

大学生の主体的な学習態度の検証

—共栄大学国際経営学部学生を対象とした調査から—

The Examining college students' independent learning attitudes

田中 美和¹⁾

Miwa TANAKA

概要

大学生の学業に対するまじめさと主体性の欠如が内包された「生徒化」が指摘されている。このまじめさや「生徒化」を望ましいものと捉えるか、そうでないと捉えるかが各大学の教育方針に影響する。そこで、共栄大学国際経営学部の学生の現状を把握するため、授業内で定期的に行っている学生調査から学習に対する態度を検証した。その結果、主体的な学習態度は学年による差はなく、女子学生の方が男子学生に比べ高いこと、課外活動との関係においてボランティア活動やアルバイトとの相関はなく、習い事・資格取得の勉強とは正の相関、部・サークル活動とは負の相関にあることがわかった。また、オンライン授業への切り替えにより、1年生から2年生になった学生は個人間の主体的学習態度スコアが有意に低下し、2年生から3年生になった学生は学習態度の個人間に有意な差はないが、個人差が広がっている傾向が確認された。

キーワード：主体的な学習態度、学生の生徒化、オンライン授業

Abstract

In order to understand the current situation of the students of the Faculty of International Business Administration of Kyoei University, I verified their Active Class Attitude through the student survey that is periodically conducted in class. As a result, it was found that female students have a more positive attitude towards independent study than male students, and that there is a positive correlation between studying for qualifications, and a negative correlation between club activities. In addition, with the shift to online classes, students from freshman to sophomore year showed a decrease in independent learning attitudes, and students from sophomore to junior year showed no difference in the average learning attitudes, but individual differences were wider.

Keywords: “Active Class Attitude”, autonomy for college students, online classes

1. 研究の背景と目的

1.1 近年の大学生の傾向

日本の大学・短大進学率は現在58.1%（文部科学省「令和元年学校基本調査」）と、高等教育の発展段階理論におけるユニバーサル・アクセス型に移行して久しい。移行にあたり、大学の選抜性が低下することによってエリート型、マス型の段階には存在しなかった新たな学生層の出現が想定され、高等教育の質の維持

¹⁾ 共栄大学 国際経営学部

を懸念する声が高かった。

この想定された層にあたる学生達は目的意識のないままに進学しているため学びに対する意識が稀薄であり、学業状況の悪化や学習態度の全体的な低下を引き起こすことなどが危惧されていた。しかし居神 (2010) のマージナル大学に関する論考にあるような発達の「おくれ」や社会性・コミュニケーションの問題を抱える学生の報告もあるにせよ、予想された状況に反し、今では総じて大学生の授業に対する態度は概ね良好であるという指摘がなされている。

例えば岩田 (2014) は1997年、2003年、2007年に実施した7大学に対する調査データから、授業の出席率と学生の授業に対する肯定的な評価が増加していることを明らかとし、これを大学生の授業に対する意識の高まりと捉え、「まじめ化」と評している。児島 (2017) は2007年に実施した調査において、91.7%の学生が授業にきちんと出席していると回答し、83.9%の学生が「学業に対してまじめにとりくんでいる」と回答しているが、この回答結果に大学の入学難易度による差がないことを示した。また山田 (2009) は、これまでに存在しなかった層とされる、ボーダーフリー、つまり「入学難易度が非常に低い大学」の学生と国立大学、中堅私立大学の学生とを比較し、授業への期待は高いものの出席率や私語の少なさなど受講態度がまじめであることについては、ボーダーフリー大学の学生の方が高い結果が出ていることを明らかとしている。そしてこれらの学生のまじめさは、学業が卒業後の雇用や社会生活と結びつけて考えられており、就業意識、奨学金受給や学費自己負担といった経済状況や大学入学以前の学業状況とも関連があるとした。

一方で近年の学力は低いが授業の出席率は奇妙に高い学生の傾向を、伊藤 (1999) は学生が自らを大学が与える教育サービスを受ける存在として認識していることを、学生の「生徒化」と呼んだ。これは「自分は成熟へ向かう段階の途上にある未熟者であり、学ぶべきことがまだ多く残っていると認識する」未熟性、「学ぶべきことは学校が用意し、教えてくれる（自分で見つけ、身につけるものではない）と認識する」他律性と依存性、「自分を専ら上記のような存在 (= 「生徒」) として位置づけ、行動するため、他の価値が希薄になる」一面性の表れであるとしている。そして「生徒化」の現象形態として4点を挙げているが、その中に「大学が与える教育サービスに対して受動的に充足し、他のものを積極的・具体的に求めない」傾向が示されている。

これらの「まじめ化」や「生徒化」の指摘に関連して、ベネッセ教育総合研究所が4年おきに実施している継続調査「大学生の学習・生活実態調査」にも注目すべき事象が散見される。調査開始時の2008年と、最も直近に実施された2016年との間に、受験する大学・学部を決める際に重視した点について「興味のある学問分野がある」と回答した学生の割合が64.8%から54.5%と10ポイントほど低下している。授業の履修においても、「興味がなくても単位が取れる授業と、単位がとるのが難しくとも興味のある授業では、どちらがよいか」という設問には、前者を選択する学生が38.6%から51.1%に、大学での学習の方法は「大学の授業で指導を受ける方がよい」と「学生が自分で工夫するのがよい」のいずれかの選択では、前者が39.9%から50.3%へと、共に過半数を超えるようになった。さらに学生生活についても、「大学の教員が指導・支援するほうがよい」と「学生の自主性に任せるほうがよい」のいずれかを選択する問いに対する回答は、前者が15.3%から38.2%へと増加している。これらの傾向は伊藤の言説にあるように、学生の受動性の高まりを示しているといえるであろう。

1.2 大学教育の変化

一方で、伊藤 (1999) は学生の生徒化を促したのは他ならぬ大学側ではないか、という指摘もしている。「少子化時代に生き残りをかける大学にとって、学生を確保するために不可欠の手段」として「(大学は) 学生の現在と未来にわたる生活の様々な側面に関してきめ細かくケアすることがよりよい教育サービスの提供」であるとし、学業のみならず学生の生活全般に大学が介入し、指導するようになってきていることが、学生を生徒たらしめているという。大学の「学校化」の例としてクラス担任制やきめ細かなガイダンスやオリエンテーションが挙げられているが、学生の基礎学力の補填をおこなう正課外のリメディアル教育や出口に向

けたキャリア教育や支援もその一端に含まれるであろう。学校教育は自主と自律を促すが、教育によって自律を「導く」ということに矛盾がある（伊藤，1999）という，教育のパラドックスに大学は今直面しているといつてよい。

しかしながら学生が「生徒化」することは、必ずしも問題ではないという見方もある。新立（2010）は大学生が「生徒化」することは大学側が敷いたレールに進んで乗っているという点で「自分で生き方を選択していく圧力」を上手く受け流すための一つの方法ではないかと述べている。また、前述の山田はボーダーフリーの大学の学生がまじめな受講態度と明確な職業意識を持っているのは、大学が組織として、また教員が個人として学生の状況に応じた取り組みを行っていることによる結果であると分析している。

また、大学教育に寄せられる過大な期待も存在する。例えば大学卒業時に身につけておくべき資質として経済産業省が提言した「社会人基礎力」をはじめ、社会が大学に期待する教育内容が学問の範疇を大きく超えてきている。企業が大学での学びを重視しない「大学教育無効説」（濱中 2016）など、人材を送り出す側の大学に、社会人として、企業人としての素養を身につけることまでが要請されているのである。その背後に、入社後の即戦力としての人材が求められている現状があるだろう。

手取り足取りの教育は学生の自立を先延ばしすることを助け、「お客様社員」として企業の人材となり得ない（竹内 2014）ことが想定されるが、果たして大学の支援なしにどこまで学生達は大学での学びに取り組めるのか。きめ細かい支援をしてある意味「生徒化」させることで大学教育や社会に順応させることを目指すのか、本当の意味で自律させるべく学生の主体性に一任するのか、相反する教育の在り方の間でどう折り合いをつけるべきか、ここに大学としてのジレンマがある。

1.3 本稿の目的

かつて危惧された大学のユニバーサル化は、大学という高等教育機関全体の変容ではなく、大学の分化をもたらしたに過ぎない。であるならば、議論されている大学の教育の在り方も大学によって分化されてしかるべきであろう。それぞれの大学がそれぞれの学生の特性に応じた教育の質や機能を検討し、実践すべきである。

そこで本稿では、今後の教育活動に対する示唆とするために共栄大学国際経営学部の学生に対する調査結果から、学生の学びに対する姿勢や態度、意識について検証し、その結果を共有することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 主体的な学習態度

学生が大学での学びに対する姿勢を測る尺度に、「主体的な学習態度（Active Class Attitude scale; ACA 尺度）」（畑野 2011, 畑野・溝上 2013）がある。大学での授業は、大学教員によって介入しやすい状況であることや、大学生が日常生活において多くの時間を過ごす場所であり、大学生の自律性や成長意欲は授業態度に反映される可能性があるとして、「単位や卒業のためだけでなく、自らの成長のために授業・授業で出される課題に主体的に取り組もうとする学習態度」を主体的な授業態度と概念化した。この尺度は自律的な変数である自己決定欲求と正の相関があることが確認されたことにより、大学生の授業態度に自律性が反映されていることが説明されたとしている。

この尺度を用いて溝上ら（2018）は、高校2年生をその後約10年間追跡する継続調査を行い、「主体的な学習態度」が大学1年時の学びと資質・能力に影響を及ぼしていることを明らかとした。大学1年時の成績、授業時間外学習時間、やアクティブラーニング型学習の質を示すアクティブラーニング外化といった学習面だけでなく、他者理解力、計画実行力、コミュニケーション・リーダーシップ力、社会文化探求心といった資質・能力面についても「主体的な学習態度」で説明されている。また、大学1年時の「主体的な学習態度」

は高校2年時に既に形成されたものを引き継いでいることも明らかとしている。

2.2 正課外活動

一方、溝上(2009)は授業だけではなく、正課の学びとアルバイトやサークル活動などの正課外活動双方のバランスがよい、いわゆる「よく学び、よく遊ぶ」活動的な学生は将来展望を持ち、知識・技能の習得度合いが高いことを明らかとした。また、清水・三保(2013)は関西大学の卒業生を調査し、経済産業省によって定義された「社会人基礎力」と学生時代の活動状況の対応分析を行った結果、正課授業と課外活動では、それぞれ異なる能力を身につけていたことを明らかとし、キャリア発達や社会で適応する力は大学での学生生活全般と関わっていると述べている。

しかし前述の伊藤はサークル活動についても、生徒から大学生へと脱皮する契機ともなり得る一方、惰性的に生活する居場所を得るだけで生徒化を固定する両義であるとした。つまり課外活動は活動量や熱意だけで評価されるものでなく、学生が課外活動をどのような場所として捉えているか、自分のキャリアや学習との関連を持たせているか否かを検証する必要性を示している。

2.3 本稿のリサーチクエスション

本稿では以上の先行研究をふまえ、主体的な学習態度尺度を用いて共栄大学国際経営学部の学生の学習態度を検証する。そのために、次の3つをリサーチクエスション(RQ)として設定する。

- RQ1 主体的な学習態度は学年によって違いがあるのか。また、性別の違いはあるか。
- RQ2 主体的な学習態度と課外活動やキャリア意識との相関関係はあるか。
- RQ3 オンライン授業実施前と後で主体的な学習態度の変化はあったか。

3. 調査方法

3.1 調査の対象と実施方法

今回の分析では、共栄大学国際経営学部の学生にキャリア教育科目である「キャリアプランニング」「キャリアデザイン」の授業で継続的に実施している「学生生活に関する調査」のデータを使用した。調査は2019年の4月(T1)、7月(T2)、9月(T3)、2020年1月(T4)、5月(T5)、7月(T6)の6時点で行われている。T1からT4までは質問紙を用いて授業内に実施し、T5とT6は自宅でのオンライン授業受講時にGoogle Formsを使用して実施した。キャリアの授業がない1年生の前期は、T1はオリエンテーション時に実施して回収した。なお、1、2年生を対象にしたキャリアプランニングは必修授業だが、キャリアデザインは就職活動を前提に3年生を対象にした選択授業であるため、回答者数に差が生じている。また、質問項目によって欠損値が生じており、回答数には若干の変動がある。

調査は倫理的配慮のもと無記名とし、調査の参加不参加で不利益はないことや、授業改善および関連する研究以外にデータを使用しないことを口頭、または文面にて説明し、参加者に不利益が出ないように実施された。質問紙は複数の構成概念を測定する項目から構成され、5件法で回答を求めた。また、自分がまだ経験していないことへの回答については、「想像でもかまわない」と説明している。T5とT6の調査では、個人を特定せずに各回のデータを対応させるため、参加者の血液型や電話番号の最終2桁の数字などを記入するよう依頼し、回収後各回のデータを結合させた。

3.2 分析に用いた項目

本研究では、調査票を構成する概念の中から「主体的な学習態度」「キャリア目標の明確さ」「学習適応感」「自己効力感」「課外活動」の5項目を抽出した。主体的な学習態度は畑野・溝上(2013)が作成した主体的

な授業態度尺度の9項目を使用し、自己効力感の測定には三好（2003）の人格特性的自己効力感尺度の7項目を使用した。学習適応感とキャリア目標の明確さの測定は、佐藤ら（2015）が作成したそれぞれ6項目を用いている。使用した尺度のCronbachの α 係数は.74～.86と十分な値が得られたため、各尺度の合計をそれぞれの構成概念変数とした。

課外活動に関する設問はアルバイト、部・サークル活動、ボランティア活動、習い事・資格取得の勉強の4つの活動へのそれぞれの取り組み度合いを5件法にて回答を求めた。それぞれの活動間に相関はみられなかった。

3.3 分析方法

分析には、IBM SPSS Statistic 24を使用した。

表1 回答時期と回答者数

回答者数（ ）内は女子の人数						
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
	19年4月	19年7月	19年9月	20年1月	20年5月	20年7月
2019年入学生回答者数	231 (62)	—	210 (63)	202 (54)	186 (63)	224 (85)
学年	1年生			2年生		
2018年入学生回答者数	201 (47)	202 (48)	192 (44)	191 (45)	137(33)	187(49)
学年	2年生			3年生		
2017年入学生回答者数	123 (31)	156 (42)	126 (30)	124 (30)	—	—
学年	3年生			4年生		

4. 結果

4.1 主体的な学習態度の学年による比較

それぞれの質問項目得点のT4時の平均値を表2に示す。T4時を選択したのは、学年の修了時点であり、学生が比較的安定した状態と思われる時期であることからこの時期のスコアを抽出することとした。【R】の逆転項目については、主体的な学習スコアとして算出する際に「5」を「1」,「4」を「2」,「2」を「4」,「1」を「5」と置き換えて点数化しているが、この表では処理する前の数値を記載している。

1年生と3年生の「レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げることが多い」,3年生の「課題には最小限の努力で取り組んだ」以外は中点を超えており、大学の授業に対し真摯に取り組んでいるという自己評価になっている。

主体的な学習態度尺度における各項目の「あてはまらない」「ややあてはまる」「どちらとも言えない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」という回答に対し、それぞれ5点から1点までの点数を割り当て、逆転項目は反転させて得点化し、合計点を質問項目数9で除した数を主体的学習態度スコアとした。また学年による差を比較するにあたっては、同じT4時点での数値で検証している。

各学年の主体的学習態度スコアは表3の通りである。主体的学習態度スコアを抽出するにあたり、回答データに欠損のあるものは除外しているため、回答数は表1のものより少なくなっている。

また、この回答結果は成績などの客観的指標に依らず、あくまでも学生の主観に基づくものであるため、学生達が自分自身をどう評価しているかが反映されている。ちなみに、同じ尺度を用いて全国の大学の1年

表2 主体的な学習態度の質問項目回答結果

質問項目	19年入学者 (1年生)			18年入学者 (2年生)			17年入学者 (3年生)		
	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
課されたレポートや課題を少しでも良いものに仕上げようと努力する	201	3.64	0.87	191	3.67	0.93	124	3.51	0.94
レポートは満足がいくように仕上げる	201	3.50	0.89	191	3.60	0.95	124	3.47	0.97
課題は納得いくまで取り組む	201	3.34	0.89	190	3.28	0.96	124	3.27	0.98
授業には意欲的に参加する	201	3.41	0.92	191	3.57	0.90	124	3.54	0.91
プレゼンテーションの際、何を質問されても大丈夫なように十分に調べる	201	3.11	0.91	191	3.27	1.06	124	3.11	1.03
【R】 レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げることが多い	202	3.02	0.99	190	2.89	1.07	124	3.06	1.04
【R】 課題には最小限の努力で取り組んだ	201	2.96	1.04	191	2.90	1.06	124	3.15	1.05
【R】 単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出る	201	2.85	1.06	191	2.95	1.15	124	2.99	1.06
【R】 授業はただぼうっと聞いている	201	2.65	0.88	191	2.86	1.01	124	2.65	0.84

生1,000名、3年生1,000名を対象に「大学生のキャリア意識調査」を実施した溝上(2018)によると、2016年の調査結果は1年生の平均が3.07 ($SD = 0.68$), 3年生の平均が3.08 ($SD = 0.69$)であったという。この結果を比較すると、共栄大学の学生は自らの学習態度を肯定的に捉え、自己評価が高い傾向にあることがわかる。

各学年間における主体的学習態度スコアの平均の差を検証するために、まず Shapiro-Wilk の正規性検定を行ったところ、19年と18年入学学生のスコアは共に正規分布に従わなかった ($p = 0.00$)。そのため、ノンパラメトリック検定である Kruskal Wallis 検定を用いて独立変数を学年、従属変数を主体的学習態度スコアとして差の検証を行ったが、3学年の間それぞれに差はなかった。つまり学年が上がることによって学習に対する態度が向上する、または低下するような傾向はこの調査結果からは見られなかったということになる。

表3 学年別 T4 主体的学習態度スコア

学年	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
19年入学 (1年生)	199	3.28	0.61
18年入学 (2年生)	189	3.31	0.69
17年入学 (3年生)	124	3.23	0.61
合計	512	3.28	0.64

表4 性別 T4 主体的学習態度スコア

学年	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
女子	128	3.44	0.63
男子	380	3.22	0.63
合計	508	3.27	0.64

4.2 主体的学習態度スコアの性別による比較

次に、性別によって平均点に違いはあるか、性別を独立変数、主体的学習態度スコアを従属変数として女子と男子、2群の差について Mann-Whitney の U 検定を行った。その結果、女子学生の方が男子学生の平均より有意に高いことが示された ($p = 0.003$, $r = -.13$)。これは「まじめ志向」が男子より女子の方が高い傾向にあるとする岩田(2015)の13大学を対象にした調査結果とも一致している。しかし岩田の調査では男子の標準偏差が女子よりも高いことから、男子学生の中にも「まじめ志向」のきわめて高い一群の存在が指摘されているが、その存在は今回の調査結果からは確認できなかった。

4.3 主体的な学習態度と課外活動との関連

次に、主体的な学習態度が学生の意識と行動と相互に関連合っているかを検証するため、学生の意識面では学習意欲と相関があるとされる「キャリア目標の明確さ」や「学習適応感」、日常生活においてたいいていことはできるような気がするという感覚を全般的に抱くか否かを示す「自己効力感」の3項目、活動面では大学生に一般的な正課外の活動として「ボランティア」、「アルバイト」、「部・サークル活動」と、正課

授業ではない学びである「習い事・資格取得の勉強」の4項目、合わせて7項目を抽出して主体的な学習態度との関連を Spearman の相関係数を求めて検証した。正課外活動については、「授業外の活動として〇〇に取り組んでいる」という質問（〇〇内には前述の正課外活動項目が入る）に対し、「強くそう思う」「そう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法で回答を求めている。

本研究対象学生の正課外活動における傾向としては、ボランティア活動に参加している学生は少なく、アルバイトに力を入れている学生が多い。また標準偏差の数値からは、意識の個人差に比べ、それぞれの課外活動について熱心に活動している学生とそうでない学生との間の差が大きいことがわかる。

主体的な学習態度と関連のあった学生の意識は、「キャリア目標設定の明確さ」との間に弱い相関 ($r = .28$)、大学の授業についていけているかを示す「学習適応感」との間に強い相関 ($r = .56$) がそれぞれみられた。課外活動については、ボランティア活動やアルバイトとの相関は見られず、習い事や資格取得の活動状況と弱い相関 ($r = .22$) があることがわかった。また部活動やサークル活動との間には負の相関 ($r = -.19$) があり、部やサークルでの活動に力を入れるほど、主体的学習態度スコアが低くなる傾向がみられる。しかし「学習適応感」と部・サークル活動との間に相関関係は見られない。この結果から因果関係を読み解くことは難しいが、部やサークル活動に熱心な学生は授業についていけないという実感はないものの、学習に向けられる意識や態度が低くなりがちである傾向が示されている。また、「自己効力感」と相関のある課外活動はボランティア活動のみ ($r = .15$) であった。

表5 主体的な学習態度と学生の意識・課外活動との相関

	1	2	3	4	5	6	7	Mean	SD
1 主体的学習態度								3.31	0.69
2 キャリア目標設定	.28 **							3.34	0.84
3 自己効力感	.09	.29 **						3.25	0.67
4 学修適応感	.56 **	.20 **	.28 **					3.44	0.76
5 課外（ボランティア）	.08	.33 **	.15 *	.03				2.54	1.28
6 課外（アルバイト）	.11	.23 **	.13	.16 *	.08			3.87	1.19
7 課外（習い事・資格取得）	.22 **	.35 **	.08	.17 *	.40 **	.20 **		2.93	1.25
8 課外（部・サークル）	-.19 **	.16 *	.14	-.01	.13	.05	.14	3.02	1.50

** $p < .01$ * $p < .05$

4.4 オンライン授業による自学学習が主体的学習態度に与えた影響

2020年の前期授業は、新型コロナウイルスによる感染症（COVID-19）の拡大によってオンライン授業に切り替えられることとなり、学生達はオンデマンドで配信される授業資料や動画を元に、自宅学習を余儀なくされた。そこでオンライン授業開始前のT5と前期オンライン授業終了時のT6との間で、学生達の主体的学習態度の変化の有無について検証した。

T5とT6のどちらの調査にも参加し、電話番号と血液型、家族のイニシャルを照合して2回の調査結果を統合できたのが、18年入学学生の新3年生で88名、19年入学学生の新2年生で101名であった。この学生達の主体的学習態度スコアの

表6 T5・T6 主体的学習スコア

		n	Mean	SD
19年入学 (新2年生)	T5	163	3.64	0.65
	T6	177	3.47	0.71
18年入学 (新3年生)	T5	121	3.67	1.56
	T6	161	3.58	1.67

表7 T5・T6 主体的学習スコアの Wilcoxon 符号付き順位検定

		n	Z値	r
19年入学	T5-T6	101	-3.83 **	-.38
18年入学	T5-T6	88	-0.76 n.s.	-.08

** $p < 0.01$

T5とT6との間に統計的に有意な差があるかを確かめるために、Wilcoxonの符号付き順位検定を行った。

その結果、18年入学の新3年生において差は見られなかったが、19年入学の新2年生のスコアはT5に比べT6では有意に下がっていたことが確認された ($Z = -3.83, p < 0.00, r = -.38$)。18年入学の新3年生はT5とT6の間に有意差はないものの、標準偏差がT4時の0.69からT5時の1.56と大幅に高くなっている。さらにT6時点では1.67にまで上昇し、その値は19年入学生に比べても明らかに高い。

図1の分布図からも18年入学の学生の傾向として、オンライン授業をきっかけに主体的学習態度の2極化傾向が始まり、オンライン授業を実際に受け終わった前期終了時点で個人差がさらに広がったということがわかる。オンライン授業開始時のT5時点で既に19年入学の学生より学生間のばらつきが大きかったということは、そもそもオンライン授業に対する期待度やモチベーションの個人差が存在していたともいえる。

学生にとって自宅での学習は自分で自分を律することが求められる。そして対面授業と異なり、オンライン授業では教員が学生の理解や反応を見ながら講義の進度を調整することや、説明の言い換えを行うこと、理解度を深めるような追加の説明をすることが難しい。こうした自宅での自学学習のデメリットが、学生間の差を生んだとも考えられる。特に2年生になったばかりの学生にとっては、1年間の大学生活において学習パターンを身につけていたとはいえ確立していたとは言い難い。1年次の基礎科目中心の履修とは異なり専門科目の授業が増えたこともあり、より具体的でわかりやすい教員の指導を要していたといえるだろう。

5. 考察

5.1 リサーチクエスションの検証

本稿の目的は、共栄大学経営学部生の学びに対する姿勢や態度、意識について検証し、その結果を共有することによって今後の教育活動に対する示唆を得ることであった。検証のためにあらかじめ立てていた3つのリサーチクエスションの結果をまとめると、次の通りである。

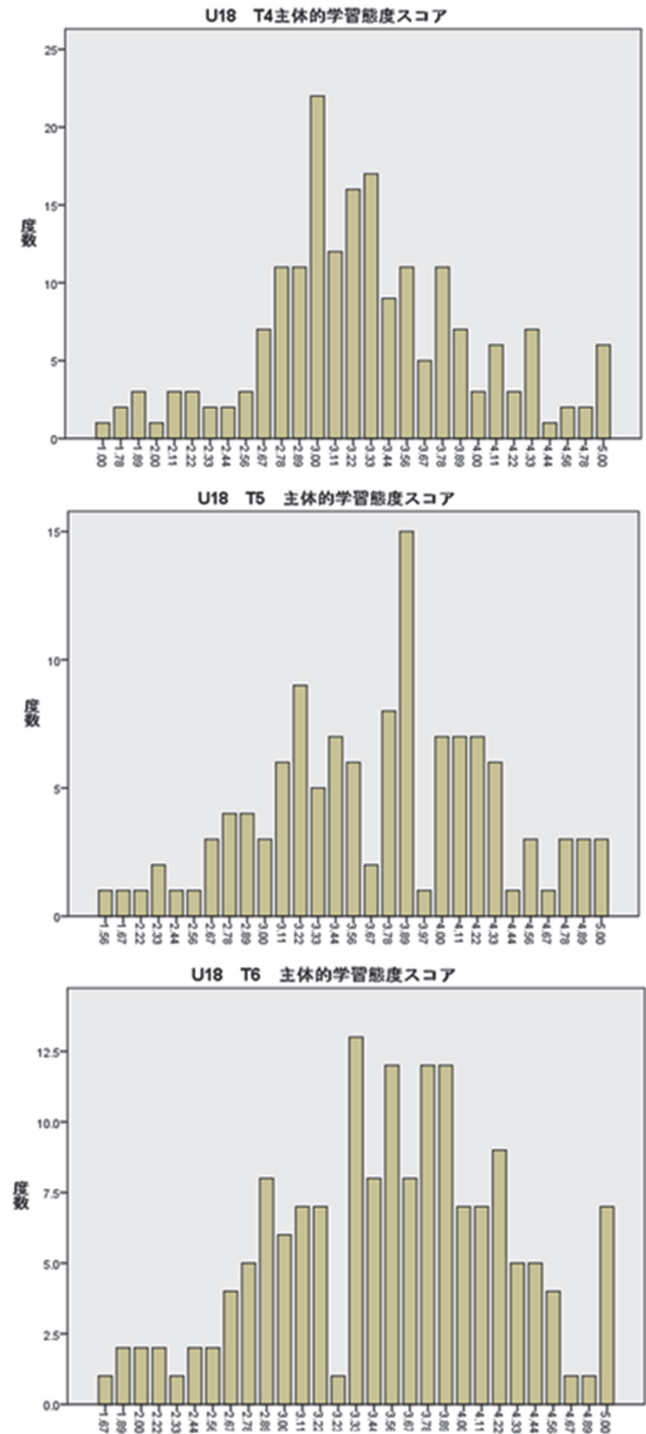


図1 18年入学学生の主体的学習態度スコア分布 (T4・T5・T6の比較)

共栄大学国際経営学部の学生の主体的な学習態度は学年による差はなく、女子学生のスコアの方が男子学生に比べ高かった。また、標準偏差に男女間の違いが見られなかったことから、突出して高いスコアを示す男子学生の層は存在していない。課外活動との関係においてボランティア活動やアルバイトとの相関はなく、習い事・資格取得の勉強とは正の相関、部・サークル活動とは負の相関にあった。

また、オンライン授業への切り替えを余儀なくされたことにより、1年生から2年生になった学生の主体的学習態度スコアは個人間で有意に下がっており、2年生から3年生になった学生は学習態度の平均に差はないものの、標準偏差が高くなっていることから、学生によって差が広がっていることがわかった。

5.2 共栄大学国際経営学部学生の学習態度に関する考察

この調査の意義は、共栄大学国際経営学部の学生の主体的な学習態度は授業方法の在り方によって変化するという危ういものであり、大学や教員の介入があって成り立っていることを示した点にある。調査結果の分析から明らかになった傾向から今後の教育方について示唆されたことは次の通りである。

学生の主体的な学習態度は学年間による差が見られないことから、学年が上がることによって上下するものではないということが明らかとなった。これは溝上編（2018）が明らかにした、高校2年時に形成された学習態度が大学1年時とそれ以降に継続される傾向があることと合致しており、「いまの大学教育では学生を変えられない」（溝上2018）という言説を支持するものである。つまり現状行われている大学や教員による学生の学習に対する支援・介入は、学生の主体的な学習態度の向上に寄与しているわけではない、ということである。

しかし、図らずもオンライン授業への切り替えが生じ、そのことが学生の学習に対する自律性を確かめる絶好の機会となった。大学や教員の目の届かない場での孤立した学習は、大学生活を1年しか経験していない学生からは総じて学習に対する主体性を奪い、2年経験した学生には個人差をもたらした。双方向授業が学習への一定のモチベーションを保つための一定の効果があったことが証明されたといえる。

また課外活動については、部・サークル活動と学習態度と負の相関関係にあることに着目したい。国際経営学部の学生は運動部にも多く在籍しており、練習や試合に時間を取られることによって、満足な学習時間の確保が難しい、ということはあるかもしれない。しかしアルバイトに力を入れている学生も平日休日共に相当な時間的制約があり、その差はそれ程大きくないであろう。だとするならばアルバイトに比べ、部・サークル活動と学習との間の親和性が低く、学習自体、または学習内容に興味関心が持っていないのではないか、ということが考えられる。今後の課題として、いかに学習目的や意義、今後のキャリアにどう活かせるかということまで伝える必要があるだろう。

行き過ぎた支援は学生から主体性を奪うという側面もあるにせよ、支援なしには学生達の安定した主体的な学びを維持することはできない。大学や教員の目配りや双方向のやり取りによる理解度の確認など、きめ細かな支援は今後も不可欠であると考えられる。

5.3 本調査の限界と今後の展望

本研究における主体的学習態度スコアは、学生の主観的評価にもとづいて算出されている。そのため、評価の基準は曖昧であり、なぜその項目に「5」や「4」がつくのか、何を根拠とするかは学生の自己判断に委ねられている。今回の調査結果において全国平均の数値と比較しても高い値が示されているのは、共栄大学の学生が自身について肯定的な評価をしている傾向が強いことを示しているといえよう。しかし一方で、そもそも学生の学ぶ態度として「あるべき姿」像の基準設定レベルが低いのではないかと、いう可能性も考えられる。それはそれで学生達の自己評価の傾向として意義はあるが、本来の問題から目を背けているに過ぎないのではないかと、学生の本質が反映されていないのではないかと指摘も否定できない。

そのため、今後の調査では倫理的な配慮をしながら、GPAや出席率などの客観的な評価を加えることを検討したい。また表面的な調査だけではなく、インタビューなどの質的調査も並行して実施していくことで、

無意識の中に潜んでいる彼らの意思や価値観を明らかにしていくことも必要であるだろう。

参考文献または引用文献

- 居神浩 (2010) 「ノンエリート大学生に伝えるべきこと—マージナル大学の「社会的意義」—」『日本労働研究雑誌』602, pp27-38
- 伊藤茂樹 (1999) 「大学生は生徒なのか—大衆教育社会における高等教育の対象—」『駒沢大学教育学研究論集』第15号, pp85-111
- 岩田弘三 (2015) 「「大学の学校化」と大学生の「生徒化」」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』5号, pp65-87
- 児島功和 (2017) 「大学大衆化時代の学びと生活」乾彰夫, 本田由紀, 中村高康編『危機のなかの若者たち—教育とキャリアに関する5年間の追跡調査』東京大学出版会
- 佐藤拓・初見康行・名取洋典・五十嵐幸一・菊池真弓・金世煥・佐原太一郎・高島翠・高橋裕樹・田中美和・土田節子・土谷幸久・中山英治・根本直人・松本麻子・山口憲二・平塚大輔 (2016) 「いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察—1年目の取り組み内容について」『いわき明星大学研究紀要人文学・社会科学・情報学篇』1, (通巻第29号), pp3-16
- 清水和秋・三保紀裕 (2013) 「大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性」『関西大学社会学部紀要』44 (2), pp53-73
- 新立慶 (2010) 「大学生の「生徒化」論における批判的考察」名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻『教育論叢』第53号
- 武内清 (2014) 『学生文化・生徒文化の社会学』ハーベスト社
- 竹内洋 (2014) 『大衆の幻像』中央公論新社
- 畑野快 (2011) 「「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定尺度の作成」『京都大学高等教育研究』17, pp27 - 36
- 畑野快・溝上慎一 (2013) 「大学生の主體的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」『日本教育工学会論文誌』37 (1), pp13-21
- 濱中淳子 (2016) 「「大学教育無効説」をめぐる—考察—事務系総合職採用面接担当者への質問紙調査の分析から」*RIETI Discussion Paper Series*, 16-J-022, pp.1-17
- ベネッセ教育総合研究所 (2018) 「第3回大学生の学習・生活実態調査報告書」
https://berd.benesse.jp/up_images/research/000_daigakusei_all.pdf (2020年10月25日閲覧)
- 溝上慎一 (2009) 「「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスの取れた活動が高い成長を示す—」『京都大学高等教育研究』15, pp107-118
- 溝上慎一編 (2018) 『高大接続の本質』学事出版
- 溝上慎一 (2018) 『大学生白書2018 いまの大学教育では学生を変えられない』東信堂
- 三好昭子 (2003) 「主観的な感覚としての人格特性的自己効力感尺度 (SMSGSE) の開発」『発達心理学研究』第14巻, 第2号, pp172-179
- 山田浩之 (2009) 「ボーダーフリー大学における学生調査の意義と課題」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第58号, pp27-35

付録

質問項目 【R】は逆転項目

キャリア目標設定の明確さ	
①	卒業後の進路に向けて、大学時代にやってみたいことがある
②	将来つきたい職業や仕事がある
③	【R】 将来やりたいことが定まらない
④	将来のために、大学在学中に達成したい目標がある
⑤	卒業後の仕事・キャリアについてよく考えている
⑥	卒業後の進路を決めている
自己効力感	
①	非常に困難な状況の中でも、私ならそこから抜け出すことができると思う
②	大して努力しなくても、私はたいていのことならできるような気がする
③	どんな状況に直面しても、私ならうまくそれに対処することができるような感じがする
④	熱心に取り組めば、私にできないことはないように思う
⑤	【R】 やりたいと思っても、私にはできないことばかりだと感じる
⑥	【R】 私にとって、最終的にはできないことが多いと思う
⑦	私が頑張りさえすれば、どんな困難なことでもある程度のことはできるような気がする
主体的学習態度	
①	【R】 レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げることが多い
②	課されたレポートや課題を少しでも良いものに仕上げようと努力する
③	レポートは満足がいくように仕上げる
④	【R】 課題には最小限の努力で取り組んだ
⑤	課題は納得いくまで取り組む
⑥	【R】 単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出る
⑦	授業には意欲的に参加する
⑧	プレゼンテーションの際、何を質問されても大丈夫なように十分に調べる
⑨	【R】 授業はただぼうっと聞いている
学習適応感	
①	大学の授業についていく自信がある
②	【R】 大学の授業はわからないことばかりだ
③	大学の授業についていくことができる
④	【R】 授業中、何を説明されているのかわからないことが多い
⑤	【R】 頑張っているのに、大学の授業についていけない
⑥	大学の授業でよい成績を修めることができると思う

