

大学経営政策研究

第8号(2018年3月発行): 37-53

# 教養系学部のカリキュラムが学習行動・獲得能力に 及ぼす影響

—A大学教養系学部学生アンケート調査の結果から—

本 庄 秀 明



# 教養系学部のカリキュラムが学習行動・獲得能力に及ぼす影響

—A大学教養系学部学生アンケート調査の結果から—

本庄秀明\*

## Effects of Liberal Arts Curricula on Academic Activity and Academic Performance: Results of the Survey on Liberal Arts Students

Hideaki HONJO

### Abstract

With the quality of university education being discussed as a hot topic, efforts are being made to improve individual courses, including that of the introduction of active learning-based courses. In Liberal Arts departments, however, the discussion has included the merits of specialized curricula vis-a-vis the broad curricula. Based on the results of a survey conducted among students belonging to a Liberal Arts department, the academic activities of students in search of specialized education versus those who were in search of a broad education with the incorporation of Liberal Arts curricula were compared. The results revealed that the students in search of specialized education exhibited higher degrees of effort in their classes. Consequently, this suggests that Liberal Arts departments should introduce curricula that guide students toward specialized education.

### 1. はじめに

知識基盤社会が進展し、大学が人材供給源として大きな地位を占める中、大学教育の質が問われるようになってきている。この流れの中で、大学教育に対する視点も変化し、「学生に何を教えたか」ではなく「学生が何を学んだか」という点が大きな関心となっている。この「学生が何を学んだか」という学生の学習行動に関しては多くの先行研究の蓄積があり、双方向型や学生参加型などの授業特性によって規定されることが明らかになっている。そこで、多くの大学では、学生の主体的な学びを促すためアクティブ・ラーニングの導入などの授業方法の改善が進められている。

本論文の研究対象となっている学部（以下、「本学部」という。）は都内の大規模大学に設置されている教養系学部である。本学部でも、他の大学と同様に学生の主体的な学びを促すためアクティ

---

\*東京大学大学院教育学研究科 博士課程

ブ・ラーニングの導入を進めるなどの授業方法の改善に取り組んでいる。しかし、本学部を含む教養系学部においては、授業方法に関する論点に加えて、「幅広い学び」か「専門的な学び」のどちらを採るべきかというカリキュラム構造上の論点<sup>1</sup>が存在し続けており、本学部もその例外ではない。

本学部では、教養系学部のカリキュラムを幅広く自由な学びと位置づけ、その学びを通して多角的な視点や論理的思考力を身につけることを目的としてきた。そのため、アメリカのリベラル・アーツ・カレッジに見られるようなメジャー制度は導入されず、卒業まで様々な分野を自由に履修することを許容するカリキュラムを提供してきた<sup>2</sup>。しかし、近年、学生や所属教員から入学当初に専攻を決定しないまでも、大学での学びを通じて特定の分野を選択し、その分野を専門的、体系的に学べるメジャー制度を導入すべきという意見が寄せられ、議論が続いている<sup>3</sup>。

そこで、本論文では、カリキュラム構造と学生の学習行動および獲得能力の關係に着目した上で、「幅広い学び」とメジャー制度のような「専門的な学び」のどちらを採るべきかという論点について検討し、この論点に対する一つの答えを提示することを目的とする。また、その結果から、同様の課題を有する教養系学部のカリキュラムに対して何らかの示唆を得ることとしたい。

## 2. 先行研究

本論文では主に授業方法や授業特性が学生の学習行動に影響を与えるという先行研究の枠組みを用いて本学部のカリキュラムのあり方について検討を進めることとする。学習行動に着目する理由は、学習時間を中心とする学生の学習行動が能力の獲得に正の効果を与えるという多くの先行研究の蓄積があるからである（小方（2008）、谷村（2011）、溝上（2009）など）。

これらの先行研究の知見を前提として、個別の授業方法や授業特性と学習行動の關係を分析する研究が進められてきた。例えば、谷村（2009）は、選拔性が低い社会科学系の学生を抽出し、相互作用型の授業経験が授業外の学習時間を増加させることを明らかにしている。両角（2009）においても、補助的指導、中間課題、コメントの返却のような授業特性が授業外の学習時間の増加に寄与しうることを指摘している。さらに浦田（2009）は、出席重視のような統制よりも、学生の提出物にコメントをつけて返却する、授業中に意見を求めるなどの双方向的実践が授業関連学習時間を増加させるという指摘をしている。このように教員からの知識伝達型の授業ではなく、相互作用を意識した授業方法や授業特性が学習行動に正の影響を与えることが明らかになっている。これらの先行研究に対して、小方（2011）では、授業特性などが直接学習時間に影響するのではなく、授業特性や学生の授業への考え方などが学生の能動的学習態度<sup>4</sup>を形成し、その能動的学習態度が授業外の学習時間の増加に寄与することを指摘している。また、岡田他（2011）でも、教員とのコミュニケーションやグループワークなどの授業経験によって勤勉的受講態度、自発的学習、計画的学習などの学習への取り組み方が異なりうること、さらに学習成果には学習への取り組み方が相対的に強い影響を与えていることを明らかにし、学習態度の重要性を指摘している。

このように、個別の授業方法や授業特性と学習行動の關係については多くの検証が行われてきた。これらに対して、本論文では、幅広い学びや専門的で体系的な学びというカリキュラム構造

と学習行動の關係に着目しているが、同様の視点による研究は比較的少ない。その中でも、吉田(2008)は、人社系学部のカリキュラムの学際化の進展と学習態度および獲得能力の關係を分析し、科目選択の幅を広げることが、学生の学習態度、獲得能力に負の影響を与える可能性を示唆している。しかし、学習態度の変数として機関ごとの授業への出席割合、獲得能力の変数として機関ごとの偏差値を用いており、学生個人に着目した実証的な研究ではない。また、串本(2016)では、必修科目の割合、教養科目の割合、卒業研究の有無など学士課程のカリキュラム構造に着目しているが、卒業率などのアウトカムとの関連性を検証するにとどまっており、カリキュラムの構造と学習行動を実証的に分析した研究ではない。

### 3. 分析の枠組みおよび課題の提示

本論文では、相互作用型の授業などの授業特性が、学生の学習行動に正の影響を与えるという先行研究の知見をもとに、図1のモデルに基づき分析を行うこととする。先行研究では、学習行動のうち授業外に行われる予習や復習に充てられる学習時間である「授業関連学習時間」を主な変数として用いており、本論文でも同様に扱う。また、小方(2011)や岡田他(2011)が指摘するように、能動的な学習態度も獲得能力を規定していると考えられるので、授業への取組度も学習行動の変数として使用する。獲得能力については、本学部のディプロマ・ポリシーから抽出される能力を変数として用いる。この獲得能力については後述する。

先行研究では、主に授業特性が学習行動に影響を与えるとしているが、本論文では、本学部のカリキュラムのあり方を検討するという目的のもと、本学部のカリキュラムにおいて発生しうる学習志向性が学習行動および学習成果に影響を与えると考え、この学習志向性について説明を加えると、本学部では、教養系学部のカリキュラムを幅広く自由な学びと位置づけ、幅広い学びの中から多角的な視点を身につけることを目指しているが、自由な学びの中で特定分野に関心を持ち、特定分野の科目を履修することも許容している。すなわち、学生の中には、幅広く自由に様々な分野を学ぶ者もいれば、幅広い分野を学ぶ中で特定の分野に関する関心が喚起されて特定の分野を学ぶようになってくる者や、入学当初から特定の分野を学ぶ者も存在しうる。本論文では、自由な履修が可能なカリキュラムの中で、幅広い学びか専門的な学びかという学習志向性が上記のような科目選択行動に表れていると考え、この科目選択行動を抽出したうえで学習志向性の変数として使用することとする。この学習志向性は特定の学部のカリキュラムの中で抽出されたものに過ぎず、実際にはカリキュラム構造による違いを反映するものではないが、本論文の課題は幅広い学びと専門的な

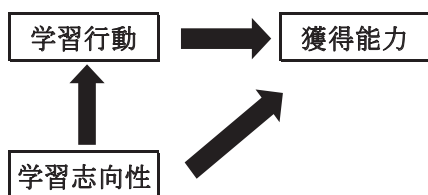


図1 分析モデル

学びのいずれがより学習行動、獲得能力に結びつくかという点にあり、本論文ではこの学習志向性を学習行動、獲得能力に対する独立変数として使用することとする。

次に図1のモデルに基づき、本論文の課題を提示する。本論文では、専門性を重視して学ぶ学生、大学での学びを通じて専門性を重視するに至る学

生や幅広く学ぶ学生、すなわち学習志向性が異なる学生が存在することを前提とし、それぞれを専門学部のカリキュラムにおける学習、メジャー制度を導入したカリキュラムにおける学習、現在の幅広く自由な学びを推奨するカリキュラムにおける学習と疑似的に位置づけて分析を進めることとする。そのため、以下に提示する課題分析を進めるにあたっての前提として、本学部の自由な履修を許容するカリキュラムにおいて、学生の中に3つの異なる学習志向性が認められ、学生の学習志向性が学習行動、獲得能力に対する独立変数として機能しうるかどうかを確認することをはじめの作業として行う。この確認作業の後、以下に提示する2つの課題に基づいて分析を進めることとする。

1つ目の課題は、学習行動が獲得能力を規定しているかどうかを明らかにすることである。最近の大学教育の評価の基準として重視されているのは、アウトカムとしての学習成果である。しかし、小方（2008）が、大学のアウトカムを規定する決定的な要素はエンゲージメントであると指摘しているように、多くの先行研究でも学習行動を重要な要素として扱っている。本論文でも学習行動が獲得能力を規定する重要な要素と考えており、本学部においても先行研究と同様に学習行動が獲得能力を規定し、分析の対象となりうる重要な要素として扱えるかどうかを確認する。

2つ目の課題は、学習志向性が獲得能力および学習行動を規定しているかどうかを明らかにすることである。

課題1で学習行動が獲得能力を規定していることが明らかになった場合、学習志向性が獲得能力を直接規定しているかどうかを確認することが次の課題となる。もし、学習志向性が獲得能力を規定していることが確認されれば、能力を獲得しやすい学習志向性を有する学生を集めさえすればよいことになり、獲得能力の規定要因としての学習行動を考慮する必要性は相対的に低くなる。

これに対して、学習志向性が獲得能力を直接規定していないことが明らかになった場合は、学習志向性が学習行動を規定するかどうかを確認することが次の作業となる。学習志向性が獲得能力を直接規定していない場合であっても、学習志向性が学習行動に影響を与えていることが明らかになれば、本学部のカリキュラムから発生する学習志向性が学習行動を規定し、学習行動が獲得能力を規定するという関係を明らかにすることができる。その結果により、専門性を意識した学びに誘導するカリキュラムを導入すべきか、現在の幅広い自由な学びを許容するカリキュラムを維持すべきかという本論文の問いに対する手がかりとなる知見を得ることができる。

## 4. 分析方法

### (1) 研究対象

本学部は、都内の総合大学に設置されている教養系の学部である。本学部で提供されている講義科目の分野は7つに及び、幅広い学びが可能となっている。カリキュラムの特徴は、入門、中級、上級の各レベルに分類されている講義科目について、入門から上級に至るまで7つの分野にわたって幅広く学ぶこと、特定の分野を学ぶこと、あるいは徐々に特定の分野にフォーカスしていくことのいずれも可能であるということである。このカリキュラムの特徴からこれまでに述べてきた学習志向性が発生しうる。

本論文の分析に使用するデータは2016年1月14日から1月19日までに、本学部で開講されている上級科目のうち担当教員から協力を得られた7科目の授業中に実施したアンケート調査の結果である。授業中に実施することができたため、205人に配布し、183人（回収率89.3%）から回答を得ることができた<sup>5</sup>。

調査対象として上級科目の履修者を選択した理由は、上級科目は履修ルールの上では2年生の後半から履修できる科目ではあるが、実際には3年生の後半から履修を開始する学生が多く、学習の成果を振り返るのに適当な時期の学生が履修生の多数を占めていると考えたからである。なお、対象科目を複数履修している学生には、重複して回答しないよう依頼した。

## (2) 学習志向性

前述のとおり本学部では教養系学部のカリキュラムを幅広く自由な学びと位置づけ、入門、中級、上級各レベルに分類された7つの分野の講義科目を比較的自由に選択することができる。自由な履修を可能にするため、より上級の科目を履修する場合でも履修の前提となる科目は設定されていない。そのため、それぞれのレベルでの科目選択の組み合わせから以下のとおり学習志向性を抽出することができる。

1つ目は、専門性重視型（Early Specialization型、以下、「ES型」という。）である。この学習志向性の学生は、入門科目の段階から上級科目の段階に至るまで、専門性を意識した学びを行う。この学習志向性の学生も入学時点では専門分野を決定していない可能性もあるが、疑似的に入学時点で専門分野を決定していた学生と位置付けて分析を行うこととする。

2つ目は、レイト・スペシャライゼーション型（Late Specialization型、以下「LS型」という。）である。この学習志向性の学生は、入門科目あるいは中級科目の段階では分野を絞ることができずその時々興味に従った科目選択を行うが、中級科目以降、もしくは上級科目の段階では専門性を重視した学びを行う。

3つ目は、自由履修型である。この自由履修型は、入門科目から上級科目に至る段階まで、その時点の興味に従って科目を選択する学生、もしくは、一時的に専門性を意識した学びを行うものの最終的には分野を絞ることができず興味に従った学びを行う学生をいう。本論文では、この3つの学習志向性におけるそれぞれの学習行動と獲得能力を比較し、現行のカリキュラムを維持すべきか、専門性を意識した体系的な学びに導くカリキュラムを導入すべきかについての示唆を得ることとしたい。

## (3) 学習行動

先行研究では学習行動の指標として学習時間を用いるものや授業への取組度を指標として用いるもの、もしくはその双方を指標として用いるものがある。本論文でも学習時間と授業への取組度を指標として扱うこととする。学習時間については、多くの先行研究と同様、予習復習にあてる授業関連学習時間<sup>6</sup>を変数として用いる。授業への取組度<sup>7</sup>については、「授業中における発表」、「授業中における議論」、「授業中における教員とのコミュニケーション」、「資料や文献調査」に対

するそれぞれへの取組度合に対する2段階の回答の合成変数である能動的学習態度を用いる。

#### (4) 獲得能力

獲得能力は、本学部のディプロマ・ポリシーから、論理的思考力（論理）、多角的な視野で考える能力（視野）、ほかの意見や考え方を受容する力（受容）、幅広い知識（知識）、特定分野の体系的知識（体系）、主体的な学習能力（主体的学習）、コミュニケーション能力（コミュカ）、数量的に分析する力（統計）、母語以外の言語能力（外国語）、分析的・批判的思考力（分析）、問題発見・解決能力（問題）、異なる環境に適應する力（異文化適應）の12種類を抽出し、バリマックス法で主成分分析を行った（表1）。

その結果から、2つの因子が認められた。第一因子は特定分野の体系的知識、問題発見・解決能力、数量的に分析する力、分析的・批判的思考力などが高い因子負荷を示している。これらの能力はいわゆる「学士力」<sup>8</sup>といわれる能力に近似しており、第一因子を「学士力」と呼ぶこととする。これに対して、第二因子は、母語以外の言語能力、異なる環境に適應する力などの能力が高く負荷している。これらの能力は、いわゆる「グローバル人材能力」<sup>9</sup>といわれる能力に近いので、この因子を「グローバル人材力」と呼ぶ。本論文では、主にこの二つの能力を変数として使用することとする。但し、グローバル人材力については、授業内で獲得がより期待できる母語以外の言語能力、ほかの意見や考え方を受容する力と正課外での活動でも獲得が期待できるコミュニケーション能力、異なる環境に適應する力に分類したうえでの分析も検討することとする。

## 5. 分析

### (1) 本学部のカリキュラムにおいて学生の学習志向性に違いが見られるか

本論文では、本学部のカリキュラムに基づく学習志向性が学習行動を規定するという仮定に基づく検証を行い、本学部のカリキュラムのあり方を探ることを目的としている。この枠組みが成り立つためには、現在の幅広い自由な学びを許容するカリキュラムにおいても専門性を意識して学ぶ学生や幅広く学ぶ学生など異なる学習志向性を持つ学生が存在することが前提となる。そこで、学生の科目選択行動をもとに学習志向性の違いが生じているかどうかを確認する。

表2は、入門科目、中級科目、上級科目を選択する際に、専門性を意識したか、専門性を意識せずにそのときの興味に従って科目を選択したかという設問<sup>10</sup>に対する回答から作成した学生の学習志向性の分類である。入門科目の段階から専門性を意識しているES型、大学での学びを通じて専門性を高めているLS型、その時点での興味に従って学ぶ自由履修型の3つの学習志向性の学生を

表1 獲得能力の因子分析

| 獲得能力   | 成分     |        |
|--------|--------|--------|
|        | 1      | 2      |
| 体系     | 0.717  | -0.012 |
| 問題     | 0.714  | 0.340  |
| 統計     | 0.692  | 0.054  |
| 分析     | 0.655  | 0.405  |
| 知識     | 0.614  | 0.250  |
| 視野     | 0.588  | 0.450  |
| 論理     | 0.582  | 0.365  |
| 主体的学習  | 0.544  | 0.308  |
| 外国語    | -0.064 | 0.770  |
| 異文化適應  | 0.245  | 0.665  |
| 受容     | 0.415  | 0.629  |
| コミュカ   | 0.353  | 0.595  |
| 分散の%   | 30.414 | 21.342 |
| 負荷量平方和 | 3.650  | 2.561  |

因子抽出法：主成分分析  
 回転法：Kaiserの正規化を伴うバリマックス法  
 a. 3回の反復で回転が収束



表2 本学部学生の学習志向性

| 学習志向性 | 入門科目 | 中級科目 | 上級科目 | 人数  |
|-------|------|------|------|-----|
| ES型   | 専門   | 専門   | 専門   | 58人 |
| LS型   | 興味   | 興味   | 専門   | 59人 |
|       | 専門   | 興味   | 専門   |     |
|       | 興味   | 専門   | 専門   |     |
| 自由履修型 | 興味   | 興味   | 興味   | 54人 |
|       | 興味   | 専門   | 興味   |     |

ほぼ同じ割合で抽出することができた<sup>11</sup>。本論文では、この結果に基づき分析を進めていくこととする。

## (2) 課題1：学習行動は獲得能力を規定しているかどうか

本論文では、先行研究の知見に従い、学習行動により獲得能力が規定されるという枠組みを基本としている。そこで、本論文で使用するデータにおいても、学習行動により獲得能力が規定されているかどうかを確認することとする。

表3は能動的学習態度と獲得能力の関係を分析した結果である。能動的学習態度は授業中における発表など授業への取組割合を合成した変数で、最も低い場合が「1」、最も高い場合が「5」となる。度数分布の結果、1から3までで累積パーセントが50%となったため、1～3を「低い」、4～5を「高い」に分類した。

表3 能動的学習態度と獲得能力

| 獲得能力     | 能動的学習態度 | 度数 | 獲得能力の数値 | 分析結果 |       |
|----------|---------|----|---------|------|-------|
| 学士力      | 高い      | 82 | 18.87   | F値   | 9.645 |
|          | 低い      | 79 | 17.08   | 有意確率 | 0.002 |
| グローバル人材力 | 高い      | 81 | 10.20   | F値   | 0.662 |
|          | 低い      | 80 | 9.95    | 有意確率 | 0.417 |

学士力については有意な差をもって能動的学習態度が高い学生の獲得能力の数値が高くなっている。グローバル人材力については有意な差は生じなかったため、今回の分析対象のみに限定されるが、能動的学習態度が高い学生の獲得能力の数値が高い傾向にあることがわかる。

表4 授業関連学習時間と獲得能力

| 獲得能力     | 時間数 | 度数  | 獲得能力の数値 | 多重比較  | 分析結果 |        |
|----------|-----|-----|---------|-------|------|--------|
| 学士力      | 長い  | 41  | 17.37   |       | F値   | 2.610  |
|          | 中間  | 101 | 18.24   |       | 有意確率 | 0.077  |
|          | 短い  | 9   | 15.56   |       |      |        |
| グローバル人材力 | 長い  | 40  | 9.13    | 中間>長い | F値   | 10.067 |
|          | 中間  | 100 | 10.44   |       | 有意確率 | 0.002  |
|          | 短い  | 11  | 8.73    |       |      |        |

表4は授業関連学習時間を3段階に分類したうえで獲得能力の平均に差があるかどうかを分析し

た結果である。1週あたりの時間数を問う設問に対して「0時間」6.1%、「1～5時間」60.3%、「6～10時間」18.4%などと回答に偏りがあったことから度数調整ができず、「0時間」を「短い」、「1～5時間」を「中間」、それ以外を「長い」とした。このように回答に偏りがあるため、分析にあたっては注意が必要ではあるが、授業関連学習時間が「中間」に分類される学生の獲得能力が高く、授業関連学習時間が長ければ長いほど能力を獲得するという単純な関係にはないようである。

そこで、能動的学習態度と授業関連学習時間を組み合わせたエンゲージメントの変数を作成したうえで学生を分類し、いずれの組み合わせが能力獲得につながるかを分析することとした（表5）。なお、授業関連学習時間が「短い」に分類される学生の度数が少ないので、この分析においては除外することとした。

組み合わせは、①能動的学習態度が高い・授業関連学習時間が長い（〈高・長〉）、②能動的学習態度が高い・授業関連学習時間が中間（〈高・中〉、以下同様）、③〈低・長〉、④〈低・中〉とした。

まず学士力に関しては、②〈高・中〉の平均値が一番高く、①〈高・長〉、④〈低・中〉、③〈低・長〉の順番となっており、②〈高・中〉と③〈低・長〉の間で有意差が生じている。また、表3では能動的学習態度により獲得能力に有意差が生じた一方、表4では授業関連学習時間によっては有意差が生じていなかった。これらの結果と学士力が特定分野の体系的知識や問題発見・解決能力などから構成されていることを考えると、学士力の獲得については、授業での発言などの能動的学習態度が寄与する部分が大きいものと考えられる。

表5 エンゲージメントの組み合わせと獲得能力

| 獲得能力     | 組み合わせ   | 度数 | 獲得能力の数値 | 多重比較 | 分析結果                   |
|----------|---------|----|---------|------|------------------------|
| 学士力      | ① 〈高・長〉 | 35 | 18.40   | ②>③  | F値 3.579<br>有意確率 0.015 |
|          | ② 〈高・中〉 | 46 | 19.20   |      |                        |
|          | ③ 〈低・長〉 | 20 | 16.55   |      |                        |
|          | ④ 〈低・中〉 | 58 | 17.38   |      |                        |
| グローバル人材力 | ① 〈高・長〉 | 35 | 9.80    | ②>③  | F値 3.652<br>有意確率 0.013 |
|          | ② 〈高・中〉 | 45 | 10.53   |      |                        |
|          | ③ 〈低・長〉 | 19 | 9.11    | ④>③  |                        |
|          | ④ 〈低・中〉 | 58 | 10.38   |      |                        |

これに対して、グローバル人材力については、②〈高・中〉の平均値が一番高い点では同一だが、④〈低・中〉、①〈高・長〉、③〈低・長〉の順番となっており、②〈高・中〉と③〈低・長〉の間と④〈低・中〉と③〈低・長〉の間で有意差が生じている。この結果と表3、表4の結果を併せて考えると、能動的学習態度より授業関連学習時間が「中間」であることが能力獲得に寄与しているように見える。但し、グローバル人材力は、コミュニケーション能力や異なる環境に適應する力などにより構成されており、溝上（2009）が指摘するように正課外の学びが寄与する部分も大きいものと考えられる。そのため、授業におけるエンゲージメントと獲得能力の関係性が認められない結果となっている可能性もある。そこで、授業におけるエンゲージメントによるグローバル人材力獲得の可能性はないのか確認するため、グローバル人材力のうち授業内での獲得がより期待できる母語以外の言語能力、ほかの意見や考え方を受容する力に限定して分析を行った（表6）。

結果は、③〈低・長〉、①〈高・長〉、④〈低・中〉、②〈高・中〉の順番で能力を獲得し、多重比較の結果、③〈低・長〉と②〈高・中〉の間で有意な差が生じていたことから、グローバル人材のうち授業内での獲得がより期待できる能力については、授業関連学習時間が重要な要素と考えられる。

表6 エンゲージメントの組み合わせとグローバル人材力（外国語・受容）

| 獲得能力                 | 組み合わせ  | 度数 | 獲得能力の数値 | 多重比較 | 分析結果                   |
|----------------------|--------|----|---------|------|------------------------|
| グローバル人材力<br>(外国語・受容) | ①〈高・長〉 | 35 | 2.97    | ③>②  | F値 2.348<br>有意確率 0.075 |
|                      | ②〈高・中〉 | 45 | 2.76    |      |                        |
|                      | ③〈低・長〉 | 17 | 3.53    |      |                        |
|                      | ④〈低・中〉 | 54 | 2.89    |      |                        |

### (3) 課題2：学習志向性は獲得能力および学習行動を規定しているかどうか

課題1において、学習行動と獲得能力の関係を分析し、学士力に対しては能動的学習態度、グローバル人材力については授業関連学習時間がそれぞれより強く影響を及ぼしているという違いは見られたものの学習行動が獲得能力を規定していることが明らかになった。

そこで、ここではもう1つの要素である学習志向性が獲得能力を規定しているかどうかを確認する。表7は、学習志向性により獲得能力の数値の平均に差が生じるかどうかを分析した結果である。結果を見ると、学士力、グローバル人材力ともにLS型、ES型、自由履修型の順に数値が高い傾向にあるが、有意な差は生じておらず、学習志向性は獲得能力を直接規定していないことがわかった。この結果と課題1での分析結果から、学習行動が獲得能力を規定しているという関係がより明確になり、学習行動を一つの独立変数としてとらえ、学習行動を規定する学習志向性を明らかにすることの意味が明らかになったといえる。

表7 学習志向性と獲得能力

| 獲得能力     | 学習志向性 | 度数 | 獲得能力の数値 | 分析結果                   |
|----------|-------|----|---------|------------------------|
| 学士力      | ES型   | 57 | 18.05   | F値 1.032<br>有意確率 0.359 |
|          | LS型   | 58 | 18.50   |                        |
|          | 自由履修型 | 51 | 17.47   |                        |
| グローバル人材力 | ES型   | 56 | 9.91    | F値 0.198<br>有意確率 0.304 |
|          | LS型   | 58 | 10.36   |                        |
|          | 自由履修型 | 52 | 9.85    |                        |

ここまでの課題分析において、獲得能力の規定要因は学習志向性ではなく学習行動であることが明らかとなり、その結果として、学習行動の規定要因を明らかにすることが重要であることがわかった。一方、学習志向性は、獲得能力を規定しているものでは無いことは明らかとなったが、獲得能力の規定要因としての学習行動に対して影響を及ぼしているという可能性は残っている。もし、学習志向性が学習行動を規定することが明らかになれば、本学部のカリキュラムのあり方を検討する手がかりを得ることができる。また、その結果はカリキュラム構造が学生の学習行動を規定しているという可能性にもつながりうる。そこで、次に、学習志向性と学習行動の関係を分析する

こととする。

表8は、学習志向性と能動的学習態度、授業関連学習時間の関係を確認することを目的として、学習志向性によって能動的学習態度、授業関連学習時間の数値の平均に差が生じるかどうかを分析した結果である。

表8 学習志向性と能動的学習態度、授業関連学習時間

| 項目       | 学習志向性 | 度数 | 平均値  | 分析結果 |       |
|----------|-------|----|------|------|-------|
| 能動的学習態度  | ES型   | 57 | 3.72 | F値   | 3.398 |
|          | LS型   | 57 | 3.53 | 有意確率 | 0.036 |
|          | 自由履修型 | 50 | 3.10 |      |       |
| 授業関連学習時間 | ES型   | 57 | 7.09 | F値   | 3.023 |
|          | LS型   | 59 | 6.42 | 有意確率 | 0.051 |
|          | 自由履修型 | 51 | 4.29 |      |       |

結果をみると能動的学習態度、授業関連学習時間のいずれに対しても、ES型、LS型、自由履修型の順に数値が高く、専門性を重視している学生ほど、授業に積極的に参加し、授業関連学習時間も長いことがわかる。

但し、課題1では、獲得能力を規定する能動的学習態度と授業関連学習時間の組み合わせにより獲得能力が規定されることが明らかになっているので、学習志向性とエンゲージメントの組み合わせの関係の分析も行うこととする。

課題1での分析結果によれば、学力については能動的学習態度が獲得能力に結び付きやすく、グローバル人材の一部については、授業関連学習時間が能力の獲得に結び付きやすいという結果になっており、エンゲージメントの組み合わせでは、〈高・中〉もしくは〈高・長〉の組み合わせが獲得能力に結び付きやすいものと考えられることができる。

表9 学習志向性とエンゲージメントの組み合わせ

| 学習志向性 |        | 〈高・長〉   | 〈高・中〉 | 〈低・長〉  | 〈低・中〉    |
|-------|--------|---------|-------|--------|----------|
| ES型   | 度数     | 17      | 17    | 11     | 11       |
|       | %      | 30.4    | 30.4  | 19.6   | 19.6     |
|       | 調整済み残差 | 1.7*    | 0.1   | 2.3**  | - 3.1*** |
| LS型   | 度数     | 13      | 15    | 5      | 22.0     |
|       | %      | 23.6    | 27.3  | 9.1    | 40.0     |
|       | 調整済み残差 | 0.2     | - 0.6 | - 0.8  | 0.9      |
| 自由履修型 | 度数     | 5       | 14    | 2      | 21       |
|       | %      | 11.9    | 33.3  | 4.8    | 50.0     |
|       | 調整済み残差 | - 2.0** | 0.5   | - 1.7* | 2.3**    |

\*\*\*:P<0.01 \*\*:P<0.05 \*:p<0.1

表9は、学習志向性とエンゲージメントの組み合わせについてのクロス集計および残差分析の結果である。まず、ES型は、〈低・長〉の学生が5%水準で、〈高・長〉の学生が10%水準で有意に多く、〈低・中〉の学生が1%水準で有意に少ない。これに対して、自由履修型は、〈高・長〉の学生が5%水準で有意に少なく、〈低・中〉の学生が5%水準で有意に多い。この結果から、学生の

学習行動を従属変数として考えた場合、専門性に対する意識が正の影響を与えているということが出来る。また、LS型は他の学習志向性と有意な差は認められず、LS型は、両者の間に位置づけることができる。LS型は入学当初は自由履修型であったものの学びを通じて専門性を意識した履修に変化した学生であることを考えると、本学部においてメジャー制度を導入することは意味がありそうである。

## 6. 結論と課題

本論文は、本学部におけるカリキュラムをめぐる議論に対して、学生の学習行動および獲得能力の観点から一つの答えを導こうとした試みである。具体的には、入学当初から専門性を意識して学ぶ学生（ES型）の学習を従来の専門学部のカリキュラムにおける学習、大学入学後に専門性を意識した学びに変化する学生（LS型）の学習をアメリカのリベラル・アーツに多く見られるメジャー制度を導入した場合のカリキュラムにおける学習、幅広く自由に学ぶ学生（自由履修型）の学習を現行のカリキュラムにおける学習と見立てて、それぞれの学習行動、獲得能力を比較することにより本学部のカリキュラムのあり方を検討することとした。

課題1では、本論文が先行研究と同様、学生の学習行動が学生の獲得能力を規定しているというモデルに基づいているため、学習行動と獲得能力の関係を分析した。結果としては、学力とグローバル人材力の間で授業関連学習時間の影響力に違いがあったものの、エンゲージメントの高い組み合わせが能力獲得につながっていることがわかった。

また、本論文では学生の学習志向性も学習行動、獲得能力に影響を与える可能性も想定していた。そこで、学習志向性と獲得能力の関係を分析したところ、この両者には有意な関連性は見られなかった。そこで、能力獲得につながりうる学習行動に対していずれの学習志向性が影響を与えているかを分析し、本論文の目的である本学部におけるカリキュラムのあり方に対する一つの答えを導くこととした。

結果としては、ES型、LS型、自由履修型の順にエンゲージメントが高く、専門性を意識して学ぶという学習志向性がエンゲージメントに正の影響を与えていることがわかり、現在の自由な幅広い履修を許容するカリキュラムに代えて、専門性を意識した学びに誘導するメジャー制度を導入することは意味がありうるということがわかった。一方、自由履修型は相対的にエンゲージメントが低い組み合わせの学生が半数を占めていることが明らかになった。この点、金子（2012）は全国大学生調査の結果から、授業特性だけでなく学びと将来動機の一致が学生の学習行動に対して、正の影響を与えることを指摘している。幅広く自由な履修を許容するカリキュラムは学生の満足度を高めるかもしれないが、学びと自分の将来像を結び付けることが難しく、学習行動に結び付かない可能性を示唆している。

このように、本論文での分析の結果、専門性を意識する学生ほどエンゲージメントが高く、エンゲージメントが高ければ能力獲得につながりやすいことが明らかになった。但し、能動的学習態度と授業関連学習時間では獲得能力に対する効果が異なっていたことにも注意が必要である。すなわち、表3のとおり能動的学習態度は高ければ高いほど獲得能力の数値も高いのに対して、表4に記

載したとおり、授業関連学習時間は時間数が長いほど獲得能力が高いのではなく、時間数が中間程度の学生の獲得能力が高い。多くの先行研究では学習時間を学習行動の変数として用いることが多かったが、本論文のこの分析結果は、小方（2011）や岡田他（2011）の指摘と同様、獲得能力を規定する要因として、能動的学習態度がより重要である可能性を示唆しているといえる。

また、学士力とグローバル人材力に分けて分析をした結果、エンゲージメントの組み合わせと獲得能力の関係は双方で異なり、特にグローバル人材力については〈低・中〉という比較的エンゲージメントが低い組み合わせの学生の獲得能力が高いという結果となっている。本論文ではエンゲージメントの高さが獲得能力につながりやすいという前提で結論を導いてはいるが、獲得能力の要因としてエンゲージメント以外に授業特性、カリキュラム構造、学生の学習志向性などがそれぞれ複雑に影響を及ぼしていることを示唆している。

例えば、グローバル人材力については、授業関連学習時間が中間程度であることが能力獲得につながったが、母語以外の言語能力、ほかの意見や考え方を受容する力という正課内での獲得が期待できる能力に限定すると授業関連学習時間が長くなると能力を獲得する傾向がみられるなど個別の能力ごとに異なる結果となりうるということがわかった。

また、本学部では、ES型に〈低・長〉の組み合わせの学生が多く見られた。ES型の学生は入学当初から自らの専攻を決定できていると考えられる学生であり、大学での学びと将来像の一致によりエンゲージメントが高いと想定されるが、これらの学生の中に、能動的学習態度が低く能力獲得につながっていない学生も一定数含まれるという結果であった。考えられる理由としては、本学部においては自由な履修を許容するという理念があるため、専門分野ごとに科目が区分されてはいるものの、科目ごとのつながりを意識した科目配置とはなっておらず、このことが体系的な履修を志向するES型学生のニーズに合致していないのではないかということである。

このように、個別の学部を対象に分析を進めた結果、先行研究と同様の結果が得られた部分がある一方で、学習行動および獲得能力に対してカリキュラム構造などの個別要因が影響している可能性など先行研究と異なる結果も見られた。この結果は、学生の学習行動を検証する際には、これまでの先行研究の知見を活かしながら、個別の学部を対象に分野の特性やそれに応じたカリキュラムの組み立て方などを考慮に入れて分析することの必要性を提示しており、この点において、本論文の意義を見出すことができる。

最後に本論文における課題を述べる。本論文は、本学部のカリキュラムにより発生しうる学習志向性と学習行動および獲得能力の関係を明らかにすることで本学部のカリキュラムのあり方に対する知見を得ることを目的としていた。分析の結果から、本学部と同様の課題を有する他の学部に対する一定の示唆は得られたものの、本論文は、同一のカリキュラムにおける学生の履修行動の違いに基づいた分析にとどまり、カリキュラム構造が学生の学習行動および獲得能力に影響を与える可能性を見出したに過ぎない。教養系学部のカリキュラムのあり方を検討するという目的に応えるためには、異なるカリキュラム構造における学習行動および獲得能力の比較を行うことが必要であり、今後の課題としたい。

## 注

- 1 本学部がモデルとするアメリカのリベラル・アーツ・カレッジにおいてもカリキュラムのあり方は多様である。Carleton Collegeのホームページでは38にも及ぶメジャーが紹介されている一方、Amherst Collegeには、Open Curriculumという制度があり自由な履修が許容されている。また、日本を代表する教養系学部である国際基督教大学教養学部においては31のメジャーを提供している一方、国際教養大学では2つの専攻分野が存在するだけであり、カリキュラム構造の多様性が見られる。
- 2 本学部では、7つの分野の講義科目が入門科目、中級科目、上級科目というレベルに分けて提供されている。入門科目の段階では少なくとも3つの分野の履修が求められているが、中級科目、上級科目の段階では最低履修単位数の制限があるだけで、履修にあたっての前提条件が付されることなく自由に科目を選択することができる。
- 3 現在でもメジャー制度は導入されていないが、指定された科目を必要単位数以上履修した場合に修了証が授与されるコンセントレーション制度が2016年度から導入された。
- 4 小方（2011）では、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」「先生に質問したり勉強の仕方を相談したりしている」「必要な予習や復習はしたうえで授業にのぞんでいる」を能動的学習態度としており、本論文の能動的学習態度とは異なる。
- 5 2016年度版の本学部入学案内パンフレットによる実際の構成割合と比較しても大きな乖離はなく、アンケートの回答者はサンプルとして問題ないと考えられる。

|       | 人数  | 男             | 女              | 日本人            | 外国人           |
|-------|-----|---------------|----------------|----------------|---------------|
| 回答者   | 183 | 58<br>(31.7%) | 122<br>(66.7%) | 137<br>(74.9%) | 41<br>(22.4%) |
| 実際の構成 | -   | 41.1%         | 58.9%          | 69.9%          | 30.1%         |

※（）内の数字は人数に占める割合。無回答者を含むため100%になっていない。

※ 本学部の入学定員は600名である。

- 6 授業関連学習時間に関する設問は以下のとおりである。

Please indicate the number of hours spent over an average week in a semester.

項目：Preparing or reviewing for class

選択肢：①0 Hours (0) ②1~5 Hours (3) ③6-10 Hours (8) ④11-15 Hours (13)

⑤16-20 Hours (18) ⑥21-25 Hours (23) ⑦26-30 Hours (28)

⑧31+ Hours (31) ※分析時は（）内の数値に変換した。

- 7 授業への取組度合に関する設問は以下のとおりである。

Please indicate your degree of effort and outcomes in your currently and formerly registered classes, etc.

以下の4つの項目について、2件法で回答を求めた。

項目：①Verbally expressing your thoughts and the results of your studies

②Studying reference materials and documents, ③Discussing with fellow students,

④Communicating with the teacher during class.

- 8 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力を「学士力」としている。
- 9 グローバル人材育成推進会議では、語学力・コミュニケーション能力、異文化に対する理解などをグローバル人材に必要な要素としている。
- 10 実際の設問は以下のとおりで、どちらにより近いかを選択してもらった。紙幅の都合上、入門科目に関する設問のみを記載したが、中級科目、上級科目も同様である。
- A. I registered for introductory courses that were related to my desired future academic specialty.
- B. I registered for introductory courses according to my interests at the time, without considering my future academic specialty.
- 11 実際には、入学の段階では専門性を重視していたが徐々に興味を重視していくという学習志向性に分類される学生も確認できたが、12名と人数が少なかったため、今回の分析からは除外した。

## 参考文献

- Amherst Collegeホームページ <https://www.amherst.edu/> 2015年9月23日アクセス
- Carleton Collegeホームページ <http://apps.carleton.edu/academics/> 2016年1月31日アクセス
- グローバル人材育成推進会議 2012 「グローバル人材育成戦略」
- 金子元久 2012 「大学教育と学生の成長」『名古屋高等教育研究』第12号：211-236
- 葛城浩一 2006 「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」『高等教育研究』第9集：161-180
- 国際基督教大学ホームページ <http://www.icu.ac.jp/> 2015年9月23日アクセス
- 串本剛 2016 「学士課程の構造とアウトプット指標の関係」『大学教育改革の実態の把握及び分析等に関する調査研究』：54-62
- 溝上慎一 2009 「「大学生活の過ごし方」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とれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』15：107-118
- 文部科学省中央教育審議会答申 2012 「新たな時代を築くための大学教育の質的転換に向けて」
- 両角亜希子 2009 「大学生の学習行動の大学間比較：授業の効果に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』49巻：191-206
- 小方直幸 2008 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第11集：45-64
- 小方直幸 2011 「学生調査を用いた教育改善に向けた理論的フレームワークの構築」『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会：47-62
- 岡田有司他 2011 「私立大学における大学生の学習成果の規定要因：ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から」『京都大学高等教育研究』17：15-26



- 杉谷祐美子 2011 「カリキュラムの今後」『第二回学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書』日本私立大学協会付置私学高等教育研究所プロジェクト：58-70
- 谷村英洋 2009 「大学生の学習時間分析—授業と学習時間の関連性」『大学教育学会誌』第31巻第1号：128-135
- 谷村英洋 2011 「大学生の学習時間と学習成果」『大学経営政策研究』第1号：69-84
- 浦田広朗 2009 「授業実践と学習行動」『IDE現代の高等教育』515号：20-25
- 吉田文 2008 「学際的カリキュラムの陥穽—人文・社会系学部の学士課程カリキュラム—」『名古屋高等教育研究』8：155-172

