

大学経営政策研究

第13号 (2023年3月発行) : 91-107

大学生の主体的学習態度の規定要因に関する考察

—教養系学部を対象とした学生調査の結果から—

本 庄 秀 明

大学生の主体的学習態度の規定要因に関する考察

—教養系学部を対象とした学生調査の結果から—

本 庄 秀 明*

はじめに

2021年度の学校基本調査¹によると大学（学部）への進学率は54.9%と過去最高となり、社会への人材供給源としての大学の役割がますます高まる中、我が国の大学は、その教育の質を高めていくことが課題となっている。大学生の学習の質的転換を求めた2012年の文部科学省中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(以下、「質的転換答申」という。)では、学習の質的転換を図ることを目的として、学習時間²の確保をその「始点」と位置づけ、アクティブ・ラーニング形式の授業の導入(以下、「授業方法の改善」という。)を求めた。「主体的な」学習については、様々な定義がありうるが、授業方法の改善が進んでも³、学生の学習時間に変化が無かったこと、授業に出席する、与えられた課題に取り組むなどの学習行動は認められるが、大学や教員に依存する学生が増加していることが指摘されるなど、大学生の学習が量的にも質的にも課題を抱えていることが明らかになりつつある(川嶋(2018)、濱中他(2019))。本論文では、大学生の学習が受動的になっているとも考えられる現状を踏まえ、学生の学習を主体的なものに転換する要因を探ろうとするものである⁴。

1 本論文の関心

これまで学生の主体的な学習について多くの研究が蓄積されてきた。例えば、畑野(2013)は、単位や卒業のためだけでなく、自らの成長のために授業、授業で出された課題に主体的に取り組もうとする学習態度、畑野・溝上(2013)では、課されたレポートや課題を少しでもよいものに仕上げようと努力するといった授業態度を主体的学習態度と位置付けている。また、溝上(2017)は主体的な学習を「行為者(主体)が課題(客体)にすすんで働きかけて取り組まれる学習のこと」と定義している。その他、松下(2009)は、グループワークなど授業内における外的な活動だけでなく、活動を通じて学習者が自身の中で考える内的な活動を伴う深い学習を担保する主体的学習を提示している。これらの定義に基づく主体的学習態度は極めて重要であるが、「質的転換答申」が主体的に考え、生涯学び続ける力の育成を求めた趣旨や、人材の受け入れ先である企業が特に期待する資質として、「チームワーク・リーダーシップ・協調性」とともに「主体性」や、変化の激しい人生100年時代を見据えて「学び続ける力」を期待している(日本経済団体連合会2022)ことを踏まえるならば、与えられた課題に対して進んで働きかけるなどの授業内での能動的活動や講義内容について思考を働かせ自分の認識を組みかえる内的な能動性など授業場面や授業に関連した学習に

* 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

顕在化する学習行動や学習態度だけではなく、授業での学習や授業で出された課題への取組みを通じて興味、関心を持ったことがらについて、自ら問題を設定して学ぼうとする態度も重要であると考えられる。そこで本論文では、このような態度を「主体的学習態度」と定義し、この「主体的学習態度」を形成することも大学教育の重要な課題の一つであると考え、その規定要因を探ることとする。これまでの先行研究で検討されてきた主体性や能動性は与えられた課題や授業といった客体との関係性に焦点があるが、本論文における「主体的学習態度」は、学習すべき対象を設定、選択する場面に顕在化するものである点で異なるのである。なお、本論文においては、授業や授業に関連する学習への取組みは認められるが、学習がその範囲にとどまるような態度を「受動的学習態度」と定義する。また、それぞれの態度を有する学生を主体的学習者、受動的学習者とする。

2 先行研究の検討

本論文は、大学生の学習態度に影響を与える要因を探ることを目的としている。この点、アメリカでは、大学教育の効果を測定する枠組みとしてカレッジ・インパクト理論を具体化したアスティンのIEOモデルに基づく分析が蓄積されてきた（Astin 1993）。日本でもこの研究に基づく知見が蓄積されており、例えば、大学によって効果は異なるものの学生配慮型、双方向型授業、中間課題などの授業特性が学習時間の確保や学習成果につながるとした両角（2009）、低選抜性の社会科学系の学部を対象に高校時代の学習経験などを統制してもなおグループワークの機会など相互作用型授業が学習時間の確保につながるとした谷村（2009）、学生の学習動機、意欲とともに誘導型、参加型の授業が学習成果の獲得につながるとした金子（2012）、授業特性が主として授業場面での能動的学習態度を形成し、学習時間の確保につながるとした小方（2008、2011）などの研究が蓄積されてきた。このように、授業方法が学生の学習時間や学習成果に影響を与えうることが明らかになってきたが、学習態度への影響は明らかではない。また、これらの授業方法に着目した研究に対して授業内容に着目した研究も蓄積されてきた。考え方を求めたり参加を促したりする教員の工夫が授業に関連しない自発的な学習につながると示すとともに専門知識に役立つ授業を受けたという経験が授業に関連した自発的な学習時間につながるとした藤埴（2011）、最先端の知識、スキルを学べることなどが能動的学習につながるとした加藤他（2021）などである。この他、課題と現在の自分との認知的コンフリクト、課題に対する様々なアプローチという社会認知的コンフリクトが外的・内的な能動的な学びを駆動すると指摘した松下（2009）、事例・模範事例・最近の話題・身近な話題などを取り入れ、教員や講義に親近感を持たせることにより興味関心を喚起させることを指摘した末弘他（2001）などが挙げられる。これらの研究では、授業内容が学習態度に影響していることを明らかにしているが、対象が授業、あるいは授業に関連した学習に限定されていたり、学習プロセスの主体性に着目したりしているなど、本論文で定義する「主体的学習態度」との関連性が明らかでなく、本論文の関心に応えていない。

その他、本論文が定義する「受動的学習態度」に関連した研究として、他律性、依存性などを学生の「生徒化」の特徴として挙げ、その要因を性別、入試形態などの入学前の属性に求めた伊藤（1999）、出席管理への要望、役に立つ授業志向、教員による管理重視を特徴とする「生徒化傾向」

を見出し、AO入試・推薦入試での入学者、教員免許など資格を意識している学生などが生徒化しやすいとした岩田(2015)などがある。これらの研究は、「生徒化」という用語を用いているものの、受動化した学生に着目している点で本論文の問題意識と重なる部分が多い。しかし、在学中の要因に触れていない点や<受動的学習態度>に類似した生徒化の要因分析にとどまっている点で本論文の関心に応えていないのである。

<主体的学習態度>の規定要因分析については、本庄(2020, 2022a, 2022b)で行われており、分野の違いにかかわらず、授業方法よりも授業内容の影響力が強いことを明らかにする一方、高選抜性の大学においては、授業内容よりも授業方法の影響力が強いことを明らかにしている。このように、分野が異なっても<主体的学習態度>に影響を与える要因は異なる可能性が示されている一方、選抜性によっては、<主体的学習態度>の規定要因が異なる可能性が示されており、個別事例の積み重ねによる要因分析が課題となっている。

3 本論文における課題と仮説の提示

本論文では、本庄(2020, 2022a, 2022b)の一連の研究を受けて、個別の学部を対象とした事例分析を行う。対象とするのは、<主体的学習態度>の規定要因分析において、授業方法の重要性を示した点で特徴的である高選抜性の大学の学部である。また、前述の岩田(2015)において、職業や資格への意識が<受動的学習態度>につながる可能性が指摘されており、授業方法や授業内容の影響力を確認するためには、職業に関連していない分野の学部が適切と考えられることから教養系学部を対象とする。

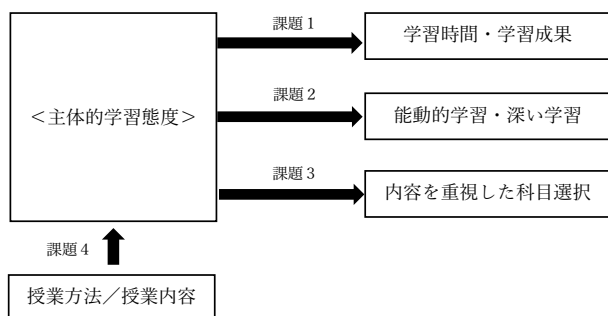


図1 本論文における分析モデル

本論文では、図1に示すモデルに従い、分析を進める。1つ目の課題は、<主体的学習態度>の規定要因分析を行う前提として、分析対象においても<主体的学習態度>を有することにより学習行動や学習成果に対して正の影響があるなどの有用性があることを確認することである。この課題に対する仮説は、「主体的学習者は受動的学習者と比較して学習時間が長い」「主体的学習者は受動的学習者と比較して能力を獲得しやすい」とする。主体的学習者は、自ら問題を設定して自ら学ぶ態度を有する点を特質とするが、あくまで授業での学習を契機としたものであり、授業に関連した学習への取り組みも認められると考えられることから、学習時間が長いことが想定され、その結果として学習成果も獲得していると考えられるのである。

また、これまでの先行研究では、主体的な学習として、授業での積極的な取組みに現れる能動的学習態度や深い学習という側面が着目されてきた。本論文でもこれらの側面を否定するものではなく、<主体的学習態度>が能動的学習態度等につながらなければ、<主体的学習態度>の有用性が

また、これまでの先行研究では、主体的な学習として、授業での積極的な取組みに現れる能動的学習態度や深い学習という側面が着目されてきた。本論文でもこれらの側面を否定するものではなく、<主体的学習態度>が能動的学習態度等につながらなければ、<主体的学習態度>の有用性が

低下すると考えている。そこで2つ目の課題では、〈学習態度〉と能動的学習態度等の関係性を分析することとし、「主体的学習者ほど、授業に積極的に参加する」「主体的学習者ほど、深い学習を行う」という仮説を設定することとする。

さらに、〈主体的学習態度〉の有用性を確認するためには、授業観、学習への構えという観点も重要であると考えられる。例えば、大学や教員に依存する学生の増加を指摘した川嶋（2018）では、「難しくても自分の興味ある授業」よりも「単位を楽に取れる授業」が良いと回答する学生の増加も課題として挙げている。本論文で定義する主体的学習者は、授業や課題への取組みを通じて自ら学ぶことをその特質としていることから、授業の内容に着目して科目選択を行うものと考えられる。そこで、課題の3つ目では、〈学習態度〉と科目選択行動の関連性に着目し、「主体的学習者は科目の内容を重視して科目を選択する傾向がある」という仮説を設定することとする。

上記3つの課題を通じて分析対象における〈主体的学習態度〉の有用性が確認できた場合、その要因を検討することが次の課題となる。学生の〈学習態度〉に対しては入学前の学習経験などが影響を与えている可能性も考慮する必要があると考えられるが、本論文では、大学教育が関与できる要因を探るという観点から、授業方法と授業内容による影響力の検討に限定することとする。この課題に対する仮説は、分析対象においては、「〈主体的学習態度〉に対しては授業内容より授業方法の影響力が強い」とする。本庄（2022a）では、分野にかかわらず授業方法と授業内容の影響力が認められる一方、本庄（2022b）では、高選抜性の大学に所属する学生は、大学で学習するための十分な学力を有する結果、学習することの意味を自ら見出すことができることから、〈主体的学習態度〉に対しては、行動面における主体性を促す授業方法が重要性を持っていた。これらの結果を踏まえると、選抜性により〈主体的学習態度〉の規定要因が異なることが考えられ、高選抜性の大学である分析対象についても、同様の結果になると考えられるのである。

4 分析方法

4.1 分析の対象

本論文では、〈主体的学習態度〉の規定要因分析において、授業方法の重要性を示した点で特徴的である高選抜性の大学の学部、職業に関連していない分野の学部を対象とすることとしている。この観点から、都内の総合大学に設置されている選抜性が高い教養系学部（以下、「本学部」という。）を対象として選択した⁵。

4.2 分析に使用するデータ

本論文に使用するデータは、本学部所属する学生に対して、2021年10月に実施したアンケートに対する回答結果である。協力教員10名の担当科目を受講している学生に周知を依頼し、Webで回答をしてもらった。男女比については実際の構成割合とほぼ同一となったが、収容定員2,400人に対して回答数が82名とサンプル数が少ない点、1年生の回答が約半数を占めている点に留意して分析を進めることとする⁶。

4.3 分析に使用する変数

本論文で使用する変数の操作的定義を表1に示す。以下では主な変数について説明する。

本論文の中心的な概念である〈主体的学習態度〉を有する主体的学習者と〈受動的学習態度〉を有する受動的学習者の操作的定義を行う。両者はともに大学教育への取組みが認められることが前提であるため、「授業で出された課題や宿題は必ず行う」という質問に対して肯定的な回答をした学生を抽出した。その上で、「授業や課題を通じて興味を持ったことを自主的に学習する」という質問に対して肯定的な回答をした学生を主体的学習者、否定的な回答をした学生を受動的学習者とした。

表1 使用する変数と操作的定義

変数名	操作的定義
主体的学習者／受動的学習者	「授業で出された課題や宿題は必ず行う」という質問に対して肯定的な回答をした学生を抽出した。その上で、「授業や課題を通じて興味を持ったことを自主的に学習する」という質問に対して肯定的な回答をした学生を主体的学習者、否定的な回答をした学生を受動的学習者とした。
授業で出された課題に取り組む時間／予習・復習など授業に関連した自主的な学習時間／授業とは直接関係の無い自主的な学習時間	0時間から20時間までの10件法による回答から連続変数を作成した。
読書数	「あなたは本（マンガを除く）を一ヶ月に何冊くらい読みますか。（電子書籍を含む）」に対する「読まない」から「4冊以上」の5件法による回答から連続変数を作成した。
能動的学習態度	「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」「良い成績をとろうとしている」「授業にはなるべく出席する」「ノートやメモを取りながら授業を聞いている」に対する4件法の回答から合成変数（ α 係数0.68）を作成した。
深い学び	「授業で学んだことの意義を自分なりに考える」「授業で学んだ知識を他の科目の学びと関連付けている」「提示された参考文献を読む」「授業でわからなかったことについて調べる」「授業で出された宿題や課題はできるだけよいものにする」「授業で学んだことと自分の将来像を関連付ける」「別の授業で学んだ知識を使ってディスカッションやプレゼンテーションを行う」「授業で学んだことが正しいかどうか自分なりに考える」に対する4件法の回答から合成変数（ α 係数0.735）を作成した。
学習成果	「幅広い知識」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「問題・発見解決能力」「論理的思考力」「様々な視点から考える力」「自律的に学ぶ力」について4件法の回答から変数を作成した。
科目選択行動	科目を選択する際に重視する点として提示した「科目が定めているねらいや到達目標」「単位の取りやすさや評価の難易度」「時間割の都合」「知識を得られる授業であること」「自分で考える機会が多い授業であること」についてそれぞれ、「まったくあてはまらない」から「よくあてはまる」の4件法の回答から変数を作成した。
授業方法	「チャットやBBSなどを使用して教員やTAに質問することができる機会」「適切なコメントが付けられて提出物が返却される機会」「授業中に自分の意見や考えを述べる機会」「グループワークなど、学生が参加する機会」の頻度を問う質問に対する4件法の回答から変数を作成した。
授業内容	「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」「理論や知識について具体的な例を用いて教えてくれた」「学んだ理論や知識を応用する機会があった」「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた」「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」の各質問に対する4件法の回答から変数を作成した。
将来に関する教員との相談	「大学での学びや将来について教員と話をした」についての4件法の回答も変数に加えた。

学習行動に関する変数として、授業で出された課題に取り組む時間、予習・復習など授業に関連した自主的な学習時間、授業とは直接関係の無い自主的な学習時間と読書数を設定した。また、先行研究で取り上げられてきた主体性、能動性に関する変数として授業場面や授業に関連した学習への取組具合である能動的学習態度、課題となっている概念を自分で理解しようとしたり、知識や経験と考えを関連付けたりするアプローチである深い学習（松下 2017）についての変数も設定した。

学習成果については、「幅広い知識」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「問題・発見解決能力」「論理的思考力」「様々な視点から考える力」「自律的に学ぶ力」について4件法の回答から変数を作成した。

学習態度に影響を与えると考えられる要因のうち、授業方法については、先行研究でも分析対象となっている双方向型、学生参加型授業である「チャットやBBSなどを使用して教員やTAに質問することができる機会」「適切なコメントが付されて提出物が返却される機会」「授業中に自分の意見や考えを述べる機会」「グループワークなど、学生が参加する機会」、授業内容については、「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」「理論や知識について具体的な例を用いて教えてくれた」「学んだ理論や知識を応用する機会があった」「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた」「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」の各質問に対する4件法の回答から変数を作成した。

4.4 分析の方法

課題1から課題3については、学習態度による学習行動、学習成果、授業観の違いを確認する。学習行動、学習成果、授業観に関する変数については、正規性を仮定できなかったことから、ノンパラメトリック検定の手法であるMann-WhitneyのU検定を行う。

課題4については、主体的学習者のダミー変数を作成し、同変数を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を行う。

5 分析

5.1 <学習態度>による学習行動および学習成果の獲得状況の違い

表2 <学習態度>と学習時間

		平均値	有意確率
授業で出された課題に取り組む時間	受動的学習者	6.72	
	主体的学習者	7.95	
予習・復習など授業に関連した自主的な学習時間	受動的学習者	1.22	***
	主体的学習者	4.57	
授業とは直接関係がない学習・読書の時間	受動的学習者	1.28	***
	主体的学習者	3.00	
読書数	受動的学習者	1.00	
	主体的学習者	1.48	

***: $p < 0.001$

本論文で定義する<主体的学習態度>の有用性を確認するため、主体的学習者と受動的学習者の学習時間、読書数および学習成果の獲得状況を比較する。

表2は、学習時間、読書数の学習態度別の平均値についてU検定を行った

結果である。まず、授業で出された課題に取り組む時間については、主体的学習者の方が長い傾向はみられるものの、受動的学習者も与えられた学習についての取組みは認められることから両者に有意な差は生じていなかった。また、読書数についても有意な差が生じていなかった。しかし、予習・復習にあてる時間、授業とは関係なく自主的に学習する時間については有意に差が生じており、学習時間という観点からは<主体的学習態度>の有用性が認められたと言えそう

表3 <学習態度>と学習成果

		平均値	有意確率
論理的思考力	受動的学習者	2.89	
	主体的学習者	3.15	
様々な視点から考える能力	受動的学習者	3.06	*
	主体的学習者	3.40	
幅広い知識	受動的学習者	2.83	**
	主体的学習者	3.25	
ものごとを分析的・批判的に考える力	受動的学習者	2.72	**
	主体的学習者	3.17	
問題発見・解決能力	受動的学習者	2.50	***
	主体的学習者	3.08	
異なる環境に適應する力	受動的学習者	2.67	**
	主体的学習者	3.25	
自律的に学ぶ力	受動的学習者	2.67	***
	主体的学習者	3.37	

*:p<0.1 **:p<0.05 ***:p<0.01

る結果を得ることができた。

5.2 <学習態度>と授業や課題への取組度合

本項では、<主体的学習態度>と授業での取組度合である能動的学習態度、課題等への取組度合などの深い学習との関連性を確認することとする。

表4 <学習態度>と深い学びおよび能動的学習態度

		平均値	有意確率
深い学び	受動的学習者	22.39	***
	主体的学習者	26.02	
能動的学習態度	受動的学習者	14.78	***
	主体的学習者	16.97	

***:p<0.01

大きいという結果となった。この結果は、<主体的学習態度>を有する学生は、授業をきっかけとして自ら課題を設定して学ぶ学生ではあるが、大学での授業そのものをおろそかにするわけではなく、課題への取組みや授業場面で積極的に取り組むなど与えられた学習に対しても受動的学習者以上に熱心に取り組んでいることを示していると言える。上記の結果は、課題2における仮説を支持していると言える。

5.3 <学習態度>と学習への構え

次に本項では、<学習態度>による学習への構えの違いを科目選択方針という観点から確認することとする。表5は、それぞれの科目選択方針にあてはまるかどうかについての回答結果について学習態度別にU検定を実施した結果である。

である。

次に、学習成果の観点からの比較も行うこととする。表3は学習成果についての学習態度別の平均値についてU検定を行った結果である。結果を確認すると、論理的思考力についてのみ有意ではなかったものの、その他の学習成果については主体的学習者の平均値が高く、仮説を支持す

表4は、深い学びと能動的学習態度に関する合成変数の数値の平均値についてU検定を行った結果である。本論文で定義する受動的学習者も与えられた学習への取組みは認められる学生類型であるが、主体的学習者の数値が有意に

まず、「単位の取りやすさや評価の難易度」「担当する教員」「これまで学んできた科目や将来学びたい科目との関連性」「時間割の都合」などは学習態度によって有意な差が生じていなかった。これらは、いずれも比較の数値が高い中で有意な差が生じていなかったことから、いずれの学生にも当てはまっているということが言えそうである。

表5 <学習態度>と科目選択方針

		平均値	有意確率
科目が定めているねらいや到達目標	受動的学習者	2.61	***
	主体的学習者	3.37	
単位の取りやすさや評価の難易度	受動的学習者	3.33	
	主体的学習者	2.97	
担当する教員	受動的学習者	3.06	
	主体的学習者	3.15	
これまで学んできた科目や将来学びたい科目との関連性	受動的学習者	3.33	
	主体的学習者	3.57	
時間割の都合	受動的学習者	3.61	
	主体的学習者	3.45	
知識を得られる授業であること	受動的学習者	3.00	**
	主体的学習者	3.52	
自分で考える機会が多い授業であること	受動的学習者	2.33	***
	主体的学習者	3.00	

***:p<0.01 **:p<0.05

その一方で、「科目が定めているねらいや到達目標」「知識を得られる授業であること」「自分で考える機会が多い授業であること」など、科目の履修によって獲得が期待できる能力や授業内容、授業の特質などの観点で科目を選択する傾向が主体的学習者に見

られ、主体的学習者は、授業の内容などを重視して科目を選択する傾向にあることがわかった。この分析結果は、課題3における仮説を支持するものと言える。

5.4 <主体的学習態度>の規定要因

前項までの分析の結果、学習時間、学習成果の獲得状況、授業や課題への取組み、科目選択方針などの観点から、<主体的学習態度>の有用性を確認できた。そこで、本項では、<主体的学習態度>の要因分析を行う。

まず、「質的転換答申」が大学教育の質的転換のために求めた授業方法について確認する。これまでの先行研究において、質問を行う機会や提出物へのフィードバックなどの双方向型授業が学生の学習行動に正の影響を及ぼすと指摘されてきたが、いずれも有意ではなく、質問をする機会については負の影響を有するという結果となった。また、授業中に自分の意見や考えを述べる、グループワークの機会など参加型授業についても有意ではない、あるいは負の影響を有するという結果となった。このように、授業方法については、<主体的学習態度>に対して有意な影響力を持たない、あるいは、負の影響を有するという結果となった。

続いて授業内容について確認すると、「理論や知識について具体的な例を用いて教えてくれた」「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた」「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」については、いずれも5%水準で有意ではなかったが、<主体的学習態度>に対しては負の影響を有するという結果となった。これに対して、「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」「学んだ理論や知識を応用する機会があった」については、いずれも正の影響

力を有していた。また、授業内容そのものではないが、「大学での学びや将来について教員と話をした」もく主体的学習態度>に対して正の影響力を有しているという結果となった。このように、授業内容によっては負の影響力を有するものもあったが、「く主体的学習態度>に対しては授業内容より授業方法の影響力が強い」という仮説とは異なる分析結果となった。

表6 く主体的学習態度>の規定要因

	B	Exp(B)	有意確率
チャットやBBSなどを使用して教員やTAに質問することができる機会	-0.045	0.956	0.928
適切なコメントが付されて提出物が返却される機会	0.152	1.164	0.745
授業中に自分の意見や考えを述べる機会	-1.751	0.174	0.054
グループワークなど、学生が参加する機会	0.083	1.087	0.893
社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた	1.715	5.559	0.026
理論や知識について具体的な例を用いて教えてくれた	-0.438	0.645	0.392
学んだ理論や知識を応用する機会があった	1.292	3.638	0.039
将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた	-0.301	0.74	0.642
自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった	-0.852	0.427	0.091
大学での学びや将来について教員と話をした	0.719	2.052	0.014
定数	1.483	4.404	0.525
	N		76
	-2対数尤度		56.631
	Nagelkerke決定係数		0.443
	有意確率		0.003

6 結論と課題

本論文は、質的転換答申以降、学生が主体的に学ぶことを目的として授業方法の改善に多くの大学が取組んだにもかかわらず、学習時間の変化が見られないこと、大学や教員に依存する学生が増加していることが指摘されていることから、く主体的学習態度>を新たに定義し、高選抜性の教養系学部を対象にその有用性と規定要因を明らかにしたものである。

課題の1つ目では、く主体的学習態度>の有用性を確認するために、学習態度別に学習時間、読書数、学習成果を比較し、予習・復習にあてる時間や自主的な学習時間の確保という点でく主体的学習態度>の有用性を示した。学習成果については、論理的思考力のみ有意な差が生じていなかったが、その他の能力については、主体的学習者の優位性を確認することができた。小方（2008）は、学習へのエンゲージメントを学習成果の規定要因としているがこれらの結果はそれを裏付けていると言える。しかし、与えられた範囲を超える学習とも考えられる読書数については有意な差が生じていなかった。浜島（2019）が指摘するように、情報収集のデジタル化や授業のアクティブ・ラーニング化により図書を読むことの重要性が全体的に下がっていることからく学習態度>による違いが生じていない可能性が考えられる。課題の2つ目では、先行研究で重視されている授業や授業に関連する学習への取組みおよび深い学習と本論文において定義するく主体的学習態度>との関連性

を確認した。結果として、〈主体的学習態度〉を有する主体的学習者は受動的学習者と比較して、授業や課題への取組みという観点でも優位であることが確認できた。この結果は、授業や課題を契機として自らの学びを行うことが、授業内での取組や学習対象への深い学びを喚起しているという好循環が生じている可能性を示しており〈主体的学習態度〉の重要性を示していると言える。課題の3つ目では、〈学習態度〉による科目選択方針に現れる学習への構えの違いを確認した。現在の日本の大学では、一つの学期に多くの科目を履修しなければならないことから、いずれの学生も時間割の都合や単位の取りやすさも重視していると考えられるが、主体的学習者は、学習することの意味を見出し、自ら学習すべき課題等を設定することができていることから、科目のねらいや到達目標など授業の内容も重視して科目を選択する傾向にあった。課題1～3の分析の結果は概ね仮説を支持するものであり、分析対象においても〈主体的学習態度〉が有用であることを示している。

課題の4つ目では、〈主体的学習態度〉の有用性を前提として、〈主体的学習態度〉の規定要因の分析を行った。授業方法と授業内容を独立変数として分析を行ったところ、授業方法については統計的に有意ではないか負の影響力を有するという結果となった。特に、授業中に意見や考えを述べる機会というアクティブ・ラーニング形式の授業について負の影響力を有しているという結果となり、アクティブ・ラーニング形式の授業が、教員が学生の面倒をみる「受動的アクティブ・ラーニング」となり、学生の依存性につながっているとした川嶋（2018）の指摘を裏付ける結果となったと言える。

授業内容については、「理論や知識について具体的な例を用いて教えてくれた」「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた」「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」については、いずれも有意ではなく、〈主体的学習態度〉に対しては負の影響力を有していた。一方、「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」「学んだ理論や知識を応用する機会があった」については、〈主体的学習態度〉に対して正の影響力が認められた。大学で学ぶ内容が社会や現実と関連することを意識させることが重要であると考えられるが、選抜性の高い大学に所属する学生には、理論や知識について具体例を示すよりも、具体例から抽象的な思考に導く、あるいは、理論や知識の応用方法を示すなど比較的高次元の授業内容が重要であると考えられる。また、今回使用したサンプルには1年生が多く含まれることから、自分自身の将来を考えるきっかけになるような進路に関連する授業内容よりも、大学での学びや将来について教員と話す機会が〈主体的学習態度〉に正の影響を与えていたように、まずは自分の目の前にある学ぶ対象がどのような意味を持ちうるのかを考えさせる機会を与えることが重要であると言えそうである。

これらの結果から得られる示唆は以下のとおりである。1点目は、選抜性が高い教養系学部に限定的な場合でも、本論文で定義する〈主体的学習態度〉の有用性を確認できたことから、大学教育における〈主体的学習態度〉の有用性を一般化できる可能性である。本庄（2022a、2022b）においては、分野や選抜性にかかわらず〈主体的学習態度〉が有用である可能性を示唆しているが、個別の大学や学部等を対象とした検証を積み重ねることが課題となっていた。本論文の分析結果は、これまでの先行研究の結果が個別の事例においてもあてはまることを明らかにしており、大学教育において学生の〈主体的学習態度〉の形成につながる取組みを促しているものと言える。

2点目は、学習の質を向上させる授業方法の検証と授業内容との適切な組み合わせを検討する必要性である。「質的転換答申」以降、主体的な学習への転換を目的として主に授業方法の改善が進められ、また、先行研究では、〈主体的学習態度〉に対する授業方法の重要性も確認されてきたが、本論文での分析の結果では、これまでの先行研究で学生の学習行動等に正の影響を与えたと考えられてきた学生が授業中に意見や考えを述べる機会は、〈主体的学習態度〉に対して負の影響力を有しているという結果となった。本論文は、職業への関連性が比較的希薄な教養系学部を対象としたものであり、対象の学問分野について学習することの意義を見出しにくいことから授業内容が相対的に重要性を有している可能性が考えられる。また、サンプルに1年生が多かったことから、大学教育における学習の意味を見出させることの必要性が相対的に高かった可能性も考えられる。今後は、これらの点を考慮したうえで、〈主体的学習態度〉に対していずれの授業方法が効果的であるか、授業方法と授業内容のいずれが影響力を持ちうるか、あるいは、初中等教育においてアクティブ・ラーニング形式の授業が普及した結果、大学教育の段階では授業方法は影響力を持ちえないのか、あるいは授業内容との適切な組み合わせにより影響力を持ちうるのかなどの詳細について個別の検討が必要であることを示唆していると言える。

3点目は、〈主体的学習態度〉に対して授業内容が重要である可能性が示されたが、分野や学年によってはその重要性が異なりうるということである。まず、職業など学生の将来に関連する授業内容については、本庄（2020）でも指摘されているように、学習そのものへの興味、関心を喚起しない結果、〈主体的学習態度〉につながらないものと考えられる。学習が将来の職業のための手段にすぎなくなってしまうこと、職業の実体験が無い段階では、大学での学習内容との具体的なつながりを見出せないことなどが理由として考えられる。また、学年の早い段階では、学ぶ内容と自身の将来との関連性よりは、学習する対象が自分自身にとってどのような意味があるのかなどを見出させることが重要であるなど、学年による習熟度の違いを意識することも重要であると考えられるのである。

また、理論や知識についての具体例は、大学で学習する内容が社会や現実と関連することを理解させることができるという観点で重要であると考えられる。しかし、本学部では、教員が具体例を教えることは、〈主体的学習態度〉につながらず、学んだ知識を応用する機会が重要であった。具体例と理論などの抽象的概念の関係性を意識させることは重要であるが、どちら側からアプローチするのが適切かは選抜性による違いがあるものと考えられる。

本論文では、選抜性が高い教養系学部という個別事例を対象に分析を行い、〈主体的学習態度〉の有用性を確認することができた。この結果と先行研究の結果を考慮するならば、選抜性や分野に関わらず〈主体的学習態度〉が有用であることを一般化する足掛かりを得ることができたと言える。一方、その要因については、先行研究においては、高選抜性の大学では授業方法が重要であったのに対して、本学部においては、授業方法よりも授業内容の重要性が高く、分野の特性や学年による習熟度などによって要因が変わりうることを明らかにした。特に、学年の早い段階では授業内容の中でも学生の将来よりも過去・現在との関連性が重要である点を明らかにした点も重要であり、今後の分析の視点を提示することができた。

しかし、以下のような課題もある。1つ目はサンプル数が少なく、また、回答者が1年生に偏っている点であり、そのことが分析結果に影響を及ぼした可能性がある。本論文で明らかになったことを裏付けるためには、追加調査や質的な分析により結果を補強する必要がある。2つ目は異なる分野や選抜性の大学の個別の分析を積み重ねていく必要性である。本論文の分析対象は、選抜性が高く、職業との関連性が低い教養系学部である。そのため、他の分野と比較して授業内容が〈主体的学習態度〉に対して大きな影響力を有していた可能性がある。今後、大規模分析の結果と個別大学の量的、質的分析の結果を比較することによって、〈主体的学習態度〉の要因分析を精緻化していく必要がある。3つ目は学生調査に基づく分析の限界である。能力が低い者は能力を過大評価し、高い者は控えめに評価する傾向があるとする「ダニング=クルーガー効果」(Kruger & Dunning 1999)などを考慮するならば、直接的な学習成果指標と組み合わせた分析を行うことが必要である。

最後は、〈主体的学習態度〉を形成する要因そのものについての検討の必要性である。今回は、授業方法と授業内容に限定したが、大学入学前の学習環境、習慣なども加えた検討が必要であることは言うまでもない。また、本論文で検討した授業方法と授業内容についてもその組み合わせによる〈主体的学習態度〉に対する影響力を確認する必要がある。本論文の分析結果では、授業方法は〈主体的学習態度〉の形成に影響力を持っていなかった。初中等教育においてすでにアクティブ・ラーニングを経験している学生が増えたために単独で影響力を持たなくなっているのか、あるいは、授業方法と授業内容の適切な組み合わせが重要なのか、改めて検証を行っていく必要がある。

注

- 1 文部科学省「令和3年度学校基本調査（確定値）の公表について」
(https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf, 2022.7.12)
- 2 「質的転換答申」には明確に記載はされていないが、「学習時間」は、授業外の学習時間を指しているものと考えられる。
- 3 文部科学省「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」によれば、能動的学修（アクティブ・ラーニング）を取り入れた授業を実際に行っている大学の割合は95.3%に達している。
- 4 「質的転換答申」以降、「学修」という表記が用いられるようになっているが、本論文では引用部分を除き、従来どおり「学習」と表記する。
- 5 ベネッセマナビジョンによれば偏差値は70を超えている。
(https://manabi.benesse.ne.jp/hensachi/tokyo_pref_index.html, 2022.11.22)
- 6 本論文におけるサンプルの概要は以下のとおりである。

	受動的学習者	主体的学習者	その他	合計
1年生	6(16.2%)	28(75.7%)	3(8.1%)	37(45.1%)
2年生	5(31.3%)	11(68.8%)	0(0%)	16(19.5%)
3年生	3(18.8%)	12(75.0%)	1(6.3)	16(19.5%)
4年生	4(33.3%)	8(66.7%)	0(0%)	12(14.6%)
5年生以上	0(0%)	1(100%)	0(0%)	1(1.2%)
合計	18(22%)	60(73.2%)	4(4.9%)	82(100%)

※学生類型の割合は小数点第二位を四捨五入しており、合計は100%とならない。

※合計欄の（ ）内は学年別の割合を示している。

参考文献

- Astin, A. W., 1993, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Education in Higher Education*, ORYX Press.
- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/1325047.htm, 2022.5.8
- 藤埴智一（2011）「教育改善のための学生調査の設計—宮崎大学の事例—」東北大学高等教育開発推進センター編『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会：113-132
- 浜島幸司（2019）「読書習慣のない大学生の特性と傾向」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』9：77-88
- 濱中義隆他（2019）「大学生の学習行動は変わったか—全国学生調査にみる10年間の比較—」日本高等教育学会第22回大会発表資料
- 畑野快（2013）「大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』37：81-84
- 畑野快、溝上慎一（2013）「大学生の主体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』37：13-21
- 本庄秀明（2020）「大学生の学習への構えとその規定要因—学生へのインタビュー結果に基づく仮説の検討—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻：465-474
- 本庄秀明（2022a）「大学生の学習態度とその規定要因について—全国大学生調査の二次分析の結果から」『大学評価研究』第21号：93-100
- 本庄秀明（2022b）「大学生の主体的学習態度の規定要因—選抜性の違いに着目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻（印刷中）
- 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—」『駒澤大学教育学研究論集』第15号：85-111
- 岩田弘三（2015）「『大学の学校化』と大学生の『生徒化』」『The Basis: 武蔵野大学教養教育リサー

- チセンター紀要』第5号：65-87
- 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
- 加藤奈穂子、尾澤重知（2021）「大学入学後の学習経験が大学生の学習観に与える影響」『日本教育工学会研究報告集』2021（2）：32-39
- 川嶋太津夫（2018）「教育改革の四半世紀と学生の変化」ベネッセ教育総合研究所『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』：7-16
- Kruger, J., & Dunning, D. 1999. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77 (6), 1121
- 松下佳代（2009）「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から」『大学教育学会誌』第31巻第1号：14-18
- 松下佳代（2017）「『資質・能力』の総合的な育成をめざして『深い学び』に着目した教育改善を」『Kawaijuku Guideline』2017.11
- 溝上慎一（2017）「(理論) 主体的な学習とは—そもそも論から『主体的・対話的で深い学び』まで」『溝上慎一の教育論』(smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html, 2022.5.4)
- 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』第49巻：191-206
- 日本経済団体連合会（2022）「採用と大学改革への期待に関するアンケート結果」(https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004_kekka.pdf, 2022.7.12)
- 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』東北大学高等教育開発推進センター編：47-62
- 末弘剛、浅羽修丈、石桁正士（2001）「受講生の授業参加の状態に影響を与える要因の研究」『大学教育学会誌』第23巻2号：160-166
- 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

Determinants of independent-minded learning attitudes in university students: Results of a survey on liberal arts students

Hideaki HONJO

Abstract

This study analyzes the determinants of independent-minded learning attitudes in a highly selective liberal arts school. Previous studies have shown that independent-minded learning attitudes are important in determining learning behavior and outcomes, regardless of the field of study or school selectivity. However, the determinants of independent-minded learning attitudes differ depending on school selectivity, and at highly selective universities, teaching methods are more important than course content. Based on this premise, an analysis was conducted at a highly selective liberal arts school, and the results confirmed the relevance of independent-minded learning attitudes on learning behavior and learning outcomes. However, unlike previous studies, this study found that the determinants of the independent-minded learning attitude are not teaching methods such as opportunities to express opinions in class or to participate in group work, but the course content such as the relationship between society and reality, and opportunities to apply theories and knowledge.

