

# 「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とれた活動が高い成長を示す —

溝上 慎一

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

## 問題意識と目的

本稿は、筆者がこれまで示してきた大学生の学びと成長に関する3種類の結果を、全国調査の結果からひとまとめにして論じ直すものである。

第1に、学生の授業外学習時間がきわめて少ないという結果である。近年、学生はよく勉強するようになったと言われるが(武内, 2003)、それは授業(教室内)での学習であって、授業外学習を指すものではない。筆者が関わった大規模大学生調査の結果では(溝上, 2008a, 2009)、概して1日1時間未満しか授業外学習をおこなっていない者が6~7割もいた。同様の結果は、全国の大規模大学生調査(株式会社ベネッセコーポレーション, 2005; 鈴木・安岡, 2007; 武内・浜島・大島, 2005)、大学事例(西垣, 2005; 山田浩之, 2007)、どれを見てもおおむね確認される。

第2に、海外では授業外学習の意義が盛んに唱えられているが(cf. Krause, 2007; Kuh, 2003)、日本においても、授業外学習時間が学生の成長に寄与しているという結果である。筆者が、授業学習も組み合わせて検討した結果からは、授業・授業外の学習をバランスよくおこなう学生が自らの成長を実感していることが明らかとなった。具体的な調査実施・分析の手続きは以下のようなものであった。回答者は全国の大学生1~4年生3961名。調査時期は2005年10月~1月。分析では、彼らが答えた1週間の授業・授業外の学習時間を組み合わせて学習タイプをつくり、どの学習タイプが入学後の能力や知識(教養・専門の知識、分析や問題解決能力、人間関係、プレゼンテーションなど)を身につけたと感じているかを検討した。その結果は、授業・授業外ともに学習時間の長い学習タイプが統計的に有意に、これらの能力や知識を身につけているというものであった。加えて、授業では学習しているが授業外で学習をしていない学生は、授業でも授業外でも学習をしていない学習タイプとほぼ同じネガティブな特徴を示していた。以上は、学生に平均的な1週間の学習時間を、(1) 全然ない、(2) 1時間未満、(3) 1~2時間・・・(8) 20時間以上、という8段階の評定によって尋ねた結果であるが、溝上・中間・山田・森(2009)は、学生に1週間前の学習生活を具体的に作表させるかたちで調査をおこない、上記とほぼ同様の結果を確認している(1)。

第3に、学習以外の大学生生活の過ごし方が、授業での知識・技能の獲得に効いているという結果である。溝上(2007)では、授業・授業外学習に加えて、クラブやサークル活動、アルバイト、友達との交際、読書、マンガ、ゲームなど、広く大学生生活の過ごし方を尋ね、授業で、あるいは授業外で知識・技能(教養・専門の知識・批判的思考力、コミュニケーションなど)を身につけた程度との関連を検討している。その結果からは、たとえば、授業外での「つきあい」(同性・異性の友達と交際、コンパや懇親会など)のより豊かな者が、授業を通してコミュニケーション能力をより身につけたと答えていたこと、また、新聞を読む、読書(小説や一般書)をよりおこなう

者が、授業を通して知識・技能をより身につけたと答えていたことが明らかとされた。これらは、授業に直接関連のない活動が授業での学習や技能獲得に影響を及ぼしていること、翻って授業でなされることだけで学生は知識や技能を獲得しているわけではないという解釈の可能性を示唆している。

以上をふまえて本研究では、広く大学生活の過ごし方が「学生の学びと成長」をどのように説明するのかを、全国データから検討することを目的とする。ポイントとなる点をまとめると、以下のようになる。

第1に、学年を1・3年生に絞り、多様な専門分野や大学の偏差値レベルをできるだけ含めた全国データにより結果を出すことである。

第2に、授業外学習の指標を、授業に関連する「授業外学習」と授業とは関連のない「自主学习」とに明確に分別することである。溝上ら(2009)ではこの点を改善点として調査を実施しているが、それをここでも踏襲する。

第3に、(授業・授業外の)学習が大学生活全般のなかでどのように位置づくかが明示されるような学生タイプを作成し、そのタイプの差異が学生の成長とどのように関連するのかを検討することである。これは上記の3番目の成果をふまえたものであり、学生の学びと成長問題を、学習を越えて検討しつつ、最後は学習に戻るといふ分析戦略の意義を提示している。加えてそれは、今後の具体的な実践的示唆(単位制度の実質化、学習・学生支援、キャリア教育など)を視野に入れたものでもある。学部や性によって学生に違いが見られるという結果は数多く提示されている。しかしその違いを受けて、たとえば性別を分けた実践をおこなう提案がなされているわけではないし、学部の特化したプログラムが提案されているわけでもない。本研究で扱う学生タイプによる差異は、大学生の観点から、実践的示唆に直接つながると考えられるものである。具体的な分析手続きは、大学生活項目の因子分析、その因子得点を用いたクラスター分析を想定している。

## 方法

### 調査概要

調査は電通リサーチによるインターネットリサーチ。回答者は全国の国公私立大学生 2013 名（1 年生 988 人、3 年生 1025 人）である。調査は 2007 年 11 月に実施。

### 調査項目

実際の調査では多くの項目を尋ねているが、ここでは本研究に使用した項目を示す。

#### ① 大学生生活の過ごし方

山田礼子(2007)の大学生アセスメント調査 JCSS の項目を参考にして、授業、授業外学習、自主学習、読書、マンガ・雑誌、クラブ・サークル、アルバイト、同性・異性の友人とのつきあい、テレビ、ゲームなど 17 項目。それぞれに対して、1 週間に費やす時間数を“(1) 全然ない”“(2) 1 時間未満”～“(8) 21 時間以上”と 8 段階評定で回答を求めた。

#### ② 大学生生活の重点

全国大学生生活協同組合連合会で実施している「学生の消費生活に関する実態調査」の「大学生生活の重点」項目。「あなたの大学生生活は、以下の 8 つのうち、どれに近いですか」という問いのもと、8 つの選択肢（実際には「その他」を入れて 9 つ）を与えた。選択肢は、「勉強第一」「クラブ第一」「趣味第一」「豊かな人間関係」「資格取得第一」「アルバイト・貯金」「何事もほどほどに」「何となく」「その他」であった。

#### ③ 知識・技能の獲得

山田礼子(2007)、秦(2007)の項目を参考にして、知識、教養の習得、思考力、コミュニケーション能力、情報収集能力など 25 項目。これらは、授業で身についたか、授業外で身についたか、それぞれについて尋ねられ(計 20 項目)、評定は“(1) かなり身についた”～“(4) あまり身につかなかった”の 4 件法で求められた。分析は得点を反転してなされた。

#### ④ 将来設計

「私にはだいたいの将来設計がある」に対して、“あてはまる”～“あてはまらない”の 5 件法で評定を求めた。

#### ⑤ 2 つのライフ

溝上(2008b)で示された 2 つのライフ(lives)としての日常生活と人生。項目は、溝上編(2001)で使用されたものを使用。「あなたは自分の将来についての見通し(将来こういう風でありたい)を持っていますか」の問いに「持っている」「持っていない」をまず選択させる。そして、「(将来の見通し)を持っている」と回答した学生に、さらに「その見通しのなかでもっとも重要なものを 1 つ思い浮かべて下さい。あなたは、その見通しの実現に向かって、今自分が何をすべきなのかは分かっていますか。またそれを実行していますか。最もあてはまるものを 1 つお知らせ下さい。」という問いを与え、3 択(“何をすべきか分かっているし、実行もしている(理解実行)”“何をすべきかは分かっているが、実行はできていない(理解不実行)”“何をすべきかはまだ分からない(不理解)”)で選ばせた。本研究では使用しないが、調査では「(将来の見通し)を持っていない」と回答した学生にも、「あなたは「自分の将来の見通し」を積極的に求めていますか」の問いを与えている(選択肢は“求めている”“求めていない”)。

## ⑥ 充実感

「あなたの学生生活は充実していますか」に対して、「充実している」～「充実していない」の5件法で評定を求めた。

## ⑦ 学習動機

浅野(2002)の学習動機の尺度25項目。この尺度は、「交友志向」(たとえば「いろいろな人と出会えるから」)、「自己向上志向」(たとえば「視野を広げたい」「自分を高めたい」)、「経験関与的課題志向」(たとえば「日常生活で見たり聞いたりしたことについて学びたい」「ふだん疑問に感じたことを勉強したい」)、「職業・専門性志向」(たとえば「なりたい職業や資格のため」)、「特定課題志向」(たとえば「興味ある分野を学びたい」)の5つの下位尺度から構成されるもので、回答は“あてはまる”～“あてはまらない”の4件法で求められた。

# 結果と考察

## 学生タイプの作成

大学生生活17項目に対して1週間に費やす時間数を因子分析(主因子法、Promax回転)し、解釈可能な3因子を抽出した(表1参照)。それぞれの因子は、「授業外学習・読書」「インターネット・ゲーム・マンガ」「友人・クラブサークル」に時間を費やしているか/費やしていないか、と命名された。昨今の学生はどんなタイプの学生でも、けっこうな時間数を授業に費やすので、その時間数(Q1)はこうした大学生生活全体の因子分類には表だって寄与しなかったと考えられる。「家庭教師や塾の講師以外のアルバイト」(Q9)についても同様である。次に、大学生生活3因子の得点(因子得点)を用いて、クラスター分析(Ward法)をおこない、解釈可能な5つのタイプを抽出した。しかし、タイプ3と同様の波形を示すタイプ5(N=49)を除外して、以下では分析を進めた<sup>(注2)</sup>。残り4つの学生タイプは図1に示すとおりである。

表1 大学生生活の因子分析結果(主因子法・Promax回転)

|                                     | 因子1    | 因子2    | 因子3    |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|
| <b>【因子1】授業外学習・読書</b>                |        |        |        |
| Q13 勉強のための本(新書や専門書など)を読む            | 0.864  | -0.009 | -0.101 |
| Q3 授業とは関係のない勉強を自主的にする               | 0.721  | -0.122 | -0.034 |
| Q16 新聞を読む                           | 0.561  | 0.089  | 0.020  |
| Q2 授業に関する勉強(予習や復習、宿題・課題など)をする       | 0.473  | 0.024  | 0.046  |
| Q14 娯楽のための本(小説や一般書など、マンガや雑誌を除く)を読む  | 0.432  | 0.358  | 0.000  |
| Q8 家庭教師や塾の講師のアルバイトをする               | 0.263  | -0.153 | 0.167  |
| Q17 通学にかかる時間                        | 0.163  | 0.159  | 0.038  |
| <b>【因子2】インターネット・ゲーム・マンガ</b>         |        |        |        |
| Q11 インターネットサーフィンをする                 | -0.144 | 0.698  | -0.040 |
| Q12 ゲーム(ゲーム機・コンピュータゲーム・オンラインゲーム)をする | -0.011 | 0.545  | -0.046 |
| Q15 マンガや雑誌を読む                       | 0.230  | 0.527  | 0.056  |
| Q10 テレビをみている                        | -0.068 | 0.490  | 0.055  |
| Q1 大学で授業や実験に参加する                    | 0.059  | 0.185  | 0.019  |
| <b>【因子3】友人・クラブサークル</b>              |        |        |        |
| Q5 異性の友達と交際する                       | 0.029  | -0.087 | 0.713  |
| Q4 同性の友達と交際する                       | -0.088 | 0.226  | 0.625  |
| Q6 クラブ・サークル活動をする                    | -0.027 | -0.068 | 0.597  |
| Q7 コンパや懇親会などに参加する                   | 0.186  | -0.062 | 0.578  |
| Q9 家庭教師や塾の講師以外のアルバイトをする             | -0.093 | 0.101  | 0.270  |

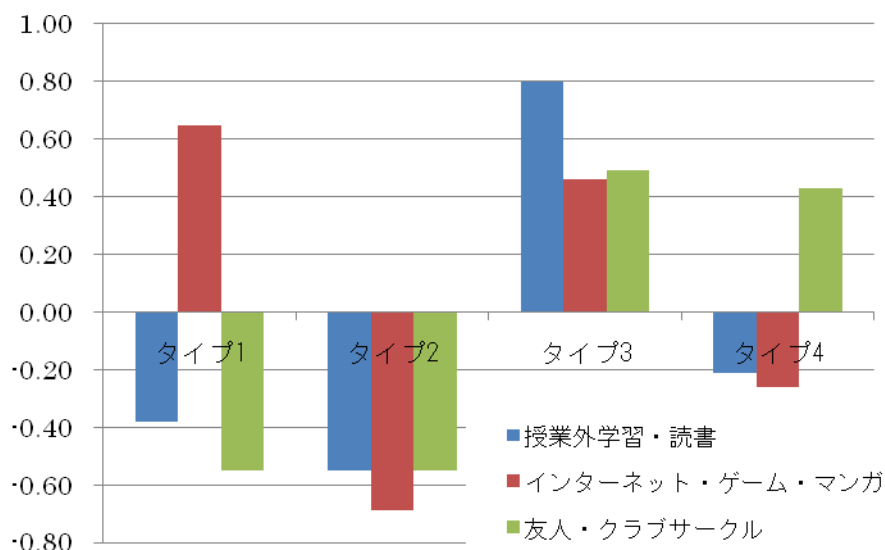


図1 大学生生活の過ごし方から見た学生タイプ(クラスター分析・Ward法)

(注1)被験者総数はN=2013。各タイプの内訳は、タイプ1(N=317)、タイプ2(N=672)、タイプ3(N=533)、タイプ4(N=442)である。

学生タイプの特徴をそれぞれ見てみよう。まず後で注目したいタイプ3は、「授業外勉強・読書」「インターネット・ゲーム・マンガ」「友人・クラブサークル」のどの生活因子も、得点が高い点に特徴がある。タイプ1は「インターネット・ゲーム・マンガ」だけが他の生活因子に比べて得点が高い、どちらかと言えば自宅で過ごすことの多い学生タイプであるが、タイプ3の「インターネット・ゲーム・マンガ」のその得点もタイプ1に負けていない。同じように、タイプ4は「友人・クラブサークル」だけが他の生活因子に比べて得点が高い人間関係重視派の学生タイプだと考えられるが、タイプ3の「友人・クラブサークル」はそのタイプ4よりも若干得点が高い。こうしてタイプ3は、何でもかんでも興味を示して活動し、すべての生活因子で高得点を示す活動性の高い学生タイプであると言える。

タイプ2はすべての生活因子について得点の低い、言い換えれば際だった大学生生活の特徴が見られない学生タイプである。度数は672人(33.3%)と全体でもっとも多い。もちろん、因子得点を用いて分析している結果であるから、図1のマイナス領域はサンプル全体で見たときの相対的な低さを意味するものであって、たとえばタイプ2が「授業外学習・読書」をまったくしていないことを意味するものではない。この点注意したい。

## 学生タイプの授業・授業外・自主学習時間

タイプ3は他のタイプに比べて、授業外学習(「授業に関する勉強[予習や復習、宿題・課題など]をする(Q2)」「授業とは関係のない勉強を自主的にする(Q3)」)の時間数が多いと見なされた学生タイプであるが、実際にはどの程度の時間数を費やしているのだろうか。この点は、本研究の学生タイプ論を実践的に進める上できわめてクリティカルになる部分なので、「大学で授業や実験に参加する(Q1)」とあわせて示しておく。

学生タイプを独立変数、3つの学習時間数(8件法)を従属変数として一要因分散分析をおこなった結果が表2である。それによると、授業学習時間数はタイプ2でもっとも低く、タイプ1、タイプ3、タイプ4では有意差が見られなかった。他方、授業外学習、自主学習ではタイプ3がもっとも高く、タイプ4とは有意差が見られた。

これらの結果から、どのタイプの学生もおおむね授業にはよく出るが、授業外学習、自主学習をおこなうかどうかにはタイプ差があると言えよう。

表 2 学生タイプの授業・授業外・自主学習時間の平均・SD(一要因分散分析)

|               | タイプ 1<br>(N=317) | タイプ 2<br>(N=672) | タイプ 3<br>(N=533) | タイプ 4<br>(N=442) | 分散分析                         | 多重比較<br>(Tukey 法) |
|---------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------------------|-------------------|
| 授業学習<br>(Q1)  | 6.72 (1.48)      | 5.97 (1.91)      | 6.53 (1.75)      | 6.44 (1.61)      | F(3, 1960)=17.665,<br>p<.001 | T1, T3, T4>T2     |
| 授業外学<br>習(Q2) | 3.50 (1.45)      | 3.34 (1.37)      | 4.60 (1.61)      | 3.87 (1.39)      | F(3, 1960)=79.697,<br>p<.001 | T3>T4>T1, T2      |
| 自主学習<br>(Q3)  | 2.27 (1.23)      | 2.43 (1.24)      | 4.06 (1.85)      | 2.68 (1.27)      | F(3, 960)=162.357,<br>p<.001 | T3>T4>T2, T1      |

(注)表中の数字は、“(1) 全然ない” “(2) 1 時間未満” “(3) 1~2 時間” “(4) 3~5 時間” “(5) 6~10 時間” “(6) 11~15 時間” “(7) 16~20 時間” “(8) 21 時間以上”と 8 段階評定で回答を求めた結果の平均点である。

## 学生タイプと知識・技能の獲得との関係

次に、学生タイプが他の変数とどのような関係を持つかを検討することで、学生タイプの特徴を明らかにしていく。

知識・技能項目 25 項目については、「授業で身についたか」「授業外で身についたか」と授業・授業外で分けて尋ねているので、分析ではそれら 50 項目への回答をまとめるべく因子分析をおこなった。その結果が表 3 である。解釈可能な 3 因子は、それぞれ「知識・技能全般(授業)」「関係性・課題遂行能力(授業外)」「専門的知識・技能(授業外)」と命名された。授業で獲得される知識・技能は大きく一つにまとまったが、授業外で獲得されるものは、関係性・課題遂行能力と専門的知識・技能とに分別される結果であった。以下、因子得点を算出して分析をおこなった。

表3 知識・技能(授業・授業外で…が身についた)の因子分析結果(主因子法・Promax 回転)

|                             |     |                            | 因子1    | 因子2    | 因子3    |
|-----------------------------|-----|----------------------------|--------|--------|--------|
| <b>第1因子:知識・技能全般(授業)</b>     |     |                            |        |        |        |
| Q1_11                       | 授業  | 問題解決能力が、                   | 0.711  | 0.021  | -0.010 |
| Q1_21                       | 授業  | チャレンジ精神が、                  | 0.674  | 0.069  | -0.005 |
| Q1_2                        | 授業  | 将来の職業に専門的知識を生かす応用力が、       | 0.663  | -0.067 | 0.000  |
| Q1_5                        | 授業  | 情報の管理能力と技術が、               | 0.658  | -0.080 | 0.012  |
| Q1_20                       | 授業  | 創造性が、                      | 0.656  | -0.027 | 0.072  |
| Q1_25                       | 授業  | 忍耐強く継続して物事に取り組む力           | 0.648  | 0.201  | -0.168 |
| Q1_18                       | 授業  | 学習に対するやる気が、                | 0.642  | 0.110  | -0.066 |
| Q1_23                       | 授業  | 自己理解が、                     | 0.625  | 0.065  | -0.017 |
| Q1_19                       | 授業  | 他人との協調性が、                  | 0.624  | 0.093  | -0.098 |
| Q1_4                        | 授業  | 分析を通しての批判的思考力が、            | 0.623  | -0.023 | 0.051  |
| Q1_22                       | 授業  | 知的面での自信が、                  | 0.613  | 0.060  | 0.072  |
| Q1_17                       | 授業  | 時間を有効に利用する能力が、             | 0.610  | 0.117  | -0.069 |
| Q1_1                        | 授業  | 専門分野で研究するための基礎的な学力と技術が、    | 0.598  | 0.048  | -0.101 |
| Q1_9                        | 授業  | 日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力が、 | 0.597  | 0.069  | 0.012  |
| Q1_8                        | 授業  | 対話の能力が、                    | 0.594  | 0.006  | 0.069  |
| Q1_3                        | 授業  | 専門外にわたる幅広い教養が、             | 0.574  | -0.040 | 0.031  |
| Q1_14                       | 授業  | プレゼンテーションの能力が、             | 0.562  | 0.079  | 0.009  |
| Q1_12                       | 授業  | リーダーシップの能力が、               | 0.557  | -0.072 | 0.184  |
| Q1_24                       | 授業  | 競争心が、                      | 0.555  | 0.093  | -0.007 |
| Q1_13                       | 授業  | 文章表現の能力が、                  | 0.548  | 0.072  | 0.009  |
| Q1_6                        | 授業  | 市民性と倫理的責任感が、               | 0.499  | -0.102 | 0.207  |
| Q1_15                       | 授業  | 数理的な能力が、                   | 0.473  | -0.150 | 0.143  |
| Q1_16                       | 授業  | コンピュータ・インターネットの操作能力が、      | 0.464  | 0.037  | -0.150 |
| Q1_10                       | 授業  | 外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力が、 | 0.429  | -0.086 | 0.142  |
| <b>第2因子:関係性・課題遂行能力(授業外)</b> |     |                            |        |        |        |
| Q2_19                       | 授業外 | 他人との協調性が、                  | 0.046  | 0.855  | -0.284 |
| Q2_8                        | 授業外 | 対話の能力が、                    | 0.009  | 0.782  | -0.112 |
| Q2_25                       | 授業外 | 忍耐強く継続して物事に取り組む力           | 0.045  | 0.770  | -0.070 |
| Q2_21                       | 授業外 | チャレンジ精神が、                  | 0.012  | 0.761  | -0.017 |
| Q2_11                       | 授業外 | 問題解決能力が、                   | -0.034 | 0.687  | 0.140  |
| Q2_23                       | 授業外 | 自己理解が、                     | 0.014  | 0.667  | 0.053  |
| Q2_17                       | 授業外 | 時間を有効に利用する能力が、             | 0.073  | 0.632  | -0.001 |
| Q2_9                        | 授業外 | 日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力が、 | 0.017  | 0.627  | 0.048  |
| Q2_12                       | 授業外 | リーダーシップの能力が、               | 0.018  | 0.566  | 0.141  |
| Q2_24                       | 授業外 | 競争心が、                      | 0.079  | 0.561  | 0.053  |
| Q2_6                        | 授業外 | 市民性と倫理的責任感が、               | -0.048 | 0.490  | 0.207  |
| Q2_20                       | 授業外 | 創造性が、                      | 0.025  | 0.481  | 0.260  |
| Q2_3                        | 授業外 | 専門外にわたる幅広い教養が、             | -0.109 | 0.411  | 0.388  |
| <b>第3因子:専門的知識・技能(授業外)</b>   |     |                            |        |        |        |
| Q2_15                       | 授業外 | 数理的な能力が、                   | 0.066  | -0.146 | 0.728  |
| Q2_1                        | 授業外 | 専門分野で研究するための基礎的な学力と技術が、    | -0.052 | -0.020 | 0.708  |
| Q2_2                        | 授業外 | 将来の職業に専門的知識を生かす応用力が、       | -0.071 | 0.092  | 0.672  |
| Q2_7                        | 授業外 | 起業家精神が、                    | 0.022  | -0.053 | 0.626  |
| Q2_13                       | 授業外 | 文章表現の能力が、                  | -0.012 | 0.134  | 0.603  |
| Q2_10                       | 授業外 | 外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力が、 | 0.065  | -0.096 | 0.567  |
| Q2_14                       | 授業外 | プレゼンテーションの能力が、             | 0.031  | 0.162  | 0.556  |
| Q2_4                        | 授業外 | 分析を通しての批判的思考力が、            | -0.063 | 0.298  | 0.510  |
| Q2_22                       | 授業外 | 知的面での自信が、                  | 0.000  | 0.315  | 0.477  |
| Q2_18                       | 授業外 | 学習に対するやる気が、                | 0.037  | 0.222  | 0.447  |
| Q1_7                        | 授業  | 起業家精神が、                    | 0.409  | -0.360 | 0.440  |
| Q2_5                        | 授業外 | 情報の管理能力と技術が、               | -0.044 | 0.381  | 0.393  |
| Q2_16                       | 授業外 | コンピュータ・インターネットの操作能力が、      | 0.001  | 0.148  | 0.353  |

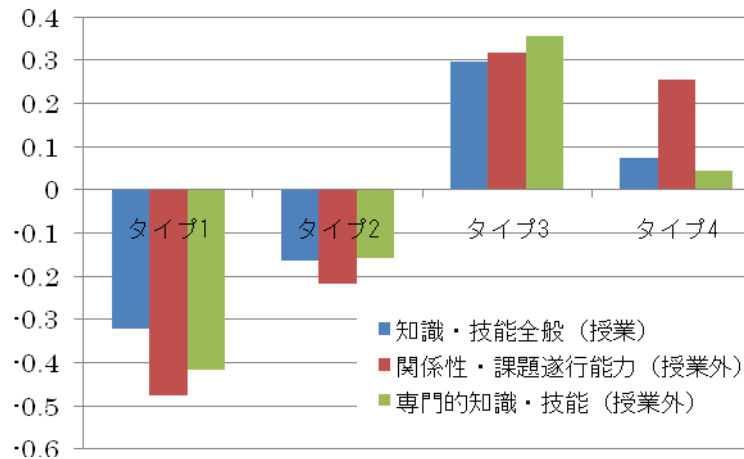


図 2 学生タイプ別による知識・技能の習得(N=1964)

(注 1)各タイプの度数は図 1 に同じである。

(注 2)一要因分散分析の結果、「専門的知識・技能(授業)」「関係性・課題遂行能力(授業外)」「知識・技能(授業外)」すべてにおいて 0.1%水準で有意差が見られた(順に、 $F(3,1960)=37.662, p<.001$ ;  $F(3,1960)=74.377, p<.001$ ;  $F(3,1960)=56.590, p<.001$ )。Tukey 法による多重比較の結果、順に[T3>T4>T2, T1]、[T3, T4>T2>T1]、[T3>T4>T2>T1]であった。

学生タイプを独立変数、知識・技能の獲得に関する 3 因子の因子得点を従属変数として一要因分散分析をおこなった結果をまとめたものが図 2 である。結果は 3 因子すべてにおいて 0.1%水準の有意差が見られ、多重比較の結果、「知識・技能全般(授業)」「専門的知識・技能(授業外)」の 2 因子においてタイプ 3 が、「関係性・課題遂行能力」においてはタイプ 3・タイプ 4 が他のタイプよりも有意に得点が高かった。

## 学生タイプと充実感・将来展望との関係

同様に、学生タイプと充実感・将来設計との関係を見る。学生タイプを独立変数、充実感・将来設計を従属変数として一要因分散分析をおこなったところ、いずれも 0.1%水準で有意差が見られた(図 3・4 参照)。多重比較の結果、充実感ではタイプ 3 とタイプ 4 の得点が高かった。両タイプには有意差が見られなかった。他方で、将来設計ではタイプ 3 の得点が高かった。

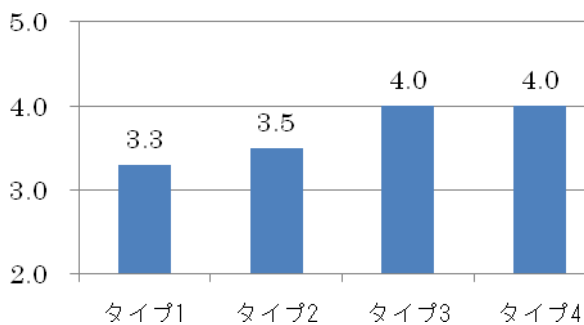


図 3 学生タイプ別による充実感の得点(N=1964)

(注 1)各タイプの度数は図 1 に同じである。

(注 2)一要因分散分析の結果、0.1%水準で有意差が見られた( $F(3,1960)=45.832, p<.001$ )。Tukey 法による多重比較の結果、T4, T3>T2>T1 であった。

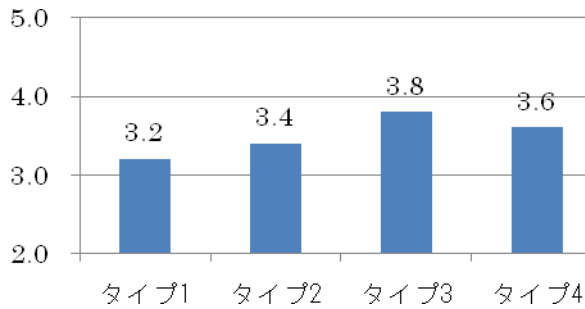


図4 学生タイプ別による将来設計の得点(N=1964)  
 (注1)各タイプの度数は図1に同じである。  
 (注2)一要因分散分析の結果、0.1%水準で有意差が見られた( $F(3,1960)=22.271, p<.001$ )。Tukey法による多重比較の結果、 $T3>T4, T2>T1$ であった。

## 学生タイプと2つのライフとの関係

学生タイプと2つのライフ(日常生活と人生)との関係を見る。「あなたは自分の将来の見通しを持っていますか」という問いに対して「持っている」と回答した「見通しあり」(その後の問いからさらに3群に分けて「理解実行」「理解不実行」「不理解」と「見通しなし」)の計4群を作成し、学生タイプによる出現の違いをクロス集計で検討した(図5参照)。 $\chi^2$ 検定の結果0.1%水準で有意差が見られ、残差分析の結果、有意に多く見られたセルはタイプ1、タイプ2の「見通しなし」、タイプ3の「理解実行」、タイプ4の「理解不実行」であった。前項の結果とあわせて考えると、タイプ3は他のタイプに比べて将来展望を高く持つだけでなく、それを日常ともよりつなげている学生タイプであると理解される。

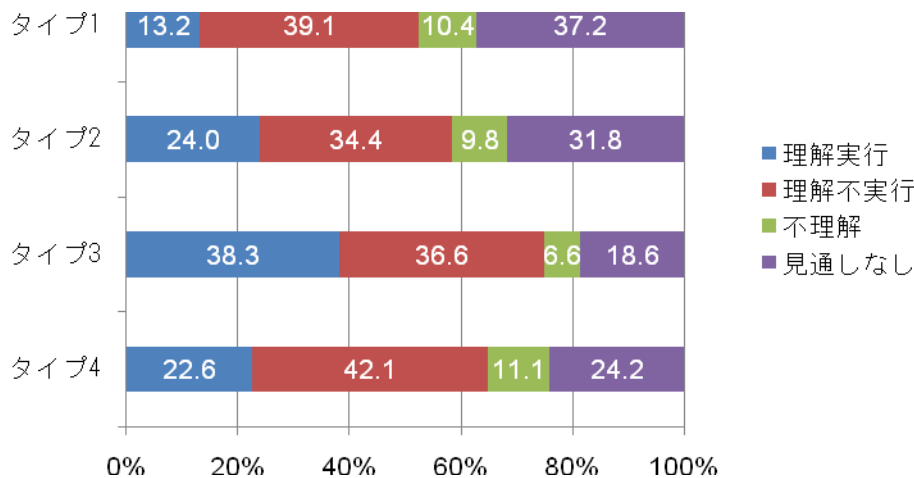


図5 学生タイプ別による2つのライフ(N=1964)

(注1)各タイプの度数は図1に同じである。  
 (注2)ピアソンの $\chi^2$ 検定の結果、0.1%水準で有意差が見られた( $\chi^2(9)=97.864, p<.001$ )。残差分析の結果、5%水準以上で有意に多く見られたセルは、T1、T2の「見通しなし」、T3の「理解実行」、T4の「理解不実行」であった。

## 学生タイプと学習動機との関係

学習動機尺度の逆転項目を反転させ、設定される各下位尺度「交友志向」「自己向上志向」「経験関与的課題志向」「職業・専門性志向」「特定課題志向」の信頼性を検討するべく、クロンバックの  $\alpha$  係数を算出したところ、順に  $\alpha = .935, .886, .842, .801, .774$  が得られた。いずれも十分な信頼性があると見なされる値で、以下合成得点を算出して分析をおこなった。

学生タイプを独立変数、学習動機の 5 つの下位尺度得点を従属変数とした一要因分散分析をおこなったところ、いずれの下位尺度においても 0.1%水準で有意差が見られた。多重比較をおこなった結果、「交友志向」「自己向上志向」ではタイプ 3 とタイプ 4 のあいだに有意差は見られなかった。有意差が見られたのは、残り 3 下位次元、すなわち「経験関与的課題志向」「職業・専門性志向」「特定課題志向」であった。単に自分を高めたいではなく、学習する目標や課題が明確に設定されていることが、タイプ 3 とタイプ 4 の分かれ目であると考えられる。

表 4 学生タイプ別による学習動機得点(一要因分散分析)

|           | タイプ 1<br>(N=317) | タイプ 2<br>(N=672) | タイプ 3<br>(N=533) | タイプ 4<br>(N=442) | 分散分析                         | 多重比較<br>(Tukey 法) |
|-----------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------------------|-------------------|
| 交友志向      | 13.56 (3.84)     | 14.22 (3.78)     | 15.60 (3.44)     | 15.96 (3.35)     | F(3, 1960)=41.785,<br>p<.001 | T4,T3>T2>T1       |
| 自己向上志向    | 15.90 (3.27)     | 16.19 (3.06)     | 17.23 (2.79)     | 17.03 (2.86)     | F(3, 1960)=20.901,<br>p<.001 | T3,T4>T2,T1       |
| 経験関与的課題志向 | 12.26 (3.36)     | 12.74 (3.31)     | 13.92 (3.17)     | 13.06 (3.39)     | F(3, 1960)=20.147,<br>p<.001 | T3>T4>T1          |
| 職業・専門性志向  | 13.32 (3.50)     | 13.87 (3.31)     | 14.49 (3.32)     | 13.89 (3.38)     | F(3, 1960)=8.538,<br>p<.001  | T3>T4,T2,T1       |
| 特定課題志向    | 13.84 (3.30)     | 14.20 (3.29)     | 14.87 (3.31)     | 14.28 (3.26)     | F(3, 1960)=7.548,<br>p<.001  | T3>T4,T2,T1       |

## 学生タイプと大学生生活の重点との関係

大学生協連の調査項目である大学生生活の重点の結果を学生タイプ別に見てみよう。これによって、どのような学生タイプが大学生生活のある活動項目に重点を置いていたかがわかる。図6はクロス集計の結果である。 $\chi^2$ 検定の結果0.1%水準で有意差が見られた。近年注目される「勉学第一」の回答はタイプ3に多く見られ、「クラブ第一」「豊かな人間関係」はタイプ4に、「趣味第一」はタイプ1に多く見られた。内容的に妥当な結果だと言える。

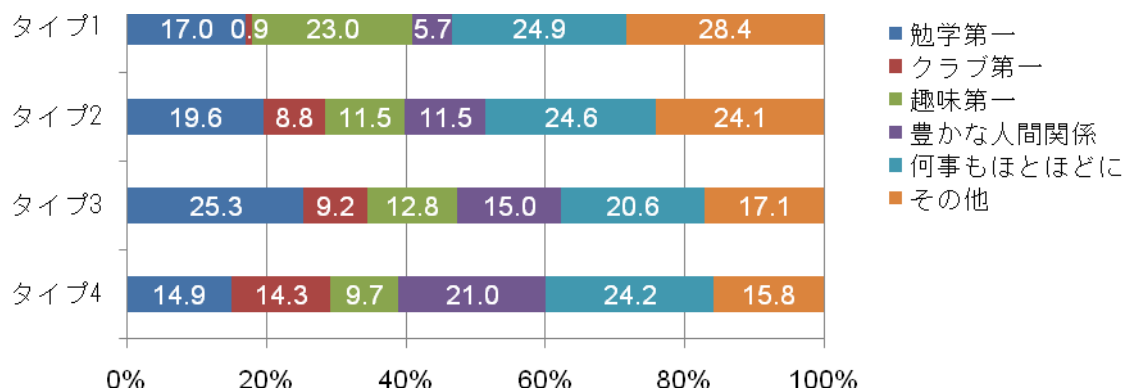


図6 学生タイプ別による大学生生活の重点(N=1964)

(注1)各タイプの度数は図1に同じである。

(注2)ここでは度数が多く見られた活動カテゴリーを中心に表示し、それ以外の「資格取得第一」「アルバイト・貯金」「何となく」「その他」は一括して「その他」としてまとめている。 $\chi^2$ 検定もこのまとめた度数でおこなっている。

(注3)ピアソンの $\chi^2$ 検定の結果、0.1%水準で有意差が見られた( $\chi^2(15)=139.374, p<.001$ )。残差分析の結果、5%水準以上で有意に多く見られたセルは、T1の「趣味第一」、T3の「勉学第一」、T4の「クラブ第一」「豊かな人間関係」であった。

## 学生タイプと専門分野・大学偏差値との関係

最後に、学生タイプと専門分野・大学偏差値との関係について検討する。

専門分野別による学生タイプの割合を図7に示す。 $\chi^2$ 検定の結果0.1%水準で有意差が見られ、残差分析の結果、「文科系」のタイプ3・タイプ4のセル、「理科系」のタイプ1・タイプ2のセルで有意に多く見られた。

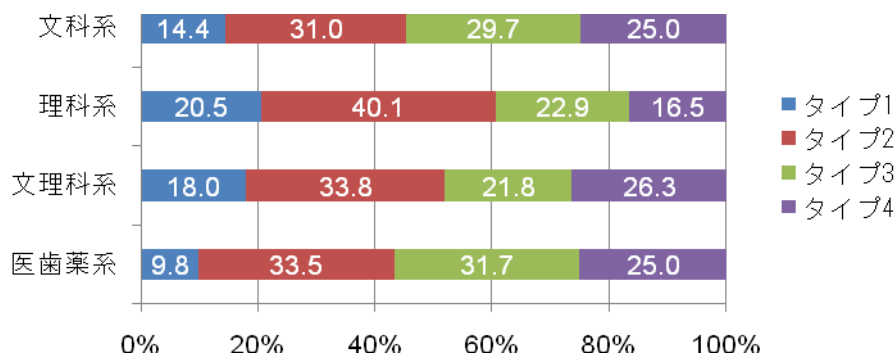


図7 専門分野別の学生タイプの割合(N=2001)

(注1)「専門分野」はフェイスシートにおける次の3つの質問をもとに、「文科系(非医歯薬系)」「理科系(非医歯薬系)」「文理科系(非医歯薬系)」「医歯薬系(理系)」を作成した。①「文系ですか、理系ですか」という質問に対する“(1) どちらかといえば文系”“(2) どちらかといえば理系”“(3) 文系でもあり理系でもある”の回答。②学部・学科/コースの具体的記述、③「あなたの大学はどれにあたりますか」という質問に対する“(1) 短期大学”“(2) 4年制大学”“(3) 医系・薬科系6年制大学”“(4) その他”。しかし、「文系・医歯薬系」「文理科系・医歯薬系」の組み合わせはそれぞれ2名、10名/2013名であり、分析の対象からは除外した。

(注2)度数は、文科系(N=1071)、理科系(N=629)、文理科系(N=134)、医歯薬系(N=167)であった。

(注3)ピアソンの $\chi^2$ 検定の結果、0.1%水準で有意差が見られた( $\chi^2(9)=46.545, p<.001$ )。残差分析の結果、5%水準以上で有意に多く見られたセルは、「文科系」のT3・T4、「理科系」のT1・T2であった。

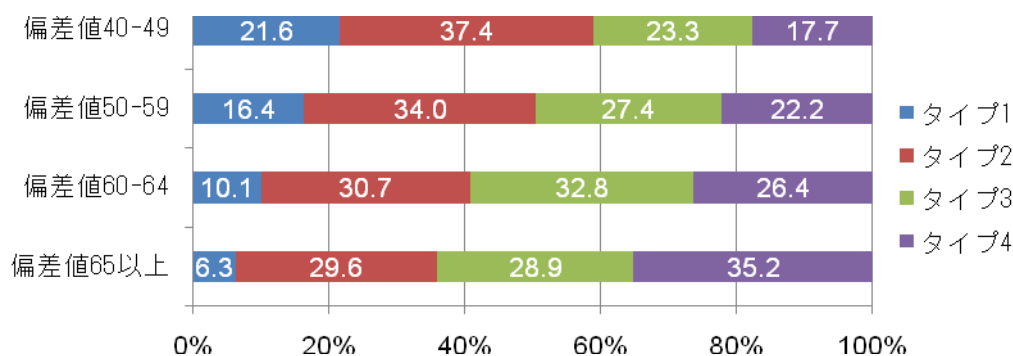


図8 大学偏差値別の学生タイプの割合(N=1868)

(注1)大学偏差値は、代々木ゼミナールの入試難易度大学ランキングの偏差値

(<http://www.yozemi.ac.jp/rank/daigakubetsu/>)を参考にして「偏差値65以上」「偏差値60-64」「偏差値50-59」「偏差値40-49」「偏差値39以下」というカテゴリーが作成された。

(注2)度数は「偏差値65以上」(142名)、「偏差値60-64」(296名)、「偏差値50-59」(847名)、「偏差値40-49」(583名)、「偏差値39以下」(15名)であり、「偏差値39以下」は分析対象から除外。なお、学科試験がないなどの理由で入試難易度が示されていない大学・学部については(81名)、また上記の分析の流れよりタイプ5(41名)は欠損扱いとした。

(注3)ピアソンの $\chi^2$ 検定の結果、0.1%水準で有意差が見られた( $\chi^2(9)=54.410, p<.001$ )。残差分析の結果、5%水準以上で有意に多く見られたセルは、「偏差値65以上」のT4、「偏差値60-64」のT3、「偏差値40-49」のT1、T2であった。

また、学生タイプを大学偏差値別に見ると図8のようになる。 $\chi^2$ 検定の結果0.1%水準で有意差が見られた。残差分析の結果、「偏差値65以上」でタイプ4、「偏差値60-64」でタイプ3、「偏差値40-49」でタイプ1・タイプ2のセルが有意に多く見られた。

## 総合的考察

本研究では、1週間の大学生活の過ごし方から見た学生像を4タイプで理解した。4タイプのなかで、大学生活がもっとも充実しているのはタイプ3とタイプ4であったが、知識や技能が身につけている、将来展望を持っている、などの項目で有意に高得点を示すのはタイプ3であった。タイプ3は総じて、日々が充実しており、かつ大学生活を通じて自分が成長していると実感している学生タイプだと考えられた。

近年勉学重視の大学生像が定着しつつあるが、本研究が示した結果はその勉学の意味がもう少し複雑だということであった。現代大学生はどの程度の熱心さで出席しているかは別として、とにかく授業には出席するようになった。したがって、基本的に授業学習時間数で学生の成長を検討していくことは難しい。本研究が示した成長する学生像はタイプ3であり、このタイプの学生は、授業に出席しつつ授業外学習や読書もおこなう、

さらには遊びや対人的な活動にも多くの時間を費やす、言い換えれば「よく遊び、よく学ぶ」活動性の高い学生タイプであった。

筆者の知る限り、タイプ3はこれまでの大学生論では言及されてこなかった新しいタイプの学生である。同じ構造の調査にもとづく比較ができない以上、タイプ3のような学生が以前はどの程度いたのかと議論をすることはできない。しかしながら少なくとも、このような「よく遊び、よく学ぶ」学生像が議論されてこなかったのはたしかである。

1980年代以前には、大学は勉強する場だというよりも、クラブ・サークル・アルバイトなどを通して対人関係を磨いたり、人的ネットワーク、社会人意識を形成したりするレジャーランドである、とよく言われた(武内, 2003)。タイプ4の学生はそうした大学観に近いものを依然として持っているように見える。この意味で、今も昔も多く存在するタイプ4との対比において、なぜ今タイプ3のような学生タイプが突出しているのか。その存在意義が議論されれば、現代大学生にとっての学びの意味が明らかとなる。この点、今後の課題としたい。

冒頭でも述べたように、本研究の分析は直接実践的な示唆につながるようなかたちで進められた。本研究の結果が実践に示唆するその一つは、授業外学習や読書を促す授業デザインや教育・学習環境の充実である。図書館や自習環境の充実は多くの大学でかなり認められるようになってきているので、喫緊の課題はむしろ授業外学習や読書を促す授業デザインのほうにあると言える。日本の大学教育は、伝統的に授業外学習を授業の一環として課す考え方が弱く、学生の自主性に委ねられることが多かった。予習・復習・レポート・課題等の授業外学習を前提として授業が進められる、とくに北米の大学教育とは大きな違いがある。この点を改善していくための制度的取り組みとして、もっとも手短なのは単位制度の実質化であると筆者は考えている。大学設置基準の単なる法遵守という意味ではなく、学生の学びと成長の観点から見て単位制度の実質化を推進していくことが、学生の授業外学習や、ひいては読書の時間数を増やすことに直結するであろうと考えるのである。そのためには、授業デザインを抜本的に変えていくための研修、FD(ファカルティ・ディベロップメント)が積極的におこなわれる必要があるだろう。

もう一つの実践的示唆は、キャリア教育と正課教育との有機的な連携である。キャリア教育は概して人生・キャリア設計や就職活動対策といった将来に向けた作業として推進されることが多いが、さらに重要なのは、将来の見通しと日常生活との接続である。キャリア教育の目標の一つとして、学生が将来の見通しを持てるようになることは重要であるが、加えてそのことが学生の日常生活や行動を変えるところまで目指されねばならない。しかしながら、図5の結果を見ると、全体的に2つのライフ(日常生活と人生)が接続している学生(「理解実行」群)はあまりに少ない。この接続をどのように実現すればよいかについて示唆を与えてくれるのはタイプ3の学生である。タイプ3の学生が示唆するのは、「よく遊び、よく学ぶ」という一週間の過ごし方である。言うまでもなく「よく学ぶ」は正課教育と密接に関連しており、ここにキャリア教育と正課教育との接続が議論されるべき理由がある。また多くの大学では、キャリア教育の一環として、経済産業省が提示している社会人基礎力の育成プログラムを実施している。しかしながら、知識・技能の習得具合を示す図2の結果を見ると、ここでもまた「よく学ぶ」タイプ3の学生の特徴が抜きんでて見える。学生の社会人基礎力が足りない、必要だと言って、対症的にプログラムを実施するのではなく、まずこれまでの正課教育における技能育成を見なおす(浦坂, 2009)、あるいは正課教育と連携するかたちでどのようなキャリア教育が必要かを考え直すべきである。

もちろん、本研究の結果だけで過度の一般化をはかることはできない。今後はさらにデータを収集し、本研究で示したことを多角度から検証していくことが求められる。加えて、学生タイプの日常の姿、成長の姿をもっと具体的に明らかにする必要もある。課題は山積しているが、今後機会を見て、一つずつ成果や見方・考え方を修正・発展していきたい。

**注(1)** 大阪府立大学の学生データを分析した結果からも、授業外学習の効果が議論されている（保田，2008）。

**注(2)** ローデータを見たところ、タイプ5の学生の回答には過敏な反応が絡んでいる可能性が高いと考えられた。彼らはタイプ3と「充実感」「知識・技能」「将来展望」「大学生活の重点項目」において有意差が見られず、結果としてタイプ3と特徴に大差のない学生タイプである。彼らが回答している17項目の一週間の生活時間を概算で合計すると、1週間の時間数(24時間×7日=168時間)を越える者が多い。この場合、彼らは寝ていないことになる。彼らの過敏な反応をこうして推察することができる。以上がタイプ5を本研究の分析から除外した理由である。

今後問題となるのは、この研究を各大学に個別に適用していく場合である。私の別の研究では、個別大学を対象に同様の調査をいくつかおこなっているが、そこではタイプ3の学生タイプが同様に抽出されながらも、ここで示すようなタイプ5はそれと区別して抽出されない。おそらくサンプル数の問題だと思われる。ローデータを見て、タイプ5のような過敏な反応群を分析対象から除外するという方法が考えられるが、今後の検討課題としたい。

## 引用文献

- ▶ 浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から—. 教育心理学研究, **50**, 141-151.
- ▶ 秦由美子代表 (2007). 平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基盤(B)(一般) 『大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から—』(課題番号 17330165). 中間報告書.
- ▶ 株式会社ベネッセコーポレーション (2005). 進路選択に関する振り返り調査—大学生を対象として—. 平成 17 年度経済産業省委託調査報告書.  
<http://benesse.jp/berd/center/open/report/shinrosentakaku/2005/index.html>
- ▶ Krause, K-L. (2007). Beyond classroom walls: Students' out-of-class peer experiences and implications for teaching and learning. 名古屋高等教育研究, **7**, 301-319.
- ▶ Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, **35** (2), 24-32.
- ▶ 溝上慎一 (編) (2001). 大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学—. ナカニシヤ出版.
- ▶ 溝上慎一 (2007). 大学生が大学教育で身につける汎用的能力 (Generic Skills) の実証的検討. 秦由美子代表 平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基盤(B)(一般) 『大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から—』(課題番号 17330165). 中間報告書. Pp.14-26.
- ▶ 溝上慎一 (2008a). 授業・授業外学習による学習タイプと汎用的技能との習得の関連. 秦由美子代表 平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基盤(B)(一般) 『大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から—』(課題番号 17330165). 最終報告書. Pp.2-11.
- ▶ 溝上慎一 (2008b). 調査にあたって／調査結果のまとめ. 京都大学高等教育研究開発推進センター・電通育英会 (編) 『大学生のキャリア意識調査 2007 調査報告書』. Pp.1-4, 6-16.
- ▶ 溝上慎一 (2009). 授業・授業外学習による学習タイプと能力や知識の変化・大学教育満足度との

- 関連性－単位制度の実質化を見据えて－. 山田礼子（編）『大学教育を科学する－学生の教育評価の国際比較－』東信堂. Pp.119-133.
- ▶ 溝上慎一・中間玲子・山田剛史・森朋子（2009）. 学習タイプ（授業・授業外学習）による知識・技能の獲得差の検討. 大学教育学会誌, **31 (1)**, 112-119.
  - ▶ 西垣順子（2005）. 単位制度実質化を実現するための教育システム. 高等教育システムセンター紀要（信州大学）, **1**, 83-92.
  - ▶ 鈴木鯛功・安岡高志（2007）. 単位修得に必要な学修時間についての調査－授業外学修時間を中心として－. 大学教育学会誌, **29 (2)**, 159-164.
  - ▶ 武内清（2003）. 授業と学生. 武内清編『キャンパスライフの今』玉川大学出版部. Pp.16-29.
  - ▶ 武内清・浜島幸司・大島真夫（2005）. 現代大学生の素顔－「12 大学・学生調査」から－. 武内清（編）『大学とキャンパスライフ』上智大学出版. Pp.293-315.
  - ▶ 浦坂純子（2009）. なぜ「大学は出ておきなさい」と言われるのか－キャリアにつながる学び方－. ちくまプリマー新書.
  - ▶ 山田浩之（2007）. 大学生の学習行動. 山田浩之・葛城浩一（編）『現代大学生の学習行動』高等教育研究叢書 90（広島大学高等教育研究開発センター）. Pp.11-23.
  - ▶ 山田礼子代表（2007）. 平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基盤(B)研究成果報告書「転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究」（課題番号 16330168）.
  - ▶ 保田卓（2008）. JCSS 結果報告（2）－能力や知識の増減に影響する活動－. 大阪府立大学高等教育開発センターニュース『フォーラム』第 11 号, 6-7.

## 付記

本研究は、京都大学高等教育研究開発推進センターと（財）電通育英会の共催による『大学生のキャリア意識調査 2007』の成果の一部である（プロジェクトの詳細は下記 URL を参照のこと）。また本稿は、「第 15 回大学教育研究フォーラム」（京都大学高等教育研究開発推進センター主催、2009 年 3 月）、「第 31 回大学教育学会大会」（2009 年 6 月）で発表したものに、加筆、修正をおこなったものである。

<http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/research/>