

# 専攻基礎習得度を高める大学の授業は何か

—高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層に着目して—

小山 治（東京大学大学院特任助教）

## ■要約

- ◎「毎回出席をとる授業」、「他人と協力して研究や作業を進める授業」、「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。
- ◎高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。
- ◎高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、上述した3つの授業を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。
- ◎大学入試難易度が低い大学に所属している、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「他人と協力して研究や作業を進める授業」と「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

## 1 問題設定

本稿の目的は、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層において、専攻基礎習得度を高める大学の授業は何かという問いを明らかにすることである。

近年、大学教育のアウトカムに関する社会的な関心が国内外で急速に高まっている。国内においては、1990年代以降の大学進学率の上昇や就職状況の悪化に伴い、大学教育の質をいかに保証するのかが政策課題となっている。中央教育審議会(2008)や日本学術会議(2010)にみられるように、大学教育の質保証は、高等教育の領域において最も重要な論点の1つとなっている。また、主要な経済団体の提言書を悉皆的に調査した飯吉(2008)によれば、1990年代半ば以降、大学に対する産業界の教育要求は高まっている。国外においてもこうした趨勢は同様である。OECDは、AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) というプロジェクトを発足させ、大学教育の成果を測定するテストの開発を進めている。そこでは、一般的技能 (generic skills) に加えて、経済学と工学といった分野別技能 (discipline-specific skills) も評価対象となっている。

このような中で、本稿では、大学教育のアウトカムの1つとして専攻基礎習得度に着目する。本稿でいう専攻基礎習得度とは、専攻分野の最低限の知識を身につけたか否かを指す。専攻基礎習得度に着目するのは、それが大学教育の質保証と密接に関連する指標であり、大学が最低限果たさなければならない教育責任を反映したものであると考えられるからである。本稿で

は、専攻基礎習得度を高める大学の授業（形態）を検討する。

この検討の中で本稿が特に重視するのは、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層である。なぜなら、高校教育までとは異なり、「答え」のない問題を考えることを求められる大学教育において最も不利益を被るのが、そうした層であると考えられるからである。そうした層に対して、大学は授業を通じて何ができるのかという点を実証的に明らかにすることは、大学教育の質保証という意味でも、受益者である学生・社会に対する大学の教育責任の遂行という意味でも、切実な課題である<sup>2)</sup>。

以上のような問題関心から、本稿では、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層において、専攻基礎習得度を高める大学の授業は何かという問いを明らかにする。この過程において、先行研究で問題にされてきた大学の選抜性を踏まえた分析も行う。なお、本稿では、専攻基礎習得度を扱うため、留学生を除外した4年生に分析対象を絞る。

本稿の構成は次の通りである。2節では、大学教育のアウトカムの規定要因に関する先行研究を2つに区分して、その到達点と問題点を検討する。3節では、出席重視型授業、協力型授業、職業的レリバンス型授業といった3つの授業を取り上げ、それらが専攻基礎習得度に対してもたらす効果について、仮説を立てる。また、分析に必要な変数の設定を行う。4節では、大学入試難易度別に主な変数の分布を確認する。5節では、クロス集計によって仮説を検証する。6節では、本稿の結論・含意を示し、残された課題をまとめる。

## 2 先行研究の検討

大学教育のアウトカムの規定要因に関する研究の多くは、①知識・技能・能力・成績と②学習時間を従属変数とした定量的な分析を行っている。

まず、知識・技能・能力・成績を従属変数とした先行研究の知見を整理する。そこでの知見は、大学教育のアウトカムは、大学入学以前の変数によって少なからず規定されている一方で、大学教育の取り組みにも正の効果がみられるという点に集約できる。

村澤（2003）によれば、高校時代の学習・経験に関する自立志向が学生の能力・力量の向上に対して正の効果をもたらしている一方で、学生のニーズに合わせた大学教育は、大学の特質や学生の資質に関係なく、学生の能力・力量の向上や興味・関心・態度に対して正の効果をもたらしている。串本（2006）によれば、所属学部で大学入試偏差値が知識の獲得・理解等に関する授業経験に対して正の効果をもたらしている一方で、教育課程に関する教育活動が多くの授業経験に対して正の効果をもたらしている。小方（2008）によれば、学力（中3）や学習習慣（高3）は、「学問的知識」と成績に対しては正の直接効果をもたらしているものの、「汎用的技能」に対してはそうではない。

一方、葛城（2006）によれば、学生の属性等とは独立に、多くの授業経験の質が「能力の変化」と「専門の到達度」に対して正の効果をもたらしている。また、両角（2010）によれば、経済学部では、「学生配慮型授業」が「専門の理論的理解」に対して正の効果をもたらしており、「双方向型授業」が「わかりやすく話す力」に対して正の効果をもたらしている。

次に、学習時間を従属変数とした先行研究の知見を整理する。そこでの知見は、大学入試難易度が低い大学では学習時間が顕著に短いものの、大学教育には学習時間を伸ばす一定の効果があるという点に集約できる。

葛城（2008）によれば、特に人文・社会系では、大学入試難易度が低いほど、授業に関連する学習時間と授業と関連のない学習時間が顕著に短い。また、低難易度群では、高校時代の学習状況が（大学の）授業に関連する学習時間に対して正の効果をもたらしている一方で、「カリキュラムの体系性」や「学生へのフィードバック」もそれに対して正の効果をもたらしている。ただし、両角（2010）によれば、経済学部では、大学の授業は授業関連時間に対して明確な効果をもたらしていないものの、そうした効果の有無や程度については各大学による相違が少なくない。

一方、大学入試難易度が非常に低い大学の学生に特化した研究もある。葛城（2007: 91）によれば、「高校時代に受験勉強を含む学業に熱心に取り組んでいるか否かというこの一点が学習時間を左右する決定的に重要な要因となっている」。葛城（2010）は、この知見を再検証し、概ね同様の結果を得ている。しかし、そこでは、「大学の授業を肯定的なものとして捉えているかどうかもまた、在学中の学習活動を左右する要因となっている」（葛城 2010: 59）。また、谷村（2009）によれば、大学入試難易度が非常に低い大学においては、相互作用型授業の経験・特性が授業関連の学習時間に対して正の効果をもたらしている。

以上の検討を踏まえて、先行研究に残された問題点を挙げるとすれば、次の3点になる。

第1に、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層に対して必要な学習支援のあり方が明らかにされていないという点である。大学にとって実践的に重要な課題は、大学教育で求められる自律的な学習習慣が身につけていなかった層をいかに支援するのかという点であると考えられる。

第2に、大学の授業の効果が必ずしも正面から問題にされていないという点である。確かに、谷村（2009）や両角（2010）のように、それを問題にした研究もみられる。しかし、多くの先行研究は、授業に対する認識・評価等を独立変数にしており、どういった授業を受ければ、どのような成果が得られるのかといった図式には必ずしもなっていない。

第3に、専門分野内部における大学教育のアウトカムの規定要因が十分に取り扱われていないという点である。この点についても、両角（2010）が経済学部と工学部を比較している以外は、大学に全般的な分析をしているか、大学入試難易度が非常に低い大学に特化した分析をしている研究が少なくない。日本学術会議（2010）から示唆されるように、大学教育の質保証のためには専門分野の相違を意識する必要があると思われる。

以上の問題点を克服するために、本稿では、社会科学分野を対象にして、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層において、専攻基礎習得度を高める大学の授業は何かという問いを解いていくことにする。

### 3 仮説と変数の設定

#### 3.1 仮説の設定

専攻基礎習得度を高める授業としてどのようなものが考えられるか。本稿では、次の3つの授業を想定する<sup>3)</sup>。

第1に、出席重視型授業である。これは、毎回出席をとることによって学生を授業に呼び込む授業を指す。両角（2010）によれば、経済学部においては、授業出席時間が長いほど、授業関連学習時間が長い。第2に、協力型授業である。これは、履修者同士が協力しながら研究や

作業を進める授業を指す。こうした授業は、協調学習を生じさせられると思われる。協調学習とは、「個人の理解やそのプロセスを他人と協調的に比較、吟味、修正する過程を経て一人ひとりが理解を深化させる学習プロセス」を指し、「複数の学習者による話し合いや共同での問題解決、学習成果の公開、相互評価などを含む」（三宅 2010: 460）。協調学習は、「うまく機能した場合、個人単独では到達しにくいレベルの理解に到達できる」（三宅 2010: 460）。第3に、職業的レリバンス型授業である。これは、仕事に対する有効性が高い知識・技術を教える授業を指す。葛城（2007）によれば、大学入試難易度が非常に低い大学に所属している学生の約8割は潜在的な資格志向を有しているため、大学は資格を軸にした教育を行うことによって自律的な学習習慣や学習行動を獲得する機会を提供しようという。

以上の点を踏まえると、次の仮説を導き出すことができる。

- 理論仮説1：出席重視型授業、協力型授業、職業的レリバンス型授業を受けたほど、専攻基礎習得度が高い。
- 作業仮説1-1：「毎回出席をとる授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。
- 作業仮説1-2：「他人と協力して研究や作業を進める授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。
- 作業仮説1-3：「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

一方、専攻基礎習得度は、大学の授業だけによって規定されるわけではないだろう。村澤（2003）によれば、高校時代の学校にとらわれない自立的な学習・経験が大学での能力・力量の向上度等に対して正の効果をもたらしているし、葛城（2007, 2010）によれば、大学入試難易度が非常に低い大学の学生の場合、高校時代までの学習状況が良好なほど、授業に関係する学習時間が長い。また、葛城（2008）によれば、特に人文・社会系では、大学入試難易度が低いほど、学生の学習時間が短い。

以上の知見を踏まえると、次の仮説を導き出すことができる。

- 理論仮説2：高校時代に自律的な学習習慣が身についていたほど、専攻基礎習得度が高い。
- 作業仮説2：高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

それでは、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層に対して、前述した3つの授業はどのような効果をもたらすと予想できるだろうか。両角（2010）によれば、授業出席時間は授業関連学習時間を伸ばす。また、谷村（2009）によれば、大学入試難易度が非常に低い大学（≡高校時代に基本的な学習習慣が身につけていなかった学生が多い大学）では、相互作用型授業経験スコア（「グループワークなど、学生が参加する」等の合成変数）が授業関連の学習時間に対して正の効果をもたらしている。さらに、葛城（2007）によれば、大学入試難易度が非常に低い大学では、資格という仕事と関連した教育に対する親和性がみられる。

以上の知見を踏まえると、次の仮説を導き出すことができる。

●理論仮説 3: 高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層では、出席重視型授業、協力型授業、職業的レリバンス型授業を受けたほど、専攻基礎習得度が高い。

○作業仮説 3-1: 高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「毎回出席をとる授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

○作業仮説 3-2: 高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「他人と協力して研究や作業を進める授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

○作業仮説 3-3: 高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

専攻分野の最低限の知識を習得するための支援を最も必要としているのは、選抜性が低い大学に所属しており、かつ、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった学生であると考えられる。そうした学生に対しても、理論仮説 3 の設定で引用した先行研究の知見を踏まえれば、前述した 3 つの授業は有効であると予想される。

したがって、次の仮説を導き出すことができる。

●理論仮説 4: 選抜性が低い大学に所属している、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層では、出席重視型授業、協力型授業、職業的レリバンス型授業を受けたほど、専攻基礎習得度が高い。

○作業仮説 4-1: 大学入試難易度が低い大学に所属している、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「毎回出席をとる授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

○作業仮説 4-2: 大学入試難易度が低い大学に所属している、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「他人と協力して研究や作業を進める授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

○作業仮説 4-3: 大学入試難易度が低い大学に所属している、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

### 3.2 変数の設定

表 1 は、本稿の分析で使用する変数の操作的定義をまとめたものである。本稿では、クロス集計によって仮説を検証するため、各変数を表中のような形でカテゴリー化して使用する。

**表 1 分析で使用する変数の操作的定義**

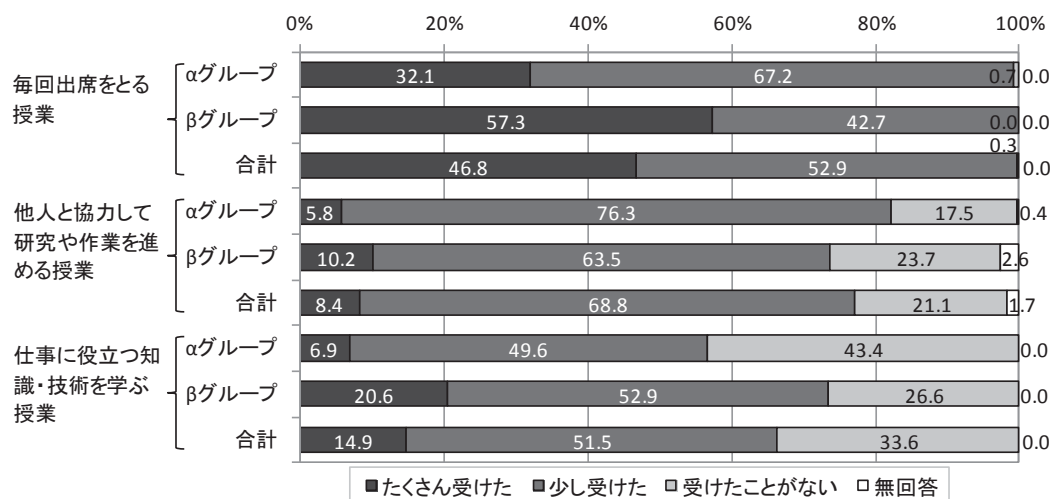
構成概念	質問番号	変数名	操作的定義
大学の選抜性	Q02A・B	大学入試難易度	母集団データにおける学生数ができるだけ均等2分割になるように、入試偏差値54以上の大学をαグループ、53以下の大学をβグループとした。
出席重視型授業	Q04A	毎回出席をとる授業	「たくさん受けた」を「受けた」=1、「少し受けた」と「受けたことがない」を「受けたことがない」=0とした(回答の分布を考慮)。
協力型授業	Q04C	他人と協力して研究や作業を進める授業	「たくさん受けた」と「少し受けた」を「受けた」=1、「受けたことがない」=0とした。
職業的レリバンス型授業	Q04E	仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業	「たくさん受けた」と「少し受けた」を「受けた」=1、「受けたことがない」=0とした。
専攻基礎習得度	Q08H	専攻分野の最低限の知識は身につけた	「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を「あてはまる」=1、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を「あてはまらない」=0とした。
高校時代の自律的な学習習慣	Q38B	高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた	「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を「あてはまる」=1、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を「あてはまらない」=0とした。

## 4 主な変数の分布

分析に入る前に、大学入試難易度別に主な変数の分布を確認する。

図1は、大学入試難易度別に3つの授業の受講経験の分布をまとめたものである。それによれば、合計に着目すると、「毎回出席をとる授業」は多くの者が受けているが、「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」は受けたことがない者がやや多いことがわかる。一方、大学入試難易度に着目すると、αグループでは「他人と協力して研究や作業を進める授業」を受けたことがある者がやや多いこと、βグループでは「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたことがある者が多いことがわかる。

**図1 大学入試難易度別にみた授業の受講経験の分布**



注: αグループN=274、βグループN=384、合計N=658。

図2 大学入試難易度別にみた「高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた」という質問項目の回答の分布

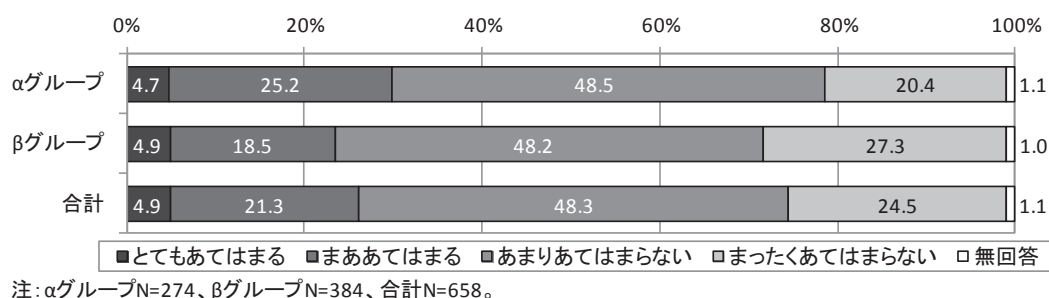


図3 大学入試難易度別にみた「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目の回答の分布

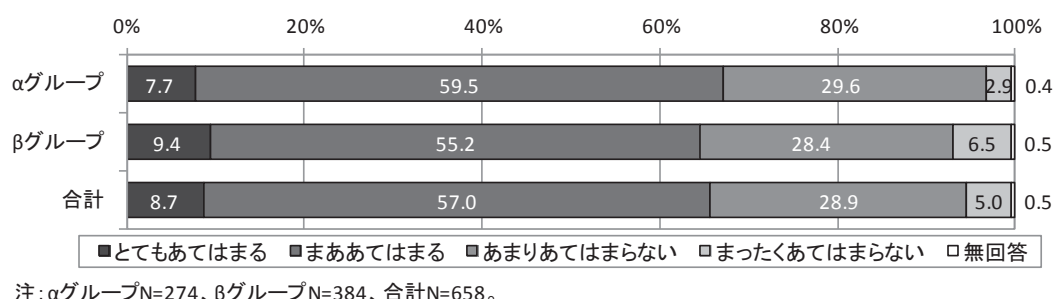


図2は、大学入試難易度別に「高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた」という質問項目の回答の分布をまとめたものである。それによれば、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった（「あまりあてはまらない」+「まったくあてはまらない」）者は、大学入試難易度にかかわらず、70%前後もいるということがわかる。このことは、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった者を支援する社会的な必要性が高いことを示唆している。

図3は、大学入試難易度別に「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目の回答の分布をまとめたものである。それによれば、大学入試難易度による差はほとんどみられず、約66%の者が「専攻分野の最低限の知識は身につけた」（「とてもあてはまる」+「まああてはまる」）と回答していることがわかる。本稿の専攻基礎習得度は、大学入試難易度の直接的な影響をほとんど受けない大学教育のアウトカムの1つであるといえる。

## 5 分析

### 5.1 作業仮説1の検証：授業の受講経験と専攻基礎習得度の関連

それでは、分析に入ろう。

表2は、「毎回出席をとる授業」、「他人と協力して研究や作業を進める授業」、「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」といった3つの授業の受講経験を独立変数とし、「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものであ

表2 授業の受講経験×専攻基礎習得度

授業の受講経験	専攻分野の最低限の知識は		合計	N
	身につけた			
	あてはまる	あてはまらない		
毎回出席をとる授業				
受けた (%)	70.7	29.3	100.0	(307)
受けたことがない (%)	61.8	38.2	100.0	(348)
合計 (%)	66.0	34.0	100.0	(655)
			5%水準で有意	p=0.016
他人と協力して研究や作業を進める授業				
受けた (%)	68.5	31.5	100.0	(505)
受けたことがない (%)	57.6	42.4	100.0	(139)
合計 (%)	66.1	33.9	100.0	(644)
			5%水準で有意	p=0.016
仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業				
受けた (%)	68.9	31.1	100.0	(434)
受けたことがない (%)	60.2	39.8	100.0	(221)
合計 (%)	66.0	34.0	100.0	(655)
			5%水準で有意	p=0.026

る。それによれば、いずれの授業においても受けた者の方が、受けたことがない者よりも専攻分野の最低限の知識を身につけていることがわかる（いずれも5%水準で有意）。したがって、作業仮説1-1～1-3は採択された。

## 5.2 作業仮説2の検証：高校時代の自律的な学習習慣と専攻基礎習得度の関連

表3は、「高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた」という質問項目を独立変数とし、「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものである。それによれば、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた者ほど、専攻分野の最低限の知識を身につけていることがわかる（1%水準で有意）。したがって、作業仮説2は採択された。

## 5.3 作業仮説3の検証：高校時代の自律的な学習習慣の有無別にみた授業の受講経験と専攻基礎習得度の関連

それでは、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層において、前述した3つの授業は専攻基礎習得度を高めるのであろうか。

表4は、「高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた」という質問項目を統制変数とし、3つの授業の受講経験を独立変数とし、「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものである。それによれば、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、いずれの授業についても、受けた者のうちで専攻分野の最低限の知識を身につけている者が約65%となっており、受けたことがない者のうちで同様の回答した者の割合を約10ポイントも上回っていることがわかる（いずれも5%水準で有意）。一方、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた層では、3つの授業にはそうした効果はみられない<sup>4)</sup>。したがって、作業仮説3-1～3-3は採択された。



表3 高校時代の自律的な学習習慣×専攻基礎習得度

Q38B × Q08H

高校の教科の内容に関して 受験や宿題に関係なく自主的に 調べていた	専攻分野の最低限の知識は 身につけた		合計	N
	あてはまる	あてはまらない		
	あてはまる (%)	76.6	23.4	100.0
あてはまらない (%)	62.7	37.3	100.0	(477)
合計 (%)	66.4	33.6	100.0	(648)

1%水準で有意 p=0.001

表4 高校時代の自律的な学習習慣×授業の受講経験×専攻基礎習得度

Q38B × Q04A・C・E × Q08H

高校の教科の内容 に関して受験や宿 題に関係なく自主 的に調べていた	授業の受講経験	専攻分野の最低限の知識は 身につけた		合計	N
		あてはまる	あてはま らない		
		あてはまらない (自律的な 学習習慣なし)	毎回出席をとる授業 受けた (%)	67.7	32.3
	受けたことがない (%)	58.3	41.7	100.0	(254)
	合計 (%)	62.7	37.3	100.0	(477)
		5%水準で有意 p=0.033			
	他人と協力して研究や作業を進める授業				
	受けた (%)	65.2	34.8	100.0	(359)
	受けたことがない (%)	54.1	45.9	100.0	(109)
	合計 (%)	62.6	37.4	100.0	(468)
		5%水準で有意 p=0.037			
	仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業				
	受けた (%)	66.0	34.0	100.0	(309)
	受けたことがない (%)	56.5	43.5	100.0	(168)
	合計 (%)	62.7	37.3	100.0	(477)
		5%水準で有意 p=0.041			
あてはまる (自律的な 学習習慣あり)	毎回出席をとる授業				
	受けた (%)	80.5	19.5	100.0	(82)
	受けたことがない (%)	73.0	27.0	100.0	(89)
	合計 (%)	76.6	23.4	100.0	(171)
		有意差なし p=0.250			
	他人と協力して研究や作業を進める授業				
	受けた (%)	78.0	22.0	100.0	(141)
	受けたことがない (%)	75.0	25.0	100.0	(28)
	合計 (%)	77.5	22.5	100.0	(169)
		有意差なし p=0.727			
	仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業				
	受けた (%)	77.5	22.5	100.0	(120)
	受けたことがない (%)	74.5	25.5	100.0	(51)
	合計 (%)	76.6	23.4	100.0	(171)
		有意差なし p=0.673			

#### 5.4 作業仮説4の検証：大学の選抜性を踏まえた分析

最後に、大学の選抜性を踏まえた分析を行う。なぜなら、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかったことの不利益を最も被るのは、選抜性が低い大学の学生であると予想されるからである。これまで取り上げてきた3つの授業は、そうした学生の専攻基礎習得度を高めることに寄与するのだろうか。

表5は、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層を分

析対象として、大学入試難易度を統制変数とし、3つの授業の受講経験を独立変数とし、「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものである（従属変数の「あてはまる」の割合のみを掲載）。それによれば、大学入試難易度βグループで、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「他人と協力して研究や作業を進める授業」と「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けた者ほど、専攻分野の最低限の知識を身につけていることがわかる（それぞれ5%水準で有意、1%水準で有意）。ところが、「毎回出席をとる授業」には有意な効果はみられない。この理由は、大学入試難易度が低い大学の学生の場合、学習レディネスが乏しいため、授業に出席しているだけでは身につくものは少ないからであると思われる。こうした大学では、授業の場に学生を呼び込むだけでは、大学教育の質保証を達成するのは難しいということだろう。

一方、大学入試難易度αグループで、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「毎回出席をとる授業」を受けた者ほど、専攻分野の最低限の知識を身につけていることがわかる（5%水準で有意）。この理由は、大学入試難易度が高い大学では、学生に基礎学力という土台があるので、授業の場だけでも最低限の水準には到達しうるからであると推測される。反対に、「他人と協力して研究や作業を進める授業」と「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」には有意な効果はみられない。この理由は、大学入試難易度が高い大学では、「最低限の知識」の中身が理論的・抽象的なものであるため、これら2つの授業との間に内容的な乖離が生じてしまっているからなのかもしれない。

なお、煩雑になるので表中では省略しているが、大学入試難易度にかかわらず、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた層では、3つの授業には専攻基礎習得度を高める明確な効果はほとんどみられない。

以上から、作業仮説4-1は棄却され、作業仮説4-2・4-3は採択された<sup>5)</sup>。

**表5 高校時代の自律的な学習習慣×大学の選抜性×授業の受講経験×専攻基礎習得度**

分析対象は、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層

Q38B×Q02A・B×Q04A・C・E×Q08H

授業の受講経験	大学入試難易度βグループ(低)		大学入試難易度αグループ(高)	
	専攻分野の最低限の知識は身につけた(あてはまる)	N	専攻分野の最低限の知識は身につけた(あてはまる)	N
毎回出席をとる授業				
受けた(%)	64.4	(163)	76.7	(60)
受けたことがない(%)	58.7	(126)	57.8	(128)
合計(%)	61.9	(289)	63.8	(188)
	有意差なし	p=0.323	5%水準で有意	p=0.012
他人と協力して研究や作業を進める授業				
受けた(%)	65.7	(207)	64.5	(152)
受けたことがない(%)	50.7	(73)	61.1	(36)
合計(%)	61.8	(280)	63.8	(188)
	5%水準で有意	p=0.023	有意差なし	p=0.706
仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業				
受けた(%)	67.5	(206)	63.1	(103)
受けたことがない(%)	48.2	(83)	64.7	(85)
合計(%)	61.9	(289)	63.8	(188)
	1%水準で有意	p=0.002	有意差なし	p=0.820

注：数値は、「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目に「あてはまる」と回答した者の割合を指す。

## 6 結論

本稿では、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層において、専攻基礎習得度を高める大学の授業は何かという問いを検討した。そこでの主な知見は、次の4つの形に集約できる。

第1に、「毎回出席をとる授業」、「他人と協力して研究や作業を進める授業」、「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。第2に、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。第3に、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、上述した3つの授業を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。第4に、大学入試難易度が低い大学に所属している、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層では、「他人と協力して研究や作業を進める授業」と「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」を受けたほど、専攻分野の最低限の知識を身につけている。

これらの知見にはどのような含意があるだろうか。ここでは、大学入試難易度が低い大学における学生の学習支援のあり方について考察したい。葛城(2007)は、学生の資格志向を活用した教育の有効性について言及している。こうした問題提起は興味深いものの、専攻基礎習得度の向上という点からみれば、協力型授業と職業的レリバンス型授業の双方をうまく両立させるという視角も必要であろう。また、職業的レリバンス型授業の中身には資格教育以外の多様な要素が含まれうるという点にも留意が必要である。大学入試難易度が低い大学には、以上の点を踏まえながら、高校までに自律的な学習習慣が身につけていなかった層に対する授業を通じた学習支援を行うことが求められているように思われる。

最後に、本稿に残された課題として、次の2点を挙げておく。

第1に、大学の授業が専攻基礎習得度に結びつくメカニズムを解明する必要があるという点である。授業はただ受ければよいというわけではなく、一定の学習行動に結びついてこそ、意味があると考えられるからである。第2に、専攻基礎習得度以外の大学教育のアウトカムを高める上で有効な授業を検討する必要があるという点である。

### <注>

- 1) 本稿でいう専攻基礎習得度は、回答者である学生の認識を通じて測定されたものであるという点には留意が必要である。ただし、専攻基礎習得度は、成績(A以上の割合)と正の相関関係にあるため、相当程度有効な変数であると思われる。なお、クロス集計でみる限り、選抜性が低い大学において、専攻基礎習得度は、内定獲得の有無に対して強い正の効果をもたらしている。
- 2) 確かに、既にリメディアル教育といった教育実践は行われている。しかし、それは高校までの基礎学力等の補完といった意味合いが強く、大学教育のアウトカムと直接的に関係するものではないと思われる。
- 3) 調査票には、「大学での基礎的な学習技法(レポートの書き方など)を教えてくれる授業」等の質問項目もある。しかし、選抜性が低い大学に所属している、高校時代に自律的な学習習慣が身につけていなかった層においてのみ専攻基礎習得度を高める授業は本文中の3つ以外にはない。
- 4) ただし、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていた層では、「毎回出席をとる授業」を受けた者と受けたことがない者のポイント差がやや大きい。カイ2乗検定で有意差が出ないのは、ケース数が少ないことが影響している可能性があるため、今後、さらなる検証が必要であると思われる。
- 5) なお、大学入試難易度Bグループで、高校の教科の内容に関して受験や宿題に関係なく自主的に調べていなかった層を抽出し、性別(男子ダミー変数)、学部(商学・経済学部ダミー変数)、大学入試偏差値(連続変

数)、3つの授業の受講経験(受けたダミー変数)を独立変数とし、「専攻分野の最低限の知識は身につけた」という質問項目(ダミー変数)を従属変数としたロジスティック回帰分析を行うと、「仕事に役立つ知識・技術を学ぶ授業」に有意な正の効果がみられる(オッズ比は2.090)。また、10%水準有意ではあるものの、「他人と協力して研究や作業を進める授業」にも正の効果がみられる(オッズ比は1.678)。こうした結果は、クロス集計の結果とほぼ整合的である。

## <引用文献>

- 中央教育審議会、2008、「学士課程教育の構築に向けて」(答申)。
- 飯吉弘子、2008、『戦後日本産業界の大学教育要求——経済団体の教育言説と現代の教養論』東信堂。
- 串本剛、2006、「大学生の学習経験とその規定要因」広島大学高等教育研究開発センター編『学生からみた大学教育の質——授業評価からプログラム評価へ』広島大学高等教育研究開発センター、27-38。
- 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』9: 161-80。
- 、2007、「Fランク大学生の学習に対する志向性」『大学教育学会誌』29(2): 87-92。
- 、2008、「学習経験の量に対するカリキュラムの影響力——大学教育によって直接的に促される学習経験に着目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第3部』57: 133-40。
- 、2010、「難易度の低い大学における学習活動——大学入学前の諸変数との関連から」『比治山高等教育研究』3: 49-61。
- 三宅なほみ、2010、「協調的な学び」佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店、459-78。
- 両角亜希子、2010、「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: 191-206。
- 村澤昌崇、2003、「学生の力量形成における大学教育の効果」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、60-74。
- 日本学術会議、2010、「大学教育の分野別質保証の在り方について」。
- 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』11: 45-64。
- 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』31(1): 128-35。