

親学歴による学業適応の格差

—格差を拡大／縮小する大学教育は何か—

須藤 康介（東京大学大学院教育学研究科研究員）

■要約

- ◎大学1年生を対象に、親学歴による学業適応の格差を確認し、どのような大学教育が格差を拡大／縮小するのかを分析した。その結果、以下の知見が得られた。
- ◎第1に、両親大卒層と非大卒層の間には、学業適応の格差が存在する。すなわち、両親非大卒層は両親大卒層に比べて、履修授業の単位を落とした割合が高い。
- ◎第2に、学習技法授業（基礎的な学習技法を教える授業）は、両親非大卒層に対してのみ、単位取得を促進する効果がある。
- ◎第3に、議論討論授業（少人数で議論・討論を行う授業）は、両親非大卒層に対してのみ、単位取得を困難にする効果がある。
- ◎第4に、親しい教員の存在（親しく話せる教員がいること）は、両親非大卒層に対してのみ、単位取得を促進する効果がある。

1 問題設定

本稿の目的は、大学1年生を対象に、親学歴による学業適応の格差を確認し、どのような大学教育が格差を拡大／縮小するのかを明らかにすることである。

小学校・中学校・高校において、親学歴による学業適応の格差が生じていることは、よく指摘されている。ブルデュー（1964＝1997、1970＝1991）が文化的再生産を最初に提唱したが、大学教育に対してであったことを想起すれば、このような親学歴による格差が、大学においてもみられることは想像に難くない。すなわち、両親が大学を卒業している学生は、親族からの情報や助言、または生育環境の中で身につけた学業適合的な性向から、大学での学業適応が相対的に高く、そうでない学生は学業適応が相対的に低いと考えられる。このことは、「大学第一世代」（両親とも大学を卒業していない大学生）に注目した濱名ほか（2006）や河野（2003）の研究で、すでに指摘されていることである。

しかし、にもかかわらず、どのような大学教育がこの格差を拡大／縮小するのかを、大規模データから明らかにするという作業は、これまで十分には行われていない。大学教育のユニバーサル化が進行しつつある現在、大学教育に何ができるのか／できないのかを示すことには一定の意義があるだろう。そこで本稿では、まず、親学歴による学業適応の格差を確認し、しかる後に、大学教育変数の効果推計を行い、どのような大学教育がこの格差を拡大／縮小するのかを実証的に検討する。

なお、大学生の中でも、1年生という入学直後に学業に適応できるかどうかは、その後の大学生生活において特に重要であると考えられる。白川（2007）によれば、初年次の学業適応は、その後の学業適応や自尊心を少なからず規定する。すなわち、スタート地点での学業不適応は、その後に大学中退・留年・就職活動での困難といった事態をもたらす可能性が高い。以上の理由から、本稿では大学1年生を分析対象として設定する。また、1年生は4年生に比べて、授業への出席率が高く、中退や不登校といったイベントが発生している確率が低いため、データの偏りが比較的小さいと予想されることも、1年生を分析対象とする副次的な理由である。

ただし、この分析を進めるにあたって、大学生の学業適応の指標を何とするのかは難しい問題である。小中学生のように標準化されたテストによって、学習定着度を測定することは不可能であるし、本人に「大学の授業に満足していますか」と尋ねても、それはあくまで主観であって、実際に学業を修めているかどうかは定かではない。授業出席時間を用いることも考えられるが、授業に出席していても、居眠りをしている場合や、結局単位を落としてしまった場合は、学業適応をしているとは言い難い。先行研究を俯瞰しても、大学生の学業適応の指標は一貫しておらず、指標化の困難を如実に示している。

しかし、だからと言って、大学生の学業適応に関する分析を放棄することも建設的ではないだろう。そこで本稿では、指標化の困難という制約を念頭に置きつつ、次善の方策として、大学1年生の前期において、履修授業の単位を落とした割合を、学業適応の指標として用いることとする。というのも、履修授業の単位を落としたということは、「最初は学習しようとしたことを学習しきれなかった」ことを意味すると考えられるためである。もちろん、何らかの理由で戦略的に単位を落としたという場合もあるだろう。しかし、少なくとも、大学1年生の前期においては、「単位はまったく必要なかった」というケースは少なく、「できれば単位を取得したかった」というケースが多いと考えられる。完全とは言えないが、大学1年生の前期における単位取得状況は、学業適応の1つの指標となりうるだろう。

2 仮説

本節では、以下の分析で検証する仮説を設定する。まず、濱名ほか（2006）などの先行研究で指摘されているように、両親非大卒層（両親とも大卒でない学生）は、両親大卒層（両親のどちらかが大卒の学生）よりも、学業適応が低いと考えられる。なぜなら、両親大卒層は、親族からの情報や助言、または学業適合的な性向から、それほど抵抗なく大学の学業に適応できるのに対して、両親非大卒層は、それらの資源が相対的に少ないと予想されるからである。よって、仮説1が導出される。

●理論仮説1：両親非大卒層は両親大卒層よりも、学業適応が低い。

○作業仮説1：両親とも大卒でない学生は、両親のどちらかが大卒の学生よりも、単位を落とした割合が高い。

次に、大学教育変数と学業適応の関連について、仮説を設定する。本稿では、大学教育変数として、初年次教育の中心的なものとして注目されている「学習技法授業」（基礎的な学習技法を教える授業）、中央教育審議会の答申（2008）などで重要性が指摘されている「議論討論授

業」(少人数で議論・討論を行う授業)、そして授業時間に留まらない学生と教員の関係を示す「親しい教員の存在」の3つに着目する。

ただし、結論から述べれば、大学生全体としてみた場合、これら3つの大学教育変数は学業適応に対してそれほど大きな効果はもたないと考えられる。大学生の学業適応を左右する要因は大学環境だけではなく、本人の性格、能力、家庭環境、友人環境、およびそれらの相互作用など様々である。もちろん大学の授業形態や教員との関係は、大学生の生活において重要な要素であるが、それらによって、大きく学業適応が変化するほど、大学教育が万能とも思えない。したがって、仮説2~4が導出される。

- 理論仮説2：学習技法授業を受けたかどうかと学業適応に、明確な関連はない。
- 作業仮説2：基礎的な学習技法を教える授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えない。

- 理論仮説3：議論討論授業を受けたかどうかと学業適応に、明確な関連はない。
- 作業仮説3：少人数で議論・討論を行う授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えない。

- 理論仮説4：親しい教員の存在と学業適応に、明確な関連はない。
- 作業仮説4：親しく話せる教員がいるかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えない。

仮説2~4において、大学教育変数と学業適応に明確な関連はみられないと予想した。しかし、それは大学生全体でみた場合であり、学生を両親大卒層と両親非大卒層に分けると、大学教育変数の効果が見出されるのではなかろうか。

まず、学習技法授業は、親族からの情報や学業適合的な性向が不足しがちな両親非大卒層にとって、順調に大学の学業を修めることの助けとなると考えられる。一方、議論討論授業は、様々な知識や思考を自分の中で素早く整理し、それを表現することが求められる授業形態であり、大学1年生という大学での学業にまだ十分に慣れていない時期においては、両親非大卒層にとって負担が大きく、学業適応を困難にする可能性がある。そして、親しい教員の存在は、大学内における重要な支援者の存在を意味し、両親非大卒層の種々の資源不足を補う効果があるものと推測される。よって、仮説5~7が導出される。

- 理論仮説5：両親大卒層では、学習技法授業を受けたかどうかと学業適応に、明確な関連はないが、両親非大卒層では、学習技法授業を受けた学生ほど、学業適応が高い。
- 作業仮説5：両親のどちらかが大卒の学生では、基礎的な学習技法を教える授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えないが、両親とも大卒でない学生では、同授業を受けた学生ほど、単位を落とした割合が低い。

- 理論仮説6：両親大卒層では、議論討論授業を受けたかどうかと学業適応に、明確な関連はないが、両親非大卒層では、議論討論授業を受けた学生ほど、学業適応が低い。

○作業仮説6：両親のどちらかが大卒の学生では、少人数で議論・討論を行う授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えないが、両親とも大卒でない学生では、同授業を受けた学生ほど、単位を落とした割合が高い。

●理論仮説7：両親大卒層では、親しい教員の存在と学業適応に、明確な関連はないが、両親非大卒層では、親しい教員が存在する学生ほど、学業適応が高い。

○作業仮説7：両親のどちらかが大卒の学生では、親しく話せる教員がいるかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えないが、両親とも大卒でない学生では、親しく話せる教員がいる学生ほど、単位を落とした割合が低い。

3 変数の設定

分析に使用する変数は以下のように設定した。

①単位を落とした割合：Q07D「成績D以下（不可・未受験）の割合」を用いる。クロス集計では、「単位落としなし」と「単位落としあり」の2群に分け、分散分析と重回帰分析では、0～1の値をとる連続変数として使用した。たとえば「0.3」は、その学生が履修した授業のうち、3割の授業で単位を落としたことを意味する。

②両親学歴：Q53A・B「両親が最後に卒業した学校」を用いる。父親と母親の両方または一方が4年制大学または大学院卒の場合を「両親のどちらかが大卒」、父親と母親のどちらも4年制大学または大学院卒でない場合を「両親とも大卒でない」とした。

③学習技法授業：Q04D「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」を用いる。クロス集計では、「たくさん受けた」「少し受けた」を「受けた」として、「受けたことがない」との2群に分けた。重回帰分析では、「受けた」を1、「受けたことがない」を0とするダミー変数として使用した。

④議論討論授業：Q04B「少人数での議論・討論を行う授業」を用いる。クロス集計では、「たくさん受けた」「少し受けた」を「受けた」として、「受けたことがない」との2群に分けた。重回帰分析では、「受けた」を1、「受けたことがない」を0とするダミー変数として使用した。

⑤親しい教員の存在：Q05D「親しく話せる教員がいる」を用いる。クロス集計では、「とてもあてはまる」「まああてはまる」を「あてはまる」、「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」を「あてはまらない」として2群に分けた。重回帰分析では、「あてはまる」を1、「あてはまらない」を0とするダミー変数として使用した。

⑥女子ダミー：Q01A「性別」を用いる。「女子」を1、「男子」を0とするダミー変数を作成した。重回帰分析の統制変数として用いる。

⑦法学部ダミー・社会学部ダミー：Q02B「学部」を用いる。「法学部」を1、それ以外を0とするダミー変数、および「社会学部」を1、それ以外を0とするダミー変数をそれぞれ作成した。つまり、量的にマジョリティである商学・経済学系の学部を基準カテゴリーとしてダミー変数化を行った。重回帰分析の統制変数として用いる。

⑧大学入試偏差値：ベネッセコーポレーションが2009年に実施した「進研模試 高2生総合学

カテスト 11月」において、当該大学・学部の合否判定が B 評価であった受験者の平均偏差値を用いる。偏差値は英語・数学・国語のテスト得点から算出されている。重回帰分析の統制変数として用いる。

⑨中3成績：Q36A「中学3年生のときの校内成績」を用いる。「上のほう」～「下のほう」を5～1として、連続変数として使用する。重回帰分析の統制変数として用いる。

⑩高校の大学進学率：Q35D「出身高校の4年制大学進学率」を用いる。「95%以上」を97.5、「80%以上95%未満」を87.5、「60%以上80%未満」を70、「40%以上60%未満」を50、「40%未満」を20とした。重回帰分析の統制変数として用いる。

4 分析

4.1 仮説1の検証：分散分析

作業仮説1「両親とも大卒でない学生は、両親のどちらかが大卒の学生よりも、単位を落とした割合が高い」を検証するため、両親学歴別の単位を落とした割合の平均値を算出した。分散分析の結果が表1である。ウェルチのF検定が平均値の差の検定である。

表1 両親学歴×単位取得

両親学歴	分析対象は1年生 Q53A・B×Q07D		N
	単位を落とした割合		
	平均値	標準偏差	
両親のどちらかが大卒	0.055	0.095	(528)
両親とも大卒でない	0.078	0.156	(451)
合計	0.065	0.127	(979)
ルビーンの等分散性検定		p=0.000	
ウェルチのF検定		p=0.007	

大学1年生の前期において、履修授業の単位を落とした割合は平均して6.5%とそれほど高くはない。しかし、両親大卒層では5.5%、両親非大卒層では7.8%と、統計的に有意な格差が認められる。よって、作業仮説1は支持された。また、標準偏差は両親非大卒層で大きいことから、両親非大卒層では、単位を順調に取得できている者から、ほとんど取得できていない者まで幅広く存在することが窺える²⁾。

4.2 仮説2～4の検証：二重クロス集計

作業仮説2「基礎的な学習技法を教える授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えない」、作業仮説3「少人数で議論・討論を行う授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えない」、作業仮説4「親しく話せる教員がいるかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えない」の検証のため、3つの大学教育変数と単位取得の関係をクロス集計した。結果が表2～4である。

これらの分析から、学生全体としてみた場合、学習技法授業、議論討論授業、親しい教員の存在はどれも、単位取得と明確な関連をもたないことがわかった。したがって、作業仮説2～4は支持された。

表 2 学習技法授業×単位取得

分析対象は1年生 Q04D×Q07D				
学習技法授業	単位取得		合計	N
	単位落としなし	単位落としあり		
受けた (%)	61.0	39.0	100.0	(767)
受けなかった (%)	58.9	41.1	100.0	(280)
合計 (%)	60.5	39.5	100.0	(1047)
有意差なし p=0.541				

表 3 議論討論授業×単位取得

分析対象は1年生 Q04B×Q07D				
議論討論授業	単位取得		合計	N
	単位落としなし	単位落としあり		
受けた (%)	59.7	40.3	100.0	(816)
受けなかった (%)	62.7	37.3	100.0	(233)
合計 (%)	60.3	39.7	100.0	(1049)
有意差なし p=0.412				

表 4 親しい教員の存在×単位取得

分析対象は1年生 Q05D×Q07D				
親しい教員の存在	単位取得		合計	N
	単位落としなし	単位落としあり		
あてはまる (%)	63.4	36.6	100.0	(393)
あてはまらない (%)	58.7	41.3	100.0	(649)
合計 (%)	60.5	39.5	100.0	(1042)
有意差なし p=0.137				

4.3 仮説5～7の検証：三重クロス集計

作業仮説5「両親のどちらかが大卒の学生では、基礎的な学習技法を教える授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えないが、両親とも大卒でない学生では、同授業を受けた学生ほど、単位を落とした割合が低い」、作業仮説6「両親のどちらかが大卒の学生では、少人数で議論・討論を行う授業を受けたかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えないが、両親とも大卒でない学生では、同授業を受けた学生ほど、単位を落とした割合が高い」、および作業仮説7「両親のどちらかが大卒の学生では、親しく話せる教員がいるかどうかと、単位を落とした割合に、関連があるとは言えないが、両親とも大卒でない学生では、親しく話せる教員がいる学生ほど、単位を落とした割合が低い」の検証のため、三重クロス集計を行った。結果が表5～7である。

表 5 両親学歴×学習技法授業×単位取得

分析対象は1年生 Q53A・B×Q04D×Q07D					
両親学歴	学習技法授業	単位取得		合計	N
		単位落としなし	単位落としあり		
両親の どちらかが大卒	受けた (%)	61.6	38.4	100.0	(370)
	受けなかった (%)	65.6	34.4	100.0	(157)
	合計 (%)	62.8	37.2	100.0	(527)
有意差なし p=0.387					
両親とも 大卒でない	受けた (%)	61.6	38.4	100.0	(344)
	受けなかった (%)	51.9	48.1	100.0	(106)
	合計 (%)	59.3	40.7	100.0	(450)
10%水準で有意 p=0.074					

表6 両親学歴×議論討論授業×単位取得

		分析対象は1年生 Q53A・B×Q04B×Q07D			
両親学歴	議論討論授業	単位取得		合計	N
		単位落としなし	単位落としあり		
両親の どちらかが大卒	受けた (%)	62.9	37.1	100.0	(404)
	受けなかった (%)	62.1	37.9	100.0	(124)
	合計 (%)	62.7	37.3	100.0	(528)
				有意差なし	p=0.876
両親とも 大卒でない	受けた (%)	57.1	42.9	100.0	(357)
	受けなかった (%)	67.0	33.0	100.0	(94)
	合計 (%)	59.2	40.8	100.0	(451)
				10%水準で有意	p=0.083

表7 両親学歴×親しい教員の存在×単位取得

		分析対象は1年生 Q53A・B×Q05D×Q07D			
両親学歴	親しい教員の存在	単位取得		合計	N
		単位落としなし	単位落としあり		
両親の どちらかが大卒	あてはまる (%)	61.7	38.3	100.0	(183)
	あてはまらない (%)	63.0	37.0	100.0	(341)
	合計 (%)	62.6	37.4	100.0	(524)
				有意差なし	p=0.769
両親とも 大卒でない	あてはまる (%)	65.2	34.8	100.0	(181)
	あてはまらない (%)	55.6	44.4	100.0	(268)
	合計 (%)	59.5	40.5	100.0	(449)
				5%水準で有意	p=0.042

分析結果が示すように、両親大卒層と両親非大卒層に分けると、大学教育の効果はかなり異なってみえる。すなわち、学習技法授業と親しい教員の存在は、両親非大卒層の単位取得のみを促進する。一方、議論討論授業は、両親非大卒層の単位取得のみを阻害する効果をもつ。よって、作業仮説5～7は支持された³⁾。

4.4 仮説2～7の再検証：重回帰分析

ここで、性別、大学の属性（学部、入試偏差値）、大学入学以前の学業適応（中3成績、高校ランク）を統制しても、クロス集計で得られた知見が支持されるどうかを確かめるため、単位を落とした割合を従属変数とする重回帰分析を行う。大学の属性を統制することで、授業形態の効果とみえていたものが、実は学部の学問的特性の効果であったり、いわゆる上位大学・下位大学であることの効果であったりする可能性を排除できる。また、大学入学以前の学業適応を統制することで、もともと学業適応が高かった学生が、教員との親しい関係を構築できるといった逆因果の可能性を軽減できる。なお、高校ランクは、出身高校の4年制大学への進学率を指標として用いる。

ところで、単位を落とした割合は必ず0～1の値をとるため、当該変数を従属変数にした重回帰分析を行う場合、直線推計よりもロジスティック曲線推計のほうが適合する。よって、以下の重回帰分析では、単位を落とした割合 p を $0.99p+0.005$ に調整した後、ロジスティック変換を行った値を従属変数とした。また、誤差項の分散不均一性に対処するため、頑健標準誤差を用いた検定を行った。分析結果が表8である。

表 8 単位を落とした割合の規定要因（重回帰分析）

分析対象は1年生 従属変数はロジスティック変換値

独立変数	全体		両親のどちらかが大卒		両親とも大卒でない	
	偏回帰係数	標準化偏回帰係数	偏回帰係数	標準化偏回帰係数	偏回帰係数	標準化偏回帰係数
女子ダミー	-0.553	-0.145 ***	-0.671	-0.193 ***	-0.276	-0.067
法学部ダミー	-0.134	-0.033	-0.410	-0.102 *	0.166	0.040
社会学部ダミー	-0.235	-0.048	-0.282	-0.067	-0.212	-0.035
大学入試偏差値	0.002	0.015	0.004	0.027	0.009	0.044
中3成績	-0.221	-0.146 ***	-0.220	-0.155 **	-0.318	-0.199 ***
高校の大学進学率	0.004	0.042	0.000	-0.002	0.005	0.065
学習技法授業ダミー	-0.206	-0.049	0.065	0.017	-0.418	-0.091 +
議論討論授業ダミー	0.188	0.042	0.023	0.006	0.445	0.093 *
親しい教員ダミー	-0.195	-0.051	-0.054	-0.015	-0.399	-0.099 *
(定数)	-3.140	***	-2.994	***	-3.393	***
決定係数	0.054		0.081		0.068	
調整済み決定係数	0.045		0.065		0.048	
モデル適合度	p=0.000		p=0.000		p=0.000	
N	1004		506		437	

注：+：p<0.10、*：p<0.05、**：p<0.01、***：p<0.001。

重回帰分析の結果は、クロス集計と一致している。すなわち、学習技法授業と親しい教員の存在は、両親非大卒層の単位取得のみを促進する。一方、議論討論授業は、両親非大卒層の単位取得のみを阻害する。したがって、作業仮説 2~7 は改めて支持された。

なお、仮説とは直接関わらないが、統制変数に着目すると、中学時代に好成績だった学生は単位を落とすづらいこと、両親大卒層では、女子および法学部在学者が単位を落とすづらいことがわかる。これらは、中学時代の学業適応と大学での学業適応はある程度まで対応していること、両親大卒層の中でも女子と法学部在学者は特に学業適応が高いことを示唆している。両親大卒層の女子で学業適応が高い理由としては、女子のほうが親子関係の資本を有効に活用することが考えられる。両親大卒層の法学部在学者で学業適応が高い理由としては、法学部は社会科学系の中で最も長い伝統と、それに由来する慣習のある専攻であるため、両親大卒層が特に適応しやすいことが考えられる。

もっとも、今回の分析対象には法学部は 5 校しか含まれていないため、法学部ダミーの効果信頼性のあるものかどうかには、慎重になる必要がある。深入りしたインプリケーションを導き出すことは避けたほうがよいだろう。

5 結論

仮説 1 の分析で示されたように、両親大卒層と非大卒層の間には、一定程度の学業適応の格差が見出される。すなわち、両親非大卒層は両親大卒層に比べて、大学 1 年生という入学直後において、履修授業の単位を落とした割合が高い。また、両親非大卒層は単位取得をできているかどうかの個人差が大きい。

一方で、仮説 2~7 の分析が示すように、両親非大卒層は両親大卒層に比べて、大学教育変数によって単位を取得できるかどうか左右される傾向が大きい。両親大卒層では、授業形態や教員との関係は単位取得に明確には影響しないが、両親非大卒層では、それらが単位取得に少なからず影響するのである。具体的には、学習技法授業や親しい教員の存在は両親非大卒層

の単位取得を促し、反対に、議論討論授業は両親非大卒層の単位取得を困難にする。両親大卒層において、大学教育変数と単位取得に明確な関連がみられないのは、井上（2006）の言うところ、二世の「要領の良さ」に起因していると考えられる。両親が大卒である学生は、親族からの助言や情報、または学業適合的な性向により、良くも悪くも大学側の取り組みとは独立に、そつなく単位を取得するということだろう。

ところで、これまで荻谷ほか（2002、2004）などによって、小・中学校において、議論討論型の授業（かつては新学力観型授業と言われた）は階層上位の生徒に適合的で、階層下位の生徒には適応が困難であることが指摘されてきた。本稿の知見はそれらの知見と整合する。つまり、小・中学校だけでなく、大学段階においても、議論討論型の授業は階層下位の学生に困難をもたらす可能性があるのである。谷村（2009）は、相互作用型授業（議論討論授業に類似）は学生の自宅学習時間を長くすることを指摘している。もちろん学習時間が長くなること自体は、問題視すべきことではない。しかし、この知見は見方を変えれば、相互作用型授業はそれなりに負担がかかる授業であることを示唆している。この負担が両親非大卒層の単位取得を困難にしているという推論も可能である。

しかし、このことは、大学において議論討論型の授業をやめるべきであるという結論にむすびつくわけではない。鈴木ほか（2006）が指摘するように、議論討論型の授業は、学生ひいては社会全体の批判的思考力の育成にとって必要なものだろう。学習技法授業が両親非大卒層の単位取得を助けるという知見と併せて考えれば、大学の初年次に「議論技法授業」とでも言うべきものを実施し、両親非大卒層の議論討論授業への適応を高めるといった方策がありうるのではなかろうか。もちろん、そのような取り組みはすでに一部の大学で行われており、本稿はその重要性を裏付ける形となった。

本研究の今後の課題として、入試難易度と両親学歴を組み合わせた類型を作成して、それぞれにおいて、効果的な大学教育を見出すということが挙げられる。同じ大学第一世代であっても、いわゆる上位大学の学生と、下位大学の学生で、学業適応の状況や効果的な教育が異なるといったことは十分に考えられる。本データでは、類型を作成するとそれぞれの類型に属するサンプルサイズが極めて小さくなってしまったため、分析することができなかったが、より大規模な調査を実施することで応えられる課題であるだろう。

<注>

- 1) 本稿では、あえて留学生を除外せずに分析を行っている。というのも、大学第一世代の学業適応が問題となるのは日本人学生に限ったことではないからである。また、大学教育の効果を議論する上で、留学生まで含めた大学生全体に対する大学教育の効果を推計することにも、意義があると考えためである。
- 2) 単位を落としている学生の特徴を確認するため、単位取得と「大学生生活に満足している」（Q08A）、「将来フリーターになってもかまわない」（Q39D）のクロス集計を行ったところ、単位を落としている学生ほど、大学生生活に不満足であること、また将来フリーターになっても構わないと考えていることが示された。単位を落としている学生が、正統的な大学文化から逸脱傾向にあることが窺える。
- 3) 仮説とは直接関係しないが、「毎回出席をとる授業」（Q04A）、「他人と協力して研究や作業を進める授業」（Q04C）についても同様の分析を行ったところ、これらを受けている学生ほど、単位を落としていないことが示された。また、両親大卒層と両親非大卒層を比較したとき、これらの授業と単位取得の関連はほぼ同じであった。

<引用文献>

- Bourdieu, Pierre and Jean Claude Passeron, 1964, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris: Éditions de Minuit. (=1997、石井洋二郎編訳『遺産相続者たち——学生と文化』藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre and Jean Claude Passeron, 1970, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Éditions de Minuit. (=1991、宮島喬訳『再生産——教育・社会・文化』藤原書店.)
- 濱名陽子編、2006、『ユニバーサル段階における“大学第一世代”への学習支援に関する基礎的研究』平成15～17年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書.
- 井上義和、2006、「初年次教育における第一世代問題」濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育——歴史・理論・実践と世界の動向』丸善、81-93.
- 荻谷剛彦・志水宏吉編、2004、『学力の社会学——調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店.
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子、2002、『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット.
- 河野銀子、2003、「大学大衆化時代における‘First-Generation’の位相」『山形大学紀要(教育科学)』13(2): 33-49.
- 白川雄治、2007、「学生パネル調査から明らかになった日本における初年次教育の可能性」『大学教育学会誌』29(1): 16-21.
- 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編、2006、『クリティカルシンキングと教育——日本の教育を再構築する』世界思想社.
- 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.
- 中央教育審議会、2008、「学士課程教育の構築に向けて(答申)」、(2011年10月15日取得、http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf).