

## 第6章 能力形成に及ぼす大学在学中の学習経験の効果と規定要因

長谷川 祐介（比治山大学）

### 1. 問題設定

本章は卒業生調査のデータを用いて、大学在学中の学習経験が能力形成にどのような効果を及ぼすのか、さらに学習経験を規定する要因は何なのか明らかにすることを目的としている。

近年の日本の大学改革は、教育に重点が置かれている。これまで研究に力点を置いていた大学のあり方を見直し、教育に力点をシフトさせる改革である。教育の担い手である教員については、意識面においてやや教育を重視する傾向が強まった（有本編 2008）。一方、大学における教育の成果はどうであろうか。すなわち学生の能力の向上などについて実際に大学教育は効果があるのか。本章の基本的関心は大学教育の効果、特に在学中の学習経験の効果について検討することにある。

この課題について、実証レベルで明らかにするためには大学生対象の調査の実施・分析が求められる。調査方法は大きく2つに分類できるだろう。1つは実際に大学に在学している学生対象の調査、すなわち在学生調査である。もう1つは大学を卒業した学生を対象とする調査、卒業生調査である。在学生調査の場合、調査対象者に現時点の学習経験を質問することができるため、在学中の学習経験についてはかなり実態に近い情報を取得し、分析できることが期待できる。それに対して、卒業生調査において在学中の学習経験に関する情報は、調査対象者の回顧的な回答によって得られることとなる。回顧調査は、過去を振り返ることにより、一時的な状況に左右されず冷静に状況（この場合は学習経験）を把握することができる一方、時間的経過に伴う認識の歪曲を生み出す危険性も孕んでいる。

このような課題があることを踏まえつつ、本章は卒業生調査のデータを用いて分析を行いたい。なぜなら本章の大きな関心の1つは、「卒業後」の能力形成におよぼす在学中の学習経験の効果を明らかにすることであるからだ。卒業後に関する調査データを収集するためには、在学中の学生を対象とした調査では不可能であり、否応なく卒業生調査のデータ活用が求められる。そうしたとき本章にもっとも関連した近年の先行研究として、矢野（2005 a, b）があげられる。矢野（2005a）は、卒業生調査を用いて大学教育が扱う知識能力の獲得プロセス、レリバンス、社会的地位との関係を明らかにした。それらの研究成果をもとに矢野（2005b）では「学び習慣」仮説を提示している。この「学び習慣」仮説とは大学で学習に取り組むことによって、成長体験が蓄積され、学習が習慣化し、その習慣が卒業後の学習を持続させているという仮説である。本章はこの「学び習慣」仮説を参考に分析枠組みを設定する。ただし矢野の分析では、学習経験が特定の活動を「熱心に取り組んだ」という尺度のみを用いて測定していることなどが課題としてあげられる。そこで単一の尺度ではなく、学習経験について分類を行った上で能力形成におよぼす在学中の

学習経験の効果を検討したい。

また在学中の学習経験を規定する要因も検討する。結論を先取れば、在学中の学習経験は能力形成に一定の効果を及ぼしていた。そうだとするならば大学生の学習を促進させるためには、どのような要因が影響を及ぼしているのか。この点を明らかにすることは、今後の高等教育における実践に対するインプリケーションを提供することが期待できる。本章はその点についても検討を試みたい。

以上より、はじめに本章における分析方法を確認する。次に、能力形成におよぼす在学中の学習経験の影響を検討する。さらに在学中の学習経験がどのような要因によって規定されるのか検討する。

## 2. 分析の方法

### 1) 分析の視点

本章の分析枠組みは、矢野（2005b）を参考にする。図1は矢野（2005b）における「学び習慣」仮説の概念図である。

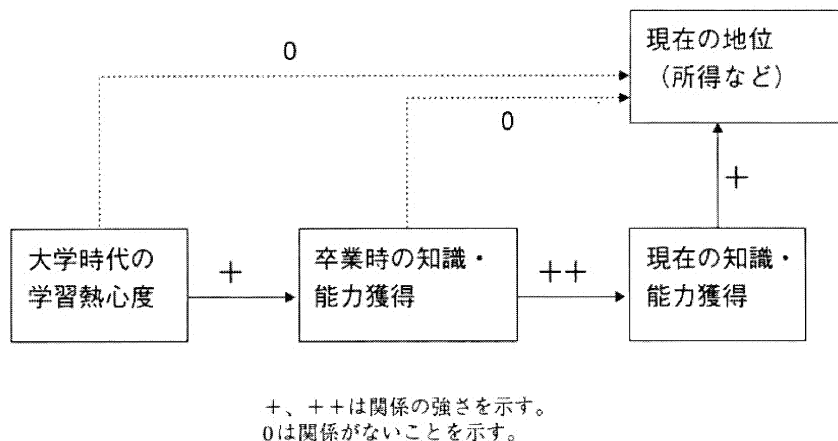


図1 「学び習慣」仮説の概念図

出典：矢野（2005b）、275頁。

図1の概念図を参考に本章の分析枠組みを設定した。それが図2である。図2と図1が異なる点は大きく2つある。1つは学習経験についてである。図1では卒業時の能力に直接的な影響を及ぼし、それを媒介に間接的に現在の能力に影響を及ぼすとしている。しかし大学在学中に経験した学習の方法が、大学卒業後の社会生活においても直接的に役立っていることがあるように思われる。たとえば在学中に研究プロジェクトに参加することを通して自ら課題を設定し、その課題解決のプロセスを自ら設計し実践するという学習を経験したとする。そのような経験は初等中等教育において頻繁に経験する単に与えられた問いを解くという学習ではなく、多くの人々にとって大学において初めて経験する学習形態

である。実際の仕事の場面においても似たような経験を積むことは多いだろう。そのように考えると、大学在学中に経験した「学びの習慣」は卒業後も継続し、それが自身の能力形成に直接的な影響を及ぼしているかもしれない。

もう1つは、大学における教育・内容という変数を分析枠組みに組み込んでいることである。学習経験は在学中に提供された教育プログラムによって規定されると考える。またそれは学習経験にだけでなく、能力に直接的な影響を及ぼしていると仮定する。すなわち大学在学中において特定の教育学習場面を経験したこと自体が能力形成に一定の影響を及ぼしているかもしれないと考える。

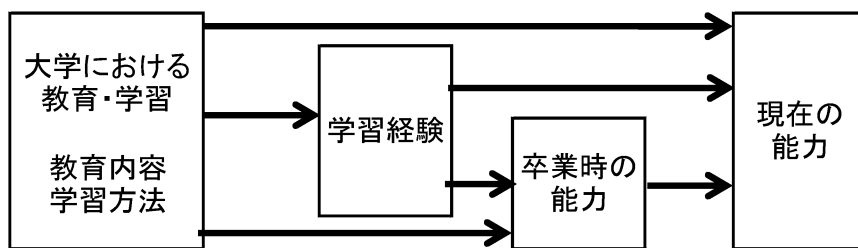


図 2 分析枠組み

本章は図2の枠組みをもとに分析を進めるのだが、もう1つ着目したい重要な視点がある。それは学習経験の分類である。学習経験を単に熱心に取り組んだか否かという単一の尺度で表現するのではなく、いくつかに分類することである。具体的には学習経験の量的側面と質的側面に分類する。量的側面とはどれぐらい学習に取り組んだかという点である。これは時間という変数によって表現可能である。分析では1週間あたりの学習時間(講義、自学自習、インターンシップ含む)を用いる。一方、質的側面とは学習経験の内容である。学習といっても取り組み方は多様である。たとえばテストのためだけの学習もあれば、自主的に行う学習も存在するだろう。そこで本章では、質的側面としてテストのためだけではない「自主的学習」、できるだけよい点数をとることを目的とした「点数獲得学習」、さらに学外における講座や通信教育など「学外学習」の3つを分析に用いる(表1)

表 1 在学中の学習経験の分類

量	学習時間	1週間あたりの学習時間(講義、自学自習、インターンシップ) (実数をそのまま使用)
質	自主的学習	試験に合格するためだけではなく、それ以上の勉強をした
	点数獲得学習	できるだけよい点数をとるために努力した
	学外学習	学外での講座や通信教育などで積極的に学習した

## 2) 分析に用いるデータ

分析には、Reflex 調査（卒業生のキャリアと大学教育の評価に関する日欧調査）によって得られたデータを用いる。調査は 2001 年 3 月の卒業者を対象に、2006 年 3 月から 2007 年 3 月まで実施された調査である。在学時の経験に関する項目について回答者は約 5 年以上前の経験を回答したことになる。

また今回は、日本データのみを用いることとした。無論、日本以外についても同じ枠組みで分析することは可能である。しかしその結果の解釈には、各国の制度ならびに社会文化的背景の相違を考慮する必要がある、今回は日本の調査データのみの分析を行うこととした。多国間比較は今後の課題としたい。

## 3. 能力におよぼす学習経験の効果

### 1) 在学中の学習経験

在学中の学習経験がどのようなものだったのか、あらかじめ確認しておこう。表 2 は在学中の学習経験のうち量的側面、具体的には学習時間についての状況を示したものである。また図 3 はそのヒストグラムである。学習時間については平均値 24.7 時間となっている。この値は一週間あたりの学習時間なので、平均値を 7 で除した場合、一日あたり平均値で約 3.5 時間の学習時間であったということが推察される。また学習時間の分布をみると、30 時間ぐらいを頂点になっている。ただしその形状は正規分布よりやや左に偏っており、30 時間未満の者の割合が多いことが視覚的に確認できる。

表 2 在学中の学習経験（量的側面）

在学中の学習時間(週あたり平均:時間)	
平均値	24.7
中央値	24.0
最頻値	30.0
最小値	0.0
最大値	90.0

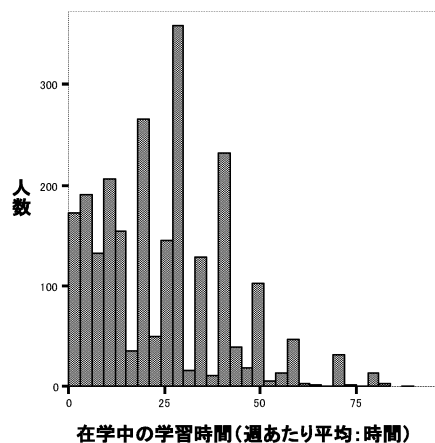


図 3 在学中の学習経験（量的側面）のヒストグラム

次に在学中の学習経験のうち、質的側面についてみていきたい。その結果は表 3 である。調査票では自主的学習、点数獲得学習、学外学習それぞれについて、「まったくあてはまらない(1)」から「とてもあてはまる(5)」の 5 段階で回答を求めている。表 5 をみると、点数獲得学習が最も多くの卒業生が取り組んでいたことが分かる。たとえば点数獲得学習

について「とてもあてはまる」は13.0%であるのに対し、自主的学習は10.9%とその割合は少なくなっている。さらに学外学習は3.9%に留まっていた。

表 3 在学中の学習経験（質的側面）

		まったくあてはまらない			とてもあてはまる		合計
		1	2	3	4	5	
自主的学習	試験に合格するためだけでなく、それ以上の勉強をした	12.1%	23.6%	30.5%	22.9%	10.9%	100.0%
点数獲得学習	できるだけよい点数をとるために努力した	7.0%	16.9%	30.2%	32.9%	13.0%	100.0%
学外学習	学外での講座や通信教育などで積極的に学習した	43.6%	27.3%	14.3%	10.9%	3.9%	100.0%

2) 能力形成の規定要因

次に能力形成に在学時の学習経験がどの程度影響を及ぼしているのか分析を行いたい。分析に用いる変数についてその概要を確認しておきたい。

独立変数は、属性、大学への入学方法、大学の専門分野、大学の教育内容、大学の学習方法、学習経験を設定した。詳細は表4の通りである。

表 4 分析に用いる変数

従属変数	
能力	大学卒業時の能力 現在の能力 主成分得点 主成分得点
独立変数	
属性	男性ダミー 父大卒以上ダミー 母大卒以上ダミー 出身高校普通科ダミー 男性=1、女性=0 父親の学歴が大卒以上=1、それ以下=0 母親の学歴が大卒以上=1、それ以下=0 出身高校が普通科=1、それ以外=0
入学方法	一般入試ダミー 第1志望ダミー 一般入試で入学=1、それ以外=0 卒業した大学が第1志望=1、それ以外=0
大学の専門分野	人文学系ダミー 理工農系ダミー 大学の専門分野が人文社会科学系=1、それ以外=0 大学の専門分野が理工工学農学系=1、それ以外=0
大学の教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた 教育課程の内容が、雇用者によく知られていた 科目選択の自由度の高い教育課程だった 幅広い教育目標を有していた 職業志向的な教育課程だった 学術的に評価の高い教育課程だった とてもあてはまる=5 ~ まったくあてはまらない=1
大学の学習方法	講義 グループ学習 研究プロジェクトへの参加 インターンシップ、職場体験実習 経験的・実務的な知識 学問的な理論や概念枠組み 教師が主導的に教えること プロジェクト型・問題解決型学習 論文やレポートの執筆 口頭でのプレゼンテーション 選択式の客観試験 とても重視されていた=5 ~ まったく重視されていなかった=1
学習経験	在学中の学習時間 試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した 学外での講座や通信教育などで積極的に学習した 実数を使用(週あたり平均:時間) とてもあてはまる=5 ~ まったくあてはまらない=1

一方、従属変数については次のとおりである。大学卒業時の能力と現在の能力は、それぞれ調査項目 H1 の 19 項目をそれぞれ用いた。卒業時の能力は H1 の 19 項目のうち、「(C) 大学卒業時の獲得水準」の回答結果を用いた。「(C) 大学卒業時の獲得水準」に関する 19 項目を用いて、主成分分析を行った。分析では、主成分を 1 という基準を設け、その結果得られた主成分得点を用いた。現在の能力は H1 の 19 項目のうち、「(A) 現在のあなたの獲得水準」の回答結果を用いた。「(A) 現在のあなたの獲得水準」に関する 19 項目を用いて、主成分分析を行った。分析では、主成分を 1 という基準を設け、その結果得られた主成分得点を用いた。主成分分析によって得られた主成分得点を従属変数と、表 4 に挙げた変数を独立変数とした重回帰分析を行った。

表 5 は大学卒業時の能力の規定要因に関する分析結果である。大学卒業時の能力に有意な影響を及ぼしていた変数は、属性、大学の教育内容、大学の学習内容、学習経験である。

表 5 大学卒業時の能力の規定要因

属性	男性ダミー	-0.070 **
	父大卒以上ダミー	0.000
	母大卒以上ダミー	-0.013
	出身高校普通科ダミー	-0.009
入学方法	一般入試ダミー	0.021
	第1志望ダミー	0.020
大学の 専門分野	人社系ダミー	0.062
	理工農系ダミー	0.067
大学の 教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた	0.032
	教育課程の内容が、雇用者によく知られていた	0.062 *
	科目選択の自由度の高い教育課程だった	0.011
	幅広い教育目標を有していた	0.026
	職業志向的な教育課程だった	0.059 *
	学術的に評価の高い教育課程だった	-0.024
大学の 学習方法	講義	-0.042
	グループ学習	-0.070 *
	研究プロジェクトへの参加	0.080 **
	インターンシップ、職場体験実習	-0.040
	経験的・実務的な知識	0.018
	学問的な理論や概念枠組み	0.043
	教師が主導的に教えること	0.020
	プロジェクト型・問題解決型学習	0.041
	論文やレポートの執筆	0.076 **
	口頭でのプレゼンテーション	0.073 **
選択式の客観試験	-0.002	
学習経験	在学中の学習時間	-0.005
	試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした	0.158 ***
	できるだけよい点数をとるために努力した	0.056 *
	学外での講座や通信教育などで積極的に学習した	0.045
F値		8.638 ***
調整済み R <sup>2</sup>		0.116

※ 係数は標準化係数(β)

※ \*\*\*はp<0.001、\*\*はp<0.01、\*はp<0.05

この結果のうち、特に注目すべきものは次の2つである。1つは学習経験である。矢野（2005a, b）においても卒業時の能力に学習経験が影響を及ぼしていた。具体的には学習に熱心に取り組んでいた者は卒業時の能力が高まっているという点を実証的に明らかにしていた。しかし今回の分析で明らかになったとおり、熱心に取り組んでいたかどうかということ以上に、その取り組み方、すなわち学習の質が重要であった。とりわけ自主的学習（試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした）が重要な影響を及ぼしていた。一方、学習時間は有意な影響を及ぼしていなかった。単に学習時間が長くて（もしくは短くて）、卒業時の能力形成には関係がないのである。学習経験において重要な点は量より質といえる。

もう1つは、大学の教育内容、大学の学習方法である。それらが学習経験のあり方とは独立して、卒業時の能力形成に影響を及ぼしていたのである。矢野（2005a）の分析では大学の教育内容や学習方法に関する変数がモデルにくみこまれていなかったが、今回の分析ではそれらの変数が卒業時の能力形成において影響を及ぼしていたことが確認された。教育内容については、教育内容の学術性などではなく「職業志向的な教育課程」「教育課程の内容が雇用者によく知られていた」など職業との関連が深い内容であるほど、卒業時の能力が高まることが確認された。一方、学習方法については研究プロジェクトへの参加や論文などの執筆など研究に関連する学習方法が有効であることが分かった。この結果からは、教育内容は職業に関連する事柄、学習方法は研究に関連する事柄が能力形成に有効であるといえるだろう。

次に現在の能力の規定要因について、その分析結果をみてみよう（表6）。表6のうち、Model 1は表5と同じ変数を用いて分析した結果である。Model 2はModel 1に加え、矢野（2005a, b）を参考に独立変数として大学卒業時の能力を投入したモデルである。調整済み決定係数をみるとModel 1は0.086であるのに対し、Model 2は0.318と値が大きくなっている。Model 2の方が、規定要因の分析モデルとして説明力が高いといえる。

Model 2をみると、卒業時の能力が現在の能力に大きな影響を及ぼしていることがわかる。この点は「学び習慣」仮説のモデルを支持するものである。ただ注目すべき点は、Model 2においても学習経験が現在の能力において影響を及ぼしていた。先ほどの卒業時の能力同様、自主的学習が正の影響を及ぼしていた、すなわち大学在学中に自主的学習に取り組んでいた学生ほど、卒業時の能力形成だけでなく、その後の能力形成にも一定の効果があるというわけである。

一方、大学の教育内容や学習方法はほとんど影響を及ぼしていなかった<sup>1)</sup>。今回は卒業して5年後の大学卒業生を対象にしているのだが、大学を離れると大学の教育内容や学習方法と行った環境要因は直接的な影響を及ぼさなくなる。現在の卒業生を取り巻く社会環境に関する要因が何かしらの影響を及ぼしているのかもしれない。

表 6 現在の能力の規定要因

		Model 1	Model 2
属性	男性ダミー	0.076 **	0.109 ***
	父大卒以上ダミー	0.074 **	0.082 ***
	母大卒以上ダミー	-0.009	-0.009
	出身高校普通科ダミー	0.006	0.005
入学方法	一般入試ダミー	0.049	0.035
	第1志望ダミー	-0.019	-0.029
大学の 専門分野	人社会系ダミー	0.027	-0.009
	理工農系ダミー	0.016	-0.017
大学の 教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた	0.058 *	0.040
	教育課程の内容が、雇用者によく知られていた	0.008	-0.019
	科目選択の自由度の高い教育課程だった	-0.017	-0.013
	幅広い教育目標を有していた	0.060 *	0.040
	職業志向的な教育課程だった	0.031	0.009
	学術的に評価の高い教育課程だった	0.013	0.026
大学の 学習方法	講義	0.031	0.048 *
	グループ学習	-0.044	-0.010
	研究プロジェクトへの参加	0.072 *	0.024
	インターンシップ、職場体験実習	0.016	0.030
	経験的・実務的な知識	0.001	-0.012
	学問的な理論や概念枠組み	0.060 *	0.027
	教師が主導的に教えること	0.029	0.019
	プロジェクト型・問題解決型学習	-0.005	-0.027
	論文やレポートの執筆	0.036	-0.006
	口頭でのプレゼンテーション	0.002	-0.036
	選択式の客観試験	-0.059 *	-0.062 **
学習経験	在学中の学習時間	-0.035	-0.034
	試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした	0.160 ***	0.091 ***
	できるだけよい点数をとるために努力した	0.002	-0.032
	学外での講座や通信教育などで積極的に学習した	0.056 *	0.033
大卒時の能力			0.514 ***
F値		6.555 ***	26.838 ***
調整済み R <sup>2</sup>		0.086	0.318

※ 係数は標準化係数(β)

※ \*\*\*はp<0.001、\*\*はp<0.01、\*はp<0.05

#### 4. 学習経験の規定要因

これまで卒業時の能力および現在の能力の規定要因を検討してきた。ここまでの分析を通して、学習経験とりわけ自主的学習が卒業時だけではなく、現在の能力にも影響を及ぼしていたことが明らかとなった。自主的学習という学習経験は大学在学中に留まらず、少なくとも卒業後5年程度の能力形成にも一定の効果がある。高等教育のあり方を考える上でも非常に重要な学習経験といえ、実践的関心にもとづけば、大学生の自主的学習を促進させる要因はいかなるものかということをも明らかに関心が向けられる。

そこで自主的学習を規定する要因について最後に分析を行いたい。教育実践へのインプリケーションへの提供も可能にするために、今回は大学在学中に受けた教育内容、学習方法が自主的学習を規定するのかどうか検討したい。分析方法は能力の規定要因同様、重回帰分析を用いた。従属変数は自主的学習（試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした；とてもあてはまる＝5～まったくあてはまる＝1）である。独立変数は表4のうち、学習経験を除いた変数である。



表7はその結果である。これをみても自主的学習についても大学の教育内容と大学の学習方法が規定要因となっていた。先ほどみた大学卒業時の能力の規定要因（表5）と共通している点があり、それは「教育課程の内容が雇用者によく知られていた」など職業との関連が深い内容であることと、研究プロジェクトへの参加や論文などの執筆など研究に関連する学習方法が正の影響を及ぼしていたことにある。それらは卒業時の能力形成だけでなく、自主的学習を促進させる上で重要であったのである。

一方、相違点もある。特に着目したい点は、学生が必然的に自主的に取り組まざるを得ないような大学の学習方法が重要であるという結果である。具体的には「プロジェクト型・問題解決型学習」が正の影響を及ぼしていたことである。そうした学習方法が重視されていた学生は自主的学習という学習経験が促進されると解釈できる。選択式の客観試験が有意な影響を及ぼしていなかったことも含めて考えると、ただ単に知識を問うような学習方法を実践するのでは意味がない。学生が自主的に学習に取り組まざるを得ないような「プロジェクト型・問題解決型学習」を実践することが、学生の自主的学習を促進させる上で、非常に重要といえるだろう。

表 7 大学在学中の自主的学習の規定要因

属性	男性ダミー	-0.025
	父大卒以上ダミー	-0.031
	母大卒以上ダミー	0.030
	出身高校普通科ダミー	0.010
入学方法	一般入試ダミー	-0.004
	第1志望ダミー	-0.041
大学の専門分野	人社系ダミー	-0.011
	理工農系ダミー	-0.042
大学の教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた	0.044
	教育課程の内容が、雇用者によく知られていた	0.053 *
	科目選択の自由度の高い教育課程だった	0.050
	幅広い教育目標を有していた	0.044
	職業志向的な教育課程だった	-0.033
学術的に評価の高い教育課程だった	0.072 **	
大学の学習方法	講義	0.022
	グループ学習	0.003
	研究プロジェクトへの参加	0.016
	インターンシップ、職場体験実習	0.047
	経験的・実務的な知識	0.110 ***
	学問的な理論や概念枠組み	0.020
	教師が主導的に教えること	0.015
	プロジェクト型・問題解決型学習	0.081 **
	論文やレポートの執筆	0.057 *
	口頭でのプレゼンテーション	0.141 ***
選択式の客観試験	-0.023	
F値		8.638 ***
調整済み R <sup>2</sup>		0.116

※ 係数は標準化係数(β)

※ \*\*\*はp<0.001、\*\*はp<0.01、\*はp<0.05

## 5. まとめ

本章では、卒業生調査のデータを用いて能力形成に及ぼす在学中の学習経験の効果と、その学習経験を規定する要因の分析を行った。今回の分析結果において重要な知見は大きく2つあるだろう。1つ目は大学在学中の学習経験、とくに自主的学習という経験が卒業時の能力形成だけではなく卒業後の能力形成にも影響を及ぼしていたこと、2つ目は自主的学習という学習経験が大学の教育内容や学習方法に規定されていたことである。詳細は表8のとおりである。

表 8 分析結果の要約

属性		卒業時の 能力形成	現在の 能力形成	自主的学習
属性	男性ダミー 父大卒以上ダミー	-	+	
大学の教育内容	教育課程の内容が、雇用者によく知られていた 職業志向的な教育課程だった 学術的に評価の高い教育課程だった	+		+
大学の学習方法	講義 グループ学習 研究プロジェクトへの参加 経験的・実務的な知識 プロジェクト型・問題解決型学習 論文やレポートの執筆 口頭でのプレゼンテーション 選択式の客観試験	- +  + +	+	   + + + +
学習経験	試験に合格するためのだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した	+	+	
卒業時の能力			+	

※ +は分析の結果、それぞれの従属変数に対し、正の影響を及ぼしていたものに記している( $p < 0.05$ )

※ -は分析の結果、それぞれの従属変数に対し、負の影響を及ぼしていたものに記している( $p < 0.05$ )

※ 統計上有意ではなかった変数( $p > 0.05$ )は記していない。

※ 現在の能力形成はModel2の結果の要約である。

以上の結果を踏まえて次に考察を行いたい。

まず在学中の学習経験のあり方についてである。とりわけ学習時間と学習成果の関連についてである。繰り返し指摘したとおり、本章で明らかになった重要な点は、学習の質である。それも自主的な学習というのが非常に重要な学習経験である。すなわち単に「熱心に」学習に取り組めば効果が上がる、ということはいえないのである。

昨今、単位制度の実質化に関する議論が活発化している。中央教育審議会は2008年12月「学士課程教育の構築に向けて」(答申)を取りまとめたが、その第2章第2節において単位制度の実質化が論及されている。具体的には、45時間相当の学修量をもって1単位とすると定められているにもかかわらず実態はそうになっていない、特に予習、復習に十分な時間が充てられていないことが指摘されている。そして「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる」(中央教育審議会、20頁)ので、学習時間の実態把握をした上で単位制度が実質化するための策を講じる必要があるという提言をおこなっている。

確かに単位制度の実質化は重要な教育課題であり実態の改善が求められる。しかし「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる」という意見の是非につ

いては、議論の余地がある。少なくとも今回の分析結果からは、卒業時はもちろんのこと、卒業後5年ほど経過した時の能力形成に在学中の学習時間は直接的な影響を及ぼしていなかった。「密接に関連する」という意見を支持するものではなかったのである。繰り返し指摘したとおり、重要なのは学習経験の質である。量ではない。学習経験の質を問わずに安易に学習時間を増加させようとする施策は避けなければならない。そこで教育改善の鍵となるのが自主的な学習経験である。

では自主的な学習を促すための方策はいかなるものか。その点についても考察したい。先ほど指摘したとおり、職業との関連が深い内容であることと、論文執筆など研究に関連する学習方法、学生が必然的に自主的に取り組まざるを得ないような大学の学習方法、という事柄が重要であることが明らかとなった。この点は教員側による改善によってある程度、実現できる事柄だろう。学士課程については2008年度よりFDが義務化された。日本におけるFDでは授業方法の改善を中心とした教員の資質開発が主たるものとしているため、学習方法の改善はFDにおいても主たる課題となりうる。すなわち授業において論文などの執筆や問題解決型の学習方法を採択することを促すためのFDの展開が期待される。

ただしFDの限界も見極める必要がある。特に教育内容についてはFDがどの程度までカバーできるかどうかは慎重に検討しなければならない。今回の分析からは職業と関連する教育内容が重要ということが明らかとなったが、それはまさにカリキュラムの問題である。FDをカリキュラム改善と結びつけることができるかどうかはFDの定義やFDに関連する組織編成などに応じて変わってくるだろう。

また職業に関連する教育内容といっても専門分野によってどの程度、教育内容と関連付けられるかは異なる。たとえば看護学や薬学など実学系は教育内容と職業との関連が強いかもしれない。しかし人文系でたとえば国文学などは、そもそも職業と関連があまりなく、職業と結びつけることは容易ではないだろうし、また無理に結びつけた場合、教育内容が矮小化される可能性も存在する。こうした専門分野間の相違を踏まえた上で、今後の教育内容のあり方を考えていかなければ、予期せぬ問題や葛藤が生じる危険がある。

以上、2つの点について考察をおこなったが今回の分析に残された課題は少なくない。大きな課題点は在学中に関するデータの妥当性についてである。今回分析に用いたデータは卒業生調査であり、在学中の学習経験や教育内容については約5年前の実態を回答者に記述することを求めている。だが5年前について回答者がどの程度正確に回答しているかどうかというのは不明である。5年程度経過しているため在学中の記憶が歪曲されている可能性もある。

この点を克服する方法としては、たとえば追跡調査を実施するなどが求められる。在学時と卒業時の二時点において同一人物に回答を求めるという方法を採用する。在学時に在学中の経験を回答してもらい、また卒業後に卒業してからの生活などについて回答してもらおう、ということが必要かもしれない。ただしこのような方法で調査を行うことは容易ではない。経済的なコストはもちろんであるが、それ以上に個人情報管理のあり方が大きな問題となる。追跡調査の場合、個人レベルのデータにおいて個人が特定できるようにし

ておく必要があるが、それを回答者が許可してくれるかどうかという問題などがあり、どの程度まで分析に耐えうるデータが収集できるかは不透明な点も多い。

このような課題を抱えつつも、能力形成に及ぼす学習経験の効果という研究課題は、高等教育のあり方を考える上で重要な問題であり、今後も研究の蓄積が期待される。

#### 注

- 1) ただし唯一、大学の学習方法のうち選択式の客観試験が **Model 1**、**Model 2** の両方で負の影響を及ぼしていた。すなわち大学在学中に選択式の客観試験を重視する教育を受けていた者は現在の能力が低くなる。

#### 参考文献

- 有本章編著、2008、『変貌する日本の大学教授職』、玉川大学出版部  
中央教育審議会、2008、『学士課程教育の構築に向けて（答申）』  
矢野眞和編著、2005a、『工業教育のレリバンス』、平成 14～16 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究（B）（1）報告書  
矢野眞和、2005b、『大学改革の海図』、玉川大学出版部