

## 2. 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

溝上慎一（京都大学 高等教育研究開発推進センター）

筆者は、バランスのある授業・授業外の学習が学生の成長・発展を促すものだという考え方にもとづいて、授業・授業外学習を指標とした学生の学習タイプの検討を最近おこない始めている。本稿もまたこの考え方にもとづいて、かつ本科研で収集した全国大学生データをもとにして、さらなる検討をおこなうものである。

### 1. 単位制度と授業外学習

大学設置基準で定められている単位制度にもとづけば、ほとんどの大学の学生の授業外学習時間はまったく法規定を無視していることになる（レビューは溝上, 2008 を参照）。

たとえば、溝上（2007a）は、関西地区の伝統ある総合大学（国立 K 大学、国立 O 大学、私立 D 大学）の 2 年生大学生を抽出し、授業・授業外学習が 1 週間にどれくらいの時間数でなされているか、その実態を比較検討している。その結果、いずれの大学においても、学生の多くは 1 週間のかんりの時間を授業に費やしていることが明らかとされている。他方で、1 日 1 時間も授業外学習をしない者が K 大学生で 64.5%、O 大学生で 42.9%、D 大学生で 69.2% もいることが明らかとされた。単位制度で求められている学習時間数から見ると、まったく話にならない。

周知の通り、この問題は 1998 年の大学審議会答申『21 世紀の大学像と今後の改革方策について』（平成 10.10.26 答申）で、「単位制度の実質化」が強く叫ばれたことと関連している。つまり、大学設置基準で定められている単位制度の趣旨に沿って、教室での学習と教室外での学習をあわせた 1 単位 45 時間の学習時間を実質化するという内容である。もちろん、要点は授業外学習時間を確保し、その実質化を求めることである。これを受けて多くの大学は、履修単位の上限を設定する「キャップ制」を実施し、授業外学習のための時間を確保するような制度的改革をすすめている。

### 2. 学生の成長・発展に寄与する学習タイプ

単位制度の実質化についていろいろ考えるところはあるけれども、筆者の関心はそのような法令遵守よりもむしろ、どのような学習のしかた、ないしはどのような学生エンゲージメント<sup>(注1)</sup>が学生の成長・発展に寄与するかということにある。もちろん法令を無視していいという乱暴なことを言っているわけではない。

たとえば、上記の三大学の実態が示したのは、学生の教室での学習は 1 週間の活動時間数のなかでも大きな割合を占めるようになってきている（ほか、溝上, 2004 参照）。他方で、

授業外学習の時間数は全体的に見てわずかなものである、ということである。

授業外学習が重要であると主張している者は、これまでの慣例や自身の経験から、あるいは大学設置基準への法令遵守からそう主張しているに過ぎないことが多い。本質的にどのような意味で授業外学習が重要だとされるのかはほとんど検討されていないのが実際である。

筆者が授業外学習について検討をおこなうのは、授業外学習が授業のなかでの学習（以下、授業学習）と対をなす学習活動であり、そうした授業・授業外学習がシステムとして、まさに「学習システム learning system」として有機的連関に機能し、そのことが学生の成長・発展につながる、一つの学生エンゲージメントの姿ではないかと考えるからである。

この考え方を支持する傍証として、Koljatic & Kuh（2001）の学生エンゲージメントの研究では、C. Robert Pace の CSEQ（College Student Experiences Questionnaire）の大学生調査を用いて、学生エンゲージメントに相当する指標を「教員－学生間のやりとり」「学生同士の協同作業」「アクティブ・ラーニング」としてまとめている。学習システムはここでまとめられるところの学生同士の協同作業やアクティブ・ラーニングに相当するものと考えられる。

溝上（2008）はこうした考え方に従って、授業・授業外学習の程度の組み合わせによる学習タイプ（独立変数）の教育効果を検討している。教育効果としての要因（従属変数）は、（1）大学に入学以降の知識や能力の変化、（2）大学教育への満足度、の大きく2つである。

その結果、知識や能力が身につけてきた、大学教育へも満足していると回答したのは、授業・授業外学習をバランスよくやっている学習タイプの学生であった。逆に、授業だけで勉強する、あるいは、授業外だけで勉強する学習タイプの学生は、そうした知識や能力の変化、大学教育への満足度は低かった。これらの結果から、学生には授業・授業外におけるバランスの取れた学習様式が求められると考えられた。

本稿では、本科研で収集した全国の大学生データを用いて、同様の学習タイプによる教育効果の差異を、授業・授業外で身についたとされる知識・技能の10次元をもとにさらに検討することを目的とする。

### 3. 方法

**(1) 調査の概要** 本稿で分析するデータは、2006年10月から2007年2月にかけて、日本国内の威信ある主要国立大学10大学（北海道大学、東北大学、筑波大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、神戸大学、広島大学、九州大学）の学生を対象におこなわれた調査のものである。国立大学、選抜制の高い大学が対象となっており、比較的等質なデータが収集されている。

回答者数は計2720名。学年による内訳は、1年生2239名、2年生329名、3年生85名、4年生67名と、1年生を中心に収集されている。

## (2) 分析対象者：

本稿での分析は1～4年生のデータを抽出しておこなわれる。それぞれの所属学部と度数は表1の通りである。

表1 分析対象者の所属学部と度数

	度数(%)
総合系学部(国際・人間・文化など)	341( 12.6)
文学部	146( 5.4)
教育学部	126( 4.7)
経済学部	198( 7.3)
法学部	288( 10.7)
工学系学部	762( 28.2)
理学部	227( 8.4)
医歯系学部	284( 10.5)
薬学系学部	54( 2.0)
農学部	115( 4.3)
その他	158( 5.9)
計	2699( 100.0)

## (3) 分析項目：

**授業・授業外で身についた10次元の知識・技能** 「専門分野で研究するための基礎的な学力と技術」「将来の職業に専門的知識を生かす応用力」「専門外にわたる幅広い教養」「分析を通しての批判的思考力」「情報の管理能力と技術」「市民性と倫理的責任感」「起業家精神」「対話の能力」「日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力」「外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力」の10次元それぞれの項目について、「授業での学習を通じて身についた」「授業以外での活動を通じて身についた」の程度を尋ねた。評定は、いずれも“かなり身についた(1)”～“まったく身につかなかった(4)”の4件法で求めた。

「授業以外での活動を通じて身についた」に“(1) かなり身についた”、“(2) まあまあ身についた”に評定した者に対しては、そこからさらに、具体的にどのような活動を通じて身につけたかを尋ねているが(たとえば、「クラブ活動やサークル活動」「ボランティア活動」など計10項目)、本稿の分析では用いられない。また、被験者へ求めた評定は“かなり身についた(1)”～“まったく身につかなかった(4)”となっているので、分析の際にはその得点を“(4) かなり身についた”～“(1) まったく身につかなかった”のように反転させた。したがって、得点がより4点に近い方がより「身についた」ことを指す。

**一週間あたりの学習時間数** 山田(2007)では、カリフォルニア大学ロサンゼルス校のAlexander Astin教授が開発した大学生調査(CSS: College Student Survey)を、日本版大学生調査(JCSS)として開発をおこない、試行調査(2004年度)、本調査(2005年度)をおこなった。

本科研調査で用いたのは、本調査で用いた JCSS2005 のなかから、「過去一年間にあなたは次の活動にどれくらい時間を費やしましたか」という一群の項目である。項目は「勉強や宿題をする」「大学で授業や実験」「運動やスポーツ」「アルバイトや仕事」など計 18 項目であるが、本稿の分析で用いるのは「大学で授業や実験」「勉強や宿題をする」の 2 項目だけである。

一週間あたりの活動時間数の評定は、「(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) 20 時間以上」で求めた。

#### 4. 結果と考察：

本稿で示す基本結果は、授業・授業外学習の程度の組み合わせからなる学習タイプを独立変数として、授業・授業外で身についた 10 次元の知識・技能を従属変数とした一要因分散分析の結果である。以下では、この分析に向かって順序よく結果を示していく。

##### (1) 授業・授業外学習の実態

表 2 は、授業・授業外学習の実態をまとめたものである。

上段を見ると、16 時間以上（「16～20 時間」＋「20 時間以上」、1 コマ 1.5 時間で換算すると約 10～13 コマ以上）「授業や実験」に出席していると回答した学生は、全体の 65.6% であった。下段を見ると、1 週間の「勉強や宿題」に 5 時間以下と回答した学生（「全然ない」～「3～5 時間」）は、全体の 58.3% であった。

これらの結果から、多くの大学生にとって大学での学習とは授業・教室内のものであることがわかる。授業以外で、1 日 1 時間も学習していない学生が 6 割近くもいる。溝上（2007a, 2008）で示した大学生の結果とほぼ同じである。

表 2 学習時間（大学で授業や実験・勉強や宿題をする）の度数分布（学年別・全体）  
大学で授業や実験(1 週間あたりの時間数)

		1 年生 (N=2122)	2 年生 (N=289)	3 年生 (N=80)	4 年生 (N=42)	全体 (N=2533)
1	全然ない	86 ( 4.1)	6 ( 2.1)	1 ( 1.2)	0 ( 0.0)	93 ( 3.7)
2	1 時間未満	60 ( 2.8)	3 ( 1.0)	0 ( 0.0)	1 ( 2.3)	64 ( 2.5)
3	1～2 時間	64 ( 3.0)	5 ( 1.7)	4 ( 4.9)	4 ( 9.3)	77 ( 3.0)
4	3～5 時間	121 ( 5.7)	23 ( 8.0)	6 ( 7.4)	3 ( 7.0)	153 ( 6.1)
5	6～10 時間	150 ( 7.1)	19 ( 6.6)	6 ( 7.4)	12 (27.9)	187 ( 7.4)
6	11～15 時間	218 (10.8)	51 (17.7)	19 (23.5)	8 (18.6)	296 (11.7)
7	16～20 時間	377 (17.8)	73 (25.3)	17 (21.0)	5 (11.6)	472 (18.7)
8	20 時間以上	1038 (49.1)	108 (37.5)	28 (34.6)	10 (23.3)	1184 (46.9)
	平均	6.57 (1.97)	6.58 (1.63)	6.47 (1.59)	5.79 (1.68)	6.55 (1.92)

勉強や宿題をする(1 週間あたりの時間数)

		1年生 (N=2122)	2年生 (N=289)	3年生 (N=80)	4年生 (N=42)	全体 (N=2533)
1	全然ない	107 ( 5.0)	6 ( 2.1)	2 ( 2.5)	2 ( 4.8)	117 ( 4.6)
2	1時間未満	215 (10.1)	21 ( 7.3)	7 ( 8.8)	8 (19.0)	251 ( 9.9)
3	1～2時間	393 (18.5)	52 (18.0)	12 (15.0)	7 (16.7)	464 (18.3)
4	3～5時間	534 (25.2)	85 (29.4)	21 (26.3)	5 (11.9)	645 (25.5)
5	6～10時間	393 (18.5)	61 (21.1)	20 (25.0)	6 (14.3)	480 (18.9)
6	11～15時間	160 ( 7.5)	31 (10.7)	9 (11.3)	4 ( 9.5)	204 ( 8.1)
7	16～20時間	67 ( 3.2)	4 ( 1.4)	4 ( 5.0)	1 ( 2.4)	76 ( 3.0)
8	20時間以上	253 (11.9)	29 (10.0)	5 (6.3)	9 (21.4)	296 (11.7)
	平均	4.37 (1.89)	4.48 (1.68)	4.48 (1.64)	4.57 (2.31)	4.39 (1.87)

(注) 度数の多いセル (20.0%以上) に色を付けている。

## (2) 学習タイプの作成

学習タイプを独立変数として分析をおこなうために、以下①～③に示す手順にしたがって、授業学習・授業外学習の組み合わせからなる学習タイプを6つ作成した。なお、ここで示す「学習タイプ」の作成基準は、比較検討の意味もあって、溝上(2008)と同様にしている。

①表2上段で、「授業や実験」で“(1) 全然ない”～“(5) 6～10時間”を授業や実験「低群」、“(6) 11～15時間”～“(8) 20時間以上”を授業や実験「高群」とした。

②表2下段で、「勉強や宿題をする」で“(1) 全然ない”～“(3) 1～2時間”を勉強や宿題「低群」、「勉強や宿題をする」で“(4) 3～5時間”～“(5) 6～10時間”を勉強や宿題「中群」、「勉強や宿題をする」で“(6) 11～15時間”～“(8) 20時間以上”を勉強や宿題「高群」とした(注2)。

③①×②で表3(学年別・全体)で示すような6つの学習タイプを作成した。

表3 6つの学習タイプの度数(学年別・全体)：

	授業や実験低群			授業や実験高群		
	勉強や宿題			勉強や宿題		
	G1(低群)	G2(中群)	G3(高群)	G4(低群)	G5(中群)	G6(高群)
1年生(N=2122)	256(12.1)	149( 7.0)	90( 4.2)	459(21.6)	778(36.7)	390(18.4)
2年生(N= 289)	28( 9.7)	24( 8.3)	5( 1.7)	51(17.6)	122(42.2)	59(20.4)
3年生(N= 80)	10(12.5)	7( 8.8)	0( 0.0)	11(13.8)	34(42.5)	18(22.5)
4年生(N= 42)	11(26.2)	5(11.9)	4( 9.5)	6(14.3)	6(14.3)	10(23.8)
全体(N=2533)	305(12.0)	185( 7.3)	99( 3.9)	527(20.8)	940(37.1)	477(18.8)

## (3) 学習タイプによる知識・技能の獲得の違い

(2)で作成した学習タイプを独立変数として、知識・技能を問うと考えられる10次元・20項目を従属変数として、一要因分散分析をおこなった。5%水準以上で有意差が見られた場合には、Tukey法による多重比較をおこなった。学年別ではなく全体で分析をおこなっている。

結果を表4に示す。それを見ると、知識・技能の獲得でもっとも高い得点を示したのは圧倒的にG6であった。授業には出ていても、授業外での学習をしていないG4は、授業でも授業外でも勉強していないG1と類似した特徴を示すことが多かった。G6の特徴にもっとも近かったのはG5であったことから、やはり授業・授業外双方におけるバランスの良い学習が重要だと考えられた。

項目（たとえば項目9,10,11,14,18,22）によってはG3の平均点が高かった。G3は授業にはあまり出ないが自分では熱心に勉強している学習タイプである。G3の得点はG6やG5をはじめとする他の学習タイプのそれを有意に上回るものではなかったけれども、こうした項目におけるG3の得点の高さを銘記しておく必要はあると考えられる。

表4 学習タイプによる知識・技能の獲得  
(S.D.)

数字：平均

	授業や実験低群			授業や実験高群		
	勉強や宿題			勉強や宿題		
	G1(低群)	G2(中群)	G3(高群)	G4(低群)	G5(中群)	G6(高群)
1 専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	2.24 (0.79)	2.47 (0.74)	2.49 (0.73)	2.29 (0.69)	2.57 (0.61)	2.66 (0.71)
2 専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	2.36 (0.91)	2.30 (0.78)	2.46 (0.83)	2.25 (0.87)	2.34 (0.79)	2.46 (0.85)
3 将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	2.20 (0.83)	2.19 (0.80)	2.29 (0.77)	2.11 (0.72)	2.29 (0.67)	2.41 (0.75)
4 将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	2.23 (0.88)	2.23 (0.81)	2.34 (0.89)	2.13 (0.83)	2.19 (0.74)	2.35 (0.83)
5 専門外にわたる幅広い教養(授業)	2.48 (0.80)	2.61 (0.75)	2.75 (0.71)	2.57 (0.70)	2.76 (0.65)	2.80 (0.69)
8 専門外にわたる幅広い教養(授業外)	2.46 (0.87)	2.58 (0.78)	2.71 (0.77)	2.62 (0.83)	2.74 (0.76)	2.83 (0.80)
9 分析を通しての批判的思考力(授業)	2.31 (0.79)	2.43 (0.73)	2.56 (0.79)	2.26 (0.74)	2.48 (0.73)	2.49 (0.78)
10 分析を通しての批判的思考力(授業外)	2.27 (0.83)	2.22 (0.72)	2.54 (0.76)	2.25 (0.79)	2.34 (0.74)	2.44 (0.85)
11 情報の管理能力と技術(授業)	2.28 (0.79)	2.44 (0.76)	2.60 (0.71)	2.32 (0.74)	2.49 (0.73)	2.53 (0.78)
12 情報の管理能力と技術(授業外)	2.21 (0.87)	2.36 (0.77)	2.40 (0.80)	2.30 (0.81)	2.38 (0.74)	2.46 (0.83)
13 市民性と論理的責任感(授業)	2.12 (0.83)	2.17 (0.75)	2.16 (0.81)	2.01 (0.74)	2.10 (0.74)	2.16 (0.81)
14 市民性と論理的責任感(授業外)	2.31 (0.92)	2.46 (0.86)	2.68 (0.95)	2.51 (0.90)	2.59 (0.84)	2.61 (0.91)
15 起業家精神(授業)	1.76 (0.87)	1.62 (0.77)	1.53 (0.68)	1.48 (0.66)	1.54 (0.68)	1.53 (0.75)
16 起業家精神(授業外)	1.79 (0.86)	1.73 (0.85)	1.51 (0.69)	1.63 (0.79)	1.67 (0.75)	1.68 (0.86)
17 対話の能力(授業)	2.23 (0.89)	2.34 (0.88)	2.31 (0.83)	2.14 (0.85)	2.26 (0.80)	2.31 (0.86)
18 対話の能力(授業外)	2.67 (0.90)	2.88 (0.82)	3.02 (0.85)	2.91 (0.86)	3.00 (0.75)	3.00 (0.85)
19 日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.25 (0.81)	2.42 (0.73)	2.41 (0.81)	2.20 (0.80)	2.38 (0.73)	2.44 (0.81)
20 日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	2.44 (0.86)	2.49 (0.76)	2.68 (0.88)	2.50 (0.82)	2.59 (0.74)	2.72 (0.83)
21 外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.14 (0.89)	2.39 (0.81)	2.39 (0.79)	2.18 (0.78)	2.37 (0.79)	2.46 (0.80)
22 外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	1.83 (0.86)	1.91 (0.77)	2.01 (0.85)	1.64 (0.71)	1.79 (0.77)	1.94 (0.88)

	分散分析	P	多重比較(Tukey 法)
--	------	---	---------------

1	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	F (5,2512)=25.156	***	G6,G5>G4,G1
2	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	F (5,2502)=3.822	**	G6>G4
3	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	F (5,2498)=9.525	***	G6>G5,G1,G2,G4 G6>G5>G4
4	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	F (5,2485)=4.524	***	G6>G5,G4
5	専門外にわたる幅広い教養(授業)	F (5,2504)=13.481	***	G6,G5>G4,G1
8	専門外にわたる幅広い教養(授業外)	F (5,2488)=10.200	***	G6>G4,G2,G1
9	分析を通しての批判的思考力(授業)	F (5,2497)=8.438	***	G3,G6,G5>G1,G4
10	分析を通しての批判的思考力(授業外)	F (5,2480)=5.558	***	G3,G6>G1,G4,G2
11	情報の管理能力と技術(授業)	F (5,2513)=8.814	***	G3,G6,G5>G4,G1
12	情報の管理能力と技術(授業外)	F (5,2496)=4.309	**	G6>G4,G1
13	市民性と論理的責任感(授業)	F (5,2516)=2.672	*	G6>G4
14	市民性と論理的責任感(授業外)	F (5,2503)=6.226	***	G3,G6,G5,G4>G1
15	起業家精神(授業)	F (5,2517)=6.294	***	G1>G5,G6,G4
16	起業家精神(授業外)	F (5,2503)=2.662	*	G1>G3
17	対話の能力(授業)	F (5,2515)=3.098	**	G6>G4
18	対話の能力(授業外)	F (5,2503)=8.568	***	G3,G6,G5,G4>G1
19	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	F (5,2508)=7.007	***	G6,G2,G5>G4 G6>G1,G4
20	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	F (5,2494)=6.505	***	G6>G5,G4,G2,G1
21	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	F (5,2509)=10.381	***	G6,G2,G5>G4,G1
22	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	F (5,2495)=8.922	***	G3,G6,G2,G1,G5>G4

\*\*\* p<.001 \*\* p<.01 \* p<.05

## 5. 全体的考察

ここでは、本科研中間報告書での分析結果（溝上, 2007b）、そして本稿分析のもとになった学習タイプ別の分析結果（溝上, 2008）を含めて、総合的に本科研調査の考察をおこなう。

中間報告書（溝上, 2007b）で報告した1つの大きな結果は、大学教育で身につけることが必要とされる知識・技能項目に対して、あまりにも低い評定平均値を示すという事実であった（表5参照）。とりわけ、近年主唱されている正課教育を通しての批判的思考やコミュニケーションなど「汎用的技能 generic skills」<sup>(注3)</sup>と呼ばれるものについては、日本を代表する威信ある国立大学の学生においてさえ、実に厳しいものがあると言わざるを得ない現状を呈していた。この結果自体は厳粛に受け止めなければならない。

表5 身につけている知識・技能の程度とその学年変化

1年生(N=2223)		2年生(N=323)				
1	対話の能力(授業外)	2.90 (0.83)	1	対話の能力(授業外)	3.02 (0.78)	△
2	専門外にわたる幅広い教養(授業)	2.68 (0.70)	2	専門外にわたる幅広い教養(授業外)	2.92 (0.76)	△
3	専門外にわたる幅広い教養(授業外)	2.64 (0.80)	3	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	2.75 (0.78)	△
4	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	2.53 (0.79)	4	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	2.73 (0.65)	△
5	市民性と倫理的責任感(授業外)	2.49 (0.87)	5	市民性と倫理的責任感(授業外)	2.72 (0.88)	△
6	情報の管理能力と技術(授業)	2.44 (0.74)	6	専門外にわたる幅広い教養(授業)	2.72 (0.70)	
7	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	2.44 (0.69)	7	情報の管理能力と技術(授業外)	2.57 (0.83)	△
8	分析を通しての批判的思考力(授業)	2.39 (0.75)	8	分析を通しての批判的思考力(授業)	2.54 (0.75)	△
9	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.33 (0.79)	9	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.48 (0.81)	△
10	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.32 (0.77)	10	分析を通しての批判的思考力(授業外)	2.48 (0.78)	△
11	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	2.31 (0.83)	11	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	2.43 (0.81)	△
12	情報の管理能力と技術(授業外)	2.31 (0.77)	12	情報の管理能力と技術(授業)	2.41 (0.79)	
13	分析を通しての批判的思考力(授業外)	2.30 (0.77)	13	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	2.37 (0.70)	△
14	対話の能力(授業)	2.24 (0.82)	14	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	2.36 (0.85)	△
15	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	2.23 (0.73)	15	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.28 (0.85)	
16	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	2.17 (0.79)	16	対話の能力(授業)	2.27 (0.86)	
17	市民性と倫理的責任感(授業)	2.10 (0.76)	17	市民性と倫理的責任感(授業)	2.16 (0.76)	
18	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	1.79 (0.78)	18	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	1.94 (0.86)	△
19	起業家精神(授業外)	1.67 (0.79)	19	起業家精神(授業外)	1.75 (0.83)	
20	起業家精神(授業)	1.58 (0.73)	20	起業家精神(授業)	1.52 (0.66)	

(注1) 溝上 (2007b)、表3 (p.17) より抜粋・改変

(注2) △は1年生と2年生の得点をt検定にかけて5%水準以上で有意差が見られた項目である。有意差が見られた項目はすべて、1年生から2年生にかけて得点が増加していたので「△」と表記している。

(注3) 表は得点順位の高い順に並び、中央得点(2.50)以上の順位をグレーに色づけしている。

他方で、平均値が中央値前後だということは、言い換えれば、知識・技能を授業・授業外で身につけていると見なす者、見なさない者が両極に同程度いるということである。実際、度数を見てそれを確認することができる。

溝上(2008)は、その差を規定する要因の一つが授業・授業外学習の程度の組み合わせからなる学習タイプであると考え、それを独立変数、能力や知識の変化を問う項目、教育満足度を表す項目を従属変数として分散分析をおこなった。その結果、授業・授業外ともにバランスよく学習する学習タイプ(G6)が全体的に見て有意に得点が高くと高く、授業だけで勉強する学習タイプ(G4)は授業でも授業外でも勉強しない学習タイプ(G1)とほぼ同じ特徴を示すことが多いことが明らかとなった。さらに、G6の特徴にもっとも近か

ったのは G5（授業学習高群＋授業外学習中群）であったことから、やはりバランスのある授業・授業外学習が重要であると考えられた。

この結果をふまえて本稿は、同じ学習タイプを独立変数として、知識・技能を問う 10 次元の項目を従属変数として、同様の分析をおこなった。その結果、溝上（2008）で得られた結果と概ね同様の結果がここでも得られた。

ただし、溝上（2008）の結果を覆すものではないものの、G3 の学習タイプ（授業学習低群＋授業外学習高群）が、授業（正課教育）で身についたとする項目に限定して、項目 9（批判的思考力）や項目 11（情報の管理能力と技術）で G6 や G5 と有意差が見られなかったことは、今後慎重に検討されねばならない結果だと考えられた。項目 9 や 11 は、近年話題になっている汎用的能力（generic skills）を示す項目であり、そうした技能の獲得は授業外学習によって強く規定されるものとも見ることができる。今後の課題としたい。

## 脚注

- (1) 学生エンゲージメント（student engagement）とは、大学が提供する教育的な場や機会が学生の学習や個人的な成長を促す、という考え方のもとで進められている学生アセスメントや教育実践の技術・デザイン開発の総称。高等教育の分野でこの用語は、インディアナ州立大学ブルーミントン校の George Kuh が「NSSE (the National Survey of Student Engagement)」という大学生調査の開発と重ねて用いられていることが多いようである（cf. Kuh, 2001, 2003）。オーストラリアの事例としては、Krause（2005, 2007）などを参考のこと。
- (2) (1) での考察をふまえるならば、“3～5 時間”は「中群」ではなく「低群」として処理されるべきであるが、度数バランスを考えて、また溝上（2008）と学習タイプの作成基準を合わせるため、ここでは「中群」として処理している。
- (3) 大学での専門・専攻分野に関わらない、また卒業後どのような職業に就くにしても必要とされる汎用的な技能のこと。その呼称は時代や国によってさまざまで、“competence”や“competency”“key skills”“employability skills”“transferable skills”などと呼ばれている（詳しくは川嶋, 2008、松下, 2007 を参照）

## 引用文献

- 川嶋太津夫（2008）. 欧米の大学とコンピテンス論. IDE（現代の高等教育）, 498, 42-48.
- Koljatic, M., & Kuh, G. D. (2001). A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. *Higher Education*, 42, 351-371.
- Krause, K. (2005). Engaging students in learning. *Keynote presented at Victoria University Annual Learning Matters Symposium*. Victoria University, VIC, 24

November 2005.

- Krause, K. (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. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33 (3), 10-17. 66.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35 (2), 24-32.
- 松下佳代 (2007). コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点ー Tuning Project の批判的検討ー. 京都大学高等教育研究, 13, 101-119.
- 溝上慎一 (2004). 現代大学生論ーユニバーシティ・ブルーの風に揺れるー. NHK ブックス.
- 溝上慎一 (2006). カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点ーアクティブ・ラーニングの検討に向けてー. 京都大学高等教育研究, 12, 153-162.
- 溝上慎一 (2007a). JCSS2005 による関西の三大学間比較. 山田礼子代表 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). Pp.93-100.
- 溝上慎一 (2007b). 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ー教育の質保証・向上の観点からー』(課題番号 17330165). 中間報告書. Pp.14-26.
- 溝上慎一 (2008). 授業・授業外学習による学習タイプと知識・技能の獲得・大学教育満足度との関連性ー単位制度の実質化を見据えてー. 山田礼子 (編) 『転換期の高等教育における学生の教育評価』 東信堂. 印刷中.
- 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)

#### 付記：

溝上 (2007a) の結果の誤植修正や詳しい分析結果について

[http://smizok.net/subpages\\_j/0048\(RYamada\).html](http://smizok.net/subpages_j/0048(RYamada).html)

で示している。また、本稿に関連する用語解説もおこなっているので、あわせて参照されたい。