

アクティブラーニングが 大学卒業時点の学習動機に及ぼす影響

長 光 太 志

【抄録】

本論では、学部での「アクティブ・ラーニング（以下、AL と表記）の受講経験」と「大学生の卒業時点における学習動機」の関連性をテーマに分析を行う。この分析のために設定される仮説は、「大学生時に AL 型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点で学習動機を獲得している」である。本論では、これを 3 つの作業仮説に分解して検証する。分析に用いるデータは、私立の A 大学社会学部の 2018 年度の卒業生を対象として行った悉皆調査である。分析の結果、仮説は成立したが、一部の作業仮説で、学習動機の獲得に当たり文化的階層の高さが学生の AL 参加度と交互作用を起こすことも確認された。考察では、この結果を受けて今後の大学における AL 研究の課題を検討している。

キーワード：アクティブラーニング，学習動機

1 問題提起

昨今、日本の大学では、アクティブ・ラーニング（以下、引用以外は AL と表記）という新しい教育手法に注目が集まっている。大学の AL 導入には様々な経緯が複層的に関わっているものの、その 1 つとして「社会の変化に対応する力」を備えた学生をアウトプットせよという社会的要請があることは間違いないだろう。しかし一方で、大学に、特に学部教育に導入された AL プログラムが、学生に「社会の変化に対応する力」をセットアップさせているのかを検討した研究は少ない。そこで本論では「社会の変化に対応する力」を「社会の変化に対応して学び続ける意欲」という意味に再定義し、これを一種の学習動機として理解する。その上で、AL と学習動機獲得の関連性についてアンケート調査に基づいた分析を行いたいと思う。

2 先行研究の整理と仮説の導出

2.1 大学の学部教育で行われる AL に求められているもの

AL の代表的な定義の 1 つは、中央教育審議会（2012:37）の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』（以下、『質的転換答申』）における定義である。そこでは AL

を「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」ものと定義している。加えて中央教育審議会は、2014年の『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』という答申の中で、「大学教育については、学生が、高等学校教育までに培った力を更に発展・向上させるため、個々の授業科目等を越えた大学教育全体としてのカリキュラム・マネジメントを確立する（ナンバリングの導入等）とともに、主体性を持って多様な人々と協力して学ぶことのできるアクティブ・ラーニングへと質的に転換する」（中央教育審議会 2014:10）ことを推奨している。

長光（2019:51-53）によると、こうしたALの積極的導入の背景には、大学に入学する学生が質的に変化したことを意味する「大学と大衆化」と、大学のアウトプットする学生が備えているべき能力に対するイメージが変化した「能力観のポスト近代化」という大学内外の状況変化が関係しているという。

特に、後者の「能力観のポスト近代化」という社会状況の変化を理解することは、日本型のALを解釈する上で重要である。長光（2019:52-53）は、本田（2005）のハイパー・メリトクラシー論や経済産業省の「社会人基礎力」（経済産業省 2006）あるいは中央教育審議会の「学士力」（中央審議会 2008:16）などを代表とする、1990年代以降に様々な形で提唱された次世代に必要なとされる能力が、共通して社会の変化に対応できる能力であると指摘する。そして、本田（2005:22）の「ポスト近代型能力」に関する議論を参照しながら、大学を卒業した学生が、既存の基礎学力に相応する「近代型能力」よりも、意欲や情動を含み込み、社会の変化に対応できる力を意味するこの「ポスト近代型能力」を求められるようになった事態を、「能力観のポスト近代化」と呼称したのである。

大学においてALの積極的導入が推奨されるのは、ALが学生に涵養する能力ないし態度が、この「能力観のポスト近代化」時代に求められている「社会の変化に対応できる能力」と重ね合わされて理解されるからである。長光（2019:53）はこの証左として、「質的転換答申」によって説明されるALが推進されるべき事情が、「我が国においては（中略）、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。（中略）このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」（中央教育審議会 2012:9）と表現されており、これが事実上、1990年代以降に提唱された次世代型能力の話型と重なることを指摘する。このことから分かるように、大学におけるALには、次世代型能力の育成、より具体的には「変化に対応する力」の育成が暗黙の裡に期待されているのである。

2.2 「変化に対応する力」と学習動機

さて、日本の大学における AL 導入の背景を前節のように理解する時、同時に透けて見えてくる 1 つの概念構造がある。それは、いみじくも本田（2005:22）がポスト近代型能力の定義に意欲や情動という語を用いていることから分かるように¹⁾、「変化に対応する力」の内実を構成する基礎的な要素の 1 つが、単なる技術や知識の獲得に留まらない側面、すなわちある種の態度や意欲を含みこむということである。なぜなら社会の変化に恒常的に対応するには、特定の固定的な知識や技術ではなく、変化という動的な過程自体を積極的に受け入れ、常に対応し続けようとする態度や意欲が必要とされるからだ。それゆえ『質的転換答申』でも AL によって育成される力を明確な知識や技術として概念化せず、意欲や態度をも含みこむことが可能な「汎用性能力」という人間を総合的に捉える用語で説明している。そしてここで意識されている「変化に対応する意欲・態度」をより精密に記述するなら、それは「変化に対応し主体的に学び続けることを受容する意欲・態度」と表現できるだろう。

これは、狭義の意味の AL、すなわち AL がその震源地である米国で求められた効果とはやや異なるものである。山内（2016:17）によると、米国では、1960 年代から 70 年代初頭にかけて、女性・少数民族・成年学生・留学生などの参入という学生の多様化が起り、90 年には大学進学率が 50% を超えた。溝上（2016:4）は、この変化の結果、新しい学生の間では、学習へのモチベーションが従来の学生のように共有されず、「講義」という教育手法の効果が低下したと指摘する。AL は、こうした新しいタイプの学生に対しても高い効果を発揮する教育手法として開発されたのである。この時、AL は、あくまで個別の授業が持つ具体的な学習目標を達成させるための手段であり、学生に求められる能動性や主体性は目的ではなく手法であった。

しかし現代の日本で AL に期待されている効果は、こうした個々の授業の学習目標を達成するという機能に加えて、大学教育を通じて行われる一連の AL プログラムが、個別の授業目標とは異なる水準で「変化に対応する意欲・態度」を学生の中に育成するものとして理解されている。そして、この「変化に対応する意欲・態度」を「変化に対応し主体的に学び続けることを受容する意欲・態度」と読み替えるのであれば、大学の学部教育が行っている AL プログラムは、「能動的・主体的な学びを学生に経験させることで、個別の授業や大学を離れた後も主体的に学び続ける態度や意欲をセットアップさせるための教育」と言えるだろう。このような考え方は、大学における AL プログラムに関する 1 つの課題を浮き彫りにする。それは、この学部教育を通じた AL プログラムが、本当に学生に内在的な学習動機——変化に対応し主体的に学び続けるという動機——をセットアップさせているのか検証する必要があるという課題である。本論ではこの課題の一助となることを目指して議論を展開していくことになる。

2.3 AL と学習動機に関する先行研究

前節では「学部教育を通じた AL プログラムは、学生に内在的な学習動機をセットアップし

ているのか」という問いが本論の取り組みたい課題であることを示した。そこで、同様のあるいは近い領域の課題に取り組んだ先行研究を幾つか参照してみたい。このALと学習動機（あるいは学習の動機づけ）との関連性を検討する研究は、2010年代の後半から盛んになり始め、現在では一定の成果が蓄積されている。しかしその研究の主流は、個別の科目ないし授業においてALと学習動機の関係性を分析するものである。例えば、理科教員を目指す初年次の大学生を対象に、AL型の授業が学習者の学習動機を向上させることで物理概念の理解・定着に貢献しているのかを検討した北村・谷口（2015）や、同一の科目に関して、AL形式を導入した授業と導入しなかった授業を用意し、履修者の自主学習への態度や行動、授業内容の理解度にどのような違いをもたらすのかを比較した辻・杉山（2017）の研究、あるいはALを導入した特定のクラスにおいて、学習者の心理面、とりわけ思考面、動機づけ面、感情面にもたらされた変化を自由記述調査から検証した伊藤（2018）の研究が挙げられるだろう。他には、理学療法士養成大学の学生を対象に学習動機の在り方がALでの学習成果にどのような影響を与えるのかを研究した成田（2019）や企業の実課題への取り組みを行う情報系学科の学生に対するALの効果を分析した山田耕嗣・山田悟・杉本・佐田（2020）の研究にもALと学習動機の関係性に関する考察が含まれている。これらの研究は、それぞれに丁寧な検証を経てALに関する知見を蓄積しているため十分に参照されるべきだが、大学の学部教育のような教育課程全体に備わったALの効果を検討するものではない。こうした複数の科目・授業からなるALの効果を測定した先行研究としては、高校3年生時の学習環境が生徒の主体性及び高校のスクール・モラルにどのような影響を与えるのかを探索的に検討した藤井・草野・西村・神山（2019）や大学の学部教育で行われるALへの参加度が学生の卒業時点の主体性や内定獲得状況にどのような影響を与えているのかを検討した長光（2018・2019）の研究がある。ただし前者は高校3年生時の学習環境全般を分析したもので本論の分析対象や目的とは合致せず、後者は、分析対象の選定方法が本論と共通しているものの、ALと「主体性の在り方²⁾」や「内定獲得状況」を関わらせて論じる研究であるため、学習動機に関する研究とは言い難い。つまりこうして概観してみると、大学の学部教育を通じたALプログラムが、学生に内在的な学習動機をセットアップさせたのかという問いを明確に検討している研究が無いことが分かる。

2.4 仮説の導出

本節では、本論が検証すべき「大学の学部教育を通じたALプログラムが、学生に内在的な学習動機をセットアップさせたのか」という問いを検証可能な仮説へと落とし込む。具体的には「大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点で学習動機を獲得している」が本論の検証する仮説となる。ただしこの時、従属変数である学習動機を市川（1995・2001）の議論を参考に「充実志向」「訓練志向」「実用志向」3つの下位概念へと弁別する。

学習動機の測定に当たって市川の議論を参考にする理由は2つある。1つは、市川の学習動機

に関する議論が、先行研究でも再三参照されており一定の実績があるという点³⁾、もう1つは市川 の概念が、学習者の内在的な「学び続ける意欲」を段階的に表現することに成功しており、本論に用いた際に学習動機に関するより精密な分析が可能となる点である。

では市川の議論の必要部分を紹介しよう。市川（1995:18-23, 2001:46-53）は、学生から自由記述で集めた「学ぶ理由」が、それまで教育心理学の分野でなされてきた学習動機に関する「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」という2分類ではうまく整理できないことに気が付く。そのため市川は学習動機を「①学習内容の重要性」という軸と、「②学習の功利性」という軸で整理し階層的に位置付ける学習動機の2要因モデルを提唱する。ここでは議論の詳細には踏み込まないが、市川はこの考察の結果として、これまで内発的動機があるとされてきた状態の中に、3つの分類を作ることに成功する。1つは学習自体が楽しいという意識を持つ「充実志向」、1つは学習の意味として知力を鍛えることを重視する「訓練志向」、1つは学習の意味として仕事や生活に活かせることを重視する「実用志向」である。この3つの類型は、どの類型も「①学習内容の重要性」を重視しているため内発的な動機ということになるが⁴⁾、「②学習の功利性」に対する態度によって3つに分岐している。具体的には、「充実志向」は「学習の功利性」を全く重視しない立場であり、「訓練志向」は、「学習の功利性」をやや重視する立場である。そして「実用志向」は、「学習の功利性」を明確に重視する立場となる。

本論では、この市川の「内発的動機づけ」に対応した「充実志向」「訓練志向」「実用志向」という3つの類型を使用して仮説を再設定する。そのため、節の冒頭で表明された仮説は、さらに3つの作業仮説へと分解される。それが「作業仮説①：大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点での充実志向が強い」「作業仮説②：大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点での訓練志向が強い」「作業仮説③：大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点での実用志向が強い」である。本論が具体的に分析を進めるのは、この作業仮説となる。

なお、この作業仮説を構成する各変数の構成に関しては、本論の4章で説明を加える。ただし、節を終える前にコントロール変数の存在については言及しておく。本論では、仮説の分析に当たって、「中学・高校時代のAL参加度」や「卒業時点の成績」、あるいは「経済階層」や「性別」といった「属性」に関する変数をコントロール変数として用いている。これは、大学時代のAL参加度が学習動機に与える影響を、よりクリアに把握するため、従属変数に影響を与える可能性のある上記の変数群の効果をコントロールする必要があるからである。これらの変数に関しても、独立変数・従属変数と同じく4章で詳述することとする。

3 調査設計の概要

本章では、前章で設定した作業仮説を検討するための調査設計を説明する。本研究では、作業

仮説の検証のため、A 大学社会学部を事例として選び出し、その 2018 年度の卒業生を対象に行う悉皆調査を計画した。実査は、2019 年 3 月に A 大学の卒業証書授与式を利用して、集合調査形式で実施している。卒業式の日時や学部の構成は伏せるが、母集団の総数や有効回収率は章末の表 1 に示しておく。

ここで、本論が、分析対象として A 大学の社会学部の卒業生を選んだ理由を列挙しておきたい。A 大学の社会学部卒業生が選ばれた理由は 2 つある。1 つは、A 大学の社会学部のカリキュラム編成が本論の調査にとって都合が良いという事である。A 大学の社会学部では初級地域公共政策士⁵⁾やグローバルプロジェクトマネージャー⁶⁾あるいは社会調査士⁷⁾といった AL 型の科目が必要となる資格群を積極的に教育プログラムとして活用しており、かつ学部教員の 4 分 1 強が関わった「フィールドワークを必須とする授業」などを展開している。しかも、こうした授業群が全て卒業上の必修科目に設定されているわけではなく、学生が自由に履修を選択できる状況になっている。本論では 4 章で詳述する理由により、これらの科目履修をもって AL 参加度を測るわけではないが、学部教育として AL 型カリキュラムを積極的に運用し、かつそれが強制的に履修を強いる枠組みではないということは、学生の AL 参加度をばらつかせることが期待できるという意味で本論の分析に非常にマッチした状況である。これが A 大学の社会学部を調査対象とする理由の 1 つ目である。

もう 1 つは、調査のタイミングの問題である。本論での調査は、大学生が大学を卒業し全ての教育カリキュラムを終えた時点での学習動機についての調査を企図している。しかし、そうすると、卒業後、四散した卒業生集団を追跡せねばならず、高コストな上、回収数も低くなることが予想される。この課題を解消する 1 つの方法は、卒業式の直後に調査を実施するという事である。本論が A 大学社会学部卒業生を調査対象に選定したのは、A 大学が、上記のような調査手法を許容してくれたからである。

表 1 2018 年度 A 大学社会学部卒業生の就職活動調査の概要

	卒業生総数	有効回収票数	卒業生の総数を 母集団とした場合の 有効回収率
社会学部	363	317	87.3

注 1) 調査は 2019 年 3 月の学部卒業証書授与式で行っている。

注 2) 調査形式は集合調査である。

注 3) 半分以上適切な記述があれば、有効票と判断している。

4 変数の構成

本章では、従属変数・独立変数・コントロール変数の構成および本論の分析計画を述べる。また、本章中で言及する図表は、章末に一括して掲示する。なお表 2 が、本論で使用する従属変

数・独立変数・コントロール変数のリストである。

4.1 従属変数の詳細

本論は市川の用いた「充実志向」「訓練志向」「実用志向」という3つの概念を従属変数に用いる。本論では、学生がこれらの志向を卒業時点で内面化しているのかを問うことになる。市川(2001:53-57)はこれらの概念を計測するための設問セットも公開しており、本論もそれをそのまま採用する。市川は、この3つの概念(充実志向・訓練志向・実用志向)にそれぞれ6つの設問を用意し、これに1から5の得点を与え、この得点が高いほど計測している概念に合致することを意味するように得点配置を設計している。従って従属変数に使用する項目の総量は18問となる。ただし、市川は各概念に対応する6つの設問の平均得点を測定に利用しているが、本論は、市川の概念の妥当性を検証する意味でもこの6つの設問を主成分分析に掛け総合点を作成しようと思う。設問の文言や主成分分析の結果は、表3～表5にまとめている。主成分分析の結果、どの概念も第1主成分得点が全ての項目で高い値を析出した為、6つの項目の総合点と介して良い内容であった。そこでそれぞれの第1主成分に「充実志向」「訓練志向」「実用志向」という名前を与え、本論の作業仮説に対応した従属変数として利用する。

4.2 独立変数の詳細

本節では、本論の独立変数の詳細を説明する。本論の独立変数には、「在学時にAL型の講義に積極的に参加した学生か否か」を測定する変数であることが求められる。そこで、AL型授業の積極受講に関する8つの設問を用意して、これを1・2回生時と3・4回生時という2時点に対し5件法で質問し、その結果を主成分分析に掛け設問の総合を目指した。得点は、高くなるほどAL型授業を積極的に受講したことを意味するように設計してある。設問の文言や主成分分析の結果は、表6に示した通りである。

分析の結果は、第1主成分が、全ての項目で高い正の値を観測した。そこで、これらの成分を、用意した設問を総合的に評価する得点だと解し、「大学生時のAL参加度」と名付け、本論の独立変数として採用した。

なお、このAL型授業の積極受講に関する項目の作成に当たっては、河合塾が行ったALに関する調査報告の中の「科目に含まれているアクティブラーニングの形態」と同書に示された「一般的なアクティブラーニング」および「高次のアクティブラーニング」の概念を参考にしている(河合塾2013:10-17)。ただし、質問項目作成に際して、ALのデザインを行う立場の人間を念頭において作成された河合塾の項目を、ALを受講する立場の学生に対する質問として作り直した点には注意が必要である。具体的には、在学時にAL形態を取っている講義へ、どの程度、積極的に参加したかを聞く設問となっている。この時、「特定のAL型授業を履修したか否か」や「AL型講義の登録状況」ではなく「主観的なAL授業への参加度」を聞く理由は、シラ

バス上で AL 型講義を確定することが難しいからである。AL は、その性質上、教員の裁量ではほどのような科目にも導入できる。これは、シラバスで明示していなくとも、AL を導入する科目が存在する場合があることを意味している。そのため、事前情報からどの講義が AL 型科目であるのかを確定することは困難であり、仮に特定を進めても必ず漏れが出る。そこで、学生の AL 受講状況を把握するに当たり、学生自身に AL 型講義への参加度を自己評価させる測定法を採用している。

4.3 コントロール変数の詳細

本節では、本論のコントロール変数の詳細を説明する。

4.3.1 コントロール変数「中学・高校時代の AL 参加度」

本論で採用する 1 つ目のコントロール変数は、「中学・高校時代の AL 参加度」である。この変数がコントロールされるのは、卒業時点の学習動機に、中学校や高校時点での AL の影響を排し、「大学生時の AL 参加度」が与えた影響を明確にするためである。この「中学・高校時代の AL 参加度」は、中学・高校時代の AL 型授業への参加度を総合的に判断して、「①積極的に参加した」「②どちらかと言えば積極的に参加した」「③どちらかと言えば消極的に参加した」「④消極的に参加した」「⑤アクティブラーニング型の授業は存在したが、自分は受講しなかった」「⑥アクティブラーニング型の授業自体が無かった」という 6 つの選択肢で回答させた。その後、⑥は該当者が居なかった為、無回答扱いとした。また⑤は該当ケースが 10 度数を割った為、内容を勘案して④にまとめた。その上で「得点が高いほど AL 型授業へ積極的に参加した」という意味になるよう①から④の選択肢を反転させ、順序尺度と解釈して分析に使用した。

4.3.2 コントロール変数「卒業時点での成績内容」

本論で採用する 2 つ目のコントロール変数は、「卒業時点での成績内容」である。明確な実証データがある訳ではないが、論理的な推論として、卒業時点の成績が良い者は学習動機を内面化している可能性が高い。そのため AL の効果を明確にするために卒業時点の成績もコントロールする変数に含んでおく。具体的には、卒業時点の成績を複数の選択肢で尋ね、これを選択肢番号の数値が大きいほど成績が良いよう整理して分析に使用した。整理後の選択肢は「①全て C」「②C が最も多く次に B が多い」「③C が最も多く次に A が多い」「④B が最も多く次に C が多い」「⑤全て B」「⑥B が最も多く次に A が多い」「⑦A が最も多く次に C が多い」「⑧A が最も多く次に B が多い」「⑨全て A」の 9 つである。

4.3.3 コントロール変数「属性」

本論で採用する最後のコントロール変数は、「属性」に関する項目群である。「属性」は分析を行う際にコントロールしておくことが定石となっている変数であるが、本論の文脈では特に階層のコントロールが重要である。なぜなら階層は教育社会学などで学力に影響を与えることがほぼ定説となっており、荻谷 (2001) のように階層が意欲に影響を与えることを実証した研究もあ

る。そのため、本論でも性別や階層などの属性項目をコントロールの対象とする。

「性別」は原票では、「男性=1, 女性=2, その他=0」となっていたものを、ダミー変数にするため「男性=1, 女性・その他=0」に整理した。ただし、整理前の項目において「その他」と答えたものが0度数であったため、実質的には男性=1, 女性=0と解釈できる。

また、「階層」に関しては、階層概念の中に「経済的階層」と「文化的階層」の2つの下位分類を設定した。「経済的階層」は、直接的に親の年収等を質問することが難しいと考え、在学時の親の経済水準を「①上の上」～「⑨下の下」の9尺度で尋ねている。分析に際しては、数値が大きいほど経済水準が高いことを意味するよう反転し、親の経済水準の高さを表す得点として使用した。反転前の選択肢は、「①上の上」「②上の中」「③上の下」「④中の上」「⑤中の中」「⑥中の下」「⑦下の上」「⑧下の中」「⑨下の下」の9つである。

「文化的階層」は、荻谷が、小中学生の家庭の文化的階層を調べるために使用した設問群を本論でも採用し（刈谷 2004）、それを主成分分析に掛けて変数を要約した。表7がその結果である。表7を見ると、固有値が1を超える成分が4つ析出された。そのうち、第1主成分は、①と⑤から⑩で高い負荷量を検出し、逆転項目である⑪⑫で低い値を取った。ここから、第1主成分は、得点が高いほど高い文化的階層で共有され易い習慣や行動に接触することを意味する得点であると解釈し「文化階層の高さ」と名付けた⁸⁾。

4.4 分析手法の決定

本章の最後に、本論で採用する主な分析手法について述べておく。本論は、独立従属関係を想定する仮説を持ちかつ従属変数が量的変数である。ここから本論に最も適した分析手法は、重回帰分析になる。したがって、次章では、この手法の分析結果を提示しようと思う。

表2 従属変数・独立変数・コントロール変数の構成

変数		作業変数
従属変数	学習動機	充実志向／(第1主成分)
		訓練志向／(第1主成分)
		実用志向／(第1主成分)
独立変数	大学生時の AL 参加度	大学生時の AL 参加度／(第1主成分)
	中学・高校時の AL 参加度	中学・高校時の AL 参加度
コントロール変数	成績	卒業時点での成績内容
	性別	男性ダミー
	階層	親の経済水準
		文化的階層の高さ／(第1主成分)

表3 従属変数「充実志向」を析出するための主成分分析

	第1主成分 (充実志向)	第2主成分
①何かができるようになっていくことは楽しいから	0.764	-0.296
②分からない事は、そのまましておきたくないから	0.738	-0.021
③新しいことを知りたいという気持ちから	0.805	-0.323
④色々な知識を身に着けた人になりたいから	0.785	-0.276
⑤勉強しないと充実感が無いから	0.456	0.782
⑥すぐに役に立たないとしても、勉強が分かること自体面白いから	0.664	0.544
固有値	3.042	1.177
寄与率	50.7	19.6
累積寄与率	50.7	70.3

注) 1値は主成分負荷量。「太字」は絶対値0.4以上の値
 注) 第2主成分は使用しないため、名称を付けていない

表4 従属変数「訓練志向」を析出するための主成分分析

	第1主成分 (訓練志向)
①合理的な考え方ができるようになるため	0.554
②学習のしかたを身に着けるため	0.800
③勉強しないと、筋道だった考え方が出来なくなるから	0.844
④勉強することは、頭の訓練になると思うから	0.774
⑤勉強しないと、頭の働きが衰えてしまうから	0.763
⑥色々な面から物事が考えられるようになるため	0.630
固有値	3.235
寄与率	53.9
累積寄与率	53.9

注) 1値は主成分負荷量。「太字」は絶対値0.4以上の値

表5 従属変数「実用志向」を析出するための主成分分析

	第1主成分 (実用志向)
①勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから	0.722
②知識や技能を使う喜びを味わいたいから	0.672
③学んだことを、将来の仕事に活かしたいから	0.754
④仕事で必要になってから慌てて勉強しても間に合わないから	0.643
⑤勉強しないと、将来仕事の上で困るから	0.746
⑥勉強したことは、生活の場面で役に立つから	0.765
固有値	3.097
寄与率	51.6
累積寄与率	51.6

注) 1値は主成分負荷量。「太字」は絶対値0.4以上の値

表6 独立変数「大学生時のAL参加度」に関する設問の主成分分析

	第1主成分 (大学生時の AL参加度)	第2 主成分	第3 主成分	
1・2 回生時	①ディベートを行う授業へ、積極的に参加した	0.700	0.380	0.422
	②グループワークを行う授業へ、積極的に参加した	0.730	0.395	0.376
	③フィールドワークを行う授業へ、積極的に参加した	0.643	0.306	0.221
	④プレゼンテーションを行う授業へ、積極的に参加した	0.747	0.334	0.285
	⑤自己の学びを振り返る授業へ、積極的に参加した	0.781	-0.065	0.326
	⑥授業で出された宿題には、積極的に取り組んだ	0.641	-0.467	0.215
	⑦授業の事前学習・事後学習には積極的に取り組んだ	0.688	-0.327	0.203
	⑧学生の参加を求める授業を通じて、専門的な知識・技術を身に付けた	0.763	-0.340	0.308
	⑨具体的な課題の解決を求める授業を通じて、専門的な知識・技術の活用方法を身に付けた	0.777	-0.345	0.278
3・4 回生時	①ディベートを行う授業へ、積極的に参加した	0.754	0.405	-0.245
	②グループワークを行う授業へ、積極的に参加した	0.751	0.418	-0.290
	③フィールドワークを行う授業へ、積極的に参加した	0.645	0.348	-0.353
	④プレゼンテーションを行う授業へ、積極的に参加した	0.748	0.326	-0.314
	⑤自己の学びを振り返る授業へ、積極的に参加した	0.781	-0.060	-0.316
	⑥授業で出された宿題には、積極的に取り組んだ	0.687	-0.374	-0.291
	⑦授業の事前学習・事後学習には積極的に取り組んだ	0.730	-0.283	-0.316
	⑧学生の参加を求める授業を通じて、専門的な知識・技術を身に付けた	0.781	-0.340	-0.257
	⑨具体的な課題の解決を求める授業を通じて、専門的な知識・技術の活用方法を身に付けた	0.778	-0.270	-0.215
固有値	9.613	2.048	1.580	
寄与率	53.4	11.4	8.8	
累積寄与率	53.4	64.8	73.6	

注) 1 値は主成分負荷量。「太字」は絶対値 0.4 以上の値

注) 2 分析に使用するのは第1主成分のみであるため、第1主成分のみ変数名を付けている

表7 「文化的階層」に関する設問の主成分分析

変数	第1主成分 (文化階層 の高さ)	第2 主成分	第3 主成分	第4 主成分
①実家に本が多数ある	0.404	-0.328	0.447	0.339
②実家のパソコンがある	0.246	-0.292	-0.317	0.455
③父親が大学を卒業している	0.384	-0.406	0.147	-0.066
④母親が仕事を持っている	-0.069	0.099	-0.300	0.798
⑤家の人は、テレビでニュース番組を見ていた	0.531	0.088	0.099	0.029
⑥家の人に、「勉強しなさい」と言われた	0.512	-0.135	0.507	0.002
⑦家の人に、勉強を見てもらった	0.715	0.173	0.241	0.107
⑧家の人は、お菓子の手作りした	0.564	0.324	-0.107	-0.076
⑨家の人に、幼少の頃、絵本を読んでもらった	0.608	0.138	-0.384	-0.236
⑩家の人に、博物館・美術館に連れて行ってもらった	0.597	-0.024	-0.449	-0.158
⑪家の人は、スポーツ新聞を読む	0.077	0.681	0.290	0.121
⑫家の人は、パチンコに行く	-0.065	0.694	0.059	0.127
固有値	2.486	1.494	1.185	1.093
寄与率	20.7	12.4	9.9	9.1
累積寄与率	20.7	33.2	43.0	52.1

注) 値は主成分負荷量。太字は絶対値 0.4 以上の値

5 分析の結果

5.1 重回帰分析の結果

それでは、分析結果を見て行こう。なお、本章で言及する表は全て、章末に掲載している。表8が、重回帰分析の結果である。まず「作業仮説①：大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点での充実志向が強い」に関して言えば、「大学時代のAL参加度」が「充実志向」を強める傾向を持っていると言える。また、その他の留意すべき点として、「大学時代のAL参加度」以外に「文化的階層の高さ」も「充実志向」に一定の影響を与えていることも見逃せない。相関分析では検出される「中学・高校時のAL参加度」や「親の経済水準」の影響は重回帰分析では消失しているが、「大学時代のAL参加度」や「文化的階層の高さ」の影響は堅持されているため、大枠として作業仮説①が成立したことが分かる。

次に「作業仮説②：大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点での訓練志向が強い」に関して言えば、これも「大学時代のAL参加度」が「訓練志向」を強める傾向を持っていると言える。「訓練志向」は「充実志向」と異なり、相関分析でも「大学時代のAL参加度」と「文化的階層の高さ」しか検出されず、重回帰分析では「大学時代のAL参加度」の影響のみが堅持された。これは作業仮説②が成立したと結論付けられる結果である。

最後に、「作業仮説③：大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点での実用志向が強い」に関して言えば、これも「大学時代のAL参加度」が「実用志向」を強める傾向を持っていると言える。相関分析では検出される「中学・高校時のAL参加度」や「親の経済水準」の影響は重回帰分析では消失しているが、「大学時代のAL参加度」の影響は堅持されているため、大枠として作業仮説③が成立したことが分かる。

分析結果を総合的に判断すると、作業仮説①から③は成立しており、概ね「大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点で学習動機を獲得している」が成り立つことが分かる。ただし「充実志向」が他の2つと異なる結果を示したことには注意が必要となる。重回帰分析において「大学時代のAL参加度」と「文化的階層の高さ」という2つの変数が「充実志向」の影響を与えているという結果は、この2つの変数の交互作用を疑わせるものである。そこで次節では、「充実志向」に対して「大学時代のAL参加度」と「文化的階層の高さ」の交互作用が働いていないかを検討しようと思う。

5.2 3重クロス分析の結果

本節では、「大学時代のAL参加度」を独立変数に、「充実志向」を従属変数に、「文化的階層の高さ」を第3変数に設定した3重クロス分析を行い、3つの変数の連関を検討する。その際、原・海野（1984:50-66）が紹介する「エラボレイションのタイプの判定チャート（以下、判別チャート）」に従って3重クロス表の必要部分を判定し、交互作用の有無やその性質も確認する。

なお3重クロス分析に用いる変数は、全て主成分分析を経て作成した変数である為、分析に先立って主成分得点の平均値を算出し、それぞれの変数を「平均未満」「平均以上」という2つの選択肢に整理している。

それでは、分析の結果を見てみよう。詳細な数値は表9に譲るとして、結論だけを述べると、第3変数に関係なく「大学時代のAL参加度」が平均以上であれば、「充実志向」も平均以上である割合は高くなる。しかし第3変数の「文化的階層の高さ」が平均以上のグループでは、この傾向がより顕著に見て取れる。

そこで、この部分の交互作用を検討するため、前述の「判定チャート」を利用する。「判別チャート」は、2×2のクロス表における関連の測度を利用して3重クロス表の分類を行うため、今回用いた3重クロス表ではφ係数も同時に析出している。それでは、「判定チャート」に従

表8 「充実志向」「訓練志向」「実用志向」を従属変数とする重回帰分析

	従属変数						多重共線性の診断					
	①充実志向		②訓練志向		③実用志向		①充実志向		②訓練志向		③実用志向	
	β	r	β	r	β	r	許容度	VIF	許容度	VIF	許容度	VIF
大学生時のAL参加度	0.388***	0.406***	0.297***	0.291***	0.302***	0.338***	0.878	1.139	0.879	1.138	0.888	1.127
中学・高校時のAL参加度	0.047	0.159**	-0.032	0.054	0.105	0.188**	0.920	1.086	0.921	1.086	0.926	1.080
卒業時点での成績内容	-0.048	0.052	-0.041	0.036	-0.019	0.057	0.914	1.095	0.912	1.096	0.917	1.090
男性ダミー	-0.046	-0.064	-0.032	-0.043	-0.073	-0.090	0.953	1.049	0.956	1.046	0.953	1.049
親の経済水準	0.053	0.114*	0.024	0.071	0.062	0.108*	0.938	1.066	0.938	1.067	0.938	1.066
文化的階層の高さ	0.164**	0.208**	0.115	0.140*	0.119	0.173**	0.945	1.059	0.936	1.068	0.938	1.066
R ²	0.206***		0.102***		0.154***							
Adj.R ²	0.185***		0.079***		0.133***							
N	239		238		239							

注1) β：標準回帰係数 r：相関係数

注2) 無回答を含めた総度数は「317」

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

表9 「充実志向」を従属変数とする三重クロス分析とφ係数

		充実志向			
		平均未満	平均以上	合計	φ係数
文化的階層の高さ 平均未満	大学生時のAL参加度：平均未満	68.1	31.9	100(72)	0.287
	大学生時のAL参加度：平均以上	39.3	60.7	100(56)	
	合計	55.5	44.5	100(128)	
文化的階層の高さ 平均以上	大学生時のAL参加度：平均未満	56.9	43.1	100(72)	0.365
	大学生時のAL参加度：平均以上	21.2	78.8	100(66)	
	合計	39.9	60.1	100(138)	
合計	大学生時のAL参加度：平均未満	62.5	37.5	100(144)	0.329
	大学生時のAL参加度：平均以上	29.5	70.5	100(122)	
	合計	47.4	52.6	100(266)	

注1) 「文化的階層」「大学生時のAL参加度」「充実志向」は全て第1主成分得点の平均をもとに「平均未満」「平均以上」という分類を作成した

注2) 無回答を含めた総度数は「317」/単位=%(度数)

注3) ***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

って判定してみよう。すると、表9は「スペシフィックेशन」という類型に合致することが分かる。これは「第3変数」と「独立変数」との間に交互作用が認められる類型である。つまり、文化的階層が高い学生ほど、大学時代のALに参加することで「充実志向」を得やすいという事になる。

6. 考察と課題

さて、これまでの分析により、本論が設定した「大学生時にAL型授業へ積極的に参加した学生ほど、卒業時点で学習動機を獲得している」という仮説の成立が確認された。ただしこの結論には注意点が存在する。それは「充実志向」の獲得に関しては、大学のALプログラムは文化的階層の影響を受けており、その意味で文化的階層の高い学生にとってやや有利な教育プログラムになっているという事である。

この点が、大学の学部教育に導入されたALを考える上で重要な意味を持つか否かを検討するためには、以下の2つの観点を議論する必要があるだろう。1つは「変化に対応する力」として「充実志向」が「訓練志向」や「実用志向」に勝るのかという観点である。もう少し説明しよう。市川(1995;18-23)は内発的な学習動機を「充実志向」「訓練志向」「実用志向」という3つの下位類型へと分解した。この類型化のポイントは、内在的な存在する「学ぶ意欲」を、学習自体の楽しさを優先する「充実志向」、知的能力を鍛えることを目的とする「訓練志向」、仕事や生活に活かすことを重視する「実用志向」に分けた点にある。そして本論の分析からは、大学に導入されたALプログラムを経て、学習自体の楽しさを優先する「充実志向」の獲得には文化的階層の高さが有利に働くことが示唆された。本論の研究を一先ず是とし、大学にALが導入された社会的背景と合わせて考えると、もし社会の変化に対応して学び続ける力という観点から判断した時、「訓練志向」や「実用志向」より「充実志向」の方が社会の変化に良く対応するという研究結果が得られるのであれば、本論の結果は大学のALプログラムに一定の改善を求めることになるだろう。なぜなら社会の要請に答えるという意味では、学生の持つどのような属性にも影響されずに、「変化に対応する力」をセットアップさせる教育プログラムを形作っていくことが望ましいと考えられるからだ。一方、そうした傾向が見られないか、「充実志向」より「訓練志向」や「実用志向」の方が「社会に対応する力」として優れているという傾向が見られた場合は、社会の要請に答えるという意味では本論の結果はそれほど重要なものではなくなるだろう。こうした点を明確にするためにも「変化に対応する力」として「充実志向」が「訓練志向」や「実用志向」に勝るのかという点の実証的な研究が必要とされる。

もう1つは、社会的な要請とは関係なく、大学の理念として、学習自体の楽しさを動機とする「充実志向」の獲得が、文化的階層の高さという属性に左右されているという状況を甘受するののかという規範的な課題もある。これは、実証的な研究ではなく、大学教育とはどうあるべきかと

いう理念的な研究からの評価が必要となるだろう。

最後に、本論で行った分析の限界にも言及しておきたい。本論はあくまで1つの大学を対象とした事例研究であり、その意味で本論の調査結果やそれに基づく考察および課題設定が一般化し得るものなのかは追跡調査による検証を待つ他はない。本論としては可能な限り妥当な分析を行ったつもりだが、上記のような限界を明言して本論を終えたいと思う。

注

- 1) 本田は、ポスト近代型能力を「文部科学省の掲げる『生きる力』に象徴されるような、個々人に応じて多様でありかつ意欲などの情動的な部分——『EQ』！——を多く含む能力である」（本田2005:22）と定義している。
- 2) 長光（2018）の主体性概念は心理尺度を用いた一般的な「主体性」で学習動機とは異なる。
- 3) 山本（2017）や井上・服部・袴田（2019）の研究でも市川（1995）の学習動機概念に関する言及がある。
- 4) ちなみに市川（1995:18-23）は、「①学習内容の重要性」を重視しない立場を「外発的動機付け」として位置付け、この立場の中にも「②学習の功利性」に対する考えた方で3つの分岐が生じる。従って市川の議論では、従来から使われてきた「内発」「外発」という2つの類型が、より精密な6つの類型へと分解されることになる。
- 5) 「初級地域公共政策士」とは、地域の課題解決に関して実務的なプロジェクトスタッフやプロジェクトのサブリーダーとしての実践的能力を認定する職能資格制度。その資格カリキュラムの中にALを必ず含むよう設計されている。
- 6) グローカルプロジェクトマネジャーは、経済界・企業が求める人材、特に京都やその近隣企業の将来の幹部候補になりうる人材に求められる能力を具体化した職能資格。その資格カリキュラムの中にALを必ず含むよう設計されている。
- 7) 社会調査士は、調査企画から報告書作成までの社会調査の全過程を学習し、基本的な調査方法や分析手法の妥当性、またその問題点を指摘する能力を持つ者に付与される資格。その資格カリキュラムに実査を含むため、事実上、ALなしには資格取得が難しい。
- 8) 表7を詳細に見ると、荻谷（2004）の想定とは異なる結果を示す部分もある。基本的に荻谷の文化的階層項目の想定では、①から⑩までが得点が高いほど文化的階層が高い項目として、⑪⑫に関しては得点が高いほど文化階層が低いという逆転項目として設問を構成している。荻谷と全く同じ分析手法を用いている訳ではないが、筆者が他の研究で荻谷の項目を利用する場合も、これまではこの想定通りの反応を示していた。しかし今回は、④のみが想定とは異なる数値を析出している。第1主成分全体としては、ほぼ文化的階層の高さに対応する結果を検出しており本論の分析には大きな影響を与えないと判断したが、荻谷が文化的階層項目を提唱してから15年強の年月が経つこともあり、この結果が今回の調査だけの傾向ではなく今後も続くようであれば、文化的階層項目の再検討も視野に入ってくるように思われる。

参考文献

- 藤井美帆、草野絵梨佳、西村真由美、神山貴弥「学校学習環境が生徒の主体性およびスクール・モラルに及ぼす影響」（『同志社大学教職課程年報』25, 2019年）17-34頁。
- 原純輔、海野道朗、『社会調査演習』、東京大学出版、1984年。
- 本田由紀、『日本の〈現代〉13 多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』、NTT出版、2005年。
- 井上優輝、服部裕一郎、袴田綾斗「アクティブ・ラーニング型授業「査読評価活動」の学習動機への影響」（『高知大学教育学部研究報告』79, 2019年）51-63頁。

- 市川伸一、『学習と教育の心理学』、岩波書店、1995年。
- 市川伸一、『学ぶ意欲の心理学』、PHP 研究所、2001年。
- 伊藤崇達「アクティブ・ラーニング型授業における学習者の心理的变化：授業デザインの改善に伴う変化に焦点を当てて」（『日本教育工学会論文誌』41, 2018年）61-64頁。
- 荻谷剛彦、『階層化日本と教育危機－不平等再生産から意欲格差社会（インセンティブ・ディバイド）へ』、有信堂高文社、2001年。
- 荻谷剛彦、「『学力』の階層差は拡大したか」荻谷剛彦・志水宏吉『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、2004年、127-152頁。
- 河合塾編、『「深い学び」につながるアクティブラーニング全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題－』、東信堂、2013年。
- 経済産業省、『社会人基礎力に関する研究会－「中間取りまとめ」－』、2005年1月。
- 北村貴文、谷口和成「ILDsによる概念理解に対する学習者の動機づけの影響」（『物理教育』63(2), 2015年）98-103頁。
- 溝上慎一、「アクティブラーニングの背景」溝上慎一編『アクティブラーニング・シリーズ4 高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』、東信堂、2016年、3-26頁。
- 長光太志「アクティブラーニングが学部卒業時点の主体性に及ぼす影響について：私立大学社会学部の卒業生に対するアンケート調査を題材に」（『佛大社会学』42, 2018年）19-30頁。
- 長光太志「アクティブラーニングが卒業時点の就業状況に及ぼす影響について」（『佛教大学総合研究所紀要』26, 2019年）51-68頁。
- 成田亜希「小児理学療法学演習における TBL の学習成果と学習動機づけの関係」（『大和大学研究紀要・保健医療学部編』5, 2019年）23-26頁。
- 辻義人、杉山成「同一科目を対象としたアクティブラーニング授業の効果検証」（『日本教育工学会論文誌』40, 2017年）45-48頁。
- 中央教育審議会、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』、2012年8月。
- 中央教育審議会、『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～(答申)』、2014年12月。
- 山田耕嗣、山田悟、杉本展将、佐田幸宏「企業の実課題を対象とした情報システム企画立案に関する授業実施と教育効果」（『情報システム学会誌』15(2), 2020年）20-33頁。
- 山本堅一「学習動機の多様性：アクティブラーニング型授業における鍵要因」（『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』24, 2017年）185-190頁。
- 山内祐平、「アクティブラーニングの理論と実践」永田敬・林1雅編『アクティブラーニングのデザイン東京大学の新しい教養教育』、東京大学出版会、2016年、15-37頁。

(ながみつ たいし 共同研究嘱託研究員／佛教大学非常勤講師)