

大学生の学修実態調査報告：

主体的な学びを促進する産学協働教育プログラムづくりに向けて

文部科学省 平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」採択
産学協働教育による主体的学修の確立と中核的・中堅職業人の育成

大学生の学修実態調査報告： 主体的な学びを促進する産学協働教育プログラムづくりに向けて

目次

はじめに	1
本事業の紹介	2
本報告書について	3
第1章 学修実態調査票	
調査票の開発	5
設問の概要	5
第2章 学生の学修の実態；主体性との関連を踏まえて	
調査の実施概要	7
学修スタイル（設問Ⅰ）	9
学修時間、学修の動機、主体的な学修の割合（設問Ⅱ）	34
学修のきっかけ（設問Ⅲ）	39
産学協働教育プログラムに関するレディネス（設問Ⅴ）	42
結果のまとめ	46
第3章 本調査票を活用した効果測定の実例	
効果検証について	49
i) 京都産業大学の事例	50
ii) 新潟大学の事例	51
iii) 成城大学の事例	52
iv) 福岡工業大学の事例	53
v) 4大学共同実施プログラムの事例	54
第4章 総合考察と提言	
主体的学修とは	55
主体的な学びを引き出すための産学協働教育プログラムづくりに向けて	55
おわりに	57

はじめに

近年、学生の学修をめぐる教育的及び物理的環境は大きく変化してきています。その背景となる要因の1つには、質的変換答申（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～；平成24年8月）以降、各大学が「アクティブ・ラーニング（AL）」に取り組み始めたことがあります。全国的にFDを通じて教職員に対する研修が行われ、全学的に学生が主体的に参加できる授業形態への転換が図られるとともに、AL型の授業を行いやすい教室等が整備されるなど、物理的環境の整備が進みました。また、別の要因の1つには、IT技術の進歩によって、新たな学習ツールや情報通信の手段が活用できるようになったことがあると思います。例えば、eラーニング、SNSを介したディスカッション、LMS（Learning Management System: 学習管理システム）を活用したグループでの課題遂行や情報交換などが比較的容易に行えるようになってきています。このような時代背景の中で、学生たちの学修スタイルは、「講義を聞きながらノートを取る」「学問的な問いを立て一人で本や資料を読み漁りながら究明していく」といった古典的な方法に留まらない、幅広い選択肢を持つようになりました。

では、現代の学生たちの学修の様相とはどのようなもののでしょうか。さらには、主体的な学修とはどのような意識や行動として捉えることができるのでしょうか。これまでにも、大学のIRやその他の様々な取組を通じて学修に関する調査が実施され、その報告がなされていますが、先述のような学修環境の変化を踏まえた上で、いまだきの学生の様相を詳細に把握できる調査票を設計して調査・分析した報告は少なく、現実的な姿を十分に捉えることはできているとは言い難いと思います。京都産業大学・新潟大学・成城大学・福岡工業大学の4大学では、学生を主体的な学修へと導く仕組みや支援を考えるためには、学生の具体的な学修にまつわる意識や行動を現実に即して把握し、客観的なデータとして可視化することが不可欠だと考えました。

以上の背景を踏まえ、我々4大学は、事業取組の一環として、学生が日頃どのように学修をしているか、その現実的な姿を捉えることを目的として調査票を設計し、調査・分析を行ってきました。その一端を紹介することを通じて、大学教育に携わる方々にとっての参考資料を提供すると同時に、我々の取組に対してフィードバックを頂きたいという考えの下、ここに報告書を作成いたしました。御高覧いただき、忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

学修実態調査ワーキンググループ 一同

本事業の紹介：

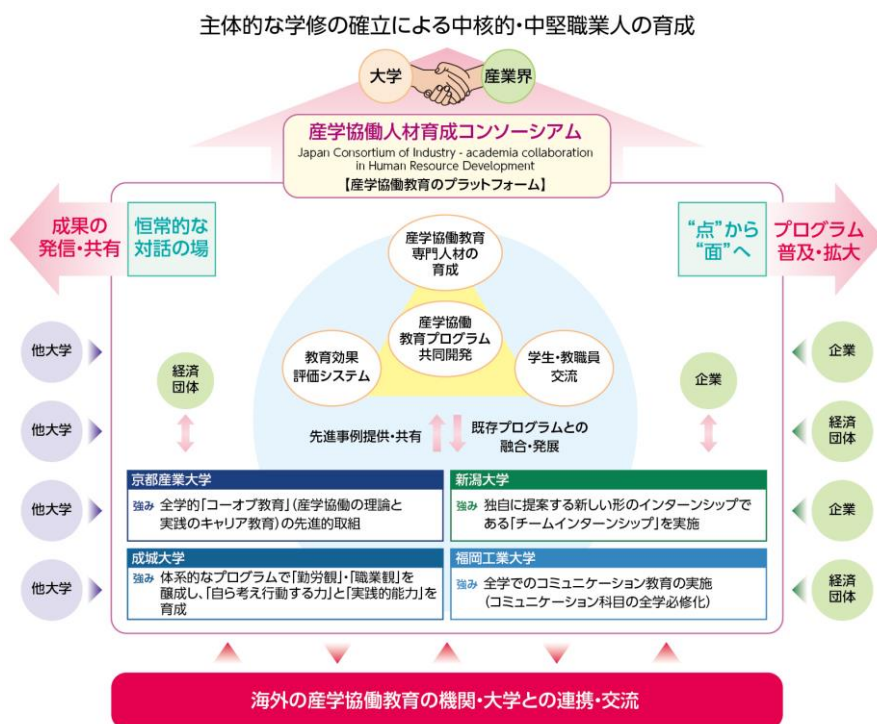
京都産業大学、新潟大学、成城大学、福岡工業大学による大学間連携協働教育推進事業の全体像

本取組「産学協働教育による主体的学修の確立と中核的・中堅職業人の育成」の目的は、「産学協働教育」を始点として学士課程教育の質的転換を図り、学生の主体的な学修を促し、「地域社会の発展を担う中核的・中堅職業人*」を育成・輩出することである。

現在、「主体的学修」は、大学教育においてキーワードである。本取組では、「主体的学修」を促す1つの始点が「産学協働教育」にあると考える。今日の多様化した学生の主体的な学修への動機付けは、学問的知的好奇心だけでは限界がある。「なぜこの勉強をする必要があるのか?」「今の学修が将来、社会でどのように役立つのか、繋がっていくのか?」という大学教育と社会との関連（レリバンス）を明示することで、大学教育で獲得する知識の有用性を実感させ、学生を主体的な学修に向かわせることが可能になるであろう。

この目的を達成するには、学生を主体的な学修へと動機付けるための大学教育と社会とのレリバンスが内包された産学が協働する教育プログラムの構築が求められる。本取組は、「申請された分野にかかる実績が卓越している4大学による連携であり、理論的背景や目的、育成する人材像等が明確化されている」と高く評価され採択された。異なる設置形態と所在地ゆえ、地域ニーズや学生気質も異なる4大学が連携することにより、地域差や規模等の違いを超越し、多くの大学に普遍に有効となるプログラムを構築でき、単独では実現できない教育プログラムの開発が期待されている。4大学は、これを具現化するために、新たな「産学協働教育プログラム共同開発」を中心として「専門人材の育成」「学生・教職員交流」「教育効果システムの構築」「海外の機関・大学との連携・交流」「産学協働人材育成ネットワークの組織化・拡大」を柱として掲げ、有機的に連動させながら事業を展開している。

*エリートのグローバルリーダーとしての役割を主に担うのではなく、日本の社会及び企業・組織において中核的・中堅的な役割を主に担い、堅実に支えていくグローバルな視点を持って活躍する人材。



本報告書について

本報告書は、4大学の事業の柱の1つである「教育効果評価システム構築」の第一歩となった「学修実態調査」について紹介し、その調査結果や成果を報告するものである。学修実態調査票は、我々4大学が共同開発する産学協働教育プログラム、及び各大学が実施するプログラムを開発・改善するための基礎的資料を得ることを目的として作成・実施した。4大学が本調査票を用いて行った実態把握や教育効果測定のための調査は、試行版であった2013年度の実施分も含めて、2014年度までに延べ13095件に上る。本報告書ではそのうち、2014年度の実施における計6686名の回答に基づいて学生の学修の実態を報告するとともに、本調査票を用いた教育効果測定の検証例を紹介する。

今回調査の対象となった学生は、各大学ないしは各担当者の関心事や教育効果測定の計画に応じて、学年も人数も多様であり偏りもあると考えられる。そのため、本報告書で示す回答の集計結果は、必ずしも4大学の全体像や平均を反映するものではない。それでも、多様な大学・学部・学年における相当数の学生の回答結果から、現代の学生の主体的学修の実態や様相を把握し、産学協働教育プログラム等に携わる方々にとって有益な情報を引き出すことは可能であり、今後の大学教育に関する手がかりを与えうるものとする。

本報告書において、第1章ではまず、我々が開発した学修実態調査の特徴と内容について説明する。その後、第2章では、2014年度に4大学で実施した調査結果を示す。ここでは、全体としての結果だけではなく、学修に対する主体性の違いによって3つの群を設定し、各群の学修の様相の違いを示す。主体性の低い学生、中程度の学生、高い学生とで、学修の様相にどのような違いがあるかを分析・可視化することによって、学生を主体的学修に導く要因を探るための参考資料になると考えたからである。第3章では、各大学が本調査票を用いながら実施してきた効果測定の一例を紹介する。本調査票は、プログラムのねらいや各実践者の関心事に応じて、効果測定的设计や分析の切り口を工夫すれば、多様な情報を取り出すことが可能である。どのような観点からどのように分析し、考察・改善に繋げていくのかといったイメージを、読者に少しでもつかんでいただくために、4大学が実施した効果測定・検証の事例を5つ取り上げて掲載する。最終章である第4章では、「まとめと提言」として、報告した結果に対する考察をふまえながら、主体的学修とはどのような姿として捉えることができるのかについてまとめて記述する。そのうえで、改めて「主体的学修を引き出すための産学協働教育プログラムとはどのようなものか」について、4大学で議論した考えを述べる。

なお、「学修」と「学習」の使い分けについて様々な議論がある。だが、平成24年の中教審答申（「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～」）をきっかけに、“学び修める（学んで身につける）”という意味合いを持つ「学修」という用語が定着してきており、且つ一貫した表現の方が読者に分かり易いと考えたため、本報告書では基本的には「学修」を用いることとする。ただし、i) 調査票においては、学生にとっての分かりやすさという観点から、慣習的に用いられている「学習」を用いたため、調査票内の表現を本報告書で扱うときには、そのまま「学習」としている。また、ii) 「学習〇〇」のように「学習」が熟語の一部となっているものについて、熟語そのものの意味に違和感が生じると執筆担当者が判断したものについては「学習」を用いる。

第 1 章

学修実態調査票

■調査票の開発

学生の学修のあり方は今、大きく変化してきている。専門や教養の知識を習得することだけでなく、産業界や社会で求められる汎用的能力や社会人基礎力等の能力の涵養が求められ、学びの内容のみならず、学び方や学びのプロセスにも焦点が当てられるようになってきた。したがって、現代の学生の学修の実態を捉えるためには、その多様性・重層性を把握できる調査票の設計が不可欠である。さらに、「主体的な学修」の姿がどのようなものかを理解できなければ、本事業がめざす主体的な学修を導く産学協働教育プログラムの開発や改善を行うことは難しい。

こうした問題意識の下、4大学では、現代の学生の学修の実態を把握するとともに、主体的な学修の姿を捉えることを目的として、本調査票を開発した。4大学の教職員がワーキンググループを組み、協議を重ねながら、学生を対象に予備調査を繰り返し実施し、調査項目・回答の選択肢・言葉づかいをより適切なものへと改良して、様々な大学で汎用的に活用できるように設計した。

■設問の概要

調査票は、フェイスシート及び、5つの設問（設問Ⅰ：学修スタイル、設問Ⅱ：学修時間・学修への動機・学修の主体性、設問Ⅲ：学修のきっかけ、設問Ⅳ：アルバイトおよび職場体験の経験、設問Ⅴ：産学協働教育に関するレディネスを把握するための項目）から構成される。以下に、各設問のねらいと具体的な内容を示す。

設問Ⅰ

ねらい：現代の学生の学修スタイルを把握する

内容：(A)「一人で、主に本や教科書を使って学習する」、(B)「他者と集まってそれぞれの学習をする」、(C)「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」、(D)「学外の学びの場に参加する」、(E)「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）プログラムなどで学習する」、(F)「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」という6つの形態の学修項目を提示し、それぞれについて学修の(1)頻度、(2)理由、(3)場所、(4)（そのスタイルで学修するときの）主体性について問う。

設問Ⅱ

ねらい：学修時間・学修に対する動機・学修の主体性（主体的な学修の割合）を把握する

内容：(1)学修時間：(A)「大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習」、(B)「資格取得や語学検定試験のための学習」、(C)「AとB以外の学習で、興味・関心のあることについて本やインターネットで調べたり、教養のために読書をする」の3つに分けた上で、1週間あたりの学修時間を問う。選択肢は、「全くない」～「21時間以上」の8段階。(2)学修の動機：学修するときの気持ちとしてもっとも当てはまるものを1番目から3番目まで選ぶように教示し、13項目（Table 1-1）を選択肢として挙げて回答を求める。(3)主体的な学修の割合：0%～100%（10%区切り）の11段階尺度を用い、全ての学修に占める主体的学修の割合を尋ねる。

設問Ⅲ

ねらい：学修のきっかけを探る

内容：主体的な学修のきっかけとなりうることがらを18項目提示し、「そうした出来事がきっかけとなって学習しようと思ったことがあるか」という問いに対して、「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」という5つの選択肢で、回答させる。

設問Ⅳ

ねらい：アルバイトや職場体験（インターンシップ）の経験を把握する

内容：アルバイトおよび職場体験のそれぞれについて、①経験の有無、及び②期間を問う。

注) 設問の意図：産学が協働するキャリア教育プログラムを構築する上で、社会での就労体験が、学生の大学教育へのレリバランスや学修における主体性に影響することが予想できる。そこで、体験のベースラインを把握し、産学協働教育プログラム等を開発する上での参考・考察のための資料として把握しておく必要があると考えた。

設問Ⅴ

ねらい：産学協働教育プログラムに参加するうえでのレディネス（学修への準備状態）を把握する

内容：産学協働教育プログラムにおいて主要なレディネスの要素として考えられることを5項目提示し、「現在のあなたの考えや行動について、もっとも当てはまる数字1つに○をつけてください」と教示して「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」という5つの選択肢で、回答させる。

注) 設定の意図：学生のもつ将来展望・大学での学びに対する意識・対話を通じた学び・異文化理解への態度といったレディネス（学修の準備状態）の要素は、キャリア支援に向けた産学協働教育プログラムに参加したときの教育効果を左右すると考えられる。したがって、プログラム開発・設計を行ううえで、学生のレディネスを把握しておくことは有用であると考えた。

第2章

学生の学修の実態

主体性との関連を踏まえて

■調査の実施概要

調査は、2014年の4月から11月にかけて、京都産業大学、新潟大学、成城大学、福岡工業大学において適宜、実施した。対象、調査手法、回収部数は下の図表に示すとおりであった（Table 1, Fig. 1, Table 2）。それぞれ、進級時のオリエンテーションやキャリア教育関連の講義などの時間を使って、周知・依頼・実施を行った。質問票の問いに対して、過去3ヶ月または過去1年間の自分自身の学びを振り返りながら回答するよう教示した。

Table 1 回答者（分析対象者）

	調査手法	男	女	無記名	計
新潟大学	質問紙 Web	496	417	7	920
成城大学	質問紙	669	802	23	1494
京都産業大学	質問紙	2101	1168	31	3300
福岡工業大学	質問紙	840	124	8	972
合計					6686

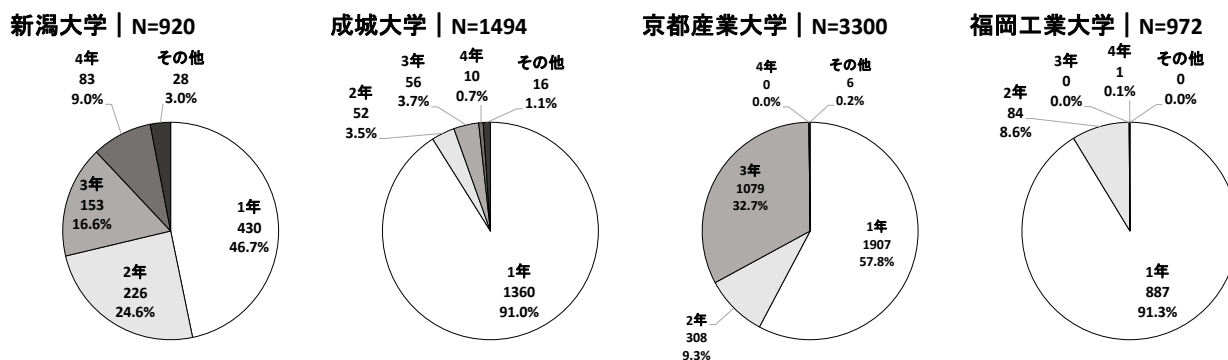


Fig. 1 回答者の学年

Table 2 回答者の文系・理系の別

大学	文系・理系	学部					対象者数
新潟大学	文系	人文学部	教育学部	法学部	経済学部		545
	理系	理学部	医学部	工学部	農学部		375
成城大学	文系	経済学部	文芸学部	法学部	社会イノベーション学部		1494
	理系						0
京都産業大学	文系	経済学部	経営学部	法学部	外国語学部	文化学部	3023
	理系	理学部	総合生命科学部			コンピュータ理工学部	277
福岡工業大学	文系	社会環境学部					143
	理系	工学部	情報工学部				829

〈分析と結果の表記について〉

以下では、設問項目ごとに、i) 調査対象者全体の結果、及びii) 主体性による3群別の集計・分析結果を示していく。ii) の「学修に対する主体性」は、設問Ⅱの(3)の結果に基づくものである。主体的な学修の割合が0～30%と回答した学生を「低群」、主体的な学修の割合が40～70%と回答した学生を「中群」、主体的な学修の割合が80～100%と回答した学生を「高群」と定義 (Fig. 2) し、学修の様相にどのような違いがあるかを分析・可視化する。

なお、結果の記述文に関して、小数点以下がなくても結果を読み解く上で大きな問題がないと判断した場合には、対応する図表に小数桁がある場合でも、小数点以下を切り捨てて表記することがある。

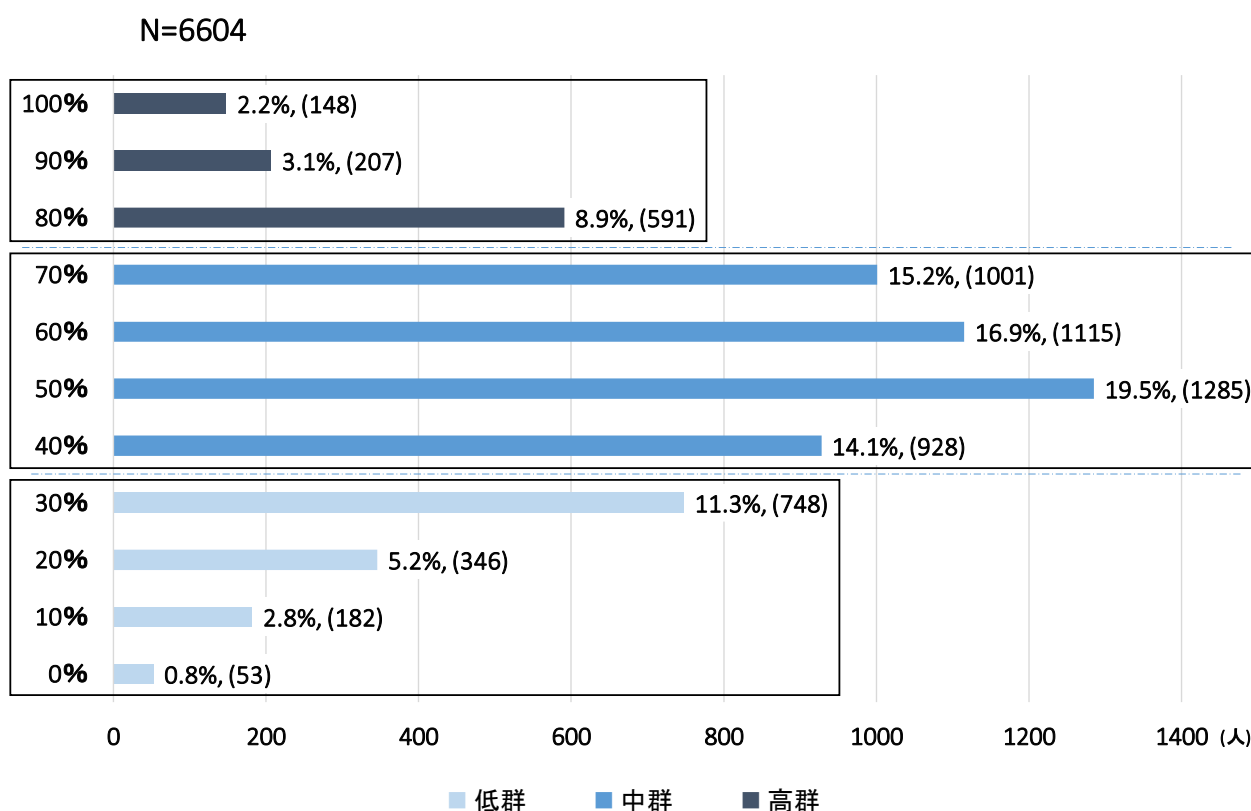


Fig. 2 主体的な学修の割合に基づく群分け

注1) 主体性による群分けに先立って、学年の別、文系・理系の別などで群分けを行い、分析・比較も行った。しかしながら、文系・理系の別による学修時間における違い等が若干の項目で見いだされたものの、顕著な差異は見られなかった。

注2) 設問Ⅳの結果については、次の3つの理由を総合的に勘案し、本報告書では掲載しないこととする。(1)「大学に入学してから今までの」と教示したが、それ以前の経験含めて回答した学生が多数いたこと、(2)問いの性質上、対象学年によって大きく左右されることが考えられるが、今回は1年生が圧倒的に多いこと、(3)アルバイトの経験等について参考すべき資料としてより適切な報告が複数出されていること (例:「平成26年度学生生活調査結果 (日本学生支援機構)」;「大学生の学習・生活実態調査報告書 (ベネッセ総合研究所)」)である。なお、(1)を踏まえ、質問紙調査を実施する際には、「大学に入学してから今まで」という条件を強調して教示する必要がある。

■設問 I 学修スタイル

(A) 「一人で、主に本や教科書を使って学習する」、(B) 「他者と集まってそれぞれの学習をする」、(C) 「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」、(D) 「学外の学びの場に参加する」、(E) 「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）プログラムなどで学習する」、(F) 「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」という6つの形態の学修項目を提示し、それぞれについて学修の(1)頻度、(2)理由、(3)場所、(4)主体性について尋ねた。

(A) 「一人で、主に本や教科書を使って学習する」学修スタイルについて

(1) **頻度** --- そのスタイルの学習をどのくらいよく（頻繁に）しますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

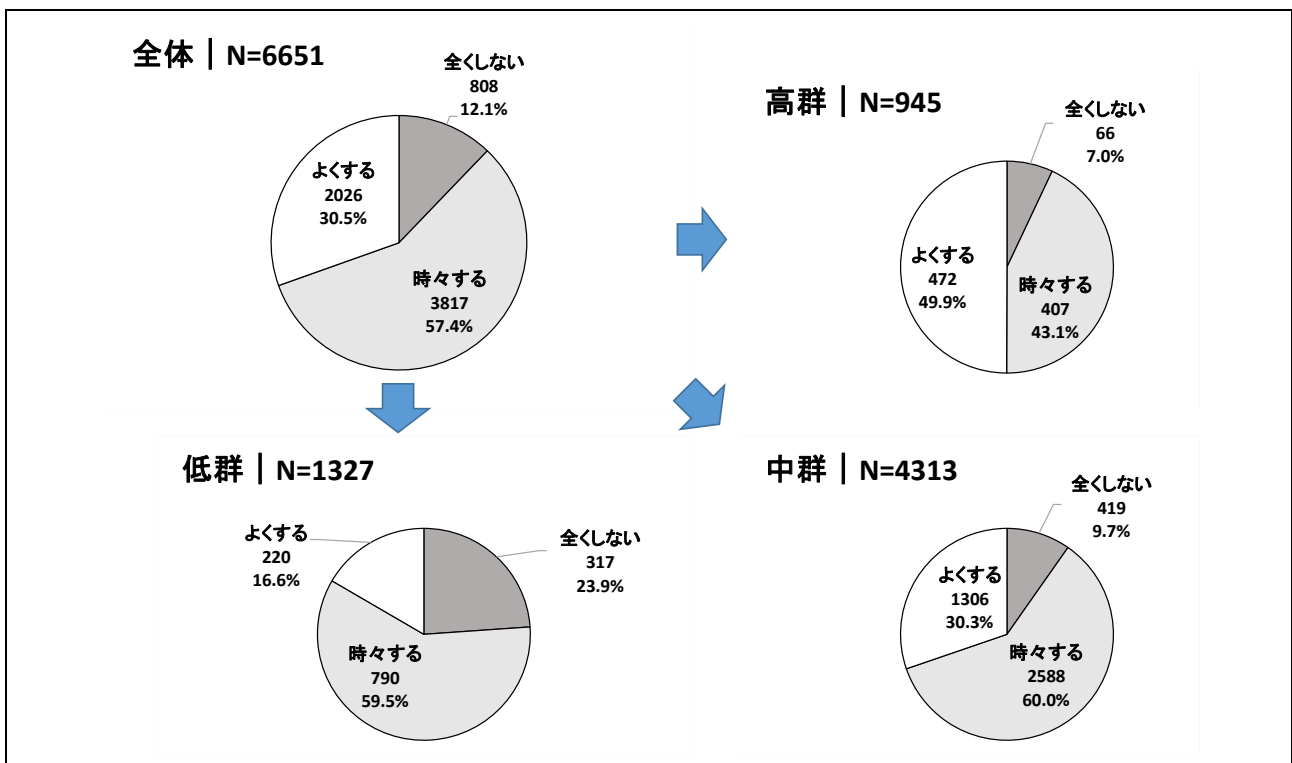


Fig. 3

(A) 「一人で、主に本や教科書を使って学習する」スタイルで学修に取り組む頻度 (Fig. 3) は、全体としてみると、「全くしない」が12.1%、「時々する」が57.4%、「よくする」が30.5%であり、**伝統的・典型的とも言えるスタイルであるにも関わらず、1割以上の学生はこのスタイルでの学修を全く行っていないことが分かった。**3群で比較した場合、「全くしない」について、高群と中群は10%未満であるのに対し低群は23.9%と2倍以上の割合であり、一方、「よくする」について、高群は49.9%、低群は16.6%となり、高群は低群の2倍以上の割合であった。すなわち、**低群は他の群と比べて、このスタイルでの学修をあまり行わない傾向が顕著である。**

(2) **理由**——そのスタイルで学習をする理由、あるいはしない理由は何ですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

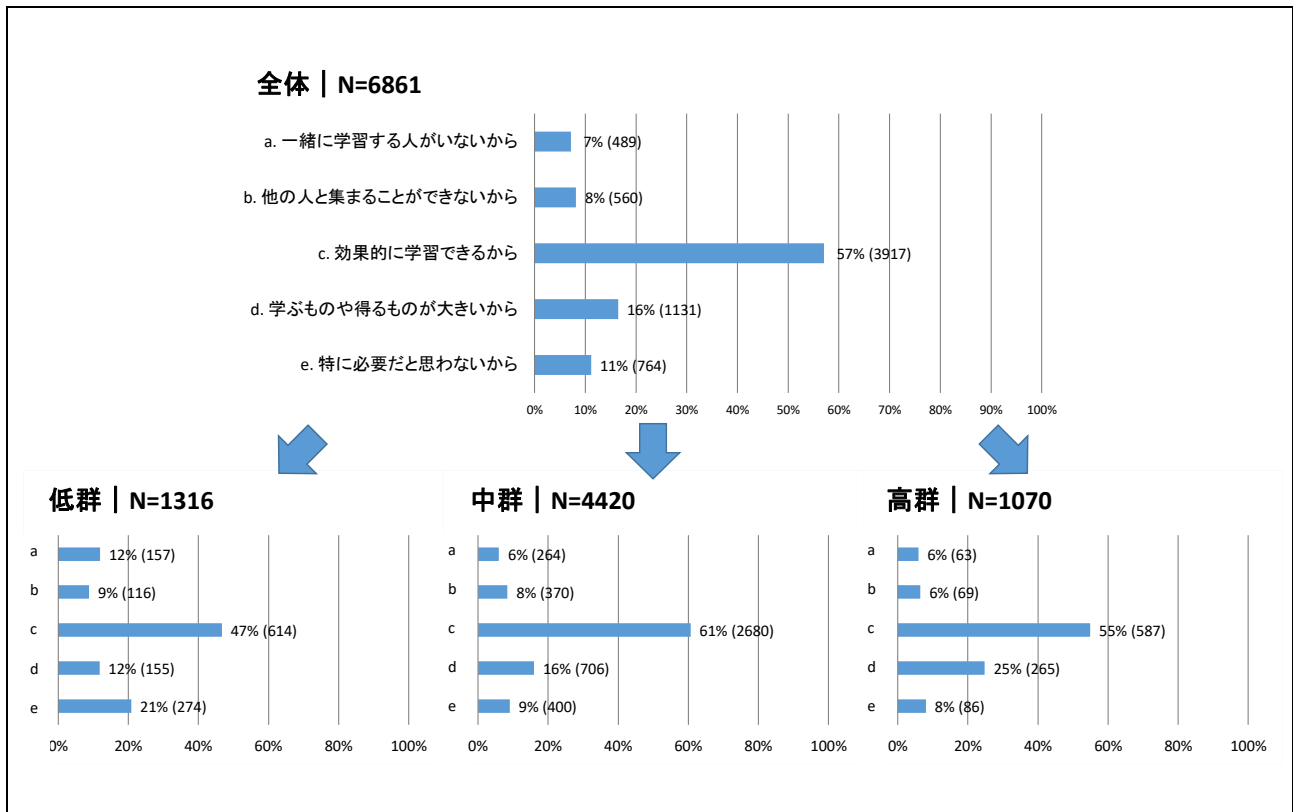


Fig. 4

(A) 「一人で、主に本や教科書を使って学習する」スタイルで学修する・しない理由（複数回答；Fig. 4）を全体としてみると、「a. 一緒に学習する人がいないから」が7%、「b. 他の人と集まることができないから」が8%、「c. 効果的に学習できるから」が57%、「d. 学ぶものや得るもの大きいから」が16%、「e. 特に必要だと思わないから」が11%であった。「c. 効果的に学習できるから」を選択した者が約6割を占めており、**学修の効果を考えて選択している者が多数派である**。3群で比較した場合、「a. 一緒に学習する人がいないから」は選択肢の狭さを示唆する理由であるが、これについて、高群と中群が6%であるのに対して低群は12%と倍になっていることは特徴的である。また、「d. 学ぶものや得るもの大きいから」の選択肢は、「c. 効果的に学習できるから」よりも、学修を進める上での効率だけでなく幅広い知識・経験の獲得を視野に入れた学びを想定した選択肢であるが、高群では25%が選択しており、その割合は他の群（低群で12%、中群で16%）と比べて高い。**伝統的・古典的なスタイルであっても、高群は、その学習効果を考慮して学修スタイルを選択していることが読み取れる。**

(3) **場所**—その学習を行う場所はどこですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

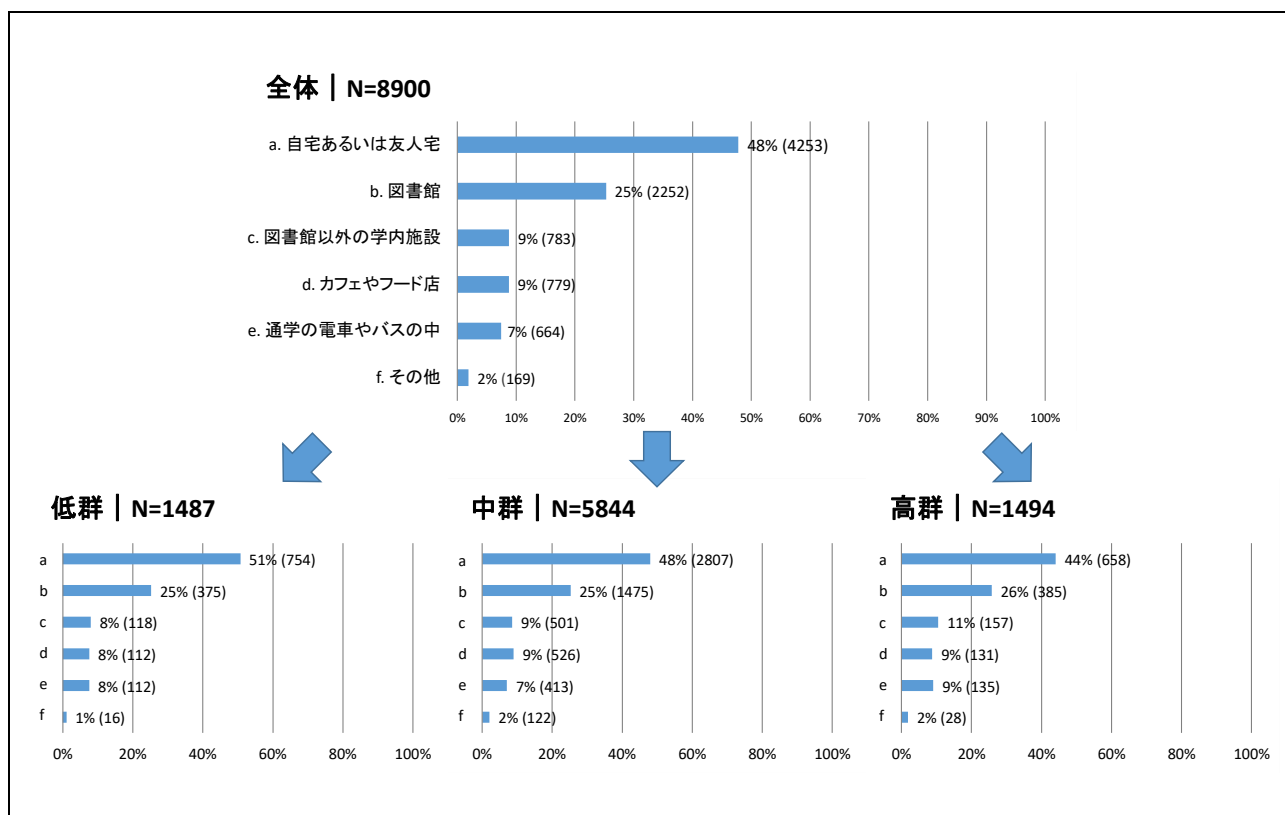


Fig. 5

(A) 「一人で、主に本や教科書を使って学習する」スタイルで学修する場所 (Fig. 5) について、全体としてみると、「a. 自宅あるいは友人宅」が48%、「b. 図書館」が25%、「c. 図書館以外の学内施設」が9%、「d. カフェやフード店」が9%、「e. 通学や電車やバスの中」が7%、「f. その他」が2%であった。自宅は最も多いが、図書館が比較的多く活用されていること、カフェなどの学外施設という回答は比較的少ないことが分かる。3群で比較した場合、「a. 自宅あるいは友人宅」において低群は51%、中群は48%、高群は44%と、主体性が高いほど選択した者の割合は低くなっており、「c. 図書館以外の学内施設」では低群は8%、中群は9%、高群は11%と、主体性が高いほど選択した者の割合が高い傾向がある。しかし、3群間に顕著な違いは見られない。

(4) **主体性**——そのときあなたは主体的に取り組んでいますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

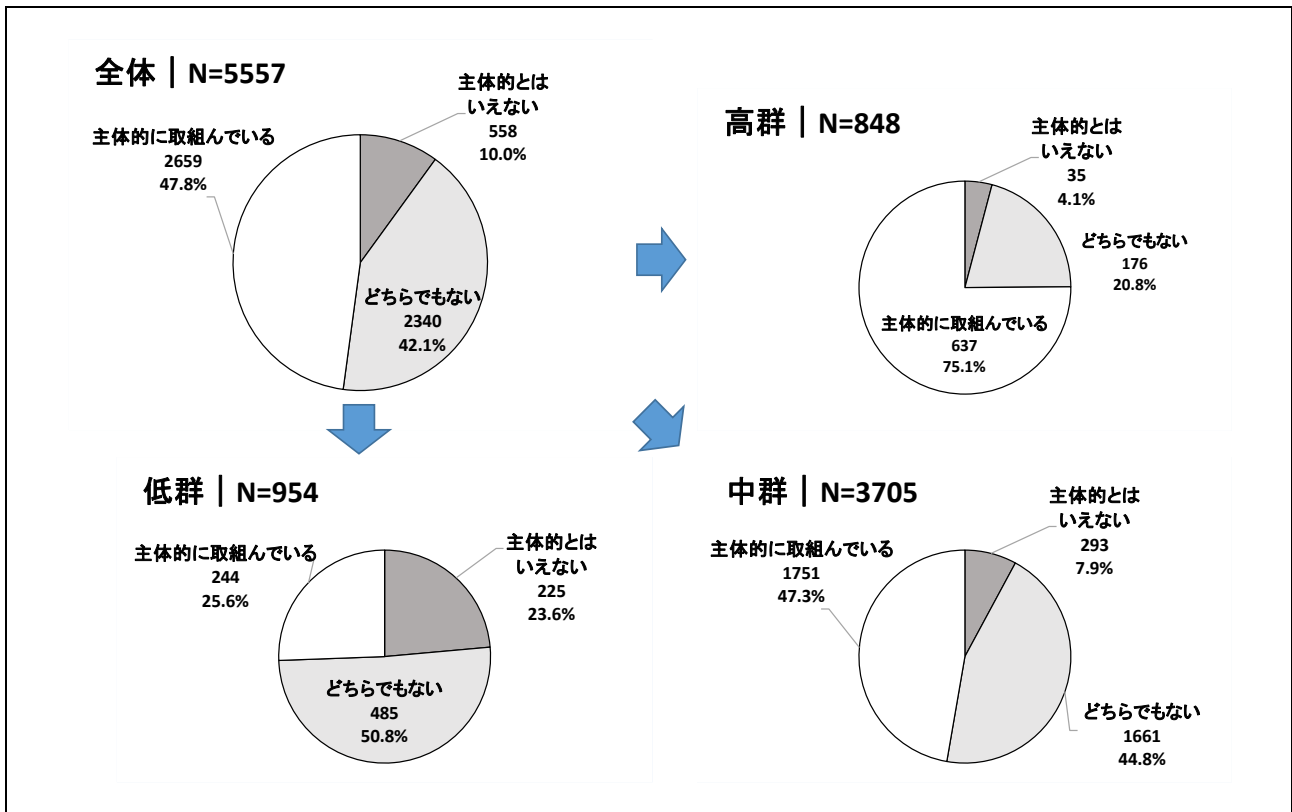


Fig. 6

(A) 「一人で、主に本や教科書を使って学習する」スタイルで学修するときの主体性 (Fig. 6) について、全体としてみると、「主体的とはいえない」が10.0%、「どちらでもない」が42.1%、「主体的に取り組んでいる」が47.8%であった。約半分は主体的に取り組んでおり、「主体的とはいえない」者は1割と少数派である。3群で比較した場合、「主体的とはいえない」については、高群は4.1%、中群は7.9%であるのに対し、低群が23.6%と顕著に高かった。一方、「主体的に取り組んでいる」については、低群は25.6%、中群は47.3%、高群は75.1%と基本的には群分けの基となる“全学修に占める主体的な学修の割合”を反映し、主体性に応じてその割合が高い結果となった。しかしながら、必ずしも“低群”であれば全て“主体的とはいえない”“高群”であれば全て“主体的に取り組んでいる”という関係にはなっていない。低群に分類されている（全ての学修に占める主体的学修の割合が低い）としても、この学修スタイルに限って見れば、4分の1が「主体的に取り組んでいる」と回答しており、学修スタイルごとに、主体性の程度が異なることを示唆している。

(B) 「他者と集まってそれぞれの学習をする」学修スタイルについて

(1) **頻度**---そのスタイルの学習をどのくらいよく（頻繁に）しますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

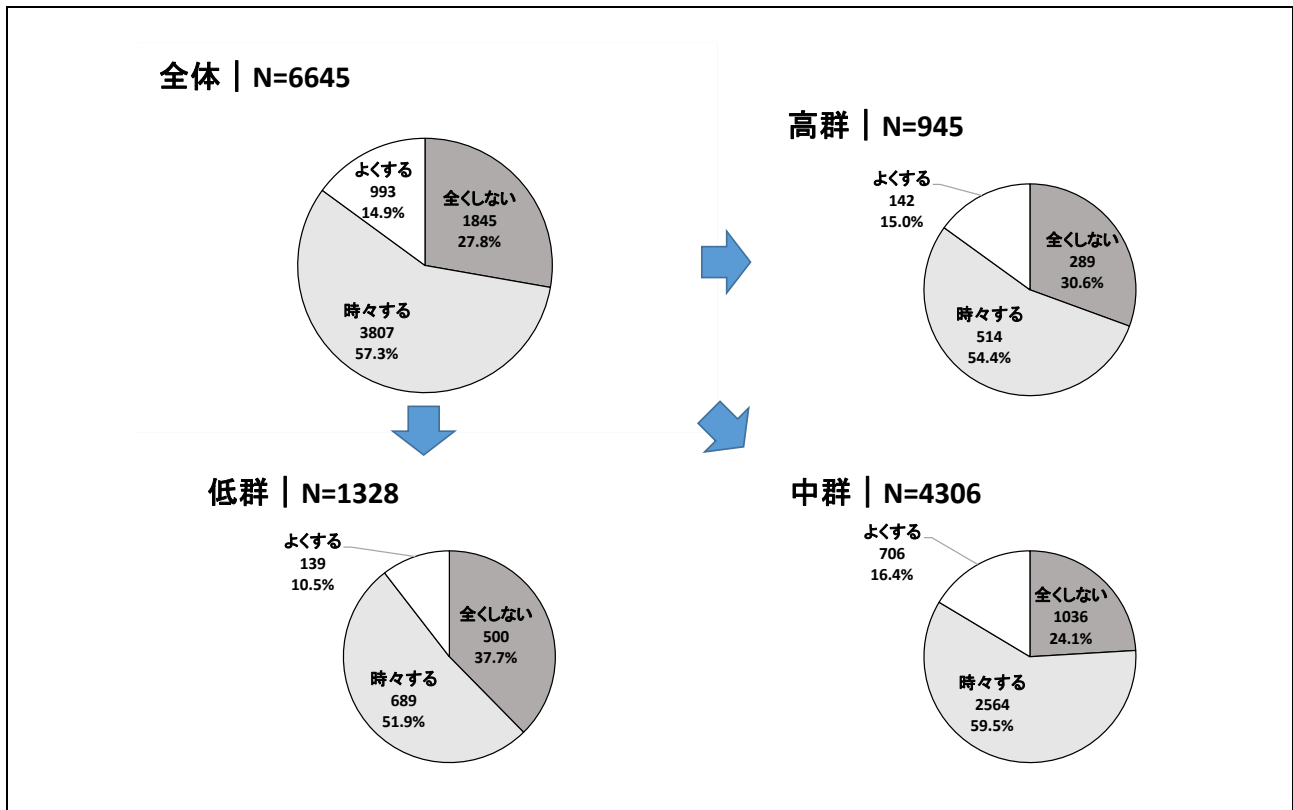


Fig. 7

(B) 「他者と集まってそれぞれの学習をする」スタイルで学修に取り組む頻度 (Fig. 7) は、全体としてみると、「全くしない」が 27.8%、「時々する」が 57.3%、「よくする」が 14.9%であり、7割の学生がこのスタイルでの学修を行っていることが分かった。3群で比較した場合、「よくする」について、低群は 10.5%であるのに対し、中群は 16.4%、高群は 15.0%と後者2つの群でやや高い。また、「全くしない」について、低群は 37.7%、中群は 24.1%、高群は 30.6%であり、低群でやや高い。しかしながら3群の間に顕著な差異は見られない。

(2) **理由**——そのスタイルで学習をする理由、あるいはしない理由は何ですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

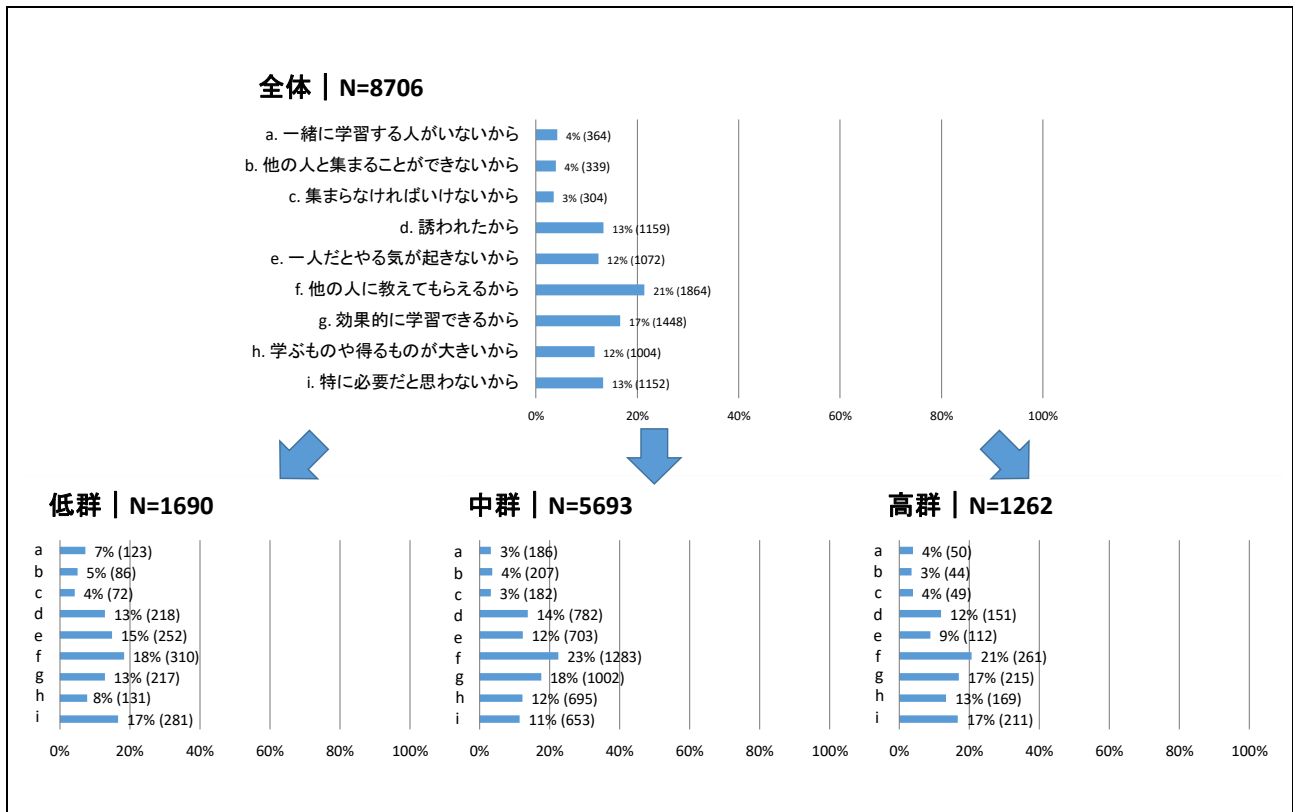


Fig. 8

(B) 「他者と集まってそれぞれの学習をする」スタイルで学修する・しない理由(複数回答; Fig. 8)を全体としてみると、「a. 一緒に学習する人がいないから」が4%、「b. 他の人と集まることができないから」が4%、「c. 集まらなければいけないから」が3%、「d. 誘われたから」が13%、「e. 一人だとやる気が起きないから」が12%、「f. 他の人に教えてもらえるから」が21%、「g. 効果的に学習できるから」が17%、「h. 学ぶものや得るもの大きいから」が12%、「i. 特に必要だと思わないから」が13%であり、fとgがやや多いものの、選択肢による大きな偏りはない。3群で比較した場合、「a. 一緒に学習する人がいないから」と「e. 一人だとやる気が起きないから」といった他律性を裏づける選択肢においては、それぞれ低群は7%と15%、高群は4%と9%とになり、低群のほうが高い。一方、「g. 効果的に学習できるから」と「h. 学ぶものや得るもの大きいから」といった自律性の高さを裏づける選択肢については、それぞれ低群は13%と8%、高群は17%と13%とになり、高群のほうが高い。これらの結果は、高群における主体的に学修に取り組もうとする姿勢を裏づけている。また、「f. 他の人に教えてもらえるから」の選択肢はどの群においても20%を越えたところで安定して選択されており、一定程度、大学生活の中で教え合いが機能している様子が窺える。

(3) **場所**—その学習を行う場所はどこですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

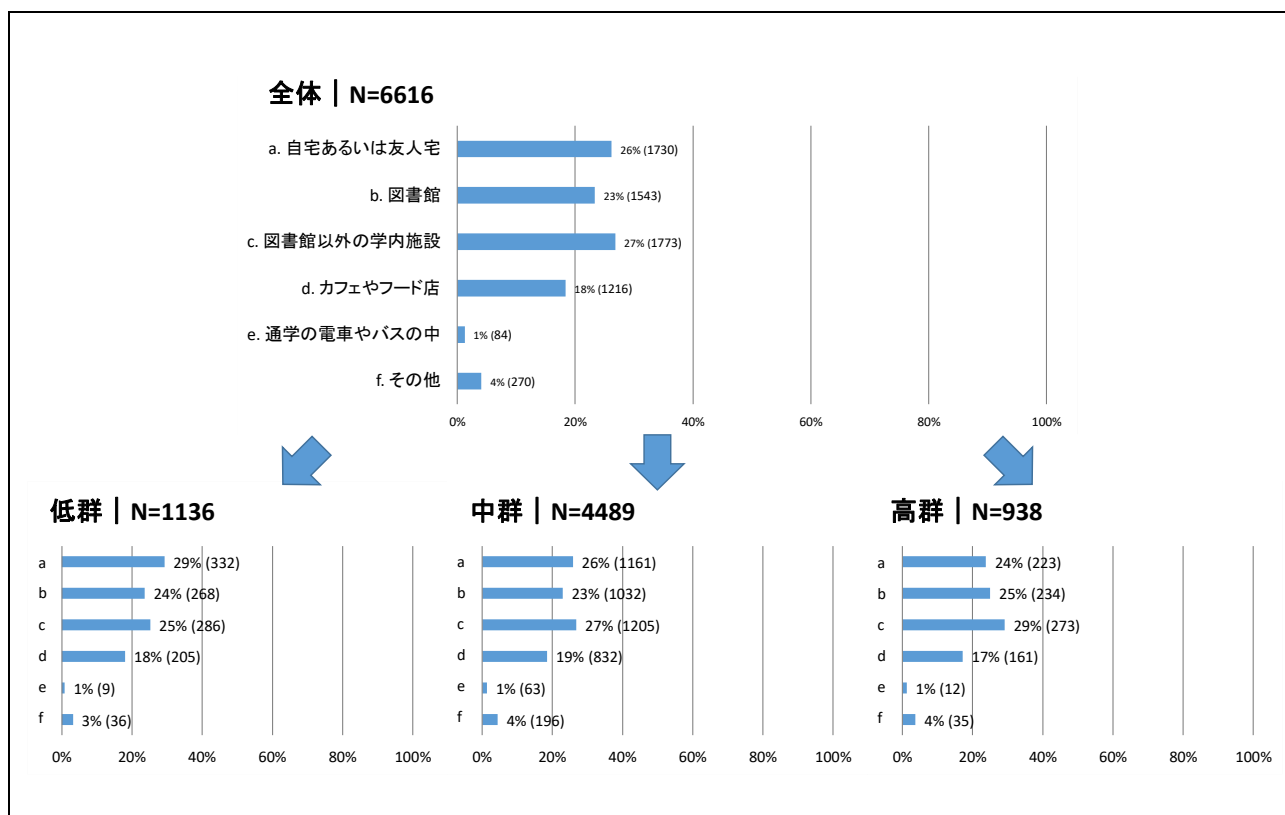


Fig. 9

(B) 「他者と集まってそれぞれの学習をする」スタイルで学修する場所 (Fig. 9) について、全体としてみると、「a. 自宅あるいは友人宅」が 26%、「b. 図書館」が 23%、「c. 図書館以外の学内施設」が 27%、「d. カフェやフード店」が 18%、「e. 通学や電車やバスの中」が 1%、「f. その他」が 4%であり、自宅あるいは友人宅、図書館、学内施設がそれぞれ比較的多く活用されていることが分かる。3群で比較した場合、「a. 自宅あるいは友人宅」については、低群は 29%、中群は 26%、高群は 24%であり低群において比較的割合が高く、「c. 図書館以外の学内施設」については、低群は 25%、中群は 27%、高群は 29%と、高群において比較的割合が高いなどの傾向がある。しかしながら、**3群間に顕著な違いは見られない。**

(4) **主体性**——そのときあなたは主体的に取り組んでいますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

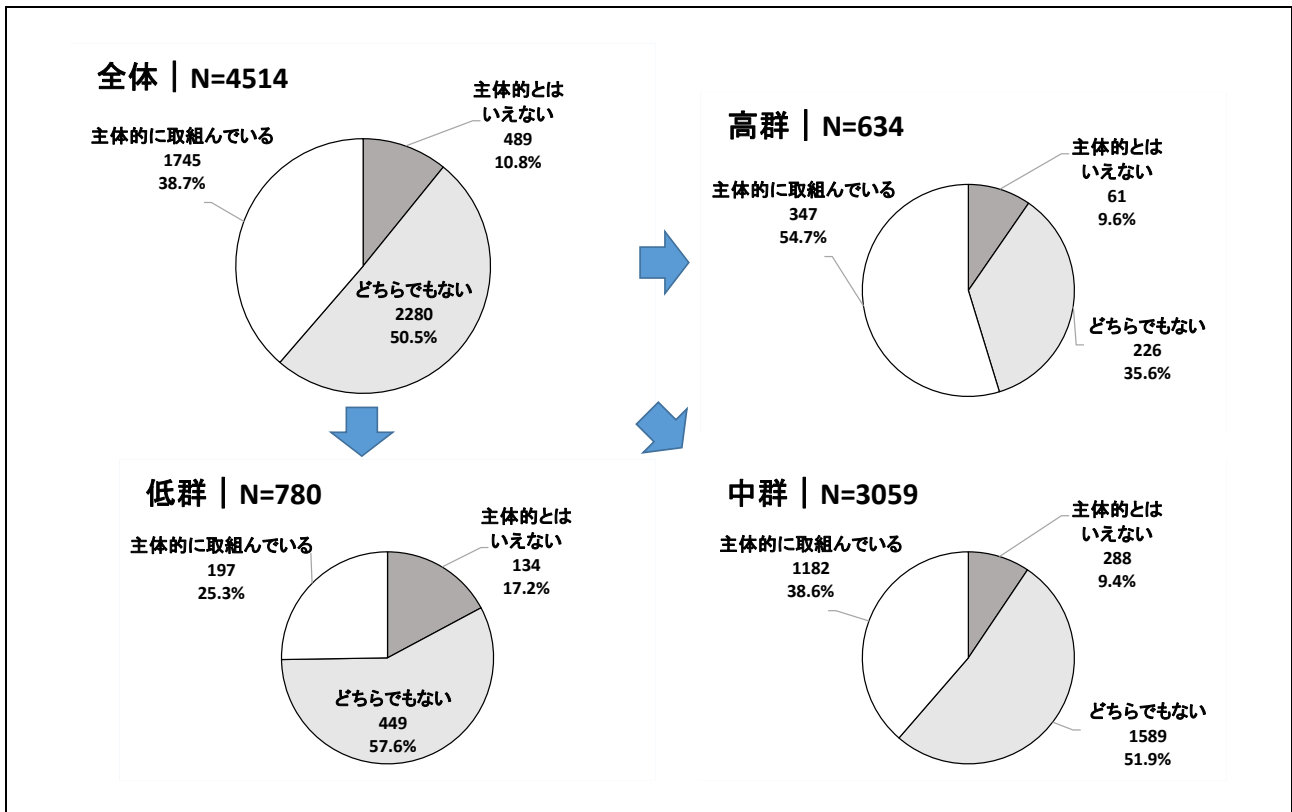


Fig. 10

(B) 「他者と集まってそれぞれの学習をする」スタイルで学修するときの主体性 (Fig. 10) について尋ねた結果、全体としてみると、「主体的とはいえない」が10.8%、「どちらでもない」が50.5%、「主体的に取り組んでいる」が38.7%であった。「主体的に取り組んでいる」者の割合は、(A)の「一人で、主に本や教科書を使って学習する」スタイルの場合と比べて低い。3群で比較した場合、「主体的とはいえない」について、高群は9.6%、中群は9.4%と両群ともに10%未満であるのに対し、低群は17.2%と高い。一方、「主体的に取り組んでいる」について、高群は54.7%であり、低群の25.3%の2倍以上であった。すなわち、**低群と高群との間には大きな差がある**。これらの結果は、一見同じように集まって学修に取り組んでいるように見える学生たちの姿勢にはバラツキがあることを示唆しており、その原因や学修内容との関連については、更なる分析や観察・洞察が必要である。

(C)「他者とあつまってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」学修スタイルについて

(1) **頻度** --- そのスタイルの学習をどのくらいよく（頻繁に）しますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

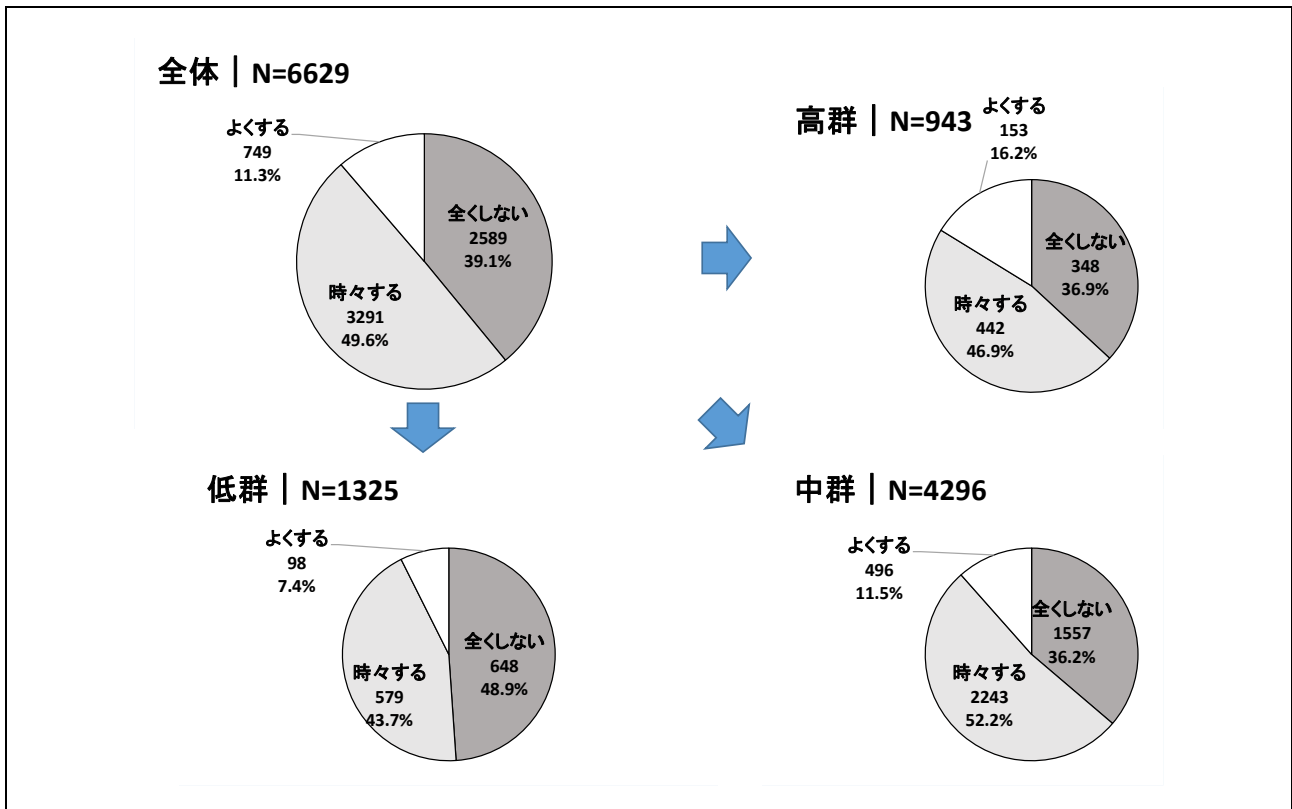


Fig. 11

(C)「他者とあつまってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」スタイルは、単純に集まって個々の学習をするのではなく、相互の意見交流や協働構成を通して学びの深さ・広さの拡大を見込めるより創造的な学修スタイルとして位置づけることができる。このスタイルで学修に取り組む頻度 (Fig. 11) は、全体としては、「全くしない」が39.1%、「時々する」が49.6%、「よくする」が11.3%であり、(B)「他者と集まってそれぞれの学習をする」スタイルと比較して、取り組む学生の割合は小さい。3群で比較した場合、「全くしない」について、低群は48.9%となり、36.2%の中群や36.9%の高群に比べて高い。一方、「よくする」については、低群は7.4%であるのに対し、高群は16.2%と2倍以上であった。すなわち、高群と中群の差は小さく、低群はそれと比較して顕著にこのスタイルでの学修に取り組む割合が低いことが分かる。

(2) **理由**——そのスタイルで学習をする理由、あるいはしない理由は何ですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

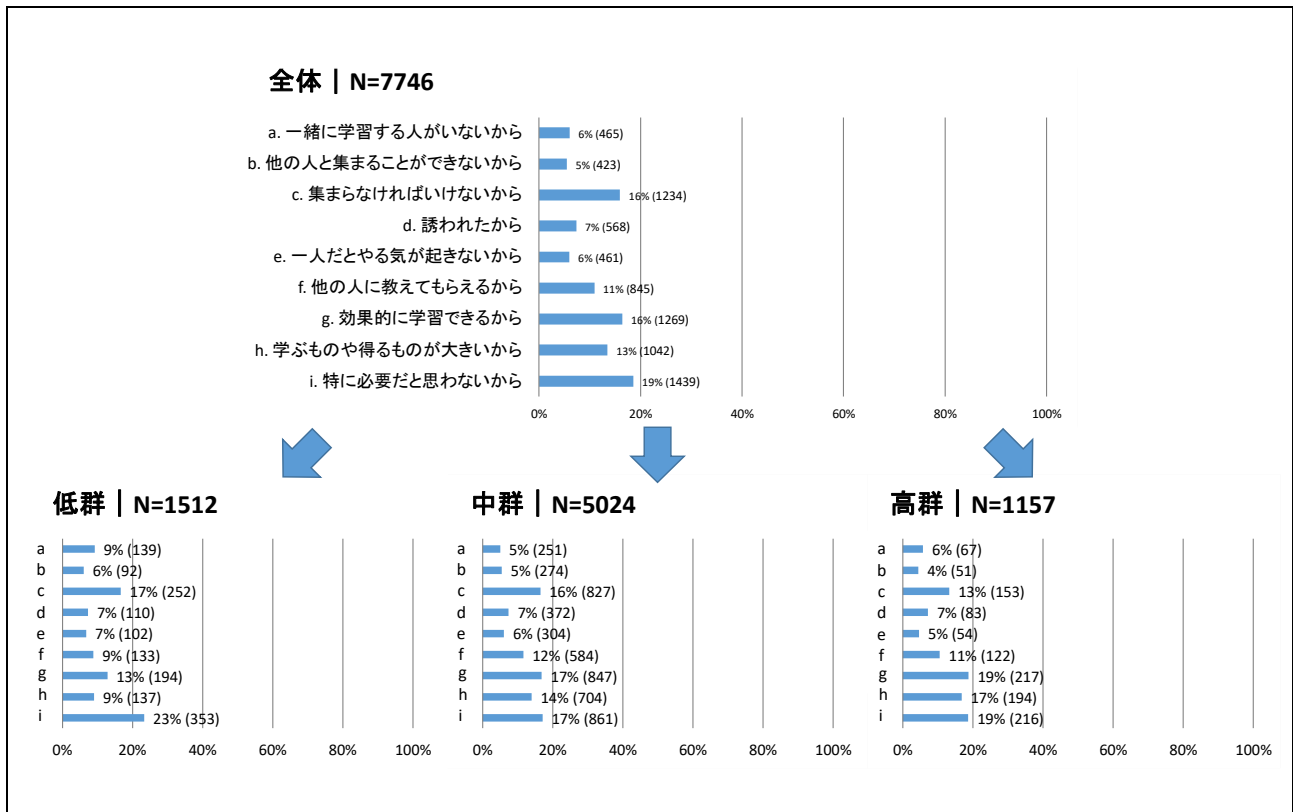


Fig. 12

(C)「他者とあつまってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」スタイルで学修する・しない理由(複数回答; Fig. 12)を、全体としてみると、「a. 一緒に学習する人がいないから」が6%、「b. 他の人と集まることができないから」が5%、「c. 集まらなければいけないから」が16%、「d. 誘われたから」が7%、「e. 一人だとやる気が起きないから」が6%、「f. 他人に教えてもらえるから」が11%、「g. 効果的に学習できるから」が16%、「h. 学ぶものや得るもの大きいから」が13%、「i. 特に必要だと思わないから」が19%であった。課題等のためと推測されるが、集まらなければならぬ状況も一定の割合で生じていることが窺える。一方、f～iの選択肢もよく選ばれている。このスタイルでの学修には、他者との調整や相互交流が含まれるため、時間も労力も必要になるが、他者との協働することによる学修の効果を認識している者が一定程度存在することが分かる。3群で比較した場合、「c. 集まらなければいけないから」という**義務的・他律的な理由**では、低群は17%、高群は13%と**低群で比較的高かった**。一方、「g. 効果的に学習できるから」と「h. 学ぶものや得るもの大きいから」という**積極的・自律的と想定できる理由**については、低群は13%と9%、高群は19%と17%となり、**高群で比較的高い結果**となった。すなわち、この学修に参画する理由は、低群と高群とでは大きく異なることが示唆されている。

(3) **場所**—その学習を行う場所はどこですか。表中の選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。 (複数回答)

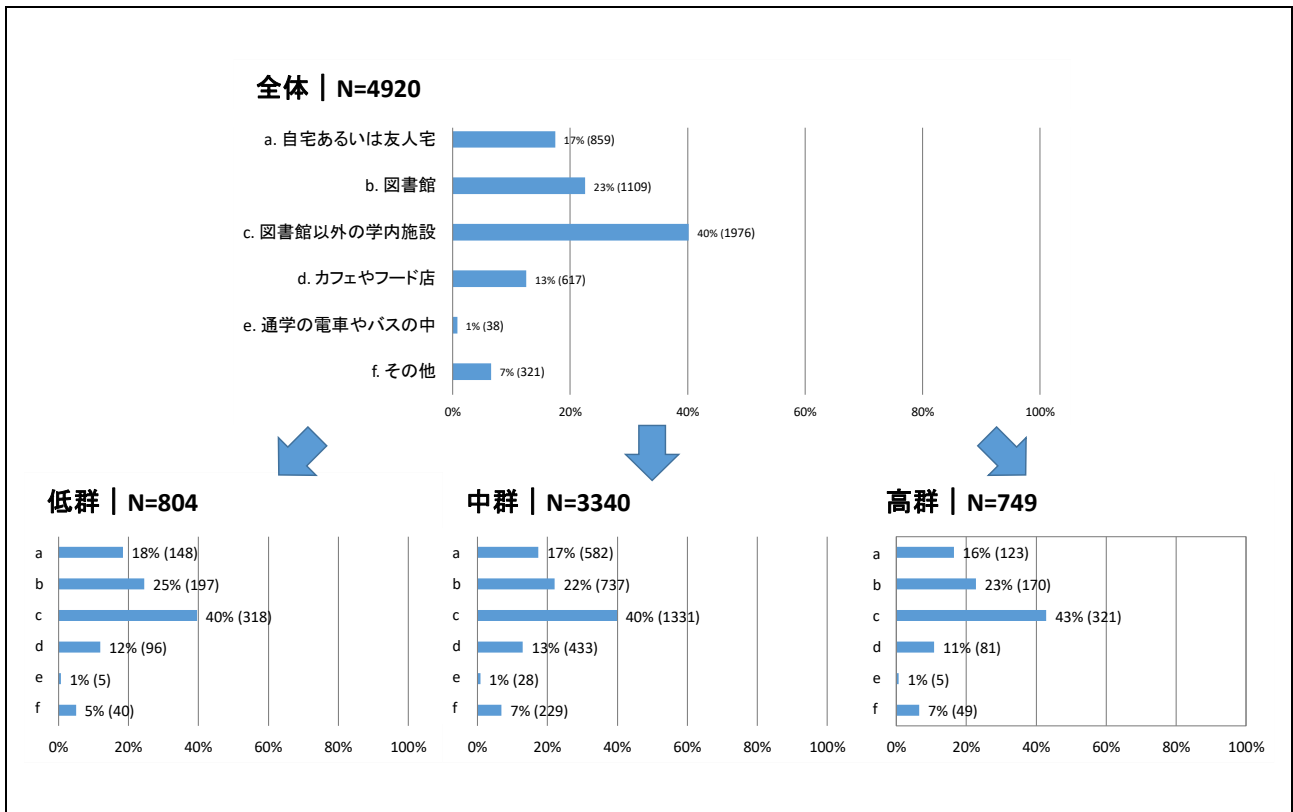


Fig. 13

(C) 「他者とあつまってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」スタイルで学習する場所 (Fig. 13) について、全体としてみると、「a. 自宅あるいは友人宅」が17%、「b. 図書館」が23%、「c. 図書館以外の学内施設」が40%、「d. カフェやフード店」が13%、「e. 通学や電車やバスの中」が1%、「f. その他」が7%であり、**図書館以外の学内施設が主に活用されている**ことが分かる。**3群で比較した場合、その割合に特徴的な違いは見られない。**

(4) **主体性**—そのときあなたは主体的に取り組んでいますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

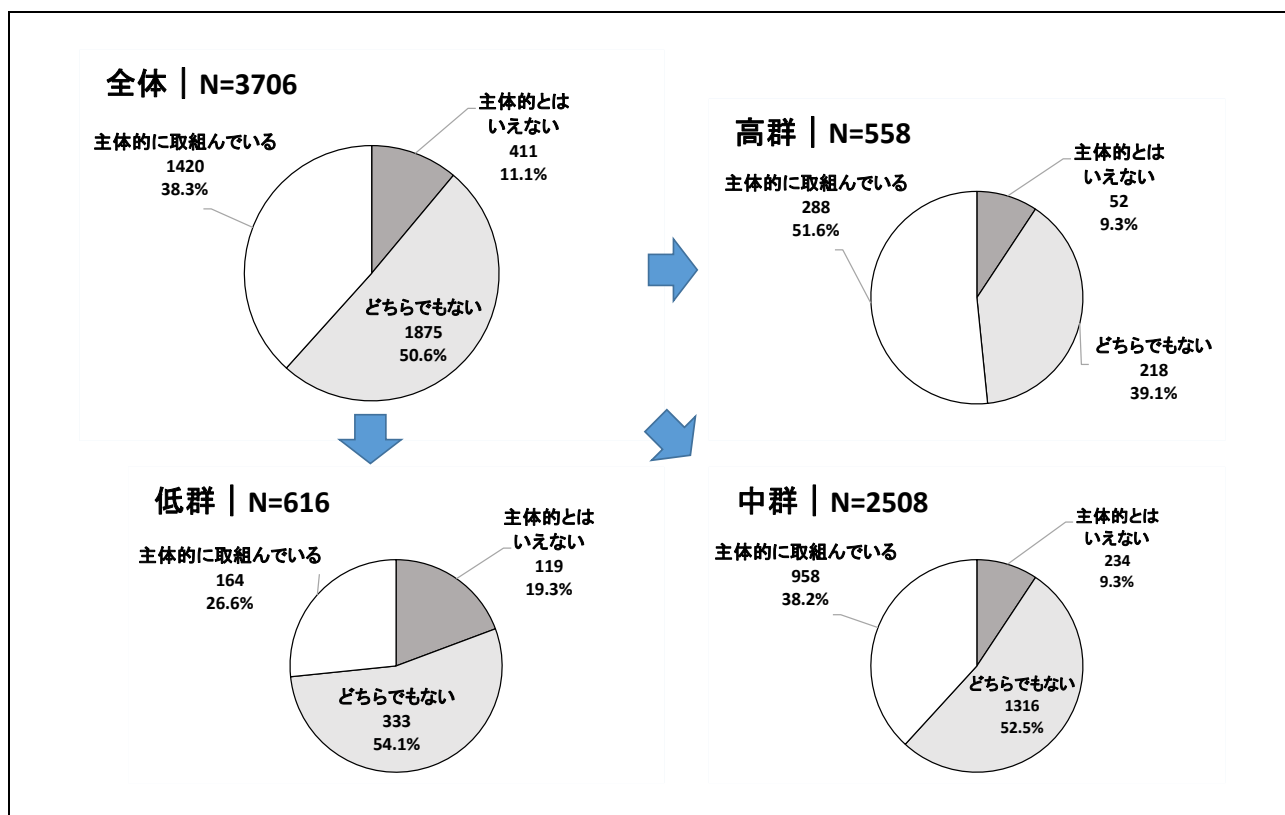


Fig. 14

(C) 「他者とあつまってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」スタイルで学修するときの主体性 (Fig. 14) について、全体としてみると、「主体的とはいえない」が 11.1%、「どちらでもない」が 50.6%、「主体的に取り組んでいる」が 38.3%であった。全体に占める割合としては多数派ではないが、4割の学生がこの種の学修に主体的に関わっており、主体的ではないとする者が1割程度であることから、グループでの協働の場においては、概ね活発・有意義な行動や関わり合いが生まれていることが推測できる。ただし、一方でこのスタイルでの学修を全く行わない者が4割存在することを忘れてはならず、いかにこうした場に参画させるかが次の課題と言える。3群で比較した場合、「主体的とはいえない」について、低群は 19.3%であるのに対し、中群は 9.3%、高群は 9.3%と約半分であった。一方、「主体的に取り組んでいる」について、低群は 26.6%、高群は 51.6%と特徴的な差が見られ、高群では半数以上がこのスタイルの学修において主体的に取り組んでいる。

(D) 「学外の学びの場に参加する」学修スタイルについて

(1) **頻度**---そのスタイルの学習をどのくらいよく（頻繁に）しますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

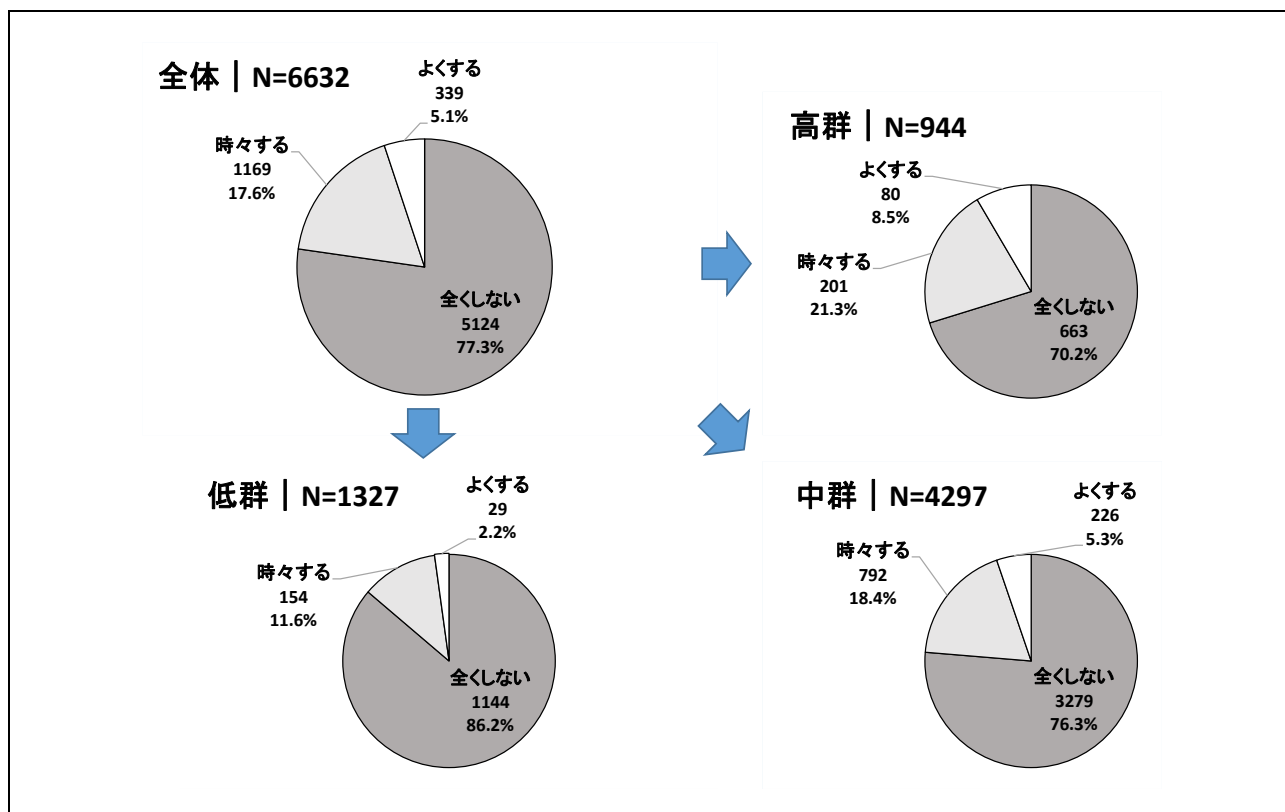


Fig. 15

(D) 「学外の学びの場に参加する」スタイルで学修に取り組む頻度 (Fig. 15) は、全体としてみると、「全くしない」が 77.3%、「時々する」が 17.6%、「よくする」が 5.1%であり、「よくする」もしくは「時々する」を併せて行っている学生は約 2 割強であった。3 群で比較した場合、「よくする」もしくは「時々する」を併せると、低群は 13.8%であるのに対し高群は 29.8%であり、高群は低群の 2 倍以上の割合となっている。

(2) **理由**——そのスタイルで学習をする理由、あるいはしない理由は何ですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

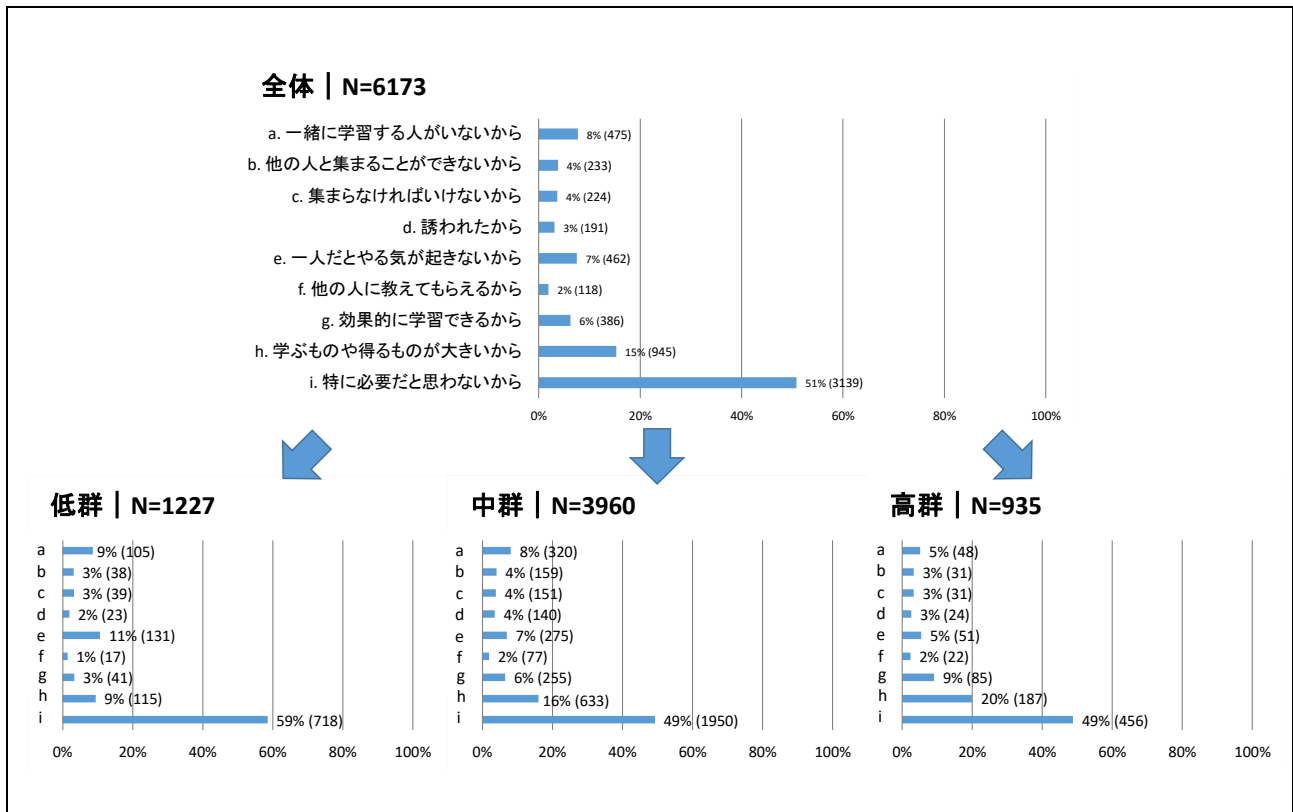


Fig. 16

(D) 「学外の学びの場に参加する」スタイルで学修する・しない理由（複数回答；Fig. 16）を、全体としてみると、「a. 一緒に学習する人がいないから」が8%、「b. 他の人と集まることができないから」が4%、「c. 集まらなければいけないから」が4%、「d. 誘われたから」が3%、「e. 一人だとやる気が起きないから」が7%、「f. 他の人に教えてもらえるから」が2%、「g. 効果的に学習できるから」が6%、「h. 学ぶものや得るもの大きいから」が15%、「i. 特に必要だと思わないから」が51%であった。「時々する」「よくする」と回答した者が2割強であり、そのうち「h. 学ぶものや得るもの大きいから」の15%は、比較的大きな割合と考えることができ、このスタイルで学んでいる者はその効果の大きさを実感して行っていることが推察できる。3群で比較した場合、特に低群と高群との間に次のような特徴ある違いが見られた。まず、「a. 一緒に学習する人がいないから」について、低群はそれぞれ9%であるのに対し高群は5%であり、「c. 集まらなければいけないから」については、低群は3%、高群は3%であるというように、他律性が高いと考えられる理由の選択肢では低群の割合が高い。一方、「g. 効果的に学習できるから」と「h. 学ぶものや得るもの大きいから」とについてはそれぞれ、低群は3%と9%、高群は9%と20%など、自律的な理由については高群においてその割合が高い。

(4) **主体性**——そのときあなたは主体的に取り組んでいますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

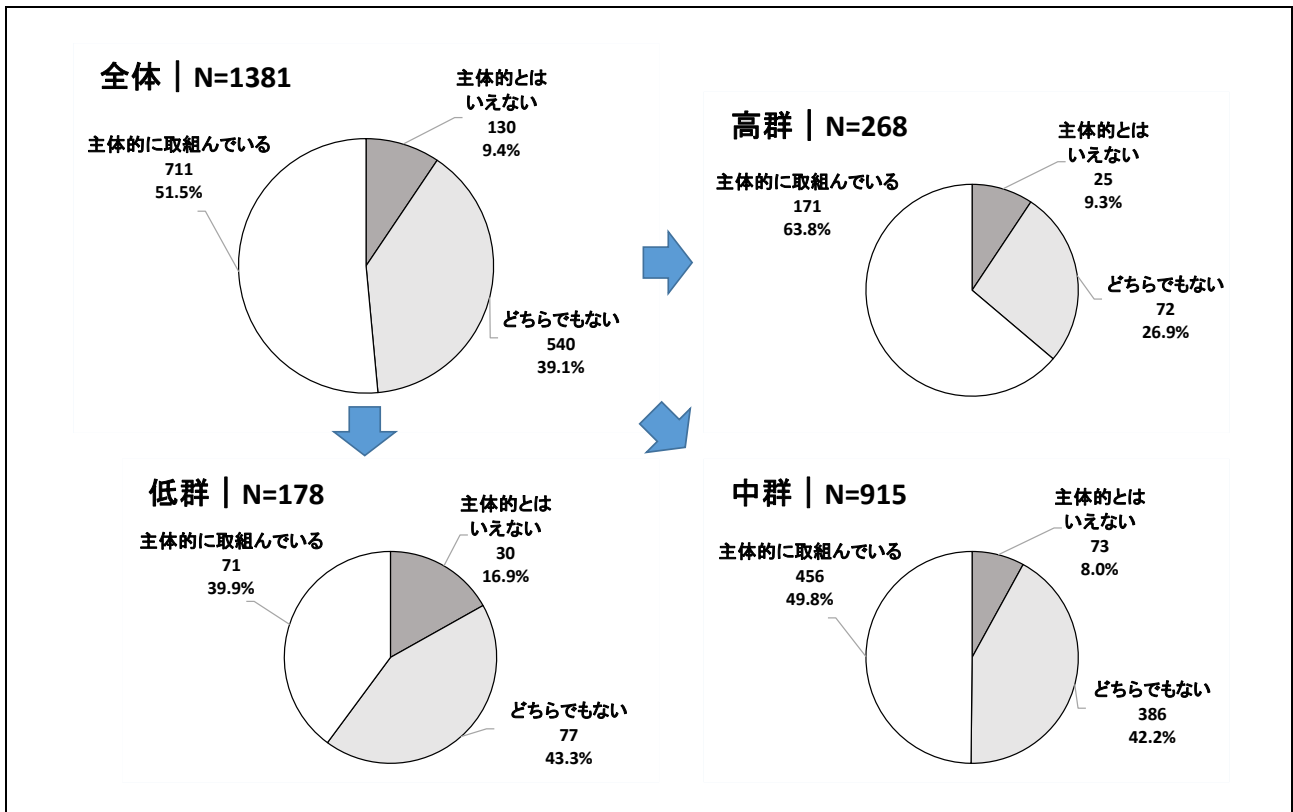


Fig. 17

(D) 「学外の学びの場に参加する」スタイルで学修するときの主体性 (Fig. 17) について、全体としてみると「主体的とはいえない」が9.4%、「どちらでもない」が39.1%、「主体的に取り組んでいる」が51.5%であり、他のスタイルで行う学修と比べて、(そもそもこのスタイルの学習に取り組む者の割合は多くないが、行っている者に限れば) 主体性が高いことが特徴的である。3群で比較した場合も、「主体的に取り組んでいる」について、低群は39.9%、中群は49.8%、高群は63.8%と全体的に高いが、中でも高群においては、6割を越える多数派が主体的に取り組んでいると回答している。

(E) 「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）のプログラムなどで学習する」学修スタイルについて

(1) **頻度** --- そのスタイルの学習をどのくらいよく（頻繁に）しますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

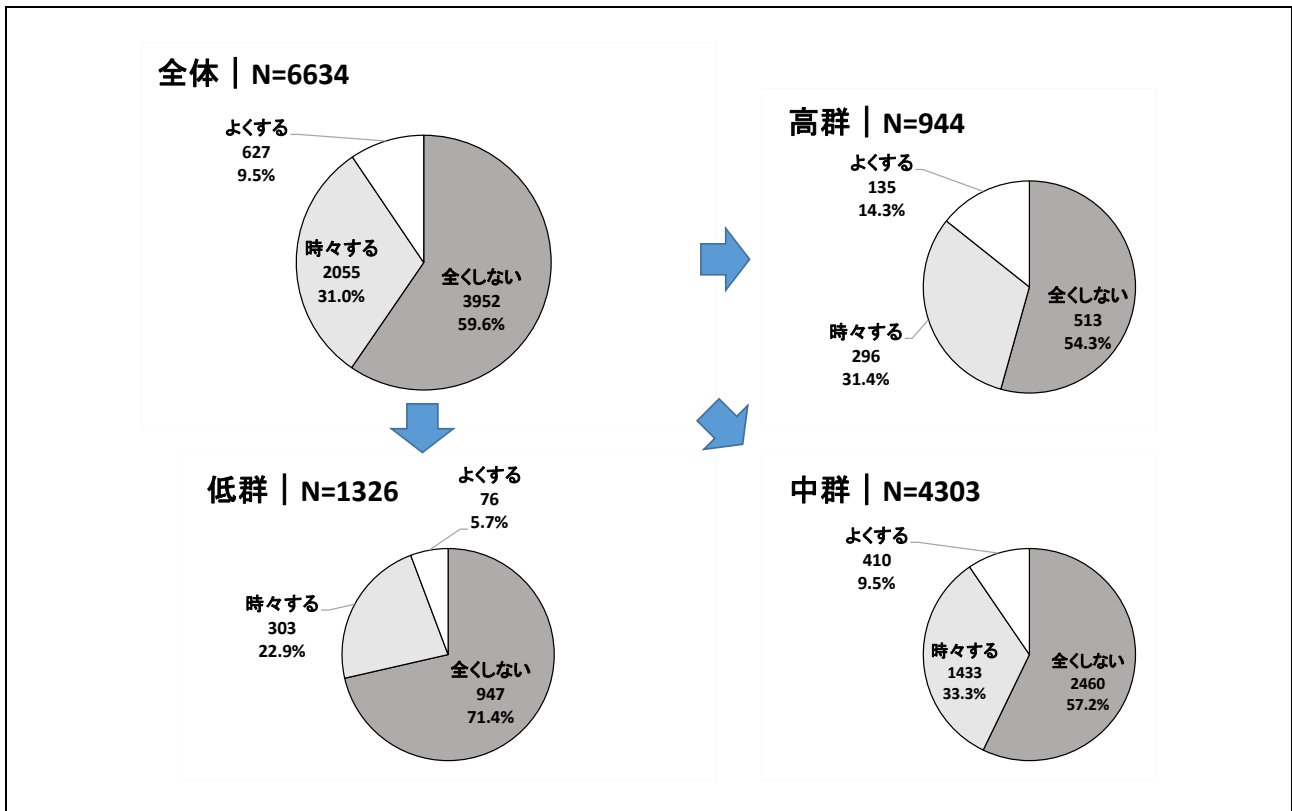


Fig. 18

(E) 「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）のプログラムなどで学習する」スタイルで学修に取り組む頻度 (Fig. 18) は、全体としてみると、「全くしない」が 59.6%、「時々する」が 31.0%、「よくする」が 9.5%であった。多数派とまではいかないものの、4割の学生が何らかの形で（eラーニング、アプリケーションやソフトなどを用いた勉強であろうと推測できる）このタイプの学修を行っている。3群で比較した場合、「全くしない」について、低群は 71.4%となり、57.2%の中群と 54.3%の高群より高い結果となった。一方、「よくする」について、低群は 5.7%、中群は 9.5%、高群は 14.3%であり、高群は低群の2倍以上であった。

(2) **理由**——そのスタイルで学習をする理由、あるいはしない理由は何ですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

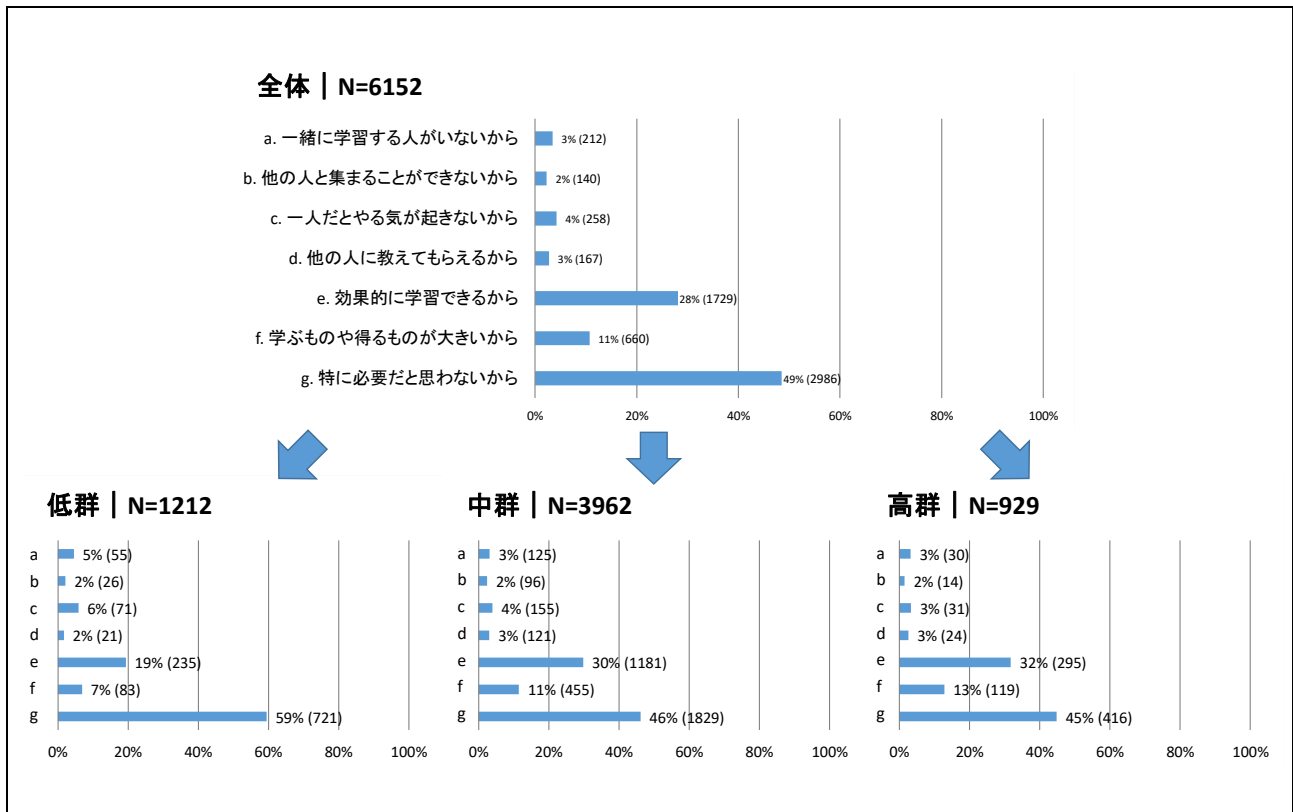


Fig. 19

(E) 「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）のプログラムなどで学習する」スタイルで学修する・しない理由（複数回答；Fig. 19）を全体としてみてみると、「a. 一緒に学習する人がいないから」が3%、「b. 他の人と集まることができないから」が2%、「c. 一人だとやる気が起きないから」が4%、「d. 他の人に教えてもらえるから」が3%、「e. 効果的に学習できるから」が28%、「f. 学ぶものや得るもの大きいから」が11%、「g. 特に必要だと思わないから」が49%であった。「時々する」「よくする」と回答した者が4割であるが、そのうち「e. 効果的に学習できるから」の28%や「f. 学ぶものや得るもの大きいから」の11%という割合は比較的大きいと言え、このスタイルで学修を行っている者はその効果を十分認識していることが窺える。3群で比較した場合、「e. 効果的に学習できるから」「f. 学ぶものや得るもの大きいから」の選択肢において群間差が目立ち、前者では低群の19%に比べて、中群は30%、高群は32%、後者では、低群は7%であるのに対し、中群は11%、高群は13%といった差が見られた。

(3) **場所**—その学習を行う場所はどこですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

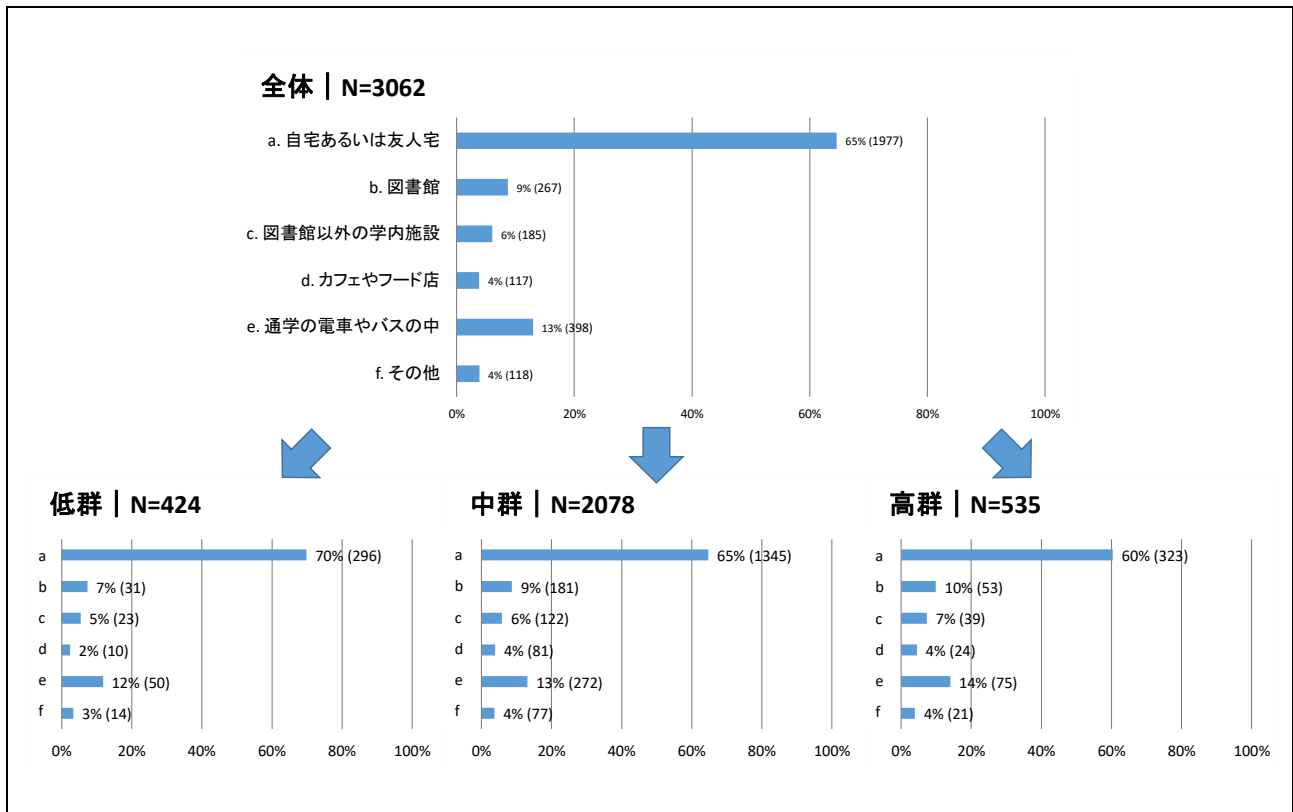


Fig. 20

(E) 「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）のプログラムなどで学習する」スタイルで学修する場所（Fig. 20）について、全体としてみると、「a. 自宅あるいは友人宅」が65%、「b. 図書館」が9%、「c. 図書館以外の学内施設」が6%、「d. カフェやフード店」が4%、「e. 通学の電車やバスの中」が13%、「f. その他」が4%であり、主に自宅や通学途中が学修の場となっていることが分かる。3群で比較した場合、「a. 自宅あるいは友人宅」については、低群は70%、中群は65%、高群は60%となっており、主体性が高い群ほどその割合が低くなり、その他の選択肢ではいずれも若干ではあるが、主体性が高い群ほど割合が高い傾向が見られた。このことは、主体性が高い学生が、隙間時間を活用したり状況に応じた学修スタイルを選んでいることを示唆している。

(4) **主体性**——そのときあなたは主体的に取り組んでいますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

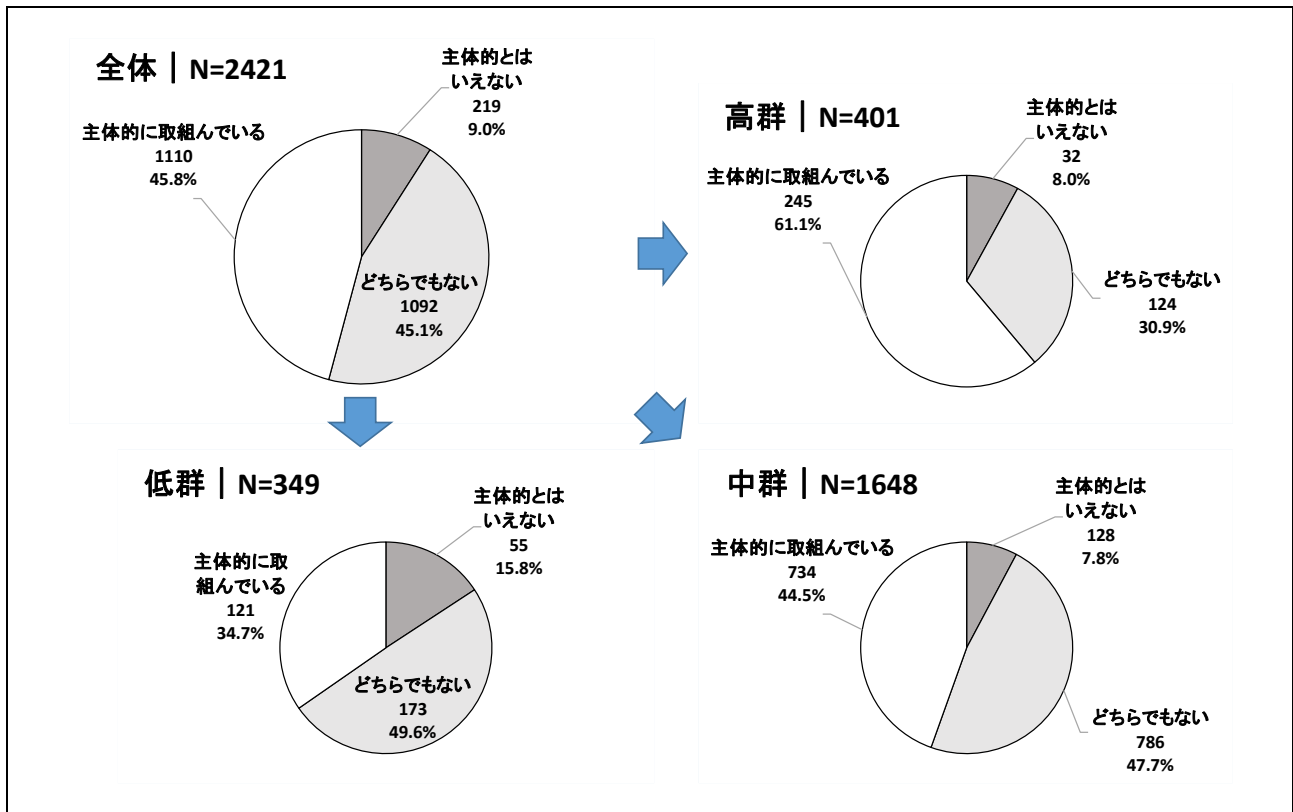


Fig. 21

(E) 「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）のプログラムなどで学習する」スタイルで学修するときの主体性 (Fig. 21) について、全体としてみると「主体的とはいえない」が9.0%、「どちらでもない」が45.1%、「主体的に取り組んでいる」が45.8%であった。半数近くは主体的に取り組んでおり、「主体的とはいえない」者は1割弱と少数派である。3群で比較した場合、「主体的とはいえない」について、低群は15.8%であるのに対し、中群は7.8%、高群は8.0%と約半分の結果となった。一方、「主体的に取り組んでいる」について、低群は34.7%、中群は44.5%、高群は61.1%となった。すなわち、ここでも、3群の間に比較的大きな違いが示されたと言える。

(F) 「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」学修スタイルについて

(1) **頻度** --- そのスタイルの学習をどのくらいよく（頻繁に）しますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

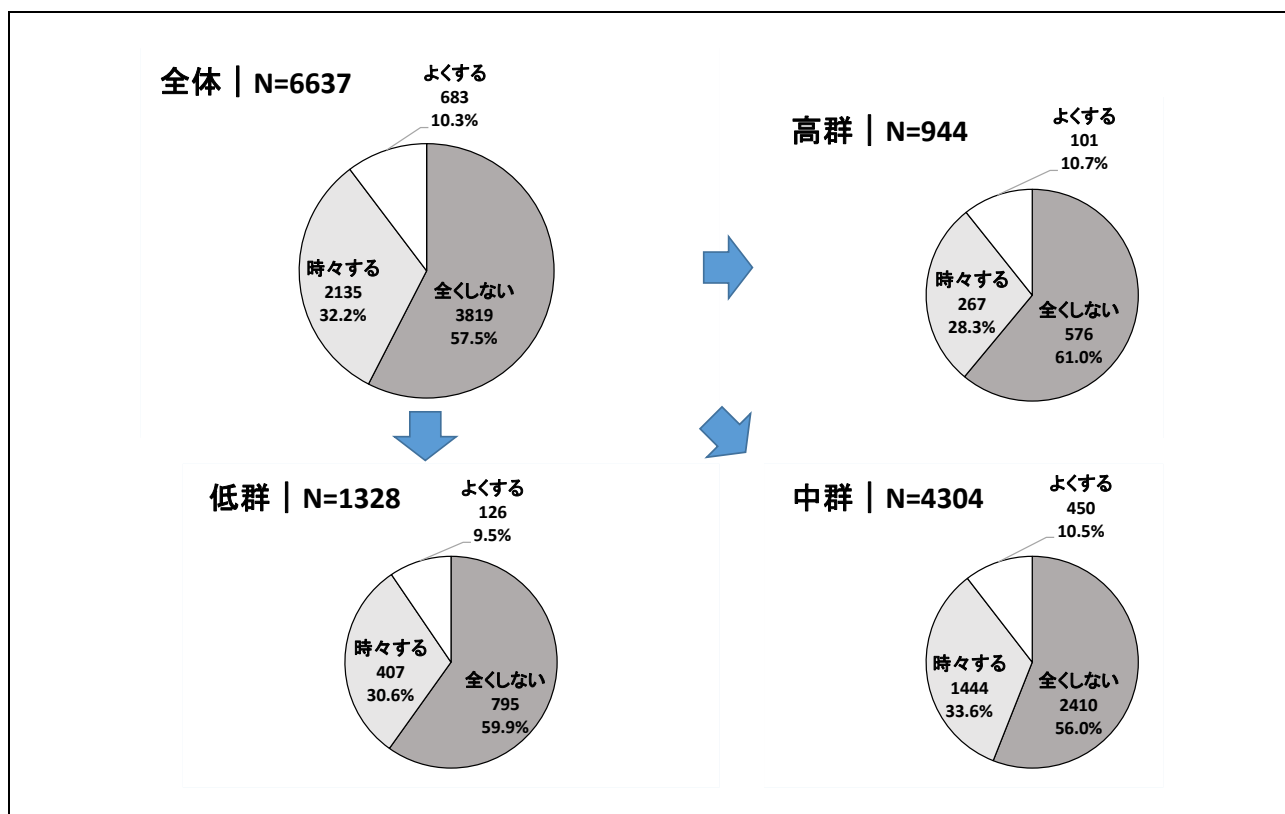


Fig. 22

(F) 「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」スタイルで学修に取り組む頻度 (Fig. 22) は、全体としてみると、「全くしない」が57.5%、「時々する」が32.2%、「よくする」が10.3%であり、約4割がSNSツールを使った学修を行っていることが示された。3群で比較した場合、「全くしない」について、低群は59.9%、中群は56.0%、高群は61.0%であり、その割合は高群が最も高く、中群が最も低いという、他のスタイルにはないパターンが見いだされたが、その差は小さい。また、「よくする」について、低群は9.5%、中群は10.5%、高群は10.7%であり、ほとんど差がない。このように、このスタイルにおいては、3群に際立った差は見られない。

(2) **理由**——そのスタイルで学習をする理由、あるいはしない理由は何ですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

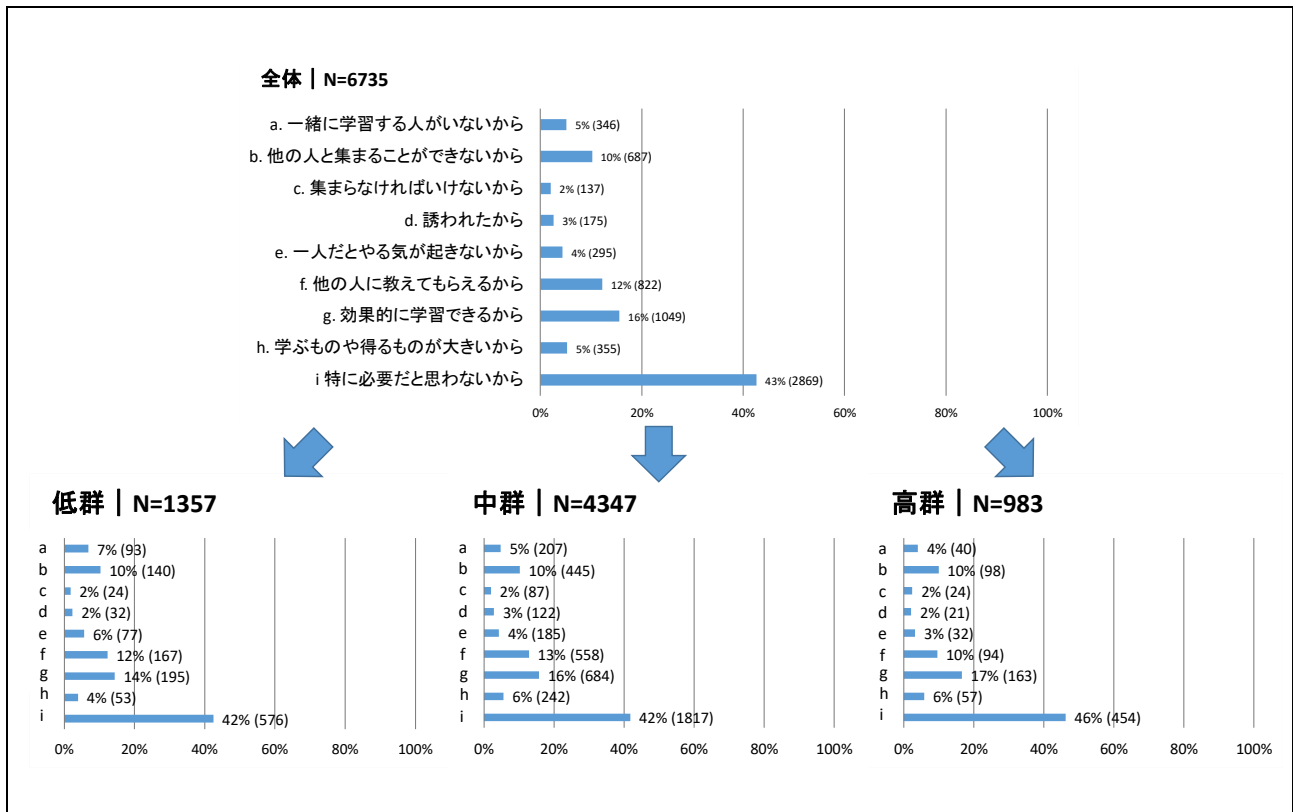


Fig. 23

(F) 「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」スタイルで学修する・しない理由(複数回答; Fig. 23)を全体としてみると、「a. 一緒に学習する人がいないから」が5%、「b. 他の人と集まることができないから」が10%、「c. 集まらなければいけないから」が2%、「d. 誘われたから」が3%、「e. 一人だとやる気が起きないから」が4%、「f. 他の人に教えてもらえるから」が12%、「g. 効果的に学習できるから」が16%、「h. 学ぶものや得るもの大きいから」が5%、「i. 特に必要だと思わないから」が43%であった。「f. 他の人に教えてもらえるから」と「g. 効果的に学習できるから」の2つが比較的割合が高く主要な理由となっている。3群で比較した場合、「f. 他の人に教えてもらえるから」という比較的 heuristical な理由の選択肢では、低群は12%、中群は13%、高群は10%であり低群における割合が最も高い。一方、より積極的・自律的な理由と想定できる選択肢では、「g. 効果的に学習できるから」については、低群が14%、中群が16%、高群が17%、「h. 学ぶものや得るもの大きいから」については、低群が4%、中群および高群が6%）高群においてその割合が最も高かった。

(3) **場所**—その学習を行う場所はどこですか。選択肢のうち、あてはまる数字全てに○をつけてください。(複数回答)

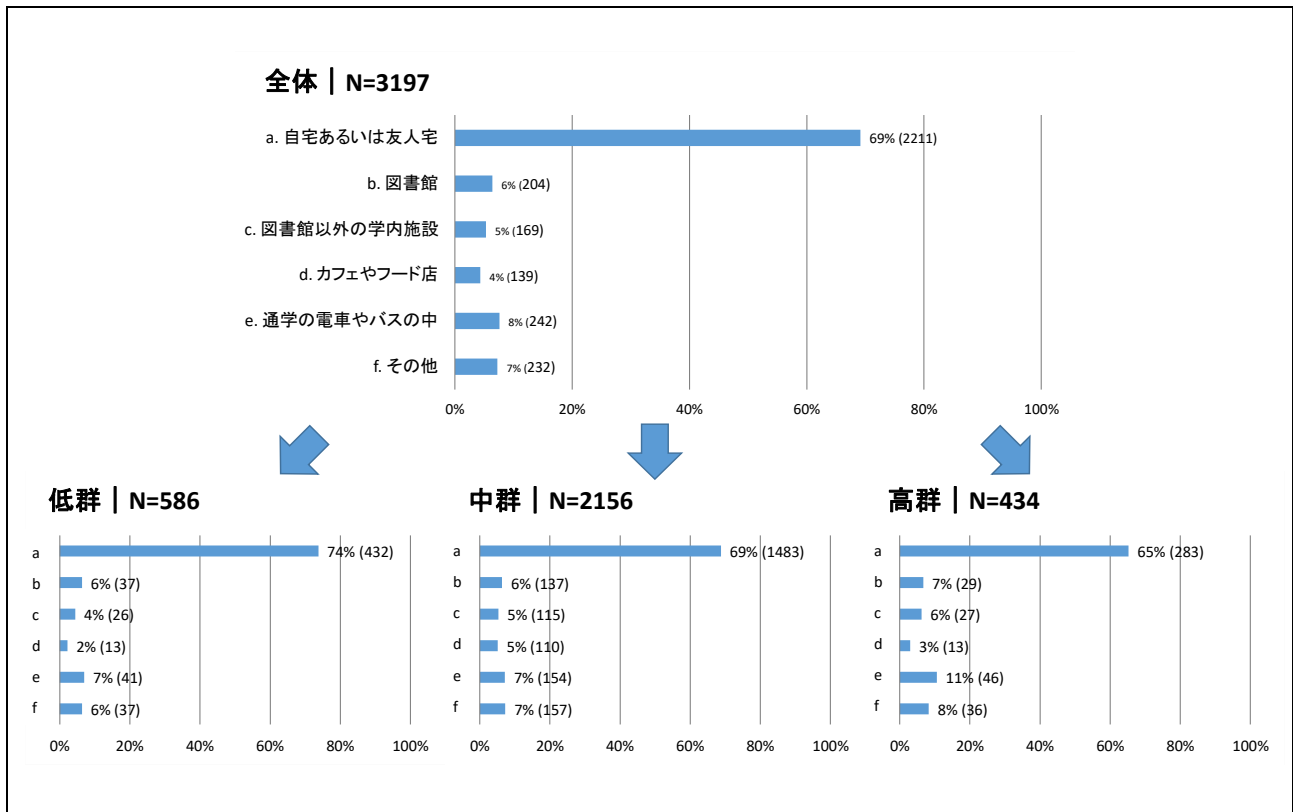


Fig. 24

(F) 「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」スタイルで学修する場所 (Fig. 24) について、全体としてみると、「a. 自宅あるいは友人宅」が69%、「b. 図書館」が6%、「c. 図書館以外の学内施設」が5%、「d. カフェやフード店」が4%、「e. 通学や電車やバスの中」が8%、「f. その他」が7%であり、自宅が大半を占めることが窺えるが、その他の場所も選択されており、状況に応じて適宜、様々な場所で行っていることが窺える。3群で比較した場合、「a. 自宅あるいは友人宅」については、低群は74%、中群は69%、高群は65%となっており、主体性が高い群ほどその割合が低くなり、その他の選択肢ではいずれも若干ではあるが、主体性が高い群ほど割合が高い傾向が見られた。このことは、先の(E)「一人で、主にインターネット (スマートフォン等を含む) のプログラムなどで学習する」スタイルの場合と同じパターンであり、主体性が高い学生が、状況に応じた学修スタイルを選んでいることの反映と考えられる。

(4) **主体性**——そのときあなたは主体的に取り組んでいますか。選択肢のうち、もっともあてはまる数字1つに○をつけてください。

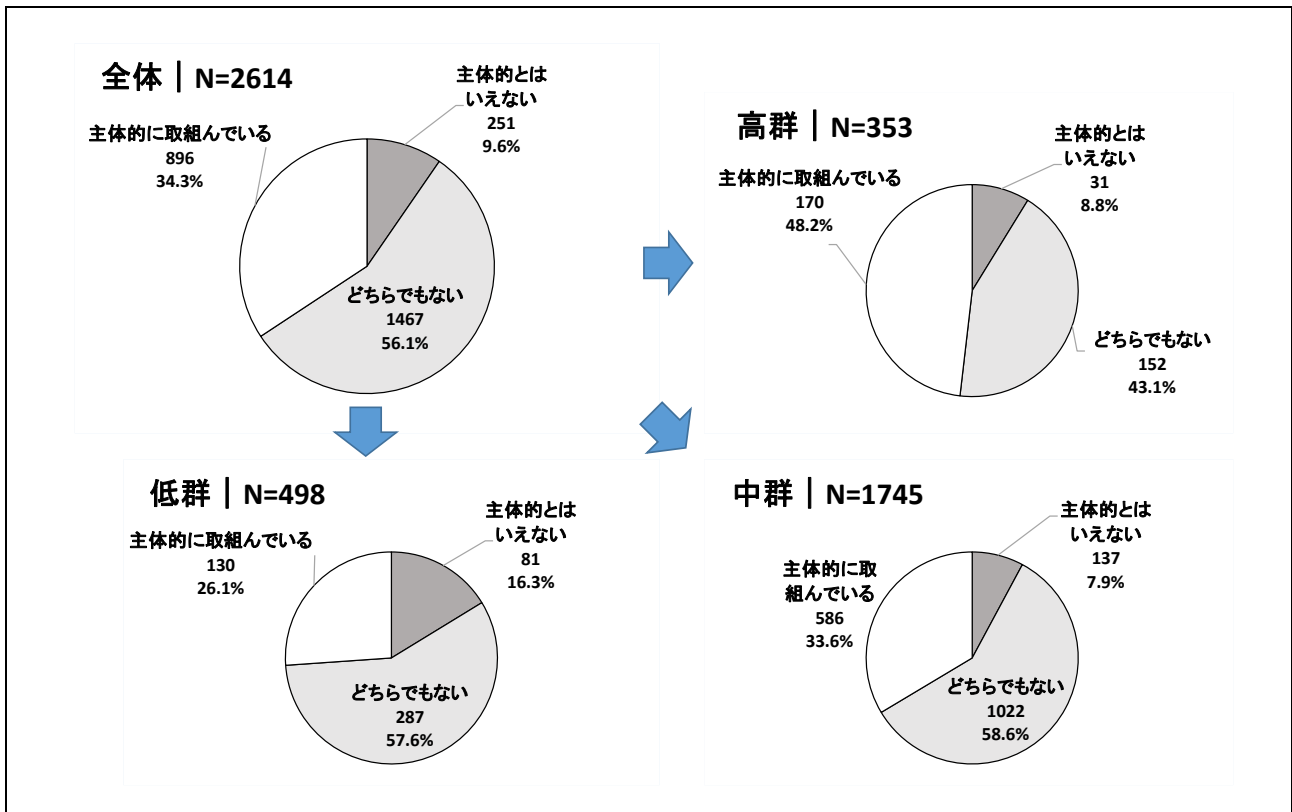


Fig. 25

(F) 「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」スタイルで学修するときの主体性(Fig. 25)について、全体としてみると、「主体的とはいえない」が9.6%、「どちらでもない」が56.1%、「主体的に取り組んでいる」が34.3%であり、「どちらでもない」が半分以上を占めている。他のスタイルでの学修と比べると「主体的に取り組んでいる」とする割合が小さい点が特徴的である。これらのことから、このスタイルでの学修は積極的に選択しているというよりも、他に選択肢がないときや便利な道具としての活用であることが多いことが考えられる。3群で比較した場合、「主体的に取り組んでいる」について、低群は26.1%、中群は33.6%、高群は48.2%となり、高群で最も高いが、他のスタイルでの学修に比べるとやはりその割合は小さい。

設問 I の結果のまとめと補足的分析

以上の結果より、現代の大学生が多様な学修スタイルで学んでいることが分かった。基本的で古典的なスタイルといえる(A)「一人で、主に本や教科書を使って学習する」スタイルで学修する者の割合は最も高い(「時々する」を含めて9割弱)が、「全くしていない」と回答した者も1割強存在する。一方、(B)「他者と集まってそれぞれの学習をする」は「時々する」を含めると7割以上、(C)「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」は6割以上と、大半が行う主流な学修スタイルとなっている。(F)「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションをしたり課題に取り組む」についても、状況に応じて、適宜、約半数の学生が行っている。(D)「学外の学びの場に参加する」では約2割、(E)「一人で、主にインターネットのプログラムなどで学習する」では3割の学生が行っており、少数派とはいえ、その際の主体性は特に高い。

学修のスタイルの広がり

上述したことを含め、学修のスタイルの広がりという観点から学修の様相を可視化するために、補足的分析を行い、考察する。(A)から(F)のそれぞれのタイプの学修スタイルをどのくらいよくしているかについての回答(「1:全くしない」「2:ときどきする」「3:よくする」)をそれぞれ1~3点とみなして得点化した。Fig. 26は、全体、及び各群の平均値をレーダーチャートで示したものである。数値が3に近づくにつれて、よく行われている学修スタイルであることを示す。

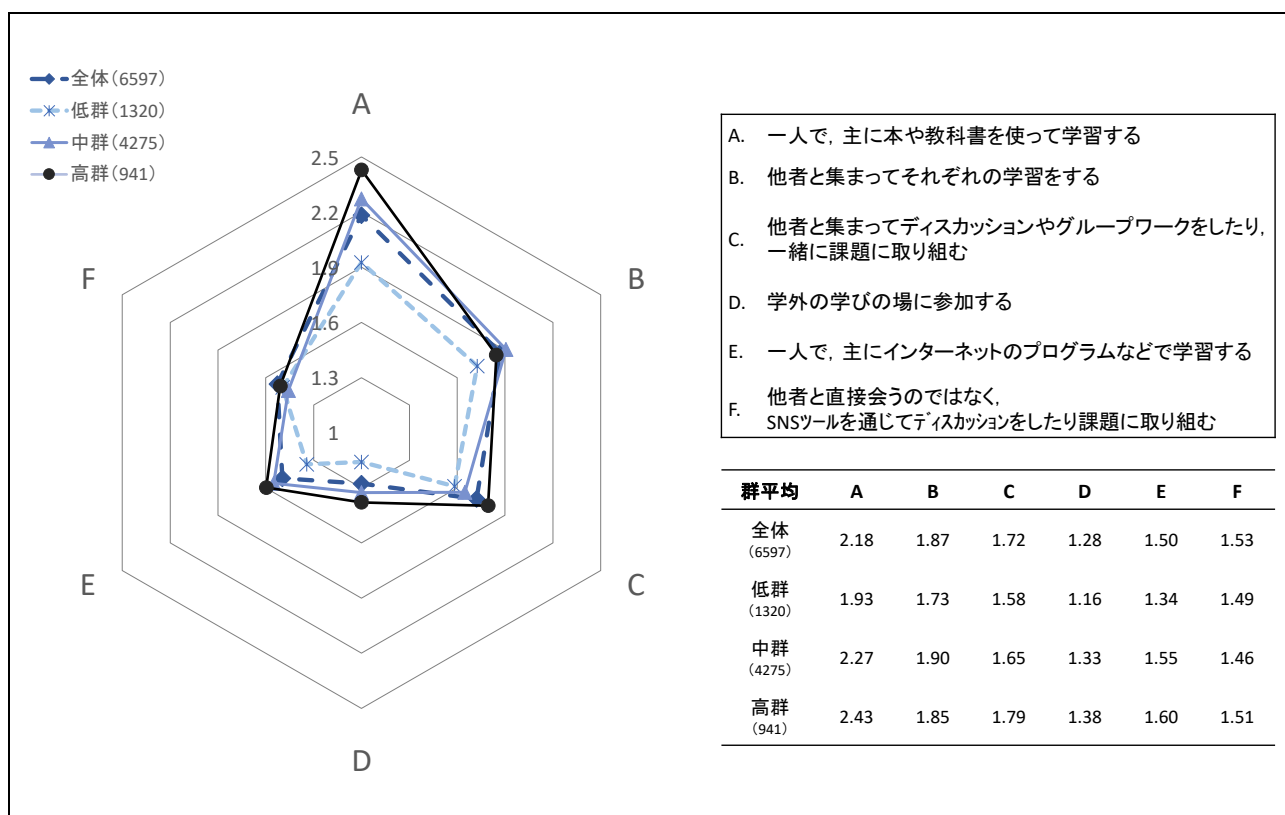


Fig. 26

全体として見ると、その平均値は、(A)「一人で、主に本や教科書を使って学習する」が2.2、(B)「他者と集まってそれぞれの学習をする」が1.9、(C)「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」が1.7、(D)「学外の学びの場に参加する」が1.3、(E)「一人で、主にインターネットのプログラムなどで学習する」が1.5、(F)「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションをしたり課題に取り組む」が1.5であった。これらの結果は、学生の学修の平均像であり、基本的で古典的なスタイルといえる(A)スタイルで学修しつつも、複数の学修スタイルを使い分けながら学んでいる様子を示している。

3群で比較したところ、高群ほど全体的に頻度が高いが、(B)「他者と集まってそれぞれの学習をする」や(F)「他者と直接会うのではなく、SNS ツールを通じてディスカッションをしたり課題に取り組む」ではあまり群間差がなく、(A)「一人で、主に本や教科書を使って学習する」、(C)「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」、(D)「学外の学びの場に参加する」、(E)「一人で、主にインターネットのプログラムなどで学習する」、及び(E)「一人で、主にインターネットのプログラムなどで学習する」では、群間差が大きい。すなわち、**高群ほど、(A) (D) (E)といった1人で行うスタイルでの学びを自律的に実行しており、他者と一緒に学修する場合は相互交流の効果が期待できる(C)に積極的に取り組む**といった様相が窺える。一方、低群においては、(B)や(F)の頻度が比較的高いことから、他者に合わせたり周りに流されつつ、学修を進めていることが推測できる。中でも**最も大きな差が見られた項目は(A)「一人で、主に本や教科書を使って学習する」**であり、数値の平均値は、低群で1.93、中群で2.27、高群で2.43となった。

■設問Ⅱ 学修時間、学修の動機、主体的な学修の割合

1) 学修時間（1週間あたり）

(A)「大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習」、(B)「資格取得や語学検定試験のための学習」、(C)「AとB以外の学習で、興味・関心のあることについて本やインターネットで調べたり、教養のために読書をする」の3つに分け、1週間あたりの学修時間を尋ねた。選択肢は、「全くない」～「21時間以上」の8段階であった。

(A) 大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習

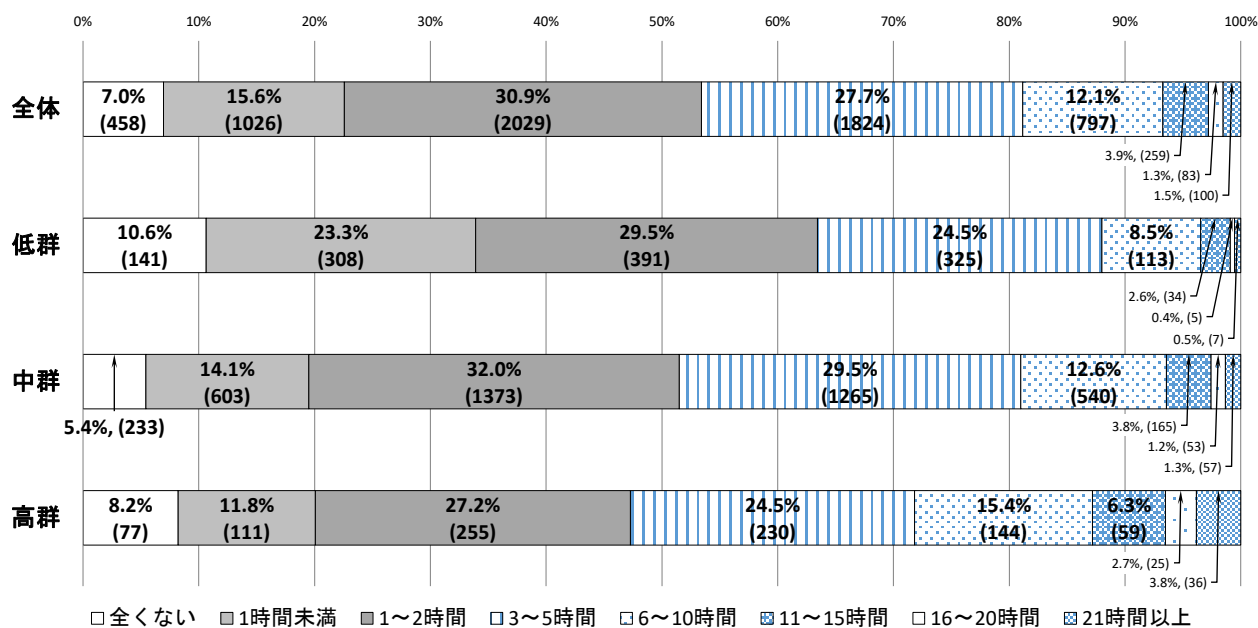


Fig. 27

(B) 資格取得や語学等の検定試験のための学習

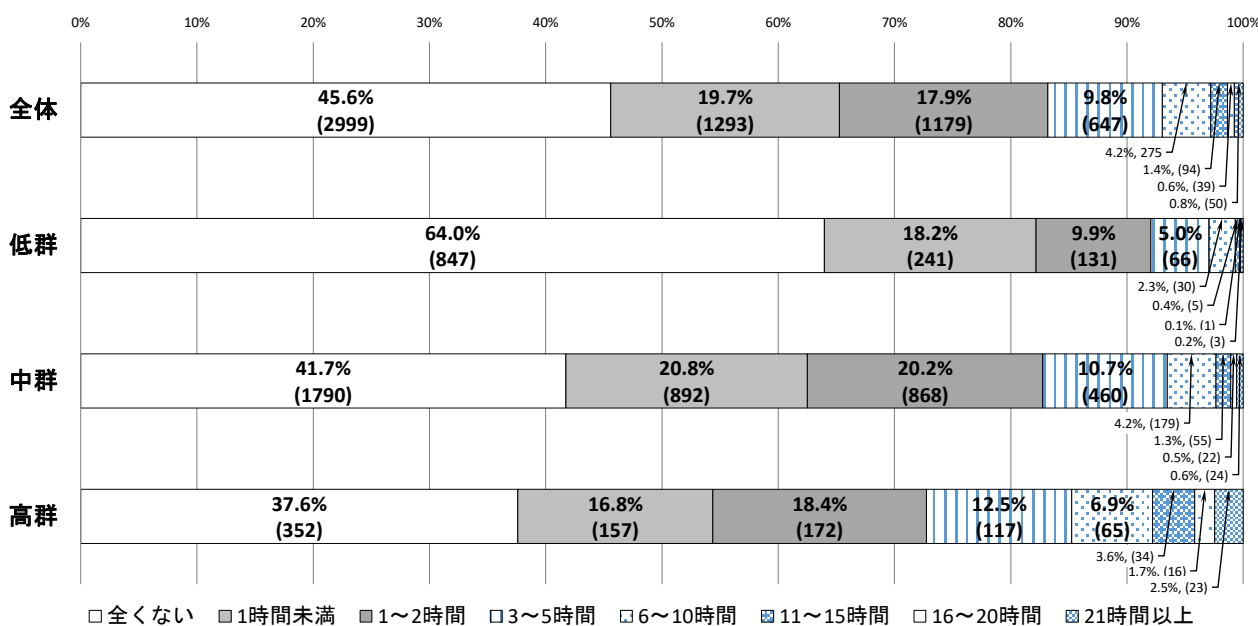


Fig. 28

(C) AとB以外の学習で、興味・関心のあることについて本やインターネットで調べたり、教養のための読書をする

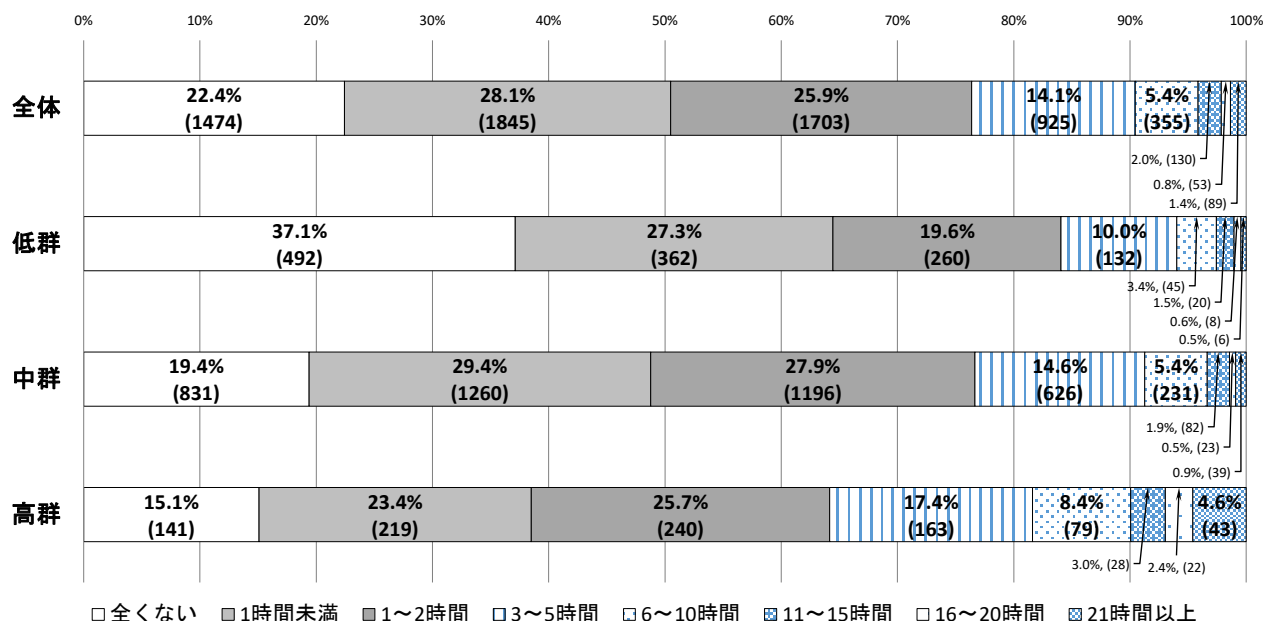


Fig. 29

(A) 「大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習」の1週間あたりの学修時間 (Fig. 27) について、全体の結果としては、「全くない」が7%、「1時間未満」が16%、「1~2時間」が31%、「3~5時間」が28%、「6~10時間」が12%、「11~15時間」が4%、「16~20時間」が1%、「21時間以上」が2%であった。「全くない」から「3~5時間」までの選択肢で8割近くを占めていることから、大学の授業に関連する学修時間だけでは、1日1時間にも満たないことになる。3群で比較した場合、「1時間未満」以下の選択肢の割合は、低群では34%、中群及び高群では20%であり、低群で高い。一方、「16~20時間」および「21時間以上」について、低群は1%、中群は2%、高群は7%となり、高群がもっとも高い。このように、結果は主体性の高さを反映する学修時間を示しているが、高群であっても、約7割の学生が「3~5時間」以下の選択肢を選んでいる。

(B) 「資格取得や語学等の検定試験のための学習」の1週間あたりの学修時間 (Fig. 28) について、全体の結果としては、「全くない」が46%、「1時間未満」が20%、「1~2時間」が18%、「3~5時間」が10%、「6~10時間」が4%、「11~15時間」が1%、「16~20時間」が1%、「21時間以上」が1%であった。半分以上がこの種の学修に取り組んでいることが分かる。3群で比較した場合、「全くない」について、低群が64%、中群が42%、高群が38%であった。低群と中・高群との間に顕著な差が見られ、低群では、「1時間未満」までの選択肢で8割以上が占められていることから、資格取得や語学等の検定試験のための学修についてはほとんど行っていないといえる。

(C) 「AとB以外の学習で、興味・関心のあることについて本やインターネットで調べたり、教養のための読書をする」の1週間あたりの学修時間 (Fig. 29) について、全体の結果としては、「全くない」が22%、「1時間未満」が28%、「1~2時間」が26%、「3~5時間」が14%、「6~10時間」が5%、「11~15時間」が2%、「16~20時間」が1%、「21時間以上」が1%であった。この種の学習は基本

的に、義務的というよりもむしろ主体的な学修であろうと考えられるが、約8割が何らかの学修に取り組んでいること、特に4分の1の学生は「3～5時間」以上のまとまった時間を費やしていることが分かる。3群で比較した場合、「全くない」について、低群が37%、中群が19%、高群は15%となり、ここでも低群と中・高群との間に顕著な差が見られた。高群においては、約2割が「6～10時間」以上の選択肢を選んでいる。

2) 学修の動機（学修するときの気持ち）

学習するときの気持ちとしてもっとも当てはまるものを1番目から3番目まで選ぶように教示し、13項目を選択肢として挙げて回答を求めた。

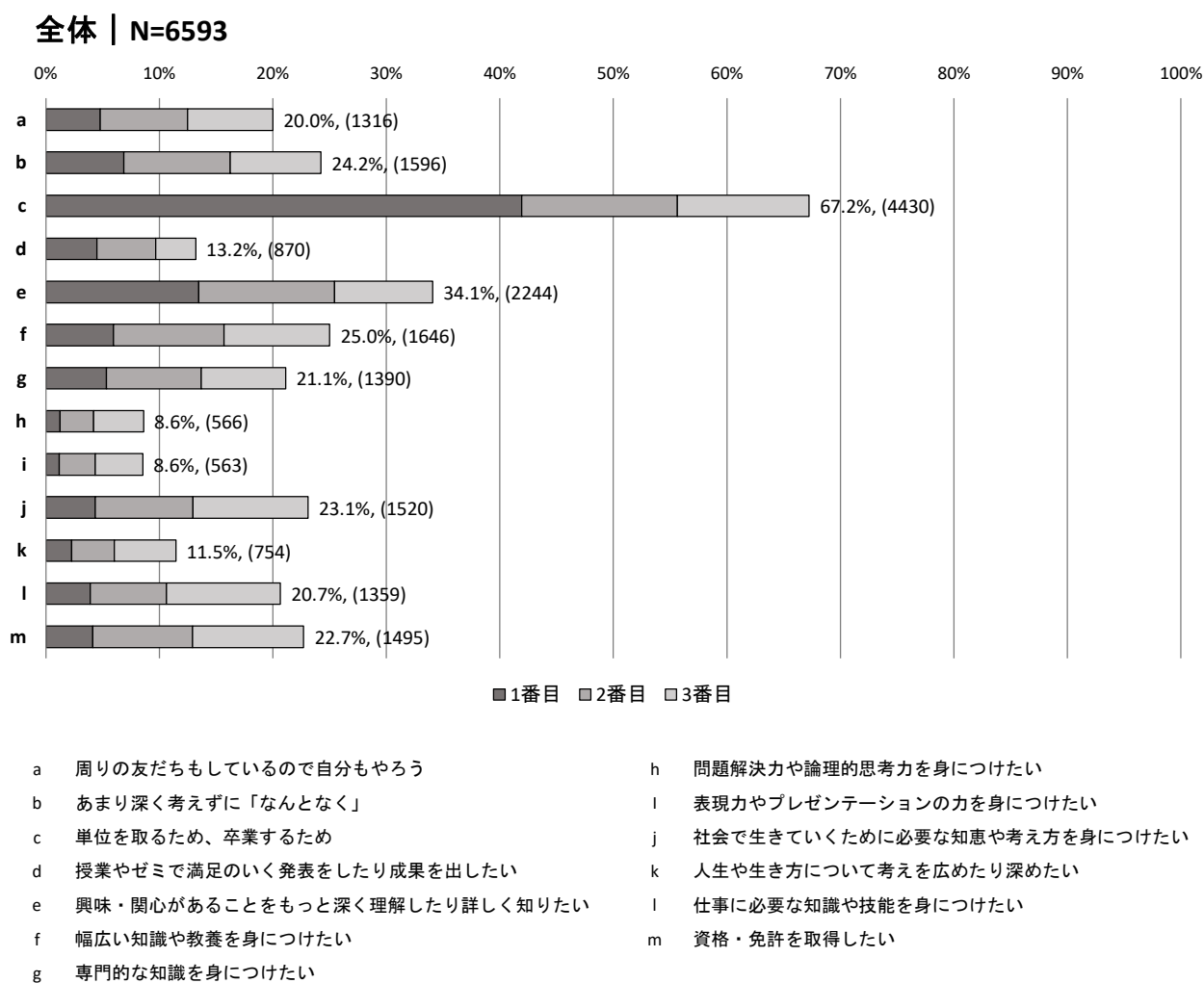


Fig. 30(1)

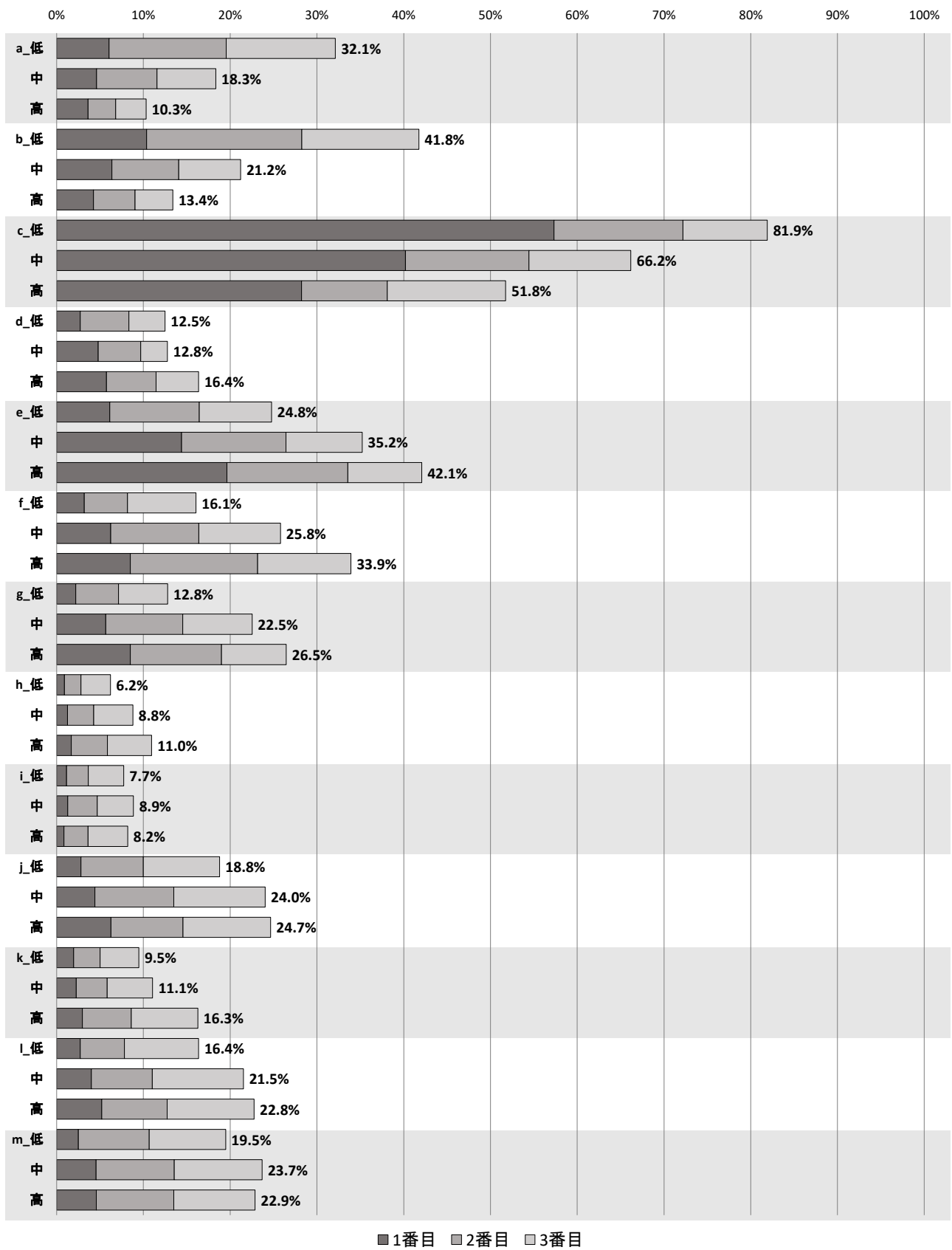


Fig. 30(2)

学修の動機 (Fig. 30) について、全体としては、「a. 周りの友だちもしているので自分もやろう」が 20%、「b. あまり深く考えずに「なんとなく」」が 24%、「c. 単位を取るため、卒業するため」が 67%、「d. 授業やゼミで満足のいく発表をしたり成果を出したい」が 13%、「e. 興味・関心があることをもっと深く理解したり詳しく知りたい」が 34%、「f. 幅広い知識や教養を身につけたい」が 25%、「g. 専門的な知識を身につけたい」が 21%、「h. 問題解決力や論理的思考力を身につけたい」が 9%、「i. 表現力やプレゼンテーションの力を身につけたい」が 9%、「j. 社会で生きていくために必要な知恵や考え方を身につけたい」が 23%、「k. 人生や生き方について考えを広めたり深めたい」が 11%、「l. 仕事に必要な知識や技能を身につけたい」が 21%、「m. 資格・免許を取得したい」が 23%であった。「c. 単位を取るため、卒業するため」が圧倒的に多く選択され、次いで「e. 興味・関心があることをもっと深く理解したり詳しく知りたい」や「f. 幅広い知識や教養を身につけたい」のような**興味や成長意欲に基づく理由**や「l. 仕事に必要な知識や技能を身につけたい」や「m. 資格・免許を取得したい」のように**就職や仕事と直接的な結びつきが見えやすい理由**と、「a. 周りの友だちもしているので自分もやろう」や「b. あまり深く考えずに「なんとなく」」の**消極的な理由**とが**同程度**に選択された。一方、「h. 問題解決力や論理的思考力を身につけたい」や「i. 表現力やプレゼンテーションの力を身につけたい」のような具体的な項目や、「k. 人生や生き方について考えを広めたり深めたい」のように**人生やキャリアを長期的・俯瞰的な視点から見た場合に重要だと考えられる選択肢はあまり選ばれない傾向**にあった。

3群で比較すると、「c. 単位を取るため、卒業するため」について、低群は 82%であるのに対し、高群は 52%と大きな差が見られた。また、「e. 興味・関心があることをもっと深く理解したり詳しく知りたい」、「f. 幅広い知識や教養を身につけたい」、「g. 専門的な知識を身につけたい」の項目を選択する者の割合は、高群は低群と比較しておよそ 2倍であるなど、**高群は広く深く学ぼうとする好奇心を持ち合わせている**ことが推察される。一方、「a. 周りの友だちもしているので自分もやろう」や「b. あまり深く考えずに「なんとなく」」のように、**低群は高群と比べて、周りに流されつつ学修へ向かったり積極的な動機を持たないことを示す選択肢を選ぶ傾向**が見られた。

3) 主体的な学修の割合

主体的な学修の割合：0%~100% (10%区切り) の 11 段階尺度を用い、全学修時間の中での主観的な主体的学修の割合を尋ねた (結果は Fig. 2 を参照)。

全学修時間を 100%とした場合の主体的な学修の割合は 50%、60%あたりをピークとして正規分布している。0 から 30%と回答した者 (低群) の割合は 20.1%、40~70%と回答した者 (中群) の割合は 65.7%、80~100%と回答した者 (高群) の割合は 14.2%であった。

■設問Ⅲ 学修のきっかけ

学修のきっかけとなりうることを18項目提示し、「以下の項目のようなことがきっかけとなって学習しようと思ったことがありますか」という問いに対して、「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」という5つの選択肢を設け、回答を求めた。

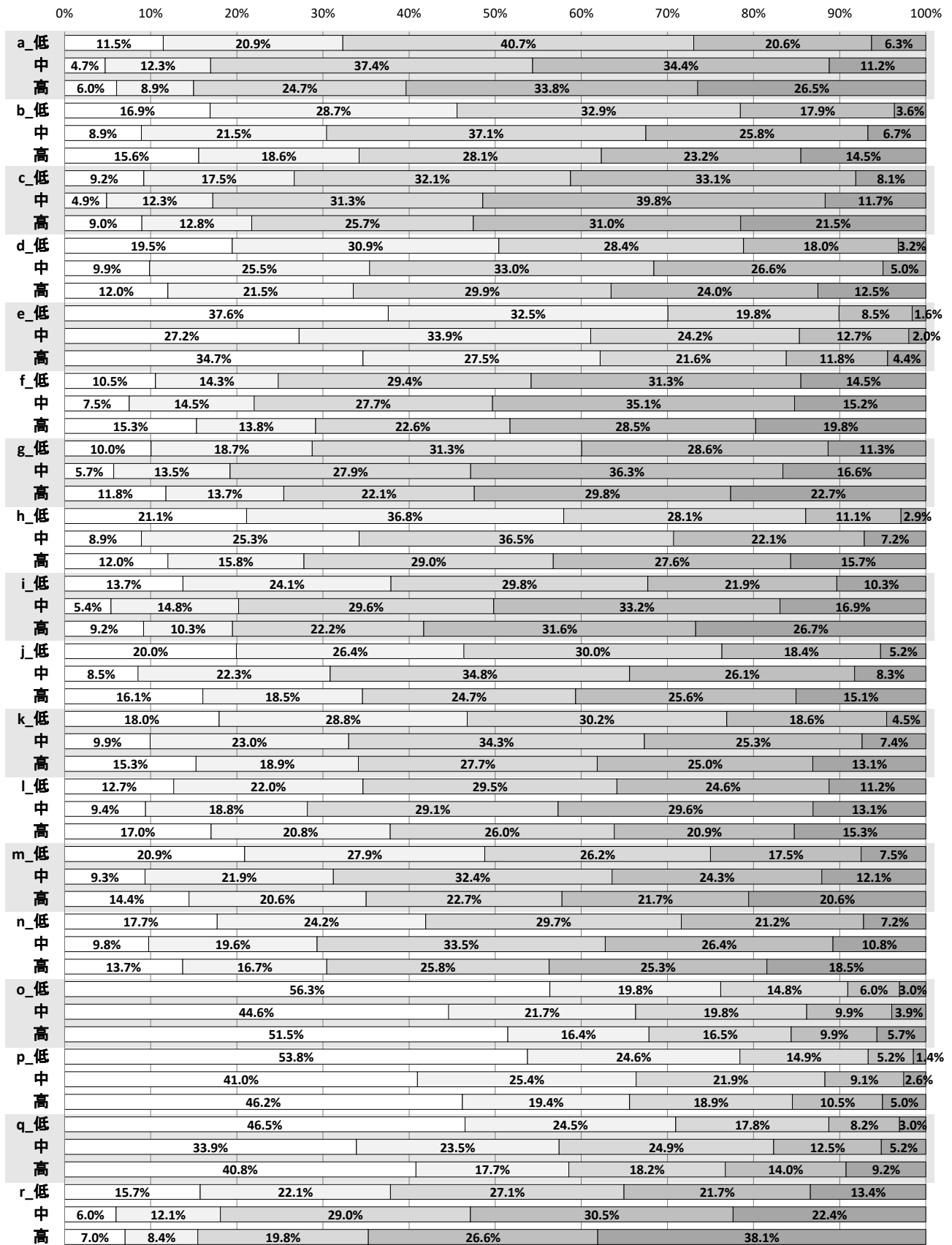
a	6.3%, (411)	13.5%, (886)	36.2%, (2371)	31.6%, (2072)	12.4%, (811)
b	11.5%, (750)	22.5%, (1471)	35.0%, (2288)	23.9%, (1560)	7.2%, (470)
c	6.3%, (412)	13.4%, (876)	30.7%, (2007)	37.3%, (2435)	12.3%, (805)
d	12.1%, (792)	26.0%, (1700)	31.6%, (2064)	24.6%, (1603)	5.7%, (370)
e	30.3%, (1982)	32.7%, (2137)	23.0%, (1503)	11.8%, (768)	2.2%, (146)
f	9.2%, (604)	14.4%, (939)	27.3%, (1780)	33.4%, (2181)	15.7%, (1026)
g	7.4%, (485)	14.6%, (952)	27.7%, (1807)	33.8%, (2204)	16.4%, (1070)
h	11.8%, (771)	26.2%, (1711)	33.8%, (2204)	20.7%, (1352)	7.5%, (489)
i	7.6%, (498)	16.1%, (1049)	28.6%, (1868)	30.8%, (2010)	17.0%, (1109)
j	11.9%, (778)	22.7%, (1481)	32.4%, (2114)	24.5%, (1598)	8.6%, (562)
k	12.3%, (802)	23.6%, (1542)	32.6%, (2129)	23.9%, (1561)	7.6%, (496)
l	11.1%, (724)	19.8%, (1291)	28.8%, (1879)	27.4%, (1789)	13.0%, (850)
m	12.4%, (813)	22.9%, (1493)	29.7%, (1941)	22.6%, (1479)	12.4%, (807)
n	12.0%, (780)	20.1%, (1308)	31.6%, (2058)	25.2%, (1645)	11.1%, (726)
o	47.9%, (3105)	20.6%, (1336)	18.3%, (1190)	9.1%, (592)	4.1%, (264)
p	44.2%, (2870)	24.4%, (1582)	20.1%, (1305)	8.5%, (554)	2.7%, (175)
q	37.4%, (2435)	22.9%, (1491)	22.5%, (1469)	11.9%, (774)	5.3%, (347)
r	8.1%, (531)	13.6%, (889)	27.3%, (1787)	28.2%, (1844)	22.8%, (1490)

□ 全くあてはまらない □ あまりあてはまらない □ 少しあてはまる □ わりとあてはまる □ 非常にあてはまる

- | | |
|---|--|
| a. 専門や教養の授業を受けて | j. 他の人が上手に発表したり良いレポートを書いているのを見て |
| b. キャリア教育科目系の授業を受けて | k. 授業やゼミの課題や発表で、失敗したり思うようにいかず |
| c. 先生や先輩・友人・家族と話して | l. 試験で悪い点を取って |
| d. 本や新聞・雑誌を読んだりテレビを見て | m. 仕事や職業について話を聞いたり、「このような人になりたい」と思える社会人に出会って |
| e. ツイッターやブログなどを読んで | n. 企業の人の話を聞いたり、働いている身近な大人を見て自分の未熟さに気づき |
| f. 単位取得や試験が難しいということを知って | o. 職場体験(インターンシップ)に参加して |
| g. 就職の厳しい現状を知って | p. PBL(課題解決型学習)型の授業・プログラムや活動に参加して |
| h. 授業やゼミで課題や発表に取り組んで、「もっとやれる」「もっとやりたい」と思い | q. 課外活動(ボランティアやサークル)に参加して |
| i. 試験に合格したり良い成績を取り | r. 将来やりたいことや目標を見つけて |

※全ての項目において、以下「学習しようと思った」が省略されている

Fig. 31(1)



□全くあてはまらない □あまりあてはまらない □少しあてはまる □わりとあてはまる □非常にあてはまる

Fig. 31(2)

学修のきっかけ (Fig. 31) について、まず結果を単純化して見るために、「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」の2つを“あてはまらない”、「少しあてはまる」「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」の3つ合わせて“あてはまる”として大まかに捉えると次のようになる。“あてはまる”の割合は、「a. 専門や教養の授業を受けて」では80%、「b. キャリア教育科目系の授業を受けて」では66%、「c. 先生や先輩・友人・家族と話している」では80%、「d. 本や新聞・雑誌を読んだりテレビを見て」では62%、「e. ツイッターやブログなどを読んで」では37%、「f. 単位取得や試験が難しいということを知って」では76%、「g. 就職の厳しい現状を知って」では78%、「h. 授業やゼミで課題や発表に取り組んで、「もっとやれる」「もっとやりたい」と思い」では62%、「i. 試験に合格したり良い成績を取り」では76%、「j. 他の方が上手に発表したり良いレポートを書いているのを見て」では65%、「k. 授業やゼミの課題や発表で、失敗したり思うようにいかず」では64%、「l. 試験で悪い点を取って」では69%、「m. 仕事や職業について話を聞いたり、「このような人になりたい」と思える社会人に出会って」では65%、「n. 企業の人のお話を聞いたり、働いている身近な大人を見て自分の未熟さに気づき」では68%、「o. 職場体験（インターンシップ）に参加して」では32%、「p. PBL（課題解決型学習）型の授業・プログラムや活動に参加して」では31%、「q. 課外活動（ボランティアやサークル）に参加して」では40%、「r. 将来やりたいことや目標を見つけて」では78%となった。この質問票では、当該項目に関する経験の有無という前提となるベースラインを別立てで尋ねているわけではないため、項目ごとに経験の有る者の割合が異なり、各項目のきっかけとしての影響力は比較できない。それを前提に結果を見ていくと、まず全体として、ここに挙げた **18 種類の機会**はそれぞれ、**学生の学修のきっかけとなったり促進する可能性をもつことが示された**と言える。その中で、例えば、「a. 専門や教養の授業を受けて」や「d. 本や新聞・雑誌を読んだりテレビを見て」といった項目は、身近で誰もが経験しうるもので個人の興味や関心を誘発する事柄である。f や g は、危機感を持たせ、自覚を促すような事柄である。n～q は産学協働教育ないしは社会体験学習と捉えうる項目である。n～q は、他の項目に比べると一見割合が低い**が、そもそも体験・参加している者の割合**（例えば、文部科学省による「平成26年度インターンシップ実施状況調査」によれば、学生の参加率は約20%）踏まえて考えると、各々**31%～78%**という数値は、**学生の主体的学修を促すきっかけとしては影響力を期待できるものとみることができる。**

3群で比較した場合、全ての項目において、高群では「非常にあてはまる」と回答した者の割合が最も大きいことから、その体験によって“強く”あるいは“頻繁に”動機づけられていると推察できる。一方、誰もが体験しているであろう「a. 専門や教養の授業を受けて」や「d. 本や新聞・雑誌を読んだりテレビを見て」といった項目において、低群は“あてはまらない”割合が**3～4割**と高い。すなわち、同じ機会に接しても受け取り方が異なっていると考えられる。また、低群と中・高群とを比較すると、“あてはまらない”割合に目立った違いが見られる項目がいくつかある。例えば、「h. 授業やゼミで課題や発表に取り組んで、「もっとやれる」「もっとやりたい」と思い」「i. 試験に合格したり良い成績を取り」「k. 授業やゼミの課題や発表で、失敗したり思うようにいかず」などである。低群の学生にとっては、**そもそも努力が必要なことがらや自分自身の“できなさ”を認識させられる**といった、効力感を得にくいことがら**が、学修への動機付けにはなりにくい**のかもしれない。一方、「c. 先生や先輩・友人・家族と話している」「o. 職場体験（インターンシップ）に参加して」は群間差が比較的小さい項目である。他者との直接的な関わりをもつことは低群にとって**有効な学修のきっかけとなる可能性**がある。

■設問Ⅴ 産学協働教育プログラムに関するレディネス

(A)「大学で学ぶ目的や意義に関して、自分なりの考えを持っている」、(B)「自分自身の将来設計について見通しがある」、(C)「グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問をしたりする」、(D)「グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問をしたりすることの意義について理解している」、(E)「価値観や考え方の異なる人と関わるようにしている」の5項目について、「現在のあなたの考えや行動について、もっとも当てはまる数字1つに○をつけてください」と教示し、「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」という5つの選択肢で回答を求めた。

(A) 大学で学ぶ目的や意義に関して、自分なりの考えを持っている

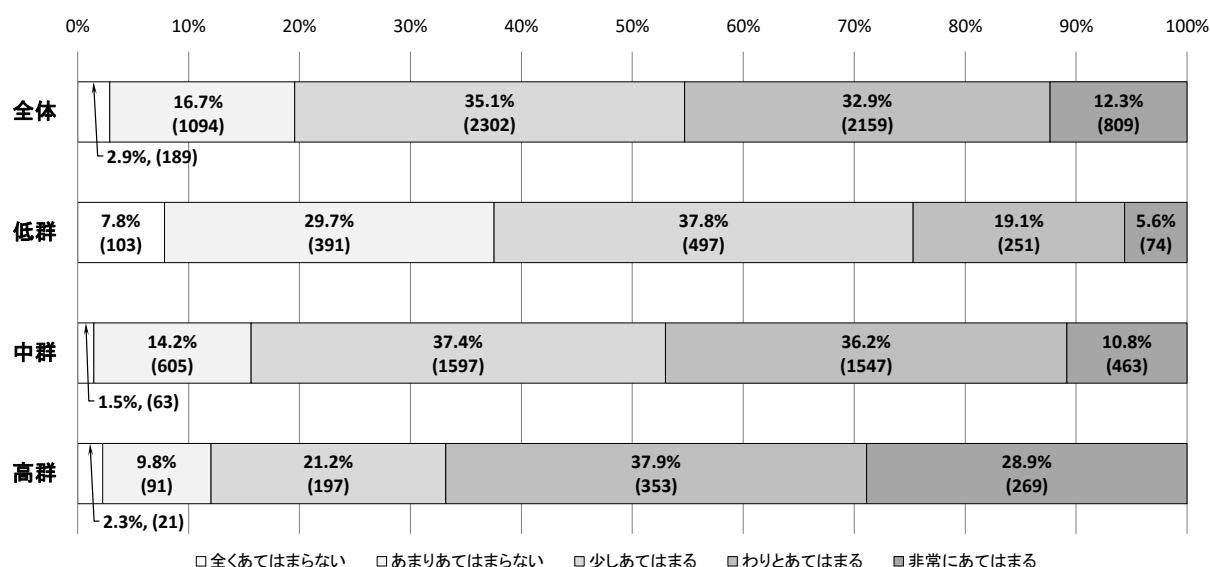


Fig. 32

(A)「大学で学ぶ目的や意識に関して、自分なりの考えを持っている」(Fig. 32)について、全体の結果としては、「全くあてはまらない」が3%、「あまりあてはまらない」が17%、「少しあてはまる」が35%、「わりとあてはまる」が33%、「非常にあてはまる」が12%であり、**大学で学ぶ目的や意識について考えてはいるが、あまり明確になっていないといったレベルの層が厚いことが窺える。**3群で比較した場合、「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」のいずれかを選択した者の割合は、低群が25%、中群が47%、高群が67%と、各群でその様相に大きな違いが見られる。特に高群は低群と比較して、この選択肢を選んだ者は2倍以上の割合となっており、「**大学で学ぶ目的や意識に関して、自分なりの考えを持っている**」かどうかは、**主体的学修を左右する重要な要因である**と言えよう。

(B) 自分自身の将来設計について見通しがある

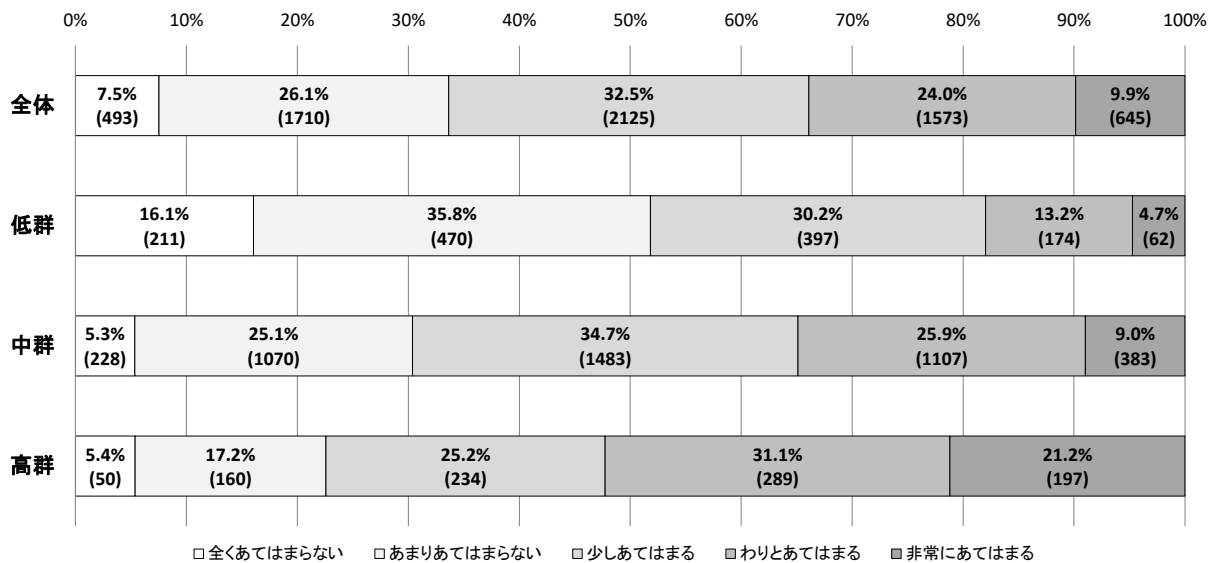


Fig. 33

(B) 「自分自身の将来設計について見通しがある」(Fig. 33) について、全体の結果としては、「全くあてはまらない」が8%、「あまりあてはまらない」が26%、「少しあてはまる」が32%、「わりとあてはまる」が24%、「非常にあてはまる」が10%であった。「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」と回答する“見通しがある”者は併せて34%にとどまり、「少しあてはまる」を含め、はっきりとした見通しを持っていない学生が多数派を占める。3群で比較した場合、「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」と回答した割合は、低群が18%、中群が35%、高群が52%となり、高群が最も高い。将来設計における見通しと学修への主体性とは密接に関係していることが示唆されたといえる。

(C) グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問をしたりする

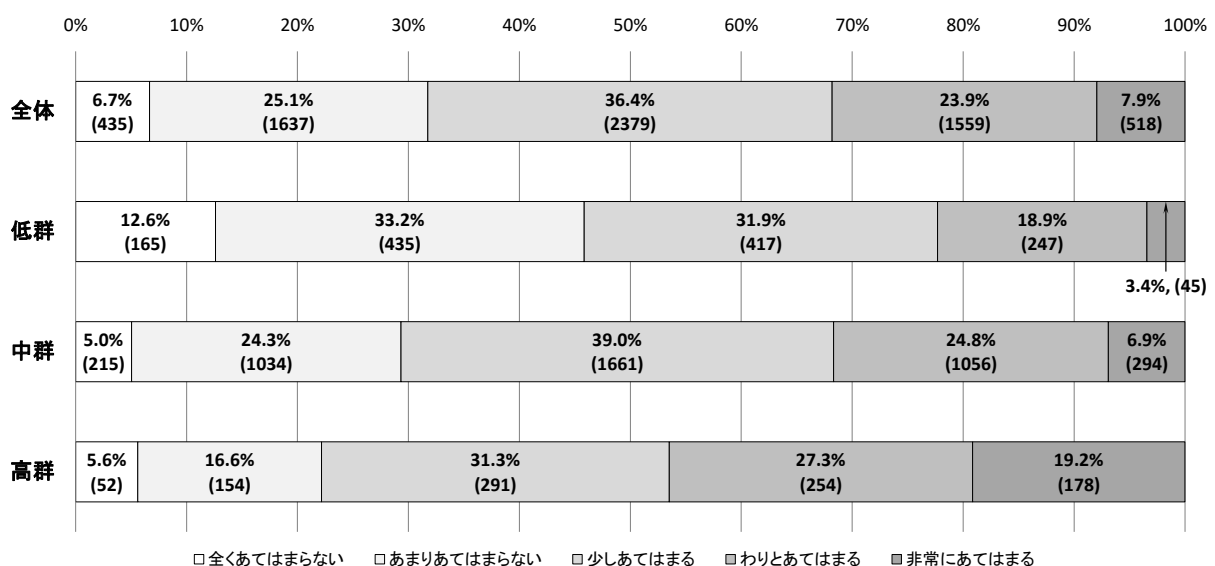


Fig. 34

(C)「グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問したりする」(Fig. 34)について、全体として見ると、「全くあてはまらない」が7%、「あまりあてはまらない」が25%、「少しあてはまる」が36%、「わりとあてはまる」が24%、「非常にあてはまる」が8%であった。「少しあてはまる」が最も大きな割合を占め、それを山(中央)とした分布となっている。3群で比較した場合、「少しあてはまる」「かなりあてはまる」「非常にあてはまる」をあわせた“当てはまる”と回答した割合は、低群で54.2%、中群で70.7%、高群で77.8%であり、主体性を反映するような大きな違いが見られる。高群においては、「かなりあてはまる」「非常にあてはまる」をあわせて半数近くを占め、積極的に発言・発信している様子が窺える。

(D) グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問をしたりすることの意義について理解している

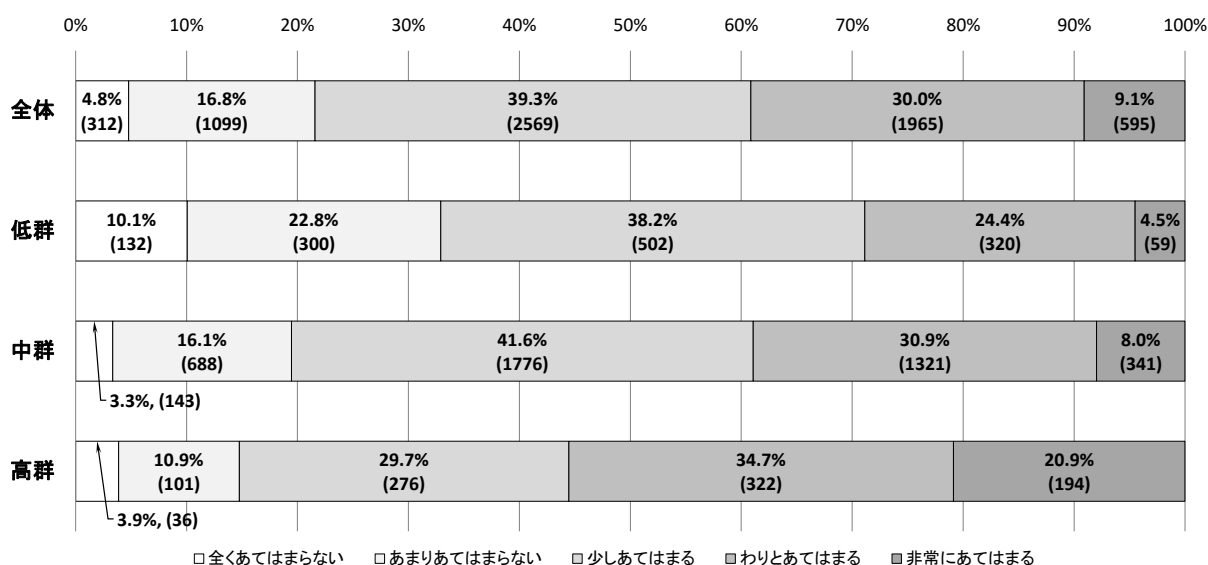


Fig. 35

(D)「グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問したりすることの意義について理解している」(Fig. 35)について、「全くあてはまらない」が5%、「あまりあてはまらない」が17%、「少しあてはまる」が39%、「わりとあてはまる」が30%、「非常にあてはまる」が9%であった。「少しあてはまる」「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」をあわせて約8割が“あてはまる”と回答したことになる。上述(C)の結果と合わせて考察すれば、多くの学生が意見を言ったり質問したりすることの意義について認識・実感しているが、実質的に行動に移すことは難しいことが表れているといえる。3群で比較すると、「わりとあてはまる」及び「非常にあてはまる」の選択肢を選んだ割合は、低群で28.9%、中群で38.9%であるのに対し、高群では55.6%となり、高群ではその意義を特に高く評価している様子が窺える。

(E) 価値観や考え方の異なる人と関わるようにしている

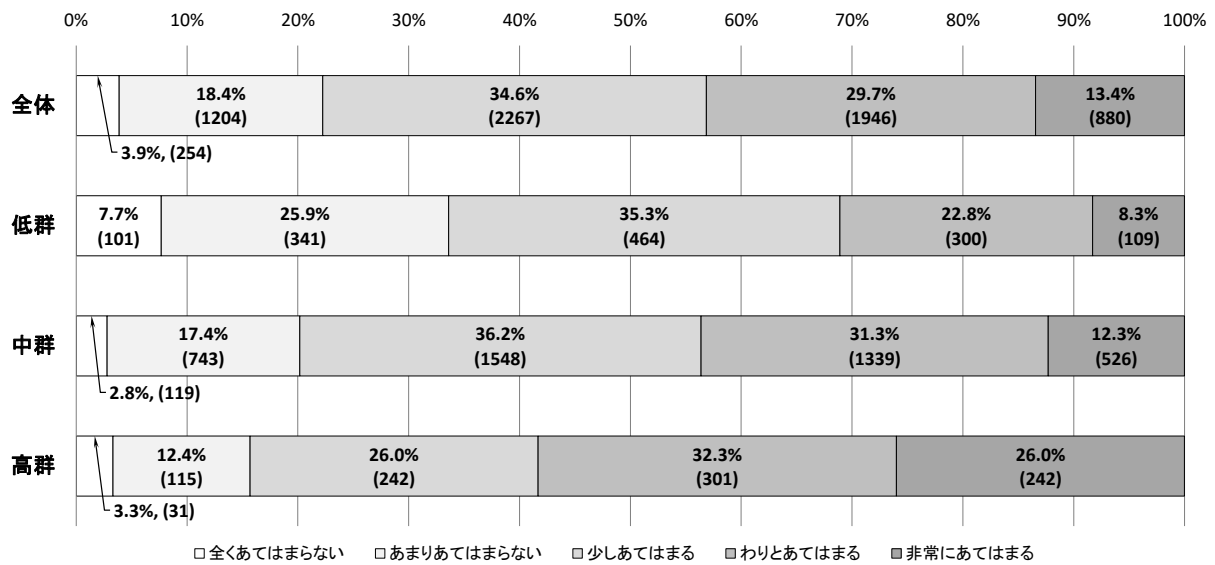


Fig. 36

(E) 「価値観や考え方の異なる人と関わるようにしている」(Fig. 36) について、「全くあてはまらない」が 3.9%、「あまりあてはまらない」が 18.4%、「少しあてはまる」が 34.6%、「わりとあてはまる」29.7%、「非常にあてはまる」が 13.4% となった。「少しあてはまる」「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」をあわせれば、8割弱が多少なりとも“あてはまる”選択肢を選んだことになり、一定程度、異文化の他者と関わろうとする様子が見て取れる。3群で比較した場合、全ての群に共通して「少しあてはまる」の割合が大きいですが、より積極的に行動していると考えられる「わりとあてはまる」「非常にあてはまる」の割合は、低群が 31.1%、中群が 43.6%、高群が 58.3%であり、高群における価値観や考え方の異なる人との関わりへの積極性は顕著である。

■結果のまとめ

以上、大学生の主体的学修の実態や様相に関する結果を設問ごとに掲載した。これらを基に、i) 現代の学生の学修実態の全体像に関して明らかになった特徴、及び ii) 主体性の違いによって学修の様相はどのように異なるかという観点から整理する。

i) 現代の学生の学修の実態

まず、現代の学生は多様な学修スタイルで学んでいることが明らかになった (Fig. 3~Fig. 26)。「一人で、主に本や教科書を使って学習する」といった古典的なスタイルで学修に取り組む者の割合は最も多いが、「他者と集まってそれぞれの学習をする」「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」のように他者と一緒に学修に取り組むスタイルについても取り組んだことがある者が多数派を占め、「SNSツールを通じてディスカッションをしたり課題に取り組む」こともある。「学外の学びの場に参加する」者や「インターネットのプログラムなどで学習する」者も一定数に上る。学修する場所としては、1人で行う学修の場合は主に自宅で行うことが多いが、複数名で集まって行う学修の場合では、図書館以外の学内施設がもっともよく利用され、それに図書館、フード店やカフェが続くなど、大学内の学修施設が活用されている様子が窺える。

次に、大学生の学修時間や動機づけの側面に関して、学生の学修の量及び質の両方において必ずしも充実しているとは言い難く、少なくとも一定層においては、自らが大学で学ぶ意義や意味について考えていないことが示された (Fig. 27~Fig. 30)。より具体的には、学修時間のうち大学の授業に関連する学修時間だけでは、1日1時間にも満たない学生が多くを占めており、学修の動機として「あまり深く考えず「なんとなく」といった受動的と捉えられる選択肢を挙げる学生が一定数存在する。

また、学修のきっかけが、大学生活の至るところに存在していることが示された (Fig. 31)。身近で誰もが経験しうる興味・関心を高めるような事柄 (例：先生や先輩・友人・家族と話していて)、危機感を持たせ、自覚を促すような事柄 (例：単位取得や試験が難しいということを知って)、産学協働教育ないしは社会体験学習 (例：インターンシップに参加して) などは、十分に学生の主体的学修を促すきっかけとなり得る。

最後に、産学協働教育を設計する上での参考資料と位置づけた学修のレディネス要因 (設問V) に関して、次のことが示唆された。すなわち、①「大学で学ぶ目的や意義について考えてたことはあるものの、あまり明確に出来ていない」といったレベルの学生層が厚いこと (Fig. 32)、②自分自身の将来の設計についてはっきりとした見通しが持てていない学生が多数派を占めること (Fig. 33)、③グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問したりすることの重要性については認識しているものの、実際にはなかなか行動に移せていないこと (Fig. 34, Fig. 35)、④価値観や考え方の異なる他者と関わることの重要性についての認識はある程度普及しており、多少なりともそのような関わりを持つようとしている学生が多いこと (Fig. 36)、である。

ii) 主体性の違いによって学修の様相はどのように異なるか；3群比較の結果から

まず、学修スタイルについて、高群は他の群と比較して、さまざまな学修のスタイルのうち、1で行うスタイルでの学びを自律的に実行していること、他者と一緒に学修する場合は交流の効果を意識し

た上でそのスタイルの学修に取り組んでいる (Fig. 3~Fig. 26) ことが明らかになった。

次に、学修時間に関して、「大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習」に費やす学修時間はどの群にも大きな差が見られないが、「資格取得や語学等の検定試験のための学習」や「興味・関心があることについて調べたり教養のための読書」に費やす時間は、群によって大きな違いが見られた (Fig. 27~Fig. 30)。高群では、この類の学修に比較的まとまった時間を費やす者が多い。一方で、低群ではこの類の学修を全くしない者の割合も大きい。さらに、学修の動機において、高群は広く深く学ぼうとする好奇心が学修の動機となっている一方、低群では周りに流されつつ学修へ向かったり積極的な動機を持たない傾向 (例：周りの友だちもしているの自分もやろう) が見られた。

また、学修のきっかけに関して、同じような体験に接していても、その体験が学修のきっかけとなるか否かに大きな違いが見られた (Fig. 31)。その背後には学修に関する様々な機会に対する姿勢・態度・認識等の違いがあると考えられる。回答のパターンとしては、高群と中群とでは類似しており、低群と比較して、いろいろな体験が主体的学修のきっかけとなり得ていることが分かった。低群と中・高群とを比較し、目立った違いが見られる項目とそうではない項目とに着目したところ、目立った違いが見られる項目は、努力が必要とされることや自分自身の“できなさ”を認識させられるような、効力感を得にくいことがらであることが特徴的であった。一方、差異が小さい項目としては、ネガティブな動因 (例：単位取得や試験が難しいということを知って) や悪い試験の結果や他者との直接的な関わりの中でのきっかけ (例：先生や先輩・友人・家族と話して) であった。

最後に、学修の在り方についての認識や態度に関して、高群は他の群と比較して、①大学で学ぶ目的や意義が明確であり (Fig. 32)、②自分自身の将来の設計に見通しをもつこと (Fig. 33)、③グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問したりすることの重要性について認識するとともに、実際に行動に移しており (Fig. 34、Fig. 35)、④価値観や考え方の異なる他者と関わる積極的な行動を起こしている (Fig. 36) ことなどが分かった。

なお、限界点として、本報告書における主体性によるグループ分けは、「全学修に対する主体的な学修の割合」を学生に自己評価させた数値を基にしている。また、上述の分析でも明らかなように、同じ群の中でも、その回答にはバラつきがあることを指摘しておきたい。

以上、現代の学生の学修実態の全体像の把握と主体的な学修の様相についての整理を通して、主体的学修のシグナルとなり得ることがらや、その行動を促進するための手がかりとなる要因が、一端ではあるが明らかになった。産学協働教育プログラムの開発・改善を目指すうえで、これらの実態を踏まえ、プログラムの仕掛けや学修の評価の在り方など、より有効な内容・手法を考案したい。

第3章

本調査票を活用した効果測定の実例

■効果検証について

4大学は各産学協働教育プログラムについて、その効果を検証することを通して、その質を保証するとともに、改善に活かしている。本事業の取り組みにおける目的の1つとして、対象のプログラムに参加した学生の学修量の増加を掲げているため、4大学では、本調査票を用いて、プログラム参加者の学修時間（設問Ⅱ-（1）の各選択肢の中央値を用いて時間換算したもの）を指標として受講前後の変化を測定し検証している。ただし、プログラムのねらいや担当者の関心事に応じて効果検証の設計が異なったり、補足的に質的調査が加えられたり、学修実態調査票における他の調査項目を用いたりしている。そこで、読者の皆様が、本調査票を用いた教育効果測定について具体的にイメージできるように、4大学が実施した効果測定・検証した事例を5つ挙げて掲載することとしたい。

i) 京都産業大学の事例

企業人と学生のハイブリッド；参加学生の学修量と学修成果の分析

ii) 新潟大学の事例

長期有償型インターンシップ；学修の量と質の変化

iii) 成城大学の事例

キャリアデザイン科目「業界企業分析論」；学修の量と質の変化

iv) 福岡工業大学の事例

キャリア形成・アドバンスト・プログラム；統制群との比較を通じた学修時間の変化

v) 4大学共同実施プログラムの事例

学生交流；学修スタイルの変化

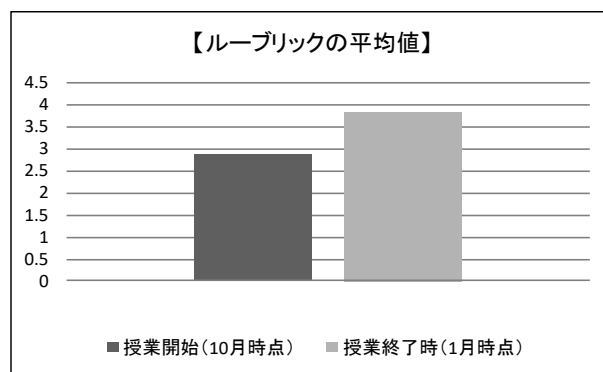
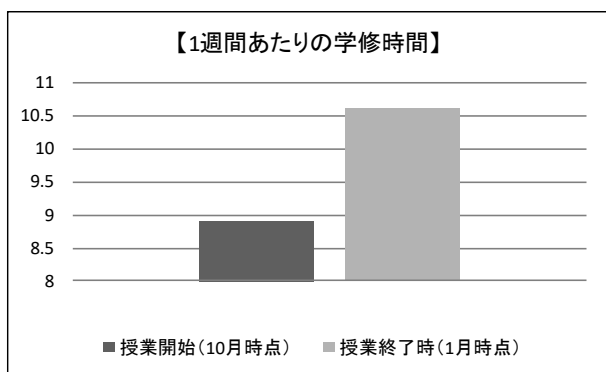
i) 京都産業大学の事例

対象プログラム：「企業人と学生のハイブリッド」 対象学年：2～4年生

■目的 本学の産学協働教育プログラムを代表する「企業人と学生のハイブリッド」を2015年度に履修した33名（2年生4名、3年生29名）を対象に教育的効果を検証する。本授業は、若手社員と学生のハイブリッド（Hybrid：混成）による人材育成を目指し、学生はリアルな仕事の流れを体感でき、若手社員はリーダーシップ、プロジェクト・マネジメント等のスキルを身につける。若手社員（10名）と4カ月間、企業課題に取り組むことにより、現実的な仕事経験と大学での学びを統合し、学生の主体的学修につながるよう工夫を重ねている。授業開始時と終了時で学生にどのような変化があったかを検証する。

■方法 本授業は秋学期に開講されている。履修学生に、授業開始時10月上旬と終了時1月中旬の2時点において、学修時間とルーブリックに回答してもらい、その平均値を示した。本ルーブリックは、産学協働教育を通じて目指す8つの学修成果（アウトカム）について、①学生がそのプロセスを含めてより良く理解すること、②プログラム設計者や実施者が指針を明確化、具体化すること、③教育効果の可視化に活用することを目的として作成したものである。8つの観点、5つのレベルで構成されており、「5」は「習慣化・継続的にできているレベル」、「4」は「実行・活用できるレベル」、「3」は「なぜか分かる・取り組んでいる・行動しようとしているレベル」、「2」は「知っている・関心がある・考えたことがあるレベル」、「1」は「2に満たないレベル」である。

■結果と考察 1週間あたりの学修時間は8.9時間（授業開始時10月）から10.6時間（授業終了時1月）へと1.7時間（約20%）増加した。ルーブリックの平均値についても、2.86ポイント（授業開始時）から3.83ポイント（授業終了時）へと0.97ポイント（約34%）上昇した。学修時間について、直接的には、課題解決に向けての調査、整理・まとめ等に費やす時間が大幅に増加したためと考えられる。しかし、授業終了後の学生の学修取組をモニタリングすると、必ずしも当該期間だけ学修時間が（一時的に）増加したのではなく、その後も、授業前と比較して継続的に学修時間は伸びているようである。その理由としては、本授業での経験から、卒業後社会に出て、現実的な課題と直面し、解決するためには、現状のままでは不十分で、より深く広く学ぶ必要性を実感したためだと思われる。ルーブリックの上昇についても、本授業における経験が大きい。本授業が重視する学修成果（アウトカム）は、①「社会で求められる力の理解」、②「課題解決プロセスの実践」、③「自己成長のための行動」、④「変化する社会への感心」である。この4つの学習成果を達成するために、若手社員と現実的な業務課題を解決するプロセスにおいて、＜能力→使う→経験知となる→言語化する→能力＞を繰り返すこと目指した。このプロセスの中で、学生は様々な出来事に向き合い、それら経験が自分の成長を語りうる根拠ストーリーになり、実社会（仕事）の厳しさ、メンバー間の協働と葛藤、成功・失敗体験、自らの力量不足を乗り越え成長していくと思われる。



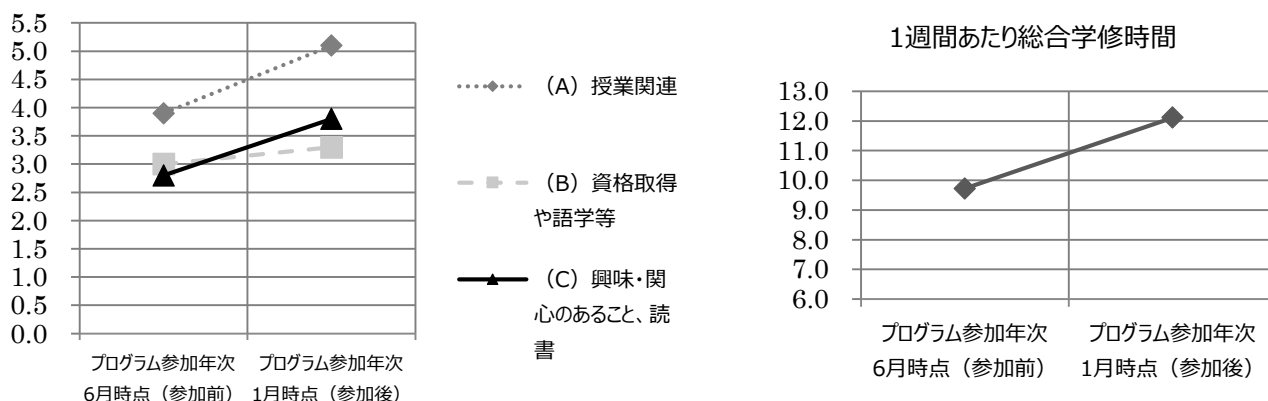
ii) 新潟大学の事例

対象プログラム：「企業課題探究型 長期・有償型インターンシップ」 対象学年：1～3年生

■目的 平成26年度より試行的に正課外で実施している「企業課題探究型 長期・有償型インターンシップ」に、平成27年度に参加した1～3年生9名を対象に、プログラムの教育的効果を検証する。同プログラムでは、企業での実習内容・大学での学修支援プログラムともに学生の主体的学修姿勢につながるような工夫を重ねており、参加前と参加後で学生にどのような変化があったかを探る。

■方法 対象となる9名のプログラム参加時の学年は、1年生が1名、2年生が5名、3年生が3名である。プログラム参加前（平成27年6月）と参加後（平成28年1月）の2時点において、学修時間を問う設問2の(A)～(C)それぞれ及びその総合時間を算出し、9名の平均値を示した。また主体的な学修の定着の様子を検証するため、プログラム終了から半年後の平成28年7月に追跡調査を行った。追跡調査では、すでに就職活動に入っているプログラム参加時の3年生3名を除いた6名を対象とし、設問1にあるような各自の学修スタイルに、インターンシップ・プログラムから得た学びがどう活かされているかを、ヒアリング調査で確認した。

■結果と考察 (A)(B)(C)のいずれにおいても学修時間の平均値は上昇し、1週間あたりの総合学修時間としては9.7時間（参加前6月）から12.1時間（参加後1月）へと約25%増加した。さらに追跡調査の対象となった6名について調べたところ、半年後の平成28年7月時点での1週間あたり総合学修時間は18.4時間と大幅に増加していた（その6名のみでの平均値は、参加年次6月：9.9時間、参加年次1月：10.7時間）。



また学修スタイルに関するヒアリング調査では、プログラム終了から半年が経過した時点でも、下記のような行動の変化が多く多くの学生に共通して認められた。これらは主体的学修姿勢が具体的な行動に現れた例と言える。

インターンシップの経験からの学び		行動に活かされた具体的場面
他者との協働	協働して成果の質を上げる意義や方法の理解	グループで課題に取り組む際の積極的貢献 議論を参加者共通で視覚化するためのホワイトボード等の活用 レポートで読み手を意識した文章を作成
目的意識と振り返り	常に目的や求められる達成度を意識し、リフレクションによって自己点検するという行動パターンの実践	出された課題の意図を掴もうとする姿勢が定着 通学時間などを活用した1日の達成度の振り返りが習慣化
自主学習	問題解決に必要な知識不足を実感	幅広い知識を身に付けるための積極的な読書・新聞の閲覧 今までの専門分野と異なる副専攻の授業の履修

iii) 成城大学の事例

対象授業科目：正課科目「業界企業分析論」 対象学年：2～4年生

■目的 キャリアデザイン科目「業界企業分析論」について、授業受講開始時点と終了時点での学修実態を調査することで、同授業科目の教育的効果を検証する。

同授業科目は「業界・企業分析」の手法について学ぶことをテーマとしているが、加えて、主体的学修習慣の獲得・醸成や能動的態度、また、広い視野の必要性和理解及び獲得も到達目標としており、「調べること」、「学ぶということ」について理解を深めることもその目標としている。

■方法 同授業科目は、これまで相互評価等において指摘された事柄を毎年反映して現在に至っており、平成28年度の展開においては、一定の教育効果を見込んで実施した。

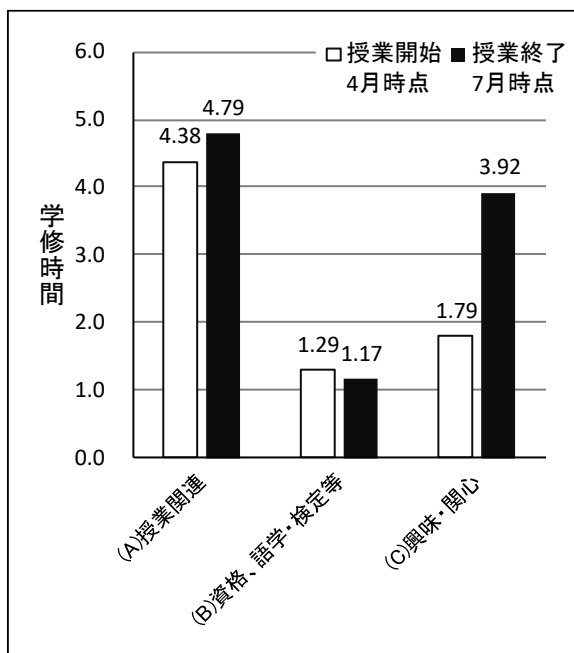
対象となる12名の受講者の学年は、2年生が9名、3年生が3名である。授業開始時（平成28年4月）と授業終了時（平成28年7月）の二時点において、学修時間を問う説明2の(A)～(C)それぞれ及びその総合時間を算出し、12名の平均値を示した。併せて、本学独自で実施している授業評価アンケートの結果も参考とした。

■結果と考察 (A)(B)(C)のいずれにおいても学修時間の平均値は上昇し、1週間あたりの総合学修時間としては7.46時間（4月）から9.88時間（7月）へと約32.4%増加した。

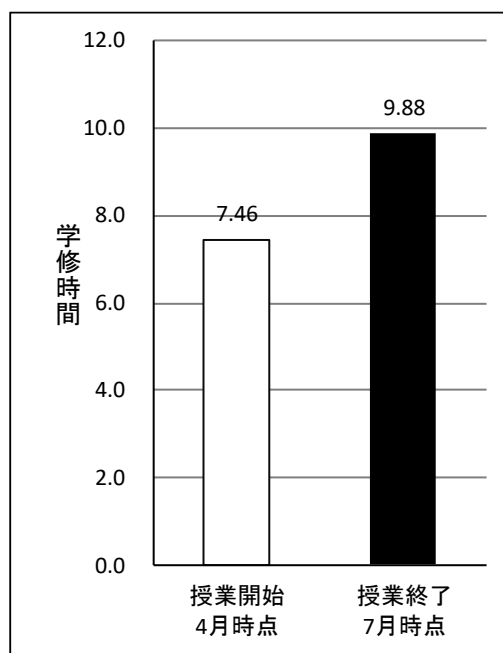
同授業科目が重視する学修成果（アウトカム）は、①社会で求められる力の理解、②変化する社会への感心、③業界理解、勤労観、職業観醸成、と設定しており、各回において予習を課題としているため、学修時間が増加することは容易に想像できる。加えて、本授業の特性上、ゲストを招聘する機会が多いため、業界分析の全般的な手法の理解と同時に、社会人のキャリア観や働き方についても学ぶことで多くの刺激を受け、結果的に主体的な学修に繋がりがやすい傾向がある。

なお、毎授業後のリアクションシートへの記入内容や2回実施するレポートの内容によって上記目標が達成できているかを評価しており、受講生、大学側の双方で変化を見極めることが出来ている。

＜内容毎の学修時間＞



＜一週間あたりの総合学修時間＞



iv) 福岡工業大学の事例

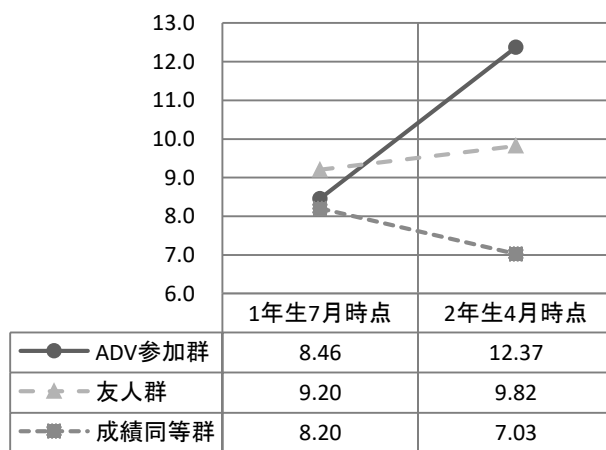
対象授業科目：「キャリア形成・アドバンスト・プログラム」（対象1年生；課外；以下、ADV）

■目的 本プログラムが学生の学修促進に及ぼす影響を検討する。なお、本プログラムは、「学生交流」及び「短期就業体験」という2つの体験学習と、その事前・事後指導から構成される。学生の「社会理解」と「自己理解」を深化、大学生活や将来に向けた目標の再設定をさせることを通じて、主体的な学びを促進することをねらいとする。

■方法 1) 効果検証デザイン 3つの群（①ADV参加群、②友人群、③成績同等群）を設定し、2時点（①1年次7月；プログラム参加前、②2年次4月調査；プログラム参加後）での学修量の調査を行う。①ADV参加グループとは、本プログラムに参加した学生、②友人グループとは、参加者32名がそれぞれ「最も仲の良い学生」として挙げた32名である。③成績同等群は、ADV参加者と同学科かつ入学時の成績（プレースメントテスト）が同等であった32名を選定した。③は統制群である。②はADVに参加した学生が、仲の良い有人に良い影響（学修量に関して）を及ぼしているかどうかを検証するために設定した。①1年次の7月調査時には過去3ヶ月（入学後）、②2年次の4月調査には過去1年間を振り返ってもらい、学修量について回答を求めた。

2) 質問項目と分析方法 (A)「大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習」、(B)「資格取得や語学検定試験のための学習」、(C)「AとB以外の学習で、興味・関心のあることについて本やインターネットで調べたり、教養のために読書をする」という3つに分けた上で、それぞれについて1週間あたりの合計学修時間を尋ねた。選択肢は、「全くない」「1時間未満」「1～2時間」「3から5時間」「6～10時間」「11～15時間」「16～20時間」「21時間以上」の8段階であった。分析は、学修時間の選択肢の中央値を採り、(A)～(C)それぞれ及びその総合時間を算出した。そのうえで各群の平均値を求め、比較を行った。

■結果 (A)「大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習」の1週間あたりの平均学修時間は、ADV群ではやや減少(4.54→4.33時間)、友人群ではほぼ変化なし(3.80→3.82時間)、成績同等群では減少(3.95→3.20時間)した。(B)「資格取得や語学検定試験のための学習」の1週間あたりの平均学修時間は、ADV群が大きく増加(1.50→3.89時間)し、友人群も増加(1.55→2.23時間)した。これに対して、成績同等群はやや減少(1.93→1.85時間)した。(C)「AとB以外の学習で、興味・関心のあることについて本やインターネットで調べたり、教養のために読書をする」の1週間あたりの平均学修時間についてもADV群では大きく増加(2.41→4.15時間)した。友人群は1年次7月の時点では最も長い、2年次4月時点では若干減少(3.86→3.77時間)した。成績同等群についても減少(2.33→1.98時間)した。(A)～(C)をあわせた総合学習時間(右図)は、ADV群が大きく増加(8.46→12.37時間)、友人群がやや増加(9.20→9.82時間)、成績同等群(8.20→7.30時間)が減少となった。以上の結果は、ADVにおける主体的学修促進効果、及び友人に対する波及効果を示すものと考えられる。



1週間あたりの総合学修時間の変化

v) 4大学共同実施プログラムの事例

対象授業科目：「学生交流」（対象1年生）

■目的 本プログラムが学生の学修スタイルに及ぼす影響を検討する。なお、本プログラムは、4大学では、「大学で学ぶ意義—それぞれにとっての主体的学修とは—」を掲げ、2013年度から2016年度にかけて、2泊3日の合宿形式で100名以上が一堂に会して行ってきたものである。ここでは、本調査票を用いて学修スタイルを参加前と参加後に測定した学生のデータ（97名分）を用いて、教育効果検証を行う。

■方法 2時点（①プログラム参加前、②プログラム参加後半年程度経過時）での学修スタイルを調査した。(A)「一人で、主に本や教科書を使って学習する」、(B)「他者と集まってそれぞれの学習をする」、(C)「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」、(D)「学外の学びの場に参加する」、(E)「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）プログラムなどで学習する」、(F)「他者と直接会うのではなく、SNSツールを通じてディスカッションしたり課題に取り組む」という6つの形態の学修項目を提示し、それぞれのタイプの学修スタイルをどの程度用いているかについて、「1：全くしない」「2：ときどきする」「3：よくする」のいずれかで回答を求めた。それぞれ1～3点とみなして得点化し、比較を行った。

■結果 参加前よりも参加後の方が全体的に数値が高くなっており、全般的に学修の頻度が高くなっている。スタイルごとで見ると、(C)「他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む」、(D)「学外の学びの場に参加する」、(E)「一人で、主にインターネット（スマートフォン等を含む）プログラムなどで学習する」で比較的大きな数値の伸張が見られ（下図）、中でも(D)についてはt検定によれば参加前と後とで有意な違いがある。数値としては小さいが、「全くしない」から「ときどきする」という行動の質の変化、「ときどきする」から「よくする」といった行動頻度の変化の意味は大きく、少なくとも一定の学生がプログラムへの参加をきっかけとして、他者とのディスカッションを通じた学び、学外での学びの楽しさや効果を実感し、積極的に参加するようになる様子を反映していると考えられる。なお、このことは、無作為に選んだ複数名へのインタビュー調査の結果でも示されている（表：「学生交流に参加した前と後とで学び方の点で変化はあったか」という質問に対するこたえをまとめたもの）。つまり、本プログラムが、学修スタイルを広げる効果を持つことが示唆されたといえる。

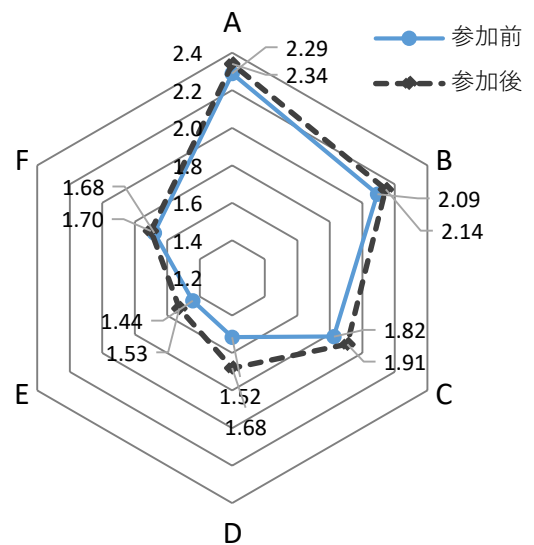


図 学修スタイルの変化

表 学生交流の前後での学び方の変化

- ・プログラム前までは自分で意見を出したり、ディスカッションを進めるタイプではなかったが、その点で考え方が変わった。他者のことも考えながら意見を出したりするようになった。
- ・授業を欠席したり、授業中に寝たりすることがなくなった。他大学の学生や、同じプログラム参加者に負けたくないと思う気持ちが強くなった。メモを取る習慣を身に付けた。
- ・学外での活動も含め、広い視野で大学生活や物事を見ることができるようになった。授業で見えるものだけではなく、どんなものが転がっているんだろうと見るようになった。
- ・自分一人で解決するのではなく、他人を頼るようになった。
- ・インターンシップなどを通して社会人の方と交流する機会が増えた。ボランティアに参加することにもつながった。学外にも学びの場が広がった。
- ・自分一人だけでやるのではなく、他人も頼ることも出てきた。それによって、学習の定着力が上がったり、一人では気づかなかったことに気づくことができる。

第4章

総合考察と提言

■主体的学修とは

「主体的」とは、広辞苑によれば、「ある活動や思考などをなす時その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま」である。4大学のワーキンググループでは、この定義を踏まえつつ、主体的学修を、次のように捉えている。すなわち、主体的学修とは、“なりたい自分”や“ありたい自分”、ないしは“社会で果たしたい使命・役割”“目指したい社会貢献のかたち”について自ら考え、その目的や目標に基づいて形成されていく“自分軸”を持ち、その軸に関連づけながら積極的に世界に働きかけて（探索・経験・対話）、知識構造や行動を変化させていくことである。それは、盲目的に行ったり他者に流されたりして行う学びとは全く異なる。こうした認識は、4大学で、本調査票の設計、調査の実施、分析、考察を繰り返すプロセスで、徐々に肉付けされ明確になってきたものである。そして、2章で示した調査結果を踏まえ、より具体的に“主体的学修者”に見られる特徴について整理すれば、次のようになる：

主体的学修者は、

- ① 他者との対話や協働を通じた学びの意義を実感しており、積極的に役割を果たしながら学修に参加する
- ② 内容や求められる成果のレベルに応じて、学修スタイルや環境を選んだり創意工夫しながら効果的に学修を進める
- ③ 価値観や考え方の異なる他者と関わる積極的な行動を起こす
- ④ 今、自分ができないことに挑戦し、失敗から学ぶ姿勢を持つ
- ⑤ 自分の将来を展望しながら学修に取り組む、あるいは将来について考え模索し続ける
- ⑥ 1人で行うスタイルの学修を疎かにせず、自律的、かつ勤勉に勉強する
- ⑦ 他者に流されたり“なんとなく”学ぶのではなく、自らの興味・関心や好奇心に基づいて学ぶ
- ⑧ 授業で課された課題だけでなく、自分の将来のために必要な勉強や興味・関心に即した学びに時間を費やす
- ⑨ 大学で学ぶことについての自分なりの目的や意義が明確である
- ⑩ 大学での様々な出来事・体験・対話などを次の学修のきっかけや動機付けとして機能させる

■主体的な学びを引き出すための産学協働教育プログラムづくりに向けて

これからの社会的・経済的・技術的に変化の激しい社会を生き抜き、中核的・中堅的な職業人として確りと役割を果たせる人材となるには、主体的学修の習慣を身につけることが必要不可欠である。我々4大学では、その主体的学修者を育成するための1つの教育モデルとして、「産学協働教育」が役立つと考えている。その際、産学協働教育をより有効に機能させるためには、要点をおさえたプログラム設計が極めて重要である。これまでも、インターンシップやコーオプ教育に関する報告書等の中で、プログラム開発に関する要点や指針が示されてきているが、ここでは特に、学修実態調査から明らかになったことを踏まえ、「主体的学修を引き出すための産学協働教育プログラム」の設計において重要だと思われることがらについて述べ、結びとしたい。

まず、先述の主体的学修者の姿としての前頁のリスト①～④を引き出すために、“社会”で価値あるも

のを生み出すことはどういうことかについて、その大変さと喜びも含めて理解・実感させる (i) ことが重要であろう。実際、社会は人々が互いに役割を持ち貢献しあうことで成り立ち、企業活動は相手があって初めて成り立つ。そこでは、相手のニーズに合わせて価値あるものを提供するという、難しさとやりがいの両側面をもつ“仕事”が求められる。また、社会は、変化・成長することが常であり、それに伴う新たなアイデアの創出や改善には、困難や失敗が必ず伴う。そして、その解決には他者との協働が必要不可欠である。こうしたテーマを理解・実感できるような場として設計された社会体験の機会を提供することはめざす教育プログラム開発において重要である。

次に、リスト⑤～⑧は、“自分軸”創り (ii) (※“なりたい自分”や“ありたい自分”、ないしは“社会で果たしたい使命・役割”“目指したい社会貢献のかたち”について自ら考え、その目的や目標に基づいて形成されていく志向であり、その個人の思考や行動の中心となるもの) に関するものである。その“自分軸”は、自己の世界観だけに閉じたものではなく、社会に位置づけられていることが重要であり、前提として (i) が不可欠である。その上で社会理解に基づく自己分析を行い、自分自身が向かう方向を定めたり自分に足りないものを見定めて課題設定することが、主体的学修へと向かうための“自分軸”創りには必要であろう。さらに言えば、従来キャリア教育でしばしば行われてきたような「一度やって終わり」の自己分析では意味がなく、実践と内省を繰り返し、継続的に自己改善する姿勢を身につけなければならない。したがって、本事業でめざすプログラム開発では“自分軸”づくりを促す仕組みを、社会体験の事前、中間、事後等のタイミングで織り込んでいくことが不可欠であろう。

最後に、①～③、⑧～⑩は、大学という場の、学修環境としての豊かさや可能性を認識し、学び方を学ぶこと (iii) によって促されると考えられる。(iii) は、社会体験学習と大学での主体的学修が切り離されたものにならないために、きわめて重要である。理想は、“大学での学びを社会で活かしたり、社会での経験を大学での学びに関連づけたりしながら、継続的に学びを深めている姿”である。こうした習慣は、社会に出た後も学び続ける基礎力となるし、中核的・中堅職業人としては不可欠な素養となるからだ。(iii) のためには、まず、「学び」の概念を広げ多様性を知ることこそ第一歩となるだろう。例えば、他の学部・大学・専門学校等の学生、海外の学生、また社会人がどのように学んでいるかを知り、自らの学修環境を相対化して見ることは有用であろう。そして、自分が学んでいる知識やスキルが社会の営みとどのように繋がっているか、社会でどのように活かせるのかについて、能動的に考え、意味づけ、問い直していく態度・姿勢を身に付けることが大切である。したがって、そうした意味づけの機会をプログラムの中に織り込んだり組み合わせたりすることは、産学協働教育による学修促進の効果を高めるうえで有効だと考えられる。

「主体的な学びを引き出すための産業協働教育プログラム」づくりのために、少なくとも (i)～(iii) を意識して、緻密に設計し、創意工夫していくことが重要であろうということが、4大学で議論を重ねてきた現段階での結論である。ただし、これらは簡単に設定できるものばかりではなく、産業界を含む多くの実践者・関係者の協力が必要な部分も多い。我々4大学は、実践の中で課題を明らかにし、各大学において、また、連携の中で協働体制を築きながら、問題を共有し、相互にレビュー・フィードバックをしあうことを通じて、1つ1つ解決し、学生が生き活きと学ぶような学修環境づくりに向けて努力していきたいと考えている。

おわりに

本事業の学修実態調査ワーキンググループでは、産学協働教育プログラムの開発・改善にあたって、まずは、いまどきの学生の学修の様相、ならびに主体的学修とは何かを具体化・明確化することが重要という考えの下、新たに調査票を開発し、調査・分析・考察を行いました。その成果として、現代の学生の学びの様相（どのような内容の学修を、いつ、どこで、誰と、どのように行っているのかといった諸側面を含めた学修行動）の一端を明らかにすることができました。また、“主体的な学修とは何か”について複数の側面から吟味し、1つの“主体的学修者像”を描いてみました。主体的学修者を形作る要因や側面が明らかになったことで、産学協働教育プログラムの具体的な手段や仕組みを考えるうえで役立つ、貴重な資料が得られたと考えています。

一方で、上記のプロセスを経るなかで、新たに問題点や課題も見えてきました。まず、本調査において我々が着目した要因以外の重要な要素や側面は多くあります。一般化できない例外もたくさんあります。私たちは、“分かったつもり”になるのではなく、量的・定性的なデータと現実の学生の姿の両方を、バランス良く観ることが必要であり、実践者同士で活きた情報を共有したり議論することこそ重要だと認識しています。また、学びに主体的になることができていない学生にこそ、産学協働教育プログラムに参加して欲しいというのが我々の願いですが、長期インターンシップなど、ハードルの高い科目やプログラムに参加するのは一般的に主体性の高い学生になる傾向があります。したがって、潜在的な学生をどのように取り込んでいくかということは重要な課題です。私たちは調査の結果をまとめるまでのプロセスで気づいたこのような問題点にも注意深く目を向けて、多様な対象のニーズを考慮してプログラムを考案し、その開発や改善、拡大に向けて努力して参りたいと思います。

最後になりましたが、本報告書作成までのプロセスに携わっていただいた全ての皆様に、この場をお借りして、御礼申し上げます。本調査に参加してくれた学生の皆様、調査の実施・回収にご協力いただきました各大学の関係者の皆様、図表づくりを手伝ってくれた学生の皆様のおかげをもちまして、報告書としてまとめ、発行することができました。心より感謝致します。

資 料

大学での学びに関する振り返り調査

回答のお願い

この調査は、大学における教育・支援の改善のために実施されるものです。質問への回答は大学の成績とは全く関係ありません。また、みなさんの回答は統計的に処理されますので、個人的な情報が外部に公開されることはありません。みなさんの考えや気持ちを率直にお答えいただきますようお願いいたします。

回答に際して

- ・選択肢の中から該当する数字に○印をつける回答形式では、数字と数字の間に○をつけないでください。
- ・記入もれがないようお願いします。

回答日：平成 年 月 日

大学名	学部名	学科名
大学	学部	学科

学年	学籍番号	フリガナ	性別
年		氏名	男・女

【調査実施】

文部科学省大学間連携共同教育推進事業「産学協働教育による主体的学修の確立と中核的・中堅職業人の育成」
大学生の学修実態調査ワーキンググループ（新潟大学、成城大学、京都産業大学、福岡工業大学）

- 1 次ページの表のA～Fには、いろいろな学びのスタイルが書かれています。あなたの過去3ヶ月間の日頃の学習を思い出しながら、A～Fのそれぞれについて、(1)～(4)の質問に回答してください。なお、大学の授業に関する学習も関係のない学習も含めて回答してください。

- (1) **頻度**…そのスタイルの学習をどのくらいよく（頻繁に）しますか。表中の選択肢のうち、**もつともあてはまる数字1つ**に○をつけてください。
- (2) **理由**…そのスタイルで学習をする理由、あるいはしない理由は何ですか。表中の選択肢のうち、**あてはまる数字全て**に○をつけてください。
- (3) **場所**…その学習を行う場所はどこですか。表中の選択肢のうち、**あてはまる数字全て**に○をつけてください。
- (4) **主体性**…そのときあなたは主体的*に取り組んでいますか。表中の選択肢のうち、**もつともあてはまる数字1つ**に○をつけてください。

*「主体的」とは「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。」（「広辞苑」より）

※なお、(1)で「全くしない」を選んだ場合は、(3)と(4)は無記入で構いません。

回答は、過去3ヶ月間のことについて、次のページの表の中に記入してください。

	(1)頻度 1つ選んで○	(2)理由 あてはまる数字全てに○									(3)場所 あてはまる数字全てに○	(4)主体性 1つ選んで○	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9			
	1 2 3 全くしない よくする ときどきする	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 2 3 自宅 図書館 図書館以外の学内施設 カフェやフード店 通学の電車やバスの中 その他	1 2 3 主体的に取り組んでいる どちらでもない 主体的とはいえない	
A. 一人で、主に本や教科書を使って学習する 例) 教科書や本を読んで理解したり知識を覚える 一人でインターネットを使って調べる	1 2 3	1	2	選	択	7	8	9	→	1 2 3 4 5 6	1 2 3		
B. 他者と集まってそれぞれの学習をする 例) 友だちと話しながらレポートを書く 分からないところを聞き合いながら課題に取り組む	1 2 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	→	1 2 3 4 5 6	1 2 3
C. 他者と集まってディスカッションやグループワークをしたり、一緒に課題に取り組む 例) 授業やゼミで出された課題についてのディスカッションや作業をする	1 2 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	→	1 2 3 4 5 6	1 2 3
D. 学外の学びの場に参加する 例) 資格や語学の講座を受ける、フォーラムや講演会や学会に参加する	1 2 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	→	場所を記入 ()	1 2 3
E. 一人で、主にインターネット(スマートフォン等を含む)のプログラムなどで学習する 例) YouTubeで講義を視聴する、英語教材のアプリケーションで勉強する	1 2 3	1	2	選	択	5	6	7	8	9	→	1 2 3 4 5 6	1 2 3
F. 他者と直接会うのではなく、SNSツール*を通じてディスカッションをしたり課題に取り組む 例) ラインでやりとりしながらレポートを書いたり課題を行う	1 2 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	→	1 2 3 4 5 6	1 2 3

※(1)頻度で「1」全くしないを選んだ場合は(3)場所と(4)主体性について回答する必要はありません。

*「SNSツール」とは、例えばツイッター、ライン、フェイスブック、スカイプ等。

② 過去3ヶ月間の大学内外での学びについて、(1)～(3)に回答してください。

(1) あなたが以下のA～Cの学習に費やす時間は1週間あたり合計でどのくらいですか。
授業が行われている典型的な1週間について、あてはまる数字1つに○をつけてください。

	全くない	1時間未満	1～2時間	3～5時間	6～10時間	11～15時間	16～20時間	21時間以上
A. 大学の授業関連のレポート・課題・予習・復習 ※授業(講義・実験)時間以外でお考えください	1	2	3	4	5	6	7	8
B. 資格取得や語学等の検定試験のための学習	1	2	3	4	5	6	7	8
C. AとB以外の学習で、興味・関心のあることについて本やインターネットで調べたり、教養のための読書をする	1	2	3	4	5	6	7	8

(2) 下の表のA～Mの中から、学習するときのあなたの気持ちとしてもっともあてはまるものから順に3つ選んで、以下に記号を書いてください。

1番目 _____ 2番目 _____ 3番目 _____

A. 周りの友だちもしているので自分もやろう	H. 問題解決力や論理的思考力を身につけたい
B. あまり深く考えずに「なんとなく」	I. 表現力やプレゼンテーションの力を身につけたい
C. 単位を取るため、卒業するため	J. 社会で生きていくために必要な知恵や考え方を身につけたい
D. 授業やゼミで満足していく発表をしたり成果を出したい	K. 人生や生き方について考えを広めたり深めたい
E. 興味・関心があることをもっと深く理解したり詳しく知りたい	L. 仕事に必要な知識や技能を身につけたい
F. 幅広い知識や教養を身につけたい	M. 資格・免許を取得したい
G. 専門的な知識を身につけたい	

(3) あなたが行う全ての学習時間を 100%とすると、あなたにとって「主体的*な学習」は何%くらいですか。0～100%の選択肢の中から、**もっともあてはまる数字1つ**に○をつけてください。

0 ----- 10 ----- 20 ----- 30 ----- 40 ----- 50 ----- 60 ----- 70 ----- 80 ----- 90 ----- 100 %

*「主体的」とは「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。」(「広辞苑」より)

次のページに続きます

③ **大学に入学してから今までに**、学習しよう(例:「勉強しないといけないう」「勉強してみたい)と思ったときのことについてお聞きします。下の表のA～Rのようなことが**きっかけ**となって、学習しようと思ったことがありますか。表中の選択肢のうち、**もっとも当てはまる数字1つ**に○をつけてください。

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	わりとあてはまる	非常にあてはまる
A. 専門や教養の授業を受けて、学習しようと思った	1	2	3	4	5
B. キャリア教育科目系の授業を受けて、学習しようと思った	1	2	3	4	5
C. 先生や先輩・友人・家族と話していて、学習しようと思った	1	2	3	4	5
D. 本や新聞・雑誌を読んだりテレビを見て、学習しようと思った	1	2	3	4	5
E. ツイッターやブロクなどを読んで、学習しようと思った	1	2	3	4	5
F. 単位取得や試験が難しいということを知り、学習しようと思った	1	2	3	4	5
G. 就職の厳しい現状を知り、学習しようと思った	1	2	3	4	5
H. 授業やゼミで課題や発表に取り組んで、「もっとやれる」「もっとやりたい」と思い、学習しようと思った	1	2	3	4	5
I. 試験に合格したり良い成績を取り、学習しようと思った	1	2	3	4	5
J. 他の人が上手に発表したり良いレポートを書いているのを見て、学習しようと思った	1	2	3	4	5
K. 授業やゼミの課題や発表で、失敗したり思うようにいかず、学習しようと思った	1	2	3	4	5
L. 試験で悪い点を取って、学習しようと思った	1	2	3	4	5
M. 仕事や職業について話を聞いたり、「このような人になりたい」と考える社会人に出会って、学習しようと思った	1	2	3	4	5
N. 企業の人の話を聞いたり、働いている身近な大人を見て自分の未熟さに気づき、学習しようと思った	1	2	3	4	5
O. 職場体験(インターンシップ)に参加して、学習しようと思った	1	2	3	4	5
P. PBL(課題解決型学習)型の授業・プログラムや活動に参加して、学習しようと思った	1	2	3	4	5
Q. 課外活動(ボランティアやサークル)に参加して、学習しようと思った	1	2	3	4	5
R. 将来やりたいことや目標を見つけて、学習しようと思った	1	2	3	4	5

4 大学に入学してから今までの「アルバイト」および「職場体験（インターンシップ）」の経験について教えてください。

(1) アルバイトの経験はありますか。ある場合、期間はどのくらいですか。

A. 経験の有無： ある ・ ない （いずれかに○をつける）

B. 約 _____ 年 _____ ヶ月間

（週に _____ 日程度勤務 *複数ある場合は平均を記入してください）

(2) 職場体験（インターンシップ）の経験はありますか。ある場合、時期と期間を教えてください。

A. 経験の有無： ある ・ ない （いずれかに○をつける）

B. 時期： _____ 年次の _____ 月頃

C. 期間：約 _____ 週間

5 現在のあなたの考えや行動について、もっとも当てはまる数字1つに○をつけてください。

	全く あてはま らない	あまり あてはま らない	少し あて はまる	わりと あて はまる	非常に あて はまる
A. 大学で学ぶ目的や意義に関して、自分なりの考えを持っている	1	2	3	4	5
B. 自分自身の将来設計について見通しがある	1	2	3	4	5
C. グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問をしたりする	1	2	3	4	5
D. グループディスカッションの場や授業で、意見を言ったり質問をしたりすることの意義について理解している	1	2	3	4	5
E. 価値観や考え方の異なる人と関わるようにしている	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました

調査企画 学修実態調査ワーキンググループ

代表執筆者 松高政(京都産業大学)
高澤陽二郎(新潟大学)
長尾繁樹(成城大学)
小田部貴子(福岡工業大学)

発行 京都産業大学・新潟大学・成城大学・福岡工業大学
編集 教育効果評価システム構築 主担当校／福岡工業大学
(分析・編集責任者／小田部貴子)

発行日 2017年2月15日

問い合わせ先 福岡工業大学 FD 推進室
TEL:092-606-7370

〈推進事業大学〉

京都産業大学
新潟大学
成城大学
福岡工業大学