

大学生の学習態度調査の数量化分析

A Hayashi's Quantification Theory Analysis of Learning Attitude in College Students

橋 口 捷 久

Katsuhisa Hashiguchi

【要 約】

本研究は、ユニバーサル段階に移行したといわれる我が国の大学生の学習態度に関する探索的研究である。調査票は全国大学生調査（東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター，2008）で使用された調査票を A 大学仕様に改変し使用した。「授業に対する態度・行動」と「大学教育への評価」項目の林の数量化理論第Ⅲ類分析では、アイテム・カテゴリー間に順序構造を確認した。また日本人学生と留学生のサンプル数量の比較により、予備分析でも見出されていた留学生の授業への真剣な取り組みと大学に対する満足度が高いことを裏付けた。つぎに数量化理論第Ⅱ類分析では、「授業に対する態度・行動」と「大学教育への評価」の 13 アイテム（47 カテゴリー）を説明アイテムとして、外的基準アイテムの「大学での学び方に対する見解」と「仕事に望むこと」の 10 アイテム（それぞれ 2 カテゴリー）およびデモグラフィック変数の出身地（2 カテゴリー）、学科（2 カテゴリー）、学年（4 カテゴリー）の判別を試みた。さらに、「大学での学び方についての見解」と「仕事に望むこと」項目の数量化理論第Ⅲ類分析のパタン分類から、少なからぬ学生が、「授業では懇切丁寧に自分のレベルに合わせて教えて欲しいが、授業の選択は自分で決めたい」というパタンを選択していた。

キーワード: 大学教育, 学習意欲, 学習態度, 数量化理論Ⅱ類, Ⅲ類

(Key words: college education, learning motivation, learning attitude, quantification theory type II, III)

問 題

大学生の学力や学習意欲の低下が社会的問題となっている。中央教育審議会は平成 13 年 4 月に「今後の高等教育改革の推進方策について」諮問を受け、平成 17 年 1 月の「我が国の高等教育の将来像」答申では、「早急に取り組むべき重点施策」の中で、学士課程教育の充実に関して提言している。そして、「学士課程教育の構築へ向けて（答申）」（平成 20 年 12 月）において、平成

20(2008)年度の我が国の学士課程教育を提供する大学への進学率が 49%であることを指摘し、「近年これらの進学率は上昇傾向にあり、我が国の高等教育は、同年齢の若年人口の過半数が高等教育を受けるというユニバーサル段階に移行している。」という認識を示している。しかしながら、「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）」（平成 24 年 8 月）では、ユニバーサル段階という用語は使用されておらず、

また有本(2003)は「トロウモデルは構造＝歴史理論モデルとして評価され、マクロな段階論としては一定の役割を果たしている反面、経験的な国際比較研究に十分有効な理論であるかと言えば必ずしもそうではなく限界を有することが指摘できる。(p. 3.)」と主張しているが、平成 20 年の答申では、マクロな段階論として使用されていると考えられるので、本稿でも現在我が国の高等教育はユニバーサル段階に移行しているという立場をとる。

大学生の学力や学習意欲が正規分布にしたがうと仮定すれば、ユニバーサル段階とは平均点より左側の学生の割合が増加することを意味するので、大学教育のあり方が質的に変わることは否めない。また、少子化という現象は正規分布の山を全体的に縮小することになるので、学力の平均値は変わらなくとも、量的に学力は低下する。しかし、大学生の学力低下といっても、それは大学入学以前の児童・生徒の学力や学習意欲の低下の問題でもある。市川(2002)はその著「学力低下論争」で、学力低下の原因として①学習者の意欲や態度と②「教え方」の問題を挙げ、諸研究者の主張をまとめている。①学習者の意欲や態度に影響する要因として、少子化、伝統的な詰め込み教育や過度の受験戦争、学歴信仰の崩壊、社会全体の豊かさや環境・価値の変化、享乐的な娯楽の増加などを、②「教え方」の問題として、「ゆとり教育」、「指導より支援、活動中心、子どもの興味・関心の重視」、宿題の減少傾向、安易な指導方法や教材の流布などを挙げている(p.175-177.)。

また、留年や中途退学も学力低下や学習意欲の低下と強く関連する。「学費値上げ反対スト」や「期末試験ボイコット」などが続発した昭和 48 (1973)年には留年率が 40%近くまで迫った九州大学教養部での原級残留者(留年者)に対する予防対策に腐心した安藤(2009)は、共通一次試験制度が始まった昭和 54(1979)年に留年率が 20%から再び上昇の気配を見せた始めた時期における留年の原因として、①学生たちの能力(たとえば「輪切り」など)、②価値観(アカデミックな価値へのコミットメントの低下、大学の「保養地化」など)、③動機づけ(単位取得だけが目的と

なる、いわゆる学習動機の「外発化」)などを挙げ、共通一次試験導入以降これらの諸側面に著しい変化が生じていることを指摘している。

さて、大学生の学力や学習意欲といった学習態度・行動に関する研究はどれほどあるのであろうか。「大学生に関する研究」という大雑把な基準で手元にある教育心理学的研究(年 4 回発行)の 1983-2013 年を検索してみたところ 83 の研究が見つかった。しかしながら、約半数がアイデンティティ(自我同一性)、アパシー(無気力)、モラトリアム、時間的展望、ナルシズム(自己愛)、自己概念、交友関係など、いわゆる青年心理学の研究領域であり、大学生の学力や学習意欲の研究は数少ない。大学生の英語学習の動機づけに関する研究(久保, 1997, 1999; 中山, 2005)や学習動機・動機づけの研究(浅野, 2002; 伊田, 2003; 岡田・中谷, 2006; 光浪, 2010; 岡田, 2010)などはあるが、大学教育の質的転換に直接資する内容ではない。大学教育の方法論としては、田中(1989)の PSI 適用マニュアルに関する研究がある。大学教育に関する展望では、田中(1998)は教育心理学の立場から大学教員に求められる教育力を向上させる手段として、学生の学習意欲を高めるために、(1)授業内容、(2)成績評価、(3)授業方法を検討し、大学教員の教育力向上をサポートするために、(1)授業評価、(2)大学教員養成を検討している。

本研究で使用した質問紙のオリジナルである全国大学生調査第 1 次報告書(東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター, 2008)は、163 頁に亘る詳細な分析を行っている。研究代表者である金子は、2011 年 8 月の中央教育審議会大学分科会大学教育部会でこれら結果を「日本の大学教育—三つの問題点」として、1.学生の問題—勉強していない、2.教育の問題—密度が低い、3.大学・高等教育システムの問題点—改革が生じない、と要約している。

本研究の目的は、全国調査で明らかになった「勉強していない」学生の問題が、ユニバーサル段階の負の影響を直接被っている小規模地方大学の学生にも同様に存在するか否かを明らかにすることである。そのために、大学当局が大学教育の

質的転換を図る第一歩として実施した大学生の学習態度に関する学生実態調査の一部の項目を多変量解析する。未だ仮説が立てられる段階はない。したがって、本研究は探索的研究である。

方 法

東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター(研究代表者金子元久)が、我が国の国公私立大学127大学288学部48,233名の協力を得て、2007年に3次にわたって実施した全国大学生調査で使用された調査票をベースに私立A大学の状況に合わせて字句を改変した調査票を使用した。

調査参加者

九州都市圏の郊外に位置する私立の文科系単科 A 大学 B 学部の学生 362 名 (X 学科 262 名, Y 学科 86 名, 無回答 14 名) である。

調査手続

調査は 2013 年 9 月の後期オリエンテーション時に学年単位の集団面接法で実施された。

調査票

全国大学生調査に基づいて作成した A 大学学生実態調査票のうち、本報告の分析対象となった質問項目は以下の通りある。

フェイスシート：学科 (X 学科, Y 学科), 学年 (1~4 年生), 性別 (女性, 男性), 出身地 (日本, 日本以外)。

授業に対する態度・行動：

「質問：あなた自身は、授業に対してどのように取り組んでいますか。」についての次の 5 小問に対して、(あてはまらない, あまりあてはまらない, ある程度あてはまる, あてはまる)の 4 段階評定尺度に回答させた。

- 1 興味のわからない授業でもきちんと出席する。
- 2 なるべくよい成績をとるようにする。
- 3 グループワークやディスカッションに積極的に参加している。
- 4 先生に質問したり、勉強の仕方を相談している。

- 5 必要な予習や復習はした上で授業にのぞんでいる。

大学教育への評価：

「質問：あなたの大学について、次の点でどのくらい満足していますか。」についての次の 8 小問に対して、(不満, ある程度不満, ある程度満足, 満足)の 4 段階評定尺度に回答させた。

- 6 授業外での教員との接触(オフィスアワー, ゼミを含む)
- 7 図書館などの学習施設
- 8 実験・実習などのための施設
- 9 就職指導 (CDC)
- 10 就職指導 (ゼミ教員)
- 11 学習・生活面でのカウンセリング
- 12 学習以外の大学での経験
- 13 大学生生活全般

大学での学び方についての見解：

「質問：大学での学び方について、あなたの考えに近いものを選んでください。」についての次の 5 小問にそれぞれ A と B の見解を提示して、(A に近い, やや A に近い, やや B に近い, B に近い)のいずれかを選択させた。

- 14A 授業はとり方があらかじめ決まっている方がよい
B 授業は自分で好きなようにとりたい
- 15A 授業の意義や必要性を教えて欲しい
B 授業の意義や必要性は自分で見出したい
- 16A 授業中で必要なことは全て扱って欲しい
B 授業はきっかけで、後は自分で学びたい
- 17A 自分のレベルにあった授業をして欲しい
B 授業は難しくてもチャレンジングな方がいい
- 18A 専門以外のことも広く学びたい
B 専門分野を深く学びたい

仕事に望むこと：

「質問：仕事にどのようなことを望みますか。あなたの考えに近いものを選んでください。」についての次の 5 小問にそれぞれ A と B の見解を提示して、(A に近い, やや A に近い, やや B に近い, B に近い)のいずれかを選択させた。

- 19A チームで仕事をして成果を分かち合う
B 個人の努力が成果に結びつく

- 20A あらかじめ決められたことを形にする
 B 新しい商品やサービスを生み出す
 21A 年齢や経験を重視した給与
 B 個人の業績や能力が大きく影響する給与
 22A 残業が多くてもキャリアアップできる
 B 残業が少なく自分の時間が持てる
 23A 一つの仕事で専門家になること
 B いろいろな仕事を幅広く経験できること

結果と考察

本分析では調査回答者 362 名のデータのうち、全質問項目に回答した 183 名(50.6%)のデータを使用する。分析対象の内訳は、学科 (X 学科 119 名, Y 学科 64 名), 学年 (1 年生 34 名, 2 年生 46 名, 3 年生 51 名, 4 年生 52 名), 性別 (女性 33 名, 男性 150 名), 出身地 (日本 107 名, 日本以外 76 名) である。

「大学での学び方についての見解」と「仕事に望むこと」についての質問 14~23 は、A あるいは B の見解・主張のどちらかを選択させる二者択一法であり、回答者数も 183 名と多くはないので、「A に近い」と「やや A に近い」の回答を合併して「A」、同様に「B」とした。

予備的分析

まず、学習態度行動の指標と考えられる「授業に対する態度・行動」に関する質問 1~5 と「大学教育への評価」に関する質問 6~13 をフェイスシートのデモグラフィック変数ごとに比較した。

学科間には 13 問全てに有意差がなかった。学年間では、質問 2 で有意差があり ($F=4.662$, $df=3/179$, $p<0.01$), テューキーの多重比較では 1 年(3.44)と 4 年 (3.27)が 2 年 (2.83)より有意になるべくよい成績を取ろうとしていた(それぞれ, $t=3.474$, $p<0.01$, $t=2.786$, $p<0.05$)。また、就職指導に対する 4 年生の満足度が高いことが見出された。質問 9 では CDC (キャリア・デザイン・センター) に対する有意な満足度($F=2.738$, $df=3/179$, $p<0.05$), テューキーの多重比較では 4 年(3.35)が

2 年 (3.02)と 3 年 (3.01)より高い傾向が見られた(それぞれ, $t=2.454$, $p<0.10$, $t=2.375$, $p<0.10$)。質問 10 ではゼミ教員に対する有意な満足度($F=3.102$, $df=3/179$, $p<0.05$), テューキーの多重比較では 4 年(3.44)が 1 年 (3.03)より有意に高かった($t=2.849$, $p<0.05$)。性別の比較では、女性は男性より、質問 2「なるべくよい成績をとるようにする」(女性 3.39, 男性 3.09: $t=2.437$, $df=61.645$, $p<0.05$), 質問 5「予習や復習をした上で授業にのぞんでいる」(女性 2.76, 男性 2.43: $t=1.983$, $df=181$, $p<0.05$), 質問 11「学習・生活面でのカウンセリング」(女性 3.09, 男性 2.85: $t=1.628$, $df=181$, $p=0.1053$)において有意に高かった。出身地の比較、すなわち日本人学生と留学生の比較では、留学生の方が日本人学生より授業に真剣に取り組み、大学に対する満足度も高かった。質問 2(日本人学生 2.98, 留学生 3.37: $t=3.313$, $df=166.229$, $p<0.01$), 質問 3 (日本人学生 2.45, 留学生 2.89: $t=3.283$, $df=151.273$, $p<0.01$), 質問 4(日本人学生 2.22, 留学生 2.78: $t=4.425$, $df=163.167$, $p<0.001$), 質問 5(日本人学生 2.16, 留学生 2.95: $t=6.864$, $df=169.656$, $p<0.001$), 質問 6(日本人学生 2.96, 留学生 3.14: $t=1.687$, $df=146.542$, $p<0.10$), 質問 8(日本人学生 2.58, 留学生 2.78: $t=1.701$, $df=148.649$, $p<0.10$), 質問 9(日本人学生 3.03, 留学生 3.25: $t=2.242$, $df=174.967$, $p<0.05$), 質問 10(日本人学生 3.13, 留学生 3.45 : $t=3.413$, $df=180.929$, $p<0.001$), 質問 11(日本人学生 2.76, 留学生 3.08: $t=2.834$, $df=170.360$, $p<0.01$), 質問 13(日本人学生 2.78, 留学生 2.99: $t=1.788$, $df=169.806$, $p<0.10$)であった。但し、女性の割合(日本 10%, 日本以外 29%)を考慮すると出身地差は増幅されている可能性が高い。

つぎに、質問 14~23 の「大学での学び方についての見解」と「仕事に望むこと」についての、「A」あるいは「B」の見解・主張の回答比率を検討した。表 1 に示すように、「大学での学び方についての見解」では、質問 18 以外の 4 項目で回答頻度に有意差があり、授業では懇切丁寧に自分のレベルに合わせて教えて欲しいが、授業の選

表1 「大学での学び方に対する見解」と「仕事に望むこと」の回答比率

大学での学び方についての見解	人数	比率の検定
14A 授業は取り方があらかじめ決まっている方がよい B 授業は自分で好きなようにとりたい	58 125	$\chi^2=24.53, df=1, p=7.316e-07$
15A 授業の意義や必要性を教えて欲しい B 授業の意義や必要性は自分で見出したい	114 69	$\chi^2=11.06, df=1, p=0.0008795$
16A 授業中で必要なことは全て扱って欲しい B 授業はきっかけで、後は自分で学びたい	129 54	$\chi^2=30.94, df=1, p=2.954e-08$
17A 自分のレベルにあった授業をして欲しい B 授業は難しくてもチャレンジングな方がいい	115 68	$\chi^2=12.07, df=1, p=0.0005121$
18A 専門以外のことも広く学びたい B 専門分野を深く学びたい	97 86	$\chi^2=0.66, df=1, p=0.4161, n.s.$
仕事について望むこと	人数	比率の検定
19A チームで仕事をして成果を分かち合う B 個人の努力が成果に結びつく	113 70	$\chi^2=10.10, df=1, p=0.00148$
20A あらかじめ決められたことを形にする B 新しい商品やサービスを生み出す	86 97	$\chi^2=0.66, df=1, p=0.4161, n.s.$
21A 年齢や経験を重視した給与 B 個人の業績や能力が大きく影響する給与	71 112	$\chi^2=9.19, df=1, p=0.002439$
22A 残業が多くてもキャリアアップできる B 残業が少なく自分の時間が持てる	59 124	$\chi^2=23.09, df=1, p=1.548e-07$
23A 一つの仕事で専門家になること B いろいろな仕事を幅広く経験できること	73 110	$\chi^2=7.48, df=1, p=0.006236$

択は自分で決めたい、という甘えた態度がうかがえる。また、「仕事に望むこと」でも質問 20 以外の 4 項目で有意差があるが、質問 19 と質問 21 では一見逆の結果のようにも見える。すなわち、チームで仕事をして成果を分かち合うが、個人の業績や能力が大きく影響する給与がよいと主張している。

デモグラフィック変数（学科、学年、出身地）ごとの回答頻度比率の比較を行った。学科間の比較では、質問 15 において X 学科が授業の意義や必要性を教えて欲しい学生が多い(68.1%)のに対して Y 学科は半数(51.6%)で回答比率に有意差があった($\chi^2=4.83, df=1, p=0.028$)。質問 18 では、X 学科が「専門以外も広く学びたい」(59.7%)のに対して Y 学科は「専門分野を深く学びたい」(59.4%)と意見が分かれた($\chi^2=6.06, df=1, p=0.014$)。質問 22 では、両学科とも残業が少ない仕事を望む傾向があった ($\chi^2=2.36, df=1, p=0.124$)。学年間の比較では、質問 14 において 1 年生は回答比率に差がなかったのに対して 2 年生以上は、7:3 の割合で授業は自由に選択したいと回答している ($\chi^2=9.46, df=3, p=0.024$)。質問 16 では、1 年生

(85.3%)と 4 年生(73.1%)が 2,3 年生よりも必要なことは全て授業で扱って欲しいと強く望んでいる ($\chi^2=5.84, df=3, p=0.120$)。質問 18 は有意に近い結果であるが、一貫した結果は見出せない($\chi^2=6.12, df=3, p=0.106$)。質問 21 では、1,3 年生の 7 割が強く能力給を望んでいるが、2,4 年生にはその傾向が見られない($\chi^2=7.49, df=3, p=0.058$)。出身地、すなわち日本人学生と留学生の比較では、年功給と能力給のどちらを望むかという質問 21 で留学生の 7 割が能力給を重視している ($\chi^2=6.83, df=1, p=0.009$)。質問 22 の残業については、両者とも残業を好まないが、日本人学生(63.6%)よりも留学生(73.7%)の方がその傾向が強い($\chi^2=2.09, df=1, p=0.148$)。スペシャリスト志向かゼネラリスト志向かの質問 23 でも、両者ともゼネラリスト志向が多いが、日本人学生(54.2%)よりも留学生(68.4%)の方が強い($\chi^2=3.75, df=1, p=0.053$)。

「授業に対する態度・行動」と「大学教育への評価」項目の数量化理論第Ⅲ類分析

予備的分析において学習態度行動の指標と考えられる「授業に対する態度・行動」に関する質問

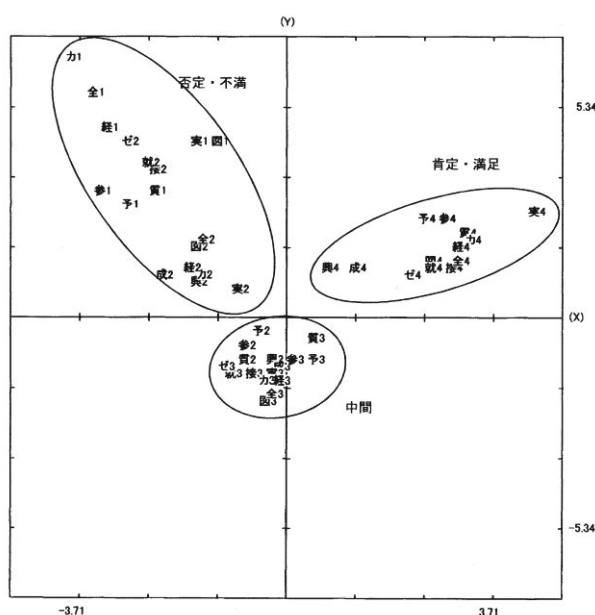


図 1 数量化第Ⅲ類による「授業に対する態度・行動」と「大学教育への評価」の散布図（第1軸，第2軸）

1～5 と「大学教育への評価」に関する質問 6～13 をデモグラフィック変数ごとに比較した。その結果、個々の質問項目の回答傾向や、デモグラフィック変数との関連が明らかになった。特に日本人学生と留学生の学習態度行動に顕著な差異が見出された。しかしながら、これらの結果は個々の質問項目の単純集計結果でしかなく、質問項目間の関係性は考慮されていない。これらの結果をさらに深く理解するために林の数量化理論第Ⅲ類（駒澤, 1982; 駒澤・橋口, 1988; 駒澤・橋口・石崎, 1998）を適用して項目間の関係性を検討する。

この数量化第Ⅲ類解析には「授業に対する態度・行動」と「大学教育への評価」の 13 アイテム（47 カテゴリー）を投入した結果、最大相関係数から第3相関係数は、それぞれ、0.627, 0.550, 0.410 であった。最大相関係数から第3相関係数に対応するアイテム・カテゴリー数量とサンプル数量が計算された。図 1 は、第1相関軸（横軸）と第2相関軸（縦軸）上のアイテム・カテゴリー数量の2次元散布図である。

図中の漢字あるいはカタカナ 1 文字とアラビア数字 1 文字を組み合わせた記号（実 4, カ 1 など）は、1 文字目の漢字あるいはカタカナが質問内容を表し、2 文字目の数字（1, 2, 3, 4）が 4 段階評定尺度の（あてはまらない、あまりあてはまらない、ある程度あ

てはまる、あてはまる）、あるいは（不満、ある程度不満、ある程度満足、満足）のそれぞれに対応している。

- 1 興味のわかない授業でも出席する（興 2, 興 3, 興 4）
- 2 なるべくよい成績をとるようにする（成 2, 成 3, 成 4）
- 3 グループワーク等に積極的に参加（参 1, 参 2, 参 3, 参 4）
- 4 先生に質問や相談をしている（質 1, 質 2, 質 3, 質 4）
- 5 予習や復習をして授業にでる（予 1, 予 2, 予 3, 予 4）
- 6 授業外での教員との接触（接 2, 接 3, 接 4）
- 7 図書館などの学習施設（図 1, 図 2, 図 3, 図 4）
- 8 実験・実習などのための施設（実 1, 実 2, 実 3, 実 4）
- 9 就職指導（CDC）（就 2, 就 3, 就 4）
- 10 就職指導（ゼミ教員）（ゼ 2, ゼ 3, ゼ 4）
- 11 学習・生活面でのカウンセリング（カ 1, カ 2, カ 3, カ 4）
- 12 学習以外の大学での経験（経 1, 経 2, 経 3, 経 4）
- 13 大学生活全般（全 1, 全 2, 全 3, 全 4）

* 質問 1, 2 の選択肢「あてはまらない」と質問 6, 9, 10 の選択肢「不満」への回答頻度が 9 以下であったので、それぞれ隣りの選択肢に併合したので、これらの質問の回答カテゴリーは 3 カテゴリー(2, 3, 4)となっている。

図 1 から明らかなように、第1象限に全 13 アイテムの（あてはまる）あるいは（満足）のカテゴリー 4 が布置している。そして、第2象限には、8 アイテムのカテゴリー 1（あてはまらない、不満）とカテゴリー 1 の頻度が 9 以下でカテゴリー 2 に併合された 5 アイテムのカテゴリー 2 を含む 10 アイテムのカテゴリー 2（あまりあてはまらない、ある程度不満）が布置している。原点付近の第3象限と第4象限に残りの 3 アイテムのカテゴリー 2 と全 13 アイテムのカテゴリー 3（ある程度あてはまる、ある程度満足）が布置している。このようにアイテム・カテゴリー数量が第1相関軸と第2相関軸の散布図で2次曲線の形状を示すとき、アイテム・カテゴリーに順序構造が存在する。また、データに順序構造があるとき、個体数量の散布図は、2次曲線状の形状を描くことがある（駒澤・橋口, 1988, p.98; 橋口, 1992; 橋口, 2003）。

予備的分析の日本人学生と留学生の比較では、留学生の方が日本人学生より授業に真剣に取り組む、大学に対する満足度も高かった。では、この数量化第Ⅲ類分析で、日本人学生と留学生のサンプル（個体）数量の散布図に違いが見出されるで

あろうか。両学生グループのサンプル数量の布置を各象限の頻度で示すと、日本人学生は第1象限 21(19.6%)、第2象限 31(29.0%)、第3象限 24(22.4%)、第4象限 31(29.0%)で、第2、第4象限の頻度が幾分多い($\chi^2=2.73$, $df=1$, $p=0.098$)。一方、留学生は第1象限 17(22.4%)、第2象限 19(25.0%)、第3象限 17(22.4%)、第4象限 23(30.2%)で、分布に有意差はない($\chi^2=0.80$, $df=1$, $p=0.370$, $n.s.$)。両学生グループの分布の相違点は、カテゴリー4と3が布置する第1象限+第4象限が日本人学生(48.6%)に対して留学生(52.6%)と留学生が4%多く、逆にカテゴリー1が布置する第2象限で日本人学生が4%多く、差し引き8%の差がある。この結果は数量化第Ⅲ類分析でも留学生の授業への真剣な取り組みと大学に対する満足度が高いことを示している。

つぎに、表1で明らかになった「大学での学び方に対する見解」と「仕事に望むこと」の回答比率の差異を、数量化理論第Ⅱ類によって解明する。

数量化理論第Ⅱ類分析

数量化第Ⅲ類分析で使用した「授業に対する態度・行動」5項目と「大学教育への評価」8項目の計13項目の13アイテム(47カテゴリー)を説明アイテムとして、外的基準アイテムの「大学での学び方に対する見解」と「仕事に望むこと」の10アイテム(それぞれ2カテゴリー)の判別を試みた。すなわち、回答者が表1の質問14～23のそれぞれに対するAとBの見解の一方を選択した原因あるいは理由を、各外的基準アイテムに対する各説明アイテム・カテゴリーの数量によってそれぞれの特徴を見出すことを意図している。また同様に、デモグラフィック変数の出身地1アイテム(2カテゴリー)、学年1アイテム(2カテゴリー)、と学年1アイテム(4カテゴリー)の判別も試みた。外的基準ごとの判別結果を見てみよう。

外的基準 質問14の判別分析(判別区分点=0.1546, 的中率=0.7213) A「授業は取り方があらかじめ決まっている方がよい」(人数 $n=58$, 平均 $m=0.5920$, 標準偏差 $s=0.8587$)を選択した回答者は、授業への取組では、先生に質問や相談を持

ちかけることが少ない。大学への満足度では、図書館等の学習施設や職員(CDC)の就職指導に不満を持つが、学習や生活についてのカウンセリングや大学生活全般については満足している。他方、B「授業は自分で好きなようにとりたい」($n=125$, $m=-0.2747$, $s=0.9097$)を選択した回答者は、授業への取組では、必要な予習復習をしないで授業にのぞんでいる。大学への満足度では、ゼミ教員の就職指導には満足しているが、実験・学習施設と学習以外の大学生活では、不満と満足の両極に分かれており、学習・生活面でのカウンセリングでも不満である。多分、学習に熱心でないから、大学そのものに対する関心が薄く、施設や指導に対してもどうでもよく、その結果不満と満足が併存しているのであろう。

外的基準 質問15の判別分析(判別区分点=-0.0924, 的中率=0.6393) A「授業の意義や必要性を教えて欲しい」($n=114$, $m=0.2774$, $s=0.9379$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションには積極的に参加しているが、先生への質問や勉強の仕方の相談などはしていない。必要な予習復習をして授業にのぞんでいる。大学への満足度では、図書館などの学習施設にはやや不満であり、学習・生活面でのカウンセリングでも不満である。学習以外の大学生活では満足している。他方、B「授業の意義や必要性は自分で見出したい」($n=69$, $m=-0.4583$, $s=0.9282$)を選択した回答者は、授業への取組では、Aとは逆に、グループワークやディスカッションには積極的に参加しないが、先生への質問や勉強の仕方の相談などはしている。しかし、必要な予習復習はしていない。大学への満足度では、実験・実習施設には不満であり、大学生活全般については不満と満足の両意見がある。

外的基準 質問16の判別分析(判別区分点=-0.2745, 的中率=0.6885) A「授業の中で必要なことは全て扱って欲しい」($n=129$, $m=0.2979$, $s=0.9478$)を選択した回答者は、授業への取組では、興味のわからない授業でもある程度参加し、グループワークやディスカッションにもある程度積極的に参加している。先生への質問や勉強の仕方の相談などはしている学生とそうでない学生がい

る。必要な予習復習はあまりしていない。大学への満足度では、学習・生活面でのカウンセリングにやや不満である。学習以外の大学生活と大学生活全般では満足と不満足の見解がある。他方、B「授業はきっかけで、後は自分で学びたい」($n=54$, $m=-0.7117$, $s=0.7240$)を選択した回答者は、授業への取組では、興味のわからない授業でもきちんと出席しておきながら、よい成績をとる努力はせず、グループワークやディスカッションにも積極的に参加しないが、先生に質問や勉強の仕方などの相談はある程度している。大学への満足度では、授業外での教員との接触、実験・実習施設、大学生活全般に不満であるが、実験・実習施設には満足との意見もあり、学習・生活面でのカウンセリングには満足している。

外的基準 質問 17 の判別分析(判別区分点 = -0.0745, 的中率=0.6339) A「自分のレベルにあった授業をして欲しい」($n=115$, $m=0.2965$, $s=0.8715$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションには積極的に参加している。大学への満足度では、授業外での教員との接触に満足し、図書館等の学習施設にもある程度満足しているが、実験・実習施設、CDC の就職指導、学習以外の大学生活には不満である。他方、B「授業は難しくてもチャレンジな方がいい」($n=68$, $m=-0.5015$, $s=1.0032$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションには積極的に参加しないが、先生に質問や勉強の仕方の相談や必要な予習復習はしている。大学への満足度では、授業外での教員との接触、図書館などの学習施設、ゼミ教員の就職指導、学習・生活面でのカウンセリングに不満であるが、CDC の就職指導、学習以外の大学生活には満足している。

外的基準 質問 18 の判別分析(判別区分点 = -0.0567, 的中率=0.6831) A「専門以外のことも広く学びたい」($n=97$, $m=0.4338$, $s=0.9379$)を選択した回答者は、授業への取組では、なるべくよい成績をとろうとはあまりせず、予習復習もあまりしていないけれども、グループワークやディスカッションには積極的に参加している。大学への満足度では、図書館等の学習施設、CDC の就職

指導、学習以外の大学生活には不満であるが、実験・実習施設と大学生活全般には満足している。他方、B「専門分野を深く学びたい」($n=86$, $m=-0.4892$, $s=0.8270$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションには積極的に参加しないが、予習復習はある程度している。大学への満足度では、実験・実習施設、大学生活全般にやや不満である。学習・生活面でのカウンセリングには不満と満足の両意見がある。図書館などの学習施設には満足している。

外的基準 質問 19 の判別分析(判別区分点 = -0.1132, 的中率=0.6503) A「チームで仕事をして成果を分かち合う」($n=113$, $m=0.3132$, $s=0.9448$)を選択した回答者は、授業への取組では、なるべくよい成績をとろうとはあまりせず、必要な予習復習もせず授業にのぞんでいるが、グループワークやディスカッションには積極的に参加している。大学への満足度では、図書館等の学習施設、ゼミ教員の就職指導、学習以外の大学生活には不満である。実験・実習施設についてはやや不満と満足の両意見がある。学習・生活面でのカウンセリングには満足している。他方、B「個人の努力が成果に結びつく」($n=70$, $m=-0.5066$, $s=0.8704$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションに積極的に参加していない。大学への満足度では、大学生活全般に不満であり、学習・生活面でのカウンセリングにもやや不満である。実験・実習施設については不満とやや満足の両意見がある。図書館等の学習施設、ゼミ教員の就職指導と学習以外の大学生活には満足している。

外的基準 質問 20 の判別分析(判別区分点 = -0.0091, 的中率=0.6284) A「あらかじめ決められたことを形にする」($n=86$, $m=0.4387$, $s=0.9872$)を選択した回答者は、授業への取組では、興味のわからない授業にはあまりきちんと出席せず、必要な予習復習もあまりせず授業にのぞんでいる。さらにグループワークやディスカッションにも積極的に参加せず、先生に質問や勉強の仕方の相談もしていない。まったく授業に対する積極性が見られない。大学への満足度では、図書館等の学習施設にやや不満、CDC の就職指導に不満であり、

大学生活全般には不満と満足との両意見がある。授業外での教員との接触には満足している。他方、B「新しい商品やサービスを生み出す」($n=97$, $m=-0.3890$, $s=0.8370$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションには積極的に参加していないが、必要な予習復習をして授業にのぞんでいる。大学への満足度では、授業外での教員との接触、学習・生活面でのカウンセリングに不満であり、大学生活全般にもやや不満である。実験・実習施設とゼミ教員の就職指導には満足している。

外的基準 質問 21 の判別分析(判別区分点 = 0.0625, 的中率=0.6776) A「年齢や経験を重視した給与」($n=71$, $m=0.4923$, $s=0.9964$)を選択した回答者は、授業への取組では、なるべくよい成績をとろうとはあまりせず、必要な予習復習もせず授業にのぞんでいる。大学への満足度では、実験・実習施設とゼミ教員の就職指導、学習・生活面でのカウンセリングに不満である。CDC の就職指導と学習以外の大学生活には満足している。他方、B「個人の業績や能力が大きく影響する給与」($n=112$, $m=-0.3120$, $s=0.8681$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションに積極的参加して、必要な予習復習をして授業にのぞんでいる。大学への満足度では、CDC の就職指導と学習以外の大学生活に不満である。実験・実習施設と学習・生活面でのカウンセリングには満足している。

外的基準 質問 22 の判別分析(判別区分点 = 0.1237, 的中率=0.6776) A「残業が多くてもキャリアアップできる」($n=59$, $m=0.6496$, $s=1.0113$)を選択した回答者は、授業への取組では、なるべくよい成績をとろうとはしていないが、先生に質問や勉強の仕方の相談はしている。大学への満足度では、授業外での教員との接触、実験・実習施設、CDC の就職指導とゼミ教員の就職指導に不満である。学習・生活面でのカウンセリングと大学生活全般には満足している。他方、B「残業が少なく自分の時間が持てる」($n=124$, $m=-0.3091$, $s=0.8323$)を選択した回答者は、授業への取組では、なるべくよい成績をとろうとしているが、あまり先生に質問や勉強の仕方の相談もせず、必

要な予習復習もしないで授業にのぞんでいる。大学への満足度では、授業外での教員との接触には満足しているが、学習以外の大学生活と大学生活全般には不満である。

外的基準 質問 23 の判別分析(判別区分点 = 0.0587, 的中率=0.6503) A「一つの仕事で専門家になること」($n=73$, $m=0.4531$, $s=0.9805$)を選択した回答者は、授業への取組では、先生に質問や勉強の仕方を相談している学生とそうでない学生がいる。大学への満足度では、CDC の就職指導とゼミ教員の就職指導、学習・生活面でのカウンセリングに不満である。実験・実習施設と学習以外の大学生活には満足している。B「いろいろな仕事を幅広く経験できること」($n=110$, $m=-0.3007$, $s=0.8938$)を選択した回答者は、授業への取組では、グループワークやディスカッションに積極的に参加していないが、必要な予習復習をして授業にのぞんでいる。大学への満足度では、図書館等の学習施設と学習以外の大学生活に不満である。

外的基準 出身地の判別分析 (判別区分点 = -0.1460, 的中率=0.7650) A「日本人学生」($n=107$, $m=0.5356$, $s=0.8071$)は、授業への取組では、先生に質問や勉強の仕方を相談していない。必要な予習復習もせず授業にのぞんでいる。大学への満足度では、図書館等の学習施設、ゼミ教員の就職指導に不満である。学習以外の大学生活と大学生活全般には満足している。他方、B「留学生」($n=76$, $m=-0.7541$, $s=0.7199$)は、授業への取組では、グループワークやディスカッションに積極的に参加している学生と参加していない学生がいる。必要な予習復習をして授業にのぞんでいる。大学への満足度では、実験・実習施設と学習以外の大学生活に不満である。授業外での教員との接触には満足している。

外的基準 学科の判別分析 (判別区分点 = -0.0939, 的中率=0.6721) A「X 学科」($n=119$, $m=0.2961$, $s=0.8607$)の学生は、授業への取組では、興味のわからない授業でもきちんと出席しており、グループワークやディスカッションに積極的に参加している。大学への満足度では、図書館等の学習施設、CDC の就職指導、学習以外の大学生活に不満である。大学生活全般にもあまり満足して

いない。実験・実習施設にはやや満足している。他方、B「Y学科」($n=64$, $m=-0.5505$, $s=1.0079$)の学生は、授業への取組では、興味のわかない授業でもある程度出席して、なるべくよい成績をとろうとしているが、グループワークやディスカッションにはあまり積極的に参加していない。必要な予習復習をして授業にのぞんでいる。大学への満足度では、授業外での教員との接触、実験・実習施設、ゼミ教員の就職指導、学習・生活面でのカウンセリングと大学生活全般に満足していない。実験・実習施設については満足している学生もいる。学習以外の大学生活には満足している。

外的基準 学年の第1軸判別分析(判別区分点 = -0.2081, 的中率=0.7322) A「1,2,3年生」($n=131$, $m=0.3022$, $s=0.8564$)は、授業への取組では、なるべくよい成績をとろうとしてはいない。大学への満足度では、授業外での教員との接触、図書館等の学習施設に不満であるが、実験・実習施設には満足している。他方、B「4年生」($n=52$, $m=-0.7613$, $s=0.9284$)は、授業への取組では、先生に質問や勉強の仕方の相談等はしていないが、必要な予習復習をして授業にのぞんでいる。大学への満足度では、授業外での教員との接触とCDCの就職指導には満足しているが、実験・実習施設、大学生活全般に満足していない。

外的基準 学年の第2軸判別分析(判別区分点 = -0.3441, 的中率=0.7710) A「1年生」($n=34$, $m=-0.8665$, $s=0.7940$)は、授業への取組では、2,3年生よりはなるべくよい成績をとろうとしている。大学への満足度では、ゼミ教員の就職指導と大学生活全般に満足していない。他方、B「2,3年生」($n=97$, $m=0.2844$, $s=0.9553$)は、授業への取組では、なるべくよい成績をとる姿勢はなく、グループワークやディスカッションにも積極的に参加していない。先生に質問や勉強の仕方の相談等はいくぶんしている。大学への満足度では、図書館等の学習施設、CDCの就職指導、学習・生活面でのカウンセリングに満足していない。実験・実習施設にもやや不満である。大学生活全般にはやや満足であるが、ゼミ教員の就職指導には満足している。

外的基準 学年の第3軸判別分析(判別区分点 = 0.0893, 的中率=0.7216) A「2年生」($n=46$, $m=0.5470$, $s=0.7885$)は、授業への取組では、3年生に比べると興味のわかない授業でもきちんと出席しているが、なるべくよい成績をとろうとはせず、先生に質問や勉強の仕方の相談もしていない。大学への満足度では、実験・実習施設と学習以外の大学生活に不満である。学習・生活面でのカウンセリングにもやや不満を持っている。他方、B「3年生」($n=51$, $m=-0.5301$, $s=1.0670$)は、授業への取組では、2年生とは逆に興味のわかない授業への出席は高くはないが、なるべくよい成績をとるようにしており、先生に質問や勉強の仕方の相談もしている。グループワークやディスカッションには参加と不参加がいるようだ。大学への満足度では、CDCの就職指導と学習・生活面でのカウンセリングに不満である。実験・実習施設にもやや不満である。

以上のように、各外的基準で判別したA,B両群とデモグラフィック変数の「授業への取組」と「大学への満足度」への態度行動の相違がわかった。しかしながら、デモグラフィック変数以外の質問14~23の個々の外的基準で判別された特徴から、1人ひとりの学生の態度行動の特徴を見出すことは困難である。そのためには、少なくとも外的基準変数間の関係性を把握する必要があるので、林の数量化理論第Ⅲ類によって質問14~23の変数間のパターン分類を試みる。

「大学での学び方についての見解」と「仕事に望むこと」項目の数量化理論第Ⅲ類分析

「大学での学び方についての見解」と「仕事に望むこと」の10アイテム(20カテゴリー)を数量化第Ⅲ類で解析した結果、最大相関係数から第3相関係数は、それぞれ、0.413, 0.362, 0.351であった。最大相関係数から第3相関係数までのアイテム・カテゴリー数量とサンプル数量が計算された。各相関係数の組合せによる2次元散布図を

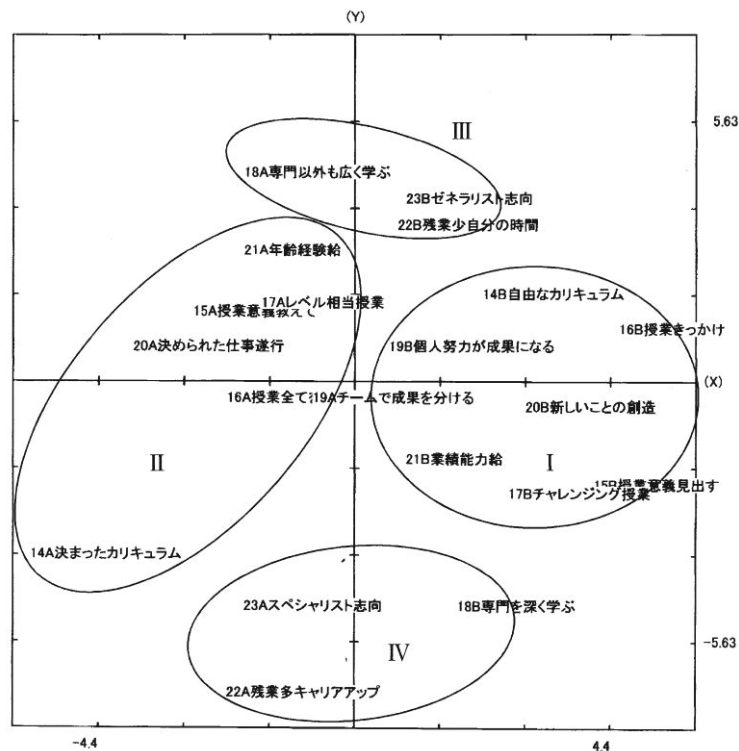


図2 数量化第Ⅲ類による「大学での学び方についての見解」と「仕事に望むこと」の散布図（第1軸，第3軸）

概観すると，第2相関係数に対応するアイテム・カテゴリー数量は「個人主義－集団主義」を判別しているようであるが，他の相関係数軸との関係が不明瞭である。そこで，本分析では第1相関係数と第3相関係数に対応するアイテム・カテゴリー数量とその選択頻度を検討する。

図2は，第1相関軸（横軸）と第3相関軸（縦軸）上のアイテム・カテゴリー数量の散布図である。一見してわかることは，第1軸のプラス側にBカテゴリー，マイナス側にAカテゴリーとはっきり分離していることである。このことは，原本である全国大学生調査の調査票の精密さを物語っている。第1軸のプラス方向は，「授業の意義を見出す」「新しいことの創造」「自由なカリキュラム」など，マイナス方向は，「決まったカリキュラム」「決められた仕事遂行」などがあり，「独立－従属」の軸と考えられる。第3軸のプラス方向は，「専門以外も広く学ぶ」「ゼネラリスト志向（いろいろな仕事を幅広く経験できること）」など，マイナス方向は，「専門を深く学ぶ」

「スペシャリスト志向（一つの仕事で専門家になること）」などがあり，「一般－専門」の軸と考えられる。

図2の散布図から，アイテム・カテゴリーは以下の4つのグループに分けることができる。

I グループ：14B 授業は自分で好きなようにとりたい（自由なカリキュラム）（ $n=125$ ），15B 授業の意義や必要性は自分で見出したい（ $n=69$ ），16B 授業はきっかけで後は自分で学びたい（ $n=54$ ），17B 授業は難しくてもチャレンジングな方がいい（ $n=68$ ），19B 個人の努力が成果に結びつく（ $n=70$ ），20B 新しい商品やサービスを生み出す（新しいことの創造）（ $n=97$ ），21B 個人の業績や能力が大きく影響する給与（業績能力給）（ $n=112$ ）。

II グループ：14A 授業はとり方があらかじめ決まっている方がよい（ $n=58$ ），15A 授業の意義や必要性を教えて欲しい（ $n=114$ ），16A 授業の中で必要なことは全て扱って欲しい（ $n=129$ ），17A 自分のレベルにあった授業をして欲しい

表2-1 授業のとり方、残業に対する意見態度と授業に対する考え方との関係

質問	15 A	16 A	17 A	15 A	16 A	17 B	15 A	16 B	17 A	15 B	16 A	17 B	15 A	16 B	17 B	15 B	16 A	17 B	15 B	16 B	17 A	15 B	16 B	17 B	計
組合せ	59(32.2)			28(15.3)			19(10.4)			26(14.2)			8(4.4)			16(8.7)			11(6.0)			16(8.7)			183
14A	25(13.7)			10(5.5)			5(2.7)			8(4.4)			4(2.2)			6(3.3)			0(0.0)			0(0.0)			58
14B	34(18.6)			18(9.8)			14(7.7)			18(9.8)			4(2.2)			10(5.5)			11(6.0)			16(8.7)			125
22A	20(10.9)			11(6.0)			5(2.7)			5(2.7)			3(1.6)			7(3.8)			4(2.2)			4(2.2)			59
22B	39(21.3)			17(9.3)			14(7.7)			21(11.5)			5(2.7)			9(4.9)			7(3.8)			12(6.6)			124

(注) () 内は、そのセルの数値の全回答者数(183名)に対する%である

14A 授業はとり方があらかじめ決まっている方がよい、 14B 授業は自分で好きなようにとりたい

15A 授業の意義や必要性を教えて欲しい、 15B 授業の意義や必要性は自分で見出したい

16A 授業中で必要なことは全て扱って欲しい、 16B 授業はきっかけで、後は自分で学びたい

17A 自分のレベルにあった授業をして欲しい、 17B 授業は難しくてもチャレンジングな方がいい

22A 残業が多くてもキャリアアップできる、 22B 残業が少なく自分の時間が持てる

表2-2 授業のとり方と専門分野の学び方、残業の多少、仕事の専門性との関係

質問	18 A	22 A	23 A	18 A	22 A	23 B	18 A	22 B	23 A	18 B	22 A	23 A	18 A	22 B	23 B	18 B	22 A	23 B	18 B	22 B	23 A	18 B	22 B	23 B	計
組合せ	15(8.2)			15(8.2)			20(10.9)			13(7.1)			47(25.7)			16(8.7)			25(13.7)			32(17.5)			183
14A	9(4.9)			7(3.8)			6(3.3)			3(1.6)			11(6.0)			6(3.3)			11(6.0)			5(2.7)			58
14B	6(3.3)			8(4.4)			14(7.7)			10(5.5)			36(19.7)			10(5.5)			14(7.7)			27(14.8)			125

(注) () 内は、そのセルの数値の全回答者数(183名)に対する%である

14A 授業はとり方があらかじめ決まっている方がよい、 14B 授業は自分で好きなようにとりたい

18A 専門以外のことも広く学びたい、 18B 専門分野を深く学びたい

22A 残業が多くてもキャリアアップできる、 22B 残業が少なく自分の時間が持てる

23A 一つの仕事で専門家になること、 23B いろいろな仕事を幅広く経験できること

(n=115), 19A チームで仕事をして成果を分かち合う(n=113), 20A あらかじめ決められたことを形にする(n=86), 21A 年齢や経験を重視した給与(年齢経験給)(n=71)。

Ⅲグループ: 18A 専門以外のことも広く学びたい(n=97), 22B 残業が少なく自分の時間が持てる(n=124), 23B いろいろな仕事を幅広く経験できること(ゼネラリスト志向)(n=110)。

Ⅳグループ: 18B 専門分野を深く学びたい(n=86), 22A 残業が多くてもキャリアアップできる(n=59), 23A 一つの仕事で専門家になること(スペシャリスト志向)(n=73)。

これら4グループの関係は、Ⅰ、Ⅱグループのそれぞれのアイテム・カテゴリーが「大学での学び方についての見解」と「仕事に望むこと」についての基本的な態度群を表し、Ⅲ、Ⅳグループの

それぞれのアイテム・カテゴリーが「一般職」と「専門職」についての基本的な態度群を表している。したがって、ⅠグループはⅠ・ⅢパターンとⅠ・Ⅳパターン、ⅡグループもⅡ・ⅢパターンとⅡ・Ⅳパターンのいずれかの組合せを選択することになる。

まず、ⅠグループとⅡグループには興味深い回答パターンが見られる。Ⅱグループの14A, 15A, 16A, 17Aの内容は、「授業はあらかじめ決められた必要な内容を与えられるもの、レベルにあった内容を教えてもらうもの。」といった意見を代表していると考えられるが、選択頻度に大きな差異が見られる。すなわち、15A, 16A, 17Aは、183名中それぞれ120名前後が選択しているのに対して、14Aはそれらの半数の58名しか選択していない。他方、Ⅰグループでは、「授業は自ら学ぶための

きっかけを与えるものであり、その意義や何を学ぶかは自分で決めるものであり、チャレンジでなければならない」といった独立志向の立場であると考えられるが、ここでは 14B の選択頻度が 125 名と突出しており、14B と適合する内容と考えられる 15B,16B,17B のそれぞれの選択頻度がその半数であり、Ⅱグループとは逆の結果を示している。

15A,16A,17A を選択しておりながら、14B を選択する組合せがあるようだ。表 2-1 の組合せの行には、質問 15,16,17 の 3 問の 2³ 個の組合せである 8 パタン(AAA, AAB ... BBB)の選択頻度を示している。AAA はⅡグループの典型、BBB はⅠグループの典型と想定できる。表 2-1 からわかるように、AAA という組合せの選択が 59(32.2%)、つぎに AAB, BAA, ABA と続き上位 4 パタンで 132 (72.1%) を占めており、確かに 7 割強の学生が 15A, 16A,17A を大学教育に求めている。しかしながら、2 行目と 3 行目からはまったく別の結果を見出すことになる。2 行目は、14A 授業はとり方があらかじめ決まっている方がよいを選択した学生の 8 パタンの組合せ頻度を、3 行目には 14B 授業は自分で好きなようにとりたい（自由なカリキュラム）を選択した学生の頻度を示している。全回答者 183 名中の 59 名(32.2%)が AAA を選択、その内の 25 名(13.7%)が 14A を選択したのに対して、14B を選択した学生が 34 名(18.6%)で明らかに 14B の選択頻度が多い。確かに、14B,15A,16A,17A の選択パタンの方が 14A,15A,16A,17A の完全一致パタンよりも多いのである。逆に、右端の組合せパタン BBB を選択した 16 名(8.7%)は全員が 14B を選択しており、14B,15B,16B,17B と完全に一貫している。これらの結果は、「典型像は典型ならず」（林, 1981, p.65-68.; 林, 1984, p.135-145.）の好例である。4 行目と 5 行目は、残業のメリット・デメリットに対する評価と 8 パタンの関係を示している。どのパタンにおいても、キャリアアップよりも自分の時間を求めている。

〔独立－従属〕という軸で、ⅠグループとⅡグループを対比させようと試みたが、質問 14 に対する選択パタンがその目論見を退けた。〔独立－

従属〕という軸は、林(1981)が主張した〔近代－伝統〕軸と軌を一にするもので、Ⅱグループの 14A,15A,16A,17A といった内容は伝統的な学校教育の根幹であった。ところが、AAA を選択した 59 名中 34 名(57.6%)が 14B を選択していたのである。AAA のみならず、AAB 28 名中 18 名(64.3%), ABA 19 名中 14 名(73.7%), BAA 26 名中 18 名(69.2%)が 14B 授業は自分で好きなようにとりたい（自由なカリキュラム）を選択している。このような選択をする学生達にとって、15A, 16A, 17A といった文言はかれらの「自由」に抵触しないようである。表 1 の個々の質問でも指摘したように、「授業では懇切丁寧に自分のレベルに合わせて教えて欲しいが、授業の選択は自分で決めたい」という甘えた態度がうかがえる。あるいは、甘えなどではなく、「好きなようにする」ということがかれらの最優先の行動規範であるのかもしれない。

もしそうであれば、質問 14 はⅢグループとⅣグループの差異を見出すキーワードになるだろう。表 2-2 はⅢ、Ⅳグループのアイテム・カテゴリーである質問 18,22,23 の 3 問の 2³ 個の組合せである 8 パタン(AAA, AAB ... BBB)の選択頻度を示している。ABB はⅢグループの典型、BAA はⅣグループの典型と想定できる。表 2-2 からわかるように、Ⅲグループの典型と想定された ABB の組合せが 47(25.7%)、つぎに BBB, BBA, ABA と続き、これらの 22B を含む上位 4 パタンで 124 (67.8%) を占めている。Ⅳグループの典型と想定された BAA の頻度は 13(7.1%)で最も少なかった。14A とⅢ、Ⅳグループとの関係はほとんど見られないが、14B を選択した学生 125 名中 36 名(29.0%)がⅢグループの典型と想定された ABB 選択し、また 22B を含む上位 4 パタンで 91 (72.8%) を占めている。ここでも 14B だけが 8 パタンの選択頻度と関連していた。これら 14B と 22B を含む選択パタンが本調査回答者の特異なパタンなのか、それとも現代学生の一般的なパタンなのか、今後の検討課題である。

引用文献

- 有本 章 (2003). 高等教育の国際比較における
トロウモデルと知識モデルの視点 広島大
学高等教育研究開発センター 大学論集,
33, 1-19.
- 浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加
に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と
一般大学学生を対象とした調査から— 教
育心理学研究, **50** (2), 141-151.
- 安藤延男 (2009). コミュニティ心理学への招待
—基礎・展開・実践— 新曜社, p.165-187.
- 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育の将
来像 (答申) .
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築へ
向けて (答申) .
- 中央教育審議会 (2012). 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) .
- 橋口捷久 (1992). PMリーダーシップトレーニ
ング効果の数量化分析 奈良大学紀要, **20**,
203-223.
- 橋口捷久 (2003). 小学校教師のPMリーダー
シップ・スタイルとイメージ好かれる教
師と嫌われる教師の差異— 福岡県立大学
紀要, **11**(2), 51-62.
- 林 知己夫 (1981). 日本人研究三十年 至誠堂.
- 林 知己夫 (1984). 調査の科学—社会調査の考
え方と方法— ブルーバックス, B-571, 講談
社.
- 市川伸一 (2002). 学力低下論争 ちくま新書,
359, 筑摩書房, p.175-177.
- 伊田勝憲 (2003). 教員養成課程学生における
自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一
性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値
評定との関連から— 教育心理学研究,
51(4), 367-377.
- 金子元久 (2011). 日本の大学教育—三つの問題
点 中央教育審議会大学分科会大学教育部
会 (第4回) 資料2-4.
- 駒澤 勉 (1982). 数量化理論とデータ処理 朝
倉書店.
- 駒澤 勉・橋口捷久 (1988). パソコン数量化分
析 朝倉書房.
- 駒澤 勉・橋口捷久・石崎龍二 (1998). 新版パ
ソコン数量化分析 朝倉書房.
- 久保信子 (1997). 大学生の英語学習動機尺度
の作成とその検討 教育心理学研究, **45**(4),
449-455.
- 久保信子 (1999). 大学生の英語学習における動
機づけモデルの検討—学習動機, 認知的評
価, 学習行動およびパフォーマンスの関連
— 教育心理学研究, **47**(4), 511-520.
- 光浪睦美 (2010). 達成動機と目標志向性が学習
行動に及ぼす効果—認知的方略の違いに着
目して— 教育心理学研究, **58**(3), 348-360.
- 中山 晃 (2005). 日本人大学生の英語学習に
おける目標志向性と学習観および学習方略
の関係のモデル化とその検討 教育心理学
研究, **53**(3), 320-330.
- 岡田 涼 (2010). 小学生から大学生における
学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念
間の関連性のメタ分析— 教育心理学研究,
58(4), 414-425.
- 岡田 涼・中谷素之 (2006). 動機づけスタイ
ルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定
理論の枠組みから— 教育心理学研究,
54(1), 1-11.
- 田中 敏 (1989). 日本の大学教育にPSIを適用
するためのマニュアル 教育心理学研究,
37 (4), 365-373.
- 田中幸代 (1998). 大学教員に求められる教育
力向上のために—教育心理学が検討できる
問題の展望— 教育心理学研究, **46**(4),
473-483.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究
センター (研究代表者金子元久) (2008).
全国大学生調査—第I次報告書—.
- 謝辞 調査票の作成とデータのコーディングお
よび単純集計は入試広報課職員が担当した。
ここに記して謝意を表す。