

# 法政大学経営学部生の学習行動—統計的考察—

根本 知佳  
佐藤 岳久  
安藤 学

## 目次

目次	1
序章	2
第1章 先行調査・先行研究の問題点	2
第2章 学習の定義の拡張と区分け	4
第3章 包括的学習時間の規定要因	5
第1節 アンケート調査	5
第2節 仮説設定と仮説検定	6
第1項 包括的学習 A	6
第2項 包括的学習 B・C・D	9
第3節 回帰分析	10
第1項 包括的学習 A	11
第2項 包括的学習 B・C・D	11
終章	13
巻末資料	14
参考文献	19

## 序章

2013年3月に『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強をしないのか』（辻,2013）という本が出版された。日本の大学生が海外の大学生と比較してどれほど勉強していないかを検証し、どうすれば日本の大学生はもっと勉強するようになるかを述べている。この本に限らず、「大学生は勉強していない」という意見は頻繁に耳にする。

このように世間一般では大学生は勉強しないと言われているが、熱心に勉学に励む法政大学経営学部の一学生としては心外だ。筆者は日々の講義やゼミに真剣に取り組み、多くを学んできたと自負している。また、ボランティアなどの課外活動にも精力的に参加してきた。こうした学外の活動を通して得られた見識は正課の勉強に劣らない。おそらく、このように感じているのは筆者だけではないだろう。少なからぬ学生が自分なりに目的意識を持ち、自分の学びたいことに対して真剣に取り組んでいる。しかしながら、世間のイメージにあるような、目的を持たず、日々を無為に過ごしている学生が存在することも否めない。学びたいことに真剣に取り組む学生、大学生活をモラトリアムとして消化するだけの学生、この違いは何から生じるのだろうか。

こうした問題意識に基づき、本稿は以下のような構成となっている。第1章では、大学生の学習に関する先行研究をいくつか取り上げ、その問題点として、学習が大学の教育サービスに限定されていることを指摘する。第2章では学習の概念を拡大し、より包括的な学習行動の定義を行う。第3章では本学経営学部生を対象としたアンケート調査を行い、属性や認識の異なる学生間の学習時間に差があるかどうかを調査する。さらに、重回帰分析を行い学習時間の規定要因を分析していく。そして、より広い意味で「よく学ぶ学生」と「学ばない学生」を分かつものが何かを明らかにする。

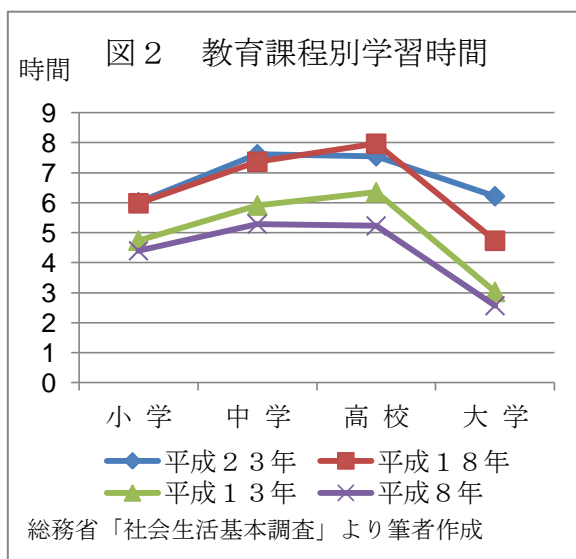
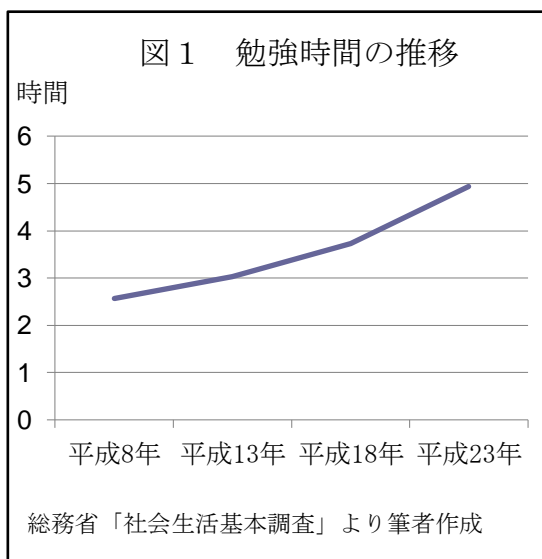
## 第1章 先行調査・先行研究の問題点

そもそも大学生はどのくらい勉強すべきなのだろう。実は、大学生の学習時間は大学設置基準の中で決められている<sup>1</sup>。1単位の修得に必要な学習時間は45時間である。卒業要件は4年間で124単位以上の取得であるため学期中の1日の学習時間は授業を含めて8時間程度となる計算である（中央教育審議会大学分科会大学教育部会,2012a）。しかし、実際には1日の学習時間は約4.6時間にとどまっており、これはアメリカと比較しても少ない。授業関連の学習時間（週あたり）が0～5時間の学生の割合は、米国で16%しか存在しないのに対し、日本では67%に上る<sup>2</sup>。平成8年から平成23年において、大学生が学業に費やす時間の推移を時系列的に見ると、増加傾向にある（図1）が、現在でも過去と同様、大学生の学習時間は小学生、中学生、高校生よりも少ない。（図2）

---

<sup>1</sup> 文部科学省「大学設置基準」

<sup>2</sup> 中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2012b）



さらに、2001年の調査では学校外での学習時間は7割近くの大学生・大学院生が1日1時間未満であり、5割近くに学生が全く勉強していない<sup>3</sup>。ちなみに、この数値は1996年の調査と比較すると学習時間が1時間未満の学生は減少しているが、まったく勉強していない学生の値は増加している。

こうした状況に対し、過去いくつもの調査・研究が積み重ねられており、研究は大別すると3つに分類される。

第1は、勉強しない大学生の行動を理論的に説明しようというものである。例えば、石垣（2000）は学習行動の経済モデルを用いて、大学生の不勉強が効用最大化行動の結果であることを示している。同研究では勉強の定義を授業、自宅学習、友達同士でのグループ学習としており、それ以外の全ての活動を余暇としている。また、権（2006）はゲーム理論の枠組みを用いて、日本の大学生には勉強をするインセンティブが不足していることを述べている。同研究では勉強の内容が厳密に定義されているわけではないが、アルバイトは勉強と対置されサークル活動や学生起業も勉強と明確に峻別されていることから、勉強の定義は大学での授業やそれに関する予習復習とされていると考えられる。

第2は、アンケート調査によって大学生の学習行動を実証的に分析しようというものである。例えば田中・藤田（2013）は社会福祉系学部の学生に対する調査から、学習活動や学習意欲に関する因子分析を行い、「授業への主体的な学習態度」と「難問解決志向」、「パソコンを利用した学習活動」に高い相関関係を見出している。同研究では、授業の課題への取り組みや出席状況、ノートの取り方など大学の講義に関連する活動を学習としていた。また、古いものでは田崎（1979）が群馬大学教養学部の学生についての調査から学習意欲について分析しており、友人関係や将来への準備といったことよりも、勉強内容そのものに関する興味関心が強い学習動機となっていることを示している。同研究の学習の定義は講義の予習復習など、大学の授業に関連する活動であった。

第3は、新たな学習の在り方を模索しようというものである。溝上（2007）はアクテ

<sup>3</sup> 内閣府（2001）

ィブ・ラーニングを「自らの学生の思考を促す能動的な学習」と定義し、様々な大学で実践されているアクティブ・ラーニングをレビューした上で、その導入についての課題を検討している<sup>4</sup>。また、我妻・中原（2012）はアクティブ・ラーニングの一事例として映像作品制作の授業を取り上げ、学習者の学習観の変容について考察している。

以上を概観すると、大学生の学習における調査・研究は主として授業やゼミなど大学の教育サービスやそのための自習を学習と定義し、展開されてきたことが分かる。これは、そうした研究が主に大学の教員によって積み重ねられてきたことを考えれば自然だろう。なお、ベネッセ総合研究所（2012）は、正課内外を問わず幅広い 11 種類の活動を学習に類するものとし、その学習成果について論じているが、同研究の対象はあくまで学習の「成果」であって、学習を支える「要因」について述べているわけではない。

こうした状況の一方で、大学の教育サービス以外の学びの重要性も指摘されている。先述のベネッセ総合研究所（2012）もその一つだが、政府レベルでもそうした指摘はなされている。例えば、中央教育審議会（2008）によると「学士課程教育を通じて到達すべき学習成果は、こうした科目（大学の教養、専門科目）のみでなく、課外活動を含め、あらゆる教育活動の中で、修業年限全体を通じて培うもの」とされる。また、同審議会大学分科会（2012a）によれば「学士課程教育はキャンパスの中だけで完結するものではない。例えば、サービス・ラーニング、インターンシップ、社会体験活動や留学経験などは学生の学びへの動機付けを強めるとともに高い教育効果を持つ」とされている。すなわち、大学の授業やゼミだけでなく、ボランティアやインターンシップ、アルバイトといった活動も大学生の学習の一形態と見なすべきというのである。こうしたことを踏まえると、多くの先行研究が学習の定義を大学の教育サービスに限定していることは、学生の学習行動を考察する上で問題があると言えよう。

## 第 2 章 学習の定義の拡張と区分け

前述の問題点を踏まえて学習の定義の拡張し、より包括的な学習の概念を設定する。何の活動を学習とするかにあたっては、学習の定義をできる限り広くとるため、ベネッセ教育総合研究所（2012）の「学習成果を感じる状況」を参考にした。また、久保田・岸（2012）が学習の一形態として演劇等の芸術鑑賞を挙げていることも考慮した。こうして本稿が学習行動として設定したのは、大学の講義、ゼミ、語学、資格、インターンシップ、異文化理解、読書、芸術鑑賞、アルバイト、サークル、ボランティアの 11 の活動である。さらに、この 11 項目の学習行動を分析に利用するため、Romiszouski（1981）の枠組みを用いて整理していく。

久保田・岸（2012）は、Romiszouski の枠組みを「学習の 4 類型」に修正し、以下のよう述べている。類型 1 は、目標を事前に設定し、教材を用意して行う「教授による学習」である。これは従来から学校教育で行われている学習の形態である。類型 2 は、目標は事前に設定するが、その目標を達成するために必要なリソースは用意されていない。具体的な目標設定は事前に行うが、必要なリソースは学び手自身が集めなければならない学習であり、大学の教育サービスにおいて、ゼミは類型 2 に属する。類型 3 は、必要と思われる

---

<sup>4</sup> 溝上（2007）より引用

学習リソースを提供し、何かしらの学習をしてほしいと考えるが、具体的な目標を用意しているわけではない学習であり、何を学ぶかは基本的に学び手に任されている。学び手は、図書館、博物館、美術館などに足を運ぶが、出かける前に明確な学習目標を設定するわけではなく、何らかの期待感を持って参加する中で、さまざまな発見や学習に出会う。類型4は、学ぶことを意識しない「意図的でない学習」である。学習しているという意識はないが、知らず知らずのうちに学び、社会に適応していく学習である。

本稿では前述の11項目を類型1～4にあてはめる。大学の講義、語学、資格を類型1、ゼミ、インターンシップを類型2、異文化理解、芸術鑑賞、読書を類型3、そしてアルバイト、サークル、ボランティアを類型4とする。

さらに、学習の定義を段階的に拡張させ、各段階における学習時間の規定要因を比較検討するため、類型1～4を以下のように整理し、狭義の学習から広義の学習まで4パターンの包括的学習の定義を設定する。

包括的学習 A：類型1

包括的学習 B：類型1+類型2

包括的学習 C：類型1+類型2+類型3

包括的学習 D：類型1+類型2+類型3+類型4

したがって、包括的学習のそれぞれの定義は

包括的学習 A：「講義、資格、語学」

包括的学習 B：「講義、資格、語学、ゼミ、インターン」

包括的学習 C：「講義、資格、語学、ゼミ、インターン、芸術鑑賞、異文化理解、読書」

包括的学習 D：「講義、資格、語学、ゼミ、インターン、芸術鑑賞、異文化理解、読書、アルバイト、ボランティア、サークル」

となる。なお、以降は包括的学習と区別するために、大学の提供する教育サービスが中心となる従来の学習概念を「狭義の学習」と呼称し、大学の講義、ゼミ、語学、資格、インターンシップ、異文化理解、読書、芸術鑑賞、アルバイト、サークル、ボランティアの包括的学習を構成する諸要素を「学習要素」と呼称する。

### 第3章 包括的学習時間の規定要因

前章で設定した包括的学習に関する行動の規定要因を探っていく。包括的学習に対する意欲的な行動の指標として包括的学習時間を調査し、各学生の属性情報（客観的事実）と各学生の考え方（主観的認識）が包括的学習時間にどのような影響を与えるか分析していく。

#### 第1節 アンケート調査

分析に際し、法政大学経営学部の子生514名へのアンケート調査を実施した。（調査票は巻末資料を参照）本アンケートの目的は、包括的学習時間とその規定要因を明らかにすることである。具体的には、学生がそれぞれの学習要素にかけている時間、学生の属性情報、学生の各種の主観的認識（学習要素に対する認識、包括的学習時間、各学習要素への時間配分、必要な施設・サービス、進学理由・入学後目的意識、習得すべきスキル・習得

済みスキル、履修科目選択理由)を調査した<sup>5</sup>。

調査方法の概要は以下の通りである。調査対象者は法政大学経営学部の学生(514名)である<sup>6</sup>。経営学部教員に了解を得た上で、当該教員の担当する15講義(全て市ヶ谷キャンパス開講)で調査票のべ900枚を配布し、授業終了時に回収した。回収率は57%(514枚)である。ただし、回答者には重複回答を避けるように依頼をしている。調査は2013年7月8日(月)~7月19日(金)の期間で行った。

## 第2節 仮説設定と仮説検定

以下では、学生の属性や認識が包括的学習時間にどのような影響を与えるのかについて、仮説を設定した上で、アンケート結果を用いてその仮説を検定する。仮説は、狭義の学習に対する先行研究や一般的認識を参考に設定する。また、仮説の検定は、はじめにアンケートの項目ごとに包括的学習時間の平均値を算出し、平均値の比較を行う。各項目の平均値は巻末の表1に示した。次に、項目別にみた平均値の差が、母集団である本学経営学部全体の学生においても有意なものといえるかどうかを検証するため、平均の差の検定を行う。

### 第1項 包括的学習 A

まず、ベンチマークとして包括的学習 A の学習時間の分析を試みる

#### 学年

学年と包括的学習時間の関係については、正の関係(上がるにつれて増加する)も負の関係もありうる。藤村(2013)によると、学年が上がると平均授業時間は減少するが、平均学習時間は増えており、合計でどうなるかについては明確ではない<sup>7</sup>。このため、学年と学習時間については、実際にどのような関係になっているのか、事実を確認したい。

学年別にみた学習時間は平均で、1年生 2.6 時間(標準偏差=2.2)、2年生 2.3 時間(標準偏差=2.4)、3年生 1.9 時間(標準偏差=2.3)、4年生 1.4 時間(標準偏差=2.2)となった。この結果について平均の差の検定を行ったところ、1%有意水準で有意差が認められた。すなわち、学年が上がると学習時間が減るという結果が得られた。

また、4年生には他の学年に比べ、就職活動や取得必要単位数が限られるといった特殊要因がある。そこで1~3年生と4年生の2つに分けて学習時間の標本平均を見てみると、1~3年生 2.2 時間(標準偏差=2.3)、4年生 1.4 時間(標準偏差=2.2)であった。これについて平均の差の検定を行うと、1%有意水準で有意差が認められた。4年生の授業出席時間が他の学年に比べて少ないことは先行調査(ベネッセ教育総合研究所,2012)で明らかになっており、経営学部においても同様の関係が認められる。

#### 性別

中村他(1986)では女性の方が大学の授業に充実感を感じていると述べられていた。そ

<sup>5</sup> 属性に関する調査項目は、学部、学科、学年、性別、ゼミ所属、サークル所属、大学入試区分、通学時間、住居、成績である。

<sup>6</sup> 回答者には法学部 28 名、文学部 55 名、GIS2 名、経済学部 2 名、学部不明 4 名が含まれる。本論は経営学部生の特性を調べることが目的であるため、分析対象から除外する。

<sup>7</sup> 藤村(2013)の学習時間は授業準備・復習時間、授業外の学習時間を指す。

ここで、女子の方が男子より包括的学習時間の平均が長いという仮説を検証してみる。

学習時間の標本平均は男子 2.2 時間 (SD=2.3)、女子 2.1 時間 (SD=2.4) となり、わずかに男子の時間の方が長い。さらに平均の差の検定によると母集団における男女間の学習時間の差は有意なものではなく、仮説は支持されない。つまり、男女間で学習時間に有意な差はない。

#### 入試区分

推薦や付属校からの進学 of 学生に比べて一般入試の受験を経てきた学生は、狭義の学習時間の確保が習慣化している場合が多いと予想される。そこで、一般入試の学生の包括的学習時間が長いという仮説を検証する。

入試区分別の場合、一般入試 2.0 時間 (標準偏差=2.2)、推薦 2.3 時間 (標準偏差=2.1)、付属校 2.6 時間 (標準偏差=3.0) となり、意外にも学習時間は付属校出身の学生で最も長くなった。ただし、平均の差の検定によれば、母集団の区分間の学習時間について有意差は認められず、入試区分による学習時間の違いは統計的にみられない。

#### ゼミ所属

ゼミではさまざまな活動を行うが、発表、グループワーク、ディスカッション等、学生は授業準備に相当の時間を費やす傾向がみられる。また、ゼミは任意での履修科目であるが、実際に履修するには入ゼミ試験に合格する必要がある、基本的には真面目な学生がゼミに所属する傾向があると考えられる。そこで、所属の学生の方が包括的学習時間が長いという仮説を検証してみる。

学習時間の標本平均は、所属が 1.5 時間 (標準偏差=1.6)、無所属が 2.6 時間 (標準偏差=2.7) であり、無所属の方がむしろ長く、両者間の学習時間は 1% 有意水準で有意差が認められた。意外な結果だが、これは包括的学習 A の学習要素はゼミが含まれていないことと、ゼミに所属する学生ほど「資格、語学」といった独習中心の学習に時間を割くのが難しいことが理由と考えられる。

#### サークル所属

サークルに所属する学生はその活動に時間が割かれるため、その他の学習要素の時間が比較的少ないと考えられる。そこで、サークル活動を含まない包括的学習 (包括的学習 A ~ C) に関して、無所属の学生の方が包括的学習時間は長いという仮説を検証してみる。

学習時間の標本平均は所属 2.1 時間 (標準偏差=2.3)、無所属 2.3 時間 (標準偏差=2.4) であり、無所属学生の方が長くなったものの、両者間に有意差は認められず、仮説は支持されない。サークル活動に励むことが学習を阻害していないということになる。サークル活動をしていても、学習に時間を割くようにしているものと解釈できる。

#### 住居

一人暮らしの学生は、実家暮らしの学生に比べて家事等に費やす時間が多いため、確保できる時間が少ないと予想される。東京大学学生生活委員会学生生活調査室 (2008) によると、自宅外生は家事に比較的多くの時間を費やしている。そこで、実家暮らしの学生の方が包括的学習時間は長いという仮説を検証する。

学習時間は実家 2.2 時間 (標準偏差=2.5)、一人暮らし 2.0 時間 (標準偏差=1.8) となり、実家暮らしの方がわずかに長い、有意な差は認められず、仮説は支持されなかった。

理由として考えられるのは、通学時間の差である。ここで通学時間について住居別のみ

ると、通学時間の標本平均は実家暮らしで 74 分（標準偏差=26）、一人暮らしで 41 分（標準偏差=19）であり、母集団においても有意差が認められた。学習時間の確保を妨げる要因として、実家暮らしの学生は通学、一人暮らしの学生は家事が考えられる。そして、それらが学習時間に対して同程度の影響を与えているため、結果的に学習時間は変わらないのではないかと考えられる。

#### 進学理由・入学後の目的

進学理由、入学後の目的は、学習意欲に大きな影響を与え、包括的学習時間に差を生むと考えられる。特に、専門知識の涵養、学問研究、資格取得、語学の修得には長期間にわたって相当の学習時間が必要となるため、これらを目的とする学生の包括的学習時間は長いという仮説を検証する。

進学理由として、専門知識の涵養、学問研究、資格取得、語学の習得のうち 1 つ以上選択した学生と、1 つも選択しなかった学生の学習時間の平均に差があるかどうかを検定したところ有意な差が認められなかった。また、理由ごとの学習時間をより詳しく見ると、課外活動を選択した学生の学習時間の標本平均が 2.7 時間（標準偏差=2.7）となり最も多く、仮説で挙げた項目については、資格 2.5 時間（標準偏差=3.2）、専門知識 2.1 時間（標準偏差=2.3）、語学 2.0 時間（標準偏差=1.9）、学問研究 1.9 時間（標準偏差=1.9）であったが、それぞれについて有意差は認められなかった。つまり、進学理由として高い学習意欲を持っていたか否かは学習時間には影響していない。

入学後の目的として、専門知識の涵養、学問研究、資格取得、語学の習得のうち 1 つ以上選択した学生と、1 つも選択しなかった学生の学習時間の平均に差があるかどうかを検定したところ、5%水準で有意な差が観察された。そこで目的項目別に学習時間を見ると、入学後の目的全項目中、資格の 3.3 時間（標準偏差=3.7）が最大となった。仮説で挙げた項目は専門知識 2.3 時間（標準偏差=2.3）、学問研究 2.1 時間（標準偏差=2.2）、語学 1.9 時間（標準偏差=2.3）であった。資格以外の項目についての仮説は支持されなかった。

#### 習得すべきスキル

習得すべきスキルは、具体的な到達目標を表す。各項目の中には、大学生活の中での多様な行動に付随して習得できそうな項目、つまり、そのスキルの習得に特別の時間を要さないであろう項目もある。一方で、専門知識、一般教養、知識・技能の応用は、新たな知識を取り込むための学習時間が必要になる。そこで、専門知識、一般教養、知識・技能の応用は、他の項目より包括的学習時間が長くなるという仮説を検証したい。

習得すべきスキルとして、専門知識、一般教養、知識・技能の応用のうち 1 つ以上選択した学生と、1 つも選択しなかった学生の学習 A の学習時間の平均の差を検定したところ、1%水準で有意であった。異なるスキルを選択した学生の学習時間について詳しく見ると、その標本平均は倫理観の 2.6 時間（標準偏差=2.7）が最大であった。また仮説で挙げた項目に関しては、一般教養 2.3 時間（標準偏差=2.4）、専門知識 2.2 時間（標準偏差=2.3）、知識・技能の応用 2.2 時間（標準偏差=2.1）となり、これらの項目を意識する学生ほど、新たな知識を取り込むための学習時間が必要になり、学習時間が長くなるという仮説は支持されず、むしろ学習時間は少ない。さらに、習得すべきスキルの異なる学生間で学習時間の平均の差の検定を行ったが、母集団に有意差は認められず、習得すべきと考えるスキルについての考え方は、学習時間に影響を与えない。



### 習得済みスキル

学びを支えるスキルには様々なものが考えられるが、大学では学生の自主性が相当程度尊重されるため、自己管理能力、生涯学習力、積極性、計画性、実行力の5つが、特に重要であると考えられる。そこで、この5つの項目は他の項目より学習時間が長くなるという仮説を検証する。

習得済みスキルとして、自己管理能力、生涯学習力、積極性、計画性、実行力のうち1つ以上選択した学生と、1つも選択しなかった学生の学習時間の平均の差は有意ではなかった。各スキルを選択した学生の学習時間について詳しく見ると、仮説で挙げた項目については、項目間の学習時間の平均の差は統計的にも有意でなく、仮説は支持されなかった。自身が習得済みと考えるスキルが何であろうと、学習時間に差はないことになる。

以上の結果をまとめると、学習時間の平均に有意な差が見られたのは学年、ゼミへの所属、入学後の目的の3つであった。

## **第2項 包括的学習 B・C・D**

前節では、包括的学習時間 A (以下 (A)) を見てきた。次に、学習をより広義に捉える包括的学習時間 B~D (以下 (B) ~ (D)) の定義を用いた場合、結果に差が生じるかの結果の感応度チェックを行った。基本的には (A) の結果と (B) ~ (D) の結果に大きな差は見られず、結果の確からしさが確認できた。ただし、いくつかの言及すべき差異も観察されたので、以下で整理する。

### 性別

性別について (A) で有意差はなかったが、(C) と (D) で女子の学習時間がそれぞれ約 0.5 時間、1.0 時間男子を上回り、(C) は 10% 水準で、(D) は 5% 水準で有意な男女差が観察される。つまり、広義で学習を捉えた場合、女子の方がそれらの活動に時間を割く傾向がみられる。

### 学年

1 年生~3 年生と 4 年生の学習時間は (A) ~ (C) で 4 年生の学習時間が有意に少ないが、(D) では有意差は認められない。4 年生になると、狭義での学習以外のことに時間を回す場合が多いためと考えられる。

### ゼミ所属

ゼミ所属の学習時間に対する影響は、学習の定義によって、結果が大きく変わることがわかった。(A) では無所属の方が学習時間は長かったが、(B) と (C) では所属する学生の方が学習時間の平均が大きくなった。これは学習の定義にゼミでの学習時間を含めたためである。もっとも、(D) まで拡張すると、再び無所属の学生の方が学習時間は長くなる。ゼミへの所属がゼミでの学習時間に対しては正の要因となるが、代わりにアルバイトやサークル、ボランティアには時間を割かなくなるため、負の要因になり、後者の影響の方がより大きいからと考えられる。

### サークル所属

サークル所属は (A) ~ (D) すべてで無所属の方が学習時間の標本平均は大きい、統

計的に有意な差と認められるのは (C) のみだった。

#### 住居

住居については (A) では有意差はなかったが、(C) と (D) は 5%水準で有意差が認められ、一人暮らしの学生の方が学習時間は長い。類型 3、4 の学習に対しては一人暮らしの学生の方が熱心である<sup>8</sup>。

#### 入学後の目的

入学後の目的は (A) と (B) で有意差が認められた。学習時間の平均が大きい順に (A) と (B) の中でそれぞれ順位付けし、比較してみると (A) で 8 位の学問研究は、(B) で 5 位となった。ただし、広義で学習を捉えると、差は認められなかった。

以上の結果をまとめると、

包括的学習 A：属性の学年、ゼミ、入学後の目的

包括的学習 B：属性の就活要因を踏まえた学年、入学後の目的

包括的学習 C：属性の性別、学年、就活要因を踏まえた学年、サークル、住居

包括的学習 D：属性の性別、住居

が学習時間に有意な差を示した項目である。

### 第 3 節 回帰分析

これまでの包括的学習時間の平均の差の検定で確認された各種の項目を、学習時間の規定要因と見なしてよいのであろうか。また、他の項目は学習時間に全く影響を与えないのであろうか。平均の差の検定は、あくまで「他の条件を一定と見なして」行っており、他の条件をコントロールした上で結果を評価する必要があると考えられる。そこで、本章では、回答者の属性、進学理由・入学後の目的、習得すべきスキル、習得済みスキルの中から説明変数を選び、学習時間を被説明変数とする重回帰分析（最小二乗法によるクロスセクション回帰）を行う。各説明変数は以下のように設定した。

属性	学年	2年生から4年生のうち該当する学年は1、それ以外は0
	性別	男子は0、女子は1
	ゼミ	所属は1、無所属は0
	所属	所属は1、無所属は0
	入試区分	推薦、付属出身はまとめて推薦とし1、一般入試は非推薦とし0
	通学時間	記載された時間
	住居	実家暮らしは1、一人暮らしは0
進学理由	順位に関係なく、項目ごとに選択した場合に1、それ以外には0	
入学後の目的	順位に関係なく、項目ごとに選択した場合に1、それ以外には0	
習得すべきスキル	項目ごとに選択した場合は1、それ以外は0	
習得済みスキル	項目ごとに選択した場合は1、それ以外は0	

<sup>8</sup> 一人暮らしの場合、金銭的理由からアルバイトを多くする結果、としてこのような傾向になっている可能性はある。しかし、(C) にはアルバイトは含まれておらず、芸術鑑賞、異文化理解、読書といった学びに、彼らがより多くの時間を割く傾向が強いと考えられる。

分析結果は、巻末の表 2～5 のようになった<sup>9</sup>。また、多重共線性に配慮するため Vif 値を算出した。どの項目の Vif 値も 10 未満であることから、多重共線性が生じている可能性は低いと考えられる。

以下、結果と解釈について述べていく。回帰係数の有意水準は両側 10%とする。

### 第 1 項 包括的学習 A

まず、最も基本的な学習の定義である包括的学習 A の時間の規定要因について述べていく。ここで有意な説明変数は巻末表 2 の通りである。

平均の差の検定では、学年、ゼミ、入学後の目的に関してみると学習時間に差が出る事が確認された。回帰分析の結果、ゼミは負の影響、入学後の目的として教養の向上と資格の取得の 2 つについて正の影響が観察され、平均の差の検定と統合的な結果となった。しかし、学年は有意とはならず、学年の学習時間に対する影響は見せかけに過ぎなかったと考えられる。

この他、平均の差は見られなかったものの、学習時間に差を与える変数がいくつか観察された。まず、入試区分については推薦の場合に学習時間にプラスの影響がみられた。経営学部の推薦はいくつかの種類があるが、いわゆる指定校推薦が多くを占めている。出身高校から、翌年以降の指定校枠を外されないように、学習に励むよう、要請されることも多いとされる。また、高校時代の成績もおしなべてよい者が推薦対象者となっているため、まじめに勉強する姿勢が有意な結果に繋がったものと考えられる。

また、進学理由については平均の差の検定では有意な差は見られなかったが、回帰分析では課外活動のみが有意に正となった。専門知識の涵養、学問研究、資格取得、語学の修得を目的として掲げる学生の包括的学習時間は長いという仮説は棄却されることを意味する。

習得すべきスキルについても、平均の差の検定では有意な差が認められなかったが、回帰分析ではいくつかの項目が有意となった。しかし、一般教養、専門知識、知識技能の習得は学習時間が長くなるとした仮説は支持されない。有意となった項目のうち、倫理観や計画性はよく学習する学生のみがよい性格を反映していると考えられる。

さらに、習得済みスキルとして計画性、実行力を意識している学生は学びの時間を増やすという仮説と統合的な結果が得られた。他に興味深い結果として、ストレス対応が正に有意となっており、学習等に伴うストレスをうまく消化できる学生ほど、長時間の学習に耐えられる傾向がある。

### 第 2 項 包括的学習 B・C・D

次に学習の定義を拡大した場合について述べる。ここで有意な説明変数は巻末表 3～5 の通りである。

学習範囲を広義で捉えると、(D) では学年の 2 年や 3 年が有意となった。平均の差の検定では有意でなかったが、他の要因をコントロールすることで学習時間に対する影響が表

---

<sup>9</sup> SPSS を用い、変数の投入方法を変数減少法に設定して分析した。説明変数の選別過程のモデルは数が膨大であるため省略し、最終的に算出されたモデルのみを表示した。

れた。2年生や3年生は入学後の学生生活にも慣れ、かつ就職活動が始まる前の学年であるため、アルバイトやサークルといった義務的性格の弱い学習時間も長くなっていると考えられる。

また、性別に関しては平均の差の検定と同様、(C)と(D)では有意となっており、女性ほど学習時間を増やす傾向がみられる。

この他、進学理由、入学後の目的、習得すべきスキル、習得済みスキルといった変数については、区々な結果が得られたため、特徴的な変数を取り上げてみたい。進学理由として学問研究を取り上げている学生は、いずれの学びの定義においても学習時間を長くする傾向がみられる。同様に、進学理由として就職活動を意識している学生についても、同様の傾向が観察される。さらに、習得すべきスキルとして実行力、計画性、ストレス対応を重視する学生は、学びの範囲に関係なく学習時間を長める傾向がはっきりと観察される。習得済みのスキルとしてチームワークを挙げている学生が学習に時間を費やす傾向がみられることも興味深い。仲間と一緒に学ぶ姿勢が学びの時間を増やすことに寄与していると考えられる。

以上の分析から、包括的学習時間に影響を与える要因について整理をしてみたい。

#### どの包括的学習にも影響を与えない変数

属性の中では、サークルへの所属と住居の違いは、どの学習の定義においてもその時間に影響を与えなかった。(D)にサークル活動が含まれているにも関わらず、所属の違いが学習時間に影響しないのは、サークルに所属していない学生がアルバイトやボランティアに多くの時間を割いているためであろう。

進学理由・入学後の目的といった目的意識には学習時間に影響を与えるものと与えないものがあり、学歴の取得や友達を作るといったものはどの定義の学習時間にも影響を与えなかった。また、意外なことに語学に対する目的意識も学習時間には影響を与えていない。

習得すべきスキルの中では、自分の意見を伝える、他人に働きかける、コミュニケーション力、情報リテラシーといったアウトプットに関するスキルは学習時間に影響を与えなかった。これは、大学生の学生生活においてアウトプットの訓練をする学習機会が乏しいため、習得すべきと考えていてもそれを具体的な学習行動にならないことを示しているのではないかと推察される。

習得済みスキルの中では、一般教養、専門知識、論理的思考能力といったスキルは、学習時間に影響を与えなかった。既存の知識の多寡や思考能力の高低が学習時間を決めていくわけではないようだ。

#### 種類を問わず学習行動に影響を与える変数

いずれの包括的学習の定義においても、学習時間に正の影響を与えていたのは、計画性、実行力、ストレス対応を習得済みのスキルとして持ち合わせている(と本人が自覚している)ことであった。この結果から、どんな学びにおいても、計画を立て着実に実行できる学生が、よく学習することが明らかとなった。さらに、学習に伴い生じるストレスを上手く処理できるかどうか、長時間の学習を実現する上で重要であることが分かった。また、進学理由として学問研究への高い意識を持っていること、チームワークがあると考えていること、(4年生を除く)上級生であること、女性であることも、多くの場合、学びの時間

を延ばす要因となっている。

意外なことに、課題発見力を有していると自覚している学生ほど、学習時間を削減する傾向が顕著に観察された。これは、課題発見力があるから学ぶ必要はない、と考えている可能性を示唆する。本来は、課題発見力があるならばより一層学びを増やし、様々な課題に取り組むべきと考えられ、安易な自信が負の方向に作用している可能性がある。

## 終章

本稿の冒頭において、学生には、自分の学びたいことに真剣に取り組む者と大学生生活をモラトリアムとして消化するだけの者がいることにふれた。そして、より広い意味で、「よく学ぶ学生」と「学ばない学生」を分かつものを明らかにすることが本稿の目的であると述べた。今回の研究結果を見返すと、その「分かつもの」は学年や性別といった変えようのない属性ではなく、計画性、実行力、ストレス対応といったスキルの有無（への意識）であると考えられる。したがって、こうしたスキルを習得する学習機会を設けることは、学生の自主的な学びを促す上で、非常に有用であると考えられる。

また、学びの時間を多く取る傾向にある学生は、**self-discipline**がある程度出来るようになっていて（少なくとも自分では出来ると自覚していて）、目標に向かって他人とも協力しながら真面目に取り組んでいこうとする傾向があることも分かった。学生の学びをより一層促していくためには、このようなポテンシャルを有する学生のやる気を刺激する仕組み作りも肝要であろう。例えば、今回の調査で学生が大学に対する要望として最も多く回答をしていたのが、自習スペースの拡充である<sup>10</sup>。スペースの制約は都市型大学の宿命ではあるが、学生の学びへの意欲を促すきっかけとして、大学には自習意欲の芽を摘まないような配慮を期待したい。大学生への風評に忸怩たる思いを抱く筆者としては、こうした取り組みにより「よく学ぶ学生」が増え、世間からのイメージが改善されることを切に願う。

なお、分析の過程で有意となった項目についてはできる限り解釈に努めてきたが、十分に説明できなかったものも多々あった。こうした項目について追跡調査等を行い、その背景を丹念にときほぐしていけば、より深い示唆が得られるのではないかと思われる。また、学習の定義によって、影響の有無が変化する要因もあった。この結果について考察を深めれば、どの学習を促進する要因は何であり、どのような対策が有効かを議論することができる。これらは本稿の課題としたい。

---

<sup>10</sup> 必要な施設として自習室を挙げたのは回答者の 73%に達した。

## 巻末資料

表 1：学習の平均時間（単位：時間）

包括的学習			A	B	C	D
属性	学年	1年	2.6	2.4	2.6	4.4
		2年	2.3	2.5	3.7	5.1
		3年	1.9	2.6	3.1	4.7
		4年	1.4	2.0	2.5	4.1
		1～3年	2.2	2.5	3.2	4.8
	性別	男	2.2	2.4	2.8	4.2
		女	2.1	2.4	3.4	5.2
	ゼミ	無所属	2.6	2.4	3.0	4.9
		所属	1.5	2.5	3.1	4.5
	サークル	無所属	2.3	2.7	3.4	5.1
		所属	2.1	2.3	2.9	4.4
	入試区分	一般	2.0	2.3	3.0	4.5
		推薦	2.3	2.7	3.4	5.4
		付属	2.6	2.5	2.9	4.4
	住居	実家暮らし	2.2	2.4	2.9	4.3
		一人暮らし	2.0	2.6	3.6	5.5
進学理由	教養		2.1	2.4	3.1	4.7
	人格形成		2.4	3.0	3.6	6.1
	専門知識		2.2	2.4	3.1	4.6
	学問研究		1.9	2.5	3.2	4.4
	就職		2.3	2.7	3.2	4.8
	学歴		2.1	2.4	2.8	4.3
	友達		2.3	2.2	3.2	4.2
	資格		2.5	2.9	3.2	5.4
	語学		2.0	1.8	2.3	3.4
	青春		1.9	2.2	2.9	5.2
	課外活動		2.7	3.3	3.9	5.0
入学後の目的	教養		2.3	1.4	3.2	4.7
	人格形成		2.6	2.8	3.6	5.8
	専門知識		2.3	2.7	3.4	5.2
	学問研究		2.1	2.6	3.3	4.9
	就職		2.2	2.6	3.0	4.2
	学歴		1.9	2.2	2.8	4.4
	友達		2.2	2.1	2.5	3.7
	資格		3.3	2.9	×	×
	語学		1.9	1.3	×	×
	青春		1.7	2.1	2.7	3.9
	課外活動		2.1	2.5	3.6	6.1

(備考) ×は標本数が9以下と少数のため平均値を算出しなかった

表 2：回帰分析結果・包括的学習 A

		標準化 係数	t 値	共線性の 統計量
		ベータ		VIF
	(定数)		4.784***	
属性	ゼミ	-0.173	-3.955***	1.06
	推薦	0.085	1.981**	1.021
進学理由	課外活動	0.135	3.105***	1.043
入学後の 目的	教養	0.082	1.836*	1.101
	資格	0.089	2.011**	1.099
習得すべき スキル	チームワーク	0.154	3.323***	1.197
	倫理観	0.111	2.315**	1.277
	課題発見力	-0.113	-2.207**	1.444
	計画性	0.092	1.796*	1.458
習得済み スキル	知識技能の応用	0.078	1.663*	1.223
	実行力	0.087	1.718**	1.419
	課題発見力	-0.147	-2.832***	1.497
	計画性	0.088	1.763*	1.372
	新しい価値の 創造	-0.121	-2.568**	1.231
	空気を読む	-0.097	-2.051**	1.251
	ストレス対応	0.097	1.993**	1.301

(備考)\*\*\*,\*\*,\*はそれぞれ有意水準 1%,5%,10%を表す

表 3：回帰分析結果・包括的学習 B

モデル		標準化 係数	t 値	共線性の 統計量
		ベータ		VIF
63	(定数)		4.19***	
進学理由	学問研究	0.104	1.86*	1.113
	就職	0.105	1.89*	1.1
	課外活動	0.121	2.22**	1.064
入学後の目的	専門知識	0.119	2.2***	1.05
習得すべき スキル	チームワーク	0.197	3.57***	1.095
	倫理観	0.113	1.97**	1.184
習得済み スキル	実行力	0.137	2.1**	1.539
	課題発見力	-0.219	-3.348***	1.543
	計画性	0.136	2.12**	1.473
	自分の意見を 伝える	-0.134	-2.087**	1.483
	他人の意見を 聞く	0.124	1.848*	1.619
	ルールを守る	-0.204	-3.094***	1.557
	ストレス対応	0.136	2.155**	1.423

表 4：回帰分析結果・包括的学習 C

モデル		標準化係数	t 値	共線性の統計量
		ベータ		VIF
59	(定数)		0.337	
属性	2年	0.182	2.452**	1.189
	性別	0.156	2.183**	1.106
	通学時間	0.176	2.389**	1.17
進学理由	学問研究	0.228	3.071***	1.188
習得すべきスキル	チームワーク	0.184	2.453**	1.216
	知識技能の応用	-0.245	-3.046** *	1.399
	課題発見力	0.152	1.727*	1.682
	他人の意見を聞く	0.201	2.271**	1.692
	ルールを守る	-0.171	-1.906*	1.729
習得済みスキル	コミュニケーション力	0.136	1.782*	1.253
	情報リテラシー	-0.262	-3.284** *	1.374
	チームワーク	-0.166	-2.142**	1.293
	倫理観	0.142	1.904*	1.208
	実行力	0.264	2.92**	1.768
	課題発見力	-0.354	-3.868** *	1.807
	計画性	0.243	2.721***	1.729
	ストレス対応	0.165	1.964**	1.525

(備考)\*\*\*,\*\*,\*はそれぞれ有意水準 1%,5%,10%を表す

表 5：回帰分析結果：包括的学習 D

モデル		標準化係数	t 値	共線性の統計量
		ベータ		VIF
53	(定数)		1.007	
属性	2年	0.295	3.219***	1.733
	3年	0.232	2.545**	1.724
	性別	0.181	2.209**	1.386
進学理由	人格形成	0.266	3.111***	1.505
	学問研究	0.261	3.16***	1.412
	就職	0.176	1.968**	1.651
入学後の目的	教養	-0.131	-1.684*	1.253
	就職	-0.219	-2.612**	1.451
	青春	-0.22	-2.868***	1.219
	課外活動	0.241	3.027***	1.308
習得済みスキル	専門知識	0.137	1.67*	1.393
	知識技能の応用	-0.238	-2.336***	2.139
	積極性	0.345	3.806***	1.701
	ルールを守る	-0.202	-2.158**	1.812
	情報リテラシー	-0.332	-3.838***	1.549
	チームワーク	-0.203	-2.508**	1.356
	倫理観	0.268	3.143***	1.505
	知識・技能の応用	-0.195	-2.373**	1.399
	実行力	0.265	2.843***	1.789
	課題発見力	-0.333	-3.399***	1.98
計画性	0.45	4.422***	2.142	
ストレス対応	0.149	1.719*	1.556	



## 調査票

### 勉強についてのアンケート

<ご協力のお願ひ>

2013年7月

法政大学経営学部 平田英明ゼミナール

拝啓、時下益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

この調査は、法政大学経営学部平田英明ゼミナール（代講者 飯塚信夫）が、この講義のご担当の先生のご了解を得て実施するものです。

調査・分析結果は、適切な集計を施した後、法政大学の懸賞論文への投稿論文の基礎資料として活用されるだけでなく、分析結果をゼミナールの Web ページに掲載を致します（10月初旬予定）。こうした趣旨を踏まえ、お忙しい中誠に恐縮でございますがご協力いただければ幸いです。

皆様から頂いたご意見は、弊ゼミナールにおいて、今後の調査研究の貴重な情報として活用させていただきます。なお、本アンケートは完全に機密を厳守し、調査結果は統計的に処理されるため、個々人の解答結果は絶対に公表されることはありません。

敬具

<本アンケートに関するお問い合わせ先>

法政大学経営学部 平田英明ゼミナール 代表者：飯塚信夫

〒102-8160 千代田区富士見 2-17-1 法政大学経営学部 平田英明 研究室

Email：hirata.seminar@gmail.com 担当：安藤・根本

**ご回答頂いた用紙は、そのまま机の上に置いて離席して頂いて構いません。授業終了後、速やかに担当者が回収致します。**

①あなたについて教えてください。

学部：\_\_\_\_\_ 学科：\_\_\_\_\_ 学年：\_\_\_\_\_ 性別：男・女

ゼミの所属：有・無 サークルの所属：有・無 大学入試の区分：一般・推薦・付属校

大学までの通学時間：\_\_\_\_\_時間\_\_\_\_\_分 住まい：実家・一人暮らし

②あなたにとって勉強に含めるものを次の中から選び、○を付けてください。(複数選択可)

(a)大学の講義(ゼミを除く) (b)ゼミ (c)語学 (d)アルバイト (e)ボランティア (f)芸術鑑賞 (g)資格 (h)異文化理解(留学・旅行) (i)インターンシップ (j)サークル (k)読書 (l)その他( )

③あなたは1日に②で選択したものにどれくらいの時間を割いていますか？

\_\_\_\_\_時間\_\_\_\_\_分

④(a)+(b)+(c)+(d)=100%になるように、③の時間の内訳を大まかに教えてください。

(a)大学の講義・資格の勉強・語学の勉強：\_\_\_\_\_%

(b)ゼミ・インターンシップ：\_\_\_\_\_%

(c)芸術鑑賞・異文化理解・読書：\_\_\_\_\_%

(d)アルバイト・ボランティア・サークル：\_\_\_\_\_%

⑤あなたがより意欲的に②の範囲で勉強するために必要な施設・サービスを次の中から選び、○を付けてください。(複数選択可)

(a)蔵書数が豊富な図書館 (b)静かな自習室 (c)くつろげる休憩室 (d)就職支援 (e)安定したネットワーク環境

(f)飲食可能な共用スペース (g)留学支援 (h)ディスカッションのある講義 (i)実務者による講演会

(j)芸術施設への入館料無料 (k)その他( )

⑥(A)大学は何をする場所だとあなたは思いますか？また、(B)あなたの大学進学理由は何ですか？以下の選択肢より、優先順位の高いものから順に3つ選び、下記の欄に記入して下さい。

(a)教養や視野の拡大をする (b)立派な人格形成をする (c)専門知識・技術を取得する (d)学問研究をする

(e)就職の準備をする (f)学歴(肩書き)を得る (g)友達を作る (h)資格の勉強をする (i)語学の勉強をする

(j)青春を楽しむ (k)課外活動に励む

A：1位 \_\_\_\_\_ 2位 \_\_\_\_\_ 3位 \_\_\_\_\_

B：1位 \_\_\_\_\_ 2位 \_\_\_\_\_ 3位 \_\_\_\_\_

⑦(A)大学生が身につけるべきスキルと、(B)実際にあなたが習得していると思うスキルをすべて選び、○を付けてください。(複数選択可)

	(A)	(B)		(A)	(B)
(a)専門知識			(l)積極的に物事に取り組む		
(b)一般教養			(m)他人に働きかける		
(c)コミュニケーション力(語学)			(n)目的を決めて行動する		
(d)情報リテラシー			(o)現状から課題を見つける		
(e)論理的思考力			(p)計画を立てて準備する		
(f)問題解決力			(q)新しい価値を生み出す		
(g)自己管理能力			(r)自分の意見を伝える		
(h)チームワーク			(s)他人の意見を聞く		
(i)倫理観			(t)空気を読む		
(j)生涯学習力			(u)ルールを守る		
(k)知識・技能の応用力			(v)ストレスに対応する		

⑧あなたの履修科目選択の決め手を次の中から選び、○を付けてください。(複数選択可)

(a)学びたい科目だから (b)単位が簡単に取得できる(らしい)から (c)ゼミ指定の科目だから

(d)履修規定の埋め合わせ (e)友人が履修しているから (f)その他( )

⑨あなたの成績(GPA)を教えてください。(2~4年生のみ) ※(A+=4点 A=3点 B=2点 C=1点)

(a) 4.00~3.50 (b) 3.49~3.00 (c) 2.99~2.50 (d) 2.49~2.00 (e) 2.00未満 (f) 覚えていない

アンケートへのご協力ありがとうございました

## 参考文献

(文献)

- ・安藤明之 (2009) 『初めてでもできる社会調査・アンケート調査とデータ解析』 日本評論社
- ・加藤千恵子・盧志和・石村貞夫 (2009) 『SPSS でやさしく学ぶアンケート処理[第2版]』 東京図書株式会社
- ・久保田賢一・岸磨貴子 (2012) 『大学教育をデザインする—構成主義に基づいた教育実践—』 pp.35-38, 晃洋書房
- ・辻太一郎 (2013) 『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強をしないのか?』 東洋経済新報社
- ・劉晨・盧志和・石村貞夫 (2005) 『社会調査・経済分析のための SPSS による統計処理』 東京図書株式会社
- ・松原望・縄田和満・中井検祐 (2011) 『統計学入門』 東京大学出版会
- ・藪友良 (2012) 『入門 実践する統計学』 東洋経済新報社

(行政機関)

- ・経済産業省(2006)「社会人基礎力」  
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm> (アクセス日:2013年7月1日)
- ・総務省 (1996,2001,2006,2011)「社会生活基本調査」
- ・中央教育審議会 (2008)「学士教育課程の構築に向けて (答申)」 pp.15  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (アクセス日:2013年7月1日)
- ・中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2012a)「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議まとめ)」 pp.5,pp.12  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185_1.pdf) (アクセス日:2013年8月24日)
- ・中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2012b)「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議まとめ)」資料編 1/2,pp.31  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/03/30/1319185\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/03/30/1319185_2_1.pdf) (アクセス日:2013年8月15日)
- ・内閣府 (2001)「第2回日本の青少年の生活と意識に関する基本調査報告書」 pp.40-41  
<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/seikatu2/pdf/2-1-3.pdf> (アクセス日:2013年8月20日)
- ・文部科学省「大学設置基準」(最終改正:平成二五年三月二九日文部科学省令第一三号)  
[http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX\\_OPT=3&H\\_NAME=&H\\_NAME\\_YOMI=%82%A0&H\\_RYAKU=1&H\\_CTG=1&H\\_YOMI\\_GUN=1&H\\_CTG\\_GUN=1&H\\_NO\\_GENGO=S&H\\_NO\\_YEAR=31&H\\_NO\\_TYPE=5&H\\_FILE\\_NAME=S31F03501000028](http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX_OPT=3&H_NAME=&H_NAME_YOMI=%82%A0&H_RYAKU=1&H_CTG=1&H_YOMI_GUN=1&H_CTG_GUN=1&H_NO_GENGO=S&H_NO_YEAR=31&H_NO_TYPE=5&H_FILE_NAME=S31F03501000028)  
(法令データ提供システム アクセス日:2013年10月11日)

(論文)

- ・飯謙 (2003)「教育理念の再検討：リベラルアーツを中心に」『神戸女学院大学論集』第 50 巻第 1 号, pp.230-236,神戸女学院大学研究所
- ・石垣浩晶 (2000)「学習行動の経済学的分析：講義についてこれない勉強をしない大学生の現状理解と大学教師個人が行える教授戦略の効果分析」『青森公立大学経営経済学研究』第 6 号第 1 巻,pp.2-23,青森公立大学
- ・内田樹・カリキュラム検討委員会 (2003)『「教養の崩壊」論を検証する-大学生を中心に-：総文学生学習アンケート集計結果と分析』『神戸女学院大学論集』第 50 巻第 1 号, pp.220-229,神戸女学院大学研究所
- ・植村善太郎・福田敏雄・武谷優子・斎藤利近・永田萬享・天野真二・河内祥子・富安浩樹・ハヤシザキカズヒコ (2013)「大学生の生活時間についての探索的調査」『教育実践研究』第 21 号,pp.189-194, 福岡教育大学教育実践研究指導センター
- ・岡田有司・鳥居朋子 (2011)「私立大学における大学生の学習成果の規定要因：ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から」『京都大学高等教育研究』第 17 号, pp.15-26,京都大学高等教育研究開発推進センター
- ・河地和子 (2006)「第 23 回『日本の教育を考える』研究会 大学生はもっと勉強したい、力をつけたいと思っている--意識調査からの提言」『21 世紀フォーラム』102 号,pp.68-77, 政策科学研究所
- ・権五景 (2006)「なぜ、日本の大学生は勉強しないのか?—甘くないアメと痛くないムチ—」『長岡大学生涯学習センター研究実践報告』第 5 号, pp.49-60,長岡大学生涯学習センター
- ・糠野亜紀・川西正子・平野真紀 [他] (2010)「学生の生活リズムと学習意識に関する研究」『常盤会短期大学紀要』第 39 巻,pp.77-83,常盤会短期大学
- ・重松大介・中島千香子 (2012)「動画配信サイトと音楽業界について」  
[http://hirata-seminar.ws.hosei.ac.jp/seminar2012\\_4.pdf](http://hirata-seminar.ws.hosei.ac.jp/seminar2012_4.pdf)
- ・杉本孝子(2002)「自立心を育てる授業--授業の組み立て方を中心に」『東洋女子短期大学紀要』第 34 号,pp.41-56,東洋女子短期大学
- ・田崎篤郎 (1979)「大学生の意識と行動に関する調査—学習意欲・生活観・疎外感」『群馬大学教養部紀要』第 13 巻,pp.1-40,群馬大学教養部
- ・田澤実・梅崎修 (2011)「大学生活への意欲と達成が自尊感情に与える影響：大学 1 年生に対する縦断調査」『京都大学高等教育研究』第 17 号, pp.65-71,京都大学高等教育研究開発推進センター
- ・田中正浩 (2003)「現代日本人学生の学習意識--意欲の低下とその背景」『駒沢女子短期大学研究紀要』第 36 号,pp.27-34,駒沢女子短期大学
- ・田中陽子・藤田由美子 (2013)「大学生の学年ごとにみる学習活動と学習意欲の関係」『九州保健福祉大学研究紀要』第 14 巻,pp.31-38,順正学園九州保健福祉大学
- ・谷村英洋 (2010)「大学生の学習時間と学習成果」『大学経営政策研究』第 1 号, pp.71-84, 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース
- ・中村 昭之・林 潔・板津 裕己 (1986)「学生生活の充実感について-3-」『駒沢社会学研究』No18, pp.195-225
- ・林久夫 (2003)「実態調査に見る最近の学生像--第十一回私大連盟学生生活実態調査より」『大学時報』第 52 巻第 291 号,pp. 128-133,日本私立大学連盟
- ・藤田正 (2010)「大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係」『奈良教育大学紀

要 人文・社会科学』第 59 巻第 1 号,pp.47-54,奈良教育大学

・藤村正司 (2013)「大規模学生調査から学習成果と学習時間の構造をつかむ：横断的・時系列的分析」『大学論集』第 44 巻,pp.1-17,広島大学大学教育研究センター

・古庄高 (2003)「学習離れの教育的意味」『神戸女学院大学論集』第 50 巻第 2 号,pp.87-95,神戸女学院大学研究所

・溝上慎一 (2007)「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋大学高等教育研究』第 7 号,pp.271

・溝上慎一 (2003)「学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発--学生の内面世界のダイナミクスをふまえた教授法的視点」『教育学研究』第 70 巻第 2 号,pp.165-175,日本教育学会

・柳井晴夫・椎名久美子・石井秀宗 (2003)「大学生の学習意欲の現状と大学教育のあり方」『大学時報』第 52 巻第 293 号, pp.30-35,日本私立大学連盟

・我妻優実・中原淳 (2011)「大学生の学習観変容に影響を及ぼす協調学習経験：映像作品制作を目的とした大学授業における事例研究」『日本教育工学会論文誌』第 35 巻 (Suppl.),pp.57-60,日本教育工学会

(その他調査)

・東京大学学生生活委員会学生生活調査室 (2008)「学内広報 2007 年 (第 57 回) 学生生活実態調査の結果」

<http://www.u-tokyo.ac.jp/gen03/kouhou/1380/index.html>(アクセス日:2013 年 9 月 20 日)

・ベネッセ教育総合研究所 (2009)「第 2 回子ども生活実態基本調査報告書」 pp.94

・ベネッセ教育総合研究所 (2012)「第 2 回 大学生の学習・生活実態調査報告書」 pp.106-107,pp.52-53