

ボーダーフリー大学生の学習実態に関する研究 —アクティブラーニング型授業を中心に—

葛城 浩一 (大学教育基盤センター准教授)

西本 佳代 (大学教育基盤センター講師)

宇田 響 (広島大学大学院)

1. はじめに

「ボーダーフリー大学」とは「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」¹⁾のことである。ボーダーフリー大学は、入試による選抜機能が働かないため、基礎学力や学習習慣、学習への動機づけの欠如といった、学習面での問題を有する学生を多く受け入れている。そのため、そこには日本の高等教育（特に大学）が抱えている問題が凝縮されて顕在化していると考えられる。今後の日本の高等教育のあり方を考える上でも、ボーダーフリー大学を研究対象とすることは非常に重要であるといえる。

しかし、ボーダーフリー大学が研究対象とされることはこれまでほとんどなかった。なぜなら、山田（2009）も指摘するように、「(日本の) 大学研究の視点は、旧来のエリート大学、すなわち現在の研究大学を中心にしたもの」(33頁、括弧内は筆者による)だからである。そのため、ボーダーフリー大学については研究蓄積が十分でなく、それは本稿のテーマであるボーダーフリー大学に所属する学生（以下、ボーダーフリー大学生）の学習実態についても例外ではない。特に近年求められている教育改革の中でも重要性が高いと考えられるアクティブラーニングに関する学習実態については、ほとんど手つかずの状態にあるといってもよいだろう。

そこで、本稿では、複数のボーダーフリー大学生を対象として実施したアンケート調査に基づき、ボーダーフリー大学生の学習実態、特にアクティブラーニング型授業における学習実態を明らかにしたい。そして最後に、その学習実態について、ボーダーフリー大学の教育現場をふまえた上での解釈を試みたいと考える。

(葛城浩一)

2. 研究の方法

アンケート調査は、2017年5月から10月にかけて、ボーダーフリー大学に位置付けられる偏差値30台半ばの私立W大学、私立X大学、私立Y大学、私立Z大学、中堅大学に位置付けられる偏差値40台半ばの私立A大学の学生を対象に行った。有効回答票数は、W大学238名、X大学105名、Y大学94名、Z大学175名、A大学660名である（表1参照）。

その内、本稿の分析で用いるのは、社会科学系学部にも所属する一年生のサンプルである。社会科学系学部を対象とする理由は、大学における教育内容と将来就くであろう職業との関連性が希薄だからである。社会科学系学部は、職業との関連性が希薄な授業に対して学生が興味を示さないことが予想されるため、授業を行う上でもっとも困難を抱えている学部のひとつと推察される。また、一年生を対象とする理由は、学習習慣や学習レディネスの獲得状況と大きく関係する高校時代の学習状況の差異を分析の観点としているからである。一年生は他学年の学生よりも、高校時代の学習状況についてより正確に回答することができると考えられるし、回答票数に占める有効回答票数の割合も高い²⁾ことから、サンプルとしての妥当性は高いと考えられる³⁾。

社会科学系学部にも所属する一年生に該当するサンプルは、X大学62名、Y大学17名、Z大学80名、A大学218名である。以下では、これらのサンプルを用いて分析を行うこととする。なお、以後の分析では、X大学、Y大学、Z大学をまとめて「ボーダーフリー大学群」（表中では「BF大学群」）、A大学を「中堅大学」と表記する。

表1 調査対象者の属性

		BF大学群				中堅大学
		W大学	X大学	Y大学	Z大学	A大学
有効回答票数		238名	105名	94名	175名	660名
回答票数		241名	120名	119名	200名	690名
割合(有効回答票数/回答票数)		98.8%	87.5%	79.0%	87.5%	95.7%
学部系統	人文科学系(割合)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	125名(19.0%)
	社会科学系(割合)	0名(0.0%)	104名(100.0%)	93名(100.0%)	173名(100.0%)	527名(80.0%)
	教育系(割合)	202名(85.6%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)
	その他(割合)	34名(14.4%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	7名(1.1%)
学年	一年生(割合)	92名(38.8%)	62名(59.6%)	17名(18.1%)	80名(46.0%)	288名(43.8%)
	二年生(割合)	73名(30.8%)	3名(2.9%)	22名(23.4%)	54名(31.0%)	127名(19.3%)
	三年生(割合)	66名(27.8%)	37名(35.6%)	40名(42.6%)	28名(16.1%)	219名(33.3%)
	四年生(割合)	6名(2.5%)	2名(1.9%)	15名(16.0%)	12名(6.9%)	24名(3.6%)

注：括弧内の％は、有効回答票数の内、学部系統 / 学年についての回答があった者に占める割合。

3. 高校生活・大学生生活の過ごし方

3-1. 高校生活の過ごし方

本節では、アクティブラーニング型授業における学習実態を明らかにすることに先立ち、高校生活及び大学生生活の過ごし方について確認しておきたい。まず、高校生活の過ごし方についてみていこう。表2は、高校二年生時点の授業と関連する一日の授業外学習時間（実数）を尋ね、大学間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。

この表からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業外で学習していなかったことが確認できる。すなわち、授業と関連する一日の授業外学習時間は、「ボーダーフリー大学群」で39.8分、「中堅大学」で73.2分であり、統計的に有意な差が見られる。

表 2 高校時代の授業と関連する一日の授業外学習時間（実数）

	BF大学群	中堅大学	
授業と関連する一日の授業外学習時間	39.8分	73.2分	**

注：**は $p < 0.001$ 、*は $p < 0.01$ 。以下の表も同様。

表 3 は、表 2 に示した「高校時代の授業と関連する一日の授業外学習時間（実数）」をカテゴリ別に分け、大学間でカイ二乗検定を行った結果を示したものである。

この表からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業外で全く学習していなかった学生がかなり多いことが確認できる。すなわち、授業外で全く学習していない「0分」カテゴリに該当するのは、「ボーダーフリー大学群」で 35.3%、「中堅大学」で 11.6%であった⁴⁾。こうした結果から、ボーダーフリー大学生の学習実態を見誤らないためには、学習習慣や学習レディネスの獲得状況と大きく関係するこのような学習状況の差異を考慮した分析を行う必要があると考えられる。

表 3 高校時代の授業と関連する一日の授業外学習時間（カテゴリ別）

	BF大学群	中堅大学	
0分	35.3%	11.6%	**
1-30分	25.6%	25.6%	
31-60分	21.2%	26.0%	
61分以上	17.9%	36.7%	

では、高校生活はどのように過ごしていたのであろうか。表 4 は、高校生活の過ごし方について、回答者に「全くあてはまらない」= 1 から「とてもあてはまる」= 5 の 5 段階で尋ね、大学間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。

この表からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、遅刻・欠席することが多く、授業の予習・復習や受験勉強などの勉学に（真面目に）取り組んでいなかったこと、さらには、学内の部活動には熱心に取り組まず、学外のアルバイトに従事していたことが確認できる。すなわち、「遅刻・欠席が多かった」、「アルバイトをよくした」といった項目では、「ボーダーフリー大学群」は「中堅大学」よりも値が有意に高いのに対して、「学校の勉強の予習・復習をよくした」、「志望校に合格するためによく受験勉強をした」、「部活動に熱心に取り組んだ」といった項目では、「ボーダーフリー大学群」は「中堅大学」よりも値が有意に低い。

表4 高校生活の過ごし方

	BF大学群	中堅大学	
遅刻・欠席が多かった	1.86	1.50	*
学校の勉強の予習・復習をよくした	2.71	3.14	*
教員によく質問した	2.82	2.86	
資格試験のためによく勉強した	2.96	2.98	
校則をよく守る方だった	4.11	4.22	
塾や予備校に熱心に通った	1.67	2.55	**
志望校に合格するためによく受験勉強をした	2.83	3.58	**
部活動に熱心に取り組んだ	3.46	3.91	*
アルバイトをよくした	2.35	1.47	**

では、どのような入試形態で大学へ入学したのだろうか。表5は、大学入学の際の入試形態について回答者に尋ね、大学間でカイ二乗検定を行った結果を示したものである。

この表からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、学力試験が課されないような入試形態を経て大学へ入学した者がかなり多いことが確認できる。すなわち、「一般入試」を経て大学へ入学した者は、「ボーダーフリー大学群」で11.3%、「中堅大学」で41.7%であるのに対して、「推薦入試」を経て大学へ入学した者は、「ボーダーフリー大学群」で73.6%、「中堅大学」で43.6%であった。

表5 大学入学の際の入試形態

	BF大学群	中堅大学	
一般入試	11.3%	41.7%	**
AO入試	9.4%	0.0%	
センター試験利用入試	5.7%	14.2%	
推薦入試	73.6%	43.6%	
編入学試験	0.0%	0.0%	
その他	0.0%	0.5%	

このように、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、高校時代、勉学に（真面目に）取り組んでおらず、それゆえであろうが、学力試験が課されないような入試形態を経て大学へ入学した者がかなり多い。こうした結果から、ボーダーフリー大学には、高校時代に学習習慣や学習レディネスを十分に獲得しないまま、入学している者がかなり多いという実態が窺える。

さて、ここまでボーダーフリー大学生の学習実態を明らかにするために、中堅大学生との比較を行ってきた。しかし、ボーダーフリー大学生の学習実態を見誤らないためには、先述のように、学習習慣や学習レディネスの獲得状況と大きく関係する高校時代の学習状況の差異を考慮した分析を行う必要があると考えられる。そこで、次節以降の分析では、高校時代の学習状況の差異（以下、「学習状況の差異」）を考慮した分析を行うこととする。

「学習状況の差異」を端的に表していると考えられるのは、先に示した「高校時代の授業と関連する一日の授業外学習時間」である。しかし、この結果は高校二年生時点のもので

あり、高校卒業時点のものとは異なる可能性がある。つまり、高校二年生時点で学習習慣や学習レディネスを十分に獲得していない者が、その後の受験勉強を経てそれらを獲得している可能性がある。そこで、表4で示した「志望校に合格するためによく受験勉強をした」という項目もあわせて用いることで、「学習状況の差異」をより反映した指標を作成した。具体的には、(高校二年生時点の)「高校時代の授業と関連する一日の授業外学習時間」が「0分」である者の内、「志望校に合格するためによく受験勉強をした」という項目において「どちらでもない」、「あまりあてはまらない」、「全くあてはまらない」と回答した者を「無学習群」、それ以外の者を「有学習群」とする指標を作成した。なお、「無学習群」に該当する者は、「ボーダーフリー大学群」で29.5%、「中堅大学」で8.8%である。

次節以降の分析では、「無学習群」と「有学習群」の群間比較を行う。なお、「中堅大学」については、「無学習群」が1割にも満たないため、群間比較は行わないこととする。

3-2. 大学生生活の過ごし方

前項と同様に、大学生生活の過ごし方についてもみていこう。表6は、授業と関連する一日の授業外学習時間(実数)を尋ね、大学間及び学習群間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。

大学間の結果を示している表6(左側)からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業外で学習していないことが確認できる。すなわち、授業と関連する一日の授業外学習時間は、「ボーダーフリー大学群」で31.0分、「中堅大学」で54.6分であり、有意な差が見られる。

また、学習群間の結果を示している表6(右側)からは、「無学習群」の学生は「有学習群」の学生よりも、授業外で学習していないことが確認できる。すなわち、授業と関連する一日の授業外学習時間は、「無学習群」で7.1分、「有学習群」で41.0分であり、有意な差が見られる。

表6 大学時代の授業と関連する一日の授業外学習時間(実数)

	BF大学群	中堅大学		BF大学群		
				無学習群	有学習群	
授業と関連する一日の授業外学習時間	31.0分	54.6分	**	7.1分	41.0分	**

では、大学生生活はどのように過ごしているのだろうか。表7は、大学生生活の過ごし方について、回答者に「全くあてはまらない」=1から「とてもあてはまる」=5の5段階で尋ね、大学間及び学習群間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。

大学間の結果を示している表7(左側)からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業中に望ましい行動をとっていないものの、個々で勉学に取り組んでいることが確認できる。すなわち、「授業中に友人と話すことが多い」、「資格試験のためによく勉強している」といった項目では、「ボーダーフリー大学群」は「中堅大学」よりも値が有意に高

いのに対して、「友達と一緒によく勉強している」という項目では、「ボーダーフリー大学群」は「中堅大学」よりも値が有意に低い。また、「遅刻・欠席が多い」、「授業の予習をよくしている」、「授業の復習をよくしている」といった項目で有意な差が見られないことから、ボーダーフリー大学生は中堅大学生と同程度には、授業に遅刻・欠席しておらず、授業の予習・復習などの勉学に真面目に取り組んでいる可能性が窺える。

しかし、こうした傾向は「学習状況の差異」によって大きく異なるものである。学習群間の結果を示している表7(右側)からは、「無学習群」の学生は「有学習群」の学生よりも、授業に遅刻・欠席することが多く、授業の予習・復習をしておらず、個々でも勉学に真面目に取り組んでいないことが確認できる。すなわち、「遅刻・欠席が多い」という項目では、「無学習群」は「有学習群」よりも値が有意に高いのに対して、「授業の予習をよくしている」、「授業の復習をよくしている」、「資格試験のためによく勉強している」、「友達と一緒によく勉強している」といった項目では、「無学習群」は「有学習群」よりも値が有意に低い。

表7 大学生生活の過ごし方

	BF大学群	中堅大学	BF大学群		
			無学習群	有学習群	
遅刻・欠席が多い	1.85	1.95	2.33	1.67	*
授業はできるだけ休まないようにしている	4.42	4.26	3.83	4.65	**
授業中に友人と話すことが多い	2.94	2.54	3.30	2.78	
授業の予習をよくしている	2.40	2.38	1.74	2.67	**
授業の復習をよくしている	2.57	2.79	1.78	2.90	**
教員に授業内容についてよく質問している	2.10	1.91	1.82	2.22	
専門分野に関する本をよく読んでいる	2.06	1.93	1.65	2.24	*
図書館をよく利用している	2.75	2.41	2.26	2.97	*
資格試験のためによく勉強している	2.58	2.27	1.96	2.85	**
授業内容について友達とよく話している	2.95	3.21	2.48	3.11	*
友達と一緒によく勉強している	2.40	2.76	1.89	2.56	*
部活動・サークルに熱心に取り組んでいる	2.79	3.14	2.87	2.74	
アルバイトをよくしている	3.12	2.71	3.28	3.04	
授業は自分にとって意味のあるものだと思う	3.92	3.77	3.59	4.05	

このように、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業外で学習していないものの、中堅大学生と同程度には、勉学に真面目に取り組んでいる可能性がある。一方で、高校時代に学習習慣や学習レディネスを十分に獲得していない（「無学習群」の）学生は、大学に入学してもなお、授業外でほとんど学習しておらず、勉学に真面目に取り組んでいないことには留意しておきたい。こうした結果から、大学における学習状況は、高校時代の学習状況と密接に関連していると考えられる。

4. アクティブラーニング型授業における学習実態

4-1. アクティブラーニング型授業

本節では、アクティブラーニング型授業における学習実態について明らかにしたい。な

お、本稿では、アクティブラーニング型授業の一形態である「グループワーク中心の授業」を取り上げる⁵⁾。表8は、グループワーク中心の授業の経験の多寡について、回答者に「全く経験していない」=1から「多く経験した」=4の4段階で尋ね、大学間及び学習群間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。

大学間の結果を示している表8（左側）からは、有意な差が見られないことから、ボーダーフリー大学生は中堅大学生と同程度には、グループワーク中心の授業を経験している可能性が窺える。

また、学習群間の結果を示している表8（右側）からは、有意な差が見られないことから、「無学習群」の学生は「有学習群」の学生と同程度には、グループワーク中心の授業を経験している可能性も窺える。

表8 グループワーク中心の授業の経験の多寡

	BF大学群	中堅大学	BF大学群	
			無学習群	有学習群
グループワーク中心の授業	2.46	2.50	2.39	2.45

では、グループワーク中心の授業はどのような形態で実施されているのであろうか。表9は、グループワーク中心の授業における授業外学習の状況について、回答者に「全くない」=1から「とても多い」=4の4段階で尋ね、大学間及び学習群間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。また、表10は、グループワーク中心の授業におけるグループの編成状況について、回答者に尋ね、大学間及び学習群間でカイ二乗検定を行った結果を示したものである。

大学間の結果を示している表9（左側）からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業外学習を想定しない形態のグループワークを経験していることが確認できる。すなわち、「事前に予習が必要となる場合は多いですか」、「授業時間以外でグループで集まり、準備することが必要となる場合が多いですか」、「学んだ成果を発表することは多いですか」といった項目では、「ボーダーフリー大学群」は「中堅大学」よりも値が有意に低い。また、表10（左側）からは、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、知り合い同士中心で編成される形態のグループワークを経験していることが確認できる。すなわち、「知り合い同士中心」は、「ボーダーフリー大学群」で41.8%、「中堅大学」で25.5%であり、有意な差が見られる。

加えて、学習群間の結果を示している表9（右側）及び表10（右側）からは、いずれの項目でも有意な差が見られないことから、「無学習群」の学生と「有学習群」の学生で経験しているグループワークの形態に差異はない可能性が窺える。

表9 グループワーク中心の授業における授業外学習の状況

	BF大学群	中堅大学		BF大学群	
				無学習群	有学習群
事前に予習が必要となる場合は多いですか	2.05	2.40	**	2.03	2.06
事後に復習が必要となる場合は多いですか	2.07	2.25		2.10	2.07
授業時間以外でグループで集まり、準備することが必要となる場合が多いですか	2.03	2.42	**	1.97	2.02
授業外で課題が課されることは多いですか	2.16	2.30		2.10	2.17
学んだ成果を発表することは多いですか	2.67	2.99	*	2.70	2.64

表10 グループワーク中心の授業におけるグループの編成状況

	BF大学群	中堅大学		BF大学群	
				無学習群	有学習群
知り合い同士中心	41.8%	25.5%	*	35.5%	44.3%
知らない人同士中心	58.2%	74.5%		64.5%	55.7%

では、グループワーク中心の授業はどのように捉えられているのだろうか。表11は、グループワーク中心の授業をどのように捉えているのかについて、回答者に「全くあてはまらない」=1から「とてもあてはまる」=5の5段階で尋ね、大学間及び学習群間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。

大学間の結果を示している表11（左側）からは、いずれの項目でも有意な差が見られないことから、ボーダーフリー大学生は中堅大学生と同程度には、グループワーク中心の授業で授業中に望ましい行動をとっており、そうした授業を集中でき、学習内容の理解・定着がしやすいなどと肯定的に捉えている可能性が窺える。

しかし、こうした傾向は「学習状況の差異」によって大きく異なるものである。学習群間の結果を示している表11（右側）からは、「無学習群」の学生は「有学習群」の学生よりも、グループワーク中心の授業で授業中に望ましい行動をとっていないことが確認できる。すなわち、「友人と授業に関係のない話をよくしている」、「よく居眠りをしている」、「授業とは関係のないことをよくしている」といった項目では、「無学習群」は「有学習群」よりも値が有意に高い。一方で、「授業に集中することができる」、「授業内容をよく理解することができる」、「学習した内容が記憶に定着しやすい」といった項目で有意な差が見られないことから、「無学習群」の学生は「有学習群」の学生と同程度には、グループワーク中心の授業を集中がしやすく、学習内容の理解・定着もしやすいなどと肯定的に捉えている可能性が窺える。

表 11 グループワーク中心の授業をどのように捉えているか

	BF大学群	中堅大学	BF大学群		
			無学習群	有学習群	
授業に集中することができる	3.75	3.90	3.50	3.85	
授業内容をよく理解することができる	3.71	3.89	3.47	3.81	
学習した内容が記憶に定着しやすい	3.59	3.83	3.34	3.70	
友人と授業に関係のない話をよくしている	2.80	2.98	3.38	2.61	*
よく居眠りをしている	2.19	1.99	2.75	1.99	*
授業とは関係のないことをよくしている	2.41	2.21	3.03	2.19	**
こうした形態の授業に満足している	3.45	3.59	3.41	3.47	

このように、ボーダーフリー大学生は中堅大学生と同程度には、グループワーク中心の授業を経験している可能性があるものの、中堅大学生よりも、授業外学習を想定しない、且つ、知り合い同士中心で編成される形態のものを経験している。また、ボーダーフリー大学生は中堅大学生と同程度には、グループワーク中心の授業で授業中に望ましい行動をとっており、そうした授業を肯定的に捉えている可能性がある。特に、高校時代に学習習慣や学習レディネスを十分に獲得していない（「無学習群」の）学生は、グループワーク中心の授業で授業中に望ましい行動をとっていないものの、そうした授業を肯定的に捉えている可能性があることには留意しておきたい。こうした結果から、グループワーク中心の授業が学習習慣や学習レディネスを十分に獲得していない学生にとって親和的なものである可能性が窺える。

4-2. アクティブラーニング型授業と教員中心の授業との比較

本節では、授業の多くを占めている教員中心の授業との比較を通して、グループワーク中心の授業がどのように捉えられているのかを明らかにしたい。表 12 は、グループワーク中心の授業（表中では「GW 中心」）の捉え方に関する項目と教員中心の授業の捉え方に関する項目の値をもとに、「ボーダーフリー大学群」と「中堅大学」のそれぞれについて平均値の差の検定を行った結果を示したものである。ここでは、ボーダーフリー大学生の結果についてのみ取り上げたい。

「ボーダーフリー大学群」の結果を示している表 12（左側）からは、ボーダーフリー大学生は、教員中心の授業よりもグループワーク中心の授業で授業中に望ましい行動をとっていることが確認できる。すなわち、「よく居眠りをしている」、「授業とは関係のないことをよくしている」といった項目では、「グループワーク中心」は「教員中心」よりも値が有意に低い。また、ボーダーフリー大学生は、教員中心の授業よりもグループワーク中心の授業を学習内容の定着がしやすいと肯定的に捉えていることも確認できる。すなわち、「学習した内容が記憶に定着しやすい」という項目では、「グループワーク中心」は「教員中心」よりも値が有意に高い。一方で、「授業に集中することができる」、「授業内容をよく理解することができる」といった項目で有意な差が見られないことから、ボーダーフリー大学生は、グループワーク中心の授業の集中のしやすさや学習内容の理解のしやすさは、教員中

心の授業と同程度と捉えている可能性が窺える。

表 12 アクティブラーニング型授業と教員中心の授業との比較（各大学）

	BF大学群			中堅大学		
	GW中心	教員中心		GW中心	教員中心	
授業に集中することができる	3.76	3.55		3.91	3.47	**
授業内容をよく理解することができる	3.71	3.57		3.90	3.54	**
学習した内容が記憶に定着しやすい	3.60	3.08	**	3.83	3.02	**
友人と授業に関係のない話をよくしている	2.80	2.71		2.97	2.41	**
よく居眠りをしている	2.18	2.83	**	1.98	3.16	**
授業とは関係のないことをよくしている	2.40	2.76	*	2.24	2.83	**
こうした形態の授業に満足している	3.45	3.31		3.61	3.06	**

しかし、こうした傾向は「学習状況の差異」によって大きく異なるものである。表 13 は、グループワーク中心の授業の捉え方に関する項目と教員中心の授業の捉え方に関する項目の値をもとに、「無学習群」と「有学習群」のそれぞれについて平均値の差の検定を行った結果を示したものである。ここでは、「無学習群」の学生の結果についてのみ取り上げたい。

「無学習群」の結果を示している表 13（左側）からは、いずれの項目でも有意な差が見られないことから、「無学習群」の学生は、教員中心の授業と同程度に、グループワーク中心の授業で授業中に望ましい行動をとっておらず、さらには、グループワーク中心の授業を教員中心の授業と同程度と捉えている可能性が窺える。しかしながら、ここで注目したいのは、「授業に集中することができる」、「学習した内容が記憶に定着しやすい」といった項目である。これらの項目では、「グループワーク中心」は「教員中心」よりも値が高く、有意でこそないもののその差は小さくないことから、「無学習群」の学生が、教員中心の授業よりもグループワーク中心の授業を集中がしやすく、学習内容の定着もしやすいと肯定的に捉えている可能性も窺える。

表 13 アクティブラーニング型授業と教員中心の授業との比較（各学習群）

	無学習群			有学習群		
	GW中心	教員中心		GW中心	教員中心	
授業に集中することができる	3.52	2.94		3.85	3.75	
授業内容をよく理解することができる	3.45	3.06		3.81	3.74	
学習した内容が記憶に定着しやすい	3.35	2.74		3.70	3.21	**
友人と授業に関係のない話をよくしている	3.39	3.13		2.60	2.56	
よく居眠りをしている	2.74	3.06		1.99	2.74	**
授業とは関係のないことをよくしている	3.03	3.16		2.19	2.62	*
こうした形態の授業に満足している	3.42	3.29		3.47	3.33	

このように、ボーダーフリー大学生は、教員中心の授業よりもグループワーク中心の授業で授業中に望ましい行動をとっている。また、教員中心の授業よりもグループワーク中心の授業を肯定的に捉えている。一方で、高校時代に学習習慣や学習レディネスを十分に獲得していない（「無学習群」の）学生は、教員中心の授業と同程度に、グループワーク中

心の授業で授業中に望ましい行動をとっておらず、グループワーク中心の授業を教員中心の授業と同程度と捉えている可能性がある。しかしながら、教員中心の授業よりもグループワーク中心の授業を肯定的に捉えている可能性もあることには留意しておきたい。こうした結果から、教員中心の授業よりもグループワーク中心の授業の方が、学習習慣や学習レディネスを十分に獲得していない学生にとって親和的なものである可能性が窺える。

(宇田響)

5. おわりに

本稿では、複数のボーダーフリー大学生を対象として実施したアンケート調査に基づき、ボーダーフリー大学生の学習実態、特にアクティブラーニング型授業における学習実態を明らかにしてきた。最後に、その学習実態について、ボーダーフリー大学の教育現場をふまえた上での解釈を、ボーダーフリー大学での勤務経験のある第二筆者が試みたい。

解釈を試みたいのは、「ボーダーフリー大学群」と「中堅大学」を比較し、有意な結果が得られている次の二点である。一点目は、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業外学習を想定しない形態のグループワークを経験しているという表 9 の結果、二点目は、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、知り合い同士中心で編成される形態のグループワークを経験しているという表 10 の結果である。

まず、一点目について解釈しよう。なぜ、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、授業外学習を想定しない形態のグループワークを経験しているのか。学生の特徴に注目すると、ボーダーフリー大学生は授業外で学習することが難しいという理由が挙げられる。その背景には、高校までの学校経験の中で学習習慣や学習レディネスが備わってこなかったという学習上の要因だけでなく、発達障害やスキルを獲得してこなかったこと等に伴うコミュニケーションの困難さ、長時間のアルバイトをしなければ授業料の納入が困難になるという経済的な要因等、複合的な要因が見え隠れする。

そのため、教員の働きかけとしては、授業外で学習してこないことを注意するだけでは不十分である。いくら注意したところで、学習習慣や学習レディネスが身につくわけではないし、コミュニケーションの困難さや経済的な要因も克服されるわけではないからである。

注意するだけでは不十分なら、エンカレッジすればよいのか。先行研究（葛城 2015）には、授業外学習を促すためにコメントを付けて課題等の提出物を返却する、という提案がある。確かに、何もコメントがないよりはあった方が学生のモチベーションはあがるだろう。しかしながら、先述のように、授業外で学習することが難しい理由には複合的な要因が考えられ、コメントを付けて提出物を返却しただけで事態が（大きく）改善するとは考えにくい。

加えて、この作業はある意味教員にとって精神的に負荷の大きい作業にもなりうる。ボー

ボーダーフリー大学生の特徴のひとつとして、落とし物や忘れ物の多さが挙げられよう。この落とし物や忘れ物の中には、コメントを付けて返却した提出物も含まれる。学生のためと思いつきをやりくりしてコメントしたにもかかわらず、授業後には放置されてしまうのである。もちろん、放置するほとんどの学生たちは悪気があってやっているのではない。単にその存在を忘れていただけであり、注意すれば持ち帰る。けれども、こうした光景を繰り返す目当たりになると、コメントを付けて提出物を返却しようという気力が失せていくのもまた事実である。

まとめよう。複合的な要因を背景に、ボーダーフリー大学生は授業外で学習することが難しいという現状がある。その現状に対して、注意したり、コメントを付けた提出物を返却するなどしてエンカレッジしたりする、という教室内での教員の働きかけだけでは不十分である。しかしながら、教室外へ飛び出し、上記のような複合的な要因をすべて解決することが大学教員の仕事かと言われれば、首肯しがたい側面もある。そのため、ボーダーフリー大学では中堅大学よりも、授業外学習を想定しない形態のグループワークが行われているのだと考えられる。

次に、二点目の、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、知り合い同士中心で編成される形態のグループワークを経験しているという点だが、これについては、そうでないとグループワークが成立しないからだといわざるを得ない。知らない人と関係をつくり、共同作業を行うのはストレスがかかるし、労力もかかる作業である。この作業を必ずしも得意としない学生は、ボーダーフリー大学に多いように見える。

では、なぜ、ボーダーフリー大学生はそうした作業が不得手なのか。こちらについても、高校までの学校経験の中で学習習慣や学習レディネスが備わってこなかったという学習上の要因や、発達障害やスキルを獲得してこなかったこと等に伴うコミュニケーションの困難さがその理由として挙げられるだろう。また他方では、「存在論的不安」という根本的な問題が横たわっているように思う。

「存在論的不安」とは、ギデンズの「存在論的安心」の対になる言葉であり、「自分がここに存在する理由に確信がもてない不安、あるいはその根拠を問わねばならない不安」（土居 2010, 106 頁）のことを指す。私たちは、出来事に対する連続性や秩序の感覚のなかを生きると感じられるとき、自己の安定感を得ることができる。しかし、自由に生きることができるようになった現在、それが困難になっているという。

この「存在論的不安」を用いて、土居（2010）は、場の空気を読み、周囲からの評価を探る、という現代の人々の特徴を説明する。すなわち、自分の内部に明確な基準が存在しづらいため、その代わりに他者の評価を探り、それを自己評価の物差しにしていけないと安心できなくなっているという。第二筆者は、ボーダーフリー大学生には他の大学生よりも、場の空気を読み、周囲からの評価を探る傾向が顕著であると考えている。なぜならば、彼らは、「よい学校に行ってよい会社に入る」という伝統的な価値観に沿うことはなく、かといって多様な選択肢の中での自分の決断を認めることも難しい状態で生きているからである⁶⁾。

二点目の、ボーダーフリー大学生は中堅大学生よりも、知り合い同士中心で編成される形態のグループワークを経験しているという点を解釈する際にも、こうした背景を考慮する必要があるだろう。存在論的に不安定な状況のボーダーフリー大学生にとって、異質な他者を受け入れることは大きな負担となる。それは、自分の不安定さをさらに強化する要因にもなりうるからだ。

知り合い同士中心で編成される形態のグループワークであれば、グループのメンバーが不安的な「私」を傷つけることはないし、逆に「私」がグループのメンバーを傷つける可能性も少ない。深入りしすぎない絶妙な距離感で、グループワークをすることができる。一方、知らない人同士中心で編成される形態のグループワークであれば、この絶妙な距離感を一から作り上げなければならず、その過程で傷ついたり、傷つけたりする可能性もある。その可能性を感じとり、ボーダーフリー大学生が知らない人同士中心で編成される形態のグループワークを忌避し、教員もそれに対応している、という状況ではないだろうか。

以上、複数のボーダーフリー大学生を対象として実施したアンケート調査に基づき、ボーダーフリー大学生の学習実態、特にアクティブラーニング型授業における学習実態について、ボーダーフリー大学での勤務経験を思い出しながら、解釈を試みた。もちろん、この解釈がすべてのボーダーフリー大学にあてはまるわけではなく、あくまで、第二筆者の一解釈としてお考えいただきたい。また、回答票数に占める有効回答票数の割合からも窺えるように、そもそもアンケート調査でボーダーフリー大学生の“実態”に迫るには限界がある⁷⁾。その点に留意し、フィールドワーク等も含めた調査を行う必要があるが、その点については今後の課題としたい。

(西本佳代)

注

- 1) これは本稿の定義である。「ボーダーフリー大学」という用語自体は、そもそも河合塾による大学の格付けにおいて、通常の入試難易度がつけられない大学の意味で用いられている。
- 2) サンプルとした複数のボーダーフリー大学で、一年生の回答票数に占める有効回答票数の割合は他学年の学生のそれよりも高いことが確認できる。「ボーダーフリー大学群」でみた場合のその割合は、一年生で 93.5%、二年生で 83.2%、三年生で 77.8%、四年生で 76.3%、となっている。
- 3) ただし、ボーダーフリー大学生の学習実態、特にアクティブラーニング型授業における学習実態を明らかにするという本稿の目的に照らした場合には、サンプルとしての妥当性は必ずしも高いとはいえない。すなわち、調査時期が5月から10月にかけてであるため、一年生を対象とすると、大学入学後の限られた経験（短い場合だと二ヶ月程度）しか回答には反映されないからである。その意味において、本稿の分析は試行的な分析と位置付けた方が良いだろう。なお、アクティブラーニング型授業におけ

る学習実態については、一年生から四年生までの全学年を対象とした分析でもほぼ同様の傾向がみられる（宇田、2018）

- 4) サンプルとした複数のボーダーフリー大学でほぼ同様の傾向が確認できることから、ボーダーフリー大学は日常的な学習習慣が著しく欠如した者をこの程度は受け入れているのではないかと考えられる。
- 5) アクティブラーニング型授業の形態には、「グループワーク中心の授業」の他にも、例えば学外でのフィールドワーク・体験学習などがある。今後はそれらも分析対象とすることが必要であろう。
- 6) ボーダーフリー大学生の不安定さの背景には、「よい学校に行ってよい会社に入る」という伝統的な価値観に沿わないこと以外に、家族の脆弱性の問題もあると考えられる。「存在論的安心」の基盤となる、前近代における「信頼をともなう環境」のひとつとして、「親族システム」が挙げられる（ギデنز、1993）。
- 7) サンプルとした複数のボーダーフリー大学で、回答票数に占める有効回答票数の割合が低くなっていることには留意しておきたい。その理由としては、調査票の質問項目の数が多かったことがまず挙げられる。ボーダーフリー大学には、一定時間集中力を持続することが難しい学生も少なくないため、（できるだけ正確に）回答してもらうには、例えば、調査票は片面4枚を限度とするなど、質問項目を厳選する必要があるだろう。また、漢字の苦手な学生も少なくないため、ルビをふる・質問項目を読み上げるなどの配慮を行う必要があるのだが、本調査ではそれを行っていなかったこともまた、その理由として挙げられよう。ボーダーフリー大学生へのアンケート調査にあたっては、こうした点に留意することが必要であろう。

参考文献

- Anthony, G. (1990) *The Consequences of Modernity*. UK: Policy Press. A・ギデنز（松尾精文・小幡正敏訳）（1993）『近代とはいかなる時代か？—モダニティの帰結』而立書房。
- 土居隆義（2010）『人間失格？—「罪」を犯した少年と社会をつなぐ—』日本図書センター。
- 葛城浩一（2015）「ボーダーフリー大学生が学習面で抱えている問題—実態と克服の途」居神浩編『ノンエリートのためのキャリア教育論—適応と抵抗そして承認と参加』法律文化社、29-49頁。
- 宇田響（2018）「なぜ、ボーダーフリー大学はアクティブラーニングを必要とするのか？」中国四国教育学会編『教育学研究紀要（CD-ROM版）』第63巻、近刊。
- 山田浩之（2009）「ボーダーフリー大学における学生調査の意義と課題」広島大学大学院教育学研究科編『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第58号、27-35頁。