

大学生の学力形成支援

山内 乾史

＜要 旨＞

本稿の目的は、現在、各大学において喫緊の課題となっている学生の学力形成支援、学修支援の現状を検討することにある。大学は20年ほど前までは、学問の場であり、教育の場としての性格も学問の修得を通じて行われるものと考えられていた。しかし、現在では教育の場からさらに学習の場へと移り変わっている。そこで、最初に、なぜこのような課題が今日的課題となっているのかについて概観する。次いで神戸大学における学生の学力の実態と学修支援の実態を主として名古屋大学と比較しつつ紹介する。ここでのキーワードは履修経歴の多様化と学力格差の拡大である。最後に今後の学力形成支援、学修支援における課題と展望を述べる。このテーマの今日的重要性は、学生の知的成長だけでなく人間的成長をも支援し、社会的要請に応え得るような大学の体制整備が求められるという社会的状況によるところが大きい。本稿では、2012年9月に行った神戸大学内各部局への学修支援に関する聞き取り調査の最新の結果を交えて現状を分析し、提言を行いたい。

1. はじめに

現在、各大学においては、教育から学習へ、授業改善から学修支援へと、教育改革の流れに大きな変化が見られる。その一方で、AP (Admission Policy)、CP (Curriculum Policy)、DP (Diploma Policy) の作成など、授業の実質化、単位の実質化、よりシステマティックな教育への流れ、言い換えれば学校化への流れも見られる (もちろん、大学も一条校であるので「学校」の一つとの考え方もあるが、大学はただ単なる「学校」ではない。単なる高等教育機関の一種ではない)。いずれにせよ、本務校で学んでいる

神戸大学大学教育推進機構・教授

名古屋大学高等教育研究センター・客員教授

学生の学修履歴、学習状況、学力を把握するところから議論はスタートするのであり、教えるべき授業内容がそれに先行して存在するわけではないとすら考えられるようになっていく。そこで、本稿では、まず、筆者の本務校である神戸大学生の学修履歴、学習状況はどのような実態なのかを確認する。そしてそれに対して大学がどのような改革を志しているのかについて検討する。大学生全般の学力状況について、低下しているとしばしば議論されるが、内容面、すなわち履修経歴の多様化も同時に進行しているわけである。履修経歴の多様化（水平的多様化）と学力低下・拡散化（垂直的多様化）が—いずれの大学でも程度の差こそあれ—認められるのだが、それらを入学後早期に整えることが、ことに共通教育と学部の初年次教育において重要な課題であることを確認したい。第二に著者の本務校である神戸大学全学の教育を司る大学教育推進機構の役割について組織論の観点から検討する。大学教育推進機構は、かつての大学教育研究センターとは異なるコンセプトに基づく組織であるが、どこがどう異なるのか、なぜそのような組織が必要とされたのかについて検討する。

2. 大学生の学力形成支援とは？

学力論は古くから盛んである。しかし、大学生に関する学力論はほとんどない。あったとしても上の世代からの「こんなこともできない」「あんなこともできない」といった嘆き節が大半であった。「新制大学」が一斉にできたとき、「共通一次試験」が始まったとき、こういった大学生の学力低下論は世間を賑わせた。ただ、そこで話題になっていた学力とは「大学入学前に身につけていた学力」であり、「大学入学後に身につける学力」ではない。

しかしながら、1980年代以降から高等教育の大衆化に伴い高等教育機関の性格が大きく変化する。1980年代以前の大学のミッションはなによりもまず「研究の場」であった。しかし、マス段階に入り、さらにはユニバーサル段階を前にして、大学のミッションは「教育の場」へと移り変わった。授業改善などがこの時期に盛んに議論された。さらに21世紀に入ってから「学習の場」へと変貌していくのである。現代においては学修支援が主たる論点となる。したがって、神戸大学大学教育支援研究推進室のような高等教育研究機関のミッションは「授業者の授業力向上」のための研究から「学習者の学習力向上」のための研究へと焦点が移り変わるわけである。

考えてみれば1980年代には大学教員の間でも「1単位=45時間の学修」などという規則は、文部省（当時）や大学基準協会の関係者以外にはあまり知られておらず、また私が学生の時にも大学院生の時にも一度も耳にしたことがない。少なくとも私の母校では、そもそも授業が15回行われること自体が珍しく、ひどい教員だと通年科目で10回以下というケースもあった。その時代に「1単位=45時間の学修」などというのは悪い冗談にしか聞こえなかったであろう。そもそも大学のミッションは研究であり、忙しくて休講が多いことを「かっこいい」と考えている教員も多いようであった。隔世の感がする。

いずれにせよ、学生が「授業時間+授業時間外の学修」に勤しむという前提抜きにして、教員が授業技術だけを向上させても限界があるし、そもそも空疎ではないかという議論が前世紀の末頃に盛んに見られるようになった。

現在では、学生の学びを支援するという考えにおいては、授業者が一方的に講義を行う（運転手=教員）のではなく、むしろ学習者が主体的になって学修に取り組み、授業者はアドバイスを（学習者=運転手、助手=教員）ことが求められている。これらの変化の基底には「教員がいかにより良い授業をするか」という問いから「いかにして学生を育てるか」という問いへの変化がある。すなわち、1990年代の授業者の「教える」営みを改善しようとする流れに対して、現代は授業者が学習者を「育てる」営み、学習者の「学ぶ」営みを促進しようとする流れへと変化しているのである。

しかし、そもそも大学生にとって修得すべき学力とは何であるのか。まず、この点を検討しよう。

一つには西之園晴夫（2009）や原清治（2011）の指摘する「内容教授主義」から「能力習得主義」への変化に関する議論が重要である。この能力習得主義においては、学生の学修前時点でのレベルを知る必要があり、また、意欲、関心、態度等について知る必要があることから、従前の多人数一斉授業方式は不適切なものになり、授業の少人数化が図られることになる。授業者も学習者個々との人間関係を緊密なものにし、バックグラウンドをよく知り、よりよい「学び」に結びつけようとする必要がある。この場合、平常の受講態度も重要になってくる。しかし、それに加えて、授業場面以外の学修や課外活動、インターンシップ、アルバイト、ボランティア等の高等教育経験、生活経験をも含めたトータルな学生の成長が問題になる。すなわち内容教授主義の時代のように、テストだけで知識を量

り、成績をつけるのは御法度ということになる。

また、少人数の授業、双方向型、対話型の授業を円滑に運営しようとするれば、日頃から教員＝学生間、学生＝学生間のコミュニケーションをよくとって、人間関係を構築しておくことも必要である。したがって、一見、学修とは無関係なコンパやゼミ旅行・合宿なども重要になってくる。この点に関して重要なことは、良い教育を行うためには、効果的なスモール・ユニットを構築することが不可欠であるということである。スモール・ユニットとは研究室、ゼミ、クラブ・サークル、寮などで作られる。例えば濱中淳子(2009)は大学院教育においてはシステムティックな教育よりも、研究室教育の方が重要であると指摘しているが、この指摘は学士課程教育にも当てはまる。神戸大学の場合、教育憲章において、「人間性」、「専門性」、「国際性」、「創造性」を謳っているのだが、この「人間性」に関わる部分の涵養はまさにこのスモール・ユニットを中心にしてなされるというわけである。

以上の議論を総括しておく、大学のミッションが研究から教育へ、学修へと移り変わるに従い、大学生の身につけるべき学力の中身も単なる「知識」から「ソーシャル・スキルをも含むより広範なもの」へと変化しているということである。(大学生の学力・能力をめぐる議論については、松下佳代(2006)、松下佳代編(2010)、本田由紀(2005)、山内乾史・原清治編(2010)などを参照のこと)

3. 大学生の学力の多様化について

さて、現在、学生の学力の多様化が問題になっている。この多様化とは、高等教育進学者が増大したことによる学力低下(垂直方向への拡散化)も含むが、見落とされがちなもう一つの論点として高校時代の履修経歴の多様化(水平方向への拡散化)をも含む。

筆者の務める神戸大学 大学教育推進機構 大学教育支援研究推進室では、毎年全入学生を対象に高校時代の履修経歴について調査を実施している。ここでは筆者の同僚である米谷淳(2012)の論稿をもとに、2010年度入学学生の結果を検討しよう。ちなみに2010年度の回収率は55%である。現在の教授世代、准教授世代が高校生だった頃と比べると格段の多様化が進行している。公立高校でも英語コース、理数コース、特進コースなどが設置され、それぞれ独自の教科を設定しているので、主要5教科に限定しても

英語 13 科目、数学 9 科目、国語 7 科目、理科 15 科目、社会 9 科目、合計 53 科目という状況である。

この結果をまとめた米谷淳(2012)によると、上位 10 科目については新入学生の 80%が履修している(表 1 を参照)。しかし 12 位の化学Ⅱ以下は半数以下の履修であり、20 位の地理 B で 30%強、21 位から 53 位までは 30%を切っているわけである。神戸大学では、多くの大学同様、理科系の既習クラスと未修クラスを設け異なる授業を行い、この履修経歴の多様化問題に対応している。

表 1 神戸大学で履修し、かつ受験に用いた科目

| | | | |
|-------------|-------|---------------------|-------|
| 1. 数学 I | 96.3% | 11. 化学 I | 54.2% |
| 2. 数学 A | 96.1% | 12. 化学Ⅱ | 46.2% |
| 3. 数学 B | 95.9% | 13. 数学 C | 45.9% |
| 4. 数学Ⅱ | 95.8% | 14. 数学Ⅲ | 45.7% |
| 5. 英語リーディング | 86.1% | 15. 国語総合 | 44.1% |
| 6. 現代文 | 85.8% | 16. 生物 I | 43.1% |
| 7. 英語ライティング | 85.5% | 17. 英語オラル・コミュニケーション | 40.9% |
| 8. 古典 | 85.5% | 18. 物理 I | 38.4% |
| 9. 英語Ⅱ | 81.8% | 19. 物理Ⅱ | 34.8% |
| 10. 英語 I | 81.5% | 20. 地理 B | 30.8% |

出典: 米谷(2012)

しかし、例えば、医学部医学科においては、生物 I 履修者は 53.5%、生物Ⅱ履修者は 30.2%となっており、医学科教員からは生物履修者が激減しているという声が聞こえている。また保健学科でもそれぞれ 51.0%、39.4%となっており、専門基礎科目(複数の学部に通に提供される基礎科目で共通教育の一つ)において未修クラスを設けるだけの対応では困難との声も聞こえるようになってきている。さらに農学部においても生物 I、Ⅱの履修者は学科によって差があるものの多い学科で 70%、少ない学科で 50%ほどである。医学部、農学部と言え、専門分野にもよろうが、もっとも高校生物の知識を必要とする分野であるが、そこにおいてさえこのような状況である。

なお、神戸大学において深刻な問題は下記の通りである。

- I. 理系学生の約 1 割が数学Ⅲも数学 C も履修せずに入學している。
- II. 理系学生の約 2 割が物理 I も物理Ⅱも履修せずに入學している。

もちろん、数字には理系の問題が顕著に表れているが、文系学生においても文章構成力、漢字の筆記能力等に関して、ここ数年、教員の多くが顕著な学力の多様化を実感している。文系においても、理系においても学問の前提として基礎的な学力をしっかりと修得することが求められ、それも学生の自助努力に期待するだけでなく、大学が制度化して学修支援を行う必要があるのである。

4. 神戸大学の組織特性について

ここで神戸大学の組織特性について少し述べておく必要がある（表2を参照）。名古屋大学のような理科系のウエイトが高い旧帝大系と異なり、神戸高等商業学校として発足した経緯から社会科学系を中心とする文科系のウエイトが高い大学である。また旧帝大とは異なり院生に比して学部生の数が多い。

表2 神戸大学と名古屋大学の比較

| | 神戸大学 | 名古屋大学 |
|---------|----------------|---------------|
| 学生定員 | 2540人 (5位) | 2107人 (12位) |
| 大学院入学定員 | 1763人 (10位) | 2309人 (8位) |
| 常勤教員 | 1597人 (10位) | 1724人 (9位) |
| 常勤職員 | 1702人 (8位) | 1456人 (11位) |
| 運営費交付金 | 21610百万円 (11位) | 33677百万円 (8位) |

注: ()内は国立大学法人内の順位 2010年度本学作成データ

つまり、神戸大は名古屋大と比べて教員一人あたりの学生数が多い大学である（神戸大は11.3人、名古屋大は8.1人）。しかし、大学院生数は少ない。国立大学法人内で教員一人あたりの学生数が最も少ない大学は東北大で6.2人、ついで京都大6.9人、東京大7.1人、北海道大7.7人、大阪大7.9人、名古屋大8.1人、九州大8.6人と上位7位に旧七帝大が続き、8位以下、広島大8.9人、筑波大9.5人、岡山大10.6人となり、神戸大は11位である。旧帝大が教養教育において少人数授業を積極的に行う基盤はこうした恵まれたインフラによるところが大きいのであろう。旧帝大は先述のように理系のウエイトが高く、特に理系の付置研究所、研究センター等の教員が多いのが特徴である。理系研究所の教員の大半は大学院生の指

導には関わっているが、学部生の指導には関わっていない。これらのマンパワーが教養教育の少人数教育に回され有効に活用されているのであろう。それに対し、文系を中心とする神戸大のような場合には、ほぼすべての教員が教育にフル回転している。

表 3 神戸大学生の 1 日あたりの学修時間 (%)

| | 1 回生 | 2 回生以上 |
|--------|------|--------|
| していない | 10.5 | 15.3 |
| 1 時間未満 | 36.2 | 32.4 |
| 1～2 時間 | 33.6 | 28.8 |
| 2～3 時間 | 9.9 | 11.5 |
| 3 時間以上 | 6.6 | 8.8 |
| 不明 | 3.2 | 3.1 |

出典: 神戸大学『学生生活実態調査報告書』2010 年度版

表 4 年度別神戸大学生の 1 日あたりの学修時間 (%)

| | 1990 | 1995 | 1998 | 2001 | 2004 | 2010 |
|--------|------|------|------|------|------|------|
| していない | --- | 58.9 | 34.5 | 27.8 | 20.5 | 13.7 |
| 1 時間未満 | 73.9 | 30.1 | 39.0 | 43.3 | 47.1 | 33.7 |
| 1～2 時間 | 16.2 | 7.9 | 18.7 | 21.1 | 24.0 | 30.4 |
| 2～3 時間 | 3.3 | 1.9 | 4.5 | 4.7 | 5.1 | 11.0 |
| 3 時間以上 | 1.8 | 0.8 | 0.4 | 2.1 | 2.2 | 8.1 |
| 不明 | 4.8 | 0.4 | 2.9 | 1.0 | 1.1 | 3.1 |

出典: 神戸大学『学生生活実態調査報告書』2010 年度版

それに加えて学生の学修実態の問題がある。表 3 および表 4 に見るとおり、学生の学修時間はきわめて短く、平均で一日 30 分というデータも出ている。2010 年には改善の兆しがあるとはいえ、文科系の学生を中心に学修時間の不足は深刻な問題である。

さて、先に見たような教育資源の状況と学生の学修時間の状況から神戸大学がこれまでに取ってきた方策は、教養教育においては、いくつかの特定の授業において極端な少人数化を図るのではなく、すべての授業のクラスサイズを縮小する形で教育資源を配分した。以後、2012 年 9 月に行った神戸大学内各部署への学修支援に関する聞き取り調査の最新の結果を交え

て現状を分析し、提言を行いたい。

しばしば言われるように、少人数ゼミは、学生による授業評価で高い評価をおさめる。しかし、それは成功の証といえるとは限らない。少人数ゼミの授業評価が高いのはむしろ当たり前である。教員・教室等に関して贅沢な資源配分をしているからである。そしてこの場合、他の授業は資源配分の面では犠牲になっているのである。したがって、少人数ゼミの評価が高いかどうかは問題なのではなく、その少人数ゼミで学習意欲が喚起され、学習態度が積極的になり、その学習意欲、学習態度が他の多人数授業にも波及効果を及ぼしたのかどうか、その点が少人数ゼミの効果として問われるべき点であろう。

なお、神戸大学の共通教育にもいくつかのユニークな少人数授業がある。現在共通教育においては、20の教育部会が共通授業を実施しているが、その一つ総合教養教育部会においては、かなりユニークな授業科目が見られる。総合教養教育部会とは学際的な科目、集中講義、実習系科目を集めた部会である。例えば、「海への誘い」という授業は海事科学部によって提供されているが、実際に実習船に搭乗して海へと出て行く実習がある。また、「瀬戸内海学入門」という授業は理学部内海域研究センターによって提供されているが、淡路島での合宿があり、実習船にも搭乗する。実習船で瀬戸内海を回り生物の観測をするわけである。さらに「神戸大学史」という授業があるが、これは近年多くの大学で開講されている自校史である。それとは別に「神戸大学の研究最前線」という授業があるが、こちらは自校史ではなく、各部局の先端的な研究をしている少壮研究者がオムニバス方式で最前線の研究について語る授業である。また「阪神・淡路大震災」という授業がある。これは都市安全研究センターによって提供されている科目であるが、NPOや被災者、ご遺族などを非常勤講師として招き、連続講演形式で行っている。「ESD 基礎」という授業は、一連のESD（持続可能な開発のための教育）授業の基礎編である。24年度からはESDサブコースの必修科目と位置づけられることになる。ちなみにこのESDサブコースを修了すれば、「ESD プラクティショナー」という修了書が渡されることになっている。さらに「企業社会論」という授業がある。これは連携創造本部が提供する授業であり、企業のトップ・マネジメントに携わる人物（OB/OGが中心）を招き、企業の成長戦略や求められる人材について語ってもらう授業である。これらの授業の内、多くは、知識・技術を受けただけではなく、実習や双方向的、対話的な要素をふんだんに含み、いわ

ゆるコンピテンスの育成にも大きく貢献しているようである。

さらに、国際コミュニケーションセンターが実施している PEP (Professional English Presentation) という英語によるパブリック・プレゼンテーションをネイティブ・インストラクターが指導する GP プログラム授業もあった。この授業では仕上げの段階でオーストラリアに行き、ネイティブ・オーディエンスに評価を受けるというプログラムであった。もちろん、GP プログラム自体は現在ではなくなっているのであるが、この精神と実践はいくつかの授業に継承されている。

他にも部局のプログラムとして経済学部や経営学部には「学士課程＋博士前期課程」の5年一貫コース（学士課程3年早期修了＋博士課程前期）があり、このプログラムの一部には協定校への留学を必須要件として組み込むことになっている。

つまり、少人数ゼミを特段に設置することなく、全学共通教育及び、各部局の教育においてジェネリック・スキルあるいはコンピテンスの育成を図ろうとしてきたわけである。

また、近隣諸大学でも既に実施済みであるが、学士課程の学生に対しては、卒業までに二度 TOEIC ないしは TOEFL の試験を大学負担で受験する制度が今年から始動している。これも本学がその教育憲章に掲げる「国際性」のコンピテンスを身につけるための一環である。これについては大学教育推進機構と国際交流推進機構とのコラボレーションのもとに進行している。

5. 神戸大学の組織改革について

現在、「大学教育＝教養教育＋専門教育」という枠組みから「大学教育＝学士課程教育」へと移行が図られ、4年（医歯薬、獣医学では6年）一貫教育が謳われている。現在、神戸大学においては、この一貫性を担保する「共通教育と専門教育のあり方」の検討を、大学教育支援研究推進室を中心に行っている。

矢野真和（2011）によれば教育をめぐる議論は、精神論、制度論、資源論に分かれ、従来の教育論は「精神論→制度論→資源論」の順になりがちであったが、逆に「資源論→制度論→精神論」の順に進むべきだということである。この議論自体には異論もあろうが、従来の教育論では「資源論」が軽んじられてきた傾向は確かにある。

ただ、先に述べた「学士課程教育」の一貫性を推進するためには、現有の教育資源を前提にやりくりしてやらねばならず、バブル時の大学のように「不足分は概算要求で補う」というわけには行かない。

まず、制度論のレベルでは神戸大学では「大学教育推進機構」、「学術研究推進機構」、「国際交流推進機構」の3つのバーチャルな組織＝超部局を立ち上げた。これは、例えば、教育の領域について述べれば、従来の大学教育研究センターのような、学内共同教育研究施設＝準部局ではなく、理事＝副学長を機構長に据える、部局を超える組織である。

例えば大学教育推進機構では、かつての大学教育研究センターとは異なり、共通教育のマネジメントだけではなく、学士課程教育、大学院教育全体の企画、立案、審議する役割をも担っている。全学教務委員会(名古屋大学の全学教育企画委員会に相当)、全学評価・FD委員会など従来の共通教育に限定したフィールドを大きく踏み越える機能を担っている。これらの委員会によって学内の教育に関する情報がすべて大学教育推進機構へと集約されることになるのである。

この背景には、共通教育を担う部局を強化しなければならないという執行部の認識とともに、各部局の事情もある。すなわち各部局とも定員返上、定員削減の中で何もかも自部局内で自己完結的にやることはできなくなり、共通部分は全学組織に依存する傾向を深めてきた。これがこの大きな組織改革を現実ならしめた背景にあるのである。

すなわち、教育にしても、研究にしても、国際交流にしても、部局独自の戦略、計画だけが突出してきたが、大学全体としての戦略をしっかりと示し、その上で各部局の独自性を推進しようという大きな方針転換があったのであり、この大学全体としての戦略を練り上げる超部局が各機構というわけである。

6. 結語

とはいえ、当然のことながら課題は山積している。神戸大学には古くから二つの流派がある。一つは国内最高の研究教育を目指して旧帝大について行こうとする流派と、もう一つは（一橋大などとともに）旧帝大以外の国立大学グループのフロントランナーになろうという流派である。基本的に前者は基礎研究志向が強く、後者は教育志向が強い。この流派の差は大学院構想などに顕著に表れる。例えば、旧帝大同様、部局の上に独自の

学院（いわゆるエントツ型）を創り自前の研究者を育成したい前者と、複数の部局の上に総合型の（旧帝大にはない）学際的な性格を持つ大学院を作り旧帝大とは違う研究人材を育成したい後者という差異が存在する。

確かに、現在、教育へのプレッシャーだけではなく、研究へのプレッシャーもことに若手研究者、理系研究者に対してはかなりきつくなっている。若手の研究ポストは任期付きが多く、一定期間内に成果を挙げねばならない。また、研究費の外部資金への依存度が高まっている。したがって、研究機能が一定レベル以上に達している大学では、教育へのプレッシャーをあまりに急激に強めると機能不全に陥りかねない。その中でどのようにして神戸大学が掲げる「ファーストクラスの教育」、「ファーストクラスの学修支援」を実現できるのであろうか。大学教育推進機構と学術研究推進機構とのバランスをどう図るべきかに関して、先述の2つの志向性の綱引きは重要な問題である。すなわち、これは精神論にも資源論にも関わる問題なのである。外部評価では教育に割かれている予算が他大学よりも少ないとの指摘があり、苦慮しているところである。先述の3つの機構は、執行部の意を受けて全学としてどのように進むかを各部局に示し、各部教区間の利害を全学的に調整していく司令塔の役割を果たしている。

その結果、先述のような事情から現在、学内の教育に関する情報がすべて大学教育推進機構へと集約され、分析され企画立案へと至る流れになっている。これは、各部局の教育における個性化を損なうようなものであってはいけないことはもちろんだが、従来あまりに各部局が個別に企画立案してきた経緯を考えると、神戸大学全体として教育にどう臨むのかという大学全体の哲学の明確化と個性化を推進するものと考えられる。なお、同時に各部局で推進されている各種の試み、例えばダブル・ディグリー・プログラムなどのヒアリング、審査も大学教育推進機構が中心になって行っている。これは各部局の負担軽減にもつながるであろう。

先述のように、全国的な大学の乱立と資源の枯渇から高等教育の多様化・個性化と連携強化が同時に進行している。学内各部局においても連携を模索すると同時に、学外においても国公立の各大学と連携を模索し、また海外諸大学との連携も強化している。このような全学に関わる教育マターは特定部局だけで担いきれるものではなく、まして特定個人が担うべきものではないだろう。全学的な司令塔が学内の調整を図りながら、各部局の個性化を後押しするべきである。

学修支援や学修時間の確保に関しても、個別部局に取り組まねばならな

い課題は山積しているであろうが、その前にまず神戸大学全体としてどのような姿勢で取り組むのかという全学の方針が示され、その後で各部署の色が加えられていくべきであり、この方向への大学教育改革の方向転換の舵取り役を大学教育推進機構は担っているのである。

参考文献

- 西之園晴夫、2009、「教育パラダイムから学習パラダイムへ」関西学院大学総合教育研究室『総研ジャーナル』94: 35-43。
- 濱中淳子、2009、『大学院改革の社会学－工学系の教育機能を検証する』東洋館出版社。
- 原清治、2012、「私立大学における学生の実態に沿った『比較教育学』の授業実践と教科書作成へのインプリケーション」日本比較教育学会『比較教育学研究』44: 168-82。
- 本田由紀、2005、『多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシ－化のなかで』NTT 出版。
- 米谷淳、2012、「学生は高校までに何を教わり何を教わずに大学生となるのか－大学における学びの前提条件と高大接続について」山内乾史編『学生の学力と高等教育の質保証（Ⅰ）』学文社、1-21。
- 松下佳代、2006、「大学生と学力・リテラシー」東海高等教育研究所『大学と教育』43: 24-38。
- 松下佳代編、2010、『＜新しい能力＞は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- 矢野眞和、2011、『「習慣病」になったニッポンの大学－18歳主義・卒業主義・親負担主義からの解放』日本図書センター。
- 山内乾史・原清治編、2010、『論集 日本の学力問題（上・下）』日本図書センター。