

研究ノート

正課内外を架橋する
ラーニング・ブリッジングの推進要因
— 学生エンゲージメントの観点で —

高 澤 陽二郎*
松 井 賢 二**

Received: 17 October 2022 / Accepted: 9 January 2023

— <要 旨> —

大学生の学習において「複数の場面における学習を架橋すること」と定義される概念がラーニング・ブリッジングである。将来社会での能力発揮を念頭に置いた時、大学生の学びの実態を捉えるものという認識を超えて、同概念は重要な意味を持つと考えられる。

本研究では、場面を越えた学びの関連づけや学習行動を発達させる基盤的要因に着目し、学生エンゲージメントの概念を援用してそれらを明らかにすることを試みた。大学生30名へのインタビュー調査の分析から、「教室での正課の学び」と「それ以外の諸活動での経験」との間の学びの架橋を生み出す要因となる、学習・活動への関与のあり方について検討した。

その結果、1「ある学び・活動への量的・質的に深い関わり」、2「1つの活動の枠を越えた経験学習の実行」、3「大学・学部内にとどまらない多様性の経験」、4「自らが学ぶ分野の特徴の認識と関連づけ」の4つのカテゴリー及びサブカテゴリーが抽出された。更にこれらのカテゴリーと、それが要因となって促されるラーニング・ブリッジングの意味づけのパターンとの間の対応関係について仮説を提示した。

*新潟大学教育基盤機構・助教

**新潟大学教育学部・教授

1. 研究の背景

1.1 現在の社会背景と重なる大学時代のラーニング・ブリッジング

予測困難な来るべき社会に向け、OECD「Education2030 プロジェクト」では、2030年の社会ビジョンとそれを実現する主体に求められるコンピテンシー等が議論されている（OECD 2019）。そこでは自分の人生や世界に対して主体的に働きかけることを指すエージェンシー（Student Agency）が重要な概念として言及され、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」と定義されている。

人生の中での継続的な能力形成として、何をどのように学ぶかに自ら積極的に関与していくという点では、我が国でも、産業人材育成の観点から「人生100年時代の社会人基礎力」（経済産業省 2018）が提唱されている。この社会人基礎力は当初2006年に提示されたものだが、新たに人生100年時代に必要な切り口として、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どう活躍するか」という視点を持つことの重要性が強調されている。

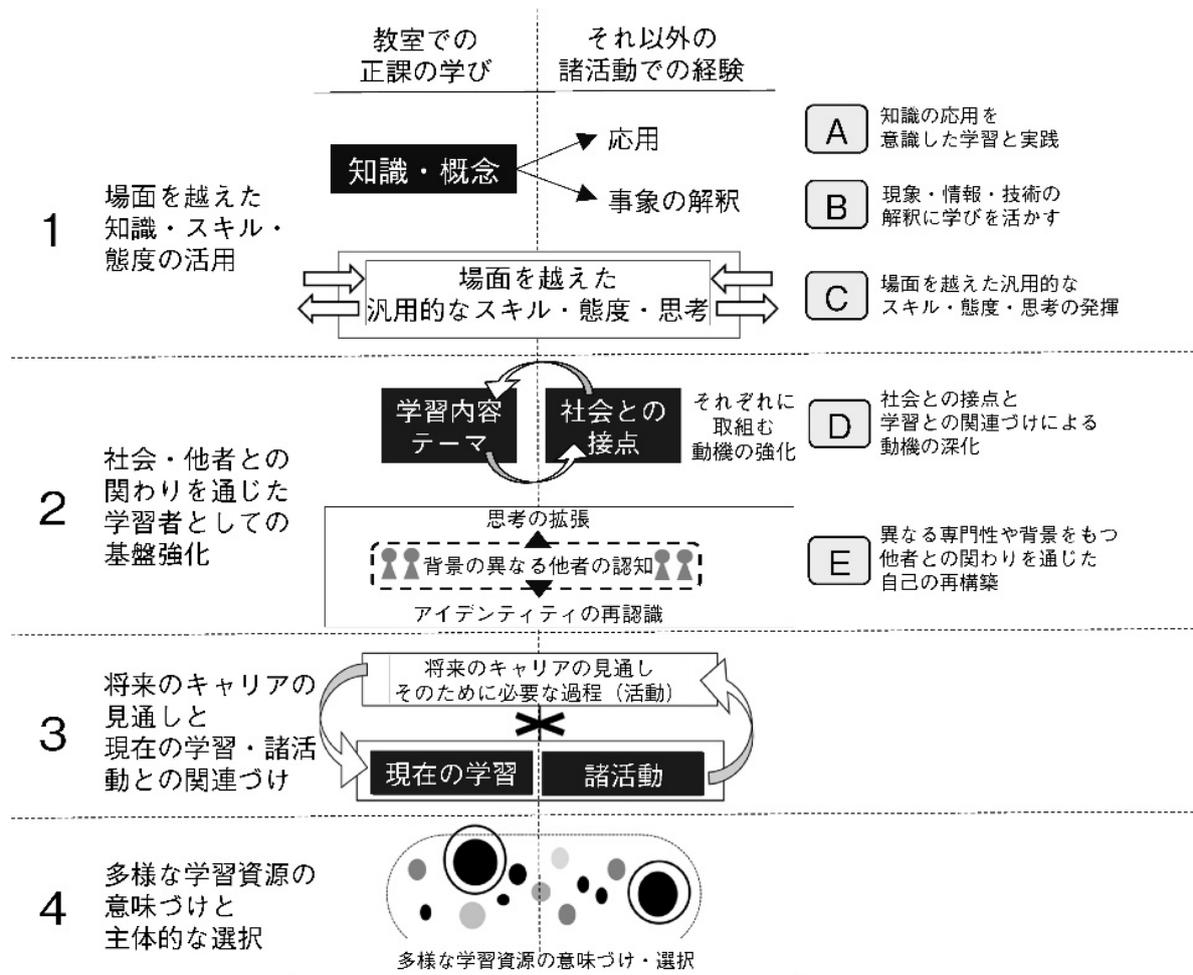
こうした社会や人生の方向性を見定め、必要な学習やそれを得るための環境を主体的に構築していく姿勢の獲得・発揮に対して、大学教育への期待も高まっている。中央教育審議会（2018）の答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」では、今後の社会展望に対応して「生涯学び続ける力や主体性を涵養」し、「学修者が自らの可能性を最大限に発揮する」ための「知の共通基盤」として役割を果たす高等教育の将来像が示されている（以上、「高等教育が目指すべき姿」（中央教育審議会 2018: 6））。

我が国の大学生の学びと成長を捉える研究動向に目を転ずると、正課の授業を通じた学びはもちろんのこと、準正課・正課外の多様な活動を通じた教育効果にも多くの成果が見出されている（池田 2021: 5-10）。さらに大学時代の多様な経験全体を包括的に捉える視点から、正課内外双方での活動を通じた学生の能力獲得の実態が検証されている（*e.g.* 溝上 2009: 107-18）。

河井（2012a: 297-308）は、大学生の学習において、「複数の場面における学習を架橋すること」をラーニング・ブリッジングとして概念化した。サービス・ラーニングの実践とその他の場面での学習の架橋（河井・木村 2013: 419-28）、教員養成課程における座学での学習と教育実習等での実践の架橋（米沢・徳永 2021: 25-38）、企業インターンシップと大学での学びの姿勢の架橋（高澤・河井 2018: 23-33）など様々な文脈で、学生が異なる場面での学習を有機的に関連づけている実態とその重要性が指摘されている。

正課内外を架橋するラーニング・ブリッジングの推進要因

高澤・松井（2021: 60-9）は、「教室での正課の学び」と「教室外で学生が携わる諸活動での経験」との関連を学生自身がいかに意味づけているか、学生30名へのインタビュー調査を基にその架橋のパターンを4つのカテゴリーで示した（図1）。この図1の内容は本稿の後の考察と密接に関連することから、以下でその詳細を確認するとともに、若干の補足を加える。



出所：高澤・松井（2021）より図の一部を改変

図1 「教室での正課の学び」とそれ以外の諸活動での経験の関連づけのパターン

カテゴリー1「場面を越えた知識・スキル・態度の活用」は3つのサブカテゴリーからなり、A「知識の応用を意識した学習と実践」B「現象・情報・技術の解釈に学びを活かす」は、正課の学びで得た知識等をそれ以外の諸活動で活かすものである。C「場面を越えた汎用的なスキル・態度・思考の発揮」は、正課での学習からそれ以外の諸活動へ、諸活動での経験から正課で

の学習へ、という方向性を問わず、ある場面で得たスキル・態度・思考等を他の場面でも発揮することを示す。なお、異なるコンテキストへの知識・スキル等の転移を重視した教育コンテンツのデザインについては、先述したOECD(2019)のEducation2030プロジェクトでも転移可能性(transferability)として言及されている。学習の転移に関しては、先行する学習が後続の学習へどう影響を及ぼすかという点ですでに広範な研究知見があるが、河井(2012a)はラーニング・ブリッジング(以下LBと表記する)について、大学生が授業と授業外といった境界を横断する中で、そうした複数の文脈の間を関係づける、また統合することを意味するものとしてその概念を説明している。

図1の確認に戻ると、カテゴリ-2「社会・他者との関わりを通じた学習者としての基盤強化」は2つのサブカテゴリ-D・Eからなる。D「社会との接点と学習との関連づけによる動機の深化」は、留学等の社会体験を通じて学習テーマへの関心を広げたり、逆に学習を契機として関連する社会との接点に目を向けることを指す。E「異なる専門性や背景をもつ他者との関わりを通じた自己の再構築」は、大学内外の多様な他者との関わり合いを通じて、所属する学部や専攻で育まれた自らの思考や価値基準を再認識し、時にそれを再構築していくことを示す。カテゴリ-3「将来のキャリアの見通しと現在の学習・諸活動との関連づけ」は、将来の自分自身のキャリアやそれに従事するための準備・試験等と、現在の学習・諸活動を関連づけるものである。カテゴリ-4「多様な学習資源の意味づけと主体的な選択」は、正課内外、キャンパス内外の多様な学習資源(授業、経験の機会、出会う人や本など)を学生が自分なりに意味づけ、自ら主体的に選択・関与していくことを示す。

さて、冒頭に述べた将来社会での能力発揮を念頭に置いた時、このLBの概念に焦点を当てることは、それがただ大学生の学びの実態を捉えるものという認識を超えて、重要な意味を持つと考えられる。

先述の「人生100年時代の社会人基礎力」(経済産業省2018)では、ライフステージの各段階での社会と自身のありようを基に学ぶべき内容を見定め(何を学ぶか)、多様な他者との関係性、リカレント教育をはじめとした多様な体験を主体的に「組み合わせ」て(どのように学ぶか)、自らのキャリアを切り開いていく必要性が謳われた。正課内外の多様な学習・経験の機会に溢れる現代の大学生にとって、大学時代のLBの発揮は、まさにその予行演習となりうる。それはまた河井(2018:67-77)が言うように、複数の活

動を行き来する「私」がそれぞれでの経験・学習と自己とを関連づけてその関係を編み直す、学習とアイデンティティ形成との間の「循環」を生み、学生が卒業後も変化の激しい社会に対応し続けていく学習者としての基盤を形成することにも繋がる。

実際に社会人を対象にLBの影響を調査した研究では、大学でのラーニング・ブリッジング態度と大学教育の仕事活用度に有意な正の相関があること（小山 2018: 43-60）、またLBに言及してはいないが、大学4年次の社会への拡張志向（身近な他者との関係だけでない公共圏への志向）が社会人1年目のリーダーシップ自己効力感に影響すること（武田・溝口・溝上 2021: 157-8）等が示されている。

1.2 LBに至るプロセスを捉える視点としての学生エンゲージメント

前節で現在の社会背景と重なる大学時代のLBの重要性について述べたが、河井（2012b: 1-12）も指摘するように、文脈の異なる複数の場・コミュニティを学生が経験しさえすれば、それだけで、誰しものが容易に学びを架橋（ブリッジング）できる訳ではない。図1に示されたような、場面を越えた学びの関連づけや学習行動が発達するには何が必要なのだろうか。

その要因として、ブリッジングの対象となる活動・学習の特性に応じ、＜ボランティアプロジェクト＞他者との関わり・振り返りを深める教職員の多層的支援（河井 2012b）、＜教員養成教育＞授業での認知的方略の使用（米沢・徳永 2021）などの及ぼす影響がこれまで指摘されてきた。またLBの視座を援用した高校生への調査でも、課題探求型学習での地域の大人・教員との関わりが学びの架橋を促すとの報告がある（荒木ほか 2022: 193-201）。こうした個別の状況に沿ったLBの推進要因の知見が蓄積される中、多くの場面に共通した基盤的要因を検討することが、今後の研究課題として想定される。

ここで別の概念として、学生エンゲージメントに着目したい。学生エンゲージメントは、「学生による学業など教育的に有効な活動に投入する時間と努力」かつ「学生が教育的に有効な活動に参加するための大学による資源の展開とカリキュラムや学習機会の組織化」（相原 2015: 169-84）、「学生の経験を最適化し、学習成果と学生の成長、大学のパフォーマンスや評価を高めるために投じられる学生・大学双方の時間や労力、その他の関連資源との相互作用」（Trowler 2010: 1-70）等と定義される。学生自身の関わりだけでなく、組織としての大学や教員個々の働きかけも含まれる点に留意する必要

がある。

当初、米国で学生エンゲージメントに関心が高まった背景には、達成すべき学習成果（アウトカム）だけでなく、それを生じさせるプロセスとしての学生の学習経験に注目が集まったことがあるとされる（McCormick *et al.* 2013: 47-92、山田 2018: 155-76）。プロセスにある学生の学習機会への関与を明らかにすることで、教育機関や教員は学生の学びに働きかけるための具体的な指針が得られ、アウトカム変容の要因へ効果的にアプローチすることが可能になる。「関与」には、主に行動面（Behavioral）、感情面（Affective/Emotional）、認知面（Cognitive）の3つの次元が想定されている（Trowler 2010）。

学生エンゲージメントと様々なアウトカムとの関連については、米国を中心に多くの検証がなされ、成績、批判的思考、社会心理的な発達、学業の継続等に正の影響をもたらすことが確認されている（McCormick *et al.* 2013）。葛城（2006: 161-80）は、学生エンゲージメントと関連づけてはいないが、正課のカリキュラムにおいて「教育の質」（教員の教授能力・カリキュラムの体系性等）よりも「学習経験の質」が学生の能力変化を規定しているとの分析結果を示した。また準正課活動（社会貢献活動、ものづくり活動等）を対象とした研究でも、活動への学生の量的・質的な関与の程度がキャリアレジリエンスに与える影響が示されている（池田ほか 2019: 1-11）。

この学生エンゲージメントを評価・測定するものとして、米国で開発され多くの大学で実施されている調査に NSSE（National Survey of Student Engagement）がある。同調査の蓄積からは、高い教育効果をもつ10の教育実践（High-Impact Educational Practices）（Kuh 2008）が抽出されている。2013年に改訂された現行の調査票では、「学習課題（Academic Challenge）」「学友との学び（Learning with Peers）」「教職員との経験（Experiences with Faculty）」「キャンパスの環境（Campus Environment）」の4分野の評価指標と其中で細分化された10の項目（表1）に加え、特に6つの教育効果の高い実践への参加状況が High-Impact Practices という独立した項目で組み込まれている（NSSE 2013）。この6つの High-Impact Practices、及びその活動プロセスに含まれるとされる重要な学習行動（Kuh 2008、Bass 2012: 23-33）を表2（山田 2018）に示す。

表 1 NSSE 評価指標

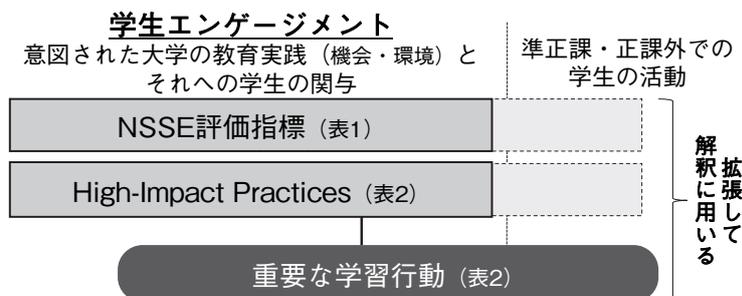
学習課題 Academic Challenge	1. 高次学習 Higher-Order Learning
	2. 省察的・統合的学習 Reflective & Integrative Learning
	3. 学習方略 Learning Strategies
	4. 数量的推論 Quantitative Reasoning
学友との学び Learning with Peers	5. 協働学習 Collaborative Learning
	6. 多様な他者との議論 Discussions with Diverse Others
教職員との経験 Experiences with Faculty	7. 学生と教職員との交流 Student-Faculty Interaction
	8. 効果的な教授方法の実践 Effective Teaching Practices
キャンパスの環境 Campus Environment	9. 交流の質 Quality of Interactions
	10. 支援的環境 Supportive Environment
教育効果の高い教育実践 High-Impact Practices : 表 2 参照	

出所：NSSE 2013、相原（2015）の日本語訳を一部改変

表 2 High-Impact Practices と重要な学習行動

High-Impact Practices (NSSE 2013、相原 2015)	High-Impact Practices に含まれる 重要な学習行動 (Kuh 2008、Bass 2012、山田 2018)
1. 学習共同体や 2 科目以上を同じ学生 集団が履修するプログラム	a. 時間と労力を費やす
2. インターンシップ、フィールド体験、 教育実習、臨床実習	b. 本質的な事柄について教員や仲間と相互 交流している
3. 海外研修プログラム	c. 多様性を経験している
4. 教職員と取り組む研究プロジェクト	d. 頻繁なフィードバックに応答している
5. 最終年次教育（最終年次授業、卒業研究 や論文、修了試験、ポートフォリオ等）	e. 学習を内省し、統合している
6. 地域に密着したプロジェクト (サービス・ラーニング)	f. 実社会での体験を通じて、学習との関連 性を探求している

出所：山田（2018）より、引用元を訂正かつ記号・日本語訳を一部改変



出所：筆者作成

図 2 学生エンゲージメント関連指標の援用

学生エンゲージメントは、意図された大学の教育実践（機会・環境の提供を含む）とそれに対する学生の関与を念頭に語られているものだが、表2の学習行動のような項目は、正課のカリキュラムだけでなく、準正課・正課外の活動で学生が学びを得る過程を扱う際にも有効であると考えられる。図2に示す通り、この学生エンゲージメントの項目を拡張し、準正課・正課外での学生の活動のプロセスの解釈に援用することで、様々な場面で学生のLBを促す要因を捉えるための補助線とすることは可能であろう。

2. 研究の目的と方法

2.1 研究の目的

前章で述べた背景から、本研究では、大学生生活の多様な活動場面に共通するLBの基盤的な推進要因について探索的な検討を行う。先行する高澤・松井（2021）同様、「教室での正課の学び」と「教室外で学生が関わった諸活動（正課内外双方を含み、個々の学生により異なる）」との間のLBに焦点を当て、高澤・松井（2021）で示されたLBのパターン（図1）が、学生自身のどのような学習・活動への関与によって生じたのかを本研究では明らかにする。具体的には、学生30名へのインタビュー調査から抽出された内容に対し、既存の学生エンゲージメントの項目も援用することで見通せるLBの要因を抽出していく。それにより、学生の学習・活動への関与のあり方を示す個々の項目と、それがもたらすLBのパターンとの対応関係について、仮説を提示することを研究の目的とする。

2.2 インタビュー調査の概要

本研究では、高澤・松井（2021）で実施・分析したインタビュー調査のデータを再度用いて、新たな分析を行う。同調査は、キャンパスでの授業とともに、それとは文脈の異なる場面で一定程度の時間を費やして学びを得た経験を持つ9大学の3・4年生30名（表3）を対象に、半構造化インタビューを行ったものである。対象学生の選定では、所属大学の属性、専攻分野、性別、取り組んできた活動の種類バランスを考慮して複数大学の教職員から紹介を受けた他、調査対象者からのスノーボールサンプリングによって適宜追加された。30名の所属大学の属性として、立地地域は中部13名、関東7名、近畿6名、九州4名、また大学（学部）の入試難易度の内訳は、偏差値50～54が4名、55～59が10名、60～64が7名、65～69が7名、70以上が2名

正課内外を架橋するラーニング・ブリッジングの推進要因

となっている。

表3 調査対象者の属性と大学時代に深く関わった（時間をかけた）活動

属性				大学時代に深く関わった（時間をかけた）活動											
No.	所属 学部の 系統	大学	学年	性別	授業 (主に担当 教員と 受講生と のみ接す るもの)	授業 (主に学 外の人が 授講する もの)	ゼミ、 研究室 活動	授業以 外の自 主的な 学習	留学、 国際交 流活動	サークル 部活動 (学生同 士の活 動が主)	サークル 部活動 (学生以 外の交 流・活 動が主)	アルバ イト	インタ ーシ ップ	ボラン ティア、 地域活 動	就職活 動とそ の準備
1	自然科学	A	4	男	◎	○	○	○		◎			○		○
2	その他	A	4	女	○	○	○		◎	○	○	○	○		
3	社会科学	A	4	女	○	○	○	○	◎	○		◎	○	○	◎
4	人文科学	B	4	女	○		○	○	○	◎		◎	○		○
5	社会科学	B	4	女	○				○	◎		◎	◎		○
6	社会科学	B	4	男		○				◎	◎	◎	○		○
7	社会科学	B	4	女	○	◎	○	○		◎	○	○	◎		◎
8	人文科学	B	3	女	◎		○	◎		◎	○	◎		○	
9	社会科学	A	4	女	○		○			◎	◎	○			○
10	社会科学	A	4	男		◎	◎	◎	◎			○	◎		
11	人文科学	A	4	女	◎	○	◎	○	◎	◎		○	○		○
12	その他	C	3	男			○	○			○	○			
13	その他	C	3	女	○			○		◎		○			○
14	その他	C	3	男				◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○
15	その他	A	4	男	○	◎	◎			◎	○	○	○	◎	◎
16	社会科学	C	3	男			◎			◎	○	◎	◎		◎
17	自然科学	A	4	男	◎	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎		◎
18	自然科学	D	3	男	○		○	◎		◎	◎	○	◎		◎
19	自然科学	D	3	女	○	○		◎		○		◎	◎		○
20	自然科学	D	3	男	◎	○	○	○		○		○	○		○
21	自然科学	A	3	女	◎	○		○		○				◎	
22	自然科学	A	4	女	○	○	◎				◎	○		◎	○
23	人文科学	A	3	女	○	○			◎	◎		○			○
24	自然科学	C	3	男	○					◎					○
25	自然科学	E	3	男	○			◎	○			◎			○
26	社会科学	F	3	男		◎	○	◎	◎	◎	○	◎	○	◎	○
27	その他	G	4	男	○	◎		◎		◎	◎		○	◎	◎
28	自然科学	H	3	男	◎			◎				○	○		
29	社会科学	I	4	男	◎	○	○	◎		○	○			◎	
30	その他	G	4	男	○	◎	◎	◎	○	◎		○		◎	

出所：高澤・松井（2021）より表の一部を改変

注：「大学時代に深く関わった（時間をかけた）活動」は、各活動への関与の程度を4件法で尋ねている。その回答から「1. 深く関わって（時間をかけて）きた」を「◎」、「2. ある程度関わって（時間をかけて）きた」を「○」、「3. あまり関わって（時間をかけて）いない」、「4. 全く関わって（時間をかけて）いない」を空欄として示した。

インタビューの実施は新潟大学倫理審査委員会での審議で承認を得、2020年10月～12月の間にオンラインで行った。インタビューでは主要な質問項目「学生生活で重点的に関わってきた学習・活動」「そこで自分への影響の大きかった学びや経験」「今の自身の思考・行動等に現れている具体的な影響」を基に、挙げられた内容と他の場面との関係を適宜掘り下げている。

2.3 分析の手続き

インタビュー・データからトランスクリプトを作成し、分析に用いた。質的データの分析手続きは Kuckartz (2014=2018) に従い、テキストのコーディング作業を行った。

高澤・松井 (2021) では、同データから「教室での正課の学び」と「教室外で学生が関わった諸活動での経験」との関連を意味づけた箇所(発言数 55)を抽出し、複数研究者による信頼性の検討を経て、LBのパターンを図1の4つのカテゴリーに分類した。本稿の分析では、先述の研究目的に沿って、上記の発言で示された学びの関連づけを学生に促した要因を検討するため、その55の発言から遡及して、意味づけに至った要因として解釈できる本人の学習・活動への関与を示す箇所をトランスクリプトから新たに抽出した(発言数 28)。

学生エンゲージメントは本来、学生自身の関わりだけでなく組織としての大学や教員の働きかけも含まれる概念であるが、ここではインタビューから読み取れる学生の関与に焦点を絞り、抽出した項目のカテゴリー化を行った。カテゴリー分類の信頼性検討のため、大学教育関連分野を専門とする大学教員2名に同カテゴリー内容を説明し、各々が独自に分類作業を行った。筆者の分類と各々の分類との一致率はそれぞれ85.7%、64.3%であった。コーエンの K 係数(一致係数)は平均0.66となり、一定の信頼性における水準(Landis and Koch 1977: 159-74)であることを確認した。

以下、図2で示した通り、それらのカテゴリーを学生エンゲージメントの関連指標(表1・2)とも対応させながら詳細を見ていく。

3. 結果と考察

3.1 LBをもたらず学習・活動への関与のあり方

LBを促した学生の学習・活動への関与のあり方として、4つのカテゴリー

正課内外を架橋するラーニング・ブリッジングの推進要因

ー及びそれらに含まれる A~J の 10 のサブカテゴリーが抽出された。学生の発言例、関連する学生エンゲージメントの指標とともに表 4 に示す。以下の考察では、高澤・松井（2021）で示された LB のパターン（図 1）も用いて、結果として図 1 の 1~4 のどの種類の LB が促されたかを【 】で表している。

表 4 ラーニング・ブリッジングの推進と関連した学習・活動への関与のあり方

サブカテゴリー	発言例	学生エンゲージメント関連指標との関係
カテゴリー1：ある学び・活動への量的・質的に深い関わり		
A	<p>特定の活動への時間・労力をかけた関わり（没頭）</p> <p>（準正課で取組んだものづくり活動に関して）【活動名】が終わったらどうなってもいいな、くらいの感じでしたね。授業行けない時期もあったぐらい、なんかちょっと精神的にくるものもあったんですけど。でもそうですね、自分的にはやっぱり何か一つのことしかできない性格っていうのもあるし、やっぱ一つのことくらいはちゃんとやりたいて思ったのもあって【活動名】を頑張りました。（No.9 社会科学系、図 1: 2-E と関連）</p> <p>2 年生からは結構（専攻の学習が）大変で、もう週 6 日間、月曜から土曜まで毎日授業がありますし、休みは日曜日だけですし、課題もすごく出て、時には本当に毎日毎日コツコツやっているのに、徹夜しなきゃいけない日とかも出てきたり、ほとんど勉強に費やすようになって。（No.28 自然科学系、図 1: 3、4 と関連）</p>	<p>重要な学習行動（表 2）</p> <p>a. 時間と労力を費やす</p>
B	<p>目的意識に基づいたコミットメント</p> <p>高校 1 年の時に修学旅行でオーストラリアに行って、それで海外に興味を持って、その後高校 2 年生でブルネイに交流プログラムで行って、それで東南アジアに興味を持ちました。（中略）（大学では）今までずっとサークルで海外（ベトナム）に行ったりとか、留学（フィリピン・タイ）も合わせてなんですけど、何か全部共通してるの（テーマ）が、国際協力とか国際交流なのかなとは思っています。（中略）NGO とか NPO に興味があって、（将来は）ずっとそういう国際協力系で関わっていたらいいなど。（No.2 その他、図 1: 4 と関連）</p> <p>目標とかが強かったんで、それに関して進んでいるのであれば、僕自身別に苦勞っていうのはなかったですね。（中略）僕自身の強い信念とか大きい目標っていうのは僕自身を変えてくれたのかなって。（No.14 その他、図 1: 4 と関連）</p>	

カテゴリー2：1つの活動の枠を越えた経験学習の実行

C	<p>継続的な内省と言語化</p>	<p>大学の1個1個の経験も、何か単にやりきるだけじゃなくて（中略）ちゃんとそれを次にどうつなげるかまでを…自分で考えただけじゃないんですけど、わたしトビタテ留学制度も使っていて、そんな環境でも、フィードバックする時間を設けてくれたりだとか（中略）、やった後どうしたいかみたいなどころまでもしっかり向き合いましたので。（中略）そこは時間をとって考えたから（中略）また自分の次の行動につながってるっていう。（中略）一個一個をやりっ放しにしないってことを大切にしているって意味で。（No.3 社会科学系、図 1: 1-B と関連）</p> <p>毎日1ページ日記っていうのを書いているんですけど、今で1年半ぐらい続いていて。そこで、その（読んだ）本で良かったことを書いたりとか、あとは自分自身がこれが嬉しかった、これができなかったっていうのを書いて。それを振り返って明日はこうしよう、こんなことできたらいいかなとか書いたりはしています。（No.14 その他、図 1: 4 と関連）</p>	<p>NSSE 評価指標（表 1）</p> <p>2. 省察的・統合的学習</p> <p>重要な学習行動（表 2）</p> <p>e. 学習の内省と統合</p>
D	<p>他者を介したリフレクシオンの深化</p>	<p>社会人の方であったりとか同級生とかと1対1で話したりする中で、結構、深めていったのはありますね。（中略）あとは後輩とふたりで話しながら、相談を受けて、ああこうだなって思って言語化していくのは結構ありますね。（中略）やっぱり人と話す中で自分ってこういう人間なんだなって、たぶん理解してきたのかなとは思います。（No.10 社会科学系、図 1: 2-E と関連）</p> <p>僕はその当時すごく学歴にこだわってたんですよ、第一志望に落ちたっていうコンプレックスから。（中略）その（影響を受けた）美容師さんって中学を卒業して17歳からずっと美容師してて、すごくカッコよく見えたというか。（中略）ただ単純に自分の中で（過去の）出来事だったことが、すごく今の自分に繋がるきっかけはここだったなっていうポイントに気づかされたのはそのタイミングで、美容師さんにどうだった？って話をいろいろ聞かれたっていうことが一番大きいかなと思って。（中略）そこから美容師さんとワークショップみたいなものを一緒に主催したり。（No.12 その他、図 1: 2-E と関連）</p>	<p>NSSE 評価指標（表 1）</p> <p>9. 交流の質</p> <p>重要な学習行動（表 2）</p> <p>b. 本質的な事柄について教員・仲間と交流</p> <p>d. 頻繁なフィードバックへの応答</p>
E	<p>非日常経験と日常生活とに共通した態度・習慣の実践</p>	<p>インターンシップに行った後に、（中略）すごい物事に対しての考え方っていうのが研ぎ澄まされてたんですよ。この気持ちを大事にしないといけないなっていうのがあって、途切れさせないために日常からできることを探したら、やっぱり物事に対して新しい見方をするとか、新しいものを発見するとか、そういうことになるのかなというのがあるって、自主的に行動してきた感じですかね。（No.20 自然科学系、図 1: 1-C と関連）</p>	<p>High-Impact Practices（表 2）</p> <p>2. インターンシップ、フィールド体験等</p> <p>3. 海外研修プログラム</p> <p>6. 地域に密着したプロジェクト（サービス・ラーニング）</p>

正課内外を架橋するラーニング・ブリッジングの推進要因

F	<p>学びの成功体験が生じた状況の意識的な再現</p>	<p>自分自身を厳しい環境に置けば置くほど燃えるのと、自分が成長できるのは、何となく今までの経験で(分かっていた)。そうやって成長してきたので。(No.10 社会科学系、図 1: 4 と関連)</p> <p>自分が今、実際役に立っていないのに一生懸命勉強する理由としては、いつか役に立つかもしれないという気持ちがあるからです。(中略) 研究室で勉強してたプログラム言語があるんですけど、それとかも絶対使わないと思ってたんですよ。なのに今年行ったインターンシップ先で使ってたしみたいな、(中略) そういった経験から、いらないと思う知識でも身につけておいたら役に立つかもしれないという気持ちがあります。(No.20 自然科学系、図 1: 3 と関連)</p>	
<p>カテゴリ-3: 大学・学部内にとどまらない多様性の経験</p>			
G	<p>社会に開かれた好奇心の発揮</p>	<p>好奇心が一番大きいかもしれないです。「こういうことしてらんだよね」って(他人から)聞いたら、何かもう気になる、ちょっとやってみよう!みたいな。(No.23 人文科学系、図 1: 2-E・4 と関連)</p> <p>(自分が制作した)アプリを出した後に、どうやったらみんなにバズらせるか。その動画を何か面白い感じで撮って数十秒にまとめて、SNS に上げてバズらせられないと、インストール数伸びなかったんで。(中略) ゲームみたいな感じになって、自分の中で。(筆者注: 後にプログラミングを学ぶ学科へ転科) (No.25 自然科学系、図 1: 4 と関連)</p>	<p>High-Impact Practices (表 2)</p> <p>2. インターンシップ、フィールド体験等</p> <p>3. 海外研修プログラム</p> <p>6. 地域に密着したプロジェクト (サービス・ラーニング)</p>
H	<p>社会(大学の他者)の声を直に聞くような場への関わり</p>	<p>多少無理してでも、やっぱり大会(筆者注: 学外のものづくり系コンテスト)に自分たちのものを出すことの重みっていうんですかね。経験とか。(中略) やっぱりただ作ってきたのと、目的の日までに間に合わせてちゃんとそこで成果が出るように動かしていくっていうのって、結構差が大きいなと感じましたね。(No.1 自然科学系、図 1: 1-A と関連)</p> <p>(大学4年次には)ほとんどずっと【地域創生の実習授業で関わった特定の地域】で生活してまして。(中略) ちょっと色々な地域の現状を知ったりとか、卒論をやったりとかで。(中略) 今年だと半年以上はいますし、大学生活通すと、この前計算したら1年以上は滞在していることになってました。(No.29 社会科学系、図 1: 1-A と関連)</p> <p>(地域の農村を活性化するゼミ活動で) 本当にどうやったらその地域の人たちのためになるかとか、自分たちの達成感とか満足感とかなしで、(中略) 自分たちよりも地域の人たちがどうしたいかっていうのは、本当に突き詰めたってわけじゃないですけど、そういうことばかり考えてましたね。(No.30 その他、図 1: 2-D と関連)</p>	<p>High-Impact Practices (表 2)</p> <p>2. インターンシップ、フィールド体験等</p> <p>6. 地域に密着したプロジェクト (サービス・ラーニング)</p> <p>重要な学習行動 (表 2)</p> <p>d. 頻繁なフィードバックへの応答</p> <p>f. 実社会の体験から学習との関連性を探求</p>

I	<p>学ぶ分野や属性の異なる他者との協働</p>	<p>プロジェクト（準正課のものづくり活動）自体が一応全学部が開講してる実践授業みたいな形になっていて、私も説明を受けて、文系でも設計をやりたいたいと言えばやれるってことだったので。（中略）（活動の前に）工学部の学生も私もスタート地点が一緒だよって説明されて「それぞれ教育していくから最初はできなくても大丈夫」って言われたので。（No.9 社会科学系、図 1: 2-E と関連）</p> <p>やっぱりこう、無意識に、みんな自分と同じだと思ってやってたんだと思って、今までは。相手のことを考えて、その立場に立って想像してみて、（中略）いろいろ人と関わる中で、相手の目線に立ってやるっていうことが大事だになっていうのを、（準正課の）地域活動の中で学んできたような気がします。（No.22 自然科学系、図 1: 1-C と関連）</p>	<p>NSSE 評価指標（表 1）</p> <p>5. 協働学習 6. 多様な他者との議論 7. 学生と教職員との交流 10. 支援的環境</p> <p>重要な学習行動（表 2）</p> <p>b. 本質的な事柄について教員・仲間と交流 c. 多様性の経験</p> <p>High-Impact Practices（表 2）</p> <p>1. 学習共同体や 2 科目以上を同じ学生集団が履修するプログラム</p>
<p>カテゴリ-4：自らが学ぶ分野の特徴の認識と関連づけ</p>			
J		<p>法学部的な考えっていうのがあって、ちゃんと客観的に見て事実をしっかり捉えて、予想とかそういったものだけでは基本的に法って適用できないんで、（中略）事実を基にしてこういう事件を解決したりとか、こういう法律が適用されるっていうのがある。これは法学部的な考えが活かしてるのかどうか分からないですけど、ちゃんと事実を捉えようという考え方をするようになったかもしれないです。（No.6 社会科学系、図 1: 1-B と関連）</p> <p>特に今すごく IT に関するものだったりとか、（中略）例えば現在だと 5G なども出てますけど、そういった勉強もできるので。5G って名前だけ聞いてるけどこういう仕組みなんだろうとか（中略）、そこは今のトレンドを勉強できているというのはすごく面白い。（No.19 自然科学系、図 1: 3 と関連）</p> <p>自然とか動物・植物が好きなんですけど、（中略）勉強する中で、未来の社会のあり方とか、もっとこうしたほうがいいんじゃないかということを考えられるようになった気がします。例えば地球温暖化が進んでいる中で、（中略）一般の人にそれを、この分野じゃない人にも伝えていかなきゃいけないと思ってて。そういう未来の持続可能な社会のあり方みたいなのををすごく考えるようになりました。（No.22 自然科学系、図 1: 3 と関連）</p>	<p>NSSE 評価指標（表 1）</p> <p>1. 高次学習 2. 省察的・統合的学習 4. 数量的推論</p>

出所：筆者作成

カテゴリー1：ある学び・活動への量的・質的に深い関わりは、2つのサブカテゴリーA・Bを含む。A.特定の活動への時間・労力をかけた関わりは、ある活動での学びを他の場面と関連づける前提として、特定の学習テーマやまとまりのある活動に一定程度没頭することを示す。No.9・28（特定の調査対象学生。表4「発言例」参照：以下この表記を省略）のように、大学時代の一定の時間、ある学習・活動に対して自分でそう自覚するだけの時間と労力を費やすことは、その学びを他の場面と関連づけるための基盤となる。例えば社会科学系の学生であったNo.9は、「なければ作るっていう発想とか、（中略）ものづくりに関してだけじゃなくていろんなことで使えるなって思った」との発言（当該学生のLBを示す発言をトランスクリプトから抽出して記載：本節内の以下の「」も同様）にあるように、工学系学生と準正課のものづくり活動に没頭した経験がLB【2-E.専門性の異なる他者との関わりによる思考枠組の再構築】をもたらしている。

この時間・労力をかけた関わりは、学生エンゲージメントの観点からは、High-Impact Practicesに含まれる重要な学習行動（表2）（以下「重要な学習行動（表2）」と表記）のa.時間と労力を費やす、と同様のものである。

B.目的意識に基づいたコミットメントは、ある分野の理解を深めたい、自分や周囲の状況を望ましい方向に変化させたい等の目的意識のもとに、多様な学習・経験に関与していく姿勢である。目的意識は、必修授業等の所与の環境・課題に受動的に取組むだけでなく、LB【4.多様な学習資源の意味づけと主体的な選択】を学内外の機会に目を向けて行っていく強い動機となる。No.2の例では、東南アジア地域の文化や国際交流への関心が、留学やサークル活動、更には「副専攻でやってた平和学」のコースを自ら見つけ、学習により力を注ぐといったアクションに繋がっている。

カテゴリー2：1つの活動の枠を越えた経験学習の実行は、4つのサブカテゴリーC～Fからなる。C.継続的な内省と言語化、D.他者を介したりフレキションの深化は、大学時代の中で自ら選択したかどうかを問わず積み重なる学習・経験の蓄積に対して、自分なりの方法で内省し、そこで得たものや次に繋げたいアクションを言語化する（No.3・14）、またそれを自己の内部で完結させず、積極的な学内外の他者との対話の中で認識を更新していく（No.10・12）といった一連の行為を示す。前者（C）はNSSEの評価指標（表1）の2.省察的・統合的学習などと、後者（D）は重要な学習行動（表2）のb.本質的な事柄について教員・仲間と交流、d.頻繁なフィードバックへの応答、などに関連する。またDは前述した河井(2012b)、荒木ほか(2022)

の知見とも共通する。

LB への影響では、リフレクションの深まりは LB 【1.場面を越えた知識・スキル・態度の活用】（例：No.3「ニュースひとつとっても法学的視点があるだけで見え方が広がりますし（中略）見える部分だけじゃない部分も深く考えようとする」）をより起こりやすくし、LB 【4.多様な学習資源の意味づけと主体的な選択】（例：No.14「ゼミの先生は一人ひとりに向けて 100 パーセントでぶつかってきてくれたので僕も 100%で答えようって」「（ゼミ以外の）大学の授業で学べたことは少ないですね」「普通の大学生とかが遊んでる時間よりも、僕自身は本とか、自分が尊敬できる人に話を聞きに行ったりとか、自分の自己投資に使ってきたのかなって」）を促す土台となっている。

自身を振り返る行為は、日記（No.14）のように個人的な動機で取り組むだけでなく、留学等の体験とセットになった内省・フィードバックの機会（No.3）など、内省を促す環境が大学等において整えられていることも、本人の継続的な内省の習慣の形成に作用する。特に他者を介して効果的に内省が深まった経験は、同様の機会を自らつくり出そうとするアクションへと繋がる。No.12が「自分の発信の仕方とか人の話の聞き方を一番意識するのはゼミ活動」「ゼミってやっぱり学ぶ場っていうところで、僕自身にとっても学びがあってほしいし、他の人にとっても学びにならなきゃ意味がない」「部活でこういう経験をしたから私はこう思う」とかいろんな立場があって、いろんな意見がそこで初めて混ざる」と普段のゼミに臨むスタンスを述べているように、LB 【2-E.他者との関わりを通じた自己の再構築】の効果を学生自身が認識し、周囲も同様の効果が享受できるような振る舞いを実行していく過程が見て取れる。

E.非日常経験と日常の大学生活とに共通した態度・習慣の実践は、High-Impact Practices（表2）でいうインターンシップ、海外研修、サービス・ラーニング等の場面と普段の大学生活のように、異なる環境でも共通して発揮される態度・習慣が LB 【1-C.非日常の場面で得た思考を日常の大学生活で活用】するための媒介となる（例：No.20「インターンシップ前は結構、（授業の）課題とかギリギリまで貯めてやってたんですよ。けどインターンシップ終わった後は、もう早め早めにやっておかないと、次のやつがどうなるかが分からないっていうのが（職場実習の経験から）自分の中で理解があったので、1週も2週も先の課題をどんどんやっていくとか、先に先に勉強して、いざ授業入ったら、やったことだから復習に充てる時間が増えるとか、そういう考え方が仕事をしているうちに身につく」）。

これは、教育効果の高い長期インターンシップの実践原則を示した高澤・河井（2018）で指摘がある通り、学生にとって非日常となるフィールドでの教育実践を提供する側が、学生の日常である大学の学習への架橋を念頭に置いて、プログラムを設計することの重要性を示唆している。

F.学びの成功体験が生じた状況の意識的な再現は、自分自身にとって手応えのある学びに繋がった関与のあり方を内省とともに自覚し、それを意識的に再現しようとする行動を示す。No.10であれば、大学の必要単位を取り終えた4年次に「日本でいろいろな経験を持った社会人の人たちと多く関われる機会が自分には必要なかなって思っているいろいろ探し」た結果、社会人中心で双方向型のオンラインスクールに時間を割くことを選択したように、このFはLB【4.多様な学習資源の意味づけと主体的な選択】を加速させている。

カテゴリ-3：大学・学部内にとどまらない多様性の経験は、3つのサブカテゴリ-G・H・Iをもつ。G.社会に開かれた好奇心の発揮は、人によって状況は様々だが、バーチャルな学びにとどまらない実社会との接点はLB【2.社会・他者との関わりを通じた学習者としての基盤強化】の契機となる。例として、No.23は好奇心から企業主催の海外インターンシップに参加したことで、同時に参加していた全国の学生と常時オンラインで繋がるようになり、「地方の学生って入ってくる情報めっちゃ少ないんだな」と切に感じたことが、大学（学部）内の講義を相対化し、自分の思考を外の世界へも拡げるきっかけとなった。

また自ら興味で始めたアプリ制作を機に、ゲーム感覚でインストール数を伸ばす工夫・プログラミング技量の向上に没頭したNo.25のように、自身のアウトプットへの反応が直接返ってくるような社会での好奇心の発揮（それに伴うアクション）は、実践をベースとした強い学習への動機づけをもたらし、LB【4.多様な学習資源・経験の機会の選択】（No.25の場合は所属大学内での学科の転属）へと学生の目を開かせていく契機となる。

同様の主張は、溝上（2020: 67-91）でも現代社会で必要な拡張的パーソナリティの1つ「経験への開かれ」として論じられている。またHigh-Impact Practices（表2）で示されたインターンシップ、海外研修、サービス・ラーニング等のフィールドでの活動は、まさにこうした好奇心を誘う象徴的な機会となろう。

H.社会（大学外の他者）の声を直に聞くような場への関わりは、重要な学習行動（表2）のd.頻繁なフィードバックへの応答、f.実社会の体験から学

習との関連性を探求、と関連する。他大学生と競いあうモノづくりのコンテスト (No.1)、長期間のフィールドワーク地域での滞在 (No.29)、農村でのゼミ活動 (No.30) など、社会での実践・技術の活用といったアウトプットの機会を通じて大学外の文脈からフィードバックを得る、もしくは大学での学習の活かし方について認識を深めることで、周囲の環境・他者と共に影響し合う学び方の定着が図られている。No.30 は「(地域の農村で) 活動してるやり方と、座って本読んだりっていうのがどんどん繋がってきたりとかするので、そういうのも面白いなと」感じたと言っているように、ゼミ活動での地域住民との関わりを通じて、学習テーマへの新たな関心が芽生えている。これは LB 【2-D.社会との接点と学習との関連づけによる動機の深化】 に当てはまる。

さらに、工学系の No.1 は「普通の授業であっても、やっぱり聞いてるだけでわかるっていうのでは先につながらないというか」「授業で聞いたことを (ものづくり活動で) 使うにあたって本当に今の自分で使えるのかな」という視点で学習するようになったことを述べており、これは LB 【1-A.知識の応用を意識した学習】 へと向かう意識が強化されたものと言えよう。

I.学ぶ分野や属性の異なる他者との協働は、他者との相違の中で、これまでの学習の蓄積とともにある自己のアイデンティティを学生に認識させる。この項目は NSSE 評価指標 (表 1) の 5.協働学習、6.多様な他者との議論、High-Impact Practices (表 2) の 1.学習共同体や 2 科目以上を同じ学生集団が履修するプログラムなどと趣旨を同じくする。専門性の異なる学生 (No.9)、年代の異なる地域住民 (No.22) など、多様性の経験 (重要な学習行動 (表 2) ・c) を通じて、学生は LB 【2-E.自らと異なる他者の存在を介し、自己の考え方の枠組を更新】 する。

そうした経験はまた、活動の中で他者との関わりを積極的に活用し、他者の重要性を意識する態度・振る舞いを LB 【1-C.他の場面においても発揮】 することへと繋がる。No.22 は、「ゼミで、研究で、結構自分一人でできないことが多くて、すごい困ってしまうんですけど、意地を張らないで先生にすぐ聞くとか、先輩にちょっと聞いてみるとか。人をお願いするのが本当にできなかったんですけど、(中略) 自分から行かなきゃみたいな感じになりました」と、準正課の地域活動での地域住民や他学生と協働した企画等の経験が、研究活動での適切に他者を頼る振る舞いへ影響を与えたことを述べている。

カテゴリ-4: 自らが学ぶ分野の特徴の認識と関連づけ (Jのみ) は、主に

正課の授業を通じ、学生が自身の専攻分野での学習を深めていく中での認知面の関わりを示す。これは NSSE 評価指標 (表 1) の学習課題の各項目 (高次学習、省察的・統合的学習等) に対応する。また前述の米沢・徳永 (2021) が挙げた授業における認知的方略の使用とも関連する。発言例からは、学問分野に固有のアプローチ方法の認識と習熟 (No.6)、現在のトレンドとされる技術や知識と学習内容の関連づけ (No.19)、環境問題のような昨今の社会課題に対する自らが学んだ分野の果たすべき責任意識の芽生え (No.22) などが見られる。

そして、「教員が一番向いているのかなと思っていたんですけど、現在の大学に入ってプログラミングや IT の勉強をしていくうちに、こういう勉強も面白いなと思って。特にシステムエンジニアという職業は (中略) お客様とのコミュニケーションも大事であったり (中略) こういう職も面白いなと思って」 (No.19)、「(学習の中で持続可能な社会に関心を持ったことから) 民間よりも公務員の方が長期的な視野で、いろいろ先のために働けると思うので、そういうところがいいなと思って公務員かなってなりました」 (No.22) のように、このカテゴリ-4 (J) は長期的なスパンでの学びの架橋、すなわち LB【3.現在の学びと関連した将来のキャリアの見通しの形成】に影響を与えている。

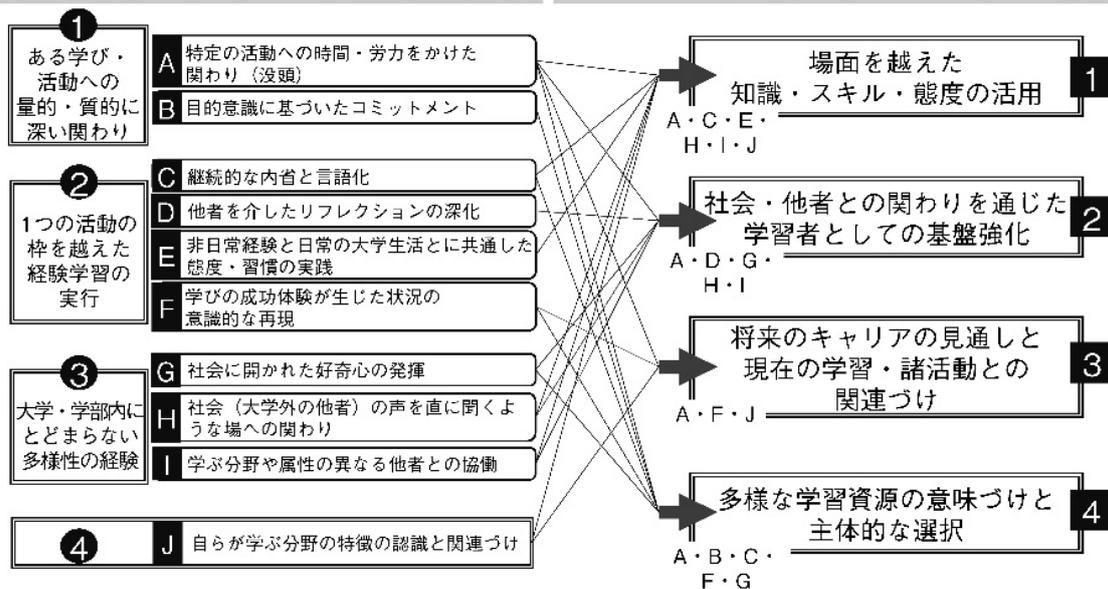
また No.6 が「(学生団体で) 活動をしている時に、やっぱりどうしても人とぶつかることがあるので、そういうのを解決するときは (中略) まず事実整理、こういうことがあったんだねというところから問題を解決するようにしています」と述べるように、LB【1.他の活動の場面でも、その学問分野で習熟した問題へのアプローチ方法が発揮】されうる。

3.2 LB の各パターンとの対応、及びその推進に関わる学生支援・学修支援への示唆

ここまで、学生自身の LB を促す基盤的要因として抽出した学習・活動への関与のあり方を、学生エンゲージメントの関連指標と対応させつつ確認してきた。これらはいくまで対象とした学生 30 名の語りから抽出された知見に過ぎず、またインタビュー時点での本人の回顧的な意味づけを基に構成した内容であって、継時的な学生の行為とその影響を捉えるものとしてデータを解釈することには限界がある。その制約を前提としたうえで、LB の各パターン (図 1) と学生の学習・活動への関与のあり方 (表 4) との対応関係について、本分析から得られた仮説を改めて確認したい (図 3)。

学生の関与（エンゲージメント）のあり方（表4）

ラーニング・ブリッジングの4つのパターン（図1）



出所：筆者作成

図3 LBの各パターン（図1）と抽出された推進要因（表4）との対応

1. 「場面を越えた知識・スキル・態度の活用」（図1：以下同様）をもたらす要因としては、4つのカテゴリーからA・C・E・H・I・J（表4）が関係づけられた。ある学習・活動への没頭（A）と内省（C）、学びの客観化（J）、習慣の形成（E）は、知識・スキル・態度をその本人へ定着させ、それが他の場面へと転用される基盤となる。また他者（I）・社会（H）との接点は、それらの存在を念頭に置いた知識や態度の獲得・発揮を促す。

2. 「社会・他者との関わりを通じた学習者としての基盤強化」には、カテゴリー1（A）・2（D）・3（G・H・I）が対応している。他者（D・I）・社会（G・H）に対する開かれた姿勢、すなわち自分個人の中で完結させずに、他者・社会との関係性の中である種のコミュニケーション・コストをかけた行為・経験に深く関与（A）していくことが、このLBを促す鍵となっている。結果、それは単独の場面だけでは気づきにくい、当人の学習内容や学び方の制約を自覚し、思考の前提を問い直す契機となる。

3. 「将来のキャリアの見通しと現在の学習・諸活動との関連づけ」の促進には、カテゴリー1（A）・2（F）・4（J）が影響する。机上のテーマではない実社会のトピックと、学生が自ら深く関わる学習・活動（A）との関連を実感を持って感じられること（J）が重要である。これには教員等の周囲からの働きかけも、本人の意味づけの深化に大きな役割を果たす。またインターンシップ等で得られた関連づけの成功体験（F）も、その意識を強化する。

4. 「多様な学習資源の意味づけと主体的な選択」には、カテゴリー1 (A・B)・2 (C・F)・3 (G) が作用する。①ある興味関心や目的に沿った学習・活動への一定のコミットメント (A・B) と内省 (C) がベースとなって、当初の関心・目的意識がより一層強化され、更に多様な学習機会を模索していく、②強いインパクトのある社会体験 (G) 等を経て、同種の学び・達成経験を再現しようとする態度 (F) が、学習機会の能動的な選択・意味づけへと学生を向かわせる、といった一連の展開が見出せる。

翻って、学生エンゲージメントの本来の定義にもある通り、こうした学習・活動への関与は、あくまで学生自身の姿勢によってのみ達成されるものではない。組織としての大学や教員個々の働きかけも重要な推進要因となる。ここまでに得られた仮説から、学生支援・学修支援の立場ではどのような示唆が読み取れるだろうか。

カテゴリー2の「D.他者を介したリフレクションの深化」であれば、教員がその他者となるのはもちろん、学生同士、大学のOB・OG、学生支援業務を担う職員など、学生がアクセス可能な多様な他者の中で効果的にリフレクションが深まるような機会・環境を設計することは、学生の資質に拠らない大学 (教員) 側からのエンゲージメントとなる。

またカテゴリー4「自らが学ぶ分野の特徴の認識と関連づけ」に関して、自身が専攻する学問分野を俯瞰してみた時に、その学問がもつ課題へのアプローチ方法の特徴や実社会のトピックとの関係を学生が折に触れて認識できるような学修 (支援) が有効ではないだろうか。それが他の学問分野のアプローチ方法とどう異なるのか、昨今の社会課題との間にどんな接点を持ちうるのかといった気づきを得ることで、学ぶモチベーションの喚起や、場面を越えたアプローチ方法の活用を促すことに繋がるだろう。

4. 結論と今後の課題

本稿では、OECD 等で議論される今後の社会での活躍に必要な要素として大学時代のLB (学びの架橋) の発達に着目し、特に「教室での正課の学び」と「教室外で学生が関わる諸活動 (正課・準正課・正課外を含む)」との間を繋ぐ学生自身の意味づけをもたらす要因を検討してきた。学習・活動への学生のどのような関与がその要因となりうるのか、米国で研究が進む学生エンゲージメントの指標も援用して検討を行い、4つのカテゴリー及び10のサブカテゴリーを用いて、その要因となる関与のあり方を抽出した。

また先行研究で提示されていた4つのLBのパターンと、調査から得られた各々の要因との間の対応関係を提示した。

この結果は限られた人数の学生調査から得た仮説の段階に過ぎないが、1.2の背景で述べたように、正課内外の個別の活動に対応したLBへの着目とその推進要因の検討が進む中、多くの場面に共通するLBの基盤的要因について今後の後続研究に資する示唆を得たことを一定の成果としたい。

以下に今後の課題を述べる。前述の通り、本稿の分析はあくまで学生30名の語りから抽出した知見に過ぎず、継時的な学生の行為とその影響を一般化して示すことには慎重でなければならない。また高澤・松井(2021)でも言及しているが、偏差値55以上の大学・学部には所属する学生が80%以上を占めている点からも、調査対象の学生に一定の偏りがある。今後はより幅広い学生への調査を行い、カテゴリーを特定して理論的飽和を目指すことが課題となる。

また分析の観点として、本稿では学生エンゲージメントの関連指標を用いて準正課・正課外での学生の活動プロセスの解釈にも援用したが、そうした正課カリキュラムの外にある多種多様なフィールドでの学び・活動に対して学生エンゲージメントの知見を当てはめることが妥当かどうかは、更に検証が必要であろう。

さらに本質的な課題として、学生支援・学修支援の立場から見た際のLBの位置づけがある。本稿分析でのLBの要因の1点目に「A.特定の活動への時間・労力をかけた関わり(没頭)」を挙げたが、そもそも、あるテーマ・活動での学びを他の場面と関連づけるための前提として、その学習・活動に相応の時間と労力を費やして得たものがある程度先にあるからこそ、その他のカテゴリーにある様々な要因が有効に機能するとも考えられる。大学(教職員)が学生のLB推進を支援していくにしても、学生への働きかけの適切な時期やその方法について、慎重な検討が求められよう。その点では、学生の意味づけ構造の継時的な変化についても、セルフ・オーサーシップの概念(Baxter-Magolda 2008: 269-84)等を援用しつつ、縦断的な調査によって明らかにすることが必要である。

参考文献

- 相原総一郎、2015、「学生エンゲージメントの一考察－アメリカにおける学生エンゲージメント調査(NSSE)の発展」『大学論集』47: 169-84。
荒木淳子・高橋薫・佐藤朝美、2022、「高等学校の地域と連携した課題探究型

- 学習におけるラーニング・ブリッジングとその促進要因に関する一考察」『日本教育工学会論文誌』46(1): 193-201。
- Bass, R., 2012, “Disrupting Ourselves: The Problem of Learning in Higher Education”, *Educause Review*, 47(2): 23-33.
- Baxter-Magolda, M. B., 2008, “Three Elements of Self-authorship”, *Journal of College Student Development*, 49(4): 269-84.
- 中央教育審議会、2018、「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm, 2022.7.25)
- 池田めぐみ・伏木田稚子・山内祐平、2019、「大学生の準正課活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響－他者からの支援や学生の関与を手掛かりに」『日本教育工学会論文誌』43(1): 1-11。
- 池田めぐみ、2021、「正課外活動の教育効果と今後の研究課題」『工学教育』69(1): 5-10。
- 河井亨、2012a、「学生の学習と成長に対する授業外実践コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングの役割」『日本教育工学会論文誌』35(4): 297-308。
- 河井亨、2012b、「授業と授業外をつなぐ学生の学習ダイナミクスの研究－WAVOC プロジェクト参加学生へのインタビュー調査の分析から」『教育方法学研究』37(0): 1-12。
- 河井亨・木村充、2013、「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割－立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて」『日本教育工学会論文誌』36(4): 419-28。
- 河井亨、2018、「大学生の学習とアイデンティティはどのような関係にあるのか－学習とアイデンティティ形成の3対モデルの縫合」『京都大学高等教育研究』24: 67-77。
- 経済産業省、2018、「人生100年時代の社会人基礎力について」。
(https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf, 2022.7.25)
- 小山治、2018、「誰が大学での学びを仕事で活用しているのか－大学時代のラーニング・ブリッジング態度に着目して」本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか 職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版、43-60。
- Kuckartz, U., 2014, *Qualitative Text Analysis A Guide to Methods, Practice and Using Software*: Sage Publications. (=2018、佐藤郁哉訳、『質的テキスト分析法－基本原理・分析技法・ソフトウェア』新曜社。)
- Kuh, G. D., 2008, *High-impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*: Association of American Colleges and Universities.
- 葛城浩一、2006、「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」『高等教育研究』9: 161-80。
- Landis, J. R. and Koch, G. G., 1977, “The Measurement of Observer Agreement

- for Categorical Data”, *Biometrics*, 33: 159-74.
- McCormick, A. C., Kinzie, J., and Gonyea, R. M., 2013, “Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education”, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 28: 47-92.
- 溝上慎一、2009、「『大学生生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討 – 正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』 15: 107-18。
- 溝上慎一、2020、『社会に生きる個性 自己と他者・拡張的パーソナリティ・エンジェンシー』 東信堂。
- NSSE (National Survey of Student Engagement), 2013, “NSSE Survey Instruments”. (<https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/index.html>, 2022.7.25)
- OECD., 2019, “The OECD Learning Compass 2030”. (<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>, 2022.7.25)
- 高澤陽二郎・河井亨、2018、「大学生の成長理論を通してみる長期インターンシップ経験学生の成長とその要因」『京都大学高等教育研究』 24: 23-33。
- 高澤陽二郎・松井賢二、2021、「正課内外での複数の文脈を経験した大学生の学びの意味づけに関する探索的検討 – 大学生の成長理論に照らして」『大学教育学会誌』 43(2): 60-9。
- 武田佳子・溝口侑・溝上慎一、2021、「社会への拡張志向がリーダーシップ自己効力感に与える影響 – 大学4年次と入社1年目の縦断調査から」『大学教育学会第43回大会 発表要旨集録』 157-8。
- Trowler, V., 2010, “Student Engagement Literature Review”, *The Higher Education Academy*. 1-70.
- 山田剛史、2018、「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』 18: 155-76。
- 米沢崇・徳永哲、2021、「教員養成教育における学生のラーニング・ブリッジに関する調査研究 – 授業に対する課題価値の認知と認知的方略の使用に着目して」『教育実践学研究』 23(1): 25-38。

執筆分担

- 1、3、4 (高澤陽二郎)
- 2 (共同執筆)

謝辞

インタビューにご協力いただいた学生の皆様に感謝申し上げます。
また、本研究は JSPS 科研費 JP21K02654 の助成を受けたものです。