

## 大学生活の評価―「2012年度卒業生意識調査」より

片瀬 一男

社会の変革を語るのは、歴史の生成を語ることである。したがって、社会変革が起こってゆく枠組みを正しく理解するためには、現在の教育制度について、その歴史的源泉をみなければならない。

S.ポウルズ、H.ギンタス（宇沢弘文訳）『アメリカ資本主義と学校教育Ⅰ』岩波書店、252ページ。

### はじめに

本学では2009年度より学部長会が主体となって全学的に「卒業生意識調査」が行われるようになった。その第1回調査は加藤（2011）によってすでに報告されている。これは、各項目を学科別に集計したものになっているが、この調査からは、設問によっては、学部・学科にとって厳しい結果となったことが指摘されている。たとえば、履修科目登録時の指導については、5割程度の学生がなされたと答えているにすぎない。

これに対して、本報告は、「2012年度卒業生調査」の成果の一部をまとめたものである。本稿では、6学部あるうち教養学部のみを扱っている。これには理由があり、1つには調査を委託した業者が変則的なデータ形式でデータを作成しており、これを通常の形式のデータに直すのにかなりの時間を要したこと、もう1つは教養学部は文理融合型の学部であるので、教養学部を分析することで今後、他の学部を分析する手がかりが得られると考えられたからである。

### 1. 調査の概要

まず、今回の調査の概要は以下のとおりである。

1.1. 調査時期 2013年2月28日（卒業証書配布時）

1.2. 調査対象 全学部の卒業生から10%を抽出した（計画サンプル数2,687名、有効回答数1,980、有効回収率74%）。

調査票は、①教育内容・方法（カリキュラムや授業評価の適切性などへの評価）、②教育成果（学生が大学でどんな能力を獲得したかに関する自己評価）、とおおきく2つに分けられ、これに総合評価（総合的に見て東北学院大学で学んだことをどのように評価しているか）が1問付け加わっている。またフェイスシートとして性別、学科、卒業までに要した期間も設問として入れられている。本稿では、①教育内容・方法、②教育成果にしぼって、本学の学生の大学評価をみていく。

## 2. 教育内容・方法についての評価

教育内容・方法として評価対象となったのは、表1の12項目である。

表1. 教育内容・方法についての評価対象

①	一年次に、大学で学ぶための基礎となる知識・技能を身につける授業を受け、役に立った
②	授業科目の学年配当は、前に習ったことを踏まえて次の授業科目へと進むようになっていた
③	カリキュラムは、特定の領域だけでなく、幅広く学べるようになっていた
④	シラバスからは、各授業内容の目標、学習内容、成績評価方法などについての的確な情報をえることができた
⑤	それぞれの授業科目が何をめざしたものなのか、目標が明確だった
⑥	授業では、学生の学習意欲を高める工夫がなされていた
⑦	単位認定や成績評価は、明確な基準・方法にもとづいて適切に行われていた
⑧	毎年4月に履修する科目を考える際、教員や職員からの必要な説明・指導があった
⑨	授業以外でも、教員は質問・相談に答えるなど学習上の支援をしてくれた
⑩	あなたにとって、授業のレベルは全体的にみてどうでしたか
⑪	「キリスト教学」の授業は、興味を持てる内容であった
⑫	「キリスト教学」の授業や学校礼拝を通じて、人格教育を受けた

これに得点を与え、男女別（学科の集計は省略し、文中に記載）に集計した結果を図1に示した<sup>1</sup>。

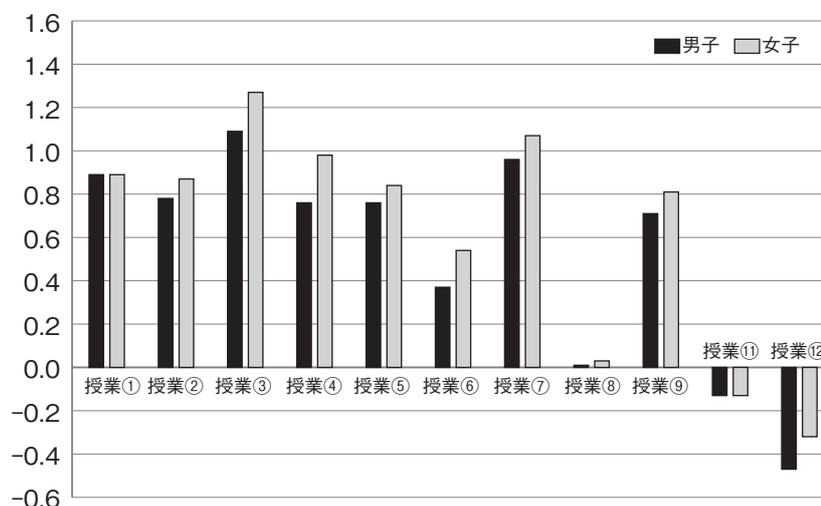


図1. 授業評価

これをみると、全体としては、③カリキュラムの幅広さ、⑦単位認定・評価の明確さに関する評価が高い。また、加藤（2011）の指摘したように、男子より女子の方が授業を評価するという傾向はかわっていない。男女差の大きい項目に注目すると、言語文化で④シラバスの評価、

<sup>1</sup> 本調査では、基本的に4件法で質問をしているが、上から順に-2, -1, 1, 2を与えて得点化してある。

⑦単位認定基準の明確さについて、とくに女子で評価が高い。また⑨学習上の支援も、学科を問わず、女子で評価が高い。逆に低い項目をみると、これも加藤（2011）が以前に指摘したように、とくに男子で④シラバスで授業目標などが明確にされていなことから評価が低くなっている（とくに言語文化）。また言語文化の男子で⑦単位・成績認定の適格性への評価も低い。⑪⑫キリスト教学への評価はとくに男子で低だけでなく、全体でも最も低い。キリスト教学は、必修科目であり、本学の建学の精神を体現するだけでなく、人格形成に寄与すべき科目であるから、授業内容の工夫が欲しい。

ところで、上記で集計していないが、このなかに⑩「あなたにとって、授業のレベルは全体的にみてどうでしたか」という項目があり、「そう思う」から「まったくそうは思わない」の5段階で回答を求めている。ここでみた授業・指導方針は、こうした学生の授業理解にはたして影響を与えているのだろうか。このことを確かめるために、この「あなたにとって、授業のレベルは全体にみてどうでしたか」という項目を従属変数にとり、他の11の授業評価項目で重回帰分析という方法で解析した（表2）。

表2 授業レベルを高いと感じさせる要因

男子			女子		
項目	ベータ	有意水準	項目	ベータ	有意水準
授業①	-0.170	**	授業①	0.013	
授業②	-0.067		授業②	-0.140	
授業③	0.054		授業③	-0.134	
授業④	0.130		授業④	0.167	
授業⑤	0.190	*	授業⑤	-0.031	
授業⑥	0.044		授業⑥	0.198	*
授業⑦	0.175	*	授業⑦	0.056	
授業⑧	0.188	*	授業⑧	0.264	**
授業⑨	0.020		授業⑨	0.037	
授業⑪	0.044		授業⑪	0.050	
授業⑫	0.368	**	授業⑫	-0.070	
自由度調査 R <sup>2</sup>	0.502	***	自由度調査 R <sup>2</sup>	0.140	***

注) \*: P<0.05 \*\* : P<0.01 \*\*\* : P<0.001

これをみると、「授業のレベルの高さ」に影響を与えている要因は男子が多い。まず、①一年次で導入教育が十分でないと、授業のレベルについていくのが困難になる傾向がみられる。これに対して、⑤授業目標の明確さ、⑦成績評価の明確さ、⑧4月にシラバスによる履修指導などがあれば、その後の授業に後れを取らないようだ。女子の場合、⑥授業での学習意欲の喚起と、男子と同様⑧4月のシラバスの履修指導が授業適応を促進していた。⑧履修指導は授業への適応に有意な正の影響を与え、履修指導があるほど「授業のレベルが高すぎてついていけない」者が少なくなることになる。このことから、4月時点の履修指導の重要性が改めて確認できる。

### 3. 教育成果の規定因

学生たちはこれらの授業や、課外活動を通じて何を学んだのだろうか。次にそれについて分析する。

学生の学習成果に関する評価項目は、表3に示した。この10項目につき、4段階（「できるようになった」～「まったくできるようにならなかった」）で自己評定を求めている。ここから男女別に大学時代に獲得したとされる能力を図1と同様の仕方で得点化して示した（図2）。

表3 学習成果：大学で身についたこと

- |   |  |
|---|--|
| ① | 生涯にわたって学び続けるための基礎となる能力や技能を身につけることができた          |
| ② | 専攻した学問分野（学科）に関する基礎知識を身につけることができた               |
| ③ | 専攻した学問分野（学科）における基本的なものの見方・考え方を身につけることができた      |
| ④ | ものごとを広く多様な視点から理解し、自分を相対化・客観化してとらえることができるようになった |
| ⑤ | 自分で課題を見つけ、自分のもっている知識や技能を活用してそれを解決できるようになった     |
| ⑥ | 人生をよりよく生きようとするようになった                           |
| ⑦ | 異なる意見や立場を踏まえて考えをまとめ、他人と協力してものごとを進められるようになった    |
| ⑧ | 自分の知識や考えを文章や図表などで論理的に表現することができるようになった          |
| ⑨ | 外国語の力がつき、国際的な視野を身につけることができるようになった              |
| ⑩ | 自から先頭に立って行動し、グループをまとめることができるようになった             |

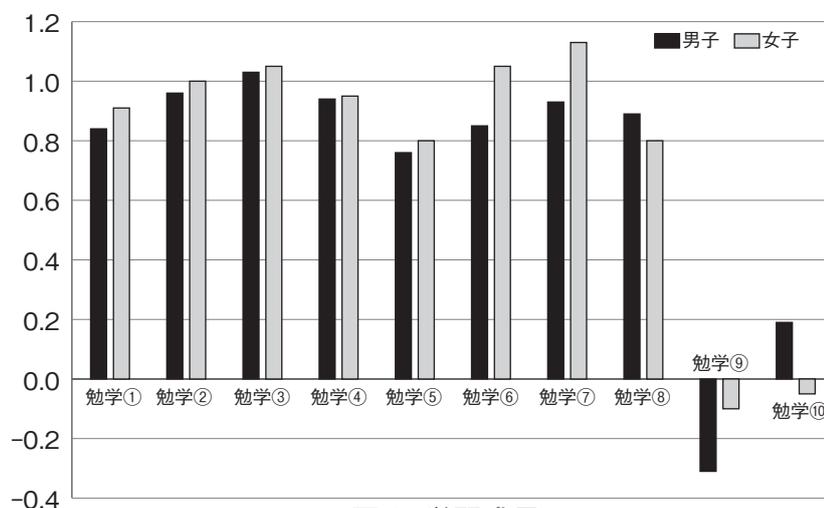


図2. 学習成果

学生の学習成果については、図1とは異なり、性差が少ないことがわかる。学科の差異についても、比較的少ない。それでも、学科間で有意な差のある項目をみると（同じく学科別の集計表は省略）、言語科学は他学科に比べると⑧自分の考えを論理的に表現する能力がつかなかったと評価する一方、どの学科でもとくに男子が女子に比べ⑤自分の課題を見つけ解決できるようになった、⑥人生をよりよく生きようとするようになった、と評価している。他方、⑨外国語が身につく、国際的視野を身につけるといふ課題はどの学科でも達成されていない。

#### 4. 総合評価の規定因

この調査の終わりに、本学で学んだことの総合評価が置かれている。最後にこの総合評価を規定する要因を学科別にみてみよう。そこで、総合評価を従属変数にこれまで検討してきた授業評価と学習成果を独立変数とし、学科別に重回帰分析を行った。その結果は表4（授業評価）と表5（学習成果）に示した。

まず表4では、大学での授業評価が総合評価に及ぼす影響を示した。人間科学では⑥学生の意欲を高める工夫が総合評価を高めていたが、それ以外に関連する項目はなかった。言語文化ではまず③幅広く学べることと、④シラバスからの確かな情報を得られたことが総合評価を高めていた。その一方で、ここでも⑧4月の履修指導が十分でなかったことが総合評価の低さに結びついていた。また、⑩授業のレベルの適切さも評価を高めるのに貢献していた。情報科学に眼を向けると、①一年次の導入教育と③幅広く学べることが、総合評価に貢献していた。これに対して、地域構想では、③幅広く学べることと⑪「キリスト教学」への関心が総合評価を有意に高めていた。

次に大学で得たもの（学習成果）という観点から、大学への総合評価を学科別に見ていこう

表4 大学への総合評価の規定因（授業方法）

所属学科		ベータ	有意水準	所属学科		ベータ	有意水準	
人間科学	授業①	0.024		情報科学	授業①	0.303	*	
	授業②	0.107			授業②	-0.243		
	授業③	-0.072			授業③	0.348	**	
	授業④	-0.018			授業④	-0.080		
	授業⑤	0.156			授業⑤	-0.007		
	授業⑥	0.337	**		授業⑥	0.186		
	授業⑦	0.124			授業⑦	0.112		
	授業⑧	0.047			授業⑧	0.020		
	授業⑨	0.169			授業⑨	0.071		
	授業⑩	-0.017			授業⑩	0.155		
	授業⑪	-0.049			授業⑪	0.059		
	授業⑫	0.087			授業⑫	0.007		
調整済み R <sup>2</sup>		0.207	*	調整済み R <sup>2</sup>		0.437	***	
言語文化	授業①	0.218		地域構想	授業①	0.101		
	授業②	0.132			授業②	0.227		
	授業③	0.402	**		授業③	0.333	**	
	授業④	0.377	**		授業④	0.045		
	授業⑤	0.098			授業⑤	0.087		
	授業⑥	-0.143			授業⑥	0.007		
	授業⑦	-0.145			授業⑦	0.026		
	授業⑧	-0.291	*		授業⑧	0.200		
	授業⑨	0.186			授業⑨	0.071		
	授業⑩	0.316	**		授業⑩	-0.082		
	授業⑪	0.206			授業⑪	0.246	*	
	授業⑫	-0.171			授業⑫	-0.207		
調整済み R <sup>2</sup>		0.241	**	調整済み R <sup>2</sup>		0.597	**	

注) \*: P<0.05 \*\* : P<0.01 \*\*\* : P<0.001

(表5参照)。まず人間科学では⑤自分で課題をみつけ、解決する能力が身についたことが総合評価をあげているが、それ以外の項目は総合評価に関連しない。つぎに、言語文化では習得能力と大学の評価が結びつく項目はない。これに対して、情報科学では、①生涯にわたって学ぶための能力を身につけたこと、③専攻した分野の基礎知識が身に付いたこと、⑥人生をよりよく生きようとするようになったことが、大学教育の総合評価を高めている。これに対して、地域構想では①一年次の導入教育が総合評価を有意に高めている。つまり、大学で身に付いた学習成果が、大学教育への総合評価を高めるのは、理科系を中心とした情報科学に特有の傾向であると言えるだろう。

表5 大学への総合評価の規定因 (学習成果)

所属学科	ベータ	有意確率	所属学科	ベータ	有意確率
人間科学	学習①	0.067	情報科学	学習①	0.286 *
	学習②	0.310		学習②	0.087
	学習③	-0.205		学習③	0.362 **
	学習④	0.078		学習④	0.096
	学習⑤	0.318 *		学習⑤	-0.236
	学習⑥	0.113		学習⑥	0.242 *
	学習⑦	-0.028		学習⑦	-0.227
	学習⑧	0.052		学習⑧	0.137
	学習⑨	0.095		学習⑨	0.153
	学習⑩	-0.005		学習⑩	-0.048
調整済み R <sup>2</sup> 乗			調整済み R <sup>2</sup> 乗		
0.269 ***			0.460 ***		
言語文化	学習①	0.277	地域構想	学習①	0.306 *
	学習②	-0.113		学習②	0.197
	学習③	0.235		学習③	-0.057
	学習④	0.068		学習④	0.094
	学習⑤	0.044		学習⑤	0.232
	学習⑥	0.078		学習⑥	0.084
	学習⑦	-0.209		学習⑦	0.029
	学習⑧	0.186		学習⑧	0.073
	学習⑨	-0.108		学習⑨	-0.153
	学習⑩	0.201		学習⑩	-0.107
調整済み R <sup>2</sup> 乗			調整済み R <sup>2</sup> 乗		
0.086 **			0.670 ***		

注) \*: P<0.05 \*\* : P<0.01 \*\*\* : P<0.001

## むすびにかえて

大学審議会による1991(平成3)年の大学設置基準の大綱化は、大学の規制緩和を大きく進めたが、それと軌を一にして1980年代からすすめられた「ゆとり教育」世代が、期せずして18歳人口の少子化のなかで容易に大学に入学することになった。「分数のできない大学生」(岡部・西村・戸瀬、1999)が大学を席卷する大学危機の時代となったのである。これによって大学は「大学教育の質的保証」をしなければならないという危機的状況に直面することになったのである。

これに対して文部科学省は、2000年（平成12）年の中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』のなかで、各大学に「アドミッションポリシー」「カリキュラムポリシー」「ディプロマポリシー」の明確化を求めた。この3つのポリシーのなかで、もっとも重要なものは、「ディプロマポリシー」であるといわれる（斎藤,2010）。というのも、ディプロマポリシーは、大学教育の到達目標を定めたものだからである。その意味では、カリキュラム編成やその実施、さらには入学者の受け入れも、ディプロマポリシーのいわば「手段」である。そして、このディプロマポリシーが実現されたとき、はじめてその大学の質的保証がなされたことになる。

こうした大学教育の「質的保証」を具体化したものが、2008（平成20）年の中教審答申『学士課程の構築に向けて』である。この答申の冒頭では、その問題関心を「学士課程教育の構築が、我が国の将来にとって喫緊の課題であるという認識に立っている」と述べている。そして、具体的な施策として①グローバルな知識基盤社会、学習社会において、学士課程教育は、21世紀型市民を幅広く育成するという使命をもつ、②高等教育のグローバル化が進むなか、学習成果を重視する国際的な流れを踏まえつつ、学士の水準の維持・向上のため、教育の中身の充実を図っていく必要がある、③少子化、人口減少の趨勢のなか、学士課程の入口では、大学全入時代を迎え、教育の質を保証するシステムの再構築が迫られる一方、出口では、経済社会から、職業人としての基礎能力の育成、創造的な人材の育成が強く要請されている、④教育の質の維持・向上を図る観点から、大学間の協同が必要となっている、としている。

そして、これを実現する方策として、学位授与の方針については、幅広い学び等をもとに、21世紀型市民にふさわし学習成果の達成を保証することの重要性を強調している。また、教育課程編成・実施の方針については、学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を求めている。本学においても、すでに3つのポリシー（「アドミッションポリシー」「カリキュラムポリシー」「ディプロマポリシー」）が各学科ごとに定められ、CAP制の導入や、リテラシー教育を中心とした知的基盤教育などがはじめられ、カリキュラム・マップによる授業の系統化が進められようとしている。こうした大学教育の改革が、真の意味での「大学教育の質的保証」につながるかは、今後、このような卒業生調査の結果などのエビデンスつうじて検証していく必要があるだろう。

これまでの入学試験の「失敗」（片瀬、2009）をみても、大学の威信はそこに入学する生徒・学生の学力であるという倒錯した事情（矢野,1991:92）のために、高校も大学も威信の最大化という利益動機に導かれて、入学生の学力を評価する入試の偏差値に神経質になり、それをあげるために入試方法の小手先だけの変更が繰り返されてきた。同じことは文部科学行政の政治的迷走（荻谷,2008）にもみられ、受験競争批判からゆとり教育が提唱されて入試の多様化が進められ、その結果、学力低下が指摘されると入試選抜の質の保証が求められる―しかも、

その間、入試改革を根拠づけるデータだけでなく、学力低下を測定する学力試験も長らく行われてこなかったことは、これまで教育社会学者が批判してきた（藤田,1997,2000,2005：荻谷,2002）。

たとえば、荻谷（2002）は、「ゆとり教育」を検証するなかで、それが前提とした高校生の学習時間の実態把握に大きな錯誤があったことを指摘している。荻谷（2002）によると、まず新制高校の卒業生の増大に大学の増設が追いつかなかった1950年代末から60年代にかけて、「狭き門」と言われるほど競争倍率も高く、もっとも受験競争が激しかったが、この時期に受験の悪影響を明らかにしようとして行われた調査によっても、予想したほどの弊害はみられず、「穏当な受験生活」（荻谷,2002:85）があったにすぎない。にもかかわらず、過度な受験競争が子どもの「ゆとり」を奪っていると言われ、指弾され、「ゆとり教育」の導入が急がれた1990年代の受験生は、大学の増設・定員増と少子化によって大学入学が易化すると、すでに1960年代よりも学習時間を減少させ、改革の問題把握とは逆に深刻なほどの「学習離れ」が進行していたことを、学習時間調査の経年比較から明らかにした。したがって、「ゆとり教育」は、「狭き門」の時代と比べれば、はるかに受験競争が緩和された時代に……（中略）……いまだに「過度の受験競争」が子どものゆとりを奪っている、という問題把握を当然のこととして、教育改革を進めてきた」（荻谷,2002:117）のであり、その結果、「ゆとり」をめざす教育改革は、皮肉にも、あまり勉強していなかった生徒の学習離れを促進し、勉強する生徒としない生徒との格差を拡大」（荻谷,2002:86）させてきたのである。冒頭に引いたボウルズ＝ギンタスの言を待たずともなく、教育制度は歴史の中で様々なアクターたちの利害関心のもとに動いているのである。

こうして、国際的にはエビデンスに基づいた教育政策とその実践が求められている時代（OECD,2007=2009）に、日本の入試改革は実証的なエビデンスを欠如させたまま、しばしば審議会における教育の非専門家による個人的な「教育談義」をもとに、すすめられてきた。したがって、日本の教育改革は、エビデンスを踏まえた長期的視野にたつて公平な選抜や理想的な入学試験をめざしたものではない。本学では教育研究所を中心に、今年度から卒業生・入学生の意識調査の分析に加えて、在学生の成績の分析を今後も続けるが、これも大学教育の質的保証のためのエビデンスの収集に他ならない。本研究所でのデータ分析にもとづく本学学生に関するエビデンスが、本学のカリキュラムの改革に活かされることを願ってやまない。

## 【文献】

- Bowls, Samuel and Herbert Gintas, 1976, *Schooling in Capitalst America*, Basic Books. (= 2008, 宇沢弘文訳) 『アメリカ資本主義と学校教育 I』 岩波書店.
- 藤田英典, 1997, 『教育改革』 岩波新書.
- 藤田英典, 2000, 『市民社会と教育』 世織書房.
- 藤田英典, 2005, 『義務教育を問いなおす』 ちくま新書.
- 加藤健二, 2011, 「2009年度「卒業時意識調査」報告」『東北学院大学教育研究所報告集』 11 : 44-59.
- 苅谷剛彦, 2002, 『教育改革の幻想』 ちくま新書.
- 苅谷剛彦, 2008, 『教育再生の迷走』 筑摩書房.
- 片瀬一男, 2009, 「AO入試に関する試論(3)」『東北学院大学教育研究所報告集』 10:22-51.
- OECD, 2007, *Knowledge Management Evidence in Education: Linking Research and Policy*.  
OECD (=2009, 岩崎久美子翻訳 『教育とエビデンス：研究と政策の協同に向けて』 明石書店).
- 岡部 恒治・西村 和雄・戸瀬 信之, 1999, 『分数のできない大学生』 東洋経済新報社.
- 斎藤誠, 2010, 「本学の教育課程改革に向けての私案」『東北学院大学教育研究所報告集』 10 : 5-20.
- 矢野眞和, 1991, 『試験の時代の終焉：選抜社会から育成社会へ』 有信堂.