

## 大学生活の評価(2) — 「2013年度卒業生意識調査」より

片瀬 一男

### 1. 大学設置基準大綱化以降の大学改革の流れ：「自己点検」と「質的保証」の時代へ

周知のように1991年に大学設置基準の大綱化がなされたが、この年、全国の大学長らに文部事務次官名で通知された「大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について」は、その第一項に「自己評価等について」をあげている。その内容は、①大学設置基準の大綱化による制度の弾力化の趣旨を生かし、大学がその教育研究の改善への努力を行っていくために、その教育研究活動等の状況について自ら点検と評価を行うことに努めなければならないこと、②この点検・評価は、その趣旨に即し適切な点検・評価項目と適当な実施体制のもとに行うことを謳っていた。こうして大学設置基準の大綱化は、同時に大学の「自己点検・自己評価」の時代の幕開けでもあった。すなわち、この時実施された学校教育法や大学設置基準など関連法令の大幅な改正は、各大学がその教育理念・目的（いわゆる建学の精神）をもとに、特色ある教育研究を展開できるように、制度の弾力化を図ることを企図していた。この改正により、従来詳細に定められていた教育課程などの基準の詳細な部分が削除され、基準の要件が緩和された一方で、教育研究の質の保証を大学自身に求めるという方針のもとに、大学による自己点検・評価が努力義務と定められた。この大綱化の動きは、後の認証評価制度の創設—大学の自己点検の契機ともなったのである。

その後の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』（1998年）では、日本の大学の問題を、大学設置基準が求める授業時間と学生の学習時間の実態の乖離が大きいことに求め、その改善のための具体策として、授業回数の基準通りの実施、成績評価の厳格化、授業評価の実施などを求めている。この答申は、文部科学省が学生の学習行動にまで統制を強める第一歩となったとみなすことができる、という（金子,2013:25-26）。

さらに、2007年には大学設置基準の一部改正（施行は2008年度）がおこなわれた。この改正の趣旨は、中央審議会答申『我が国の高等教育の将来像』（2005年）を承けて、①大学等における教育力向上のための改正、②大学設置基準等における審査内容・視点の明確化、という2つの柱からなる。このうち①大学等における教育力向上のための改正については、さらに(1)教育研究上の目的の公表等として、大学は学部・学科ごとに「人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め公表」することが求められ、(2)成績評価基準等の明示に関しては「学生に対して、授業の方法及び内容並びに1年間の授業の計画をあらか

じめ明示」するとともに教育課程の体系化、単位制度の実質化、教育方法や成績評価の改善など具体的な改善策について提案をしている。たとえば、単位制度の実質化に関してみれば、まず内閣府の調査（「日本の青少年の生活と意識」（第2回調査）2001年）や総務省の調査（「社会生活基本調査」2007年）をもとに、日本の大学生の学習時間の短さを指摘しながら、単位制度が実質化していないと結論づける。その背景として、単位制の実質化のために導入されたシラバスや Semester 制、キャップ制やGPA<sup>1</sup>が十分に機能していないことを指摘する。また、成績評価に関しては、それが個々の教員の裁量に任されている現状を問題にし、組織的な取り組みが弱いことを指摘している。これを改革するための試みとしては、授業科目の到達目標や成績評価基準を明確化するとともに、GPAのような国際的に通用する客観的な評価システムの導入などが推奨されている<sup>2</sup>。

さらに2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』（2008年）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目先の学生確保を優先するのではなく、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、人口減少の趨勢の中、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（ディプロマポリシー）については、幅広い学び等を保証し、21世紀型市民にふさわしい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ている。

## 「学士課程教育の構築に向けて」(抄録)

中央教育審議会答申の概要

### 1. 基本的な認識

- グローバル化する知識基礎社会において、学士レベルの資質能力を備える人材養成は重要な課題である。
- 他方、目先の学生確保が優先される傾向がある中、大学や学位の水準が曖昧になったり、学位の国際的適用性が失われたりしてはならない。
- 各大学の自主的な改革を通じ、学士課程教育における3つの方針の明確化等を進める必要がある。

### 2. 主な内容

【現状・課題】

【改善方策の例】

#### (1) 学位授与の方針について

- ・他の先進国では「何を教えるか」より「何ができるようになるか」を重視した取組が進展
- ・一方、我が国の大学が掲げる教育研究の目的等は総じて抽象的
- ・学位授与の方針が、教育課程の編成や学修評価の在り方を律するものとなっていない
- ・大学の多様化は進んだが、学士課程を通じた最低限の共通性が重視されていない

- ・大学は、卒業に当たっての学位授与の方針を具体化・明確化し積極的に公開
- ・国は学士力に関し、参考指針を提示  
〔学士力に関する主な内容〕

  1. 知識・理解（文化、社会、自然 等）
  2. 汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力 等）
  3. 態度、志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任 等）
  4. 総合的な学習経験と創造的思考力

#### (2) 教育課程編成・実施の方針について

- ・学部の正統性・順次性が配慮されていないとの指摘
- ・学生の学習時間が短く、授業時間外の学修を含めて45時間で1単位とする考え方が徹底されていない
- ・成績評価が教員の裁量に依存しており、積極的な取組が弱いとの指摘

- ・順次性のある体系的な教育課程を編成
- ・国は分野別のコア・カリキュラム作成を支援
- ・学生の学習時間の実態を把握した上で、単位制度を実質化
- ・成績評価基準を査定し、GPA等の客観的な評価基準を適用

#### (3) 入学者受入れの方針について

- ・大学全入時代を迎え、入試によって高校の質保証や大学の入口管理を行うことが困難
- ・特定の大学をめぐる過度の競争
- ・総じて、学生の学習意欲の低下や目的意識が希薄化

- ・大学は、大学と受験生のマッチングの観点から入学者受入れ方針を明確化
- ・入試方法を点検し、適切な見直し
- ・初年次教育の充実や高大連携を推進

#### (4) その他

- ・ファカルティ・ディベロップメント（FD）は普及したが、教育力向上に十分つながっていない
- ・設置認可は弾力化されたが、質保証の観点から懸念すべき状況も見られる
- ・これらの活動に係る財政支援が不可欠

- ・教員、大学職員への研修の活性化と、教員実績評価での教育面の重視
- ・自己点検・評価の確実な実施、分野別質保証の枠組みづくりのため日本学術会議への審議依頼等の質保証の仕組みを強化
- ・財政支援の強化と説明責任の徹底

出典：文部科学省中央教育審議会

図1 「学士過程の構築に向けて」中央教育審議会答申の概要

[HP][http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin\\_icsFiles/afildfile/2008/12/26/1217067\\_003.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin_icsFiles/afildfile/2008/12/26/1217067_003.pdf)

山田(2012: 21-22)の指摘によれば、この答申における新たな動向の1つは、「大学卒業時の学習成果への言及」(傍点引用者)がなされたことだという。そこでは、大学卒業までに獲得されるべき「学士力」なる参考指針が示された。具体的には①文化・社会・自然などに関する知識・理解、②コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力などの汎用的技能、③自己管理能力・チームワーク・倫理観・社会的責任などからなる態度・志向性、④総合的な学習体験と創造的思考力が例示されている(図1参照)。学士課程を通じて従来方の座学中心の講義だけではなく、初年次教育による学習スキルの習得を初めとする学生参加型の学習(アクティブ・ラーニング)によって「学士力」を育成していることが求められているという。

## 2. 分析枠組みとしてのカレッジインパクト理論

では、山田(2012)のいう「大学卒業時の学習成果」は、どのような枠組でとらえることができるだろうか。小方(2008)によれば、大学のユニバーサル化や国際的競争力、経済社会への貢献さらには大学教育の質的保証といった多様な文脈で、近年大学教育のアウトカムを重視する傾向が強まっており、「学士力」や「社会人基礎力」<sup>3</sup>が議論の俎上に上るのも、こうした背景とは無縁ではないという<sup>4</sup>。しかし、日本では大学教育のアウトカムとは何かに関する合意もなされていないために、この分野におけるエビデンスベースの研究も少ないという。そこで小方(2008)は、この分野で先行するアメリカのカレッジインパクト研究に注目する。カレッジインパクト研究は、Astin(1993)らによって提唱され、展開されてきたモデルで、大学という知的環境が学生に及ぼす社会化効果に関するモデルである。従来、大学生の発達をめぐる理論としては、ピアジェの認知発達理論(Piaget, 1949=1989)やコールバーグの道徳的発達理論(1969)を発展させたペリー(1968)の知的・倫理的発達理論などが主流を占めていた。しかし、こうした発達心理学理論は、大学生の発達の多様性や大学という社会環境が及ぼす影響が十分に把握されていないという批判がなされ、社会学における社会化理論をとり入れることで構成されたモデルがカレッジインパクト理論である。

このモデルの概略は、図2に示したように、インプット(既得情報)としての学位取得の熱意、高校時代の成績(GPA)、ジェンダーや家庭背景などが、アウトプット(成果)としての学位取得、キャリア取得、大学院進学などに影響すると同時に、環境すなわち大学での履修科目、クラス、教師、専門分野、成績(GPA)、学生生活等への影響も介して、アウトプットを規定するというI-E-O(Inut-Enviroment-Output)モデルである。このモデルをもとに、社会化エージェントとしての大学の効果に注目し、具体的には大学新入生に対するアセ

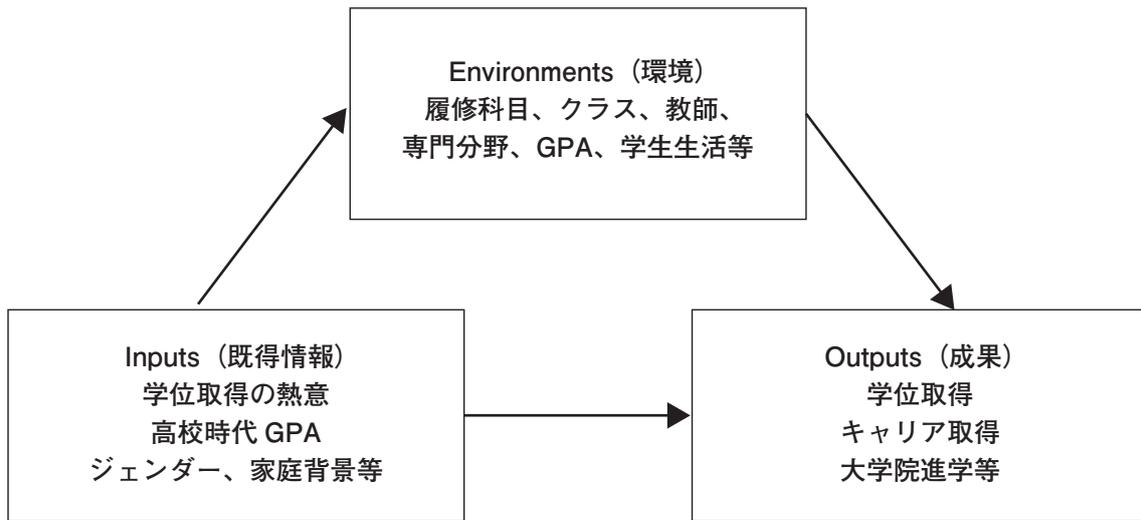


図2 アスティンのI-E-Oモデル

出典：Astin(1993:18)；山田(2012:51)

メントCIRP(Cooperative Institutional Research Program)と上級生を対象としたアセスメントCSS (College Student Survey) を実施することで大学教育の社会化効果を理論化することがカレッジインパクト研究である (小川,2013:11) <sup>5</sup>。

さらに、アウトプット (アウトカム) について、Astin(1993)は内面的次元と行動的次元、認知面-情緒面の次元を区別して、表1に示した4つの学習アウトカムを区別した (山田,2007:9-10)。このうち、大学教育の主たる目標と考えられる内面的・認知的発達のアウトカムに関しては、カレッジインパクトの研究を通じて、伝統的に教育の質と考えられてきた

表1 大学生の学習アウトカム(アウトプット)

	認知面	情緒面
内面的	教科・領域別知識 学習能力 批判的思考力 基礎学習技術 特殊技能 学習達成度	価値 関心 自己概念 態度 信念 大学満足度
行動的	学位取得 キャリア取得 賞獲得	リーダーシップ 市民性 人間関係 趣味

出典：(Astin,1993:45) (山田,2007:10)

大学の選抜性や1人あたりの教育費などの組織特性よりも、教員と学生の相互作用のあり方が影響をもっていることが明らかにされた。またとくに認知的発達に関しては、やはり大学の組織特性よりも、学生自身の学習へのインボルブメントやエンゲージメント<sup>6</sup>のもつ意味が大きいことも指摘された。しかも、学生の学習への参画は、入学前の学力や動機づけ(AstinのI-E-Oモデルでいえばインプット)によって予め決まっているのではなく、教育的介入の余地があるという(小方,2008:45-46)。小方(2008:46)によれば、2000年代には「教育パラダイム」から「学習パラダイム」への転換を背景に、学生のエンゲージメントとそれを喚起する要因に関心があつまっていた。すなわち、アメリカにおける研究は「カレッジインパクトの存在の確認→カレッジインパクトを規定する要因の検証→学生のエンゲージメントの重要性の確認→学生のエンゲージメントを規定する要因として大学が関与しうる余地の検証という方向で発展してきた」(小方,2008:46)といえる。

上記のような先行研究の検討を踏まえて、小方(2008)は東京大学が2007年に行った「全国大学生調査」の中間集計データ(127大学288学部の44,905名)のうち、1年生と3年生を対象に、アウトカムを規定する要因(独立変数)として、①出身背景・入学前特性・学習動機、②学部の組織構造、③教育プログラム、④学生のエンゲージメントを取り上げ、重回帰分析を行った<sup>7</sup>。従属変数としては、認知的発達の一側面である①汎用的技能形成と②学問的知識形成がとりあげられた。その結果、汎用的技能、学問的知識を問わず、入学前の条件(インプット)を統制すれば、学部の選抜度やST比といった学部の組織特性よりも教育プログラムといった可変性のある変数の方が、アウトカムに影響することが明らかになった。その中でも、入学後の学生の学習へのインボルブメントすなわち能動的学習が汎用的技能の獲得というアウトカムに大きな影響をもっていた。またパス解析で要因間の関連構造を見ても、汎用的技能、学問的知識のいずれにも能動的学習がもっとも大きな効果をもっていたが、汎用的技能の場合は双方向的教育が、また学問的知識については学生配慮型授業がそれぞれ直接効果をもつと同時に、能動的学習を経由した少なからぬ間接効果をもっていた。このことから、双方向的教育や学生配慮型授業を通じて、学習にたいする学生のインボルブメントを高めることが、大学における学習アウトカムを高めるとの結論が導き出された。

以下では、2013年度「卒業時意識調査」について、上記のようなカレッジインパクト理論のI-E-Oモデルを適用して分析を行う。次節では、この分析に先立って、用いるデータと分析手法について説明を行う。

### 3. データと分析方法

本学では2009年度より学部長会が主体となって全学的に「卒業時意識調査」が行われるようになった。その第1回調査の分析結果は、加藤(2010)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、この調査結果からは、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報告されている。たとえば、科目登録履修時の履修指導については、5割程度の学生がなされたと答えているにすぎない。また、2012年度の卒業生調査の分析も行われているが(片瀬,2013)が、これは教養学部4学科のみに関する分析である。この分析では、本学で学んだことの総合評価を規定する要因を学科別にみたところ、学科による違いがみられた。まず人間科学科では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。言語文化学科は幅広く学べることと、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、1年次4月の履修指導が十分でなかったことが授業評価の低さに結びついていた。また、授業のレベルの適切さは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、生涯にわたって学ぶ能力を身につけたこと、専攻分野の基礎知識が身についたことなどが、大学教育の総合評価を高めていた。最後に、地域構想学科では、1年次の導入教育が総合評価に貢献していた。

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たところ、まず人間科学科では自分で課題をみつけ、解決する能力が身に付いたことが大学評価をあげていたが、それ以外の項目は大学評価に関連しなかった。つぎに、言語文化学科では習得能力と大学の評価が結びつく項目はなかった。これに対して、情報科学科では、生涯にわたって学ぶための能力を身につけたこと、専攻した分野の基礎知識が身に付いたこと、自分の考えを論理的に説明する能力がついたことなどが、大学教育の総合評価を高めていた。これに対して、地域構想学科では総合評価に結びつく学習成果はなかった。つまり、大学で身に付いた学習アウトカムが、大学教育への総合評価を高めるのは、情報科学に特有の傾向であると言えるだろう。

これに対して、本報告は、最新の2013年度の卒業生調査の結果を分析したものである。前稿(片瀬,2013)では、諸般の制約で6学部あるうち教養学部にのみを扱うことができなかったが、本稿では6学部14学科について分析を行うことにする<sup>8</sup>。

この卒業生調査は毎年、全学部の卒業生を対象に、卒業発表時に自記式集合配表調査で行われてきた。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学習成果(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(「総合的にみて、東北学院大学で学んだことをどのように評価し

ていますか) が1問付け加わっている。またフェー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。

まず2013年度の「卒業時調査」の有効回収数と回収率を表2に示した。これをみると学科によるバラつきが大きく、工学部はおしなべて高い（電気情報学科と電子工学科は100%）のに対して、経営学科や経済学科は5割程度に留まっている。これは卒業発表に出席しない学生がいるためであり、このこと自体、大学への関与が学部学科によって異なることを物語っている、と言えよう。

表2 卒業生アンケート回収率(2013年度)

学科	卒業生数	有効回収数	有効回収率
英文	265	176	66.4
歴史	180	144	80.0
経済	415	228	54.9
共生社会経済	187	123	65.8
経営	342	182	53.2
法律	338	215	63.6
人間科学	101	84	83.2
言語文化	124	81	65.3
情報科学	96	63	65.6
地域構想	117	76	65.0
機械知能	146	134	91.8
電気情報	114	114	100.0
電子工学	102	102	100.0
環境工学	115	90	78.3
合計	2642	1812	68.6

次に学部・学科の扱いであるが、6学部14学科を同時に扱うのは煩わしいので、まず分野（人文学系・社会科学系・理科系）で3つにわけ、さらに卒論の有無を加味して5類型にまとめた（理科系に当たる情報科学と工学部はすべて卒論があるので5類型となる）。この学科類型は表3に示した。ここで卒論の有無を考慮したのは、卒論の有無が図書館利用頻度と関連し、卒論がある学科ほど図書館からの貸出件数が多いことから、学生の学習行動に差異があると予想したからである<sup>9</sup>。

表3 学科類型

分野	卒論有無	学部
人文学系1	なし	英文科
人文学系2	あり	歴史学科・言語文化学科
社会科学系1	なし	経済学部・経営学部・法学部
社会科学系2	あり	人間科学科・地域構想学科
理科系	あり	工学部・情報科学科

次にモデルを構成する変数について説明していく。

(1) 従属変数としての学習アウトカム

前稿(片瀬,2013)では大学生生活への総合的な満足度を使ったが、今回はカレッジインパクト研究がアウトプットと考える学習アウトカムを用いる。本調査では学習アウトカムは問2の10問で4件法で聞いている(具体的なワーディングは章末の調査票を参照されたい)。この10問をもとに因子分析をしたところ、固有値1以上の因子が1つ抽出されたただけだった(図表は略)。ほとんどの項目が第1因子への因子負荷が高く、小方(2008)のいう汎用的技能(「他人との協調」「論理的な自己表現」など)と学問的知識(「基礎知識」「基本的思考法」など)が共存し、弁別されていない<sup>10</sup>。そこで、この第1因子を「汎用的・学問的スキル」と命名し、その因子得点を学習アウトカムを構成する従属変数とする。この因子特点を先に述べた学科分野別集計に集計した結果は図3のようになる。これによると、学習アウトカムとしての「汎用的・学問的スキル」は、人文科学系1(英文科)でもっとも自己評価が高く、次いで社会科学系1の順で、理科系で最も低くなっている。ただし、統計的にみて有意な差はない( $F=1.108$   $df=1701$ , n.s.)。

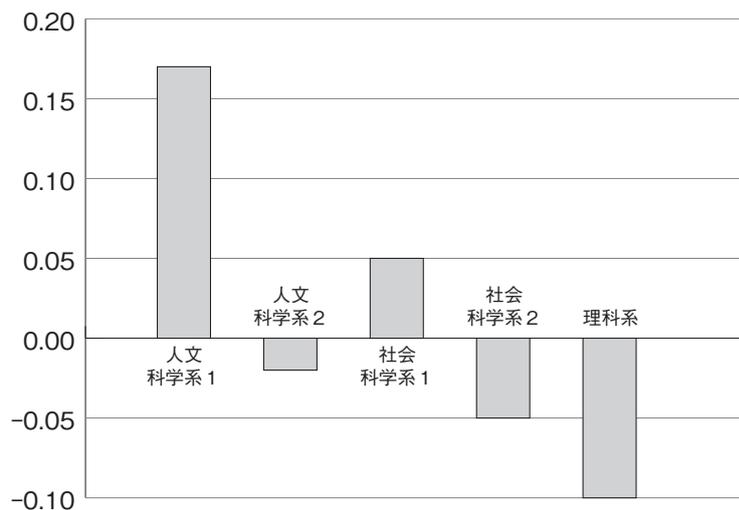


図3 学科類型別にみた学習アウトカム

(2) 独立変数としてのインプット、スループットとしての学習環境要因

本調査は卒業時調査なので、小方(2008)にあったようなインプット要因(出身背景、高校時成績など)に関する設問はない。入学した学部もインプットとして考えられなくもないが、学部という文脈で大学生の社会化が行われることから考えると、インプットというよりスループットと考えられる。そこで、インプットとしては性別のみを取り上げることにした。ただ、ここには積極的な理由もある。というのも近年、国際学習到達度調査(PISA)において、特に読解力を中心とした男子の学力低下が国際的にも注目され、国によっては一種の「モラルパニック」とも言うべき事態になっているからである(木村,2010)<sup>11</sup>。実際、先の図3を男女別・学科類型別に集計すると図4のようになる。人文社会系1では、全体として

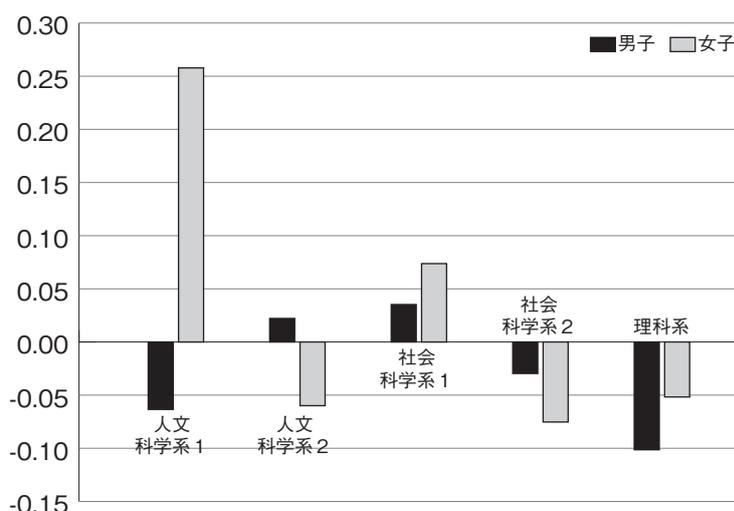


図4 学科類型・性別ごとにみた学習アウトカム

みると学習アウトカムがもっとも高くなっていたが、男女別に見ると男子は平均値（因子得点の平均値なので0）を下回り、人文社会系1の学習アウトカムの高さを支えていたのは、もっぱら女子であったことがわかる。また学習アウトカムが一番低かった理科系にしても、男子の学習アウトカムがもっとも低く、これが全体を引き下げていたことになる。

次に、スループット変数としては、学部・学科に関わる要因として、①先に述べた卒論の有無を考慮した5つの学科類型（人文科学系1、人文科学系2、社会科学系1、社会科学系2、理科系）、②教育パフォーマンス（学生による教育パフォーマンス評価）を入れる。教育パフォーマンスは、表4に示した9項目を4件法で聞いている（具体的なワーディングは章末資料参照）。表4には、それを得点に変換したものを5つの学科類型で集計し、分散分析で得点差の検定をした結果を示した。その結果、表4に示したように、いくつかの項目で学科類型による有意差がみられた。1つは人文・社会科学系1（とくに人文科学1の英文科）で高く評価され、理科系（工学部と情報科学科）で低く評価されるもので、「授業の学年配当」に関するもの（「授業科目の学年配当は、前に習ったことをふまえて次の授業科目へ進むようになっていた」）、「シラバス情報」（「シラバスからは、各授業科目の目標、学習内容、成績評価方法などについての的確な情報を得ることができた。」）、「学習意欲喚起」（「授業では、

表4 学科類型別にみた教育評価

学科類型	初年次教育	授業の学年配当	カリキュラムの幅広さ	シラバス情報	授業目標の明確さ	学習意欲喚起	成績評価基準の明確さ	履修指導	生涯学習の基礎
人文科学系1	3.23	3.26	3.13	3.14	3.11	2.97	3.24	2.74	3.06
人文科学系2	3.15	3.08	3.22	3.03	3.03	2.90	3.14	2.67	2.97
社会科学系1	3.15	3.08	3.17	3.06	3.00	2.79	3.15	2.80	2.97
社会科学系2	3.06	3.03	3.30	3.01	2.97	2.86	3.11	2.65	3.03
理科系	3.11	3.10	3.04	2.95	2.97	2.75	3.06	2.78	3.04
F 値	1.490	3.173**	5.580***	3.800**	2.100	4.592**	3.331*	1.914	1.027

学生の学習意欲を高める工夫がなされていた。) および「成績評価基準の明確さ」(「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。)」の4項目であった。もう1つは、「カリキュラムの幅の広さ」(「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。)」であり、社会科学系2(人間科学科と地域構想学科)で高く評価され、理科系でもっとも低く評価されていた。

#### 4. 学習アウトカムの規定因

では、上記の変数を用いて、学生の学習アウトカムを規定する要因をみていこう。表5は上記の変数を用いて従属変数となる学習アウトカム(因子得点)を説明したものである。まずモデルIで基本属性として性別(男性ダミー)と学科類型(基準カテゴリーは人文科学系1)を入れた。男性ダミーは負の係数を示すが、有意となっていない。したがって、本学の学習アウトカムでは、性差は生じていないことになる。これに対して、学科類型では、人文科学1に比べて、理科系の学習アウトカムが有意に低くなっている。これは先の図4からも予想されたことである。次にモデルIIで教育パフォーマンスの評価を入れると、いずれの教

表5 学習アウトカムの規定因 重回帰分析(標準化回帰係数)

独立変数	モデルI	モデルII	モデルIII
男性ダミー	-0.017	0.019	0.020
人文1ダミー	—	—	—
人文2ダミー	-0.063	-0.017	-0.222
社会1ダミー	-0.054	-0.002	-0.091
社会2ダミー	-0.062	-0.023	0.024
理系ダミー	-0.112 *	-0.044	0.022
初年次教育		0.176 ***	0.188 **
授業の学年配当		0.115 ***	0.116 ***
カリキュラムの幅広さ		0.135 ***	0.139 ***
シラバス情報		0.053 ***	0.051 *
授業目標の明確さ		0.096 ***	0.099 ***
学習意欲喚起		0.143 ***	0.142 ***
成績評価基準の明確さ		0.072 **	0.070 **
履修指導		0.058 **	0.055 *
授業外学習支援		0.160 **	0.125 *
人文1 × 初年次教育		—	—
人文2 × 初年次教育			0.047
社会1 × 初年次教育			0.081
社会2 × 初年次教育			-0.054
理系 × 初年次教育			-0.172
人文1 × 授業外学習支援			—
人文2 × 授業外学習支援			0.162
社会1 × 授業外学習支援			0.009
社会2 × 授業外学習支援			0.006
理系 × 授業外学習支援			0.103
自由度調整済決定係数	0.004 *	0.502 ****	0.504 ****

注) — : ダミー変数の基準カテゴリー \*\*\*; p<0.001 \*\*; p<0.01 \*; p<0.05

育パフォーマンスも学習アウトカムに有意な正の効果をもっていることが分かる。決定係数(自由度調整済)も0.502とこの種の分析にしてはかなり大きい。そのなかでも、「初年次教育」(「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」)や「授業外学習支援」(「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」)、「学習意欲喚起」(「授業では、学生の学習意欲を高める工夫がなされていた」)といった教員の授業工夫や働きかけを評価している学生ほど学習アウトカムが高くなっている。やはり教員の日常的で地道な教育実践が学生の学習意欲を高め、学習アウトカムを向上させることになるといえよう。

最後に、こうした教育実践が学習アウトカムをあげる上で学科による違いがあるか調べるため、モデルⅢでは、とくに学習アウトカムに影響した「初年次教育」「授業外学習支援」と学科類型の交互作用項を入れた分析をしたが、いずれの交互作用項も有意にならなかった。この点では、これらの教育実践は学科のいかに関わりなく、卒業時の学習アウトカムの向上に効果をもつとみてよいだろう。

### むすびにかえて

大学審議会による1991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, 1999a)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、冒頭にも述べたように、2005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であり、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は、ディプロマポリシー実現のいわば「手段」であるからである。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る。このこうした大学教育の「質的保証」を具体化したものが、2008年の中教審答申『学士課程の構築に向けて』であった。そのために大学は各種の改革を余儀なくされた。

金子(2013:12)によれば、これまで日本の大学卒業資格が一定の能力や資質の指標とみなされてきたのは、入学試験段階の学力選抜によるところが大きかったという。ところが、大学がユニバーサル段階に入って、実質的に教育選抜がなくなれば、卒業生の能力を担保でき

るのは大学教育でしかありえない。大学がその教育実践を通じて学生の学力を伸ばし、付加価値を与えるという方向へと大学教育は転換せざるをえないのである。

今回の分析結果に立ち戻れば、卒業生の学習アウトカムの自己評価に対して、本学の日常的な教育パフォーマンスが一定の効果をもっていることは明らかになった。また、本学で学んだことに対する総合評価も、とくに2011年を境に上昇基調にある(図5参照)。しかし、事態は容易に楽観できるものではない。今回は学習アウトカムを因子得点に変換したが、この因子得点はいくまでサンプルのなかでの相対的なものであることを忘れてはならない。ここで、学習アウトカムを構成する項目の基礎集計(図6)をみると、ほとんどの項目において、半数以上が「ある程度は身についた」という「無難な」回答で占められていることが分かる。こうした「汎用的・学問的スキル」の定着をすすめることは本学の重要な課題と言えるだろう。

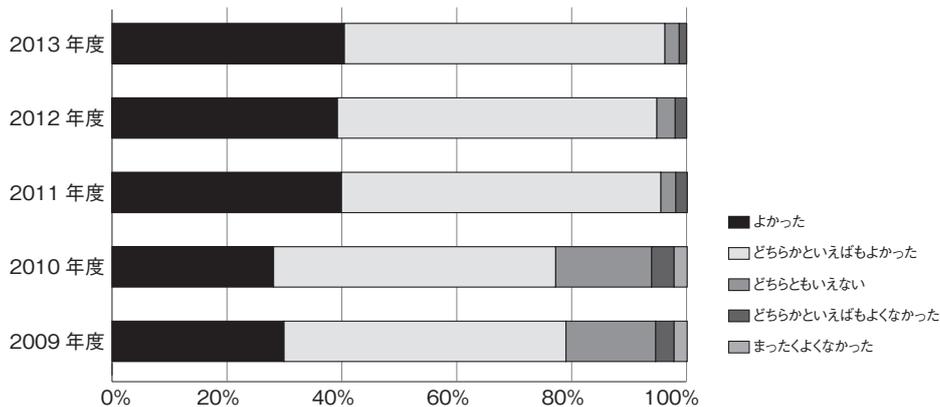


図5 東北学院で学んだことの総合評価

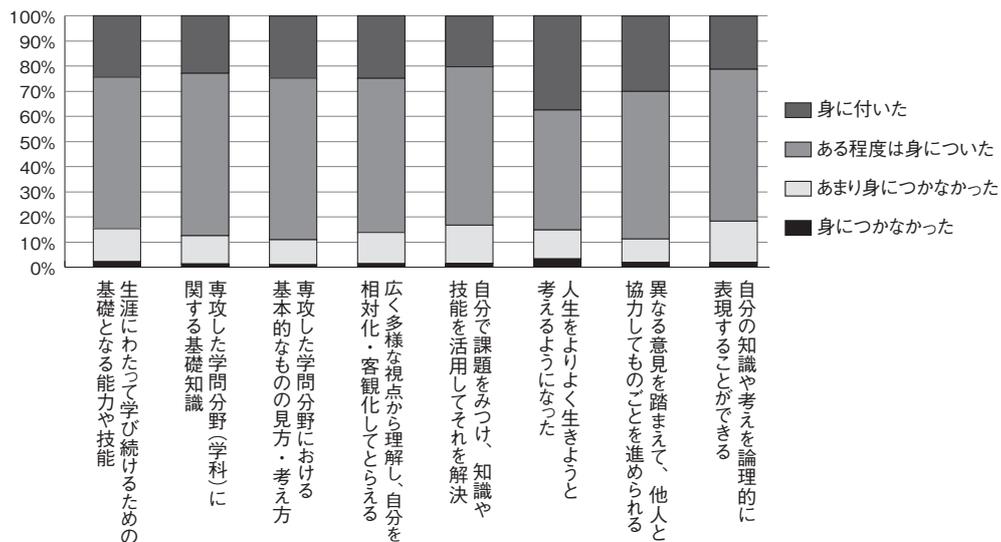


図6 学習アウトカムの分布

そのためには、教員の努力もさることながら、学生自身にも自発的な努力を促すことも重要になっていく。小方(2008)と同じ「大学生調査」のデータから、金子(2013)は、日本の大学生の学習時間を集計し、授業時間は設置基準の要求する2.6時間を満たしているものの、課外での自律的学習時間はとくに人文・社会系学生で少なく、設置基準が要求する5.2時間を大きく下回る1.6時間に過ぎないことを指摘している。さらにアメリカの学生と比較しても自律的な学習時間は少なく、1週当たりの授業に関連した自律的学習時間は、日本の大学1年生で0時間が10.9%(アメリカでは0.3%)、1~5時間が57.5%(アメリカでは26.0%)となっている。逆に週21時間以上という者は、日本の学生では5%にとどまるが、アメリカでは19.3%に上っている。ここから金子(2013:173-179)は、日本の大学生の特質は自律的学習の不足にあり、日本の大学教育を再構築していく上では、こうした自発的学習を促すことが喫緊の課題と述べている。この点で、今日の大学は「自発性を引き出す」というのもダブルバインド的課題に直面しているともいえる。ただ本稿の分析でも明らかになったように、日常的な指導、たとえば授業時間以外での学習指導や意欲を引き出す授業の工夫が一定の効果を上げていることに鑑みれば、今後も地道な教育実践によって学生の自発性を育成する努力を続けていくほかはないだろう。

---

<sup>1</sup> GPAとはGrade Point Averageの略で、各科目の成績から特定の方式によって算出された学生の成績評価値を意味する。一般には、GPAは各科目の(単位数×ポイント)の合計÷総単位数(履修登録単位の総数)で求められる。欧米の大学や高校などで一般的に使われており、留学の際など学力を測る指標となる。文部科学省高等教育局大学振興課(2013)によれば、日本においても、成績評価指標として導入する大学が増えてきており、2011年度時点で453大学(約61%)で導入されているという。

<sup>2</sup> 同答申によれば、GPAの利用のされ方を見ると奨学金や授業料免除対象者の選定などに利用される場合が多く、「進級や卒業判定の基準」(導入している大学の約35%)、「退学勧告の基準」(同19%)といった踏み込んだ活用は少数にとどまっているという。

<sup>3</sup> 社会人基礎力とは、2006年の経済産業省「社会人基礎力に関する研究会-中間取りまとめ」で打ち出された概念で、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力(12の能力要素)から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」とされる。経済産業省は2009年度から、社会人基礎力育成グランプリというイベントを実施している。これは、大学生がゼミ・研究室単位で、授業を通じてどれだけ社会人基礎力が伸びたかチームで発表し、その成長度合いを競うというものである。これに対しては、大学側からの批判も少なくない。大学の教育プログラムの中に社会人基礎力の育成を含めることは、大学教育の根本を大きく変える可能性があるが、その点が十分に議論されているとは言えない。また、社会人基礎力という概念そのものが、産業界の要請に応えるという面が強く、個人の成長にとって果たす役割が明確化されていない。その反面、規格化された社会人基礎力なるものが、実際の仕事の上でどこまで役に立つかについても明らかになっているとはいえないといった批判である

<sup>4</sup> 大学生の学習成果の質的保証が重要な課題として位置づけられるようになった背景として、三好(2013)

は①高校生の授業外学習時間が減少したという高校サイドの問題、②大学入試の多様化により選抜機能が衰退したという大学サイドの問題をあげる。①について言えば、週5日制導入の前後（1979年と97年）の高校生の週あたりの授業外学習時間を比較した荻谷（2001）の研究によって、平均97.1分から71.9分まで減少したことが報告されている。また②に関しては、1997年の時点でセンター試験受験者の大学に入学後の学力の平均点が25満点で20.2点であるのに対して、推薦入学受験者は14.8点と、大学入試によって入学者の学力に大きな差異があることが指摘されている（岡部・戸瀬・西村,1999b）。

- 5  ただし、このカレッジインパクト研究にもいくつかの限界・問題点がある。まず第一に、小方（2008：48）によれば、アウトカムが大学在学の効果なのか、単なる加齢効果なのか明らかではない。このことを明らかにするためには、大学非進学者との比較が必要になる。第二に、クロスセクショナルデータであって、パネルデータではないので、個人の変化を正確に測定したことにはならないという。
- 6  小方（2008：60）によれば、インボルブメントとエンゲージメントの違いはかならずしも明確ではないという。たとえば、Astin（1984）は、学生が学術的経験に物理的・心理的に費やす活動の量をインボルブメントとして捉えているのに対して、Kuh（2003）は、学生が自分の学習のために充てる時間や努力と、大学が学生を成功に導く活動に参画させる働きかけをエンゲージメントと呼んでいる。
- 7  これらの独立変数は、さらに教育者-学習者、量的-質的という2つの次元から4つに分類されている。たとえば、学習者-量的変数としては授業外学習時間・出席率、学習者-質的変数としては能動的学習が取り上げられている。
- 8  なお、今回は学科ごとの違いを見ることに主眼を置いているので、卒業生数の少ないキリスト教学科、夜間主の英文科・経済学科・経営学科は分析から外している。
- 9  たとえば、3～4年次の図書貸出件数の平均は、卒論のある史学科（当時）では29.05件、言語文化学科（25.18件）、人間科学科（24.29件）、電気情報学科（22.54件）で、いずれも一人当たり2年間で平均20冊以上借りている。逆に卒論のない経営学科夜間主（1.66件）や英文学科夜間主（2.33件）では2年間の借り出し件数は少なく、学科によって借り出し冊数にきわめて大きな隔りがあることがわかる。
- 10  小方（2008）の場合、因子分析の結果、「汎用的技能」として、「論理的に文章を書く力」「人にわかりやすく話す力」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「問題をみつけ解決方法を考える力」「幅広い知識・理解」からなる因子が抽出され、「学問的知識」の因子として「専門分野での知識・理解」「専門分野の基礎となるような論理的理解・知識」からなる因子が抽出されている。
- 11  木村（2010）によると、『ニューズウィーク』日本版（2006年2月15日号）では、「男の子はなぜ女の子より劣るのか」というカバータイトルを載せ、この問題を論じた。実際、PISA2006の平均点の性差を見ると、日本の場合、男子中学生の得点は数学では女子を10点ほど上回るが、読解力では女子を30点以上下回っている。

## 【文献】

- Astin, Alexander, W. 1984, "Student Development : A Developmental Theory for Higher Education" *Journal of College Student Personnel*. 29(4):297-308.
- . 1993, *Assesment for Excellence: The Philosopy and Practice of Assesment and Evaluation in Higher Education*. ORYX Press.
- 金子元久, 2013, 『大学教育の再構築：学生を成長させる大学へ』 玉川大学出版部.
- 加藤健二, 2010, 「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.
- 荻谷剛彦, 2001, 『階層化日本と教育危機：不平等再生産から<sup>インセントディバイド</sup>意欲格差社会へ』 ちくま新書.
- 片瀬一男, 2006, 「ハビトゥスとしての読書の力：東北学院大学生の図書館利用と学業成績」『東北学院大学教育研究所報告集』 6：23-54.
- . 2013, 「大学生生活の評価(1)」『東北学院大学教育研究所報告集』 14:13.
- 木村涼子, 2010, 「ジェンダーと教育」 岩井八郎・近藤博之 『現代教育社会学』 有斐閣：61-78.
- Kohlberg, Lawrence, 1969, Stage and Sequence: The Cognitire-developmental Approach to Socialization. in David A.GoslinCed.3, Handbook of Socialization Theorg and Research. RancI McNally.
- Kuh, George, 2003, "How are We Doing at Engaging Students ?" *About Campus*.8(1):9-16.
- 三好登, 2013, 「大学生の学習成果の規定要因に関する実証的研究：学習成果達成度タイプの観点からの検証」『大学経営戦略研究』 4：93-105.
- 文部科学省高等教育局大学振興課, 2007, 「大学設置基準等の一部改正について」  
([http://www2.jasso.go.jp/gakusei\\_plan/documents/daigaku518\\_12.pdf](http://www2.jasso.go.jp/gakusei_plan/documents/daigaku518_12.pdf))
- 文部科学省高等教育局大学振興課, 2013. 「大学における教育内容等の改革状況等について」  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2014/03/10/1341433\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2014/03/10/1341433_03.pdf))
- 小方直幸, 2008, 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』 11：45-64.
- 小川勤, 2013, 「インスティテューショナル・リサーチとアウトカム評価に関する研究：カレッジ・インパクト研究に基づく教学改善の新展開」『大学教育』 10：1-12.
- 岡部 恒治, 西村 和雄, 戸瀬 信之, 1999a, 『分数のできない大学生』 東洋経済新報社.
- , □□□, □□□, 1999b, 『小数のできない大学生』 東洋経済新報社.
- Perry, William G.Jr. 1968, *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: A Scheme*, Jossey-Bass.
- Piaget, Jean, 1949, *La psychologie de l'intelligence 2. ed. Librairie Arman Colin*. (=1989 波多野完治・滝沢武久訳 『知能の心理学』 みすず書房).
- 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.
- 山田礼子, 2007, 「アセスメントの理論と実践」山田礼子 『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』（2004年度～2006年度科学研究費補助金研究成果報告書）：7-20.
- , 2012, 『学士課程教育の質的保証へ向けて：学生調査と諸年次教育からみえてきたもの』 東信堂.
- 矢野真和, 1991, 『試験の時代の終焉：選抜社会から育成社会へ』 有信堂.

東北学院大学「卒業時意識調査」

この調査は、現在の大学の教育内容・方法のあり方などを点検・評価し、これからの改善方法を考えるうえでの重要な参考資料とするために、すべての学部学科の卒業生を対象に行うものです。回答は統計的に処理され、個人が特定されることはありませんので、以下の各質問に思ったままを正直に答えてください。質問は主にマーク方式です。該当する○を正確に塗りつぶしてください。訂正する場合は消しゴムできれいに消してください。

■ 性別				■ あなたは入学から何年で卒業しますか。															
<input type="radio"/>	男	<input type="radio"/>	女	<input type="radio"/>	4年(早期卒業を含む)	<input type="radio"/>	5年以上												
■ 所属学科(学科名が変更される以前の学科に入学された方は現在の学科名を選んでください)																			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
英文 (昼)	英文 (夜)	キリスト教	歴史	経済	共生 社会 経済	経営	法律	機械 知能	電気 情報	電子	環境 建設	人間 科学	言語 文化	情報 科学	地域 構想				

- 東北学院大学で受けた授業をふりかえってみたとき、次の①～⑫についてどう思いますか。
  - 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。
 

<input type="radio"/>	そう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそうは思わない	<input type="radio"/>	まったくそうは思わない
-----------------------	------	-----------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------
  - 授業科目の学年配当は、前に習ったことをふまえて次の授業科目へ進むようになっていた。
 

<input type="radio"/>	そう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそうは思わない	<input type="radio"/>	まったくそうは思わない
-----------------------	------	-----------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------
  - 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。
 

<input type="radio"/>	そう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそうは思わない	<input type="radio"/>	まったくそうは思わない
-----------------------	------	-----------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------
  - シラバスからは、各授業科目の目標、学習内容、成績評価方法などについての確かな情報を得ることができた。
 

<input type="radio"/>	ほぼすべての科目に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい科目に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい科目に あてはまらない	<input type="radio"/>	ほぼすべての科目に あてはまらない
-----------------------	--------------------	-----------------------	------------------	-----------------------	--------------------	-----------------------	----------------------
  - それぞれの授業科目が何をめざしたもののなか、目標が明確だった。
 

<input type="radio"/>	ほぼすべての科目に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい科目に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい科目に あてはまらない	<input type="radio"/>	ほぼすべての科目に あてはまらない
-----------------------	--------------------	-----------------------	------------------	-----------------------	--------------------	-----------------------	----------------------
  - 授業では、学生の学習意欲を高める工夫がなされていた。
 

<input type="radio"/>	ほぼすべての授業に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい授業に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい授業に あてはまらない	<input type="radio"/>	ほぼすべての授業に あてはまらない
-----------------------	--------------------	-----------------------	------------------	-----------------------	--------------------	-----------------------	----------------------
  - 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。
 

<input type="radio"/>	ほぼすべての授業に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい授業に あてはまる	<input type="radio"/>	だいたい授業に あてはまらない	<input type="radio"/>	ほぼすべての授業に あてはまらない
-----------------------	--------------------	-----------------------	------------------	-----------------------	--------------------	-----------------------	----------------------
  - 毎年4月に履修する科目を考えるさい、教員や職員から必要な説明・指導があった。
 

<input type="radio"/>	そう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそうは思わない	<input type="radio"/>	まったくそうは思わない
-----------------------	------	-----------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------
  - 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。
 

<input type="radio"/>	そう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそうは思わない	<input type="radio"/>	まったくそうは思わない
-----------------------	------	-----------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------
  - 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。
 

<input type="radio"/>	高すぎて、ついていけない ものが多かった	<input type="radio"/>	やや高く、ついていくのに かなめ努力が必要だった	<input type="radio"/>	ちょうどよかった	<input type="radio"/>	やや低く、 努力しなくても ついていけた	<input type="radio"/>	低すぎて、 がっかりする ものが多かった
-----------------------	-------------------------	-----------------------	-----------------------------	-----------------------	----------	-----------------------	----------------------------	-----------------------	----------------------------
  - 「キリスト教学」の授業は、興味を持てる内容であった。
 

<input type="radio"/>	そう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそうは思わない	<input type="radio"/>	まったくそうは思わない
-----------------------	------	-----------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------
  - 「キリスト教学」の授業や大学礼拝を通じて、人格教育を受けた。
 

<input type="radio"/>	そう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそう思う	<input type="radio"/>	どちらかといえばそうは思わない	<input type="radio"/>	まったくそうは思わない
-----------------------	------	-----------------------	--------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	-------------

2. 本学での勉学をふりかえってみたとき、次の①～⑩についてどう思いますか。

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(コミュニケーション能力、論理的思考力、情報リテラシーなど)を身につけることができた。

- 身についた       ある程度は身についた       あまり身につかなかった       まったく身につかなかった

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。

- 身についた       ある程度は身についた       あまり身につかなかった       まったく身につかなかった

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。

- 身についた       ある程度は身についた       あまり身につかなかった       まったく身につかなかった

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。

- できるようになった       ある程度はできるようになった       あまりできるようにならなかった       まったくできるようにならなかった

⑤ 自分で課題をみつけ、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。

- できるようになった       ある程度はできるようになった       あまりできるようにならなかった       まったくできるようにならなかった

⑥ 人生をよりよく生きようとするようになった。

- 考えるようになった       ある程度は考えるようになった       あまりならなかった       まったくならなかった

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。

- できるようになった       ある程度はできるようになった       あまりできるようにならなかった       まったくできるようにならなかった

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。

- できるようになった       ある程度はできるようになった       あまりできるようにならなかった       まったくできるようにならなかった

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。

- できるようになった       ある程度はできるようになった       あまりできるようにならなかった       まったくできるようにならなかった

⑩ 自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。

- できるようになった       ある程度はできるようになった       あまりできるようにならなかった       まったくできるようにならなかった

3. あなたは、総合的にみて、東北学院大学で学んだことをどのように評価していますか。

- ここで学んでとてもよかった       どちらかといえばよかった       どちらともいえない       どちらかといえばよくなかった       まったくよくなかった

4. 学部・学科ごとの設問(説明者の指示に従って答えてください)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
①	<input type="radio"/>									
②	<input type="radio"/>									

5. 東北学院大学で学んだことの感想、大学や学部・学科に改善してほしいことなど、自由に書いてください。

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。