

# 東北学院大学における教育の現状と課題

## —2009-14年度卒業時調査の分析—

片瀬 一男

### 1. 『学士課程』 答申以降の大学改革：「質保証」の時代へ

#### 1.1 『学士課程教育の構築に向けて』（2008年）中教審答申のもつ意味

2008年3月に公表された『学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)』（中央教育審議会 大学分科会制度・教育部会 2008）は、本文52ページのなかに「(大学教育の) 質保証」という語が34回も出てくる。そして、結論部で次のように述べている。

本報告は、大学教育のうち、学士課程教育の在り方に対象を絞って提言を行っている。また、その念頭に置かれているのは、現在の我が国の学生の大多数を占める若年学生である。しかし、大学で学ぶ者が特定の年齢層に狭く偏っている現状こそが、我が国の大学あるいは社会の抱える課題を示しているとも言える。一貫した理念に基づく生涯学習社会、「知の循環型社会」の実現に向けては、高等学校から大学への進学、大学から産業界への就職といった範囲で議論するのみでは十分ではない。

今後は、学校体系全体を通じて、さらには家庭生活や職業生活との関わりを含め、「縦」の接続を重視して教育改革を進めていくこと、その一環として、学士課程教育の在り方を見直していくことが必要となる。当部会の提唱している「学習成果」の重視、「出口管理」の強化という課題も、単に学士課程を対象とする方策のみでは解決されない（中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 2008：51-52）。

ここには「縦」の接続、すなわち家庭生活や職業生活との接続を視野に学士課程教育における「学習成果（アウトカム）」の質を保証し、大学から社会への「出口管理」を強化しようとする答申の狙いが現れている。また、あわせて、同答申では、3つのポリシー（アドミッション・カリキュラム・ディプロマポリシー）を各大学が明示することによって大学の差異化を図るという施策が提案されている。さらに、到達目標としての「学士力」が明示されたことも、同答申の特徴と言える。

実際、山田（2012：21-22）によれば、この答申で「大学卒業時の学習成果への言及」（傍点原文）が初めてなされた、という。そして、大学卒業時までに獲得されるべき「学士力」という到達目標が参考基準として例示<sup>1</sup>されている。さらに、それを実現するために、同答

申では、学士課程を通じて従来型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授業（アクティブ・ラーニング）によって「学士力」を育成していくことが求められている。ここでは、大学教育の質保証とは、「出口」における「学士力」というラーニングアウトカムの保証<sup>2</sup>のことであると考えられている。

## 1.2 質保証の基準

では、大学教育の質保証を「出口管理」によって行うといった場合、その基準となるものは何か。金子（2011：4-11）によれば、質保証の基準としては、以下の3つがある、という。まず第一は「絶対基準」であり、大卒者の知識・学力が、明確に定義された一定の水準を満たしていることを基準とすることである。これには、たとえばOECDで検討されている大学版PISA=AHELO(Assessment of Higher Education Learning Outcoms)のようなものが考えられる。第二は「インプット基準」ともいべきもので、「大学における教育内容について、それを満たしていることを基準として質の保証とみる考え方」である。アメリカのアクレディテーションや日本の認証評価がこれにあたる。第三は「アウトカム基準」であり、「学生がどのような知識・技能を形成してきたかを基準とする質保証」である。

以上三者を比較考量した結果、金子（2011）は、第三の「アウトカム基準」で大学教育の質を検証すべきであると主張する。この「アウトカム基準」には、さらに①専門領域別の学習到達テスト、②専門領域を超えた一般的能力を測定するテスト、③学生の学習行動、授業への反応、④学習に関する学生の意識調査といった基準が含まれるという。本稿はこのうち、④学習に関する学生の意識調査によるラーニングアウトカムの評価を扱う試みである。

---

<sup>1</sup> 例示されたのは、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、である。

<sup>2</sup> ただし、その後の質保証の進展について、文科省自体はいらだちを持っている。たとえば、2014年末の中央教育審議会大学分科会大学教育部会での議論によれば、高等教育の質保証が広範な課題になっているにも関わらず、①全体としてのシステムの質保証の点検が十分に行われていない、②質保証を入口・教育課程・出口のどこでみるかも含めて質保証の多義性が残ったままである、③評価の観点・基準・方法が不統一で、アセスメントポリシーが大学によって明示されていないことが問題にされたという（濱名 2015:63）。とくに③の点については、2012年の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、アセスメントポリシーを大学の責任において明示することが求められているが、省令や通知で具体的に大学に求めているので実効性が乏しいという（濱名 2015:63）。ただし、山田（2012:29）によれば、『学士課程』答申以降の大学改革は、3つのポリシーの策定、FD推進、シラバス作成、GPAやCAP制導入といった「第一ステージ」をすぎ、「第二ステージ」すなわち「教育成果を測定するために、教育に関する客観的データを収集し、……それらの結果を単位の実質化や学生の学習時間の確保に結びつける教育環境の整備の段階」に到達しようとしているという。本稿もこの「第二ステージ」における「教育成果の測定」を企図した試みである。

## 2. ラーニングアウトカムの分析枠組み：カレッジインパクト理論

### 2.1 カレッジインパクト理論：大学の社会化モデル

しかし、その前に、こうしたラーニングアウトカムがどのように形成されるのか、そのメカニズムについて考察しておく必要がある。小方（2008）によれば、近年、大学教育のアウトカムを重視する傾向が強まったが、日本では大学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。

このカレッジインパクト研究とは、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のモデルである（図1参照）。

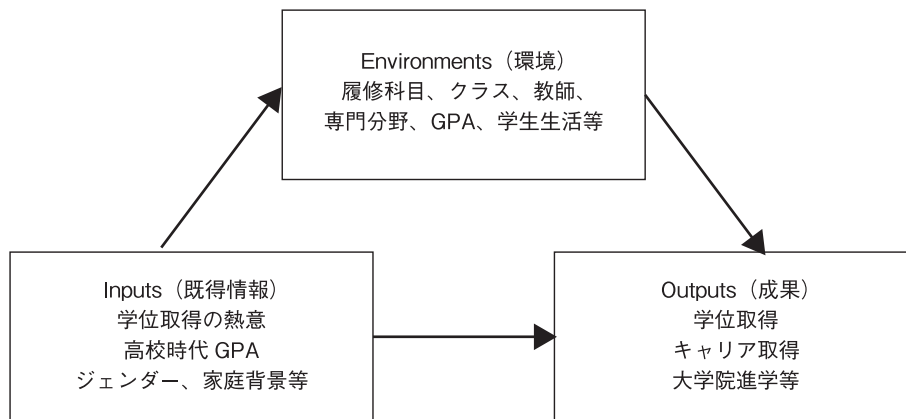


図1 アスティンのI-E-Oモデル

出典：Astin(1993:16)；山田(2012:51)

すなわち、①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、②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、③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モデルである。このモデルをもとに、社会化エージェンシーとしての大学の効果に注目し、具体的には大学新生に対するアセスメント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）このうち本研究では②大学という知的環境（E）が、③卒業時の学習アウトカムに及ぼす影響、すなわちE→Oのパスを扱う。

なお、アウトプット（アウトカム）について、Astin(1993)は内面的—行動的次元と認知面—情緒面の次元を区別して、図2のように4つの学習アウトカムを区別した（山田2012:9-10）。

	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

図2 大学生の学習アウトカム(アウトプット)

出典：(Astin,1993:45) (山田,2006:10)

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大学の選抜性(いわゆる入学偏差値)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のもつ意味が大きいことも指摘された。なお、これらの図式に当てはめて考えるならば、本稿では、図1のE→Oを、またO(アウトカム)については、図2の内面的な認知面と情緒面を扱うことになる。

### 3. 研究の目的と方法：学習アウトカムの経年変化とその規定因

本研究の目的は、カレッジインパクト理論をもとに、E(知的環境としての大学)のどのような要素が、O(学生の認知的・情緒的学習アウトカム)に影響するのかを卒業時調査6年分のデータをもとに明らかにすることにある。そのために、2009年より、本学部長会が2月末の卒業発表時に卒業生に実施している「卒業時意識調査」のデータを分析する。この調査の項目は、①大学の教育内容・方法・カリキュラムへの評価、②学習アウトカム(大学で身につけた能力への自己評価)および③大学教育への総合的満足度からなっている。調査は無記名で、4年次後期の成績発表時に自記式集合調査として行われた。回収率は、年度、学科によってかなりバラつきがある。表1には、2013年度の回収率を掲載したが、この年度は工学部の2つの学科で回収率が100%となったが、経営学科や経済学科では5割強にとどまっている。これは、とくに卒業論文(研究)のない学科では、4年次前期で卒業単位を充足してしまう学生がおり、そうした学生が卒業時成績発表を欠席するからであると思われる。この点では、一部の学科のサンプルにはバイアスがかかっている。

表 1 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

なお、以下の分析では、これらの学科を、その専門分野の近接性をもとに、以下の3群に分けて扱う。すなわち、①人文科学領域：英文学科・総合人文学科・歴史学科・言語文化学科、②社会科学領域：経済学科・共生社会経済学科・経営学科・法律学科、人間科学科・地域構想学科、③理工系：情報科学科・機械知能工学科・電気情報工学科・電子工学科・環境建設工学科である。

### 3.1 内面的・認知的学習アウトカムとその規定因の変化

まず、内面的・認知的学習アウトカムとしては、表2に示した6項目を主成分分析にかけたところ、2009-2014年度の合併データでも、また各年時データでも1つの成分が抽出されたので、この合併データの主成分得点を認知的学習アウトカムのスコアとした(表2：年次ごとの主成分分析結果は巻末の付表A参照)。

表 2 認知的学習アウトカムの主成分分析結果

認知的学習アウトカム	2009-2014 年度
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	0.773
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	0.805
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	0.816
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た	0.787
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	0.786
人生をよりよく生きようと思えるようになった	0.665
寄与率	59.8

この主成分得点の推移（経年変化）を学科分野別にみたのが、図3である。これによると、2009年度から14年度にかけて、いずれの年度も学科領域によって認知的アウトカムに有意差があり、一貫して理工系学科で低い。また文科系では、2012年度までは、人文科学系のアウトカムが社会科学系を上回っていたが、それ以降は人文科学系のアウトカムが低下したため、両者の差異は消滅した。また、全体としてみても、どの学科領域でも認知的学習アウトカムは右肩上がりの上昇傾向をみせている。

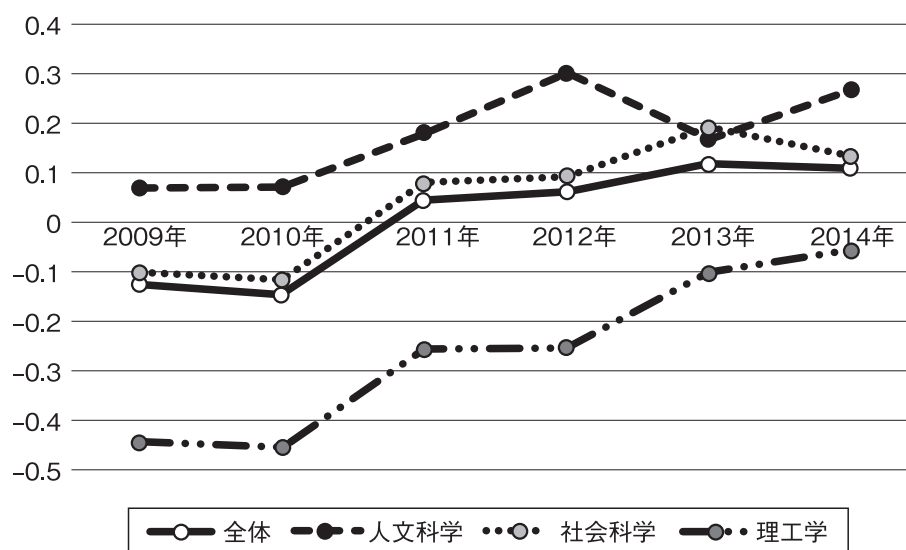


図3 年次別・領域別にみた学習アウトカム主成分得点

次にこの認知的アウトカムを規定する要因を重回帰分析によって検討した結果が表3である。この表3では、2009-14年度の卒業時調査データをプール（合併）したうえで（なお、年次ごとの分析結果は巻末付表Bを参照されたい）、学科領域の影響をコントロールするために学科領域のダミー変数（基準カテゴリーは理工系）を投入したうえで、学生による教育評価（いわば学生によって認知された学習環境）が、どのように卒業時の認知的な学習アウトカムに影響したかみた。これによると、卒業時の認知的アウトカムに最も大きな影響を及ぼしていたのは、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」）であり、これに次いで学習支援（「授業以外で、教員は質問・相談に答えるなど学習の上の支援をしてくれた」）や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」）、学習意欲の喚起（「授業では、学生に学習意欲の喚起なされていた」）が大きな影響力をもっていた。

ここで注目されるのは、卒業時の調査であるにも関わらず、初年次における学習の基礎的スキルの修得が学習アウトカムに最も大きな影響力をもつことである。このことは、学生生

表3 認知的アウトカムの規定因：2009-14年度  
重回帰分析（標準化偏回帰係数）

独立変数	$\beta$	有意水準
人文科学系ダミー	0.062	***
社会科学系ダミー	0.064	***
理工学系ダミー	ref.	—
初年次教育	0.175①	***
授業の学年配当	0.100	***
カリキュラムの幅広さ	0.134③	***
シラバス情報	0.036	***
授業目標の明確さ	0.105	***
学習意欲の喚起	0.127④	***
成績評価基準	0.089	***
履修指導	0.042	***
学習支援	0.150②	***
自由度調整 $R^2$	0.464	***

注) \*\*\* :  $p < 0.001$

①、②、③は偏回帰係数の大きさの順を示す

活のスタート時点の学習指導がその後も持続的な効果をもち、卒業時の学習アウトカムにまで影響していたことを示唆する。これに次いで影響力をもったのは、教員による課外の学習支援と授業における学習意欲の喚起であり、従来からカレッジインパクト研究が注目してきた学生自身の学習へのインボルブメントの重要性を確認することができた。

次に、図4は、とくに影響力をもった4つの要因が認知的な学習アウトカムに及ぼす影響力（標準化偏回帰係数）の年次変化を示したものである（その他の要因の影響力の変化およ

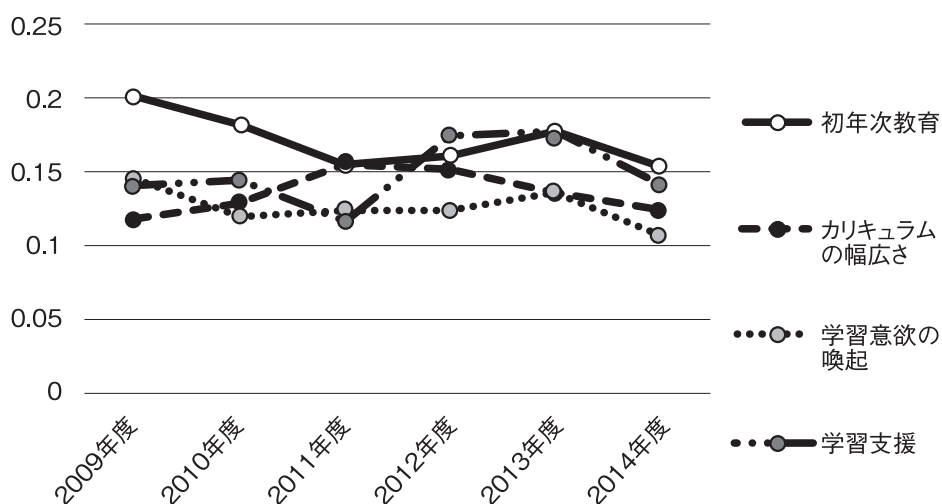


図4 認知的アウトカムの規定因の変化  
：年度別標準化偏回帰係数

び各要因の規定力については、巻末付表B参照<sup>3)</sup>。これによると、初年次教育の影響力は2010年度卒業生の頃から下がり始めるが、その後、2013年度まで上がり続けている。ただその間も、2012年を除いて、学習アウトカムをもっとも強く規定する要因となっている。他方、学習支援は2011年度までは規定力が低かったが、2012年度以降は、初年次教育に匹敵する規定力を示している。最近の学生は、授業だけでなく、課外でも教員からの学習支援をうけることで、アウトカムを高める傾向があるといえる。

以上のことからみて、認知的学習アウトカムは近年、向上する傾向にあり、それを支えてきたのは初年次教育であったといえる。ただし、最近ではこれに課外での学習支援による学生の学習インボルブメントへの働きかけのもつ比重も高まってきた。

### 3.2 内面的・情緒的学習アウトカムとその規定因の変化

次に内面的・情緒的学習アウトカムの指標としては、Astin (1993:45) の図式 (図2) にある大学への満足度を用いる (5件法での回答に1~5点の得点を与え満足度スコアとした)。図5には、この満足度の推移を学科領域別に示した。どの学科領域も、2009年度から満足度が緩やかに上昇傾向にあったが、2014年度には大幅に上昇している。学科領域間では、どの年度でも理工系学科の満足度が他を0.1%水準で下回っている。

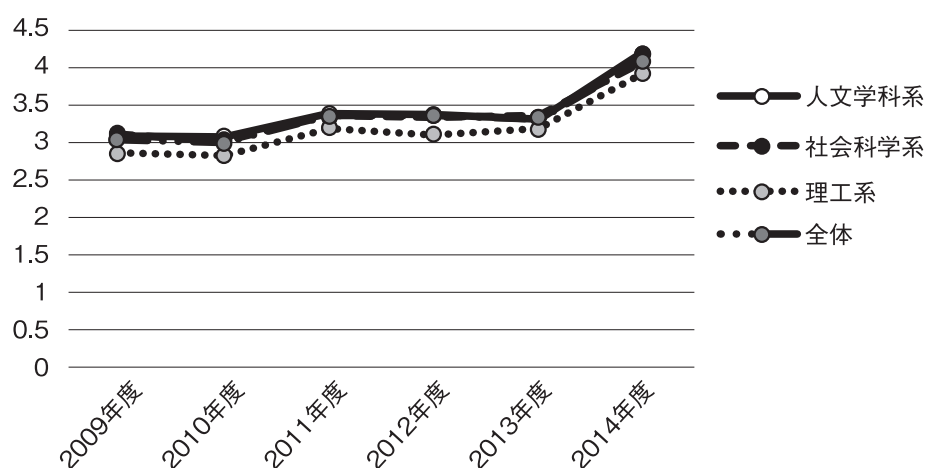


図5 年度別・領域別にみた情緒的アウトカム

次に、先と同様の重回帰分析によって、情緒的アウトカムとしての大学への満足度の規定因をみてみよう。表4は、2009-14年度の卒業時調査のデータをプール (合併) して行った重

<sup>3)</sup> またこの付表Bでは、比較的強い規定力を持った4つの要因については学科領域との交互作用項を投入して、学科間の影響力の差異をみている。ただし、この付表Bからみる限り、学科領域との交互作用が有意になる項は少なく、これら4つの要因は学科によらず学習アウトカムを規定する汎用的要素であることがわかる。



表4 情緒的アウトカムの規定因：2009-14年度  
重回帰分析（標準化偏回帰係数）

独立変数	$\beta$	有意水準
人文科学系ダミー	0.079	***
社会科学系ダミー	0.093	***
理工学系ダミー	ref.	—
初年次教育	0.173①	***
授業の学年配当	0.058	***
カリキュラムの幅広さ	0.117③	***
シラバス情報	0.011	
授業目標の明確さ	0.055	***
学習意欲の喚起	0.074	***
成績評価基準	0.081	***
履修指導	0.036	***
学習支援	0.125②	***
自由度調整 R <sup>2</sup>	0.269	***

注) \*\*\* : p < 0.001

①、②、③は偏回帰係数の大きさの順を示す

回帰分析の結果を示している（年度ごとの分析結果は巻末付表C参照）。

この表からみても、情緒的学習アウトカムとしての学習満足度をもっとも規定しているのは、認知的アウトカムと同様、初年次教育であった。次いで、情緒的アウトカムへの影響が大きいのは、学習支援、カリキュラムの幅広さであった。

そこで、この3つの要因について規定力の年次変化を見たものが、図6である。図6からみて、2011年度卒業生を除いて、いずれの卒業生において初年次教育が学習アウトカムを最も強く規定しており、しかもその規定力は2013年以降、強まる傾向にある。これに対して、学習支援とカリキュラムの幅広さの影響力は年度によるばらつきが大きいといえよう。

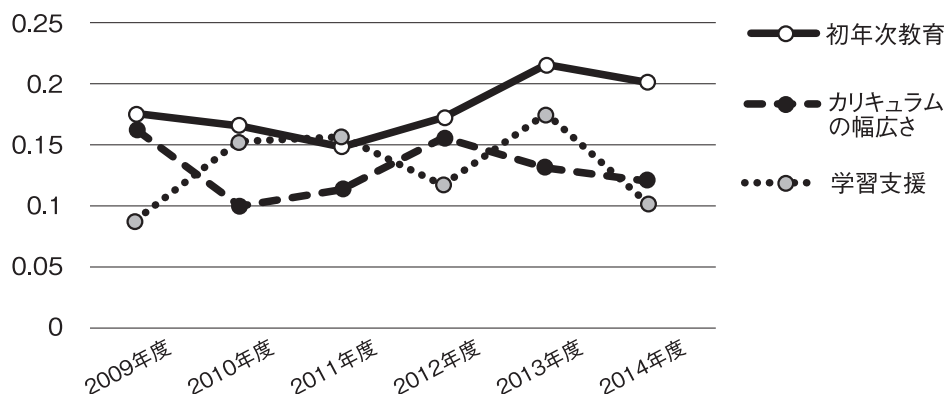


図6 情緒的アウトカムの規定因の変化  
：標準化年度別偏回帰係数

また、付表Cで学科領域との交互作用を見ると、先の認知的アウトカム同様、全体に交互作用が有意になるセルは少なく、いずれも専門分野に関係しない汎用的な要因といえる。ただ、初年時教育に関しては、2012年度に人文科学領域と社会科学領域との交互作用が有意になっているので、少なくともこの年度に関しては、理工系に比べて人文・社会科学領域において、初年次教育が学習アウトカムを有意に高めたといえる。

#### 4. むすび：大学教育の質保証の初年次教育

大学生の学習アウトカムの質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ている<sup>4</sup>。いずれにせよ、ユニバーサル段階を迎え、量的に拡大した大学教育は、2008年の『学士課程』答申に象徴されるように、多様化した入学生を迎え、教育の質保証をせまられている。荒井（2005）によれば、高校の教育内容の削減に加えて、大学入試の多様化（推薦入試やAO入試の導入、受験科目の削減）もあり、高校と大学の関係のあり方も、従来の「入試選抜」から「教育接続」へ移行しつつあるという。この「教育接続」を実質化するものは、「補習教育（リメディアル教育）」とともに、本報告で扱ってきた初年次教育である<sup>5</sup>。実際、いわゆる「学力低下」問題を背景に初年次教育を導入する大学は増えつつあるが、まだその効果を検証するという研究が蓄積されたという段階には至っておらず、各大学も試行錯誤の状態にある。初年次教育の効果の検討は、もちろん教員の観点から行うことも重要だが、その一方で学生の見方を無視することはできないという指摘もある（山田礼子2006,山田剛史2007）。

このような観点に立ち、今回はカレッジインパクト理論をもとに、2009年から6年間にわたる卒業時調査データを用いて、学習アウトカムを規定する要因を探った。その結果、明らかになったことは、認知的アウトカムでも、情緒的アウトカムでも、初年次教育がもっとも大きな貢献をしていたことであった。すなわち、いわば大学の「出口」時点の調査であるに

---

<sup>4</sup> このうち①の高校側の要因について言えば、学校週5日制導入の前後（1979年と97年）の高校生の週あたりの学校外学習時間を比較した荻谷（2001）の研究によって、一日平均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の大学側の要因に関しては、1997年の時点でセンター試験受験者の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、入試類型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・西村・戸瀬,1999）。「学士力」や「社会人基礎力」が議論の俎に上るのも、こうした背景とは無縁ではないという。

<sup>5</sup> 従来、初年次教育と補習教育や導入教育などとの異同が曖昧であったが、近年では国際的な動向からみても、初年次教育には導入教育を中心に学士課程教育プログラムやキャリア教育の一部を含むものとして概念化されている（濱名,2006）。これに対して、補習教育は「大学での学習・研究の前提として必要で本来高校までに習得すべき内容の教育」（山田,2006）として、初年次教育とは区別されて定義されている。

も関わらず、「入口」である初年次における学習の基礎的スキルの修得が最終的な学習アウトカムに最も大きな影響力をもっていた。これは、初年次での学習指導がその後も持続的な効果をもっており、卒業時の学習アウトカムにまで影響していたことを示唆する。このことは、大学教育の質保証において初年次教育が重要な位置を示していることを意味する。しかも、その効果には専門領域による効果の差はほとんどみられなという汎用性をもつとともに、とくに情緒的学習アウトカム（大学生自身の大学生活への満足度）においては、初年次教育の影響力が近年、増大する傾向がみられた。

本学の初年次教育の効果に関する検討（片瀬・葛西 2011）からは、入学以前との比較からみても、とくに「図書館の利用方法や文献を調べる力」、「レポート・論文の文章作成方法」が、入学後の初年次教育によってある程度、習得されたと考えることができる。さらにこうした学習技術の習得と学習面における適応感との関係を検討した結果、「基本的リテラシー」や「情報検索・収集能力」が身に付いていることが初年次教育に対する適応感を高めていることがわかった。この点では、初年次教育においては、まずは基本的な学習技能や情報収集能力を高めることに主眼をおく必要があると考えられる。

現在の初年次教育の問題としてあがっているのは「担当教員の熱意、指導力の格差であり、初年次教育の目的、内容、水準について教員間で合意形成や調整が図られていないこと」（杉谷 2006）であるとされ、今後、初年次教育の拡大に伴って「個別の取組み間の調整を全学的に行うことがますます困難になる」（川嶋 2006）という指摘もある。これに対して、本学では2013年度より「TGベシック」という名称で主としてリテラシー教育（メディアリテラシー、統計リテラシーなど）に重点を置いた初年次教育を全学的に展開している。これはコーディネータを中心に、学部学科を越えた教員が到達目標やシラバスなどを共通化し、全学的に標準化された初年次教育を実施するというものである。この教育を経験した卒業生が出る2016年度にはまた、初年次教育の効果の変容について報告したいと考えている。

## 【参考文献】

- 荒井克弘,2005,「入試選抜から教育接続へ」荒井克弘・橋本昭彦編著『高校と大学の接続：入試選抜から教育接続へ』玉川大学出版部：9-16.
- Astin,Alexander,W.1993, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, ORYX Press.
- 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会, 2008,『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』
- 濱名篤,2006,「日本における初年次教育の可能性と課題」濱名篤・川嶋天津夫編『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』丸善：245-262.
- ,2015,「質的保証の政策評価」『高等教育研究』18：49-68.
- 金子元久,2011.「質保証の新段階」『IDE』533：4-11.

- 荻谷剛彦,2001,「＜自信＞の構造：セルフエスティームと教育における不平等」『教育学年報』8：151-172.
- 片瀬一男・葛西耕市,2011,「初年次教育による高校と大学の接続：東北学院大学教養学部の場合」『東北学院大学教育研究所紀要』11：5-32.
- 川嶋太津夫,2006,「初年次教育の意味と意義」濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』丸善：1-12.
- 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」『大学経営政策研究』4：93-105.
- 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,1999,『分数のできない大学生：21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社.
- 杉谷祐美子,2006,「日本における初年次教育の動向：学部長調査から」濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』丸善：69-79.
- 山田剛史,2007,「学生の視点を踏まえた初年次教育の展開：多様化を見据えた教育改革の組織化に向けて」『島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要』5：15-29.
- 山田礼子,2006,「一年次・初年次教育を学生の視点で考える」有本章・北垣郁雄編『大学力：真の大学改革のために』ミネルヴァ書房：57-68.
- ,2012,『学士課程教育の質保証へ向けて：学生調査と初年時教育からみえてきたもの』東信堂

付表A 認知的学習アウトカムの主成分行列:2006年—2014年

認知的学習アウトカム	年 度											
	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
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	0.767	0.760	0.763	0.777	0.784	0.769						
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	0.785	0.801	0.803	0.808	0.824	0.801						
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	0.819	0.810	0.809	0.815	0.831	0.798						
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	0.796	0.777	0.778	0.784	0.796	0.785						
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	0.782	0.793	0.779	0.774	0.796	0.776						
人生をよりよく生きようと考えるようになった	0.666	0.657	0.673	0.660	0.693	0.665						
寄与率	59.409	58.962	59.104	59.498	62.185	58.85						

付表B 認知的学習アウトカムの規定因の変化:2009-2014年度 重回帰分析:標準化回帰係数

	2009年度		2010年度		2011年度		2012年度		2013年度		2014年度	
	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準
人文科学系タミー	0.082	***	0.058	**	0.045	*	0.102	***	0.028		0.059	**
社会科学系タミー	0.089	***	0.052	*	0.036	*	0.089	***	0.05	*	0.08	***
理工学系タミー	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
初年次教育	0.201	***	0.182	***	0.154	***	0.161	***	0.177	***	0.154	***
授業の学年配当	0.08	***	0.09	***	0.128	***	0.091	***	0.117	***	0.108	***
カリキュラムの幅広さ	0.119	***	0.129	***	0.156	***	0.152	***	0.136	***	0.124	***
シラバス情報	0.032		0.008		0.047	*	0.048	*	0.043		0.052	*
授業目標の明確さ	0.11	***	0.089	***	0.103	***	0.103	***	0.104	***	0.125	***
学習意欲の喚起	0.144	***	0.12	***	0.124	***	0.123	***	0.135	***	0.107	***
成績評価基準	0.079	***	0.12	***	0.095	***	0.084	***	0.079	***	0.071	**
履修指導	0.035		0.038		0.046	*	0.029		0.034		0.062	**
学習支援	0.14	***	0.144	***	0.116	***	0.174	***	0.174	***	0.142	***
初年次教育 × 人文	-0.155		0.263	*	0.145		-0.139		0.181		-0.183	
カリキュラムの幅広さ × 人文	0.06		0.112		-0.125		-0.205		0.229	*	0.091	
学習意欲の喚起 × 人文	-0.035		0.014		0.063		0.012		-0.221		0.171	
学習支援 × 人文	-0.045		-0.006		0		0.077		0.017		0.021	
初年次教育 × 社会	-0.168		0.179		0.09		-0.105		0.162		-0.049	
カリキュラムの幅広さ × 社会	0.072		0.088		0.076		-0.114		0.208		0.101	
学習意欲の喚起 × 社会	0.098		0.055		0.07		-0.135		-0.112		0.051	
学習支援 × 社会	-0.17	*	-0.067		-0.04		0.302	**	-0.100		-0.076	
自由度調整 R <sup>2</sup>	0.448	***	0.423	***	0.461	***	0.462	***	0.504	***	0.452	***
	0.449	***	0.425	***	0.461	***	0.465	***	0.506	***	0.451	***

注) \*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

付表C 情緒的学習アウトカムの規定因の変化:2009-2014年度 重回帰分析・標準化回帰係数

	2009年度		2010年度		2011年度		2012年度		2013年度		2014年度	
	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準	$\beta$	有意水準
人文科学系ダミー	0.080	***	0.091	***	0.098	**	0.172	***	0.075	**	0.075	**
社会科学系ダミー	0.132	***	0.096	***	0.074	**	0.145	***	0.121	***	0.100	***
理工学系ダミー	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
初年次教育	0.174	***	0.165	***	0.148	***	0.1710000	***	0.214	***	0.200	***
授業の学年配当	0.066	**	0.041		0.048		0.0240363	0.028	0.094	**	0.030	0.029
カリキュラムの幅広さ	0.087	***	0.151	***	0.155	***	0.116	***	0.173	***	0.101	***
シラバス情報	0.052	*	0.025		0.030		0.0460078	0.043	0.039		0.008	0.009
授業目標の明確さ	0.050	*	0.048	*	0.076	*	0.0360191	0.040	0.028		0.078	**
学習意欲の喚起	0.103	***	0.103	***	0.035		0.105	***	0.047		0.097	***
成績評価基準	0.074	**	0.113	***	0.105	***	0.093	***	0.071	*	0.087	***
履修指導	-0.027		0.030		0.022		-0.001		0.008		0.047	0.045
学習支援	0.161	***	0.099	***	0.112	***	0.154	***	0.131	***	0.120	***
初年次教育 × 人文	-0.026		0.310	**	-0.052		-0.236		0.113		-0.180	
カリキュラムの幅広さ × 人文	0.155		-0.096		-0.013		-0.244		0.082		0.070	
学習支援 × 人文	-0.132		0.054		-0.028		-0.039		-0.089		-0.095	
初年次教育 × 社会	-0.049		0.439	***	-0.017		-0.062		-0.141		-0.197	
カリキュラムの幅広さ × 社会	0.170		-0.087		0.170		-0.069		0.224		-0.026	
学習支援 × 社会	0.255	**	0.231	*	0.115		0.128		0.128		0.006	
自由度調整 R <sup>2</sup>	0.275	***	0.289	***	0.272	***	0.302	***	0.327	***	0.310	***
	0.276	***	0.296	***	0.265	***	0.305	***	0.327	***	0.310	***

注) \*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001