

## 学士課程教育改革の効果を問う 学位プログラムの の構造化と学修成果に係る3つの指標

著者	串本 剛
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	4
ページ	247-257
発行年	2018-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/00123106">http://hdl.handle.net/10097/00123106</a>

## 【研究ノート】

# 学士課程教育改革の効果を問う

## —学位プログラムの構造化と学修成果に係る3つの指標—

串本 剛<sup>1)</sup>\*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター

本研究は、大学設置基準の大綱化から四半世紀に及ぶ学士課程教育改革が、単に目新しい諸施策の形式的な導入に終始するのではなく、本来問われるべき大学生の学修成果に影響を与えているのかについて、回答者の異なるふたつの質問紙調査の結果を使い実証的に検討する。結果として、次の3点が明らかとなる。(1) 具体的には3つの施策—ディプロマ・ポリシー、履修系統図、GPA—の該当状況から定義する「学位プログラムの構造化」が達成されている学部で学ぶ学生は10%に満たない。(2) 学位プログラムが構造化されているか否かは、そこで学ぶ学生における学修成果の直接指標と間接指標—学業成績と修得感—に表面的な違いはもたらさない。(3) 構造化された学位プログラムで学ぶ学生の学業成績と修得感の間には、正の相関関係がある。結論部では、今日の学士課程教育における上記第3の知見の意義を論じる。

### 1. 背景

#### 1.1 教育改革の四半世紀

教育を「教育者の意図を学習者のうちに実現する営み」と単純に定義すれば、これまでのおよそ四半世紀に及ぶ学士課程教育の改革は、まさに、学生にとっての大学を研究機関から教育機関にするための試みであったと言える。その端緒となった大学審議会(1991)の答申では、学士の種類を無くし単に「学士」とした上で学位に位置付けること、科目区分としての一般教育を廃止して大学が主体的に教育課程を編成すること、そして大学が教育を含めた自らの活動を自己点検・評価することなどが提言された。これらの提言は多かれ少なかれ、その後の答申で矢継ぎ早に出される改革案の礎となってきた。

例えば学位に関しては、中央教育審議会(2005)でディプロマ・ポリシー(DP)が、その3年後には専門分野の学びを通して共通に獲得される学修成果の例示として学士力が提唱された(中央教育審議会2008)。また教育課程については、授業科目ごとの計画を明文化したシラバスに始まり、前出のDPと同時にカリキュラム・ポリシーが提案され、具体的な教授学習活動としてはアクティブラーニングが注目されている(河合塾編著2011、溝上2014、松下2015)。さ

らに教育評価という点では、認証評価制度の導入—厳密にはその準備段階で行われた試行的評価(串本2004)—が、教育目標の実現すなわち学修成果を可視化することを促しただけでなく、中央教育審議会(2012)ではアセスメント・ポリシーなるものも登場し、学修ポートフォリオやルーブリックの利用も進んでいる。

これらを含めた学士課程教育の諸改革がどのように進んできたのかは、行政による改革状況調査(最新版は文部科学省2017)だけでなく、先行研究においても紹介されてきた(清水・井門1997、有本編2003、絹川・館編著2004、杉谷編2011、吉田2013)。他方で本来問われるべき学修成果に与える影響という意味での改革の効果も、検証されてこなかったわけではない(例えば葛城2006、小方2008など)。しかし、これまでに行われた調査・研究の知見は、少なくとも次の2点において不十分であると言わざるを得ない。

#### 1.2 本研究の独創性

第1に認識論上の問題として、先行研究では各種の改革を個々別々に捉えており、何らかの理論的背景を持つ改革の組み合わせには目が向けられていない。学士課程教育の改革をめぐるっては前出の諸施策に加え、Faculty Development, 授業評価, Grade Point Average (GPA),

\* ) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kushimoto@he.tohoku.ac.jp

ナンバリング、柔軟な学事暦等々、多くの試みがなされてきている。これまでの研究では、こうした個々の施策が—あるいは因子分析の結果に基づくそれらの組み合わせ<sup>1)</sup>が—学修成果に与える影響を明らかにしてきた。これに対し本研究では、理論的な改革の統合理念のひとつとして「学位プログラムの構造化（主要な構成要素間の関連付け）」に着目し、その程度と学修成果に係る諸指標との関係を論じる。

学位プログラムの構造化を重要視するのは、個々の授業科目ではなくそれらの集合体であるプログラムを単位に教育を捉えることが、冒頭で述べた「教育機関としての大学」にとって必要不可欠点であるからだ。政策に関わる答申等を見ても、中央教育審議会（2005）で「今後は〔中略〕学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」（p. 27）と言及されて以降、最近では教育に関するポリシーの策定および運用に関するガイドライン（中央教育審議会大学分科会大学教育部会 2016）が示されたことからわかるように、プログラムという発想は教育改革の核心のひとつになっていると言える<sup>2)</sup>。

学位プログラムの類似概念には、教育プログラムがある。実際、川嶋（2013: p90）は学位プログラムが学位の5段階（短期大学士、学士、修士、専門職学位、博士）を区別すると理解した場合、各段階での専門分野の違いも踏まえた個性性を表現するには教育プログラムの呼称が相応しいとしている。しかし、学位プログラムの主体は「授与する」大学側とも「取得する」学生側とも取れるのに対し、教育プログラムの主体は論理的に言えばあくまでも大学側になる。Barr and Tagg（1995）以来、改革理念として至る所で掲げられる「何を教えるかから何を学んだかへの転換」を意識した時、その理念への配慮をより明確に示唆できる概念として、本稿では学位プログラムの方を採用する。

第2に、先行研究では独立変数と従属変数を同じ主体—教育をする側の教員、もしくは受ける側の学生—から得られた情報に頼って設定するという、方法論的な問題がある。教員調査を使った例である島（2013）は、教育改革と学修成果の間にある関係を学長の認識に基づき明らかにしている。また佐藤（2015）は、大学教育改革が本格化する前後の大卒者への調査結果を使っ

て、授業形態上の工夫と学修成果に対する自己評価の関係を分析している。これらに限らず、質問紙調査によって教育改革の効果を検証する場合は通常、教育者と学修者のどちらかが他方に関する情報を含めて回答することになる。

この方法で気がかりなのは、回答者が正確な情報を提供できない可能性である。学生の学修成果に関する認識は、どちらが答えてもそれほど正確ではないという意見もあり得るが、教育者に聞くよりは学修者本人に聞いた方が説得力は高い。それに回答者が教育者の場合、「これだけ色々な改革を行っているのだから、学修成果も高まっているはずである」といった予断もあるかもしれない。さらに深刻なのは、学生が教育について答える場合である。学んでいる学部・学科の教育目標などは学生が知らないとしても無理はなく、事実に係る質問項目においては、回答の処理に慎重を期する必要がある。

以上の背景を踏まえ、本研究では、学士課程教育改革を通じた学位プログラムの構造化が、そこで学ぶ大学生の学修成果に与える影響を、回答者の異なるふたつの質問紙調査の結果を使って実証的に検討する。続く第2節では、学位プログラムと学修成果に関する操作的定義を説明し、第3節で分析結果を概観した後、最終第4節において結果の含意を考察する。

## 2. 定義

### 2.1 学位プログラムの構造化

学位プログラムが構造化されている程度を、本稿では文部科学省による「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査【学部用】」（1976学部が回答、以下、学部調査）に含まれる3つの質問への回答を使って操作的に定義する。すべての回答が条件に合うものを「全て該当」とし、その他を当てはまる回答の数に応じて、「2つ該当」「1つ該当」「該当なし」に区別する。

3つの質問は、授業設計に関する研究から与えられた着想に基づき、学位プログラムの目標と、そこでの活動および評価に関係するものとした。この3者を関連付けることの重要性は、その呼び名こそConstructive alignment (Biggs 1999: 25) やIntegrated Course Design (Fink 2003: 62) など研究者によって異なるもの

の、大学での授業設計において共通して主張されている。授業科目の主要な構成要素を結びつけることで教育機能を高めるという発想が、授業科目の集合体としてのプログラムについても適用できると考えるのは不合理ではない。

学位プログラムにおいては、まず、目標が学生を主体にして記述されている必要がある。形式的に「何を教えるかから何を学んだかへの転換」を表すのはもちろん、中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）の整理においても、ディプロマ・ポリシーは学生の学修成果の目標とされているからだ。この点に関しては、学部調査の中でディプロマ・ポリシーの記述様式を尋ねているので、それが学生目線、あるいは学生の行動目標として設定されている場合は該当（1,976学部のうち51.2%）、教員目線で「教員が何をするか」とどまっている場合は非該当（同じく28.9%）とした。

次に、プログラムとしての活動に相当する要素である。理想的には教育内容や教育方法が先の目標達成に相応しいかを問うべきであるが、学部単位の質問紙調査ではそこまで詳細な情報は得られない。そこで最低限、学位プログラムの目標に照らして提供されている授業科目に過不足がないか点検していることを期待し、履修系統図-学部調査では「学生に身につけさせる知識・能力と授業科目との間の対応関係を示し、体系的な履修を促す体系図、カリキュラムマップ、カリキュラムチャート等」と注記されている-の採用状況を定義の条件とした（「はい」=該当56.6%、「いいえ」および「検討中」=非該当42.1%）。

最後の構成要素である評価に関しては、目標として設定した学修成果のプログラム全体を通じた実現度合いを把握しているかが問題となる。卒業時点での学修成果となると、卒業試験や国家試験での把握が典型である。しかし単位制を採っている学士課程教育では、卒業試験を行っている学部は稀であるし、国家試験の出来が意味を持つ専門分野は限られている。かといって、各授業科目-仮にそれらが学位プログラムの目標を共有、あるいは分担しているとしても-では、成績評価で学修成果の一部を確認しているに過ぎない。こうした事情もあってか、今日では成績の単位数加重平均であるGPAを、進級や卒業の要件としている学部

が一定数存在する（「はい」=該当32.6%、「いいえ」および「検討中」=非該当66.0%）。GPAはプログラム全体を通じた学修成果の一指標であり、それが進級や卒業に影響を及ぼす状況下では、そうでない場合よりも、成績を付ける授業担当者のプログラム全体の目標に対する意識は強くなると考えられる。

これらの回答状況を整理し、学位プログラムの構造化の程度をまとめたものが表1である。回答学部全体に占める割合で見ると、「該当なし」が16.9%であるのに対し、「全て該当」は11.5%である。また「1つ該当」と「2つ該当」の内訳からは、評価の要素における該当率の低さを看取できる。

表1 学位プログラムの構造化

・該当なし	16.9% [334]	・2つ該当	34.2% [675]
・1つ該当	37.4% [739]	目標と科目	19.1% [378]
目標のみ	14.1% [279]	科目と評価	8.7% [172]
科目のみ	17.2% [340]	評価と目標	6.3% [125]
評価のみ	6.1% [120]	・全て該当	11.5% [228]

注：表中、[ ]内は学部数を示している。

## 2.2 学修成果の指標

学習成果<sup>3)</sup>の指標は一般に、他者が学習者の能力を直に評価することで得られる直接指標と、学習者自身が自己評価した結果である間接指標に区別される。本稿ではベネッセ教育総合研究所が実施した「第2回 大学生の学習・生活実態調査」（4,911名が回答、以下、学生調査）への回答を使い、前者の例として「学業成績」を、後者の例として「修得感」を取り上げる。

学生調査では自らの成績について優（A）、良（B）、可（C）、不可（D）の割合を尋ねており、そのうち優の割合を学業成績の変数と定義した。優の割合は平均45%ほどで、同様の質問をした他の調査結果と似通っている（表2）。

表2 大学生が自己申告する成績の分布（%）

	N	優	良	可	不可
ベネッセ教育総合研究所 (2012)	3,751	44.8	31.3	18.4	5.5
東京大学 大学経営・政策研究センター (2007)	48,233	44.6	33.2	22.9	—
国立教育政策研究所 (2016)	3,847	47.1	31.4	21.5	—

注：東京大学と国立教育政策研究所の調査では、不可を除いた回答を求めている。

間接指標である修得感は、14項目の学修成果に関する自己評価の平均値である。学生調査では28項目の学習成果について、身についた程度(「かなり身についた」=1～全く身につけていない=4の4件法)と、「かなり身についた」場合はその場所や活動(11の場面からもっとも当てはまるものをひとつ選択)を聞いている。表3には、様々な学習成果が身についた程度の平均値(4を最大値として数が大きいほど身についた程度が高くなるように変換してある)と、それぞれが身につ

いた場所として正課教育の場面(共通教育, 講義形式の専門教育, その他形式の専門教育, 卒業研究)が選ばれている割合(正課率)を示した<sup>4)</sup>。

身についたと実感する者が多い項目としては、「6. PCを使って文書・発表資料を作成し表現する」(平均値2.89)や「27. 社会の規範やルールにしたがって行動する」(同2.85)が挙げられ、反対に「28. 社会活動に積極的に参加する」(同1.92)や「13. 外国語で聞き、話す」(同2.15)は大学生活で身についたとは認識さ

表3 学習成果が身についた程度と獲得場面

項目	平均値	正課率
1 人と協力しながらものごとを進める	2.80	55.3%
2 自ら先頭に立って行動し、グループをまとめる	2.27	55.8%
3 異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる	2.69	65.7%
4 自分の知識や考えを文章で論理的に書く	2.72	87.1%
5 自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する	2.44	86.3%
6 PCを使って文書・発表資料を作成し表現する	2.89	91.1%
7 進んで新しい知識・能力を身につけようとする	2.77	68.9%
8 自分で目標を設定し、計画的に行動する	2.63	57.0%
9 自分の感情を上手にコントロールする	2.73	23.1%
10 自分の適性や能力を把握する	2.68	56.1%
11 自分に自信や肯定感をもつ	2.53	46.2%
12 外国語で読み、書く	2.24	74.9%
13 外国語で聞き、話す	2.15	63.2%
14 文献や資料にある情報を正しく理解する	2.75	88.1%
15 PCを使ってデータの作成・整理・分析をする	2.75	87.9%
16 多様な情報から適切な情報を取捨選択する	2.76	75.5%
17 ものごとを批判的・多面的に考える	2.77	73.3%
18 現状を分析し、問題点や課題を発見する	2.71	71.8%
19 問題を解決するために、数式や図・グラフを利用する	2.43	87.3%
20 実験や調査を適切に計画・実施する	2.43	86.6%
21 筋道を立てて論理的に問題を解決する	2.68	78.2%
22 既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す	2.49	66.0%
23 幅広い教養・一般常識を身につける	2.74	77.3%
24 専門分野の基礎的な知識・技術を身につける	2.84	90.8%
25 社会や文化の多様性を理解し、尊重する	2.69	59.1%
26 国際的な視野を身につける	2.36	56.1%
27 社会の規範やルールにしたがって行動する	2.85	31.0%
28 社会活動に積極的に参加する	1.92	25.3%

れていない。

また、正課率には「9. 自分の感情を上手にコントロールする」(23.1%)や「27. 社会の規範やルールにしたがって行動する」(25.3%)から、「24. 専門分野の基礎的な知識・技術を身につける」(90.8%)や「6. PCを使って文書・発表資料を作成し表現する」(91.1%)まで開きがある。

本研究では、学位プログラムという観点から、あくまでも正課活動に焦点を絞った学士課程教育の改革に注目しているため、分析に使う学習成果も、ここで言う正課率が高い項目に限定した方が合理的である。そこで表中で白抜き文字になっている正課率70%以上の14項目のみを選び、各回答者におけるそれらの平均値を、本稿での修得感と操作的に定義した。

### 3. 結果

#### 3.1 データセット

序章で述べた通り本研究の特色のひとつは、教育に関する情報は教育者に、学修成果に関する情報は学修者に尋ねている点にある。そこで分析用のデータセットは、学生調査で学修成果を答えていた回答者の内、所属学部が学部調査から明らかになったケースを対象に、ふたつの調査の結果<sup>5)</sup>を結合することで作成した(N=3,256)。したがって、同じ学部にも所属する学生には、学位プログラムの構造化の程度について同じ値が付与されている。

図1には、データセットに含まれる学生が所属する学部に関して、学位プログラムの構造化の程度を示した。全体のバランスは表1に近くなっているが、「該当なし」と「2つ該当」の割合が若干大きい分、「1つ該当」と「全て該当」の割合が小さくなっている。

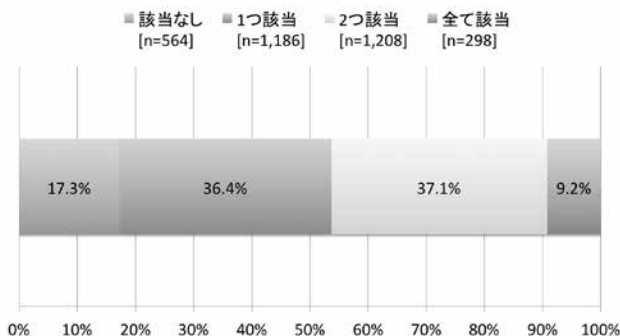


図1 学位プログラムの構造化

特に「全て該当」は9.2%に過ぎず、学位プログラムの主要構成要素が全て関連付けられた学部で学ぶ学生は、10人に1人もいないことがわかる。

学修成果指標のひとつである学業成績(「優」の割合)は、平均が44.4%、標準偏差は26.3(%)で、分布は図2の通りである。20%と70%にピークがあるふたこぶの形状になっている。また修得感の元になる14項目の信頼性係数(クロンバックの $\alpha$ )は.908と十分に高く、データセットにおける平均は2.66、標準偏差は0.54であった。図3のヒストグラムを見ると、2.50~2.99の階級に40%以上の回答が集まっている。

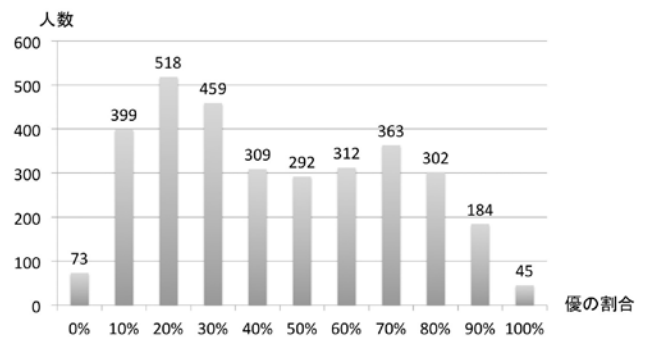


図2 学業成績の分布

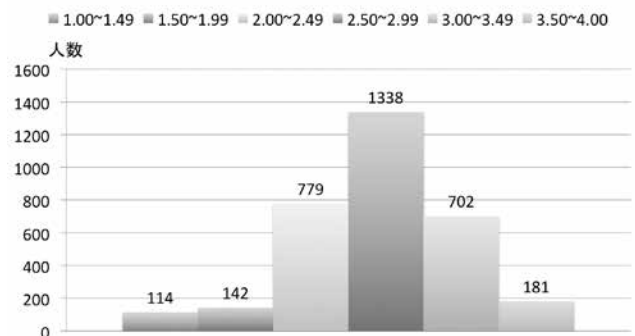


図3 修得感の分布

#### 3.2 学業成績と修得感

それではこのデータセットを使って、学位プログラムの主要構成要素を構造化することで、学修成果の指標に見られる変化を知るために、構造化、学業成績、修得感の3変数を用いた分析の結果を見てみよう。

まずは従属変数に学修成果の直接指標である学業成績を設定した場合の分析結果である。図4では横軸にある構造化の程度を因子として、「優」の割合の平均値を比較している。最大が「該当なし」の45.9%で最

小が「2つ該当」の42.8%となっており、ほとんど差がない。分散分析の結果からも、有意差は確認されなかった ( $F=2.362, p=.069$ )。つまり、学位プログラムの主要構成要素が構造化されている学部で学ぶ学生の方が、そうでない学部で学ぶ学生よりも学業成績が良い、あるいは悪いといった相違はないということだ。

同様に図5では、従属変数を間接指標である修得感に置き換えて分析した結果を示しているが、構造化の値による顕著な差は見られない ( $F=.985, p=.399$ )。学位プログラムの構造化の程度が高いほど、そこで学ぶ学生自身の修得感が高まるわけでもないと言える。

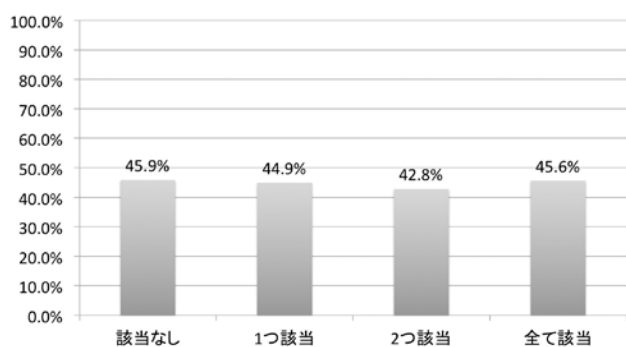


図4 構造化と学業成績

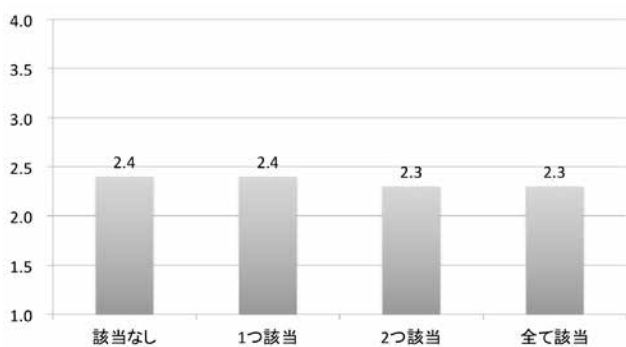


図5 構造化と修得感

### 3.3 学業成績と修得感の相関

これで分析を終えてしまうと、「学位プログラムの構造化は学修成果になんら影響を及ぼさないことが実証された」という結論が得られるのみである。そこでもうひとつ、学修成果に関連する注目すべき指標として、「直接指標と間接指標の相関係数」を考えてみたい。

今回のデータセットでは、各学生について学業成績と修得感というふたつの学修成果に関する変数が得られるため、複数の学生を対象にすれば、両者の相関係数を算出できる。図6には、前節と同様に構造化の程

度でデータを分けた上で、学業成績と修得感の相関係数を示した。

これを見ると、図4および5にある学修成果指標の場合とは明らかに異なり、構造化の値によって、相関係数に違いがあることがわかる。「該当なし」での  $r=.162$  から、条件を満たしている学位プログラムの要素が増えるに従い相関係数も高まり、「全て該当」では  $r=.368$  となっている。相関係数の絶対値は必ずしも十分に大きくはない—サンプルサイズが大きいため相関係数は全て統計的に有意 ( $p=.000$ ) ではある—が、「全て該当」に限れば、学業成績と修得感の間にある正の相関を認めることができそうだ。

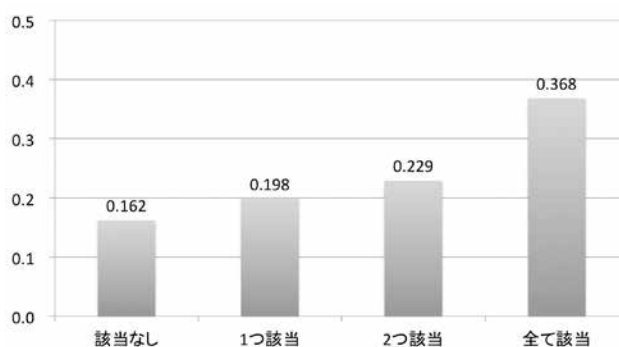


図6 学業成績と修得感の相関

## 4. 結論

### 4.1 知見と考察

本稿では、1990年代から続く学士課程教育改革が、単に目新しい諸施策の場当たり的な導入に終始するのではなく、本来問われるべき大学生の学修成果に影響を与えているのかを検証してきた。その結果、次の3点が明らかになったと言える。

第1に、ここでの定義に従えば、学位プログラムの主要構成要素が完全に構造化された学部で学ぶ大学生は、全体の10%に満たない(図1)。学士課程教育改革の諸施策は、認証評価や各種補助金での審査が動因となり、個別には広く普及してきた。だが他方で、施策の本質的な意義への理解を欠いたままの、アリバイ作りの導入・実施も懸念されている<sup>6)</sup>。これに対し本稿では、学位プログラムの構造化というひとつの統合理念を提示し、具体的には3つの施策—ディプロマ・ポリシー、履修系統図、GPA—の該当状況から変数

を定義したところ、学位プログラムの主要構成3要素がすべて関連付けられている学部、あるいはそこで学ぶ学生はかなりの少数派であることがわかった。

表1に示した構造化の状況を見る限り、その原因は評価の要素、つまりGPAを進級や卒業の要件としている学部が少ないことにある。平成27年度の大学教育改革実施状況調査（文部科学省 2017）によれば、学部段階でGPAを導入している大学85%に及ぶが、それを進級や卒業の要件とするのは例外的で、一度要件としながらそれを撤回した事例も存在する。大学設置基準では卒業要件として在学期間と必要単位修得しか定めていないにもかかわらず、一定水準のGPAを課すことがためられるのは仕方がない面もある。しかし授業担当者が成績評価の意味を考える真剣さ<sup>7)</sup>が、成績評価が果たす役割の大きさに比例するとすれば、学位プログラムの構造化を図るためにGPAの位置付けを高めることは、有力な選択肢のひとつと考えられる。

第2に、学位プログラムが構造化しているか否かは、そこで学ぶ学生の学業成績と修得感に表面的な違いはもたらさない。本稿では学修成果に関して、直接指標である学業成績（「優」の割合）と、間接指標である修得感（14項目の学修成果に対する自己評価の平均値）を取り上げた。しかしいずれの指標に関しても、学生が学んでいる学位プログラムの構造化とはほとんど無関係であった（図4および5）。

ただし、この結果を持って、学位プログラムの構造化は無意味だと断定するのは早計である。学業成績に関して言えば、教育目標に沿って授業科目が提供され成績評価が行われたとしても、全体の成績が良くなるとは限らない。なぜならば適切な成績評価方法の採用は、「優」の割合を上げることにも下げることにも繋がる可能性があり、相殺が起り平均値が変わらなかったとしても不思議ではないからだ。修得感についても評価の主体が異なるとはいえ、明確な目標が与えられそれに準じた成績評価が行われる状況下では、より正確に高く自己評価することもあれば、低く自己評価することもあると考えられる。したがって、構造化によらず平均値がほぼ等しいことは、必ずしも残念な結果とは言い切れない。むしろ、学位プログラムの構

造化は成績や学生の自己評価を表面的に向上させるのではなく、それらがより適切な学修成果の指標となることに貢献しているのかもしれない。そして、この仮説の正しさを裏付けるのが、第3の知見である。

第3に、構造化された学位プログラムで学ぶ学生の学業成績と修得感の間には、正の相関関係がある（図6）。山田（2016: 43）は海外の先行研究を念頭に、「直接指標と間接指標の結果の相関の有無や強さをめぐっては、いまだ諸説ある状態」と述べているが、日本の学士課程における成績と修得感の相関については、これまで全国的な傾向は明らかとなっていなかった。だが前節第3項の分析からは、全体としての相関( $r=.218$ )に比べ、学位プログラムの構造化の条件が揃った学部においては、高い正の相関( $r=.368$ )が確認された。

3つの条件が揃った時に相関が高まる理由は、本稿における操作的定義で考慮した学位プログラムの構成要素を勘案すれば自ずと理解される。構造化された学位プログラムでは、卒業時の学修成果を表した目標が設定されており、その目標との関連が明確な授業科目において、目標の達成度として成績が与えられていることになっている。そのため、そこで学ぶ学生の成績の良し悪しと、学生自身の修得感が矛盾するとは考えづらい。反対の見方をすれば、条件がひとつでも欠けると3者を繋ぐ環は途切れてしまうので、「1つ該当」や「2つ該当」では相関が高まらない点も説明できる<sup>8)</sup>。条件の整った学位プログラムにおいては、学業成績と修得感の双方が、共通の目標を基準とした指標として機能するようになるということである。

#### 4.2 学修成果指標の間に相関は必要か

さて、ここに至って我々が検討すべき最後の疑問は、学修成果の直接指標と間接指標は相関すべきか、である。当初設定された本稿の目的からは幾分逸脱するが、上記第3の知見の意義を確認するためには、論じておく必要があるだろう。

直接指標と間接指標の相関を求める議論には、ふたつの視点が考えられる。ひとつは直接指標を基軸として、間接指標の適切性を問う立場である。単純化して言えば、学修成果を判断する上で授業科目の成績や試験の可否を理想的な指標であると位置づけ、調査を通



じて把握した学生の自己評価がそれらと正の相関を有するならば、学生を対象とした調査は実施する価値あり、となる。この立場では、客観的な指標に比べ学生の自己申告は信頼性が劣るとの前提がある一方、その程度が許容範囲であれば手続き的に簡易な間接評価が推奨される。大学教育学会での課題研究をまとめた山田(2016)だけでなく、アメリカでのInstitutional Researchを舞台に論じたGonyea & Miller(2011)およびHerzog(2011)を含め、先行研究の大部分はこちらの立場になる。

これとは対照的に、もうひとつの立場では、間接指標を基軸として直接指標の適切性を問う。実態としてこちらの立場に立って行われる研究は多くないと思われる－管見の限りは、ない－が、理屈としては存在する。確かに信頼性の面では、学生の自己申告を基に成績を変えろということとは考えられない。絶対評価か相対評価かを問わず、成績が学生の外部にある基準に照らして付けられる以上、基準の決定者たる教員よりも信頼性のある評価者は存在し得ないからだ<sup>9)</sup>。しかし、評価すべき学修成果を評価できているかという妥当性の面に関しては、必ずしも直接指標の方が適切だとは限らない。重要性に鑑みて学生調査では自己評価を聞いている学修成果に関し、成績評価などの直接評価では考慮していない場合が、まさにそれだ。

そして今日、そのような不整合の解消は現実的な課題として突きつけられている。大学が「象牙の塔」であり社会一般の関心の対象とは言えなかった時代は別として、進学率が高まり多くの大卒者が社会に輩出されるようになれば、必ずしも大学で学んだ専門知識を活かして働く者ばかりではない。そうした環境下では、教育機関として大学が認める学生の成績には、専門知識だけではなく、より幅広い学修成果(OECD 2005, 本田 2005, 松下編著 2010)が反映されて然るべきである。

学修成果の内容は色々な形で整理されてきており、例えばOECDにおける目下の議論では、コンピテンシーが包含するものとして知識、スキル、態度・価値観が位置付けられている(白井 2017)。幅広い学修成果となれば当然、3つの領域を全て視野に入れるべきだが、これまでの大学の成績は、主として知識に関する

学修成果に基づいて付けられてきたものと想像される。もっともスキルに関しては、修得感の根拠となった正課率70%以上の項目に「4. 自分の知識や考えを文章で論理的に書く」や「17. ものごとを批判的・多面的に考える」が含まれていることから見ても、成績評価である程度は考慮されているのかもしれない。しかし同じ理由で、態度・価値観に係る学修成果については、現状、成績から判断することはできそうもない。

無論、表3で挙がっている項目に限らず、成績に反映されるべき正課教育での学修成果については議論の余地がある。けれども各大学が単位や卒業の認定を通じて保証しようとする学修成果を念頭に置けば、学業成績と修得感－換言すれば直接指標と間接指標－の相関は、教育者と学修者における当該学修成果の共有度を映す指標となるため、相関係数が大きいに越したことはない結論できる。

このように考えると、本稿で修得感の定義に使用した14項目は、一般的に想定される幅広い学修成果の一例に過ぎず、そこに研究上の限界があることは否めない。知見の精緻化だけでなく、学士課程教育改革の効果を定点観測する上でも、学位プログラム単位での継続的な分析結果の蓄積が求められる。

#### ◇謝辞

本稿で用いているデータの利用にあたっては、文部科学省の委託を受けた広島大学を中心とした研究グループ、およびベネッセ教育総合研究所からそれぞれ許可を得た。協力に対して記して感謝申し上げる。

#### ◇注

- 1) 葛城(2006)は教育の質に係る14項目を因子分析にかけ4つの因子を抽出した上で、それらの因子得点が教育成果を規定する程度を分析している。また小方(2008)においても、教育プログラムの特徴は因子分析によって5つにまとめられている。ただし因子分析では相関が高い項目が関連づけられるだけで、そこに研究者が主体的に仮定する何らかの統合理念があるわけではない。
- 2) 個々の授業ではなく学士課程全体として学修成果がも

たらされる仕組みの整備が目指されていることは、国際動向にも配慮した結果であることが、日本高等教育学会編（2005）の特集や深堀編著（2015）を見るとわかる。

- 3) 本稿では学位につながる正課－換言すれば単位が授与される授業科目－での学びを学修、その例外の広く一般的な意味での学びを学習と表記し区別している。そのため本節でも、学生調査で尋ねた項目全体は学習成果、そのうち後述する正課率が高いものは学修成果として使い分けている。
- 4) 正課教育以外の獲得場面としては、「授業以外での自主学習」「留学・国際交流活動」「ボランティア・社会貢献活動」「部活動・サークル」「アルバイト」「人間関係」「就職活動」の7つが挙げられていた。
- 5) 調査結果の概要は、文部科学省（2012）とベネッセ教育総合研究所（2012）で既に公表されている。またデータの利用に関しては、研究目的に限ることを条件に、あらかじめ許可を得ている。
- 6) 施策の意義の理解が怪しい例としては、履修登録単位の上限設定（CAP制）があげられる。CAP制の導入率は78.7%（2011年当時）に及ぶものの、年間上限単位数の平均は47.7単位で、学生の履修行動を変容させるにはあまり意味のない値となっている。詳しくは串本（2014）参照のこと。
- 7) もちろん、これは大学の中だけの話ではなく、社会の中で大学の成績がどう見られているのかとも関連する。米国の調査（National Association for College and Employers 2014）では3分の2の企業がGPAを足切りの指標として使っているとされ、また英国の調査（Association of Graduate Recruiters 2012）では76.0%の企業が学位等級を使ってスクリーニングをすると答えている。一方で、日本では応募者絞り込みで成績を重視する企業が10～20%である（労働政策研究・研修機構 2013）事実は無視できない。
- 8) 第1の知見を考慮すると、評価に関する条件の影響力が気になるところだが、下表1\*にある通り、評価のみ該当、あるいは評価を含む2条件が該当の場合に、相関が高くなるという事実はない。ここでも3条件が整うことの重要性が確認できる。

表1\* 構造化による相関の詳細

	目標	活動	評価	目標+活動	活動+評価	評価+目標
n	435	601	150	794	277	137
r	.193	.203	.193	.238	.222	.204

- 9) 言うまでもなくこれは原理的な命題であり、信頼性の乏しい成績評価の存在を否定しているわけではない。基準があっても常に正確な判断がされているとは限らないし、そもそも基準がない場合も、おそらくある。

◇参考文献

有本章編. 2003. 『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部.

Association of Graduate Recruiters. 2012. *The AGR Graduate Recruitment Survey 2012 Summer Review*.

ベネッセ教育総合研究所. 2012. 「第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書」.  
<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3159>, (2017-11-8).

Barr, Robert and Tagg, John. 1995. "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education". *Change*. 27(6), 12-25.

Biggs, John. 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

中央教育審議会. 2005. 我が国の高等教育の将来像（答申）.

中央教育審議会. 2008. 学士課程教育の構築に向けて（答申）.

中央教育審議会. 2012. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）.

中央教育審議会大学分科会大学教育部会. 2016. 「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン.

大学審議会. 1991. 大学教育の改善について（答申）.

Fink, L. Dee. 2003. *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.

深堀聰子編著. 2015. アウトカムに基づく大学教育の質保証. 東信堂.

- Gonyea, Robert and Miller, Angie. 2011. "Clearing the AIR about the Use of Self-Reported Gains Institutional Research". *New Directions for Institutional Research*. 150, 99-111.
- Herzog, Serge. 2011. "Gauging Academic Growth of Bachelor Degree Recipients: Longitudinal vs. Self-Reported Gains in General Education". *New Directions for Institutional Research*. 150, 21-39.
- 本田由紀. 2005. 多元化する「能力」と日本社会:ハイパー・メリトクラシー化のなかで. NTT出版.
- 河合塾編著. 2011. アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか. 東信堂.
- 川嶋太津夫. 2013. "12. 学位プログラム". 大学改革を成功に導くキーワード30. 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編著. 学事出版. 89-92.
- 絹川正吉・館昭編著. 2004. 学士課程教育の改革. 東信堂.
- 国立教育政策研究所. 2016. 平成26(2014)年度「大学生の学習状況に関する調査」基礎集計表 I. 大学昼間部(設置者別・性別・学年別集計). [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf06/kisola.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/kisola.pdf), (2017-11-8).
- 申本剛. 2004. "教育成果を用いた教養教育の評価活動－NIADによる試行を切り口として－". 高等教育研究. 日本高等教育学会編. 7, 137-155.
- 申本剛. 2014. 「第4章 学士課程教育の基本構造:卒業要件と履修単位の登録上限」広島大学高等教育研究開発センター『平成25年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業 大学教育改革の実態の把握及び分析に関する調査研究 事業成果報告書』. 57-65.
- 葛城浩一. 2006. "第3章 教育成果間の関連とその規定要因". 学生からみた大学教育の質－授業評価からプログラム評価へ－. 広島大学高等教育研究開発センター編. 39-54.
- 松下佳代編著. 2010. 〈新しい能力〉は教育を変えるか. ミネルヴァ書房.
- 松下佳代編著. 2015. ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房.
- 溝上慎一. 2014. アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂.
- 文部科学省. 2012. 「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」の概要. [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/09/10/1325048\\_11.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/09/10/1325048_11.pdf), (2017-11-8).
- 文部科学省. 2017. 大学における教育内容等の改革状況について(平成27年度). [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm), (2018.1.9).
- National Association for College and Employers. 2014. *The Job Outlook for the Class of 2015*. <https://www.umuc.edu/upload/NACE-Job-Outlook-2015.pdf>, (2017-4-26).
- 日本高等教育学会編. 2005. 学士学位プログラム(高等教育研究 第8集). 玉川大学出版部.
- OECD. 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, (2017-11-8).
- 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. 日本高等教育学会編. 11, 45-64.
- 労働政策研究・研修機構. 2013. 「構造変化の中での企業経営と人材の在り方に関する調査」結果. <http://www.jil.go.jp/institute/research/2013/111.htm>, (2017-11-8).
- 佐藤昭宏. 2015. "どのような学びの機会が, 能力の獲得につながっているか?". 「大学での学びと成長に関する振り返り調査」速報版. ベネッセ教育総合研究所. 19-20. <http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=4701>, (2017-11-8).
- 島一則. 2013. "第1章 学士課程教育改革の諸方策と教学マネジメント～改革方針と現状との乖離?～". 平成24年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業 大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析 事業成果報告書. 広島大学高等教育研究開発センター編. 1-11.
- 清水畏三・井門富二夫編著. 1997. 大学カリキュラムの再編成: これからの学士教育. 玉川大学出版部.
- 白井俊. 2017. "OECDにおけるキー・コンピテンシーに関する議論と我が国の高等教育への示唆". IDE現代の高等教育. 587, 62-66.
- 杉谷祐美子編. 2011. 大学の学び: 教育内容と方法. 玉川

大学出版部.

東京大学 大学経営・政策研究センター. 2007. 全国大学生調査.

[http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008\\_01.pdf](http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf), (2017-11-8).

山田礼子. 2016. “共通教育における直接評価と間接評価における相関関係－成果と課題－”. 大学教育学会誌. 38(1), 42-48.

吉田文. 2013. 大学と教養教育：戦後日本における模索. 岩波書店.

