

特集論文

大学教育の成果測定

——学生調査の可能性と課題

山田 礼子*

*同志社大学社会学部教育文化学科

Measurement for Student Learning Outcome: Possibility and Challenge of Student Survey in Japan

Reiko Yamada *

* Department of Education and Culture, Doshisha University

Teaching and learning issues have been widely discussed in Japanese higher education institutions recently. Special theme of Journal of Quality Education 2009 focuses on the topic such as “College Education from the viewpoint of Student Survey”. However, so far in Japanese higher education circle, the theoretical issues of student survey, including how can student survey function as the assessment tool for learning outcome and what kind of challenges does student survey face. In order to develop the assessment research, I and my research group have been developing JCIRP (Japanese Cooperative Institutional Research Program) consisted of JFS(Japanese Freshman Survey), JCSS(Japanese College Student Survey) and JJCSS(Japanese Junior College Student Survey) and inventing methods for analyzing assessment for learning outcome, college environment and so on. After over viewing our research output and theoretical issues of student survey, this paper will examine the challenges which our research must solve and show future research direction.

Keywords : Learning Outcome, Measurement, Student Survey, College Impact, Direct Assessment, Indirect Assessment

キーワード : 学習成果、成果測定、学生調査、カレッジ・インパクト、直接評価、間接評価

1. 問題の所在

平成 20 年に公表された中教審の答申「学士課程教育の構築に向けて」では、学士課程教育の構築に向けて各大学が自らの教育理念と学生の成長を実現する学習の場として学士課程を充実させることが強く求められている。教育課程

* 〒602-8580 京都市上京区烏丸今出川東入ル 同志社大学 社会学部

Correspondence concerning this article should be sent to: Reiko Yamada, Doshisha University, Higashi-Iru, Imadegawa, Karasuma, Kamigyō-Ku, Kyoto, 602-8580, JAPAN. E-mail: ryamada@mail.doshisha.ac.jp

や教育手法の改善，質保証の取組の推進についての提言がなされ，より具体的な学士課程共通の学習成果に関する参考指針として，実際に，各専攻分野を通じて培う「学士力」が提示されたのも新しい動向である。「学士力」は，1．知識・理解，2．汎用的技能，3．態度・志向性，4．統合的な学習経験と創造的思考力の4つに分類され，それぞれの項目を構成している下位項目として，1．知識・理解（1）多文化・異文化に関する知識の理解，（2）人類の文化，社会と自然に関する知識の理解，2．汎用的技能としては，（1）コミュニケーション・スキル，（2）数量的スキル，（3）情報リテラシー，（4）論理的思考力，（5）問題解決力が挙げられており，3．態度・志向性として，（1）自己管理能力，（2）チームワーク，リーダーシップ，（3）倫理観，（4）市民としての社会的責任，（5）生涯学習力が提示されている。そのうえで，本答申では4．統合的な学習経験と創造的思考力は，これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し，自らが建てた新たな課題にそれらを適用し，その課題を解決する能力と説明されている。

答申で参考指針として掲げられている学士力を高等教育の学習成果や大学教育を通じての成長の結果として捉えたと，それをどう測定するのかについては依然として模索段階である。学生の学習成果や成長すなわち大学における教育効果を測定する継続的學生調査の開発と理論構築が進展していないことにより，学生の成長の成果と学士課程教育の関係性についての研究の蓄積が充分でないことも要因のひとつであろう。一方，早期から學生調査を開発してきたアメリカでは，學生調査が継続的に実施され，そうした學生調査結果をベースにして高等教育の教育効果や学習成果の測定研究，學生研究の蓄積が行われ，学生の成長に関する理論的研究が進んでいる。「學生調査」は理論構築にむけての研究のみならず，高等教育機関における教育改善のためのエヴィデンスとして機能する要素を伴っている。それゆえ，米国での學生調査は，研究目的だけでなく高等教育機関の特性や教育プログラムと学生のラーニング・アウトカム(以下，学習成果)との関連性を見るプロセス評価，いいかえれば間接評価として，多くの高等教育機関で使用されている。

翻って日本の大学における學生調査は，一部の研究者や研究グループの問題関心に即しながら行ってきたことから，調査目的，実施方法，データの分析方法が多様多様な状況である。そのため，大学教育の効果や学習成果を部分的，間接的に測定するにとどまり，標準的な尺度にもとづいた包括的かつ体系的な學生調査が実施されている例は多いとはいえない。ゆえに学士課程教育の効果測定や学生の学習成果測定を目的とした學生調査は，方法，内容，分析手法等

に関して実証段階を試みている段階にある。このような状況下で、たとえデータを集め分析を行ったとしても、その後のプロセスにおいて有効にデータが活用されず、教育プログラムを適切に評価し、改善に結び付けていくことが難しくなる可能性さえもある。高等教育が教育・研究において社会的責任を果たすためにも、大学の教育効果や学生の学習成果を正確に測定し、大学評価や教学改革につなげる、体系的かつ包括的な学生調査とそれに見合ったデータ解析手法の確立が喫緊の課題である。

今回、『クオリティ・エデュケーション』では「学生調査から見る大学教育」を特集として取り上げていただいているが、日本においては、学生調査が教育効果や学習成果を測定するツール、すなわち教育評価としていかなる機能を果たすことができるのか、あるいは学生調査にはどのような課題があるのかについては理論的に十分語られてこなかった。そこで、本特集では、学生調査を教育効果や学習成果の測定ツールとして利用した場合、何がわかるかを実証的に提示し、データの限界など課題についても理論的に分析することを複数の論文を通じて多様な角度から提示することにしたい。本稿では、過去6年にわたって、学生調査をベースに学生の成長をどう測定するかという目的で実施してきた学生の教育評価に関する我々研究グループによる研究のレビューを中心に検討し、今後の展開方向についても提示する。

2. 学生調査から何がわかるか：学習成果をめぐる二つの評価方法

大学教育の教育効果あるいは学習成果の評価ツールとして学生調査を位置づけた場合、学生調査から何がわかり、どのような結果が導きだされるのだろうか。本論文では、教育効果・学習成果を教育評価として定義し、特に、学生の学習成果に焦点を当てて論を進める。バンタは、教育評価方法は、成果に対する直接評価の一種である科目試験やレポート、プロジェクト、卒業試験、卒業研究や卒業論文あるいは標準試験による検証と学生の学習行動、生活行動、自己認識、大学の教育プログラムへの満足度等成果にいたるまでの過程を評価する学生調査に代表される間接評価に分類できるとしている（Banta; 2004, pp.4-5）。直接評価は、学習成果を直接に測定する方法として通常は受け止められ、直接評価をベースに学習成果や教育効果を探る先行研究が積み重ねられている。特に、近年はアメリカを中心に、直接評価の代表ともいえる標準試験が開発され、標準試験結果を切り口として学習成果との関連性に関する様々な研究成果が示されてきている。

標準試験結果を包括的に 1931 年から 84 年という長期間にわたってレビュー

ーしたパスカレラとテレンジーニは、大学での入学時から卒業時までの間に、言語能力は21%ポイント、数理能力は9.5%ポイント、専門分野での知識・技能は30.8%ポイント上昇するという結論を提示している。しかし、同時に、どの時期に能力・技能が伸長するかについての合意が得られていないことも強調している。1984年以降の彼等の研究レビューでは、90年代以降に実施された学習成果に関する直接評価の研究結果が検証され、90年までの研究結果と整合的な結果が再確認されているだけでなく、前期課程で習得する一般教育に関する知識や一般教育を通じて習得するとされている技能を測定する標準試験を用いた場合、4年次生の得点が1年次生の得点よりはるかに上回っていることが検証されている(Pascarella & Terenzini; 2005)。

日本においても、大学版 PISA と呼称される AHELO¹への分野別での参加が決定し、現在調整が行われているが、そのモデルのひとつがアメリカで開発された標準試験である CLA (Collegiate Learning Assessment)である。スペリング委員会²報告以降、アメリカの高等教育機関では、より具体的かつ明確な成果を示すことがアカウンタビリティであるとされ、地区別基準協会も個別の機関に対して学習成果を何らかの指標を用いて明示することを要求するようになってきている。CLAはCAAP(Collegiate Assessment of Academic Proficiency)あるいはMAAP(Measure of Academic Proficiency and Progress)と同様に、大学で学んだ成果を標準的に測定し、大学間での比較を可能にするような測定ツールとして開発された標準試験である。ボーデンとヤングは、標準試験を学習成果の測定ツールとして使用する際に考慮すべき問題点として、妥当性を挙げている (Borden & Young, 2007)³。CLAはCAAP

¹ AHELOはAssessment of Higher Education Learning Outcomesの略語であり、OECDによる大学生がいかなる知識と技能を高等教育の成果として獲得したかを測定するテストである。「一般的技能」「専門分野別技能」「付加価値」「機関の特徴」の四領域から構成され、日本では、将来の実現を探る予備調査が予定されており、「専門分野別技能」領域の有力候補として「工学」と「経済学」分野があげられている。

² スペリング委員会の正式名称はCommission on the Future of Higher Educationである。2005年に教育長官マーガレット・スペリング氏によって設置され、21世紀に向けての人材育成を目標として高等教育機関が学生の成果をどう具体的に測定できるように、高等教育を改革するかが課題とされた。2006年には報告書が公表されている。

³ ボーデンとヤングはNew Directions for Institutional Researchの2007年の特別号「Assessing and Accounting for Student Learning: Beyond the Spellings Commission」の中の論考「Measurement Validity and Accountability for Student Learning」において測定の妥当性の問題を検討している。

や MAAP が多肢選択を基本としているのに対し、「クリティカル・シンキング」「分析的理由づけ」「問題解決」「文章表現」を包摂した包括的な能力を測定することを目的として、「make-an-argument task」「break-an-argument task」という a performance task を基本とした問題構成から成り立ち、採点方法も機械的ではなく、記述に基づいて採点を人が行うという方式が取り入れられている。測定方法には、シェイベルソンが開発した「value added」方式が採用されている⁴。しかし、入学時の標準試験である SAT との相関性が高く、学生に CLA の受験を義務付けていないことから、受験者は少数にとどまっている。それゆえ、CLA の結果を一般化できない、機関によっては、CLA 受験準備をした少数の学生の得点と無作為に選ばれて準備をしないまま受験した学生の結果を比較することの妥当性等々、CLA の得点や大学間での比較の妥当性に関連する論争は収斂していない。CLA の測定や評価に耐えうる安定的なデータの蓄積と研究の進展が期待されているといえよう。

大学間での教育効果を比較するために、低学年時に CLA を受けた学生に上級学年時にも再度 CLA を受けさせるという「value added」方式により、一定の期間での得点の伸張（あると仮定して）を測定するケースも少なくない。この場合には、各機関における学生の経験や関与が多大な影響力を得点の変化に与えていると仮定できる。そうなると経験や関与をいかに測定するかも重要な要素となる⁵。学生の経験や関与の度合いを測定するために開発された学生の自己評価を基本とした間接評価と組み合わせることが直接評価のみでは把握できない成果にいたる過程を測定することが可能となる。直接評価の方が適切にアウトカムを測定できるような印象を持ちやすいが、パスカレラとテレンジーニは、直接評価の結果と学生が自己評価した学習成果の結果、すなわち間接評価結果が整合的であることを提示している。

間接評価は、質問紙調査やインタビュー等あるいは授業評価で実施されるが、学生の期待度や満足度、学習行動の把握、関与（エンゲージメント、インボルブメント）や経験を把握することにより、成果へと導く教育の過程を評価するという機能を持っていることから、プロセス評価とも言い換えられる。本特集での古田論文は、学生調査データを用いて、専攻学科や分野別による学習成果

⁴ Value added 方式とは、例えば 1 年次に CLA を受験した学生が 4 年次でも CLA を受験してその間の得点の差異を測定するという方式である。

⁵ ボーデンとヤングは大学での経験の差異についても、New Directions for Institutional Research の 2007 年の特別号「Assessing and Accounting for Student Learning: Beyond the Spellings Commission」の中の論考「Measurement Validity and Accountability for Student Learning」で取り上げている。

表1 学習成果に対する直接評価と間接評価

直接評価＝ダイレクト・エビデンス＝学習成果の評価	間接評価＝インダイレクト・エビデンス＝学習プロセスの評価＝学習行動、生活行動、自己認識、大学の教育プログラムへの満足度等成果にいたるまでの過程
内容＝科目試験、レポート、プロジェクト、ポートフォリオ、卒業試験、卒業研究や卒業論文、標準試験	内容＝新入生調査、学生調査、卒業生調査、授業評価
分野＝一般教育、専門教育	時期＝入学時、1年次終了時、上級学年時、卒業後、授業終了時

の獲得状況を分析しているが、プロセス評価を通じても学習成果の獲得状況の把握が可能であることを提示しているといえる。

直接評価とプロセス評価としての間接評価結果の組み合わせによって、大学生活を通じての学生の成長に関する精緻な結果測定が可能となるとまとめられる。直接評価と間接評価の差異は表1に整理している。

3. 米国における学生調査とカレッジ・インパクト研究

カレッジ・インパクトを直訳すると「大学の影響」となる。米国でのカレッジ・インパクト研究は、学習成果の評価法の一つである直接評価に至るまでのプロセスを大学での経験、学生の関与との関係性とみなし、その過程や経験や関与の影響を解明しようとする一連の研究であると捉えられることから、学生調査がカレッジ・インパクト研究にとっては不可欠の存在でもある。したがって、カレッジ・インパクト研究の進展とともに、学生調査自体の設計や質問項目の精査も並行して行われてきた。

カレッジ・インパクト研究の代表的な研究者であるアスティンは、社会的エージェントとしての大学の効果に注目し、大学新入生を対象としたアセスメント(CIRP)、上級生用のアセスメント(CSS)を実施することによって、大学教育が学生に与える効果の過程を理論化してきた。一連のアセスメントを開発するに当たって、アスティンが根拠とした理論的背景がI-E-O(既得情報、環境、成果)モデルである(Astin; 1993)(図1)。アウトカムもしくはアウトプットは成果、具体的には学生の成績や学習成果、学位取得に相当する。インプットは学生の既得情報とも言い換えられ、学生の高校時代の成績や在籍していた高校の種別、難易度、家庭の所得や親の学歴等に相当する。環境は学生が教育課程のなかで経験することを意味する。学生の既得情報が本モデルにおいて不可欠である理由としては、成果が単に環境要因であると結論づけることなく、

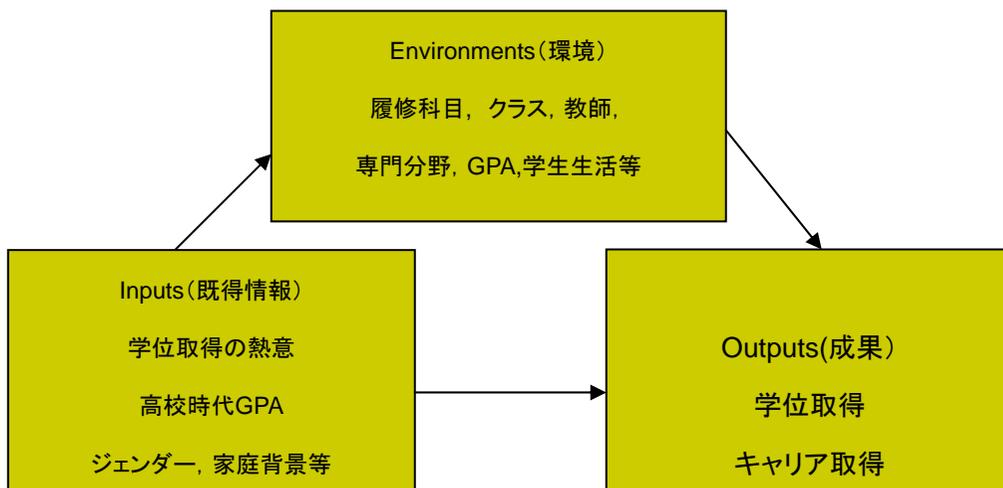


図1. アスティンのI-E-Oモデル⁶

従前の背景がどれくらい成果に関連性があるかということ进行分析することで、環境要因のより正確なプラスおよびマイナス効果が測定できることにある。

それでは I-E-O モデルのアウトカムあるいはアウトプット（成果）、インプット（既得情報）、そして環境をどのように測定するのだろうか。学生の成果は、知識の習得や知識を使って理論付けや論理構成などができるという認知面（cognitive）と感情、態度、価値観、信念、自己概念、満足度、期待感や社会的および人的相互関係の構築に関連するような情緒面（affective、もしくは non-cognitive）に分類できると認識されている。アスティンはこうした二つの側面に基づく成果を、学生の内的面である心理的側面と実際に態度あるいは行動にあらわれる行動面に分類し、具体的な成果である内面的認知面には教科・領域別知識、学習能力、批判的思考力、基礎学習技術、学習達成度が包摂され、行動的認知面は学位取得や職業という結果にあらわれるとしている。一方、内面的情緒面には価値、関心、自己概念、態度、信念、満足度が含まれ、行動的情緒面はリーダーシップ、市民性、人間関係構築という側面に相当するとしている⁷。I-E-O モデルにおける相互の変数とアセスメントの関連性を考

⁶ Astin, Alexander.W. 1993. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phenix, Arizona: ORYX Press. 18 頁の図を参照し、筆者が訳した。

⁷ Astin, Alexander.W. 1993. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phenix, Arizona: ORYX Press.45 頁の表を参照した。

えた場合、通常大学におけるアセスメントは環境と成果の関連性に集中されることが多い。具体的には、教育課程等の影響がいかなる成果を導き出しているかというように捉えられる傾向が強い。しかし、実際には学生の成果には環境要因だけでなく学生個々の資質や背景などが影響を及ぼしていることは明らかである。上記の矢印が示しているように、学生個々の差異が直接成果に関係している場合と学生個々の差異があるにせよ、環境を経て成果につながるというケースの二通りが考えられる。学生の既得情報が本モデルにおいて不可欠である理由としては、成果が単に環境要因であると結論づけることなく、従前の背景がどれくらい成果に関連性があるかということ进行分析することで、環境要因のより正確なプラスおよびマイナス効果が測定できることにある。

アスティンは一連の研究成果から①学生の学習や発達は学生自身の関与の量と質に比例する。②教育政策、教育実践、教員の学生への関与は学生を関与に導き、成果へとつながる。という関与 (involvement) 理論を導きだしている(Pascarella.& Terenzini; 2005,p.53)。関与理論は、その後、クー等によっても検証され、エンゲージメントという概念で広く認知されている。

既得情報 (学生の背景)、大学の組織的特性、社会化エージェントとしての大学の内部機能、大学内の環境に学生個々の努力の質という変数を加えて、成果を見るというモデルを提示したのがパスカレラである。パスカレラは、アスティンの I-E-O モデルをより詳細化したモデル⁸を提示し、カレッジ・インパクト研究を進めてきた。社会化エージェントとしての大学制度や組織の影響および学生の努力の質を説明することに適していないという批判に対応すべく、発展してきた一連のカレッジ・インパクトモデルは、現在でもさらに研究の蓄積をつみながら改善されている。カレッジ・インパクトモデルの共通性としては性別、人種、民族性などの属性、アスティンの I-E-O モデルのインプット部分に相当する部分を重要な変数と捉え、制度構造、政策、教育課程などの環境要因を重要な要素として捉えるところにある (Pascarella.& Terenzini; 2005, pp.56-60)。

4. 日本における学生研究

日本においても、学生研究が決して看過されてきたわけではなく、カレッジ・インパクトに関する研究も蓄積されてきた。しかし、その研究は主にアスティンの理論に関する文献研究に収斂されていることが、大きな特徴であると

⁸ 結果モデルと呼ばれている。

いえる。日本でのカレッジ・インパクト研究の先駆者である丸山は、大学生の学習意欲、学習態度、さらに職業アスピレーションが大学時代にどのように形成されてきたかを検討し、マイヤー(1977)が提示してきたチャーター、すなわち個々の大学に対して社会が付与した「免許」という概念を用い、これらが日本の大学においてはカレッジ・インパクトよりも大きな効果を持つと論じた。チャーターを構成する要素は、①過去の卒業生が示してきた卒業後の進路、職業的地位、②卒業生の進路について社会一般の人が持っている印象、信念、③ある大学の卒業生は特定の職業についても当然であるという正当性という三つからであるが、丸山の実証研究では、チャーターを測定する指標として日本の大学における入学難易度を用いて、入学難易度が高い大学ほど学生の職業アスピレーションが高く、それによって学習に対するモチベーションも高いという結果が提示されている(丸山; 1980; 1981)。

アスティンが大学の環境という内部効果に着目したことに対し、マイヤーのチャーター効果は、大学というブランド力、機関名からもたらされる外部効果に焦点をあてているといえるが(Meyer; 1977, pp. 55-77)、日本の学生研究は、大学の 대중化が顕在化するまでの1990年代後半から現在にいたるまではこのチャーター効果の系譜を継承してきたことが特徴であり、スクリーニング理論などもこの系譜を引くものとみなすことができる。

近年では、大学生の学生文化に焦点を当てた研究の蓄積が、心理学の系統あるいは社会学の系統から積み上げられている。現代社会と其中で生きる大学生の自己の概念をキーワードのその心理に焦点を当てた溝上の心理学的研究や、現代大学生のアルバイト、サークル、学習を学生文化として捉えた武内等の社会学的研究がその代表的な研究である(溝上; 2001, 武内; 1999; 2003; 2005)。最近では、吉本や小方らの大学の内部効果と学生の卒業時に身につける能力・スキルに焦点を当てたコンピテンシーの研究へと拡大している(小方; 2001; 吉本; 2004)。

小方はレビューした米国のカレッジ・インパクト研究とエンゲージメント研究の知見をもとに、日本における学生のエンゲージメントとアウトカムとの関連性を明らかにする試みをおこなっている。その際、アウトカムを認知面に焦点化し、汎用的技能形成と学問的 skill 形成に分類し、その規定要因を抽出した。その結果、両技能形成において教育プログラムの特性や学生のエンゲージメントが重要であること、そして結果が米国のエンゲージメント研究の知見と整合的であることを確認している(小方; 2008)。

5. JCIRP 研究の推移と研究の枠組み

現在、教育評価の一環として、多くの大学において学生を対象とした調査を行うケースが増加している。しかし、日本の大学における学生調査は先述したように、調査目的、実施方法、データの分析方法が多種多様な状況にある。そのため、妥当性や信頼性を確認するための長期的スパンでの尺度や項目の整理と検証がなされていない状況にある。換言すれば、この分野における研究は蓄積が少ないため、実践を支える理論構築まで至っていないのが実情である。

我々研究グループはこうした問題意識を共有し、安定したデータから恒常的に利用できる調査票と指標を開発したいという意図から、米国のカレッジ・インパクト研究の理論枠組みに依拠し、カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所が開発した大学生調査（CSS）や新入生調査（CIRP）の日本版の開発に着手した⁹。日本版大学生調査は JCSS(Japanese College Student Survey)とし、2004年の試行調査を含めて、2005年、2007年、2009年と4回実施してきている。2005年は8大学3961人が回答し、2007年調査では、16大学6512人が回答した。JCSS2009は2009年12月現在、各大学から返却中のため参加大学数と人数は確定していない。

2008年には日本版新入生調査 JFS(Japanese Freshman Survey)を開発し、163大学からおおよそ2万人近くが参加した。2009年のJFS調査には69大学からおおよそ8500名が参加した。一連の大学生調査の知見を活かして、2008年には短大基準協会との連携により、短大生調査 JJCSS(Japanese Junior College Student Survey)を開発し、9短期大学からおおよそ2000人が参加し、今年度は1万人近くが参加すると見込まれている。短期大学生に関する学習プロセスや成果の研究の蓄積が手薄である現状を鑑みると、本調査から得られる知見の蓄積が待たれる。

3種類の調査をまとめて JCIRP(Japanese Cooperative Institutional Research Program)と総称しているが、いずれの調査の質問項目は、大学での経験、満足度、知識・技能の獲得状況、自己評価、価値意識等から構成され、学生の学習成果に至るまでのプロセスを把握する間接評価としての機能を伴っている。

我々の研究の理論的背景は、前述した大学が学生の成長に影響を及ぼすとい

⁹ UCLAのCSS(大学生調査)とCIRP(新入生調査)の日本版であるJCSS(日本版大学生調査)とJFS(日本版新入生調査)の質問項目は文化的あるいは社会的な差異を検討した結果、日米で比較可能な項目を中心に、日本に特徴的な状況を反映させる項目を追加している。

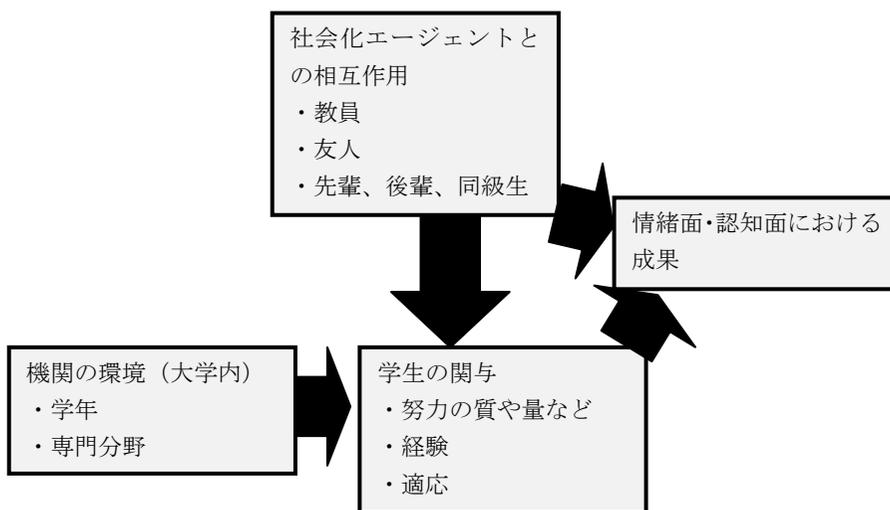


図2 JCSS調査によって検証された大学環境と学生の成長

うカレッジ・インパクト理論にある。そのなかでも、大学の効果に注目してその過程を理論化したアスティンが開発した I-E-O (既得情報, 環境, 成果) モデルを基本とし、パスカレラの結果モデルにも依拠しながら、研究を推進してきている。これまでのところ、I-E-O モデルをより精緻化したパスカレラの結果モデルを研究枠組みとし、日本の学生の成長と環境要因の関係を探った結果、学年、学生の関与、教員の関与というカレッジ・インパクトがもたらす環境面での教育効果が検証された (図2を参照)。また、学年が上昇するにつれて、学生が獲得する知は上昇し、学生が様々な大学内での環境に関与すること、それを支える教員の関与が教育効果へもたらす影響の強さも確認された。個別大学ごとに検討した場合、入学難易度とは関係なく、カレッジ・インパクトが学生の教育効果に影響を及ぼしている大学も確認されている。個別大学ごとに検討した場合、入学難易度とは関係なく、カレッジ・インパクトが学生への教育効果に影響を及ぼしている大学も確認されている (山田:2009)。

日本独自に学生類型モデルを設定することで¹⁰、米国の CSS では捉え切れなかった「ポジティブ学生」と「ネガティブ学生」の大学という環境への適応、統合、不適応、そしてそれらを規定する教育、教師、学生生活への関りの度合

¹⁰ 「学生生活は充実しているか」、「大学での経験全般について満足しているか」、「大学を選びなおせたらもう一度本学に進学するか」という3項目のうちの肯定的回答数が2項目以上を「ポジティブ学生」と1項目以下を「ネガティブ学生」と分類した。

いが得られた。さらに、この学生類型を入学時に自発的に進路を選択した層としなかった層とに分類し分析した知見として、入学時の進学理由が「周りの人たちが進学を希望したから」などの依存型であるにもかかわらず、大学での経験を通じて大学生活を充実していると捉えるなどのポジティブな評価をしている学生と、入学時の進学理由が自発的であったにもかかわらず大学での経験を通じて大学生活を前向きに捉えなくなっているネガティブ学生が存在していることが得られた。このようなネガティブ学生に見られる効果の落ち込みは深く、そこには大学間格差がそれほどないことも検証された（杉谷; 2009, 山田; 2009）。これらの知見はそれまでの日本におけるカレッジ・インパクト研究が着目してこなかった大学という環境が学生の成長に及ぼす重要性を提示し、変容の過程に学生のエンゲージメントが関係していることを実証した。この実証を通じて、大学というインパクトの存在が日本にも適応することが確認されたといえる。本知見は従来の日本のカレッジ・インパクト研究が着目してこなかった大学という環境が学生の成長に及ぼす重要性を確認することで、大学の教育力を高めようとしている現在の高等教育政策の理論的基盤ともなる基礎研究と位置づけられよう。

直接評価と間接評価の差異については、前述したとおりであるが、JCIRPを通じて、学生の成果を測定する科目試験、標準試験等の直接評価に加えて、学生の学習行動や認知的・情緒的成長の過程を測定する間接評価および学生の成長を支える教育プログラムや機関評価としての学生調査の効果を示し、評価の関係モデルを提示してみたい（図3を参照）。

図からもわかるように直接評価と間接評価のいずれが優れていて、どちらを

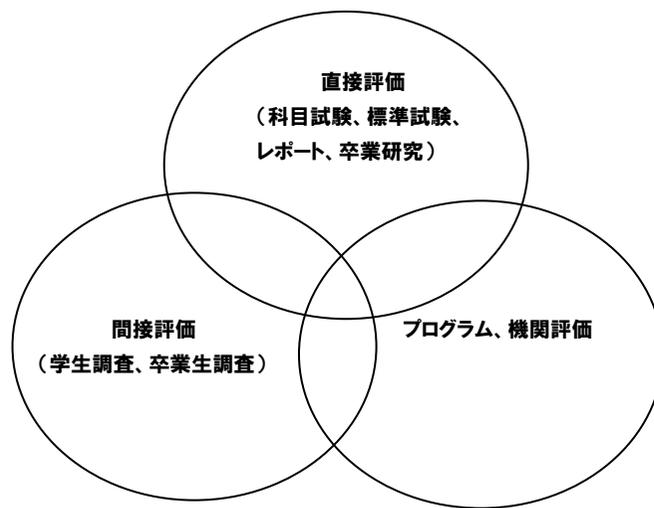


図3 教育アセスメントの関係図

優先するかという二項対立的に論じられる評価ではない。むしろ、直接評価と間接評価を補完的に活用すること、それに加えて、外部評価委員などによるプログラムや機関評価とも組み合わせることで、より学生の教育成果を高めていくことが可能になる。3つの評価を場面に応じて、効果的に組み合わせることで、図の重複部分が広がる。すなわち、学生の学習成果の把握と向上に向けての改善方策へとつなげることが容易になる。

6. JCIRP からわかること

JCIRP には、国際比較もできるように質問項目を CSS と互換性のあるように設計していること、国内で継続的に実施しているという特徴がある。CSS と互換性のある項目については日米で共通性、汎用性のある事柄、かつ国際的に現在求められている内容を反映しているかを毎年精査している。継続的に実施する際にも、回答率の悪い項目、それほど他と関連性のない項目等についての見直しを行っている。項目と尺度については、木村が JCIRP プロジェクトの課題として、異なる複数の調査票の共通尺度化を挙げ、学年比較・経年比較・大学間比較・大学内比較を行うための、統計的な整備状況の必要性を提示しており¹¹、今後の調査票の共通尺度化は、後述するように国際比較と継続性を担保するためにも喫緊の課題といえよう。

日米の大学における学生のエンゲージメントの実態を把握し、さらに、JCSS2005 と JCSS2007 のデータを比較することにより学生のエンゲージメントには安定的な特徴があるのか、あるいは変化が見られるのか把握し、議論を展開していくため CSS2005, JCSS2005, JCSS2007 の同質問項目の単純比較結果を提示する。その際、米国の学生が 3~4 年生が中心であることから JCSS2005, JCSS2007 からはともに 1~2 年生のデータを除き、3 年生以上のデータのみを扱う。

大学での経験は、学生の学習や大学生活でのエンゲージメントに関連する項目から成り立っている。米国の学生よりもエンゲージメントの割合が低い項目もあるが、日本の学生のエンゲージメントが上回っている項目もいくつかみられる。「授業の内容について他の学生と議論」という経験については、JCSS2005, JCSS2007 年両データにおいて日本の学生のエンゲージメントが米国の学生を上回っている。また、大学教員との懇親会の経験についても、日本の学生の回答が米国の学生の回答の割合を大きく上回っている。内容につい

¹¹ 2009 年日本教育社会学会の発表要旨「JCIRP に見る大学生の諸相 ―プロジェクト型大学生調査の目的・方法・課題―」の結果を参照している。

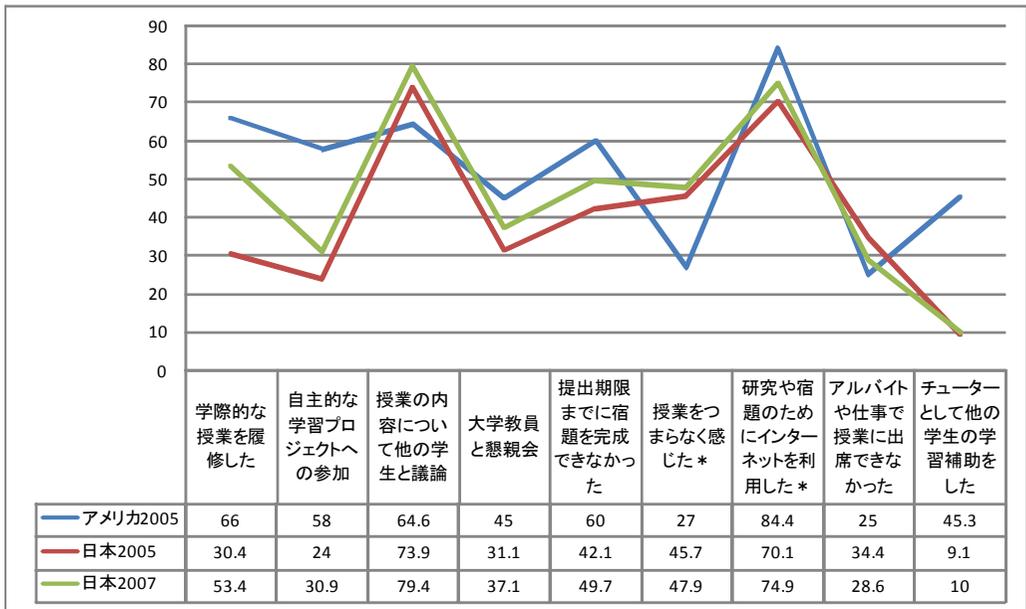


図4 大学での経験の日米比較¹²

での議論の中身が不明であるという限界があるにせよ、学生同士が授業を媒介に議論をするという風土が醸成されていると見受けられ、上級学年になれば学生との関わりが頻繁にある日本の大学の教員の現状が数字にあらわれているのではないかと推察される。一方で、「授業をつまらなく感じた」という比率は、日本の学生が米国の学生の回答を大幅に上回っている。教員のFDとも深くかかわっているこの項目は今後も継続的に見ていく必要がある。「学際的な授業を履修した」、「自主的な学習プロジェクトに参加した」といった項目は、学士課程教育の再構築にも関連の深い項目だが、米国の学生よりも低い比率を示しているが、2007年では大幅に上昇している。この背景として、日本の大学の教育カリキュラムやプログラムの改革効果があらわれはじめている可能性があり、継続的にモニターしていく必要があるだろう。

図5と図6は、日本の大学生は授業や実験への出席時間が多いが、授業時間以外の勉強時間や宿題時間がアメリカの学生と比べて短い傾向を示している。この傾向は継続的データでも短縮されておらず、単位の実質化に大きな課題がある日本の大学の現状が示されている。ここで取り上げられている項目は、

¹² 本来はそれぞれが異なる経験を示すグラフとして、折れ線グラフは適切であるとはいえないが、視覚的に違いを提示できるように折れ線グラフを使用した。

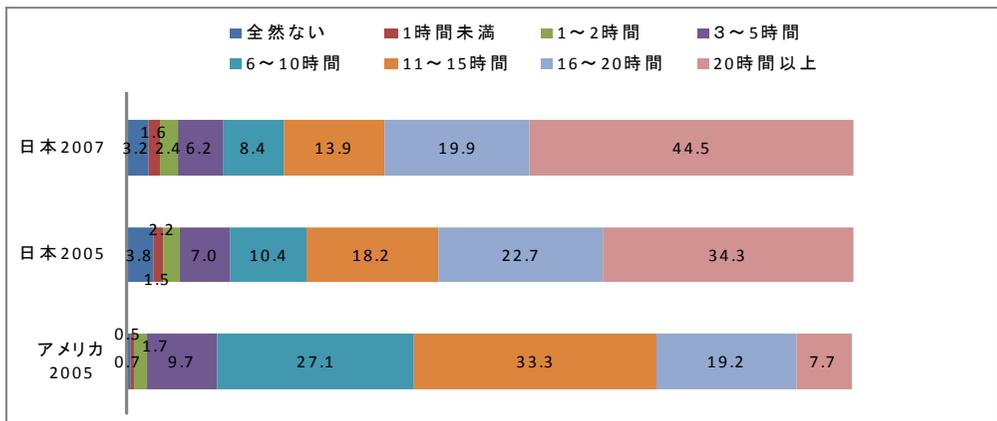


図5 授業や実験への出席時間

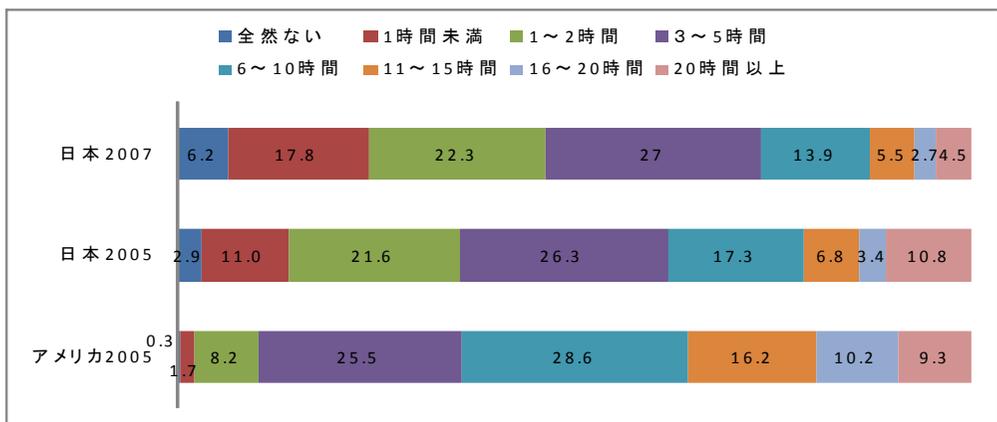


図6 授業時間以外での勉強や宿題時間

日米いずれの学生にとっても共通的な要素と判断された項目を単純に比較した結果であるが、米国の学生と比べた際に、日本の学生が授業への出席時間の長さに比べて、授業外学習の時間が短いこと、あるいは教育課程でのアクティブ・ラーニングなどの新しい教育方法の経験の頻度の少ないことなど今後の教育改善につなげていかねばならない課題を提示している。

おわりに: JCIRP の課題と今後の方向性

JCIRP はこれまで提示してきたように、日本において研究の蓄積が不十分であったカレッジ・インパクト研究の展開に向けての基盤構築を可能にするデータを継続的に蓄積している。しかし、一方で今後解決していかねばならない

課題も大きい。JCIRP は 2009 年 11 月現在、JCSS2005、JCSS2007、JFS2008、JJCSS2008、JFS2009、JCSS2009 の 6 つのデータセットがあり、今年度中に JJCSS2009 も追加される。毎年項目の精査をすることから、質問項目の入れ替わりが行われる。また、同一項目であったとしても、例えば、1 年生対象とした JFS と 3・4 年生を対象とした JCSS では、母集団がまるで違う。そこで木村が指摘しているように、過不足のある項目については、経年で比較することなど到底覚束なくなることは、継続型の大学生調査 JCIRP プロジェクトにとって、解決しなければならない喫緊の課題として浮かび上がってくる。すなわち、継続データの整理と質問項目の精査により学生調査群項目の標準化が不可欠となる。

また、日米比較分析では、米国データは公開データを利用し、日米のデータを結合した同一データベース上で統計的に厳密な手法を用いて分析しているわけではない。それゆえ、単純集計の結果のみを提示しているにとどまっている。しかし、単純集計の結果をそのまま用いた比較はとりわけクロスナショナルな場合においては統計的に鵜呑みにできないことは周知のとおりである。なぜなら、教育制度、入試制度、年齢などの違いが存在しているため、できる限りそうした要素を統制した統計分析が望ましいからである。そのため、米国版のローデータを入手し、日本版データと結合させ、分析することにより、日米の学生の共通性と差異をより精緻に解明し、それらを促進する教育環境の特性や機能を検討することが必至となる。

カレッジ・インパクト研究は米国において研究の蓄積が豊富であることは先述したとおりであるが、一方で、米国内の学生のみ焦点が当てられており、国際性の欠如が米国の先行研究の欠点と指摘できる。その点、JCIRP は、今後の方向性として、韓国との共同研究も視野にいれており、米国データとの結合も計画していることから、そうした国際性を埋める横断的側面を持っている。今後は、横断的側面からの成果を生かしながら、カレッジ・インパクト理論研究と学生の学習成果につながる教育基盤の構造と機能等の解明へと研究を展開していくことが課題といえよう。

参考文献

- 小方直幸 (2001). 「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『大学・知識・市場高等教育研究』第4集, 玉川大学出版部, 71-91.
- 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』第11集, 玉川大学出版部, 45-64.
- 木村拓也, 西郡大, 山田礼子 (2009). 「高大接続情報を踏まえた「大学教育効果」の測定－潜在クラス分析を用いた追跡調査モデルの提案－」『高等教育研究』第12集, 玉川大学出版部, 189-214.
- 杉谷祐美子 (2009). 「入学後の経験と教育効果の学生間比較」山田礼子編『大学教育を科学する：学生の教育効果の国際比較』, 東信堂, 63-84.
- 武内清 (1999). 「学生文化の規定要因に関する分析」『学生文化の実態, 機能に関する研究 研究成果報告書』.
- 武内清 (編) (2003). 『キャンパスライフの今』玉川大学出版部.
- 武内清 (編) (2005). 『大学とキャンパスライフ』上智大学出版.
- 丸山文裕 (1980). 「大学生の職業アスピレーションの形成過程：チャーター理論による大学の効果分析」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』第27巻.
- 丸山文裕 (1981). 「大学生の就職企業選択に関する一考察」『教育社会学研究』第36集, 東洋館出版社, 101-111.
- 溝上慎一 (編) (2001). 『大学生の自己と生き方－大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学－』, ナカニシヤ出版.
- 山田礼子 (2009). 「日本版大学生調査による大学間比較」山田礼子編『大学教育を科学する：学生の教育効果の国際比較』, 東信堂, 41-62.
- 山田礼子, 木村拓也, 古田和久, 吉田文, 杉谷祐美子 (2009) 「JCIRP から見た大学生の諸相－プロジェクト型大学生調査の目的・方法・課題」『日本教育社会学会第61回大会要旨集』早稲田大学, pp.285-290.
- 吉本圭一 (2004) 『高等教育コンピテンシー形成に関する日欧比較研究』, 平成14・15年科学研究費補助金報告書.
- Astin, Alexandar, W. 1993. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phenix, Arizona: ORYX Press.
- Banta, Trudy, W., and Associates. 2002. *Building a Scholarship of Assessment*, San Francisco, Calif: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Banta, Trudy, W. (Ed.).2004. *Hallmarks of Effective Outcomes Assessment*, San Francisco, Calif: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Borden, Victor, M., Young, John, M. (2007). “Measurement Validity and Accountability for Student Learning” *New Directions for Institutional Research Assessment Supplement 2007*, Jossey-Bass, 19-37.

- Ewell, Peter, T.(2007). “Assessment and Accountability in America Today:Background and Context” *New Directions for Institutional Research* , Assessment Supplement 2007, Jossey-Bass, 7-17.
- Rhodes, Terrel, L.(2007). “VALUE: Valid Assessment of Learning I Undergraduate Education” *New Directions for Institutional Research*, Assessment Supplement 2007, Jossey-Bass,59-70.
- Meyer, John, W. 1977. “The Effects of Education as an Institution”, *American Journal of Sociology*, Vol. 83 (1), pp. 55-77.
- Pascarella, Earnest, T., Terenzini, Patrick, T. 2005. *How College Affects Students*, San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- U.S. Department of Education, (2006). *A Test of Leadership: Charting the Future of American Higher Education*, Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings, Washington, D.C.*U.S. Department of Education.