

私立大学における大学生の学習成果の規定要因 —ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から—

岡 田 有 司

(立命館大学教育開発推進機構)

鳥 居 朋 子

(立命館大学教育開発推進機構)

Determinants of Student Learning Outcomes in a Private University —From the Perspective of Diversity and Quality Assurance in the Era of Universal Access—

Yuji Okada

(Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Tomoko Torii

(Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Summary

The purpose of this study was to investigate students' learning mechanisms based on learning outcomes assessment of a Japanese private university in the era of universal access. Concretely speaking, relations among student demographics, classroom experiences and commitments to learning were revealed, and determinants of learning outcomes were explored according to an assumed model which referred to Astin's IEO model. A self-report questionnaire survey was administered to students of X private university, and 2,074 students responded (response rate, 58.6%). Covariance structure analysis showed that classroom experiences, commitments to learning and learning outcomes differed according to student demographics (gender, grade, major and admission type). It suggests that universities need to consider a more appropriate educational policy which suits each student with diverse background in the era of universal access. It was also shown that commitment to learning had a significant role in student learning outcomes, and classroom experiences had significant effects on commitment to learning and learning outcomes. These results imply a possibility that universities can directly or indirectly intervene in student learning outcomes by reconsidering current classroom settings. Based on these findings, agendas in university curriculum, class design, and student support were discussed.

キーワード：学習成果、私立大学生、インスティテューショナル・リサーチ、ユニバーサル・アクセス

Keywords: learning outcomes, private university undergraduates, institutional research, universal access

1. 問題と目的

21世紀初頭の現在、知識基盤社会への移行や高等教育の競争的な市場の拡大といったグローバルな環境変化に応答するべく、世界各国の高等教育機関では質保証 (quality assurance) の観点からのアウトカム評価に基づく教授・学習の質向上が重要課題の一つになっている。たとえば、国際的なレベルの議論として、OECD加盟国の特定分野でフイージビリティ・スタディ (実施可能性に関する調査) が進められている「学習成果調査 (Assessment of Higher Education Learning Outcomes : AHELO)」が世界の耳目を集めている。AHELOは、固有の高等教育システムを歴史的に発展させてきた国ぐにや圏域において学力の平準化及び標準化を指向しているという点でも、なおかつ国際的なベンチマークにひらかれているという点でも、国境を越えた高等教育の質保証のあり様に新たな論点を投げかけている。また、アメリカやオーストラリア等に認められるように、国民国家のレベルにおいても、それぞれの質保証枠組みにおける大学教育の質保証という文脈の中で学習成果測定の必要性が高まっている (鳥居 2011、杉本 2011a)。

こうした国際的な規模の課題に日本の大学も例外なく向き合わざるを得ない事情の一つに、大学へのアクセスのユニバーサル化に起因する学生集団の変化があろう。特に、後述するように、入学時に高い選抜のメカニズムが機能している大学以外では、学生確保を目的とした入試方式の多様化が進んだこともあいまって、学業成績や大学生活の目的、学習意欲といった面でばらつきの大きい学生集団を抱えることになったと見られる。大学教育の現場の「皮膚感覚」に照らし、仮に結論を先取りすれば、「多様性」と「質保証」をどのように担保するかが、ユニバーサル・アクセス時代における日本の大学が直面する重要な課題の一つだと考えられよう。

そうした中、日本では学生を対象とした各種の学習成果測定がさまざまなレベルで開発・実施されている。たとえば表1のように、国際レベルの取り組みとしては前出の AHELO があり、全国レベルの調査としては Benesse 教育研究開発センターによる「大学生の学習・生活実態調査」や、大学生の学習意欲等の調査項目を含んだ電通育英会・京都大学高等教育研究開発推進センターによる「大学生のキャリア意識調査」、同志社大学の山田礼子が代表となりアメリカの大学生調査（CSS）を基礎に開発してきた「大学生調査研究プログラム（Japanese Cooperative Institutional Research Program：JCIRP）」等がある。このうち、後者の二つについては継続的に調査を重ねており、経年的にデータを蓄積している。これらの全国調査は、調査設計や目的、採用された尺度等によって違いはあるものの、概ね、日本の学生実態の傾向把握や、調査を実施した大学同士のベンチマーク等の活用を可能としている。このベンチマークを一つの目的として、「同志社大学・北海道大学・大阪府立大学・甲南大学」等の大学ネットワークも誕生している（沖・岡田、2011）。

また、個別大学レベルにおける調査の開発・実施も、島根大学や立命館大学（鳥居・山田、2010）をはじめ、筑波大学、宮崎大学、関西学院大学等で始まっており（東北大学高等教育開発推進センター編、2011）、その知見の共有が広がりつつある。ことに、個々の大学における学習成果に注目した大学教育のアウトカム評価に関しては、2004 年度にスタートした認証評価や 2011 年度 of 教育情報の公表等の制度的な後押しが大きい。こうした諸制度に連動し、外部質保証システムの一要素としての第三者評価による質保証枠組の整備や、個別大学の内部質保証システムを下支えする役割として、インスティテューショナル・リサーチ（Institutional Research 以下 IR と略記）への関心が高まっている。「機関調査」と訳される IR は、「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」（Saupe, 1990, p1）であり、高等教育マネジメントを支える機能である。特に、個別大学における IR の機能の開発は、大学の評価活動や学習成果測定等、根拠に基づく教育改善を促進する観点からも要請されている⁽¹⁾。

これまで概観してきたような状況を踏まえると、大学教育の質保証及び教育環境の見直しを実現するためにも、データに基づき大学生の学習成果を把握することが重要だといえよう。しかし、国外では学生の学習成果を捉えるための理論研究が蓄積され、さまざまな学生調査⁽²⁾が組織的に実施されている一方で、日本ではこうした研究の蓄積は

表1 学生を対象とした学習成果測定の主なレベル

	国 際	全 国	機 関（大 学）
取 組 事 例	学習到達度テスト (OECD による AHELO) 等	学習・生活実態調査(ベネッセ)、キャリア意識調査(電通育英会・京大)、日本版学生調査(JCIRP) 等	個別機関の学生実態調査 (全学、学部、学科、コースレベル) 等
主な活用方法	国際ベンチマーク	全国の学生実態の傾向把握、調査機関間のベンチマーク	全学・学部の学生実態の傾向把握、教育改善(学生支援、カリキュラム改革、授業運営等)、評価(自己・点検評価、認証評価等)、学生カルテ、アカウンタビリティ
実 施 主 体	調査研究団体・組織	調査研究団体・組織、大学ネットワーク	機関の IR、学部・学科、教学関連部門・組織

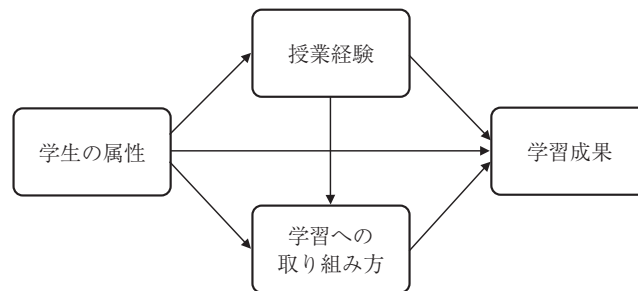


図1 大学生の学習成果を説明するための仮説モデル

いまだ十分ではない（小方、2008；山田、2009）。そこで、本研究では国外の学習成果に関する研究で用いられている枠組みを援用しながら、大学生の学習成果について検討していく。

ここで、ユニバーサル・アクセス時代の多様性と質保証の問題を考えるにあたって、日本の大学セクターの主たる構造的な特質について指摘しておきたい。日本には国公立大学が存在するが、7割以上の学生は私立大学に在籍しており、上述のユニバーサル化に私立大学が果たしている役割は大きい。さらに、大まかに言えば国公立大学と私立大学には次のような教授・学習に関する文脈の違いがある。まず、専任教員1人当り学部学生数（ST比）についてみると、2002年時点において国公立大学では10以下であるのに対し、私立大学では20を超えており（私学高等教育研究所、2005）、私立大学の教員はより多くの学生に対応する必要があるといえる。また、入学者選抜についてみると、2008年度の推薦入試入学者の比率は国立大学が12.3%、公立大学が21.5%、私立大学が41.2%、AO（アドミッション・オフィス）入試入学者の比率は国立大学が2.5%、公立大学が1.7%、私立大学が9.6%となっており（文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室、2008）⁽³⁾、私立大学では推薦入試やAO入試で入学する学生の割合が高くなっている。そして、こうした入試による入学者の増加は学生の学業成績や学習意欲等の多様化につながっていることが指摘されている（山村、2010）。このように、国公立大学と私立大学で教授・学習の条件が異なることを踏まえると、学生の学習成果を捉える際に両者を区分して検討していく必要があると考えられる。たとえば、私立大学ではST比が高いことや学力の分散が大きいこと等から、教育する側にとっても学習する側にとっても困難が生じやすいと想定される。以上のことから、本研究では大多数の大学生が在籍し、より教育や学習において困難を抱えやすい私立大学に焦点をあて、大学生の学習成果について検討していく。

次に、大学生の学習成果がどのように捉えられるのかにかかわって、本研究では先行研究（Astin, 1993；小方、2008；Pascarella & Terenzini, 2005；Yamada, Sugitani, Ehara, 2011）に基づき図1のようなモデルを想定する。このモデルでは、Astin（1993）のIEOモデル（Input-Environment-Output Model）を踏まえ、Input、Environment、Outputの3つの段階に分けて大学生の学習成果を説明する。Inputは学生の既得情報（学生の背景）を、Environmentは学生が教育課程の中で経験することを、Outputは学生の成績や学習成果、学位の取得状況等を意味している（山田、2009）。

はじめに、本研究ではInputに関する変数として、学生の性別や入試方式等の属性について取り上げる。次に、Environmentに関する変数としては、どのような授業を受講したか（授業経験）やいかに学習へ取り組んだかに注目し、小方（2008）を参考に、授業経験が学習への取り組み方に影響を与えるという関係を想定する。その際、Yamada et al.（2011）が指摘するように、学生の学習を量的な側面と質的な側面から捉える必要があると考えられる。そこで、本研究では量的な側面として授業外の学習時間を、質的な側面として学生がどのような態度で学習しているのかを取り上げ、両側面から学習への取り組み方を捉える。最後に、Output（学習成果）に関する変数としては、学生の成長感について取り上げる。欧米の学生調査⁽⁴⁾においても、学生の意識レベルでの成長は重要な指標として位置づけられており、こうした意識レベルの指標は他者から捉えられた学生のパフォーマンスとも整合的であることが指摘されている（Pascarella & Terenzini, 2005；山田、2009）。また、本研究ではOutputに関する変数としてGPA（Grade Point Average）についても取り上げる。近年、GPAは日本の多くの大学で導入されてきており、奨学金の給付や卒業判定の指標として用いられているケースもある（西垣・矢部、2008）。学生の学習成果を総合的に理解する

ためには、学生の成長感といった自己評価の指標だけでなく、GPAのような他者評価による指標も考慮することが必要だと考えられる（岡田・鳥居・宮浦・青山・松村・中野・吉岡、2011）。

以上のことから本研究では、先行研究の成果に立脚しながら、ユニバーサル・アクセス時代にある日本の大学の質保証のあり方を追究することを目的に、私立大学における学習成果測定を手掛かりに、学生の学習成果のメカニズムを解明することを課題とする。具体的には、私立大学生の学習成果に注目し、想定した仮説モデルに基づき学生の属性や授業経験、学習への取り組み方の関係について明らかにしていく。その上で、こうした要因が大学生の学習成果にどのような影響を与えているのかについて解明する。最後に、考察の結果から得られた教育の質保証への示唆を述べる。

2. 方法

2.1 調査協力者と実施方法

大規模私立 X 大学⁽⁵⁾の学生（文系学部1学部、理系学部1学部）に対し、質問紙調査を実施した。調査は2009年12月から2010年5月にかけて実施され、2074名の有効回答を得た。有効回収率は58.6%で、内訳は文系が1271名（1年男378名、1年女578名、3年男124名、3年女244名）、理系が803名（2年男373名、2年女53名、4年男341名、4年女36名）であった。なお、調査では回答時に学籍番号を記入してもらったため、大学に蓄積されている学生系、教務系、入試系等のデータを本調査のデータに統合することが可能であった。

2.2 分析に用いた変数

(1) 学生の属性

学生の属性に関しては性別・学年・文系／理系・入試方式に関する情報を得た。学年については入学時の学生の既得情報とは言えないが、こうした属性によっても大学での学習の在り方は異なると考えられることから、属性に関する変数に含めた。入試方式は「一般入試」「学内推薦」「特別入試」の3つのカテゴリーに区分した⁽⁶⁾。

(2) 授業経験

本研究では教育環境について知るため、学生がどのような授業を経験しているのかについて尋ねた。先行調査である「大学生の学習・生活実態調査」（Benesse 教育研究開発センター、2008）の授業経験に関する項目を一部修正して用い（計20項目）、「あなたはこれまで大学で次のような授業（正課）を経験しましたか」と教示した。回答は、「よくあった～ほとんどなかった」の4件法で求めた。因子分析の結果、岡田ほか（2011）と同様「グループワーク・プレゼンテーション（3項目；項目例、グループワークなどの協同作業をする授業）」「教員・学生間のコミュニケーション（3項目；項目例、教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（意見交換・質問・対話など）が取れる授業）」「期末以外のテスト・レポート（2項目；項目例、学期末以外にもテストが課される授業）」の3つの因子が得られた。クロンバックの α 係数は.712-.800であり、内的一貫性が確認された。

(3) 学習への取り組み方

学習への取り組み方に関しては、はじめに1日あたりの授業外の学習時間について「1時間未満～5時間以上」まで1時間きざみで6件法によって尋ねた。次に、学習への取り組み方について知るため、Benesse 教育研究開発センター（2008）の調査の学習への取り組み方に関する項目を一部修正して用いた（計24項目）。「あなたは大学の授業に、普段からどのように取り組んでいますか」と教示し、回答は「全くあてはまらない～とてもあてはまる」の4件法で求めた。因子分析により、岡田ほか（2011）と同様「勤勉的受講態度（7項目；項目例、授業に必要な教科書・資料・ノートなどを毎日持参する）」「積極的主張（4項目；項目例、グループワークやディスカッションで自分の意見を言う）」「自発的学習（3項目；項目例、授業で興味を持ったことについて主体的に勉強する）」「計画的学習（2項目；項目例、計画を立てて勉強する）」の4つの因子が得られた。クロンバックの α 係数は.730-.788であり、内的一貫性が確認された。

(4) 学習成果

最初に学生の成長感についてだが、授業を通した大学生の成長感を測定するため、Benesse 教育研究開発センター（2008）の調査の大学生活で身についた力に関する項目を一部修正して用いた（計26項目）。「あなたはこれまでの授

業及びその予習・復習での学習を通じて、次のような力がどの程度身についたと思いますか」と教示し、回答は「全く身につかなかった～かなり身についた」の4件法で求めた。因子分析から、岡田ほか(2011)と同様「問題解決能力(4項目;項目例、筋道を立てて論理的に問題を解決すること)」「主体的行動(4項目;項目例、自分で目標を設定し、計画的に行動すること)」「外国語運用能力(2項目;項目例、外国語で聞き、話す力)」「社会的モラル(3項目;項目例、社会のルールにしたがって行動すること)」「国際的視野(2項目;項目例、社会や文化の多様性を理解し、尊重すること)」の5つの因子が得られた。クロンバックの α 係数は.641-.867であり、一定の内的一貫性が確認された。学習成果のもう一つの指標であるGPA(スコアのレンジは0～5)については、学生の教務系データを管理するX大学の専門部署から、質問紙調査の学籍番号と照合して入手した⁽⁷⁾。

3. 結果と考察

3.1 仮説モデルに基づく共分散構造分析

仮説モデルに基づき共分散構造分析を行うため、まず属性に関する変数をpartial法によりダミー変数化した。また、欠損値については系列平均値を代入した。各変数間の関連を表2に示した。分析にはAmos4.0を用い、最尤法によりパラメータの推定を行い有意(5%水準)でなかったパスを削除しモデルを修正した結果、適合度のよいモデルが得られた($\chi^2(58)=66.133$ (n.s.), GFI=.997, AGFI=.989, CFI=.999, RMSEA=.008)。これにより、本研究で想定した仮説モデルは大学生の学習成果を説明するモデルとして妥当であることが示された。分析に投入した変数が多く結果を図示すると煩雑になるため、以下では(1)学生の属性と授業経験の関係、(2)学生の属性、授業経験と学習への取り組み方の関係、(3)学生の属性、授業経験、学習への取り組み方が学習成果に与える影響の3つの側面に分けて、共分散構造分析の結果について検討していく。

3.2 学生の属性と授業経験の関係

学生の属性と授業経験の関係に関する共分散構造分析の結果を表3に示した。その結果、学生の属性により経験する授業に違いのあることが明らかになった。

結果をみると文系と理系の違いが特徴的であり、文系の学生は理系の学生に比べ「教員・学生間のコミュニケーション」や「グループワーク・プレゼンテーション」を取り入れた授業を多く経験しているのに対し、「期末以外のテスト・レポート」を課す授業は理系の学生よりも経験していないことが示された。一般的に、理系では文系に比べ積み重ねが必要な学習内容が多く、学生の学習状況を確認するために期末以外にもテストやレポートが課される授業が

表2 共分散構造分析に用いた変数間の関連^{(a)(b)}

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
属性																		
1 性別 ^(c)	—																	
2 学年 ^(c)	.058**	—																
3 文系理系 ^(c)	-.489***	-.183***	—															
4 学内推薦 ^(c)	-.056*	-.050*	.035	—														
5 特別入試 ^(c)	-.107***	-.017	.090***	-.219***	—													
授業経験																		
6 教員・学生間のコミュニケーション	-.205***	.033	.345***	.041	.027	—												
7 グループワーク・プレゼンテーション	-.193***	-.004	.242***	.028	-.029	.559***	—											
8 期末以外のテスト・レポート	.058**	.110***	-.221***	.009	-.033	.173***	.184***	—										
学習への取り組み方																		
9 勤勉の受講態度	-.130***	.015	.033	.005	.060**	.130***	.149***	.114***	—									
10 積極的主張	-.043*	.087***	.098***	.037	-.024	.324***	.333***	.068**	.255***	—								
11 自発的学習	.099***	.160***	-.014	-.054*	-.063**	.229***	.159***	.070**	.294***	.386***	—							
12 計画的学習	-.038	.153***	.008	-.016	.012	.200***	.172***	.066**	.413***	.361***	.429***	—						
13 授業外学習時間	.045*	.200***	-.045*	-.056*	-.048*	.100***	.090***	.082***	.207***	.150***	.309***	.289***	—					
学習成果																		
14 問題解決能力	.029	.276***	.000	-.020	-.036	.272***	.251***	.165***	.353***	.396***	.450***	.386***	.260***	—				
15 外国語運用能力	-.168***	-.097***	.204***	.022	-.029	.252***	.294***	.000	.232***	.290***	.186***	.264***	.110***	.277***	—			
16 社会的モラル	-.081***	.109***	.085***	-.022	.087***	.221***	.147***	.102***	.268***	.210***	.208***	.248***	.093***	.450***	.248***	—		
17 国際的視野	-.174***	.069**	.240***	.003	.009	.290***	.254***	.039	.174***	.313***	.267***	.263***	.102***	.404***	.410***	.381***	—	
18 関係形成能力	-.080***	.171***	.071**	.012	.073**	.282***	.289***	.095***	.236***	.494***	.223***	.302***	.107***	.491***	.292***	.397***	.313***	—
19 GPA	-.241***	.021	.166***	.056*	-.100***	.104***	.118***	-.005	.428***	.104***	.065**	.166***	.165***	.115***	.143***	.047*	.108***	.068**

(a) *p<.05 **p<.01 ***p<.001

(b) ダミー変数同士の関連は ϕ (ファイ係数)、ダミー変数と量的変数との関連はrbis(点双列相関係数)、量的変数同士の関連はr(ピアソンの相関係数)

(c) ダミー変数については、性別(男=1, 女=0)、学年(上級生(3・4年生)=1, 下級生(1・2年生)=0)、文系理系(文系=1, 理系=0)、入試方式(学内推薦=(1,0)、特別入試(0,1)、一般入試(0,0))とコード化した

多くなっていると推察される。一方、文系ではそれぞれの科目で学習する内容の連続性が理系ほど強くなく、自分の意見や主張を求められる学習内容が多い傾向にあると考えられる。こうしたことが、上記のような授業経験の多さにつながっているといえよう。その他には、性別や学年による違いも示され、男子学生は「教員・学生間のコミュニケーション」「期末以外のテスト・レポート」をあまり経験していないと感じていること、上級生の方が「教員・学生間のコミュニケーション」「期末以外のテスト・レポート」を多く経験していると感じていることが明らかになった。

3.3 学生の属性、授業経験と学習への取り組み方の関係

学生の属性、授業経験と学習への取り組み方の関係に関する共分散構造分析の結果を表4に示した。その際、図1で想定した属性に関する変数が授業経験を介して授業への取り組み方に与える間接効果についても検討した⁽⁸⁾。

表4から、学生の属性や授業経験は学習への取り組み方に直接的な影響を与えていることが明らかになった。また、標準化間接効果をみると全体的に影響力は大きくないが有意であり、学生の属性は授業経験を介して学習への取り組み方に影響を与えていることが示された。例えば、文系理系は学習への取り組み方に対する直接効果は示さなかったが、「積極的主張」に対する間接効果は.115となっており、文系理系による授業経験の違いが、結果的に「積極的主張」の違いにつながっていると考えられる。以下では相対的に影響力の大きかった直接的な影響を中心に述べる。

まず、学生の属性に関する変数についてみると、学年による学習への取り組み方の違いが特徴的であり、上級生は下級生よりも「勤勉的受講態度」を除き得点が高いことが明らかになった。上級生の方が様々な側面で積極的に学習に取り組んでいたことの背景には、専門科目の増加やゼミへの所属により学習へのコミットメントが高まることや、進路選択の時期が近づくことで学業に対する目的意識が明確になること⁽⁹⁾等が存在すると考えられる。また、入試方式による違いも認められ、学内推薦・特別入試の学生は一般入試の学生に比べ「自発的学習」の得点が低く「授業外学習時間」も短いことが明らかになった。ここからは、学内推薦・特別入試が入学前に十分な学習習慣を身につけていなかったり、学習への目的意識が曖昧なまま入学してきている可能性が推察される。その他、性別による違いもみられ男子学生は「自発的学習」は多いものの「勤勉的受講態度」は低いことが示された。

次に、授業経験に関する変数についてみると、「グループワーク・プレゼンテーション」は学習への取り組み方の全ての側面に、また、「教員・学生間のコミュニケーション」は「勤勉的受講態度」を除く学習への取り組み方の側面に正の影響を与えていることが示された。このことから、先行研究でも指摘されているように、学生参加型の授業や教員や学生間の相互作用の豊富さが学習への取り組みを促進するといえる（Chickering & Gamson, 1987）。一方、「期末以外のテスト・レポート」は「勤勉的受講態度」に正の影響を与えていた。「教員・学生間のコミュニケーション」が「勤勉的受講態度」に正の影響を与えていなかったことも踏まえると、どの側面に働きかけたいかによって、効果的な授業のあり方は異なることが示唆されたといえよう。

3.4 学生の属性、授業経験、学習への取り組み方が学習成果に与える影響

学生の属性、授業経験、学習への取り組み方が学習成果に与える影響についての共分散構造分析の結果を表5に示した。その際に、上述した学生の属性が授業経験を介して学習への取り組み方に与える間接効果を検討したのと同様の方法で、学生の属性が授業経験、学習への取り組み方を介して学習成果に与える間接効果、授業経験が学習への取り組み方を介して学習成果に与える間接効果についても検討した。

表5より、学生の属性は学習成果に直接影響しているだけでなく、授業経験、学習への取り組み方を介して間接的にも影響を与えていることが明らかになった。授業経験についても学習成果に直接影響しているだけでなく、学習への取り組み方を介して間接的に影響を与えていることが示された。間接効果をみると直接効果より値が高いものもあり、このことは学習成果に対する授業経験の直接的な影響だけでなく、間接的な影響にも目を向ける必要があることを示している。学習への取り組み方については、これらの変数は相対的に学習成果に強い影響を与えていることが判明した。先行研究では学生の成長における学生のエンゲージメントの重要性が示されているが（Carini, Kuh, & Klein, 2006；小方, 2008）、本研究の結果もこれらの知見を支持するものである。以下では、属性、授業経験、学習への取り組み方のそれぞれの変数が学習成果に与える直接的な影響を中心に考察する。

最初に、属性に関する変数では学年による成長感の違いが特徴的であった。上級生は下級生に比べ「問題解決能

表3 学生の属性と授業経験の関係^(a)

	教員・学生間の コミュニケーション	グループワーク・ プレゼンテーション	期末以外の テスト・レポート
	$\beta^{(b)}$	$\beta^{(b)}$	$\beta^{(b)}$
性別 ^(c)	—	-.079 ***	-.051 *
学年 ^(c)	.080 ***	—	.060 **
文系理系 ^(c)	.360 ***	.208 ***	-.235 ***
学内推薦 ^(c)	—	—	—
特別入試 ^(c)	—	-.052 **	—
R ²	.126	.065	.055

(a) * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

(b) 標準偏回帰係数

(c) ダミー変数については、性別（男=1, 女0）、学年（上級生（3・4年生）=1, 下級生（1・2年生）=0）、文系理系（文系=1, 理系=0）、入試方式（学内推薦=（1, 0）、特別入試（0, 1）、一般入試（0, 0））とコード化した

表4 学生の属性、授業経験と学習への取り組み方の関係^(a)

	勤勉の受講態度			積極的主張			自発的学習			計画的学習			授業外学習時間		
	$\beta^{(b)}$	間接 ^(c) 効果	95%信頼 ^(d) 区間 下限 上限	$\beta^{(b)}$	間接 ^(c) 効果	95%信頼 ^(d) 区間 下限 上限	$\beta^{(b)}$	間接 ^(c) 効果	95%信頼 ^(d) 区間 下限 上限	$\beta^{(b)}$	間接 ^(c) 効果	95%信頼 ^(d) 区間 下限 上限	$\beta^{(b)}$	間接 ^(c) 効果	95%信頼 ^(d) 区間 下限 上限
属性															
性別 ^(e)	-.118***	-.014*	-.022 -.007	—	-.018*	-.029 -.009	.120***	-.005*	-.012 -.002	—	-.008*	-.015 -.003	—	-.004	-.010 .000
学年 ^(e)	—	.006*	.002 .012	.079***	.015*	.008 .024	.139***	.017*	.009 .025	.144***	.010*	.005 .016	.192***	.005*	.001 .010
文系理系 ^(e)	—	.000	-.015 .017	—	.115*	.094 .136	—	.089*	.072 .107	—	.067*	.051 .084	—	.034*	.020 .051
学内推薦 ^(e)	—	—	— —	—	—	— —	-.068***	—	— —	—	—	— —	-.062**	—	— —
特別入試 ^(e)	.051**	-.006*	-.011 -.002	—	-.012*	-.021 -.004	-.066***	-.003*	-.009 -.001	—	-.005*	-.011 -.002	-.061**	-.003	-.007 .000
授業経験															
教員・学生間の コミュニケーション	—	—	— —	.188***	—	— —	.210***	—	— —	.128***	—	— —	.062*	—	— —
グループワーク・ プレゼンテーション	.109***	—	— —	.228***	—	— —	.066**	—	— —	.101***	—	— —	.056*	—	— —
期末以外の テスト・レポート	.097***	—	— —	—	—	— —	—	—	— —	—	—	— —	—	—	— —
R ²	.046			.140			.098			.061			.054		

(a) * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

(b) 標準偏回帰係数

(c) 標準化間接効果。属性に関する変数が授業経験を介して学習への取り組み方に与える影響

(d) 標準化間接効果の95%信頼区間

(e) ダミー変数については、性別（男=1, 女0）、学年（上級生（3・4年生）=1, 下級生（1・2年生）=0）、文系理系（文系=1, 理系=0）、入試方式（学内推薦=（1,0）、特別入試（0,1）、一般入試（0,0））とコード化した

力」「社会的モラル」「国際的視野」「関係形成能力」においては得点が高くなっていたが、「外国語運用能力」については低くなっていた。上級生の方が成長感が高いという結果は、大学での学習が学生の成長につながっていることを示しているといえよう。一方、外国語運用能力については一般的に語学の科目が下級生を対象に開講されることが多いため、上級生ではあまり成長を感じることができないと考えられる。また、入試方式についてみると、特別入試の学生は一般入試の学生より「外国語運用能力」や GPA が低い反面、「社会的モラル」「関係形成能力」については得点が高かった。外国語運用能力や GPA の結果については、特別入試の学生が入学前に十分な基礎学力を身につけていなかったり、学習に意欲的になれないこと等が関係しているといえよう。一方、社会的モラルや関係形成能力の得点が高いことを踏まえると、こうした学生は勉学よりも社会的・対人的な領域を重視し、そこで有能さを発揮していると考えられる⁽¹⁰⁾。その他、性別や文系理系による違いも認められ、男子学生は女子学生よりも「問題解決能力」は高いが、「外国語運用能力」「国際的視野」や GPA は低いことが示された。また、文系の学生は理系の学生よりも「外国語運用能力」「社会的モラル」「国際的視野」や GPA が高いことが判明した。

次に、授業経験に関する変数についてだが、これらの変数は GPA には直接的な影響は与えていなかったものの、成長感には直接的な影響を与えていることが示された。比較的影響の強かった変数についてみると、「教員・学生間のコミュニケーション」は「外国語運用能力」以外の成長感に、「グループワーク・プレゼンテーション」は「社会的モラル」以外の成長感に直接的な正の影響を与えていることが示された。教員・学生間のコミュニケーションが外

表5 学生の属性、授業経験、学習への取り組み方が学習成果に与える影響^(a)

	問題解決能力				外国語運用能力				社会的モラル				国際的視野				関係形成能力				GPA			
	β	間接	95%信頼	β	間接	95%信頼	β	間接	95%信頼	β	間接	95%信頼	β	間接	95%信頼	β	間接	95%信頼	β	間接	95%信頼			
		効果	区間		効果	区間		効果	区間		効果	区間		効果	区間		効果	区間		効果	区間			
属性 ^(e)																								
性別 ^(e)	.061***	-.011	-.026	.005	-.063**	-.028*	-.041	-.015	—	-.018*	-.031	-.007	-.071**	.005	-.006	.015	—	-.025*	-.036	-.014	-.154***	-.065*	-.083	-.049
学年 ^(e)	.190***	.084*	.066	.102	-.119***	.044*	.031	.060	.081***	.043*	.031	.058	.048*	.058*	.043	.073	.125***	.054*	.036	.072	—	.010	.000	.022
文系理系 ^(e)	—	.078*	.054	.101	.086***	.074*	.055	.092	.048*	.050*	.025	.071	.155***	.077*	.060	.096	—	.094*	.074	.114	.094***	-.004	-.012	.003
学内推薦 ^(e)	—	-.019*	-.029	-.010	—	-.003*	-.007	-.001	—	-.005*	-.010	-.001	—	-.009*	-.015	-.004	—	—	—	—	—	-.001	-.007	.006
特別入試 ^(e)	—	-.018*	-.032	-.003	-.042*	-.011*	-.021	-.001	.082***	.002	-.007	.011	—	-.015*	-.024	-.008	.085***	-.007	-.017	.001	-.151***	.018*	.001	.035
授業経験																								
教員・学生間の コミュニケーション	.073***	.091*	.071	.114	—	.050*	.035	.066	.113***	.037*	.024	.052	.068**	.070*	.054	.090	.063**	.082*	.062	.104	—	-.011*	-.022	-.002
グループワーク・ プレゼンテーション	.081***	.082*	.059	.109	.174***	.061*	.046	.080	—	.045*	.030	.063	.075**	.055*	.038	.073	.106***	.103*	.082	.127	—	.046*	.028	.068
期末以外の テスト・レポート	.048**	.017*	.009	.027	-.040*	.009*	.004	.016	.042*	.016*	.009	.027	—	—	—	—	—	.007*	.003	.013	—	.040*	.024	.061
学習への取り組み方																								
動机的受講態度	.174***	—	—	—	.090***	—	—	—	.164***	—	—	—	—	—	—	—	.071***	—	—	—	.415***	—	—	—
積極的主張	.159***	—	—	—	.148***	—	—	—	.060*	—	—	—	.152***	—	—	—	.380***	—	—	—	—	—	—	—
自発的学習	.219***	—	—	—	—	—	—	—	.068**	—	—	—	.130***	—	—	—	—	—	—	—	-.084***	—	—	—
計画的学習	.088***	—	—	—	.147***	—	—	—	.090***	—	—	—	.114***	—	—	—	.085***	—	—	—	—	—	—	—
授業外学習時間	.060***	—	—	—	.048*	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.107***	—	—	—
R ²	.367				.203				.140				.202				.303				.262			
(a) *	p<.05	**	p<.01		***	p<.001																		
(b)	標準化回帰係数																							
(c)	標準化間接効果。属性に関する変数については授業経験や学習への取り組み方を介して学習成果に与える影響。授業経験に関する変数については学習への取り組み方を介して学習成果に与える影響																							
(d)	標準化間接効果の95%信頼区間																							
(e)	タミー変数については、性別（男=1，女0）、学年（上級生（3・4年生）=1，下級生（1・2年生）=0）、文系理系（文系=1，理系=0）、入試方式（学内推薦=（1.0）、特別入試（0.1）、一般入試（0.0））とコード化した																							

(a) * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

(b) 標準偏回帰係数

(c) 標準化間接効果。属性に関する変数については授業経験や学習への取り組み方を介して学習成果に与える影響。授業経験に関する変数については学習への取り組み方を介して学習成果に与える影響

(d) 標準化間接効果の95%信頼区間

(e) デミー変数については、性別 (男=1, 女=0) , 学年 (上級生 (3・4年生) =1, 下級生 (1・2年生) =0) , 文系理系 (文系=1, 理系=0) , 入試方式 (学内推薦= (1.0) , 特別入試 (0.1) , 一般入試 (0.0)) とコード化した

国語運用能力に影響していなかったことはやや意外な結果ではあるが、グループワーク・プレゼンテーションが正の影響を与えていたことを踏まえると、外国語を用いて他者の前で発表することが外国語リテラシーの向上につながっていると考えられる。かたや、学生同士のグループワークやプレゼンテーションでは同輩との関係が中心になるため社会的なモラルの向上という点では寄与しないのだと推察される。

学習への取り組み方に関する変数についてみると、「勤勉的受講態度」はGPAに対して強い正の影響を与えており、「国際的視野」以外の成長感にも正の影響を与えていることが明らかになった。そのため、真面目に授業に取り組む課題をやり遂げようとする学生はGPAが高く、様々な側面で成長を感じることができるといえる。一方、「自発的学習」は成長感には正の影響を与えていたが、GPAに対しては負の影響を与えていることが示された。ここからは、自らの目標や興味・関心に基づいて学習する学生はそれによって成長を感じ得るが、興味・関心の持てない授業に対しては積極的に取り組めないため、全体的なGPAは低下してしまうという可能性が考えられる。次に、「授業外学習時間」についてみると、授業外学習時間はGPAに正の影響を与えていたほか、成長感では「問題解決能力」「外国語運用能力」に正の影響を与えていることが示された。ただし、「社会的モラル」「国際的視野」「関係形成能力」については影響を与えていなかったことから、こうした側面での成長は単に学習時間が多いただけでは十分ではなく、どのような態度で学習に取り組むかが重要になるといえるだろう。その他、「積極的主張」や「計画的学習」についてはGPAには影響を与えていなかったが、成長感には正の影響を与えていることが示された。

4. 総合考察

本研究では、ユニバーサル・アクセス時代における日本の私立大学の学習成果測定を手掛かりに、学生の学習成果のメカニズムを追究してきた。具体的には、想定した仮説モデルに基づき、X大学における学生の属性や授業経験、学習への取り組み方の関係について検討するとともに、学習成果に影響を与える要因について明らかにしてきた。一大学を対象としている点でおのずと限界を孕んではいるが、得られた知見が大学における多様性及び質保証の課題にどのような示唆をもたらすのかについて四つの点にわたって考察していきたい。

第一に、一大学に内在する学びの実態の多様性である。分析からは、学生の属性によって授業経験や学習への取り組み方、学習成果に違いのあることが示された。つまり、ひとことに大学生といっても性別や学年、専攻や入試方式によって学生の学びの様相は異なっており、とりわけユニバーサル・アクセス時代にある日本の私立大学においてはこうした多様性の存在を質保証の実現に向けた前提とした上で、それぞれの学生が成長できるような教育改善策を講じる必要があるといえる。また、学生がどのような授業を経験するかによって学習への取り組み方や学習成果は異なること、学習成果には学習への取り組み方が相対的に強い影響を与えていることも示された。そのため、大学は授業の在り方を見直すことで直接的にも、また、学習への取り組み方を媒介することで間接的にも、学生の学習成果に介入することが可能であると考えられる。

第二に、第一の点を踏まえた上で大学のカリキュラム・デザインに眼を向ければ、次のような示唆が得られるだろう。まず、学生の属性と学習成果の関係では文系学部には比べ理系学部の学生は外国語運用能力や国際的視野において成長を感じにくいことが示された。今般、学術研究はもとより企業の人材採用においても国際化が進んでいる状況を考慮すると、理系学部のカリキュラムに語学力や海外への関心を高めるような授業を重点的に配置することが重要だろう。また、カリキュラムのシーケンス（順序）及びスコープ（範囲）に関する課題も浮き彫りにされた。具体的には、上級生は下級生よりも外国語運用能力の成長感が低かったことから、下級生に語学の科目開講を集中させるのではなく、学年を問わず継続的かつ段階的に外国語を学習できるようなカリキュラムをデザインする必要性が示唆される。一方、授業経験に注目すると、経験する授業によって学習への取り組み方や学習成果は異なることが明らかになった。たとえば、グループワークやプレゼンテーションを取り入れた授業は、問題解決能力、外国語運用能力、国際的視野、関係形成能力といった力の獲得を促すことが示された。仮に、大学がこうした力の獲得を目標に掲げている場合、特定の力の向上に焦点化した科目を開発・提供することも一案だろう。あるいは、学内の諸資源が限られており、新規科目の開講が困難な場合もあり得る。そうした場合は、現行カリキュラムにおける個々の科目の学習目標にこれらの力の獲得を明記した上で、学習活動の一部にグループワークやプレゼンテーションを組み込み、正課の運営のすみずみに人材育成目的をバランスよく行き渡らせるという、いわゆる「カリキュラム全体での教授（teaching

across the curriculum)」(Maimon, 1997) の概念を適用する方法が有効だろう。

第三に、個別の授業設計への示唆である。上述のように、経験する授業によって学生の成長は異なることから、授業設計の際には学習目標に応じた授業方法を適切に選択することが重要だといえよう。しかし、従来のシラバスでは学習目標や授業方法について言及されていたとしても、学習目標に対する教授方略や学習活動等が適切かどうかについては必ずしも吟味されていない。本研究のように授業経験と学習成果の関係を明らかにしていくことで、学習目標に合った教授方略の選択や新規開発が可能になると考えられる。また、どのような授業を行うかという点は、学生の学習への取り組み方にも影響を与えていた。学習への取り組み方が学習成果を大きく左右することを考慮すれば、学習活動の設計に工夫を凝らすことで学生の学習への取り組み方に働きかけることも有効だろう。この問題に関して、学習への取り組み方に全体的に正の影響を与えていた教員・学生間のコミュニケーションを取り入れた授業やグループワーク・プレゼンテーションを取り入れた授業経験が理系学部では相対的に少なかったことから、個別の授業でこうした機会を確保していくことが実質的な課題になると考えられる。一方で、文系学部では勤勉の受講態度とポジティブな関係にあった期末以外のテスト・レポートを取り入れた授業経験が比較的少なかった。勤勉の受講態度がGPAの高さにつながっていたことを踏まえると、文系学部では期末以外のテストやレポートを課すことが学習内容を定着させる上で重要だと考えられる。

第四に、学生への学習支援に関する示唆である。分析では、男子学生や理系の学生は外国語運用能力や国際的視野での成長を感じられずGPAが低い傾向にあること、また、特別入試の学生も外国語運用能力やGPAで同様の傾向のあることが示された。こうした結果を総合すると、特別入試で入学した理系の男子学生は語学や全般的な成績において困難を抱えやすいと見なせ、かれらに対する学習支援を特に厚くする必要があると考えられる。ただし、特別入試の学生は社会的モラルや関係形成能力といった側面では一般入試の学生よりも成長を感じていたことに注意が必要である。もし、学習コミュニティの形成という観点から、大学が多様な学生の存在を「是」とするならば、ひとまず学生による特性の違いを把握した上で、学生の強みを伸ばしなおかつ弱点の克服をサポートするという姿勢が求められよう。そうした姿勢に立って初めて、学生による学習成果の違いを検討することで、学生による特性の違いの組織的な理解が深まるとともに、学習をめぐるリスクを抱えやすい学生への適切な支援が可能になるといえる。以上のようなデータに基づく分析から得られた示唆を踏まえつつ、教授・学習の具体的な改善策の実行を通じて、質保証の実現を着実に果たしていくことが必要だろう。

最後に、残された問題と今後の課題について述べておく。まず、授業経験や学習への取り組み方、学習成果の各変数に対する重決定係数(R^2)をみると、一部を除き全体的に値が大きくなかった。そのため、分析に含まれていない要因が大きな影響力を持っている可能性もある。例えば、本研究ではインプットに関する変数として学生の属性を取り上げたが、入学以前の学力や入学動機も大学での学びに影響しているだろう。また、学生の学びには大学での対人関係も影響してくると考えられる(例えば、Yamada et al., 2011)。従って、今後はこうした要因についても考慮した上で、大学生の学習に影響する要因を明らかにしていく必要があるだろう。第二に、本研究では仮説モデルに基づく分析を行ったが、一時点のデータであるため、モデルで想定された因果関係を検討することには限界がある。そのため、今後は縦断データを用いてモデルの検討を行うことが求められる。

注

- (1) たとえば、2011年8月に開催された「大学生研究フォーラム2011」(京都大学・東京大学・電通育英会共催)では、「現代大学生の学びとキャリアをデータと実践を架橋して理解する」という論点が示され、心理学、労働経済学、キャリア形成、高等教育マネジメント等の多角的な視点から議論された。(http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/forum/forum2011.html 最終アクセス2011年8月26日)
- (2) たとえば、アメリカではNSSE(National Survey of Student Engagement)、オーストラリアではAUSSE(Australasian Survey of Student Engagement)等の学習成果測定のための学生調査が運用されている。詳細は杉本(2011a, 2011b)、鳥居(2011)、山田(2009)等を参照のこと。
- (3) 文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室(2008)のデータを基に算出した。数値は国立・公立・私立それ

それぞれの入学数に占める推薦入試入学者、AO 入試入学者の割合である。

- (4) たとえば、アメリカの NSSE やオーストラリアの AUSSE。
- (5) X 大学は学生数が約 3 万人の私立総合大学で、なおかつ入試方式の多様化政策を積極的に展開してきた大学でもあり、入学時の学生の学業成績にはばらつきがある。それゆえ、本研究の問題関心である学生集団の多様性と教育の質保証を検討する上での好例だと見なせる。
- (6) 一般入試には、センター試験や X 大学独自の試験での入試が含まれる。学内推薦には、X 大学の附属高校からの入学者が含まれる。特別入試には、AO 入試、スポーツ推薦、指定校推薦等での入学者が含まれる。
- (7) 文系学部学生については調査実施時期が 2009 年 12 月～2010 年 3 月だったため、調査を実施したセメスター終了時における累積 GPA を得た。理系学部学生については調査実施時期が 2010 年 5 月であったが、新セメスターが始まって間もなかったため、GPA については 2010 年 3 月時点の累積 GPA を得た。
- (8) 間接効果が有意であるかどうかは、bias-corrected bootstrap method により検討した。具体的には Amos4.0 を用い、1000 個の bootstrap 標本に基づき 95% 信頼区間を求めた。この 95% 信頼区間に 0 が含まれなければ、間接効果は 0 であるという帰無仮説が棄却され、5% 水準で間接効果は 0 ではないという仮説が支持される（詳しくは、Bollen & Stine, 1990 ; Shrout & Bolger, 2002 等を参照）。
- (9) 溝上（2009）によれば、よく学びよく遊ぶ学生は日常生活と将来の見通しとが接続されている傾向にあるという。上級生は卒業というひとつの進路選択の時期が迫ってくるため現在の学生生活と将来が関連付けられやすくなるといえ、この点がよく学ぶことにつながっていると考えられる。
- (10) 葛城（2007）は大学の名前や大学での成績、あるいは資格の面で不利な立場にあると感じている学生は人間性を重視して欲しいと考えるようになると指摘している。この指摘を踏まえると、特別入試の学生は好成績及び資格の取得といった学習面での自信のなさから社会的・対人的な領域を重視し力を入れている可能性がある。

引用文献

- Astin, A. W. (1993). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Phoenix, Arizona, Oryx Press.
- Benesse 教育研究開発センター (2008). 『大学生の学習・生活実態調査』 (http://benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/index.html, 2010 年 11 月 25 日).
- Bollen, K. A., & Stine, R. (1990). *Direct and Indirect Effects: Classical and Bootstrap Estimates of Variability*. *Sociological Methodology*, 20, 115–40.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). *Student Engagement and Student Learning: Testing and Linkages*. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1–32.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3–7.
- 葛城浩一 (2007). 「F ランク大学の学生が考える資格と人間性」 山田浩之・葛城浩一（編）『現代大学生の学習行動（高等教育研究叢書 90）』 広島大学高等教育研究開発センター, 85–95 頁.
- Maimon, E. P. (1997). Teaching “across the curriculum”. *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Change* (pp. 377–392), Jossey-Bass.
- 溝上慎一 (2002). 『大学生論』 ナカニシヤ出版.
- 溝上慎一 (2004). 『現代大学生論』 NHK Books.
- 溝上慎一 (2009). 「『大学生生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』第 15 巻, 107–118 頁.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室 (2008). 『平成 20 年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/09/08092911.htm 最終アクセス 2011 年 8 月 5 日).
- 西垣順子・矢部正之 (2008). 『単位制度の運用方法に関するアンケート調査結果報告 (RIHES-WN-08-001)』 信州大

学・高等教育研究センター.

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巻, 45-64頁.

小方直幸 (2011). 「学生調査を用いた教育改善に向けた理論的フレームワークの構築」東北大学高等教育開発推進センター (編)『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会, 47-62頁.

岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世・松村初・中野正也・吉岡路 (2011). 「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」『立命館高等教育研究』第11号, 167-182頁.

沖清豪・岡田聡志 (編著) (2011). 『データによる大学教育の自己改善－インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望－』学文社.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Saupe, J. L. (1990). *The Functions of Institutional Research 2nd edition*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research.

私学高等教育研究所 (2005). 「研究プロジェクト報告書」『私学高等教育データブック』.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). *Mediation in Experimental and Nonexperimental Studies: New Procedures and Recommendations*. *Psychological Methods*, 7, 422-445.

杉本和弘 (2011a). 「豪州高等教育における学習成果測定－質保証政策の展開とIRの役割－」『大学マネジメントにおける上級管理職とIRの機能的連携に関する研究 (科学研究費補助金 (基盤研究C) 研究成果中間報告書 (研究代表者: 鳥居朋子))』, 31-43頁.

杉本和弘 (2011b). 「変わりゆく大学評価とFD－メルボルン大学の取り組み事例を通して」オーストラリアにおける高等教育の質保証に関する勉強会, 口頭発表資料.

鳥居朋子 (2011). 「データに基づくカリキュラム・マネジメント－質保証の文脈における教育改善と Institutional Research－」東北大学高等教育開発推進センター (編)『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会, 63-92頁.

鳥居朋子・山田剛史 (2010). 「内部質保証システム構築に向けた教学IRとFDの連動」『大学教育学会誌』第32巻第2号, 39-42頁.

東北大学高等教育開発推進センター (編) (2011). 『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会.

山田礼子 (2009). 「学生の情緒的側面の充実と教育成果－CSSとJCSS結果分析から」『大学論集 (広島大学高等教育研究開発センター)』第40集, 181-198頁.

山田礼子 (2011). 「学習成果測定方法の考察－JCIRPの開発意図と期待される役割－」東北大学高等教育開発推進センター (編)『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会, 19-45頁.

Yamada, R. Sugitani, Y., & Ehara, A. (2011). *A Student Survey System for Learning Improvement in Japan: How It's Developed and What Issues are Focused on*. Association for Institutional Research (AIR) Annual Forum, Presentation, May 23, Toronto.

山村滋 (2010). 「高校と大学の接続問題と今後の課題－高校教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して」『教育学研究』第77巻第2号, 157-170頁.

謝辞

本稿をまとめるにあたり、調査に協力していただいたX大学学生の皆様および、データの使用を認めてくださった大学関係者の皆様、ならびに有益なコメントを下された米国コロンビア特別区コミュニティーカレッジの柳浦猛氏に御礼申し上げます。