

大学教育の質的充実化

「準スペシャリスト」の輩出に向けて

早稲田大学 須賀研究会 教育分科会

嶋佳那子

小山田一馬

中山慎太郎

吉益正也

2015年11月

要約

現在日本の大学学士教育課程において、想定されているカリキュラムが効果的に機能しておらず、学生の学習成果は十分に達成されていない。本稿ではこのような大学教育の現状を問題意識として、時代の変化や国際的な動きに対応した新たな政策を提言していく。

まず第1章現状・問題意識では、現代日本の大学教育を取り巻く現状を確認し、大学教育の形骸化が起きていることから生じる問題を明らかにする。学生の不十分な学習成果を示す指標として、授業に関連する学習時間の短さや、授業の受講態度の悪さを挙げた。また、こうした状態がもたらす弊害として、知識や技術の高度化が進む現代社会の流れに若者がついていけなくなるであろうことを、社会人大学院入学者の増加を例に挙げて示した。加えて、国際的な高等教育の質保証の動きを取り上げ、各方面でのグローバルな競争に対応できる日本の人材が養成できなくなるという問題を指摘した。このような現状に対し、教養・専門能力を身に付けた本来の意味での「学士」が社会に輩出される状態を本稿における理想として設定し、その実現のためにどのような方策が打てるのかを探った。その際、文部科学省答申や教育基本法で示される政府の学士教育の質保証方針も踏まえていくこととする。

理想の実現にあたり、まず教養・専門教育の学習成果を測定する必要がある。その際、データに基づいた実証的研究を先行研究とし、「学習成果の規定要因」に注目した。そこで第2章では「学習成果の規定要因」に関する先行研究について紹介していく。学習成果に関する実証研究は日本国内よりむしろ国外で盛んであるが、近年全国レベル・個別大学レベルでの学習調査が行われ、それに基づいた研究が進んできている。多くの研究では、学習成果 (Output) を学生の背景 (Input) と学生期間における経験 (Environment) から説明する Astin (1993) の IE0 モデルが用いられ、それぞれの要素にどういった変数を置くか重要となっている。本稿では、岡田・鳥居 (2011) を主な先行研究として参考にし、IE0 モデルに沿った独自の変数を設定して分析を行った。独自の変数には、学士教育の質保証を目的として行われている現行の施策に関する変数を設定し、それぞれの施策の有効性を検証していく。

第3章では具体的な分析内容について述べる。分析にはベネッセ総合研究所の「大学生の学習生活実態調査」(2008)の個票データを使用し、Amos2.2による共分散構造分析を

行う。教員・学生間でのコミュニケーションが可能な授業やグループワーク中心の授業、ゼミ・少人数演習等のアクティブ・ラーニング（教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法）やピアエフェクト（意識や能力の高い集団の中に身を置くことで、切磋琢磨しお互いを高め合う効果）の効果が見込まれるものなど、学士教育の質保証を目的とした施策に関する変数をモデルに組み込んだ。さらに就職活動やアルバイトといった学外要因が学習成果に与える影響を考慮するため、Environment 変数として加えた。このように、全国調査のデータを用いてより広範な学習成果の規定要因を明らかにしたことは本稿の意義となっている。

以上の分析を踏まえ、第4章では二つの政策を提言する。一つは卒業試験制度の導入である。分析の結果、期末以外のテスト・レポート実施変数の学習成果に与える正の影響が大きいため、卒業段階でのテスト実施が恒常的な学習につながり、学習成果を高めると考えた。また卒業試験制度は、合格しなければ就職活動における内定取り消しにつながるため、企業の大学への影響力を抑えることにもつながる。試験の内容については、すでに導入されている学習院大学文学部や大学院進学試験を参照した。二つ目が就職活動の押し出しである。分析の結果、大学学外環境要因の中でも就職活動が学習成果に負の間接効果を強く与え阻害している点に注目した。これと卒業試験制度を併せて、就職活動解禁を試験後に設定することで負の要因を排除する。この施策は物理的な学習時間を捻出すると同時に、卒業試験に向けた準備期間を用意し、学士教育課程と就職時期を明確に区別させることが目的である。

以上二つの施策を実行することで、質の保証された学士を社会に数多く輩出し、日本により良い将来をもたらすことを目指す。

目次

はじめに

第1章 問題意識・現状

- 第1節 大学教育の現状
- 第2節 大学教育形骸化の背景
- 第3節 形骸化により生じる弊害
- 第4節 目指す日本の姿

第2章 先行研究及び本稿の位置づけ

- 第1節 先行研究
- 第2節 本稿の位置づけ

第3章 分析

- 第1節 本稿における分析モデル
- 第2節 分析結果
- 第3節 総合的考察

第4章 政策提言

- 第1節 分析結果を受けて
- 第2節 施策①:卒業試験の導入
- 第3節 施策②:就職活動の押し出し
- 第4節 まとめ

先行論文・参考文献・データ出典

はじめに

研究の背景

現在日本の学士教育課程は学生にとってモラトリアム期間として機能しているため、学業に力を入れる学生は少ない。多くの大学において学生は1・2年生時に基礎科目を、3・4年生時には専門科目を学習する。しかし3年生時から就職活動が始まることもあり、4年間を通しての学びに意義を見出だせずにいる学生が多く存在する。また、サークルや旅行などに多くの時間が当てられることから、大学生期間は「人生の夏休み」とまで揶揄されることもある。我々はこのような大学教育の現状に問題意識を持ち、『学士課程教育の質的充実化』をテーマに研究を行うこととした。

研究の概要と特徴

本研究では、学士課程教育の充実化を図る上でどのような要因が学習成果の向上につながるのかという「学習成果の規定要因」に注目し分析を行った。その際データに基づいた実証的分析を行ったことは、本研究の一つの特徴となっている。学習成果に関する実証研究は国外において盛んであるが、国内においても近年全国レベル・個別大学レベルでの学習調査やそれに基づいた研究が進んできている。多くの研究では、学習成果 (Output) を学生の背景 (Input) と学生期間における経験 (Environment) によって説明する Astin (1993) の IE0 モデルが理論的枠組みとして用いられている。本稿では、岡田・鳥居 (2011) を主な先行研究とし、IE0 モデルに沿った独自の変数を設定して分析を行った。さらに、学士教育の質保証を目的として行われている施策に関する変数を設定し、それぞれの施策の有効性を検証していく。

用いた分析手法と分析結果

分析にはベネッセ総合研究所の「大学生の学習生活実態調査」(2008)の個票データを使用し、Amos2.2による共分散構造分析を行う。共分散構造分析は因子分析と重回帰分析を同時に行うことで、モデルにおける複数の変数間の関係を明らかにすることができる分析手法である。

本稿では、教員・学生間でのコミュニケーションが可能な授業やグループワーク中心の授業、ゼミ・少人数演習等のアクティブ・ラーニング(教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法)やピアエフ

ェクト（意識や能力の高い集団の中に身を置くことで、切磋琢磨し互いの力を高め合う効果）の効果が予想されるものなど、学士教育の質保証を目的とした施策に関する変数をモデルに組み込んだ。

さらに就職活動やアルバイトといった学外要因が学習成果に与える影響を考慮するために、Environment 変数として加えることで、より広範な学習成果の規定要因を明らかにした。用いた理論モデルや分析手法は先行研究を踏襲したが、全国規模のデータを用いたことやモデルの構成要素に追加・変更を加えたことは本稿の意義である。

分析の結果として、学習成果に対する期末以外のテスト・レポートによる正の影響と、就職活動が学習への取り組みを通じ学習成果に及ぼす間接的な負の影響が明らかとなった。

政策の概要

分析結果を踏まえ、本稿では二つの政策提言を行う。

一つは卒業試験制度の導入である。期末以外のテスト・レポート実施変数の学習成果に与える正の影響が大きいことから、卒業段階でのテスト実施が恒常的な学習につながり、学習成果を高めると考えたことが根拠となっている。また卒業試験制度は、合格しなければ内定取り消しにつながることから、企業への牽制効果を持つ。試験の内容については、すでに導入されている学習院大学文学部や大学院進学試験を参照した。

二つ目が就職活動の押し出しである。分析の結果、大学学外環境要因の中でも就職活動が学習成果に負の間接効果を強く与え阻害していることが判明した。この点に注目し、卒業試験制度と併せて就職活動解禁を試験後に設定することで負の要因を排除する。この施策は、学生に対し物理的な学習時間を創出すると同時に、卒業試験に向けた準備期間を用意し、学士教育課程と就職時期を明確に区別させることが目的である。

第1章 問題意識・現状

大学教育の現状

現在の日本は、「大学全入時代」といわれている。総務省統計局（2015）によると、平成25年の大学・短期大学進学率は55パーセントを超え、対象年齢人口の半分以上は高等教育を受けていることが分かる。

大半の若者が進学している四年制大学では、以下のような学士課程が実施されている所が多い。4年間の課程における前半の1・2年生時に、教養科目や後の専門分野を習得する上で必要な基礎科目を学習する。そして3・4年生時には、より専門分野の学習・授業履修、研究室・ゼミナールにおける研究を行う。全課程を修了し学部を卒業する際、学生は大学院進学若しくは就職いずれかの道に進む。

しかし、学生の学習実態を見ると、高等教育機関としての日本の大学は機能しているとは言えない。日本の大学学士教育課程は多くの学生にとってモラトリアム期間として機能し、学業に力を入れる学生は少ない。サークルや旅行などに多くの時間が当てられることから「人生の夏休み」とまで揶揄されることもある。このような状況において、多くの学生の学習成果は十分に達成されているとは言い難い。

これを示す指標の一つとして、学生の授業に関する学習時間が挙げられる。大学経営政策研究センター（CRUMP）による2007年の「全国大学生調査」では、日本の大学1年生の授業に対する週当たりの学習時間について、6割弱の学生が1時間から5時間と回答した。一方で米国の同学年の学生は、ほぼ同じ人数割合が11時間以上と回答しており、米国に比べて日本の学生の学習時間が圧倒的に短いことがわかる。

また同研究センターによる「全国大学教員調査」では、授業出席学生の「授業への積極的参加」について、57.4%の教職員が「とても不十分」または「不十分」と回答している。以上のように、学生が学習に注ぐ時間、授業への参加態度の両面を見ても、学習成果の不十分さ、ひいては日本の大学教育の形骸化が表れている。

大学教育形骸化の背景

金子（2007）は著書『大学の教育力』において以下のように述べる。これまでの歴史において、日本の高等教育は社会の動きに合わせて変化し続けてきた。大学生の学習成果に関する先述のような状況が生まれたのは、高等教育の制度が近年の社会変化に適応しきれなくなったからである。本節では、日本の高等教育に関する歴史上の変遷と、近年生じている形骸化の原因についてそれぞれ論じていく。

近代化が始まった時代、明治時代の日本では大きく二種類の高等教育機関が置かれるようになった。医学校・法学校・工部大学校などの職業教育機関と、ドイツの大学を模した東京大学をはじめとする帝国大学である。帝国大学においては海外の教育制度に倣う流れが強まるとともに、学術的な探求に重きを置いた教育が実施されるようになった。

第一次世界大戦以降、高等教育への進学需要は拡大し、学問の探求を唱える高等教育機関としての帝国大学は、実質的に上級職務の担い手を育てる役割を果たすようになった。太平洋戦争後にはアメリカの統治下において、アメリカ州立大学制度をモデルとした教育制度の一元化が図られた。その後 1960 年代には経済成長に伴い、高等教育はエリートのための機関から大衆のものへと転換し、20 世紀末以降から近年にかけては「大学全入時代」ともいわれるようになった。

金子（2007）によると、近年以降の「大学教育形骸化」の要因は、大きく三つに分けられる。一つ目に、大学進学希望者数の継続的な増加が挙げられる。大学の大衆化に伴い進学希望者数が大学の収容力を上回ってきたため、大学は特に戦略を改良する必要もなく、そのまま安住することを許されてしまった。一方で、高校時代により競争率の高い大学に合格するというを目的として受験勉強に力を入れた学生は、大学で何を学びたいかという目標を持たずに入学することとなり、学習への意欲が低い層の学生にとっては比較的容易に収容力の高い大学に入ることが可能となった。これにより学生・社会両方にとって、「大学入学」もしくは「日本の大学を卒業した人材」そのものに対する価値は低下しているといえるため、大学は従来以上の付加価値を生み出す必要がある。

二つ目に、大学の研究機関としての性質が挙げられる。大学は元来、学問の論理をもとに成立している組織であり、専門分野での研究の論理が組織と教員の行動を支えている。この背景が、ティーチングスキルを重視しない大学教員の存在につながり、以前にも増して多人数かつ学習へのモチベーションが多様な学生の現状に対応しきれていない状況をも

たらしめている。そして三つ目に、企業側に大学生の学習を後押ししない理由が存在した。高度経済成長期、日本では労働需要が非常に高く、終身雇用や年功序列といったいわゆる「日本型雇用」が社会を支配していた。素質のある若者に対し、業務に必要なことを企業自身が実務を通じて教え込み、生産性を高める雇用体系が成立した。これにより、大学教育に役割を求めない風土が社会全体にも蔓延したのである。

形骸化により生じる弊害

以上の背景によりもたらされた大学教育の形骸化は、様々な弊害をもたらす。一つには、「知識基盤社会」への若者の適応を困難にすることが挙げられる。ここでいう「知識基盤社会」とは、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会を指す（中央教育審議会答申、2005）。近代科学の発展と共に、それまでの製造業や物質的な産業を核とした直線的な知識発展だけでなく、様々な専門分野の知識が組み合わせられることで新しい市場が創られ、経済活動が行われる時代となった。こうした時代に適応するためには、蓄積された教養・専門能力に基づき、生きていくことが求められる。そうした時代の流れを示す指標の一つとして、近年の社会人大学院入学者の増加がある。文部科学省の『社会人の学び直しに関する現状等について』によると、博士・修士・専門職学位課程への社会人入学者数は平成3年から平成16年頃にかけて右肩上がりに増加し、平成26年度では約1.8万人となっている。また同資料によると社会人への意識調査において、89%の人が再教育を「受りたい」または「興味がある」と回答している。その動機について詳しく探ると、吉田（2010）が専門職大学院の社会人大学院生889人を対象に実施したアンケート調査では「幅広い知識や教養の獲得」「専門的知識の獲得」が最も大きな理由となっていた。「幅広い知識や教養」「専門的知識」の獲得によるキャリアアップを図るため、社会人の学び直しが進んでいるのである。社会人として働く上で高度な知識や能力が求められる時代において、学部卒者にとって学部レベルの教養・専門能力の習熟すら不十分であることは、大いに問題である。

また、国際的な高等教育水準に後れを取り、日本を担う人材の能力が相対的に低下していくことも弊害として挙げられる。近年、欧米諸国では高等教育の質保証の動きが活発化している。その代表的な取り組みとして、OECD加盟国で進められている「学習成果調査AHELO」がある。AHELO（the Assessment of Higher Education Learning Outcomes）とは、

グローバル化の進む世界において、学生の学習成果を評価することを目的とした指標である（OECD ホームページ、2015）。

加えて高等教育の質保証に関する国別の方針として、イギリスの高等教育制度検討委員会の報告（1997）における勧告（獲得すべきスキルの提示）やオーストラリアにおける大学卒業時の知的能力の測定といった動きが見られる。アメリカでは、連邦教育長官諮問委員会の報告書に基づく行動計画が策定され（2006）、連邦政府がア krediyetasyon（公的な外部機関による教育期間の品質認証）団体に対し、評価基準における「学習成果」の一層の重視を求めている（文部科学省、2008）。具体的な取り組みとして、イギリスとアメリカの例を取り上げる。

東京工業大学が実施した『OECD 高等教育における学習成果の評価（AHELO） フィージビリティ・スタディの実施のあり方に関する調査』によると、イギリスのインペリアル・カレッジでは、教育に中身やアプローチについて記される「プログラム仕様書」が他大学との差別化を図る目的で使用され、入学希望者に開示されている。これは市場原理に基づく質保証の仕組みとして機能している。

一方アメリカでは、大学のミッションや学生の特徴、大学の規模によって異なる質保証のアプローチがとられている。「社会の発展」に寄与する人材育成がミッションとして掲げられているマサチューセッツ工科大学では、以下のような取り組みにより教員の教育力を重視する文化が定着した。

たとえば、ノーベル賞受賞者が基礎科目の教育を担当したり、教員の採用時の資格として教育力が問われたり、テニユア（大学等の高等教育における教職員の終身雇用資格）審査の際に学生による授業評価の水準が加味されたりしている。さらに、*Teaching and Learning Laboratory* が設置されており、人間の認知と学習に関する研究とその成果の普及、ワークショップ・カウンセリング・授業録画・教育技法の開発といった授業改善に対する具体的な支援、授業実践・教育方法・カリキュラムの評価が行われていた。（東京工業大学、2012）

このように高等教育は世界的に競争的市場を拡大し、変容しつつある。この情勢に対応していない日本の高等教育は、社会を担っていく人材に十分な競争力を与えることができていないという点で、大きな課題を抱えている。

目指す日本の姿

現状を踏まえ、高等教育の目的や達成すべき理想の姿について、更なる付加価値を生み出すものとなるように我々は再定義した。先に述べたように、日本における高等教育は大きく分けて二つの役割を担ってきた。医者や法律家などの特別技術を必要とする職業訓練の場としての役割と、それ以外の多くの領域における学問探究・教養知識習得の場としての役割である。本稿においては、より一般的な四年制大学に強く望まれる後者の役割に軸を置いた。この結果、我々は日本の大学教育制度の理想を「教養・専門教育が十分に身についた“準スペシャリスト”の輩出」という点に置いた。

「準」スペシャリストとしたのは、修士・博士課程で必要とされるいわゆる“スペシャリスト”としての専門知識・能力が、全ての学生に必要とされるわけではないためである。だが、4年間という時間や莫大な学費を投資することによって、名実ともに得るものが存在すべきである。現在の状況だと、大学卒業によって「学部卒」という肩書きを得ることはできるかもしれない。しかしそれ以上に、大学の授業・学習を通じて得られたものがないければ、上記のような時代の流れに対応することはできない。

そこで、大学生活を通じて十分な教養・専門能力を身につけた“準スペシャリスト”、つまり本来の意味での“学士”が社会へと輩出される、そして彼らが社会の広範な領域において力を発揮しより高い価値を生み出していく状態を目指すべきであると考えた。

政府としても、大学教育を通じて高い教養・専門能力を育成する方針を示している。平成17年の文部科学省の将来像答申において、「多様で質の高い学士課程教育」の実現を目指すとの方針を明示した。翌年18年には「高い教養と専門的能力を培う」ことを大学の基本的役割とし、改正教育基本法7条を打ち出した。さらに、平成20年には学士課程答申において、各専攻分野を通じて培うべき能力を「学士力」として定義している。これらの答申を通じ、網羅的に大学教育の充実を目指すことを打ち出している。更に高等教育の質向上を目指し、具体的ないくつかの施策を導入している。例えば、少人数指導、学生の主体的な学習を引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）の推進、eラーニング等のITを活用した教育の推進がある。他にも、奉仕体験・フィールドワーク・海外体験学習といった教育方法に関するものや、GPAの活用・学習ポートフォリオなど教育評価に関するもの、教職員の能力向上を目的としたファカルティ・デベロップメントなど、様々な角度から改革案を示している。

しかし現状として、数ある施策の中でどの策がどの程度の成果を挙げているのか、実証的に示されてはいない。これは日本高等教育の質保証政策が、諸外国のそれらに比べて不十分な点である。そして、大学教育制度改善のために多方向からのアプローチが図られてはいるが、それぞれの効果に関する根拠や裏付けが見えにくい。質の高い学士の輩出を達成するためにはどのような政策が効果的であるか、実証的に規定要因を探り、有効な政策を導入すべきであると我々は考えた。

第2章 先行研究・本稿の位置づけ

先行研究

学士教育の質保証に取り組むにあたって、データに基づき学習成果の規定要因を実証的に分析することが重要となる。

国外ではこうした実証分析が盛んに行われ、蓄積された理論研究に基づいた様々な学生調査が組織的に実施されている。その代表的な取り組みが先述の、OECD 加盟国で進められている「学習成果調査 AHELO」である。これは大学教育の成果を世界共通のテストを用いて測定することを目的とした国際事業であり、そうした国際的な学習アセスメントが実施可能であるか検証するための調査研究が進んでいる。

一方、国内でも学生を対象とした各種の学習成果測定が様々なレベルで開発・実施されており、それらの調査をもとにした実証研究が行われている。全国レベルの調査としては、ベネッセ教育総合研究所による「大学生の学習・生活実態調査」（2008、2012）や東京大学 大学経営政策研究センターによる「全国大学生調査」（2007）、国立教育政策研究所による「大学生の学習状況に関する調査」（2014）などがある。個別大学レベルの調査も、インスティテューショナル・リサーチ（IR：教育、経営、財務情報を含む大学内部のさまざまなデータの入手や分析と管理、戦略計画の策定、大学の教育プログラムのレビューと点検など）への関心の高まりと共に、立命館大学や島根大学などで行われている。

上記の調査をもとにした学習成果の規定要因に関する研究については、Astin（1993）の IE0 モデル（Input-Environment-Output Model）の枠組みが広く用いられている。このモデルは、大学生の学習成果を Input, Environment, Output の3段階に分けて説明しており、Input は学生の既得情報（背景）を、Environment は学生が大学時代に経験することを、Output は学習成果を意味する。学習成果である Output が Input と Environment の二つの要素から規定されるということである。ここで、それぞれの要素としてどのような変数を設定するかが重要となる。

Input 要素としては、学生の属性（性別や学年、文理、入試形態等）に関する変数が注目される。例えば藤村（2013）は『全国大学生調査』の大規模調査データを用いた分析を

行っている。その結果として推薦入試で入学した学生の成績が高い偏差値の大学においては良いが、低い大学ではふるわないことを示している。

Environment 要素については大きく分けて三つの変数が注目される。一つは学習時間に関する変数で、学習成果との関係性が多くの研究によって認められている。中でも谷村 (2010) は学習時間を授業出席時間・授業の関連学習・授業に関係のない自主学習の三つに分けて分析の対象とし、授業関連学習時間が最も専門的成果に有意な効果を持つことを示した。また学習成果の向上には、単なる所要時間ではなく積極的な学習が必要であることを明らかにしている。

二つ目が学習への取り組みに関する変数である。岡田ほか (2011) は学習スタイルの違いが学習成果に与える影響について、学習への取り組み方をもとにして6つの学習スタイル (高学習意欲群・受動的学習群・能動的学習群・学習意欲低調群・勤勉的学習群・学習無気力群) に分類し分析を行っている。その考察として、学習スタイルの違いは大学入学以前の学生の状況と入学後の大学生活での経験によって生じると考えられ、より総合的に学習スタイルの在り方に影響を与える要因を明らかにしていくことが重要であると指摘している。

三つ目が授業経験に関する変数である。先述の岡田ほか (2011) では、どのような形式の授業 (グループワークやプレゼンテーションのある授業、教員学生間のコミュニケーションがある授業、期末以外のテスト・レポート) の受講経験の有無が学習への取り組み方に与える影響について分析している。その結果として、教員学生間のコミュニケーションは全ての学習への取り組み方に正の影響を与えることなどを示した。

また上記の三変数以外にも、Environment 要素として課外活動 (アルバイト、ボランティア) に注目した三好 (2013) の研究があり、ボランティア活動が専門教養の学習成果に対して有意な影響を与えていることを明らかにしている。

Output 要素については、学習成果をどのように定義づけるかが問題となる。岡田ほか (2011)、岡田・鳥居 (2011) では「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」といった汎用的能力を学習成果と設定している。一方で三好 (2013) では「教養的知識・能力」「専門的知識」「語学的能力」を学習成果としている。汎用的能力と教養・専門能力のどちらを学習成果とするかは研究によって異なるものの、学生の自己評価 (成長感) を変数としている点では共通している。

本稿ではこれらの先行研究の中でも特に岡田・鳥居（2011）に注目し、モデルや分析手法を参考にして研究を進めた。当先行研究では、Input に関する変数として学生の性別や入試方法等の属性を、Environment に関する変数としてどのような授業を受講したか（授業経験）や学習への取り組み方を、Output に関する変数としては学生による自己評価や GPA を取り上げている。これら IE0 モデルの各要素について、共分散構造分析を用いることで、岡田ほか（2011）で指摘される総合的な学習成果の規定要因分析を行っている。共分散構造分析は因子分析と重回帰分析を同時に行うことで、モデルにおける複数の変数間の関係を明らかにすることができる分析手法である。そして、分析の結果、属性や授業経験は問題解決能力や関係形成能力などの汎用的能力の学習成果に対し直接影響を与えているだけでなく、学習への取り組みを介して間接的に影響を与えていることを明らかにしている。

本稿の位置づけ

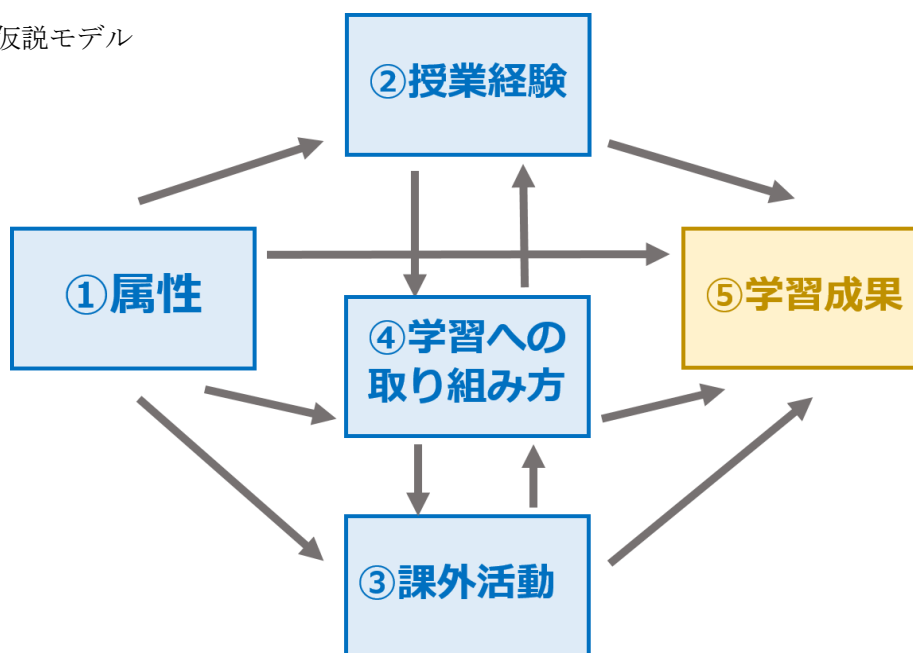
上述した理論モデルである IE0 モデルとその応用モデルである岡田・鳥居（2011）の仮説モデルを拡張して、独自のモデルを設定し共分散構造分析を行った。データにはベネッセ総合研究所の「全国大学生学習・生活実態調査」（2008）を使用した。これにより、先行研究が私立大学一校を分析の対象にしているのに対し、本稿では全国規模のサンプルを用いてより広範な学習成果の規定要因を明らかにした。もとなる理論モデルや用いた分析手法については先行研究を踏襲したが、こうしたデータの特性や、次章で述べるように先行研究の仮説モデルにおける各要素の変数に対して追加・変更を加えたこと（学習成果を全般的な汎用的能力から教養・専門能力とそれに付随する汎用的能力に変更したこと等）は本稿の意義となっている。また学習成果の向上に影響力を持つそれぞれの要素について、先述した現実の施策（アクティブ・ラーニング等）との関連性にも注目しながら考察を進めた。

第3章 分析

本稿における分析モデル

分析にあたって、先行研究（Astin, 1993；岡田・鳥居、2011）を拡張して図1のような仮説モデルを想定する（ $Output=f(Input; Environment)$ ）。Environmentの要素として、新たに課外活動（アルバイト、就職活動、社会活動）の影響を考慮し、またその他の要素についても、要素を構成する変数について以下の通り追加や変更を行った。中でも重要なのが、先行研究の仮説モデルには存在しなかった「学習への取り組み」から「授業経験」への因果を仮定したことと、学習成果の定義を2の（5）で後述する通り、先行研究の汎用的能力全般から教養・専門能力とそれに付随する汎用的能力に変更したことである。

図1. 仮説モデル



1.使用データ

ベネッセ教育総合研究所の「大学生の学習・生活実態調査」（2008）のデータを用いる。二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから本調査の個票データの提供を受けた。

2. 分析に用いた変数

(1) 学生の属性

学生の属性に関する質問項目の中から、性別・学年・文理・入試方法・大学院進学希望状況・住まい（実家暮らしか否か）・中学受験経験の有無を取り上げた。新たに属性変数として設定した院進学希望状況・住まい・中学受験経験の有無に関しては、教育課程において大学院への進学を意識していることや、親の教育方針が学習成果に与える影響を考慮するために変数として含めた。各変数についてはダミー変数化することでモデルに組み込んだ。

(2) 授業経験

授業経験に関する質問項目について、それぞれの授業経験に共通する因子を抽出するため、SPSS を用いて表 1 に示す探索的因子分析を行った（主因子法・プロマックス回転）。これにより多数の質問項目を、共通する要素を持つグループごとに分類し、モデルに投入する変数を作成することが可能となる。探索的因子分析の結果、「双方向的授業（教員・学生間でのコミュニケーションが可能な授業やグループワーク中心の授業、ゼミ・少人数演習等）」「学習サポート授業（高校での内容の補習授業や大学での学習方法についての授業、自らの進路について考える授業）」「期末以外のテスト・レポート実施授業」の三因子での解釈が妥当とされた。クロンバックの α 係数（ $\alpha = \text{質問項目数} / (\text{項目数} - 1) \times (1 - (\text{各項目の分散の合計} / \text{合計点の分散}))$ ）は 0.832 であり内的一貫性（探索的因子分析における信頼性のこと。クロンバックの α 係数はその指標である。）が確認された。

(3) 課外活動

三好（2013）は Environment 要素にボランティアやアルバイトなどの課外活動を含めたが、本研究ではこれに就職活動を加えることで、開始時期の度重なる変更が行われている就職活動の学習成果への影響を検討する。

(4) 学習への取り組み方

学習への取り組み方についても（2）同様 SPSS による探索的因子分析を行った（表 2）。岡田・鳥居（2011）同様「積極的主張（グループワークやディスカッションに積極的に貢献する等）」「勤勉的受講態度（授業で出された宿題や課題をきちんとやる等）」「計画的学習（授業の予習復習をする等）」「自発的学習（授業でわからなかったことは自分で調べる等）」の因子での解釈を行った。クロンバックの α 係数は 0.902 であり、内的一貫性が確認された。

表1. 授業経験

	因子		
	1	2	3
ディスカッションの機会を取り入れた授業	0.917	-0.155	-0.062
グループワークなどの協同作業をする授業	0.815	-0.141	0.03
プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	0.768	-0.089	0.013
教員と学生が授業時間内にコミュニケーションがとれる授業	0.603	0.09	0.018
上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーションがとれる授業	0.47	0.252	-0.1
学生の意見や授業評価の結果を反映させた授業	0.444	0.192	0.11
少人数のゼミ・演習形式の授業	0.411	0.041	0.001
インターネットやメールなどを利用して授業以外でも教員や学生とコミュニケーションがとれる授業	0.407	0.193	0.083
大学での勉強方法を学ぶ授業	0.012	0.718	-0.043
高校で勉強する教科の補習授業	-0.129	0.594	0.049
自分の進路や適性について考える授業	0.31	0.432	-0.029
学期末以外にもレポートが課される授業	0.047	-0.052	0.779
学期末以外にもテストが課される授業	-0.021	0.049	0.771

表2. 学習への取り組み

	因子			
	1	2	3	4
グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する	0.963	0.042	-0.07	-0.021
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	0.937	0.033	-0.113	0.037
グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	0.814	-0.074	0.126	-0.08
グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	0.742	0.045	-0.106	0.129
クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	0.524	-0.144	0.437	-0.103
授業で出された宿題や課題はきちんとやる	0.045	0.719	-0.05	0.032
履修登録した科目は途中で投げ出さない	0.041	0.715	0.01	-0.139
授業に遅刻しないようにする	-0.099	0.713	0.099	-0.149
授業に必要な教科書、資料、ノートを毎回持参する	-0.089	0.71	-0.07	0.015
レポートやテストを提出する前に見直す	0.058	0.561	-0.079	0.174
できるかぎり良い成績をとろうとする	0.044	0.469	0.226	-0.013
授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる	0.092	0.404	0.118	0.135
授業の復習をする	-0.097	-0.02	0.782	0.074
授業の予習をする	-0.052	0.02	0.737	-0.091
授業でわからなかったことは先生に質問する	0.221	0.006	0.464	0.016
計画を立てて勉強する	0.065	0.057	0.451	0.084
自分の意思で継続的に勉強する	0.059	0.094	0.404	0.252
授業で興味をもったことについて自主的に勉強する	-0.026	-0.093	0.044	0.892
授業とは関係なく興味をもったことについて自主的に勉強する	0.071	-0.034	-0.071	0.767
授業でわからなかったことは、自分で調べる	-0.097	0.067	0.276	0.537

(5) 学習成果

学習成果には、本稿において学士が第一に身に付ける必要があると考えられる教養・専門能力を定義し、探索的因子分析の結果得られた因子のうち、「幅広い一般常識・教養」「専門分野の基礎的な知識技術」と結合した因子 F1 を「専門・教養学習成果」として学習成果を表す変数に設定した。これには「問題解決能力」といった汎用的能力も付随することが分かる。クロンバックの α 係数は 0.945 であり内的一貫性が確認された。

表3. 学習成果

	因子			
	1	2	3	4
ものごとを批判的・多面的に考える	0.736	-0.002	-0.039	-0.049
社会や文化の多様性を理解し、尊重する	0.722	-0.193	0.092	0.067
社会の規範やルールにしたがって行動する	0.71	-0.072	-0.042	-0.017
多様な情報から適切な情報を取捨選択する	0.699	0.138	-0.006	-0.085
進んで新しい知識・能力を身につけようとする	0.697	0.038	0.038	-0.02
異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる	0.69	-0.043	-0.056	0.182
幅広い教養・一般常識を身につける	0.677	-0.039	0.109	-0.076
文献や資料にある情報を正しく理解する	0.635	0.221	0.037	-0.126
自分の感情を上手にコントロールする	0.631	-0.069	-0.058	0.089
現状を分析し、問題点や課題を発見する	0.624	0.162	-0.066	0.078
筋道を立てて論理的に問題を解決する	0.583	0.22	-0.03	0.023
自分の適性や能力を把握する	0.567	0.013	-0.039	0.198
自分の知識や考えを文章で論理的に書く	0.567	0.181	0.025	-0.028
自分で目標を設定し、計画的に行動する	0.552	0.062	-0.006	0.169
自分に自信や肯定感をもつ	0.508	-0.064	-0.009	0.304
人と協力しながらものごとを進める	0.494	0.031	-0.042	0.216
専門分野の基礎的な知識・技術を身につける	0.427	0.321	0.018	-0.121
既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す	0.421	0.035	0.02	0.331
問題を解決するために、数式や図・グラフを利用する	-0.214	0.792	0.005	0.227
コンピュータを使ってデータの作成・整理・分析をする	0.099	0.71	0.035	-0.174
自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する	-0.098	0.645	-0.014	0.313
コンピュータを使って文書・発表資料を作成し表現する	0.327	0.529	0.042	-0.248
仮説の検証や情報収集のために、実験や調査を適切に計画・実施する	0.056	0.485	-0.023	0.312
外国語で聞き、話す	-0.075	0.014	0.886	0.102
外国語で読み、書く	-0.027	0.072	0.817	0.021
国際的な視野を身につける	0.34	-0.098	0.425	0.143
自ら先頭に立って行動し、グループをまとめる	0.209	0.028	0.016	0.551
社会活動に積極的に参加する	-0.046	-0.023	0.14	0.507

分析結果

変数間の相関を表4に示した。相関の高い変数間には双方向のパス（因果）を設定し、モデルの適合性を高めた。そしてこれら変数に対し、Amos2.2を用いて、仮説モデルに基づいた共分散構造分析を行った。最尤法によるパラメータ推定を行い有意でない（有意水準5%）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（GFI=0.965, AGFI=0.944, CFI=0.932, RMSEA=0.049）。パス図については、投入した変数が多く図示すると煩雑になるため省略した。

（1）結果仮説

分析を行うにあたって事前に以下二つの仮説を設定し、結果の考察においてその成否に注目した。

- ①期末以外のテスト・レポート実施変数が学習成果に正の影響を与えている
- ②就職活動変数が学習成果に負の影響を与えている

（2）結果

共分散構造分析の結果を表5と表6に示した。表5は仮定したパスの係数推定値とその有意確率を、表6では直接効果（パス推定値と同値）と間接効果、両者を合わせた総合効果を示している。以下、表6のそれぞれの効果に着目し分析結果を考察していく。

a. 属性と授業経験、課外活動の関係（直接効果）

推薦ダミー（推薦入試を経験=1, 未経験=0）が授業経験と課外活動へ与える影響について見ると、授業経験については双方向性授業と学習サポート授業に対して正の影響を与えていることが分かる。つまり推薦入試を経験した学生は、こうしたタイプの授業を受講する傾向があるといえる。課外活動については、就職活動に対する影響が確認された。

院進学ダミー（大学院進学を希望している=1, していない=0）が授業経験と課外活動へ与える影響については、学習サポートと就職活動について負の影響を与えている。

実家ダミー（実家暮らし=1, その他=0）については期末以外のテスト・レポートに対しては負の、アルバイトに対しては正の影響が確認された。これより、実家暮らしであるほどアルバイト時間が増加する傾向にあるといえる。

b. 属性、授業経験、課外活動と学習への取り組みの関係（直接効果）

積極的主張に対して正の影響を与えている変数として、大きな影響力を持つものには中学受験ダミー（中学受験経験あり=1, なし=0）と社会活動があり、アルバイト時間も若干の影響力を持っていた。

一方、積極的主張は双方向的授業に対して正の影響を与えている。これについては積極性のある学生ほど双方向性のある授業を受講する傾向があることを示しており、仮説モデルで仮定した学習への取り組みから授業経験へのパスが成り立つことが確認された。

勤勉的受講態度に影響を与える変数としては、院進学ダミーや就職活動、期末以外のテスト・レポートがある。

計画的学習については、社会活動と学習サポートが正の影響を与える一方で、就職活動と期末以外のテスト・レポートが負の影響を与えることが示された。

自発的学習に対しては学習サポートと期末以外のテスト・レポートという授業経験に関する変数が影響を与えていた。その他学習への取り組みとして取り上げた変数である授業関連学習時間に対して就職活動が負の影響を与えていることが明らかとなった。

c. 属性、授業経験、課外活動、学習への取り組みと学習成果の関係（直接効果）

学習成果に対し、属性・授業経験・課外活動・学習への取り組みが与える影響について確認していく。教養・専門能力とそれに付随する汎用的能力に対し影響を与える変数として、属性変数においては院進学ダミー、学年ダミー（1・2年生=0, 3・4年生=1）が、課外活動においては社会活動、就職活動がある。

また学習への取り組み変数においては学習時間を除く四変数が、授業経験においては双方向性授業と期末以外のテスト・レポートが影響を与えていた。

一方 GPA については、院進学ダミーと計画的学習、勤勉的受講態度が影響を与えていることが分かる。

総合的考察

本分析の主眼であった学習成果への各要素の影響について考察を行うと、GPA に対して直接影響を与える変数は少なく、属性における院進学ダミーと学習への取り組みにおける計画的学習・勤勉的受講態度のみであった。この結果は GPA 評価が学習への勤勉度合を反映させる指標として機能していることを示している。

教養・専門能力とそれに付随する汎用的能力を学習成果として捉えた時の結果については、以下の通り考察を行った。2. c の結果を見ると学習成果に影響を与える最も大きな変数は自発的学習となっており、またその他学習への取り組みに関する変数もそれに準じた影響を与えている。このことから、学習への取り組みが学習成果にもたらす影響の強さをうかがい知ることができ、直観的な理解とも整合する。学習への取り組みの中でも大きな影響があったのが自発的学習と積極的主張であり、計画的学習・勤勉的受講態度の影響度との間に一定の差が見られたことから、積極性・自発性といった学習への意欲が学習成果を高める要因になっていることが分かる。

続いて学習成果への影響が大きいものとして、双方向的授業がある。これは先述の中央教育審議会の答申でも示されるアクティブ・ラーニングの効果や少人数の演習・ゼミによるピアグループ効果によるものと考えられる。そのためアクティブ・ラーニングを推進しようとする昨今の教育改革の動きは正しいといえる。

一方、授業経験として期末以外のテスト・レポートの実施変数も高い学習成果への影響を与えており、仮説の①が成り立つことが明らかになった。期末以外のテスト・レポート実施は、先ほど学習成果に最も高い影響を与えるとされた自発的学習に対しても正の効果がある。このことから学習成果に対する間接効果（表 6 下段）も観測され、総合的に学習成果に与える影響は大きなものとなっている。

次に、その他学習成果に影響を与えていた変数について、属性に関する変数と課外活動に関する変数を見ていく。属性に関する変数では院進学ダミーと学年ダミーがある。院進学ダミーについて、大学院への進学を希望する学生は進学後の学習に対する意欲や大学院進学試験（院試）に対する備えから、学習成果が高くなっていると考えられる。学年については、学習成果変数が専門教科への成果意識を含んでいることから、上級学年になるほど学習成果が高くなるのは当然であると考えられる。

課外活動に関する変数では、社会活動と就職活動が学習成果に正の影響を与えており、アルバイト時間が学習成果に与える影響は観測されなかった（学習への取り組みを通しての間接効果も同様であった）。社会活動については積極的主張や計画的学習にも正の影響があったことから、学習に対する意欲と関連して学習成果を向上させているのではないかと考えられる。

就職活動については仮説の②に反して学習成果に正の影響を与えるという結果が出ており、就職活動に対して意欲的に取り組むことのできる学生は学習に対しても高い成果を出すことができるという解釈が成り立つといえる。しかし就職活動は、学習成果に正の影響を与える学習時間や計画的学習に対しては負の影響を与えることから、学習成果への間接効果は負の値を示しており、学習成果に与える影響には両方の側面があることが分かった。

以上の学習成果を規定する要因についての分析・その結果についての考察を踏まえ、今後の研究にあたって本分析の課題について述べる。本分析の課題として、使用したデータの持つアンケート調査という性質上、モデルに投入した各変数に学生の主観的要素が含まれていることが挙げられる。学習成果として設定した、教養・専門能力に対する学生の成長感については、学生の意識レベルでの成長は他者から捉えられた学習成果と整合的であることが先行研究によって示されている。しかし先述の OECD が取り進める学習調査 AHELO や各種試験など、定量的に学習成果の測定を行える共通の指標を作成することで、より正確な学習成果を測定していく必要があると考える。

また Environment 要素については、質保証施策に対する効果測定の観点からの調査を行うべきである。例えば学生の教員への評価など、教員に関する情報を調査項目に含めることが、ファカルティ・デベロップメントを進めていく上で重要となる。加えて、新たに追加した課外活動変数についても、課外活動に取り組んだ時間など、より客観的な指標での測定が必要であると考えられる。

次章では、以上の分析の結果と考察を踏まえた上で政策提言を行う。

表 4. 共分散構造分析に用いた変数間の相関

	男性ダミー	学年ダミー	文系ダミー	実家ダミー	中学受験ダミー	院進学ダミー	推薦ダミー	双方向性授業	学習サポート	期外以外のテスト・レポート	積極的主張	勉強的受講態度	計画的学習	自発的学習	授業の予復習や課題をする時間	就職活動	社会活動	アルバイト時間	専門教養成果	GPA	
男性ダミー	1																				
学年ダミー	.4070	1																			
文系ダミー	.034	.034	1																		
実家ダミー	-.038	-.034	.118	1																	
中学受験ダミー	-.042	-.028	-.042	.039	1																
院進学ダミー	.083	.066	-.222	-.097	.046	1															
推薦ダミー	-.082	-.004	.026	.036	-.045	-.072	1														
双方向性授業	-.093	.073	.076	-.007	.040	-.007	.012	1													
学習サポート	.018	.016	.016	.009	-.031	-.059	.053	.536	1												
期外以外のテスト・レポート	-.065	.047	-.125	-.058	.026	.044	.013	.408	.155	1											
積極的主張	.036	.022	.033	.033	.059	.091	.030	.479	.234	.175	1										
勉強的受講態度	-.132	-.043	-.051	-.003	-.014	.070	.109	.206	.109	.267	.341	1									
計画的学習	-.019	-.043	-.039	-.004	.028	.112	.010	.379	.345	.187	.545	.608	1								
自発的学習	-.015	.047	-.001	-.028	.020	.108	-.006	.331	.213	.207	.508	.556	.761	1							
授業の予復習や課題をする時間	.000	.000	.000	.001	.062	.100	-.005	.166	.065	.174	.185	.348	.412	.313	1						
就職活動	-.005	.546	.148	.039	-.041	-.155	.016	.164	.114	.025	.198	.010	.088	.113	-.118	1					
社会活動	.038	.000	.000	.577	.663	.133	.292	.000	.000	.001	.000	.001	.221	.168	.006	.284	1				
アルバイト時間	-.023	.087	.037	.050	-.022	-.038	.022	.043	.013	.028	.068	.016	.025	.015	-.048	.095	.081	1			
専門教養成果	-.044	.030	.043	.135	.080	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.294	.515	.531	.197	.210	.228	.045	1		
GPA	-.001	.010	.028	.009	.008	.048	.000	.077	.026	.032	.103	.180	.147	.110	.075	.035	.046	.017	.101	1	
	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070	.4070

Pearsonの相関係数を用いる。
 有意確率は両側検定による。
 ** . 相関係数は 1% 水準で有意。
 * . 相関係数は 5% 水準で有意。

表5. 各変数間のパス推定値と有意確率

			推定値	標準誤差	検定統計量	確率
学習サポート	<---	性別	0.167	0.022	7.457	***
期末以外のテストレポート	<---	性別	-0.092	0.025	-3.678	***
学習サポート	<---	学年	-0.186	0.022	-8.503	***
期末以外のテストレポート	<---	文系	-0.283	0.025	-11.332	***
期末以外のテストレポート	<---	実家暮らし	-0.071	0.025	-2.845	0.004
学習サポート	<---	院進学	-0.135	0.033	-4.061	***
計画的学習	<---	社会活動	0.05	0.006	8.426	***
積極的主張	<---	社会活動	0.18	0.01	18.26	***
勤勉的受講態度	<---	性別	-0.224	0.024	-9.345	***
勤勉的受講態度	<---	学年	-0.304	0.045	-6.707	***
計画的学習	<---	学年	0.049	0.023	2.1	0.036
勤勉的受講態度	<---	文系	-0.108	0.024	-4.479	***
積極的主張	<---	中学受験	0.159	0.037	4.337	***
勤勉的受講態度	<---	院進学	0.157	0.042	3.746	***
就職活動	<---	院進学	-1.163	0.072	-16.216	***
アルバイト時間	<---	実家暮らし	3.74	1.03	3.632	***
就職活動	<---	学年	2.016	0.048	42.119	***
双方向性授業	<---	推薦ダミー	0.059	0.029	2.026	0.043
学習サポート	<---	推薦ダミー	0.097	0.025	3.908	***
勤勉的受講態度	<---	推薦ダミー	0.211	0.026	8	***
就職活動	<---	推薦ダミー	0.114	0.055	2.053	0.04
就職活動	<---	社会活動	0.172	0.017	10.231	***
専門教養成果	<---	期末以外のテストレポート	0.062	0.015	4.231	***
専門教養成果	<---	双方向性授業	0.209	0.015	14.012	***
専門教養成果	<---	積極的主張	0.197	0.016	12.65	***
専門教養成果	<---	勤勉的受講態度	0.129	0.016	7.945	***
GPA	<---	勤勉的受講態度	0.081	0.01	7.726	***
専門教養成果	<---	計画的学習	0.071	0.022	3.303	***
GPA	<---	計画的学習	0.027	0.01	2.557	0.011
専門教養成果	<---	自発的学習	0.222	0.02	11.398	***
専門教養成果	<---	社会活動	0.022	0.008	2.668	0.008
専門教養成果	<---	就職活動	0.042	0.008	5.293	***
GPA	<---	院進学	0.053	0.023	2.311	0.021
専門教養成果	<---	院進学	0.074	0.036	2.086	0.037
専門教養成果	<---	学年	0.071	0.028	2.561	0.01
GPA	<---	性別	-0.043	0.015	-2.755	0.006
計画的学習	<---	学習サポート	0.192	0.01	19.039	***
学習時間	<---	就職活動	-0.141	0.012	-11.488	***
計画的学習	<---	就職活動	-0.072	0.009	-8.318	***
勤勉的受講態度	<---	就職活動	0.083	0.02	4.193	***
積極的主張	<---	アルバイト時間	0.002	0	4.219	***
アルバイト時間	<---	学習時間	-1.14	0.368	-3.095	0.002
就職活動	<---	計画的学習	0.738	0.069	10.74	***
就職活動	<---	勤勉的受講態度	-0.554	0.088	-6.286	***
勤勉的受講態度	<---	自発的学習	0.464	0.014	32.065	***
計画的学習	<---	積極的主張	0.164	0.01	16.199	***
計画的学習	<---	自発的学習	0.485	0.013	38.457	***
自発的学習	<---	積極的主張	0.418	0.013	31.506	***
計画的学習	<---	勤勉的受講態度	0.2	0.014	14.531	***
双方向性授業	<---	積極的主張	0.463	0.013	34.693	***
計画的学習	<---	学習時間	0.104	0.007	15.93	***
学習時間	<---	勤勉的受講態度	0.375	0.026	14.681	***
学習サポート	<---	双方向性授業	0.495	0.012	42.523	***
期末以外のテストレポート	<---	双方向性授業	0.384	0.013	29.339	***
勤勉的受講態度	<---	期末以外のテストレポート	0.157	0.014	11.278	***
計画的学習	<---	期末以外のテストレポート	-0.057	0.01	-5.882	***
自発的学習	<---	期末以外のテストレポート	0.098	0.014	6.859	***
自発的学習	<---	学習サポート	0.094	0.015	6.309	***
自発的学習	<---	学習時間	0.093	0.01	9.233	***
積極的主張	<---	学習時間	0.099	0.011	8.952	***

表 6. 各変数間の総合・直接・間接効果

総合効果

	推薦ダミー	中学受験	院進学	実家暮らし	文系	学年	性別	社会活動	アルバイト時間	学習時間	就職活動	学習サポート	自発的学習	計画的学習	動机的受講態度	積極的主張	双方向性授業	期末以外のテスト
アルバイト時間	-0.091	-0.013	-0.212	3.747	0.079	0.386	0.177	0.01	0	-1.155	0.117	0	-0.181	0.086	-0.481	-0.079	-0.038	-0.098
学習時間	0.079	0.011	0.186	-0.006	0.007	-0.339	-0.102	-0.009	0	0.014	-0.103	0	0.159	-0.076	0.422	0.069	0.033	0.086
就職活動	0.05	0.032	-1.13	0.007	0.056	1.94	0.105	0.227	0	0.105	-0.09	0.145	0.172	0.671	-0.331	0.202	0.044	-0.073
学習サポート	0.128	0.037	-0.131	-0.001	-0.002	-0.194	0.164	0.041	0.001	0.023	-0.002	0	0.004	-0.002	0.009	0.231	0.496	0.002
自発的学習	0.025	0.074	0.013	-0.005	-0.037	-0.064	-0.007	0.081	0.001	0.139	0.014	0.094	0.022	-0.01	0.058	0.466	0.089	0.11
計画的学習	0.087	0.075	0.098	0	-0.047	-0.233	-0.033	0.12	0.001	0.2	-0.071	0.239	0.601	-0.052	0.304	0.47	0.138	0.052
動机的受講態度	0.231	0.042	0.07	-0.012	-0.165	-0.173	-0.234	0.091	0	0.076	0.069	0.056	0.459	0.051	0.001	0.261	0.105	0.202
積極的主張	0.008	0.16	0.018	0.006	-0.007	-0.033	-0.01	0.179	0.002	0.098	-0.01	0	0.015	-0.007	0.041	0.007	0.003	0.008
双方向性授業	0.063	0.074	0.008	0.003	-0.003	-0.015	-0.005	0.083	0.001	0.046	-0.005	0	0.007	-0.003	0.019	0.466	0.001	0.004
期末以外のテスト	0.024	0.028	0.003	-0.07	-0.284	-0.006	-0.094	0.032	0	0.017	-0.002	0	0.003	-0.001	0.007	0.179	0.384	0.001
アルバイト	0.021	0.005	0.061	-0.001	-0.015	-0.02	-0.082	0.008	0	0.011	0.004	0.011	0.055	0.029	0.089	0.034	0.012	0.018
GPA	0.021	0.005	0.061	-0.001	-0.015	-0.02	-0.082	0.008	0	0.011	0.004	0.011	0.055	0.029	0.089	0.034	0.012	0.018
専門教育成果	0.06	0.077	0.052	-0.005	-0.05	0.088	-0.039	0.121	0.001	0.089	0.035	0.051	0.345	0.098	0.163	0.487	0.279	0.115

直接効果

	推薦ダミー	中学受験	院進学	実家暮らし	文系	学年	性別	社会活動	アルバイト時間	学習時間	就職活動	学習サポート	自発的学習	計画的学習	動机的受講態度	積極的主張	双方向性授業	期末以外のテスト
アルバイト時間	0	0	0	3.74	0	0	0	0	0	-1.14	0	0	0	0	0	0	0	0
学習時間	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-0.141	0	0	0	0.375	0	0	0
就職活動	0.114	0	-1.63	0	0	2.016	0	0.172	0	0	0	0	0	0.738	-0.554	0	0	0
学習サポート	0.097	0	-0.135	0	0	0.186	0	0.167	0	0	0	0	0	0	0	0	0.495	0
自発的学習	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.093	0	0.094	0	0	0.418	0	0	0.098
計画的学習	0	0	0	0	0	0.049	0	0.05	0	0.104	-0.072	0.192	0	0	0.2	0.164	0	-0.057
動机的受講態度	0.211	0	0.157	0	-0.108	-0.304	-0.224	0	0	0.083	0	0.464	0	0	0	0	0	0.157
積極的主張	0	0.159	0	0	0	0	0	0.18	0.002	0.099	0	0	0	0	0	0.463	0	0
双方向性授業	0.059	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
期末以外のテスト	0	0	0	-0.071	-0.283	0	-0.092	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.384	0
アルバイト	0	0	0.053	0	0	0	-0.043	0	0	0	0	0	0.222	0.027	0.081	0	0	0
GPA	0	0	0.074	0	0	0.071	0	0.022	0	0	0.042	0	0	0.071	0.129	0.197	0.209	0.062
専門教育成果	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

間接効果

	推薦ダミー	中学受験	院進学	実家暮らし	文系	学年	性別	社会活動	アルバイト時間	学習時間	就職活動	学習サポート	自発的学習	計画的学習	動机的受講態度	積極的主張	双方向性授業	期末以外のテスト
アルバイト時間	-0.091	-0.013	-0.212	0.006	0.079	0.386	0.117	0.01	0	-0.016	0.117	0	-0.181	0.086	-0.079	-0.038	-0.098	
学習時間	0.079	0.011	0.186	-0.006	-0.07	-0.339	-0.102	-0.009	0	0.014	0.038	0	0.159	-0.076	0.047	0.069	0.033	
就職活動	0.064	0.032	-1.13	0.007	0.056	-0.076	0.105	0.055	0	0.105	-0.09	0.145	0.172	-0.067	0.224	0.202	0.044	
学習サポート	0.031	0.037	-0.131	-0.001	-0.002	-0.008	-0.002	0.041	0.001	0.023	-0.002	0	0.004	-0.002	0.009	0.231	0.001	
自発的学習	0.025	0.074	0.013	-0.005	-0.037	-0.064	-0.007	0.081	0.001	0.139	0.014	0.094	0.022	-0.01	0.058	0.466	0.089	
計画的学習	0.087	0.075	0.098	0	-0.047	-0.282	-0.033	0.07	0.001	0.086	0.001	0.046	0.116	-0.052	0.104	0.306	0.138	
動机的受講態度	0.231	0.042	0.07	-0.012	-0.057	-0.173	-0.009	0.061	0	0.076	-0.014	0.056	0.025	0.051	0.001	0.261	0.105	
積極的主張	0.008	0.001	0.018	0.006	-0.007	-0.033	-0.01	-0.001	0	-0.001	-0.01	0	0.015	-0.007	0.041	0.007	0.003	
双方向性授業	0.004	0.074	0.008	0.003	-0.003	-0.015	-0.005	0.083	0.001	0.046	-0.005	0	0.007	-0.003	0.019	0.466	0.001	
期末以外のテスト	0.024	0.028	0.003	0.001	-0.001	-0.006	-0.002	0.032	0	0.017	-0.002	0	0.003	-0.001	0.007	0.179	0.001	
アルバイト	0.021	0.005	0.008	-0.001	-0.015	-0.02	-0.02	0.008	0	0.011	0.004	0.011	0.055	0.003	0.008	0.034	0.012	
GPA	0.021	0.005	0.008	-0.001	-0.015	-0.02	-0.02	0.008	0	0.011	0.004	0.011	0.055	0.003	0.008	0.034	0.012	
専門教育成果	0.06	0.077	-0.023	-0.005	-0.05	0.017	-0.039	0.099	0.001	0.089	-0.006	0.051	0.123	0.026	0.033	0.289	0.07	

第4章 政策提言

分析結果を受けて

学習成果の規定要因に関する分析において、以下の2点の結果が得られた。

- ①期末以外のテスト・レポート実施変数が学習成果に対して正の影響を与えている。
- ②就職活動は学習成果に対し、学習への取り組み変数に与える影響を通じて間接的に負の影響を与えている。

以上の結果を踏まえ、学習成果の向上を達成するための二つの施策を提言する。一つ目の施策は、「卒業試験の導入」である。この施策は、テストが学習成果へ正の影響を与えるという①の結果を受け導かれたものである。卒業試験は、学部を卒業するものが「学士」の称号にふさわしい能力を有するかどうかを測定するための試験となる。二つ目の施策は、「就職活動の押し出し」である。大学卒業前の3年生から就職活動を始める現行の制度を廃止し、卒業試験実施後に移行するという施策である。②の結果を受け、就職活動の学習成果に対する負の効果はあくまで間接的ではあるものの、第一の施策である卒業試験の導入が実現すればその効果はよりマイナスに働くと考え、本施策を提言するに至った。本章ではこれら二つの施策について、具体的に論じる。

施策①: 卒業試験の導入

1. 導入の背景

分析により、期末以外のテストの実施は学習成果に効力があるということが判明した。これは、学生に対し強制力を伴って目標を意識させるという、テストの持つ機能がもたらす結果であるといえる。そこで、これまで各教科の定着度合いを測るために実施されてきたテストを、4年間かけ学部で学んだ知識を測るための卒業試験に拡張したとしても効力が発揮されると考えた。また、分析によって、大学院進学を考えている学生の学習成果が高いという結果が示されたことも、卒業試験導入の効果を保証するものとなっている。大学院進学試験は学部レベルの教養・専門能力を身につけているかどうかを判定するという側面を持っており、後述する卒業試験と時期や内容の面で類似点が多いため同様の効果が

期待できる。それゆえ、これまで学問を追究する場所という大学の特質上必要とされていなかった卒業試験の導入は、高い学習成果を誇る学士の育成に効果を発揮するといえる。

2. 参考試験モデル

卒業試験の内容や制度について、各大学の大学院入学試験と学習院大学文学部日本語日本文学科の卒業試験を参考にする。まず、大学院入学試験について考察する。文部科学省大学審議会大学院部会によると、「それぞれの大学院の理念・目標や求める学生像を明確に示した上で、それに応じた大学院入学者選抜実施法等を工夫改善すること」を大学院に求めている。つまり、各大学院の理念や目標に合致する人材を見分けられる限りで、大学院入学試験の内容・制度等は各大学に委ねられている。

そこで、具体的に12大学の大学院（青山学院大学、学習院大学、慶應義塾大学、上智大学、中央大学、東京大学、東京工業大学、一橋大学、法政大学、明治大学、立教大学、早稲田大学）について調査した。その結果、以下三つの試験形式が全体として採用されていた。一つ目は筆記試験である。主に専門分野についての知識・能力が定着しているかどうかを測るための試験であり、いくつかの指定科目から1～2科目を選択させ試験するものであった。二つ目は口頭試験で、予め学生に提出させた研究計画書に基づいたものとなる。三つ目は外国語能力の証明書の提出であり、ほとんどの大学でTOEFL試験が採用されていた。

ここで、東京大学大学院経済学研究科と早稲田大学大学院基幹理工学研究科の大学院入学試験を例に挙げる。東京大学大学院経済学研究科経済専攻の入学試験は、3つの問題群から2つを受験生に選択させ、解答させる筆記試験である。3つの問題群とはそれぞれ、「ミクロ・マクロ基礎、経済原論・経済学史、統計基礎」、「日本経済、国際経済、ミクロ・マクロ応用、数学」、「日本経済史、外国経済史」である。加えて、外国語運用能力を測るため、TOEFLのスコアシートを提出する、またはフランス語かドイツ語を選択し解答することを求めている。そして、これらの筆記試験に合格した者については、研究計画に基づいた口述試験を行い、最終的な選抜を実施している。

また、早稲田大学大学院基幹理工学研究科数学応用数理専攻の入学試験は、「微分積分」、「線形代数」、「基礎数理」の3科目から1科目、「専門科目」の中から1科目を選択し解答させる筆記試験に加え、専門分野に関する口述試験、さらにはTOEFLのスコアシートにより選抜を行っている。

次に、学習院大学日本語日本文学科の卒業試験について考察する。本学科は、古くから卒業試験を導入している。よってこの試験を卒業試験の導入という本施策の数少ないモデルと見なすことができる。では、そもそも本学科において、なぜ卒業試験が実施されているのであろうか。その目的は、学部で学んだ基礎レベルの知識が定着しているかどうかを確認するためである。また、文学部で学ぶ内容は教員ごとに多種多様であり、他学部に比べ体系的に整っていないという特性がある。したがって、卒業試験を利用して、文学の根本となる部分の共通理解を図る必要性もある。

このような目的を達成するため、試験内容は以下のとおりとなっている。日本語日本文学系¹では、「漢字の書き取り」、「古文解釈」、「変体仮名」、「日本語学」、「言語学」、「文学史（古典）」、「文学史（近代）」の7科目の中から4科目。一方で、日本語教育系では、「漢字の書き取り」、「日本語学」、「言語学」、「日本語教育学」の4科目すべてが試験範囲となっている。具体的には、「日本語学」の試験には「比較言語学と対照言語学の違いについて説明しなさい」といった問題が出題される。また、「変体仮名」の試験では、江戸時代の版本の一部の読み下しを学生に課す（朝日新聞HP、2014）。

これらの科目は、4年間の学習カリキュラムの内容に対応している。例えば、「漢字の書き取り」対策として学部生全員に『新選総合漢字問題集』を与え、必修科目の「基礎演習」の中で取り扱っている。その上、1・2年生は6月と11月の年2回漢字テストが課されて試験への対応をそれぞれの学生の自主的な学習のみに任せにするのではなく、大学が積極的にサポートする体制が整っている。試験方法は多くの大学院入試で見られたのと同様、記述試験と口述試験に分けられる。その成績は卒業論文（12単位）に反映される。また各科目には「基準点」が存在し、その点数を超えなければ再試験を受けなければならない。その再試験にも合格できない場合、卒業論文と同程度の内容を要求するレポートが課される。そのため、学生は12月の卒業論文提出後も1月下旬から2月初旬までに実施される卒業試験へ向けた学習に余念がないという。

¹本学科は、日本語日本文学系と日本語教育系という2つの系統に分けられている。それぞれの専門性に応じたカリキュラムが組み立てられており、卒業試験の内容もそれに応じて異なる。

3. 提言する試験の内容と制度

上記の考察を踏まえ、卒業試験の内容と制度を検討する。まず、内容についてであるが、卒業試験は大学4年間で学んだ教養・専門能力の定着度合を確認するための試験である。そのため試験の内容には専門分野・教養分野両方の能力に関する試験を組み込むことが必須となる。また難易度については、一般的な大学院入学試験と同様の準備期間である半年間程度を要するものを想定する。以上の原則は順守しなければならないが、より詳細な内容の選定については大学院入学試験と同じく各大学・学部へ委任する。

次に制度面についてであるが、これも内容面同様各大学・学部の裁量に任せる。テスト様式は記述式試験、口述試験が想定される。記述試験については、多くの大学院入試や学習院大学が採用しているように、予め与えられた専門科目から幾つかを選択し解かせる、あるいはその全てを解かせる形式が考えうる。一方で、口述試験については、学生それぞれに合わせた問題を出題する、全ての学生に同じような問題を出題する、または必要ないと判断するなど、様々な方法が想定されうる。

時期は大学卒業前の1月下旬から2月初旬が適切であると考えられる。なお、卒業試験の主催者は各大学の学部学科とする。内容・制度ともに、原則として各学部へ委任する。これは、各大学・学部の特色や多様性を保持するためである。そのため、学士にふさわしい能力を身に付けたかどうかを確認するという卒業試験の目的やその理念を念頭に置き、それに見合う能力を身に付けたか否かを測定できる試験内容・制度の構築が各大学・学部には求められる。よって、合格基準についても、各学部を卒業した学士として自信をもって世の中に輩出できるレベルとするため、各学部に一任する。

また、分析の項でも述べたように、世界共通の枠組みとしてAHELO導入の動きがある。これが導入されれば、卒業試験により向上することが予想される学習成果を、より客観的な指標を用いて測定することが可能になるため相乗効果が期待できる。

施策②: 就職活動の押し出し

1. 導入の背景

当初の仮定とは異なり、就職活動は直接的に学習成果へ負の影響を与えているわけではないということが判明した。学業で優秀な成績を修める学生は、就職活動に対しても同様に真摯に取り組む傾向があるため、一見すると学習成果に対し就職活動も好影響を与える

という結果が導かれた。しかしながら、就職活動は学習成果に対し、学習への取り組みへの影響を通じて間接的に負の効果を与えているということが、分析より明らかとなった。この負の効果は第一の施策によって卒業試験制度が導入されるとより大きなものになると想定される。そのため、卒業試験による学習成果向上効果を完全なものとするには、就職活動と学業を切り離しその影響を取り除く必要があると考えた。

2. 現状と押し出し後の就職活動

現状の就職活動の流れは以下の通りである。就職活動が解禁された後、各企業は説明会を開催するなどして、採用募集情報を開示する。開示情報に基づいて、学生はエントリーシート提出などにより志望意志を企業側に伝える。そして選考活動解禁後、企業はグループディスカッションや面接などを通して企業は学生の資質を見極め、内定通知を出す。

「就職活動の押し出し」施策は、就職活動を卒業試験の後に置く政策である。就職活動解禁の時期は2月下旬から3月上旬とし、それ以降の選考活動日程については企業や経団連、政府が申し合わせの上決定する。

3. 政策のメリット・デメリット

ここで本施策の実現可能性を考慮するため、学生と企業の立場からのメリットやデメリットについて述べる。まず、本施策導入による学生へのメリットは、学習時間を確実に確保できる点である。その結果、学生は卒業試験や卒業論文に専念可能となる。さらに就職活動が学生生活の期間外へと押し出されることによる副次的効果として、課外活動や留学にもこれまで以上に積極的に取り組むことができる。一方で、彼らは卒業後「学生」という身分のない状態で就職活動をすることになる。加えて前例もないため、多くの学生が不安を感じざるをえない点がデメリットとなる。

就職活動押し出し施策導入による企業へのメリットは、我々の理想とする学士が企業にとって価値ある人材となっていることである。分析の結果として、教養・専門能力は「ものごとを批判的・多面的に考える力」「現状を分析し、問題点や課題を発見する力」といった汎用的能力と共通の因子を持つことが確認されている。このことは企業の重視する汎用的能力を持った人材が理想の学士と重なることを意味する。一方でデメリットとして、企業側は本施策に対応するために採用活動に関する制度や慣習を作り直す必要があるという点が挙げられる。また、本施策には前例がなく、情報が不十分なため、企業も学生同様不安を抱くであろう。しかしながら、これらの新たな制度を根付かせることに関する問題は、政府や経団連の調整により徐々に制度を移行することで解消できるであろう。

以上述べたデメリットのほかに、学生・企業双方にとって、企業による採用の「抜け駆け」の発生が大きな問題になると想定される。これは、企業側が協定や規約よりも早い段階で学生を囲い込む問題である。この「抜け駆け問題」が発生すると、協定通りの日程で就職活動を開始する学生は、正規の日程より早い段階で就職活動を始めた学生に比べ条件が不利となる。同様に、協定を守る企業も、協定より早く採用活動を抜け駆けした企業に優秀な学生をとられてしまう。その結果、協定よりも早い段階から就職活動や選考活動を開始する企業・学生が現れる。この問題は、現在の就職活動制度においても観察される。政府は就職活動・選考活動開始の時期前後に移動することで、この問題を解決しようとする度にも試みてきたが、成功したとは言い難い。現行の制度内において「インターンシップ」や「面談」と銘打ち、採用活動が就職活動解禁時期よりも前から開始されているのが実状である。

「抜け駆け問題」について、2016年3月に卒業予定の学生を例にとって考える。前年度までに卒業していた学生は、大学3年生の12月に就職活動が解禁とされていた。実際には、実質的な就職活動は3年生の夏季から開始されていた。一方で、2016年3月卒業予定の学生の就職活動はどうなったのであろうか。この学年は、学習時間を確保するために就職活動が12月から3月へ後ろ倒しになったのである。表面的には、3月解禁となり、就職活動が後ろ倒しになったように見えた。しかし実際には、2016年卒業予定の学生も、就職活動後ろ倒し前の2015年に卒業した学生同様、3年生の夏季休業中から実質的な就職活動を開始した。これは、企業が「抜け駆け問題」を恐れ、解禁前から学生と交流する場を多く設けたからである。このように、「抜け駆け問題」は就職活動解禁の時期を前後させることによって解決に至らない。ここで、同様の問題が就職活動押し出し政策に踏み切った場合、生じてしまうのではないかという懸念が生じる。すなわち、就職活動を卒業試験後においたとしても、実質的な就職活動は早い段階から始まるのではないかということである。例えば、3年生の冬季や春季という早い段階から「インターンシップ」や「面談」を通し、学生を囲い込むという問題が起こりうる。以上で述べた「抜け駆け問題」が本政策を実行するうえで最大の阻害要因となる。

しかしながら、就職活動解禁時期を前後させる政策とは異なり、就職活動押し出し政策は「抜け駆け問題」が起きる可能性を減少させることができる。その理由は2点ある。1点目は、企業にとって、説明会やその他アプローチのための機会を設けることはコスト増大につながるという点である。企業にとって、採用情報開示規定が卒業試験後に設定され

る以上、学生の卒業試験が終了した後に企業説明会を行う必要がある。その上で早期に学生を囲い込むことは、企業にとっては二度手間となる。それゆえ、卒業試験前にインターンシップなどを通じた採用枠を主流にするメリットが企業にはないのである。また、抜け駆け問題が生じにくくなる根拠となるもう一つの理由は、早期採用リスクが生じるという点である。卒業試験に合格しない限り大学を卒業することはできないため、企業は早期から学生に就職活動を行わせ、学習に支障をきたすことを敬遠する。つまり、卒業試験が企業への牽制要因として働くのである。

これらの理由によって企業の抜け駆け問題が完全に防止できるとは言い切れない。しかし昨今の就職活動時期を前後させる政策の失敗のように、ほとんどの学生が正規期間より前に就職活動を行い後ろ倒しが機能しない、という事態に陥ることは本政策においては起きないであろう。

両政策のまとめ

卒業試験を導入し、かつ就職活動を卒業試験後に押し出す政策は、学生に学習させるインセンティブや時間を提供し、学習成果の向上をもたらす。そして、教養・専門能力を有した真の学士が大学から輩出されることとなり、社会に大きな好影響をもたらす。

確かに、この政策に異議を唱える企業が現れるのではないかという懸念もある。これまで企業にとっては、新卒入社社員となる人材は、学問的能力よりも企業への適応能力を持つ人材の方が望ましいということが考えられてきた。日本において企業は終身雇用が主流となっているため、入社後に各企業で人材を育成することが慣例となっていたからである。しかし急速に発展する現代の国際社会において、教養・専門能力を持ち合わせた学士は間違いなく必要とされる。実際に、多くの国々で高等教育における質の重視がなされており、その国際的な潮流に後れを取ることは日本の将来にとって痛手となる。

また、一度社会に出た後再び高等教育機関で学びなおす社会人が増加している。この事実は、教養・専門教育へのニーズが高まっている証拠である。裏を返せば、現代の社会が教養・専門能力を備えた人材を必要としているのである。

以上、本論文で提言してきた二つの施策を実行することは、質の保証された学士を社会に数多く輩出することにつながり、日本により良い将来をもたらすものと確信している。

先行研究・参考文献・データ出典

主要参考文献

- 岡田有司・鳥居朋子(2011)「私立大学における大学生の学習成果の規定要因」『京都大学高等教育研究』第 17 号, 15-26 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, 167-181 頁
- 谷村英洋(2011)「大学生の学習時間と学習成果」『大学経営政策研究』第 1 号, 69-84 頁
- 東京大学(2014)「大学におけるIR(インスティテューショナル・リサーチ)の 現状と在り方に関する調査研究・報告書」
- 藤村正司(2013)「大規模学生調査から学習成果と学習時間の構造を掴む」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』1-17 頁
- 本田由紀(2009)『教育の職業的意義』筑摩書房
- 三好登(2014)「大学生の学習成果の規定要因に関する実証研究」『大学経営政策研究』第 4 号, 91-105 頁
- 文部科学省「学士課程教育の現状と課題(重要な論点の例)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/07012401/001.htm) 2015/11/01 最終参照
- 文部科学省中央教育審議会(2005)「我が国の高等教育の将来像(答申)」
- 文部科学省中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
- 文部科学省中央教育審議会(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)」
- ユネスコ/OECD「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン」
- Astin A.W.(1993), "Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Education in Higher Education. Phoenix, Arizona", Oryx Press.
- AHELO(2014)「AHELO 調査結果の分析に関する研究会 研究成果報告書」

- OECD ”Testing student and university performance globally: OECD’s AHELO”
(<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdсахelo.htm>) 2015/11/01 最終参照

引用文献

- 金子元久(2007)『大学の教育力』8 頁、102－110 頁、120－121 頁
- 東京大学(2015)「東京大学大学院経済研究科 修士課程学生募集要項」
(<http://www.student.e.u-tokyo.ac.jp/grad/masapplication.pdf>) 2015/11/01 最終参照
- 東京工業大学(2012)「OECD 高等教育における学習成果の評価(AHELO)フィージビリティ・スタディの実施のあり方に関する調査」
- 文部科学省中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」12－13 頁
- 文部科学省 HP「大学部会における審議の概要—大学院入学者選抜の改善について—」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315949.htm) 2015/11/01 最終参照
- 早稲田大学(2015)「早稲田大学大学院基幹理工学研究科大学院創造理工学研究科大学院先進理工学研究科修士課程一般入試要項」
(http://www.sci.waseda.ac.jp/common/uni-cms/wp-content/uploads/2015/06/yoko_ippan_2015-2016.pdf) 2015/11/01 最終参照

データ出典

- 朝日新聞 HP「DIGITAL ひらく日本の大学『大学の取り組み:学習院大学文学部』」
(<http://www.asahi.com/edu/hiraku/hiraku2014/initiatives/gakushuin.html>)
2015/11/01 最終参照
- 青山学院大学 HP(2015)「青山学院大学大学院経済学研究科」
(http://www.aoyama.ac.jp/admission/graduate/request/economics/pdf/2016_m_application.pdf) 2015/10/25 最終参照
- 学習院大学 HP「日本語日本文学科履修規定」
(http://syllabus.gakushuin.ac.jp/youran_2000/gakubu/g16.html) 2015/11/01 最終参照

- 学習院大学 HP「年間スケジュール」
 (<http://www.gakushuin.ac.jp/univ/let/jpn/schedule.html>) 2015/11/01 最終参照
- 慶應義塾大学(2015)「慶應義塾大学 2016 年度 大学院経済学研究科入学試験要項
 (一般入試)(2016 年 4 月入学者向け)」
 (<http://grad.admissions.keio.ac.jp/3946mc000000adcp-att/a1431045413863.pdf>)
 2015/10/25 最終参照
- 総務省統計局(2015)、「進学率と就職率」『日本の統計』第 22 章 17 項
- 大学経営政策研究センター(2007)「全国大学生調査」
- 中央大学(2015)「2016 年度 中央大学大学院 入学試験要項」
 (http://www.chuo-u.ac.jp/admission/gschool/exam/pdf/exam2016_01-01.pdf?1445758415636) 2015/10/25 最終参照
- 東京大学(2015)「東京大学大学院農学生命科学研究科 修士課程学生募集要項」
 (http://www.a.u-tokyo.ac.jp/grad/Admission_Guidelines_D_28.pdf) 2015/10/25 最終参
 照
- 東京大学(2015)「平成 28 年度東京大学大学院 工学系研究科修士課程学生募集要項」
 (http://www.t.u-tokyo.ac.jp/tpage/for_prep/28_MG.pdf) 2015/10/25 最終参照
- 東京大学(2015)「東京大学大学院理学系研究科修士課程学生募集要項」
 (http://www.s.u-tokyo.ac.jp/ja/wp-content/uploads/sites/2/2015/04/H28_master_guidelines.pdf) 2015/10/25 最終参照
- 東京大学 大学経営政策研究センター(2010)「全国大学教員調査」
- 一橋大学(2015)「平成28年度 一橋大学大学院経済学研究科修士課程学生募集要項」
 (<http://www.econ.hit-u.ac.jp/~office/bosyu/mihon/mihon-ma.pdf>) 2015/10/25 最終参
 照
- ベネッセ教育総合研究所(2008)「大学生の学習・生活実態調査」(東京大学社会科学研
 究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから提供を受
 けた個票データを使用)
- 法政大学(2015)「法政大学大学院経済学研究科修士課程」
 (https://www.hosei.ac.jp/documents/gs/nyushi/shushi_yoko/keizai.pdf) 2015/10/25
 最終参照

- 文部科学省 HP「社会人の学び直しに関する現状等について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/065/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/04/13/1356047_3_2.pdf) 2015/11/01 最終参照
- 立教大学 (2015)「大学院入試要項」
(http://www.rikkyo.ac.jp/invitation/admissions/graduate/daigakuin2016/eco/_asset/pdf/eco-all.pdf) 2015/10/25 最終参照
- 吉田文(2010)「社会人学生の進学動機を探る」『カレッジマネジメント【161】』リクルート進学総研
- 早稲田大学(2015)「早稲田大学大学院経済学研究科 2016 年度 4 月入学試験要項 修士課程一般入学試験」
(http://www.waseda.jp/fpse/gse/assets/uploads/2015/07/16_2_M_guideline_general.pdf) 2015/10/25 最終参照