

Title	初年次学生の「質」に関する調査報告：学生による質評価と成績評価、自主学習との関連
Author	西垣, 順子
Citation	大阪市立大学大学教育. 6 巻 1 号, p.1-8.
Issue Date	2008-08
ISSN	1349-2152
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学教育研究センター
Description	
DOI	10.24544/ocu.20190107-049

Placed on: Osaka City University

■ 報告

初年次学生の「質」に関する調査報告 —学生による質評価と成績評価、自主学習との関連—^[1]

*A Report on Freshmen's Quality: Students' Awareness of the Academic Outcomes,
the Function of Grading System and Autonomous Learning*

西 垣 順 子
大阪市立大学大学教育研究センター

NISHIGAKI, Junko
Center for Research and Development of Higher Education, Osaka City University

1. 本稿の目的

1.1. 初年次学生の学業に関わる「質」の検討

本稿は、秦（2008）において実施された大学生の質評価のうち、日本の大学生を対象とした調査結果を取りまとめ報告するものである。調査の内容や対象者については、次項で説明する。

現在、大学教育はその成果を厳しく評価される時代を迎えている^[2]。大学教育の成果の大部分は、そこで学ぶ学生が大学教育カリキュラムを通じて、また大

学教育全般を過ごすことを通じて、どのように育っていったかに反映される。つまり、卒業する学生の質が鋭く問われることになる。このような観点から秦（2008）では、表1に示したような大学生の質に関する10項目について、大学生が授業（coursework）と授業以外の活動を通じてどの程度獲得したと認識しているかを調査し、さらに大学生の大学生活の過ごし方などとの関連を分析した。このうち本稿では、学業成績（学業を通じて身につける学力）に直接的に関わるものを中心に、初年次学生の質について検討する^[3]。

表1. 秦（2008）が検討した大学生の質10項目

（*）は本稿の検討対象

- | |
|--------------------------------|
| 1. 専門分野で研究するための基礎的な学力と技術（*） |
| 2. 将来の職業に専門的知識を生かす応用力（*） |
| 3. 専門外にわたる幅広い教養（*） |
| 4. 分析を通しての批判的思考力（*） |
| 5. 情報の管理能力と技術 |
| 6. 市民性と倫理的責任感 |
| 7. 企業家精神 |
| 8. 対話の能力 |
| 9. 日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力（*） |
| 10. 外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力 |

現在の大学では国内外を問わず、初年次教育のあり方は重要なテーマとなっている（e.g., 濱名・川嶋, 2006; 西垣, 2007b）。初年次学生に対する教育の成果は、学士課程全体の教育成果に大きく影響すると考えられ

るためである。このような背景から、本稿では初年次学生の質、初年次学生が大学教育の成果をどの程度獲得したと認識しているかを中心に検討を行う。

1. 2. 初年次学生に対する教育成果に影響する要因の検討

前項で述べた初年次学生の教育成果の認識とあわせて、本稿では次の2点についても検討を行う。ひとつは初年次学生が自ら認識している教育成果の状況が、大学によってどのように評価されているかに関する検討である。具体的には、学生が認識する教育成果と成績評価との関連の検討である。

大学教育における成績評価の現状、特に日本の大学の成績評価の現状についてはさまざまな議論や疑問があり(安岡, 2004; 島田, 2001)、成績評価が学生の質を反映した評価になっていないのではないかと懸念がある。昨今では、成績評価の結果(S・A・B・Cの分布など)をインターネット等で公表する大学も出てきているが、成績評価の結果のみを分析していても、その実態を明らかにすることはできない(Hu, 2006; 西垣, 2007a)。そこで本稿では、学生に実際に与えられている成績と、学生による学生の質の自己評定との関連を分析することで、大学で行われている成績評価が実際の学生の質をどの程度反映しているのかを検討する。

2点めは、学生の自習時間(授業時間以外の学習時間)と学生が認識する教育成果との関連の検討である。大学設置基準に示されている単位制度によれば、1単位は45時間分の学習時間に相当し、通常の講義科目の場合、講義時間の2倍の自習が求められている。単位制度は、大学生として自発的自立的な学習を促進するために導入されたものであり、日本では戦後一貫して、アメリカでは100年近くにわたって運用されている(e.g., 清水, 1998)。しかし、日本の大学において、学生がその制度の趣旨を十分に理解し、予習復習をしっかりとしているわけではないことは、多くの調査等が示すところである(e.g., 清水, 1998; 西垣, 2005)。

他方、十分な授業時間外学習をすることが、学習成果の獲得に必須であることを示しているデータもある。例えば西垣・矢部(2007)は、たとえ授業の成績評価を厳しくしても、学生の1週間当たりの自習時間が1時間未満である場合は、1-2時間以上の自習をしている学生に比べて、学生が認知する学習成果(授業の目的である知識・技能が身についたと思うか等)

が低いことを示している。西垣・矢部(2007)では、ひとつの授業での学習成果が研究対象になっているが、本稿では大学のカリキュラム全体を通じた学習成果としての「学生の質」を対象とし、学生の自習時間とのあいだにどのような関係があるかを分析する。

2. 方法

2. 1. 調査対象者

平成18年10月から平成19年2月にかけて、日本国内の10大学(北海道大学、東北大学、筑波大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、神戸大学、広島大学、九州大学)の学生に質問紙調査を行った。調査に回答した学生は2,720人で、このうち1年生は2,239名、2年生は329名、3年生は85名、4年生以上が67名であった。本稿ではこのうち、1年生の回答のみを分析の対象とした。

2. 2. 質問項目

質問項目は次の3群であった¹⁾。

学生の質に関する項目:表1に示した10項目のそれぞれについて、「授業(予習復習を含む)での学習を通じて」どの程度身についたかと「授業以外での活動を通じて」どの程度身についたかを4段階で評定してもらった。授業時間以外の活動を通じて身についたと回答した場合(4段階のうち上位2段階の回答の場合)は、具体的にどのような活動を通じて身につけたのかについて10の選択肢から複数選択してもらった。選択肢は、「クラブ活動やサークル活動」、「ボランティア活動」、「友人や先輩との会話」、「自主的勉強会」、「通信講座や専門学校」、「読書、新聞・インターネット・テレビ等のメディア」、「アルバイト」、「学内の行司や委員会活動」、「その他」の10項目であった。

成績に関する項目:回答者の大学内での成績を、「上位の方」「中の上くらい」「中くらい」「中の下くらい」「下位の方」「その他(わからない、覚えていないなど)」の6つから1つ選択して答えてもらった。

大学生活に関する項目:入学後の大学生活についていくつか質問をおこなった。その中に、本稿の分析対象となる授業時間以外の学習時間が含まれていた。具体

的には、「勉強や宿題をする」に1週間当たり何時間程度費やしたかについて尋ねた。

3. 結果

3.1. 学生の質

表2に、学生の質のうち上述の本稿の検討対象5項目に対する回答の平均値をそれぞれ示した。各項目の平均値について、授業を通じた獲得と授業以外の活動を通じた獲得で違いが見られるかを明らかにするために、対応のあるt検定を行ったところ、すべての項目において有意な違いが見られた。「専門で研究するた

めの基礎的な学力と技術」「将来の職業に専門的知識を生かす応用力」「専門外にわたる幅広い教養」「分析を通じての批判的思考力」の獲得は、授業を通じての獲得が授業以外の活動を通じての獲得を上回っていた。他方、「日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力」の獲得は、授業以外の活動を通じての獲得が授業を通じての獲得を上回っていた。

また、これら5項目を授業以外の活動を通じて獲得した場合に、それが具体的にどのような活動であったかに対する回答の人数分布を表3に示した。回答の分布状況から見られる特徴として、次のようなことを挙げるができる。

表2. 授業または授業以外の活動を通じて「学生の質」が身についた程度

	授業	授業以外	t 検定
専門で研究するための基礎的な学力と技術	2.4(0.7)	2.3(0.8)	t(2210)=6.6 p<.001
将来の職業に専門的知識を生かす応用力	2.2(0.7)	2.1(0.8)	t(2192)=3.2 p<.01
専門外にわたる幅広い教養	2.7(0.7)	2.6(0.8)	t(2193)=2.0 p<.05
分析を通じての批判的思考力	2.4(0.8)	2.3(0.8)	t(2183)=5.1 p<.001
日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力	2.3(0.8)	2.5(0.8)	t(2194)=11.8 p<.001

注) 「まったく身につかなかった」を1点、「かなり身についた」を4点として、平均値を計算した。
()内は標準偏差である。

表3. 授業以外の活動を通じて身につけた場合の具体的な活動
(それぞれを選択した人数、複数回答可)

	活動 クラブ 活動やサークル	ボラ ンテ ィア 活動	友人 や先 輩と の会 話	自主 的勉 強会	通信 講座 や専 門学 校	読書	新聞 ・イン ター ネッ ト、 テレ ビ等 のメ ディ ア	アル バイ ト	学内 の行 司や 委員 会	その他
専門で研究するための基礎的な学力と技術 (N=1,085)	585	102	416	139	46	386	285	381	70	108
将来の職業に専門的知識を生かす応用力 (N=868)	453	96	302	76	44	253	213	367	54	84
専門外にわたる幅広い教養 (N=1,424)	965	124	657	67	30	633	589	763	89	103
分析を通じての批判的思考力 (N=975)	458	74	357	64	19	338	356	266	48	93
日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力 (N=1,439)	830	90	754	60	18	258	223	737	90	93

5項目すべてにおいてクラブ活動・サークル活動を通じての獲得が多い。これは、クラブ活動やサークル活動には学生の専門の学業に近い内容のものや教養的なもの、スポーツ関係など様々なものがあるためではないかと考えられる。

また、「専門外にわたる幅広い教養」と「日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力」の獲得は、他の3項目と比較して、友人との会話及びアルバイトを通じて獲得したという回答が多かった。回答した学生のイメージする「教養」や「コミュニケーション能力」が必ずしもアカデミックな意味ではなかった可能性を示唆するものである。さらに「教養」については、読書やテレビ等のメディアからの獲得も多く選択されていたことから、思考を深める力や多様なものの見方という意味での「教養」もさることながら、「広くいろんなことを知っている」という意味で理解されていた可能性もある。

「分析を通じての批判的思考力」については、「専

門で研究するための基礎的な学力と技術」と「将来の職業に専門的知識を生かす応用力」と類似の結果を示していた。

3.2. 成績評価との関係

学生の質に関する5項目を授業を通じてどの程度獲得したかについて、学生の認識している大学での成績位置別の平均値を算出し表4に示した。5項目それぞれの獲得状況の平均点について、成績位置による1要因6水準の被験者間分散分析を行ったところ、すべての項目において有意な違いがみられた(順に、 $F(5,1230)=17.2; 10.8; 7.7; 9.0; 12.3$)。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、5項目すべての平均値において成績位置が下位の被験者とそれ以外の被験者の間に危険率5%未満で有意な違いが見られた。それ以外の成績位置同士での有意な違いは、部分的に見られたのみで一貫しなかった。

表4. 成績位置別の学生の「質」の授業を通じての獲得状況の平均値と標準偏差

	上位 (N=144)	中の上 (N=334)	中くらい (N=664)	中の下 (N=383)	下位 (N=338)	不明 (N=273)
専門で研究するための基礎的な学力と技術	2.6 (0.8)	2.6 (0.7)	2.5 (0.6)	2.4 (0.6)	2.2 (0.8)	2.4 (0.7)
将来の職業に専門的知識を生かす応用力	2.5 (0.9)	2.3 (0.7)	2.3 (0.7)	2.2 (0.6)	2.1 (0.8)	2.1 (0.7)
専門外にわたる幅広い教養	2.8 (0.8)	2.8 (0.7)	2.7 (0.7)	2.7 (0.7)	2.5 (0.8)	2.6 (0.7)
分析を通じての批判的思考力	2.6 (1.0)	2.5 (0.7)	2.4 (0.7)	2.4 (0.7)	2.2 (0.8)	2.3 (0.7)
日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力	2.5 (0.9)	2.4 (0.8)	2.4 (0.7)	2.3 (0.8)	2.1 (0.8)	2.2 (0.7)

注) 「まったく身につかなかった」を1点、「かなり身についた」を4点として、平均値を計算した。

()内は標準偏差である。

3.3. 授業時間外学習時間

本調査では、学生の1週間あたりの「勉強や宿題をする」時間を尋ねた。選択肢は「全然ない」「1時間未満」「1～2時間」「3～5時間」「6～10時間」「11～15時間」「16～20時間」「20時間以上」であったが、このままでは段階数が多いので、1日あたりにして1時間未満である「週5時間以内」と、「6～15時間」と「16時間以上」の3群に被験者を分けて、前節まで

で分析してきた学生の質の5項目の獲得状況を比較検討した。表5に、1週間あたりの自習時間別の学生の質の獲得状況の平均値と標準偏差を示した。

表5の最上段の行に示されているように、自習時間が週に5時間以内であると回答した学生が全体の半数を超えていた。

授業と授業以外の活動を通じた学生の質の獲得状況の平均値について、自習時間による被験者間1要因3

表5. 学習時間ごとの学生の質の獲得状況

自習時間	週5時間以内 (N=1241)	週6～15時間 (N=546)	週16時間以上 (N=317)
授業を通じての獲得			
専門で研究するための基礎的な学力と技術 (F(2,2109)=32.1, p<.001)	2.3 (0.7)	2.6 (0.6)	2.6 (0.7)
将来の職業に専門的知識を生かす応用力 (F(2,2098)=15.4, p<.001)	2.2 (0.7)	2.3 (0.7)	2.4 (0.7)
専門外にわたる幅広い教養 (F(2,2101)=16.4, p<.001)	2.6 (0.7)	2.8 (0.6)	2.8 (0.7)
分析を通じての批判的思考力 (F(2,2093)=12.3, p<.001)	2.3 (0.7)	2.5 (0.7)	2.5 (0.8)
日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力 (F(2,2105)=13.8, p<.001)	2.2 (0.8)	2.4 (0.7)	2.4 (0.8)
授業以外の活動を通じての獲得			
専門で研究するための基礎的な学力と技術 (F(2,2099)=4.4, p<.05)	2.3 (0.8)	2.4 (0.8)	2.4 (0.8)
将来の職業に専門的知識を生かす応用力 (F(2,2087)=6.4, p<.01)	2.1 (0.8)	2.2 (0.7)	2.3 (0.8)
専門外にわたる幅広い教養 (F(2,2087)=13.2, p<.001)	2.6 (0.8)	2.7 (0.8)	2.8 (0.8)
分析を通じての批判的思考力 (F(2,2080)=10.9, p<.001)	2.2 (0.8)	2.4 (0.8)	2.4 (0.8)
日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力 (F(2,2093)=12.5, p<.001)	2.5 (0.8)	2.6 (0.7)	2.7 (0.8)

注) 「まったく身につかなかった」を1点、「かなり身についた」を4点として、平均値を計算した。
()内は標準偏差である。

水準の分散分析を行ったところ、すべての項目について自習時間による有意な主効果が見られた。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、授業を通じての獲得については、週5時間以内の自習時間とそれ以上の自習時間の間で危険率5%未満での有意な違いが見られ、自習時間が週5時間以内の場合は学生の質の獲得評定が低かった。

授業以外の活動を通じての獲得では、「将来の職業に専門的知識を生かす応用力」の獲得が、週16時間以上の自習時間の場合にそれより少ない自習時間よりも危険率5%未満で有意に高かった。また、日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力の獲得の程度については、すべての平均値間で有意な違いが見られ、自習時間が長いほど獲得の程度が高かった。他の3項目については、授業を通じての獲得と同様の結果が見られた。

4. 考察

4.1. 学生の質の獲得状況とその背景について

表2に示されているように、本稿で検討の対象とした学生の質5項目に対する評定点は全般的に4点満点の2点台であり、また「日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力」以外の項目では授業を通じて身につけたという回答が、授業以外の活動を通じて身につけたという回答を上回っていた。これらのことから、本調査の対象となった大学で初年次段階の学生が受講した授業は、学生の質の向上に一定の貢献をしていたとは言える。ただし、表2の得点は4点満点のうち3点に近いわけではなく、大学の授業が初年次学生の質向上に十分な貢献をしているとはいえない結果でもあった。

表5に示した結果のように、週6時間以上の自習を

しているかどうかで、学生の質の獲得状況に違いが見られ、生活の中の一定時間を学業に割くことが学生の質獲得のためにも必要であることが改めて確認された。このことは、週に1-2時間より多くの学習を行っている学生とそれ以下の学習しか行っていない学生で、授業を通じての学習成果の獲得状況に違いがあることを示した西垣・矢部(2007)とも共通する結果であった。つまり、自習はすればよいというものではなく、「1時間以上する」というところが、教育成果が上がるかどうかの1つの区切りになることが伺える。

ただしこのことは、「1時間で十分」ということを意味するものではない。学生に与えられている学習に関わる情報が不十分で、「1時間を越えた自習となると何をしてもよいかわからない」という状況も考えるからである。

さらに、予習復習を含む授業を通じての学生の質の獲得に自習時間が影響するのはある程度当然のことであるが、本調査では授業以外の活動を通じた学生の質の獲得にも、自習時間による影響が見られていた。この点に関連して溝上(2007)は、「授業を通じて」と「授業以外の活動を通じて」の学生の質の獲得状況と、学生たちの1週間の時間の過ごし方の関係を分析して次のように結論付けている。昨今の学生にとって授業に出席することそのものは当然のことになっていて、それだけでは学生の質に相当する知識や技能の獲得にはつながらないが、授業を通じての知識や技能の習得と「授業以外で知識や経験を豊かにしようとする自己成長的活動を行うこととの間には積極的な関係が見出される(溝上, 2007)。このことをあわせて考えると、本稿の調査の対象となった学生も、授業のための自習に積極的に時間を使っている学生は、授業以外の場所でも自分自身の知識や技能、批判的思考力・コミュニケーション力などを高めることに意識を向けている可能性が考えられる。いわゆる課外活動や地域活動が大学教育の成果にどのように影響するかという問題は、近年注目を集めている課題であり、この点についてはさらに詳しい調査が必要になるだろう。

以上をまとめると本調査からは、初年次学生における学生の質の獲得状況は良いとはいえないこと、大学の授業が一定の貢献はしているがさらに貢献度を高め

る余地はあること、学生の質の獲得には一定時間以上の授業時間外学習が必要であることの3つが示唆されたとと言える。

4.2. 学生の質のさらなる向上のために

前項でも述べたように、本調査での学生の質の獲得状況には改善の余地も大きい。本調査結果からは、大学での教育成果向上のための示唆も得られるので、その点について本項で考察する。

本調査結果のうち、学生の質の向上、教育成果の保証という観点から気にかけるべきことは次の3点にまとめることができる。

ひとつは表5に示されているように、週5時間以内の自習しかしていない学生が半数を超えるという深刻な現状である。

2点めは、コミュニケーションの力の評定において、授業以外の活動を通じてのコミュニケーション能力の獲得が授業を通じての獲得を上回っていたことである。授業以外の活動を通じてコミュニケーション能力が伸びることそのものは悪いことではない。しかし大学の授業は単に知識を伝達するものではなく、批判的に思考したりアカデミックに議論したり表現したりする能力を伸ばす場でもある。このことを考えると、授業を通じてのコミュニケーション能力の獲得が十分ではないのは懸念されることでもある。

ただし、本調査の対象となった学生がコミュニケーション能力をどのように理解しているかについては注意が必要である。アカデミックなコミュニケーションよりも日ごろのおしゃべりを中心に考えて回答している可能性もある。これと同じことは、「教養」という言葉にも当てはまる。大学教育においてコミュニケーションとはおしゃべりではないし、教養とは単なる博識とは異なる。

むしろ、コミュニケーションや教養という概念を、学生に理解させるのも大学教育の一環であろう。それらの意味を理解していなければ、それらの能力を獲得することも心もとなくなる。本調査では明確な結果としては示されなかったが、表3からは、大学教育におけるこれらの概念を学生が理解していない可能性も示されており、これはこれで大学教育の成果として疑問

の残る結果でもあった。

3点めは、成績評価についてである。表4にあるように、学生による5項目の学生の質の自己評価と当該大学での学生が認識している成績位置の間に関連が見られることから、本調査の対象となった大学では、全体的には妥当性のある成績評価が行われている可能性がある。

しかし、授業を通じての学生の質の獲得程度が低い学生を区別する一方で、「上位」や「中の上」といった質の高い学生を必ずしも明確に区別していない傾向も伺えた。調査対象となった大学の成績評価は、北海道大学が調査対象年度から従来の優・良・可の3段階の上に「秀」評価を導入しているが、それ以外の大学では「優」「良」「可」である。このような段階数の少ない成績評価は、成績上位者の弁別には有効でないことが従来から示唆されており、ここにもその傾向が反映されていると考えられる。

溝上(2007)も指摘しているように、昨今の学生は授業にはまじめに出席する。このような場合、単位が全く取得できないような極端に成績が悪い学生が発生するリスクは、比較的低くなると推測される。他方、自ら主体的積極的に学習活動に参加する学生を育てることは、初年次教育の最も重要な目標の一つである(西垣, 2007b)。現行の段階数の少ない成績評価では、より積極的な学習活動を行い、高いパフォーマンスを示す学生の学習成果が成績に反映されにくく、それが学生の学習動機を十分には高くしない可能性も考えられる。

以上のことから、初年次学生の質の更なる向上のためには、授業時間以外の自習を促すこと、コミュニケーションや教養といった大学教育の目標に関する概念を学生に理解させて授業での獲得を促すこと、成績評価制度をより積極的な学習活動に従事し高い成果を収めた学生の学修をより反映しやすいものにするといった対策の検討が必要であると考えられる。

4. 3. 初年次学生のための教育のありかたについて

本稿では、大学生の質に関する調査結果を中心に、初年次段階における学生の質の実態と教育のあり方について分析してきた。最後に、本稿で述べてきた調査

結果以外の点も含めて初年次学生のための教育のありかたについて考察する。

本稿では初年次学生での学生の質の獲得状況が、悪くもないが良くもないという結果を踏まえた考察を行ってきた。だが、学生の質の獲得は学士課程全体を通じて行われるものであるため、この結果はある意味ではそれほど深刻ではない。特に、「専門分野で研究するための基礎的な学力と技術」「将来の職業に専門的知識を生かす応用力」は学士課程の後半で身につける部分が大いともいえる。その一方で、「分析を通じた批判的思考力」や「日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力」は、4年間を通じて学士課程教育の柱であり、初年次教育の重要な目的の一つでもある(e.g., 川嶋・濱名, 2006)。

そもそも大学教育の対象となる知識や技能には、積み上げが重要な分野の専門知識のように初年次段階と卒業が近い段階で学ぶ内容が大きく異なるものと、それほど異ならないものがある。批判的思考や高度のリテラシー(アカデミックライティングや高水準の読解力、情報検索能力、メディアリテラシーなど)は、それらを使った学習活動を初年次段階から積極的に行うべきものである。この点から考えると、本稿の調査結果で、「分析を通じた批判的思考力」や「日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力」の獲得状況に対する評定が必ずしも高くないのは、日本の大学生の初年次段階での教育成果、学生の質として気になるところではある。

批判的思考力やアカデミックなコミュニケーション能力は、知識というよりも技能であり、授業で一度習ったからといって獲得できるものではない。これらの能力の発達のためには、学生自身が一定の時間と労力をかけて、それらを利用した課題に取り組むことが必要であり、教員の側も授業を展開する上で、学生にそれらの能力を伸ばしていくチャンスを意識的に与えなければならない。

本稿で述べてきた調査では、調査対象となった大学生がどのような授業を受講しているのかまでは調査できなかった。そのため、学生が発言できる授業をどれくらい受講し、実際にどの程度主体的に授業に参加しているのかや、レポートの執筆とフィードバックの両

方がある授業を受講しているかどうかなどはわからない。そのために、批判的思考力やアカデミックなコミュニケーション能力に関する評定得点の背景を、十分には明らかに出来ていない。この点についてあきらかにするために、今後、学生が受講している授業のあり方とサークルなどの授業以外の活動、そして学生の質の獲得状況との関連をより詳細に検討できる調査を、改めて実施する必要があるだろう。

注

- [1] 本稿は、科学研究費補助金基盤研究(B)「大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から」(研究代表者 秦由美子)(課題番号17330165)の報告書に所収した報告の一部を加筆修正したものである。本研究の実施に当たっては、同補助金の支援を受けた。
- [2] 大学の教育や研究活動に対する評価が求められる背景については、本稿では省略する。羽田(2006)に詳しい説明があるので参照されたい。
- [3] 学業成績は大学生の「質」のすべてではないが何よりも重要な位置を占めるものであることから、本研究では特意的を絞って検討を行うことにした。また、初年次教育の目標として重要なジェネリックスキルという観点からも、「批判的思考力」と「コミュニケーション能力」を取り上げた。
- [4] ここに示した質問項目のほかに、入学動機に関する質問も行ったのだが、入学動機と学生の質の獲得状況との間に相関関係がみられなかったため、紙幅の都合もあり本稿からは省略した。なお、本調査で質問した入学動機の中に「いわゆる『偏差値』で大学を選択した」という趣旨の項目が入っていなかったことから、入学動機と教育成果の関連についてはこの点を修正した調査が必要ではないかと推測する。

引用文献

- 濱名篤・川嶋太津夫(2006), 初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向, 丸善
- 羽田貴史(2006), 大学改革における評価の機能と役割, 京都大学『高等教育研究』, 第12号, pp.117-128.
- 秦由美子(2008), 大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から—, 科学研究費補助金基盤研究(B)(17330165)報告書
- Hu,S.(2006), *Beyond Grade Inflation: Grading Problems in Higher Education*, San Fransisco, Jossey-Bass Publishers.
- 溝上操一(2007), 「大学生が大学教育で身につける汎用的能力(Generic Skills)の実証的検討」, 科学研究費補助金基盤研究(B)平成18年度中間報告書『大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から』
- 西垣順子(2005), 単位制度実質化を実現するための教育システム, 『信州大学高等教育システムセンター紀要』, 第1号, pp.83-92.
- 西垣順子(2007a), 成績評価の何をどのように検討するべきなのか?, 大阪市立大学『大学教育』第4巻, pp.1-11.
- 西垣順子(2007b), 学士課程への移行を目的とする初年次学生向け教育に関する考察, 大阪市立大学『大学教育』, 第5巻1号, pp.95-103.
- 西垣順子・矢部正之(2007), 成績評価の難易度と形成的評価が受講生の学習に与える影響, 大学教育学会第29回大会発表論文集
- 島田博司(2001), 「大学授業の生態誌—要領よく生きようとする学生」, 玉川大学出版部
- 清水一彦(1998), 『日米単位制度の比較史的研究』, 風間書房
- 安岡高志(2004), 「授業改革の実際—学生による授業評価の視点」, 細川正吉・館昭(編)『学士課程教育の改革』所収, 東信堂 pp.269-288.