

第4章

授業満足度と教育改善の評価

第1節
大学生の自己概念と将来展望

1. アイデンティティ・クラスタにみる行動特性

アイデンティティの確立度をクラスタ分析によって、大学生の優れた側面と欠けている側面を抽出しておこう。データ4-1は、30項目からなるIPS尺度に基づく学生の自己評価を11のクラスタに場合分けしたもので、経年変化と高校生のスコアをあわせて表示し、クラスタごとの行動特性についてのコメントを加えたものである。

このデータから読みとれる点は次の4項目である。

(ア) 自我（その人らしさ）のクラスタについては、I「達成感や効力感を持ちやすい傾向」は優れた側面であり、II「自分らしさに基づいて、物事に挑戦しようとする傾向」はアイデンティティ確立度の中で最も弱い側面である。[C自信]のスコアは極めて低く、「周りの評価が気になって、自己主張したいのにできにくい」という心理的葛藤が強く働いていると考えられる。

(イ) 社会性のクラスタでは、I「自分の役割を果たし、居心地の良い対人関係を保持しようとする傾向」は優れた側面であるが、II「他者や社会に働きかけようとする傾向」は弱い。特に[D社会の中での役割期待に応えようとする傾向]が弱く、他者への役立ち感を獲得することは困難な状況におかれている。

(ウ) I「居心地の良い対人関係を保持しようとする傾向」が強いのに、「自分らしさ」と

データ4-1 アイデンティティ・クラスタによる大学生の自己概念

年次		97年	01年	04年	高校生	大学 / 高校生	コメント
I 達成感や効力感を持ちやすい傾向	A 自己主張	49.8	49.6	48.7	39.7	1.23	自分に対する信頼を前提として自己主張しようとする傾向 自己を受け入れ、自己効力を感じやすい傾向
	B 自己肯定	49.2	46.4	44.8	33.4	1.34	
		49.5	48.0	46.7	36.6	1.28	
II 自分らしさに基づいて、物事に挑戦しようとする傾向		35.3	37.1	37.1	28.9	1.28	周りの事を気にせず、自分自身を信頼しようとする傾向 自分らしさに基づき、物事に挑戦しようとする傾向 「なりたい自分」を可能性にふまえて描けている程度
	C 自信	27.0	26.9	26.1	22.0	1.19	
	D 自立性	40.0	43.0	42.4	29.3	1.45	
	E 目標設定	39.0	41.5	42.8	35.4	1.21	
自我の確立度 (15項目平均)		40.2	40.5	39.9	32.0	1.25	自分としての連続性や自分が自分であることに確信が持てる
社会性の確立度(15項目平均)		59.1	59.8	60.7	48.0	1.26	社会の中における自分の位置づけや役割がわかる
I 自分の役割を果たし、居心地の良い対人関係を保持しようとする傾向	A 協調性	64.0	64.5	66.7	57.6	1.16	人の立場を尊重して行動しようとする傾向 物事に責任を持ってがんばろうとする傾向 社会的態度と行動の程度
	B 積極性	78.2	76.3	76.4	63.7	1.20	
	C 社交性	56.1	61.1	60.0	55.5	1.08	
		66.1	67.3	67.7	59.0	1.15	
II 自己規制を前提に他者や社会に働きかけようとする傾向		49.6	50.4	52.0	37.1	1.40	社会や他者のために役立ちたいという傾向 少々の困難に耐えてやり抜く傾向 自己規制を前提に役割期待に応えようとする傾向
	D 社会貢献	36.4	38.3	38.7	26.3	1.47	
	E 対処性	55.8	58.0	62.0	47.7	1.30	
	F 役割遂行	56.8	55.1	55.2	37.4	1.48	

[注1] 高校生の値は、ベネッセ教育総研『学習行動の検証にかかわる共同研究』2003年11月～2004年6月 により作表。

[注2] 数値は肯定率＝とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%)をカテゴリ化したもの

[注3] カテゴリ代表の値は相加平均したもの

[注4] □は15項目平均より+10%以上の格差がついたボックス、○は15項目平均より-10%以下の格差がついたボックス

いう価値基準が明確でないため同調志向が働くと、仲良しグループとしての「群」に埋没し、「自分らしさ」を発揮することができにくくなり却って自我の確立をさまたげるケースも発生していると思われる。

(エ) 高校生と比べて最も伸びが大きいのは、社会性Ⅱのクラスで、大学生になると「**他者や社会に働きかけようとする傾向**」が強まっていることから見て、社会の中での自分を確認しようとする傾向が増幅され、自我の〔D自立性〕の伸びとあいまって、人間的成長を実感させることに寄与している。

この2つのクラスに認められる伸びはカレッジ・イニシエーションが働いていること

を示している。イニシエーション (Initiation) とは、個人の成長にとって通過しなくてはならない心理的プロセスであるが、大学教育は学校と社会を接続させる「完成教育」だと位置づけるなら、青年を大人にするイニシエーションがどの程度機能しているかによって、大学の「質」を評価することができよう。

2. 将来展望肯定度のレベル

将来展望に関わる自己概念について高校生と比較したデータがデータ4-2である。

Aは「将来のこと」をどうイメージしているかというレベルで計測したが、肯定率は高

データ4-2 大学生の将来に関わる自己概念 / 高校生との対比

	肯定		どちらとも	否定		指数		
	とても	まあ		あまり	全く	肯定指数	否定指数	
A 将来展望に関わる自己概念	将来に希望を持っている	28.5	39.9	19.0	10.2	2.5	48.4	7.5
	自分にはつきたい職業がある	44.1	27.0	16.1	9.8	3.0	57.6	7.9
	努力をしてやり遂げる仕事がしたい	41.6	41.6	13.3	3.0	0.5	62.4	2.0
		38.0	36.2	16.2	7.7	2.0	56.1	5.8
	高校生 増減率	31.2	33.0	22.6	9.6	3.7	47.7	8.5
	115.7		71.6	72.5		117.8	68.2	
B 進路選択に関わる自己概念	自分の能力・適性がわかる	8.0	34.7	35.1	18.6	3.7	25.4	12.9
	はっきりした目標がある	24.1	27.5	25.1	18.0	5.3	37.9	14.3
	進路選択上重視する事がわかる	18.2	34.2	30.2	14.7	2.6	35.4	9.9
		16.8	32.1	30.1	17.1	3.8	32.9	12.4
	高校生 増減率	15.6	26.2	30.6	20.7	7.0	28.7	17.3
	117.3		98.4	75.7		114.7	71.6	
C 自己実現志向	仕事とは能力・個性を生かすこと	25.0	44.5	22.6	6.7	1.2	47.2	4.6
	他者・社会に役立つこと	40.1	35.9	15.7	6.4	1.9	58.1	5.0
	社会に尽くす気持ちが強い	14.6	28.5	33.2	19.1	4.6	28.9	14.1
	仕事の社会的役割を考える	13.5	28.2	28.0	23.3	7.0	27.6	18.7
		23.3	34.3	24.9	13.9	3.7	40.5	10.6
高校生 増減率	17.7	29.7	32.6	14.4	5.6	32.5	12.8	
	121.5		76.2	87.8		124.3	82.9	
D かせぎ志向	仕事から多くの収入をえる	14.4	34.3	28.7	18.0	4.6	31.6	13.6
	経済的に豊かな生活がしたい	14.4	39.8	29.7	13.5	2.6	34.3	9.4
		14.4	37.1	29.2	15.8	3.6	32.9	11.5
	高校生 増減率	17.5	34.7	32.9	12.3	2.7	34.8	8.8
	98.6		88.7	129.8		94.5	130.8	
E 学びの目標の設定	専門についての学びの目標	29.7	39.9	17.0	10.1	3.4	49.7	8.4
	社会にでてからの学びの目標	22.5	36.0	26.1	12.4	2.9	40.5	9.2
		26.1	37.9	21.6	11.3	3.2	45.1	8.8

〔注1〕 高校生の値は、ベネッセ教育総研『学習行動の検証にかかわる共同研究』2004年 11月 高1・2生 n=2,866により作表。

〔注2〕 数値は選択率(%), 肯定指数=とてもあてはまる(%)+まああてはまる(%) \times 0.5,

否定指数=全くあてはまらない(%)+あまりあてはまらない(%) \times 0.5

〔注3〕 カテゴリ代表の値は相加平均したもの

校生の64%から74%に伸びているものの、約10%の学生はこれを否定しており「将来」に対してネガティブな自己イメージを抱いている。Bは自分の潜在的な成長の可能性にふまえた進路選択のレベルを計測したものであるが、約50%の学生が肯定しているとはいえ、約20%は「可能性からの選択」ができていく状況に置かれているようだ。

確かに、高校生と比べると肯定率が高まり、大学教育を含めた学生生活の成果が認められるとはいえ、相当数の学生が「私は誰、どこに行くの」の答を出せず「どう生きるべきか」という意味不安に直面しているように思える。

Cの4項目は、**自己実現志向**のレベルを計測しているが、これらの項目を否定する学生は高校生と比べて大きく減少せず約20%弱いることから見て意味不安と対峙しているといえよう。E「現在と将来の学びの目標」が設定できていない学生も15%程度はいるようで、「学び」に向かいにくい状態にとどまっており、イニシエーションは「未達」の状況におかれているものと考えられよう。

データ4-3によって、学年別の変化に注目すると、**B進路選択に関わる自己概念**（可能性からの選択）と**C自己実現志向**は4年生で肯定度が10ポイントほど上昇しており、就職活動体験（4年生の場合で体験率=67.4%）が自己概念の成熟に強く働きかけているようだ。しかし、3年生から事実上就職活動が始まることを考えると、低学年次からの進路（キャリア）支援教育の充実を図る必要に迫られている。

I P S 尺度・進路意識の発達8段階に関わるデータによって、肯定度の格差に注目すると、**A・B＝「将来のことに関する自己概念」**は、アイデンティティの確立度が高い達成型で高く、途上型の学生は極めて低いレベルにとどまっている。また、**C自己実現志向**は、

社会性の確立（社会の中における自分の位置づけが決められる）が肯定度を左右しているようだ。

進路意識の発達8段階では、〔5探索〕レベル以上になると、自分と社会の調整にふまえたものかどうかは別にして進路選択が定まるので、**A・B**の設問に対する肯定度は飛躍的に高まっている。このことから見て、「なりたい自分＝将来の目標」を定めることがポジティブな自己概念を描く1つの要件となっているといえよう。

進路選択を先送りしている〔1無関心・2猶予〕のレベルの学生は4.4%で高校生と比べて半減しているものの、**A～C**の全ての項目の肯定度は極めて低く、未来に対する意志決定ができていく状態におかれている。このため「仕事」につく意味は**D「かせぎ志向」**が強く、ほぼ40ポイント前後に達している。この志向性が強く働くフリーターでもニートでも「よい」わけで、彼らの進路意識の発達段階は「幼い」状態にとどまっているといえよう。

このように考えてみると、大学生の中にはアイデンティティが確立せず、進路選択を回避したり迷っている者が20～30%程度おり、「自分さがし」を柱にした学習機会を求めているのではないかと考えられる。教養教育でのパラレル・プログラムによる「生き方」の探索やキャリア教育における自己形成に関わる学びを通じて「大人」になるためのイニシエーションの機会を準備することが必要な時代に入ったといえる。

社会の中で自立し、社会の中での役割期待に応えつつ自分らしい生き方を追求することが自己実現モデルで、これが学校教育の暗黙のルールなのだが、このルールに納得感を持っていない学生が18%ほどいる（**データ4-3 C自己実現志向**を否定する指数）ようで、大学

教育のイニシエーション機能が働かない場合には、「働くことの意味」がつかめないまま社会に出ることになり、結果として「漂流する若者」になる可能性が強いといえる。

以上の検討から、(1) 自己主張したいのにできない心理的葛藤が自己表現力を柱とするコミュニケーション能力を、(2) 他者に対する役立ち感の欠落が「長期化したやる気」(コミットメント)を、(3) 群れ志向と群れの中への埋没が自我(その人らしさ)の確立を阻害しているのではないかと考えられる。

大学教育におけるカリキュラム計画は、これらの要因を克服するための諸活動を組み込む必要があるといえよう。

これまで個人のアイデンティティの基礎となってきた家族・地域・企業、さらには国家に対する帰属意識が多様化し、日本人としての座標軸を持たない若者が増えている。

また他者評価が気になって自分自身に対して信頼が持てないとする学生が多い。このことは「ひとに認めてもらいたい」承認欲求の裏返しで、自分の存在が認められたと感じた時、社会の一員としてがんばろうと思いついて将来展望をポジティブにとらえることができるようになる。

このようなアイデンティティの確立に関わる働きかけが必要な学生はIPS尺度での途上型(約26%)、進路選択にふみ出したもの

データ4-3 大学生の将来展望に関する自己概念(肯定指数表示)

カテゴリ/設問項目	全体	学年別				IPS尺度				進路意識の発達8段階							
		2年	3年	4年	その他	途上	自我	社会	達成	無関心	猶予	混乱	模索	探索	希望	早期完了	達成
1 将来に希望を持っている	48.4	46.9	44.6	52.7	51.1	23.7	41.8	49.1	69.1	17.2	31.1	25.9	41.1	67.3	64.6	58.9	52.5
16 つきたい職業がある	57.6	55.4	53.4	62.8	62.9	39.8	51.0	59.3	72.6	24.2	27.5	31.9	38.4	80.1	81.9	72.3	63.8
11 努力をしてやり遂げる仕事がしたい	62.4	60.4	60.6	65.3	65.6	45.1	42.7	74.9	76.4	38.4	47.1	54.7	59.6	66.2	71.4	60.5	63.8
A 将来展望に関わる自己概念	56.1	54.2	52.9	60.3	59.9	36.2	45.2	61.1	72.7	26.6	35.2	37.5	46.4	71.2	72.6	63.9	60.0
9 能力・適性がわかる	25.4	22.3	21.6	30.2	29.0	11.0	21.4	23.6	38.8	16.9	17.4	12.6	20.1	35.7	32.8	37.1	28.9
27 はっきりとした目標がある	37.9	35.6	33.8	42.6	43.0	16.7	31.7	36.4	57.0	10.7	13.6	10.9	15.3	67.9	62.5	56.4	43.4
38 進路選択上重視する事がわかる	35.4	31.2	30.2	41.9	41.1	18.2	30.1	34.1	51.2	13.8	18.6	18.0	25.1	50.8	48.9	50.3	39.2
B 進路選択に関わる自己概念	32.9	29.7	28.5	38.2	37.7	15.3	27.8	31.4	49.0	13.8	16.5	13.8	20.2	51.5	48.1	47.9	37.2
13 仕事とは能力・個性を生かす	47.2	46.7	46.6	48.6	46.0	36.8	37.2	53.8	55.6	29.6	33.5	42.2	45.7	50.0	54.4	47.0	46.0
19 他者・社会に役立つこと	58.1	52.4	52.8	66.3	62.0	42.4	36.7	70.0	72.1	33.0	39.6	53.3	53.3	58.4	65.0	57.2	62.5
33 社会につくす気持ちが強い	28.9	23.5	23.0	36.8	33.2	13.2	11.1	40.3	41.2	15.7	15.0	23.6	24.5	31.5	33.7	29.7	34.1
35 仕事の社会的役割を考える	27.6	23.7	24.0	32.3	35.8	15.9	13.8	33.9	38.6	9.2	11.0	20.3	23.2	30.8	34.1	29.9	32.5
C 自己実現志向	40.5	36.6	36.6	46.0	44.2	27.1	24.7	49.5	51.9	21.9	24.8	34.9	36.7	42.7	46.8	40.9	43.8
5 多くの収入を得る	31.6	33.8	34.5	27.8	30.7	32.8	27.2	36.9	29.2	39.9	34.9	32.5	33.4	28.0	29.2	32.3	31.9
30 経済的豊かさの追求	34.3	35.1	35.4	32.8	34.2	34.5	27.9	40.4	33.1	43.7	37.7	35.8	34.3	29.5	31.8	37.2	35.6
D かせぎ志向	32.9	34.4	34.9	30.3	32.4	33.7	27.6	38.6	31.2	41.8	36.3	34.1	33.8	28.7	30.5	34.8	33.7
標本数	14,582	3,240	4,927	5,166	1,249	3,670	2,338	3,247	5,077	160	480	3,087	2,460	660	4,284	789	2,511
構成比		23.1	35.1	36.8	4.9	25.6	16.3	22.7	35.4	1.1	3.3	21.4	17.0	4.6	29.7	5.5	17.4
										4.4		38.4					52.6

[注1] 数値は肯定指数=とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

[注2] カテゴリ代表の値は質問項目を相加重平均したもの

[注3] □は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス

の定まらない学生が進路意識の発達8段階での〔3混乱・4模索〕レベルで約38%に達していることから見て、キャリア支援教育の実践は、清成忠男先生（法政大）が指摘するように避けられない教育課題となっている。

第2節 大学生の「学び」への 期待と行動

専門領域での学問研究や幅広い教養の習得という目標（知的学び志向）で大学進学をめざした学生は約52ポイント、**データ4-2**の**E**によると「専門についての学びの目標がある」と答えた学生は約50ポイント、資格取得や専門知識・技能の習得のために進学したケースが54ポイントで、2つの調査結果はほぼ整合性がとれている。

データ4-4は大学における**I 教養教育・II 専門教育**ならびに**III 出口準備教育**といった3つの学習ユニット別に、A「したい＝期待度」とB「している（取組み）度＝行動」、行動した結果得られたC「満足度＝パフォーマンス」をIPSの4類型別に整理したものである。

A期待度は、専門教育とりわけ「4、専門科目」が80ポイントで最も高く、「7、資格取得」も50ポイントを超えているが、他の学習ユニットはいずれも50ポイント未満となっている。

B取組み度は、「4、専門科目」が62ポイントを示すものの「2、外国語」「3、情報」「5、実験演習」「6、ゼミ卒論」「7、資格取得」などのユニットはほぼ33～42ポイントのレベルにとどまり、「8、インターンシップ」

は10ポイントにとどかない状況にある。

全体として、A期待度は**I～III**の相加平均で46ポイントであるが、B取組み度は34ポイントで「学びたいのに学べない」状況は脱落率（ $100 - \text{行動転移率}$ ）が25%に達していることに示されている。この意識と行動のギャップ、言い換えると「学び」に関わる自己不一致は大学生のみならず中高校生でも見られており、「学力低下問題」を克服するためには避けて通れない解決課題となっている。

IPS尺度の4類型ごとに**I～III**のユニットごとに分析を試みよう。

I 教養教育と**III 出口準備教育**は、A期待・B取組み・C満足度は全て自我型と社会型の間での格差が大きく、社会性の確立（社会の中における自分の位置づけが決められる）がその要因となっているが、**II 専門教育**は途上型から達成型にかけて明確な格差が発生していることから見て、アイデンティティの確立そのものが肯定度を左右する要因となっているようだ。

B取組み度とC満足度は、**I 教養教育・II 専門教育**ではほとんど格差が見られず、大学が準備した学習ユニットで学習行動に移ることがストレートな形でC満足度（パフォーマンス）に反映されている。これに対し**III 出口準備教育**のデータを注目すると、B取組み度が「7、資格取得」を除いて極めて低い。しかしC満足度は高く、さらに「行動に対して獲得された満足＝ $C/B \times 100$ 」も極めて大きく、特に「8、インターンシップ」は倍数以上となっている。いわば、「予期せぬ満足」を学生に与えているといえよう。

次に「行動転移率＝ $B/A \times 100$ 」を見ると、**I～III**の学習ユニットの全てで達成型のスコアが高く途上型で低く、両者の格差は**I 教養教育**が小さく**III 出口準備教育**で大きくなっている。

データ4-4 「学び」への期待・行動(取組み)と満足度

評価項目	全体	IPSの4類型				達成	
		途上	自我	社会	達成	途上	
1 一般教養	A 期待度	37.9	34.2	33.5	41.2	40.7	1.19
	B 取組み度	31.9	24.5	25.2	35.8	37.9	1.55
	B/A 行動転移率	84.2	71.6	75.2	87.1	93.1	1.30
	C 満足度	32.2	26.0	27.1	35.2	37.0	1.42
	C満足/B取組み	100.8	106.2	107.7	98.1	97.7	0.92
2 外国語	A 期待度	44.8	39.0	41.0	46.2	50.0	1.28
	B 取組み度	36.0	28.1	30.0	38.4	42.9	1.53
	B/A 行動転移率	80.4	72.2	73.2	83.0	85.9	1.19
	C 満足度	32.4	26.4	28.6	35.1	36.9	1.40
	C満足/B取組み	90.1	93.7	95.4	91.4	85.9	0.92
3 情報	A 期待度	49.9	48.3	43.8	54.0	51.7	1.07
	B 取組み度	32.6	26.9	26.1	37.0	36.7	1.37
	B/A 行動転移率	65.2	55.7	59.6	68.5	71.1	1.28
	C 満足度	41.4	35.7	35.7	44.8	45.9	1.29
	C満足/B取組み	127.1	132.7	136.7	120.9	125.1	0.94
I 教養教育	A 期待度	44.2	40.5	39.4	47.1	47.4	1.17
	B 取組み度	33.5	26.5	27.1	37.1	39.2	1.48
	B/A 行動転移率	75.8	65.4	68.7	78.7	82.6	1.26
	C 満足度	35.3	29.3	30.5	38.3	39.9	1.36
	C満足/B取組み	105.5	110.7	112.5	103.4	102.0	0.92
4 専門科目	A	80.1	71.8	75.7	83.3	86.3	1.20
	B	62.0	47.1	53.5	66.7	73.9	1.57
	B/A	77.5	65.6	70.6	80.1	85.7	1.31
	C	55.3	44.4	48.7	58.9	64.1	1.44
	C/B	89.1	94.2	91.1	88.3	86.7	0.92
5 どの実験演習など	A	49.0	40.1	41.6	51.3	57.4	1.43
	B	35.3	24.0	27.5	37.5	45.8	1.91
	B/A	72.1	59.9	66.2	73.1	79.8	1.33
	C	36.5	26.4	28.4	40.8	45.0	1.71
	C/B	103.4	109.6	103.1	109.1	98.3	0.90
6 ゼミ卒論	A	36.8	26.2	30.7	39.0	45.6	1.74
	B	38.2	23.2	32.4	38.9	51.4	2.21
	B/A	104.0	88.6	105.5	99.7	112.7	1.27
	C	36.2	26.0	28.7	39.1	45.1	1.74
	C/B	94.6	111.8	88.6	100.6	87.8	0.78
II 専門教育	A	55.3	46.0	49.3	57.9	63.1	1.37
	B	45.2	31.5	37.8	47.7	57.0	1.81
	B/A	81.7	68.3	76.6	82.4	90.4	1.32
	C	42.6	32.2	35.3	46.3	51.4	1.59
	C/B	94.4	102.4	93.3	97.1	90.1	0.88
7 資格取得	A 期待度	54.3	50.2	44.4	60.8	57.9	1.15
	B 取組み度	41.8	31.6	32.8	47.7	49.6	1.57
	B/A 行動転移率	76.9	63.0	73.9	78.5	85.8	1.36
	C 満足度	37.7	30.8	30.5	42.3	43.2	1.40
	C満足/B取組み	90.2	97.5	93.0	88.7	87.1	0.89
8 インターン	A 期待度	17.1	14.2	12.7	19.6	19.6	1.38
	B 取組み度	7.2	4.3	5.2	7.9	9.7	2.24
	B/A 行動転移率	42.2	30.5	41.1	40.5	49.6	1.63
	C 満足度	19.6	15.0	16.4	21.5	23.3	1.55
	C満足/B取組み	272.0	346.4	313.9	271.0	239.4	0.69
9 キャリア教育	A 期待度	42.7	36.4	33.0	48.8	47.9	1.32
	B 取組み度	19.3	9.8	12.9	21.8	27.6	2.83
	B/A 行動転移率	45.2	26.9	39.0	44.7	57.7	2.15
	C 満足度	26.6	18.5	20.0	29.5	33.7	1.82
	C満足/B取組み	137.8	189.1	155.3	135.2	121.9	0.65
III 出口準備教育	A 期待度	38.0	33.6	30.0	43.1	41.8	1.24
	B 取組み度	22.8	15.2	17.0	25.8	29.0	1.90
	B/A 行動転移率	59.9	45.4	56.5	60.0	69.4	1.53
	C 満足度	28.0	21.4	22.3	31.1	33.4	1.56
	C満足/B取組み	122.9	140.7	131.4	120.5	115.2	0.82

[注1]
 数値は肯定指数。
 期待度 = とてもやりたい(%) + まあやりたい(%) × 0.5
 取組み度 = とてもよく取り組んでいる(%) + まあよく取り組んでいる(%) × 0.5
 満足度 = とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

[注2]
 C満足/B行動 = C/B × 100 行動に対して得られた満足度
 このボックスの●は最高値、△は最低値。

[注3]
 B取組み度/A期待度 = B/A × 100 (行動転移率)

[注4]
 □は全体より+10%以上の格差がついたボックス、
 ○は全体より-10%以下の格差がついたボックス

達成型の学生は未来に対する意志決定ができ「なりたい自分」が描けているため、目標のある意図的学習が成立しやすいので行動転移率は3つの学習ユニットで全て高い。これに対して「私は誰、どこ行くの」が見えていない途上型の転移率は低い水準にとどまっている。

「学び」を行動に移すためには、学びの目標を定めることが必須要件であり、目標のない「学び」は存在しないのである。

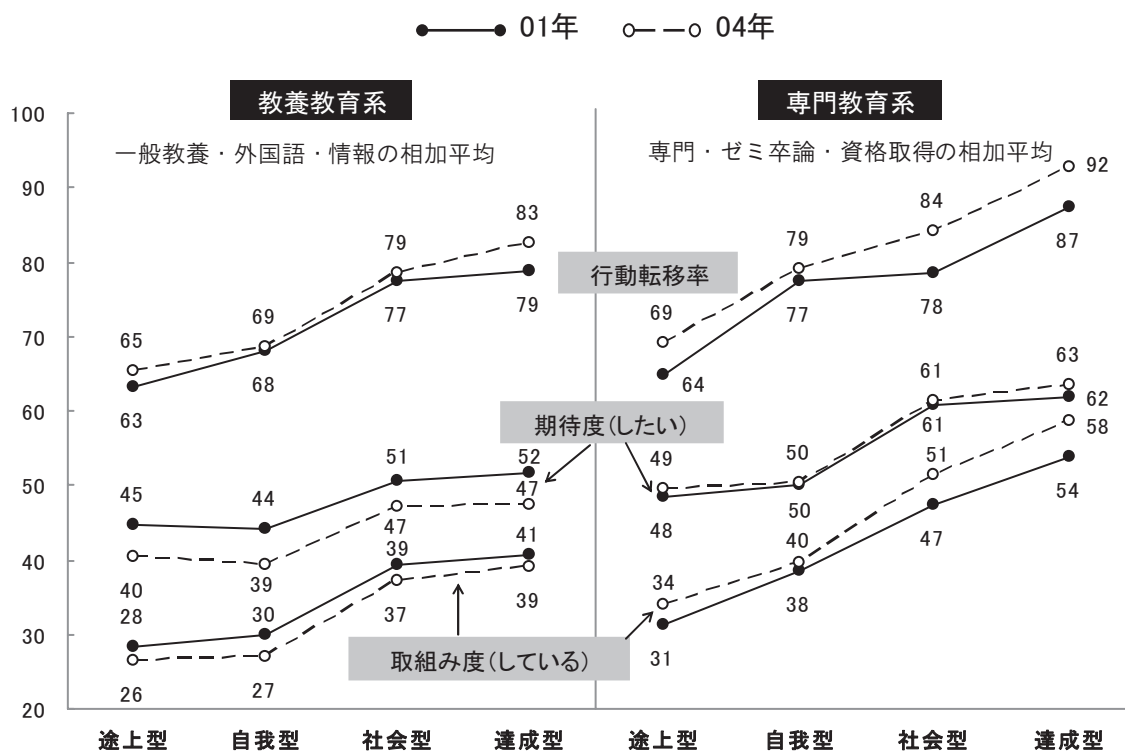
「行動に対して獲得された満足」(C満足/B取組み)で注目されるのはⅢ出口準備教育で、途上型が最も高く達成型が低いことである。両者の格差が最も大きいのは「9、キャリア教育」で、「どう生きるべきか」という意味不安に直面している学生ほど「生き方、あり方」についてのインセンティブを強く受けるため、学習行動によって得られる満足度(パ

フォーマンス)は高くなっている。このような現象はⅠ教養教育、Ⅱ専門教育の学習ユニットについても検証でき、「学びたいのに学べない=自己不一致」を克服できると、途上型の学生は強い満足をおぼえるといえよう。

データ4-5は、教養教育と専門教育への期待と行動について過年度対比を試みたものである。教養教育系としてまとめたデータ4-4記載の3つの学習ユニットは期待度・取組み度も低下しているが、これは「3、情報」で期待度が61.2→49.9へ、取組み度が38.8→32.6へ低下したためで、「1、一般教養」と「2、外国語」については変動はない。

これに対し専門教育では、「6、ゼミ卒論」の伸びが期待=32.8→36.8、取組み度=30.2→38.2と大きく、「4、専門科目」の取組み度も57.8→62.0と伸びている。全体としてデータ4-5に見られるように期待度の伸

データ4-5 大学教育での「学び」への期待と行動(取組み)



〔注1〕数値は肯定指数のカテゴリ代表の値。データ4-4を参照。

びは小さいものの取組み度は大きく伸びており、なかでも達成・社会型の伸びが大きいことが注目される。このため、行動転移率は全体として 77.1%から 83.0%と行動に移る学生が明らかに増加しており、授業改善 (FD) への取組みが学生にインセンティブを与え、これが学習行動に反映され一定の成果を収めていると判断される。このことは、日本教育社会学会で学生が「まじめになり、勉強志向が増えてきた」という秦 政春 (大阪大)・武内清 (上智大) 先生の研究報告 (04 年 9 月) を裏付けるものといえよう。

データ 4-6 は学部系統別の特徴を把握するために 17 学部について、期待 (したい度) と行動 (取組み度) を計測し、学びからの脱

落率 (データ 4-4 の行動転移率を 100 から引いた値) を併記してまとめたものである。

一般教養科目は人文科学系で期待度が高いが、いわゆる理系学部では 33 ポイントを切る学部が多く、行動 (している度) のレベルも低い。外国語科目は外語・国際系の期待度が 80~90 ポイントに達しているが、総合・混合系 4 学部と理系学部では 35 ポイント前後で低い。情報処理科目は経済・総合学科と工学部で期待度が 60±5 ポイントと高いが、行動は最高の工学部でも 44 ポイントにすぎず、また保健科学系 4 学部では低いレベルにとどまっており、脱落率が 50% を超える学部も見られている。

専門科目に対する期待度は理系 7 学部と生活・芸術学部で 90 ポイント近い水準に達し、

データ 4-6 学習への期待と行動 (取組み) - 学部系統別の特徴

	全体	人文科学系			社会科学系		総合・混合系					保健科学系			自然科学系				
		人文	外国語	社会	法	経済	国際	教育	生活	芸術	総合	保健	医	歯	薬	理	工	農水	
一般教養科目	期待	37.9	44.4	40.8	39.6	41.1	40.8	40.7	36.4	32.7	32.6	38.0	34.2	23.5	18.0	24.1	37.0	32.5	29.6
	行動	31.9	38.2	34.9	33.1	32.2	32.5	35.3	29.9	29.0	33.3	34.7	24.7	17.8	16.0	20.7	30.9	28.4	27.1
	脱落率	15.8	13.9	14.5	16.3	21.6	20.3	13.2	17.9	11.2	-2.2	8.7	27.9	24.3	11.1	14.0	16.6	12.9	8.4
外国語科目	期待	44.8	54.6	91.9	40.0	41.2	47.6	83.0	37.0	32.0	39.1	42.0	33.9	37.6	29.0	29.7	35.7	35.4	35.6
	行動	36.0	45.4	78.0	31.3	34.7	36.2	63.4	29.5	22.6	31.3	36.9	24.5	20.9	17.0	22.1	32.0	26.8	30.3
	脱落率	19.6	16.9	15.1	21.7	15.8	23.9	23.7	20.1	29.5	19.9	12.1	27.7	44.3	41.4	25.4	10.6	24.5	14.7
情報処理科目	期待	49.9	47.3	49.2	50.4	46.3	63.4	50.2	44.8	51.3	42.8	56.8	39.5	38.9	32.0	34.5	50.1	60.9	40.1
	行動	32.6	30.0	29.4	32.3	24.8	40.5	32.5	28.7	38.9	29.9	39.7	27.9	16.9	16.0	18.8	36.1	44.2	26.0
	脱落率	34.8	36.6	40.1	35.9	46.4	36.2	35.2	36.0	24.1	30.1	30.2	29.5	56.6	50.0	45.4	28.0	27.5	35.1
専門科目	期待	80.1	78.3	77.2	81.8	75.4	64.0	77.0	84.9	87.5	92.6	82.0	87.8	88.9	84.0	89.0	84.9	81.4	89.5
	行動	62.0	60.9	60.7	61.0	54.9	48.8	55.8	66.3	70.9	79.0	62.2	75.2	69.1	74.0	73.4	66.5	62.3	65.2
	脱落率	22.5	22.3	21.4	25.4	27.2	23.8	27.5	21.9	18.9	14.7	24.1	14.4	22.3	11.9	17.5	21.7	23.5	27.1
ゼミ科目 卒論	期待	36.8	38.9	28.2	40.5	36.9	37.6	37.1	39.1	34.1	25.9	41.7	25.4	11.9	4.2	29.9	43.3	36.3	44.8
	行動	38.2	42.0	33.1	44.8	33.2	38.9	42.3	43.0	35.6	30.7	45.2	32.1	12.8	8.9	31.4	38.9	33.0	41.3
	脱落率	+4.0	+8.0	+17.2	+10.6	10.0	+3.5	+14.0	+10.1	+4.4	+18.4	+8.5	+26.2	+7.9	+113.3	+4.9	10.3	9.1	7.8
資格取得 科目	期待	54.3	52.3	46.1	58.9	49.7	48.9	41.0	65.4	78.5	41.1	48.5	87.0	82.2	85.0	86.9	35.8	38.3	44.9
	行動	41.8	42.5	40.1	44.7	37.6	37.9	36.1	47.7	64.4	35.8	39.1	70.4	57.8	70.4	64.4	24.5	24.9	30.5
	脱落率	23.1	18.7	12.9	24.1	24.3	22.4	12.1	27.1	18.0	12.9	19.4	19.0	29.7	17.2	25.8	31.5	35.0	32.2

〔注1〕 数値は肯定指数、期待=とてもやりたい (%) + まあやりたい (%) × 0.5、行動=とても取組んでいる (%) + まあ取組んでいる (%) × 0.5

〔注2〕 脱落率は、100 - (行動 / 期待) × 100

〔注3〕 表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。脱落率のボックスは逆表示。

〔注4〕 表中のアミカケは学部ごとの特性と考えられる学習領域。

〔注5〕 表中の×印=脱落率25%以上、▲印は期待 (70ポイント以上) が極めて強いのに脱落率が25%以上となり行動のギャップの発生したボックス。

脱落率もこれらの学部では 10% 台のレベルで極めて低い。専門知識や技能の習得に向けた学習行動は全体として良好な状態にある。しかし、社会科学系や人文・自然科学系の行動(している度)に注目すると 50~65 ポイントのレベルにとどまっている学部が多く、学部間格差が大きい。

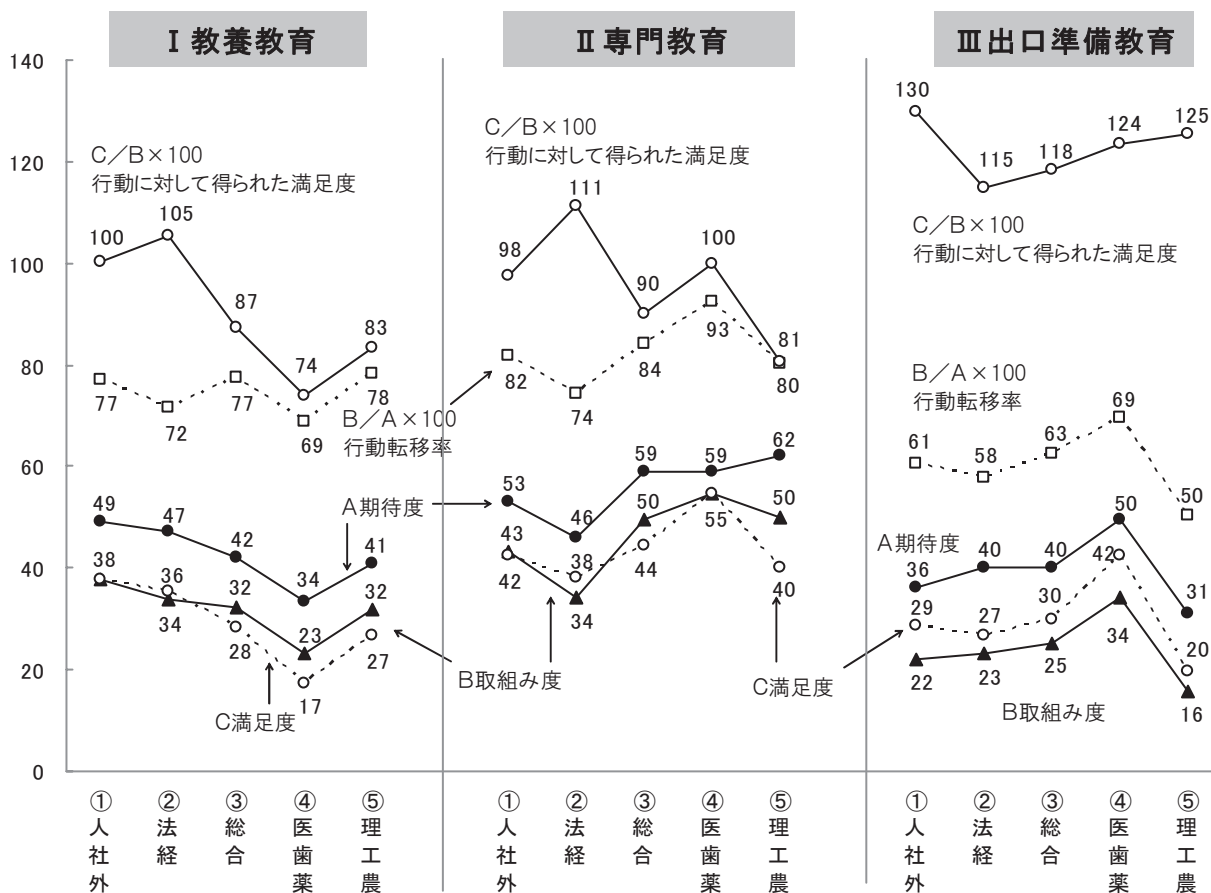
ゼミ科目・卒論は 01 年の調査でもそうであったが、期待を行動が上回る唯一の学習ユニットで、「学び」に対してコミット(参画)できる「場」が準備されていると学びに向かいやすいことを示唆している。期待より行動の方が低いレベルにとどまっているのが自然科

学系 3 学部で、期待は保健系 4 学部と大差がないものの、行動のレベルで 10 ポイントの差が発生していることは、授業展開の中で学生がコミットする場面が機能していないのではないかとと思われる。

I P S のクラスタ分析でも検証したが、学生は自己主張したがっており積極性もあるのだが、周りの人の評価が気になって自己主張できにくいのである。この優れた側面を活かすためには授業にコミットできる「場」を設けることが必要なのである。

資格取得科目は、保健科学系と教育・生活科学など資格の取得を訴求ポイントにしてい

データ4-7 「学び」への期待(したい)・行動(している)と満足度／学部系統別



[注1] 数値はカテゴリ代表の値。それぞれのカテゴリはデータ4-4を参照。

る学部で、期待と行動の値が高くなっているものの、医・教育での脱落率が30%近くに達しているのは、**専門科目**における自然科学系3学部と同じ課題に直面しているといえよう。

最後に、5学部系統に場合分けして、A期待度・B取組み度（行動）とC満足度の関係性を、**データ4-5**で試みた分析手法でとりまとめた**データ4-7**によって3つの学習ユニットごとの特徴を整理しておこう。

〔Ⅰ 教養教育〕

①**人社外**・②**法経系統**でA期待度・B取組み度・C満足度が共に高く、④**医歯薬系統**が低く、③**総合**と⑤**理工農系統**はほぼ同じ水準にある。

行動転移率は④**医歯薬**・②**法経**で低いが、「行動によって得られた満足度＝C/B×100」は①**人社外**・②**法経**で100%をわずかながら超えていることが注目される。

〔Ⅱ 専門教育〕

A期待度・B取組み度は共に④**医歯薬**・⑤**理工農**と③**総合**が高く、②**法経**が突出して低い。C満足度は④**医歯薬**が55ポイントで高いが、⑤**理工農**は②**法経**と共に40ポイントのレベルで低く、授業改善（FD）の取組みに課題を抱えているのではないと思われる。

行動転移率は〔Ⅰ 教養教育〕よりも全ての学部系統で高い水準にあり、C満足度が突出して高い④**医歯薬**は93%に達しているが、②**法経**は74%で教養教育のそれとほとんど変わらない。

しかし「行動によって得られた満足度」は、②**法経**と④**医歯薬**が100%を超え「**予期せぬ満足**」を与えていることが注目され、自己不一致の学生が多い中で学習を行動に移した学生の満足度は高く、**データ4-4**で示した**Ⅲ出口準備教育**のケースと同じ現象が起こっていることを確認できた。

〔Ⅲ 出口準備教育〕

A期待度・B取組み度・C満足度はほぼ平行しており3者がクロスする現象は見られなかった。④**医歯薬**では「7、資格取得」と「9、キャリア教育」の高さが寄与して最も高く、「**即戦力**」志向が強いことを物語っている。これと対照的に⑤**理工農**は突出して低く、大学院進学者が多いことと対応している。

「行動によって得られた満足度」に注目すると、①**人社外**・⑤**理工農**が高く、②**法経**がやや低くなっている。しかし、5学部系統とも100%を超えており「**学び**」を行動に移すと「**予期せぬ満足**」がえられることが注目され、「9、キャリア教育」と「8、インターンシップ」がこの傾向を代表する学習ユニットであることが確認できた。

第3節 学生の授業満足度 についての実態

1. IPSの4類型別からみた経年変化

授業総合満足度は次の4つの評価カテゴリによって計測を試みた。それは**Ⅰ教育システム**、**Ⅱ教育領域**、**Ⅲ授業内容**、**Ⅳ教育方法**のカテゴリで、まずIPS尺度によって経年変化を追跡してみたい。

(1) 全体的な変化に注目すると、97年に比べて**Ⅱ教育領域群**／**教養系**の伸びが19%でやや小さいものの、**Ⅰ～Ⅳ**のカテゴリは25～30%程度の伸びを示し、ほぼ均等に満足度が向上していると判断される。

これは大学教育改善に関わるさまざまな試みが一定の成果を収めつつあることを意味しているが、とりわけ大きく伸びているのは

データ4-8 大学生の授業満足度／IPSの4類型別 経年の変化

	全体				途上			自我			社会			達成		
	97年	01年	04年	04/97	97年	01年	04年	97年	01年	04年	97年	01年	04年	97年	01年	04年
施設・設備の充実	29.8	37.1	38.3	1.28	25.7	31.2	31.9	26.7	33.7	32.9	32.6	39.7	40.5	44.4	43.2	43.8
クラスのサイズ	25.1	28.1	30.8	1.23	20.4	21.9	24.7	23.2	26.5	27.2	26.3	29.8	32.4	30.1	34.3	35.8
I 教育システム群	27.5 < 32.6 = 34.5 1.26				23.1 < 26.6 = 28.3			25.0 < 30.1 = 30.0			29.5 < 34.8 = 36.5			37.3 = 38.8 = 39.8		
一般教養	22.9	28.0	28.7	1.25	19.4	23.6	23.2	20.1	24.9	24.1	25.0	31.7	31.3	27.0	31.9	33.1
外国語	27.2	31.9	32.4	1.19	22.4	27.1	26.4	23.9	28.3	28.6	30.0	35.2	35.1	32.8	36.8	36.9
情報教育	26.0	32.0	29.5	1.14	21.7	28.0	24.0	23.2	27.7	23.8	29.1	36.5	33.6	30.3	35.8	33.6
教養系	25.4 < 30.6 = 30.2 1.19				21.2 26.2 24.5			22.4 27.0 25.5			28.0 < 34.5 = 33.3			30.0 < 34.8 = 34.5		
専門系	36.6 < 44.8 = 46.5 1.27				31.1 < 37.2 = 37.6			33.7 < 40.9 = 39.6			38.3 < 50.4 = 50.6			42.2 51.1 53.6		
資格取得	26.5	36.1	37.7	1.42	21.3	30.4	30.8	24.2	32.1	30.5	29.2	42.1	42.3	31.5	40.5	43.2
専門知識	46.7	53.5	55.3	1.18	40.9	44.0	44.4	43.2	49.6	48.7	47.3	58.7	58.9	52.9	61.7	64.1
II 教育領域群	29.9 < 36.3 = 36.7 1.23				25.1 < 30.6 = 29.7			26.9 < 32.5 = 31.1			32.1 < 40.8 = 40.3			34.9 < 41.3 = 42.2		
内容豊富	24.9	26.8	29.5	1.18	18.8	18.6	20.4	22.9	22.8	22.9	27.4	30.4	32.6	30.5	35.4	37.1
やりたい分野	44.2	46.3	46.8	1.06	33.9	34.3	33.8	42.1	44.4	40.8	45.8	50.0	48.5	54.6	57.2	57.9
新しい分野	26.1	37.7	39.8	1.52	20.8	29.1	30.7	23.5	33.2	32.9	29.0	42.5	44.0	31.3	45.9	46.8
視野の拡大	32.8	42.4	49.1	1.50	25.5	32.8	35.9	29.0	37.0	40.6	35.0	47.8	53.3	41.2	51.2	60.1
III 授業内容群	32.0 < 38.3 < 41.3 1.29				24.8 < 28.7 = 30.2			29.4 < 34.4 = 34.3			34.3 < 42.7 = 44.6			39.4 < 47.4 = 50.5		
分かりやすい	13.0	15.5	17.6	1.35	8.8	9.8	10.7	11.1	12.5	13.8	13.9	17.7	18.1	17.7	21.8	24.1
教材研究よい	10.2	11.1	13.1	1.28	7.3	7.0	8.0	8.1	7.9	8.5	11.3	13.6	15.0	13.7	15.4	17.6
進んで受けたい	20.1	28.6	31.3	1.56	12.9	17.7	19.7	16.2	24.0	24.3	22.6	32.9	34.1	28.3	39.6	41.3
シラバスと一致	22.0	21.8	25.9	1.18	16.1	16.6	18.6	21.0	20.3	22.8	21.8	22.7	26.3	27.6	27.3	32.4
一体感もてる	13.6	13.3	14.6	1.08	8.8	7.6	7.9	11.6	10.1	8.9	14.9	15.7	15.8	22.4	19.6	21.4
私語少ない	19.4	20.0	23.2	1.20	15.5	15.7	18.4	19.4	19.1	21.0	18.7	20.3	23.9	23.3	24.4	27.1
IV 教育方法群	16.4 < 18.4 < 21.0 1.28				11.6 = 12.4 = 13.9			14.6 = 15.7 = 16.5			17.2 < 20.5 = 22.2			22.2 < 24.7 < 27.3		
I ~ IVの相加平均	26.4	31.4	33.4	1.26	21.1	24.6	25.5	24.0	28.2	28.0	28.3	34.7	35.9	33.4	38.0	39.9

〔注1〕 数値は肯定指数＝とてもあてはまる(%)＋まああてはまる(%)×0.5

〔注2〕 カテゴリ代表の値は相加平均したもの

〔注3〕 表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。

〔注4〕 表中の●印は97年に対し伸び率が最高となったボックス、×印は97年に対しマイナスとなったボックス。

〔注5〕 表中の達成型のアミカケは相対的に満足度が低いボックス。

データ4-8に示されるように**III授業内容群**の「新しい分野の勉強ができる」「視野の拡大に役立つ授業がある」と、**IV教育方法群**の「進んで受けたい授業が多い」などで、満足度の増加率は50%を超えている。その反面、

III授業内容群の「自分のやりたい分野の勉強ができる」と**IV教育方法群**の「授業や研究で一体感もてる」は、数%の増加率にとどまっており、小項目になると増加率に格差が発生していることが確認できる。

増加率が低い項目は、学生が「やりたい事＝学びの目標」を定めていたり、授業に自律的にコミット（参画）できることを前提として得られる満足（パフォーマンス）である。従って、学生の大学教育に対する「準備性＝レディネス」が整っていないと期待できない要件で、学力の低下よりも「学びに向かう力」が低下しているという危惧はここにある。

次に、Ⅰ～Ⅳ群の相対的地位に注目すると、最も満足度が高いのはⅡ教育領域群／専門系の46.5、Ⅲ授業内容群の41.3ポイントであるが、Ⅳ教育方法群は今回はじめて20ポイントを超えたとはいえ、10ポイント台にとどまっている項目も見られ、授業満足度を引き下げる最大の要因であり、経年変化から見てもその低さは固定している。

(2) I P S尺度による4類型ごとの変化に注目しよう。各年次とも満足度が高いのは達成型の学生であり、途上型の学生はどの項目も有意に低いレベルにとどまっている。両者の間で大きな格差が発生するのはⅢ授業内容群とⅣ教育方法群で、満足度の格差が倍数を超える項目も発生している。

自我型で○印が発生したボックス数は97年の9から04年には16に増え、満足度が相対的に低い項目が確実に増えている。また社会型で満足度が相対的に高い□印が発生したボックスのうち、3年連続となったのは「情報教育」「資格取得」「内容豊富」「新しい分野」「教材研究よい」の5項目のみで、□印がつくボックス数は減少している。これらの事実から見て達成型と途上型のいわば中間型である自我型・社会型を軸に、満足度は2極化しつつあるといえよう。

「なりたい自分」が描け「学び」の目標が定まっている達成型の学生の満足度は高いが、97年に対する伸びが最高なのはⅢ授業内容群の「内容豊富」「やりたい分野」とⅣ教育

方法群の「分かりやすい」の3項目にとどまっており、伸び率から見るとその多くが社会型の学生に集中している。社会型は対人関係への反応が強いため、教師のインセンティブに反応しやすい行動特性を持っているが、学習行動に移りにくく「学び」における自己不一致が典型的な形で見られるので、授業満足度を行動した結果としてのパフォーマンスとしてとらえる視角から考えると、満足度指標として耐えられるのは達成型の学生満足度のレベルであるといえよう。

データ4-8によると、達成型の各年次ごとの「相加平均」より有意に低い項目は、Ⅱ教育領域群／教養系の「一般教養」を除くと全てⅣ教育方法群に属しており、「授業方法」の改善が教育課題であることが確認できる。

2. 学部系統別の経年変化と

その特徴

このテーマについてはデータ4-8に示した4つのカテゴリに加えて、学生がどの程度「学び＝授業」にコミットしているかを01年の調査から設定しているため、これに加えた5つの観点で検討してみたい。

データ4-9によると、Ⅰ～Ⅴのカテゴリ別の傾向的特徴は学部系統別にみるとほぼ固定しており大きな変動がないことから、それぞれの学部系統の特徴をうかがうことができる。

①人文・社会・外国語などの「人文科学系」はⅢ教育領域群／教養系とⅣ教育方法群で相対的に高い満足度を示しており、有意に低いカテゴリは存在しない。

②法・経済などの「社会科学系」は人文科学系同様、Ⅱ教育領域群／教養系で高いものの、Ⅱ教育領域群／専門系とⅢ授業内容群・Ⅳ教育方法群の満足度は最も低いグループに属

している。

③総合・混合系（国際・教育など5学部）は異なる特徴を持つ学部群から構成されているため、詳細な学部単位におりないと検証できない。

④医・歯・薬などの「保健科学系」はⅡ教育領域群／専門系とⅢ授業内容群で突出した高さが注目されるが、Ⅱ教育領域群／教養系の満足度は極端に低い。多くの大学が「実

用的なスキル育成」志向に向かっていることは、教養教育の欠落を専門教育におけるパラレル・プログラムや実験・実習などの体験学習を通じて、どのように補強するかが課題となってくるだろう。

⑤理・工・農水などのいわゆる「自然科学系」を主体とする学部では満足度の高いカテゴリは存在せず、Ⅳ教育方法群・Ⅴ学びへのコミットは最も低く、学生を「学び」にどう

データ4-9 大学教育満足度／学部系統別 経年変化

カテゴリ	調査年次	全体	① 人社外	② 法経	③ 総合	④ 医歯薬	⑤ 理工農	最大 ／ 最小	
大学生生活満足度／イメージ	04年	43.8	45.9	41.0	46.3	42.2	41.2	1.13	
Ⅰ 教育システム群	97年	27.4	29.9	26.3	26.3	27.4	26.6	1.14	
	01年	38.5	39.1	39.8	35.4	37.4	39.8	1.10	
	04年	40.0	42.0	41.2	36.0	38.7	40.9	1.17	
	04/01	1.04	1.07	1.04	1.02	1.03	1.03		
Ⅱ 教育領域群	／教養系	97年	25.4	30.7	27.8	23.2	12.8	19.8	2.40
		01年	31.9	37.0	35.5	31.4	18.9	28.3	1.96
		04年	31.6	37.9	35.4	29.2	17.2	26.7	2.20
		04/01	0.99	1.02	1.00	0.93	0.91	0.94	
	／専門系	04/01	1.03	1.05	1.04	1.08	0.99	1.03	
		97年	36.6	35.4	30.9	38.3	69.6	35.7	2.25
		01年	46.4	44.8	36.7	46.5	75.7	42.3	2.06
		04年	47.7	47.0	38.0	50.0	75.3	43.4	1.98
Ⅲ 授業内容群	97年	32.0	32.2	30.2	33.9	37.3	30.8	1.24	
	01年	38.3	39.7	32.6	41.4	45.3	35.7	1.39	
	04年	41.3	43.2	34.2	43.4	48.2	39.6	1.41	
	04/01	1.08	1.09	1.05	1.05	1.06	1.11		
Ⅳ 教育方法群	97年	16.3	18.9	13.2	17.6	17.9	15.0	1.43	
	01年	18.3	20.9	14.4	20.3	21.5	15.4	1.49	
	04年	21.0	23.6	16.0	21.9	24.6	18.7	1.54	
	04/01	1.15	1.13	1.11	1.08	1.14	1.21		
Ⅴ 学びへのコミット	01年	33.5	36.6	32.3	33.5	37.6	27.7	1.36	
	04年	37.3	39.6	35.7	38.5	40.1	32.5	1.23	
	04/01	1.11	1.08	1.11	1.15	1.07	1.17		
Ⅰ～Ⅴの相加平均	97年	26.4	28.4	24.7	26.8	29.5	24.7	1.20	
	01年	33.3	35.3	31.0	33.7	37.0	30.6	1.21	
	04年	35.6	38.0	32.7	35.6	38.7	33.1	1.18	
	04/01	1.07	1.08	1.05	1.06	1.05	1.08		

〔注1〕 数値は肯定指数＝とてもあてはまる(%)＋まああてはまる(%)×0.5をカテゴリ化したもの

〔注2〕 学部系統別の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。

全体の□はⅠ～Ⅴ各年度の相加平均より+10%以上の格差がついたボックス、○は-10%以下の格差がついたボックス。

〔注3〕 表中の□と○は経年的特徴となっている学部系統を示している。

いざなうのかといった教師側の働きかけと、学生の授業に対するレディネス(準備性)の育成を柱にした授業改善が強く求められているようだ。

3. 授業改善(FD)の課題は何か

データ4-9の基礎となったデータをIPS尺度とSES尺度(自己効力実感レベル)によって場合分けしたものがデータ4-10である。

このデータによると、Ⅰ～Ⅴの相加平均(授業総合満足度)は35.6ポイントであるが、Ⅳ教育方法群は21.0ポイントにとどまっております。6つの小項目は全て満足度が低い。これに次ぐのがⅡ教育領域群/教養系だが、「8、一般教養」「10、情報教育」は満足度が低いグループに属している。

IPS尺度による達成型の満足度は全ての項目で高く、途上・自我型で低く、社会型は中間に位置している。

達成型の中で相対的に低い満足度を示すのはⅣ教育方法群(6のみ例外)とⅡ教育領域群/教養系に集中している。意図的学習が成立(レディネスが整っている)している達成型の学生の満足度が低いことは、教育改善の課題が教養教育の再構築と授業方法の刷新にあると考えられよう。

(1) 教養教育の再構築については、高等教育の高度化・個性化・活性化の課題をうけて、「個性化」を推進するために大学設置基準の大綱化(1991年)が示された。これによって、カリキュラム改革を柱とする教育改善の動きの中で縦割りの学問領域(人文・社会・自然)の学習で知識を伝達したり、専門教育への入門といった従来の「教養教育」が改組転換したり消滅した。これに代わるものとして学問研究や高度専門職業人となるために必要な「知の技法」の育成をめざすリベラル・アーツ教育が「総合科目」などの新設で試みられたとはいえ、多くの大学で教養教育について

の責任の所在が不明瞭になったこともあって形骸化した影響が、依然として残っているのではないと思われる。

(2) 授業方法の改善については、一方向型の知識の伝達といった授業形態が温存されていることを満足度の低さから推測しうるが、この点についての学生の反応(アジャストメント=適応性)をさぐるために設けたのがⅤ「学びへのコミット」の設問である。

このカテゴリに注目すると、達成型は全ての項目が45ポイント前後の満足度を示しており、授業展開に学生が参画する双方向的なスタイルが定着しつつあることを示唆している。

ちなみに、データ4-4に示した「ゼミ卒論」における行動転移率の高さは、自主的な「学び」の成果を発表・プレゼンさせることによって学生を「学び」にいざなうことができることを示している。

Ⅴ「学びへのコミット」に比べⅣ「教育方法群」の満足度は有意に低く、「20、授業や研究で一体感がもてる」と「3、教材がよく研究されている授業が多い」の2項目は、達成型の学生でも約20ポイントにすぎず、教育方法についての改善が必ずしも学生の実態に適応するものではないことを示している。

授業のレリバンス(適切性)を確保するということは、口で言うほど簡単ではない。授業水準の設定は「やさしすぎる」と学生の知的好奇心をくすぐることはできないし、「難しすぎる」と回避してしまうという矛盾を内包している。学生が均質ならレベルを定めやすいと考えがちだが、集団教育である限りこの矛盾はつきまとう。

われわれが、学習行動の分析に自己効力理論の適用を仮説として樹て検証しようと試みているのは、授業の「適切性(レリバンス)」を確保するための客観的なデータを準備する

データ4-10 大学教育／授業満足度

	全体	IPS尺度				SES尺度(自己効力実感レベル) (高い)						L6 L1
		途上	自我	社会	達成	L1	L2	L3	L4	L5	L6	
大学生生活満足度／イメージ	43.8	27.4 < 36.3	< 45.4 < 58.2			12.8 < 25.2 < 32.3	< 41.3 < 51.9 < 71.5					5.59
12 楽しみ	35.4	19.2	26.8	37.0	50.2	8.8	18.5	22.8	31.9	42.1	62.3	7.06
26 きて良かった	52.3	35.6	45.7	53.9	66.2	16.7	31.9	41.7	50.6	61.8	80.7	4.82
I 教育システム群	40.0	33.8 = 35.3	< 42.1 = 45.3			31.0 = 33.0 < 35.8 =	38.0 < 41.8 < 51.1					1.65
1 施設・設備	38.3	31.9	32.9	40.5	43.8	26.9	30.1	34.2	35.4	40.0	52.0	1.93
2 PCなどの情報設備	53.2	47.4	47.6	55.9	58.3	45.5	46.9	49.8	51.9	55.2	62.1	1.36
3 クラスのサイズ	30.8	24.7	27.2	32.4	35.8	22.3	23.7	26.0	28.4	32.1	42.8	1.92
4 図書館	37.8	31.3	33.6	39.7	43.4	29.2	31.4	33.3	36.3	39.8	47.7	1.63
II 教育領域群	38.5	31.0 = 32.7	< 42.0 = 44.5			22.8 < 28.1 < 32.6 =	35.7 < 42.1 < 54.9					2.41
15 総合科目	35.6	28.8	30.2	39.0	40.9	18.2	23.4	28.7	32.9	40.0	53.8	2.96
8 一般教養	28.7	23.2	24.1	31.3	33.1	18.1	20.7	24.2	26.3	31.7	40.5	2.23
9 外国語	32.4	26.4	28.6	35.1	36.9	20.5	25.2	28.7	29.2	35.4	44.5	2.18
10 情報教育	29.5	24.0	23.8	33.6	33.6	20.6	23.0	25.2	27.9	31.7	39.7	1.93
教養系	31.6	25.6 = 26.7	< 34.8 = 36.1			19.4 < 23.1 < 26.7 =	29.1 < 34.7 < 44.6					2.31
専門系	47.7	38.2 = 40.7	< 51.6 = 55.7			27.3 < 34.7 < 40.5 <	44.6 < 51.9 < 68.5					2.51
11 資格取得	37.7	30.8	30.5	42.3	43.2	22.3	26.4	31.9	34.2	40.3	55.8	2.50
14 専門基礎	50.2	39.4	42.8	53.4	59.8	28.1	35.8	41.9	46.6	54.8	73.3	2.61
5 専門知識	55.3	44.4	48.7	58.9	64.1	31.4	41.9	47.7	53.1	60.4	76.5	2.43
III 授業内容群	41.3	30.2 < 34.3	< 44.6 < 50.5			19.3 < 27.0 < 32.5 <	37.9 < 46.0 < 64.2					3.33
1 内容豊富	29.5	20.4	22.9	32.6	37.1	11.5	16.2	21.2	24.9	32.9	51.7	4.51
4 やりたい分野	46.8	33.8	40.8	48.5	57.9	22.4	32.3	38.0	44.3	52.1	69.8	3.12
7 新しい分野	39.8	30.7	32.9	44.0	46.8	21.9	27.5	32.6	37.0	43.7	58.8	2.68
13 視野の拡大	49.1	35.9	40.6	53.3	60.1	21.3	32.1	38.1	45.6	55.2	76.6	3.59
IV 教育方法群	21.0	13.9 < 16.5	< 22.2 < 27.3			9.2 < 11.9 < 14.9 <	17.2 < 22.7 < 37.1					4.06
2 わかりやすい	17.6	10.7	13.8	18.1	24.1	7.1	9.3	11.8	13.7	19.3	32.7	4.64
3 教材研究	13.1	8.0	8.5	15.0	17.6	3.5	5.7	7.9	9.3	13.1	28.3	8.17
6 進んで受けたい	31.3	19.7	24.3	34.1	41.3	9.9	15.7	21.8	26.4	35.9	56.3	5.67
19 シラバス一致	25.9	18.6	22.8	26.3	32.4	15.6	17.4	20.6	22.2	28.1	39.9	2.55
20 一体感あり	14.6	7.9	8.9	15.8	21.4	3.1	5.5	7.3	10.1	15.4	33.0	10.68
21 私語少ない	23.2	18.4	21.0	23.9	27.1	15.8	17.7	19.9	21.5	24.1	32.7	2.07
V 学びへのコミット	37.3	27.6 = 29.8	< 40.5 < 45.6			20.7 < 25.4 < 28.7 <	33.7 < 41.2 < 56.7					2.74
5 図書館利用	39.9	32.1	33.2	42.3	46.9	30.4	31.6	32.9	37.0	42.0	53.7	1.76
22 学び合い	35.1	24.4	27.3	38.7	44.1	12.1	20.2	24.1	31.1	40.9	59.4	4.90
23 総合的判断	35.8	25.4	27.4	39.0	45.2	16.6	22.3	26.3	31.2	40.2	58.4	3.51
24 プレゼン	37.6	28.0	31.3	39.7	46.0	23.1	26.8	30.6	33.7	40.8	55.1	2.39
25 協同作業	38.0	28.3	29.5	43.0	45.9	21.0	26.1	29.7	35.3	42.0	56.8	2.70
I～Vの相加平均 (授業総合満足度)	35.6	27.3 = 29.7	< 38.3 < 42.7			20.6 < 25.1 < 28.9 <	32.5 < 38.7 < 52.8					2.57
標本数	14,582	3,670	2,338	3,247	5,077	1,574	2,394	1,665	2,045	3,595	3,200	

[注1] 数値は肯定指数＝とてもあてはまる(%)＋まああてはまる(%)×0.5

[注2] カテゴリ代表の値は相加平均したもの

[注3] IPS・SES尺度の□は全体より+10%以上の格差がかったボックス、○は全体より-10%以下の格差がかったボックス。
全体の□はI～V相加平均より+10%以上の格差がかったボックス、○は-10%以下の格差がかったボックス。

ことによって、教師が持っている「暗黙知＝定性的な情報」と重ね合わせることができればレリバンスの確保に寄与できるのではないかと考えたからである。

データ4-10に、SES尺度（自己効力実感レベル）別の満足度を併記しているが、この尺度による満足度の弁別性がIPS尺度よりもさらにシャープであることは一見して確認できる。

自己効力（Self efficacy）理論はアルバート・バンデューラ（Albert Bandura）などによって提起され「課題解決にあたり、努力したり障害を乗り越えるためには、自分の行為によって課題解決ができると信じられなくては行動に移れない」とする信念に関わる概念である。

この考え方に基づく教育調査は進路適応に関わるアプローチでの報告があるが、われわれは中高校生の学習行動に適用する試み〔注1〕を展開してきた。今回の「大学満足度調査」もその一環として位置づけており、大学生を対象とした検証を試みた。

データ4-11は、自己効力実感レベル別にA「学習実践度（している）」からD「思考力習得度」（身につけている）まで4つのカテゴリについての検証結果をとりまとめたものである。

自己効力実感レベルの数量化は、私立中学と公私立高校生を対象とした調査によって抽出した次の4項目を5件法で数量化し、その得点レベルによってL1～L6に場合分けしたが、その基準を大学生に適用した。

自分の進路や生き方を考える機会が多い 友達からのよい刺激を受ける 勉強や物事をやり遂げた経験が多い 自分の人間的な成長が得られると思う
--

なお、参考値として掲げた高校1・2年約9千件の標本母体は、全国にまたがる進学重

点校で、B校群はSS58以上のシェアが40%以上、S校群は75%以上を占める学力レベルの学校群で、大学生よりもL6（高い）でやや層が厚くL1・L2（低い）でかなり薄くなっている。

このデータによると、自己効力を強く実感し自分自身に対する期待がふくらんでいるL6の学生は約22%を占め、A学習実践度・B授業満足度は共に高い肯定度を示している。L3以下の学生（約39%）の肯定度は低く、L1に対するL6の肯定度はA学習実践度で倍数に近く、B授業満足度は倍数を超え、なかでも「進路支援（キャリア）教育」は4.2倍という大きな格差が発生している。

C表現力・D思考力習得度のレベル間格差は小さくなく、ゆるやかに弁別する程度にとどまっている。

再びデータ4-10を注目しよう。授業満足度と自己効力実感レベル（SES尺度）の関係性は極めてシャープで「自己効力を強く感じ、困難な課題に直面してもそれを乗り越えることができる」という信念を持つ学生（L5・L6の和で約47%）は極めて高い満足度（パフォーマンス）を示しており、IV教育方法群を除く全てのカテゴリで40ポイントをこえ、L6の学生に限ってみると満足度が70ポイント（ほとんど不満足がない）を超える項目も散見される。

分散度を示すために表記したL6/L1の項目をみると、レベル間格差が大きいのはIV教育方法群で4.06に達し、特に満足度が相対的に低い水準にとどまっている「3、教材がよく研究されている授業が多い」や「20、授業や研究で一体感がもてる」は8～11倍となっているし、[大学生生活満足度/イメージ]の「12、学校に行くのが楽しみだ」も7倍に達している。この事実からみて、自己効力実感を高めることができれば、大学満足度を引

きあげる「見通し=ビジョン」をもつことができるのではないかと考えられる。

データ4-11をグラフ化したデータ4-

12を注目しよう。

教養教育・専門教育でのA学習実践度もその結果として得られたB授業満足度は勾配に

データ4-11 自己効力(Self Efficacy)と学習行動

	標本数	SES尺度(自己効力実感レベル)						全体	
		L1	L2	L3	L4	L5	L6		
高校 B校群	2,804	6.1	15.2	12.5	15.1	27.6	23.6		
高校 S校群	6,105	4.4	13.8	12.1	14.7	28.8	26.2		
大学 全体	14,473	10.9	16.5	11.5	14.1	24.8	22.1		
入試難易度別	～48	1,311	15.0	18.1	11.4	13.4	22.9	19.2	
	～53	2,558	12.9	17.2	11.6	13.6	23.1	21.5	
	～58	3,419	10.4	16.3	11.3	14.1	24.5	23.4	
	～63	3,505	9.8	16.3	11.4	13.9	26.0	22.7	
	63～	3,603	9.3	15.8	11.8	15.1	26.0	22.0	
学部系統別	人外社	4,593	10.5	15.3	11.4	14.4	25.0	23.4	
	法経	2,705	14.8	19.5	11.3	14.6	24.0	15.8	
	総混合	3,139	8.8	14.8	10.1	14.1	25.5	26.6	
	医療	1,259	6.8	11.0	9.8	11.8	24.5	36.1	
	理工農	2,700	11.7	20.2	14.4	14.3	24.7	14.7	
A 学習実践度		25.2	27.7	30.1	32.9	36.6	44.8	34.4	
教養教育		26.4	27.8	30.1	32.9	35.6	41.0	33.5	
専門教育		36.1	41.9	45.8	49.8	55.4	67.6	51.9	
専門科目		41.9	49.9	54.4	59.5	67.9	79.9	62.0	
資格取得科目		30.4	33.9	37.1	40.1	43.0	55.4	41.8	
キャリア教育		13.2	13.4	14.4	15.9	18.8	25.8	17.9	
キャリア教育		11.7	11.9	13.8	15.9	20.4	32.5	19.3	
自己形成		22.8	23.2	23.8	25.5	28.4	33.7	27.2	
インターンシップ		4.9	5.0	5.6	6.4	7.5	11.1	7.2	
B 授業満足度		18.3	22.9	27.3	30.5	36.3	49.4	33.2	
教養教育		19.4	23.1	26.7	29.1	34.7	44.6	31.6	
専門教育		27.3	34.7	40.5	44.6	51.9	68.5	47.7	
進路支援教育		8.4	10.9	14.8	17.7	22.3	35.2	20.2	
B/A × 100		72.7	82.7	90.8	92.7	99.1	110.4	96.4	
C 表現力習得度		41.2	42.5	43.8	46.2	48.9	54.3	47.2	
言語表現力		38.9	39.9	41.4	44.1	46.3	51.8	44.8	
文章表現力		43.5	45.1	46.3	48.3	51.5	56.7	49.7	
D 思考力習得度		40.9	42.2	43.8	44.5	47.9	51.7	46.1	
再認的思考力		47.4	49.0	49.8	51.0	52.6	54.7	51.3	
再生的思考力		45.4	46.6	48.7	49.8	53.8	59.2	51.8	
自立的思考力		31.1	31.8	34.0	35.2	38.1	41.6	36.2	
創造的思考力		39.6	41.4	42.6	42.1	47.1	51.2	45.1	

〔注1〕高校の値は、ベネッセ教育総研「学習行動の検証にかかわる共同研究」2004年11月 高1・2年生

〔注2〕数値は肯定指数=とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

〔注3〕カテゴリ代表の値は相加平均したもの

〔注4〕表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。

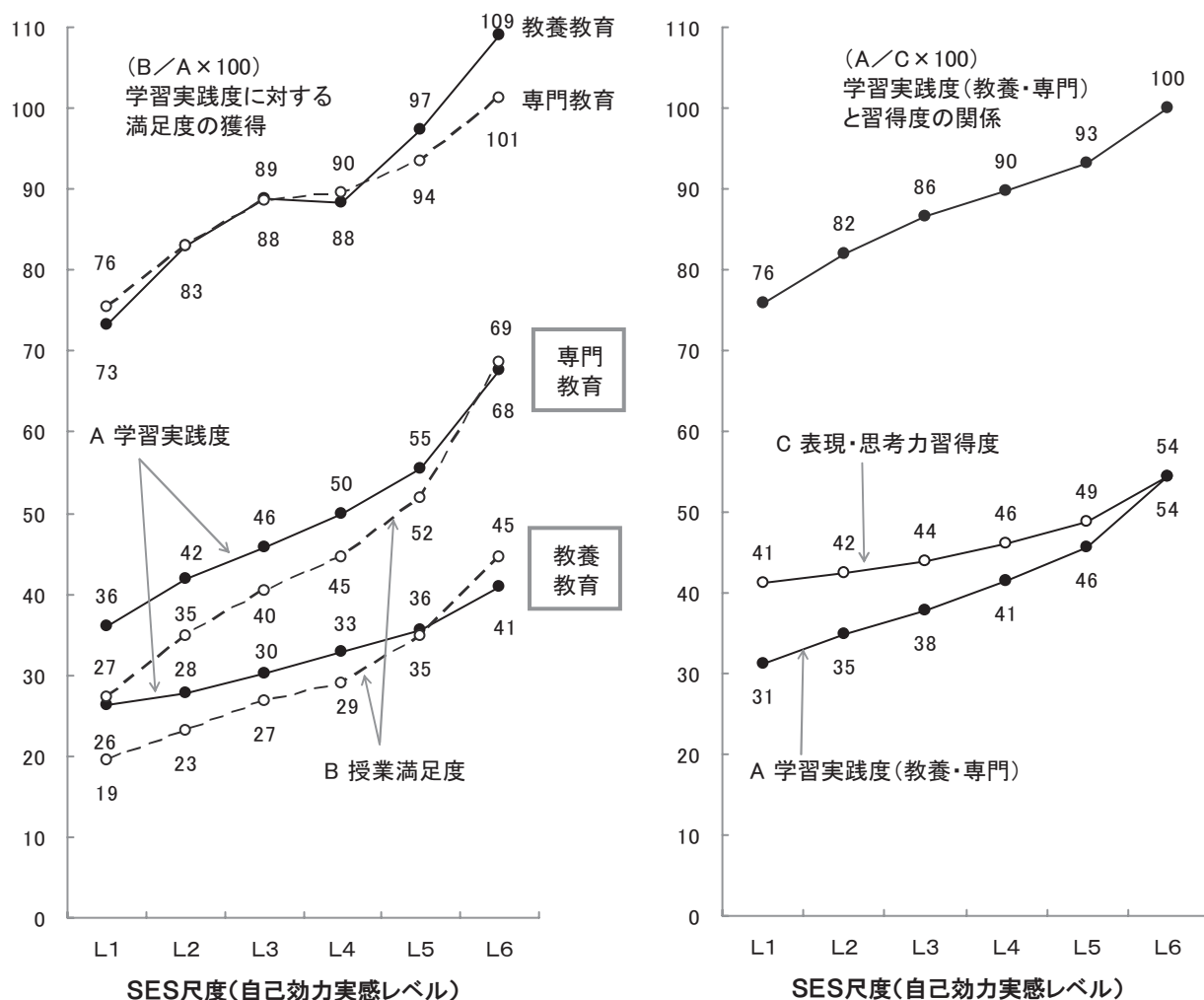
格差はあるものの、L6に向けて上昇しておりほぼ正の相関がある。「A行動」と「B満足度」の格差は自己効力の実感レベルが上昇すると共に縮小し、L6レベルでは「A行動」を「B満足度」が上回り学習行動以上の満足(パフォーマンス)を得ていることが注目される。

この行動と満足の関係を数量化した(B/A×100)グラフの推移を見ると、L1とL2の間とL4～L6の間に変換(分割)点が存在していることが確認できる。またL5以

上になると行動と満足の間格差は極めて小さくなり、ほぼ一致していることが注目される。

次に、C表現力・D思考力の習得度はデータ4-11にみられるようにほとんど格差が認められなかったため、データ4-12では両者の相加平均によってグラフ化しているが、A「学習実践度」とC「習得度」の関係性もほぼ同じ変化を示し(A/C×100)のグラフもL5以上で両者の格差は極めて小さくな

データ4-12 SES尺度からみた学習行動実践度と授業満足度 ／表現力・思考力習得度



[注1] 数値はカテゴリ代表の値。それぞれのカテゴリはデータ4-11を参照。

っている。

「**A学習実践度**」と「**C習得**」の格差が大きいL3以下の学生（約39%）の表現力・思考力の習得に関する自己評価は、必ずしも学習行動の実践によるものではなく「やや、甘い自己評価」になっているのではないかと考えられる。

これは表現力・思考力の習得についてのモニタリング、言い換えれば「メタ認知機能」が働きにくい学生がいるのではないかということを示しているものと思われる。

自分で自分の学習行動やその成果がモニタリングできるのは、メタ認知が育つ小学校高学年以後だと考えられているが、学習方略や失敗に学ぶ学習の実践率などから見て、高校生の場合偏差値68を超えないと、自らの学習行動を修正したり学習方略を操作することは困難なのではないかという知見に依拠すれば、L3レベル以下の学生の中には学習についてのモニタリングができにくいケースもあるという推測が成り立つのではないかと思っている。このことは、秦政春先生（大阪大）の報告によると「勉強の仕方」をもっと教えて欲しいとする学生が半数を超えているとする指摘と対応するように思われる。

ここで浮上するのが「指導と評価の一体化」という教育課題である。子ども達が自分で学習活動をモニタリングすることを支援するためには「つまずき」を把握し焦点化することがその前提となる。大学におけるGPA（グレード・ポイント・アベレージ）の導入はそのための一つの方法であるが、「評価」は必ずしもテストのみではない。双方向型の授業展開のなかでの「発問」「応答」「発表」や「討議」「プレゼン」などの機会に発生する言語・文章表現を通じて、教師がモニタリングの手助けをすることは従来から採られてきた。

問題はこのようなモニタリングの機会は、

学生が学びにコミットしなければ発生しないことなのである。知識の伝達と摂取という一方向型の学習（授業）スタイルは、このモニタリング機能を見逃しているか考えていないため学びにコミットできず、パフォーマンス（満足）を感じにくいのである。

第4節 授業満足度を規定する 6つの要件

データ4-10で示した**授業総合満足度**（カテゴリI～Vの相加平均）と相関係数が0.5以上となった20項目を抽出、A～Fのカテゴリに場合分けし、学部系統別に整理したのが**データ4-13**で、**データ4-10**と対応させるため右側に「分析カテゴリ」を示している。

授業は、学生と教師の間で相互に展開される知的活動であるから、**データ4-10**のデータに収めていない「教師」が満足度を規定する要件として浮上する。

【A】は「**ロール・モデル（学びの対象）としての教師**」で、コミュニケーションや授業などを通じて「生き方、あり方」に影響を与える全人格的な人材育成に関わる側面であり、【B】は「**授業でのレリバンズ（適切性）の確保**」に向けた授業改善への努力を学生がどう評価しているかという観点で場合分けした。

【C】は【A・B・D】のカテゴリと重なるものであるが、相関係数が0.70に達しているので、重複していることを恐れず要件として加えた。【D】は「**学問分野の専門家として優れた教員が多い**」という多分にイメージ的な項目に、実際に授業を受けてみて「**専門的な知識が身につく**」という項目を加え、「**教員**

データ4-13 授業満足度と相関が高い6つの要件／学部系統別

	全体	人文	外語	社会	法	経済	国際	教育	生活	芸術	総合	保健	医	歯	薬	理工	農水	分析 カテゴリ	
1 人格的影響	49.6	53.0	60.2	51.3	44.2	42.6	57.2	50.4	49.4	67.9	56.7	54.4	42.9	38.0	44.0	46.7	41.9	49.7	教員 (人格)
2 コミュニケーション頻度	25.5	26.4	34.1	26.2	15.3	16.1	28.8	29.5	30.5	40.3	29.7	34.4	29.7	34.0	22.7	27.3	21.2	27.4	
A ロールモデル としての教師	37.5	39.7	47.2	38.7	29.7	29.4	43.0	40.0	40.0	54.1	43.2	44.4	36.3	36.0	33.3	37.0	31.5	38.6	教員 (教育者)
3 指導上の工夫	19.9	22.0	28.2	20.1	14.3	13.1	21.4	21.1	22.8	29.1	20.3	30.7	19.6	20.0	20.7	15.9	17.0	17.4	
4 質問への対応	37.1	40.7	50.9	34.9	30.1	24.8	44.6	36.7	39.7	53.1	39.0	47.4	40.5	33.0	37.7	39.5	31.9	39.5	IV 教育 方法
5 授業評価の活用	26.4	27.3	29.9	27.3	23.3	21.2	32.1	24.6	26.3	31.2	26.5	36.6	29.1	24.0	32.1	23.1	24.5	28.3	
6 わかりやすい授業	17.6	22.8	25.5	19.9	12.9	13.6	25.1	16.5	23.3	25.5	20.9	18.3	10.5	10.0	10.2	11.2	10.7	16.5	IV 教育 方法
7 教材研究実践	13.1	15.1	19.2	12.3	10.4	7.8	13.8	14.9	14.3	17.1	11.4	20.5	11.1	20.0	14.0	10.8	10.1	11.7	
8 シラバスとの一致	25.9	27.3	29.9	25.8	24.8	23.7	26.8	21.7	30.2	24.4	25.8	32.6	29.2	37.0	33.8	21.4	23.6	25.6	IV 教育 方法
B 授業でのレリバンス の確保	23.3	25.9	30.6	23.4	19.3	17.4	27.3	22.6	26.1	30.1	24.0	31.0	23.3	24.0	24.7	20.3	19.6	23.2	
C 教員満足度(総合)	29.4	33.6	36.3	30.6	25.0	19.6	31.9	29.5	31.6	44.7	32.8	36.2	25.3	17.0	25.7	29.9	23.1	30.5	教員
10 専門家として優秀	44.6	46.1	51.4	43.3	40.3	29.9	46.1	41.0	47.1	67.1	44.1	59.0	49.0	45.0	46.2	49.5	45.2	47.7	教員 (研究者) II 教育 領域
11 知識が身につく	55.3	50.0	57.6	50.4	49.4	41.5	40.0	53.7	66.4	76.4	48.5	83.6	82.4	84.0	82.4	61.9	56.1	63.8	
D 専門的力量的 の評価	49.9	48.1	54.5	46.9	44.9	35.7	43.0	47.4	56.8	71.8	46.3	71.3	65.7	64.5	64.3	55.7	50.7	55.8	IV 教育 方法
12 一体感がある	14.6	15.7	20.7	13.7	8.3	8.0	16.7	15.7	20.1	23.7	14.5	22.7	13.9	18.0	16.3	16.4	12.0	16.0	
13 私語が少ない	23.2	26.0	29.4	15.4	25.4	10.8	26.5	20.1	25.2	15.8	23.7	29.7	35.1	38.0	31.9	33.8	20.8	30.2	IV 教育 方法
14 他者に学ぶ機会	35.1	36.9	39.4	41.5	34.5	30.9	38.4	41.1	32.1	43.1	38.6	45.3	23.0	19.0	22.9	31.9	27.4	26.6	
15 協同の学び	38.0	30.4	34.0	42.2	33.3	35.2	36.2	37.9	49.7	31.3	36.0	57.8	43.2	39.0	54.5	37.6	39.5	44.5	IV 教育 方法
16 発表・プレゼンの機会	37.6	44.2	48.0	43.6	39.6	39.3	47.4	39.4	29.9	39.7	45.0	41.0	31.8	17.0	12.7	29.0	24.1	23.2	
E 学びへのコミット	29.7	30.6	34.3	31.3	28.2	24.8	33.0	30.8	31.4	30.7	31.5	39.3	29.4	26.2	27.7	29.8	24.8	28.1	III 授業 内容
17 進んで受けたい	31.3	37.5	39.5	32.8	27.1	22.3	37.2	27.7	36.3	49.1	34.6	35.8	22.6	19.0	27.9	31.1	23.2	32.2	
18 やりたい分野の学習	46.8	47.3	51.4	49.4	42.0	34.2	43.7	46.9	56.9	66.2	51.2	61.1	53.4	55.0	52.1	47.2	39.8	50.3	III 授業 内容
19 新しい分野の学習	39.8	38.8	39.1	38.5	34.8	32.7	44.4	35.4	39.5	47.8	46.8	48.1	47.6	44.0	48.3	44.1	41.8	46.1	
20 内容豊富な授業	29.5	32.7	33.5	28.2	26.3	20.6	32.3	25.2	33.4	35.7	31.9	41.4	30.4	35.0	38.7	30.6	25.7	29.3	III 授業 内容
F 教師による学びへの インセンティブ	36.8	39.1	40.9	37.2	32.5	27.4	39.4	33.8	41.5	49.7	41.1	46.6	38.5	38.3	41.8	38.2	32.6	39.5	
A~F の相加平均	34.4	36.2	40.6	34.7	29.9	25.7	36.3	34.0	37.9	46.8	36.5	44.8	36.4	34.3	36.3	35.1	30.4	35.9	

〔注1〕 数値は肯定指数=とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

〔注2〕 カテゴリ代表の値は相加平均したもの

〔注3〕 表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。

〔注4〕 カテゴリの °印はとくに評価が高い、*印は低い学部(アミカケ)

の専門的力(研究と教育)を専門性の育成に関わる要件として設定した。

〔E〕はデータ4-10のIV教育方法群・V学びへのコミットの中から抽出したが、結果的に学習行動に対するモニタリング機能を持つ項目でまとめることになった。〔F〕は「教師による学びへのインセンティブ」で、学生

の知的好奇心を誘発し「学びに向かう力」をどの程度育てているかという観点で整理した。

このデータで肯定度が最も高かったのは〔D〕専門的力(研究と教育)の評価で、「専門性を育てる」ことは大学教育の生命線だといえよう。これに次ぐのが〔A〕ロールモデルとしての教師と〔F〕教師による学びへのインセンティブとなった。

〔A〕と〔F〕の相互関係を検証するためにデータ4-14を注目しよう。156大学をプロットして大学数表示で表現した相関図であるが両者の間には相関があり、ロール・モデルとなりうる教師は学生にインセンティブを与えていること(逆もまた真)が確認できる。

いわば、学生は研究者・教育者としての教師を平行な形で求め、かつ評価している。学問研究に裏打ちされた授業を通して「生き方、在り方」を語り、知的好奇心を誘発してくれるような教育実践(=平行・プログラム)を求めており相対的に高く評価している。

しかし〔B〕授業でのレリバンス(適切性)の確保と〔E〕学びへのコミット(参画)に対する評価(満足度)は相対的に低く、授業改善の課題はこの点に集約されるのではないかと思われる。

データ4-13で、□のつくボックスを高位、○のつくボックスを低位、その他を中

位群とした時の学部別ボックス数を一覧表にするとデータ4-15のようになった。

このデータによると、学部系統別の特徴はほぼ次の4点にまとめることができる。

- ① 高位満足度群が過半数を占めたのは外語・芸術・保健で、圧倒的に高い満足度を得ている。
- ② 低位満足度群が過半数を占めたのは法・経済・工学部で、3学部とも高位群は発生せず満足度は極めて低い。
- ③ 医・歯・薬と理学部は高位群と低位群が共に発生しており、〔E〕学びへのコミットが共通する弱点となっている。
- ④ 人文・社会・総合・教育と農水学部は中位群が過半数を占めるが、人文・社会・総合は低位群が極めて少ないのに対し、後の2学部はやや多い点で異なっている。

データ4-13から見て、授業改善(FD)が最も強く求められているのは、法・経済・工学部であり、外国語・芸術・保健学(科)

データ4-14 ロール・モデルとしての教師とインセンティブの相互関係

〔A〕ロール・モデルとしての教師

	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	計
〔F〕 学 び へ の イ ン セ ン テ ィ ブ	60						1	1					2
55					1		2				1		4
50					2		1	1				1	5
45					1	5	1	2					9
40			2		10	5	7						24
35			2	16	14	8	2	1					43
30	1	2	8	18	8	7	2						46
25		2	4	4	7								17
20		1		2									3
15			1	2									3
計	1	5	17	42	43	25	16	5			1	1	156

〔注1〕 数値はデータ4-13「Aロール・モデルとしての教師」と「F学びへのインセンティブ」とのクロス分析によって作成した値。

〔注2〕 アミカケは全体の満足度平均が発生したレベル。

データ4-15 授業満足度評価の学部別分析

	人文	外語	社会	法	経済	国際	教育	生活	芸術	総合	保健	医	歯	薬	理	工	農水	全体
高位群	9	16	4	0	0	11	3	10	16	7	17	8	9	8	5	0	4	127
中位群	10	4	15	5	3	8	12	9	3	11	3	5	6	5	9	6	13	127
低位群	1	0	1	15	17	1	5	1	1	2	0	7	5	7	6	14	3	86

〔注1〕 データ4-13で、□のつくボックスを高位、○のつくボックスを低位、その他を中位群とした時の学部別ボックス数

データ4-16 大学生生活満足度(イメージ)と教育方法満足度の相互関係

		教育方法満足度											
		10未満	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	計
大学生生活満足度(イメージ)	75									1		1	2
	70			1									1
	65			1		2				1			4
	60			2	3	1	3	4		1			14
	55		1	5	9	10	3	3	1				32
	50	3	4	23	21	3	9	2					65
	45		11	20	13	10	4	1	2				61
	40	1	16	22	18	6	4	1	1				69
	35	3	14	24	16	3							60
	30	5	20	12	9	2							48
	25	2	2	5	2								11
	20	2	5	2	1								10
20未満	1	1										2	
計	17	74	117	92	37	23	11	4	3	0	1	379	

〔注1〕 数値はデータ4-10「大学生生活満足度/イメージ」と「IV教育方法群」とのクロス分析によって作成した値。

〔注2〕 アミカケは全体の満足度平均が発生したレベル。

部は全体として高い満足度を与えている。

〔D〕専門的力量的評価は、保健科学系4学部と芸術学部が高く、いずれも肯定指数は65ポイント以上に達しているが、医・歯・薬3学部の〔C〕教員満足度、〔A〕ロール・モデルとしての教師に対する評価は低く〔D〕とのギャップが大きい。保健・芸術学部は〔C〕〔A〕とも高く、〔F〕学びへのインセンティ

ブも有効に機能しているようだ。

データ4-16は、「大学生生活満足度/イメージ」と教育方法群(データ4-10-IV)とのクロス分析によって作成したデータで、379大学・学部を分析対象としている。当然のことながら両者には強い相関があり、教育方法群で高い満足を与えている大学・学部の満足度は高くなっている。

ではどのような大学・学部が高い満足度を与えているのかを例示したのがデータ4-17である。その対象となったのはデータ4-16で教育方法満足度が35.0以上となった19大学・学部で6項目と共に整理した。

このデータによるとほとんど全ての小項目で高い満足度を示すのは、神田外語大(外)・ICU(外)・共立女大(生)の3大学・学部である。「わかりやすい授業」「教材研究がよい」「進んで受けたい授業」などレリバンス(適切性)に関わる項目で評価が高いのが、同志社女子大(文)・明治学院大(国際)・文教大

(教)・女子栄養大(生)であり、「シラバスとの一致」「一体感がもてる」ではノートルダム清心女子大(文)、「私語が少ない」ではお茶の水女子大(文・生)・都立大(文・法)・ICU(国際)・北里大(保健)などで、大学・学部によってそれぞれ特徴があるようで、学生の実態や大学の目指す機能の方向性による「特色づくり」が未来萌芽の形で生まれつつあるように思える。

データ4-16と同じ操作で、データ4-10の〔V〕学びへのコミットについて作成したデータがデータ4-18である。データ4-16

データ4-17 教育方法満足度が高い大学(35.0以上)

大学 / 学部	〔IV〕教育方法							総合授業満足度
	全体	わかりやすい授業	教材研究がよい	進んで受けたい授業	シラバスと一致する授業	一体感がもてる	私語が少ない	
1 お茶の水女 文	41.3	41.7	31.3	54.2	41.7	22.9	56.3	40.2
2 東京都立 "	41.7	34.6	11.5	53.8	26.9	42.3	80.8	44.7
3 学習院 "	35.7	35.9	25.0	51.1	33.7	25.0	43.5	44.1
4 津田塾 "	38.6	31.1	23.7	48.4	42.6	25.3	60.5	50.4
5 同志社女子 "	35.5	39.5	34.2	60.5	31.6	26.3	21.1	51.7
6 ND清心女子 "	41.7	33.3	33.3	51.9	48.1	38.9	44.4	51.0
7 神田外語 外	47.6	52.1	39.6	64.6	45.8	43.8	39.6	52.7
8 ICU "	56.1	45.5	50.0	72.7	40.9	45.5	81.8	62.8
9 東京都立 法	36.3	21.4	21.4	42.9	42.9	17.9	71.4	40.0
10 ICU 国際	45.1	37.5	37.5	50.0	41.7	29.2	75.0	58.7
11 明治学院 "	39.6	41.7	33.3	70.8	45.8	20.8	25.0	55.0
12 文教 教	37.1	40.9	36.4	45.5	27.3	40.9	31.8	53.6
13 お茶の水女 生	38.4	33.3	19.4	44.4	30.6	33.3	69.4	39.7
14 共立女子 "	45.5	46.2	30.8	69.2	42.3	57.7	26.9	49.2
15 女子栄養 "	36.9	40.0	30.0	60.0	41.7	21.7	28.3	45.4
16 国際医福 福	37.0	21.7	30.4	47.8	34.8	32.6	54.3	49.0
17 北里 保	43.3	30.0	25.0	55.0	55.0	35.0	60.0	50.8
18 奈良女子 理	37.0	31.3	28.1	34.4	43.8	34.4	50.0	40.0
19 筑波 農	35.0	20.0	15.0	45.0	60.0	20.0	50.0	51.1
A 合計	40.5	35.7	29.3	53.8	40.9	32.3	51.1	49.0
B 全国	21.0	17.6	13.1	31.3	25.9	14.6	23.2	35.6
A / B	1.93	2.02	2.24	1.72	1.58	2.21	2.20	1.38

〔注1〕 数値は肯定指数=とてあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

〔注2〕 表中の□はA合計より+10%以上の格差がついたボックス、○はA合計より-10%以下の格差がついたボックス。

表中の□はベスト3。

に比べて分散度がやや大きいが緩やかな相関を示している。満足度 50.0 以上の 29 大学・学部を 5 項目と共に例示したのがデータ 4-19 である。

ほとんど全ての項目で高い満足度を示すのは ICU (外・国際)・大阪市立大 (経)・立教大 (経)・文教大 (教) の 4 大学 5 学部で、学生が自律的に学びに向かい授業にコミットする「場」として、学生同士の「学びあい」学習や学習成果を発表する機会、グループ活動で共に作業や分析にあたるような学習スタイルが意図的に組み込まれていると思われる。その結果高いパフォーマンスを得ているのではなかろうか。

個々の小項目について特記すると、「図書館の利用」では慶應大 (文)・大阪市立大 (経)・関学 (理) が突出して高く、「学びに向かう力」を持った学生が多いことを示唆している。

「ゼミを含む授業で、物事を多面的・総合的に判断することが求められる」では、九州大 (法)・大阪市立大 (経)・立教大 (経)・北大 (教)・都留文大 (教)・お茶の水女大 (生) などが ICU と並ぶ高いパフォーマンスを示しており、多面的・総合的な思考力を育てるための授業展開が一定の成果を挙げている。なお満足度が相対的に低かった社会科学系の中にもよい取組みを展開している大学が存在しているのである。

「学びあい」「プレゼン」「協同的な学び」の 3 項目は、学生同士の間で起こるインタラクション効果にふまえて表現力や対人関係能力 (インターパーソナルスキル) の育成をめざす「学び」であるが、これらの項目で高い満足度を与えている事例として、神田外語大 (外)・愛知県立大 (社)・福島大 (法)・立教大 (経)・明治学院大 (国際)・文教大 (教)

データ4-18 大学生生活満足度(イメージ)と学びへのコミットの相互関係

		学びへのコミット													
		10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	計
大学生生活満足度(イメージ)	75												1	1	2
	70											1			1
	65					2		1	1						4
	60						2	2	5	3	1		1		14
	55				2	2	5	9	9	4		1			32
	50			3	4	10	14	16	8	8		1	1		65
	45		1	4	3	15	12	13	10	1	2				61
	40		1	4	12	17	23	7	5						69
	35		1	6	15	11	16	7	1	2	1				60
	30		5	5	8	11	10	8	1						48
	25		2		3	6									11
	20	1	1	2	2	2	1	1							10
	20未満			1		1									2
計	1	11	25	49	77	83	64	40	18	4	3	3	1	379	

〔注1〕 数値はデータ4-10「大学生生活満足度/イメージ」と「V 学びへのコミット」とのクロス分析によって作成した値。

〔注2〕 アミカケは全体の満足度平均が発生したレベル。

などが挙げられる。

授業満足度と相関が強い6つの要件と学生の学習行動転移率との相互関係について学部系統別の観点で検討してみよう。

データ4-20はY軸に学習行動転移率(データ4-7に示した数値)、X軸にデータ4-

13で示した〔A～Fの相加平均〕の数値をとり、17学部系統別にプロットして作成したものである。両者の間には相関が認められるが、プロットした点から回帰曲線に垂線を下ろした大きさで乖離状況を読み取ることができる。乖離が最も大きいのは歯学部であるが、こ

データ4-19 学びへのコミット満足度が高い大学(50.0以上)

大学 / 学部	〔V〕 学びへのコミット						総合授業満足度
	全体	図書館の利用	学びあいの機会	総合的判断の要求	発表プレゼンの機会	協同的学びの機会	
1 新潟 文	54.2	41.7	66.7	58.3	62.5	41.7	38.8
2 金沢 "	50.0	61.5	50.0	46.2	61.5	30.8	35.5
3 大阪市 "	51.3	60.0	46.7	53.3	66.7	30.0	41.8
4 慶應 "	51.3	78.3	47.7	47.7	52.2	30.4	44.2
5 津田塾 "	55.3	38.9	65.8	57.4	65.8	48.4	50.4
6 神田外 外	53.5	22.9	51.0	52.1	81.3	60.4	52.7
7 ICU "	66.7	68.2	63.6	70.0	63.6	68.2	62.8
8 愛知県 社	50.8	26.9	61.5	42.3	69.2	53.8	39.1
9 東洋 "	51.1	42.9	48.6	42.9	55.7	65.7	35.8
10 関学 "	50.0	57.1	42.9	59.5	42.9	47.6	42.4
11 福島 法	54.6	34.6	50.0	53.8	69.2	65.4	35.1
12 新潟 "	50.7	33.3	53.3	53.3	60.0	53.3	38.2
13 大阪 "	54.2	54.2	58.3	54.2	54.2	50.0	37.4
14 九州 "	53.1	28.1	43.8	68.8	65.6	59.4	37.6
15 同志社 "	52.5	45.0	42.5	50.0	60.0	65.0	40.9
16 大阪市 経	66.3	71.9	59.4	68.8	81.3	50.0	50.8
17 法政 "	50.9	50.9	45.6	52.6	50.9	54.4	35.7
18 立教 "	64.3	62.5	59.1	68.2	59.1	72.7	44.4
19 関西 "	57.6	52.3	54.8	50.0	64.3	66.7	41.6
20 ICU 国際	70.8	75.0	66.7	70.8	79.2	62.5	58.7
21 明治学 "	58.3	33.3	62.5	54.2	75.0	66.7	55.0
22 北海道 教	58.0	63.3	56.7	63.3	56.7	50.0	38.6
23 都留文 "	61.8	50.0	72.7	68.2	63.6	54.5	41.0
24 文教 "	69.1	63.6	68.2	50.0	86.4	77.3	53.6
25 佛教 "	60.0	36.4	54.5	59.1	63.6	86.4	41.3
26 お茶の水女 生	53.9	27.8	72.2	66.7	55.6	47.2	39.7
27 川崎医福 保	54.3	46.4	56.1	56.3	51.3	61.3	51.6
28 筑波 理	50.0	50.0	46.2	50.0	46.2	57.7	50.6
29 関学 "	50.0	69.2	38.5	46.2	38.5	57.7	39.7
A 合計	56.0	49.9	55.4	56.3	62.1	56.4	44.0
B 全国	37.3	39.9	35.1	35.8	37.6	38.0	35.6
A / B	1.50	1.25	1.58	1.57	1.65	1.49	1.24

〔注1〕 数値は肯定指数=とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

〔注2〕 表中の□はA合計より+10%以上の格差がついたボックス、○はA合計より-10%以下の格差がついたボックス。

表中の□はベスト3。

これは専門科目での学習行動転移率が88%に達しているためである。経済学部はデータ4-13に見られるように満足度を規定する6要件が25.7ポイントで最も低かったが、学習行動転移率はほぼ平均値並みであったことに起因している。

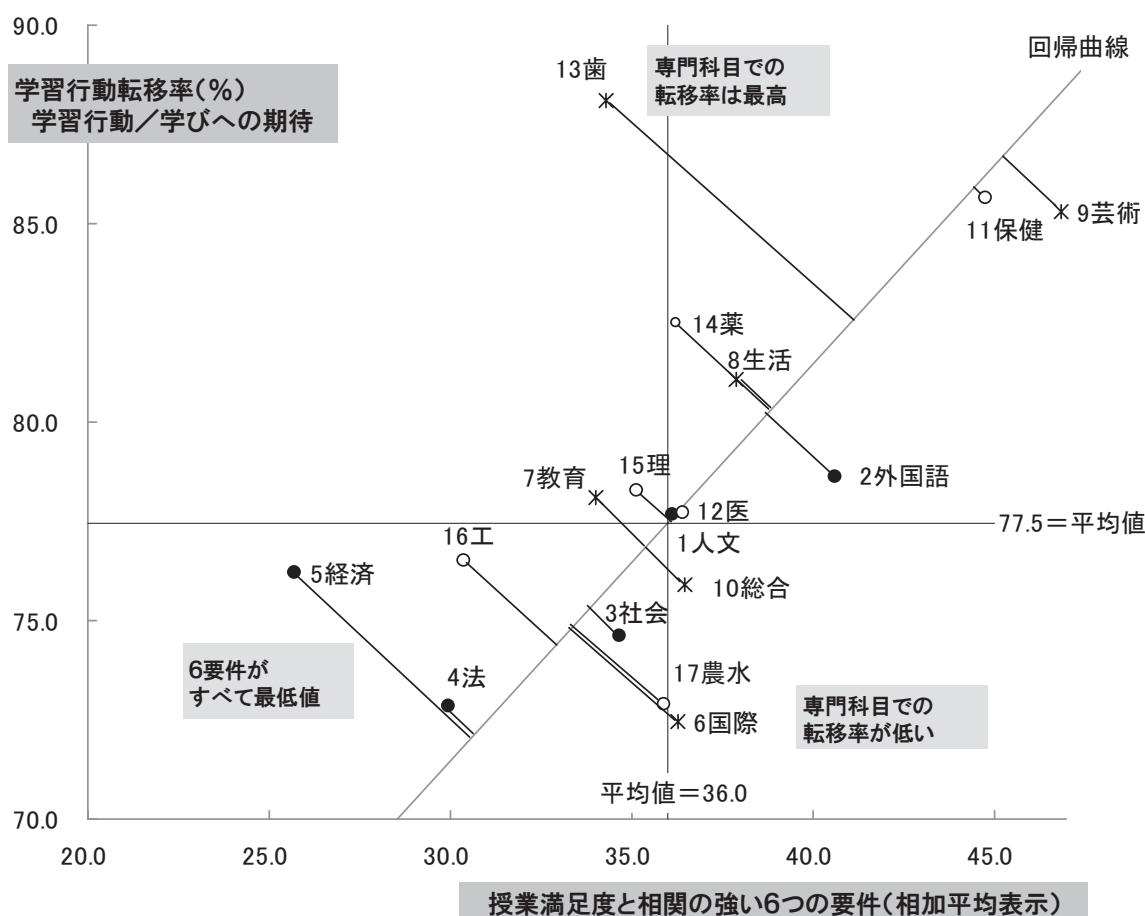
この2学部を除く15学部は回帰曲線に沿って分布しており、授業満足度が高い学部ほど学習行動転移率は高くなっている（逆もまた真）。両者が突出しているのは芸術・保健学部で、経済・法・工学部は相対的に低いグループを形成している。

全体として技能（スキル）重視型の学部系

統が高いグループに集っており、人文・理・社会・総合学部などの抽象世界での学びがより重視される学部系統では学びの価値がわかりにくいのか中位グループに集っている。サラリーマン養成学部だと評される工・法・経済学部は、この世評が的を射ているか否かは別にしてパフォーマンスのレベルは最も低い。

この事実からみて、中・下位にプロットされる学部では「生き方・在り方」の探索にはじまり、大学と社会の接続に及ぶキャリア支援教育を通じて学びの価値や意義を考えさせる取組みが必須要件となるのではないかと思われる。

データ4-20 授業満足度と学習行動の関係性



授業満足度と関連の高い6つの要件	A	ロールモデルとしての教師	B	授業レリバンス(適切性)確保のレベル
	D	専門的力量的高い教師	F	学びへのインセンティブのレベル
	C	教員総合満足度	E	学生の学びへのコミット(参加)レベル

[注1] Y軸に学習行動転移率(データ4-7参照)、X軸に[A~Fの相加平均]の数値(データ4-13参照)をとり、17学部系統別にプロットした値。

第5節 授業改善に対する学生の評価

日本経済新聞社が04年12月に、経営課題36項目について5項目選択法による「全学長アンケート」を実施している。486大学からの回答結果によると、「大学の特色の明確化」の選択率が61%に達し「大学の特色づくり」が最優先課題で、その実現のための具体的施策として①教職員の意識改革（57%）②教育カリキュラム改革（45%）などを選ぶ大学が多かったことをレポートしている（日経新聞、05年1月8日号）。

授業改善（FD）の柱が「教育カリキュラム改革」で、分析に当たった横山晋一郎氏は設置者別などいくつかの場合分けを試みているが、その如何を問わずこのテーマは上位5位以内に収まっていることを指摘しており、ほとんど全ての大学が当面する課題解決のための施策は教職員の意識改革を伴う授業改善だと認識されているようだ。

教育カリキュラムに基づくシラバスの作成など授業改善に向けた取組みは、文部科学省「大学におけるカリキュラム等の改革状況」などの報告によると、ほとんどの大学がFD（ファカルティ・ディベロップメント）とかSD（スタッフ・ディベロップメント）の呼称のもとで、ここ数年取り組んでいるテーマである。このような取組みの進捗状況を学生がどのように評価しているかを、レリバンス（適切性）確保とか大学教育がぜひとも育成したいと考えている課題発見・解決能力（パブリック・インテレクチュアル＝高度な判断ができる知性）の育成について学生がどのように評価しているかという視点で実態を明らかに

したい。

1. 学部系統別にみた進捗状況

データ4-21は学部系統別に整理したデータであるが、A～Eの5つのカテゴリは共に01年実施のそれと比べて11%ほど評価が高まっており、データ4-9などで示した授業満足度の上昇率よりさらに大きく授業改善への努力に対して一定の評価を与えているといえよう。

とりわけ、A「授業改善への取組み」やD「インタラクションの準備」は20%近い伸びを示しているが、B「レリバンス（適切性）の確保」は10%にとどまっている。

授業改善の進捗についての学生評価は、設置者別で有意差が発生したので国公立大別のデータを収めたが、公立大学での評価が全てのカテゴリで高かった。

A「授業改善への取組み」では、授業満足度が相対的に低かった②法経と⑤理工農系統での評価が低く、満足度が高い④医歯薬系統での評価が高い。B「レリバンスの確保」とC「コミット（参画）する場面」では高く評価している人文科学系・保健科学系と、低評価の法経・理工農系の格差は大きいですが、相対的に高い評価を得ているD「インタラクションの準備」とE「課題解決力の育成」への取組みに対する評価の学部系統間格差は小さく、大学教育が普遍的に志向しているのは「学び合いを伴う課題解決力の育成」（パブリック・インテレクチュアル）であることを示しているといえよう。

2. 入試難易度別にみた進捗状況

データ4-22は、データ4-21に示した5つのカテゴリごとの肯定度を入試難易度別にグラフ化したものである。このデータによる

データ4-21 授業改善の進捗についての学生評価

	全体		設置者別			①	②	③	④	⑤	最大 最小
	'01年	'04年	国立	公立	私立	人社外	法経	総合	医歯薬	理工農	
A 授業改善への取り組み	21.8	26.1	23.4	28.8	27.3	27.5	23.2	25.6	33.4	24.3	1.44
改善に努力	21.7	26.4	24.1	29.8	27.2	27.6	22.2	26.5	34.1	25.1	1.54
シラバス・ギャップ小	21.8	25.9	22.6	27.7	27.5	27.3	24.2	24.8	32.7	23.6	1.39
B レリバンスの確保	19.9	21.9	19.8	24.5	22.8	25.2	15.7	24.1	25.6	18.7	1.63
わかりやすい	15.5	17.6	14.0	18.0	19.6	22.5	13.3	20.2	15.0	12.1	1.86
教材研究	11.1	13.1	12.1	14.1	13.5	15.0	8.9	14.2	17.6	10.6	1.98
指導上の工夫	18.4	19.9	17.2	22.5	21.1	22.4	13.6	22.0	26.3	16.9	1.93
質問・意見への対応真剣	34.7	37.1	36.1	43.4	36.9	40.7	27.1	39.9	43.5	35.1	1.60
C コミットする場面の準備	20.6	23.1	23.7	28.7	22.0	25.6	16.6	24.1	27.5	22.0	1.66
進んで受けたい	28.6	31.3	27.9	30.9	33.3	36.7	24.4	33.4	31.5	26.8	1.50
教員との一体感	13.3	14.6	13.1	19.4	14.8	15.9	8.2	17.1	19.8	13.8	2.43
私語が少ない	20.0	23.2	29.9	35.8	18.0	24.1	17.3	21.9	31.2	25.5	1.81
D インタラクションの準備	32.8	38.9	37.8	43.0	39.1	40.6	36.6	41.5	43.4	33.7	1.29
他者の考えから学ぶ	29.4	35.1	35.3	41.4	34.3	38.3	32.5	38.8	35.7	28.2	1.38
発表・プレゼンの機会	33.5	37.6	34.8	42.3	38.5	44.5	39.4	39.3	31.5	24.9	1.79
他者と協力して学ぶ	35.6	38.0	35.8	41.6	38.6	33.5	34.4	39.1	54.5	40.2	1.63
友人の刺激	-	45.2	45.2	46.8	45.0	46.1	40.2	49.0	52.0	41.3	1.29
E 課題解決力の育成	36.9	42.5	41.5	45.7	42.7	45.8	39.1	44.9	43.5	37.2	1.23
総合的考察	31.3	35.8	35.3	42.4	35.3	37.7	35.7	37.2	38.9	30.1	1.29
視野の拡大	42.4	49.1	47.7	49.0	50.0	53.9	42.5	52.6	48.1	44.3	1.27
A～E相加平均	26.4	30.5	29.2	34.1	30.8	32.9	26.2	32.1	34.7	27.2	1.32

〔注1〕 数値は肯定指数＝とてもあてはまる(%)＋まああてはまる(%)×0.5

〔注2〕 カテゴリ代表の値は相加平均したもの

〔注3〕 表中の□は相加平均より+10%以上の格差がついたボックス、○は相加平均より-10%以下の格差がついたボックス。

とC「コミットする場面の準備」は難易度が高い大学群ほど肯定度が高く、学生は授業にコミットしやすいと感じているようだが、B「レリバンスの確保」は緩やかながら逆相関となっていてB1(SS48未満)クラスの私立大での評価が高く、A2(SS63以上)に属する難関大の取り組みへの評価はやや低い。

D「インタラクションの準備」とE「課題解決力の育成」に対する評価はB3～A1(SS53～58)の中堅国公立大での評価が高い。

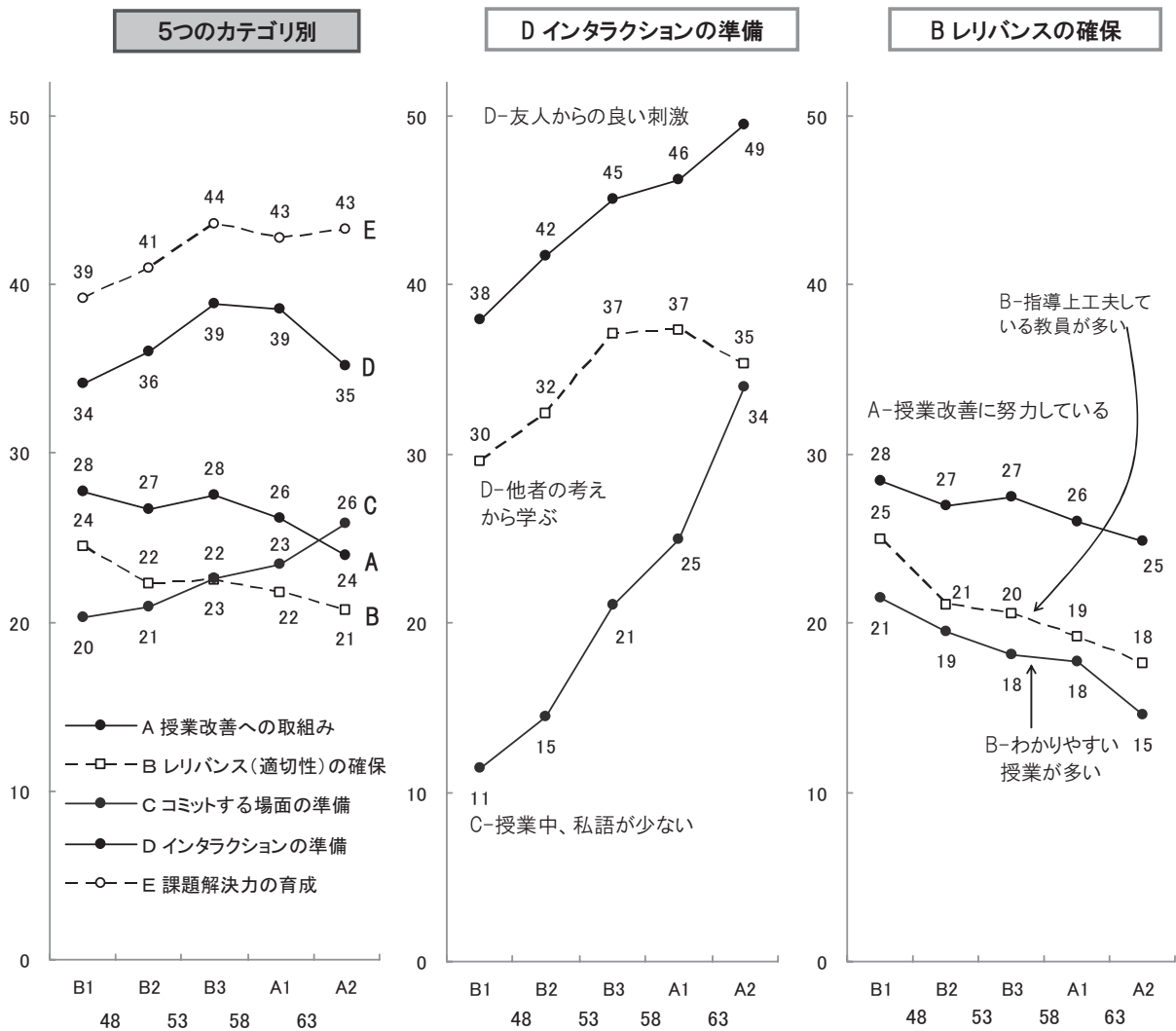
A「授業改善への取り組み」についてはA2(SS63以上)の大学での評価が低く、B「レ

リバンスの確保」とほぼ同じ傾向を示しているが、両者にどんな関係性があるのかは明らかになることができなかった。

授業内容や水準あるいは授業方法の適切性(レリバンス)の問題は、学生の資質・能力との相互関係で担保されるものだから「わかりやすい」ことがストレートにレリバンスを確保することにつながるものではないことはすでに指摘した。この点についてデータ4-22のB「レリバンスの確保」に関するデータは、「わかりやすい授業」と「指導上工夫している」の2項目を抽出している。

このデータによるとA2レベルの難関大に

データ4-22 授業改善についての学生評価／入試難易度別



[注1] 数値は5つのカテゴリの肯定度を入試難易度別にした値。それぞれのカテゴリはデータ4-21を参照。

なるほど評価は共に低下している。また「授業改善に努力している」ことについての評価がほぼ同じ傾向を示していることからみて、入試難易度の低い大学の学生の方がB「レリバンスの確保」に向けた努力を高く評価しており、授業改善は学生の多様化との相互関係のもとで進捗していることを示唆している。

データ4-22のD「インタラクションの準備」は、友人・学生と教師あるいは異学年間での「学び合い」が成立している状態についての学生の自己評価を計測することによって、

双方向型の学習スタイルの定着度を定量化したもので「私語が少ない」を抽出してグラフ化した。

3つの項目は入試難易度が上昇すると共に評価が高くなり、極めて大きな格差が発生している。A2レベルの難関大ではここに示した「他者の考えから学ぶ」だけでなく、「発表・プレゼンの機会」「他者と協力して学ぶ」などの項目もA1レベルの大学に比べてやや低下しており、双方向型の学習スタイルの定着に課題を抱えているのではないかとと思われる。

3. IPS・SES尺度からみた進捗状況

データ4-23は、IPS尺度による4類型とSES尺度（自己効力実感レベル）別で学生を場合分けしたデータである。

まずIPS尺度による類型間格差に注目すると、全てのカテゴリで達成型の学生が授業改善の進捗に対して高く評価している。

自我型と社会型のスコア格差はD「インタラクションの準備」とE「課題解決力の育成」に関わるカテゴリで大きく、社会性の確立(社会の中における自分の位置づけが決められる)によって評価が分かれていることが確認できる。他のA～Cの3カテゴリは途上型から達成型まで4類型で明確な格差が発生して

いるので評価を分けているのはアイデンティティの確立度そのものだといえよう。

意図的学習が成立している達成型の学生に注目すると、A～Eの相加平均37.6ポイントに対し、相対的に低い評価はほとんどA～Cのカテゴリに集中しているが、B-4「授業中、学生の質問や意見に真剣に応じてくれる教員が多い」とC-6「進んで受けたい授業が多い」の評価は高い。

次に、SES尺度によるデータはレベル間格差はさらに明確で、B・Cのカテゴリは4倍を超え、他の3つのカテゴリも3倍を超えており、L3以下の約39%の学生で全体の相加平均30ポイントを超える肯定度を示すのはわずか3ボックスにすぎない。

データ4-23 授業改善についての学生評価／肯定指数表示

	04年 全体	IPS尺度別				達成 ／ 途上	SES尺度(自己効力実感レベル)						L6 ／ L1
		途上	自我	社会	達成		L1	L2	L3	L4	L5	L6	
A 授業改善への取組み	26.1	19.1	<21.7	<27.8	<32.4	1.69	14.0	<16.3	<20.3	=22.2	<28.5	<42.3	3.03
5 改善に努力	26.4	19.6	20.6	29.2	32.3	1.65	12.3	15.2	20.0	22.3	29.0	44.8	3.64
19 シラバス・ギャップ小	25.9	18.6	22.8	26.3	32.4	1.75	15.6	17.4	20.6	22.2	28.1	39.9	2.55
B レリバンスの確保	21.9	15.2	<17.1	<23.7	<28.0	1.84	9.1	<11.9	<15.3	<18.1	<23.6	<39.7	4.35
2 わかりやすい	17.6	10.7	13.8	18.1	24.1	2.24	7.1	9.3	11.8	13.7	19.3	32.7	4.64
3 教材研究	13.1	8.0	8.5	15.0	17.6	2.21	3.5	5.7	7.9	9.3	13.1	28.3	8.17
1 指導上の工夫	19.9	13.6	14.7	22.7	25.2	1.86	6.9	8.8	12.6	16.6	21.5	38.9	5.67
4 質問・意見への対応真剣	37.1	28.4	31.3	39.0	45.0	1.58	19.2	23.8	29.0	32.8	40.6	59.0	3.08
C コミットする場面の準備	23.1	15.3	<18.0	<24.6	<29.9	1.95	9.6	<13.0	<16.4	<19.3	<25.2	<40.6	4.24
6 進んで受けたい	31.3	19.7	24.3	34.1	41.3	2.10	9.9	15.7	21.8	26.4	35.9	56.3	5.67
20 教員との一体感	14.6	7.9	8.9	15.8	21.4	2.70	3.1	5.5	7.3	10.1	15.4	33.0	10.68
21 私語が少ない	23.2	18.4	21.0	23.9	27.1	1.47	15.8	17.7	19.9	21.5	24.1	32.7	2.07
D インタラクションの準備	36.9	26.9	=29.4	<40.5	<45.3	1.68	18.8	<24.4	<28.1	<33.4	<41.3	<57.1	3.05
22 他者の考えから学ぶ	35.1	24.4	27.3	38.7	44.1	1.80	12.1	20.2	24.1	31.1	40.9	59.4	4.90
24 発表・プレゼンの機会	37.6	28.0	31.3	39.7	46.0	1.64	23.1	26.8	30.6	33.7	40.8	55.1	2.39
25 他者と協力して学ぶ	38.0	28.3	29.5	43.0	45.9	1.62	21.0	26.1	29.7	35.3	42.0	56.8	2.70
18 友人の刺激	45.2	32.6	35.7	50.2	55.5	1.70	4.6	16.9	27.0	41.2	56.3	85.7	18.48
E 課題解決力の育成	42.5	30.6	<34.0	<46.1	<52.6	1.72	19.0	<27.2	<32.2	<38.4	<47.7	<67.5	3.56
23 総合的考察	35.8	25.4	27.4	39.0	45.2	1.78	16.6	22.3	26.3	31.2	40.2	58.4	3.51
13 視野の拡大	49.1	35.9	40.6	53.3	60.1	1.68	21.3	32.1	38.1	45.6	55.2	76.6	3.59
A～E 相加平均	30.1	21.4	24.0	32.5	37.6	1.76	14.1	<18.6	<22.5	<26.3	<33.3	<49.5	3.51

[注1] 数値は肯定指数=とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

[注2] カテゴリ代表の値は相加平均したもの

[注3] 表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。

やり遂げた体験を持ち、他者や社会に対する自分の役立ち感の獲得にふまえて自分自身への期待がふくらんでいるL6の学生の授業改善に対する評価は極めて高く、70ポイント（ほとんど進捗を否定する者がいない）を越す項目も発生している。しかし、このL6レベルの学生が見て評価の低い項目は達成型のそれと変化がなかった。

以上の検討から授業改善への取組みの柱となるのは、教材研究を中心とするレリバンスの確保と、授業展開に学生をコミット（参画）させるための工夫をどう設けるかというテーマに集約されるのではないかと考えられる。

4. レディネスとレリバンスの関係性

学生が授業などの学習活動にコミットするためには準備が必要である。そこでA「レディネス（準備性）」とB「レリバンス（適切性）」に関わる7項目をデータ4-24として抽出した。

Aの「講義がおもしろい」は学習動機の充実志向、「授業に手応えがある」は知的好奇心

の誘発、「やりたい事と「学び」が一致」は学びの目標と行動の一致を示す項目を取りあげた。

Bは「授業についていける」「わかりやすい授業が多い」は自分の能力・資質と授業レベルの適合性に関わる自己評価、「進んで受けたい授業」はインセンティブ（誘因）に対する反応、「授業での一体感」は授業への集中度を代表する項目だと判断して抽出した。

これら7項目をデータ4-23と同じようにIPS・SES尺度によって場合分けしたときの学生の肯定度を示した。

学生側のAレディネスに対する評価は21ポイントで極めて低く、授業と直接的に関わる「講義がおもしろい」と「授業に手応えがある」は平均すると20ポイントを切っている。これに対して、教師側のBレリバンスはやや評価が高いが、「授業についていける」と「わかりやすい授業が多い」には肯定度にかなり大きな格差が発生している。

SES尺度（自己効力実感レベル）別に「授業についていける」を注目すると、他の6項目とは異なってL3レベルに最低値が発生し、L1とL5の数値がほぼ等しい。このことからみて「ついていける」と思う自己評価は

データ4-24 (A)レディネス(準備性)と(B)レリバンス(適切性)の関係

	全体	IPS尺度				SES尺度(自己効力実感レベル)						L6 / L1
		途上	自我	社会	達成	L1	L2	L3	L4	L5	L6	
Aレディネス	21.0	13.7 < 18.3 = 20.1 < 29.0				9.9 < 13.6 < 16.0 = 17.6 < 23.9 < 35.8						3.61
講義がおもしろい	14.7	9.1	11.5	14.6	20.7	4.9	8.6	10.2	11.3	17.2	27.8	5.67
授業に手応えがある	22.2	14.6	19.1	20.8	31.1	10.8	13.7	17.0	18.0	25.8	38.2	3.54
やりたい事と「学び」が一致	26.1	17.2	24.2	24.8	35.3	14.0	18.6	20.7	23.5	28.8	41.4	2.95
Bレリバンス	25.3	16.1 < 21.4 < 25.3 < 34.2				14.7 < 16.2 < 18.4 < 21.4 < 27.2 < 41.3						2.81
授業についていける	37.6	25.9	38.8	33.0	49.9	38.7	34.5	32.7	35.4	38.2	43.2	1.12
進んで受けたい授業が多い	31.3	19.7	24.3	34.1	41.3	9.9	15.7	21.8	26.4	35.9	56.3	5.67
わかりやすい授業が多い	17.6	10.7	13.8	18.1	24.1	7.1	9.3	11.8	13.7	19.3	32.7	4.64
授業で一体感がある	14.6	7.9	8.9	15.8	21.4	3.1	5.5	7.3	10.1	15.4	33.0	10.68

〔注1〕数値は肯定指数=とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

〔注2〕カテゴリ代表の値は相加平均したもの

〔注3〕表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。

主観的な傾向が強く、メタ認知（学びに対するモニタリング）が十分に機能しない場合には自己評価が「甘く」なるものと考えられる。

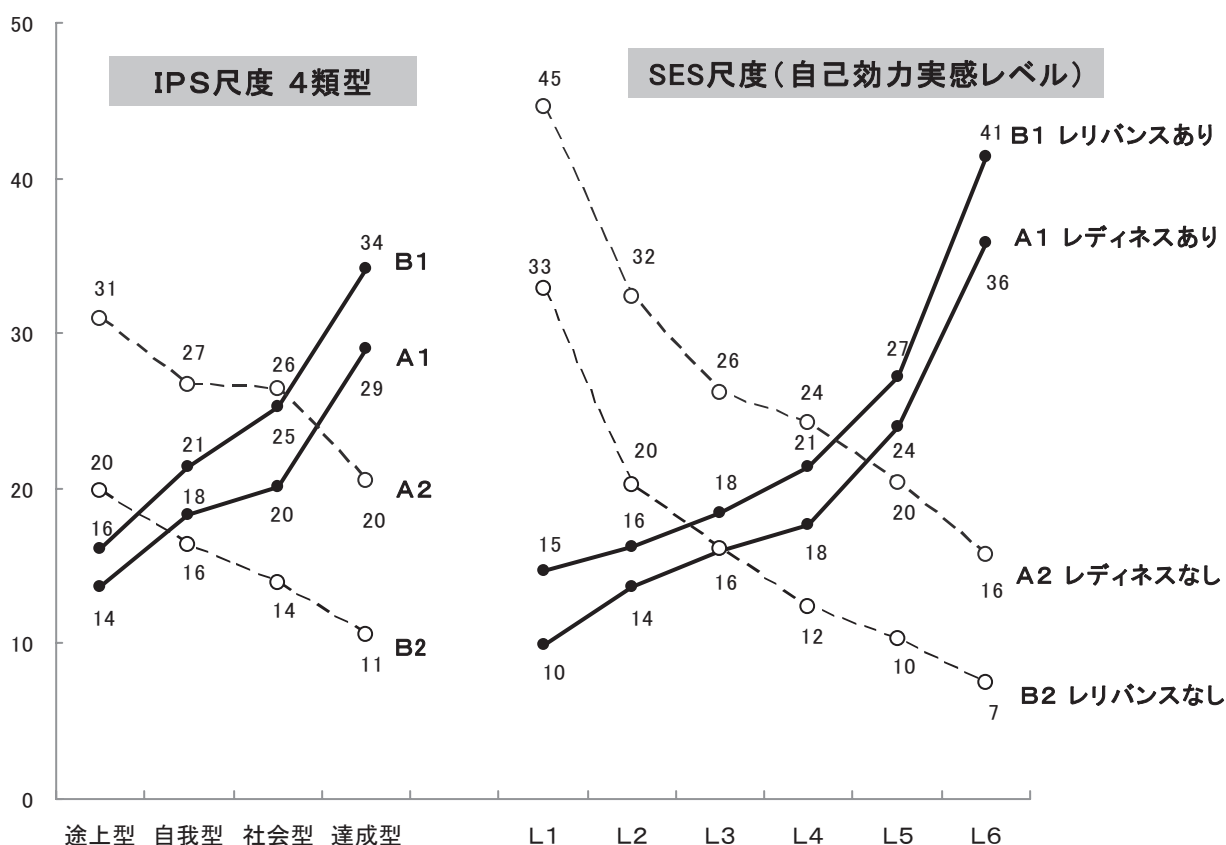
データ4-25は、データ4-24で示したAレディネスとBレリバンスについて示した肯定指数と否定指数をそれぞれグラフ化したものである。

このデータによると、IPS・SES尺度ともに両者の肯定指数A1・B1はほぼ平行しているが格差は小さい。これに対して否定指数A2・B2は大きな格差が発生し、A2

「レディネス」ができていないと自己評価している学生の方がIPS尺度では達成型以外の学生の約65%に達し、SES尺度でもL4以下の学生約53%に達している。

これに対し、B「レリバンス」は否定が上回るのは途上型の学生で全体の約21%、L1・L2の学生は約27%にすぎない。従って、「アイデンティティの確立度」や「自己効力実感度」のレベルを高めるための施策を構築することが大学教育の弱点だと考えられる教養教育・キャリア教育のミッション（目標）だといえよう。

データ4-25 レディネス(準備性)A1・A2とレリバンス(適切性)B1・B2の関係



〔注1〕 A1・B1は、それぞれの肯定指数、A2・B2は否定指数で数量化して作図。
数値はカテゴリ代表の値。それぞれのカテゴリはデータ4-24を参照。

第6節 資質・能力の自己評価と 学習行動

中教審大学分科会の「我が国の高等教育の将来像（中間答申 2004 年 12 月）」によると、課題探求能力とは「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」だとしている。このような資質・能力がすでに指摘してきたパブリック・インテレクトチュアル (Public Intellectual) (高度な判断ができる知性) につながる力なのである。

課題探求能力を持つ人材 (財) をどう育てて社会に供給するかによって大学教育の「質」が問われることになると考えられるが、このような資質・能力を育てるための授業改善 (FD) はレリバンスの確保とレディネス形成の相互作用によって推進される。教育現場では GPA (グレート・ポイント・アベレージ) の実施などによって「指導と評価の一体化」を試みているケースもあるが、学生の多面的把握による指導と育成を構想するのであれば、「学びに向かう力」も含めた資質・能力の把握と検証が欠かせないと考えられよう。

1. 資質・能力の「必要」と「習得」の 自己評価

大学人が学生に求める資質・能力に関わる調査は、1993 年に大学入試センター研究開発部が開発した調査票によって実施されており、われわれはこの調査票に依拠して高校生や大学生を対象として計測してきたが、今回の大学満足度調査でも 20 項目について大学での

「学び」に対してどのような資質・能力が「必要」で、どの程度「習得」しているかを計測した。

データ 4-26 は、「学ぶプロセスで必要となる学力」として A 思考力・B 表現力・C 背景知識や D 資質項目を整理したものである。大学人の「要求レベル」は、ほぼ同時期に 3 回目のアンケート調査【注 2】を 2000 年に続いて行ったのでその結果を併記している。

このデータによると、学生に対して大学人が強く求めているのは論理的思考力 (物事を筋道立てて論理的に考察することができる) と自己表現力 (自分の考えを他の人にわかりやすく話すことができる) で、共に 75~80 ポイントに達している。また、学生が大学教育で「必要だ」と感じているレベルは全ての項目で大学人の要求レベルを上回っており、A~D の 4 つのカテゴリの相加平均で約 10 ポイントの格差が発生している。4 つのカテゴリ間の格差は小さく、これらの資質・能力はほぼ 80 ポイントのレベルで必要だと考えている。

これに対して「どの程度身につけているか」という「習得」のレベルは、大学人の「要求」レベルとの間に大きな格差が発生していることは $[(3)/(1) \times 100]$ の指数を見ると明らかであるが、A 思考力では論理的思考力や発想力 (「既存の知見」にとらわれず自分の頭で考える)、B 表現力では自己表現力と文章表現力 (自分の考えを文章で正確に表現できる) などが要求レベルの 62% にとどまっている。

学生が自己評価する「必要」と「習得」の格差はさらに大きく判断力 (細かいことにはとらわれずに、全体的な判断をすることができる) を除くと、ほぼ 55% 程度にとどまっており、「必要」だと考えているのに「習得」できないと感じている学生は約 45% に達している。

データ4-26 能力・資質／大学人の要求と学生の習得レベル

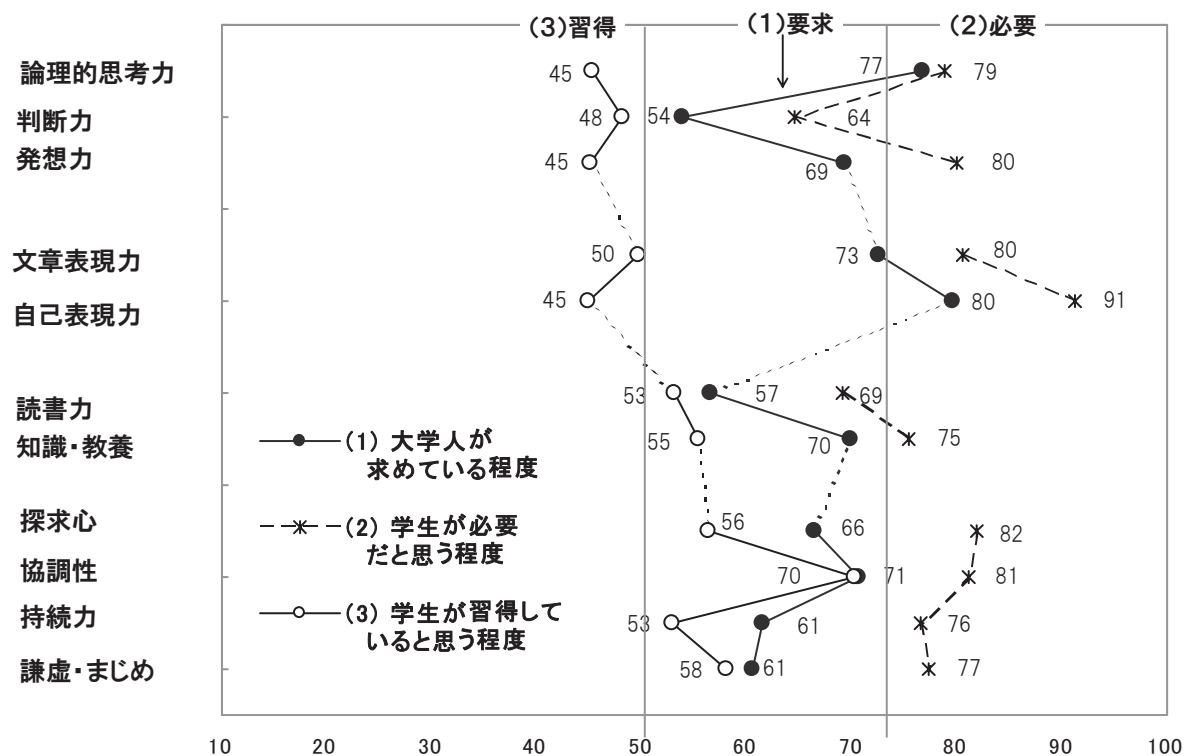
	(1)大学人の要求	大学生の自己評価		(3) / (3)		
		(2)必要	(3)習得	(1) × 100	(2) × 100	
A 思考力	論理的思考力	76.6	78.8	45.3	59.2	57.5
	判断力	53.8	64.5	48.2	89.5	74.7
	発想力	69.2	79.9	45.1	65.1	56.4
	相加重平均	66.6	74.4	46.2	69.4	62.1
B 表現力	文章表現力	72.6	80.5	49.7	68.4	61.7
	自己(言語)表現力	79.7	91.2	44.8	56.3	49.1
	相加重平均	76.1	85.9	47.2	62.0	55.0
C 背景知識	読書力	56.5	69.2	53.0	93.8	76.6
	知識・教養	69.9	75.3	55.4	79.3	73.5
	相加重平均	63.2	72.3	54.2	85.8	75.0
D 資質(可変的)	探求心	66.5	81.8	56.4	84.8	68.9
	協調性	70.7	81.0	70.3	99.4	86.7
	持続力	61.5	76.5	52.9	86.0	69.2
	謙虚・まじめ	60.5	77.3	58.1	96.0	75.1
	相加重平均	64.8	79.2	59.4	91.7	75.0
A~Dの相加重平均	67.7	77.9	51.8	76.5	66.4	

〔注1〕 大学人は、ベネッセ教育総研『高大接続に関する調査04年』2004年7月 n=942

〔注2〕 数値は肯定指数、必要=とても必要(%) + まあ必要(%) × 0.5、習得=身についている(%) + どちらともいえない(%) × 0.5

〔注3〕 カテゴリ代表の値は相加重平均したもの

〔注4〕 表中の□はA~Dの相加重平均より+10%以上の格差があったボックス、○はA~Dの相加重平均より-10%以下の格差があったボックス。



〔注1〕 数値はカテゴリ代表の値。

これに対しC背景知識・D資質項目はデータ4-26の $[(3)/(2) \times 100]$ の指数に示されるように両者の乖離は25%程度であり、大学人の要求レベルとの乖離は約8%で小さい。

データ4-27は、乖離が大きかった表現力と思考力について「必要だ」と「身につけている」(習得)を詳細にわたって整理し、「習得度」(=習得/必要×100)を算出してデータ化し、入試難易度による大学群間の格差とIPSの4類型間の格差を検証するために作成した。

入試難易度別の「必要」に注目すると、大学群間格差はほとんどの項目で5%未満にとどまっており、D-③自立的思考(仮説を立て、それが正しいことを検証した上で答を出すことができる)のみが12%でやや大きいことがわかった。

D-①再認的思考(複数の選択肢から正しいものを選ぶことができる)のみは最高値がB1(SS48未満)の大学群であるが、その他の項目はC論理的思考力・判断力を含めて難関大のグループに最高値が発生している。このことは、各大学群における入試問題や授業

データ4-27 思考力・表現力の必要レベルと習得レベル(大学生)

		全体	IPSの4類型				入試難易度別					達成 途上	
			途上	自我	社会	達成	B1	B2	B3	A1	A2		
A 自己(言語)表現力	必要	91.2	89.1	87.6	93.5	93.1	89.8	89.9	91.3	91.9	92.2	1.05	
	習得	44.8	30.5	44.5	41.1	57.5	44.9	44.6	44.9	45.5	44.4	1.88	
	習得度	49.1	34.3	<50.8	>44.0	<61.8	50.0	49.6	49.2	49.5	48.1	1.80	
B 文章表現力	必要	80.5	78.3	76.5	83.3	82.2	80.2	79.3	80.4	81.2	81.0	1.05	
	習得	49.7	37.9	48.7	48.5	59.3	49.9	50.5	50.5	49.6	48.4	1.56	
	習得度	61.7	48.4	<63.7	=58.3	<72.1	62.2	63.7	62.8	61.2	59.8	1.49	
C 論理的思考力 判断力	必要	70.8	67.7	67.1	73.8	72.9	69.3	68.4	70.0	71.8	72.9	1.08	
	習得	48.9	40.5	50.6	45.8	55.9	47.9	48.8	48.0	48.9	50.0	1.38	
	習得度	69.0	59.9	<75.3	>62.1	<76.6	69.1	71.3	68.5	68.1	68.6	1.28	
D 思考の4パターン	① 再認的思考	必要	62.0	59.3	56.9	65.8	64.0	64.3	61.7	61.2	62.2	62.1	1.08
		習得	51.3	43.2	52.3	49.8	57.8	51.8	51.0	51.8	51.4	51.0	1.34
		習得度	82.8	72.8	<91.9	>75.7	<90.3	80.7	82.6	84.6	82.7	82.2	1.24
	② 再生的思考	必要	75.7	72.0	71.4	78.4	78.5	73.6	73.8	75.2	76.9	76.9	1.09
		習得	51.8	41.6	51.5	49.4	60.6	51.6	50.5	51.5	52.8	52.0	1.46
		習得度	68.4	57.8	>72.1	<63.0	>77.2	70.0	68.5	68.5	68.7	67.7	1.34
	③ 自立的思考	必要	65.7	62.8	60.2	69.6	67.9	62.5	62.3	64.4	66.7	69.7	1.08
		習得	36.2	27.6	34.9	35.4	43.5	35.6	35.5	35.2	35.6	38.5	1.58
		習得度	55.1	43.9	>57.9	<50.9	>64.1	56.9	56.9	54.7	53.4	55.3	1.46
	④ 創造的(発想)思考	必要	79.9	76.7	76.4	82.6	82.2	78.3	77.4	79.1	80.8	82.3	1.07
		習得	45.1	34.4	47.7	40.8	54.0	47.9	46.3	44.2	44.2	44.7	1.57
		習得度	56.4	44.9	>62.4	<49.4	>65.7	61.1	59.8	55.9	54.7	54.3	1.46
D 思考の4パターン	必要	70.8	67.7	66.2	74.1	73.1	69.7	68.8	70.0	71.6	72.7	1.08	
	習得	46.1	36.7	46.6	43.9	54.0	46.7	45.8	45.7	46.0	46.6	1.47	
	習得度	65.1	54.2	>70.4	<59.2	>73.8	67.0	66.6	65.3	64.2	64.0	1.36	

[注1] 数値は肯定指数、必要=絶対に必要(%) + 必要(%) × 0.5、習得=身につけている(%) + どちらともいえない(%) × 0.5
 [注2] 表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。●●は最高値。
 [注3] 習得度=習得/必要×100

展開の中で、どのような思考パターンが重視されるのかということを微妙に反映しているのかもしれない。

次にIPSの4類型間の格差に注目しよう。データ4-27の「達成/途上」の項目に示された分散度は入試難易度別のそれよりやや大きいものの、全て10%未満であることから見て、大学での「学び」に関わるレディネス（準備性）としての思考力・表現力は、**A自己表現力** 90ポイント、**B文章表現力** 80ポイント、**C・Dの思考力**が70ポイントのレベルで必要だと考えており、類型の如何を問わず必要不可欠な要件だと大多数の学生が考えているといえよう。

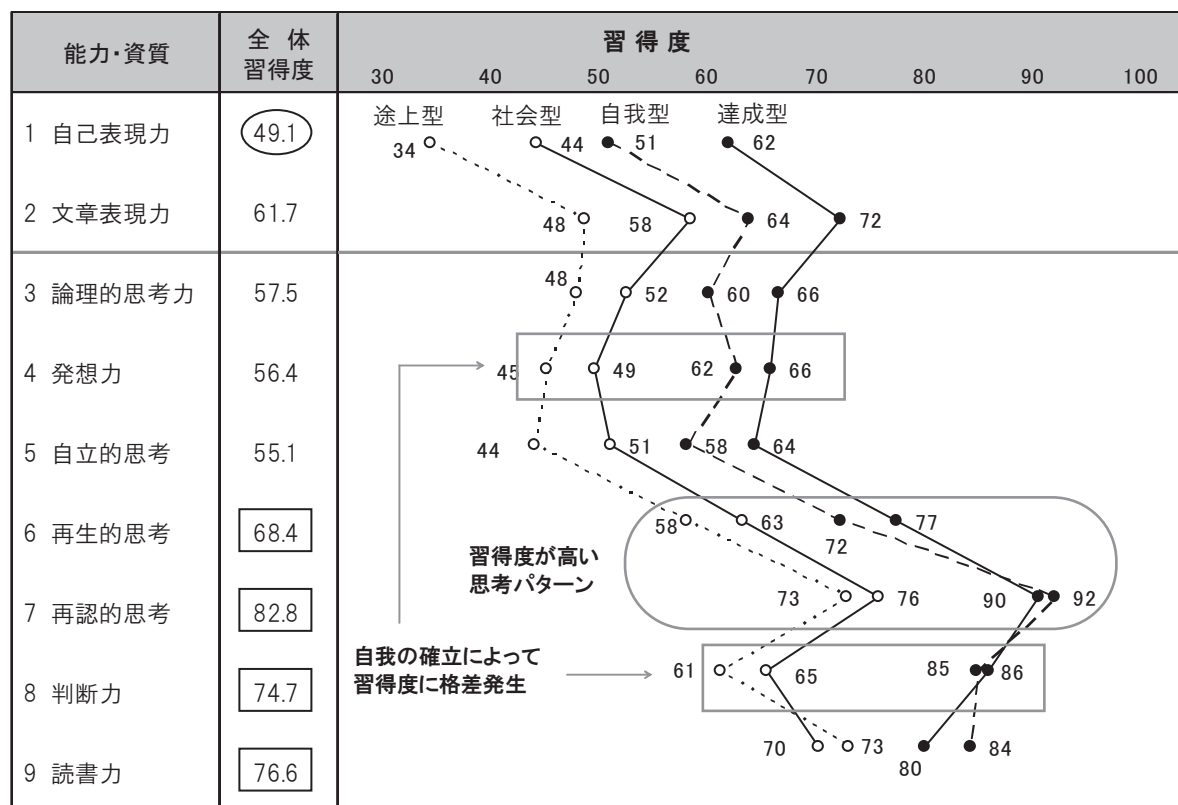
データ4-26によると大学人の要求レベ

ルは**表現力** 76ポイント、**思考力** 67ポイントであるから課題探求能力の育成にとっての**思考・表現力**の重要性は教師と学生の認識に「ずれ」は発生していない。

「必要」の項目は社会・達成型が高く、自我・途上型がやや低い。しかし、「習得」を見ると途上型が極端に低くA～Cの相加平均は36.3ポイントにとどまっているのに対し、達成型は57.6ポイントに達しており、かなり大きな格差が発生している。社会型の「必要」は極めて高いが「習得」レベルは自我型より低く、乖離が大きいことが確認できる。

データ4-27のデータに依拠して「習得度＝習得/必要×100」のみ抽出してグラフ化したデータ4-28に注目しよう。

データ4-28 表現力と思考力・思考パターンの習得度



〔注1〕 数値は習得度＝(身につけている%＋どちらともいえない%×0.5/絶対必要%＋必要%×0.5)×100の計算式で算出した値。

若干の異同はあるが「習得度」は、達成・自我・社会・途上型の順に配列され、4類型間格差は**表現力**が大きく、**思考力**に関わる項目が小さい。ここで注目されるのは自我型の高さで、「習得度」のみならず「習得＝身につけている」そのものが**データ4-27**によると自我型が社会型より高いことである。

思考力・表現力は、自我の確立＝「その人らしさ」の形成によって、その人の価値基準や行動基準がそれぞれの発達段階に応じて確立しなければ育たないということを示唆している。この点については、高校生を対象とした分析からの検証を試みている【注3】。

自我（その人らしさ）の確立は知性の発達、とりわけ言語的知性・社会的知性・感情的知性を育てるためのポイントとなる。メタ認知（学習行動のモニタリング）が機能するためにも価値基準がなくては、自分の考えや学習行動を正しく判断したり、修正したりすることは難しい。

思考力・表現力について「必要」と「習得」に関わる自己評価に乖離が発生しやすい社会型の学生は、学びに対する意識と行動、その結果として得られるパフォーマンス（習得）のギャップが大きく、いわゆる「自己不一致」の現象が起りやすいため、自己効力の実感度を下降させる要因を抱えているのである。このような分析結果から見ても、アイデンティティの確立に関わる取組みを教養教育やキャリア教育プログラムの中に組み込むことの必要性を検証することができる。

達成・自我型と社会・途上型の習得度に大きな格差が認められるのが、「**8、判断力**」と「**4、発想力（思考のパターンでは創造的思考）**」であるということが、思考力を育てるためには自我の確立が必要だとする説明を裏付けている。

思考のパターンとして、「**4、発想力**」に加えて**5～7**の3パターンを新たに設問として加えたのは、**思考力**の評価に関わる入試問題の出題意図と生徒・学生の学習行動の特性について検証してみたいと考えたからであるが、この点について読み取れたことについてコメントを加えてみよう。

「**7、再認的思考（複数の選択肢から正しいものを選ぶことができる）**」は約83ポイントの習得度を示しており最も高い。この思考パターンは「見てわかる力＝正解選択力」だといえる。大学入試センター試験をはじめ多くの私立大入試で採られているマーク・センス方式に代表される入試問題はこの思考パターンを評価するものであり、このような入試に合格しているのだから当然の結果だといえる。しかし「答を見たらわかる」レベルであるから、「解」にたどりつくための解法が活用できるというレベルで学力を評価しているのかといえば疑問が残る。

次に習得度が約68ポイントと高いのが「**6、再生的思考**」（使える知識や体験を活用して答えを導くことができる）で、「知識再生力＝知識などを思い出し活用できる力」だといえる。私立大入試や国公立大の個別学力試験で採られている記述式の問題は、この「知識再生力」、言い換えると既に習得した知識や学習方略・技能を想起し活用することによって、初見の問題を解く学力を計測しようとしている。

これらの2つの思考パターンが大学教育を受けるにあたって、どの程度必要だと大学生が考えているのかを**データ4-27**で再確認すると**再認的思考**が62ポイントであるのに対し、**再生的思考**は76ポイントに達し、さらに**創造的思考（発想力）**は80ポイントに達していることから見て、入試問題で問われている思考パターンとの間に乖離が発生しているといえよう。

次に「5、自立的思考」(仮説を立てそれが正しいことを検証した上で答を出すことができる)は必要が66ポイントで習得はわずか36ポイントのレベルにとどまっており、4つの思考パターンの中では最も低い。「自立的思考」はいわば「問いを立てる力=課題設定力」とでもいえる力で、学習スタイルから見ると「必要に迫られて学ぶ」学習で仮説・検証型の自律的学習行動そのものを象徴する思考パターンである。

大学教育での必要性のレベルが学生の自己評価どおり低いのであるとすれば、課題探求能力の育成をめざすこととの間に乖離があるし、自律的に学びにコミットする学生は育たないのではないかということ懸念せざるをえない。

2. 思考力・表現力と習得レベルと学習行動

データ4-27に収めた思考力に関わる5項目と、表現力2項目を「身につけている」程度によって3件法で数量化すると、その得点分布はデータ4-29のようになった。

このデータで思考力と表現力習得肯定度による高位群と低位群とで授業満足度にどの程度の格差が発生するかを検証したのがデータ4-30である。

このデータで注目されるのは、満足度が低かったIV教育方法群で高位と低位肯定群の格差が大きいことである。思考力や表現力が「身についた」と強く思っている学生の満足度は高く、低位群との格差が倍数前後に達する項目として、思考力の習得度では「わかりやすい」「教材研究充実」「一体感がもてる」などである。表現力の習得度でもこれら3項目の格差は大きい、「プレゼン」(授業では、発表したり他の人へ説明する機会が多い)の格差は思考力のそれを上回っている。これに対し「私語が少ない」や「新しい分野」など学生個人の努力では変えようのない、言い換えると原因帰属を自分に求めることができにくい項目での格差は小さい。

データ4-31は授業満足度に加えて、教養・専門・出口準備教育(データ4-4参照)とIV「就職対応教育」(第6章参照)など4つの学習ユニットにおける学習行動実践度について、思考力・表現力習得度の高位群と低位群を比較したものである。

一見、2つのグラフは平行しているように思えるが、高位・低位群の格差は授業満足度ですでに指摘したようにIV教育方法群で大きかったが、学習ユニットでは思考力の習得肯定度では、IV就職対応教育・II専門教育・III出口準備教育・I教養教育の順で、表現力習得肯定度ではIIとIIIが入れ替わっており、最も格差が大きいのはIV就職対応教育で倍

データ4-29 思考力と表現力の習得度

得点	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
思考力	345	735	1,241	1,773	2,393	3,345	1,961	1,167	716	331	165
構成比	2.4	5.2	8.8	12.5	16.9	23.6	13.8	8.2	5.1	2.3	1.2
	28.9% = 低位群				53.3%			16.8% = 高位群			
得点	2	3	4	5	6						
表現力	1,655	3,121	5,816	2,677	1,078						
構成比	11.5	21.8	40.5	18.7	7.5						
	33.3% = 低位群		40.5%	26.2% = 高位群							

データ4-30 思考力・表現力の習得肯定度からみた授業満足度

	全体	思考力習得肯定度			表現力習得肯定度		
		低位群	高位群	高/低	低位群	高位群	高/低
標本数	14,582	4,094	2,379		4,776	3,755	
A 大学満足度/イメージ	43.8	38.3	52.1	1.36	37.4	51.6	1.38
楽しみ	35.4	30.1	44.0	1.46	29.1	43.3	1.49
きてよかった	52.3	46.4	60.1	1.30	45.7	59.9	1.31
III 授業内容群	41.3	35.8	50.1	1.40	37.1	47.3	1.28
内容豊富な授業が多い	29.5	24.0	38.7	1.61	25.0	35.5	1.42
やりたい分野	46.8	40.8	55.5	1.36	42.0	52.7	1.25
新しい分野	39.8	34.8	48.1	1.38	37.0	44.3	1.20
視野の拡大	49.1	43.7	58.2	1.33	44.1	56.8	1.29
IV 教育方法群	21.0	17.0	27.8	1.63	17.4	25.9	1.49
わかりやすい	17.6	13.2	25.7	1.95	13.0	23.9	1.83
教材研究充実	13.1	9.4	19.3	2.06	10.4	16.6	1.59
進んで受けたい	31.3	25.1	41.0	1.64	25.6	38.7	1.51
シラバス一致	25.9	22.5	31.9	1.41	23.0	30.9	1.35
一体感がある	14.6	10.3	21.7	2.11	10.9	19.7	1.82
私語が少ない	23.2	21.5	26.9	1.25	21.7	25.7	1.18
V 学びへのコミット	36.6	31.6	44.8	1.42	31.6	43.4	1.37
学びあう機会	35.1	30.5	42.3	1.39	30.5	41.2	1.35
総合的判断	35.8	29.8	46.4	1.56	30.7	43.0	1.40
プレゼン	37.6	32.3	46.3	1.43	30.4	46.6	1.53
協同作業	38.0	34.0	44.1	1.30	34.7	42.8	1.23
VI 教師資質群	39.9	34.9	48.3	1.38	35.8	46.6	1.30
優れた専門家	44.6	39.4	52.8	1.34	41.5	50.9	1.23
人格的な影響	49.6	44.4	58.3	1.31	45.0	56.8	1.26
コミュニケーション	25.5	20.9	33.7	1.61	20.9	31.9	1.53
B 4カテゴリ相加平均	34.7	29.8	42.7	1.43	30.5	40.8	1.34
B/A	0.79	0.78	0.82		0.81	0.79	

〔注1〕 数値は肯定指数＝とてもあてはまる(%)＋まああてはまる(%)×0.5

〔注2〕 カテゴリ代表の値は相加平均したもの

〔注3〕 表中の□はBの4カテゴリ相加平均より+10%以上の格差がついたボックス、○はBの4カテゴリ相加平均より-10%以下の格差がついたボックス。

数近い格差が発生している。

学習行動実践率で低いのは、キャリア教育を軸としたⅢ出口準備教育であるが、低位肯定群の学生は大学が設けた就職活動に対する学習機会にも20%の学生しか反応していないのである。

このように考えてみると思考力や表現力を育てるといったことは課題探求能力の育成といたって大学教育の根幹に関わるテーマだけでなく、企業が求める「コミュニケーション能力」にも応えることなのであり、この2つ

の社会的要請は「学びのプロセスで必要となる学力」を育てるといふ、すぐれて教育的な課題から見ると必ずしも矛盾しているとは言えないのである。

ではこれら4つの学習ユニットごとにどのような学生がどの程度学習行動（している度）に移しているかをSES尺度（自己効力実感レベル）によって検討してみよう。

データ4-32はデータ4-31のⅠ～Ⅳの学習ユニットの詳細も含めて整理したものである。

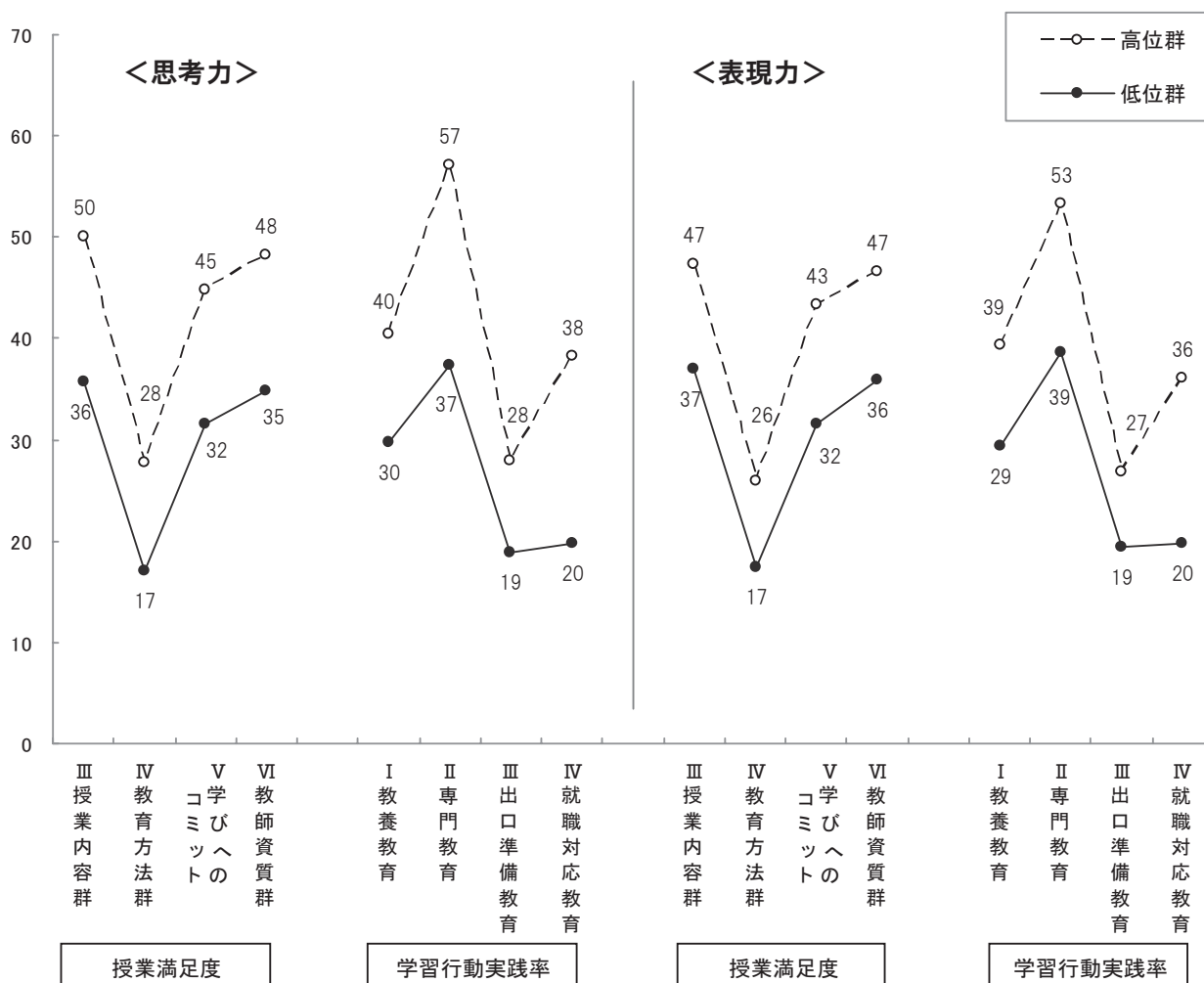
このデータによるとSES尺度ではL3以下のレベルでの(B)に示された「学習行動転移率」は約25%で学びの行動に移っている学生は4人に1人である。学習ユニットごとに格差があり、II 専門教育は約35%であるが、III 出口準備教育は20%未満の極めて低いレベルにとどまっている。L4からL6レベルに向けて実践度は急速に高まるとはいえ、L6レベルの学生でも約43%にとどまっている。

大学及び社会人となってから(A)学びの目標設定率はSES尺度間で格差が発生しているが必ずしも大きいとはいえない。

(A) 学びの目標設定率と(B) 学習行動実践率の関係性を(C) 行動転移率として示したがSES尺度とは緩やかながら逆相関となっており、自分自身に対して期待がふくらみ、それ故に「学び」の目標を持っているのに学習行動に移れておらず、この観点からも授業でのレリバンス(適切性)の確保は当面する解決課題となっているように思える。

次に習得肯定度について、高位群の学生のみを抽出したところ、IV 就職対応教育は全ての項目で学習行動実践率がSES尺度のL6レベルのスコアより大きくなっており、「企業が求めるコミュニケーション能力の

データ4-31 思考力・表現力の習得肯定度と授業満足度・学習行動実践度



[注1] 数値はカテゴリ代表の値。それぞれのカテゴリはデータ4-30を参照。

育成」に対応するためにも、思考力・表現力育成のための教育プログラムの策定と実践が求められていることが検証された。

人間は言語（記号や文字）を用いて考える。人間は言葉を使うことができるから、ものが考えられるのである。確かに言語には伝達という機能があり、現代社会は「伝達のための道具としての言語」は尊重されるが「思考の道具としての言語」は必ずしも高く評価されていないのではないかと思う。

その象徴的な現象がPISAでの「読解力」

の低下であり、現代の青少年の共通した弱点は生活語と抽象語にギャップが発生していることもあって、抽象語ないし抽象表現が理解できず使えない点にある。わが国での言語能力とは「字面（じづら）」に限定され、自分の言いたいことを確認しまとめたり相手の主張を理解し、必要があれば問い直したり根拠ある批判を展開するという言語活動（これが自己表現力や文章表現力で、企業が最も強く求めているコミュニケーション能力なのだが）がないがしろにされてきたのではなかろうか。

データ4-32 大学生の学習行動実践度の計測

	SES尺度(自己効力実感レベル) (高い)						全体	習得肯定度 高位群		
	L1	L2	L3	L4	L5	L6		思考力	表現力	相加平均
標本数	1,574	2,394	1,665	2,045	3,595	3,200	14,582	2,379	3,755	
A 学びの目標がある	30.2	<34.2	=37.0	<42.0	<48.6	<62.7	45.1	58.8	53.9	56.4
専門科目での	30.2	37.7	41.9	47.6	54.5	68.1	49.7	60.9	56.7	58.8
社会に出てからの	30.2	30.6	32.2	36.5	42.7	57.2	40.5	56.8	51.1	54.0
I 教養教育	26.4	=27.8	=30.1	=32.9	=35.6	<41.0	33.5	40.4	39.3	39.8
一般教養科目	23.7	25.3	27.8	31.5	34.1	41.0	31.9	40.1	39.3	39.7
外国語	27.9	29.7	31.9	35.0	38.5	44.6	36.0	40.9	41.9	41.4
PCなど情報	27.6	28.5	30.5	32.2	34.3	37.3	32.6	40.2	36.6	38.4
II 専門教育	28.9	<34.5	<38.1	<42.6	<49.8	<61.3	45.2	57.2	53.4	55.3
専門科目	41.9	49.9	54.4	59.5	67.9	79.9	62.0	72.4	69.3	70.9
参画型授業	19.3	25.0	28.7	32.0	38.9	52.6	35.3	44.7	40.3	42.5
ゼミ・卒論	25.6	28.7	31.3	36.3	42.7	51.4	38.2	54.5	50.5	52.5
III 出口準備教育	15.7	=16.9	<18.9	<20.8	<23.6	<33.0	<22.8	27.9	26.9	27.4
資格取得科目	30.4	33.9	37.1	40.1	43.0	55.4	41.8	45.7	46.3	46.0
インターン・シップ	4.9	5.0	5.6	6.4	7.5	11.1	7.2	9.7	9.1	9.4
キャリア教育	11.7	11.9	13.8	15.9	20.4	32.5	19.3	28.2	25.4	26.8
IV 就職対応教育	20.8	=21.5	=23.0	=24.6	<28.0	<35.3	26.8	38.3	36.0	37.1
自己理解の診断	22.8	23.2	23.8	25.5	28.4	33.7	27.2	38.3	34.9	36.6
自己表現力トレーニング	20.1	21.2	22.8	25.2	31.0	42.0	29.0	43.8	41.2	42.5
文章表現力トレーニング	17.5	18.2	21.1	22.3	26.8	34.3	24.8	36.5	37.2	36.8
マナー・トレーニング	21.0	21.4	23.1	24.3	26.5	34.3	26.2	36.7	33.5	35.1
試験・面接対策	22.4	23.3	24.3	25.8	27.4	32.5	26.8	36.1	33.4	34.7
B 学習行動実践率 (I~IV)	22.9	=25.2	=27.5	=30.2	<34.3	<42.7	32.1	40.9	38.9	39.9
C 行動転移率 B/A	0.76	0.74	0.74	0.72	0.71	0.68	0.71	0.70	0.72	0.71

〔注1〕 数値は肯定指数=とてもあてはまる(%) + まああてはまる(%) × 0.5

〔注2〕 カテゴリ代表の値は相加平均したもの

〔注3〕 表中の□は全体より+10%以上の格差がついたボックス、○は全体より-10%以下の格差がついたボックス。

〔注4〕 ●印は自己効力L6レベルより大きい実践率を示すボックス。

こういった「能力」を育てるためにもデータ4-30で示したV「学びへのコミット」の場面を強化する必要があるといえよう。

学生は自己主張したいのに、周りの評価が気になってできにくいという心理的葛藤の中で生活している。これは親族の中での家族や地域社会の解体に伴って、パーソナルな人間関係が失われたため、自分の感情や思い、あるいは考え方を表出する機会が少なくなり身近なロール・モデルに学ぶことができにくくなったことも一因だと思われる。

高校の中には、友人同士の心の交流を意図的に深めるためのグループ・エンカウンターなどの取り組みや、学校行事などを活用して表出する場面を設けている事例がある。

「いま困っていること」「なぜ困っているのかその原因」「どうすれば解決に向かうか、その方法」。この3項目について箇条書きさせ、8人1グループ内で読み合い、そのプロセスで他者の「痛み」を理解させたり、解決に向けてのヒントをつかませたりしている。いわば、ネガティブな感情を語らせることによって自己開示を迫っているのである。ネガティブな自己イメージを持つ生徒は「だめな自分」を知られたくないため、自己開示ができにくいことを逆手をとってやらせている。

また別の高校では、学校行事として定着している式典や講演会を活かして「今日の話で感動したこと」「わかりにくかったこと」「もう一度、聞いてみたいと思ったこと」など3項目について、全員に2～3行程程度の短文を書かせ、グループ内で読み合い、質問に答える形で話し合いを成立させている。

このような形でのエンカウンターは、自分の気持ち（感情・思考）を他者に伝える（表出行動）ことによって、本音での交流（正直な自己開示）とそれに伴うコミュニケーションの成立をめざそうとするものである。それ

は、パーソナルな人間関係を成立させることによって（他者評価を気にすることなく）、言葉のもつ伝達機能と思考機能を育て、双方向型のコミュニケーションによって他者と共有できる知識や考え方を交流させようとする（伝えることのむずかしさを知ることも含めて）ものであろう。

こういった学びの過程で、友人・先輩や先生の中からロール・モデルが発見できたり、自分の気づいていなかった自分のよさを他者の指摘によって確認できれば、自己変革が起こりポジティブな自己イメージの形成に役立つと思う。自己変革は当然のことだが自己内省的な行動を伴うので自分自身や読書・メディアと対話する機会が増え、思考機能としての言語能力が育ってくるのであろう。こういった取り組みは、すでに大学でも始まっており、九州大の「社会と学問」、北海道大の「大学と社会」、金沢大「21世紀を生きるためのキャリアプラン」などタイトルは少し固いが、その「ねらい」は「他者に学び、自己を内省する」ことなのである。

[注1] PISAによる分析でも、この考え方による生徒の特性把握のための尺度が数学的リテラシーの中で採られているが、中高校生を対象としたレポートには高田正規「3つの『壁』を克服し学力向上を促す」（VIEW21 04年-3号所収）、「子どもの自信を育てることが学力向上につながる」（「学力向上のための基本調査報告書」05年刊）などがある。

[注2] このレポートについては、ベネッセ教育総研「教育改革と人材育成の方向性」（2000年版）を参照されたい。

[注3] 例えば、高田正規「高校生の学習行動と進学動機」（近畿地区高等教育研究会「第72回研究協議会、記録集」所収。2004年刊/京都大学