

# 学生エンゲージメントが 拓く大学教育の可能性

～改めて「誰のための」「何のための」  
教育改革かを考える～

京都大学 准教授  
山田 剛史

## テーマ2 学生エンゲージメントが拓く大学教育の可能性 ～改めて「誰のための」「何のための」教育改革を考える～

### 1. 大学教育改革はどのような方向に進んでいるのか

21世紀に入り、大学を取り巻く状況・環境が大きく変化する中、各大学ではさまざまな質保証・質向上の手立てが講じられている。特に、少子化によって大学は全入時代を迎え、加えて産業構造の変動により大学と社会の接続（トランジション）が大きな課題となっている。そのため、教育の質保証を巡る議論においても、これまでのような入口を重視するのではなく、出口を重視する傾向にある。現在の日本の高等教育改革の大きな流れ・考え方を整理すると、以下の4点のようになる。

- ①大学卒業時に身につける能力（期待される学習成果）をディプロマ・ポリシー（DP）の形で明文化し、それらの能力を育成するためにカリキュラムが編成され（カリキュラム・ポリシーとして明文化）、個々の授業が実施されるといったアウトカム基盤型教育が推奨されている。
- ②求められる能力には、a.知識に加え、b.スキル（創造性、批判的思考力、コミュニケーション、協働性）やc.人間性（マインドフルネスや好奇心、勇気、レジリエンス、倫理観、リーダーシップ）、d.メタ学習（メタ認知、成長の考え方）といった包括的・多面的な領域・内容が想定されている（Fadel, Bialik, & Trilling, 2015）。
- ③カリキュラムを通じて各能力を育成するために、従来の一方向的な伝達型講義（教授者中心パラダイム）からアクティブラーニングなどの双方向型教育（学習者中心パラダイム）へと教育の質的転換を図ることが求められている。
- ④教育の質的転換によって学生が獲得した学習成果を、IR（インスティテューショナル・リサーチ）機能を活用しながら多角的に測定・分析し、持続的な教育活動の改善・向上につなげる（内部質保証）ことが重視されている。

実際、こうした改革の成果の一端は、文部科学省が毎年実施している「大学における教育内容等の改革状況」に関する調査などで確認できる。多くの大学で、質保証の実現にむけたさまざまな制度や方法、ツールが導入され、実態として見れば改革は進んでいると言える。一方、こうした改革状況の調査回答の主体は大学あるいは教職員であり、学びの当事者である大学生にどのような影響

を与えているのかという点について把握することはできない。教育改革の成果は、求められている手立てを講じているか否かではなく、学生の学習が質的・量的に変容し、期待される学習成果に到達することができているかによって判断される必要がある。学習者中心パラダイムとは、この視点から教育改革を捉え、実践することに他ならない。まさに、学生の視点から大学教育の実態と成果を捉えようとするのが、「大学生の学習・生活実態調査」（以降、本調査）の意義である。

### 2. 大学教育改革への問題提起①

#### ～要素還元主義の限界と全体主義の重要性～

少し話は飛ぶが、20世紀に入り、人間を科学的に捉えようとする試みが盛んに行われるようになった。科学的研究手法の台頭によって、人間を要素に分解し、個々の要素や要素間の関係を捉えようとするアプローチ（要素還元主義）が研究の可能性を大きく飛躍させた。一方、部分の集合は全体とイコールではないといったゲシュタルト心理学や、要素に還元されない人間全体を捉えようとする人間性心理学などホリスティックアプローチ（全体主義）も登場し、両者は互いに影響し合いながら発展してきた。こうした論争の多くは心理学分野においてなされたが、他の関連諸科学においても少なからず影響を与えている。

現在の大学教育改革は、求められる能力を細分化し、それぞれに適したカリキュラムや授業を割り当て、全体の底上げを図り、当該組織に属する全ての学生がミニマムリクワイアメントとして設定されたDPを獲得することを目指すものである。学生が身につけるべき資質・能力を要素化して、大学での学びを通じてその各要素（ピース）をかき集めていく。そのピースを全て集めてパズルができればゴール（卒業資格あり）ということになる。その意味では、現在の教育改革は、要素還元主義的発想に基づくものであると言える。必ずしもそれが悪いという話ではないが、望ましい要素の集積（集合体）が望ましい学生だと本当に言えるのだろうか。言い方を変えれば、より多くの「〇〇力」を有した学生が、社会で活躍する人材であると言えるのだろうか。

過去にベネッセ教育総合研究所が既卒者（社会人）を対象に実施した「大学での学びと成長に関するふりかえり調査」（2015年）の結果も合わせると、社会生活を支える基盤づくりは要素還元主義的な考え方のみならず、

全体主義的な眼差しをもって行われる必要があるのではないかと強く感じている。こうした疑問に応えるべく、本調査では、教職員による関与に関わる項目を設定している。

### 3. 大学教育改革への問題提起② ～教育の限界と境界を見極める～

社会的要請を受けて、卒業時に身につけさせる能力は拡大の一途を辿っている。その結果、出口を中心に大学教育全体への関心が高まり、大学教育が過小評価されてきた時代から一気に過剰期待される時代へと転換している。しかし、そもそも教育という営みでどこまでその期待に応えることができるのだろうか。

先述したとおり、DPで定められた能力(要素)をさらに細分化し、そこにパッチを当てるように教育全体(制度、方法、評価)が設計・実施されている。授業、カリキュラム、組織と複数のレベルでPDCAサイクルを回すことが求められている。その結果、部分最適解を目指す力学と全体最適解を目指す力学とが拮抗・衝突し、現場では多くの混乱や疲労感が蓄積されている。これは先述した要素還元的アプローチと、アンケート等の過重実施や客観性担保のための細かな手続きなど厳密な証拠主義が組み合わさることによって生じた必然的帰結であるとも言える。

この閉塞状況から脱するためには、授業(個人)でできること、カリキュラム(小組織)でできることを明確にしつつ、両者が相補完的になるよう大学全体(大組織)で調整することが肝要だ。その際、大学全体は、単なる調整機能にとどまることなく、具体的かつ実行可能なアクションプランを描き、その上で適切な組織体制や指示系統を明確にするなど、積極的に関与することが求められる。

加えて、教育によって実現可能なものは何か、その境界を明確にすることが肝要である。教育はポジティブリストであると言われるように、やった方がよいことは山ほど存在する。よほどのことでない限り、やればやるほど、手をかければかけるほど、そうしないよりはした方がよいと言えるだろう。しかし、教育に対する過剰な期待を全て取り入れて、教育の中で実現させようというのは無理があるのではないだろうか。正課教育で教員による関与によって成し遂げられること、準正課教育(正課ではないが、大学が一定の教育的意図をもって提供する教育プログラム)で教員や職員が関与することで成し遂げられること、また、正課外活動(アルバイトなど完全にキャンパスの外で行われる活動)で学生自身の関与によって成し遂げられること、全体の中で捉える必要がある。

### 4. 大学教育改革への問題提起③ ～青年期発達を踏まえた教育を～

もう一つ、現代の教育改革において十分に検討されていないと思われるのが、大学生の発達という視点だ。教育改革は学生の学習改革を促し、その結果として学習成果を高めるという流れで考えるのが一般的だ。しかし、過度に細分化された能力で表される学習成果を獲得させようという考え方の教育改革が進む中で、学生は様々な人生経験や他者との関わりの中で成長・発達する存在であるという認識が十分に共有されていないように思われる。大人が設定した能力に囚われない成長・発達の力学が存在する。それは、大学生の大半が該当する青年期後期の重要な発達課題であるアイデンティティの確立にも現れている。大学生は、学生という社会的身分を持つと同時に、青年期という生涯発達の中の一時点を過ごす若者(青年)でもある。生涯学習社会の中で、大学から社会へのトランジション課題を克服するためには、様々な能力の集積のみならず、アイデンティティや自立/自律、自己肯定感や自信、自己信頼感や幸福感など、自分を支える基盤(心理的発達)の確立が重要であると考えられる。その基盤を抜きに、より多くの能力を資格のようにかき集めても、本当の意味で21世紀社会をタフに幸福に生き抜くことはできないのではないかと。

本調査において、従来の学習・生活実態関連の項目以外に、多数の心理的発達に関わる項目を盛り込んだのは、こうした認識に基づいてのことである。

### 5. 学生の学習と発達を促す 学生エンゲージメントの視点

#### (1) 学生エンゲージメントとは

現代の大学教育改革の死角として、要素還元主義アプローチの落とし穴、発達の視点の軽視について取り上げた。現行の改革全てを否定するものではないが、学生が、社会に出て、個人として社会を担う一市民として、健やかで幸福に生きるために、また、大学で働く大人が生き生きと幸福に職務に臨むために、私たちは何をなすべきかを主体的に考え、実践していかないといけないのではないかと。その可能性を見出すべく、ここでは学生エンゲージメントの視点から検討してみたい。

エンゲージメントという用語自体は、様々な場面で用いられている。ビジネスの世界では、「関係性の密度」「絆」「共感」という概念として、広告やマーケティングにおける「ブランドとユーザーの結びつき」や、企業経営における「社員の会社に対する愛着心」という意味で使われている(山田、2016)。経営や医療の分野では、「仕事に関する肯定的で充実した感情や態度」(活力、熱意、



没頭)を表す概念としてワーク・エンゲージメントに関する研究が行われている。

高等教育の分野では、教育政策、教育実践、教員による関与と学生自身による学習への関与が、学習と発達を促すといったアスティンらによる関与 (involvement) 理論 (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005) を発展させ、クー(Kuh, G.D.) によって「学生エンゲージメント (student engagement)」概念が提唱された (Kuh, 2001)。学生エンゲージメントを捉える試みは様々なされており、以下のような定義が存在する。

- ・「学生の学びへの取り組みや関与」という意味で、学修時間に加え、学びへの関心・意欲・態度、学びへの取り組み方などの質的なものを含み、大学が学生を学びに参画させる働きかけとも関わる、総体的な用語 (小方, 2016)。
- ・学生の経験を最適化し、学生の学習成果や成長・発達、大学のパフォーマンスや評判を向上させるために、学生と大学の双方が投資した時間、努力およびその他の関連資源との相互作用 (Trowler, 2010)。

上記を含め、これまでに提示されている学生エンゲージメントに関する定義を参照しつつ、筆者は以下のように定義する (山田, 2018)。

学生エンゲージメントとは、大学生の学習と発達を促すために、彼らの置かれている状況や文脈も考慮しつつ、大学が提供する制度や環境、教職員が日常的に行う教育・指導等における深い関与、学生が自らの意志で選択し、学びに対して主体的に関与するというプロセスや一連の経験、そして大学、教職員、学生それぞれが払う関与の質と量の相互連関やダイナミクスを捉える概念。

## (2) 学生エンゲージメントの類型

学生エンゲージメントという用語は、学生自身の関与のみならず、それを促すための大学や教職員による関与、

そしてそれらの相互作用を含み込んだ概念であり、その目指すところは学生の学習と発達の促進 (Student Success)である。また、学生エンゲージメントの領域は、行動的 (Behavioral)、認知的 (Cognitive)、情緒的 (Affective/Emotional) の3つに分けられる。これらを組み合わせると、表2-1のような学生エンゲージメントの類型として整理することができる。

この表で示される6つのエンゲージメントが十全に機能することが、学生の学習と発達を促すことにつながると思う。現在の教育改革は、行動的エンゲージメントを高めることを推奨する。たとえば、アクティブラーニングもその一つと言える。教員はアクティブラーニングを取り入れた授業を準備・提供し、学生はそれに参加する。その過程で授業外学習時間が増えることが期待されている。一方、「活動あって学びなし」と揶揄されるように、アクティブラーニングを取り入れた授業への参加が深い学びへとつながっていないといった指摘も多い。つまり、単なる参加にとどまるアクティブラーニングや、目に見える活動のみに注目しては不十分だということである。このことと関係してくるのが認知的エンゲージメントである。学生を深い学びへと誘うためには、より深い認知的な関与が必要となる。教材の在り方 (作り方や配列、提示順序など) や教具 (ICTなど) の使い方、発問の仕方、講義と双方向の組み合わせ方、事前課題と授業の対応関係など、学生の実態に応じて検討・実施することが重要となる。

現在の教育改革において、行動的・認知的エンゲージメントに対する関心は高まってきている。一方、相対的に関心が低いのが、筆者がもっとも重要であると考えている情緒的エンゲージメントであるように思われる。教育や学習に対する感情 (好き・嫌い、楽しい・つまらないなど) は、他のエンゲージメントの源泉であり、原動力になると考えられるからである。もう一つの理由は、先述した心理的発達と強く関係しているからである。心理的発達は、大学における学習場面のみならず、その後の日常生活や社会生活の基盤であり、社会が発展するための原動力になるものだと考えている。

筆者が、教授論や学習論ではなく、発達論の見地から

表2-1 学生エンゲージメントの類型

領域	行動的	認知的	情緒的
中心	参加 (participation)	投資 (investment)	感情 (emotion)
教職員	①教育活動 (授業、学生指導) への授業内外での積極的な関与、教育改革・改善や研修等への参加など	②学生が複雑な考えを理解し、困難なスキルを習得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組む	③教育や授業、学生に対する肯定的／否定的反応。興味、意欲、帰属意識、愛着、幸福、満足、不安など
学生	④授業への出席、学習場面での積極的な参加、授業外学習時間、学校行事への参加など	⑤複雑な考えを理解し、困難なスキルを習得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組む	⑥教師や仲間、学業や学校に対する肯定的／否定的反応。興味、意欲、帰属意識、愛着、幸福、満足、不安など

大学教育を捉えようとする動機はここにあり、そのための概念として学生エンゲージメントが最適だと考えている。次は、ここまで論じてきた点について実際の調査データから見ていく。

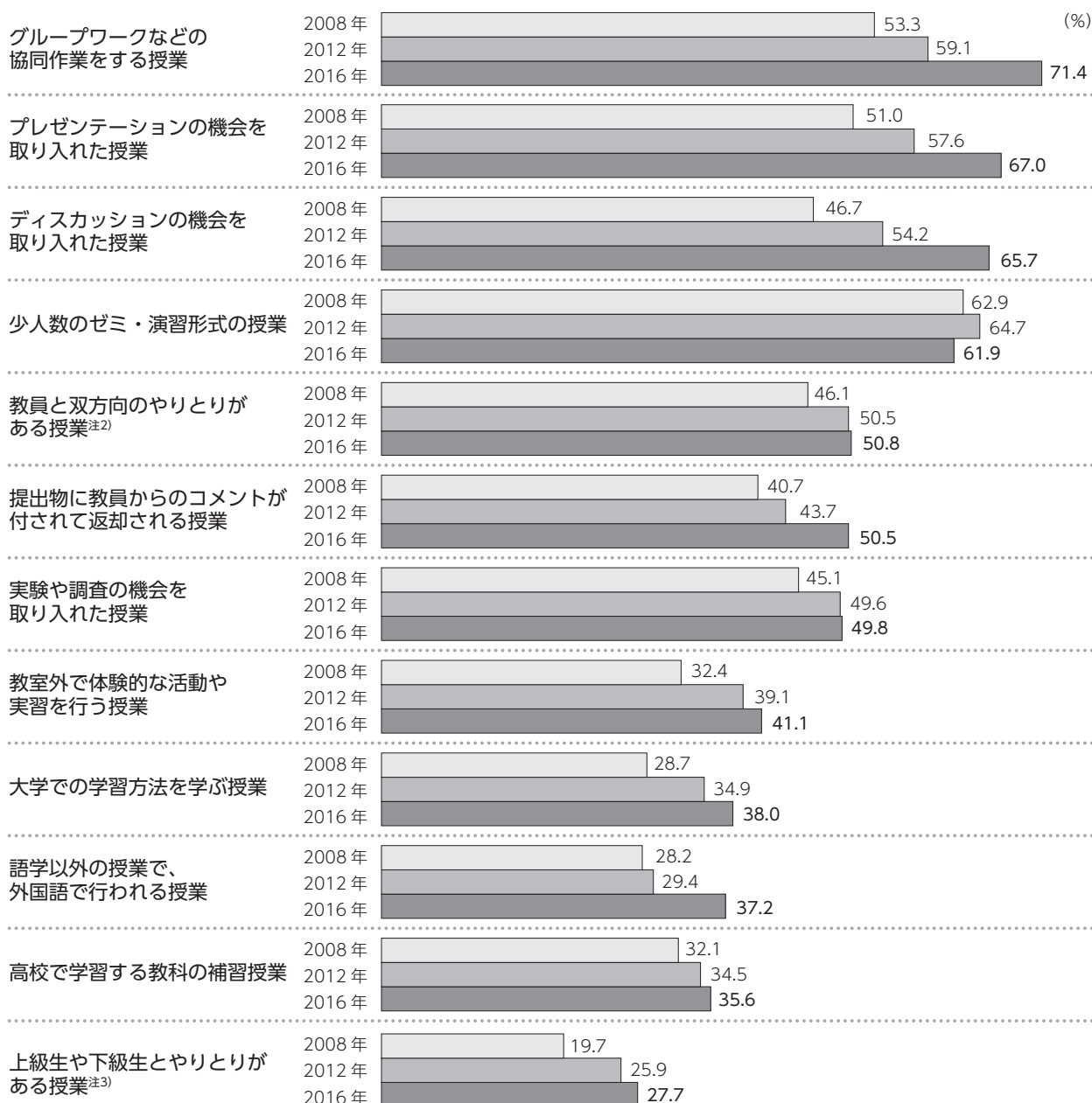
**6. 調査データで確認する① ~経年での量的比較~**

**(1) 教育環境は変わったのか  
(教員による行動的エンゲージメント)**

学生のエンゲージメントを高める上で、教員によって提供される教育環境 (environment) は必要不可欠である。とりわけ、アクティブラーニングなどの主体的な学びを促す双方向型の授業が政策的にも推進されている。図2-1は、学生が認識している学びの機会の頻度

について、これまでに行われた過去2回の結果とともに示したものである。グループワークやプレゼンテーション、ディスカッションといったアウトプットを伴う授業を受けた学生の割合は、回を追うごとに大幅に増加している。また、提出物に対するフィードバックや学習方法を学ぶ授業、授業内での学年を超えた学生同士の交流といった学習支援やピア・サポートを受けた学生の割合も年々増加している。このように、教員による行動的エンゲージメントは、年々増加していると言える。

**図2-1 学びの機会**



注1) 「よく+ある程度あった」の%。

注2) 2008年、2012年は、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注3) 2008年、2012年は、「上級生と下級生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注4) 全15項目のうち、他年度と比較可能な12項目を抜粋して表示。

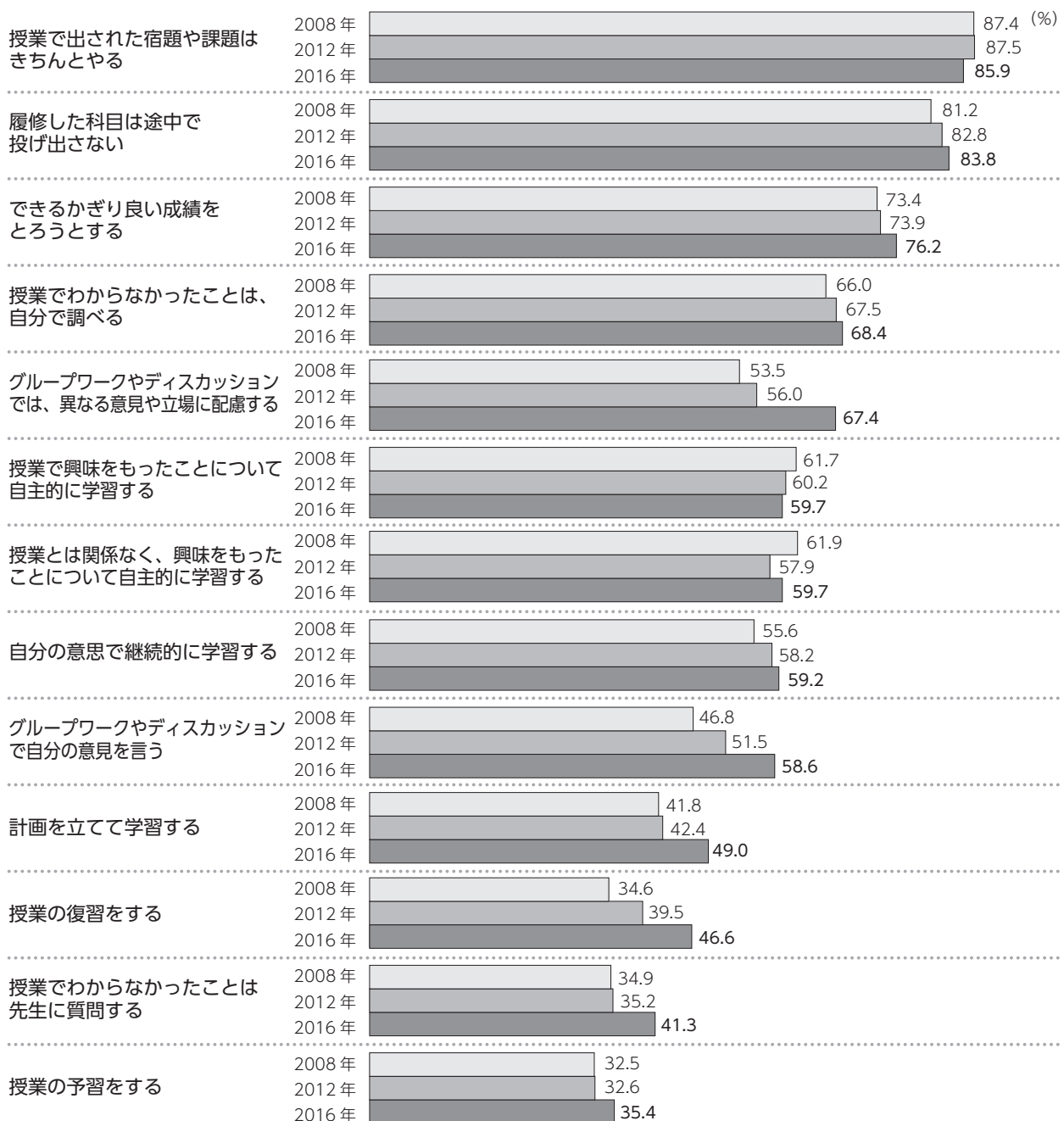
(2) 学習への取り組みは変わったのか  
(学生による行動的エンゲージメント)

次に、学生による学習への取り組みは変わったのか。

図2-2を見ると、上から2項目のような学びへの基本姿勢は多くの学生には形成されているようである。学生の「生徒化」を象徴する結果と言える。自主的な学習について、経年での変化はほとんどみられないものの、およそ半数の学生が一定程度行っているようだ。しかし、時間数で見ると、一週間平均で「授業の予復習や課題をやる時間」(2008年2.2時間、2012年2.8時間、2016年2.7時間)、「大学の授業以外の自主的な学習」(2008

年1.9時間、2012年2.4時間、2016年2.3時間)と、2008年から2012年にかけて一定の上昇が見られるが、2012年から2016年にかけてはほぼ横ばいの結果となっている。両者を合わせても週に4~5時間程度(1日1時間未満)と、時間数は極めて少ないことが分かる。2008年や2012年の調査と比較して動きのあったものとして、グループワークやディスカッションでの積極性が増していることがうかがわれる。これは学びの機会の増加と連動している結果として見る事ができる。これらの結果を総合的に見たところ、全体的に学生による行動的エンゲージメントは、微増傾向にあると言える。

図2-2 学習への取り組み



注)「とても+まああてはまる」の%。

**7. 調査データで確認する②**  
～学生エンゲージメントを核とした相関分析～

**(1) 使用する変数の概要と要約統計量**

以降は、項目間の関連性等の分析を行うため、尺度や項目の合成変数を使用する。各変数の概要および要約統計量を示す(表2-2)。ここでは、表2-1で示した学生エンゲージメントの類型を意識して、各種変数を位置づける。必ずしも、エンゲージメントを測定するために作成されたものではないものもあるが、内容等を考慮して本論考では便宜的に位置づけている。

**(2) 学生エンゲージメントは心理的発達や教育・学習環境および学習成果とどう関連するのか**

表2-2で示した各種変数間の関連をみるため、相関分析を行ったところ次のような結果が得られた(表2-3)。

第一に、教室内外でのAL経験(教育環境)より、教員による関与(相談・サポート)の方が学生の主体的な学びや深い学び、汎用的能力、心理的発達と強く関連していた。第二に、教員による関与にも増して、学生による関与(特に、主体的な学びと深い学び)が、汎用的能力や心理的発達と強く関連していた。環境要因より学生による関与が汎用的能力の獲得に影響を与えている点については、山田(2013)においても確認されている。第三に、深い学びは、汎用的能力と強く結びついているのみならず、自信や達成感といった情緒的側面、アイデンティティといった心理的発達、および教員による関与とも関連していた。より詳細な分析・検討を行う必要はあるものの、先の調査結果と併せると、教員、学生双方のエンゲージメントが、大学生の学習と発達を伸張し、その後の社会生活を支えている可能性が示唆された。

**表2-2 使用する変数の概要と要約統計量**

領域	項目内容(因子)	項目数	得点範囲	信頼性(α)	平均値(SD)
教員関与	AL型授業の経験(行動的)				
	F1.教室内AL	3	3-12	.838	8.32(2.21)
	F2.教室外AL	3	3-12	.726	7.19(2.39)
	教員サポート(情緒的)	5	5-20	.809	13.34(3.15)
学生関与	学習への関与(行動的)				
	F1.主体的な学び	8	8-32	.878	20.34(5.15)
	F2.成績重視の学び	3	3-12	.802	9.63(2.06)
	F3.協働の学び	2	2-8	.770	5.44(1.53)
	学習への関与(認知的)	12	12-48	.892	31.53(6.84)
	主観的幸福感尺度(伊藤他、2003)(情緒的)				
	F1.自信	3	3-12	.831	8.13(1.99)
F2.達成感	3	3-12	.807	7.78(2.13)	
学習成果	学習成果(汎用的能力)の獲得感	19	19-76	.937	51.40(10.69)
心理発達	アイデンティティ尺度(畑野他、2014)	5	5-30	.850	19.19(5.01)
	主観的幸福感尺度(伊藤他、2003)				
	F3.人生に対する前向きな気持ち(満足感)	3	3-12	.823	8.58(2.12)

**表2-3 各変数間の相関関係**

	TB1	TB2	TE	SB1	SB2	SB3	SC	SE1	SE2	LO	P1	P2
教員関与1. 教室内AL(TB1)	1											
教員関与2. 教室外AL(TB2)	.459**	1										
教員関与3. 教員サポート(TE)	.365**	.412**	1									
学生関与1. 主体的学び(SB1)	.299**	.375**	.430**	1								
学生関与2. 成績重視の学び(SB2)	.205**	.174**	.262**	.457**	1							
学生関与3. 協働の学び(SB3)	.427**	.316**	.371**	.527**	.374**	1						
学生関与4. 深い学び(SC)	.348**	.422**	.471**	.744**	.448**	.527**	1					
学生関与5. 自信(SE1)	.208**	.253**	.325**	.376**	.243**	.352**	.429**	1				
学生関与6. 達成感(SE2)	.182**	.240**	.365**	.355**	.233**	.306**	.384**	.664**	1			
学習成果. 汎用的能力(LO)	.411**	.408**	.510**	.640**	.404**	.566**	.723**	.531**	.481**	1		
心理発達1. アイデンティティ(P1)	.218**	.272**	.341**	.408**	.219**	.348**	.445**	.606**	.554**	.517**	1	
心理発達2. 人生満足感(P2)	.208**	.190**	.327**	.255**	.214**	.286**	.318**	.654**	.675**	.436**	.529**	1

注1) \*\* p<.01 注2)相関係数.500以上には下線,.400～.499にはボールド表記  
注3) 略号は、T(Teacher)・S(Student)・B(Behavioral)・C(Cognitive)・E(Emotional)・P(Psychological)



**8. 調査データで確認する③**  
～教職員による関与を核とした比較分析～

**(1) 教職員はどの程度関与しているのか**  
(教職員による情緒的エンゲージメント)

本調査では、教職員の関与についていくつかの質問を設けている。自分(学生)に関わってくれる教職員の存在の有無(「いる」「いない」)について、教員は4項目、職員は3項目で聞いている。その内容と「いる」と回答した割合を示したのが表2-4である。比較する調査がないため、この数を評価することは難しいが、以下にあげるような教職員が一人もいないと回答している学生が、教員で42%、職員で63%というのはかなり多い数字ではないだろうか。また、学年別に見ると、自分に関わってくれる教職員が一人もいないと回答した4年生の学生が、教員で28.9%、職員で61.0%存在する。逆に、4項目(3項目)全ての項目に該当者ありと回答した学生は、教員で24.7%、職員で15.6%存在している。次に、この差が学生の学習や発達にどのような影響をもたらすのかについて分析を行う。

**(2) 教員による関与は**  
学生にどのような影響をもたらすのか

教員による関与が、学生の行動的・認知的・情緒的エンゲージメントや学習成果、さらには心理的発達にどのような影響をもたらすのかを検討するため、上記4項目の関わってくれる教員の有無(合計値)を独立変数、関連する諸変数を従属変数とした一要因分散分析を行った(表2-5)。その結果、全ての項目で有意な主効果が認められたため、多重比較(TukeyのHSD検定)を行った。

自身に関わってくれる教員の存在は、その存在が増えるほどあるいはその機能が多様なほど、学生の学習と発達に肯定的な影響をもたらしていることが見出された。効果量に着目すると、特に、行動的エンゲージメントに関する主体的学びや協働の学び、認知的エンゲージメントに関する深い学び、情緒的エンゲージメントに関する自信や達成感および学習成果に関する汎用的能力の獲得感において、そして心理的発達の指標であるアイデンティティや人生満足感において中程度の効果が得られた。

この結果から、教員による人間的な関わりは、学生の学習のみならず、成長・発達という側面においても肯定的な変化をもたらす可能性が示唆された。

**9. 最後に**

今回の調査を実施・分析するにあたって、特に注目したのが「学生エンゲージメント」の概念であり、その向上のための「教職員による関与」と「学生の心理的発達」の2つの視点だ。それは、大小様々な大学に伺い関係者との対話やその場の雰囲気を経験する中で、また、これまで実施してきたベネッセ教育総合研究所の調査などのデータを見る中で、現行の大学教育改革が本当に現場の教職員や学生に肯定的な結果をもたらしているのだろうか、といった疑問に応えようとする試みでもある。多くの大学では、質保証のための様々な制度やツールが導入されつつあるが、「制度あって、関与なし」という状況に陥ってしまっているのではないかと。より重要なことは、制度の有無ではなく、教職員の関与によって学生の関与を高められているかということではないか。このような仮説を検証するという目的もあった。

表2-4 関わってくれる教職員の有無

項目内容	教員	職員
1. 気軽に相談できる	39.3%	27.5%
2. ふだんから気にかけてくれる	38.0%	23.5%
3. 厳しいことを言ってくれる	39.4%	23.5%
4. 授業や研究活動以外の場で交流(雑談・食事)がある	31.5%	-

注) 「いる」の%。

表2-5 教員による情緒的エンゲージメントによる学生の学習と発達の差異

	0	1	2	3	4	F値	効果量(η <sup>2</sup> )	多重比較(HSD)
SB1.主体的学び	18.86	19.86	20.55	21.67	23.25	136.71**	.10(中)	0<1,2<3<4
SB2.成績重視の学び	9.33	9.66	9.65	10.03	10.04	26.02**	.02(小)	0<1,2<3,4
SB3.協働の学び	5.02	5.40	5.62	5.85	6.08	97.50**	.07(中)	0<1,2<3<4
SC.深い学び	29.56	31.16	31.71	33.38	35.17	127.32**	.09(中)	0<1,2<3<4
SE1.自信	7.68	7.92	8.21	8.61	9.00	84.01**	.06(中)	0<1<2<3<4
SE2.達成感	7.19	7.58	7.97	8.38	8.80	114.29**	.09(中)	0<1<2<3<4
LO.汎用的能力	47.74	50.90	52.47	54.88	57.40	167.04**	.12(中)	0<1<2<3<4
P1.アイデンティティ	18.00	18.60	19.54	20.32	21.51	92.53**	.07(中)	0<1<2<3<4
P2.人生満足感	8.07	8.47	8.80	9.08	9.37	75.74**	.06(中)	0<1<2<3<4

\*\* p<.001



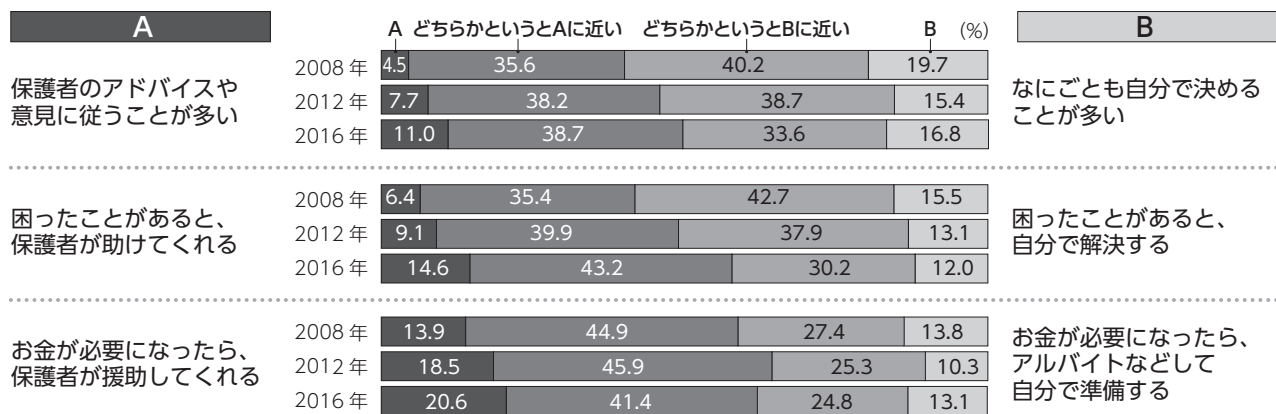
さらに、2008年の第1回調査から、2012年、そして2016年の第3回調査と回を経るにつれて、学生の学びへの受動性が高まっていること、自分で工夫するより教員に教えてもらいたい、学生生活について教員に指導してもらいたいという傾向が高まっていること、そして、保護者への依存度が高まっていることがデータから確認できる (図2-3)。

大学では、様々な「自律的・主体的学び」を促すための方策が採られており、アクティブラーニングの増加も確認できるのに、なぜ逆行するような結果になるのか。今回の結果から、非関与を肯定することはできないが、行き過ぎた関与 (過干渉・過剰保護) も、最終的に学生が卒業して社会生活を営むうえで望ましいとは言えないだろう。主体的に学び、心理的な発達を促し、社会へのトランジション課題を克服するための教育機関における「適度な関与」とはどのようなものか、それを個人とし

て組織としてどのように保障していくのか。疑問はつきないが、こうしたデータと経験とを重ねながら、一つ一つ応えていきたいと思う。

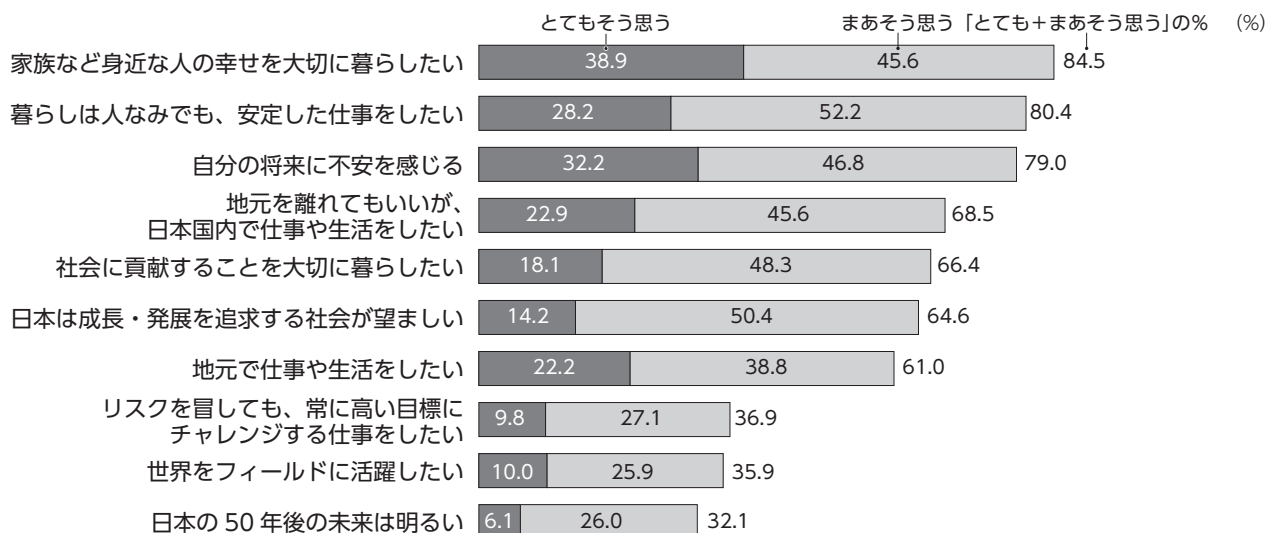
また、社会・就労観についての設問では、「自分の将来に不安を感じる」と回答した学生の多さ (79.0%) や、「日本の50年後の未来は明るい」と回答した学生の少なさ (32.1%) が示された (図2-4)。これからの社会を創造し、発展させていく若者が、将来をポジティブにイメージできていないことは大きな問題である。この「漠然とした不安」は、学校や社会へのエンゲージメントを低下させかねない。また、これまでとは違う意味での「個人主義」や「安定志向」、「内向き志向」を生み出しかねない。こうした状況を好転させるためには、高等教育機関はもちろん、社会全体がエンゲージメントを高めて、総掛かりで子どもたちに関与していくことが望まれる。

図2-3 保護者との関係



注) 全8項目のうち、3項目を抜粋して表示。

図2-4 社会・就労観



## 引用文献

- Astin, A. W., 1993, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Phenix, Arizona: ORYX Press.
- 畑野快・杉村和美・中間玲子・溝上慎一・都筑学 2014 「エリクソン心理社会的段階目録 (第5段階)12項目版の作成」『心理学研究』85(5)、482-487.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 2003 「主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討」『心理学研究』74(3)、276-281.
- Kuh, G.D., 2001, "Assessing what really matters to student learning: Inside the national survey of student engagement". *Change*, 33(3), 10-7.
- 小方直幸 2016 「『質の高い能動的な学び』を引き出すために教員の意識や教育プログラムの総体的な改善が不可欠」『Guideline』2016. 4・5、50-51.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T., 2005, *How College Affects Students*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Trowler, V., 2010, "Student engagement literature review". *The Higher Education Academy*, 1-70.
- 山田剛史 2013 「教員の教育力向上と学生の学習の連関に関する探索的検討－教員・学生の『学習観』に着目して－」『大学教育学会誌』35(1)、62-66.
- 山田剛史 2016 「他者との密接な関係性の中での最適な主体性の発揮が成長を促す」『Guideline』2016. 4・5、47-49.
- 山田剛史 2018 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18、印刷中.