

第6章 教育改善の取組の効果の検証

濱中義隆（国立教育政策研究所）

1. はじめに

本章の目的は、大学における教育改善のための各種プログラムの実施が、学生の学習行動、学生から見た大学教育への評価に対して、実際のところ、どの程度影響を及ぼしているのかを検証することである。具体的には、「大学における教育内容等の改革状況調査（平成 25 年度）」（以下、「改革状況調査」とする）で取り上げられている様々な取組のうち、どのような取組が、学生の自律的な学習行動を促進するのか、あるいは大学教育に対する評価（満足）を高めるのかについて、国立教育政策研究所が平成 25（2013）年度に実施した「大学生の学習状況に関する調査」を用いて明らかにする。個人レベルの調査である国研調査のデータを併せて用いることにより、学生の個人的特性をコントロールしつつ、各種の教育改革プログラムの実施が、環境的要因として学生の学習行動等に効果を有するかどうかを検討することを試みる。

2. 「大学生の学習状況に関する調査」（国研調査）の概要

国立教育政策研究所高等教育研究部では、当研究所のプロジェクト研究「大学生の学習実態に関する調査研究」の一環として、「大学生の学習状況に関する調査」（以下、「国研調査」とする）を 2013 年 12 月から 2014 年の 1 月にかけて実施した¹。同調査は、全国の国公私立大学（昼間部）の学生を対象に、前年度の在籍学生数に応じて第一次抽出単位として対象学部（200 学部）を確率比例抽出し、一抽出単位（対象学部）あたり 12 名の学生の無作為抽出を各対象学部に依頼する方法で実施した。153 大学 200 学部の学生 2400 名に調査票を配布し、最終的に 134 大学 171 学部の 1649 名から有効回答を得た（有効回答率 68.7%）。サンプルサイズ自体は大規模とは言い難いが、全国の大学生を対象にした無作為抽出による調査であること、回収率が同種の調査としては比較的良好であることから、全国的な状況を正確に把握するのに適したデータであると言って良いだろう。

国研調査の回答者のうち、改革状況調査の学部別データとマージ可能であったのは、133 大学 170 学部の学生 1635 名であった。本章ではこの 1635 名のデータを用いて分析を行う。

3. 分析に使用した変数と分析方法

中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（平成 24 年 8 月）では、今後の成熟社会において求められる能力として、「答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力等の認知的能力」、「総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力」等々を挙げ、これらを予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる「学士力」として定義した上で、こうした「学士力」を育むためには、学生の主体的学修を促す学士課程教育の質的転換が必要であるとしている。同時に、学生の主体的な学修時間の不足を現状の問題点であると指摘し、質的転換の好循環を作り出す始点として、教育課程の体系化、組織的な教育の実施、授業計画（シラバス）の充実などの諸方策と並んで学修時間の増加・確保を進めることが必要とした。そこで本章では様々な教育改善の取組が学生の主体的学修を促しているのか、「学士力」の涵養の観点から重要と考えられているのかを検証するため、以下のように分析に使用する変数を設定した。

(1) 従属変数-教育改善のための取組の効果

上述の通り、学生の主体的な学修時間の確保・増大が政策的にも課題となっていることから、教育改革の成果を表す指標（従属変数）として、「授業の予習・復習、課題など」に費やす時間と、「大学の授業とは関係ない自主的な学習」の時間を用いる。国研調査では、いずれも「0 時間」、「1～5 時間」、「6～10 時間」、「11～15 時間」、「16～20 時間」、「21～25 時間」、「26～30 時間」、「31 時間以上」の 8 つのカテゴリを用いて尋ねているが、各カテゴリの中間値を割り当てて²、量的変数として扱った。

さらに、「学士力」の獲得にとって学生が大学教育を有用なものとして捉えているかとの観点から、「専門分野に関連する知識・理解」、「幅広い知識、ものの見方」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」など、9 つの能力の形成にとって授業の経験が役に立ったと思うか（「1. 役立っていない」～「4. 役に立っている」の 4 段階尺度）、またそれらの項目について現時点での自分の実力は十分だと思うか（「1. 不十分」～「4. 十分」の 4 段階尺度）について尋ねた質問を用いる。能力形成において授業の経験が役に立っていると感じているか否かは、学生から見た大学教育の有用性に対する評価であり、また、授業経験等に対するある種の満足度を表していると捉えることができる。自分の実力に関しても、あくまで自己評価であるため実体としての能力（アウトカム）を正確に測定しているわけではないにしても、大学教育における何らかの経験と関連するものであるならば、そうした自己評

価は大学教育の成果の一端を現していると考えられるだろう。

(2)独立変数-教育改善のための取組の実施状況

上記の従属変数に影響を及ぼす大学教育改革の取組として、「大学における教育内容等の改革状況調査」の「2. 教育内容の改善の状況」、「3. 教育方法の改善の状況」のうち、学部単位での回答が得られており、かつ、全ての所属学生に関係する項目である、「2-A カリキュラム編成上の工夫」、「2-C キャリア教育（教育課程内）」、「3-D-2 初年次教育」、「3-E シラバスの作成状況（記載項目）」、「3-F GPA の活用」、「3-I 学生の学習成果の把握」の各項目を取り上げる。同調査では、その他にも「2-E 学外学修プログラム」（海外留学、ボランティアなど）、「3-D-1 高校での履修状況への配慮」など、学生の学習時間や学習への態度に働きかけることを意図した項目が含まれているけれども、対象者が一部の学生に限定される場合が多い（希望者のみ、特定の条件に該当する者のみ等を対象とする）と考えられるため本章での検討対象には含めなかった。

以下、取組の実施状況の確認も兼ねて、分析に使用する各項目（独立変数）を列挙する。なお、表の右端の数値は、国研調査の対象学生のうち、その取組を経験した学生の比率（経験率）を算出したものである³。

表 1 「2-A カリキュラム編成上の工夫」の実施状況

	経験率
a.カリキュラムの体系性を明らかにする等の観点からの検討の実施と検討結果の反映を行っている	71.1%
b.教養教育と専門教育の連携に関する検討の実施と検討結果の反映を行っている	44.1%
c.ナンバリングを実施している	15.9%
d.履修系統図(カリキュラムマップ、カリキュラムチャート)を活用している	49.3%
e.履修モデルを活用して学生への履修指導を実施している	58.8%
f.シラバスの作成に当たり、内容を担当教員以外が検討・修正する機会を設定している	51.7%
g.カリキュラム編成に当たり、能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている	53.2%
h.カリキュラム編成に当たり、大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している	70.4%
i.カリキュラム編成に当たり、日本学術会議が作成している分野別の教育課程編成上の参照基準を活用している	5.4%
j.異なる授業科目で教える内容が重複するのを避けるため、教員間で、授業科目の内容の調整を行っている	41.7%
k.その他のカリキュラム編成上の工夫を実施している	13.1%

表 2 「2-C キャリア教育（教育課程内）」の実施状況

	経験率
a. 勤労観・職業観の育成を目的とした特別講義等の開設	77.4%
b. 今後の将来の設計を目的とした授業科目の開設	68.2%
c. コミュニケーション能力、課題発見・解決能力、論理的思考力等の能力の育成を目的とした授業科目の開設	75.1%
d. 社会や経済の仕組み、消費生活の安定・向上に関する知識の獲得・修得を目的とした授業科目の開設	47.8%
e. 労働者としての権利・義務等、労働法制上の知識の獲得・修得を目的とした授業科目の開設	37.2%
f. インターンシップを取り入れた授業科目の開設	71.4%
g. 資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設	65.7%
h. 企業関係者、OB、OG等の講演等の実施	68.1%
i. 教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価	30.2%
j. 女性の多様なキャリアを意識したもの等、男女共同参画の視点を踏まえたキャリア教育	21.3%
k. 大学と企業等とで連携して実施する、企業の課題解決や製品開発等を題材とした授業科目の開設（PBL の実施）	25.8%
l. 社会人等に対するリカレント教育を目的とした授業科目の開設	7.7%
m. その他	4.6%

表 3 「3-D-2 初年次教育」の実施状況

	経験率
a. レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム	65.6%
b. ノートの取り方に関するプログラム	46.8%
c. プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身につけるためのプログラム	61.8%
d. 学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム	62.6%
e. 論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム	47.2%
f. 将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向づけのためのプログラム	52.1%
g. 社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観育成のためのプログラム	23.9%
h. メンタルヘルス等、精神的・肉体的健康の保持に関するプログラム	14.9%
i. 学生生活における時間管理や学修習慣を身につけるためのプログラム	36.5%
j. 大学内の教育資源（図書館を含む）の活用方法を身につけるためのプログラム	47.2%
k. 自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム	22.9%
l. その他	2.6%

※調査票では「初年次教育」の実施状況について、「全ての学生が受講することとしているもの」、「一部の学生の身が受講することとしているもの」を区別して尋ねているが、ここでは全ての学生が受講する場合のみ実施しているとして経験率を算出している。

表 4 「3-E シラバスの作成状況（記載項目）」の実施状況

	経験率
a. 人材養成の目的もしくは学位授与の方針と当該授業科目の関連	18.6%
b. 授業における学修の到達目標	95.2%
c. 当該授業科目の教育課程内の位置づけや水準を表す数字や記号	11.0%
d. 各回の授業の詳細な内容	92.2%
e. 授業期間を通して課される課題（試験やレポート等）の内容	44.6%
f. 準備学修に関する具体的な指示	63.9%
g. 準備学修に必要な学修時間の目安	9.3%
h. 課題（試験やレポート等）に対するフィードバックを行うこと	7.9%

表 5 「3-F GPA の活用」の実施状況

	経験率
a.進級判定の基準として活用している	2.3%
b.卒業(修了)判定の基準として活用している	5.3%
c.退学勧告の基準として活用している	3.0%
d.大学院入試の選抜基準として活用している	19.0%
e.早期卒業(修了)や大学院への早期入学の基準として活用している	14.4%
f.学生に対する個別の学修指導に活用している	52.6%
g.奨学金や授業料免除対象者の選定基準として活用している	60.7%
h.GPAに応じた履修上限単位数の設定を行っている	17.7%
i.授業科目の履修者に求められる成績水準(ベンチマーク)を示すために活用している	2.9%
j.各教員間、もしくは各授業科目間の成績評価基準の平準化のために活用している	6.2%
k.その他	16.5%

表 6 「3-I 学生の学習成果の把握」の実施状況

	経験率
a 外部の標準化されたテスト等による学修成果の調査・測定(アセスメントテスト等)	27.0%
b.学生の学修経験等を問うアンケート調査(学修行動調査等)	17.7%
c.学修評価の観点・基準を定めたルーブリック	3.3%
d.学修ポートフォリオ	16.2%
e.その他	4.3%

表中に斜体で示した項目は、当該取組の経験率が極めて少ない、反対にほとんど全ての学生が経験している項目である(いずれも10%を基準に判断)。こうした取組を以下の分析に含めると、当該取組の効果であるのか、特定の大学・学部の影響であるかが判別できなくなるため、次節以降の分析では検討の対象外とした⁴。むしろそうした取組が有効でないということを示すものではない。

4. 分析方法・手順

本章における分析のように、個人レベルのデータと機関レベルでのデータを合併したデータセットに対しては、近年ではマルチレベル分析を用いることが定番である。しかし、今回の分析では、どの変数(教育改善の取組)が学習時間の増加等に対して有効であるかを事前に仮説(モデル)として設定することが困難であることから、各種の取組の有無(ダミー変数)を独立変数としたステップワイズ法による重回帰分析(OLS)を以下の手順で行い、統計的に有意な効果を及ぼす取組を探索的に発見する方針を採った。

ステップ1：初めに、学生の基本的な属性として、学年、性別、専攻分野、入試偏差値のみを独立変数とする重回帰分析を行う⁵。上記の変数のうち、専攻分野(所属学科の学科系

統)、入試偏差値は基本的には個人ではなく機関の属性であると考えられるけれども、同時にどのような専攻分野を選択するかには本人の将来展望などの個人的志向が反映されているはずであるし、入試偏差値に関しても、当該学生の基礎学力に関するおおよその推定値とみなすことができるから、属性的要因として扱っている。

ステップ2：続いて、ステップワイズ法により、表1から表6に示した項目のうち斜体で示したものを除いた41種類の取組の有無をダミー変数として独立変数に追加し、統計的に有意な効果を及ぼす取組を探索する。当該学部に関連する全学生に関わる取組が有意な効果を持つことが示せるならば、それらの取組は環境的要因としてその学部に関連する学生の学習時間等の平均値を（実施していない学部に比べて）押し上げているとみなすことができるだろう。

ステップ3：最後に、学生個人レベルでの学習に対する態度・構えとして、「卒業後にやりたいことは決まっている」、「興味がわからない授業でもきちんと出席する」、「なるべく良い成績をとるようにしている」の3つの項目を独立変数に追加する。いずれも「1.まったくあてはまらない」～「4.よくあてはまる」の4段階尺度をそのまま点数化して利用した。もし、これらの変数を追加することにより、ステップ2で有意な効果を有していた取組の偏回帰係数が有意でなくなるならば、それらの取組は学生の学習に対する態度・構えを媒介して学習時間や大学教育に対する評価に影響を及ぼしていたのだと解釈できる。あるいは個人レベルでの態度・構えとは独立に学習時間等に影響を及ぼしているを見なせるのかを検討する。

5. 分析結果

(1) 学生の主体的な学習時間の規定要因

図1に示すように、学生の主体的な学習時間は、「授業に関連した予習・復習、課題など」

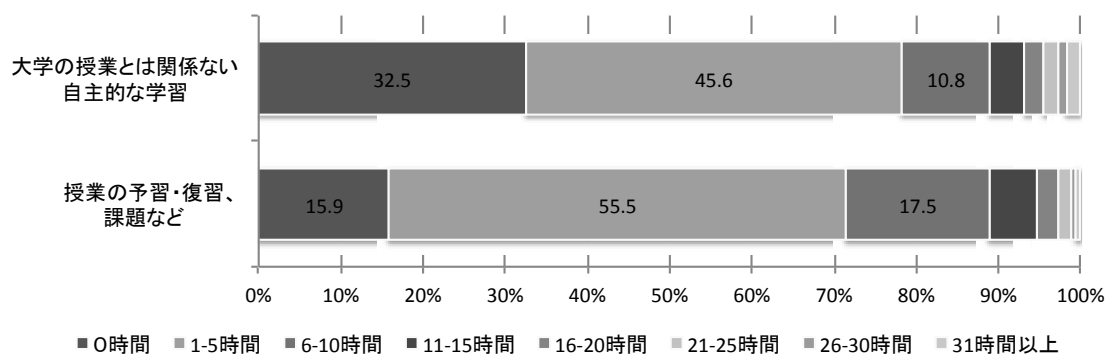


図1 学生の主体的な学習時間の分布（全学年）

の時間、「大学の授業とは関係ない自主的な学習」の時間ともに、一週間当たり「1～5時間」とする者が最も多く、時間が長くなるにつれ該当者が少なくなる。そのため、各カテゴリの中間値を割り当てた値をそのまま従属変数として使用すると、いわゆる右に裾を引いた偏った分布となり回帰分析を行う上では具合が悪い。そこで、やや便宜的に過ぎるきらいはあるけれども、各カテゴリの中間値を対数変換し⁶、分布を補正してから重回帰分析を行った。

分析の結果は表7に示した。初めに学生の属性的要因による影響（ステップ1）を確認しておこう。専攻分野については、基準となる「社会科学」に対して、「人文科学」、「理・工・農」、「保健」、「その他」で「授業に関連した予習・復習の時間」が長く、反対に「理・工・農」、「保健」、「教育・家政」で「大学の授業とは関連のない自主的な学習の時間」が短くなっている。学年による学習時間の違いも明瞭であり、授業の予習・復習等の時間は、1年生に比べて、3年生、4年生で有意に短く、反対に授業に関係のない学習の時間は、学年が上がるにつれて長くなっている（ただし4年生は3年生よりやや短い）。むしろこの結果は3年生、4年生になると履修している授業科目数が1年生に比べて少なく、そのため予習・復習の時間も短くなるからであろう。同時に3年生の後期ともなると、就職、資格取得、大学院進学等に向けて自主的な学習を行う学生が増えてくることも分かる。その

表 7 学生の主体的な学習時間の規定要因（重回帰分析）

		予習・復習の時間			授業に関係ない自主的な学習の時間		
		ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ1	ステップ2	ステップ3
		b	b	b	b	b	b
専攻分野	人文	.156 *	.122	.090	.018	-.006	-.033
	社会(基準)	-	-	-	-	-	-
	理・工・農	.310 **	.325 **	.300 **	-.266 **	-.263 **	-.252 **
	保健	.522 **	.505 **	.402 **	-.213 +	-.225 *	-.366 **
	教育・家政	.021	.019	-.049	-.221 *	-.223 *	-.324 **
	その他	.252 *	.204 *	.191 +	-.030	-.037	-.032
性別	男子(基準)	-	-	-	-	-	-
	女子	.047	.055	.028	-.264 **	-.261 **	-.244 **
学年	1年生(基準)	-	-	-	-	-	-
	2年生	-.058	-.052	-.021	.215 *	.216 *	.244 **
	3年生	-.136 +	-.139 *	-.135 *	.476 **	.472 **	.453 **
	4年生	-.742 **	-.744 **	-.745 **	.392 **	.392 **	.316 **
	5・6年生	.133	.137	.125	.951 **	.944 **	.840 **
	入試偏差値	.007 *	.006 *	.008 **	.005	.004	.006
教育改革の取り組み	学生の学修経験等を問うアンケート調査(学修行動調査等)		.189 **	.202 **		.194 *	.198 *
	ナンバリングを実施		.157 *	.127 +			
学習に対する態度・構え	卒業後にやりたいことは決まっている			.083 **			.274 **
	興味がわかない授業でもきちんと出席			.109 **			.001
	なるべく良い成績をとる			.150 **			.138 **
	切片	.853 **	.816 **	-.313	.503 *	.491 *	-.785 **
調整済み決定係数		.131	.139	.173	.043	.046	.090
F値		21.714 **	19.848 **	20.836 **	7.137 **	7.052 **	10.959 **
ケース数		1513	1513	1513	1507	1507	1507

** : p<.01, * : p<.05, + : p<.10

他、授業の予習・復習等に対しては入試偏差値がプラスの影響を（すなわち入試の選抜性の高い大学の方が、学習時間が長い）、授業に関係ない自主的な学習に対しては女子がマイナスの影響を及ぼしている。

教育改善の取組の実施の有無を分析に加えたステップ2を見ると、合計41個の取組のうち、学習時間に対して有意な影響を及ぼしているのは、「学生の学習経験等を問うアンケート調査（学修行動調査等）」（課程を通じた学習成果の把握）を実施、「ナンバリングを実施している」（カリキュラム編成上の工夫）の2つのみであった（「ナンバリング」は授業の予習・復習に対してのみ）。

「学生の学修経験等を問うアンケート調査」の実施が、授業の予習・復習等の時間に対しても、授業と関係のない自主的な学習の時間に対してもプラスの効果を有しているという結果は、こうした調査を定期的実施することが主体的な学習の必要性を学生に意識させることに繋がっていると解釈できるのであれば、かなり興味深い結果である。もっとも、教育改革の取組の有無を追加したことによる調整済み決定係数の上昇は0.01未満であり、統計的に有意な効果を及ぼしているとはいえ、その効果の大きさはかなり小さいことに注意が必要である。

主体的な学習時間を増加させる要因としては、環境的要因としての教育改善の取組の有無よりも、個々の学生間での学習に対する態度・構えの違いの方がはるかに大きい（ステップ3）。「卒業後にやりたいことが決まっている」、「なるべく良い成績をとるようにしている」は授業の予習・復習等の時間、授業と関係のない自主的な学習の時間の双方に対して、「興味がわからない授業でもきちんと出席する」は授業の予習・復習等の時間に対して、プラスの効果を有している。

(2) 学生から見た大学教育に対する評価の規定要因

国研調査では、図2及び図3に示した9つの能力の獲得に対して、授業の経験は役に立ったと思うか、また、現時点での自分の実力は十分であると思うかを尋ねている。図2が示すように「役に立った」と思うかについては、「外国語の力」を除く全ての項目において授業の経験が「役立っている」、「やや役立っている」と回答した学生が半数を超えている。

項目ごとの傾向を大まかに述べるならば、「専門分野に関連する知識・経験」、「専門分野の基礎となるような理論的知識・理解」、「将来の職業に関連する知識や技能」といった自身の専攻分野に直接的に関連する知識の修得に対して授業の経験が役に立ったと考える学

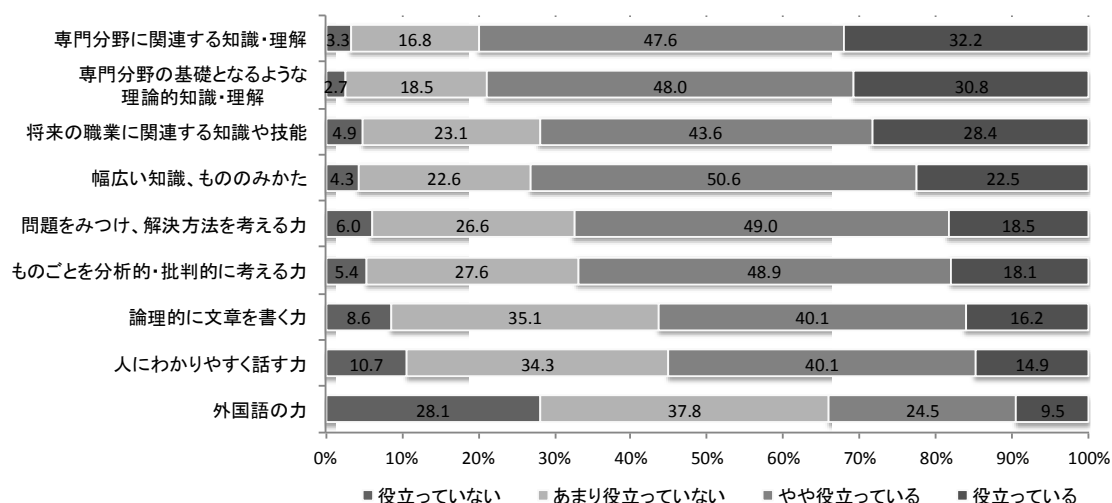


図 2 授業の経験は能力形成に役に立ったか

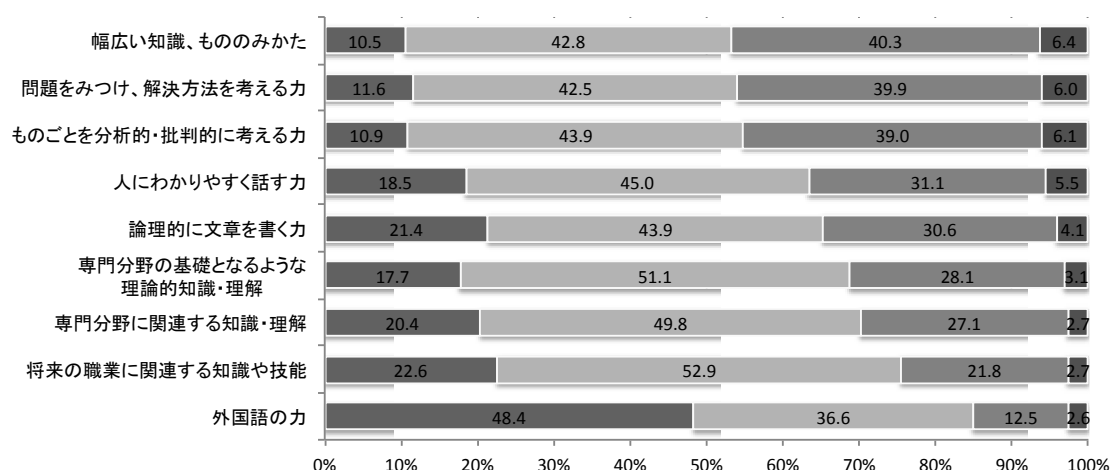


図 3 自分の実力は十分か

生が多く、次いで「幅広い知識、ものの見方」、「問題を見つけ、解決方法を考える力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」など汎用的能力が続く。「論理的に文章を書く力」、「人にわかりやすく話す力」といったコミュニケーション力は、上記の汎用的能力3項目よりも、役に立ったとする学生がやや少なくなっている。

一方、「自分の実力」について「十分」と思うかどうかについては（図3）、「役に立ったか」とは順番が異なり、「幅広い知識、ものの見方」など汎用的能力3項目で「十分」、「やや十分」とする学生が最も多く、次いで「人にわかりやすく話す力」などコミュニケーション力に対する自己評価が高い。専攻分野における専門的知識の修得に対しては授業の経験は役に立っているとした学生が最も多いにもかかわらず、自分の実力は「不十分」とす

る学生が多くなっている。なお、「外国語の力」に関しては授業の役立ち度、自分の実力ともに低い評価となっている。

さて、以下では授業の経験が役に立ったか、自分の実力は十分であるかを従属変数とする重回帰分析を行うわけであるが、個別の項目について逐一、分析を行うことは煩雑に過ぎるため、初めに因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、変数の縮約ならびに各人の因子スコアの算出を試みた。なお、「外国語の力」は他の項目と傾向が異なることが明らかであるため、分析から除外して8変数による因子分析を行った。結果は、表8に示し通りである。

授業の経験の役立ち度、自分の実力ともに、図2及び図3に示した各項目に対する回答傾向から予測されるように、「専門的知識」、「汎用的能力」、「コミュニケーション力」の3つの因子が抽出した⁷。専門的知識・技能あるいは課題発見・問題解決力、批判的思考力、幅広い視野といった能力とは別次元としてコミュニケーション力を想定することには異論があるかも知れない。ただし、図3で示したように、学生たちの間では「人にわかりやすく話す力」、「論理的に文章を書く力」について自分の実力が汎用的能力に比べても不十分だと考える者がやや多くなっており、汎用的能力一般とは異なる、「スキルとしての」コミュニケーション力として認識されていると考えてよいだろう。

以下、この因子分析から得られた各人の因子スコアを従属変数として、学習時間の分析と同様の重回帰分析を行い、教育改善の取組の効果を検討した。

表8 「授業の役立ち度」、「自分の実力」の因子分析（プロマックス回転）

	授業の役立ち度			自分の実力		
	因子1 専門的知識	因子2 汎用的能力	因子3 コミュニケーション力	因子1 専門的知識	因子2 汎用的能力	因子3 コミュニケーション力
専門分野に関連する知識・理解	.905	-.009	-.017	.931	-.046	-.047
専門分野の基礎となるような 理論的知識・理解	.821	.017	.000	.758	.064	-.001
将来の職業に関連する知識や技能	.675	.008	.025	.715	.010	.057
問題を見つけ、解決方法を考える力	.000	.846	-.007	-.053	.862	-.013
ものごとを分析的・批判的に考える力	-.043	.800	.011	-.003	.750	-.004
幅広い知識、もののみかた	.085	.647	.009	.111	.605	.040
人にわかりやすく話す力	.013	-.052	.972	-.030	-.035	.925
論理的に文章を書く力	-.016	.284	.503	.083	.213	.418
回転後の負荷量平方和	2.559	2.948	2.277	2.912	3.021	2.245
因子間相関	因子1	因子2	因子3	因子1	因子2	因子3
因子1	1	.478	.309	1	.604	.442
因子2		1	.634		1	.636
因子3			1			1

①専門的知識

表9には、「専門的知識」（第1因子）について、授業の経験の役立ち度、自分の実力に対する規定要因分析の結果を示した。属性的要因のみによる分析結果（ステップ1）を見ると、授業の役立ち度と自分の実力では、規定要因が全く異なることが分かる。授業の役立ち度は、専攻分野による影響が大きく、基準の「社会科学」に対して「保健」、「教育・家政」、「理・工・農」が有意に高い。専門的職業との結びつきの強い分野において専門的知識の修得に対する授業の役立ち度が高いと捉えられている。ところが自分の実力に対する専攻分野の影響は小さい。「教育・家政」のみ5%水準で有意に高いという結果が得られ

表9 「専門的知識」（第1因子）の規定要因：重回帰分析

		授業の役立ち度			自分の実力		
		ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ1	ステップ2	ステップ3
		b	b	b	b	b	b
専攻分野	人文科学	.034	.025	-.005	.145 +	.106	.081
	社会科学(基準)	-	-	-	-	-	-
	理・工・農	.225 **	.197 **	.189 **	-.113 +	-.076	-.082
	保健	.795 **	.782 **	.632 **	.007	-.016	-.115
	教育・家政	.424 **	.458 **	.341 **	.179 *	.157 +	.089
	その他	.042	.001	-.001	-.018	-.069	-.058
性別	男子(基準)	-	-	-	-	-	-
	女子	.094 +	.093 +	.070	-.140 **	-.133 **	-.136 **
学年	1年生(基準)	-	-	-	-	-	-
	2年生	-.007	-.015	.024	.244 **	.234 **	.261 **
	3年生	.094	.078	.066	.521 **	.517 **	.512 **
	4年生	.092	.085	.048	.505 **	.503 **	.473 **
	5・6年生	.332 *	.265	.200	.847 **	.830 **	.765 **
	入試偏差値	.004	.002	.004	-.008 **	-.006 *	-.005 +
	教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価		.225 **	.228 **			
授業期間を通して課される課題(試験やレポート等)の内容(シラバス)		-.147 **	-.122 **				
学生生活における時間管理や学習習慣を身につけるためのプログラム		-.200 **	-.161 **				
学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム		.146 **	.111 *				
大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している		-.151 **	-.148 **				
能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている		.109 *	.068				
自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム					.162 **	.160 **	
オンパリングを実施					.167 **	.141 *	
資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設					.123 *	.100 +	
学習に対する	卒業後にやりたいことは決まっている		.205 **			.162 **	
態度・構え	興味がわかない授業でもきちんと出席		.119 **			.016	
	なるべく良い成績をとる		.200 **			.161 **	
切片		-.510 **	-.365 *	-.2051 **	.128	-.136	-.1167 **
調整済み決定係数		.090	.109	.200	.067	.077	.119
ケース数		1487	1487	1487	1467	1467	1467
F値		14.43 **	11.68 **	19.536 **	10.544 **	9.747 **	12.631 **

** : p<.01, * : p<.05, + : p<.10

ているが、ステップ2、ステップ3では有意ではなくなっていて、それほど大きな差があるわけではない。

一方、自分の実力に対しては学年による影響が大きい。基準の1年生に対して2年生以上はいずれも有意に高く、偏回帰係数を比べると（4年生を除き）学年が高くなるほど大きくなっていて、学年の進行とともに学生は自身の成長を実感していることが窺える。反対に、授業の役立ち度に対する認識には学年による差はほとんどない。

また性別、入試偏差値による影響は、自分の実力に対してのみ有意であり、女子、入試偏差値ともにマイナスの影響を及ぼしている。

教育改善の取組状況を独立変数に加えたステップ2の結果を見ると、授業の役立ち度に対して6項目、自分の実力に対して3項目が有意な効果を有している。

授業の役立ち度に対しては、「教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価」（キャリア教育）、「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」（初年次教育）、「カリキュラム編成に当たり、能動的学修（アクティブ・ラーニング）を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている」（カリキュラム編成上の工夫）が有意なプラスの効果を有している。その一方で「授業期間を通して課される課題（試験やレポート等）の内容」（シラバスの記載項目）、「学生生活における時間管理や学習習慣を身につけるためのプログラム」（初年次教育）、「カリキュラム編成に当たり、大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している」（カリキュラム編成上の工夫）は、マイナスの影響を及ぼしているとの結果を得た。

試験・レポート等の内容や学位授与方針とカリキュラムの整合性のように、教員側から一方的に押し付けられる項目については、学生の満足感、達成感を引き上げることには繋がらないということであろうか。また、時間管理や学習習慣を身につけるためのプログラムの実施は、それ自体がマイナスの効果を有するというよりも、そもそもそうしたプログラムを実施せざるを得ない大学・学部では、学問的な授業の役立ち度を学生に実感させる以前の困難が存在すると解釈した方が適切だと思われる。

一方、専門的知識に関する自分の実力の自己評価に影響を及ぼしているのは、「自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム」（初年次教育）、「ナンバリングを実施」（カリキュラム編成上の工夫）、「資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設」（キャリア教育）の3つであった。ただし、いずれもどのような因果関係により自己評価を高めているのかは判然としない項目である。

学生個人の学習に対する態度・構えに関する変数を追加しても（ステップ3）、属性的要因の影響、教育改善の取組の効果はほとんど変化しない。授業の役立ち度、自分の実力に対する自己評価ともに、学習に対する態度・構えの影響は、教育改善の取組による効果よりも、はるかに大きいことが決定係数の変化からも分かる。自分の実力に対して「興味がない時授業でもきちんと出席する」のみ有意な影響を及ぼしていないが、「卒業後にやりたいことは決まっている」、「なるべく良い成績をとるようにしている」は授業の役立ち度、自分の実力ともに有意なプラスの影響を有している。

②汎用的能力

「幅広い知識、ものの見方」、「問題を見つけ、解決方法を考える力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」に関わる汎用的能力（第2因子）の分析結果は表10に示した。

汎用的能力の獲得に対する授業の役立ち度に影響を及ぼす要因は、先ほどの専門的知識（第1因子）に関する分析結果とは大きく異なる。専攻分野の影響を見ると、基準の社会科学に対して、「人文科学」、「その他」で有意に高い。幅広い知識やものごとを分析的・批判的に考える力といった能力の涵養が、人文科学や学際性をその特徴とする「その他」分野の学問的特徴を表していると考えれば納得できる結果である。

汎用的能力の獲得に対する授業の役立ち度は3年生、4年生で有意に高く、学年間の差が見られなかった専門的知識修得に対する役立ち度の分析結果と対照的である。講義中心の1・2年生の授業とは異なり、学年が上がると、演習等において「問題を見つけ、解決方法を考える力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」を意識する機会が多くなることもその要因として考えられよう。

一方、汎用的能力に関する自己評価では、「保健」、「教育・家政」、「理・工・農」といった分野の学生の方が、「社会科学」、「人文科学」、「その他」の学生よりも高いと判断している。これまた専門的知識の実力とは反対に、汎用的能力の自己評価では学年による差異がほとんどない。講義や教科書等を通じて積み上げ型で身に付けることを前提とした専門的知識とは異なり、「幅広い知識、ものの見方」、「問題を見つけ、解決方法を考える力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」などに対して自己評価が高い学生は、元々自身の能力を高く評価しがちだということになるだろうか。

表 10 「汎用的能力」(第2因子)の規定要因：重回帰分析

		授業の役立ち度			自分の実力		
		ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ1	ステップ2	ステップ3
		b	b	b	b	b	b
専攻分野	人文科学	.250 **	.309 **	.271 **	.034	.025	-.005
	社会科学(基準)	-	-	-	-	-	-
	理・工・農	-.014	-.013	-.036	.225 **	.197 **	.189 **
	保健	.076	.016	-.104	.795 **	.782 **	.632 **
	教育・家政	.055	.112	.020	.424 **	.458 **	.341 **
	その他	.244 *	.218 *	.202 *	.042	.001	-.001
性別	男子(基準)	-	-	-	-	-	-
	女子	-.031	-.041	-.064	.094 +	.093 +	.070
学年	1年生(基準)	-	-	-	-	-	-
	2年生	.074	.087	.119 +	-.007	-.015	.024
	3年生	.215 **	.201 **	.195 **	.094	.078	.066
	4年生	.328 **	.325 **	.299 **	.092	.085	.048
	5・6年生	.316 +	.296 +	.249	.332 *	.265	.200
	基礎学力	入試偏差値	-.004	-.006 +	-.005	.004	.002
教育改善の取組	教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価		.262 **	.270 **		.225 **	.228 **
	授業期間を通して課される課題(試験やレポート等)の内容(シラバス)		-.143 **	-.117 *		-.147 **	-.122 **
	学生生活における時間管理や学習習慣を身につけるためのプログラム		-.269 **	-.226 **		-.200 **	-.161 **
	学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム		.311 **	.288 **		.146 **	.111 *
	大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している					-.151 **	-.148 **
	能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている					.109 *	.068
	カリキュラムの体系性を明らかにする等の観点からの検討の実施と検討結果の反映を行っている		.172 **	.145 **			
	プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身につけるためのプログラム		.354 **	.288 **			
	レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム		-.280 **	-.257 **			
	将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向づけのためのプログラム		-.149 *	-.141 *			
	資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設		-.121 *	-.148 **			
	学習に対する態度・構え	卒業後にやりたいことは決まっている			.151 **		
興味がわからない授業でもきちんと出席				.107 **			.119 **
なるべく良い成績をとる				.161 **			.200 **
切片		-.010	-.030	-.1308 **	-.510 **	-.365 *	-2.051 **
調整済み決定係数		.023	.059	.116	.090	.109	.200
ケース数		1487	1487	1487	1487	1487	1487
F値		4.25 **	5.631 **	9.746 **	14.43 **	11.68 **	19.536 **

**：p<.01, *：p<.05, +：p<.10

教育改善の取組状況を追加したステップ2の結果を見ると、授業の役立ち度に対して9項目、自分の実力に対して6項目が有意な効果を有するとの結果となった。

授業の役立ち度に対する9項目のうち、「教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価」(+),「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」(+),「授業期間を通して課される課題(試験やレポート等)の内容」(-),「学生生活における時間管理や学習習慣を身につけるためのプログラム」(-)の4項

目については専門的知識（第1因子）に対する役立ち度の分析と符号を含めて同じ結果であった。この他に「カリキュラムの体系性を明らかにする等の観点からの検討の実施と検討結果の反映を行っている」（カリキュラム編成上の工夫）、「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身につけるためのプログラム」（初年次教育）がプラスの効果を、「レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム」（初年次教育）、「将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ、方向づけのためのプログラム」（キャリア教育）、「資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設」（キャリア教育）がマイナスの効果をもつと結果が得られた。

汎用的能力の獲得に対する授業の役立ち度は、人文科学において高いことに象徴されるように、必ずしも将来の職業キャリアに直結した知識・技能の獲得との関連で学生は評価をしているのではないのだと考えれば、職業選択や進路選択に対する動機づけのためのプログラム、資格取得・就職対策等を目的とする科目の開設がマイナスの効果をもつことも理解できよう。口頭発表の技法を身につけるためのプログラムがプラスの効果をもつものに対して、レポート・論文の書き方等のプログラムがマイナスの効果をもつというのは、やや腑に落ちないが、初年次教育においてこれらは同時に行われることが多いため、多重共線性により符号が逆転してしまっている可能性があるかも知れない⁸。

汎用的能力に関する自分の実力の自己評価に対して有意な効果をもたらす6項目のうち、4項目までは、授業の役立ち度に対して有意な影響を与えている項目と符号を含めて同じであった。「教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価」（+）、「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」（+）、「授業期間を通して課される課題（試験やレポート等）の内容」（-）、「学生生活における時間管理や学習習慣を身につけるためのプログラム」（-）の4項目である。

この他に、「カリキュラム編成に当たり、大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している」がマイナスの影響を、「カリキュラム編成に当たり、能動的学修（アクティブ・ラーニング）を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている」がプラスの影響を及ぼしている。

専門的知識の実力に関する自己評価とは異なり、汎用的能力では、授業の役立ち度を規定する要因と自分の実力を規定する要因がかなりの程度一致していることは興味深い。専門的知識の修得に関しては試験等によって客観的に測定可能であるのに対して、汎用的能力は本人にとっても正確な把握が難しいことがその一因になっているのではないかと考え

られる。それゆえ授業等での経験が自身の能力の自己評価にも反映されているかのような結果となっているのではないだろうか。

学習に対する態度・構えを追加すると（ステップ3）、「卒業後にやりたいことは決まっている」他、いずれの変数も有意な影響を及ぼすことが分かるしかし、ここでもこれまで説明した属性的要因の影響、各種の取組の効果にはほとんど変化はなかった。唯一、自分の実力に対するアクティブラーニングの効果が5%水準で有意で無くなったのみである。教育改善の各種の取組は、学生の個人的な特性をコントロールしても、大学・学部全体の環境的要因として、授業の役立ち度、自分の実力の自己評価の平均点を引き上げていると見て良いだろう。

③コミュニケーション力

最後に「コミュニケーション力」（第3因子）に対する分析結果についてである（表11）。授業の役立ち度、自分の実力ともに、属性的要因からの影響は汎用的能力（第2因子）に対する分析と類似の結果になっている。

表 11 コミュニケーション力（第3因子）の規定要因：重回帰分析

		授業の役立ち度			自分の実力		
		ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ1	ステップ2	ステップ3
専攻分野	人文科学	.271 **	.259 **	.237 **	.186 *	.169 *	.157 *
	社会科学(基準)	-	-	-	-	-	-
	理・工・農	-.211 **	-.220 **	-.227 **	-.151 *	-.170 *	-.160 *
	保健	-.042	-.053	-.145 +	-.018	-.062	-.118
	教育・家政 その他	.037 .204 *	.012 .192 +	-.048 .184 +	.002 .143	-.019 .132	-.062 .141
性別	男子(基準)	-	-	-	-	-	-
	女子	.044	.039	.029	-.169 **	-.174 **	-.155 **
学年	1年生(基準)	-	-	-	-	-	-
	2年生	.029	.028	.048	.114	.112	.118 +
	3年生	.114	.115	.105	.299 **	.302 **	.285 **
	4年生	.276 **	.281 **	.254 **	.370 **	.376 **	.327 **
	5・6年生	-.075	-.108	-.152	.213	.187	.124
基礎学力	入試偏差値	-.009 **	-.008 **	-.007 *	-.004	-.003	-.003
教育改善の取組	教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価		.138 *	.144 **			
	授業期間を通して課される課題(試験やレポート等)の内容(シラバス)		-.140 **	-.128 *			
	学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム					.161 **	.155 **
	カリキュラムの体系性を明らかにする等の観点からの検討の実施と検討結果の反映を行っている		.138 *	.122 *			
	レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム					-.175 **	-.165 **
	自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム				.151 *	.141 *	
学習に対する態度・構え	卒業後にやりたいことは決まっている			.123 **			.148 **
	興味がわからない授業でもきちんと出席なるべく良い成績をとる			.060 +			-.033
	切片	.350 *	.215	-.686 **	.093	.039	-.374 +
調整済み決定係数		.046	.056	.080	.038	.048	.065
ケース数		1487	1487	1487	1467	1467	1467
F値		7.495 **	7.259 **	8.636 **	6.247 **	6.269 **	6.989 **

**：p<.01, *：p<.05, +：p<.10

専攻分野による影響では、授業の役立ち度、自分の実力いずれに対しても、「人文科学」、「その他」が高く、「理・工・農」で低い。学年別には、授業の役立ち度に対しては4年生のみ、自分の実力に対しては3年生、4年生が有意に高い。3年生、4年生ではゼミへの所属や卒業論文等により、口頭での発表機会や文章を書く機会が増えるからだと考えてよいだろう。その他、授業の役立ち度に対して入試偏差値が、自分の実力に対して性別（女子）がそれぞれマイナスの影響を与えている。

属性的要因の影響は汎用的能力に関する分析結果と類似していたが、教育改善の取組でコミュニケーション力に影響を及ぼす項目は少ない。授業の役立ち度に対して「教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価」（+）、「授業期間を通して課される課題（試験やレポート等）の内容」（-）、「カリキュラムの体系性を明らかにする等の観点からの検討の実施と検討結果の反映を行っている」（+）の3項目が、自分の実力に対しては「自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム」（+）、「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」（+）、「レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム」（-）の3項目のみが有意な影響を及ぼすとの結果になった。課題発見・問題解決力、批判的思考といった汎用的能力とは別の次元で捉えられるコミュニケーション力とは、大学教育を通じて身につける能力としてよりも、むしろ元々の個人的な資質として認識されているのであろう。それゆえ、コミュニケーション力に直接関与すると思われる「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身につけるためのプログラム」は、汎用的能力（第2因子）の授業の役立ち度に対して有意な影響を及ぼしているにもかかわらず、コミュニケーション力には影響していない。

その他に、やや興味深い結果は、自分の実力の自己評価に対して「自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム」が有意な影響を及ぼしている点である。専門的知識（第1因子）の実力に対しても同じ取組がプラスに働いており、自分に対する自信を醸成する上で大学への帰属意識を高めることは有効であることが示唆される。

6. まとめ

本章では、教育改善のための様々な取組のうちどのような取組が、学生の学習行動（主体的な学習時間）、大学教育に対する評価（授業の役立ち度、自分の実力の自己評価）に効果

を有しているか、学生の属性的要因、学習に対する個人的な態度・構えをコントロールしつつ検討した。以下、簡単に主な知見を要約しておこう。

自主的な学習時間に対して、有意な効果をもたらす教育改善の取組は極めて少なく、学生各人の学習に対する態度・構えに依存するところが大きい。ただし、授業の予習・復習等の時間に対しても、授業とは関連のない自主的な学習の時間に対しても学修行動調査のようなアンケートの実施がプラスの効果をもたしていた点は、今後さらに検討する必要がある知見だと言えよう。

各種の能力の獲得に対する授業の経験の役立ち度の分析からは、「教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価」、「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」の実施が安定的にプラスの効果をもっていることが明らかになった。少なくともこれらの取組は、多くの大学・学部において有効であるとひとまず結論付けておきたい。

しかしながら本章での分析には以下のような点で課題があることは否めない。分析上、ある取組の実施が学習時間や学生からの評価に影響を及ぼしている、との因果関係（分析枠組み）を設定せざるを得ないわけだが、分析中でも言及したように、学生の学習時間や特定の能力が不十分と認識されているからこそ、それに対応した各種のプログラムが導入されるわけである。そのため一時点の調査の分析では、当該プログラムが有効であるにもかかわらず、かえってマイナスの影響が生じているかのような結果が得られることもある。また、ある取組が全国的に普及すれば、もはや説明要因としての分散も持たなくなるため「効果なし」との結果を得ることも起こりうる。もちろん、大学・学部のタイプによって効果を有する取組が異なるということも大いに予想されるところである。

こうした課題をクリアするためには、分析の方法論の洗練はもちろんのこと、より大規模かつ継続的な調査データの収集が必要となる。そのための第一段階として、まずは個々の大学において同種の学習行動調査を実施し、各校の文脈に応じて教育改善のための各種プログラムの実施の効果を検証する作業の重要性を認識することが肝要である。学習行動調査の実施が学生の主体的な学習時間の増加を促すという本章での一分析結果はこの点においても示唆的である。

¹ 同調査の調査票ならびに単純集計結果については、https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/gakushu-jittai_2014.pdf を参照されたい。

-
- 2 「31 時間以上」のカテゴリには 33 を割り当てた。
- 3 同じ学部にも所属していても、新規に開始された取組の場合、学年によっては対象となっていない可能性がある。また学生全員を対象としたプログラムであっても、キャリア教育の取組などでは、これから経験する学生もいるだろう。しかし、こうした学生を区別することは困難であり、同一の学部にも所属する学生は一律に経験したものとして「経験率」を算出している。
- 4 経験率（実施率）が極めて高いもしくは低い取組以外に、GPA の活用のうち「d.大学院入試の選抜基準として活用している」、「e.早期卒業（修了）や大学院への早期入学の基準として活用している」は、制度としては存在していても、専攻分野等によって該当者が少ない場合が想定されるので分析からは除外した。また、「その他」の取組も具体的内容が不明なため以降の分析には含めていない。
- 5 入試偏差値については、本研究会より提供を受けた「2014 年度偏差値」と「2015 年度偏差値」の平均値を使用した。なお、一方の年度が欠損値である学部については、有効な年度の値をそのまま利用した。
- 6 「0 時間」に対しては 0.5 を割り当ててから対数化した。
- 7 一般的に因子分析において因子を抽出する際には、初期の固有値が 1 以上であることを基準として抽出する因子の数を決定する。この基準により因子を抽出した場合には、抽出される因子は 2 つであった（「人に分かりやすく話す力」、「論理的に文章を書く力」ともに他の汎用的能力とともに第 2 因子との相関が高くなる）。ただし、上記の項目の因子負荷量がやや小さくなるため、ここではあえて因子の抽出数を 3 つに設定した。分析中で示したように、「人に分かりやすく話す力」、「論理的に文章を書く力」は大学教育の成果とは無関係な個人的な資質として認識されていることが窺えたため、あえて因子を 3 つ抽出することにより、汎用的能力（第 2 因子）からそうした影響を除去することを試みた。
- 8 「口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」と「文章作法を身に付けるためのプログラム」の間では、相関係数が 0.7 を超える。念のため、分析に使用した全ての変数間の相関係数を確認したが、この 2 項目間以外では 0.7 を超える相関係数は見られなかった。

第7章 大学教育改革がコンピテンシーの成長に与える影響

角方正幸（㈱リアセック キャリア総合研究所 所長）

1. 目的

大学教育改革を推進していくにあたっては、大学教育改革の進捗状況を確認するとともに、改革の効果・影響を図っていくことが重要である。

教育改革の直接の効果としては、教育を受けた学生の変容があげられる。学生の変容を示す指標として、例えば、成績、学生満足度、能力の向上などがあげられる。学生満足度や学生の能力（自己評価）などについては、各大学が実施する学生生活実態調査などで質問がなされている。だが、各大学が実施する学生調査は、学校によって設問項目や実施方法等が異なっているため、今回のような大学間での取組の違いの効果を図るための指標としては用いるのが適切ではない。大学横断的に学生の変容について調査しているデータが必要となる。

そこで、本稿の分析においては、全国 10 万人以上の大学生が測定を受けている PROG (Progress Report On Generic skills) のデータを用いて、学生の汎用的能力（コンピテンシー）の変容を図ることとする。そして、どのような教育改革の取組を行っている学部が、学生のコンピテンシースキルを伸ばしているかを明らかにする。

2. 使用データ

本稿では、学生の学修成果を測る指標として、PROG (Progress Report On Generic skills) のコンピテンシーの測定データを用いる。PROG とは、㈱リアセックと学校法人河合塾が開発したアセスメントで、専攻・専門に関わらず、大卒者として社会で求められる汎用的な能力・態度・志向—ジェネリックスキルを評価したものである。「リテラシーテスト」と「コンピテンシーテスト」の 2 つがあるが、今回の分析では、「コンピテンシーテスト」の結果を用いている。(PROG の詳細は、http://www.riasec.co.jp/prog_hp/ を参照のこと)。コンピテンシーは、「対課題」「対人」「対自己」の 3 領域に分けられ、客観的な評価が取得可能な手法を用い、測定・評価している。

コンピテンシーの構成概念

周囲の環境に効果的に対処する力を「対課題」、「対人」、「對自己」の領域に分けて測定

PROGのコンピテンシー (リクルートと共同定義した基礎力)			社会人基礎力 (経済産業省)		学士力 (文部科学省)	
	内容	構成要素				
対課題 基礎力	課題発見力	問題の所在を明らかにし、必要な情報分析を行う	考え抜く 力 (シンキング)	課題発見力	汎用的 技能	問題解決力
	計画立案力	問題解決のための効果的な計画を立てる		計画力		論理的思考力
	実践力	効果的な計画に沿った実践行動をとる		創造力		情報リテラシー
対人 基礎力	親和力	円満な人間関係を築く	チームで 働く力 (チームワーク)	発信力		数量的スキル
	協働力	協力的に仕事を進める		傾聴力		コミュニケーションスキル
	統率力	場をよみ、目標に向かって組織を動かす		柔軟性		チームワーク リーダーシップ
		状況把握力		市民としての 社会的責任		
		規律性		倫理観		
		ストレスコントロール	自己管理力			
對自己 基礎力	感情制御力	気持ちの揺れをコントロールする	前に踏み 出す力 (アクション)	主体性	態度・ 志向性	自己管理力
	自信創出力	ポジティブな考え方やモチベーションを維持する		働きかけ力		生涯学習力
	行動持続力	主体的に動き、良い行動を習慣づける(学習行動を含む)		実行力		

図 7-1 プログのコンピテンシーの概念

本稿では、PROG のコンピテンシー得点の伸びと、各学部で実施している教育改革の取組の関係のみをみていく。

大学生のうちに PROG を複数回受験した学生 17,016 人を対象とした（実施時期 2014.4～2015.7）。受験時期は、学生によって異なっているが、その多くが 1 年生と 3 年生となっている。PROG のコンピテンシー得点の伸びを、大学の学部別の平均で算出し、この値を目的変数として分析を行う。

なお、大学の学部によっては受験者数が少ないという問題があるため、今回は 6 名以上複数回受験した学生がいる学部のみを対象とした。131 学部が分析対象となっている。

本調査で用いる PROG のコンピテンシー得点の伸びの記述統計量は、下記の通り。各能力は 1 回目の測定と 2 回目の測定で、平均 0.1～0.4 点の伸び（学部の平均）となっている。

表 7-1 PROG のコンピテンシー得点の伸びの記述統計量（学部単位の数字）

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
総合評価	131	-0.429	1.429	0.260	0.335
対人基礎力	131	-0.667	1.400	0.191	0.350
對自己基礎力	131	-0.667	1.379	0.322	0.356
対課題基礎力	131	-1.000	1.444	0.256	0.335
親和力	131	-0.571	1.600	0.145	0.377
協働力	131	-0.625	1.833	0.172	0.405
統率力	131	-1.167	1.583	0.167	0.379
感情制御力	131	-0.900	1.857	0.270	0.424
自信創出力	131	-0.375	1.333	0.372	0.329
行動持続力	131	-1.143	1.889	0.175	0.390
課題発見力	131	-0.714	1.667	0.369	0.448
計画立案力	131	-1.500	1.444	0.185	0.394
実践力	131	-1.167	1.304	0.132	0.346

一方、教育改革の取組については、文部科学省「大学における教育内容等の改革状況調査（平成 25 年度）」で把握している取組のうち、学部別で状況を把握している 13 の取組を対象としている。それぞれ、取組の内容（複数選択肢）の実施個数を足し上げ得点化している（詳細は、第 2 章を参照のこと）。

3. 分析

大学教育改革の取組の実施状況別（得点の高さで 2 分割している。標準化得点で正の値のものを○、負のものを×とした）に、PROG のコンピテンシー得点の伸びの平均点を算出した。さらに、その平均点が、取組○と取組×で差が有意かどうかを t 検定で確認した。その結果は、下記の表の通りである。

表 7-2 教育改革の取組有無別 PROG のコンピテンシー得点の伸び

		総合 評価	対人 基礎力	対自己 基礎力	対課題 基礎力	親和力	協働力	統率力	感情 制御力	自信 創出力	行動 持続力	課題 発見力	計画 立案力	実践力	
		.2599	.1908	.3218	.2565	.1446	.1720	.1671	.2698	.3724	.1747	.3687	.1845	.1323	
2-A カリキュラム 検討指標	○	58	.2162	.1465	.2937	.1942	.1352	.1319	.1035	.2349	.3581	.0872	.3346	.0989	.1095
	×	73	.2947	.2260	.3441	.3059	.1520	.2038	.2176	.2975	.3838	.2443	.3958	.2525	.1504
2-B-1英語教育 での取り組み	○	87	.2658	.1886	.3357	.2579	.1424	.1581	.1724	.2702	.3865	.1854	.4153	.1541	.1424
	×	44	.2483	.1952	.2942	.2537	.1489	.1994	.1565	.2688	.3447	.1537	.2764	.2447	.1123
2-B-1ボランティア 活動	○	38	.2718	.2150	.3185	.2285	.1890	.1694	.1615	.2029	.3588	.1431	.4239	.1243	.0937
	×	93	.2551	.1809	.3231	.2679	.1264	.1730	.1693	.2971	.3780	.1877	.3461	.2091	.1480
2-Cキャリア教育 ・課程内	○	89	.2437	.1789	.3358	.2206	.1471	.1580	.1456	.2714	.3764	.1851	.3479	.1362	.1136
	×	42	.2944	.2161	.2920	.3323	.1393	.2017	.2126	.2663	.3641	.1528	.4126	.2868	.1719
2-Cキャリア教育 ・課程外	○	64	.2665	.1900	.3611	.2633	.1941	.1431	.1504	.2838	.3927	.2115	.4475	.1474	.1560
	×	67	.2536	.1916	.2842	.2499	.0973	.1996	.1830	.2563	.3531	.1396	.2934	.2200	.1096
2-D ICTを活用 した教育	○	54	.2345	.1676	.3231	.2148	.1370	.1689	.1274	.2770	.3566	.1551	.3860	.1151	.1305
	×	77	.2777	.2071	.3208	.2856	.1499	.1741	.1948	.2646	.3836	.1885	.3565	.2332	.1335
2-E 学外学修 プログラム	○	69	.2965	.2231	.4062	.2603	.1753	.2448	.1525	.3558	.4687	.1950	.4332	.1702	.1162
	×	62	.2192	.1549	.2278	.2521	.1104	.0909	.1833	.1740	.2654	.1522	.2968	.2005	.1502
3-D1 高校での 履修状況の配慮	○	51	.2647	.2355	.3172	.2441	.2295	.1820	.1863	.2317	.3117	.1929	.3645	.1460	.1630
	×	80	.2569	.1623	.3247	.2643	.0904	.1656	.1548	.2940	.4112	.1632	.3714	.2091	.1127
3-D2 初年次教育	○	90	.2792	.2177	.3268	.2688	.1636	.2142	.1885	.2643	.3893	.1644	.4001	.1924	.0838
	×	41	.2177	.1318	.3107	.2293	.1028	.0792	.1199	.2818	.3355	.1973	.2998	.1672	.2387
3-E シラバス	○	56	.2554	.2121	.3371	.2149	.1539	.1814	.1934	.2516	.3604	.1878	.3829	.0988	.1176
	×	75	.2633	.1749	.3103	.2875	.1376	.1649	.1474	.2833	.3814	.1650	.3581	.2485	.1432
3-F GPA活用	○	83	.2160	.1706	.2857	.2200	.1460	.1327	.1508	.2035	.3302	.1403	.3612	.1303	.1036
	×	48	.3358	.2257	.3842	.3195	.1421	.2398	.1951	.3842	.4455	.2342	.3816	.2783	.1818
3-I 学生の 学修成果把握	○	49	.2390	.1773	.3244	.2071	.1377	.1551	.1611	.3101	.3661	.1327	.3415	.1643	.0756
	×	82	.2724	.1989	.3202	.2859	.1487	.1821	.1706	.2457	.3763	.1999	.3849	.1966	.1662
アクティブラーニング ・PBL	○	40	.3014	.2811	.4050	.1959	.2378	.2032	.2057	.2836	.3883	.2471	.3750	.0871	.1060
	×	91	.2417	.1511	.2852	.2831	.1036	.1583	.1501	.2637	.3655	.1429	.3659	.2274	.1438

網掛けは、5%水準で有意

はプラスの効果

10%水準で有意

はマイナスの効果

※表の数字は、得点の差分（2回目の測定－1回目の測定）を表す。

※教育改革の取組はその内容によって、学生全体に及ぼす影響度合いが異なっている点は、解釈において

注意が必要。

「学外学修プログラム」を取り組んでいる学部では対自己基礎力、協働力、感情制御力、自信創出力が、「キャリア教育（課程外）」を取り組んでいる学部では課題発見力が、「高校での履修状況の配慮」を取り組んでいる学部では親和力が、「アクティブラーニング・PBL」を取り組んでいる学部では対人基礎力が、それぞれ取り組んでいない学部より、伸びが大きくなっている。

一方で、「GPA 活用」に取り組んでいる学部では総合評価、感情抑制力、計画立案力が、「カリキュラム検討」に取り組んでいる学部では行動持続力、計画立案力が、「初年次教育」に取り組んでいる学部では実践力が、「シラバス」に取り組んでいる学部では計画力が、それぞれ取り組んでいない学部より伸びが小さくなっている。ただし、初年次教育については、5%水準で有意にはなっていないものの、総合評価では、取り組んでいる学部の方が取り組んでいない学部よりも、コンピテンシー得点の伸びは大きい。

4. 他の分析との比較

同じ取組の指標を用いて、退学率・留年率・就職率と教育改革の取組の関係を分析した2章の結果と、本章での分析結果を比較し、本分析の妥当性について検証を行う。比較表は下記の通り。

その結果、教育改革の取組は、退学率・留年率・就職率、PROGのコンピテンシー得点の伸びのいずれも似たような効果を及ぼしていることがわかる。「アクティブラーニング・PBL」「キャリア教育(課程外)」「高校での履修状況への配慮」は、退学率・留年率・就職率、PROGのコンピテンシー得点の伸びのいずれにも、プラスの影響を与えている。「初年次教育」については、退学率・留年率・就職率にはプラスの影響、PROGのコンピテンシー得点の伸びには、マイナスの影響を与える項目もあるが、総合的にはプラスの影響を与えている。

一方で、「GPA活用」については、退学率・留年率・就職率、PROGのコンピテンシー得点の伸びのいずれにもマイナスの効果を与えている。

また、「学外学修プログラム」のように、PROGのコンピテンシー得点の伸びにのみ統計的に有意な効果がみられる取組もある。

表 7-3 教育改革の各種取組と学習成果(アウトカム)の関係の整理表

分析対象	退学率、留年率、就職率	コンピテンシーの伸び
使用データ	大学教育改革状況調査(説明変数)	大学教育改革状況調査
	退学率/就職率(従属変数)	PROGデータ(学習成果:非認知的能力)
分析手法	回帰分析	クロス集計
分析結果		
・AL, PBL	就職率に強いプラスの影響。特に偏差値40-50台で有効	対人基礎力、對自己基礎力でプラス効果
・高校での履修状況への配慮	留年率も上げるが、就職率も高める	親和力の向上に影響
・初年次教育	緩やかではあるが退学率の低下、正規就職率の向上に影響	協働力が向上(総合点はプラス)
・キャリア教育	課程外の取組は、退学率・留年率を下げる。偏差値40台では就職率にマイナス	課程外は課題発見力でプラス効果(キャリア教育の課程内はマイナスの傾向?)
・GPA活用	留年率を上げる	総合でマイナスの影響。特に感情制御力、計画立案力で有意にマイナス効果がみられる
・英語教育	偏差値60台では就職率を高める	総合では差がみられない。但し、課題発見力でプラス効果
・ボランティア活動	就職率を下げる(特に偏差値50台以上)	いずれの項目でも差がみられない

5. おわりに

本稿の分析結果をまとめる。文部科学省「大学における教育内容等の改革状況調査」と PROG のデータを用いて、どのような教育改革の取組が、学生のコンピテンシースキルの伸びに影響を与えるかをみてきた。

その結果、「学外学修プログラム」「キャリア教育（課程外）」「高校での履修状況の配慮」「アクティブラーニング・PBL」等の取組を熱心に行っている大学において、学生のコンピテンシーの伸びが顕著となっていた。これらの取組は、学生が能動的に参加しなければならない教育内容であり、学生の主体性を促す取組が学生のコンピテンシーの伸びを促すと考えられる。

なお、教育改革の内容により、影響が全体に及ぶものと部分的なものがある。今回効果が見られた「学外学修プログラム」「アクティブラーニング」「キャリア教育（課程外）」「高校での履修状況の配慮」等の取組は、学部学生全体ではなく、学部学生の一部に影響を与えるような取組といえる。「大学における教育内容等の改革状況調査」では、取組についての学生の参加状況などはわからないため、この部分について詳細に分析することは難しい。今回の分析で効果がみられた上記の取組が、今回のような学部単位の分析だけでなく、学生個人の観点からその取り組みの効果がみられるのかを検証していくことは、今後の課題である。

第8章 教育の内部質保証に影響を与える教育改革要因に関する考察

山本 幸一（明治大学）

1. 課題設定に至る認識

1.1 教育効果測定における評価指標の抱える課題

2018年度から機関別認証評価が3期目となることに合わせて、大学教育の質保証に係る検討が進んでいる。とりわけ、学習成果の評価に注目し、教育の内部質保証システムを機能させることを大学に問うている¹。本稿の分析対象となる文部科学省調査「平成25年度『大学における教育内容等の改革状況について』」は、このような文脈において、教育改革の効果を評価するために実施された。

教育効果を示すアウトカム指標は、学生の学習成果の達成であり、学習行動の変容である。文部科学省による全国調査では、直接的評価（科目試験、アセスメント・テスト、卒業論文など）に加え、間接的評価（ポートフォリオや学生アンケートなど）を組み合わせた評価方法の有効性を示唆している²。また、マスコミによる調査結果³、中教審答申における学習時間に関する提言⁴、文部科学省による学生の中途退学や休学等の状況に関する調査結果⁵等が公表されると、退学率、卒業率、進路決定率、学習時間数等に注目が集まった。

しかし、これら退学率などの指標のみで、教育効果を判断することには違和感を持たざるを得ない。

第1に、授業科目の学習成果に注目した場合、教育改革による効果以外に、学生の性格や、進路に対する志向、学習環境などの外的要因の影響を排除できない。大学全体や学部・学科（教育プログラム）単位の学習成果においても、GPAデータに就職データ等を組み合わせることで学習成果を相対的に把握する先進的な事例があるものの⁶、退学率や進路決定率、GPAのみで学習成果の達成度を判断することは困難である。安易に用いることで教育現場ではマイナス効果を引き起こすこともある⁷。

第2に、さらに大学や学部・学科（教育プログラム）の単位の注目すると、教育方針、カリキュラムの構造、学んでいる学生の資質・志向まで大きく異なっている。そのような中で、一律的な指標で教育効果を示せるのか疑問である。大学設置者別、専門分野別、立地地域別、偏差値別などに細かく層別しても、大学固有の教育方針までは反映できない。退学率が高い大学や偏差値の低い大学にあっても、教育改善に努力し、学生の学習行動の変容に有意な取り組みがあれば、取り上げることでできるデータ・指標を用いたい。

第3に、大学教育の改革の成否は、ある期間を切り取った瞬間風速で判断するものではなく、教育改革を計画してから効果が発現するまでのタイムラグ（遅効性）の理解が必要だ。短期的な成果指標ばかりではなく、継続的に効果が持続させる指標に価値がある⁸。

1.2 課題の設定

教育改革の効果を独立変数とした場合、その効果を測定する従属変数のアウトカム指標には、個々の大学の教育方針を反映しつつ、学生の資質等の外部要因を、可能な限り公平に取り扱うか、除外するのかの工夫を行いながら、長期的な観点で教育効果の発現に留意したデータを選択する必要がある。

これまでの論点を踏まえ、本稿では、アウトカム指標（学習成果や学生の学習行動の変容度）の代理変数として、継続的な教育改善活動（教育の内部質保証活動）に注目することとした。

さまざまな教育改革のうち、教育の質保証システムが機能している大学での採用率が高く、機能していない大学での採用率の低い取組みに共通する特徴があるとの仮説に基づき、大学教育の質保証にとって、より有効な教育改革要因を探索する。

調査方法として、教育改革要因のデータに、文部科学省による教育改革状況に関する悉皆調査の結果を用い、これに、継続的な教育改善活動を評価したデータとして、認証評価機関による評価結果を組み合わせる。

認証評価結果から作成したデータは、主観によるカテゴリデータであり、筆者がまとめたものである。本データを実証利用したことはなく、その点から、本稿における議論は、仮説検証を重視するよりも、仮説の設定に向けた予備研究を志向するものである。

得られる知見は、各大学での教育実践にフィードバックし、さらなる評価に資されると同時に、次年度以降も継続されうる文部科学省による教育改革状況に関する調査の設問設計にも役立つものと期待している。

2. 分析対象とするデータと調査方法

2.1 分析対象とするデータのサンプル数と基本的な性格

(1) 「教育改革調査」データ

データ源とした文部科学省による調査「大学における教育内容等の改革状況について」（以下、「教育改革調査」という）は、全国の国公私立大学（771 大学）を調査対象とした悉皆調査であり、平成 25（2013）年度の状況を聞いている。回答率は 99%（ $n=762$ ）である。

教育改革調査は、33 頁にわたる調査票からなる設問数の多い調査であるが、そのうち、本調査では、「教育課程（カリキュラム）編成」、「教育方法の改善」「教学マネジメント」の 3 点を抽出し、分析の対象とした。

(2) 「大学実力調査」データ

データ源として読売新聞社の「2016 年 大学の実力 調査」（以下「大学実力調査」という）から、退学率、卒業率、正規就職率を参照した。この調査は、全国の国公私立大学（746 大学）を調査対象とした悉皆調査であり、平成 26（2014）年度の状況を聞いている。回答率は 91%（ $n=678$ 大学）である。

本稿では、退学率、卒業率、正規就職率を分析対象としていないが、分析の前提として各大学の現況を概観するために利用したものである。

(3) 「教育改善指標」データ

データ源としたのは、2012年度から2014年度までの3カ年間に公益財団法人大学基準協会（以下「大学基準協会」という）において大学評価を受審した大学（118大学）の大学評価（認証評価）結果における「大学に対する提言」の個数をデータ化したものである。大学基準協会ホームページ公開の大学評価結果をもとに、筆者がデータベースを作成した。

データのサンプル数は、118大学のうち、教育改革調査において大学院大学および6年制のみと回答のあった大学は分析対象から除外して106大学を対象とし、「大学に対する提言」のうち、教育改革の効果に関与する事項のみを抽出した結果、912件となった⁹。

大学評価結果は、ピアレビューにより審査した質的調査の一つと言え、当該大学の教育方針、カリキュラム構造、学生の資質等を踏まえ、総合的に判断した結果である。個々の大学の教育方針や規模が考慮され、教育効果を平準化して比較できる優れた情報である。大学評価結果をデータ化する場合、長所と改善事項に大別した後に、それぞれの個数を集計し、データ化することができる。大学評価の審査では、長所（教育効果を上げている取組み）の認定にあたり、アウトカム（教育効果や学習成果）をエビデンスで示したものが対象となるので、アウトカムを測定できる貴重なデータでもある。また、PDCAサイクルが機能していることを重視しているため、一時的な取組みではなく、長期的かつ組織的な教育改革であることも確認できる。改善事項については、法令要件に抵触していることで認定されるため、各大学の教育方針などに関わらず、一律な基準によって判断される。長所の認定と異なり、一律な基準であるが、法令要件に抵触しているということは、組織的な教学マネジメントに欠陥があると言え、教育改革の効果をも高める基盤が形成されているのかという視点で確認したい情報である。

2.2 調査方法

教育改革調査データを独立変数の位置に置き、その従属変数となる位置に教育改善指標データを用いる。効果的な教育改革に取り組んでいれば、教育の質保証の度合いは高まるという論理の中で、効果的ではない教育改革も抽出することを企図している。

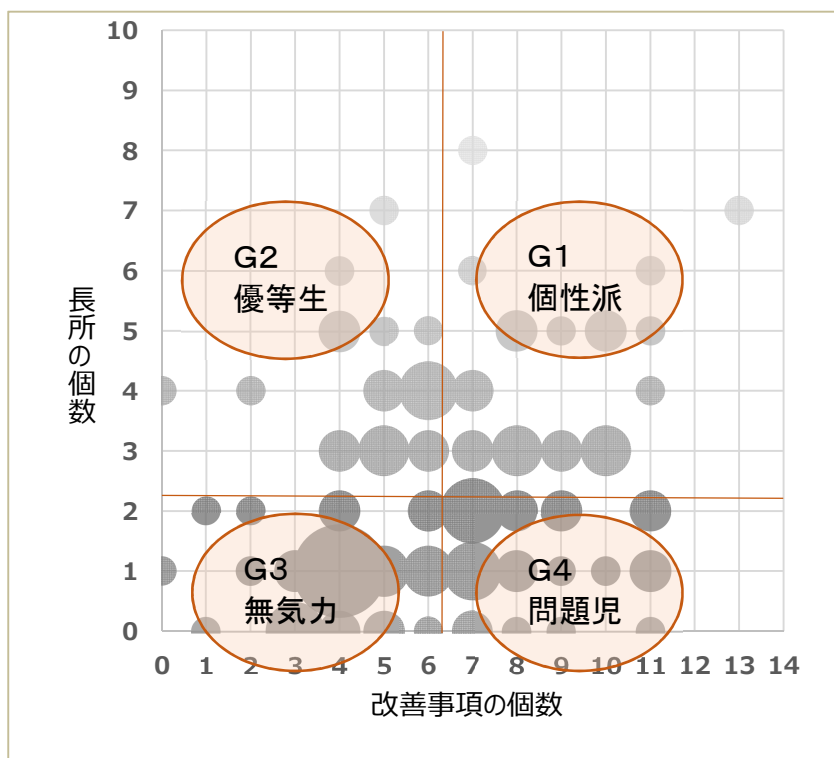
教育改善指標データは、質保証の特徴に応じて4つのグループに分類し、グループごとに教育改革調査データの実施率を比較する。教育の質保証システムが機能している大学が採用している教育改革取組みの実施率と、教育の質保証システムが機能していない大学が採用している教育改革の実施率割合を比較することから、どのような教育改革が教育の質保証を高めるのか、つまり、教育の質保証に効果のある教育改革要因を探索することとした。

3. 内部質保証の特性による4類型

3.1 内部質保証の特性に基づく大学の類型化

教育改善指標データとした106大学を、大学評価結果に記載された「長所の個数」をY軸、「改善事項の個数」をX軸とした散布図にプロットし、長所の個数の平均値2.3個、改善事項の個数の平均値6.3個の箇所それぞれ補助線を引き、4象限に分けた(図1)。

図1 大学評価結果の「大学に対する提言」の個数に基づく「4類型」



(注1) バブルサイズは、大学数を示している。

第1象限(グループ(G)1)は、長所も改善事項も平均値以上の大学である(n=30)。大学独自の教育改革を数多く進める一方で、全学的な教学ガバナンスは効かずに改善事項も多く、独立志向の強い大学群であり「個性派」と名付ける。

第2象限(グループ(G)2)は、長所が平均値以上で、改善事項が平均値以下の大学である(n=14)。効果的な教育改革を数多く行いながらも、教学ガバナンスがよく効いて、法令要件も遵守している大学群であり「優等生」と名付ける。

第3象限(グループ(G)3)は、長所も改善事項も平均値以下の大学である(n=30)。新たな教育改革に消極的でありながら、法令などには対応しており、確固たる教育方針を感じられない大学群であり「無気力」と名付ける。

第4象限(グループ(G)4)は、長所が平均値以下でありながら、改善事項が平均値以上と多い大学である(n=32)。効果的な教育改革が停滞し、全学的な教学ガバナンスも効かずに法令などにも対応できていない大学群であり「問題児」と名付ける。

3.2 4 類型化した大学の構成比について

4 類型別の大学は、全国の国公私立大学 746 大学（大学院大学を除く）のうちの 106 大学であり、全国平均から見れば偏りが大きいことを確認しておく必要がある。地域区分構成比を表 1，設置別規模区分構成比の割合を表 2 に示した。

地域区分においては、4 類型別の大学データは首都圏の比率が約 7% 高く、3 大都市圏外の地方の大学の比率が約 13% 低くなっている。

規模区分においては、4 類型別の大学データは、5 学部以上の大規模私立大学の比率が全国平均よりも約 23% 高く、一方、単科の私立大学の比率は約 18% 低く、さらに国公立大学の比率も低いいため、私立大学の大規模校に偏ったものとなっている。

表 1 4 類型別の地域区分構成比

4 類型	首都圏 (1 都 3 県)	関西圏 (2 府 1 県)	愛知	その他	計
個性派	36.7%	20.0%	10.0%	33.3%	100%
優等生	50.0%	14.3%	7.1%	28.6%	100%
無気力	20.0%	16.7%	3.3%	60.0%	100%
問題児	43.8%	21.9%	9.4%	25.0%	100%
標本全体	35.8%	18.9%	7.5%	37.7%	100%
全国平均	28.6%	16.4%	6.6%	48.5%	100%

(注 1) 全国平均は、大学院大学を除く 746 大学を母数として算出した。大学数は、「全国大学一覧」による。

表 2 4 類型別の設置別規模区分構成比

4 類型	国立				公立			私立				計
	1 学部	2-4 学部	5-7 学部	8 学部以上	1 学部	2-4 学部	5 学部以上	1 学部	2-4 学部	5-7 学部	8 学部以上	
個性派						10.0%			33.3%	16.7%	40.0%	100%
優等生						14.3%		7.1%	21.4%	35.7%	21.4%	100%
無気力	3.3%				13.3%	3.3%		33.3%	30.0%	10.0%	6.7%	100%
問題児					6.3%	3.1%		6.3%	53.1%	28.1%	3.1%	100%
標本全体	0.9%				5.7%	6.6%		12.3%	36.8%	19.8%	17.0%	100%
全国平均	3.0%	3.6%	2.0%	2.3%	5.1%	5.0%	0.8%	30.1%	34.5%	8.9%	4.8%	100%

(注 1) 全国平均は、大学院大学を除く 746 大学を母数として算出した。大学数は、「全国大学一覧」による。

参考までに、退学率の状況は表3のとおりである。退学率は「大学実力調査」データを用いている。本稿では、学部別に退学率を整理している「大学実力調査」データを、大学別の退学率に変換するため、標本となる大学が複数の学部で構成されている場合、収容定員の最も大きな学部の退学率を採用した。また、元データの整理状況の関係から、平均値は各大学の退学率の合計値を度数で除した値であり、凡その傾向を確認する参考値として提示する。

4類型別での退学率の傾向は、顕著な差は見られないものの、「問題児」グループの比率は高い傾向にある。ただし、これは「問題児」は、首都圏の小規模私立大学に偏っていることなどにも影響を受けていることも推察され、ここでは現況を確認するに留める。

表3 4類型別の修業年限内退学率（平成26年度）

4類型	度数	最小値	最大値	平均値	中央値	S. D.
個性派	24	0.9%	22.0%	6.7%	5.6%	4.6
優等生	11	1.3%	17.1%	7.9%	8.2%	5.1
無気力	22	0.8%	16.5%	8.1%	7.6%	4.3
問題児	29	0.0%	28.1%	11.2%	12.6%	7.2
標本全体	86	0.0%	28.1%	8.7%	7.4%	5.9

(注1) 退学率は、読売新聞社「大学の実力」（平成25年）データによる。

4. 4類型における比較分析

4.1 利用した教育改革調査データと分析の視点

本稿において使用した設問項目は表4のとおりである。教育改革調査データは、学部ごとに回答を求めているが、本稿では大学ごとで分析するために、文部科学省の集計方法の定義に従い、複数の学部を設置している大学は、1学部でも実施していればカウントした。

教育効果を分析する視点として、教育効果を測定する主体や評価の視点の違いから、教育を3段階に区分した。学習成果を設定する役割を担い、主に学生集団に対して成果測定を行う「教育プログラムのレベル」、学習成果を実現するための構成要素として学生個人に対して成績評価を行う「個々の授業レベル」、これら教育の仕組みを全学的に支える取組みとして「教学マネジメントレベル」の3段階である。この3つの段階は、学習成果を測定する対象や方法が大きく異なるため、分類して分析することが妥当と考えた。設問内容から、「教育課程（カリキュラム）」「教育内容（個々の授業）」「教学ガバナンス」に関連する内容をグルーピングした。筆者が関与した全国の国公立大学を対象とした教育の質保証に関する悉皆調査においても同様に、3つの段階の視点をもって調査を設計し、分析を行っている¹⁰。

さらに、設問内容から、「改善の志向性」を2種類に分類して分析の視点とした。1つは、

制度や仕組み、組織などを「実施している、構築している、設置している」などと表現した設問であり、客観的に取組みが確認できる改善の形式化を志向したもので「制度・組織」と名付けた。もう1つは「検討する、反映する、行う」などと表現した設問であり、複数の教員間の交流による改善を志向したもので「コミュニケーション」と名付けた。それぞれの設問内容には、両者を包含する内容もあり、明確に両者に切り分けることが難しい項目もあるが、より重点が置かれる方に分類した。

設問No.は、教育改革調査における設問の番号である。

表4 利用した教育改革調査データと分析視点

項目	設問内容	志向性		設問No.
		制度・組織	コミュニケーション	
教育課程の取組み	カリキュラムの体系性を明確化する観点からの検討の実施と検討結果の反映を行っている		●	2-A ①
	教養教育と専門教育の連携に関する検討の実施と検討結果の反映を行っている		●	2-A ①
	履修系統図（カリキュラムマップ、カリキュラムチャート）を活用している		●	2-A ①
	履修モデルを活用して学生への履修指導を実施している	○		2-A ①
	能動的学修を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている		●	2-A ①
	大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している	○		2-A ①
	異なる授業で教える内容が重複するのを避けるため、教員間で授業の内容の調整を行っている		●	2-A ①
	課程を通じた学生の学修成果の把握を行っている		●	3-I ①
	個々の授業科目がほかの授業科目と連携しながら、組織的な教育を展開している		●	3-J ②
	明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	○		3-J ③
教育方法の取組み（授業）	学部の壁を越えた充実した教育課程の構築		●	3-J ③
	シラバスの作成にあたり、内容を担当教員以外が検討・修正する機会を設定している		●	2-A ①
	個々の教員の評価結果及びそれらを集計・分析したものを学内外に公表	○		3-G ①
教学マネジメントの取組み	学内の教員間での教育改善に関する認識の共有		●	3-J ③
	教育改善に関するPDCAサイクルの確立	○		3-J ③
	学修状況の分析や教育改善を支援する体制の構築	○		3-J ③
カリキュラムの編成権限を持った、全学的な教育目標等とカリキュラムとの整合性を検証する全学的委員会もしくは専門スタッフの配置	カリキュラムの編成権限を持った、全学的な教育目標等とカリキュラムとの整合性を検証する全学的委員会もしくは専門スタッフの配置	○		3-J ③

4.2 教育課程（カリキュラム）編成の改革・改善要因の相違

教育課程（カリキュラム）編成の改革・改善について、表5では、11の設問について「実施している」と回答した割合を4類型別に示した。

志向性は、表4に示した内容と同一であり、○印が「制度・組織」、●印が「コミュニケーション」を示している。

差は、4類型の割合の最大値から最小値を引いた数値を示している。4本棒グラフは、差の最大値（41.9%）から最小値（5.2%）の区間を100%に修正した場合に、75%以上に位置する項目に4本の棒、75%未満50%以上の項目に3本の棒、50%未満25%以上の項目に2本の棒、25%未満に位置する項目は1本の棒で示した。100%とした区間の対象は、表5から表7に示した教育課程、教育内容、教学ガバナンスの合計17項目である。

表5の結果から、いずれの項目も、教育改革に積極的な「個性派」「優等生」グループで実施率が高く、「無気力」「問題児」グループで実施率が低くなる傾向となっている。












4本棒グラフで、4本あるいは3本の棒が立っている項目は、実施率に顕著な差がある項目である。中でも「履修系統図（学生に身に付けさせる知識・能力との対応関係を示した科目区分の下に授業科目を構成し、科目区分間、授業科目間の関係性や履修順序を示すことにより、授業科目の体系的な履修をス流すことを目的とした図¹¹）の活用」「教える内容の重複を避けるための教員間の調整」は、40%を超える差がある。これら差が大きい項目においても、「個性派」「優等生」で実施率が高くなっている。差が顕著となった項目は、いずれも「コミュニケーション」を志向した項目であり、「制度・組織」を志向した項目では、顕著な差が確認できない。

実施率の低い傾向にある「無気力」「問題児」グループであるが、「問題児」よりも「無気力」グループの実施率が低い場合が多い。「問題児」グループは、改革をそれなりに実施しているものの、「コミュニケーション」志向の改革は低い実施率であるため、問題児の位置にあると推察できる。

以上のように、11の設問は、いずれも教育課程（カリキュラム）編成上の工夫であるが、表5のとおり、「教育改革に積極的なグループにおいて実施率が高く、消極的なグループにおいて実施率が低い」改革要因を抽出することが出来た。

なお、「無気力」と「問題児」の差について、筆者がデータクリーニングを行った実感から、教学ガバナンスの効き方が反映された側面があると思われる。「無気力」は、教育改革には積極的ではないが、各種法令等に対応できる大学群で、一方で「問題児」は、法令遵守ができない大学群である。無気力は、設問項目の意味を厳格に理解したため実施率が低くなり、問題児は、設問の意味を理解できないまま、現状の諸活動を「実施している」と回答したため実施率が高めなつたと考える。事実、認証評価で不適合となった大学が全ての項目で「実施している」と回答しているケースもあった。教育改革調査の回答は、各大学の調査担当者の主観に委ねているという限界を理解しておく必要がある。

表5 教育課程（カリキュラム）編成上の工夫の実施率（4類型別）

設問内容	志向	個性派	優等生	無気力	問題児	標本平均	差(MAX-MIN)
カリキュラムの体系的の検討と検討結果の反映	●	90.0%	71.4%	66.7%	81.3%	74.7%	23.3% 
教養教育と専門教育の連携の検討と検討結果の反映	●	73.3%	57.1%	36.7%	46.9%	52.7%	36.6% 
履修系統図(マップ、チャート)の活用	●	66.7%	78.6%	36.7%	50.0%	51.3%	41.9% 
履修モデルを活用した学生への履修指導	○	93.3%	78.6%	70.0%	71.9%	67.0%	23.3% 
能動的学修をカリキュラムに組み込む検討	●	73.3%	71.4%	66.7%	65.5%	60.9%	7.8% 
大学全体の人材養成目的等とカリキュラムの整合性の考慮	○	80.0%	78.6%	83.3%	78.1%	73.1%	5.2% 
教える内容の重複を避けるための教員間の授業内容の調整	●	60.0%	78.6%	36.7%	40.5%	48.4%	41.9% 
課程を通じた学生の学修成果の把握を行っている	●	30.0%	21.4%	20.0%	0.0%	18.0%	30.0% 
個々の授業と他の授業が連携した組織的な教育の展開	●	20.0%	21.4%	6.7%	15.5%	26.8%	14.7% 
教育目標の設定と体系的な教育課程の構築	○	53.3%	57.1%	46.7%	53.1%	55.5%	10.4% 
学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	●	50.0%	57.1%	23.3%	28.1%	30.6%	33.8% 

(注1) 4本棒グラフは、差の最大値(41.9%)から最小値(5.2%)の区間を100%に修正した場合に、75%以上に位置する項目に4本棒、75%未満50%以上の項目に3本棒、50%未満25%以上の項目に2本棒、25%未満に位置する項目は1本棒で示している。

(注2) 太字は4類型の実施率の中での最大値、下線付きは最小値。ただし、実施率に差がある項目(4本棒グラフの棒が2本から4本の項目)のみに付した。




4.3 教育方法（授業）の改善における改革・改善要因の相違

教育方法（授業）の改革について、表6では、3つの設問について「実施している」と回答した割合を4類型別に示した。志向性、差、4本棒グラフの意味は前出(4.2)のとおりである。

実施率に顕著な差がある項目は「シラバスの担当教員以外による検討・修正」であり、20%を超える差があった。とりわけ「無気力」グループの実施率が低く、「個性派」グループで実施率が高くなっている。この項目も2者以上の教職員が関わる「コミュニケーション」を志向した項目であり、「制度・組織」を志向した「教員評価の結果活用と学内外への公表」では、顕著な差が確認できない。

以上のように、3つの設問においても、「コミュニケーション」を志向する改革項目でグループ間の差があり、「制度・組織」を志向する改革項目では、顕著な差はなかった。

表6 教育方法（授業）の工夫の実施率（4類型別）

設問内容	志向	個性派	優等生	無気力	問題児	標本平均	差 (MAX-MIN)
シラバスを担当教員以外が検討・修正する機会の設定	●	80.0%	71.4%	<u>60.0%</u>	75.0%	62.7%	20.0% 
個々教員評価結果と集計・分析したものの学内外公表	○	16.7%	7.1%	13.3%	18.8%	18.1%	11.7% 
学内の教員間での教育改善に関する認識の共有	●	70.0%	57.1%	60.0%	62.5%	58.8%	12.9% 

(注1) 4本棒グラフの見方、太字及び下線付き数値の意味は、表5の注を参照。

4.4 教学マネジメントにおける改革・改善要因の相違




教学マネジメントの改革・改善について、表7では、3つの設問について「実施している」と回答した割合を4類型別に示した。

志向性、差、4本棒グラフの意味は前出(4.2)のとおりである。

実施率に顕著な差がある項目は「教育改善に関するPDCAサイクルの確立」と「学修状況の分析や教育改善を支援する体制の構築」であり、20%を超える差があった。とりわけ「無気力」グループの実施率が低く、「個性派」「優等生」グループで実施率が高くなっている。

この項目はいずれも「制度・組織」を志向した改革項目で、教育課程（カリキュラム）の改革要因(4.2)や教育方法（授業）の改革要因(4.3)で志向された「コミュニケーション」と異なっている。大学全体として質保証に果たす役割は、制度・組織などの体制整備にあり、学科レベルでの教育課程の検討や、教員個々の授業運営の改善は、教員間の「コミュニケーション」で教育効果を高めている姿が浮き彫りとなった。

表7 教学マネジメントの工夫の実施率（4類型別）

設問内容	志向	個性派	優等生	無気力	問題児	標本平均	差 (MAX-MIN)
教育改善に関するPDCAサイクルの確立	○	46.7%	42.9%	<u>23.3%</u>	37.5%	36.1%	23.4% 
学修状況の分析や教育改善を支援する体制の構築	○	40.0%	50.0%	<u>30.0%</u>	37.5%	41.0%	20.0% 
カリキュラムの編成権のある、全学的教育目標等とカリキュラムを検証する全学委員会もしくは専門職員の配置	○	33.3%	28.6%	26.7%	31.3%	35.1%	6.6% 

(注1) 4本棒グラフの見方、太字及び下線付き数値の意味は、表5の注を参照。

5. 結論と論点

5.1 結論

(1) 4類型化による分析

4類型化した分析においては、教育改革の実施率は、教育改革に積極的なグループ（「個性派」「優等生」）で高く、消極的なグループ（「無気力」「問題児」）で低くなり、4つの類型間よりも2グループ間での差があった。消極的なグループでは、「問題児」グループより「無気力」グループの実施率が低い場合が多い。「問題児」グループは、改革をそれなりに実施しているものの、改善志向性の分析において「コミュニケーション」志向の改革が低いため、問題児となっていると推察できる。

(2) 3つのレベルによる分析

教育課程（カリキュラム）、教育方法（授業）、教学ガバナンスの3つのレベルからの分析では、教育改革の効き目が高いのは、教育課程（カリキュラム）の段階にある。質の高い大学と質の低い大学との間で、実施率が30%を超える教育改革が、11項目中4項目を占めた。

(3) 改善志向性による分析

制度・組織の構築を志向する改革と、コミュニケーションを志向する改革からの分析では、コミュニケーション重視の改革の効き目が高いと言える。3つのレベルを合計した17項目中、実施率の差違が20%以上あった取り組みは10項目あったが、10件中7項目がコミュニケーションを重視する改革であった。

(4) 結果の総括

表5から表7の数値を用いて、実施率の差違が30%以上の項目を「改革効果の高い工夫・取り組み」とし、実施率の差違が10%以下の項目を「改革効果の低い（あるいは影響力の低い）工夫・取り組み」とした場合、表8のようになる。実施率の差違が小さい取組みを改革効果が低いとした理由は、その改革は、質保証と教育改革に消極的な大学と、質保証と教育改革に積極的な大学において、同じように採用されているものの、結果が質保証に結びついていないという点から判断したものである。

5.2 課題

課題の設定（1.2）で述べたように、本稿では明確な結論を提示するには課題が多い。まず、独立変数に位置づけた教育改革調査データから分析対象とした設問内容の抽出は、テキストベースで筆者が抽出したものであり、その妥当性の検証が必要である。従属変数に位置づけた教育改善指標データは、既存の退学率、卒業率、正規就業率などといった学習成果指標の代理変数として考案した試作データであるが、「大学評価結果」という質的評価を得点化したカテゴリデータであり、妥当性については、さらなる検証が必要である。教育改善指標データの標本数の多寡や偏りについても注意しなければならない。

また、本稿では、大学全体の「教学ガバナンス」という観点を分析軸に加えるために、

分析単位を学部単位ではなく大学単位としたが、大学ごとの影響要因が低ければ、学部単位の分析とした方がより精度が高い分析が行うことができる可能性もある。

表 8 改革効果に影響を与える教育課程・方法の工夫・取り組み

結果	教育課程・方法の工夫・取り組み
改革効果が高い	<p>[段階]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 教育課程（カリキュラム）\geq 教育方法（授業）・教学ガバナンス <p>[改善の志向]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● コミュニケーションを重視する改革 <p>[内容]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 教養教育と専門教育の連携の検討と検討結果の反映 ● 履修系統図（マップ、チャート）の活用 ● 教える内容の重複を避けるための教員間の授業内容の調整 ● 課程を通じた学生の学修成果の把握を行っている ● 学部の壁を越えた充実した教育課程の構築
改革効果が低い	<p>[段階]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 教学ガバナンス・教育方法（授業）\geq 教育課程（カリキュラム） <p>[改革の志向]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 制度・組織の構築を重視する改革 <p>[内容]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能動的学修をカリキュラムに組み込む検討 ● 大学全体の人材養成目的等とカリキュラムの整合性の考慮 ● カリキュラムの編成権のある、全学的教育目標等とカリキュラムを検証する全学委員会もしくは専門職員の配置

5.3 私見

最後に、教育改革要因を考察するにあたっての論点を私見として提示したい。

第1に、教育効果を測定する場合の対象と評価方法についてである。授業の場面においては、学生個人を対象に、その授業の水準から効果を測定することになる。教育課程の段階においては、学生集団を対象に、教育課程全体を通じた学習目標の水準を測定することになる。そのため、測定方法も異なってくる。退学率、卒業率、正規就職率は、教育課程が機能しているかどうかを確認する指標として有効であるものの、詳しく分析すれば、例えば、卒業率の裏返しである留年率については、海外留学などによる積極的な留年者も一定いることから、教育効果の測定にあたって留意することが必要になる。また学生の学習行動を図るには、GPAの変遷や分布などの教員の評価、学生の自己評価など、データ源

が複数になるような工夫も必要であろう。ただし、いたずらに教職員と学生に負担をかけるアンケートを増やすことは避けるべきで、教育効果の測定に効果的な数問を編み出す研究を進める必要がある。

第2に、教育課程に対する組織的な改善の手法についてである。FDの義務化などから、教員個々の授業レベルにおける改善は、各大学でも何らかの取組みが行われるようになり、実施率に差もなくなりつつある。また、人材養成の目的の明示、3つのポリシーの明示とそれらを運用する組織体の設置など、大学全体レベルの取組みも、形式的な面から実施率を高めている。しかし、これは、直接、学生に働きかける教育改革ではない。

重要な観点は、教育課程（カリキュラム）を管理する学科レベルの教育改善である。4年間の学生の学びをいかに高めるかという視点で、学生に直接、影響を与える分野になる。本稿でも、教育改革に積極的な大学は、この学部あるいは学科レベル、「教育プログラムレベル」といわれる段階の改革において他大学と差をつけていることを示した（表8を参照）。しかも、その取組みは、「大学全体レベル」での取組みのように制度的なものではなく、「授業レベル」での取組みのように個々の教員に委ねられたものでもない。複数の教員がタッグを組み、それぞれの立場で、教育課程（カリキュラム）の形成に向けて検討を積み重ねる教育実践の場である¹²。学生の4年間を通じた学びによる成長を促すには、教育課程（カリキュラム）における改善をいかに動かせるかが、大きな要因になるだろう。

第3に、教育改革調査の設問についてである。多くの設問内容がインプット（制度）とプロセス（活動）となっており、アウトプットやアウトカムに効いているのかの判断をすすめるための設問が少ない。CAP制を採用しているものの、実際に、何年生が何単位履修しているのかは分からない。教養教育に関する審議機関を設置しているものの、卒業するまでに教養教育科目を何%程度修得しているのかは分からない。1つの取組みに際して、インプットあるいはプロセス面でのデータを収集した場合、これに対となるアウトプットあるいはアウトカムのデータを収集しておくことが政策分析にとって必要ではないだろうか。

また、大学は、マスコミをはじめ、数多くの統計・調査依頼を受け、そのために費やす時間も大きくなっている。教育改革調査は、その設問の幅の深さや広さ、内容の先端性などから、大学教育の実態を把握する標準的な設計となっていると思われる。マスコミ各社など調査依頼元となる諸機関・団体に、教育改革調査の内容を認知いただき、2次的な利用を促進することも有効だ。教育改革調査の積極的な利活用は、調査統計に関わる大学の負担を軽減しつつ、政策効果の測定密度を高めることになるだろう。

¹ 中央教育審議会（2016）「認証評価制度の充実に向けて」大学教育部会（第43回）配布資料。

² 島 一則（2014）「専門分野別にみたラーニングアウトカム把握への取り組み状況」『大学教育改革の実

態の把握及び分析に関する調査研究』平成 25 年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業成果報告書
(研究代表者：島一則)，82 頁。

- ³ 2008 年に読売新聞社による「大学の實力」調査が行われた。
- ⁴ 中央教育審議会答申 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」11-15 頁。
- ⁵ 文部科学省高等教育局 (2014)「学生の中途退学や休学等の状況について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/1352425.htm (アクセス日：2016/3/21)
- ⁶ 畠田敏行 (2015)「内部質保証システムの構築に資する学生の成績の推移と就職先のデータセットについて」『大学評価と I R』第 3 号，大学評価コンソーシアム，11-19 頁。
- ⁷ 吉本圭一 (2007)「卒業生を通じた「教育の成果」の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究』第 5 号，大学評価・学位授与機構，75-107 頁。吉本は同論文 (80 頁)において、「教育効果と判断できないこれら指標を，単純で分かりやすいという理由で採用した評価によって教育現場に強いられる負の評価になる」と述べている。
- ⁸ 吉本 (前掲書) 81-82 頁。
- ⁹ 大学基準協会における大学評価は，大学の広範な諸活動を 10 の基準に分けて評価しているが，直接，教育改革の効果には関与しない「基準 8 社会連携・社会貢献」「基準 9 管理運営・財務」は除外した。結果として，912 件の「大学に対する提言 (長所，努力課題，改善勧告，一層の改善を要する事項，必ず改善を要する事項)」を分析対象とした。
- ¹⁰ 高等教育のあり方研究会 内部質保証のあり方に関する調査研究部会 (2015)「内部質保証ハンドブック」公益財団法人大学基準協会，27 頁。
- ¹¹ 文部科学省 (2014)「平成 25 年度 大学における教育内容等の改革状況調査」調査票，3 頁。
- ¹² 畠田 (前掲書) 13-14 頁。畠田は同論文において，教育プログラム (学科等) の階層における教育改善の検討について，その学部によって教育改善の方法に幅と広がりがあり，定量的，定性的データをもとにした活発な議論が行われていることを報告している。

[注記以外の参考文献]

- 安倍田康弘・松坂浩史 (2013)『学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査』が示すもの』『IDE 現代の高等教育』No. 547，IDE 民主教育協会，56-63 頁
- 小方直行 (2010)「卒業生調査を用いた大学の教育成果の評価」『大学評価研究』第 9 号，財団法人大学基準協会，29-40 頁
- 串本 剛 (2010)「質問紙調査から見る認証評価制度と大学教育改革—実績と期待—」『大学評価研究』第 9 号，財団法人大学基準協会，61-72 頁

第9章 教学マネジメントの確立の効果とそのための方策

両角亜希子（東京大学）

1. 問題関心

大学の教育改革を推進するために教学マネジメントへの関心が高まっている。個々の大学だけでなく、政策的な関心もきわめて高い。かつては改革のための小道具や改革手法を紹介し、そうした手法を取り入れる大学に対して、私立学校等経常費補助金の特別補助のように追加的な配分をすることで改革を促そうとしていた。改革コンテストのような GP 事業等を経て、2000 年代半ば以降、教育改革に対する個別大学の関心も高くなったが、財政事情の厳しさも相まって、政策誘導の形も徐々に変わってきた。たとえば、私立大学総合改革推進事業補助金では、教育改革状況から算出された各大学の総合スコアをもとに、補助金の金額が算出されるが、この補助金を獲得できない場合には基本的には補助金は減額となる。また、各種の競争的補助金においても、改革の状況が点数化、評価されており、資金を獲得し続けるうえでも学内改革の推進が必須となっている。

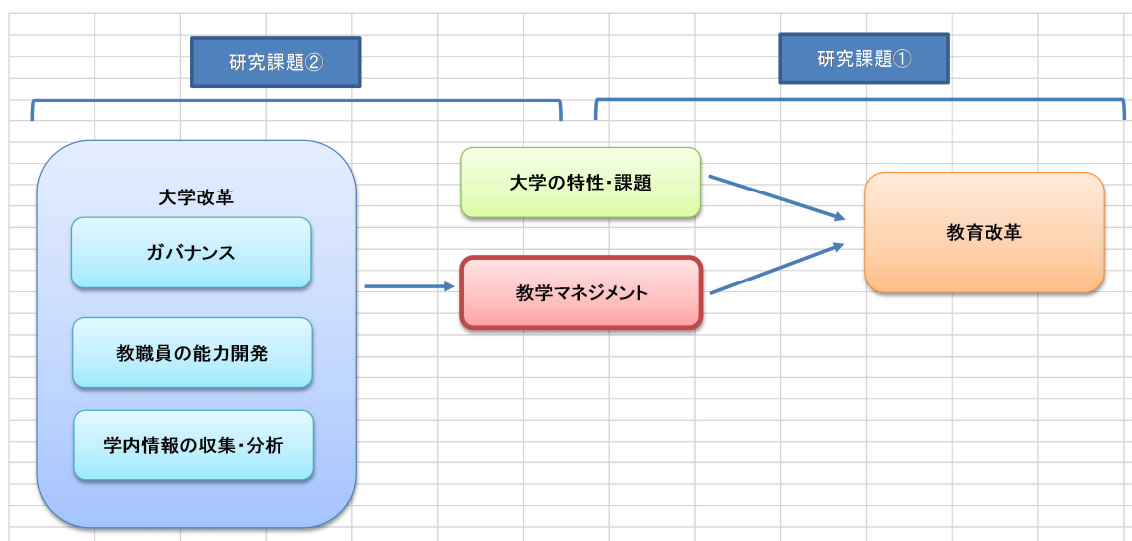
すなわち、近年は大学の目指すべき改革・取り組みの内容が、補助金政策などを通じて、かなり具体的に方向づけられる傾向が強まっている。大学や学部の設置審査の基準が緩められ、大学・学部数が増加してきた背景のもとで、教育の質の最低限の質保証という観点では一定の効果があるのかもしれない。しかしながら、大学の特色化、さらなる個性の伸長にこうしたあり方が本当に望ましいのか。こうした素朴な疑問について、客観的なエビデンスをもとに検討し、そのうえで議論を深める必要があるというのが筆者の問題意識である。そうした観点から本稿の分析を行ったが、具体的には教学マネジメントに着目した。大学の教育改革を推進するために、教学マネジメントの確立が重要だと言われている。教学マネジメントが確立している（と自己診断している）大学は、ほかの変数を統制した上でも教学改革に熱心なのか。また教学マネジメントを確立するうえで、ガバナンス改革、教職員の能力向上、学内分析機能の強化などのさまざまな大学改革が必要だと言われている。そうした改革が本当に教学マネジメントの確立に有効なのか。本稿では、この 2 つの問いについて、「平成 25 年度 大学における教育内容等の改革状況について」の個票データの分析を通じて、試行的に明らかにしていきたい。

2. 分析の枠組み

本稿の研究課題は下記の通りで、枠組みは図表 1 のようにまとめられる。

研究課題①：大学の特性・課題を統制した上でも、教学マネジメントは改革推進に効果があるのか（教育改革の規定要因分析）
研究課題②：ガバナンス改革、教職員の能力開発、学内情報の収集・分析といった大学改革は、教学マネジメントの確立に有効なのか（教学マネジメントの規定要因分析）

図表 1 分析の課題と枠組み



3. 変数の定義

分析に先立ち、本稿で用いる変数について、簡単に説明しておく。

3. 1 研究課題①に関する変数

●従属変数

下に示したように、「平成 25 年度 大学における教育内容等の改革状況について」の調査項目から、カリキュラム、キャリア教育、学外学修プログラム、高校の履修状況配慮、初年次教育、GPA の運用といった教育改革の内容について、それぞれ従属変数として用いた。このアンケートでは、ほとんどの項目が、実施しているか、実施できているか否かを尋ねる方式となっている。程度問題であるような設問もあるし、あくまでも自己診断・回答に基づくものではあるが、それをそのまま用いることにする。

項目	細分化した項目	作成方法 (参考資料)
A カリキュラム	整合化 体系化 標準化	2-A①の a~j の項目を因子分析して作成
B キャリア教育	課程内キャリア教育 課程外キャリア教育	2-C② (l,m 以外を合計) 2-C③ (m,n 以外を合計)
C 学外学修プログラム	留学系 その他	2-E①の a (海外留学) +i 国内の大学等の留学) 2-E②のその他項目合計
D 高校の履修状況配慮	補習 クラス分け	3-D-1②の a~e を因子分析して作成
E 初年次教育	動機づけ スキル・知識獲得	3-D-2②の a~k を因子分析して作成
F GPA の運用	個別指導活用 最低基準活用 成績評価の改善	3-F⑤の a~j を因子分析して作成

●独立変数

大学の特性・課題については、設置形態、学部、偏差値、ST 比、初年度納付金、正規就職率、初年次退学率を用いる。教学マネジメントについては、「平成 25 年度 大学における教育内容等の改革状況について」の調査項目から作成した。3-J③で全学単位の教学マネジメントについて 10 項目について、実施の有無を尋ねているが、これを因子分析してみたところ、1つの因子しか抽出されなかった。そこで 10 項目を単純に合計した指標を作成し、これを教学マネジメントの確立度として用いることにした。

項目	説明	データソース
設置形態	国立ダミー 公立ダミー (私立が基準)	
学部	人文ダミー 理学ダミー 工学ダミー 農学ダミー 保健ダミー 家政ダミー 教育ダミー 芸術ダミー その他(学際系)ダミー	

項目	説明	データソース
	(社会科学が基準)	
偏差値	2015年	朝日「大学ランキング」
学生/教員	2015年	朝日「大学ランキング」
初年度納付金	2015年	朝日「大学ランキング」
正規就職率	2016年	読売「大学の實力」
初年次退学率	2015年	読売「大学の實力」
教学マネジメント	大学単位のデータ	3-J③の a~j を合計したもの

3. 2 研究課題②に関する変数

●従属変数：教学マネジメント（3-J③の各項目）

教学マネジメントであるが、研究課題①の独立変数で用いた合計指標は用いずに、調査票のもとでの下記の項目それぞれを従属変数として用いる。参考までに回答大学全体の実施率も掲載した。

a 明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築（授業科目の整理・統合または連携の取り組みを含む）	59%
b 学部の壁を超えた充実した教育課程の構築	46%
c 教育改善に関する PDCA サイクルの確立	44%
d 学修状況の分析や教育改善を支援する体制の構築	51%
e 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有	66%
f 学長を中心とする運営体制の確立（学長補佐体制等）	70%
g 学外の関係者・関係機関との連携・調整	32%
h 教学マネジメント確立のための学長と教授会の役割の明確化	27%
i カリキュラムの編成権限を持った、全学的な教育目標等とカリキュラムとの整合性を検証するための全学的な委員会の設置（もしくは専門スタッフの配置）	33%
j 学位授与の方針に基づく組織的な教育への参画・貢献についての教員評価の実施	15%

●独立変数

ガバナンス、教職員の能力開発、学内情報の収集・分析の3つの観点から、具体的な変数を「平成25年度 大学における教育内容等の改革状況について」から作成した。ガバナンスに関しては、学長の選考方法、教授会の位置づけを投入した。教授会の位置づけに関

しては、21 項目にわたって、教授会の権限の強さ（どこが最終決定か）を詳細に尋ねているが、21 項目を因子分析したところ、因子は1つであった。そこで、比較的、教授会の権限度合が大学によって分かれており、教学改革をするうえで重要な変数である「教員ポストの配置に関する項目」をここでは用いることにした。教職員の能力開発については、FD、SD それぞれの調査項目について、因子分析を行い、より細分化した項目を用いた。学内情報の収集・分析については、IR 組織の有無、学生実態調査（学修行動・時間、課程を通じた学習成果）の有無を用いた。

項目	細分化した項目	作成方法（参考資料）
ガバナンス	学長選考方法	6-C①（大学単位）より作成 学内選挙に基づき決定（基準） 学内選挙を経て、理事会等で決定ダミー 選挙なしで、理事会等が決定ダミー 其他方式ダミー
	教授会の位置づけ	6-B③（学部単位）より作成 （O 教員ポストの配置に関する項目を使用） 教授会決定が大学決定（基準） 教授会審議後、全学決定（覆った経験なし）ダミー 教授会審議後、全学決定（覆った経験あり）ダミー 教授会の議を経ず、全学決定ダミー 其他方式ダミー
教職員の能力開発	教員研修（FD）	5-A①（学部単位）の a~k（g.h 除く）を因子分析して作成 ワークショップ型 FD 講演会型 FD 教員相互型 FD
	職員研修（SD）	5-C③（学部単位）の a~e を因子分析して作成 一般研修 大学特殊研修
学内情報の収集・分析	IR 組織	6-E①（大学単位）より作成 1 あり（専門部署方式、委員会方式含む） 0 なし
	学生実態の把握	学修時間・行動の把握の有無（3-H①より作成）（学部単位） 学修成果の把握の有無（3-I①より作成）（学部単位）

なお、大学あるいは学部全体の平均値もあわせて紹介しておく（合計が100%にならないのは無回答が原因）。学長選挙について、学内選挙に基づき決定20%、学内選挙を経て、理事会等で決定34%、選挙なしで、理事会等が決定、34%、其他方式11%である。教授会権限（教員ポストの配置）について、教授会決定が大学決定11%、教授会審議後、全学決定（覆った経験なし）32%、教授会審議後、全学決定（覆った経験あり）11%、教授会の議を経ず、全学決定26%、其他方式5%である。IR組織は、36%が設置している。学修時間・行動の把握は51%、学習成果の把握は36%の学部が実施している。

4. 分析結果①：教学マネジメント確立の効果

図表2、3には、それぞれの教育改革を従属変数、大学の特性・課題と教学マネジメントを独立変数とした重回帰分析の結果を示した。まずは結果の概要を述べる。

カリキュラムの整合化については、国公立で進んでいない、人文、保健、家政で熱心、偏差値は低いほうが熱心、就職率は高いほど熱心に取り組んでいる。教学マネジメントもプラスの効果を確認できる。体系化は、公立で進んでいない、工学、保健、芸術で熱心、初年度納付金は低いほうが熱心に取り組んでいる。教学マネジメントもプラスの効果がある。標準化については、むしろ国公立で熱心、初年度納付金は高いほど熱心に取り組んでいる。教学マネジメントもプラスの効果がある。

キャリア教育について、課程内では、農学、保健、教育、芸術で熱心でないが、正規の教育カリキュラム自体が特定の職業を想定している学部も多く、あえて別の科目等を設置する必要がないためだと考えられる。偏差値は低いほど熱心で、教学マネジメントもプラスの効果も確認できる。課程外については、国公立で進んでおらず、保健では進んでいないが、家政で進んでいる。ST比が大きい大学ほど取り組んでいる。教学マネジメントもプラスの効果も確認できる。

学外研修について、留学では、国公立で熱心でなく、理系、保健、家政、教育、その他で進んでいない（社会科学で熱心に行われている）。偏差値は高い大学のほうが熱心である。教学マネジメントの効果は確認できない。留学以外のインターンシップ、ボランティア等については、理工、保健で進んでいないが、教育、その他で進んでいる。初年次退学率が高い大学ほど熱心に取り組んでいる。教学マネジメントはプラスの効果がある。

図表2 教育改革の規定要因分析①

	A カリキュラム						B キャリア教育				C 学外研修			
	整合化		体系化		標準化		課程内		課程外		留学		留学以外	
	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率
(定数)				**		***				***				
国立ダミー	-.099	*	-.007		.232	***	.069		-.117	**	-.235	***	-.025	
公立ダミー	-.083	**	-.075	*	.106	***	-.021		-.070	*	-.153	***	.008	
人文ダミー	.086	***	.021		.006		.009		.037		.046		.053	
理学ダミー	.043		.022		.029		-.022		.014		-.103	***	-.059	**
工学ダミー	.034		.075	**	.045		-.029		.006		-.081	**	-.060	*
農学ダミー	-.037		-.030		-.014		-.072	**	-.009		-.084	***	-.015	
保健ダミー	.086	**	.077	**	-.059		-.116	***	-.062	*	-.204	***	-.081	**
商船ダミー	.007		.019		-.033		-.025		.032		-.029		-.004	
家政ダミー	.082	***	.019		-.030		-.018		.056	*	-.092	***	.027	
教育ダミー	.030		.037		.002		-.053	*	.028		-.102	***	.075	**
芸術ダミー	.015		.104	***	-.027		-.081	**	-.005		-.036		-.005	
その他ダミー	.004		-.012		-.015		-.027		-.038		-.074	**	.051	*
偏差値	-.163	***	.057		.012		-.221	***	-.028		.163	***	.052	
学生/教員	.025		.015		-.011		.004		.063	*	-.041		-.031	
初年度納付金	-.056		-.091	*	.149	***	-.057		-.015		-.077		.016	
正規就職率	.080	**	.042		.029		-.031		.008		-.023		.009	
初年次退学率	-.031		.041		.025		-.033		-.046		-.003		.060	*
教学マネジメント	.265	***	.222	***	.193	***	.223	***	.135	***	-.011		.067	**
調整済決定係数	.098		.062		.073		.093		.046		.108		.021	
F値	9.268	***	6.087	***	7.026	***	8.860	***	4.696	***	10.287	***	2.672	***

(注)***は1%水準で有意、**は5%水準で有意、*は10%水準で有意

図表3 教育改革の規定要因分析②

	D 高校の履修状況配慮				E 初年次教育				F GPAの運用方法					
	補習		クラス分け		動機づけ		スキル・知識獲得		個別指導活用		最低基準活用		成績評価改善	
	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率	ベータ	有意確率
(定数)		*		*						**		*		
国立ダミー	.082		-.020		-.056		.017		-.084		.063		-.026	
公立ダミー	.000		-.022		.035		-.038		-.105	***	.119	***	-.066	*
人文ダミー	.009		.036		.010		.051		-.005		.008		.035	
理学ダミー	.091	***	.143	***	.011		.085	***	-.002		-.051	*	.007	
工学ダミー	.249	***	.130	***	.033		.136	***	.146	***	.042		-.049	
農学ダミー	.086	***	.091	***	.021		.051	*	-.049	*	.006		-.021	
保健ダミー	.022		-.092	**	-.062	*	.029		-.103	***	-.048		.024	
商船ダミー	-.001		-.020		.030		.047	*	.008		-.013		-.011	
家政ダミー	.089	***	-.028		-.030		.042		-.022		-.045		.063	**
教育ダミー	.017		-.026		-.021		.043		.009		.016		.054	*
芸術ダミー	.000		-.035		-.056	*	.027		.031		-.008		.009	
その他ダミー	.060	**	.046		-.006		.066	**	.076	**	-.023		.021	
偏差値	-.279	***	.008		.083	**	.054		.012		.016		-.095	**
学生/教員	.005		-.006		.108	***	.073	**	.061	*	.009		-.049	
初年度納付金	.146	***	.051		.007		.034		.063		.065		-.028	
正規就職率	.105	***	.038		-.039		-.042		.063	*	.004		.027	
初年次退学率	-.046		.019		.004		-.004		-.005		.108	***	-.005	
教学マネジメント	.116	***	.061	**	-.106	***	-.039		.105	***	.079	***	.175	***
調整済決定係数	.163		.056		.027		.017		.089		.015		.035	
F値	15.898	***	5.572	***	3.083	***	2.289	***	8.417	***	2.129	***	3.799	***

(注)***は1%水準で有意、**は5%水準で有意、*は10%水準で有意

高校の履修状況配慮について、補習は理学、工学、農学、家政で熱心で、その他ではあまり行われていない。また、偏差値は低いほど、初年次納付金は高いほど、正規就職率も高いほど熱心に行われている。教学マネジメントもプラスの効果がある。クラス分けについて、分野別では同様の傾向で、理学、工学、農学、保健で熱心である。教学マネジメントの効果も確認できる。

初年次教育について、動機づけを目的としたものは、保健、芸術などの目的意識が比較的高いところではあまり行われていない。偏差値は高いほど、ST比も高いほど行われていない。教学マネジメントはマイナスの関係がみられた。スキル・知識獲得系のものは理学、工学、農学、商船、その他で多い。ST比は高いほど行われているが、教学マネジメントの効果は確認できない。

GPAの運用方法について、個別指導活用は公立で進んでいない、工学、その他では熱心だが、農学、保健では進んでいない。ST比は高いほど、就職率も高いほど進んでいる。教学マネジメントはプラスの効果がある。最低基準活用は、公立で熱心、理学ではあまり行われていない。初年次退学率が高い大学ほど行われている。教学マネジメントもプラスの関係がある。成績評価の改善への活用は、公立で行われていない、家政、教育で行われており、偏差値は低い大学ほど行われている。教学マネジメントの効果も確認できる。

留学、初年次教育については、教学マネジメントが確立していることが改革推進に影響を与えていなかったが、それ以外の改革項目についてはいずれもプラスの影響が確認できた。標準化係数の値を見ても、大学の特性・課題よりも大きい数値のものが多く、教学マネジメントの確立が教育改革推進に効果的であることは確認ができた。ただしいずれの結果についても、決定係数の値がきわめて小さく、教育改革をしているかどうかはこうした諸変数だけでは十分に説明できていないことには留意すべきである。

5. 分析結果②：教学マネジメント確立に影響を与える方策の効果検証

教学マネジメントの確立が教育改革の推進にプラスの影響を与えていることは明らかになったが、どのような方策を取れば、教学マネジメントが確立できるのだろうか。図表4,5には、教学マネジメントの個別項目を従属変数、ガバナンス、教職員の能力向上、学内情報の収集・分析の各項目を独立変数としたロジスティック回帰分析の結果を示した。

教職員研修、学内情報の収集・分析に関しては、効果の大きさは被説明変数の内容によって異なっているが、影響がある場合には基本的にはプラスの関係がみられることがほとんどであった。たとえば、「B学部の壁を超えた充実した教育課程の構築」には、ワークショップ型FD、講習会型FD、一般SD、大学特殊SDが、「E学内の教員間での教育改善に関する認識の共有」には、ワークショップ型FD、講習会型FD、教員相互FD、一般SDが高いプラスの効果があるといった具合である。それほど役に立たないこともあるが（たとえば、「F学長を中心とする運営体制の確立」に講習会型FD、教員相互FD、大学特殊SD

は何の影響も与えていない)、こうした取り組みをすることが、教学マネジメントの確立にマイナスの影響を与えることはまれである。

これに対して、被説明変数の内容によって、効果の出方が大きく異なっていたのがガバナンスである。まず学長選挙については、学内選挙が大学の最終決定でない大学ほど教学マネジメントの確立にプラスであったのが、「A 教育目標の設定に基づく体系的な教育課程の教育」「B 学部の壁を超えた充実した教育課程の構築」「G 学外の関係者・関係機関との連携・協働」「J 学位授与の方針に基づく組織的な教育への参画・貢献についての教員評価の実施」である。とくに、非選挙方式での学長決定がプラスの影響を与えていたのが、「H 教学マネジメント確立のための学長と教授会の役割の明確化」「I 全学的な教育目標等とカリキュラムとの整合性を検証する全学委員会・スタッフの配置等」であった。他方、「C 教育改善に関する PDCA サイクルの確立」「D 学修状況分析や教育改善の支援体制の構築」「E 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有」は、学長の選考方法による影響が全く見られなかった。教学マネジメントを確立するうえで、ソフトな面だが、かなり重要な項目群である。つまり、学長選考の在り方は、教学マネジメントの確立に大きく影響しているが、それだけで教学マネジメントが十分に機能するわけではないことをこの結果は示しているように思われる。なお、「F 学長を中心とする運営体制の確立（補佐体制等）」については、学長を選挙で最終決定しているほど、確立しているという結果であった。今回の分析では、大学の規模等の影響を統制していないので、大規模大学ほどこうした補佐体制が充実しているが、そうした大学では学長を選挙のみで決定しているケースが多いために、一見、矛盾するような結果が出たものと考えられる。

図表4 教学マネジメントの規定要因分析①

		A 教育目標の設定に基づく体系的な教育課程の構築			B 学部の壁を越えた充実した教育課程の構築			C 教育改善に関するP DCAサイクルの確立			D 学修状況や教育改善の支援体制の構築			E 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有		
		B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率
ガバナンス	学長選挙	学内選挙に基づき決定(基準)														
		学内選挙を経て、理事会等で決定	.684	1.982	***	.411	1.509	***	-.027	.973		-.243	.784		.106	1.112
		選挙は行わず、理事会等で決定	.866	2.377	***	.454	1.575	***	.103	1.109		.060	1.062		.133	1.142
		其他方式	1.147	3.149	***	.509	1.664	**	.085	1.089		.016	1.016		-.137	.872
		教員ポスト配置 教授会決定が最終(基準)														
	教授会権限	教授会審議後、全学決定(覆ったことなし)	-1.066	.344	***	-.218	.804		-.392	.676	**	-.734	.480	***	-.266	.766
		教授会審議後、全学決定(覆ったことあり)	-.382	.682	**	.385	1.470	**	.255	1.291		.021	1.021		.040	1.041
		教授会を経ずに、全学で決定	-.338	.713	***	.453	1.572	***	-.330	.719	***	-.295	.744	**	-.226	.798
		其他方式	.176	1.192		.609	1.838	**	.451	1.570		.165	1.180		-.271	.763
		IR組織	.277	1.319	**	.331	1.392	***	.092	1.096		.462	1.588	***	.225	1.252
教職員研修	FD	ワークショップ型FD	.140	1.150	***	.189	1.209	***	-.089	.914	*	.049	1.050		.169	1.185
		講習会型FD	.432	1.540	***	.524	1.688	***	.480	1.616	***	.684	1.981	***	.412	1.510
		教員相互FD	-.017	.983		.027	1.028		.111	1.117	**	-.052	.949		.174	1.190
		一般SD	.175	1.191	***	.220	1.246	***	.373	1.451	***	.573	1.774	***	.303	1.354
		大学特殊SD	-.030	.970		.176	1.193	***	.290	1.336	***	-.139	.870	***	.037	1.038
	SD	IR組織	.277	1.319	**	.331	1.392	***	.092	1.096		.462	1.588	***	.225	1.252
		学修時間・行動の把握	.172	1.187		.049	1.051		.345	1.412	***	.469	1.599	***	.460	1.585
		学修成果の把握	.540	1.715	***	.144	1.155		.374	1.454	***	.368	1.444	***	.485	1.624
		定数	-.320	.726	**	-.895	.409	***	-.491	.612	***	-.208	.812		.330	1.391
		Cox-Snell R2 乗	.131			.140			.150			.210			.123	
	Nagelkerke R2 乗	.178			.186		.200			.280			.172			

(注)***は1%水準で有意、**は5%水準で有意、*は10%水準で有意

図表5 教学マネジメントの規定要因分析②

		F 学長を中心とする運営体制の確立(学長補佐体制等)			G 学外の関係者・関係機関との連携・協働			H 教学マネジメント確立のための学長と教授会の役割の明確化			I 全学的な教育目標等とカリキュラムとの整合性を検証する全学委員会・スタッフの設置等			J 学位授与の方針に基づく組織的な教育への参画・貢献についての教員評価の実施		
		B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率	B	Exp(B)	有意確率
ガバナンス	学長選挙	学内選挙に基づき決定(基準)														
		学内選挙を経て、理事会等で決定	-.574	.564	***	.506	1.659	***	.093	1.098		.135	1.145		2.316	10.131
		選挙は行わず、理事会等で決定	-.684	.505	***	.646	1.908	***	1.033	2.811	***	.936	2.549	***	3.461	31.835
		其他方式	-.963	.382	***	.717	2.049	***	.140	1.150		.563	1.755	***	3.461	31.838
		教員ポスト配置 教授会決定が最終(基準)														
	教授会権限	教授会審議後、全学決定(覆ったことなし)	-.352	.704	**	-.669	.512	***	.060	1.062		-.397	.672	**	.099	1.104
		教授会審議後、全学決定(覆ったことあり)	-.389	.678	**	-.153	.858		.189	1.208		-.311	.732	*	-.516	.597
		教授会を経ずに、全学で決定	-.277	.758	**	-.415	.660	***	.228	1.256	*	.130	1.139		-.068	.934
		其他方式	-.052	.950		-.984	.374	***	.421	1.523		.628	1.873	**	-.621	.538
		IR組織	.422	1.524	***	.360	1.433	***	.418	1.518	***	.643	1.902	***	-.007	.993
教職員研修	FD	ワークショップ型FD	.104	1.109	*	.262	1.299	***	.186	1.204	***	.137	1.147	**	.349	1.418
		講習会型FD	.031	1.032		.270	1.309	***	.112	1.118	*	.202	1.223	***	.229	1.258
		教員相互FD	.019	1.019		-.108	.898	**	.203	1.225	***	.138	1.148	**	.046	1.047
		一般SD	.270	1.310	***	.248	1.281	***	.460	1.585	***	.107	1.113	*	.267	1.305
		大学特殊SD	.044	1.045		-.134	.875	**	.240	1.271	***	.040	1.040		-.033	.967
	SD	IR組織	.422	1.524	***	.360	1.433	***	.418	1.518	***	.643	1.902	***	-.007	.993
		学修時間・行動の把握	.181	1.199		-.232	.793	**	-.184	.832		-.007	.993		-.371	.690
		学修成果の把握	.479	1.614	***	.326	1.386	***	.482	1.619	***	.257	1.293	**	.521	1.684
		定数	1.334	3.797	***	-1.096	.334	***	-1.864	.155	***	-1.540	.214	***	-4.454	.012
		Cox-Snell R2 乗	.070			.090			.120			.091			.121	
	Nagelkerke R2 乗	.102			.125		.172			.126			.206			

(注)***は1%水準で有意、**は5%水準で有意、*は10%水準で有意

続いて、教授会権限について確認する。教授会については、大学改革を妨げる抵抗勢力といった議論が中教審等でなされ、学校教育法が改正され、その権限の範囲を限定したと

ころである。ここでは教員ポストの配置に関する教授会権限で分析を行ったが、「教授会を経ずに、全学で決定」が教学マネジメントにプラスに影響していたのは、「B 学部の壁を超えた充実した教育課程の構築」「H 教学マネジメント確立のための学長と教授会の役割の明確化」だけであった。むしろ、「A 教育目標の設定に基づく体系的な教育課程の構築」「C 教育改善に関する PDCA サイクルの確立」「D 学修状況分析や教育改善の支援体制の構築」「E 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有」「F 学長を中心とする運営体制の確立」「G 学外の関係者・関係機関との連携・協働」では、教授会の議を経ないことや、教授会の審議後に全学決定で、それを覆すことがマイナスの影響を与えていた。些細なことまで教授会の議を経なければならない大学において、教授会の権限を制限することは、執行部にとっても、教員にとっても重要なことであると思われるが、とにかく教授会の権限を制限すれば解決するという単純な話ではないということである。教員の参加と理解を引き出しつつ、学長を中心とした運営体制をどのように構築できるかが重要であり、今回は、教員ポストの配置という観点から見たが、ほかの項目についても同様の分析をして、結果の出方に違いが出るのかを確認する必要がある。

6. まとめ

本稿で明らかになったことをまとめておきたい。まず、第一の研究課題、大学の特性・課題を統制した上でも、教学マネジメントは改革推進に効果があるのかについては、多くの教育改革について教学マネジメントの確立がその推進にプラスの影響をあること、しかしながら、その影響力は必ずしも大きいものではないことを確認した。また、大学特性・課題の違いが、どの教育改革に熱心に取り組むかの違いにも影響を与えていたことも重要である。すべての大学がすべての改革に同じように取り組む必要があるのではなく、必要な改革を取捨選択して行えるような形で、政策的なサポート、誘導も行われる必要があるのではないかと考えられる。

また、第二の研究課題、ガバナンス改革、教職員の能力開発、学内情報の収集・分析といった大学改革は、教学マネジメントの確立に有効なのかについては、教職員の能力開発、学内情報の収集・分析については、効果がない内容もあるが、その実施がプラスの影響を与えることが多い（少なくともそれを実施することがマイナスに影響を与えることは稀である）ことを確認した。ガバナンスに関して、学長選考の在り方については、選挙方式でないほうが教学マネジメントの確立に有効な場合が多いが、PDCA サイクルの確立、教育

改善の支援体制の構築、教員の認識共有などは学長選考方式が関係していないことが分かった。教授会権限については、それを制約することが教学マネジメントにプラスの影響をほとんど与えていないことが明らかになった。限られた分析からではあるが、ガバナンス改革で全大学に一律的な方向性を求めるのは慎重になったほうがよいのではないかと考えられる。

残された課題も多い。第一の研究課題については、回帰分析の説明力が小さかったこともあり、教育改革の推進に何が影響を与えているのか、ほかの要素もさらに加味して検討することが必要となるだろう。第二の研究課題については、大学特性等をいれた分析をさらに行う必要があるし、ガバナンスの影響については、ほかの変数の投入し、様々な検証をもう少し重ねる必要がある。また、効果があるものだけでなく、ないものについて、なぜないのかも丁寧に考察してエビデンスを示すことが、政策研究としても重要であるように思われる。

参考資料

① カリキュラム：因子分析結果

	整合化	体系化	標準化
Q2_A_8 h. カリキュラム編成に当たり、大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している	.654	.407	.085
Q2_A_6 f. シラバスの作成に当たり、内容を担当教員以外が検討・修正する機会を設定している	.629	-.051	.100
Q2_A_7 g. カリキュラム編成に当たり、能動的学修（アクティブ・ラーニング）を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている	.613	.404	.079
Q2_A_10 j. 異なる授業科目で教える内容が重複するのを避けるため、教員間で、授業科目の内容の調整を行っている	.576	.308	.118
Q2_A_5 e. 履修モデルを活用して学生への履修指導を実施している	.436	.017	.209
Q2_A_1 a. カリキュラムの体系性を明らかにする等の観点から、カリキュラム編成上の工夫	.189	.834	.093
Q2_A_2 b. 教養教育と専門教育の連携に関する検討の実施と検討結果の反映を行っている	.283	.795	.108
Q2_A_3 c. ナンバリングを実施している	.023	.041	.757
Q2_A_4 d. 履修系統図（カリキュラムマップ、カリキュラムチャート）を活用している	.237	.204	.703
Q2_A_9 i. カリキュラム編成に当たり、日本学会が作成している分野別の教育課程編成上の参照基準を活用している	.231	.036	.379
因子寄与率	23.385	11.785	10.376

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

② キャリア教育

課程内キャリア教育は、以下の変数を合計して作成した。

a 勤労観・職業観の育成を目的とした授業科目の開設
b 今後の将来の設計を目的とした授業科目の開設
c コミュニケーション能力、課題発見・解決能力、論理的思考力等の能力の育成を目的とした授業科目の開設
d 社会や経済の仕組み、消費生活の安定・向上に関する知識の獲得・修得を目的とした授業科目の開設
e 労働者としての権利・義務等、労働法制上の知識の獲得・修得を目的とした授業科目の開設
f インターンシップを取り入れた授業科目の開設
g 資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設
h 企業関係者、OB、OG等の講演等の実施
i 教育課程を通じ、キャリアに関して身につけるべき知識や能力の明確化と到達度の評価
j 女性の多様なキャリアを意識したもの等、男女共同参画の視点を踏まえたキャリア教育

k 大学と企業等とで連携して実施する、企業の課題解決や製品開発等を題材とした授業科目の開設（PBLの実施）

課程外キャリア教育は、以下の変数を合計して作成した。

- a 勤労観・職業観の育成を目的とした特別講義等の開設
- b 今後の将来の設計を目的とした特別講義等の開設
- c 社会や経済の仕組み、消費生活の安定・向上に関する知識の獲得・修得を目的とした特別講義等の開設
- d 労働者としての権利・義務等、労働法制上の知識の獲得・修得を目的とした特別講義等の開設
- e インターンシップを取り入れた特別講義等の開設
- f 資格取得・就職対策等を目的とした特別講義等の開設
- g 企業関係者、OB、OG等の講演等の実施
- h ポートフォリオや学修記録等の活用による、キャリアに関する情報集約や目標設定等の実施
- i 学生のキャリア形成を支援するための助言者の配置や相談体制の整備
- j キャリアデザインの意識づけ等を目的とした、大学入学前後のガイダンス
- k 卒業生の女性による講演会等、男女共同参画の視点を踏まえた特別講義等の開設
- l 大学と企業等とで連携して実施する、企業の課題解決や製品開発等を題材とした特別講義等の開設（PBLの実施）

③ 学外学修プログラム

それぞれ下記の項目を合計して作成した。

留学

- a 海外留学
- i 国内の大学等への留学

留学以外

- b インターンシップ
- c ボランティア活動
- d フィールドワーク
- e 小中学校の教員補助
- f 青年海外協力隊
- g 被災地支援
- h 限界集落での活動

④ 高校の履修状況配慮：因子分析結果

	補習	クラス分け		
Q3_D_1_②_c c. 入学前の補習授業の実施	.724	.071		
Q3_D_1_②_d d. 入学後の補習授業の実施	.721	.131		
Q3_D_1_②_e e. 個別指導	.662	.113		
Q3_D_1_②_a 授業を既修組と未修組に分けて実施	-.035	.867		
Q3_D_1_②_b b. 学力別のクラス分け	.416	.642		
因子寄与率	34.349	21.259		

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

⑤ 初年次教育：因子分析結果

	動機づけ	スキル知識
Q3_D_2_② g. 社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観育成のためのプログラム	.821	.453
Q3_D_2_②h. メンタルヘルス等、精神的・肉体的健康の保持に関するプログラム	.819	.487
Q3_D_2_② f. 将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向づけのためのプログラム	.757	.437
Q3_D_2_②i. 学生生活における時間管理や学修習慣を身につけるためのプログラム	.738	.588
Q3_D_2_② k. 自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム	.722	.476
Q3_D_2_② d. 学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム	.653	.569
Q3_D_2_② 具体的な実施内容 a. レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム	.450	.856
Q3_D_2_② c. プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身につけるためのプログラム	.464	.855
Q3_D_2_② b. ノートの取り方に関するプログラム	.607	.740
Q3_D_2_② e. 論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム	.561	.722
Q3_D_2_②j. 大学内の教育資源（図書館を含む）の活用方法を身につけるためのプログラム	.633	.670
因子寄与率	50.510	9.677

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

⑥ GPA の運用方法：因子分析結果

	個別指導活用	最低基準活用	成績評価改善
Q3_F_⑤_g g. 奨学金や授業料免除対象者の選定基準として活用している	.711	-.008	.442
Q3_F_⑤_f f. 学生に対する個別の学修指導に活用している	.647	.058	.533
Q3_F_⑤_h h. GPAに応じた履修上限単位数の設定を行っている	.622	.254	.041
Q3_F_⑤_d d. 大学院入試の選抜基準として活用している	.564	.139	-.001
Q3_F_⑤_e e. 早期卒業（修了）や大学院への早期入学の基準として活用している	.559	.314	-.132
Q3_F_⑤_b b. 卒業（修了）判定の基準として活用している	.239	.797	.126
Q3_F_⑤_c c. 退学勧告の基準として活用している	.342	.685	.096
Q3_F_⑤_a a. 卒業（修了）判定の基準として活用している	.085	.638	.125
Q3_F_⑤_i i. 授業科目の履修者に求められる成績水準（ベンチマーク）を示すために活用している	-.020	.194	.660
Q3_F_⑤_j j. 各教員間、もしくは各授業科目間の成績評価基準の平準化のために活用している	.145	.051	.592
因子寄与率	24.735	12.479	10.878

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

⑦ FD：因子分析結果

	ワークショップ型	講演会型	教員相互型
■Q5_A_①_d d. プログラムとしての学士課程教育の構築を目的としたワークショップまたは授業検討会	.694	.152	.115
■Q5_A_①_e e. アクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会	.674	.316	.197
■Q5_A_①_c c. 自大学の学生や自大学への入学志願者に対する理解を深めるためのワークショップ	.647	.077	.099
■Q5_A_①_i i. 講演会、シンポジウム等	-.304	.672	.110
■Q5_A_①_k k. 新任教員を対象とした研修会等	.337	.614	.196
■Q5_A_①_f f. 教育方法改善のためのワークショップまたは授業検討会	.302	.582	.027
■Q5_A_①_j j. 研究倫理に関する研修会等	.163	.541	.040
■Q5_A_①_a a. 教員相互の授業参観	.082	.115	.844
■Q5_A_①_b b. 教員相互による授業評価	.217	.107	.810
因子寄与率	23.634	13.833	13.090

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

⑧ SD : 因子分析結果

	一般研修	大学特殊研修
■Q5_C_③_c c. マネジメント能力の向上を目的とするもの	. 830	. 253
■Q5_C_③_a aコミュニケーション能力の向上を目的とするもの	. 771	-. 008
■Q5_C_③_b b. 戦略的な企画能力の向上を目的とするもの	. 742	. 385
■Q5_C_③_e e. 大学問題に関する基礎的な知識・理解等を深めることを目的とするもの	. 068	. 869
■Q5_C_③_d d. 業務領域の知見の獲得を目的とするもの（総務、財務、人事、企画、教務、研究、社会連携、生涯学習等）	. 421	. 606
因子寄与率	42. 297	20. 630

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

第10章 学部教育改革の規定要因 —学部長意識・学部組織要因に着目して—

小入羽秀敬（広島大学）

1. 問題関心

どのような学部で教育改革は実施されやすい傾向にあるのか。本稿ではこの問いを検討することを目的とする。学部による教育改革の実施に影響を与えうる要因として、次の3つに着目する。第1に、学部長の意識である。近年の大学改革では、学部長も学長中心の教学マネジメントの確立のために重要な役割を占めるようになってきている。学部長の課題意識や重要度意識と教育改革の関係性について検討する。第2に、学部の組織要因である。教員学生比や教授会権限、学部長選考方法など学部組織に関係する要因が改革の進行に影響を与える。教授会の権限や学部長選考に、学長や理事会等学部を超えた管理主体が関わってくることで改革にどのような影響を与えるのかが検討課題となる。第3に領域による差異である。人文系、社会系、理工系等学部の学問領域によって学部長の課題意識や学部の組織要因も異なり、さらには実施する改革も異なってくると考えられる。領域ごとに分析を行うことでその差も検討する。

上記から、本分析では学部の学問領域ごとに分けた上で、各領域の学部において学部長の意識が翌年度の学部レベルの教育改革に対してどのような影響を及ぼしているのかについて検討する。また、学部の組織要因も合わせて分析することで、学部教育改革の進行の規定要因について検討する。

2. 使用するデータおよび変数の概要

(1)使用するデータ

分析に使用するデータは「平成25年度 大学における教育内容等の改革状況について」（以下、大学教育改革状況調査とする）および平成24年5月に実施した「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査（学部長用）」（以下、学部長調査）、そして朝日新聞社「大学ランキング2015」である。

大学教育改革状況調査の詳細については、第1章を参照のこと。学部長調査は文部科学省と広島大学高等教育研究開発センターが共同で実施した学士課程教育のあり方や教学マ

ネジメントのあり方に関する意識調査であり、国公私立大学 752 大学の全学部長に対して配布され、回収率は約 81%であった。これらのデータを学部レベルで統合した上で分析を行った。

(2)変数の概要

①従属変数

従属変数として、学部がどの程度改革を実施してきたのかを変数化する。具体的には、平成 25 年度大学教育改革状況調査で実施している取組の有無に関する設問のうち、実施している改革数の和を「改革得点」と定義した。改革得点を構成する設問は以下の 19 項目である。

a) 教育内容改善の状況：

・ 2-A：カリキュラム編成上の工夫（実施=1、未実施=0）

- a. カリキュラムの体型制を明確化する観点からの検討の実施と検討結果の反映を行っている
- b. 共用教育と専門教育の連携に関する検討の実施と検討結果の反映を行っている
- c. ナンバリングを実施している
- d. 履修系統図を活用している
- e. 履修モデルを活用して学生への履修指導を実施している
- f. シラバスの作成に当たり、内容を担当教員以外が検討・修正する機会を設定している
- g. カリキュラム編成に当たり、能動的学修（アクティブ・ラーニング）を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている
- h. カリキュラム編成に当たり、大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮している
- i. カリキュラム編成に当たり、日本学術会議が作成している分野別の教育課程編成上の参照基準を活用している
- j. 異なる授業科目で教える内容が重複するのを避けるため、教員間で、授業科目の内容の調整を行っている
- k. その他のカリキュラム編成上の工夫を実施している

b) 教育方法の改善の状況

一部での実施や全体実施など具体的な実施方法が選択肢に挙げられているが、これらの選択肢を実施の有無（実施＝1、未実施＝0）に再コードした。

- ・ 3-B：履修科目の登録上限
- ・ 3-C：主専攻・副専攻制
- ・ 3-D-1：高等学校での履修状況への配慮
- ・ 3-D-2：初年次教育
- ・ 3-E：シラバス
- ・ 3-F②：GPAの導入
- ・ 3-H①：学生の学修時間・学修行動把握
- ・ 3-I①：学習成果把握

②独立変数

a) 学部長の課題意識と重要度意識

学部長の意識変数として、第1に、学部長の課題意識と重要度意識を使用する。学部長の課題意識と重要度意識は質問項目が複数にわたるため、因子分析（バリマックス法）を用いた上で因子得点を推定した。表10-1は16項目の学部長の課題意識を質問した項目の記述統計量を表したものである。課題意識は「課題ではない」から「大きな課題」の4件法を用いている。最も平均値の高い項目は「自ら学び考える習慣が不足」である。次いで、「大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足」「きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること」と続く。一方で最も平均値の低い項目は「カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること」であり、次いで「教員の研究志向が強いこと」となっている。学部長の課題意識は学生に向いている傾向にあると推測できる。

表10-2は16項目ある学部長の課題意識を4項目の因子に分解したものである。因子負荷量の最も多い項目は「教員の課題」である。次いで、「学生の学修課題」「学部の組織課題」「授業外の学生課題」と続く。学生の課題が学修に関するものと授業外に関するものに分けることができる。

表 10-1：学部長の課題意識の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
Q1_3 大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	1877	2.77	0.76
Q1_3 自ら学び考える習慣が不足	1873	3.02	0.67
Q1_3 将来のキャリアなどの見通しが不明確	1870	2.50	0.78
Q1_3 学修に対するモチベーションや積極性が不足	1872	2.62	0.73
Q1_3 授業外の活動(アルバイト、部活、就活等)に時間をとられること	1866	2.57	0.78
Q2_4 大人数講義が多いこと	1872	2.14	0.87
Q2_4 授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	1870	2.28	0.84
Q2_4 カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	1866	1.93	0.81
Q2_4 学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	1840	2.00	0.83
Q2_4 科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	1874	2.57	0.76
Q2_4 教員の研究志向が強いこと	1857	1.94	0.65
Q2_4 教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	1848	2.38	0.78
Q2_4 授業が学生の興味・関心から離れていること	1832	2.17	0.69
Q2_4 課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	1858	2.38	0.73
Q2_4 きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	1866	2.77	0.78
Q2_4 授業改善の具体的な方法が明確でないこと	1856	2.41	0.72

表 10-2：学部長の課題意識の因子

	教員の課題	学生の学修課題	学部の組織課題	授業外の学生課題
Q2_4 授業改善の具体的な方法が明確でないこと	0.63	0.14	0.12	0.11
Q2_4 課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	0.57	0.22	0.13	0.16
Q2_4 科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	0.56	0.13	0.31	0.03
Q2_4 授業が学生の興味・関心から離れていること	0.53	0.27	0.11	0.17
Q2_4 きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	0.49	0.14	0.10	0.10
Q2_4 教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	0.48	0.12	0.18	0.06
Q2_4 教員の研究志向が強いこと	0.37	-0.06	0.16	0.09
Q2_4 大人数講義が多いこと	0.25	0.09	0.21	-0.03
Q1_3 自ら学び考える習慣が不足	0.21	0.76	0.03	0.11
Q1_3 大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	0.10	0.65	0.09	0.12
Q1_3 学修に対するモチベーションや積極性が不足	0.24	0.57	0.06	0.38
Q2_4 カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	0.15	0.04	0.75	0.10
Q2_4 授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	0.19	0.06	0.61	0.05
Q2_4 学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	0.27	0.06	0.40	0.09
Q1_3 将来のキャリアなどの見通しが不明確	0.11	0.22	0.08	0.75
Q1_3 授業外の活動(アルバイト、部活、就活等)に時間をとられること	0.19	0.16	0.10	0.26
因子寄与	14.19	10.03	8.51	5.67
寄与率	14.19	24.22	32.73	38.40

表 10-3 は学部長の重要度意識を質問した 20 項目の記述統計量を表したものである。重要度意識は「重要ではない」から「非常に重要である」の 4 件法を用いている。平均値が

最も高い項目は「学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業」、次に高い項目は「学部内の教員間での教育改善に対する認識の共有」である。一方で、平均値が最も低かった項目は「大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関」、ついで「教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング」となっている。

表 10-3：学部長の重要度意識の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
Q3_1学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業	1869	3.37	0.62
Q3_1ディベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業	1868	3.17	0.59
Q3_1フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとり入れた授業	1864	3.23	0.65
Q3_1個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業	1868	3.23	0.60
Q3_1宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組	1869	2.97	0.64
Q3_1厳格な成績評価	1862	2.86	0.69
Q3_2学部内の教員間での教育改善に関する認識の共有	1872	3.35	0.57
Q3_2学部長を中心とする運営体制の確立(学長補佐体制等)	1850	2.75	0.73
Q3_2各学部の意見を調整し全学の方針をまとめあげること	1782	2.71	0.81
Q3_2学部の方針を全学の意思決定に反映すること	1830	2.78	0.74
Q3_2全学の方針に基づく学部運営	1832	2.73	0.74
Q3_2学外の関係者・関係機関との連携・協働	1854	2.85	0.65
Q3_2学生が学修に専念できる経済的支援の充実	1865	3.13	0.60
Q3_2図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実	1872	3.16	0.59
Q3_4 大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	1778	2.38	0.71
Q3_4 教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	1810	2.43	0.74
Q3_4 教育設備の共同利用や教材の共同開発	1833	2.61	0.68
Q3_4 日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	1646	2.52	0.65
Q3_4 先進的な取組に対する財政支援	1850	3.14	0.67
Q3_4 インターンシップなど体験・実践活動のための協力	1861	3.18	0.62

表 10-4 は 20 項目の学部長の重要度意識を因子分析によって 5 項目の因子に分解したものである。最も因子負荷量の高い項目は「学部運営強化」であり、「授業方法改善」「学外連携強化」「学生支援強化」「学修強化」と続く。

最後に、課題意識および重要度意識の因子得点を推定し、それらを独立変数として設定した。記述統計量は本節の最後に合わせて記している。

表 10-4：学部長の重要度意識の因子

	学部運営 強化	授業方法 改善	学外連携 強化	学生支援 充実	学修強化
Q3_2 学部の方針を全学的意思決定に反映すること	0.66	0.09	0.04	0.25	0.06
Q3_2 各学部の意見を調整し全学の方針をまとめあげること	0.62	0.11	0.10	0.11	0.12
Q3_2 全学の方針に基づく学部運営	0.59	0.18	0.18	0.09	0.13
Q3_2 学部長を中心とする運営体制の確立(学部長補佐体制等)	0.51	0.16	0.18	0.11	0.14
Q3_2 学部内の教員間での教育改善に関する認識の共有	0.30	0.30	0.17	0.17	0.12
Q3_1 デイベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業	0.10	0.64	0.08	0.09	0.17
Q3_1 学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業	0.15	0.59	0.16	0.08	0.13
Q3_1 フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとり入れた授業	0.11	0.49	0.12	0.22	0.10
Q3_1 個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業	0.20	0.49	0.09	0.19	0.27
Q3_4 大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	0.12	0.13	0.70	-0.03	0.15
Q3_4 教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	0.12	0.12	0.66	0.03	0.05
Q3_4 日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	0.19	0.10	0.54	0.16	0.15
Q3_4 教育設備の共同利用や教材の共同開発	0.05	0.15	0.43	0.33	0.01
Q3_2 図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実	0.17	0.13	0.05	0.52	0.25
Q3_2 学生が学修に専念できる経済的支援の充実	0.21	0.11	-0.03	0.50	0.17
Q3_4 先進的な取組に対する財政支援	0.11	0.28	0.24	0.40	0.00
Q3_4 インターンシップなど体験・実践活動のための協力	0.10	0.32	0.17	0.33	-0.08
Q3_2 学外の関係者・関係機関との連携・協働	0.20	0.26	0.26	0.32	0.00
Q3_1 宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組	0.14	0.18	0.12	0.11	0.61
Q3_1 厳格な成績評価	0.17	0.17	0.13	0.09	0.45
因子寄与	9.27	9.00	8.66	6.35	4.56
寄与率	9.27	18.27	26.93	33.28	37.84

b) 拡大志向

学部長の意識変数として、第 2 に、学部長による学部の取組を拡大させる志向の有無を「拡大志向」とした。学部長への意識調査の学部で実施している取り組みに関する質問項目について、現在導入しており現状より充実させたい、もしくは、現在導入していないが導入を検討したいと回答している設問の数の和を用いた。値が大きいほど拡大志向があるものとする。

具体的には次の 11 項目の設問を使用した。

- ・ 1-4①学生の学修時間や学修行動の把握、②課程を通じた学修成果の把握
- ・ 2-2①授業の工程表としてのシラバス、②ナンバリング、③履修系統図、④キャップ制、⑤進級・卒業要件としての GPA 制、TA、アドバイザー等による教育サポート
- ・ 2-3①教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置、②優れた教育実践を行う教員への顕彰や支援、③教員の処遇に当たっての教育活動に関する業績評価、④学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のための FD

c) 偏差値 2015 年

大学の威信を測る指標として、2015 年度の偏差値を用いた。

d) 教授会権限

組織変数として、第 1 に、教授会の持つ権限について変数化した。学部の教育改革を行う際、教授会の決定権限も影響を与えうる要因となる。教授会が事実上の決定権限を持つ項目の多さを指標として設定した。設問 6-B③を使用した。

当該設問は、21 項目の設問について、下記 5 項目：

1. 教授会における審議が大学としての最終決定となるもの
2. 教授会の審議の後、学長や理事会で大学としての最終的な決定が行われるが、実態として教授会の審議を学長・理事会等がくつがえすことのないもの
3. 教授会の審議の後、学長や理事会等で大学としての最終的な決定が行われるが、実態として教授会の審議を学長・理事会等がくつがえしたことがあるもの
4. 教授会の審議を経ずに、学長や理事会等で大学としての最終決定が行われるもの
5. 上記のいずれにも当てはまらないもの

のいずれに該当するかを回答するものである。

上記 5 項目のうち、1 と 2 は教授会の審議が事実上の学部の最終決定となっているため、「1」とし、3 から 5 までは教授会の審議が必ずしも学部の最終決定とならないことから「0」に変換した。21 項目の設問を「1」「0」の二値に変換し、その和を変数とした。この値が大きいかいほど、教授会の決定権限が強いことを意味する。

なお、教授会の権限については、以下の 21 項目を使用した。

- a. 学内規定の制定・改廃に関すること
- b. 学部、研究科もしくは学科、専攻等の設置、変更または廃止に関すること
- c. 教育課程の編成に関すること
- d. 入学者選抜に関すること
- e. 学部または研究科等の教育研究に関すること
- f. 学部、研究科等の予算配分及び執行に関すること
- g. 学事暦や学事日程に関すること
- h. 学生の単位認定に関すること

- i. 学生の厚生・指導に関すること
- j. 学生の賞罰に関すること
- k. 学生の入学・休学・退学・卒業または修了等、学生の地位の得喪・変更に関すること
- l. 学生への奨学金の給付・貸与、または学費減免に関すること
- m. 学位の審査・授与に関すること
- n. 教員の教育研究業績等の審査に関すること
- o. 教員ポストの配置に関すること
- p. 教員の転任・降任・免職等の身分や勤務評定に関すること
- q. 学部長・研究科長等の選任に関すること
- r. 国内の大学等との連携に関すること
- s. 国外の大学等との連携に関すること
- t. 学長・理事長等からの諮問に関すること
- u. 教授会の運営に関すること

e) 学生／教員

組織変数として第 2 に学部における教員一人当たりの学生比率を用いた。

f) 設置者ダミー

組織変数として、第 3 に設置者別の違いをみるため、国立大学ダミーと私立大学ダミーを設定した。

g) 学部長選考ダミー

組織変数として第 4 に、学部長の選考方法を変数化した。学部長選考方法が学部長の意思決定に影響を及ぼしている可能性も考えられる。学部長の選考方法として、教員による学内選挙に基づいた決定と、学内選挙実施の有無に関係なく最終的に学長や理事会等が決定するケースがある。学内選挙のみによって決まった学部長とそうではない（学長・理事会等によって決まった）学部長の違いを変数化した。平成 25 年度大学教育改革状況調査の設問 6-C②を使用する。選択肢は以下の通りである。

1. 学内選挙の結果に基づき学部長等を決定する
2. 学内選挙を行った上で、最終的に理事会等が学部長等を決定する

3. 学内選挙を行った上で、最終的に学長が学部長等を決定する
4. 学内選挙は行わずに、理事会等が学部長等を決定する
5. 学内選挙は行わずに、学長が学部長等を決定する
6. その他

上記選択肢のうち、2 から 6 までの選択肢を「0」とし、学内選挙によって選ばれた学部長を「1」とするダミー変数を設定する。

③学部の専門領域

学部の専門領域によっても学部長の意識や教育改革の状況は異なると考えられる。学部の専門領域を以下 6 つに分類した。人文科学(N=360)、社会科学(N=589)、理工農(N=307)、保健(N=359)、教育(N=119)、その他(N=365)である。なお、その他には商船、家政、芸術も含まれている。

表 10-5 : 分析に使用した変数の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
改革得点	2099	0.000	18.000	9.738	3.117
教員の課題	1711	-2.567	2.757	0.000	0.833
学生の学修課題	1711	-3.056	1.937	0.000	0.840
学部の組織課題	1711	-1.671	2.676	0.000	0.816
授業外の学生課題	1711	-2.055	1.803	0.000	0.775
学部運営強化	1457	-2.855	2.220	0.000	0.819
授業方法改善	1457	-3.757	2.195	0.000	0.794
学外連携強化	1457	-2.804	2.440	0.000	0.837
学生支援充実	1457	-2.890	2.750	0.000	0.734
学修強化	1457	-2.759	1.876	0.000	0.706
拡大志向	1876	0.000	12.000	5.473	2.859
偏差値2015年	1881	40.000	73.000	53.718	7.134
教授会権限	1841	0.000	21.000	14.945	4.898
学生/教員	1815	1.000	294.000	26.752	17.364
国立ダミー	2099	0.000	1.000	0.169	0.375
私立ダミー	2099	0.000	1.000	0.752	0.432
学部長選考ダミー	1760	0.000	1.000	0.401	0.490

3. 分析

本節では重回帰分析によって大学教育改革の規定要因を検討する。まず、学部全体の分析を行った上で、領域ごとの分析を行う。

表 10-6 は全学部での大学教育改革の規定要因について分析した結果である。有意となっている正の係数は「授業外の学生課題」「学修強化」「拡大志向」「学生/教員」「国立ダミー」「私立ダミー」である。一方で、有意となっている負の係数は「教授会権限」「学部長選考ダミー」である。改革を実施する学部の学部長の意識としては、キャリア意識を持たないなど、授業以外の学生に関する課題意識が高く、成績評価や授業外課題を増やすなどの学修強化を重要視する傾向にある。また、改革に対しては拡大志向を持つ傾向がある。

組織的な要因としては、教授会の権限が大きくなるほど改革得点が低くなり、かつ、学内選挙で選ばれた学部長では改革得点が下がる傾向にあることが読み取れる。これは、学内の教員の意思を反映して選ばれた学部長の方が改革に対して積極的ではないこと、教授会の権限が大きいことが改革の進行を緩やかにすることができることも解釈できる。

表 10-6：大学教育改革の規定要因（全学部）

	係数	標準化係数
(定数)	9.152	***
教員の課題	-0.152	-0.041
学生の学修課題	0.068	0.019
学部の組織課題	-0.012	-0.003
授業外の学生課題	0.259	0.068 **
学部運営強化	-0.199	-0.051
授業方法改善	0.113	0.03
学外連携強化	0.05	0.014
学生支援充実	0.011	0.003
学修強化	0.436	0.104 ***
拡大志向	0.079	0.078 **
偏差値2015年	0	-0.001
教授会権限	-0.069	-0.115 ***
学生/教員	0.02	0.11 ***
国立ダミー	1.568	0.212 ***
私立ダミー	0.959	0.143 **
学部長選考ダミー	-0.516	-0.086 **
N	929	
F値	4.256 ***	
調整済みR2乗	0.053	

***は1%水準で有意、**は5%水準で有意、*は10%水準で有意

次に、専門領域ごとに重回帰分析を実施した。表 10-7 は人文科学、社会科学、教育それぞれの領域の大学教育改革の規定要因について、分析をしたものである。人文科学では、F

値自体が有意では無かった。独立変数も有意であったのは「教員の課題」のみであり、正の係数となっている。人文科学では、教員への課題意識が高い学部長が改革を多く実施する傾向にあると考えられる。社会科学では、有意となっている正の係数は「教員の課題」であり、有意となっている負の係数は「学生の学修課題」となっている。教員に対する課題意識が高い学部長は改革の実施数を減らす一方で、学生の学修課題に対する問題意識が高い学部長は改革の実施数を増やす傾向にある。人文科学、社会科学ともに学部長の課題意識が改革に対して影響を与えている。最後に、教育である。教育で有意となっている正の係数は「学修強化」「国立ダミー」であり、有意となっている負の係数は「授業外の学修課題」「学部長選考ダミー」である。学部長の意識としては、「授業外の学生課題」と「学修強化」が改革の実施に影響を与えている。教育で国立大学ダミーが正となっているのは、国立大学におけるミッションの再定義と無縁ではないだろう。ミッションの再定義は教員養成、医学、工学が先行して行われるが、これによって教育学部の新課程の廃止が各国立大学で行われるなど、大きな改革が行われるようになった。また、「学部長選考ダミー」が負となっており、学内選挙によって選ばれた学部長の方が改革の進展が緩やかであることが読み取れる。

表 10-7：大学教育改革の規定要因（人文・社会・教育）

	人文		社会		教育	
	係数	標準化係数	係数	標準化係数	係数	標準化係数
(定数)	9.463	***	8.315	***	7.205	
教員の課題	0.825	0.224 ***	-0.492	-0.15 ***	-0.45	-0.096
学生の学修課題	-0.272	-0.089	0.527	0.141 ***	1.225	0.249
学部の組織課題	-0.027	-0.008	-0.122	-0.034	0.039	0.01
授業外の学生課題	0.451	0.105	0.071	0.016	-1.776	-0.434 ***
学部運営強化	0.138	0.037	-0.412	-0.11	-1.224	-0.204
授業方法改善	0.48	0.123	0.37	0.103	-0.764	-0.156
学外連携強化	-0.103	-0.032	0.327	0.097	-0.826	-0.162
学生支援充実	0.093	0.024	0.139	0.038	-0.113	-0.023
学修強化	-0.077	-0.02	0.191	0.047	2.716	0.457 ***
拡大志向	0.044	0.044	0.047	0.047	0.149	0.123
偏差値2015年	-0.011	-0.024	0.025	0.06	-0.029	-0.051
教授会権限	0.001	0.002	-0.053	-0.091	0.058	0.08
学生/教員	0.012	0.059	0.01	0.064	-0.075	-0.234
国立ダミー	1.317	0.139	0.661	0.062	5.656	0.841 *
私立ダミー	0.916	0.122	0.595	0.069	3.996	0.6
学部長選考ダミー	-1.008	-0.182	-0.476	-0.083	-2.728	-0.413 ***
N	158		266		54	
F値	1.234		1.52 *		2.38 **	
調整済みR2乗	0.023		0.03		0.294	

***は1%水準で有意、**は5%水準で有意、*は10%水準で有意

表 10-8 は、理工農系、保健、その他におけるそれぞれの領域の大学教育改革の規定要因について分析をしたものである。理工農では、有意となっている正の係数は「学修強化」「学生/教員」であり、有意となっている負の係数は「教授会権限」となっている。学部長の意識は「学修強化」に対する重要度意識のみであり、その他は組織的な要因となる。例えば、教員一人当たり学生の人数が増加すると改革を実施する傾向にあり、教授会の権限が大きい学部ほど改革の実施数が少なくなる傾向にある。保健では、有意となっている正の係数は「学修強化」「拡大志向」「学生/教員」であり、負の係数となっているのが「教授会権限」と「学部長選考ダミー」である。学部長の意識としては「学修強化」と「拡大志向」であり、両者ともに意識が高くなるほど改革の実施数が増加する傾向にある。組織要因としては、教員一人当たり学生の人数が増えると改革数が増加し、教授会権限が大きい学部や、校内選挙によって選ばれた学部長であることが改革数を減少させる傾向にある。最後に、その他である。その他では、有意となっている係数は「学外連携強化」「学生/教員」「国立大学ダミー」であり、符号は全て正である。その他のみ、学部長の意識が他の領域と異なり「学外連携強化」が影響を与えている。商船、家政、芸術等を含んでおり、学外との関係性が重要な分野を含んでいることも関係していると考えられる。また、国立大学であること、教員一人当たり学生の人数が増加すると改革の実施数が増加する傾向にある。

表 10-8：大学教育改革の規定要因（理工農・保健・その他）

	理工農		保健		その他	
	係数	標準化係数	係数	標準化係数	係数	標準化係数
(定数)	12.345	***	5.268	*	7.865	**
教員の課題	-0.195	-0.046	0.108	0.031	-0.555	-0.149
学生の学修課題	-0.162	-0.045	-0.258	-0.069	0.135	0.039
学部の組織課題	-0.279	-0.071	0.219	0.057	-0.074	-0.022
授業外の学生課題	0.098	0.021	0.009	0.002	0.599	0.149
学部運営強化	-0.376	-0.079	-0.107	-0.031	-0.335	-0.098
授業方法改善	0.083	0.022	-0.031	-0.008	0.05	0.014
学外連携強化	-0.104	-0.026	-0.175	-0.047	0.754	0.215 **
学生支援充実	0.432	0.1	-0.169	-0.039	-0.392	-0.098
学修強化	0.872	0.2 **	0.739	0.168 **	0.167	0.043
拡大志向	-0.041	-0.038	0.177	0.166 *	0.048	0.055
偏差値2015年	-0.062	-0.126	0.052	0.135	0.011	0.021
教授会権限	-0.091	-0.147 *	-0.087	-0.143 *	-0.071	-0.125
学生/教員	0.097	0.308 **	0.079	0.199 **	0.047	0.204 *
国立ダミー	1.339	0.211	1.62	0.231	2.29	0.311 **
私立ダミー	0.264	0.042	0.19	0.03	1.135	0.178
学部長選考ダミー	0.626	0.1	-1.042	-0.161 *	-0.501	-0.085
N	151		154		146	
F値	1.806 **		1.623 *		1.922 **	
調整済みR2乗	0.053		0.061		0.092	

***は1%水準で有意、**は5%水準で有意、*は10%水準で有意

4. 考察

学部の教育改革の規定要因について、意識要因と組織要因に分けて考察する。まず、意識要因では、人文科学、社会科学では学部長の課題意識が影響を与えていることが多かったのに対して、理工農、保健、その他では学部長の重要度意識が影響を与えていることが多い。例外的に教育では課題意識と重要度意識の双方が影響を与えていたが、いわゆる「文系」「理系」の学部分類で学部長の意識の違いが出ている。

教育、理工農、保健で影響を与えていた「学修強化」への重要度意識は、厳密な成績評価や授業外での学修時間の確保を目的としたものである。人文科学、社会科学、その他では学部レベルでの教育改革の成果が必ずしも学修強化と関係ないという意識を持っていると言える。一方で、教育、理工農、保健で学修強化が重要視されていたのは、教育では教員採用試験など明確な基準の存在するペーパーテストが存在すること、理工農、保健では教授内容や方法、到達すべき基準が人文社会系と比較すると明確に存在することが関係していると推測される。つまり、理工農・保健・教育の領域においては教育内容や教育方法等の改革を行うことと、学生の学修を強化させることの親和性がある一方で、人文科学や社会科学は現在進行しているような教育改革との親和性は少ないといえよう。

また、組織要因においても「文系」「理系」「教育系」で差が出ており、人文科学と社会科学は有意となる変数が存在しなかった。まず、「学生/教員」、つまり教員一人当たり学生数をみると、理工農、保健、その他において影響を与えており、3領域において教員一人当たり学生数の増加が改革増につながっている。教員一人が見ることのできる学生数は限られており、規模が大きくなるほど授業方法や授業内容の改善を図ることで学生の学修の質確保を目指しているとも解釈できる。

次に、学部の決定プロセスを考えてみると、教育では学内選挙のみによって学部長選考が行われる「学部長選考ダミー」が有意であり、理工農では「教授会権限」が、保健では「教授会権限」と「学部長選考ダミー」が有意となっている。教授会権限が大きいということは、教授会が学長や理事会等の影響を受ける可能性が少ないことを示しており、学部の教育改革について教授会が学部の状況に応じて判断を下せることを意味する。また、学部長選考についても係数の符号がすべて負となっていることから、学内選挙によって選ばれた学部長が学部の状況に応じて改革の実施数を減らすことができることを意味する。つまり、学長や理事会等によって決定された学部長の方が改革に熱心である傾向にあることを示唆している。教育、理工農、保健では学長や理事会等の影響を受けることが少ない組

織環境にあることが、改革の実施数を減らすことにつながるようである。

これは一見、学内選挙によって選ばれた学部長や教授会権限の大きさが学長を中心としたトップダウン型マネジメントを阻害する要因として存在するように見えるが、一方で学部レベルの状況について情報を最も保持している学部長や学部教授会の権限が強くなることで、学部の現状に合わない改革を排除することができるという解釈もできる。必ずしも改革が多く実施されていることが大学にとって好ましい状況ではないということを示唆している。

このように、改革の実施に対して、学部長の課題意識が影響を与えるのが人文科学、社会科学であり、重要度意識と組織要因が影響を与えるのが理工農、保健、その他であり、課題意識と重要度意識と組織要因が影響を与えるのが教育となる。