

学修成果の可視化

— 点検・評価から改善へ —

Visualization of Learning Outcomes

— from Check to Action —

次世代教育学部教育経営学科

井上 聡

INOUE, Satoshi

Department of Management for Education

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：学修成果，学修時間，可視化，IR，指標

要約：本研究では，環太平洋大学の教育改善の成果を検証するため，日本人大学生の問題とされる「学修時間」に焦点を当て，調査を行った。24のカテゴリーに分けて学修時間の増減傾向，増減に繋がる要因，効力感について分析を行った結果，全般的に成果が得られたが，上級生，とりわけ，3年次以降の伸びの影響を受けており，1，2年次への働きかけの弱さが課題として残された。今後，汎用的技能の育成につながる授業設計の精緻化が急務である。

Keywords：learning outcomes, learning time, visualization, institutional research, indicator

I. はじめに

大学基準協会（2015）によると，第2期認証評価において，学位授与方針への学修成果の明示に問題があるとされた大学が全体の65%を占め，学修成果を測るための指標（indicator）の開発が不十分であると判断された大学が全体の69%を占めている。この結果を受け，第3期認証評価に際し，大学は学位授与のための指標として学修成果を測定・可視化し，自学の教育水準の質保証に努めるよう求められた。同時に，管理運営の高度化や情報公開の促進も期待されているため，日本の大学は，今後さらにIR機能（Institutional Research）を強化し，「証拠に基づく意思決定」（Evidence-based Policy Making, EBPM）の具現化とともに，学修成果をKPI（Key performance indicator）のひとつに位置付け，教育の質保証のためのPDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルを回すことが重要となる。

学修成果の指標には様々なものが含まれるが，現在の大学教育において最も問題視されるのが「学修時間」である。学修時間は直接的に学修成果と言えるものではないが，主体性，つまり，学修意欲との関連

が深い項目である。現在，日本人大学生の学修時間は，諸外国と比べ，授業準備や授業準備以外の両面で少なく，主体性の問題として学修時間が取り上げられることが多い。ただし，自己認識データであり信頼性に欠ける，学修時間の定義が曖昧である，大学間での比較（ベンチマーク）が行われにくいといった課題が解消されていないこともあり，大学個々の改善事例の共有は捗っていない。

そこで本研究では，本学独自の指標に基づいて，2018年度の学修時間の点検・評価を行うとともに，2019年度の春期に設定した学科別改善目標の達成状況について調査・分析を行うこととした。学修時間の増減の傾向やその要因（エビデンス）に加え，新たに設定した指標についても検討を行い，内部質保証の在り方について考察を行いたい。

II. 先行研究

1. IR調査

IRは様々な定義されるが，教学との関連で言えば，「機関の計画立案，政策決定，意思決定を支援するための情報を提供する目的で高等教育の内部で行われる

調査研究」(Saupe, 1990)が適切であろう。小林・山田(2018)では「大学のミッションとその実現のための手段、とりわけ情報収集と分析」と定義され、外と中から大学を客観的に捉え、大学の現状と課題を明らかにし、全学的合意形成を導くうえで有用である。エビデンス(施策効果の因果関係を示すもの)(小林・山田, 2018)を導き出すためのデータ分析と言い換えることが可能である。

データ分析に際しては、評価方法、データサイズ、データの形状といった制約への対応が重要である。学生から得られたデータは間接評価に相当するため、自己認識に左右されることが危惧されるが、その一方で、「直接的な評価と学生による自己評価はある程度一致している」(Pascarella & Terenzini, 2005)という考え方も示されている。井上(2019)においても、間接評価を用いて教育課題を抽出する事例が報告されている。データサイズに関しては、回答結果の誤差範囲を±5%の範囲に収めるために、70%以上の回収率が必要である(関東地区IR研究会, 2018)。データの形状に関しては、すべての質問項目で同じ数値が選ばれている場合は無効にすべきとされる(中井・鳥居・藤井, 2018)。その他にも様々な制約が挙げられるが、最終的には、大学固有の観点で分析することが推奨されている。

2. 大学生の学修時間

日本人大学生の学修時間の低さを指摘する調査例は多い。データの取得方法や取得時期、学修時間の定義に違いはあるが、「授業以外で週4～5時間程度」(溝上, 2018)、「70%の学生が週5時間未満」(国立教育政策研究所, 2016)、「1日当たりの学修時間は1時間程度であり、平均0時間の学生の占有率(9.7%)が高い」「授業1コマ当たりの準備時間は授業時間の1/4程度である」(東京大学, 2008)といった報告が行われている。溝上(2018)では、教室を離れた場所で勉強しない大学生の資質・能力を大学でゼロベースから育てることは難しいと述べられている。濱名(2018)では、初年次生の3割近くが高校時代にほとんど勉強しなかったことを根拠に挙げ、学力よりも学力に至る学習習慣の欠如を問題視している。大学基準協会(2015)は、勉強しない大学生の要因は「生来のやる気のなさにあるのではなく、勉強しなくても済む大学教育の在り方」や「大学教育の付加価値をあまり問わない新規学卒採用」にあるとしている。「勉強しない大学生」の原因は高校・大学の両方にあり、学習習慣

やキャリア形成の両面から多角的に改善すべき問題であることが読み取れる。

2019年度の大学基準協会による認証評価の報告書を見ると、「内部質保証システムは有効に機能しているか?」という項目の中で、各大学が学修時間増加を図るための工夫を行うとともに、改善のためのサイクルが回り始めていると記載されているが、その一方で、受審大学の大半が点検・評価(PDCAのC)でとどまっていること、改善のプロセスにおける関係各部署の責任の所在が曖昧であること、全学的な情報共有のシステムが整備されていないことが問題視されている。

3. 小括

IR分析を大学独自の観点で進めるうえで、「学修時間の捉え方」、「自己認識データの活用」、「点検から改善への推進」の3点が課題となる。学修時間を授業準備と授業準備以外に明確に分けることは可能か、集計単位を週当たりとするか日当たりとするか、間接評価の精緻化は可能か、独自性を示すためのベンチマークは可能か、といった課題を解決したうえで、改善の結果を全学的に共有し、新たなPDCAに向かうための示唆を得ることが不可欠である。

Ⅲ. 研究の枠組み

1. 研究の方向性と本学の取り組み

本研究の目的は、大学教育の内部質保証を担保するために、学修への主体性を指すとされる「学修時間」に焦点を当て、「教育改善のPDCAサイクルのC(点検)とA(改善)」の状況を調査・検討し、紀要論文の形式で共有を図ることである。学修成果と学修時間は同義ではないが、学年・学科における意欲の状況を測るうえで、有効なKPIになるものと考えた。よって、「大学独自の取り組みを通して、学修時間を増加させることは可能か?」という問いを立て、下記の研究課題を設定した。

RQ1 学修時間は増加したか?

RQ2 学修時間を増加させる要因は何か?

RQ3 学修時間への効力感は伸びたか?

2. 本学の取り組み

本学では、教育の質保証を図る一環として、学期末にFD実施推進委員会の主導により、ディプロマ・

ポリシー到達度調査（以降、DP調査）を実施し、その結果を教職員総会やHP上で共有している。調査項目は「目標設定」「学内ルール（挨拶・頭髮・清掃）」「協働性」「文章力」「能動的学修（以降、AL）」「プレゼンテーション（以降、プレゼン）」「ICT活用」「異文化理解」「学修時間①（1日当たりの学修時間）」「学修時間②（これまでの人生で最も勉強したと言えるか?）」「施設満足度」「生活満足度」であり、それぞれ4件法で回答を求めている。2018年の教職員総会では、「1,2年次の1日当たりの学修時間の短さが全国平均と同程度」「2年前期で目標設定に揺らぎが見られる」「意欲、学修時間も3年の後期から4年の前期の1年間にかけて飛躍的に伸びる」といった情報について共有を図った。2018年度が点検・評価にとどまったことを受け、2019年度は「1,2年次の学修時間の増加」を目的として、学科別FD会議を毎月開催し、学科独自の取り組みを進めてきた。下記の図1は学科ごとの改善方針の要約である。

<p><A学科> 授業の事前・事後学習，座学の授業構成，PCの使用とペーパーレス，資格取得</p> <p><B学科> 基幹科目での横断型共通試験，教育要領に基づいた授業構成，実習のための模擬保育</p> <p><C学科> 教職へのモチベーションの強化，教職の追体験の機会，ボランティア，アウトリーチの機会</p> <p><D・E学科> 施設の活用事例，機材の有効活用，体育会との連携，実習科目（水泳・雪上・解剖等）の精度</p>
--

図1 学科別の取り組み例

3. 研究の方法

本研究では、DP調査で取得したデータに基づき、2018年度前期（pre）、2018年度後期（post）、2019年度前期（delayed）の比較を行う。2018年度の4年生は対象外となるため、分析のカテゴリーは全24種（全体、3学年、5学科、5学科3学年）となる。

RQ1（学修時間の増減）では、一元配置の分散分析、等分散の検定、多重比較を用い、24種のカテゴリーにおいて、3群比較（pre, post, delayed）を行う。「pre<delayed」の関係が得られた場合、教育改善の効果があったこととする。RQ2（学修時間の増減の要因）では、重回帰分析を援用し、目的変数（学

修時間①）と従属変数（目標設定、協働性、文章力、AL、プレゼン、ICT、異文化理解）の関係性を探り、回帰式、標準偏回帰係数がともに有意であった項目について、学修時間の増減に影響を与える要因とみなす。RQ3（効力感）では、「学修時間②」のデータを用い、24カテゴリーの平均値と倍率を算出する。2018年後期から加えた項目であるため、preを除くpost-delayedの比較に基づき、倍率が1.0を超えた場合や平均値が2.5を超えた場合、教育改善の効果があったものとみなす。統計量は、下記の表1, 2の通りである。

IV. 結果と考察

1. 学修時間の変化

(1) 全体と各学年

表1をもとに判断すると、全体的に学修時間は上がったことになる。4件法の「2」が「1日1時間以上、2時間未満」を指しているため、2019年前期の平均値（2.02）に基づけば、1日の学修時間の平均が1時間を超え、全国平均を上回ったことになる。これは、3学年ともに、2018年度前期より2019年度前期の学修時間が増加したことの影響であろう。特に、2018年度の1年生の学修時間の増加（1年前期－1年後期－2年前期）については、「1,2年次の学修時間の増加」という教育目標が全学レベルで達成されたと判断することが可能である。2018年度の3年生の2019年度前期（4年次）の数値（2.49）が大きくなっていることについては、「大学生も終わりに差しかった時期」（溝上、2016, p. 41）であり、就職支援の活動が機能しているためと考えられるため、教育改善の波及効果とみなすことは控えたい。また、2019年度前期の回答数が全般的に減少し、ばらつきが大きくなっているため、今後、調査協力への呼びかけを強化し、回答の信頼性を担保することが不可欠である。

(2) 学科と学年

学科別に見ると、B・D学科はともに2018年度前期よりも2019年度前期の方が増加している。一方、A・C・E学科に関しては、2018年度の後期に引き続き、2019年度の前期も増加したことになる。B・C・E学科のばらつきの大きさは課題であるが、各学科ともに一定の成果を残していると言える。ただし、学年別に見ると、様相が異なる。どの学科も増加の中心は上級生（2年前期から3年前期にかけて、または、3年前期から4年前期にかけて）に偏っており、「1年前

表1 カテゴリー別統計量 (RQ1: 3群比較)

	全体			1年生			2年生		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	1633	1569	1242	645	529	469	538	520	419
M	1.64	1.70	2.02	1.59	1.63	1.76	1.62	1.73	1.96
SD	0.85	0.88	1.09	0.81	0.87	0.96	0.90	0.88	1.03
CV	0.52	0.52	0.54	0.51	0.53	0.55	0.56	0.51	0.53
F検定	$F(2, 2755)=53.5, p < .001$			$F(2, 1053)=4.74, p < .01$			$F(2, 937)=14.1, p < .001$		
分散	$F(2, 4461)=41.9, p < .001$			$F(2, 1667)=7.22, p < .001$			$F(2, 1474)=1.54, p = .216$		
結果	pre ≧ post < delayed			pre < delayed			pre < delayed		
	3年生			A学科			B学科		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	470	520	327	236	213	259	197	143	130
M	1.73	1.73	2.49	1.99	2.25	2.56	1.37	1.53	1.67
SD	0.84	0.88	1.21	1.01	1.07	1.09	0.65	0.83	0.91
CV	0.49	0.51	0.49	0.51	0.48	0.43	0.47	0.54	0.54
F検定	$F(2, 745)=55.5, p < .001$			$F(2, 581)=21.3, p < .01$			$F(2, 266)=6.00, p < .01$		
分散	$F(2, 1314)=82.3, p < .001$			$F(2, 905)=5.26, p < .01$			$F(2, 467)=12.2, p = .216$		
結果	pre ≧ post < delayed			pre < post ≧ delayed			pre < delayed		
	C学科			D学科			E学科		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	323	297	267	167	155	143	667	586	443
M	1.54	2.04	1.99	2.14	2.26	2.42	1.42	1.66	1.68
SD	0.72	1.03	1.11	0.91	0.92	1.00	0.71	0.94	0.98
CV	0.47	0.50	0.56	0.43	0.41	0.41	0.50	0.57	0.58
F検定	$F(2, 537)=31.4, p < .001$			$F(2, 303)=3.33, p < .05$			$F(2, 981)=19.7, p < .001$		
分散	$F(2, 884)=22.2, p < .001$			$F(2, 462)=3.72, p < .05$			$F(2, 1693)=37.1, p < .001$		
結果	pre < post ≧ delayed			pre < delayed			pre < post ≧ delayed		
	A-1			A-2			A-3		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	132	105	104	124	143	92	80	62	65
M	2.06	2.23	2.38	2.04	2.19	2.84	1.81	2.43	2.46
SD	0.99	1.12	1.14	1.07	1.03	0.93	0.94	1.08	1.18
CV	0.48	0.50	0.48	0.52	0.47	0.33	0.52	0.44	0.48
F検定	$F(2, 214)=2.72, p = .068$			$F(2, 225)=19.5, p < .001$			$F(2, 129)=9.49, p < .001$		
分散	$F(2, 884)=22.2, p < .001$			$F(2, 356)=2.33, p = .099$			$F(2, 205)=5.04, p < .01$		
結果	pre ≧ post ≧ delayed			pre < delayed			pre < post ≧ delayed		
	B-1			B-2			B-3		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	52	46	50	43	43	39	51	53	41
M	1.23	1.15	1.34	1.30	1.26	1.54	1.71	2.09	2.20
SD	0.47	0.42	0.52	0.51	0.49	0.79	0.92	1.00	1.15
CV	0.38	0.37	0.39	0.39	0.39	0.51	0.54	0.48	0.52
F検定	$F(2, 96.3)=1.90, p = .155$			$F(2, 76.9)=1.87, p = .162$			$F(2, 89.4)=3.24, p < .05$		
分散	$F(2, 214)=2.72, p = .068$			$F(2, 225)=19.5, p < .001$			$F(2, 142)=2.79, p = .065$		
結果	pre ≧ post ≧ delayed			pre ≧ post ≧ delayed			pre < delayed		
	C-1			C-2			C-3		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	99	96	98	119	96	97	105	105	72
M	1.51	1.53	1.73	1.48	1.79	1.79	1.66	2.74	2.61
SD	0.69	0.71	0.96	0.75	0.79	0.94	0.91	1.10	1.30
CV	0.46	0.46	0.55	0.51	0.44	0.53	0.55	0.40	0.50
F検定	$F(2, 190)=2.10, p = .137$			$F(2, 196)=5.78, p < .01$			$F(2, 152)=43.7, p < .001$		
分散	$F(2, 190)=2.10, p = .137$			$F(2, 309)=2.89, p = .157$			$F(2, 279)=37.0, p < .001$		
結果	pre ≧ post ≧ delayed			pre < post ≧ delayed			pre < post ≧ delayed		
	D-1			D-2			D-3		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	51	47	42	63	49	42	53	59	59
M	1.92	1.89	1.76	2.37	2.12	2.45	2.08	2.66	2.86
SD	0.80	0.76	0.91	1.07	0.83	0.81	0.73	0.97	0.88
CV	0.42	0.40	0.52	0.45	0.39	0.33	0.35	0.36	0.31
F検定	$F(2, 88.5)=0.425, p = .655$			$F(2, 97.3)=1.83, p = .165$			$F(2, 112)=14.7, p < .001$		
分散	$F(2, 88.5)=0.425, p = .655$			$F(2, 97.3)=1.83, p = .165$			$F(2, 186)=6.52, p < .01$		
結果	pre ≧ post ≧ delayed			pre ≧ post ≧ delayed			pre < post ≧ delayed		
	E-1			E-2			E-3		
	pre	post	delayed	pre	post	delayed	pre	post	delayed
n	311	235	202	189	189	149	167	162	92
M	1.43	1.44	1.54	1.27	1.33	1.49	1.56	2.34	2.30
SD	0.71	0.75	0.81	0.57	0.63	0.77	0.82	1.15	1.32
CV	0.50	0.52	0.53	0.45	0.47	0.52	0.53	0.49	0.57
F検定	$F(2, 449)=1.49, p = .227$			$F(2, 325)=4.30, p < .05$			$F(2, 212)=30.1, p < .001$		
分散	$F(2, 449)=1.49, p = .227$			$F(2, 524)=9.72, p < .001$			$F(2, 418)=41.3, p < .001$		
結果	pre ≧ post ≧ delayed			pre < delayed			pre < post ≧ delayed		

表2 カテゴリー別統計量 (RQ2:重回帰分析, RQ3:平均値と倍率)

RQ2 重回帰分析の統計量

	R2	F	p	目標	協働	文章	AL	プレゼン	ICT	異文化
全体	0.10	46.10	< .001	0.15			0.09	0.13	0.14	
1年	0.14	24.40	< .001	0.12				0.11		
2年	0.14	21.00	< .001		-0.11	0.10		0.22		0.10
3年	0.07	8.99	< .001	0.16	-0.15		-0.14		0.14	
A	0.19	18.30	< .001	0.25		0.17			0.18	
B	0.11	5.31	< .001	0.22				0.20		-0.14
C	0.06	5.45	< .001	0.27					0.15	
D	0.14	6.80	< .001				0.38		0.28	-0.19
E	0.09	13.50	< .001	0.27		0.14				
A-1	0.27	10.30	< .001						0.38	
A-2	0.24	10.10	< .001	0.34						
A-3	0.08	1.56	0.15							
B-1	0.03	0.33	0.94							
B-2	0.15	1.83	0.30							
B-3	0.23	3.81	< .01	0.44		0.28		0.36		
C-1	0.15	4.31	< .001			-0.28	0.31		0.25	
C-2	0.12	3.56	< .05							
C-3	0.10	2.62	< .01	0.44						0.17
D-1	0.17	2.31	< .05							-0.31
D-2	0.22	3.30	< .01						0.33	
D-3	0.28	6.04	< .001				0.47	-0.29		
E-1	0.11	7.86	< .001	0.17						
E-2	0.11	5.57	< .001					0.20		
E-3	0.08	3.01	< .01			0.34				-0.24

RQ3 学修時間②の平均値と倍率

	post	delayed	times		post	delayed	times
全体	2.27	2.68	1.18	B-1	2.31	2.50	1.08
1年	2.28	2.43	1.07	B-2	1.91	2.36	1.24
2年	2.26	2.66	1.18	B-3	2.51	3.10	1.24
3年	2.26	3.08	1.36	C-1	2.28	2.30	1.01
A	2.63	2.88	1.10	C-2	2.30	2.59	1.13
B	2.26	2.65	1.17	C-3	3.13	3.21	1.03
C	2.59	2.65	1.02	D-1	3.53	3.74	1.06
D	3.38	3.54	1.05	D-2	3.10	3.50	1.13
E	2.09	2.30	1.10	D-3	3.49	3.42	0.98
A-1	2.57	2.66	1.04	E-1	1.89	2.07	1.10
A-2	2.53	2.99	1.18	E-2	1.90	2.36	1.24
A-3	2.95	3.10	1.05	E-3	2.60	2.73	1.05

期から2年前期にかけての有意な増加傾向」を示した学科はなかった。まったく上がっていないわけではないが、有意差の出ない程度の増加量の積み重ねによって、1年生全体の学修時間が押し上げられたことが想起される。ただし、A学科の1年次の数値が高くなっていることから、学科独自の教育方針がミクロレベル（≒授業）に沿っている方が、学修時間の増加につながりやすいという示唆が得られた。その一方で、学年を経るにしたがっての回答率の下降、とりわけ、4年前期の減少傾向については全学的に改善を図る必要がある。

以上、回答率やばらつきといった課題を残しながらも、データ上では、全学、学年、学科という点で学修時間の増加が図られた。学科固有の方向性に沿って、所属教員間で意思疎通を図ってきたことの成果が得られたと言える。ただし、各学科とも、1年次の成果に課題が残された。学科ごとに最終的な人材育成の目標や特色は異なるが、就職活動に過度に拠らない授業改善の推進が重要である。

2. 学修時間増加の要因

(1) 全体と各学年

次に、表2に基づいて、学修時間を増加させる要因について検討を行う。表の左側には回帰式に関する統計量を、右側には学修時間に影響を及ぼす要素のうち、5%水準で有意差の認められた項目についてのみ、標準偏回帰係数を示している。

全体に影響を及ぼす要素としては、「目標」「AL」「プレゼン」「ICT」が抽出されたが、学年別で見ると、固有の傾向が読み取れる。1年次は「目標」「プレゼン」であった。「目標」については初年次特有の傾向として抽出されたものと考えられる。「プレゼン」に関しては本学独自のイベント（1年次後期のスピーチ・コンテストと2年次前期のプレゼンテーションコンテスト）の影響を受けているものと考えられる。2年次では、「文章力」「プレゼン」「異文化理解」に肯定的な影響が認められた。2年前期から3年前期にかけて、卒業研究の準備や姉妹校であるNZキャンパスへの語学留学が実施されるため、その影響が反映されたものと考えられる。その一方で、マイナスの影響として「協働性」が抽出されたことや、「目標」に有意差が認められなかったことは、課題として捉えるべきである。2年次だけでなく上級生に対しても、目標設定、グループワーク、プレゼンテーション、ICT活用、文章力を一体化したAL型科目を配当し、「主体

的・対話的で深い学び」を実現することが不可欠である。

(2) 学科と学年

次に、各学科の3学年の特徴について検討を行う。A学科に関しては、全体として「目標」「文章」「ICT」が抽出されたが、「ICT」は1年次の、「目標」は2年次の特徴となっていた。所属学生の進路が企業中心であるため、データ活用を主とした授業が初年次で展開されていること、および、進路の確定が不安定となっている状況が推測される。

B学科については、全体として「目標」「プレゼン」に肯定的な影響が、「異文化」に否定的な影響が認められるとともに、3年次の影響を強く受けていることが読み取れる。1、2年次に保育実習を行っているものの、就職先が多岐に渡るため、1、2年次の目標設定が弱くなっているように思われる。「異文化」へのネガティブな影響については、異文化系の学科独自科目が不足していること、また、本学特有の留学時期（2年次）と保育実習の重なりによって、他学科生に比べて、異文化へのイメージを膨らませにくい状況になっていることが推測される。

C学科に関しては、全体として「目標」「AL」「ICT」が抽出されたが、「AL」「ICT」ともに1年次の特徴であり、2年次以降の特徴としては抽出されなかった。他学科と同様、3年次の特徴として「目標」が抽出されたのは、教員採用試験対策の本格化による影響と考えられる。その一方、対策一色になることによって、3年後期までの「目標設定」の在り方が不明瞭になっていることや、「文章力」にマイナスの影響が出ていることなどが課題として残る。

D学科については、全体として「AL」「ICT」が抽出されたが、それぞれ2年次、3年次の特徴であった。A・B・C学科同様、「目標」が抽出されていないが、学科の目標が「国家試験全員合格」であり、特段に意識化を促す必要がないためと考えられる。他学科に比べて学修時間の数値が高くなっていることにも裏付けられていると言える。ただし、汎用的能力の伸長を目指すのであれば、「プレゼン」の在り方については、今後、再検討が必要である。

E学科に関しては、全体として「目標」が抽出されたが、学年別では「目標」（1年次）、「プレゼン」（2年次）、「文章力」（3年次）のように傾向が分かれた。学年ごとの到達目標が明確に区別されている一方で、学年進行に伴って、目標設定（≒キャリア形成）が希

薄化しつつあるような印象を受けた。異文化へのマイナスの影響については、B学科と同様、現状、関連する専門科目が不足しているためと考えられる。

以上、学科・学年の特徴を要約することによって、汎用的技能（文章力、プレゼンテーション、ICT活用、協働性）を高めるAL型科目の開設、学年別目標設定の在り方、異文化理解を図る科目の開設といった課題が得られた。特に、AL型授業の開発に関しては、全学的に推進することが不可欠である。

3. 学修時間への効力感

ここでは質問項目として「学修時間②（これまでの人生で最も勉強したと言えるか?）」に基づいて分析を行う。4件法（4：とてもそう思う、3：ややそう思う、2：あまりそう思わない、1：まったくそう思わない）で回答を求めているため、「2.5」という数値を境界値に設定し、表2（の後半）に基づいて分析を行う。

全体と学年の関係について概観すると、すべてにおいて、2018年後期（post）よりも2019年前期（delayed）の数値が上回っているが、1年生のみ、両期間の数値がともに2.5を下回っている。就職活動を迎えた3年生と比べる意味合いは薄いですが、初年次生の学修意識が高校時代のまま継続している可能性が示唆される。

次に、学科・学年別に検討を行う。A・D学科については、学科全体、学年別ともにすべて2.5を超えている。学修時間の数値が高かったこともあり、授業改善の効果ができていると判断できる。C学科も全体的には同傾向を示しているが、上級生への偏りがやや強いように思われる。上級生になるほど効力感が強化されるという傾向はB・E学科にも共通している。1、2年生の主体性に改善については、A学科に特徴的である「具体的な授業改善」、D学科に特徴的である「頑健な目標設定」といった点を参照すべきであろう。

以上、「効力感の倍率」という観点では、多くのカテゴリで成果を確認することができたが、「2.5」基準に関しては、学年・学科ごとに違いが確認された。繰り返しになるが、初年次生の学修時間を伸ばすことは容易ではなく、「目標設定」の強化を目指しつつも、キャリア支援に過度に依存しない方法、すなわち、授業設計の精緻化により、単位の実質化を図るべきである。

IV. おわりに

1. RQのまとめ

本研究では、本学独自の方向性に基づいて学修時間の調査を行い、教育改善の成果について検証を行った。RQ1（学修時間の増減）では、全般的に増加傾向が認められたが、上級生の影響を多分に受けていることが判明した。RQ2（増減の要因）では、学年や学科によって増加に繋がる要因に違いがあることが読み取れた。目標設定、汎用的能力、異文化理解を高めるための科目の設定が課題として残された。RQ3（効力感）では、過去の自分よりも勉強量が増えていると感じている学生が多いことが読み取れた。しかしながら、初年次生の効力感とは類似しているため、就職活動に依存しない授業設計の精緻化が課題として残された。

2. 教育的示唆

本研究では、現在、日本の大学教育が抱える問題のひとつである「学修時間」に焦点を当て、「主体性」の観点から、学修成果の点検・評価、および、改善の成果の検証を行った。学修時間の定義、間接評価に係る信頼性といったデータ処理上の問題はあったが、「1日当たりの学修時間」、「授業準備と就活対策の区別なし」、「学修時間の曖昧さを解消するための新たな指標（過去の自分との比較）」という点で本学の独自色を打ち出し、分析結果を要約した（表3）。なお、統計的に増加傾向が認められた箇所、重回帰分析で影響力に有意差が認められた項目、効力感が2.5を超えた箇所、2期間で増加した箇所に「+」を、2期連続で2.5を超えた箇所には「++」を、否定的な効果が検出された箇所には「-」を記入している。

行ごとにカテゴリーを見ていくと、全体や学年別では改善効果が示されるものの、学科・学年別では、改めて1、2年次の課題が浮き彫りになる。「有意差は認められなかったが、データ上では徐々に数値が上がっている」と肯定的に解釈することは可能であるが、サンプルサイズの多さにも拘わらず有意差が生じていないため、改善のための働きかけが足りなかったと解釈することが妥当である。項目（列ごと）に見ていくと、優先的に改善すべき問題点が顕在化している。学修時間は総合的に伸びているが、「目標設定」は大きくばらついている。学科によって違いはあるが、キャリア形成の観点では、1、2年次の「目標設定」の空白を埋め、卒業まで連続して高めていくことが課題と

表4 学修時間に関するIR調査のまとめ

	伸び	目標	協働	文章	AL	プレゼン	ICT	異文化	効力	倍率
全体	+	+			+	+	+		+	+
1年	+	+				+				+
2年	+		-	+		+		+	+	+
3年	+	+	-		-		+		+	+
A	+	+		+			+		++	+
A-1							+		++	+
A-2	+	+							++	+
A-3	+								++	+
B	+	+				+		-	+	+
B-1										+
B-2										+
B-3	+	+		+		+			++	+
C	+	+					+		++	+
C-1				-	+		+			+
C-2	+								+	+
C-3	+	+						+	++	+
D	+				+		+	-	++	+
D-1								-	++	+
D-2	+						+		++	+
D-3	+				+	-			++	+
E	+	+		+						+
E-1		+								+
E-2	+					+				+
E-3	+			+				-	++	+

なる。項目をさらに右に見ると、「協働性」から「異文化理解」に至るまでの特徴が弱くなっている。すべての項目が現代社会で求められる重要なスキルであること、本学のDPに含まれる要素であること、能動的学習の中で培われる技能であることを考えると、汎用的技能を養成するための授業方法や新科目の開設を全学的に推進することが重要である。特に、「異文化理解」については、NZ留学に過度に頼っている状況であるため、岡山キャンパスで学ぶアジア人留学生との協働を促すための科目の設定が急務である。「効力感」についても、1, 2年次の課題が明白である。「効力感の倍率」については、「どの程度上がれば良いのか？」という視点で、指標を再考する必要がある。

本研究で得られた知見を総合し、「学修時間」の成果を示す指標を設定する場合、「学修時間が伸び、効力感が2期とも2.5以上で、倍率がプラスになっているもの」という解釈が可能である。その対象には、全体、2年、3年、A学科、A-2、A-3、B学科、B-3、C学科、C-2、C-3、D学科、D-2、D-3、

E-3といった複数のカテゴリーが含まれるが、その一方、改めて「1年生の前期から2年生の前期にかけての1.5年間（2018前期-2018後期-2019前期）」の問題が明確になる。否定的な数値が出ていないと言えるが、それまでであるが、今回の教育改善の目標が「1, 2年次の学科教育」であったことを考えると、PDCAのAまで回すことができたが、新たな計画（P）とその実践（D）が求められていることになる。

現在、日本の大学の役割は「社会との結節点」としての高大接続やキャリア教育に移行しつつあるが、同時に、「就職支援」に偏りつつあるような印象も受ける。就職支援の強化を否定するわけではないが、本質的に重要なのは、4年間にわたって、就職後に生きる資質・能力、つまり、汎用的技能（コミュニケーション、協働性、問題解決力等）を育成することであり、目標設定が曖昧な1, 2年次ほど重要視されるべき要素である。よって、「汎用的技能を高めるための教養科目の開発」という視点と「学科の専門科目を通じた汎用的技能の育成」という視点を併せ持つこと、すな

わち、教養科目と専門科目の別を問わず、社会で通用する資質・能力を初年次に開発する体制を整えることが不可欠である。日本の大学が教育の質保証を推進する場合、マクロ（≡機関）やミドル（≡教育課程）の視点を踏まえつつ、ミクロ（≡授業）の視点で推進することが重要である。

参考文献

- 大学基準協会：内部質保証ハンドブック，ヨシダ印刷株式会社，2015.
- 大学基準協会：大学基準協会の第3期認証評価の基本方向 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_me-nu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/06/12/1358792_02.pdf（参照日：2019年12月3日）
- 濱名篤：学修成果への挑戦（地方大学からの教育改革），東信堂，2018.
- 井上聡：間接評価の効果の検証（学修成果の可視化に基づく研究），統計数理研究所共同研究リポート414，43-54.
- 関東地区IR研究会：大学IRスタンダード指標集（教育質保証から財務まで），玉川大学出版部，2018.
- 小林雅之・山田礼子：大学のIR（意思決定支援のための情報収集と分析），慶応義塾大学出版会，2018.
- 国立教育政策研究所高等教育研究部：大学生の学修実態やその構造的特質 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/10/28/1378453_04.pdf（参照日：2019年12月3日）
- 溝上慎一：高大接続の本質（「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題），学事出版，2016.
- 溝上慎一：大学生白書2018（いまの大学教育では学生を変えられない），東信堂，2018.
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百：大学のIR Q&A，玉川大学出版部，2018.
- 東京大学大学経営・政策研究センター：全国大学調査第1次報告書 Retrieved from <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/ccs%20report1.pdf>（参照日2019年12月3日）
- Pascarella E. T., & Terenzini, P. T.: *How College Affects Students*, A Third Decade of Research San Francisco, Jossey-Bass, 2005.
- Saupe, J. L.: *The Function of Institutional Research*, Association for Institutional Research, 1990.