

学修環境の改善に向けた「学習成果」の検討

—卒業時調査からの示唆—

An Examination of the “Learning Outcomes” to Improve the Learning Environments:
Implications from the Exit Survey for Graduating Students

森 一平・浪越 一喜

帝京大学教育学部初等教育学科 〒192-0395 東京都八王子市大塚359

要 約

本稿は初等教育学科の自己点検・自己評価ないしFD活動の一端を担うものである。その活動の一環としてここでは、2000年代以降「能力の獲得（学習成果）」の可視化によるアカウンタビリティが強く要請されている大学教育の現況に鑑み、その状況の画期となった「学士力」を学習成果に相当する能力概念として取り上げたうえで次の2つの問いに答える。すなわち「在学中にどんな経験を積むと、どの学士力カテゴリーを身につけることにつながるのか」、「どの学士力カテゴリーを身につけると、大学生活等への満足度につながるのか」という問いである。

高等教育開発センター教学IR推進室により実施された「2019年度卒業生卒業時調査」をデータとして用い、サンプルを初等教育学科の卒業生に限定しておこなった分析の結果、上記の問いに対して以下の答えが得られた。

第1に、実践を通した「実学」の経験と知識・技能を幅広く学ぶ「開放性」の経験が、すべての学士力カテゴリーに対して正の効果をもっており、特に前者の効果は非常に大きかった。第2に、4つの学士力カテゴリーのうち「知識・理解」が専門的な学修への満足度に、「態度・志向性」が帝京大学の学び全般への満足度に対して正の効果をもっていたが、逆に「汎用的技能」については専門的な学修への満足度に対して負の効果をもっていた。

以上の結果は、本学初等教育学科については「実践を通した学び（「実学」）を主軸としながらも、知識・技能を偏りなく幅広く学修する（「開放性」）」という学びの形式が重要であることを（改めて）示唆するものである。

キーワード：初等教育学科、自己点検・自己評価/FD、卒業生卒業時調査、学士力、在学中の経験、満足度

1. はじめに

1-1. 目的と背景

本稿は、帝京大学教育学部初等教育学科生の学修環境改善にむけた検討材料を提供することを目的としており、したがって初等教育学科の自己点検・自己評価、ないしFD活動の一環として位置づくものである。その検討材料として本稿が明らかにしたいことは、大きく分けて2点ある。第1に、「在学中の経験と獲得される能力の関係（在学中にどんな経験を積むと、どんな能力を身につけることにつながるのか）」、第2に、「獲得される能力と大学生活等への満足度の関係（どんな能力を身につ

けることが、大学生活等への満足度につながるのか）」である。

本稿における検討の中心は「能力の獲得」、あるいは「学習成果」にある。その背景には2000年代以降、いわゆる「新しい能力」の波に掉さすかたちで、大学においてもまさにこの「能力の獲得」こそがアカウンタビリティとして強く要請されるようになってきたことがある。われわれにとって最も重要な例を挙げると、2004年から義務化された外部機関による認証評価の第Ⅲ期（2018～2024年）では「内部質保証」が以前より一層重視されるようになり、その看板のもとで3ポリシーを基点としたPDCAサイクルを駆動させ「学習成果の向上」を果たすことが求められている（工藤2017）。自己点検・

自己評価/FD活動の一端を担う本稿としては、この流れを無視するわけにはいかない。それゆえに本稿では、「能力の獲得（＝学習成果）」を検討すべき対象の中心に据えることとした。

そのうえで本稿では獲得されるべき能力を「学士力」に設定した。周知のとおり「学士力」は文部科学省による平成20年12月24日の答申「学士課程教育の構築に向けて」において打ち出された能力概念であり、「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのか」という国内外からの問いに対し「て答えを与えようした（中央教育審議会2008：9）、まさに学習成果（の明確化）によるアカウンタビリティ確保を志向する画期となった概念である。その点で「学士力」が本稿にとって重要なものであることは間違いないが、筆者らがこの概念を取り上げるのはもっと別の、やや消極的な理由からである。

第1に、前述のように第Ⅲ期認証評価を意識するなら3ポリシー、なかでも学習成果に対応するディプロマ・ポリシー（DP）を中心とした検討をまずおこなうのが筋であろうが、その検討についてはすでに全学的な自己点検・自己評価の取り組みの一環として初等教育学科においてもおこなってきている（帝京大学教育学部初等教育学科2020）。また今後、認証評価をはじめとして客観的なエビデンスにもとづくDP評価が求められるなかで、しかも2020年8月18日、ついに教育学分野の「分野別参照基準」（日本学術会議2020）が公開されたことで、本学科のDPは今後見直される可能性も考えられる。

第2にそうであるなら、DP見直しの文字通り参照基準となる「分野別参照基準」を軸とした検討がもっとも望ましいと思われるかもしれない。これについては筆者らも同感なのだが、教育学分野の参照基準が公開されたのは本稿の執筆開始後だったため、そこに示されている能力概念を中心に据えて検討をおこなう準備が整っていなかったというのが実情である。今後、対応するデータを準備するのにすら年単位の時間がかかるだろう。

以上のように「消去法」的な選択ではあるものの、そもそも「学士力」とは分野ごとの専門教育によって身につけるべき能力を分野の違いを超えて抽象化したものであり、したがって「分野別参照基準」もその能力概念を導出するのに「学士力」を参照することになっているため、両者の間にはいくぶんかのつながりを見出すことができる（例えば学士力の「汎用的技能」と参照基準の「ジェネリックスキル」など）。第2章で述べるように「学士力」についてはそれを反映した調査データが利用可能であることも考慮するなら、今後「分野別参照基準」を視野に入れた検討が求められることを認めつつも、現状では「学士力」こそがベストな選択肢であると

言ってよいだろう。よって本稿では、大学での学習や経験が「学士力」獲得にどのような効果をもつのか、またその獲得が大学生活への満足度といかなる関係にあるのかについて検討することとする。

1-2. 先行研究

1-1で述べたように、本稿は初等教育学科の自己点検・自己評価/FD活動の一環としてなされる研究であるが、同様の試みは本学教育学部においてすでに豊富に蓄積されている（柴田・浪越2009、佐藤・浪越・柴田2010、梅澤・岡田2010、福島・芦澤・中山2011、大多和2012a、2012b、2014、大多和・居郷2016、谷村2018など）。

これらの先行研究は、現在のように自己点検・自己評価/FD活動が国家的に、なかば義務として要請される以前から主体的におこなわれてきた非常に価値ある研究蓄積である。しかしだからこそ——獲得能力の可視化によるアカウンタビリティ確保という制限から自由に蓄積されてきたからこそ——、谷村（2018）も指摘するように「学習成果」に着目した分析は少なく、大多和（2012b）と、まさにこの指摘をおこなった当の谷村の研究にほとんどかざられている（谷村2018：39）。

このうち特に谷村（2018）は、筆者らが「学士力」に依拠しておこなったものと非常に近い能力分類——「学問的知識理解」/「汎用的能力」——を採用しながら、かつその要因の探求にも踏み込んでおり、本稿と特に関連の深い先行研究と言えるものである。その知見のうち本稿と特に関わりが深いのは以下の3点である。①「学問的知識理解」については、それを構成する「どの項目も4年では7割前後が肯定的回答をして」いたこと（谷村2018：41）。②「汎用的能力」については、「人間関係や自己管理に関する能力で相対的に高い成長感が得られている」一方で、アカデミックスキルズや外国語には一定の課題があり、特に「外国語の苦手意識は他の項目を圧倒していた」こと（谷村2018：42）。③いずれの能力についてもそれを身につけたと実感するのに、とりわけ「挑戦・努力」という授業・学習態度が効果をもっていた（汎用的技能に対しては「授業規範重視」も効果をもっていた）こと、以上である。

やや論点先取になるが、「（学問的）知識・理解」に対して肯定的回答の割合が高くなっていること、「外国語」に苦手意識をかかえていることなどは、本稿の分析結果とも一致する点である。他方、学習成果の「要因」については本稿が「授業・学習態度」ではなく「在学中の経験」を取り上げるため単純な比較は難しいが、だからこそ「どんな学生が能力を獲得したと実感するのか」に関する情報を新たに付け加えられるという点で、先行研究

群に対し本稿独自の貢献を果たすことができるだろう。

以上の通り「能力の獲得=学習成果」について参照できる先行研究の範囲はかぎられているが、その一方で本稿がとりあげる別の変数に目を移せば、「満足度」については比較的多くの研究で検討が加えられている⁽¹⁾。

まず佐藤・浪越・柴田(2010)は、各種「満足度」について初等教育コースと幼児教育コース(当時)の比較をおこなっている。その結果、大学生活に対する「総合満足度」に関しては初等教育コースのほうが高い割合で肯定的回答をしている一方で、「教育に関する専門的知識の習得」や「教育の実践的知識・技能の習得」など、専門教育という個別の在学経験に対する満足度(それが「役立っている」ととらえている程度)については幼児教育コースのほうが高いという結果が明らかにされている。また論点先取になるが、本稿の分析では各種「満足度」についてこうした差は見られず両コースともに高い満足度を示しており、その先行研究との違いがこの10年での何らかの変化を示唆しているようで興味深い。

続いて福島・芦澤・中山(2011)および大多和(2014)はさらに、「満足度」の規定要因を一部明らかにしている。福島・芦澤・中山(2011)らはディシジョンツリー分析によって、自分自身と本学教育学科(当時)とのマッチングを十分吟味したうえで入学してきており、なおかつ「教育の実践的知識・技能の習得」や「幅広い知識・教養の習得」、「人間関係(友人関係や学内外の人脈)の構築」について満足している(それが自身に「役立っている」ととらえている)学生ほど、「総合満足度」が高くなる傾向にあることを明らかにしている。

大多和(2014)は「大学生活全般」および「友人関係」に関する各種満足度が初等教育学科においては両コースともに80パーセント以上と高く——したがって佐藤・浪越・柴田(2010)が明らかにした初等教育コース/幼児教育コース間での「総合満足度」の差はこの時点ですでに霧消しているように見える——、かつそれは学業上のプラスの転機を経験する/マイナスの転機を経験しない(後者の方がより重要)ことに影響される点を明らかにしている。ちなみにこの大多和の研究は、学生が大学教育というサービスの「受益者」でもあり「生産物」でもあるという二側面に言及しながら、そのそれぞれの側面に対応する「満足度調査」と「達成度調査」の両者を(ただし後者に比重を置きながら)同時に遂行することの意義を指摘している点でも重要である。

以上が本稿の先行研究に関するまとめである。このまとめをふまえ、ここで改めて本稿の目的を定式化しておこう。本稿では現代の大学情勢ではきわめて重要であるものの、先行研究では検討が不足していた「能力の獲得

(=学習成果)」を「学士力」という具体的な能力概念に託しながら中心変数として取り上げ、①「在学中の経験」が「学士力」の獲得に与える影響と、②「学士力」の獲得が各種「満足度」に与える影響を明らかにする。このうち「在学中の経験」についてはその変数自体が、「満足度」については「学習成果」からの影響関係が、それぞれ先行研究では直接には検討されてこなかったものであり(注(1)も参照)、それゆえ先行研究群に本稿独自の貢献を果たしうる要素であると言える。

2. データの概要

本研究では、本学高等教育開発センター教学IR推進室により2020年1月6日～4月30日の期間、卒業を間近に控えた4年生に対してポータルサイト経由で実施された「2019年度卒業生卒業時調査(以下、卒業時調査)」の回答をデータとして用いる。以下ではこの調査データを初等教育学科生の回答に絞って分析するが、その回答数は初等教育コース163(/164)、こども教育コース68(/69)の計231(/233)であり回収率はコース別でも学科全体でも99%だったものの、有効回答数(=分析対象サンプル数)は初等教育コース138、こども教育コース56の計194であった⁽²⁾。

ところで、教育学部でも毎年独自に「学生生活実態調査」を実施していることは周知のとおりであるが、にもかかわらず本稿で卒業時調査を活用するのは、以下のような理由からである。第1に最もシンプルな理由として、調査対象が卒業を間近に控えた4年生であるため、初等教育学科生の学習成果を把握するという目的にかなっていること。第2に、学生の学習成果を把握するという点では——谷村(2018)もそうしているように——学生生活実態調査における4年生の回答でも実施可能であるが、同調査は教育学部の自己点検・自己評価およびFD活動の中核に位置づくものであり、すでに多方面からの検証を経てきている⁽³⁾。一方で、卒業時調査についてはこれまで学部独自の検証をほとんど実施してこなかったこと。第3にこれがもっとも重要な点であるが、すぐ後でも述べるように卒業時調査の一部の項目は、本稿がその検討を主たる目的とする「学士力」とかなりの程度明確な対応関係があるとみなせること、以上である。

さて、卒業時調査はQ1からQ45までの45項目の設問で構成されているが、本稿で使用するのは表1に記載の29項目である。このうち分析の中心となるのは「在学中に身につけた力」(すなわち「能力の獲得=学習成果」)について問うQ19～Q40への回答であり、これが先に述べた「学士力」と対応する項目群である。表1には、こ

表1 使用設問項目リスト

設問番号	設問内容
Q2	帝京大学での学びは総合的にみて満足でしたか
(在学中の満足度を教えてください)	
Q6	所属学部の特設教育科目の授業内容
(在学中の経験について教えてください)	
Q10	図書館 (MELIC) やラーニング・コモンズ (ACT2・3) など学修支援施設の利用
Q11	実践を通して論理的な思考を身につけるような「実学」の経験
Q12	異文化理解の学習・体験をする「国際性」の経験
Q13	必要な知識・技術を偏ることなく幅広く学ぶ「開放性」の経験
(在学中に身につけた力について教えてください)	
Q19	所属学部には偏らない幅広い一般的な教養
Q20	所属学部の学問分野に必要な「基礎的」な知識・技能
Q21	所属学部の学問分野に必要な「専門的」な知識・技能
Q22	外国語の運用能力
Q23	表現すべき内容の文章を書く力
Q24	プレゼンテーション力
Q25	数理的な能力
Q26	情報技術 (ICT) の運用力
Q27	知識・技能を活用して問題を解決する力
Q28	偏見を排し、広い視野を持って自分の問い (仮説) を立てる力
Q29	ものごとを批判的に分析し考える力
Q30	明快かつ簡潔に説明する力
Q31	自主的に学習する力
Q32	能動的に行動する力
Q33	リーダーシップ
Q34	人間関係を築いたり調整する力
Q35	新しい知識・技術への好奇心
Q36	ねばり強く努力を続ける勤勉性
Q37	責任感や倫理観
Q38	人間味の豊かさ
Q39	社会へ貢献する力
Q40	豊かな創造力
(卒業後の進路について教えてください)	
Q41	卒業・修了後の進路は満足ですか

これらの項目がそれぞれどの学士力カテゴリーに対応するのか——すなわち「知識・技能」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力 (以下、創造性)」のどれに対応するのか——について (のみ) 記載している。より詳細な対応関係、つまり上記カテゴリーよりも下位の要素能力群にそれぞれどの項目が対応するのかについてはここでは詳らかにせず、学士力の詳細を図1に引用するまでにとどめたいが、分かりやすいところで一例を挙げるならQ22～Q24は「汎用的技能」のうち (1) コミュニケーション・スキル等と、Q25は同 (2) 数量的スキルと、Q26は同 (3) 情報リテラシーと、明確な対応関係が見出せると言えそうである。

「学士力」に関する項目以外には、大きく分けて2種類の項目群を分析に使用する。第1にQ10～13を「在学中の経験」の指標として、第2にQ2、Q6、Q41を大学生活等への「満足度」 (それぞれ、帝京大学での学修全

体に対する「総合満足度」、初等教育学科での学修に対する「専門満足度」、卒業後の進路に対する「進路満足度」の指標として取り上げる。それぞれ、前者は主に「在学中にどんな経験を積むと、どんな能力を身につけることにつながるのか」について検討するため、後者は「どんな能力を身につけることが大学生活等への満足度につながるのか」について検討するために使用する。

以上の設問項目の回答選択肢は下記の通り、「満足度」「在学中の経験」「学士力」という本稿の設定した変数カテゴリーごとに共通の選択肢が用いられている。

- ・満足度：とても満足、満足、少し不満、非常に不満
- ・経験：かなりあった、よくあった、たまにあった、あまりなかった、ほとんどなかった
- ・学士力：とても増えた、増えた、やや増えた、変化なし、やや減った、減った、とても減った

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル

日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。

- (2) 数量的スキル

自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。

- (3) 情報リテラシー

情報通信技術（ICT）を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。

- (4) 論理的思考力

情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。

- (5) 問題解決力

問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

- (1) 自己管理力

自らを律して行動できる。

- (2) チームワーク、リーダーシップ

他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。

- (3) 倫理観

自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。

- (4) 市民としての社会的責任

社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。

- (5) 生涯学習力

卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

図1 学士力詳細

（出典：中央教育審議会、「学士課程の構築に向けて（答申）」平成20年12月24日）

コーディングについては、上記のうち左端の選択肢を起点に1から順に機械的に数字が割り当てられていたが、3-2以降の分析では変数間の関係性を量的に把握するために元の回答の値を変換（・合成）し、間隔尺度とみなしたうえで分析に使用することをここで断っておく。その際の変換手続きの詳細については3-2で述べる。

3. 分析

3-1. 回答の相対度数分布

まずは2章で取り上げた各設問項目に対する回答の割合（相対度数：％）を網羅的に、かつコースごとに示す。図2～7がそれぞれについて示したグラフであり、図2は「満足度」に関するグラフ、図3は「在学中の経験」に関するグラフ、図4からは「学士力」に関するグラフとなり、図4が「知識・理解」と「創造性」をまとめたグラフ、図5が「汎用的技能」に関するグラフ、図6が

「態度・志向性」に関するグラフである。

図の順に従い「満足度」から回答の傾向を確認すると、「総合満足度」に関しても「専門満足度」に関しても、初等教育コース、こども教育コースともに「とても満足＋満足」の回答が9割を超えている。これは本学科が4年間を通して、少なくとも主観的には十分満足のいく学びを提供できていることを示唆している。1-2でも触れたように、佐藤・浪越・柴田（2010）が明らかにしたコース間での満足度の差はここでは確認できなかった。

「進路満足度」については初等教育コース81％、こども教育コース86％と、5％ほどの開きが確認できるが、この差は正規の専門職として就職できる率の違いを反映しているように思われる。初等教育コースの学生の多くがめざす小学校の場合、教員採用試験に合格する必要があるが不合格者も一定数排出せざるをえない。他方でこども教育コースの学生の多くがめざす幼稚園や保育所には

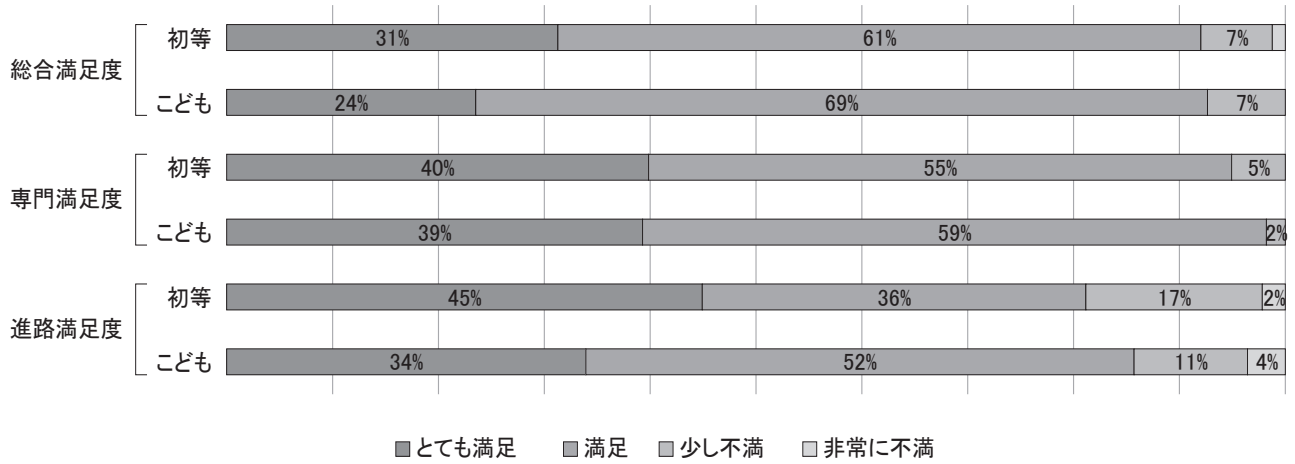


図2 満足度

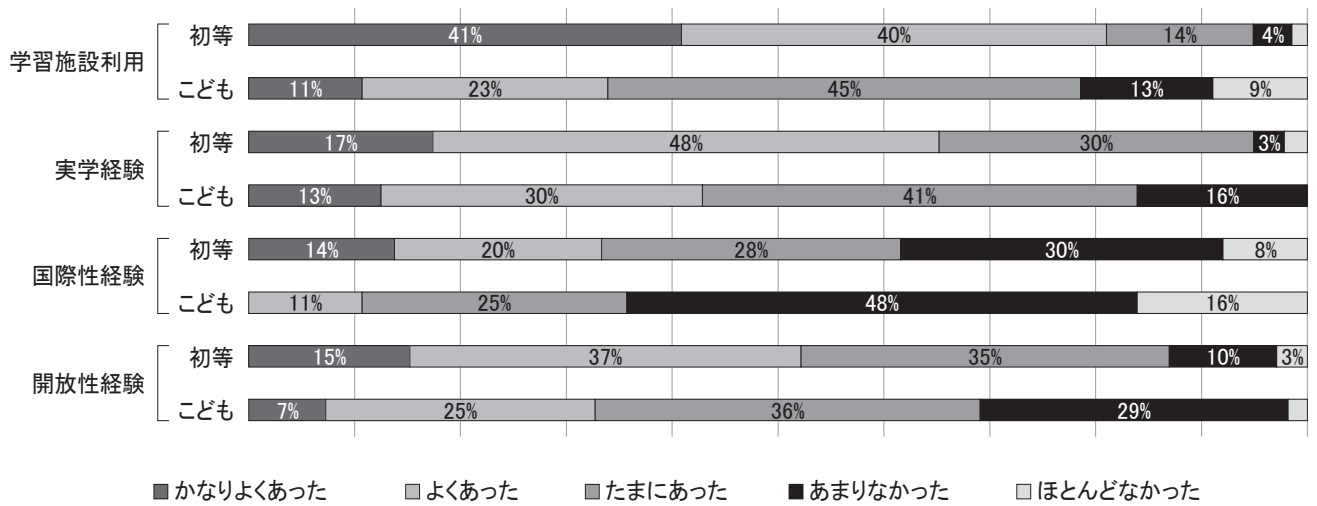


図3 在学中の経験

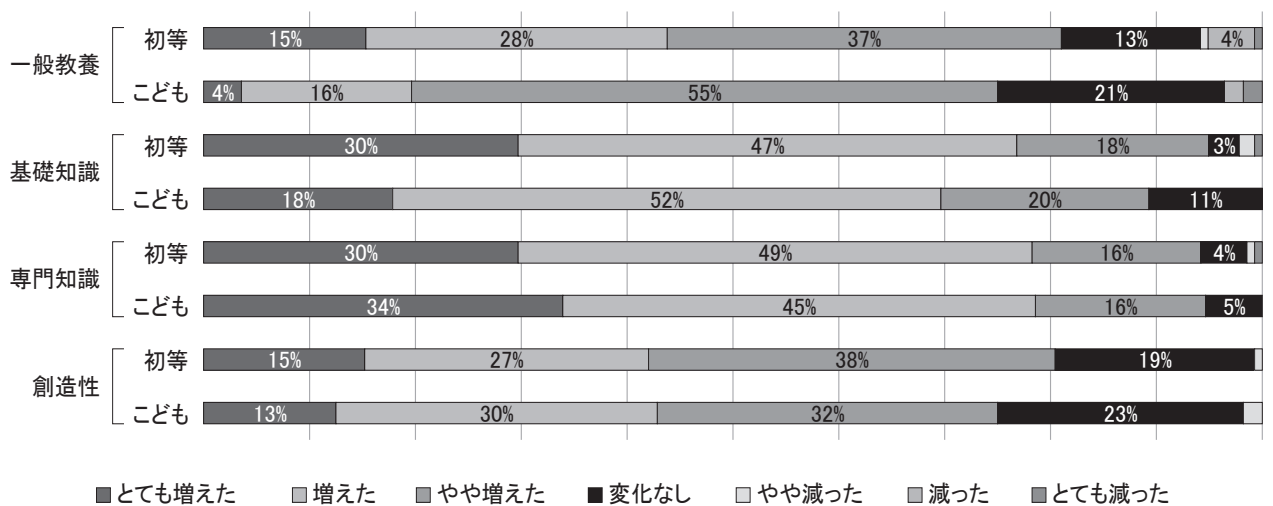


図4 知識・理解と創造性

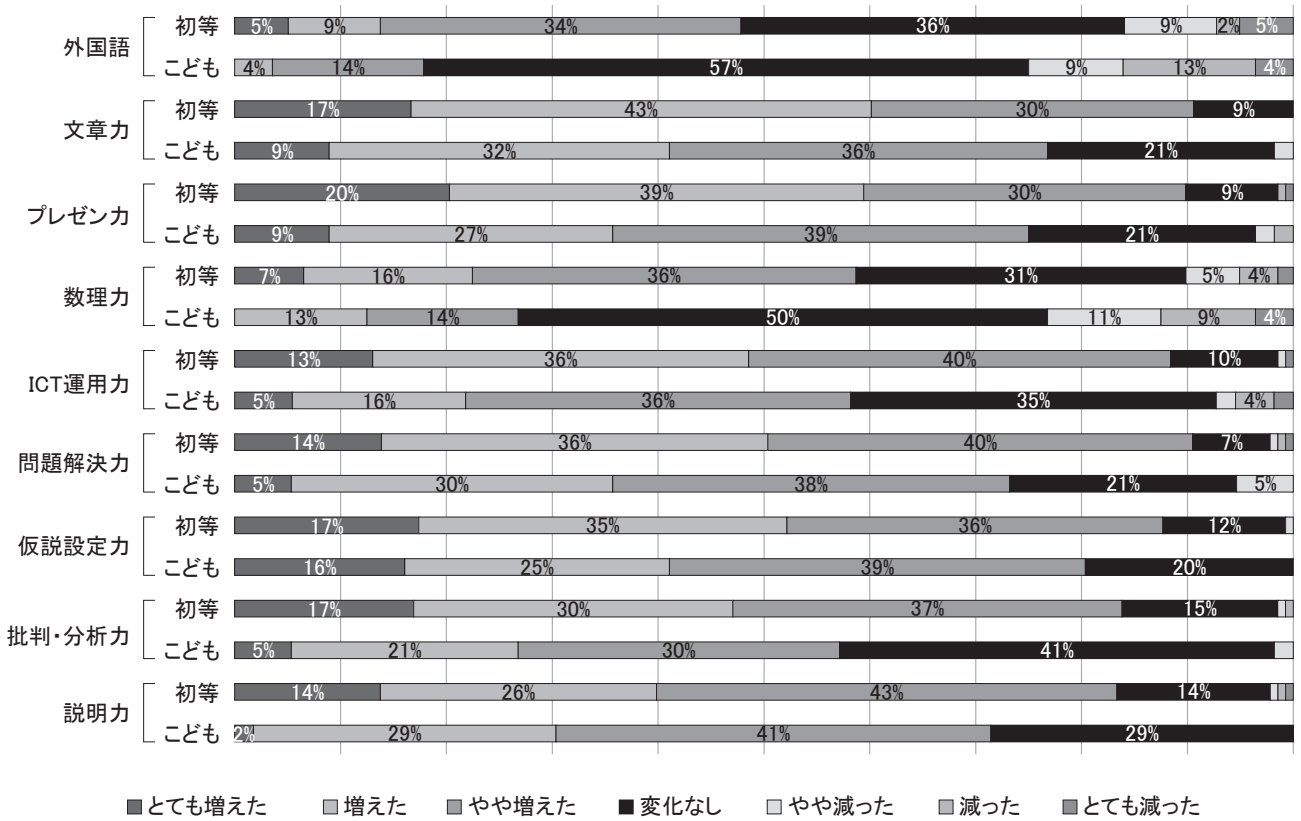


図5 汎用的技能

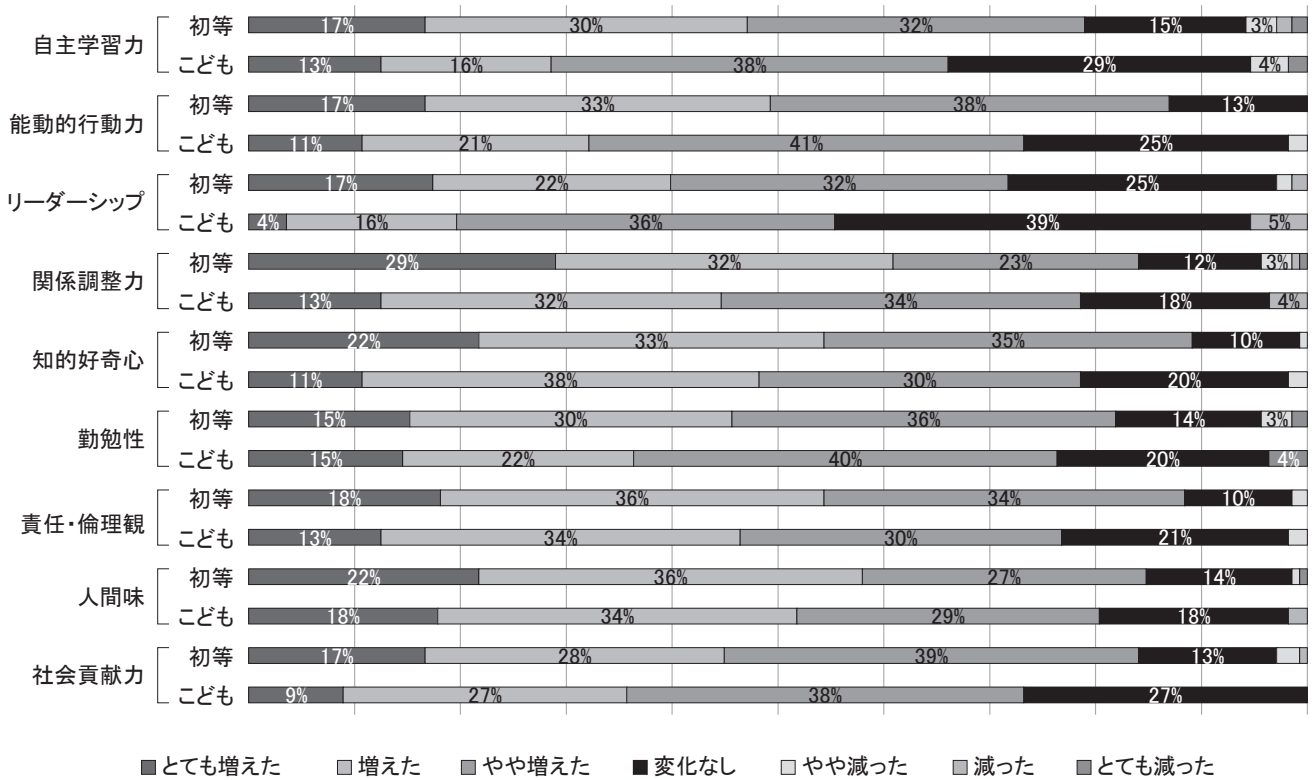


図6 態度・志向性

私立が多いため、必ずしも一発勝負とはならず、結果として正規の幼稚園教諭・保育士として就職できる率が高くなる。このことが進路満足度における5%の開きにつながっているのではないかとみることできる。

次に図3、「在学中の経験」についてであるが、こちらは先に見た満足度と異なりコース間での差がかなりはつきり出ている。「かなりよくあった+よくあった」の回答割合に着目すると、いずれの経験に関しても初等教育コースとこども教育コースの間に20%以上の差があるが、特に「学習施設利用」に関しては47%の開きがある。この経験認識の差については以下のような理由が考えられる。初等教育コースの学生がMELICや教職センター等、必要に応じて多様な施設を利用する傾向がある一方で、こども教育コースの場合にはこども教育総合センターが様々な学習施設を統括しているとも言える。具体的には、隣接する保育演習室の利用を含め、絵本をはじめとする書籍や資料の提供、実習にかかわる面談・指導や就職支援などの総合的な機能を有しているためこども教育コースの学生は同センターを中心的かつ日常的に利用しているが、その身近さゆえ逆に学習施設を利用しているという意識が希薄になっている可能性がある。

ここから「学士力」関連の項目に入るが、図4～6については黒色の「変化なし」を基準に、その左側に注目してもらうと分かりやすい。それが「とても増えた～やや増えた」の回答割合を示すことになるからである。まず図4、「知識・理解」および「創造性」について見ていくが、これらに関しては「一般教養」でこども教育コースの「とても増えた+増えた」の回答割合が20%と相対的に低くなっている点がやや引かかるものの、それ以外については概ねよく身につけている（と、とらえている）と言ってよいだろう。とりわけ教育学部で学修する内容については、「基礎知識」にしても「専門知識」にしても、「やや増えた」を含めた回答で両コースともに9割以上、ないし9割程度の割合を占めている。

図5の「汎用的技能」については「変化なし」の回答割合に顕著な特徴が表れている（つまり他の能力よりもその割合が多い）。「変化なし」の割合が両コースに共通して多いのは「外国語」の運用能力や「数理（的な能力）」で、初等教育コースでも30%を超えるが、こども教育コースではさらに多く50%を超えている。コース間で20%もの差が開いたことは、教科・領域関連で当該能力に関する科目が存在しているか否かに関わっているように思われる。つまり、初等教育コースには英語科の概論/指導法および算数（・理）科の基礎研究/概論/指導法が用意されていることが大きいのではないかと。特に外国語に関しては、両コースの学生ともに必修で

「現代英語」を受講しているはずなので、それ以外の要因となるとどうしても上記の科目群にたどり着く。こども教育コースに関して言えばさらに、「ICT運用力」や「批判・分析力」について「変化なし」の割合が高いことも目を引く。「説明力」の29%も無視できない数字だろう。

最後に図6、「態度・志向性」についてであるが、「自主学習力」と「リーダーシップ」の割合がこども教育コースでやや低めの数字となっているほかは、すべての項目について「とても増えた～やや増えた」の回答割合が7割以上と「知識・理解」や「創造性」と同様に概ねよく身につけていると言えそうだ。「リーダーシップ」に関してのみ目立つコース差は、子どもと接する際に求められる態度の違いに由来すると解釈できる。初等教育コースでは子どもを目標に向けて成長させていく強い指導性が求められるのに対し、こども教育コースでは教育の方向づけを重視し、子どものニーズに応じる応答性や見守り寄り添う態度などが求められるからである。

3-2. 変数の変換と基本統計量

各設問項目に対する回答の傾向を俯瞰したところで、ここからは「学士力」と「満足度」「在学中の経験」の関係性に迫っていく。第2章の末尾でも触れておいたように、これらの変数間の関係性を量的に把握するためすべての変数について変換操作をおこない疑似間隔尺度化した。変換後の数値の割り当ては以下の通りである。

- ・満足度：とても満足=2、満足=1、少し不満=-1、非常に不満=-2
- ・経験：かなりあった=5、よくあった=4、たまにあった=3、あまりなかった=2、ほとんどなかった=1
- ・学士力：とても増えた=3、増えた=2、やや増えた=1、変化なし=0、やや減った=-1、減った=-2、とても減った=-3

以上の変換をおこなったうえで、学士力に関する項目については4つの能力カテゴリーにそくして以下の通り合成した。すなわちQ19～Q21を「知識・理解」に、Q22～Q30を「汎用的技能」に、Q31～Q39を「態度・志向性」に合成した（「創造性」についてはQ40のみ）。合成に際してはすべての項目の「平均」を算出した。

変換・合成後の各変数に関する基本統計量は表2に示しておくが、ここではさらに3-1において各設問項目の回答割合を確認するなかで浮上してきたコース間の差を、今度は「平均値の差」というかたちであらためて検

表2 変換操作後の主要変数の基本統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
総合満足度	231	-2.00	2.00	1.13	0.79
専門満足度	194	-1.00	2.00	1.31	0.68
進路満足度	194	-2.00	2.00	1.04	1.12
学習施設利用	193	1.00	5.00	3.86	1.05
実学経験	194	1.00	5.00	3.65	0.88
国際経験	194	1.00	5.00	2.80	1.14
開放性経験	193	1.00	5.00	3.39	0.98
知識・理解	193	-3.00	3.00	1.70	0.82
汎用的技能	190	-1.11	3.00	1.16	0.75
態度・志向	193	-0.78	3.00	1.40	0.84
創造性	194	-1.00	3.00	1.35	0.99

表3 経験変数および能力変数のコース間における平均値の差

	初等平均	こども平均	平均値の差	t値
学習施設利用	4.153	3.143	1.010	6.701**
実学経験	3.754	3.393	0.361	2.620**
国際性経験	3.007	2.304	0.704	4.582**
開放性経験	3.514	3.073	0.442	2.868*
汎用的技能	1.305	0.790	0.515	4.479**
態度・志向性	1.490	1.172	0.318	2.401*

<注> **p<0.01、*p<0.05、†p<0.1

証しておきたい。表3にはt検定によって統計的に「有意差あり」と認められた結果のみ記している。

まず表に記載されていない三種の「満足度」については、図2のグラフ上では若干の差が見られた「進路満足度」も含めいずれも有意な差は確認できなかった。

3-1でコース間に顕著な差が確認できた「在学中の経験」については、変換後の平均値においても有意な差が確認できた。「学習施設の利用」にもっとも大きな差が見られる点も図3のグラフ上の数値と共通している。

最後に「学士力」だが、両コースの卒業生ともによく身につけていると回答していた「知識・理解」と「創造性」については有意差が見られなかった一方で、「変化なし」の割合にいくつかの項目で比較的大きな差が確認できた「汎用的技能」、そして「自主学習力」と「リーダーシップ」の項目に差が確認できた「態度・志向性」については、やはり図5、6のグラフ通り有意な差が確認された。

以上、若干の齟齬はあったものの、3-1でみたコース間の差はここでも概ね確認できたと言ってよいだろう。

3-3. 経験・学士力・満足度の相関関係

以上で変換・合成した各種変数を用いながら、第1章で示した問いにもとづき「在学中の経験」と「学士力」/「学士力」と「満足度」の関係性をそれぞれ量的に把握すべく、まずは相関係数を算出した。結果は表4（の

白抜きのセル）に示す通りすべて1%水準で有意な結果であったが、特に注目すべき点として以下が挙がる。

第1に、「在学中の経験」と「学士力」との関連については、特に「実学」および「開放性」の経験が、各種「学士力」のカテゴリーと強い相関を示している。

第2に「学士力」と「満足度」の関連では、「知識・理解」が「専門満足度」と、「態度・志向性」が「総合満足度」と、特に強い相関を示している。対して、どの能力カテゴリーも「進路満足度」とはそれほど強い関係性を結んでいないようである。これは納得のいくところで、ある能力を身につけると自分の進路に満足することは、論理的にも直接には関係していないだろうからである（「能力Xを身につけたから、進路Yに満足している」と直接結ぶと、意味の不明な文になってしまう）。

さて、これで第一次的には変数間の関係性を把握できたとと言えるが、しかし周知のとおり相関係数による把握ではたがいの影響関係の方向性を特定できない（つまり、X-Yとは言えてもX→Yとは言えない）うえに、他の変数との相関がターゲット変数との相関に影響を及ぼしている（つまり相関X-Yは相関X-ZとY-Zに引っ張られたみかけの相関である）おそれもある。この問題を次節では重回帰分析によって解消する。重回帰分析を用いれば、独立（説明）変数群が特定の従属（被説明）変数に向けて与える影響の度合いを、他の変数との関係性の影響を取り除きながら確認できるからである。

表4 主要変数間の相関係数

	知識・理解	汎用的技能	態度・志向性	創造性	総合満足度	専門満足度	進路満足度
学習施設利用	0.351**	0.504**	0.352**	0.281**	0.187**	0.184*	0.93
実学経験	0.490**	0.612**	0.601**	0.441**	0.424**	0.391**	0.141
国際性経験	0.312**	0.499**	0.343**	0.285**	0.244**	0.106	0.035
開放性経験	0.434**	0.551**	0.450**	0.415**	0.400**	0.316**	0.117
知識・理解	—	0.608**	0.565**	0.478**	0.389**	0.430**	0.235**
汎用的技能	0.608**	—	0.739**	0.556**	0.344**	0.206**	0.197**
態度・志向性	0.565**	0.739**	—	0.654**	0.483**	0.341**	0.284**
創造性	0.478**	0.556**	0.654**	—	0.342**	0.352**	0.249**

(注) **p<0.01、*p<0.05、†p<0.1

3-4.「学士力」を従属変数とした重回帰分析

本節で検討する重回帰モデルは大きく分けて「在学中の経験→学士力」（在学中の経験が学士力にどう影響しているか）および「学士力→満足度」（学士力が大学への満足度にどう影響しているか）の2種類であるが、（重）回帰分析では従属変数を1つしか指定できないため、結果として従属変数の数ぶんのモデル、すなわち7つのモデルを検討することになる。なお、ここでは第2章を引き継ぐかたちでコースの影響も考慮に入れることとし、初等教育コースを「1」としたダミー変数（「初等ダミー」）を独立変数としてすべてのモデルに投入した。

まず、「在学中の経験→学士力」という影響関係を想定した4つのモデルにもとづく重回帰分析の結果を表5～8に示した。表の最下部、R²/R²_f（それぞれ決定係数、自由度調整済み決定係数）に付されているアスタリスクは、すべてのモデルが有意であることを示している。

表5～8に示された（標準化）偏回帰係数（B [β]）を通覧すると、非常に類似した結果であることが分かる。すなわち、「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」の学士力カテゴリーのいずれに対しても「実学経験」と「開放性経験」のみが有意に影響を与えており、なおかつ「実学経験」のほうが強く影響を与えている。

「創造性」に対してもやはり「実学経験」および「開放性経験」が有意な影響を持ちかつ「実学経験」のほうがより強い影響力をもつが、「創造性」を従属変数としたこのモデルにおいて着目すべきなのは、標準化偏回帰係数（β）の値も小さくなくまた有意な結果でもないものの、唯一「コース」の影響にp<0.1という有意傾向のある値が観測されたことである。「初等ダミー」の偏回帰係数（B）が-0.285であるということは、初等教育コースに所属していることが「創造性」の得点をこの値だけ下げるということを意味している。逆に言えば、他の変数の影響を除いた状態では、こども教育コースの学生のほうが創造性を身につけたと認識して卒業していく度

表5 知識・理解を従属変数とした重回帰分析

独立変数	B	SEB	β
初等ダミー	-0.141	0.125	-0.078
学習施設利用	0.093	0.061	0.119
実学経験	0.299	0.070	0.322**
国際性経験	0.063	0.052	0.086
開放性経験	0.170	0.063	0.202**
R ² (R ² _f)	0.304(0.286)**		

(注) **p<0.01、*p<0.05、†p<0.1

表6 汎用的技能を従属変数とした重回帰分析

独立変数	B	SEB	β
初等ダミー	0.132	0.094	0.080
学習施設利用	0.102	0.046	0.145*
実学経験	0.314	0.052	0.374**
国際性経験	0.111	0.039	0.168†
開放性経験	0.164	0.047	0.215**
R ² (R ² _f)	0.529(0.516)**		

(注) **p<0.01、*p<0.05、†p<0.1

表7 態度・志向性を従属変数とした重回帰分析

独立変数	B	SEB	β
初等ダミー	0.007	0.117	0.004
学習施設利用	0.024	0.057	0.031
実学経験	0.465	0.065	0.497**
国際性経験	0.039	0.049	0.053
開放性経験	0.141	0.059	0.166*
R ² (R ² _f)	0.405(0.389)**		

(注) **p<0.01、*p<0.05、†p<0.1

表8 創造性を従属変数とした重回帰分析

独立変数	B	SEB	β
初等ダミー	-0.285	0.154	-0.131†
学習施設利用	0.075	0.075	0.080
実学経験	0.336	0.086	0.302**
国際性経験	0.052	0.064	0.060
開放性経験	0.229	0.078	0.227**
R ² (R ² _f)	0.263(0.243)**		

(注) **p<0.01、*p<0.05、†p<0.1

合いが高いということである。

この結果の解釈としては例えば次のようなものが考えられる。つまり、保育現場で要請される様々な実践は小学校のように各教科等によって枠づけられるものではなく、また幼稚園にかぎってもその実践において参照すべき「幼稚園教育要領」は「小学校学習指導要領」のように内容の取り扱いが詳細に示されていないため、保育者がその内容を咀嚼したうえで各自の創造により実践に当たる必要がある。こうした保育実践の創造的な特質が、こども教育コースのカリキュラムを通して上記の結果に影響を与えている可能性があるのではないか。

3-5.「満足度」を従属変数とした重回帰分析

次に、「学士力→満足度」に関する3つのモデルについての分析結果を表9～11に示す。これらのモデルについてもやはり決定係数の値はすべて有意であった。

それぞれについて確認していくと、表9の「総合満足度」に対しては「汎用的技能」以外のすべての学士力カテゴリーが有意に影響を与えているが、このうちもっとも強い影響力を示しているのは「態度・志向性」である。次いで「知識・理解」「創造性」と続くものの、最後にくる「創造性」の偏回帰係数は0.008とその影響力は微々たるものである（「創造性」が1ポイント上がっても「総合満足度」は0.008ポイントしか上がらない）。

表10、「専門満足度」についてはすべての学士力カテゴリーが有意に影響を与えている。なかでも最も強く影響を与えているのは「知識・理解」であり、上記「総合満足度」の結果とともに相関係数の示唆した関係性を裏付けている（「知識・理解」が「専門満足度」と、「態度・志向性」が「総合満足度」と強く相関している）。

ただし、ここでもっとも興味深いのは「汎用的技能」が「専門満足度」に対してマイナスの強い影響を与えていることである⁽⁴⁾。なぜこのような結果が生じたのかについて、この結果自体はほとんど解釈の手がかりにならない。そこで有意差が出にくくなるなどの問題をさしあたり無視し、「汎用的技能」を元の9種の要素技能に分解したうえでモデルに投入してみると、それらのうち「批判・分析力」のみ $p<0.1$ という有意傾向のある値を示した（表12）⁽⁵⁾。むしろ再検証の必要はあるが、このことは学生が「批判・分析力」を身につけるほど、そこでその力を得たはずの専門教育科目群に対して批判の目を向けるようになるという皮肉な結果を示唆している可能性がある。

最後に表11の「進路満足度」については「態度・志向性」のみ有意な影響を与えていたという結果であった。解釈は難しいが、例えば教職や保育職にともなう社

表9 総合満足度を従属変数とした重回帰分析

説明変数	B	SEB	β
初等ダミー	-0.068	0.121	-0.039
知識・理解	0.192	0.081	0.198*
汎用的技能	-0.096	0.114	-0.090
態度・志向性	0.411	0.101	0.426**
創造性	0.008	0.070	0.010**
$R^2(R^2_i)$	0.250(0.229)**		

〈注〉** $p<0.01$ 、* $p<0.05$ 、† $p<0.1$

表10 専門満足度を従属変数とした重回帰分析

説明変数	B	SEB	β
初等ダミー	-0.051	0.104	-0.034
知識・理解	0.337	0.069	0.408**
汎用的技能	-0.269	0.098	-0.293**
態度・志向性	0.176	0.086	0.214*
創造性	0.122	0.060	0.176*
$R^2(R^2_i)$	0.251(0.231)**		

〈注〉** $p<0.01$ 、* $p<0.05$ 、† $p<0.1$

表11 進路満足度を従属変数とした重回帰分析

独立変数	B	SEB	β
初等ダミー	-0.075	0.183	-0.031
知識・理解	0.125	0.122	0.093
汎用的技能	-0.069	0.172	-0.046
態度・志向性	0.303	0.152	0.227**
創造性	0.112	0.106	0.100
$R^2(R^2_i)$	0.107(0.083)**		

〈注〉** $p<0.01$ 、* $p<0.05$ 、† $p<0.1$

表12 表11の汎用的技能を分解投入したモデル

説明変数	B	SEB	β
初等ダミー	0.008	0.108	0.005
知識・理解	0.367	0.076	0.444**
汎用的技能			
外国語	-0.072	0.044	-0.132
文章力	-0.095	0.081	-0.126
プレゼン力	-0.007	0.066	-0.010
数理力	-0.020	0.050	-0.036
ICT運用力	-0.073	0.055	-0.114
問題解決力	0.029	0.081	0.041
仮説設定力	0.076	0.070	0.105
批判・分析力	-0.119	0.068	-0.177†
説明力	0.021	0.065	0.030
態度・志向性	0.171	0.090	0.207†
創造性	0.086	0.066	0.124
$R^2(R^2_i)$	0.277(0.223)**		

〈注〉** $p<0.01$ 、* $p<0.05$ 、† $p<0.1$

会的意義と責任の自覚が、これらの職に就くことが決まった学生に満足度を供給している可能性などが考えられる。

4. 考察と結論

本章ではこれまでの分析結果を適宜考察を付け加えながらまとめたい。最後に今後の課題と展望を述べることで全体の結びとしたい。

分析の結果から明らかになったのは、以下のことである。本学初等教育学科の（2019年度）卒業生は、学部・学科・コースにおける専門的な学修をはじめ本学の学び全般にかなりの程度満足しているといえるが、この高い満足度に対し前向きな影響を与えていたのは「学士力」を構成する特定の能力カテゴリーを身につけたという自覚である。「特定の」とはすなわち、「知識・理解」が専門的な学修への満足度に対して、「態度・志向性」が帝京大学の学び全般への満足度に対して、ポジティブな影響を与えていたということである。逆に「汎用的技能」（の、おそらく特に「批判・分析力」）については、それを身につけることが専門的な学修への満足度にネガティブな影響を与えうるとする諸刃の剣なのだった。

このように学生が満足感をおぼえながら卒業するのに「学士力」は重要な位置づけをもっているが、これを身につけ（たと自覚する）ために効果があったのは、実践を通した学びを意味する「実学」の経験と、知識・技能を偏りなく幅広く学ぶ「開放性」の経験の2つであり、特に前者の効果は非常に大きかった。ただし両者についてはいずれもコース間で統計的に有意な差が確認されたことに留意すべきである。すなわち「実学」にしても「開放性」にしても、こども教育コースより初等教育コースの卒業生のほうが多く経験したと認識している。

コース間の差異という観点でみれば「学士力」それ自体についても多くのカテゴリーで有意差が確認されている。そのうち、「汎用的技能」および「態度・志向性」についてはやはり初等教育コースのほうが高い得点を示していたものの、「創造性」についてはこども教育コースに所属することのほうにポジティブな効果があった。

以上が分析結果のまとめである。これが示唆するところをひとことで述べるなら、実践を通した学び（「実学」）を主軸としながらも知識・技能を偏りなく幅広く学修する（「開放性」）という、ある種経験主義にも似た学修の形式が、今後あらためて初等教育学科には求められるのではないかと、ということになる。こうしたことはすでに意識されていることかもしれないが、同じことが実証的に再確認されたことの意義は少なくないはずである。

上記のような学びのかたちはもちろん各授業でも意識されてよいものであるが、やはり学科・コースのカリキュラム編成として追求されるべきものだろう。カリキュラム再編の折にはぜひとも意識したいところだが、あるいは単に現行カリキュラムにおける科目の位置づけを見直し、学生に向け可視的に提示するだけでも効果があるかもしれない。本稿で検討した「経験」とはあくまで、「経験の自覚」という主観レベルの出来事だからである。

この点にかかわりそうなのが、こども教育コースの卒業生における「経験」項目得点の相対的な低さである。特に「実学」の経験については、その筆頭と言ってよい実習の機会が初等教育コースよりも豊富に用意されている——初等の学生も経験する教育実習の約4週間（幼稚園免許取得希望者）に加えて、保育所実習および施設実習で合計約270時間（保育士免許取得希望者）の実習の機会がある——ため、もし卒業時調査で客観的な経験の有無が測定されていたならこども教育コースの数値のほうが高く出るのが自然である。にもかかわらずそうっていないのは、こども教育コース卒業生の実学経験そのものよりも、その経験を実学として自覚する程度が初等教育コースよりも低いということを示唆する。そうであるなら、実践を通した学修の機会をそれと自覚しながら経験できるようにカリキュラム環境を整えることこそが、この問題に対しても効果をもつように思われる⁽⁶⁾。

最後に、以上の分析が抱える課題について述べることを通し、今後の展望をひらいておきたい。

本稿はまずもって、変数の設定に課題を抱えている。

第1に3-2で変数を合成する際、卒業時調査のうち筆者らの目的に関連しそうな項目をすべて分析に組み込むことを重視したがゆえ、合成変数の信頼性を考慮しきれなかった部分がある。例えば「知識・理解」に統合した「一般教養」の項目（Q11）は、それを除外したときの α 係数が0.1ポイント以上あがるような他項目との一貫性に欠ける項目だったため、信頼性にきちんと配慮するなら合成変数から取り除くべきだったものであろう⁽⁷⁾。

関連して第2に、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」という「学士力」の4つの「カテゴリー」を中心に分析を展開してきたが、このうち「汎用的技能」および「態度・志向性」についてはいずれも9つもの項目の合成変数であるため、分析の焦点がかなりぼやけてしまった印象がある。つまり、「ある経験によってどんな汎用的技能/態度・志向性が身につくのか」、「どんな汎用的技能/態度・志向性が満足度を高めるのか」といった問いに対して、本稿はほとんど答える術をもっていない。実は3-5では「どんな汎用的技能が専門満足度に負の影響を与え

ているのか」を特定することで後者の問いに部分的にでも答えようとしたのだが、「汎用的技能」の元となる9種の項目をばらばらなままモデルに投入したため、既述のとおり「批判・分析力」を除いてはほとんど有意な結果が得られなかった。独立変数の数を抑えようと「汎用的技能」に関する9項目の因子分解も試みたのだが、すっきりとした解釈を与えうるような分解はできなかった。この点については現状対処のしようがなく、次年度以降の卒業時調査の蓄積を待たねばならない。サンプル数が増加すれば、各変数間の分散コントラストもはっきりし、上記の問題がともに解決する可能性がある。

変数の設定から離れて第3に、筆者らは特に4.3以降、「在学中の経験」→「学士力」→「満足度」という「因果の連鎖」を前提に分析を進めてきたが、そもそもこうした因果の連鎖をモデルとして立てるなら単純に重回帰分析を繰り返すのではなく、パス解析などによって「経験」で説明できない「学士力」の残差部分を分離したうえで「満足度」に対する影響力を算出すべきである。

第4に1-1でも述べた通り、本稿が教育学部初等教育学科における「能力の獲得 (= 学習成果)」を中心とした検討を旨とするものである以上、そしてその獲得能力を定義する際に参照することが求められる分野別参照基準がすでに世に出されている以上、同参照基準をふまえて調査項目の段階から見直す必要があるだろう。その際には全学規模で実施される卒業時調査(だけ)ではなく、やはり教育学部内で実施され、学部教員団の合議により柔軟に調査項目を再設定できる「学生生活実態調査」の力を、今度こそ借り受けることになるだろう。

以上が本研究の主要な課題である。これらの課題をつぶしていくことで、今回提示した結果は大きく変わってくることも考えられる。今後の研究継続を期したいところであるが、サンプル数の蓄積や新たな調査データの準備には年単位の時間がかかり、筆者らの分析手技の向上にも相当な時間が必要である。しかし、学生の学びに「待った」が存在しないことは言うまでもない。不十分ながらこの研究成果も、すぐれた先行研究群とともに、学生の学修環境改善に向けた議論の礎となることを願う。

注

- (1) 逆に「在学中の経験」を直接とりあげ、検討している(学部内の)研究は見当たらなかった。先行研究が多く検討している「満足度」には「在学経験」の満足度(役立ち観)も含まれるが、それを経験そのもの(経験した程度)の指標としてとらえるのは難しい。

- (2) 卒業時調査は属性項目およびQ1～Q5を問う前半部とQ6以降を問う後半部に分かれており、無効回答とカウントしたものはすべて後半部に一切回答していなかったケースである。ただしこれらのケースも前半部については回答しているため、その部分に属するQ2(=総合満足度)のみを取り上げて検討した箇所(図2、表2)については分析に投入している。したがってその場合のサンプル数は全回答数と同じ231となる。
- (3) 1-2でとりあげた先行研究はすべて、この「学生生活実態調査」をデータとして用いたものである。
- (4) この結果は「汎用的技能」と「専門満足度」の相関係数(表4)と符合反転を起こしているためVIFによる多重共線性のチェックを行ったが、「汎用的技能」のVIFは2.756であり少なくともこの指標からだけ見れば多重共線性の問題は生じていないと言える。ただし表4の灰塗りセルに示されているように学士力間の、すなわち「汎用的技能」と他の独立変数の相関係数は極めて高く多重共線性の疑いは依然としてある。
- (5) 「批判・分析力」のVIFは2.457であり、やはりこの指標からは多重共線性の懸念は小さいと言える。
- (6) 「実学」の経験を問うQ11の文言は、「実践を通して論理的な思考を身につけるような『実学』の経験」(強調引用者)となっているため、次のような可能性も考えられる。つまりこども教育コースの学生が、「実践的な学びは経験したが、それは論理的な思考を身につけるような学びではなかった」と認識している可能性である。しかし仮にそうであるとしてもなすべきことは変わらない。そのように自覚的に実践的な学びを経験できるような学修環境整備をおこなうだけである。
- (7) ちなみに、この他の合成変数については少なくともクロンバックの α 係数の示す値の範囲内では信頼性(一貫性)に問題のないと判断できるものであった。

引用文献

- 梅澤秋久・岡田たつみ(2010)「帝京大学文学部教育学科2009年度入学生の学習・生活実態に関する調査研究」『帝京大学文学部教育学部紀要』第35号、pp.103-121
- 大多和直樹(2012a)「FD活動としての質問紙調査の意義と試み—帝京大学文学部教育学科における2011年度学生生活実態調査より」『帝京大学文学部教育学部紀要』第37号、pp.139-150
- 大多和直樹(2012b)「現代の大学生の授業観・私語・

- 学習成果—旧世代新任教員の経験と質問紙調査との照らし合わせを通じて」山内乾史編著『学生の学力と高等教育の質保証Ⅰ』学文社、pp.72-105
- 大多和直樹（2014）「帝京大学教育学部/文学部教育学科における学習活動と学習モチベーション：2012年度学生生活実態調査より」『帝京大学教育学部紀要』第2号、pp.109-122
- 大多和直樹・居郷至伸（2016）「学習課題としての学びの〈殻〉—2014年度大学生生活実態調査、授業ペーパーの分析から」『帝京大学教育学部紀要』第4号、pp.9-26
- 工藤潤（2017）「第3期認証評価における大学評価について—大学基準協会が目指す内部質保証」『大学時報』pp.98-105
- 佐藤高樹・浪越一喜・柴田彩千子（2010）「帝京大学文学部教育学科2年次学生の学習・生活実態に関する調査研究」『帝京大学文学部教育学科紀要』第35号、pp.85-102
- 柴田彩千子・浪越一喜（2009）「帝京大学文学部教育学科2008年度入学生の生活実態に関する調査研究」『帝京大学文学部教育学科紀要』第34号、pp.81-96
- 谷村英洋（2018）「帝京大学教育学部一期生の授業・学習態度と学習成果」『帝京大学教育学部紀要』第6号、pp.37-50
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」
- 帝京大学教育学部初等教育学科（2020）「2019年度自己点検・自己評価活動報告書（初等教育学科）」
- 日本学術会議（2020）「報告 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野」
- 福島健介・芦澤清音・中山京子（2011）「帝京大学文学部教育学科学生の学習・生活実態に関する調査研究」『帝京大学文学部教育学科紀要』第36号、pp.167-218