

令和5～7年度プロジェクト研究報告書

「全国学生調査」の効果的な活用方法 に関する調査研究

令和8年（2026年）3月

研究代表者 濱中 義隆
（国立教育政策研究所 高等教育研究部長）

「全国学生調査」の効果的な活用方法に関する調査研究

目次

研究体制	ii
執筆分担	iii
序章 研究の目的と概要	1
[各章の要旨]	3
第1部 「全国学生調査」(試行実施)データの特性	
第1章 参加率と回答率の検討ー管理運営組織と現場の協調の必要性ー	11
第2部 大学・学部別集計データによる分析の可能性	
第2章 「学部別集計データ」による分析の可能性.....	29
第3章 「全国学生調査」に関する試験的基礎分析ーポジティブリストの作成に当たって の留意事項の検討ー	57
第3部 学生調査データを用いた学術的な研究の事例(国際比較を含む)	
第4章 学生調査による国際比較研究の意義と限界ー学修成果を題材にー	75
第5章 「全国学生調査」によるコミュニケーション能力と大学教育・学生活動の分析 (1) マルチレベル分析編.....	85
第6章 「全国学生調査」によるコミュニケーション能力と大学教育・学生活動の分析 (2) 大学別カルテ活用編.....	109
第7章 「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」は日本の学生のデー タサイエンスリテラシーを向上させたか?ー「全国学生調査」(試行実施)を用い た差の差分分析による検証ー	127
第8章 「全国学生調査」の自由記述の分析ー第1回試行実施における国立教員養成大 学・学部の回答を例にしてー	139
第4部 「全国学生調査」データの各大学における活用事例	
第9章 「全国学生調査」をどう利用するかー東洋大学のケースー	159
第10章 「全国学生調査」の効果的な活用方法の検討ー早稲田大学を事例にー	169
第11章 参加大学からみた「全国学生調査」の意義と課題ー「ポジティブリスト」上位 校へのインタビュー調査ー	185

研究体制

	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	濱中義隆	高等教育研究部長	
研究分担者 (所内)	朴澤泰男	高等教育研究部・総括研究官	事務局
	加藤かおり	生涯学習政策研究部・副部長・総括研究官 併 高等教育研究部・総括研究官	
	廣田英樹	生涯学習政策研究部・特任研究官 併 高等教 育研究部・特任研究官	
研究分担者 (所外)	井芹俊太郎	神田外語大学教育イノベーション研究センター・ 専任講師	
	遠藤健	東京大学大学院情報学環・特任講師	
	金子元久	筑波大学・特命教授	
	小林雅之	桜美林大学教育探究科学群長・特任教授	有識者会議 メンバー
	島一則	東北大学大学院教育学研究科・教授	
	長尾由希子	聖カタリナ大学健康社会学部・教授	
	原田健太郎	東邦大学共通教育機構・准教授	
	山田礼子	同志社大学社会学部・教授	有識者会議 メンバー
	劉文君	東洋大学 IR 室・教授	
	研究分担者	12 名	

(令和 8 年 3 月現在)

執筆分担

序章	濱中 義隆
第1章	原田 健太郎
第2章	濱中 義隆
第3章	島 一則
第4章	山田 礼子
第5章	長尾 由希子
第6章	長尾 由希子
第7章	井芹 俊太郎
第8章	朴澤 泰男
第9章	劉 文君
第10章	遠藤 健
第11章	加藤 かおり

序章 研究の目的と概要

濱中 義隆（国立教育政策研究所）

1. 研究の目的

「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（平成30年中央教育審議会）において、学修者本位の教育へ転換を図るとともに、各大学が教育成果や教学に係る取組状況等の大学教育の質に関する情報を把握・公表していくことの重要性を指摘する一方、社会が理解しやすいよう、国は、全国的な学生調査や大学調査を通じて整理し、比較できるように一覧化して公表すべきであると提言された。これを受けて文部科学省では令和元年度から6年度までに4回、「全国学生調査」を試行的に実施した。

その後、「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」（令和7年中央教育審議会）においては、学生の学修成果に関する情報を他の大学・学部間でベンチマークできるという「全国学生調査」の利点を十分に生かす形で、その調査結果を教育の質の向上に向けて積極的に活用することも重要であるとされ、調査への参加等に関するインセンティブの設定を行うとともに、円滑な調査の実施に向けて体制の整備を行うこと、各高等教育機関におけるIR等を通じた自己点検評価と認証評価での全国学生調査の結果の活用を促進するために周知等を行うことが提言された。

試行調査を通じて、調査の実施方法、質問項目などは確定しつつあるものの、調査結果を大学教育の改善や国の政策立案にいかにして活用するかといった点に関しては、依然として課題が残されている。「全国学生調査（試行実施）」は全国の約7割の大学が参加し、11万人以上の学生が参加する学生調査としては異例の大規模調査であり、データの集計・分析方法には様々な可能性が存在する一方、全国の大学生を母集団とみなしうる無作為抽出法による調査ではないため、一般的な統計調査のように集計結果をそのまま母集団における推定値とみなすことには問題がある。また、個別大学・学部の教育の質に関する情報を公表することが求められていたものの、試行実施の段階では全体集計の公表のみにとどまっている。今後、どのような形態での結果公表が望ましいかについて、統計学的な妥当性、大学・社会に及ぼすインパクト等、様々な観点からの学術的な分析に基づいた検討が求められている。

本研究は、試行調査の個票データの分析から、大学の機関属性等との基礎的クロス集計を超えた、調査結果の効果的な公表方法としてどのような形態がありうるかを検討する。また、試行調査に参加した各大学が、調査結果を自らの教育改善にどう結び付けているかに関する好事例の情報収集を行うとともに、各大学のIR担当者等のネットワーク構築を通じてその共有を図る。以上の成果を踏まえて、「全国学生調査」の本格実施後の活用方法について

有益な知見を提供することを目的とする。

2. 研究の概要

最終報告書は以下のとおり、4部構成からなる。参加大学を募る形式で実施した「全国学生調査」のデータは母集団からの偏りが生じている可能性を否定できない。今後も継続して実施（本格実施）していくためにも、本調査のデータの特性を確認しておくことが必要となる。そこで第1部『「全国学生調査」(試行実施) データの特性』では、3回の試行実施に参加した大学、十分な回答者数を得た大学はどのような機関属性であるかを検討した(第1章)。

「全国学生調査」は、参加大学においては調査学年の全ての学生を対象とする大規模悉皆(しっかい)調査である。そのため、一定の回答者数を得られた大学・学部においては、全ての質問項目について大学・学部ごとの平均値や「当てはまる」と回答した学生の率(%)からなるデータセットを作成できる。こうしたデータは大学・学部ごとの教育上の特性を表すものとみなすことができるだろう。本格実施後には、機関別集計データの公表が予定されており、大学・学部別集計データを用いてどのような分析が可能となるのか、分析上どのような課題があるのかを示すことは有用である。第2部「大学・学部別集計データによる分析の可能性」では、一定の回答者数を得られた学部の「集計データ」の活用方法について2編の論稿を収載する(第2章、第3章)

「全国学生調査」の目的は、第一義的には各大学の教育上の特徴を可視化すること、さらには個々の大学における教育改善(インスティテューショナル・リサーチ)に資することにあると言えるが、データ自体は高等教育に関する様々な学術的研究に利用可能なものである。第3部「学生調査データを用いた学術的な研究の事例(国際比較を含む)」では、そうした研究の事例を収載する。日米韓の3か国国際比較調査を用いた研究(第4章)、マルチレベル分析を用いて学生の能力形成に対して授業での経験や学習行動が及ぼす効果を厳密に検証するとともに、分析結果を個別大学における教育評価に活用可能な形式を提案した研究(第5章、第6章)、差の差モデルを用いた回帰分析(DID分析)により、文部科学省が実施する「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」の政策効果の検証を試みた研究(第7章)、「全国学生調査」の自由記述回答の分析(第8章)からなる。

第4部『「全国学生調査」データの各大学における活用事例』では、自身の所属大学においてインスティテューショナル・リサーチに携わってきた著者により、「全国学生調査」のデータを学内においてどのように活用してきたかを論じている(第9章 東洋大学、第10章 早稲田大学)。また、第4回試行実施時に公表された「ポジティブリスト」に掲載された大学を対象とするインタビュー調査により、各大学における「全国学生調査」の活用事例を報告している(第11章)。

各章の要旨は、以下を参照されたい。なお、本報告書の編集は高等教育研究部の朴澤泰男

と坂口章子が担当した。

[各章の要旨]

第1章 参加率と回答率の検討 —管理運営組織と現場の協調の必要性—

本稿では、第1回から第3回までの「全国学生調査」の学部単位集計データを用いて、同調査における参加率と回答率の実態と、それに影響を与える大学の特性を明らかにすることが目的である。分析では、各回の調査への参加状況と回答率の分布を把握した上で、偏差値、定員充足率、ST比、就職率の四つの機関変数との関係性を検討した。

分析の結果、多くの大学が試行調査に参加する一方、一部の特性を有する大学群において参加率が相対的に低いことも明らかとなり、大学にとって「全国学生調査」は政策へのコミットメントの一つとして受け取られている可能性が示された。一方で、回答率の高い大学群は、大学の管理運営組織と、学生と日常的に向き合う教育現場との距離が相対的に近い大学であることが確認された。

以上の結果から、全国学生調査において適切な回答を得るためには、調査への参加を決める管理運営組織と、実際に調査を担う教育現場組織との間で、調査の目的や意義を共有し、学内調整を行うことの重要性が示唆された。

(原田 健太郎)

第2章 「学部別集計データ」による分析の可能性

大規模悉皆（しっかい）調査である「全国学生調査」のメリットは、一般的な社会調査のように「個人」単位での集計・分析を行うだけでなく、学部等の「組織」単位で一定の回答者数が得られた場合に、各変数の平均値等からなるデータセットを作成し、それを分析対象とできることにある。本章では、学部別平均値を「当該学部における教育上の特徴」とみなすことにより、学生個人レベルでの学習意欲や動機付けによる影響を除いた上で、授業実施上の特性が、授業外学習時間や大学教育の成果（アウトカム）にいかなる影響を及ぼしているかを分析した。

課題に対するコメント返却の頻度など「授業実施上の特徴」や学生の授業外学習時間には、大学・学部間において一定の分散があり、授業改善に積極的とみなせる学部ほど、大学教育の成果について学生が肯定的に捉えていることを明らかにした。また、学部別集計値データを分析単位とすることで、従来の個人を単位とする分析と異なる変数間の関係性が見いだされること、第1回と第3回の試行実施のデータを分析することで、これらの知見が比較的

安定していることを示した。以上のことから学部別集計データは、各学部の教育実施上の特徴を端的に比較可能とする指標となりうることが確認され、今後の情報公開に向けた期待と課題を指摘した。

(濱中 義隆)

第3章 「全国学生調査」に関する試験的基礎分析 ーポジティブリストの作成に当たっての留意事項の検討ー

本稿は、「全国学生調査」(第1回試行実施)の学部単位集計データを用い、同調査(第4回試行実施)に基づき初めて公表されたポジティブリストや現在実施中の本格実施に基づくポジティブリストの作成に当たって留意すべき事項を、試験的な基礎分析により検討することを目的とする。

分析では、「授業の内容や意義を十分説明してくれた」という質問項目に着目し、学部平均値の記述統計・分布を確認するとともに、学部分野及び学部規模による差異を記述統計及び分散分析により検討し、その上で人文系を対象を絞って偏差値と素点の分布についても検討した。

その結果、学部分野によって学生による教育評価には統計的に有意な差が認められ、学部分野別にポジティブリストを作成する必要性が示唆された。一方で、学部規模については教育環境を構成する要素として評価されるべきであり、必ずしも統制すべき要因とは言えないことを指摘した。さらに、偏差値と素点の関係を分析した結果、相対評価のみに基づく選定には限界があり、教育評価の絶対的水準を併せて考慮する必要性などが示された。

(島 一則)

第4章 学生調査による国際比較研究の意義と限界 ー学修成果を題材にー

近年、OECD 諸国において学修成果重視政策が進む中で、学修成果の測定が高等教育政策上の重要な課題となっている。本稿では、その一手法として多くの国で活用されている学生調査と政策との関係を検討し、更に筆者がこれまで実施してきた国際比較型学生調査の内容と結果を紹介することで、国際比較の意義と限界を考察する。英米豪などでは全国的学生調査が質保証や大学間比較に活用されており、日本でも文部科学省主導による「全国学生調査」の本格実施が予定されている。筆者は日米韓の自己評価調査及び日独の自己評価と専門分野テストを組み合わせた比較分析から、学生の活動タイプと学修成果との関係に加え、制度、家庭背景、年齢差といった要因が結果に大きな影響を与えることを示した。とりわけ、

自己評価の国民性バイアス、私立大学の社会経済的選抜性、中等教育との接続の違いといった制度的要因が国際比較の解釈を難しくすることを明らかにした。国際比較に基づく学生調査の知見を政策に活かすためには、項目の標準化と条件統制を行いつつ、量的分析に質的・社会心理学的検証を組み合わせた継続的なデータ蓄積が不可欠である。

(山田 礼子)

第5章 「全国学生調査」によるコミュニケーション能力と 大学教育・学生活動の分析 (1) マルチレベル分析編

本章では、文部科学省「全国学生調査」(令和4年度第3回試行調査のうち大学2年生約4.2万人)を用い、グループディスカッションや少人数授業がコミュニケーション能力(学生の自己評価)に与える影響を、変数の成分分離を適用したマルチレベル分析で検証した。この手法により、大学間および学生間の階層構造を考慮して効果を把握した。

分析の結果、コミュニケーション能力の分散のほとんど(約96%)は個人レベルに属し(級内相関係数3.4%)、大学間の違いは限定的ではあるが存在した。学外・課外活動等は統制した上で分析を行い、特に教育実践のあり方に注目して、以下の主要な知見を得た。

第一に、グループディスカッションは全学部系統で、個人・大学レベルの双方において正に有意な関連を示した。第二に、少人数授業は主に個人レベルで効果が見られ、大学レベルでは医歯薬系においてのみ有意に正の関連を示した。また、交互作用項の検討から、少人数授業の効果は高偏差値群において、より増大した。第三に、大学の偏差値そのものは直接的には有意ではなく、授業の在り方など学びの質が重要であることが示唆された。

以上から、質の高い協働学習の重要性と、本調査結果を活用して教育改善を行う意義が示された。

(長尾 由希子)

第6章 「全国学生調査」によるコミュニケーション能力と 大学教育・学生活動の分析 (2) 大学別カルテ活用編

本章では、前章のマルチレベル分析の結果を受け、現場での実践的活用を支援する「大学別カルテ(仮称)」案を例示し、有用性を検討した。調査疲れが懸念される教育現場において、エビデンスに基づいた個別最適な教育を実現するには、各大学が自校の特徴を多角的に把握できるフィードバックが不可欠である。

分析の結果、全体平均との比較だけでは見落とされがちな各校独自の強みや課題が、大学間の差異を考慮した比較によって示された。

また、コミュニケーション能力（級内相関係数 3.4%）のように大学間の分散が小さい変数では、個人レベルの要因を検討すれば、大学に依存せずに学生の成長を促す方策を模索できる。大学間の分散が大きい変数に注目すれば、大学レベルで特徴的な結果を示す優良事例から学ぶ意義が増す。さらに、大学間の分散の大小にかかわらず、各大学のとり得る値は多様であるため、全国平均と比べて自大学の課題や強みを検討することもできる。各大学がどのような変数に注目するかを主体的に選択して教育改善を行うことで、より自律的な質保証の取組にもつながるであろう。

以上、本調査を、序列化ではなく教育の質保証と改善のために活用する可能性が示された。

（長尾 由希子）

第7章 「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」は日本の学生のデータサイエンスリテラシーを向上させたか？

ー「全国学生調査」（試行実施）を用いた差の差分析による検証ー

本稿は、文部科学省が推進する「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度（MDASH）」のリテラシーレベルに大学が認定されるという処置が、大学生のデータサイエンス（DS）に関する知識・技能の自己評価に与える効果を検証した。分析には「全国学生調査（試行実施）」の2021年度及び2022年度の個票データを使用し、知識・技能の自己評価の平均値を検討するとともに、2022年度に新たに認定を受けた学部を処置群とした差分の差（DID）分析を行った。

記述統計で見ると、MDASHに未認定のままの大学よりも、認定された大学の方が、数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能の平均値は高かった。ここから、DS教育に意欲的な大学が先駆的に制度を活用している傾向がうかがえる。ただし、DID分析の結果、2021年から2022年までのごく短い期間の変化のみに着目し、知識・技能の自己評価をアウトカム変数にする限りでは、全体としてMDASH認定の推定効果は統計的に明確ではなかった。なお、サブグループ解析では「偏差値66以上」「理工農系」「2年生」において統計的に有意な負の推定効果が示された。この要因として、比較対象年度間で調査実施時期が学年末と学期中で異なったことによる季節性の影響、認定プログラムを通じた学習目標の明確化により学生の自己評価基準が厳格化した可能性等が考察された。本稿の分析は短期的かつ単一項目の自己評価に基づく限界があるため、直ちにMDASH認定と自己評価の低下に因果関係があると結論付けることはできない。今後は、経年データの蓄積による長期的検証、調査時期の固定、客観的指標の導入等、政策評価に資する調査設計の改善が求められる。

（井芹 俊太郎）

第8章 「全国学生調査」の自由記述の分析

－第1回試行実施における国立教員養成大学・学部の回答を例にして－

本章では、「全国学生調査」の自由記述の試行的な分析を行った。大学教育の特定の文脈に即した解釈を可能とするために、カリキュラムの同質性が比較的高いと考えられる国立教員養成大学・学部を対象とした。2019年度の第1回試行実施に参加した38校の3年生が回答した956件の自由記述を、内容に即してコーディングし分析を行った結果、大きく次の六点が明らかになった。第一に、大学の授業の方法・技術に関する意見が最も多い。第二に、教員養成の専門教育として、肯定的な評価が大変多い。第三に、教員養成としての有用性への否定的な評価も少なくない。第四に、教育実習の存在感が非常に大きい。第五に、教員養成のカリキュラムの構造自体に由来し、一つの大学では動かしにくい制約がある。第六に、教員を目指さない学生が確かに存在する。自由記述の中には、いわば「大学教育のユーザー」の観点からのリクエストも多いものの、冷静で、的確な意見も少なくない。大学教育の本質的な要素に触れる意見も、少数ながら見られる。自由記述に現れる学生の声を基に、「学修者本位の教育」に向けて大学と学生が建設的な対話を継続することが望まれる。

(朴澤 泰男)

第9章 「全国学生調査」をどう利用するか

－東洋大学のケース－

「全国学生調査」は、学修者本位の教育への転換を目指し、調査結果を各大学の教育改善や社会における大学教育の理解促進、国の政策立案の基礎資料、学生自身の成長の確認、将来像を考える契機として活用することを目的としている。各大学には、フィードバックされた調査結果をIR活動や自己点検・評価に活用し、自大学の教育改善を促進することが求められている。しかしながら、個別大学にとって、とりわけIRの活動の一環として、「全国学生調査」をどのように活用するかは自明ではない。

東洋大学は、2021年度、2022年度、2024年度の「全国学生調査」(試行)に参加した。本章では、IRの視点から、東洋大学のケーススタディを通じて「全国学生調査」をどのように活用できるか、またそのために全国学生調査に何が求められるかについて論じる。具体的には、まずIRの課題と「全国学生調査」の利用について整理する。その上で、自大学の学生調査の分析とその限界、「全国学生調査」からみた東洋大学の特徴の二つの側面から、「全国学生調査」による東洋大学の位置付けの分析を行う。最後に、「全国学生調査」の意義と課題について議論する。

(劉 文君)

第 10 章 「全国学生調査」の効果的な活用方法の検討

－早稲田大学を事例に－

本稿は、「全国学生調査」データを早稲田大学を事例に分析し、その結果を学内にフィードバックし、当該調査が効果的に大学の教育改善に活用できるかを検討するものである。分析に当たっては大学規模や選抜度を考慮し、大学を四つに分類し（①国立、②公立、③私立（偏差値 55 以上）、④私立（偏差値 55 未満）、この大学群と早稲田大学を比較した。検討から得られた知見と考察は 4 点である。第一に、全国的かつ大規模なデータによって、各大学の強み・弱みを把握することができる。これによって、より開かれた視野から自大学の教育を評価できるきっかけとなる。第二に、それら大学の特徴を学内のみならず社会や受験生といったステークホルダーに対して発信していくことの重要性も指摘できる。調査結果は学内のどのような問題意識による教育改革・実践の表れなのか、ストーリー性のある発信は、ステークホルダーの大学の信用を高めることにつながる可能性もある。第三に、調査結果は、各大学の歴史や文化、理念といったものを考慮することで、大学の在り方を問う議論に資すると考えられる。第四に、回答者である学生自身の負担の増加や回答者の偏りも懸念される。回答者の偏りを常に意識した解釈が必要になるだろう。

(遠藤 健)

第 11 章 参加大学からみた「全国学生調査」の意義と課題

－「ポジティブリスト」上位校へのインタビュー調査－

本章では、令和 7 年に公表された「全国学生調査（第 4 回試行実施）」のポジティブリスト上位校を対象に、調査の意義や課題、活用状況を把握するためのインタビュー調査結果を報告する。調査対象は文系・社会系・工学系・医療系の 4 分野の上位校であり、各大学は調査結果を教育改善の PDCA サイクルの「確認」段階として活用し、学内独自調査の補完やディプロマポリシーの見直し、カリキュラム改善に役立てていた。また、調査項目は学習成果の可視化や大学の特色を示す指標として有用との評価があった。一方で、回答率の低さ、分野分類や学年構成の違いによる比較の妥当性、ランキング化による過度な競争意識などの課題も指摘された。さらに、質問項目の継続性や「大学で育成したい学生像」に沿った評価の必要性、社会的認知度向上のための広報戦略も求められている。総じて、「全国学生調査」は教育改善の基礎データとして重要な役割を果たしていることが明らかになった。

(加藤 かおり)

第 1 部

「全国学生調査（試行実施）」データの特性

第1章 参加率と回答率の検討

－管理運営組織と現場の協調の必要性－

原田 健太郎（東邦大学）

1. はじめに

現代の大学は、社会が期待する役割や求める人材像を的確に捉えたうえで、自らの強みや特色を活かした教育研究活動を積極的に発信することが求められている。同時に、大学の規模、立地、知名度、入学者選抜の高低といった機関属性にかかわらず、教育研究の質の高度化に向けた取り組みについて、国際社会を含む外部から適切な評価を受けることが重要である。そのためにも、大学の教育活動に関する実態を客観的に把握した上で、情報公開を通じて説明責任を果たすことが不可欠である。

こうした課題に対処するための有効な手段の一つとして、全国学生調査の活用が位置づけられる。同調査は、全国の大学生に対して共通の質問項目を用いて回答を得ることで、全国的な分布と自大学の学生の特性を比較可能にする点に特徴がある。さらに、設置形態、専門分野、規模など多様な文脈に応じた回答分布が把握可能であり、これらを用いることで、大学全体の傾向把握に留まらず、学部レベルでの強みや弱みを、より具体的な文脈に即して深く理解することが可能となっている。

しかし、本調査の結果にはいくつかの課題が指摘できる。

第一に本調査は参加が任意であったこともあり、参加率は一定程度の値に留まる。参加大学数は緩やかな増加傾向にあるものの、その伸びは大きくない。また、どのような大学群が調査参加に積極的であるかについては、設置形態別での比較を除き十分に把握されていないのが現状である。このことは、得られた調査結果が全国の大学の実態をどの程度代表しているかという点において、構造的な偏りが生じ得ることを示唆している。

第二に、調査の回答率は11%程度に留まっていることである（第3回調査）。このような全国学生調査における低い回答率は、回答者の偏りを生じさせる可能性を示唆する。この現状を踏まえて、政府は設問数の削減などの工夫を通じて学生の回答への参加を促しているものの、十分な回答を得るには至っていないのが実情である。この点、どのような大学がより高い回答率を得ているのかについては体系的な検討が求められる。

以上の背景を踏まえて、本稿では全国学生調査における「参加率」と「回答率」という二つの指標に焦点を当て、現状把握を行った上で、大学の機関属性との関連を明らかにすることを目的とする。具体的には、どのような大学群が調査に参加し、またどのような大学群で回答率が高いのかを分析することで、調査の実施状況に関する基礎的な理解を深めることとしたい。

2. 本稿の具体的課題

(1) 課題1：参加の有無について

本稿では初めに、全国学生調査への参加の有無である「参加率」の実態を明らかにする。

具体的には、1回から3回の施行調査において、参加した大学とそうでない大学群の比較を行う。その結果を踏まえて、各回の学生調査の参加の状況と機関属性の関係を検討する。この分析を踏まえて、全国学生調査への参加に積極的な大学群の特徴を明らかにする。

なお、本稿ではデータセットの制約から、「参加した大学」を「1名でも回答があった大学を参加した大学」として定義する。本稿の定義による数値は、ウェブ上で公表されている「参加大学数」と厳密には一致しない。公表資料には「参加を表明したが回答者数が0名であった大学」が含まれているためである。

そこで、両者の差異を検討するために、本稿で定義した「参加大学数」と、政府が公表している参加大学数とを比較した。表1は、その結果である。両者には差異があることを意味するが、その差異が概ね0に近いことから、大学として調査への参加を表明したものの、結果として回答者が全く得られなかった大学は少ないことを示唆している。

表1 参加大学の状況

	調査に参加した大学数	本稿での参加大学数	補足率
1回	515	507	98.4%
2回	582	548	94.2%
3回	532	527	99.1%

(2) 課題2：参加した大学の回答率について

本稿の二つ目の課題は、全国学生調査に参加した大学の回答率の程度を明らかにすることである。回答率についても、全体及び設置形態別のそれを知ることは可能となっている。

各回の各機関の回答率の分布の実態を明らかにしたうえで、こちらも機関属性との関係を検討する。これを踏まえると、学生調査に参加した大学の中で、同調査に対する熱心な大学群の特徴を明らかにすることができる。

3. データと分析方法

(1) 扱うデータ

本稿で扱うデータセットは、以下の四つである。

一つ目は全国学生調査データである。本データは、1回から3回の全国学生調査の結果から構成されている。本データに少なくとも1名以上の回答がある大学を参加大学、本データに回答が無い大学を不参加大学と定義する。加えて、本データには各大学の回答者数と対象者数が含まれており、その値を用いて各大学の回答率を算出した。

二つ目に全国大学一覧（2022年度版）がある。これは、政府が公開しているもので、同資料が出版された年度に設置が認められる大学名の一覧を記した資料である。こちらのデー

タにある大学名をキー変数として、他のデータとの連結を行った。ところで、現在の大学については、名称変更はもちろんのこと、大学の 신설、更には学生募集停止に伴う閉学（大学名の消滅）も見られ、大学名称の通時的変化が見られる。実際、本稿で扱う1回目調査から3回目調査までには一定の期間があり、その間でそれらの影響は免れない。本稿では、2022年の大学一覧を基盤として大学名称をキーとしてデータ連結を行っている。結果、大学統合に伴う名称変更（大阪公立大学）で連結ができないといった事象が確認された。これらについては、分析で行う機関変数のデータが得られないこともあり、分析からは除外している。なお、設置形態についても、2022年度時点の設置形態を用いている。

三つ目に、大学教育の状況を表す機関変数としては、東洋経済新報社が販売している大学四季報（2023年度版）を用いた。同データについては、学生収容定員数に加えて、ST比、定員充足率、就職率等の教育に関する情報が掲載されている。ただし、大学一覧とも関連する話であるが、学生募集の停止を発表している一部の大学については、データの記載が無かったことから分析から除外している。

最後に四つ目として、偏差値の情報については、本報告書で共通して用いられている「大学情報データベース」を用いたり。同データベースには、河合塾が公開している学部毎の偏差値が掲載されている。本稿では、大学単位での分析を行うため、大学に設置されている複数の学部の偏差値情報を用いて、各大学の中央値を算出し、それを大学の偏差値と設定することとした。表2が本稿で扱ったデータの一覧である。

表2 データの一覧

データ	変数
全国学生調査データ	3回分の調査における、大学名、回答者数、対象者数
全国大学一覧	2022年時点の大学名、設置形態
大学四季報	大学名、学生収容定員、ST比、定員充足率、就職率、大学住所
大学情報データベース	大学名、各大学の偏差値

（2）分析方法

本稿では前述した課題に沿って、初めに記述統計量の算出を行った。その結果を踏まえて、各回の参加率及び参加した大学の回答率を明らかにした。その後、記述統計量の結果を踏まえて、関連する機関変数と参加率及び回答率の関係性の検討を行う。最後に、関連が強そうな項目について詳細な検討を行い、さらなる結論を得ることとした。

4. 分析結果

（1）参加率の分析

1) 参加率の状況

表3は、3回の調査について参加の有無の状況を設置形態別に示したものである。

始めに、設置形態別での差異を見ていくこととする。国立大学の参加率が最も高く、公立大学がそれに続き、私立大学の参加率が最も低い結果となっている。国が実施する本調査に対して国立大学の参加率が高いのは当然であろう。公立大学の参加率は私立大学よりは高いものの、ともに国立大学と比べれば低い状況にある。このことから両者は近い存在といえる。ただし、私立大学の参加率が最も低い状況にあることはいえよう。

次に、継続性という観点から検討を行う。3回の調査にいずれも参加したのは、国立大学で64大学、公立大学の49大学、私立大学の248大学である。逆に全く参加していない大学も一定数存在する。

興味深いのは、一端参加したものの、その次の調査では不参加と判断し、その後参加の判断を行うなど、ランダムな行動をとる大学が散見されるということである。これは、2回目の調査時期が2021年、3回目の調査時期が2022年であり、新型コロナウイルスの感染拡大の時期と機を一にしていることの影響が可能性の一つであると考えられる。

新型コロナウイルスの感染拡大の影響により、大学ではオンラインを用いた教育の拡大が生じたこと、その結果、学生

の学習時間の増大や、アンケート等を通じた学生への意見聴取の増加が見られた。その結果、大学の業務が多忙化し、教職員の負担が増加したことで、本調査のような追加的業務への対応にコストをかけることが困難になったと考えられる。

表3 設置形態別の参加状況

国立大学

1回目	2回目	3回目	大学数	割合
○	○	○	64	78.0%
○	○	×	2	2.4%
○	×	○	1	1.2%
○	×	×	3	3.7%
×	○	○	6	7.3%
×	○	×	0	0.0%
×	×	○	1	1.2%
×	×	×	5	6.1%

公立大学

1回目	2回目	3回目	大学数	割合
○	○	○	49	50.0%
○	○	×	11	11.2%
○	×	○	2	2.0%
○	×	×	4	4.1%
×	○	○	11	11.2%
×	○	×	4	4.1%
×	×	○	8	8.2%
×	×	×	9	9.2%

私立大学

1回目	2回目	3回目	大学数	割合
○	○	○	248	40.7%
○	○	×	47	7.7%
○	×	○	32	5.3%
○	×	×	44	7.2%
×	○	○	81	13.3%
×	○	×	25	4.1%
×	×	○	24	3.9%
×	×	×	108	17.7%

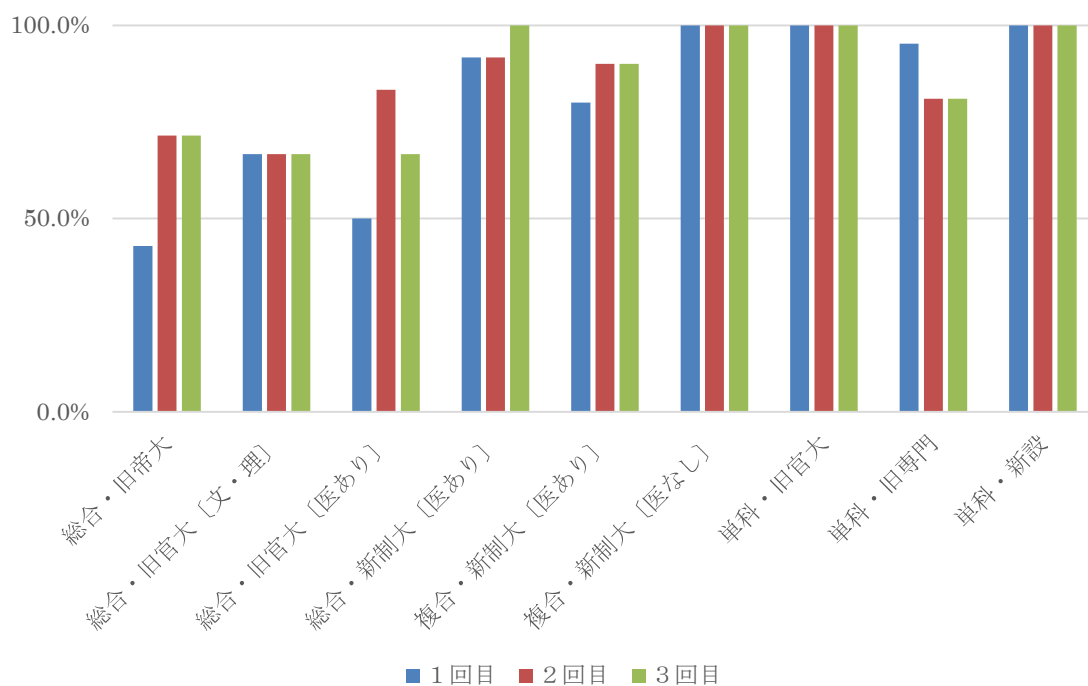


図1 国立大学の参加状況

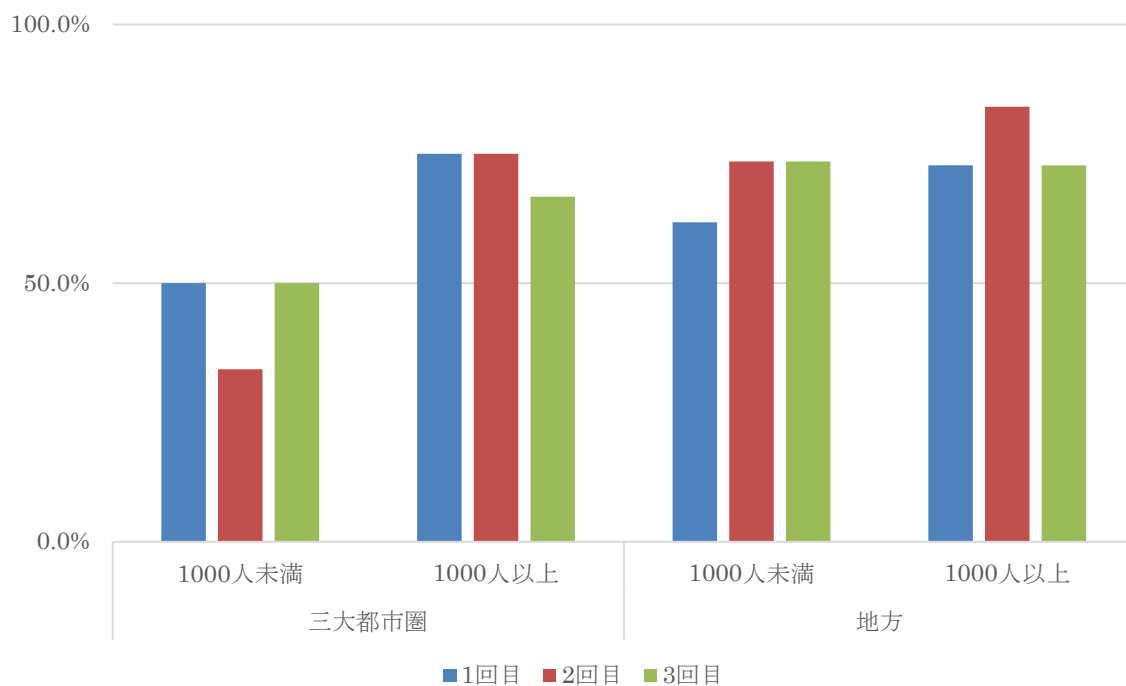


図2 公立大学の参加状況

ただし、1回目の調査に参加した大学の中で、期待した情報や結果が得られなかったことで、その後の調査に参加しなかった大学も一定数存在するとも考えられる。このように、調査へのかかわり方が不安定であるのも、本分析から明らかになったことである。

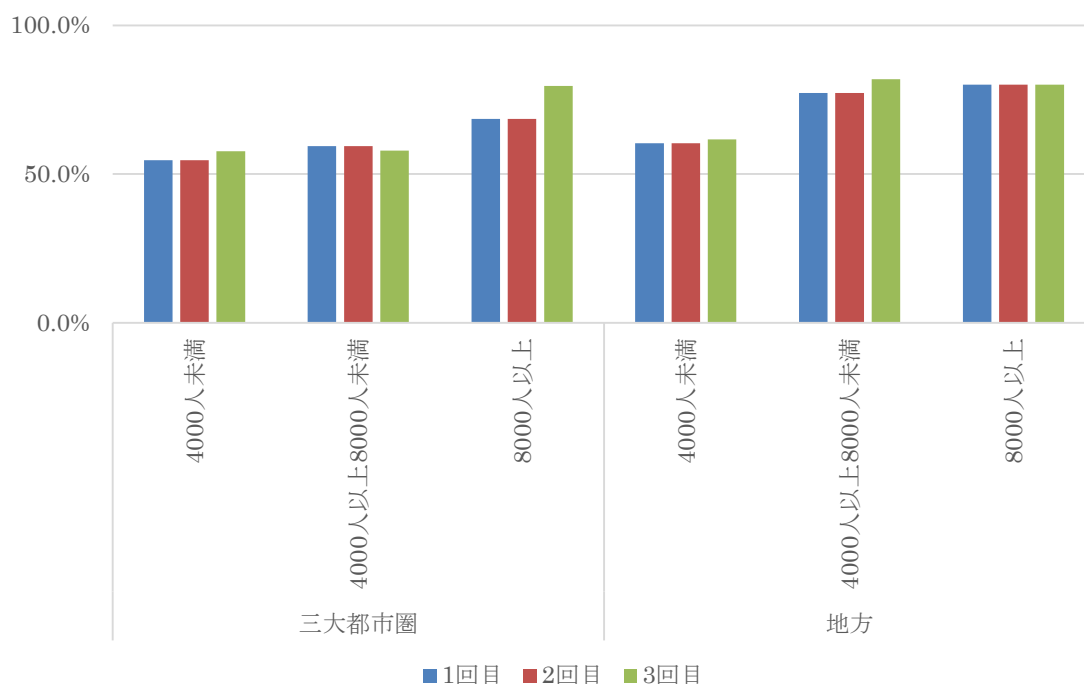


図3 私立大学の参加状況

次に、本調査に参加した大学の機関の特性について分析を行う。特に、設置形態（国立、公立、私立）毎に大学を分類して検討を行う。設置形態毎で検討を行うのは、大学が置かれている条件が全く異なるためである。

国立大学の検討については、既存の大学分類（島 2011）に依拠して検討を行った。次に、公立大学と私立大学については、キャンパスの住所と学生収容定員に基づいて分類を行っている。設置場所は、大学四季報に掲載されている住所が三大都市圏にある大学を「三大都市圏」、それ以外を「地方」と定義した²⁾。規模に関して、公立大学では、学生収容定員をもとに「1000人未満」と「1000人以上」の二つに分類した。これは、公立大学の学生収容定員の中央値がおおよそ1000人程度であったためである。私立大学についてはいくつかの大学分類が存在するが、本稿では、私学助成の学生収容定員の整理で用いられるカテゴリーに倣い（日本私立学校振興・共済事業団 2025）、学生収容定員が「4000人未満」、「4000人以上8000人未満」、「8000人以上」の三つのカテゴリーに分類して分析を行うこととした。

図1は、国立大学における大学分類別の参加状況である。総合・複合大学と単科大学で比較すれば、単科大学の参加率が高い状況にある。次に、総合・複合大学内で比較すれば、規模が大きく、旧制の帝国大学や官立大学をルーツに持つ大学ほど、参加率が低い状況にある。最後に、単科大学の参加傾向については、大学ごとの規模や特性による大きな差異は見られないことが指摘できる。

図2は、公立大学の参加状況である。設置場所に注目すれば、三大都市圏に設置された大

学よりも地方に設置された大学の参加率が高い傾向にある。一方、規模別では、収容定員が大きい大学の参加率が高いようにも見える。これらの傾向を合わせると、三大都市圏に設置された小規模な公立大学の参加率が相対的に低く、地方に設置された相対的に規模の大きな公立大学の参加率が相対的には高い状況にあるといえる。

図3は、私立大学の参加状況である。設置場所別では、地方に設置された大学の参加率が高い傾向にあるが、4000人未満の規模が小さな大学においては、三大都市圏と地方との間で参加率に大きな差異は認められない。一方、規模別では、大学の規模が大きくなるほど調査への参加率が高まっている。これらを踏まえると、私立大学の中では特に地方の大規模大学が調査への参加に熱心である傾向があると言える。

全国学生調査への大学の参加構造は、設置形態別に複雑な差異が存在することが明らかとなった。国立大学においては、規模が大きい総合大学（旧制の帝国大学や官立大学をルーツに持つ大学）が不参加傾向にあるが、そうした大学はすでに自大学において独自の類似調査を実施している可能性もある。一方、私立大学については、主に地方大学で規模が大きな大学が積極的に参加している傾向が見られた。この構造の解釈をより深めるために、以下では、私立大学における定員充足率やST比といった機関属性に着目して調査への参加行動についての更なる検討を行うこととしたい。なお、公立大学の参加傾向については、その力学が分かりにくい側面があり、異なる切り口の必要性がある。今後の課題となる。

2) 参加率と機関属性

全国学生調査への参加の有無と大学の機関属性との関連を検討するため、偏差値、定員充足率、ST比、就職率の四つの変数について、参加の有無を用いてt検定を行った（表4）。その結果、いくつかの事項で有意な変数が確認された。国立大学については、偏差値の影響は、先に述べた大学のルーツで説明できそうである。ただし、ST比や就職率については、やや解釈が難しそうである。公立大学についても、定員充足率との関連が示唆された。私立大学についても、いくつか有意な変数があったが、本稿では、2回目以降において1%水準で有意な変数となっている定員充足率に着目することとしたい。

図4は、私立大学の全国学生調査への参加率と定員充足率との関係を示したものである。調査への参加率と定員充足率の値は単純な線形の関係にあるわけではなく、次のように説明可能である。すなわち、定員充足率の値が低い大学では参加率が明らかに低い傾向が見られるが、定員充足率80%から110%の大学では参加率に顕著な差は見られない。ただし充足率が110%を超える大学群の学生調査への参加率はやや低くなる（第1回、第3回）。

表4 参加と機関属性の関係（数値は、それぞれの平均値である）

参加		1回目			2回目			3回目		
		○	×		○	×		○	×	
偏差値	国立	58.11	64.42	**	58.61	62.15		58.49	63.00	*
	公立	55.98	55.03		55.69	55.64		55.66	55.71	
	私立	51.56	51.96		51.86	51.39		52.07	51.04	
定員充足率	国立	106.99	107.37		107.08	106.81		106.94	107.83	
	公立	106.18	103.04		106.08	102.18	*	105.62	104.21	
	私立	96.53	94.97		97.14	93.44	**	97.30	93.44	**
ST比	国立	11.75	8.96	*	11.48	10.39		11.40	10.92	
	公立	13.57	13.94		13.92	12.94		13.86	13.27	
	私立	21.70	21.39		22.26	20.25	*	22.02	20.82	
就職率	国立	89.20	83.26	*	89.16	82.35	*	89.27	81.56	*
	公立	90.26	91.66		91.12	88.84		90.51	91.05	
	私立	87.41	87.43		87.74	86.71		87.94	86.41	

*:p<0.05. **:p<0.01. ***:p<0.001

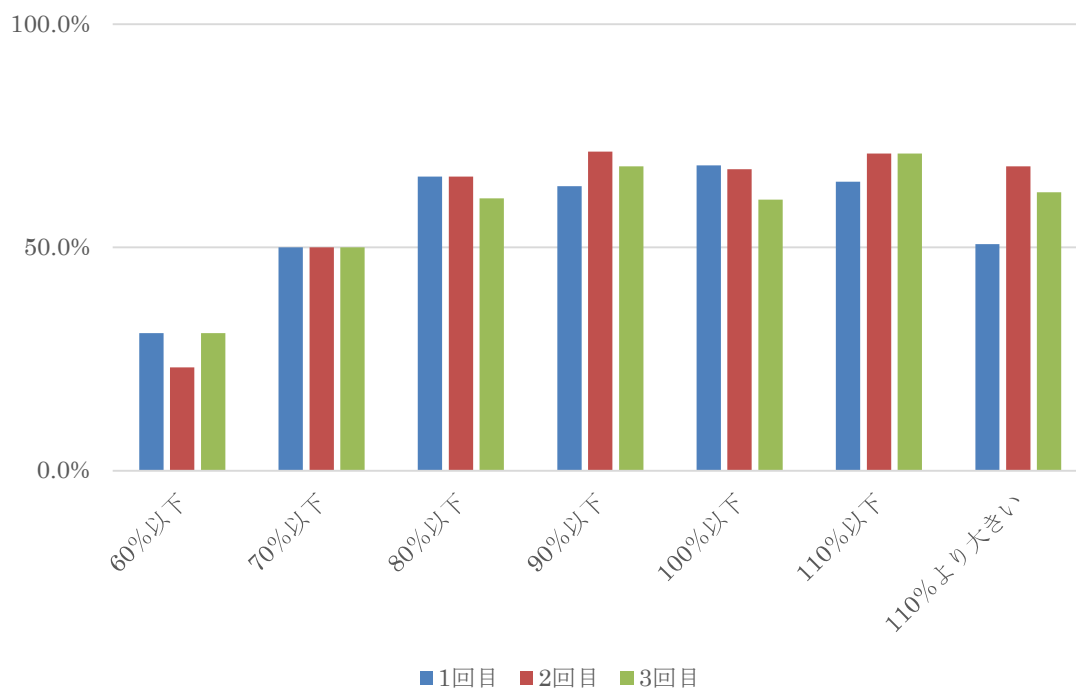


図4 私立大学における定員充足率と参加の関係

3) まとめ

全国学生調査への参加の状況は、教育に関する情報公開に対する、各大学の姿勢を反映したものであるだろう。国立大学については、国からの運営費交付金への依存度が高い国立大学は参加に積極的であるが、一部の規模が大きい総合大学（旧制の帝国大学や官立大学をルーツに持つ大学）において参加率が低い傾向が確認できた。明確な理由は定かでないが、こうした大学はいわゆる「高等教育研究センター」のような IR を担当する学内組織が早い時期から整備され、また組織の人員等も充実しているため、学内で独自の学生調査を実施しており、全国調査への参加について試行実施の段階では留保するといった判断がなされた可能性がある。

私立大学については、入学定員充足率が低い大学の参加率が明らかに低いことが確認できた。定員充足率が低いことが直ちに教育の質に問題があることを示すわけではないが、情報公表全般を躊躇する遠因になっているのだろう。第1回、第3回では定員充足率が110%を超える大学の参加率もやや低い傾向にあったが、こちらについても同様のことが言えそうである。

ただし、上記の背景とは別に、小規模な公立・私立大学に不参加の傾向が見られたことは、調査に対応する人的資源の不足が与えた影響の可能性も示唆している。本調査に参加するためには、政府との適切なコミュニケーションを行った上で、学内での合意形成、更には学生への周知といったコストが必要となる。小規模な大学では、このコストを負担することが難しく、参加には至っていない可能性も示唆される。当たり前ではあるが、大学の企画経営力等、複合的な要因が絡んで調査への参加は決まるであろう。本稿では、その一端が明らかになった。

(2) 回答率の分析

1) 回答率の状況

図5は、設置形態別の回答率の分布を示したものである。調査回数を通じて対象学年が初回（3年生）、2回目以降（2年生、最終学年）と変化する中で、回答率の傾向にも変遷が見られた。初回調査においては、国立、公立、私立の順に回答率が高まる傾向にあったが、回数が進むにつれて設置形態別の差異は縮小している。最後に、全体としては、回答率の平均値は低下傾向にある一方で、分布をみれば、外れ値が多く出現するようになっている。これは一部の大学が積極的かつ組織的な取り組みによって高い回答率を得られるように努力を行っていることを示唆している。

次に、全国学生調査への参加姿勢の一貫性の評価を行いたい。ここでは、3回の調査における回答率間の相関係数および順位相関係数を算出することとした（表5）。相関係数が高い場合は、各大学の回答率が3回の調査を通じて一貫性がある大学群であり、逆に相関係数が低い場合は回答率に高低がある大学群であることを意味し、それは一貫性の無さを意味

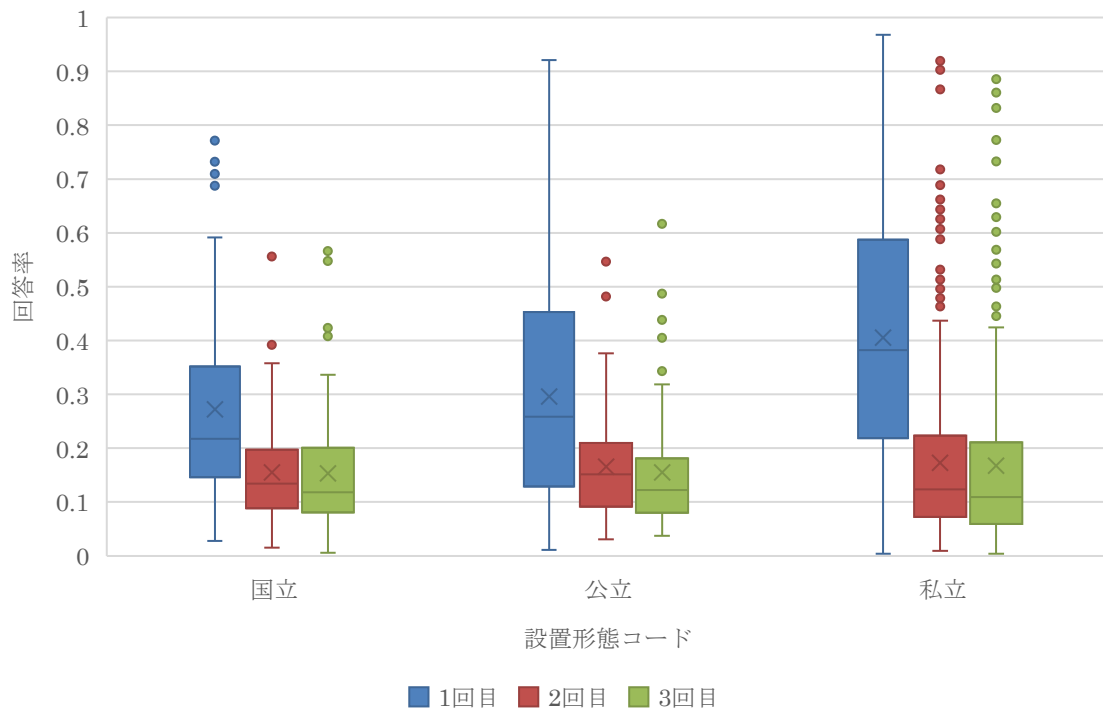


図5 設置形態別の回答率の推移

する。分析の結果、国立大学および私立大学については、2回目と3回目の回答率間の相関係数が高い。これは2回目以降の調査に対する参加姿勢が一貫している傾向があることを示唆する。初回調査の回答率は例外的に捉えるべきであり、国立大学と私立大学における参加大学群は相対的に調査への一貫した向き合い方をしていると言える。一方、公立大学については、相関係数が相対的に低い。参加に対する不安定さがあるのに加えて、参加後の調査の姿勢についても一貫性の程度が低いことが確認された。

次に設置形態毎に、回答率の推移をみていくこととする。初めに国立大学について、大学分類別で回答率を見ていくこととする³⁾。初めに、総合・複合大学と単科大学で比較すると、前者の回答率が高いようにも見えなくもないが、何か大きな傾向があるとも言い難い。次に総合・複合大学内で比較すれば、規模が大きく、旧制の帝国大学や官立大学をルーツに持つ大学の回答率が低い傾向が確認された。これらの大学群は調査への参加自体を控えているのに加えて、参加しても学生に対して回答を強く促さない傾向にあることが示唆される。一方、単科大学については、各調査回での回答率のばらつきが大きいことが特徴であり、明確な傾向を見出すことは困難である。単科大学においては個々の大学の事情や調査への関心度がより強く影響している可能性を示している。

公立大学についても、大学を分類して検討を行う(図6)。公立大学については、入れ子構造になっている。三大都市圏の大学であれば、規模が大きな大学が回答率は若干高い。一方で地方の大学の場合は、規模の小さな大学の回答率が高い。とはいえ、明らかに差異があ

るのは、地方の小規模な大学の回答率の高さである。設置場所と規模から明確な説明の論理を導き出すのが難しそうである。

私立大学の回答率は、設置地域と規模が相互に影響し合う複雑な構造があった(図7)。まず、設置場所に着目すると、三大

都市圏よりも地方に所在する大学が高い回答率を示す傾向にある。さらに規模別の比較を行うと、都市圏では「小規模大学ほど回答率が高く、規模が拡大するにつれて低下する」という明確な負の相関が見られる。この現象の背景には、調査への「参加決定」と「実施」における論理の乖

離があると考えられる。すなわち、調査への参加自体は会議体等によるガバナンスの結果として決定されるが、実際の回答率を左右するのは、管理運営組織から現場の教職員、そして学生へと至る情報伝達の密度である。

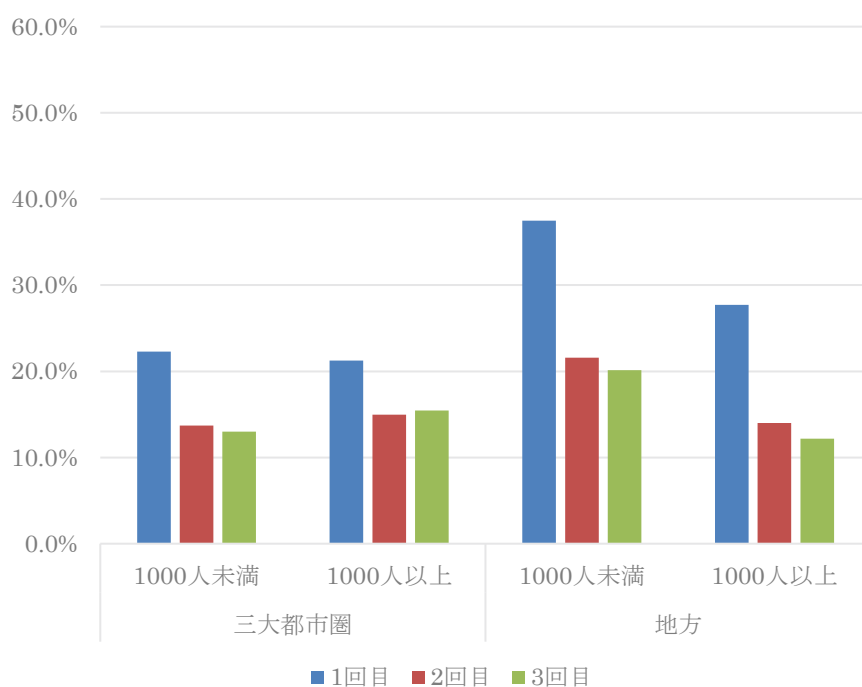


図6 大学分類に基づく公立大学の回答率の平均値の差異

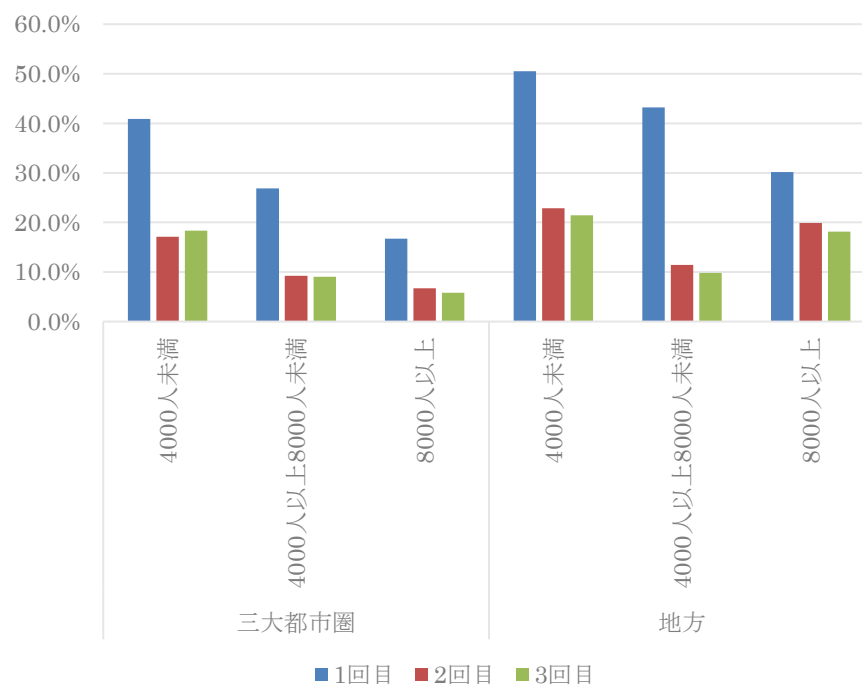


図7 大学分類に基づく私立大学の回答率の平均値の差異

三大都

表 5 各回の回答率の相関係数と順位相関係数

市圏の大規模大学においては、この「伝言回答ゲーム」の過程ですれが生じやすく、学生に調査の意義が十分に浸透しにくかったのではないだろうか。一方

			回答率(2回目)	回答率(3回目)
相関係数	国立 大学	回答率(1回目)	0.452**	0.365**
		回答率(2回目)		0.635**
	公立 大学	回答率(1回目)	0.451**	0.251
		回答率(2回目)		0.381**
	私立 大学	回答率(1回目)	0.452**	0.437**
		回答率(2回目)		0.686**
ケンドール 順位相関係 数	国立 大学	回答率(1回目)	0.248**	0.204*
		回答率(2回目)		0.404**
	公立 大学	回答率(1回目)	0.346**	0.161
		回答率(2回目)		0.323**
	私立 大学	回答率(1回目)	0.312**	0.323**
		回答率(2回目)		0.528**

*:p<0.05. **:p<0.01. ***:p<0.001

学や都市圏の小規模大学では、物理的・心理的距離が近く、組織の声が現場まで届きやすいことが、高い回答率に寄与していると推察される。このように、私立大学の回答行動は、単なる組織の意向だけ

でなく、学内のコミュニケーション構造という「現場の力学」によって規定されている可能性を示唆している。

表 6 各回の回答率の機関属性の相関係数

2) 回答率と機関属性

最後に、各回の回答率と、偏差値、定員充足率、ST比、就職率との相関係数を算出した(表6)。ここでは、3回とも有意な

		回答率 1 回目	回答率 2 回目	回答率 3 回目
国立	偏差値	-0.253*	-0.02	-0.062
	定員充足率	-0.214	0.038	-0.164
	ST比	-0.014	-0.036	-0.201
	就職率	0.264*	0.146	0.237*
公立	偏差値	-0.063	-0.03	-0.049
	定員充足率	-0.132	-0.12	-0.172
	ST比	-0.195	-0.275*	-0.261*
	就職率	0.343**	0.113	0.153
私立	偏差値	-0.244**	-0.139**	-0.177**
	定員充足率	-0.197**	-0.190**	-0.161**
	ST比	-0.367**	-0.387**	-0.350**
	就職率	0.145**	0.179**	0.139**

*:p<0.05. **:p<0.01. ***:p<0.001

相関係数の値が大きい私立大学のST比に着目する。先に述べたST比は管理運営組織の論理と現場の論理をつなぐ状況証拠といえる。

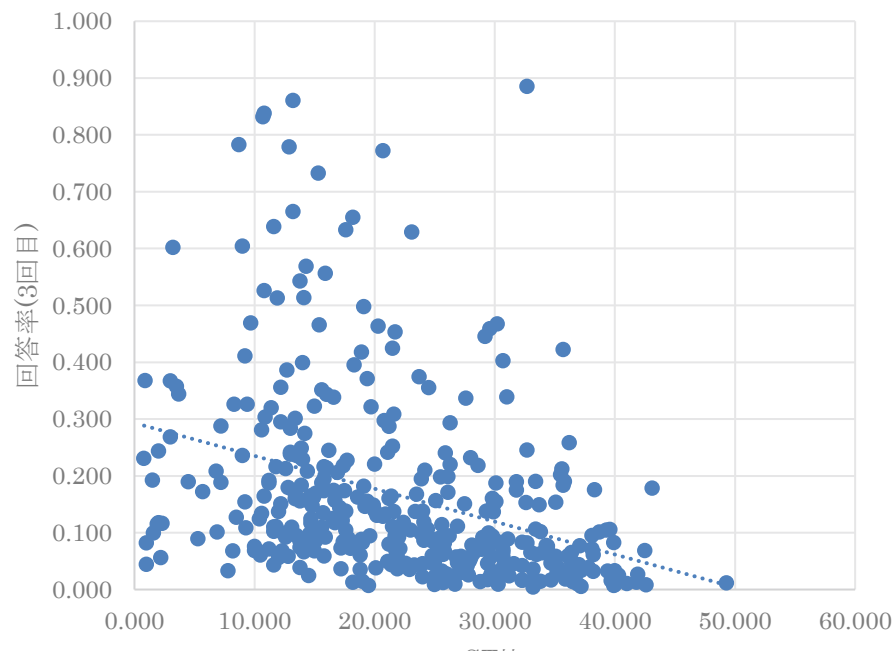


図8 大学分類に基づく私立大学の回答率の差異

図8は、第3回調査について、ST比と

回答率の関係を示した分布図である。図から明らかなことは、ST比が高まり教員1人あたりの学生数が増大するほど、高い回答率を維持することは実質的に不可能となっていることを示している。この事実は、たとえ大学の管理運営組織がトップダウンで調査参加を決定したとしても、現場の教育リソースが逼迫していれば、学生一人一人に調査の意義を浸透させ、回答を促すという実務的なプロセスが機能不全に陥ることを示唆している。先に述べた現場の論理が、回答率に大きく影響していることを示唆している。

このように、回答率は、大学の教育環境が回答行動に影響を与える主要な制約条件の一つであることを示唆している。

3) まとめ

本分析を踏まえれば、初回調査では私立大学の回答率が相対的に高い値を示していたものの、回を追うごとにその差異は消失し、設置形態間の境界は曖昧化している。しかし、その内部構造を精査すると、設置形態ごとに異なる規定要因が作用していることが分かる。

国立大学においては、高い参加率とは裏腹に、回答率の確保に苦慮する構造が見て取れる。特に、旧制の帝国大学や官立大学をルーツに持つ総合大学ほど回答率が低い傾向にある。これらの大学が概して大規模であり、たとえST比が統計上低く抑えられていたとしても、組織構造の複雑さゆえに学生個人へのアプローチが困難であるという「大規模大学のジレンマ」を抱えていた可能性も考えられる。私立大学の分析を踏まえれば、このような解釈も可能であろう。

一方、公立大学では地方の小規模大学において高い回答率が得られており、管理運営組織

から現場の教職員、そして学生に至る情報伝達経路の短さが回答行動を促進していたと考えられる。

私立大学の回答率は地域や規模の影響よりも、ST比に象徴される「現場の教育環境」に強く依存している可能性が示唆された。私立大学においては、管理運営組織が調査参加という経営判断を下しても、実際の回答率は現場のリソース配分や教職員の努力によって決定されるため、管理運営組織の意思と現場の実態との間に齟齬が生じやすい。

以上の結果は、学生調査の回答率が、単なる大学の協力姿勢の反映ではなく、各大学の設置形態に応じた組織構造や教育リソースの物理的制約によって規定されていることを浮き彫りにしている。

5. おわりに

(1) 知見の整理

本分析を通じて、学生調査における「参加の有無」と「回答率の確保」には、それぞれ異なる独立した論理が作用していることが明らかとなった。

まず、「参加」に対しては、教育情報の公表に対する各大学の政治的・経営的判断が背後にあると考えられる。国が設置する国立大学はもちろんのこと、私立大学においても第3回試行実施までに少なくとも一度は参加した大学が8割を超える一方で、旧制の帝国大学や官立大学をルーツに持つ総合大学である国立大学や都市圏の大規模私立大学、あるいは定員未充足ないし超過状態にある私立大学群は、それぞれ事情は異なるのだろうが調査に参加しにくい傾向にあった。すなわち、調査への参加促進には、単なる協力依頼を超えた、構造があることが示唆された。

しかし、ひとたび「回答率」の議論に移行すると、そこには現場のリソースに基づく実務的論理が立ち現れる。特に私立大学においては、設置場所や規模といった属性以上に、ST比に象徴される「一人の学生に対して割くことのできる教育的資源の多寡」が決定的な要因となる。管理運営組織が政策への順応として参加を決定しても、教職員が学生一人一人に向き合う余裕を欠く現場では、調査の意義を浸透させることは困難であり、組織の決定と現場の実態との間に構造的な齟齬が生じている可能性がある。

結論として、学生調査の妥当性を高めるためには、回答データの偏りを「大学のやる気」という精神論に帰するのではなく、「参加の障壁」と、学内のリソース不足に基づく「回収の限界」という二重の構造から理解し、それぞれの論理に適合した支援策を講じる必要がある。

(2) 今後の全国学生調査に向けて

本分析を通じて、全国学生調査への「参加」が管理運営組織による政治的判断で行われる一方で、「回答率」は現場のリソース（ST比）や教職員・学生間のコミュニケーション密度

に依存するという、二重の論理構造が浮き彫りとなった。

現在、私立大学では、大学改革総合支援事業の評価項目に本調査への参加が組み込まれたことで、管理運営組織によるトップダウンの「参加決定」が先行し、現場に過度な負担を強いる構造が生まれていることが予想される。特に ST 比の高い大規模大学では、この組織的な齟齬が生じやすいことが考えられ、低い回答率を経験することで、管理運営組織と現場との対立が生じる、負の循環を経験する可能性がある。対照的に、小規模大学に見られるような、管理運営組織から現場、学生に至る密な意思疎通が可能な環境は、高い回答率に基づく調査結果を教育改善に活用することを通じて、好循環が形成される可能性がある。

今後の全国学生調査においては、ポジティブリストの公開や資金配分の要件化に伴い、本来は消極的であった大規模大学等の参加が増えることが予想される。これに対し、我々はデータの質的变化やバイアスを冷静に見極める必要がある。単純な否定に終始するのではなく、データの不完全さを前提とした上で「飼いならす」知恵が求められる。

同時に、政府が模範的な活用事例を提示し、大学内部での対話を促進させることで、管理運営組織と現場の距離を縮める一步を踏み出す取り組みも行われるべきであろう。

加えて、本稿の議論を踏まえると、機関に対して回答率の向上を過度に求める政策が採用された場合、研究倫理上の課題や回答結果のバイアスを招く恐れがある。この点は、全国学生調査の運営において考慮すべき事項であろう。

全国学生調査を真に有効な「エビデンス」としていくためには、データの構造を深く理解した上での慎重な解釈が不可欠である。そのためにも、継続的にデータそのものを対象とした調査研究が期待される。

【謝辞】

本研究の遂行にあたり、「大学情報データベース」の利用を許可して下さった両角亜希子先生（東京大学教授）に深く感謝申し上げます。なお、本稿で用いた『大学四季報』は、JSPS 科研費（課題番号：22H01028）の助成を受けた研究環境の下で利用可能となったものです。

【注】

- 1) 偏差値の値は、東京大学大学院教育学研究科大学・経営政策コース両角亜希子教授を中心として整備された「大学情報データベース」（東京大学・広島大学）を用いている。
- 2) 大学四季報における住所については、各大学の「代表的なキャンパスの住所」を当該大学の住所として設定している。
- 3) 国立大学の分布を示す図については提示を行わなかった。調査参加の有無は公表されているものの、機関ごとの回答率は非公表となっている。国立大学の場合、大学の分類によっては大学数が極めて少ないことがあり、図を提示することで特定の大学の回答率が

推計されるリスクを避けるためである。

【参考文献】

- 日本私立学校振興・共済事業団， 2025，「私立大学等経常費補助金取扱要領」（https://www.shigaku.go.jp/files/s_hojo_r06y.pdf， 2025年12月25日閲覧）。
- 島一則， 2011，「本分析で利用したデータ」広島大学高等教育研究開発センター編『国立大学の機能に関する実証的研究—地方国立大学に注目して—』広島大学高等教育研究開発センター， 31-32。

第2部

大学・学部別集計データによる分析の可能性

第2章 「学部別集計データ」による分析の可能性

濱中 義隆（国立教育政策研究所）

1. 全国学生調査 試行実施の公表方法

「全国学生調査」の実施の直接的な契機となった中央教育審議会答申『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』（2018年11月）では、「大学が、学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用する必要がある」こと、また「各大学が地域社会や産業界等の大学の外部からの声や期待を意識し、積極的に説明責任を果たしていくという観点からも大学全体の教育成果や教学に係る取組状況等の大学教育の質に関する情報を把握・公開」していくことが重要であり、その際「社会が理解しやすいよう、国は、全国的な学生調査や大学調査を通じて整理し、比較できるよう一覧化して公表すべきである」と提言された（下線はいずれも筆者による）。これを受けて2019年5月に「学生調査の実施に関する有識者会議」が設置され、調査の実施方法や質問項目案を検討したのち、同年11～12月に第1回の試行調査が実施された。その後、コロナ禍による中断を挟んで、2021年度に第2回、2022年度に第3回、2024年度に第4回の試行調査を実施し、2025年度から「本格実施」に移行することが決定している。

同調査の結果公表に当たっては上述の有識者会議における検討を経て、第1回の試行実施時より、各質問項目について、回答者全体の度数分布に加えて、大学の「設置者別」（国立・公立・私立）、「学部規模別」（大・中・小）、「学部分野別」のクロス集計表、更に「設置者別×学部規模別」並びに「学部分野別×学部規模別」の三重クロス集計表が公表されている¹⁾。個人を対象とした社会調査の集計方法として「常識的」な形態であるものの、「①各大学が自大学の学生の実態や意識や他大学との比較分析を踏まえた教育改善に活用すること」、社会から「②各大学における学生の学修成果や大学全体の教育成果にこそ関心を持ってもらい、大学に対する理解を深めてもらうこと」という本調査の目的のいずれに対しても十分なものとは言い難い。

各大学における教育改善への活用に関しては、自大学の個票データがフィードバックされるので、全国の大学（厳密には参加大学）全体の分布と自大学の分布を比較したり、学内における学部別集計値を、「学部分野別」の公表値と比較したりすることが可能である。そのため、授業内での経験に「当てはまる」と回答した学生の比率が全国平均と比べて相対的に多い（少ない）とか、授業時間外の自立的学修時間がどの程度長い（短い）といったことは把握できる。しかし、飽くまで全国的な分布との比較しかできないため、自大学の状況が他大学と比べてどのような立ち位置にあるのかまでは分からない。自大学・学部の相対的な立ち位置（全国的な順位）が把握できる方が、自大学の強み・弱みを可視化する際の関係者に対する訴求力が大きいことは言うまでもない。「学生から見た各大学の教育の姿を可視化

する大規模調査」という趣旨に鑑みれば、専攻分野や学生数など学部の属性による回答のバラつき（分布）だけではなく、大学・学部間での平均等の指標のバラつき（分散）がどうなっているかの方に関心が向けられるのは当然である。

社会に対する情報公表・発信の観点からも大学間の比較可能性を担保することは重要である。2014年度に運用開始された「大学ポートレート」はその役割の一つとして、各大学がどのような教育に取り組み、成果を上げているかについての情報を提供することにより「社会において従来の偏差値等に偏したランキングとは異なる実態に即した大学像の共有を図る」ことを期待された。しかしながら、掲載情報の豊富さに比して社会に対するインパクトがまだまだ十分とはいえないのは、大学ごとに公表される項目が微妙に異なり、一覧性だけでなく比較可能性を欠いていることも一因であろう。

もちろん学生の主観に依拠したアンケート調査の回答（平均や%など）を一覧化したところで、教育の質に関する情報として正確性を担保できず、無意味なランキング指標を作り出すにすぎない、といった批判はあるかもしれない。しかしながら、そうした懸念や批判を割り引いても、学習の当事者である学生たちの経験や意識が、大学教育の質に関する多様な「指標」の一つであることまで否定することはできない。そこで全国学生調査では第4回試行実施より、各質問項目において肯定的な回答割合が高かった大学・学部名を、学部系統ごとに上位順に一覧化し（ポジティブリスト）、大学の同意が得られた場合、集計値とともに公表することになった。ポジティブリストで「偏差値等に偏したランキング」と異なる結果を示すことにより、学生・社会から本調査に関心が向けられるきっかけとなることが期待される。

ポジティブリストの公表は大学間の比較可能性を担保する上で大きな前進と言えるものの、公表されるのは学部系統ごとに15～30校程度（第4回試行実施では参加大学の15%程度に設定）であるから、リストの対象はかなり限られる。将来的にはより多くの大学について、集計結果が公表されることが期待されるが、そのためには、そうしたデータが公表されることで具体的にどのようなメリットがあるのかを示していく必要があると言えよう。本稿で、全国学生調査の個票データを学部別に集計したデータを用いることで、どのような分析が可能になるかを提示することを目的とする。

2. 大規模悉皆（しっかい）調査の意義

「全国学生調査」は、対象学年の全ての学生を対象とする悉皆（しっかい）調査であるが、試行実施の段階では参加希望大学のみを対象としたため、母集団における分布を正しく推計できるような設計になっていない。そもそも一般的な統計調査のように、全国の大学生の状況（母集団の分布）を把握することを目的とするならば、例えば日本学生支援機構が実施する「学生生活調査」のように、層化多段階抽出法を用いて無作為抽出を行う標本調査の方が適しているとも言える。

また、一部の大学・学部の参加率・有効回答率が極めて低い（大規模大学・学部の回答率が低い傾向にある）一方で、ほぼ全数に近い有効回答を得ている大学・学部もあるため、現状の公表資料のように、個人データをそのまま用いた集計では特定の大学・学部の結果に大きく影響されてしまうことも想定される。もちろん回答者数自体が非常に大きいため、母集団の分布から大きく偏るものではないと考えられるが、調査の方法論として問題なしとはしない。

だとすれば、大規模悉皆（しっかい）調査であることのメリットを十分に活（い）かせるような結果の公表並びにデータ分析の方法を考えることが重要となる。一つの有力な方法として考えられるのは、大学・学部ごとに、各質問項目の平均値や「あてはまる」と回答した者の率などの集計値を分析単位としたデータセットを作成し、集計データを用いた分析を行うことである。一旦、大学・学部を単位とする集計データにすることで、特定の大学・学部への回答者の偏り（在学者数及び回答者数による違い）を補正することもできるだろう。

もともと「全国学生調査」では、第1回試行実施の検討段階から、学部ごとに一定数以上の有効回答者数が得られた場合、すなわち当該学部の母集団の分布を回答データから推計可能とみなせる場合に、「集計基準合致学部」としてその集計値を公表することを計画していた。令和元年（2019）6月13日に開催された中央教育審議会大学分科会（第148回）における配布資料（資料5 学生調査について）には、本調査は「学生から見た各大学の教育の姿を可視化する大規模調査」（傍点は筆者による）であり、更に公表イメージ案として、「あくまでも現時点における公表イメージ案であり、試行調査実施時までに変更はありません」との但し書き付きではあったが、大学・学部ごとに全ての質問項目について回答者数（回答率）と各選択肢の度数分布を提示することが示されていた²⁾。

結局のところ、第4回までの試行実施では、大学・学部別集計値の公表は見送られることになったが、個別の大学・学部名の公表はなくても、大学・学部別の集計値の「分布」が示されることには、先に示したように各大学・学部が自身の相対的な位置を知る上では意味があるだろうし、そもそも大学・学部によって、どの程度、各設問に対する回答の分布が異なっているかを示す上でも重要な情報となろう。

3. 学部別集計データの作成

そこで本稿では、第1回及び第3回の試行実施の個票データから大学・学部別の集計データを作成し、結果をいかにして公表することが可能であるか、それらを基にどのような分析を行うことができるかを検討する。

集計データの作成に当たっては、各設問における選択肢ごとの度数（当該学部の回答者数で除すことにより比率を計算できる）と、「よくあった」=4点、「ある程度あった」=3点、「あまりなかった」=2点、「ほとんどなかった」=1点などとしたときの平均値の、双方を算出したが、本稿では主として学部ごとの平均値を分析対象とした。設問によっては「よく

あった」の比率を対象とするなど、より適した方法もあるだろうが、ここでは学部別平均値のみの分析を行うこととした。

なお、集計データ作成の対象としたのは先述の「集計基準」に合致した学部のみである。「集計基準」は第1回試行実施では、学部単位で「有効回答者数が30人以上かつ有効回答率が10%以上」又は「有効回答率が50%以上」とされたが、第2回以降では、学部単位で「対象学生数が、①60人以上80人未満のとき、有効回答者数30人以上、②80人以上200人未満のとき、有効回答者数40人以上、③200人以上600人未満のとき、有効回答者数50人以上、④600人以上のとき、有効回答者数60人以上、⑤60人未満のとき、有効回答率50%以上」に若干緩和された。

実際に「集計基準」を満たした学部数は、第1回試行では420大学1,103学部であったが、第2回では328大学776学部、第3回では279大学660学部にとどまった。参加大学は第1回515大学1,689学部、第2回582大学2,117学部、第3回532大学2,083学部と当初より増加しているものの、有効回答率は37.2%→11.8%→10.6%と低下したために、「集計基準合致学部」の数も減少している。そこで本稿では、集計基準学部が最も多かった第1回と、入手したデータで最も新しい第3回のデータを分析対象とする。

4. 学部単位集計データの活用例—学部別平均値の度数分布

ここではまず、学部別集計データ（学部別平均値）の特性を検討しておきたい。個人データによる集計値とも比較しながら、学部別平均値がどのような分布になるのかを確認する。

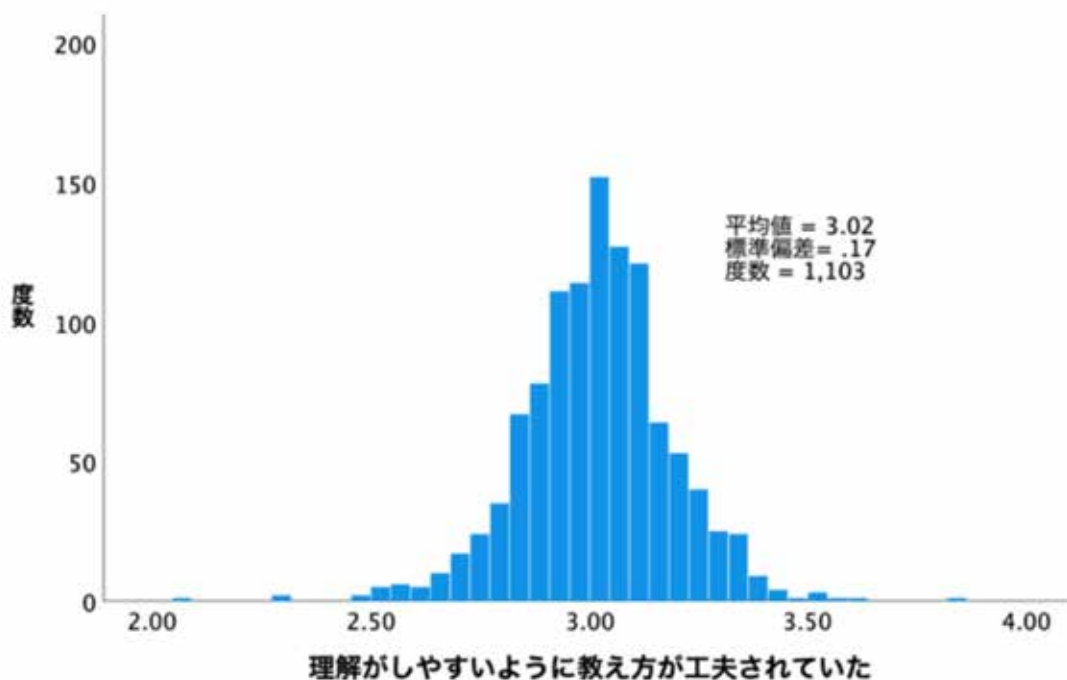


図1 学部別平均値のヒストグラム(「理解がしやすいよう教え方が工夫されていた」)

図1は第1回試行実施のデータを用いて、授業での経験として「理解がしやすいよう教え方が工夫されていた」という質問の回答を「よくあった」=4点、「ある程度あった」=3点、「あまりなかった」=2点、「ほとんどなかった」=1点として学部別平均値を求め、その度数分布（ヒストグラム）並びに、学部別平均値の平均、標準偏差を示した。

集計基準合致学部学生のみに限定した個人データによる度数分布（N=102,204）は、「よくあった」20.3%、「ある程度あった」62.9%、「あまりなかった」14.6%、「ほとんどなかった」2.2%となり、回答は「ある程度あった」に集中しているが、学部別平均値にすると平均値の近傍を中心とした左右対称の分布となり、学部によってある程度の分散を有することがわかる。なお、個人データによる平均値は3.01となり、学部別平均値の「平均」とほとんど変わらない。

図2は「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された」という質問について、先ほどと同様に学部別平均値の度数分布を求めたものである。個人データによる回答の分布は、「よくあった」11.6%、「ある程度あった」32.1%、「あまりなかった」32.6%、「ほとんどなかった」23.6%であり、図1の質問と比べると回答のばらつきが大きい。このような変数では、当然のことながら学部別平均値の分散も大きくなる。図2においても学部別平均値の分布は、その平均（2.32）の近傍を中心とした左右対称の分布に近い。学部別平均値が左右対称な分布となる場合には、個人データによる平均値もほぼ同じ値となる（個人データによる平均は2.32）。

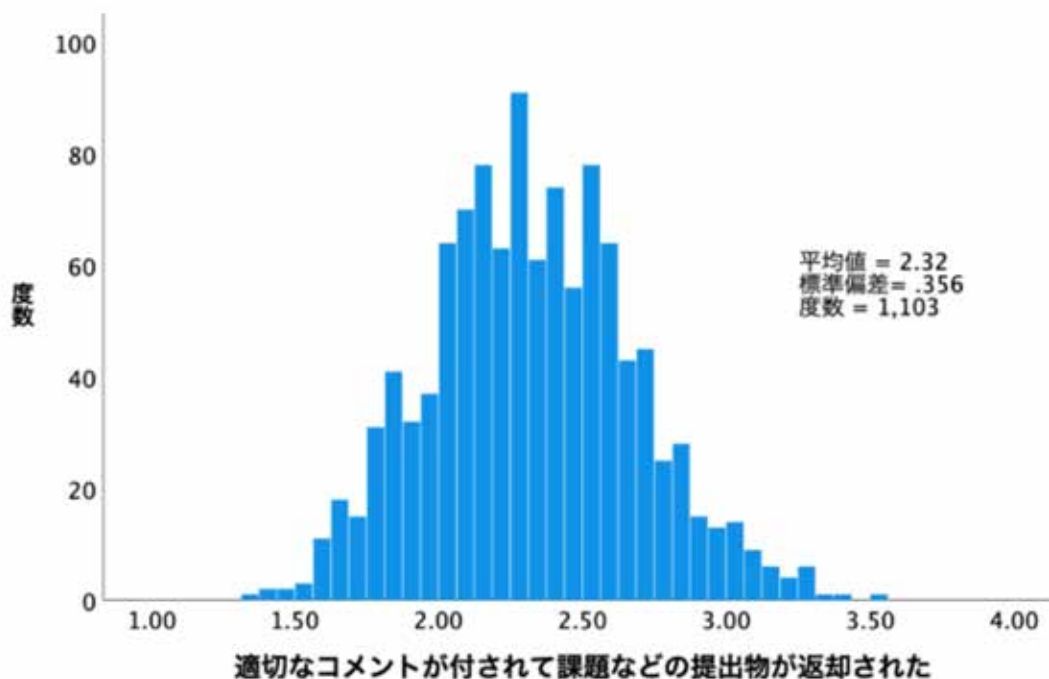


図2 学部別平均値のヒストグラム（「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された」）

続いて図3には、授業期間中の平均的な1週間(7日間)の生活時間のうち「予習・復習・課題など授業に関する学習」の学部別平均値の分布を示した。元の質問では7段階のカテゴリから該当するものを選択する形式であるが、以下のように各カテゴリの中位値を割り当て「0時間」=0、「1~5時間」=3、「6~10時間」=8、「11~15時間」=13、「16~20時間」=18、「21~30時間」=25、「31時間以上」=33として平均値を算出した。

学生の個人データにおける回答の分布「0時間」9.1%、「1~5時間」58.4%、「6~10時間」17.9%、「11~15時間」7.1%、「16~20時間」3.6%、「21~30時間」1.7%、「31時間以上」2.2%と比べると、学部別平均値では極端に大きい若しくは小さい値をとるケースが少なくなるので、分散(標準偏差)は小さくなるが(個人データにおいては平均5.90、標準偏差は6.328)、それでも学部によって学習時間の平均値にはかなりの違いがあることが読み取れる。

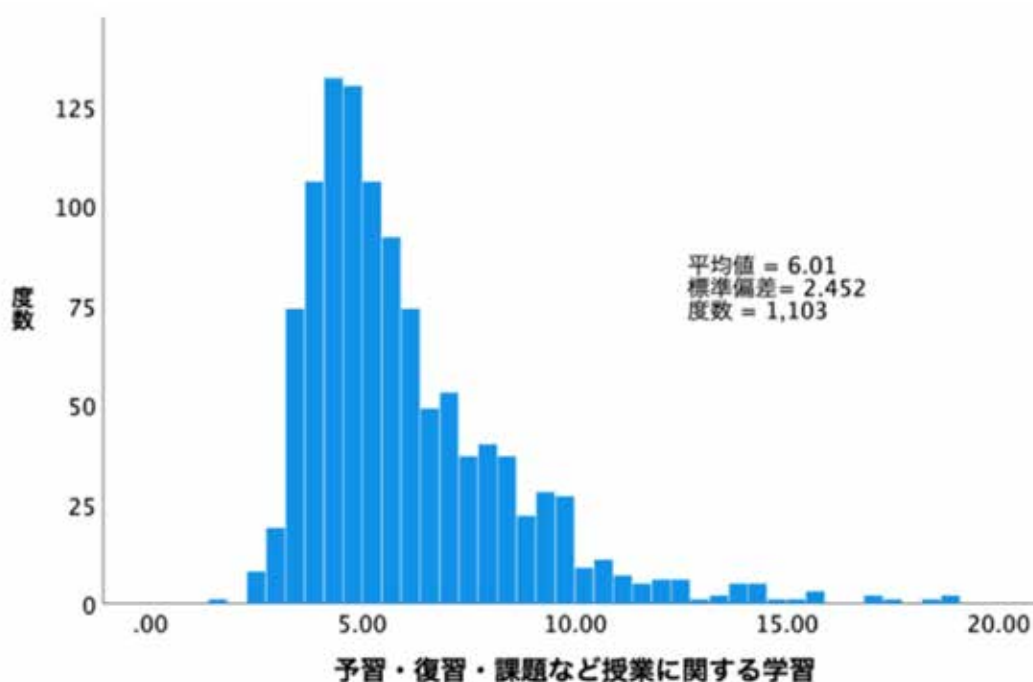


図3 学部別平均値のヒストグラム(「予習・復習・課題など授業に関連する学習」の時間)

紙幅の都合上、ここでは上記三つの変数における学部別平均値の分布を提示するにとどめるが、その他の変数についても同じ作業を行ったところ、個人データによる度数分布に偏り(歪度(わいど))が大きい項目(変数)では、学部別平均値にも同様の傾向が見られるが、総じて一定の分散をもった左右対称の分布になることを確認できた。

5. 学部別集計データを用いた相関分析の試み

前節で提示した学部別の「授業実施上の特徴(授業改善の進捗状況)」並びに「学生の自律的学習時間」の集計値は、一義的にはどのような学習経験をもった学生が多いかを示すものであるが、各大学・学部がどのような学習経験を提供しているかという視点で捉えれば、

それ自体が当該学部の教育上の特徴を表す指標とみなすことができるだろう。

これまで学生調査の分析は、一般的な社会調査の分析と同様に、回答者である学生個人の諸属性、学習経験と大学教育を通じて身に付けた能力（アウトカム）の関連を分析することが常であった。例えば、谷村（2011）は東京大学大学経営・政策研究センターが実施した「全国大学生調査」（CRUMP 調査）の個票データを用いて、本稿で後に行う分析と同様に「人社系」、「理工系」、「保健系」の専攻分野別に、大学教育における学習成果（「専門的成果」と「汎用的成果」）に対して学習時間や授業での経験がどのように影響を及ぼしているかを明らかにしている。

しかし個人データで分析すると、「学習意欲の高い学生」が、アクティブラーニングなど「自律的学習を求められる授業を積極的に履修」する等「熱心に学業に取り組んだ」結果、「大学教育の成果を高く評価」という関連になりがちである。そのため、大学教育のアウトカムに相当する指標が良好な値になったとしても、それが大学による様々な授業改善の効果なのか、もともとの学生の資質によるものなのかが不明である。学部別集計値を当該学部の教育上の特質とみなすことでこの問題を回避し、大学による教育改善による効果を抽出することを試みる。

両角（2009）はこうした問題関心から行われた貴重な先行研究である。同じく CRUMP 調査に参加した大学から、2年生・3年生の回答者数が 80 名以上であった経済学部 10 校、工学部 12 校を抽出し、授業外学習時間や大学教育を通じて獲得した能力が大学によってどう異なるかを示したほか、大学間分散が各大学の授業特性によってどの程度説明しうるかを検討している。しかしながら、全国学生調査と同等の機関別ケース数を確保できる調査はまれであり、その後の蓄積はほとんどないのが現実である。学部別集計データを用いた分析は、全国学生調査のような大規模悉皆（しっかい）調査の特質を活かした分析として重要なテーマであると言えるだろう。

（1）授業外学習時間と授業改善との関係

ここでは、授業外学習時間と授業改善の取組（授業での経験）との関係について検討する。図 3 で提示した「予習・復習・課題など授業に関する学習」の学部別平均値は、単に学生の学習に対する熱心度を示すのではなく、文献講読など授業への準備や事後のレポート課題など、学生に授業時間外での学習を必要とするような授業をどれだけ展開しているかという指標と捉えることができるだろう。そこで、授業外学習を促進するためにどのような取組が効果的であるかを分析する。

1) 説明変数の概要

説明変数（独立変数）としては、「大学に入ってから授業で次の項目はどれくらいあったか」を尋ねた以下の項目の学部別平均値である³⁾。

- 理解がしやすいように教え方が工夫されていた

- 教員以外の者（アシスタントなど）が配置されており、補助的な指導があった
- 小テストやレポートなどの課題が出された。 ※期末テストは除く
- 適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された
- グループワークやディスカッションの機会があった
- 主に英語で行われる授業（語学科目は除く）があった

いずれも元の個人データにおいて「よくあった」=4点、「ある程度あった」=3点、「あまりなかった」=2点、「ほとんどなかった」=1点として、学部別平均値を求めている。なお、回帰分析においては、変数間の相関関係並びに結果の提示の簡略化のため、ステップワイズ法にて独立変数を追加し、有意にならなかった変数は分析に含めていない。

上記の説明変数の他に、大学・学部の機関属性として、大学の設置者及び設置年度に基づいた大学分類（「国立1」…旧帝大+旧官大、「国立2」…国立総合大学、「国立3」…その他の国立単科大学、「公立」…全ての公立大学、「私立第一世代」…1959年までに設立された私立大学、「私立第二世代」…1960～74年の大学拡張期に設立された大学、「私立第三世代以降」…1975年以降に設立された大学）、並びに学部の専門分野（「人文系」…人文+文系複合、「社会」、「理工農」…理学、工学、農学（6年課程を除く）、「保健」…医学・歯学・薬学の6年課程を除く、「教育家政」…教育+家政、「その他」…上記以外の専攻分野）を統制変数として用いた。

2) 授業外学習時間への影響

表1は、第1回試行実施のデータを用いて、学部別の平均授業外学習時間を従属変数とした回帰分析の結果である。参考として、個人データを用いた同じモデルによる授業外学習時間の回帰分析の結果も提示してある。なお表中の係数はいずれも標準化係数(β)を示しており、絶対値が大きい項目ほど、授業外学習時間との関連が強いとみなすことができる。

はじめに統制変数の影響を確認しておく、大学の機関属性については、基準カテゴリとした「私立第一世代」に対して、国立大学はいずれのカテゴリもプラスに有意、対して「私立第二世代」、「私立第三世代以降」はいずれもマイナスに有意となった。私立大学に比べて総じて国立大学の方が平均学習時間が長く、私立大学の中では伝統的な大学（社会的に知名度が高い大学と同義とみなせるだろう）の方が学習時間が長いという結果になっている。

専攻分野については、基準カテゴリの「社会科学」に対して「理工農」、「保健」、「その他」、がプラスに有意、「教育家政」は「社会科学」と有意な差はないという結果になった（「人文系」は10%水準でプラスに有意）。巷間（こうかん）言われているようにいわゆる文系学部に対して理系の方が平均学習時間は長い傾向にあることが示されている。

授業実施上の工夫の影響を見ると、集計データの場合、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された」の標準化係数が最も大きく、その他「小テストやレポートなどの課題が出された」、「TAなどが配置されており補助的な指導があった」がプラスに有意に

影響するとの結果を得た。一方「授業の内容や意義を十分説明してくれた」、「グループワークやディスカッションの機会があった」、「主に英語で行われる授業」は統計的に有意ではない。一方、個人データを用いた分析では、対象となるケース数が極めて大きくなることもあって、「グループワークやディスカッションの機会があった」、「主に英語で行われる授業」も統計的に有意となっている。

表 1 「予習・復習・課題など授業に関する学習」時間の規定要因（標準化係数 β ）

		集計データ	個人データ
大学類型	国立 1	.117**	.034**
	国立 2	.091**	.028**
	国立 3	.064**	.030**
	公立	.028	.012**
	私立第一世代（基準）	-	-
	私立第二世代	-.071*	-.012**
	私立第三世代以降	-.075*	-.008+
専攻分野	人文系	.057*	.024**
	社会科学（基準）	-	-
	理工農	.163**	.122**
	保健	.450**	.192**
	教育家政	-.028	.019**
	その他	.112**	.043**
	授業実施上の工夫	理解がしやすいように教え方が工夫されていた	-.028
TA などが配置されており補助的な指導があった		.110**	.029**
小テストやレポートなどの課題が出された		.144**	.066**
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された		.228**	.068**
グループワークやディスカッションの機会があった		.020	.038**
主に英語で行われる授業		-.025	.008*
調整済み決定係数		.483	.066
ケース数	1015	95,711	

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

3) 専攻分野別の分析

表 1 では、専攻分野のダミー変数を用いて分野により授業外学習時間が異なることを示したが、分野ごとの教育上の特質に鑑みると、授業外学習を促す授業実施上の取組が異なっている可能性もある。以下では、専攻分野別に授業外学習時間と授業実施上の工夫との関係を検討する。なお、ここでも大学類型を用いて機関属性を統制しているが、結果の提示を簡略化するため大学類型の係数は省略してある。また、独立変数間の相関関係に影響されない

よう、以下ではステップワイズ法により変数を随時追加することとし、5%水準で統計的に有意とならない変数は分析から除外されている。

表 2 は、集計データにより学部別授業外学習時間の平均値と授業実施上の工夫の実施状況との関係を示したものである。

表 2 専攻分野別授業外学習時間の規定要因（集計データ，標準化係数 β ）

	学部の専攻分野				
	人文系	社会	理工農	保健	教育家政
理解がしやすいよう教え方が工夫されていた					
TA などが配置されており補助的な指導があった			.263**		.279**
小テストやレポートなどの課題が出された	.168*	.176**	.316**	.270**	.349**
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された	.352**			.302**	
グループワークやディスカッションの機会があった		.296**	-.196**		
主に英語で行われる授業		.210**	-.133*		
調整済み決定係数	.182	.250	.263	.222	.351
ケース数	175	265	296	162	133

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

いずれの専攻分野においても「小テストやレポートなどの課題が出された」が統計的にプラスに有意である。小テストや課題の頻度が授業外学習を促すことは当然と言えば当然であろう。もっとも個人データでみれば「小テストやレポートなどの課題が出された」は「よくあった」が47%、「ある程度あった」46%であり、9割超の学生が該当していることになる。むしろこれらの頻度が少ない学部において授業外学習を必要としないと学生に受け止められているが故に授業外学習時間が短くなっているのではないだろうか。

表 1 の分析では、最も影響が大きかった（標準化係数が大きかった）「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された」は、「人文系」と「保健」でのみ統計的に有意となった。両分野では小テストや課題への対応に加えて、教員からの適切なフィードバックが更なる自律的学習を促していると考えられる。

TA などの「教員以外の者が配置されていて補助的な指導があった」は「理工農」と「教育家政」でプラスに有意になった。個人データでは理工系や家政において、この項目に該当すると回答した者が他分野よりも多く、大学・学部間での実施状況の違いが授業学習時間の差に影響しているようである。

授業外学習を促進する要因として期待されたグループワークなど準備学習を要するアクティブラーニングは、「社会科学」のみでプラスに有意となり、「理工農」ではむしろマイ

ナスに有意となっている。ちなみに「理工農」では、授業外学習時間の平均値とグループワークの頻度の関係は重回帰分析ではなく 2 変数間の相関係数を見てもマイナスとなっており、こうした方法を取り入れている学部の方が授業外学習時間が少ないことになる。

これらの結果を個人データによる分析結果（表 3）と比較してみると、ここでも個人データではケース数が多いため統計的に有意となる変数は多い。小テストや課題の頻度、教員からのコメントのフィードバックは、いずれの分野においても授業外学習を促す方向に作用している。ここで注目したいのは、「理工農」において「グループワーク」の符号が、集計データによる分析と逆転していることである。グループワーク等は理工系においても個人レベルでは授業外学習を促すけれども、グループワーク等を積極的に取り入れている学部ではむしろ学習時間が短いことになる。小テストや課題でなかば「強制的」に学習を促すことが困難な大学・学部において、授業への関心度を高めるためにグループワーク等を導入しているケースが多いのかもしれない。

表 3 専攻分野別授業外学習時間の規定要因（個人データ, 標準化係数 β ）

	学部の専攻分野				
	人文系	社会	理工農	保健	教育家政
理解がしやすいよう教え方が工夫されていた	.037**		.016*	-.025**	
TA などが配置されており補助的な指導があった		.042**	.016**		.065**
小テストやレポートなどの課題が出された	.074**	.026**	.075**	.109**	.096**
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された	.079**	.096**	.043**	.059**	.039**
グループワークやディスカッションの機会があった		.078**	.024**	.058**	
主に英語で行われる授業	.047**	.050**			
調整済み決定係数	.027	.043	.025	.030	.027
ケース数	175	265	296	162	133

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

（2）大学教育の役立ち度と授業改善

続いて学部別集計データを用いた分析の事例として、学生から見た大学教育の効果に対する評価と授業改善の間にどの程度関連があるのかを検討する。

第 1 回試行実施では「次の知識や能力を身に付けるために、大学教育は役に立っていると思いますか」として、以下の 11 項目について、それぞれ「とても役に立っている」、「役に立っている」、「あまり役に立っていない」、「役に立っていない」の 4 件法で尋ねている。

- 専門分野に関する知識・理解
- 将来の仕事に関連しうる知識・技能

- 文献・資料・データを収集・分析する力
- 論理的に文章を書く力
- 人に分かりやすく話す力
- 外国語を使う力
- 統計数理の知識・技能
- 問題を見つけ、解決方法を考える力
- 多様な人々と協働する力
- 幅広い知識、ものの見方
- 異なる文化に関する知識・理解

「役に立っている」か否かを尋ねたものであるから、大学教育を通じて身に付けた能力（アウトカム）に対する自己評価を直接的に測定しようとしたものではないが、「役に立った」と回答するからには、そうした知識・能力を一定程度身に付けていることが前提となるので、広い意味では大学教育のアウトカムの把握を狙った設問であるといえるだろう。

1) 役立ち度の因子分析

ここで示した 11 項目全てについて、個別に授業実施上の工夫との関係を分析すると煩雑になることから、これらの学部別平均値（これまでと同様に各選択肢を 4 点～1 点と点数化して学部別平均値を算出）を用いた因子分析（最尤（さいゆう）法、プロマックス回転）により、類似の傾向を示す変数を集約した上で、抽出された各因子の因子スコアを従属変数とした重回帰分析を行うこととする。因子スコアは、学部ごとに算出された各因子に関連する変数の重み付き合成得点とみなして差し支えない。

表 4 には学部別集計データを用いた因子分析の結果を示した。初期固有値 1 以上とする一般的な条件の下で三つの因子が抽出された。

表 4 能力形成における大学教育の役立ち度の因子分析(集計データ)

	知識・理解	グローバル	アカデミック スキル
多様な人々と協働する力	.908	.157	-.178
専門分野に関する知識・理解	.887	-.233	-.087
将来の仕事に関連する知識・技能	.881	-.425	-.214
幅広い知識、ものの見方	.693	.294	.117
人に分かりやすく話す力	.608	.197	.187
問題を見つけ、解決方法を考える力	.528	-.024	.449
異なる文化に関する知識・理解	.073	1.094	-.213
外国語を使う力	-.133	.852	-.028
文献・資料・データを収集・分析する力	.183	-.073	.822
論理的に文章を書く力	.069	.134	.777
統計数理の知識・技能	-.273	-.220	.767
初期固有値	5.155	2.491	1.164

第1因子は、因子負荷量の大きい順に「多様な人々と協働する力」から「問題を見つけ、解決方法を考える力」まで六つの変数との相関が強いとの結果となった。後で見るように個人データを用いた因子分析では「専門分野に関する知識・理解」並びに「将来の仕事に関連しうる知識・技能」は、「人に分かりやすく話す力」、「幅広い知識、ものの見方」、「多様な人々と協働する力」などいわゆる汎用的能力と解される項目と異なる因子に分解される。ところが学部別集計値を用いて分析した場合には、「専門分野に関する知識」も「幅広い知識や教養」も同一の因子に集約される。専攻分野によってどちらが相対的に重視されるかは異なるにしても、いずれも授業を通じて身に付けることが可能な能力であり、学生目から見て教育が充実していると評価される大学・学部においてはそれらの涵養（かんよう）がバランスよく実施されているということなのだろう。そこで第1因子には「知識・理解」と名付けた。

第2因子は「異なる文化に関する知識・理解」と「外国語を使う力」との関連が強い。いずれも「グローバル」に活躍可能な能力として、他の知識・能力とは峻別（しゅんべつ）されるとの結果となった。異文化理解や実践的な外国語能力は、特定の学部で特に重視されていることを示しているといえるだろう。

第3因子は、「文献・資料・データを収集・分析する力」、「論理的に文章を書く力」、「統計数理の知識・技能」との関連が強い。これらはいわゆる汎用的能力の一部ではあるが、レポート・論文の執筆など、大学での学習に特に関連した能力であることから、ここでは「アカデミックスキル」と解釈した。

先述のとおり、学生の個人データを用いて同様の因子分析を行うと表5のような結果となる。抽出される因子は二つであり、「専門」対「教養」、若しくは「特定の専門知識」対「汎用的能力」という2分法が授業に対する学生の個人レベルでの認識としては依然として根強いことを示している。

表5 能力形成における大学教育の役立ち度の因子分析(個人データ)

	汎用的能力	専門知識
異なる文化に関する知識・理解	.732	-.185
外国語を使う力	.685	-.210
論理的に文章を書く力	.669	.100
人に分かりやすく話す力	.628	.135
問題を見つけ、解決方法を考える力	.617	.181
統計数理の知識・技能	.568	-.010
幅広い知識、ものの見方	.562	.225
多様な人々と協働する力	.505	.208
文献・資料・データを収集・分析する力	.497	.282
専門分野に関する知識・理解	-.108	.894
将来の仕事に関連しうる知識・技能	-.126	.892
初期固有値	5.254	1.239

2) 大学教育の役立ち度と授業実施上の特徴との関連

三つの因子に分解された「大学教育の役立ち度」は、それぞれどのような要因と関連しているのか。ここでも大学の機関属性（大学類型）並びに専攻分野、授業実施上の工夫、更に授業外学習時間との関連を検討する。

表 6 は、抽出された三つの因子の因子スコアそれぞれについて重回帰分析を行った結果である。まず大学類型による違いを確認しておくとして、「知識・理解」、「グローバル」、「アカデミックスキル」のいずれにおいても、基準カテゴリである「私立第一世代」に対して、「国立 1」、「国立 2」がプラスに有意であり（係数は「国立 1」がより大きい）、「私立第三世代以降」はマイナスに有意となっている。ここでの大学類型は大学の伝統のみならず入学難易度とも関連しており、学生の基礎学力の平均的な水準が高い大学ほど「大学教育の役立ち度」を高く評価する傾向にあることがうかがえる。

表 6 能力形成に対する大学教育の役立ち度の規定要因(標準化係数 β)

		知識・理解	グローバル	アカデミック スキル
大学類型	国立 1	.100**	.179**	.192**
	国立 2	.072**	.145**	.175**
	国立 3	.019	.072**	.050**
	公立	.060**	.060**	.074*
	私立第一世代 (基準)	-	-	-
	私立第二世代	-.020	-.001	-.030
	私立第三世代以降	-.054*	-.054*	-.078*
専攻分野	人文系	.009	.175**	-.012
	社会科学 (基準)	-	-	-
	理工農	.028	-.130**	-.017
	保健	.087**	-.417**	-.259**
	教育家政	.113**	-.186**	-.228**
	その他	.027	-.011	-.125**
	授業実施上の工夫	理解がしやすいように教え方が工夫されていた	.506**	.298**
TA などが配置されており補助的な指導があった		.011	-.151**	.004
小テストやレポートなどの課題が出された		.042+	.036	.170**
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された		-.096**	-.039	-.043
グループワークやディスカッションの機会があった		.451**	.083**	.094**
主に英語で行われる授業		-.063**	.352**	.081**
予習・復習・課題など授業に関する学習		.121**	.039	.056*
調整済み決定係数		.678	.661	.484
ケース数	1015	1015	1015	

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

専攻分野による違いに着目すると、対象となる能力によって明確な特徴が読み取れる。「将来の仕事に関連しうる知識・技能」が含まれる「知識・理解」(第1因子)は、「保健」や「教育・家政」のように特定の職業との結びつきが強い分野において高く評価されている。一方、異文化理解や外国語の力との関連が強い「グローバル」(第2因子)は、「人文系」が有意に高いのに対して、「理工系」「保健」、「教育・家政」は、いわゆる文系の「社会科学」に比べても有意に低い。全ての専攻分野に関わる「アカデミックスキル」(第3因子)も、「保健」や「教育・家政」では他分野より有意に低くなっている。特定の職業との関連が強い分野では、専門に関連した知識やスキルの修得がより重視されているということであろう。

授業実施上の工夫との関連では、いずれの因子に対しても強い影響を及ぼしているのは「理解がしやすいよう教え方が工夫されている」であった。学生にとって「理解しやすい」、すなわち学生が目線に寄り添った授業、教員の熱意が伝わるような授業の多さが、いずれの能力の涵養(かんよう)においても「役に立った」という意識を高めることになるのだろう。「グループワークやディスカッションの機会があった」も三つの因子全てにプラスの影響を有している。ただし、「グローバル」、「アカデミックスキル」に対する標準化係数は「知識・理解」と比べてかなり小さい。「知識・理解」因子には、「多様な人々と協働する力」、「人にわかりやすく話す力」が含まれるため、グループワークやディスカッションの多さが影響していると考えられる。

表7から表9は、専攻分野別に各因子の学部ごとに算出された因子スコアを従属変数とする重回帰分析を行った場合の結果である。ここでも、大学類型は統制してあるが表中への係数の表示を省略するとともに、授業実施上の工夫はステップワイズ法により変数を随時追加し、有意な変数のみが分析に用いられている。

先述のとおり、「知識・理解」(表7)に対しては「理解しやすい教え方」並びに「グループワークやディスカッション」が全ての分野においてプラスに有意な影響を及ぼしている。意外な結果となったのは、「人文系」、「社会科学」において「コメントの返却」がマイナスの影響を及ぼしていることである。ステップワイズ法による途中経過を詳しく検討してみたところ、「コメントの返却」は単独では「知識・理解」に対してプラスに有意な関係を有するが、「グループワークやディスカッション」が追加すると符号が逆転してマイナスに有意となっていた。「英語による授業」も「人文系」と「保健」でマイナスに有意となっているが、こちらも「知識・理解」との2変数間では無相関(相関係数が統計的に有意ではない)であり、他の変数との関係によりマイナスの影響を及ぼすとの結果となっている。理由の詳細な解明には至っていないが、「コメントの返却」や「英語による授業」は他の項目に比べて実施率の高い学部が少ないため、該当する学部特有の要因によりこのような結果になるのであろう。「知識・理解」についてもう一つ言及したいのは、「社会科学」、「教育・家政」で授業外学習の時間が有意な影響を有していないことである。

表 7 専攻分野別「知識・理解」因子の規定要因(標準化係数 β)

	学部の専攻分野				
	人文系	社会	理工農	保健	教育家政
理解がしやすいように教え方が工夫されていた	.427**	.600**	.558**	.573**	.516**
TAなどが配置されており補助的な指導があった	.152*				
小テストやレポートなどの課題が出された					
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された	-.154*	-.156**			
グループワークやディスカッションの機会があった	.378**	.444**	.397**	.354**	.412**
主に英語で行われる授業	-.195**			-.127*	
予習・復習・課題など授業に関する学習の時間	.194**		.168**	.108*	
調整済み決定係数	.561	.590	.562	.614	.540
ケース数	175	265	197	162	133

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

表 8 専攻分野別「グローバル」因子の規定要因(標準化係数 β)

	学部の専攻分野				
	人文系	社会	理工農	保健	教育・家政
理解がしやすいように教え方が工夫されていた	.323**	.455**	.318**	.367**	.366**
TAなどが配置されており補助的な指導があった	-.233*				-.263**
小テストやレポートなどの課題が出された	.242**				
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された					
グループワークやディスカッションの機会があった	-.210**		.341**		
主に英語で行われる授業	.549**	.405**	.361**	.379**	.331**
予習・復習・課題など授業に関する学習の時間					
調整済み決定係数	.480	.447	.491	.391	.501
ケース数	175	265	197	162	133

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

表 1 で示したように他と比べて学習時間が少ない分野では、「知識・理解」の役立ち度(修得)に自律的な学習量が反映されないということになる。

「グローバル」(表 8) に対して、全ての分野で「英語による授業」の頻度がプラスに影響しているのは当然といえよう。また「教え方の工夫」が全ての分野において有意にプラスとなっている。反対に「コメントの返却」並びに「授業外学習時間」は全ての分野で有意とはならなかった。

表 9 専攻分野別「アカデミックスキル」因子の規定要因(標準化係数 β)

	学部の専攻分野				
	人文系	社会	理工農	保健	教育家政
理解がしやすいように教え方が工夫されていた	.496**	.591**	.392**	.657**	.544**
TAなどが配置されており補助的な指導があった					
小テストやレポートなどの課題が出された	.203**	.099*	.162*	.150**	.200**
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された					
グループワークやディスカッションの機会があった		.097+	.242**		
主に英語で行われる授業	-.124*	.124**	.361**	.146**	.212**
予習・復習・課題など授業に関する学習の時間	.144*		.217**		
調整済み決定係数	.474	.511	.374	.587	.457
ケース数	175	265	197	162	133

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

「アカデミックスキル」(表 9) に対しては、全ての分野で「教え方の工夫」とともに、「小テストや課題」がプラスに有意となった。「文献・資料・データを収集・分析する力」や「論理的に文章を書く力」にレポートなどの課題の頻度が影響することは明らかだろう。ただし、「授業外学習時間」が有意な影響を及ぼしているのは「理工農」、「人文系」のみであり、「役に立った」という認識が、実際にこれらの実力がどの程度向上しているのかどうかは微妙なところがある。「コメントの返却」はアカデミックスキルの獲得と関連していそうだが、いずれの分野でも有意な関連が見られなかった。このことから、レポート等の課題とそれに対するフィードバックが行われているとはいえ、十分な学習量を要求するようなものでないケースも多いとみることができよう。

また「理解がしやすい教え方の工夫」が、「データ等を収集・分析する力」や「論理的に文章を書く力」の涵養(かんよう)に直接的に「役立つ」とは考えにくい。にもかかわらずいずれの分野においてもプラスに有意であることから、大学教育が役に立つ=自らの能力の伸長に効果があるという認識が、学生に「寄り添った」教育によって高められている一方で、大きな負荷がかかるような学習経験を望んでいない、あるいは提供されていないという限界が現れていると見ることができよう。

6. 第 3 回試行実施データによる追試

ここまで第 1 回試行実施のデータを用いて、学部別集計データによる相関分析の可能性を検討してきた。学部別の平均値等は、当該学部における教育・学習経験の特徴を表す指標であることは明らかだが、個人データによる分析と異なり授業での経験等がどのようなメカニズムを経て、学生の学習行動や大学教育(のアウトカム)に関する認知と結びついてい

るのか必ずしも自明ではない。果たしてここまで示した分析結果は安定的なものなのか。今回は第3回試行実施のデータを用いて同様の分析を行うことにより、この点を検証する。

(1) 授業外学習時間

まずは、「予習・復習・課題など授業に関する学習」の時間の学部別平均に影響を及ぼす要因を重回帰分析を用いて検討する。独立変数は第1回試行実施のデータを用いた表1と基本的に同一とするが、調査票の変更等により若干の違いがある。授業実施上の工夫に関しては、「理解がしやすいように教え方が工夫されていた」が削除されたため「授業内容の意義や必要性を十分説明してくれる」を使用した。その他「小テストやレポートなどの課題が出された」が「予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」に変更され、「受講者数が概ね20名以下の少人数で実施される授業の機会がある」が追加される一方、「主に英語で行われる授業」が削除されている。

機関属性についても、第3回試行実施では先述のとおり「集計基準合致学部」の数が減少したため、国立大学については第1回試行実施による分析(表1)における「国立2」と「国立3」を一つのグループにまとめた。また、第3回試行実施では2年生と4年生が調査対象となったが⁴⁾、「集計基準」に合致するか否かは両学年の回答者数を合算した人数で判定されているため、ここでは「2年生の割合」を統制変数として用いた。授業に関連する学習の時間は、当然のことながら履修科目数に影響されるので、4年生において履修科目数が極端に少なくなる我が国の大学教育の現状では、回答者のうち4年生の割合が多い学部の平均学習時間が短くなると考えられるからである⁵⁾。

表10が、学部別集計データ、個人データそれぞれについて、授業外学習時間を従属変数とした重回帰分析の結果である。

機関属性(大学類型)の影響では、学部別集計データ、個人データともに基準カテゴリの「私立第一世代」と比較して、「国立2・3」、「公立」、「私立第二世代」、「私立第三世代以降」がいずれもマイナスに有意となっている(「国立1」は有意ではない)。第1回試行実施のデータにおける、国立大学が「私立第一世代」に比べてプラスに有意とは異なる結果となった。分析の対象となっている大学(基準合致学部)が異なっているため、単純に比較はできないものの、機関属性による学習時間の違いはさほど強固なものではないと見られる。一方、専攻分野による違いは第1回試行実施と同じく、基準カテゴリの「社会科学」に対して、他の全ての専攻分野がプラスに有意であるとの結果を得た。社会科学系の学生の学習時間が少ないことは個人データで見ても一貫している。

授業実施上の工夫については、変数間の相関(多重共線性の発生)を考慮して、ステップワイズ法により有意な変数のみを追加する方針をとったが、集計データにおいて有意な影響を及ぼしているのは、「予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」(+), 「グループワークやディスカッションの機会がある」(-)の2変数のみであった。このうちグループワーク等は、第1回試行実施データでは授業外学習時間の学部別平均値に有意な

影響を及ぼしていなかったが、ここでは授業外学習時間を減じる方向に作用していることになる。個人データによる分析では有意な影響を及ぼしていないことから、グループワーク等を導入するだけでは授業外学習を促す効果は乏しく、むしろ授業内でこうした手法を積極的に取り入れている学部ほど、学生に対する学習の動機付けに苦勞していることの表れと見た方がよいかもしれない。なお、個人データにおいてグループワーク等は有意でなかったが、「質疑応答など、教員との意見交換の機会」はプラスに有意である。学生自ら教員に質問に行くなど、個人レベルでの学習意欲の方が、授業内におけるグループワーク等の一律の場の設定よりも自律的な学習時間には強く影響することがうかがえる。ちなみに「受講者数が概ね 20 名以下の少人数で実施される授業の機会がある」は、集計データ、個人データともに有意ではなかった。

表 10 「予習・復習・課題など授業に関する学習」時間の規定要因（標準化係数 β ）

		集計データ	個人データ
大学類型	国立 1	-.016	-.005
	国立 2・3	-.175**	-.028**
	公立	-.177**	-.043**
	私立第一世代（基準）	-	-
	私立第二世代	-.095*	-.008*
	私立第三世代以降	-.072+	-.021**
	2年生の割合	.127**	.270**
専攻分野	人文	.076*	.027**
	社会（基準）	-	-
	理工農	.290**	.085**
	保健	.624**	.160**
	教育家政	.228**	.053**
	その他	.137**	.041**
	授業実施上の工夫	授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる	
予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される		.345**	.097**
課題等の提出物に適切なコメントが付されて返却される			.011**
グループワークやディスカッションの機会がある		-.166**	
質疑応答など、教員等との意見交換の機会がある			.029**
ティーチングアシスタントなどによる補助的な指導がある			.030**
調整済み決定係数	.446	.116	
ケース数	615	95404	

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

(2) 大学教育を通じた能力の獲得

1) 第1回試行実施からの変更点

第3回試行実施では、第1回時の「役立ち度」に代わって、大学教育を通じて以下に示す各「能力が身に付いたと思う」かどうかを直接的に尋ねている。対象となる能力は、第1回試行実施の11項目から、「知識やスキルを活用して一つのものをつくり出す力」、「社会的責任や倫理観」が追加され13項目に増えている⁶⁾。

ここでも集計データ、個人データの双方に因子分析（最尤（さいゆう）法、プロマックス回転）を適用した結果を提示する。表11の集計データによる分析結果を見ると、新たな変数の追加や変数のワーディングの変更はあったものの、第1回試行データの分析と同様に「知識・理解」、「グローバル」、「アカデミックスキル」の3因子が抽出されるという結果に変わりはない。新たに追加された「知識やスキルを活用して一つのものをつくり出す力」、「社会的責任や倫理観」のいずれも授業を通じて身に付けられる多様な「知識・理解」の範疇（はんちゆう）として捉えられることを意味している。「グローバル」因子と関連するのは「異なる文化に対する知識・理解」と「外国語を読む力・話す力」のみであり、「アカデミックスキル」因子についても第1回試行実施と同様に「論理的文章を書く力」、「文献・資料を収集・分析する力」、「数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能」の3変数から構成されるという点に変化はなかった。

表11 大学教育を通じた能力の獲得度に関する因子分析(集計データ)

	知識・理解	グローバル	アカデミック スキル
多様な人々の理解を得ながら協働する力	.923	.073	-.172
将来の仕事につながるような知識・技能	.915	-.551	-.156
専門分野に関する知識・理解	.839	-.254	-.097
社会的責任や倫理観	.751	.136	-.010
知識やスキルを活用して一つのものをつくり出す力	.720	.198	-.086
人に分かりやすく話す力	.633	.116	.258
文理を超えた幅広い知識、ものの見方	.625	.313	.005
問題を見つけて解決方法を考える力	.580	-.096	.484
異なる文化に関する知識・理解	.232	1.117	-.400
外国語を読む力・書く力	-.180	.773	.043
論理的に文章を書く力	.106	.217	.744
文献・資料を収集・分析する力	.190	.180	.668
数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能	-.222	-.306	.623
初期固有値	6.037	2.566	1.262

同様に、個人データによる分析結果（表12）においても、「汎用的能力」と「専門知識」の2因子に分解されるという結果に変わりはなく、「専門」対「教養」ないし「特定の専門知識」対「汎用的能力」という2分法は、学生個人のレベルでは強固だと言えよう。

表 12 大学教育を通じた能力の獲得度に関する因子分析(個人データ)

	汎用的能力	専門知識
異なる文化に関する知識・理解	.760	-.199
文理を超えた幅広い知識、ものの見方	.740	-.028
問題を見つけて解決方法を考える力	.656	.149
知識やスキルを活用して一つのものをつくり出す力	.649	.115
多様な人々の理解を得ながら協働する力	.625	.109
論理的に文章を書く力	.609	.143
外国語を読む力・書く力	.600	-.130
人に分かりやすく話す力	.600	.144
社会的責任や倫理観	.550	.136
文献・資料を収集・分析する力	.507	.245
数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能	.469	.060
将来の仕事につながるような知識・技能	-.109	.880
専門分野に関する知識・理解	-.041	.844
初期固有値	6.202	1.098

2) 能力獲得と授業実施上の特徴との関連

学生が大学教育を通じて獲得した能力を高く評価している学部には、教育上どのような特徴があるのか。表 13 は、「知識・理解」、「グローバル」、「アカデミックスキル」の三つの因子の学部別因子スコアを従属変数として重回帰分析を行った結果である。

大学類型による違いを確認しておくとして、第 1 回試行実施データの分析では、いずれに因子においても国立大学が有意にプラスであったが、第 3 回データでは基準カテゴリの「私立第一世代」と有意な差が余りなく、「知識・理解」のみ「国立 1」がマイナスに有意となった。一方、「私立第三世代以降」は全ての因子において、「私立第二世代」も「グローバル」と「アカデミックスキル」において、「私立第一世代」に対してマイナスに有意であり、大学・学部の選抜性と一定の関連があることが見て取れる。

専攻分野による違いでは、「知識・理解」に対して第 1 回試行実施でプラスに有意であった「保健」、「教育家政」が有意ではなくなった。第 3 回のデータでも「知識・理解」の因子スコアの専攻分野別平均値を単純に比較するとこれら職業資格に直結する分野が高くなるのだが（図表は省略）、授業実施上の特徴を変数に追加することで有意な差がなくなることを確認できた。汎用的能力に近い新たな項目が追加されたことにより、職業に直接関連した分野の優位が小さくなったことにも影響されていると考えられる。

「2年生の比率」は「知識・理解」、「アカデミックスキル」に対してマイナスに有意となっている。これは、4年生の方がより高い自己評価を与える傾向にあることを意味している。一方、外国語の能力については学年間の差が小さいということでもある。

授業実施上の特徴との関連では、「グループワークやディスカッションの機会がある」、「予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」が三つの因子全てに対してプラ

表 13 大学教育を通じた能力の獲得度の規定要因(標準化係数 β)

		知識・理解	グローバル	アカデミック スキル
大学類型	国立 1	-.061**	.051+	.019
	国立 2・3	-.032	-.042	-.044
	公立	.000	-.018	-.043
	私立第一世代(基準)	-	-	-
	私立第二世代	.036	-.096**	-.182**
	私立第三世代以降	-.072*	-.201**	-.269**
	2年生の割合	-.194**	-.039	-.217**
専攻分野	人文	-.098**	.132**	-.068+
	社会(基準)	-	-	-
	理工農	-.080*	-.143**	-.250**
	保健	.014	-.460**	-.385**
	教育家政	.027	-.328**	-.389**
	その他	-.043	-.128**	-.289**
授業実施上 の特徴	授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる	.373**		.253**
	予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される	.071*	.124**	.169**
	課題等の提出物に適切なコメントが付されて返却される			
	グループワークやディスカッションの機会がある	.470**	.197**	.138**
	質疑応答など、教員等との意見交換の機会がある		.181**	
	TA などによる補助的な指導がある		-.102**	.161**
	受講者数が概ね 20 名以下の少人数で実施される授業	.116**	.218**	
学習時間	予習・復習・課題など 授業に関する学習	.063*		
調整済み決定係数		.713	.644	.398
ケース数		615	615	615

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

スに有意となった。「授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる」も「知識・理解」、「アカデミックスキル」に対してプラスに有意であり、係数の値は授業外学習の指示よりも大きい。第 1 回データの分析で最も大きな影響を及ぼしていた「理解がしやすいよう教え方が工夫されている」が第 3 回調査では質問項目から削除されたが、「授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる」が類似の役割を果たしていると考えられる⁷⁾。

表 14 から表 16 は、三つの因子スコアと授業実施上の工夫の関連を専攻分野別に分析した結果を示したものである。なお、大学類型並びに 2 年生の比率はここでも統制変数に用いているが表中への提示は省略した。また授業実施上の工夫はステップワイズ法により変数を追加しており、統計的に有意とならなかった変数は分析から除かれている。

表 14 専攻分野別「知識・理解」因子の規定要因(標準化係数 β)

	人文	社会	理工農	保健	教育家政
授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる	.399**	.421**	.353**	.317**	.409**
予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される	.192*		.155*	.175*	
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された			.134*		
グループワークやディスカッションの機会がある	.342**	.464**	.309**	.343**	.412**
質疑応答など、教員等との意見交換の機会がある					
TA などによる補助的な指導がある					
受講者数が概ね 20 名以下の少人数で実施される授業					.714**
予習・復習・課題など授業に関する学習		.193**			
調整済み決定係数	.552	.692	.634	.692	.618
ケース数	84	127	136	118	82

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

「知識・理解」(表 14) に対しては、いずれの専攻分野においても「授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる」、「グループワークやディスカッションの機会がある」が、プラスに有意な影響を及ぼしていることが分かる。「知識・理解」因子には「専門分野に関する知識・理解」、「将来の仕事につながるような知識・技能」など知識の修得が重んじられる項目だけでなく、「多様な人々の理解を得ながら協働する」、「人に分かりやすく話す力」といった対人関係にかかる能力が関連しているため、グループワーク等がいずれの分野でも有意に影響しているものと考えられる。

「予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」も「人文」、「理工農」、「保健」においてプラスに有意である。また、「社会」においては「予習・復習・課題など授業に関連する学習」の時間が直接的にプラスの影響を及ぼしており、授業外学習(時間)の必要性が示されているといえるだろう。

一方、「質疑応答など、教員等との意見交換の機会がある」、「ティーチングアシスタントなどによる補助的な指導がある」はいずれの分野においても有意ではなかった。「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された」も「理工農」分野で有意になるのみであった。こうした傾向は第 1 回試行実施データの分析と同様であり、安定的な結果であるといえる。

「グローバル」因子(表 15) に対しては、第 1 回調査に含まれていた「主に英語で行われる授業」の変数が削除されたこともあり、全ての分野で共通して影響を及ぼす項目はなく、分野によって有意な影響を及ぼす項目が異なっている。ここで特徴的なのは「受講者数が概

表 15 専攻分野別「グローバル」因子の規定要因(標準化係数 β)

	人文	社会	理工農	保健	教育家政
授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる				.212**	.455**
予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される	.303**				
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された				.419**	
グループワークやディスカッションの機会がある			.328**		
質疑応答など、教員等との意見交換の機会がある		.354**	.374**		
TA などによる補助的な指導がある					
受講者数が概ね 20 名以下の少人数で実施される授業	.380**	.342**			.599**
予習・復習・課題など授業に関する学習		.211**			
調整済み決定係数	.377	.380	.379	.407	.478
ケース数	84	127	136	118	82

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

表 16 専攻分野別「アカデミックスキル」因子の規定要因(標準化係数 β)

	人文	社会	理工農	保健	教育家政
授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる	.352**			.243**	
予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される		.335**	.227**	.246**	
適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された				.238**	
グループワークやディスカッションの機会がある					
質疑応答など、教員等との意見交換の機会がある		.358**	.305**		.385**
TA などによる補助的な指導がある			.189*		
受講者数が概ね 20 名以下の少人数で実施される授業					
予習・復習・課題など授業に関する学習					
調整済み決定係数	.455	.351	.379	.561	.181
ケース数	84	127	136	118	82

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

ね 20 名以下の少人数で実施される授業の機会がある」が「人文」、「社会」、「教育家政」でプラスに有意なことであろう。文系学部では少人数での外国語の授業の有無が「グローバル」関係の能力の伸長に関連していると見ればよいだろうか。対して、「理工農」、「保健」ではグループワークやディスカッションが有意に影響しており、専攻分野によってこうした能

力の位置付けが異なっていることがうかがえる。

「アカデミックスキル」(表 16) に対しては、「社会」、「理工農」、「保健」において「予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」がプラスに有意となった。第 1 回調査における「小テストやレポートなどの課題が出された」(同項目は第 3 回調査では削除)と同様の効果といえるだろう。

「グループワークやディスカッションの機会があった」は、表 13 の全ての専攻分野を対象にした分析ではプラスに有意 ($\beta=0.138$) であったが、専攻分野別の分析ではいずれの分野においても統計的に有意にはならなかった。分野別の分析では、代わりに「質疑応答など、教員等との意見交換の機会があった」が「社会」、「理工農」、「教育家政」でプラスに有意となっている。アカデミックスキルの獲得においては教員・学生間の個別的なやり取りが有効だということを示していると思われる。とはいえ「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された」が有意となったのは「保健」のみであり、「予習・復習・課題など授業に関する学習」の時間もいずれの分野でも有意ではない。「アカデミックスキル」因子と関連する「論理的な文章を書く力」、「文献・資料を分析する力」とともに、個人データでは 2~3 割の学生が大学教育を通じて「身に付いた」、5~6 割の学生が「ある程度身に付いた」と肯定的な回答をしているが、そうした能力の獲得に関連する学習が十分な内実を伴うものであるかどうか疑問であることも、第 1 回試行実施データによる分析結果への解釈と同様に付言しておきたい。

7. まとめ—「全国学生調査」の本格実施に向けて

本稿では「全国学生調査」の個票データ(個人データ)から、一定の回答者数が得られた学部のみを対象として、各変数の学部別平均値(集計データ)を作成し、それら学部別平均値を「当該学部における教育上の特徴」とみなすことにより、個々の学生の学習意欲や動機付けによる影響を除いた上で、授業実施上の特性が、授業外学習時間(の平均値)や学生の視線からみた大学教育の成果にいかなる影響を及ぼしているかを分析することを試みた。

主な知見は以下のとおりである。まず、授業における経験(授業実施上の特徴=教育改善の進捗度)や学生の自律的学習時間等は、当然のこととはいえ、全ての大学・学部において一様ではなく、大学・学部間において一定のばらつき(分散)があることが示された。そうした大学・学部ごとの教育上の特質(「平均的な姿」)は、大学教育の成果に対する学生の認識(大学教育の役立ち度や自身の能力形成)に対しても、合理的に解釈可能な影響を及ぼしていることが明らかとなった。また、大学教育の成果(能力形成の役立ち度や自己評価)に関する因子分析が示したように、学部別集計値データを分析単位とすることで、これまで行われてきたような個人データを用いた分析とは異なる変数間の関係性を見いだせる可能性を示すことができた。さらに、第 1 回と第 3 回の調査データを分析することで、これらの知見は比較的安定していることが示され、学部別集計データを用いた分析の有効性を提示で

きたのではないかと考える。

もちろん、集計データによる分析と個人データによる分析で異なる結果が得られた場合の解釈には注意しなくてはならない。例えば、個人データを分析した先行研究では、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却された」といった変数は、授業に関連した学習時間の増加や、大学教育のアウトカムの向上に有意な影響を及ぼすことが繰り返し示されてきた（金子（2013）など）。しかし、本稿の分析では余り有効ではないばかりか、専攻分野によってはマイナスの影響を及ぼすという結果を得たケースすらあった。こうした結果はいわゆる「生態学的誤謬（ごびゅう）」（集団レベルと個人レベルでの傾向の不一致）が生じていると見るべきであろう。集計データの分析結果から「コメントの返却」は余り役に立たないと結論するのは早計である。しかしながら、集団レベルでの傾向と個人レベルでの傾向が異なった理由を検討することは重要だと考える。集団レベルで効果を発揮しないのは、「コメントの返却」が他の項目に比べて普及していないことによるのかもしれないし、実施されたとしても返却されるコメントに粗密があり（もとよりアンケート調査では把握できない）、集団レベルでの学習時間の増大や能力形成に結びついていないことを示しているのかもしれない。更なる検証課題を発見する上で重要な知見になり得るといえるだろう。

いずれにしても、本稿のような集計データを用いた分析が可能になるのは、大学・学部別の集計結果が公表されてこそである。より多くの大学・学部のデータを分析に利用できるよう「集計基準合致学部」の数を増やすこと、すなわち有効回答率を高めることも重要である。全国学生調査の本格実施後は、第4回試行実施時に実現した「ポジティブリスト」の公表だけでなく、「結果公表の同意が得られた大学の回答全体の集計結果（集計基準に合致する学部のみ）を、文部科学省ホームページで公表する」ことが「実施要領」に明示されており⁸⁾、どれだけの大学が結果公表に同意するか次第ではあるが、本稿で行ったような分析を誰でも実施可能となる見込みである。だとすれば、今後、高等教育研究者の果たすべき役割は極めて大きいといえるだろう。大学教育の改善に資するような有効な分析結果を自らの研究を通じて提示できなければ、全国規模の学生調査を実施することの意義が疑われかねないからである。

同時に「全国学生調査」と各大学が独自に行う学修行動調査等とどのように連携を取るかも今後の大きな課題となる。「全国学生調査」、全ての大学・学生を対象とするが故に、誰もが回答可能な最大公約数的な質問項目に限られてしまう。十分な有効回答率を確保するためにも、質問項目・数を精選し、学生の回答負担を小さくすることも重要である。一方で、各大学においては力点を置きたい教育実践は異なるため、独自の質問項目を設けることへの要望は大きいだろうし、履修科目や成績など教学データと結び付けることにより詳細な分析を実施している大学も少なくない。全国レベルでの大規模悉皆（しっかい）調査と、個別大学での詳細な調査それぞれのメリットを活（い）かしつつ、両者を有機的に連携させる手段として、本稿で行ったような集計データによる分析が活用されることを期待したい。

【注】

- 1) 「全国学生調査」(試行実施)の公表資料については、文部科学省のウェブサイト(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chousa/1421136.htm)を参照されたい。
- 2) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/06/18/1418071_12_1.pdf
- 3) 第1回試行実施では、その他に「授業の内容や意義を十分説明してくれた」という質問(変数)があるが、この「授業の内容や意義を十分説明してくれた」と「理解がしやすいように教え方が工夫されていた」は、元の個人データにおいても「よくあった」がそれぞれ24%と20%、「ある程度あった」が61%と63%であり、両者の相関が高い(相関係数 $r=.594$)。そのため学部別の集計データとすると相関係数 $r=.816$ となり、双方を同時に分析に用いると多重共線性により結果が不安定となることが想定される。そのため、ここでの分析では「理解がしやすいように教え方が工夫されていた」のみを用いることとした。同様に「教員から意見を求められたり、質疑応答の機会があった」についても、「グループワークやディスカッションの機会があった」との相関が強いことから($r=.776$)、ここでの分析から除外し、「グループワーク」のみを用いた。
- 4) 医学部医学科などの6年課程では2年生と6年生が対象となる。ただしここでの分析では6年課程の学部は対象から除外している。
- 5) 2年生のみを分析対象とすることも考えられるが、1学部当たりの回答者数が少なくなるため、全回答者を対象とし、2年生の割合で統制することとした。
- 6) その他、「多様な人々と協働する力」→「多様な人々の理解を得ながら協働する力」、「幅広い知識、ものの見方」→「文理を超えた幅広い知識、ものの見方」、「文献・資料・データを収集・分析する力」→「文献・資料を収集・分析する力」、「統計数理の知識・技能」→「数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能」、「外国語を使う力」→「外国語を読む力・書く力」にそれぞれワーディングが変更されている。
- 7) 第1回試行実施のデータでは、両者の相関が非常に強かった。注3を参照されたい。
- 8) https://www.mext.go.jp/content/20250509-mxt_kouhou01-000001987_2.pdf

【参考文献】

- 金子元久, 2013, 『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ』, 玉川大学出版部
- 谷村英洋, 2011, 「大学生の学習時間と学習成果」, 『大学経営政策研究』1, pp.69-84
- 両角亜希子, 2009, 「大学生の学習行動の大学間比較—授業の効果に着目して」, 『東京大学教育学研究科研究紀要』49, pp.191-206

第3章 「全国学生調査」に関する試験的基礎分析

ーポジティブリストの作成に当たっての留意事項の検討ー

島 一則（東北大学）

1. 研究の背景と目的

令和7年9月30日に「全国学生調査」（第4回試行実施）の結果がポジティブリストの結果をともなって公表された。この「全国学生調査」がどのような目的で実施されたものであるのかについて、令和7年9月30日付の「令和6年度「全国学生調査（第4回試行実施）」の結果について」（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chousa/1421136.htm 最終確認日：2026年1月1日：以下の各文部科学省の資料は同一ページ内）によれば、「全国学生調査」の趣旨目的は以下の通りとなっている。

「全国学生調査」は、「学修者本位の教育への転換」を目指す取組の一環として、全国共通の質問項目により、学生目線から大学教育や学びの実態を把握し、大学の教育改善や国の政策立案など、大学・国の双方において様々な用途に活用することを目的としている。

（「令和6年度「全国学生調査（第4回試行実施）」の結果について」より）

このような目的に基づく「全国学生調査（第4回試行実施）」は、以下のような「質問項目」により実施された。

大学で受けた授業の状況、大学での経験とその有用さ、大学教育を通じて知識や能力が身に付いたか、平均的な1週間の生活時間等、全33問（その他、自由記述（任意）1問）

（「令和6年度「全国学生調査（第4回試行実施）」の結果について」より）

そしてこうした調査に基づいて、はじめて作成された「ポジティブリスト」が公開されたが、その趣旨は以下の形で述べられている。

ポジティブリストの趣旨ー 全国学生調査の結果について、学生に高い評価を受けた上位校一覧とその教育方法・教育改善の事例を公表することで、各大学において上位校との比較分析を踏まえた教育改善に活用することや、大学進学希望者やその保護者あるいは地域社会、産業界、海外の留学関係者等に、大学に対する理解を深めてもらうことを目的として実施。※ポジティブリスト

の公表は、今回が初となる試行的な取組であり、掲載校数等、本格実施に向け更に検討を進め、必要な改善を行う。

(「令和6年度「全国学生調査(第4回試行実施)」ポジティブリスト」より)

またポジティブリストは以下のように作成されている。

・ ポジティブリストのデータ

- 全国学生調査における問1～4の各質問項目において肯定的な回答割合が高かった大学・短期大学の学部(学科)を上位順に一覧化したもの
- 集計基準に合致した学部(学科)が対象

【集計基準】

対象学部の学生数が、

- 「60人未満のとき、有効回答率50%以上」
 - 「60人以上80人未満のとき、有効回答者数30人以上」
 - 「80人以上200人未満のとき、有効回答者数40人以上」
 - 「200人以上600人未満のとき、有効回答者数50人以上」
 - 「600人以上のとき、有効回答者数60人以上」
- 集計基準に合致した学部(学科)について、以下の分野別に一覧化

▶ 大学

「人文」(94)、「社会」(185)、「理学・工学、農学(4年制)、農学(6年制)」(152)、「医学(6年制)、歯学(6年制)、薬学(6年制)、保健」(169)、「教育、スポーツ、芸術、家政」(136)、「その他」(67)

▶ 短期大学(106)

※カッコ内の数字は基準合致した学部等の数

(「令和6年度「全国学生調査(第4回試行実施)」ポジティブリスト」より)

またポジティブリスト自体は次の形で示されている。

ポジティブリストの見方

分野を記載

問1～4の質問項目(Q4～Q27)を記載

ポジティブな選択肢から4点～0点(問2の場合、「経験していない」が0点)に換算し、質問項目ごとの平均点を算出したうえで、集計基準に合致し

た大学・短期大学の学部（学科）の上位 15%以内を上位順に掲載※

（参考）問 1～4 の選択肢

問 1：よくあった（4 点）、ある程度あった（3 点）、あまりなかった（2 点）、なかった（1 点）

問 2：有用だった（4 点）、ある程度有用だった（3 点）、あまり有用ではなかった（2 点）、有用ではなかった（1 点）、経験していない（0 点）

問 3：身に付いた（4 点）、ある程度身に付いた（3 点）、あまり身に付いていない（2 点）、身に付いていない（1 点）

問 4：そう思う（4 点）、ある程度そう思う（3 点）、あまりそうは思わない（2 点）、そうは思わない（1 点）

質問項目ごとの平均点が以下の基準を満たしている学部（学科）を掲載

（1）問 1、3、4 の場合、平均点が 2.5 以上のものを掲載

（2）問 2 の場合、平均点が 2.0 を超えるものを掲載

なお、参考情報として「経験率」「経験者の平均点」を掲載※

順位	大学名	学部名	平均点	回答数	回答率
1					
2	3.		4.		
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

図 1 ポジティブリスト（イメージ）

（「令和 6 年度「全国学生調査（第 4 回試行実施）」ポジティブリスト」より）

以上の形で作成されたポジティブリストの事例として、下記にポジティブリスト

(人文)の「Q4:理解がしやすいように教え方が工夫されていた」「Q5:予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」についての具体例を紹介する。

ポジティブリスト(人文)

Q4:理解がしやすいように教え方が工夫されていた						Q5:予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される					
順位	大学名	学部名	平均点	回着数	回着率	順位	大学名	学部名	平均点	回着数	回着率
1	清泉女学院大学	人間学部	3,500	60	29.4%	1	神戸外語大学	外国語学部	3,622	82	4.2%
2	日本女子大学	文学部	3,482	141	19.2%	2	神戸市外国語大学	外国語学部	3,456	68	8.1%
3	ノートルダム清心女子大学	文学部	3,481	54	16.8%	3	日本女子大学	文学部	3,355	141	19.2%
4	西南学院大学	神学部	3,462	13	61.9%	4	関西国際大学	国際コミュニケーション学部	3,340	53	58.2%
5	比治山大学	現代文化学部	3,459	172	50.6%	5	西南学院大学	神学部	3,308	13	61.9%
6	清泉女子大学	文学部	3,453	161	21.6%	6	高知大学	人文社会科学部	3,307	150	23.1%
7	西南学院大学	人間科学部	3,451	102	42.7%	7	追手門学院大学	国際学部	3,305	59	38.6%
8	お茶の水女子大学	文教育学部	3,434	53	11.1%	8	熊本大学	文学部	3,289	83	21.3%
9	福山女学園大学	人間関係学部	3,430	242	62.9%	9	清泉女学院大学	人間学部	3,283	60	29.4%
10	安田女子大学	文学部	3,413	63	17.2%	10	実践女子大学	文学部	3,278	115	15.6%
11	神戸外語大学	外国語学部	3,378	82	4.2%	10	桜美林大学	グローバルコミュニケーション学部	3,278	126	24.0%
12	静岡大学	人文社会科学部	3,365	85	52.5%	10	広島文教大学	人間科学部	3,278	54	26.0%
12	大妻女子大学	文学部	3,365	96	13.1%	13	東北学院大学	国際学部	3,277	65	49.2%
14	早稲田大学	文学部	3,357	84	5.8%	14	西南学院大学	外国語学部	3,271	192	32.8%

図2 ポジティブリスト(人文)

「Q4:理解がしやすいように教え方が工夫されていた」

「Q5:予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」

(「令和6年度「全国学生調査(第4回試行実施)」ポジティブリスト」より)

このようなポジティブリストは過去4回実施された「全国学生調査」の中ではじめて実施されたものである。本稿では、「全国学生調査」（第1回試行調査）に関わる試験的かつ基礎的な分析を行うことにより、ポジティブリストの作成などに当たって考慮すべき事項について明らかにすることを目的とする。ただし、ここにおいて本稿執筆に関わる重要な留意事項がある。執筆者は国立教育政策研究所の『「全国学生調査」の効果的な活用方法に関する調査研究』（研究代表者：濱中義隆 令和5年度～令和7年度）プロジェクトに参加し、この期間においてプロジェクトチーム内での複数の研究発表をして現在（執筆時点）に至る。以下に記載の内容のうち一部はポジティブリストの内容と合致しているもの（すなわち指摘することに今となつては意味のないもの）が含まれるが、執筆者として当該研究会で発表した内容については、それが合致しているとしても、そのまま本原稿に記載をすることとした。ただし、強調しておくが執筆者はポジティブリストの作成には直接的には一切関わっておらず、同時に下記の記載内容のうち上述したポジティブリストのあり方と合致しているものがあるとしても、それは当方の意見が反映されたものであるということを主張するものではない。

2. 先行研究の整理と本稿の課題

以上の目的に関わる先行研究としては、CiNiiを用いた検索の結果、現時点では「ポジティブリスト」に関わる直接的な先行研究は確認できなかった。その一方で、「全国学生調査」に関わる先行研究としては、まず何より文部科学省の「全国学生調査」に関わる結果報告があげられなければならない（文部科学省 2020, 2022, 2023, 2025）。ただしこれらは調査結果の概要の紹介であり、本稿の直接の目的となる「ポジティブリストの作成などに当たって考慮すべき事項について明らかにする」ことには直結しない。こうした文部科学省の報告を除いた研究者による論稿としての形でまとめられたものとして、村田（2020）、福島（2023）、柳浦（2023）、濱中（2025）がある。

まず村田（2020）は、「全国学生調査」についての審議を行った教学マネジメント特別委員会での審議経過の整理や他の学生調査との比較をしたうえで、調査結果の一覧比較や間接評価であることについての懸念を述べている。次いで、福島（2023）であるが、当該論文では「学生調査の実施に関する有識者会議」や『「全国学生調査」に関する有識者会議』の経過などを整理したうえで、「全国学生調査」が文部科学省や各大学にしか寄与しない可能性についての懸念を示している。また柳浦（2023）は米国のNSSE（National Survey of Student Engagement）を参考にしつつ、「全国学生調査」の結果に関して、どのような形で大学へ還元すべきかについて考察している。最後に濱中（2023）において、はじめてポジティブリストについての言及が確認される。そこでは過去の調査の経緯や概要を踏まえたうえで、中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的

に考える力を育成する大学へ～（答申）』における「社会において従来の偏差値等に偏したランキングとは異なる実態に即した大学像の共有を図る」（p.21）とする指摘を踏まえつつ、以下のように述べられている。

全国集計のみならず、大学間で分布がどう異なるかに関心が向けられるのは当然であろう。そこで第4回の試行実施では、各質問項目において肯定的な回答割合が高かった大学（学部）に限定して学部ごとに上位順に一覧化したもの（ポジティブリスト）とともに、結果公表の同意が得られた大学の集計結果を公表することを予定している。ポジティブリストで「偏差値等に偏したランキング」と異なる結果が得られるならば、学生・社会から本調査に関心が向けられるきっかけとなる。

以上の先行研究において「全国学生調査」の経緯や内容、さらにそれを踏まえた懸念や課題が明らかにされてきている。本稿の課題はこうした内容を踏まえつつ、「全国学生調査」（第1回試行実施）のデータを用いた試験的な基礎分析を踏まえて、「全国学生調査」に基づくポジティブリストのあり方について含意を得ることとなる。

3. 分析アプローチ・データ・方法

本分析を行うにあたって、「全国学生調査（第1回試行実施）」における一つの質問「授業の内容や意義を十分説明してくれた」にフォーカスを当てる形で分析を行う。当該質問を取り上げた理由は、筆者の分析（島 2024, 2025）において将来のSOC（Sense of Coherence：「健康生成力」とも称される（山崎監修・戸ヶ里編, 2017））を高めるうえで一貫して効果のある変数であることが確認されたからである。ただ、残念ながら当該質問は「全国学生調査（第4回試行実施）」の際には用いられない。

また分析対象データとしては、基本的に「全国学生調査（第1回試行実施）」の学部単位での集計データを用いることとする。ただし、その際に1節で言及した「集計基準に合致した」学部を対象として行う。

さらに方法についてであるが、まず当該質問項目に関する各学部単位の平均値の分布を記述統計に基づいて確認することから始める（4節1項）。そのうえで、これらの分布に影響を与えるゆえに、ポジティブリスト作成にあたってコントロールすべき要因が何であるのか（すべきでない要因）について、分散分析を用いて明らかにする（4節2項）。そのうえで上述した変数の偏差値と素点についての散布図を確認することにより、相対的な位置づけと絶対的な水準の両面からポジティブリストに掲載される大学の選定基準のあり方について検討する（4節3項）。

4. 『全国学生調査』を用いた三つの分析

(1) 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数に関する基礎分析

表1は「授業の内容や意義を十分説明してくれた」とする質問（「よくあった=4」「ある程度あった(=3)」「あまりなかった(=2)」「ほとんどなかった(=1)」)に対する各大学・学部の学生の回答の学部平均値についての分析結果である（なお、この分析の対象は上述した「集計基準に合致した」学部かつ昼間部のみとしている）。

まず最大値は4、最小値は2となっているが、これはそれぞれ対象学生数が22人で回答者数が11人と対象学生数が一人で回答者数一人といったケースに基づくものである（後者については入力データを正しいものとしてそのままを利用している）。こうした結果からは現状の「集計基準」を機械的に用いるとこうしたケースが生じ得るため、何らかの対処、例えば「60人未満のとき、有効回答率50%以上でかつ●名以上」などの有効回答数の下限を加えることなどの検討が必要になるであろう。次に平均値は3.07（下三桁四捨五入）となっており、「ある程度あった」に近い値となっていることが分かる。一方で上述したように最大値は4となっており1弱高くなっている一方で、最小値は2となっており、1強小さくなっている。結果として範囲（レンジ）は2となっており、2段階分の差分の中に全ての学部が収まっていることが分かる。また標準偏差に着目すると0.17となっており、その値はさらに小さくなっている。こうした観点からは当該数値の偏差値が70であるとしても、それは平均値（3.07）に加えておよそ0.34（ $=0.17 \times 2$ ）ほど高いだけの大学ということになり、そこにどれほどの意義が確認されるべきかについて、留意が必要ではないだろうか。そもそもこうした学部単位の平均値はサンプリングに基づく当該学部の標本平均値に過ぎず、学部教育の実態に関してたまたま得られた数値に過ぎない点にも留意が必要である。

表1 「授業の内容や意義を十分に説明してくれた」変数に関わる記述統計

ケースの集計						
授業の内容や意義を十分説明してくれた						
平均値	最小値	最大値	範囲	標準偏差	平均値の標準誤差	度数
3.0726	2.00	4.00	2.00	.16688	.00568	864

（筆者作成）

ここで確認しておきたいことは、すなわちポジティブリストに意味がないということではない。筆者はポジティブリストの最大の意義は従来の受験偏差値ランクや伝統に基づく大学の威信などとは全く異なる、まさに教育に関して「学生に高い評価を受けた」大学を「発見」することにあると考える。しかしそうした大学の発見にあたっては、単に上位15%と

いったポジティブリストの作成のためには、相対的な当該大学の位置づけだけではなく、その大学の学生による教育評価の絶対的観点からの高さが必要とされるのではないだろうかというのが本稿の主要な趣旨の一つである。すなわちそうした絶対的な水準の高さについての検討なく、言葉を換えれば、単なる「どんぐりの背くらべ」の中で相対的に若干上位に在るといった状況に基づくポジティブリストとならないようにする必要がある。

次に以上の結果をヒストグラムに基づいてみる。以下の図 3 から見て取れることは当該データは基本的には正規分布に近い形をしており、高い値・低い値の度数が小さくなり、平均値周辺で大きくなっていることが明らかになる。こうした結果はポジティブリストという観点からは適切な結果であると言えるであろう。ただし、どこまでがポジティブリスト入りするべきかという観点が必要になる。この点については 4 節 3 項で検討を行う。

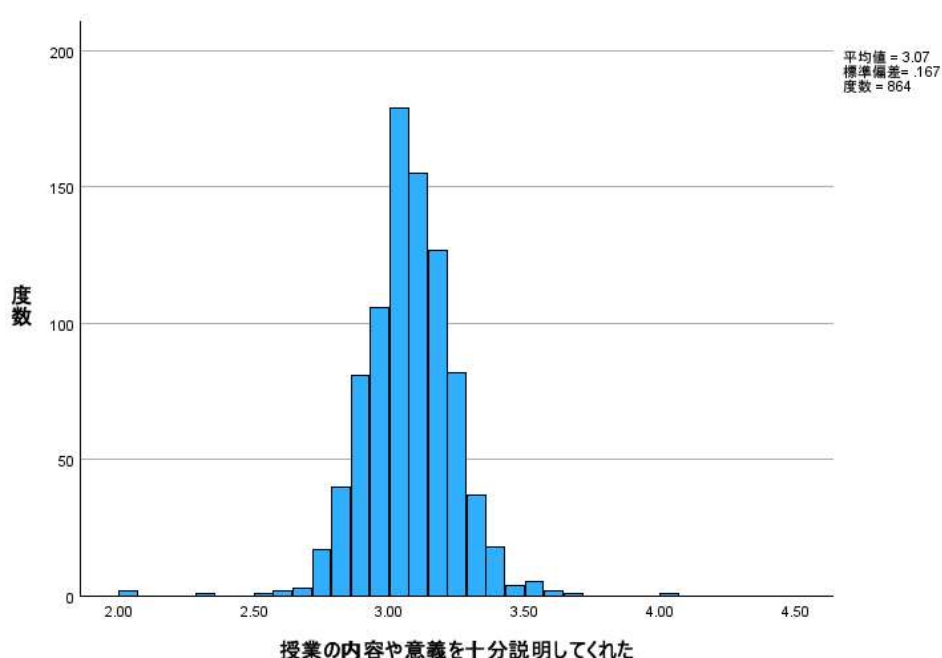


図3 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数のヒストグラム
(筆者作成)

(2) ポジティブリスト作成に関わり統制すべき変数と統制すべきでない変数に関する基礎分析

次に以上に見てきた分布が学部分野によってどのように異なるのかについてみていくこととする。まず学部分野(上述したポジティブリストの学部分野に基づいている)ごとの記述統計に着目すると、以下のようなになる。この図表から分かることは、学部分野ごとに平均値が異なることである。もっとも平均値が高いのは「医学(6年制)、歯学(6年制)、薬学(6年制)、保健」系であり、最も低いのは「社会」系であり、両者の差は約 0.10 である。

実際に分散分析に基づく η^2 （イータ二乗）は0.040で1%水準で統計的に有意であった。このことが意味することは、教育の目的や内容の異なる学部分野によって学生による教育評価の結果（「授業の内容や意義を十分説明してくれた」）には違いがあるということである。こうした観点からは学部構成のあり方をコントロールすることなく、大学単位のポジティブリストを作成することには問題があることが分かる。なお上述したように「全国学生調査」（第4回試行実施）に基づいて公表されたポジティブリストは学部分野ごとに作成されている（このことは同時により細かな学部分野・学科単位での分析の必要性も示唆する）。

表2 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数の学部分野別記述統計

ケースの集計

授業の内容や意義を十分説明してくれた

ポジティブリスト対応学部分類 総合	平均値	最小値	最大値	範囲	標準偏差	平均値の標準誤差	度数
人文	3.0835	2.67	3.60	.93	.15687	.01546	103
社会	3.0437	2.29	3.48	1.18	.15692	.01056	221
理学工学農学	3.0631	2.54	3.50	.96	.12423	.00947	172
医学歯学薬学保健	3.1427	2.63	3.71	1.08	.16609	.01399	141
教育スポーツ芸術家政	3.0541	2.00	4.00	2.00	.20799	.01660	157
その他	3.0718	2.71	3.54	.83	.16575	.01981	70
合計	3.0726	2.00	4.00	2.00	.16688	.00568	864

（筆者作成）

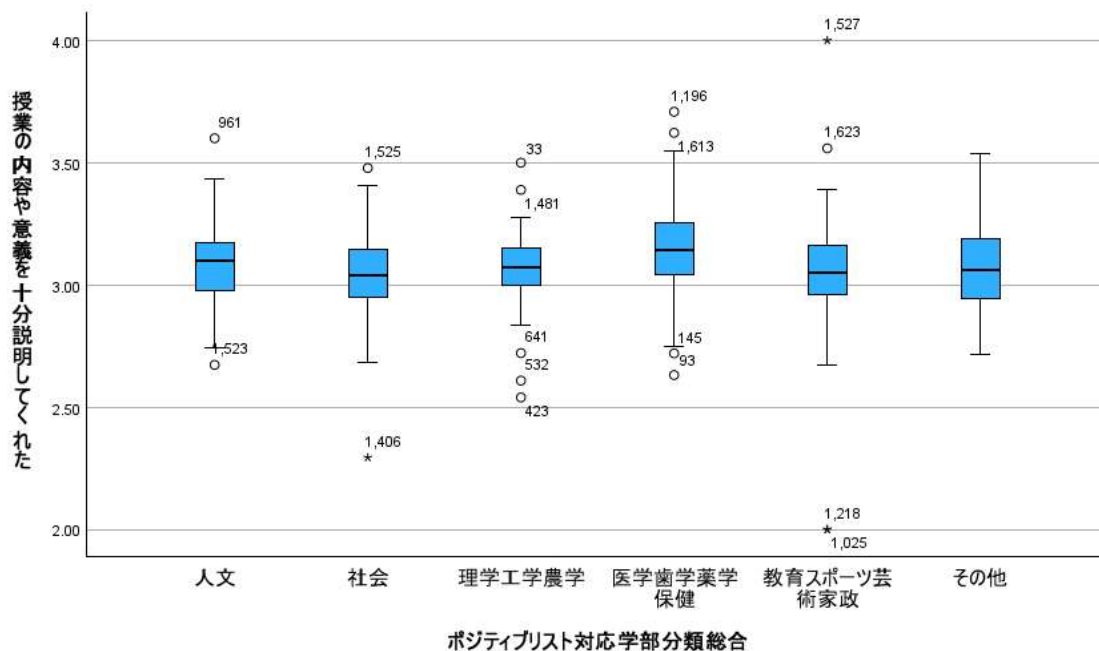


図4 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数の学部分野別箱ひげ図

（筆者作成）

次に以上に見てきた分布が学部規模分類によってどのように異なるのかについてみていくこととする。まず学部規模ごとの記述統計に着目すると、ここでも学部規模ごとに平均値が異なることが見て取れる。総じて言えば学部規模が大きくなるほど、学生による教育評価は低くなる傾向が見て取れる。最大値は100人未満で最小値は1000人以上でその差は0.16となっており、実際に分散分析に基づくと η^2 （イータ二乗）は0.041で1%水準で統計的に有意であった。このことが意味することは、学部規模によって学生の教育評価（「授業の内容や意義を十分説明してくれた」）には違いがあるということである。しかし、学部分野の場合と同様にポジティブリストの作成に当たって、学部規模別に分析をすることは必要であろうか。筆者は学部規模をコントロールした形で分析をする必要があるという立場はとらない。すなわち、学部規模は当該大学・学部が設計し提供しているある種の教育環境を表わす指標として考えるべきであると考え。より具体的には、学部規模が大きい＝マスプロ教育というわけではないが、より小さい規模で（≒学生に対して目の届きやすい形で）教育を行うことが、学生の教育評価につながるのであれば、それはそのままコントロールすることなく、教育の評価としてよいと考える。こうした観点からは、今回直接の分析は行わないが、設置主体別に評価を行う必要もないと考える。実際のポジティブリストもこうした形で作成されている。ただし政府からの支援という観点において設置主体に差異が存在することには留意が必要であろう。

表3 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数の学部規模別記述統計

ケースの集計							
授業の内容や意義を十分説明してくれた							
対象学生数(在籍者数)C	平均値	最小値	最大値	範囲	標準偏差	平均値の標準誤差	度数
100人未満	3.1113	2.00	4.00	2.00	.25040	.02065	147
100人以上200人未満	3.0934	2.54	3.55	1.01	.15076	.00944	255
200人以上300人未満	3.0681	2.72	3.54	.82	.14212	.01045	185
300人以上400人未満	3.0453	2.81	3.53	.72	.12606	.01197	111
400人以上500人未満	3.0386	2.77	3.43	.66	.13932	.01784	61
500人以上600人未満	3.0720	2.82	3.32	.50	.11035	.01664	44
600人以上700人未満	2.9745	2.74	3.24	.51	.12849	.03028	18
700人以上800人未満	3.0634	2.79	3.40	.61	.15677	.04525	12
800人以上900人未満	2.9781	2.89	3.06	.17	.05854	.02070	8
900人以上1000人未満	3.0041	2.78	3.19	.41	.15606	.05518	8
1000人以上	2.9514	2.72	3.16	.45	.12386	.03198	15
合計	3.0726	2.00	4.00	2.00	.16688	.00568	864

(筆者作成)

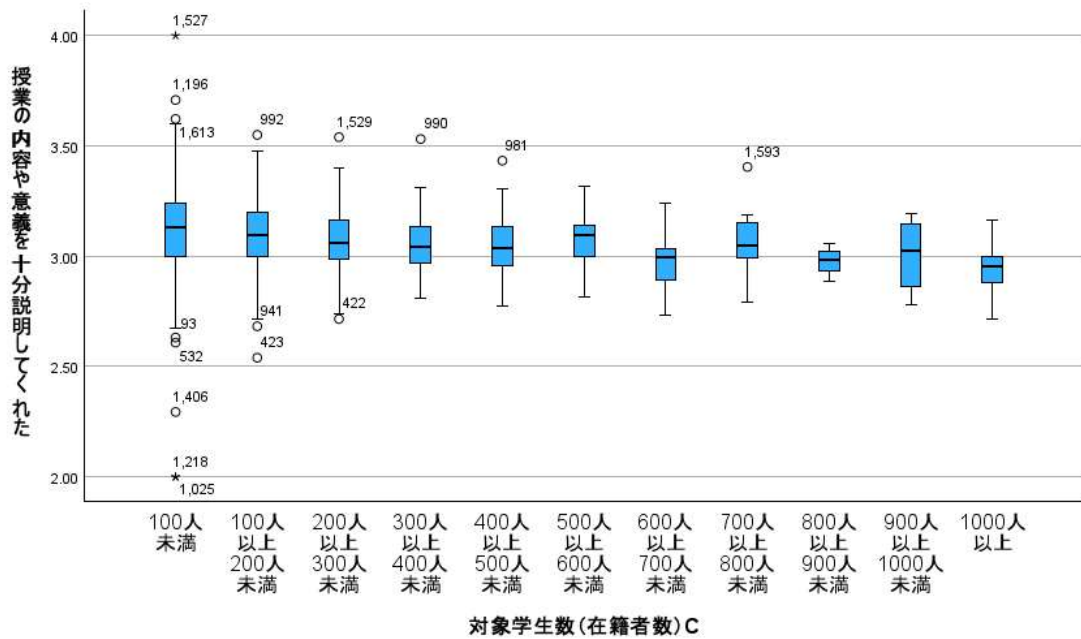


図5 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数の学部規模別箱ひげ図
(筆者作成)

(3) 偏差値と素点の散布図からポジティブリストについて考える

図6は分析対象を「人文」系にさらに絞り込んだものであり、横軸に「授業の内容や意義を十分説明してくれた」の偏差値(50+Z得点*10)を、縦軸に素点を用いた散布図である。この結果を見る前提として当該変数が正規分布していると仮定した場合、偏差値70は約上位2.3%、偏差値60は上位約15.9%であると考えて当該図について見ていく。

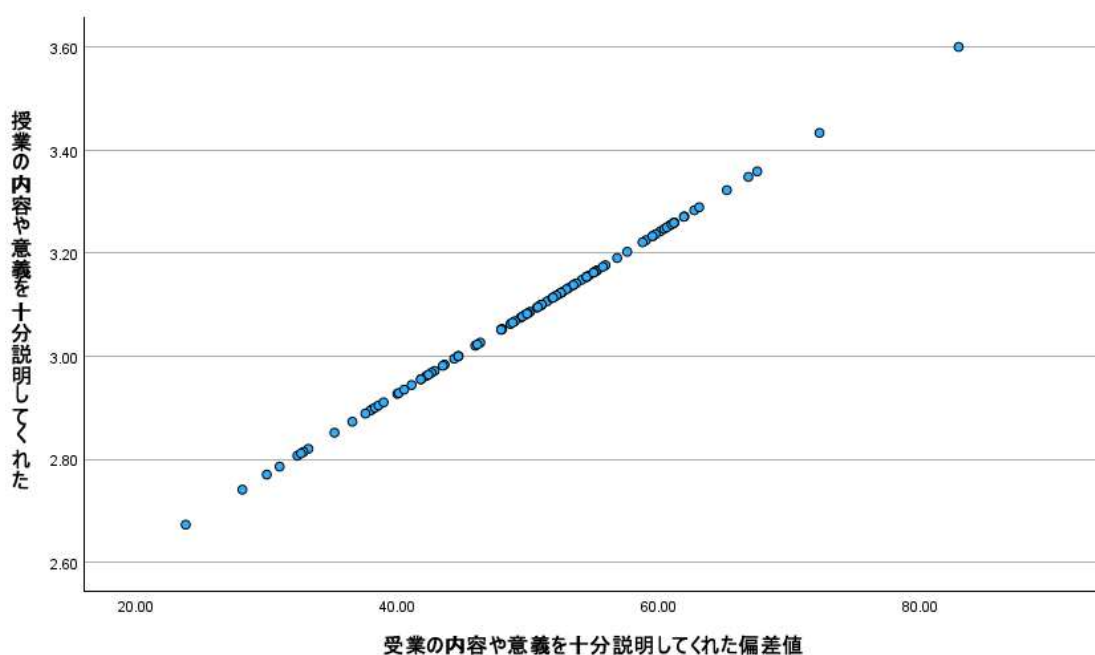


図6 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数の偏差値・素点散布図（人文）
（筆者作成）

まず横軸の偏差値の上位層に着目すると、80を超える値が一つ、70を超える値が一つあることが分かる。すなわち、先の想定に基づけば、この2学部は上位約2.3%となることが分かる（表4に基づくと実際上は1.9%）。一方で偏差値60付近には多くの大学が存在することが見て取れる。また素点に着目した場合は、もっとも大きな値は3.60となっており、また偏差値70を超えるケースにおいても3.43であり、偏差値60付近については3.24付近である。もともとの「授業の内容や意義を十分説明してくれた」とする質問（「よくあった=4」「ある程度あった（=3）」「あまりなかった（=2）」「ほとんどなかった（=1）」といった内容からすると、ポジティブリストの上位約15.9%（=偏差値60）といえども、「授業の内容や意義を十分説明してくれた」とする授業が「ある程度あった」程度の話であり、こうした相対的順位や偏差値は高いとしても、実際の教育の状況として十分な状況にあるとは言えない学部が「ポジティブリスト」として掲載されるとしたら、この点については留意が必要であると考ええる。この点について発表されたポジティブリストにおいては、上述したように「平均点が2.5以上のものを掲載」としているが、これは「ある程度あった（3点）」「あまりなかった（2点）」の中間の値となっており、「ポジティブ」リストの「下限値」としてはやや低いのではないかと考える。

表4 「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数の偏差値・素点度数分布（人文）

偏差値	素点	度数	累積度数	パーセント	累積 パーセント
82.92	3.60	1	1	0.97	0.97
72.29	3.43	1	2	0.97	1.94
67.53	3.36	1	3	0.97	2.91
66.85	3.35	1	4	0.97	3.88
65.20	3.32	1	5	0.97	4.85
63.09	3.29	1	6	0.97	5.83
62.72	3.28	1	7	0.97	6.80
61.96	3.27	1	8	0.97	7.77
61.92	3.27	1	9	0.97	8.74
61.20	3.26	1	10	0.97	9.71
61.16	3.26	2	12	1.94	11.65
60.98	3.26	1	13	0.97	12.62
60.85	3.25	1	14	0.97	13.59
60.61	3.25	1	15	0.97	14.56
60.42	3.25	1	16	0.97	15.53
60.11	3.24	1	17	0.97	16.50
59.76	3.24	1	18	0.97	17.48
59.55	3.23	1	19	0.97	18.45
59.51	3.23	1	20	0.97	19.42
59.02	3.23	1	21	0.97	20.39
58.76	3.22	1	22	0.97	21.36
57.59	3.20	1	23	0.97	22.33
56.82	3.19	1	24	0.97	23.30
55.93	3.18	1	25	0.97	24.27
55.73	3.17	1	26	0.97	25.24
55.30	3.17	1	27	0.97	26.21
55.19	3.16	1	28	0.97	27.18
55.03	3.16	1	29	0.97	28.16
55.01	3.16	1	30	0.97	29.13
54.66	3.16	1	31	0.97	30.10
54.48	3.15	3	34	2.91	33.01
54.12	3.15	1	35	0.97	33.98
53.68	3.14	1	36	0.97	34.95
53.47	3.14	1	37	0.97	35.92
53.43	3.14	1	38	0.97	36.89
53.11	3.13	1	39	0.97	37.86
52.94	3.13	1	40	0.97	38.83
52.64	3.13	1	41	0.97	39.81
52.52	3.12	2	43	1.94	41.75
52.33	3.12	1	44	0.97	42.72
52.18	3.12	1	45	0.97	43.69
51.99	3.11	1	46	0.97	44.66
51.92	3.11	1	47	0.97	45.63
51.87	3.11	1	48	0.97	46.60
51.48	3.11	1	49	0.97	47.57
51.05	3.10	2	51	1.94	49.51
50.95	3.10	1	52	0.97	50.49
50.93	3.10	1	53	0.97	51.46
50.75	3.10	1	54	0.97	52.43
50.69	3.09	1	55	0.97	53.40
50.17	3.09	1	56	0.97	54.37
49.99	3.08	1	57	0.97	55.34
49.93	3.08	1	58	0.97	56.31
49.78	3.08	1	59	0.97	57.28
49.58	3.08	1	60	0.97	58.25
49.42	3.07	1	61	0.97	59.22
49.00	3.07	1	62	0.97	60.19
48.82	3.07	1	63	0.97	61.17
48.66	3.06	1	64	0.97	62.14
48.03	3.05	1	65	0.97	63.11
48.00	3.05	1	66	0.97	64.08
47.97	3.05	1	67	0.97	65.05
47.95	3.05	1	68	0.97	66.02
46.35	3.03	1	69	0.97	66.99
46.12	3.02	1	70	0.97	67.96
45.98	3.02	1	71	0.97	68.93
44.68	3.00	3	74	2.91	71.84
44.36	3.00	1	75	0.97	72.82
43.63	2.98	1	76	0.97	73.79
43.50	2.98	1	77	0.97	74.76
42.85	2.97	1	78	0.97	75.73
42.62	2.97	1	79	0.97	76.70
42.39	2.96	1	80	0.97	77.67
42.22	2.96	1	81	0.97	78.64
41.83	2.96	1	82	0.97	79.61
41.80	2.95	1	83	0.97	80.58
41.11	2.94	1	84	0.97	81.55
40.54	2.94	1	85	0.97	82.52
40.12	2.93	1	86	0.97	83.50
40.01	2.93	1	87	0.97	84.47
38.97	2.91	1	88	0.97	85.44
38.58	2.90	1	89	0.97	86.41
38.30	2.90	1	90	0.97	87.38
38.08	2.90	1	91	0.97	88.35
37.93	2.89	1	92	0.97	89.32
37.57	2.89	1	93	0.97	90.29
36.57	2.87	1	94	0.97	91.26
35.21	2.85	1	95	0.97	92.23
33.22	2.82	1	96	0.97	93.20
32.84	2.81	1	97	0.97	94.17
32.65	2.81	1	98	0.97	95.15
32.37	2.81	1	99	0.97	96.12
31.02	2.79	1	100	0.97	97.09
30.03	2.77	1	101	0.97	98.06
28.17	2.74	1	102	0.97	99.03
23.84	2.67	1	103	0.97	100.00
合計	合計	103		100.00	

(筆者作成)

5. 知見の整理と含意

以上の知見をまとめると、①学部分野によって全国学生調査の結果は異なる可能性があり、こうした観点からは学部分野別のポジティブリストの作成が必須となる（→ポジティブリストは実際に学部分野別に公表されている）。一方で、②学部規模別にも全国学生調査の結果は異なる可能性があるが、著者はこのことをもってポジティブリストを規模別に行う必要があるとは考えない。その理由は「学部規模」そのものがある種の当該大学・学部が設計した教育環境を意味していると解釈できるからであり、そうであれば教育環境によって学生の教育評価が異なっても、そのこと自体は評価されるべきものであり、コントロールされるべきことではないと考えるからである（→ポジティブリストは学部規模別には公表されていない）。③①と②に関連して言えば、仮に学年によって教育評価が異なるのであれば、これはコントロールすべき内容と考える。すなわち、4年生時点での評価が1年生時点での評価よりも高い傾向にあるなどの場合、全国学生調査に参加した学生の4年生比率が高いことによって全体の評価が高くなるなどの問題が生じうるからである（→全国学生調査（第4回試行実施）においては標準修業年限における最終学年の学生を対象としており学年の問題をコントロールしている形となっている）。④以上を含めて言えば、全国学生調査の評価にあたって様々な基礎分析を行い、それらが各大学・学部が設計した教育環境として理解できるものであれば、それらはコントロールする必要はなく、一方でそうしたものは異なるもの、例えば学部分野などの教育目的・内容そのものが異なる場合や、学年などの評価者による評価時期に基づく違いなど、大学・学部側の取り組みの結果とは異なる形で、評価結果に違いを生み出す要因は適宜コントロールしていく必要があるであろう。⑤さらに、ポジティブリストの作成が基本的にトップ15%という相対評価でなされているが、その「素点」が持つ意味を、すなわち相対的観点と絶対的観点の両面を考慮し、さらには分布の状況などからも考えていく必要がある。⑥また以上のような評価をしたうえで、さらなる検討の余地としては、現状のポジティブリストは項目ごとの評価となっているが、これらのポジティブリスト入りした項目の数をもって、分野ごとの総合ポジティブリストを考える余地はあるように思う。⑦また、未来の学生に向けた選択材料として、地方ブロックや都道府県ごとのポジティブリストの作成も一つの選択肢としてあり得るように思う。

6. 本分析の限界と今後の課題

本稿の限界としてごく簡単に2点のみ触れておきたい。一点目としては、本稿の分析は「試験的」基礎分析として「授業の内容や意義を十分説明してくれた」変数にのみ基づく分析である。これらの分析対象を拡大していくことが今後の課題として何より求められる。二点目としては、今回のポジティブリストのもととなるデータは、それぞれの大学における学生の「成長」そのものを把握する形で設計されているとは言えないし、学生の教育評価に影響

響を与える個人的特性などについても十分考慮できていない。こうした現行の調査の利用の仕方ではなく、その設計そのものについての議論も今後の重要な課題であるとする。

【引用文献】

福島 真司, 2023, 「『全国学生調査』への期待と課題—誰が, 何のために, 何を可視化したのかを再考する—」『エンrollment・マネジメントとIR』(4), pp.5-24

濱中 義隆, 2025, 「『全国学生調査』の本格実施に向けて」『IDE: 現代の高等教育』(668), pp. 57-61

文部科学省, 2020, 「令和元年度『全国学生調査(試行実施)』の結果について」(www.mext.go.jp/content/20201218-mxt_koutou01-1421136_1.pdf 最終確認 2026年1月4日)

文部科学省, 2022, 「令和3年度『全国学生調査(第2回試行実施)』の結果について」(https://www.mext.go.jp/content/20221021-koutou01-000001987_1.pdf 最終確認 2026年1月4日)

文部科学省, 2023, 「令和4年度『全国学生調査(第3回試行実施)』の結果」(https://www.mext.go.jp/content/20230712-koutou02-000001987_1.pdf 最終確認 2026年1月4日)

文部科学省, 2025, 「令和6年度(2024年度)『全国学生調査(第4回試行実施)』の結果について」(https://www.mext.go.jp/content/20250930-koutou02-000001987_1.pdf 最終確認 2026年1月4日)

村田 史之, 2020, 「最近の高等教育政策における問題点—全国学生調査について—」『太成学院大学紀要』22(0), pp.105-110

島 一則, 2024, 「SOC (Sense of Coherence) に対する大学教育経験の影響に関する実証分析」日本高等教育学会 第27回大会(5月26日(日)) 発表資料

島 一則, 2025, 「多様な大学教育経験がSOC (Sense of Coherence) に与える効果に関する実証的研究—ビッグファイブを考慮して—」日本教育社会学会 第77回大会(11月8日(土)) 発表資料

山崎 喜比古監修・戸ヶ里 泰典編, 2017, 『健康生成力SOCと人生・社会—全国代表サンプル調査と分析—』有信堂

柳浦 猛, 2023, 「米国の学生調査から考察される日本の学生調査への示唆—必要なエビデンスとは何か—」『エンrollment・マネジメントとIR』(4), pp.25-29

第3部

学生調査データを用いた学術的な研究の事例
(国際比較を含む)

第4章 学生調査による国際比較研究の意義と限界

—学修成果を題材に—

山田 礼子（同志社大学）

はじめに

近年、多くの国において、学修成果測定が高等教育政策の流れのなかで課題となっている。OECD 諸国においても学修成果重視政策がすすめられているが、その背景には、教育成果、社会的成果、そして学修成果の検証がアカウンタビリティとして社会から求められるようになったことが共通している。

例えば、英国では2018年より全国共通の卒業後15カ月後調査が実施されるようになり、2017年に公布された高等教育研究法により大学は参加義務となった。米国では、学修成果の直接評価の手法も多く開発され、多くの高等教育機関で採用されている。国としては、オバマ政権時代に実施されるようになったカレッジ・スコアカードが直接評価のひとつとして活用されている。これは、州別に大学毎の卒業率、卒業後の年間所得の中央値等が提示され、同一州内での比較だけでなく、州を越えて大学同士の比較も可能な形態で示されていることが特徴である。

米国では直接評価とは異なる学生調査などを活用することも多い。英国やオーストラリアにおいても、学生の自己評価による学修成果の習得状況、満足度、経験に関する学生調査が国として高等教育機関に所属している学生を対象に統一的行われている。米国では国として統一的に実施されていることはないが、州、あるいは個別の機関によって種々存在する学生調査を活用して学生の満足度、学修成果や経験に関することを把握することも多い。日本においても、文部科学省による「全国学生調査」が試行調査として実施されてきたが、2026年からは本格実施が予定されている。

一方、諸外国の研究者においては、国際比較による学修成果の比較への期待の声も大きい。そこで、本稿では、他国で行われている学生調査と政策との関係を検討し、次に筆者が研究としてこれまで実施してきた学生調査研究の中から、国際比較調査として実施してきた内容と結果を紹介し、国際比較の意義と限界について考察する。

1. 学生調査の意味と活用

現在の日本では、教学マネジメントと並行して、多くの大学では学修成果を把握するべく評価プランが策定されている。それゆえ、個々の大学内で開発された学生調査が広く活用されている。あるいは、例えば、複数の大学がメンバーになっている「大学IRコンソーシアム」で相互比較を可能とするように開発された学生調査も活用されている。

英国やオーストラリアのように教育的・社会的成果の検証の一環として、政府主導で学生調査が実施されている国も存在する。また、学生調査を他の評価と組み合わせることで、学

修成果の可視化と質保証としての機能もあると認識され、活用されているケースも少なくない。

英国では、2005年開始の National Student Survey が政府主導で実施されており、その項目は授業の質、学習資源、学習機会、フィードバックと成績評価等から成り立っている。NSS は一律的な指標を用いて政府による評価にも活用され、TEF (Teaching Excellence Framework) と呼ばれる教育評価にも使用されるなど、全国レベルで使用されており、各大学での教育改善だけでなく、大学毎の比較も可能な設計となっている。

オーストラリアでは、2012年開始の Student Experience Survey (SES) が導入され、すべての高等教育機関のすべての学生の学習経験が測定される。項目は、教育経験の質、教育の質、学習者のエンゲージメント、学習資源、汎用的能力の獲得等から構成されている。加えて、1992年に開始された Course Experience Questionnaire: (CEQ) も使用されており、満足度、教育の質、汎用的能力の獲得等の項目からなる調査が 2016年からは卒業生による教育経験の測定目的で使用されている。

米国の学生調査は、政府による調査ではなく民間（高等教育機関の研究センターや民間の会社）が開発し、実施しているという特徴がある。その代表的なものは UCLA の HERI（高等教育研究所）にある CIRP（Cooperative Institutional Research Program）であり、3種類の学生調査が行われている。その一つである新入生調査（Freshman Survey）（項目：態度、期待、経験）は 45年以上も実施されてきた。CSS（College Senior Survey）は、態度、価値観、学習成果の獲得、経験などから構成されている。三つ目の調査は、卒業生調査（Graduate Survey）であるが、卒業生を対象に、大学での経験や卒業後の進路、職業満足度などを把握するために行われている。

同様にインディアナ大学の中等後教育研究センターが開発した NSSE（National Survey of Student Engagement）は、大学生の学習活動や教育的関与の程度を測定するために設計され、2000年から実施されている。中等後教育研究開発センターが開発した別の調査である CSEQ（College Student Experiences Questionnaire）は学生の経験、満足度等を尋ねる項目から成り立っている。

個別の大学が新入生や 4年生あるいは卒業生を対象にこれらの学生調査を実施し、その結果は HERI や中等後教育センターが個別の大学に結果として返却し、大学の IR 部門がそれをさらに学内のデータと紐づけて分析を行い、教育改善の基礎資料として利用することが一般的である。加えて、これら間接評価と組み合わせてより学修成果・教育成果を測定するために民間により開発され、利用されているのが直接評価としての標準テストである。米国では、国全体として、大学教育を管理する政府機能はないため、学生調査や標準テストは州政府の決定により州立大学が使用するか、任意で個別大学が利用するという形式である。自立的に大学が学修成果の可視化や教育の質保証のためのツールとして導入することになる。このように、国により、学生調査の活用の意味や方法が異なっている。

日本で 2019 年度から試行的に実施されてきた文部科学省による「全国学生調査」では、大学・短期大学名の公開はしないが、現状での学生の学びの状況、満足度などを広く社会に公表し、社会が大学における教育の現状を学生の回答から知ることにもつながるとされている。高等教育機関は、公表されている全体のデータと手元にある自大学のデータを見ることで更なる教育改善へとつなげていくことも可能である。こうした全国型学生調査の内容はどの高等教育機関でも使えるため、標準調査に位置付けられる。また、継続的に学生調査を行うことで学生の成長をデータから把握することも可能である。2026 年度からの本格実施に向けて、全国学生調査を教育の質保証や学修成果の評価として活用することがこれまで以上に期待されている。

2. 学生調査による国際比較研究の軌跡

2.1 国を超えての学生調査の連携

研究者による国際連携学生調査への期待の声もよく聞くことは先述した。国際連携を通じて比較データを収集し、国を超えてデータ分析を行い、ベンチマークをすることによって、各国の教育の強みと弱みを把握し、改善に活かしていくことへの期待があるからであろう。そのためには、国際的な標準調査を開発し、調査をグローバルな視点だけでなく、ローカルな部分を視野にいれながら、共通性や差異を如何に解釈するかということが重要である。本節では、国際比較調査からわかることとデータの解釈をする際の困難な部分を提示することにより、その意義と限界の理解へとつなげていきたい。

ここでは、第一に、日米韓学生調査研究、日独学生調査研究のデータとその結果の一部の概要を提示する。2012 年に UCLA CIRP による大学生調査と日韓による 2012 年大学生調査を連携することにより、日本、韓国、米国の学生の自己申告評価調査の比較研究を通じて、学習、社会・交流活動、仕事（アルバイト）に費やした時間のデータと学習の程度、大学での経験に基づく学生タイプの関連性の把握する目的で実施した。HERI の CIRP の CSS をベースに日本版大学生調査 JCSS を開発したが、この調査項目を日韓で協議し、精査したうえで、韓国語に翻訳して実施することになった。この際には、パートナーである共同研究者とともに、制度、文化等を議論した上で、それぞれの国での社会的文脈を反映し、質問項目の調整を行った。

日米韓による参加国データの概要は以下の通りである。韓国データ（KCSSS）は 51 大学より 4,902 人の 3 年生・4 年生が参加したが、全国の大学から抽出したサンプルから成り立っている。日本データは参加希望を表明した 17 大学より 2,921 人の 3 年生・4 年生の回答から成り立っている。国立大学回答者が少ないという結果となった。米国データは、CIRP CSS 調査参加大学のデータ全体から、3 カ国の比較可能性を鑑みて 4 年制私立大学のみ抽出し、結果として 86 大学より 9135 人の 4 年生のデータから成り立っている。3 調査の質問項目は、活動に費やした時間、学生の授業への取り組み、学生の経験、教員の取り組み、自己

申告による学修成果、自己申告による全体的な満足度、将来のキャリア選択、GPA、学部・専攻等である。使用する変数は、学生レベルの変数、学生の背景情報（性別、高校の学業成績、大学初年度の学生の状況等）、属性等(専攻、大学の GPA)、学生の関与のタイプ（認知的関与、情緒的関与、学業上の課題のレベル、能動的で協調的な学習経験、教員と学生の交流、充実度等）、獲得した学修成果である。

2.2 日米韓3カ国データ分析結果

日米韓3カ国データ分析の中から、3カ国で一般的な学生のタイプを把握し、学生のタイプに基づいた活動パターンと自己評価による学習成果を検証すること、そのうえで、3カ国で学生のタイプに基づいてさまざまな活動パターンとその他のパターンを比較することを目的とした。そのため、まず、学生のタイプを把握するために、学生の活動時間の使い方をベースにクラスター分析を試みた。その結果を図1に示している。交流等（学外での活動を含む）に費やした時間、授業時間外での学習に費やした時間、キャンパス内外でのアルバイトに費やした時間という3区分の相対的な結果からタイプ1から5に分類した。

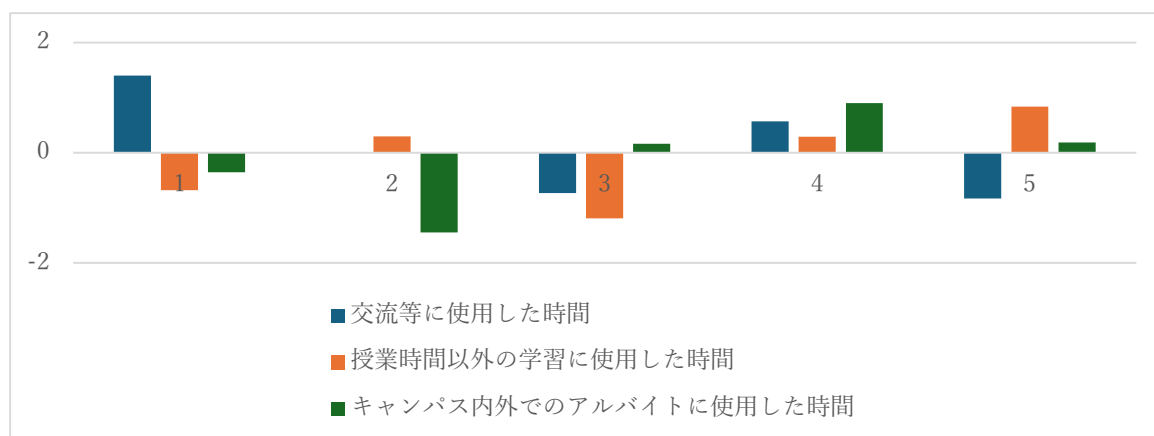


図1 クラスター分析による学生タイプ別時間の使い方²⁾

タイプの分散と特徴については以下のようなになる。タイプ1は、交流活動に活動的であるが学習及び大学内外でのアルバイトにはやや活動的ではない、タイプ2は、大学内外でのアルバイトには活動的ではない、タイプ3は学習及び交流活動に相対的に活動的でない、タイプ4は、全てにバランスよく活動している、タイプ5は学習には活動的であるが、交流活動には活動的ではないという特徴を持っている。

国別学生タイプの分布状況は図2の通りである。米国は三つの活動時間全体のバランスがとれているタイプ4が44.5%と韓国の10.4%、日本の2.1%と比較すると圧倒的に多い。タイプ2とタイプ5が同率であるが、それほど突出しているというわけではない。タイプ3は韓国、日本と比べると非常に少ない。韓国はタイプ3が最も多く、日本もタイプ3はかな

り多い。韓国では、タイプ5も多く、日本ではタイプ2が最も多い。韓国のタイプ5が多いことは厳しい成績や就職を巡る厳しい競争的環境の中での学習への時間を割く学生が多いことが反映されていると推察される。日本のタイプ2の多さは、交流や授業外学習には時間を割く一方で、アルバイトはあまりしない学生が多いという状況を示している。

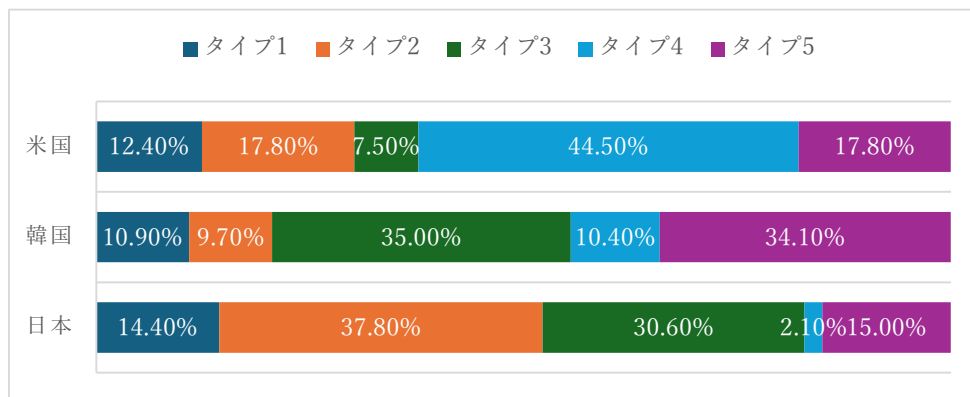


図2 国別学生タイプの分布状況

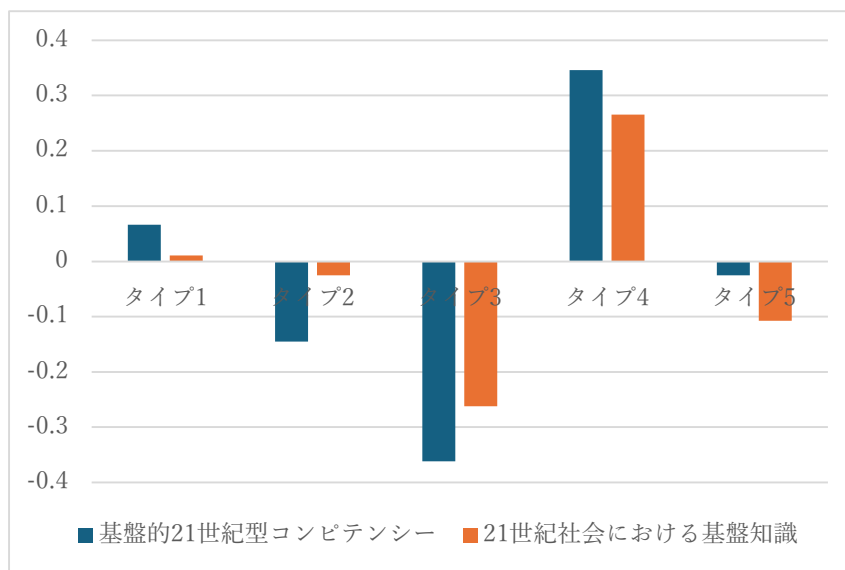


図3 タイプ別学修成果因子得点結果

獲得した学修成果の自己評価を因子分析した結果、二つの因子が抽出され（信頼度係数= 因子1=0.78 因子2=0.82）、各因子に「基盤的21世紀型コンピテンシー」と「21世紀社会における基盤知識」と命名した。前者は、資質項目である「リーダーシップ能力」「人間関係を構築するスキル」に加えて「問題解決スキル」「異なる人種・文化を持つ人々と付き合う能力」「クリティカル・シンキングスキル」という項目から成り立っている。後者は「国が直面している問題を理解すること」

「グローバルな問題を理解すること」「あなたが属しているコミュニティが直面している課

題を理解すること」「異なる人種・文化を持つ人々に関する知識」という項目である。この各因子得点をタイプ別に合計した結果が図 3 に示されている。図からは、タイプ 4 の学生が基盤的 21 世紀型コンピテンシーと 21 世紀社会における基盤知識の習得度が相対的に他のタイプよりも高いこと読み取れ、タイプ 3 が両因子ともに相対的に習得度が低いことが示されている。

2.3 日米韓の 3 カ国連携調査からの知見

質問項目については、先述のように CIRP の CSS を検証し、比較可能な項目を精査して使用し、また韓国とも連携して、JCSS を検討してもらい、比較可能な項目を精査して KCSS を作成してもらった。その意味で国際通用性のある標準調査として機能していると認識した一方、課題として以下のようなことが浮かびあがった。

米国調査は HERI が管理した調査であり、任意で大学が参加（州立大学と私立大学）している。私立大学については、多様な私立大学が参加しているが、日韓よりかなり高額な学費が徴収されるため、家庭の収入等恵まれた層に属する学生が多く、結果にもそうした特徴が反映されたといえる。先行研究が示してきた社会的・文化的資本が高い層の学習への取り組み姿勢や学修成果へとつながる傾向が確認されたともいえるだろう。私立大学という制度上は同様の高等教育機関であることから、設置形態としての分類は同じである。こうした分類上は同じであっても、米国の学生の家庭背景、具体的には家族の職業や収入といった帰属情報が日韓とは異なっているわけだが、こうした点を統制することは容易ではない。一方、日韓の私立大学については、条件等がコントロールできる範囲であり、国際調査としては比較可能な範囲にあったと判断した。3 カ国調査の知見として、国際連携調査は、制度、背景、家庭など諸条件をできるだけコントロールすることが鍵であり、それが可能かどうかにかかっているといえる。本調査結果の紹介も一部であり、満足度、教育経験などにおいては、例えば、日本が 2012 年・13 年頃には FD やアクティブ・ラーニングの導入が広く普及しているという状況ではなかった。一方、米国では既にアクティブ・ラーニング等による学生の教育経験は根付いていた等の歴史的・時間的背景も異なっており、それらが分析結果や解釈に影響を与えていることは明らかであろう。しかし、ここでは、その一部である設置形態という点から見えてくる課題について言及している。

2.4 日独調査研究結果からの示唆

2018 年には日本とドイツの 2 カ国による直接評価であるテストと自己評価からなる学生調査である間接評価を一つの質問紙調査の中に組み入れた調査を実施した。この内容、結果の概要を紹介し、この調査からの国際比較への示唆を提示したい。

2018 年に、日本の三つの大学の三つの学部、およびドイツの一つの大学の三つの学部の学生に質問紙調査と専門分野検定を組み入れた調査を実施した。調査の趣旨としては、事前

に日独の研究者相互により、両国でのカリキュラム分析と教員インタビューを通じ、専門分野能力と汎用的技能のどの側面において、また本研究が注目する課題分野との関連で、比較が可能であるかをあらかじめ調査をし、その上で経済学における専門分野能力と汎用的技能の比較が可能であるかを課題設定として、調査を実施した。その際、検定の管理とデータ収集の調整にも特別に注意を払い、できるだけ統一性をもたせるとともに両国の文化的な特徴も考慮した。質問項目は、ジェンダー、年齢、履修課程、学習の出発点などの社会動態学的情報を基礎的情報として、次に、学生による専門分野または汎用的な認知および非認知能力の習得に関する情報について尋ねた。具体的な項目は、作文能力（日本の学生は日本語、ドイツの学生はドイツ語）、数学的能力、デジタル・メディアの活用力、情報を批判的に検証する力、自己管理能力、事実に基づいて主張する力、学位課程でのストレスに対処する能力、学生の実践的経験に関する情報から構成されている。

さらに、専門分野検定を実施したが、本検定は、経済学部生の専門分野の知識と能力・技能を客観的に評価するために、ドイツと日本ですでに包括的に検証され、国際的にも確立されている専門分野検定であった。この検定への参加者は、日本、ドイツ共に1・2年が中心であった。平均年齢については、日本の学生の平均は19.07歳、ドイツの標本の平均は24.40歳となり、日本とドイツの学生の回答サンプルには相違点が見受けられた。分析結果として、経済学の知識客観検定テストの回答結果に注目すると、ドイツと日本では結果に差が存在していた。専門分野の知識検定（TEL）の平均点は日本の経済学部生が8.38（最高15）で、ドイツの経済学生の平均点は10.69であった。平均すると、経済学の知識に関して、日本の学生は検定項目の55.9%に正解し、ドイツの学生は71.3%に正解という結果となった。解釈の際には、学期の違いに加え、両国の標本における年齢の差も批判的に考慮しなければならないことが議論された。なぜなら、TELの検定項目は経済学の基本についての総合的理解に重きをおいており、それは日常的な経験によっても影響される。年齢が高く、社会的経験のあるドイツの学生の方が日常生活を通じての実質的な経済学的知識を経験する場で実際に経験したと考えられる一方、日本人学生は高校から直接大学に進学してきた若年学生が大半で、生活を通じての経済学的知識を経験する機会が乏しいこと、また日本では、当時金融リテラシー教育が高校までの間に受ける機会がないことも経験の乏しさに関係していたと推察された。

事前に両国のカリキュラム分析や教員のインタビューを通じて、比較可能性があると判断したうえでの調査実施であったが、日独間に存在する中等教育の制度的差異からもたらされる大学教育との接続によるデータ分析への影響をどう解釈するか等は容易ではなく、課題として残っている。

3. 国際比較調査による比較研究の意義と限界

高等教育分野に焦点を当ててみれば、比較国際研究は、比較教育学、教育社会学、教育行

政学など多様な分野において高等教育が国際比較の観点を交えて研究分野の対象とされてきたという意味で、比較アプローチは手法としてかなり浸透しているともいえる。

課題として、観察や記述、類型化の過程でどれだけ「客観的」であるのか、国ごとに異なる条件のなかで「比較」という作業が可能かといった社会科学としての実証的なアプローチの必要性や批判が1970年代までに多くなされてきた。著者自身は、1.特に政策に貢献する場合に比較アプローチの意味は、実証性と客観性、国固有の文化等を考慮することが関係する。2.外国教育事情に留まることが比較アプローチの問題である。といった理由から、この批判は現在も当てはまると考えている。社会科学研究の前提は、複雑な事象を多面的に検討して、多国間に共通するグローバルに当てはまる普遍性と各国に固有のローカル性を比較手法により検証することは、各国、各時代の教育の在り方あるいは国や時代に左右されない普遍的な教育の在り方を規定する構造を明らかにするうえで不可欠な作業である。

定量的手法を用いて、「構造を見ぬく」べく考察することは、社会科学的仮説・モデルがあり、それを定量的に検討することによって、構造を浮き上がらせようとする。ゆえに、量的研究による比較研究は、社会科学理論に立脚した多国間比較を可能にする手法としてその拡充が高等教育研究の課題であると考えられる。例えば、日本では有本が中心となって進めてきたアカデミックプロフェッション研究は、近年では20か国以上が参加するなど横断的な研究として広がる意義ある比較研究であるが、制度、社会的文脈、共通性、固有性など深い事前検討がなされ、実施されているが、それでもデータの解釈に際しての固有の国の社会的文脈をどう反映するかは難しい課題として残っている。こうした課題を解決していくためには、筆者は暫定的に、インタラクティブな現場に出向く国際共同研究の拡充が必要であると考えている。国を超えて横断的に量的な調査をする場合には、質問紙調査の設計等においても綿密な背景や制度の検討から、質問項目の内容も参加する国々での文脈を検討するなどかなりの打ち合わせと調整、同時に現場の教育制度や社会的文脈、そして文化の理解が必要となるからであり、それは日本の研究者だけが行うものではなく、共同研究を行うパートナーにも求められるものである。

これまでの学習成果研究を題材に、量的比較研究から高等教育政策に反映する上での現実的課題として、①日本人の自己評価の妥当性の検証、②各国の公立・私立高等教育機関の構成集団の把握、制度面では、例えば、欧州諸国との場合に特に考慮すべき中等教育との継続性が挙げられる。ここに、解釈における技術的なデータ分析のみによる陥穽がある。

次に、比較アプローチによる量的高等教育研究の課題としては、社会心理学アプローチによる自己認識に関する国民性の検証が不十分である。学生調査の自己評価では、米国人、韓国人、日本人の学習成果に関する自己評価の差異が確認されている。米国人学生は

自己評価に高い傾向が見られ、日本人学生は低い傾向が見られた。韓国人学生は日本人学生よりは高い自己評価がみられるが、米国人よりは日本人との類似性が見られた。日本人学生の低い自己認識が妥当かどうかについて、客観的な学習共通テスト結果との統合による検証と社会心理学的アプローチからの検証が必要であるが、こうした研究はほとんど存在していないため、高等教育研究でも分野横断的に、社会心理学研究者とのコラボレーションの実施を視野に入れる必要がある。

クロスナショナルな研究を実施していくうえでデータ上の差異をどうするかという問題も存在している。例えば、米国でのカレッジ・インパクト研究は、多様な集団をベースとするところから、新しい研究枠組みを設計しやすいという特徴がある。例えば、ジェンダー、宗教的価値観、人種・民族、性的マイノリティ、政治的価値観などの多様性をベースにした研究の進展が期待でき、そこに質的調査（解釈主義的アプローチ）も組み入れている。一方日本では、理論的枠組みを形成するには、多様性に乏しい学生集団を基盤としている。ジェンダーを除けば、社会人学生や留学生に限らず、宗教的価値観、人種・民族、性的マイノリティ、政治的価値観なども多様性が特徴とはいえない。その意味で、高校の威信度、偏差値、学力、専門分野とジェンダーといった研究枠組みを基本とする傾向が強く、新規性のある研究枠組みを創造しにくい現実がある。とはいえ、日本でも留学生、他国から移り住む人々が増加する現在、高等教育機関に在籍する多様な人々の学修成果に関する研究と政策の関連性が求められる。その場合、量的調査のみならず、解釈主義的アプローチによる質的調査も組み入れることにより、学生集団の多様性の理解へとつながる。

最後に国際比較調査と政策との関係性についても考察してみたい。近年、高等教育研究者が政策に関与することは比較的多い。しかし、こうした関わり方を政策への貢献としてみた場合、国や時代に左右されない普遍的な教育のあり方とそれを規定する構造を明らかにしていくためにも、量的研究による比較研究は重要であると考えられる。ただし、政策策定の場において、何が普遍的であり、何が個別・特殊であるかについての前提なしの議論がなされがちであるという問題が生じている。それは、政策への反映においては、実証主義、機能主義的アプローチを基盤にした本質主義的アプローチが主となり、解釈主義的アプローチが政策には反映されにくい事がある。その要因のひとつではないだろうか。その意味では、比較の側面が弱まり、一国の研究になりがちである現象学、民俗学の手法を用いた研究は、事例研究などと合わせて、定量的手法の陥穽でもある「人間」がみえなくなるという盲点を補うことも可能である。それゆえ、量的・質的研究によるミックスドリサーチの拡充が必要であるとも考えられよう。

国際比較調査は、ある時点、ある課題、あるリサーチ・クエッションのもとでのコントロールされた条件での事例研究としては意味があるだろう。ただし、政策に反映するためには、

条件をかなりそろえ、統制する必要があるため、1時点だけでは困難である。蓄積と項目の共通性、政策方向の共通性をベースに普遍的な項目を作成し、何年間かの試行調査が必要となる。その際、すべてのレベルで十分な比較可能性を確保し、これによってバイアスを可能なかぎりなくすることが難しいことも理解することが不可欠である。

【注】

- 1) 2025年度からはポジティブリストとして、学生の自己評価の高い結果を示した大学名と順位を分野別で公表している。
- 2) 図1、図2は、山田礼子、木村拓也、西野毅朗編 2026年『日本高等教育の課題と挑戦—比較研究と調査から』東京：東信堂、344頁。の中の著者の章「比較調査研究からみた高等教育の課題と挑戦」の図1-1と図1-2を再掲している。

【参考文献】

有本章編 2020年『大学教授職の国際比較—世界・アジア・日本』東京：東信堂、320ページ。

山田礼子、木村拓也、西野毅朗編 2026年『日本高等教育の課題と挑戦—比較研究と調査から』東京：東信堂、344ページ。

山田礼子編 2022年『STEM高等教育とグローバル・コンピテンス—人文・社会との比較も視野にいたる国際比較』東京：東信堂、298ページ。

山田礼子編 2019年『2040年大学教育の展望—21世紀型学習成果をベースに—』東京：東信堂、279ページ。

Reiko Yamada 2014年“Comparison of Student Experiences in a Globalized Society: Analysis of Student Data of Japan, Korea and the United States”, 日本教育社会学会 2014年大会 発表資料。

第5章 「全国学生調査」によるコミュニケーション能力と 大学教育・学生活動の分析 (1) マルチレベル分析編

長尾 由希子 (聖カタリナ大学)

1. はじめに

大学教育における学習成果 (ラーニング・アウトカム) の中核として、学生のコミュニケーション能力育成の重要性が強調されて久しい。2011年の中央教育審議会答申『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』では、産業界が大学卒業者に求める基礎的能力のひとつとして「コミュニケーション能力」が挙げられており、社会人・職業人として必要とされる能力を大学教育で適切に育成することが課題として指摘されている。こうした社会的要請を受け、文部科学省は大学教育の質的転換を推進してきた。

さらに2012年の答申(中央教育審議会、2012)では、アクティブ・ラーニング、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学びへの参加を促進することが提起された。グループディスカッションやグループワーク、少人数教育は、こうしたアクティブ・ラーニングの代表的な手法として位置づけられている。コミュニケーション能力やアクティブ・ラーニングを重視し「主体的な学び」を目指す方向性は、2040年に向けた高等教育のグランドデザインにおいてもその基調となっている(中央教育審議会、2018)。

アクティブ・ラーニングの効果に関する研究は、国内外で蓄積されてきた。例えば、アメリカ国立訓練研究所による「ラーニングピラミッド」の研究は、グループディスカッションが従来の講義形式に比べて高い学習定着率をもたらすことを示している。また溝上(2014)や松下(2015)も、アクティブ・ラーニングをより深い学びや汎用的能力の育成につなげることを志向している。これらの研究は、アクティブ・ラーニングが知識の定着や学習への主体的態度の形成に寄与することを明らかにしている。

グループディスカッションや少人数教育の効果については、多くの事例研究が報告されている。先行研究をレビューした Hyytinen et al. (2024) は、PBL(課題解決型学習)やグループディスカッションのように、学生間の相互作用を伴う授業は、適切に設計される場合、高い学習成果や汎用的能力(generic skills)を育成し得ることを指摘している。例えば、Lindblom-Ylänne et al. (2003) も、グループディスカッションを伴う PBL において、学生が均等かつ積極的に参加したグループでは学習成果が高まることを指摘している。しかし、同時に、こうした効果は一律ではなく、授業設計や学習経験の質によって左右されることも指摘されている(Hyytinen et al., *ibid.*)。

また、適切なグループディスカッションやグループワークは学生同士の相互作用を通じて発話や議論のスキルが改善し、コミュニケーション能力に資する可能性がある(湯浅・中野・酒造・酒井 2023、三井 2025 など)。クラス規模については、中井(2006)が、少人

数教育は多人数授業よりも他者との関わりや学習への関与を促し、クラス規模の増大が質問や意見を述べる機会と負の相関を持つと指摘している。

しかしながら、これらの研究には課題がある。

第一に、アクティブ・ラーニングの効果として検証されてきたのは主に知識の習得や学習態度や成果であり、コミュニケーション能力への効果を直接的に検証した大規模研究は限られている。

第二に、グループディスカッションやグループワーク、少人数教育といった具体的な教育方法が、コミュニケーション能力の向上にどの程度寄与しているのか、大学間や学部系統による差異はあるのかといった点は十分に明らかにされていない。産業界や政策レベルではコミュニケーション能力を育成するという要請があり、大学現場ではグループディスカッションや少人数教育などアクティブ・ラーニングを意識した手法が推奨されている。しかしながら、両者を結びつけ全国規模で検討した実証的エビデンスは、必ずしも十分ではない。

第三に、多くの研究ではグループディスカッションと少人数授業の効果を分けて分析していない。実際に、これらはセットで運用されることもあるが、同一のものではなく、コミュニケーション能力の育成に対して、より効果をもつのはグループディスカッションなのか、少人数授業なのか、検証が十分になされていない。学修成果の可視化と質保証という観点からは、これらを峻別して検討することも必要であろう。グループディスカッションの効果と少人数授業の効果をそれぞれ捉えるには、大規模調査データによって、これらの効果を分けて検証することが求められる（(3) 節を参照）。

本章では、以上の課題の克服を目指し、大規模調査である文部科学省「全国学生調査」を用いて、グループディスカッションやグループワークおよび少人数教育がコミュニケーション能力に与える効果を、変数の成分分離を適用したマルチレベル分析によって検証する。これにより、個人レベルの効果と大学レベルの効果を分離するとともに、グループディスカッションと少人数授業の効果の違い、学問分野による効果の違いを明らかにする。本章の分析結果は、政策的要請と教育実践を結びつける実証的な知見として、各大学がそれぞれの教育的文脈に即した効果的なコミュニケーション能力育成方法を検討する基礎資料となることが期待される。

2. データと方法

(1) 分析に用いたデータの概要

本稿では、文部科学省「全国学生調査」のうち令和4年度の第3回試行調査データ（調査実施時期：2022年11月下旬～2023年1月中旬頃）を用いた。分析対象は、大学2年生で授業を受けた者に限定した¹⁾。また、夜間部および専門職大学2校を除き、大学あたりの回答者数が5人以上の大学513校、学生42,329名を分析対象とした。

本調査自体は2年生と4年生を対象としているが、本稿の主な関心事である教育効果が

コミュニケーション能力に与える影響を検証する上では、医学部など6年制の学部・大学では4年生が在学中であるのに対し、4年制大学では卒業直前となり、学習経験の意味合いが異なる。そのため、本分析では2年生のみを分析対象とした。

また、大学入学以前の学力等の選抜性がコミュニケーション能力の形成に与える影響（バイアス）を統計的に一定程度統制し、純粋な大学教育の効果を検証するため、偏差値を分析に投入した。偏差値は入学時点での学生集団の学力構成を近似的に示す指標であり、さらに大学の教育リソースの厚さやピア効果等の代理指標とも考えられる。Astin（1984）の I-E-O モデルに依拠した上で、偏差値をモデルに投入してコントロールすることで、教育効果（O: Output）と入口時点の特性（I: Input）を峻別し、グループディスカッションや少人数授業といった教育実践そのものの、どこの大学であっても共通する効果を明らかにできる。

本分析で用いた大学偏差値データは、東京大学大学院教育学研究科両角亜希子教授を中心として整備された「大学情報データベース」（東京大学・広島大学）に基づいている。国立教育政策研究所から、同データを「全国学生調査」に統合可能な形に整備したものの提供を受け、分析に用いた²⁾。

大学偏差値データは、2022 年度入学者に関するベネッセの偏差値データを整備したものである。偏差値は基本的に学部単位であり、全国学生調査データの所属が学科別であっても同一学部の偏差値が割り当てられている。偏差値が学科単位で得られた場合は学科別偏差値の単純平均を学部偏差値とされている。改組や学生募集停止を行った学部については後継学部の偏差値を、夜間部で偏差値データが得られない場合は昼間部の偏差値が割り当てられた場合がある。

（2）変数の説明

1) 学部系統

本稿では、学部を五つの系統（人文社会、理工農、医歯薬、教育、その他）に分類した³⁾。一つの大学が複数の学部系統を有する場合もある。その場合、大学数は各系統に重複してカウントされ、学部系統別の大学数の合計（545 校）は、大学総数（513 校）を上回る（表 1）。なお、本稿では学部系統ごとに別途モデルを推定するため（(3) 3）にて後述）、学部系統をモデル内の独立変数としては使用していない。

表 1 分析対象の学部系統別構成

学部系統	大学数(重複あり)	学生数(人)
人文社会	181	14,846
理工農	98	8,302
医歯薬	123	9,784
教育	54	3,275
その他	89	6,122
合計	545	42,329

2) 従属変数：コミュニケーション能力

従属変数としては、以下の設問（Q30）をコミュニケーション能力とみなして分析に用いた。具体的には、「問 3 大学教育を通じて、次のような知識や能力などが身に付いたと思いますか」の下位項目である「30. 多様な人々の理解を得ながら協働する力」に対する回答である。選択肢は「①身に付いた、②ある程度身に付いた、③あまり身に付いていない、④身に付いていない」の 4 段階によるリッカート尺度で構成されている。この尺度を逆転し、値が大きくなるほどコミュニケーション能力が高いとみなした。

ただし、この指標は自己評価であり客観的指標ではないことについて、解釈上の注意が必要である（次章の大学別カルテの解説などを参照のこと）。

3) 独立変数

独立変数としては、調査票から以下の 5 種類の変数を用いた（表 2）。

教育実践への参加を示す変数として、グループワークやグループディスカッション（Q7）と少人数授業（Q10）を用いた。これらは「問 1 大学に入ってから受けた授業で、次の項目はどのくらいありましたか」の下位項目、「7. グループワークやディスカッションの機会がある」、「10. 受講者数が概ね 20 名以下の少人数で実施される授業の機会がある」に対する回答である。選択肢は「①よくあった、②ある程度あった、③あまりなかった、④なかった」の 4 段階の尺度を逆転して用いた。2 年生なのでゼミ以外の授業が主と考えられる。

学生の学習や活動を示す変数として、「39. 授業への出席（実験・実習、オンライン授業を含む）」（Q39）、「43. 部活動／サークル活動」（Q43）、「44. アルバイト／定職」（Q44）を用いた。これらは「問 5 今年度後期の授業期間中の平均的な 1 週間（7 日間）の生活時間は、それぞれどのくらいですか」の下位項目である。共通する回答選択肢は「①0 時間、②1-5 時間、③6-10 時間、④11-15 時間、⑤16-20 時間、⑥21-30 時間、⑦31 時間以上」の 7 段階である。それぞれ、(7=33)(6=25)(5=18)(4=13)(3=8)(2=3)(1=0)（単位：時間）として値を再割り当てした。なお、授業出席（Q39）については、「①0 時間」の回答者をあらかじめ除外している（2（1）項を参照）。また、コロナ禍であったため、部活動やアルバイトへの参加状況は平時よりも限定的であったと推測される。

なお、出席行動は、先行研究において成績など学習成果との関連が報告されている一方、出席そのものは学生の主体的な関与（エンゲージメント）や理解の深さを直接的には捉えていないという指摘がある（Credé et al., 2010）。したがって本稿では、出席をエンゲージメントの一種として統制するために投入する。

また、以上 5 種類の独立変数に加え、各大学の在籍者数、2（1）項で説明した偏差値データを 50 未満、50 以上 59 以下、60 以上の 3 区分にして用いた。なおこの際、大学単位での偏差値としては当該大学の学部偏差値を平均して用いた。

表 2 分析に用いた変数(調査票分)の元設問および記述統計

変数	Q30 コミュニ ケーション 能力	Q7 GW・GD	Q10 少人数 授業	Q39 授業出席	Q43 部活動 サークル	Q44 バイト	
Q30	問3-10 多様な人々の理解を得ながら協働する力						
Q7	問1-4 グループワークやディスカッションの機会がある						
Q10	問1-7 受講者数が概ね20名以下の少人数で実施される授業の機会がある						
Q39	問5-1 授業への出席(実験・実習、オンライン授業を含む)						
Q43	問5-5 部活動/サークル活動						
Q44	問5-6 アルバイト/定職						
学部系統	N	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
人文社会	14,842	2.99	0.79	2.99	0.82	2.88	0.87
		4.79	1.33	1.76	1.25	3.47	1.73
理工農	8,298	2.82	0.81	2.61	0.83	2.26	0.89
		5.05	1.23	1.84	1.24	3.07	1.68
医歯薬	9,767	3.07	0.71	3.15	0.8	2.12	0.96
		5.4	1.42	1.62	1.02	3.2	1.66
教育	3,240	3.13	0.68	3.34	0.68	2.72	0.94
		5.18	1.26	2.03	1.41	3.66	1.6
その他	6,056	2.96	0.77	2.95	0.83	2.63	0.94
		4.97	1.34	1.8	1.34	3.38	1.72
Total	42,203	2.98	0.77	2.97	0.83	2.53	0.96
		5.04	1.35	1.77	1.23	3.33	1.7

(在籍者数は統制変数として投入。表からは省略)

(3) 分析手法とモデル：マルチレベル分析による教育実践の抽出

1) 大学の教育効果への注目：従来型の平均値などによるランキング的比較の課題

大学間で学生の能力値の平均値素点を比較する際、そこには大学の教育努力(以下、教育力)とは独立した、以下のような複数の要因が混在している。

第一に、入試難易度に由来する選抜効果である。

第二に、学生の特性による自己選択バイアスやピア効果である。具体的には、学生個人の学習意欲や家庭環境などの個人的・社会的要因が進学先の選択に影響し、さらに入学後は学生同士が互いに影響し合う。

これらの背景を十分に考慮せずに単純な平均値ランキングを作成して比較することは、現場の教育実践の成果を軽視するだけではなく、初期条件の差をそのまま教育の質の差とみなし、入学時の選抜効果と教育効果を混同して評価する危険性がある。

例えば、もともと選抜性の高い大学においては、特別な組織的教育的介入がなくとも学生の能力値は高く維持される傾向にある。それはその大学の教育効果とはいえない。一方、入学時に多様な学力の学生を受け入れている大学でも、優れた教育実践によって学生を大きく成長させているかもしれない。しかし、単純な平均値の比較ランキングのみでは、後者のような大学の教育力は正当に評価されない。

大学の教育改善という観点からは、単純に平均値や素データをランキング化しただけでは大学の教育力とは別の要因が含まれてしまっており、これらを峻別する必要性があるのである。

2) 分析手法：なぜマルチレベル分析なのか

こうした問題に対し、本研究では学生間の違いと大学間の違いを分け、その相互関係も分析できる「マルチレベル分析」を採用する。マルチレベル分析では、データを「学生個人（レベル1）」と「大学（レベル2）」の階層構造として捉える。

従来の重回帰分析のように異なるレベルのデータを一律に扱う手法では、集団の傾向をそのまま個人に当てはめてしまう生態学的誤謬や、標準誤差の過小推定などにより有意性の誤認が生じやすいという課題がある。

本分析では、さらに主要な変数を「個人の特性（大学内での偏差）」と「大学全体の傾向（大学平均）」に分解して投入した（詳しくは（2）4）項で述べる）。

これにより、大学に関連した要因を統計的に統制した上で、個々の学生のコミュニケーション能力に関連する要因を検討することができる。つまり、観測困難な大学固有の背景要因や初期条件の影響を切り離し、各大学の教育実践がどれだけ学生の成長に寄与したのか、教育効果を抽出することができる。なお、モデルで説明しきれないばらつきは、誤差として扱われる。

コミュニケーション能力（Q30）の大学間格差（級内相関係数）は3.4%と大きくはないが、その形成に関連する学習機会であるグループ・ディスカッション（Q7）や少人数授業（Q10）は、大学間で一定の差異がある（それぞれ級内相関係数12.4%、13.0%）。

つまり、個人の能力差に見える指標の背後にも、大学間の教育の差異が存在している可能性がある。

表 3 マルチレベル分析のイメージ

階層レベル	具体例	含まれる要素	誤差の構造
レベル2(大学)	【大学A】	学部構成・授業・偏差値など1	大学間の誤差1
レベル1 (学生)	┆ 学生1	個人属性・出席時間・活動など1	個人誤差1
レベル1 (学生)	┆ 学生2	個人属性・出席時間・活動など2	個人誤差2
レベル1 (学生)	┆ 学生3	個人属性・出席時間・活動など3	個人誤差3
レベル2(大学)	【大学B】	学部構成・授業・偏差値など2	大学間の誤差2
レベル1 (学生)	┆ 学生4	個人属性・出席時間・活動など4	個人誤差4
レベル1 (学生)	┆ 学生5	個人属性・出席時間・活動など5	個人誤差5
レベル1 (学生)	┆ 学生6	個人属性・出席時間・活動など6	個人誤差6

3) 分析モデル：ランダム切片・ランダムスロープと学部系統別の分析

マルチレベル分析では、大学ごとの特性を「ランダム効果」として推定する。ランダム効果には、ランダム切片とランダムスロープの2種類がある。

ランダム切片は、各大学のベースライン（出発点や環境）の違いを表す。たとえば、コミュニケーション能力の全国平均が3.0のとき、ある大学では平均的に3.2、別の大学では2.8というように、大学全体としての水準が異なる場合がある。この大学ごとの水準の違いがランダム切片で、それを考慮に入れて推定するモデルがランダム切片モデルである。

ランダムスロープは、各大学における教育実践（Q7：グループディスカッション、Q10：少人数授業）の効果の違いを表す。たとえば、グループディスカッションがコミュニケーション能力に与える影響について、全国的にみた場合は正の効果があるとしても、ある大学では効果が大きく、別の大学では効果が小さいなどの場合がある。この大学ごとの教育実践の効果の違いをあらわすのがランダムスロープである。

本研究では、各大学のベースラインが異なることを前提とした上で（ランダム切片）、さらに教育実践の効果も大学ごとに異なると仮定したランダム係数モデル（ランダム切片・ランダムスロープモデル）を採用した。

たとえば、グループディスカッション（Q7）と少人数授業（Q10）について、大学ごとの効果の違い（ランダムスロープ）を推定することで、以下のような利点がある。ランダム切片・ランダムスロープの導入により、「グループディスカッションはコミュニケーション能力を育成するために全国的に有効か」という一律の問いを超えて、各大学の教育的文脈を検討する事が可能となる。どの大学でグループディスカッションが特に効果的に機能しているか、どの大学で特に少人数授業が学生の成長に寄与しているか、大学ごとの教育実践の効果の大きさや違いを明らかにすることができる。

さらに、大学・学部・学生の階層（入れ子）構造について注意が必要である。

まずは、「大学—学部—学生」という3階層のモデルを構築することが考えられる。

しかし、前掲の表1で示したように、一つの大学が複数の学部系統を有する場合が多い(クロス構造)。このような場合、クロス分類という手法もある。しかし、その場合には、学部系統の効果が全大学で共通と仮定される。そのため、学部系統ごとに異なると考えられる大学の効果(交互作用)を直感的に検討することが難しい。

そこで、学部種類ごとの効果の直感的な解釈と分析の安定性から、本分析では、全体での「大学—学生」の2層モデルと学部系統ごとの「大学—学生」の2層モデルの分析を行った。つまり、「二階建て」のモデルをまず全体で、次に学部系統ごとに5本走らせた(図1)。

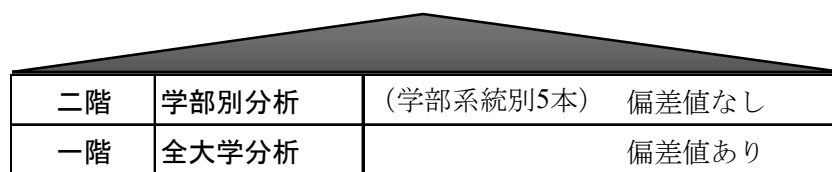


図1 分析の「二階建て」の構成

まず全学部系統を込みにした全体分析(大学—学生の2階層モデル)により、全国的な傾向や、学部系統を問わない大学全体の教育効果を各大学について把握することができる。

他方で、学問分野によって教育実践の効果は大きく異なる可能性がある。そこで、さらに学部を五つの系統(人文社会、理工農、医歯薬、教育、その他)に大別し、各系統で独立した2階層モデル(大学—学生)を推定した(全体の1本と学部系統別の5本、計6本のモデルを推定した形となる)。

この「二階建て」のアプローチには、以下三点の利点がある。

第一に、学問分野ごとの教育の特徴を捉えられる。たとえば、人文社会系ではグループディスカッションが効果的である一方、理工農系では実験・実習を伴う少人数の協働的な授業の方が効果的かもしれない。学部系統別に分析することで、こうした分野ごとの効果的な教育実践を明らかにできる。

第二に、同じ学部系統内での大学間の違いを詳細に検討できる。たとえば、理工農系の中でも、どの大学が少人数教育を効果的に実施しているかを明らかにできる。

第三に、異なる学問分野の大学を無理に比較して不要な序列化につながるような事態を避けられる。全大学ランキングにならず分野内での教育効果を検討することになるため、たとえば医療系大学と芸術系大学を同じ尺度で比較するのではなく、各大学が自分の学問分野の中でどのような位置にあるのかを知ることができる。

なお、学部別系統による分析(二階建て部分)では、偏差値を独立変数から除外した。これには以下の理由がある。

第一に、学部系統別に分割した分析では、偏差値の分散が学部系統により異なるためであ

る（表 4）。例えば医歯薬系では全体として高偏差値帯に集中し、人文社会系では幅広い範囲に偏差値が分布するなど、分散の構造が系統ごとに大きく異なる。また、それぞれの系統の内部にも多様な学問領域が含まれている。

第二に、本稿では現場に対するフィードバックを重視し、各系統内部における差異（学生の学びや教育経験など）に焦点をあてた知見を得ることを優先した。

以上の理由から、本研究では学部系統別の分析において偏差値は投入しなかった。なお、全大学レベルでの選抜性の影響については、一階部分の分析において偏差値を投入することで一定程度統制している。

表 4 分析対象の偏差値分布

学部系統	N	平均値 (Mean)	標準偏差 (SD)	最小値	最大値	50未満 (%)	50-59 (%)	60以上 (%)
人文社会	14,821	56.74	8.93	41	83	23.55	47.48	28.97
理工農	8,043	56.03	6.64	42	75	9.65	59.71	30.63
医歯薬	9,659	56.76	7.44	43	80	18.1	62.16	19.74
教育	3,234	54.75	6.28	43	78	21.98	64.94	13.09
その他	5,548	51.37	6.25	42	79	40.62	43.73	15.65
全体	41,305	55.73	7.86	41	83	21.89	54.08	24.03

また、次節、分析結果において改めて述べるが、教育系および「その他」については、ランダムスロープモデルが収束しなかった。一因として、サンプルサイズ（大学数）の制約により、グループディスカッションおよび少人数授業のランダムスロープを含むモデルの推定が困難であったことなどが考えられる⁴⁾。そのため、これらの学部系統ではランダム切片のみのモデルを推定した。

4) 分析手法と変数の処理について：個人レベルの効果と大学レベルの効果の分離

変数の成分分離を適用したマルチレベル分析では、変数を個人レベルの効果と大学レベルの効果に操作上分離する必要がある。これを実現するため、本研究では Mundlak model と呼ばれる変数の処理を採用した。これは計量経済学において相関ランダム効果 (Correlated Random Effects) として知られるアプローチであり (Mundlak, 1978, Wooldridge, 2002 [初版] / 2010 [第2版], pp.281-342 など)、社会学などでは後に Allison (2009) のハイブリッドモデルとして知られるものと等しい。個人レベルの効果と集団レベルの効果を分離することが主眼である。

なお、この手法では個人効果と説明変数の相関を最初から考慮しているため、個人効果と説明変数の相関の有無を事後的に検証する Hausman 検定は不要である (Wooldridge, *ibid.*, pp.281-342 et al.)。

具体的な変数の処理としては、各変数を集団内での中心化変数 (CWC: Cluster Within

Centering) と集団平均 (CGM: Cluster Grand Mean) の二つに分割してモデルに投入した。グループディスカッションに関する変数 (Q7) を例に説明する。

集団内中心化変数 (CWC: Cluster Within Centering) は、学生個々人の値から、その学生が所属する大学の平均値を引いたものである (個人レベルの偏差)。

CWC の係数は、大学間の差を統制した上での個人レベルの効果を表す。これは、その大学の中で、その学生がどれだけグループディスカッションを経験しているのかという相対的な経験量を表す。そのため、他大学との比較という観点ではなく、各校が自大学の平均的な学生と比較して、より活動が多い (または少ない) 学生に注目することができ、教育実践上、現場の感覚に応じた結果をフィードバックできる。

集団平均 (CGM: Cluster Grand Mean) は、各大学におけるグループディスカッション頻度の平均値そのものである。これは大学レベルの平均値で、「その大学全体として、どれだけグループディスカッションが実施されているか」を表す。CGM の係数は、グループディスカッションを多く実施している大学ほど、学生のコミュニケーション能力が高まる効果がどれだけあるのか (大学レベルの効果) を表す。集団平均については全体平均中心化 (全大学の平均からの偏差をとる処理) は行っていない。これは、各大学が全国平均からどれだけ異なるのかは、ランダム効果として別途推定されるためである (前項 2 (2) 3) 参照)。

もしも上述のような分離を行わずに元の変数をそのまま用いると、各独立変数がコミュニケーション能力に与える効果が個人のものか大学のものかどちらの効果なのか混在し、判別できない。変数上の分離により、教育実践の個人レベルの効果と、大学全体の教育方針等の効果を明確に区別して評価することができる。

分析に先立ち、各変数の意味を整理しておく、以下のようなになる。

①グループディスカッション (Q7)

グループディスカッション (Q7) の個人レベル効果 (Q7_cwc) の係数は、同じ大学内で、グループディスカッションをより多く経験することが、コミュニケーション能力に与える効果を表す。大学レベル効果 (Q7_cgm) の係数は、大学におけるグループディスカッション実施の程度が学生全体のコミュニケーション能力に与える効果を表す。

②少人数授業 (Q10)

個人レベル効果 (Q10_cwc) の係数は、同じ大学内で、少人数授業をより多く経験することが学生のコミュニケーション能力に与える効果を示す。大学レベル効果 (Q10_cgm) の係数は、大学の少人数授業の実施の程度が学生のコミュニケーション能力に与える効果を示す。

③各統制変数：出席状況 (Q39)、サークル・部活動参加 (Q43)、アルバイト (Q44)

統制変数についても、同様に変数の処理を行った。その意味合いは以下の通りである。

出席状況 (Q39) の個人レベル効果 (Q39_cwc) の係数は、同じ大学内で、授業への出席率がより高いことが学生のコミュニケーション能力に与える効果を示す。大学レベル効果

(Q39_cgm) の係数は、学生全体の出席率の程度が、学生のコミュニケーション能力に与える効果を示す。

サークルや部活動への参加 (Q43) の個人レベル効果 (Q43_cwc) の係数は、同じ大学内で、よりサークル等に参加することが、学生のコミュニケーション能力に与える効果を示す。大学レベル効果 (Q43_cgm) の係数は、大学におけるサークル等参加率の程度が学生全体のコミュニケーション能力に与える効果を表す。

アルバイト従事 (Q44) の個人レベル効果 (Q44_cwc) の係数は、同じ大学内で、よりアルバイトに従事することが、学生のコミュニケーション能力に与える効果を表す。大学レベル効果 (Q44_cgm) の係数は、大学全体のアルバイト従事率の度合いが、学生全体のコミュニケーション能力に与える効果を表す。

以上の変数を用いて、コミュニケーション能力 (順序尺度) を従属変数とし、順序ロジット型のマルチレベル分析を行った。

3. 分析結果：大学全体

(1) 大学全体：ランダム切片・ランダムスロープ (完全モデル) の結果

まず、全大学・全学部系統を対象とした分析では、ヌルモデル、ランダム切片モデル、ランダム切片・ランダムスロープ (完全モデル) の三つのモデルを比較した (表 5)。

ヌルモデルの級内相関係数 (ICC) は 0.034 であり、コミュニケーション能力の分散のうち約 3.4% が大学間の違いによって説明されることが示された。この値はやや小さいものの統計的に有意であり、マルチレベル分析の適用が妥当であることを示している。AIC、BIC、AICc とともに、説明変数を投入したモデルで改善し、最終的に完全モデルが最も良い適合度を示した (AICc= 88265.36)。以下、表 5 に即して完全モデルの結果を報告する。

個人レベルの効果について、グループディスカッション (Q7_cwc: $\beta=0.737, p<.001$) および少人数授業 (Q10_cwc: $\beta=0.223, p<.001$) は、いずれも有意な正の効果を示した。同じ大学内で、グループディスカッションや少人数授業をより多く経験した学生ほど、コミュニケーション能力が高かった。統制変数では、出席、サークル、アルバイトのいずれも有意な正の効果が見られた。

大学レベルの効果については、グループディスカッションの大学平均 (Q7_cgm: $\beta=0.998, p<.001$) は有意な正の効果を示した。一方、少人数授業の大学平均 (Q10_cgm) は有意ではなかった。

交互作用項については、偏差値 60 以上の大学では、少人数授業の個人レベル効果が強まる傾向が見られた (Q10_cwc \times 偏差値 60+: $\beta=0.070, p<.05$)。

ランダム効果に関しては、グループディスカッションの効果が大学間で有意にばらついていて (var(Q7_cwc)=0.015, $p<.05$)。

表 5 分析結果(大学全体)

		1	2	3
		ヌルモデル	ランダム切片モデル	ランダム切片・ランダムスロープ
Q7_cwc	GD・GW		0.732*** [0.697, 0.766]	0.737*** [0.695, 0.778]
Q10_cwc	少人数授業		0.223*** [0.194, 0.252]	0.223*** [0.191, 0.255]
Q39_cwc	出席		0.065*** [0.050, 0.079]	0.065*** [0.051, 0.080]
Q43_cwc	サークル		0.095*** [0.079, 0.111]	0.095*** [0.079, 0.112]
Q44_cwc	バイト		0.055*** [0.043, 0.066]	0.055*** [0.044, 0.066]
偏差値50未満			-0.045 [-0.116, 0.025]	-0.045 [-0.116, 0.026]
偏差値50-59	基準		0.000 [0.000, 0.000]	0.000 [0.000, 0.000]
偏差値60以上			-0.029 [-0.108, 0.050]	-0.028 [-0.108, 0.051]
在籍者数			0.000 [-0.000, 0.000]	0.000 [-0.000, 0.000]
Q7_cgm			0.999*** [0.899, 1.099]	0.998*** [0.897, 1.099]
Q10_cgm			0.029 [-0.049, 0.108]	0.026 [-0.054, 0.107]
Q39_cgm			0.021 [-0.065, 0.107]	0.022 [-0.064, 0.108]
Q43_cgm			0.069 [-0.002, 0.140]	0.068 [-0.003, 0.139]
Q44_cgm			0.057 [-0.013, 0.128]	0.058 [-0.013, 0.129]
Q7_cwc*偏差値50未満			0.030 [-0.034, 0.093]	0.034 [-0.039, 0.108]
Q7_cwc*偏差値50-59			0.000 [0.000, 0.000]	0.000 [0.000, 0.000]
Q7_cwc*偏差値60以上			0.075* [0.014, 0.136]	0.070 [-0.004, 0.144]
Q10_cwc*偏差値50未満			-0.008 [-0.063, 0.047]	-0.004 [-0.064, 0.055]
Q10_cwc*偏差値50-59			0.000 [0.000, 0.000]	0.000 [0.000, 0.000]
Q10_cwc*偏差値60以上			0.063* [0.009, 0.117]	0.070* [0.011, 0.130]
cut1		-3.121*** [-3.179, -3.063]	0.124 [-0.469, 0.718]	0.112 [-0.484, 0.708]
cut2		-1.344*** [-1.386, -1.302]	2.004*** [1.411, 2.597]	1.995*** [1.400, 2.591]
cut3		1.148*** [1.107, 1.189]	4.743*** [4.148, 5.337]	4.739*** [4.142, 5.336]
var(_cons[univID])	大学固有の切片の分散	0.115*** [0.091, 0.138]	0.035*** [0.023, 0.047]	0.035*** [0.024, 0.047]
var(Q7_cwc[univID])	Q7効果の大学間分散			0.015* [0.003, 0.026]
var(Q10_cwc[univID])	Q10効果の大学間分散			0.004 [-0.003, 0.012]
cov(Q7_cwc, Q10_cwc)	Q7とQ10のランダムスロープ間の共分散			-0 [-0.008, 0.005]
cov(Q7_cwc, _cons)	Q7のランダムスロープとランダム切片の共分散			0.001 [-0.007, 0.010]
cov(Q10_cwc, _cons)	Q10のランダムスロープとランダム切片の共分散			0.001 [-0.006, 0.008]
N		42203	42203	42203
Log likelihood		-46782.171	-44113.83	-44106.67
AIC		93572.34	88269.66	88265.33
BIC		93606.94	88451.31	88490.24
AICc		93572.34	88269.68	88265.36
ICC		0.0336677	0.0105355	0.0106338

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001, [] 内は 95%信頼区間

(2) 学部系統別の分析結果

本項では、従属変数であるコミュニケーション能力に対し、個人の属性および所属大学の環境が与える影響を、学部系統別に検討した。モデルの収束状況に基づき、人文社会系は非構造化共分散行列 (unstructured)、理工農および医歯薬系は独立共分散行列 (independent)、教育およびその他はランダム切片モデルを採用している。いずれも、推定の安定性とモデルの簡潔性を考慮した設定である。以下、三系統に分けて結果を説明する (表 6 および表 7)。

1) 人文社会系

人文社会系では、個人レベルのグループディスカッション (Q7_cwc)、少人数授業への参加 (Q10_cwc)、出席 (Q39_cwc)、サークルや部活動 (Q43_cwc) およびアルバイト (Q44_cwc) は、いずれもコミュニケーション能力に対して有意に正の関連を示した (表 6)。特にグループディスカッション (Q7_cwc) の係数は 0.76 と、他の説明変数と比べ相対的に大きい値をとった。また、在籍者数の係数は有意ではなかった。

大学レベルの変数については、グループディスカッション (Q7_cgm) およびアルバイト (Q44_cgm) が有意な正の関連を示し、少人数授業 (Q10_cgm)、出席 (Q39_cgm)、サークル (Q43_cgm) は有意ではなかった。

ランダム効果の構造としては、切片に加えてグループディスカッション (Q7_cwc) および少人数授業への参加 (Q10_cwc) のランダム分散と、各ランダム効果間の共分散を含むモデルが収束している。

つまり、人文社会系では、大学ごとにコミュニケーション能力 (Q30) の切片 (ベースライン) には有意な差がみられた (var_cons) が有意)。一方で、グループディスカッション (Q7_cwc) や少人数授業 (Q10_cwc) への参加行動の分散は有意ではなく、傾きのばらつきについては必ずしも明確ではなかった (非有意)。つまり、ある大学によって特別に強く効く、あるいはほとんど効かないといった有意な差は確認されなかった。どの大学においても、参加行動が高い学生ほどコミュニケーション能力が高い傾向は共通しており、大学間の違いは主として水準 (ベースライン) の差として表れていた。

2) 理工農および医歯薬系

理工農系では、個人レベルのグループディスカッション (Q7_cwc)、少人数授業への参加 (Q10_cwc)、出席 (Q39_cwc)、サークルや部活動 (Q43_cwc) およびアルバイト (Q44_cwc) はすべて正に有意であり、人文社会系と同様の方向性が確認された (表 6)。

大学レベルでは、グループディスカッション (Q7_cgm) とアルバイト (Q44_cgm) が有意であり、その他の大学平均は有意ではなかった。在籍者数の係数は有意ではない。

ランダム効果については、グループディスカッション (Q7_cwc) および少人数授業への

参加 (Q10_cwc) の分散は推定されるものの、切片との共分散は推定しない独立な構造を前提としたモデルが採用された。

医歯薬系でも、個人レベルのグループディスカッション (Q7_cwc)、少人数授業への参加 (Q10_cwc)、出席 (Q39_cwc)、サークルや部活動 (Q43_cwc) は正に有意であり、アルバイト (Q44_cwc) も 5%水準で有意であった (表 6)。人文社会、理工農と同様、個人レベルの変数はすべて有意であるが、アルバイトの効果のみ有意水準が低い。

大学レベルの変数では、グループディスカッション (Q7_cgm) に加えて少人数授業への参加 (Q10_cgm) が有意な正の関連を示し、出席 (Q39_cgm)、サークルや部活動 (Q43_cgm)、アルバイト (Q44_cgm) は有意ではなかった。在籍者数の係数は有意ではない。

ランダム効果の構造は、理工農系と同様であり、ランダム切片と一部ランダム分散を有するが、共分散は推定されていない。

3) 教育系・「その他」

教育系では、個人レベルのグループディスカッション (Q7_cwc)、少人数授業への参加 (Q10_cwc)、出席 (Q39_cwc)、サークルや部活動 (Q43_cwc) は正に有意であった一方、アルバイト (Q44_cwc) は有意ではなかった (表 7)。

大学レベル変数としては、グループディスカッション (Q7_cgm) とサークルや部活動 (Q43_cgm) が正に有意であり、その他は有意ではなかった。在籍者数の係数も有意ではなかった。ランダム効果はランダム切片のみを含むモデルが採用され、説明変数のランダムスロープは導入されていない。

「その他」の系統では、個人レベルのグループディスカッション (Q7_cwc)、少人数授業への参加 (Q10_cwc)、出席 (Q39_cwc)、サークルや部活動 (Q43_cwc) およびアルバイト (Q44_cwc) は、いずれもコミュニケーション能力に対して有意に正の関連を示した (表 7)。個人レベルの変数がすべて有意になったのは人文社会や理工農と同じ結果である。

大学レベルの変数についてもグループディスカッション (Q7_cgm) に加えて少人数授業への参加 (Q10_cgm)、出席 (Q39_cgm)、サークルや部活動 (Q43_cgm)、アルバイト (Q44_cgm) がいずれも正に有意であった。在籍者数については、ごく小さいが有意な正の係数が推定されている。ランダム効果は教育系と同様にランダム切片のみが採用された。

表 6 分析結果(人文社会・理工農・医歯薬)

			1	2	3
			人文社会	理工農	医歯薬
個人レベル	Q7_cwc	GD・GW	0.755*** [0.707, 0.803]	0.727*** [0.660, 0.794]	0.744*** [0.659, 0.828]
	Q10_cwc	少人数授業	0.259*** [0.213, 0.305]	0.239*** [0.186, 0.291]	0.284*** [0.229, 0.338]
	Q39_cwc	出席	0.060*** [0.036, 0.085]	0.066*** [0.031, 0.101]	0.051*** [0.021, 0.081]
	Q43_cwc	サークル	0.101*** [0.075, 0.128]	0.103*** [0.067, 0.139]	0.080*** [0.036, 0.124]
	Q44_cwc	バイト	0.064*** [0.045, 0.083]	0.088*** [0.062, 0.113]	0.030* [0.005, 0.056]
	在籍者数		0.000 [-0.000, 0.000]	-0.000 [-0.000, 0.000]	-0.000 [-0.000, 0.000]
大学レベル	Q7_cgm		1.094*** [0.943, 1.244]	0.784*** [0.580, 0.988]	0.738*** [0.568, 0.907]
	Q10_cgm		0.053 [-0.098, 0.204]	0.188 [-0.011, 0.387]	0.193* [0.031, 0.355]
	Q39_cgm		-0.014 [-0.154, 0.125]	-0.041 [-0.216, 0.134]	0.004 [-0.117, 0.125]
	Q43_cgm		0.058 [-0.063, 0.179]	-0.131 [-0.284, 0.022]	0.045 [-0.078, 0.169]
	Q44_cgm		0.149** [0.046, 0.251]	0.202** [0.061, 0.344]	-0.011 [-0.129, 0.107]
	cut1		0.710, [-0.163 1.584]	-0.220, [-1.436 0.997]	-0.889, [-1.780 0.001]
	cut2		2.579***, [1.706 3.452]	1.689**, [0.473 2.904]	0.985* [0.100 1.871]
	cut3		5.200*** [4.323, 6.076]	4.291*** [3.072, 5.510]	4.002*** [3.112, 4.892]
	var(_cons[univID])	大学固有の切片の分散	0.008 [-0.011, 0.026]	0.022 [-0.005, 0.048]	0.100*** [0.041, 0.159]
	var(Q7_cwc[univID])	Q7効果の大学間分散	0.014 [-0.008, 0.037]	0.000 [-0.021, 0.021]	0.017 [-0.012, 0.045]
	var(Q10_cwc[univID])	Q10効果の大学間分散	0.035*** [0.018, 0.052]	0.019 [-0.001, 0.038]	0.047** [0.016, 0.078]
	cov(Q7_cwc, Q10_cwc)	Q7とQ10のランダムスローブ間の共分散	-0.008 [-0.024, 0.007]		
	cov(Q7_cwc, _cons)	Q7のランダムスローブとランダム切片の共分散	-0.003 [-0.016, 0.009]		
	cov(Q10_cwc, _cons)	Q10のランダムスローブとランダム切片の共分散	0.009 [-0.004, 0.022]		
	N		14846	8302	9784
	Log likelihood		-15800.65	-9186.03	-9581.19
	AIC		31641.3	18406.07	19196.37
	BIC		31793.41	18525.48	19318.58

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, [] 内は 95% 信頼区間

表 7 分析結果(教育・その他)

			4	3
			教育	その他
個人レベル	Q7_cwc	GD・GW	0.800*** [0.685, 0.914]	0.758*** [0.689, 0.828]
	Q10_cwc	少人数授業	0.201*** [0.119, 0.282]	0.260*** [0.200, 0.320]
	Q39_cwc	出席	0.076* [0.018, 0.135]	0.060** [0.021, 0.099]
	Q43_cwc	サークル	0.083** [0.029, 0.137]	0.087*** [0.043, 0.131]
	Q44_cwc	バイト	0.030 [-0.015, 0.075]	0.032* [0.002, 0.062]
	在籍者数		-0.000 [-0.000, 0.000]	0.000* [0.000, 0.000]
大学レベル	Q7_cgm		0.903*** [0.578, 1.227]	0.886*** [0.711, 1.062]
	Q10_cgm		-0.145 [-0.338, 0.048]	0.219** [0.071, 0.367]
	Q39_cgm		0.071 [-0.113, 0.256]	0.153* [0.014, 0.291]
	Q43_cgm		0.162* [0.015, 0.309]	0.111* [0.018, 0.204]
	Q44_cgm		-0.057 [-0.242, 0.129]	0.196** [0.077, 0.315]
	cut1		-0.937 [-2.639, 0.766]	1.514** [0.450, 2.578]
	cut2		1.122 [-0.569, 2.814]	3.399*** [2.337, 4.462]
	cut3		4.088*** [2.390, 5.786]	6.154*** [5.082, 7.225]
	var(_cons[univID])	大学固有の切片の分散	0.017 [-0.021, 0.056]	0.019 [-0.007, 0.045]
	var(Q7_cwc[univID])	Q7効果の大学間分散		
	var(Q10_cwc[univID])	Q10効果の大学間分散		
	cov(Q7_cwc, Q10_cwc)	Q7とQ10のランダムスロープ間の共分散		
	cov(Q7_cwc, _cons)	Q7のランダムスロープとランダム切片の共分散		
	cov(Q10_cwc, _cons)	Q10のランダムスロープとランダム切片の共分散		
	N		3275	6122
	Log likelihood		-3150.07	-6405.97
	AIC		6330.15	12841.94
BIC		6421.56	12942.73	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, [] 内は 95%信頼区間

4. 考察

(1) グループディスカッションの有効性

まず全体として、すべての学部系統において、個人レベルの変数も大学レベルの変数も有意であった。これは、コミュニケーション能力を高めるためには学生個人の取り組みといったミクロな要因に加え、所属大学の雰囲気や組織体制などマクロな要因が独立して影響していることを意味する。

特に、グループディスカッション (Q7) の係数は、どの系統でも最大であった。

したがって、本分析における第一の知見は、グループディスカッション (Q7) が、個人レベルと大学レベルのいずれにおいても、また、どの学部系統においてもコミュニケーション能力の育成に有効であることが、大規模データで実証されたことである。特に大学レベルでも効果が確認された点は、組織的な取り組みの重要性を示唆する。

(2) 少人数教育の有効性

グループディスカッション (Q7) が個人レベル・大学レベルの両方で効果をもっていたのに対し、少人数教育 (Q10) は主に個人レベルでの経験として効果を発揮する。さらに、在籍者数が大学全体のモデルにおいて有意ではなかったことから、単に小規模な授業・教育環境に身を置くだけではコミュニケーション能力が身につくとはいえない可能性がある。

(3) 偏差値と教育効果

偏差値は単独項ではいずれも有意ではなかった。分析の結果、偏差値の高さ自体がコミュニケーション能力の高さを保証するものではないということが示された。

交互作用項については、偏差値と教育の種類のみ組み合わせで異なる結果が見られた。

ランダム切片モデルでは、グループディスカッション (Q7) および少人数授業 (Q10) がいずれも、高偏差値大学 (偏差値 60 以上) において効果が強まる傾向が見られた。

しかし、大学間で授業効果そのものが異なる可能性を考慮し、グループディスカッション (Q7) および少人数授業 (Q10) にランダムスロープを導入した完全モデルでは、少人数授業 (Q10) との交互作用のみが有意に残った。これは、グループディスカッション (Q7) については大学間の授業実践の質の違いによって説明できる部分が大きい一方、少人数授業については、大学の選抜性に関連した教育環境や資源の違いが依然として影響している可能性を示唆する。

ここからも、単純に人数が少ないだけの授業環境ではコミュニケーション能力は伸びず、学生の特性に応じた授業の設計やそこでの学生どうしの関わりが重要であることが示唆される。

(4) 学部系統による効果の違い

1) 医歯薬系：少人数授業の大学レベル効果

医歯薬系は、グループディスカッション (Q7_cgm) に加えて、少人数授業 (Q10_cgm) が大学レベルで有意な効果を示した唯一の学部系統であった。記述統計からも医歯薬保健系ではグループディスカッションの導入率が最も高く (大学平均 3.11、SD=0.32)、かつ大学間のばらつきも大きい (表 4)。この大学間のばらつきは、グループディスカッションの個人レベル効果の分散 ($\text{var}(Q7_cwc)$) が有意であることにも表れている。

医歯薬系は、国家資格に関わりカリキュラムが他の学部系統に比べて厳格であり差がないと考えられがちである。しかし、上の結果からは、グループディスカッション (Q7_cgm) や少人数授業 (Q10_cgm) の設計や実施方法などに大学間で質的な差異があり、それがコミュニケーション能力の育成に影響を与えている可能性が考えられる。ケースワークなどが多く実施され、なおかつ、その質が均一ではないことを示唆すると言える。

2) 人文社会系・理工農系：学外活動の効果

人文社会系および理工農系では、グループディスカッション (Q7_cgm) に加えてアルバイト (Q44_cgm) が大学レベルで有意であった。これらの学部系統では教室外での実践的なコミュニケーション経験が相対的に重要な役割を果たしている可能性が考えられる。

3) 教育系：サークル活動の効果とアルバイトの非有意性

教育系では、グループディスカッション (Q7_cgm) に加えてサークルや部活動 (Q43_cgm) が大学レベルで有意であった。一方、他の学部別系統にはない教育系独自の特徴としては、個人レベルのアルバイト (Q44_cwc) は有意ではなかった。

学部系統別の記述統計からは、教育系はむしろ他の学部系統よりも長時間アルバイトや就労をしていることがわかる (表 4)。そのため、非有意となった理由は本稿の分析からは明らかではない。教育系ではどの大学の学生もアルバイトを多く経験して大学間の分散が小さかったこと、教育実習や模擬授業、ボランティアなど対人的なコミュニケーションを伴う学内・学校関連の活動が多く、アルバイトで得られる経験が学内での学びと差がつきにくかったり追加的な効果が小さくなっている可能性が考えられる。また、大学レベルではサークル活動 (Q43_cgm) が有意であったことから、教育系では課外活動を通じた協働的な学びが相対的に重視される文化があることも考えられるかもしれない。

4) 「その他」系統

「その他」系統では、大学レベルのすべての変数 (Q7_cgm、Q10_cgm、Q39_cgm、Q43_cgm、Q44_cgm) および在籍者数が有意であった。

ただし、この系統には家政、スポーツ科学、芸術など多様な分野が含まれているため、学問領域間の異質性が大きく、総体としての一貫した解釈は困難である。

(5) ランダム効果の構造

人文社会系では、共分散まで推定可能なモデル (unstructured) が収束したが、いずれの共分散も統計的には明確ではなかった。

理工農・医歯薬系では、ランダムスロープは導入したが、共分散は推定しない independent 構造とした。傾きの分散はいずれも大きくはなく、大学間で効果が大きく異なるという強い証拠は得られなかった。

教育系および「その他」系では、ランダムスロープを含めるモデルは収束や推定の安定性に難があり、切片のみのランダム効果モデルを採用した。したがって、大学間の違いは主として水準の差として現れていた。

(6) 出席の解釈における注意点

出席については、個人レベル・大学レベルのいずれにおいても、コミュニケーション能力 (Q30) と正の関連がみられた。すなわち、同じ大学の中では平均より授業に参加している学生ほど自己評価が高い傾向があり、さらに、大学全体として出席が高い環境にある場合、平均的にコミュニケーション能力 (の自己評価) も高い傾向にあった。

もっとも、これは単に「出席さえ厳格に管理すればコミュニケーション能力が向上する」ということを意味しない。むしろ、出席を前提とした授業設計や、授業内でのやりとりや話し合い、協働の機会など、参加を促す学習環境そのものが関連している可能性が高い。

また、今回の分析からは因果方向を確定することはできない。出席がコミュニケーション能力を高めた可能性と同時に、もともと人と関わることに自信がある学生ほど授業に参加しやすいといった逆方向の影響も考えられる。そうではない学生にとっては、出席をさらに増やそうとすることも、そもそも人との関わりを増やそうとする授業がかえって負荷となるであろう。強制や懲罰的要素を伴うことなく授業に進んで参加したくなる仕組みや活動の質をどう高めるかが重要である。したがって、本結果をもって出席管理の厳格化自体を正当化することはできない。

5. まとめと今後の課題

(1) まとめ

本研究では、全国の大学2年生を対象とした大規模データを用いて、グループディスカッションや少人数授業がコミュニケーション能力に与える影響を変数の成分分離を適用したマルチレベル分析によって検討した。分析の結果、コミュニケーション能力の分散のほとんど (約 96%) は個人レベルに帰属し (級内相関係数は 3.4%)、大学間の違いは限定的であった。その上で、以下五点の知見が得られた

第一に、グループディスカッション (Q7) は学部系統を超えて個人レベル・大学レベルの

両方で有効であることが実証された。

ただし、単に形式的にグループディスカッションを行えばよいというわけではない。先行研究においても、適切な設計・ファシリテーションや参加の均衡などが伴うグループディスカッションでなければ、自動的に学習成果が高まるわけではないことが指摘されている。相互作用の質や役割分担が十分に機能していない場合、学習成果は必ずしも高まらない（Lindblom-Ylänne et al., *ibid.*）。また、グループディスカッションを継続的に実施し、振り返りを組み合わせた場合にのみ発話行動の変化が観察されるとの報告もある（湯浅・中野・酒造・酒井 前掲）。

さらに、大学全体の分析のランダム切片モデルにおいて、グループディスカッションの効果が高偏差値群（偏差値 60 以上）との交互作用項で有意に増大したことから、グループディスカッションの授業内容の質自体が重要であることが示唆される。

したがって、安直で形式的な導入には慎重さが求められる。

第二に、個人レベルの行動指標については、人文社会、理工農、医歯薬、「その他」系統では、グループディスカッション（Q7_cwc）、少人数授業への参加（Q10_cwc）、出席（Q39_cwc）、サークルや部活動（Q43_cwc）およびアルバイト（Q44_cwc）のすべてが正の関連を示し有意であった。一方で、教育系では学外活動（Q44）のみ有意ではなく、やや異なるパターンを示した。全体としては、基本的には個人で活動が増えるほどコミュニケーション能力が身につくと言える。

第三に、偏差値そのものは有意ではなく、大学の選抜性が高いほど学生のコミュニケーション能力が高いという単純な関係は確認されなかった。交互作用については、グループディスカッションは偏差値によらない大学間の授業実践の質の違いによって説明される部分が大きかった。一方、少人数授業は高偏差値大学でより強い効果を示し、選抜性に関連した教育環境や資源の違い、あるいは授業内容が影響している可能性が示唆された。いずれにしても、形式的な導入ではなく、授業の設計や学生間の関わりの質が重要であることが示された。

第四に、学部系統によってコミュニケーション能力の育成に効果的な教育方法が異なることが示された。医歯薬系では少人数授業の大学レベルにおける効果が確認され、教育系ではサークル活動が、人文社会系・理工農系ではアルバイトが大学レベルで有意であった。コロナ禍で平時よりも学外活動・課外活動等は限定的であったと推測されるが、個人差があり、かえって活動が増えた者や効果が大きく出た者もいたかもしれない。

第五に、少人数授業（Q10）は医歯薬系を除き、主に個人レベルでの効果にとどまった。少人数授業をたくさん提供している大学だからといって、その大学の学生全体のコミュニケーション能力が高くなるというわけではない（医歯薬系を除く）。

記述統計表からも（表 4）、分析対象の 2 年生は、グループディスカッション（Q7・平均：2.97）、少人数授業（Q10・平均：2.53）も同程度に受講していることがわかる。

それにもかかわらず、グループディスカッション（Q7）と少人数授業（Q10）は大学レベ

ルでの効果が異なる。

その理由としては、少人数授業を受けた個々の学生には効果があるものの、大学全体として組織的な取り組みとしては機能していない可能性がある。グループディスカッションが個人レベル・大学レベルの両方で効果を持つのと対照的に、少人数授業は質のばらつきが大きく、大学間の差として明確に現れなかったと考えられる。特に医歯薬系では、大学間の取り組みに顕著な差があり、これが教育効果に影響を与えている可能性が高い。

また、在籍者数はいずれにおいても有意ではなかった。このことは、コミュニケーション能力の育成にとっては、単なる人数規模ではなく、授業の在り方や学びの質が重要であることを示唆する。

(2) 今後の課題

一方で、本研究には限界や課題も多い。以下、七点の課題を述べる。

第一に、横断データに基づく分析であることの限界である。本研究は横断データであり、因果関係を確定できない。グループディスカッションや少人数授業をより多く経験している学生は、もともとコミュニケーション能力が高く、そのような授業に積極的に参加している可能性も考えられる（逆因果の可能性）。また、履修選択や専攻配属における選択バイアスの影響も否定できない。縦断データによる検証が今後の課題である。

第二に、学部系統別の分析において偏差値を統制していないことである。全体モデルでは偏差値 3 区分および交互作用項を投入したが、学部系統別分析ではサンプルサイズと学部内での偏差値分散の小ささを考慮し、これらを投入しなかった。特に人文社会系およびその他では偏差値の分散が大きく（SD=8.93, 6.25、表 4 参照）、選抜性の影響が残存している可能性がある。

第三に、本稿で従属変数として用いたコミュニケーション能力の測定が、あくまでも学生の自己評価に基づいている点である。

第四に、学部系統分類の適切性である。本研究では学部を五つの系統に大別して分析を行った。これにより学問分野の大まかな違いを捉えることができたが、同じ学部系統内でも実際の学部組織や教育内容は多様である。特に「その他」系統には家政、スポーツ科学、芸術など様々な分野が混在しており、一貫した解釈が困難であった。また、学部単位での分析となったため、学科、専攻やコース単位での分析にはなっていない。同じ学部傘下に異なる学問領域や教育内容が含まれる大学も多い。

今後は、より実態に即した単位での分析や、3 階層モデル（大学—学部—学生）の適用可能性についても検討の余地がある。

第五に、分析対象が 2 年生に限定されている点である。本調査は 2 年生と 4 年生を対象としているが、医学部等の 6 年制学部では 4 年生は在学中であるのに対し、4 年制学部では卒業直前となるため、学年による学習経験の意味合いが異なる。そのため、本分析では 2

年生のみを分析対象とした。しかし、例えば医学部 2 年生と文学部 2 年生では社会に出るまでの時間も異なる。また、2 年生時点では、学部による教育内容の違いが十分に顕在化していない可能性もあり、今後は学年進行に伴う変化を追跡する縦断的研究が求められる。

第六に、サンプルサイズの不均衡である。本分析は学生および大学を分析単位としているため、在籍学生数の多い大学からより多くのデータが得られている。マルチレベルモデルでは、小規模大学の推定値は統計的安定性を確保するため全体平均に向けて調整される仕組みとなっており、適切な推定が可能である。とはいえ、調査協力学生数が少ない大学や、学部系統別にみると大学数が少ない領域があり、ランダムスロープを複数設定した上に共分散を加えた分析は困難であった。サンプルサイズが小さい大学や学部系統については、推定の不確実性が大きくなる点に注意が必要である。

第七に、本データには、学生の家庭の社会経済的地位などの階層変数や個人属性が含まれていない。そのため、現状では、学生の背景要因の一部がモデル内で明示的に扱われず、誤差項に吸収されている可能性がある。そのため、一部の推定結果については、交絡の影響を完全には排除できない。

また、それだけではなく、より多くの変数が得られれば、知見も深められる。本稿では利用可能な変数の範囲で分析を行ったが、家庭背景、入学前の学習歴、課外活動歴など、学生の学習経験や意識形成に影響しうる情報は十分とは言えない。これらの変数が整備されれば、交絡の可能性をより厳密に統制し、結果の解釈妥当性がより高まることが期待される。

以上、政策的要請と大学の教育現場をつなぐという観点での本稿の知見としては、コミュニケーション能力育成のためには質の高い協働学習の重要性が示唆されるという点である。ただし、3 (1) で述べたように、コミュニケーション能力は分散のうち約 3.4% ($ICC = 0.034$) が大学間の違いによって説明されるが、この値はあまり大きくはない。大学間の違いが大きいものと、そうではないものがあることを念頭に置くと、より豊かな解釈や活用が可能となる。本稿の分析は、大学間の序列化を目的とするものではなく、各大学が自らの特徴や課題を把握し、教育改善に活用することを意図している。今後さらに「全国学生調査」への理解が深まり、参加校・調査協力学生が増えてデータ整備がなされ、上記の課題解決につながることを期待する。

【注】

- 1) 短期大学も対象外としている。「授業を受けた者」とは、具体的にはオンラインを含み授業への出席時間が 0 時間であった者である。なお、元の設問は「問 5 今年度後期の授業期間中の平均的な 1 週間 (7 日間) の生活時間は、それぞれどのくらいですか。」の下位項目のうち「39. 授業への出席 (実験・実習、オンライン授業を含む)」、回答選択肢「①0 時間、②1-5 時間、③6-10 時間、④11-15 時間、⑤16-20 時間、⑥21-30 時間、⑦

31 時間以上」である。

- 2) データを整備および提供くださった両角亜希子教授ならびに国立教育政策研究所の関係各位に謝意を表す。
- 3) 学部系統 5 分類の内訳は以下の通りである。人文社会（人文、社会）、理工農（理学・工学、農学）、医歯薬（医学、歯学、薬学、保健）、教育（教育学部）、その他（芸術、スポーツ、家政、その他）。
- 4) 教育系および「その他」では、グループディスカッションおよび少人数授業のランダム効果が推定されず、ランダム切片のみのモデルとなった。

【参考文献】

Allison, Paul D., 2009, *Fixed Effects Regression Models*, Thousand Oaks, CA: Sage.

(太郎丸博監訳, 池田裕・田麿裕祐・永瀬圭・藤田智博・山本耕平訳, 2022『計量分析 One Point 固定効果モデル』共立出版。)

Astin, Alexander W., 1984, “Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education,” *Journal of College Student Personnel*, Vol.25, No.4, pp.297–308.

[=1999, *Journal of College Student Development*, Vol.40, No.5, pp.518–529.]

中央教育審議会, 2011, 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)』文部科学省。

(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf)

——, 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 ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』文部科学省。

(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)

——, 2018, 『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』文部科学省。

(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf)

Credé, Marcus, Sylvia G. Roch and Urszula M. Kieszczynka, 2010, “Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance with Grades and Student Characteristics,” *Review of Educational Research*, Vol.80, No.2, pp.272–295.

Hyytinen, Heidi, Tuononen, Tarja and Haarala-Muhonen, Anne, 2024, “Learning Profiles and Their Relation to the Experiences of Learning Generic Skills at the End of the First Year of University Study,” *Frontiers in Education*, Vol.8:1330898.

Lindblom-Ylänne, Sari, Heikki Pihlajamäki and Toomas Kotkas, 2003, “What Makes a Student Group Successful? Student–student and Student–teacher Interaction in a Problem-based Learning

Environment,” *Learning Environments Research*, Vol.6, pp.59–76.

松下佳代編著, 2015, 『ディープ・アクティブラーニング —大学授業を深化させるために』
勁草書房。

三井規裕, 2025, 「大学教育における少人数グループ学習の現状と実践の改善に関する研究
—グループ学習初期の場で学生の参加を阻害する懸念に着目して—」『リメディアル教
育研究』第20巻第1号, pp.25-37。

Mundlak, Yair, 1978, “On the Pooling of Time Series and Cross Section Data,” *Econometrica*, Vol.46,
No.1, pp.69–85.

中井俊樹, 2006, 「クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか」名古屋大学高等教育
研究センター『名古屋高等教育研究』第6号, pp.5-19。

溝上慎一, 2014, 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。

Wooldridge, Jeffrey M., 2002 (2010, 2nd ed.), *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*,
Cambridge, MA: MIT Press.

湯浅将英・中野美香・酒造正樹・酒井元気, 2023, 「大学1・2年生によるグループ・ディス
カッション継続実施時のスキル分析の試み」『工学教育』71巻5号, pp.108-114。

第6章 「全国学生調査」によるコミュニケーション能力と 大学教育・学生活動の分析 (2) 大学別カルテ活用編

長尾 由希子 (聖カタリナ大学)

1. はじめに：調査結果の実践的活用に向けて

教育現場では、大学や学生に対する複数のアンケート調査の実施が「調査疲れ」につながり、回答率や回答品質への影響が懸念されることもある。例えば、欧米においても、年度内に複数の学生調査を行うと後半の回答率が低下する傾向が報告されている (Porter, Whitcomb and Weitzer, 2004)。

本章では、「第5章 「全国学生調査」によるコミュニケーション能力と大学教育・学生活動の分析 (1) マルチレベル分析編」(以下、「マルチレベル分析編」)を受けて、現場にどのような知見を返すことができるのか、イメージしやすいように「大学別カルテ(仮称)」の具体案を例示する。個々の児童生徒を大切にする「個別最適な学び」が重視される流れになっている。個々の大学生が最適な学びをできるようにするには、個々の大学にも教育設計・運用上において最適な学びや知見が得られる、そういった形で調査が活用されるようになることを期待する。

なお、本稿で行う分析手法や変数の操作は、前章「マルチレベル分析編」に詳述しており、本章では簡略化して述べる。

2. データと方法

(1) 分析に用いたデータの概要

本稿では、文部科学省「全国学生調査」のうち令和4年度の第3回試行調査データ(調査実施時期:2022年11月下旬~2023年1月中旬頃)の大学2年生で授業を受けた学生42,329名を対象とした¹⁾。同調査は2年生と4年生に実施しているが、2年生の方が修業年限や学部系統の影響を受けにくく、ゼミなどの性格が異なる少人数授業も始まっていないため、条件を揃えた比較が容易であると判断した。

また、大学全体の分析には偏差値データ²⁾を投入した。偏差値は入学時点での学生の学力構成、だ学のピア効果等の代理指標とも考えられる。Astin (1984) のI-E-Oモデルに依拠した上で、偏差値をモデルに投入してコントロールすることで、教育効果(O: Output)と入口時点の特性(I: Input)を峻別し、グループディスカッションや少人数授業といった教育実践そのものの、大学間で共通して見られる効果を明らかにすることができる。

(2) 変数の説明

1) 学部系統

本稿では、学部系統（人文社会、理工農、医歯薬、教育、その他）に分類した³⁾。大学数は各系統に重複してカウントされ、学部系統別の大学数の合計（545校）は、大学総数（513校）を上回る。

2) 従属変数：コミュニケーション能力

従属変数としては、設問（Q30）をコミュニケーション能力とみなして分析に用いた。具体的な質問項目は、「問3 大学教育を通じて、次のような知識や能力などが身に付いたと思いますか」の下位項目である「30. 多様な人々の理解を得ながら協働する力」に対する回答、4段階尺度を逆転し、値が大きくなるほどコミュニケーション能力が高いとみなした。

ただし、この指標は自己評価であり客観的指標ではないことについて、解釈する上で注意が必要である。

3) 独立変数

独立変数としては、調査票から以下の5種類の変数を用いた（表2）。

教育実践への参加を示す変数として、グループワークやグループディスカッション（Q7）と受講者数20名以下程度の少人数授業（Q10）を用いた。受講機会が「①よくあった、②ある程度あった、③あまりなかった、④なかった」の4段階の尺度を逆転して用いた。

年度後期の授業期間中の平均的な1週間（7日間）の生活時間に関する設問、「39. 授業への出席（実験・実習、オンライン授業を含む）」（Q39）、「43. 部活動／サークル活動」（Q43）、「44. アルバイト／定職」（Q44）を用いた⁴⁾。

以上に加え、各大学の在籍者数、偏差値データを50未満、50以上59以下、60以上の3区分にした変数を投入した。この際、当該大学の学部偏差値を平均して大学単位での偏差値として用いた。

分析に用いた変数の記述統計は表1の通りである。

表 1 分析に用いた変数の元設問および記述統計(前章の表 2 再掲)

Q30	問3-10 多様な人々の理解を得ながら協働する力
Q7	問1-4 グループワークやディスカッションの機会がある
Q10	問1-7 受講者数が概ね20名以下の少人数で実施される授業の機会がある
Q39	問5-1 授業への出席 (実験・実習、オンライン授業を含む)
Q43	問5-5 部活動／サークル活動
Q44	問5-6 アルバイト／定職

学部系統	変数	Q30 コミュニ ケーション 能力	Q7 GW・GD	Q10 少人数 授業	Q39 授業出席	Q43 部活動 サークル	Q44 バイト
人文社会	N	14,842	14,842	14,842	14,842	14,842	14,842
	Mean	2.99	2.99	2.88	4.79	1.76	3.47
	SD	0.79	0.82	0.87	1.33	1.25	1.73
理工農	N	8,298	8,298	8,298	8,298	8,298	8,298
	Mean	2.82	2.61	2.26	5.05	1.84	3.07
	SD	0.81	0.83	0.89	1.23	1.24	1.68
医歯薬	N	9,767	9,767	9,767	9,767	9,767	9,767
	Mean	3.07	3.15	2.12	5.4	1.62	3.2
	SD	0.71	0.8	0.96	1.42	1.02	1.66
教育	N	3,240	3,240	3,240	3,240	3,240	3,240
	Mean	3.13	3.34	2.72	5.18	2.03	3.66
	SD	0.68	0.68	0.94	1.26	1.41	1.6
その他	N	6,056	6,056	6,056	6,056	6,056	6,056
	Mean	2.96	2.95	2.63	4.97	1.8	3.38
	SD	0.77	0.83	0.94	1.34	1.34	1.72
Total	N	42,203	42,203	42,203	42,203	42,203	42,203
	Mean	2.98	2.97	2.53	5.04	1.77	3.33
	SD	0.77	0.83	0.96	1.35	1.23	1.7

(在籍者数は統制変数として投入。表からは省略)

(3) 分析手法とモデル：マルチレベル分析による教育の効果の抽出

1) 大学教育による「付加価値」をとらえる

現在では、「個別最適な学び」の理念に基づき、入学者の選抜性（偏差値等）による差を前提とした評価ではなく、教育を通じて学生がどれだけ伸びたのかという、付加価値の観点

が重視されるようになってきている。これは狭義の「付加価値分析」だけを意味するのではなく、従来の就職実績や偏差値といった絶対的なアウトカム指標だけでは、大学の教育力を必ずしも適切に捉えられないとの批判を受けた考えである。そのため、入学時の特性を統制したうえで、教育経験がどのような能力や成果指標の伸びに関連するのかを分析する取り組みが求められている。

2) 分析手法：マルチレベル分析

上記の課題に対し、本研究では学生間の違いと大学間の違いを分け、その関係も分析することのできる「マルチレベル分析」を採用する。マルチレベル分析では、データを「学生個人（レベル1）」と「大学（レベル2）」の階層構造として捉える（表2）。

表2 マルチレベル分析のイメージ(前章表3再掲)

階層レベル	具体例	含まれる要素	誤差の構造
レベル2(大学)	【大学A】	学部構成・授業・偏差値など1	大学間の誤差1
レベル1 (学生)	┆ 学生1	個人属性・出席時間・活動など1	個人誤差1
レベル1 (学生)	┆ 学生2	個人属性・出席時間・活動など2	個人誤差2
レベル1 (学生)	┆ 学生3	個人属性・出席時間・活動など3	個人誤差3
レベル2(大学)	【大学B】	学部構成・授業・偏差値など2	大学間の誤差2
レベル1 (学生)	┆ 学生4	個人属性・出席時間・活動など4	個人誤差4
レベル1 (学生)	┆ 学生5	個人属性・出席時間・活動など5	個人誤差5
レベル1 (学生)	┆ 学生6	個人属性・出席時間・活動など6	個人誤差6

さらに、主要な変数を「個人の特性（大学内での偏差）」と「大学全体の傾向（大学平均）」に分解して投入した。これによって、大学固有の背景要因や初期条件の影響を切り離し、各大学の教育実践がどれだけ学生の成長に寄与したのか、効果を抽出することができる。

マルチレベル分析には、切片だけを大学により異なるとみなすランダム切片モデルと、切片に加えて傾きも変わるとみなすランダムスロープモデルがある。

また、分析の安定性などから「大学—学部—学生」という3階層モデルを一度回すのではなく、「大学—学生」、「学部—学生」の「二階建て」で分析を行った（図1）。

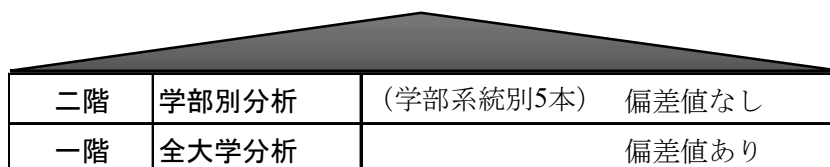


図1 分析の「二階建て」の構成(前章図1の再掲)

3. 大学別カルテの一事例：国立 A 大学

本章では、前章「マルチレベル分析編」で得られた結果（略）を、各大学でどのように活用できるのか、提示することを試みる。マルチレベル分析では、各大学ごとに得た数式をもとに、現場にとって有意義な情報を提示できると思われる。

ここでは、国立大学 A 大学を例に示す。紙幅の都合上、全学部分は掲載していない。

【国立 A 大学】コミュニケーション能力 (Q30) 育成カルテ（一般教職員向け）

分析対象学生数：n=197（有効回答）

■全体の要点

- ・グループディスカッション型授業はコミュニケーション能力育成に対して全国平均並みに機能
- ・少人数授業はコミュニケーション能力育成に対して全学部系統で効果が限定的で全国平均より低い

■1. コミュニケーション能力 (Q30) の水準

貴学平均：2.58（全国平均=2.98、差=-0.40 ★）

大学固有の切片：全国平均と同程度 →大学の規模や特性を考慮すると平均的な位置

※全国との比較図表を入れるなど見やすいプロットを工夫してもよい。

■2. 学部系統別の教育実践効果

<人文社会>（n=41）

【実施状況】グループディスカッション授業頻度 : 2.66

少人数授業頻度 : 3.00 ↑（全国平均 2.74 より高い）

コミュニケーション能力の水準 : 2.56

【効果（全国平均との差）】ベースライン : -0.009

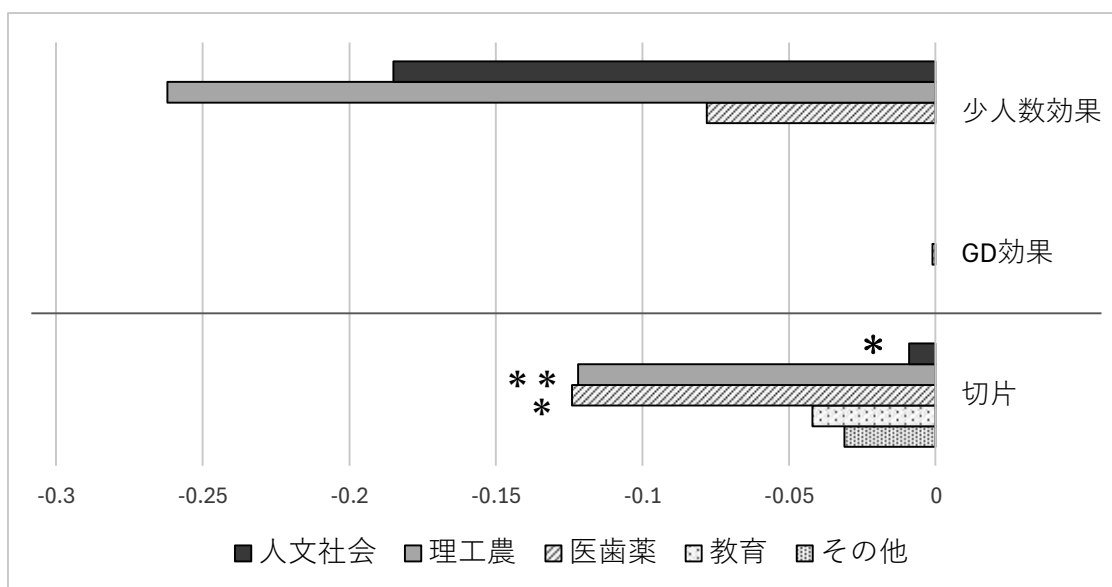
グループディスカッション効果 : +0.000

少人数効果 : -0.185 ★★

【解釈】少人数授業を全国平均より多く実施しているが、学生が感じる効果は全国平均を下

回る傾向が見られた。これは授業規模の問題というより、学生の自己評価の基準が高いことや学習スタイルなどが影響している可能性がある。

<理工農> (n=101) ※以下、各学部系統の結果略。



A 大学 学部系統別ランダム効果グラフ

注：付録 E 表を図示。教育・その他はランダムスロープが非収束のため切片のみ。

■3. 教育手法別の総合評価

・グループディスカッション・グループワークなどの授業 (Q7)

貴学では全学部系統でグループディスカッション型授業が全国平均並みに機能している。この教育手法は、貴学の強みとしてさらに活用できる可能性がある。

・少人数授業 (Q10) ★★★

貴学では全学部系統で少人数授業の効果が全国平均を下回る傾向が見られた。この傾向は、授業規模の問題もあるかもしれないが、研究重視の大学文化、学生の自己評価の基準が高い可能性、授業における学生の取り組みの在り方などが考えられる。

■4. 学生の活動 (参考値)

・授業出席 (Q39)：全国平均と同程度

・サークル活動 (Q43)：やや低め

- ・アルバイト (Q44) : 全国平均より多い傾向

■5. 総合所見と今後の方向性

貴学では、グループディスカッション授業が学生のコミュニケーション能力育成において全国平均並みに機能している一方で、少人数授業については全学的に効果が限定的な傾向が見られた。これは、単に授業規模や実施頻度の問題ではなく、貴学固有の教育文化や学生の学習特性が関係している可能性がある。

個人レベルと大学レベルで変数を分けて見ると、コミュニケーション能力の形成に関して、学生個人レベルの学習経験（特にグループディスカッション）が比較的良好に機能している一方で、大学レベルで組織的に提供される学習の効果は限定的である。特に少人数授業については、実施規模の拡大のみでは十分に効果が発揮されておらず、授業設計や学習過程など、質の側面に改善の余地があると考えられる。

学生個人が頑張ればコミュニケーション能力が伸びるが、組織的には改善の余地があると思われる。今後の改善の方向性として、例えば以下の取り組みが考えられる。貴学にて改めて検討されたい。

1. 少人数授業における学生のエンゲージメントの質的向上や学内での成功事例の共有
2. 学生の成長実感を促す評価・フィードバック方法
3. グループディスカッション授業の成功要因を少人数授業にも応用

注：なお、本分析はランダム効果推定に基づくものであり、大学間の優劣を示すものではない。貴学の教育改善に向けた参考情報として活用いただきたい。

また、★印は全国平均との差の大きさを示す（★：やや大きい、★★：大きい、★★★：非常に大きい）。詳細な統計情報・モデル式は IR 担当者向け補足資料をご参照ください。

【国立 A 大学】分析結果詳細（IR 担当者向け補足資料 イメージ）

■付録 A : モデル式

【基本モデル：一般形】

Level 1 (学生レベル)

$$Q30_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}Q7_{cwc,ij} + \beta_{2j}Q10_{cwc,ij} + \beta_{3j}Q39_{cwc,ij} + \beta_{4j}Q43_{cwc,ij} + \beta_{5j}Q44_{cwc,ij} + \varepsilon_{ij}$$

Level 2 (大学レベル)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Q7_{mean,j} + \gamma_{02}Q10_{mean,j} + \gamma_{03}Q39_{mean,j} + \gamma_{04}Q43_{mean,j} + \gamma_{05}Q44_{mean,j} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

γ は全国に共通する固定効果、 u は大学ごとの差（ランダム効果）を表す。

【全国平均：全国に共通する係数（固定効果）（人文社会系）】

$$\widehat{Q30}_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}Q7_{cwc,ij} + \gamma_{20}Q10_{cwc,ij} +$$

固定効果

$$\gamma_{10} = 0.755 \quad (\text{Q7 個人レベル効果、OR}=2.13^{***})$$

$$\gamma_{20} = 0.259 \quad (\text{Q10 個人レベル効果、OR}=1.30^{***})$$

$$\gamma_{01} = 1.094 \quad (\text{Q7 大学平均効果、OR}=2.99^{***})$$

$$\gamma_{02} = 0.053 \quad (\text{Q10 大学平均効果、OR}=1.05 \text{ n.s.})$$

全国大学平均 ($u_{0j}=0, u_{1j}=0, u_{2j}=0$) の予測式

$$Q30 = 0.710 + 0.755(Q7_cwc) + 0.259(Q10_cwc) + \dots \text{以下略}$$

※この式は全国の平均的な大学（切片・傾きの偏差がゼロ）を想定した予測式を表す。

【ランダム効果を含めた予測式：貴学の実測値（人文社会系）】

$$\widehat{Q30}_{ij} = (\gamma_{00} + u_{0j}) + (\gamma_{10} + u_{1j})Q7_{cwc,ij} + (\gamma_{20} + u_{2j})Q10_{cwc,ij} +$$

貴学の偏差：

$$u_{0j} = -0.009 \quad (\text{切片})$$

$$u_{1j} = +0.000 \quad (\text{グループディスカッション効果})$$

$$u_{2j} = -0.185 \quad (\text{少人数効果})$$

<貴学・人文社会系の学生の予測式>

$$\begin{aligned} Q30 &= (0.710 - 0.009) + (0.755 + 0.000)(Q7_cwc) + (0.259 - 0.185)(Q10_cwc) + \dots \\ &= 0.701 + 0.755(Q7_cwc) + 0.074(Q10_cwc) + \dots \end{aligned}$$

<比較>

$$\text{全国：} Q30 = 0.710 + 0.755(Q7) + \boxed{0.259(Q10)} + \dots$$

$$\text{貴学：} Q30 = 0.701 + 0.755(Q7) + \boxed{0.074(Q10)} + \dots$$

└─ 約71%減

本資料に示す固定効果の予測式は「全国平均大学」を表す。個別大学の予測値は、これに

大学固有のランダム効果（切片および傾きの偏差）を加えることで得られる。つまり、固定効果＝全国共通の傾向（全国の平均像）、ランダム効果＝各大学らしさを示す特徴的なズレ（偏差）という意味になる。

【貴学の実測値（理工農系）】

※以下略。学部系統ごとに提示。

■付録B：ランダム効果の評価

【技術的背景への注意喚起】

今回の分析では、個別大学のランダム効果について統計的有意性の検定ではなく、あくまでも効果（偏差の大きさ）に基づく簡易的な解釈を採用した。これは以下の理由による。

- 1.技術的制約：統計ソフト Stata の `meologit` では個別ランダム効果の標準誤差が直接取得できない。すべての大学について、個々の大学ごとに有意性検定を行うことは実務的に困難である。
- 2.理論的観点：ランダム効果は固定効果の係数とは異なり、個々に解釈すべきパラメータというより、母集団からの確率的な変動として位置づけられる。したがって、通常はランダム効果そのものではなく、その分散成分全体の有意性を尤度比検定等で確認することが一般的である。
- 3.実務的観点：教育研究や IR の現場では、統計的有意性だけではなく、実質的な効果の大きさ（effect size）を併せて判断することが推奨されている。本資料では、その観点から偏差の程度に基づき、解釈可能な範囲で整理した。

【採用基準】

以下の閾値を基準とした。

- ★なし： $|\text{偏差}| < 0.05$ （小さい効果）
- ★： $0.05 \leq |\text{偏差}| < 0.10$ （中程度の効果）
- ★★： $0.10 \leq |\text{偏差}| < 0.20$ （大きい効果）
- ★★★： $|\text{偏差}| \geq 0.20$ （非常に大きい効果）

【モデル全体の有意性】

なお、ランダム効果の分散成分全体の統計的有意性は、モデル比較（ヌルモデルとランダムスロープモデル）の尤度比検定で確認している。

※A 大学の例

人文社会系 : LR test $p < 0.001$ (有意)
 理工農系 : LR test $p < 0.001$ (有意)
 医歯薬保健系 : LR test $p < 0.001$ (有意)
 教育系 : LR test $p = 0.143$ (非有意、切片のみ)
 その他 : LR test $p = 0.032$ (有意、切片のみ)

■付録 C : モデル適合度 (学部系統ごと)

学部系統	N	大学数	ICC	Log Likelihood	AIC	BIC
人文社会	14,846	289	1.10%	-15800.65	31641.3	31793.41
理工農	8,302	147	0.60%	-9186.03	18406.07	18525.48
医歯薬	9,784	232	1.40%	-9581.19	19196.37	19318.58
教育	3,275	126	0.50%	-3150.07	6330.15	6421.56
その他	6,122	199	0.60%	-6405.97	12841.94	12942.73

ICC (級内相関係数) は、大学レベルの分散が全体の分散に占める割合を示す。今回の結果では 0.5%~1.4%と小さいが、これは自己評価が中心の指標であることや、大学間の差が比較的小さいことなど、複数の要因が影響している可能性がある。

■付録 D : 固定効果 (全国レベル)

【人文社会系】

個人レベル : グループディスカッション授業 (Q7) : OR=2.13*** ($p < 0.001$)
 少人数授業 (Q10) : OR=1.30*** ($p < 0.001$)

大学レベル : グループディスカッション平均 : OR=2.99*** ($p < 0.001$)
 少人数平均 : OR=1.05 n.s.

【理工農系】・・・ ※以下略

大学レベル : ※以下略

■付録 E : ランダム効果 (貴学固有の偏差)

学部系統	切片	GD効果	少人数効果
人文社会	-0.009	0	-0.185*
理工農	-0.122	0	-0.262**
医歯薬	-0.124	-0.001	-0.078*
教育	-0.042	---	---
その他	-0.031	---	---

注：教育・その他はランダムスロープが非収束のため切片のみ。

■付録F：基本的なデータと解釈する上でのポイント

【貴学の記述統計】

学部系統	N	Q7 (平均)	Q10 (平均)	Q30 (平均)
人文	41	2.66	3	2.56
理工農	101	2.5	2.74	2.5
医歯薬	27	2.78	2.44	2.85
教育	11	3.36	2.82	2.91
合計 (全体平均)	-	2.61	2.73	2.58

【少人数授業効果の全学的な弱さ】

人文社会：0.259 → 0.074 (71%マイナス)

理工農：0.239 → -0.023 (符号が反転)

医歯薬保健：0.284 → 0.206 (27%マイナス)

貴学では全学部系統で少人数授業の効果が全国平均を下回る傾向が見られた。この傾向は、授業規模の問題もあるかもしれないが、研究重視の大学文化、学生の自己評価の基準が高い可能性、授業における学生のエンゲージメントの在り方などが考えられる。

【グループディスカッション授業は機能している】

グループディスカッション (Q7) の効果は全学部系統で全国平均並みである。グループディスカッションはコミュニケーション能力を育成する上で貴学の強みとして活用できる。

【自己評価という測定の限界】

コミュニケーション能力 (Q30) は学生の主観的評価であり、客観的能力とは必ずしも一致しない。自己評価が低いことは、必ずしも能力が低いことを意味しない可能性もある。

以上のように、本分析の結果を返却する場合、参加大学に対して①統計的な知識を必ずしも前提としない一般教職員向け資料と、②IR 担当者向けの詳細資料の二つのレベルでフィードバックすることが想定される。ここで示したのは、コミュニケーション能力（Q30）を従属変数としたモデル式の一例であるが、その他の従属変数や説明変数についても同様に変数の成分分離を適用したマルチレベル分析を適用し、大学ごとの結果を返却することが可能である。

なお、変数の成分分離を適用したマルチレベル分析を適用することで、入学者属性の違いを統計的に一定程度コントロールした上で、個人レベルの効果と大学教育による効果を区別して把握できる点に特徴がある。

現時点では、オンライン上で自動的にコメントを生成しつつ結果を提示する仕組みを実装することは容易ではないと思われるが、将来的にこうした機能が整備されれば、大学現場にとって有用な資料となると考えられる。

本調査の目的は、統計手法の高度化や指標の拡張によって大学を過度に序列化し現場を疲弊させることではない。むしろ、各大学が自校の強みと改善点を客観的に把握し、学生の成長を支える教育実践の改善に結び付けることを目指している。「全国学生調査」が、そのような建設的な活用につながる契機となることを期待したい。

4. 学部系統ごとの効果に注目した分析

前節では、大学カルテとして変数の成分分離を適用したマルチレベル分析を活用する例を提示した。繰り返しになるが、これにより、いわば大学の教育力、教育による付加価値を取り出すことができる。なお、ここで言う「付加価値」とは、2節でも述べたように、入学時の選抜性などの初期条件によらず、大学での学習経験を通じて学生が得た成長の度合いを指す。その結果、単純な素データの平均値の比較による序列化（ランキング）では埋没しがちな、各大学の教育改善の成果を正当に評価できるという利点がある。そのため、素データによる上位ランキングとは異なる結果が見られる。

このことを、学生数が多い人文社会系を例に検討してみたい。なお、ランキングを算出するにあたっては、推定の安定性を得るため、Nが20人以上の大学に限定した。

表3～表5はコミュニケーション能力（Q30）、グループディスカッション（Q7）の平均点（授業参加）、少人数授業（Q10）の平均点（授業参加）について、単純平均の上位10校である。なお、在籍者数が1,000名を超える大学から200名以下の小規模校まで混在している。前章の分析において、在籍者数はコミュニケーション能力（Q30）に有意な影響を及ぼさなかった。

これらの表を比べると、一見すると大きな違いは見られない。しかし、大学の教育効果に

基づく表 6・表 7 と比較すると、上位校の顔ぶれには明確な違いが生じている。

表 3 人文社会系・コミュニケーション能力 (Q30) 上位 10 校 : 素データ

順位	大学	Q30 コミュニケー ション能力	Q7 グループディス カッション	Q10 少人数授業	n	在籍者数平均
1	A大学	3.45	3.90	3.00	29	1273.8
2	B大学	3.45	3.83	2.72	212	1070.1
3	C大学	3.42	3.76	3.51	45	186
4	D大学	3.41	3.45	3.05	22	480
5	E大学	3.35	3.43	3.13	23	282
6	F大学	3.33	3.35	3.10	51	685.9
7	G大学	3.30	3.30	3.70	20	180
8	H大学	3.29	3.51	3.19	160	618
9	I大学	3.27	3.27	3.55	22	240
10	J大学	3.25	3.40	3.05	20	527

注：表 3～表 7 については、本分析の特長（素点と教育効果の比較）を示すため、共通の匿名化 ID（大学 A～AJ）を使用した。なお、前掲の「大学別カルテ例」で示した国立 A 大学は、活用イメージを示すための独立した例示であり、表 3～表 7 における大学 A と同一ではない。

表 4 人文社会系・グループディスカッション (Q7) 上位 10 校 : 素データ

順位	大学	Q7 グループディス カッション	Q30 コミュニケー ション能力	Q10 少人数授業	n	在籍者数平均
1	A大学	3.90	3.45	3.00	29	1273.8
2	K大学	3.83	3.17	3.03	29	182
3	B大学	3.83	3.45	2.72	212	1070.1
4	C大学	3.76	3.42	3.51	45	186
5	L大学	3.52	2.97	3.29	31	521.7
6	H大学	3.51	3.29	3.19	160	618
7	M大学	3.51	3.10	3.44	41	276.2
8	N大学	3.50	3.02	2.96	44	742
9	O大学	3.47	3.16	3.63	129	856.5
10	P大学	3.46	2.82	2.32	28	999

表 5 人文社会系・少人数授業 (Q10) 上位 10 校：素データ

順位	大学	Q10 少人数授業	Q7 グループディス カッション	Q30 コミュニケー ション能力	n	在籍者数平均
1	Q大学	3.89	3.27	2.96	26	602
2	R大学	3.71	3.29	2.86	21	28
3	G大学	3.70	3.30	3.30	20	180
4	S大学	3.70	3.30	3.04	23	479
5	O大学	3.63	3.47	3.16	129	856.5
6	I大学	3.55	3.27	3.27	22	240
7	T大学	3.54	3.38	3.13	24	373
8	U大学	3.51	3.42	3.13	119	939
9	C大学	3.51	3.76	3.42	45	186
10	V大学	3.46	3.15	3.04	26	348

表 6 はコミュニケーション能力 (Q30) に対するグループディスカッション (Q7) の効果を、表 7 は少人数授業 (Q10) の効果を示している。

表 3～5 と表 6 および表 7 を見比べると、ランキングの顔ぶれが変わっていることがわかる。

つまり、素データだけでは最上位ではなかったり目立たない大学が、グループディスカッションや少人数授業を、効果的にコミュニケーション能力の育成に結び付けていることが伺える。単純平均値のみを参照するのではなく、効果の大きさも視野に入れて大学全体の取り組みを点検する視点が重要である。また、例えばグループディスカッションを全国平均より多く行っているが、それがコミュニケーション能力の育成にはあまり寄与していないような大学もある。そのため、ある活動や指標が単に多い・少ないという評価をするのではなく、何に寄与しているのか、それが意図したアウトカムの向上に結び付いているのかといった複合的な観点が重要である。

なお、以上の観点は特定の大学を貶めたりするものではない。

すぐれた実践をしていながら、アウトカムの平均値によるランキングでは埋もれてしまうような、教育効果の大きい大学から学びを得るという活用法も考えられる。

表 6 人文社会系・グループディスカッション (Q7) 上位 10 校 : 教育効果

順位	大学	Q7 グループディス カッション ランダム効果	Q7 グループディス カッション 平均	Q30 コミュニケー ション能力	n	在籍者数平均
1	W大学	0.14	2.65	3.14	37	675.6
2	H大学	0.12	3.51	3.29	160	618
3	X大学	0.10	2.95	3.02	265	1343.8
4	Y大学	0.10	2.59	2.91	111	239.4
5	Z大学	0.09	3.23	3.23	30	695
6	AA大学	0.09	2.79	3.04	147	1242
7	AB大学	0.09	2.77	3.11	66	1078
8	AC大学	0.09	2.87	3.01	276	1688.6
9	AD大学	0.09	3.02	3.17	90	770
10	AE大学	0.08	3.01	2.99	98	645.1

表 7 人文社会系・少人数授業 (Q10) 上位 10 校 : 教育効果

順位	大学	Q10 少人数授業 ランダム効果	Q10 少人数授業 平均	Q30 コミュニケー ション能力	n	在籍者数平均
1	H大学	0.33	3.19	3.29	160	618
2	AF大学	0.32	2.57	2.94	324	973.7
3	W大学	0.25	2.49	3.14	37	675.6
4	AA大学	0.25	2.85	3.04	147	1242
5	AG大学	0.23	2.97	3.12	211	1537
6	B大学	0.22	2.72	3.45	212	1070.1
7	AH大学	0.21	2.92	2.99	291	664.3
8	AI大学	0.21	2.77	3.06	353	558.3
9	AD大学	0.20	3.31	3.17	90	770
10	AJ大学	0.18	2.79	3.21	24	1012.4

5. まとめ

本章では、前章のマルチレベル分析を受けて、それを各大学にフィードバックする一案を示した。なお、前章でも述べた通り、コミュニケーション能力の分散のうち約 3.4% (ICC = 0.034) が大学間の違いによって説明されるが、この値はあまり大きくはないことには注意が必要である。変数の成分分離を適用したマルチレベル分析は、単なる平均値の比較では見落とされがちな大学教育の効果を明らかにする有効な手法である。種々の条件を統制した上で分析すると、平均では目立たないが、授業経験が能力形成に結びついている大学が浮かび上がる。

以上に見てきたように、大学教育の評価においては、平均値や総量だけではなく、どのような教育実践が学生の成長に寄与しているのかを検討する視点が不可欠である。

さらに、従属変数の特性（大学間の分散の大小）に応じた活用方法を意識することが重要であると言える。

つまり、第5章および本章で注目したコミュニケーション能力のように、大学間の分散が小さい変数に注目する場合には、個人レベルで有意な要因を検討することで、大学によらず教育効果を上げられる有効な要因を検討できる。なお、大学間の分散が小さい場合に、だからといって、その変数を無視していいわけでも、大学の教育的な取り組みに意味がないというわけでもない。むしろ、どの大学においても個人の学びを支援する余地が等しく存在していると言える。

他方で、従属変数として大学間の分散が相対的に大きい変数に注目する場合には、大学教育の効果が大きい大学の事例から学ぶ意義が増す。また、大学間の分散の大小にかかわらず、各大学のとり得る値は多様であるため、全国平均と比較して自大学の課題や強みを把握し、改善や強化の方策を検討することも可能である。

どのような変数に注目するのかを各大学が主体的に選択することで、大学ごとの教育的文脈を尊重した、より自律的な質保証の取組支援にもつながると考えられる。以上、本調査を序列化ではなく、教育の質保証と改善のために活用できる可能性が示された。

【注】

- 1) 短期大学は対象外である。また、大学夜間部および専門職大学2校を除き、大学あたりの回答者数が5人以上の大学513校、学生42,329名を分析対象とした。「授業を受けた者」とは、オンラインを含み授業への出席時間が0時間であった者である。元の設問は「問5 今年度後期の授業期間中の平均的な1週間（7日間）の生活時間は、それぞれのくらいですか。」の下位項目のうち「39. 授業への出席（実験・実習、オンライン授業を含む）」、回答選択肢「①0時間、②1-5時間、③6-10時間、④11-15時間、⑤16-20時間、⑥21-30時間、⑦31時間以上」である。
- 2) 2022年度入学者に関するベネッセの偏差値データを東京大学大学院両角亜希子教授が中心となって整備された「大学情報データベース」（東京大学・広島大学）を、国立教育政策研究所から提供を受けた。偏差値は基本的に学部単位で、全国学生調査データの所属が学科別であっても同一学部の偏差値が割り当てられている。偏差値が学科単位で得られた場合は学科別偏差値の単純平均が学部偏差値とされている。改組や学生募集停止を行った学部については後継学部の偏差値を、夜間部で偏差値データが得られない場合は昼間部の偏差値が割り当てられた場合がある。両角亜希子教授ならびに国立教育政策研究所の関係各位に謝意を表す。

- 3) 内訳は人文社会（人文、社会）、理工農（理学・工学、農学）、医歯薬（医学、歯学、薬学、保健）、教育（教育学部）、その他（芸術、スポーツ、家政、その他）。
- 4) 回答選択肢は「①0 時間、②1-5 時間、③6-10 時間、④11-15 時間、⑤16-20 時間、⑥21-30 時間、⑦31 時間以上」の 7 段階に、(7=33) (6=25) (5=18) (4=13) (3=8) (2=3) (1=0)（単位：時間）として値の再割り当てを行った。授業出席（Q39）は、「①0 時間」の回答者をあらかじめ除外している。

【参考文献】

- Allison, Paul D., 2009, *Fixed Effects Regression Models*, Thousand Oaks, CA: Sage.
(太郎丸博監訳, 池田裕・田摩裕祐・永瀬圭・藤田智博・山本耕平訳, 2022『計量分析 One Point 固定効果モデル』共立出版。)
- Astin, Alexander W., 1984, "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education," *Journal of College Student Personnel*, Vol.25, No.4, pp.297-308.
[=1999, *Journal of College Student Development*, Vol.40, No.5, pp.518-529.]
- Mundlak, Yair, 1978, "On the Pooling of Time Series and Cross Section Data," *Econometrica*, Vol.46, No.1, pp.69-85.
- Porter, Stephen R., Michael E. Whitcomb and William H. Weitzer, 2004, "Multiple Surveys of Students and Survey Fatigue," *New Directions for Institutional Research*, No.121, pp.63-73.
- Wooldridge, Jeffrey M., 2002 (2010, 2nd ed.), *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*, Cambridge, MA: MIT Press.

第7章 「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」は日本の学生のデータサイエンスリテラシーを向上させたか？

－全国学生調査（試行実施）を用いた差の差分析による検証－

井芹 俊太郎（神田外語大学）

1. 背景と目的

近年、学生調査データを活用して学生の学修経験や成長を測定し、教育改善や評価に結び付ける取組が広がっている（杉原，2019）。海外では米国の National Survey of Student Engagement (NSSE) や英国の National Student Survey (NSS) など全国規模の学生調査が実施され、教育内容の改善に加えて、質保証や大学評価、説明責任と透明性のためのエビデンス提供などで活用されてきた（柳浦，2023，田中，2024）。日本でも文部科学省は「全国学生調査（試行実施）」（以下、全国学生調査）を開始し、全国共通の質問項目により学生目線から大学教育や学びの実態を把握するとともに、大学の教育改善のみならず国の政策立案の基礎資料としての活用を目的に掲げている（文部科学省，2019）。

こうしたなか、日本でも学生調査と政策評価と関連付けた研究も登場してきた。鎌田（2024）は、全国大学生生活協同組合連合会（大学生協）が実施した「学生生活実態調査」の二次データを用いた統計的因果推論を行い、初年次教育の導入期であってもその後の改革期であっても、初年次教育は学生の学習意識や学習行動に有意な影響を与えていなかったことを明らかにした。このような例は日本ではまだ少ないが、村澤（2021）による、各種因果推論を高等教育研究・政策・改革の検証に応用する必要性の提案や前述の海外動向などを踏まえると、学生調査を活用した政策評価研究の更なる蓄積は重要といえる。

このような背景を踏まえ、大学生の数理・データサイエンスリテラシーを伸ばすことを狙った政策である「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」（以下、MDASH と略記）に着目し、その政策的効果を実証的に検証する。MDASH は、文部科学省が主導する教育改革の一環で、全ての大学生に数理・データサイエンス・AI に関する基礎的素養を身に付けさせることを目的とした制度であり、デジタル時代の「読み・書き・そろばん」に相当するデータサイエンス力の涵養を掲げている。内閣府・文部科学省・経済産業省が連携して2021年度より開始した本制度では、一定の要件を満たす大学の教育プログラムを認定し、学生の数理・データサイエンス・AI への関心を高めつつ基礎的なリテラシーや課題解決のための実践的能力の育成を図ることが目的とされている。実際、2025年度までにリテラシーレベルに590校、応用基礎レベルに249校の大学等が認定されており、全国的に急速な広がりを見せている。このように広範囲に展開しているMDASH認定制度だが、日本の学生のDSリテラシーを向上させることに実際につながっているのかは明らかでない。

そこで本稿では、文部科学省の全国学生調査のデータを用い、統計的因果推論の手法の一

つである差の差分分析(Difference-in-Differences: DiD, 以下 DID 分析)によって、大学の MDASH 認定が、学生のデータサイエンスの知識・スキルの自己評価に与えた効果を検証することを目的とする。

2. 方法

(1) 分析の枠組み

本稿では、MDASH 認定という国の政策と関係する大学の教育プログラム上の処置が、所属学生のアウトカムに与える因果効果を検証するため、以下の差の差モデルを用いた回帰分析(DID 分析)を行った。

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{Treat}_i + \beta_2 \cdot \text{Post}_i + \beta_3 \cdot (\text{Treat}_i \times \text{Post}_i) + \varepsilon_{it}$$

ここで、 Y_{it} は個体*i*の時点*t*におけるアウトカム変数を表す。アウトカム変数は、全国学生調査における、「数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能」の身に付いた度合いを尋ねた自己評価得点を用いる(身に付いた=4、身に付いていない=1)。

調査対象期間は2021年度と2022年度の二時点である。2021年度を基準(Pre 期: Post=0)とし、2022年度を事後(Post 期: Post=1)とするダミー変数である。 Treat_i (処置ダミー)は、所属学部が2022年度にMDASHに認定された群を処置群($\text{Treat}=1$)、認定されていない群を対照群($\text{Treat}=0$)とする。なお、2021年度時点で既に認定されていた学部群は分析から除外する。

ここで推定される各係数(β)は以下の意味を持つ。 β_1 は群間差であり、処置群と対照群の間に、2021年度から存在していた元々の特性差(ベースライン)の違いを示す。 β_2 は時間効果であり、処置の有無にかかわらず、2021年度から2022年度にかけて自然に生じたスコアの変化トレンドを示す。そして、 β_3 が今回求めたいDID推定量、つまり本分析における関心パラメータであり、MDASH認定による因果効果(Average Treatment Effect on the Treated: ATT)と解釈される。なお、標準誤差については、同一学部内の回答者間の相関を考慮し、学部レベルでのクラスター頑健標準誤差(Cluster-Robust Standard Errors)を使用した。

上記モデルの要点をイメージ図で示したのが図1である。青い線(Control Group)は対照群の変化であり、処置を受けない群の自然な変化を示す。灰色の点線(Counterfactual)は、差の差分分析の平行トレンドの仮定に基づき、「もし処置群が処置を受けていなかったらこうなっていたはず」という、処置群の反実仮定の推移を示す。赤い線(Treatment Group)は、実際の処置群の仮想的推移を示す。このとき、前述の β_3 は、灰色の点線(反事実)と赤い線(実測値)の差分(DID Estimator)を示し、これが元々の群間差や時点間のトレンドといった他の要因を取り除いた純粋な因果効果を推定する。

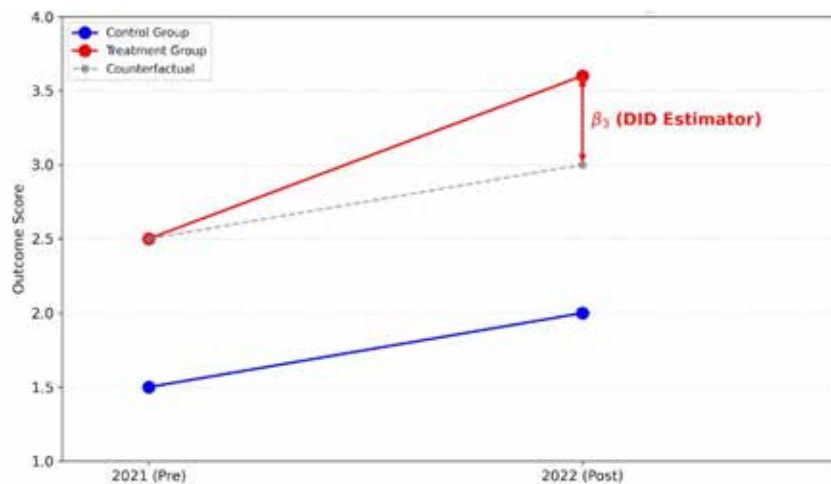


図 1 本稿の DID 分析のイメージ（出典:筆者作成）

（２）使用データセットの作成

前述の枠組みに基づき今回使用するデータセットは、大別すると次の 3 種のデータを接続したものである。第一に、文部科学省が実施した第二回（令和 3 年度＝2021 年度）および第三回（令和 4 年度＝2022 年度）の全国学生調査の結果である。第二は、「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度（以下、MDASH と略記）」の、令和 3 年度～令和 5 年度（2021 年度～2023 年度）のリテラシーレベル認定校一覧データである。第三は、株式会社ベネッセコーポレーションが過去に公開した、2022 年度の学部単位の偏差値データ²⁾である。これらのデータを、学校名、学部等名、分野コード、昼夜コード、年度を組み合わせ主キーを用いながら接続した。

具体的なデータセット作成プロセスは次のとおりである。まず、学部等単位で、2021 年度全国学生調査と 2021～2022 年度の MDASH 認定校一覧、2022 年度全国学生調査と 2023 年度までの MDASH 認定校一覧を、それぞれ学校名を主キーとしてマージした。続いて、MDASH 認定校一覧と接続できた学校名に属する学部は、各年度で MDASH 認定の「処置あり」³⁾、そうでない学部は MDASH 認定の「処置なし」とした。なお、MDASH 認定は前年度の取り組み実績をもとにされるため、認定大学一覧は全国学生調査の調査年度+1 年度後のデータとマージすることで、全国学生調査の年度に MDASH 認定プログラムの実施「処置あり」とみなすマージとなる。ただし、2021 年度の MDASH 認定校一覧に対応する全国学生調査データ（＝2020 年度調査）は存在しないため、2021～2022 年度の MDASH 認定校一覧は一つのリストにまとめたうえで、前述のとおり 2021 年度全国学生調査とマージした。これにより、2021 年度全国学生調査データの「処置あり」は、2020 年度以前より「処置あり」と、2021 年度に新たに「処置あり」の双方を含む。次に、2022 年度偏差値を 2022 年度全国学生調査と学校名、学部等名、分野コードなどを用いて作成した主キーを用いてマージ

月 28 日～2023 年 1 月 20 日の学期中に行われていた。回答時点での学生の履修状況や学習経験に差異があり、その影響が今回の分析に影響する可能性が考えられる。第二に、全国学生調査データと MDASH 認定データを接続した際に、データサイエンスリテラシーに直接関わるアウトカム指標として利用できる項目が今回使用する自己評価項目に限られる点である。したがって、本稿では学生の DS リテラシーの向上を「学生自身の自己評価による該当設問の得点」で代替しており、単一項目による測定ゆえの限界がある点に留意されたい。

3. 結果

(1) 処置グループ別の記述統計

DID 分析に先立ち、MDASH 認定という処置の発生状況に応じた処置グループ別の記述統計を表 1 に示す。対照群（未認定→未認定）は 604 学部の 64,882 人、処置群（未認定→認定）は 405 学部の 45,552 人、早期導入群（認定→認定継続）は 537 学部の 72,266 人であった。なお、前述のとおり早期導入群は、本稿の二時点（2021・2022）において「認定前」の観測が得られないため、今回の DID 分析の主たる比較（未認定→認定 vs 未認定→未認定）からは除外した。

これら 3 グループの 2021 年度と 2022 年度の平均値はそれぞれ、対照群が 2.39 と 2.41、処置群が 2.50 と 2.49、早期導入群が 2.57 と 2.53 であった。全体的な傾向は次の二点である。第一に、処置群および早期導入群は、対照群に比べて平均値が高い。第二に、二年度間の平均値の差は、対照群が+0.02、処置群が-0.01、早期導入群が-0.04 ポイントであり、比較的高い 2 群の変化はマイナス傾向にあった。もっとも、2021 年度と 2022 年度で調査時期が異なる点を踏まえると、これらの単純比較には学事暦に伴う要因等が混在しうるため、因果的な含意については次項の DID 推定および考察で慎重に検討する。

表 1 処置グループ別の記述統計（出典：筆者作成）

処置グループ	年度	平均値	標準偏差	標本サイズ	学部数 (クラス数)
対照群（未認定→未認定）	2021	2.39	0.88	30318	604
	2022	2.41	0.86	34564	
処置群（未認定→認定）	2021	2.5	0.88	22001	405
	2022	2.49	0.87	23551	
早期導入群（認定→認定継続）	2021	2.57	0.88	32574	537
※DID 分析では除外	2022	2.53	0.86	39692	

(2) DID 推定の結果

MDASH 認定が学生の DS 知識・スキルの自己評価というアウトカムに与える効果を検証するため、クラスター頑健標準誤差を用いた DID 分析を行った。全体、学部偏差値別、学部系統別、学年別の各属性グループ別の DID 係数の結果を、表 2 および図 3 (フォレストプロット) にまとめた。

表 2 DID 分析結果:全体・属性グループ別⁴⁾ (出典:筆者作成)

グループ	係数	標準誤差	P 値	標本サイズ
全体	-0.04	0.02	0.08	110434
偏差値: 50 以下	-0.03	0.04	0.47	32595
偏差値: 51~55	-0.01	0.03	0.83	29251
偏差値: 56~65	0.01	0.04	0.83	35008
偏差値: 66 以上	-0.25	0.07	<0.01	10735
学部: 医歯薬(6 年制)	-0.07	0.07	0.31	5792
学部: 家政教育	-0.01	0.05	0.85	13948
学部: 芸術・その他	-0.04	0.08	0.64	8754
学部: 社会	0.03	0.04	0.39	26069
学部: 人文	-0.01	0.05	0.78	17107
学部: 保健看護スポーツ等	-0.01	0.05	0.85	21726
学部: 理工農	-0.15	0.04	<0.01	17038
学年: 2 年生	-0.07	0.03	0.02	55406
学年: 3 年生以上	0.12	0.09	0.21	28115

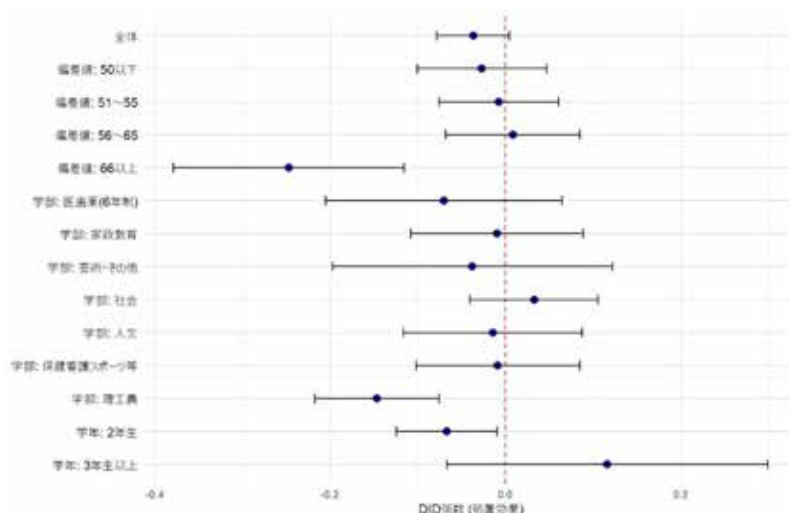


図 3 DID の推定値および 95%クラスター頑健信頼区間 (出典:筆者作成)

全体の結果は、DID 推定値(年度ダミー×処置ダミーの相互作用項の係数)が -0.04 ($p=0.08$)であり、推定値は負であるものの、5%水準では統計的に有意とはいえなかった。

次に偏差値グループ別の分析においては、「偏差値：66 以上」の推定値が -0.25 ($p<0.01$)であり、このグループでのみ負の推定効果が統計的に有意であった。表に示してはいないが、平均値の変化の内訳を確認すると、同グループでは対照群が 2021→2022 で $+0.06$ 上昇する一方、処置群が -0.19 低下しており、この差が DID 推定値 (-0.25) として現れている。

学部系統別においては、「学部：理工農」の推定値が -0.15 ($p<0.01$) であり、負の推定効果が統計的に有意であった。こちらも内訳を確認すると、同系統では対照群が 2021→2022 でほぼ横ばい (-0.01) である一方、処置群が -0.16 低下しており、処置群側の低下が DID の負の推定値を主に形成している。他方、「学部：社会」は係数が $+0.03$ だったものの有意ではなく、その他学部系統でも統計的に有意な推定効果は確認されなかった。

学年別においては、「学年：2 年生」のグループで推定値が -0.07 ($p<0.05$) となり、負の推定効果が統計的に有意であった。内訳を確認すると、2 年生では両群とも 2021→2022 で低下するが、対照群 (-0.05) に比べて処置群の低下 (-0.12) が大きいことが DID の負の推定値 (-0.07) につながっている。「学年：3 年生以上」は係数が $+0.12$ であったものの、有意な推定効果は確認されなかった。

なお、属性別推定は複数のサブグループに対して推定を行う探索的分析であるため、以下の考察では推定値の符号と大きさに着目しつつ、結果の解釈は慎重に行う。

4. 考察

記述統計で見ると、MDASH に未認定のままの大学よりも、認定された大学の方が、数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能の平均値は高かった。この結果から、DS 教育に意欲的な大学が先駆的に制度を活用している傾向がうかがえる。ただし、DID 分析の結果、2021 年から 2022 年までのごく短い期間の変化のみに着目し、本稿の対象データにおいて知識・技能の自己評価をアウトカム変数にする限りでは、全体として MDASH 認定の推定効果は統計的に明確ではなかった。なお、偏差値 66 以上、学部：理工農、学年：2 年生の各サブグループでは負の推定効果が統計的に有意となった。以下では、まず全体で有意な推定効果が確認されなかった理由として考えられる点を整理し、続いてサブグループで負の推定効果が現れた可能性について検討する。

第一に、調査時期の違いによる影響である。前述のとおり、2021 年度調査は主として学年末に実施された一方、2022 年度調査は学期中に実施されている。DID の枠組みでは、調査時期の違いが両群に同程度に作用する限り、その影響は時間効果として差し引かれ、DID 推定値を大きく歪めない。しかし、学期中であることの影響(学習負荷や学習到達の未確定性等)が処置群(あるいは特定属性)に相対的に強く作用した場合には、DID 推定値が負方向に押されうる。実際、表 1 の記述統計では、処置群・早期導入群において 2022 年度の平

均値が 2021 年度を下回る傾向が観察されており、調査時点の差が認定系の学部・大学群に差別的に影響した可能性は排除できない。

第二に、変化を観測する期間の短さである。今回扱える試行版データセットの都合上、DID 分析は二年度の比較に留まった。MDASH 認定に伴う教育内容の整備やカリキュラム移行には一定の時間を要しうするため、体系的な学びの成果を捉えるには、少なくとも 4~5 年度程度の推移を追う必要があると考えられる。

第三に、「処置（認定プログラム）の異質性」の問題である。MDASH 認定校に所属していたとしても、数理・データサイエンス・AI に関するプログラムが必修か選択か、履修条件や学習内容、学習支援の体制等には大学間で差がある。こうした処置内容のばらつきが、平均的な推定効果を小さくし、全体として統計的に明確な効果が得られにくくなった可能性がある。

第四に、MDASH 認定による追加的学習が限定的である大学が少なくない可能性である。新規の学習内容の投入やカリキュラム改変を伴わず、既存科目の組合せ等により制度上の認定を取得した場合、学生の自己評価に反映される追加的な変化は小さくなり、処置群と対照群の差は生じにくい。

次に、偏差値別、学部別、学年別の結果の違いについてである。要因の特定は困難であるが、現時点で推察しうる点を二点述べる。

第一は、学期中調査であることの影響（学習負荷や到達の未確定性等）が、「理工農」系、「偏差値 66 以上」、「2 年生」といった属性グループの処置群でより強く現れた可能性である。実際、表 2 で負の推定効果が有意であったグループでは、DID の負値は「処置群の 2021→2022 の低下が対照群より大きい」ことによって生じている。例えば、「理工農」では処置群が -0.16 低下する一方で対照群はほぼ横ばいであり、「偏差値 66 以上」では処置群が -0.19 低下する一方で対照群は $+0.06$ 上昇している。また、「2 年生」では両群が低下するが処置群の低下幅が大きい。これらの属性グループは、学期中に課題や実験等による学習負荷が相対的に高い可能性があり、そうであれば学期末と比べて自己評価が低く出やすい。さらに、MDASH 認定取得年度はプログラムの整備・運用が移行期にある可能性もあり、その過渡期の負荷（学習負担や運用上の調整）が短期的に自己評価へ反映された可能性がある。

第二は、自己評価の評価軸（基準）の変化である。「理工農」系や「偏差値 66 以上」グループの処置群は、2021 年度時点でアウトカム変数（DS 知識・スキルの自己評価）が相対的に高い傾向がみられた（「理工農」の処置群平均は 2.85、「偏差値 66 以上」の処置群平均は 2.63）。こうした高水準の集団では、天井効果や平均への回帰により、年度間の変化が上方には現れにくく、下方には現れやすい可能性がある。加えて、認定制度の周知や関連科目の履修を通じて学習目標が明確化され、求められる水準が可視化されることで、学生が自己評価をより厳しく行うようになった可能性も考えられる。したがって、特定サブグループで観察された負の推定効果は、直ちに長期的な能力低下を意味するものと断定するのではなく、

調査時点の差、移行期コスト、および自己評価の基準変化等を含む短期的変動も考慮しながら解釈する必要があるといえる。

5. まとめと課題

本稿では、全国学生調査の個票データを用い、大学・学部の MDASH のリテラシーレベルの認定を処置として、学生のデータサイエンスに関する知識・技能に関する自己評価への影響を差の差分析により推定した。その結果、全体の推定値は小さく統計的に有意ではなかった一方で、偏差値 66 以上、理工農、2 年生では負の推定効果が観察された。ただし、本稿の推定結果は短期・単一指標の自己評価に基づくものであり、認定が直ちに当該集団の能力を低下させたと断定することはできない。

今後の課題として、以下の四点を挙げる。第一に、研究デザイン上の制約である。本稿は二年度のみと比較であり、二年度以前または以後のデータがないため、平行トレンド仮定を事前に検証できていない。また、2021 年度時点で既に認定されていた学部を分析対象から除外していることから、本稿の推定結果は「新規に認定を受けた学部」に限定された平均的効果である。今後、全国学生調査データの蓄積が進めば、処置前のトレンドや効果の持続を含めた検討が可能となるだろう。

第二に、測定上の課題である。アウトカムは自己評価の 1 項目であり、数理・データサイエンス・AI に固有の到達度を多面的に捉えたものではない。さらに、本稿で用いた二年度の調査は実施時期が異なる（年度末と学期中）ため、学期進行や学修状況の季節性が自己評価に影響した可能性が残る。今後への含意として、全国学生調査を政策評価への活用を念頭に置くならば、各年度で調査時期をできる限り固定すること、主要指標の設問文言・尺度を継続的に同一化すること、特定の学修成果を開発済みの尺度等を活用して測定することが望ましいといえる。

第三に、処置（認定）の捉え方に関する課題である。MDASH 認定制度は制度上「教育プログラム」の認定であり、学生が実際に当該プログラムを履修したか、必修化されているか、履修率がどの程度かといった処置の違いを本データから直接把握できなかった。今後、同様の検証を行うならば、大学・学部側の実施状況（必修／選択、履修率等）を併せて収集し、処置の差異を考慮した分析に拡張することが課題となる。

第四に、サブグループ解析の位置付けである。本稿の属性別推定は、効果の異質性を探索的に把握するためのものであり、有意差の有無のみを強調した解釈は避ける必要がある。負の推定が得られた集団については、既存の教育実践や事前水準の高さによる天井効果、調査時期変更による自己評価の変動など複数のメカニズムが考えられる。今後の追加検証も含めて今回の結果を解釈する必要があるだろう。

結びとして、本稿の内容が今後の本格実施後の調査・分析の参考となれば幸甚である。

【注】

- 1) 2021年度は「問3-7 統計などデータサイエンスの知識・技能」、2022年度は「問3-8 数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能」として尋ねた項目であり、表現が一部異なる点に留意が必要である。ただし、この表現の違いによる影響は、今回の分析における処置群と対照群において共通性ショックとみなすこともできる。
- 2) 偏差値データは、東京大学大学院教育学研究科大学・経営政策コース両角亜希子教授を中心として整備された「大学情報データベース」（東京大学・広島大学）に基づく。
- 3) 2023年度認定一覧より学部等単位での応用基礎レベルの認定が存在するが、いずれの認定学部も、大学等単位で同年度以前のリテラシーレベル認定の傘下に含まれたため、処置変数の割り当ては変わらなかった。また、今回の分析期間では応用基礎レベルの認定学部は少なかったため、処置を分けずに分析することとした。
- 4) 1年生は一方の年度に存在しなかったため、サブグループ解析に使用しなかった。

【参考文献】

- 杉原 亨, 2019, 「学生の多様化に対応した学生調査に関する研究」, 九州大学博士論文, 九州大学. <https://doi.org/10.15017/4060240>.
- 柳浦 猛, 2023, 「米国の学生調査から考察される日本の学生調査への示唆—必要なエビデンスとは何か—」『エンロールメント・マネジメントとIR』4, 25-29.
- 田中 正弘, 2024, 「英国の全国学生調査 (National Student Survey: NSS)」, 「全国学生調査」に関する有識者会議 (第9回) 資料。
- 鎌田 健太郎, 2024, 「初年次教育の導入・改革は学生の学習を促進したか—国立総合大学における因果効果の検討—」『教育学研究』91(1), 1-12.
- 村澤 昌崇, 2021, 「1990年代以降の高等教育政策・改革の検証に関する計量社会学的研究—大学の行動選択に与える影響を中心に」 広島大学博士論文要旨。
- 浅野 正彦・矢内 勇生, 2018, 『Rによる計量政治学』, オーム社。
- 文部科学省, 2019, 「令和元年度『全国学生調査 (試行実施)』実施概要」(令和元年10月). https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chousa/1422343.htm.
- 文部科学省, 2021年6月30日, 『令和3年度「数理・データサイエンス・AI教育プログラム (リテラシーレベル) 認定結果」(第1回) について (別添)』。
- 文部科学省, 2021年8月4日, 『「数理・データサイエンス・AI教育プログラム (リテラシーレベル)」の認定等について』。
- 文部科学省, 2022年8月24日, 『「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」について 令和4年度の認定・選定結果をお知らせします』(報道発表資料)。

文部科学省，2022年10月21日，『令和3年度「全国学生調査（第2回試行実施）」の結果について』（報道発表資料）。

文部科学省，2023年8月25日，『「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」について 令和5年度の認定・選定結果をお知らせします』（報道発表資料）。

文部科学省，2023年7月12日，『令和4年度「全国学生調査（第3回試行実施）」の結果をお知らせします』（報道発表資料）。

第8章 「全国学生調査」の自由記述の分析

—第1回試行実施における国立教員養成大学・学部の回答を例にして—

朴澤 泰男（国立教育政策研究所）

1. 本章のねらい

本章では、「全国学生調査」における自由記述の活用方法を検討する。そのために、2019年度に行われた第1回試行実施（対象は3年生）のうち、国立教員養成大学・学部の回答を用いて試行的な分析を行う。ここで自由記述とは、大学での学びについての意見、すなわち次の設問を指す。「問6 大学での学びについて、ご意見を自由に記載してください。（自由記述：100字以内）／※個人が特定できるような情報を記載するのはお控え下さい。」

各大学が自由記述を活用する場合、実際には自大学や自学部のデータのみを分析し、大学固有の文脈に照らした解釈を行う場合が多いと想定される。本章では、全ての参加大学から得られたデータを使用できる利点を活（い）かすため、また回答校の特定を避ける意味でも、そうした分析は目指していない。一方、全ての自由記述を分析し、「日本の大学生一般」の回答傾向を探る方法では、当プロジェクト研究の趣旨に照らせば、議論が拡散して終わる公算が大きいと思われる。既に文部科学省（2020）は、上記の問6に対しては約2万7千人の学生から、延べ約3万件の回答が得られたことを報告しており、内容に応じて、「大学での学びの満足度」など11の分類に整理できるとされる¹⁾。

したがって、分析能力の限界も考慮すれば、大学教育の特定の文脈に即した解釈が可能となるよう、ある程度の範囲に分析対象を絞りつつ、元の自由記述の意味が読み取れる程度の抽象度を保ちながら回答の分析を行う必要がある。

そこで本章では、卒業要件に教育職員免許状の取得を義務付ける課程を有する国立大学・学部という点で、カリキュラムの同質性の高い集団に絞って分析する。そのことによって、複数大学のデータを用いながらも、教員養成という文脈に即した解釈を可能とすることを目指す。具体的には、国立教員養成大学・学部44校のうち第1回試行実施に参加した38校から得られた956件（重複を除く）の自由記述を分析する²⁾。第1回試行実施を用いる理由は、国立教員養成大学・学部の参加が多く、また、3年生は基本的に長期の教育実習を経験済みと見られ、大学教育の意義をある程度、冷静に判断可能と想定されるためである。

2. 自由記述の分析方法

本章では、次の手続によって自由記述を分析する。まず、956件全てについて、内容に即したコーディングを行う。なるべく回答者自身の言葉を活（い）かす形で、同様の意味の記述には同じコードを付した。一見似ていても、意味が異なると考えられるものは、別のコードとした（必ずしも位置付けが明確でない記述にも、一つ以上のコードを割り当てた）。次

に、付与したコードが、互いに同様の意味を持つ場合はコードの統合を行った。更に、幾つかのコードが、より抽象度の高い概念（カテゴリー）の下位に属すると考えられる場合に、それらを包含しうるカテゴリーの構成を行った。

例を挙げて具体的に説明したい。次は、ある大学で得られた回答である。

教員養成課程や教育大学であっても、退職した学校教員の講義を中心とするのではなく、博士号を持ち、専門的な学術の態度を身につけた教員の講義やゼミを受けたいと思います。

この例は、今回の調査結果の中では典型的とは言えない意見だが、回答全体として、二つの意味的に異なる主張を含んでいるため、「退職した学校教員を中心としないで」、「博士号を持つ学術的な教員の授業を」という 2 個のコードを付すことにした。このうち後者は、「実用主義にならず学問を学びたい」など、意味の似たコードと一緒にカテゴリー「6d.研究・学術志向」に分類する。更に、「6d.研究・学術志向」は、他のカテゴリー（例えば、「6c.英語・外国語の科目」など）と一緒にまとめ、より抽象的なカテゴリー「⑥大学の授業方法に対する要望」に分類した（「6d」や「⑥」が示す内容は、すぐ次に述べる）。

このように、「博士号を持つ学術的な教員の授業を」→「6d.研究・学術志向」→「⑥大学の授業方法に対する要望」と、抽象度の水準が三段階に分かれているものを、本章では分かりやすさを重視して、それぞれ「小項目」、「中項目」、「大項目」と呼ぶ（中項目には「6d」など、大項目には「⑥」などの符号を付す）。小項目→中項目→大項目の順に構成を行った結果、405 種類の小項目、46 種類の中項目、12 種類の大項目が得られた。なお、上記の例のように、1 件の自由記述に 2 個以上のコードを付す場合も多いため、分析の対象とした 956 件の記述の中に登場する小項目の総数は 1,309 個（以下「回」表記も用いる）である。コーディングに際しては、質的データ分析ソフトウェア MAXQDA 26 を使用した。

本章の分析には、次の限界があることに留意が必要である。第一に、元の設問に 100 字以内という制約があったこともあり、特に短い記述であった場合は、コーディングにおいて回答者の意図を十分に読み取れていない可能性も否定できない。第二に、単科大学である、分散キャンパスであるなど、その大学・学部固有の事情が反映された記述も散見されることである。なるべく固有の事情に左右されないような検討を行ったが、小項目の中には、他の学・学部一般化できないものが含まれる場合もありうる。第三に、自大学に不満のある学生ほど、自由記述に多く回答する可能性があることである。データ自体が持つバイアスに、分析結果が大きく影響される可能性を意識して分析結果を読む必要がある。

3. 分析結果

分析の結果、得られたコード・カテゴリーの一覧は次のページ以降に掲載するとおりである。大項目ごとに中項目や、その元になった小項目を一覧にしてある。

①総括的な肯定評価	204	自分の経験した教育を考える機会少ない	1
1a. 大学教育に満足	103	人材育成の方針やカリキュラムに不明なものも	1
特になし	26	教育系の授業はある程度のクオリティ	1
大学の勉強は楽しい	15	学生にも教員にも退屈で息苦しい授業	1
大学の学びは有用なものが多い	9	2b. 教育現場で役立つ実践性への要求	66
面白い授業多い	7	教育現場で直接活かせる内容が少ない	30
授業には満足	6	もう少し実践的な学習を増やして	20
好きなことを深めたい私に合っている	5	教育現場で本当に役立つスキルをもっと	11
大学の学びは私には意義がある	5	講義で得た知識の実践の機会が少ない	3
自由に自分のしたい勉強ができ満足	4	本当の現場がわかるリアルな授業受けたい	1
選べる授業が多く自由に時間割組める	4	大学の数学が中等教育でどう生かされているか知りたい	1
カリキュラムに満足	3	2c. 教育に特化しすぎている	11
環境に恵まれながら学べている	3	教育に特化しすぎている	6
ためになる内容	3	教育に関する情報ばかりで進路が教職に限られる	2
大学での学習は成長に役立っている	2	模擬授業や指導案作りばかり	2
自分のやりたいことが学べ良かった	2	教育ばかり学び視野の狭い教師に学ぶ子が可哀想	1
ESDなど現在の教育課題を学べる	2	③カリキュラムと教育マネジメント	192
自立の場になっている	1	3a. カリキュラムの構造	71
多様な考え方を知れる授業多い	1	共通・教養科目の有用性や意義わからない	12
ローカルからグローバルまで学べる	1	1・2年次から専門科目を増やして	10
英語やICTなど教養の授業も充実し満足	1	違う授業でも内容が同じものも	10
学習方法についても理解が深まった	1	教科の知識をもっと専門的に学びたい	9
物理	1	多くの免許を取得できるようにして	4
心理学	1	専門分野をより深く学びたい	4
1b. 教師になる上で専門知識・環境が有用	101	広い視野でいろいろな分野を学ぶことが大切	4
専門分野の知識が深く学べて有意義	28	もっと授業内容を幅広くして	4
将来の目標に向けた学習ができています	21	授業名の似た科目多い	2
実践的な学習ができた	11	一般教養と教育学部の学びが結び付かない	2
教師になる上で有用な授業多い	9	1年次から、もっと有意義な学びが得られれば	2
教員になるための知識、スキルを身につけることができた	6	必修を増やしても良い	1
教育に関するあらゆる学習ができています	6	幅広い知識を必修にしてほしい	1
教員・教育に関することを深く学べる	5	自由選択の単位は不要	1
教員志望者には良い学習環境やサポート	5	時代にそぐわないカリキュラム	1
教員になる意欲・自覚が高まる	3	初等課程の編成で中等免許取れなくなった	1
専門の教科について知識や疑問の解決法を学んだ	2	2年生までの学習は意味があったのか疑問	1
英語に関する総合的な知識を身につけることができた	1	低年次で将来の職業の理解深める授業あれば	1
教育とは何かを根本から捉えなおせた	1	教員免許取得に介護等体験は必要か	1
教員養成大学ならではの学びがあった	1	3b. 履修選択の自由・柔軟性への要求	45
専門的な知識を実践する場がある	1	取れる授業の分野や幅を広く	9
多くの免許を取得できる	1	興味・意味のない必修が多い	7
②教職教育としての疑問・不満・要望	127	時間割を自由に組めない	6
2a. 教師になる上での有用性に疑問・不満	50	講義の選択余地少ない	5
何に生きるのか、講義の意義の説明を	12	もっと目的に応じ自由に柔軟に学びたい	5
教師になる上で有用でない授業も	9	学びたいものを受けられていない	5
教員のマイナスイメージになる講義が多い	8	必修が多い	2
教員採用試験に出る内容を学べる授業を教育に対する学びがあまり培われていない	6	授業の種類が少ない	2
希望する職業の専門性が身につかない授業も	2	大学は自分が学びたいことを学ぶ所	2
これからの教育やそこで必要な力考える機会少ない	2	取りたい授業が開講されていないことも	1
教員になるためのカリキュラムになっていない	1	大学では学ぶ自由が保障されるべき	1
教育の意義についての講義が少ない	1		
有料講座でないと教師になる力養えないのは不満	1		

3c. 卒業要件など負担の重さ、履修の不合理性	16	異文化・国際交流の機会少ない	6
3年生になっても授業数が多い	2	留学の単位認定して	3
単位数が活動に見合わない	2	留学がためになった	1
教育実習の負担が重い	2	留学生と交流し実践的に英語を身につけている	1
授業で課される課題が重すぎ	2		
単位数の取り方に不合理な面	1	⑤大学の授業の方法・技術	218
受講しても単位にならない科目が不思議	1	5a. 授業や教員間のばらつき	91
受けた科目を単位なしで受講したことも	1	有意義な授業とそうでない授業の差が大きい	24
卒業要件が厳しい	1	教授によって授業の質に差がある	17
教員免許の取得を卒業要件から外して	1	教授によって教え方の上手さが異なる	13
卒論を選択必修にしてほしい	1	教授による授業内容の差大きい	11
理科系は課題が多い	1	役立たないもの、興味のないものも	11
小学校免許を取得しないのに18単位も小学校の授業を	1	教授のやる気が感じられない授業も	8
		科目ごとの難易度のばらつき大きい	5
3d. 教育マネジメント	34	教授による成績評価のばらつき	2
1つの授業時間が長すぎる	8	5b. 教員の教え方・技術への不満	61
学生の要望をもっと取り入れるべき	7	教授が一方向的に話して終わりの授業も	21
キャップ制を外し、多くの単位を取得したい	7	試験や課題へのフィードバックがない	13
ターム制は忙しく身につけにくい科目も	4	分かりにくい講義がある	6
人数制限で受けた授業が受けられない	2	成績評価の基準があいまい	4
2コマ連続が確かに適した授業がある	1	シラバスと異なる内容	3
ターム制で留学に行く人見ない	1	シラバスが短い・ない講義も	1
成績分布の調整は絶対評価にならず時代に逆行	1	平気で時間をオーバーする・早く終わる授業も	2
入学時にGPAの詳しい説明が必要	1	知識詰め込みの授業が多い	2
必修と重なり受けた授業を受けられないことも	1	シートへのフィードバックがない	1
成績順に主免分けるの.okしい	1	遅刻をした学生に罰を与えるのはどうか	1
		映像を流すだけの回も	1
		話すことがコロコロ変わる先生は困る	1
3e. クラスサイズ	26	ICTで羅列する講義多い	1
少人数制なので有意義な学んでできている	10	せかせかしすぎて何をしているか分からない時も	1
大講義では私語が目立つ	5	主体的な対話的な深い学びが少ない	1
大講義は集中力が続かない	3	単純な暗記能力を求める試験も	1
大人数の授業は身につくものが少ない	3	発表を行う授業の準備の手立てや内容の基準が不明瞭	1
2・3年生は少人数で学べて充実	3	5c. 学生への要求・対応の甘さ	6
模擬授業をするならもっと少人数で	1	学生への対応甘い	1
少人数だと学生生活に刺激が少ない	1	出席しているだけで単位取れる講義も	1
		授業に出ずに要領よく単位取る人がいて不公平	1
④実習・演習・留学	68	予習しなければついていけない授業にすべき	1
4a. 教育実習	46	適当な授業でも楽に単位取れ改善されない	1
教育実習での学びが多い	24	楽な授業ほど後で何も残らない	1
実習を通して講義の意義感じ意欲的に学べる	7	5d. グループワークの功罪	33
教育実習後に講義への意欲下がる	6	意見交換・ディスカッションは意欲高まり学び多い	7
習ったことを実習に反映できた	3	グループワーク（意見）が有意義	7
教育実習は2年生で行った方がよい	1	成果の出ないグループワーク多い	4
専攻の免許の教育実習が4年次はどうか	1	知識伴わないアクティブラーニングは得るもの少ない	4
大学のうちにもっと教育実習に行きたい	1	グループワークは一部の人だけ話す	3
教育実習の指導案を大学教員が添削するのが謎	1	アクティブラーニングでなくとも深い学びになる授業も	2
教育実習前後の指導をもっと実践的に	1	グループワークやレポート執筆は力がつく	2
教育実習等の説明会の曜日が固定	1	話し合いや模擬授業ができたり、深い学びにつながっている	2
4b. ゼミ、研究室	11		
ゼミが勉強になる	6		
ゼミ配属希望を通して	2		
研究室で人生観が変わった	1		
早い段階からゼミなどに参加するのもあり	1		
ゼミは卒論のためのみにあるイメージ	1		
4c. 留学、国際交流	11		

対話的な学びのある授業があった	1	外国語の授業も大事	7
グループワークは慣れるまで時間かかった	1	英語を話す・英語で学ぶ授業を増やしてネイティブスピーカーによる授業をもっと	5
5e. 学生のニーズ・レベル・実情に合わない授業	20	6d. 研究・学術志向	19
教授の専門の押しつけになっている	7	実用主義にならず学問を学びたい	6
学生のレベルより高度な内容	5	教員養成だけでなく、様々な学問に開かれている	2
学生がついていけない授業も	2	概論ならば学問を体系的に学びたい	2
学生の成長に関心ない教授いる	2	教養としても本質的な部分まで至らない	1
先生の自己満足	2	広く浅くの授業が多い	1
学生の実態を考慮しない非常勤講師いる	1	博士号を持つ学術的な教員の授業を学術志向の強い学生に不親切	1
自分の興味ではなく教授の専門分野に寄せる必要	1	大学らしさをこれ以上失わないで	1
5f. 所属・属性への配慮を	7	教授が今研究していること話す授業があっても	1
学部によって施設の利用時間異なるのおかしい	1	研究的な批判的な物事の捉え方できる授業増やして	1
自分の学科が共通教育で無視された時も他学科や他学年との差に不満	1	レジュメを自身で印刷し予習し大学らしい授業	1
専門が異なるという理由で周りから注目され悲しい	1	今期に初めて大学生らしい講義	1
留学生であることを考慮しない先生も	1	6e. 大学授業の方法への要望	26
ADHDなどへの配慮に欠ける	1	学生が話し合う（意見）授業増やして体験型の授業を増やして	11
特別な理由で前の席に座れないこと理解して	1	もっと学生も参加できる形態の授業を	4
		講義が多く興味持てない	3
⑥大学の授業方法に対する要望	107	問題解決型の学習がない	1
6a. 高校との比較、期待した教育との差	21	学生が主体となる授業づくりを	1
入学前に想像していたより授業がつまらない	4	クリアしていく課題がたくさんほしい	1
大学での学び方が分からずとまどう	4	⑦施設・設備・教育条件	82
高校と違い多岐にわたり専門的	3	7a. ICTの活用への要求	7
高校時代の方が学習能力高かった	3	もっと学内や授業でICTの活用・整備して	3
入学前に想像した内容と違う授業あった	2	学生の理解度を把握する仕組みがあれば	1
大学でなければ学べない内容か疑問の時も	2	免許状の必要単位の取得状況を簡単に確認できるツール	1
高校の延長線上、内容の繰り返しも	2	資料も電子ファイルで配布して	1
授業料に対して得られる学び少ない	1	講義中スマホ禁止は調べられず不便	1
6b. 受けた内容への要望	21	7b. キャンパス環境・施設・設備	28
社会人になる一般常識も学べれば	3	実験設備やピアノ、通信・映像機器が古い・不備・不調	8
ICT使う力身につけたい	2	教室以外の学びのスペースが不足	5
人間性を育てる教師教育も	1	校舎をきれいにしたい	4
高校のことも授業で扱って	1	キャンパス規模小さい、施設狭い	3
文系教科専攻者は数学触れられない	1	土日でも大学で勉強したい	2
理系でも社会学や哲学などは重要	1	教室が狭い場合も	1
教科教育法に外国語活動を導入して	1	地方国立大学の建物が古い	1
板書や指導案、学級経営なども教えて	1	講義室のプロジェクターやマーカー使えないことも	1
ファシリテーションや生活指導なども学びたい	1	暖房費をケチらないで	1
深く一般教養を学べる授業をより増やして	1	自主的に勉強するスペースがありがたい	1
税金や結婚タイミング、育休なども教えて	1	スポーツと勉強の両方に打ち込める良い環境	1
レポートの書き方を教えてほしかった	1	7c. 図書館	17
教員の働き方についての講義が必要	1	大学の図書館に本・文献が少ない	6
教育学部でも理系の研究を本格的に行いたい	1	図書館の設備を充実させて	4
就職活動について全学生に教えて	1	図書館が使えなくなり不便	2
海外での取り組みを学ぶ授業が少ない	1	図書館の開館時間が短い	2
もっと地域に開かれた学びになれば	1	図書館の書籍が偏っている	2
教育書を読む機会を増やすべき	1	図書館の温度が寒い	1
6c. 英語・外国語の科目	20	7d. 教職員数、予算などハードな環境	30
英語の授業の質と量を見直して	7		

専任教員が少ない・不足	13	退職した学校教員を中心としないで	1
もっと大学に予算がほしい	8	指導教員との相性に左右される	1
研究費が少ない	4	研究室の運営に不満	1
もっと学務は仕事・サポートしてほしい	3	やりたい分野があっても研究室配属が嫌	1
大学の教育関係の職員が少ない	1	な教授いる	1
予算がないと言われカラープリントできない	1	教授とメール以外のSNSなどでやりとりさせられ不快	1
⑧教育・学習の環境としての対人関係	104	⑨学修の成果と構え	101
8a. 周囲の学生の意欲、学生からの学び	35	9a. 教育の成果、身に付いた「力」	31
学生の学習意欲の差が大きい	7	視野が広がった	9
多様な考えを持つ仲間と関わられた	5	ものの見方・考え方が磨かれた	4
周りの学生の意欲・意識が低い	4	様々なことを学べている	4
意欲の高い学生（仲間）に囲まれ刺激になる	3	論理的思考力や執筆力、人前で話す力身についた	3
同じ目標を持つ仲間と一緒に頑張れている	3	論理的・批判的思考力が身についた	3
他の学生と協働する活動や風土がある	3	協調性を学んだ	1
授業より仲間から得た学びが多い	2	コミュニケーション能力がついた	1
周りでやる気をなくす学生出ると授業全体の雰囲気悪くなる	2	生き方の幅が広がった	1
入学者の資質・学力が低下	2	教養が深まった	1
他の学生が後ろに座りすぎ	1	本を読むことの必要性を感じる	1
教員になる意志の強い人を入試時に確保して	1	就職に関わる能力が身につく	1
他学部の人との交流から知らないこと学んだ	1	大学の学びは物事の理解に役立つ	1
他学年との縦のつながり増やして	1	教授が全て正しいわけではないことが分かった	1
8b. 教授との接触・距離感への満足	16	9b. 授業通じ育つ興味、後でわかる意義	9
素晴らしい教授に出合った	7	興味のなかった授業で新たに興味わいた	3
教授に質問しやすい	5	後で学習したことが活き、有用性を感じる	3
		ことがある	
		1・2年次の教養科目や大講義も3年生になると意義わかる	2
専攻では教員や学生との距離が近く良い	2		
教授も親身に対応してくれる	1	自主的な学びのきっかけをくれるのは授業の場合多い	1
ほぼマンツーマンなので研究進む	1	9c. 学びの手ごたえが不明	16
8c. 専任・研究者教員以外の授業の重要性	7	卒業の単位のため学んでいる人も	5
現場経験ある先生の経験談が学びにつながった	4	何を学んだかよく分からない	3
集中講義はためになるもの多かった	1	成果が見えない	2
外部講師の話は起承転結あり分かりやすい	1	学士の資格だけ欲しい	2
附属学校の先生が来てくださるのはとてもありがたい	1	大学で学んでいるメリット浮かばない	1
8d. 教授との非対称性、権威主義	27	テストさえできていればいい	1
暴言・理不尽・ハラスメント・差別意識がある	9	大学は就職予備校の側面が強い	1
意見を押しつけてくる教授が嫌	6	大学の学びが役立つと感じるのは仕事してみたらだと思う	1
教授との距離が遠い	5	9d. 自主性・主体性	37
教授の本を買わされたが使わなかった	3	自主的にならなければ何も学べない	13
教員が横柄、学生を馬鹿にする	2	意欲ある人には大学は良い場でサポートも得られる	7
教授の言葉がきついつと感じる時も	1	自分次第で学びの量・濃さが変わる	6
TAの講義代行や、レポートの内容を確認しない教授も	1	自分で興味をもち学ぶ姿勢が大事	5
8e. 教授の属性、教授との相性の問題	19	大学では主体性が必要	2
教育現場に立っていない教授多い	4	教授と議論し、文献を読んで自分で考えるのが大事	2
教授の思想が偏っている授業も	4	学生だけで運営できるゼミがある	1
高齢の教授で今の世に合わない授業も	3	もっと自分から主体的に学べばよかった	1
必修でただ歳をとった知識薄弱な男性による雑談が多すぎる	1	9e. 自らの学習姿勢への反省	8
偉い人らしい講師ほど授業がトンチンカン	1	もっと早くから勉強しておけば	5
元教員による講義は感情論が多く根拠に欠ける	1	1・2年次はしっかり授業を受けず後悔予習が足りていない	2
			1
		⑩学生生活	41
		10a. 大学生生活のゆとり、自由	5
		自由でよい	1

必修を設けない学期に、自分で選んで活動でき貴重な学びとなった	1	教員になることが前提の風潮に違和感	4
大学生の立場で時間的余裕のあることに意味	1	教員にならないと決めた時に就職活動が大変	3
自由すぎて何をしてもよいか分らない	1	一般企業に就職したい人にもサポートを	3
大学生活はボーナスタイムではない	1	教員を目指さない学生が多い	2
10b. 正課外の活動やアルバイト	15	他の様々な職種についての授業や相談機会を創って	1
アルバイトとの両立で学びに集中できないことも	5	児童福祉司、SC、SSWなど教師以外志望者も学びやすく	1
部活・サークルが忙しく勉強と両立難しい	4	11c. 就職活動	5
授業以外の学習が、最も重要な大学の学び	2	就職活動が専門の学習・研究や卒業論文の支障に	4
対人スキルなどはアルバイトで培っている	1	教育実習と重なりインターンに参加できず	1
夜間に大学に通い、昼間の学校のアルバイトで実践できる	1	11d. 大学院	4
海外研修やボランティアで学ぶことの方が多かった	1	なくさないで欲しかった専門の大学院がある	2
講義より外部の講演会や実習、旅行の方がためになる	1	専門教科を深く研究するための教育学部用の大学院ほしい	1
10c. 経済面など家庭の事情	21	大学院や研究職志望者への相談機会も	1
教育実習費の自己負担が重く個人差	4	⑫その他	16
授業料を安くして	3	12a. 地域・大学特有の事情、一大学を超えた課題	16
留学の費用が高い	2	学長等が批判される大学では良くない	4
教材研究などに金かかる	2	大学間の交流・連携が少ない	3
経済的に苦しい学生多い	1	文系の学問が削減されている	2
経済的に苦しくても学べる環境ほしい	1	文系なので社会で役に立たない	2
生活のためにバイトや家事もする必要	1	県独自の教育方法に固執している	1
自分のお金で勉強したい（親の所得で奨学金借りられない）	1	実験的な改革を行いすぎて、大学がついていけない	1
奨学金で将来の自分への負担増やしている	1	大学教育を画一化する改革は避けて	1
授業料を払うことと勉強の両立が難しい	1	被災地研修など多く、他県出身学生にはとても良い	1
給付型の奨学金がもっとあれば	1	社会に出てから大学に入り直す方が意味ある	1
授業料減免の制度が変わり受けられなくなるかも	1		
家計の都合もあり希望の分野に進めなかった	1		
経済的に大学進学が難しかった社会人が進学できる奨学金を	1		
⑪進路・キャリア	49		
11a. 進路変更、ミスマッチ	16		
大学の専門内容から進路変更すると得るもの少ない	3		
入学後に進路に悩み、教員にならないと決めた	3		
転学部・転学科がしやすいとよい	3		
将来の目標と大学の学びが一致せず、やる気でない	2		
途中でゼミを変えられれば良かった	1		
入る学部を間違えた	1		
進学前にどんな大学が合うか考える機会が多くあれば	1		
この大学に来て教員を諦める学生多い	1		
自分の興味がはっきりしないと悩む	1		
11b. 教師を目指さない場合	24		
教員志望でない学生へのサポートが不十分	5		
教員以外のキャリア知れる講義も必要	5		

4. 自由記述の具体例

大項目・中項目・小項目の一覧は以上のとおりだが、重要なのは、個々の記述内容である。そこで本節では、大項目ごとに（⑩その他は除く）、代表的と思われる自由記述を紹介していきたい。大学教育一般というよりも、特に教員養成課程の意義や課題を考える上で重要と考えられる意見を中心に、文字数が比較的多く、趣旨が明確に伝わる記述を例示した。

① 総括的な肯定評価

まず、総括的な肯定評価としては、中項目「1a.大学教育に満足」と「1b.教師になる上で専門知識・環境が有用」に大別される意見があった。1aは、小項目で言えば「特になし」が最も多く、現状に満足している学生が多いことが示唆された。他に、大学の勉強は楽しい、大学の学びは有用なものが多い、面白い授業が多いなどの意見が見られた。1bは、専門分野の知識が深く学べて有意義、将来の目標に向けた学習ができている、という意見が多く、実践的な学習ができたとする意見も少なくない。以下に代表的な記述を引用する（【】内は小項目を示す）。

1a. 大学教育に満足：【大学の学びは私には意義がある】大学での学びは物事を理解する際の武器となり、非常に役立っている。趣味が生物学の勉強ということもあり、大学での学びは好きなことを深めたいという私の要望に答えてくれる、非常に意義のあるものであると感じる。

1b. 教師になる上で専門知識・環境が有用：【教師になる上で有用な授業多い】教員になるために必要な専門知識を学ぶことができるとも為になっていると思う。教育実習に行き、社会人として必要な礼儀やマナーを学ぶことや、授業をするなど、実践的な経験を積むことができた。

② 教職教育としての疑問・不満・要望

教職教育としての疑問・不満・要望は、「2a.教師になる上での有用性に疑問・不満」、「2b.教育現場で役立つ実践性への要求」、「2c.教育に特化しすぎている」の三つのパターンがある。2aは、何に活（い）きるのか講義の意義の説明を、教師になる上で有用でない授業もある、教員のマイナスイメージになる講義が多いといった意見が比較的多く、2bは教育現場で直接活（い）かせる内容が少ない、もう少し実践的な学習を増やしてほしいといった内容が大変多かった。2cは、教育に特化しすぎているなどの意見であった。以下に具体例を挙げる。

2a. 教師になる上での有用性に疑問・不満：【教師になる上で有用でない授業も】教職に就くために勉強しているが、大学での授業がそのための学びに結びついている実感がもてない。教育を学問的な立場から学ぶ講義ばかりで、教師になった際の技術的な力量などが備わっている自信がない。

2b. 教育現場で役立つ実践性への要求：【教育現場で本当に役立つスキルをもっと】教育の現場に出たときに使える、また、必要となる対応力や授業法をもっと学びたい。対応については事例から考えたり、授業については興味を引ける工夫などを聞けたりする講義があったらよいのではないかと思う。

2c. 教育に特化しすぎている：【教育に特化しすぎている】教育大学だが仕方ないかもしれないが、教育関係の講義がほとんどだ。学生のうちに、教育とは関係ないことも学びたい。一般教養など

の講義の種類がもっと多いと嬉しい。

③ カリキュラムと教育マネジメント

カリキュラムと教育マネジメントに関する意見は、「3a.カリキュラムの構造」、「3b.履修選択の自由・柔軟性への要求」、「3c.卒業要件など負担の重さ、履修の不合理性」、「3d.教育マネジメント」、「3e.クラスサイズ」の5種類ある。3aは、共通・教養科目の有用性や意義がわからない、1・2年次から専門科目を増やしてほしい、違う授業でも内容が同じものもある、などが多い。3bは、取れる授業の分野や幅を広くしてほしい、興味・意味のない必修が多い、時間割を自由に組めない、といった不満であった。3cは多岐にわたり、3年生になっても授業数が多い、単位数が活動に見合わないといった意見が見られる。3dは、一つの授業時間が長すぎる、キャップ制を外し、多くの単位を取得したいなどが代表的な意見である。3eは、少人数制なので有意義な学びできている、大講義では私語が目立つなどであった。

3a. カリキュラムの構造：【1・2年次から専門科目を増やして】専門的な分野を勉強できる点はとても為になるが、もう少し早い時期から学びたかった。教養科目については、履修中は特に何も感じなかったが、3年になった今では、考え方や知識で役に立ったと思うものは多い。

3a. カリキュラムの構造：【違う授業でも内容が同じものも】授業名が似たものが多いのと、教員が少ないことが原因で、同じ教員のちがう授業を履修すると内容が重複してる、場合が多く、その影響で学びの機会が減っているように感じる。

3a. カリキュラムの構造：【教科の知識をもっと専門的に学びたい】専門知識を身につける機会は非常に少ないように感じます。私は、大学で社会科の専門知識を学べると思って苦手ながらもこの学科に入りましたが、学ぶ機会は多くありませんでした。

3b. 履修選択の自由・柔軟性への要求：【取れる授業の分野や幅を広く】教育学部は必修科目が多いため仕方ないのかもしれませんが、もう少し多分野の講義があると良いです。一般教養で受講可能な科目があまりにも少なく、興味のある分野の講義が選択できません。

3b. 履修選択の自由・柔軟性への要求：【時間割を自由に組めない】時間割の組み方が大学生らしくない。ほとんど決められている。選んで受けている感じがしない。授業を受けるクラスも決められ、他学科の人とほとんど関わりを持ってない。

3c. 卒業要件など負担の重さ、履修の不合理性：【3年生になっても授業数が多い】教育学部であり現代の教育ニーズに合わせた授業数や授業展開であることに納得はしているが、いかなせん授業数が圧倒的に多い。大学3年生であるにも関わらず自分の時間が少ししか持てない事に不満を覚えている。

3e. クラスサイズ：【少人数制なので有意義な学びできている】少人数制の学科なので有意義な学びができていると思う。教授も親身になって対応してくれる。

④ 実習・演習・留学

実習・演習・留学は、「4a.教育実習」、「4b.ゼミ、研究室」、「4c.留学、国際交流」を集成した大項目である。4aは、教育実習での学びが多いという意見が大変多く、実習を通して講義の意義を感じ意欲的に学べるとする意見がある一方、教育実習後に講義への意欲は下がるという意見も少なくない。習ったことを実習に反映できたとする意見もあった。4bは、ゼミが勉強になる、4cは、異文化・国際交流の機会が少ないという意見が見られた。

4a. 教育実習：【教育実習での学びが多い】専門的なことが学べるが、将来必要になる能力は実習など現場で学ぶことの方が多気がする。

4a. 教育実習：【実習を通して講義の意義感じ意欲的に学べる】教育学部に在籍しているが、1～3回生での学びの有用性に気づくのが、教員採用試験の勉強や、実習を通してからだった。そのため、1回生の頃から、有用性に気づけるようなシステムにしてほしかった。

4c. 留学、国際交流：【異文化・国際交流の機会少ない】大学のキャンパスの規模が小さいため、留学生がほとんどおらず国際交流という点では他の大学より機会がかなり少ないと思う。

⑤ 大学の授業の方法・技術

大学の授業の方法・技術については、「5a.授業や教員の間のはらつき」、「5b.教員の教え方・技術への不満」、「5c.学生への要求・対応の甘さ」、「5d.グループワークの功罪」、「5e.学生のニーズ・レベル・実情に合わない授業」、「5f.所属・属性への配慮を」という六つに意見が大別される。5a は、有意義な授業とそうでない授業の差が大きいという意見が特に多くなっている。教授によって、授業の質・教え方の上手（うま）さ・授業内容の違いが大きいとする意見も多い。（ここで「教授」の語は、「教員」の意で用いており、厳密な職位を表すわけではない。以下、本章において同じ。）5b は、教授が一方向的に話して終わりの授業もある、試験や課題へのフィードバックがないとする意見が多い。5c に関する意見は大変少ないが、学生への対応甘い、出席しているだけで単位取れる講義もある、授業に出ずに要領よく単位取る人がいて不公平、予習しなければついていけない授業にすべきといった不満が見られた。5d 意見交換・ディスカッションは意欲が高まり学び多い、グループワークが有意義、とする意見がある一方、成果の出ないグループワーク多いという見解もあった。5e は、教授の専門の押しつけになっている、学生のレベルより高度な内容である、などに代表される。5fは多岐にわたるが、留学生であることを考慮しない先生もいる、などの意見が含まれる。

5a. 授業や教員の間のはらつき：【教授によって教え方の上手さが異なる】教育大なので、教育に関係する授業に関しては非常に満足しています。ただ、専門の数学の授業に関しては一方向的な講義形式の授業がほとんどです。特に教育大なので、大学には授業方法等の改善が必要かと思えます。

5b. 教員の教え方・技術への不満：【教授が一方向的に話して終わりの授業も】専門分野を先生が講義で話し続けるだけと言う形式の授業が多いようにおもいます。もっと小学校や中学校のように生徒が受け身ではなく、参加できる授業や分かりやすい授業になるとうれしいです。

5d. グループワークの功罪：【意見交換・ディスカッションは意欲高まり学び多い】自分の興味関心のある分野について自分から学べる授業やディスカッション中心に進められる授業は、やりがいや新しい視点を得られるものが多く、座学では得られない学びを得られると感じる。

5d. グループワークの功罪：【成果の出ないグループワーク多い】アクティブラーニングとかいって議論させようとしてますが、何が問題で、議論することで何が深まるか不透明な授業が多く、ただの当たり前な意見交換でしょうもないなと感じてしまうことが多々あります。

5e. 学生のニーズ・レベル・実情に合わない授業：【教授の専門の押しつけになっている】高校までの授業と違い、大学は先生の専門(好きなもの)をしていると感じる講義が一定数あり、もっと実践的で現場に出た時に本当に生きてくる専門的な内容を学びたいと思うことが多々あった。

5e. 学生のニーズ・レベル・実情に合わない授業：【学生のレベルより高度な内容】教育学部なので教育系の授業についてはある程度のクオリティを保証した授業がほとんどである。しかし、概論系の授業は一般に入門的であるべきだが、ものによっては多くの学生からそう感じられないものも存在する。

⑥ 大学の授業方法に対する要望

大学の授業方法に対する要望としては、「6a.高校との比較、期待した教育との差」、「6b.受
けたい内容への要望」、「6c.英語・外国語の科目」、「6d.研究・学術志向」、「6e.大学授業の方
法への要望」という五つのパターンがある。6a は、入学前に想像していたより授業がつま
らない、大学での学び方が分からずとまどうなどの意見であり、6b は、社会人になる一般
常識も学べればよい、ICT 使う力身に付けたい、など極めて多様であった。6c は、英語の授
業の質と量を見直してほしい、外国語(第二外国語を含む)の授業も大事などの意見を指す。
6d は、実用主義にならず学問を学びたいという意見が代表的である。6e は、学生が話し合
う(意見)授業増やしてほしいとする意見が多く、体験型の授業を増やしてほしい、もっと
学生も参加できる形態の授業を、などの意見も少なくない。

6b. 受けたい内容への要望：【高校のことも授業で扱って】教育大学において、小学校の教員養成
に力を入れるのは分かるが、取得可能免許状に高等学校の教科があるのならば、高等学校の事例
や教育について取り扱ってほしい。

6d. 研究・学術志向：【実用主義にならず学問を学びたい】実用的で教育に関することだけでなく、
実用的ではない専門的な学問をもっと深く探求できるようにしてほしい。

⑦ 施設・設備・教育条件

施設・設備・教育条件については、「7a.ICT の活用への要求」、「7b.キャンパス環境・施設・
設備」、「7c.図書館」、「7d.教職員数、予算などハードな環境」についての意見が寄せられた。

7a は、もっと学内や授業で ICT の活用・整備してほしい、7b は、実験設備やピアノ、通信・
映像機器が古い・不備・不調である、教室以外の学びのスペースが不足しているなどの意見
が含まれる。7c は、大学の図書館に本・文献が少ない、図書館の設備を充実させてほしい、
7d は、専任教員が少ない・不足している、もっと大学に予算が欲しい、などの意見であっ
た。

7d. 教職員数、予算などハードな環境：【専任教員が少ない・不足】社会科の教員に、教科教育や
地理の先生がいないのは、きつい。西洋史の教員が今後なくなるのもきつい。教員を増やして
ほしい。

⑧ 教育・学習の環境としての対人関係

教育・学習の環境としての対人関係の重要性を指摘する意見もある。「8a.周囲の学生の意
欲、学生からの学び」、「8b.教授との接触・距離感への満足」、「8c.専任・研究者教員以外の
授業の重要性」、「8d.教授との非対称性、権威主義」、「8e.教授の属性、教授との相性の問題」
などに関するものである。8a は、学生の学習意欲の差が大きい、周りの学生の意欲・意識が
低いという意見がある一方、多様な考えを持つ仲間と関わられたとする意見も見られた。8b
は、素晴らしい教授に出合った、教授に質問しやすいなどで、8c は、現場経験のある先生の
経験談が学びにつながったなどであった。一方、8d には暴言・理不尽・ハラスメント・差別
意識があるとする趣旨の記述も散見された。8e として、例えば、教育現場に立っていない

教授が多いなどの意見があった。

8a. 周囲の学生の意欲、学生からの学び：【学生の学習意欲の差が大きい】大学に入ってやる気がある人とない人で格差があって、グループワークが機能していなかった。自主的に学ぶ人と学ばない人で差が大きく、学びを深められず困った。

8a. 周囲の学生の意欲、学生からの学び：【同じ目標を持つ仲間と一緒に頑張っている】同じ夢や目標を持つ仲間と高め合う環境があり、自分の将来についてよく考えるようになった。

8b. 教授との接触・距離感への満足：【素晴らしい教授に出合った】大学に来て、素晴らしい教授に出会ってすごく良かったと感じている。生きる上で本を読むことの必要性も日々感じている。

8b. 教授との接触・距離感への満足：【専攻では教員や学生との距離が近く良い】専攻やゼミでは、教員や学生との距離が近く、様々な面で充実しているように感じる。一方で、大講義になると私語等でうるさい人がいるのが不快。

8c. 専任・研究者教員以外の授業の重要性：【現場経験ある先生の経験談が学びにつながった】一般的な話を授業で聞いてもあまり自分の学びにはならなかったが、教員経験や専門の先生の経験談は自分の学びに繋がりやすかった。

8d. 教授との非対称性、権威主義：【意見を押しつけてくる教授が嫌】色々な先生がいて、様々な考え方を教えて貰っていますが、だいたい自分の考えを押し付ける人はいい先生じゃないなど今までの授業で学びました。

8e. 教授の属性、教授との相性の問題：【教育現場に立っていない教授多い】教科指導の講義がほとんど役に立たなかった。教員を経験していない先生による講義内容は、実習で現場の先生が仰っている内容と全く異なっていた。また、元教員による講義は感情論が多く根拠に欠けていたものが多い。

⑨ 学修の成果と構え

学修の成果と構えに関する意見は、「9a.教育の成果、身に付いた『力』」、「9b.授業通じ育つ興味、後でわかる意義」、「9c.学びの手ごたえが不明」、「9d.自主性・主体性」、「9e.自らの学習姿勢への反省」の五つに分類できる。9aは、余り多くはないが、視野が広がった、ものの見方・考え方が磨かれた、論理的思考力や執筆力、人前で話す力が身についたとする意見があった。9bは、興味のなかった授業で新たに興味がわいた、後で学習したことが活(い)き、有用性を感じることがあるといったものである。一方、9cでは、卒業の単位のため学んでいる人もいる、何を学んだかよく分からないという意見もあった。9dは比較的多く見られるもので、自主的にならなければ何も学べない、意欲ある人には大学は良い場でサポートも得られる、自分次第で学びの量・濃さが変わる、などの意見である。なお、9eとして、もっと早くから勉強しておけば、というものもあった。

9a. 教育の成果、身に付いた「力」：【視野が広がった】大学では、自分にとって新しい視点や考え方を様々な人から得られる機会が多く設けられており、日々自分の世界が深く広がっていることがわかり、充実している。

9a. 教育の成果、身に付いた「力」：【論理的思考力や執筆力、人前で話す力身についた】大学の講義から学ぶ知識や技能もあったが、大学での授業を通して自分の意見を分かりやすく伝えたり、先生の意見を聞きながら自分の考えを広げ深めたりするなど、どこでも使える力が身についたのではないかと思う。

9b. 授業通じ育つ興味、後でわかる意義：【興味のなかった授業で新たに興味わいた】専門的に学ぶことが出来楽しい授業がある反面、単位取得のために受けるあまり興味のない授業もある。そこでもまた新しい発見があるのは事実なのでこれはこれで大学生として学びを深められていると感じる。

9b. 授業通じ育つ興味、後でわかる意義：【1・2年次の教養科目や大講義も3年生になると意義

わかる】一年生の時の大講義や中講義も、三、四年生になると必要だった、覚えておけば損はないと分かるので、一年生の時からもっとしっかり授業に取り組んで学習記録や資料を残しておくことが重要だといま実感している。

9d. 自主性・主体性：【自主的にならなければ何も学べない】どんな大学、学部で学んでいても、最終的になにをどれだけ得られるかは授業以外での学び（自主学習）に依ると思っている。でもその学びのきっかけをくれるのは、授業であることが多い。

9d. 自主性・主体性：【意欲ある人には大学は良い場でサポートも得られる】大学の学びは、個人が自由に自分のペースで学ぶため、やる気のある学生はとことん伸びると思う。また、やる気のある学生には教授も多くの助言や支援をしてくれるため、とてもありがたい。

9e. 自らの学習姿勢への反省：【もっと早くから勉強しておけば】何に生きる学習なのか、将来どこで使う知識・技術なのかがはっきりわかっていたらもっと学習に身が入ると思う。教育実習に行ってからもっと勉強していたら、と後悔した。

⑩ 学生生活

学生生活についての意見は、「10a.大学生活のゆとり、自由」、「10b.正課外の活動やアルバイト」、「10c.経済面など家庭の事情」に関するものである。10a は、自由でよい、自由すぎて何をしてよいか分からない、といった古典的な内容も含まれる。10b として、アルバイトとの両立で学びに集中できないこともある、部活・サークルが忙しく勉強と両立が難しいなどの意見も見られた。10c は、教育実習費の自己負担が重く個人差があるといった意見のほか、授業料を安くしてほしい、留学の費用が高いといった意見もあった。

10c. 経済面など家庭の事情：【教育実習費の自己負担が重く個人差】実習に関して大学からなにも支援金がないのがきつすぎる。せめて、家から通える学校にするか本当に支援金を出してほしい。

⑪ 進路・キャリア

進路・キャリアに関しては、「11a.進路変更、ミスマッチ」、「11b.教師を目指さない場合」、「11c.就職活動」、「11d.大学院」についての意見が見られた。いずれも少数意見だが、11a として、大学の専門内容から進路変更すると得るものが少ない、入学後に進路に悩み、教員にならないと決めた、転学部・転学科がしやすいとよいといった意見がある。11b は、教員志望でない学生へのサポートが不十分、教員以外のキャリアを知れる講義も必要、教員になることが前提の風潮に違和感がある、といった内容である。11c は、就職活動が専門の学習・研究や卒業論文の支障になる、11d は、なくさないでほしかった専門分野の大学院がある、などの意見が含まれる。

11a. 進路変更、ミスマッチ：【転学部・転学科がしやすいとよい】学んでいくうちに、将来違う分野に進みたいと思う人は少なからずいると思います。ですが、そう思っても途中で違う学部・学科に移動することは難しく、そこで学んでいる意味がわからなくなっている人もいました。

11b. 教師を目指さない場合：【一般企業に就職したい人にもサポートを】専科大学であるため、自身の専攻である教育学について十分に学べる環境が整っていると思われる。しかし、デメリットとして一般企業への就職活動のサポートが他の総合大学に比べ薄いと実感している。

11d. 大学院：【専門教科を深く研究するための教育学部用の大学院ほしい】専門教科を深く研究するための教育学部用の大学院が欲しいです。

5. 自由記述に登場した回数の多かった内容

前節では、自由記述の内容を、論理的に整合的な理解ができるような順序で整理したが、個々の小項目や中項目が、956件の自由記述の中に登場した回数の多さとは異なる。そこで本節では、登場した回数（個数）という観点からコード・カテゴリーを整理したい。

先に述べたように、コーディングで得られた小項目は405種類だったが、そのうち本章で分析した自由記述に最も多く登場したのは、「(2b) 教育現場で直接活かせる内容が少ない」というものだった（「(2b)」は、その小項目が属する中項目の符号を示す。以下同じ）。956件の中で、30回登場している。

このように、特に登場回数の多かった小項目を、具体的には10回以上登場しているものに限って、個数の多い順に示したものが図1である。図1によれば、「(2b) 教育現場で直接活かせる内容が少ない」に次いで多いのは、「(1b) 専門分野の知識が深く学べて有意義」(28)であった（小項目の後の括弧内にある数値は、登場した小項目の個数。以下、本節において同じ）。教員養成の専門教育として、否定的な評価と同じくらい肯定的な評価も多いことがわかる。以下、「(1a) 特になし」(26)、「(4a) 教育実習での学びが多い」(24)、「(5a) 有意義な授業とそうでない授業の差が大きい」(24)、「(1b) 将来の目標に向けた学習ができてい」(21)、「(5b) 教授が一方向的に話して終わりの授業も」(21)、「(2b) もう少し実践的な学習を増やして」(20)、「(5a) 教授によって授業の質に差がある」(17)、「(1a) 大学の勉強は楽しい」(15)などが続いている。

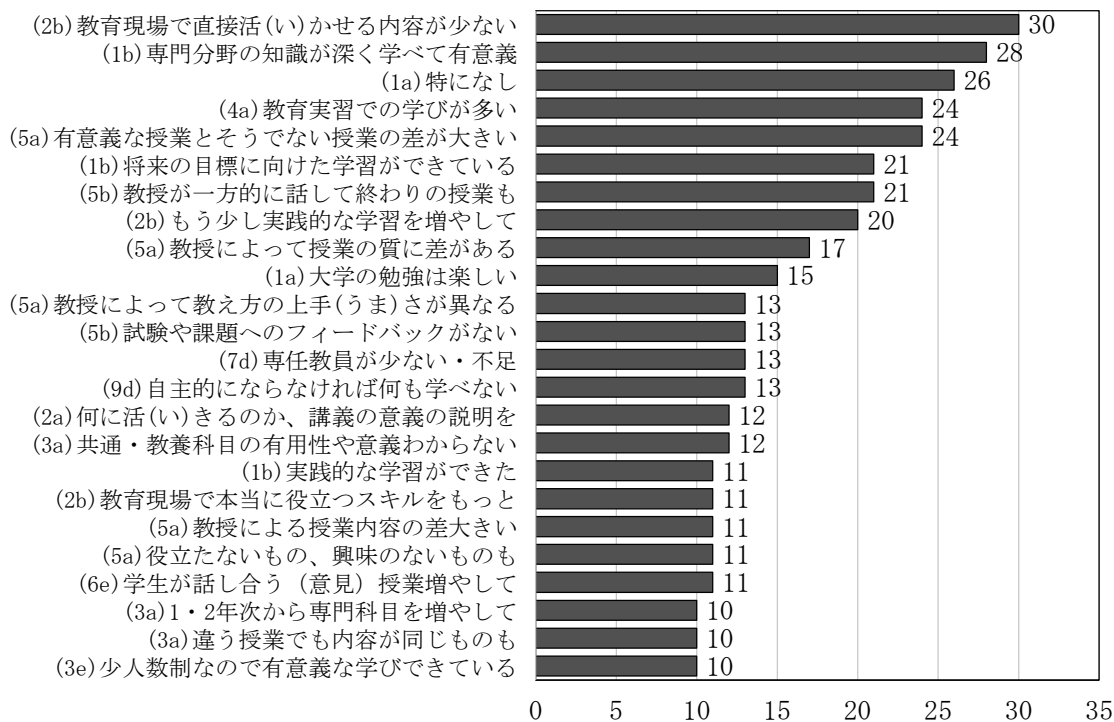


図1 コード(小項目)の登場回数

図1のように、個々の小項目を単位として登場回数を集計すれば、中項目「1a.大学教育に満足」、「1b.教師になる上で専門知識・環境が有用」、「2b.教育現場で役立つ実践性への要求」、「5a.授業や教員とのばらつき」、「5b.教員の教え方・技術への不満」などに分類される小項目が多く見られることがわかる。一方、抽象度がもう一段高い中項目のレベルで集計すると、やや様相は異なる。「登場回数の少ない小項目が、多数分類されている中項目」も存在するためだ。そこで図2を見てみたい。これらは、第2節の一覧に掲載した「1a.大学教育に満足」から「12a.地域・大学特有の事情、一大学を超えた課題」までの46種類の中項目を、元になった小項目の登場回数(21回以上に限る)の多い順に並べた図である。

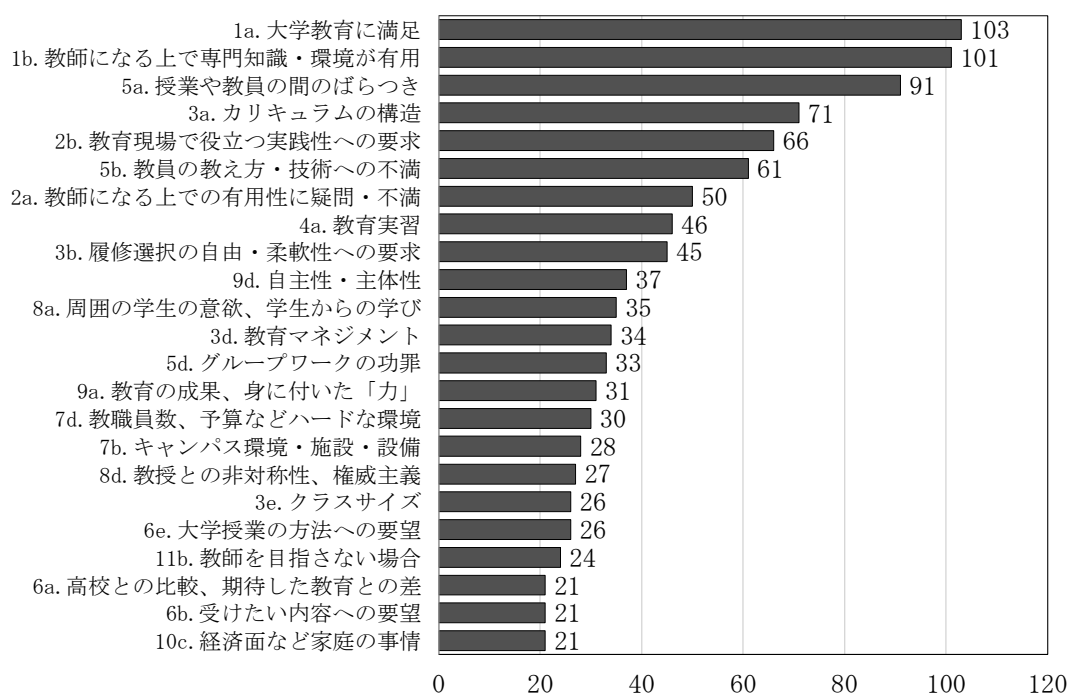


図2 カテゴリー(中項目)の登場回数(21回以上に限る)

図2によれば、中項目で見た場合でも、確かに「1a.大学教育に満足」(103)、「1b.教師になる上で専門知識・環境が有用」(101)、「5a.授業や教員とのばらつき」(91)、「2b.教育現場で役立つ実践性への要求」(66)、「5b.教員の教え方・技術への不満」(61)の登場回数は多い。図1の結果と異なるのは、「3a.カリキュラムの構造」(71)に関する小項目も多いことである。第2節で見たように、中項目「3a.カリキュラムの構造」に分類されるのは、「共通・教養科目の有用性や意義わからない」(12)、「1・2年次から専門科目を増やして」(10)、「違う授業でも内容が同じものも」(10)、「教科の知識をもっと専門的に学びたい」(9)などの小項目である。典型的には1・2年次に共通・教養科目を多く履修する必要のあるカリキュラムの構造には、一定の不満が潜在していることが示唆される。

最後に、大項目を単位とする集計結果を図 3 に示した。それによれば、最多の大項目は「⑤大学の授業の方法・技術」(218)に関する意見であり、次に多いのが「①総括的な肯定評価」(204)であった。先の図 2 では、中項目「5a.授業や教員とのばらつき」、「5b.教員の教え方・技術への不満」、「1a.大学教育に満足」、「1b.教師になる上で専門知識・環境が有用」の登場回数が多かったことや、図 1 でもこれらの中項目に分類される小項目の個数が多い結果と整合的である。図 3 では「⑤大学の授業の方法・技術」が最も多いのは、本章が採用した分類方法に依存する結果とはいえ(5a～5fの六つの中項目を、大項目⑤に分類したため)、大学の授業の方法・技術に関しては、多くの学生が不満(満足)を語りやすいということでもあろう。第 1 回試行実施の全体のデータでも、問 6 の自由記述で最も多かったのは、「授業内容・方法・体制など」に関する意見であった(文部科学省 2020)。

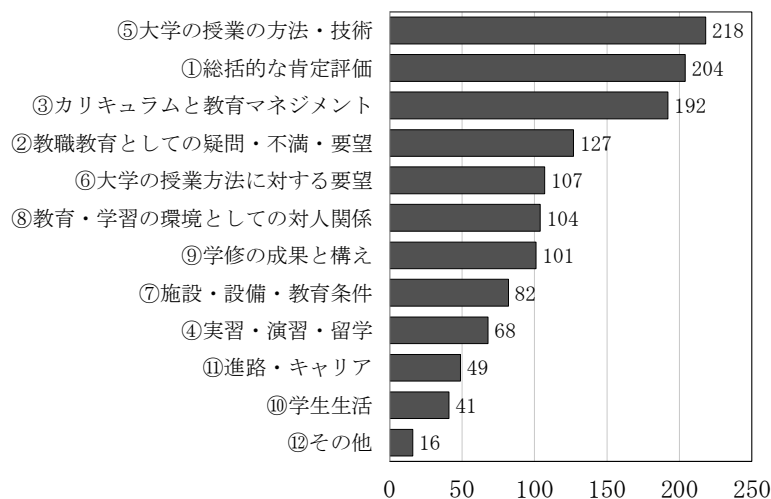


図 3 カテゴリー(大項目)の登場回数

図 3 でもう一つ注目されるのは、大項目「③カリキュラムと教育マネジメント」(192)に関する意見が三番目に多かったことだ。これも分類方法に依存する面はあるが、中項目「3a.カリキュラムの構造」以外にも、「3b.履修選択の自由・柔軟性への要求」(45)、「3c.卒業要件など負担の重さ、履修の不合理性」(16)、「3d.教育マネジメント」(34)、「3e.クラスサイズ」(26)など、多岐に亘る意見が示されている。ただし、「3e.クラスサイズ」に関しては、少人数制に対する肯定意見も多かった。

6. まとめと考察

本章では、「全国学生調査」の自由記述の試行的な分析を行った。大学教育の特定の文脈に即した解釈を可能とするために、カリキュラムの同質性が比較的高いと考えられる国立教員養成大学・学部を対象とした。2019年度の第 1 回試行実施に参加した 38 校の 3 年生が回答した 956 件の自由記述を内容に即してコーディングし、コード・カテゴリーの構成を行

った。分析の結果、明らかになったことは、大きく次の六点到整理できる。

第一に、大学の授業の方法・技術に関する意見が最も多いことである。これは、他分野も含む第1回試行実施の全体の傾向も同様だった。特に多いのが、授業・教授の間のばらつきに関する指摘で、有意義な授業とそうでない授業の差が大きい、教員によって授業の質・教え方の上手（うま）さ・授業内容の違いが大きいとする意見が多い。より具体的なレベルでは、教授が一方的に話して終わりの授業もある、試験や課題へのフィードバックがない、といった点への不満は大きい。大学の授業の方法・技術に関しては、多くの学生が意見を表明しやすいのと同時に、「教育大学」であるだけに、特に要求が厳しくなる面も否定できない。

第二に、教員養成の専門教育として、肯定的な評価が大変多いことである。基本的には、大学教育に満足している学生は多く、大学の勉強は楽しい、面白い授業が多い、大学の学びは有用なものが多いといった意見が多かった。また、専門分野の知識が深く学べて有意義、将来の目標に向けた学習ができてい、実践的な学習ができたなど、教師になる上での専門知識・環境の有用性への評価も高い。卒業後の目標が明確であり、目標に対する大学教育の関わりも大きい「高同調型」（金子 2013）の学生の意見が多く反映されていよう。

第三に、とはいえ、教員養成としての有用性への否定的な評価も少なくないことである。一つには、教師になる上での有用性への疑問・不満がある。教師になる上で有用でない授業もある、教員のマイナスイメージになる講義がある、講義内容が何に活（い）きるのか、意義の説明をしてほしい、といった意見である。教育現場で役立つ実践性への要求も多い。教育現場で直接活（い）かせる内容が少ない、もう少し実践的な学習を増やしてほしいという声もあった。

第四に、教育実習の存在感が非常に大きいことである。教育実習での学びが多い、という意見が大変多く、全体として教育実習への評価は高い。実習を通して講義の意義を感じ、意欲的に学べるとする意見も多かった。一方、教育実習後には、講義に参加する意欲が下がるという意見も少なくない。

第五に、教員養成のカリキュラムの構造自体に由来し、一つの大学では動かしにくい制約のあることである。教員養成課程は必修が多く、時間割を自由に組めない、中には興味・意味のない必修がある、取れる授業の分野や幅を広くしてほしい、といった意見である。特に、低年次から専門科目を学びたいという意見も根強い。

第六に、教員を目指さない学生の存在である。教員にならないと決めた場合に、他の分野を幅広く学ぶことが難しい、民間企業などへの就職を目指す場合のサポートが不十分、などの指摘があった。教育に特化しすぎている、転学部・転学科がしやすいとよい、という意見も見られた。やや観点は異なるが、一部の学生の強い学術志向も無視できない。実用主義にならずに学問それ自体を学びたいという志向も、多くはないが確かに存在する。

以上、本章では国立教員養成大学・学部の3年生の意見を紹介してきた。まだ長期の教育実習を行っていないことが多く、リフレクションの機会も少ないと考えられる2年生まで

であれば、単なる大学教育批判に終始する回答が多い可能性もあるが、冷静で、的確な評価も少なくなかったと言える。それでも、全体としては「大学教育のユーザー」の観点から、リクエストを出すというトーンの見解が多かったことは否めない。

ただし、入学後に受けてきた講義の意義には後で、例えば教育実習を行ったり、教員採用選考試験に向けた準備を行ったりする中で、気づく場合があるだろう。本章で紹介した自由記述でも、1・2年次の大講義で習った内容で、3年生になってから必要性や意義が分かったものがあるという経験が語られている。また、大学では自分で興味をもち学ぶ姿勢が大事である、自主的にならなければ何も学べないという意見も、少ないながら見られた。授業で習ったことがきっかけで、関心のなかったテーマに新たに興味がわくこともある、という声もあった。これらは多数派ではないが、大学教育の本質的な要素に触れる意見と言え、大学と学生の建設的な対話の基盤となりうるものである。自由記述に現れる学生の声を基に、「学修者本位の教育」に向けた粘り強い対話を続けることが必要とされよう。

【注】

- 1) 11の分類とは、記述の件数の多い順に、「授業内容・方法・体制など」、「カリキュラム・履修登録・成績評価など」、「大学での学びの満足度」、「教員や授業科目ごとの違い」、「学生の主体性や学ぶ意欲」、「その他授業内容など」、「就職活動との両立、社会とのつながり」、「学習環境・設備、福利厚生」、「教員、事務の指導・サポートなど」、「学費負担、教育への財政支援」、「その他」となっている（文部科学省 2020, p. 115）。
- 2) 北海道教育、岩手、宮城教育、秋田、茨城、宇都宮、群馬、埼玉、千葉、東京学芸、横浜国立、新潟、上越教育、金沢、福井、山梨、信州、岐阜、静岡、愛知教育、三重、滋賀、京都教育、大阪教育、兵庫教育、奈良教育、和歌山、島根、広島、山口、鳴門教育、香川、愛媛、福岡教育、佐賀、大分、宮崎、琉球の38大学を指す。

【参考文献】

金子元久，2013，『大学教育の再構築——学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部。
文部科学省，2020，『令和元年度「全国学生調査（試行実施）」結果【資料編】』。

第4部

「全国学生調査」データの各大学における活用事例

第9章 「全国学生調査」をどう利用するか

—東洋大学のケース—

劉 文君（東洋大学）

1. IRの課題と「全国学生調査」の利用

(1) IRの課題

日本高等教育学会「大学のインスティテューショナル・リサーチ (IR) に関するアンケート」の結果から、各大学における IR 調査の実態が明らかになった。表 1 に示すように、IR 組織が設置された大学では、学生調査として「学生へのアンケート調査（生活調査、生活実態調査など）」、「卒業生へのアンケート調査」、および「学生の達成度調査や大学教育の評価調査」など、多岐にわたる調査が実施されている。これらの調査を実施している大学の割合は、約 8 割から 7 割に達している。一方で、「自分たちの分析が適切か不安」（48.1%）、「IR に関する経営層の認識不足」（40.2%）、「IR に関する一般教職員の認識不足」（54.4%）といった課題も存在し、調査内容の適切性や学内への浸透、説得力に関して課題が指摘されている。また、IR 組織が設置されていても、「大学内部での位置づけが不明確」と回答した割合は半数を超えている。

表 1 日本高等教育学会「IRに関するアンケート調査」の結果（%）

調 査	学生へのアンケート調査を実施(生活調査、生活実態調査など)	84.5
	卒業生へのアンケート調査	69.0
	学生の達成度調査、大学教育の評価調査など	69.5
課 題	「自分たちの分析が適切なのか不安」	48.1
	「IRに関する経営層の認識不足」	40.2
	「IRに関する一般教職員の認識不足」	54.4
	大学内部での位置づけが不明確	53.6

(N=239, 「全学 IR 組織がある」と答えた機関のみ)

(2) ベンチマーキングの必要性

こうした課題に応えるためには、全国の他大学との比較（ベンチマーキング）が重要である。これまでも大規模な学生調査が実施されてきた（例：「全国大学生調査」・金子, 2008、「JCIRP 調査」・山田, 2012）。しかしながら、これらの調査は持続的に行われておらず、調査対象大学も限定的であった。

「グランドデザイン答申」（2018 年）の提言に基づき、文部科学省は「全国学生調査」を 2019 年度の第 1 回試行調査から開始し、6 年間にわたり 4 回の試行を経て、2025 年度から本格的に実施する運びとなった。「全国学生調査」は、学修者本位の教育への転換を目指し、

調査結果を各大学の教育改善や社会における大学教育の理解促進、国の政策立案の基礎資料、学生自身の成長の確認、将来像を考える契機として活用することを目的としている。各大学には、フィードバックされた調査結果を IR 活動や自己点検・評価に活用し、自大学の教育改善を促進することが求められている。しかしながら、個別大学にとって、とりわけ IR の活動の一環として、「全国学生調査」をどのように活用するかは自明ではない。

本章では、IR の視点に基づき、東洋大学のケーススタディを通じて「全国学生調査」をどのように活用できるか、またそのために全国学生調査に何が求められるかについて論じる。

2. 「全国学生調査」による東洋大学の位置付け

(1) 自大学の学生調査の分析とその限界

これまで、東洋大学 IR 室では、「新入生」「在学生」「卒業時」の三つの学生調査を毎年度実施している（表 2）。これらの調査において、「在学生」および「卒業時」調査には、2007 年に東京大学大学経営・政策研究センターが実施した「全国大学生調査」（「高等教育グランドデザイン策定のための基礎的調査分析」研究代表者：金子元久）の「授業形態」および「学修時間」に関する質問項目を導入し、学生の学習状況や授業の形態などについて各年度にわたり継続的に調査を行ってきた。これらの調査結果を基に、各年度の全学、学部別、学科別の単純集計や年度間比較、経年変化の追跡を実施している。さらに、必要に応じて GPA などの学内データと紐付けることで、詳細な分析や学生グループ間（男女別、日本人学生・留学生別など）の比較、また問題関心に応じた相関関係や規定要因の分析・効果検証も行っている。しかしながら、他大学や他学部（分野）とのベンチマーキングを通じて全国的な大学内での位置付けを分析することはできず、その点において説得性に制約があった。

表 2 東洋大学 IR 室の学生調査

アンケート種類	調査対象	実施時期
新入生アンケート	1 年生	毎年 5 月
在学生アンケート	1～4 年生	毎年 11 月
卒業時アンケート	4 年生	毎年 3 月

(2) 「全国学生調査」にからみた東洋大学の特徴

東洋大学は、2021 年度、2022 年度、2024 年度の「全国学生調査」（試行）に参加した。各年度の回答者数は、それぞれ 1,246 人、1,249 人、870 人であり、回答率は 8.1%、8.3%、5.6%であった（表 3）。ここでは、これら 3 回の調査結果を用いて、「全国学生調査」の主要項目である「学習時間」、「授業経験」、「身に付いた知識・能力」について、全国平均や全国大規模私立大学と比較したベンチマーキングにより、東洋大学の特徴をまとめる。

表 3 東洋大学の「全国学生調査」（試行）の回答状況

2019 年度調査（1 回目）	参加せず、全国調査と大学独自調査の共通項目について比較を行った。
2021 年度調査（2 回目）	調査対象者数：15,417 人、回答者数は 1,246 人、 回答率 8.1%（全国 11.8%）
2022 年度調査（3 回目）	調査対象者数：15,118 人、回答者数：1,249 人、 回答率 8.3%（全国 10.6%、私立大学 9.7%）
2024 年度調査（4 回目）	調査対象者数：15,571 人、回答者数：870 人、 回答率 5.6%（全国 13.1%、私立大学 12.3%）

1) 学習時間

学習時間に関する調査結果については、図 1 にて東洋大学と全国の比較を示している。

2021 年度の「予習・復習・課題など授業に関する学習」および「授業への出席（実験・実習、オンライン授業を含む）」に関する 2 年生の回答結果を比較すると、〈0 時間〉および〈1-5 時間〉の割合は、全国ではそれぞれ 2.7% および 38.8% であるのに対し、東洋大学ではそれぞれ 1.8% および 29.3% と低い傾向が見られる。さらに、6 時間以上の時間帯の割合については、東洋大学の方が高い結果となっている。これらの結果から、東洋大学の 2 年生は全国平均と比較して、「予習・復習・課題など授業に関する学習」時間および「授業への出席」において長時間を費やしている傾向が見られる。

2022 年度の調査結果によると、2 年生において「授業への出席」が〈16 時間以上〉である割合は、全国平均が 68.7% であるのに対し、東洋大学は 72.7% であった。また、「授業に関する学習」が〈5 時間以下〉である割合は、全国平均が 48.6% であるのに対し、東洋大学は 45.4% であった。さらに、「授業と直接関係しない学習」が〈5 時間以下〉である割合は、全国平均が 82.0% であるのに対し、東洋大学は 74.4% であった。これらの結果から、「授業に関する学習」および「授業と直接関係しない自主的な学習」の時間が「過少」とみなされる割合は全国平均より低いものの、その絶対値は決して低くなく、無視できないものである。また、4 年生において「卒業論文等」に関しては、16 時間以上の割合は東洋大学と全国平均ともに 37.3% であった。

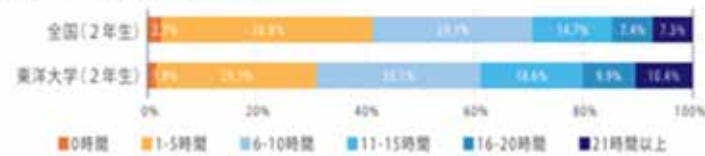
2024 年度の調査結果において、「授業への出席」は、2 年生で〈16 時間以上〉が 72.4%（全国の 2 年生は 67%）、4 年生では〈5 時間以下〉が 73.5%（全国の 4 年生は 64%）であり、授業出席時間は 2 年生の方が多く、4 年生は少ない傾向が見られる。「卒業論文等」については、4 年生で〈16 時間以上〉が 28.3%（全国の 4 年生は 32%）と、全国平均より少ない。

「授業に関する学習」は、2 年生で〈5 時間以下〉が 57%（全国の 2 年生は 59%）、4 年生では 85%（全国の 4 年生は 79%）となっており、すなわち「時間過少」の割合は 2 年生で全国より少なく、4 年生で全国より多い傾向にある。「授業と直接関係しない自主的な学習」は、2 年生で〈5 時間以下〉が 72%（全国の 2 年生は 82%）、4 年生では 67%（全国の 4 年生は 66%）であり、2 年生の方が多く、4 年生は全国平均とほぼ同じである。

三回の調査結果から、共通した傾向が認められた。すなわち、東洋大学の学生、2年生においては、全国の2年生平均よりも「授業への出席」時間が多い傾向が見られる。特に、「予習・復習・課題など授業に関する学習」において、5時間以下の割合は全国平均と比べて少ない傾向が見られる。

2021年度調査

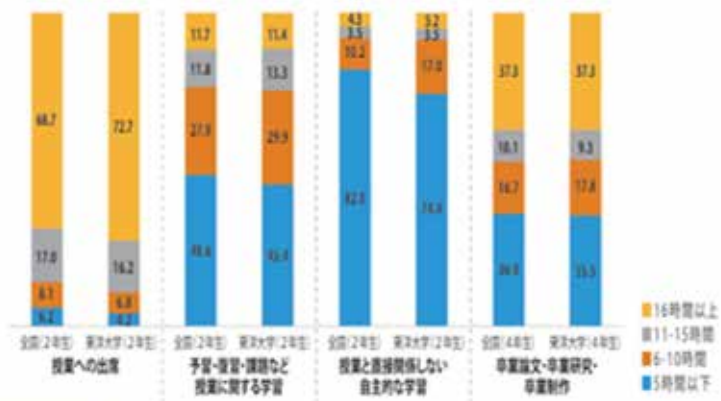
予習・復習・課題など授業に関する学習



授業への出席



2022年度調査 (9%)



2024年度調査

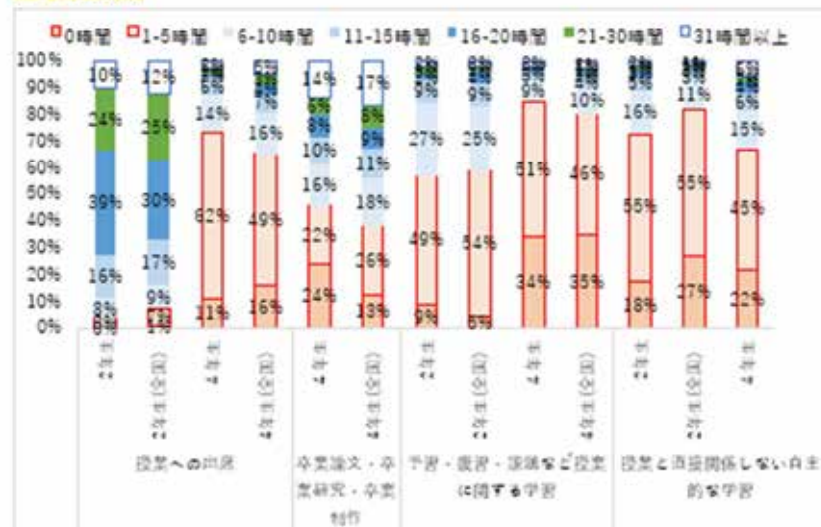


図1 学習時間について (3回調査結果—全国との比較)

2) 授業経験

質問「大学に入ってから受けた授業で、次の項目はどのくらいありましたか」については、図2に示すように、2021年度の結果では、「よくあった」または「ある程度あった」と回答した割合を全国（大規模私立）と比較した場合、大多数の項目において東洋大学は全国とほぼ同じ傾向を示しており、グループIに分類される各項目の割合が高い一方で、教員と学生とのやり取りを行ういわゆる双方向型の授業からなるグループIIおよびグループIIIの割合は比較的低い傾向にある。ただし、顕著な差が見られる二つの項目がある。一つは、「教員以外にアシスタントなどが配置され、補助的な指導があった」について、本学（39.4%）の割合が全国（48.6%）より低いこと、もう一つは、「語学科目以外で、主に英語で行われる授業があった」について、東洋大学（31.2%）の割合が全国（22.4%）より高いことである。

2022年度の調査結果によると、東洋大学および全国において、肯定的回答の割合が高い項目は「授業内容の意義や必要性の説明」および「授業時間外に行うべき学習の指示」である。一方、比較的低い項目は「ティーチングアシスタントなどによる補助」である。東洋大学と全国では、ほぼ同じ傾向が見られる。また、多くの項目において、東洋大学と全国とほぼ差がないものの、「ティーチングアシスタントなどによる補助」については、全国が49.2%であるのに対し、東洋大学は41.3%であった。

2024年度においては、各質問項目の平均値を用いて比較を行った。東洋大学の平均値は、「予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」項目で3.1となり、全国平均および大規模私立大学の平均（ともに3.0）を上回っている。また、「理解がしやすいように教え方が工夫されていた」では、3.2となり、大規模私立大学と同じく全国平均（3.1）より高い値を示している。「質疑応答など、教員等との意見交換の機会がある」については、2.9であり、全国および大規模私立大学と同水準である。一方、「課題等の提出物に適切なコメントが付されて返却される」や「グループワークやディスカッションの機会がある」については、それぞれ2.5、3.0となり、大規模私立大学と同じく、全国の平均（2.6、3.1）よりも低い値である。また、「ティーチングアシスタント等による補助的な指導がある」の平均値は2.3であり、全国および大規模私立大学の平均（2.6）を下回っている。

3) 身に付いた知識・能力

質問「大学教育を通じて、次のような知識や能力が身に付いたと思いますか」については、図3に示すとおり、2021年度の調査結果において、東洋大学と全国平均を比較すると、〈身に付いた〉または〈ある程度身に付いた〉と回答した割合は、「外国語を使う力」「統計などデータサイエンスの知識・技能」「異なる文化に関する知識・理解」の項目でより高い傾向が見られた。一方、「将来の仕事につながるような知識・技能」については、低い傾向が認められた。

2022年度の調査結果では、〈身に付いた〉または〈ある程度身に付いた〉と回答した割合が、「論理的に文章を書く力」「文理を超えた幅広い知識」および「異なる文化に関する知識・

2021年度調査



2022年度調査



2024年度調査

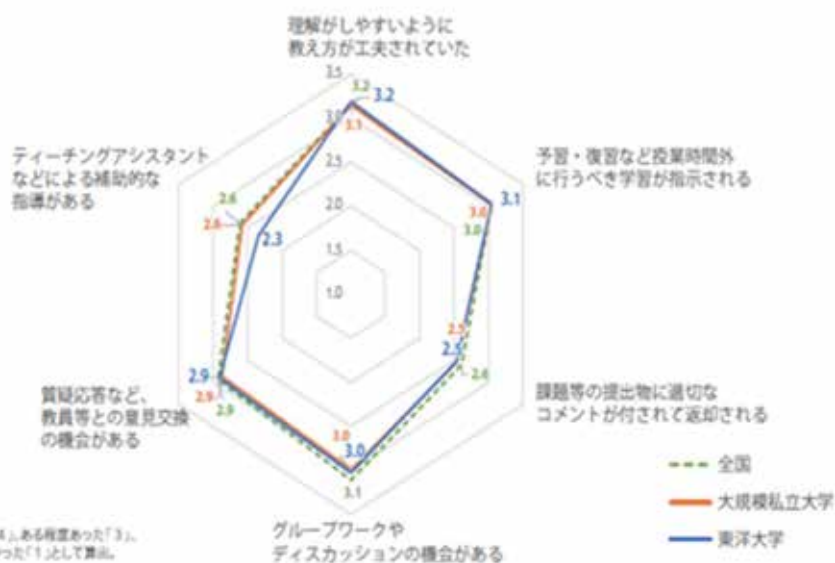
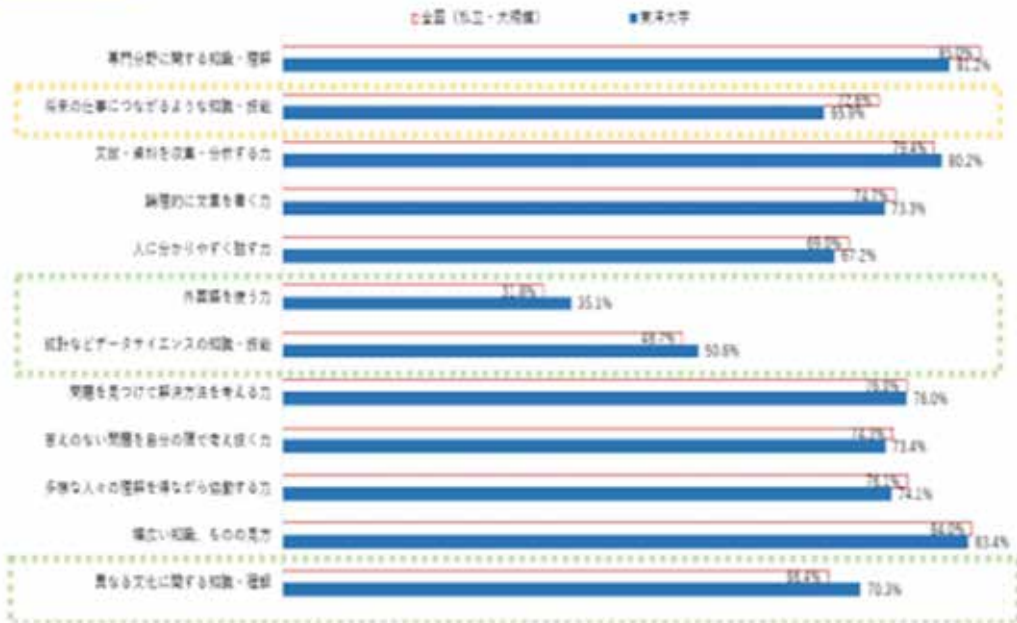
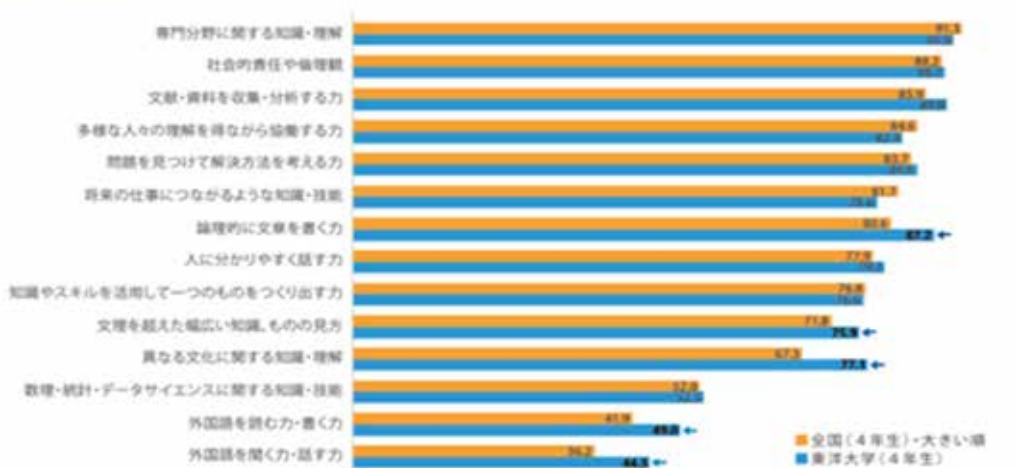


図2 受けた授業 (3回調査結果—全国との比較)

2021年度調査



2022年度調査



2024年度調査

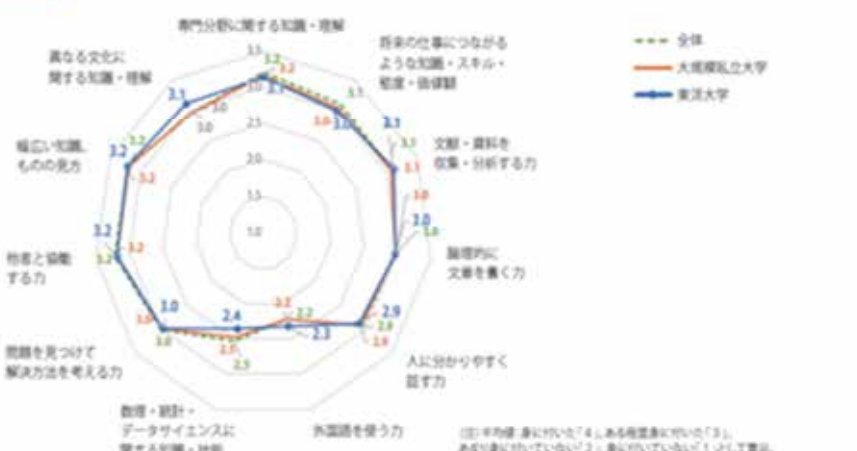


図3 身に付いた知識・能力 (3回調査結果—全国との比較)

理解」「外国語を読む力・書く力」「外国語を聞く力・話す力」など国際関係に関する項目など、多数の項目において東洋大学の割合が全国平均より高いことが示された。

2024年度の調査結果によると、東洋大学の平均値は、「異なる文化に関する知識・理解」および「外国語を使う力」において、それぞれ3.1、2.3となっており、全国平均や大規模私立理解」「外国語を読む力・書く力」「外国語を聞く力・話す力」など国際関係に関する項目など、多数の項目において東洋大学の割合が全国平均より高いことが示された。大学の平均値(3.0、2.2)より高い。また、「文献・資料を収集・分析する力」(3.1)、「論理的に文章を書く力」(3.0)、「人に分かりやすく話す力」(2.9)、「問題を見つけて解決方法を考える力」(3.0)、「他者と協働する力」(3.2)、「幅広い知識やものの見方」(3.2)についても、全国や大規模私立大学と同程度の水準にある。一方、「専門分野に関する知識・理解」(3.1)や「数理・統計・データサイエンスに関する知識・技能」(2.4)は、全国や大規模私立大学の平均値(3.2、2.5)より低い結果となっている。

3. 「全国学生調査」の意義と課題

(1) 「全国学生調査」から見た東洋大学の教育の特質

参加した三回の「全国学生調査」(試行)結果の東洋大学と全国とのベンチマーキングを通じて、東洋大学の教育は全国と比べて大きく異なるものではないことが読み取れる。ただし、これは改革の余地がないことを示すものではなく、他大学と同様にさまざまな課題を抱えていることも示されている。また、三回の調査結果の全体としての頑健性(robustness)を示しており、同時に東洋大学の調査の信頼性を裏付けている。

東洋大学は全国と比べて全体として大きな差異は見られないものの、いくつかの特徴や差異も認められた。これらの点は東洋大学の特性を再確認するとともに、いくつかの「気づき」をもたらすものであった。

第一に、「外国語の授業が多い」「異なる文化に関する知識・理解」「外国語を使う力」などの点において特色が認められる。これらは、SGU事業への採択を契機とした努力の成果を反映していると考えられる。国際化において明確な成果を示しつつあることから、この方向での改革が定着しつつあることを示すものといえる。ただし、その特徴は絶対値としてはまだわずかであり、今後さらに推進していくことが課題であることは言うまでもない。

第二に、学習時間については、「授業への出席」や「予習・復習・課題など授業に関する学習」の時間が全国平均より多いこと、特に「予習・復習・課題など授業に関する学習」が5時間以下の学生が全国に比べて少ないが重要な点である。授業外での学習時間の不足は、日本の大学の根本的な課題として指摘されてきたが、その解決が東洋大学においても十分でないことが調査によって示されたといえる。東洋大学が自らのアイデンティティを示すためには、こうした基本的な課題を解決する必要があると改めて認識される。

他方、「ティーチングアシスタント等による補助的な指導がある」については、やや低い

傾向が見られる。

(2) 東洋大学の分析課題

三回の調査サンプルの構成などを考慮した確認が必要であり、また、分野別にも顕著な差異が認められるため、さらなる詳細な分析が求められる。回答傾向としてはこれまでの IR 室の調査結果とほぼ一致しており、さらに組み合わせて分析することで、より深い知見の獲得が期待される。全国的な傾向と大きく乖離しない一方で、特色が出ている点もあることから、何をくみ取るべきかを全学で議論すること、大学全体での分析から学部別の詳細な分析へと掘り下げることも重要である。

学内外への調査結果の周知に関しては、全国学生調査や大学独自調査の分析結果を IR 運営委員会への報告、IR ニュースレターへの掲載、シンポジウムの開催等の方法を通じて行っている。しかしながら、調査結果の学内共有は十分に進んでおらず、その結果の理解と活用が十分に促進されていない状況にある。今後は、執行部や教授会の協力を得て、個別教員への周知方法を検討するとともに、調査結果から得られる示唆を抽出し、授業改善に具体的に反映させるための議論を深める必要がある。

(3) 「全国学生調査」への期待

全国調査の結果が、東洋大学独自の調査と大差なく一致していることは、東洋大学の調査の信頼性に対する確信を高めるものであった。一方で、相違点は、東洋大学の特質に関する「気づき」をもたらし、学内における議論の基礎となり得た。

令和6年度「全国学生調査（第4回試行実施）」結果（大学【資料編】）に関して、公表された結果は、「全体」、「設置者別」、「学部規模別」、「学部分野別」、「学年別」、「設置者別＋学部別」などの区分により集計されている。これらの集計結果は、IR（インスティテューショナル・リサーチ）組織が活用可能な形態で提供されることが望ましい。具体的には、「設置者別＋学年別」や「学部分野別＋学年別」の集計結果、ならびに各種変数間の関係性について、全国平均値と自大学の結果とを比較できるデータの公表を要望する。また、「全国学生調査」の本格的な実施により、IRの推進および実質化に伴う相乗効果が期待される。

【参考文献】

- 金子元久，2013年，『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部
- 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策センター，2008年5月『全国大学生調査—第1次報告書』
- ，2019年8月，『第2回全国大学生調査（2018）第1次報告書』
- 劉文君，2023年，「全国学生調査からみられた東洋大学の学生の学びと成長」『2022年度 東

- 洋大学 IR シンポジウム 大学教育改善に「全国学生調査」をどう活かすか—学修者本位の教育の実現を目指して—』(報告書), pp.37-46
- , 2023 年, 「東洋大学 IR の 10 年—学生調査を中心に」『2023 年度 東洋大学シンポジウム 今, 再び大学の教育改革と I R の役割を考える』(報告書), pp.37-52
- , 2023, 「全国調査から見た IR の現状と課題」『IDE 現代の高等教育』NO.649, pp.54-59
- 東洋大学 IR 室, 2023 年 3 月, 『「全国学生調査」から見た東洋大学の学生の学習と成長』ニュースレター—2022 年度 Vol.3
- , 2024 年 2 月, 『東洋大学の教育—全国調査との比較』ニュースレター—2023 年度 Vol.3
- , 2026 年 2 月 (刊行予定), 『東洋大学「全国学生調査 (第 4 回試行実施)」の結果—全国・大規模私立大学平均との比較』IR ニュースレター—2025 年度 Vol.3

第10章 「全国学生調査」の効果的な活用方法の検討

—早稲田大学を事例に—

遠藤 健（東京大学）

1. 目的

本稿は、「全国学生調査」データを早稲田大学を事例に分析し、その結果を学内にフィードバックし、当該調査が効果的に大学の教育改善に活用できるかを検討するものである。

2008年の学士課程答申（中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」）、2012年の質的転換答申（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」）によって、日本の大学では学修者を中心に、その学修成果を測定することの重要性、その学修成果を獲得する上で効果的な学修方法としてアクティブラーニングの重要性が指摘されてきた。それと同時に、各大学では、教育目標となるディプロマ・ポリシー、その教育目標を達成する上での科目設置方針であるカリキュラム・ポリシー、また各大学で学ぶために入学前に身に付けておく資質・能力を示したアドミッション・ポリシーといったいわゆる三つのポリシーが設置されてきた。また、大学レベルのみならず、学位プログラムレベルでの三つのポリシーもこの間、各大学の学部等で整備されてきている。

このような大学教育の質保証の高まりにおいて、各大学においてデータに基づく教育改善は欠かせない。日本においてはIR（Institutional Research）の普及により、様々な調査によって大学ごとの学生調査等は増加している。そして近年では、国内大学全てを対象とした「全国学生調査」が試行、実行されるに至っており、その活用方法としてはどのようなものがあり得るのか、その効果的な方法や課題を一大学の事例から明らかにしていく。なお、筆者は2018年度から2024年度まで早稲田大学大学総合研究センターにてIR担当者として従事し、在籍時の公開されている成果（遠藤 2024）を適宜参照する。

2. 早稲田大学における学生調査等の設計・活用状況

本稿が対象とする早稲田大学は、中長期計画である「Waseda Vision150」の施策の一環として2014年に大学総合研究センターを創設し、当該センターの高等教育研究部門はIRを教育方法研究開発部門はFD（Faculty Development）を担っている。

高等教育研究部門は、教育改善の支援を目的に、大学教育の効果とその要因分析を行っている。「早稲田大学で学ぶことを通して学生は成長したか（していないか）？それはなぜか？」を探究し、科学的根拠に基づいて教育改善を支援する体制を整備している。

具体的な調査としては、①卒業生調査（2018年度～）と、②学生調査（学生生活・学修行動調査）（2020年度～）、③新入生調査（2024年度～）を実施している。なお、②学生調査（学生生活・学修行動調査）は2024年度より4年生相当の卒業生に対しては卒業時調査と

して年度末に実施している。早稲田大学において特徴的なのは、これら学生や卒業生に対する調査は、被調査者の同意を得た上で、教学データとの紐づけが可能となっており、かつ各調査間の連携も可能な点である。これによって、より効果的・効率的に、かつ因果関係に踏み込んだ充実したデータをもとに分析が可能な体制を取っている。図1に示すように、学生の入学から在学時、卒業時、卒業後まで切れ目なく、学生の成長と発達を観測し、支援の可能性を探っている。

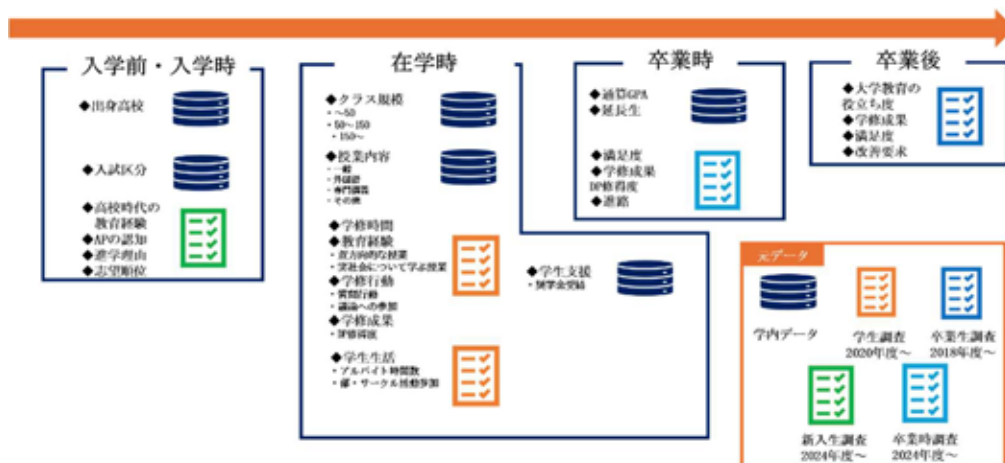


図1 早稲田大学における各種調査のデザイン

他方、このような学生調査・卒業生調査は、大学や自身に対してポジティブな意識をもつ回答者が多くなりがちであり、母集団の偏りを生じさせる可能性もある。実際の2020年度入学者の4年間の学生生活・学修行動調査の回答傾向は表1である。1～4年生までで回答した学生 (No.16) は一学年8,934人のうち463名 (5.2%) であり、一度も回答しない学生はNo.1の4,305 (48.2%) と半数程度である。

表1 学生生活・学修行動調査の概要

No.	2020年	2021年	2022年	2023年	件数	%	通算GPAの平均	
1	—	—	—	—	4,305	48.2%	48.2%	2.322
2	—	—	—	回答	480	5.4%		2.569
3	—	—	回答	—	469	5.2%	24.6%	2.538
4	—	回答	—	—	429	4.8%		2.477
5	回答	—	—	—	817	9.1%		2.524
6	—	—	回答	回答	204	2.3%		2.578
7	—	回答	—	回答	104	1.2%		2.599
8	回答	—	—	回答	182	2.0%	13.9%	2.629
9	回答	回答	—	—	389	4.4%		2.642
10	回答	—	回答	—	214	2.4%		2.661
11	—	回答	回答	—	153	1.7%		2.670
12	回答	回答	回答	—	268	3.0%		2.776
13	回答	回答	—	回答	188	2.1%	8.1%	2.706
14	回答	—	回答	回答	136	1.5%		2.774
15	—	回答	回答	回答	133	1.5%		2.770
16	回答	回答	回答	回答	463	5.2%	5.2%	2.875
					8,934	100.0%	100.0%	

出典：遠藤 (2024)、p.69

また、各調査の回答傾向ごとの通算 GPA を見てみれば、より回答する方が高くなる傾向を確認できる。これは当該調査に限定したことではないが、回答結果はやや慎重に解釈しなければならない。

このような、調査自体の妥当性も検証するなど、充実した IR 体制の調査で得られた知見は、教育改善を点検する全学の教学会議にフィードバックされ、場合によっては、学部やセンターといった個別課題にも応対し、教育改善の意思決定を支援する仕組みを構築している。

なお、これらの調査結果を学内にフィードバックする際に、元担当者である筆者や担当部署は、複雑な分析結果ではなく、できるだけ記述統計を図表にするなどのシンプルな分析結果の提示を心がけた。教育改善に関わる学内構成員は、決して統計や数量データを熟知しているわけではないゆえに、直感的に理解しやすく、しかし因果関係には留意した抑制的な表現でフィードバックしていた。

他方、研究的、実務的な知見は、先行研究に基づく仮説検証型の学術雑誌などへ投稿・掲載してきた。特に、教学データとの紐づけが出来ることのメリットを活かし、直接評価 (GPA) と間接評価の関係を検証したり、入試区分間、大学・学部志望度による学修成果の違いの検証、アドミッション・ポリシーの認知と学修行動の関係、さらには愛校心と在学時の経験・学修行動の関係など大学の質保障を充実させていく上で、学術的に基礎的なものから大学固有の課題を扱ってきた。これらの一大学の事例において設定した分析の観点は当然、「全国学生調査」においても応用可能だろう。ただし、早稲田大学においては、学部間の分析をすることは学内の共通理解が得られておらず、その点は在籍当時、分析上の制約があった。

以上のように、早稲田大学では 10 年かけて教育の質保障体制を充実させてきた。ここまでの教育改善のデザインは、基本的に卒業生を含めても学内のみで完結する枠組である。ここに、「全国学生調査」という他大学の比較軸が加わることで、一大学にどのようなメリットや課題があげられるのだろうか。次節では、具体的な分析結果と活用の試みを述べる。

3. 「全国学生調査」の分析・活用試み

本節では「全国学生調査」の第 3 回試行調査の個票データを用いて、早稲田大学の特徴を明らかにしていく。前章で述べたように、これまでは一大学内のデータを用いた分析が中心であったが、他大学との比較により、当該大学の特徴を明らかにできるメリットを活かしていく。

なお、分析に当たっては大学規模や選抜度を考慮し、大学を四つに分類し (①国立、②公立、③私立 (偏差値 55 以上)、④私立 (偏差値 55 未満)、この大学群と早稲田大学を比較していく。また、学年間での違いも考慮するため適宜、2 年生と 4 年生以上に分析を分ける。偏差値データは、プロジェクト事務局より貸与を受けた 2022 年時点のデータである¹⁾。なお偏差値データは学部ごとにあるため、一大学のなかで私立 (偏差値 55 以上) と私立 (偏

差値 55 未満)が混在することもある。各大学群の学年ごとの記述統計は表 1 の通りである。

表 2 分析に用いるデータの度数と分布

	国立	公立	私立 (55以上)	私立 (55未満)	早稲田	合計
2年生	11,162 21.9%	4,088 8.0%	15,005 29.5%	20,102 39.5%	565 1.1%	50,922 100.0%
4年生以上	11,203 24.2%	3,787 8.2%	13,698 29.6%	16,988 36.6%	679 1.5%	46,355 100.0%
合計	22,365 23.0%	7,875 8.1%	28,703 29.5%	37,090 38.1%	1,244 1.3%	97,277 100.0%

各分析項目は欠損回答もあるため、表 2 の度数と若干の差異がある。次項で分析する項目は、①教育経験、②学習成果、③大学評価である。

(1) 分析

1) 教育経験

まず、教育経験について図 2 に示される七つの項目(頻度を 4 件法で尋ねる項目)に関する 2 年生の肯定的な回答の分布を示す。これらの項目は、大学や教員側が丁寧な授業実践をしていることや双方向的な授業実践がどれほど行われているのか、そのために教育環境を整備しているのかを表す指標と解釈できる。

まず、大学群間での違いという点は、「課題等の提出物に適切なコメントが付されて返却される」という項目については、国公立よりも私立、私立の中でも選抜度が相対的に低い大学群の方が高くなる傾向にある。また「TA などによる補助的な指導がある」についても選抜度が相対的に低い大学ではその頻度が多い(54.9%)。早稲田大学の特徴という点では、「受講者数が概ね 20 名以下の少人数で実施される授業の機会がある」が他大学群よりも高い傾向にあった(64.4%)。

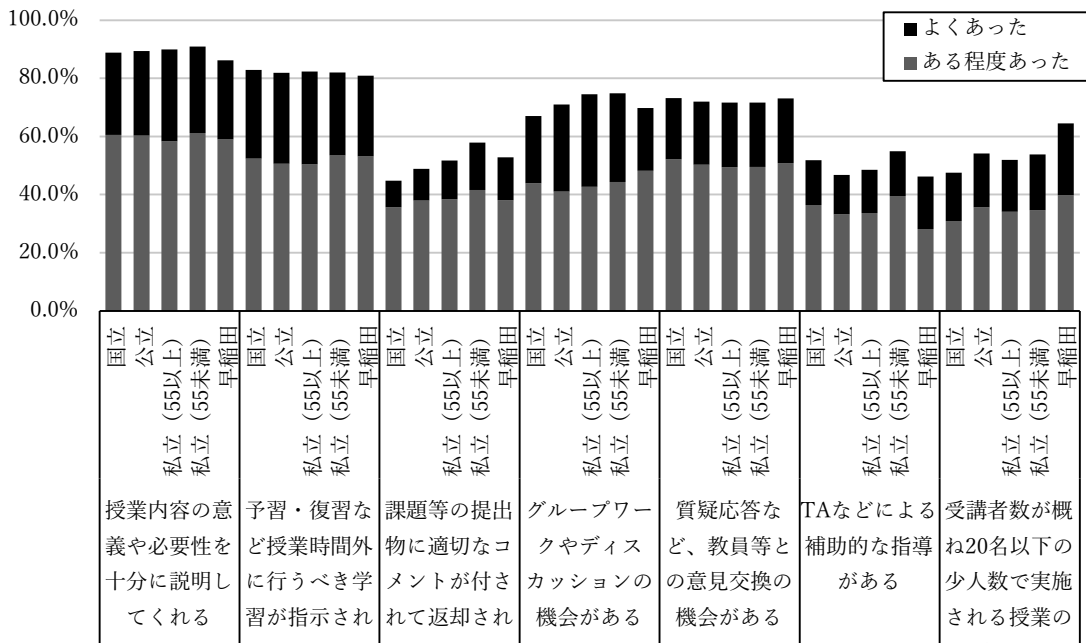


図2 教育経験①の大学群の比較 (2年生)

※あまりなかった、全くなかったは省略

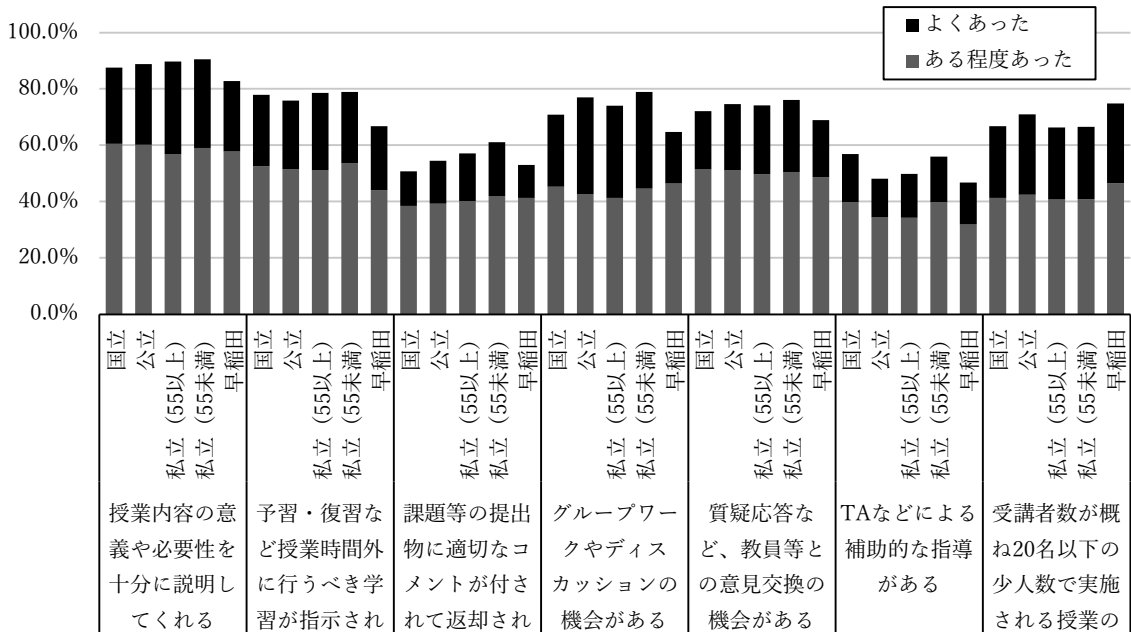


図3 教育経験①の大学群の比較 (4年生)

※あまりなかった、全くなかったは省略

この傾向は4年生についても大きくは変わらない(図3)。やや違いがあるとすれば早稲田大学の「予習・復習など授業時間外に行うべき学習が指示される」の肯定的な回答が80.9%(2年生)から66.7%(4年生)に減少している。「受講者数が概ね20名以下の少人数で実施される授業の機会がある」については4年生でも肯定的な回答が74.8%と比較的高い。

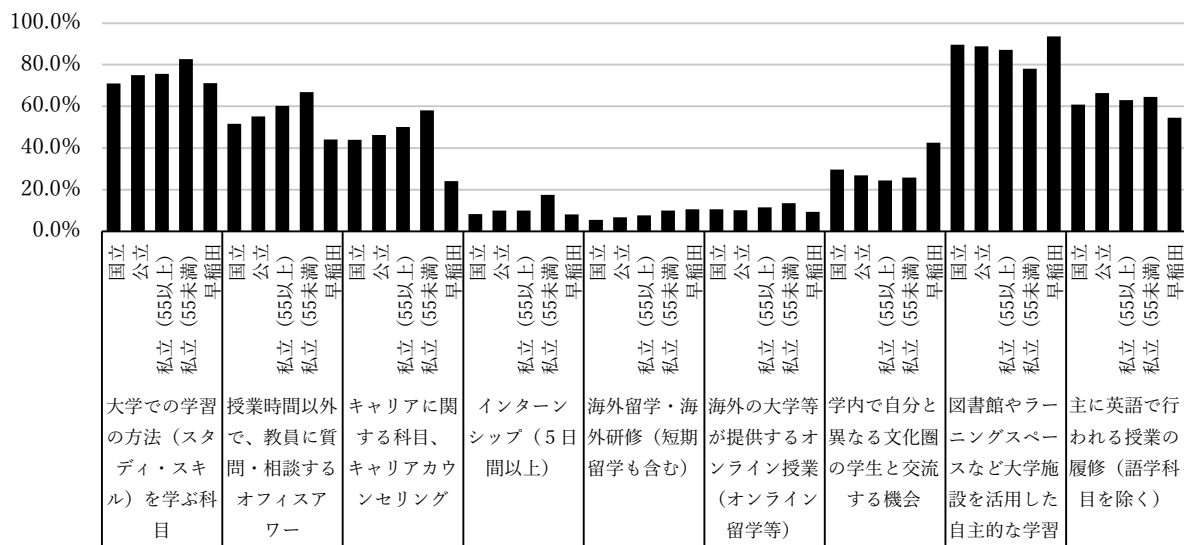


図4 教育経験②経験有無の大学群の比較(2年生)

次に、教育経験として九つの具体的な科目等の経験を問うた設問の結果を示す(図4)。まず、2年生における大学群間の違いとして、「授業時間以外で、教員に質問・相談するオフィスアワー」や「キャリアに関する科目、キャリアカウンセリング」の経験は、国公立よりも私立、私立の中でも選抜度が相対的に低い大学群の方が高くなる傾向にある。他方で、早稲田大学のこの2項目については顕著に経験をしている割合が低い(前者44.1%、後者24.1%)。

対照的に早稲田大学が他大学群よりも高いのは、「学内で自分と異なる文化圏の学生と交流する機会」(42.5%)や「図書館やラーニングスペースなど大学施設を活用した自主的な学習」(92.5%)であった。

さらに、この九つの項目で経験があった学生のなかで、有用であったかを問うた結果を示す(図5)。回答方法は有用だった、ある程度有用だった、あまり有用でなかった、全く有用でなかったの4件法である。このうち肯定的な回答を見ると、「海外留学・海外研修(短期留学も含む)」が他大学群よりも高く(96.7%)、「海外の大学等が提供するオンライン授業(オンライン留学等)」も高い(88.7%)。双方ともに図4で示した経験の割合は決して高くないが、経験した学生の有用性はより高い結果となった。

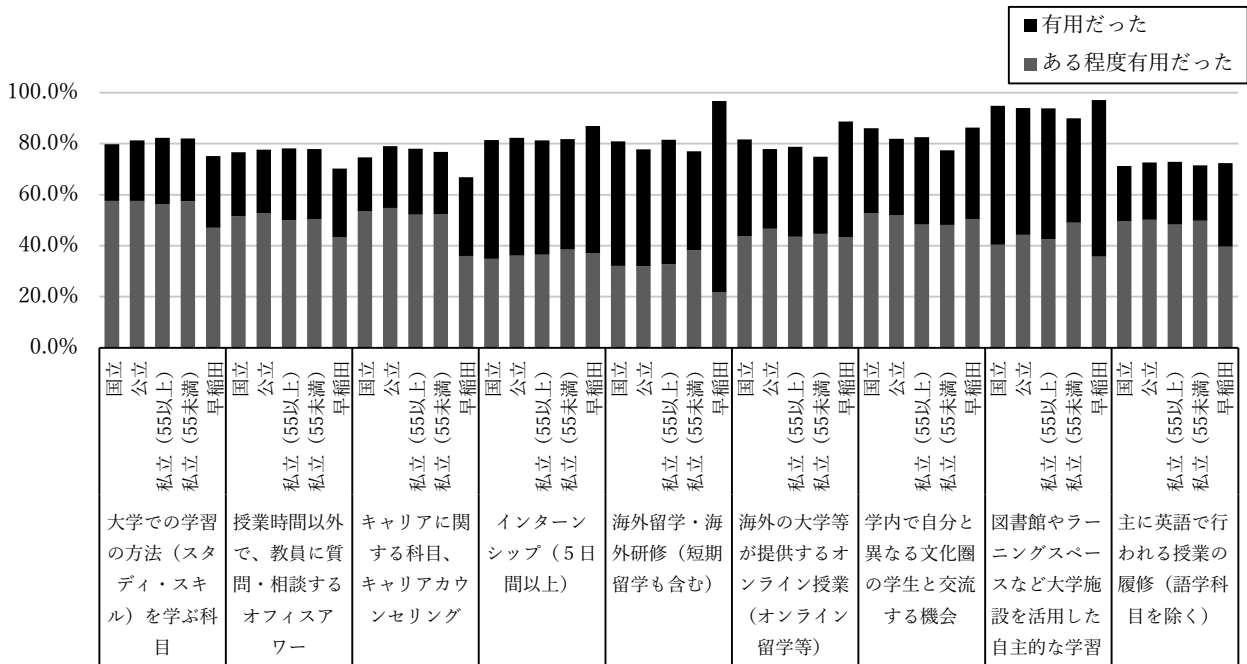


図5 教育経験②有用性の大学群の比較(2年生)

これら具体的な科目等の経験を問うた教育経験の4年生の結果を図6と図7に示す。なお、4年生では「卒業論文・卒業研究・卒業制作などの教育」の設問が追加されている。

まず図6の経験の有無については2年生の結果同様、特に「キャリアに関する科目、キャリアカウンセリング」の経験は、国公立よりも私立、私立の中でも選抜度が相対的に低い大学群の方が高くなる傾向にある。他方で、早稲田大学のこの項目については顕著に経験をしている割合が低い(45.8%)。他方、2年生と同様に「学内で自分と異なる文化圏の学生と交流する機会」(48.2%)は比較的高い。

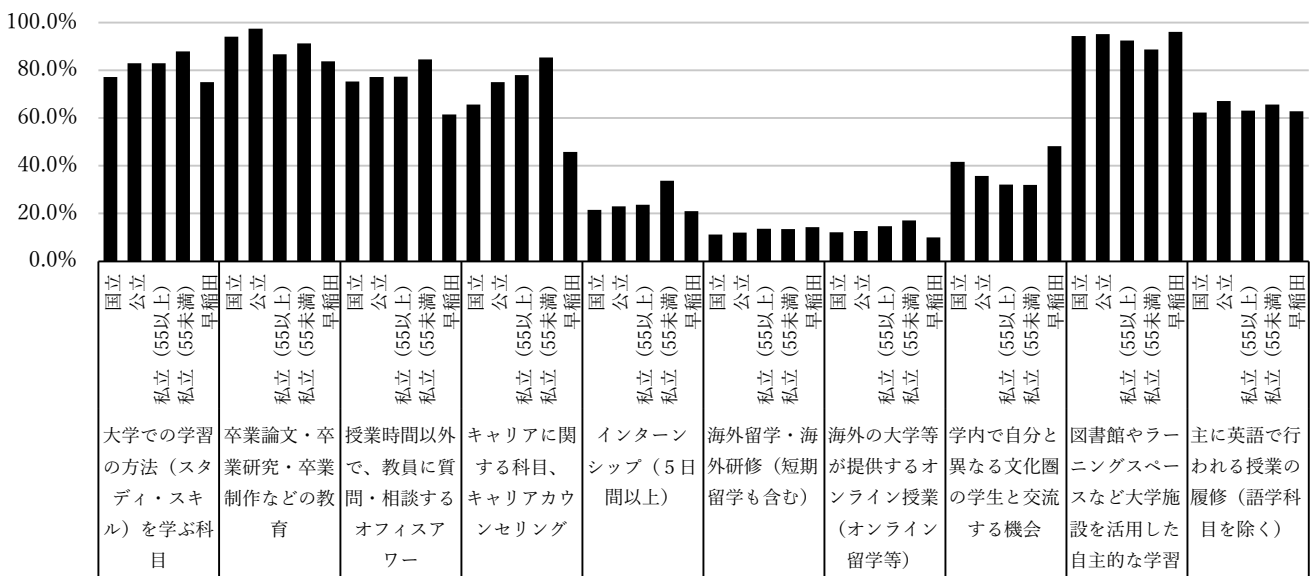


図6 教育経験②経験有無の大学群の比較(4年生)

次に、各経験の有用性は、「海外留学・海外研修（短期留学も含む）」が他大学群よりも高い（90.7%）傾向は2年生と同様であるが、「キャリアに関する科目、キャリアカウンセリング」の有用性は、58.2%と他大学群よりも顕著に低い結果となった。

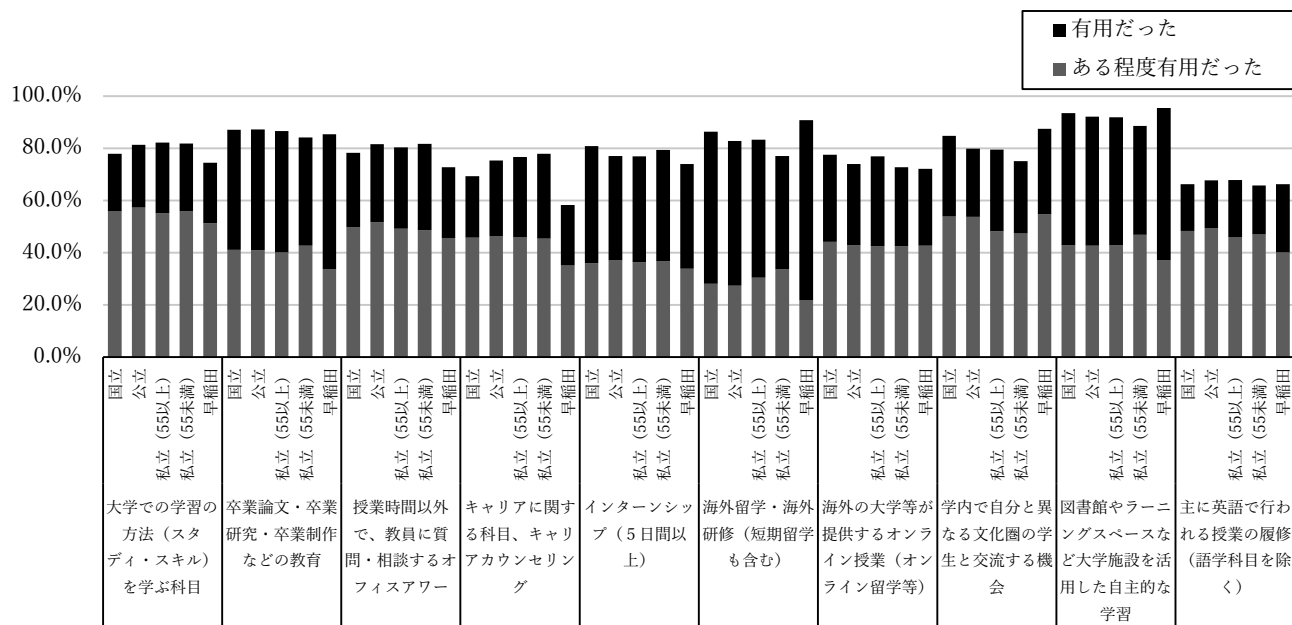


図7 教育経験②有用性の大学群の比較（2年生）

2) 学習成果

次に、学習成果について記述する。「全国学生調査」では14項目について、「身に付いた」、「ある程度身に付いた」、「あまり身に付いていない」、「身に付いていない」の4件で尋ねている。ここでは、2年生を対象に、身に付き度合いを高い順から4～1のスコアとして、大学群ごとの平均値をレーダーチャートで比較した（図8）。なお、やや群間の差異が視覚的に読み取りにくいので、公立を省略し、かつ軸を縮小した（図9）。

早稲田大学の特徴としてあげられるのは、「文献・資料を収集・分析する力」（3.07）や「論理的に文章を書く力」（3.06）、「外国語を読む力・書く力」（2.67）、「異なる文化に関する知識・理解」（2.92）であった。他方で「将来の仕事につながるような知識・技能」（2.61）は顕著に低い。また、「専門分野に関する知識・理解」（2.97）についても他大学群と比較して低い結果となった。

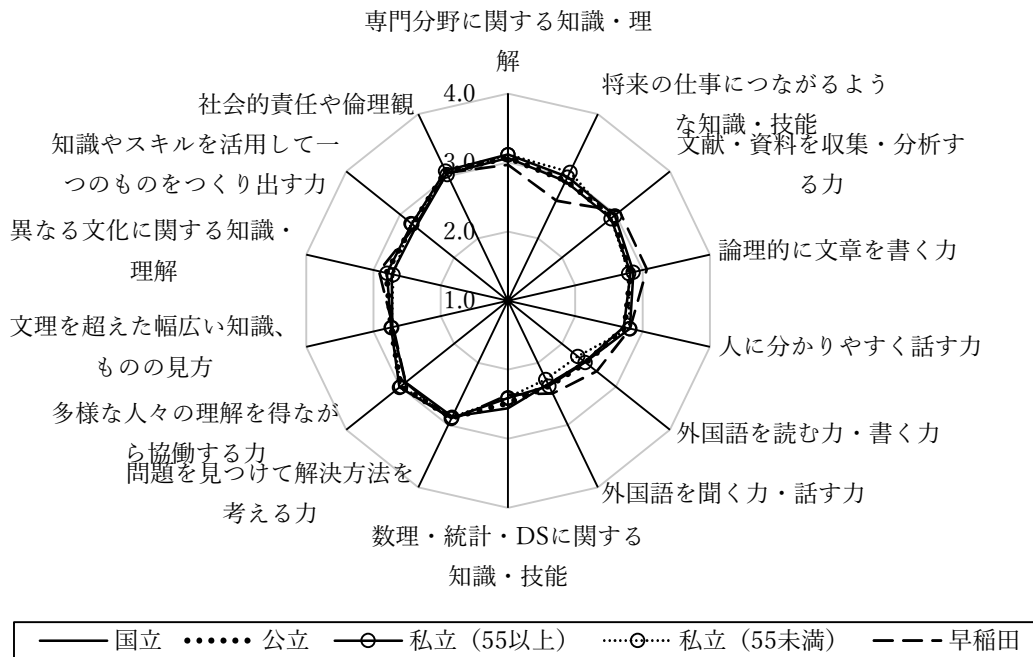


図 8 学習成果の大学群比較 (2 年生)

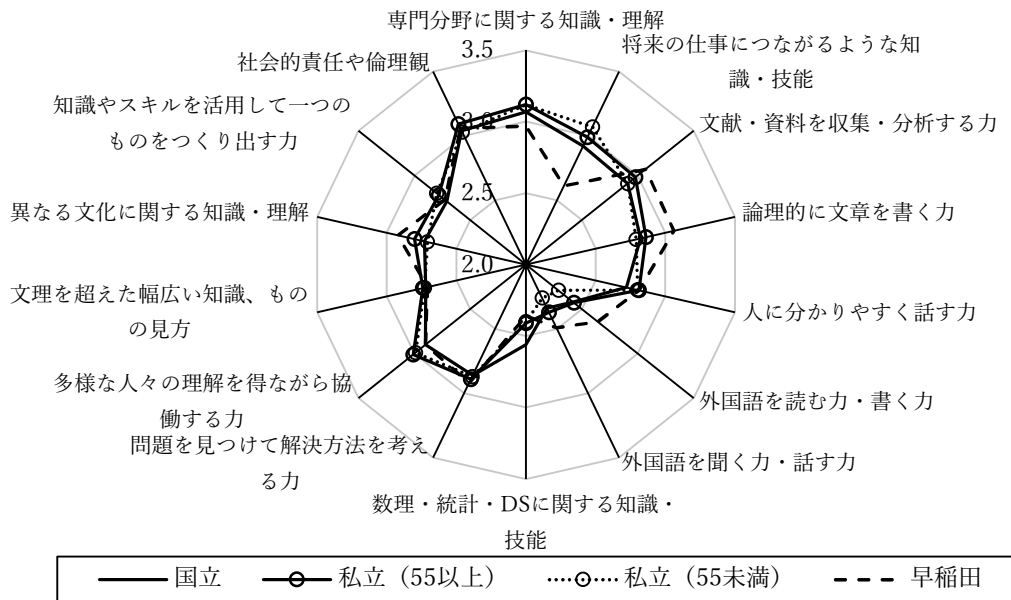


図 9 学習成果の大学群比較 (2 年生) 公立省略・軸縮小

次に、早稲田大学内の 2 年生と 4 年生を比較した場合 (図 10)、全体的に 4 年生の方が高い傾向にある。特に、「文献・資料を収集・分析する力」や「人に分かりやすく話す力」、「問題を見つけて解決方法を考える力」、「多様な人々の理解を得ながら協働する力」は差が比較

的大きい。他方で、「外国語を読む力・書く力」、「外国語を聞く力・話す力」、「数理・統計・DSに関する知識・技能」、「異なる文化に関する知識・理解」、「社会的責任や倫理観」については学年間での差異がほとんどない、あるいは4年生の方が若干低くなっていた。

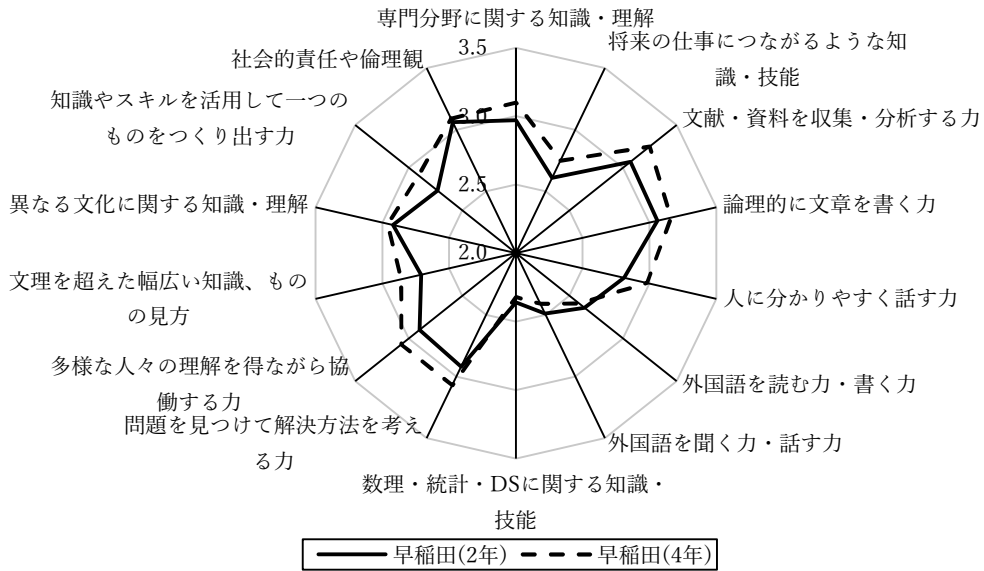


図 10 学習成果の早稲田大学学年間の比較（2年生・4年生）

3) 大学評価

次に、学生が各大学をどのように評価しているのか、「全国学生調査」で該当する四つの項目について大学群の比較を行い、早稲田大学の特徴を記述する。この設問は、図 11 に示す項目について、「そう思う」、「ある程度そう思う」、「あまりそう思わない」、「全く思わない」の4件法で尋ねている。

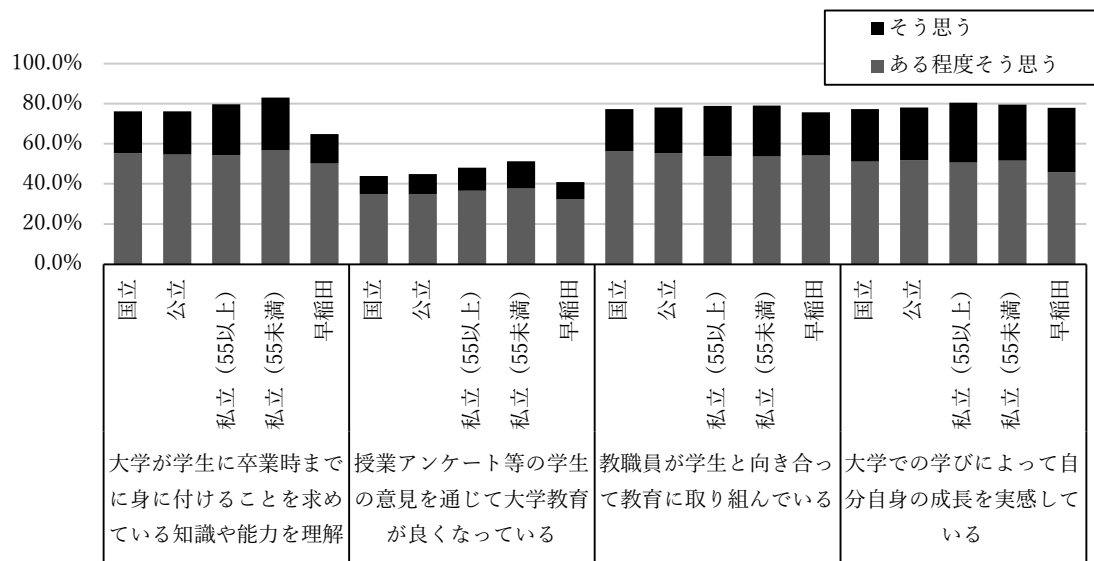


図 11 大学評価に関する大学群間比較（2年生）

※あまりそう思わない、全く思わないは省略

まず2年生の分析結果を見ると、「大学が学生に卒業時まで身に付けることを求めている知識や能力を理解している」、すなわちディプロマ・ポリシーの理解度は、国公立よりも私立、私立の中でも選抜度が相対的に低い方が高い傾向にある。この傾向は、「授業アンケート等の学生の意見を通じて大学教育が良くなっている」についても類似している。早稲田大学では、この二つの項目が他大学群と比較して低い（64.8%、40.9%）。

4年生（図12）についても、おおよそその傾向は変わらないものの、「教職員が学生と向き合って教育に取り組んでいる」がやや低い（72.5%）。

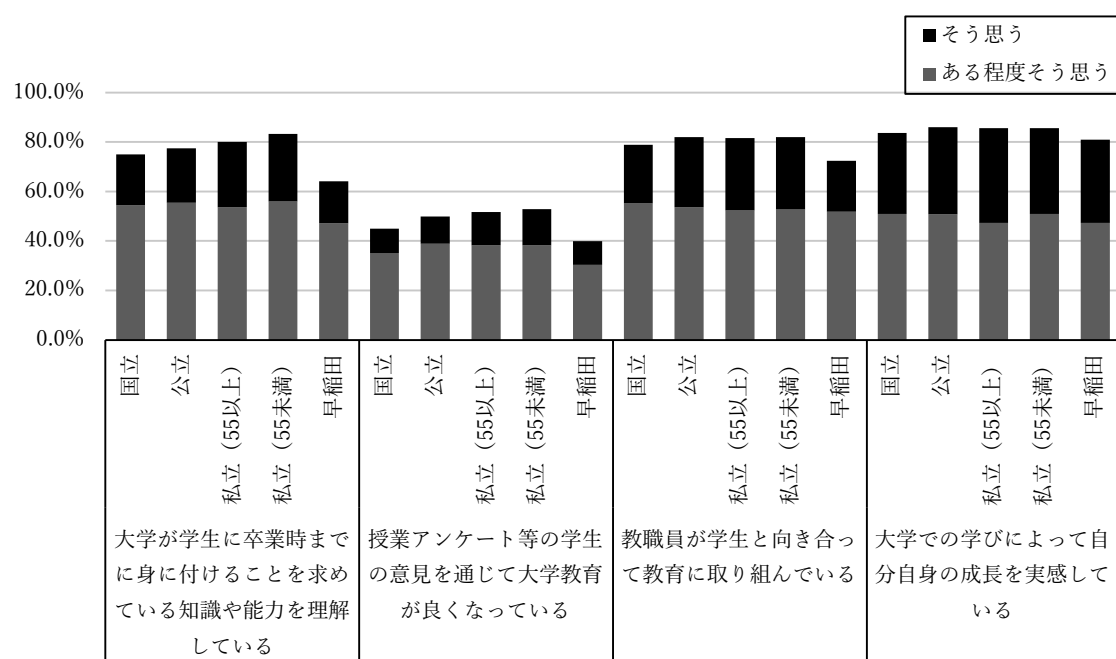


図12 大学評価に関する大学群間比較（4年生）

※あまりそう思わない、全く思わないは省略

（2）小括

これまで「全国学生調査」の第3回個票データを用いて、大学群の比較をすることで、早稲田大学の特徴を明らかにしてきた。ここでは分析結果の内容面の整理と、調査としての活用可能性について述べる。

1) 内容面

まず、分析結果からは、早稲田大学の特徴が明瞭に示された。ポジティブな面では、グローバルな学内環境やそれに付随する留学経験の有用性などは他大学群と比較して高い。学習成果においても「外国語を読む力・書く力」、「異なる文化に関する知識・理解」が相対的に高い。この点は、入学時に当該能力の高い学生を選抜している可能性もあり、教育の成果とすることは慎重を要するものの、それら能力に長けた学生が多い傾向にあることは確かである。次に、教育経験では少人数授業の経験が高い結果であった。この点は、一般的な私

立総合大学の欠点とも考えられがちであるものの、中長期計画である WasedaVision150 において少人数授業や ST 比の改善を掲げており、それが学生にとっても認知されている結果と
言えよう。

しかしながら、ネガティブな面としては、そのような少人数授業が比較的多いにも関わらず、きめ細かい授業実践（予復習の指示や提出物のフィードバック）や双方向型の授業実践（グループワークやディスカッション）は相対的にやや低い。教育学習の環境整備は着実に学生にも認知されているがゆえに、その効果的な活用は課題と言える。

さらに、最も早稲田大学にとって懸念すべきは、キャリア教育に関する科目や支援の不足であろう。学内に整備されたキャリア教育、支援の取組をどのように実践するかは今後の課題になると考えられる。これは、学習成果においても「将来の仕事につながるような知識・技能」が他大学群よりも低いこととも関連があるだろう。

そして、教育改善という点では、ディプロマ・ポリシーの理解度が低い点も要改善点と指摘できる。学習の主体である学生が目標を認知することは、カリキュラム設計や授業実践よりも、まずもって優先されるべき事項と考えられる。前節で述べたように、学内の教育改善のサイクルは充実してきたゆえに、今一度教育目標の組織、学生への浸透を図ることが課題として指摘できる。

2) 調査の活用可能性

次に調査としての活用可能性について4点述べる。第一に、教育改善にあたっては、時系列の軸（自大学が以前と比べてどう変化したか）と、横断的な軸（学内他学部と比べ高いか、低い）で検討することが考えられ、全国学生調査は機関レベルでの横断的な軸をさらに広げることが出来る。特に、学部間の比較について合意形成が取れていない現状において、まずは大学群間の比較は学内構成員にとって新たな観点となるだろう。

第二に、分析結果が示されることが重要ではなく、大学の掲げる教学ミッションを達成する上で、より効果的な伝達方法を検討することが重要と考える。早稲田大学において現在、より注力して取り組んでいるのは全学よりも箇所（部局・学位プログラム）の教育改善である。まずは箇所の教育改善のサイクル・体制を構築し、実行する優先度が高く、学内データを活用し改善に繋げる段階に入ってきている。より広域的で横断的な軸をもって教育改善を促す段階は少し先かもしれない。

併せて、第三に、他大学群と比較して相対的に低いことが、必ずしも要改善点とは言い切れない可能性もある。特に早稲田大学では校風としての自由や自主自立が尊重されるがゆえに、きめ細かい授業実践やキャリア教育、支援が相対的に低い分析結果は大学像そのものを示していると解釈することもできる。

第四に、国内大学との比較は大学全体のミッションの点検・評価という意味では重要であるものの、それを元質保障支援の担当者として、学内にフィードバックする場所が見いだし

にくいと感じる。フィードバックの方法やタイミングなど工夫が必要となるだろう。

4. 学内の活用検討状況

本節では、前節での分析結果を早稲田大学においてどのように活用できるか、議論した内容を大学総合研究センターの質保証支援（IR）担当者 2 名にヒアリングした内容を整理する。なお、ヒアリングはオンラインにて 2025 年 11 月 7 日に実施した。

まず今回の分析結果の活用の具体的なながれは、筆者が前節の内容をスライド形式にまとめ、それを早稲田大学大学総合研究センターと共有した。その後、学内では大学総合研究センターの執行部と本部事務機構である教務部の定例会議で報告された。この会議では全学の教務に関わる事項が報告され、その一つとして本分析結果が報告された。この会議には、副総長、および教務担当理事も出席していた。また、「全国学生調査」を担当する教務部教育企画課にも分析結果が共有された。

特に学内では以下のようなリアクションがあったという。

- キャリア教育、オフィスアワー等、早稲田が他大学群よりも相対的に低い項目は気になる。
- ただし、学生がオフィスアワーを理解しているかは疑問が残る。LMS（ラーニングマネジメントシステム）上での相談も出来るので、教員への相談機会自体は他にもある。
- データサイエンスに関する知識・技能が他大学群よりも相対的に低いことも注目値する。データ科学センターを中心に教育実践をしている割に低い。文系理系の偏りもあるかもしれない、全体的な平均も低い。もともと文系が多い私大は低くなる傾向にあるかもしれない。
- カリキュラムが教育成果として表出している可能性もある。特に早稲田大学では、アカデミック・ライティング、グローバル教育や留学が充実しており、外国語能力は全国と比較すると高い点はカリキュラムの充実さが反映されている可能性がある。
- 学外と比較する時に、ベンチマーキングをどの大学群にするのが重要。

以上のように、他大学群と比較することで自大学の強みと弱みを客観的データに基づいて明らかにできる「全国学生調査」のメリットが指摘できる。また、自大学が相対的に低いことは、国内大学（あるいは日本の教育そのもの）の多くが抱えている課題である可能性もあり、より広い視野にたった慎重な解釈を可能にする調査であるとも言える。

一方、「全国学生調査」の活用に当たっては以下のような意見が会議や担当者間でなされた。

- 大学独自の学生調査は継続予定である。今回の試行調査は学年の限定があり、学内調査は全ての学年を網羅している。調査が増えることによる学生の負担が増加することや回答率の低下なども懸念される。
- 学内調査では回答していれば年次ごとにパネルデータ化できる。その点は、「全国学生調査」と大きく異なる点である。
- 学内調査と「全国学生調査」の設問項目の重複が非効率的である。
- 他私立大学との比較可能性もあり、今回用いられた偏差値以外にも立地や様々な観点が比較軸としてありうる。
- 本分析結果では、ST比の低さに代表される現実と社会のイメージ(大人数授業の多さ)とのズレについて外部向けにアピールする必要がある。
- 学部生だけではなく、大学院生も含めた把握が必要かもしれない。大学院進学率が上昇しない背景も国内全体でその課題を共有出来る可能性も。
- 調査結果のフィードバックが大切であり、まずは学生に向けて発信をしたい。大学サイトやSNSなどとの連携も視野に。速報性と発信力が大切である。

このように、「全国学生調査」が実施されることは、各大学にとって新たな教育エビデンスを得られる選択肢が増加した反面、回答者である学生に負担が大きくなることも懸念される。各大学の独自調査と、「全国学生調査」の有機的な連携の在り方は今後検討される必要があるだろう。また、調査結果のフィードバックや情報発信という点も、各大学にとって重要になる。

5. おわりに

本稿は、「全国学生調査」データを早稲田大学を事例に分析し、その結果を学内にフィードバックし、当該調査が効果的に大学の教育改善に活用できるかを検討した。検討から得られた知見と考察は4点である。

第一に、全国的かつ大規模なデータによって、各大学の強み・弱みを把握することができる。これによって、より開かれた視野から自大学の教育を評価できるきっかけとなる。

第二に、それら大学の特徴を学内のみならず社会や受験生といったステークホルダーに対して発信していくことの重要性も指摘できる。調査結果は学内のどのような問題意識による教育改革・実践の表れなのか、ストーリー性のある発信は、ステークホルダーの大学の信用を高めることに繋がる可能性もある。

第三に、客観的に大学間の比較が可能なゆえにその結果のインパクトは小さくないと考えられ、過度にこの結果のみを政策的な評価対象とすることは懸念される。「全国学生調査」自体が大学教育の「充実さ」の測定を念頭に設計されがちであり、各調査項目は「良い」と

価値付けられた観点とも言える。調査結果は、各大学の歴史や文化、理念といったものを考慮することで、大学の在り方を問う議論に資すると考えられる。

第四に、回答者である学生自身の負担の増加や回答者の偏りも懸念される。第2節で示した通り、早稲田大学の学生調査は比較的 GPA が高い学生が回答している傾向にある。全数調査とは言え、その回答者の偏りを常に意識した解釈が必要になるだろう。

【注】

- 1) 偏差値データは、東京大学大学院教育学研究科大学・経営政策コース両角亜希子教授を中心として整備された「大学情報データベース」（東京大学・広島大学）に基づく。

【付記】

分析結果の活用にご協力いただいた早稲田大学、同大学総合研究センターには感謝申し上げます。

【参考文献】

- 遠藤健, 2024, 「報告⑤教育改善のための追跡調査の活用と課題—早稲田大学の事例」大学入試センター『大学入試研究の動向』42号, pp.66-75。
- 文部科学省, 2008, 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2025年12月19日閲覧)。
- , 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2025年12月19日閲覧)。
- 早稲田大学, n.d., 「Waseda Vision 150 について>数値目標」<https://www.waseda.jp/inst/vision150/about/target> (2025年12月19日閲覧)。

第11章 参加大学からみた「全国学生調査」の意義と課題

－「ポジティブリスト」上位校へのインタビュー調査－

加藤 かおり（国立教育政策研究所）

1. はじめに

「全国学生調査」の効果的な活用方法について検討する上で、調査参加大学がこの調査の意義や課題をどのように捉えているのかを知ることは重要である。さらに、大学が実際にこの調査をどのように活用しているのかを把握し、その先行事例をグッドプラクティスとして共有することは有用である。本章は、令和7年9月30日に公表された「全国学生調査（第4回試行実施）ポジティブリスト」の分野別上位校を対象にインタビュー調査を実施した結果をもとに、参加大学からみた「全国学生調査」の意義と課題をその活用事例とともに考察する。

2. 調査概要

（1）調査目的

「全国学生調査」の実際の活用状況について事例を把握し、先行事例をグッドプラクティスとして共有するとともに、「全国学生調査」の意義や課題を参加大学の視点から明らかにすること。

（2）調査時期

令和7年10月～11月

（3）調査対象

分野別（文系、社会系、工学系、医療系）のポジティブリスト上位校4校

（4）調査内容

- ① 「ポジティブリスト」が発表されての反響や感想
- ② 「全国学生調査」結果の活用状況
- ③ 「全国学生調査」についての意見（調査内容・方法、結果発表等）
- ④ その他（この調査についての気づき、提案、リクエストなど）

3. 調査結果

（1）事例1：人文分野

1) 対象校：人文分野で複数の項目について上位となった私立大学 A

回答者：学科教員、全学センター教員、事務職員

2) 質問項目への回答

- ① 「ポジティブリスト」が発表されての反響や感想

- ・ (学科教員) 驚きはあったが、「評価されて然(しか)るべきだ」との声、自負もあった。分野の特性もあるかもしれないが、学生の学習の目的が明確で、やる気のある学生が多く、先生方も熱心に教育に取り組んでいることが結果につながったと思われる。中規模のコースサイズで少人数の演習も多く、学生と教員の距離が近い。また課外学習の「自主ゼミ」、例えば外国語としてペルシャ語や、漢文などのゼミをボランティアで実施している。

副学長クラスの幹部に聞いたところでは、学科のディプロマポリシーをよく作ったことにより、学生にもそのポリシーが明確になっているようだとのことである。今回評価が高かった項目も、ディプロマポリシーに含まれている内容となっていた。そのため、回答もポジティブになったのではないかと考えている。

ディプロマポリシーと結び付けたカリキュラム改善も行っている。特に人文学の基礎力の育成に力を入れており、大学院生の学習サポートも導入している。アンケートの結果は、学生との信頼関係がないとよい回答は得られないと思われる。

- ・ (全学センターの教員) 7年この組織で改善に関わっているが、どういう効果が出てくるのか、効果測定をいろいろ行ってきたが、余りポジティブな結果が見られなかったので、発表前に本学が入っているかもの噂(うわさ)があり、実際リストに入っていて驚いたし、正直嬉(うれ)しかった。周囲の教員からセンターが頑張っていたからと褒められた。先生方の意識改革が大事だと考えており、具体的には特に新任の先生に教育改革の意義や授業アンケートの意味(回答率を上げるため)についての研修を実施してきた。今回の発表は、他大学との比較によって、なぜよい結果になったのか、考えるよい機会になった。

② 「全国学生調査」結果の活用状況

- ・ 2学年対象だが、それ以外の全学年の学生調査をしてきた(特にアルバイト状況やサークル活動の状況など)。学生について知ることが大事と考えており、それら調査の結果を学科に返却し、教務委員会を通して必要に応じてカリキュラム改善につなげるよう呼びかけてきた。「全国学生調査」は、学習目標の達成状況を尋ねているが、学内の調査では、能力をここまで細かく分けて聞いていなかったので参考になった。こうした項目はディプロマポリシーの見直しにも大いに活用することができる。今後、ディプロマポリシーの達成度などを具体的に学内外にアピールしていきたい。
- ・ 人文学分野で育成するコア能力は、なかなか具体的に示しにくい、「全国学生調査」の調査項目は、学生にこういう能力が身についたと分かりやすく示すことができる。今後、人文学のコア能力の説明にも使えそうだと考えており、また見直しの際の目安にもなると思う。

③ 「全国学生調査」についての意見

- ・ リクエストとして、文系分野については特にはないが、教育・スポーツ等の分野に複数の、

大学側からみると同系ではない分野が同じカテゴリーに入っていることについて見直しはできないのだろうか。評価指標については、よく練られていると思う。経年変化を見てきたので、質問項目をできるだけ変えないでほしい。

- ・ 質問数について、前は 50 と多く、回答に途中で離脱する学生が多いことが心配だったが、今は数が大分絞られた。少ないとは言えないが、これ以上数を絞るのも難しいと思う。回答の際に、質問数の全体が見えるくらいの数であると解答率が上がる。また、学生への直接のフィードバックがあると回答率が上がるかもしれない。学生は自分の大学が他大学と比べてどの位置にあるのかを気にしているようである。
- ・ 全国大学の教育の内容について可視化するデータはこれまでなかった。受験生の親御さん、高校の先生に見てもらえると嬉（うれ）しい。高校の要望が反映されるとなお良い調査になるかもしれない。

④ その他

- ・ 全国学生調査について、結果は積極的に見にいかない目にしないので、民間では知らない人が多いと思われる。この調査を知ってもらうための方策が必要かもしれない。
- ・ 回答率のばらつきが少し気になる。
- ・ 定員が少ない学部・学科での回答率が難しい（基準から外れてしまう）。
- ・ 規模の大きい大学がランクインしていないのが特徴のように見える。
- ・ この調査で、大学を出るとこういう能力が身につくということが明確になり、社会全体の理解が得るための助けになると思う。
- ・ 今回の結果を受けて、改革が止まっている学部・学科を動かしていきたい。

（２）事例２：工学分野

1) 対象校：工学分野で複数の項目について上位となった私立大学 B

回答者：学科教員、全学センター教員、事務職員

2) 質問項目への回答

① 「ポジティブリスト」が発表されての反響や感想

- ・ 今回の結果には、学内で狙って取り組んできたことが表れていた

② 「全国学生調査」結果の活用状況

- ・ 今回の結果について全学の会議で学内周知し、そこから教員レベルに降ろしていく。
- ・ 集計結果自体は、学内システムで全学の教職員誰でも見られるようになっている。具体的な改善は学部ごとに行うが、全学会議で方針などを検討している。
- ・ この調査に限らず数多（あまた）のデータがある。それぞれ、教育を根拠づける参照データの一つとして使用している。それには二つの方向があり、一つは各学部・学科が毎年行う自己評価、もう一つ全学のセンターが検討の視点を照会する。
- ・ 調査データは、PDCA の「C」に近い。今回の結果でも、質問項目でこの項目は上位に来

るはずと予想していた。改善というよりは「確認」である。もう少し高くてもいいなど思う項目について、この項目で上位の大学をベンチマークとし、どのような取組をしているのか参考にする。

③ 「全国学生調査」についての意見

- ・ ランク外になっている部局が、上部からの叱責対象にならないか心配である。タイムズハイヤーエデュケーションのように「順位を上げろ」の圧力がかかるようにないか懸念がある。
- ・ ランクの「順位」にしない方が良くかもしれない(手段が目的化してしまう懸念がある)。「上位校」でまとめるのが良くかもしれない。
- ・ 一つの学部で学科の数が多いところは、結果が平準化されてしまうように思う。また、同じ学部でも学科により、人数規模がかなり違う。
- ・ 質問項目が多い。
- ・ アンケートの内容が教育に振り切っているのが気になる。手厚い教育ばかりが求められており、研究のことがない。学部では、この間、授業スタイルがかなり変化してきており、ほぼアクティブラーニングで行われ、教室外での教育・学習時間も多し。工学部ではこういうスタイルが増えている。
- ・ 「大学で育成したい学生像」に沿った強みが出ていることが主張できるような調査内容であることが望ましい。つまり、自分たちが目指すことに最適かどうか明らかになるようなものである。
- ・ 大切なことは、その学部・学科の目標にあった方法や成果になっているかどうかであり、目標に合っていれば知識詰め込みで合ってもよい。特色を目指して頑張っている大学がどこかがわかる調査であることが望まれる。

④ その他

- ・ 教育の質評価の柱である「3 ポリ」の作成に時間をかけた。実際、3 ポリがしっかりしていると、科目の整理など何の迷いもなく改革できることがはっきりした。こちらを評価する方が重要だと考える。3 ポリ作成は真剣にやって良かった。カリキュラム編成はこれまで学科の先生の専門性に頼ってしまっており、既にある授業など調整が取りづらかった。古いカリキュラムに本当に必要な授業ではないもの含まれていた。そうした際に、3 ポリを根拠に議論を進めることができた。
- ・ この調査の当初の狙いとは異なるが、学生が志望校を選ぶ際に、フラットに自分がどう学びたいのか、そういう参考になるのではないかと思う。

(3) 事例3：社会学分野

1) 対象校：社会学分野で複数の項目について上位となった国立大学 A

回答者：調査実施担当者による、学部、教務、IR 等担当者に取り組み

2) 質問項目への回答

① 「ポジティブリスト」が発表されての反響や感想

- ・特に学外からの反響はなかったが、学内では掲載されたことを嬉（うれ）しく受け止めている。ただし、学内で共有した際には、文脈（規模、歴史、威信、学生の特徴など）が大きく異なっていると想定される大学が同じ指標で同一のリストに含まれていることに対して単純な比較はできないという問題や、それにより誤解を招きかねない点について懸念する声も上がった。

② 「全国学生調査」結果の活用状況

- ・本学では教学 IR 体制の強化を進めている。教学 IR の一環で毎年実施している「授業時間外学修時間及び読書量に関する調査」を主に活用して内部での PDCA サイクルを回しており、本調査結果については、その補完的な活用は可能と考えている。
ただし、学籍番号等で本学の保有する他の学生データとの紐（ひも）付けができない点に分析・活用上の限界があるとも感じている。

③ 「全国学生調査」についての意見（調査内容・方法、結果発表等）

- ・学部ごとに集計結果を公表したことはとても良いと思う。ただし、集計・公表に当たっては、2 年生と最終学年生を特に区別していないと思われ、回答者に占める 2 年生と最終学年生の構成比率が大きく異なっていたり、カリキュラム上の学年進行度合いが異なっていたりする大学・学部間での比較は、現実的には困難と思われるが、それが比較可能に見える形で公表されることで、実態とは異なる印象を学内外に与えてしまう可能性を懸念している。よって、少なくとも、学年ごとに集計・公表できないか、検討していただけるとよい。

また、なるべく学生の回答行動をゆがめることなく回答率を向上させるためには、学生に対するメリットを提示することが不可欠なため、本調査への回答データが、学生支援などの政策にどのように活用されているのかを、もっとアピールしてもらえると有り難い。

④ その他（この調査についての気づき、提案、リクエストなど）

- ・本調査が、独自の学生調査を行う余力のない中小規模の大学にとってはよい機会になっていたりと、また、政策策定上の基礎データとして利用できたりするという意義があったりすることは理解できる。ただ、どうしても（大規模ゆえ）様々な制約の下で企画・実施されている調査と感じられるため、そこから多くの限界が表れてきているように思われる。

（4）事例 4：医療系分野

1) 対象校：医療系分野で複数の項目について上位となった国立大学 B

回答者：教務事務職員（複数部署）

2) 質問項目への回答

① 「ポジティブリスト」が発表されての反響や感想

- ・ 反響については特にまだ共有していないが、本学では以前よりアクティブラーニング(どの学科でも PBL を導入しているなど)を重視していたので、それが結果につながったと受け止めている。
- ・ 医療系は、状況が特殊で、クラス単位の授業も多く、先生と学生との距離が近い。

② 「全国学生調査」結果の活用状況

- ・ 事務ベースでは学士課程委員会を中心に共有しており、今後学内で広く周知していく予定である。
- ・ 各部課長には連絡済みであり、年明けの FD の際に情報を共有する予定。
- ・ 結果の活用は、基本的には各学科での FD や勉強会で利用されている。利活用の方針や方法は教授会を中心に検討している。具体的な状況については、事務ベースでは共有していない。
- ・ 全学の IR 部門(教学評価部門)もあるが、学内独自のアンケート調査の分析に携わっている。

③ 「全国学生調査」についての意見

- ・ 結果については、分かりやすくまとめられていると思う。医学部含め、医療系は学生がアンケート調査を受けることに慣れている(授業評価アンケートの他、保健系では卒業時にウェブクラス(Web 掲示板)を使いカリキュラムの一環としてアンケートを行っている。学科レベルでもこまめに確認のためのアンケートを実施している。)
- ・ 今後はより回答率を上げることが課題と考えており、そのために努力している予定である。

④ その他

- ・ 全体的に回答率が上がれば、より有効な調査になるのではないかとと思われる。

4. まとめ

事例調査の結果を質問項目ごとにまとめると次のようなことが挙げられる。

① 「ポジティブリスト」の公表について

「全国学生調査」の「ポジティブリスト」の結果公表は、今回調査したリスト上位校においては、概(おおむ)ね好意的に受け止められていた。特に、アクティブラーニングの充実などを中心に教育改善活動を進めてきた大学では、発表された結果はそうした取組の成果として認識されている。

② 「全国学生調査」結果の活用状況

インタビュー調査対象の大学は、調査結果を PDCA サイクルの「確認」段階として活用している。いずれの大学も、学内で独自の調査データを継続的にとっており、「全国学生調

査」のデータは、そうした自前のデータを補完するものとして利用している。中には、想定したような評価が得られなかった項目については、その上位校の取組をベンチマークとして参照しているという例もあった。また、分野によっては、「全国学生調査」の項目（特に身についた能力の内容）を指標として活用できるところもあった。

③ 「全国学生調査」についての意見

インタビュー調査対象の大学においては、「全国学生調査」の調査項目は、大学が育成する能力や学習成果を可視化する手段として有用であるとする意見や、ディプロマポリシーの見直しや学内外へのアピールに活用できるとする意見があった。また、学生調査を独自に行う余力のない大学にとっては、政策策定や教育改善の基礎データとして重要な役割を果たしている可能性もあることも指摘された。一方で、大規模調査であることから、調査上の制約（特に分野の分類など）などの問題があることも指摘された。

④ その他の意見など

- ・ いずれの大学でも回答率の向上が最大の課題と認識されている。回答率を上げるための工夫（メール送信、学生へのメリット提示など）が必要とされている。
- ・ 母数の設定の難しさに理解を示しつつも、分野カテゴリーの設定や学年構成の違いによる比較の妥当性への懸念が見られ、集計方法の改善（学年別集計など）が求められている。
- ・ ランキング化による「順位」への過度な意識や、学部・学科規模差による結果の平準化も問題視されている。上位集団のような、具体的なランキングを示さない発表方法の提案もあった。
- ・ 経年変化の比較可能性から、質問項目の継続を望む声がある一方で、アクティブラーニングなどの方法の導入状況ではなく、「大学で育成したい学生像」に沿った評価ができるよう、調査内容の精緻化を望む声もあった。そうした意見は、教育方法それ自体ではなく、目標や目的に手段が合っているかが重要であるという観点からあがっている。特に今回の上位校ではアクティブラーニングなどの取組は既に実績があり、教育方法自体よりも「三つのポリシー」の特に「カリキュラムポリシー」と科目編成の整合の重要性についての指摘も見られた。
- ・ 調査結果の社会的認知度を高める広報戦略も課題として挙げられる。

以上のポジティブリスト上位校を対象としたインタビュー調査の結果から、これらの大学では、「全国学生調査」（その結果データ）は、各大学が独自に行う学内調査データとともに、学部学科など部局及び全学的な教育改善関連の部局において教育改善のための PDCA 活動の「チェック」データとして利用されていること、他の上位校をベンチマークとして参照していること、分野によっては、その調査項目が評価指標の例としても参照されていることなどの活用状況が明らかになった。そうしたことから、「全国学生調査」が、大学におけ

る教育改善の基礎データとしての役割を果たしていることが分かる。

今回のポジティブリストについては、上位であったことから好意的には受け止められていたものの、今後順位を上げることが各大学で目的化してしまうことへの懸念もある。今後そうした懸念を払しょくし、本来の「全国学生調査」の目的が浸透するための配慮が必要と考えられる。また、調査内容についての各大学の指摘、特に経年変化の比較可能性のための継続の重要性、カリキュラム及びディプロマポリシーとの整合性の重要性（調査内容の改善）の指摘などは、方向性は異なるものの、調査の活用や調査の目的である教育改善の推進の観点からいずれも的確な指摘と考えられる。そうした指摘を踏まえて、「全国学生調査」の目的や位置付けについての更に丁寧な説明や調査内容の再考が求められていると言えるだろう。

「全国学生調査」の効果的な活用方法に関する調査研究

令和8（2026）年3月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒110-8951

東京都千代田区霞が関3丁目2番2号

電 話 03-6733-6833（代）

印 刷 株式会社 外為印刷