

大学教育と学生の成長

金子元久

<要 旨>

大学教育は実際にどのように学生に影響を与え、言いかえれば学生がどのようなインパクトをうけ、それによってどのように成長しているのか。それを把握することが、大学教育改革の基本となることはいうまでもない。しかしこの点についての具体的な分析は我が国では必ずしも十分に行われてきたとは言えない。そうした観点から本稿では、大学生活における学生の成長のとらえかたを広い視点から整理したうえで(第1節)、我々のグループが行った『全国学生調査』(サンプル数約4万8千人)のデータを用いて、専門・職業知識の修得(第2節)、汎用能力(コンピテンスの形成)(第3節)、そして在学中の人格形成を(第4節)実証的に分析したり。結果として、①学習動機・意欲がいずれの面でも基本的な規定要因となること、②しかし授業の形態も重要な要因であり、授業への興味を沸かせる工夫、参加型の授業は大きな貢献をし、とくに汎用能力の形成には大きな役割を果たすこと、③人格形成に寄与する要因は多様であるが、やはり学習意欲、授業形態の役割はすくなくないこと、を見出した。

1. 大学教育と「成長」

まず学生にとっての大学教育の成果を、「成長」という観点から整理しておこう。

1.1 大学教育と成長

ここ20年ほどの大学教育への視線の大きな変化は、大学教育のありかたを理念としてとらえるのではなく、その成果(アウトカム)に着目すると

いう点である。しかも若年人口の半数が4年制大学に進学する現代においてはそれは、単に大学卒業生がどのような能力資質を備えているか、ではなく、むしろ在学中に学生がどのように変化し、また結果として何を獲得したか、という点でなければならない。

しかも大学教育によって獲得されるべきものは、特定の専門的知識や技能のみではない。大学は10代後半から20代初めという、人間の人格的発達のきわめて重要な時期を過ごす場である。より一般的な知識や能力を身につけ、そして社会や自分についての見方や将来の目的などを含めた、広い意味での人格を形成することも大学にとってきわめて重要である。

またこのような広い意味での成長は、大学における意図的な教育課程としての専門あるいは一般教育の授業のみではなく、学生の自主的な学習、あるいはサークル活動やアルバイトなど、学生をとりまく教育・生活環境によって形成されるはずである。同時に成長は、こうした環境に対する学生自身の主体的な働きかけによっても左右される。こうした広い構図の中で、学生の成長を位置づける必要がある。

そうした視点から、大学教育と学生の成長との関係を下のような図式で整理してみた。

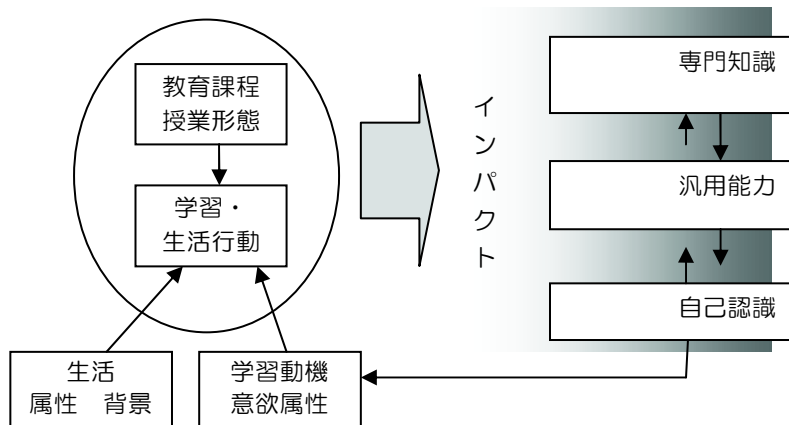


図1 学習とその効果

この図では、①まず大学教育の教育課程、それに対応する学修生活行動、経験は、学生に様々な形でのインパクトを与える。それが蓄積、統合されて、卒業時点における何らかの成果（アウトカム）を形成する。②その蓄

積、統合のプロセスを成長と呼ぶとすると、それ自体が、客観的知識、汎用能力、自己認識といったいくつかの次元をもつ構造をなしており、その次元がたがいを支え、また影響を与える。そして③そうした広い意味での成長が、学習意欲や動機を規定し、これが学習行動や生活行動を再び規定するのである。

こうした意味で、学習と成長とは循環をなし、その循環を通じて成長が起こると考えられる。ただしそれは単調な累積の過程ではない。むしろ若者の成長にとっての大学教育の重要な機能は、それまでの知識や考え方を、新しい知識や経験を積むことによっていったん疑い、相対化することによって、新しい知識や考え方を獲得するところにあるともいえる。こうした意味で、成長をダイナミックな過程としてとらえることが必要である。

1.2 成長の次元

ところでこのような広い意味での大学教育と学生の成長は、単に専門的な知識の吸収だけを対象とするのではない。近代大学の形成の契機となったフンボルト理念は一面において、青年の成長の理論であった。大学における真理の孤独な探究の過程そのものが、学生の論理的な訓練のみならず、道徳的な陶冶の過程となると考えられたのであった。他方で、英米におけるリベラル・アーツの理念は、西洋古典を媒介とした教師と学生との対話によって、視野の拡大と論理的な能力の育成を標榜した。我が国においても、こうした伝統の中で、様々な形で、大学教育の理念が語られてきたのである（金子 2007）。

しかしそうした議論はおおむね思弁的に演繹されたものであって、大学の側としての意図という意味での理念を述べることはあっても、現実としての学生の成長を、実証的に把握することはほとんどなかったといつてよい²⁾。

そうした関心が具体的な研究の対象となったのが最も早く高等教育の大衆化が始まったアメリカにおいてであったことは不思議ではない。大学教育が学生に与える影響についての、おもに心理学者による研究は1960年代に本格化し（たとえば Feldman and Newcome 1969）、1991年時点で約2100編の研究書、論文がレビューされている（Pascarella and Terenzini 1991, Pascarella and Terenzini 2005）。また1960年代からは多数の大学についての大規模調査も体系的、定期的実施され、それをもとに、いわゆる「カレッジ・インパクト」(college impact) 研究が一つの研究パラダイムとして

成立し、今日に至っている (Astin 1977, Astin 1993)。他方で、学生の人格的な発展に焦点をあてた研究も 1960 年代終わりにはじまっており (Chickering 1969)、その後も拡大している (Chickering and Reiser 1993, Evans et al 2010)。

こうした研究の蓄積は重要な視点を与えるのであるが、多面で研究はきわめて多面にわたるとともに、アメリカの大学や社会に固有の事情を反映している部分も少なくない。日本の大学教育についての実証的な研究の蓄積とその理論化はまだ将来の課題である。

そうした成果に留意しつつも、筆者の独自の観点から簡単にその構図を整理しておきたい。ここでじゃ学生の成長を、(A) 知識・能力、(B) 汎用能力、そして (C) 自己認識、の三つの次元にわけて考える (表 1)。

表 1 能力の次元

A 専門的知識・能力	B 汎用能力	C 自己認識
A①具体的知識	B①基礎スキル	C①自己・社会把握
A②理解と応用	B②社会スキル	C②意味づけ
A③分析、総合、評価	B③批判的・論理的思考	C③目的・一貫性

1.2.1 (A) 専門的知識・能力

大学教育の中軸となるのが、専門的な知識やそれにかかわる能力である。今日の学習心理学の標準となっているブルームの教育目的分類 (Bloom 1956) を参考にすると、知的分野 (cognitive domain) の学習は次のような要素・段階からなる³⁾。

A①具体的知識

- ① a. 特定の事実、名称に関する知識
- ① b. 特定の知識を運用する能力、その位置づけの知識
- ① c. 一定の分野における一般的な理論、一般化、構造把握についての知識

A②理解と応用

A③分析、総合、評価

ここで専門分野における知識は、①の具体的な知識から、②における知識の応用、評価、そして③の分析、総合、評価、といった高次の思考を含む階層からなるものとして表現されている。そして、より具体的な知識が、

より高次の思考の基礎となると同時に、より高次の思考方法が、より専門的な知識の理解、吸収の基礎となる、というように、ダイナミックな発展過程をもっていることになる。

学校教育においては、知識が「教科」として統合されているために、こうした観点からの教育内容の編成も行われやすい。しかし大学教育においては、それがきわめて多様な学術分野を包括し、しかも高度の内容を含むために、授業の編成や内容は個々の分野の学術的論理によって編成される。専門的な教育が、より専門的な、いわば細分化された知識を吸収することであるかのように受け取られやすいのはそのためである。

しかし個々の分野での教育は、それぞれの分野における高次思考を含んでいるのであり、それこそが、教育の目的であるとする議論も実は少なくない。たとえば法学における「リーガル・マインド」の形成といった議論がそれにあたる。ただしそれを、学術的な分野を横断的に上記のような形で整理することは行われてこなかった。それが大学教育を成長あるいは学習の観点から考えることを困難にしてきた一つの理由であったともいえよう。

また日本の大学教育は、卒業論文などによって②あるいは③の高次知識を、自発的に修得させることを標榜してきた。しかしそれは他方で、必ずしもその修得を評価し、あるいは保証することを意味するものではない⁴⁾。

1.2.2 (B) 汎用能力

他方で大学教育は、個々の学術的専門領域とは独立に、汎用的な能力や技能を身につけることも求められている。これを「汎用能力」(competence, competency, generic skill)と呼んでおこう。こうした能力のとらえ方にはいくつかの潮流がある。

一つは英米におけるリベラル・アーツ教育の伝統において、大学教育の基本的な理念とされてきた能力である。19世紀初めに出されたイェール報告(Yale University 1828)は、リベラル・アーツ教育とは、古典の教育を通じて、「考え方の枠組み」(frame of mind)を鍛え上げることだといっている。こうした考え方は、その後のアメリカの高等教育の一つとなり続けてきた(たとえば Hutchins 1936)。

今ひとつは、1980年代から教育心理学において大きな影響力をもつようになった「批判的思考」(critical thinking)の思想である。批判的思考ということばが使われるようになったのは、戦後であるというのが(Harpaz

2007)、それは基本的な思考方法といった意味をもっていた。しかしその後、この言葉には一方で哲学上の批判的哲学と結びつけて論じられ、他方で心理学上の様々な議論と結びつけて論じられており、その解釈もきわめて多様である。また critical という言葉は、根源的な、という意味がこめられていて、否定的な意味をとまなう「批判的」という訳語も必ずしも適当ではないかもしれない。

もう一つの背景は 1980 年代以降の若年労働力の雇用問題を契機とする、学校教育と仕事との関係の見直しである。端的に言えば、高校あるいは大学段階における教科あるいは専門領域での知識は、職業の場で用いられることは少なく、むしろ一般的な思考方法や、コミュニケーションのあり方が重要であることが指摘された。OECD の新しい学力テストである PISA の基盤となった DeSeCo プロジェクトはそうした動きを反映している (Rychen and Salganik 2001)。日本においても経済産業省を中心として提起された「社会人基礎力」の考え方もその一つの形態であると考えられる。

ただし、以上の二つのコンテクストにおいても、汎用能力の概念はきわめて多様であり、それ自体が、認識論的、心理学的な議論の対象となっている。ここではそれを、大きく三つの要因からなるものと考えておくことにする。

B① 基礎スキル：読み書き能力、勤労習慣

B② 社会スキル：コミュニケーション能力、対人関係能力

B③ 批判的・論理的思考

こうした資質の形成に大学教育が重要な役割を果たすべきことは、これまでも意識されていなかったわけではない。特に日本においては、社会全体において顕示的な知識・技能よりも、言語化しにくい、暗黙の対人関係への適応が重視されてきた。また日本の企業においては、特定の職務に特化するよりも、いくつもの職務を経験することによる人材形成が行われてきたことも、こうした能力を重視する傾向につながった。

ただしそれは、大学教育がそうしたスキルを明確な教育目標としてきたことを意味するのではない。読み書きや勤労習慣などは、大学入試の過程を通じて、大学入学までの段階ですでに身につけているものと考えられてきた。あるいは社会スキルは、研究室あるいはゼミなどの小集団によって、非意識的に醸成されることが期待され、またサークル活動やアルバイトなども、そうしたスキル形成にとって重要な手段となることが期待されていた。さらに批判的あるいは論理的な思考についても、大学での授業とは全

く独立の、学生自身の自発性による読書や思考によって形成されるものと考えられてきたのである。

しかしこうした期待は、必ずしも明確に設計され、またその効果を確認されたものではない。また、暗黙的な期待が共有されていること自体が、こうしたスキルや思考方法に重要な限界を与えていたともいえる。一定の価値観を共有する組織の中での汎用能力であって、多様な価値観が共存する社会の中では、汎用能力のあり方自体も変化しなければならない。そうした新しい意味での汎用能力をどうとらえるかが課題となる。

1.2.3 (C) 自己認識

第三は、一般に「人格」形成と呼ばれるものにあたる。大学教育の理念として「人格形成」という言葉が語られることは多いが、それが具体的に何を意味し、またどのようにして形成されるかについての議論は我が国では少なかった。それは大学入学者が、すでに学習の目的を明確にもつ、いわばオトナであるという思い込みが共有されていたからであろう。しかしすでに述べたようにそれは事実ではない。

精神分析の立場から E.エリクソンは、若者の成長を自己認識 (Self-Identity) の形成という観点からとらえた (Erikson 1968)⁵⁾。ここでいう「自己認識」とは、認識論などでいう、自分自身を対象とする認識についての、理念的な概念ではない。またエリクソンの自己認識も、様々なニュアンスで語られていて、必ずしも簡単に定義できるものではない。前述のチカリングはエリクソンなどの議論をさらに具体的な要因にわけて、大学における学生の人格的發展について、七つの「ベクトル」を提案している。すなわち (1) コンピテンス (competence) の形成、(2) 感情のマネジメント、(3) 自律性の形成、(4) アイデンティティの形成、(5) 人間関係能力の成熟、(6) 目的の形成、(7) 一貫性 (integrity) の発展。その後も、こうした発達心理学からの議論は心理学者を中心としてすすめられている。

この七つは大別すれば、コンピテンス、感情のマネジメント、人間関係能力といった、いわばオトナとしての能力、スキルと、「自律性」、「アイデンティティ」、「目的」、「一貫性」、といった自我のあり方に関するものと、大別することができよう。前者は前述Bの汎用能力に属するものとして、後者を、以下の三つの視点からとらえることにする。

- C① 社会・自己把握：社会への見方、自分自身の特性の把握
- C② 意味づけ：意味の体系 (イデオロギー、価値体系) の内在化

C③ 一貫性：自分の役割・目的の把握、目的と現在の行動の一貫性、意欲同時に重要なのは、こうした次元での成長の過程は必ずしも直線的なものではないことである。むしろ新しい知識や経験が従来のそれと衝突し、一時的な退歩をも含めた葛藤を経て、新しい段階に達するのである。その意味で、自己認識の形成はダイナミックな過程である。

1.3 分析の方法

以上の述べた構図は、論理的な構築物であって、現実を表すというよりも、現実を分析する際の枠組みにすぎないことはいうまでもない。その要因に現実に対応するものを見つけることは実は極めて困難である。授業・学習のインパクト、その統合・蓄積、さらに知識の深層にわたっての変化、こうした点について、実際に計測を行い、それと分析枠組みを対照させることは容易ではない。とくに高等教育は知識自体が多様であり、また高度の思考様式を対象とすることがさらに問題を困難とする。実証分析にこだわれば、きわめて微小な関係に着目せざるを得ず、それがきわめて多数の研究を生む背景となっている。しかし他方でそれは、大学教育の問題全体を見通す構図とは容易に結びつかない。

最近では汎用能力を含めて大学教育の成果を測定しようとする試みも行われている（金子 2009）。特に汎用能力については、批判的能力の概念をもとに測定する試みがあり（Arum and Roksa 2011）、他方でそうした標準化された測定を批判する立場から全米大学協会（AAC & U）による参照基準（Critical Thinking Value Rubric）の提案もある。しかしこれらの試みがどの程度、実質的な結果をもたらすかはまだ明らかではない。

以下では、こうした構図を念頭におきつつ、学生調査のデータから分析することにする。その際に以下の点に留意しておきたい。学習時間がたとえ学生自身の報告によるものであっても、それ自体は物理的な概念であり、相互に比較可能であるのに対し、授業のインパクト、あるいは学生自身の知識能力は、学生自身によって評価されたものであるだけでなく、客観的な基準に立脚するものではない。これは分析における因果関係の特定に大きな制約を与えることはいうまでもない。

しかし、それに留意しつつも、観察される事実から、いくつかの示唆を得ることは可能であろう。その示唆の性質については、行論中に示す。

2. 専門知識

まず大学教育によって専門的知識、あるいは職業知識がどのように形成されるのか。

2.1 授業のインパクト

分析の第一歩は、大学生の目からみれば、授業がどのようなインパクトを与えているのか、という点である。大学生調査は「専門分野での知識・理解」および「自分の職業に関連する知識や技能」の二つの項目について、〈これまでの授業経験は、役立っていない〉から〈役だっている〉の4段階で回答を求めている。これを従属変数、関連する変数を独立変数として単回帰分析を行い、その標準化回帰係数（ベータ）をパーセントに換算して表2に示した。標準化回帰係数は、従属変数の分散のうち、独立変数の分散によって説明し得る割合に相当し、独立変数の相対的な重要さを示す。

結果から第一に明らかなのは、その評価が学生自身のもっている学習意欲、動機ときわめて強く関わっていることであろう。特に職業知識の習得については、「大学での授業はやりたいことと関係している」についての標準化回帰係数は50パーセント近くに達し、以下、「卒業後にやりたいことが決まっている」、「高同調型」との関係がきわめて高いことが明らかである。専門知識の獲得についてもほぼ同様である。

しかし同時に授業の形態も、専門知識、職業知識の獲得についての授業のインパクトに大きな影響を与えていることが明らかである。とくに「興味をわくように工夫」、「興味がわくように工夫」されている授業が多いと感じる学生は、授業のインパクトも高いものと感じている。また参加型の授業形態、とくにグループワークを用いてのインパクトも高く評価されている。

また「クラス、研究室の友達とよく話す」が比較的に高い効果を示すのは、特に専門分野の知識の獲得にあたって、同じ専門の学生とのコミュニケーションが授業の効果を高めていることを示すものであろう。

表2 授業の効果：成績および専門知識への単回帰標準化係数（％）

	授業の効果		成績		
	専門知識	職業知識	優の割合	標準化 GPA	
授業形態	出席重視	7.7	8.7		
	中間課題あり	9.2	8.9	4.0	2.4
	興味わくよう工夫	26.8	25.7	9.3	8.0
	理解しやすく工夫	26.7	23.7	8.5	8.1
	補助的指導あり	7.5	8.7	-2.7	
	コメント返却	12.1	14.4	-1.5	-0.5
	意見や考え求められる	12.4	12.5	6.3	4.2
	グループワークあり	17.6	20.5	6.0	3.5
	意味のあった授業 （教養・共通）	14.0	13.6	11.5	10.5
	意味のあった授業 （専門の割合）	40.0	34.8	14.3	13.6
副次的学習	フレッシュマンセミナー	—	—	-2.1	1.6
	補修科目	2.0	5.4	-6.8	-2.5
	スタディスキル	—	3.1	-3.6	
	キャリア科目	5.3	10.6	-2.0	
	インターン	9.1	11.4		1.4
	他学部聴講	3.1	-1.6	2.2	
	留学経験	-1.6	—		1.5
学習行動	授業実験への出席	5.8	10.3		2.4
	授業の準備復習	10.6	11.2	8.4	8.5
	授業とは関係のない学習	3.3	1.8	5.8	5.4
	休暇中・学習	11.1	8.2	14.0	12.1
	1か月の読書（冊数）	2.4	-2.6	4.3	1.2
	良い成績のため努力	16.3	15.1	43.7	46.2
	積極的に参加	16.7	17.5	20.3	18.5
	標準化成績	12.0	8.8	---	---
学習意欲・動機	卒業後やりたいこと決まっている	23.2	26.1	10.3	10.3
	大学での授業はやりたいことと関係	39.1	46.5	12.4	13.8
	授業でやりたいこと見つけたい	14.1	17.9	6.1	7.2
	高同調	30.9	38.2	10.5	11.7
生活属性	サークル活動	-5.6	-4.0	-5.8	-6.9
	アルバイト	-5.8	-4.8	-6.1	-5.4
	クラス・研究室の友達とよく話す	14.0	13.6	13.0	11.2
	女性	11.3	9.3	19.7	13.6
	偏差値	5.6	-3.4	5.9	0.0
	推薦入試	-1.3	5.9	-6.8	-2.7

注：N=46,000 近傍、標準化成績を用いた場合のみ 36,000 近傍。

太字は 10 パーセント以上、ブランクは 99 パーセント水準で有意でないもの、以下同様

2.2 成績

では、こうした授業は全体として、どのような水準の専門的・職業的知識の獲得につながっているのか。一般的にはそれを端的に示すのは、授業であたえられる成績であろうと考えられる。

学生調査は、学生の成績－優（A）、良（B）、可（C）－の割合を聞いている。ただし成績評価の水準は大学、学部によってかなり異なる。学部による相違を是正するために、まず一人ひとりについて成績平均値（GPA－優4、良3、可2をウェイトとした加重平均）を算出し、これを回答者が20人以上の学部のみについて、学部全体の成績平均値を算出したうえで、個人の成績平均値と所属学部の成績平均値との比を、「標準化 GPA」として算出した。この上で、優の比率、および標準化 GPA を従属変数として、前と同様に標準化回帰係数を前掲表2に示した。

結果をみると、成績に最も強い影響を与えるのは「よい成績をとるために努力した」という質問項目への回答であり、標準化回帰係数は40パーセント以上と、他の授業の効果についての分析結果の中でも徳に高い数値を示す。また「授業に積極的に参加した」、といった学生側の態度を示す変数の説明力が高い。また女子のほうが明確に成績がよいことも見て取られる。他方で「意味のあった授業の割合」（教養、専門）などの授業に対する評価、学習時間、学習動機などは一定の影響を与えているが、こうした成績そのものへのこだわりと比べれば、目立つものではない。

この結果は、現在の大学における成績は、一般的な学習意欲や学習行動・時間といった学習そのものに関わる要因よりも、学生の成績へのこだわりによって、大きく影響されるものであることを示している。たとえば比較的採点基準の緩やかな科目の選択や、成績評価の対象となるテストへの対策を周到に行うことによって平均成績はかなり改善することができる。提出物へのコメントの返却はマイナスの効果を持っていることなどを見ても、むしろ実質的なインパクトが低い授業を選ぶことにもつながっているかもしれない。

こうしてみれば、個別授業科目に対する成績の平均は、学生に対する授業のインパクトあるいは教育効果について、適正な指標となりえるか否かが、まず疑問となってこざるを得ない。

2.3 獲得水準

では授業や学習行動は、最終的にどのような効果を学生に残すのか。

表3 4年生の自己能力評価の規定要因：専門・職業知識への単回帰標準化係数(%)

		専門の理論的	職業関連の知識
授業形態	出席重視		
	中間課題あり	3.0	2.8
	興味わくよう工夫	17.7	15.8
	理解しやすく工夫	15.4	13.8
	補助的指導あり		3.9
	コメント返却	10.1	8.9
	意見や考え求められる	13.9	13.2
	グループワークあり	12.3	13.2
	意味のあった授業(教養・共通)	10.7	8.6
意味のあった授業(専門の割合)	18.2	13.9	
副次的学習	フレッシュマンセミナー	3.0	4.5
	補修科目		2.6
	スタディスキル	6.1	6.6
	キャリア科目	6.7	9.1
	インターン	3.9	7.9
	他学部聴講	0.0	0.0
	留学経験	3.4	4.1
学習行動	授業実験への出席	3.1	5.5
	卒業論文		
	授業の準備復習	7.3	7.4
	(3年生)	7.2	6.7
	授業とは関係のない学習	7.2	7.8
	(3年生)	10.3	10.4
	休暇中・学習	11.0	9.6
	(3年生)	10.4	9.9
	1か月の読書(冊数)	6.8	3.6
	良い成績のため努力	17.4	12.4
	積極的に参加	19.0	14.7
標準化成績	18.3	19.3	
学習意欲・ 動機	卒業後やりたいこと決まっている	18.0	24.3
	大学での授業はやりたいことと関係	19.1	22.8
	授業でやりたいこと見つけたい	10.9	10.2
	高同調ダミー	16.6	22.2
生活属性	サークル活動		
	アルバイト		3.8
	クラス・研究室の友達とよく話す	8.5	7.2
	女性	3.0	0.0
	偏差値		-6.5
	推薦入試	4.0	5.0

注： N=11,090 標準化成績だけ 10,398

学生調査は、いくつかの知識・能力項目について、学生が自身の獲得水準をどのように評価するかを、<低い>から<高い>までの4段階で聞いている。最終学年である4年生について、これに対する回答を従属変数とし、関連する変数を独立変数として回帰分析を行い、その標準化回帰係数をパーセント表示で示した(表3)。ただし、学習時間については、4年生は就職試験などの関係で変則的であることから、3年生についての分析結果も同時に示した。この結果から次のことが明らかである。

第一に獲得水準の自己評価に最も大きな影響を及ぼすものは、学習意欲・動機である。「卒業後にやりたいことは決まっている」、「授業はやりたいことに関っている」、「高同調」、「授業に積極的に参加」なども、いずれも20パーセント前後の標準化係数を示す。これは、こうした積極的な態度が自分の能力を高く評価する性向と関連している可能性もある。しかし同時に、積極的な態度が、授業のインパクトを大きくし、またそれを内部に統合する効果を示す蓋然性も高い。

しかし同時に重要なのは授業の形態の効果である。「興味がわくように工夫」、「意見や考えを求められる」など授業の形態に関する項目、はいずれも10パーセント台半ばの標準化係数を示している。これについても、積極的な態度が授業についての高い評価につながっている可能性も少なくない。しかし、後述の汎用能力の分析結果と比べてみても、授業形態が直接の効果をもっていることは否定できない。

他方でスタディスキル、キャリア科目、インターンシップなどの副次的学習はある程度のプラスの効果をもたらす。とくに、キャリア科目、インターンシップは職業関連の知識の自己評価の形成にある程度の効果があることがわかる。ただし補修科目(レメディアル教育)は大きな効果を示さない。他方でサークル活動、アルバイトなどは、必ずしもマイナスの影響を与えないが、プラスの効果もほとんどない。

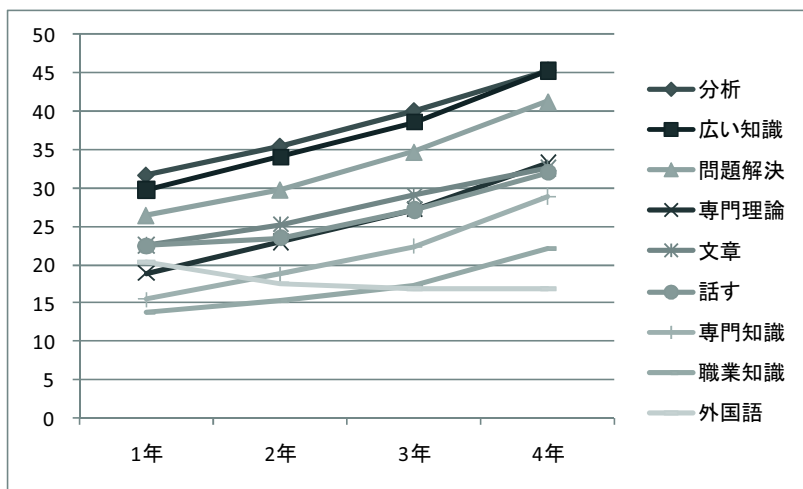
3. 汎用能力

では、より一般的な汎用能力の形成に大学教育はどのように関わっているのか。

3.1 汎用能力の自己評価

汎用能力については、客観的な評価自体が容易ではない。学生調査では、

自身の能力について「論理的に文章を書く力」、「人にわかりやすく話す力」、「外国語の力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」、「問題をみつけ、解決方法を考える力」、「幅広い知識、もののみかた」の六つの項目について、自分の実力はどの程度かを、4段階で評価させている。これらの6項目について自分の実力の評価を、を<十分>ないし<ほぼ十分>と回答した割合を、学年別に算出して示した（図2）。また専門知識、職業知識についても、対象のため同様の数字を加えた。



注：N=46,583

図2 汎用能力の自己評価：肯定的評価をした学生の割合・学年別

ここから明らかなのはまず自己評価が、「分析能力」、「幅広い知識」、「問題解決力」など高次思考能力について最も高く、4年生の時点では4割以上が、肯定的にとらえている点である。次いで「文章」、「会話」能力の基礎的なスキルの能力、そして「専門」、「職業」知識においては最も低い。高次思考力についての自己評価が高いのは、学生が必ずしも、そうした能力についてのイメージをもっていないことを反映しているとも解される。他方で、専門知識などは常に試験などで試されるために、自分の実力を慎重にみる傾向があるのかもしれない。このように汎用能力の自己評価値を絶対水準で解釈するには問題が大きいと思われるが、その変化あるいは個人間の相違については、分析に一定の意味がないわけではない。

まず、こうした能力の自己評価は、学年を追うに従って、明確に上昇していることが明らかである。専門、職業知識が、とくに3年生から4年生にかけて上昇する傾向があるのに対して、他の汎用能力の自己評価は、ほぼ単調に増加する。これは平均的にみれば、在学中の経験が何らかの形でこうした汎用能力の向上に結びついていることが実感されていると解される。

こうした中で際立った差異を示すのが、外国語の能力である。大学入学の時点では約2割の学生が肯定的な評価をしていたにも関わらず、それが学年を経るに従って、停滞ないし下降する。日本の大学教育のきわめて重大な問題点の一つが現れているといえよう。

3.2 授業のインパクト

ではこうした汎用能力はどのようにして形成されているのか。専門・職業知識と同様に、大学生調査は、汎用能力にかかわるいくつかの項目について、その獲得に授業がどのような効果をもっているかを聞いている。それを前節と同様に分析した(表4)。

ここから第一に明らかなのは、授業の形態がきわめて大きな影響力をもっていることである。「授業中に意見や考えを求められる」、「グループワーク」などの参加型授業の経験の有無が、汎用能力の形成への授業の効果についての評価の分散の20パーセント以上を占める。また「理解しやすく工夫」、「興味わくように工夫」についてもほぼ同様の規模の影響力を与えている。また「授業に積極的に参加」も大きな影響力を持っている。

こうした授業形態の影響力は、文章力、会話などのスキル系の能力についても、また「幅広い知識・考え方」、「分析的・批判的な考え方」、「問題解決能力」などの高次思考力についてもいえる。同時に、専門知識との比較で気づくのは、一般・共通教育における「意味のあった授業の割合」も大きな影響力をもっていることである。また専門教育におけるそれも、とくに高次思考力への形成には効果があったと評価されている。また授業への積極的な参加も大きな影響力をもっている。

また副次的な学習における「スタディスキル」科目の履修、および「キャリア科目」は、読み書き、コミュニケーションといった基礎スキルの形成には効果があったと評価されている。

表4 授業のインパクト：汎用能力への単回帰標準化係数（%）

		論理的 文章	分かり やすく 話す	外国語	幅広い 知識・ 考え方	分析的 批判的	問題 解決
授業 形態	出席重視	7.8	9.1	6.1	5.7	4.2	5.2
	中間課題あり	9.1	8.0	6.3	8.9	8.4	9.6
	興味わくよう工夫	22.6	23.3	19.0	28.3	24.4	25.8
	理解しやすく工夫	21.0	21.1	18.2	25.2	22.5	23.5
	補助的指導あり	7.5	8.9	8.4	7.4	8.7	11.1
	コメント返却	17.4	19.6	15.6	12.8	13.7	16.8
	意見や考え求められる	23.3	27.9	22.2	20.3	20.4	22.5
	グループワークあり	19.5	26.1	15.7	18.9	18.4	22.4
副 次 的 学 習	意味のあった授業 （教養・共通）	16.5	14.2	21.1	21.2	16.6	16.4
	意味のあった授業 （専門の割合）	11.6	11.1	6.4	19.8	16.4	19.8
	フレッシュマンセミナー	7.4	7.9	7.5	2.8	3.9	4.1
	補修科目	2.4	3.9			2.3	3.9
	スタディスキル	13.4	14.3	9.6	7.4	8.6	9.5
	キャリア科目	10.8	14.0	2.3	7.7	7.4	10.1
	インターン	3.9	9.0		4.5	4.9	8.7
	他学部聴講	5.7	4.2	0.6	7.7	8.4	7.2
学 習 行 動	留学経験	7.1	9.3	12.9	4.1	4.2	4.8
	授業実験への出席	-1.5	-0.5	5.8	1.4		
	授業の準備復習	7.5	8.4	7.3	8.2	8.7	10.5
	授業とは関係のない学 習	5.9	5.4	3.0	6.1	7.5	7.1
	休暇中・学習	6.4	5.0	6.6	9.8	9.9	9.4
	1か月の読書（冊数）	4.4	1.4	1.8	7.5	8.1	4.5
	良い成績のため努力	10.3	8.6	11.4	12.7	10.3	11.4
積極的に参加	18.1	23.6	14.7	19.4	18.5	21.7	
標準化成績	4.5	2.9	4.9	7.2	5.9	6.6	
学 習 意 欲 ・ 動 機	卒業後やりたいこと決 まっている	9.2	10.8	2.9	12.6	11.2	14.3
	大学での授業はやりた いことと関係	11.6	13.8	6.9	18.8	15.3	19.8
	授業でやりたいこと見 つけた	9.6	10.6	12.3	15.7	11.7	13.5
	高同調タミー	9.1	11.8	3.3	14.2	12.1	16.0
生 活 属 性	サークル活動			0.9			
	アルバイト	3.0	5.0				
	クラス・研究室の友達 とよく話す	2.2	4.6	2.8	6.0	3.4	6.2
	女性	2.3	3.0	6.9	6.2		1.2
	偏差値	-9.5	-12.6		3.5	2.2	-1.6
推薦入試	6.9	10.3				3.1	

注： N=46,000 近辺、標準化成績を用いた場合のみ 36,000 近辺。

他方で、学習動機・意欲も大きな影響力をもっている。特に大学での授業が自分のやりたいことに関わっている場合ほど、高次の思考力に対する授業のインパクトが高く評価されている。また授業でやりたいことを見つけない姿勢の学生についてもインパクトの評価がたかい。ただし専門知識に対する授業のインパクトの場合に比べては、その規模は大きくない。

また注目されるのは、選抜性の高い大学ほど、わかりやすく話す能力に授業が結びついていないことである。この傾向はとくに理系の学生に著しい。理論的な志向の授業が多いこと、また学生がそれについて一定の危惧をもっていることを示唆している。

3.3 汎用能力の規定要因

以上は授業のインパクトについての分析であったが、では汎用能力そのものの水準はどのような要因に規定されているのか。最終学年である4年生のみについて、汎用能力の自己評価値に対する、授業、学習および生活経験などの影響を前と同様に分析した(表5)。ただし、学習時間については、4年生は就職活動、卒論などで変則的となっているために、念のため3年生についても分析に含めた。

能力の水準自体については、授業のインパクトよりもさらに多様な要因が関係するために、係数自体は一般に低くなっている。しかしその中でも、やはり一定の傾向はみてとれる。

第一に明らかなのは、学習動機・意欲の影響がやはり大きいことである。とくに「卒業後にやりたいことが明らか」は強い関係を持っている。明確な将来展望をもっていることが、自分の汎用能力についての自信につながるのであろう。しかし専門・職業知識の場合と比べればその関係は小さい。

むしろ重要なのは、授業への関わりかたと、授業の形態が大きな影響力をもっている点である。授業に積極的に参加した経験と、汎用能力の自己評価に大きな関係がある。また授業形態についてはとくに「意見や考えを求められる」、「グループワーク」、「興味わくように工夫」が、ほぼ10パーセント程度の影響力を示す。こうした授業方法は、文章、コミュニケーションといった基礎スキルの形成と結びつくだけでなく、分析的思考、問題解決などの高次思考を形成するか、あるいは少なくともそうした能力についての自信を与えていることは明確である。

表5 4年生の自己能力評価の規定要因：汎用能力への単回帰標準化係数(%)

		論理的な文章	分かりやすく話す	外国語	分析的に考える	問題解決	幅広い知識
授業形態	出席重視						
	中間課題あり				2.7	4.3	4.6
	興味わくよう工夫	8.8	6.0	7.6	8.9	10.9	11.8
	理解しやすく工夫	8.1	4.9	6.7	7.7	10.1	9.2
	補助的指導あり					2.9	
	コメント返却	4.7	3.7	8.4	3.0	5.8	4.6
	意見や考えを求められる	12.7	12.5	13.5	9.1	12.5	11.2
	グループワークあり	9.6	10.2	9.1	6.6	11.2	10.2
意味のあった授業 (教養・共通)	9.4	5.1	8.9	7.2	8.8	12.5	
	意味のあった授業 (専門の割合)	2.5			3.3	6.4	6.2
副次的学習	フレッシュマンセミナー	3.3	5.2	5.6	2.9	3.6	4.1
	補修科目	-2.7					
	スタディスキル	5.7	7.6	3.7	6.2	8.0	6.3
	キャリア科目	4.6	8.3		4.1	8.5	8.6
	インターン		4.2	0.0	0.0	3.9	0.0
	他学部聴講	8.1	6.8	7.8	6.3	6.5	6.6
	留学経験	5.4	7.7	26.5		4.1	6.6
学習行動	授業実験への出席	2.6		4.9	2.7	3.7	
	卒業論文	3.9	-5.4	-7.6	-3.5		-2.1
	授業の準備復習	4.1	4.0	7.0	4.7	5.6	2.7
	(3年生)	4.3	2.6	6.4	3.9	5.2	4.0
	授業とは関係のない学習	6.3	3.9	6.5	7.4	6.2	5.5
	(3年生)	10.6	10.0	10.5	10.9	12.7	11.2
	休暇中・学習	8.4	4.3	9.2	7.8	7.9	6.0
	(3年生)	10.2	7.3	10.1	11.0	11.0	9.1
	1か月の読書(冊数)	15.0	8.5	8.4	12.3	9.1	11.0
	良い成績のため努力	6.9	6.0	6.7	4.3	7.7	7.8
	積極的に参加	17.8	22.8	15.3	17.0	21.4	19.8
標準化成績	6.2	4.0	6.2	5.2	7.3	6.5	
学習意欲・動機	卒業後やりたいこと決まっている	13.6	15.4	6.4	13.6	18.9	15.3
	大学での授業はやりたいことと関係	3.1	3.2	2.8	5.5	8.9	5.4
	授業でやりたいこと見つけたい			3.6	2.5	4.6	5.2
	高同調タミー	4.3	5.6	3.1	5.8	9.6	6.8
生活属性	サークル活動	4.9	7.0	2.5	3.9	4.2	2.7
	アルバイト	5.6	11.8	4.6	4.6	7.4	8.4
	クラス・研究室の友達とよく話す						2.5
	女性			4.8	-10.7	-4.3	
	偏差値		-4.3	6.3		-2.6	-3.2
	推薦入試		4.0	-6.4		3.2	5.4

注：N=11,090 標準化成績を独立変数とした場合のみ 10,398

また教養・共通教育において意味のある授業が多かったと感じたことも重要な影響を与えている。他学部聴講の係数が高いことと加えて、幅広い学習と汎用能力とが強い関係をもっていることがみてとれる。さらに課程外の学習行動も重要な関係をもっている。特に3年生についてみると「授業とは関係のない学習」および「休暇中の学習」に使った時間が強い関係をもっている。読書習慣についても高い係数がみられた。授業への積極的な参加、授業以外での幅広い学習が、汎用能力ないしその自信に強くつながっているといえよう。

他方で、フレッシュマンセミナーなどの副次的な学習機会は一定の効果をもつものの、その効果自体は小さい。またサークル活動、アルバイトに用いた時間は、プラスの効果をもつものの、その規模は小さい。ただしアルバイトについては、会話によるコミュニケーションとつながっている。いずれにせよ、サークル活動やアルバイトの効果は、授業の効果に比べれば相対的にはすくない。

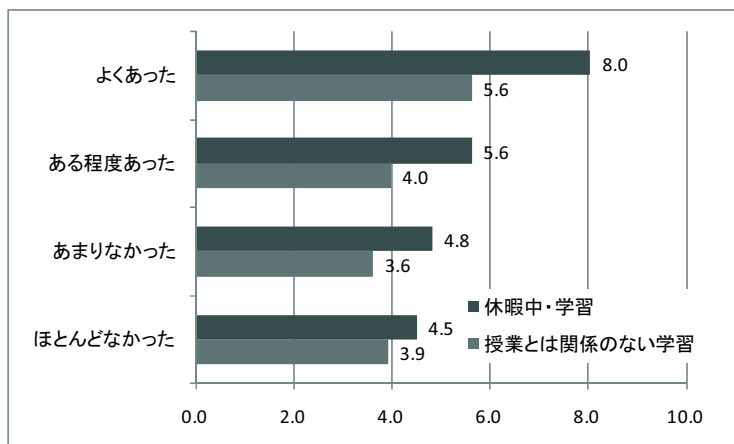
以上の汎用能力に比べて、外国語能力については、留学経験が強い影響力をもっていることは当然であるといえるかもしれない。むしろ重要なのは外国語能力についても、他の規定要因については、汎用能力一般ときわめて似た構造をもつことである。すなわち、参加型の授業、教養教育での意味の合った授業の割合、授業への積極的な参加、授業の外での学習、などが外国語能力についても、重要な規定要因となっている。

ところで上記の分析において課程外の学習、すなわち「授業とは関係のない学習」および「休暇中の学習」が汎用能力と強い関係をもつことが示されたが、こうした学習はどのような要因によって生み出されるのか。ここでも一つの重要な要因は授業の形態である。

学生調査は、いくつかの授業形態について学生がそれをどの程度経験したかを聞いている。そこから「興味がわくように工夫した授業」がどの程度あったのかと、課程外学習時間（週当たり）との関係を算出した（図3）。

ここで明らかなのは、両者の間に明確な生の相関関係がある点である。とくに、興味がわくように工夫した授業が、＜よくあった＞と感じている学生は、課程外学習時間が顕著に大きい。これは、授業の形態が直接に汎用能力の自己評価に結びつくだけでなく、課程外学習など、自主的な学習を誘発することによって、汎用能力に結びついている可能性が高いことを示しているといえよう。

図3 「興味がわくように工夫した授業」と課程外学習時間



注：N=45,638

4. 自己認識

前に述べた成長の三つの次元の中でも、自己認識については、客観的な指標で判断するのが特に困難である。それに加えて、自己認識は学習動機・意欲の基盤となり、それが学習効果の重要な規定要因となる、という循環の中にあるために、大学の教育課程や生活が独自にどのような効果をあげているかを特定することは困難である。そうした問題に留意しつつ、学生のデータから何が示唆されるかを検証したい。

大学生調査はいくつかの項目について学生の普段感じていることを聞いている。その一つの「やりたいことが見つからない」に対して〈ほとんどない〉から〈よくある〉まで4段階の回答を、従属変数とし、前節と同様の分析を行った(表6)。ただしサンプルを、1年生、3年生、4年生にわけて計測している。ここで示される標準化回帰係数がプラスの場合には「やりたいことがみつからない」、いいかえれば一般的に前向きな意欲が低いことを、マイナスの場合には逆に意欲が高いことを示すものと解される。

結果をみると、「卒業後やりたいことは決まっている」、あるいは「高同調」型との関係(マイナス)が強い。これは一般的な意欲と、論理的にもかなり近いことを聞いているわけであるから、当然であるともいえる。ただし「授業でやりたいことを見つけない」という変数とは1年生について

はある程度のプラスの相関があるがそれが、高学年では低く、あるいは有意ではなくなっている。「やりたいことがみつからない」ことを授業によって解決しようという志向が1年生の時にはあるが、高学年ではそうした期待が失われることが見て取れる。

表6 「やりたいことがみつからない」の規定要因に対する単回帰標準化係数(%)

		1年生	3年生	4年生
授業形態	出席重視	-3.8		
	中間課題あり	-4.5		
	興味わくよう工夫	-12.4	-12.3	-10.3
	理解しやすく工夫	-10.4	-9.9	-8.9
	補助的指導あり	2.4		
	コメント返却	-5.3	-6.7	-5.8
	意見や考え求められる	-4.5	-8.2	-7.0
	グループワークあり	-9.1	-10.8	-9.8
	意味のあった授業(教養・共通)	-10.0	-7.5	-4.7
	意味のあった授業(専門の割合)	-17.4	-20.5	-16.8
副次的学習	フレッシュマンセミナー			
	補修科目			
	スタディスキル			
	キャリア科目	-5.2		
	インターン	-3.7	-7.1	-5.3
	他学部聴講		-3.8	-2.5
	留学経験			
学習行動	授業実験への出席	-4.4	-4.2	-4.6
	授業の準備復習	-6.9	-6.7	-7.1
	授業とは関係のない学習	-6.5	-10.3	-11.6
	休暇中・学習	-10.4	-14.7	-16.3
	1か月の読書(冊数)	-3.6	-5.1	-8.5
	良い成績のため努力	-3.9	-7.9	-9.6
	積極的に参加	-10.5	-9.1	-7.5
	標準化成績	-15.2	-18.7	-18.9
学習意欲・動機	卒業後やりたいこと決まっている	-54.4	-57.2	-53.2
	大学での授業はやりたいことと関係	-35.0	-33.5	-30.6
	授業でやりたいこと見つけたい	18.2	8.2	
	高同調ダミー	-41.4	-42.4	-35.9
生活特性	サークル活動		-3.7	-4.9
	アルバイト		3.8	
	クラス・研究室の友達とよく話す	-10.3	-7.1	-8.2
	女性	-7.0	-4.2	
	偏差値		-8.5	-7.3
	推薦入試			2.9

注：1年生 N=11,840、3年生 N=11,414、4年生 N=10,588

むしろ着目されるのは、学習時間が多いほど、やりたいことがみつからない、という回答が少なくなる、という点である。とくに「授業とは関係のない学習」、「授業とは関係のない学習」、あるいは「休暇中の学習」、「読書」は、やりたいことがみつからないという回答と強い負の相関をもっている。しかもその関係が学年をおって強くなる傾向がみられる。これは一般的な意欲が学習をもたらすだけでなく、とくに正課外の学習が、一般的な意欲あるいは自己認識の成熟を形成する上でも大きな役割を果たしている蓋然性を示すものであるといえよう。

他方で生活特性も一定の関係をもっているが、その影響力はあまり大きくない。とくにアルバイトは、社会性の成熟、あるいは意欲の形成に効果をもつと一般には思われているが、この分析結果から見る限り、その効果は認められない。

他方で授業の形態、意味のあった授業の割合、成績などは、かなり大きな負の係数を示している。教育のあり方が一般的な意欲とかなり大きな関連をもっている蓋然性は強い。ただしここでも、一般的な意欲が高いほど、学習動機・意欲が強く、それが授業形態を積極的に評価させる可能性があることも事実である。

そこで、学生の動機タイプ別に、授業形態の効果を測定してみた(表7)⁶⁾。

表7 「やりたいことがみつからない」と授業形態：学生タイプ別

	高同調	独立	受容	疎外
出席重視				7.8
中間課題あり				5.1
興味わくよう工夫	-6.2	-3.7	-8.4	-3.8
理解しやすく工夫	-5.5		-6.0	
補助的指導あり	4.4		-4.4	-4.9
コメント返却			-6.0	-6.4
意見や考え求められる			-4.6	
グループワークあり	-2.3		-6.3	-4.5
N	N=19,159	N=8,660	N=13,359	N=5,638

この結果が示すものは、学習動機によってサンプルを分け、学習動機を統制したうえでも、授業の形態による相違が明確にみられる、という点である。しかもその関係は学生の学習動機のタイプによって異なる。

最も授業形態のあり方が影響を及ぼすのは受容型の学生であり、とくに「興味わくように工夫」された授業を経験した学生ほど、一般的な意欲

が高くなる傾向がある。卒業後に何をすることが明確ではないが、それを大学での学習を通じて発見しようとするタイプの学生に対しては、授業のありかたが意欲を生む、というメカニズムが強く働くことを示したものとえよう。

疎外型の学生についても、ほぼ同様の結果がみられる。このタイプの学生には特にコメントの返却、補助的指導、グループワークが、一般的な意欲の覚醒に結びつくとかんがえられる。また高同調型の学生についても、ある程度の効果が認められる。

これに対して独立型の学生に対しては、授業のあり方の影響は限られているといえよう。こうした学生は、一般的な意欲のレベルはすでに高く、授業からの刺激に多くを期待していない、と考えれば理解できる結果である。

なお「出席重視」、「中間課題」といった統制型の授業形態は、学生の一般的な意欲の形成には効果が認められない。とくに疎外型の学生に対しては、むしろ逆の効果をもっている。

こうした結果は、学習時間の規定要因の分析結果とほぼ同様であった。一般的な意欲についても、とくに授業外の学習時間、そして学生に対応した授業、参加型の授業がプラスの効果をもたらしていることがうかがわれる。

ただしこの議論は、「やりたいことがみつからない」という問いに対する回答をもとにしたものであって、それは一般的な意欲を示すものとしても、その強さが必ずしも自己認識の深さを示すものとはいえないことも事実である。視野の狭さや論理性のなさや結びついた、いわば低次元の「やる気」と、広い視野、様々な価値体系の理解、そしてそれに立脚した自己認識の形成との相違こそ、大学教育の本質にかかわる問題である。しかし質問票の分析のみではそうした課題にアプローチすることには限界がある。

5. 結論

以上に述べた実証分析の結果の主たる点を整理すれば以下のようなう。

第一に、専門・職業知識、汎用能力、自己認識のいずれにわたっても、学生自身の学習動機・意欲が大きな影響を与えることが確認される。学ぶ側の主体が学習の成果の獲得にきわめて重要な基盤となることは疑いない。

流動化し多様化しつつある現代社会の中で、学生が明確な目的をもつことが難しく、それが大学教育への意欲を不明確にしており、さらに学習の成果を限定したものとしていることは事実である。

しかし第二に、授業の形態も、学習成果の形成に重要な影響を与えている。それは専門知識の獲得においても事実であるが、とくに汎用能力の獲得に、授業のありかたが大きな影響をもつ。学生に興味をもたせるなど誘導型の授業、学生の主体的な参加を促す参加型の授業は、それ自体が汎用能力の形成に重要な影響をもつと同時に、授業外での自主的な学習を喚起し、それが汎用能力に結びつく可能性が高い。

また第三に、一般に「やりたいことがみつからない」といった一般的な意欲の欠如が問題とされているが、これについても、授業のあり方が一定の影響を与えることが明らかとなった。とくに大学入学当初から特定の将来像をもたない、あるいは大学教育と自分との関係を認識できないタイプの学生に対しては、誘導型や参加型の授業がプラスの影響を与える。

総じて授業の形態が大学教育のアウトカムに重要な意味をもつことが確認される。

他方で研究方法の面からいえば、以上の議論は、能力についての学生の自己評価に基づくものである点で、基本的な制約を負っていることは確認しておかねばならない。また本稿には示さなかったが、学習時間についての分析もほぼ同様の結論に至る。時間については自己申告も一定の客観性をもつことを考えれば、ここでの分析結果も、ある程度の蓋然性を持つと考えてもよいのではないだろうか。

他方で、たとえば成績については、必ずしも知識・能力の修得の良い指標であるか否かには疑問があることも明らかである。客観的な大学教育のアウトカムの標準的な計測は、少なくとも近い将来には現実とならない。このようにかんがえれば、学生に対するアンケート調査に基づく大学教育の分析には重要な意味があるといえよう。さらにこのような分析を積み重ねていくことが求められていると考える。

注

- 1) 2006 から 2007 年に全国 127 大学(288 学部)に調査を依頼。回答者数総計 48,233 人。『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』(2005～2009

学術創成研究、研究代表者 金子元久) によって実施。調査票等は以下を参照。
(<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/>)

- 2) この点で先駆的な研究は喜多村編 (1988) であるが、これは必ずしも学生の実態についての実証分析には至らなかった。
- 3) ブルームの教育目的のリスト (taxonomy) は大きく、認知的領域 (Cognitive Domain)、情緒的領域 (Affective Domain)、および精神運動 (Psychomotor) の三領域からなり、認そのうち知的領域は6段階 (知識、理解、応用、分析、総合、評価) からなる。
- 4) 専門分野の知識についても、一定の枠組みによって、具体的知識と、それによって獲得されるべき高次能力を明確に言語化し、それを授業の軸に据えるとともに、授業評価もそれによって行う、という動きも生じている。たとえばイギリスにおいては、おもな専門領域について大学教育法センター (Higher Education Academy) が設置され、24の専門領域において、「参照基準」(rubric) と称する枠組みを作成している。
(<http://www.heacademy.ac.uk/home>)
- 5) エリクソンの self identity には「自己同一性」という訳語が通常は使われているが、私はここではあえて、「自己認識」という概念を用いる。
- 6) 大学生調査は「卒業後にやりたいことは決まっている」、「大学での授業はやりたいことと関係している」、「授業を通じてやりたいことみつきたい」に対する回答を聞いている。ここから四つの学習動機のタイプを演繹した。<よくあてはまる><あてはまる>を+、<全くあてはまる>ないし<あまりあてはまらない>を-であらわすと、下の表のとおり。

卒業後やりたいことが決まっている	+	大学での授業はやりたいことと関係	+	高同調
			-	独立
	-	授業でやりたいことみつける	+	受容
			-	疎外

参考文献

- 金子元久、2007、『大学の教育力』ちくま書房。
 金子元久、2009、「大学教育の質的向上のメカニズム—<アウトカム志向>とその問題点」『大学評価研究』8: 17-29。
 喜多村和之編、1988、『大学教育とは何か』玉川大学出版会。
 Arum, Richard & Josipa Roksa, 2011, *Academically Adrift*, Chicago: The University of Chicago Press.

- Astin, Alexander W., 1993, *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain* New York, Longmans, Green.
- Bok, D., 2006, *Our Underachieving Colleges*, Princeton University Press.
- Chickering, Alexander, 1969, *Education and Identity*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, Alexander W. & Reisser, Linda, 1993, *Education and Identity*, 2ed., San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, Nancy J, Forney, Deanna S & Guido-DiBrito, Florence, 1998, *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*, 1ed., San Francisco: Jossey-Bass, 36-7.
- Harpaz, Yorman, 2007, Approaches to Teaching Thinking: Toward a Conceptual Mapping of the Field, *TC Record*, 109(8) : 1845-74.
- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh, 2001, *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle: Hogrefeuber Publishers.
- Yale University, 1828, *Reports On The Course Of Instruction In Yale College: By A Committee Of The Corporation, And The Academical Faculty*, New Haven: Hezekiah Howe.
- Pascarella, E. T. and P. T. Terenzini, 1991, *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. and P. T. Terenzini, 2005, *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, San Francisco: Jossey-Bass.