

教学 IR: お茶の水女子大学 2013 年度学生調査学内分析報告

半田智久

お茶の水女子大学 教育開発センター

IR(Institutional Research) on learning and teaching practice: Report on the internal analysis of student survey in Ochanomizu university, 2013

Motohisa HANDA

Ochanomizu University, Center for Research and Development of Education

はじめに

この報告はお茶の水女子大学が会員校として参加している日本の 14 大学（調査実施時点）で構成された大学 IR コンソーシアム (<http://www.irnw.jp>) と、そのなかの 8 大学（北海道大学、琉球大学、大阪府立大学、同志社大学、関西学院大学、甲南大学、玉川大学、お茶の水女子大学）が 2012 年度から共同で実施している文部科学省大学間連携共同教育推進事業（2012-16 年度計画）において共通の設問内容を用い毎年実施している学生調査について、その 2013 年度のお茶の水女子大学に限定した分析結果をあきらかにしたものである。標題に記した「学内」はその意味である。

同調査は大学 IR コンソーシアムが「1 年生調査」と「上級生調査」として 2010 年度から実施し、設問ごとの集計結果は毎年の参加大学全体の総計についてのみ同コンソーシアムの IR システムをつうじて web 上に一般公開している (<https://iris.irnw.jp>)。また、会員校は会員認証を経て各会員大学単位での（クロス）集計結果を比較閲覧できるようになっている。ただし、この web 上の閲覧を含め、会員大学間でも学部や学科、学生個人間の結果比較はできない仕組みになっている。大学間での詳しい比較が必要な場合は個々の大学間での交渉に委ねられている。

連携事業を実施している 8 大学での総計結果や大学単位での比較結果は、同事業の先駆となった文部科学省の平成 21 年度大学教育充実のための戦略的大学

連携支援プログラムで 4 大学（同志社大学・北海道大学・大阪府立大学・甲南大学）が連携して実施した事業から継続して、複数の報告書（e.g., 山田ら, 2011; 徳井ら, 2013, 2014）が公開されている。8 大学連携事業の幹事校である北海道大学では自大学と 8 大学総計との同調査全設問にわたる比較報告書も継続的に公刊している（e.g., 細川ら, 2012; 吉田ら, 2014）。

お茶の水女子大学では事業開始から 1 年の準備期間を経てこの学生調査に 2013 年度に初参加した。すでにお茶の水女子大学では同様の細部にわたる学生（意識）調査を実施してきており、その報告も公にされてきた（eg., 望月, 2011; 中島, 2011; 望月・桂, 2012; 望月・北澤, 2013）。しかし、本調査や報告はこれら従前の調査とは異なり、他大学での結果と直接比較できるという特徴をもっている。そのためその分析結果は、大学間での比較 IR（Institutional Research）という観点から有意義な情報や意味をもつとともに、結果開示により学生の学修行動に直接・間接の影響をもたらすという効能を期待することができる。たとえば、調査結果から自学の学生は授業のあり方に概ね高い満足感を示しているようだといった分析結果は、これまでの学生に対する種々の調査結果からも見いだされてきた。しかしそれが現代の大学生の大学に対する一般的な反応の範疇に留まる程度のものなのか、それとも自学に特有の状況として評価できるのか、それを解するには他に実施された同様の調査結果と見比べて推測するしかなかった。だが、本来そのだいたいの判断を導くには、同時期、同条件での他大学との結果比較

があつてこそ可能になる。また、調査項目の数が増せばなおさら直接比較の必要性は高まる。

ただし、それができるとの有意義性は諸刃の剣である。そうして結果にあらわれみえたものをうかつに見比べ判断すれば、大きな錯誤をもたらす危険があり、共同実施による比較の益を上回る弊害をもたらす。たとえば、設置形態や特性の異なる複数大学で共同実施したとしても、全国の大学のごく一部の大学のそのまた一部の学生から得たその総計をもって「現代の日本の大学生の一般的な意識のありよう」として語りみるようなことが軽率にすぎることはいうまでもない。だが、類似の安易な判断としてその集計結果をもって調査対象とした大学に共通した一般的傾性、概括的なありようとみてしまいがちになることもある。

すでに連携事業においては個々の大学の結果をあらわに見比べたり、言及することは避けようとする配慮から、勢い全体をまとめて概括的に結果を表出し語る傾向が生じる。具体例をひとつあげれば、授業時間外学習の時間数という単位制度の実質化に絡んで、昨今の大学教育の典型課題とされていることに関連して、当調査でも学生に週あたりの活動時間として、「授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする」という設問をたて、「全然ない～20時間以上」のあいだで8選択肢を設けて回答を求めている。その結果について、2013年の調査報告書では「授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする」については昨年度と変わりはないものの、相変わらず短いことを浮き彫りにしている。学年によらず1週間で4時間ほど(4.3)である」とし、そのあとこの値を7で除して1日あたりの授業時間外学習時間の短さを強調している。

だが、これは1年生だけでみても大学間での標本数のレンジが251～3413とかなりの幅をもつ8大学のデータを単純に加算し除して求めた結果について述べたものである。だから、たとえ全体の傾向として語るにしても、こうした代表値で表現してしまうと、実際には異なる現実下にある大学にとってはいささか実態を逸した語りに包含されたかたちになり、公開される情報としては難儀な事態になる。事実、この設問に対するお茶の水女子大学だけの集計結果は、同じ算定方法をとれば、6.3時間になる。また、算定の仕方としては適切性を欠くものの自大学のデータを含んだ状態での全体集計と自大学のみのデータのあいだで8選択肢に対してなされた回答度数割合の分布についてKolmogorov-Smirnov検定をおこなった結果では、

0.1%水準で有意な差異が認められた。明白に有意差のある集団をまとめて丸めることはいささか手荒なことといわざるをえない。

この差を週でみてたかだか2時間の差にすぎない、1日あたりにすればわずか17分の差だとみるとすれば、これは代表値に還元したことにより生じる迷妄的な見誤りに入り込む。4時間とか6.3時間として求めている代表値の妥当性はその算定方法からすれば、まことに便宜的なものである。つまり、区間に対する回答を区間内の一点に置き換え、その値に区間内度数を乗じていることや、区間そのものの規定の仕方に曖昧さが浮き上がってくる。たとえば、回答に用意されている1～2時間の選択肢のつぎの区間は3～5時間という具合に大雑把に離散的になっている(2時間半くらいと見積もった場合はどちらに回答するのか。3時間に満たないと考え1～2時間と回答すると、その2時間半の見積もりは結果としては1時間半と答えたことになる。2.5時間は四捨五入すれば3～5時間でしょう、と考えてそのように回答すると、それは結果として4時間と回答したことになる。しかもそのように解釈、処理されることは事前に回答者には知らされていない)。さらに、区間の間隔も恣意的である(もしこの区分が1～3時間と4～5時間になっていたとすれば、3時間と回答した人は前のケースでは4時間とみなされ、あとのケースでは2時間とみなされる)。

したがって、こうした比較IRにおいて異なる大学間でのデータをまとめて集約する際には、その対象(個々の設問)に対する分析手続きとして、事前に統計的に有意差が認められないことを確認した上でまとめ、語ることが不可欠な手続きになる。だが、それが他の大学のことに首を突っ込むことになり、連携の意味の取り違いになるおそれもあるという点から注意深くあらねばならないとすれば、やはりその連携と比較の意義を果たすために、個々の大学において自大学の結果について単なる集計や機械的なクロス集計を載せるにとどまらず、比較IRとしての有効性を評価できる分析結果を公開し、それを全体の報告と並べて読み取れる状況にする必要があるだろう。北海道大学が当調査についてはこれまで全体の結果に並べて自大学の結果を示した報告書を作成してきた(e.g., 細川ら, 2012; 吉田ら, 2014)のもそうした理由によるのかもしれない。したがって、この方法には追従する必要があると思われる。

本稿はそうした観点に立って結果を分析し記述する

が、それとともに本稿が果たすべき役割とその必要性は、つぎのとおりである。

上述のように、自大学のデータに関して十分検討を加えて公開するとしても、単に数値の大小や、増加や減少を云々し、そこからなにかを解釈したり判断するとすれば、出来事の偶然性の渦のなかでジャーナリズムのセンセーショナリズムに与するようなことになってしまう。分析結果から事実を的確に読み取り、それをもとに大学の施策に関わる意思決定につなげたり、学生の学修行動に正の影響をもたらす目的で比較 IR を活用するとすれば、偶然の成り行きを適切に選り分けたうえでのあきらかな差異の読み取りを分析の要としていくことが肝心である。とりわけこのことはこの調査そのものがもつ次のような制約からも、ことさらに強調できる。

第一に、この調査は 1 年生調査で 121 問の選択肢(3～12 肢)設問(そのうち 6 問は回答者のプロフィールを尋ねる設問)、および 5 問の英語関連外部試験の点数記述式設問の計 126 問、上級生調査で 117 問(両調査の重複設問数は 100 問)となっており、回答者にとってかなり回答負荷が高い部類の調査になっている。注意を集中して回答しても完了するには 20～30 分は要する。むろん慎重に吟味しながら回答すれば、それ以上の時間が必要になる。記名ではないが学籍番号を記入するため、事実上の記名調査になっている。しかし、学籍番号と他のデータの関係は各大学内に留められ、大学間では共有しないし、個々人の回答内容が当調査に関与する人間を含め、他者にあきらかなようになるような利用の仕方はしないという条件の下で調査は実施される。そのため回答者の回答に対する注意配分は回答負担やその用途に対する予測も勘案されながら、それほど細心には振り向けられないと考えられる。

第二の制約は、1 年生調査と上級生調査で共通する 100 問のうち、約 8 割は 4～5 の選択肢で、たとえば「ひんぱんにあった、ときどきあった、あまりなかった、まったくなかった」のようなお馴染みの不等間隔的な離散尺度で構成されている。これは当調査の問題というよりもこの種の調査一般の制約だが、それだけに回答結果を読み取るにあたっては、こうしたことばによる表現に対して数値を付与して、その数値に四則計算を施した結果の値に差異を読み取ろうとすると単に算定上生じた数値の大小を実際に存在する差異と見誤るおそれが出てくる。このあたりの事情は成績評価において S、A、B…といったレターグレードに 4、3、2

…という具合に数値を適用する一般的な GPA において生じる錯誤と同根の話である(半田, 2012)。

$4-3 = 3-2$ は成立するが、(ひんぱんあった) - (ときどきあった) = (ときどきあった) - (あまりなかった) が成立するというの一般的な主観的認識尺度として見合っているだろうか。たとえば、「ひんぱん」とはいえないが、「ときどき」というほど稀ではないという感覚はよくあるが、この尺度ではそこは回収されない。だが、こうしたことを言いだすと、きりがない。そこでそういう細かなことはおいておき、ここはこの 4 つから判断してどれかに、ということになる。

だが、そうであるとすれば、4 とした「ひんぱん」と、3 とした「ときどき」のあいだについては反応したくてもできなかったのだから、この調査においては結果としてそのあいだの値については何も語ることはできない。離散尺度への平均に連続量尺度を前提とする数値を割り出してその値について語り出してしまうと、ないものもあるような、あるものもないかのような、幻の結果をみてしまうことにつながる。

この調査のように離散尺度で測定した結果はその離散のままにみる必要がある。だから、結果は個々の選択肢への回答頻度にもとづき、その大小と選択肢中の分布パターンを比較して読み取るに尽きる。その分布パターンも 3、4、せいぜいが 8 程度の選択肢に対する度数分布であるから、この分布に正規性を前提とすることなど土台無理である。したがって、データの分布に特段の仮定をおくことをせず、ノンパラメトリカルに分布パターンを比較し、そこに認められる差異が偶然に生起する確率を明らかにしていくことで、その値をよりどころに比較対象間にみられた相違の有意性を判断し、解釈するという手続きをとることになる。

以上のようにして、ここでは学内において検討すべき比較群、すなわち学部間、学年間、あきらかに成績が相違する群間等について、いきなり各集団の代表値を比較してその大小を云々するようなことは避け、まずはすべての設問に対する各集団間の回答結果の離散尺度分布について、統計的な差異の検定を施し、有意差が認められたケースを選択的に抽出していくことで結果を分析していく。

方法

調査対象者

当調査の調査対象者は、お茶の水女子大学に 2013 年 10 月 1 日現在で学士課程に在籍していた 1 年生全

員 481 名、および 3 年生全員 502 名であった。なお、同大では 4 学年に至るまで学年間に進級要件はない。

手続き

調査内容

上述した大学間連携共同教育推進事業、およびその事業で連携している 8 大学すべてが会員校として加わっている大学 IR コンソーシアムで作成し、2013 年度に共同実施した学生調査（共通名称は「1 年生調査」「上級生調査」）の内容のすべてである。その内容は同志社大学高等教育・学生研究センターが開発した日本版新入生調査、および上級生調査をもとにして作成されており、大学 IR コンソーシアムや上記の連携事業の前駆事業で毎年実施されてきたものである。回答結果の経年変化を追ううえでの継続性を重視することから、設問内容や構成に関する中途変更は細部に留められてきている。

設問内容は回答者の性別、通学時間、居住形態などのプロフィールを尋ねた 6 設問のほかは、大まかに (1) 学習状況について尋ねた 62 問 (2) 英語の学習について尋ねた 17 問 (1 年生調査)、あるいは 12 問 (上級生調査) (3) 大学生活や教育環境などに関する満足度や進路に関する意向を尋ねた 31 問 (1 年生調査)、あるいは 43 問 (上級生調査) (4) 大学入学時の状況 (入試の種別や第一志望で入学したか否かなど) や高校での学習状況を尋ねた 16 問 (1 年生調査のみ) で、1 年生調査で合計 126 問、上級生調査で合計 117 問より構成されている。これら全設問内容については本来掲載すべきことがらだが、他の資料 (徳井ら, 2014) や大学コンソーシアムの web (<https://iris.irnw.jp>) で公開され簡易に参照できるため、本稿では紙幅を優先し省略する。

両調査のうち 100 問が同じ設問になっており学年間での直接比較ができる。また、およそ設問の 95% が多肢選択式の設問であり、記述式設問は学籍番号と英語外部試験の点数を記述する設問、および 1 カ所の自由記述欄 (当該の設問で選択肢「その他」を選んだ場合に求められる記述) である。

加えて、お茶の水女子大学ではこれに付帯して自大学独自の設問として、学修状況チェックシステムと学習支援システムの利用状況、およびグローバル人材育成推進事業に関連した 24 設問を上記設問の末尾に加えて実施した。この独自に設定した設問に対する結果は別の機会に報告 (半田, 2013; 石田, 2013) しており、ここでは言及しない。

調査方法

調査方法は各連携大学でそれぞれ独自の方法をとることができる。実施大学にとって集計等の作業も含め、レディメイドの方法を採ろうとすれば、IR コンソーシアムから提供されるマークシートの調査用紙を用いてそれを学生に配布、回収し、コンソーシアムに送付すれば集計とその結果公開をコンソーシアムがおこなう仕組みになっている。ただし、この方法を採用すると当然の経費を要することになるし、学生への配布と回収の作業にあたり、学内調整にそれなりの手間と労力を要し労務コストがかさむ。また、そうした必要経費を事業経費で調達していくと、当初はともかく、事業期間後の継続実施が見通せなくなる。

また単に経費の問題だけでなく、事業実施期間中にその基幹をなす取り組みに関する実施ノウハウを学内に蓄積・構築せずに終わってしまうことの損失はなお大きい。この調査についてもこれがとくに教学面での比較 IR という営みにとって重要な役割を果たすことはあきらかであったため、お茶の水女子大学ではこの調査にあたって将来にわたりほぼコストフリーでの実施と分析を継続できる仕組みの開発を、調査の実施そのものと同時に進めていく方針をとった。

質問紙調査の実務をコストフリーに近づけるために必須の条件は、その調査名称にある「紙」をなくすることにある。紙そのもののコストは今日、劇的に安価になっているが、この媒体のとりまわしにかかわる運用コスト、つまり送ったり、枚数を数えて仕分けたり、それらをしかるべきところに渡したり、配ったり、回収したり、まとめたり、不足分を補ったり、方法を間違えて回答した票を選別したり、それら諸々を管理するといった多数の手を配するためのコストは、各種情報システムが充実したこんにちではとても高コストな贅沢作業になりつつある。よって質問紙調査こそ、より効果的なペーパーレス調査に代替させていくべき対象といえる。それがコストフリーに向けた鍵であることは承知のことだが、ネットによるオンライン調査では回収率が下がるのではないかと、という懸念もある。だが、それがあつた世代は十中八九、紙で育つた世代である。ここで回答を求める若者たちは、片時も離さず触れて見つめているそれで渡世のすべてを果たそうとしている世代である。いまや時代はそれを活用する「しかない」、のである。そして結果からいえば、

懸念は払拭され、そのとおりとなる。

そこでお茶の水女子大学では今般の調査にあたって、インターネットを用いたウェブブラウザ上での調査を学内で学習支援システムとして稼働していたコンテンツ・マネジメント・システムの plone 上で作成し利用した。

手続きは次のとおりであった。まず調査対象となった学生全員に調査趣旨や方法を記した電子メールを配信した。その文面上にインターネットブラウザ上に表示され、回答できる設問フォームへのリンクを配した。つまり、メールを読んだその時点から、文面のリンクをクリックすることでブラウザが起動し、調査への回答に入っていけるようにした。この方法とは異なっていたかもしれないが、今般の調査では連携 8 大学のうち、北海道大学と玉川大学も web で実査をおこなっている。

Web ブラウザ上の設問フォームは複数のページで構成にし、回答者に回答の進行状況が把握できるようにした。この調査は以下に述べる共同調査の実施要領にあわせて学籍番号の入力を要する事実上の記名式で実施された。当 web 調査では設問フォームに入る前に個々の学生のログイン名とパスワード入力による大学の統合認証システムを介在させたため、回答者はおのずと特定できた。したがって、回答フォーム上での学籍番号の記入は省略することができた。ありえないはずの学籍番号の記入間違いも対象者が大人数になると免れないことになるが、当調査ではこの仕組みによりそれが回避できている。

学籍番号を知る主たる目的は GPA 等の学修成果情報と当調査の回答結果を関連づけて分析できるようにするためであった。回答集計の初期段階でその関連づけをおこなったのちは、ただちにこの学籍番号の情報は原データから消去した。したがって、学籍番号をはじめ、個人を特定できる情報は学外には出ることなく、むろん連携大学間でも共有されていない。

回答にあたっては一回のログインですべてを完了することにし、中断してログアウトしたのちに別の機会に再ログインして回答を継続することはできない仕組みにした¹⁾。

実査期間

2013 年 10 月 21 日に実査を開始、全調査対象者に調査依頼の電子メールを送信した。それから約 1 週間ごとに 2 回 (10 月 29 日、11 月 6 日)、その後は 1 ヶ月ごとに 2 回 (12 月 6 日、1 月 6 日)、計 4 回そ

れぞれの時点で未回答の調査対象者に対して電子メールによる回答の促しをおこなった。最終の促し後、2 日間にわたり回答が途絶えた 2014 年 1 月 13 日に回収を締め切った。

この調査では以上のように約 3 ヶ月間と実査期間を長くとしたが、これは今後、同様の調査をしていく場合に妥当な調査期間を割り出すためであった。この点については結果を含めて後述する。

集計と分析の方法

回答に際しては無回答も許容し (明示的にそのことを記したわけではなく、無回答であっても回答を進められる仕組みにしたということである)、それについて制限を設けなかった。よって極端にはすべての設問に無回答であっても調査に応じたものとして回収された。8 大学連携事業での集計手続きは、個々の設問について無回答の場合はそのように分類されるため、無回答自体は結果に影響を及ぼさない。しかし、少ない回答数で提出された回答については、その応答姿勢から判断して回答された内容についてもある程度の疑義をもって集計から除去したほうがよいという見方もできるだろう。ここでの分析にあたってはそうした見地から、無回答であることが同定できる設問を対象に、その回答率が 60% に満たなかったケースは無効票とし、集計・分析の対象から外した (その数、割合は後述)。したがって、8 大学連携事業や IR コンソーシアムで公開される結果資料の値と本報告での値はきわめてわずかな違いではあるが、一部異なる部分がある。なお、以下で単に「回答者」と記すときは、この基準で選別した有効回答をした回答者のことを指す。

当報告で分析対象にした学内の回答結果について、比較対象にした群はつぎの 5 パターンである。

- (1) 【学年間】1 年生と 3 年生の間
- (2) 【学部間】文教育学部と理学部と生活科学部の間 (お茶の水女子大学の学士課程はこの 3 学部で構成されている)
- (3) 【成績上・下位間】回答者の累積 GPA の最近値、上位群と下位群の間
- (4) 【授業時間外学修時間の長・短間】授業時間外の学修時間があきらかに長かった群と短かった群の間
- (5) 【回答時期早・晩間】回答が早かった群と遅かった群の間

念のため、お茶の水女子大学では男子学生が在籍しないため性別間の結果比較はない。これらの比較は比較可能なすべての設問について、設問ごとにそれぞれ

の複数選択肢に対する各群内での回答頻度を変数に用いておこなった。統計的な有意差検定にあたってはすべてについて、分布の形状に対してとくに制約がないうえに高い検定力をもつノンパラメトリックのKolmogorov-Smirnov 検定を施した。また、当調査が4～5選択肢を中心にした離散的な順序尺度に対して、主として主観的に自己評価をするものであったこと、加えて100問以上の回答を求めた作業負荷が高いものであったことにも鑑み、有意性の判定基準は厳しくとり、原則として有意水準を「0.5%以下」とした。さらに、当該の回答頻度の分布にみられた違いが偶然で生じる確率が千回に1回以下、すなわち「0.1%以下」と認められた場合、「明確に有意な差異があった」と判断し、その場合に限り、「はっきり」「明白」「明確」「あきらかな」といった表現をもって記述した。なお、データ表記にあたっては原則として小数点下第2位を四捨五入した。必要に応じてそれ以下の小数点下で表示する場合も表記下に値がある場合は四捨五入した。

結果と考察

回収結果

回収数は1年生251、3年生213であった。連携事業では上級生調査と呼び、大学によりその対象を3年生にするか、2～4年生にするか異なる。お茶の水女子大学では3年生を対象にした。以下ではこの点をより明確にするためこれを3年生調査と記す。調査対象とした各学年総数に占めた回収率は1年生調査52.2%、3年生調査42.4%であった。

これら回収された回答から上述したように設問数に対する回答された割合が60%に満たなかったケースを除去した。その結果、1年生調査からは11、3年生調査からは12ケースが無効となり、以下の集計、分析に用いた有効回答数は1年生調査240、3年生調査201であった。回収数に占めた有効回収率は前者95.6%、後者94.4%であった。調査対象とした各学年総数に占めた有効回収率は1年生調査49.9%、3年生調査40.0%であった。

なお、有効回答における全設問内での回答率の平均値は1年生で98.7%、3年生で99.4%、全設問に回答したケースの有効回答数に占めた割合は1年生で76.7%、3年生で72.1%であった。すなわち、回答者の3/4は全設問に回答していた。これらの結果から、この調査に対する回答者の全般的な回答姿勢は良

好で、有効データそのものの信頼性も趣旨にそくして妥当な水準にあったと判断してよいだろう。

なお、web調査では、各回答者について回答完了時の日時や時刻を記録できる利点がある。これを用いて回収経過をみておくと、調査開始から2週間の時点で、最終的に回収した数の84.5%、開始から約1ヶ月半後で89.7%に至っていた。回収している最中は、当初、一気にまとまった数の回答があり、その後延々と少しずつ返信があるため、打ち切りどころを判断することがむずかしい。今回は当調査をはじめて実施したこともあって、今後の実施計画の資料にする目的で長めに回収期間を設定して回収経過をみたが、この経験から実査開始後、2週間の時点で、約3ヶ月かけて回収できる数の8割方は回収でき、1ヶ月半でそれが9割方になる見込みを得ることができた。むろん、これらの読みは他の調査にも一般化できるものとは思えないが、次回以降の同調査の実施時には目安にできる。

有効回答（以降、単に回答と記す）数を学部別にみると、1年生で文教育学部108、理学部53、生活科学部79、3年生で同96,53,52であった。この構成割合について両学年間に有意差はなかった。そこで両学年を足し合わせ同204、106、131とした学部間構成比を、調査実施同年度5月1日現在の同在学生数448,269,277とのあいだで比較検定したが有意差は認められなかった。このことから当調査で回収した回答の学部別標本構成は母集団の大学全体に対して適切に相似していたといえる。したがって当調査では、回答総数をもってお茶の水女子大学の結果として語るときに、特定の学部に所属する学生の見解が実態とずれて偏って強調されたり、弱まったり、消えたりしているといったことがない結果としてみることができる。

【学年間の差異】1年生と3年生

学年間で比較可能な設問は100問あったが、そのうちの約1/4、23問について明確な有意差 ($p<.001$) が認められた。学内で諸群に分類し群間比較をしたなかで最も多くの設問に有意差が認められたのが、この学年間比較であった。

だが、そのなかには尋ねている内容について評価、検討する以前に、もともと設問で尋ねていることがおのずと学年間で違いがあらわれてしかるべき設問も少なからず含まれていた。これらについては差異のあらわれ方も常識的に考えていずれも当然の方向であった

から、ここではそれら個々の回答内容に立ち入らず、設問を列挙するだけに留める。この調査が回答負荷の高い調査であることに鑑みれば、これらの設問について他の比較群で有意差やその傾向がとくに認められない場合、削減対象として考慮すべき設問であろう。

なお、学年比較のデータのすべては統計検定の結果とともに、お茶の水女子大学の教育開発センター web (<https://crdeg.cf.ocha.ac.jp/crdeSite>) にある「研究・開発」のページに少なくとも本稿発行から数年内は資料として載せておく。

学年間で回答に有意差が認められたが、設問内容からしてその結果がごく当然といえる設問

- ・卒業後に就職するための準備の程度（その増減）
- ・2 年次生または 3 年次生を対象としたゼミ（演習）などの教育内容（その満足度）
- ・実験、実習、フィールドワークなどを実地し、学生が体験的に学ぶ（その多寡）
- ・専門分野や学科の知識（その増減）
- ・将来の見通しに関する今の状態（見通しの程度）
- ・大学教員と顔見知りになる（その成否）
- ・教員と話をする機会（その満足度）
- ・大学の教職員に将来のキャリア相談をした（その多寡）

学年間で回答に明確な有意差が認められ、修学経験が長じるほど変化してしかるべき結果として確認できた設問

つぎに、大学での修学経験が長じるほど、変化してしかるべきはずの内容を尋ねた設問、これらは上述の諸設問に似ているが、場合によっては 1 年間で隔てた学年間で明確な差異が生じないこともありうる。その場合、教学環境やその体系について問題視せねばならないような設問である。ただし、これらに明白な学年間格差が認められた場合でも、特段に満足すべき結果であるわけではなく、当然の教学環境が確認されたと受けとめられるような設問である。これらについては設問毎に最頻値および次頻値であった選択肢とその度数がその設問の回答総数に占めた割合とともに次に列挙する。

- ・単位とは関係のない教員あるいは学生による自主的な勉強会に参加した。

1 年生「まったくしなかった」 59.0%

「あまりしなかった」 26.4%

3 年生「あまりしなかった」 36.3%

「まったくしなかった」 35.8%

他の設問への回答結果なども通覧すれば、学生の一般的な学修経験は授業中心に成り立っているようすがわかる。だが、そうしたなかでも自主的な勉強会への参加については、1 年生時は 6 割が参加経験なしだが、3 年生にもなるとその割合はほぼ半減することがわかった。また、上記選択肢外で、1 年生の時は「ときどき参加している」割合が 1 割程度であるが、3 年生では 3 割に上昇することも確認できた。

これは下記にみる授業そのものへの参加の仕方が学年が長ずるにつれて変化することを肯定的に補完するデータとして受容できる。大学教育に対する政策的な対応から、どうしても学校化が強まりつづけている大学の教育環境にあつて、これらは一縷の救いを感じとれる有意差である。

- ・授業時間以外に、授業に関連しない勉強をする。

1 年生「1 時間未満」 37.5%

「1-2 時間」 24.6%

3 年生「1-2 時間」 24.9%

「3-5 時間」 24.4%

- ・学生自身が文献や資料を調べる。

1 年生「ときどきあった」 45.8%

「ひんぱんにあった」 38.8%

3 年生「ひんぱんにあった」 61.2%

「ときどきあった」 29.9%

これもそうあつてしかるべき結果だが、一応望ましい方向に変化していることは確認できた。

- ・学生が自分の考えや研究を発表する。

1 年生「ときどきあった」 58.8%

「あまりなかった」 21.7%

3 年生「ときどきあった」 51.2%

「ひんぱんにあった」 34.9%

カリキュラム体系上、初年次にこの回答がひんぱんにある状態にすることは可能性を云々するよりもむしろ適切性が問われよう。その点でつぎの回答結果に認められた有意差と併せ、3 年次にこの結果になったことは、アクティブ・ラーニング称揚の流れにも十分とまではいかにないにしても、外れていない対応ができているとみることができる。

・授業で検討するテーマを学生が設定する

1年生「あまりなかった」 38.9%

「まったくなかった」 34.3%

3年生「あまりなかった」 38.3%

「ときどきあった」 37.8%

学年間で回答に明確な有意差が認められたが、その結果について一概に良し悪しを評価できなかった設問

つぎに、学年間ではっきりと差異が認められたものの、その結果について一概にその良し悪しを評価できなかったものをあげよう。設問の意図は一見明快だが、いざ結果を判断しようとする、とくに学年間の格差としては単純にその正否を語ることがむずかし、評価しにくくなる性質の設問である。

・授業や実験に出る

・授業を欠席した

・授業に遅刻した

これら相互に関連する設問に対する回答はいずれも学年間で明確な差異が生じた。だが、その相違について回答結果から語りうることは乏しい。たとえば、「授業や実験に出る」1年生の最頻値は「20時間以上」で65.4%、3年生ではそれが「11-15時間」になり32.2%。様相が大きく異なり、回答パターンに生じた相違は統計的に有意な差異として認められた。しかし、この違いの発生はカリキュラム体系上自然な成り行きといえる。そもそも学生に曖昧にならざるをえない時間数を尋ねる以前にこれらのデータが知りたければ、履修単位数から機械的に明確に算定できる内容でもあるので調査として尋ねる必要性が低い設問といえる。

つぎに、「授業に欠席した」について、両学年とも最頻値は「あまりしなかった」が40～45%であった。だが、次頻値は1年生の場合「まったくしなかった」が36.3%であるのに対して3年生では「ときどきした」で33.5%になった。この様相の相違から有意差が生じたとみられる。しかし、入学して半年の初年次生はふつう4年間で最もたくさんの授業を履修し、真面目に授業に出席する。それが3年目の後期になると大方は卒業要件単位数の取得にも目処が立ち、1つひとつの授業内容の密度も高くなるから、履修単位数も減り、就職活動対応など相応の理由がある欠席も教員・学生双方に容認されるようになる。この設問に

対する回答結果は、そうした大学の日常が自然に反映された結果としてみえてくる。

同様に、「遅刻」にしても1年次は最頻値が「まったくしなかった」で36.7%であったのに対して、3年次には「ときどきした」が最頻となり(36.8%)、両者に有意差が生じたのだが、これをもって高学年ではあきらかに授業態度が不真面目になるなどとはいえない。

同じように如何ともいいがたい学年間差異が認められた設問は、

・部活動や同好会に参加する

であった。これは週あたりの時間数を選択しているのだが、1年生では最頻値「3-5時間」で27.2%、これが3年生では最頻値「全然ない」で31.5%になった。いうまでもなく部活動や同好会は入学年で勧誘されて参加することがふつうであるから、おのずと1年生でこれに費やす時間が多くなる。しかし、その後は個々の学生次第で部活動や同好会に没頭するケースもあれば、次第に遠ざかったり、辞めたりさまざまである。3年生後期になると、関心は現在の大学生活のことから卒業後の進路へと次第に変化することも一般的であるから、ここに認められた結果もそうした自然な成り行きをあらわしているところだろう。毎年チェックする必要性の低い設問である。

・大学外でアルバイトや仕事をする

これも週あたりの時間数を選択する設問であった。だが、回答傾向は前問の結果とは逆転した。1年生では最頻値が「全然ない」で31.7%、これが3年生では最頻値が「6-10時間」(30.3%)になり、両学年間にあきらかな相違が生じた。

この設問がアルバイトだけでなく、大学外での「仕事」を含めており、両者を区別していない点は改善を要するところだろう。すなわち、3年生後期の段階では企業のインターンシップやそれに類したアルバイトやボランティアに参加する学生も多くなるからである。したがって、この結果を高学年では学業とは異なるアルバイトに時間を割く割合が高まるとみるよりは、個々の学生がそれぞれに考えそれなりに努力して社会とのレリバンスを図っている行動のあらわれとみることもできる。

最初に述べたように、学年間差異は今般の分析の学内比較群のなかでは最も大きく、全体の約1/4の設問に有意差が認められたのだが、以上みたように、そのほとんどは学年を隔てれば生じてしかるべき相違が

そのままあらわれたと判断できるものであり、学年間差異に関する限りはその結果に新鮮な発見はあまりなかった。ただし、今後の調査における設問設定の妥当性を検討する上では相応の情報を得ることができた。

学年間で回答に明確な有意差が認められ、教学成果が学生の自己評価に反映したことが確認できた設問

この学生調査を実施している背景には、IR によって教学評価をおこなうという大目的がある。最後に、その目的に適うかたちで教学成果の正否が直接表出した結果をみてみよう。それはつぎの 4 設問において学年間差異、すなわち修学経験の相違を背景に学生による自己評価のなかにはっきりと認めることができた差異である。

・ 批判的に考える能力

入学後の変化を問う設問であったから、半年しか経過していない学生と 2 年半が経った学生とのあいだで比較すれば、当然、後方で増強したという反応が生じてしかるべきだろう。しかし、結果は同様の形式で尋ねた「一般的な教養」、「人間関係」、「リーダーシップ」、「文章表現」、「時間を効果的に利用する能力」等々、20 設問のなかで、自己評価が明確に高かったのは、すでに当然の結果として取りあげた「卒業後に就職するための準備の程度」「専門分野の学科の知識」、のほかに「批判的に考える能力 (Fig.1)」「分析力や問題解決能力 (Fig.2)」「他の人と協力して物事を遂行する能力 (Fig.3)」の 3 設問であった。

一瞥してわかるように、グラフのパターンは後者 3 つの能力について、ほとんど同じであった。これらは所属した学部学科、主として勉強した専門分野の違いにかかわらず、2 年間の教学成果のあらわれとして、はっきりと増えたと自覚されている能力である。注意を要するのは、設問のなかには「数理的な能力」や「異文化の人々と協力する能力」「外国語の運用能力」「グローバルな問題の理解」など専攻する分野によってはセンシティブと考えられるものの、学年単位でまとめた場合は差異が隠れてしまうものもあったことである。逆にいえば、ここではまさにジェネリックなスキルないしコンピテンシーとして所属学部・学科にかかわらず学士課程をつうじて培われ、増長したと意識されている能力諸元が同定されたということになる。

これらは学士課程の学修目的とカリキュラムポリシーにそくしたアカデミックスキルや社会人基礎力の

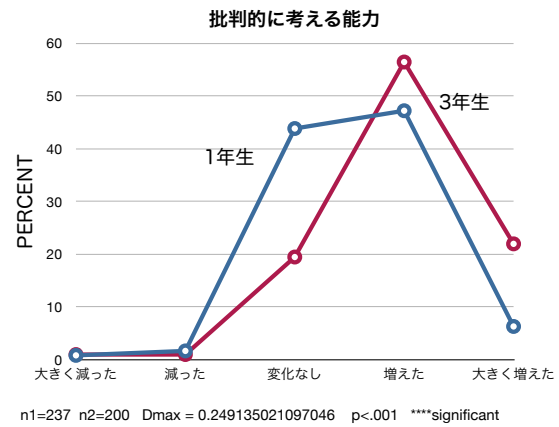


Fig.1 明確に学年間差異が認められた設問：批判的に考える能力

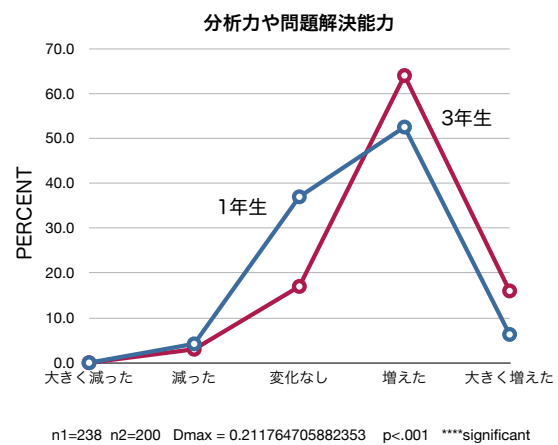


Fig.2 明確に学年間差異が認められた設問：分析力や問題解決能力

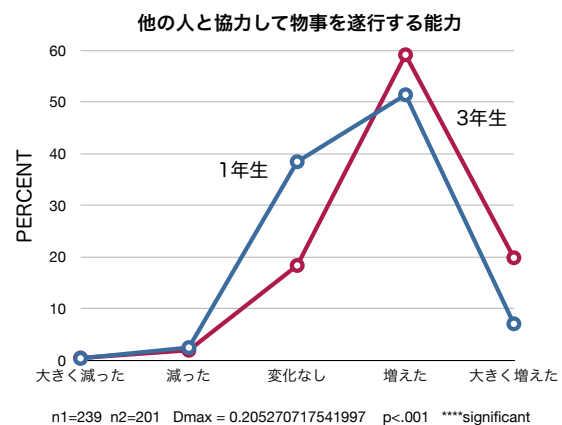


Fig.3 明確に学年間差異が認められた設問：他の人と協力して物事を遂行する能力

コンピテンシーとして、まさに中核的な能力である。それらがいずれも3年次の自己評価として1年次より明確な有意差をもって高く評価され、増長したとしている学生が7割を超えた事実は適切な教学成果のあらわれとして受けとめることができるだろう。

ところが、諸手を挙げて喜ぶわけにはいかない事実も示しておかねばならない。学年間差異で有意差が認められた設問のなかに教学成果として否定的な方向に振れた設問があったのである。それは英語力に対する自己評価のうちのとくに「書く力」についてであった (Fig.4)。英語力自己評価については聞く、読む、会話、表現力、書くの5観点でそれぞれ CEFRL (Common European Framework of Reference for Languages) の基準にしたがいそれを多少改変したルーブリック評価をもちいて回答を引き出している。1年生調査では入学時 (の想起) と調査時点 (入学から半年経過後)、3年生調査では調査時点での評価を求めた。その結果、5観点のいずれもが入学時や1年次よりも3年次での自己評価が低下する傾向をみた。そのうち「書く力」についてはその差に明確な有意差 (1年生対3年生、入学時対3年生いずれについても) を認めた。

書く力のルーブリックは高い評価 (Fig.4 横軸の右端) から順に、

C2: 論理的に事情を説明し、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。

C1: 手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。

B2: 興味関心のある話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。

B1: 身近で個人的に関心のある話題を書くことができる。個人的な手紙で経験や印象を書くことができる。

A2: 簡単に短いメモやメッセージ、短い個人的な手紙なら書くことができる。

A1: お祝いのメッセージなど、短い簡単な葉書を書くことができる。

であった。Fig.4 にあきらかなように、1年生が入学時の自分を振り返った評価と1年生次の自己評価では最頻値がB1で回答の半数近く、次頻値がB2であった。それが3年次になると量的にはA2評価が最も多くなり、ついでほぼ同量でB1評価となり、分布はあきらかに質的に劣化の方向に変形していることがわかる。全体にBランク評価が減少し、その代わりにAランクでの評価が増している。この評価ではAの方が低評価であることを忘れることはできない。

学生の日頃の会話からは、英語力は高校生の時や受験時がピークだったという話をしばしば聞くが、とりわけ実用英語重視になったことも影響しているだろうか、英文を書く機会は高校・受験期に比較すれば多くの大学生 (とくに必修語学がなくなる3年次以降)

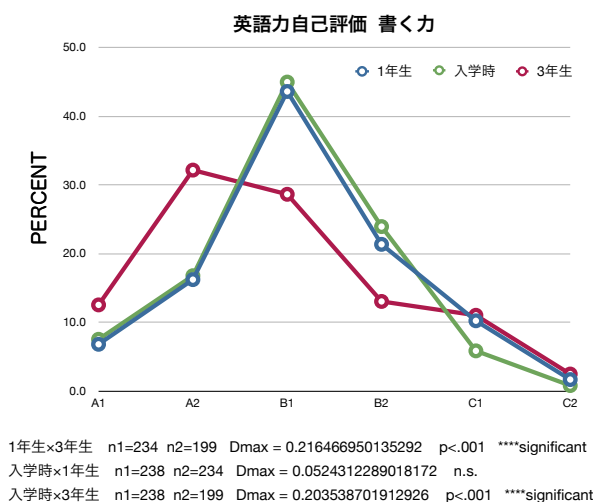


Fig.4 明確に学年間差異が認められた結果: 英語力自己評価 書く力 (横軸の記号の意味については本文参照)

にとっては大きく減少する実際がそのまま反映された結果とみることができそうである。むしろ、ここにみた事実は他の切り分け群でも検討してみなければならぬ点であるし、この事実をもってただちに大学全体の英語に関する教学成果を云々すべきことではないだろう。また、8大学連携やIRコンソーシアムにおける他大学の結果でも、1年次に比較して上級年次での英語力自己評価は全般に低下することがあらわれている (eg., 徳井ら, 2014)。

もっとも、この話になると、そもそも日本語で書ける水準がこのルーブリックのどこにあるのか、といえど心許ない (下手をすると教員を含め) のに、いわんや外国語をや、ということはある。

【学部間の差異】

お茶の水女子大学の学士課程は文教育学部、理学部、生活科学部の3学部構成である。上述したようにあきらかな学年間差異は全設問の約1/4に認められ、比較的多かったから、この学年間差異が他群の比較において影響しないよう学部間をはじめ、他の群間での回答差異の検定はあらかじめ1年生と3年生を分け、それぞれ別個におこなった。その結果、学部間差異で明確な有意差 ($p<.001$) が認められた設問数はTable1のとおりであった。

これらは1年生については113問、3年生については104問を検定した結果であるから、いずれの学部間についても差異はほとんど認められなかったといえる (有意差が認められた設問の全設問に占めた割合

でいえば、そのレンジは 0.8%（文教育学 × 生活科学）～ 5.7%（文教育学 3 年 × 理学 3 年）であった。

差異がほとんどなかったなかでも有意差数の相対的な相違をよりどころにみれば、文教育学部と理学部の間の違いが最も大きく、ついで理学部と生活科学部間、最も差異が小さかったのは文教育学部と生活科学部のあいだであった。この傾向は学年の違いにかかわらず同様であったから、相応の確かさをもった質的差異として了解できる。生活科学部は現在、食物栄養学科と人間・環境科学科、人間生活学科の 3 学科構成で、かたちのうえでは文理の分野が複合しているが、少なくとも教学面から学生の意識を探ると、全体的に理学よりも文教育学部に接近しており、アカデミックなカルチャーないし学生の自己意識としては文系的といえそうである。

全体観としては学部間に大きな相違はないという結論になったが、一部、はっきりと差異が認められた設問について触れておけば、各学部が目的としている教育的な営みとして差異があらわれてしかるべき、むしろあらわれてくれないと困る類の設問に関して明確な差異があらわれたことが確認できる。それらをそれぞれ最頻値の当該群内での割合とともに示すと、つぎのとおりであった。

文教育学部と理学部のあいだ：1 年生

- ・ 数理的な能力（増減）

文教「変化なし」	56.1%
理学「増えた」	47.2%
- ・ 卒業後、どのような進路を考えていますか。

文教「就職する」	58.7%
理学「大学院に進学する」	59.6%
- ・ 実験室の設備や器具（満足感）

文教「どちらでもない」	87.5%
理学「満足」	44.2%
- ・ 異文化の人々に関する知識（増減）

文教「増えた」	58.3%
理学「変化なし」	64.2%

文教育学部と理学部のあいだ：3 年生

- ・ 数理的な能力（増減）

文教「変化なし」	51.0%
理学「増えた」	49.1%
- ・ 学生自身が文献や資料を調べる（頻度）

文教「ひんばんにあった」	79.2%
理学「ときどきあった」	54.7%

Table 1 学年別学部間で有意差が認められた設問数
(1 年生 113 設問中、3 年生 104 設問中)

		生活科学部	理学部
文教育学部	1 年生	1	4
	3 年生	1	6
理学部	1 年生	3	
	3 年生	3	

- ・ 卒業後、どのような進路を考えていますか。

文教「就職する」	75.0%
理学「大学院に進学する」	52.9%
- ・ 授業中に学生同士が議論をする（頻度）

文教「ひんばんにあった」「ときどきあった」	同数で 42.7%
理学「ときどきあった」	52.8%
- ・ 授業や実験に出る

文教「6-10 時間」	43.2%
理学「16-20 時間」	35.8%
- ・ TA や SA などの授業補助者から補助を受ける

文教「ときどきあった」	46.9%
理学「ときどきあった」	45.3%

学年に抛らず文教育学部と理学部間に明確な差異が認められたのは「数理的な能力」の増減と「卒業後の進路」に対する回答であった。前者は文教育学部ではもとより養いの対象ではないから、学年に抛らず変化なしとする回答が大勢を占めたことは順当であり、逆に理学部がこの点においてあきらかに他学部と異なっ「増えた」とする割合が高くなければかなり問題なわけである。この点は以下で確認する生活科学部との間で認められた有意差とともに、当然の安心という結果になっている。

ただし、この設問結果について理学部 3 年生でも「増えた」が最頻値であった点は欲をいえばより多くを期待してもよいところだったが、数理的な能力が「大きく増えた」について理学部 1 年生では 13.2% であったのに対し、3 年生では 30.2% になっていた。この設問について理学部内で 1 年生と 3 年生間には有意差が認められた ($n_1=96$ $n_2=53$ $D_{\max}=0.657$, $p<.001$) から、当然の内でお必然としてあるべき教学成果について、それが充たされている様子は確認できた。

同様に学部の学的文化や学修のあり方に由来した差異は、文教育学部で「文献・資料」を頻繁に調べ、演

習で討論する学びが基本型になっているのに対して、理学部では実験を中心とした学びになっていることが特に高学年では明白に認められた。実験中心の学修では正課の授業枠を超えた時間数の延長も普通になるから、それが「授業や実験」に当てている時間数の差異にもはっきりあらわれた。このあたりは履修単位数からは割り出すことができない授業時間外学習を含めた学修時間ということになる。

また、実験実習ではTA等の授業補助者の存在が不可欠だが、その設問の最頻値においては文教育と理学のあいだで差異がない値となっている。だが、実はこれは次頻値に大きな差異があり、理学では「ひんぱんにあった」が43.4%で「ときどきあった」とほとんど同値で高いのだが、文教育では「あまりなかった」が35.4%になって「ひんぱんにあった」は7.3%、回答パターンは大きく異なっていたのである。これもむろん良し悪しというより両学部の学修形態の必然的な相違が映し出された結果である。

将来の進路については文教育学部で3年生になると3/4が学士課程で卒業して就職する方向をとり、大学院に進もうとする割合が大きい理学部との間での差異が実態にそくしたかたちではっきりあらわれたことが確認できた。

理学部と生活科学部のあいだ：1年生

- ・卒業後、どのような進路を考えていますか。

理学	「大学院に進学する」	59.6%
生活科学	「就職する」	59.5%
- ・数理的な能力

理学	「増えた」	47.2%
生活科学	「変化なし」	57.0%
- ・大学教員と顔見知りになる

理学	「いくらかうまくいった」	56.9%
生活科学	「あまりうまくいかなかった」	53.8%

理学部と生活科学部のあいだ：3年生

- ・数理的な能力

理学	「増えた」	49.1%
生活科学	「変化なし」	44.2%
- ・学生自身が文献や資料を調べる

理学	「ときどきあった」	54.7%
生活科学	「ひんぱんにあった」	65.4%
- ・日常生活と授業内容との関連

理学	「どちらでもない」	51.9%
----	-----------	-------

生活科学 「満足」 59.6%

数理的な能力の変化と文献資料調査の頻度の相違は、生活科学部の日常的な教学様態が文教育学部に近いかたちであることを示している。生活科学部に特徴的なこととして、つぎの文教育学部との明確な差異にもあらわれているが、「日常生活と授業内容との関連」について3年生において他学部にもみられない満足を表明している学生が過半数を占めていることが確認できた。これは「生活環境と人間生活について、広く自然・人文・社会の各分野から考える力を養い……幅広い教養、想像力をもった人材の育成に努める」ことを学部の教学目的に掲げている同学部としては、喜ばしい反応といえよう。

文教育学部と生活科学部のあいだ：1年生

- ・異文化の人々に関する知識

文教	「増えた」	58.3%
生活科学	「変化なし」	54.4%

文教育学部と生活科学部のあいだ：3年生

- ・日常生活と授業内容との関連

文教	「どちらでもない」	47.4%
生活科学	「満足」	59.6%

文教育学部と生活科学部のあいだについては差異があらわれた設問の数は最も少なかった。統計的に有意差が認められたのは1年生、3年生ともにそれぞれ上記の1問のみであった。文教育学部での「異文化の人々に関する知識」は1年生において理学部との間でも有意に高く「増えた」とする学生が多かった。ただし、これが3年生になると割合としては50%で依然多いものの、他学部との間にはっきりとした差異は認められなくなる。

文教育学部では低年次に受講する授業科目のなかに、高校時代までには深く学ばなかった広く深い世界の文化や歴史、言語等の学術に接する機会が多いため、相対的に「異文化の人々に関する知識」が増えたと感じる傾向が高まるのかもしれない。生活科学部と理学部でも学年が進めば、世界観が広がる経験はそれなりに増していくから、次第に文教育学部との明確な差異は消えていくのだろう。この傾向が確たるものかどうかは、この先に継続する調査をつうじてその結果のなかにみえてくることになる。

【成績上位・下位群間の差異】

お茶の水女子大学の 1 年生と 3 年生の回答者別に、累積 GPA の最近値を降順に並べ、その上位四分一群と下位四分一群をまとめた。1 年生については各群 60 名、3 年生は 50 名であった。1 年生上位群の GPA レンジは 3.49 ～ 2.98、平均 3.14、下位レンジは 2.45 ～ 0.37 で平均 1.99、3 年生については上位レンジ 3.52 ～ 3.02、平均 3.17、下位 2.51 ～ 1.28、平均 2.17 であった。この成績上位 - 下位群間の比較はほぼ GPA 平均で 3 と 2 のあいだの比較ということになる。

各学年の両群間で統計的に有意な回答差異が認められた設問はつぎのとおりであった。それぞれ最頻選択肢の当該群内での割合とともに示した。

1 年生

- ・ 提出期限までに授業課題を完成できなかった

成績上位「まったくしなかった」	85.0%
成績下位「あまりしなかった」	37.3%
- ・ 授業に遅刻した

成績上位「まったくしなかった」	60.0%
成績下位「あまりしなかった」	46.7%
- ・ 授業を欠席した

成績上位「まったくしなかった」	60.0%
成績下位「ときどきした」	46.7%
- ・ 授業時間以外に授業課題や準備学習、復習をする

成績上位「3-5 時間」「6-10 時間」	同数で各	27.1%
成績下位「3-5 時間」		53.3%

なお「11-15 時間」は成績上位で 22.0% であったのに対し成績下位では 5%

3 年生

- ・ 授業を欠席した

成績上位「あまりしなかった」	70.0%
成績下位「ときどきした」	56.0%
- ・ 提出期限までに授業課題を完成できなかった

成績上位「まったくしなかった」	76.0%
成績下位「あまりしなかった」	40.0%
- ・ 授業に遅刻した

成績上位「あまりしなかった」	40.0%
成績下位「ときどきした」	52.0%

半田（2012）は、GPA は単に成績のパフォーマン

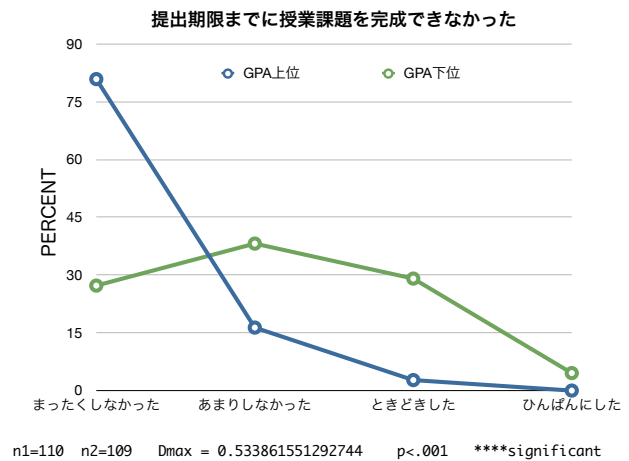


Fig.5 GPA 上位群と下位群で明確な差異が認められた結果：提出期限までに授業課題を完成できなかった経験

スをあらわすだけでなく、修学期間をつうじた学修行動や態度、学業に取り組む基本姿勢等に関するコンピテンシーのプロセス評価として適切な指標になると述べている。これは GPA という評価指標が、結果さえよければその過程については問わないという極端なアウトカムズ評価や成果点数主義とは異なる側面を照らし出す性質をもっているということである。GPA は一見、そのポイント表現や比較や順位づけを誘う部分に着目され悪しき点取り主義の流れにあるもののよう語られることがある。だが、それが誤解を含むものであることは、あらためてこの調査結果がはっきり示しているといえよう。

結果をみると、1 年生、3 年生共に GPA 上位群は下位群に比較して「提出期限までに授業課題を完成させる」「授業に欠席しない」「遅刻しない」という 3 点において、明確に異なる自己評価を示した。両学年ともに同様の結果であったから、両学年の回答を足し合わせ、あらためて有意差検定を施したが、その差はいずれも有意水準 0.1% で有意であった。これら両学年の回答をあわせた反応パターンは Fig.5 ～ 7 に示した。

要するに GPA が 3 を超えるような学生は 8 割方が「提出期限までに授業課題を完成させる」という点で異質であり、欠席や遅刻もまずしない。半数は遅刻をしたことなどまったくないと回答しているのである。この時代にあっても大学の大方は欠席や遅刻については寛容だといえようが、そうしたなかにあつてこの回答ぶりには、GPA の上位者が自助的で、自己統制力に秀でていることがあらわれている。とくにこれらごく当たり前ともいえる学修態度特性こそは、実は就職先の企業・機関にとっては最も欲しい人材特性に

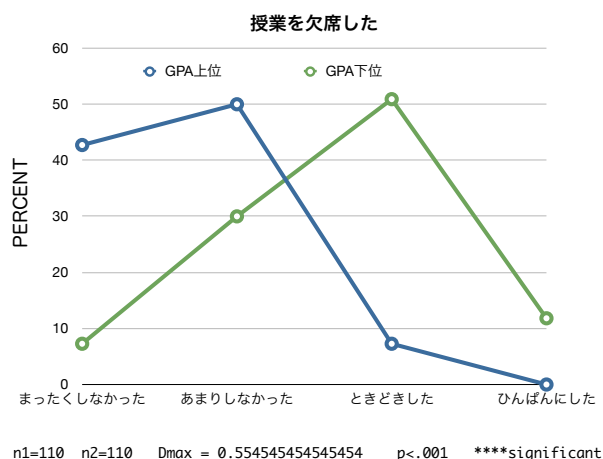


Fig.6 GPA 上位群と下位群で明確な差異が認められた結果：授業を欠席した経験

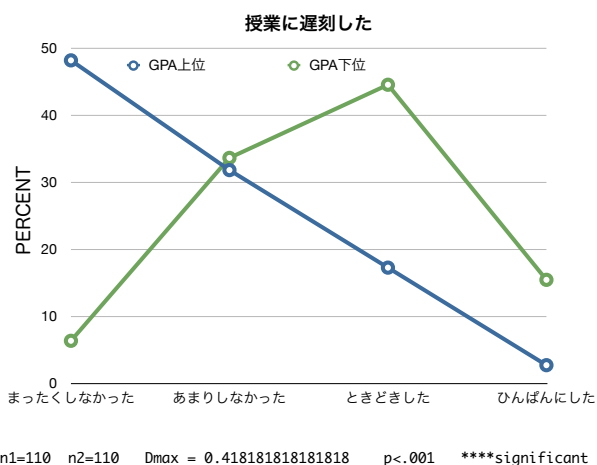


Fig.7 GPA 上位群と下位群で明確な差異が認められた結果：授業に遅刻した経験

適合するといえよう。成績優秀であるのみならず、その背景に真面目な勤務態度、約束した期間（納期）内に物事を成し遂げる力というのは、あまりに常識的な基本行動であるとはいえ、社会人の行動にとって不可欠の基礎力である。しかるに短い就職活動期間のなかでこうした点は十分に測り得ないものでもある。むろん、従前の大学の成績証明書にもこれらは欠落していた情報である。そのため学生を受け入れる企業や機関では、元気でやる気に満ちた人材を選び、多大なコストをかけて雇用し訓練しても意外にも短期間で辞めてしまう現象に手を焼いてきたわけである。これに対して、GPAは大学の成績評価に役に立たないといわれつづけてきた社会一般の通念に対して一石を投じる特性をもった学び修めの成果指標であることをこの結果は事実として示しているといえよう。

今般のこうした結果を踏まえると、大学としては高

スコアのGPA層に対しては優秀者勸奨だけでなく、対外的にもそのコンピテンシーにプレミアムをつけてもっと積極的に送り出し支援をしてもよいと思われる。大学での修学期間をつうじたパフォーマンス保証のもとに、就職先から能動的に選びに来てもらうような仕組みや流れをつくるということである。学業に適切に専念することが就職活動に気遣うことなく黙っていても多様な相手先からの採用依頼が来ることにつながるという仕組みをつくる。そのようにして対社会への送り出し関係に大学がイニシアティヴをとることで生まれる好循環は学修環境を良好に改善、維持していくことにも資するだろう。大学の学修動機づけには「～しないと～になってしまう」という罰のもとでの負の動機づけが目立つが、能動的な学修を豊かにしていくためにも「～すれば、こうなる」というポジティブな動機づけの仕組みを目にみえるかたちでもっとつくってよいはずである。

なお、ここでは今後の継続調査での追証を得る必要があることから、付加的なコメントは割愛するが、有意水準0.5%で有意差として認めうる水準では上記の他にGPA上位群は下位群に比較して、とくに1年生の場合、授業や実験に出ている時間数が75%の割合で20時間以上となっていて圧倒的に長く、また、1つの授業に対して履修する学生数により満足しており、3年生では大学が求める水準に应运えて学習することがだいたいうまくいっていると感じ、分析力や問題解決能力があきらかに増大したと反応する傾向が高いことが見いだされた。

【調査に回答した学生、しなかった学生間のGPA差異】

はじめに述べたように、当調査の回収率は1年生で約50%、3年生で40%であった。この連携事業の学生調査にwebで調査を実施した他大学は北海道大学と玉川大学であった。前者の回収率は1年生で27.0%、3年生で10.9%、後者で1年生60.5%、上級生41.3%であった。よってお茶の水女子大学でのこの調査方法による回収率はとくに低いものではなかったといつてよいだろう。

しかし、回収率が母集団の半数で、しかもそのサンプリングは非強制的回答待ち受け、無報酬の有志にもとづくものであったから、無作為標本抽出とは性質が異なっていた。したがって、この結果をもって当該大学の1年生なり3年生なり、それらの合算の結果なりとして語ることは一定の留保がいる。調査に回答

しなかった学生がどのような回答をするかを知ることがもとよりできないが、その一部を予測するための手がかりはある。たとえば、調査に回答した学生たちと、しなかった学生たちのあいだに、学修成果指標である GPA 値に明白な差異があるか否かを確認することは少なくとも先の GPA にセンシティブな設問やそれに類した設問への回答予測を可能にするだろう。

そこで回答者群と非回答者群について、1 年生と 3 年生、および両者の合算の 3 パターンについてその GPA 値を比較検定した。この検証作業は調査時期の半年後におこなったため、用いた成績は検証時のものであった。回答者群にはむろん変化はなかったが、非回答者群には編入生や休学復帰生等が含まれ、実査時点での在学学生数より 16 名増えたが、少数であったためとくにその分を取り除くことはしなかった。

結果、1 年生回答者群 GPA 平均値は 2.65、レンジ 3.49 ~ 0.37、1 年生非回答者群 GPA 平均値は 2.45、レンジ 3.30 ~ 0.53 であった、両群間の有意差検定は GPA0.25 刻みの区間度数割合の分布についておこない、有意水準 1% では有意だったが当分析の有意差基準には見合わなかった (n1=240 n2=316 Dmax=0.142 n.s.)。3 年生回答者群は GPA 平均値 2.72、レンジ 3.52 ~ 1.28、3 年生非回答者群 GPA 平均値 2.51、レンジ 3.46 ~ 0 で、両群間の検定の結果は明確な有意差が認められた (n1=201 n2=242 Dmax=0.244 p<.001)。両学年をあわせた回答者群の場合は GPA 平均値 2.68、非回答者群 GPA 平均値 2.49 で、明確な有意差が認められた (n1=441 n2=558 Dmax=0.175 p<.001)。この合算条件での GPA 区間の度数分布の比較は Fig.8 に示したとおりである。調査に回答した学生群の分布の方が区間全体にわたり GPA が高い方向にシフトしている様子が確認できる。

この結果から、前項でみた GPA の高低によって相違をみた学修行動や態勢については、それが回答を寄せた学生の範囲のなかで得られた事実であったから、回答しなかった残りおよそ同数のやや GPA が下回る学生を加えた場合は、より一層差異が明確になったであろうこと、加えて別の調査項目にも差異が生じたであろうことが推察できる。この点の確認は今後の調査で回収率をあげるなかであきらかになってこよう。

【授業時間外の学修時間：長・短間の差異】

当調査の設問のひとつ「授業時間以外に、授業課題

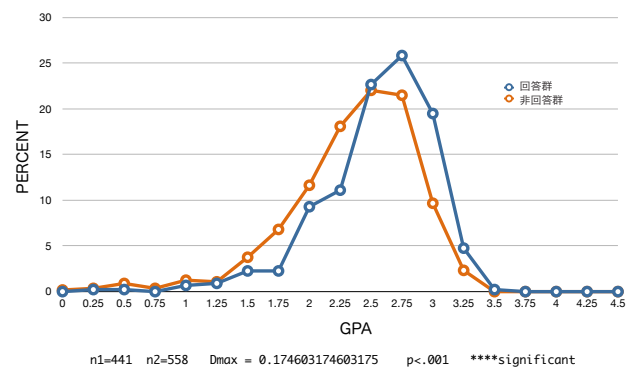


Fig.8 当調査に回答した群と回答しなかった群（1+3 年生）の GPA 区間度数割合（横軸の値は各々そこから右隣の値未満までの区間をあらわしている）

や準備学習、復習をする」への回答において、その学修時間があきらかに長かった群と短かった群の間で、他の設問への回答に有意差が認められたものは何であっただろうか。

授業時間外学修については授業課題や準備学習、復習だけでなく、授業とは直接関係しないことからの学修も含まれてしかるべきであり、当調査ではこれらを分けてそれぞれの週あたりの時間数を尋ねている。それらは別個および合算し結果をみてもよいのだが、とくに昨今取りざたされる授業時間外の学修時間については、単位制度を実質化するという観点から、各授業の単位を成立させる時間数として授業時間に加え、当該の授業内容の学修にとって必要となる授業時間以外の学修時間が注目されているという背景がある。そこでそのための時間が適切に確保できているという根拠が注視されているわけである。その確保を制度的に引き当てるために、多くの大学では履修登録単位数の制限を課したりしている（お茶の水女子大学では 2014 年度時点でこの CAP 制度について十分議論はしているが、学生が自主的に単位の実質化に取り組めるよう諸手段を講じる¹⁾とともに、当調査の結果などの比較 IR をつうじて状況を逐次モニターすることをもってその効果を検証可能と判断し、CAP は実施していない）。こうした状況にあるから、ここで授業とは直接関係のない学問的なことがらを自主的に学修している時間という、実に真つ当な授業時間外学修時間を授業のための学修時間に加えて、授業時間外学修にすると単位制度の実質化という課題対応としては水増し計算と受け取られることにもなりかねない。よってここではとりあえず、授業のための授業時間外学修時間のほうに焦点をあわせる。

お茶の水女子大学の 1 年生のこの設問に対する最頻値は週あたり「3 ~ 5 時間」で全回答に占めた割合

は 38.5%、次頻値は「6～10 時間」で 27.2%、3 年生の場合は最頻値「3～5 時間」35.5%、次頻値「6～10 時間」27.5% で、両学年間に有意差は認められなかった (n1=239, n2=200, Dmax = 0.035, n.s.)。

ここでの比較対照群は授業時間外学修時間があきらかに長かった群 (以下、長時間群) と短かった群 (以下、短時間群) である。具体的に長時間群とは「11～15 時間」「16～20 時間」「20 時間以上」のいずれかに回答した学生、短時間群は「1～2 時間」「1 時間未満」「全然ない」のいずれかに回答した学生とした。したがって、両群は両学年とも最頻値と次頻値以外の選択肢に回答したケースになる。この群分類でそれぞれ回答者数は長時間群 1 年生 39 名、3 年生 31 名、短時間群 1 年生 43 名、3 年生 43 名であった。

検定の結果、両群間で明白な有意差が認められた他の設問は、1 年生では、当該設問の最頻選択肢とその選択頻度が設問の全回答数に占めた割合とともに示すと、

「授業時間以外に、授業に関連しない勉強をする」

長時間群「3～5 時間」 33.3%

短時間群「1 時間未満」 55.8%

だけであった。有意水準を 0.5% まで緩めた場合は、「学生自身が文献や資料を調べる」が、長時間群で「ひんぱんにあった (61.5%)」短時間群で「ときどきあった (58.1%)」も含まれたが、これのみであった。これは長時間群が短時間群よりも長く費やした授業時間外の学修行動の典型的な内容を示唆している。

3 年生の場合は、あきらかな有意差を示した設問はなく、0.5% 水準で、大学在学中に経験したいと思うこととして、「レポートや論文指導により、文書作成能力を高める」について、長時間群の最頻値「そう思う」67.7% に対して、短時間群の最頻値「どちらかといえばそう思う」が 60.5% で、相違が認められただけであった。

以上の結果は想定外のことであった。この両群の比較は授業時間外の学修時間について、週あたり 11 時間以上、なかには 20 時間以上としている群 (両群で 17 名) と、2 時間以下で、わずかとはいえ「全然しない」としている学生 (両群で 2 名) も含んだ群のあいだでの比較であった。したがって、多くの数の設問についてその回答ぶりにはあきらかな相違が生じると予測したが、結果は上記のごとくまったく異なり、両群にはほとんどといってよいほど、はっきりとした回答格差が見いだされなかった。

この結果は少なくともお茶の水女子大学の現況に

あつては、授業時間外の学修時間のはっきりとした長短は学修にとってそれほど大きな意味をなしていないという事実を示している。たとえばすでにみたように、GPA が高い学生は授業への欠席や遅刻をはっきりと避け、締め切り前の課題提出を怠ることがほとんどないといった明確な格差的学修特性の表明を認めることができた。だが、同様のことは授業時間外の学修を他の学生よりもあきらかに長くとしているとした学生には見いだされなかったのである。

この結果を受け、あらためて授業時間外の学修時間の違いと GPA の関係を検討した。この設問では長から短まで 8 選択肢を設けていたので、各々の選択肢ごとに回答した学生の GPA の平均値を求めた (Fig.9)。グラフにあきらかなように、全体に授業時間外の学修時間が長じるほど、GPA も上昇する趨勢を認めることができた。つまり、学修時間の長さは成績の良さに相関するという事実を認めることができた。しかし、それが直線的な関係をもって認められるのは、週あたり 11～15 時間とする学生までのことであった。それよりも長い時間、すなわち 15～20 時間あるいはそれ以上学習をしているとした学生にはその伸長度合いが引き継がれないことがわかった。

この一回の調査で結論することは早計に過ぎるが、この結果は授業時間外の学修時間の長さとその成果のあいだにおそらく「効率性」があることを示している。授業時間外に授業のことを学修する時間が週あたり 15 時間程度までであれば、その長さは成績をリニアにアクセルするが、それ以上、学修しているということは一段、効率を失し、いつてみれば学修の仕方に無駄な時間を費やしているおそれがあることをこの結果は示している。あるいはそうでないとすれば、長時

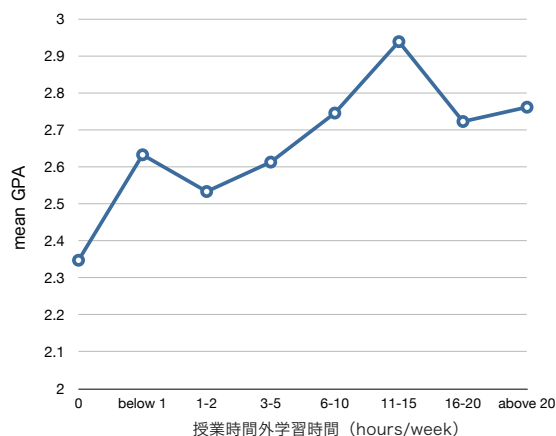


Fig.9 授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をした 1 週間あたりの時間数と GPA の関係

間にわたり自習をしなければ追いつけないような状況にあるのかもしれない。

だから、授業時間外学修時間について、この長い方の端点付近の回答については、単純に「こんなに長く勉強している学生がいて好ましい」という具合には評価できないことがわかる。この点は他大学の状況でも同様にいえるかどうかをチェックするべきところである。

ところで、この結果からこの項で長時間群に分類した回答は、この最長の 2 項を含んでいたから、そのために短時間群とのあいだではっきりとした差異があらわれなかったという可能性もでてきた。そこであらためて、長時間群を GPA の平均値においても最も高くなっている 6 ～ 10 時間および 10 ～ 15 時間と回答した学生に再設定 (1 年生 n=91、3 年生 n=72) し、短時間群のほうは変えずに両群間の回答を比較検定した。

その結果、1 年生についてはつぎの 3 項目にあきらかな有意差を認めることができた。

「授業時間以外に、授業に関連しない勉強をする」

長時間群「3-5 時間」 30.8%

短時間群「1 時間未満」 55.8%

「読書をする (マンガ・雑誌を除く)」

長時間群「1-2 時間」 37.4%

短時間群「1 時間未満」 39.5%

「高校 3 年生の時、自発的に作文の練習をした」

長時間群「ときどきした」 41.6%

短時間群「あまりしなかった」 50.0%

この結果から、極端に多くではなく、成果に相関する程度に比較的多くの時間、授業時間外にも学習している学生は、なるほど自主的な学びに前向きで、それが大学入学以前からよく習慣づけられているタイプであるという当然といえば当然の結果を素直に認めることができた。ただし、3 年生については、先の場合と同様、あきらかな有意差を示した設問は見いだされなかった (0.5% 水準では「読書をする (マンガ・雑誌を除く)」について、長時間群の最頻値「3-5 時間」33.8% に対して、短時間群の最頻値「1 時間未満」が 42.9% で有意差を認めた)。

授業の単位が授業時間外の学修を含めて成り立っているということは大学関係者の多くにとって、最近に至るまで十分に認識されてこなかった、といっても決していい過ぎではないだろう。「米国の大学では山の

ように課題が出されるから、学生は授業時間外にも猛烈に勉強する。それに比べて日本の大学生の日常は授業が終わればバイトが常識で、課題に迫られるのはせいぜい学期末や学年末。まるで状況が違う」という話は少なくともここ半世紀ほどものあいだずっと語られてつづけてきたことである。つまりそのことは承知の上で日本の大学ではそれを変えようとする気がなかった。だから、いまだに「よりたくさんの単位を取得することの何が悪いのですか?」といった疑問を真顔で呈する教員もいる。取得した単位数の多さを学業への熱心さや優秀さの指標にしたりするケースさえ残っている。

そうした状態であるから、この国の大学では個々の授業内容の密度を濃くする方向とは無縁であり、こんにちの学生にとっても昔同様、授業の時間外に大学の授業の勉強をするということは尋常なことではないというままである。強いられること以外の学びは一部の熱心な学生の特殊な話なのである。この調査結果にもあらわれているように、どちらかといえば、授業時間外に学ぶ姿勢をもっている学生が読書においても同様に時間を費やして、授業以外の学びとはすなわち読書が中心という様子も認められる。つまり、一きわりも二まわりも縮まってはいると思われるが、授業時間以外の過ごし方は質的に昭和の時代とさしてかわらないようすである。だから、授業時間外には授業のことはまったく勉強しないというのは極端であるとしても、比較的短時間で効率よくそれをこなすことで対応できる普段になっているという実状をこの調査結果はあきらかにしている。

ともあれ、こうした状況だからこそ、単位制度の実質化を図り、授業時間外学修を定着させて一つひとつの授業内容を確実に十分学べるようにしよう、というわけなのだが、この結果にもあらわれているように、それはあきらかに机上の論理にもとづいた目論見であるといえよう。現場の授業の態勢や価値意識は昔からほとんど変化していないガラパゴス状態なのだから、一度に履修できる単位数を制限して空き時間を増やしたとしても、せいぜいはその分アルバイトを余計に充当するといった結果になろう。

むろん今後の継続的な調査結果や他大学での結果も併せみる必要はあるが、少なくとも当調査結果が示していることは、授業時間外の学修時間の長短は、当たり前前に想定されるようには、学修行動や実際の成果に、単純な比例関係をもって反映されることはないということである。

【回答時期早・晩期群間の差異】

当調査は web 調査で実施したため、各回答について回収日時を正確に記録することができた。これは一般の質問紙回収法では実現が困難で、web 調査ならではの利点のひとつである。このデータを使うことによって回収時期の相違によって回答内容にどのような有意差が認められたか、を確認できる。

ここでは 1 年生、3 年生別に、全回答を回収時間の早かった順に並べ、それらを四分割して上位 1/4 を早期群、下位 1/4 を晩期群とした。その結果、早期群は 1 年生の場合、2013 年 10 月 21 日 16 時 44 分～10 月 23 日 19 時 58 分に回答を完了した 60 名、3 年生の場合は 10 月 21 日 17 時 12 分～10 月 24 日 23 時 41 分の 50 名。晩期群は 1 年生の場合、11 月 12 日 1 時 21 分～1 月 11 日 22 時 50 分、3 年生の場合は 11 月 7 日 19 時 08 分～1 月 11 日 9 時 47 分であった。両学年とも早期群は調査開始から 3～4 日以内に回答した群、晩期群は調査開始時点からみると、数回の電子メールによる回答催促を出したのちの 2～3 週間後から回答し、それから約 2 ヶ月後の回収締め切りまでに回答した群ということになる。この各学年の両群間について比較可能な設問(1 年生 113 問、3 年生 104 問)の回答について有意差検定を施した。

その結果、1 年生についてはどの設問にも有意差は認められなかった。3 年生では 1 設問「授業を欠席した」の多寡について傾向的な有意差 ($n_1=49$ $n_2=50$ $D_{\max}=0.356$ $p<.005$) が認められ、最頻値を示した選択肢が早期群では「あまりしなかった」であったのに対し晩期群では「ときどきした」であった。

以上から、この学生調査の質問内容については調査への回答時期の違い(回答返却の早さ)は回答結果の相違にほとんど影響しなかったと結論できる。すでに述べたように、回収実態からすると調査開始から 2 週間の時点で最終回収数の約 85% が回収されていた。その後回収を 2 ヶ月半まで延長したが、それによって得られた回収数の増加効果は全体の 15% 程度の上積みでしかなかった。その上積み分がここでみた晩期群の大方にあたる。このことから今後の同様の調査での最適な回答回収期間は 2～3 週間あれば十分で、ゆとりがある場合でもそれ以上にあまり長く設定しても結果にさほどの影響はないといえよう。

なお、この回答時期早期群と晩期群のあいだの GPA 平均値は 1 年生で早期群 2.73、晩期群 2.48、3

年生で早期群 2.84、晩期群 2.62 であった。数値上はいずれの学年でも早期群が上回ったが、GPA を 0.25 刻み区間の度数分布で比較したところ、いずれの学年間でも、むしろその合算でも有意差は認められなかった。

おしまいに

冒頭にも述べたように、この調査の主たる目的のひとつには他大学での同調査結果との比較があった。たとえば、同時期にこの調査を実施した大阪府立大学の 1 年生調査では必修科目の授業で質問紙による集合調査をおこない 87.8%、同様の方法で 3 年生で 65.0% の回収率、同志社大学では英語授業時での質問紙による集合調査で 1 年生 82.5%、3 年生 77.4%、同様に甲南大学では 83.1%、71.8% という高い回収率で実施している。当分析では全体のおよそ半数の回収率で、その回収群と非回収群のあいだに GPA の有意差を認めた (Fig.8)。したがって、7～8 割の回収率で集計された結果とは、ことに GPA の相違によって調査結果にあきらかな差異が生じることが判明した設問(たとえば、提出期限までの授業課題の完成や欠席や遅刻の多寡など)については、—これが 1 大学で実証された事実とはいえ— 直接的な比較をして判断することは控えるか、はっきりとした留保つきで解釈を進める必要があるといえよう。

その一方で 8 割方を回収し母集団推定に十分足る標本抽出を実現し、こうした直接比較の条件を整えるためにも web 調査の回収率を増す方策を立てることが必要であることもはっきりした。web 調査は実施してみると、費用、労務の両コスト面で格段に優れていることが実感できる。直接経費は実質ゼロ、労務については全学対象レベルのものでも分析までを含めた全行程を 1～2 名の非専従関与で十分対応できる。質問紙調査で要する紙そのものの裁きに投入せざるをえない人員はまったく不要になる。紙面調査につきもののデータクリーニング作業も不要であるし、メカニカルな作業に伴う紙詰まりや故障といった作業支障からも解放される、多くの手続きが簡略化でき、多方面に負担をかけることなく(実施にあたって必修授業の一部を割いておこなうなどの調整や無理が不要になる)、また何より回答者自身にも細かな字のマークシートを塗りつぶしていくあの厄介な反応を強いることなく、全体にきわめて軽やかに回答が進み、完了する。それはこれまで種々の質問紙調査を実施してきた

者にとって、決して誇張ではなく驚きの体験であった。加えて本報告で示したように、回答を回収した時間の遅速で結果の比較をするなど、質問紙調査では実現困難な分析も可能になった。したがって、この方法は回収率をあげる仕組みに相応の工夫をしていく価値が十分にあるということを確認することができた。

当調査でははじめて web 調査を適用したことから、実験的な性格も含ませ、方法の項で触れたように既存の LMS の一機能を使って実施した。そのため、仕組みにおいて手を尽くしていたわけではなかった。結果的には web 調査の利便性、効率性、可能性に十分な手応えを得たので、次回 2014 年度の調査では当調査専用の web 調査システムを開発、制作し稼働する計画である（結果短信として²⁾）。

また、今般の経験から、毎学期、全学で実施している授業アンケートについても質問紙調査の方法を専用の web 調査に転換する施策に取り組む意義と必要性があることを確信できた。

この事業のように時限的予算の補助期間が終わったあとにこうした取組を継続実施する場合、あるいははじめからそうした特別な財源の支えがないなかで実施しようとする場合を考えると、このようにコストパフォーマンスに秀でた調査方法のあらたな定型を確立することは補助事業の一環としてなすべき必須のことにちがいない。この仕組みは大学ごとに異なるネットワーク認証システムのもとで動かすものだから、ダウンロードしてすぐに使えるという具合にはいかないが、お茶の水女子大学教育開発センターでは得られた事実の情報公開のみならず、方法模索のなかで得た経験と仕組み、成果を広く必要とする他大学に還元することについても前向きな体勢でいる。

以上のように本稿では当調査の学内の諸群間比較において有意差が認められた設問に焦点をあわせてみてきた。当調査は 100 設問以上で構成されていたが、ここであきらかになったように、学内諸群間をみるかぎり、有意差が認められなかった設問のほうがはるかに多かった。だからといってそれらが不要な設問であったということはできないが、学期ごとの授業アンケートをはじめ、各種の調査づけになっている学生たちの回答負担も考えれば、適切な回答結果を導くためにも、結果にもとづく調査項目の精査と精選は必要不可欠である。

学内群間に有意差が認められなかった設問を含め回答結果の読み取りにあたっては、さらにそれがこんちの大学生一般の典型的な反応であったのか、あるいは

は数大学に認められる特殊なものであったのか、はたまた一大学に特異な反応であったのかを見きわめながら、あらためてみていく必要がある。まさにそうした分析と判断を的確におこなうために、複数大学がこの共通設問での調査に取り組んでいるわけであるが、その結果については稿をあらためて報告する。

注

1) 諸手段とはつぎのとおりである。第一に、web をつうじて個々の学生が自分の履修状況や単位取得、成績等に関する学修関連情報をその分析結果とともに、常時モニターできる学修状況チェックシステムを運用している。そのなかには単位の実質化ガイドラインを具体的に線分で示しつつ、履修登録単位数、取得単位数、卒業要件単位数、GPA 算入単位数などが経年的にグラフ表示されるツールが含まれている。そのため学生はそのガイドラインに沿って過不足の不安がないかたちで履修計画を立案していくことができる。第二に、総合学修支援センター、学務課窓口、所属学科や専攻の教務担当教員、図書館学習ピアサポーターという四元の学修に特化した相談窓口を設け、相談内容に応じた対面アドバイスが常時受けられる仕組みを設けている。それら機会において学生から年間に履修すべき適正な単位数を尋ねられたときは「46 単位程度」と回答し、より多く取ることは単位実質化の観点から推奨できないと回答するようにしている。第三に、初年次生に配布する年度ごとの『履修ガイド』冊子には上記回答と同様の記述をし、新入生オリエンテーション時にも同様の説明をしている。

2) 世論調査にみるように、一般に質問項目が多い質問紙調査では回答用紙を一定期間、回答者のもとに留め置きし、いちどきに回答しなくてもよい方法をとる。この調査も設問数が 100 問を超え、回答負荷が高いことから、可能であれば分割して回答できる仕組みにした方がよいと思われた。この調査の翌年に実施した 2014 年度の調査ではユーザーインターフェースにすぐれた専用の web 調査システムを開発し、回答の途中で中断し、時期を変えて続きから回答を再開できる仕組みにした。その効果もあってか、2014 年度調査では実質 3 週間の実査期間で回答回収率がおよそ 7 割に達した。

参考文献

- 半田智久 2012『GPA 制度の研究：functional GPA に向けて』大学教育出版。
- 半田智久 2013「学修支援情報システム alagin の利用現況報告」高等教育と学生支援 4, 83-91。

細川敏幸・宮本淳・竹山幸作・西森敏之・山田邦雅・安藤厚 2012 『「一年生調査 2010 年」北海道大学を中心とした相互評価のための比較分析報告書』北海道大学高等教育推進機構。

石田千晃 2013 「Plone による学修支援の報告 ― 2012 年度、2013 年度の実践と調査より―」高等教育と学生支援, 4, 62-70.

望月由起 2011 「「平成 23 年度新入生の生活に関する調査」報告 (2) : 大学進学に向けての意識・行動と、就職に向けての意識に着目して」高等教育と学生支援, 54-63.

望月由起・桂瑠以 2012 「「平成 24 年度新入生の生活に関する調査」報告 : 入学後の学生生活の予定や不安、期待する学生支援に着目して」高等教育と学生支援, 3, 43-53,.

望月由起・北澤泰子 2013 「「平成 25 年度新入生の生活に関する調査」報告 : 入学後の学生生活の予定や不安、期待する学生支援に着目して」高等教育と学生支

援, 4, 20-31.

中島ゆり 2011 「お茶の水女子大学の課題 : 平成 22 年度「お茶大生の学習環境と生活・意識に関する調査」報告」高等教育と学生支援, 2, 64-76.

徳井美智代・宮本淳・細川敏幸・山田邦雅・竹山幸作 2013 『学生調査 2012 年』北海道大学高等教育推進機構。

徳井美智代・宮本淳・細川敏幸・平林孝裕・伊庭緑・石川隆士 2014 『IR ネットワーク報告書 2013』北海道大学高等教育推進機構。

山田礼子・江原昭博・宮田尚子 2011 『「一年生調査」調査報告書』同志社大学高等教育・学生研究センター。

吉田清隆・山畑倫志・徳井美智代・宮本淳・細川敏幸 2014 『IR ネットワーク報告書 2013 (別冊)「学生調査 2012 年」のデータを用いた比較分析報告書』―北海道大学と連携大学との相互評価―北海道大学高等教育推進機構。

2014 年 12 月 1 日 受稿