

【資料】

学生調査からみた学修成果と学修行動の関連性

新 見 直 子

Relationship between Learning Outcomes and Learning Behavior
from the Point of Student Survey

Naoko Niimi

大学教育の質的転換や質的保証、学修成果の可視化が求められるなかで、日本の各大学ではディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）、アドミッション・ポリシー（入学者受け入れの方針）のいわゆる3つのポリシーを策定し、この3つのポリシーを基盤として教育の質向上を図るための様々な取り組みが行われている（木村・河村・治部・福田, 2023）。例えば、学修成果の可視化については、ディプロマ・ポリシーに基づく指標を用いた検討が行われている。中村・中野・海藤・高橋・三好（2019）は、医学部のディプロマ・ポリシーを8項目に分類し、この項目と関連の深い授業のグレードポイントに基づいて到達度を評価し、卒業年次の6年生の到達度をレーダーチャートにより可視化している。さらに、卒業年次生にディプロマ・ポリシーの8項目について自己評定を求め、グレードポイントに基づく到達度と組み合わせる群を構成したところ、各平均値を基準にすると対象学生の60%が適正評価型、16%が過小評価型、24%が過大評価型に分類されたと報告している。また、高橋・白松（2022）は、教職課程のディプロマ・ポリシー5領域から構成される自己評定尺度を3つの年度の4年生対象に実施し、自己評定に基づく到達度の年度間比較を行い、その結果を教育課程の特徴や授業内容との関連性から考察している。これら2つの研究は、大学卒業年度における到達度の把握に焦点をあてているといえよう。

大学卒業年度だけでなく、学年進行による到達度の変化に着目した研究もみられる。清水・中尾・本田・生駒・石井・後藤・藤田（2020）は、看護学士課程のディプロマ・ポリシーに基づく自己評定項目を使用し、各学年で身についたと回答した割合を横断的に比較したところ、2年生と3年生の差が顕著であったが、4年生と3年生の間及び2年生と1年生の間ではそれぞれ近い割合を示したと報告している。また、木村他（2023）は、大学学士課程における汎用的スキルを評価するために開発されたPROGテスト項目の中から学科ディプロマ・ポリシーに該当するとして選出した項目を用いて検討している。選出したPROGテスト項目ごとに該当項目の最高点（到達度）との割合を算出し学年間で比較したところ、1年次から4年次にかけて上昇傾向にあったとしている。しかし、2つの年度別に、1年次と4年次の得点を縦断的に比較したところ、10項目中4項目で上昇傾向が、1項目では変化がみられず、5項目では年度間で結果が一致しなかったことも報告している。学年間比較を行ったこれらの研究結果は、必ずしも学年進行に伴ってディプロマ・ポリシーに関連する能力等が単調増加しないことを示唆する。さらに、卒業年度の到達度に着目した研究（中村他, 2019；高橋・白松, 2022）も、学年間比較を行っている研究（木村他, 2023；清水他, 2020）も、ディプロマ・ポリシーに示される能力等が学修活動や大学生活とどのように関連するのか等についての実証的検討は行っていない

い。3つのポリシーに基づき大学の入り口から出口まで一貫した教育の諸活動を行い、学修成果の向上を図るためには、卒業時や各学年におけるディプロマ・ポリシーに基づく学修成果を把握するだけでなく、その学修成果に関連する要因についても検討する必要があると考えられる。

各大学・学部等におけるディプロマ・ポリシーではなく、大学生の成長感、汎用的能力や社会人基礎力等の一般性の高い指標を使用して学修成果を捉えた研究では、学修時間、学修態度、正課内外の活動等の関連要因との関係が検討されている。岡田・鳥居・宮浦・青山・松村・中野・吉岡(2011)は、授業やその予習・復習の取り組み方に基づき大学生をタイプに分け、タイプ間で成長感やGPAを比較した。その結果、授業への勤勉な取り組み、授業時のグループワークや自発的学修への積極的な取り組み、計画的な取り組みのいずれも高いタイプの学生は、勤勉性のみ高いタイプやグループワークと自発的学修への取り組みが高いタイプ、主体的な取り組みが低い他のタイプの学生と比較して、問題解決能力、主体的行動、社会的モラルなどの成長感やGPAが高かった。また、畑野・長沼・斎藤(2022)は、3つの汎用的能力(知識・理解、技能、態度・志向性)の獲得感に対する、主体的な学修態度と授業外学修時間、及びそれらの交互作用の影響を検討した。その結果、主体的な学修態度はすべての汎用的能力と有意な正の関連を示し、授業外学修時間は知識・理解、技能の2つと有意ではあるが弱い関連を示したが、交互作用はいずれとも有意な関連を示さなかった。岡田他(2011)や畑野他(2022)の結果から、学修成果には主体的な学修への取り組みが寄与すると示唆される。加えて、主体的な学修への取り組みを捉える際には、中央教育審議会(2012)などが指摘する授業外学修時間といった数量的な指標だけでなく、学修への取り組み方といった質的な観点の指標も含めて検討することが有効と考えられる。

さらに、溝上(2009)は、大学生活における諸活動に費やす時間に基づいて学生のタイプ分けを行い、学修時間、授業や授業外での知識・技能の獲得の程度等を比較している。その結果、授業外の学修や読書だけでなく、遊びや対人関係にも多くの時間を費やすタイプの学生は、その他のタイプの学生と比べて、授業外学修や自主学修の時間が長く、授業や授業外で知識や技能を獲得したと捉え、学生生活の充実感も高いことが示された。井芹・河村(2017)は、大学生活における活動の重要度に基づいて学生のタイプ分けを行い、社会人基礎力得点の比較を行った。その結果、授業やゼミ、部活・サークル、アルバイト、自己研鑽のいずれの活動も重視するタイプの学生は、アルバイト以外の活動や自己研鑽以外の活動を重視するタイプの学生よりも、社会人基礎力の全体得点と「困難な状況から逃げずに目標に向かって取り組み続けている」や「自分の役割や課題に対して自発的・自律的に行動している」等の考え抜く力や前に踏み出す力の得点が高かった。溝上(2009)と井芹・河村(2017)の結果は、正課内の活動のみが学修成果に寄与しているのではなく、正課外活動も含めた大学生活の多様な活動や経験が学修成果に影響することを示唆する。したがって、ディプロマ・ポリシーに基づき学修成果を捉える場合も、大学生活に関する多面的な指標を用いて関連性を検討する必要があるだろう。

本研究の調査対象者が所属する広島文教大学では、平成29(2017)年4月にディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー及びアドミッション・ポリシーを改定した。本研究で取り上げるディプロマ・ポリシーでは、「自立した人材」の育成を目的とし、(1)状況を見極め適切に判断し、計画を具体的な行動に移す能力(実践力)、(2)自らを律し、社会でたくましく生き抜こうとする姿勢(自律性)、(3)リテラシーに基づくコミュニケーション力(以下、コミュニケーション力)、(4)専門的な知識・技能の活用力(以下、活用力)、(5)豊かな人間性(育心育人)の能力の修得・育成を掲げている。各領域の説明はTable 1に示す。さらに、ディプロマ・ポリシーに掲げられている5領域の能力を自己評定する尺度を作成し、4年生に対しては

改定に先立ち2016年度後期から、授業外学修時間や大学生活を通じた成長感をたずねる項目等とあわせて調査を実施してきた。2019年度後期からは、大学1年生から3年生を対象に、5領域の能力自己評定、授業外学修時間、正課内外の諸活動への取り組み等の項目から構成した調査を実施してきた。全学年を対象とした調査を開始した2019年度の入学生がその卒業年度(2022年度)において、ディプロマ・ポリシーの5領域の能力をどの程度修得したと捉えているか(到達度)だけでなく、その到達度と大学生活を通じた成長感や3年次までの正課内外の取り組みとの関連性を検討することは、今後の教育課程や教育活動の改善に向けた基礎的資料を提供するものと考えられる。そこで、本研究では、2022年度卒業生の調査データに基づき、ディプロマ・ポリシーの到達度及びその関連要因の検討を行うことを主目的とする。

方法

対象者 広島文教大学2022年度4年生238名、3年生222名、2年生264名、1年生307名、及び2022年度4年生集団の2019年度(1年次)159名、2020年度(2年次)176名、2021年度(3年次)235名のデータを分析に使用した。2022年度1年生から3年生を分析データに加えているのは、年度間の違いがみられるか否かを検討するためである。なお、分析に使用した項目によって回答者数が異なるため、各分析のデータ数は若干異なる。また、年度間で調査データの対応付けができないため、縦断的な統計分析は行っていない。

手続き いずれの調査も各年度の後期にオンラインで調査を実施した。具体的には、2019年度調査は1月から2月、2020年度から2022年度調査は各年度の12月から1月に調査を実施した。調査実施の際には、調査の目的、調査への協力は自由意思に基づくこと、回答し難い項目には無理に回答しなくてもよいこと、調査結果の公表にあたっては個人が特定できないよう配慮すること等、倫理的配慮事項を最初に文書で提示したうえで調査への協力を求めた。

調査内容 本研究の分析に使用した測度は以下の通りである。

1) ディプロマ・ポリシーの自己評定 ディプロマ・ポリシーの5領域について12項目の自己評定尺度項目(Table 1)を使用した。4年生対象の調査では、大学入学時と現在(4年次)の自分に各項目内容があてはまると思う程度を4段階(1:あてはまらない~4:あてはまる)で回答するよう求めた。1年生から3年生対象の調査では、現在の自分にあてはまる程度を4年生調査と同様の4段階で回答するよう求めた。なお、1年生から3年生の調査では、項目の一部を「⑧大学で学修した知識や技能が身に付いている」などのように、専門教育科目の履修数が比較的少ない学年でも回答しやすくなるよう文言を変更して使用した。2022年度4年生データに基づく12項目の α 係数は、現在(4年次)評定で $\alpha = .95$ 、大学入学時評定で $\alpha = .92$ であり、尺度全体として高い内的整合性を有していると判断される。領域別に1項目あたりの平均値を算出し、それを各ディプロマ・ポリシー領域の尺度得点(得点範囲:1点~4点)とした。したがって、各尺度得点が高いほど、各領域のディプロマ・ポリシーに関する能力等を高く評定していることを示す。

2) 成長感 4年生対象調査において、「大学生活を通じて自分が成長したと思う」という項目に対して、そう思う程度を5段階(1:非常にそう思わない~5:非常にそう思う)で回答を求めた。この項目に対する評定値を成長感の得点(得点範囲:1点~5点)とした。したがって、この得点が高いほど大学生活を通じて成長したと捉えていることを示す。

3) 授業外学修時間 全ての学年対象の調査において、調査回答時点(後期)の1週間あたりの平均授業外学修時間を5時間間隔の7段階(1:5時間未満~7:30時間以上)で回答を求

Table 1 ディプロマ・ポリシーの領域説明と自己評定尺度項目

領域	領域説明	尺度項目
実践力	自らの目標達成のために解決しなければならぬ課題に対して、状況に対する正しい理解とそれに基づく最適な判断、そして積極的な態度で行動することができます。	① 自分の置かれている状況を考慮して課題解決策を考える ② 状況改善のために必要な情報を収集し、適切に判断する ③ 目標を設定し、その実現に向けて着実に行動する
自律性	予測困難な社会の中で、たくましく生き抜いてゆこうとする姿勢を身につけることができます。	④ 自分の知識や技能の向上に主体的に取り組む ⑤ 課題遂行において必要な場合には周囲のサポートを得る
コミュニケーション力	言語に関わる高度なリテラシーを獲得し、それに基づくコミュニケーション能力を実践的生活に活用することができます。	⑥ 相手の立場や状況に合わせて適切にコミュニケーションを取る ⑦ 目標達成や課題解決に向けて他者と協力する
活用力	学位プログラムに関わる専門的な知識・技能を獲得し、それを職業生活において活用することができます。	⑧ 所属学科で学修した知識や技能が身に付いている ⑨ 日常生活の中で必要に応じて所属学科での学びを活用する
育心育人	「育心 育人」の精神に基づく他者への配慮、多様性への理解、自らの人間性の向上を通して人間性あふれる豊かな社会を実現しようとする態度を身につけることができます。	⑩ 意見や立場が違う人々とも互いを尊重しながら関わる ⑪ 学びの場に限らず、自分自身を成長させる努力を続ける ⑫ 充実した社会生活を送るための努力をする

めた。項目評定値をそのまま項目得点（得点範囲：1点～7点）とした。したがって、この得点が高いほど、調査実施時期の授業外学修時間が長いことを示す。

4) 諸活動への取り組み 1年生から3年生対象の調査において、授業や課外活動への取り組みの項目として、履修授業の学修、卒業後の希望進路実現や授業外の資格・検定に関する勉強（以下、授業外の勉強）、進路選択・実現に向けての取り組み（以下、進路選択・実現）、クラブ・サークル活動、ボランティア活動、独自に設定した目標達成に向けての取り組み（以下、独自目標達成）の6項目を使用した。当該年度中に各活動に取り組んだ程度を4段階（0：取り組まなかった～3：積極的に取り組んだ）で回答するよう求めた。各項目に対する評定値をそのまま項目得点（得点範囲：0点～3点）とした。したがって、項目得点が高いほど当該年度中に各活動に取り組んだことを示す。ただし、2019年末頃から新型コロナウイルス感染拡大が始まり2021年度頃まで感染拡大防止措置等のためクラブ・サークル活動やボランティア活動等の課外活動の実施が難しい状況にあったことから、2022年度卒業生の1年次から3年次のデータを使った分析では、クラブ・サークル活動とボランティア活動の項目得点は使用しなかった。

結果

年度別・領域別のディプロマ・ポリシー得点 2022年度4年生集団の1年次から4年次の得点をTable 2に、2022年度1年生から3年生の得点をTable 3に示す。各年度・学年の領域別平均値をみると、相対的にコミュニケーション力と育心育人の得点が他の3領域よりも高い傾向にあった。Table 2に示す各年度の得点を領域別に比較すると、2022年度（4年次）の得点はいずれの領域でも3点（どちらかというとあてはまる）を超えており、これらの得点は2019年度から2021年度（1年次から3年次）の得点よりも相対的に高かった（得点差の範囲：0.12～0.30）。また、2019年度（1年次）の得点と2022年度卒業生の入学時評定（回想した評定値）をみると、入学時を回想して評定した得点は1年次後期の得点よりも低かった。2019年度から2021年度（1年次から3年次）の得点では、いずれの領域でも学年進行に伴い得点の上昇傾向はみられたが、学年間の得点差（範囲：0.05～0.11）は相対的に小さかった。また、Table 3に示す2022年度の1年生から3年生では、必ずしも学年進行に伴う得点上昇傾向は認められず、学年間の得点差（範囲：0.04～0.11）も小さかった。

Table 2 2022年度卒業生集団の年度別・領域別平均値 (SD)

	<i>n</i>	実践力	自律性	コミュニケーション力	活用力	育心育人
2019年度（1年次）	159	2.80 (0.62)	2.87 (0.65)	3.10 (0.65)	2.90 (0.63)	3.05 (0.66)
2020年度（2年次）	176	2.81 (0.65)	2.91 (0.66)	3.14 (0.68)	2.94 (0.64)	3.12 (0.64)
2021年度（3年次）	235	2.88 (0.60)	2.96 (0.61)	3.15 (0.59)	3.00 (0.55)	3.16 (0.54)
2022年度（4年次）	238	3.18 (0.67)	3.22 (0.70)	3.27 (0.74)	3.30 (0.68)	3.30 (0.65)
2022年度（入学時）	238	2.57 (0.72)	2.70 (0.71)	2.89 (0.77)	2.41 (0.81)	2.81 (0.71)

Table 3 2022年度1年生から3年生の領域別平均値 (SD)

	<i>n</i>	実践力	自律性	コミュニケーション力	活用力	育心育人
1年生	307	2.81 (0.63)	2.99 (0.65)	3.21 (0.69)	2.96 (0.63)	3.17 (0.64)
2年生	264	2.87 (0.61)	3.02 (0.62)	3.17 (0.61)	2.97 (0.58)	3.20 (0.60)
3年生	222	2.81 (0.62)	2.93 (0.66)	3.14 (0.60)	2.93 (0.63)	3.09 (0.62)

卒業年次におけるディプロマ・ポリシー得点と成長感及び授業外学修時間との関連性 2022年度（4年次）の領域別ディプロマ・ポリシー得点と成長感得点及び授業外学修時間得点の相関係数を算出した。あわせて、卒業時点におけるディプロマ・ポリシーに関する能力等の自己評定との関連だけでなく、入学時から卒業時の変化量との関連性も検討するため、領域別に2022年度の4年次得点から入学時得点を減じた差得点を算出し、この差得点と成長感と授業外学修時間との相関係数も算出した。その結果、成長感とはいずれの領域得点も $r = .50$ を超える有意な正の相関を示し、授業外学修時間とはコミュニケーション力を除いて弱い有意な正の相関を示した（Table 4）。各領域の差得点との相関係数をみると、成長感はいずれの領域も4年次得点との相関係数の値よりも低いが有意な正の相関を示した。授業外学修時間は、4年次得

点と同様にコミュニケーション力を除いて弱い有意な正の相関を示した (Table 4)。

Table 4 2022年度卒業生の領域別ディプロマ・ポリシー得点と成長感及び授業外学修時間の相関係数

	実践力	自律性	コミュニケーション力	活用力	育心育人
成長感	.62** (.41**)	.60** (.35**)	.53** (.31**)	.61** (.33**)	.67** (.35**)
授業外学修時間	.18** (.16*)	.16** (.14*)	.10 (.11)	.22** (.18**)	.20** (.16*)

* $p < .05$, ** $p < .01$ 。 $n = 235-238$ 。各セルの上段に4年次のディプロマ・ポリシー得点との相関係数、下段 () 内に差得点との相関係数を示す。

Table 5 年度別の領域別ディプロマ・ポリシー得点と授業外学修時間及び諸活動への取り組みとの相関係数

		実践力	自律性	コミュニケーション力	活用力	育心育人
授業外学修時間	2019年度 (1年次)	.20 *	.13	.06	.20 *	.15
	2020年度 (2年次)	.27 **	.17 *	.15 *	.27 **	.16 *
	2021年度 (3年次)	.26 **	.23 **	.17 **	.15 *	.21 **
履修授業の学修	2019年度 (1年次)	.39 **	.32 **	.27 **	.35 **	.33 **
	2020年度 (2年次)	.59 **	.46 **	.34 **	.47 **	.53 **
	2021年度 (3年次)	.37 **	.40 **	.29 **	.34 **	.35 **
授業外の勉強	2019年度 (1年次)	.24 **	.24 **	.12	.34 **	.27 **
	2020年度 (2年次)	.43 **	.32 **	.29 **	.34 **	.28 **
	2021年度 (3年次)	.30 **	.31 **	.24 **	.32 **	.27 **
進路選択・実現	2019年度 (1年次)	.35 **	.30 **	.22 **	.35 **	.33 **
	2020年度 (2年次)	.30 **	.23 **	.16 *	.10	.11
	2021年度 (3年次)	.31 **	.25 **	.19 **	.28 **	.21 **
独自目標達成	2019年度 (1年次)	.46 **	.40 **	.32 **	.41 **	.41 **
	2020年度 (2年次)	.55 **	.35 **	.26 **	.36 **	.38 **
	2021年度 (3年次)	.51 **	.47 **	.39 **	.34 **	.40 **

* $p < .05$, ** $p < .01$ 。

2019年度 (1年次) $n = 158-159$, 2020年度 (2年次) $n = 175-176$, 2021年度 (3年次) $n = 232-235$ 。

学生調査からみた学修成果と学修行動の関連性

Table 6 2022年度の学年別の領域別ディプロマ・ポリシー得点と
授業外学修時間及び諸活動への取り組みとの相関係数

		実践力	自律性	コミュニケー ション力	活用力	育心育人
授業外 学修時間	1年生	.18 **	.16 **	.10	.23 **	.15 **
	2年生	.20 **	.21 **	.11	.17 **	.13 *
	3年生	.28 **	.24 **	.12	.26 **	.18 **
履修授業の 学修	1年生	.48 **	.47 **	.37 **	.44 **	.42 **
	2年生	.37 **	.38 **	.30 **	.35 **	.31 **
	3年生	.41 **	.37 **	.28 **	.41 **	.37 **
授業外の 勉強	1年生	.23 **	.17 **	.09	.17 **	.12 *
	2年生	.24 **	.16 *	.19 **	.21 **	.26 **
	3年生	.43 **	.44 **	.35 **	.40 **	.32 **
進路選択・ 実現	1年生	.32 **	.19 **	.08	.27 **	.13 *
	2年生	.21 **	.15 *	.04	.16 *	.15 *
	3年生	.33 **	.26 **	.26 **	.26 **	.24 **
クラブ・ サークル活動	1年生	.18 **	.10	.09	.17 **	.13 *
	2年生	.14 *	.14 *	.16 **	.17 **	.21 **
	3年生	.04	.09	.08	.13	.11
ボランティア 活動	1年生	.16 **	.08	-.01	.11	.03
	2年生	.19 **	.18 **	.19 **	.11	.16 **
	3年生	.13 *	.21 **	.15 *	.23 **	.19 **
独自目標 達成	1年生	.53 **	.44 **	.34 **	.44 **	.40 **
	2年生	.39 **	.31 **	.22 **	.32 **	.34 **
	3年生	.52 **	.45 **	.37 **	.42 **	.38 **

* $p < .05$, ** $p < .01$ 。1年生 $n = 306-307$, 2年生 $n = 262-264$, 3年生 $n = 220-222$ 。

ディプロマ・ポリシー得点と諸活動との関連性 2022年度4年生集団の1年次から3年次のデータを使用して、年度別にディプロマ・ポリシー得点と授業外学修時間及び諸活動への取り組み得点との相関係数を算出した (Table 5)。その結果、いずれの年度及び領域においても、授業外学修時間とは弱い正の相関係数がみられた。また、諸活動との相関係数を年度別にみると、いずれの年度でも、履修授業の学修と独自目標達成は、すべてのディプロマ・ポリシーの得点と有意な正の相関を示し、他の活動よりも関連が強い傾向がみられた。授業外の勉強では

2020年度（2年生）で、進路選択・実現では2019年度（1年次）で、他の年度よりも高い相関係数を示した。ディプロマ・ポリシーの領域別にみると、相対的に実践力と諸活動との相関係数は高く、コミュニケーション力との相関係数は低い傾向が認められた。

2022年度の1年生から3年生のデータを使用して、同様の相関係数を算出した（Table 6）。その結果、いずれの学年及び領域においても、授業外学修時間とは弱い正の相関係数がみられた。また、諸活動についてみると、履修授業の学修と独自目標達成は、いずれの学年でも他の活動よりも強い正の相関を示す傾向が、逆にクラブ・サークル活動とボランティア活動は相対的に弱い相関を示す傾向にあった。また、授業外の勉強と進路選択・実現では、1、2年生よりも3年生の相関係数が高い傾向にあった。ディプロマ・ポリシーの領域別にみると、相対的に実践力との相関係数は高く、コミュニケーション力との相関係数は低い傾向が認められた。

考 察

本研究は、4年間の学生対象の調査データに基づき、ディプロマ・ポリシーの到達度及びその関連要因の検討を行うことを主目的とした。ディプロマ・ポリシーの各領域の得点を相対比較したところ、4年次の得点は、他の年次・学年よりも高かった（Table 2, 3）。この得点傾向は、大学4年間の大学生活を通じて、5領域のディプロマ・ポリシーに関する能力が向上していることを示唆する。ただし、入学時から3年次までの得点の変化量は小さく、4年次の得点が他の時点の得点よりも高く評定される傾向が認められた。さらに、横断的に測定した場合には1年生から3年生の学年進行による得点の単調上昇傾向はみられなかった（Table 3）。これらの結果は、木村他（2023）や清水他（2020）と同様の傾向と考えられるが、限られた年度のデータに基づく結果であるため、今後も継続的に検証を行う必要がある。さらに、本研究では自己評定尺度を使用しているため、より精緻な検証を行うためには学修成果に関して他の客観的指標等も組み合わせた検討を行う必要があるだろう。

卒業時のディプロマ・ポリシーに関する能力等と成長感との関連を検討した結果（Table 4）、いずれも有意な正の相関を示した。4年次と入学時の差得点との相関係数では、4年次の得点との相関係数よりも低下したが、いずれの領域も成長感と有意な正の相関を示した。この結果は、測定時点でのディプロマ・ポリシーに関する能力等を獲得していると認識している程度だけでなく、4年間の学修により能力等が上昇したと認識する程度も、大学生活全般を通じた成長実感との間に一定の関連性があることを示唆する。また、授業外学修時間との相関係数をみると（Table 4, 5, 6）、いずれの年次・学年においても低い正の値を示した。それに対して、履修授業の学修や独自目標達成への取り組みは、多くのディプロマ・ポリシー領域と中程度の有意な正の相関を示した。授業外学修時間よりも学修への取り組みが大学生の能力獲得の程度と関連が強いという結果は、畑野他（2022）と同様であると考えられる。したがって、大学生の学修への主体的な取り組みを捉える際には、授業外学修時間に代表される数量的な指標だけでなく、学修への取り組みといった質的な観点からの指標とも組み合わせて検討することが有効といえよう。

ところで、本研究では履修授業の学修を1項目のみで捉えているが、畑野・溝上（2013）は、主体的な学修態度と授業内外の学修時間を組み合わせて学生タイプを分類している。これらの学生タイプに関して、実証的なタイプ間比較を行ってはいないが、教育活動への示唆として、授業外学修が十分でないタイプの学生に対しては授業外の課題を出すこと、主体的な授業態度が十分でないタイプの学生に対してはアクティブ・ラーニングやグループ学習を取り入れた授

業を行うこと、学修時間が少なく学びに非消極的なタイプの学生に対しては大学への適応の視点で支援を行うことの有効性を指摘している。また、大山・畑野(2023)は、大学での授業内容やグループワークの経験を振り返り、さらに学修したことを他の授業や活動に活かそうとする傾向が強い学生ほど成績や能力の獲得感が高いことを明らかにしている。今後、履修授業等の学修への取り組みの改善策を検討する場合、畑野・溝上(2013)や大山・畑野(2023)の研究を踏まえると、学生の特性や学修への取り組み方の特徴に応じた教育実践や学修支援の在り方を検討することも必要であろう。

また、履修授業の学修や独自目標達成は、いずれの年次・学年でもディプロマ・ポリシーの各領域と比較的強い関連を示した。それに対して、卒業後の進路選択や実現に関する活動に関する授業外の勉強と進路選択・実現では年次・学年間で関連度の違いがみられた(Table5, 6)。この違いが何によるものかを特定することは本研究ではできないが、卒業後の進路に向けた活動への取り組みが特定の学年に限らずディプロマ・ポリシーの各領域に関連したことから、継続的なキャリア教育の取り組みも学修成果の向上に一定の効果を持つと考えられる。

また、ディプロマ・ポリシーの領域別にみると、実践力は多くの活動への取り組みとの関連度が相対的に高く、コミュニケーション力は相対的に低い傾向にあった。この結果は、井芹・河村(2017)で、授業やゼミ、部活・サークル、アルバイト、自己研鑽のいずれの活動も重視するタイプの学生が他のタイプの学生よりも、社会人基礎力のうち考え抜く力や前に踏み出す力の得点が高かったのに対して、チームワークやリーダーシップ等の対人関係に関する得点でタイプ間差が認められなかったことと類似していると思われる。本研究の実践力や井芹・河村(2017)の考え抜く力や前に踏み出す力の尺度項目をみると、いずれも課題解決や目標達成に向けた方法を考えたり行動を行ったりするという内容が共通している。それに対して、本研究のコミュニケーション力や井芹・河村(2017)のチームワークやリーダーシップの尺度項目は、相手や状況に応じてかかわったり協力したりするという内容が共通している。目標や課題が明確な場合は、その課題にどのように取り組めばよいかの方法を絞ったり、その方法を別の類似場面に応用したりすることが比較的可能となる。それに対して、相手や状況に応じて対応する場合は、相手や状況によって効果的な方法が異なったり、他の場面で効果のあった方法を採用しても期待通りの効果や結果が得られなかったりする可能性も高いため、特定の活動との関連度が低くなったのかもしれない。今後は、領域別の関連要因についても詳細に検討する必要があるだろう。

最後に、今後の課題を3点指摘する。第1に、本研究で使用したディプロマ・ポリシー自己評価尺度は、学生の自己評価により学修成果を捉えるものである。学修成果をより適切に捉えるためには、既に指摘したように他の客観的な指標や質的な指標等も組み合わせる必要があるだろう。さらに、本研究の尺度は、大学全体のディプロマ・ポリシーに基づくものであるが、ディプロマ・ポリシーは学部・学科等を策定単位とすることも考えられる(中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016)。そのため、学部や学科独自の指標も加えて検討することも重要であろう。第2に、本研究では継続的に実施した調査データを使用しているが縦断的な統計分析を行っていないこと、特定年度のデータを使用した検討であること、調査実施時期の一部が新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて教育環境が大きく変化した時期に重なっていることなどから、本研究結果を一般化して今後の取り組み等の参考にするには限界がある。第3に、調査回答者の負担を軽減するために、諸活動の取り組みについては1項目を使用し、各活動に取り組んだ程度で回答を求めている。そのため、具体的にどのような活動をどのくらい行ったのか、どの程度継続して活動したのか等はわからない。今後、教育活動の改善

に向けて具体的に検討する際には、学生の学修活動や大学生活、大学のカリキュラムや教育実践の内容や教育環境等の指標も含めて多角的・継続的に検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 中央教育審議会（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 Retrieved January 28, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）. 「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）, 「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン 文部科学省 Retrieved January 30, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afidfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf
- 畑野 快・溝上 慎一（2013）. 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討 日本教育工学会論文誌, 37, 13-21.
- 畑野 快・長沼 祥太郎・斎藤 有吾（2022）. 主体的な学修態度と成績・汎用的能力の獲得観の関連—授業外学修時間との交互作用に着目して— 大学教育学会誌, 44, 20-28.
- 井芹 まい・河村 茂雄（2017）. 学校から社会への移行期における学生の学びと成長—正課・正課外活動のバランスと社会人基礎力, アイデンティティとの関連に着目して— 学級経営心理学研究, 6, 143-152.
- 木村 貴彦・河村 諒・治部 哲也・福田 早苗（2023）. ジェネリックスキルを用いたディプロマ・ポリシー到達度の可視化 人間環境学研究, 21, 147-153.
- 溝上 慎一（2009）. 「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す— 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.
- 中村 廣繁・中野 俊也・海藤 俊行・高橋 洋一・三好 雅之（2019）. ディプロマポリシー到達度を可視化する試み—コンピテンシーと関連深い授業科目のグレードポイント解析から— 医学教育, 50, 329-336.
- 岡田 有司・鳥居 朋子・宮浦 崇・青山 佳世・松村 初・中野 正也・吉岡 路（2011）. 大学生における学習スタイルの違いと学習成果 立命館高等教育研究, 11, 167-182.
- 大山 牧子・畑野 快（2023）. 授業の経験に対するリフレクションと学習成果との関連—大学生を対象としたリフレクション尺度の開発を通して— 日本教育工学会論文誌, 47, 217-228.
- 清水 昌美・中尾 友美・本田 由美・生駒 妙香・石井 あゆみ・後藤 小夜子・藤田 俱子（2020）. 看護学士課程におけるディプロマ・ポリシーと卒業時到達目標の到達度を用いた教育評価 千里金蘭大学紀要, 17, 85-91.
- 高橋 平徳・白松 賢（2022）. 教職課程ディプロマ・ポリシー到達度自己評価尺度を活用した学修成果についての考察 大学教育実践ジャーナル, 21, 11-15.

— 2024年1月31日 受理 —