

# 短期大学学生に関する調査研究

-2008 年 JJCSS 調査全体結果報告-

平成 21 ( 2009 ) 年 10 月

財団法人 短期大学基準協会

JCIRP 短期大学学生調査チーム

( 研究代表 : 山田礼子 )



## 目 次

### 緒言

1	短期大学学生調査の実施とその活用に向けて	1
2	短期大学学生調査の概要と専攻分野にみる特徴	11
3	短期大学学生調査にみる知識・技能の獲得状況	23
4	短期大学学生調査にみる学生の価値観	45
5	短期大学学生のキャリア観	61
6	短期大学と四年制大学の教育評価-学習成果と満足度の指標開発の試み	75

JCIRP 短期大学学生調査チーム

- 山田礼子 (同志社大学)  
相原総一郎 (大阪薫英女子短期大学)  
森 利枝 (大学評価・学位授与機構)  
村澤昌崇 (広島大学)  
安野舞子 (創価大学)  
江原昭博 (同志社大学)  
堺 完 (同志社大学大学院博士前期課程修了)

## 緒 言

本冊子は、平成 20 年度に短期大学基準協会調査研究委員会が、山田礼子同志社大学教授をリーダーとする「大学生調査研究プログラム」(JCIRP)の研究開発に協力して実施した「短期大学学生調査 2008 年(JJCSS2008)」の、全体結果の報告書です。

JCIRP の開発してきた学生調査には、新入生を対象とした JFS と高学年を対象とした JCSS とがありますが、ともにカリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所(HERI)が行ってきた Freshman Survey と College Student Survey をもとに、HERI の許諾を得て、日本版としての独自項目を加えて開発されています。今回実施の「短大生調査 2008 年(JJCSS2008)」は、この内の JCSS を、学習効果測定法に主眼をおきつつ、短期大学に適合する形で改訂し、作成したものです。

調査の実施に当たっては、当該年度の予算枠等から算定して応募先着順に調査校数 15 校程度、件数 2,500 件を上限とし、平成 20 年 11 月 4 日に本調査の概要を説明した文書及び調査票の見本を全会員校に送付し、参加を募りました。その結果、申込期日までに 50 校(件数 17,160 件)の申し込みがあり、先着の 9 校(調査予定数:2,496 件)を調査実施校とし、平成 20 年 11 月 19 日に調査票を発送、平成 20 年 12 月に同票回収をいたしました。その後、データ入力作業等の整理を行い、平成 21 年 3 月に短期大学ごとの集計結果を参加短期大学にご提供いたし、また本調査についてのアンケートにお答えいただきました。さらに、得られたデータ全体を用いての分析が、山田教授のもとに JCIRP 内に組織された「短期大学学生調査チーム」により進められ、今度まとめられたのが、この全体結果報告書です。

この調査では、参加した個々の短期大学は、自校のデータと全体結果を付き合わせることによって、吟味された項目によって精度の高い自己評価資料が得られることから認証評価への対応に役立つだけでなく、標準化された調査に参加することによって国際的な比較を含む他機関とのベンチマークが可能となり、さらにはマーケティングへの利用などのメリットがあると考えられます。また、全体結果自体は、短期大学の実績を社会に示すことになると言えます。

調査研究委員会では今回の結果を踏まえ、JCIRP に協力して改良版の「短期大学学生調査 2009 年」を作成し、実施することとしています。また、今後は調査結果に分析を加え、その成果を会員校などに還元する活動を展開してまいります。

本調査に協力いただきました関係各位に感謝するとともに、本報告書が様々な形で活用され、本調査が発展して日本の高等教育の展開に資するようになることを願ってやみません。

平成 21 年 10 月

調査研究委員会委員長

館 昭



# 1 短期大学学生調査の実施とその活用に向けて

山田礼子  
(同志社大学)

## 1. はじめに

現在、わが国の大学進学率は50%を超えている。進学率の上昇、いいかえれば、高等教育のユニバーサル化の進行に伴って大学入学者の多様化も進行しつつある。そうした現状を踏まえて、中教審が2008年12月に公表した答申において言及されているように、今後は、各大学が自らの教育理念と学生の成長を実現する学習の場として学士課程を充実させることが強く求められることは必至であろう。しかし、教員の主観的な経験ではなく、客観的なデータにもとづいて、学生の成長をどう測定するのか、あるいは、学生の成長の成果と学士課程教育の関係性についての研究の蓄積はわが国では多くない。学生の成長に関する理論構築と測定法である継続的學生調査の開発が遅れていることが要因のひとつである。

日本の高等教育機関は、こうした高等教育のユニバーサル化の進行に対応するために、あるいは近年の大学改革の流れのなかで、初年次教育の導入や、カリキュラム改革、FD活動等には取り組んできたが、大学・短大での学生への教育効果を測定する教育評価の手法の開発にはほとんど手がつけられていないのが現状である。現在、教育関連GPによる教育プログラムの評価や大学評価が開始されるなかで、教育の効果・成果が認められるようなデータの提供がますます求められるようになってきたが、学生に関するデータが日本の大学・短大においてはなかなか入手しにくく、かつ大学・短大間での比較が可能なデータの蓄積がむずかしい。政策的にも研究のみならず教育を重視していく方向性にある転換期の日本の高等教育機関において、学生の教育効果・成果に関する評価を精緻に構築していくことは、次世代につながる人材の育成といった点でも緊急の課題であるといえるだろう。

一方、米国では、学生調査が継続的に実施され、学生調査結果をベースにした高等教育の教育効果の測定研究、学生研究の蓄積が行われ、学生の成長に関する理論研究が進んでいる。さらには、学生調査を利用したIR(大学機関研究)が進展し、各高等教育機関にIR部門が設置され、そこでの実践的な研究にもとづいた教育改革も進展している。IRが機能することにより、アクレディテーションに不可欠なエビデンスの作成も円滑に実施できている。学生調査は理論構築にむけての研究のみならず、高等教育機関における教育改善のためのエビデンスとして機能する要素を伴っている。それゆえ、米国での学生調査は、研究目的だけでなく高等教育機関の特性や教育プログラムと学生のラーニング・アウトカムへの効果や関連性を見るプロセス評価、いいかえれば間接評価として、多くの高等教育機関で使用されている。

このたび、私ども JCIRP ( Japanese Cooperative Institutional Research Program ) 研究グループは短期大学基準協会のご協力と支援を得て、日本版短期大学学生調査 ( JJCSS=Japanese Junior College Student Survey ) の開発を行い、2008 年の 11 月から 12 月にかけて実施した。

「緒言」記載の経緯のもとで 9 短大が参加し、参加人数は 1991 名であった。参加人数の内訳を簡単に紹介すると、女性 98%、1 年次生 37%、2 年次生 57%、3 年次生以上 6% である。留学生は 1%。出身高校は公立校 66%、学業成績は高校でも大学でも中くらいが最も多い ( 32% と 37% )、短大生が専攻するおもな専門分野は家政学 28%、教育学 ( 教員養成 ) 27%、芸術 13%、医学 11% である。医学とは医療看護系である。

本調査では、短期大学ごとの個別の集計結果は参加の各短期大学に自己評価等への活用のために提供されているところであるが、私ども JCIRP 短期大学学生調査チームでは回答全体を用いての分析に当たった。短期大学学生調査の結果を本報告書では担当者がそれぞれの問題意識に基づきながら、執筆しているので、調査の結果そのものについては各章をご参照いただきたい。本章は、こうした学生調査の基盤となっている理論や学生調査から何がわかるかについて説明し、これまでに JCIRP 研究グループが実施してきた大学生調査 ( Japanese College Student Survey ) と新入生調査 ( Japanese Freshman Survey ) についても紹介することにしたい。なお、以下に示すこれまでの研究の紹介は主に四年制大学に関連しているが、短期大学で学生調査を実施する意義について述べておきたい。短期大学は四年制大学と比較すると 2 年間ないし 3 年間という短い課程のなかでの学生の成長を検証していくことが必要となる。しかし、逆に短期の教育課程であるがゆえに、教育目標を設定することにより、カリキュラムの改革に着手しやすい。それゆえ、四年制大学以上に間接調査としての学生調査結果を教員が共有し、教育方法やカリキュラム改革に結果を利用することが可能であると期待できる。

## 2. 学生調査研究の理論的背景

私どもの研究の理論的背景は、大学が学生の成長に影響を及ぼすというカレッジ・インパクト理論にある。そのなかでも、代表的なカレッジ・インパクトモデル論者であり、大学の効果に注目してその過程を理論化したアスティンが開発した I-E-O ( 既得情報、環境、成果 ) モデルに基づき、研究を推進してきている。アスティンは 30 年以上にもわたって大学新入生を対象としたアセスメント ( CIRP=Cooperative Institutional Research Program )、上級生用のアセスメント ( CSS=College Student Survey ) を実施してきた。

I-E-O モデルは次ページの図に示しているように、非常に単純であるがアセスメントにともなう複雑な問題に対処するには効果的であるという評価を受けている。アウトカムは成果、具体的には学生の成績や学習成果、学位取得に相当する。インプットは学生の既得情報と言い換えられ、環境は学生が教育課程のなかで経験することとまとめられる。I-E-O モデルにおける相互の変数とアセスメントの関連性を考えた場合、通常大学におけるアセスメントは環境と成果の関連性に

集中されることが多い。具体的には、教育課程等の影響がいかなる成果を導き出しているかというように捉えられる傾向が強い。しかし、実際には学生の成果には環境要因だけでなく学生個々の資質や背景などが影響を及ぼしていることは明らかである。下記の矢印が示しているように、学生個々の差異が直接成果に関係している場合と学生個々の差異があるにせよ、環境を経て成果につながるというケースの2通りが考えられる。学生の既得情報が本モデルにおいて不可欠である理由としては、成果が単に環境要因であると結論づけることなく、従前の背景がどれくらい成果に関連性があるかということ进行分析することで、環境要因のより正確なプラスおよびマイナス効果が測定できることにある。

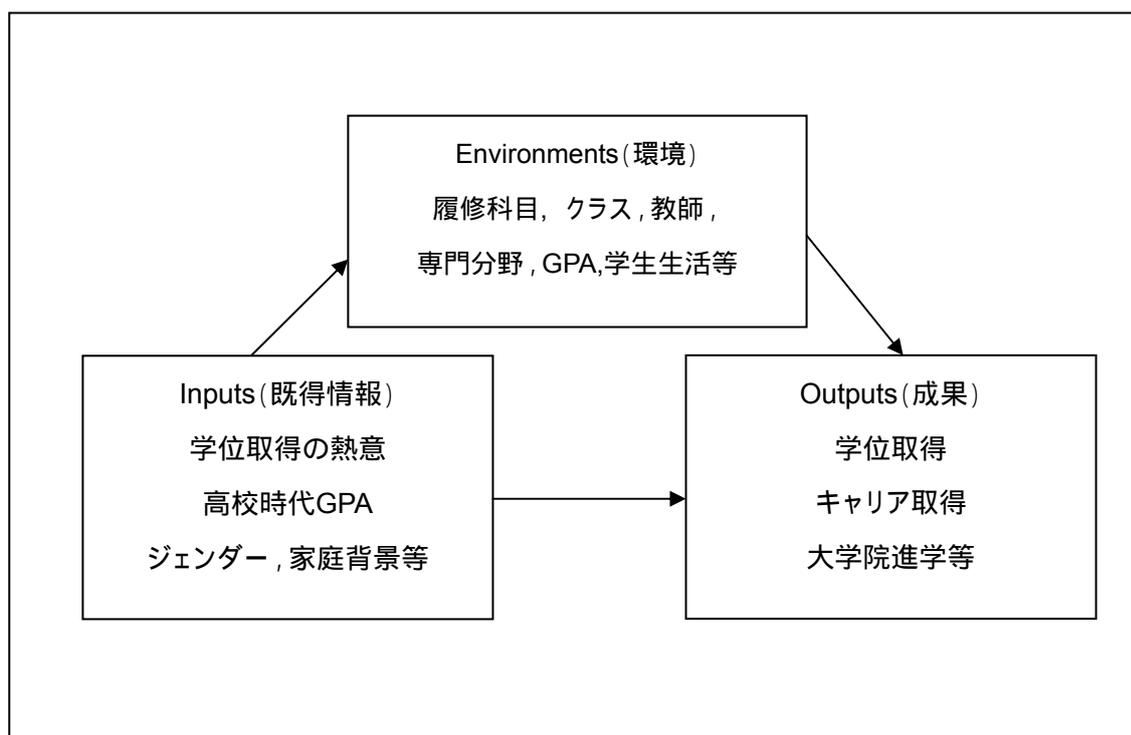


図 1 - 1 . アスティンの I-E-O モデル<sup>1</sup>

それでは具体的に I-E-O モデルのアウトプット (成果), インプット (既得情報), そして環境をどのように測定するのだろうか。学生の成果は知識の習得や知識を使って理論付けや論理構成などができるという認知面 (cognitive) と感情、態度、価値観、信念、自己概念、期待感や社会的および人的相互関係の構築に関連するような情緒面 (affective, もしくは non-cognitive) に分類できると認識されている。

こうした2つの側面に基づく成果は、下図のように学生の内的面である心理的側面と態度あるいは行動にあらわれる行動面に分類できる。アセスメントを実施する際に失念してはならない要素としていつの時点でその成果を測定するかということがある。成果を測定する場合、大学時代に成果が明確に現れると簡単であるが、実際には大学卒業後に大学時代の環境的要因が効果となって現れることもしばしば起こる。それゆえ、大学在学中におこなう短期的なサイクルでのアセ

メントと卒業後に実施される長期的なサイクルを視野にいれたアセスメントという2種類が不可欠であることも考慮しておかねばならない。

	認知面	情緒面
内面的	教科・領域別知識 学習能力 批判的思考力 基礎学習技術 特殊技能 学習達成度	価値 関心 自己概念 態度 信念 大学満足度
行動的	学位取得 キャリア取得 賞獲得	リーダーシップ 市民性 人間関係 趣味

図 1 - 2 . 学生の教育成果についての分類<sup>2</sup>

次に環境要因や成果と不可欠である I について検討してみる。アスティンは学生の Input（既得情報）部分を測定するアセスメントとして CIRP を 1966 年に開発し、大学の新生に継続して実施してきている。CIRP によって得られる学生の情報をベースにして、大学は新生の情報の入手、学生募集戦略、カリキュラムの検討、教育課程やその他のプログラム立案や評価を実施し、そして得られた分析結果は公的な情報として外部に公表される。アスティンは後に、学生は関与（involvement）によって学ぶという関与理論を提示した<sup>3</sup>。

### 3 . 学生の教育評価の意味

最近、日本においても高等教育版 PISA や卒業判定試験の導入、あるいは卒業時の学習到達度を検証するための試験の是非が議論されていることから、今後は、こうしたラーニング・アウトカムという視点から大学教育の効果を検証することが日本の大学においても不可欠となることが予想される。方法としては、成果に対する直接評価の一種である科目試験やレポート、プロジェクト、卒業試験、卒業研究や卒業論文あるいは標準試験による検証と学生の学習行動、生活行動、自己認識、大学の教育プログラムへの満足度等成果にいたるまでの過程を評価する間接評価に分類できる（Banta; 2004, pp.4-5）。

はじめにの部分でも直接評価と間接評価を紹介したが、繰り返しになるが、再度学習成果との関連から直接評価と間接評価の差異を検討してみる。直接評価の最少単位としては、教室内での学生の評価が代表的である。具体的に、教員が担当科目の学生の発表、試験、レポート等を通じてラーニング・アウトカムを評価すると同時に、学生の理解度、達成度によって、教員は自らの教え方の有効性や科目内容の適切性なども評価する。また、ラーニング・アウトカムの直接評価は、一般教育と専門分野の成果の評価という分野別に分類できる。学科、学部と評価する場の規

模が拡大するに従って、各教員が提供する科目における学生の理解度、達成度を通じて、カリキュラムを構成している個々の科目の強みや弱点を見出すことで、カリキュラムの見直しにもつながる。一方、間接評価はアンケート調査やインタビュー等で実施されるが、学生の期待度や満足度、学習行動の把握、エンゲージメントやインボルブメントを把握することにより、成果へと導く教育の過程を評価するという機能を持っている。

ラーニング・アウトカムに関する直接評価の先行研究では、多種多様な研究が蓄積されてきている。標準試験結果を包括的に 1931 年から 84 年という長期間にわたってレビューしたパスカレラとテレンジーニは、大学での入学時から卒業時までの間に、言語能力は 21%ポイント、数理能力は 9.5%ポイント、専門分野での知識・技能は 30.8%ポイント上昇するという結論を提示している。しかし、同時に、どの時期に能力・技能が伸長するかについての合意がないことも強調している。彼等による 1984 年以降の研究レビューでは、90 年代以降に実施されたラーニング・アウトカムに関する直接評価の研究結果が検証され、90 年までの研究結果と統合的な結果が再確認されている。さらに彼らは前期課程で習得する一般教育に関する知識や一般教育を通じて習得するとされている技能を測定する標準試験を用いた場合、4 年次生の得点が 1 年次生の得点よりはるかに上回っていることを検証している (Pascarella & Terenzini; 2005)。

直接評価の方が適切にアウトカムを測定できるような印象を持ちやすい。しかし、パスカレラとテレンジーニは、直接評価の結果と学生が自己評価したラーニング・アウトカムの結果が整合的であることを示している。学生調査はこうしたプロセス評価としての間接評価の代表的な評価法といえる。

間接評価としての学生調査は様々な機会に色々な場所で活用される可能性が高い。学生調査を通じて、学生の高校までの学習行動や学習に向けての構え、学生の学習行動、生活行動、価値観や将来の進路意識等を把握し、データの分析を通じて、学生の実態や特徴を把握するだけでなく、大学教育の改善や労働市場から求められている課題にどう対応していくべきかといった改善に向けての不可欠なデータとして利用することが可能になる。「調査から何がわかり、そして高等教育の改善にむけて何をすべきか」という課題を立て、次に実際の改善策を実践し、検証していくという PDCA サイクルへと結びつけることもできるわけだ。また、高等教育機関の機能や関わっている学生、教職員などアクターの活動の改善などの客観的資料として使用することもできる。具体的には大学評価機関への提出データとして利用すること、学生の学習意欲や成果を向上させるための教育プログラムの開発へつなげること、教職員の研究、教育、およびサービスの向上等の FD へとつなげることである。このように高等教育機関にかかわる学生調査は幅広い意味で使用されている。

さて、学生の教育効果や成果を測定する場合には、学生調査というおもにプロセスを把握するのに適している間接評価のみならず、科目ごとの試験やレポート、卒業時に学科や学部あるいは専門領域で求められている水準に達しているかを判定するための、卒業試験、卒業研究、外国語

試験等からなる直接評価も重要である。ただし、どちらの方法が優れているか、どちらの方法を導入するかといった二者択一的なアプローチではなく、両者を効果的に組み合わせて利用することで、その効果はより顕著になると考えるのが適切であろう。

#### 4. これまでの研究成果

私たち研究グループは、日本版大学生調査（JCSS）を開発し、2004年にJCSS 試行調査を実施し、2005年に試行調査の結果をベースに本調査を実施、また2007年には継続調査として本調査を実施した。2009年秋にも継続的調査としてのJCSS 調査を計画している。

また、日本版新入生調査（JFS）を開発し、2008年秋に実施した。2005年のJCSS 調査には四年制8大学から3961人が参加した。2007年のJCSS 調査には、四年制大学14大学、2短期大学の計16高等教育機関が参加し、参加人数は6512人であった。2008年に新たに開発したJFS 調査への参加高等教育機関は短期大学、複数学部を含んだ164大学であり、参加人数は19661名であった。

日本版大学生調査がモデルとした学生調査はカリフォルニア大学ロサンゼルス校のアスティン教授が開発した大学生調査（CSS）である。CSSでは学習行動や価値観などをベースとした学習意欲、動機づけ、学習態度や習慣などの情緒的な要因を重視した項目から構成されて、アスティンが開発したI-E-Oモデルに沿って項目が設計されている。一方、JCSS 試行版を実施するに当たっては、アメリカ版調査のように既得情報の部分と成果の部分異なる調査で測定し検証するようには調査が設計されていない。またそのような計画を立て、実践するには時間的、資金的にも、かつ日本での先駆的な調査研究であるということから困難である。それゆえ、JCSS 試行版調査の項目個々を検討したうえで、独自の枠組みを立て、I-E-Oの関係と成果を測定することにした。

一連の調査では、アスティンのI-E-Oモデルに依拠しつつ、大学生の教育効果・成果について、(1)環境要因の効果とは、(2)インプット要因はどこまで影響力があるのかという問題意識をベースに分析する。そのため、大学に対する肯定的感情の有無や学生生活の充実度などをアウトプットの1つの指標として位置づけ、その程度によって学生を類型化したうえで、入学前の状況、入学後の経験、日常生活、価値意識、満足度、自己評価などの認知的側面での変化など、多岐にわたって分析を進めていった。その際、自己評価、大学への満足度等の内面的情緒面に重点を置きながら分析を進めた。成果は具体的には学生の成績や学習成果、学位取得に相当する。インプットは学生の既得情報と言い換えられ、環境は学生が教育課程を通じて経験する事項全般にまとめられる。

試行調査（2004年度、14大学、1329人）では、情緒的成果を測定可能とする学生調査をアメリカで開発されたCSSをベースにし、より日本の学生の特質に応じた調査の開発に重点を置きながら分析をおこなった。その知見としては、大学という環境と教育成果の関連性、学生のインプ

ット部分と教育成果の関連性といった部分の確認と杉谷（後述）が発案した学生類型モデルを設定することで、アメリカのCSSでは捉え切れなかった「ポジティブ学生」と「ネガティブ学生」の大学という環境への適応，統合，不適応，そしてそれらを規定する教育や教師，学生生活への関りの度合いが得られた。

これらの知見からは，1990年代とは異なる時代環境の中で，模索される新しい大学像と教育を具現化するためにも，これまで日本の大学と学生研究では限界があるとされてきたカレッジ・インパクトモデルの再考を通じて，そのモデルの研究上での意義を再確認することができた。カレッジ・インパクトが機関によって独自の適合性があるのか，普遍的であるのか，あるいは学生の類型はカレッジ・インパクトにより生じる問題なのか，もしくは大学入学までに形成されてしまう様相であるのかを継続的に精緻に検証する意味を確認した。

次に本調査の結果を提示してみる。本調査の分析に当たっては，I-E-Oモデルをより精緻化したパスカレラのモデルを研究枠組みとし，日本の学生の成長と環境要因の関係を探った結果，学年，学生の関与，教員の関与というカレッジ・インパクトがもたらす環境面での教育効果が検証された。また，学年が上昇するにつれて，学生が獲得する知は上昇し，学生が様々な大学内での環境に関与すること，それを支える教員の関与が教育効果へもたらす影響の強さも確認された。個別大学ごとに検討した場合，入学難易度とは関係なく，カレッジ・インパクトが学生の教育効果に影響を及ぼしている大学も確認されている（山田;2007）。

また，日本独自に学生類型モデルを設定することで<sup>4</sup>，米国のCSSでは捉え切れなかった「ポジティブ学生」と「ネガティブ学生」の大学という環境への適応，統合，不適応，そしてそれらを規定する教育，教師，学生生活への関りの度合いが得られた。さらに，この学生類型を入学時に自発的に進路を選択した層としなかった層とに分類し分析した知見として，入学時の進学理由が「周りの人たちが進学を希望したから」などの依存型であるにもかかわらず，大学での経験を通じて大学生活を充実していると捉えるなどのポジティブな評価をしている学生と，入学時の進学理由が自発的であったにもかかわらず大学での経験を通じて大学生活を前向きに捉えなくなっているネガティブ学生が存在していることが得られた。このようなネガティブ学生に見られる効果の落ち込みは深く，そこには大学間格差がそれほどないことも検証された（杉谷; 2007 山田; 2007）。これらの知見はそれまでの日本におけるカレッジ・インパクト研究が着目してこなかった大学という環境が学生の成長に及ぼす重要性を提示し，変容の過程に学生のエンゲージメントが関係していることを実証した。この実証を通じて，大学というインパクトの存在が日本にも適応することが確認されたといえる。

JFSの結果については，2009年5月の日本高等教育学会で発表をし，かつ2009年9月の日本教育社会学会でも発表を行った。論文等活字にしていくのは今後のことであるので，一部だけを紹介することで御容赦いただきたいが，高校時代に獲得された向学態度や経験が大学での学習態度等との関係性があることが確認されている。今後は大学生調査とセットで分析することにより，

新入生が大学という環境の中で、どう成長するかを見ていくことが必要であると思われる。

## 5 . JCIRP プログラムと短期大学学生調査の開発とその意義

最後に、私どもが開発した間接評価としての学生調査全体のプログラムを紹介し、短期大学学生調査の開発とその意義について述べておきたい。大学生調査研究プログラム (JCIRP) は新入生調査 (JFS) ,大学生調査 (JCSS) と短期大学学生調査 (JJCSS) の 3 つの学生調査からなるプログラムである。JFS と JCSS は ,カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所( UCLA HERI) の許諾を得て、HERI が行ってきた CIRP Freshman Survey と CSS をもとに日本用の独自項目を加えて開発されていることは前述したとおりである。

短期大学学生調査は JCSS などを参照しながら、日本で短期大学用に独自に開発した調査である。それぞれの調査票は、学生の入学以前の背景、大学や短大での経験、満足度、獲得したスキルや能力、生活習慣、自己評価、価値観等の項目から構成されており、自大学・短大の学生の全体像が把握できるようになっている。JCIRP プログラムに参加した場合、参加大学・短大の個別調査データを返却することにより、参加機関にとっては、当該大学・短大の学生に関する詳細なデータが得られるとともに、同じ調査に参加した他大学を含む全体の学生の統計データとの比較が可能になる。このことにより、大学教育改革のために役立つ、入学志願のマーケティングに役立つ、アクレディテーション(認証評価)対策として役立つ、ベンチマークとして役立つ、国際比較ができる、共同研究に参加できるというようなメリットがある。

調査結果から得られた学生の傾向から、より学生が授業に活発に参加できるように授業の形態を考えていく資料にもなる。短期大学学生調査の開発に当たっては、四年制大学生調査との違いを把握しながら、質問項目を考察してきた。たとえば、短期大学は2年間ないし3年間という短期の教育課程であることから、四年制大学での正規課程外での活動に関わったり、活動時間を長くとることはできない。また、インターンシップに長時間行く時間や異文化間の体験をする期間が、カリキュラムの中で位置づけられる余裕は四年制大学と比べると時間的にも限られている。一方で、資格や職業に直結したカリキュラムが丁寧に構築されているなど、四年制大学とは異なるカリキュラム構造となっている。こうした点を反映するように試みたが、今回は初回でもあったために、短期大学の特徴を全面的に反映したような調査にはならなかった。その点は今後短期大学生調査を改良していくうえでの反省点として後述したい。

今回の調査結果からは、短期大学の大きな特徴が得られた。いずれの短期大学においても、教育課程の内容や、教育の成果としての短期大学生のキャリアを見た際に、地域社会に密着した内容や成果が指摘できることである。地域に密着した多様な内容を短期大学は提供しており、実際に、短期大学生の就職や活躍できる場として地域社会との連携が進んでいることを確認することができた。このことは、今後の短期大学のコミュニティ・カレッジとしての可能性にもつながっている。残念ながら、今回の報告書ではこうした視点を独立した章としてまとめることができない

かった。その点を反省材料として、ぜひ、こうした地域社会に根付いた短期大学といった視点を次の調査には反映できるようにしていきたい。

なお、今回の調査に参加された短期大学から調査に対する評価アンケートをいただいた。質問項目については、回答いただいた短期大学のほとんどが「概ね適切であった」以上の評価をしてくださっていた。また、「短大として聞いてみたいという項目が多く、役立った」という好意的な評価も多くいただいた。一方で、「短期大学の学科構成に合わないような、四年制大学での教養・共通教育を反映した項目があり、回答しにくい」といった反省材料も指摘いただいた。「全体的に項目数が多い」という指摘もいただいたが、四年制大学や国際的な観点からの調査の作成という経過もあるため、今後はそのあたりのバランスを視野にいれながら、改良していきたいと考えている。学科構成による違いが大きいといった現状から、集計結果を学年や学科毎に表示するといった工夫などもしていきたいと考えている。将来的には Web 版なども検討しなければならないと開発者一同も考慮に入れているが、「机に座って、落ち着いて調査に参加することの意義」を指摘いただいたこともあり、しばらくは書面による調査を継続していきたいと考えている。

今回短期大学学生調査(2008年版)に参加された短期大学あるいは今後短期大学学生調査への参加を企図している短期大学は、是非今回の短期大学学生調査(2008年版)の分析結果、あるいはデータを利用していただき、より良い短期大学の教育プログラム、学生支援プログラム、そして教員の教育方法の改善などFDにもつなげていただきたいと開発者一同願っている。はじめての短期大学学生調査ということもあり、不十分な点は多かったと反省しているが、より多くの短期大学の参加と継続して調査をすることを通じて、精緻な分析と短期大学の実態に基づいた調査を開発し、多くの短期大学が利用できるような標準化した調査にしていきたい。

## 注

- 1 Astin, Alexander.W. 1993. Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education, Phenix, Arizona: ORYX Press. 18 頁の図を参照し、筆者が訳した。
- 2 Ibid.45 頁の表を参照し、筆者が訳した。
- 3 Pascarella, Earnest.T., Terenzini, Patrick.T. 2005. How College Affects Students, San Francisco, Calif: Jossey-Bass. p.53.
- 4 「学生生活は充実しているか」、「大学での経験全般について満足しているか」、「大学を選びなおせたらもう一度本学に進学するか」という3項目のうちの肯定的回答数が2項目以上を「ポジティブ学生」と1項目以下を「ネガティブ学生」と分類した。

## 参考文献

杉谷祐美子,「大学内における教育効果の学生間比較」,平成 16 - 18 年度科学研究費補助金研究基盤研究 (B) 研究成果報告書『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』研究代表者 山田礼子, pp. 49-72, 2007 年。

山田礼子,「日本版学生調査による大学間比較」,平成 16 - 18 年度科学研究費補助金研究基盤研究 (B) 研究成果報告書『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』研究代表者 山田礼子, pp. 23-47, 2007 年。

Astin, Alexandar.W. 1993. *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phenix, Arizona: ORYX Press.

Banta, Trudy, W. (Ed.). 2004, *Hallmarks of Effective Outcomes Assessment*, San Francisco, Calif:Jossey-Bass. A Wiley Company.

Pascarella, Earnest.T., Terenzini, Patrick.T. 2005. *How College Affects Students*, San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

## 2 短期大学学生調査の概要と専攻分野にみる特徴

森 利枝

( 大学評価・学位授与機構 )

### 1 . 調査の概要

今回実施した短期大学学生調査(2008年度版)は、1章にも述べたように、米国カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所(UCLA-HERI)が主宰している大学生調査(CIRP)に基づいて日本の大学生の実態を調査することを目的として開発された「日本版大学生調査」(JCIRP)の一部を構成している。UCLA-HERIのCIRPと同様に、JCIRPは複数の調査から成り立っており、ほかに四年制大学の1年生を対象とした「日本版新入生調査」(JFS)や、主として3,4年生を対象とした「日本版上級生調査」(JCSS)の調査が進行している。本短期大学学生調査はUCLAの上級生調査を元に開発した日本版上級生調査に基づいて短期大学の学生向けに独自に開発したものであるが、JCSSの対象となった四年制大学の学生との比較が可能な構成になっている。

今回の調査は、短期大学学生調査の最初の試みとして、調査の有効性を確認・検証する意味もたせながら、私立短期大学9校を対象にして、2008年11月から12月にかけて行われた。参加9校はすべて私立短期大学であり、うち7校が二年制の学科のみを設置するもので、2校が二年制の学科と三年制の学科を併設するものであった。調査票配布数は2,496件、回収数は1,991件(回収率79.8%)であった。

回答者1,991人の内訳を見ると、女子が98%を占めている。学年別では1年生37%、2年生57%、3年生以上が6%で、留学生は全体の1%であった。専攻分野の分布は表2-1に示す通りである(10人未満の専攻分野は省略)。

短期大学は、従来から「深く専門の学芸を教授研究し、職業または實際生活に必要な能力を育成することをおもな目的とする」<sup>1</sup>ことが可能になっている。卒業、すなわち短期大学士の取得までに必要な修業期間の長さだけでなく、この「職業または實際生活に必要な能力を育成する」ことができるところに大きな特徴があることは言うまでもない。特に女子学生が89.1%を占める短期大学において<sup>2</sup>、女子の社会進出を支援する機能に対する期待はいまだ高い<sup>3</sup>(本調査においては性別に関する有効回答数1,935件のうち1,886人が女性と回答しており、その割合は約98%と全国平均をかなり上回っている。回答者のほとんどが女子学生であることがこの調査の特徴でもある)。

そこで本章では、おもに短期大学における学術的教育に加えて職能の育成の機能にも焦点を当てながら、短期大学学生の意識と実態に関し、調査結果の概略を主に専攻分野で類別しながら提

示す。その際、入学前から卒業後への展望にかけて時系列に沿ってデータを示すことによって、短期大学の教育のインプット、スループット、アウトプットに関する若干の考察を試みるとともに、本短期大学学生調査によって明らかになる事項の概略を紹介することとしたい。

表 2-1 専攻する専門分野

	度数	(%)
文学	60	3.0
心理学	38	1.9
経済学	61	3.1
社会科学	40	2.0
看護・保健衛生	207	10.4
家政学	518	26.0
教育学・教員養成教育	509	25.6
芸術	250	12.6
情報科学	57	2.9
その他	120	6.0
無回答	115	5.8
合計	1991	100.0

## 2. 短大入学前の成績の自己評価

今回の調査では、高校在学時と現在の成績の自己評価をたずねている。これに対する回答としては、全体では通っていた高校の「中くらい」(32%)、短大でも「中くらい」(37%)とする回答の頻度が最も高い。

表 2-2 高校時代の成績の自己評価

	度数	(%)
上位	237	11.9
中の上	451	22.7
中くらい	641	32.2
中の下	326	16.4
下位	246	12.4
その他	79	4.0
無回答	11	.6
合計	1991	100.0

表 2-2 には、高校時代と短期大学における成績のうち、高校時代の成績の自己評価を示した。ただしこの評価はあくまでも自己評価であり、また回答者の出身高等学校はそれぞれ異なることに注意が必要である。

上記のことを念頭に置きつつ、このうち高校時代の成績の自己評価を現在の専攻分野別に見たのが表 2-3 である。表 2-3 からは、文学、看護・保健衛生、教育学、芸術を専攻する学生の高校

時代の成績に対する自己評価の高さのほか，社会科学の学生の自己評価の低さ，また母数は少ないが心理学を専攻する学生の自己評価のばらつきが特に大きいことが見て取れる。

表 2-3 高校時代の成績の自己評価：専攻分野別（％）

	上位	中の上	中くらい	中の下	下位	(n)
文学	15.0	18.3	28.3	21.7	6.7	54
心理学	13.2	28.9	26.3	10.5	21.1	38
経済学	6.6	23.0	36.1	13.1	16.4	58
社会科学	5.0	20.0	25.0	15.0	32.5	39
看護・保健衛生	14.5	27.5	37.2	12.6	5.8	202
家政	9.7	20.5	34.0	18.3	13.5	497
教育学・教員養成教育	13.2	25.3	31.8	16.1	8.4	483
芸術	16.0	22.8	29.6	16.8	11.6	242
情報科学	10.5	12.3	29.8	22.8	21.1	55
その他	8.3	23.3	29.2	15.0	18.3	113
合計	12.5	24.0	33.7	17.2	12.5	1,781

missing=210

### 3．進学先選択の理由

本調査では、「あなたが本学に進学した理由として，次のことからはどの程度重要でしたか」として，短大への進学の動機を，選択肢を示してたずねている。この設問への回答としては表 2-4 のように，「資格をとるために必要だった」（「とても重要」と「ある程度重要」の合計が 72.3％），「短大で学ぶ内容に興味があった」（同 78.5％）という職業，学術上の関心のほかに，「自宅通学が可能である」という実利に重点を置いた回答が「とても重要」と「ある程度重要」を加えると 66％と比較的高率を示している。じっさいに，全国規模で見ると「自県（出身高校と同一県）内の短期大学へ入学した者の比率」は 64％となっており<sup>4</sup>，短期大学生の地元進学指向が強いことに関しては今回の調査結果との合致が見られる。また，「学生生活を楽しまたかった」という回答も「とても重要」と「ある程度重要」を加えると 73.4％と多数を占めた。

表 2-4 進学の理由（％）

	資格取得	学習に興味	自宅通学可	学生生活 エンジョイ	推薦入試	奨学金 支給
まったく重要でない	13.2	6.6	19.0	9.2	24.0	53.8
あまり重要でない	12.9	12.9	12.4	14.4	15.1	22.9
ある程度重要	24.7	37.2	30.2	39.8	29.1	13.0
とても重要	46.6	41.3	35.8	33.6	29.9	7.3
無回答	2.6	2.0	2.6	3.0	1.9	2.9
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

このように見てくると、短期大学の設置の目的の通り、学芸だけでなく職業にかかる能力の育成という機能に対する学生からの期待が高いことがうかがい知れる。ただし、資格取得の可能性という要因は専攻分野ごとにインパクトが異なることが予想される。そこでここではまず、特に「資格取得のために必要」という選択肢について、専門分野別に学生の回答を分類した。その結果を示したものが表 2-5 である。学生数の多い分野で言えば「教育学・教員養成教育」および「看護・保健衛生」といった就職に直結する国家資格の取得と関係の深い分野の学生において資格取得が進学の強い要因になっている。また、母数は小さいが「社会科学」を専攻する学生にとっても資格取得は強い進学動機になっている。

反対に「芸術」、「文学」といった分野の学生にとって、資格取得は進学における強い要因にはなっていない。たとえば芸術系の短期大学で教員免許などの取得が可能になっていても、高卒時の進路選択においてはあまり意識されないようである。「家政」の分野においては「とても重要」と「ある程度重要」を加えた回答が 69.7%に留まっている。今回の調査では「家政」と「栄養」を専攻分野としてひとつの選択肢にまとめているため、国家資格である栄養士の資格につながる学科・専攻の学生と、被服関係の資格などの民間資格につながる学科・専攻の学生の進学動機を切り分けることができなかった。この問題についてはすでに JCIRP 調査チームが行う 2009 年度短期大学学生調査のための調査票デザインの改訂において回避する方針が立てられている。

表 2-5 進学の理由：資格取得（％）

	まったく重要でない	あまり重要でない	ある程度重要	とても重要	(n)
文学	25.4	25.4	28.8	20.3	59
心理学	16.2	16.2	29.7	37.8	37
経済学	20.3	25.4	33.9	20.3	59
社会科学	7.7	2.6	17.9	71.8	39
看護・保健衛生	4.0	5.0	20.6	70.4	199
家政	14.6	15.6	33.2	36.5	512
教育学・教員養成教育	2.0	3.2	16.1	78.7	497
芸術	42.9	25.0	24.2	7.9	240
情報科学	14.5	16.4	45.5	23.6	55
その他	12.0	17.1	28.2	42.7	117
合計	14.0	12.8	25.5	47.7	1,814

missing=177

いっぽう、職業教育に限らず、短大で学習できること全般が、進学先選択に際して持つ訴求力は専攻分野別にどのような特徴があるのだろうか。ここでは同様に「短大で学ぶ内容に興味があった」という選択肢について、専門分野別に学生の回答を分類した。その結果が表 2-6 である。

ここでまず注目したいのは、「芸術」を専攻する学生の、学習内容に関する関心の高さである。表 2-5 に示したように「芸術」の分野においては資格取得のインパクトは働かないが、表 2-6 を見ると短大で提供されている学習内容そのものの訴求力が高いことが特徴であると言える。また、「教育学・教員養成教育」の専攻分野と、「家政」の専攻分野においては、資格取得のインパクトが大きいことと合わせて学習内容への関心が進学先選択に強い影響を与えていることが見て取れる。

表 2-6 進学の理由：学習に興味（％）

	まったく重要でない	あまり重要でない	ある程度重要	とても重要	(n)
文学	11.7	18.3	30.0	40.0	60
心理学	7.9	10.5	50.0	31.6	38
経済学	11.9	13.6	47.5	27.1	59
社会科学	5.3	15.8	44.7	34.2	38
看護・保健衛生	9.9	20.2	38.9	31.0	203
家政	5.7	10.7	37.9	45.8	507
教育学・教員養成教育	4.6	11.0	38.1	46.4	483
芸術	4.9	14.0	32.5	48.6	247
情報科学	8.9	17.9	44.6	28.6	56
その他	12.7	15.3	39.0	33.1	118
合計	6.8	13.2	38.1	41.9	1,805

missing=186

また「教育学・教員養成教育」や「家政」と同様に資格取得のインパクトが強かった「看護・保健衛生」の分野では、学習の内容への興味を「とても重要」としたもの（31.0％）が全体の平均（41.9％）を下回るいっぽうで、「まったく重要でない」と「あまり重要でない」の合計が 30.1％と全分野での最高率を示している。ここでは学習内容に高い関心はないが資格取得のために「看護・保健衛生」系の学科に進学している層の存在が推測される。

「文学」を専攻する学生においては、先に見たように資格取得のインパクトが小さく、また学習内容への興味も「まったく重要でない」と「あまり重要でない」の合計が 30.0％と「看護・保健衛生」専攻に次ぐ高率を示している。それならば、学生生活をエンジョイすることを優先して進学先を選択したかということ、表 2-7 に示したように「文学」を専攻する学生において特にこの項目のインパクトが高いわけでもない。むしろ「看護・保健衛生」を専攻する学生に、学生生活を楽しむことをあまり重要視しない傾向が見られることや、「教育学・教員養成教育」を専攻する学生において、資格取得と学習内容への興味のインパクトだけでなく学生生活を楽しむことも進学先選択の際に期待されていることが目を引く。

このように、短期大学学生調査は短大教育のスループットとアウトプットに関して、進路選択

に対する訴求力を専攻分野別に比較検討できるという特徴を持っている。

表 2-7 進学の原因：学生生活エンジョイ (%)

	まったく重要でない	あまり重要でない	ある程度重要	とても重要	(n)
文学	8.3	13.3	45.0	33.3	60
心理学	7.9	2.6	65.8	23.7	38
経済学	14.0	17.5	35.1	33.3	57
社会科学	2.6	7.9	52.6	36.8	38
看護・保健衛生	8.9	17.8	41.6	31.7	202
家政	9.8	14.9	39.9	35.4	511
教育学・教員養成教育	6.8	14.7	42.2	36.3	498
芸術	12.0	16.2	35.9	35.9	234
情報科学	14.3	12.5	37.5	35.7	56
その他	12.0	17.9	38.5	31.6	117
合計	9.3	15.1	40.9	34.7	1,811

missing=180

では、表 2-4 に示した「推薦入試等で入学が早く内定した」、「奨学金が支給された」、といったような、短大側が学生募集のためにとくに積極的に講じている策は、進学先選択に際してどの程度のインパクトを持っているのであろうか。まず推薦入試等に関しては「とても重要」という回答と「ある程度重要」という回答の合計が 59% を占めている。これらの回答者は実際に推薦入試等によって入学を許可された学生であると考えられ、推薦入試制度が約 6 割の学生の進学先選択に大きな意味を持っていることが知れる。ただし、厳密に言えば今回の調査では回答者が実際に推薦入試で入学したか一般の学力試験等の試験を経て入学したかを直接問う項目を立てていないので、推薦入試等のインパクトに関しては限定的な考察しかできない。今後の調査票の改訂の課題であると考えられよう。

いっぽう「奨学金が支給された」という要件を「とても重要」という回答と「ある程度重要」と回答した学生は全体の 20.3% でしかない。しかし推薦入試に関する設問同様、ここにも、実際に奨学金を受給していない学生からの回答が含まれている。今回の調査では別に奨学金の受給状況をたずねる項目を設定している。その項目への回答によれば、何らかの奨学金を受けている学生数はのべ 680 人であった。それら 680 人における、進学先選択における奨学金の重要性の回答を奨学プログラムの種類別に再整理した結果が表 2-8 である。表 2-8 からは、短期大学の独自の奨学金制度や授業料の減免措置は、受益者の数は日本育英会の奨学金よりも少ないものの、進学先の選択に際してのインパクトがより大きいことが知れる。日本育英会の奨学金の採用予約と短大独自の奨学金や授業料の減免措置の通知の時期の前後関係や、奨学金額、減免額によって進学を決定する際のインパクトの大きさは左右されることが考えられるが、今回の短大生調査から

それらの要素を読み取ることはできない。これ以上の詳細な情報を学生に対する調査によって蒐集することが必要か、あるいは可能であるかは今後の JCIRP 調査チームにおける検討に俟ちたい。

表 2-8 進学の原因：奨学金支給（奨学プログラム別）（％）

	まったく重要でない	あまり重要でない	ある程度重要	とても重要	(n)
日本育英会	23.9	23.5	28.2	23.1	466
地方自治体	52.0	24.0	16.0	8.0	25
民間団体	41.7	25.0	25.0	0.0	11
短大奨学金・授業料免除	13.9	24.6	32.8	27.0	120
その他	34.7	36.7	10.2	12.2	46
合計	24.3	24.7	27.2	22.0	668

missing=12

#### 4. 短大生のタイム・マネジメント

次に、短大入学後の学生の時間の使い方に関する調査結果を見ることにしたい。今回の調査では、12 の項目に関して 1 週間で費やす時間数をたずねているが、ここでは特に「勉強や宿題」の項目について見ることにする。表 2-9 に見られるように、1 週間全く学習しない学生は全体の 1 割程度を占めており、三分の一以上が 1 週間に 1 時間以下の学習しか行っていない。このことについては 6 章で改めて述べるが、四年制大学の学生と比較すると、短大生においては学習時間が短いこと、特に「学習しない」グループの大きさが特徴であるといえる。

表2-9 週あたり学習時間

	度数	%
0時間	208	10.4
1時間未満	524	26.3
1-2時間	479	24.1
3-5時間	387	19.4
6-10時間	166	8.3
11-15時間	67	3.4
16-20時間	38	1.9
20時間以上	87	4.4
無回答	35	1.8
合計	1991	100.0

この、週あたりの学習時間を専攻分野別に分類して示したものが表 2-10 である。表 2-10 から

は、母数は小さいが「経済学」を専攻する学生の約7割が1週間に1時間未満の学習しか行っていないことが特に大きな特徴として指摘される。反対に「芸術」を専攻する学生は「学習しない」グループが全体より大きいものの、全体的な学習時間は長くなる傾向を示している。これはこの分野の学生においては課題作品の制作にかかる時間や楽器などのレッスンの時間が長いことに起因するものと考えられる。また、「看護・保健衛生」を専攻する学生の学習時間も平均よりも長くなっている傾向が見える。

表 2-10 週あたり学習時間：専攻分野別（％）

	0時間	1時間未満	1-2時間	3-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	20時間-	(n)
文学	3.3	33.3	25.0	21.7	8.3	1.7	3.3	3.3	60
心理学	5.3	23.7	21.1	39.5	2.6	5.3	0.0	2.6	38
経済学	27.1	42.4	13.6	11.9	1.7	3.4	0.0	0.0	59
社会科学	7.5	37.5	12.5	20.0	15.0	5.0	0.0	2.5	40
看護・保健衛生	3.9	18.0	25.4	24.9	11.7	5.9	2.9	7.3	205
家政	10.1	28.3	28.7	17.7	9.0	1.9	1.0	3.3	513
教育学・教員養成教育	9.9	29.2	25.6	20.2	6.9	3.6	2.0	2.6	504
芸術	12.3	18.9	16.0	16.5	11.1	4.9	5.3	14.8	243
情報科学	14.3	16.1	30.4	25.0	7.1	3.6	1.8	1.8	56
その他	12.1	31.0	25.0	22.4	5.2	3.4	0.0	0.9	116
合計	10.1	26.8	24.6	20.2	8.7	3.9	2.4	5.2	1,834

missing=157

## 5. 短大生の職業指向

今回の短期大学学生調査（2008年度版）では、「あなたは将来、どのような職業やキャリアに進みたいですか」という質問項目を設けて、短大生の将来の職業指向についてもたずねている。キャリア指向に関しては別に5章で詳しく述べているが、ここでは在学中の職業に関する意識の変化を見るために、各学年での将来の職業やキャリアに関する志望の決定度の変化を見ることにしたい。表 2-11 には、各専攻分野において学年ごとに将来の職業を「まだ決めていない」と回答した学生の割合と、その割合が1年次の学生と2年次の学生との間でどの程度の差があるか（「看護・保健衛生」の分野に限っては1年生と3年生の間でどの程度の差があるか）を見た。表に示した「不変率」は大きいほど、1年生と2年生（3年生）における職業志望未定率の差が少ないことを示す。

表 2-11 からは、「看護・保健衛生」分野と、「教育学・教員養成教育」を専攻する学生が1年次から明確な職業指向を持っていることがわかる。最終学年において将来志望する職業やキャリアを未定と回答した学生の割合は順に2.7%と1.7%である。反対に、最終学年における未定率の高い分野は「情報科学」の分野である。次いで「文学」が、最終学年における未定率が高いことが

指摘できる。「情報科学」はまた、不変率の高い分野でもある。ほかに不変率の高い分野として「家政」と「芸術」がある。反対に不変率の低い分野として「経済学」が挙げられる。「経済学」においては、母数は少ないものの、1年生における職業未定率の高さの割には2年生における職業未定率が低く、したがって不変率も低くなっている。

ただし、この「不変率」は、一回の調査で得られた、一点時における各学年の状況を調査した結果であって、同じグループの職業指向の経年推移を示すものではない。今後、同様の調査を継続して繰り返すことによって、同じ学年コーホートにおける職業指向の経年変化を追うことが可能になるが、このこともまた、短期大学学生調査の開発における今後の課題のひとつとして指摘される。

表 2-11 志望職業未定率の変化：専攻分野別

	学年	人数	志望職業未定		不変率 (%)
			度数	(%)	
文学	1	23	8	34.8	55.9
	2	36	7	19.4	
心理学	1	23	8	34.8	41.1
	2	14	2	14.3	
経済学	1	25	5	20.0	27.8
	2	36	2	5.6	
社会科学	1	3	0	0.0	-
	2	36	1	2.8	
看護・保健衛生	1	84	4	4.8	55.8
	2	10	0	0.0	
	3	113	3	2.7	
家政	1	270	35	13.0	96.8
	2	247	31	12.6	
教育学・教員養成教育	1	99	5	5.1	34.0
	2	408	7	1.7	
芸術	1	37	7	18.9	82.7
	2	211	33	15.6	
情報科学	1	39	15	38.5	72.2
	2	18	5	27.8	
その他	1	65	19	29.2	34.9
	2	49	5	10.2	
合計	1	692	92	14.8	55.5
	最終	1168	96	8.2	

また、上述したように、今回の調査においては将来の職業を 55 項目から択一で回答することを求めており、その結果の分散は大きい。ただ、各分野に典型的な職業資格に限定すると次のような指摘ができる。

専攻分野「心理学」において、将来の志望を「学校のカウンセラー」とした者は 1 年生で 1 人 (4.3%)、2 年生で 1 人 (7.1%) であった。ただ、この数字は志望者がおのおの 1 名であるため結果を示すにとどめる。

専攻分野「看護・保健衛生」において、将来「医療技師や衛生士」を志望する学生は 1 年生に 53 人 (63.1%) で、3 年生に 89 人 (78.8%) と、分野に典型的な職業の志望率が、1 年生よりも最終学年の学生において高い例を示した。

専攻分野「家政」で将来の志望を「栄養士」とした学生は 1 年生で 112 人 (41.5%)、2 年生で 79 人 (32.0%) であった。2 年生の方が栄養士の志望率が低い。ただし先述したようにこの分野は被服や住居に関する分野を専攻する学生と栄養関係の分野を専攻する学生を分けていないため、ここでの分析には限界がある。

専攻分野「教育学・教員養成教育」においては、「保育士」志望の学生が 1 年生で 51 人 (51.5%)、2 年生で 261 人 (64.0%) と、最終学年での志望率が高くなっている。また「幼稚園教諭」を志望する学生は 1 年生に 27 人 (27.3%)、2 年生に 78 人 (19.1%) と、最終学年の方が低い。なお、先にも述べたように、ここで見た各学年の学生はそれぞれ別のグループであり、同一コーホートの経年変化ではないことには注意が必要である。

## 6. おわりに

以上概観してきたように、短期大学学生調査 (2008 年度版) の調査からは、各専攻分野の学生に関して短大入学前、在学中、将来についての状況や意識を知ることができる。特に進学先の選択に関して、短大に対するどのようなニーズが存在するのかを見ることによって、学生募集の重点を資格中心にするか、資格以外の学習内容を中心にするかをデータに基づきながら決定できる。また、分野別の学習時間などから、学生指導の重点を検討することも可能であろう。将来の職業指向に関しては、いくつかの分野で学年が上がるにしたがって典型的な職業の志望率が低下している傾向が見て取れるが、これは在学中のキャリア指導の不足と解釈することもできるし、同時に学生の視野の拡大の結果と見ることもできる。短期大学学生調査では本章で行ったように参加短大全体の総合的なデータ分析を提示すると共に、各短大に当該短大の学生に関するデータを返却することとしている。各短大では自校の学生のデータを分析することによって全国の短大が示す傾向との比較を行いつつ、独自のニーズに対応することも可能である。その比較を意味あるものとするためには、今後各専攻分野にまたがって、多くの短大の参画を募ることが緊要な課題となることは言うまでもない。

今回の調査は試行的に 9 校に限って調査と分析の対象としたため、参加希望の連絡を受けなが

ら調査の対象とできなかった短大が出たことは残念でもあるし反省材料でもある。JCIRP 調査チームとして、今後より多くの短大の参画を可能にするような体勢づくりが必要となっている。また、学生の意識や生活実態の経年変化を検討するためには、継続的な調査が必要である。

さらに、本章で見ただけでも調査票において改善すべき点がいくつか指摘できた。入試の態様や、短大の実態に合わせた専門分野の選択肢の選定などがそれである。今後参加短大の意見を容れつつ、短大独自の文脈を考慮しながらより効果的な調査を可能とするような調査票の改訂を目指すことが求められる。

#### 注

- 1 学校教育法第 108 条 1 項
- 2 文部科学省、「学校基本調査」平成 21 年度版（速報）
- 3 たとえば草原克豪「短期大学と高等専門学校の現状と課題」,IDE 現代の高等教育 No.313 ,1990 年 5 月
- 4 文部科学省, 上掲資料



### 3 短期大学学生調査にみる知識・技能の獲得状況

堀 完

(同志社大学大学院博士前期課程修了)

#### 1. はじめに

この章では、短期大学学生調査(2008年度版)にみる短大生の知識・技能の獲得状況を把握し、短期大学在学中の短大生の活動・行動によって、短大生の学習成果の獲得に何らかの差が生じているかについて中心的に検討する。その際、中央教育審議会より提起された「学士力」<sup>1</sup>に準じて、短期大学教育においても獲得が可能である知識・技能を設定し、短大生の学習成果を確認する。次にそれらを踏まえた上で、短大生の学生生活を通じた活動・経験と学習成果の関係性を概観する。

#### 2. 研究枠組み

本研究は、2008年に実施された短期大学学生調査(2008年度版)から得られたデータをもとに、分析を進める。分析対象は短期大学に通う1~3年次生であり、それ以外は対象外とする。

また先に示したように、本研究では四年制大学の学生が獲得すべき「学士力」から短期大学においても獲得可能な知識・技能を設定し、短大生の学習成果として設定する。具体的に「学士力」では、学術的な知識の基本理解や異文化に対する寛容性といった「知識・理解に関する指標」、コミュニケーション能力や問題解決能力といった「汎用性技能に関する指標」、チームワークや自己管理といった「態度・志向性に関する指標」、そして先の3つの指標を総合的に活用する「統合的な学習経験と創造的思考力」、以上4つの指標が設定されている。短大生調査の質問項目の中で、これら4つの指標に類似するものを、本研究では短大生の学習成果を表すものとして採用する。

また短大生の活動・経験状況と学習成果の関係性をみるにあたって、「短大生の学習行動」、「対人関係に関する行動」、「短大への適応状況」、以上3つを短大生の活動・経験を示す項目として設定することにする。

上記内容に該当する調査票内の項目は、以下の通りである(表3-1参照)。

表3-1 分析対象の項目

短大生の学習成果を示す項目	問21の18項目(16,17を除く)
短大生の活動・経験状況を示す項目	問13,問16,問22

上記 2 変数の関係性を分析する際、問 16、21 については、次のようなカテゴリー統合を行っている。問 16 は、1 週間あたりの活動時間を「1.0 時間～8.20 時間以上」と 8 段階に分けて尋ねている。これら 8 カテゴリーのうち 6 時間以上の 4 つのカテゴリーを 1 つに統合し、「1.0 時間、2. 1 時間未満、3. 1～2 時間、4. 3～5 時間、5. 6 時間以上」のようにしている。問 21 は、「5. 大きく増えた、4. 増えた、3. 変化なし、2. 減少した、1. 大きく減少した」の 5 段階評価で構成されている。これら 5 つのカテゴリー尺度を、知識・技能が「増加あり（大きく増えた+増えた）」、「増加なし（変化なし+減少した+大きく減少した）」の 2 カテゴリーに集約し、各項目に関して能力が「増加したか/増加していないか」の 2 群に分類する。

### 3. 全体の傾向把握

#### 3-1. 短大生の知識・技能の獲得状況

現在の短大生が短期大学教育の中で、どのような能力をどの程度獲得しているのか。

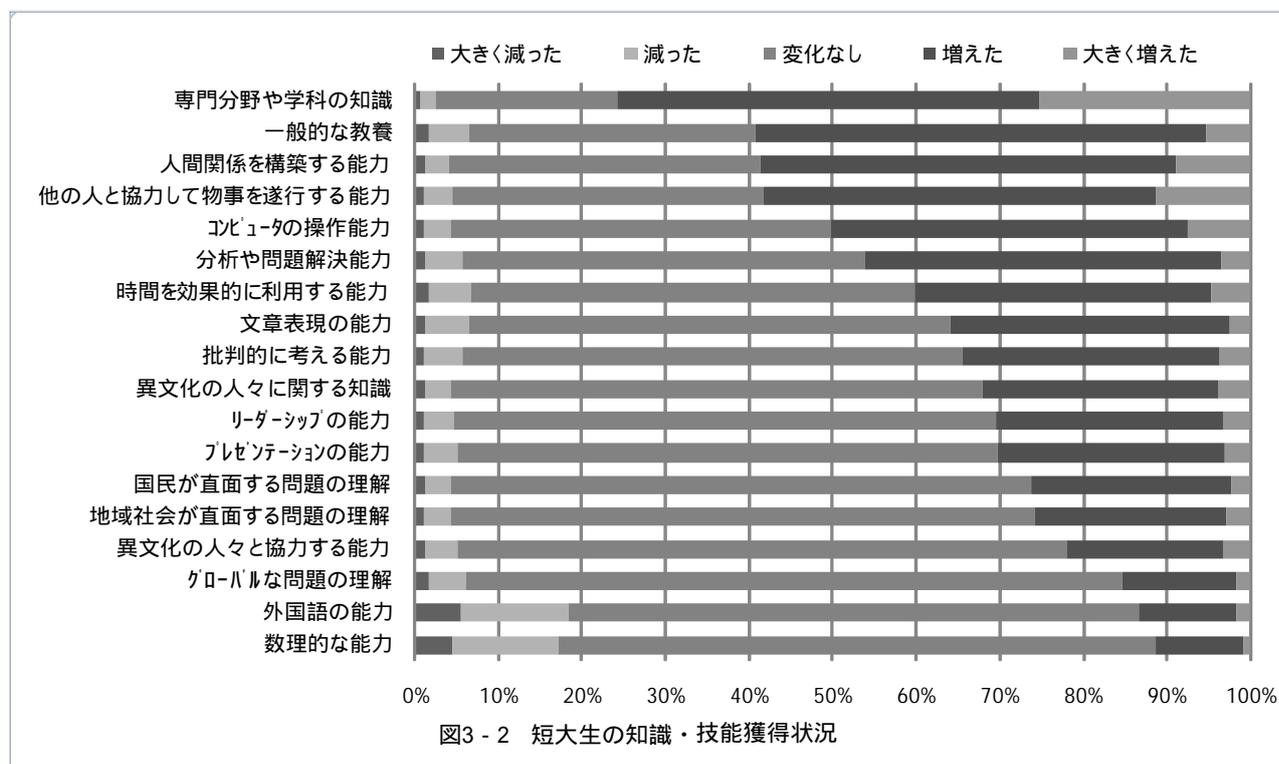


図 3-2 は、問 18 の能力獲得状況を表したものである。「大きく増えた」と「増えた」の割合を合わせて、数値の高い項目順に並べ替えている。これをみると、知識・技能の獲得が項目間で大きな違いがあることが窺える。多くの短大生が「大きく増えた」「増えた」と評価している項目は、「専門分野や学科の知識」(75.8%)、「一般的な教養」(59.3%)、「人間関係を構築する能力」(58.7%)、「他の人と協力して物事を遂行する能力」(58.2%)、「コンピュータの操作能力」(50.1%)、「分析や問題解決能力」(46.2%)となっている。その一方で、「大きく増えた」「増え

た」の割合が低い項目は、「数理的な能力」(11.2%)、「外国語の能力」(13.4%)、「グローバルな問題の理解」(15.3%)、「地域社会が直面する問題の理解」(21.9%)、「国民が直面する問題の理解」(25.8%)、「プレゼンテーションの能力」(26.3%)であり、それほど多くの短大生に獲得されてないと言える。ただ、上記の項目の割合において、「時間を効果的に利用する能力」から「数理的な能力」までの多くの項目で、中間回答である「変化なし」が50%以上を占めていることから、短期大学ではこれらの能力は獲得しにくいと考えられる。

### 3-2. 学生生活における活動・経験状況

次に短大生がどのような活動・経験を積んでいるのだろうか。

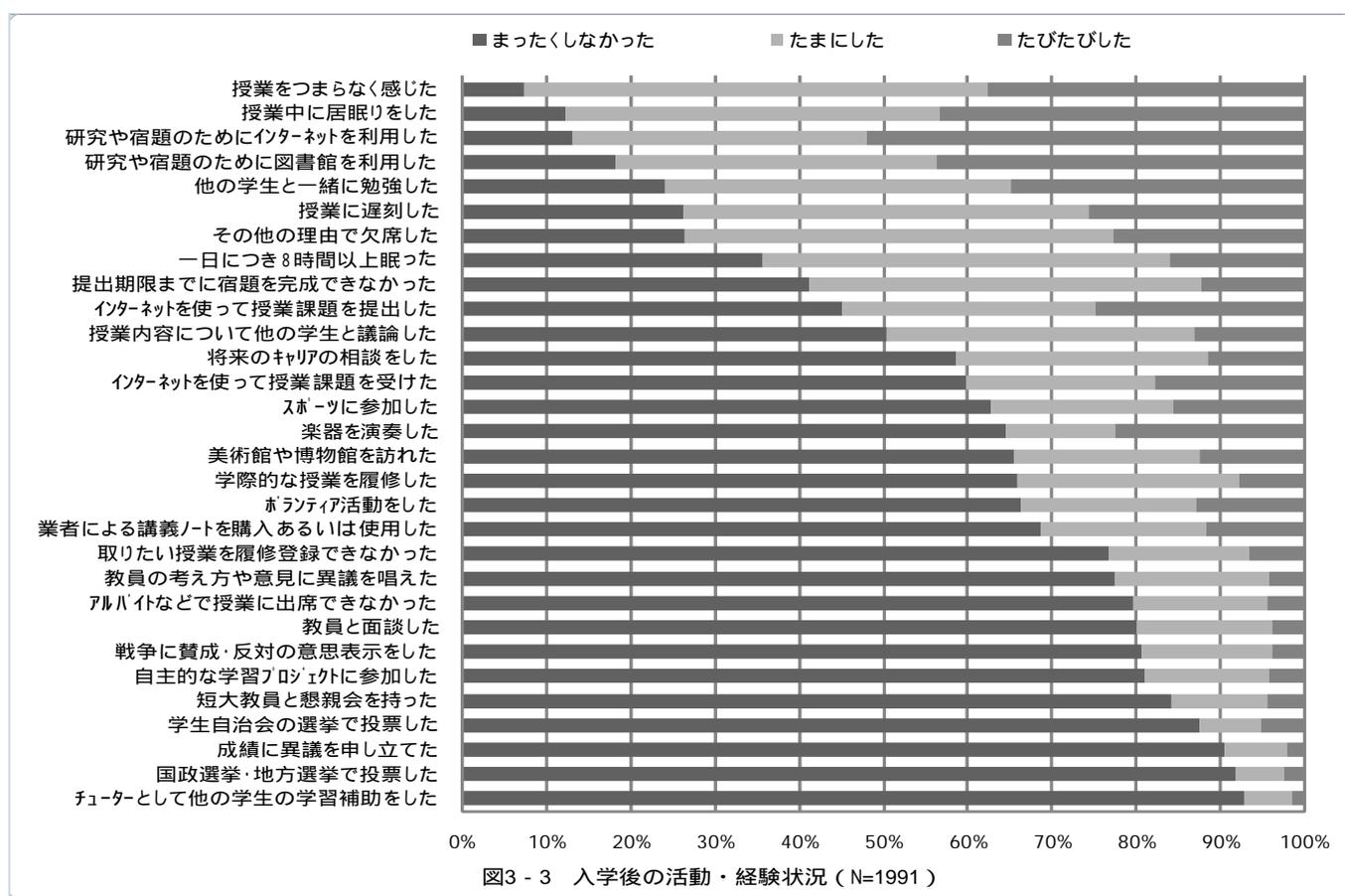
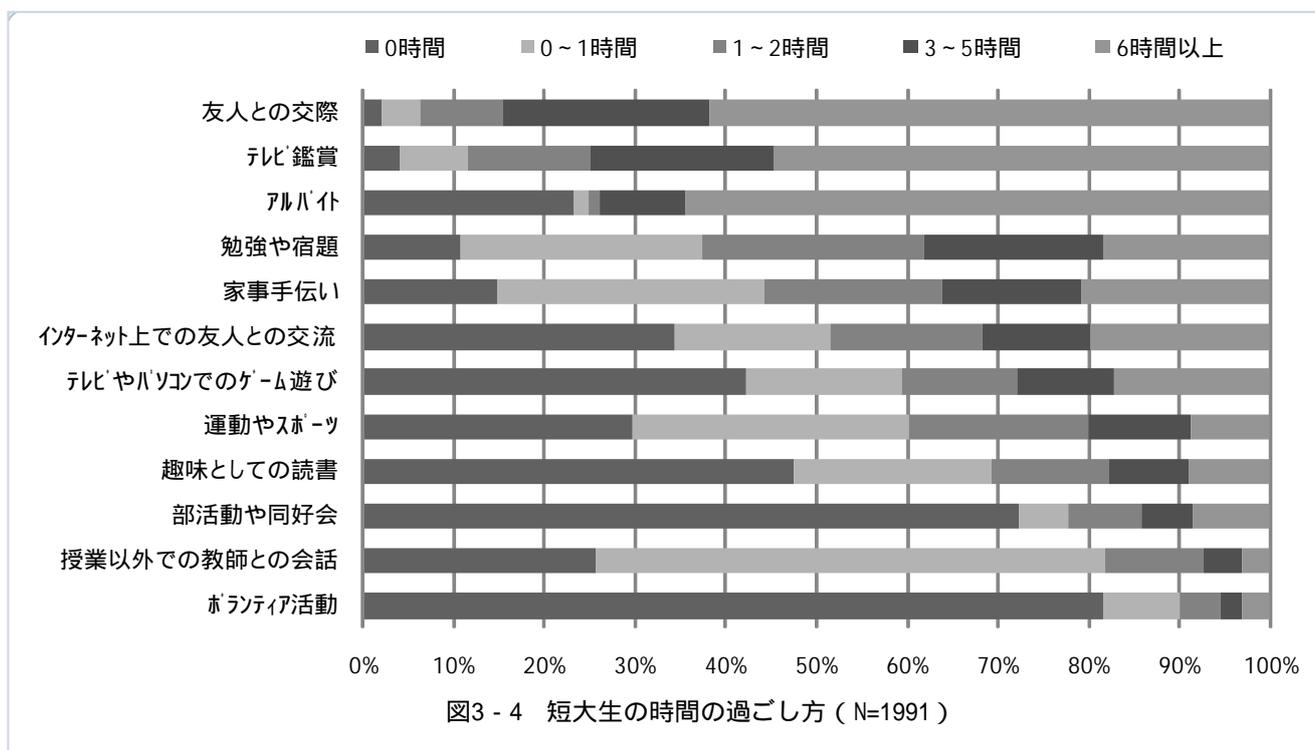


図 3-3 は問 13 の学生生活全般に関する活動や経験の割合について表したものである。これらについても「たびたびした」「たまにした」の割合に合わせて、数値の高い項目順に並べ替えている。これらを見ると多くの短大生が「授業をつまらなく感じた」(92.6%)や「授業中に居眠りをした」(87.6%)など、大学の授業に興味・関心を抱けず物足りなさを感じていることが窺える。この他にも「授業に遅刻した」(73.7%)や「その他の理由で欠席した」(73.4%)、「提出期限までに宿題を完成できなかった」(58.8%)など大学教育に対して消極的な姿勢で取り組む傾向があ

ると推測できる。他方で、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」(86.8%)や「研究や宿題のために図書館を利用した」(81.8%)の割合が高いことから、授業等で課された課題に対して、学内外の情報メディアを活用して学習に取り組んでいることも窺える。この他の項目でも、「他の学生と一緒に勉強した」(75.9%)、「授業内容について他の学生と議論した」(49.4%)も割合が高く、短大生は他学生と協同学習などを積極的に実施していると考えられる。

### 3-3. 時間の過ごし方

短大生は日常生活において以下の活動について1週間あたりどのくらい時間を費やしているのか。図3-4は、その割合について表したものである。



上図をみると、「友人との交際」に最も多くの時間を費やしていることがわかる(週3時間以上:84.6%)。このことより友人関係を特に重視しているといえる。これに次いで「テレビ鑑賞」(週3時間以上:74.9%)といった娯楽に関する項目や「アルバイト」(週3時間以上:73.9%)などが高い割合で続いていることから、短大生は学業以外の活動を多く行う傾向にある。学業に関連する項目である「勉強や宿題」をみると、その割合が「週3時間以上:38.1%」、「週0時間以上3時間未満:51.3%」、「週0時間:10.6%」であることから、学内を除いて日常生活ではそれほど学習に時間を割いていないと推考できる。

### 3-4. 短期大学への適応状況

短大生は入学してからどのくらい短大に適応しているのか、以下の7項目について尋ねたのが問22であり、それらを「とてもうまくいった」「いくらかうまくいった」の割合に合わせて、数値の高い項目順に並べているのが図3-5である。

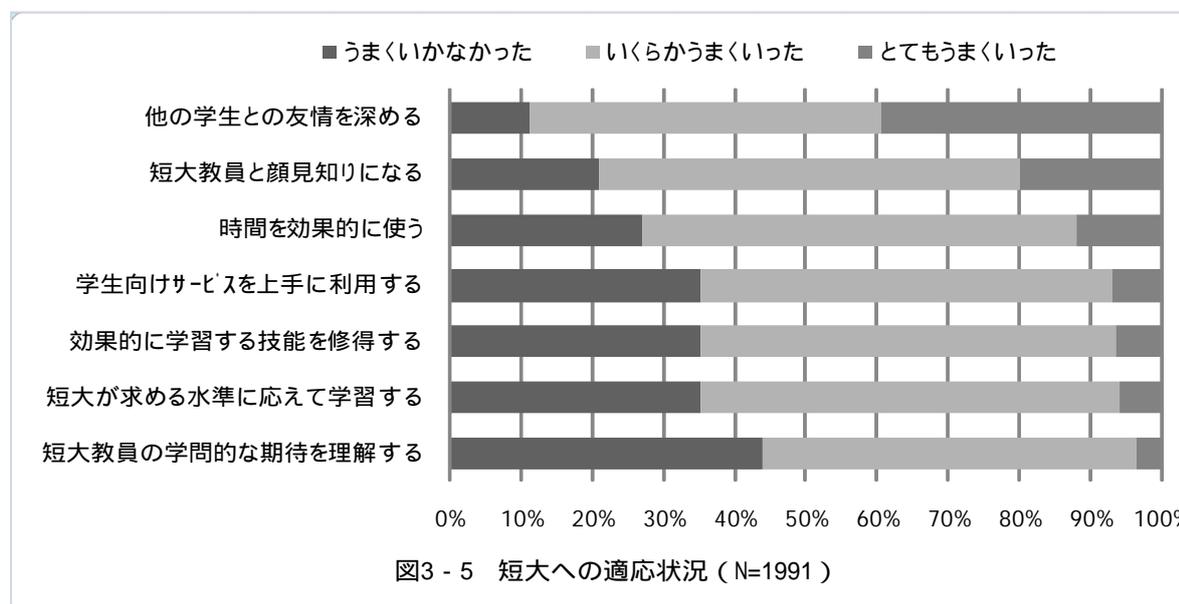


図3-5より、「他の学生との友情を深める」(88.9%)、「短大教員と顔見知りになる」(79.2%)と肯定的な評価をしていることから、短大に進学後も多くの短大生が良好な人間関係を築いていることが窺える。その他の項目「学生サービスの利用」(64.8%)、「効果的な学習技能の修得」(64.8%)、「短大の求める学習水準に応える」(64.8%)と高い水準が続いているので、概ね短大生は短大の提供する学生サービスや学習環境に適応できているといえる。但し、これら「学生向けサービスの利用」や「効果的な学習技能の修得」といった下位4項目については、以下の点について留意しておかなければならない。それは、中間回答を除いた「とてもうまくいった」の割合は10%を下回っていることに加え、約4割の学生が短大の環境にうまく適応できていないことである。これらに否定的な回答をした短大生が学内サービスや大学側の学問的な要求に対してどのような基準で「うまくいかなかった」と評価しているかは、ここからは判別できない。しかし、このような状況は学生をより円滑に学生生活へと移行させるよう短期大学側が策を講じる必要性を窺わせる。

## 4. 学生の経験、行動と知識・技能の獲得状況の関連性

### 4-1. 分析手順

これまでの全体的な傾向把握を通じて、多くの短大生は「専門知識や技能」および「一般教養」といった認知的な学習成果を獲得し、また短大在学中に良好な人間関係を築いていることがわか

った。しかしながら、学術的な知識・技能の獲得に関して1つ注意しておかなければならないことは、短大生は授業や学習活動に関する項目において、授業に対するつまらなさや遅刻、欠席など消極的な姿勢を示していたことである。単に「授業に出ていたから」や「今まで知らなかったことを知れたから」といった受動的な態度でなく、学生自身がどの程度自主的な活動・行動によって得たものによって、上記の認知的な能力項目に対して獲得できたと評価しているのか再度検討する必要がある。

そこで、短大生が比較的多く獲得していた知識・技能について、学生の経験・活動に関する項目との関係性をみることで、短期大学の持つ教育効果を検証する。これ以降取り扱う学習成果に関する項目は、特に問21の中で「大きく増えた」、「増えた」の割合が高い水準だったものに限る。具体的には、「専門分野や学科の知識」(75.8%)、「一般的な教養」(59.3%)、「人間関係を構築する能力」(58.7%)、「他の人と協力して物事を遂行する能力」(58.2%)、「コンピュータの操作能力」(50.1%)、「分析や問題解決能力」(46.2%)の以上6項目を能力獲得状況を示す従属変数として設定する。

学生の経験・活動に関する項目は、先述したように「短大生の学習行動」、「対人関係に関する行動」、「短大への適応状況」に絞り込む。具体的には問13の(3),(6),(7),(8),(9),(15),(16),(18),(21)の9項目、問16の(1),(2)の2項目、問22の全7項目、合計18項目を短大生の活動・経験状況を示す独立変数とする。

分析は2変数のクロス集計分析を実施し、独立性の検定によって求められるカイ2乗値の大小によって2変数間に有意な連関があるか否かを判定する。次に、調整残差2やクラメールの連関係数3といった統計量をもとに、2変数間の関連性の強さや方向性を把握する。ただし、上記した2変数の関係性の分析結果をすべて載せることが出来ないため、特筆すべき分析結果のみ表と合わせて記述することにする。

#### 4-2. 「専門分野や学科の知識」と短大生の活動・経験状況の関連性

独立性の検定において「授業内容について他の学生と議論した」、「授業をつまらなく感じた」、「他の学生と一緒に勉強した」、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」、「研究や宿題のために図書館を利用した」、「勉強や宿題」、「学生向けサービスを上手に利用する」、「効果的に学習する技能を修得する」、「短大が求める水準に応じて学習する」、「時間を効果的に使う」、「短大教員と顔見知りになる」、「他の友人との友情を深める」が0.1%で有意差が確認された。また「短大教員の学問的な期待を理解する」は1%で有意差が、「その他の理由で欠席した」、「授業中に居眠りした」、「友人との交際」は5%で有意差があり、上記の16項目について2変数間に何らかの関連がある可能性が示された。

これらのうち、クラメール連関係数によって特に関連性が高いと考えられる上位5位を示したのが以下の表3-6である。上位から残差分析の結果をみると、「勉強と宿題」では、これらの活動

に費やした時間が多いほど、「専門分野や学科の知識」が増加したと評価する傾向にあることがわかる。また「短大教員と顔見知りになる」についても「うまくいった」と評価した短大生の方がそうでない学生に比べて、「専門分野や学科の知識」が増加したと評価している。以下、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」や「効果的に学習する技能を修得する」、「研究や宿題のために図書館を利用した」の3項目においても、肯定的な回答をした短大生の方が「専門分野や学科の知識」の増加を実感する傾向にある。

表3 - 6 「専門分野や学科の知識」と短大生の活動・経験状況の関係性

問16 - 1	勉強や宿題	活動・経験時間	専門分野や学科の知識		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
		0時間	102	50.2%	101	49.8%	203
調整残差	9.27		-9.27				
0~1時間	133	25.7%	384	74.3%	517		
調整残差	1.09		-1.09				
1~2時間	96	20.3%	378	79.7%	474		
調整残差	-2.19		2.19				
3~5時間	75	19.9%	302	80.1%	377		
調整残差	-2.07		2.07				
6時間以上	55	15.6%	297	84.4%	352		
調整残差	-4.06		4.06				
合計	461	24.0%	1462	76.0%	1923		
$X^2 =$	98.25	$V=0.226$					
問22-6	短大教員と顔見知りになる	適応状況	専門分野や学科の知識		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
		うまくいかなかった	152	37.5%	253	62.5%	405
		調整残差	7.09		-7.09		
		いくらかうまくいった	262	22.9%	882	77.1%	1144
		調整残差	-1.52		1.52		
		とてもうまくいった	52	13.6%	330	86.4%	382
調整残差	-5.37		5.37				
合計	466	24.1%	1465	75.9%	1931		
$X^2 =$	63.75	$V=0.182$					
問13-15	研究や宿題のためにインターネットを利用した	活動・経験状況	専門分野や学科の知識		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
		まったくしなかった	107	42.5%	145	57.5%	252
		調整残差	7.33		-7.33		
		たまにした	165	24.5%	508	75.5%	673
		調整残差	0.34		-0.34		
		たびたびした	191	19.1%	808	80.9%	999
調整残差	-5.27		5.27				
合計	463	24.1%	1461	75.9%	1924		
$X^2 =$	60.11	$V=0.177$					
問22-3	効果的に学習する技能を修得する	適応状況	専門分野や学科の知識		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
		うまくいかなかった	228	33.6%	451	66.4%	679
		調整残差	7.20		-7.20		
		いくらかうまくいった	223	19.8%	902	80.2%	1125
		調整残差	-5.16		5.16		
とてもうまくいった	13	10.5%	111	89.5%	124		
調整残差	-3.66		3.66				
合計	464	24.1%	1464	75.9%	1928		
$X^2 =$	57.23	$V=0.172$					
問13-16	研究や宿題のために図書館を利用した	活動・経験状況	専門分野や学科の知識		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
		まったくしなかった	130	37.2%	219	62.8%	349
		調整残差	6.41		-6.41		
		たまにした	188	25.5%	549	74.5%	737
		調整残差	1.23		-1.23		
		たびたびした	145	17.2%	699	82.8%	844
調整残差	-6.18		6.18				
合計	463	24.0%	1467	76.0%	1930		
$X^2 =$	56.05	$V=0.170$					

#### 4-3. 「一般的な教養」と短大生の活動・経験状況の関連性

まず独立性の検定において、「授業をつまらなく感じた」、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」、「研究や宿題のために図書館を利用した」、「勉強や宿題」、「学生向けサービスを上手に利用する」、「短大教員の学問的な期待を理解する」、「効果的に学習する技能を修得する」、「短大が求める水準に応じて学習する」、「時間を効果的に使う」、「短大教員と顔見知りになる」、「他の友人との友情を深める」が 0.1% で有意差が確認された。また「授業内容について他の学生と議論した」、「他の学生と一緒に勉強した」は 1% で有意差が、「提出期限までに宿題を完成できなかった」は 5% で有意差があり、以上の 14 項目について 2 変数間に何らかの関連がある可能性が示された。

これらのうち、クラメール連関係数によって特に関連性が高いと考えられる上位 6 位を示したのが以下の表 3-7 である。上位から残差分析の結果をみると、「効果的に学習する技能を修得する」では、これらの活動に順調な学生ほど「一般的な教養」という能力獲得を実感している傾向にある。次いで「短大が求める水準に応じて学習する」についても「うまくいった」と評価した短大生の方がそうでない学生に比べて、「一般的な教養」が増加したと評価している。以下、「短大教員と顔見知りになる」や「時間を効果的に使う」、「短大教員の学問的な期待を理解する」、「学生向けサービスを上手に利用する」の 4 項目においても、肯定的な回答をした短大生の方が「一般的な教養」を増加したと評価する傾向にあることがわかる。またこれら上位の項目は、すべて「短大への適応状況」を示す問 21 の項目であることも重要な点である。

表3-7 「一般的な教養」と短大生の活動・経験状況の関係性

問	効果的に学習する技能を修得する	適応状況	一般的な教養				合計
			増加なし (行%)		増加あり (行%)		
			数	割合	数	割合	
問22-3		うまくいかなかった	370	54.2%	313	45.8%	683
		調整残差	8.86		-8.86		
		いくらかうまくいった	395	34.9%	736	65.1%	1131
		調整残差	-6.19		6.19		
		とてもうまくいった	25	20.2%	99	79.8%	124
		調整残差	-4.83		4.83		
		合計	790	40.8%	1148	59.2%	1938
		X <sup>2</sup> =	88.62	V=0.214			
問	短大が求める水準に応じて学習する	適応状況	一般的な教養				合計
			増加なし (行%)		増加あり (行%)		
			数	割合	数	割合	
問22-4		うまくいかなかった	363	53.5%	315	46.5%	678
		調整残差	8.30		-8.30		
		いくらかうまくいった	409	35.8%	732	64.2%	1141
		調整残差	-5.44		5.44		
		とてもうまくいった	18	16.1%	94	83.9%	112
		調整残差	-5.51		5.51		
		合計	790	40.9%	1141	59.1%	1931
		X <sup>2</sup> =	85.43	V=0.210			
問	短大教員と顔見知りになる	適応状況	一般的な教養				合計
			増加なし (行%)		増加あり (行%)		
			数	割合	数	割合	
問22-6		うまくいかなかった	229	56.5%	176	43.5%	405
		調整残差	7.23		-7.23		
		いくらかうまくいった	467	40.6%	684	59.4%	1151
		調整残差	-0.28		0.28		
		とてもうまくいった	97	25.1%	289	74.9%	386
		調整残差	-7.01		7.01		
		合計	793	40.8%	1149	59.2%	1942
		X <sup>2</sup> =	80.80	V=0.204			
問	時間を効果的に使う	適応状況	一般的な教養				合計
			増加なし (行%)		増加あり (行%)		
			数	割合	数	割合	
問22-5		うまくいかなかった	283	53.8%	243	46.2%	526
		調整残差	7.09		-7.09		
		いくらかうまくいった	459	38.8%	724	61.2%	1183
		調整残差	-2.28		2.28		
		とてもうまくいった	49	21.5%	179	78.5%	228
		調整残差	-6.33		6.33		
		合計	791	40.8%	1146	59.2%	1937
		X <sup>2</sup> =	73.95	V=0.195			
問	短大教員の学問的な期待を理解する	適応状況	一般的な教養				合計
			増加なし (行%)		増加あり (行%)		
			数	割合	数	割合	
問22-2		うまくいかなかった	427	50.5%	419	49.5%	846
		調整残差	7.60		-7.60		
		いくらかうまくいった	353	34.6%	667	65.4%	1020
		調整残差	-5.89		5.89		
		とてもうまくいった	9	13.6%	57	86.4%	66
		調整残差	-4.57		4.57		
		合計	789	40.8%	1143	59.2%	1932
		X <sup>2</sup> =	69.10	V=0.189			
問	学生向けサービスを上手に利用する	適応状況	一般的な教養				合計
			増加なし (行%)		増加あり (行%)		
			数	割合	数	割合	
問22-1		うまくいかなかった	352	51.5%	332	48.5%	684
		調整残差	7.06		-7.06		
		いくらかうまくいった	413	36.8%	709	63.2%	1122
		調整残差	-4.17		4.17		
		とてもうまくいった	27	19.9%	109	80.1%	136
		調整残差	-5.15		5.15		
		合計	792	40.8%	1150	59.2%	1942
		X <sup>2</sup> =	64.30	V=0.182			

#### 4-4. 「人間関係を構築する能力」と短大生の活動・経験状況の関連性

独立性の検定によると「授業内容について他の学生と議論した」、「他の学生と一緒に勉強した」、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」、「研究や宿題のために図書館を利用した」、「勉強や宿題」、「友人との交際」、「学生向けサービスを上手に利用する」、「短大教員の学問的な期待を理解する」、「効果的に学習する技能を修得する」、「短大が求める水準に応じて学習する」、「時間を効果的に使う」、「短大教員と顔見知りになる」、「他の友人との友情を深める」が 0.1% で有意差が確認された。また「授業をつまらなく感じた」は 1% で有意差が確認されている。ここでは以上 14 項目について 2 変数間に何らかの関連がある可能性が示された。

これらのうち、クラメール連関係数によって特に関連性が高いと考えられる上位 5 位を示したのが以下の表 3-8 である。上位から残差分析の結果をみると、「他の学生と友情を深める」が最も関連性が高いことが窺える。続いて「短大教員と顔見知りになる」であり、これらの項目より、友人や教員との関係が良好であればあるほど、「人間関係を構築する能力」の獲得を実感する傾向にある。以下「時間を効果的に使う」、「効果的に学習する技能を修得する」、「他の学生と一緒に勉強した」の 3 項目でも、肯定的な回答をした短大生の方が対人関係に関する能力が増加したと評価する傾向にある。

表3 - 8 「人間関係を構築する能力」と短大生の活動・経験状況の関係性

		適応状況	人間関係を構築する能力		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
問22-7	他の学生との友情を深める	うまくいかなかった	139	65.0%	75	35.0%	214
		調整残差	7.48		-7.48		
		いくらかうまくいった	466	48.8%	489	51.2%	955
		調整残差	6.69		-6.69		
		とてもうまくいった	192	25.1%	573	74.9%	765
		調整残差	-11.65		11.65		
		合計	797	41.2%	1137	58.8%	1934
		$X^2 = 154.45$	$V=0.283$				
<hr/>							
		適応状況	人間関係を構築する能力		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
問22-6	短大教員と顔見知りになる	うまくいかなかった	231	57.2%	173	42.8%	404
		調整残差	7.34		-7.34		
		いくらかうまくいった	470	41.0%	677	59.0%	1147
		調整残差	-0.23		0.23		
		とてもうまくいった	96	25.0%	288	75.0%	384
		調整残差	-7.20		7.20		
		合計	797	41.2%	1138	58.8%	1935
		$X^2 = 84.21$	$V=0.209$				
<hr/>							
		適応状況	人間関係を構築する能力		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
問22-5	時間を効果的に使う	うまくいかなかった	297	56.8%	226	43.2%	523
		調整残差	8.49		-8.49		
		いくらかうまくいった	441	37.4%	739	62.6%	1180
		調整残差	-4.28		4.28		
		とてもうまくいった	57	25.1%	170	74.9%	227
		調整残差	-5.24		5.24		
		合計	795	41.2%	1135	58.8%	1930
		$X^2 = 83.85$	$V=0.208$				
<hr/>							
		適応状況	人間関係を構築する能力		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
問22-3	効果的に学習する技能を修得する	うまくいかなかった	347	51.0%	334	49.0%	681
		調整残差	6.50		-6.50		
		いくらかうまくいった	422	37.3%	709	62.7%	1131
		調整残差	-4.02		4.02		
		とてもうまくいった	25	20.8%	95	79.2%	120
		調整残差	-4.66		4.66		
		合計	794	41.1%	1138	58.9%	1932
		$X^2 = 54.38$	$V=0.168$				
<hr/>							
		活動・経験状況	人間関係を構築する能力		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
問13-9	他の学生と一緒に勉強した	まったくしなかった	240	51.4%	227	48.6%	467
		調整残差	5.06		-5.06		
		たまにした	352	44.0%	448	56.0%	800
		調整残差	1.99		-1.99		
		たびたびした	208	31.1%	460	68.9%	668
		調整残差	-6.62		6.62		
		合計	800	41.3%	1135	58.7%	1935
		$X^2 = 50.46$	$V=0.161$				

#### 4-5. 「他の人と協力して物事を遂行する能力」と短大生の活動・経験状況の関連性

独立性の検定では、「授業内容について他の学生と議論した」、「他の学生と一緒に勉強した」、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」、「研究や宿題のために図書館を利用した」、「勉強や宿題」、「学生向けサービスを上手に利用する」、「短大教員の学問的な期待を理解する」、「効果的に学習する技能を修得する」、「短大が求める水準に応じて学習する」、「時間を効果的に使う」、「短大教員と顔見知りになる」、「他の友人との友情を深める」が 0.1% で有意差が確認された。また「授業をつまらなく感じた」、「友人との交際」は 1% で有意差が、「授業中に居眠りした」は 5% で有意差があり、上記の 15 項目について 2 変数間に何らかの関連がある可能性が示された。

これらのうち、クラメール連関係数によって特に関連性が高いと考えられる上位 5 位を示したのが以下の表 3-9 である。上位から残差分析の結果をみると、「他の学生と友情を深める」といった項目では、これらの活動を上手に行えている短大生の方が、「他の人と協力して物事を遂行する能力」が増加したと評価する傾向にある。また「短大教員と顔見知りになる」についても「うまくいった」と評価した短大生の方がそうでない学生に比べて、「他の人と協力して物事を遂行する能力」が増加したと評価している。以下、「効果的に学習する技能を修得する」、「時間を効果的に使う」、「短大が求める水準に応じて学習する」の 3 項目でも、これらの活動が順調である短大生の方が「他の人と協力して物事を遂行する能力」の増加を実感する傾向にある。

表3-9 「他の人と協力して物事を遂行する能力」と短大生の活動・経験状況の関係性

問	他の人と協力して物事を遂行する能力	適応状況	他の人と協力して物事を遂行する能力		合計		
			増加なし (行%)	増加あり (行%)			
問22-7	他の学生との友情を深める	うまくいかなかった	140	65.7%	73	34.3%	213
		調整残差	7.53		-7.53		
		いくらかうまくいった	462	48.3%	495	51.7%	957
		調整残差	5.77		-5.77		
		とてもうまくいった	206	26.9%	560	73.1%	766
		調整残差	-10.72		10.72		
		合計	808	41.7%	1128	58.3%	1936
		$X^2 =$	136.65	$V=0.266$			
問22-6	短大教員と顔見知りになる	うまくいかなかった	249	61.6%	155	38.4%	404
		調整残差	9.10		-9.10		
		いくらかうまくいった	468	40.7%	681	59.3%	1149
		調整残差	-1.11		1.11		
		とてもうまくいった	92	24.0%	292	76.0%	384
		調整残差	-7.90		7.90		
		合計	809	41.8%	1128	58.2%	1937
		$X^2 =$	116.14	$V=0.245$			
問22-3	効果的に学習する技能を修得する	うまくいかなかった	360	52.9%	321	47.1%	681
		調整残差	7.39		-7.39		
		いくらかうまくいった	424	37.5%	707	62.5%	1131
		調整残差	-4.38		4.38		
		とてもうまくいった	21	17.2%	101	82.8%	122
		調整残差	-5.65		5.65		
		合計	805	41.6%	1129	58.4%	1934
		$X^2 =$	73.28	$V=0.195$			
問22-5	時間を効果的に使う	うまくいかなかった	290	55.3%	234	44.7%	524
		調整残差	7.50		-7.50		
		いくらかうまくいった	455	38.6%	725	61.4%	1180
		調整残差	-3.36		3.36		
		とてもうまくいった	58	25.4%	170	74.6%	228
		調整残差	-5.26		5.26		
		合計	803	41.6%	1129	58.4%	1932
		$X^2 =$	69.76	$V=0.190$			
問22-4	短大が求める水準に応じて学習する	うまくいかなかった	343	50.8%	332	49.2%	675
		調整残差	5.98		-5.98		
		いくらかうまくいった	438	38.4%	703	61.6%	1141
		調整残差	-3.52		3.52		
		とてもうまくいった	22	19.8%	89	80.2%	111
		調整残差	-4.81		4.81		
		合計	803	41.7%	1124	58.3%	1927
		$X^2 =$	50.09	$V=0.161$			

#### 4-6. 「コンピュータの操作能力」と短大生の活動・経験状況の関連性

まず独立性の検定において、「授業内容について他の学生と議論した」、「他の学生と一緒に勉強した」、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」、「研究や宿題のために図書館を利用した」、「勉強や宿題」、「学生向けサービスを上手に利用する」、「短大教員の学問的な期待を理解する」、「効果的に学習する技能を修得する」、「短大が求める水準に応じて学習する」、「時間を効果的に使う」、「短大教員と顔見知りになる」、「他の友人との友情を深める」が 0.1% で有意差が確認された。その他の項目では関連性は低く、以上の 12 項目について 2 変数間に何らかの関連がある可能性が示された。

これらのうち、クラメール連関係数によって特に関連性が高いと考えられる上位 5 位を示したのが以下の表 3-10 である。上位から残差分析の結果をみると、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」では、これらの活動が頻繁な学生ほど「コンピュータの操作能力」といった能力獲得を実感する傾向にある。次いで「学生向けサービスを上手に利用する」についても「うまくいった」と評価した短大生の方がそうでない学生に比べて、「コンピュータの操作能力」が増加したと評価している。以下、「短大教員と顔見知りになる」や「短大が求める水準に応じて学習する」、「効果的に学習する技能を修得する」、「学生向けサービスを上手に利用する」の 3 項目においても、「うまくいった」と肯定的な回答をした短大生の方が「コンピュータの操作能力」を増加したと評価する傾向にある。

表3 - 10 「コンピュータの操作能力」と短大生の活動・経験状況の関係性

問13-15	研究や宿題のためにインターネットを利用した	活動・経験状況	コンピュータの操作能力		合計
			増加なし (行%)	増加あり (行%)	
		まったくしなかった	185	72.5%	70
調整残差	7.80		-7.80		
たまにした	347	51.5%	327	48.5%	674
調整残差	1.09		-1.09		
たびたびした	427	42.8%	570	57.2%	997
調整残差	-6.33		6.33		
合計	959	49.8%	967	50.2%	1926
	$X^2 =$	72.93	$V =$	0.195	

問22-1	学生向けサービスを上手に利用する	適応状況	コンピュータの操作能力		合計
			増加なし (行%)	増加あり (行%)	
		うまくいかなかった	417	61.4%	262
調整残差	7.54		-7.54		
いくらかうまくいった	497	44.5%	621	55.5%	1118
調整残差	-5.47		5.47		
とてもうまくいった	48	35.3%	88	64.7%	136
調整残差	-3.50		3.50		
合計	962	49.8%	971	50.2%	1933
	$X^2 =$	60.86	$V =$	0.177	

問22-6	短大教員と顔見知りになる	適応状況	コンピュータの操作能力		合計
			増加なし (行%)	増加あり (行%)	
		うまくいかなかった	259	64.3%	144
調整残差	6.57		-6.57		
いくらかうまくいった	559	48.9%	585	51.1%	1144
調整残差	-0.90		0.90		
とてもうまくいった	143	37.0%	243	63.0%	386
調整残差	-5.56		5.56		
合計	961	49.7%	972	50.3%	1933
	$X^2 =$	59.25	$V =$	0.175	

問22-4	短大が求める水準に応じて学習する	適応状況	コンピュータの操作能力		合計
			増加なし (行%)	増加あり (行%)	
		うまくいかなかった	403	59.8%	271
調整残差	6.49		-6.49		
いくらかうまくいった	522	45.8%	617	54.2%	1139
調整残差	-4.11		4.11		
とてもうまくいった	31	28.2%	79	71.8%	110
調整残差	-4.65		4.65		
合計	956	49.7%	967	50.3%	1923
	$X^2 =$	54.66	$V =$	0.169	

問22-3	効果的に学習する技能を修得する	適応状況	コンピュータの操作能力		合計
			増加なし (行%)	増加あり (行%)	
		うまくいかなかった	395	58.3%	283
調整残差	5.56		-5.56		
いくらかうまくいった	527	46.7%	601	53.3%	1128
調整残差	-3.07		3.07		
とてもうまくいった	36	29.3%	87	70.7%	123
調整残差	-4.68		4.68		
合計	958	49.7%	971	50.3%	1929
	$X^2 =$	44.42	$V =$	0.152	

#### 4-7. 「分析や問題解決能力」と短大生の活動・経験状況の関連性

まず独立性の検定では「授業内容について他の学生と議論した」、「授業をつまらなく感じた」、「他の学生と一緒に勉強した」、「研究や宿題のためにインターネットを利用した」、「研究や宿題のために図書館を利用した」、「勉強や宿題」、「学生向けサービスを上手に利用する」、「短大教員の学問的な期待を理解する」、「効果的に学習する技能を修得する」、「短大が求める水準に応じて学習する」、「時間を効果的に使う」、「短大教員と顔見知りになる」、「他の友人との友情を深める」が0.1%で有意差が確認された。また、「提出期限まで宿題を完成できなかった」、「授業中に居眠りした」は5%で有意差があり、上記の15項目について2変数間に何らかの関連がある可能性が示された。

これらのうち、クラメール連関係数によって特に関連性が高いと考えられる上位6位を示したのが以下の表3-11である。上位から残差分析の結果をみると、「効果的に学習する技能を修得する」といった項目では、これらの活動にうまく順応できている短大生は、そうでない学生より「分析や問題解決能力」が増加したと評価する傾向にある。また「短大が求める水準に応じて学習する」についても「うまくいった」と評価した短大生の方が、「分析や問題解決能力」が増加したと評価している。以下、「短大教員の学問的な期待を理解する」、「時間を効果的に使う」、「短大教員と顔見知りになる」、「学生向けサービスを上手に利用する」の4項目でも、これらの活動が順調である短大生の方が「分析や問題解決能力」の増加を実感する傾向にあるといえる。この能力の獲得状況は、連関状況から察するに教員との関係性が何らかの影響を持っている可能性を窺わせる。

表3 - 11 「分析や問題解決能力」と短大生の活動・経験状況の関係性

問22-3	効果的に学習する技能を修得する	適応状況	分析や問題解決能力				合計		
			増加なし (行%)		増加あり (行%)				
			うまいかなかった	調整残差	いらいからうまいいった	調整残差			
			468	68.7%	213	31.3%	681		
				9.67		-9.67			
			541	47.8%	591	52.2%	1132		
				-6.34		6.34			
			34	27.4%	90	72.6%	124		
				-6.10		6.10			
		合計	1043	53.8%	894	46.2%	1937		
		$\chi^2 =$	112.19		$V=0.241$				
問22-4	短大が求める水準に応じて学習する	適応状況	分析や問題解決能力				合計		
			増加なし (行%)		増加あり (行%)				
			うまいかなかった	調整残差	いらいからうまいいった	調整残差			
					455	67.2%	222	32.8%	677
						8.56		-8.56	
					559	49.0%	582	51.0%	1141
						-5.30		5.30	
			28	25.0%	84	75.0%	112		
				-6.34		6.34			
		合計	1042	54.0%	888	46.0%	1930		
		$\chi^2 =$	96.98		$V=0.224$				
問22-2	短大教員の学問的な期待を理解する	適応状況	分析や問題解決能力				合計		
			増加なし (行%)		増加あり (行%)				
			うまいかなかった	調整残差	いらいからうまいいった	調整残差			
					545	64.5%	300	35.5%	845
						8.15		-8.15	
					486	47.6%	534	52.4%	1020
						-5.94		5.94	
			12	18.2%	54	81.8%	66		
				-5.94		5.94			
		合計	1043	54.0%	888	46.0%	1931		
		$\chi^2 =$	88.15		$V=0.214$				
問22-5	時間を効果的に使う	適応状況	分析や問題解決能力				合計		
			増加なし (行%)		増加あり (行%)				
			うまいかなかった	調整残差	いらいからうまいいった	調整残差			
					354	67.3%	172	32.7%	526
						7.22		-7.22	
					609	51.6%	572	48.4%	1181
						-2.58		2.58	
			80	35.1%	148	64.9%	228		
				-6.07		6.07			
		合計	1043	53.9%	892	46.1%	1935		
		$\chi^2 =$	73.07		$V=0.194$				
問22-6	短大教員と顔見知りになる	適応状況	分析や問題解決能力				合計		
			増加なし (行%)		増加あり (行%)				
			うまいかなかった	調整残差	いらいからうまいいった	調整残差			
					269	66.6%	135	33.4%	404
						5.79		-5.79	
					628	54.6%	522	45.4%	1150
						0.85		-0.85	
			147	38.1%	239	61.9%	386		
				-6.93		6.93			
		合計	1044	53.8%	896	46.2%	1940		
		$\chi^2 =$	65.23		$V=0.183$				
問22-1	学生向けサービスを上手に利用する	適応状況	分析や問題解決能力				合計		
			増加なし (行%)		増加あり (行%)				
			うまいかなかった	調整残差	いらいからうまいいった	調整残差			
					443	65.0%	239	35.0%	682
						7.21		-7.21	
					554	49.4%	568	50.6%	1122
						-4.65		4.65	
			48	35.3%	88	64.7%	136		
				-4.51		4.51			
		合計	1045	53.9%	895	46.1%	1940		
		$\chi^2 =$	61.73		$V=0.178$				

## 5.まとめ

上記までの分析では、短大生の活動・経験によって学生の能力獲得に対する自己評価に差があるかを中心に検証してきた。これまでの分析結果をまとめると、以下の通りである。

まず能力獲得の全体把握では、「専門分野や学科の知識」や「一般的な教養」といった学術面の知識・技能の獲得と「人間関係を構築する能力」及び「他の人と協力して物事を遂行する能力」といった対人関係の技能の獲得を多くの短大生が実感していた。ただその一方で、それ以外の能力獲得を示す項目においては、半数近くの短大生が「変化なし」を選択しており、これらの項目では短期大学教育の効果を測定しきれていない可能性が高い。そこで次年次以降調査を継続する場合には、短期大学教育で獲得が期待される能力が何であるか、現在の短期大学で提供されている教育プログラムをよく吟味した上で設定し、項目を変更するべきであると言える。

次に活動・経験状況の全体把握において「短大生の学習行動」では、「授業へのつまらなさ」や「授業中の居眠り」など確かに授業に対する消極的な姿勢を窺わせてはいた。しかし、授業中に課された課題には情報ネットワーク等を駆使してきちんと取り組んでいる傾向もあった。また短大生は協同学習に対する割合が高かったのも特徴の一つとして挙げられる。ただしその反面、日常生活ではそれほど学習に時間を割いてはいなかった。これらのことを考慮して、今後短期大学としては、授業においては短大生を飽きさせない、例えば学生主体の協同学習などの教授方法を導入して短大生を学習へと向かわせるなど、授業改善の余地があると考え。「対人関係に関する行動」では、多くの短大生が友人との交流に時間を費やす傾向にあり、それを裏付ける形で短期大学在学中の人間関係は「うまくいっている」と評価している。先の協同学習の頻度が高いことと関連して、短大生は対人関係を構築するのに長けているのではないかと考えられる。「短大への適応状況」に関して、短大生は友人や教員との交流状況を示す項目では円滑に適応していることを窺わせているが、短大が提供する学内サービスや短大側の学術的な要求に対して、約40%の短大生が適応できていないと評価している。このことから、短期大学は短大生を学内環境に適応させる仕掛けを今以上に用意すべきと考える。

上記の全体把握を踏まえて、短大生が比較的多く獲得していた知識・技能について、学生の経験・活動に関する項目との関係性をみることで、短期大学の持つ教育効果をさらに検証した。そこでの結果は次の通りである。まず能力獲得項目の従属変数と連関があると確認されたのは、類似性のある独立変数の活動・経験項目である。具体的には「人間関係を構築する能力」と「他の学生と友情を深める」や「コンピュータ操作能力」と「研究や宿題のためにインターネットを利用した」などで強い連関の傾向が見られた。次に授業に対する消極的姿勢を示す項目（例えば、「授業に遅刻した」など）と能力獲得項目の関係性については、「授業をつまらなく感じた」を除いて独立性の検定等で有意な連関を示していたものがほぼなかった。このことから、短大生の授業に対する消極的な姿勢が学生の能力獲得感に直接的な影響力を持っていないと想起させる。

上記以外に特筆すべきところでは、問22の「短大への適応状況」を示す項目の多くが、各能

力獲得項目との間に何らかの関係性を有していることが確認された。このことから、短大生が「短大に適応しているか/いないか」のいずれかの群に所属するかによって、学習成果の獲得状況に差があることが窺える。短大生の適応状況は、在学する短期大学から提供される学生サービスや環境に対して、短大生自身がどのように捉えているかによって左右されると推考できる。しかしそれ以外に、短大生が適応状況を判断するにあたって重要な基準になるものは、進学動機や入学前後のギャップなど「入口」に関する要因であり、またこの種の要因は各短大によって状況は様々である。今回の分析では、あくまで能力獲得状況や短大生の活動・経験状況の全体的な傾向把握とそれら2変数間に関係性があるかどうかについて検討したに過ぎない。上記で提示した「入口」時点での短大生の状況や、先の分析で明らかになった2変数間の関係性の背後に、どのような因果関係が存在するかまで検証していない。これらの因果関係を明らかにするには、学生の進学動機や学生生活の現状、各短大の教育理念や教育プログラム、学内施設等の大学環境、教職員の取組み状況など様々な要因間での詳細な分析とその結果の積み上げが不可欠である。これらの分析は今後の検討課題であると言える。

本稿では、短期大学学生調査(2008年度版)から得られたデータより短期大学の教育効果を測定することを一つの目的としてきたが、今回の検証結果からその教育効果を断定することはできない。教育効果を明らかにするには、短期大学の実情に合わせた調査を実施するための調査項目の変更と経年にわたる調査の実施、あわせて短期大学側の更なる改善が必要となる。しかしながら、今回の分析結果からわかったこともある。例えば、短大生は「専門的な知識・技能」や「一般的な教養」について比較的獲得できたと評価しており、対人関係に関しても極めて良好な関係を築いていることがわかった。これらの結果より、短期大学の専門教育と教養教育は一定の教育効果を上げており、また対人関係を円滑に形成しうる環境を提供していると捉えることができる。これら短期大学の特徴を最大限発揮する教育を提供することで、四年制大学や各種専門学校と十分差別化を図ることができるのではないかと考える。

## 注

1 中央教育審議会,2008,『学士課程教育の構築に向けて(答申)』(参照 URL:

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm))

2 独立性の検定では、2変数の連関把握はできても、どのような連関があるかまでは判断できない。つまり、ある仮説を立てたとき、独立性の検定では連関の「あり/なし」まではわかっても、傾向の強さや弱さを示すことはできない。このような場合、残差分析を行う。残差とは、各セルの観測度数( $n_{ij}$ )と期待度数( $\mu_{ij}$ )の推定値との差のことである。ただし、残差を求めるだけでは母集団の一般化はできないので、残差  $n_{ij} - \mu_{ij} = 0$  という帰無仮説をおき、これを検定する。これが残差分析である。この検定には、調整残差 (adjusted residual) という統計量

を用いる。この統計量は、期待度数が十分に大きければ、残差 = 0 という帰無仮説のもとで、平均 0、標準偏差 1 の標準正規分布を仮定できる。したがって、各セルの残差が  $\pm 1.96$  以上の値を示せば 5%水準で有意差が、 $\pm 2.58$  以上の値を示せば 1%水準で有意差があるといえる。この残差値の絶対値が大きければ、変数間の関係性が強いとみなせる。

3 クレメールの連関係数とは、 $2 \times 2$  以上のクロス集計表において、行を構成する変数と列を構成する変数との関係の強さを表すものである。連関係数[V]は 0~1 の数値をとり、0 に近ければ 2 変数は統計的独立、1 に近ければ連関が極めて強いことを表す。ただし、回帰分析のように 2 変数の因果関係やその程度まで推定することはできず、あくまで連関があるかないかを言及するに留まる。

#### 参考文献

- 小方直幸,2008,「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』 第 11 集, 日本高等教育学会,41-63.
- 武内清,2007,『現代大学生の生活と文化 - 学生支援に向けて - 』平成 16-18 度 科学研究費補助金 基盤研究 (B) 有効な学生支援に関する実証的研究 - 学生のキャンパスライフからの考察 - .
- 広島大学高等教育研究開発センター編,2006,『学生から見た大学教育の質 - 授業評価からプログラム評価へ - 』.
- 山田礼子,2007,『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較』平成 16 18 度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究成果報告書.



## 4 短期大学学生調査にみる学生の価値観

安野舞子  
(創価大学)

### 1. はじめに

わが国で、高等教育におけるアウトカム評価の重要性が叫ばれて久しいが、その際にクローズアップされるラーニング・アウトカム(学習成果)の指標は、「専門分野における知識・理解」、「論理的・批判的思考力」、「問題発見・解決能力」、「コミュニケーション能力」といった知識や技能の側面が多く、これまで行われてきた様々な研究者(グループ)による学生調査においても、そうした側面が主に分析の対象となってきた趣がある。しかし、多くの高等教育機関がその建学の精神や理念で共通して掲げているのは「豊かな人間性や人格の形成」であり、それは、いかなる信念や人生の価値観をもっているのか、といった学生の内面に大きく関わる事柄であることは言うまでもない。したがって、「短大教育を通して、どれだけ学生の内面にポジティブな変化がみられるか」を問うことは、重要な高等教育におけるアウトカム評価の一側面といえるであろう。そうした“信念”のもと、本章では、短期大学学生調査(2008年度版)に参加した学生の(人生における)価値観をアウトカム指標の一つとして分析した結果について報告する。

### 2. サンプルの概要と分析方法

本調査に参加した9つの短大はすべて私学であり、地域的には関東以南に立地している。また、学年や専攻分野、男女の構成比率をみても、短大全体のこととして論じるには全体的に偏りのあるサンプルであることは否めない。そうしたサンプルの偏りに注意した上で、本稿ではまず、個別短大の学生の価値観傾向を把握し、短大間の比較検討を行う。次いで、個別短大ごとに学年による価値観の差異を把握し、機関内の教育効果について考察する。最後に、代表的な価値観項目にフォーカスし、それら価値観の形成に影響を与えている諸相を明らかにすべく、規定要因分析を行う。なお、短大間比較の際特に必要となるサンプルの情報(概要)については、参加機関別(A~I)に表4-1にまとめた。

本稿で取り扱う学生の価値観とは、調査票・設問24で尋ねられている項目である。当設問では、「あなたの人生にとって、次のことがらはどの程度重要ですか」との問いで、「とても重要」～「まったく重要でない」の4件法で様々な角度から個々の価値観を尋ねている。そこで、本稿では、当設問における代表的な項目(12項目)を「対社会的価値観」、「地位達成的価値観」、「精神的価値観」と大きく3つに分類し、その分類をもとに分析を行う。

表 4-1 機関別サンプルの特徴

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
学年	1年生	48 (44.4)	56 (50.0)	0	90 (25.9)	183 (44.9)	153 (50.8)	130 (44.8)	0	65 (63.7)
	2年生	60 (55.6)	55 (49.1)	152 (100.0)	126 (36.3)	224 (54.9)	148 (49.2)	160 (55.2)	167 (100.0)	37 (36.3)
	3年生以上	0	1 (0.9)	0	131 (37.8)	1 (0.2)	0	0	0	0
	合計	108 (100.0)	112 (100.0)	152 (100.0)	347 (100.0)	408 (100.0)	301 (100.0)	290 (100.0)	167 (100.0)	102 (100.0)
主な専攻分野*		教育学教員養成教育(91.7)	教育学教員養成教育(99.1)	教育学教員養成教育(86.1)	医学(57.2)	家政学(40.1)	家政学(74.0)	家政学(52.9)	芸術(98.2)	心理学(24.4)
					教育学教員養成教育(33.6)	教育学教員養成教育(21.2)	経済学(12.1)	芸術(27.0)		経済学(22.1)
						情報科学(10.1)				文学(16.3)

\*参加機関によっては、サンプル学生の99%が同一の専攻であったり、10以上の専攻から参加しているが、その中のある専攻には全サンプル数の数パーセントの学生しかいない、など、各短大機関によってサンプル学生が所属する専攻の数と規模はまちまちである。よってここでは、紙幅の関係上、全サンプル数の1割以上の学生が所属する専攻を記載した。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 価値観の短大間比較

図 4-1 は、人生において「多様な社会や文化を理解する」、「地域社会の活動に参加する」、「地域社会のリーダーになる」、「最新の政治動向から目を離さない」ことが重要である(「ある程度重要」+「とても重要」と答えた学生の割合を参加機関別に比較したものである(「対社会的価値観」)。この「対社会的価値観」の4つの項目のうち、「多様な社会や文化を理解する」および「地域社会の活動に参加する」価値観項目については、参加機関間の格差が大きく、例えば後者の場合、75%近い学生が「重要である」と答えている短大もあれば(B)、40%をきっている短大もある(F)。一方、「最新の政治動向から目を離さない」および「地域社会のリーダーになる」価値観項目については、全体的に価値意識が低く、参加機関間における格差もそれほど大きくない。

とりわけ、「地域社会」に関する2つの価値観項目については注目に値する。「地域社会の活動に参加する」ことに関しては機関別にばらつきはあるものの、「地域社会のリーダーになる」とことと比較すれば、全体的に高い価値意識をもっている。このことから、地域社会に対して、サンプル学生は次のような価値観をもっている傾向が窺える:「一市民として活動に参加する」という形での社会への関与は、その重要性をある程度認識しているが、「率先して(=リーダーとして)活動する」ことには消極的な態度である。

全国の様々な地域に存在する短大は、「地域文化の振興・発展に大きく貢献」しており、その学び舎から巣立つ卒業生は、「地域社会の担い手」として活躍することが期待されている!。よって、

地域社会への関与について学生がどのような考え方（価値観）をもっているのかその現状を把握することは、自短大の教育がどの程度目的を達成できているかを知る手がかりとなるに違いない。

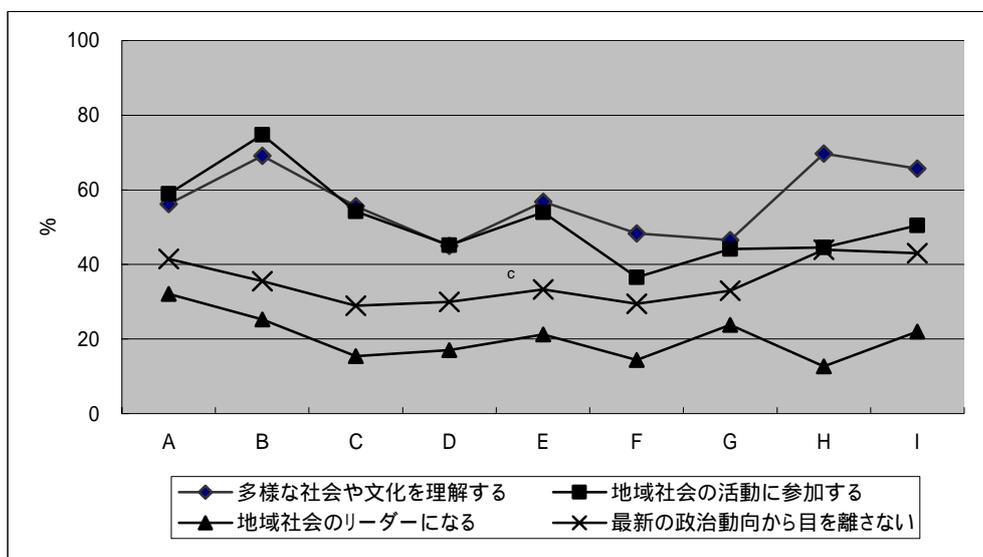


図 4-1 対社会的価値観

続いて、図 4-2 は、人生において「自分の専攻分野で第一人者になる」、「自分の専攻分野で仲間認められる」、「お金持ちになる」、「会社などで出世する」ことが重要であると答えた学生の比率である（「地位達成的価値観」）。自分の専門性に関しては、いずれの参加機関においても、自らが「仲間認められる」存在になることについて高い価値意識がおかれている一方で、その道で「第一人者」になることに対してはそれ程重要視されていない。このパターンは、先述した「対社会的価値観」の中の地域社会への関与に関する項目と非常に似通っている。すなわち、自分の所属するコミュニティー（地域社会や専攻分野）においては、仲間との（対等な）関係性を重んじる一方で、自らが率先して物事を遂行したり、周りよりも抜きん出た存在になることには執着をもっていない傾向があるように見受けられる。

また、この「専攻分野」にまつわる項目については、「仲間認められる」ことよりも「第一人者になる」ことの方が参加機関間で比率の差が目立つ。例えば、A～C はサンプル学生のほとんどが「教育学・教員養成教育」を専攻している短大であるが、B 短大では 45% の学生が自分の専攻分野で第一人者になることが重要であると答えている一方、C 短大においては約半分（26.2%）の学生が「重要」と答えるのに留まっている。また、G、H 短大には「芸術」を専攻する学生がそれぞれ 27%、98.2% いるが、H 短大では 55.8% の学生が自分の専攻分野で第一人者になることが重要と答え、G 短大では 35% である<sup>2</sup>。このように、同じ分野であっても、所属する短大機関によって学生の価値観の度合いに大きな差がみられるのは注目に値する。よって、この差が生じる要因について探索することは、有意義と考える（これについては、「3-3. 価値観の

規定要因」)で検討する)。

「お金持ちになる」という価値観については、60%程度の学生が「重要」と答えている短大もあれば(C), 80%以上の学生が「重要」と答えている短大もある(I)。「お金持ちになる」ことは決して悪いことではないが、どのような心根や目的観をもって「お金持ち」になりたいのか、という点は重要であり、その意味でも先述の「対社会的価値観」や次に述べる「精神的価値観」とのバランスを考慮することは大切であろう。なお、「お金持ちになる」と「会社などで出世する」ことをほぼ同程度で重要と感じているところ(A, B, E)もあれば、出世と金銭的なことは違う次元で捉えているところ(C, D, H, I)もあり、面白い。その2つの項目の数値が両方とも最も高いのはI短大であるが、この短大は、他の参加機関に比べて唯一経済学専攻の学生が全体の22%おり、その専門性がそのまま数字に表れているのかも知れない。

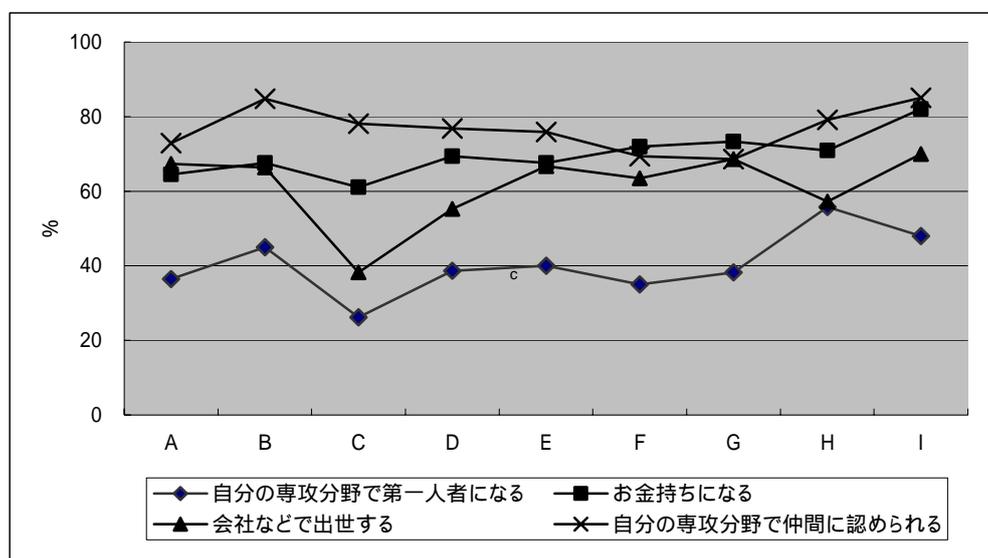


図 4-2 地位達成的価値観

最後に、図 4-3 は人生において「友人関係を大切にする」、「困っている人の役に立つ」、「人生の意味を深く考える」、「宗教や精神性を生活に一体化させる」ことが重要であると答えた学生の比率である(「精神的価値観」)。「精神的価値観」の場合は、「対社会的価値観」や「地位達成的価値観」と比べると、全体的に参加機関間でのばらつきがあまり見られないのが特徴である。すなわち、いずれの短大においても、「友人関係を大切にする」ことはほぼ全員の学生が重要であると考えており、「困っている人の役に立つ」ことも、80%以上の学生が重要な価値であると意識している(H短大を除く)。

目を引くのは、「人生の意味を深く考える」と「宗教や精神性を生活に一体化させる」という価値観に大きなギャップがあることである。後者については、日本では特に「オウム真理教事件」以来、宗教に対するネガティブなイメージが強く、「宗教を信じていない」人も多いため<sup>3</sup>、「宗

教」という言葉に引っ張られてこの項目の数値が低くなったことが考えられる。一方、「精神性(スピリチュアリティ)」の定義には「人生の意味を探究する」ことが含まれているのだが<sup>4</sup>、「人生の意味を深く考える」項目については全体的に60～80%の学生が「重要」と答えており、その意味では本サンプルの学生は「精神性を生活に一体化させる」ことについてはかなり肯定的に捉えていると考えることができる。よって、「宗教や精神性を生活に一体化させる」という価値観項目については、その重要度は非常に低い値を示してはいるが、これは必ずしも実態を表しているとは限らない<sup>5</sup>。

回答者がどのような解釈でこの一文を読み、回答の選択肢を選んだのかは知る由もないが、仮に大多数の回答者が「人生の意味を深く考える」と「精神性を生活に一体化させる」ことをまったく切り離して考え、宗教も精神性も自分の人生にとってあまり/まったく重要ではない、と感じている場合は、それを特に課題とすべき短大も出てくるに違いない。それは即ち、宗教系の短大である。本調査の参加機関の中ではC、D、E、Iがその宗教系の短大にあたるが、他の参加機関と比較してみても、いずれの短大もこの価値観項目の数値が特に高いわけでもなく、その特徴が十分に反映されていないように思われる。

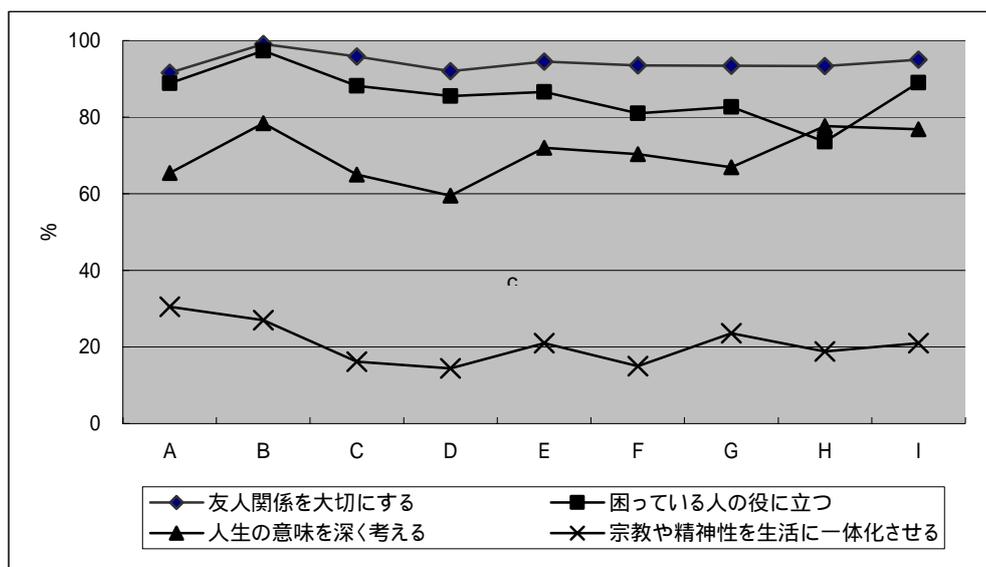


図 4-3 精神的価値観

### 3-2. 各短大内における教育効果

学年の上昇に伴って、学生の知識や能力がポジティブに変化することは先行研究によって実証されており、その伸びが大きければ大きいほど、当該教育機関の教育効果が高いことが示されている<sup>6</sup>。それでは、価値観についてはどうであろうか？本節では、3大価値観・12項目について1年次生と2年次生の平均値を比較し、統計的に有意差の現れた項目について検討する<sup>7</sup>。

学年による平均値の有意差が最も多くの参加機関(4校)にみられた価値観項目は「友人関係

を大切にする」, および「人生の意味を深く考える」であった(図 4-4, 4-5)。「友人関係を大切に  
にする」項目のうち, 1 年次から 2 年次にかけて伸びがみられたのは A, D, F, I の短大である。  
1 年次にみられた短大間格差も, 学年の上昇に伴いその格差が随分縮小していることが分かる。  
一方, 「人生の意味を深く考える」項目で伸びがみられたのは B, D, E, F の短大である。「人生  
の意味を考える」という行為は, 年齢を経るごとに深まっていくと考えられているが, 参加機関  
の間で学年間に差異がみられる短大とそうでない短大とがあるということは, 本価値観に影響を  
与えるものには年齢以外の要素もあることが窺える。

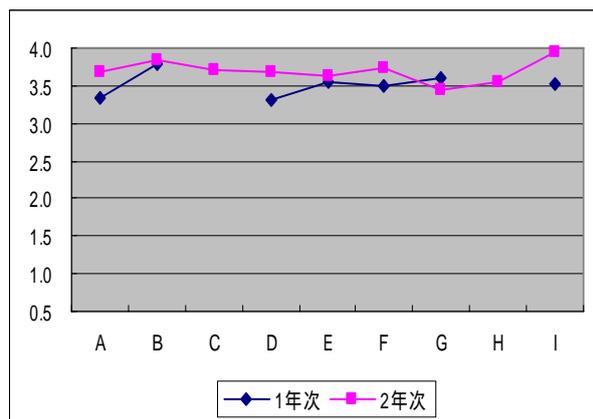


図 4-4 友人関係を大切にする

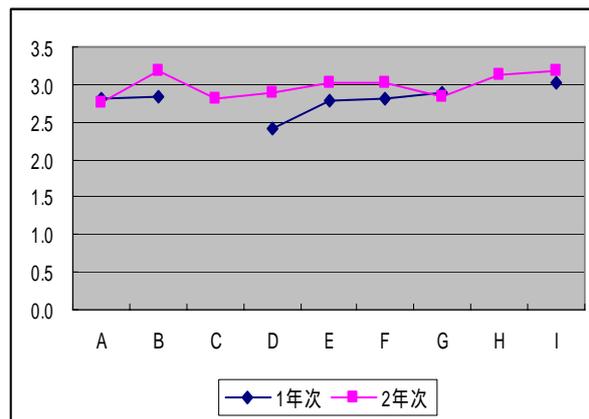


図 4-5 人生の意味を深く考える

次に, 学年による平均値の有意差が全 9 校中 2 校でみられた項目は, 「地域社会の活動に参加  
する」, 「困っている人の役に立つ」, 「宗教や精神性を生活に一体化させる」であった(図 4-6~  
4-8)。「地域社会の活動に参加する」項目の場合, D および E が 1 年次から 2 年次にかけて伸び  
がみられた短大であるが, この 2 短大は, 1 年次生の平均値が参加機関中最も, そしてその次に  
低かった。ところが, 2 年次生の場合, 平均値が上位 2, 3 位になるまでに健闘している。

「困っている人の役に立つ」項目で伸びがみられたのは D と E 短大である。「地域社会の活動  
に参加する」項目と同様, 特に D 短大は, 1 年次生の平均値が参加機関中最も低かったが, 2 年  
次生は上位 2 位にまで上昇している。

「宗教や精神性を生活に一体化させる」項目で, 1 年次から 2 年次にかけて有意な伸びがみら  
れたのは E 短大であるが, その逆に 1 年次から 2 年次にかけて平均値の低下が有意にみられたの  
は F 短大である。前節で指摘したように C, D, E, I は宗教系の短大である。C 短大は 1 年次生  
のサンプルがないため学年間の比較はできないが, D, E, I のうち「建学の精神」が教育効果に  
反映されていると見受けられるのは, 学年による平均値の有意差がみられた E 短大といえるであ  
ろうか。I 短大においては, 有意差は認められないものの 2 年次生の平均値は 1 年次生のそれを  
下回っている。このように, この価値観項目は, 宗教系の短大が特に関心をもつものであろう。

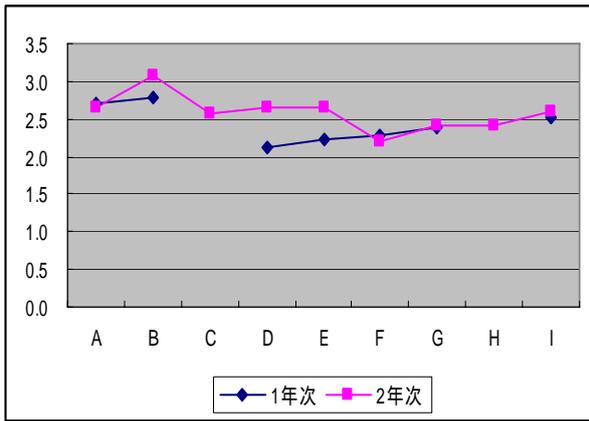


図 4-6 地域社会の活動に参加する

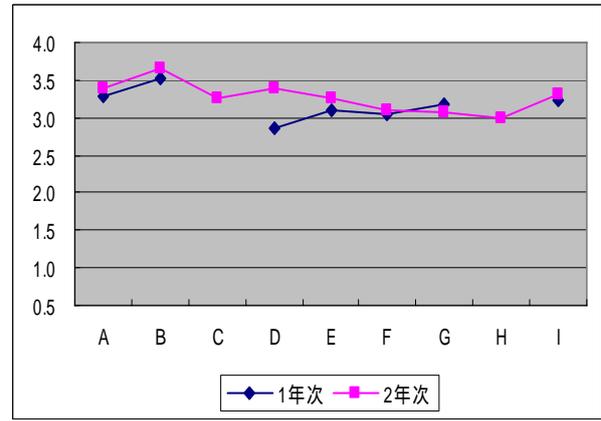


図 4-7 困っている人の役に立つ

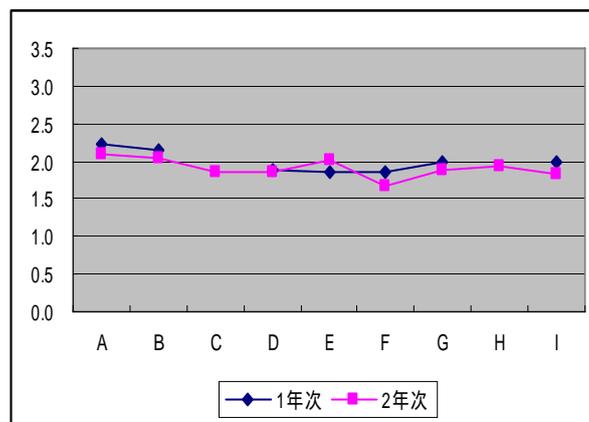


図 4-8 宗教や精神性を生活に一体化させる

最後に、参加機関中 1 校のみにおいて 1 年次から 2 年次にかけて有意な伸びがみられた項目および短大は以下の通りである：

- 「多様な社会や文化を理解する」：D 短大
- 「地域社会のリーダーになる」：E 短大
- 「専攻分野で仲間認められる」：D 短大
- 「お金持ちになる」：A 短大

これまでの結果をみると、3 大価値観・12 項目中、最も多く学年による平均値の有意差（伸び）がみられたのは D 短大である（計 6 項目）。すなわちこれは、人生における価値観については、全参加機関のうち D 短大に最も教育効果がみられることが考えられる。一方で、1 年次から 2 年次にかけて平均値の伸びがまったくみられない短大があるのも事実である。1 つ 1 つの価値観項目において、1 年次から 2 年次にかけて伸びがみられた短大機関数は最大でも 4 校であり、全体的にみれば「知識」や「能力」に比べると「価値観」の教育効果はあまり芳しくはない。しかしそれは、この「価値観」というアウトカム指標に至っては、1 年というスパンで教育効果を期待するには限界があるとも考えられる。したがって、今後も継続した調査分析は必要であるし、

少ないながらもこうした教育効果の短大間格差を決定付けている要素は何なのか、検討する価値は大いにある。その意味で、次節の規定要因分析はそれに示唆を与えてくれるものとする。

### 3-3. 価値観の規定要因

それでは、これまでみてきた学生の価値観は、短大における教育・学習経験および課外活動とどのように関連しているのだろうか。カレッジ・インパクト理論の泰斗であるアスティンのI-E-Oモデルによると、学生のアウトカム（成果=O）は、教育課程の中で経験する様々な事柄（環境=E）だけでなく、学生個々の資質や背景（既得情報=I）からも大きな影響を受けていることが分かっている<sup>8</sup>。したがって、環境要因（短大教育の諸要素）がアウトカムにどれだけの影響を及ぼしているかを測定する際には、学生のインプット要因（既得情報）も考慮しなければより正確な環境要因の効果を測定することはできない。この理論枠組みに依拠しつつ、本節ではアスティンの推奨する重回帰分析（ステップワイズ法）を用いて、学生の価値観形成に影響を与える環境要因およびインプット要因について考察する。

前節までは、12の価値観項目について述べてきたが、本節では以下4つの価値観項目に絞ってそれぞれの規定要因について論じる：「地域社会のリーダーになる」、「自分の専攻分野で第一人者になる」、「人生の意味を深く考える」、「宗教や精神性を生活に一体化する」。

従属変数をこの4つの価値観項目とし、独立変数は次のカテゴリーを編成してインプットおよび環境の様々な変数を用いた：(1)学生のバックグラウンド特性（性別、学年、入学理由）、(2)カリキュラム特性（専攻、履修した授業の内容、授業の形態）、(3)学生の関与（課外活動の経験、ピア学生との交流）、(4)教員の関与（教員が提供した諸活動、教員との交流）、(5)中間アウトカム<sup>9</sup>（自己評価項目）。この(1)から(5)までを順次ブロック単位で回帰的に投入した。このようにブロック単位で変数を投入すると、最初に投入したブロック＝インプット要因（学生のバックグラウンド特性）をコントロール（統制）した上で次のステップ（環境要因の検証）に進めるので、より純粋に近い度合いで環境要因がアウトカムに与える影響について検討できるのである<sup>10</sup>。

#### **価値観：地域社会のリーダーになる**

表4-2は「地域社会のリーダーになる」価値観を従属変数にした時の分析結果である。投入された変数の中で、この価値観に極めて強く影響を与えているのは「自己評価：リーダーシップ」である。すなわち、「自分はリーダーシップの能力が（同年齢の人たちと比べて）高い」と自認する者ほど地域社会のリーダーになることに重きを置いていることが分かる。リーダーとしての自分の素養に自信を持つことが大切と言えようか。短大の教育環境という文脈に引き寄せて考えれば、学生が自己のリーダーシップ力に自信を持つことができるような、実質のあるリーダーシップ教育が必要であることが窺える。「自己評価：リーダーシップ」の次に極めて強い正の規定力を

もっているのは「教員の関与」としての「教室での学習を「実生活」に応用する機会を提供」することである。特に、本調査のサンプル学生には、卒業後、教員や医療人、芸術家を目指している学生が多い。よって、授業で実生活に活かせる能力を学ぶことで、専門的な能力を持ち地域社会で率先して活躍することの自信と重要性を感得していくのではないだろうか。また、「チューターとして他の学生の学習補助をする」経験は、リーダーとしての素養を磨くポジティブな経験と考えられる。なお、「学年」が統計的に有意な負の規定力を有していることは見逃せない。これは、学年が上がるごとに「地域社会のリーダーになる」ことを重視する価値意識が低下していることを意味するが、本来ならば、短大での教育課程を経れば経るほどに高まってほしい価値意識であるように考える。その意味からも、学生の「リーダー意識」をより育成してゆく教育環境を整えることは重要なのではないだろうか。

表 4-2 価値観：「地域社会のリーダーになる」の規定要因

	<i>r</i>	B	
(定数)		1.013	**
<u>バックグラウンド特性</u>			
性別（女性）	-0.056	-0.208	-0.046
学年	-0.056	-0.099	-0.080 **
<u>カリキュラム特性</u>			
専攻：教育学	0.086	0.097	0.059 *
専攻：家政学	-0.085	-0.097	-0.059 *
学際的な授業を履修した	0.161	0.108	0.093 **
<u>学生の関与</u>			
チューターとして他の学生の学習補助をした	0.165	0.173	0.071 **
政治について討論した	0.124	0.083	0.038
戦争に賛成・反対の意思表示をした	0.147	0.055	0.038
政治的な活動に参加した	0.127	0.171	0.049
<u>教員の関与</u>			
教室での学習を「実生活」に応用する機会を提供した	0.202	0.161	0.140 **
将来のキャリアの相談にのった	0.139	0.041	0.039
<u>中間アウトカム</u>			
自己評価：リーダーシップ	0.226	0.136	0.183 **
従属変数：地域社会のリーダーになる		調整済み R2 乗	0.129

\*\* p<.01 \* p<.05

#### 価値観：自分の専攻分野で第一人者になる

次に、表 4-3 は「自分の専攻分野で第一人者になる」という価値観を従属変数にした時の分析結果である。「地域社会のリーダーになる」価値観と同様、この価値観においても「自己評価」項目の規定力が特に強いことが分かる。自分が“その道”で第一人者になろうと思う者には、競争心や創造性といった自己の特性が大きな原動力となるのであろう。また、「入学理由：より高い学歴のために（当該短大に入学することが）必要だった」というインプット要因も極めて強い正の規定力を示していることから、「より上を目指す」という志を持つ者ほど、こうした価値観をもつ

傾向にあることが分かる。こうしたインプット要因をコントロールした上で、どのような環境要因が「専攻分野で第一人者になる」という価値観を持つことに影響を与えているのかをみていくと、「知的にやりがいのある課題や励ましを与える」という教員の関与や「学際的な授業を履修する」こと、そして「他の学生と一緒に勉強する」といった学生の積極的な学術への関与が重要な要素であることが分かる。したがって、前節(3-1)で、同じ専攻分野であっても、機関によって学生の当該価値観の高低に差が生じていることを指摘したが、これは、もともと意欲のある学生が集っているか否か、という学生のインプット要因だけではなく、環境要因の違い(例えば、ある短大では「教員の関与」がより活発に行われている、など)も影響していることが考えられる。

表 4-3 価値観：「自分の専攻分野で第一人者になる」の規定要因

	<i>r</i>	B		
(定数)		0.505		**
<u>バックグラウンド特性</u>				
入学理由：より高い学歴のために必要だった	0.159	0.106	0.110	**
入学理由：短大で学ぶ内容に興味があった	0.111	0.025	0.026	
<u>カリキュラム特性</u>				
専攻：芸術	0.119	0.167	0.065	**
学際的な授業を履修した	0.175	0.110	0.082	**
<u>学生の関与</u>				
自主的な学習プロジェクトに参加した	0.176	0.112	0.064	*
研究や宿題のために図書館を利用した	0.090	0.016	0.014	
他の学生と一緒に勉強した	0.116	0.074	0.065	**
<u>教員の関与</u>				
知的にやりがいのある課題や励ましを与えた	0.181	0.104	0.077	**
面談した	0.127	0.095	0.056	*
<u>中間アウトカム</u>				
自己評価：競争心	0.222	0.126	0.138	**
自己評価：創造性	0.228	0.102	0.108	**
自己評価：チャレンジ精神	0.227	0.065	0.075	**
自己評価：宗教心や精神性	0.058	-0.058	-0.062	*
従属変数：自分の専攻分野で第一人者になる		調整済み R2 乗	0.145	

\*\* p<.01 \* p<.05

### 価値観：人生の意味を深く考える

青年発達論からみても、20代前後というのは「生きる」ことの意味を深く問う時期であり<sup>11</sup>、特に社会に出る直前のこの時期は、今後自身がどのような人生行路を歩んでいくのか、不安になったり悩んだりもする。その意味で、「人生の意味を深く考える」ことを重視する生き方は大変重要なことといえる。それでは、その価値観を規定する要因には如何なるものがあるのだろうか。表 4-4 は「人生の意味を深く考える」価値意識を従属変数にした時の分析結果である。特にこの価値観は、これまでの日本の高等教育における「アウトカム評価」の議論においては“ほとんど語られることのないアウトカム指標”の一つであったと筆者は考えるが、その理由の一つには、それが、「高等教育機関でどのように育成するのか、そしてそれをどう測定するのか、考えるのが

難しいアウトカム」と考えられてきたからではないだろうか。しかし、本分析の結果をみると、「教員の関与」、すなわち教員が学生の将来のキャリアについて相談に乗ったり、学習能力を向上するために深く関わっていくことで、学生の「人生の意味を深く考える」価値観も深まっていくことが分かる。また、「授業内容について他の学生と議論」することも正の規定力を示していることから、こうした学生同士のインターアクションの機会を授業の中で増やすことは、プラスの効果があることが窺える。その際に、学生同士で議論させる中身（授業内容）について、教員の側で様々な工夫ができるであろうことは想像に難くない。「自己評価」の中でも「他者の理解」や「自己の理解」、「宗教心や精神性」が高いと自認する学生ほど「人生の意味を深く考える」傾向にあるが、そうした自己の特性も短大教育の中で育ていける／育むべき人間としての要素といえるであろう。

表 4-4 価値観：「人生の意味を深く考える」の規定要因

	<i>r</i>	B	
(定数)		0.920	**
<u>バックグラウンド特性</u>			
入学理由：短大で学ぶ内容に興味があった	0.179	0.077	0.078 **
入学理由：宗教的校風に魅力があった	0.131	0.067	0.061 *
<u>カリキュラム特性</u>			
専攻：医学	-0.136	-0.254	-0.088 **
専攻：芸術	0.960	0.118	0.044
授業内容について他の学生と議論した	0.196	0.098	0.078 **
<u>学生の関与</u>			
研究や宿題のために図書館を利用した	0.144	0.072	0.060 *
教員の考え方や意見に意義を唱えた	0.126	0.057	0.034
<u>教員の関与</u>			
学習能力を向上するための手助けをした	0.191	0.113	0.083 **
将来のキャリアの相談にのった	0.212	0.116	0.092 **
教室での学習を「実生活」に応用する機会を提供した	0.205	0.060	0.042
<u>中間アウトカム</u>			
自己評価：他者の理解	0.208	0.099	0.093 **
自己評価：自己の理解	0.206	0.080	0.079 **
自己評価：宗教心や精神性	0.174	0.060	0.063 *
従属変数： 人生の意味を深く考える		調整済み R2 乗	0.155

\*\* p<.01 \* p<.05

なお、「専攻：医学」（本調査のサンプルでいえば、正確には「医療看護系」の専攻であるが）が統計的に有意な負の規定力を示しているが、これは、医学（医療看護系）専攻の学生はこの価値観をあまり高く持っていない傾向にあることを示している。しかし、医学（医療看護）こそ人の人生に大きく関わる分野であるから、そうした「人生の意味を深く考える」価値観に影響を与えるような教育の工夫が必要になってくるのではないだろうか。

### 価値観：宗教や精神性を生活に一体化させる

前節(3-1の「精神的価値観」の箇所)で述べたように、「精神性」の定義には「人生の意味を探究する」ことが含まれる。また、「人生の意味を深く考える」価値観を従属変数とした上記の重回帰分析においては、「宗教心や精神性」が正の規定力を有していることが分かった。したがって、少なくとも精神性は、人間として豊かに生きていくために必要な要素であるといえる。しかし、この価値項目そのものが「宗教や精神性」と並列で書かれていることから分かるように、「精神性」は「宗教」と同一視されたり、あるいは「似たようなもの」といった感覚で捉えられている傾向がある。

一方、「宗教」に関しては、人によってその受け止め方は様々であり、特に国公立の教育機関においては、宗教と教育は切り離して考えられるべきものであることは言うまでもない。こうした背景もあり、この価値観は、これまでの日本の高等教育における「アウトカム評価」の議論の中では“決して語られることのないアウトカム指標”であったといえる。しかし、本調査参加機関の約半数が宗教系の短大であること、そして、「宗教」や「精神性」という言葉そのものは使われてはいなくとも、建学の精神や理念の中でそのコンセプトが語られている短大が少なからず存在することから鑑みれば、特に私学において「宗教」や「精神性」を含んだアウトカム指標を考えることは必要であると考えられる。

そのような問題意識のもと、分析を行った結果が表4-5である。正の規定力が最も強い「自己評価：宗教心や精神性」は当然のこととして、入学時点で既に宗教的な意識が高い(入学理由：宗教的校風に魅力があった)ことをコントロールしてもなお、統計的に有意な正の規定力を示しているのは「教員の関与」である。すなわち、授業以外の場で学生との時間をつくり、励ましを送ったり心の支えとなる存在であることが、学生の「宗教や精神性を生活に一体化させる」価値意識を高める要因となっている。このように、教員が学生の精神性の形成に重要な影響を与え得るという点は、「高等教育におけるスピリチュアリティ〔精神性〕(Spirituality in Higher Education)」というテーマで議論や研究が行われている米国では既に報告されていることである<sup>12)</sup>。

一方で、「友人と交際した」という経験は負の規定力を示している。この「交際」というのは、砕けた言い方をすれば「遊ぶ」ことであるが、20代前後の若者たちの遊びと言えば“物質的”なこと(例えば、飲みに行く、など)が主であり、そこに“精神的”なこと(例えば、信仰や人生について語り合う、など)が介在することは考え難い。ましてや、宗教を信じない割合が多い世代であるのだから、それは尚更のことである。したがって、「交際する(遊ぶ)」という行為を通して互いの考え方や行動がピア・プレッシャーとなり、「宗教や精神性」に価値意識を置くことから遠ざかっていく傾向になるのではないだろうか。

表 4-5 価値観：「宗教や精神性を生活に一体化させる」の規定要因

	<i>r</i>	B	
(定数)		0.549	**
<u>バックグラウンド特性</u>			
入学理由：宗教的校風に魅力があった	0.348	0.227	0.238 **
<u>カリキュラム特性</u>			
専攻：家政学	-0.086	-0.066	-0.038
専攻：医学	-0.062	-0.050	-0.020
学際的な授業を履修した	0.132	0.059	0.048 *
授業内容について他の学生と議論した	0.108	0.029	0.026
<u>学生の関与</u>			
政治について討論した	0.134	0.094	0.041
友人と交際した	-0.096	-0.031	-0.074 **
部活動や同好会に参加した	0.072	0.021	0.044
ボランティア活動を行った	0.125	0.018	0.023
<u>教員の関与</u>			
心の支えや励まし	0.198	0.108	0.093 **
面談した	0.154	0.098	0.064 **
<u>中間アウトカム</u>			
自己評価：宗教心や精神性	0.390	0.246	0.294 **
従属変数：宗教や精神性を生活に一体化させる		調整済み R2 乗	0.252

\* \*p<.01 \*p<.05

#### 4. おわりに

以上、短大生の人生における価値観を「アウトカム指標」として、まずは参加機関別に傾向を把握し、学年別に平均値を比較することで、「教育効果」という側面からそれぞれの短大においてどれだけ学生の価値観に変化がみられるかを検討した。そして、規定要因分析を行うことで、正課・正課外にわたる短大教育のいかなる環境要因が、各種価値観の形成に影響を及ぼしているかについて考察した。これまであまり取り扱われてこなかった、しかし「教育」においては根本ともいえる学生の内面について行った今回の分析からは、今後の短大教育にとって参考になると思われる数々の知見が得られたと考える。

一方で、「教育効果」を測定する際のデータのあり方について課題も認識された。今回の短大生調査は第1回目ということもあり、同一学生の経年変化を分析できたわけではない。あくまでも、1年次生と2年次生という人格も生き立ちもまったく異なる人物群を比較したに過ぎない。もちろん、分析対象となった学生は、同一機関内の同じような教育環境のもとで経験をしているという点では、比較分析をすることに意義はある。

よって、今後更にこの「価値観」分析から説得力ある結果を導き出すためにも、第2回、第3回とこの短期大学学生調査が継続され、経年比較ができるようになることを念願するものである。

## 注

- 1 短期大学基準協会のホームページ（<http://www.jaca.or.jp/about/index.html>）より。
- 2 G 短大における芸術専攻の学生は全体の 27%であるが、その学生のうち、「自分の専攻分野において第一人者になる」ことが重要（「ある程度重要」+「とても重要」）と答えた学生は 40.6%である。G 短大全体としては 35%の学生が当該項目に対して「重要」と答えており、同一機関内の他専攻の学生と比べれば芸術専攻の学生の値は比較的高いことが分かる。しかし、いずれにせよ、H 大学の芸術専攻の学生と比較すると、その価値意識には 15 ポイントの差があることは否めない。
- 3 読売新聞の世論調査（2008 年 5 月 17、18 日に実施）による。この日本人の宗教観をテーマとした年間連続調査によると、回答者に「宗教を信じているか」どうかを尋ねたところ、「信じていない」が 72%で、「信じている」の 26%を大きく上回ったという。年代別では、「信じている」は 20 歳代が最低の 14%で、最高は 70 歳以上の 41%であった（2008 年 5 月 30 日付 読売新聞朝刊、25 頁）。
- 4 「精神性（スピリチュアリティ）」は、それを扱う分野や語られるコンテキストによって定義が異なるため、定説は存在しない。しかし、「教育」の中で語られる場合は、「人生の意味を探索する」ことが定義に含まれるのが主流である。
- 5 このような結果になるのは、そもそも当該項目の表現自体に問題があるからであると筆者は推察する。「宗教」と「精神性」は同じ“世界”のこととして語られがちだが、「宗教」と「精神性」をまったく立て分けて考える者がいることも事実である（例えば、「私は宗教は信じないがスピリチュアルな事柄は受け入れる」という人）。よって、本項目の表現（「宗教や精神性を生活に一体化させる」）には、今後工夫が必要である。
- 6 山田礼子（研究代表者）『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較調査』研究成果報告書、2007 年 3 月。
- 7 参加機関の中には 3 年次生以上の学生が回答しているところもあったが、その参加機関の数は少なく（9 校中 3 校）、3 年次生が全体に占める割合も非常に少ないことから、本節での分析からは除外した。
- 8 Astin, A.W. (1993). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Phoenix: ORYX Press.
- 9 中間アウトカム（intermediate outcomes）とは、環境要因として考えられる場合もあれば、それ自体がアウトカムと考えられる変数である。本稿の場合は、学生の「自己評価」がこれにあたるが、この（自己評価による）自己の特性は、アンケート回答時のものを聞いている。したがって、この自己の特性が要因となって特定の価値観に影響を与えているのか、または特定の価値観が形成されたことによって、そうした自己の特性が形成されたのかははっきり分からない。なお、「自己の特性」は、場合によってはインプット要因（学生のバックグラウンド情

報)として考えられることもあるが、今回のケースにおいてはそれにあたらない。なぜなら、上述の通り、この自己の特性を聞く「自己評価」はアンケート回答時になされたものであり、回答者は既に短大教育という環境に慣れ親しんでいるからである。よって、短大入学時からアンケート回答時にかけて、自己の特性は既にプラス/マイナスに変化していることは間違いがない。その側面からだけみれば、この「自己評価」はアウトカムとなる。ただし、「価値観」との関係性から言えば、「自己評価」は(「価値観」に対して)環境要因ともなり得るし、アウトカムともなり得るのである。この「中間アウトカム」の概念については *Assessment for Excellence* (Astin, 1993) の pp.304-308 を参照のこと。

10 Ibid. pp.108-109.

11 Parks, S. (2000). *Big Questions, Worthy Deams: Mentoring young adults in their search for meaning, purpose, and faith*. San Francisco: Jossey-Bass.

12 Yasuno, M. (2004). *Spirituality Into Action: Exploring the spiritual dimensions of college student activists and their leadership for social change*, Doctoral dissertation, UCLA.



## 5 短期大学学生のキャリア観

江原昭博  
(同志社大学)

### 1. はじめに

この章では、短大生のキャリア観について、関連質問項目を通じて短大生を四類型に区分し、類型ごとに短大生のキャリア観に影響を与える要素、あるいはキャリア観から影響を受ける要素を探る。最後に、今回の調査から見てくる短大生の特色と今後の調査の展望について触れる。

### 2. 短大生のキャリア意識

短期大学学生調査(2008年度版)には、「短大卒業後のキャリアを考えると、次のことからはどの程度重要ですか」という質問があり、9個の質問項目について「とても重要」、「ある程度重要」、「あまり重要でない」、「全く重要でない」の四件法でたずねている。それらの集計結果は以下のようにになっている。



図5-1 短大卒業後のキャリアで重要視する項目 (単位:パーセント)

「とても重要」または「ある程度重要」という回答が多い順にみると、最も多かったのは「生活の安定や保証」であり、91.6%がそのように回答している。その次に多い項目は「自由な時間」の87.2%であり、以下、「高収入の可能性」、「自分を表現する仕事」、「仕事へのつきやすさ」と続く。これらの項目は、「とても重要」と「ある程度重要」をあわせた回答が5割をこえて、いわば多数派となるから、短大生がキャリアを考えるうえで重視されている事項といえる。これに対して、「創造性や独創性」、「世間的な知名度や地位」、「社会を変えるための仕事」、「リーダーシップを発揮できる可能性」は、「とても重要」と「ある程度重要」をあわせた回答が5割にみえない少数派となる項目であり、とくに「リーダーシップを発揮できる可能性」につい

では、「とても重要」と「ある程度重要」をあわせても 4 割弱であった。これらは、短大生がキャリアを考えるうえであまり重視されていない事項といえる。

### 3. 分析の枠組み

#### 3-1. 因子分析

キャリア意識の質問項目ごとに、「とても重要」から「全く重要でない」を得点化し、因子分析を行った。主成分分析によると、固有値が 1 以上の因子は 2 つであり、第二因子までで全分散の 55.9% を説明している（表 5-1）。なお、第三因子の固有値は 0.962 と 1 に近く、調査を反復した場合に第三因子の固有値が 1 を越える可能性はあり得よう。このデータの場合、第三因子を含めれば全分散の 66.6% を説明している。第四因子の固有値は 0.641 と 1 よりかなり小さかった。

表 5-1 説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和			回転後の負荷量平方和		
	固有値	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	3.458	38.419	38.419	3.458	38.419	38.419	2.572	28.574	28.574
2	1.574	17.484	55.903	1.574	17.484	55.903	2.460	27.329	55.903

因子抽出法：主成分分析

#### 3-2. 四類型化と命名

第一因子に関する項目と第二因子に関する項目の合計との組み合わせで変数を合成し、第二因子までを対象にカイザーの正規化を伴うバリマックス回転を行ったところ、得られた因子のうち、第一因子では「自己を表現する仕事」、「創造性や独創性」、「リーダーシップを発揮できる可能性」、「社会を変えるための仕事」などの負荷が大きく、「理想志向」と名付けた。第二因子は「高収入の可能性」、「生活の安定や保証」、「自由な時間」、「仕事へのつきやすさ」などの負荷

表 5-2 回転後の成分行列

	成分	
	第1因子 理想志向	第2因子 現実志向
Q29-6 自己を表現する仕事	0.773	0.142
Q29-5 創造性や独創性	0.768	0.123
Q29-9 リーダーシップを発揮できる可能性	0.739	0.118
Q29-1 社会を変えるための仕事	0.721	0.085
Q29-3 世間的な知名度や地位	0.476	0.504
Q29-7 仕事へのつきやすさ	0.273	0.671
Q29-8 自由な時間	0.058	0.729
Q29-4 生活の安定や保証	0.065	0.746
Q29-2 高収入の可能性	0.095	0.781

因子抽出法：主成分分析 回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

量が大きく、「現実志向」と名付けた（表5・2）。

回答傾向にもとづいて、「理想志向低×現実志向低＝クール型」、「理想志向高×現実志向低＝夢追い型」、「理想志向低×現実志向高＝メリット型」、「理想志向高×現実志向高＝欲張り型」とそれぞれ名付け、四種類に分類した（表5・3）。

表5・3 短大生のキャリア観の四類型

<b>メリット型</b> (理想低×現実高) 320人	<b>欲張り型</b> (理想高×現実高) 500人
<b>クール型</b> (理想低×現実低) 616人	<b>夢追い型</b> (理想高×現実低) 476人

これらの命名は、それぞれ次のような趣旨によるものである。

「欲張り型」の学生群は、将来のキャリアに対して「自己を表現する仕事」、「創造性や独創性」、「社会を変えるための仕事」、「リーダーシップを発揮できる可能性」といった理想志向が高く、さらに「高収入の可能性」、「生活の安定や保証」、「自由な時間」、「仕事へのつきやすさ」といった現実志向も同時に高いという、ある意味自分の将来に関して「あれもこれも全て達成したい」というとても欲張りなキャリア観を持っている層である。そうした傾向からこの学生群を「欲張り型」と命名した。

「夢追い型」の学生群は、将来の自己のキャリアに関して「自己実現」、「創造性」、「社会変革」、「リーダーシップ」といった理想志向が高い一方、「高収入」、「生活の安定」、「自由な時間」、「就職しやすさ」といった現実志向についてはそれほど重きを置かないという、「現実に目をつむっても、自らの理想を追求したいキャリア観」を持っている層である。そうした傾向からこの学生群を「夢追い型」と命名した。

「メリット型」の学生群は、「高収入」、「生活の安定」、「自由な時間」、「就職しやすさ」といった現実志向が強い一方、「自己実現」、「創造性」、「社会変革」、「リーダーシップ」といった価値観にはさほど重きを置かないという、自らのキャリアに対して「理想や夢といった形にならないものには興味はなく、現実的な利益や損得勘定に敏感なキャリア観」を持っている層である。そうした傾向からこの学生群を「メリット型」と命名した。

「クール型」の学生群は、理想志向も現実志向もともに低い層である。「理想も持たず、現実にも目を向けない、投げやりな無気力層」のように感じられなくもない。そしておそらくそうした

タイプの学生も一定数存在する事は間違いない。ただ分析を進めていくとこの層の性格はむしろ、「夢や理想に熱くならず、かといって目の前の利益にも振り回されない、少々さめたキャリア観」を持っている層と表現した方が適切である事が明らかになった。そうした傾向からこの学生群を「クール型」と命名した。

### 3-3. 属性との関係

属性との関係では、「女子比率」、「第一志望率」など、キャリア観の類型との関係に統計的な有意差がみられない項目が多いが、類型間で細かく比較していくと、ある程度の傾向が明らかになる。

表 5-4 属性との関係 (単位：%)

	クール	メリット	夢追い	欲張り
第一志望率	78.2	82.3	81.7	80.3
女子比率	97.8	98.1	97.8	96.5
公立出身	68.7	67.8	65.3	62.4
私立出身	30.9	31.6	32.6	36.5
高校成績上位	9.1	15.1	14.5	11.3
短大成績上位	6.5	4.7	6.4	6.4
通学一時間以内	60.6	55.2	61.0	61.2

「クール型」の学生は、「公立高校出身者」がその他の類型よりも多い傾向はあるが、全体的に突出した特徴を持たない。ただ、「高校成績上位」を申告する学生の割合が全類型中最も小さいにも関わらず、「短大成績上位」を申告する学生は全類型で最も高い割合を示す事は特筆に値する。

「メリット型」の学生は、「公立高校出身者」の比率が他の類型よりも高い傾向が見られる。「クール型」とは反対に、「高校成績上位」と申告する割合が全類型中最も高いにも関わらず、「短大成績上位」と答える学生が全類型中最も少ない比率である事は興味深い。さらに「通学一時間以内」と答えた学生も全類型中最も低い割合である。

「夢追い型」の学生も、「クール型」同様に突出した特徴は持たないが、「高校成績上位」を申告する学生の比率が若干高い。

「欲張り型」の学生は、「公立高校出身」の比率が小さく、「私立高校出身」の比率が高い特徴がみられる。

全体的に、「高校成績上位」と申告する比率よりも「短大成績上位」と申告する比率が下がる事も留意する必要がある。特に前述の通り、「メリット型」の学生ではその比率が約 10 ポイントも下落する事は注意が必要である。逆に「クール型」の学生においては、「高校成績上位」と答える

比率が最も小さいにも関わらず、その下落率は 2.6 ポイントにとどまる。「通学一時間以内」の学生群は全体を通じて約 6 割であるが、「メリット型」の学生のみ、他の類型よりその比率が下がる事も、今後の研究において注意が必要であろう。

#### 4. 意識や行動との関係

##### 4-1. 短大生の行動様式

「あなたは今年度、次の活動に 1 週間あたりどれくらいの時間を費やしましたか」という質問の回答傾向から、短大生の行動様式はキャリア観の類型によって大きく傾向が分かれている。以下は、それぞれの活動について、一週間あたり「0 時間」と答えたものの割合（表 5-5）と、「20 時間以上」と答えたものの割合（表 5-6）を示す。

表 5-5 一週間あたり 0 時間を費やした活動（単位：％）

	クール	メリット	夢追い	欲張り
運動やスポーツ	35.0	35.4	23.4	26.5
部活動や同好会	74.9	81.6	66.5	69.3
ボランティア	84.6	90.8	75.5	78.2
授業外に教師と会話	29.4	33.9	22.0	19.4
趣味としての読書	51.7	52.5	40.6	44.8

「一週間あたり 0 時間」、つまり「全くやらないこと」についてはキャリア感覚の「理想志向」を鍵にして顕著な差がみられた。全体的に「理想志向」が低い類型（クール型、メリット型）では「全くやらないこと」の割合が高く、「理想志向」が高い類型（夢追い型、欲張り型）では「全くやらないこと」の割合が低くなっている。特に「メリット型」と「夢追い型」の間でその違いが顕著で、「メリット型」の学生がほとんどの項目で「全くやらない」ことの割合が非常に高い一方、「夢追い型」の学生はほとんどの項目で「全くやらないこと」の割合が低い。

「一週間あたり 20 時間」、つまり「頻繁に行うこと」については、キャリア感覚の「理想志向」の効果に加えて、「現実志向」の影響も現れてくる。「欲張り型」がほとんどの項目で「頻繁に行うこと」の割合が高いのに対し、「友人との交際」ではクール型が最も割合が低く、「夢追い型」は全ての項目に渡って低い割合を示している。ただし、「テレビ鑑賞」だけは「メリット型」の割合が最も高くなっており、22.5%が「週に 20 時間以上」テレビ視聴を行っている」と回答している。

表 5-6 一週間あたり 20 時間以上を費やした活動（単位：％）

	クール	メリット	夢追い	欲張り
アルバイト	14.6	14.8	14.9	20.4
友人との交際	16.5	20.3	17.6	24.9
ネットで友人と交際	4.3	5.7	5.1	9.5
テレビ鑑賞	16.7	22.5	15.7	20.7

二つの回答傾向を総合すると、「全くやらないこと」の割合が最も少ない点から、「夢追い型」の「とりあえずやってみる」という姿勢が感じられ、「頻繁に行うこと」の割合の高さから、「欲張り型」の文字通りの積極性も感じられる。「クール型」の突出した傾向が見られないという「傾向」も、「理想志向」と「現実志向」がともに低い類型である事からもある意味うなずける結果である。その一方で「メリット型」は、「理想志向は低い現実志向は高い」という類型であるものの、行動面における消極性が顕著となった。「全くやらないこと」はほとんど全ての項目でトップの割合で、「頻繁にやること」もほとんどの項目で比率が低い。唯一、「テレビ視聴」だけが全類型間で最高の割合を示している。これらの活動傾向から現れる可能性の一つとしての、「スポーツや同好会活動、ボランティアなどには全く興味を示さない。教師とのコミュニケーションも少なく、テレビ視聴に多くの時間を割く」という「メリット型」の学生像は、学生支援を行う際に考慮すべき点と言えるかもしれない。

#### 4-2. 専攻分野

表 5-7 は専門分野ごとにキャリア観の類型を構成比で示している。今回の調査は、この種の在学生調査としてはサンプル数が少ないにもかかわらず、専門分野ごとにみられる短大生のキャリア観の傾向は明確に現れた。

表 5-7 専門分野ごとのキャリア意識の類型割合（単位：％）

	経済・社会	教育	芸術	医療	情報	家政	文学	その他	全体
クール	29.8	28.3	25.4	41.4	38.2	35.0	35.6	34.8	32.2
メリット	18.0	10.1	14.8	25.3	30.9	20.4	13.6	17.0	16.9
夢追い	21.3	35.4	29.5	16.7	14.5	17.6	23.7	20.5	24.7
欲張り	30.9	26.1	30.3	16.7	16.4	26.9	27.1	27.7	26.1
度数	94	494	244	198	55	505	59	112	1811

（合計が 50 人以下の専門分野は省略、全体の合計は省略分も含む）

以下、短大生のキャリア観による類型パターンによって三つのグループに分けてみたい。

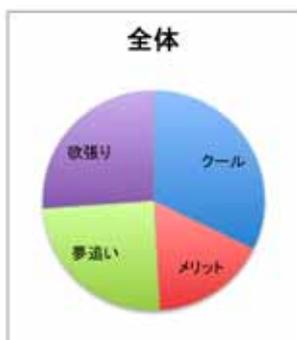


図 5-2 全体



図 5-3 文学



図 5-4 その他

(グラフの中の数値は実数)

専門分野が「文学」や「その他」の学生におけるキャリア感覚の類型割合は「全体」の割合と似ている。「経済・社会」系の学部も同様の傾向を示している。

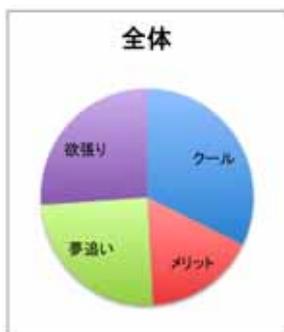


図 5-2 全体



図 5-5 教育



図 5-6 芸術

専門分野が「教育」や「芸術」の学部・学科の学生では、キャリア観の類型が「夢追い型」である学生の比率が突出して目立ち、一方で「メリット型」の学生比率が小さい。「クール型」と「欲張り型」の比率は、全体の構成とさほど変わらない。

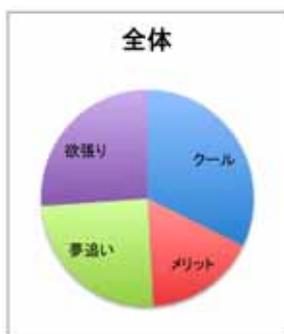


図 5-2 全体



図 5-7 医療系



図 5-8 家政学

専門分野が「医療系」や「家政学」の学生もキャリア観の類型では「クール型」が突出しており、特に「医療系」の学部・学科では「欲張り型」の割合が極端に少ない。「夢追い型」の比率もそれほど高いものとはなっていない。

#### 4-3. 学習支援

「あなたは次の科目について、学習補助や補習授業など特別な学習支援を受けていますか。また、そのような支援を受けたいと思いますか」という質問項目の結果から「学習支援」に関するキャリア感覚による類型間の志向性の違いを見た。

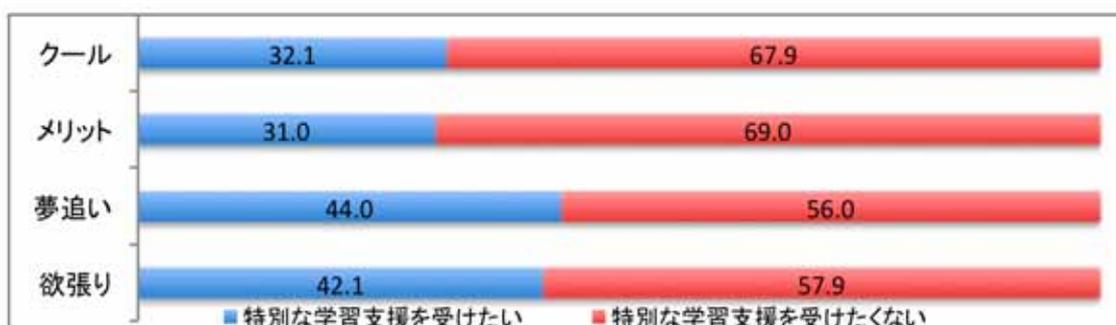


図 5-9 文章表現に関する学習支援 (単位: %)

「文章表現」に関する学習支援を求める割合は「夢追い型」と「欲張り型」で40%を超えるのに対し、「クール型」と「メリット型」では約30%で、その差は約10ポイントである。

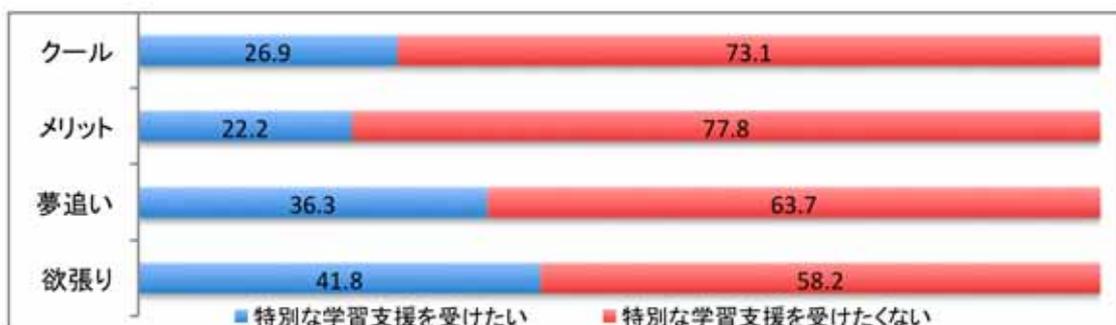


図 5-10 英語に関する学習支援 (単位: %)

「英語」に関する学習支援を求める割合はさらに顕著な傾向を示し、「欲張り型」の学生の約40%が英語の学習支援を受けたいと回答しているのに対し、「メリット型」の学生は約20%のみが学習支援を受けたいと回答しており、その差は約20ポイントにのぼる。

全体的に「学習支援」を求める傾向は、短大生のキャリア感覚の観点からは、「理想志向」の有無がその境界線となっているようである。

#### 4-4. 個別満足度

「あなたは、本学の次のことがらに、どの程度満足していますか」という個別満足度に関する質問項目における、学内サービスに対して短大生のキャリア観による類型間の違いが浮き彫りになっている。



図 5-11 キャリアカウンセリングに関する満足度 (単位：%)

「個別満足度」に関しては全体的に「夢追い型」と「欲張り型」の学生の満足度が「クール型」や「メリット型」よりも高い。「キャリアカウンセリングに関する満足度」においては、「とても満足」「満足」の割合が、「夢追い型」と「欲張り型」では約 20%に達するのに対し、「メリット型」ではその比率が 10%を切っている。



図 5-12 就職斡旋や紹介に関する満足度 (単位：%)

「就職斡旋や紹介」では上記の傾向がさらに顕著になり、「とても満足」「満足」と答える割合は「夢追い型」や「欲張り型」では約 30%に達し、「クール型」でも約 20%となっているが、「メリット型」では 15%に満たない。

とりわけ、「メリット型」の学生は「満足度」が全体で最低の比率であるだけにとどまらず、「不満」「とても不満」を合わせた「不満度」も四類型のうちで最も高い 18%と突出しており、他の質問項目同様に「メリット型」の傾向としてみられる「周囲の環境への要求の高さ」が現れている。

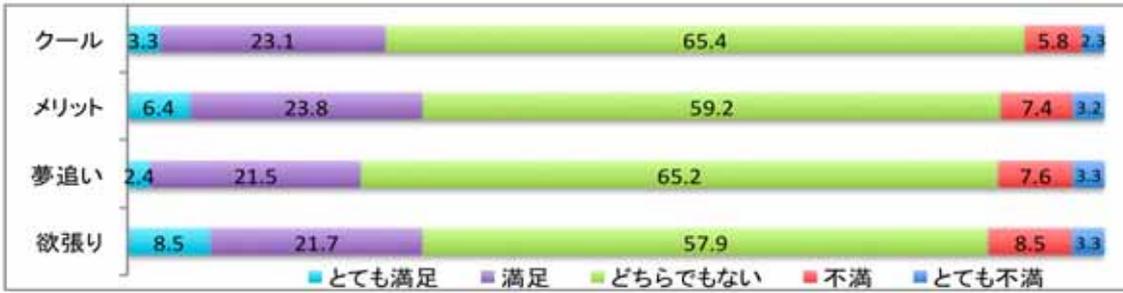


図 5-13 実験室の設備や器具に関する満足度 (単位：%)

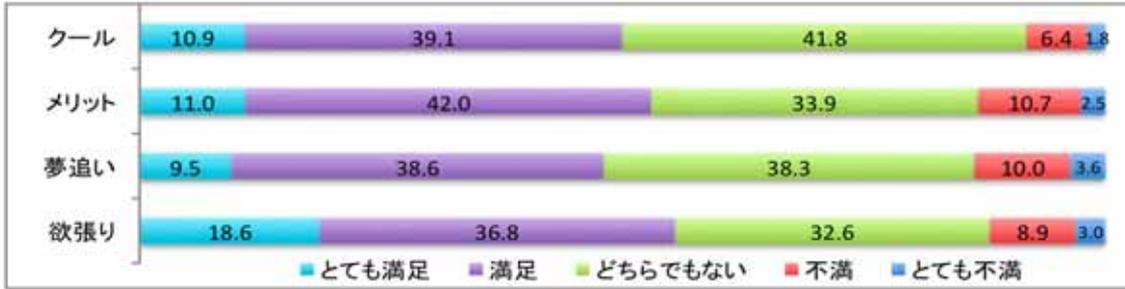


図 5-14 図書館の設備に関する満足度 (単位：%)

「実験室の設備」や「図書館の設備」に関する個別満足度の結果は興味深い。特に「図書館の設備」に関する満足度では「メリット型」の満足度が「欲張り型」同様に高い比率を示しており、「不満度」も二番目に低い比率となっている。これは「メリット型」の学生が「情報系」や「家政系」でその比率を高めている事がある一因とも考えられるが、キャリア観の類型に対応した学生支援というアイデアも考えられるのではないかと。

#### 4-5. 学生生活充実度

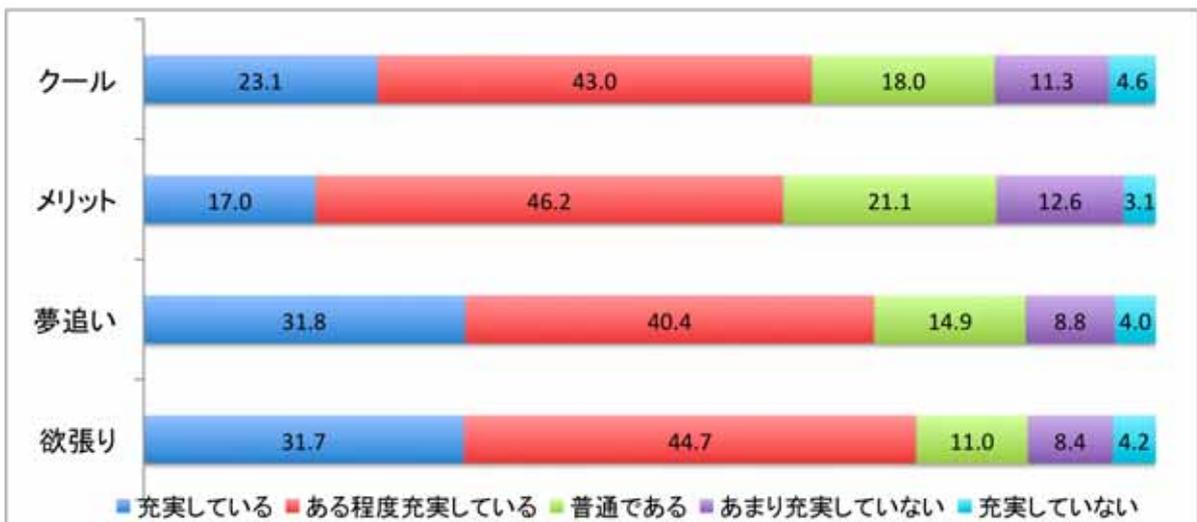


図 5-15 学生生活充実度

ここで示している学生生活充実度とは総合的な充実度であるが、カウンセリング、就職斡旋、実験室、図書館といった個別の「満足度」でみた類型間の比率と同様の結果を示している。およそ6割から8割の学生が「充実している」または「ある程度充実している」と答えているが、「メリット型」においてその比率が低くなる事は個別の満足度の調査結果と同様である。この結果からも、「メリット型」への様々な対応の必要性が考えられる。

#### 4-6. 志望業種との関係

専門職への教育を中心とする短期大学の特性上、専門分野の類型比率と志望業種の類型比率は当然重なり合うべきであり、実際そのような結果が現れている。

「家政」「医療」の専門分野の比率が高い「クール型」では、「栄養士」や「医療技師」の比率が高い。また「教育」や「芸術」の多い「夢追い型」では「保育士」や「幼稚園の教員」さらに「アーティスト系」の割合が高くなっている。

「経済・社会」や「芸術」、「文学」と幅広い分野にまんべんなく分散している「欲張り型」は、「アーティスト系」、「保育士」などが若干目立つが、志望職種は幅広く多岐に渡っている。

表 5-8 志望職種との関係

	クール	メリット	夢追い	欲張り
医療技師や衛生士	10.8	14.8	5.7	5.1
栄養士	14.0	12.3	9.2	9.9
社会福祉士	2.7	2.3	2.6	3.0
保育士	17.6	8.4	28.3	20.0
幼稚園の教員	5.1	2.3	10.3	5.7
アーティスト系	3.2	2.6	9.1	10.4
事務職	2.6	9.4	1.8	2.5
販売員	5.1	5.8	3.9	5.5
専業主婦	3.4	4.8	1.1	4.0
フリーター	1.0	0.3	0.7	0.4
まだ決めていない	13.0	16.8	7.7	11.4

一方「メリット型」では、「情報」「家政」「医療」といった専門分野の比率が高いのではあるが、「医療技師」が突出している以外、その他の専門職では目立った比率にはなっていない。逆に在籍比率の低い「教育」や「家政」などの専門分野を背景とした、「保育士」、「幼稚園の教員」、「社会福祉士」などの専門職では最も低い数値を示している。「メリット型」の志望職種の傾向はむしろ、「事務職」、「販売員」といった専門性に依拠しない分野で全類型中最も高い割合を示している

事が特徴で、「専業主婦」を挙げる割合も最も高く、「まだ決めてない」は16.8%にのぼる。他の類型の学生群が、短期大学の専門性を裏付けとする専門職業を多く志望職種に挙げている事と比して、「メリット型」の学生群の志望職種の傾向は、「キャリア意識に関して、特別な理想は持たないものの、現実的なメリットは重要視する」はずの学生群としては、興味深い結果といえる。

#### 4-7. 就職活動の状況

「メリット型」の学生の3人に1人が積極的に求職を行っておらず、他のタイプと比べて際立っている。「内定が決定した」と答えている割合も、「クール型」が29.9%、「夢追い型」が32.1%、「欲張り型」も29.9%と、それぞれおよそ3割の学生が内定を得ているのに対し、「メリット型」の学生では21.8%にとどまり、約10ポイントの差がついている。

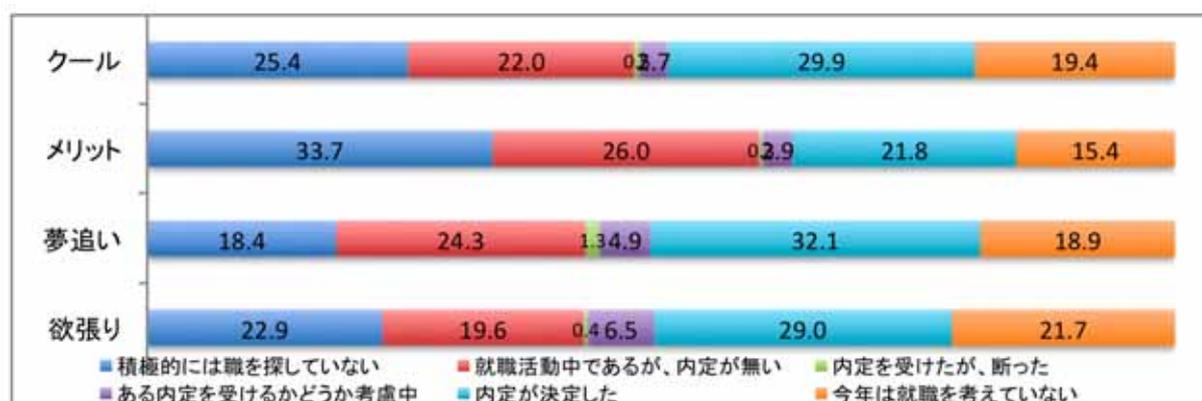


図 5-16 求職の状況

今回の短大生調査が学年を問わず実施された事を踏まえて学年構成比を考慮に入れると、「メリット型」の学生の41.7%が一年生で全類型中最も高い比率であったことから、「メリット型」の学生の求職に対する消極性もうなずける部分はある。

ただ「メリット型」と学年構成比においてほぼ同じ比率である「欲張り型」では、求職に消極的な学生は22.9%にすぎず「メリット型」とは約10ポイントも開きがある。加えて「欲張り型」では、内定が決定している学生も29.0%と、「夢追い型」の32.1%、「クール型」の29.9%と遜色ない数字となっている。本格的に就職活動を行っているともみなせる二年生以上の比率が低いにも関わらず、「夢追い型」や「クール型」に比肩する内定決定率となっていることは、「欲張り型」の学生の就職活動に対する実行力を示しているといえる。

一方、学年構成比がほぼ同様の「欲張り型」に水をあけられた数値が示している通り、「メリット型」の学生の就職活動における積極性や実行力の数値の弱さは、「メリット型」の学生達の「キャリア意識」と「実際のキャリア活動」のギャップの象徴とも言えるかもしれない。

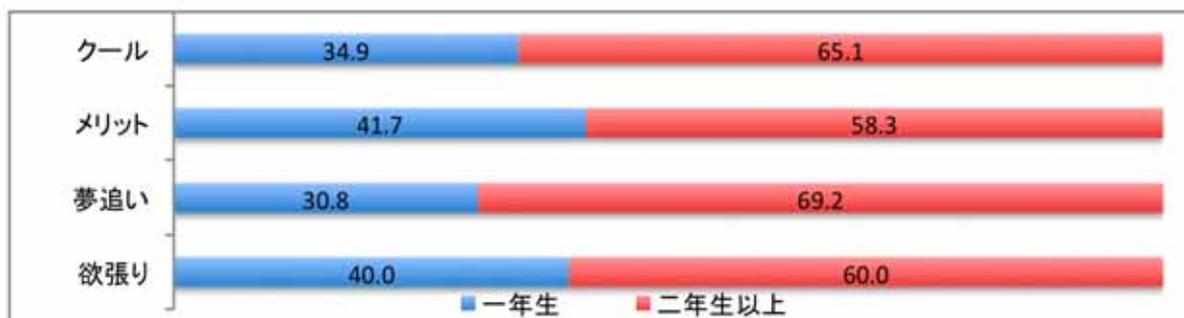


図 5.17 学年構成比

## 5. おわりに

この章では、短期大学学生調査(2008年度版)のデータによって短大生のキャリア観を分析した。今回の分析を通じて短大生のキャリア観の特色としていくつかの様相がみられた。第一に、短期大学教育の専門性を背景として、専門分野と学生のキャリア観の類型の関係性がみられることである。さらに短大における専門教育が、志望職種や就職活動に影響を及ぼしていることも確認された。第二に、短大生のキャリア意識による短大生の類型化は、短大生の行動や意識、教育や学内サービスへの満足度などで明確な差異があり、キャリア観の類型による四つの学生群に対してそれぞれに特色のある学生支援を行う事が考えられるという事である。特に今回分析の対象としたキャリア観は、短大におけるアウトプット・アウトカムの指標たり得る、「学生満足度」や「就職率」に直結している部分であり、学内の教育改革、制度改革を行うにあたり大変重要な部分を占めるものと考えられる。

今回は紙幅の都合もあり詳細は避けたが、例えば「メリット型」の学生群には、「キャリア意識と実際の活動のズレ」、具体的には「教育や学内サービスに不満度が高く、目の前の損得を重要視する割には、行動が消極的で自覚が足りない」という「類型像 = 短大生のプロフィール」がみられる。短期大学学生調査の実施を通じてこうした「短大生のプロフィール分析」を進める事によって、的確な学生支援体制の構築やキャリア教育プログラムへのフォローアップへもその視野を拡大していくことが考えられる。今年度以降本格化する JJCSS の研究開発を通じて、こうした学生像のさらなる精緻な調査分析につながるよう努力していきたい。



## 6 短期大学と四年制大学の教育評価 学習成果と満足度の指標開発の試み

相原総一郎  
(大阪薫英女子短期大学)

### 1. はじめに

本章では学生の学習成果と大学教育への満足度の指標の開発を試みる。その指標は、短期大学が教育改善や情報公開などで利用できることを目標とする。そして、大学生の学習成果と満足度を短期大学と四年制大学で比較することから、短期大学教育の特徴を明らかにする。

学生調査の目的には学術性と社会的有用性の2つがあげられる(吉本 2007:81-82)。学習成果と満足度の指標の開発は、学術的には大学教育の平等性や効率性などの実証研究に必要である。また、現在、国内外では大学の学習成果に関心が高まっており、日本では学士課程で身につける学習成果として「学士力」の育成が求められている(文部科学省 2008)。

学習成果に関する研究は、1990年代の学生調査(有本 2003)の他、最近では日本高等教育学会の学会誌(小方 2008;葛城 2006)や学会大会の発表(木村 2008;濱名他 2009)でも見受けられる。しかし、注目されている割に研究の蓄積は少ない。望ましい学習成果の指標は、学生調査による間接指標と客観テストによる直接評価の併用であろう。しかし、学生調査で得られるデータだけでもかなりの検討ができる。たとえば、学習成果や満足度が上位25%と下位25%の大学生を比べれば、大学教育への関与の差異や教育プログラムの有効性などマイクロレベルの検討ができる。また、ピアグループを形成する短期大学の準拠集団とのベンチマークなどの比較から個別の短期大学の特徴が明らかになる。そして、短期大学と四年制大学との比較から、高等教育システムにおける短期大学教育のマクロレベルの特徴が明らかになる。本稿では学生の学習成果と大学教育への満足度について指標の開発を試みて、四年制大学との比較から、短期大学教育のマクロレベルでの特徴を明らかにする。

ただし、ここで用いている短期大学学生調査は、第1回目の、試行段階のものであり、調査対象が限られている等のことから、本分析も、あくまで試論段階のものであることはいうまでもない。

### 2. 学生のプロフィール

学習成果と満足度の指標を開発するにあたり、短期大学学生調査(2008年度版:JJCSS2008)と大学生調査(2007年度版:JCSS2007)のデータセットを統合した。そして、1年次生と2年次生について4つの学生分類(短大生・女子大学生・男子学生・女子学生)に分けて検討した。

1年次生と2年次生に限定した理由は、短期大学の学生のほとんどは1年次生と2年次生であり、四年制大学の3年次生や4年次生は専門分野の差異が大きく影響することを考慮したからである。したがって、厳密には学士課程教育の前期の検討である。また、短期大学教育の全体的な特徴を明らかにするため、学生分類は短大生、女子大生、四年制大学の女子学生と男子学生の4つとした。なお、2007年の大学生調査には四年制大学は14校が参加している。そのうち女子大学は1校で大学の情報誌やランキングの上位に名前を連ねる有名校である。そして、13校の共学の四年制大学は国公立大学と日本を代表する難関大学や教育熱心で知られる有名私立大学である。選別的な四年制大学と短期大学との比較は無謀と思われるかもしれない。しかし、一項目でもまさる項目があれば、それは短期大学教育の優秀性を示す。

統合データの学生プロフィールを基本属性(表6-1)と主要な活動の時間配分(表6-2)について示した。それらは次のようである。

#### 2-1. 性別と学年

サンプルの学生数は、短大生1,801人、女子大生197人、女子学生1,748人、男子学生1,908人である。短大生には47人の男子大学生を含んでいる。学年は1年次生2,038人、2年次生3,669人である。

#### 2-2. 専門分野

短大生の専門分野は、家政(30%)、教育(29%)、芸術(14%)が多い。女子大生は医学・薬学・保健医療系が多い。さらに細かくみると薬学が多い(66%)。また、女子学生は社会(30%)、人文(22%)、医学・薬学・保健医療(20%)が多い。一方、男子学生は理工(49%)と社会(30%)が多い。専門分野は、短期大学と四年制大学、男子と女子で特徴がある。

#### 2-3. 高校と大学の成績

まず、短大生の高校の成績は中位(33%)が最頻値である。短大生の上位と下位の学生の割合を四年制大学の学生と比較すると中の下(18%)や下位(13%)が多い。女子大生の最頻値は中位(34%)だが、女子学生と男子学生の最頻値は中の上であり、次に上位の学生が多い。したがって、高校での成績は四年制大学の学生の方がよい。

次に、短大生の大学の成績も中位が最頻値である(40%)。短大生の上位と下位の学生の割合を四年制大学の学生と比較すると高校の成績でみられた傾向はかなり弱くなっている。女子大生と女子学生は中の上の学生が短大生よりもいくらか多い。しかし、男子学生の成績は両極化しているため、最頻値は中位(38%)であるが中の下(21%)や下位(19%)は短大生よりも男子学生の方が多。したがって、大学での成績は四年制大学生の学生の方がよいが、高校の成績よりもその差は縮小している。

#### 2-4. 回帰性

回帰性は、アメリカでは満足度の指標として情報公開されている設問であり、それは、「もう一度、高校3年生に戻れたら同じ短大や大学に進学するか」という問である<sup>1</sup>。短大生は、「わから

ない」(27%)という答えが多い特徴がある。「たぶん進学する」と答えた学生が、短大生(28%)、女子大生(29%)、女子学生(35%)でいずれも最頻値である。男子学生は「たぶん進学しない」という答えが最頻値で(30%)、「絶対に進学しない」という答えも多い(15%)。回帰性は、四年制大学の女子学生が少し高く、男子学生が少し低い。

#### 2-5. 時間配分

短期大学学生調査、そして大学生調査では、平均的な1週間について、おもな活動に学生がどれくらいの時間を費やしたかをたずねている。その中から、「勉強や宿題」「アルバイト」「授業以外での教員との会話」について時間配分をみる。

勉強や宿題 勉強や宿題に費やす時間は、短大生は「1時間未満」が最頻値である(28%)。そして、勉強や宿題をしない「0時間」という学生もいる(11%)。一方、四年制大学の学生は、女子大生「1-2時間」(29%)、女子学生「3-5時間」(32%)、男子学生「3-5時間」(26%)が最頻値である。したがって、勉強や宿題の時間は四年制大学の学生の方が多い。

アルバイト アルバイトに費やす時間は、短大生は「0時間」が最頻値である(24%)。短大生の4人に1人はアルバイトをしていない。しかし、一方で週10時間以上をアルバイトに費やすものもかなりいる。女子大生も「0時間」が最頻値である(35%)。女子大生の3人に1人はアルバイトをしていない。そして、次いで多いアルバイト時間は「6-10時間」(15%)や「11-15時間」(16%)で短大生や女子学生と比べると短い学生が多い。女子学生の最頻値は「11-15時間」(22%)である。アルバイトをしていない女子学生は8人に1人で、アルバイト時間は「6-10時間」(19%)や「16-20時間」(15%)の学生が多い。また、男子学生の最頻値は「0時間」である(25%)。男子学生の4人に1人はアルバイトをしていない。そして、アルバイトをしている男子学生は、女子大生のように短時間のアルバイトと「20時間以上」(14%)の長時間のアルバイトに両極化している。アルバイトに費やす時間は、性別や専門分野、学生生活のスタイルなどが影響していると予測される。

教員との会話 授業以外に教員と会話する時間は、短大生は「1時間未満」が最頻値である(57%)。一方、四年制大学の学生は「0時間」が最頻値である。短期大学は大学に比べて規模が小さく、学生は教員とのコミュニケーションがとりやすく、教員も学生とのコミュニケーションに熱心だからであろう。

表6-1 学生プロフィール：基本属性

		JJCSS2008 短大生	JCSS2007 女子大生	JCSS2007 女子学生	JCSS2007 男子学生	合計
性別	女子	n 1754 97.4%	197 100.0%	1748 100.0%	0 .0%	3699 65.4%
	男子	n 47 2.6%	0 .0%	0 .0%	1908 100.0%	1955 34.6%
学年	1年次生	n 725 39.1%	159 80.7%	515 29.5%	639 33.5%	2038 35.7%
	2年次生	n 1129 60.9%	38 19.3%	1233 70.5%	1269 66.5%	3669 64.3%
専門分野	人文系(文学・宗教学・心理学)	n 101 5.8%	8 4.1%	<b>374</b> <b>21.7%</b>	118 6.3%	601 10.9%
	社会系(法学・経済学・社会科学)	n 100 5.7%	13 6.7%	<b>512</b> <b>29.7%</b>	<b>566</b> <b>30.3%</b>	1191 21.5%
	理工系(理学・工学・農学・生物学)	n 11 .6%	1 .5%	247 14.3%	<b>913</b> <b>48.9%</b>	1172 21.2%
	医学・薬学・保健医療系	n 94 5.4%	<b>127</b> <b>65.5%</b>	<b>339</b> <b>19.7%</b>	74 4.0%	634 11.5%
	家政系	n 517 29.6%	0 .0%	35 2.0%	5 .3%	557 10.1%
	教育系	n 507 29.0%	2 1.0%	144 8.4%	94 5.0%	747 13.5%
	芸術系	n 248 14.2%	7 3.6%	36 2.1%	9 .5%	300 5.4%
	その他(情報科学など)	n 171 9.8%	<b>36</b> <b>18.6%</b>	36 2.1%	89 4.8%	332 6.0%
高校の成績	上位	n 222 12.5%	27 14.1%	<b>479</b> <b>27.8%</b>	<b>535</b> <b>28.5%</b>	1263 22.7%
	中の上	n 412 23.3%	55 28.6%	<b>626</b> <b>36.3%</b>	557 29.6%	1650 29.7%
	中位	n 591 33.4%	<b>66</b> <b>34.4%</b>	349 20.3%	383 20.4%	1389 25.0%
	中の下	n 309 17.5%	22 11.5%	172 10.0%	182 9.7%	685 12.3%
	下位	n 236 13.3%	<b>22</b> <b>11.5%</b>	97 5.6%	<b>222</b> <b>11.8%</b>	577 10.4%
大学の成績	上位	n 118 7.1%	11 6.3%	98 6.1%	<b>149</b> <b>8.5%</b>	376 7.2%
	中の上	n 275 16.5%	<b>33</b> <b>19.0%</b>	<b>344</b> <b>21.5%</b>	331 18.8%	983 18.9%
	中位	n 673 40.4%	<b>80</b> <b>46.0%</b>	634 39.6%	572 32.4%	1959 37.7%
	中の下	n 322 19.3%	28 16.1%	<b>326</b> <b>20.4%</b>	<b>374</b> <b>21.2%</b>	1050 20.2%
	下位	n 277 16.6%	22 12.6%	198 12.4%	<b>337</b> <b>19.1%</b>	834 16.0%
帰属性	かならず進学する	n 166 9.4%	16 8.6%	152 8.9%	158 8.6%	492 8.9%
	たぶん進学する	n 502 28.3%	54 28.9%	<b>595</b> <b>34.8%</b>	531 28.9%	1682 30.5%
	たぶん進学しない	n 405 22.8%	49 26.2%	<b>472</b> <b>27.6%</b>	<b>551</b> <b>30.0%</b>	1477 26.8%
	絶対に進学しない	n 219 12.4%	<b>26</b> <b>13.9%</b>	174 10.2%	<b>273</b> <b>14.8%</b>	692 12.6%
	わからない	n 481 27.1%	42 22.5%	316 18.5%	326 17.7%	1165 21.2%

注)問1、4、14、6、23、33より。合計より多いセルの数値を太字。

表 6-2 学生プロフィール：主要な活動の時間配分

(平均的な一週間あたり)

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
勉強 や 宿題	0時間	n 206 % 11.3%	7 3.6%	62 3.6%	118 6.4%	393 7.0%
	1時間未満	n 502 % 27.6%	28 14.6%	237 13.8%	368 19.8%	1135 20.3%
	1-2時間	n 445 % 24.4%	55 28.6%	439 25.5%	449 24.2%	1388 24.8%
	3-5時間	n 355 % 19.5%	48 25.0%	550 31.9%	486 26.2%	1439 25.7%
	6-10時間	n 146 % 8.0%	26 13.5%	256 14.9%	241 13.0%	669 12.0%
	11時間以上	n 168 % 9.2%	28 14.6%	178 10.3%	195 10.5%	569 10.2%
アル バイ ト	0時間	n 429 % 23.5%	67 35.3%	285 16.6%	464 25.1%	1245 22.3%
	1時間未満	n 30 % 1.6%	2 1.1%	36 2.1%	75 4.1%	143 2.6%
	1-2時間	n 26 % 1.4%	12 6.3%	58 3.4%	73 4.0%	169 3.0%
	3-5時間	n 165 % 9.0%	21 11.1%	172 10.0%	203 11.0%	561 10.1%
	6-10時間	n 295 % 16.2%	29 15.3%	329 19.2%	286 15.5%	939 16.8%
	11-15時間	n 337 % 18.5%	30 15.8%	384 22.4%	272 14.7%	1023 18.4%
	16-20時間	n 244 % 13.4%	16 8.4%	252 14.7%	207 11.2%	719 12.9%
	20時間以上	n 300 % 16.4%	13 6.8%	196 11.4%	266 14.4%	775 13.9%
教員 と の 会 話	0時間	n 433 % 23.9%	141 74.2%	1382 81.1%	1486 80.3%	3442 62.0%
	1時間未満	n 1031 % 56.9%	27 14.2%	240 14.1%	252 13.6%	1550 27.9%
	1-2時間	n 206 % 11.4%	14 7.4%	52 3.1%	54 2.9%	326 5.9%
	3-5時間	n 141 % 7.8%	8 4.2%	30 1.8%	59 3.2%	238 4.3%

注)問16より。合計より多いセルの数値を太字。

### 3. 学習成果の指標

学士力でいわれる大学生の学習成果は、(1)知識・理解、(2)汎用的技能、(3)態度・志向性、(4)統合的な学習経験と創造的な思考力の4分野13項目から構成されている。川嶋によれば、「国・地域により、要素の分類には多少の違いはあるものの、今日、学士課程教育修了者に求められている学習成果には、大きな差異はない」(2008:37)。学習成果の測定研究では、学士力の項目を演繹的に適用するものもある<sup>2)</sup>。しかし、事実に依拠するには、学生調査のデータから学習成果の分野や項目を帰納的に導きだす必要がある。小方(2008)は、東京大学による「全国大

学生調査」から学習成果を従属変数に規定要因分析をした。学習成果は因子分析でもとめた汎用的技能形成と学問的知識形成の2因子である。しかし、「認知的な発達の一側面を対象にしているに過ぎない」と認めるように情意的な発達などは射程の外である。また、山田剛史(2009)はBenesse教育研究開発センターによる「大学生の学習・生活実態調査」から因子分析により学習成果を構造化した。それは、(1)全般的技能、(2)数的処理、(3)外国語、(4)積極的態度の4分野で、学士力の分野を包括しているようにみえる。しかし、18項目ある全般的技能には、「人と協力しながらものごとを進める」や「既存の枠にとらわれず、新しいアイデアを出す」など、学士力では「態度・志向性」や「統合的な学習経験と創造的な思考力」の分野にある項目が散見される。つまり、全般的技能の分野に認知的成果と情意的成果が混入している。私たちの研究グループでは、木村が大学生調査(2007年版)から学士力の測定と構造化をしている。彼は「異文化コミュニケーション力」や「社会問題関心」など8つの因子を学士力の項目と対応させた。しかし、高度な統計的技法を使用しているので普段の使用には向いていない。

表 6-3 学習成果：因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子
1 国民が直面する問題の理解	<b>0.660</b>	.113	.195
2 地域社会が直面する問題の理解	<b>0.653</b>	.169	.153
3 グローバルな問題の理解	<b>0.636</b>	.084	.219
4 異文化の人々に関する知識	<b>0.580</b>	.181	.241
5 異文化の人々と協力する能力	<b>0.570</b>	.274	.123
6 人間関係を構築する能力	.146	<b>.808</b>	.170
7 他の人と協力して物事を遂行する	.165	<b>.742</b>	.205
8 リーダーシップの能力	.259	<b>.492</b>	.194
9 分析や問題解決能力	.212	.186	<b>.717</b>
10 一般的な教養	.255	.142	<b>.660</b>
11 専門分野や学科の知識	.167	.218	<b>.452</b>

注) 因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法  
 因子数は固有値1.00以上、因子負荷が0.45以上を太字。累積寄与率=48%。  
 (問21より)

表 6-4 学習成果：因子の比較

山田(2009)			
第1因子	⇒ 現代的教養知	} 国際力	1 国民が直面する問題の理解
			2 地域社会が直面する問題の理解
	⇒ 異文化リテラシー		3 グローバルな問題の理解
	4 異文化の人々に関する知識		
	5 異文化の人々と協力する能力		
第2因子	⇒ 現代的実践知	⇒ 人間力	6 人間関係を構築する能力
			7 他の人と協力して物事を遂行する能力
			8 リーダーシップの能力
第3因子	⇒ 古典的教養知	⇒ 知力	9 分析や問題解決能力
			10 一般的な教養
			11 専門分野や学科の知識

表 6-5 学習成果：学士力との比較

学士力		短期大学学生調査 4 つの力	
知識・理解	多文化・異文化に関する知識の理 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解	国際力	5 項目（表6-4参照）
		知力	分析や問題解決能力 一般的な教養 専門分野や学科の知識
汎用的技能	コミュニケーション・スキル 数量的スキル 情報リテラシー 論理的思考力 問題解決力	基礎学力	文章表現の能力 外国語の能力 プレゼンテーションの能力 数理的な能力 コンピューターの操作能力 批判的に考える能力 分析や問題解決能力
			(キャリア教育)
態度・志向性	自己管理能力 チームワーク、リーダーシップ 倫理観 市民としての社会的責任 生涯学習力	人間力	人間関係を構築する能力 他の人と協力して物事を遂行する能力 リーダーシップの能力
			(キャリア教育)
統合的な学習経験と創造的な思考力			

### 3-1. 4 つの学習成果

本稿では、設問 21 から学習成果の分野と項目を構築する<sup>3)</sup>。この設問については、山田(2009)が大学生調査(2005年版)で、古典的教養知、現代的教養知、現代的実践知、異文化リテラシーの4因子を抽出している。山田による因子の分類は、教養と実践、現代と古典という2つの軸と異文化リテラシーで構成されている。本稿では、学習成果の項目から「文章表現の能力」「外国語の能力」「プレゼンテーションの能力」「数理的な能力」「コンピューターの操作能力」などを基礎学力として除いて因子分析を実施した。その結果、3因子を抽出した(表6-3)。こうして、短期大学学生調査(2008年版)では、基礎学力を含めて4つの力からなる学習成果の指標を構築した。

第1因子の項目は、「国民が直面する問題の理解」「地域社会が直面する問題の理解」「グローバルな問題の理解」「異文化の人々に関する知識」「異文化の人々と協力する能力」である。山田によれば前の3項目は「現代的教養知」、後ろの2項目は「異文化リテラシー」である(表6-4)。2つを統合する第1因子は国際力とする。次に、第2因子の項目は、「人間関係を構築する能力」「他の人と協力して物事を遂行する能力」「リーダーシップの能力」である。山田によれば「現代的実践知」である。この第2因子は人間力とする。人間力は人間力戦略研究会の報告がよく知られている。それは基礎学力を含む総合的な能力であり(市川2003)、そのため定義のあいまいさや計測の困難さに批判もある(本田2005)。そこで、学士力の態度・志向性に対応する因子を人間力と操作的に定義する。最後に、第3因子の項目は、「分析や問題解決能力」「一般的な教養」「専門分野や学科の知識」である。短期大学の専門分野や学科では教養知のみならず実践知も学ぶ。したがって、第3因子は知の力、すなわち知力とする。

表6-5に学士力と短期大学教育の4つの力との対応関係を示した。学士力の知識・理解分野に

は国際力と知力の2つの力が対応する。知識・理解分野の1項目である「多文化・異文化に関する知識の理解」に国際力の5項目が対応しているので、国際性が短期大学学生調査の学習成果の特色である。次に、汎用的技能には基礎学力が対応する。しかし、情報リテラシーはコンピュータの操作能力ではないように、汎用的技能と基礎学力の項目の内容は一致していない。各項目についてみると、コミュニケーション・スキルには「文章表現の能力」「外国語の能力」「プレゼンテーションの能力」の3項目が対応している。また、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力には、それぞれ1項目が対応している。さらに問題解決力には「分析や問題解決力」が対応する。しかし、因子分析の結果、この項目は知力の分野に移動したために斜字で示している。そして、態度・志向性には人間力が対応する。しかし、因子分析の結果で対応するのはチームワーク、リーダーシップに関する「人間関係を構築する能力」「他の人と協力して物事を遂行する能力」「リーダーシップの能力」の3項目である。倫理観と市民としての社会的責任に対応する項目はない。また、自己管理能力と生涯学習力にはキャリア教育に関連する「時間を効果的に利用する能力」や「卒業後の就職の準備状況」「卒業後の進学準備状況」を対応させているが、これらは因子分析によるものではない。態度・志向性をより正確に測定するには、人間力に関連する項目を構造化することが必要であろう。最後に、統合的な学習経験と創造的な思考力に該当する項目は4つの力にはない。統合的な学習経験については新たな設問が必要であろう。また、創造的な思考力は、Dwyer et al. (2006:14)によれば協調性や忍耐力などとソフトスキルズ (Soft Skills) に分類されている。短期大学教育の4つの力では人間力の指標としての扱いが適当であろう。

### 3-2. 学生分類と学習成果

学生分類について3因子の得点をみると習得する能力や知識にある傾向がわかる(表6-6)。国際力は女子学生の値が高い(0.11)。人間力は短大生の値が高く(0.10)、知力は男子学生の値が高い(0.10)。それでは、それぞれの項目には学生分類で違いがあるだろうか。短期大学教育の4つ力の項目について回答状況をみる(表6-7,表6-8,表6-9,表6-10)。表の数値は、入学した時点と比べて、能力や知識が「大きく増えた」「増えた」と学生が答えた割合である。

国際力 女子学生はすべての項目で他の学生よりも増えたと答えている。短大生は「異文化の人々と協力する能力」が増えた学生が多い(23%)。一方、女子大生は他の学生よりも増えた項目はなく、男子学生は「国民が直面する問題の理解」(37%)と「グローバルな問題の理解」(28%)について増えた学生が多い。項目ごとにみると学生の国際力の増え方に特徴がある。

人間力 短大生は人間力のすべての項目で他の学生より増えている。女子学生は「リーダーシップの能力」(23%)は多くないが、「人間関係を構築する能力」(59%)と「他の人々と協力して物事を遂行する能力」(60%)は増えたと答えた学生はもっとも多い。また、女子大生は「人間関係を構築する能力」(57%)と「リーダーシップの能力」(28%)の増加が多く、男子学生は「リーダーシップの能力」(29%)の増加が多い。人間関係は短大生、女子大生、女子学生、リ

リーダーシップは短大生と女子大生，そして男子学生に多く習得される傾向がある。また，キャリア教育に関する項目については，「時間を効果的に利用する能力」の増加は男女でわかれており，短大生，女子大生，女子学生は増えた学生が多く，男子学生は少ない（36%）。そして，「卒業後の就職の準備状況」（47%）と「卒業後の進学準備状況」（25%）は短大生が多い。それは，卒業を間近にしていることもあるが，就職指導や進学指導の成果でもあろう。

表 6-6 学習成果：因子得点の比較

		国際力	人間力	知力	n
短大生	平均値	-.0921588	<b>.1001391</b>	-.1383324	1776
	標準偏差	.80053399	<b>.84406329</b>	.81534259	
女子大生	平均値	-.0559834	-.0279886	<b>.0404987</b>	184
	標準偏差	.82762282	.79324523	<b>.85123056</b>	
女子学生	平均値	<b>.1112139</b>	-.0222684	<b>.0461610</b>	1697
	標準偏差	<b>.85348916</b>	.86956141	<b>.75911383</b>	
男子学生	平均値	-.0043308	-.1138693	<b>.1012066</b>	1836
	標準偏差	.91191996	.92235710	<b>.84540943</b>	
合計	平均値	.0012386	-.0135001	.0047194	5493
	標準偏差	.85990265	.88122540	.81612596	

注) 合計より多いセルの数値を太字。

表 6-7 学習成果 (1) 国際力

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
異文化の人々に関する知識	n	605	74	<b>860</b>	724	2263
	%	33.3%	39.4%	<b>50.2%</b>	38.9%	40.6%
国民が直面する問題の理解	n	484	50	<b>674</b>	<b>695</b>	1903
	%	26.7%	26.7%	<b>39.3%</b>	<b>37.3%</b>	34.1%
地域社会が直面する問題の理解	n	487	46	<b>598</b>	517	1648
	%	26.9%	24.5%	<b>34.9%</b>	27.8%	29.6%
グローバルな問題の理解	n	289	39	<b>530</b>	<b>514</b>	1372
	%	15.9%	20.9%	<b>31.0%</b>	<b>27.6%</b>	24.6%
異文化の人々と協力する能力	n	<b>412</b>	32	<b>407</b>	337	1188
	%	<b>22.7%</b>	17.0%	<b>23.7%</b>	18.1%	21.3%

注) 「大きく増えた」「増えた」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問21より)

表 6-8 学習成果 (2) 人間力

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
人間関係を構築する能力	n	<b>1061</b>	<b>107</b>	<b>1005</b>	995	3168
	%	<b>58.4%</b>	<b>56.9%</b>	<b>58.7%</b>	53.4%	56.8%
他の人々と協力して物事を遂行する能力	n	<b>1063</b>	98	<b>1028</b>	969	3158
	%	<b>58.4%</b>	52.4%	<b>60.1%</b>	52.1%	56.6%
リーダーシップの能力	n	<b>565</b>	<b>52</b>	393	<b>538</b>	1548
	%	<b>31.0%</b>	<b>27.8%</b>	22.9%	<b>28.9%</b>	27.7%
(キャリア教育) 時間を効果的に利用する能力	n	729	75	731	672	2207
	%	<b>40.1%</b>	<b>40.1%</b>	<b>42.7%</b>	36.1%	39.6%
卒業後の就職の準備状況	n	846	40	420	398	1704
	%	<b>46.8%</b>	21.4%	24.6%	21.4%	30.6%
卒業後の進学の準備状況	n	446	31	212	311	1000
	%	<b>24.9%</b>	16.6%	12.5%	16.7%	18.1%

注) 「大きく増えた」「増えた」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問21より)

表 6-9 学習成果 (3) 知力

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
専門分野や学科の知識	n	1369	<b>161</b>	<b>1497</b>	1508	4535
	%	75.4%	<b>85.6%</b>	<b>87.2%</b>	81.0%	81.3%
一般的な教養	n	1081	<b>127</b>	<b>1233</b>	<b>1331</b>	3772
	%	59.3%	<b>67.6%</b>	<b>71.8%</b>	<b>71.3%</b>	67.4%
分析や問題解決能力	n	827	<b>109</b>	<b>1022</b>	<b>1130</b>	3088
	%	45.4%	<b>58.0%</b>	<b>59.6%</b>	<b>60.7%</b>	55.3%

注)「大きく増えた」「増えた」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問21より)

表 6-10 学習成果 (4) 基礎学力

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
文章表現の能力	n	680	65	837	817	2399
	%	37.3%	34.6%	<b>48.8%</b>	<b>43.9%</b>	43.0%
外国語の能力	n	251	40	561	524	1376
	%	13.9%	21.4%	<b>32.8%</b>	<b>28.1%</b>	24.7%
プレゼンテーションの能力	n	572	79	872	903	2426
	%	31.4%	42.0%	<b>50.9%</b>	<b>48.5%</b>	43.5%
数理的な能力	n	208	64	233	679	1184
	%	11.5%	<b>34.2%</b>	13.6%	<b>36.5%</b>	21.2%
コンピュータの操作能力	n	950	102	1158	1336	3546
	%	52.3%	54.5%	<b>67.6%</b>	<b>71.8%</b>	63.6%
批判的に考える能力	n	637	85	900	991	2613
	%	35.1%	45.5%	<b>52.5%</b>	<b>53.2%</b>	46.8%

注)「大きく増えた」「増えた」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問21より)

知力 女子大生と女子学生はすべての項目で他の学生より増えており、男子学生は「一般的な教養」(71%)と「分析や問題解決能力」(61%)がより多く増えている。四年制大学の学生の方が知力は増加したと答えている。しかし、短大生も「専門分野や学科の知識」(75%)や「一般的な教養」(59%)は過半数が増加している。

基礎学力 女子学生と男子学生は「文章表現の能力」「外国語の能力」「プレゼンテーションの能力」「コンピュータの操作能力」「批判的に考える能力」が他の学生より増えている。また、女子大生と男子学生は「数理的な能力」の増加が多い。それは、両者の専門分野は理系が多いからだろう。全般的に短大生よりも四年制大学の学生が基礎学力は増えている。しかし、短大生の「文章表現の能力」(37%)や「コンピュータの操作能力」(52%)の増加は女子大生と比べて遜色ない。

#### 4. 満足度の指標

大学教育の改善に学生の意見を反映させる上で満足度調査は重要な情報を提供する。そのため満足度調査は各大学で実施されているだけでなく、民間企業のリクルートやベネッセも全国規模の学生満足度調査を実施している<sup>4</sup>。短期大学学生調査(2008年版)は満足度に特化した調査ではないが、設問19と設問30で満足度をたずねている<sup>5</sup>。そこで、短期大学学生調査から満足度

の因子を抽出して、学生分類による比較から短期大学教育の特徴を明らかにする。

#### 4-1. 4つの満足度

満足度をたずねる項目から因子分析により4因子を抽出した(表6-11)。それらは次のようである。まず、第1因子は「学習環境」である。「学生交流の機会」「学生同士の一体感」「大学での経験全般について」「多様な考え方を認め合う雰囲気」などの項目がある。学生や教員との良好な人間関係のもとで目標に向かって学習できる満足感の因子である。次に、第2因子は「情報技術」である。「コンピュータの施設や設備」「インターネットの使いやすさ」「コンピュータの訓練や援助」「図書館の設備」の項目がある。情報機器の利用や情報の検索に関わる満足感の因子である。そして、3番目の因子は「授業満足度(教養教育)」である。「人文学の授業」「社会科学の授業」「共通教育あるいは教養教育の授業」「科学や数学の授業」の項目がある。短期大学の学生には、人文学や社会科学、科学や数学は教養科目や共通科目の授業である。最後に、第4因子は「個別指導」である。「個人別の学習指導や援助」「履修や成績に対するアドバイス」の項目がある。個人別の指導や助言、教育援助への満足感の因子である。

表6-11 満足度：因子分析

	学習環境	情報技術	授業満足度	個別指導
1 学生交流の機会	.785	.124	.036	.017
2 学生同士の一体感	.753	.079	.064	.025
3 大学での経験全般について	.742	.179	.192	.067
4 多様な考え方を認め合う雰囲気	.713	.151	.175	.071
5 日常生活と授業の内容との関連	.673	.112	.178	.214
6 他の学生と話をする機会	.668	.127	.076	.056
7 教職員による学生支援体制	.623	.119	.157	.386
8 キャリア計画に対する授業内容の有効性	.612	.080	.189	.251
9 授業の全体的な質	.611	.116	.269	.235
10 教員と話をする機会	.577	.039	.081	.386
11 1つの授業を履修する学生数	.564	.097	.082	.222
12 コンピュータの施設や設備	.129	.876	.116	.042
13 インターネットの使いやすさ	.125	.718	.155	.132
14 コンピュータの訓練や援助	.143	.700	.131	.258
15 図書館の設備	.139	.609	.179	.087
16 人文学の授業	.131	.125	.811	.053
17 社会科学の授業	.105	.163	.809	.047
18 共通教育あるいは教養教育の授業	.295	.211	.531	.172
19 科学や数学の授業	.149	.131	.527	.183
20 個人別の学習指導や援助	.266	.286	.204	.653
21 履修や成績に対するアドバイス	.265	.270	.179	.637

注) 因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法(問19と問30より)  
因子数は固有値1.00以上、因子負荷が0.5以上を太字。累積寄与率=55%。

表 6-12 満足度：因子得点の比較

		学習環境	情報技術	授業満足度	個別指導	n
短大生	平均値	<b>.2939352</b>	-.0207703	-.1554493	<b>.1586211</b>	1659
	標準偏差	<b>.94318680</b>	.84255011	.74522268	<b>.71652217</b>	
女子大生	平均値	-.0468057	<b>.4812375</b>	<b>.3974730</b>	<b>.2433826</b>	93
	標準偏差	.91524236	<b>.77955951</b>	<b>1.01653052</b>	<b>.75213108</b>	
女子学生	平均値	-.2087734	<b>.0938463</b>	<b>.1658499</b>	-.2402258	767
	標準偏差	.81941095	<b>.95524513</b>	<b>.92612719</b>	.89055636	
男子学生	平均値	-.3201010	-.0450202	<b>.1048940</b>	-.1126127	1053
	標準偏差	.88849448	1.02875966	<b>1.07349018</b>	.89128682	
合計	平均値	-.0038942	.0097623	.0046850	-.0047725	3572
	標準偏差	.94390783	.92811663	.91236668	.82851409	

注) 合計より高いセルの数値を太字。

#### 4-2. 学生分類と満足度

学生分類について 4 因子の得点をみると満足度に傾向があることがわかる(表 6-12)。短大生は「学習環境」(0.29)と「個別指導」(0.169)の値が高い。とくに「学習環境」の満足度が高い特徴がある。一方、女子大生は「情報技術」(0.48)「教養教育」(0.40)「個別指導」(0.24)の値が高い。女子大生はこの 3 因子について他の学生よりもかなり高い満足度を示している。そして、女子学生は「情報技術」(0.09)と「教養教育」(0.17)、男子学生は「教養教育」(0.10)の値が高い。

それでは、4 つの満足度の項目には学生分類で違いがあるだろうか。学生の回答状況は次のようである(表 6-13, 表 6-14, 表 6-15, 表 6-16)。表の数値は、「とても満足」「満足」と答えた学生の割合である。

**学習環境** 短大生は 2 つの項目を除いて他の学生よりもっとも満足度が高い。その 2 つの項目とは、女子大生の「授業の全体的な質」(42%)と「将来のキャリア計画に対する有効性」(36%)である。女子大生は良質かつ卒業後の進路に有効な授業を受けていることに満足している。この 2 項目は女子大生に及ばないが、短大生も良好な学習環境に高い満足感をもっている。一方、四年制大学の女子学生は「他の学生と話をする機会」(41%)、「多様な考えを認め合う雰囲気」(33%)、「授業の全体的な質」(28%)の 3 項目は満足度が高い。また、男子学生は満足度が高い項目はない。

**情報技術** 女子大生がすべての項目で他の学生よりも大きく満足度が高い。次いで、女子学生の満足度が高い。男子学生は図書館の設備だけ合計より満足度が高く(60%)、短大生は四年制大学の学生より高い満足度を示す項目はない。四年制大学の方が情報技術の施設・設備や訓練などは充実しているようである。

表 6-13 満足度 (1) 学習環境

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
他の学生と話をする機会	n	901	76	697	575	2249
	%	49.7%	40.4%	40.5%	30.8%	40.2%
大学での経験全般について	n	762	64	592	540	1958
	%	42.1%	34.6%	34.4%	28.9%	35.1%
多様な考え方を認め合う雰囲気	n	655	61	570	432	1718
	%	36.3%	32.8%	33.2%	23.2%	30.8%
授業の全体的な質	n	532	79	480	458	1549
	%	29.5%	42.2%	27.9%	24.5%	27.8%
大学のなかでの学生同士の一体感	n	710	50	406	384	1550
	%	39.2%	26.6%	23.6%	20.5%	27.7%
日常生活と授業の内容との関連	n	649	59	427	306	1441
	%	35.9%	31.6%	24.8%	16.4%	25.8%
1つの授業を履修する学生数	n	574	43	423	366	1406
	%	31.6%	22.9%	24.6%	19.5%	25.1%
大学における学生交流の機会	n	670	44	355	318	1387
	%	37.0%	23.7%	20.6%	17.0%	24.8%
将来のキャリア計画に対する授業内容の有効性	n	558	67	356	362	1343
	%	30.9%	36.2%	20.7%	19.4%	24.1%
教員と話をする機会	n	633	45	215	268	1161
	%	34.8%	23.9%	12.5%	14.3%	20.7%

注)「とても満足」「満足」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問30より)

表 6-14 満足度 (2) 情報技術

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
図書館の設備	n	925	145	1013	1093	3176
	%	50.6%	75.9%	59.1%	59.8%	57.1%
コンピュータの施設や設備	n	925	148	1023	1027	3123
	%	50.8%	77.1%	59.7%	54.9%	55.8%
インターネットの使いやすさ	n	791	124	956	872	2743
	%	43.4%	65.6%	56.1%	46.8%	49.2%
コンピュータの訓練や援助	n	649	93	602	637	1981
	%	35.6%	51.7%	36.3%	34.6%	36.0%

注)「とても満足」「満足」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問19より)

表 6-15 満足度 (3) 授業満足度(教養教育)

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
人文学の授業	n	210	41	470	399	1120
	%	11.7%	34.2%	36.3%	27.3%	24.0%
社会科学の授業	n	180	49	412	416	1057
	%	10.1%	39.8%	33.2%	28.5%	22.9%
共通教育あるいは教養教育の授業	n	572	102	610	595	1879
	%	31.3%	54.3%	36.2%	32.1%	33.8%
科学や数学の授業	n	152	67	241	482	942
	%	8.5%	40.4%	22.5%	30.2%	20.4%

注)「とても満足」「満足」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問19より)

表 6-16 満足度 (4) 個別指導

		短大生	女子大生	女子学生	男子学生	合計
履修や成績に対するアドバイス	n	389	61	239	312	1001
	%	21.3%	34.1%	15.2%	18.0%	18.9%
個人別指導や援助	n	377	59	192	253	881
	%	20.6%	32.8%	12.8%	15.3%	17.1%

注)「とても満足」「満足」と答えた学生の割合。合計より多いセルの数値を太字。(問19より)

授業満足度(教養教育) 「人文学の授業」(36%)は女子学生がもっとも高く、「社会科学の授業」(40%)、「共通教育あるいは教養教育の授業」(54%)、「科学や数学の授業」(40%)は、女子大生がもっとも高い満足度である。四年制大学の学生の授業満足度が高い背景には、専門分野の影響もある。たとえば、「科学や数学の授業」には女子大生と男子学生の専門分野は理科系が多いことが影響している。また、短期大学は、専門教育やキャリア教育、演習や実習指導の授業満足度では違った結果を得られるだろう。

個別指導 女子大生は個別指導の2つの項目でもっとも満足度が高い。短大生は女子大生に次いで満足度が高い。一方、女子学生と男子学生の個別指導は満足度が低い。

## 5. おわりに：短期大学教育の特徴と課題

本章では短大生と四年制大学の学生の教育評価から学習成果と満足度の指標の開発を試みた。そして、四年制大学との比較から、短期大学教育の特徴と課題を考察した。

今回使用のデータだけから言えば、まず、学生のプロフィールから、短大生は四年制大学の学生よりも高校時代の成績がどちらかといえば下位のものが多い。そのため学習の習慣が充分についておらず、準備不足のまま進学する学生もいると推測される。それは学生の宿題や勉強の時間配分からもうかがえる。しかし、高校3年生に戻れたら同じ短大・大学に進学するかという回帰性は、短大生の方が四年制大学の学生よりも高いくらいである。大学生活には短大生の方が満足しているのかもしれない。それは、教員と会話する時間からうかがえる。四年制大学の学生の多くは教員との会話は無いが、短大生は1時間未満であれ教員と会話をしている。

次に、学習成果の指標で4つの力を構造化した。そして、短期大学は「人間関係を構築する能力」など人間力の育成の面で優れていることがわかった。しかしながら、「異文化の人々に関する知識」など国際力や「専門分野や学科の知識」など知力や基礎学力の育成の面は四年制大学が優れている。それは、第一に大学進学の時点で、四年制大学の学生は学習の準備ができているからであり、第二に短期大学では多様な新生へへの学習指導に苦慮しているからと考えられる。

最後に、満足度の指標では4つの満足度を提出した。短期大学は「他の学生と話をする機会」など学習環境の面で四年制大学よりも優れている。また、個別指導は女子大には及ばないが優れている。しかし、「図書館の設備」など情報技術や「人文学の授業」など教養科目の授業の面では

四年制大学の方が優れている。満足度の指標に関しては、授業満足度には専門科目の授業や演習や実習指導の満足度も必要であろう。また、施設・設備の満足度は情報技術だけではない。短期大学学生調査(2008年版)の満足度に関する設問は、項目が限られているため指標の網羅性に課題がある。さらに、4つの満足度の値も情報技術を除いてほとんど過半数を割っているので尺度の付け方も改善できるかもしれない。

以上を要約するなら、短期大学教育は人間力の育成と学習環境、個別指導の面で優れている。四年制大学は国際力や知力、基礎学力の育成や情報技術の設備や訓練や教養教育の授業の提供で優れている。短期大学には高校時代にあまり学業に熱心でなかった学生も進学している。したがって、多様な学生にどのような教育プログラムを用意して、勉強や読書の習慣をいかに形成するかが課題である。なお、このように学習成果や満足度の指標は、短期大学教育の全体的な特徴を明らかにした。

以上、論旨を明確にする意図から、論述に断定的な表現を多用してきたが、「はじめに」に記載したように、ここで用いている短期大学学生調査は試行段階のもので、調査対象が限られている等のことから、本分析も、あくまでも試論段階のものである。今後の継続的な調査を通じて、より客観性の高い分析を目指し、また指標の追加や構造化に努めていきたい。

## 注

1 College Portrait of Undergraduate Education < <http://www.collegeportraits.org/> >

より。

2 たとえば末本ほか(2009)は、この項目にあわせて学生に調査することで「学士力」を測定している。また、小出ほか(2009)は、13項目を内容的に回答しやすいように22項目に分けて調査をしている。

3 設問21は大学生の入学した時点と比べた能力や知識の変化をたずねる設問である。5件法(大きく増えた・増えた・変化なし・減った・大きく減った)でたずねている。項目数は20項目である。

4 リクルートは在学生による「大学別満足度調査」を1992年、1994年、1996年と実施し、「大学教育改革の学生認知度調査」を1998年と2000年に実施した。ベネッセ教育研究開発センターでは学生満足度調査を1993年、1997年、2001年、2004年、2007年に実施している(『学生満足度と大学教育の問題点2007年度版』ベネッセ教育研究開発センター、刊行にあたってより)。リクルートによる調査項目をみると、「大学別満足度調査」は、教育サービス21項目、学生サービス17項目、人的交流8項目、その他6項目、総合満足2項目である(『カレッジマネジメント』52(1992:8))また、「大学教育改革の学生認知度調査」は、施設・設備8項目、制度・カリキュラム22項目、授業内容・方法22項目、教職員・就職支援15項目である(『カレッジマネジメント』101(2000:24-25))。

5 設問 19 と設問 30 は大学の満足度を 5 件法 ( とても満足・満足・どちらでもない・不満・とても不満 ) でたずねている。項目数は設問 19 が 21 項目, 設問 30 が 13 項目である。因子分析では設問 19 の項目 5 と項目 12-21 の 11 項目と設問 30 の項目 12 と 13 は除外した。設問 19 は実験室や学生寮などの満足度は専門分野や在寮生に回答者が限定されることが除外の理由である。また, 設問 30 の項目 12 ( 学生の規模 ) は意味の不明瞭さが除外の理由であり, 項目 13 は大学生調査に初年次教育の評価に対応する項目がないことが除外の理由である。

## 文献・資料

有本 章編, 2003, 『大学のカリキュラム改革』玉川大学。

市川伸一編, 2003, 『学力から人間力へ』教育出版。

小方直幸, 2008, 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』11, 45-64。

金子元久, 2007, 『大学の教育力 何を教え、学ぶか』ちくま新書。

川嶋太津夫, 2008, 「『学士力』概念と初年次教育への含意」『初年次教育学会誌』1 ( 1 ), 33-40。

木村拓哉他, 2008, 「『学士力』の測定とその構造 JCSS2007 の調査結果から見た分析」『初年次教育学会 第 1 回大会発表要旨集』玉川大学, 80-81。

葛城 浩, 2006, 「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」『高等教育研究』9, 161-180。

小出龍郎・竹市良成・加藤勇夫・二宮克美・杉山佳菜子, 2009, 「『学士力』自己評価尺度作成の試み」『日本高等教育学会 第 12 回大会 発表要旨集録』長崎大学, 204-205。

末本哲雄・青野 透, 2009, 「学士力の育成と獲得に関する学生の意識調査 2009 年 1 月実施, 金沢大学 1 年生対象」『日本高等教育学会 第 12 回大会 発表要旨集録』長崎大学, 202-203。

濱名 篤他, 2009, 「ジェネリックスキルの習得とその評価手法の探索的研究 自己評価・他者評価の可能性」『日本高等教育学会 第 12 回大会 発表要旨集録』長崎大学, 198-201。

本田由紀, 2005, 『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版。

村澤昌崇, 2003, 「学生の力量形成における大学教育の効果」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学, 60-74。

文部科学省, 2008, 『教育振興基本計画』

<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/pamphlet/08100704.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/pamphlet/08100704.htm)>

文部科学省, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて ( 審議のまとめ )』

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)>

山田礼子他, 2009, 『大学生の学習・生活実態調査報告書』研究所報 51, Benesse 教育研究開発センター。

山田礼子編著, 2009, 『大学教育を科学する: 学生の教育評価の国際比較』東信堂。

吉本圭一, 2007, 「卒業生を通じた「教育の成果」の点検・評価方法の研究」大学評価・学位研究

5 , 77-107.

Dwyer, Carol A., Millett, Catherine, M., Payne, David G., 2006, *A Culture of Evidence: Postsecondary Assessment and Learning Outcomes*, ETS.

< [http://www.ets.org/Media/Resources\\_For/Policy\\_Makers/pdf/cultureofevidence.pdf](http://www.ets.org/Media/Resources_For/Policy_Makers/pdf/cultureofevidence.pdf) >

The National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise, 2007, *College Learning for the New Global Century*, Association of American Colleges and Universities.

< [http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury\\_final.pdf](http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf) >

The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education, 2006, *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*, U.S. Department of Education.

< <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf> >