

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第44集 (2012年度) 2013年3月発行：303-318

大学生の学習成果に関する研究動向と今後の課題

三 好 登

大学生の学習成果に関する研究動向と今後の課題

三 好 登*

1. 研究背景と目的

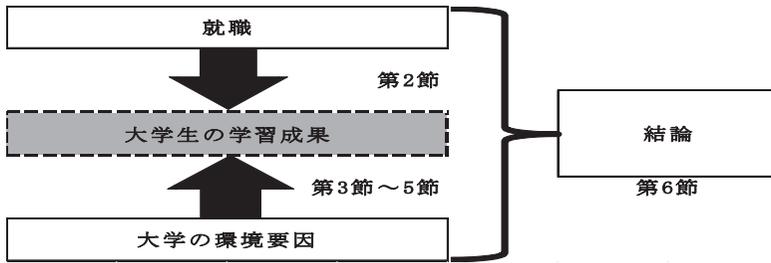
今日多くの大学は、18歳人口の減少に伴い、入試で学生を選抜することが困難な状況におかれている。このために入学後、学生の学力の低下が指摘されるようになり（岡部他編，1999）、学習成果の質保証の必要性が一部高等教育研究者の間で言及されているが、その必要性については、理論・実証双方の側面からの研究蓄積が必要である。しかしこの学習成果を学問的知識と定めた研究（村澤，2003）と比べて、卒業後の学生の大半（一時的な仕事に就いた者を含めて87.3%）（文部科学省，2011）が就職者である実態に即し、職業において必要とされる能力である職業的レリバンス能力（小方，1998）¹⁾について検討した研究は少ない。労働市場に付加価値を付けて送り出すことは、大学の一つの重要な機能であるため、本研究では、大学生の学習成果としての職業的レリバンス能力に関する研究動向を整理し、その上で今後の残された課題を提示する。

次に、本研究のレビューの枠組みについて述べる（図表1）。まず第2節では、就職研究に触れる。本研究の課題は、大学生の学習成果としての職業的レリバンス能力に関する研究動向のレビューを行うことにあるが、あえて初めに就職研究をみていくのは、大学卒業後の学生の大半を受け入れている企業との関連で、本研究の課題である学習成果としての職業的レリバンス能力ではなく、学歴（大学偏差値）の影響が強いとする「空洞説」が支持されてきたためである。このため第2節では、これまでの大学生の学習成果としての職業的レリバンス能力に関する研究において、職業的レリバンス能力を達成するために、大学に関するどのような要因が影響を及ぼしているのか具体的に検証されることが少なかったことに言及すると共に、その要因を明らかにする今日的意義を述べる。

その上で、職業的レリバンス能力を達成するための多くの大学に関する要因の一つとし、職業的レリバンス能力を達成することが可能な学生を、大学入試で選抜することが出来れば、大学としては最も合理的であるため、第3節では、学習成果と大学入試研究について、(1)戦後大学入試の歴史の変遷を概観し、(2)大学入試に関する実証的研究の視点から今後の残された課題の検討を行うこととする。しかし、特にFランク大学（偏差値40-45以下）のような定員割れしているような大学には、そもそも職業的レリバンス能力を達成することが可能な学生を含め、大学入試で学生を選抜する余力が残されていないのが実情であろう。このような大学入試が選抜機能を果たしていない大学においては、出来るか出来ないかにかかわらず、大学入学後の学生本人の個人的な努力に加え、何よりも大学としての様々な制度・組織的な取り組みが重要となってくることは言うまでもない。

* 広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻（高等教育学）

図表1 本研究のレビューの枠組み



そこでも第4節（学習成果と各学年の質保証）では制度的な取り組みの視点から、昨今、出口「一時点」での質の保証が行われ始めているが、「一時点」の評価では評価基準を満たせなかった学生が改善する上で金銭・時間的制約が生じてくることを念頭に、各学年における職業的レリバンス能力の質保証を実施する必要性があることについて言及する。また次に第5節（学習成果とエンゲージメント研究）では個人・組織的な対応の観点から、(1) 学生のエンゲージメント、(2) 教員のエンゲージメント、(3) 職員のエンゲージメントについて各々レビューを行った上で、それぞれの項において残された課題を提示する。そして最後に第6節においては、本研究の第1節～5節までを通して提出された今後の課題をまとめ直すことによって、本研究の結論とすることとした。

2. 就職研究—学習成果としての職業的レリバンス能力の検証の必要性—

今日大学卒業後の学生の進路は87.3%が就職（一時的な仕事に就いた者含む）である（文部科学省, 2011）。これまでの研究において就職は、大学在学中の学びの成果ではなく、学歴（大学偏差値）との繋がりが強いとされ、「空洞説」（矢野, 2001）が支持されてきた²⁾。このことは、「企業の採用は大学の知識を尊重していない（前掲, 13頁）」、「勉強していい成績を取っても就職と何の関係もない（天野, 1994, 16頁）」や、「大学の勉強内容は、職業生活には役に立たない（安田, 1999, 119頁）」といった数多くの言説からもわかるように、一般的に良く知られていることである。

大学卒業後の就職との関連で「空洞説」が始まりをみたのは、天野（1986, 14頁）によれば、「国家官僚をはじめとするエリート養成を行うことを期待された帝国大学、特に法科大学及び文科大学の卒業者に、国家官僚の無試験任用の特権を与え、エリートの座を約束した」ことに由来するとされている。そして、「企業が入学時あるいは入学後の選抜度によってつけられた、学校間の威信の序列を前提とし、その序列にしたがって採用を行った（天野, 2006, 215頁）」ことで定着をみた。

それ以降、「空洞説」を理論・実証双方の観点から支持する研究成果が数多くみられるようになっていく。理論的な研究成果として、企業は大学在学中に獲得した知識・技能に基づいて学生を採用しているのではなく、学歴が職務遂行能力を示すシグナルであると判断し、採用活動が行われているとする知見がみられる（Arrow, 1974）。実証的には、企業が学歴を重視する背景を学歴社会論の視点から説明が行われ（新堀・潮木編, 1975）、大企業に偏差値上位校出身者が集中する「学歴のねじれ効果」の有効性が明らかにされた（竹内, 1989）。また、チャータリング理論（David, 1971）

の観点から、大企業志向は偏差値上位校出身者ほど強いことが解明されてきた（丸山，1981）。そしてこれら一連の研究に対し、Granovetter（1974）のジョブマッチング研究や、それを日本で実証した渡辺（1991）の研究を参考に、各企業への就職人数が、蓄積された過去の時間の上に成り立っている可能性を検討していないと批判し、先輩・後輩関係（OB・OG）のネットワークに着目した就職経路の分析が行われてきた（荏谷他，1993）。この大学の果たす選抜機能を重視し、大学という属性（偏差値）に着目した配分が、入職後の職務遂行能力を表す一種の業績と関連があるという事実を梶田（1981）は「属性主義によって代用された業績主義」と呼んでいる。

しかし、大学進学率がユニバーサル化したことによる入試の選抜機能の低下や、長らく続く景気の低迷によって企業内訓練機能が衰退（岩脇，2004）するにつれ、「空洞説」から、大学在学中の学びの成果が重要であるとする大学教育の「実質説」（矢野，2001）が主張され始めた。これまでも「実質説」については、大学は個人の生産性の向上に寄与する知識・技能を付与する機関であり（Gary, 1962）、企業が人材選別の手段に学歴を用いるのが有効ではないと、「実質説」を支持する研究成果がみられた（小池・渡辺，1979）。しかし、その大学在学中の学びの内容は、学問的知識ではなく（日本労働研究機構，1993）、職業と関連した知識・技能である職業的レリバンス能力（小方，1998）であることを実証的に明らかにした研究もある。だが、これまで長い間「空洞説」が優勢であったため、この職業的レリバンス能力を達成するために、大学に関するどのような要因が影響を及ぼしているのか十分な検証がなされてこなかった。そこで以下からは、その要因を検討する。

3. 学習成果と大学入試研究

本節ではまず、①戦後の大学入試の歴史の変遷を概観し、次に、②大学入試に関する実証的研究の検討を行った上で、残された課題を提示することとしたい。

(1) 戦後大学入試の歴史の変遷

戦後の大学入試は、①進学適性検査（1947年—1954年）、②能研テスト（1963年—1968年）、そして③共通第1次・2次学力試験（1979年—1989年）を経て、2012年現在（1990年～）導入されている④大学入試センター試験（1990年—）というような4つの歴史的な変遷を辿ってきた。

まず①進学適性検査とは、米国のSAT（Scholastic Aptitude Test）をモデルとしたものであるとされ（清水，1957；日本教育学会入試制度研究委員会，1983）、将来の大学進学において学習の基礎となりうる知的素質を測定しようというものである。進学適性検査で、基礎的な知的素質のみを測ることに主眼がおかれたのは、戦前の高等教育の機会が閉鎖的（旧士族の子弟が帝国大学、中産階層の子弟の一部が慶應義塾などの私立大学に進学したのみ）であったために、学力が多様な学生が多かったことや、戦時中の学徒動員によって学力試験のような到達度試験を受験できる教育を十分に享受することが出来なかったなど、当時の時代背景によるところが大きいとされている（黒羽編，1984）。しかし、この進学適性検査の成績を大学が積極的に利用しなかったため（黒羽，1985）、進学適性検査の意義が問い立たされるようになり、進学適性検査は廃止に至ることとなってしまった。

進学適性検査廃止後、大学入試として次に取り入れられたのが②能研テストである。能研テストとは、全国の高校2、3年生を対象に進学適性、学力検査（国語、社会、数学、理科、外国語）や、職業適性検査を実施した上で、それらの結果を進路指導の資料として各高校へ戻し、指導に役立てることを目的としたものである。しかし、この能研テストの利用大学・短大数は、能研テストが導入されてから年を経るごとに減少し（増田他、1961）、またこれに、高度経済成長期で各種人材の養成や、希少な高等教育資源を効果的に配分したいといったマンパワー政策の色合いが強かったことが加わって、導入後僅か5年で姿を消すこととなってしまった（佐々木、1984）。

そして能研テストに代わって、③共通第1次学力試験が取り入れられた。共通第1次学力試験とは、高校教育の一般的な学習達成度を測ることを目的としたもので、そのために全ての受験生に5教科7科目の受験が課せられていた。また、この共通第1次学力試験とは別に、各大学では当該大学・学部の目的、特色、専門分野等の特性にふさわしい能力・適性を有するか否かを判定することを目的とした2次学力試験が実施され、共通第1次学力試験、2次学力試験の成績と高校の調査書を総合して合否が判定されていた。だが1980年代に、私立で大学入試の多様化が進展したことを契機に、1987年、国立でも共通1次試験の受験科目数が5教科7科目からそれ以下も可能となり、大学入試の多様化が進んだ。しかし長い間、共通1次試験の受験科目数が5教科7科目だったために、大学の序列化が顕在化し（天野、1983）、また、2次学力試験で再度学力試験が課されていたことから、受験生の負担が増すなどと批判を浴びたために（草原、2008）、共通1次学力試験は廃止された。

最後にこの大学の序列化を是正するために導入された④大学入試センター試験で、国公私による試験科目の利用をアラカルト方式としたため、さらに入試の多様化へ拍車をかけることとなった。また現在、18歳人口が減少していることから、ますます入試が多様化するに至っている。

(2) 学習成果と大学入試

この結果、多様な大学入試が、大学での教育を受けるのに相応しい学生を選抜するという目標に照らし合わせ、実際にどのような効果をあげているのか、研究が進められるようになっていった（大膳、2005）。そしてそこでは、一般入試入学者は、他の入試方法による入学者と比較し、入学後の学業成績が高い（野尻他、2003）とする研究や、高校の学業成績が優れていた者は、一般入試でも優れた成績を示して合格し、入学後の学業成績でも秀でた成績（西堀・松下、1963）を修めるといった研究成果がみられる一方、一般入試と推薦入試入学者とでは、入学後の教養科目の学業成績に差はみられなかったとする実証的な研究もみられる（平野・森、1999）。一般的に、一般入試入学者の方が、入学後の学業成績が高いことが想定されるが、このようにこれら一般入試と推薦入試入学者との間に差がみられなかったのは、推薦入試入学者は推薦に値する学生としての意識・意欲などが優れており、その結果として基本的な学力の差を補うことが出来たためであると解釈されている（平野・森、1999）。さらには、推薦入試入学者と同様に、非学力型入試であるAO入試入学者は、入学後のホームページ作成など正解が無く、少しでも個性を発揮する必要のある科目の学業成績が高いことが研究成果として示されている（渡辺・武谷、2003）。

このようにこれまでの研究で、いずれの入試による選抜を行うことが、入学後の学業成績が高く

なるのかは、研究成果が定まっていないことがわかる。だが、唯一共通しているのは、大学での教育を受けるのにふさわしい学生の指標を、大学教育を受けた成果としての学業成績と設定して分析を行っていることにある。しかしこの学業成績は、大学教員や、授業によって少なからず異なる基準で学生に付与されている実態が見受けられる（藤村，2004）。また清水（2004，96頁）も、「学業成績の評価に至っては、ほとんどが教員個々人の自由に任せられてきたのが実情であった」として明確な成績基準に基づいた評価が行われてこなかった実態を指摘している。このため、学業成績をもって一概に大学での教育を受けた成果として捉え、分析を実施することには慎重を期する必要がある。そしてこれまでの研究において、大学での教育を受けた成果とし、職業的レリバンス能力と捉えた分析が行われていないことを踏まえれば、どのような入試で選抜することが、職業的レリバンス能力の達成に繋がるか実証的に検証することが、今後の一つの重要な課題であると考えられる。

4. 学習成果と各学年での質保証—大学退学者研究からの示唆—

日本の大学は、「入試という一時点で一生涯が決まる（OECD，1972，284頁）」と言われているように入試に合格さえすれば、大学在学中の学問的知識としての学習成果は問題視されずに、自動的に卒業することが可能な、「入るのに難しく、出るのが簡単」な卒業主義システムである。しかし、米国の大学においては、出口や、各学年（1年，2年・・・）においても学問的知識としての学習成果の質の保証が行われ、「出るのが難しい」システムとなっている（山田，1975）。そして各学年、特に1年で大学が定める基準に学問的知識としての学習成果が達成しなかった学生ほど、退学や、留年する傾向にあることが、OECD（2011）の統計データから把握することが可能である。

この点に関する理論的な研究として、Vincent（1975，90頁，括弧内引用者加筆）は、「学生は特定の家庭背景，個人特性，経験をそれぞれ保持して入学してくる。これらの諸特性は、学生の大学での成績，目標，機関へのコミットメントの程度に影響を及ぼし，その結果，教育機関のアカデミック・システム（アカデミック・インテグレーション）や，社会的システム（ソーシャル・インテグレーション）の中にそれぞれ異なった程度で統合される。これらのシステムに統合される度合いが弱いほど，大学へのコミットメントは小さくなるため，退学や，留年する確率は高くなる」と指摘している。つまり Vincent はアカデミック・インテグレーションと，ソーシャル・インテグレーションの統合程度如何によって，退学や，留年が決定付けられるという立場をとっているのである。

この理論を踏襲した上で，アカデミック・インテグレーションの方が，ソーシャル・インテグレーションと比べ，退学や，留年との関連で重要であるとされ（Ernest & David，1983），その中でも能力や知識が変化していない者（Patrick & Ernest，1978）や，学業成績といった学習成果が低い者ほど，退学や，留年する傾向にあるとされている（Ernest，1980）。さらに日本での最近の研究として村澤（2008）があるが，大学に関わる変数が尋ねられていないデータを用いて分析を行っているため，学習成果と退学や，留年との関連については把握出来ない。このように，OECD の統計データに限らず，これら一連の理論・実証的な研究からも，能力や知識，学業成績といった学問的知識としての学習成果が芳しくない者ほど，退学や，留年する可能性が高いという実態がみえてくる。

この学習成果を本研究では職業的レリバンス能力と捉えるが、米国の大学と同様に、日本の大学においても出口で質の保証を行った場合、退学者が少ない分、大学が定める基準を達成出来ない学生が一層顕在化することが想定される。そして出口一時点のみの質の保証では、このような評価基準を満たせなかった学生が改善する上で金銭・時間的制約が生じてくる。だが、各学年でも職業的レリバンス能力の達成程度を評価することで、これら評価に値しなかった学生がゆとりを持って改善することが可能となると想定される。よって、学習成果としての職業的レリバンス能力の達成に影響を与える要因に迫るために、各学年における同能力の影響を加味した実証的研究が望まれる。

5. 学習成果とエンゲージメント研究³⁾

「エンゲージメント」には一つ目に、学生が自身の学習や教育的目標のために充てる時間といった「学生のエンゲージメント」と、二つ目に大学が学生を成功に導くために参画させる働きかけといった「大学（教員、職員）のエンゲージメント」があるとされている（George, 2003）。このため本節ではまず、(1)では学習成果と学生のエンゲージメントについて研究動向の整理をし、次に、エンゲージメントの中でも大学のエンゲージメントについては(2)教員、(3)職員の双方の観点から研究を概観する。その上で、それぞれの項において残された課題を示すこととしたい。

なお、(1)の学生のエンゲージメントについては、米国での最近の研究としてGary et al. (2011)など数多くみられる。しかし米国の研究では、NSSE（National Survey of Student Engagement）にみるように、より広義な尺度で測定されているため、日本の研究と同様に扱うことには慎重を期する必要がある。この問題に加え、本研究では紙幅の都合もあり、(1)では日本の研究を軸にみていくこととし、米国の研究については、別の機会に譲ることとしたい。

(1) 学習成果と学生のエンゲージメント

職業的レリバンス能力と捉えた学習成果との関連から、大学関連の学習時間（葛城，2006）や、授業外学習時間（溝上，2003）といった学生のエンゲージメントが重要であるとされ、これらの研究では学生のエンゲージメントを量で表す指標として学習時間が用いられてきた。そしてこの文脈から学習時間に関する研究が進められ、高校生活の過ごし方が大切であること（葛城，2007）や、授業戦略の重要性（葛城，2007）が指摘されると同時に、学習時間に関連した各大学の事例的分析も実施され（平尾，2009）、さらには大学だけでなく、幅広く他高等教育機関でも研究が行われ始めている（三好，2011）。一般に学習時間は、「授業での学習時間」と、「予習・復習といった授業外での学習時間」から構成されるが（文部科学省，2011）、これまでの一連の研究において、授業での学習時間と、授業外での学習時間を組み合わせた学習タイプの影響は検証されることがなかった。従って単位制度の実質化のために、学習タイプの4類型（「授業学習高群・授業外学習高群」「授業学習高群・授業外学習低群」「授業学習低群・授業外学習高群」「授業学習低群・授業外学習低群」）による相互作用効果を検証していくことが、今後の一つの課題である。

その一方で、大学設置基準に基づき、単位制度を実質化することは大切ではあるが、教員によつ

て想定している授業外での学習時間（想定授業外学習時間）が異なっているのではないかという疑問も同時に生じる。そもそもなぜ大学設置基準において一単位の授業科目、授業での学習時間と、授業外での学習時間を合わせて45時間の学習を必要とするのかとすることについて、館（1997、94頁、括弧内引用者加筆）によれば、「一週間分の標準労働時間と同様に一日八時間程度（平日八時間、土曜日五時間、日曜日休日）の勉強を学生に課した」ことが始まりだとされている。また寺崎（1999、21頁、括弧内引用者加筆）も同様の点に言及しつつも、初めて単位制度が定められた戦後新制大学出発時の状況を振り返り、「講義科目に対する予習・準備時間等を計算に入れた方式は、敗戦当時の状況のもとでは、あまりリアリティがない。こうしたことを考えれば単位制度導入と計算方式の定位が、少なくともその発生を（占領軍であった）アメリカの影響に負っているという推測は成り立つ」と、明確な根拠がない中で、当時大学設置委員会委員長であった和田小六や、大学基準協会を中心に、アメリカの圧力に屈する形で単位制度が受け入れられたものであったとされている。

その上で、土持（2006、215頁）は、「当然、講義の内容あるいは授業の進め方によって自学自修の『度合い』は違ったはずである。それを杓子定規に一律にしたところに自学自修の精神を歪めた」、また佐々木（1957、265頁）も、「教室での学習と教室外での自習との時間比率をいかにとるかは、授業のやり方で変わってくるはずである。従って授業科目ごとに担当教授が自己のやり方に照らし予測される自習時間を考慮して定めることが合理的なのではあるまいか」と、教員によって想定授業外学習時間が異なる可能性に言及している。従って、学習タイプによる影響と並行し、「授業の準備・復習として、学生が週に何時間程度を使うことを想定しておられますか」といった質問をすることで、想定授業外学習時間が与える影響についても実証的に検証していくことが重要である。

(2) 学習成果と教員のエンゲージメント

次に教員のエンゲージメントについてである。職業的レリバンス能力と定めた学習成果との関係から、学生と教員、学生同士の間で質疑・討論・意見交換を積極的に授業の中に取り入れる（木野、2005）、あるいは「学生が授業を受け身で受けるのではなく、自分たちも授業に参加しているのだという実感を抱かせることにより、学生に自発的な学習のきっかけを与える（木野、2009、136頁）」双方向型授業の有効性（小方、2008）が指摘されてきた。またこの小方と同様のデータ（全国大学生調査）を利用し、経済学部、工学部を対象として学部間の差異に着目した分析を行った両角（2011）は、学部が違っても、双方向型授業の影響が確認されることを解明した。そしてこのような背景から、双方向型授業に関する実践的な研究が多数進められてきた（小田・杉原、2010）。さらに、Pace（1990）のCSEQ（The College Student Experiences Questionnaire）のデータを用い、George et al.（1997）は教員と学生間での授業内だけではなく、授業外でのコミュニケーションの必要性を明らかにした。これら一連の研究では、在学学生を対象としていたが、卒業生対象のデータを利用した研究（長谷川、2010）も実施されており、そこでは口頭でのプレゼンテーションの有用性が指摘されている。また、米国において1990年頃から導入された学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合うという（Smith, 1996）協同学習授業の重要性に言及され（Alberto et al., 2002）、日本でも、藤本（2011）によって、グループワークやディスカッションに積極的に参

加する有効性が指摘されている。この結果、協同学習授業の実践的な研究も行われてきている(ジョンソン他, 2001)。

だが授業とは、学生の授業中の学習行動や、予習・復習といった授業外での学習時間も視野に入れて展開しなければ成立し得ないものである。これまでの研究で有効性が指摘されてきた積極的な質疑・討論・意見交換を行うことや、授業外も含めて共に学び合おうとする授業戦略は、授業中の学習行動が意欲的であり(櫻田, 2007)、授業外での学習時間が長い(葛城, 2007)高偏差値大学の学生に限られる可能性が高い。従って、これまでの研究では、低偏差値大学の学生にとって有効な授業戦略は明らかにされてこなかったのである。このため、高偏差値大学でその可能性を検討し、特に低偏差値大学における有効な授業戦略を検証することが、今後の一つの重要な課題である。

(3) 学習成果と職員のエンゲージメント

最後に職員のエンゲージメントについてである。職員のエンゲージメントには、学生の基礎知識や学習技能の習得、レポート作成といった「学習に対する支援」と、資格取得支援、就職支援や、大学院進学(担当部署が教務課である大学もあるかもしれない)に関する相談といった「キャリアセンターのキャリア支援」があるとされている(清水, 2009b)。まず、学習に対する支援の研究についてであるが、これまで学生への学習助言に関する歴史的・実証的な研究が多数行われてきた。学習助言とは、学生自身の人生とキャリアの上での到達点を明確にし、目標を実現するための教育計画の開発を支援することであり、助言担当者が責任を負うものであるとされている(Crockett, 1984)。また、Goetz(2004, 89頁)は、「学生たちが適切な学習プログラムを確認し、在学中に豊かな経験をし、また自分の才能、技術に基づく選択ができるよう視野や機会を広げることを支援する活動である」ことを指摘している。従来の研究では、ハーバード大学の創設年(1963年)から1990年までを3つの時期に分類して、学習助言の定義、及び評価の有無ということが明らかにされ(Frost, 2000)、また、学習助言の目的や実施組織、実践主体による学習成果を向上させる効果的な助言について検証されてきたほか(Gordon, 1992)、さらにはその歴史が解明されてきた(清水, 2009a)。

このようにこれまでの研究において、学習に対する支援の効果については、学習助言という観点から検証されてきたが、もう一つの機能であるキャリアセンターのキャリア支援が及ぼす影響については明らかにされてこなかった。キャリアセンターのキャリア支援を受けている者は、職業意識や規範を強く内面化していることが考えられるため、受けていない者と比べて、職業的レリバンス能力を達成する可能性が高いと推測される。従って、職業的レリバンス能力の達成にキャリアセンターのキャリア支援が及ぼす影響について検証していくことが、今後の一つの重要な課題である。

6. 結論と今後の課題

以上、大学生の学習成果に関する研究動向と今後の課題を整理し、残された課題の検討を行ってきた。本研究を通して残された課題を6つあげてきたが、改めてまとめ直すことで結論としたい。

まず第2節では、就職との関連から長い間「空洞説」が優勢であったため、これまでの研究において、職業的レリバンス能力を達成するために、大学に関するどのような要因が影響を及ぼしているのか、具体的に検証されてきておらず、実証的に明らかにする必要があることを指摘した。

第3節では、大学入試研究に関する研究動向について検討した。大学入試の多様化が進展する中で、入試がどのような効果をあげているのか研究が進められてきた。そしてこれまでの研究では、その効果として学業成績が基準とされてきた。だが、学業成績は個々の教員の主観的判断によるところが大きく、学業成績に代えて職業的レリバンス能力とし、分析を行う必要性を指摘した。

第4節では、出口一時点のみの質の保証では、その評価基準を満たせなかった学生が改善する上で金銭・時間的制約が生じてくる。だが、各学年でも職業的レリバンス能力の達成程度を評価することで、これら評価に値しなかった学生がゆとりを持って改善することが可能となることを指摘した。よって、学習成果としての職業的レリバンス能力の達成に影響を与える要因に迫るために、各学年における同能力の影響を加味した実証的な研究を行っていく必要があることを述べた。

第5節では、エンゲージメント研究に関する研究動向を概観した。まず学生については、これまでの研究で、授業外学習時間といった学習時間の重要性が指摘されてきた。しかし大学設置基準によれば、学習時間とは「授業学習時間」と「授業外学習時間」から成る。従って、単位制度の実質化のために、授業学習時間と授業外学習時間を組み合わせた学習タイプが与える影響を検証する必要があることに言及した。またそれと同時に、そもそも教員によって想定授業外学習時間が異なる可能性も視野に入れ、想定授業外学習時間が及ぼす影響についても検討する重要性を指摘した。

次に教員について、授業とは、学生の授業中の学習行動や、予習・復習といった授業外での学習時間も視野に入れて展開しなければ成立し得ないものであり、従来有効だとされてきた授業は高偏差値大学の学生に限られる可能性が高いことに言及した。従って、高偏差値大学でその可能性を検討しつつ、特に低偏差値大学で有効な授業戦略を明らかにすることが課題であることを述べた。

最後に職員について、エンゲージメントには「学習に対する支援」と「キャリアセンターのキャリア支援」があるが、これまでの研究では、学習助言の観点から学習に対する支援の効果に注目した研究のみが行われてきたことに言及した。その上で、学習成果としての職業的レリバンス能力に対し、キャリアセンターのキャリア支援の影響に着目した研究を行う必要があることを指摘した。

このように残された課題は多いが、本研究で得られた6つの課題を検証することが重要である。

【注】

- 1) 職業的レリバンス能力について小方(2001, 86頁)は、「少なくとも新卒者に求められているのは、入社後育成できない個人の性格や、育成が比較的困難な価値観や行動特性であって、従来の基礎学力という意味とは異なる、新たな『訓練可能性』とも呼ぶべき能力なのである」と指摘し、職業的レリバンス能力は、学問的知識とは異なる能力であることに言及している。なお、職業的レリバンス能力とは、Astin et al. (1967) が指摘している人格・性格、価値観といった情緒面(Affective)での学習成果と同様のものとして、本研究では扱うこととする。

- 2) 就職を含めた地位達成の研究には、就職に加え、所得、職業威信スコアや昇進などの領域があるが、例えば所得に対して大学偏差値（学歴）は家庭背景の媒介変数であるといった研究も見受けられる（橋木・松浦，2009）。だが工学系は矢野（2009），経済学系は濱中（2012）が、大学時代の学習の蓄積が現在の学習を支え、その成果が所得の上昇となって現れると指摘しているように、いずれの地位達成研究の領域でも少なくとも学習成果の重要性に言及されている。

【参考文献】

- 天野郁夫（1983）『試験の社会史』東京大学出版会。
- 天野郁夫（1986）『試験と学歴』リクルート出版。
- 天野郁夫（1994）『旧制専門学校論』玉川大学出版部。
- 天野郁夫（2006）『教育と選抜の社会史』ちくま学芸文庫。
- 岩脇千裕（2004）「大卒新卒者採用における『望ましい人材』像の研究—著名企業による言説の二時点比較をとおして」『教育社会学研究』第74集，309-327頁。
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編（1999）『分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社。
- 小方直幸（1998）『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究—大学教育の職業的レリバンス』広島大学大学教育研究センター。
- 小方直幸（2001）「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第4集，71-91頁。
- 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，45-64頁。
- 小田隆治・杉原真晃（2010）『学生主体型授業の冒険—自ら学び、考える大学生を育む』ナカニシヤ出版。
- 梶田孝道（1981）「業績主義社会のなかの属性主義」『社会学評論』第32集，第3号，70-87頁。
- 荻谷剛彦・沖津由紀・吉原恵子・近藤尚・中村高康（1993）「先輩後輩関係に“埋め込まれた”大卒就職」『東京大学教育学部紀要』第32集，89-118頁。
- 木野茂（2005）『大学授業改善の手引き—双方向型授業への誘い』ナカニシヤ出版。
- 木野茂（2009）「学生とともに作る授業—多人数双方向型授業への誘い」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教育—FDを楽しむという発想』ナカニシヤ出版，136-151頁。
- 草原克豪（2008）『日本の大学制度—歴史と展望』弘文堂。
- 葛城浩一（2006）「大学教育の成果としての性格・態度特性の変容」広島大学高等教育研究開発センター編『学生からみた大学教育の質—授業評価からプログラム評価へ』（COE 研究シリーズ18），55-70頁。
- 葛城浩一（2007）「Fランク大学生の学習に対する志向性」『大学教育学会誌』第29巻，第2号，87-92頁。
- 小池和男・渡辺行郎（1979）『学歴社会の虚像』東洋経済新報社。

- 黒羽亮一編（1984）『教育改革—展望と可能性』国土社。
- 黒羽亮一（1985）『臨教審どうなる教育改革』日本経済新聞社。
- 櫻田裕美子（2007）「F ランク大学の学生の学習意識」山田浩之・葛城浩一編著『現代大学生の学習行動』（高等教育研究叢書90），57-68頁。
- 佐々木亨（1984）『大学入試制度』大月書店。
- 佐々木重雄（1957）「新制度の大学教育と単位制度」大学基準協会編『新制大学の諸問題—大学基準協会創立十年記念論文集』182-199頁。
- 清水栄子（2009a）「大学における学習助言活動の『評価』の重要性について—アメリカ13大学の学習助言（Academic Advising）プログラム評価を手がかりにして」『大学教育学会誌』第31巻，第2号，140-148頁。
- 清水栄子（2009b）「アメリカにおける学習助言（Academic Advising）の発展とその背景—実践主体とそれを支える組織を手がかりとして」『大学論集』第41集，361-376頁。
- 清水一彦（2004）「学生の成績評価と単位認定」山野井敦徳・清水一彦編著『大学評価の展開（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第2巻）』81-104頁。
- 清水義弘（1957）『試験』岩波書店。
- D・ジョンソン，R・ジョンソン，K・スミス（2001）（関田一彦監訳）『学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部。
- 新堀通也・潮木守一編（1975）『現代教育講座第10巻 高学歴社会の教育—社会はどう変わる，そして教育は』第一法規出版株式会社。
- 大膳司（2005）「高大接続に関する研究の展開」『大学論集』第36集，127-148頁。
- 竹内洋（1989）「高等教育と労働市場—学歴・ねじれ効果・市場能力」『教育社会学研究』第45集，51-66頁。
- 館昭（1997）『大学改革—日本とアメリカ』玉川大学出版部。
- 橘木俊詔・松浦司（2009）『学歴格差の経済学』勁草書房。
- 土持ゲーリー法一（2006）『戦後日本の高等教育改革政策—「教養教育」の構築』玉川大学出版部。
- 寺崎昌男（1999）『大学教育の創造—歴史・システム・カリキュラム』東信堂。
- 西堀道雄・松下康夫（1963）「大学入学試験に関する研究（II）」『国立教育研究所紀要』第37集，1-15，26-27頁。
- 日本教育学会入試制度研究委員会（1983）『大学入試制度の教育学的研究』東京大学出版会。
- 日本労働研究機構（1993）『大卒社員の初期キャリアに関する調査研究報告書』調査研究報告書，No.44。
- 野尻洋一・篠森敬三・寺田浩詔（2003）「多様な入試方法と学内成績の相関」『大学入試研究ジャーナル』第13号，77-79頁。
- 長谷川祐介（2010）「能力形成に及ぼす大学在学中の学習経験の効果と規定要因」文部科学省基盤研究（A）『企業・卒業生による大学教育の成果の点検・評価に関する日欧比較研究（研究代表者：吉本圭一）』140-151頁。

- 濱中淳子 (2012) 「『大学教育の効用』再考—文系領域における学びの習慣仮説の検証」『大学論集』第43集, 189-205頁。
- 平尾知隆 (2009) 「学習時間を決定する要因—学生生活状況調査データの分析」『大学教育実践ジャーナル』第7集, 9-16頁。
- 平野光昭・森茂雄 (1999) 「推薦選抜入学者及び学士入学者の学内成績」『大学入試研究ジャーナル』第9号, 75-85頁。
- 藤村正司 (2004) 「厳格な成績評価?—教養部解体・GP分布・公正」『大学論集』第34集, 179-192頁。
- 藤本佳奈 (2011) 「大学生の知識・技能の習得における学習経験の影響」『香川大学高等教育研究紀要』No.8, 79-88頁。
- 増田幸一・徳山正山・斉藤寛治郎 (1961) 『入学試験制度史研究』東洋館出版社。
- 丸山文裕 (1981) 「大学生の就職企業選択に関する一考察」『教育社会学研究』第36集, 101-111頁。
- 溝上慎一 (2003) 「学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発—学生の内面世界のダイナミクスをふまえた教授法的視点」『教育学研究』第70巻, 第2号, 165-174頁。
- 三好登 (2011) 「短大生の授業外学習時間」『大学教育学会誌』第33巻, 第1号, 114-121頁。
- 村澤昌崇 (2003) 「学生の力量形成における大学教育の効果」有本章編著『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 60-74頁。
- 村澤昌崇 (2008) 「大学中途退学の計量的分析—高等教育研究への計量分析の応用 (その3): フリーソフト R を用いて」『比治山高等教育研究』第1号, 153-165頁。
- 両角亜希子 (2009) 「大学生の学習行動の大学間比較—授業の効果に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第49巻, 191-206頁。
- 文部科学省 (2011) 『学校基本調査』。
- 文部科学省 (2011) 『大学設置基準』。
- 安田雪 (1999) 『大学生の就職活動—学生と企業の出会い』中公新書。
- 矢野真和 (2001) 「大学・知識・市場—特集にあたって」『高等教育研究』第4集, 7-18頁。
- 矢野真和 (2009) 「教育と労働と社会—教育効果の視点から」『日本労働研究雑誌』No.588, 5-15頁。
- 山田達雄 (1975) 「アメリカにおける入試制度と問題点」『教育学研究』第42集, 第4号, 58-62頁。
- 渡辺深 (1991) 「転職—転職結果に及ぼすネットワークの効果」『社会学評論』第42集, 第1号, 2-16頁。
- 渡辺哲司・武谷峻一 (2003) 「九州大学 AO 選抜入学者の学内成績と、学生としての特性に関する中間まとめ」『大学入試研究ジャーナル』第13号, 35-39頁。
- Alberto, C., Jennifer, C., Elena, B., Amaury, N., Patrick, T., & Ernest, P. (2002). Collaborative Learning: Its Impact on College Students' Development and Diversity. *Journal of College Student Development*, 43 (1), 20-34.
- Arrow, J. (1974). Higher Education as a Filter. In Lumsden, G. (Eds.), *Efficiency in Universities: The La Paz Papers* (pp. 51-74). Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Astin, W., Panos, J., & Creager, A. (1967). *National Norms for Entering College Freshmen*. Washington, DC:

- American Council on Education.
- Crockett, D. (1984). *Advising skills, techniques, and resources*. Iowa City: American College Test.
- David, K. (1971). The College 'Charter' and College Size: Effects on Occupational Choice Attrition. *Sociology of Education, 44*, 270-296.
- Ernest, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education, 51* (1), 60-75.
- Ernest, P., & David, C. (1983). Validation of a Theoretical Model of College Withdrawal: Interaction Effects in a Multi-Institutional Sample. *Research in Higher Education, 19* (1), 25-48.
- Frost, S. (2000). *Academic Advising A Comprehensive Handbook*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Gary, B. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy, LXX*(5 -2), 9-49.
- Gary, P., George, K., Alexander, M., Corinna, E., & John, S. (2011). If and When Money Matters: The Relationships Among Educational Expenditures, Student Engagement and Students' Learning Outcomes. *Research in Higher Education, 52*, 81-106.
- George, K., & Robert, P., & Nick, V. (1997). The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated with Good Practices in Undergraduate Education. *Research in Higher Education, 38* (4), 435-454.
- George, K. (2003). What We are Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change, 35* (2), 24-32.
- Goetz, J. (2004). Academic Advising. In F. J. D. Mackinnon & Associates (Eds.), *Rentz's Student Affairs Practice in Higher Education, 3rd Ed.* (pp. 89-107). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Gordon, V. (1992). *Handbook of Academic Advising*. New York: Greenwood Press.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a Job*. Cambridge: Harvard University Press.
- OECD (1972) (深代惇郎訳) 『日本の教育政策』朝日新聞社。
- OECD (2011). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Patrick, T., & Ernest, P. (1978). The Relation of Students' Precollege Characteristics and Freshman Year Experience to Voluntary Attrition. *Research in Higher Education, 9*, 347-366.
- Smith, K. (1996). Cooperative learning: Making "group work" work. In T. E. Sutherland & C. C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty* (pp. 71-82). New Directions for Teaching and Learning, No. 67. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Vincent, T. (1975). Dropout from Higher Education; A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125.

Literature Review of Undergraduate Student's Learning Outcomes

Noboru MIYOSHI*

Today, the shrinking size of the 18-year-old cohort in Japan reduces the functional importance of university entrance examinations and correspondingly increases the functional importance of undergraduate students' learning outcomes at graduation.

Within this context, the purpose of this study is to review the research literature on undergraduate student learning outcomes. First of all, this study identified as a future possibility the use of entrance examinations to select students who will achieve the occupationally relevant outcomes at graduation. Secondly, this paper suggested that each year, the university should assess the value-added to students' occupationally relevant capabilities and identify which year contributes most to the value-added. Thirdly, this research identified the relationship between students' learning time and out of learning time which faculty assume are both influential in gaining occupationally relevant abilities. Fourthly, this study reported that effective teaching strategies differ among universities and future papers should focus especially on lower ranked universities. Finally, this research reinforced the need to focus in the future on the analysis of how student preparation for careers is designed to achieve the occupationally relevant abilities.

* Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University