

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第47集（2014年度）2015年3月発行：169-184

学生エンゲージメントの一考察

— アメリカにおける学生エンゲージメント調査（NSSE）の発展 —

相原 総一郎

学生エンゲージメントの一考察

— アメリカにおける学生エンゲージメント調査 (NSSE) の発展 —

相原 総一郎*

1. はじめに

学生エンゲージメント調査 (National Survey of Student Engagement : NSSE) は、アメリカで開発されて、世界的に実施されている。アメリカの調査を実施するインディアナ大学中等後教育研究所によれば、この調査は、学生エンゲージメント (Student Engagement) の測定により、望ましい学習成果をもたらす学生や大学の行動を明らかにして、学士課程教育のよい実践を明らかにすることを目的とする。そして、学生エンゲージメントは大学の質について、2つの重要な特徴を提示する。一つは、学生による学業など教育的に有効な活動に投入する時間と努力である。もう一つは、学生が教育的に有効な活動に参加するための大学による資源の展開とカリキュラムや学習機会の組織化である。学生エンゲージメントの概念は、高等教育のみならず初等中等教育でも用いられている。たとえば、経済協力開発機構 (OECD) による「生徒の学習到達度調査 (PISA)」では、学生エンゲージメント (「生徒の学校への関わり」と呼ばれている) は「広い意味での生徒の学校教育に対する態度や学校生活への参加の意味」で用いられている。そして、通常の定義として、次のように述べられている。

生徒が学校に対してもつ帰属意識や、学校の価値を認める度合いについての「Psychological (心理的)」要素と、学校活動への参加についての「behavioural (行動的)」要素から成り立っている。心理的要素では生徒の帰属意識あるいは学校への愛着度が重視されるが、これには、学校において仲間や他の人々に受け入れられ、評価されていることをどの程度実感しているかという点に関係している。心理的要素のもう一つの側面として、生徒が学校で良い成績をあげることに価値を置いているかどうか、すなわち、教育が彼らにとって人格形成上及び経済的に役立つと考えているか、という問題がある。学校への帰属意識がなく、学校の価値を認めない生徒について、文献ではしばしば「alienated (疎外感を持つ)」あるいは「disaffected (不満、不信を持つ)」という用語が使われている。学校への関わりにおける参加の要素は、学校への出席、予習の有無、宿題の実行、授業への出席、課外のスポーツや趣味のクラブへの参加などの要因によって特徴づけられる。(OECD, 2006, p.16)

初等中等教育における生徒のエンゲージメントでも学習時間や退学防止のための学校による介入

*愛知教育大学教員養成開発連携センター研究員

は重要な要素である。しかしながら、学生エンゲージメント調査における学生エンゲージメントのとらえ方には、あきらかな特徴がある。それは、第一に、学生が学業に費やす時間や行動を重視することである。そして、第二に、学習環境を整備する役割を大学に強くもとめることである。

表1は、学生エンゲージメント調査で2000年から2013年に用いられたNSSEベンチマークとその評価項目である。調査に参加した大学は、調査結果としてNSSEベンチマークと呼ばれる資料を配布される。それは、42項目からなる5分野の100点満点の得点である。大学は、ベンチマークの得点を準拠大学群と比較したりして、自大学の教育診断や改善に利用する。また、情報公開に利用する。5分野とは、学習課題の水準 (LAC)、能動学習・協同学習 (ACL)、学生と教職員の交流 (SFI)、キャンパスの支援環境 (SCE)、そして豊かな教育経験 (EEE) である。それら分野の評価項目は、多くが学生の学習活動について、その行動の回数や時間を測定する。たとえば学習課題の水準 (LAC) の第一番目の項目、授業の準備に費やす時間が、その典型である。ベンチマークのなかでは、キャンパスの支援環境 (SCE) で学生の認識を測定している。しかし、この心理的要素の分野は大学が学習環境の整備にどれくらい力を入れているかをたずねる項目と学友や教職員との交流をたずねる項目がひとつの指標に併存している。

アメリカの学生エンゲージメントは、どうして学生の行動の側面を重視するのか。また、大学による学習環境の整備を重視するのか。本稿では、クー (Kuh, J) の後を受け、学生エンゲージメント調査の責任者に就任したマコーミック (McCormick, A.C.) らの2013年の論文「学生エンゲージメント：学士課程教育の質を改善するための研究と実践の架橋」を検討する。この論文から、学生エンゲージメント調査が発展した社会背景と学生エンゲージメントの学問的系譜に、アメリカの学生エンゲージメント概念の特徴を形成した要因をみる。さらに2013年の調査票の改定に伴い、NSSEベンチマークはNSSE評価指標に移行した。そこで、NSSE評価指標への変化について検討する。

2. 学生エンゲージメント調査の社会背景

マコーミックら (McCormick, A.C. et al., 2013) によれば、アメリカの高等教育において「学生エンゲージメント」の言葉が用いられるようになったのは1990年代末である。その社会背景には、アメリカの高等教育におけるプロセス指標に対する必要性の高まりと、大学の質の見方についての不満の高まりがある。彼らによれば、この2つの流れが絡み合い、学生エンゲージメントの概念と学生エンゲージメント調査が発展する社会背景を形成した。

(1) プロセス指標の必要性

1989年、ブッシュ大統領と50州の知事は、第1回の教育サミットをバージニア州シャーロットビルで開催して全国教育共通目標 (National Education Goals) を表明した。社会の多様性や教育の地方分権を特徴とするアメリカにおいて、共通目標の合意形成は画期的である。その目標は、全国教育共通目標委員会 (National Education Goals Panel) で検討され、1994年にはクリントン大統領によって「2000年の目標：アメリカ教育法 (Goals 2000: Educate America Act)」として制定された。この法律はアメリカの教育が2000年までに達成すべき8つの目標を定めた。そのほとんどは、初等

表1 NSSEベンチマークと評価項目

<p>学習課題の水準 (LAC: Level of Academic Challenge)</p> <p>活動と条件:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 授業の準備に費やす時間 (学業に関する研究、読書、作文、リハーサルなど) 2. 教師が設定する評価基準や期待を超えて勉学に励む 3. 授業で課題図書として指定された教科書、書籍、資料等の数 4. 作文や報告の課題数: 20 ページ以上 5. 作文や報告の課題数: 5 ページから 19 ページ 6. 作文や報告の課題数: 5 ページ未満 7. 授業で重視: 観念、経験、理論など基本的要素を分析する 8. 授業で重視: 観念、情報、経験などを統合や組織化する 9. 授業で重視: 情報、議論、手法などの価値判断をする 10. 授業で重視: 理論や概念を実際の問題や新しい状況への応用する 11. キャンパスの環境は研究や勉学に多くの時間を費やすことを重視する
<p>能動学習・協同学習 (ACL: Active and Collaborative Learning)</p> <p>活動:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 授業で質問したり、討論に貢献する 2. 授業でプレゼンテーションをする 3. 授業のプロジェクトで他の学生と学ぶ 4. 授業時間外に課題の準備のために学友と学ぶ 5. チューター (学習補助) をしたり他の学生を教えたりする 6. 授業の一環で地域に密着したプロジェクトに参加する 7. 課題図書や教室外のさまざまな人々の意見について討論する
<p>学生と教職員との交流 (SFI: Student-Faculty Interaction)</p> <p>活動:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 成績や課題について教職員と話し合う 2. キャリア計画について教職員と話し合う 3. 課題図書や授業の意見について授業外に教職員と話し合う 4. 授業の他 (委員会、オリエンテーション、学生生活活動等) で教職員と働く 5. 学業について教職員から迅速に文書や口頭でフィードバックを受ける 6. 研究プロジェクトを教職員と取り組む
<p>キャンパスの支援環境 (SCE: Supportive Campus Environment)</p> <p>条件:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. キャンパスの環境は学業の成功に必要な支援を提供する 2. キャンパスの環境は学業外の責務 (仕事や家族など) の対処を助ける 3. キャンパスの環境は社会的な成長に必要な支援を提供する 4. 他の学生との関係の質 5. 大学教職員との関係の質 6. 大学職員等との関係の質
<p>豊かな教育経験 (EEE: Enriching Educational Experiences)</p> <p>活動と条件:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 異なった宗教、信念、政治的見解や価値観の学生と会話する 2. 異なった人種や民族の学生と会話する 3. 異なった経済、社会、人種や民族の背景をもつ学生と交流を促す大学の風土 4. 討論や宿題をするための電子技術を利用する・次の教育プログラムへの参加 5. インターンシップやフィールド経験 6. 地域貢献やボランティア活動 7. 外国語演習 8. 海外研修 9. 自主研究や自己課題研究分野 (self-assigned major) 10. 最終年次教育 (Culminating senior experience) 11. 課外活動 (Co-curricular activities) 12. 学習共同体

出典: Benchmarks of Effective Educational Practice (http://nsse.iub.edu/pdf/nsse_benchmarks.pdf)

中等教育に焦点があてられていた。しかし、成人リテラシーと生涯学習については、高度な批判的思考、コミュニケーション力と問題解決力をもつ大学卒業者の大幅な増加について、全国教育共通目標の検討において高等教育における目標達成への進展をモニターする必要性が生じた。この必要性に、全国高等教育経営システム・センター（National Center for Higher Education Management Systems：NCHEMS）のイーウェル（Ewell P.）らは、「よい実践の指標（indicators of good practice）」や「プロセス指標（process indicators）」が、全国目標として設定された成果の直接的な評価の開発に要する時間や経費を費やすことなく利用できることを報告した。さらにイーウェルとジョーンズ（Ewell & Jones, 1993）は、プロセスの測定には成果の評価から学習が生じた状況（context）も知ることができる利点があることも示した。彼らはアスティンの高等教育の評価に対する見解を引用して、「成果の情報だけでは、鍵となる経験に関する情報がないかぎり、実質的な解釈はできない」（Astin, 1991, p.126）と報告した。つまり、学士課程教育のよい実践に関わるプロセス指標の方が教育改善には適切であり、具体的な活動との関連が、大学による教育改善のための介入の案内を提供する。そして、既存の学生調査では、共同IRプログラム（Cooperative Institutional Research Program：CIRP）と大学生経験質問紙（College Student Experiences Questionnaire：CSEQ）がよい大学教育のさまざまな側面を調査していると報告された。

クー、ペースとヴェスパー（Kuh, Pace & Vesper, 1997）は、大学生経験質問紙のさまざまな大学と学生のデータを使ってプロセス指標の開発に取り組んだ。そして、チックリングとガムソン（Chickering & Gamson, 1987）による7つの「学士課程教育におけるよい実践のための原則（principles for good practice in undergraduate education）」から3つの指標（学生と大学教職員との交流、学友間の協力、そしてアクティブ・ラーニング）を作成して、学生の自己申告による一般教育、知的技能、そして個人および社会的な発達との関係を検討した。彼らの結論は次のようである。大学生経験質問紙の項目は学士課程教育のよい実践のための指標に利用できる。そして、これらの指標は学生が自己申告した学習成果と一貫した関係を示す。

(2) 大学ランキングへの不満

もう一つの、教育の質を評価する枠組として学生エンゲージメントが登場した背景は、アメリカで支配的な「大学の質（college quality）」の考え方に対する不満の高まりである。1980年代から、USニュース & ワールド・レポートは「アメリカの最良大学（America's Best Colleges）」を序列形式で示す大学ランキングの刊行を始めた。ランキングには、大学の内外から数多くの批判がよせられた。しかし、それは社会一般には受け入れられた。そして、ランキング上位校も、学生募集や宣伝効果において有利になるため暗黙の支持をした。大学ランキングには、その哲学や方法論に多くの難点がある。なかでも大学関係者の絶えることのない不満は、それが教育や学習をないがしろにして、大学の質を社会での評判や投入される資源を強調して判定することであった。当時のアメリカは、18歳人口の減少期があり、高等教育はいくつもの重大な課題に直面しているときでもあった。それらは、物価上昇率よりもより高く上昇する大学進学のコスト、給付から貸与に交付の重点が変化している連邦政府の奨学金、学生や家族に高等教育の経費負担を増やす州政府、授業料減額などの手法

で優秀な学生の獲得に奔走する大学、そして大学卒業率は60%未満で停滞していた。

クーによれば、ピュー慈善トラスト理事に就任したエドガートン (Edgerton R.) が大学ランキングに替わる評価の開発をイーウェルに依頼したのは、まさにこの時1998年であった。調査票の設計原理は、先行研究で望ましい大学教育の成果との関連が検証された行動や環境の要因を中心にするのであった。こうして学生エンゲージメント調査の調査票が開発された。その調査票の設問の3分の2は、大学生経験質問紙の設問を流用や修正したものである (Kuh, 2009)。

学生エンゲージメント調査の実施を担ったクーは、学生エンゲージメントの概念を学生の学業達成に重要な要因としてとりあげ、投入される資源の量や社会の評判によるランキングよりも正当な大学の質の指標であるとした。マコーミックらによれば、クーにとって学生エンゲージメントとは教育目標のための活動、つまり学習と学業の達成のために学生が投入する時間と活動力を測定する包括的な構成概念である²⁾。したがって、調査開始の当初から、学生エンゲージメントは、大学教育の診断と改善をするという意図、そして大学の質に対する社会一般の見方を変えるというより広い意図と密接に関わっていた。それらが、アメリカの学生エンゲージメント調査における学生エンゲージメントの概念の特徴を形成した社会背景である。しかし、学生エンゲージメントは、長い伝統があるアメリカの高等教育研究の学問的営為とも結びついている。学生エンゲージメント調査は、大学の学術研究と教育実践を架橋する企てでもある。

3. 学生エンゲージメントの学問的系譜

マコーミックら (2013) によれば、学生エンゲージメントは一元的な構成概念ではない。むしろ、大学生や学習や発達に影響を与える大学での経験についての一連の研究をルーツとする概念を総称する用語 (umbrella term) である。それは、教育的に有効な活動に参加する程度も、学習や発達を支援する大学環境の学生による認識の側面も含む (Kuh, 2001, 2009)。しかし、エンゲージメントの概念化の主流は、望ましい大学の成果と実証的に結びつく活動や経験に焦点をあてる³⁾。その影響は1930年代に遡り、カレッジ・インパクトの研究と同様に、心理学、社会学、認知発達科学、そして学習理論に広がる。また、エンゲージメントの概念には、大学環境や大学生の学習の質の実践的な評価、教育の質に対する説明責任や評価の大学に対する圧力、学生の学業の継続や達成への関心、そして教育方法や学習に関する学術研究等、これらの分野での研究成果も含まれる。マコーミックらがとりわけ学生エンゲージメントの概念のルーツとするのは、以下の5人の研究者と彼らの研究成果としての中心概念である。

(1) タイラーの学習時間 (time on task)

マコーミックら (2013) によれば、学生エンゲージメントの歴史的なルーツは、1930年代のラルフ・タイラー (Ralph Tyler) の研究に遡る。彼は、高校教育の必修科目と大学の学業との関係を研究した。そして、オハイオ州立大学でのタイラーの仕事は、教員の授業と学生の学業継続を改善することであり、その仕事の一環として、彼は学生が学業に何時間費やしたか、学習に対する効果はどれ

くらいかを含んだ先駆的な「実働研究 (service studies)」を企画した。ペース (Pace C.R.) ら他の研究者も交えて、タイラーは青年のパーソナリティ発達に関する社会科学調査諮問委員会 (Social Science Research Council's Committee on Personality Development in Youth, 1957-1963) で教育評価と高等教育環境の研究に参加した。その研究は、大学の総合的な環境から大学の成果へと関心を向け進められた。そして、委員会は、大学の成果は授業だけの結果ではなく、むしろ大学生活の総体による結果であると結論づけた (Pace, 1998)。

(2) ペースの努力の質 (quality of effort)

大学の学業達成に関わる学生と環境要因に焦点をあてることは、ペースの重要な研究領域になった。そして、彼は大学の環境を報告する学生調査の質問紙を数多く開発した。タイラーの初期の研究で積極的な効果があるとされた学習時間 (time on task) は、ペース (1980) により全面的に研究された。ペースは、教育は過程であり生産であるから、過程の質の測定が重要だと論じた。そして、学業達成を説明する中心的な要因は、大学が提供する施設や機会を利用する学生の「努力の質 (quality of effort)」であるとした。

ペースは、教育成果を生産する行為主体としての学生 (student agency) の重要性を強調する用語として努力の質を用いた。大学生経験質問紙の作成にあたり、彼は、学生の努力 (student effort) を大学の施設を利用する回数によって操作的に定義した。それは、学生がエンゲージメントの程度を速やかに答えられるようにするためである (Pace, 1998, p.29)。努力の質の構成概念は、より有意義に学業課題に取り組む学生は、より多く学ぶという仮説に基づいている。ペースが発見したことは、学生がより多くの時間を投入し、教育的に有効な課題、たとえば学業に関する事柄についての学友や教職員との交流、そして学習したことを具体的状況に応用するなど努力するならば、学生は大学での経験からより多く学ぶということである。重要なことは、彼は努力の質を動機や進取の気性、粘り強さから区別したことである。これらは努力の質に含まれるが、努力の質はある特定された教育的文脈 (educational context) において起こるのであり、その強さも教育的文脈に依存する。

(3) アスティンの関与 (involvement)

学生エンゲージメントは、アスティン (Astin, A.W., 1984) の研究にもルーツがある。彼は、関与 (involvement) の概念によって大学生の発達理論を構築した。関与とは、「学生が学業に費やす物理的および心理的な活動力の総計 (the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience, p.297)」である。そして、学生の大学での経験からの学びは関与に比例する。この関与は、学業でも、社会でも、課外活動でもありうる。アスティンの仮説によれば、より多く関与する学生は、より多く大学で成功する。彼は、関与の概念は動機と似ていることを認めるが、両者を区別する。すなわち、動機は心理的状态であるが、関与は行動を含んでいる。

学生エンゲージメントの概念形成には、学習時間、努力の質、そして関与の考え方が加わっている。ペース (1969,1980) とアスティン (1964,1984) は、どちらも大学環境と学生の努力や関与と関連して大学がすること、し損なうことの重要な役割を強調する。そして、学生を受動的対象

(passive subject)とみるカレッジ・インパクトのモデルとは対照的である。たとえばベース(1982)は、学生を自分自身の学習への能動的参加者(active participant)とみる。そして、学生の学業達成のもっとも重要な規定要因は、大学の教育資源や学習機会を有効に利用する学生の能動的な参加とする。ベース(1998)によれば、彼の仕事の特徴は、環境と達成、努力と成果、そして学生の活動と大学の影響のパターンについての「自然な環境(natural setting)」の関係性を考察することである(p.34)。アスティン(1984)は、「いかなる教育実践の効果も関与を増やす大学の政策や実践の力量と直接に関係する」(p.298)と述べ、ベースよりもさらに進み、大学の重大な役割を明確にしている。

(4) ティントの統合(integration)

学生エンゲージメントの学問的系譜のもう一つのルーツは、ティント(Tinto, V.)の統合(integration)の概念である。統合の用語が指すのは、学生が(a)大学教職員や学友と態度や信念を共有する、(b)大学の構造的規則や要請への忠実さの程度である(Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1975, 1993)。ティント(1975, 1993)は、退学など学生の大学からの自発的な離脱を説明するために学問的および社会的な統合の理論を提案した。彼は統合を学生とキャンパスとの社会的および学問的な結合に関して意味を明確にした。社会的統合とは、課外活動への関与のみならず、学生の学友や大学の教員、職員との交流の認識を意味する。学問的統合とは、学生の学業遂行、大学が明示する基準への準拠、学問的規範の同一化を意味する。ティントの理論は、自発的離脱は学生だけでなく大学も関与するとして最初の理論のひとつである。ティント(1986)は、退学等の大学からの離脱に対する責任を学生個人や個人的状況から大学の制度的影響を含めるように移動させた。それは、個人と大学の双方を考えに入れるために「相互作用主義者説(“interactionist theory)」と記述される。ティントの研究を受けて、学生エンゲージメントは、学生と学友や教職員との交流、学生による大学の教育施設の利用や支援を受けている学生の認識の項目でも測定されている。

(5) パスカレラの一般因果モデル(general causal model)

パスカレラ(Pascarella, 1985)の「学生の学習と認知発達へのさまざまな大学環境の効果を評価するための一般因果モデル(general causal model for assessing the effects of differential college environments on student learning and cognitive development)」または、より簡単に、一般因果モデルは、ティントの研究に大学の制度的特徴と学生の努力の質を組み込み、学業継続よりも多くの成果と結びつけて拡張したものである。パスカレラは、学生の入学前の特性が大学のタイプと相互に関連しており、それらの大学の環境や教職員や主要な職員、そして学友など社会化のエージェントとの相互作用を理論化した。パスカレラは、学生の背景が、介在する変数を越えて、学習や認知的発達に直接効果を与えることも認めた。学生の努力の質を含めて、パスカレラはベース(1984)の学生の学習や発達にとって能動的参加(active participation)が学習成果にもっとも重要であるという考えを確証した。パスカレラは、努力の質が学生の背景や入学前の特性、大学の環境、そして社会化エージェントとの交流から影響を受けるとした。ティントもパスカレラも、学生の大学での相互作用を

重視しており、大学の価値や規範、そして学生エンゲージメントの環境的次元に基礎を提供する行動を重視する。アスティン（1985）の投入—環境—成果モデル、またはI-E-Oモデルとパスカレラの一般因果モデルは、どちらも学生エンゲージメントの研究で使われている。たとえば、パイクとクー（Pike & Kuh, 2005）は、概念枠組にアスティンのI-E-Oモデルの大学の効果の要素とパスカレラの因果モデルを用いて、大学での経験はどのように第一世代と第二世代の大学生では学習と知的発達に影響するかを検証している。

4. 学生エンゲージメント調査の改訂：NSSE ベンチマークから NSSE 評価指標へ

2013年度の学生エンゲージメント調査から調査票は第2版に改訂され、NSSEベンチマークはNSSE評価指標と高インパクト実践に移行した。表2のように、NSSEベンチマークの5分野は、学習課題、学友との学び、教職員との経験、キャンパスの環境の4分野と高インパクト実践の6つの実践群に再編された。NSSEベンチマークには統計的な観点から信頼性や妥当性の批判があった（松下, 2014）。NSSE評価指標は、そうした統計の技術的な批判に答えただけでなく、心理的要素について学生エンゲージメントの概念を整理している。そして、新しい領域に学生エンゲージメント概念の視野を拡張している。それは、学習理論や学習スキル等の心理的要素における認知の領域、そして授業デザインへの拡張である。

表2は新しいNSSE評価指標の評価項目と高インパクト実践である。第1分野は学習課題である。学習時間の設問は新版の調査票にもあり、重要な項目であることに変わりはない。しかし、NSSE評価指標の項目には用いられていない。替わって用いられているのは、1.高次学習、2.反省的学習・統合的学習、3.学習方略、そして4.数量的推論である。そのどれもが、学生の行動というよりは思考に関する項目である。そして、それは単なる記憶ではなく、高度な思考に関する項目である。大学教育において、専門分野を問わず適用できる可能性がある。また、第3分野の教職員との経験に新設された8.効果的な授業実践は、授業の改善を促す指標である。第2分野の学友との学びでは、NSSEベンチマークで併存していた能動学習と協同学習を5.協同学習に再編した。そして、NSSEベンチマークの豊かな教育経験から6.多様な人々との話し合いの指標を分離して、学友との学びに移動した。また、NSSEベンチマークのキャンパスの支援環境で併存していた9.交流の質と10.支援的環境は、それぞれ独自の2つの指標に分けられた。NSSE評価指標の7.学生と教職員との交流、9.交流の質と10.支援的環境は、ティントやパスカレラが重視する、学生と大学の人々や学習機会における相互作用または交流に関わる指標である。

最後に高インパクト実践は、履修する学生にかかる負担は大きい、大きなインパクトを与える、とされる特色のある教育実践である。NSSEベンチマークでは豊かな教育経験の下位領域にあったが、NSSE評価指標では独自の領域として設定された。

学生エンゲージメント調査において学生エンゲージメントは学生の行動を中心とする概念である。調査票の改訂後も、その考え方に変更はない。しかし、NSSE評価指標の新しい指標は、行動だけでなく学生の思考、それも高度な思考を測定する。そして、NSSEベンチマークでは併存した

表2 NSSI評価指標の評価項目と高インパクト実践

<p>学習課題 (Academic Challenge)</p> <p>1 高次学習 (Higher-Order Learning)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 授業で重視：実践的問題や新しい状況への事実、理論、手法を応用する 2. 授業で重視：意見や経験、推論の過程を部分に分けて深く検討する 3. 授業で重視：見解や決定、情報源を評価する 4. 授業で重視：新しい意見の形成や多様な情報を総合的に理解する <p>2 反省的学習・統合的学習 (Reflective & Integrative Learning)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 他の科目の見方と組み合わせで課題を終える 2. 授業での学習を社会の問題や課題と結びつける 3. 多様な見方 (政治、宗教、人種や民族、性差など) を授業の討論や宿題で扱う 4. 論点や課題に対する自分の見方の強みと弱みを検討する 5. 他者の立場から課題がどのように見えるか想像して他の見方を深く理解する 6. 課題や考え方について理解を変えるような学習をする 7. 授業で習った見方を以前の経験や知識と結びつける <p>3 学習方略 (Learning Strategies)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 課題図書から重要な情報を確認する 2. 授業の後にノートを見直す 3. 授業や教材から学んだことをまとめる <p>4 数値的推論 (Quantitative Reasoning)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 数値情報 (数、図、統計等) の分析から結論を導く 2. 数値情報を使い現実の問題 (失業や環境変動、公衆衛生等) を検討する 3. 数値情報から他者が提出した結論を評価する <p>学友との学び (Learning with peers)</p> <p>5 協同学習 (Collaborative Learning)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 他の学生に教材についてたずねて理解する 2. 教材について他の学生に説明する 3. 他の学生と教材について討論したり、取り組んで試験に準備する 4. 授業のプロジェクトや課題で他の学生と取り組む <p>6 多様な人々との話し合い (Discussions with Diverse Others)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 異なる人種や民族の人々 2. 異なる経済的背景の人々 3. 異なる宗教的信念の人々 4. 異なる政治的見解の人々 	<p>教職員との経験 (Experiences with Faculty)</p> <p>7 学生と教職員との交流 (Student-Faculty Interaction)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. キャリア計画について教職員と話し合う 2. 授業の他 (委員会、オリエンテーション、学生生活活動等) で教職員と働く 3. 授業での話題や意見、考え方について授業外に教職員と話し合う 4. 学業成績について教職員と話し合う <p>8 効果的な授業実践 (Effective Teaching Practices)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 授業の目標や成績の評価基準を明確に説明する 2. 授業時間を組織化して教える 3. 難しい点を例示や図解で説明する 4. 下書きや作成途中の課題に意見を求める 5. 試験や完成した課題に励ましや詳細な意見をする <p>キャンパスの環境 (Campus Environment)</p> <p>9 交流の質 (Quality of Interactions)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 他の学生 2. 学習支援者 3. 教職員 4. 学生支援課の職員 (キャリア支援、学生の学内活動、住居斡旋等) 5. その他の職員 (受付、奨学金等) <p>10 支援的環境 (Supportive Environment)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学業の成功に役立つ支援を提供する 2. 学習支援サービス (チューターやライティングセンター等) を利用する 3. 背景の異なる学生 (社会、人種や民族、宗教等) との交流を励ます 4. 社会的に関わる機会を提供する 5. 福利厚生 (レクリエーション、健康管理、カウンセリング等) のサービスを提供する 6. 学業外の責務 (仕事や家族など) の対応を助ける 7. キャンパスの活動や行事 (舞台芸術や運動会等) に参加する 8. 重要な社会、経済、政治的問題に関する行事に参加する <p>高インパクト実践 (High-Impact Practice)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学習共同体や2科目以上を同じ学生集団が履修するプログラム 2. インターンシップ、フィールド経験、教育実習、臨床実習 3. 海外研修プログラム 4. 教職員と取り組む研究プロジェクト 5. 最終年次教育 (最終年次授業、卒業研究や論文、修了試験、ポートフォリオ等) 6. 地域に密着したプロジェクト (サービス・ラーニング) は履修科目にいくつありましたか
--	--

出典：Engagement Indicators and Items(<http://nsse.jub.edu/pdf/Benchmarks%20to%20Indicators.pdf>)

学生エンゲージメントの心理的要素の項目はそれぞれ独自の指標に整理された。NSSE評価指標において、学生エンゲージメントの概念は、行動の側面が中心ではあるが、心理的要素、とりわけ学生の思考の側面を視野に入れて拡張された。学問的には、学生エンゲージメントの概念に学習理論や授業デザインの考え方が導入された。そうした新しい展開を可能にしたのは、この調査が、高等教育において学術研究を教育実践に架橋する学問的営為として発展してきたからだろう。なお、改定前の調査票から、学生エンゲージメント調査には学生が費やす時間の他、再入学の意識や進学アスピレーションをたずねる設問がある。それらはベンチマークや評価指標の項目には用いられていないが、調査では、これらの設問で学生の授業の準備に費やす時間や、大学に対する帰属意識や同一性の程度、学生の教育に対する価値観などを測定する。

5. 結語

本稿では、アメリカの学生エンゲージメント調査における学生エンゲージメントの概念の特徴を形成した要因をマコーミックの論文を材料に検討した。本研究の問いは、アメリカの学生エンゲージメントは、どうして学生の学業に費やす時間や行動を重視するのか。また、大学による学習環境の整備を重視するのかである。さらに新しく編成されたNSSE評価指標は、NSSEベンチマークからどのように変化したかを検討した。

1990年代のアメリカ高等教育は、厳しい経営環境において、社会的に2つの課題を抱えていた。その一つは全国教育共通目標に資するプロセス指標の開発であり、もう一つは大学ランキングに替わる評価指標の開発である。既存の学生調査からアスティンの共同IRプログラムとペースの大学経験質問紙が候補として挙げられたが、開発を担当したイーウェルが選んだのはペースの調査票であった。ペースは学生を能動的に活動する行為主体 (student agency) としたが、中心概念である「努力の質」はタイラーの研究に遡る学習時間や学生による行動の回数で操作的に定義された。それは、具体的な行動の方が学生には答え易い設問だからである。また、全国教育共通目標の達成度を間接的に測定する指標、大学による教育改善の指標、そして大学ランキングに替わる指標としても、学生が費やす時間や行動の方がより客観的で受け入れ易い。さらに調査票の設計も構造的に単純である。以上から、学生エンゲージメント調査の調査票はペースの大学経験質問紙をもとに作成された。それが、学生エンゲージメント概念の特徴、すなわち概念の中心に学生が学業に費やす時間や行動が位置する特徴を形成した。もしアスティンの共同IRプログラムを基礎に調査票を開発していれば、冒頭で示した経済協力開発機構 (OECD) による「生徒の学習到達度調査 (PISA)」の定義のように、学生エンゲージメントの概念は行動的要素だけでなく帰属意識や愛着度、教育に対する価値観など心理的要素でも定義されていたかもしれない。

しかし、マコーミックら学生エンゲージメント調査の研究者は、学生エンゲージメントの概念はアメリカの高等教育研究の他の研究成果、アスティンの関与やティントの統合、そしてパスカレラの一般因果モデルも、そのルーツであるという。彼らは、ペースとアスティンがどちらも学生を能動的な参加者としてとらえており、中心概念である努力の質と関与が重なることを認める。そして、

ティントやパスカレラが重視する相互作用は、NSSEベンチマークの学生と教職員との交流（SFI）やキャンパスの支援環境（SCE）に組み込まれていた。また、彼らが研究に使うモデルは、アスティンのI-E-Oモデルやパスカレラの因果モデルを基礎にしている。それは、学生エンゲージメント調査が、歴史的にたどればルーツを共有するというだけでなく、大学の学術研究と教育実践を架橋する企てだからだろう。それはNSSE評価指標の開発にも継承された。

2013年度に学生エンゲージメント調査の調査票は改訂された。そして、NSSEベンチマークはNSSE評価指標と高インパクト実践に移行した。NSSE評価指標の第一の特徴は、学生の高度な思考の測定である。学生の高度な思考に関する設問は、大学教育において専門分野をとおして利用できる可能性がある。また第二の特徴は、ベンチマークでは併存していた心理的要素の項目が独自の指標に再編されたことである。学生エンゲージメントの概念は、調査票の改訂とNSSE評価指標への移行により、行動的要素に心理的要素の側面を含めて拡張した。そして、行動的要素と心理的要素を構造化した。学術的には、学生エンゲージメントの概念に学習理論や授業デザインの考え方を新しく導入した。そして、学生エンゲージメントの包括的な概念を行動的要素と、学生の相互作用や認知についての心理的要素の構成概念によって構築した。こうした変化に学術研究と教育実践を架橋する企ての一環をみることができる。なお、本稿ではアメリカにおける学生エンゲージメント調査の発展を学生エンゲージメント概念の特徴を形成した要因について社会背景と学問的系譜から検討した。アメリカで学生エンゲージメント調査が発展した要因には、基準認定協会の役割やIRオフィサーの存在を挙げられる。これらの検討は今後の課題とする。

【注】

- 1) 溝上（2007）の訳にならない、本稿ではstudent engagementを学生エンゲージメント、National Survey of Student Engagementを学生エンゲージメント調査とする。学生エンゲージメント調査は、アメリカで1999年に試行調査が実施され、NSSEのサイトによれば2014年調査には716大学473,633人の大学生が参加した。また、学生エンゲージメント調査は世界標準の学生調査である。マコーミックとコーツ（McCormick & Coates, 2014）によれば、オーストラリア、ニュージーランド、カナダ、アイルランド、南アフリカ、中国等でも学生エンゲージメント調査が実施されている（p.2, 図1.1参照）。韓国は2012年に全国的な学生エンゲージメント調査を実施した（Min, 2013）。日本では2007年の東京大学の大学経営・政策研究センター（CRUMP）による全国大学生調査や国際基督教大学の学生学習意識調査など、多面的に調査を実施している。イーウェル（2010）によれば、ピュー慈善トラストの経費は、初期開発費用65万ドル、最初3年間の調査実施費用330万ドルである。現在の学生エンゲージメント調査は参加大学が経費を負担している。負担額は規模によるが大学あたり1500ドルから7500ドルである（p.89）。
- 2) McCormick et al. (2013) は、学生エンゲージメントの概念について以下のように述べている。“student engagement as a family of constructs that measure the time and energy student devote to educationally purposeful activities - activities, that matter to learning and student success” (p.50).

- 3) McCormick et al. (2013) は、エンゲージメントの概念化の主流について以下のように述べている。
“Central to the conceptualization of engagement is its focus on activities and experiences that have been empirically linked to desired college outcomes” (p.51).

【参考文献】

- 松下佳代 (2014) 「直接指標と間接指標の相関に関する米国での研究」 大学教育学会第36回大会・ラウンドテーブル 1 資料 (http://www.las.osakafu-u.ac.jp/~takahasi/kadaiken_public/file/roundtable2014/4_matsushita_mori.pdf) 〈2014年10月3日アクセス〉。
- 溝上慎一 (2007) 「学生エンゲージメント Student Engagement」 ([http://smizok.net/image/design/other/highedu/pdf/0047\(StudentEngagement\).pdf](http://smizok.net/image/design/other/highedu/pdf/0047(StudentEngagement).pdf)) 〈2014年10月3日アクセス〉。
- Astin, A. W. (1964). Distribution of Students among Higher Educational Institutions. *Journal of Educational Psychology*, 55(5), 276-287.
- Astin, A. W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308
- Astin, A. W. (1985) *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1991) *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE bulletin*, 3, 3-7.
- Edgerton, R. (1997). *Education White Paper*. Retrieved October 3, 2014, from http://www.faculty.umb.edu/john_saltmarsh/resources/Edgerton%20Higher%20Education%20White%20Paper.rtf
- Ewell, P. T. & Dennis J. P. (1993). Actions Matter: The Case for Indirect Measures in Assessing Higher Education's Progress on the National Education Goals. *The Journal of General Education*, 42 (2), 123-148.
- Ewell, P. T. & Dennis J. P. (1996). *Indicators of "Good Practice" in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation*. Boulder: National Center for Higher Education Management Systems.
- Ewell, Peter T (2010). The US National Survey of Student Engagement (NSSE). In, Dill, D. D. & Maarja, B. (Eds.), *Public Policy for Academic Quality* (pp. 83-97) Springer.
- Kuh, G. D, Pace, C. R. & Vesper, N. (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.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17, 66.
- Kuh, G. D. (2009). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. New Directions for Institutional Research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, A. C, Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2013). *Student Engagement: Bridging Research and*

- Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 28, 47-92.
- McCormick, A. C. & Coates, H. (2014). *Engaging University Students: International Insights from System-Wide Studies*. Springer.
- Hyeree, M. (2013). An analysis of Korean Universities' 'National Assessment of Student Engagement in Learning' (NASEL): Improve learning outcomes by Analyzing Learning Processes. Retrived October 3, 2014, from <http://8gp.high.hokudai.ac.jp/data/presentations/min02.pdf>
- OECD (渡辺良監訳, 篠原真子・弓削俊彦訳) (2006) 『生徒の学校への関わり : 帰属意識と参加 : PISA2000年調査の結果から』 技術経済研究所。
- Pace, C. R. (1969). An Evaluation of Higher Education: Plans and Perspectives. *The Journal of Higher Education*, 40(9), 673-681.
- Pace, C. R. (1980). Measuring the Quality of Student Effort. *Current Issues in Higher Education*, (2), 10-16.
- Pace, C. R. (1982). *Achievement and the Quality of Student Effort*. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Pace, C. R. (1984). *Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California.
- Pace, C. R. (1998). Recollections and Reflections. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 13,1-34.
- Pascarella, E. T. (1985). College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 1, 1-61.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005). First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development, *Journal of Higher Education*, 76 (3), 276-300.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1986). Theories of Student Departure Revisited. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 2, 359-384.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. et al (1932). *Service Studies in Higher Education, columbus*. OH: Ohio State University.

A Study of Student Engagement: the Development of the National Survey of Student Engagement in the United States

Soichiro AIHARA*

This paper examines factors that formed the features of the concept of the National Survey of Student Engagement (NSSE) in the United States (McCormick et al. 2013). Its research questions are: Why does the concept of student engagement in the NSSE is so emphasized the behavior and time spent by students on academic work? And why it so emphasizes improving the learning environments of college. Additionally examined are the NSSE indicators, which were newly-organized in 2014, and how they changed from the NSSE benchmarks.

In the 1990s, higher education in the United States faced two societal challenges. One was the necessity of developing the process indicators which could monitor the achievement of the National Education Goals, and another was the necessity of developing the metrics which could replace the college ranking issued by *U.S. News & World Report*.

Two preexisting student surveys, the Cooperative Institutional Research Program (CIRP) surveys and the College Students Experiences Questionnaire (CSEQ) were proposed to meet these challenges. Peter Ewell was in charge of the development of the new survey selected the CSEQ. Robert Pace who developed the CSEQ operationally defined his central concept of “quality of effort” by the number of behaviors and student time on task. These social challenges and the academic lineage of the student survey are factors which formed the features of the concept of student engagement of the NSSE in the United States. The NSSE was revised in 2013, and NSSE benchmarks were reorganized to NSSE indicators and High-Impact Practice. The first feature of NSSE indicators was to measure advanced thinking such as the indicators of Higher-Order Learning, Reflective & Integrative Learning, Learning Strategies, and Quantitative Reasoning. The second feature was the fact that the items of the psychological elements those were coexisting at the benchmark were reorganized as their own indicators such as the indicators of Quality of Interactions and Supportive Environment.

NSSE indicators extended the concept of student engagement to include the psychological elements such as the advanced thinking of student. And, they structured the behavioral elements and the psychological elements. Academically speaking, the NSSE indicators incorporate the thoughts of learning theory and teaching design to the concept of student engagement and construct the comprehensive concept of student engagement with the behavioral elements and the psychological elements which come from the student interaction and cognition.

*Research Fellow, Center for Cooperative Teacher Training Development, Aichi University of Education