

大学生の学修成果に関する研究の展開 —入試形態および入学時の能力との関係に着目して—

真 鍋 亮

大学生の学修成果に関する研究の展開

—入試形態および入学時の能力との関係に着目して—

真 鍋 亮*

1. 問題の所在

大学生の「学修（学習）成果」とは、深堀（2012）によると、「学生が大学教育の結果として習得することが期待されている知識・技能・態度」を指し、2014年に始まった大学教育再生加速プログラムにおける「テーマⅡ（学修成果の可視化）」といった競争的資金によって推進されていることなどから、近年注目を集めている。その背景には、「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月、中教審答申）、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（2012年8月、中教審答申）といった2つの答申の影響が考えられる。「学士課程教育の構築に向けて」では、「学士力」という育成モデルが明示され、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」においては、学修成果の把握が重視されている。こうした政策的動向に対応する形で、日本の学修成果研究は2000年以降活発に実施され始め、前述の答申に関連した時期（2008年、2012年）を境に増加してきており、発表された論文の件数は1996年～99年で4件、2000年～03年で9件、04～07年で10件、08～11年で31件、12～15年で63件、16年～17年前半までで19件と推移しており¹⁾、増加傾向は顕著である。

(1) 日本における学修成果研究の進展

日本における学修成果研究は、大学教育の実態把握・分析および教育改善の手段として有用である（金子、2009；山田、2011）とされ、代表的な2つの大規模調査を中心に進展してきた。

そのうちの1つが、アメリカの大学生調査を基礎とする大学生調査研究プログラム（JCSS、JCIRP等）である。ここで導出された主な知見として、例えばポジティブ学生（自大学をポジティブに評価する学生）とネガティブ学生（自大学をネガティブに評価する学生）の存在や、学修成果の上昇における「学生のエンゲージメント」「質の高い授業」の重要性が示されている。「ネガティブ学生」について、例えば杉谷（2009）は、彼らに教育効果の落ち込みが見られることを明らかにしている。また、「学生のエンゲージメント」について溝上（2009）は、授業・授業外におけるバランスのとれた学習様式の重要性を指摘している。さらに、「質の高い授業」を教育要因として取り扱った山田他（2012）の研究では、「アクティブ・ラーニングの有効性」「学習や教員との交流に組み込む積極的な学生ほど各種の能力が向上したこと」「授業外の学習、読書の重要性」等を示している。

* 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）

もう1つの代表的な大規模調査として、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター(CRUMP)による全国調査がある。このデータを用いた研究は、教育要因および学生のエンゲージメントを対象としたものが多数存在する。例えば小方(2008)は、専門分野を統制すれば教育プログラムの特性は学部の組織構造よりもアウトカムを規定していることや、汎用的能力形成において学生のエンゲージメントはその他の変数群と比べてアウトカムを規定する最も重要な要素となることを示した。また両角(2009)は、能動的学修や授業外学修を促すには、課題型授業や参加型授業などの授業特性が影響することや、学生の能動的学修や授業外学修時間が学生の能力に寄与することを明らかにした。さらに金子(2012)は、授業の形態も学修成果の形成に重要な影響を与えていること、一般的な意欲の欠如に授業の在り方が一定の影響を与えること、さらに専門・職業知識、汎用能力、自己認識のいずれにわたっても学生自身の学修動機・意欲が大きな影響を与えることを示している。

これら2つの大規模調査に基づく研究は、「学士力」における「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」等に代表されるような能力を学修成果とし、学生の意欲やそこに依拠する能動的な態度および学修の量が学修成果を高め、さらにそれらを引き出す教育プログラムの重要性が示されているといった点で共通の結果を導出している。しかしながら、これらの研究は学術的な研究として完結しているかもしれない(金子, 2016)と指摘されているように、理論・科学性を追求する一方、実用性にも応えなければならない(山田, 2016)といった課題に、必ずしも対応できていない。つまり、演繹的アプローチが可能となる一方で帰納的な検討という面での課題が残り、さらに、個別の事例研究における結果を総合的に検討したメタ分析は、これまでほとんどなされていない。

(2) 学修成果と高大接続研究

こうした大規模調査に代表される日本の学修成果研究は、カレッジ・インパクト研究として主にアスティンの理論に関する文献研究²⁾に収斂されていることが大きな特徴とされている(山田, 2012)。アスティンの導出した代表的な成果である理論的枠組み「I-E-Oモデル」は、大学の内部効果に着目し、「I:インプット」「O:アウトカム」に加え「E:環境要因」を設定した点に大きな意義があるとされる。こうした理論的背景のもと環境要因の効果に対する検証が進む中、小方(2008)は、学問的知識形成や成績をアウトカムとした場合、インプット変数の規定力が大きいことを示している。この時点で、アウトカムの規定要因としてインプットの効果の大きさが改めて着目されていることが確認できる。また山田(2009)は、従前の背景と成果の関連性を分析することで、環境要因のより正確なプラスおよびマイナスの効果が測定できることを指摘している。つまり、日本における学修成果研究は、アスティンの理論に基づき環境要因の効果に着目されながら、その過程で改めてインプットとアウトカムの関係性が着目されるという段階を踏んでいる。このようなインプットとアウトカムの結びつきを検証した事例は、入学者の追跡調査を主とした高大接続研究として検証がなされている。

高大接続に関する先行研究として、例えば「大学入試ジャーナル」の論文を対象に、入学者の追跡調査に限定したレビューを行っている西郡(2011)がある。ここでは入学前情報を「入試区分」「入

試成績」「高校成績」「属性（性別、出身等）」「高校での活動実績」「高校での履修状況」「入学時認識（志望動機等）」「入試状況（センター試験の全国平均点や受験競争倍率等）」「入学前教育」に、入学後情報は「入学後学業成績」「学生の意識・活動等の調査結果」「卒業後進路」「留年」「教員による評価」「卒業研究の評価」「ドロップアウト」「卒業後活動状況」「独自指標」「その他（履修パターンや入学後のコース選択等）」に整理している。主な検討の結果として、「全ての大学や学部にとって汎用的な追跡調査の方法や共通的に援用できる分析結果はほとんど存在しない」としつつ、①「入試成績」と「入学後学業成績」には相関関係がみられず、「高校成績」の方が入学後成績を予測している。②医師国家試験の可否に影響力があるのは、入試成績よりも入学後成績である。③AO入試入学者は、入学後成績は他の入試区分と比べて遜色ない等を示している。しかしながら、ここでは入学前および入学後情報をレビュー対象に基づいて体系化したに過ぎず、多様な能力を十分に整理したうえでの結論とは言い難い。

2. 本稿の目的および構成

こうした先行研究を踏まえ、日本における学修成果研究の課題として、①インプットとアウトカムの関係性を取り扱った事例を、「学修成果研究」として検討すること、②①の結果を統合的に分析したメタ分析への取組み、といった2点が挙げられる。これらに対し本稿では、①インプットとアウトカムの関わりが対象、②日本の事例研究、③社会的注目を集め、研究が活発に行われ始めた2000年前後から現在までの報告、という3つの基準で選定した研究著書・論文を対象としてレビューする。さらに、多様な能力を整理した上でこれら研究の定義・観点の射程を明らかにし、今後の研究における含意を示すことを目的とする。

多様な能力の整理に関して、前述したように日本における学修成果研究は主にアスティンの理論に関する文献研究に収斂されることから、より体系的な先行研究の整理を可能にするためアスティンの分類を援用する。アスティン（1993）において、インプットは、入学前の能力（高校の属性・成績・標準テスト（SAT）の結果）、モチベーション、年齢、性別、人種、家庭環境等といった、入学時点での能力と個人属性としている。一方アウトカムは、「認知的」「情緒的」に分類される³⁾。「認知的」とは、専門分野の知識、学習能力、批判的思考力等を指し、「情緒的」とは、価値、関心、自己概念、態度、大学満足度、リーダーシップ、市民性、人間関係等としている。これらを踏まえ、本稿では「個人属性」を「入試形態」と位置付け、インプット変数を「入学時能力」「入試形態」とする。さらに、「入学時能力」および「学修成果」においては「認知的」「情緒的」の2分類を採用することとする。

次に、本稿の構成を図1に基づき説明する。第3節は、入試形態と学修成果（認知的）（第3節第1項、図1：①）、入試形態と学修成果（情緒的）（第3節第2項、図1：②）を対象とした研究をレビューする。第4節は、入学時能力（認知的）と学修成果（第4節第1項、図1：③）、入学時能力（情緒的）と学修成果（第4節第2項、図1：④）を対象とした研究をレビューする。

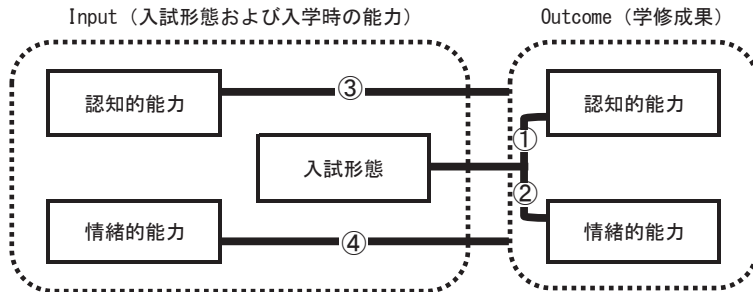


図1 本レビューの枠組み

3. 入試形態と学修成果

入試形態と学修成果の関わりを対象とした研究は、木村他（2009）が、「大学入学後の成績とどの選抜区分…とが相関が高いのかを検討するのが追跡調査の基本的なロジックである」と指摘するように、日本では学修成果を説明する変数として入試形態が用いられてきた傾向が確認される。加えて、三好（2013）は、「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」とし、多くが学修成果に学業成績が用いられていることを指摘している。この点においては、前述の西郡（2011）による検討結果と整合的である。このような背景のもとで執筆された先行研究を踏まえ、以下では入試形態と学修成果の関わりを検証した先行研究を、能力別に分類しレビューする。

(1) 入試形態と学修成果（認知的能力）

入試形態と学修成果（認知的能力）を対象とした研究は、主に推薦入試やAO入試に代表される非学力考査型入試入学者の検証を目的としている場合が多い。例えば、渡辺他（2003）は九州大学法・農・薬学部AO入試入学者と一般選抜入学者の入学後1年半の学業成績を比較し、AO入試入学者は一般入試入学者と学業成績が同等以上であることを明らかにしている。この研究では非学力考査型入試入学者は、就学する上で学力的に問題がないことを示している。それとは別に、学力考査型入試入学者の優位性を示した研究として、野尻他（2003）は高知工科大学における5つの学科（物質・環境、機械、電子・光、情報、社会）を対象とし、一般入試入学者は他の入試区分（推薦等）の学生より入学後1年経過時の学業成績が高いことを示している。これらは、前述のとおり初年次およびそれと同等の時期における学業成績を対象とした検証に重きが置かれ、この結果が大学教育全体を推定する可能性を含みおいた上でも、大学教育全体を包括した検討にはなっていない。

学修成果変数として学業成績の対象範囲が拡張された例として、例えば濱名他（2007）は4年制私立大学を対象とし、学力入試の入学者が非学力入試の入学者よりも3年次末時点のGPAが高いことを部分的に示している。こうした検証結果は、設置形態によっても差が生じるのであろうか。国立大学法人を対象とした例として、池田（2009）は北海道大学のうちAO入試を実施している学部所属する学生の2年分の学業成績データを対象とし、AO入試の入学者は一般入試の入学者と比

べて、学業成績が劣っているという確証は得られなかったことを示している。ただし、このような変数を用いた場合においても、大学教育のひとつの結実点ともいえる卒業研究（卒業論文）が含まれていないこともあり、包括的な検討がなされているとは言えない。

こうした経緯の中で「卒業時点での学業成績」という包括的変数が学修成果として用いられるようになる。例えば西丸（2010）は同志社大学社会学部を対象に、推薦・AO入試等で入学した学生とセンター・一般入試で入学した学生の入学後の学業成績に違いがなかったことを示した。国立大学法人を対象とした例として、倉元他（2011）は東北大学全学部において、AO入試入学者の全成績が一般入試による入学者と比較して、相対的に良好であることを実証的に示している。国立大学法人を対象とした例でも、特に理系において非学力考査型入試入学者の入学後を案ずる結果を示した事例もある。林（2015）は山口大学のうち6年制の医学科と獣医学科を除いた全ての学部を対象とし、特に理系において推薦入試やAO入試といったセンター試験を課さない入学区分入学者の卒業時の成績が悪いことを明らかにしている。ただし、これらは全て学修成果の変数として大学独自の評価基準に基づく「学業成績」を対象としており、変数としての妥当性に関する課題が残る。

そこで、指標の客観性および汎用性をふまえ、TOEIC等の標準テストや専門職の国家試験が学修成果変数として設定される。例えば林（2013）は、山口大学人文学部、経済学部、工学部を対象とし、入学区分別に卒業時の学業成績およびTOEICスコアに有意な差はないことを明らかにしている。国家試験を対象とした研究として、坪田他（2013）は、福井医療短期大学看護学科を対象とし、入試形態と国家試験の成績との有意な相関が見られなかったことを示している。しかしながら、インプット変数つまり入試形態や可否の基準は、（センター試験を除き）各大学独自の基準に基づくことから、たとえ同じ名称であってもその入試形態が示す学生の特徴が一定であるとは言えず、学業成績と同様に変数としての妥当性に関する課題が残る。

このように、入試形態と学修成果（認知的能力）の関係性の検証において、アウトカム（学修成果）変数として学業成績が用いられている。さらに学業成績は初年次等の限定的な期間から卒業時の成績を対象とした包括的な検討へと変遷している。さらに、大学独自の評価基準に基づく学業成績だけでなく、客観的指標として標準テストや国家試験の結果が用いられてきている。また、入試形態別で学修成果（認知的能力）に明らかな差が生じるかどうかは、明確な結論が出せていないことが確認される。これは、アウトカムと同様、インプット変数である入試形態に関して、学業成績と同様に大学の独自基準による指標であることから、こうした変数を対象とすることが検証結果の多様化の一因となっていると考えられる。

（2）入試形態と学修成果（情緒的能力）

入試形態と学修成果（情緒的能力）を対象とした研究は、認知的能力とは異なりアウトカム変数に多様な指標が用いられている。これは、情緒的能力の測定手法が確立されていないことを示しており、測定方法の確立が課題となっている。

「意欲」と呼ばれる要因を例にとっても、その測定方法はさまざまである。例えば白川他（2011）は筑波大学理工農系1～3年生を対象とし、AC（アドミッション・センター）入試入学者の研究に

対する意欲の高さを示している。この研究では、文科省の委託授業「理数系学生応援プロジェクト」への応募状況を、学生の「意欲」と捉えている。また、石井（2012）は私立大学を対象とし、成績不振者数を根拠に一般入学生の中には学修意欲の低い学生がいるが、推薦入学生の中には学修意欲の低い学生がいないことを明らかにしている。さらに、大塚他（2015）は高知大学医学部医学科を対象とし、出席を含めた態度面の評価が重視される演習・実習系科目群においては、AO入試入学者の成績が他選抜入学者の成績を凌駕していることを示した。ここでは「学修態度」を情緒的能力の指標としている。これらは「プロジェクトへの応募」「成績」といった行動の結果に焦点を当てているが、そうした行動が発生する要因は、単に「意欲」という一義的な観点で説明できるものではないため、情緒的能力が正確に測定できているとは言えない。

また、情緒的能力は測定方法自体が明確になっていないこともあり、情緒的能力の測定にはしばしば自己評価が用いられている。例えば、岡田他（2011）は大規模私立大学の文系1学部、理系1学部を対象とし、学内推薦・特別選抜入試の学生は「授業外学習時間」が短いことを明らかにし、その上で授業外学習時間は「問題解決能力」の成長実感に正の影響を与えていることを示している。つまり、「問題解決能力」という情緒的能力と、「授業外学習時間」といった学修行動および経験の関連を明らかにすることによって、非学力考査型入試の情緒的および認知的能力に対する間接的な負の効果を明らかにしている。また、林（2015）では山口大学のうち6年制である医学部・獣医学部を除く全学部を対象とし、センター試験を課さない入学区分の入学生は、卒業時の自己評価（知識・教養、表現力、判断力、課題解決力、リーダーシップ等に関する24項目）が高いことを指摘している。これらは測定する能力の射程は広いが、客観性に欠ける指標となっている。

このように、情緒的能力はその測定自体に課題を抱えており、認知的能力のように標準的な測定手段がないことがわかる。よって、認知的能力では学業成績や標準テスト・国家試験等が主な指標として用いられているのに対し、情緒的能力では指標が定まっておらず、入試形態別で情緒的能力に差が生じるかどうかについて、明確な結論が出せていないことが確認される。

本節では、入試形態と学修成果（認知的・情緒的能力）の関わりを対象とした先行研究をレビューした。その結果、認知的能力については主に学業成績を学修成果の指標とし、分析対象とする射程範囲を拡張していくとともに、標準テストや国家試験といった客観的指標が用いられるといった、指標の変遷が確認できた。情緒的能力については、能力の測定方法自体が定まっておらず、行動の結果や自己評価等によって測定せざるを得ない状況となっている。こうしたことから、入試形態によって学修成果（認知的・情緒的能力）に差が生じるかどうかについて、明確な結論が出せていないことが確認される。加えて、入試形態ごとの合否に関する基準は、（センター試験を除き）各大学独自の基準に基づくため、同名称の入試形態が示す学生の特徴が一定であるとは言えず、入試形態におけるインプット変数としての妥当性については、留意が必要である。

4. 入学時能力と学修成果

前節のレビューによって、アウトカム（学修成果）変数の変遷とともに、能力の測定（実態把握）

の課題について確認した。これはインプット変数、つまり入試形態についても同様であり、入試形態のみで個人の能力を説明できていない可能性について言及している。

これらをふまえ本節では、インプット変数を入試形態ではなく入学時点での能力そのものを対象とし、学修成果の関わりを対象とした先行研究をレビューする。大膳（2006）が、「大学教育成果の重要な規定要因である入学生の資質に関する・・・研究を蓄積させていくことは、今後ますます重要になってくるものと考え」と指摘するように、こうした研究蓄積の重要性は極めて高い。また村澤（2003）によって、高校時代に自立的な活動をしている学生ほど、能力・力量の向上度の評価が高いことが示されているように、入学時の能力と学修成果は関連が深いことが想定できよう。

（1）入学時の認知的能力と学修成果

入学時の認知的能力と学修成果との関わりを対象とした研究は、認知面の学修成果として主に学業成績が用いられている。一方、インプット変数としては高校時の成績や入試成績が用いられている。例えば、宮地他（1998）は川崎医療福祉大学を対象とし、入試時に提出される高校在校時の成績の平均値と大学の成績の平均値の間には正の相関関係があることを見出している。ここでは高校時の成績をインプット変数（入学時の認知的能力）としているが、入試成績を用いて学部別の検討を行った山田他（2014）は琉球大学を対象とし、入試学力と入学後の成績には対応関係が確認されるが、学部別にみるとその程度が異なることを示している。これら高校成績および入試成績を用いた検討は、測定の信頼性が高い反面、測定から入学までの時期に若干のずれが生じるため、正確に入学時点での能力を反映しているとは必ずしも言えない。

その点を補完する意味で、新入生の学力調査としてプレースメントテストが採用されている事例も存在する。例えば浦坂他（2002）は3つの私立大学の経済学部を対象とし、基礎的な数学力を身につけた者が大学教育にて学業成績を高めることを示している。さらに数学・英語の両方を取り扱った山本他（2011）は京都工芸繊維大学のAO入試入学者を対象とし、入学時のプレースメントテスト（英語・数学）のスコアと大学成績の一定の相関関係があることを明らかにしている。しかしながら、これらはアウトカム変数が大学成績となっており、前述のとおりアウトカム変数としての学業成績が、客観的指標であるとは言えない。

こうしたことから、入学時点に客観的指標となりうる標準テストを用いて、さらにアウトカム変数においても同様の指標を用いた例も存在する。井上（2012）は、関西国際大学を対象とし、同大学で英語プレースメントテストとして実施されているG-TELP（General Tests of English Language Proficiency, 国際英検ジーテルプ）を1年次の4月と7月に実施し、4月時点での成績上位グループの得点の伸びの大きさを示している。この研究は、同様の標準テストを実施することで指標の客観性を担保しつつ、対象者の成長を正確に測定しようとしている。その一方で、これらの条件を満たすために限定的な能力（英語のみ）の測定しかできておらず、また初回と2回目を実施するまでの期間が短いという点において、十分な検討とは言い難い。

アウトカム（学修成果）を情緒的能力とした場合、その多くがアンケート調査による測定を実施している。例えば、葛城（2008）は全国の4年制大学18校56学部の1年生および4年生（医学部・歯

学部については6年生)を対象に実施したアンケート調査の結果により、在学中の「学習経験の量」は、特に難易度の低い大学においては入学時点での基礎学力(および学習レディネス、学習に対する親和性)に強く規定されていることを示している。この例では、アンケート調査を通じて「学習経験の量」を測定しているが、情緒的能力を構成する複数の要因がもたらす複合的な結果である。したがって、「学習経験の量」のみでは情緒的能力が特定されず、また、この例は自己回答データに基づいており、指標の客観性の面で課題が残る。

このように、インプット変数(入学時の認知的能力)として主に高校時の成績や入試成績が用いられ、さらには大学独自のテストや標準テストを用いてプレースメントテストを実施する例も見受けられる。加えて、アウトカム変数(学修成果)は、認知面の学修成果では学業成績、情緒面については自己回答データに基づくものが主に用いられており、この点から指標の客観性における課題が確認できる。また、入学時の認知的能力の、学修成果における正の効果が多様なパターンの事例に共通して確認できる。これは、学力考査型入試やプレースメントテストといった入学時の認知的能力の測定方法が確立されていることから、測定結果が安定していることが考えられる。よって、入学時の認知的能力がその後の学修成果を高める可能性が示唆されている。

(2) 入学時の情緒的能力と学修成果

入学時の情緒的能力と学修成果との関わりを対象とした研究は、情緒面の学修成果に関してはその多くが入学時能力としてモチベーションに関わるデータを対象としている。例えば、吉村・木村(2011)は長崎大学を対象とし、大学1年次の学業成績(GPA)を入試区分並びに入試出願パターンで比較し、大学成績の成否には、入学する意志の強さや目的意識や学習意欲が関わるであろうと主張している。この研究は入試区分および入試出願パターンという客観的指標によって入学意志やモチベーションを測定するといった試みがなされているが、例えば同じ入試区分であってもポジティブまたはネガティブな選択かによって入学意志やモチベーションは異なってくるため、正確に個人の意志を反映した指標とは言い難い。その点に関して吉村(2013)は、長崎大学を対象とし、新入生を対象とした「入試広報活動」に関するアンケート調査のデータを総合的に分析し、積極的な理由で受験校を決定した学生の方が学業成績も高い傾向にあることを示した。ただし、この研究は自己回答によるアンケート調査データを利用している点において客観性に検討の余地が残る。指標の客観性という点において山本他(2011)は、京都工芸繊維大学のAO入試入学者を対象とし、学修に対するモチベーション(入学前学習の提出数)と大学成績の相関関係を明らかにしており、モチベーションを定量化している。しかしながら、入学前学習の提出数といった単一的な指標では、客観性は認められるもののモチベーションを表す指標としての妥当性については検討の余地がある。

また、学修成果を情緒的能力とした場合において、例えば葛城(2010)は中国・四国・関西地方に所在する11大学(私立6、国公立5)を対象とし、大学入学前にすでに形成されている学習に対する志向性や学習習慣・学習レディネスが、在学中の学修活動に強い影響力を及ぼしていることを示した。この例では前述同様に客観性の問題はあがるが、学修に対する志向や習慣・レディネスが、学業成績ではなく学修活動そのものに及ぼす影響を検討した稀少性の高い研究である。

本節では、入学時の能力と学修成果の関わりを対象とした先行研究をレビューした。その結果、入学時の認知的能力については主に高校での成績や入試成績が用いられており、また、大学独自もしくは標準テストを用いてプレースメントテストと称した学力テストを実施している例もあった。こうした認知的能力の測定は、情緒的能力と比して測定方法が確立され結果の安定性も高いことが想定されるため、入学時の認知的能力がその後の学修成果を高めるといった結論は、多くの事例で共通している。一方、入学時の情緒的能力については、前述のとおり能力の測定方法が確立されていないため、行動の結果や自己回答データを用いる状況となっており、指標の客観性はもとより、能力そのものをピンポイントで測定できていない点に課題が残る。

5. 含意および本稿の課題

(1) 含意

本稿では、日本における学修成果研究の課題である、①インプットとアウトカムの関係性を取り扱った事例を「学修成果研究」としての検討すること、②①の結果を統合的に分析したメタ分析への取組み、といった2点に対し、①インプットとアウトカムの関わりが対象、②日本の事例研究、③社会的注目を集め、研究が活発に行われ始めた2000年前後から現在までの報告、という3つの基準で選定した研究著書・論文をレビューした。

その結果、①インプット、アウトカム（学修成果）指標は、学内の既存指標（入試成績・学業成績）を対象としてきたが、新たな指標の作成や外部の指標を用いるなど、その客観性の担保が重視されてきている。②情緒的能力については、インプットやアウトカムのいずれにおいても測定方法が確立しておらず、現状として実態把握がなされているとは言い難い。③入学時点での能力は、必ずしも入試形態で説明できるとは言えない。特に、非学力考査型入試については留意が必要である。といった3点が確認できた。

以上を含意として総合すると、次の2点が課題として挙げられる。

第一に、指標の客観性担保についてである。客観性担保の必要性については、ドメスティックな学内の既存指標への依存から外部指標の取り入れといった変遷によって示されている。ただし、測定方法に一定程度の客観性が見込まれる入学時の認知的能力について、学修成果に対する効果が見られたことから、小方（2008）が示す通りインプット変数における学修成果に対する規定力の大きさが示されていると言えよう。また、前述の山田（2009）が「従前の背景と成果の関連性を分析することで、環境要因のより正確なプラスおよびマイナスの効果が測定できる」と示すように、適切な指標を用いたインプット変数とアウトカム変数の関係性の検証は、今後の学修成果研究の展開において極めて重要となろう。

第二に、情緒的能力の測定についてである。松下（2010）は、このような能力が注目された背景は「新しいアイデアや技術を創出できる優秀な知識労働者の養成が、国の経済を左右する重要な要因であるという認識が広まった」ことであると指摘している。しかしながら、認知的能力と同等もしくはそれ以上に重要な能力とされながら、測定方法が確立されているとは言い難い。こうした状

況は、「学修成果の可視化」を目指す近年の政策的動向と整合的であるといえる。これらを踏まえ、米国 CAE (Council for Aid to Education) による CLA (Collegiate Learning Assessment) に代表されるような、情緒的能力も包括した標準テストの利用や、大学独自のアセスメント開発といった、測定手段そのものを進展させる必要がある⁴⁾。加えて、シェイベルソン (2010) が SAT 等の様々な指標を用いて CLA における信頼性・妥当性の検証を行っているように、今後は学内の既存指標も含めた複数の指標による検証を行い、その上で用いられる指標の出現が望まれる。その際には、松下 (2017) が指摘する4つの課題 (数値化可能な学習成果への切り詰め、評価から目標への浸食、多様性の喪失、評価負担の大きさ)、特に、各大学の教育目標と指標の整合性には留意が必要となる。

加えて、多くの事例に共通して「入学時の認知的能力」が「学修成果」に正の効果を与えていることから、入学時の認知的能力が認知面・情緒面のいずれにおいても学修成果を高める可能性が示されたと言えよう。この結果を多くの大学や学部に通して援用できる仮説として、今後さらなる追試による検証が望まれる。

(2) 本稿の課題

本稿は、学修成果に関する先行研究を「入試形態」「入学時能力」「学修成果」という3つの要素および「認知的能力」「情緒的能力」という2つの能力別に整理した。その中で、前述のとおり設置形態・学部・調査年次・指標等において多様な事例を網羅した事から、「大学の特性」や「専門分野」等を包括した点において、本稿の結論は一定の意義を持つものとする。その一方、本稿の結論を踏まえたうえで、こうした「大学の特性」や「専門分野」別に整理した検討は十分には行っていない。これらについては、別稿にてさらなる検討⁵⁾が必要となると考える。

【注】

- 1) 論文の件数は、Cinii を使用し、「学習成果 大学」と「学修成果 大学」でタイトル検索した結果 (2017年8月21日現在) を用いて算出した。
- 2) 山田 (2012) は、マイヤーのチャーター効果の大きさを示した丸山文裕が、日本におけるカレッジ・インパクト研究の先駆者であるとしている。
- 3) アスティン (1993) では、アウトカムを「認知的」「情緒的」分類することに加え、さらに、それらを「内面的」「行動的」に細分化した「内面的認知面」「行動的認知面」「内面的情緒面」「行動的情緒面」の4分類としているが、本稿では単純化による結論の明確さを優先するため、「内面的」「行動的」を包括した「認知的」「情緒的」の2分類として取り扱う。
- 4) 日本においても、例えば株式会社ベネッセ i-キャリアが開発した「大学生基礎力調査」や、株式会社リアセックが河合塾と共同開発したジェネリックスキル測定テスト「PROG (Progress Report On Generic skills)」等、情緒的能力を包括した測定ツールの開発は進んできている。しかしながら、これらの学術的検証はほぼ進んでいないのが現状である。
- 5) 本稿の結論を踏まえ、大学の設置形態、規模、分野および方法論的整理を行った場合における

結果の整合性検証等が考えられる。本稿で行った包括的検討の次段階として、こうした検討は極めて重要な知見を導出する可能性が見込まれる。

【参考文献】

- 池田文人 (2009) 「入試区分による入学後の学業成績の優劣の検証」『大学入試研究ジャーナル』19, 95-99頁。
- 石井秀宗 (2012) 「推薦入試の経年分析－志願者の動向及び学業成績の検討－」『大学入試研究ジャーナル』22, 35-42頁。
- 井上加寿子 (2012) 「大学適応度から見る学習成果－初年次英語プレースメントテストと適応調査に関する分析－」『教育総合研究叢書』5, 89-102頁。
- 浦坂純子・西村和雄・平田純一・八木匡 (2002) 「数学学習と大学教育・所得・昇進－『経済学部出身者の大学教育とキャリア形成に関する実態調査』に基づく実証分析」『日本経済研究』46, 22-43頁。
- 大塚智子・倉本秋・高田淳・竹内世生・瀬尾宏美 (2015) 「AO 入試における態度・習慣領域評価の妥当性－高知大学医学科入学者の調査・報告－」『大学入試研究ジャーナル』25, 43-48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』11, 45-64頁。
- 岡田有司他 (2011) 「私立大学における大学生の学習成果の規定要因：ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から」『京都大学高等教育研究』17, 15-26頁。
- 金子元久 (2009) 「大学教育の質的向上のメカニズム－『アウトカム志向』とその問題点－」『大学評価研究』8, 17-29頁。
- 金子元久 (2012) 「大学教育と学生の成長」『名古屋高等教育研究』12, 211-236頁。
- 金子元久 (2016) 「大学教育改革のダイナミクスと IR」『高等教育研究』19, 9-24頁。
- 木村拓也・西郡大・山田礼子 (2009) 「高大接続情報を踏まえた『大学教育効果』の測定－潜在クラス分析を用いた追跡調査モデルの提案－」『高等教育研究』12, 189-214頁。
- 葛城浩一 (2008) 「学習経験の量に対するカリキュラムの影響力－大学教育によって直接的に促される学習経験に着目して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』57, 133-140頁。
- 葛城浩一 (2010) 「難易度の低い大学における学習活動－大学入学前の諸変数との関連から－」『比治山高等教育研究』3, 49-61頁。
- 倉元直樹・大津起夫 (2011) 「追跡調査に基づく東北大学 AO 入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』21, 39-48頁。
- 白川友紀・本多正尚・島田康行・大谷奨・川勝望・戸田さゆり (2011) 「筑波大学入試と理数学生応援プロジェクト」『大学入試研究ジャーナル』21, 97-103頁。
- 杉谷祐美子 (2009) 「入学後の経験と教育効果の学生間比較」『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂, 63-83頁。

- 坪田佳子・廣部すみえ・市波和子（2013）「入学時の成績と看護師国家試験成績との一考察」『新田塚医療福祉センター雑誌』7（1），25-28頁。
- 大膳司（2006）「高大接続に関する研究の展開」『大学論集』第36集，127-148頁。
- 西郡大（2011）『個別大学の追跡調査に関するレビュー研究』「大学入試研究ジャーナル」21，31-38頁。
- 西丸良一（2010）「入学者選抜方法による大学の学業成績－同志社大学社会学部を事例に」『同志社大学教育開発センター年報』1，16-25頁。
- 野尻洋一・篠森敬三・寺田浩詔（2003）「多様な入試方法与学内成績の相関」『大学入試研究ジャーナル』13，77-79頁。
- 濱名篤・小島佐恵子・川嶋太津夫・藤木清・白川優治（2007）「大学入学時の基礎学力と入学後の適応・成績」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』59，325-328頁。
- 林寛子（2013）「大学入学時と卒業時における学生の『質』と選抜方法の評価」『大学入試研究ジャーナル』23，79-84頁。
- 林寛子（2015）「入学後の成功と資質・能力自己評価に見る入試の評価－山口大学入学者追跡調査データ分析より－」『大学入試研究ジャーナル』25，151-156頁。
- 深堀聰子（2012）「序章 学習成果アセスメントの導入がもたらす緊張関係の所在」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』1-16頁。
- 松下佳代（2010）「＜新しい能力＞は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー－」ミネルヴァ書房。
- 松下佳代（2017）「学習成果とその可視化」『高等教育研究』20，93-112頁。
- 溝上慎一（2009）「授業・授業外学習による学習タイプと能力や知識の変化・大学教育満足度との関連性－単位制度の実質化を見据えて－」『大学教育を科学する－学生の教育評価の国際比較－』東信堂，119-133頁。
- 宮地元彦・斎藤泰一・美禰弘子・橋智子（1998）「大学入試における選抜方法についての研究」『川崎医療福祉学会誌』8（1），1-10頁。
- 三好登（2013）「大学生の学習成果に関する研究動向と今後の課題」『大学論集』第44集，303-318頁。
- 村澤昌崇（2003）「学生の力量形成における大学教育の効果」『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版会，60-74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』49，191-206頁。
- 山田美都雄・西本裕輝（2014）「追跡データを用いた大学生の成績推移の分析」『大学入試研究ジャーナル』24，29-34頁。
- 山田礼子（2009）「学生の情緒的側面の充実と教育成果：CSS と JCSS 結果分析から」『大学論集』第40集，181-198頁。
- 山田礼子（2011）「学生調査と IR 教育の質の保証に向けてのデータ活用」『IDE 現代の高等教育』No.528，30-35頁。

- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて－学生調査と初年次教育からみえてきたもの－』東信堂。
- 山田礼子・吉田文・杉谷祐美子 (2012) 「大学生の学習とエンゲージメント：分野別の特徴を軸として」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』64, 380-383頁。
- 山田礼子 (2016) 「アメリカにおける IR の展開－IR 機能に伴う二面性と専門性を中心に－」『高等教育研究』19, 25-47頁。
- 山本以和子・内村浩 (2011) 「AO 入試入学者の学習活動追跡による傾向分析」『大学入試研究ジャーナル』21, 119-123頁。
- 吉村宰・木村拓也 (2011) 「志願・入試・学務データに見られる入学者選抜方法の特徴」『大学入試研究ジャーナル』21, 165-170頁。
- 吉村宰 (2013) 「新入生の受験校決定理由と入学時点での『気持ち』及び学業成績との関連」『大学入試研究ジャーナル』23, 63-70頁。
- 渡辺哲司・武谷峻一 (2003) 「九州大学 AO 入試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』13, 35-39頁。
- Astin, A. W. (1993). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Phoenix, Arizona, Oryx Press.
- Shavelson, R. J. (2010). *Measuring college learning responsibility: Accountability in a new era*. San Francisco: Stanford University Press.

The Progress of Research on Undergraduate Student Learning Outcomes in Japan : Focusing on the Relationship with Input Information at the Time of Admission

Ryo MANABE *

The purpose of this paper is to review research between 2000-2016 on Japanese undergraduate student' s learning outcomes between 2000 and 2016.

Chosen for study is the “relationship of I-O” in I-E-O Astin’ s model. Specifically, "I" of the I-E-O model is divided into entrance examination types and abilities at the freshman year in cognitive and affective in "O" of the I-E-O model; each relationship is then studied.

The study is arranged for four classifications that have been studied: (1) the relationship with entrance examination types and learning outcomes (cognitive); (2) the relationship with entrance examination types and learning outcomes (affective). (3) the relationship with abilities at freshman year (cognitive) and learning outcomes; and (4) the relationship with abilities at freshman year (affective) and Learning Outcomes. And I compared the number of studies with the findings.

Findings of the study are: (1) given the importance of objectivity; objectivity of the assessment must be secured more; (2) measurement method on affective ability has not been established; and (3) abilities at the freshman year (cognitive) demonstrated an effect on learning outcomes.

Further examination on the basis of these findings is necessary which deals with a characteristic and department of the University the study which has been shown unitarily in this paper.

* Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University