

## 学修成果と「学修行動・生活調査」回答結果との 関係性に関する一考察

### A Study on the Relationship between the Learning Outcomes and the Result of Student Questionnaire

坂井 一貴

SAKAI Kazutaka

#### 【要約】

総合的な学修成果である GPA は、大学入学前の十数年間の学修蓄積やコンピテンシーと言われる能力や特性に大きく依存していると考えられるが、在学期間中の学修成果の変化量から 1 年前期における授業への積極的な出席と主体的な学修となる授業外学修時間の確保が、その後の学修成果獲得するための必要条件であることが示唆された。さらには、2 年次段階で授業外学修時間等を拡大しても、1 年次段階で不足していた場合では、それらの挽回は難しく学修成果の獲得につながりにくいと考えられる。

さらに、学生の自己評価能力の特性によって学修成果の獲得に差が生まれる可能性も示唆された。そのため、相互評価（ピアレビュー）等を取り入れることで、客観的な能力水準とも合致する適切な自己評価を学生ができるようになり、そこを起点として次の成長への努力の循環がはじまり、学修成果の獲得につながっていくと考えられる。

【キーワード】 学修成果，GPA，学修行動，授業外学習時間，自己評価。

#### 1. はじめに

本学では、平成 24 年度「私立大学教育研究活性化設備整備事業」を活用し、Web シラバスシステムを構築し、毎回の授業の進捗状況に関して微調整を可能にしつつ、事前・事後学修の内容提示も容易に可能とした。これにより、学生への事前・事後学修の周知、および学生同士が自学自習をするきっかけを提供した<sup>[1]</sup>。

そして、平成 26 年度に「大学教育再生加速プログラム（タイプⅡ：学修成果の可視化）」（当初平成 30 年度までの 5 年計画であったが、現在は平成 31 年度までの 6 年計画に変更されている）に選定され、それを活用して「授業アンケート」や「学修行動・生活調査」によって各種収集したデータを集計・分析することによってどのような特性を持った学生の学修成果が高いのか、一方でどのような特性だと学修成果の高まりが低調なのか、さらには授業方法や教授法によって学修成果の差異が生じるのかを現在調査・研究しているところである<sup>[2][3]</sup>。

過去に個々の学生に対しての総合的な学修成果である GPA と、概ね半年に 1 度実施を

する「学修行動・生活調査」を基に分析を進めてきたが、GPA と学生の特性を示す「学修行動・生活調査」の結果からでは、学修成果と行動等の特性の関係性を明確に示せるものは明らかになっていなかった。

そのため、すべての学修成果をまとめてしまう GPA においては、すべての科目群で平均的な学修成果を修めた学生と、得意・不得意科目群によって、それぞれ高い学修成果と低めの学修成果を修めた学生が同じような扱いになってしまい、GPA と行動等の特性の関係性を明確に示せないのではないかと考え、個々の科目に焦点を当てて、各科目の学修成果と学期末に実施する授業アンケートの結果の関係性を調査した<sup>[3]</sup>。

その結果として、好成績を獲得した科目群と低成績となった科目群では、授業外で費やした学修時間と獲得した成績との関係性は見いだせず、指示された課題等について消極的ではなく主体的に、そして積極的に取り組むことや、良い成績をとるために努力をするという姿勢により成績、すなわち学修成果の違いが現れる可能性が示唆されている。

しかしながら、平成 26 年度に「大学教育再生加速プログラム」に選定され、平成 27 年度から「学修行動・生活調査」を実施し、丸 3 年が経過したことから、個別学生としてのデータを時系列で追える状態になり、現状では入学当初からそれらを活用し卒業した学生のデータが 2 年分蓄積され、ある程度のデータ量が得られたことから、本稿では本学のある 1 学科 M について、総合的な学修成果である GPA と「学修行動・生活調査」の各種設問の回答結果にどのような関係性があるのかを考察する。

## 2. 学生の属性分類による総合的な学修成果 GPA との関係性

前述の通り、「大学教育再生加速プログラム」の選定を起点とした現行の「学修行動・生活調査」等を実施し始めたのが平成 27 年度（2015 年度）からである。

そのため、今回集計したデータは学科 M の平成 27 年度に在籍をしていた平成 26 年度入学生（2014 年度入学生）から直近の入学生である平成 30 年度入学生（2018 年度入学生）までの 584 名を対象とし、各入学年度別の対象者数は下記の表 1 の通りである。

また、本稿では学生個々の時系列データを用いており、かつ総合的な学修成果である GPA は最終的な卒業時の値も用いていることから、上記 584 名の対象者からさらに卒業生 317 名に限定している箇所も含まれる。そのため、各入学年度の卒業生数も表 1 に併せて示す。

表 1. 集計対象とした学科 M の入学年度別の入学生数と卒業生数

入学年度	2014 年度	2015 年度	2016 年度	2017 年度	2018 年度	合計
学生数	102 名	125 名	115 名	119 名	125 名	584 名
卒業生数	93 名	115 名	109 名	現 2 年生	現 1 年生	317 名

[注] 「大学教育再生加速プログラム」などの文部科学省 補助事業の年度表記は元号表記となっているが、本学学生の学籍番号は西暦を用いていることから、本稿のこれ以降の年度表記は西暦表記とする。

「学修行動・生活調査」等の実施は 2015 年度からのため、入学時からすべてのアンケート調査の対象となっているのは 2015 年度入学生以降であり、かつその条件を満たした学生が現状で卒業までしている学年は、表 1 に桃色で網掛けをしている 2016 年度入学生までの 2 年分 224 名である。

しかしながら、データ処理対象の学生数が 224 名では、偏りのある傾向が導き出させる可能性もあるため、「学修行動・生活調査」等も回答しつつ、既に卒業をした 2014 年度入学生も含めた 317 名を対象に総合的な学修成果 GPA を集計した。

まず一つ目の属性分類として、明確に分類できる高等学校等における概評を用いて 1 年前期終了時の GPA と卒業時の GPA、および 1 年後期以降の 3 半期合計の GPA を集計した。

ここで、1 年後期以降の 3 半期合計の GPA を用いた理由としては、学科 M の学生は、2 年次になると卒業要件の単位数取得に目途がつくことから、多くの大学でも同様の傾向が見られるが履修科目数が減少をする。また、本学は短期大学であることから、入学から卒業まで 2 年間、すなわち 4 半期で卒業となり、1 年前期の成績が、2 年間の総合的な成績に占める割合は約 3 分の 1 と高くなっている。そのため、卒業時の GPA は 1 年前期の GPA に影響されることも多いことから、卒業時の GPA とは別に 1 年後期以降の 3 半期分の GPA を用いている。

集計対象 317 名の 1 年前期、1 年後期以降の 3 半期、2 年間合計の各平均履修単位数は以下の表 2 の通りである。

表 2. 各期の平均履修単位数と 2 年間全体に占める割合

	1 年前期	1 年後期以降の 3 半期	2 年間全体
平均履修単位数	25.10	49.54	74.64
2 年間に占める割合	33.6%	66.4%	100.0%

概評別に各 GPA をまとめたグラフが右の図 1 である。

1 年前期の GPA の値を横軸にとり、1 年後期以降の 3 半期および卒業時の GPA の値を縦軸にとっている。

一般的に GPA は、単位不認定科目を再履修した際には新たに得た成績で古い成績を上書きし、GPA の値が下がらないようにしている大学が多いが、本稿内での計算は、新たな成績は過去の不認定科目とは別に独立している科目として計算している。その理由として、1 年後期以降

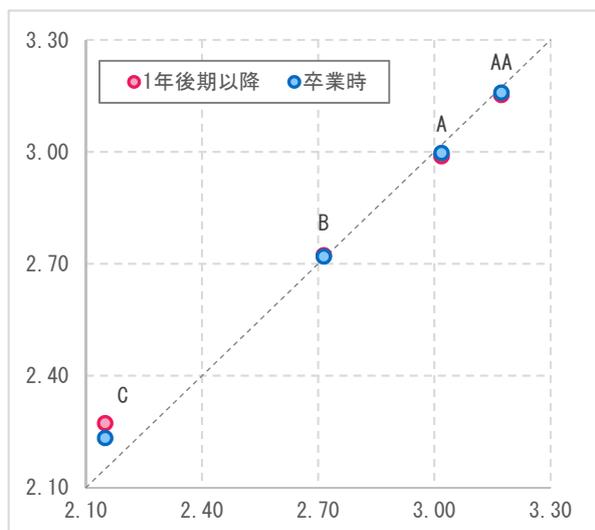


図 1. 高等学校等での概評別 GPA の関係

の 3 半期分の GPA を計算しているため、2 年次において 1 年次科目を再履修した際に、1 年前期の GPA も修正されてしまうためである。したがって、全体として GPA は低めに  
出ている傾向があることに注意する必要がある。

また、「高等学校卒業程度認定試験」等で入学をした概評なしの 2 名は除外、C には C  
以下の D 等の概評も含み合算している。

さらに、文部科学省が毎年度通知をする「大学入学者選抜実施要項」等の中で「調査  
書記入上の注意事項等について」には、以下のような文章が示されている。

「大学は、高等学校長に対し学習成績概評 A に属する生徒のうち、人物、学力ともに  
特に優秀で、高等学校長が責任をもって推薦できる者については、「学習成績概評」欄に  
Ⓐ と標示するよう希望することができる。」<sup>[4]</sup>

そのため、多くの高等学校の調査書で Ⓐ 表記を採用しており、本稿ではデータ処理お  
よび表記の関係上 Ⓐ を AA と表記している。

図 1 に示される通り、概評の良い順どおりに獲得した GPA も高くなっている。出身高  
等学校毎に評定平均値の決定はバラつきがあると言われてはいるが、同一概評の学生を  
まとめて平均をとれば、概評と GPA の関係性は高いと言え、概ね想定どおりと言える結  
果である。また、1 年前期の GPA とそれ以降の GPA の関係性も非常に高く、概ね 1 年前  
期の成績を見ることで、その後の成績も推定できると言える。

二つ目の属性分類としても明確に分類できる本学における入試区分を用いて 1 年前期  
終了時の GPA と卒業時の GPA、および 1 年後期以降の 3 半期合計の GPA を集計した。

入試区分の中には、非常に人数の少ない区分もあるため、以下の 5 つのグループに集  
約する。指定校制推薦、公募制推薦（併願）の各入試区分を「推薦 A」群とし、公募制  
推薦（専願）、併設校制推薦の他、社会人・学卒者等特別入試の区分を「推薦 B」群とす  
る。また、一般 I 期入試、一般 II 期入試の各入試区分をまとめて「一般」群、大学入試  
センター試験利用型入試（前期）の入試区分を「センター A」群、大学入試センター試  
験利用型入試（中期）および同入試（後期）の入試区分を「センター B」群として 5 つ  
のグループに集約している。

このようなグループを構成した理由としては、あまりに少ない母集団にならないよう  
にするためであり、少数の学生しかいない入試区分は他の入試区分と併合し、なおかつ  
同一グループ内における学力水準感は同程度になるよう組み合わせた。

また、昨今の入試では、入試区分が多様になり複数回出願をしている受験生も数多く  
存在する。そのため、重複して合格をした受験生については、最も早い時期の合格入試  
区分のグループとして集計している。

上記の 5 つのグループ別に各 GPA をまとめたグラフが以下の図 2 である。

図 1 同様、1 年前期の GPA の値を横軸にとり、1 年後期以降の 3 半期および卒業時の  
GPA の値を縦軸にとっている。

GPA が最も良いのは大学入試センター試験利用型入試（前期）の「センターA」群であり，次いで同（中期）・（後期）入試区分の「センターB」群，および指定校推薦入試区分等の「推薦 A」群である。

また，概評別に示した図 1 同様，1 年前期の GPA とそれ以降の GPA はほぼ同様の傾向を示している．しかしながら，成績上位の「センターA」群および「センターB」群は，1 年前期と比較するとそれ以降は若干低下し，他の 3 つのグループは，1 年前期時の GPA と比較して，1 年後期以降の 3 半期の GPA の方が，若干ではあるが上昇している特長がある．

このように 300 名程度の学生を 4 つまたは 5 つのグループにまとめると，そのグループの属性によって特徴付けされる．

しかしながら，一方で学生個々の特徴は非常に多様であり，通常は同一グループ内でもかなりの GPA 差が生じている．そのため，以下の図 3，図 4 でグループに属する学生全体の成績範囲をそれぞれ概評別および入試区分別で示す．

青色または赤色で示されている範囲は，各グループの平均値を  $\mu$  とし，標準偏差を  $\sigma$  とすると， $\mu \pm \sigma$  の範囲となっている．またそこから上下に伸びている黒色の線については，そのグループ内の最高値と最低値をそれぞれ示すものである．母集団が決して大きくないため正規分布に従うとは限らないが，仮に正規分布に従っていたと仮定すると，68% 程度の学生が，青色または赤色で示されている範囲に入ることになり，上下に伸びている黒色線の範囲は上下でそれぞれ 15% 程度の学生が含まれることになる．

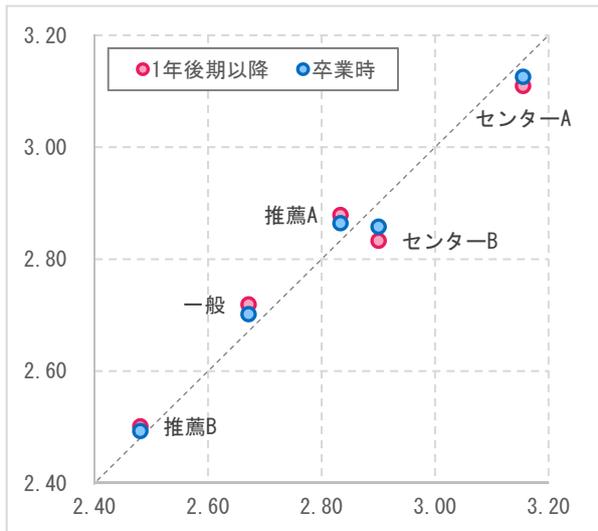


図 2. 入試区分別 GPA の関係

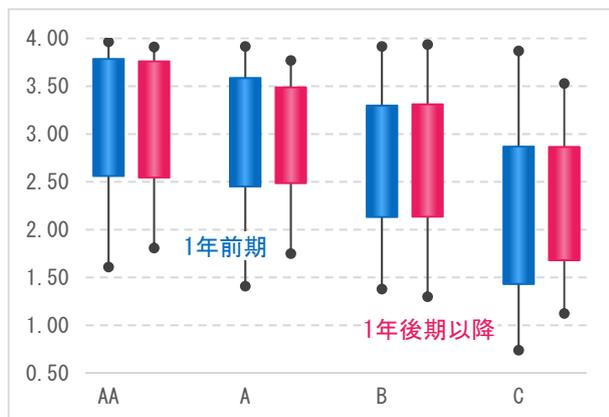


図 3. 高等学校等での概評別 GPA の範囲

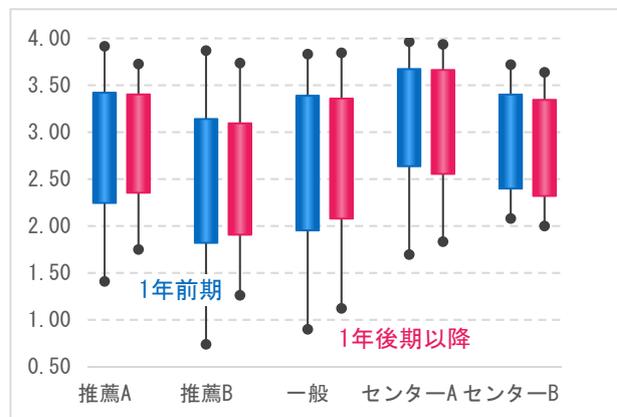


図 4. 入試区分別 GPA の範囲

各グループを集約して平均値として示すと、概ね想定通りという結果の序列で示される一方、図 3、図 4 で示される通り各グループ内の学生の成績分布を見ると、いずれのグループにおいてもある程度の範囲に分布していることがわかる。

ただし、青色で示された 1 年前期の GPA の範囲と赤色で示された 1 年後期以降の 3 半期の GPA の範囲の上下に伸びた線を含めて見ると、多くのグループでその範囲が縮小していることが見て取れる。すなわち、1 年前期の段階でかなり上位だった学生についても、徐々に学生全体の平均的な方向である下方に引きずられ、一方下位だった学生は平均的な方向である上方に良い意味で引きずられていることになる。

ここで集計結果として 1 つの疑問が残る。それは、「センター A」群と「センター B」群は、入試時期の特性上、概ね「センター B」群の方がいわゆる偏差値の高い大学等を志願している傾向があり、GPA もその傾向が出ると想定していたが、「センター B」群の方が明らかに低い傾向を示している点に違和感を覚える。その理由として考えられることは、2014 年度から 2016 年度入学生の「センター B」群は 12 名 3.79% と母集団が非常に小さく一部の学生の影響がグループ全体として現れている可能性もある。

そこで、各グループの平均的な GPA は、1 年前期の GPA とそれ以降の GPA にかかなりの相関関係があることから、1 年前期のみの GPA はそのグループの卒業時における GPA と大差なく、母集団を倍程度まで拡大する。そのため 1 年前期の GPA が存在する 2013 年度入学生から 2018 年度入学生まで 6 年間分の学生 682 名分のデータ再集計した。

加えた学生の内訳としては、2013 年度入学生で卒業をした 127 名と、2017 年度、2018 年度入学生の内、現状において中途退学や休学状態ではない在学学生 238 名である。

この結果、「センター B」群は 27 名と 2.25 倍に拡大し、同様に比較的小さな母集団であった概評「AA」群も 25 名から 45 名と 1.80 倍に拡大し、それを集計した結果が以下の図 5 である。

この図 5 では、2014 年度入学生から 2016 年度入学生の 1 年前期の GPA を横軸にとり、2013 年度入学生から 2018 年度入学生の 1 年前期の GPA を縦軸にとっている。

母集団の大きいグループについては、横軸と縦軸で同一の値を示す斜めの破線上にほぼプロットされている。

一方、「センター A」群、「センター B」群、概評「AA」群は多少上下に移動している。そのため、縦軸で示されている母集団が大きい 2013 年度から 2018 年度入学生の平均値が概ね各グループにおける

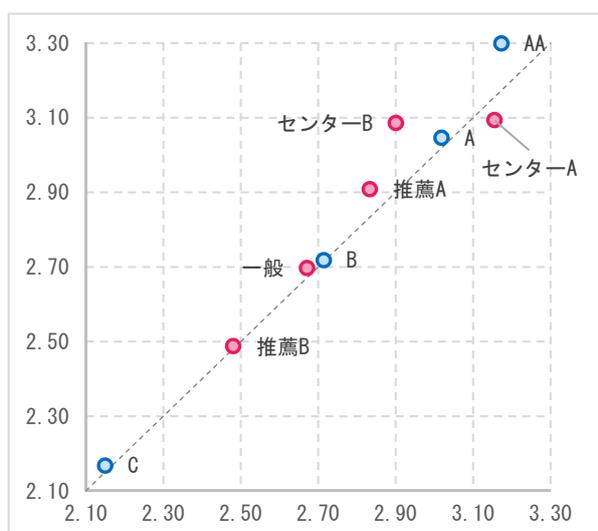


図 5. 6 年間分の学生の GPA の関係

学科 M の水準と想定することができる。

したがって、「センターA」群、「センターB」群の縦軸 GPA は 3.10 弱とほぼ同水準と考えることができ、概評「AA」群が最も好成绩群として特徴付けられ、その後、「センターA」群、「センターB」群、概評「A」群が同程度で続くことになっている。

### 3. 在学期間内の成績変化による特徴付け

前述の通り、総合的な学修成果である GPA は、概評や入試区分によって特徴付けられる。すなわち、成績の絶対水準は、入学前の十数年間の学修蓄積やコンピテンシーと言われる能力や特性に大きく依存していると考えられる。そのため、本学における学修成果と、それらの獲得状況を補助的に測定するため実施をしている「学修行動・生活調査」との関係性を特徴付けるために、在学期間中のみの成績である 1 年前期の GPA と 1 年後期以降の 3 半期の GPA の変化量を確認することにする。

それを示したものが右の図 6 である。図 1、図 2 同様、1 年前期の GPA の値を横軸にとり、1 年後期以降の 3 半期の GPA の値を縦軸にとっている。

1 年前期の GPA と 1 年後期以降の 3 半期の GPA の平均値はそれぞれ、2.74 と 2.76 でほぼ同一水準である。

また相関係数 0.85 と非常に高く、同一人物の時期の異なる GPA のため当然ではあるがかなり強い相関がある。

さらに、回帰直線の傾きである回帰係数は、0.78 となっ

ており、学生全体としては成績下位層だった学生は、1 年前期と比較すると、絶対水準からすれば低いながらも上昇している傾向がある。また、成績上位層は、GPA の最大値が 4.0 のため、さらなる上昇があまり見込めないことから 1 年前期の水準を維持することになり、回帰直線の傾きは 1.0 よりも小さい状況になっている。

ここで、全体の傾向である回帰直線の計算式を用いて、1 年前期の GPA から標準的な 1 年後期以降の GPA を計算し、その値と実際に獲得した GPA との差分が大きい学生に焦点を当てて、「学修行動・生活調査」でどのような回答の変化があったかを調査する。

具体的には、1 年後期以降の 3 半期の実際の GPA の標準偏差  $\sigma$  を求め、1 年前期の GPA

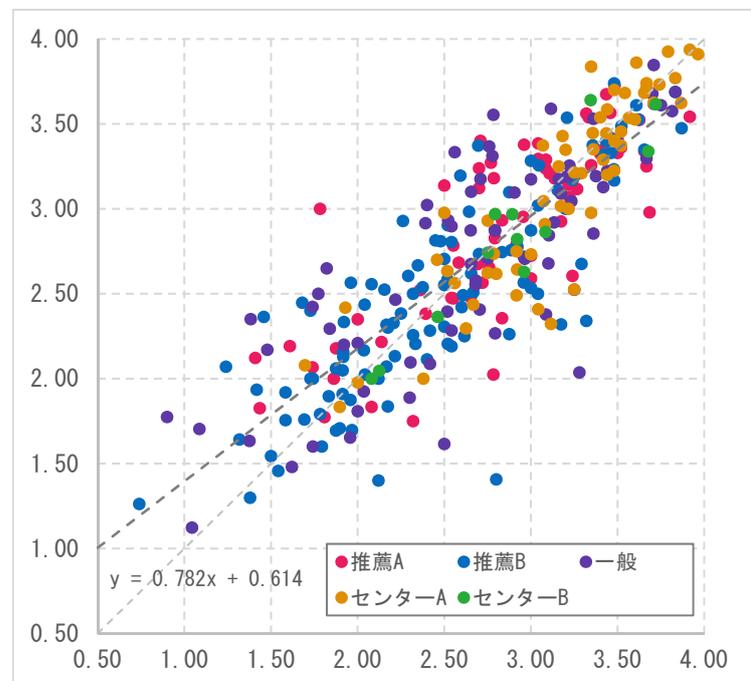


図 6. 1 年前期と 1 年後期以降の学生個々の GPA の関係

を元に計算によって求められた標準的な 1 年後期以降の GPA と実際に獲得した GPA との差の絶対値が  $0.6\sigma$  未満であれば標準的な差と考え、 $0.6\sigma$  以上であれば変化量が多かった群として考えることにする。グループ分けをする基準を  $0.6\sigma$  とした理由については、仮に学生の成績が正規分布に従っていたとすれば、 $0.6\sigma$  未満に 45% 程度の学生が属することになり、かつ標準的な学生よりも成績上昇率、および成績低下率が大きい学生がそれぞれ 30% 弱程度になり、極端に少ない母集団から特徴付けしなければならない状況を回避できるためである。

上記の結果を図として表したものが、右の図 7 である。

右肩上がりの回帰直線が示されており、その回帰直線よりも上にプロットされている点が「成績上昇」群であり、逆に下にプロットされている点が「成績下落」群である。

さらに、1 年前期に獲得した GPA を基に 3 グループになるように GPA3.0 以上を上位層、GPA2.4 以上 3.0 未満を中位層、GPA2.4 未満を下位層とする。この基準で分割すると、上位層、中位層、下位層はそれぞれ、約 40%、30%、30%

となった。このように分類した学生の「学修行動・生活調査」の回答結果をグループ毎に調査していく。

ただし、「学修行動・生活調査」は 1 年後期開始時、2 年前期開始時、卒業直前の 2 年後期末に調査しており、1 年前期の成績と関連付ける「学修行動・生活調査」としては、1 年後期開始時に回答したデータを用いることが適切であると考えられる。2014 年度入学生は、2 年前期開始時と卒業直前の 2 年後期末のデータしか存在しないため、ここでは、2015 年度入学生と 2016 年入学生の 224 名を対象を絞って集計をしている。

しかしながら、224 名のうち、1 年後期冒頭と卒業直前の 2 年後期末の「学修行動・生活調査」のいずれかしか回答をしていない学生が 23 名いるため、以下に示すデータは 2 回分の回答が揃っている 201 名のデータを基に集計したものである。

この 201 名のうち、「成績上昇」群、「成績低下」群、標準的なグループは、それぞれ 59 名（全体の 29.4%）、47 名（同 23.4%）、95 名（同 47.3%）になっている。

まずは、学修成果に関する自己評価である問 1 である。この問いは、下記の内容で問

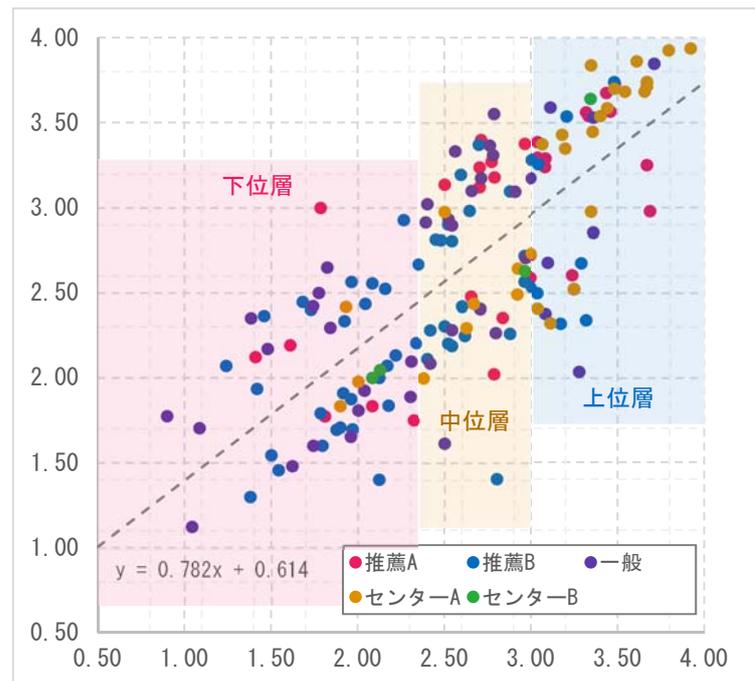


図 7. 1 年前期と 1 年後期以降の成績変化の大きい学生群



広い教養・一般常識と(2) 専門分野の基礎的な知識・技能の項目において、「成績低下」群の 1 年後期の回答は、全体よりも高い評価となっている一方で、「成績上昇」群は、全体よりも低い自己評価となっている。「成績上昇」群、「成績低下」群とも成績上位層から下位層まですべてを含んでいるため、グループとしては 50.0 程度の水準となっても良いはずであるが、上記のような結果になっている。

そして、2 年後期末の段階になると、「成績上昇」群は、1 年後期冒頭の回答よりも自己評価は高まっている一方で、「成績低下」群は特に(2) 専門分野の知識等については、かなり自己評価は低下している。

また、1 年前期の GPA を基に 3 つの層に分割したが、それらも加味して上位層の「成績上昇」群と下位層の「成績低下」群で同様の集計を試みたものが、右の図 9 であり、それぞれの対象学生数はそれぞれ 29 名（全体の 14.4%）と 21 名（同 10.4%）となっている。

ここでもさらに顕著な傾向が見られ、1 年後期冒頭の回答では、上位層よりも下位層の方がかなり高い自己評価をしている。条件を絞って母集団が 20 名程度になったとは言え、特定の数名の回答によって数値が左右される状況でもないことから、グループの傾向として、自己を過大評価している可能性が示されている。ただし、下位層であることから、設問の「入学した時点と比べて」の基準が、他の学生と比較して低い可能性は否めない。

次に本学の学修成果基準 LO3「思考力・判断力・表現力」に該当する(7)から(10)までをプロットしたものが右の図 10 である。

その中の(9) 自分の知識や考えを文章で論理的に書く力が「成績上昇」群と「成績低下」群で逆の変化を示している。

前述の LO1 の傾向同様、「成績上昇」群は 1 年後期冒頭では低めの自己評価である。これは学生全体における絶対的な水準としての客観的な評価としては、高めの評価になるグループかもしれないが、

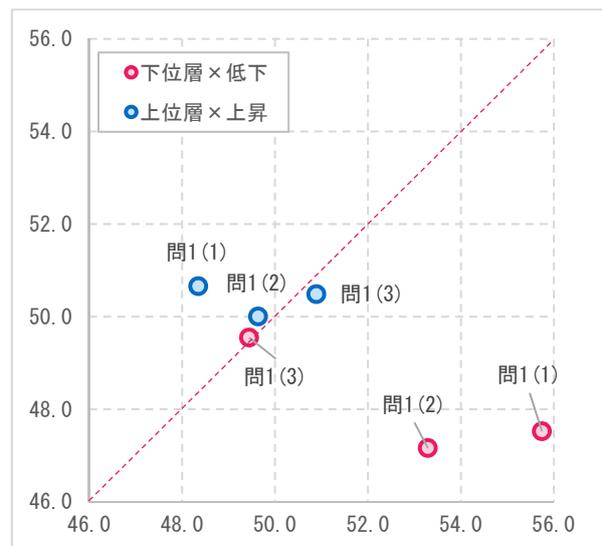


図 9. 成績上位層・下位層の条件も加味した学修成果 LO1 の自己評価

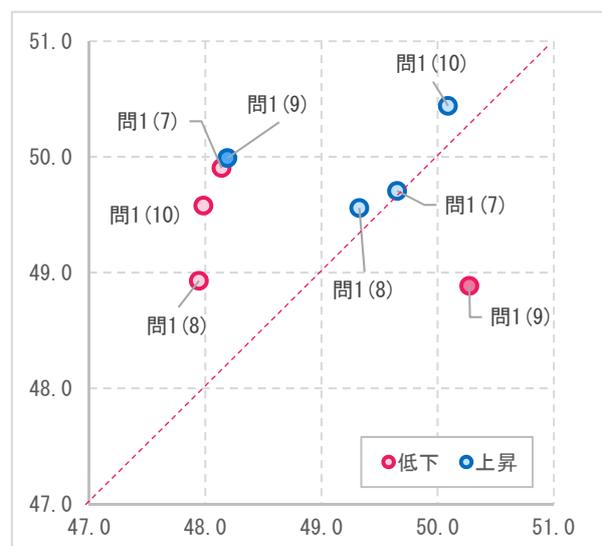


図 10. 「成績低下」群と「成績上昇」群の学修成果 LO3 の自己評価

学生本人が期待する水準感まで成長をしていないという判断の下での自己評価をし、その期待する水準まで到達するよう努力を継続した結果、成績が結果として向上したと考えることもできる。

さらに本学の学修成果基準 LO4「関心・意欲・態度」に該当する(11)から(16)および(21)についてプロットしたものが右の図 11 である。

(13) ねばり強さ・持続力・集中力と、(21) 自分に自信や肯定感を持つ の 2 項目に「成績上昇」群と「成績低下」群としての差異が見られる。

ねばり強さ等の項目については、これまでに指摘した他の項目同様、「成績低下」群の方が 1 年後期冒頭段階で全体よりも高い自己評価をしており、後に低下する一方、「成績低下」群は 1 年後期冒頭段階で全体よりも低めの自己評価をしつつ、後に大きく自己評価が向上するというパターンである。

しかしながら、(21) 自分に自信や肯定感を持つ については、これまでの傾向とは逆の変化を示している。すなわち、1 年後期冒頭で、全体よりも低めの自己評価をしつつ、2 年後期末では全体よりも高めの自己評価をしている。

この傾向は、図 12 で示す通り上位層の「成績上昇」群と下位層の「成績低下」群でも同様の結果が見られる。

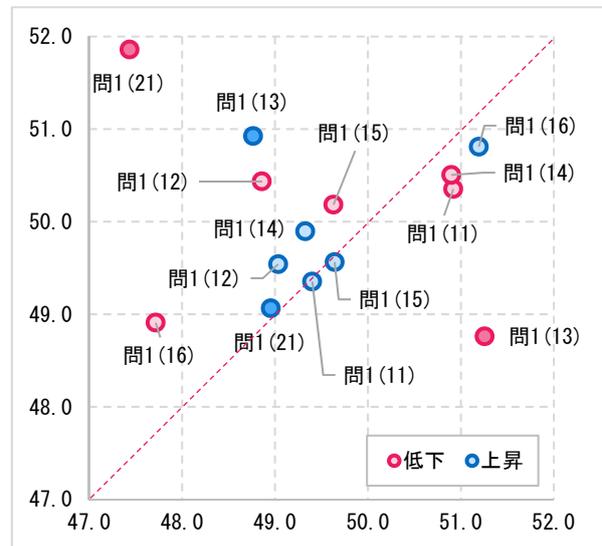


図 11. 「成績低下」群と「成績上昇」群の学修成果 L04 の自己評価

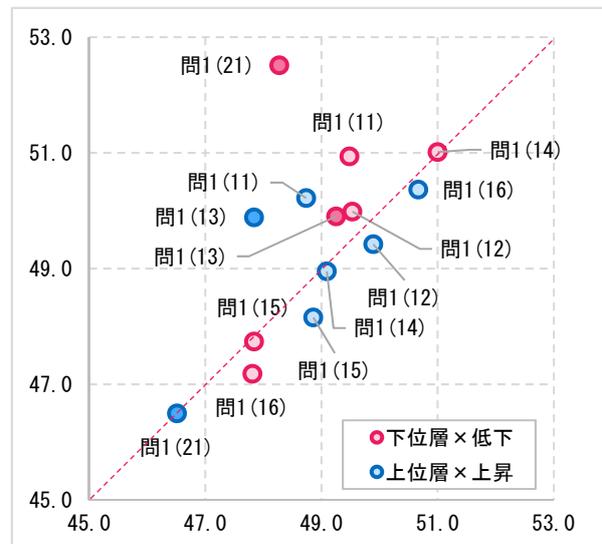


図 12. 成績上位層・下位層の条件も加味した学修成果 L04 の自己評価

次に、大学生活における満足度・充実度である問 3 については、下記の内容で問うている。

問 3. 本学での次の各事項に関して、どの程度満足していますか。

- |   |                     |
|---|---------------------|
| (1) 教養科目の授業                                 | (2) 専門科目の授業         |
| (3) 資格・免許の取得                                | (4) 友人や仲間との出会い      |
| (5) 教職員との出会い                                | (6) 担任の学生支援全般       |
| (7) 学科教職員からの学修支援（履修や成績、単位取得に関する説明・アドバイスを含む） | (8) 学務課の支援サービス      |
| (8) 学務課の支援サービス                              | (9) 就職支援センターの支援サービス |



すなわち、課外活動等の正課外の活動に他の学生よりも積極的に取り組んだ結果、正課の教育、すなわち学業成績が低下してしまった可能性がある。

しかしながら、社会における人物評価は多面的であり、正課外活動によって多様な能力が向上できたのであれば、学業成績の低下も相殺される、またはそれ以上に評価される場合もあり得る。そのため、成績の低下のみに焦点を当てた一面的な評価はできない。

また、このような満足度の変化と学修成果の変化には前述の通り、関係性は見られるが、因果関係の有無までは言及できない。上記以外のグループでいくつか集計を試みた。GPA の上昇、低下という分類ではなく、1 年前期の GPA を基準に分類した成績上位層と、成績下位層で集計し標準化した結果が右の図 15 である。

グラフの左右に概ね赤色の成績下位層と、青色の成績上位層が分かれている。大半の項目でこのような傾向が出ているということは、ある特定の項目の満足度から成績の上昇、低下が左右されるのではなく、成績の良し悪しによって、大学生活における大半の満足度が左右されるという関係があるのではないかと考えられる。

最後に学修行動・生活行動に関して、問 7、問 8、問 11 で下記の内容を問うている。

問 7. 今年度、本学への程度来ましたか。 また、授業への程度出席しましたか。

- (1) 本学へは、「前期」平均して週あたり何日程度来ましたか。
- (2) 本学へは、「後期」平均して週あたり何日程度来ましたか。

【選択肢】 5日 4日 3日 2日 1日

- (3) 「前期」授業へは、平均して何回程度欠席しましたか。
- (4) 「後期」授業へは、平均して何回程度欠席しましたか。

【選択肢】 ほぼ 0 回 1 回程度 2 回程度  
3 回程度 4~5 回程度

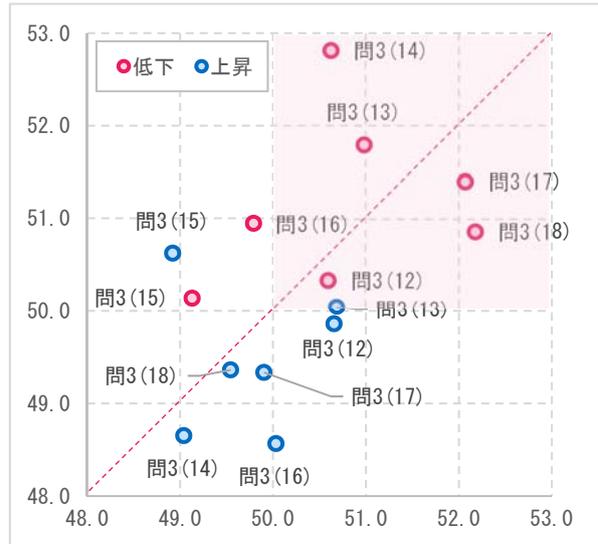


図 14. 大学生活における満足度評価 (正課外活動や施設設備等)

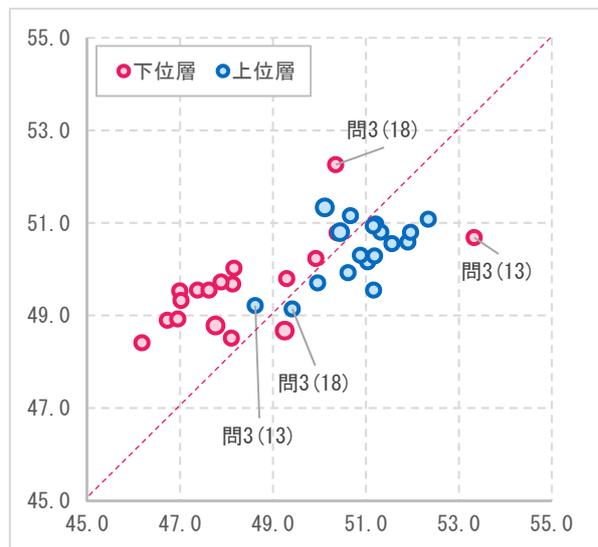


図 15. 1 年前期の成績上位層と下位層の大学生活における満足度評価

ここでも問 1 と同様に、選択肢の「5 日」および「ほぼ 0 回」を 4 とし、「1 日」, 「4~5 回程度」を 0 とした 5 段階評価として、設問毎に全体および「成績上昇」群, 「成績低下」群の平均値を求め、それを標準化したものが右の図 16 である。

成績上位層や下位層に関係なく「成績上昇」群は 1 年次から授業は休まず出席する一方で、反対に成績上位層や下位層に関係なく「成績低下」群は、授業の欠席が全体平均と比較すると多めであることがわかる。2 年次は 1 年次と比較して欠席状況は上方に移動していることから改善していることになるが、2 年次は就職活動等で全体的に欠席回数が多くなり、受験資格を得られる最大の欠席回数は 5 回と上限が定まっていることから、実質の欠席状況はさほど変化はないと考えられるが、相対的には改善されているように示されていると考えられる。

また、成績上位層と下位層別に「成績上昇」群と「成績低下」群をそれぞれ組み合わせ合わせた 4 つのグループを構成し、その集計結果をプロットしたものが右の図 17 である。

成績上位層に位置しつつ、さらに標準的な学生よりも成績が上振れるような学生は、2 年間を通じて積極的に授業にも大学にも来ている学生であることがわかる。

また、1 年前期の成績が良くても後に成績が低下傾向となる学生は、1 年次の段階から授業欠席が全体と比較して多い学生であることが示されている。1 年前期は、それまでの十数年間の蓄積等で良い成績が取れたのかもしれないが、2 年間で総合すれば、授業の欠席回数が多ければ当初の水準を維持することは難しいことを示している。

次は、問 8 で問うている各事項についてのどれだけの時間を費やしたかである。

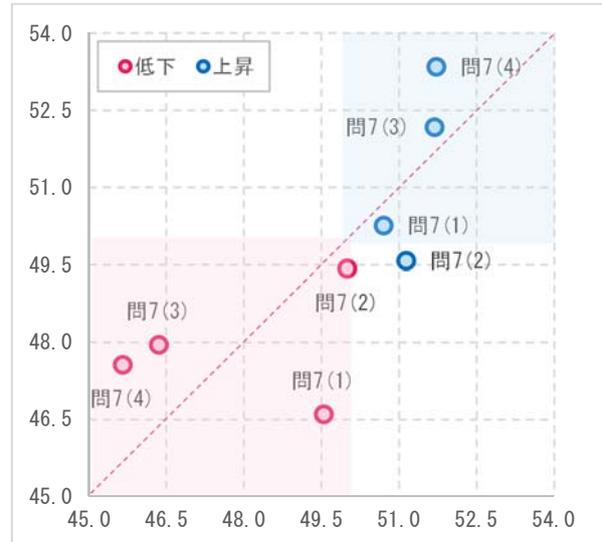


図 16. 「成績低下」群と「成績上昇」群の履修状況と授業出席状況

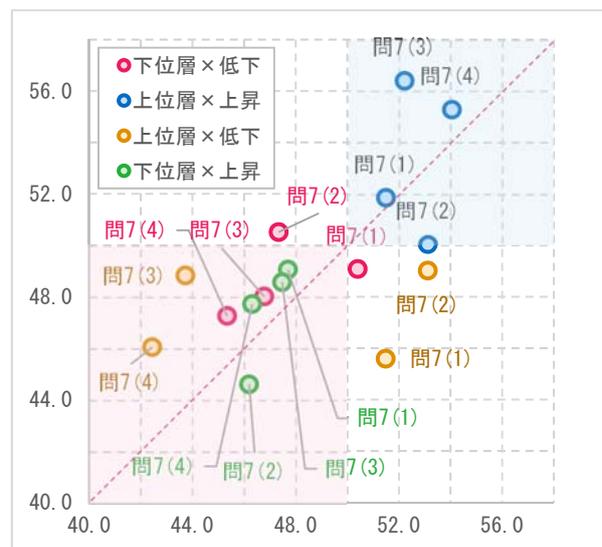


図 17. 上位層・下位層と成績低下・上昇を組み合わせさせた群の履修状況と授業出席状況

問 8. 次の各事項について 1 週間に何時間程度費やしましたか。

※過去 1 年間の平均的な授業のある 1 週間（月～日曜日）を振り返ってください。

- |                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| (1) 授業への出席                  | (2) 授業に関係する勉強（予習・復習・宿題）  |
| (3) 授業以外の自主的な学習             | (4) 友だちづきあい              |
| (5) クラブ・サークル活動              | (6) 趣味などの習い事（学外クラブ活動を含む） |
| (7) 社会活動（ボランティア・NPO 活動等を含む） | (9) インターネットや SNS など      |
| (8) 読書（マンガ、雑誌を除く）           | (11) アルバイト               |
| (10) テレビや DVD などの視聴         |                          |

<b>【選択肢】</b>	<b>20 時間以上</b>	<b>15 時間以上 20 時間未満</b>	<b>10 時間以上 15 時間未満</b>
	<b>6 時間以上 10 時間未満</b>	<b>3 時間以上 6 時間未満</b>	<b>1 時間以上 3 時間未満</b>
	<b>1 時間未満</b>	<b>0 時間</b>	

ここでは、選択肢の「20 時間以上」を 7、「15 時間以上 20 時間未満」を 6 とし、「0 時間」を 0 とした 8 段階評価として、事項目毎に全体および、「成績上昇」群、「成績低下」群の平均値を求め標準化し、それを標準化したものが右の図 18 である。

「成績上昇」群と「成績低下」群では、それぞれ赤い破線の右下部分と左上部分にほとんどの項目がプロットされている。すなわち、「成績上昇」群は 1 年後期冒頭での回答よりも 2 年後期末での回答の方が、全学生の傾向よりも減らしているということであり、「成績低下」群は逆に増やしている傾向が見てとれる。

しかしながら、絶対的な水準とすれば、(1)から(3)までの学修成果に直接的に影響するような項目は、1 年次の段階で「成績上昇」群はいずれも 50.0 を超えているのに対して、「成績低下」群はいずれも 50.0 未満である。さらに、(11) アルバイトも 1 年次の段階からかなり行っていることが見てわかる。

また、成績上位層と下位層別に「成績上昇」群と「成績低下」群をそれぞれ組み合わせた 4 つのグループを構成し、(1)

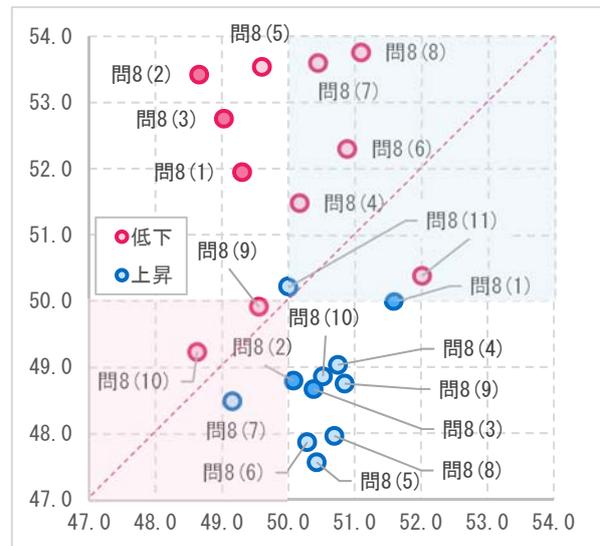


図 18. 「成績低下」群と「成績上昇」群の時間の使い方状況

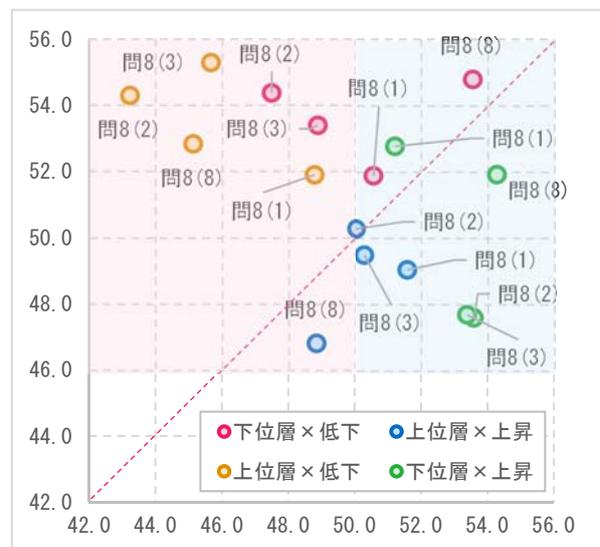


図 19. 上位層・下位層と成績低下・上昇を組み合わせた群の時間の使い方状況

から(3)および(8)の学修成果に直接的に影響するような項目のみの集計結果をプロットしたものが図 19 である。

ここでも興味深いのは、1 年後期冒頭での(1)から(3)の 3 項目の回答が、全体の平均である 50.0 を 3 つとも上回っているグループは、その後の成績上昇傾向が見られる。一方で 3 項目すべてが 50.0 を下回っているグループは、1 年前期で上位層にいたとしても、後に成績が低下傾向を示す。また、赤色プロットで示した下位層についても、(1) 授業への出席は 50.0 を上回っているものの、主体性を伴う授業外学修時間は 50.0 を下回っている。それらが関係をして、成績が低下傾向を示していると考えられる。

次は、興味・関心や悩み等に関して問 11 において、下記の内容で問うている。

問 11. この 1 年間に次の各事項を感じたり思ったりしたことが、どの程度ありましたか。

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| (1) やりたいことが見つからなかった | (2) 生活に熱意がわかなかった    |
| (3) 友だちのことで悩んだ      | (4) 先生のこと悩んだ        |
| (5) 授業の内容についていけなかった | (6) 授業に興味・関心がわかなかった |

<b>【選択肢】</b>	よくあった	時々あった	どちらともいえない
	あまりなかった	まったくなかった	

ここでも、選択肢の「よくあった」を 4 とし、「まったくなかった」を 0 とした 5 段階評価として、事項目毎に全体および、「成績上昇」群、「成績低下」群の平均値を求め標準化し、それを標準化したものが下の図 20 である。

この設問において注意が必要なことは、他の設問は基本的に選択肢を数値化する際に大きな数値の方が良い評価としているが、ここでは逆になっており、数値が大きい程授業についていけなかったり、興味がわかなかったりと問題となる。

それを踏まえた上で、図 20 を見ると、「成績上昇」群は 1 年後期冒頭段階から、学生全体と比較すると悩み等は少ない状況で、かつ 2 年次以降はさらにそれらが低下傾向にある。

逆に「成績低下」群は、1 年次の段階から(1) やりたいことが見つからなかったたり、(2) 生活に熱意がわかない状況がほぼ継続されている。また(4) 先生のこと悩んだ については、1 年次段階から全体と比較すると若干高めの数値を示していたが、2 年後期末段階になると、それがさらに上昇している。さらに、(5) 授業の内容についていけなかった につい

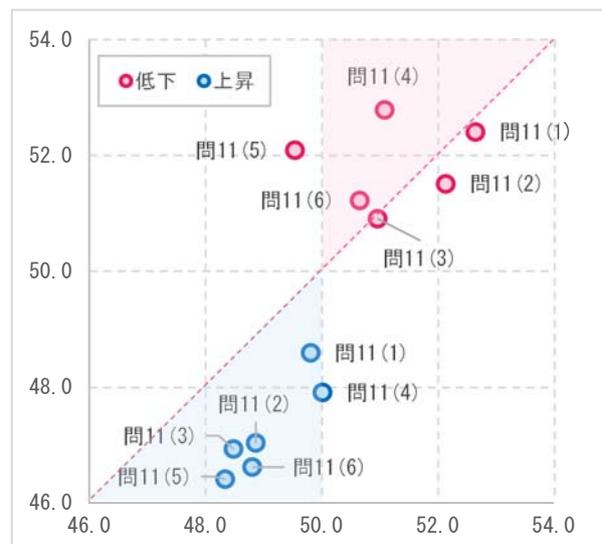


図 20. 「成績低下」群と「成績上昇」群の興味・関心や悩みの状況

ては、1 年後期冒頭では、50.0 を下回っているため、特段問題とすべき水準ではないが、(1) やりたいこと、(2) 生活の熱意 の低調な状況から、(6) 授業への興味・関心も薄れ、結果として(5) 授業についていけなくなり成績が低下していった可能性が考えられる。

#### 4. 学修成果を高めるために

以上、集計結果から、1 年前期の段階から授業欠席傾向が高い学生は、1 年前期の成績で上位層であっても、後の成績が低下していく可能性が高く、また 1 年前期における授業に関する主体的な学修時間が平均よりも短い学生は、2 年次でそれらの時間を平均よりも長くしたとしても成績の低下傾向が見られる。

したがって、1 年前期における授業への積極的な出席・参加に加え、授業内容をしっかりと理解できるだけの授業外学修時間を確保することが、2 年次以降の授業への興味・関心を高め、その結果として理解にもつながる可能性が高いと考えられる。

また、1 年次前期の段階でやりたいことが見つからなかったり、生活に熱意がわかなくなったりなどの状況が見られる場合は、その後の授業に対する取り組み等が低下していき、結果的に学修成果の獲得が低調になる。その結果、授業についていけなくなることで、悪循環に陥るとも考えられる。

そのため、1 年前期段階で学生の状況を注視し、かつその半期間がその後の 1 年半を大きく左右することを学生と教職員がともに意識の共有をすることで、好循環が形成されていくと考えられる。

また、「成績上昇」群は、自らに期待する水準感が全体的に高いことが影響してか自己評価が厳しく、一方で「成績低下」群は過大評価気味である。

筆者所属の経営情報学科では、元学科長が、1955 年にアメリカのカリフォルニア州アナハイムに世界初のディズニーランドがオープンした際、ウォルト・ディズニーが語った「ディズニーランドは永遠に完成しない。世界に想像力がある限り、成長し続けるだろう」<sup>5)</sup>という言葉が学生に何度も伝えていた。

自己の未熟さを謙虚に見つめ、その未熟さを理解するからこそ、もう一段階上の水準に到達するために努力を継続して成長する。そして、それらを繰り返していくことが必要であることを学生に伝えていた。

ただし、今回の集計結果からは、必ずしも自分自身の能力水準を適切に把握できていないことが示された。そのため、現実の水準感がどの程度であるのかを具体的に学生に説明する機会を増やすとともに、相互評価（ピアレビュー）を実施するような授業を増やすことで、学生の適切な自己評価につながり、その後の向上心、努力から成長の好循環が生まれると考える。

そして、学修成果が高まることによって、大学生活において大部分を占める授業等での達成感が得られることから、結果として全体的に大学生活の満足度が向上する関係性も示唆されている。

したがって、上記の 2 点の取り組みを行うことで、総合的な大学生活の満足度の向上にも寄与することにもなる。

### 参考文献

- [1] 坂井 一貴 (2014)「教育の質的向上と教育改善を目的とした Web シラバスシステムの構築」 *富山短期大学紀要* **49**, 45--55.
- [2] 坂井 一貴 (2016)「Web シラバスによる授業アンケート結果からの一考察 —授業外学修時間を中心に—」 *富山短期大学紀要* **51**, 22--30.
- [3] 坂井 一貴 (2018)「学修成果と授業アンケート結果との関係性に関する一考察」 *富山短期大学紀要* **54**, 31--43.
- [4] 文部科学省 平成 31 年度大学入学者選抜実施要項 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/07/1282953\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/06/07/1282953_02_1.pdf)
- [5] 東京ディズニーリゾート ウォルト・ディズニーの見た夢  
<https://www.tokyodisneyresort.jp/tdr/resort/walt.html>

(2019 年 1 月 11 日アクセス)