



成長してまっか？

ぼちぼちでんな



「学びと成長の可視化」からその先へ

—アサーティブプログラム・アサーティブ入試の実証的研究で見えてきたこと—

2015年4月に追手門学院大学に赴任して2か月を経て新たな任務が加わった。それがアサーティブ研究センターの新設に伴うセンター長の人事であった。福島一政副学長から言い渡された任務の内容は、大学の改革に加速度をもたらすアサーティブプログラム・アサーティブ入試のチャレンジを科学的・理論的な側面から支援して、普遍性のある高大接続の仕組みづくりに関わっていくことであった。この

学習者中心の学びと教育の実現に向けた、2年間のチャレンジの成果

追手門学院大学
基盤教育機構長・教授／
学長補佐／
アサーティブ研究センター長

池田輝政

任務が一大学の仕事にとどまらないことは即座に理解できた。この仕事は、行き詰まり感のある日本のAO入試の方法に新機軸をもたらすだけではなく、選抜接続から教育接続へという、時代の大きな要請に個別具体的な解を投げかける根拠を与えると考えた。日本における高大接続の学術的な論議にかかわり、その新たな接続の方向性や仕組みについて20代後半の早くから探求してきた筆者にとっては、まるで研

究テーマの里帰りのような気分になったことをいま思い出している。

これまでに行ってきた基礎研究と違うのは、眼前にアサーティブプログラム・アサーティブ入試の業務が立ち上がり進行している点である。その意味では、アサーティブ研究センターに求められたのはミッションをもった開発研究（アクションリサーチ）の力テゴリーであり、業務改善に注力できる研究プロジェクトのチームをつくることであった。その観点から大学内外を見渡してミッション型プロジェクトを模索する中で実現できたのが、16年4月から始まった本学アサーティブ研究センターとベネッセ教育総合研究所（高等教育研究室）との共同研究である。

2年間の研究テーマは「アサーティブ・ラーナーの学びと成長のプロセスを可視化する実証研究」である。「アサーティブ・ラーナーの学び」とは何か、「学びと成長の可視化」はどのようなに可能なのか、という深い問いがここには含まれている。研究目的は、①アサーティブプログラム・アサーティブ入試の施策の成果を検証する、②入学前後の学生の学びと成長を追跡する総合的なアセスメント手法の活用、そしてこれらに基づく③成長要因のモデルを開発する、というもので

ある。

このテーマに果敢に挑むことになった一つの根拠は、ベネッセ教育総合研究所の「大学時代の学びや成長についての意識と実態」調査（2015年3月～5月実施）で得られた結果である。筆者はこの調査に参画する機会を与えられて、大学卒業生の少なくとも7割以上が在学時の学びの充実感と成長実感を肯定的に評価していたことを確認できた。アサーティブプログラム・アサーティブ入試の本質は、選抜ではなく育成の観点からの接続プログラムであり、入学前の育成功果が入学後にとのような効果をもたらすのかを検証することが期待されている。

大学生の成長にかかわるインプット・アウトプット研究のくびきとしてプロセス・ブラックボックスの考えがまだまだ残っているが、一つひとつの授業面の集積と統合を学士課程カリキュラムの上に学生の成長パターンとして可視化しようとするのは、時代が求める学習者中心の学びと教育の課題に真正面に向き合うものである。その課題の大きさを認識しながら、この2年間にチャレンジしてきた私たちの取り組みの成果をここに報告書の形で明らかにしておくことにする。

ベネッセ教育総合研究所と追手門学院大学アサーティブ研究センターは、学生の学びと成長を追跡する総合的なアセスメント手法の開発を目的とした共同研究を、2016年4月に立ち上げました。本報告書は、両機関が取り組んだ実践的研究の中間段階の成果をまとめたものです。

いま、日本の大学教育は、さまざまな改革課題に直面しています。とりわけ、多面的・総合的に評価・判定する

優れた実践のフィードバックを借り、 新しい提案が できるような研究を

ベネッセ教育総合研究所
所長

谷山和成

入学者選抜の実施や、ディプロマポリシーに即した学修成果の評価・測定など、多様な資質・能力の育成と評価を組織として実現することが喫緊の課題となつていきます。しかしながら、育成目標を掲げ、カリキュラムを編成し、評価を行うための方法論は、未だ開発の途上です。

それは、大学にのみ突きつけられた課題ではありません。大学へ生徒を送り出す高等学校においても、あるいは、

学習指導要領が改訂され、多様な資質・能力の育成がこれまで以上に求められる小学校・中学校においても、同様の困難を抱えています。今まさに、すべての教育現場が、試行錯誤を行つていきます。少しでも、そうした教育現場のご支援ができるよう、乳幼児から児童、生徒、学生へと成長する子どもたちの資質・能力を各段階で的確に捉え、それらはどう育成するか、その方法論を開発していきたいと考えています。

今回の共同研究では、同様の問題関心を持つ追手門学院大学と協力し、高等学校から大学への移行、さらには大学在学中における学生の成長を、量と質の両面から可視化する試みを行いました。そして、アセスメントを活用し、目標とする資質・能力をいかに伸ばすかについての方法論を検討してまいりました。この実践的研究は、入学前から継続して大学で学ぶ意欲と態度を育てる「アサーティブプログラム」と、多面的・総合的に人物評価を行う「アサーティブ入試」という追手門学院大学が開発した先進的な取り組みをベースにしています。この優れた実践のフィードバックをお借りして、今後の高大接続の在り方や、学生の学びと成長の可視化、それを継続的に育成・評価する仕組みなどについて、新しい提案が

できるように研究を深めていきたいと思えます。

研究は道半ばです。しかし、わが国の教育界が直面する課題解決に資するべく、これまでの成果をご報告します。皆様からの忌憚のないご意見を賜れば幸いです。

研究メンバー

◎追手門学院大学

理事／学長代理／副学長

福島一政

基盤教育機構長・教授／学長補佐／アサーティブ研究センター長

池田輝政

経営学部長・教授／

アサーティブ研究センター 研究員

原田 章

アサーティブ課 課長／

アサーティブ研究センター 研究員

志村知美

◎ベネッセ教育総合研究所

所長

谷山和成

副所長／高等教育研究室 室長

木村治生

高等教育研究室 研究員

佐藤昭宏

高等教育研究室 研究員

岡田佐織

受験生の多様な資質・能力を評価し、 成長を支援できる環境の整備に向けて

福島一政・志村知美

2014年度開始の 新挑戦

追手門学院大学の「アサーティブプログラム」と「アサーティブ入試」は、2013年度に開発し、14年度から実施に移された。この取り組みは、14年度から開始された文部科学省の「大学教育再生加速プログラム」の入試部門に私立大学で唯一採択された（他にお茶の水女子大学と岡山大学が採択）。大学教育再生加速プログラム申請書の「事業概要」には、次のように記述した。

受験生に大学で学ぶ目的を考えさせ、大学で学ぶ姿勢と意欲を持つことができるように育てるアサーティブプログラムと、そのことを検証す

るアサーティブ入試を開発した。その特徴は、①本学職員と高校生が個別面談をし、将来の自分を意識させ、大学で何を学ぶかを問い、大学で学ぶ意味を自ら気づくように促す。②本学が独自に開発したMANABOSS（マナボス）システムで、基礎学力の確認と向上、計画的学習を習慣付ける。同時にこのシステム上で議論するバカロレアバトルで、物事を多様な観点から考察する能力を育成し、自分の意見を述べる力や他者の意見を受け入れる姿勢を養うことができるようにする。③このプログラムと個別面談結果をアサーティブノートとコンタクトシートに記録し、繰り返し振り返ることで自己成長を促す。その成果を発揮し、意欲・

能力・適性に加え基礎学力の達成度を含めた多面的・総合的な評価が可能となるアサーティブ入試を実施する。

この「事業概要」は4000字という字数制限があったため、この取り組みのエッセンスについて端的に表現している。しかし、この取り組みの詳細や開発した背景、この取り組みの中に組み込んだ他の仕掛けについてまでは書き込めないで、その点も含めて紹介しておきたい。

アサーティブの 取り組みの背景

追手門学院大学が12年度に実施した学生生活実態調査などによれば、本学

に第1志望で入学した学生は2〜3割という実態があった。実際に学生たちに聞いてみると、「関関同立、産近甲龍に入れなかった。不本意入学だった」と答える者が多かった。大学進学目的を聞くと「なんとなく」とか「みんなが行くから」と答える学生も多かった。本学に来た理由を聞けば、「偏差値で選んだ」と答える者が多かった。このように、彼らの多くは、大学で学ぶ目的が不明確であったり、将来何をしたいのかも十分に考えていなかったりした。本学のことをよく調べてきたわけでもなかった。「不本意」を乗り越えて成長する学生も少なくなかったが、7〜8割くらいの学生の意識がこのような実態では、日常の講義の受講態度にも反映する。授業改善やFD、初年次教育、入学前教育などにも旺盛に取り組む、それなりの成果も生んでいるが、それだけでは抜本的な解決とはならないだろう。聞けば、他大学でも、あえて言えば国立大学でも同様の事態が起こっているとのことであり、教員たちが教育効果を高めようとFD活動をいくつら積み重ねても、その成果は思うようには生み出せないと考えた。

また、中学生・高校生の実態やその教員の実態にも目を向けてみた。08年に日本青少年研究所が米国・中国・韓

図表 0-0-1 「自分をダメな人間だと思う」割合 (%)

	中学生				高校生			
	日本	米国	中国	韓国	日本	米国	中国	韓国
とてもそう思う	20.8	4.7	3.4	7.9	23.1	7.6	2.6	8.3
まあそう思う	35.2	9.5	7.7	33.8	42.7	14.0	10.1	37.0

*2008年「日本青少年研究所調査」を基に作成

図表 0-0-2 「自分はダメな人間だと思うことがある」割合 (%)

	日本	米国	中国	韓国
とてもそう思う	25.5	14.2	13.2	5.0
まあそう思う	47.0	30.9	43.2	30.2

*2015年「高校生の生活と意識に関する調査報告書」(国立青少年教育振興機構)を基に作成

図表 0-0-3 教員の自己効力感 (%)

	批判的思考を促す	勉強ができると自信を持たせる	関心を示さない生徒に動機付け	学習の価値を見出す手助け
日本	15.6	17.6	21.9	26.0
調査国平均	80.3	85.8	70.0	80.7

*2013年「国際教員指導環境調査」(OECD)を基に作成

国の同様の研究所と共同で行った「中学生と高校生の生活と意識に関する調査」(図表0-0-1)によれば、「自分をダメな人間だと思う」という設問で「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた日本の中・高校生の割合は、中学生で56・0%、高校生で65・8%と4か国中特段に高くなっている。さ

らには、15年に国立青少年教育振興機構が行った高校生対象の同様の調査(図表0-0-2)でも「自分はダメな人間だと思うことがある」という設問で「とてもそう思う」「まあそう思う」の割合は、72・5%と4か国中最も高くなっている。日本の中学生・高校生は「自己卑下感情」がとても強いと言

えるのではないだろうか。

一方で、教員の実態はどうなっているのか。OECDが13年に行った中学校の教員を対象とした「国際教員指導環境調査」の報告書で、調査国(33か国)の中で、著しく「教員の自己効力感」が低いことが報告されている(図表0-0-3)。「批判的思考を促す」「勉強ができると自信を持たせる」「関心を示さない生徒に動機付けする」「学習の価値を見出す手助けをする」の4項目について、調査国平均では、どの項目も70%から86%あるのに対し、日本の教員は、どの項目も15%から26%程度しかない。高校の教員の実態はデータが無いので確実なことは言えないが、中学の教員とそれほど大きくかけ離れた実態にあるとは考えにくい。

「育てる」取り組みが必要なのではないかと考えるに至った。これがアサーティブプログラムとアサーティブ入試を開発した動機である。

開発にあたっては、本学の教育理念である「独立自強・社会有為」の考え方を体現することを基本におくこととした。独立自強とは、自分の考えをしっかりと持ち、個性を大切にし、自らの成長に向かって日々着実に努力すること、である。

制度設計をするにあたり、入試前からの取り組みが必要であるとの認識から、その取り組みと入試そのものとは、相対的に切り離して考えることにした。すべてを「入試」として位置付けると、学力や意識が違ふ高校生を「育てる」取り組みができないと考えたからである。

こうしてみると、自己効力感の乏しい、いわば教えることに自信の無い教員が多数存在する中で、自己肯定感の乏しい生徒が多数存在する、その高校生たちが大学に進学する時代になっている、という構図が浮かび上がってくる。

このようなことから、高校生が入学してからではなく、入学試験を受ける前に、自分自身の将来や大学で学ぶ目的を考えて、その目的に合う大学や学部などを選択することができるよう

なお、「アサーティブ」の意味は、「相手の意見に耳を傾けながら、自分の意見や考えを主張することができ、態度、自分を知り表現することを大切にしている」という意味で使っている。これは、この取り組みを開発した志村知美が、高校生の頃に出合った、パット・パルマーの著書『おとなになる本』で、self-direction(自己決定)の大切さを学んだこと由来する。self-directionによって自由が増え、新しい世界を切

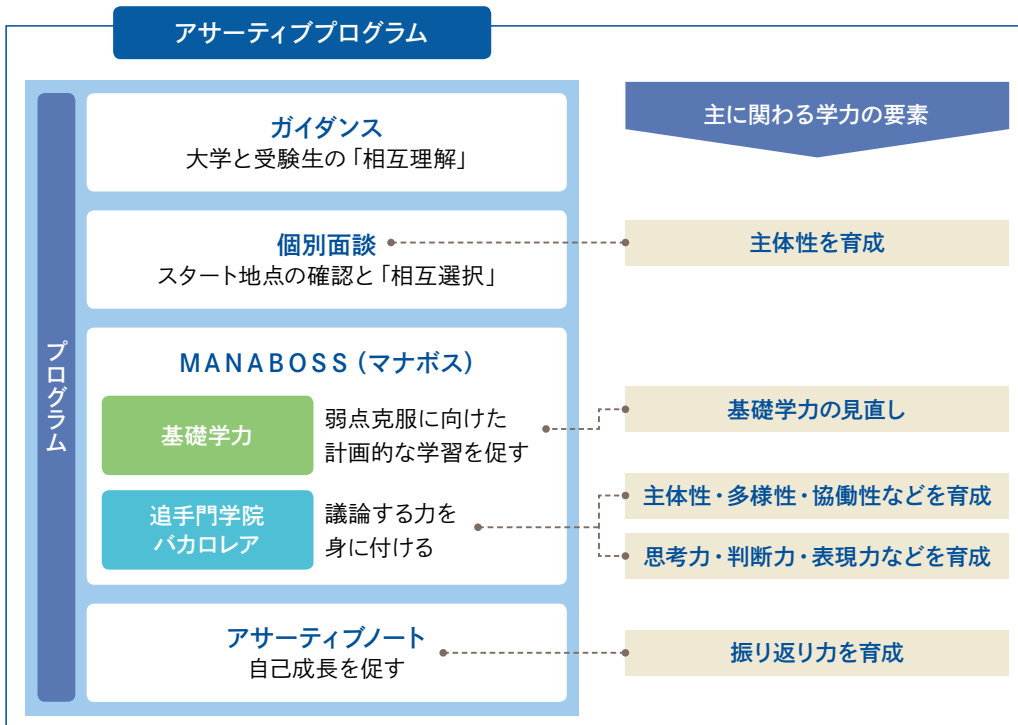
り拓く力になるという考えが、制度設計の基盤となっている。

アサーティブプログラムとは

育成型プログラムとしてのアサーティブプログラムの制度は次のとおりである(図表0-0-4)。

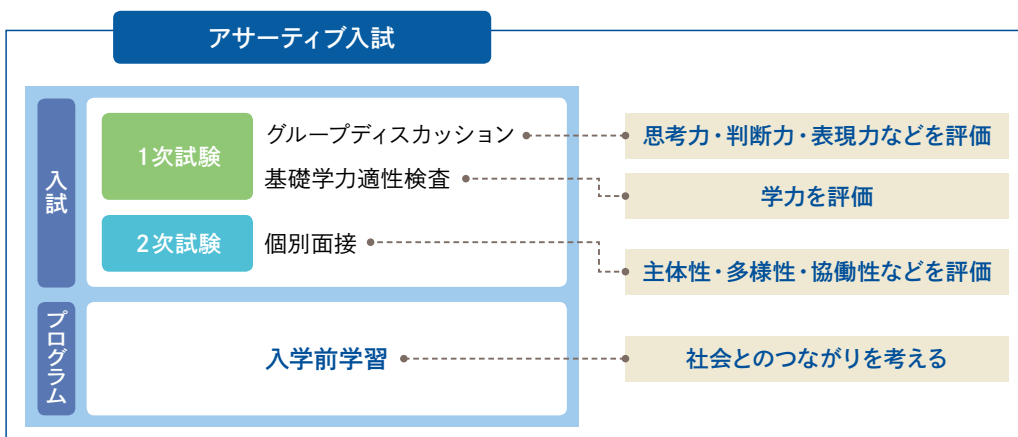
第一に、アサーティブプログラムの内容とアサーティブ入試の関係について説明するアサーティブガイダンスに参加し、その内容に関心を持った高校生(1〜3年生)と、本学専任職員が個別面談をする。面談の内容は、「将来どんなことをしたいのか、それを實現する進路はどんな場がいいのか、それが大学だとすれば大学や学部はどのように選択するのか、などについて話し合い、高校生自らの意志で決めることができるように導く」「今ははつきりしていなくても、高校生という発達段階で将来のことを考えることが大事だということを伝え、過去の生活なども振り返るなどし、時には面談職員の個人的な経験なども披露して、高校生が自ら考えるように仕向ける」「大学でどんな勉強や活動をしたのかを尋ね、基礎学力がとても大事であることも伝えたいので、他大学も含めてどれ

図表 0-0-4 「アサーティブプログラム」の構造



※アサーティブ入試を受験するためにはアサーティブプログラムの受講が必要だが、アサーティブ入試の出願については任意

図表 0-0-5 「アサーティブ入試」の構造



だけの情報に接しているかを問い、本学しか調べていないようであれば、他大学の情報を調べるように勧める」「将来のことや大学で学ぶことを考えているという高校生には、何でそのよう

に考えたのかを問い、間違った情報で考えている場合には正しい情報を伝える」などである。面談を受ける高校生は学力も意識も千差万別である。一人ひとりの状況に合わせて面談するの

で、職員も真剣勝負となる。面談をする職員は、現在60名を超える。これらの職員は、最近の高校生の実態や個人面談の心得などの研修を受け、年齢や性別、様々な個性や所属部

署などを考慮して選任している。面談者は、面談体験を共有して以後の改善に役立てるためにケースカンファレンスも実施している。職員をこのように面談者として位置付けたのは、職員の能力開発（SD）の一環としたことからである。大学職員が事務だけをこなす職員では、大学の教育、研究や経営を担っていけない時代だからである。大学職員が高校生と直接話し合い、彼らの実態を知り、そこから業務改革や教育改革に積極的な提言ができるようになって欲しいと考えたからである。

このガイダンスと個別面談を受けることは、アサーティブ入試を受験する条件としているが、たとえガイダンスや個別面談のプログラムを受けたとしても、アサーティブ入試に出願しなくてもかまわない。一人ひとりの高校生が、自らの将来を考え、自ら進路を決定するように「育てる」ことが目的なので、その意志を大切にしようというこゝである。したがって、このプログラム全体を通して、本学への志願を強く誘導することはしていない。

第2に、本学が独自開発したMANABOSSの活用である。このシステムは、基礎学力を見直し、計画的学習を習慣付けることに活用でき、考える

力と発信する力を養うことができるよう設計されている。パソコンでもタブレットでもスマホでも利用できる。いつでもどこでも利用できるということである。プログラムの個人面談を受けた生徒のみが利用登録することができる。

内容は、「基礎学力」と「追手門学院バカロレア」で構成している。「基礎学力」は、「言語能力問題」と「非言語能力問題」で構成している。問題は5択で、全部で約3800問搭載されている（17年度）。「言語能力問題」は現在のところは国語（現代文）の問題となっている。二語関係、反意語、ことわざ、熟語、言葉の用法など13ジャンルに設問を分類しており、国語の中でも、どの領域が得意なのか不得意なのかわかるようになっていく。「非言語能力問題」は、今のところ数学の問題となっている。国語と同様に、推論、確率、損益算、表の読み取り、集合など15ジャンルに設問を分類している。これらの設問は、各ジャンル別に達成度がグラフで示され、得意、不得意が明らかになるため、学習達成度と学習計画の目安が立てやすくなる。問題の難易度レベルは、高校1年生程度までとしている。17年度からは、中学生レベルの基礎学力が付いていない生

徒のために、MANABOSSドリルも組み込んでいる。なお、16年度からは、公益財団法人日本英語検定協会のご協力により、英検の1級〜5級までの、過去3か年のヒアリングを除く問題を搭載している。

「追手門学院バカロレア」は「バカロレア問題」と「バカロレバトル」で構成している。問題は、たとえば「あなたはこの瞬間存在しますか。もし存在するとすればどのようにそれを証明しますか？」といった、答えが1つではない問題を搭載している。自分の考えを記述したうえで「バカロレバトル」で他の登録者の考えを見ることができ、その答えにさらに意見を書くことができる。SNSの機能を使っていることで、最近の高校生は自由にやり取りができ、1つの問題でも、様々な人がいろいろな考えをするのだということを実感でき、改めて自分の意見を考える訓練にもなる。アサーティブな精神を養ってもらえることができるよう構築している。

第3に、アサーティブノートである。このノートは、高校生自身が思うこと、感じたことを整理し、しっかりと書き留め、読み返すことにより自分の成長を感じる事ができるノートである。本学が独自に製作したノートだが、自

分を主語にして書くことを唯一のルールとしている。誰かに見ってもらうノートではないので、自らの主体性を確立するためのツールとして使ってもらおうと考えている。

以上のアサーティブプログラムを受けた高校生に期待しているのは、受験生が自らの意志で大学進学を希望し、主体的に学ぶ姿勢とアサーティブな態度をもって①シラバスの活用、②授業への参加意志の向上、③各種活動への積極的参加、ができるようになって欲しい、ということである。

アサーティブ入試とは

アサーティブプログラムを受けて、本学に進学して学びたいと自ら決断した高校生が、プログラムの成果を発揮できるアサーティブ入試に出願できる。先述のように、アサーティブ入試に出願できる条件として、最低1回の個別面談を必須としている。入試は、1次試験と2次試験で構成されている（図表01015）。

1次試験は、グループディスカッションと基礎学力適性検査である（16年度入試までは1次試験はグループディスカッション、2次試験は基礎学

力適性検査と個人面接だった。グループディスカッションは、5〜6名を1グループとし、約30分間のディスカッションを行う。テーマは、「動物園の動物は幸せか？」（15年度入試）というように、答えが1つではないような課題を出す。先述のMANABOSのバカロレアバトルでの経験が生きるようにしている。このディスカッションは、主体性や協調性、論理性などアサーティブな態度があるかどうか、について基準を設けて評価する。グループディスカッションの評価は、本学の専任職員（プログラムで個別面談を担当している職員）が行う。基礎学力適性検査は、MANABOSに搭載している問題と同じ形式、同じ難易度レベルで出題する。国語、数学各20問で100点満点とし、60分の試験時間である。グループディスカッション、基礎学力適性検査のそれぞれで採点し、それぞれが一定水準以上の受験生を1次試験の合格者とする。

2次試験は、個別面接である。この面接は、受験生1人に対して、本学の専任教員と専任職員各1名で行う。面接では、志望理由、学問に対する意欲や知的関心などがあるかどうか、などについて評価し、可否を判定する。

以上のアサーティブプログラムとア

サーティブ入試を図式化すると図表0-0-4・図表0-0-5（P.5）のとおりである。

なお、この取り組みの開始以来、毎年度の事業を計画的に点検してきたが、その結果については、毎年度の「事業報告書」で公表している。主な数値は図表0-0-6のとおりである。

また、この取り組みを開始して2年後の16年3月には、文部科学省高大接続システム改革会議（安西祐一郎座長）で、高校教育、大学教育、それをつなぐ高大接続システムの三位一体の改革プランの最終報告が発表された。本学のアサーティブの取り組みも、この改革会議で発表を求められた。

現在、この最終報告の具体化を巡っては、大学入試センター試験に代わる「大学入学共通テスト」の内容について、記述式問題の導入や英語4技能テストの導入などばかりが話題に上る。しかしながら、テクニカルな問題だけではなく、もともと本質的な大学教育や高校教育、さらに言えば中学校教育の改革を促すような取り組みが必要であると考えている。

とりわけ、本学のように、いわゆる「分厚い中間層」が多く進学してくる大学では、なおさらその必要性が強いだろう。数十年後には数千万人規模で

人口が減少すると予測されている今、日本の経済・社会構造の激変は不可避免であり、国際的な「競争力」を保持するためには、国家的にも「分厚い中間層」の人材育成は不可欠となる。本学の取り組みが、日本の大学教育や高校教育の改革に何らかのお役に立てることができれば、と考えている。

15年6月に、アサーティブの取り組みの検証と開発に関する研究および併設校を含む新たな高大接続プログラムの開発に関する研究を行い、実際の業務に反映することを目的としたアサーティブ研究センターを設立した。今回の研究は、当センターとベネッセ教育総合研究所と共同で行われた。これまでの取り組みの検証と、新たな課題の発見をすることができ、これまでの取り組みをさらに発展させることができると確信している。

図表 0-0-6 | 被面談者、出願者、合格者数の推移 (人)

		15年度入試	16年度入試	17年度入試
被面談者総数 (高校1～3年生)	実人数	190	557	751
	リピーター	31	153	155
	延人数	221	710	906
受験対象者 (高校3年生)		185	538	717
出願者数	A日程	91	203	261
	B日程	-	87	134
	合計	91	290	395
1次試験合格者数	A日程	80	188	144
	B日程	-	72	69
	合計	80	260	213
2次試験合格者数	A日程	53	89	130
	B日程	-	41	60
	合計	53	130	190

*1 15年度入試は年1回だったが、16年度以降は年2回の入試とし、A日程、B日程とした。なお、18年度入試からはA日程を前期日程、B日程を後期日程と日程名を改めた

*2 15年度入試の1次試験はグループディスカッション、2次試験は基礎学力適性検査と個別面接としたが、17年度入試以降は、1次試験でグループディスカッションと基礎学力適性検査、2次試験を個別面接とした

研究報告

CONTENTS

第1章

大学生の学びと 成長を可視化するアプローチ

P.8

- 第1節 キャリア成長理論の視点による学びと成長のアプローチ …… P.8
- 第2節 評価と育成を両立させる学びと成長の可視化
——本研究の目的・方法・射程 …… P.10

第2章

アサーティブプログラム・アサーティブ入試の 成果検証

P.14

イントロダクション

- アセスメント・学業成績による2016年度入学者の追跡調査 …… P.14
- 第1節 「大学生基礎カレポート」に基づく、アサーティブ生の入学時の特徴 …… P.16
- 第2節 アサーティブ生の1年間の成長
——「大学生基礎カレポート」に基づく検証 …… P.24
- 第3節 成績評価から見る学生の成長 …… P.30

第3章

成長の可視化と 可視化した結果の活用

P.36

イントロダクション

- インタビュー調査の実施と面談ツールの開発 …… P.36
- 第1節 インタビューと面談の精度と効果を高める「3つのツール」の開発 …… P.38
- 第2節 インタビュー調査から見た学生の「成長の姿」 …… P.42
- 第3節 インタビュー調査から見た、アサーティブ生の「成長の姿」 …… P.48
- 第4節 面談カルテ(チェックリスト)の修正と面談指導への活用 …… P.52

第4章

学びと成長の可視化に基づく 成果の振り返りと今後の展開

P.56

- 第1節 アサーティブ生の「成長の可視化」の知見に対する議論 …… P.56
- 第2節 成長を可視化する方法論づくりに向けて …… P.58
- 第3節 「育成」視点の高大接続プロセスの今後の展開に関する議論 …… P.62

大学生の学びと成長を可視化するアプローチ

第1節

キャリア成長理論の視点による 学びと成長のアプローチ

池田輝政

学びと成長を可視化する 目的とは

アサーティブプログラム・アサーティブ入試にかかわる学生の学びと成長をどのように可視化できるのか。この可視化の課題には二つの異なる問いが存在する。それがこの課題を一段と難しいものになっている。それぞれの問いを確認してみよう。一つは、アサーティブ入試に合格した入学者の特徴をどのように可視化するのかということである。そして二つ目が、入学者の学びと成長をどのように可視化するのかという問いである。二つの問いは個々に成り立つものであるが、同時に、高大の教育接続の追跡研究の観点から捉えると切り離してはならない関係にある。

第一の問いから考えてみる。アサーティブプログラム・アサーティブ入試には想定された入学者像が明確にある。入試方法の改革としてこれは特筆

すべきことであるので、以下本節では、この入学者像をアサーティブ・ラーナーと呼ぶことにしたい。アサーティブ・ラーナーの鍵となるのはアサーティブの言葉である。なぜアサーティブという言葉に冠したかは設計者である志村・福島の説明に譲るが(↓P.2)、その由来を知ると、この言葉は経験知を概念構成したものであり、それは「追手門学院大学で学ぶ選択肢を自ら決める意志と態度」と、「言語・非言語(数理)の基礎学力の向上に取り組み姿勢」、そして「議論を楽しむ表現する態度」の3要素を含意とする。私たちに身近

な言葉でいえば、追手門学院大学を第一志望にすることを表現できる入学者ということになる。入学者像と近い言葉に入学者受入方針(アドミSSION・ポリシー)の入試用語があるが、アサーティブ・ラーナーの入学者像は入学後の特定のカリキュラムに関連づけをされて設計されたものではない。むしろ、学部を横断する大学全体の戦略的な入

学者像という特徴をもっている。したがって、想定されたアサーティブ・ラーナーの特性の可視化を、私たちは設計者の観点にそって行う必要がある。この入学者像の可視化が最初の目的になる点こそが、アサーティブプログラム・アサーティブ入試の独自性の一つだといえる。

第二の問いはアサーティブ・ラーナーの特性の変容にかかわる。この問いは、卒業時までの学びと成長のプロセスの中でアサーティブ・ラーナーの特性がどのように生かされ、新たに何が加わるかを可視化することである。これまでの追跡研究法による可視化では、成績や学力の特性が入学後も保たれることを検証することが主要な目的であった。この目的に沿う可視化の考え方を私たちも部分的には踏襲することになる。しかし、私たちはこれに加えて、学びと成長のプロセスにどのような問題が生起し、あるいはどのような支援が必要か、どのような学びの機

会を与えると成長が加速するか、という変容の視点を取り入れることにする。このことは、学士課程全体のカリキュラムにおける学生の学びと成長を可視化の範囲とすることになるが、その延長線上には本学のカリキュラムの再設計と改善にも役立てたいという教育改革の視点がある。他方、学生の学びと成長をカリキュラムの範囲のみで捉えることは経験的にも学問的にも合理的ではない。したがって、この面を大切にするため、個人のキャリア成長の観点を取り入れ、社会的な学びと成長についても可視化の視野に入れるような創意を私たちは行うことにする。

個々の学生の学びと成長を可視化するための方法論

では、これらの可視化の目的を達成するためにどのような方法論が考えられるのか。第一の目的であるアサーティブ・ラーナーの特性の可視化アプローチとしては、①学びと成長を多面的・数量的に捉える方法がある。この多面的・数量的な可視化のアプローチには、ベネッセ・キャリアの「大学生基礎カレポート」アセスメントツールの活用を行うことにする。このアセスメントツールは、「成長感」や「学びに対

する意識」、そして「自己や他者や社会などに対する意識」、さらには「授業やカリキュラムへの意識」や「基礎学力（日本語理解・判断推理・英語運用）テスト」などを包括する総合指標となっている。したがって、このアセスメントツールを用いて、アサーティブ・ラーナーの特性を集団および個人の両面において多面的・数量的に可視化する。また、このアセスメントツールは第二の可視化の目的に対するアプローチとしても有用であるので、②入学時点以降の定点観測における集団と個人を追跡する方法、にも活用する。

しかし、定点観測という方法はその時点での状況を反映する結果である。私たち大学の現場にいる人間は、その結果を待つのではなく、③潜在的な問題を早期に捉えできるだけタイムリーに指導や助言や支援策を与える方法も同時に求めている。現段階では医療をモデルとした個人カルテの開発がその具体的な解決の方向であるが、これはアセスメントツールとしてはまだ開発途上である。したがって、この方向に向かう一歩を踏み出すことに合意し、一人ひとりの学生の動的な学びと成長の変容の視点から、入試方法の異なる学生の学びと成長を個別に比較可能とするインテンシブなインタビュー

調査、を加えることにした。面談者のためのワークシート開発には、大学のカリキュラムの内外に亘る学びと成長のプロセスが記録可能なインタビュー項目を用意し、自由度の高い設計とした。インタビュー項目の中には、キャリア成長の視点を織り込んで米国とオーストラリアにおいて開発された成長可視化指標を参考にして新たなツールを開発し活用することにした。

学びと成長の可視化に有効な理論群

アサーティブ・ラーナーの一人ひとりに目を配り、動的な学びと成長のプロセスを可視化する目的と方法論に有用な理論群の探究も私たちの関心にある。この点について本節の最後に述べておきたい。

探究の過程で私から選択・提案したのがキャリア開発研究 (Career Development Research) の理論群のいくつかである。その中で、体系性と有用性の観点から優れていると判断したのが、ドナルド・スパーが30年余に亘って開発してきた一連の理論である。そのように判断したのは、担当する授業において長年にわたって使ってきた経験によるところが大きい。

授業の中では、自己や他者の学びと成長の動的プロセスを可視化する内外的・外的キャリアの分析ツールを使うと受講生に自己を知る促進効果があることを、個別事例として確かめてきた。その過程で見えてきたことがある。それは、幼少期の外的環境や出来事・経験(外的キャリア)と本人の内面に生起する見方や考え方・価値観(内的キャリア)が相互にネットワーク的に干渉し合うプロセスの動きであった。大学生までの学びと成長は決して直線的な生活時間の積み上げの効果ではない。それまでの本人の経験や実績、そして快・不快の感情が記憶されて、ある振り返りの時点で意識的に取捨選択され統合され意味づけられるのが学びと成長の自覚化となるのではないか。共同研究の議論の過程では、この経験的知見を具体的な分析事例として紹介して、理論的視点からこのことを学生の「成長実感」と呼んでおくことを提案した。

複雑な要因が絡む人の学びと成長の可視化には、視野を広く視点を高くすることが求められる。キャリア成長研究が探索ステージの大学生期の学びと成長に有用な視点を提供すると考える。

第2節

評価と育成を両立させる 学びと成長の可視化

— 本研究の目的・方法・射程

岡田佐織

学生の学びと成長を 多様な観点から可視化

本共同研究では、追手門学院大学でのアサーティブ施策（アサーティブプログラム・アサーティブ入試）の成果検証を起点としつつも、それだけでなく、さまざまな研究の射程を有している。具体的には、以下の3つを研究目的としている（図表1-2-1）。

■ 目的① アサーティブ施策の 成果検証

アサーティブプログラム・アサーティブ入試は、追手門学院大学で意欲を持って学ぶことのできる学生に入学してもらおうことを意図している。よって、アサーティブ施策の成果検証のためには、(1) 大学が意図した通りの学生が入学しているか、(2) 入学した学生が意欲を持って学び、成長しているかを評価する必要がある。そうし

た評価を行うためには、基礎学力や大学での学業成績（GPA ※）など）だけでなく、学びへの意欲や学習態度、キャリアビジョンのありようなどを含む、多様な観点で学生の学びと成長のプロセスを可視化しなければならぬ。そこで本研究では、まず「大学が意図した通りの学生が入学しているか」を検証するため、2016年度の全入学者を対象にベネッセ・キャリアが提供するアセスメント「大学生基礎力レポートI（新入生版）」を入学直後に実施した。アサーティブプログラム・アサーティブ入試を経て入学した学生（以下、本報告書で「アサーティブ生」と記載）だけでなく全入学者を調査の対象とし、入試区分別のレポートのの違いを確認している。

また「入学した学生が意欲を持って学びに取り組み、成長しているか」を評価するため、この学年が2年生になる直前（入学1年後）に、同じアセス

メントシリーズである「大学生基礎力レポートII（在学生版）」を実施した。さらに、基礎学力テストと学業成績（GPA）を基に成長の確認を行った（図表1-2-1 目的①、第2章で報告）。

■ 目的② 成長の可視化と 可視化した結果の活用

学生がどのようなプロセスで成長するのか、今どのような成長段階にあるのかを可視化することができれば、それはアサーティブ施策の検証のみならず、他の入試区分で入学した学生の成長をも可視化し、入学後に提供される様々な教育プログラムや、学内施策の検討・実施・改善に活用することができると期待している。そこで研究目的②では、(1) アサーティブ生のみならず追手門学院大学の学生の成長プロセスをどう可視化していくか、(2) 可視化した結果をどう学内施策の検討・実

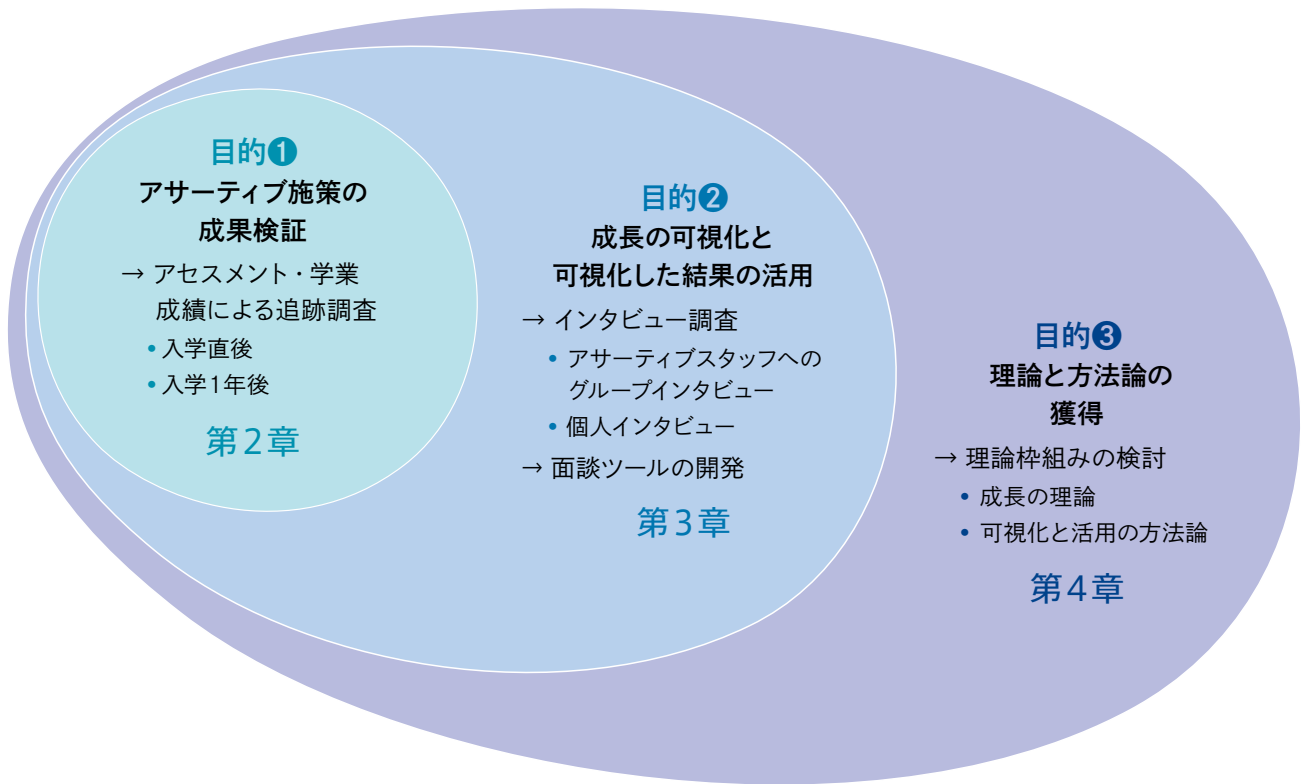
施・改善に活かしていくか、の2点に
取り組むことにした。

まず「追手門学院大学の学生の成長プロセスをどう可視化していくか」では、とりわけアサーティブ施策で重視している要素を、学生（アサーティブ生のみならず全ての学生）が獲得しているかを可視化することを重視した。そこで、可視化の観点を抽出するため、アセスメントデータの分析結果も踏まえ、詳細なインタビュー調査を行った。

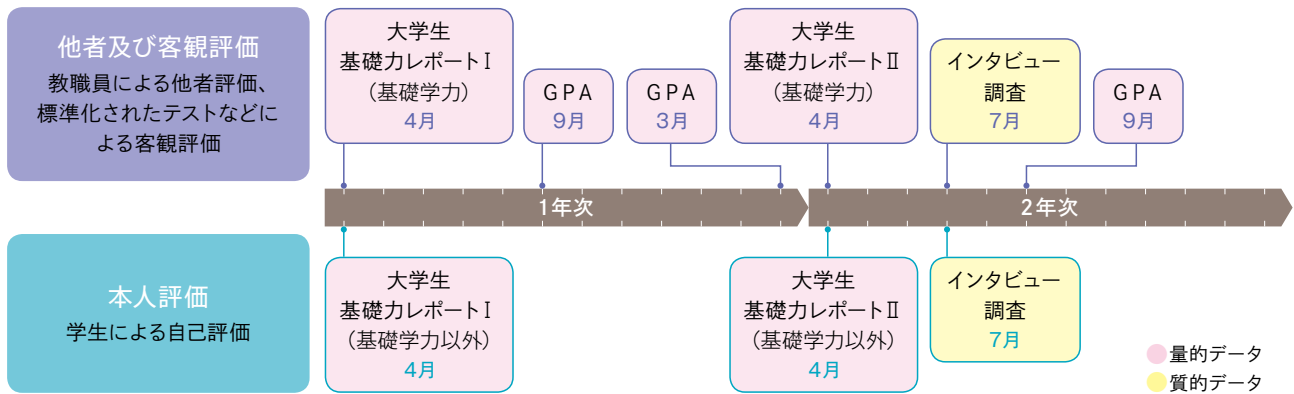
次に「可視化した結果をどう学内施策の検討・実施・改善に活かしていくか」については、活用場面を「学生面談」に置くこととした。教職員と学生が面談の中で、可視化されたデータをもとに現時点での達成状況や今後の課題について話し合い、学生自身が自力自走で成長に向けた行動を起こせるようになることを目指した。そのため、今回のインタビュー調査は、「教育効果の高い面談」のプロトタイプ開発の役割も併せ持っている。インタビューアー（面談者）がどのように話を引き出せばよいか、学生は何に困っており、どんな支援を必要としているかを見極められるようにすることを目指し、質問項目の設計を行った（図表1-2-1 目的②、第3章で報告）。

※ GPAについては、P.30のCOLUMNを参照。

図表1-2-1 | 研究の目的と方法、射程の広がり概念図



図表1-2-2 | 使用するデータと取得時期



*対象者：2016年度入学者

■目的③ 理論と方法論の獲得

これらの調査や開発を通じて、成長の理論モデルを創出すること、成長の可視化を実現するプロセスを構築するための方法論を獲得することが第3の目的である。可視化の結果を活用するためには、何を「可視化すべき要素」として設定するか、なぜそれを可視化するのか、その結果をどう解釈するのかを説明するためのロジックと、それを学内で共有するための共通認識・共通言語が必要となる。良い理論モデルは、学生の成長プロセスを理解し、評価結果をもとに有益な解釈を引き出し、学生支援の在り方や学生自身の行動を変えるための支えとなる。

本共同研究では、本章の第1節で見たように、キャリア開発理論をベースにした、追手門学院大学ならではの理論モデルを作っていくことを目指している。ただし、そこから可視化と活用する方法論を抽出することで、本研究の成果を他の大学でも活用・展開できる汎用的なものにしたいと考えている。

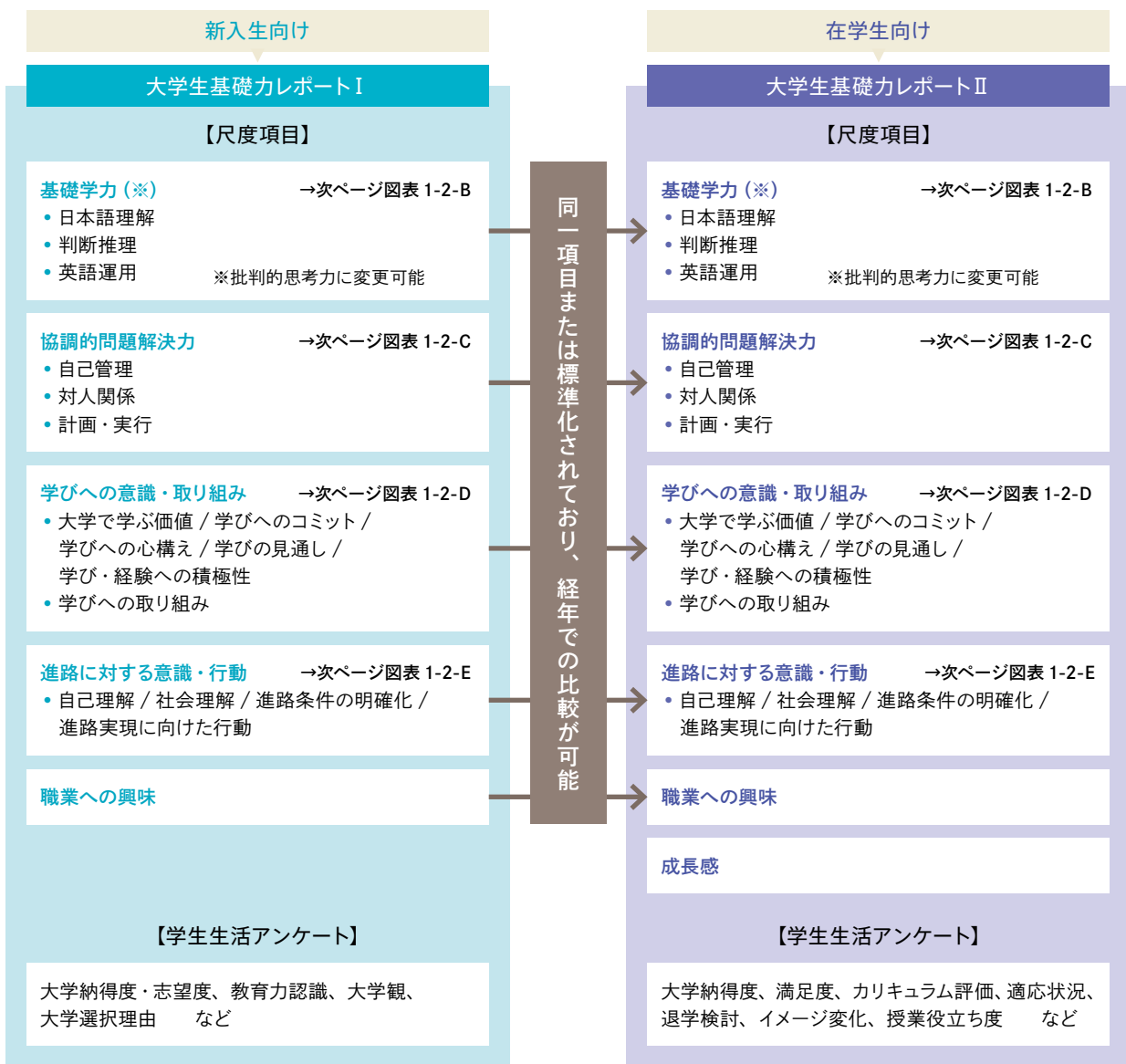
量的データと質的データを有機的に組み合わせる

アサーティブプログラム・アサーティブ入試は、従来の学力テストでは

測定できない非認知的な能力要素の育成と評価を重視している。可視化に当たっては、アサーティブ施策で重視し、学生に期待している能力の到達状況や、大学が求める学生像（追手門学院大学の「受験生像」と、現実の学生の状態との一致度を、多面的・継続的に評価・把握するための指標やツールを開発することが求められる。そのためには、アセスメントや学業成績などの量的データと、学生の発言や記述情報などの質的データを、各データの特長や調査手法の利点を活かしながら有機的に組み合わせ、「ばらばらの点の寄せ集め」にならないように工夫が必要である。多種多様なデータをどのように指標化し、それらの指標を体系化・構造化していくかを考えなければならぬ（P.11図表1-2-2）。

また、質的データの取得にあたっては、データの質や精度が取得者の力量に大きく依存しないようにする方法の確立も求められる。集団の特性を捉えるのに適した量的データと、個人の状態を深く捉えるのに適した質的データを相互補完的に機能させながら、学生の状況を把握・理解するための方法を開発したいと考えている。

図表1-2-A 「大学生基礎力レポートI」・「大学生基礎力レポートII」（ベネッセi-キャリア提供）の測定項目



* 2018年4月より、「大学生基礎力レポートI・II」は「GPS-Academic」に移行します。

評価と育成を両立させる、
可視化手法の開発

成長を可視化した結果は、カリキュラムの改善や学内施策の検討などに活かされていくことが望まれるが、本研究ではさらに一歩踏み込んで、評価する行為自体が教育活動となることを目指している。つまり、「Assessment as Learning」の重視である。教職員が、学生のこれまでの成長や課題を把握し、指導助言に活用するだけでなく、学生自身が、自己評価を行うプロセスを通じて自身のこれまでの成長や課題に気づき、自らの力で次の成長へと向かっていくことができるようになれば、評価と育成とが一体のものとして機能することになる。そのような、評価と育成を両立させる可視化の方法論を、本研究を通じて抽出したいと考えている。

以下の各章では、これまでの取り組みとそこから見えてきた成果および課題について、報告を行う。

図表 1-2-B | 基礎学力

「基礎学力」の構成要素	内容
日本語理解	さまざまな能力を身につけ、豊かな感性、幅広い知識や教養を身につけるためのベースとなる日本語能力があるか
判断推理	日常生活やビジネスシーンで生じる課題や問題を正確に合理的に処理するために必要な数学的な力が身につけているか
英語運用	英語の聴き取り・会話ができるためのベースとなる、文法力・語彙力・読解力があるか

図表 1-2-C | 協調的問題解決力

自己管理	目標を掲げ、自分の感情や行動を適切にコントロールしながら、達成に向けて粘り強く行動する	挑戦する経験
		続ける経験
		ストレスに対処する経験
対人関係	自分と異なる意見や価値観、行動のしかたの違いを受け入れ、他者との合意を形成しようとする	多様性を受容する経験
		関係性を築く経験
		議論する経験
計画・実行	問題解決に必要なプロセスを適切に運用する	課題を設定する経験
		解決策を立案する経験
		実行・検証する経験

図表 1-2-D | 学びへの意識・取り組み

尺度名	内容	
学びへの意識	大学で学ぶ価値	大学での学びにどれだけ価値を感じているか
	学びへのコミット	学びに打ち込む決意や意思をどれだけ持っているか
	学びへの心構え	主体的に学ぶ心構えがどれだけできているか
	学びの見通し	卒業までの見通しや自己の成長イメージを持っているか
	学び・経験への積極性	学びや挑戦、周囲との交流に対してどれだけ前向きであるか (知的好奇心など)
	学びへの取り組み	学習習慣や学習態度がどれだけ身につけているか

図表 1-2-E | 進路に対する意識・行動

尺度名	内容
自己理解	自分の性格や強み、価値観、職業選択における希望条件などを理解しているか
社会理解	職業を取り巻く社会や業界の動向、仕事に必要な適性、資格などを理解しているか
進路条件の明確化	将来のライフスタイル、働いている姿ややりたいことがはっきりとイメージできているか
進路実現に向けた行動	企業・業界研究や試験勉強、インターンシップなど、具体的な行動を起こしているか

アサーティブプログラム・アサーティブ入試の成果検証

イントロダクション

アセスメント・学業成績による 2016年度入学者の追跡調査

岡田佐織

量的指標による検証課題と使用するデータ

本章では、アセスメント結果と学業成績のデータを使用して、アサーティブ施策の成果検証を行う(↓P. 10、目的①)。アサーティブプログラム・アサーティブ入試では、「なぜ追手門学院大学で学びたいのか」「将来どんなことがしたいのか」「そのために大学で何を学ぶのか」を事前面談で徹底して問いかけ、「基礎学力を身につけることを疎かにしないこと」「相手の意見に耳を傾けながら、自分の意見や考えを主張する態度」「自己を知り表現する力」を選抜の評価基準として重視している(↓P. 4)。そのようなプログラムと入試を経て入学した学生が入学後、期待通りに大学で意欲的に学び、成長しているかを検証する。

本章の第1節では、アサーティブ

プログラム・アサーティブ入試を経て入学した学生の特徴を分析し、大学が期待した受験生像に合致していたかどうかを検証する。第2節では、アセスメントによる入学1年後の追跡調査の分析をもとに、アサーティブ生が期待通りに学び、成長しているかを検証する。そして第3節では、学業成績(GPA)の分布をもとに、学生の学修状況について確認する。

今回の検証には、①大学生基礎力レポートI(新入生版)、②大学生基礎力レポートII(在学生版)、③GPA(各学期終了時点)を使用している。①②は、ベネッセキャリアが提供するアセスメントである。尺度項目(基礎学力、協力的問題解決力、学びへの意識・取り組み、進路に対する意識・行動、成長感等)、アンケート(大学選択理由、大学納得度・志望度、満足度、カリキュラム評価等)により構成されている(↓

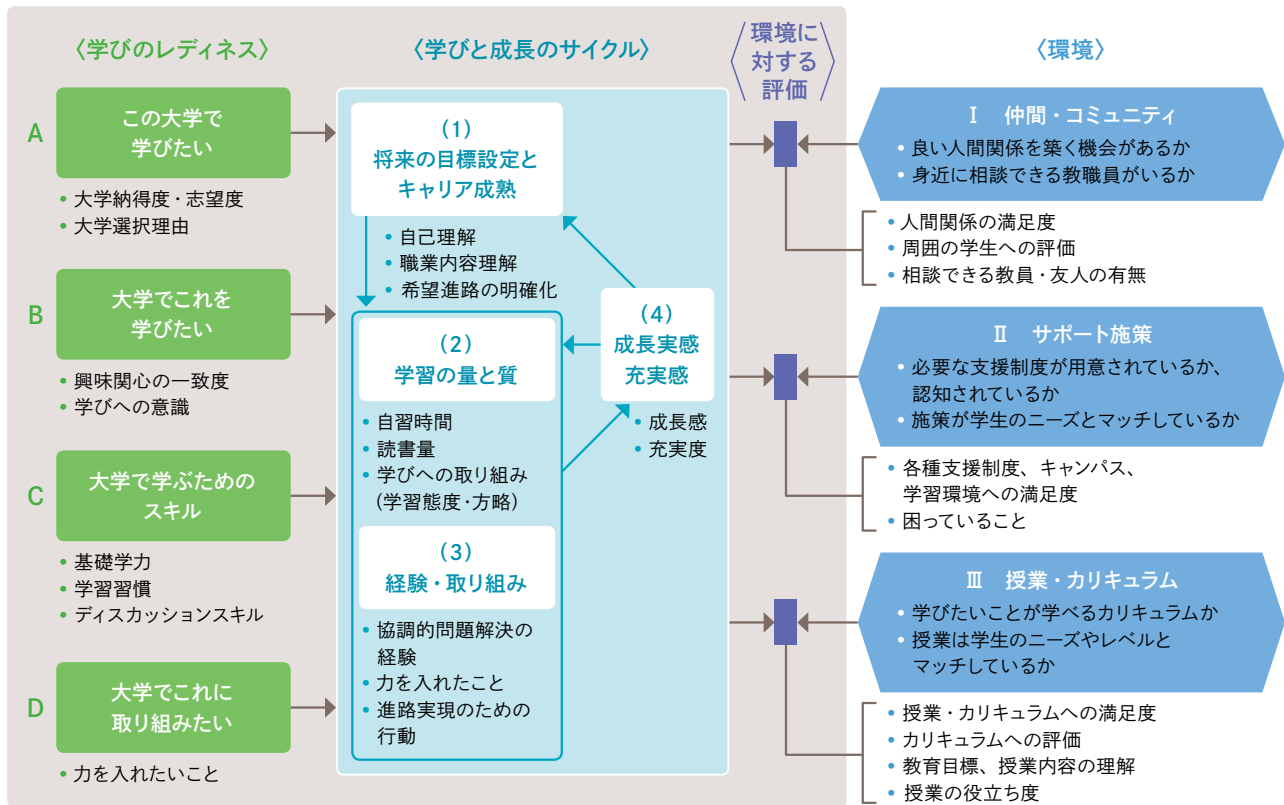
P. 12、COLUMN)。

「受験生像」と検証課題に
即して指標を体系化

研究会では、上述した検証課題をもとに、アセスメントで評価すべき観点と指標の整理を行った(図表2-0-1)。

アセスメントには、「この大学で学びたい」「大学でこれを学びたい」といった、アサーティブプログラムで重視している大学での学びや取り組みへの意欲を評価する診断項目や、基礎学力、学習習慣、ディスカッションに臨む態度や経験などの、アサーティブ入試で評価している「大学で学ぶためのスキル」に関する診断項目があり、これらを「学びのレディネス」と名付けた。また、入学後にどのように学び、成長しているかを学生の意識と行動の両面から確認する指標を配置し、これを「学びと成長のサイクル」と名付けた。さらに、大学が学生の学びと成長を引き出し、必要な支援を用意できているか、学生が抱く大学への期待と大学が提供しているものがマッチしているかを確認するため、学生が大学や学習環境に対してどのように評価しているかも、併せて確認している。

図表 2-0-1 | 検証観点とアセスメント指標 (ベネッセi-キャリア提供「大学生基礎力レポート」) との対応関係



* 〈環境に対する評価〉は、大学が学生の学びと成長を適切に支援できているか、という大学側の取り組みによって形成されるとともに、学生が大学に対してどのような期待を抱き、どのように学び、経験を積み、成長実感や充実感を感じているかという学生側の要因によっても形成される。学生による大学への評価は、そのような相互作用の結果として捉える必要がある

図表 2-0-2 | 「大学生基礎力レポートI・II」の受検者数と受検率 (対象者：2016年4月入学生)

学部	学科	調査種別 (※)	受検者数計	受検率 (%)	入試区分								
					一般	推薦 (計)	推薦 (再掲)				アサーティブ	センター試験利用	留学生
							指定校	付属・系列校	公募制	その他			
全学		I	1,592	99.9	323	1,101	413	63	418	207	127	11	30
		II	1,137	72.9	228	799	309	40	309	141	78	9	23
経済学部	経済学科	I	304	100.0	76	212	89	8	95	20	14	0	2
		II	264	88.3	62	188	81	8	82	17	12	0	2
経営学部	経営学科	I	223	100.0	30	161	64	11	50	36	25	1	6
		II	172	78.2	23	123	53	5	41	24	19	1	6
	マーケティング学科	I	225	100.0	30	163	48	6	58	51	23	1	8
		II	125	55.8	11	95	26	3	39	27	11	1	7
心理学部	心理学科	I	222	99.6	80	113	36	11	55	11	18	7	4
		II	167	76.6	62	87	28	6	44	9	8	7	3
社会学部	社会学科	I	233	99.6	43	163	71	10	38	44	22	1	4
		II	153	67.1	24	113	50	5	23	35	13	0	3
国際教養学部	国際教養学科	I	132	100.0	33	89	27	9	33	20	7	1	2
		II	83	64.8	19	59	19	6	23	11	4	0	1
	アジア学科	I	102	100.0	9	83	32	3	41	7	6	0	4
		II	48	50.5	7	39	15	2	20	2	1	0	1
地域創造学部	地域創造学科	I	151	100.0	22	117	46	5	48	18	12	0	0
		II	125	84.5	20	95	37	5	37	16	10	0	0

※ 調査種別Iは「大学生基礎力レポートI (新入生版)」、IIは「大学生基礎力レポートII (在学生版)」を指す
 * 「大学生基礎力レポートI」は2016年4月上旬 (入学時)、「大学生基礎力レポートII」は2017年3月末～4月上旬 (入学1年後) に実施

第1節

「大学生基礎カレポート」に基づく、アサーティブ生の入学時の特徴

原田 章

分析の目的と 分析対象者の概要

本節では、アサーティブ入試を経て入学した学生（以下では、「アサーティブ生」と略記）の特徴を量的な観点から俯瞰しながら、アサーティブ入試を通して期待した学生像に近い学生が入学してきているかを検討する。これまでの章で述べられたとおり、アサーティブ入試では、大学に入学する意義や大学で学ぶ目的を受験生が明確に意識するように面談等を行っている。そうした過程を経て入学してきた学生は、学びに対する姿勢や意欲が他の入試区分で入学してきた学生と比較してより積極的であると考えられる。

そこで、入学後のオリエンテーション期間中に学生が受けた「大学生基礎カレポートⅠ（新入生版）」の結果を入試区分別に比較し、アサーティブ生と他の学生の相異点を検討することと

した。分析対象は2016年4月に入学した学生で、2017年度2年生である。

また、比較する入試区分は「一般入試」「公募制推薦入試」「指定校推薦入試」「スポーツ推薦入試」「特別選抜入試」とした。「一般入試」「公募制推薦入試」「指定校推薦入試」は多くの大学で行われている入試区分であり、「スポーツ推薦入試」と「特別選抜入試」はアサーティブ入試以前に行われていた。「AO入試」の内容に近い内容であることから選択した。

16年度に追手門学院大学に入学した学生は1594名であった。このうち、「大学生基礎カレポートⅠ（新入生版）」に回答した学生は1592名、回答率は99.9%であった。回答者の内、女性539名、男性は1053名、現役合格者は1534名で、その比率は96.2%であった。図表2-1-1は、回答者の入試区分別人数とその比率で

ある。アサーティブ生は全体の8.0%であり、4番目に入学者の多い区分であった。

以降の分析では、アサーティブ入試、一般入試、公募制推薦入試、指定校推薦入試、スポーツ推薦入試、特別選抜入試について比較を行う。分析対象者はこの6入試で1382名で、入学者全体に占める比率は86.7%となった。また、スポーツ推薦入試と特別選

図表2-1-1 分析対象者の入試区分別人数

入試区分	人数	比率 (%)
アサーティブ入試	127	8.0
一般入試	305	19.2
公募制推薦入試	418	26.3
指定校推薦入試	465	29.2
スポーツ推薦入試	72	4.5
特別選抜入試	42	2.6
内部推薦入試	63	4.0
小論文入試	41	2.6
チャレンジ入試	18	1.1
センター利用入試	11	0.7
留学生入試	30	1.9
計	1592	100

* 学生が実際に入学手続きを行った入試区分に基づいて集計

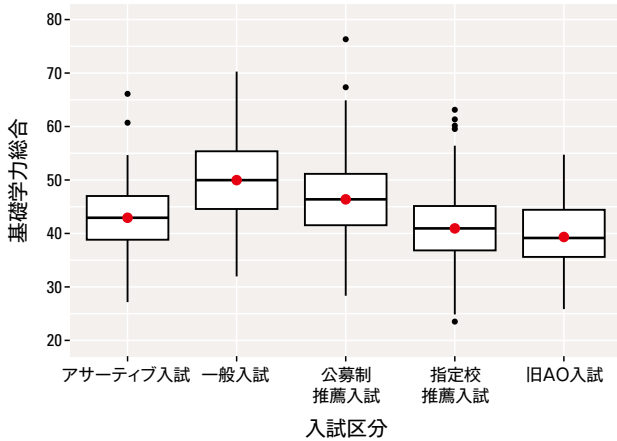
アサーティブ生の 基礎学力の定着度

抜入試は従来の「AO入試」に相当するものであることから、分析ではこの2つの区分を「旧AO入試」として扱うこととした。これによって、アサーティブ入試との違いが明確になると考えられる。なお、「旧AO入試」の学生は114名となる。

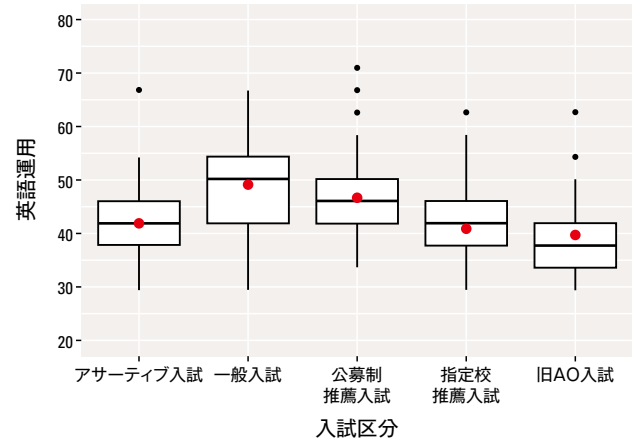
まず、基礎学力に関する内容を分析した結果を示す。大学生基礎カレポートでは、「英語運用」「日本語理解」「判断推理」に関する内容の問題が出題される。それぞれの成績および各成績の総合得点（基礎学力総合）を全国調査の偏差値に変換した値を分析した。

図表2-1-2 | 入試区別全国偏差値の比較

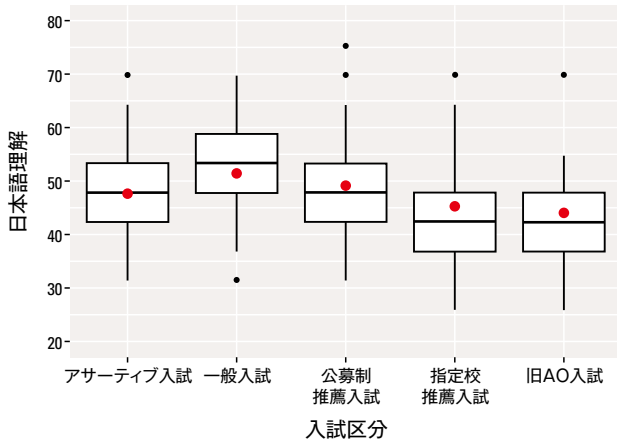
■基礎学力総合



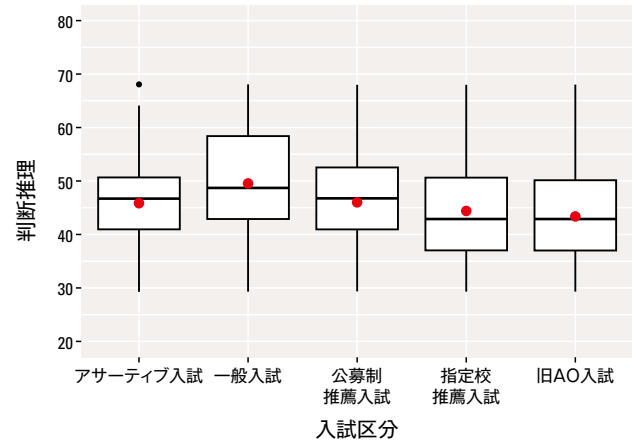
■英語運用



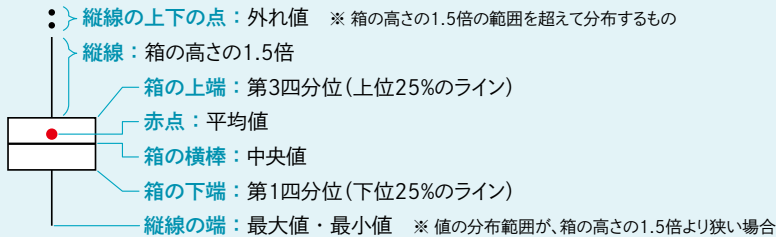
■日本語理解



■判断推理



箱ひげ図の見方



- * 箱の上下にある縦線は、箱の高さの1.5倍を示している。
- * 値の分布範囲が縦線の範囲より狭い場合、線の長さは最大値もしくは最小値の値までの長さになっている。
- * 縦線よりも上側もしくは下側に分布する値があるときは、黒点で表されており、特異な値(外れ値)の可能性を示唆している。

なお、学生は事前になんらかの調査があることは通知されていたが、学力に関する設問があることは理解していなかったと思われる。したがって、学生はこの調査のために何らかの準備をしていたとは考えられない。

図表2-1-1-2は、「基礎学力総合」「英語運用」「日本語理解」「判断推理」の全国偏差値それぞれについて入試区別の分布を箱ひげ図で示したものである。

アサーティブ入試と他の入試の値を比較すると、一般入試や公募制推薦入試にはやや劣るものの、指定校推薦入試や旧AO入試とは同等もしくはややよい成績であった。このことは、統計的検定の結果からも言うことができた。

アサーティブ入試では、大学に入学する意識付けの側面が取りあげられることが多いが、基礎学力の育成についてICTを活用した学習システムを導入している。このシステムの利用によって、基礎学力を重視する入試で入学する学生ほどではないが、それ以上の基礎学力を維持した学生と同等以上だと考えることができる。

なお、学生は事前になんらかの調査があることは通知されていたが、学力に関する設問があることは理解していなかったと思われる。したがって、学生はこの調査のために何らかの準備をしていたとは考えられない。

図表2-1-1-2は、「基礎学力総合」「英語運用」「日本語理解」「判断推理」の全国偏差値それぞれについて入試区別の分布を箱ひげ図で示したものである。

アサーティブ入試と他の入試の値を比較すると、一般入試や公募制推薦入試にはやや劣るものの、指定校推薦入試や旧AO入試とは同等もしくはややよい成績であった。このことは、統計的検定の結果からも言うことができた。

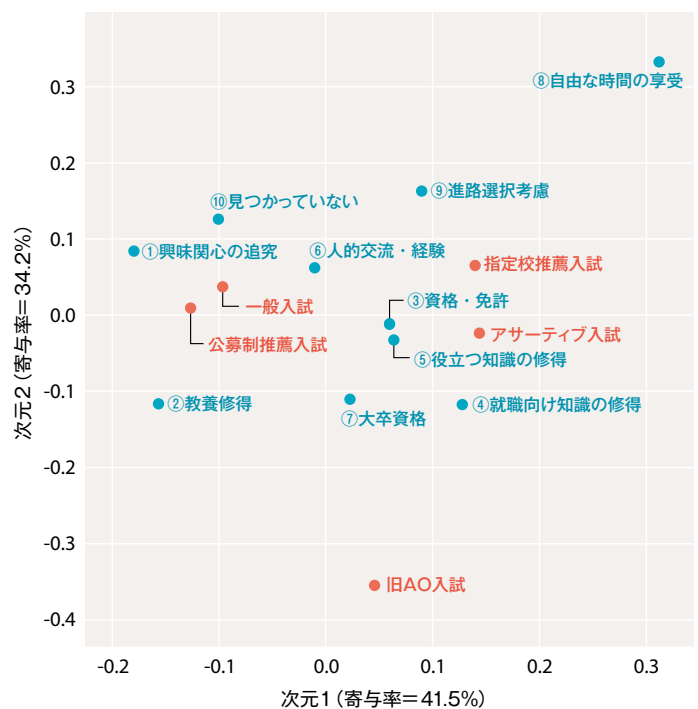
アサーティブ入試では、大学に入学する意識付けの側面が取りあげられることが多いが、基礎学力の育成についてICTを活用した学習システムを導入している。このシステムの利用によって、基礎学力を重視する入試で入学する学生ほどではないが、それ以上の基礎学力を維持した学生と同等以上だと考えることができる。

図表 2-1-3 「大学で学ぶ目的」の選択肢と選択率 (%)

選択肢 入試区分	①興味や関心のあることを深く追究すること	②さまざまなことを幅広く学ぶ(教養を身につける)	③将来なりたい職業に就くために必要な資格や免許を取る	④将来なりたい職業に就くために役立つ専門知識や技術を身につける	⑤社会に出た時に役立つ知識や技術を身につける	⑥さまざまな人と交流したり、いろいろな経験をしたりする	⑦大卒の学歴を得る	⑧社会に出るまでの自由な時間を楽しむ	⑨進路選択についてじっくり考えられる	⑩まだ見つからない
アサーティブ	15.0	9.4	10.2	22.0	14.2	8.7	4.7	3.1	8.7	2.4
一般	19.0	11.5	11.1	15.4	9.5	12.5	6.9	2.0	6.9	4.9
公募制推薦	16.7	15.6	11.7	13.9	11.0	11.5	4.3	1.7	7.7	4.8
指定校推薦	11.5	9.8	13.9	17.5	11.2	12.7	5.5	3.6	9.3	4.5
旧AO	8.8	15.8	13.2	22.8	11.4	9.6	7.9	0.0	3.5	2.6

大学生基礎力レポートの中には、大学で学ぶ目的について尋ねる質問項目がある。これは11個の選択肢(⑩その他)を含む)の中から、自分が学ぶ目的に最も近いものをひとつ選択する形式である。図表 2-1-3 は、選択肢を選んだ人数を各入試区分で求め、入試区分内の選択率を算出したものである。また、図表 2-1-4 は、入試区分と選ばれる選択肢の間に連関性が

図表 2-1-4 「大学で学ぶ目的」の対応分析結果



アサーティブ生の「大学で学ぶ目的」とは

あるかについて、対応分析(数値化Ⅲ類)という手法で分析した結果を、2次元座標上に表したものである。点が近いものほど他に比べて相対的に関係性が強かったことを示している。したがって、入試区分同士が近い場合は、それらの入試区分で選択傾向が似ていることが分かる。逆に、離れている入試区分は選択肢の選択傾向が異なっていたことが分かる。さらに、ある入試区分とある選択肢の点が近い場合、その選択肢を選ぶ傾向が他の入試区分に比べて高かったことが分かる。

図表 2-1-4 から、アサーティブ入試の周辺を見ると、指定校推薦入試が近くにあることから、この2つの入試区分で選択肢の選択傾向が似ていたことが分かる。一方、アサーティブ入試の近くに「③将来なりたい職業に就くために必要な資格や免許を取る」「④将来なりたい職業に就くために役立つ専門知識や技術を身につける」「⑤社会に出たときに役立つ知識や技術を身につける」といった項目がある。したがって、アサーティブ入試の学生には「就職」が意識されていることが推察される。

また、「まだ見つからない」という選択肢を見ると、一般入試や公募制推薦入試が近くにある一方、旧AO入試、指定校推薦入試、アサーティブ入試は遠くなっている。後者の3入試区分は何らかの目的を持って入学していることが窺える。

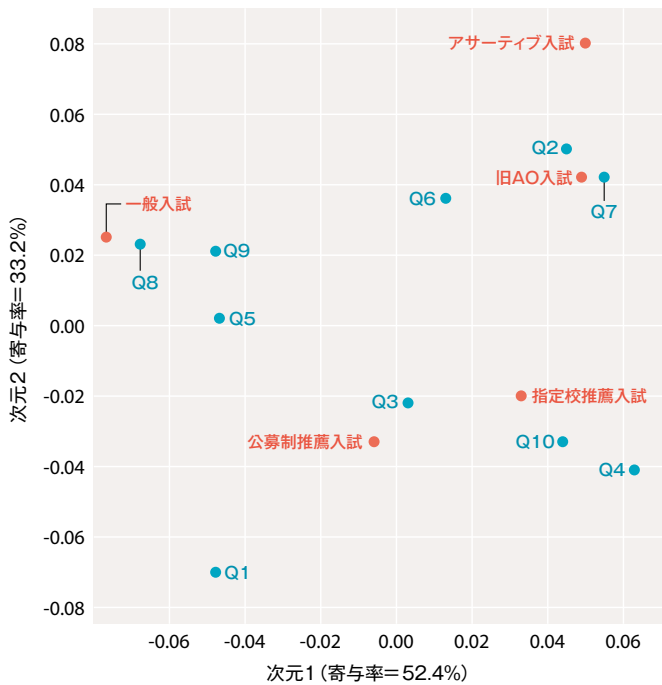
学習の取り組みには課題が見られるか

次に、学習に関してこれまでどのような取り組みをしてきたかについて尋ねた項目の分析結果を述べる。この内容には、学習態度・行動についての10個の質問項目があり、それぞれ「よく

図表2-1-5 「学びへの取り組み」の設問と設問別の肯定回答率(%)

設問 入試区分	Q1 必要な予習や復習はしたうえで授業に臨む	Q2 授業中、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	Q3 板書や投影資料以外でも大事なことはノートにとる	Q4 授業の内容でわからないことは先生に質問や相談に行く	Q5 疑問に思ったことやわからないことはすぐに調べる	Q6 自分なりの意見や視点をもって学習する	Q7 必要な情報を図書館で調べる	Q8 授業で興味を持ったことについて自主的に学習する	Q9 授業と関わりがないことでも、興味を持ったことについて自主的に学習する	Q10 自分なりに計画や目標を立てて学習する
アサーティブ	37.8	75.6	67.7	60.6	70.1	74.0	24.4	45.7	48.0	45.7
一般	41.3	55.7	67.5	48.2	71.1	64.3	16.4	49.2	51.1	42.0
公募制推薦	47.4	59.6	72.2	60.5	70.3	64.4	19.1	45.2	47.1	48.6
指定校推薦	40.9	60.3	72.5	61.7	65.6	65.6	18.2	42.1	46.4	50.5
旧AO	31.6	60.5	67.5	52.6	57.9	66.7	17.5	40.4	44.7	48.2

図表2-1-6 「学びへの取り組み」の対応分析結果



した「時々した」「ほとんどしなかった」「まったくしなかった」の回答選択肢の中から適切なものをひとつ選択する回答形式になっている。

図表2-1-5は、各項目で「よくした」「時々した」に回答した人数を入試区分ごとに求め、各入試区分に含まれる人数で割った値の百分率(肯定回答率)である。図表2-1-6は、入試区分と選択肢との関連を対応分析した結果である。

一般入試の周囲に自発的に学習していたと思われる項目が布置し、それ

外の入試区分はそれらから離れて布置している。アサーティブ入試と最も近い項目は「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」という内容であるが、他の入試区分に比べてこれまでの学習の取り組みは弱いように思われる。

基礎学力の相対的な位置が下がるという課題

3番目に、学生生活への不安感に関する分析結果について述べる。この内

容には5つの質問項目があり、それぞれ「非常にあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の回答選択肢の中から適切なものをひとつ選択する回答形式になっている。

図表2-1-7 (P.20)は、各項目で「非常にあてはまる」「ややあてはまる」に回答した人数を入試区分ごとに求め、各入試区分の人数で割った値の百分率(肯定回答率)である。図表2-1-8 (P.20)は対応分析の結果である。

図表2-1-8から分かる通り、アサーティブ入試は他の入試区分に比べて各質問項目から全体的に離れている。5つの質問項目は不安を尋ねるとともに、大学に対する不適応感も尋ねるものとなっているので、アサーティブ入試の学生はこうした不安感や不適応感が他の入試区分と比較して低いことが予想される。ただし、授業に対する不安は比較的にアサーティブ入試の近くにあり、学力面に関する不安を感じている学生がいることが推察される。

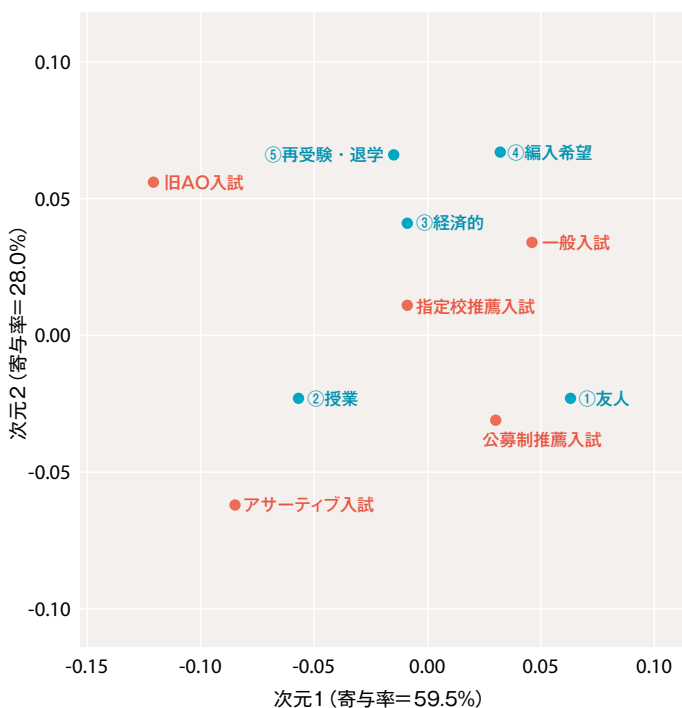
協動的に問題を解決する経験を積んでいる学生が約8割

大学生基礎力レポートでは、学生の

図表2-1-7 「学生生活への不安」の肯定回答率(%)

選択肢 入試区分	①友人が できる 不安	②授業に 対する 不安	③経済的 な不安	④他学部・学 科への編入 希望	⑤他大学への再 受験・退学希望
アサーティブ	70.1	91.3	48.8	10.2	8.7
一般	82.0	78.7	57.4	15.1	9.8
公募制推薦	81.8	82.8	52.4	13.9	7.4
指定校推薦	75.1	83.7	52.9	15.1	9.1
旧AO	56.1	82.5	54.4	13.2	7.9

図表2-1-8 「学生生活への不安」の対応分析結果



意識や態度・行動などについて尋ねる質問項目が数多くあり、尺度が構成されている。具体的には、以下の通りである。

- 協調的に問題を解決するための経験
- 学びへの意識・取り組み
- 進路に対する意識・行動

各内容はさらに下位の尺度に分かれており(↓P.12・13 COLUMN)、それぞれの内容について複数の質問項目が用意されている。態度を尋ねる質問項目では「非常にあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」

「まったくあてはまらない」、行動を尋ねる質問項目では「ぜんぜんやっていなかった」「少しやっていった」「とどききやっていった」「よくやっていった」「とてもよくやっていった」という回答選択肢が用意されている。

なお、これ以降、アサーティブ生の特徴が明確に現れた結果を中心に述べることとする。

まず、協調的に問題を解決する経験に関する質問項目の分析結果を述べる。この質問項目では、自分の行動に対する計画性や実行力、メンバーシッ

プ性を養う経験をどの程度してきたかを尋ねている。自分の行動を律することや対人関係を調整すること、理由や根拠を考えたつ実行や検証を行うことはいずれも大学で引き続き、養われるべき重要な能力である。

質問項目は全部で90項目あり、3つの下位尺度で構成されている。具体的には、①挑戦する経験と続ける経験、ストレスに対処する経験といった内容からなる「自己管理」、②多様性を受容する経験や関係性を築く経験、議論する経験といった内容からなる「対人

関係」、③課題を設定する経験や解決策を立案する経験、実行・検証する経験といった内容からなる「計画・実行」であった。各項目の回答選択肢は行動を問うものであった。

3尺度それぞれについて対応分析を行った結果、特に強い関連が見られた入試区分と質問項目の組み合わせは、図表2-1-9の通りである。

このうち、アサーティブ入試と関係性の近い項目のあった「計画・実行」の分析結果は図表2-1-10と図表2-1-11である。協調的に問題を解決する経験の各項目は全体的に「ぜんぜんやっていなかった」と回答した学生の割合が少なく、ほぼ8割以上の学生が「やっていった」と回答している。したがって、入試区分と関係性が高い質問項目は項目の中でも特に「やっていった」と回答した学生の割合が高かった入試区分であると考えられる。

ここで分析した3つの下位尺度「自己管理」「対人関係」「計画・実行」の各設問の中でアサーティブ入試に特徴的であると考えられる項目はあまり見られなかった。唯一、Q17との関係が強かったようであるが、これはこの入試に特徴的な面談やグループワークの経験が反映されたからであると思われる。

図表2-1-9 各入試区分と関連が強い下位尺度と質問項目

入試区分	下位尺度	質問項目
アサーティブ	計画・実行	Q 17 チーム活動などで意見を出すとき、できるだけ新しいアイデアを出した
一般	自己管理	Q 1 自分にとって大切なことは自分で決めてきた
指定校推薦	対人関係	Q 60 議論の場では最終的な合意の形を意識しながら発言した
	計画・実行	Q 18 チーム活動や試験勉強などで立てた計画はきちんと実行した
旧A O	対人関係	Q 14 初対面の人でも積極的に声をかけた

次に、学びに対する意識・行動だが、この調査項目の中には、①「大学で学ぶ価値」、②「学びへのコミット」、③「学びへの心構え」、④「学びの見通し」、⑤「学び・経験への積極性」という5つの下位尺度が含まれている。

それぞれの尺度にはそれぞれ4つの質問項目があり、態度を尋ねるものになっていった。こうした質問項目は、大

「大学で学ぶ価値」へのアサーティブ生特有の反応とは

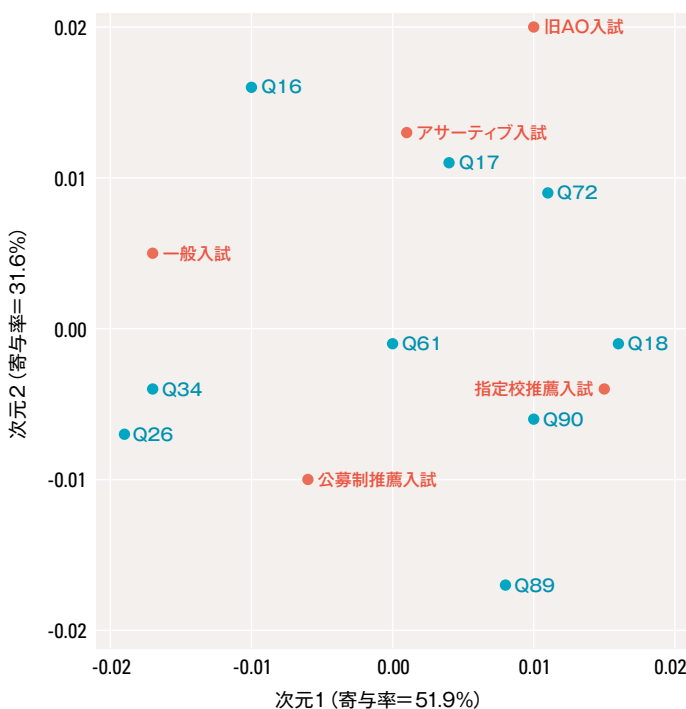
図表2-1-10 「計画・実行」の設問別肯定回答率(%)

設問	Q 16 社会的な話題やニュースの背景を考えた	Q 17 チーム活動などで意見を出すとき、できるだけ新しいアイデアを出した	Q 18 チーム活動や試験勉強などで立てた計画はきちんと実行した	Q 26 アイデアをひとつに絞るとき、少ない情報で判断せず多くの情報をもとに絞った	Q 34 わからないことや疑問に思ったことについて、さまざまな情報源から情報を集めた	Q 61 よい評価が得られなかったとき、事実をもとに理由を分析した	Q 72 チーム活動で企画を実行した際、その成果を事実やデータにもとづいて評価した	Q 89 レポートや課題に取り組みるとき、いつまでに何をするか具体的に決めて取り組んだ	Q 90 試験の結果が出たとき、結果のよし悪しだけでなく、どうすればよくなるかまで考えた
入試区分									
アサーティブ	89.8	96.1	90.6	94.5	95.3	88.2	92.1	89.8	82.7
一般	85.6	90.8	85.6	84.3	92.8	82.3	82.6	83.6	79.0
公募制推薦	81.8	90.7	85.6	83.0	90.4	84.9	83.5	82.3	78.7
指定校推薦	83.5	89.2	87.3	86.4	90.4	87.1	88.0	86.8	82.8
旧A O	90.4	92.1	91.2	89.5	90.4	86.0	88.6	91.2	83.3

学で学ぶことの動機付けがどの程度できているかを知る上で重要な項目となっている。この中で、「大学で学ぶ価値」はアサーティブ入試と他の入試区分の違いがよく現れた。

図表2-1-12 (P. 22)と図表2-1-13 (P. 22)が分析結果である。後者の図から分かる通り、指定校推薦入試と旧A O入試の近くにQ 11「よりよい社会貢献ができる」という項目が

図表2-1-11 「計画・実行」の対応分析結果



「授業の内容と将来の目標から離れており、Q 6 一般入試の近くにはQ 16「学びたいと思える学問がある」という項目が布置されている。アサーティブ入試については、こうした項目からは離れており、Q 6

「授業の内容と将来の目標から離れており、Q 6 一般入試の近くにはQ 16「学びたいと思える学問がある」という項目が布置されている。アサーティブ入試については、こうした項目からは離れており、Q 6

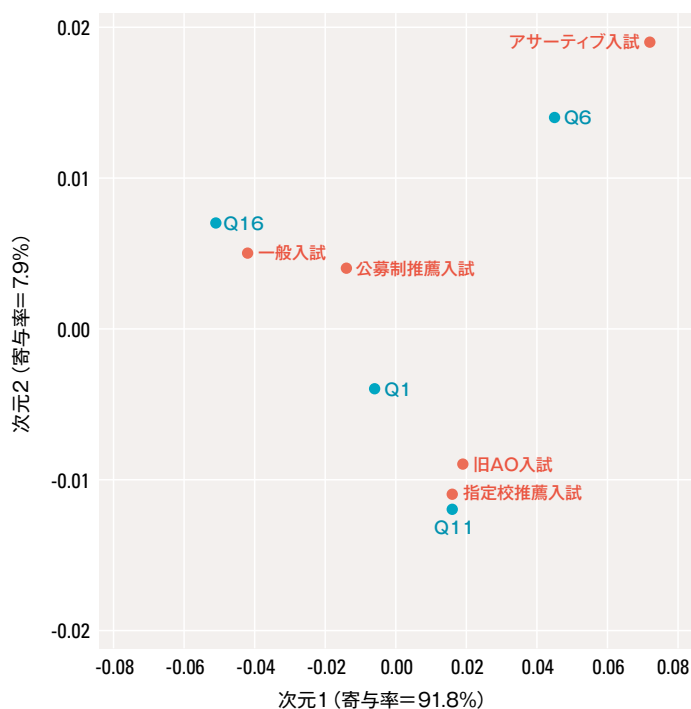
「大学で学ぶ価値」以外の内容では、アサーティブ入試に特徴的であると思われる質問項目は見当たらなかった。ただし、これはアサーティブ入試の学生がこうした内容に低い回答を示したわけではなく、回答割合が他の入試区分と大きく異なっていなかったという意味である。

なお、アサーティブ入試以外の入試

図表 2-1-12 「大学で学ぶ価値」の肯定回答率 (%)

設問	Q 1 大学での学びは、将来社会で活躍するために必要な力を高めてくれる	Q 6 授業の内容と将来の目標との結びつきを理解している	Q 11 大学で学ぶことによって、よりよい社会貢献ができる	Q 16 大学で「これを深く学びたい」と思える学問がある
入試区分				
アサーティブ	97.6	72.4	87.4	64.6
一般	93.4	56.7	78.0	71.1
公募制推薦	93.8	59.8	80.9	69.4
指定校推薦	95.9	62.2	84.9	66.5
旧 A O	95.6	62.3	84.2	65.8

図表 2-1-13 「大学で学ぶ価値」の対応分析結果



図表 2-1-14 アサーティブ入試以外の入試区分で関連が強い尺度と質問項目

入試区分	尺度	質問項目
アサーティブ	学び・経験に対する積極性	Q 5 新しいことを学ぶのは楽しい
一般	学びへのコミット	Q 2 厳しい環境でも、やるべきことをしっかりやりたい
指定校推薦	学びへのコミット	Q 12 将来の自分に何が必要かを優先的に考えて履修科目を選ぶ
	学び・経験に対する積極性	Q 20 教員や仲間との間で積極的に意見交換したい
旧 A O	学び・経験に対する積極性	Q 10 失敗しそうであっても、いろいろなことに挑戦してみたい

区分で関連が強い項目は、図表 2-1-14 の通りである。

学生の「自己理解」の深まりにも面談の効果が見れている

最後に、進路に対する意識・行動に関する質問項目の分析結果を述べる。この質問項目の中には、①「自己理解」、②「社会理解」、③「進路条件の明確化」、④「進路実現に向けた行動」という4つの下位尺度が含まれている。各内容にはそれぞれ5項目の質問項目

がある。「自己理解」は職業に関して自分のことを理解しているか、「社会理解」は職業や資格のことを理解しているか、「進路条件の明確化」は将来の職業イメージができてきているか、「進路実現に向けた行動」は就職に向けて具体的な行動を起こしているかについて尋ねる内容となっている。

この中で、アサーティブ入試に特徴的な項目が見られたのは「自己理解」であった。

図表 2-1-15 と図表 2-1-16 が分析結果である。ここから分かる通り、

アサーティブ入試では、他の入試区分と比べて項目 Q 5 との関係が強かったことが分かる。一方、旧 A O 入試と指定校推薦入試はこの項目から離れたところに布置されており、アサーティブ入試とはかなり傾向が異なっていると考えられる。これもアサーティブ入試で行われる面談の効果であると考えられる。

一方で、他の内容にはアサーティブ入試に特徴的な項目は見られなかった。なお、図表 2-1-17 は、アサーティブ入試以外の入試区分で関連が強い

い項目をまとめたものである。

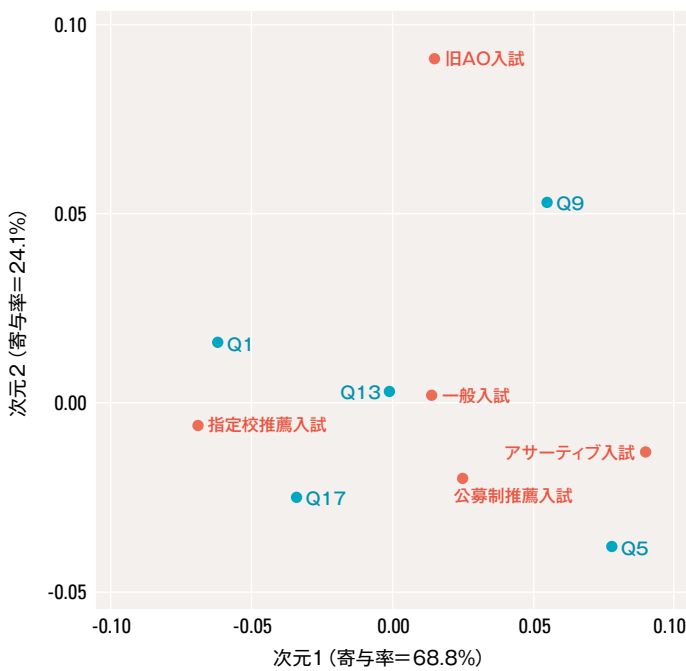
入試の狙い通りの学生を迎え入れられていると実感

アサーティブ入試は、大学で学ぶ意義を明確にした上で大学の選択を学生に促す仕組みである。学生は面談を受けたら、eラーニング教材に取り組んだりといったことを経て本学に入学してくる。このことは、大学での学びに対する効力感を高めることが目的であり、そうした取り組みの影響は大学生

図表2-1-15 「自己理解」の集計表 (%)

設問	Q1 自分の得意な能力分野を知っている	Q5 職業選択にあたって、どのような条件を重視したいかがはっきりしている	Q9 自分が将来どんなワークスタイルで働きたいかがはっきりしている	Q13 自分の人生で、何を価値のあるもの、大切なものと考えているかがはっきりしている	Q17 自分の性格の長所と短所を理解している
入試区分					
アサーティブ	64.6	66.1	59.1	70.1	81.1
一般	58.4	48.2	47.5	63.0	72.8
公募制推薦	52.6	47.1	45.2	59.1	72.7
指定校推薦	67.2	44.7	44.7	63.6	81.1
旧AO	68.4	48.2	63.2	70.2	78.1

図表2-1-16 「自己理解」の対応分析結果



図表2-1-17 アサーティブ入試以外の入試区分で関連が強い尺度と質問項目

入試区分	尺度	質問項目
一般	進路実現に向けた行動	Q 16 採用試験・入社試験または大学院入試に向けての勉強をしている
	社会理解	Q 18 社会のことを知るために新聞やニュースを見るようにしている
公募制推薦	進路条件の明確化	Q 3 自分が就きたい職業が明確である
	進路実現に向けた行動	Q 8 さまざまな職業や職種についての研究をしている
指定校推薦	進路条件の明確化	Q 11 志望業界や希望する進路がほぼ決まっている
	進路条件の明確化	Q 15 自分が将来どのように働きたいか具体的に考えている

基礎力レポートの結果に表れている。まず、学力の面でそれほど悪い結果が出なかった。アサーティブ入試では基礎学力に関する試験も行っていることから、この結果は妥当である。従来のAO入試では必ずしも担保されにくかった学力的側面がアサーティブ入試では担保できる可能性が示唆されていると言える。アサーティブ入試を考える受験者層が、従来のAO入試や指定校推薦入試を検討している層であるとすれば、アサーティブ入試の取り組みにあるeラーニングシステムが学力維

持に有効であると思われる。次に、アサーティブ入試で行われる面談の影響が入学後も現れていることがあげられる。アサーティブ入試では面談を通して、受験生が大学での学びに対する意識を明確に持つよう指導する。そうしたことが、対応分析の結果であげられる特徴的な項目として現れている。これらの項目はアサーティブ入試で獲得したい学生の傾向と合致しており、狙い通りの学生を確保できていると考えられる。ただし、質問項目の中には、アサー

ティブ入試の学生がより積極的であると思われるにもかかわらず、他の入試区分とそれほど傾向が異なる項目も散見した。例えば、「学びへの意識・取り組み」の「大学で学ぶ価値」に関する項目は、いずれもアサーティブ入試の学生であれば「あてはまる」と回答する割合が高くなってほしい内容である。しかし、Q6以外の項目では他の入試区分とそれほど傾向が異なる結果となっていた。こうしたことは、本節で分析した大

学生基礎力レポートの実施時期が入学直後であったことも影響しているだろう。いずれの入試区分においても、態度や意欲に関する項目に対して積極的である割合が高く、入学直後の高揚感が反映されているように思われる。また、社会的望ましさの影響も考慮する必要があるだろう。以上のことから、大学生基礎力レポートの結果に基づいて判断する限り、アサーティブ入試で狙っている学生に入学してもらうことができていると考えられる。

第2節

アサーティブ生の1年間の成長 —「大学生基礎力レポート」に基づく検証

木村治生

入学時から2年次までの 大学に対する評価の推移とは

前節では、「大学生基礎力レポートⅠ（新入生版）」（ベネッセ・キャリア、以下「Ⅰ」と略記）の結果から入学時点でのアサーティブプログラム・アサーティブ入試入学生（以下では「アサーティブ生」と略記）の特徴について確認した。本節では、入学から1年後に実施した「大学生基礎力レポートⅡ（在学生版）」（以下「Ⅱ」と略記）の結果を用いて、彼らの大学生生活の特徴と1年間の変化を分析する。果たして、アサーティブプログラム・アサーティブ入試という特色ある育成・選抜方法は、追手門学院大学の教育実践に何をもたらしたのか。入学後の「成果」について考察するとともに、今後克服しなければならぬ「課題」についても検討したい。

分析に使用したデータは、入学時（2016年4月）に「Ⅰ」、2年次

（17年4月）に「Ⅱ」の双方を受検した1134名の回答である（回答率は72・7%、17年5月1日在籍者数1560人）。これを入試区分によってセンター入試・一般試験を受検して入学した学生（以下では「一般生」と略記）、一般入試228名、センター利用入試9名、推薦入試を受検して入学した学生（以下では「推薦生」と略記、指定校推薦307名、公募制推薦309名、内部推薦40名、その他の推薦140名、「アサーティブ生」78名）にわけ、それぞれの傾向を捉える（※1）。なお、入学時から2年次の変化は、全国データでも下がる項目が多い。

2年次になると入学時の高揚感がなくなったたり、自己を客観的に評価できるようになるためと考えられる。今回の追手門学院大学のデータやアサーティブ生のデータも、2年次に数値が下がる項目が見られるが、そのことは大学の教育力の低下などを直接的に意味しているわけではないことを付言する。

最初に、大学に対する学生の評価について検討しよう。本報告書の「はじめに」で福島・志村が述べているように、追手門学院大学がアサーティブプログラム・アサーティブ入試に取り組む背景の1つに、不本意入学の多さがあった（↓P.2）。これは、今日、わが国の多くの大学が共通に抱える課題でもある。図表2-2-1は入学時（Ⅰ）において、大学の志望の程度がどうだったかをたずねた結果である。これを見ると、「アサーティブ生」は「第一志望だった」と回答した者が9割弱もいて、極めて高い。一方で、「一般生」は2割、「推薦生」は5割という結果である。このように、選抜方法と大学志望度は密接に関連している。高校生の段階から面談を行い、大学で学ぶ意義を考えさせる試みが、追手門学院大学「で」学びたいという意識を高めていると見ることができよう。これは、入学段階におけるアサーティブプログラム・アサーティブ入試

の成果の1つと言える。それでは、そうした大学に対する評価は、入学時から2年次にかけてどう推移するのだろうか。「Ⅰ」と「Ⅱ」ではいずれも、「あなたが通う大学に入学してよかったか」という大学納得度に関する質問をしている。この回答を、「とてもそう思う」4、「どちらかと言えばそう思う」3、「あまりそう思わない」2、「まったくそう思わない」1として、入試区分別に2時点の変化を見た（図表2-2-2）。数値は1〜4の間の値をとり、高いほど肯定的な回答が多いことを示す。ここか

図表2-2-1 大学志望度 (%)

内容	一般生	推薦生	アサーティブ生
第一志望だった	17.3	50.5	88.5
第二志望だった	38.4	32.0	7.7
第三志望以下だった	44.3	17.0	2.6
無答・不明	0.0	0.5	1.3

* 危険率0.1%水準で有意 (χ²乗検定)

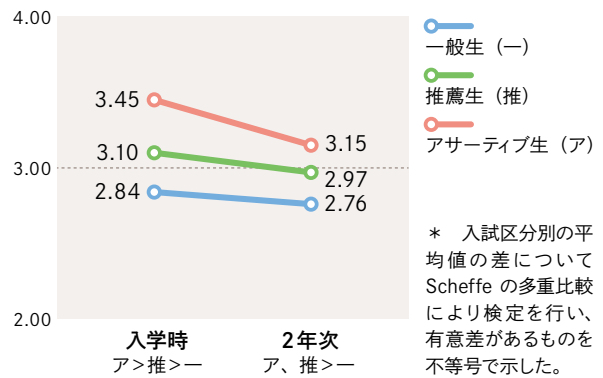
* 本節の注記は、本文末尾に掲載

次に、進路意識・行動の推移について確認しよう。アサーティブプログラム・アサーティブ入試は、選抜のプロセスにおいて大学で学ぶ目的や意味を入学希望者に問い、自分なりの解を

進路意識・行動は、入学1年後も変化しない？

らは、「アサーティブ生」の数値が2時点ともに高いことがわかる。他の入試区分に比べてやや低下の傾きが大きいが、「入学してよかった」という思いは、2年次まで一貫して高い水準を保ち、一般生との差は有意に高い。

図表2-2-2 大学納得度の推移 (入試区分別)

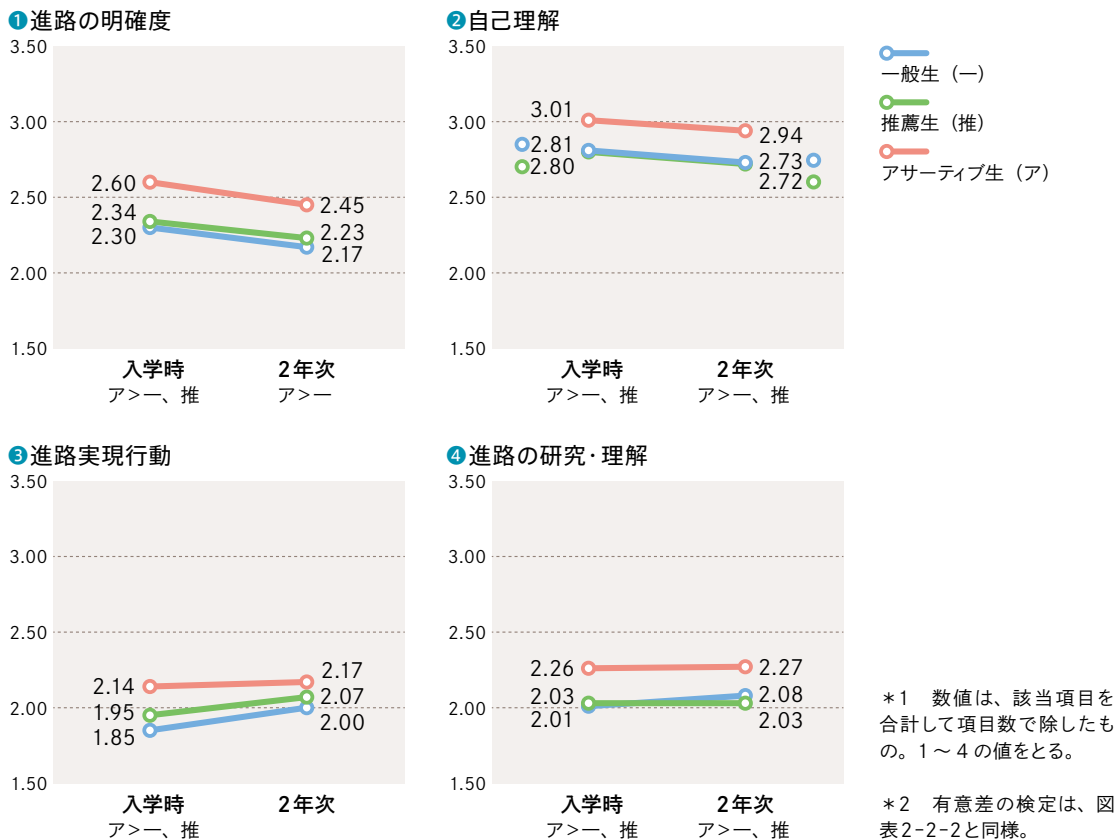


もって入学することが大きな特徴である。そのため、そうした過程を経て入学した学生は、大学卒業後の進路についても明確な方向性を有していたり、進路の実現のために具体的な行動を起こしていたりする者が多いと予想できる。果たして結果はそうなっているのか。また、進路意識・行動は、入学後1年経過したのちも変化はないのか。調査結果を見ていこう。

「大学生基礎力レポート」では、「進路に対する意識・行動」について20項目を設定し、「非常にあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの4段階で評価してもらっている。その内容は、「自己理解」「社会理解」「進路条件の明確化」「進路実現に向けた行動」で構成されている。各項目の数値は省略するが、「アサーティブ生」の肯定的な回答は総じて全学平均より高い。

質問が多岐にわたるため、20の質問について因子分析(最尤法)を行い、データを縮約して4つの因子を抽出した。その結果は、あらかじめ設定していた分類とほぼ同様であったが、「①進路の明確度」、「②自己理解」、「③進路実現行動」、「④進路の研究・理解」と名付けた(※2)。図表2-2-3では、因子ごとに寄与率が高い項目を

図表2-2-3 進路意識・行動の推移 (入試区分別)



3つずつ選択して、その回答(1「まったくあてはまらない」〜4「非常にあてはまる」)を合計し、項目数で除して得点化した結果を示した。ここからは、主に次のようなことが分かる。

第一に、いずれの項目も「アサーティブ生」の平均値が有意に高い。「アサーティブ生」は相対的にみて、自分が進みたいと考える進路が明確であり、自分自身のことをよく理解している。さらに、その進路を実現するための行動をとり、職業に対する探索も他の入試区分の学生より実行している。第二に、その特徴は、入学時から明確に現れているが、2年次になっても維持されている。「①進路の明確度」と「②自己理解」は2年次に数値がわずかに低下するが、「アサーティブ生」が高い水準にあることに違いはない。一貫して自分の進路の実現に積極的な者が多いという特徴もまた、アサーティブプログラム・アサーティブ入試の効果とみることができよう。

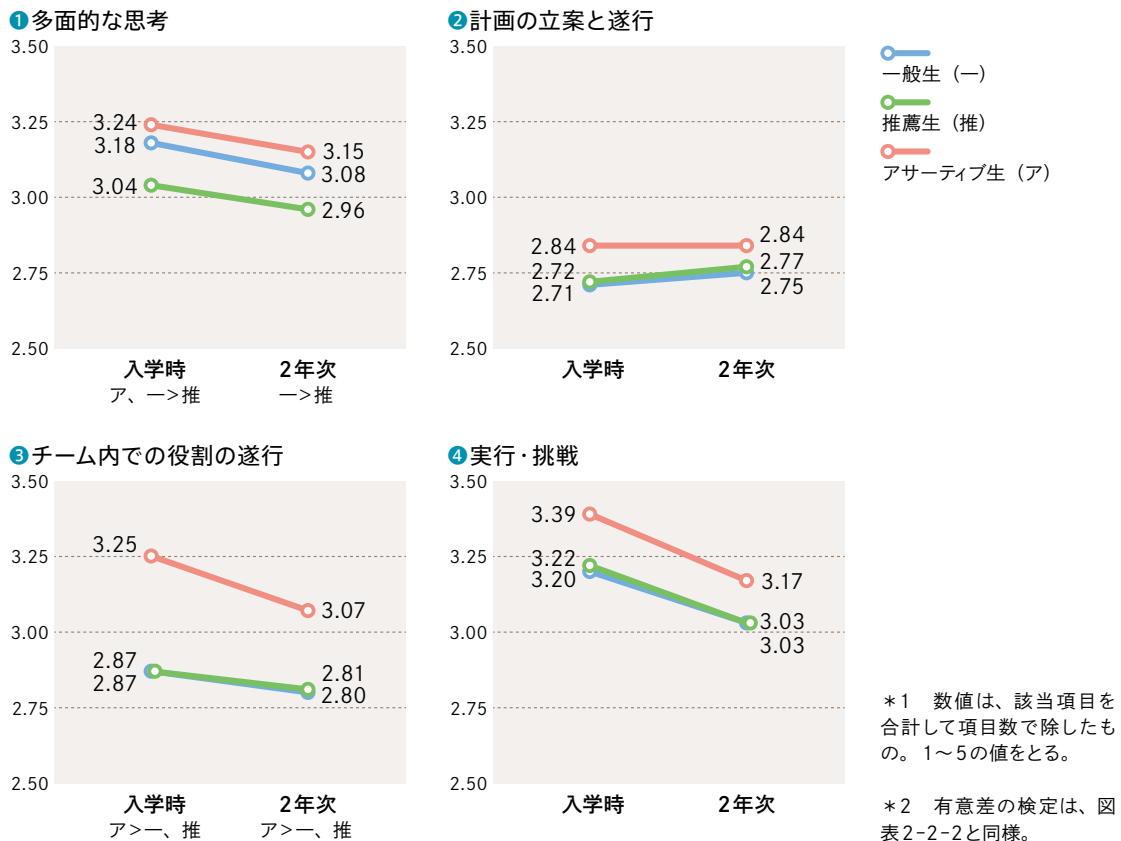
2年次になっても維持される 協調的問題解決力

つづいて、協調的問題解決力の推移を確認する。アサーティブプログラムでは大学が独自に開発した「MANA

BOSS」において「バカロレア問題」と「バカロレアバトル」を課している。ここでは、答えが1つではない問題に対して自分の考えを記述したり、他者が考えた回答に対して意見を述べて議論したりすることができる。このような学びは、初等中等教育から高等教育まで一貫して進められている教育改革の中心課題である「思考力・判断力・表現力」や「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」の育成につながる試みとも言える。大学でも、そうした資質・能力を高めるため、アクティブラーニングに象徴される「学び方の改革」が進められている。協調的問題解決力は、そうした学習者が相互に切磋琢磨するような学び方に、とても重要な能力である。

「大学生基礎力レポート」では、その協調的問題解決力について「I」と「II」の双方で、能力を発揮する場面を設定して「とてもよくやっていた」から「ぜんぜんやっていなかった」の5段階で自己評価させている。項目は、「挑戦する力」「続ける力」「ストレスに対処する力」「多様性を受容する力」「関係性を築く力」「議論する力」「課題を設定する力」「解決策を立案する力」「実行・検証する力」の9つのカテゴリーに分かれ、90に及ぶ質問があ

図表 2-2-4 協調的問題解決力の推移 (入試区分別)



る。各質問の結果について詳述する紙幅の余裕はないが、「アサーティブ生」の回答は「一般生」「推薦生」に比べて肯定的な回答の比率が高い。

ここでは全体の傾向を把握するため、公表されている27の質問について因子分析（最尤法）を行い、4つの因子を抽出した。そのうえで、寄与率が高い17項目を選択して、その回答（「ぜんぜんやっていない」1〜「とてもよくやっていて」5）を合計し、項目数で除して得点化した。その結果が、図表2-2-4である。抽出した因子は、その項目から、「①多面的な思考」、「②計画の立案と遂行」、「③チーム内での役割の遂行」、「④実行・挑戦」と名付けた（※3）。得点が高いほど、それらの自己評価が高いことを意味する。

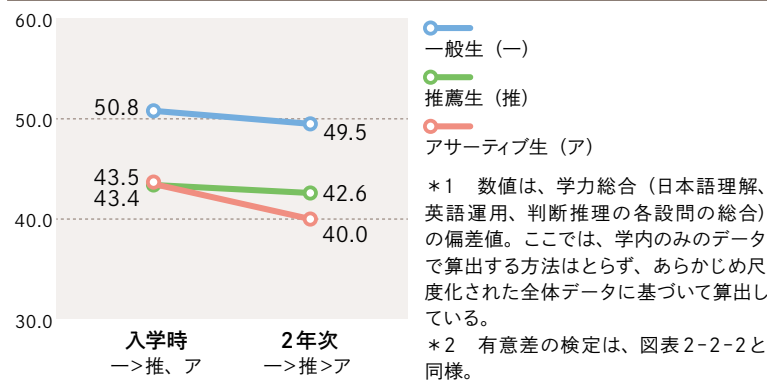
図からは総じて、「アサーティブ生」の得点が高いことが分かる。とくに、「①多面的な思考」は「推薦生」と、また、「③チーム内での役割の遂行」は「一般生」「推薦生」のいずれとも有意差が見られた。「②計画の立案と遂行」と「④実行・挑戦」は有意にはならなかったものの、相対的に得点は高い。2時点の変化に着目すると、「①多面的な思考」「③チーム内での役割の遂行」「④実行・挑戦」は、自己評価が厳しくなるためか数値が低下する。こ

うした変化は、他大学でも同様に見られるが、いずれの側面も一貫して「アサーティブ生」の得点が高いことは変わらない。あくまで自己評価の結果ではあるが、アサーティブプログラム・アサーティブ入試は、協調的問題解決力を持ち、主体的・対話的に学ぶ志向が強い学生を選抜していると思われる。また、その優れた特徴は2年次になっても大きくは変わっていない。

基礎学力の相対的な位置が下がるという課題

ここでは、基礎学力の状況はどうか。ここでは、基礎学力の結果について検討する。「大学生基礎力レポート」では、「I」と「II」のいずれにおいても、30分で終える基礎学力の測定を行っている。その内容は、「日本語理解」（10問）、「英語運用」（10問）、「判断推理」（7問）からなる。2つの調査は、難易度をほぼ同等に調整した異なる問題により構成されている。合計27問のうちの平均正答数は、追手門学院大学以外の他大学も含めたサンプル全体（2時点が揃つ5983件）で、「I」が11・4問、「II」が11・6問。正答率でいうと42・43%となり、基礎学力の測定とはいえ一定程度の難易度である。2時点の

図表 2-2-5 基礎学力（偏差値）の推移（入試区分別）



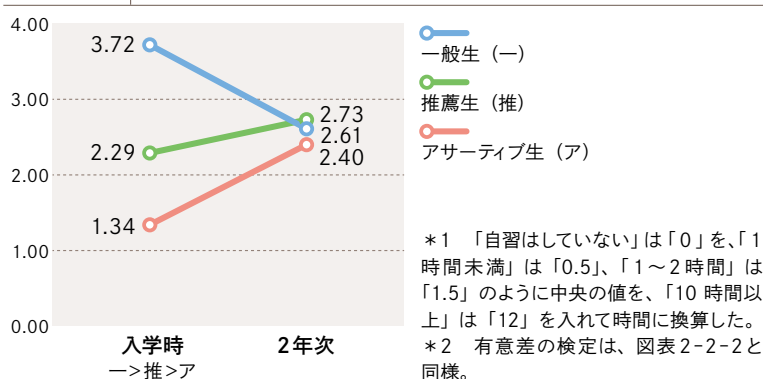
調査は問題内容が異なり単純な比較ができないため、相対的な位置を「全国偏差値」で示し、その変化を検証する。前節で原田が分析しているように、入学時の「アサーティブ生」の基礎学力は、一般入試や公募制推薦入試で入学した学生には及ばないものの、指定校推薦入試や旧AO入試で入学した学生とはほぼ同等かよい成績である（↓P.17）。「MANABOSS」には「基礎学力」の問題が搭載され、「アサー

ティブ生」は継続的にその問題に取り組む。後述するように、「アサーティブ生」は高校段階で十分な学習習慣を身につけていない者が多く含まれるが、それでも学内で平均に近い成績であるのは、「MANABOSS」を用いた大学からの働きかけとそれに基づく学習活動が、一定の効果を持っている部分がありそうだ。

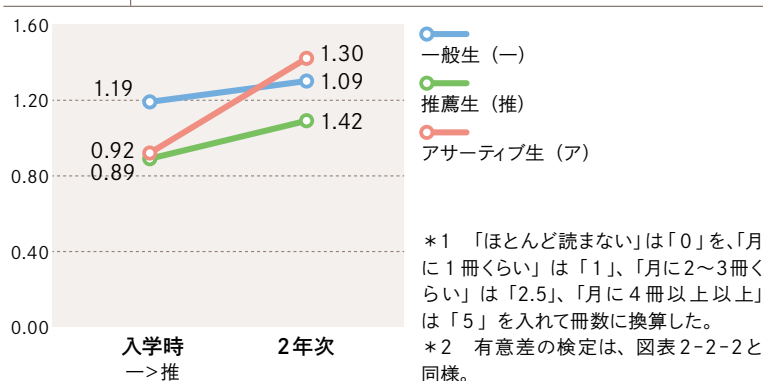
ところが、「アサーティブ生」は2年次にその相対的な位置が低下する。図表2-2-5で、2時点の変化を示した。入試区分別に変化をみると、「一般生」50・8↓49・5、「推薦生」43・4↓42・6とほぼ横ばいであるのに対して、「アサーティブ生」43・5↓40・0で3・5ポイント低下する。入学時は、「推薦生」と同程度の成績であるが、2年次の結果は、「一般生」「推薦生」と比べて有意に低くなる。

これまで、「アサーティブ生」について、「進路意識・行動」や「協調的問題解決力」に優れた特徴を持つことを確認してきた。しかし、そうしたアウトプットが、「基礎学力」を押し上げるには至っていない。アウトカムとしての成果が現れるのに時間を要するのかもしれないが、基礎学力の相対的な位置が下がることは「アサーティブ生」の課題である。学修行動は改善し

図表 2-2-6 | 自習時間 (週あたり) の推移 (入試区分別) (時間)



図表 2-2-7 | 読書冊数 (月当たり) の推移 (入試区分別) (冊)



ている(次項参照)ので、その成果が今後どのように現れるのか。3年次に予定されているアセスメントで、継続して推移を追いかける必要がある。

自習時間と読書から見る 具体的な学修行動

「I」まで、「大学に対する評価」「進路意識行動」「協調的問題解決」「基礎学力」について、「アサーティブ生」

の特徴を明らかにしてきた。その結果は、基礎学力の入学後の伸びに課題があるものの、意識・行動面では相対的に良好な結果が多く、アサーティブプログラム・アサーティブ入試の成果が現れていた。それでは、具体的な学修行動はどうだろうか。本項では、「自習時間」と「読書」について検討する。自習時間(週当たり)について、「I」では高校時代の自習時間(塾・予備校での学習を除く)を、「II」では大学

の授業以外の自習時間をたずねている。いずれも「自習はしていない」から「10時間以上」までの数段階にわたる選択肢の中から、あてはまるものを選んでもらった。その回答を、「1~2時間未満」という選択肢であれば「1.5時間」のように中央の値をとって時間に換算し、入試区分別に平均値を示したのが図表 2-2-6 である。

「アサーティブ生」は、入学時の自習時間が短いことが目を引く。週当たりの平均時間は1・34時間で、高校時代に学習習慣を十分に身につけていない学生が多いことを意味する。この点で、アサーティブプログラム・アサーティブ入試が高校時代にしっかり学習してきた生徒の選抜を重視しているのだとしたら、そのねらいは成功している。しかし、2時点の変化をみると、「アサーティブ生」は大学入学後に自習時間が増加していることがわかる。一般に、自習時間は高校時代のほうが長く、大学入学後は減るが、「アサーティブ生」の動きは逆である。学修に対する前向きな意識が、行動を改善させているのかもしれない。

以上、自習時間と読書について、2年間の変化を入試区分ごとに検討した。総じて言うと、「アサーティブ生」は、高校時代の学習時間がかなり短く、読書量もそれほど多くない。学習習慣や読書習慣が十分にならないまま、入学してきた学生が多いことがわかる。しかし、入学後は、他の入試区分と自習時間の差はほぼ解消し、読書量も増える様子が見られた。これで十分か、もっと学修量を増やすべきではないかという別の次元での議論は必要であるが、学修行動は入学後に改善している。

社会で必要となる資質・能力を 大学でいかに伸ばすか

本節で確認した「アサーティブ生」の特徴、および1年間の変化は、次のようなものである。

①入学時に「第一志望だった」割合が極めて高い。また、「入学してよかった」

次に、読書についてであるが、「大学生基礎力レポート」では「I」「II」のいずれも、普段の読書冊数(月当たり)をたずねている。この回答を冊数

という意識は、入学時から2年次にかけて、一貫して高い水準を保っている。②進路について明確なビジョンを持つ者が多く、その実現に向けて行動している。自分の長所・短所の把握など自己理解もしており、進路の研究もしている。こうした傾向は、入学時から2年次まで変わらない。

③協調的問題解決力を発揮する場面で、多面的な思考に優れ、チーム内での自己の役割を意識して行動している。入学時、2年次ともに同様である。④基礎学力は、入学時は「推薦生」と同等であるが、2年次に相対的な位置が低下する。

⑤高校時代の学習習慣や読書習慣は十分ではない者が多い。ただし、2年次のデータは、自習時間はほぼ全学平均に近づき、読書冊数は他の入試区分に比べても多くなる。

こうした特徴を「成長」という観点でとらえると、入学時で一定の望ましい資質・能力を持つ学生が選抜され、2年次まできちんと維持されているという側面がある。それと同時に、学修行動の改善というプラスの成長と、基礎学力の相対的地位の低下というマイナスが併存する。

このことは、アサーティブプログラム・アサーティブ入試の成果と課題を

よく表していると総括できる。入学までに徹底的に大学での学びについて考える経験は、大学の志望度や納得度を高め、学修のモチベーションの源泉になっている。第3章第3節で志村がまとめているように（↓P. 48）、インタビュー調査でも自らの学びを内省し、その意義を言語化できる学生が多かった。進路意識が明確で、協働的・共創的な学びに前向きであることは、この取り組みの最大の成果である。しかし、

そうした意識と行動を支える基盤に、もうい部分もある。彼らの多くは高校時代に十分な学習習慣を身につけておらず、基礎学力の平均値では伸長が見られない。彼らの優れた面を生かしながら、社会で必要となる資質・能力を高めるため、大学としてどう支えるか。彼らの状況に合った入学後の育成を考える必要がある。

さらに、大学が彼らを学内でどうポジショニングするかという視点も重要である。「アサーティブ生」の定員は、全体の1割強。大学にとって負荷が大きい選抜方法であり、容易に増やせるものではない。しかし、「一般生」を中心に潜在する「一定の学力は有するが意欲が低めの学生」をけん引する役割として、「アサーティブ生」の優れた資質・能力を生かせないか。それが

できれば、大学での学びのあり方を変えられる改革になり得るし、学内を活性化させる戦略的な価値を持つ。彼らは自主的にアサーティブスタッフという名称でアサーティブプログラムを受け継ぐ後輩のサポートをし、大学の活性化に貢献している。それだけでなく、日々の学修場面でも、彼らの特徴を生かした学びのあり方をデザインすることが、より多くの学生に「大学での成長」

※1 選抜方法による区分については、「センター利用入試」は教科学力を中心とした筆記試験による選抜であるため「一般生」に含めた。また、「推薦生」には多様な選抜方法が含まれるが「アサーティブ生」の特徴を大きくつかむための比較対象として扱い、その内実の違いには触れない。また、「留学生」(23名)については、サンプル数が少ないため論及しない。

※2 進路意識・行動について各因子を構成する質問は、次の通り。①進路の明確度……「自分が就きたい職業が明確である」「志望業界や希望する進路がほぼ決まっている」「自分がやりたい仕事のイメージがはっきりしている」。②自己理解……「自分の性格の長所と短所を理解している」「自分の得意な能力分野を知っている」「自分の人生で、何を価値のあるもの、大切なものと考えているかがはっきりしている」。③進路実現行動……「採用試験・入社試験または大学院入試に向けての勉強をしている」「仕事や進路に関する情報を得るために、社会人に話を聞いている」「希望する進路の実現に向けて、アルバイトやインターンシップなどの活動に取り組んでいる」。④進路の研究・理解……「自分が関心のある企業や業界についての研究をしている」「さまざまな職業や職種についての研究をしている」「職業を取り巻く社会や業界について理解している」。

※3 協調的問題解決力について各因子を構成する質問は、次の通り。①多面的な思考……「相手とのとらえ方が違った場合、なぜ違うのかを考えた」「アイデアを一つに絞るとき、少ない情報で判断せず多くの情報をもとに絞った」「わからないことや疑問に思ったことについて、さまざまな情報源から情報を集めた」「自分とは違う考え方をする人から自分にないものを学んだ」「社会的な話題やニュースを見聞きしたとき、それにはどんな背景があるのかを考えた」。②計画の立案と遂行……「目標を持ったら実現のための計画を立てた」「チーム活動や試験勉強などで立てた計画はきちんと実行した」「レポートの課題に取り組むとき、いつまでに何をするのか具体的に決めてから取り組んだ」「試験の結果が出たとき、結果の良し悪しだけでなく、どうすればさらに良くなるかを考えた」。③チーム内での役割の遂行……「チーム活動では自分の考えや意見を積極的に主張した」「チーム活動で意見を出すとき、できるだけ新しいアイデアを出した」「チーム内でトラブルが起こったとき、自ら動きかけて問題を解決した」「チームの中で自分が何をすべきかを考え実行した」。④実行・挑戦……「目標ややるべきことは意識し続けた」「進路など自分にとって大切なことは自分で決めてきた」「嫌なことや苦手なことでも、その経験はためになると思って取り組んだ」「難しいと思えることでも挑戦した」。

をもたらすのではないだろうか。今回の分析では、一見するとマイナスに変化しているように見える項目も含めて、教育の質向上につながる、学生にとってメリットがあるからという理由で、自由な分析と提言を許していただけた。施策を評価する分析にとどまらず、学生の視点に立って、常に教育の質向上を考えようとする大学の姿勢に敬意を表して、この稿を閉じる。

第3節

成績評価から見る 学生の成長

原田 章

1年次春学期のGPAが 最も高いことの意味とは

本節では、アサーティブ生が入学後どのように成長したかについて、成績の観点から検討する。学生の成長はさまざまな側面があり、成績のみから測られるものではないが、修得単位数やGPA（↓COLUMN）といった値は学生の活動結果を表す指標として意味はあると思われる。ここでは、2016年度入学生の1年次春学期、1年次秋学期、2年次春学期の成績について検討する。分析に用いるデータは第1節で用いたものと同じのものである。分析対象者は、アサーティブ入試、一般入試、公募制推薦入試、指定校推薦入試、旧AO入試（スポーツ推薦・特別選抜）の6入試で入学した1429名で、入学者全体の89・8%に相当する（↓P.16図表2-1-1）。なお、GPAには、それまでに履修した科目すべてを対象にした通算GPA

Aと、ある学期に履修した科目を対象にした学期GPAがある。本節では、学期ごとの成績について検討するため、これ以降、GPAと表記されたものは学期GPAを指すものとする。

図表2-3-1は分析対象者の1年次春学期、1年次秋学期、2年次春学期それぞれのGPAの分布を示したものである。図から分かる通り、本学のGPA分布は正規分布よりも左に裾野

の長い分布になっている。各学期を比較すると、1年次春学期が最も右側に分布が偏っていることから、1年次春学期のGPAが最も高い傾向にあることが推測できる。これは、すべての学生が1年次春学期には18単位までしか履修できないことや、よい成績を取りやすい入門科目が多いことが原因であると考えられる。

なお、GPAが1.0を下回ると、履修した科目の中で単位を取れている科目が少なくなっていることが懸念さ

COLUMN

追手門学院大学の成績評価の仕組み

追手門学院大学は年間2学期（春学期と秋学期）の Semester制を採っており、各学期90分×15回の授業を行っている。近年、1回当たりの授業時間を変更して授業回数を減らしたり、3学期制や4学期制に移行したりする大学も見られるが、本学は今のところオーソドックスな方針を採っている。

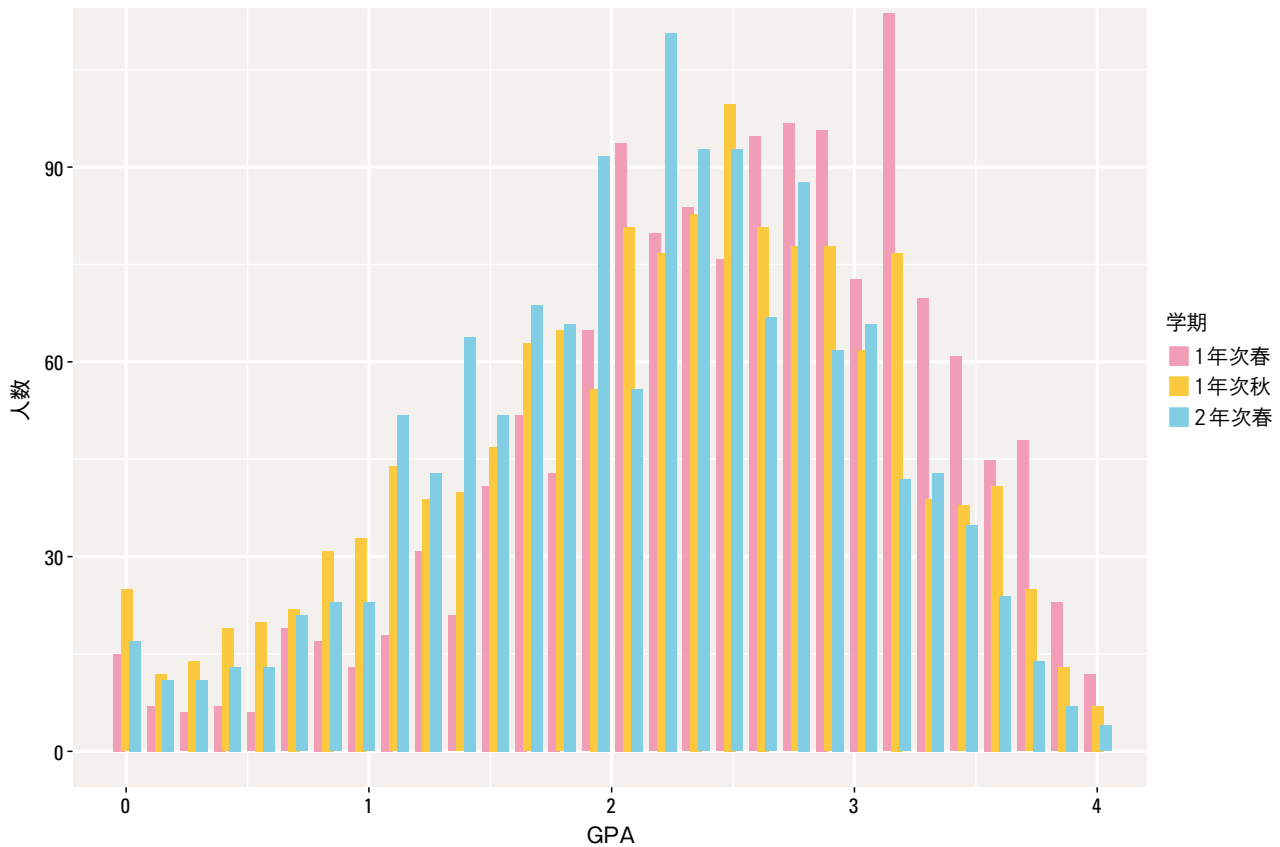
成績評価は各学期末に行われ、成績のよい順に「S」「A」「B」「C」「D」「E」の6段階で表される。このうち、単位が付与されるのは、Cよりよい場合で、Dは単位を付与できないほど成績が不良であった場合、Eは試験を欠席したり、授業に出席していなかったりしたために成績評価できなかった場合に付けられる。成績評価の6段階には、「Grade Point (GP)」が設定されており、履修した科目の単位数に対するGPの平均値を「Grade Point Average (GPA)」と呼ぶ。図表2-3-Aは、本学の成績評価の各段階と100点満点評価との対応、GPの値を示したものである。

また、「学びの実質化」という観点から、本学では学生が各学期で履修できる単位数に上限が設定されている。これを履修単位上限と言い、1年次春学期は18単位、それ以降は22単位が基本となっている。ただし、この履修単位上限は前学期のGPAに応じて高くなる仕組みになっている。16年度入学生については最大28単位まで上限が引き上げられる場合がある。

図表2-3-A 追手門学院大学の成績評価

単位	評価	得点	GP
付与	S	90～100	4
	A	80～89	3
	B	70～79	2
	C	60～69	1
非付与	D	0～59	0
	E	判定不能	0

図表2-3-1 各学期のGPAの分布



入試区分別にGPAの推移を追う中で、何が見えてくるか

れ、4年間での卒業が困難になってくる。こうした学生は1年次春学期から一定割合存在しており、留年・退学予備軍と考えることができる。実人数的には、1年次秋学期が多いように読み取れるが、2年次春学期に改善したのではなく、1年次にGPAが1.0以下であった学生が退学し、実人数が減少したためである。

図表2-3-2 (P. 32) は、3つの学期それぞれについて入試区分ごとにGPAの箱ひげ図を作成したものである。また、図表2-3-3 (P. 33) は入試区分ごとに各学期の記述統計量を求めたものである。さらに、図表2-3-4 (P. 33) は図表2-3-3の平均値を学期ごとに折れ線グラフで表したものである。各学期で入試区分別の差を見ると、箱ひげ図からはいずれの学期においてもアサーティブ入試と旧AO入試が他の入試区分に比べてやや低い傾向にあるように読み取れる。また、図表2-3-4からはアサーティブ入試の平均値が他の入試区分に比べて低いように読み取れる。

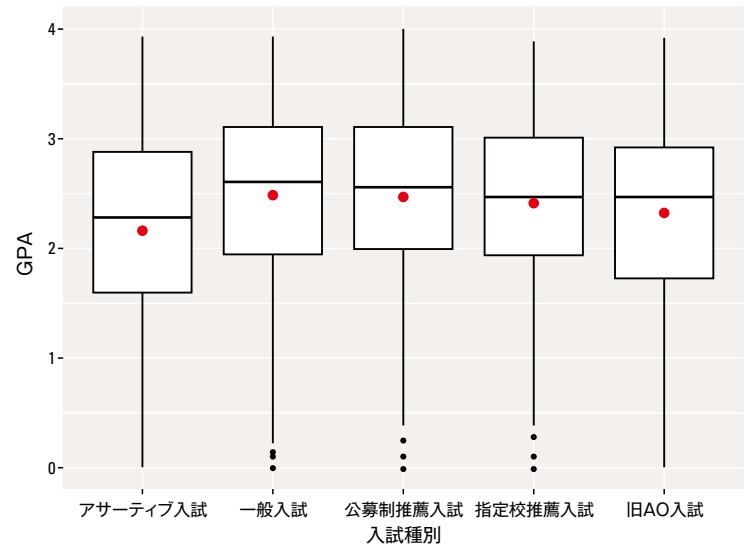
このことについて、統計的な検定

(F値の検定、有意水準5%)を行うと、1年次春学期では、アサーティブ入試と一般入試・公募制推薦入試・指定校推薦入試との間には有意な差があり、1年次秋学期も同様の結果が得られた。しかし、2年次春学期では、入試区分間に有意な差は見られなかった。このことから、アサーティブ生は、1年次の成績では他の入試区分で入学した学生と差があったと考えられるが、2年次でその差がなくなったと考えることができる。

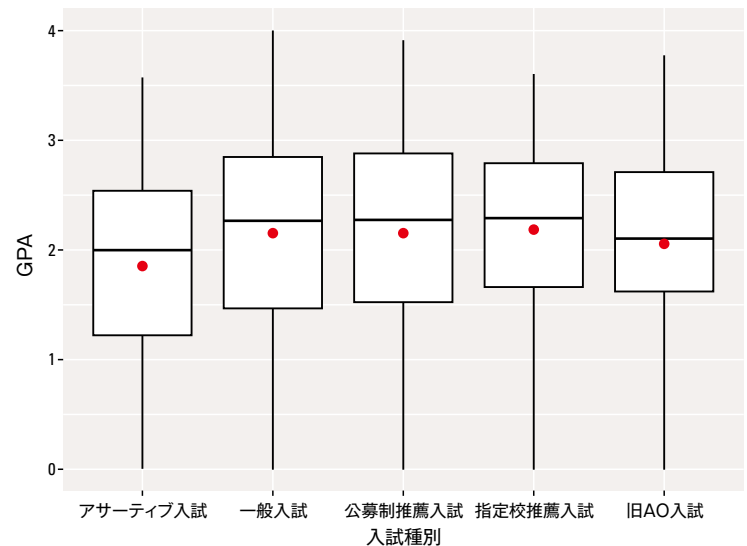
これは差がなくなったと考えるべきか、他の入試区分で入学した学生の成績が落ちてきたと考えるべきか解釈が難しい。そこで、前学期より平均値が下がっているかどうか統計的検定を行った結果、1年次秋学期はすべての入試区分で平均値に変化があり、2年次春学期は公募制推薦入試と指定校推薦入試の平均値に変化があることが分かった。このことから、他の入試区分で入学した学生の成績が落ちてきたことと、アサーティブ生が成績を維持したことが差をなくした原因であると考えられる。ただし、アサーティブ入試のGPA平均値は統計的に差がない場合も含めてすべての入試区分より低くなった。これは入学時の大学生基礎力レポートの基礎学力結果から考えると

図表2-3-2 入試区分別GPA箱ひげ図

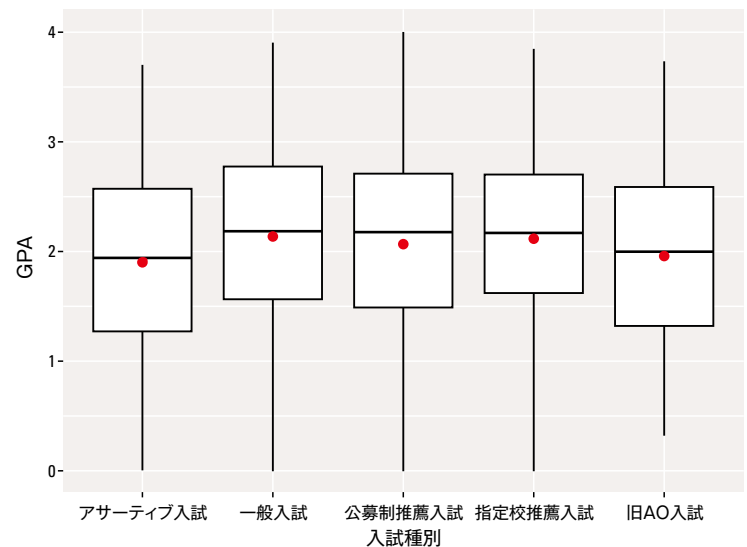
■1年次春学期



■1年次秋学期



■2年次春学期



やや矛盾があるように思われる。大学生基礎力レポートの基礎学力結果では、アサーティブ生は、指定校推薦入試や旧AO入試の学生と基礎学力で同等もしくはややよい成績であった。しかし、入学後の1年次春学期では成績が他と比べて低い結果になった。これは、基礎学力がそのまま大学の授業でよい成績を修めることに影響を与えるものではないとすればそれほど問題ではないだろう。

1年次春学期に学生が履修した科目の中には、大学での学びに対する導入的な科目や内容が多く含まれている。これには大学での学びに対する不安の解消やキャリアに対する動機付けも含まれており、アサーティブ生にとつてはすでにクリアできている課題もあると思われる。入学前の面談を通して明確になっていた学修動機が実際に思い描いていた授業と乖離していたために満たされなかった事態から、「熱

が冷めた」状態になっていることも考えられる。これは、量的分析だけで明らかにできないものであり、質的なアプローチが必要である。なお、1年次春学期から1年次秋学期にかけて各入試区分別のGPA平均値が下がるのは、履修できる単位数が変化することの影響が大きいと考えられる。COLUMNで述べたとおり、1年生春学期でGPAがよかった学生は履修できる科目数が増える。成績に

よっては、春学期よりも科目数で5〜6科目多く履修することができる。その結果、増えた科目すべてでよい成績を修めることができずGPAが下がるといったことが起こっていると考えられる。本学では、18年度入学生より、GPAが高い場合に認められる1年次秋学期以降の履修単位数上限（現状は成績によって24〜28単位）を縮小し、24単位とする方針である。この措置によって、今後はGPAが改善する時期

図表2-3-3 | 各入試区分の学期別GPA記述統計量

入試区分	学期	度数	平均値	中央値	標準偏差
アサーティブ入試	1年次春	127	2.170	2.280	0.892
	1年次秋	124	1.855	2.000	0.877
	2年次春	118	1.899	1.940	0.844
一般入試	1年次春	305	2.488	2.610	0.871
	1年次秋	301	2.162	2.260	0.991
	2年次春	293	2.138	2.180	0.888
公募制推薦入試	1年次春	418	2.466	2.555	0.833
	1年次秋	413	2.155	2.270	0.934
	2年次春	405	2.070	2.180	0.859
指定校推薦入試	1年次春	418	2.412	2.470	0.791
	1年次秋	413	2.192	2.290	0.858
	2年次春	401	2.133	2.170	0.760
旧AO入試	1年次春	114	2.324	2.470	0.826
	1年次秋	112	2.057	2.100	0.815
	2年次春	111	1.971	2.000	0.794

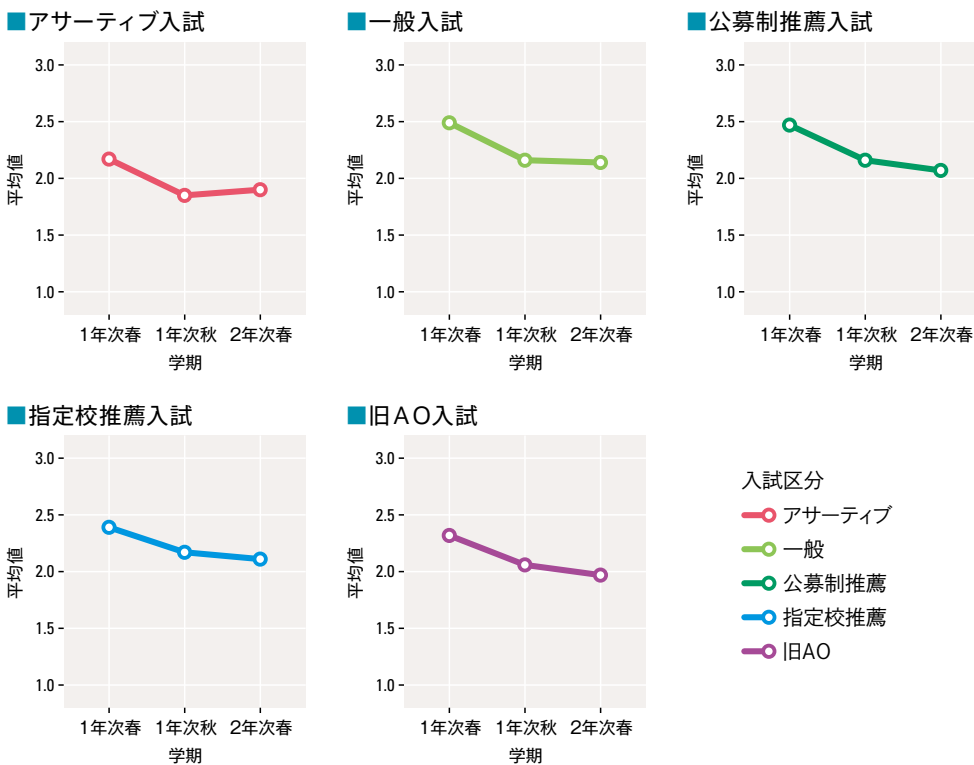
アサーティブ生の入学後の成績には、変化があるか

ここまで全体的な傾向について検討

待っている。

してきたが、ここからは学生の成績がどのように変化したかという側面から検討する。図表2-3-5 (P.34) は、1年次春学期と1年次秋学期のGPAを個人ごとにプロットした散布図である。推移の分布をみるため、まず、G

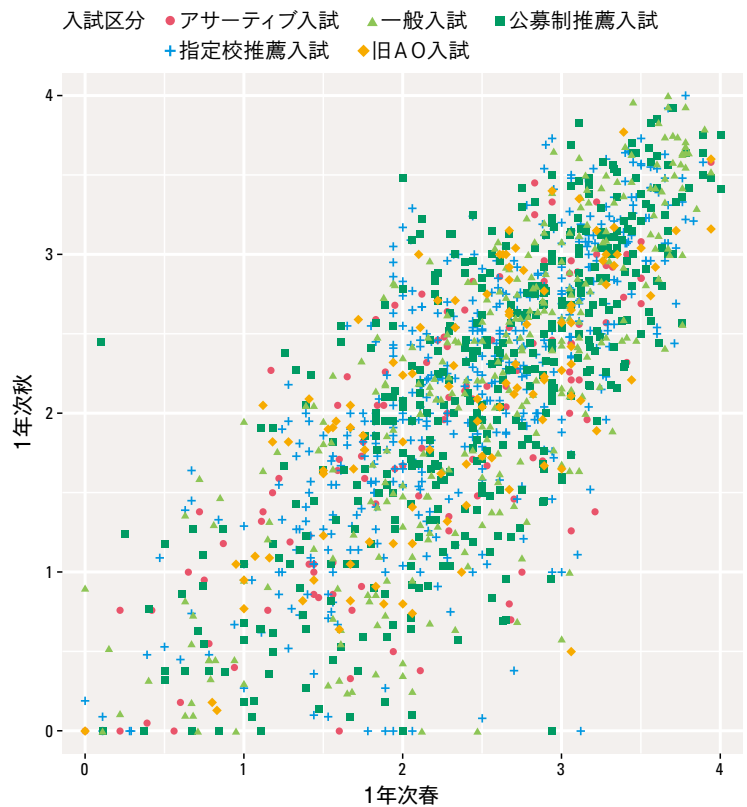
図表2-3-4 | 各学期の入試区分別GPA平均値比較



P Aを次の4つのランクに分けた。
 A……GPAが3.0以上
 B……GPAが2.0以上3.0未満
 C……GPAが1.0以上2.0未満
 D……GPAが1.0未満
 次に、1年次春学期のランクについて

て入試区分ごとに人数と比率を求めた。アサーティブ入試と他の入試区分で比較すると(図表2-3-7)、ランクの分布においても、アサーティブ入試の方が、ランクCとDの割合が高く、ランクAとBの割合が低くなって

図表2-3-5 | 1年次春学期から1年次秋学期にかけてのGPAの変化

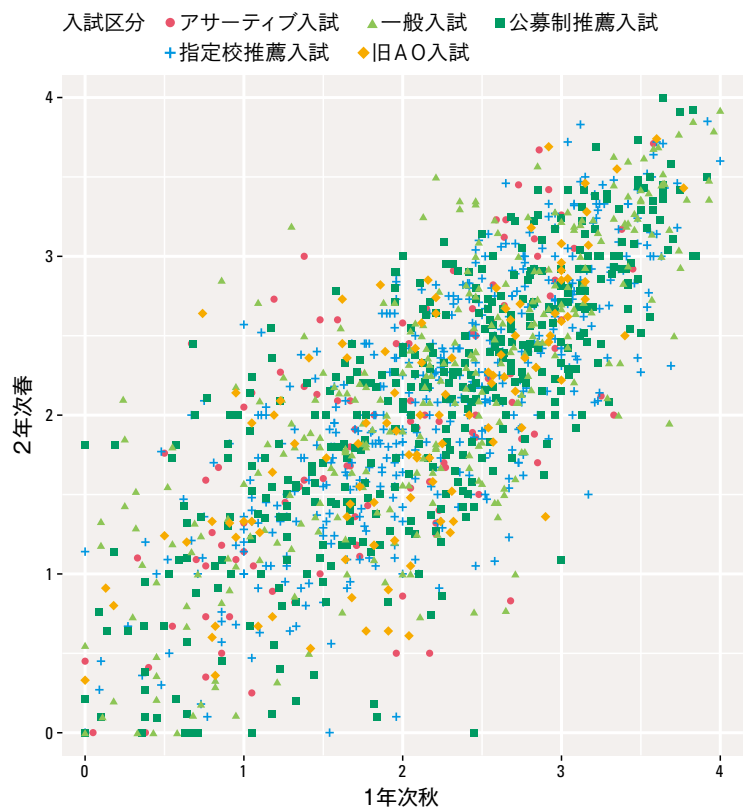


いる。

さらに、成績変化の分布を確認するため、1年次秋学期および2年次春学期のランクについて、前学期よりも上昇していた人数と前学期と同じであった人数、下降した人数を求めた。図表2-3-8から分かる通り、アサーティブ生では、ランクが上昇した比率が他の入試区分と比較して高くなっている。一方、ランクが下がった学生の割合は、1年次秋学期では、アサー

ティブ入試の方が高かったが、2年次春学期ではほぼ同じ比率であった。このことから、アサーティブ生では、全体傾向よりややランクが上がる傾向が強かったことが分かる。しかし、こうしたことは「平均への回帰」と呼ばれる現象である可能性も高く、学生の成績が全体的に均一化してきていることを示しているのかもしれない。ただし、ランクが上がるということとは、よい成績を取ることができた科目が増えて

図表2-3-6 | 1年次秋学期から2年次春学期にかけてのGPAの変化



いることを表すので、アサーティブ生の中で大学の学びに適應できている割合が高くなっていくとも考えることができるだろう。大学の学びに適應できているかどうかという観点からは、大学の教育システムを考える上で重要な視点である。大学生基礎力レポートの結果から、アサーティブ生は大学での学びに対して動機付けられた状態で入学してくる割合が高いことが分かる。したがって、GPAに見られる結果は、ア

サーティブ生の特徴を具体的な学修活動に結びつけられていないことを示唆しているとも言える。
GPAの散布図(図表2-3-5・図表2-3-6)を見ると、アサーティブ生の分布の形状は他の入試区分と大きく異なっている訳ではない。分布の重心(平均値)が他の入試区分と比べてやや成績の低い方にあるということである。この中には学修意欲が高いにもかかわらず、具体的な学修行動に結

びつかなかったものがあると推測できる。アサーティブ生に限らず、大学での学びに積極的である学生を具体的な学修行動にどう結びつけていくかは、大学が抱える問題のひとつであり、その方策が教育システムに反映されなければならぬと思われる。

**成長を表現する指標について
検討を重ねていく必要性**

本節では、アサーティブ生が入学後に成長しているかどうかを成績の観点から検討してきた。成績の指標として用いたGPAによる分析からは、アサーティブ生の成長を明確にすることはできなかつた。全体的には成績が高いとは言えず、成績が上昇している学生も一定割合存在するが、特にその割合が著しく高いということも言えなかつた。ただし、一定の傾向が暗示される、もしくは、そのように解釈可能な傾向は見ることできたことから、他の指標や質的な研究成果と合わせてよりよい解釈を検討することが必要であると思われる。

GPAは学生が学修した結果得られる値であることから、学修活動の結果指標として意味がある。また、その変化の背景には、学生の成長が影響を与

えていると考えることは妥当であろう。しかし、学業成績を、成長の影響が直接的に観測できる指標であると考ええることには慎重になるべきであろう。量的な分析の場合、操作的であるとしても学生の成長を何らかの量で表現し、GPAを結果とするような因果モデルの中で検討する必要がある。その際、学生の成長を「どのように表現するか」がまず問題となる。学生の成長を定義し、構成する変数や因果モデルを検討することが必要である。

また、GPAに影響を与えていると思われる原因は学生の成長以外にもあり、その中には大学の教育方針やシステムに起因するものや学生の個人的な生活環境に起因するものも考えられる。それらを洗い出すことも重要であり、大学が持っている諸データを利用していくことが必要である。

さらに、GPAは、その算出方法を含めてさまざまな問題が指摘されている。例えば、GPAは各科目の成績評価を総合した指標であるが、その成績評価は科目を担当した教員の裁量に影響を受けている。担当教員が異なれば、ある科目の“A”評価と別の科目の“A”評価が同等であるとは言いがたく、科目の性質が異なれば成績評価を同等にすることも難しくなる。稲垣

ら(2014)(*)は、科目の困難度で調整したGPA算出の試みを行っているが、こうした取り組みは一部に留まっているのが現状である。したがって、GPAのみから学生の成長を推測することは無理があると言えるだろう。しかし、本節の分析で示

図表2-3-7 1年次春学期のGPAランクごとの人数と比率

入試区分	A	B	C	D
アサーティブ入試	27人 (21.6%)	50人 (40.0%)	35人 (28.0%)	13人 (10.4%)
その他	368人 (29.3%)	555人 (44.2%)	261人 (20.8%)	71人 (5.7%)

図表2-3-8 前学期からのランクの上昇、維持、下降の人数と比率

入試区分	1年次秋学期			2年次春学期		
	上昇	維持	下降	上昇	維持	下降
アサーティブ入試	14人 (11.2%)	61人 (48.8%)	50人 (40.0%)	32人 (27.1%)	58人 (49.2%)	28人 (23.7%)
その他	112人 (9.0%)	692人 (55.9%)	435人 (35.1%)	200人 (16.5%)	711人 (58.8%)	298人 (24.6%)

唆されたように、学生の学修活動として解釈可能な傾向を抽出することは可能であり、GPAの性質の確認や、GPAに代わる学業成績指標の検討を進めていくことが今後重要になるだろう。

*稲垣麻央・能上慎也(2014)「科目難易度と個人成績を考慮したGPAと成績分布の関係について」電子情報通信学会技術研究報告=IEICE technical report: 信学技報、114(53)、23-26。

成長の可視化と 可視化した結果の活用

イントロダクション

インタビュー調査の実施と 面談ツールの開発

岡田佐織

アセスメント回答の背景と 入学後の成長プロセスの把握

本研究では、アサーティブ施策の検証結果を踏まえ、学びと成長をどのように可視化し、教育実践につなげることができかを検証するため、個人インタビュー調査を実施した(↓P.10、目的②)。インタビュー調査の利点として、(1)アセスメントの診断結果や回答の背景に何があったかを確認できる、(2)アセスメント受検時点での状況だけでなく、入学前から現在までの変化やプロセスを把握できることがある。量的データと質的データを有機的に組み合わせることで、学びと成長の多面的な可視化を目指した。調査の設計に当たっては、「学生にどのような学生生活を送ってほしいのか」「どのような力を身につけてほしいのか」「どのような情報を引き出し、何を評

価するべきか」について、時間をかけて議論し、言語化していった。

インタビュー調査に先立って、プレ調査の位置づけで、アサーティブスタッフ(↓P.49注)として活動する学生6名(2016年度入学の1年生2名、15年度入学の2年生4名)を対象に、グループインタビューを行った(16年9月8日実施)。このインタビューでは、学生にとってアサーティブプログラムやアサーティブ入試がどのような意味を持っていたのか、入学後にどのように学び、自身の中にどのような変化があったのかを確認し、成長を可視化するための観点について仮説づくりを行った。

また、キャリア開発理論を踏まえた評価観点を設定するため、アメリカ・イリノイ州のキャリア開発能力指標(※)を参照し、大学として重視する「3つの力(自己省察力、探索力、計画力)」

を設定し、評価観点を整理していった(↓P.39)。

大学生生活の不満や悩みの要因を 洗い出し、改善につなげる

インタビュー調査は、アセスメント(大学生基礎力レポートI・II)を受検した2年生(16年度入学生)10名を対象に実施された(17年7月10日〜12日実施)。対象者の選定にあたっては、17年3月下旬〜4月上旬に実施されたアセスメントの結果を基に、大学や自身の現状に対して不満や悩みを抱えている可能性が高いと思われる学生を中心に、27名の候補者リストを作成した。インタビュー対象者は約半数をアサーティブ生とし、他の入試区分の学生の状況についても把握するため、入試区分、学部、男女のバランスに配慮しながら選定・依頼を行い、応諾してくれた10名にインタビューを行った。

インタビューの対象者を、ランダムサンプリングではなく、不満や悩みを抱えている可能性が高いと推測される学生にした理由は、大きく2つある。

1つ目の理由は、アセスメントの結果から、意識面では総じてアサーティブ生の数値が良好であったものの、一部の学生においては、期待した受験者

※ イリノイ州のキャリア開発能力指標。K-12 キャリア教育における個人の成長を可視化するモデル。
https://www.isbe.net/Documents/career_competencies.pdf (2018年2月21日確認)

対象者の選定をランダムサンプリングにしなかったもう1つの理由は、第1章第2節でも述べたように、成長の可視化によって学生自身の気づきにつながる手法を生み出すことを重視した

教育効果の高い 面談スキームの開発

像に合致していない、あるいはその後
の大学への適応に課題が見られる場合
があったためである。そのような中
は、10名という少人数を対象に、ラン
ダムサンプリングによって入試区分別
の比較をすることよりも、なぜそのよ
うな状況が生まれているのかを深く検
証し、改善に活かしていくことの方が
先決ではないかと考えたためである。

ためである(↓P.10)。そこで、成長
の可視化とその活用場面として「教
職員による学生の面談」を想定し、教
育効果の高い面談スキームの開発につ
なげられないかと考えたのである。
そこで、インタビュー対象者の決定
に当たっては、「大学として、学生に
こうあってほしい」と考える姿を実現
できていない可能性がある学生を中心
に選ぶこととした。図表3-0-1に
例示したアセスメント項目の回答結果
を基に、(1)大学に対して不満がある、
(2)学びへの関心が持てない、また
は学びを通して成長できるイメージが
持てない、(3)学習に困難を感じて
いる、という3つの観点に沿って回答
結果をポイント化し、学生を抽出した。
インタビュー項目の設計にあたって

図表 3-0-1 インタビュー対象者の抽出
で使用した設問項目の例

◎学びのレディネスに関する項目

- 大学で学びたいことがあるか
- 授業についていけているか

◎学びと成長のサイクルに 関する項目

- 大学での学びを通じて、自分が成長できるイメージを持っているか
- 学生生活の充実度

◎環境に対する評価に関する項目

- 友人との人間関係に対する満足度
- 大学の校風や雰囲気に対する評価
- 授業・カリキュラムへの満足度
- 学部・学科のお勤め度
- 興味関心の一致度
- 学びたいことが学べているか
- 大学納得度
- 入学後のイメージ変化
- 再受験・退学の検討状況

* アセスメント項目の背景にある評価観点については、P.15 図表 2-0-1 を参照

COLUMN

インタビュー調査を振り返って

インタビュー調査を実施した際、驚いたことがあった。それは、依頼から決定までのスピードの速さ、依頼に対する応諾率の高さ、そして当日や直前のキャンセル・遅刻等が皆無だったことである。これにはいくつか理由が考えられる。追手門学院大学の学生の素直な気質、依頼・調整してくださった職員の方の丁寧な対応が根底にあるように思われるが、それだけでなく、学生と大学との心理的な距離感の近さも、大きな要因として働いているのではないかと感じられた。大学が様々な改革・取り組みを積極的に行い、それを学生が肌で感じ取り、自分なりの思いや意見を表明したいという熱量のようなものを、インタビュー中の発言からも感じる事ができた。「動いている大学」の特徴の一端が、こういったところに現れるのかもしれない。

インタビューに協力してくださった学生の皆さんには、心より感謝したい。ありがとうございました。

は、大学への不満や学生生活における悩みを抱えている学生の声を重点的に聞くことで、(1)大学教育や学修環境の課題や、今後重点的に支援すべきことを明確にし、学内の教職員が部門を越えて連携できるようにすること、(2)インタビュー(面談)の機会を通じて、学生自身が日々の過ごし方を振り返り、成長に向けての気づきを得られるようにすることに留意することにした。

また、今回のインタビュー調査を「教育効果の高い面談」のプロトタイプとするため、面談時に使用する3つのツール(アセスメント個人帳票、インタビュー
ンタビューフローシート、面談カルテ)を開発した。第1節では、今回開発したこの3つのツールについて説明する。第2節では、それらのツールを使って実際にインタビュー(面談)を行った結果、見えてきたことについて報告する。第3節では、アサーティブプログラム、アサーティブ入試、インタビュー(面談)と長期間、複数回にわたり学生と接する中で見えてきた成長の姿について報告する。そして第4節では、インタビュー(面談)の結果を受けて、面談カルテの改訂を行い、その結果について報告する。

第 1 節

インタビューと面談の精度と 効果を高める 「3つのツール」の開発

岡田佐織

キャリア開発の視点で

「学びと成長」を動的に捉える

今回のインタビュー調査には、次の2つのねらいが設定されている。

- (1) アセスメント回答の背景を、入学前から現在までのプロセスの中で把握し、大学として支援できることや改善すべきことを見出す
- (2) 学生の成長の姿を可視化し、可視化した結果をもとに面談での指導・助言ができるようにするとともに、学生が「成長に向けての次の一歩」を自ら踏み出せるようにする

そのため、インタビュー調査の設計に当たっては、アセスメント回答の背景を探ることができる質問項目を配置するだけでなく、「学生の成長をどのように可視化するか」という観点から逆算した質問項目の設定が必要とな

図表 3-1-1 | イリノイ州のキャリア開発能力指標 (※)

1. Self-Knowledge	
I	Understanding the influence of a positive self-concept.
II	Skills to interact positively with others.
III	Understanding the impact of growth and change.
2. Educational and Occupational Exploration	
IV	Understanding the relationship between educational achievement and career planning.
V	Understanding the need for positive attitudes toward work and learning.
VI	Skills to locate, evaluate and interpret career information.
VII	Skills to prepare to seek, obtain, maintain and change jobs.
VIII	Understanding how societal needs and functions influence the nature and structure of work.
3. Career Planning	
IX	Skills to make decisions.
X	Understanding the interrelationship of life roles.
XI	Understanding the continuous changes in male/female roles.
XII	Skills in career planning.

る。そこで、質問項目の設定に先立って、学生にどうあってほしいのか、学生の何を可視化できるとよいのかを議論した。その中で、研究メンバーの池田より、イリノイ州のキャリア開発能力指標の枠組みを参照してはどうか、

という提案があった。この枠組みでは、「Self-Knowledge」「Educational and Occupational Exploration」「Career Planning」を3つの柱として、小学校段階、中学校段階、高等学校段階のコンピテンシーが定められている。この

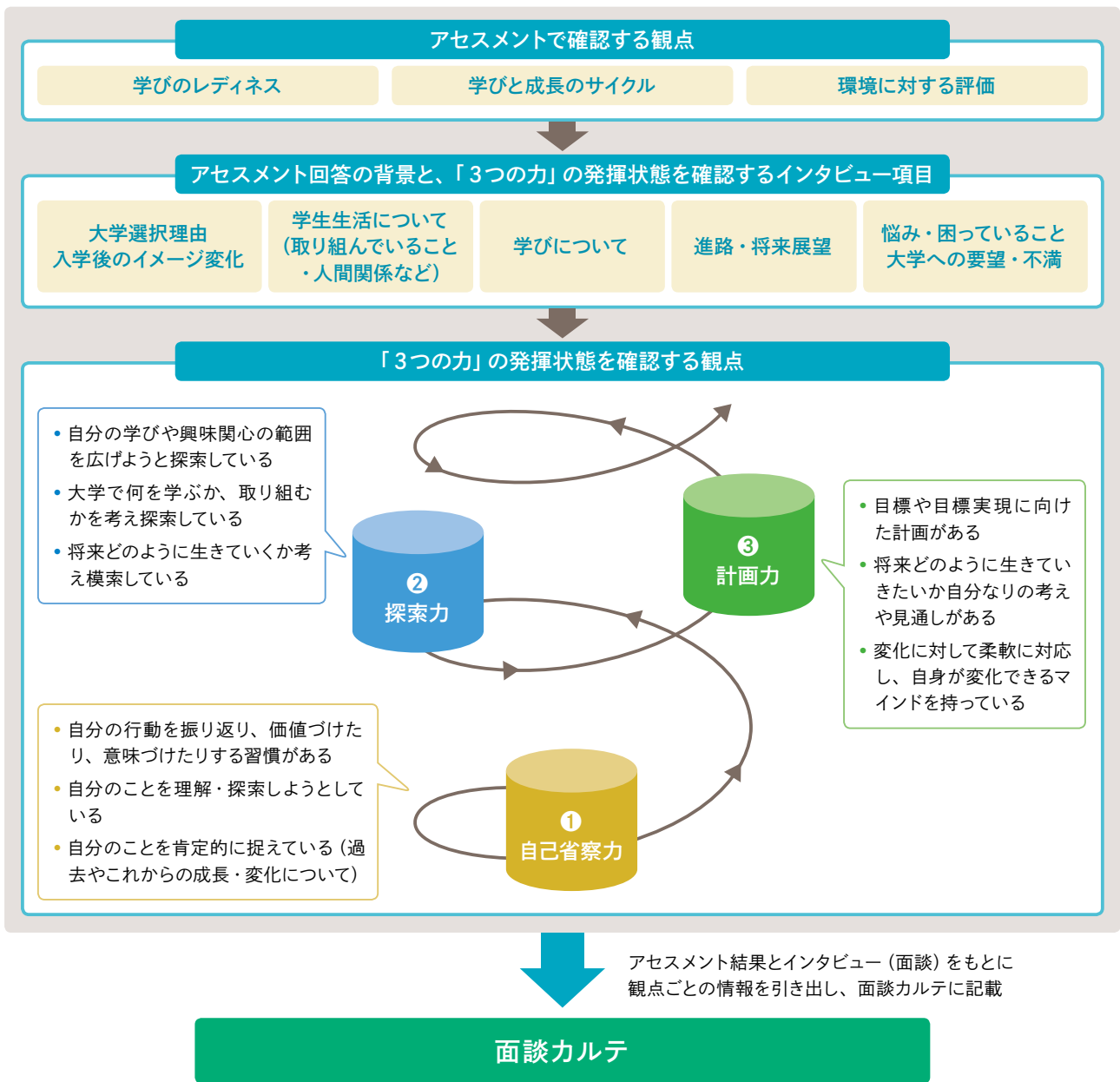
3つの柱は、「自己を肯定的に振り返り、他者に自分のことばで語るができる」「大学内外の様々な機会を積極的に活用し、試行錯誤する中で将来何をしたいかを考え、自らの進路を決めていく」ことを求めるアサーティブプログラム・アサーティブ入試の考え方も合致している。この3つの柱を援用し、「自己省察力」「探索力」「計画力」という「3つの力」を成長の指標として仮置きし、インタビュー調査でこれらの力がどれだけ発揮されているかを確認することとした。そして、インタビューの語りの中から何を確認できればその力が発揮されているとみなすのかについて検討し、それぞれ3つの観点を設定した(図表3-1-1-2)。

これらの観点は、ある能力の「水準」を評価するものではなく、能力が発揮された「状態」を評価するものとなっている。つまり、学生が獲得した能力の高低を評価するのではなく、今まさに成長しつつある様子を、キャリア開発の視点から、動的な姿として可視化するものである。

面談の精度を高める 「3つのツール」

※ ILLINOIS CAREER DEVELOPMENT COMPETENCIES K-12 COMPETENCIES AND INDICATORS (High School)
https://www.isbe.net/Documents/career_competencies.pdf

図表 3-1-2 | インタビュー調査設計の観点



今回のインタビュー調査は、「教育効果の高い面談」スキームのプロトタイプ開発としても位置付けている。そこで、面談の場面を想定して、事前の観点共有と事後の情報共有の精度を高めるためのツールとして、①アセスメント個人帳票、②インタビューフローシート、③面談カルテを開発した。

① アセスメント個人帳票

実際に面談を行う場合には、一人ひとりに時間をかけることは難しいことが想定される。そこで、面談によって重点的に確認すべきポイントをあらかじめ明らかにできるように、アセスメントの回答内容（入学時と1年後の2時点データ）を一覧にした個人帳票を作成した（P. 40 図表 3-1-3）。インタビューを行う前に、実施メンバー（複数名）で回答内容についてのブリーフィングと仮説立てを行うことで、ポイントとなる箇所を重点的に聞くことが可能になった。

② インタビューフローシート

インタビューにおいて（アンケートでも同様であるが）、「何を取り出したか」と「どうやって聞くか」は、必ずしもストーリーにはつながらない。面談を複数人で手分けして実施する場

図表 3-1-3 | アセスメント個人帳票 (※)

図表 3-1-4 | インタビューフローシート

※ アセスメントの診断結果は、学生本人にも返却し、同様の内容は大学でも確認できるようになっており、これを個人帳票として活用することができる。今回は、アサーティブ施策の検証のため、大学が重視する観点で回答結果を確認できるよう、内容・配置を変え、成績等の大学保有情報も追加している。個人帳票は、エクセル上でフォーマットを作成し、BVAと関数を使ってデータの流し込みを行う方法で作成した。

図表 3-1-5 面談カルテ

面談カルテ (面談者記入用)		表					
学生氏名: _____	学籍番号: _____	所属〔学部〕 _____ (学科) _____					
面談実施者: _____	面談実施日: _____	記入日: _____					
観点チェックリスト ※あてはまるものにチェック	評価結果とその根拠・エピソード						
① 自分の行動をふりかえり、評価づけたり、意味づけたりする習慣がある <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">総評</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>学生 (発達点と課題)</td> <td> ① 現在の状態 (できていること・いないこと) ② 今後の課題、期待すること ③ 人間関係に関すること (友人関係、先生との関係) </td> </tr> <tr> <td>大学 (支援内容)</td> <td> ① 既に支援していること ② 今後、対応すること ③ 大学として、大学の仕組みや体制ではできないこと (今後の検討課題) </td> </tr> </tbody> </table>	総評		学生 (発達点と課題)	① 現在の状態 (できていること・いないこと) ② 今後の課題、期待すること ③ 人間関係に関すること (友人関係、先生との関係)	大学 (支援内容)	① 既に支援していること ② 今後、対応すること ③ 大学として、大学の仕組みや体制ではできないこと (今後の検討課題)
総評							
学生 (発達点と課題)		① 現在の状態 (できていること・いないこと) ② 今後の課題、期待すること ③ 人間関係に関すること (友人関係、先生との関係)					
大学 (支援内容)		① 既に支援していること ② 今後、対応すること ③ 大学として、大学の仕組みや体制ではできないこと (今後の検討課題)					
② 自分のことを理解・探索しようとしている <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
③ 自分のことを肯定的に捉えている (過去やこれからの成長・変化について) <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
④ 自分の学びや興味関心の範囲を広げようとしている <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
⑤ 大学で何を学ぶか、取り組むかを考え探索している <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
⑥ 将来どのように生きていくかを考え探索している <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
⑦ 目標や目標実現に向けた計画がある <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
⑧ 将来どのように生きていきたいか自分なりの考えや見通しがある <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
⑨ 変化に対して柔軟に対応し、自身が変化できるマインドを持っている <input type="checkbox"/> できている / <input type="checkbox"/> どちらとも言えない・わからない / <input type="checkbox"/> できていない							
⑩ 面談終了後の状態 (あてはまるものにチェック) (1) 直帰談ができた・関係を築けたことで、状況は好転しそう <input type="checkbox"/> 解決 / <input type="checkbox"/> 要経過観察 (2) 状態を自己認識し、言語化できたことにより、これからすべきことを自ら自覚した <input type="checkbox"/> 解決 / <input type="checkbox"/> 要経過観察 (3) 現状の課題・要因と次に取るべき行動を引き出し、自覚を促した <input type="checkbox"/> 解決 / <input type="checkbox"/> 要経過観察 (4) 課題・要因・解決策は分かったが、みずから行動に移すのは困難と予想される <input type="checkbox"/> 要経過観察 (5) 学内の他機関との連携など、緊急な対応が必要 <input type="checkbox"/> 要経過観察 (6) その他 [_____] <input type="checkbox"/> 解決 / <input type="checkbox"/> 要経過観察	裏						
備考							

合や、面談結果の引き継ぎを受けて再度別の人が面談を行う場合には、「何を聞くか」「どのように聞くか」のすり合わせや共有が必要である。そして、どのような質問をどんな順序で投げかけるかを検討する前段階で、学生から何を引き出したいかについての共通理解を構築することが欠かせない。成長を可視化するための評価軸、すなわち評価観点と基準づくりを意図する本研究においては、この点が殊に重要になる。

このため、インタビューフローの作成に先立ち、引き出したい要素の洗い出しや図示を、試行錯誤しながら何度も行い、そのちに、「何を引き出したいか」「どんな質問を投げかけるか」を対応づけたインタビューフローシートを作成した(図表3-1-4)。そして、それらの「引き出したこと」が、先に設定した「3つの力(自己省察力、探索力、計画力)」とどのような関係にあるかについても複数回の議論を重ね、整理を行った。

③ 面談カルテ

インタビューフローシートの作成時に検討した「何を引き出したいか」を形にし、インタビュー後に結果を記録するためのツールとして、「面談カルテ

を作成した(図表3-1-5)。このカルテは、面談実施の観点を揃える機能を持つとともに、面談実施後には情報をしかるべき部署や教職員に引き継ぎ、申し送りをすることを想定して作成されている。カルテに記載する事項は、(1)学生の成長の姿を可視化するための「3つの力」の発揮状況の確認結果と評価の根拠となったエピソード、(2)学生生活における現時点での成果と課題、(3)大学としての支援内容、(4)申し送り事項、などである。「3つの力」の観点(P.39図表3-1-2)それぞれについて、「できている」「どちらとも言えない・わからない」「できていない」の3段階で評価するチェックリストを作成し、面談カルテに記載するフォーマットにしている。

これら①③のツールを使ってインタビュー調査を行い、学生の学びと成長のプロセスを可視化するとともに、ツールの有効性の確認を行った。このように、「面談」の場面を想定したツールを使ってインタビューを行うことで、一般的な「半構造化インタビュー調査」よりも一歩踏み込んだ対話が可能になり、情報の収集・解釈・共有の精度が高まったように感じている。その詳細については、次節以降で報告する。

第2節

インタビュー調査から見えた 学生の「成長の姿」

佐藤昭宏

学生の成長支援に向けた 「次の一手」を検討するために

アセスメントの結果から得られた学生の「成長の姿」を、どう次の成長支援につなげていくか。近年、大学教育の現場において様々な評価が実施されているものの、それらの結果が教育活動の改善に十分活かされていないことに、本共同研究は強い問題意識を持ち、立ち上げ当初から議論を重ねてきた。そこで、大学入学時から蓄積してきたアセスメント結果（大学生基礎力レポートⅠ・Ⅱの結果）や学内成績、履修状況等の複数のデータを活用し、学生の「成長の姿」を可視化するだけでなく、その「成長の姿」を起点に、①大学として今後改善していく必要のある教育内容や教育環境を洗い出すこと、②特に大学生活や自身の状況に不満や悩みを持つ学生に対するフォローの在り方を検討すること、を目的としたインタビュー調査を実施した

（2017年7月に実施）。本節では、その調査から見えてきた学生の「成長の姿」を報告し、今後の成長支援に向けた「一手」について考察する。

調査は、1年生の入学時と年度末に実施されたアセスメントの結果から、特に「現在の状況に対して不満や悩みを抱えている」と判断された大学2年生10名を対象に実施した。よって、これから紹介する学生の声は、在学生を代表するものではなく、現状の比較的ネガティブな側面を捉えた内容である可能性が高い。しかしそうした意見を持つている学生だからこそ、大学側から積極的に働きかけ、丁寧に意見を汲み取り、改善点を見出すことができる。その追手門学院大学の姿勢や取り組みは、学生の成長支援を模索する多くの大学にとって参考になるものだろう。インタビュー調査の全体設計や調査で活用したツール等の詳細は、本章第1節にまとめて記載しているので、こちらを確認いただきたい。

調査では、事前に設定した「成長の姿」の可視化に必要な「3つの力」の到達状況に関する情報収集を行い、同時に以下の4点について積極的な情報の引き出しを試みた。

(1) アセスメントの結果から想定さ

れていた課題・悩みの詳細把握（どの

ような内容・重みを持つ課題として、

学生の目の前に出現していたか？）

(2) 課題や悩みの状態（すでに解消されたのか、未解決のままなのか？）

(3) 現時点までの学生生活に対する

評価と課題（学生は自身の学生生活を

どう評価しているか？）

(4) 大学が行うべき成長支援の「次の

の一手」（学生に対してどのような支

援の方向性があり得るか？）

本節では、まず(1)(2)に関する

学生の語りを紹介し、そこから明ら

事例1

入学前の学びに対する期待と 現実のギャップに対する戸惑い

◎学生D（地域創造学科）

調査者 入学前後の学びのイメージは？

——もっと色々なところに足を運ぶのかと思っていたが、あまりなかった。最初にあつた実習以外は意外と大学から出ることもなく、座学の勉強。もつと外で活動する学部と思っていた。少し拍子抜け。

調査者 何でそういうイメージを持っていたの？

——パンフレットでは結構色々なところに行くを書いてあった。写真なども外での実習の様子が多かった。

◎学生J（心理学科）

調査者 実際に入学してみたイメージは？

——1年生の時は心理の授業が少なくイメージと違い、辞めたいなと思っていた。でも、2年生になって認知心理の授業も増えて面白いと思うようになった。

調査者 思いとどまった理由は？

——母と相談して、「今辞めるのは違うんじゃないの」という話になった。「ゼミに入って楽しさが見いだせるかもしれないから、とりあえず進級してみたら」と言われ、思いとどまった。実際、進級してみたら楽しくなってきた。犯罪心理とかは面白いけれど、脳科学とかは全然わからない。ただ、2年生になって、色々な授業を取るようになり、ようやく心理学でこういうことが学べるんだということがわかってきた。

かになった大学として取り組むべき教育改善の方向性について整理する（P. 46図表3-2-1-1）。その上で、（3）に関する学生の語りから、大学として今後支援が必要な学生とその必要がない学生をどう区分し、（4）支援が必要な学生に対してどのような「次の一手」を検討したか、その一端を紹介する（P. 47図表3-2-1-2）。

事例2

大学での人間関係、居場所のなさに関する語り

◎学生D（地域創造学科）

調査者 学内の友だちは？

——追手門にはあまり友だちがいない。ゼミが始まって増えたが、片手に収まるくらい。サークルにも入ったが、あまり打ち解けられなかった。情報交換にたまに困ることがある。

調査者 入学後のモチベーションの変化は？

——最初は一番高くて、がんと下がって、最近また上がってきた。最初は大学で友だちができないし、生活はバイトがメインで、バイトまでの暇つぶしに大学に行く感じだった。最近はそのよりも改善した。特に今年に入ってゼミが始まってから。

◎学生H（国際教養学科）

調査者 大学の授業は楽しい？

——教職系の授業はメンバーが1年の時から決まっており、グループワークとかがあるの

大学教育への否定的感情の背後に存在していたもの

調査にあたっては、事前にインタビュー対象となる学生一人ひとりのアセスメント結果を確認し、想定される課題の整理を行った。その上でインタビューでは、各課題がどのような内容で、どれくらいの深刻さを持っていた

のか、課題や悩みの詳細把握を試みた。そして、アセスメント実施時点の課題が現在どのような状況にあるか——すでに解決しているのか、それとも課題を引きずったままなのか——、課題を克服しているならばそれはどのような「きっかけ」を通じてだったのかなどの情報を収集し、図表3-2-1-1（P. 46）にまとめた。

調査者 ご自身はどんなタイプ？

——リーダーがいればその人がやれば良いし、いなくなったら自分がやるし。周りにそういう人が多かったので私はいかなーみたくな。

調査者 人の下でやるより、人を引っ張っていくタイプに見えただけ？

——それもありませんね。ただ、合わない人がいると、すぐこうやって（遮断して）しまっ

調査者 主体的に自分で考える、の基本はできているんだから、どうしてもわからなかったら信頼できる先生、友だちに相談してみるといい。自分の考えを貫くというのは、しんどいこともある。誰かに委ねた方が楽なこともある。でも真意を持っている人の方が光っている。そこは大事にして。敵も多くなるかもしれないけど。

調査者 敵多い！ そうなんですよ！

調査者 たぶんそう思うよ……（笑）。何となくわかる。敵多そうだなーと。経験上、先に折れた方が勝ちだなと最近思ってるようにしている

調査者 何が合わなかった？

——人間。合わないやつって空気が苦手。違うと思ったんで。

その結果、アセスメントで確認されていた「退学・再受験の検討」や「大学教育に対する低い満足度」の背後に、大きく3つの課題が存在していることが明らかになった。1つ目は、「入学前の誤ったイメージ形成や過度な期待が、大学教育に対する否定的な感情や入学後の学びに対する意欲低下にまでつながっている」という課題である。特に地域創造や心理といった学科において、「1年次から本格的なフィールドワークや実験等の実践的な学びができる」という学業イメージを持って入学し、戸惑う学生が少なからず存在することが明らかになった（事例1）。ここから検討される改善策としては、「何を学べるか」だけでなく、「どのようなステップで学びを深めていくか」、学びの見通しを入学前段階から、大学として丁寧に説明しておくことが考えられる。また、1年次になぜ「基礎・教養科目」を学ぶのか、その意味を学生にわかりやすく伝えることも必要かもしれない。あるいは、今回の学生の期待に沿うような、フィールドワークや実験等の実践的な学びを1年次の段階から積極的に取り入れ、学びを組織化していくことも1つの改善策だろう。いずれにせよ学生がどのように今の大学教育を評価しているか、学生の

主観的な意味づけを考慮しながら、教育改善の方向性を検討していく必要があるだろう。

2つ目は、「大学での人間関係・居場所の不足」である。近年、入学直後に学生同士のつながりづくりを目的としたイベントや合宿を開催する大学は珍しくなくなった。こうした機会は、**事例2 (P.43)**で紹介した「人と話すことが得意でなく、事前に何らかの接点や関係性がないと授業のグループワーク等を行うことも抵抗がある」学生H (国際教養学科) のような学生にとって、人間関係や居場所づくりの重要な契機になっている可能性がある。一方で、今回明らかになったのは、入学初期の「つながり」機会を逸してしまっただけでなく、「乗り遅れ感」や「孤立感」である。多様な目的や価値観を持った学生が進学してくるようになった昨今の状況を考えると、「つながり」づくりは、入学初期に単発で行うだけでなく、ある程度継続して、緩やかにつながれるような「場」を確保するような方法も検討する必要があるかもしれない。特に、学内に人間関係がなく、家と大学を往復するだけの生活になってきた(その状態自体が必ずしも問題というわけではないが)学生I (マーケティング学科) は、今回の調査を通じて

ではじめて学内で「自分を理解してもらえそう」な存在に出会えた可能性がある。自分の内面を言葉にすることは簡単ではなく、自己開示に要する時間も学生によってさまざまであることを考えると、学生相談室のような場所以外にも、学生がいつでも「優れた聞き手」と出会えるような機会を、大学として組織的に確保しておくことが重要となりそう。こうした学生との接点づくりにおいて、アサーティブプログラムを通じて学生と対話を重ねてきた追手門学院大学の職員や教員のこれまでの知識やノウハウは非常に大きな資産となるだろう。ただ、アサーティブ施策に関わる教職員だけで、すべての学生に対応することは現実的に不可能である。

よって、アセスメント結果やインタビュー調査から得られる情報を一つの素材として活用しながら、大学として「継続して接点を持つ必要がある」学生をある程度絞り込み、学内横断的に学生個々の成長を支援していくような体制を整備していくことが、大学教職員の業務負担軽減の観点からも重要そう。

課題の3つ目は、「大学の学び方への適応に伴う心理的負担」である(事例3)。学生E (心理学科) の悩みは、

事例3

大学の学びに適応するための心理的負担に関する語り

◎学生E (心理学科)

調査者 大変だった、つらかった、難しかったのは？

—— 認知科学の授業。何とか神経、何とか脳細胞という話が難しく、途中で「ああ、今のどういう話？」となる。聞くだけに集中すると、メモが追いつかなくなる。逆にメモだけに集中すると、話が聞こえなくなる。自分は話をしながら納得して進めていくタイプなので、あまり向いていないかなと思った。

調査者 メモするのが苦手なのかな？

—— スピードが追い付かないので、メモ取りは友だちに任せて自分はずっと聞くことに集中するようにした。(中略)今は履修

科目を選ぶ時に、「この先生は話し方ゆくり」「早口だからお前には無理だよ」とか、すでに受講した人に授業の進め方を聞くようにしている。

調査者 大学での課題は？

—— 高校生では土日ですぐ終わるものだったが、大学では実験のレポートがあり、内容も難しく、なかなか書けずに戸惑った。空いている時間は、毎回パソコンに向かって毎日やっていた。授業の空き時間もPCルームに入ったりして。

調査者 それだけ課題が多いと苦痛？

—— 1年生の時は、レポートをどう書けばよいのかわからず、さらに日本語での文章のつくり方もわからず苦痛だったが、2年生になってやっと、やり方がわかるようになってきた。今ではだいぶ書けるようになった。授業の中で、レポートの書き方のレクチャーがあるのでそれをメモったりして家でやっている。

アセスメントの結果から想定されていたほどの深刻さではなかったものの、大学での学びへの適応に悩みを抱えていた事実が確認された。高校までの比較的統一された授業形式に慣れていた学生には、教員によって異なる授業スタイルへの適応が、大きな心理的負担になっている可能性がある。実際、学生Eは、授業スタイルを基準に履修科目を選択していた。

追手門学院大学は、レポート作成に

課題を抱える学生に対して、ライティングセンターの設置に着手するなど、教育環境のさらなる充実に向けた取り組みを行っている。そして、学生には、その利用を促す発信も行っている。しかし今回の調査で明らかになったのは、大学が想定していた以上に、悩みや困難に直面している学生に、情報が届いていないという現実である。

大学は教育支援に関する情報を、これまで入学時にまとめて提供してき

た。しかし同時期には、他にも様々な情報が学生に提供されるため、「届けたはず」の情報が忘れ去られている可能性がある。大学は、必要な情報を、必要な学生に届けるために、情報の届

事例4

学生生活の満足度に関する語り

◎学生A（社会学科）

調査者 学生生活全体の満足度を100点満点で表すと何点？

80点。結構充実していると思うので。

調査者 残りの20点は何が足りない？

— 進路の具体性とか、学力がもっとあればと思う。ただ進路については妥協も大事かなと思う。自分の考え方次第なので、理想を追い求めすぎないようにも思いますけど。

調査者 アセスメントでは希望する進路を公務員と答えていたけど？

— 試験が難しいので現実的ではないかな。

調査者 そもそも、なぜ公務員志望？

— 安定しているし、帰る時間がしつかりしているし。

調査者 公務員の他には希望しているものはないの？

— 周りは不動産とかもいかなんと言っているけど、宅建とか難しそう。

調査者 いつまでに決めたいとかはあるの？

け方や学生が情報を取りやすい環境整備の在り方を再検討する必要があるかもしれない。

— 以上が、アセスメント結果とインタビュー調査を通じて見えてきた課題

— 3年生になるまでには、ちゃんと決めて、インターンに行きたい。ただ、最終的には成り行きでもいいと思ってる。そんなこと言っていられないので。

◎学生C（経営学科）

調査者 これまでの学生生活トータルの満足度を100点満点で表すと何点？

20点。自分の中の100点のイメージ

は、フル単位でいって4年生は就活のみという状態。自分は4年生まで単位がいる。大学になじめていないのも自分でわかっている。単位が一番モチベーションを上げ下げする要素。友だちは今いる人だけでもいいと思う。

調査者 なじめていないのに大学に来ているのはなぜ？

— 大学に来たくなくて悩んでいた時期があったが、「逃げた」と思われるのは腹が立つから。あと規律がある生活ができるのは最後、という親の言葉も聞いて限界までがんばろうかな。

調査者 大事にしている言葉は？

— これまでのスポーツ経験からも、（自分に）勝つことが大事かなと思ってる。大学を辞めるのは逃げていっているような気がして。自分の決めた設定に対して負けたくない。

と、大学として今後取り組むべき改善の方向性である。ただ、今回の情報整理を通じて見えてきた最も大きな発見は、大学教育に対して様々な課題や悩みを抱えていたとしても、多くの学生がそれぞれの方法で（何かの契機や「きっかけ」を通じて）、課題や悩みを克服していつているという実態である。課題や悩みを抱えた学生を支援するために学生の状況を正しく把握することは大学として重要なことだが、今回の結果は、同等かそれ以上に、学生が自らの力で課題を乗り越えていく様子を見守ることや「敢えて手をかけない」ために状況を把握することの重要性を再認識させられる結果であった。

評価のギャップから考える成長に必要な「次の一手」

次に、「これまでの学生生活に対する学生の自己評価と、本人が考える今後の課題克服策」に関する学生の発言と、その内容に対する調査者の評価を取り上げながら、学生の成長支援に向けた「次の一手」を整理する。関連する学生の語りと調査者の評価、成長支援に向けた「次の一手」のポイントを整理したものが図表3-2-2（P.47）である。

— 学生が自身の課題をどのように捉え、どれくらい具体的に改善していきたいと考えているか、その内容を丁寧に引き出すことで、その学生に合った成長支援の在り方や「次の一手」を具体的に検討できると考えた。

例えば、学生A（社会学科）は、これまでの学生生活に対する満足度を80点と評価し、不足の20点を埋めるために必要なものとして、「進路の具体性と学力（向上）」を挙げ（事例4）、進路決定においては「理想ばかりを追わずに妥協すること」の重要性を述べている。しかし調査者は、学生Aの大学入学以前の経験や進路の語りから、「自己評価を低く見積もり、安易に妥協しやすい」特性に着目し、次の一手として「挑戦する環境を提供し、挑戦を通じて自らに対する自信を獲得していくような支援の必要性」を申し送りしている。

これは現時点の学生の姿だけでなく、これまでの人生の経験や体験を含め丁寧に学生一人ひとりと向き合い、対話を重ねたからこそ見えてきた学生と調査者の評価のズレである。こうしたズレを掴むことが、学生と共に今後の学生の具体的な成長支援の方向性を検討していくためには必要だろう。

— 学生Aは、現在のところ個別の支援

図表 3-2-1 | 学生が抱えていた課題・悩みの詳細（1年次終了時点）と現時点（2年次7月時点）の課題の克服状況

ID	入試区分 (学科)	アセスメント結果から 想定された課題	調査者が引き出した課題の詳細	課題克服の契機	現時点の課題の克服状況
A	アサーティブ (社会)	●大学教育の満足度が低い ●特にカリキュラムに対する満足度が低い	●学ぶ目的の不足（親の異動・勤めで進学。自分がしたいことが不足）	オープンキャンパススタッフの活動で知り合った先輩や同世代の友人。将来の進路や学習面での刺激に。	課題はすでに解消されている状態。
B	内部推薦 (経済)	●退学、再受験を検討 ●大学教育の満足度が低い ●学びたいことがない	●学ぶ目的の不足（内部進学で早期に決定。学部選択も親の勧め。その結果、本当にやりたいことが何かに迷い）	父親。大学生になって色々意見を交わすようになり、家業を継ぐという意識が向上。大学生活に目的ができる。	課題は解消されたが、他者から目的を与えられる形での克服になっており、本人の中に課題を克服したという手ごたえは残っていない状態。
C	指定校 (経営)	●退学、再受験を検討 ●大学教育の満足度の項目に対する回答がすべて「わからない」	●大学での人間関係 ●専門学校で車の整備を学びたい	未だ課題克服に向けた「きっかけ」を掴み切れていない。母親と指導教員Aの助言を信頼している。	現在も（2年次夏時点でも）、課題が克服されていない状態。
D	指定校 (地域創造)	●退学、再受験を検討 ●大学教育の満足度が低い ●やりたいことがない	●入学前後の学びに対するイメージのズレ（期待していた実習が1年次にない） ●大学での人間関係	ゼミ。本来望んでいた「大学生らしい研究」ができる仲間との出会い。人間関係が広がり、その中での成長を実感している。	課題はすでに解消されている状態。
E	アサーティブ (心理)	●授業レベル高すぎる ●授業についていけない不安	●大学での学びへの未適応（レポートの書き方、文書作成方法がわからず戸惑った）	主体的な働きかけ。サークルや授業（学部OB等の訪問授業含む）を契機に人間関係を広げ、授業に関する情報を収集、克服している。	課題はすでに解消されている状態。
F	アサーティブ (地域創造)	●大学教育の満足度が低い ●特にカリキュラムに対する満足度が低い	●入学前後の学びに対するイメージのズレ（期待していた実習が1年次にない）	部活動への没頭が大学教育に対する不満足を解消。高校時代と異なり、自分たちで組織を運営、練習内容を検討する環境にやりがいを実感。	大学での学びに対する関心の高まりも見られるが、現状は部活中心の生活で学ぶ目的はいま一つ定まっていない状況。ただ、その状態を自覚、改善への意識はある。
G	アサーティブ (心理)	●退学、再受験を検討 ●人間関係の満足度が低い	●生活習慣の乱れ（諸事情からバイトをやり過ぎ、精神的に疲弊）	心理学を学んでいる知り合いへの相談。自分が無意識のうちに抑え込んでいた感情や考えを解放してくれた。	課題はすでに解消されている状態。
H	アサーティブ (国際教養)	●授業についていけないに対する不安が高い	●大学での人間関係 ●大学での学びへの未適応（高校に比べ、大学は指導してくれないという不満）	授業をきっかけとした友人関係の広がりが。学生個々に対して名前呼びかけるなど、学生との関係を大事にしてくれる先生との出会い。	課題はすでに解消されている状態。
I	公募 (マーケティング)	●退学、再受験を検討 ●大学教育の満足度が低い ●単位はとれているが、大学に魅力を感じていない	●大学での人間関係 ●大学に対する興味関心の低さ（実践的な授業には興味関心を示すも理論的な授業に興味関心なし）	課題克服のきっかけはない。合わないものは「仕方がない」という本人の中での「割り切り」。	課題の根本は解決されていないが、「割り切る」ことで本人の中では概ね悩みは解消されている状態。
J	公募 (心理)	●退学、再受験を検討 ●大学教育の満足度が低い ●成長感「まったく実感しない」	●入学前後の学びに対するイメージのズレ（心理を学びたくて入学したのに1年次に教養が多くて心理の授業が少ない）	2年生になって履修できる授業が変わり、心理学でどのようなことが学べるかが徐々に見えてきたこと。	課題はすでに解消されている状態。

を必要とするほどの課題を抱える学生ではない。しかし、今後学生に関わる教職員が、インタビュー調査で明らかになった特性を参考にしながら、自分が学生とどう関わるかを考えることができる点では一定の価値がある。そうした教職員それぞれの多様な働きかけの蓄積と統合が、学生の変化や成長のきっかけにつながるのではないか。

一方、学生C（経営学科）は、大学として比較的早期にコンタクトを取り、個別支援の可能性について検討する必要がありそうな学生である。入学当初から抱えている「大学でなぜ学ぶのか」という問いに対する「自分なりの落としどころ」を未だ見出すことができている。学生Cは、学ぶ目的がないにもかかわらず大学に通い続けている理由として、「信頼している指導教員Aの存在」と、「大学から逃げたと思われたくない」の2つを挙げた。こうした発言から、学生が、これから目指そうとしている進路や職業と自身を結び付けていく行為（例…社会の中で「何者」として生きていくか）の中に、大学での学びがうまく位置づいていないことがうかがえる。よって、指導教員Aと連携しながら、できる限り早いタイミングで、残りの学生生活をどう過ごしていくかを学生と一緒に検討す

図表 3-2-2 | 学生の評価と調査者の評価から判断した、個別支援の必要性と成長支援に向けた「次の一手」

ID	入試区分 (学科)	(学生が考える) 現在までの学生生活に対する評価と課題※1	調査者の評価※2	個別支援の必要性/ 今後の更なる成長支援に向けた 大学としての「次の一手」※3
A	アサーティブ (社会)	80点。結構充実している。残り20点は進路の具体性と学力。妥協も大事。自分の考え方次第。理想を求め過ぎない。	「自分は勉強できない」という意識がチャレンジを抑制。頑張ろうとする意欲はある。挑戦を後押しする機会や存在が必要か。	経過観察/チャレンジ機会の提供とチャレンジを認め評価してくれる第三者の存在。
B	内部推薦 (経済)	65点。やりたいことはいっぱいあるができていない。ただそれなりに楽しめている。残り35点は、授業を真面目に受ける行動力。	将来展望は具体的にあるが、そこに向けて自ら必要なことを考え行動する姿勢が不足。現状のままでは卒業単位も足りない。	必要/卒業までの履修計画や生活習慣の見直しについて個別対応が必要か。
C	指定校 (経営)	20点。100点はフル単位でいって、4年生は就活のみという状態。自分は4年生まで単位取得が必要、大学にも馴染めていない。	卒業したい気持ちはあるが学ぶ内容に対する興味は高くない。退学で「逃げた」と思われたくないという想いが通学の支えに。	必要/唯一信頼している指導教員Aとの連携による支えが必要。要個別対応。
D	指定校 (地域創造)	40点。大学をもっとうまく利用できるはず。だが、やりたいことをどこにぶつけたらいいかわからない。行動に移せていない。	自分をしっかり持っている。遊びに行った先でも大学で学んだ街づくりの視点を応用しようという姿勢がみられる。	必要なし/チャレンジ機会の打診。ゼミ教員やアサーティブ課への企画提案など。
E	アサーティブ (心理)	70点。残り30点は卒業までの見通しの無さ。興味ばかりで単位を取ってきた。必要単位数やこれを学んだ、と言えるものをつくりたい。	なぜ心理学を学びたいかを自分の言葉で語る。また自身の問題関心を軸に履修計画ができ、今後の学びに対する意識も高い。	必要なし
F	アサーティブ (地域創造)	60点。残り40点は、フル単位。それが目標。シンプルに勉強不足。とりあえず出席率を上げたい。とにかく黒板の内容をノートに取る。	部活動を中心とした生活に充実感を感じているが、その現状に満足せず、学習面でも充実感を得られるように頑張ろうという意識はある。	経過観察/一定期間後に具体的にどのような試行錯誤をしてみたかを確認する声かけ。
G	アサーティブ (心理)	35点。大学に入り視野が広がったが行動に移せていない。ただ行動に向けた準備はしている。資格取得や島でのボランティアがしたい。	自立欲求が強い。やりたいことが複数あり、そのためバイトにも精を出しているが自身を追い込み過ぎる傾向がある。	必要なし/大学を利用して自分のやりたいことを実現する方法に関する情報提供など。
H	アサーティブ (国際教養)	60点。やっているつもりだが、周囲の学生と比べるとできていない。資格を取ったりしたい。みんなに追いつけるくらい勉強したい。	他者と比較し、自らを低く評価する傾向が強い。色々悩みを抱えながらも、教職に進もうという将来展望を持っている。	必要なし
I	公募 (マーケティング)	50点。真面目にはやっているが、まだ何も踏みだせていない。	主体的に物事を考える力があり、頭の回転も速い。一方で、学習習慣不足や周囲と協力して学ぶことに対する苦手意識が強い。	必要なし/グループ学習などの責任者に起用し、運営側で協働する機会の提供。
J	公募 (心理)	60点。1年生の時が低かった。残り40点は、資格取得など。毎週土曜日に通ってとった秘書検定はすごく大きな自信になった。	心理学を学んで将来何をしたいかという意識が薄い。	必要なし/他学年や他学部の学生と自身の授業について考える機会の提供。

※1 インタビュー調査の中で学生に対して「現在までの学生生活全体に対する満足度を100点満点で表すとしたら、満足度は何点か」を尋ねた回答と、「現在までの学生生活満足度と100点の差分は、何があれば埋め合わせることができるか(学生本人が感じている不足感の中身やリカバリーの方向性)」を尋ねた内容をまとめたもの。

※2 調査での学生の発言を受けて、調査終了後に担当の調査者が記載した「面談カルテ」の記載事項や直後の振り返りの内容を参考に整理し、そのポイントを記載した。

※3 「面談カルテ」の「申し送り」の内容と、支援が必要な学生に対する「次の一手」のポイントを記載した。

るような機会を持つことを、「次の一手」として記載した。

以上が、アセスメント結果や学生生活に対する自己評価、調査者の評価などを総合的にふまえて検討した、成長支援の「次の一手」の一例である。

評価と育成機能を兼ね備えた面談への展開

今回、インタビュー調査の情報から具体的な「次の一手」まで検討することができたのは、本調査の情報だけに頼らず、事前に大学として支援したい成長の状態を定義した上で、アセスメント等のデータを総合的に活用しながらインタビューで把握すべき情報を焦点化した点にある。この手順を踏むことで、比較的短時間でも、評価と育成の側面を兼ね備えた効果的な面談を実施することが可能であることが明らかになった。この知見は、教育現場における面談への応用可能性を示すものであり、また、研究と実践をつなぐ試みとしても一定の意義を有するのではないか。

第3節

インタビュアー調査から見た、アサーティブ生の「成長の姿」

志村知美

制度設計への思いと、 新たな評価軸の必要性

アサーティブプログラムとアサーティブ入試の制度設計にあたっては、志望校選択に対するメンタルモデルを、自己卑下感情から自己肯定感へと転換させることを意識して行った。ピーター・M・センゲ（※1）が指摘するように、メンタルモデルには学習を妨げるほどの力があるが、逆に学習を加速する力にもなるのである。コンセプトは、「追手門学院大学でいい」ではなく、「追手門学院大学がいい」への転換である。この大学で、自分は成長をすることができてよかったと感じて、卒業を迎えて欲しいと願ったのである。そのためにも、学びへの意識を変容させることができれば、自己成長への意識も連動してくるのではないかと考えた。

この取り組みが、2014年度大学教育再生加速プログラム（16年度より

高大接続改革推進事業）に採択されたことにより、対外的にもアサーティブ生たちへの関心はとても大きいものとなった。今までの入試概念を打ち破り、

新しい評価方法による入試で合格した学生たちが、入学後どのように成長しているか、期待が寄せられている。そのような中、入学後の彼らを評価する指標は、GPAや修得単位数といった学修成果でしか測られないことが多い。それしか目に見える評価軸がないため仕方ないとも言える。しかし、前章でもみてきたように、成績だけで評価をするのであれば、やはりセンター

試験利用入試や一般入試で入学してきた学生の方が、平均値は高いのである。しかし、ベネッセ教育総合研究所との共同研究の中で実施した「大学生基礎力レポートⅠ・Ⅱ」では、学生生活や成長に関しての意欲は、他の入試で入学してきた学生たちよりも間違いなく高いのである。入学後の学生の評価が、GPAと修得単位のみでなさ

れている報告を耳にするたび、学修成果を否定するわけではないが、それ以外の側面も含めた評価ができないだろうかとジレンマに陥る。

多くの教育機関では学習（学修）の評価に大きな軸が置かれている現状であり、評価の中核はやはり学習（学修）活動であると考えられる。しかし、それだけではない評価軸の必要性を常に感じようになった。

学修成果を出すに至る プロセスへの着目

この必要性が確信となったのは、梶田観一が書いた『新しい大学教育を創る』（※2）との出会いである。同著によれば、成績評価には5つの意味がある。

④ 学生の反省の機会

⑤ 教員が自分の指導の成果を 反省する機会

大学の質保証の課題として学修成果の可視化が注目されている。教育をより良くするため学修成果の可視化は、とても重要ではある。しかし、学生の成長は学修だけの成果ではない。そうであるならば、成長の目標となり、反省の機会となるような評価、自己形成のプロセスを支えるための評価が必要なのではないか。学修と自己形成（すなわち成長発展）の両輪を可視化し、学生一人ひとりの学びと成長に必要な教育を提供していくことが、アサーティブプログラムで意欲を育て、アサーティブ入試でその成果を評価し入学へと導く設計をした責任の果たし方だと考えるようになった。

アサーティブプログラムとアサーティブ入試の設計は、この学修成果として目に見える部分ではなく、目には見えない、成果を出すに至るプロセスに着目したのである。学修時間や読書時間などはこのプロセスに当たるデータなのかもしれないが、「予習・復習をしよう」「本を読もう」と行動に移す原動力は「学びのモチベーション」なのである。そして、このモチベーショ

※1 ピーター・M・センゲ（枝廣淳子ほか訳）『学習する組織 - システム思考で未来を創造する』英治出版、2011

※2 梶田観一『新しい大学教育を創る』有斐閣、2000

ンを形成するには、次の3つが必要であると考えようになった。

- ① 自己を知るセルフコンセプト (自己省察力)
- ② 学び方を知る (探索力)
- ③ 未来をつくるプランニング力 (計画力)

アサーティブプログラムは、このモチベーションを作る3つの要素を高め、高校から大学への乗り換え準備を「育成」するのである。この3つの要素は、入学後においても学びのモチベーションを支えるものであり、これを可視化することで、成長をプロセスとして評価することができる。

入学前から入学後にかけて、学生はどのように成長したか

今回、インタビューを行った学生のうち、入学前の個別面談の頃から様子を見てきた2名について、どのように成長しつつあるのか、その姿を紹介したい。

成長の事例① Aさん

高校生のAさんに出会ったのは、個

別面談の順番を待っている時に声をかけたのが始まりだと思う。アサーティブガイダンスで何回か見かけており「どうして何度も参加するのか」と問いかけてみた。初めての大学受験でいろいろ不安なことがあることや、高校生活のことなどを聞かせてくれた。石橋を叩いても渡ることに躊躇するタイプではないかと感じたが、大学受験に對して不安を解消しようと向き合っている一生懸命な姿が印象的であった。

その後、入学したAさんとは、アサーティブ生の追跡調査などで話す機会が増え、少しでも自信につながればとメディアの取材にも協力してもらった。ただし、石橋を叩いたからといってすぐに渡るように背中を押すのではなく、ゆっくりと自分で一歩を踏み出す時まで急かさないことが、Aさんとの付き合いには必要だと感じた。

大きな転機がやってきたのは、アサーティブスタッフ(※3)の立ち上げである。Aさんが1年生の年度末(15年度)に、同じくアサーティブ入試で入学したBさんと二人で「アサーティブプログラムを受ける後輩たちに何かできることはないか」と相談に来たのである。これだけでも大いなる成長だと諸手を挙げて喜んだものだ。その後、このアサーティブスタッフの活

動は、学生の成長の場の一つとなった。何もかもが初めてのアサーティブスタッフの活動は、アサーティブ課も含め試行錯誤の苦労ばかりだったと思うが、2年目を迎えた頃、立派に取り仕切っているAさんを見ていると目を細めてしまう。飲食関係のアルバイトのおかげか、隅々まで目が行き届くようになっていた。ボランティア活動のおかげか、高校生への寄り添い方がとても自然で優しさを感じる。

そんなAさんでも、人間関係に悩んだこともあった。体調を崩してしんどくなったこともあった。アサーティブガイダンスでの発表に自信が持てず躊躇していたこともあった。「ゆっくりでいいよ」と声をかけながら見守ってきたつもりである。考えすぎてしまった受け入れ、ゆっくりでもいいのだと思えるようになったのか、あれもこれもではなく、次につながるために取捨選択をして、自分自身との付き合い方を見つけたのではないかと思う。モチベーションが安定してきたと考える。Aさんは、山あり谷ありを乗り越え確実に成長しているのだ。

成長の事例② Cさん

Cさんは、アサーティブ入試入学者

ではないが、高校3年生の時にアサーティブプログラムに参加していた。2回目の個別面談を担当したのが筆者であった。その当時の面談記録では、何事もゴールばかりを見て、プロセスについて考えるのが苦手なのかもしれないと感じ、「とにかく一歩、とりあえず一歩」とアドバイスしたことが記してある。

今回のインタビューからわかったことは、Cさんの気持ちの中では、入学後、大学に対するイメージが少し拍子抜けだったようだ。学部の名称から「きつとこうであろう」と思っていたのが、違ったようだ。Cさんの「こうであろう」というゴールイメージは、入学したばかりの1年生が、基礎もないままにたどりつけるものではなく、今はその基礎を学んでいる時期なのだが、そのプロセスをイメージできずおらず、ゴールだけを見て期待とのギャップを感じているようだ。

一方で、Cさんは、「大学の授業は楽しいですか。授業を通して、自分が成長している、という実感はありますか」という質問に対して次のように回答しており、成長が感じられる。

「ゼミが楽しく、人間関係的に成長できたのはゼミだと思う。周りとの交流で意見を出して決める企画で話が弾

※3 アサーティブスタッフとは、アサーティブプログラムを経て入学した有志学生で構成される学生スタッフである。現在、アサーティブスタッフの主な役割は、以下の3点である。(1) アサーティブガイダンスで、高校生にアサーティブプログラムの説明をする、(2) 個別面談を待つ高校生に寄り添う、(3) 高校生と模擬グループディスカッションをして、アドバイスをする。

み質問する。質問内容もみんなまで考える。自分が思っていたよりも突き詰めることができるようになった」

このインタビューを通じて、Cさんはやりたいことを上手に表現できず、どこに相談していいのかわからないが、もっと知りたいと思っていることが分かった。そこで、アサーティブ課の業務と絡めることで、その気持ちを引き受けることができないかと考えた。アサーティブ課では、アサーティブプログラムの地方広報を実施しており、その中の企画として、Cさんを中心に大阪を身近に感じてもらうパンフレットを制作してもらうことにしたのである。Cさんには、パンフレットの利用目的を伝え、プロセスを考えるように伝えている。後に、Cさんから打ち合わせの督促連絡が届いた。何を打ち合わせるのかと質問をしたところ、既にいろいろと調べたことを踏まえ、今後の展望について熱く語ってくれた。ひとまず現地調査に出かけた。モチベーション向上中である。現在の学生メンバーはCさん一人だが、今後の活動の中では増員の提案も応相談している。Cさんが大学で取り組んでみたかったフィールドワーク。発信する場としてのパンフレット。これらを手く活用して、Cさんの現時点での大

学生生活の満足度40点が、今後どれだけ伸びていくのか、楽しみである。

2軸での可視化に基づく、個別支援の仕組み化

先の事例でみたAさんは、決してGPAが低いわけでも修得単位数が少ないわけでもない。これだけの成長を遂げていても、現行の評価軸であるGPAや修得単位数だけでまとめられると、「アサーティブ入試入学者は、一般入試やセンター入試入学者より成績が高くない」と評価されてしまうのである。もちろん入試別の分析は必要である。しかし、一人ひとりの学修状況と成長発展を確認する中で、学生一人ひとりの成長を可視化し、支援できる仕組みを作ることの必要性は揺るぎないものとなった。アサーティブ入試は、学力だけではない多面的な評価も含めた合格基準を設定している。2軸の評価入試であるにもかかわらず、入学後の評価は1軸(学力基準)になっってしまうのである。4象限のマトリックスを視野に入れた新しい評価軸の提案が必要である。

今回実施した、16年度入学生10名への個人インタビュー(17年7月実施)は大変興味深いものとなった。たくさ

んの気づきと発見もあった。アセスメント(大学生基礎力レポートⅠ・Ⅱ、16年4月および17年3月末〜4月上旬に実施)の結果では、大学への評価としてネガティブな傾向が強かったり、学ぶ意欲が感じられなかったりといった不安要素が見受けられた学生であっても、実際にインタビューをしてみると既に解決していることが多かった。2度目のアセスメント実施から4か月の間に、彼らの悩みや考えの波は、大きく、そしてかなりのスピードで変化していたのである。このことから、面談の実施方法や時期なども含め、時差のない支援体制を構築していく必要性を感じた。

アセスメントの実施時点で、回答内容がネガティブなものであった理由は様々であるが、インタビューを通じてその内容を振り返り、解決したきっかけなどを自ら語ることができ、将来についての不安を抱きながらも自分の世界を広げようとしていることも伝わってきた。しかし一方で、現状から抜け出そう、世界を広げようともがいて苦勞しているのであれば、もっと大学の制度を活用すればよいのにと残念に思うことも多々あり、大学が提供する教育プログラムや各種サービスの存在を知らない学生の多さにも驚かされた。

自分の思いを言語化できていない上、伝える相手(信頼関係の構築ができていない学内関係者)がいないことも、要因の一つとなっているように思われる。

本章第2節で見たように、多くの学生たちは、自分の成長を振り返り、足りないことを補うために何が必要かと自問自答しており、その答えも見つけている(↓P.42)。このままでいいという意識ではなく、なんとかしたいと考えているのである。狭い視野かもしれないが、彼ら・彼女らは成長しようとしているのである。大学が時期とタイミングを見極め、適切なアドバイスを伝えることで、この足りない部分を気づかせ、視野を広げることができれば、学生の成長を確実に促すことができるのではないだろうか。

そして、今回のインタビューでは、主観的評価の難しさも実感させられた。インタビューの中で、「これまでの大学生活の満足度は100点満点で表すと何点ですか」という質問をしているが、この点数一つをとっても、インタビューをしている側の感覚(このくらい頑張っていれば〇点くらいではないか、という評価)と本人の感覚との違いに戸惑うことも多々あった。しかし、この学生の感覚値や物事に対する

る価値観を理解することで、学生の実感に合った、より適切なアドバイスができるのではないかと考える（次節を参照）。

トランジション支援とモチベーション開発のために

筆者は、入試も「大学教育」の一環だと捉えている。そして、このアサーティブプログラム・アサーティブ入試は、高校から大学をつなぐ「トランジション (transition) 教育」と学びのモチベーション開発の役割を担っているのである。GPAや修得単位数といった「学修成果」は、ある時点での達成状況を切り取った静的なものであり、「成長」とは、それまでの「経緯」と「今」と「未来」をつなぐ動的なものである。この「成長」を可視化することで、トランジション教育や学びのモチベーション開発のためのきっかけ作りや支援が可能となる。

これからの大学教育では、教職員がこぞってこのような学びを開発していくことが必要であると考えている。この見えにくい「成長」と目に見える「学修成果」を併せて、学生の成長として可視化することが、我々の共同研究なのである。

COLUMN

プレインタビュウの回答が伝える、アサーティブ生の成長

学生の成長を可視化する観点を抽出するため、プレインタビュウ調査として、2016年9月にアサーティブ生6名（アサーティブ入試1期生である2015年度入学の2年生4名、2期生である16年度入学の1年生2名）に対

してグループインタビューを行った。その中のごく一部ではあるが、印象的な内容を紹介したい。6名は、アサーティブプログラム・アサーティブ入試の意味・効果について、以下のように回答している。

学生1

・高校生の時、アサーティブ入試のグループディスカッションの練習をしていて、人と話すのが好きだなと知った。この知ることになったきっかけの1つはアサーティブ入試である。

学生2

・大学でやりたいことはなんだろうと考えていて、個別面談した人が引き出してくれた。ボランティアとかもやってみたらいいと言われ、前向きになれた。恥ずかしかったけど、「瞳がキラキラしているね」「リーダーに向いているかも」と言われたことが自信になった。

学生3

・アサーティブ入試は高校生活で得た聞く力、表現する力の集大成だったかもしれない。また、アサーティブノートで過去の自分を意識的に振り返る、自分を客観的に見る練習ができたことは良かった。

学生4

・アサーティブの個別面談で、改めて自分の夢とか夢に至るまでのプロセスを話した時に、整理が自分の中ですつけられた。それまでただひたすらに夢に向かって走っていたのを振り返ってみたら、いろいろな発見があった。でも、自分ってあまり行動していないかもと気づいて、自分を追い込むためにタイムリミットを決めた。

学生5

・アサーティブの個別面談を通して、人と人とで掛け合いや話し合いができる、話を聞いてくれることに感謝を覚えて、入試に合格してからの考え方が変わった。

学生6

・グループディスカッションは仲良くなるほうが得ではないかと考え、みんな味方だと思った（入試では、誰しもがライバルであるという考えとは違う）。

アサーティブプログラム・アサーティブ入試を通して彼ら・彼女らは、間違いなく成長していると感じるグループインタビューとなった。しかし、これを数値に表したりすることはできず、その成長プロセスがごく一部の者にしかわからないことが残念でならない。その上、学生たち本人でさえ、自分が成長していると気がついていな

いことがある。学生がこうした考えに至ったプロセスやきっかけなどを共有するためにも、可視化が必要である。その可視化した結果は、学生自身にとっては「パーソナルポートフォリオ」となり、大学側にとっては「学生カルテ」となる、そのような機能を持つ仕組みを構築していかなければならない。

第4節

面談カルテ(チェックリスト)の 修正と面談指導への活用

志村知美
岡田佐織

面談カルテによる評価から 見えた成果と課題

インタビュー実施後、インタビューアーは事前に設定した評価観点に基づき、面談カルテ(↓P.41図表3-1-1-5)に概要と評価結果を記載し、実施者間で評価結果が一致するかを確認した(各回数数名でインタビュー実施)。また、インタビューに同席しなかったメンバーはインタビュー録を読み、面談カルテで設定した観点について同様に評価を行い、評価結果が一致するか、突合せを行った。その結果、3つの力(自己省察力・探索力・計画力)のどの部分は良好で、どこに課題があるか、大学として今後どのような支援が必要か、といった点については、インタビュー実施者の間でも、インタビュー録を読んで評価したメンバーとの間でもほぼ一致することが分かった。

一方で、3つの力の評価観点(↓P.39図表3-1-1-2)について、それぞれ

れがどれだけ達成できているか、という到達度の評価については、評価結果は一致しなかった。例えば、「この学生は、自己省察は比較的行っているが、探索が不十分であり、それゆえ計画も漠然としたものになっている。まずは今の関心を軸に、教員に質問に行ったり、関連する職業イメージを広げたりする取り組みをしてほしい」といった、3つの力についての見取りや指導ポイントについては、意見が一致した。しかし、3つの力の下位項目として設定した、「大学で何を学ぶか、取り組むかを考え探索している」などの評価観点ごとの到達度については、評価者によって、「資格試験に向けて勉強しているのだから、できている」とするか、「資格への挑戦と大学での学びや将来イメージがつながっておらず、『資格を取る』ということが取ってつけたような目標になっている」と見るかで、チェックリストの選択肢(できていない・どちらとも言えない・できていな

い)のうちどれを選択するか、判断が分かれた。このように判断が分かれる要因として、それぞれの評価観点に対して、どこまでできていれば「できている」とみなしてよいかの基準が設定されていないこと、評価者が学生に期待する水準に差があることなどが考えられた。また、探索のための計画を立てている場合が多数見られるなど、3つの力のうち「探索」と「計画」の要素を明確に切り分けることが難しいこと、「計画」は十分に練られていても行動が伴っていない場合にどう評価するかが明確でない、といった課題も明らかになった。

具体的な行動の有無を、 各観点の評価基準として設定

そこで、3つの力の観点を再整理するとともに、評価結果の不一致を減らすため、インタビューの結果から見えてきた多様な到達状況の差を、「程度

の差」として評価するのではなく、意識と行動の有無、という「状態の差」として表現し、「どのような状態であればどう評価するか」という点を明確にするよう、面談カルテ中のチェックリストを修正した(図表3-1-4-1)。

修正のポイントは、大きく4点ある。1点目は、「計画」を「探索」から切り離して単独で評価するのではなく、「探索」の具体性を評価するための要件として「計画の有無」を組み込み、どれだけ具体的な(あるいは適切な)計画があるかを評価することとした。2点目は、全ての項目について、どれだけ具体的な行動が伴っているかを、重要な評価基準とした。

3点目は、「探索」を「いまの自分を超越するための探索」と、「将来の進路選択や実現に向けての探索」とに分けて評価することとした。進路の選択・実現に向けての探索とは別に、いまの自分を超越するための探索を置いたのは、大学で学ぶこと・大学生であることの意義や価値が実現されているかどうかや、大学での学びの質を評価する指標が必要であると考えたためである。大学での学びや、様々な活動の中での試行錯誤を通して、物の見方や学びの射程、できることを広げていってほしいという思いが背景にある。

図表 3-4-1 | 修正後のチェックリストの項目例

1 自己省察

(1) 経験の意味づけ・価値づけの習慣			
言語化できない またはしようとしていない	過去の行動について、たどたどしいながらも語る事ができる	過去の行動とその意図、感じたことなどを率直に言語化・説明できる	些細な出来事からも気づきや教訓を引き出し、言語化・説明できる
(2) 自己を深く理解している (多面的・重層的で、かつ一貫性がある)			
「自分はこのよう な人間である」 ということを表現できない	現在の自己に影響を及ぼした過去の経験や出来事について、何かしら語る事ができる	自己について、強み・弱みや価値観・志向性など、多様な角度から表現することができる (それぞれが点としてある状態)	過去の多様な経験がどのように現在の自分を形成しているか、相互に結びつけて語ることができる (一貫性のあるストーリーになっている状態)
(3) 自己を肯定的に捉え、表現できる			
「自分はこのよう な人間である」 ということを表現できない	自己について語ることにはできるが、否定的な要素が多い	自己について、肯定的に表現できる	自己について、肯定的な感情が基盤にありながらも、肯定的な面・否定的な面をバランスよく客観的に認知し表現できる (ひとりよがりでない)

2 「いまの自分」を超えるための探索と実行

(1) 自分の学びや興味関心の範囲を広げようとしている			
与えられるものだけを最低限こなしているだけ	これをやりたい、こうしたいという思いや計画はあるが、行動に移せていない	自分の好きなこと・やりたいことを起点に、範囲を広げる行動を起こしている	好きなこと・やりたいことでないことの中にも、貪欲に興味の持てることや自分にとっての学びを見つけようとしている
(2) 自分のできることを広げようとしている (成長に向けての意欲と行動)			
こうなりたい、という気持ちも行動もない	伸ばしたい強み・克服したい弱みへの意識はあるが、実現に向けての一步を踏み出せていない	成長のため、または成長につながる何かに取り組んでいる	成長のために、高い負荷を意図的に自らに課している
(3) 視野の狭さ、価値観の偏りを克服するような努力をしている			
自分の視野の狭さ、価値観の偏りについて評価する視点がない (問題意識がない)	問題意識は感じているものの、ありきたりな「努力目標」にとどまっている	自分の状況を常にモニタリングして、視野を広げるための行動を起こしている	意図的に価値観や立場の異なる人と接したり、新しい環境に身を置いたりするなどして、自らを変えることを「仕組み化」している

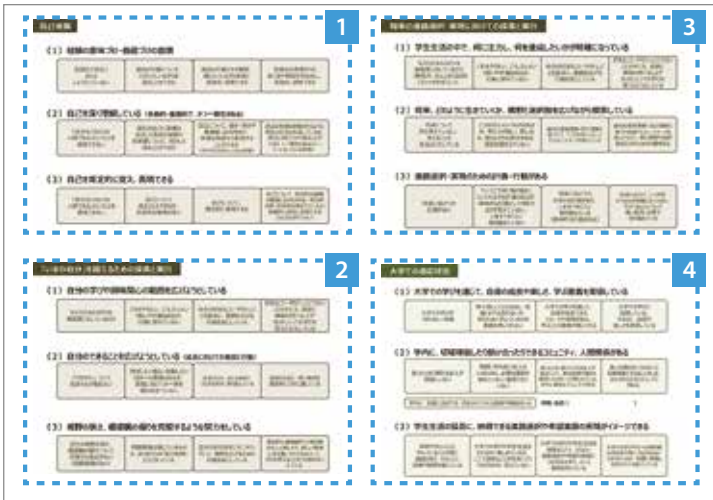
3 将来の進路選択・実現に向けての探索と実行 (※)

- (1) 学生生活の中で、何に注力し、何を達成したいかが明確になっている
- (2) 将来、どのように生きていくか、視野と選択肢を広げながら模索している
- (3) 進路選択・実現のための計画・行動がある

4 大学での適応状況 (※)

- (1) 大学での学びを通じて、自身の成長や楽しさ、学ぶ意義を実感している
- (2) 学内に、切磋琢磨したり助け合ったりできるコミュニティ、人間関係がある
- (3) 学生生活の延長に、納得できる進路選択や希望進路の実現がイメージできる

※ 評価基準を省略し、観点のみ掲載。



面談の試行では、上記の評価観点・基準をA3判用紙にプリントして学生・面談者がそれぞれ手もとに持ち、当てはまると思う箇所に○をつけた。

一方、進路選択・実現に向けての探索については、下位項目として、単にやりたいことが明確になっていることを求めるのではなく、視野と選択肢を広げながら模索をしているかどうか、ということを加えた。自己省察や社会理解が不十分の中で将来の進路について考えることを求めると、知名度のある分かりやすい資格や職業に飛びつき、資格取得に向けて努力することに安住してしまったり、「安定しているから公務員になりたい」といった安

易な選択を行ってしまったりすることが往々にして起こりがちである。目標とする進路に対して、本当にそれであるのかを問い直すような視点や、視野を広げて他にも多様な職業がありうることを知る機会を持ってもらうためにも、設定した進路目標は仮置きされたものであることを意識し、視野と選択肢を広げる行動があるかどうか、評価観点としている。

4点目は、インタビューフローの中で共通で確認していた「大学での適応状況」に関する事項を、チェックリストの評価観点に加えたことである。これは、早急に支援が必要とされる場合に、兆候を逃さず把握できるようにすること、学内のリソース (相談先や各種の支援施策など) を必要な人に適切にアナウンスできるようにすることを目的としている。設定した3つの下位項目は、退学リスクを高める要因として、これまでのアセスメント分析でも抽出されている観点である。

チェックリストを使った面談の試行

「成長の可視化のための指標」は、教職員と学生の間に置いて、意思疎通ができるものであるべきである、とし

想定される。

面談によって 何が見えてきたか

(1) 面談者と学生の対話を深めることができたか

面談者と学生の評価結果の一致度は、「一致：4項目、面談者の方が高く評価：6項目、学生の方が高く評価：2項目」であった。評価結果にズレがあったとき、なぜそのように評価したのかを双方が説明し合った。面談者の方が高く評価している場合、その理由を本人に伝えることは、学生にとって新たな気づきや自信になるようだ。ある学生は、面談者から見て、自分の経験や考えたことを常に内省して、豊かな言葉で人に伝えることができるという印象を持っていたが、本人にとつてそれは「これまで当たり前に行ってきたこと」であり、自分の秀でた点だとは感じていなかったと言った。逆に、学生の方が高く評価している場合、なぜそのように評価したのかを説明してもらったことで、面談者がそれまで知らなかった一面が見えてきた。

また、面談実施後の別の学生のコメントでは、「お互いに『せーの』で結果を突き合わせるのが、ゲームのよう

で面白かった」というものがあつた。チェックリストの使用によって、対話を深めることができたように感じている。

(2) 学生が自らの成長や課題に気づき、次の一歩を踏み出すための契機になったか

今回の面談を試行してみて、3名に共通して感じたことは、本人は当たり前だと思っていることがその学生の強みになっていることに気がついていないということだ。俯瞰力・相対力を身につけさせたいと強く感じた。「すごいね」「そんな考え方もあるんだ」と、少し大きなリアクションをすると、学生たちは「何が？」と驚くのである。「例えば……」と感想(評価)を踏まえ「自信を持ちなさい」と伝えた。今回の面談を通して、自身の成長や強みに気づき、自信を持つとともに、「自分のことをあまり知らない」という課題にも気づくことができたのではないかと、自分のことをもつと知るためには、たくさんの人と話す必要があるという気づきを得て、客観的に自分を振り返ってみようとする契機となったのではないだろうか。

また、ある学生からは、「自分の考えは間違っていないと思うけれど、そのような自分の意見とも、社会一般の

考え方も違う、『第三の答え』を見つけないといけないと思った」という発言があつた。自身ではこれまで課題だと感じていなかったことに対して、「客観的に見ると(大人や社会一般の価値観からすると)こう見えるよ」ということを伝えることで、その指摘のものには納得がいかなかったとしても、自分の考え方は間違っていないと第三者を納得させられるだけの、いまとは異なる説明や行動が必要なのだ、ということに目が向くようになった、そのこと自体が大きな成長であるように感じられた。

(3) 評価結果を「面談カルテ」として残すことで、面談結果の申し送りや次の指導の助けになるか

観点ごとの評価理由を記録として残しておくことで、次に話をしたときには、「あの後、どうした?」というところから会話を始めることができ、学生の具体的な行動に基づいて効果的にアドバイスすることが可能になるのではないかと。また、面談者が替わった場合も、一から話を聞きなおす必要がないため、短時間で密度の高い面談指導が実施できるように思われる。何より、その学生の価値観や、日々の生活の中で「大切にしていること」を踏まえて声掛けや支援ができるようになること

に、価値があると考えている。アサーティブプログラムで高校生に個別面談を実施する場合には、面談中に本人を目的にしてメモを取ることはしにくいため、履歴の記録は面談実施後に行うことが多い。オープンキャンパスの際に行う場合、大勢の面談を連続して実施する必要があり、メモを残す時間が十分に取れないことがある。このようなチェックリストがあれば、欄外に短くメモを取ることで、面談の履歴を手早く残すことができそうだ。

「成長」をイメージできず、自己評価を下げてしまう学生たち

修正後の「面談カルテ」を用いた面談を試行してみて、評価観点や基準の表現について、改善を要する点が多く見出された。例えば、学生は「学び」授業」と狭く捉える傾向があり、「大学での学び」と言う場合に、大学での授業や学習を指すのか、インターシップやボランティア、部活動などの課外活動も含むものとして捉えるのかを、その都度明示する必要がある。

今回の試行によって、多くの学生は「成長」とは何かがイメージできずにいる、あるいは「成長」を非常に狭く捉えていることも判明した。ある学生

は「成長」できなかったことができるようになること」と捉えており、「昔は元気に走り回っていたのが、今は体力がなくなって走れなくなったので、そういう点ではむしろ退化している。成長したと思えることはあまりない」と発言していた。視野が広がる、新しいことに挑戦した、ということも成長であり、面談者から見れば確かに成長していると感じられる場合にも、学生自身はそれを成長とは捉えておらず、低い自己評価となっていた。

さらに、「成長するために何かに取り組む」という表現も、彼ら・彼女らの感覚とはフィットしないようである。「試合に勝ちたい」など、目的によつては自身に高い負荷をかけることはあつても、それは成長のためにやっていることではない、と言つ。面談者からすれば、事前の意図の有無にかかわらず、結果として成長につながるような行動があればそれを高く評価するのであるが、それを自己評価の中でも引き出すことができるよう、工夫する必要がありそうだ。

学内で協働し、評価ツールに改善を重ねていく

面談の試行結果をもとに、今回作成

したプロトタイプ版のツール(チェックリスト、それを含む面談カルテ、インタビューフロー)をブラッシュアップしていくため、今後は次の4点に取り組む必要があると考えている。

①チェックリストの評価項目・基準の修正

学生にとって評価(回答)しやすく、より多くの気つきをもたらすものになるよう、チェックリストの評価項目と基準の記述を修正する。

②面談カルテのフォーマット修正

チェックリストの各項目の評価理由を欄外に記入できるようにする、申し込み事項を分かりやすく記載できるようにするなど、面談カルテとして使い勝手のよいフォーマットを作成する。

③高校生版のチェックリスト・面談カルテの作成

アサーティブプログラムで使用する場合は、高校生が対象になるため、評価項目と基準の記述を高校生向けに修正したものを作成する。

④評価と対話を可能にするための質問リストの作成

今回実施したインタビューフローでは、核となる質問項目と、それに対する学生の回答を受けて再度質問を投げかけるサブ項目とをあらかじめリストアップしている。このリストを再整理

して、初対面の学生との面談の場で、自分の考えや行動を言葉にすることが苦手な学生から、うまく語りを引き出すことができるような質問項目バリエーションのリストを作成したい。これにより、「このような場合にはこうアプローチするとよい」といった知見を蓄積・共有できるようにする。

評価のためのチェックリストや面談カルテ、質問リストを作つて活用することは、学生の成長を見取るための新たな視点を獲得したり、熟達した面談者の「評価観」や面談手法を可視化・共有化したりするのに大きな効果があると、今回の取り組みを通じて実感した。それゆえ、先に挙げた①④の取り組みによつて、チェックリストや面談カルテ、質問リストといったツールのクオリティを高めていくことが必要である。しかし、それ以上に、学内でこのようなツールを皆が一緒になってブラッシュアップして改善を重ねていくための場や仕組み、プロセスをどのように作っていくかということも、重要であるように思う。今回の研究によつて得られた知見を基に、教職員の面談力のさらなる向上や学生の成長支援につなげていくことが、今後の実践上の課題となるだろう。

学びと成長の可視化に基づく 成果の振り返りと今後の展開

第1節

アサーティブ生の「成長の 可視化」の知見に対する議論

池田輝政

教育接続改革の課題に 対する認識の言語化

大学の教育は今世紀のパラダイムシフトである学習者中心の考え方によって変容を促されている。これは小学校、中学校、高校をも巻き込む大仕掛けの教育接続改革としていままさに現在進行中である。そのドライブ力となったのは平成26年12月の高大接続答申(※)の提言であり、これを契機に改革のスピードは加速した。この接続改革の課題に当面する大学の私たちから見ると、まずは私たちの認識そのものが変容できるか否かが試されていることになる。言い換えれば、大学生の一人ひとりの学びと成長の可視化という課題に直面する組織人としての変容に向き合う知恵の創出が問われている。しかし、学生と向き合う教育現場では、教育接続の言葉よりははまだ入試接続として認識する状況にある。この大きなギャップの存在を知るならば、現場か

らの改革はスモールステップを刻む手法から始め、継続性によって蓄積と波及の大きな効果を獲得するのが賢明な戦略である。組織には現場の主体性を後押しする追い風効果となる環境をつくりだすことを期待したい。

ところで、日本の教育接続の改革の現況は海外、とりわけ米国の改革とはどれだけの時差があるのだろうか。いま一度振り返ってみると、個人的な経験として思い出すのは、1990年代半ばに米国のオレゴン州の教育改革が発信したK-16(小学校から大学まで)の教育接続改革の衝撃である。大学から逆向きの教育接続の設計を日本で知って、半ば怖さも感じたその衝撃の大きさのあまり、数か月後には中心人物のデイビッド・コンリー博士(当時、オレゴン州立大学)に会いに出かけた。しかし、現地で説明を受けても当時はその全容と意味を理解するまでには至らなかった。その後も理解を深めようと数度訪問を繰り返したが、時を経て

いま確実に言えることは、K-16の教育接続改革とは一人ひとりの学びと成長のプロセスを「コンピテンシー」概念から再設計・再構造化する戦略的改革の端緒であったということである。その改革が日本のいまに浸透しつつある。

再設計の戦略の効果によって、将来は大学と高校の間に存在するギャップがまず埋まり、高校・中学校・小学校までがこの「コンピテンシー」概念でシームレスに関連付けられることになる。オレゴン州の改革では当時は「プロフィエーション」なる概念が独自に導入されていたので、その理解にはずいぶんと苦労した覚えがある。「期待される学修成果」と平易に説明されている日本の「コンピテンシー」概念は、欧米も含めいまだに多義的で論者の立場によって強調点も異なる。この概念を含めて文部科学省の教育改革の関連用語の多くは日本流の翻訳が多いので、その本質の共有と再設計・活用に

※ 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」平成26年12月22日

は相当の時間が必要である。それゆえ、私たちはとりあえず理解した状況で個々の教育現場で改革に着手せざるを得ないが、「コンピテンシー」の概念は教育接続のキー概念であるので、教育関係者の主体的で継続的な学びが不可欠である。ちなみに、「コンピテンシー」概念は職業文脈から最初は発信され、例えば、高い業績につながる行動特性として多々説明されてきた。その後には教育と学びの文脈に導入されたが、探索を重ねた私自身の現時点の理解では、その本質は個人の主体的行動の原動力となる「学びのモチベーション・マネジメント力」に帰着するという考え方に至っている。

逆境や失敗に出会っても学びのモチベーションの強弱をセルフマネジメントでできる自律的な態度こそ、不可欠である。なぜならば、これは児童・生徒や大学生のみならず市民や職業人のいずれのキャリアステージにあつても、人としての主体性の根幹に位置するからである。基礎学力や専門性を深める力は依然として学校や大学教育が育成すべき主要な力であるが、これらは「コンピテンシー」概念から位置付けるとそのコア部分よりはその周辺にある。このように、学校教育や大学教育の責任範囲が確実に広がる中で、学生に期

待される資質・能力・態度などに構造的変化が起きていることを、私たち教育関係者は読み取ることが求められている。

共同研究の中では議論を通して各自の課題意識を言語化する大切さを共有してきた。そして、この場を借りて、私自身の学びと経験と行動を振り返ることで言語化を試みた。その結果、浮かび上がってきたのは、「コンピテンシー」概念を組み込んだ教育と学びの再設計という言葉化である。

幸いなことに、本学は19年度のカリキュラム改革に向けてその再設計に挑戦している。具体的には、学士課程カリキュラム（教養と専門）のカリキュラム構造の中に「主体的学び科目群」の新たな柱を設定し統合した。この科目群は学習者中心の学びのカリキュラムを可視化する意味を持つ。キャリア成長に向かう学生の学びを設計する戦略と技法が全学に広がると、教育接続の観点からさらに成長するアサーティブ・ラーナーの像が見通せるのではないかと考える。

共同研究の知見と現時点の対応

第2章および第3章ではアサーティ

ブ・ラーナーの特性と入学後の追跡結果、そしてインタビュー調査の結果が明らかとなった。ここではそれらの知見を繰り返すことはしないが、第1章第1節で述べた学生の学びと成長の可視化の観点に私自身の課題認識の観点も加えて、共同研究の知見と現時点の対応を簡潔に述べてみる。

まず、アサーティブ・ラーナーの集団特性を入学後の一貫性という観点から捉えた結果（↓第2章第1節・第2節）は、例えば「大学納得度」や「キャリア意識」や「自己理解度」などの項目に明確に表れている。これらの項目群は、総じてみれば「コンピテンシー」概念のコア部分になるモチベーション・マネジメント力に近接したものである。入学時から1年を経た時点ではあるが、この結果は設計者の意図が検証されたといえる。しかし同時に、学業成績や基礎学力の側面については相対的な位置の低さ（↓第2章第2節・第3節）が明確になった。これはアサーティブ入試独自の課題というよりは、受験学力中間層の多くが志願する本学の組織的な課題である。したがって、この課題については本学の基盤教育機構の全学カリキュラムの再設計の中で部分的ではあるが対応を図ることが検討されている。具体的には、アサーティ

ブプログラムのMANABOSS基礎学力テスト（言語、非言語など）のデータベースを教育テストとして活用し、学生の学びのモチベーションの目標となる「基礎力検定テスト」の開発に取り組んでいる。

次に、一人ひとりの学生の動的な学びと成長の変容を確認するために行った個別インタビューと面談の結果（↓第3章）からは、学びと成長の結果となる静的な数量的指標では捉えられない変容の相を、本人が語るストーリーデータとして可視化できた。これは私たちが当初呼ぶことにした本人一人ひとりがもつ「成長実感力」の動的な総合指標である。今回はこの動的な成長指標は、例えば、「自己省察力」、「自分を広げる情報・知識の探索力」、「キャリア探索と実行力」などを下位指標として面談手法からアプローチしたが、現状では動的な学びと成長を取り出すツールとしては開発途上にある。しかし、「成長実感力」を面談手法で取り出すタイムリーなストーリーデータの有用性を私たちは確認した。そのこともあって、アサーティブ課ではアサーティブ・ラーナーの特性を個別に支援する育成プログラムも同時並行で導入し、動的な変容プロセスの総合的な可視化に新たな一歩を踏み出した。

第2節

成長を可視化する 方法論づくりに向けて

岡田佐織

活用場面の設定が、 可視化のプロセスを推進

本研究で行ってきたことをプロセスとして簡略化して表現すると(※1)、次のようになる(図表4-2-1)。

追手門学院大学においては、育てたい学生像が明確であったため、まずはアサーティブ施策の内容、制度設計のねらい、学生に対してどのような声掛けをしているか、といった話を研究メンバー内で共有した(図表4-2-1 プロセス①)。続いて、「可視化したいと考える要素(本研究で言えば、3つの力、受験生像など)」と、その要素に影響を及ぼすと思われる要素を洗い出し、要素間の関係の構造化を行った(プロセス②)。この段階で、いくつかのモデル図が提示・議論されたが、結論には至らず、引き続き検討していくこととなった。これを受けて、「可視化に必要とされた要素について、本研究で使用するアセスメント(大学生基礎力

レポートⅠ・Ⅱ)や学内データで対応できるもの、新たにインタビュー調査等によって取得する必要があるものに整理した。アセスメントについては、大学が重視する要素との対応付けを行い、必要な要素をどの項目で見えるのか、確認を行った(プロセス②)。学内で使用できるアセスメント、アンケートデータ等がない場合は、この段階で、量的情報をどのように取得するかの設計が別途必要になるだろう。

今回の研究では、評価ツールの活用場面を「教職員による面談」と設定した。また、評価結果の活用場面として、(1)面談結果をカルテに残し、それを受け取った教職員が指導に活かす、(2)面談の中で、学生・面談者双方が同一のチェックリストを用いて評価を行い、その内容突き合わせて議論することで、より深い対話と指導を実現する、という状況を設定した(プロセス③)。これを受け、「面談のプロトタイプ開発のためのインタビュー調査

を実施し、評価ツール(①アセスメント個人帳票、②インタビューフロー、③面談カルテ、④面談用チェックリスト)の開発を行った(プロセス④⑤)。そして、評価ツールの使い勝手を確認するとともに、その評価結果をメンバー間で共有し、面談実施者以外の人でも指導に使うことができるかを検証した(プロセス⑥⑦)。

そうした一連のプロセスを経て、追手門学院大学では、得られた知見をもとに、学生カルテの開発に着手しているところである(↓第4章第3節)。

今回、評価ツールのプロトタイプ開発において、ツールを使ってみるためのインタビュー対象者の選定をアセスメントの結果を用いて行ったことで、インタビュー結果の解釈やツールの改善策の検討が容易になったと感じている。また、評価ツールの活用場面および評価結果の活用方法をあらかじめ明確に設計したこと(「面談の実施」と「面談結果の共有・申し送り」)により、

評価の観点や結果共有のフォーマットを事前に明確に定めることができたため、インタビューの精度が高まるとともに、結果に基づいて深い議論ができた。何のために評価するのか、評価した結果をどう使うのかを明確にすることの重要性を再確認したように思う。

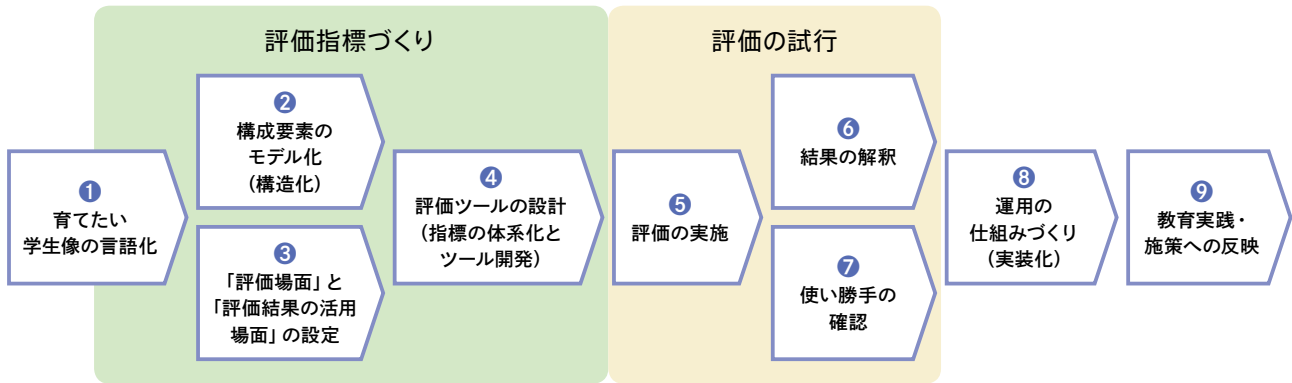
このプロセスを作るためには 何が必要となるか

本研究の一連のプロセスを経験して感じるのは、「学びと成長の可視化」を実現するためには、「可視化のテーマ設定と組織体制の構築において、一定の必要条件があるのではないか、ということである。それは、可視化の「MUST」「CAN」「WANT」の側面から、整理できると考えている(図表4-2-3)。

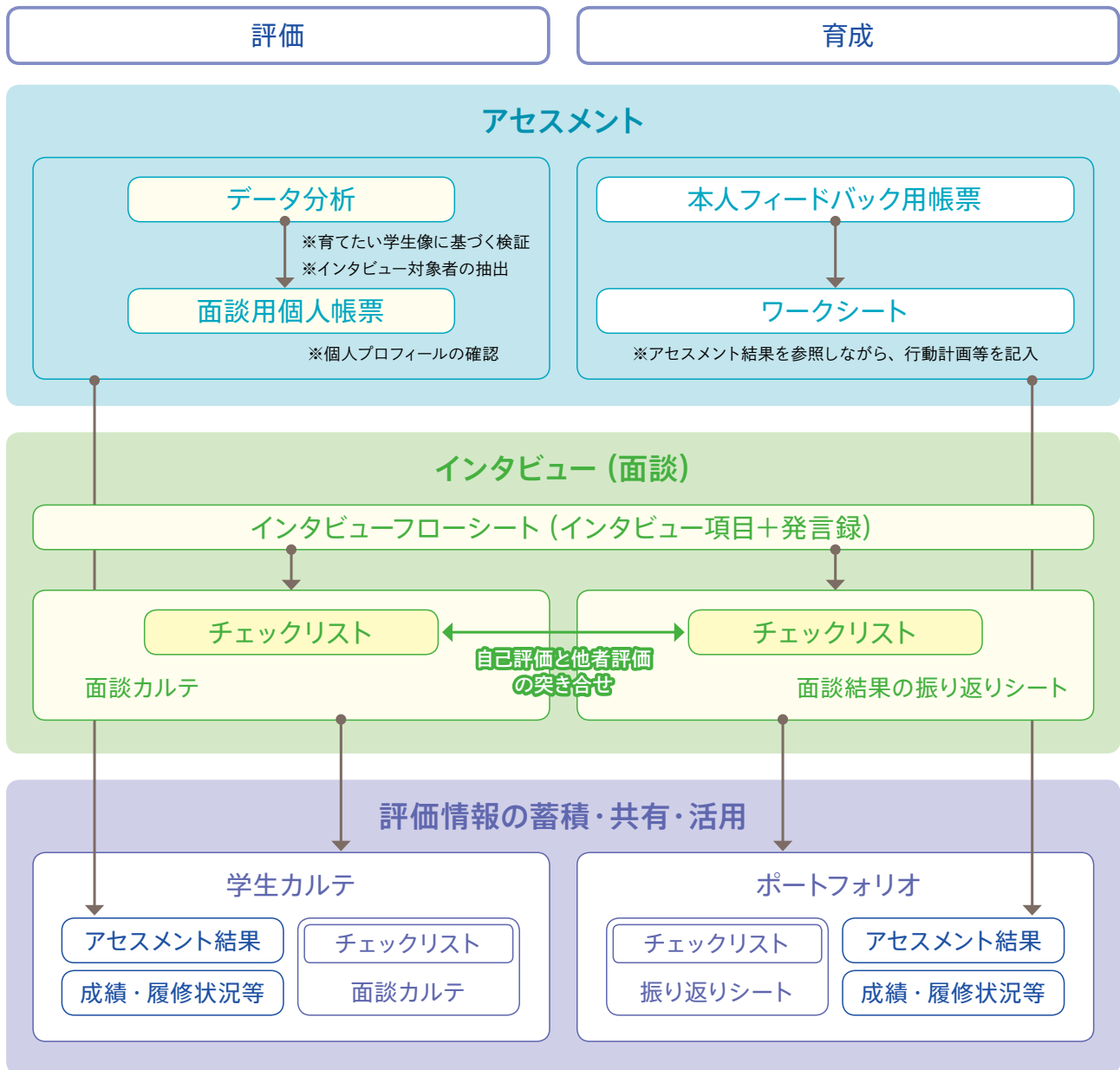
人が人を評価するとなると(殊に、意欲や態度など客観的には評価しづらいものを評価するとなると)、見えてくる範囲で独断的に評価する危険性が付きまとい、どうしてもためらいが生じがちである。しかし、アサーティブプログラム・アサーティブ入試のように、面談に来た高校生にアドバイスをを行い、応募者の中から選抜するためには、何らかの基準や観点を定め、教職

※1 ただし実際には、プロセスの上流から下流までを行きつ戻りつしながら進めてきている。

図表 4-2-1 | 可視化のプロセス



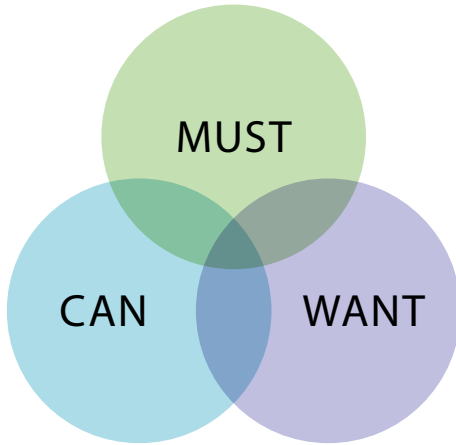
図表 4-2-2 | 評価 (学びと成長の可視化) と育成 (教育効果の高い面談) を両立させるツールの開発



図表 4-2-3 「学びと成長の可視化」を実現させる条件

可視化のための「MUST」「CAN」「WANT」が備わっていること

- 評価結果をもとにして、何らかの行動や決断が求められる(例: 面談を行い助言する、入試の可否判定)
- 成果検証が学内で、あるいは対外的に必須とされている(例: 新しい施策の導入、カリキュラム改革、補助金事業)



- 「学生にどうなってほしいか」が明確に言語化されており、可視化のためのベースがある
- 参加メンバーの役職・権限・専門性のバランスのとれた配置
- 関係者がやらされ感で取り組むのではなく、誰よりも自分たちが「可視化した結果を見たい」と思っている

は、研究プロジェクト遂行の面でも得られた知見をもとに施策へと反映していく面でも、絶妙な配置となっている。本研究の大学側メンバーは、アサーティブ施策の責任者である福島一政(理事兼副学長)、アサーティブ研究センター長兼R責任者兼カリキュラム改革責任者である池田輝政、前・教務部長であり現・経営学部長、アサーティブ研究センター研究員でもある原田章、アサーティブ施策の設計者であり、アサーティブスタッフ(↓P. 49注)と日常的に接点を持つアサーティブ課長の志村知美の4名で構成されている。トップダウンとボトムアップの双方向に機動力があり、入試・教学・キャリアという「部門と時間軸」をまたいで、評価基準の作成と学内データの活用が可能であり、かつ、横串組織であるセンター機構と学部との連携にも配慮できる、という布陣となっている(CAN②)。

最後に、最も大切な要件であると考えているのが、「可視化した結果を見たい」と関係者が心から思っているということだ。応募者との対話に多くの時間を割き、期待を込めて入学させたアサーティブ生が、期待通りの学びと成長を実現しているか、外部から強制された検証ではなく、誰よりも自分た

ちが可視化した結果を見てみたい、成果の検証をしたいという思いがあり、これが研究遂行の原動力・推進力となっている(WANT)。

本研究が示し得る他大学への示唆とは

ただし、本研究で取り組んできたことは、決して追手門学院大学でしか実現できないものではなく、多くの大学でも同様のプロセスで実現可能なものと考えている。同様のことを他大学でも行うためには、次の3つが重要になると考えられる。

① MUSTの設計

成長の可視化にあたっては、それをしなければならぬ「切実な課題」や「必然性」をどこに設定できるかが、成否を分けると考えている。「学生全般の成長の可視化」を目標としてしまうと、何から手を付けるべきか、合意形成も共通理解の形成もままならない。そこで、たとえば退学リスクを抱えた学生の追跡調査と支援施策の効果検証、資格系学科の関連分野就職率の向上、特定の入試区分の定員拡大・縮小の検討、新設学部の卒業生の満足度および就職先企業の評判の確認など、その大学にとって切実な(そしてでき

員の間で共有し、意思決定を行う必要がある(MUST①)。また、今回の事例のように、新しい入試として社会的にも注目を集めるアサーティブ施策は、文部科学省のAP事業に採択されているということもあり、成長の可視化と施策の成果検証が必須の課題として求められている(MUST②)。

さらに、追手門学院大学では、アサーティブプログラム・アサーティブ入試

を通じて、「学生にどうなってほしいか」「どんな学生に入学してほしいか」が明確に言語化されており、「人を評価する」ことのためらいを乗り越えて、評価結果に基づく意思決定と行動が恒常的に行われている。このことは、学びと成長を可視化する活動に、大きなアドバンテージをもたらすと考えている(CAN①)。

そして、今回の研究メンバーの構成

ればその大学固有の) 施策や課題に関連づけて、可視化の目的と対象者を絞り込んだ形でスタートすることが有効であるように思われる。絞り込まれた対象者と比較する対象群が必要となるため、最終的には検証の網は全学生に対して掛けられることになる。

②CANの設計

「○○センター」「○○機構」といった横串組織は、全学的な観点で動くことができないことが強みである。しかし、学部との協力関係の構築や、入試・教員キャリアといった「部門と時間軸」をまたぐ連携ができるかどうか重要であり、それにより必要とするデータの収集・活用や、検証の結果を受けての新たな施策を実現できるかが必須の条件となる。

また、「現場」の教職員が持つ実践知・実行力に由来する機動力と、「トップ」が持つオーソライズ機能に由来する機動力をうまく掛け合わせることができると、成否を決める重要な要素になる。先に述べた「MUST」要件の設定の際に、部門間と職階レイヤーの壁を乗り越え、ブリッジを掛けることができる組織とメンバー構成を想定してテーマ選定ができれば、その後のフィジビリティは大きく高まるだろう。

③WANTの設計

できれば、その大学における新しい取り組みの成果検証など、当事者がわくわくして検証できるテーマがよい。あるいは、学内で特に成長が期待できそうな学生群を特定し、そこからアプローチを始める、というやり方もある(※2)。その大学ならではのポジティブな要素を確認しつつ、他の学生群との比較の中で評価軸(観点と基準)を作ることで、周囲の協力も得やすくなり、また、検証の結果、課題が抽出されたとしても、それを真摯に受け止め改善につなげることができる。

また、検証にあたっては、集団としての特性だけでなく、個人の成長や姿勢の姿とを掛け合わせて見ていくことが有効であるように思われる。目の前の学生に向き合い、どうしたら困りごとを解決する支援ができるか、あと一歩踏み出すためにどのような言葉かけが有効かを考えることは、「学生にこくなつてほしい」という強い願いを生み、それが可視化への「WANT」を発生させることにつながる。集団データによる検証も重要ではあるが、組織として課題解決に当たることには困難が伴うことの多い大学では、まずは「個人の成長と変容」の可視化を起点として、組織的な課題解決へとつなげていくことが近道かもしれないと思ひ始め

ている。その際、集団データは、個人の姿を理解・解釈するための参照データとしても活用されることになる。

実践の中で試行錯誤を重ね、手探りで進めていくしかない

最後に、第1章第2節で設定した、当初の研究課題はどこまで達成できたのかについて検討する。

①量的データと質的データの有機的な組み合わせ

ここまでの研究・実践により、アサーティブ入試の「受験者像」と「3つの力」をベースに、評価すべき要素を抽出し、アセスメント、面談カルテ、チェックリストの形で可視化するところまでできた。面談のスキームとツールの開発により、量的データと質的データを組み合わせた多面的・継続的な検証を行うための仕組みのプロトタイプモデルについても構築できたように思う。

②理論モデルづくり

一方、アサーティブ生の課題として浮かび上がってきた「高意欲だが相対的に学力が低い」という現状を打開するための、意欲を学力につなぐプロセスを解明し、そのプロセスの促進を支援するためのよりどころとなる指標群を開発することが必要である。要素間

の関連をモデル化し、アセスメント指標や学内データとも紐づけながら、評価の観点や指標群を体系化・構造化していくことが、次の課題となる。

③評価と育成を両立させる可視化手法

面談カルテおよびチェックリストを活用して、評価と育成を両立させる活動を実現できる感触を得られた。ただ、これらのツールを学内の教職員が使いこなせるように視点と手順を共有するには、ある程度の時間とトレーニングが必要と思われる。今後、アサーティブ入試枠を拡大していくとすれば、面談実施件数と記録情報の増加が見込まれ、それに対応できる仕組みが必要となる。また、入学後も、継続的に情報の蓄積と共有・活用を行う必要があり、これらをどのように仕組みとして整えていくかが、次年度以降の課題である。

①〜③いずれの課題も、実践の中で試行錯誤しながら、手さぐりで進める以外に方法はない。「MUST」「CAN」「WANT」の条件においてアドバンテージを持つ追手門学院大学がこれらの困難な課題に取り組み、そこから得られた知見を発信していくことで、多くの大学にとっても役立つ課題解決のヒントが得られるのではないかと考えている。

※2 関東学院大学では、アセスメントの結果等を基に、高い成長が見込まれる学生群を抽出し、インタビュー調査や記述データの分析を行っている。関東学院大学・ベネッセ教育総合研究所・ベネッセi - キャリア『学生の成長プロセスを可視化する実践的研究』2017

第3節

「育成」視点の 高大接続プロセスの 今後の展開に関する議論

福島一政

大学教育原理の転換に向け、 何ができるのか

大学教育の原理に関わって、国際基督教大学元学長の絹川正吉氏はその著書『大学教育の本質』の中で次のように指摘している。「旧制高校はエリートのための教育機関であり、能力的に優れた者のみを対象にしていた。そのようなところでの教育の成功は、多くを学生の素質に負っている。新制大学になって、旧制高校の等質性は崩れつつあったが、そこで行われる教育は古い時代のままであった。旧制の教育は『自発性原理』に基づいている。学生は教えられなくても一定の環境さえ整っていれば、自立的に成長していく。しかし、大衆化した大学では、もはや『自発性原理』は有効性をもたない。新しい大学は『発達支援原理』に基づかなければならなかった。しかし、新制大学の教員はそれを認めなかった。」

この書は、今から20年以上も前の1995年に発刊されたものであるが、いまだにこの指摘を踏まえた「発達支援原理」に基づいた大学教育手法は一般化されていない。

また、E・H・エリクソンは、乳児期から老年期に至る「人間の八つの発達段階」を示し、思春期（青年期）の段階では、アイデンティティの形成が必要であると指摘している。アイデンティティが形成されるためには、信頼、自律、自発、努力、有能感が必要としている。

「はじめに」で記したように、日本の中学生・高校生は、自己肯定感が著しく低い。彼らを教育する教師は自己効力感が著しく乏しい。その結果、エリクソンの指摘するアイデンティティの形成が十分になされず、実態を見れば、むしろアイデンティティの拡散になっっているのではないかと考えられる。

中央教育審議会などでは、日本の大

学生は勉強しない、ということが他国の大学生と比較して自習時間の少なさなどから指摘され、「単位制度の実質化」とからめて、いかに自習時間を多くするかということが課題とされている。一方、児童期においては、学力の国際比較で何位だったかということが大きく話題にされるといふ実態もある。近年では、学力の評価は、知識一辺倒ではなくて、三要素（①基礎的・基本的な知識・技能、②それを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力、③主体的に学習に取り組む態度）ですべきであるとされている。

絹川氏が指摘した「発達支援原理」に基づく教育や、学力の三要素を育てる教育が普遍化しているとは到底思えない。ノーベル生理学・医学賞を受賞した山中伸弥博士が作製することに成功したiPS細胞は、その後様々な臨

床実験を重ねて実用化が実現しようとしている。絹川氏の指摘をそれになぞらえれば、大学を始めとした教育現場で臨床実験を重ねて、実際の教育に反映していく必要があると考える。そのような意味で、本研究の成果を教育現場に具体的に適用し、普遍化に貢献できるようにしたい。

そのために、本学として以下のことを実践していきたいと考えている。

面談者から高校生への支援の さらなる強化を図る

第一に、アサーティブプログラムの発展である。

特に、個別面談について、高校生の将来について対話して一緒に考えるスタンスを揺るぎないものにするために、今回の研究で用いた面談の内容を活用して行うように制度設計し、面談者から高校生への気づきと行動変容への支援がさらに均質的かつ的確に行えるようにする。そのことを通して、面談者の「面談力」と「対話力」を高めることができるようにし、高校生だけでなく、在学している学生に対してもその「力」が活用できるようにする。

また、MANABOSSの機能発展も行う。現状では、基礎学力を見直し、

計画的な学習を立てることに活用でき、考える力と発信する力を養うことができるよう設計されており、問題コンテンツは3800問程度である。問題コンテンツをさらに増やすことと同時に、ここにCBTの機能を導入し、日にちと時間を特定して、テスト形式で年に何回かの基礎学力の測定ができるようにする。

高校単位の生徒集団に向けて アイデンティティ形成を支援

第二に、本学がこの間試行的に実施している新たな高大接続の発展である。アサーティブプログラムは、高校生個人に対するものであるが、それを高校単位の生徒集団に対してのアイデンティティ形成支援に効果のあるものに発展させたい。現在は、本学の志村知美が、いくつかの高校のキャリア教育の一環として行っている講演「自分のモノサシを持つ」について、生徒全員が感想や質問事項を書いたものに対して、当方の意見を付して返還する中で、「個」の気づきに対する成長支援を行っている。この活動自体、高校生の実態を踏まえた粘り強い高校側との協議と、そのことを通じた信頼関係がなければ実現できない。大学側が志願

者欲しさのさもしい根性でこのような取り組みを行おうとしても絶対に実現できない。高校生や大学生の実態と教育課題を率直に話し合い、その解決のために高校、大学の双方で生徒一人ひとりのアイデンティティ形成の成長を支援できるか、真剣に向き合う中で具体的な取り組みが進むことになる。生徒全員の感想や質問に答えるのは、そう簡単なことではない。なぜなら、生徒が書いた文章は、そのほとんどが、当方が真正面から向き合わざるを得ないほど真剣な内容だからである。したがって多くの時間がかかり、たくさん

の高校と同様の取り組みができる保証はない。ここから先は、今回の研究で提示した大学生の学びと成長の可視化を踏まえて、高校と大学が協議した上で持続可能な方法を編み出し、高大接続の新しい仕組みを開発する。

現在、試行的に実施している高校は、本学院の併設校2校、本学が連携協定を締結している滋賀県が指定した県立高校5校のうち1校（他の4校とも定期的に協議をしている）、沖縄県立高校2校である。本学の取り組みに関心のある高校があれば、ご連絡をいただきたい。

追手門学院大学の 教育改革への展開

第三に、本学の教育改革に連動させることである。

本学では現在、本格的な教育改革を実現するために、教育改革本部を設けて様々な検討を行っている。これまでのポイントは、①全学部のカリキュラムマップ作成とナンバリング、そのことと連動した科目精選、②全学部での検定テストの試行的実施、③学生カルテ（追大 e-Nav i と命名）の作成と活用、であり、①は19年度実施、②は18年度プロトタイプ作成・実施、③は18年度実施に向けて具体化を急いでいる。また、本学は19年4月に、現キャンパスから直線距離で約2km、JR総持寺駅から徒歩10分ほどの場所に新キャンパスを開設する。新キャンパスには、1年生全員の基盤教育と、地域創造学部・国際教養学部の2学部が移転する。このことを契機に、新しい施設・設備は、様々なアクティブラーニングが旺盛に展開することを想定して設計されている。ICTも大いに活用するために、BYOD (Bring Your Own Device) を実施する。現キャンパスでも新キャンパスでの取り組みと同様の展開ができるよう整備する。学

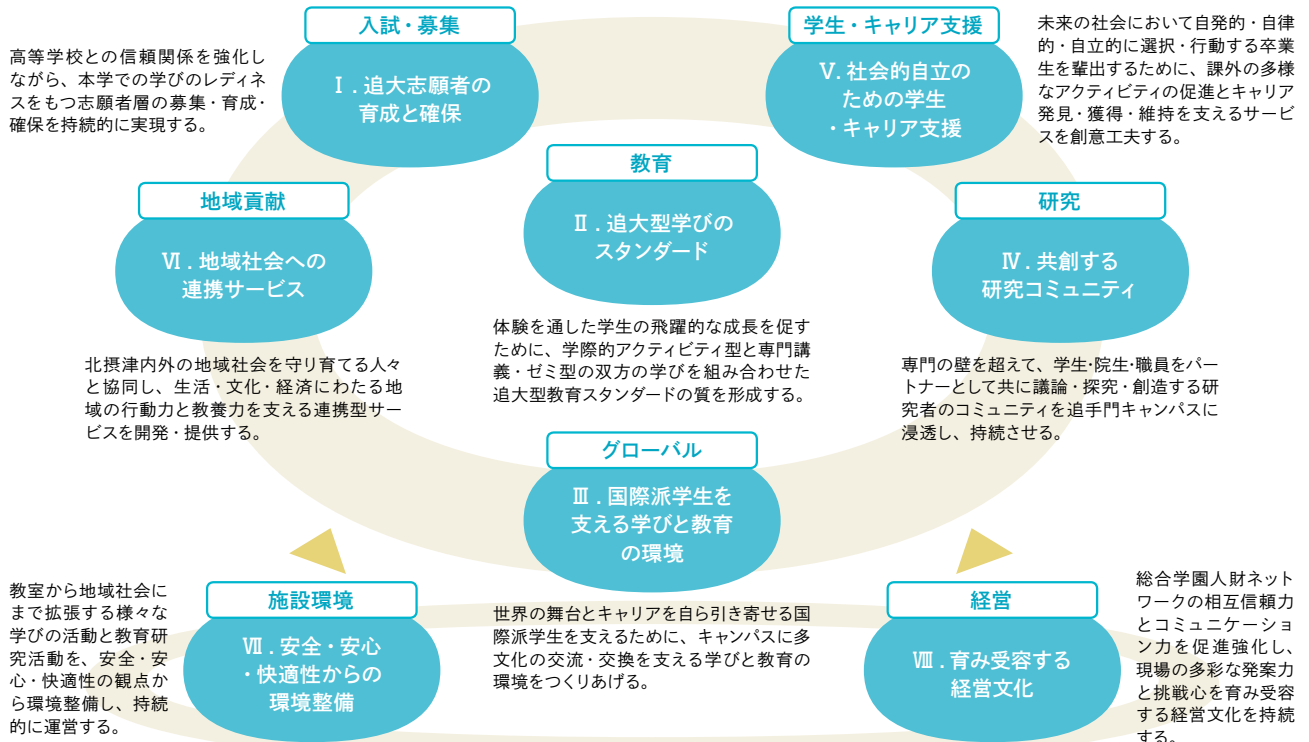
生の主体性を育てる教育手法の開発として、正課・正課外を問わず、無数の「学びあい、教えあい」の教育スタイルを意識的に形成する。学生の基礎学力向上の具体化、なども実現することになっている。

特に、今回の研究で明らかになった成長の可視化を「学生カルテ」の設計の中で18年度から実現することになる。これは、教員や職員から見たら学生一人ひとりの成長支援への可視化（カルテ）、ということができ、学生の側から見たら、自分自身の成長の可視化（学生ポートフォリオ）という設計にする。これにより、学生の成長や発達段階に応じた支援やアドバイスが、より均質的・的確にできるようになる。アサーティブプログラムで個別面談を受けて本学に入学した学生の記録もこの「カルテ」に搭載し、成長支援に役立てることにする。一方では、「面談力」を高めるためのFDやSDも必要となるので、そのための研修やケース検討の機会を設ける。時間や予算の制約で、最初から完成形とはいかないが、年々充実させていくことになる。

教育改革全体としては、入試前から、アサーティブプログラムなどの取り組みを通じて、高校生がアイデンティティを形成するために、エリクソンの

図表 4-3-1 追手門学院大学ビジョン

一人ひとりの学生が志を掲げて自らを信頼し学び実践する文理総合の学びの文化を有する大学となる
ビジョン実現のための8つの戦略ドメイン



言う信頼、自律、自発、努力、有能感を持つことができるように支援できるようにする。それらは本学に入学してからも成長支援に活用される。アサーティブプログラムを受けずに本学に入学した高校生も含めて、構造化された正課カリキュラムで基礎教養と専門基礎を確実に学び、自分が何を学ぶのかを自覚し、何を学んだかの確信が持てるようにする。検定テストを行うこと
によって、学びの質保証もできるようにする。学生は「学生ポートフォリオ」を活用して、主体的に自らの成長を
確認し新たな目標を掲げやすくなる。また、教員や職員は「学生カルテ」を活用し、一人ひとりの学生の成長に的確な支援ができるようになる。これらのことを通して、鍛えぬく教育に耐えられる学びの力（学力の三要素）を飛躍的に向上させることができるようにしたい。

大学は4年の教育期間であるが、本人が希望すれば、その4年間分の学費で、入学前の3年間と卒業後の3年間の合計10年間の教育サービスを受けることができるようにしたい。すでに、入学前の3年間はアサーティブプログラムがあるのでそれを活用できる。卒業後のことは、現在、就職・キャリア開発支援課で試行的な取り組みを開始している。卒業後3年間としたのは、全国的に、卒業後3年間で3割以上の大学卒業者が離職しているという実態があるからである。

「分厚い中間層」が入学してくる本学の学生は、入学時の学力偏差値はそれほどでない。しかしながら、今回の研究の成果を活かして以上の取り組みを実現していく中で、卒業時にはほとんどの学生が「学びの偏差値」と「こころの偏差値」が本人はもとより誰の目にも大きく伸びたと実感できる大学になるよう改革を推進していきたい。すでにいくつかは具体化しているが、試行錯誤も含めてこれからも継続して発展させていく。

本学の、16年度を初年度とする第II期中期経営戦略（18年度までの3カ年）では、「一人ひとりの学生が志を掲げて自らを信頼し学び実践する文理総合の学びの文化を有する大学となる」というビジョンを設定し、そのビジョン実現のための8つの戦略ドメインを設け、その下に66の重点中核施策を配置している（図表4-3-1）。アサーティブの取り組みはもちろん、先述した具体的な教育改革についてもそこに位置づけている。中期経営戦略実現のためにもこの研究成果を活かして確実に実行していくことになる。

「成長してまっか?」「ぼちぼちでんな」という 表紙の言葉に込めた思い

志村知美

決してふざけているわけではありません。

まず、追手門学院大学が大阪にある大学だという認知度を向上させるために、

大阪を連想させる言葉を考えました。

「儲かりまっか?」「ぼちぼちでんな」は、他県民からすると大阪そのものです。

そして、「ぼちぼち」には、以下のような意味があります(出典……大阪ブランド情報局

<http://www.osaka-brand.jp/magazine/museum/osakaben/index.html>)。

「ぼちぼち」は標準語で言うと「ぼつぼつ」になる。「急速にはではなく徐々に物事を行なったり、物事が起こったりするさま」を意味している。

すなわち、大阪弁でいう「ぼちぼち」は、肩に力を入れて、鼻息荒くやるのではなく、「あんさん、そんなにしゃかりきになったら、なるもんもなりまへんがな。テイク・イット・イージーでっせ」みたいなニュアンスに近い。

大阪の人はよく、「さあ、いってみようか」という時に、「ほな、ぼちぼちいこかー」という言い方をする。武家の文化だと、「いざ、ゆかん!」風の、しゃちほこばったかけ声になるのだろうが、そこはカッコつけるのを恥ずかしがる大阪人らしいところで、心の中では「よっしゃ、一発いてこましたるでえ!」と思っ

ていても、表向きは「ほな、ぼちぼちいこかー」と、抜けた感じにしてしまう。

これが大阪らしくて、エエ感じなのです。

「ぼちぼち」の精神は、浪花の商人道にも通じている。力任せに、無理やり物事を押し通すのではなく、己に理があるかどうかをつねに見定め、時節到来して初めて事を起こす――。浪花の正しい商人道とは、すべからくこの「ぼちぼち」のココロを基本としている。

大阪をつくった太閤はんしかり、経営の神様・松下幸之助はんしかり、阪急東宝グループをつくった小林一三はんしかり、みんな、庶民から「はん」づけで呼ばれ、親しまれたのである。そこには、天に愛されながら「ぼちぼち」と仕事を成し遂げた、大阪人の姿があるような気がする。

その松下幸之助翁は生前、経営の秘訣をたずねられると決まって、「ぼちぼちやることや」と答えていたという。大阪の人はみんなこんなふうに、一生懸命にぼちぼちと生きているのです。

この「ぼちぼち」の精神は、学生の自己成長力に通じるものがあります。

一生懸命にぼちぼちと。

でも、この追手門学院大学でしっかりと成長してくれたらいいなあと思っています。

共同研究報告書

追手門学院大学 アサーティブ研究センター×ベネッセ教育総合研究所

「学びと成長の可視化」からその先へ

―アサーティブプログラム・アサーティブ入試の実証的研究で見えてきたこと―

発行日 2018年3月19日 発行人 福島一政、谷山 和成 編集人 池田 輝政、木村 治生

発行所 追手門学院大学 アサーティブ研究センター、ベネッセ教育総合研究所

印刷・製本 牟礼印刷(株) 編集協力 (有) ベンダコ 表紙イラスト みずうちさとみ

