

大学教育の質的転換と学生エンゲージメント

山 田 剛 史

〈要 旨〉

本稿の目的は、第1に、大きく変化する時代・社会的状況の中で、アウトカム基盤型カリキュラムの設計や多様な能力育成手段としてのアクティブラーニングの展開、多面的な学習成果の測定・評価（インスティテューショナル・リサーチ）および改善につなげる内部質保証システムの構築など、急速に進められる大学教育の質的転換の流れを概観することである。第2に、学生の学習（学び）と発達（成長）の双方を促し、大学から社会へのトランジション課題を乗り越えるために必要な視点・概念として、「学生エンゲージメント（Student Engagement）」に着目し、理論的・実証的知見の整理を行うとともに、国内で実施した全国調査（社会人調査、大学生調査）に基づく検討、それらを通じた大学教育への実践的視座を得ることである。

検討の結果、(1) アウトカム（成果）を左右する上でも学生エンゲージメント（プロセス）に着目し、それらを高めることが重要であること、(2) 学生エンゲージメントを高めるためには、質保証の仕組みやツールを導入したり、教育方法としてアクティブラーニングを行ったりするだけでなく、教職員によるエンゲージメント（深い関与）が必要であることなどが示された。

1. 問題と目的 一大学教育の質的転換

1.1 大学を取り巻く環境の変化

大学を取り巻く環境の変化は、大きく社会、大学生、大学教育の3つに分けられる。まず、18歳人口の大幅な減少予測に始まり、大学進学率の上昇、高度情報化、雇用環境の変化やグローバル化など、大学卒業後の学生

京都大学高等教育開発推進センター・准教授

名古屋大学高等教育研究センター・客員准教授

を待ち受ける社会の側が大きく変化している。特に、バブル経済崩壊以降に到来した就職氷河期やリーマン・ショックに代表される世界的な金融危機によって、企業は従来型の新卒社会人への手厚い教育（OJT）に時間や費用を投資することが難しくなり、その結果、大学卒業者に「即戦力」を求める風潮が強くなってきた。

こうした社会変化が生じる中、大学教育の主役であり、次世代を担う大学生はというと、目的意識の希薄化、学習への受動的態度、学ぶ力を含む広義の学力低下、他者との関係性の希薄化、社会に出るために必要な力（汎用的能力）の欠如など、否定的に語られることが多い。確かに、少子化と進学率の上昇によって大学全入時代を迎え、こうした様態は現代の大学生を一定捉えていると言える。ただし、学生の多様性は漸次進行しており、彼らを十把一絡げに論じることは難しい。特定の価値観や固定観念で捉えていては、目の前にいる学生への適切な教育を見誤る可能性がある。教員の学生に対する眼差しは、彼らの成長可能性を大きく規定する。

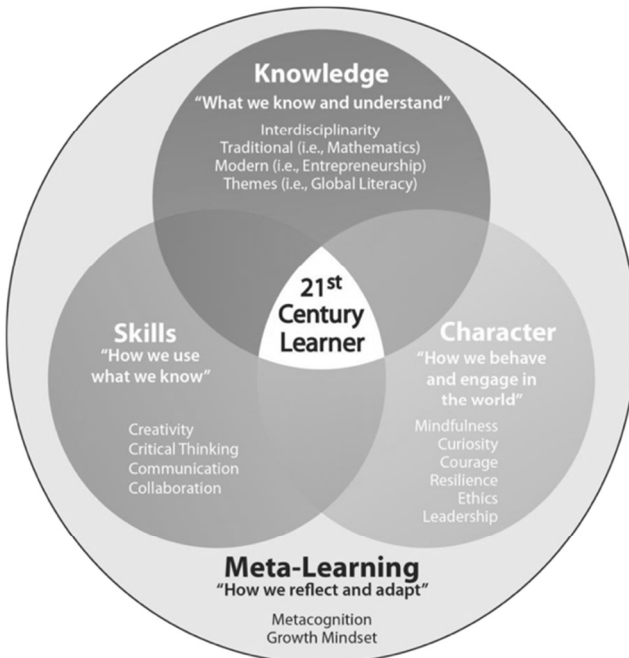
社会や大学生の変化を背景に、彼らを受け入れ、送り出す大学教育の側でも大きな変化が生じている。大学に対する予算配分の縮減や市場競争化が進み、第三者評価や内部質保証の実質化、IR（インスティテューショナル・リサーチ）を始めとしたエビデンスに基づく教育改革やアウトカム基盤型カリキュラムの体系化と可視化、入学者選抜改革やアクティブラーニングの推進を核とした高大接続の一体的改革など、入口・中身・出口とあらゆる局面で大学教育にも大きな変化が生じている。

1.2 大学教育で育成すべき能力の拡張

大学教育への期待は、学生に何を身につけさせることができたか、いわゆる学習成果（ラーニング・アウトカム）という形で具体化される。社会の側の最大の関心は、どのような力を備えた学生が自分たちを支えてくれるのか、卒業時（出口）における学生の「質」にあると言って良いだろう。その質は、これまでであれば大学入学者選抜（入口）で担保されていると考えられてきたため、教育（中身）や教育を通じて獲得した卒業時の能力（出口）への期待は薄かったが、上述した社会変化の中で、大学教育全体へと関心が移ってきた。

大学教育を通じて育成すべき能力（学生が身につけるべき能力）については、国内外の様々な学術団体や関係省庁が一定の枠組みを提示している。国内では、1. 知識・理解、2. 汎用的技能、3. 態度・志向性、4. 総合的な

学習経験と創造的思考力の4領域（13の能力）で構成された「学士力」（中央教育審議会 2008）や、組織や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力として、1. 前に踏み出す力（アクション）、2. 考え抜く力（シンキング）、3. チームで働く力（チームワーク）の3領域（12の能力）で構成された「社会人基礎力」（経済産業省 2006）などが提示されている。日本学術会議においても、専門委員会を設置し、大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準を各分野で作成し、ホームページ上で公表している。そこには、各分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解に加え、獲得すべき基本的能力（分野固有の能力とジェネリックスキル）が記載されている。



出所：Fadel et al. (2015)

図1 21世紀の教育に求められる4つの次元

次世代を担う若者が備えるべき新しい能力の提言は、国内のみならず諸外国においてもなされている。PISA プロジェクトを推進している OECD は、3つのキー・コンピテンシー（1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力、3. 自律的に行動する能力）を提示している（ライチェン・サルガニク 2006）。また、Center for Curriculum Redesign は、21世紀の学習者と教育に求められる資質・能力として、1. 知識、2. スキル（4C）に加え、3. 人間性（マインドフルネスや好奇心、勇気、レジリエンス、倫理観、リーダーシップ）、4. メタ学習（メタ認知、成長の考え方）をあげている（Fadel, Bialik, and Trilling 2015）（図1）。

1.3 アウトカム基盤型教育の導入

大学で身につけるべき能力に関する議論が、なぜここまで盛んに行われているのか。それは各大学の教育やカリキュラムの在り方を大きく規定するからである。日本では、育成すべき能力に関する様々な参考指針をもとに、卒業時に身につける能力をディプロマ・ポリシー（学位授与の方針：DP）の形で明文化することが各大学に義務づけられた。同時に、この能力を育成するための教育課程編成・実施および学修評価の方針としてカリキュラム・ポリシー（CP）の策定も求められている。そこでは、最終的な学習・教育目標（アウトカム）から出発して、その実現のためのカリキュラムや授業を編成・実施し、目標に照らして評価・改善を行う、いわゆるアウトカム基盤型カリキュラムの考え方が推奨されている。医学教育分野やJABEEの認定を受けた理工農系分野の教育プログラムなどでは、アウトカム基盤型カリキュラムが既に導入されているが、他の分野においても法制上の義務化によって加速的に展開されることとなる。

文部科学省が毎年実施している「大学における教育内容等の改革状況」に関する調査（平成27年度）によると、DPを定めている大学は、学部段階で98.7%、研究科段階で97.1%とはほぼ全ての大学でDPが策定されている。また、「大学全体で定める人材養成目的や学位授与方針等とカリキュラムの整合性を考慮」しているかについては、学部段階で78.3%、研究科段階で72.0%となっている。この値をアウトカム基盤型カリキュラムへの移行と直接的に捉えることはできないが、DPを念頭に置きつつ「カリキュラムの体系性を明確化する観点からの検討と検討結果の反映」（74.1%）が多くの大学で行われている。また、カリキュラムの改定・刷新を効果的に進める

方策として、「履修系統図（カリキュラムマップ、カリキュラムチャート）の活用」（63.1%）も半数以上の大学で実践されている。

1.4 アクティブラーニングの組織的推進

DP を起点にカリキュラムが見直され、体系的に整理されることと併せて重要になってくるのが、教員がどのように教えるのか（学生がどのように学ぶのか）という教授・学習に関する視点である。その際、1.2 で示したような多様な能力（認知能力や非認知能力）の育成が不可欠となる中、一方向型・知識伝達型の講義のみでは十分に対応することが難しくなってきた。そこで、双方向型・知識構成型の授業としてアクティブラーニング(AL)が注目されるに至った。上記調査においても「AL を効果的にカリキュラムに組み込むための検討」（70.1%）が多くの大学で進められており、個々の授業における AL の導入も進んでいる。

大学教育の質的転換の中で登場したアクティブラーニングは、大学入試センター試験の廃止に伴って新たに導入される大学入試を皮切りに、初等中等教育（特に高等学校）における学習指導要領の抜本的改定へとつながる。新学習指導要領では、育成すべき資質・能力として3つの柱（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」）が掲げられ、その育成のために、「主体的・対話的で深い学び」（≒アクティブラーニング）が不可欠なものとして盛り込まれることとなる。AL は、全ての学校教育段階で組織的に取り組むべき課題となり、目下、全ての学校段階で教育の質的転換が進行している。大学入学前の教育・学習は、入学後の学生の学びを大きく左右する（京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾 2017）。社会（出口）からの要請に加え、初等中等教育（入口）の変化にも注視しつつ、大学では AL を含めたカリキュラムや授業の在り方を組織的見地から検討していくことが求められる。

1.5 学習成果アセスメントと教学 IR の展開

次に問題になるのが、カリキュラムや授業を通じて、設定された DP や期待される学習成果の水準に学生がどの程度到達できたかということである。DP や学習成果を正解のある試験問題などの客観的指標によって測定できるのであれば大きな混乱はないが、求められる能力が多元化・複雑化しているため、容易に測定・評価することが難しくなっている。しかし、DP や学習成果を起点に PDCA を回すことが内部質保証における重要案件

であるため、各大学はアセスメントや評価活動を集中的に行うための IR 組織を設置するなど対応を急いでいる。前述の文科省統計によると、何らかの形で全学的な IR 部署を設置している大学は、平成 23 年度で 17.5%、平成 27 年度で 54.6%とわずかの間で 3 倍以上に増えている。

IR 部署では様々な業務を所掌しているが、教学関係に特化した教学 IR では、学習成果の測定・評価が最重要事項となっている。具体的には、代表的な指標の一つである GPA データを収集し、学年ごとにその推移を比較したり、修得単位数と掛け合わせて学生の学習状況を客観的に把握したりしている。そこに、学生調査等の間接評価型のアセスメントデータを重ねて、授業外学習時間の状況やそれらを促す授業やカリキュラムの特徴を探り出すといった取組も行われている。学生の中退りリスク要因を抽出し、初年次教育の改善を行うなど、教育と経営双方の課題解決に活かすケースも少なくない。他にも、学生の学習活動に含まれる多様な能力を測定・評価するためのパフォーマンス評価として、ルーブリックやポートフォリオが開発され、特定の場面での学習活動のみならず、教育プログラムや長期的なプロジェクトにも応用されている。なお、網羅性や客観性、結果の明瞭性といった点から量的な指標や方法に焦点が置かれがちだが、教育改善への示唆を深いレベルで得る上では、学生へのフォーカスグループインタビュー (FGI) など質的な指標や方法も有効である。

しかし、本来、内部質保証システムの成否を左右する IR が学内で効果的に機能するためには、物的・人的あるいは歴史・文化的障壁も少なくない。近年では、情報提供と意思決定支援を担う IR に加え、IR を通じて把握した課題などを確実に改善しながら組織のパフォーマンスを向上させていく IE (Institutional Effectiveness) (継続的改善を促進する取り組み) が重視されている (浅野 2016)。

1.6 本稿の目的

ここまで、大学教育の質的転換がなぜ、どのように行われてきたのかを概観してきた。社会が変わり、求められる能力が拡張し、カリキュラムの在り方が変わった。そこには、21 世紀社会における「(教員が) 何を教えるか (teaching)」から「(学生が) 何を身につけるか (learning)」への教授・学習パラダイムの転換 (Barr and Tagg 1995) が存在する。また、学生のアウトカムを測定・評価し、組織的な改善サイクルを運用することが求められ、新たな教学マネジメントの方法論として教学 IR が注目される

に至った。教育の質「保証」は質的「転換」へと駒を進める段階に来ている。矢継ぎ早に政策提言がなされ、教育改革は待たなしで進んでいる。各大学では、次々と質保証に関する様々な制度やツールの導入が進められている。認証評価や法人評価、GP・APや概算要求、私立大学等改革総合支援事業などを駆動力に、トップダウンによって改革を進めている大学も少なくない。

しかし、こうした進め方を含め、アウトカムを同定し、それらを高めるための様々な施策や教育方法を導入・実施し、アセスメントによって検証・評価・改善するという教育改革に死角はないだろうか。上記のような改革が一定整備されている大学でも、教職員の疲弊感が非常に強く、教員と学生の距離が遠く、学生もいきいきと学んでいないという場面を目にすることが少なくない。あるいは、手厚い指導という名の下で、教職員が献身的に接する反面、学生の大人への依存度が高くなったり、教育に対して受身になったりといったこともデータ等から見る事ができる（ベネッセ教育総合研究所 2017、山田 2017）。

もちろん、教育改革の進展と連動して、大学全体が活性化しているケースも存在する。活性化する大学と疲弊する大学。なぜ、このような差異が生じるのか。学生がよく学び、よく育つ大学とはどのような大学なのか。大学から社会への円滑なトランジションを経て、21世紀市民として力強く生きていくために、大学はどうあるべきなのか。それをどのような概念や研究で理解・説明することができるのか。

そこで注目した概念が「学生エンゲージメント (student engagement)」である。1990年代末以降、米国で登場し、研究が進められている概念であり、一連の研究領域である。これが上記の問いへの回答を与えてくれるのではないかと考え、本稿では学生エンゲージメントの理論的背景やその特徴、これまでに確認されている研究成果や国内の調査データに基づき、日本の大学教育改革・実践における新たな視座を得ることを目的とする。

2. アウトカムからエンゲージメントへ

2.1 学生エンゲージメントが重視される背景

米国で学生エンゲージメントの概念が提示され、急速に研究が進められるようになったのは1990年代末頃からである。その背景には大きく2点ある。1点目は、プロセス指標の必要性の高まりである。米国では成果（ア

アウトカム)に基づく評価(ランキング)が盛んになされてきた。ニュー・パブリック・マネジメント(NPM)の考え方が大学に導入され、競争原理に基づき成果を重視した教学経営が進められている。そこに、教授・学習パラダイムの転換が加わり、米国はもとより日本を含む様々な国、あらゆる学問分野でアウトカム基盤型教育が取り入れられることとなる。

こうした動きや考え方を完全に否定するものではないが、成果(アウトカム)に過度に依存するのではなく、教育・学習の過程(プロセス)を重視する必要性も指摘されるようになってきている。たとえば、実質的な教育改善のためには、成果のみならず鍵となる学生の経験(プロセス)に関する情報が必要(Astin 1991、相原 2015)、教育の成果は、どのような教育を提供するかよりも、実際に学生がどのような学習を行ったかに規定される(葛城 2006)といった指摘にも表れている。そして、政府や大学がターゲットにすべきは、アウトカムはどうすれば高まるかではなく、学生の学びへの参加はどうすれば高まるかといった指摘(Ewell 1988)にもあるように、我々が本来目を向けるべき対象は、学生の学びへの関与(学生エンゲージメント)なのである。

2点目は、学生の成長・発達の視点を重視する動きである。エリクソン(E. H. Erikson)の発達段階理論によれば、大学生の大半が過ごす青年期後期は、アイデンティティの確立期であり、主体的に自分の人生を考え始め、自分は何者か、自分は社会とどう関わっていくのかなどの認識を固めてゆく時期である(山下 2016)。同時に、大学生は、大学での教育・学習を通じて認知的・知的な能力のみならず、価値観や態度、心理的あるいは道徳的側面も含め、多様な領域で成長を遂げる存在である(Pascarella and Terenzini 1991)。一定の文化資本や経済状況など可変性・介入可能性の低い「社会経済的アウトカム」に比重が置かれがちな中で、教員と学生との交流や教育プログラムなど可変性・介入可能性の高い「発達のアウトカム」を重視する必要性が高まってきている(小方 2008)。

また、学生エンゲージメントに関する研究が増加している理由について、学生エンゲージメントは高い成績や到達度テストの得点、学業継続率といった学業的成功と関連していること(Fredricks, Blumenfeld, and Paris 2004, Wang and Holcombe 2010)、犯罪や薬物使用、抑うつ予防に効果があること(Wang and Fredricks 2014, Li and Lerner 2011)など、多数の成果が報告されている。さらに、学生エンゲージメントには、多くの実践家が日常的な教育場面で遭遇し、実践によって変化をもたらしたり確認

したりできるといった分かりやすさもある (Fredricks 2014)。こうした背景や成果などから、学生エンゲージメントに関心が寄せられ、研究成果が蓄積されるに至っている。

2.2 学生エンゲージメントの学問的ルーツ

学生エンゲージメントという概念および一連の研究は、1990年代末頃より登場し、拡がることとなったが、当該研究の学問的ルーツは1930年代にまで遡る。マコーミックら (McCormick, A.C. et al.) は、学生エンゲージメントの概念のルーツとして、① 学業に費やす時間や効果を実働研究によって示した学習時間 (time on task) に関する研究 (Tyler 1932)、② 学業達成を説明する中心的な要因を、行為主体である学生の努力の質 (quality of effort) と捉えた研究 (Pace 1980)、③ I-E-O (Input-Environment-Outcome/Output) モデルに代表されるカレッジ・インパクト理論など、関与 (involvement) の概念によって大学生の学習と発達を捉えた研究 (Astin 1984, Astin 1993)、④ 個人と大学双方の関係を検討し、社会と学問とを統合的に捉えた研究 (Tinto 1986)、⑤ それまでの関連研究を拡張・発展させ、学生の学習と認知発達へ及ぼす大学環境の影響を評価するための一般因果モデルに関する研究 (Pascarella 1985) といった5つの学問的系譜を紹介している (McCormick et al. 2013, 相原 2015)。

様々な学問的ルーツを持つ概念であることから、その異同を簡単に整理する。最も影響を強く受けているのが、カレッジ・インパクトに関する研究である。学生エンゲージメントとの最大の差異は、対象となる学生の位置づけ方である。カレッジ・インパクトでは、学生を受動的対象 (passive subject) と見るのに対し、学生エンゲージメントでは学生を学習への能動的参加者 (active participant) と見る (Pace 1982)。他にも、関連性の強い学生関与 (student involvement) との差異について、学生エンゲージメントは、関与や参加以上のものを指し、活動に加えて感情や意味づけをも含んでいることである (Harper and Quaye 2009)。学生エンゲージメントに関する研究は、関連する一連の研究の持つ利点を取り入れつつ、現代の高等教育で求められる重要な側面をも含み込む形で展開されている。

他にも、学生エンゲージメントは、様々な研究領域・理論研究と関連し合う概念として位置づけられている。特に、自己決定理論や自己調整学習を含む動機づけ、アイデンティティや自己効力感といった心理学的概念との関連性が強い。また、高等教育のみならず初等中等教育を含むあらゆる

学校段階はもちろん、家庭や地域、職業生活や生涯学習といった多様な文脈とライフステージにおいて、人がより幸福に生きるための重要な概念として注目されている。

2.2.1 エンゲージメントの意味

改めて、エンゲージメント (engagement) とはどのような意味なのか。辞書で見ると、(1) 携わる、従事する、従事させる、関与する、(2) 引く、引き込む、没頭させる、人をひきつける、(3) 雇う、雇用する、(4) 婚約する、約束するといった意味が存在する。語源から見ると、“engage” とは、人の命や名誉をかける (pledge) ことや誰かを味方につけるほど魅了することを言い表す古代フランス語である (パークレー = 松下訳 2015)。また、エンゲージメント (フランス語でアンガージュマン) の意味について、哲学者の市倉宏祐は、以下のように述べている。

[アンガージュマン] はさまざまに解釈が可能であり、その意味は必ずしも一義的ではない。このことばには、単に〈参加〉という訳語だけではなくて、〈政治参加〉〈社会参加〉〈現実参加〉〈自己束縛〉〈責任敢取〉〈かわり〉など、さまざまな訳語があてられている。これらの訳語にうかがわれることは、現実を遊離して生きるのではなくて、むしろ現実そのものにかかわって生きるということである (市倉 1997: 139)。

日常的にも多く用いられている。たとえば、ビジネスの世界では、「関係性の密度」「絆」「共感」という概念として、広告やマーケティングにおける「ブランドとユーザーの結びつき」や、企業経営における「社員の会社に対する愛着心」という意味で使われている (山田 2016c)。このように、エンゲージメントという用語に込められた意味は深く多様である。人間は、様々な場面において、様々な対象 (他者、自己、課題など) と関わりながら、自らの責任の下で選択し、主体的に行動することで学び成長していく。エンゲージメントはそうした生のダイナミクスを表現するものであり、生きるためのドライビングフォースになりえるものである。

2.2.2 エンゲージメントと主体的な学び

次に、現在の大学教育改革や新学習指導要領などで頻繁に取り上げられる「主体的な学び」とエンゲージメントとの関係について考えてみる。松

下(2009)は、「主体的な学び」や「主体的に学ぶ」といったフレーズは、政策文書や教育現場などでよく使われるが、その意味は明確ではなく、また、肯定的な価値を含んだ言葉なので、批判的検討の対象になりにくいと指摘している。

学生が何らかの活動を行っていれば、あるいは学生に何らかの活動をさせれば、それが主体的な学びとは言えない。この認識のズレがアクティブラーニングに対する誤解を生じさせている。アクティブラーニングを形態・技法として狭く理解し、教授パラダイムに依拠して実践することは、ややもすると学生の主体的な学びを置き去りにする、あるいは受動的な学習を助長する可能性がある。先述したエンゲージメントの意味と重ねると、主体的に学ぶという営みは、「様々な学習場面において、自らが対象(教師、仲間、自己、課題)と深く関わる」ということに他ならない。ここで言う「深い関わり」とは、後述するエンゲージメントの主要構成要素である、認知(アタマ)・行動(カラダ)・感情(ココロ)の全体で関与することを意味する。アクティブラーニングはその実現のための手段の一つとして位置づけられる必要がある。

2.2.3 学生エンゲージメントの定義

学生エンゲージメントは、その用語の持つ性質から広い概念として理解する必要がある。たとえば、所属意識や参加、動機づけ、自己効力感、学校接続といった領域を統合する「メタ構成体(meta-construct)」(Fredricks, Blumenfeld, and Paris 2004)、アカデミックな環境下での情緒的なつながりや学生の積極的な行動を理解するための「多次元構成体(multidimensional construct)」(Appleton, Christenson, and Furlong 2008)、あるいは大学生の学習や発達に影響を与える大学での経験についての一連の研究や概念を総称した用語(umbrella term)(McCormick, Kinzie, and Gonyea 2013)といった形で表現されることもある。その上で、学生エンゲージメントの定義として以下のようなものがある。

- ・ OECDによるPISAでは、「生徒の学校への関わり」と表現し、広い意味での生徒の学校教育に対する態度や学校生活への参加の意味で用いられている(相原 2015)
- ・ 「学生の学びへの取り組みや関与」という意味で、学修時間に加え、学びへの関心・意欲・態度、学びへの取り組み方などの質的なもの

を含み、大学が学生を学びに参画させる働きかけとも関わる、総合的な用語（小方 2016）

- ・ 学生の経験を最適化し、学生の学習成果や成長・発達、大学のパフォーマンスや評判を向上させるために、学生と大学の双方が投資した時間、努力およびその他の関連資源との相互作用（Trowler 2010）

これらの定義を踏まえ、学生エンゲージメントとは、大学生の学習と発達を促すために、彼らの置かれている状況や文脈も考慮しつつ、大学が提供する制度や環境、教職員が日常的に行う教育・指導等における深い関与、学生が自らの意志で選択し、学びに対して主体的に関与するというプロセスや一連の経験、そして大学、教職員、学生それぞれが払う関与の質と量の相互作用やダイナミクスを捉える概念として定義する。

2.2.4 学生エンゲージメントの領域

学生エンゲージメントが複合的な概念であることは先に述べたが、エンゲージメントの領域やタイプは、2つから4つまでの幅で捉えられることが多くの研究者によって示されている（Christenson, Reschly, and Wylie 2012）。最も一般的な領域は、行動的（Behavioral）、認知的（Cognitive）、情緒的（Affective/Emotional）の3つで構成される（Trowler 2010）。他には、行動的領域を、出席など一般的な行動（Behavioral）と課題遂行に投じた時間など学業に特化した行動（Academic）とに分ける場合（Appleton et al. 2008）がある。最近のモデルでは、行動的領域を学業的（Academic）と社会的（Social）領域に分ける場合もある（Fin and Zimmer 2012）。異なる視点として、上記3領域に卒業後の発達（post-college）を加える研究者もいる（Peterson and Augustine 2000）。

ここでは、学生エンゲージメントの3領域の特徴について取り上げる（Fredricks et al. 2004）。「行動的エンゲージメント」は、参加（participation）を中心とする領域である。学業的、社会的かつ課外活動における関与が含まれる。具体的には、a. 出席（あるいは欠席しない）といった一般的な行動、b. 努力や継続、集中、注意、質問といった学業場面における積極的な参加、c. 競技や学校運営など学校行事に対する参加などが該当する。「認知的エンゲージメント」は、投資（investment）を中心とする領域である。複雑な考えを理解し、困難なスキルを修得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組むといったことが含まれる。「情緒的エンゲージメント」は、

感情 (emotion) を中心とする領域である。教師やクラスメート、学業や学校に対する肯定的／否定的反応が含まれる。具体的には、興味、愛着、幸福、悲しみ、不安といった、教育・学習に対する学生の感情反応が該当する。それら 3 領域を教職員と学生双方の視点から類型化したものが表 1 である。

表 1 学生エンゲージメントの類型

領域	行動的	認知的	情緒的
中心	参加 (participation)	投資 (investment)	感情 (emotion)
教職員	① 教育活動 (授業、学生指導) への授業内外での積極的な参加、教育改革・改善や研修等への参加など	② 学生が複雑な考えを理解し、困難なスキルを修得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組む。深い学び	③ 教育や授業、学生に対する肯定的／否定的反応。興味、意欲、帰属意識、愛着、幸福、満足、不安など
学生	④ 授業への出席、学習場面での積極的な参加、授業外学習時間、学校行事への参加など	⑤ 複雑な考えを理解し、困難なスキルを修得するために必要な努力を惜しまず熱心に取り組む。深い学び	⑥ 教師や仲間、学業や学校に対する肯定的／否定的反応。興味、意欲、帰属意識、愛着、幸福、満足、不安など

3. 学生エンゲージメントとアウトカムおよび発達との関連

3.1 学生エンゲージメントとアウトカムの関連

米国を中心に、学生エンゲージメントとアウトカムの関連についての調査結果は多く示されている。一例として、汎用的能力と批判的思考 (Pike, Kuh, and Gonyea 2003, Terenzini, Pascarella, and Blimling 1996)、実践的コンピテンスとスキルの可搬性 (Kuh 1993, 1995)、認知発達 (Baxter Magolda 1992)、心理・社会的発達 (Evans, Forney, and Guido-DiBrito 1998)、モラルと倫理の発達 (Evans 1987)、学生満足度 (Kuh and Vesper 1997)、社会資本の増加 (Harper 2008) など、エンゲージメントは広範なアウトカムの獲得に肯定的な影響をもたらすことが実証的に示されている。

3.2 社会人調査にみる大学教育と自己効力感：愛着とつながりから

以降では、日本人を対象に実施した2つの大規模調査のデータを取り上げる。1つ目は、ベネッセ教育総合研究所が社会人を対象に実施した調査「大学での学びと成長に関するふりかえり調査」(2015年3月、5月実施)のデータを用いる。対象者は、日本の大学・短大を卒業した社会人19,833名(23~34歳の若手層11,613名、40~55歳のシニア層8,220名/実施当時)である。大学時代に受けた教育経験、深い学びの経験や相談・サポート、大学に対する愛着や教員とのつながりといったものが、卒業後(現在)の主観的幸福感(自己効力感)とどう関連しているかというのがリサーチクエスションである。使用変数の概要は表2の通りである。

表2 各変数の概要(社会人調査)

領域	因子数	項目群	項目例
教育経験	15項目1因子 ($a=.910$)	アクティブラーニングの経験	少人数で学ぶ、協働して学ぶ、など
深い学びの経験・サポート	10項目1因子 ($a=.911$)	深い学びの経験や相談・サポート	実社会との接点を感じることができた、相談にのったり支援してくれる人がいた、など
卒業大学に対する意識	8項目2因子 ($F1/a=.887$; $F2/a=.796$)	F1. 愛着・帰属意識 (6項目) F2. 教員とのつながり (2項目)	卒業大学に愛着を持っている、地域に愛着を感じる、など 卒業後も大学時代の教員との付き合いがある、など
自己効力感	3項目1因子 ($a=.845$)	主観的幸福感尺度(伊藤ほか2003)の自信	危機的な状況に出会ったとき、自分が立ち向かって解決していける、など

これらの変数間の関連性を見るため、相関分析を行ったところ、表3のような結果となった。特に、現在の自己効力感との関連で見ると、若手・シニアともに大学に対する愛着・帰属意識との間に最も強い関連が見られた。そして、深い学びの経験や相談・支援、AL経験と続いていた(シニア層は逆)。なお、愛着・帰属意識は、深い学びの経験や相談・支援と最も強く関連していた。相関分析という性質上、解釈に制約はあるが、現在の社会生活を支える基盤ともなる自己効力感(自分にもできるという感覚)を育む上で、卒業した大学に対する愛着や帰属意識があること、それを支える深い学びや教員によるサポートが得られていることが重要であることが示唆される。

表 3 各変数間の相関係数 (社会人調査/N=19,833)

	AL 経験	学び・支援	愛着・帰属	つながり	自己効力感
AL 経験	1	.739**	.526**	.575**	.301**
学び・支援	.711**	1	.537**	.613**	.285**
愛着・帰属	.512**	.546**	1	.513**	.373**
つながり	.535**	.603**	.537**	1	.226**
自己効力感	.275**	.292**	.374**	.255**	1

注 1 : **p<.01

注 2 : 左下は若手層、右上はシニア層の相関係数

この結果は、米ギャラップ社が行った全米卒業生調査の結果とも符合する。この調査は、3 万人以上の既卒者を対象としたインタビューによって、卒業後の社会生活における長期的な成功と関連する大学時代の経験・環境を明らかにすることを目的に実施された。その結果、主観的幸福感に影響する大学時代の経験として、正課内外で社会とつながる学びの経験や中長期的なプロジェクトの完遂といった「経験的な深い学び (experiential and deep learning)」、人として気にかけてくれたり勇気づけたりしてくれる教師の存在といった情緒的サポート (emotional support) の 2 つの要因が重要であることが示された (Gallup and Purdue Univ. 2014、山田 2016a)。

3.3 大学生調査にみる学生エンゲージメントと学習成果および心理発達との関連

2 つ目の調査として、ベネッセ教育総合研究所が大学生を対象に実施した調査「第 3 回大学生の学習・生活実態調査」(2016 年 11 月～12 月実施) を取り上げる。対象者は、全国の大学 1～4 年生 4,948 名 (属性は学校基本調査に近似) である。まず、教員関与領域として、AL の経験頻度 (行動面) に関する項目 (F1. 教室内 AL、F2. 教室外 AL)、教員サポート (情緒面) に関する項目 (関わってくれる教員の存在認知 4 項目に対する有無) を用いる。次に、学生関与領域として、学習への関与 (行動面・認知面) に関する項目 (F1. 主体的学び、F2. 成績重視の学び、F3. 協働の学び、そして深い学び)、教育・学習に対する感情 (情緒面) に関する項目 (F1. 自信、F2. 達成感) を用いる。そして、学習成果 (汎用的能力の獲得感) に関する項目と心理発達 (アイデンティティと人生満足感) に関する項目を用いる。アイデンティティについては、畑野ほか (2014) が青年期のアイデンティティを測定するために作成した EPSI (5th) の第 1 因子 (統合)

を、情緒面の2因子と人生満足感の因子については、伊藤ほか（2003）が作成した主観的幸福感尺度の3因子（一部内容を大学生用に修正）を用いる。

相関分析を行ったところ、表4のような結果が得られた。第一に、教室内外でのAL経験（教育環境）より、教員による関与（相談・サポート）の方が学生の主体的な学びや深い学び、汎用的能力、心理的発達と強く関連していた。第二に、教員による関与にも増して、学生による関与（特に、主体的な学びと深い学び）が、汎用的能力や心理的発達と強く関連していた。環境要因より学生による関与が汎用的能力の獲得に影響を与えている点については、山田（2013）においても確認されている。第三に、深い学びは、汎用的能力と強く結びついているのみならず、自信や達成感といった情緒的側面、アイデンティティといった心理的発達、および教員による関与とも関連していた。また、教員による関与について、同様の調査データを分析した結果、学生に授業内外で関与する教員の存在は、その存在が増えるほどあるいはその機能が多様なほど、学生の学習と発達に肯定的な影響をもたらしていることが見出されている（山田 2018）。

さらに詳細な分析・検討を行う必要はあるものの、一連の調査結果と併せると、教員、学生双方のエンゲージメントが、大学生の学習と発達を伸張し、その後の社会生活を支えている可能性が示唆された。

表4 各変数間の相関係数（大学生調査／N=4,948）

	TB1	TB2	TE	SB1	SB2	SB3	SC	SE1	SE2	LO	P1	P2
教員関与1. 教室内AL (TB1)	1											
教員関与2. 教室外AL (TB2)	.459**	1										
教員関与3. 教員サポート (TE)	.365**	.412**	1									
学生関与1. 主体的学び (SB1)	.299**	.375**	.430**	1								
学生関与2. 成績重視の学び (SB2)	.205**	.174**	.262**	.457**	1							
学生関与3. 協働の学び (SB3)	.427**	.316**	.371**	.527**	.374**	1						
学生関与4. 深い学び (SC)	.348**	.422**	.471**	.744**	.448**	.527**	1					
学生関与5. 自信 (SE1)	.208**	.253**	.325**	.376**	.243**	.352**	.429**	1				
学生関与6. 達成感 (SE2)	.182**	.240**	.365**	.355**	.233**	.306**	.384**	.664**	1			
学習成果. 汎用的能力 (LO)	.411**	.408**	.510**	.640**	.404**	.566**	.723**	.531**	.481**	1		
心理発達1. アイデンティティ (P1)	.218**	.272**	.341**	.408**	.219**	.348**	.445**	.606**	.554**	.517**	1	
心理発達2. 人生満足感 (P2)	.208**	.190**	.327**	.255**	.214**	.286**	.318**	.654**	.675**	.436**	.529**	1

注1：** p<.01

注2：相関係数.500以上には下線、.400～.499にはボールド表記

注3：略号は、T (Teacher)・S (Student)、B (Behavioral)・C (Cognitive)・E (Emotional)、P (Psychological)

4. 学生エンゲージメントを高める大学教育実践

4.1 学生エンゲージメントを高める要因

米国では、学生エンゲージメントの提唱者であるクー（Kuh, G. D.）を中心に、全米学生調査 NSSE（National Survey of Student Engagement）が開発され、毎年多くの機関で実施されている。そこでは、大きく6つの指標（① 学習課題、② アクティブラーニング、③ 学生と教職員との交流、④ 充実した教育経験、⑤ 支援的な学習環境、⑥ 職業統合学習）が設定されている（Kuh 2001, Coates 2009）。そこで得られる膨大なデータ分析から「高インパクト実践（High-impact practices）」（Kuh 2008）や、これらの実践に含まれる重要な学習行動が抽出されている（Bass 2012、山田 2016b）（表5）。学生エンゲージメントを高めるためには左欄のような実践をデザインすることが効果的であると言える。同時に、右欄にあるような学習行動が行われているかをアセスメントによって把握したり、日常的な教育活動の中でこうした学習行動が生じるような機会を設けたりするのも効果的であろう。

表5 NSSE にみる High-impact practices と重要な学習行動

High-impact practices (Kuh 2008)	High-impact practices に含まれる重要な学習行動 (Bass 2012)
1. 学習共同体や2科目以上を同じ学生集団が履修するプログラム	1. 時間と労力をはらっている
2. インターンシップ、フィールド経験、教育実習、臨床実習	2. 本質的な事柄について教員や仲間と相互交流している
3. 海外研修プログラム	3. 多様性を経験している
4. 教職員と取り組む研究プロジェクト	4. 頻繁なフィードバックに応答している
5. 最終年次教育（最終年次授業、卒業研究や論文、修了試験、ポートフォリオ等）	5. 学習を内省し、統合している
6. 地域に密着したプロジェクト（サービス・ラーニング）	6. 実社会の体験を通じて、学習との関連性を探究している

ここまで見てきた理論的・実証的エビデンスや実践知を踏まえ、学生エンゲージメントを高める教育実践として以下のようにまとめることができよう。教員と学生、学生同士の間には一定の信頼 (reliability) があり、学生は知を核とした協働 (collaboration) を通じて、現実感 (reality) のある課題と向き合い、その中で責任 (responsibility) がある行動を取り、それら一連の学びを省察 (reflection) する。学生のエンゲージメントを高めるには、整備された無機質な制度や環境でも、巧みな話術や技法でもなく、上記のような空間 (engaged space) をいかに創出できるかにあるだろう。

4.2 学生エンゲージメントを高める大学の役割

これまで見てきたように、学生エンゲージメントを高めるためには、大学側の戦略はもちろんだが、教職員のエンゲージメントが極めて重要な要件になる。Kuh ほか (2005) は、学生エンゲージメントの高い機関に共通する要素として、① 生きたミッション、② 学生の学びに対する一貫した教育観、③ 教育の質を高める環境、④ 学生を成長に導く明確な道筋、⑤ 改善志向的なエトス、⑥ 教育の質や学生の成長に対する責任の共有をあげている (小方 2008)。求められる大学教育の質的転換に制度的・形式的に対応するだけでは、十分に学生の学びと成長を促すことには至らない (「制度あって、関与なし」)。改革は進めど、大学の「学校化」、学生の「生徒化」が進行することで、教職員や学生のエンゲージメントひいては適切な成長・発達が促されないといった事態は避けなければならない。

管理職や教職員全体が上記のような意識を持って改革に臨み、それらが大学の文化 (組織風土) として根付いていることが重要である。そして何より、学生と向き合い、学問研究を通じた対話を楽しむ時間を持つことが重要であろう。学生エンゲージメントは、過度な成果主義に傾倒することによって失われかねない重要な問題を提起してくれているように感じる。改めて、大学はアウトカムを高めるための改革から、学生のエンゲージメントを高める改革へと重心を移すこと (目的としての成果から、結果としての成果へ) が求められるのではないだろうか。

参考文献

- 相原総一郎、2015、「学生エンゲージメントの一考察－アメリカにおける学生エンゲージメント調査（NSSE）の発展－」『広島大学高等教育研究開発センター 大学論集』47: 169-84。
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. and Furlong, M. J., 2008, “Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct”, *Psychology in the Schools*, 45: 369-86.
- 浅野茂、2016、「アメリカの大学の IR 小史」小林雅之・山田礼子編『大学の IR－意思決定支援のための情報収集と分析－』慶應義塾大学出版会、14-5。
- Astin, A. W., 1984, “Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education”, *Journal of College Student Personnel*, 25(4): 297-308.
- Astin, A. W., 1991, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, New York: Macmillan Publishing.
- Astin, A. W., 1993, *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, ORYX Press.
- Barr, R. B. and Tagg, J., 1995, “From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education”, *Change*, 27: 13-25.
- Bass, R., 2012, “Disrupting Ourselves: The Problem of Learning in Higher Education”, *Educause Review*, March/April: 23-33.
- Baxter Magolda, M. B., 1992, “Cocurricular Influences on College Students’ Intellectual Development”, *Journal of College Student Development*, 33(3): 203-13.
- ベネッセ教育総合研究所、2017、『第 3 回 大学生の学習・生活実態調査報告書（速報版）』。
- バークレー、E. F. (松下佳代訳)、2015、「関与の条件－大学授業への学生の関与を理解し促すということ－」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－』勁草書房、58-91。
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., and Wylie, C., eds., 2012, *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer-Verlag New York.
- 中央教育審議会、2008、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」。
- Coates, H., 2009, *Engaging Students for Success: 2008 Australasian Survey of Student Engagement*, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Evans, N. J., Forney, D. S., and Guido-DiBrito, F., 1998, *Student Development in College: Theory, Research & Practice*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Evans, N. J., 1987, "A Framework for Assisting Student Affairs Staff in Fostering Moral Development", *Journal of Counseling and Development*, 66(4): 191-3.
- Ewell, P. T., 1988, "Outcomes, Assessment and Academic Improvement: In Search of Usable Knowledge", Smart, John C., ed., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, IV: 53-108.
- Fadel, C., Bialik, M., and Trilling, B., 2015, *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, Lightning Source Inc.
- Fin, J. D. and Zimmer, K. S., 2012, "Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?", Christenson, S. L., Reschly, A. L. and Wylie, C., eds., *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer-Verlag New York, 97-131.
- Fredricks, J. A., 2014, *The Eight Myths of Student Disengagement: Creating Classrooms of Deep Learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H., 2004, "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence", *Review of Educational Research*, 74: 59-109.
- Gallup and Purdue University, 2014, *Great Jobs, Great Lives: The 2014 Gallup-Purdue Index Report*.
- Harper, S. R., 2008, "Realizing the Intended Outcomes of Brown: High-achieving African American Male Undergraduates and Social Capital", *American Behavioral Scientist*, 51(7): 1-24.
- Harper, S. R. and Quaye, S. J., eds., 2009, *Student Engagement in Higher Education*. New York and London: Routledge.
- 畑野快・杉村和美・中間玲子・溝上慎一・都筑学、2014、「エリクソン心理社会的段階目録（第5段階）12項目版の作成」『心理学研究』85(5): 482-7。
- 市倉宏祐、1997、『ハイデガーとサルトルと詩人たち』NHKブックス。
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至、2003、「主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討」『心理学研究』74(3): 276-81。
- 経済産業省、2006、社会人基礎力。
(<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>)
- Kuh, G. D., 1993, "In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom", *American Educational Research Journal*, 30(2): 277-304.
- Kuh, G. D., 1995, "The Other Curriculum: Out-of-class Experiences Associated with Student Learning and Personal Development", *Journal of Higher Education*, 66(2): 123-55.
- Kuh, G. D., 2001, "Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement", *Change*, 33(3): 10-7.
- Kuh, G. D., 2008, *High-impact Educational Practices: What They Are, Who Has*

- Access to Them, and Why They Matter*, Washington DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D. and Vesper, N., 1997, “A Comparison of Student Experiences with Good Practices in Undergraduate Education between 1990 and 1994”, *Review of Higher Education*, 21(1): 43-61.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, John H., and Whitt, Elizabeth J., 2005, *Student success in college*, Jossey-Bass.
- 葛城浩一、2006、「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」『高等教育研究』9: 161-80。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾、2017、「『学校と社会をつなぐ調査』2時点目成果報告書」。
- Li, Y., and Lerner, R. M., 2011, “Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use”, *Developmental Psychology*, 47(1): 233-347.
- 松下佳代、2009、「『主体的な学び』の原点－学習論の視座から－」『大学教育学会誌』31: 14-8。
- McCormick, A. C., Kinzie, J., and Gonyea, R. M., 2013, “Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education”, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 28: 47-92.
- 文部科学省、2016、「大学における教育内容等の改革状況（平成26年度）」。
- 小方直幸、2008、「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』11: 45-64。
- 小方直幸、2016、「『質の高い能動的な学び』を引き出すために教員の意識や教育プログラムの総体的な改善が不可欠」『Guideline』2016.4-5: 50-1。
- Pace, C. R., 1980, “Measuring the Quality of Student Effort”, *Current Issues in Higher Education*, 2: 10-16.
- Pace, C. R., 1982, *Achievement and the Quality of Student Effort*, Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Pascarella, E. T., 1985, “College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis”, *Higher education: Handbook of theory and research*, 1: 1-61.
- Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T., 1991, *How College Affect Students*, Jossey-Bass.
- Peterson, M. W., and Augustine, C. H., 2000, “External and Internal Influences on Institutional Approaches to Student Assessment: Accountability or Improvement”, *Research in Higher Education*, 41: 443-79.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., and Gonyea, R. M., 2003, “The Relationship between Institutional Mission and Students’ Involvement and Educational Outcomes”.

- Research in Higher Education*, 44(2): 243-63.
- ライチェン、D. S.・サルガニク、R. H. 編（立田慶裕監訳）、2006、『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして－』明石書店。
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T. and Blimling, G. S., 1996, “Students’ Out-of-class Experiences and Their Influence on Learning and Cognitive Development: A Literature Review”, *Journal of College Student Development*, 37(2): 149-62.
- Tinto, V., 1986, “Theories of Student Departure Revisited”, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 2: 359-84.
- Trowler, V., 2010, “Student Engagement Literature Review”, *The Higher Education Academy*, 1-70.
- Tyler, R. W. et al., 1932, *Service Studies in Higher Education*, Columbus, OH: Ohio State University.
- Wang, M. T. and Fredricks, J. A., 2014, “The Reciprocal Links between School Engagement and Youth Problem Behavior during Adolescence”, *Child Development*, 85: 722-37.
- Wang, M. T., and Holcombe, R., 2010, “Adolescents’ Perceptions of Classroom Environment, School Engagement, and Academic Achievement”, *American Educational Research Journal*, 47: 633-62.
- 山田剛史、2013、「教員の教育力向上と学生の学習の連関に関する探索的検討－教員・学生の『学習観』に着目して－」『大学教育学会誌』35(1): 62-6。
- 山田剛史、2016a、「大学教育は学びと成長を促進し、社会生活を支えてくれるのか」ベネッセ教育総合研究所 教育フォーカス〔特集13〕。
(http://berd.benesse.jp/feature/focus/13-learn_growth/activity1/)
- 山田剛史、2016b、「準正課教育を活かして、カリキュラムを広くとらえよう」『看護教育』57(3): 168-74。
- 山田剛史、2016c、「他者との密接な関係性の中での最適な主体性の発揮が成長を促す」『Guideline』2016.4-5: 47-9。
- 山田剛史、2017、「学生支援と自立のパラドックス」『心理学ワールド』77: 27-8。
- 山田剛史、2018、「学生エンゲージメントが拓く大学教育の可能性～改めて『誰のための』『何のための』教育改革かを考える～」『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』ベネッセ教育総合研究所。
- 山下仁司、2016、「学習者中心の教学改革を進めるために重要なことは何か」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編（佐藤浩章・山田剛史・樋口健編集代表）『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザイン－アクティブ・ラーニングの組織的展開にむけて－』ナカニシヤ出版、7-13。