
可視化した学生の「成長の姿」を 次の支援にどうつなげるか

—質的比較分析(QCA)による学生の「成長状態」を支える条件の試験的探索—



佐藤昭宏

ベネッセ教育総合研究所

「学修成果の可視化」は、社会に対する説明責任だけでなく、現行教育のどこに課題があり、どのような改善が必要かを検討していくために必要だ。しかしながら近年、大学の教育現場では、多様な評価の実施自体が目的化し、結果が教育改善に十分活かされていないという課題が報告されている。そこで、追手門学院大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が立ち上げた共同研究では、評価と育成の両方を兼ね備えた「成長の可視化」の在り方を探索するための試験的取組みを行った。本稿では、その結果を報告する。具体的には、まず、量的データと質的データを組み合わせて学生の成長状態を把握し、学生生活に対する満足度が著しく低いと想定される学生を抽出した。その上で、学生の不満や悩みの原因特定と成長支援策の検討を目的としたインタビュー調査を実施した。そして最後に、今回の試験的取組みを、個人面談や、大学として個別に支援していくべき学生（あるいは支援の必要がない学生）を判断していくための指標づくりにつなげていく可能性について論じた。

キーワード:学修成果の可視化、学生の「成長」、教育改善、質的比較分析(QCA)

1.はじめに

アセスメント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。

追手門学院大学とベネッセ教育総合研究所が2016年4月から開始した共同研究(テーマ:「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」)では、大学教育の現場において、様々な評価が実施されながら、それらの結果が教育活動の改善に十分活かさ

れていないという課題解決に向けて、議論を重ねてきた。

その一環として、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、(株)ベネッセi-キャリアが提供)や学内成績、履修状況等の複数データを活用し、学生の「成長の姿」を可視化するだけでなく、その「成長の姿」を起点に以下の3点、

- 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特に大学生生活や自身の状況に不満や悩みをもつ学生に対するフォローの在り方を検討すること
- ③「自走できる(個別支援の必要がない)」と判断された学生と、「個別支援の必要がある」と判断された学生を比較し、その特性の違いを明らかにすること

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)。本稿では、そのインタビュー調査から見えてきた学生の「成長の姿」を報告するとともに、学生のさらなる成長支援に向けた「次の一手」を考察する。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結果から、特に「現在の状況につい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、追手門学院大学の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っている学生だからこそ、大学側から積極的に働きかけ、丁寧に意見をくみ取り、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だろう。

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」(自己省察力、探索力、計画力)⁽¹⁾の到達状況に関する情報収集を行いつつ、同時に以下の4

点について積極的な情報の引出しを試みた。

- (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(課題はすでに解消されたのか、未解決のままか)
- (3)現時点までの大学生活に対する評価と課題(学生は自身の大学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【表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れが必要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【表2】。そして最後に(5)今回の調査を通じて、大学として「自走できる(個別支援の必要がない)」と判断された学生と、「個別支援の必要はない」と判断された学生の語りとその内容に対する調査者の評価データを用いて、質的比較分析(Qualitative Comparative Analysis; QCA)を行い【表3~6】、学生が備えている特性の違いについて若干の分析と考察を行う。

2. 大学教育への否定的感情の背後に存在していたもの

調査では、事前にインタビュー対象となる学生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、実際にどのような内容や深刻さを伴うものとして学生の目の前に出現していたか、課題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、今も課題を抱えたままな

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、表1にまとめた。

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。

表1 学生が抱えていた課題・悩みの詳細(1年生終了時)と現段階の課題克服状況

ID	入学区分(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・勧めで進学。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。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な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(地域創造学部なのに1年時から実習がない) ●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)	●授業レベルが高すぎる ●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(地域創造学部なのに1年時から実習がない) ●大学での学びへの未適応(履修等)	部活動への没頭が大学教育に対する不満を解消。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。	大学教育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。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。

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年生から本格的なフィールドワークや実験等の実践的な授業ができる」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のか」、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。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を1年生の段階から積極的に取り入れた学びの組織化も1つの改善策かもしれない。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、今後の教育改善の方向性を検討していく必要がありそうだ。

〈事例1:入学前の学びに対する期待と現実のギャップに関する語り〉

学生D(地域創造学科)

——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。最初にあっ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。もっと外で活動する学部と思っていた。少し拍子抜け」

——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と書いてあった。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)

——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てイメージと違い、辞めたいと思っていた。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。」

——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込め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」

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。周囲の学生と基本的な人間関係がないと授業に落ち着いて参加することができない学生にとって、こうした機会は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」の機会を逸してしまった学生の「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」を確保する必要があるのかもしれない。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いた(その状態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、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様々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そうだ。そして、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教職員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、アサーティブの施策

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1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」学生を一定程度絞り込み、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荷軽減の観点からも重要になるだろう。

〈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I(マーケティング学科)

——授業外でしていることは？

「してないです。何もしてない。すぐ家に帰る」

——サークルには入ろうと思わなかった？

「スポーツ系サークルの体験に参加したけど、合わなかった」

——何が合わなかった？

「人間。合わんやろなーって空気が苦手。違うと思ったんで」

(中略)

——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いいし、いなかったら自分がやるし。周りにそういう人が多かったんで、私はいいかなーみたいな」

——人の下でやるより、人を引っ張っていくタイプに見えたけど？

「それもありますね。ただ合わない人がいると、すぐこうやって(遮断して)しまう」

——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、しんどいことでもある。誰かに委ねた方が楽なこともある。でも貫い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。

「敵、多い!そうなんですよ!」

——たぶんそう思うよ…(笑)。何となくわかる。

敵、多そうだなーと。

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)。高校までの比較的統一された授業形式に慣れてきた学生には、教師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。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、さまざま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。

〈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)

——大変だった、つらかった、難しかったのは？

「認知脳科学の授業。何とか神経、何とか脳細胞という話が難しく、途中で「あー、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」

——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っくり」「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」

——大学での課題は？

「高校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、内容も難しくて、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」

——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回生になってやっと、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た」

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と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っ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。

3.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表2である。学生が自身の学生生活の課題をどのように捉え、どのよう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、各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、進路決定においては、「理想ばかり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「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。

表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	入学区分(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先生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れる。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。資格取得や島ボランティアをしたい。	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、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、運営側で協力する機会の提供。
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将来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ている。

※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内容を参考に整理し、そのポイントを記載している。

※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。

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を必要とするほどの課題を抱える学生ではないが、職員それぞれの多様な働きかけを蓄積と統合していくことで、これまでの関わりの中で明らかになった学生の特性を参考にしながら、教職員が、学生との関わり方を検討できることには、一定の価値があるのではないか。

〈事例4:学生生活の満足度に関する語り〉

学生A(社会学科)

——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」

——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。自分の考え次第なので、理想を追い求めすぎないようにとも思いますけど」

——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」

——そもそも、なぜ公務員志望？

「安定しているし、帰る時間がしっかりしているし」

——公務員の他には希望している職業はないの？

「周りは不動産とかもいいかなと言っているけど、宅建とか難しそう」

——いつまでに(進路)決めたいとかはあるの？

「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いる。そんなこと言っていられないので」

以上が、アセスメント結果や学生生活に対する自己評価、調査者の評価など総合的にふまえ検討した、成長支援の「次の一手」の一例である。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、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、評価と育成の両方の側面を兼ね備えた効果的な面談の実施が可能であることを確認できた。こうした教育現場への応用可能性を図る試みは、研究と実践をつなぐ上でも一定の意義があるといえるだろう。

4.「自走できる学生」と「個別支援が必要な学生」を分ける特性に関する考察 — 量的・質的データに基づく学生の「成長」事例を用いた質的比較分析 —

最後に、今回のインタビュー調査を通じて、「自走できる」と判断された学生と「個別支援が必要」と判断された学生の特性の比較について若干の考察を行う。今回の調査で興味深かったのは、各調査者がインタビュー調査後に「面談カルテ」⁽²⁾をもちより、学生の成長状態について共有した際、学生一人ひとりに対する総合的な評価(個別対応が必要な学生と、必要のなさそうな学生の認識)が概ね一致したことである。このことは、事

前に評価観点を揃えることで、調査者にかかわらず、ある程度共通した「成長状態の見取り」ができることを示唆していると同時に、「自走できる」学生と「個別対応が必要な学生」を判断する際に、それぞれの調査者が、何らかの共通した学生の特性を捉えていた可能性を示唆するものである。そこで、この背後に存在した特性(「自走できる」と調査者が判断した学生の条件)を探索すべく、C.C.Ragin(1987=1993)により提唱された質

的比較分析⁽³⁾を行った。

これまで、どのような学生が学生生活に適応しやすいか、退学しやすいかは、個々の学生の特性や文脈に依存するため、統計的に分析することは困難であるとされてきた。しかしQCAは、ブール代数⁽⁴⁾と集合論⁽⁵⁾を基に、こうした分析上の課題を乗り越え、しかも観察対象（データ数）が少ない場合でも、因果推論を行うことができる⁽⁶⁾。以下の、分析にあたり、まず学生インタビューで得られた語りを数値に変換し、まとめた。分析に使用した変数のコーディング一覧（表3）と、表4、表5である。

今回、学生の「成長の可視化」にあたり、イリノイ州のキャリア開発指標を参考に「自走できる（成長状態にある）」学生は、3つの力（自己省察力、探索力、計画力）がそれぞれ発揮されている状態にあることを仮説立てし、調査研究を進めてきた。その状態を論理式に示すところのように示すことができる（「 $\wedge$ 」は論理積を表してお

り、 $A \wedge B$ は「AかつB」を示している）⁽⁷⁾。

「省察」 $\wedge$ 「探索」 $\wedge$ 「計画」 → 「自走できる（成長状態にある）」

矢印の左側は条件の組合せ、右側は結果を示している。またここでの矢印は、条件と結果が十分条件の関係にあることを示している。よって上記の式は、「自己省察力」と「探索力」、「計画力」を兼ね備えているならば、その学生は必ず「自走できる」状態にある、というものである。それでは、以下の分析を通じて、成立条件を確認していこう。表3は、分析に使用した変数のコーディングを一覧にしたもの、表4はアセスメントとインタビュー調査の結果をふまえ作成した、各学生の成長状態の条件と結果に関するデータ行列である。

表3 分析に使用した変数のコーディング一覧

学生ID		連 番
「成長の姿」の可視化に必要な「3つの力」	省察（自己省察力）	面談の結果、「自分の行動をふりかえり、価値づけたり、意味づけたりする習慣がある」「自分のことを理解・探索しようとしている」「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）」の3項目について、評価者が1つの項目だけ「できている」にチェック=0.33、2つの項目に「できている」をチェック=0.67、3項目すべてに「できている」をチェックした場合を=1とした。
	探索（探索力）	面談の結果、「自分の学びや興味関心の範囲を広げようと探索している」「大学で何を学ぶか、取り組みかを考え探索している」「将来どのように生きていくかを考え模索している」の3項目について、評価者が1つの項目だけ「できている」にチェック=0.33、2つの項目に「できている」をチェック=0.67、3項目すべてに「できている」をチェックした場合を=1とした。
	計画（計画力）	面談の結果、「目標に目標実現に向けた計画がある」「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」「変化に対して柔軟に対応したり変化できるマインドをもっている」の3項目について、評価者が1つの項目だけ「できている」にチェック=0.33、2つの項目に「できている」をチェック=0.67、3項目すべてに「できている」をチェックした場合を=1とした。
「学生生活に対する不安」 ※アセスメント帳票項目		学生の面談の結果を踏まえ、個人帳票に記載されている学生生活の不安【（1）友人ができるか不安、（2）授業についていけるか不安、（3）経済的な不安がある】に関する3項目の回答（学生自身が回答した結果）は、「非常に不安」と「やや不安」の間に大きな差が存在していると考え、（1）友人ができるか不安、（2）授業についていけるか不安、（3）経済的な不安があるの3項目のうち、1つでも「非常に不安」が存在していた場合に「1」を、それ以外の場合（例えば3項目とも「やや不安」の場合）は「0」とした。
「評価」 （個別支援の必要性判断／ 解決or 要経過観察）:		表2の「次の一手」にまとめた面談結果とその根拠を基に、課題を抱えつつも自分なりに課題を受け止め、必要に応じて他者の力を借りながら自分で解決していくことのできそうな学生を1（表2では「必要なし」+助言未記入）、助言レベルの支援である程度課題を乗り越えていけそうな学生を0.67（表2では「必要なし」+助言記入）、定期的に個別支援が必要そうな学生を0.33（表2では「経過観察」）、すぐに個別支援が必要そうな学生を0（表2では「必要」）とした。上記は個人カルテの申し送りと筆者自身の評価から総合的に判断をした。

表4 アセスメントとインタビュー調査から明らかになった学生の「成長状態」に関するデータ行列

学生ID	省察	探索	計画	学生生活不安	【インタビュー調査後の評価】 「自走できる(成長状態にある)」 「自走できる」=1、 「ある程度自走できる」=0.67、 「必要に応じて、個別支援が必要」=0.33、 「個別支援が必要」=0
20	0	0.33	1	0	0.67
2	0	1	0	0	0
11	0.33	0.33	0.67	1	0
26	1	0.67	1	1	0.67
16	1	1	1	1	1
25	1	1	0.33	0	0.33
18	0.67	1	1	1	1
14	0.33	0	0	0	0.33
17	0	0	0	1	0.33

まず、「自走できる(成長状態にある)」と判断される学生が、必ず兼ね備えている条件があるかを探索するため、必要条件の分析を行った。その結果、「省察」「探索」「計画」「学生生活に対する不安の無さ」のいずれについても、単独で整合度(consistency)0.9を越えるような必要条件は見当たらず⁽⁸⁾、「自走できる」と判断される学生が、必ず備えているような条件は確認されなかった。しかし、ある結果が存在する時に、必ず存在しているような条件(必要条件)は世の中に多くはないため、妥当な結果と言える。そこで次に、十分条件の分析を行った。十分条件とは、ある条件を満たしていれば、ある結果が生じるというもので、他の条件の組合せで同じ結果が生じることを否定しない。

表5は、「自走できる(成長状態にある)」学生と「個別支援が必要な」学生を分ける十分条件を検討するために作成した真理表(truth table; もとのデータを原因条

件の「あり/なし」で分類しなおした表)である。例えば1行目は、「省察」「探索」「計画」のすべてが存在する場合に「自走できる」と判断されたケース、2行目は「計画」「～学生生活不安」が存在した場合に「自走できる」と判断されたケースを示している。

ちなみに3行目以降は、完全には「自走できる」事例と「自走できない」事例の両方が観察され、結果として「自走できる(成長状態にある)」と判断されなかった「矛盾を含む行」である。こうした真理表の整理にあたっては、しばしば「成長状態」に対する評価の真偽をどう区切るか、閾値の設定が問題となる。本稿では一旦、「0.6」を閾値として設定し、それ以上に粗整合度(raw consistency; その行が矛盾を含む度合いを表す)が高い場合を「自走できる(成長状態にある)=1」、それよりも粗整合度が低い場合を「自走できない(成長状態にない)=0」とした。

表5 「自走できる(成長状態にある)」を「1」とした場合の真理表

原因条件				事例数	該当ID	結果	粗整合度
省察 (自己省察力)	探索 (探索力)	計画 (計画力)	学生生活不安			「自走できる」 (成長状態にある)	
1	1	1	1	3	26,16,18	1	0.876
0	0	1	0	1	20	1	1.000
0	0	0	0	1	14	0	0.493
1	1	0	0	1	25	0	0.493
0	0	0	1	1	17	0	0.248
0	0	1	1	1	11	0	0.000
0	1	0	0	1	2	0	0.000

ここでは、今回のインタビュー調査の知見を、実際の学生面談に応用していくことを見据え、面談で学生の成長状態をどのような観点で掘り下げることが、「自走できる(成長状態にある)」かどうかを判断する上で効果的なのか、判断の精度を高めることを目的としている(実際の学生の選別に利用するというよりは、どのような観点で学生を評価していけばよいか、その「当たり」をつけることを目的としている)ため、条件の組合せを採択するかどうかの粗整合度の目安は、0.6 と低めに設定している。

左記の真理表から論理式の簡単化を行った結果が表6である。解(solution; 分析の結果、最終的に得られる十分条件の論理式のことをいう)は、複雑解(complex solution)、中間解(intermediate solution)、最簡解(most parsimonious solution)の3つが得られたが、ここでは内容的に最も当てはまりが良いと思われる中間解を採用する。中間解の結果、「自走できる(成長状態にある)」という判断の十分条件として、「省察」「探索」「計画」が同時に存在する場合と、「計画」と「学生生活に対する不安の無さ」だけが存在する場合の、2つの論理式が導き出された。

2つの論理式とも整合度の値が高く、結果を導く条件の組合せとして関連が強いことがうかがえる。

一方で、事例の総数中、導き出された項がどれくらいの説明力をもっているかを示す粗被覆度(raw coverage)をみると、前者の条件は、約0.23とやや低いのにに対し、後者の条件は約0.62であり、後者のほうがより頻繁に発生しやすい組合せであることが推察される。

以上の分析結果から明らかになった知見は、学生が「成長状態にある」かを判断する上で、計画力を重点的に掘り下げていくことの有効性である。これは、真理

表の最初の2行に「計画」が条件として存在していることから確認することができる。ただ、計画力があることイコール学生が「自走できる(成長状態にある)」というわけではないようである。その重複関係を明らかにしているのが、今回の中間解の結果であった。「省察」「探索」「計画」のすべての条件が重なる場合(表5、真理表1行目)に成長状態が成立するという結果は仮説通りで、インタビュー結果とも整合する妥当な帰結である。興味深いのは、「学生生活に対して大きな不安がない」かつ「計画」という条件が重なる場合(表5、真理表2行目)に成立している「成長状態」である。この条件に該当する学生がどのような語りをしていたか、過去のインタビューデータを遡ってみてみると、たしかに学習は計画的で、学生生活に大きな不安は見られなかった。

しかし気になったのは、これまでの進路選択・決定のプロセスに、親の意向が強く影響している点である。学生の決めた進路が親の意向に沿うものであること自体は、何ら問題ではない。重要なのは、その検討プロセスにおいて、学生がどこまで本気で試行錯誤し、自ら結論を出したか、である。ここは、「自走」状態を評価する上で確認すべき重要な点であり、今後、面談等に今回の知見を応用していく際は、上記の点について意識的に掘り下げてみると良いのではないかな。もっとも今回の判定は、あくまで大学2年生7月時点の結果に過ぎず、これからの学生生活の中で、その成長状態は大きく移り変わっていくだろう。実際、インタビュー調査では、学生は我々が想定してないような「きっかけ」や条件で、意欲が大きく低下したり、向上したりする学生の姿が明らかになった。よって後者のような条件で成長状態にあると判定された学生については、定期的にその後を経過観察していく必要があるだろう。

表6 中間解の結果「計画 $\wedge$ ～学生生活不安」 $\vee$ 「省察 $\wedge$ 探索 $\wedge$ 計画」 $\Leftrightarrow$ 「自走できる」(成長状態にある)

	粗被覆度	固有被覆度	整合度	該当ケース
計画 $\wedge$ ～学生生活不安	0.231	0.155	0.752	20
省察 $\wedge$ 探索 $\wedge$ 計画	0.617	0.540	0.890	26、16、18

解被覆度(solution coverage; 出力された各解が、解全体をどれくらい説明できるかの割合を表す): 0.771

解整合度(solution consistency; 解全体の整合度、出力された解が十分条件である割合を表す): 0.835

5.まとめ

以上、これまで大学が蓄積してきたアセスメントの量的データと、学生のインタビュー調査から得られた質的データを組み合わせながら、既存の大学教育の課題整理と、学生の成長支援に向けて行うべき「次の一手」の検討を行い、さらに、アセスメントやインタビューから得られた学生データを有効活用し、「自走できる」と評価された学生の特性や条件を探るための質的比較分析を行ってきた。その結果、個々の学生から得られた「成長状態」のエビデンスを蓄積・統合し、特に変化が見られた学生の成長プロセス(やその事例)を丁寧に紐解いていくことが、より「確度の高い」学生の成長支援につな

がるという提案を行った。学生個人の成長過程を丁寧に掘り下げていくような分析を行うためには、経時的なデータが必要であるが、近年大学が導入し始めているe-ポートフォリオ等の学修履歴の蓄積が進むことで、成長プロセスについてより深い分析が可能になっていくのではないかと。今回行った量的・質的データを活用した質的比較分析は、ある特定の条件に該当する学生の中で「自立できる」学生の特性や条件を検討したに過ぎない。しかし可視化した「成長の姿」をどう次の支援につなげていくか、その指針を得るための試験的取組みとして一定の価値はあるだろう。

謝 辞

本稿の執筆にあたっては、追手門学院大学・ベネッセ教育総合研究所共同研究より研究成果とデータ提供を受けました。共同研究の実施にご協力いただきました追手門学院大学の教職員の皆様、および共同研究メンバーに深く感謝を申し上げます。また論文内で使用した質的比較分析(QCA)の手法につきましては、熊本大学の森大輔准教授にご指導を頂きました。本当にありがとうございました。

- (1) 今回の共同研究では、学生にどうあってほしいのか、学生のどのような成長の姿を可視化することがよいのかを議論する中で、イリノイ州のキャリア開発能力指標の枠組みを参照した。この指標は「自己を肯定的に振り返り、他者に自分の言葉で語ることができる」「大学内外の様々な機会を積極的に活用し、試行錯誤するなかで将来何をしたいかを考え、自らの進路を決めていく」ことを求める追手門学院大学のアサーティブプログラムやアサーティブ入試の考え方と合致しており、この「自己省察力」「探索力」「計画力」の「3つの力」を成長状態（「自走」できる状態）を支える指標として仮置きした。
- (2) インタビュー調査の結果を、記録するためのツールとして「面談カルテ」を作成した。カルテは、インタビュー担当者の学生の成長状態に関する評価の観点を揃える機能を持つとともに、そこで明らかになった情報を、適切な部署や教職員に引き継ぐための申し送りの機能を併せ持つことを想定し、作成されている。記載事項は(1)学生の成長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製菓と課題、(3)大学としての支援内容、(4)申し送り事項、などによって構成されている。「面談カルテ」の詳細については、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 共同研究報告書「『学びと成長の可視化』からその先へ」(2018)、p38-41を確認いただきたい。
- (3) 質的比較分析の方法の詳細については、Schneider and Wagemann (2012)、Rihoux and Ragin (2008=2016)、田村 (2015)、田村(2006)などを参照されたい。また、質的比較分析には、fsQCA3.0のソフトを利用した。Ragin, Charles C. and Sean Davey. 2016. Fuzzy-Set/Qualitative Comparative Analysis 3.0. Irvine, California: Department of Sociology, University of California.
- (4) ブール代数:命題の真偽を演算によって処理するための代数。例えばあるグループに所属しているかどうかを○×で示していたものを、○を1、×を0と表す(集合への帰属度を、集合への帰属=1、非帰属=0に置き直し1と0を使って行う演算の基礎となるもの)。
- (5) 集合論:クリスプ集合とファジイ集合の2つがある。クリスプ集合とは、例えば、日本人であるかどうかは国籍を持っているかどうかで判断できるような境界が明確な集合のことで、成員スコアを1(成員)か0(非成員)にわけることができる。一方、ファジイ集合は、完全／非完全な成員資格を判断する境界が不明確である概念・集合のことで部分的な成員資格も許容する。例えば、ある製品がブランドとして認められるかどうかの判断には中間領域があり、1か0だけでなく、例えば「概ねブランドと言える」0.8、や「どちらともいえない」0.5などの成員スコアを含む。こうしたスコアの付与については、その概念や集合に関して先行する理論知や、実務家の常識的な実践知、調査などによって得られたヒアリングデータや量的データなどの経験知などの情報を総合的に判断する。
- (6) 大学生の指導についてQCAを用いた先行研究として、山下利之、河野康成、葛原茂一郎(2004)「大学生の職業未決定をもたらす心理的要因の組み合わせに関する質的比較分析」日本教育工学雑誌 27(suppl), 85-88. などがある。
- (7) 「 $\wedge$ 」は、例えばAとBのどちらにも属する全体の集合を「AとBの共通部分」を意味しており $A \wedge B$ と示す。この中間解で出現する「 $\vee$ 」は、AとBの少なくとも一方に属する要素全体の集合を「AとBの和集合」を意味しており $A \vee B$ と示す。ちなみに「 $\sim$ 」は該当する集合の否定を示す(チルダ)。例えば「 $\sim B$ 」は「Bではない」ことを意味する。
- (8) ここでの整合度は、必要条件である度合いを表している。0から1までの値をとり、0.9を越える場合に必要条件と判断される。Schneider, Carsten Q. and Claudius Wagemann (2012) Set-Theoretic Methods for the Social Sciences: A Guide to Qualitative Comparative Analysis. Cambridge University Press. p.136参照。

参考文献

- Schneider, Carsten Q. and Claudius Wagemann (2012) Set-Theoretic Methods for the Social Sciences: A Guide to Qualitative Comparative Analysis. Cambridge University Press.
- Rihoux, Benoît and Charles C. Ragin (2008) Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Techniques. Sage Publications, Inc.(ブノワ・リウー、チャールズ・C.レイガン編、石田淳・齋藤圭介監修 (2016)「質的比較分析(QCA)と関連手法入門」、晃洋書房)
- Ragin, Charles C. (1987) The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. University of California Press.(チャールズ・C.レイガン著、鹿又伸夫監訳 (1993) 社会科学における比較研究—質的分析と計量的分析の統合にむけて、ミネルヴァ書房)
- ILLINOIS CAREER DEVELOPMENT COMPETENCIES K-12 COMPETENCIES AND INDICATORS(HighSchool) https://www.isbe.net/Documents/career_competencies.pdf
- 森大輔(2016)「判例研究への質的比較分析(QCA)の応用可能性」、熊本法学、136:318-262
- 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 共同研究報告書(2018)
- 「『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から見えてきたこと——」
- 田村正紀(2015)「経営事例の質的比較分析—スモールデータで因果を探る」、白桃書房
- 田村正紀(2006)「リサーチ・デザイン経営知識創造の基本技術」、白桃書房