

【特集】

教育の「質保証」を学生の「学習」に連結させるための課題

—大学の内部質保証観と学生の学習観への合理的選択理論からのアプローチ—

大森 不二雄^{1)*}, 高田 英一²⁾, 岡田 有司¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 神戸大学企画評価室

要旨 政府主導の大学教育改革が学生の学習成果の向上へ繋がるには、マクロレベルの国の政策がメゾレベルの各大学での教育に政策意図どおりの変革をもたらし、さらにその変革がミクロレベルの学生の学習の充実に繋がり、その帰結として我が国の大学生全体の学習成果の向上に至る必要がある。全国の大学のアンケート調査結果の分析が明らかにした大学の内部質保証観は、学習成果の向上に向けた改善取組との認識に立っているとは言い難く、最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンスの目的を達成しようとする合理的選択として解釈できる。また、大学1年生の半構造化面接により、修学上の要件設定等が学習観及び学習態度・行動に与える影響を探索的に調査した結果、大学側の意図と学生の行動の間には齟齬が見られ、コース振り分けで成績の考慮される科目だけに注力するなど、目的達成の手段として効率的・打算的という意味で「合理的」な選択を行っている学生の状況が窺われた。大学や学生に合理的選択理論が適合する可能性を受け入れ、課題を直視する必要がある。

1. 背景と課題

1.1 大学教育の内部質保証と学習成果の重視

近年の高等教育政策は、学士力に代表される学習成果の向上に向け、3つのポリシーにより体系化された学位プログラムの構築並びに学習時間の増加及び能動的学習など大学教育の質的転換を迫るとともに、こうした変革を実現するためのPDCAサイクルによる内部質保証を求め、認証評価を通じて担保を図ってきた。大学教育と学習の革新を迫る政策と言って過言でない。

「内部質保証」については、「学士課程答申」（中央教育審議会 2008）以降、教育の質保証に大学が一義的責任を担うべきとの視点から求められるようになってきている。また、内部質保証の対象である大学教育については、教員中心の「教育」から、学生中心の「学習」へのパラダイム転換が求められている。すなわち、近年の大学教育改革は、学生の学習成果及びこれを向上させるための教育の質保証に焦点が当たっている。このため、各大学の教育の「内部質保証」においては、学生の「学習」に連結させる視点が重要なはずであるが、この点に関する大学の認識の現状は明らかでない。

また、学生の「学習成果」については、その把握のための取組が全国で進展しつつある（岡田・鳥居 2011）ものの、学習の主体である学生が大学での学習にどのよ

うな姿勢でどのように取り組んでいるのかは、あまり明らかにされていない。そもそも、学習者中心の教育の重要性が指摘される中（Barr & Tagg 1996）、上記のような教育改革を進める上で学生の視点がどこまで考慮されてきたのかについても、議論の余地がある。大学側が効果的と考える教育・学習環境を提供したり、教育改善のためのシステムを構築したとしても、それが学生の学習に対する意識や行動とかみ合っていないければ、期待した成果は得がたいと考えられる。

1.2 政策・大学・学生3レベルのリンクが課題

政府主導の大学教育改革が日本の大学生の学習成果の向上に繋がるには、そうしたマクロレベルの政策がメゾレベルの各大学での教育に政策意図どおりの変革をもたらし、さらに、その変革がミクロレベルの学生個人々の学習行動の充実に繋がり、その帰結として、我が国の大学生全体の学習成果の向上に至る必要がある。換言すれば、マクロ、メゾ、ミクロの3レベルが、政府の政策意図のようにリンクするかが課題となる。

メゾレベルにおいては、各大学が取り組む「内部質保証」が、マクロレベルの政策に課された認証評価等への対応にとどまらず、自学の学生の学習行動というミクロレベルへの働きかけへ繋がるかが課題となり、

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 fujiio.ohmori.e7@tohoku.ac.jp

大学の「内部質保証観」が鍵を握ることになる。ここで大学の内部質保証観とは、大学が内部質保証に取り組む目的は何か、学生の学習成果の確保・向上に繋げる取組として認識されているのか等を意味する。

また、マイクロレベルでは、学生一人ひとりの学習行動を左右する学生の「学習観」が鍵を握り、メゾレベルで大学の設定したポリシー等が学生の学習観にどう影響するかも重要である。学生の学習観とは、学生が大学での学習をどのように意義づけ、どのような目的や態度で学習に取り組んでいるのか、学士力のような学習成果を意識して学習しているのか等を意味する。

本稿は、大学の内部質保証観に関する調査結果及び学生の学習観に関する探索的調査から得られる知見に基づき、マクロ、メゾ、ミクロの3レベルの連結状況を分析し、政府による大学教育改革が我が国の大学生の学習成果の向上に繋がるかについて考察を加えようとする研究である。このような分析・考察のためには、マクロ、メゾ、ミクロをリンクする理論が必要である。

2. 理論的枠組み

2.1 ミクロとマクロを繋ぐ合理的選択理論

こうしたレベル間のリンクに取り組む理論として、「合理的選択理論」(rational choice theory)がある。アメリカ社会学会会長を務めたHuber (1997: 44)は、「合理的選択理論の使用に対する主たる報酬は、同理論が社会学を最も顕著で最も執拗な理論的・実証的問題の解決へ近づけることであり、その問題とは、いかにして個々人の行動や信念と集合的な行動や信念をリンクするか、すなわち、いかにして個人と社会をリンクするかである。殆どの社会学者は、この問題をミクロ-マクロ問題と呼ぶ。」と述べている。合理的選択理論は、いかにして個人(ミクロ)と社会(マクロ)を結び付けるかという「ミクロ-マクロ問題」に取り組む理論として期待されてきたのである。

合理的選択理論は、単一の理論というよりも、合理性の捉え方等が論者によって異なる一群の理論である(Hechter & Kanazawa 1997)が、一つの典型は、経済学をモデルとして、経済行為以外の社会行為についても、個人が自己の効用を最大化するよう、コスト(費用)とベネフィット(便益)(いずれも金銭的とは限

らない)を計算し、可能な限り大きいベネフィットを可能な限り小さいコストで達成する手段としての行為を合理的に選択すると仮定して、社会現象、社会構造等を分析するアプローチである。すなわち、「合理的選択理論は、方法論的個人主義の立場を採り、あらゆる社会現象を利己的な個人が行う合理的な計算によって説明しようとする」(Scott 2000: 136)。政治学、社会学等において、同理論を適用した研究は数多い。

社会学における合理的選択理論の発展に大きな役割を果たしたジェームズ・コールマン (James Coleman) は、自らの合理的選択理論を「社会学に対する経済学的アプローチ」とみなしていたが、相互依存、ネットワーク、権威、規範、組織等の社会構造を重視し、こうした社会構造を無視して行為の独立性を仮定する経済学的モデルとは一線を画していた(Marsden 2005: 12-13)。諸個人のミクロな相互行為とマクロな社会現象の連関の理論化に取り組んだコールマンの大著(Coleman 1990=2004, 2006)において、行為理論としてマックス・ヴェーバー (Max Weber) の目的合理的行為の理論及びその特殊類型として経済学が用いる効用の最大化が使われていることは、コールマンの社会学者としての立ち位置と経済学的モデルへの傾斜の微妙な混合を示すものである。

社会学における合理的選択理論家は、「良い社会学理論は、いかなる社会現象をも合理的な諸個人の行為の結果として解釈する理論であると仮定する」(Boudon 2003: 2)。つまり、ミクロな諸個人の行為に合理性を仮定し、その帰結によってマクロな社会現象を説明する理論である。同理論によって説明できる社会現象の多様性について、例えば、Hechter & Kanazawa (1997)は、合理的選択理論がゲゼルシャフトにおける自発的な交換のみならず、家族・宗教等に関わるゲマインシャフトにおける社会関係についても説明力を有する旨、各分野の実証研究レビューを通じて論じている。

合理的選択理論的な説明の一例として、Boudon (2003: 5-6)は、18世紀末のフランス農業の沈滞に関するトクヴィルの説明を挙げる。すなわち、18世紀のフランスの中央集権的な性格が、より分権的な英国に比べ、公務員ポストの多さや威信の高さの原因となり、それが不在地主の比率の高さに繋がり、さらにそれが

イノベーションの割合の低さの原因となり、そしてそれが農業の沈滞の原因となる、という原因と結果の連鎖である。地主等の行為を説明するのは、土地を離れて国王に仕える選択の合理性（多くの公務員ポストがあり、その威信は高いこと）であり、いわば理念型的な諸個人の行為選択に関する合理的説明である。

この説明には、中央集権的な政治システムとそれに伴う公務員ポストの多さや威信の高さというマクロな社会構造の特徴が、土地を離れて国王に仕える地主たちというマイクロレベルの諸個人の合理的な選択に繋がりが、今度は、こうしたマイクロレベルの社会行為の集積が、不在地主の比率の高さとなって、イノベーションの低調な農業の沈滞というマクロな社会現象に帰結するという、マクロ（社会システム）とマイクロ（個人の行為）の連鎖が見られる。しかも、マクロレベルでの農業の沈滞は、マイクロレベルの個人の選択が意図した帰結ではない。「諸個人間の相互行為は、システムの水準での創発現象、つまり諸個人によって意図されたわけでもなく、予測されたわけでもないような現象を生じさせる」(Coleman 1990=2004: 24) ののである。

合理的選択理論においては、諸個人の合理的な行為選択、並びに、その意図せざる結果であると同時に選択の制約条件でもある社会構造、というマイクロとマクロの連関の視点が重要な位置を占めるのである。

合理的選択理論におけるマイクロとマクロの連関について、Hechter & Kanazawa (1997: 193) は、Coleman (1990=2004, 2006) の議論を踏まえ、図1のように描写している（筆者が日本語で作図し直した。また、図1のタイトルは、筆者による.）。

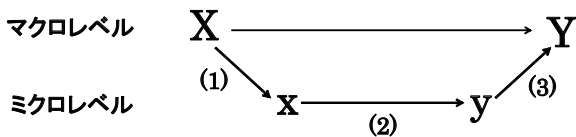


図1 合理的選択理論におけるマイクロとマクロの連関

大文字「X」は諸個人の行為選択が行われる文脈としての社会構造、大文字「Y」は諸個人の行為の帰結としての社会現象を示す。「(1)」は社会構造による個人の選択への影響を意味し、小文字「x」は個人の

行為選択の理由（動機・目的等）、小文字「y」は個人の行為、「(2)」は合理的な行為選択を表し、(3)は諸個人の行為の集積が特定の社会現象を生み出すことを示す。

この図に前述した18世紀末フランス農業の沈滞に至るマクロ・マイクロ連鎖を当てはめると、図2となる。

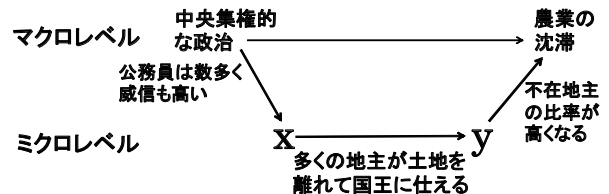


図2 18世紀末フランスの農業の沈滞に至るマクロ・マイクロ連鎖

なお、合理的選択理論に対して広く見られる誤解として、特定の状況における個人の行為を説明する理論であるとの誤解がある。この誤解に基づき、人間はしばしば衝動や感情に駆られ、あるいは習慣に従って行動するので、複数の選択肢の帰結を予測して最善のものを選ぶとの仮定はリアリティがない旨の批判がある。

しかし、合理的選択理論は、個人の行為を説明・予測する理論ではない。それは「意思決定理論」(decision theory) の領域である。合理的選択理論は、諸個人の行為が重なり合う結果として、どのような「社会的」帰結がもたらされるかを説明しようとする理論である。すなわち、各個人が合理的に行動すると仮定した場合、マクロレベルの社会構造ないしメゾレベルの組織等にどのような帰結がもたらされるか、合理性の仮定に基づいて社会現象の説明を試みる理論である (Hechter & Kanazawa 1997)。「合理的選択理論の目的は、主体の選択を説明することではなく、社会現象を説明することである・・・合理的選択理論は『主体が主観的に合理的だと仮定するならば、〇〇という社会現象を説明できる』という論理構成をとる」(佐藤 1998: 189)。

合理的選択理論は、マクロレベルの社会構造とマイクロレベルの個人間のメゾレベルの組織等も対象とし、三層構造の研究にも適用される。この点は、様々な分野で同理論を適用した実証研究をレビューした Hechter & Kanazawa (1997) が明らかにしている。コー

ルマン (Coleman 1990=2004: 24) も、「システムより下位の水準にある行為や志向にもとづくシステム行動の説明にとっての主要な問題は、下位の水準からシステムの水準への移行の問題である」と述べるとともに、「システム全体より下位の水準での説明を必要とするであろうが、必ずしも個人の行為や志向にもとづく必要はない」とする。そして、その著書 (Coleman 1990=2004, 2006) は、「団体行為者」(corporate actor) に多くの章を割き、企業等団体行為者が文字どおりアクター (行為者) であると同時に職務から成るシステムでもあるという二面性に基づく考察を展開している。

2.2 高等教育研究における合理的選択理論

日本では、高等教育に合理的選択理論を適用した研究は殆ど見られない。例外的に太郎丸 (2007) は、社会全体の高学歴化が進展しても持続している大学進学 of 階級間格差について、出身階層よりも下位の社会階層への下降移動を避けようとする合理的選択によって格差が継続するとしたBreen & Goldthorpe (1997) の仮説について、日本への適合状況を分析している。

海外でも、高等教育に関する研究で合理的選択理論を使った研究は、決して多くないものの、ミクロレベルの行為者である学生に適用した研究が散見される。本稿と関連のあるテーマを扱ったものとしては、米国のRoberts & Roberts (2008) が、最低限の努力で最高の成績を得ようとする合理的選択を行う大学生は、読解や深い学びを避けようとするので、意味の理解を伴う文献講読のための支援が必要であるとし、教育実践の成功例を紹介している。また、米国のあるコミュニティー・カレッジの学生を対象とする事例研究 (Cox 2009) によると、成績評価の方法・基準が学生の学習行動を大きく左右するとともに、効率よく成績を取ることと真の学習との違いに無自覚な傾向があった。さらに、米国の大学生の学習遅延に関する量的研究 (Zarick & Stonebraker 2009) は、直ちに学習に取り掛かるか遅延するかは、コストとベネフィットの比較による合理的選択に基づく行為であるとし、専攻分野では遅延が少ないこと等の知見を明らかにしている。

他方、メゾレベルの行為者 (コールマンの用語では「団体行為者」) としての大学について合理的選択理論

を明示的に適用した研究は、管見の限り見当たらない。しかし、本稿の研究課題と関連が深い以下の研究は、同理論による解釈も可能と考えられ、参考になる。

Hodson & Thomas (2003) は、英国の大学における質保証は、経営陣レベルの名目的ポリシーにとどまり、教育組織の営みや一般教員の意識に実質的なインパクトをもたらしていない旨、指摘する。また、Cheng (2010) によると、英国版3つのポリシーともいえるプログラム仕様書は、これに基づいてカリキュラムを設計するのではなく、逆に従来のカリキュラムに合うようにプログラム仕様書を作成するペーパーワークとして処理されているという。さらに、過度の文書化とチェック記入をもたらし、望ましい評価結果を得るために外国語のような用語とルールによるゲームをプレイすると割り切る者も少なくない (Hoecht 2006: 555-6) との皮肉な指摘もある。Gosling et al. (2005: 56) は、官僚的質保証が、コンプライアンス (規範遵守) の文化を生み、手続・基準への同調性を促し、創造性や変化への感応の妨げとなっている旨、批判する。

これらの研究が示唆するのは、高等教育の質保証の先進国とされる英国においても、内部質保証の実質化は容易ならざる課題 (大森 2014) という状況である。合理的選択理論を適用して説明すれば、政府主導によるマクロレベルの高等教育システムの変革に対し、メゾレベルの団体行為者としての大学は、必要最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンス (規範遵守) の要件を充たすという目的を達成するという意味で合理的な行為を選択している、と見ることができよう。

そして、合理的選択行為としてのコンプライアンスは、大学に限らず、様々な組織 (団体行為者) に見られる。例えば、教育における質保証と類似した環境分野の仕組みとして、ISO 14001 (環境マネジメントシステムの国際規格) があるが、この認証を受けたカナダの9組織を対象とした事例研究 (Boiral 2007) によると、これらの組織は、表面的な規格遵守を見せるための儀礼的な行動を採っているとされ、改善は主としてテクニカルで事務的な性質のものにとどまるという。

2.3 本研究への合理的選択理論の適用

上記1で述べた大学教育改革におけるマクロ・メゾ・

マイクロ3レベル間のリンクの課題について、図1及び図2に倣って、政府（マクロレベル）の大学教育の質保証政策から、大学（メゾレベル）の内部質保証を経て、学生（マイクロ）の学習に至る、マクロ・メゾ・マイクロの三層を図示すると、図3のようになる。

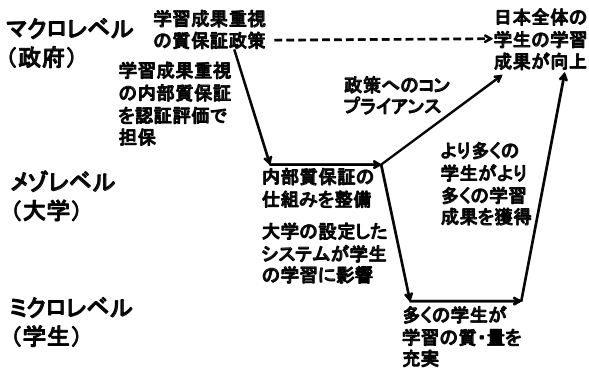


図3 大学教育の質保証政策から学習成果向上に至るマクロ・メゾ・マイクロ連鎖

図3に示すように、大学教育の学習成果を重視する政府の質保証政策（マクロレベル）を受けて、各大学の内部質保証の仕組みの整備（メゾレベル）が行われているわけであるが、問題は、大学の取り組む内部質保証が、学生の学習成果を向上させようとする意図により、学生の学習に対する指導・支援・評価等を充実しようとする行為になっているかどうかである。

本研究は、大学というメゾレベルの団体行為者の行為の意図を「内部質保証観」という概念で表すとともに、その行為の帰結が学生個人というマイクロレベルの行為者に対してどのような効果をもたらすのかを探索する手がかりとして学生の「学習観」に着目する。

3. 大学の内部質保証観に関する調査研究

3.1 分析の対象

以下では、大学基準協会の調査データの二次分析により、大学における「内部質保証」を学生の「学習」に連結させる視点の存否等について検討する。分析対象は、同協会が2013年11月から12月に実施した内部質保証に関する第1回アンケート調査のQ2「貴大学では、『内部質保証』をどのようなものとして捉えていますか。貴大学が考える『内部質保証』を具体的に説明して下さい。」に対する回答である。同アンケート

調査は、2013年11月時点で学生募集を停止していない、統廃合を予定していない、全768大学を対象に実施され、457校から回答があった（回答率は59.5%）。

この回答には、回答大学における内部質保証の定義、取組、必要性、当該大学の経営姿勢など、多様な内容が含まれている。このため、分析対象を明確化するため、回答から内部質保証の定義と取組に関する記述を抽出し、分析した。定義、取組に関する記述を抽出できた回答は、それぞれ395、100であった。

3.2 分析の方法

いくつかの認証評価機関（大学基準協会；大学改革支援・学位授与機構）が内部質保証の定義を示しており、各大学が内部質保証に取り組む際の指針となっている（高等教育のあり方研究会内部質保証のあり方に関する調査研究部会編 2015；大学評価・学位授与機構 2016）。このため、以下では、評価機関による内部質保証の定義に含まれる対象分野に関する語である「教育」「学習」「学修」「諸活動」を基本のキーワードに設定して、使用頻度を調査した。なお、アンケートの回答から、各大学における「学習」と「学修」の語彙の使い分けの実態まで把握することは困難であることを踏まえ、本稿では「学習」及び「学修」の両語を同様に扱うこととした。また、基本のキーワードの比較対象として、類似するキーワードを、全体的な語の使用頻度の調査結果を踏まえて設定した（表1）。

3.3 「学習」「学修」等の使用状況の分析

「学習」「学修」その他のキーワードの使用状況は、表2の通りである。

3.3.1 定義に関する記述について

定義に関する記述のある回答（395）の中で、最も多く使用されていたキーワードは「教育」231（59.2%）であった。次に多いのが「研究」136（34.9%）で、「諸活動」54（13.8%）、「運営」35（9.0%）が続く。「学生」は、32（8.2%）と、これらよりも頻度が低い。

これに対し、「学習」、「学修」が使用されている回答は、それぞれ11（2.8%）、8（2.0%）にとどまり、「社会貢献」13（3.3%）、「管理」14（3.6%）、「経営」

表1 調査の対象としたキーワード

内部質保証の定義		キーワード		
大学基準協会	NIAD-UE			
教育・学習その他サービス	自学の諸活動	基本のキーワード	教育	
			学習	
			学修	
			類似するキーワード	学位
				学生
		学士力		
		基本のキーワード	諸活動	
			類似するキーワード	研究
				社会貢献
				地域貢献
経営				
運営				
管理				
マネジメント				
財務				

表2 「学習」「学修」の記述状況

キーワード		定義に関する記述 (N=395)		取組に関する記述 (N=100)		
		回答数	割合	回答数	割合	
基本キーワード	教育	231	59.2%	52	52.0%	
	学習	11	2.8%	6	6.0%	
	学修	8	2.0%	9	9.0%	
	類似キーワード	学位	6	1.5%	6	6.0%
		学生	32	8.2%	26	26.0%
学士力		6	1.5%	1	1.0%	
基本キーワード	諸活動	54	13.8%	7	7.0%	
	類似キーワード	研究	136	34.9%	27	27.0%
		社会貢献	13	3.3%	3	3.0%
		地域貢献	6	1.5%	1	1.0%
		経営	10	2.6%	9	9.0%
		運営	35	9.0%	13	13.0%
		管理	14	3.6%	12	12.0%
		マネジメント	5	1.3%	3	3.0%
		財務	4	1.0%	2	2.0%

注)「学習」「学修」の両方の語を回答に用いている大学(1)がある。

10(2.6%)よりも少なかった。

3.3.2 取組に関する記述について

取組に関する具体的な記述がある回答(100大学)の中で、最も多く使用されていたキーワードが「教育」52(52.0%)であった。次に多いのが「研究」27(27.0%)であり、以上は上記3.3.1と同様であるが、その次には、「学生」(26.0%)、「運営」13(13.0%)、「管理」12(12.0%)

が続く。ちなみに、上記3.3.1の定義と比較して、「学生」が多く使用されている要因としては、取組に関する記述において、具体的な取組対象として「学生」が示されていることであろう、と推察される。

これに対し、「学習」、「学修」が使用されている回答は、それぞれ6(5.9%)、9(8.9%)であり、上記3.3.1の定義より若干多いものの、少数にとどまった。

3.3.3 まとめ

以上の内部質保証の定義及び取組に関する記述の分析からは、大学教育の質的転換における重要性にもかかわらず、「学習」「学修」を「内部質保証」と連結して捉える大学は、少数にとどまっている状況が窺える。

3.4 「学習」「学修」の記述内容の分析

では、少数であるが「内部質保証」を学生の「学習」に連結して捉えている大学の視点は、具体的にはどのような内容なのか。以下では、定義・取組の記述に「学習」「学修」の記述がある回答の具体的内容を分析する。

3.4.1 分析の手法

まず、「学習」「学修」と共に、「学習+後部要素」「学修+後部要素」として使用されている言葉とその使用回数を確認した。その上で、これらの言葉について、実際にどのような意味で使用されているのかを確認し、PDCAサイクルのプロセス順を踏まえて整理した。

3.4.2 定義に関する記述について

定義に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉とその意味は、表3の通りである。

「学習」「学修」と共に、その後部要素として使用されている言葉で使用回数が最も多いのは「成果」8、次に多いのが「単独での使用」5であった。また、これらの語を使用している意味は、「点検・評価の対象」8が最も多く、次に「説明・証明の対象」5が続いた。

この要因としては、認証評価において学生の学習成果の把握の必要性が強調される中、大学では「学習」「学修」は「成果」と関連付けられて意識されていること、並びに、「成果」の状況を把握するために「点検・評価の対象」として捉えていること、が推察される。

表3 定義に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉

言葉	使用回数	使用している意味					不明
		明確化の対象	整備の対象	点検・評価の対象	改善・改革の対象	説明・証明の対象	
成果	8		1	6		1	
単独で使用	5				1	4	
目的・目標	2	2					
内容	1						1
環境	1		1	1			
支援	1			1	1		
計	18	2	2	8	2	5	1

注)一つの語が複数の意味で使用されている場合があるため、使用している回答数と意味の合計は一致しない。

3.4.3 取組に関する記述について

取組に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉とその意味は、表4の通りである。

表4 取組に関する記述で「学習」「学修」と共に使用されている言葉

言葉	使用回数	使用している意味					不明
		明確化の対象	確保の対象	点検・評価の対象	改善・改革の対象	説明・証明の対象	
成果	6	1		5			
時間	3		3				
目的・目標	2	1		1			
環境	2			2			
状況	1			1			
期間	1						1
委員会	1						1
自己	1		1				
計画	1			1			
単独で使用	1		1				
計	19	2	5	10	0	0	2

注)一つの大学の回答に「学習」「学修」が複数回含まれる場合、及び、両方の語が含まれる場合がある。

「学習」又は「学修」と共に、その後部要素として使用されている言葉で使用回数が最も多いのは、上記3.4.2の定義と同様に、「成果」6であり、次に多いのが「時間」3であった。また、これらの言葉を使用している意味については、「点検・評価の対象」10が最も多く、次に「確保の対象」5が多かった。

「学習」「学修」が「成果」と関連付けられ、「点検・

評価の対象」として捉えている大学が多い状況は、上記3.4.2の定義と同様である。ただ、上記3.4.2の定義と異なり、共に使用している言葉として「時間」、使用している意味として「確保の対象」が多かった。その要因としては、学生の学修時間の増加・確保を求めたいいわゆる「質的転換答申」(中央教育審議会 2012)を契機として、大学生の学習(学修)時間の確保の重要性が強調されるようになった影響が推察される。

3.4.4 まとめ

「学習」「学修」に意識を向けている少数の大学では、「学習」「学修」は主に「成果」と結び付けられていた。ただし、その捉え方は、主にPDCAサイクルの中の「点検・評価の対象」ととどまっている状況が窺える。

3.5 大学の「内部質保証観」に関する小括

以上のアンケート調査の回答における内部質保証の定義及び取組に関する記述の分析から見る限り、「内部質保証」を学生の「学習」に連結して捉える大学は少数にとどまり、教育の質保証において学習中心のパラダイムへ転換できていない現状が窺える。

また、「質保証」を学生の「学習」に連結して捉えている大学においても、「点検・評価の対象」としての捉え方が中心であって、「改善・改革の対象」までは意識が及んでいない状況が示唆される。

ちなみに、この状況は、表5に見られる「PDCAサイクル」の捉え方の傾向とも一致する。

表5 「PDCAサイクル」に関する記述の状況

	定義に関する記述 (N=395)		取組に関する記述 (N=100)	
	数	割合	数	割合
PDCAサイクル	108	27.3%	17	17.0%
計画	28	7.1%	22	22.0%
点検	247	62.5%	62	62.0%
評価	256	64.8%	74	74.0%
改革	92	23.3%	17	17.0%
改善	195	49.4%	41	41.0%

すなわち、「PDCAサイクル」及びそのプロセスである「計画」、「点検」、「評価」、「改革」、「改善」をキーワードに設定し、定義・取組に関する記述における使

用頻度を確認したところ、「計画」、「改革」、「改善」、「計画」よりも、「点検」、「評価」が多く、6割以上に達していた。これにより、大学は、内部質保証に関連して、PDCAサイクルを意識しつつも、改革・改善よりも、点検・評価を強く意識していることが窺える。

3.6 考察：大学に対する合理的選択理論の適用

上記2で述べたように、合理的選択理論は、原理的に、ミクロレベルの行為者としての学生のみならず、メゾレベルの組織（団体行為者）である大学にも適用可能である。問題は、本調査で分析した大学の内部質保証観が同理論による説明と整合するかどうかである。

内部質保証の定義や取組に関する本調査データが明らかにしたのは、大多数の大学が教育の内部質保証を学生の学習に連結した取組とみなしていない現状である。すなわち、内部質保証は、学習成果の向上に向けた教育改善を意図して取り組まれているとは言い難い。

この状況は、英国における政府主導の質保証政策に対する大学の対応（上記2.2参照）と同様、必要最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンス（規範遵守）という目的を達成しようとする合理的選択として解釈可能である。ただし、内部質保証の取組という行為の意図・目的については、面接調査等の質的研究手法を含め、更に掘り下げた研究が必要であろう。

本調査結果から少なくとも言えることは、大学（メゾレベルの団体行為者）が学生（ミクロレベルの行為者）の学習の質・量の充実に帰結するような働きかけを意図して内部質保証に取り組んでいるようには見えないことである。すなわち、図3中のメゾとミクロの連鎖が確保されているとは言い難い。また、マクロとメゾはリンクしているものの、中教審答申等から読み取れるマクロの政策意図（学習成果重視の質保証政策）がメゾの取組（各大学による内部質保証の仕組みの整備）において実現しているとは言い難く、政策へのコンプライアンスにとどまっている可能性が窺える。

4. 学生の学習観に関する探索的調査

4.1 調査の目的

次に、大学というメゾレベルの団体行為者の行為の帰結が学生個人というミクロレベルの行為者に対し

てどのような効果をもたらすか、について探究する手がかりとして、学生の「学習観」の探索に取り組む。

ここで、国の定めた学習指導要領に基づく教科書に沿って進められる高等学校までの教育と、必ずしも解のない問題を扱うとともに新たな知の創造を志向する大学での教育には大きな違いがあることに注目する必要がある。また、高校での学習は、是非は別として現実には、受験勉強という面が強いのに対し、大学では専門の選択はもとより、個々の授業についても選択の余地が大きく、学習に対する主体性が強く求められる。そのため、大学1年生は、高校までの学習観を転換し、大学での新たな学習観を確立していく必要に迫られると言える。そして、この時期にどのような学習観を確立するかは、その後の大学での学習経験や学習成果にも大きな影響を及ぼすと考えられる。実際、先行研究では大学初年次における経験が重要であることが指摘されてきているとともに、多くの大学ではこうした高校から大学への学びの転換を意図した初年次教育が実施されるようになっている（山田 2009, 2012）。

大学に限定しなければ、学習観については、心理学において、これまでも一定の研究が蓄積されてきており、大別すると2つのタイプの研究に区分できる。一つは、学習一般に関する学習者の信念や態度を検討する研究であり、学習観にどのような側面が存在するのかや、学習観が学習意欲や学習行動とどう関連しているのかが研究されてきた（例えば、堀野・市川 1993；Richardson 2011；高山 2000）。もう一つは、大学などの具体的な文脈における学習に関し、学習者がどのような認識や志向性を持っているのかを明らかにしようとする研究である（例えば、半澤 2009；蔣 2013；三保・清水 2011）。本調査は、大学という文脈における学習観を対象とするため、後者のタイプに含まれる。

大学の文脈における学習観を扱った先行研究は多くはないが、三保・清水（2011）は「主体的学習」「自己成長」「単位取得」「受け身」の4つの因子から構成される「大学での学習観尺度」を作成している。そして、大学進学理由が学生の学習観と関連していることを見出している。他方、学習観の変化を検討した研究では、進学理由の学習観への影響は入学時点での一時的なも

のであり、大学での受講経験が学習観の変化に大きな影響を与えることが示されている（清水・三保2011）。

先行研究を踏まえると、大学における学生の学習観の変容を明らかにするには、入学後の受講経験との関係に注目することが重要であるが、未だ殆ど明らかにされていない。そして、入学後の学生の受講経験には、大学の設定する修学上の要件等が影響する。したがって、メゾレベルの組織としての大学において設定されたポリシー等がマイクロレベルの行為者としての学生の学習観にどう影響するか、調査する必要がある。

以上の問題意識から、本調査は、学習観の転換期に当たる大学1年生を対象として、大学の設定する修学上の要件等の要因を含む大学入学後の受講経験が学習観にどのような影響を与えているのかについて、質的研究手法により探索的に調査することを目的とする。

4.2 調査の方法

2016年6月、国立A大学の1年生19名に対し、半構造化面接を実施した。同大学の選抜性は全国的にも高い方で、複数の文系学部・理系学部から成る総合大学である。調査協力者の選定に当たっては、文理や男女のバランスを考慮した。内訳は、文系学部男子6名・女子4名、理系学部男子5名・女子4名であった。面接時間は60～90分で、事前に了解を得てICレコーダーに録音した。分析はトランスクリプトを作成して行った。面接では、学業だけでなく課外活動やアルバイトなど大学生活全般についても尋ねているが、本稿では学業に関する発話のみを分析対象とした。学業に関する主な質問内容は、大学の学業に対する印象、学業への取り組み方、今後の学業に対する見通しについてであった。面接では、質問に対する発話に応じて、更に掘り下げた質問を行った。なお、発話の記述に当たり、情報を補う必要がある場合は、括弧（ ）で補った。

4.3 調査の結果

本節では、大学における修学上の要件設定による学生の学習観及び学習態度・行動に対する影響並びに他者の影響について、学生の発話に基づき分析していく。

4.3.1 大学における修学上の要件設定の影響

ここでは、修学上の要件設定が学生の学習態度・行動にどのような影響を与えているのか、検討していく。

まず1年生が履修できる授業の要件は、学生の学習態度・行動に影響を与えていることが示された(表6)。

表6 履修できる授業の要件に関する発話

<p>学生A（文学部・男）：まだ一般教養的な講義しかなくて、なんで、それが何に繋がるかが全く分からないので、聞いててもだから何なんだろうって思って。だから、教授たちのその話も、最後にミニットペーパー書くためにあるのかな、みたいなようにも聞こえるんですよ。</p>
<p>学生B（教育学部・女）：思ったより高校みたいなことさせてくるなって。まだたぶん教育が専門に全然入ってきてないので、正直あんまり勉強することないんですけど。</p>
<p>学生C（工学部・男）：（大学）3年生とか4年生の専門的な方を高校生のときはイメージしてたので、全学教育は高校からちょっと発展したぐらいかなっていう感じです。…中略…オープンキャンパスのときもやっぱり見るのは実験とか研究の方なので、全学教育とかの方にはあんまり意識がいかないっていうか。</p>
<p>学生D（教育学部・男）：一般教育というか、共通、それがまず意外でしたね。いろんなとこでできるんだと思って。大学行ったら専門しかならないのかなって思ったんですけど。…中略…教育学って何するんだろう、怖いなって、思ったんですけど。結構政治学とか経済学も触れることができて楽しいなって。</p>
<p>学生E（工学部・女）：高校のときは、ずっと、なんでこの教科せなあかんのやろうみたいなことを思いながら、現国とか受けてたんですけど…中略…（大学では）理系科目は大体、周りもみんな好きな感じで、ほんまに必要な教科だけできてるなって感じで。…中略…これは多分、院生で使うかなとか、そういう感じでやってるんで。</p>

学生A・B・Cの発話を見ると、専門科目が少なく共通教育科目が中心であることに不満を持ったり、共通教育の意義が見いだせず前向きになれていない様子が窺える。高校では文系・理系に分かれ、どの学部に進むかよく考えるよう指導され、入学前から自分の学部・専門が強く意識されているにもかかわらず、入学してみると専門科目は少なく共通教育科目が多い状況は、期待と違ったとの念を抱かせるものと考えられる。

他方、専門科目ではなく共通教育科目が多いことに意外さを感じながらも、専門以外の内容も学べることに肯定的なケース（学生D）もあった。また、理系学生の場合（学生E）、基礎的な科目が今後の専門に必要と認識され、モチベーションが維持されることもある。

次に、学部におけるコース振り分け等に当たっての成績等の活用も、学生の学習態度・行動に大きな影響を与えていることが示された（表7）。

表7 大学における成績等の活用に関する発話

<p>学生A（文学部・男）：だから、成績が上の方だと（専門のコースは）選び放題。でも、例えば心理学とかはものすごい人気なんで、そこ取りたいなら、必修は最低Aはないと、全部Aじゃないとつらいみたいな感じ。…中略…必修がその第二外国語と、英語と、文学部で開講されてる授業だけなんで。なんで、英語は、その多読とかは、今のところはAAを取れる基準を満たそうかな、っていうふうにやっています。</p>
<p>学生F（薬学部・男）：他の科目に関しては、極論言う単位は落とさなければ、Cでも何でも良いですよ。薬学の進路の振り分けの条件は、専門科目がいかにか点数が高いかなので。なので、他はあまり構えていないですね。普通にやってる感じです。さすがにテストの勉強とかはしますけど。</p>
<p>学生G（農学部・女）：たぶん成績とらないとコースに影響するので、とれるコースに、…中略…（全ての科目に関して）ポイントが入るんですよ。Cが0点、Bが1点、Aが2点、AAが3かな。一番上が4点だったかもしれないですけど。</p>
<p>学生C（工学部・男）：英語の確か、テストっていうよりは、1年から4年までの間にTOEFLを受けて、（大学院入試で）その点数を使うみたいな感じなんです。だから、院試のときに英語ができてるんでは、ちょっと遅いので、やっぱり1年から4年の間のどこかでTOEFLで、自分で英語勉強して、いい点取らないと後で響いてきちゃうので。</p>

学生A・Fの場合、必修科目や専門科目の成績が今後のコース選択時に考慮されることから、それらの授業には力を入れていることが分かる。学生Gからは、全科目の成績がコース選択時に考慮されることが語られた。また、学生Cは、大学院受験でTOEFLのスコアが必要になることが英語学習の動機となっていた。

このように、成績等によってその後の修学の方向性が左右される教育システムは、学生に外発的な学習動機を与え、その領域の学習を促す効果がある。同時に、学生の学習態度・行動にネガティブな影響をもたらす場合もある。まず、学生Fの発話にみられるように、一部の科目のみの成績が考慮されることで、それ以外の科目についてはおざなりになってしまう事態が生じうる。また、学生Gが語ったように、全科目の成績が考慮される状況は、なるべく成績評価の甘い科目を選択する動機を学生に与えることに繋がる可能性がある。

4.3.2 他者からの影響

次に、学生の学習態度・行動に対する他者の影響を分析していく。学生の発話から、他者からの情報は授業の選択に影響を与えていることが示された（表8）。

表8 授業選択に対する他者の影響に関する発話

<p>学生H（教育学部・女）：教職はまず取ってます。あと、哲学とか。でも、教職中心ですね。…中略…（教職科目をとっている理由は）単位をかせぎやすいついて聞いたので。卒業単位にも含まれるし、先輩から取っという方がいよって言われたので。</p>
<p>学生I（歯学部・女）：科目を選ぶときは、まず自分の興味があるのを選んで、あとは鬼仏表というものを少し、うのみにしてはいけないんですけど、なんとなく見てみて、本当に難しい、よっぽど難しい授業だったらやめようっていう感じで、でも大体は大丈夫なので、そのまんま取って。あと先輩方からのアドバイスとかももらって。</p>
<p>学生D（教育学部・男）：正直に言うと最初は鬼仏表を確認して。取りやすいか確認して。次好みで。取りやすくて好みがあれば一番いいなと思って、それを取って。次は、ちょっときつくて、まあ大学なんで。政治学とかちょっときつい方だったんですよ。やっぱりやりたいなと思って、入れて。一般教養の自然、自然というか理科系の方は、全部簡単なのやりましたね。何もやりたいのが全然ないので、好きってのがまずなかったんで。</p>
<p>学生J（経済学部・女）：行列は、数学の普通の展開科目の取ってるので、それは必修じゃないんですけど。「ミクロ経済学とか学ぶときに必要だ」って言われたので、行列取ろうかなっていう感じです。…中略…経済系数学の先生が行列とか必要だって言った気が。他の人からも言われたような気が。でも、明確に誰かからアドバイスされたっていう記憶はないです。何となく、そこはかたなく噂として聞こえてくるっていう感じですね。</p>

学生H・I・Dの発話からは、先輩からの助言や、受講経験に基づき上級生が単位の取得難易度などを表にした「鬼仏表」を手掛かりに、授業を選択している様子が窺える。入学したばかりの学生は、大学の授業や成績評価に関する知識が少ないため、上級生から入手したこうした情報が授業選択行動に大きな影響を与えていると言えよう。また、学生Jの発話にあるように、教員や周囲の学生からの情報も科目選択に影響を与えていた。学生は、こうした身近な他者からの情報を参考に、単位の取得しやすさや自身の興味関心などを加味しながら、授業を選択していると考えられる。

次に、学生の学習への取り組み方も、他者から影響を受けていることが示された（表9）。

表9 学習への取り組み方に対する他者の影響に関する発話

<p>学生H（教育学部・女）：でも、講義中やっぱり暇なこととかも多くて、広いじゃないですか、広いときもあるんですけど、大講義室、やっぱ後ろの席とか座っちゃうと、普通にあれじゃないですか、先生の目とかも届かない。だから、結構周りも寝たり携帯いじったりする人が多いので、つつい私もって感じで、あれっていう、何のために来てるんだって感じで思うことは、結構ありますね。</p>
<p>学生I（歯学部・女）：入学してすぐは、私勉強そんなに好きじゃないんで、まあ大学入ったしそんな勉強しなくていいやって思ってたんですよ。でも本当に、さっきも言ったんですけど、仲良くなった友達がみんな真面目な子で、…中略…そういうタイプの子たちだったんで、いい方に引っ張られて、その人たちに出会ってなかったら、私は今頃どうなってたんだろうっていう感じ。</p>

学生Hの発話からは、周囲の学生の態度に流され、自らも授業に集中することが難しくなっている状況が窺える。逆に、学生Iのように、当初は学業に意欲的でなかったが、周囲の学生に触発され、真面目に学業に取り組むようになるケースもあった。偶然の出会いによっても学生の学習態度や行動は変容すると言える。

4.4 分析の小括

これまで、学生の学習態度・行動に影響を与える要因について、面接調査に基づき探索的に分析してきた。

その結果、まず大学が設定する修学上の要件は、確かに学生の学習態度・行動を方向づけていることが明らかになり、同時に、大学側の意図と学生の学習態度・行動の間には齟齬が生じていることも示唆された。

一つ目の齟齬は、共通教育に関するものである。大学1年次に共通教育科目を多く配置している大学は多い。この背景には、専門に進む前に身に付けておくべき基礎的知識・技能がある、幅広い教養を身に付けたり関心を広げてほしい、といった大学側の意図があると考えられる。しかし、学生の視点に立つと、受験勉強から解放され、自ら選択した専門を学べると思って入学したにもかかわらず、お預けを食うことになり、共通教育の意義を見出しにくい状況があると考えられる。メゾレベルの団体行為者としての大学の意図・目的が、ミクロレベルの行為者としての学生には届かず、動機づけに繋がっていない可能性がある。

もう一つの齟齬は、成績等の活用に関わる。一部の学部では、成績によるコース振り分けなどの要件設定により、学生に外発的な学習動機を生じさせていた。他方、こうした成績活用は、振り分けに考慮されない科目の軽視や、成績評価の甘い授業への学生の集中を招く可能性があることも示された。大学は、学生の学習へのコミットメントを高めるとの意図で要件を設定するのであるが、学生は、特定の要件が設定されたシステムの中で効率的・合理的に行動しようとする。そうした学生の学習行動の集積的帰結として、上述のようなネガティブな影響が生じる可能性もある。

大学側の設定した修学上の要件等によって学生の学習態度・行動は一定程度方向づけられているが、それは必ずしも大学が望むような変化をもたらしているとは限らない。換言すれば、メゾレベルの行為の意図とミクロレベルの行為の帰結は必ずしも一致していない。

学生の学習態度・行動に影響を与えるもう一つの要因として、他者（上級生等）からの情報や偶然居合わせた他者（他の受講生等）の重要性が示唆された。

まず、学生は、大学や教員によって提供される情報だけでなく、上級生や周囲の学生からの情報を手掛かりとして授業を選択していることが示された。大学や教員からの情報は、もちろん重要であるが、基本的にフォーマルな情報である。これに対し、上級生は、距

離感が近いだけでなく、「鬼仏表」に代表されるようにインフォーマルかつ学生にとって有益な情報を有し、学生の学習態度・行動に無視できない影響を与える。

また、学生の学習態度・行動は、偶然出会った他者（受講生等）からも影響を受けていた。学生の発話に示されていたように、周囲の学生によってポジティブな方向にもネガティブな方向にも引きずられる。

要約すれば、メゾレベルの組織としての大学が設定した教育システムがどのような結果をもたらすかは、ミクロレベルの学生の行為の集合的帰結に左右され、このメゾとミクロのリンクの在り方は、かなりの程度、合理的選択理論によって説明できる可能性が窺える。

さらに、学生によって語られなかったことも重要である。今後の大学での学業の見通しについて尋ねても、基本的には専門を身に付けたいと回答する学生が殆どで、学生の口から自発的に汎用的な能力その他の学士力に関連するような発話が出てこなかった。学生は学習内容には関心があるが、政策が意図するような学習成果は必ずしも意識されていないと言えよう。ここにも、マクロ（制度・政策）からメゾ（大学）へ、メゾからミクロ（学生）へのリンクの課題が窺える。

4.5 考察：合理的選択理論の視点から

コース振り分けに当たって成績の考慮される一部の科目だけに注力したり、全科目の成績が考慮される場合には成績評価が甘く単位取得が容易な科目を選択するなどの学生の行動は、目的達成の手段として効率的・打算的という意味で、合理的な選択であると言える。他者からの影響の中でも、上級生が作成した「鬼仏表」を手掛かりとした授業選択は、同様に合理的な選択とみなすことができる。これらの知見は、上記2.2で紹介した先行研究の結果と概ね整合的である。いずれも、いわば「道具的合理性」を示していると言えよう。

なお、本調査は一大学の学生を対象とした探索的なものであり、上述の知見がどこまで大学生一般にもあてはまるかについては留意が必要である。得られた知見を基に、今後、更に量的研究等を行う必要がある。

5. 総括：内部質保証を学習成果に繋げる課題

大学の内部質保証観は、学生の学習成果の向上に繋げる取組として認識されているとは言い難く、最小限の努力で形式的・皮相的にコンプライアンスの目的を達成しようとする合理的選択として解釈可能であった。

また、探索的調査に表れた学生の学習観や学習行動の多くは、最小限の労力で単位取得等の目的達成の手段として効率的・打算的という意味で合理的であった。

学問の府である大学は、自らを神聖視することなく、第三者を研究対象とする時と同様に、厳しい学術的吟味の対象として、大学や学生に合理的選択理論が適合する可能性を受け入れ、課題を直視する必要がある。

内部質保証がコンプライアンス（認証評価等への対応）にとどまらず学習成果の向上へ繋がるかどうかは、図3のマクロ・メゾ・ミクロ連鎖が実現しているかどうかによるが、大学の内部質保証観及び学生の学習観の現状は、そうした連鎖を確保しているとは言い難い。

大学（メゾ）レベルあるいは政府（マクロ）レベルでの今後の大学教育改革の検討に当たっては、学生はこうあってほしいとか、大学はこうあってほしいといった願望や理想論に基づくのではなく、こういう方策を講じた場合に合理的選択を行うアクターとして学生や大学はどういう行動に出るか、というリアリティーのある想定に基づくシステム・デザインが必要である。

*本研究は、「平成28年度 広島大学高等教育研究開発センター 国際共同研究推進事業」から研究資金の提供を受けて実施したものである。

参考文献

- Barr, R. B. & Tagg, J., 1995, 'From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education', *Change: The magazine of higher learning*, Vol.27, Iss.6, pp.12-26.
- Boiral, O., 2007, 'Corporate Greening through ISO 14001: A Rational Myth?', *Organization Science*, Vol.18, No.1, pp.127-146.
- Boudon, R., 2003, 'Beyond Rational Choice Theory', *Annual Review of Sociology*, Vol.29, pp.1-21.

- Breen, R & Goldthorpe, J.H., 1997, 'Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory', *Rationality and Society* Vol.9, Issue 3, pp.275-305.
- Cheng, Ming, 2010, 'Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics', *Teaching in Higher Education*, Vol.15, No.3: 259-271.
- 中央教育審議会, 2012, 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』
- Cochran, J.K., Chamlin, M.B., Wood, P.B. & Sellers, C.S., 1999, 'Shame, Embarrassment, and Formal Sanction Threats: Extending the Deterrence/Rational Choice Model to Academic Dishonesty', *Sociological Inquiry*, Vol.69, Iss.1, pp.91-105.
- Coleman, J.S., 1990, *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (=2004, 久慈利武監訳『社会理論の基礎(上)』, =2006, 同監訳『同(下)』青木書店.)
- Cox, R.D., 2009, 'I Would Have Rather Paid for a Class I Wanted to Take': Utilitarian Approaches at a Community College', *The Review of Higher Education*, Vol.32, No.3, pp.353-382.
- 大学評価・学位授与機構, 2016, 『高等教育に関する質保証関係用語集第4版』
- Dequech, D., 2003, 'Uncertainty and Economic Sociology: A Preliminary Discussion', *American Journal of Economics and Sociology*, Vol.62, No.3, pp.509-532.
- Gosling, David, D' Andrea, Vaneeta, & Blackwell, Richard, 2005, 'Promoting Quality Enhancement in the UK: The Experience of Collaboration between National Agencies', *Tertiary Education and Management*, Vol.11, No.1: 55-79.
- 半澤礼之, 2009, 「大学1年生における学業に対するリアリティショックとその対処—学業を重視して大学に入学した心理学専攻の学生を対象とした面接調査から—」『青年心理学研究』第21号, pp.31-51.
- Hechter, Michael & Kanazawa, Satoshi, 1997, 'Sociological Rational Choice Theory', *Annual Review of Sociology*, Vol.23, pp.191-214.
- Hodson, Peter & Thomas, Harold, 2003, 'Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millennium or simply year 2000 compliant?', *Higher Education*, Vol.45, Iss.3: 375-387.
- Hoecht, Andreas, 2006, 'Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability', *Higher Education*, Vol.51, Iss.4: 541-563.
- 堀野緑・市川伸一, 1993, 「大学生の基本的学習観の形成要因の考察: 心理尺度と面接法による学習者情報と活用」『教育情報研究』, 第8巻第3号, pp.3-10.
- Huber, Joan, 1997, 'Rational Choice Models in Sociology', *The American Sociologist*, Vol.28, No.2, pp.42-53.
- 蔣妍, 2013, 「大学生の授業・授業外学習観と達成動機・将来展望・意欲低下との関連—授業・授業外学習観タイプによる検討—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第59号, pp.653-665.
- 高等教育のあり方研究会内部質保証のあり方に関する調査研究部会編, 2015, 『内部質保証ハンドブック』大学基準協会.
- Marsden, P.V., 2005, 'The Sociology of James S. Coleman', *Annual Review of Sociology*, Vol.31, pp.1-24.
- 三保紀裕・清水和秋, 2011, 「大学進学理由と大学での学習観の測定—尺度の構成を中心として—」『キャリア教育研究』, 第29巻第2号, pp.43-55.
- Ogilvie, J. & Stewart, A., 2010, 'The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct', *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, Vol.43, No.1, pp.130-155.
- 大森不二雄, 2014, 「教学マネジメントをめぐる日・英の政策動向: 『経営』は『質保証』をもたらすか」日本高等教育学会『高等教育研究』第17集, pp.9-30.
- 岡田有司・鳥居朋子, 2011, 「私立大学における大学生の学習成果の規定要因—ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から—」『京都大学高等教育研究』第17号, pp.15-26.
- Richardson, John T.E., 2011, 'Approaches to studying,

- conceptions of learning and learning styles in higher education', *Learning and Individual Differences*, Vol.21, Iss.3, pp.288-293.
- Roberts, J.C. & Roberts, K.A., 2008, 'Deep Reading, Cost/Benefit, and the Construction of Meaning: Enhancing Reading Comprehension and Deep Learning in Sociology Courses', *Teaching Sociology*, Vol.36, No.2, pp.125-140.
- 佐藤嘉倫, 1998, 「合理的選択理論批判の論理構造とその問題点」『社会学評論』第49巻第2号, pp.188-205.
- Scott, J., 2000, 'Rational Choice Theory', in G. Browning, A. Halcli & F. Webster (eds), *Understanding Contemporary Society: Theories of the Present*, London: SAGE Publications, pp.126-138.
- 盛山和夫, 1992, 「合理的選択理論の課題」『理論と方法』Vol.7, No.2, pp.1-23.
- 清水和秋・三保紀裕, 2011, 「潜在差得点モデルからみた変化—大学新入生の半年間の適応過程を対象として—」『関西大学社会学部紀要』第42巻第3号, pp.1-28.
- Storen, L.A. & Arnesen, C.A., 2007, 'Women's and men's choice of higher education—what explains the persistent sex segregation in Norway?', *Studies in Higher Education*, Vol.32, No.2, pp.253-275.
- 高山草二, 2000, 「大学生の学習観の特徴と構造」『島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学)』第34巻, pp.1-10.
- 太郎丸博, 2002, 「社会階層論とミクロ・マクロ・リンク—John H. Goldthorpe の社会移動論と合理的選択理論—」『社会学評論』第52巻第4号, pp.504-521.
- 太郎丸博, 2007, 「大学進学率の階級間格差に関する合理的選択理論の検討—相対的リスク回避仮説の1995年SSM 調査データによる分析—」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第33巻, pp.201-212.
- 山田礼子, 2009, 「大学における初年次教育の展開—アメリカと日本」『クオリティ・エデュケーション』第2巻, pp.157-174.
- 山田礼子, 2012, 「大学の機能分化と初年次教育：新入生像をてがかりに」『日本労働研究雑誌』54 (12), pp.31-43.
- Zarick, Lisa M. & Stonebraker, Robert, 2009, 'I'll Do It Tomorrow: The logic of procrastination', *College Teaching*, Vol.57, No.4, pp.211-215.