



教育成果指標の構造はいかなるものか : 安定的に確認できる構造とその解釈

葛城, 浩一

(Citation)

大學教育研究, 34:87-106

(Issue Date)

2026-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100503423>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100503423>



教育成果指標の構造はいかなるものか ：安定的に確認できる構造とその解釈

Research on the Structure of Educational Outcome Indicators:
Focusing on the Structure Found in Stable and their Interpretation

葛城 浩一（神戸大学 大学教育推進機構 准教授） / KUZUKI, Koichi

要旨

本稿では、葛城（2025）とは異なる集団（コーホート）を対象とした追試を行うことで、学部によって大きく異なる、教育成果指標に対する回答の構造が安定的に確認できるものなのかを検証するとともに、その構造が安定的に確認できるのであればそれはどのように解釈できるのか、その解釈を工学部を事例に試みた。特に後者の解釈について、検討の結果得られた特に主要な知見は以下の通りである。第一に、ある学科において「専門性」を身につけている学生ほど、「学部専門教育の満足度」が高いという調査結果が得られていないことには、当該学科のカリキュラム構成に対する学生の不満が影響している可能性があり、その背後には、授業にせよカリキュラムにせよ、学生がその意味を理解できるよう十分に伝えられていないという問題が潜んでいると考えられる。第二に、複数の学科において、「専門性」を身につけている学生ほど、「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果が得られていないのは、学科を問わずにみられるであろう「期待するような指導が受けられない」という根源的な要因の影響力が、当該学科に特徴的な要因によって一層強められ、特に優秀な学生に大きく作用したからではないかと考えられる。

1. はじめに

本稿の目的は、卒業時調査によって得られる教育成果指標に対する回答の構造が学部によって大きく異なることを明らかにした葛城（2025）の追試を行うことで、その構造が安定的に確認できるものなのかを検証するとともに、その構造が安定的に確認できるのであればそれはどのように解釈できるのか、その解釈を試みようとするものである。

葛城（2025）では、卒業時調査によって得られる教育成果指標に対する回答の構造を学部別に明らかにすべく、総合的な教育満足度（神戸大学で受けた教育の満足度）やカテゴリ別（全学共通教育／学部専門教育／ゼミ・研究室）の教育満足度等を被説明変数とする重回帰分析による検討を行った。このうち、総合的な教育満足度を被説明変数とする重回帰分析の結果明らかになったのは、総合的な教育満足度にはカテゴリ別の教育満足度は有意な（正の）影響を与えていたものの、ディプロマ・ポリシーに示した能力等の修得度（以下、DP の修得度）や学生の学習への取組（授業外学修時間、GPA）は総じて有意な（正の）

影響を与えていないばかりか、有意な「負の」影響を与えるものすらあることであった。

ここで注目したいのは前者の知見、すなわち、総合的な教育満足度にはカテゴリ別の教育満足度が有意な（正の）影響を与えているという知見である。粒度こそ違えど同じ「教育満足度」であるため、そうした構造がみられるのは当然といえば当然であるが、留意したいのは、学部によって有意な影響を与えるカテゴリが大きく異なる点である。たとえば、「学部専門教育の満足度」でいえば、国際人間科学部、経営学部、理学部、工学部、海事科学部ではもっとも強い（有意な）影響を与えている一方で、法学部では有意な影響すら与えていなかったし、また、「ゼミ・研究室の満足度」でいえば、法学部、農学部、海事科学部では有意な影響すら与えていない一方で、文学部ではもっとも強い（有意な）影響を与えていた。なお、カテゴリ別の教育満足度を被説明変数とする重回帰分析の結果からも、学部によって有意な影響を与える変数が大きく異なることが明らかになっている。

このように、教育成果指標に対する回答の構造が、学部によって大きく異なることを確認したうえで、葛城（2025）では、「各学部の教育課程のありようや学生の特性等が関係しているとは考えられるが、具体的にどのように関係しているのかについての解釈は、残念ながら学部の当事者ではない筆者には手に余るため、学部の当事者による解釈を期待したい」（77頁）と述べた。しかし、ここで留意したいのは、回答の構造が学部によって大きく異なるのだとしても、その構造ははたして安定的に確認できるものなのか、という点である。もし、そうでないのなら（すなわち、回答するコーホート¹が異なればその構造が容易に変わってしまう程度であるのなら）、その解釈自体、極めてこじつけ的で妥当性を欠いた意味のないものになってしまう。

そこで、本稿では、葛城（2025）とは異なるコーホートを対象とした追試を行うことで、学部によって大きく異なる、教育成果指標に対する回答の構造が安定的に確認できるものなのかを検証するとともに、その構造が安定的に確認できるのであればそれはどのように解釈できるのか、その解釈を特定の学部を事例に試みたい。

2. 追試による回答構造の検証

2.1. 研究の方法

先述のように、本稿では、葛城（2025）とは異なるコーホートを対象とした追試を行うため、研究の枠組みには葛城（2025）と同様の分析モデル（図1参照）を用いる。すなわち、総合的な教育満足度である「神戸大学で受けた教育の満足度」を最終的な被説明変数とし、それに影響を与えるであろうカテゴリ別の教育満足度である「全学共通教育の満足度」、「学部専門教育の満足度」、「ゼミ・研究室の満足度」を説明変数とする。そして、これらの教育満足度に影響を与えるであろう説明変数として、DPの修得度（神戸大学のDP

¹ 人口学の用語であり、同じ時期に共通の経験をした集団のことを指す。

の構成要素である「人間性」、「創造性」、「国際性」、「専門性」を設定するとともに、それらすべての変数に影響を与えるであろう説明変数として、学生の学習への取組（「授業外学修時間」と「GPA」）を設定する。

この分析モデルに基づき、葛城（2025）で行ったのは、総合的な教育満足度を被説明変数とする重回帰分析（図中①）、カテゴリ別の教育満足度を被説明変数とする重回帰分析（図中②）、DP の修得度を被説明変数とする重回帰分析（図中③）であった。しかし、このうち DP の修得度を被説明変数とする重回帰分析では、DP の修得度は学生の学習への取組によって一定程度説明することができるだろうと考える分析モデルが妥当でなかったことを示唆する結果が得られているため、本稿ではこの分析は行わない。

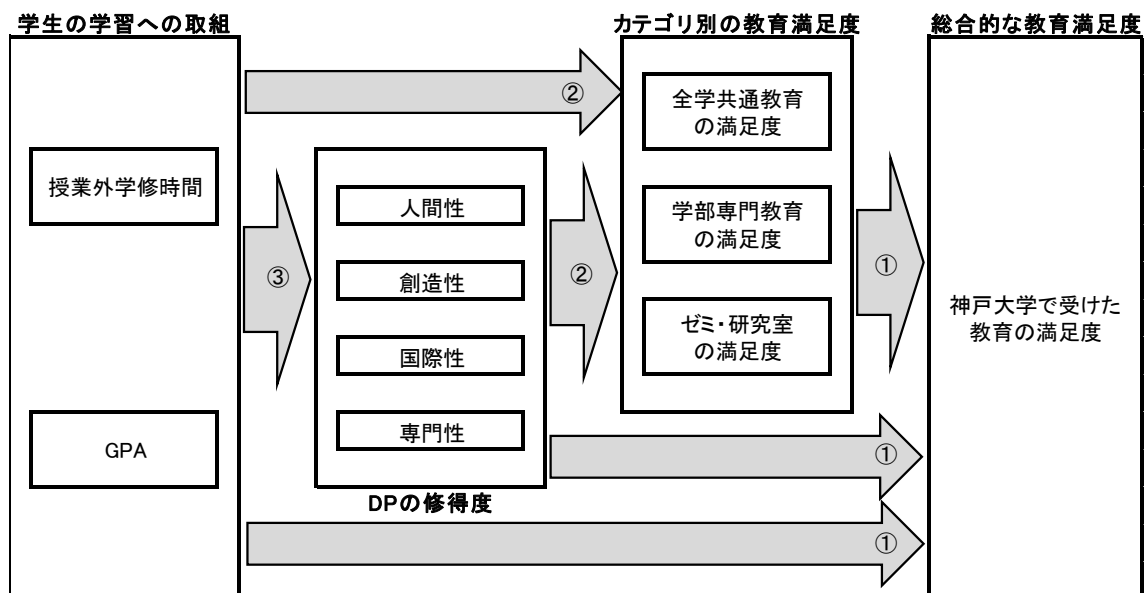


図1. 分析モデル

本節の追試で分析対象とするのは 2024 年度卒業生である。具体的には、2024 年度卒業時アンケート調査への回答者を分析対象としている。分析対象者の概要は表 1 に示す通りである。卒業生全体に占める回答率は 9 割を超えているが、医学部の回答率が諸事情により低かったため、学部別の分析では医学部は対象外としている（全体の分析には含まれている）。また、海事科学部を前身とする海洋政策科学部が卒業生を送り出すのは本年度が初であり、葛城（2025）で対象とした海事科学部の卒業生に基づく結果と単純に比較することはできないことから、こちらも対象外としている（全体の分析には含まれている）。

最後に、追試のデータセットは、2024 年度卒業時アンケート調査（共通項目）で得られた教育満足度・DP の修得度のデータをベースとして、2024 年度卒業生の在学中の授業外学修時間・卒業時の GPA のデータを紐づけたものである。なお、当然のことながら匿名化

処理を施している。使用する変数の詳細は葛城（2025）を参照されたい²。

表 1. 分析対象者の概要

	全体	文学部	国際人間科学部	法学部	経済学部
回答者数	2301	101	350	160	248
回答率	92.1%	98.1%	98.6%	94.7%	97.3%
	経営学部	理学部	工学部	農学部	海洋政策科学部
回答者数	256	153	513	159	157
回答率	98.5%	92.2%	92.6%	98.1%	96.9%

2. 2. 重回帰分析による安定的な構造の確認

2024 年度データを用いて、総合的な教育満足度、カテゴリ別の教育満足度といった指標に対する回答の構造が安定的に確認できるものなのか、重回帰分析による検証を学部別に行った。紙幅の関係上、詳細な結果を示すことができないため、ここでは、2023 年度データの結果（葛城 2025 参照）と照らし合わせ、いずれのデータでも一定の影響力を有しているか否かがわかるように整理した表 3 を示すことでそれに代えたい。ここでいう「一定の影響力」とは、有意な影響力（5%水準）のみならず、有意傾向にある影響（10%水準）まで含みこむものである。2023 年データを用いた葛城（2025）では、有意傾向にある影響（10%水準）は考慮しなかったが、本稿では 2023 年度データ、2024 年度データのいずれのデータでも一定の影響力が安定的に確認できる構造を確認するという趣旨から、少し緩くとして有意傾向にある影響まで考慮している。なお、表 2 には、2024 年度データを用いた分析結果における調整済 R^2 及び F 値（F 値はいずれも有意）を示しておく。

まずは表 2 の見方について説明しよう。一番左の列に示している縦書きの部分は、重回帰分析における被説明変数であり、その右隣にある横書きの部分は、重回帰分析における説明変数である。そして、その右隣りにある記号は、当該の被説明変数に対して一定の影響力が安定的に確認できる説明変数に付されるものである。いずれのデータでも、使用している変数のなかでもっとも強い（有意な）影響力を有していれば「◎」を、有意な影響

² 教育満足度については、「満足している」＝5 から「満足していない」＝1 の得点を配分している。DP の修得度については、「人間性」は「様々な場面において、状況を適切に把握し主体的に判断する力」と「専門性や価値観を異にする人々と協働して課題解決にあたるチームワーク力」、「創造性」は「他の学問分野の基本的なものの考え方を学び、自らの専門分野との違いを理解する力」と「能動的に学び、新たな発想を生み出す力」、「国際性」は「複数の言語で異なる文化の人々と意思を通じ合うことができる力」と「文化、思想、価値観の多様性を受容し、地球的課題を理解する力」のそれぞれについて、「十分身についた」＝4 から「ほとんど身につかなかった」＝1 の得点を配分した上で合計した平均値を用いている。また、「専門性」は「専門分野に関する深い知識・技能」について、「十分身についた」＝4 から「ほとんど身につかなかった」＝1 の得点を配分している。授業外学修時間については、2021 年度から 2024 年度までの授業外学修時間のデータを用いて主成分分析を行い、そこで得られた主成分得点を用いている。GPA については、卒業時点の GPA を用いている。より詳細には葛城（2025）を参照されたい。

表 2. 教育成果指標に対する回答の構造が安定的に確認できる変数一覧

		全体	文学部	国際 人間 科学部	法学部	経済 学部	経営 学部	理学部	工学部	農学部
総合的な教育満足度 (神戸大学で受けた教育)	全学共通教育の満足度	○			◎→△	◎		○	○	
	学部専門教育の満足度	◎		◎			◎	◎	◎→○	○→◎
	ゼミ・研究室の満足度	○	◎→○	○				○→△		△
	人間性									
	創造性	○							○→◎	
	国際性									
	専門性									
	授業外学修時間									
	GPA									
	調整済R ² (2024年度データ)	0.375	0.278	0.457	0.348	0.295	0.350	0.529	0.379	0.264
	F値(2024年度データ)	123.462	4.928	27.643	8.478	10.360	11.869	14.607	27.998	6.391
カテゴリー別の教育満足度	全学共通教育	人間性	△→○	△→○						
		創造性	○		△→◎				○	
		国際性	○	○	◎→△	◎	△→◎		○	◎→○
		専門性	◎	◎		○			◎	△→◎
		授業外学修時間								
		GPA								
		調整済R ² (2024年度データ)	0.373	0.267	0.439	0.146	0.478	0.319	0.151	0.421
		F値(2024年度データ)	184.770	6.591	38.178	4.649	33.072	15.414	4.243	49.522
	学部専門教育	人間性		○						
		創造性	○		◎	◎→△	◎→△		△→○	
		国際性	○			○				
		専門性	◎	◎	○	○→◎	○→△	◎→○	◎	◎
		授業外学修時間								
		GPA	○	○						
		調整済R ² (2024年度データ)	0.340	0.206	0.491	0.196	0.419	0.282	0.214	0.331
		F値(2024年度データ)	161.426	4.970	46.805	6.251	26.314	13.226	5.951	34.198
	ゼミ・研究室	人間性	○							
		創造性	○→◎		◎→△		◎		◎	
		国際性			○→◎					
		専門性	◎→○	◎		◎	○		○	◎
		授業外学修時間								
		GPA	○			△				
		調整済R ² (2024年度データ)	0.294	0.181	0.284	0.249	0.291	0.332	0.215	0.293
		F値(2024年度データ)	129.539	4.395	19.832	8.028	14.827	16.216	5.973	28.677

注：使用している変数のなかで、もっとも強い（有意な）影響力を有していれば「◎」を、有意な影響力を有していれば「○」を、有意傾向を示していれば「△」を付している。表 4 も同様。

力を有していれば「○」を、有意傾向にある影響力を有していれば「△」を付している。なお、2023年度データに基づく分析結果と2024年度データに基づく分析結果で違いがある場合には「→」でその変化を示している（左側が2023年度データ、右側が2024年度データ）。いずれにしても、記号が付されている変数については、当該の指標に対して一定の影響力を有しているという点に変わりはない。なお、いずれかのデータで一定の影響力を有している場合には薄い網掛けを、いずれのデータでも一定の影響力を有しているもののその影響力のベクトルが正負で異なっている場合には濃い網掛けを施している。

この表からみえてくるのは、ほとんどの学部ではこうした指標に対する回答の安定的な構造が確認できるということ、そして、その安定的な構造は学部によって大きく異なっているということである。たとえば、全体の傾向でみられるように、「神戸大学で受けた教育の満足度」に対して、「全学共通教育の満足度」、「学部専門教育の満足度」、「ゼミ・研究室の満足度」のいずれもが変わらず一定の影響力を有しているのは理学部のみである。その他の学部は、いずれかの満足度が変わらず一定の影響力を有していないわけであるが、いずれの満足度が欠ける（あるいは残る）のかに統一的な傾向はみてとれない。すなわち、「学部・専門教育の満足度」と「ゼミ・研究室の満足度」が変わらず一定の影響力を有している国際人間科学部、農学部とは対照的に、「全学共通教育の満足度」（のみ）が変わらず一定の影響力を有しているのが法学部、経済学部である。また、「全学共通教育の満足度」と「学部専門教育の満足度」が変わらず有意な影響力を有している工学部とは対照的に、「ゼミ・研究室の満足度」（のみ）が変わらず有意な影響力を有しているのが文学部である。

ここで留意しておきたいのは、こうした指標に対する安定的な構造を、特定の学部について解釈するならまだしも、学部横並びで（時に比較しながら）同時に解釈するのは非常に困難であるという点である。なぜなら、学部によって大きく異なっている安定的な構造は、各学部における各変数に対する回答状況の違いを考慮する必要があるからである。実際、平均値の差の検定（一元配置分散分析）を行うと、データを問わず、被説明変数である各種満足度については、学部間でその回答状況に有意差はみられないものの、説明変数である各種変数（DPの修得度、学生の学習への取組）については、学部間でその回答状況に有意差がみられるものが多い。すなわち、学部によって大きく異なっている安定的な構造の違いを学部横並びで（時に比較しながら）同時に解釈するには、各学部における説明変数に対する回答状況の違いをふまえる必要があるため、解釈の困難さが増すのである。裏を返せば、特定の学部に限定すれば、説明変数に対する回答状況の違いを一定程度統制することができる可能性があるため、解釈の困難さは緩和されるものと考えられる。そこで次節では、特定の学部を事例として安定的な構造の違いの解釈を試みることにしたい。

3. 工学部を事例とした解釈

本節では、前節でみてきた学部による安定的な構造の違いがどのように解釈できるのか、その解釈を特定の学部を事例に試みたい。事例として取り上げるのは工学部である。工学部を事例としたのは、変わらず一定の影響力を有している変数が（相対的に）多いのもさることながら、6つの学科から構成され、その学科規模は文学部に匹敵することから、工学部に限定することで各種変数に対する回答状況の違いを一定程度統制しつつ、学科レベルでの詳細な分析を行うことが可能だからである。加えて、大学院への進学が当然視され、ゼミ・研究室での教育が充実しているようにも思われる工学部において、「神戸大学で受けた教育の満足度」に「ゼミ・研究室の満足度」が変わらず有意な影響力を有していない点に興味を抱いたことも付け加えておこう。

本節ではまず、前節の重回帰分析を工学部の学科別に行うところから始める。そして、その結果をふまえたうえで、そうした結果はどのように解釈することができるのか、特定の学科を卒業した学生（大学院生）へのインタビュー調査をもとに明らかにしたい。

3.1. 重回帰分析による安定的な構造の確認

前節の分析では、工学部生の回答にみられる安定的な構造を確認したわけであるが、そうした構造は学科別にみても同様に確認できるものだろうか。まずはその点について確認すべく、前節と同様の手続きのもと、2023年度データと2024年度データのそれぞれを用いた重回帰分析を学科別に行うところから始めたい。

分析対象者の概要は表3に示す通りである。回答者数でいうとE学科とF学科は少なく、重回帰分析に耐えうるだけの十分な数が担保できているとはいえないため、参考までに結果は示すものの、取り上げて言及することはしないし、次節のインタビュー対象学科ともしない。なお、回答率を示していないのは、学科が特定できないようにするためであるが、E学科を除き9割を超える高い回答率であることは付記しておく。

表3. 分析対象者の概要（工学部学科別）

	A学科	B学科	C学科	D学科	E学科	F学科
2023年度回答者数	89	93	102	96	83	59
2024年度回答者数	94	101	94	93	71	59

前節と同様、こちらも紙幅の関係上、詳細な結果を示すことができないため、いずれのデータでも一定の影響力を有しているか否かがわかるように整理した表5を示すことでそれに代えたい。なお、表4には、2023年度データと2024年度データのそれぞれを用いた分析結果における調整済 R^2 及びF値（F値はいずれも有意）を示しておく。表の見方は表2と同様である。

表 4. 教育成果指標に対する回答の構造が安定的に確認できる変数一覧（工学部）

		工学部	A学科	B学科	C学科	D学科	E学科	F学科	
総合的な教育満足度	(神戸大学で受けた教育)	全学共通教育の満足度	○						
		学部専門教育の満足度	◎→○						
		ゼミ・研究室の満足度							
		人間性							
		創造性	○→◎						
		国際性							
		専門性							
		授業外学修時間							
		GPA							
		調整済R ² (2023年度データ)	0.418	0.398	0.283	0.619	0.255	0.427	0.536
F値(2023年度データ)	33.694	6.146	3.892	15.068	3.965	6.296	7.281		
調整済R ² (2024年度データ)	0.379	0.473	0.513	0.390	0.364	0.440	0.503		
F値(2024年度データ)	27.998	8.090	9.209	5.764	5.633	6.507	6.404		
カテゴリ別の教育満足度	全学共通教育	人間性							
		創造性	○						
		国際性	○						
		専門性	◎	◎	○→△	◎	○→◎		
		授業外学修時間							
		GPA							
		調整済R ² (2023年度データ)	0.338	0.301	0.282	0.461	0.357	0.349	0.291
		F値(2023年度データ)	36.121	6.034	5.390	12.137	8.232	6.808	4.351
		調整済R ² (2024年度データ)	0.421	0.382	0.534	0.382	0.390	0.436	0.346
		F値(2024年度データ)	49.522	8.423	14.367	7.893	8.790	9.252	5.235
	学部専門教育	人間性						△→◎	
		創造性	△→○						
		国際性							
		専門性	◎		◎→○	◎	◎→○	○	
		授業外学修時間							
		GPA							
		調整済R ² (2023年度データ)	0.372	0.396	0.283	0.468	0.160	0.499	0.284
		F値(2023年度データ)	41.819	8.768	5.406	12.438	3.471	11.956	4.239
		調整済R ² (2024年度データ)	0.331	0.208	0.400	0.239	0.460	0.377	0.452
		F値(2024年度データ)	34.198	4.201	8.873	4.514	11.377	7.442	7.607
	ゼミ・研究室	人間性							
		創造性	◎						
		国際性							
		専門性	○			○→◎			◎
		授業外学修時間							
		GPA							
		調整済R ² (2023年度データ)	0.318	0.263	0.171	0.534	0.189	0.372	0.265
		F値(2023年度データ)	33.059	5.214	3.266	15.918	4.026	7.429	3.941
		調整済R ² (2024年度データ)	0.293	0.484	0.277	0.217	0.185	0.303	0.538
		F値(2024年度データ)	28.677	12.260	5.542	4.103	3.768	5.564	10.328

まず、前提として押さえておきたいのは、工学部の学科間（便宜上、E 学科と F 学科は除く）には、データを問わず、各種変数に対する回答状況に有意差があまりみられないという点である。平均値の差の検定（一元配置分散分析）において有意差がみられるのは、2023 年度データでいえば、「国際性」（C 学科＞B 学科）と「GPA」（D 学科、C 学科＞B 学科）、2024 年度データでいえば、「GPA」（C 学科、D 学科＞A 学科、B 学科）のみに過ぎない。前節の重回帰分析でみたように、工学部においてこれらの変数はいずれの満足度にも直接的に有意な影響を概ね与えていない（ただし、統制変数としては機能している）。この点に鑑みれば、各学科の結果の違いに影響を与えているのは、基本的には各学科における各種変数に対する回答状況の違いではなく、各学科における各種満足度に対する回答の安定的な構造の違いということになる。

こうした前提をふまえたうえで表 5 の結果をみてみよう。ここからみえてくるのは、学科単位まで目線を下げてみると、学部単位では確認できていた安定的な構造の多くが消失してしまうという点である。特に「神戸大学で受けた教育の満足度」に一定の影響力を有する変数は、使用している変数には皆無となってしまった。サンプルサイズが小さくなったことで有意差あるいは有意傾向が出にくくなったこともあろうが、「総合的な教育満足度」という指標がいかに不安定な指標であるかがよくわかるだろう。一方の「カテゴリ別の教育満足度」についても、学部単位でみると確認できていた安定的な構造が消失してしまうのだが、学科によって異なるにせよ、消失せずに残るのはいずれも「専門性」であるという点もみえてくる（「全学共通教育の満足度」ですらその例外ではない）。その典型が C 学科であり、いずれのカテゴリでも「専門性」が消失せずに残っている。また、B 学科や D 学科も、「ゼミ・研究室の満足度」を除けば「専門性」は消失せずに残っている。興味深いのが A 学科であり、「専門性」が消失せずに残っているのは、なぜか「全学共通教育の満足度」である。

このように、学科に細分化して分析を行った結果、その解釈は容易になるどころか、むしろ複雑になったようにも思われる。同じ工学部でありながら、なぜある学科では「専門性」を身につけている学生ほど、「ゼミ・研究室の満足度」（あるいは「学部専門教育の満足度」）が高いという分析結果が得られなかったのか。その一方で、なぜ多くの学科では「専門性」を身につけている学生ほど、「全学共通教育の満足度」が高いという分析結果が得られたのか。次節では、特定の学科を卒業した学生（大学院生）へのインタビュー調査をもとに、こうした点についての解釈を試みたい。

3.2. インタビュー調査による安定的な構造の解釈

3.2.1. インタビューの概要

インタビュー調査は、卒業時調査で得られた結果の解釈のみならず、卒業・修了後の学生の進路を決定する構造を、学生の語りから導き出すことを目的として、大学教育研究セ

ンターと戦略企画室総合 IR 戦略部門（教育力評価・分析プロジェクト）が共同で実施したものである。2023 年度に本学工学部を卒業した工学研究科の学生を対象として、2025 年 11 月にオンラインで実施した。インタビュー対象者の選定は工学研究科に依頼し、前項の分析において学科による回答の構造が顕著に異なっていた、A 学科卒、B 学科卒、C 学科卒の博士前期課程（M2）の学生をそれぞれ 3 名ずつ選定いただいた。なお、選定の条件として、学業面で優秀であり、2 名は就職希望、1 名は進学志望が望ましいことを求めている。選定いただいた学生のうち 1 名は、学部 3 年時からの編入学生であったため、対象者から紹介いただいた同学科卒の 1 名を加えた計 10 名がインタビュー対象者である。

インタビュー対象者の概要は表 5 の通りである。この表には、以下で示す語りの前提となる情報として、博士前期課程修了後の進路に加え、学部卒業時点における、学部専門教育の満足度、ゼミ・研究室の満足度、全学共通教育の満足度を「非常に満足」から「非常に不満」までの 5 段階でたずねた結果を示している。

表 5. インタビュー対象者の概要

		前期課程修了後の進路	学部専門教育の満足度	ゼミ・研究室の満足度	全学共通教育の満足度
A 学科	学生 a	就職	どちらでもない	非常に満足	非常に満足
	学生 b	就職	非常に満足	非常に満足	どちらでもない
	学生 c	進学	満足	非常に満足	—
	学生 d	就職	満足	満足	満足
B 学科	学生 e	就職	非常に満足	非常に満足	満足
	学生 f	就職	非常に満足	どちらでもない	満足
	学生 g	進学	どちらでもない	非常に満足	どちらでもない
C 学科	学生 h	就職	どちらでもない	非常に満足	不満
	学生 i	進学	非常に満足	非常に満足	どちらでもない
	学生 j	就職	満足	満足	満足

これら 10 名に対し、次のような問いを含む半構造化インタビューをそれぞれ 1 時間程度行った。以下では、卒業時調査で得られた結果の解釈に関する以下の問いのうち問 3・4 に基づき、当事者である学生がどのような解釈をするのかみていきたい。

問 1. (学部卒業時点で)「神戸大学で受けた教育の満足度」を問われた場合に、どんなことをイメージするか？

問 2. (学部卒業時点で)「学部専門教育の満足度」、「ゼミ・研究室の満足度」、「全学共通教育の満足度」を問われた場合に、どんなことをイメージするか？

問 3-1. 「専門性」が身につけている学生ほど、「学部専門教育の満足度」「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果は得られていないが、この結果を解釈できるか？（A 学科卒学生対象）

問3-2.「専門性」が身についている学生ほど、「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果は得られていないが、この結果を解釈できるか？（B 学科卒学生対象）

問3-3.「専門性」が身についている学生ほど、「学部専門教育の満足度」、「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果が得られているが、この結果を解釈できるか？（C 学科卒学生対象）

問4.「専門性」が身についている学生ほど、「全学共通教育の満足度」が高いという調査結果が得られているが、この結果を解釈できるか？

3.2.2. 学生の語りから導かれる解釈

以下では、3 学科で異なる傾向を示している、「専門性」の修得状況と「学部専門教育の満足度」、「ゼミ・研究室の満足度」との関係性についての学生の解釈をみた後に、3 学科で共通の傾向を示している、「専門性」の修得状況と「全学共通教育の満足度」との関係性についての学生の解釈をみていく。

(1)「専門性」の修得状況と「学部専門教育の満足度」との関係性

はじめに、「専門性」の修得状況と「学部専門教育の満足度」との関係性についてみていく。「専門性」を身につけている学生ほど、「学部専門教育の満足度」が高いという調査結果が得られていないのは、3 学科で唯一、A 学科のみであるが、同学科卒の学生はこうした関係性をどのように解釈するのだろうか。なお、ここで留意したいのは、こうした関係性が成立しうるパターンとして以下の2 点が考えられるという点である。すなわち、「専門性」を身につけている学生ほど、「学部専門教育の満足度」が高くなるはずであるという仮定のもと、「専門性」を身につけている学生の「学部専門教育の満足度」が何らかの事情によって高くなっていないというパターンと、「専門性」を身につけていない学生の「学部専門教育の満足度」が何らかの事情によって高くなっているというパターンである。先述のように、インタビュー対象者は「優秀な学生」、すなわち、「専門性」を身につけていると回答した学生であろうから、以下では前者のパターンを想定して分析を進めていく。

前者のパターンを理解するうえで特に興味深い語りをしているのが学生 a である。「学部専門教育の満足度」が高くはないという学生 a は、その理由を以下のように語っている。

学生 a: なんかそう、専門っていつてるわりには、さらっとしか授業がなかったし、だから授業自体の理解はできる。それと研究が全然結びついてないっていうか、この授業はその後どこに使われるの？っていうのがわからんまま 4 年間終わった。(中略) なんか最終的にこういう現象を理解するために、今ここやってます、みたいなのが、授業の最初にちょっとでもあれば興味がわくじゃないですか。あ、最後こうできるんだみたいな。なんかいきなり最初からすんごいよくわからん式バーッて書かれて、この式を解くんですって。(中略) 最初から式でバンっていかれる

となんかすごい辞書読んでるだけの授業やった的な、教科書読んでるだけやな、みたいなのはあります。

「研究が全然結びついてない」、「この授業はその後どこに使われるの?」といった学生の語りからは、A 学科の授業が、教育内容を教え込むことに意識を奪われており、その教育内容が学生にとってどのような意味を有するのかを伝えることが疎かになっている状況がかいま見える。授業についていくこと自体に苦労するような学生であれば、そこまで気が回らないのかもしれないが、学生 a のような「授業自体の理解はでき」ているような優秀な学生にとっては、そうした授業に不満を感じてしまうのも無理はないだろう。

ただ、こうした状況は、A 学科に特徴的だとは到底思えない。実際、C 学科の学生 j も、「細かすぎる内容をずっとやってるので（中略）これがどういうところで生きるんだろうっていうのがよくわからない部分もまあある」と語っている。このように、他の学科でも程度差はあれみられる状況だろうから、この理由のみをもって、だから A 学科では、「専門性」を身につけている学生ほど、「学部専門教育の満足度」が高いという調査結果が得られていないのだ、とはいうことにはなるまい。そういう意味では、次の語りは A 学科に特徴的な語りであり、当該学科における上記の関係性を理解するうえで示唆に富んでいる。

学生 a : A 学科に限ったことかもしれないんですけど、なんか A1 系と A2 系って結局わかるんですね。（中略）どっちに行きたいかわからなかったから、どっちも学べる A 学科がいいなと思って入ってきたんですけど、ある程度決まり始めたときに、自分は A2 系は向いてないとわかった時に、A2 系の授業を取り続けなきゃいけないっていう。でないと単位が取れないみたいなのがすごい無駄な時間だになっているか。それこそ何に 응용されているかもわからん、なんか全然興味のない授業をひたすらってテストだけ受けてきたのが、そのなんかカリキュラム的に。（中略）A2 系やりたい子らは早めから自分で A2 系やり始めてるから。逆にいうと、A1 系とかそんな関係ないわみたいな。

A 学科では、4 年次に A1 系と A2 系のいずれかの講座に配属される。学生 a の語りをみる限り、どちらの系統に進みたいかという学生の意思は、カリキュラムの比較的早い段階で形成されているようである。学生 a は「自分は A2 系は向いてない」とわかり、A1 系に進みたいと考えているにもかかわらず、「A2 系の授業を取り続けなきゃいけない」、「でないと単位が取れないみたいなのがすごい無駄な時間」だと不満を漏らしている。A1 系での学びを深めたい学生 a にしてみれば、A2 系での学びに絡めとられるのはさぞ無駄な時間に感じられたことだろう。

こうした不満に対し、カリキュラムを提供する大学側の立場としては、いずれの系統に

進むにせよ、別の系統の学びも関連性を持っているので必要だ、と主張したくなるだろう。それはその通りなのだろうが、問題はそうした関連性を学生が認識できるように発信できていないことなのではなかろうか。学生 a の最初の語りは、その点を強く指摘するものである。この点のみをもって、A 学科では、「専門性」を身につけている学生ほど、「学部専門教育の満足度」が高いという調査結果が得られていないのだ、と主張するつもりはさらさらないが、考慮に値する解釈のひとつと考えてもよいのではないだろうか。

(2)「専門性」の修得状況と「ゼミ・研究室の満足度」との関係性

次に、「専門性」の修得状況と「ゼミ・研究室の満足度」との関係性についてみていこう。

「専門性」を身につけている学生ほど、「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果が得られていないのは、A 学科と B 学科であるが、同学科卒の学生はこうした関係性をどのように解釈するのだろうか。なお、先ほどと同様、こちらについても「専門性」を身につけている学生の「ゼミ・研究室の満足度」が何らかの事情によって高くなっていないというパターンを想定して分析を進めていく。

まず取り上げたいのは、B 学科の学生 g の語りである³。学生 g 本人は「ゼミ・研究室の満足度」は非常に高いのだが、それが低い友人について以下のように語っている。

学生 g：僕の知人の結構、優秀めの人から聞いた話なんですけど、その人は本当に真面目で、で、研究室も僕みたいに人で選ぶんじゃなくて、研究内容で選んでビジョンを持って研究室に入ったと思うんですけど。なんかそこで、ギャップはすごい感じる。その、研究の地味さというか、なんかもっとキラキラしたものだと思ってたとか。あと、研究はすごいけど、逆に教授が（自身の）研究につきっきりで、特にまあ面倒もみてくれなくて、なんか何もしないまま、これではこれが研究なのかどうかもわからないまま。（中略）そのギャップから、ゼミ・研究室の満足度が低くなっているのかなとは。

学生 g の友人は、「（研究室を）研究内容で選んでビジョンを持って研究室に入った」ようであるが、そこで 2 つのギャップに直面したのだという。その 1 つが、「教授が（自身の）研究につきっきりで、特にまあ面倒もみてくれなくて」という語りからも明らかなように、期待するような指導が受けられないという、理想と現実のギャップである。もちろん、こうしたギャップが生じるのは、B 学科だけではない。A 学科でも、「教授があんまおらんから教えてもらえへんかったりとか、先輩もそんな研究してないから先輩に聞いてもわからんっていわれる」（学生 a）といった同様の趣旨の語りは確認できる。

³ 学生 f は「ゼミ・研究室の満足度」が高くはないのだが、その理由はどちらかといえば個人的要因に基づくものであったため、ここでは取り上げていない。

B 学科に特徴的な点があるとするれば、成績優秀者が優先的に研究室を指定することのできる研究室配属の仕組みになろうか。ここでは便宜上、その仕組みを「B 方式」と呼ぶことにしたい。学生 e 本人は「ゼミ・研究室の満足度」は非常に高いのだが、「ゼミ・研究室の満足度」が低い友人について以下のように語っている。

学生 e：専門性が身につけている学生っていうのは、優秀な子が多いですよ。そうすると、やっぱりその、教授に期待されている研究テーマを直接落とされるので、で、これをやってほしいって言われるんですね。あの実際、僕は「B 方式」で入れてないんですけど、「B 方式」で入ってる僕の下の代の子はその、研究テーマを選ぶという過程がほとんどなくて、ちょっとこれやってくれない、みたいな形で降りてくると。そうするとやっぱりその、自分のやりたいことと違うテーマでも断りづらかったりするんじゃないかなっていうのがありまして。実際、その「B 方式」でいった僕の同じ代の子も、実はもうひとつ別のテーマがあって、そっちがやりたかったとは言ってたんで。そこが満足度に響いているんじゃないかなとは思います。

学生 e の語りからは、「B 方式」で研究室に配属される権利を得た学生は、希望する研究室に配属されることになるわけであるが、迎え入れる側にはそうした学生への期待が強く働いていることがわかる。優秀な学生とはいえ、まだ研究がなんたるかさえよくわかっていない学生が、研究のプロである指導教員に「これをやってほしい」と言われれば、「自分のやりたいことと違うテーマでも断りづらかったりする」のは当然のことだろう。まして自分への期待が見え隠れするのであればなおさらである。すなわち、優秀な学生は自分のやりたいテーマに取り組むべく研究室を希望したにもかかわらず、そうした学生は教員の期待を一身に集める存在であるがゆえに、自分のやりたいテーマに取り組めなくなるというジレンマが生じているのだといえよう。

一方の A 学科には、「B 方式」のような仕組みは存在しないが、別の仕組みが存在する。この仕組みは、博士前期課程での早期修了を目指し、後期課程への進学を前向きに検討していることなど、所定の条件を満たした学生（≡優秀な学生）を他の学生よりも半年早く優先的に研究室に仮配属できるようにするものである。ここでは便宜上、その仕組みを「A 方式」と呼ぶことにしたい。先にも挙げた学生 a 本人は、「ゼミ・研究室の満足度」が非常に高いのだが、その問題点について以下のように語っている。

聞き手：「A 方式」で（仮）配属したら学生 a さんのように研究関心が高い学生を、そのままこう上（注：博士課程後期の意）に導くことができるのかなと思ったんだけど、それって逆にさ、学生 a さんのいる研究室であればいいけれども、そうじゃないところに行ったら逆効果になることはありうる？

学生 a: ありうるし、今も起きてて。結局、(私は) 今のこの研究室で「A 方式」で(仮)配属されたから半年が有効になったけど、結局意欲があったけど、違うところにあった友達の話聞くと、半年間は別に何もしていない、何も与えられなかったみたいなの。エクセルのやり方、ちょっと勉強しといてね、ぐらいいで終わって、結局 4 月に入ってきた人らと同じタイミングで研究が始まった。

学生 a の語りからは、この「A 方式」という仕組みが、その他の学生とのアドバンテージとなる半年間を活かしきれていないという意味において、有効に機能しているとはいえない現状がかいま見える。すなわち、この仕組みの趣旨は、この半年間で当該学生の研究に対する情熱を掻き立て、研究成果を高めようとするにあると推察されるのだが、「(逆効果になることは) ありうるし、今も起きてて」という語りからは、むしろ逆機能している可能性さえあるように思われる。「A 方式」による研究室配属はあくまで仮配属であるので、半年後の本配属の際に研究室を変えることも可能なのだが、優秀な学生のなかにはこの半年間で研究に対する情熱がすっかり冷めきってしまう者もいるかもしれない。

ここまでの語りに鑑みるに、A・B 学科において、「専門性」を身につけている学生ほど、「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果が得られていないのは、学科を問わずみられるであろう「期待するような指導が受けられない」という根源的な要因が、「A 方式」や「B 方式」といった当該学科に特徴的な要因によって一層強められ、特に優秀な学生(=「専門性」を身につけている学生)に大きく作用したからではないかと考えられる。

ここで頭をよぎるのは、「専門性」を身につけている学生ほど、「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果が得られている C 学科では、研究室配属にまつわる当該学科に特徴的な要因によって同様の現象は生じないのか、という疑問である。その疑問に対するヒントを与えてくれるのが、C 学科の学生 h である。学生 h は、C 学科独自の研究室配属の仕組み、いわば「C 方式」について次のように語っている。

学生 h: (自分たちの一つ下の学年から)「C 方式」っていうのが始まりまして。お試し期間。自分の興味のある研究室に半年ぐらい仮配属されて、学部 4 年で本配属っていう流れになってます。で、配属は GPA で(優先的に)決まります。

聞き手: これ、機能としては、たとえば、優秀な学生であるほど、優先的に研究室をお試しすることができるんだけど、実際試して、これもうちょっとハードだわとかいうことだと、特に優秀な学生はよりよいところを選ぶということだね。

C 学科では、「C 方式」という、半年間の「仮配属」による「(研究室の) お試し期間」を設ける仕組みによって、特に優秀な学生ほど「期待するような指導が受けられない」と思えば研究室を変えることができるようになっている。半年間の仮配属という意味では「A

方式」に通じるところがあるが、大きな違いはその対象を優秀な学生に限定していないという点にある。すなわち、その対象が学科に所属する学生全員であったことで、半年間の仮配属の期間が教員によってぞんざいに扱われにくかったのかもしれない。

ただ、留意したいのは、この仕組みが設けられたのは、学生 h の一つ下の学年からという点である。すなわち、2024 年度卒業生に A 学科や B 学科と同様の現象が生じない理由にはなりえても、2023 年度卒業生には該当しないのである。この点について示唆的なのが、学生 h の次の語りである。

聞き手：学生 h さんの時にはまだこの制度なかったってことだね。これ、なんでできたか、経緯は知ってる？

学生 h：予想にしかならないんですけど、入ってからのギャップを減らすってところが、一番の目的なのかなとは思います。先生がおっしゃってたのは、やっぱりその入ってから結構苦勞する学生もいるから。まあそういうお試し期間みたいなものを作るっていうこと。

この語りのポイントは、C 学科の教員が、「入ってから結構苦勞する学生もいる」ことを日頃から問題視していた可能性があるという点である。そうした問題意識が当該学科の教員間で共有されたからこそ、「C 方式」という仕組みとして結実したことを考えると、当該学科では他の学科よりもミスマッチに対する意識がそもそも高いという文化があったのではなかろうか。それがゆえに「C 方式」という仕組みができる以前にあっても、特に優秀な学生のミスマッチが起こらないような配慮の素地があったということなのかもしれない。

しかし、このような解釈は、C 学科の研究室配属をポジティブに捉えすぎている可能性もある。C 学科の研究室配属の「実態」を、学生 j は次のように語っている。

学生 j：うちの学科の人間で、研究室にいいところ、行きたいところみたいなことを考える（注：イメージしているの意）人っていうのはなかなかいないと思いますね。

聞き手：おおなるほど。期待値がそう高くないことがあって、実際入ってその（そう高くない）期待値に沿ったようなことをしてくれるから、期待値を下回ることはないから、別にそこに対するギャップみたいなものはないってということなのかな。

（中略）

学生 j：伝統的にやっぱ C 学科は研究室がブラックだっていうのは結構言われるんで。まあ、そういうイメージがついちゃってるっていうのはあるかもしれないですね。

学生 j いわく、C 学科の学生で「研究室にいいところ、行きたいところみたいなことを考えてる人っていうのはなかなかいない」のだという。なぜ研究室に（高い）期待を持て

ないのかといえば、C 学科の研究分野に由来する、研究上の特徴に付随する研究室への拘束時間の長さ等によって「C 学科は研究室がブラックだ」というイメージがついてしまっているからである。そのため、期待値がそもそも低い C 学科の学生（優秀な学生を含む）には、「期待するような指導が受けられない」というギャップが生じにくいのではないかと、というのが学生 j のいわんとするところである。

ただし、ここで急ぎ断っておきたいのは、学生 j のこうした認識はあくまで一部の学生の見解に過ぎない、という点である。C 学科の研究分野は、じっくりと時間を手間をかけて（時に単純作業の繰り返しのような）実験をしなければならず、場合によってはその努力が（短期的には）無駄になってしまうこともある。そうした忍耐強い努力の積み重ねから研究成果が生まれることを十分認識している学生にとっては、研究室への拘束時間の長さ等は当然のこととして許容されることだろう。しかし、その認識が甘く、コスパやタイプを重要視する学生にとっては、それは「ブラック」だと受け止められるのである。

もしも後者のような学生が少なくなく、学生 j が語るように、研究室における研究面での期待が持てないのだとすれば、C 学科の研究室配属には、先に挙げた A 学科や B 学科とはまた異なる次元の課題があるといえるのかもしれない。すなわち、上記の認識についての教員と学生のギャップを埋めるような丁寧な働きかけが必要なのではないかと考える。

(3)「専門性」の修得状況と「全学共通教育の満足度」との関係性

最後に、3 学科で共通の傾向を示している、「専門性」の修得状況と「全学共通教育の満足度」との関係性についてみていこう。彼らはこうした傾向をどのように語るのだろうか。葛城（2025）では、「専門性」の修得状況が「全学共通教育の満足度」にポジティブな影響を与えている結果の解釈として、「専門性を身につけている学生だからこそ全学共通教育の意味（ありがたみ）を理解できていると考えれば、そう奇妙な関係性ともいえまい」（75 頁）と述べたが、こうした解釈は学生の語りからも確認できるのだろうか。「全学共通教育の満足度」が高い学生 f の語りをみてみよう。

学生 f：僕は学部で結構成績良かったほうで、まあ多分同じような考え方だと思うんですけど、多分まあ真面目に聞いてたら面白かった（注：だから満足度が高かったの意）
ぐらいの話なんじゃないかなと思うんですよね。しかもパンキョー（注：一般教養）
 って学部 1、2 年なんで、まあこんな邪魔やし、遊びたいわっていうメンタルの子と、勉強したくてちゃんと、まあ専門科目の勉強がそれは一番したいんでしょうけど、まあその流れで他の科目もちゃんと聞くっていう学生と、っていう多分違いだとは思いますがね。

聞き手：なるほどね。結局そうやって「専門性」が身につけているっていうこと自体が、
 いわゆる真面目な子っていうことの代理指標というか、結局同じことを意味してい

るってことやね。だから真面目な学生ほど、全学共通教育の満足度が高いというのは、全学共通教育も真面目に聞いているからそれなりに面白く感じられるみたいなことなんですね。

学生 f は「真面目に聞いてたら面白かったぐらいの話なんじゃないかな」と語っているが、「真面目」をキーワードとして、同様の趣旨の語りをする学生は多かった。学生 f と同じく「全学共通教育の満足度」が高い学生 e も、「単に真面目な子が全学共通科目もちゃんと勉強して学びになっているという認識」だと語っている。また、同じく「全学共通教育の満足度」が高い学生 j は、「真面目」というキーワードこそ使わないものの、「専門性が身につけてるって思える人っていうのは、学びに対するモチベーションが高い人だと思うので、専門教育以外の部分での学びも、面白いなあであったり、有意義、ためになるなあっていうことを感じてる」と概ね同様の趣旨での語りをしている。

こうした語りからは、上記の解釈（専門性を身につけている学生だからこそ全学共通教育の意味を理解できている）が実態を少々捉えそこなっていることがうかがえる。すなわち、専門性を身につけている学生だからこそ全学共通教育の意味（ありがたみ）を理解できている、ということでは必ずしもなく、専門性を身につけている学生は真面目な学生（学びの意欲が高い学生を含む）で、だからこそ真面目に授業を聞いているので、それなりに面白く感じられた、あるいは学びがあったと感じられた結果、満足度が高くなった、という解釈のほうが実態に近いのではないと思われる。

さて、こうした解釈は、「提供されている全学共通教育の質は高いのにその評価が高くないのは、学生が真面目に聞いていないからだ」と主張したい大学人にとっては都合の良いものであるが、その前提が必ずしも成立していないことを示唆しているのが先にも挙げた学生 a の語りである。学生 a は、「全学共通教育の満足度」が非常に高いのだが、その根拠は極めてドライなものである。

学生 a：工学部に工学を勉強したいと思って入ってきてるから、そのほかはいってしまえば、単位を取るための授業みたいになってしまっているから。逆にいうと、そのクソみたいな授業をする先生はテストもめっちゃ簡単とかが多いから、もう単位だけくれる先生みたいになって、別に不満はこっちとしてはないかな。

聞き手：ああ、それはコスパも含めてよかったよって話なんやね。なるほどね。ああだから逆にいうと、専門性を意識している学生ほど、そういうふうな専門性に関わらないところでのコスパを考えて、いいんじゃないっていう評価になったってことか。

学生 a：多分そうだと思います。結局工学部に入るならそういうなんか工学系のことしたいとかがあるから、そっちに多分、プライベートでも時間を費やしてるし、だったらその英語とか中国語とかのテストは簡単であればあるほど私たちは満足度が高い。

この学生 a の語りからみえてくるのは、全学共通教育に対する要求水準の低さである。すなわち、学生 a が考える要求水準とは、「専門性」の修得に資する教育内容、あるいは専門とは異なる幅広い学びに資する教育内容ではなく、あくまで「単位の取りやすさ」である。もちろん、前者が担保されることは望ましいのだろうが、そのために後者が犠牲になることは論外である。あくまで後者ありきの前者であり、後者だけでも十分成立することは、「クソみたいな授業をする先生」であったとしても「単位の取りやすさ」さえ担保できれば、「別に不満はこっちとしてはない」といった語りからも明らかである。先に、「専門性を身につけている学生は真面目な学生（学びの意欲が高い学生を含む）で、だからこそ真面目に授業を聞いているので、それなりに面白く感じられた、あるいは学びがあったと感じられた結果、満足度が高くなった、という解釈のほうが実態に近いのではないかと述べたところではあるが、たとえ面白く感じられなかったり、学びがなかったりしたとしても、単位さえ取りやすければ満足度は高くなることも急ぎ付け加えておかねばなるまい。優秀な学生の全員が全員、同じように考えているとは思いたくもないが、優秀な学生の一部には（も）そのように考える者が確実に存在していることを決して忘れてはならない。

4. まとめと考察

本稿では、葛城（2025）とは異なるコーホートを対象とした追試を行うことで、学部によって大きく異なる、教育成果指標に対する回答の構造が安定的に確認できるものなのかを検証するとともに、その構造が安定的に確認できるのであればそれはどのように解釈できるのか、その解釈を工学部を事例に試みた。特に後者の解釈について、検討の結果得られた主要な知見は以下の三点である。

第一に、「学部専門教育の満足度」との関係性について、ある学科では、「専門性」を身につけている学生ほど、「学部専門教育の満足度」が高いという調査結果が得られていないのだが、こうした関係性には、当該学科のカリキュラム構成に対する学生の不満が影響している可能性があり、その背後には、授業にせよカリキュラムにせよ、学生がその意味を理解できるよう十分に伝えられていないという問題が潜んでいると考えられる。

第二に、「ゼミ・研究室の満足度」との関係性について、複数の学科において、「専門性」を身につけている学生ほど、「ゼミ・研究室の満足度」が高いという調査結果が得られていないのは、学科を問わずにみられるであろう「期待するような指導が受けられない」という根源的な要因の影響力が、当該学科に特徴的な要因によって一層強められ、特に優秀な学生に大きく作用したからではないかと考えられる。

第三に、「全学共通教育の満足度」との関係性について、「専門性」を身につけている学生ほど、「全学共通教育の満足度」が高いという調査結果が得られているのは、専門性を身につけている学生は真面目な学生で、だからこそ真面目に授業を聞いているので、それな

りに面白く感じられた結果、満足度が高くなるからである一方、たとえ面白く感じられなかったとしても、単位さえ取りやすければ満足度が高くなるからではないかと考えられる。

このように、インタビューによって学生自身の口から「なるほど」と思える解釈を引き出せたことは、非常に大きな収穫であった。当該学科の当事者ではない筆者はもちろん、当該学科の教員であっても到達しえなかった解釈もあったように思う。ただその一方で、そうした解釈が当該学科に固有のものというより、他学科あるいは他学部にも当てはまりうるのではないかと感じられることも少なからずあった。また、工学研究科への調査結果のフィードバックの際には、わずか 10 名の学生の語りから得られた解釈がどれだけ妥当なものといえるのか、特定の個人の主観（思い込みと概ね同義）が反映されている可能性もあるのではないかと、といったコメントもいただいた。そうした点に鑑みれば、このインタビューを通じていくつかの解釈可能性を見出せたとはいえ、それがどの程度の信憑性を持つのかについては、現段階では慎重な判断を要する。

しかしだからといって、今回のインタビューが無意味であったわけでは決してないことは強調しておきたい。このインタビューを通して、学生の語りから当該学科が抱える構造的な課題が浮かび上がってきた点は極めて重要である。たとえそうした「構造的な課題」に特定の個人の主観が反映されている可能性があったとしても、当該学科で教育を受ける当事者である学生の一部には、間違いなくそのように認識されているという事実は、真摯に受け止めるべきであろう。当該学科の当事者でない筆者にだからこそ、学生たちは赤裸々に語ってくれたのだと思うと（逆にいえば、当該学科の教員にはそこまで赤裸々には語ってくれなかったのではないかと思うと）、そうした認識を共有すること自体がまずもって重要なのではないかと考える。本調査で得られた知見が、なにがしかの形で当該学科を含む工学部の教育改善に反映されることを期待するとともに、そうした学生の生の声を活かした教育改善が他の学部のモデルとなることを期待して、本稿の結びとしたい。

謝辞

インタビュー調査及び本紀要への掲載をご承諾いただいた工学研究科、インタビュー対象者の選定にご尽力いただいた三専攻に対して感謝いたします。そしてなにより、調査にご協力くださいました大学院生の皆様に、深く感謝申し上げます。

参考文献

葛城浩一 (2025) 「教育成果指標の構造はいかなるものか—ディプロマ・ポリシーの修得度と教育満足度に着目して」 神戸大学大学教育推進機構編『大学教育研究』第 33 号、65—80 頁。