



# 序章

巻頭言 大学教育改革の共通プラットフォームとしての学生調査

神戸大学 教授 川嶋 太津夫

1 大学教育改革と大学生の学習状況

青山学院大学 准教授 杉谷 祐美子

2 大学における系統的なキャリア教育・支援の必要性

—大学2年生から3年生へと「活用される」働きかけを緩やかにつなぐ—

お茶の水女子大学 准教授 望月 由起

3 現代学生の「移動」問題

—在学中に進路変更を希望する学生の実態と背景—

愛媛大学 准教授 山田 剛史

4 現代の大学生の人間関係

—「先生」「友だち」の存在が大学への着地を促す—

立教大学 学術調査員 谷田川 ルミ

5 高大の教育接続の課題

—学習面の接続を視点として—

Benesse教育研究開発センター 主任研究員 樋口 健

## 巻頭言

# 大学教育改革の共通プラットフォームとしての学生調査

神戸大学 教授 川嶋 太津夫

早いもので、今日の大学教育改革へとつながる 1991 年 7 月の大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」からすでに 20 年余りが経過した。大学設置基準の改正は、それに先立って同年 2 月に当時の大学審議会から出された答申『大学教育の改善について』において、次のような指摘がされたことに基づく。つまり、これまでの大学設置基準において授業科目区分や一般教育科目の分野、単位等について一律に規定していることが、大学教育の一定の質保証の役割を果たしてきたと評価はできるものの、むしろ各大学の理念・目的に基づく自由で个性的・多様な教育の進展を妨げている弊害の方が大きい。そこで、一律の授業科目区分を廃止し、大学、学部、学科が創意工夫を凝らし、それぞれの教育目的に適った体系的な教育課程を編成できるように、大学設置基準の大幅な自由化（大綱化）が必要である。同時に、答申は、各大学に教育課程編成の自由を大幅に認める代わりに、質保証の観点からは自己点検・評価の導入も求めた。

この大綱化により、国立大学をはじめとして、大規模総合大学では一般教育を担当していた教養部を廃止する「改革」が続出した。が、自由で多様な大学教育を提供するために、それぞれの大学、学部、学科の理念・目的に沿った 4（6）年間の、入学から卒業まで一貫した体系的な教育課程を構築するという大綱化の主要な狙いは必ずしも実現しなかった。

そこで、大学審議会は、1997 年 12 月に『高等教育の一層の改善について』と題する答申を出し、大綱化以降の一定の教育改善（カリキュラム改革、授業改善など）の進展を認めつつも、18 歳人口の減少と高等教育の大衆化、そして学生の多様化など、高等教育を取り巻く諸環境が大きく変化しているにもかかわらず、大学教員の意識は従来の大学教育の概念から脱し切れていないとして、特に学部教育（今の学士課程教育）について表 1 のような課題を示した。

この答申以降、最新の『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～（以降、質的転換答申）』（2012 年 8 月）を含めて、過去十数年に、中教審から大学教育に関する（大学院をテーマにしたものは除く）主な答申が 6 つ出された。

しかし、それぞれの答申で指摘される我が国の大学教育の課題は、今から 15 年前に答申された『高等教育の一層の改善について』とほとんど変わっていない。たとえば、『質的転換答申』では、1 単位は 45 時間の教室内外における学習を必要とするという設置基準上の規定と現実の大学生の実際の学習時間の乖離を指摘し、生涯にわたって学び続け、主体的に考える力を涵養するためには、まずは学習時間の確保、とりわけ教室外での自主的な学習時間の確保の重要性を指摘する。既

表1 大学審議会答申『高等教育の一層の改善について』(1997年12月)における課題と方策(主な内容)

課題	<p>(1) <u>学士の学位を授与する学士課程教育の観点から、学部教育の質やその確保をどうするのか。【学位プログラム】</u></p> <p>(2) <u>それぞれの学部にどのような学生を受け入れるのか。【入学者受入れ方針】</u></p> <p>(3) <u>カリキュラムを編成するにあたっては、教える側の視点だけでなく学生の視点に立った改革が求められている。そのためには、全学的に、あるいは学部・学科ごとに組織的に検討することが必要であるが、そのための体制の確立はまだ不十分である。【学生中心、組織的な教育】</u></p> <p>(4) <u>学生の主体的な学習を引き出す工夫が不足している。【主体的な学び】</u></p> <p>(5) シラバスの作成は一定の成果をあげているが、学生に履修科目選択のために情報を提供するという授業科目一覧の役割と、学生の教室外における準備学習等について指示を与えるという二つの役割があるが、シラバス本来が果たすべき後者の役割を十分果たすものとなっていない。【授業計画（シラバス）の充実】</p> <p>(6) 1単位は教室外の学習も含めた標準45時間の学習を要する教育内容をもって構成するという設置基準改正の趣旨が徹底せず、<u>教室外の学生の学習を確保する工夫が不足している。これと関連して、学生の履修科目の過剰登録の問題も指摘されている。【単位制度の実質化、キャップ制】</u></p> <p>(7) <u>学生の成績評価の基準は、依然として担当教員の主観的な判断に任されているなど課題が多い。学部教育の質の確保や学生の質の保証が社会などから厳しく求められており、学習成果の評価について一層の検討が必要である。【学習成果のアセスメント】</u></p> <p>(8) 日本の大学教員には、<u>教育活動は学問の自由の意識に支えられて、圧倒的に個人的な内容を持ち、また、研究活動を重視し、教育への意欲が少ないと批判されている。【ファカルティ・ディベロップメント】</u></p> <p>(9) <u>カリキュラムや教育方法の改善は、個々の教員の工夫に任せられ、あるいはその自由に委ねられ、組織として責任を持つという意識が十分でなかった。各大学では、全学的に、あるいは学部・学科ごとに、教育改善に対する組織としての取組が十分であるかについて、再検討する必要がある。【全学的な教学マネジメント】</u></p>
方策	<p>(1) <u>体系的なカリキュラムの編成については、各大学において、その理念・目的を踏まえ、当該大学卒業の要件として、学生がどのような知識及び能力を修得することを求めるのかを明確にし、そのためには、どのような授業科目を開設し、カリキュラムを組むべきかという観点から具体的な検討を行う必要がある。【学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針】</u></p> <p>(2) <u>学習効果を高めるためには、少人数・双方向の教育、実験・実習、フィールドワーク、ディベートなどの工夫が必要である。【アクティブ・ラーニング】</u></p> <p>(3) シラバスは、科目選択のためよりも、<u>履修する個々の授業科目について詳細な授業計画を示すとともに学生の教室外の準備学習等について指示を与えるという役割が重要で、このようなシラバスは、個々の教員が、各授業科目を履修する学生に対して配布するものであり、全科目同じ形式である必要はない。【授業計画（シラバス）の充実】</u></p> <p>(4) セメスター制は、2単位科目を増やすことにより選択の幅を広げるというよりも、むしろ、<u>1セメスターという短期間に少数の科目を集中して履修し、学習効果を高める点に意義がある。そのため、2単位科目だけでなく、1セメスターで完結する4単位科目あるいは3単位科目を開設するなどの工夫が必要である。2学期制以外にも、3学期制や3学期制と夏学期を合わせたクォーター制など、各大学の事情に応じて学習効果を高めるため学期制度の導入が望ましい。【柔軟なアカデミック・カレンダー】</u></p> <p>(5) 1単位は、<u>教室外の学習を含めた標準45時間の学習を要する教育内容をもって構成されている設置基準の趣旨に鑑み、授業に当たっては、学生が事前・事後に教室外において相当時間分学習を行うように指導上工夫をすることは、教員の責任である。同時に、履修科目の登録に際しては、標準45時間の学習を要するという単位制の趣旨に鑑み、履修科目が過度に多くならないよう学期ごとに登録単位数の上限を設けるなど、履修制度の整備や学生への適切な履修指導が必要である。【単位制度の実質化、事前の準備・授業の受講・事後の展開】</u></p> <p>(6) <u>学習成果の評価に当たっては、教育理念や目標を踏まえて厳格に学習成果を評価し単位を認定することや、複数の教員によりあらかじめ評価基準を協議し、単位認定に際しての客観性を確保するなど、一層の責任が求められる。【アセスメント・ポリシー、ルーブリック】</u></p>

注1) \_\_\_\_\_は、筆者によるもの。

注2) 【 】内は、答申『学士課程教育の構築に向けて』(2008年12月)や『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～』(2012年8月)で言及されている項目を表す。

に賢明な読者はお気づきの通り、同じことが15年前にも指摘されており、同様の指摘は『我が国の高等教育の将来像（答申）』（2005年1月）や『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（2008年12月）でも指摘されてきたことである。

あるいは、同じく『質的転換答申』で改革の方向性として示された「教育課程の体系化」「組織的教育の実施」「授業計画（シラバス）の充実」「アクティブ・ラーニング」なども、繰り返すまでもなく15年前に指摘され、さらにその後に出されたいずれの答申においても、細かな表現こそ異なるものの、いまだ十分解決できていない課題として指摘されてきた。

重要なことは、次から次へと答申を出すことではなく、我が国の大学教育は、なぜ同じ課題をいつまでも解決できないのか、その根本原因 Root Cause を明らかにすることである。そこには2つの大きな理由があるように思われる。

一つには、政治家や官僚といった政策形成者から大学の一人一人の教員や職員まで、高等教育関係者の全てが議論に参加し、自分自身の問題として納得できるだけの客観的で信頼のおけるデータや情報が、国レベルでも、またそれぞれの大学でも十分に整備され、かつ活用される状況にはなかったことがある。我々は、日々、一人一人が具体的な現実を体験している。そして、当然ながら、その体験は個別的であり、その体験の意味付けや理解も主観的になりがちである。中央教育審議会等の国レベルでの議論や提言は、それぞれの大学で毎日直接的に学生と接している教職員にとっては、頭の半分では、そうかなと思いつつも、もう半分では、いやあ、自分の大学の学生や教員、職員はそんなことはない、と納得できないことが多いのではなからうか。

四年制大学が800校近くまで増えれば、なおさら個々の大学の教育現実は極めて多様である。このように極めて多様な教育現実の中で、関係者が議論を始めるには、何よりも、多様な現実を客観的にとらえた信頼性のある情報やデータ、つまり「事実 Facts」が不可欠である。もちろん、データや数字は同じでも、その解釈は人によって異なることは当然に起きる。よく言われるたとえに、コップに半分水が入っている「事実」を見て、楽観的な人は「まだ半分もある」と考えるのに対して、悲観的な人は「もう半分しかない」と考えてしまう。しかし、そのコップに水が半分あるという「事実」さえなかったら、両者の間に対話は始まらない。「50%」という数字（事実）があつてこそ、相手に対して、「なぜあなたは半分しかないと思うのか」「なぜ半分もあると思うのか」とお互いに問うことが可能になる。

これまでの大学教育改革の議論は、どうもこの議論の出発点になる「事実」が、必ずしも整備されないまま、関係者の個人的な体験や印象に基づいて進められてきた嫌いがあるのではないか。それが、過去十数年にわたって、同じ課題が繰り返し提起されたにもかかわらず、改革が十分に実行されなかった背景にあるのではないか。今回の『質的転換答申』では、日本の大学生の教室内外の学習時間のデータが提供され、それが議論の出発点になった。これを端緒として、今後は複数の調査を実施し、多面的に日本の大学教育の現実を明らかにしていくことが望ましい。さらに、実際に大学教育改革を進めるために重要なのは、何よりも、個々の大学が自らの教育現実についての「事実」を明らかにすることである。それを欠いては、学内での改革論議も先に進まない。

大学改革が実質化しない理由の二つ目は、我々関係者が、教育改革を議論する際の視点にある。我が国でも2008年の『学士課程教育の構築に向けて』答申以降、教員中心から学生中心へ、教育から学習へと「パラダイム転換」しなければならないとの認識が次第にできつつある。しかし、依然として、それは答申や大学の報告書の「レトリック」にとどまっているのではないか。次のチェック表は、アメリカのある大学で、いわゆるファカルティ・デヴェロッパーとして活躍する Terry Doyle がその著書<sup>\*1</sup>で示しているものである。全く単純であるが、いかに我々教員や職員が頭ではわかっているか、それが行動に表すことができないこと、「教員中心から学生本位へ」「教育から学習へ」が単なるレトリックにすぎないことを明らかにしてくれる。

表2 「教員中心か、学生中心か」の確認表

次の項目はだれが決めていますか？

	教員	学生	相談	NA (該当しない)
授業の目標				
授業の学習成果				
教科書				
出席をとるかどうか				
授業の方法				
オフィスアワー				
試験の回数				
試験の時期				
成績の付け方				

私自身も含めて、大多数の大学教員が授業計画から授業の進め方、そして評価の仕方まで、全ての項目について、「教員」が決めていると答えるのではないだろうか。日本の大学教育が、いかに教員主導で運営されているかがよく分かる。昨今、強調されているアクティブ・ラーニングの手法を授業に取り入れたり、また予習復習の課題を多く課したりしたとしても、それはあくまでも教員の指導のもとで

の活動であり、『質的転換答申』が提言する主体的で自律した学習者の育成は難しい。アメリカの大学では、一般的な「専攻」プログラムの他に、学生自らの関心に基づいて、独自の学習計画を立てて学んでいく Independent Study という選択肢も用意されていることが多い。もちろん、全ての授業を学生任せで開講すべきとは言わないが、「教員中心から学生中心へ」、そして「教育から学習へ」と「パラダイム転換」を図るのであれば、改めて、学生の態度や意識、行動についての十分な情報を収集し、彼らが何を考え、何を求め、何をしているのかの「事実」を把握した上で、国でも、大学でも、教室でも教育改革の方途を議論し、実施していかなければ、これまでと同じく、本当の教育改革は進まないであろう。

過去十数年にわたって、幾度となく中教審から答申を通じて日本の大学教育の問題点と解決の方策が提言されてきた。にもかかわらず、その方策が実行されず、教育改革が遅々として進まなかったのは、教育を提供する側の視点からの議論が多く、また、関係者が共通の土台に立って議論を進めるために不可欠な、信頼できる客観的な「事実」が乏しかったことによる。これからは、教育の需要側、つまり学習の主体である学生の視点に立ち、学生に関する「事実」を体系的に収集し、分析することによって、改革は少しずつ、少しずつ動き出すものと期待される。

その意味で、近年、教学 IR (Institutional Research) に取り組む大学が増えてきたことは歓迎すべきことである。教学 IR とは、学生の実態や学習の状況について体系的にデータを収集し、その分析結果をもとに教学改革に役立てようとするものである。今回我々が行った『第2回大学生の学習・生活実

\*1 Terry Doyle 2008 *Helping Students Learn in a Learner-Centered Environment*, Stylus Publishing, p.8

態調査』も、まさに、全国レベルでの教学 I R<sup>\*2</sup> と言えよう。

詳細なデータとその分析は各章に委ねるとして、学習させる大学 (Learning University) の観点から見て課題と思われる学生と学習の実態をいくつか紹介しよう。

まず、高校教育との接続の観点から、学習状況の問題点が浮かび上がってきた。前回 (2008 年) の調査に比べると、受験勉強を高校 2 年生から始めた割合が約 5 ポイント減少し、3 年生になって始めた割合が約 5 ポイント増え、全体で 6 割にも上る。合格が決まった時期には変化がないことから、大学進学に向けての準備学習の時間が短くなっていることをうかがわせる。その背景には、「大学全入時代」を迎えて、学力試験を課さない推薦入試や AO 入試が、特に私立大学で増えていることがある。実際、高校 3 年生の 9 月の時点での学習時間を見てみると「1 時間未満」と答えた学生は、一般入試やセンター試験を受験したグループでは、1 割程度であるが、推薦・AO 入試で入学したグループは 5 割に達する。

さらに、たとえ一般入試やセンター試験で学力試験を受験しても、受験科目数が少ないほど、主要 5 教科の知識や理解が不足していると答える学生が多くなる。また、高校時代に 1 日 5 時間以上学習していたグループも、大学入学後の自主的な学習時間が 1 時間未満の比率は、50% 近い。

これらの事実は、高大接続に深刻な問題が存在していることを意味する。中教審で検討が始められている高校教育の履修科目を想定した「達成度試験」や「高大接続テスト」(いずれも仮称) の必要性を強く示唆しているし、

入学直後の初年次教育の重要性も示している。

また、「教育から学習」へのパラダイム転換に関して言えば、主体的・能動的ないくつかの「学習方略」を身につけている学生は半数以上いるが、同時に受動的・消極的な「学習方略」に止まる学生も半数いる。この学生自身に関する事実は、主体的で自律した学習者を育成することが、言うは易く、行うことが如何に困難であるかを知らしめてくれている。

さらに、今回、最近のグローバル人材育成への関心の高まりを受けて、大学生の留学についての意識も尋ねた。留学の意向を示した学生は 4 割にも上る。が、実際に 4 年生の 11 月までに留学した学生は、5% 弱である。また、語学力の有無と相関が高く、外国語に自信がある学生ほど留学志向が強い。そのため、留学の目的も、単位や学位取得ではなく、語学力の向上や海外体験の希望が圧倒的に多い。さらに、東京大学が秋入学導入を検討し、現行の入試制度の下での苦肉の策として、4 月に入学後秋学期開始までの半年間を「ギャップ・ターム」として、海外への留学を奨励するという構想を公表したが、留学希望時期を大学 1 年生の時と回答した学生は、わずか 4.5% であった。学生が留学を希望する時期は、2 年生と 3 年生が約 3 割ずつで一番多い。この事実は、「ギャップ・ターム」構想が、学生の認識と大きく異なっている可能性を示唆している。

先にも述べたように、今後は、国レベルでも大学レベルでも、今回我々が実施したような学生調査による「事実」に基づいて改革の議論を始めないと、改革は画餅に終わってしまう懸念がある。この報告書は、学生と彼らの学習の状況について全国レベルで調査、分

\* 2 本来 I R (Institutional Research) は、各大学における自己の活動に関する調査・分析活動を意味するが、ここでは、「教学 I R」が学生の行動や学習に関する調査・分析活動の意味として我が国でも次第に定着しつつあるので、本調査のような全国レベルでの学生の行動や学習に関する調査・分析を、あえて全国的な「教学 I R」と呼ぶことにした。

析、集約したものである。各大学におかれても、自大学の学生を対象に同様の調査を実施することによって、その結果と本報告書の結果と比較することにより（ベンチマーキング）、自分の大学の長所と短所が浮き彫りになると思われる。また、政策形成にも何らかの寄与ができるのではと期待している。国でも大学でも、本調査を大学教育改革の共通のプラットフォームとして、是非、積極的に活用していただくことを、調査チーム全員で希望する。

最後に、しかし、最大限の感謝の気持ちを込めて、あらゆる意味において本調査の主役である学生諸君にお礼の言葉を申し上げたい。