

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

進む大学教育改革

第1回調査の実施は2008年、第2回調査の実施は2012年——折しも、これらの年には、中央教育審議会から大学教育に関するまとまった政策提言文書が出されている。『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（2008年）、『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）』（2012年）の2つである。

前者は、学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受け入れの方針の3つの方針を明確にし、学位を与える課程（プログラム）を中心に、学士課程教育を構築するための方策を示した。後者は、各大学が改革サイクルにおいて、その方策を実行するための具体的な手立てについて述べている。とりわけ、そこでは授業時間のみならずその前後も含めて、学生が能動的な学修過程を実現できるように、十分な学修時間の確保と組織的な教育改革を求めている。

このように、大学教育に対する「質的転換」への社会的要請が一層強まるのに応じて、大学での教育改革は着実に進んでいる様子が2回の調査からみてとれた。それは、人文・社会系と理工・医薬保健系といった学問分野による授業内容・方法の多少の違いはみられながらも、全体として、アクティブ・ラーニング（能動的学修）型の授業を経験した学生が増えた点に表れている。2012年調査では、「グループワークなどの協同作業をする授業」（5.8ポイント増）、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」（6.6ポイント増）、「ディスカッション

の機会を取り入れた授業」（7.5ポイント増）は6割近く、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」（6.7ポイント増）は約4割を占めるようになった（第3章 図3-1-7）。

さらに、こうした授業が増えるなかで、学生の授業への取り組みも、「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」（4.7ポイント増）、「グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する」（4.4ポイント増）、「授業の復習をする」（4.9ポイント増）が微増し、ディスカッション等を中心に、学生の積極性が若干増している（図3-1-3）。

こうした動きは、「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する」うえでも意義深いことだろう。

学生の実状

ところが、その一方で、授業外で積極的に自主的に学ぶ学生は2割弱にすぎず、2008年調査からは変わっていない（p.80参照）。また、2008年調査に比べて、「学生生活については、大学の教員が指導・支援するほうがよい」という学生は15.3%から30.0%に、「あまり興味がなくとも、単位を楽にとれる授業がよい」という学生は48.9%から54.8%に増加している（図3-1-9）。さらに、学生の自立性という点でいえば、2012年調査で保護者に依存する学生が増えていることも懸念される（第6章 図6-1-3）。すなわち、大学教育や学生生活に対する学生の受け身な姿勢はむしろ増している面もみられるのである。

およそ教育改革の重要性については論を俟たないだろうが、こうした改革の進展と学生の姿勢とのずれをみると、改めて、大学からの働きかけだけでは難しい点があることに気づかされる。

本調査の「大学教育に対する選好」の設問結果からは、たしかに、約7割の学生が、大学は自主的に学習する場であり、学生の自主性や自己責任を重視すべきだとしている（図3-1-8）。72.0%の学生が、「大学では、答えのない問題について、自分なりの解を探求する学びが重要だ」と考えているのである。しかしながら、学生たちは、実際、自分が授業を受ける段になると、自ら調べて発表する演習形式の授業よりも、講義中心の、出席や平常点を重視した、できるだけ負荷の少ない授業を好む傾向にある。こうした学生たちの建前と本音、理想と現実には留意する必要がある。

また、学生の目的意識や意欲は授業への取り組みに少なからず関係している。入学時の大学生活への期待別に学生を類別すると、「専門分野について深く学びたい」「専門に限らず幅広い知識や教養を身につけたい」学生と、「部活・サークルなど課外活動に力を入れたい」「卒業までの自由な時間を満喫したい」学生とでは、明らかに異なる傾向がみられる。前者の正課授業を重視している学生層は授業への出席状況がよく、授業への取り組みに関する項目も軒並み該当率が高い（図3-1-2、表3-1-2）。これに比べて、後者の正課外活動や学生生活を重視する学生層では出席状況も芳しくなく、取り組み状況の該当率も低い。入学時の目的意識がその後にも影響し、学生たちは二極化しているともみることできる。

学生の現状を踏まえ、抜本的な改革を

学生の目的意識や大学教育・授業に対する「かまえ」は、大学が提供する教育環境のインパクトや学生の満足度にも影響する*1。「教育改革」というと、往々にして一つのモデルを追求しがちになるが、教育の受け手である学生の価値観や考えによって、その受けとめ方が異なる可能性は否定できない。受けとめ方が異なれば、当然教育に対する評価や当人への影響も異なってくるだろう。したがって、学生の学習状況のみならず、志向性や価値意識、学生生活など、多角的な観点から、大学教育の分析をより一層進める必要があるだろう。

今回の調査から明らかになったように、アクティブ・ラーニング(能動的学修)型の授業が広がっていること自体は望ましい。しかし、既存の大学教育のスタイルに接木するような形で、ただ導入するだけで、学生が成長し、学習成果も上がるかという、やや疑問の余地が残る。

というのも、日本の学生は1～2年次には半期で平均して12～13科目程度を履修し、年間40単位前後を修得しながら、実質的におよそ3年間で卒業履修要件単位数のほとんどを満たしてしまう（図3-1-16、図3-1-18）。週に1回だけの授業を毎週12～13科目も受けていては、その一つ一つについて十分な授業外学習を期待できないばかりか、おそらくは、授業をこなすだけで精一杯となるだろう。このように多くの科目を一度に併行して履修するような非効率な教育システムでは、「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する」どころではなく、学生が受け身な姿勢になるのもやむをえない。学生の目的意識や学習態度に働きかけるためにも、また、学生の自立性を促すうえでも、大学教育の構造的な問題から抜本的に見直すべきではないだろうか。

*1 金子元久 2007『大学の教育力』ちくま新書、p.18.