

教育改革の四半世紀 と学生の変化

大阪大学 教授
川嶋 太津夫

巻頭言

教育改革の四半世紀と学生の変化

はじめに

ベネッセ教育総合研究所による「大学生の学習・生活実態調査」は、2008年の第1回調査から、4年ごとに実施され、今回が第3回目にあたる。第1回の調査が実施された2008年は、従来「大学教育」あるいは「学部教育」と称されてきた大学の学部段階の教育を「学士学位取得に至る教育課程」つまり「学士課程教育」と定義し、その質保証の重要性を提起した『学士課程教育の構築に向けて』（以降、「学士課程答申」と題した答申が、中央教育審議会から出された年でもあった（2007年9月に『学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）』公表、本答申は2008年12月公表）。

この答申では、昨年（2017年4月）に策定と公表が義務化された3つの方針、「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受け入れの方針」の重要性が指摘され、答申は、これら3つの方針に基づき学士課程教育を体系的に運用し、我が国の大学が授与する学士学位の国際的通用性を高めるよう求めた。

その背景には、1991（平成3）年に実施された大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」と学位規則の改正により、大学・学部の設置、改組が大幅に自由化されたために、大学教育が急速に多様化したことがある。1994年には学士の分野は250種類、そして2015年には723種類にまで増加している（大学改革支援・学位授与機構調べ（平成28年11月））。さらにそのうちのおおよそ6割は、1大学のみでの分野となっている。学士課程答申の背景には、このような我が国の学士課程教育の多様化が進んだ状況では、我が国の大学が授与する「学士」という学位が、どのような能力を証明しているのかが、受験生、保護者あるいは企業などの国内外のステーク・ホルダーには分かりにくいという問題があった。

そこで、学士課程答申は、参考指針としながらも、「学士力」を我が国の学士課程教育に共通する学習成果として提示した。また、2006年1月には経済産業省が『社会人基礎力に関する研究会「中間とりまとめ」報告書』を公表している。このように、第1回の調査を実施した2008年前後は、日本の高等教育が国際的な潮流となりつつあった「成果基盤型教育」と質保証のさらなる強化への転換点でもあった。

1991年の大学設置基準の大綱化に始まり、2004年の国立大学の法人化、そして、現在進行中の高大接続改革など、平成の一連の大学改革は、明治の帝国大学の誕生、

そして第2次大戦後の新制大学に次ぐ、我が国の「第3の大学改革」とも言える。そして、平成時代に入ってから大学改革は、その多くが「教育改革」であり、学生の学習及び大学生活への影響も大きいと考えられる。そこで、まず、平成の大学（教育）改革の経緯を概観し、その後、3回の調査との関連を論じることとする。

「平成の大学改革」の流れ

巻頭言一表1は、今日までに至る一連の大学改革、大学教育改革の発端となった1991（平成3）年2月に、当時の大学審議会がまとめて、公表した「大学教育の改善について」と題した答申から、昨年（2017年）12月に中央教育審議会大学分科会将来構想部会がとりまとめた「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」まで、四半世紀にわたって出された、大学教育改革に関する主な答申等の主要な内容を整理したものである。大学審議会は、臨時教育審議会の「第二次答申」（1986年4月）の高等教育の改革に関する提言で言及されたユニバーシティ・カウンシルの創設を受けて、1987年9月に設置され、数々の答申を出してきたが、2001年1月に実施された中央省庁再編に伴う審議会の整理統合により、その機能は文部科学省中央教育審議会大学分科会に引き継がれた。

さて、その大学審議会が1991年2月に公表した「大学教育の改善について」と題した答申が、今日まで続く大学教育改革の「引き金」になったことは先に述べた。その主な内容は巻頭言一表1にまとめたとおりであるが、大学設置基準で大学の教育課程を、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び専門教育科目に区分し、それぞれに必要な科目数（単位数）を定めていることは、大学教育の内容、水準を全ての大学で一定に保つという利点はあるが、他方で、各大学の理念の多様性、社会の変化を反映するのが難しいだけでなく、各大学において教育内容の見直しの努力を押しとどめるといった弊害も見られることなどから、卒業に必要な最低の総単位数（124単位）を定めることを除き、どのような教育課程を編成するかについては、各大学、学部、学科等の理念や教育目的に基づき、4年間ないしは6年間の教育課程を通じて行う方が良く、と提言した。この提言を受けて、同年6月に大学設置基準が改正された。これが、いわゆる「大綱化」である。

いわば、大学設置が「規制緩和」されたわけである。

そのため、それまでは大学設置基準が、一定程度の質を一律に保証してきたことへの歯止めが外されたことへの対応として、答申は、自己点検・評価の仕組みの導入も提言した。つまり、大学の自主性を大幅に認める代わりに、自らが教育の質保証に責任を持つよう提言したわけである。これは、大綱化と同時に、大学設置基準において「努力義務」とされ、その後、2002年には学校教育法が改正され、自己点検・評価の実施とその結果の公表が「義務」づけられ、同年、それを第三者機関の評価を受けるといふ、いわゆる「認証評価」制度の導入につな

がった。

このように、1991年2月の答申「大学教育の改善について」は、その後の日本の大学や大学教育の在り方に、功罪両方の影響を及ぼしたと言えるが、その後の大学審議会、その後継組織である中央教育審議会の答申や審議報告を見てみると、どうやら「罪」の影響のほうが、「功」を上回っていたような状況である。

たとえば、大綱化から6年後に、同じ大学審議会が公表した「高等教育の一層の改善について」は、タイトルに「一層の改善」と表現されてはいるものの、その内容

巻頭言一表1

年	答申等	主な提言等
1991.2	「大学教育の改善について」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・開設授業科目については、大学設置基準上、一般教育科目、専門教育科目等の区分は設けない。 ・大学、学部、学科等の教育上の目的に照らして、必要な授業科目からなる教育課程を体系的に編成するとともに、幅広く深い教養、総合的な判断力を身に付けさせ、豊かな人間性を涵養することにも留意。 ・学生の卒業要件については、最低の修得総単位数を記すにとどめる。 ・自己点検・評価システムの導入
1991.6	大学設置基準の改正	<ul style="list-style-type: none"> ・授業科目区分の廃止 (いわゆる「大綱化」) ・4 (6) 年一貫教育
1991.6	学位規則の改正	<ul style="list-style-type: none"> ・学士が称号から学位に。 ・学位の種類は、学士、修士、博士に統一。
1997.12	「高等教育の一層の改善について」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの大学の教員の意識は、従来の大学教育の概念から抜け切れていない。 ・学部教育を、幅広い教養や学問修得の方法を目的とする、いわば基礎教育と考え、高度の専門教育は大学院で行うこととするのか。 ・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考えるのか。 ・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。 ・教養教育が軽視されているのではないかとこの危惧がある。 ・教養教育運営体制が機能していない。 ・1単位は教室以外の学習を含めた標準45時間の学習を必要とする教育内容を持って構成するという趣旨が徹底せず。 ・学生の履修科目の過剰登録という問題も指摘されている。背景には就職活動の早期化も一つとしてある。履修科目数の上限設定が必要。 ・学生の成績評価が教員個人の主観的基準で行われている。 ・授業のための準備学習に役立つシラバスになっていない。 ・少数科目を集中して履修し、学習効果を高めるセメスター制、クォーター制の導入の検討。 ・ファカルティ・デベロップメントの組織的推進。
1998.10	「21世紀の大学像と今後の改革方策について-競争的環境の中で個性が輝く大学-」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・一般教員は、研究重視の意識は強いが、教育活動に対する責任意識は十分でない。 ・教員から学生への一方通行型の講義が行われている。 ・教養教育が軽視されている。 ・単位制度の趣旨が徹底せず、授業時間外の学習指導を行っていない。 ・授業期間は1学年間に約30週、1学年間で約30単位を修得することが標準。したがって、卒業に必要な単位数は4年間にわたって124単位を修得することを基本とした制度設計。 ※1995年の文部省調査では、1週間の平均学習時間26.5時間 (授業内19.3時間、授業外が7.2時間) 自然科学系は30.2時間 (授業内22.3時間、授業外7.9時間) 社会科学系は21.8時間 (授業内15.8時間、授業外6.0時間) ・シラバスを通じて、予復習を促すのが教員の務め。 ・履修科目登録数の上限設定が必要。 ※1995年の文部省調査では、1学期14.5科目、年間履修単位数58単位。 ・学期末の試験のみで成績評価が行われるなど、成績評価が甘く、安易な進級、卒業判定が行われている。(厳格な成績評価、卒業時の質の確保が重要) ・課題探求能力の育成 (学部教育の再構築) ・国際舞台で活躍できる能力の育成 ・ガバナンス・マネジメント改革 ・教育情報の積極的提供 ・第三者評価システムの導入
1999.9	ファカルティ・デベロップメント (FD) の努力義務を規定	
2000.11	「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」 (大学審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・グローバル人材の育成 ・学生、教員等の流動化 ・国際的通用性のある教育研究及び大学運営体制 ・広い視野を持った人材の育成 ・教育方法・履修指導の充実 (責任ある授業運営、厳格な成績評価) ・教員の教育能力の評価と改善 ・生涯学習ニーズへの対応 ・ICTの教育への活用
2002.2	「新しい時代における教養教育の在り方について」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・学部教育=教養教育+専門基礎教育 ・教養教育の再構築 (教養教育の質が大学の生命を決する) ・質の高い授業を実現するための授業内容・方法の改善 (「プレート・ブックス」、50分授業複数回開講) ・教養教育重点大学 (仮称) ・ギャップ・イヤー
2004.4	国立大学の法人化 認証評価制度	「遠山プラン (国立大学の構造改革)」2001.6による改革の加速

年	答申等	主な提言等
2005.1	「我が国の高等教育の将来像」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2005～2010年の「グランドデザイン」とその実現のための施策 ・ 計画・規制から「政策誘導」へ ・ 機能別分化 (7類型) ・ 学位＝課程修了に係る知識・能力の証明 ・ 学位を与える課程 (プログラム) 中心の考え方への再整理が必要 ・ 学士課程＝「21世紀型市民」の育成 ・ 国は、単位の考え方について、基準上と実態上の違い、単位制度の実質化 (単位制度の趣旨に沿った十分な学習量の確保) や学修時間の考え方と修業年限の問題等を整理し、課程中心の制度設計をすべき ・ 「出口管理」の強化 (AP,CP,DP (「出口管理」) の明確化)
2008.12	「学士課程教育の構築に向けて」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3ポリシーに基づく教学マネジメント体制の確立 ・ 学士課程共通の学習成果＝「学士力」 ・ 学習成果の測定・把握 (AHELO等) ・ 分野別保証の枠組み (日本学術会議との連携) ・ 教育課程の体系化・構造化 (科目コード) ・ 英語4技能の教育 ・ キャリア教育の充実 (持続的就業力の育成) ・ 単位制度の実質化 (15週の授業+期末試験) ※ 1日の平均学習時間3時間30分 (2006年) ・ シラバス、セメスター制、キャップ制、GPAが十分に機能していない。 ※ シラバス：準備学習等の具体的な指示は約半数→国際的に通用するものに ※ キャップ制：1年間の上限単位数が多すぎて、各年次で均等に学ぶ構造になっていない→3単位、4単位複数回開講、従量制授業料 ・ 成績評価が組織的に行われていない→成績評価基準の策定、GPAの厳格な適用、ポートフォリオの活用、履修の集大成評価 ・ 入試の二極化→「高大接続テスト (仮称)」の導入 ・ 初年次教育の導入・充実 ・ ファカルティ・デベロップメントの充実、専門的職位の養成、大学間連携 ・ 分野別評価が必要
2012.8	「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～」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学修時間が短い→質を伴った学修時間の増加が必要 ※ 学期中1日あたり4.6時間 ・ 教育課程の体系化が必要 (授業科目の整理・統合) →ナンバリング、CAP制など ・ 組織的な教育の実施が重要 ・ シラバスの充実が必要 ※ 具体的な準備学修内容の指示35.8%、標準学修時間の指示6.8% ・ 学位を与える教育課程としての学位プログラムに ・ 能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要 ・ 学修成果の把握 (アセスメント) が重要 ・ 学長のリーダーシップのもとで全学的な教学マネジメントを ・ 高大接続の課題 (高校生中間層の学習時間が半減)
2012.8	中央教育審議会高大接続特別部会設置	
2014.12	「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」 (中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・ APに基づく、志願者一人一人の多様な背景、能力を公正に評価する選抜に ・ 学力の3要素 (知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性・多様性・協同性等) の評価 ・ 「大学入学希望者学力評価テスト (仮称)」の導入 ・ 「高等学校基礎学力テスト (仮称)」の導入 ・ 全学的なカリキュラム・マネジメントが必要 (科目ナンバリング) ・ 主体的に多様な人々と協働して取り組むアクティブ・ラーニングへの転換 ・ 学修成果の把握・評価 (アセスメント) が重要
2015.1	「高大接続改革実行プラン」 (文部科学大臣)	
2016.3	高大接続システム改革会議「最終報告」 (高大接続システム改革会議)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業改善への取組も見られるが、知識の伝達にとどまる授業も見られ、学生の力をどれだけ伸ばし、社会に送り出しているかについて社会から厳しい評価。 ・ 3つの方針 (「卒業認定・学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」「入学者受入れの方針」) に基づく大学教育の実現 (カリキュラム構成の見直し、学生の能動的な学修を重視した指導方法への転換、学修時間増加に向けた指導、学修成果の把握) ・ スタッフ・デベロップメント (SD) の制度化 ・ 認証評価制度の改善 (内部保証、学修成果の重視) ・ 入試ルールの変更 (学校推薦型選抜、総合型選抜、一般選抜) ・ 「大学入学希望者学力評価テスト (仮称)」に記述式問題を導入 (国語、数学) ・ 英語4技能外部検定試験の活用
2017.4	3つの方針の策定・公表の義務化 スタッフ・デベロップメントの義務化	
2017.7	高大接続改革の実施方針等の策定 (文部科学省)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「大学入学共通テスト」「高校生のための学びの診断テスト」導入
2017.12	「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」 (中央教育審議会大学分科会将来構想部会)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 18歳人口の減少を踏まえた大学の規模、地域配置の検討 ・ 汎用的能力と強みのある専門性を兼ね備えた人材の育成が必要 ・ 教育の質保証の取組が不十分 ※ 1週間の学修時間 (授業約20時間、予習・復習約5時間) ・ 教育課程の改善 (シラバスの記載内容にばらつき) ・ 厳格な成績評価の運用 (GPAの運用実態も様々で、進級・卒業の判定に活用されていない) ・ 実践的な教育課程への改善 (企業等との連携や実務経験者の参加が不十分) ・ 指導方法の改善 (FDへの参加率が低く、取組内容のばらつきが大きい) ・ 学修成果の可視化と情報公開 (学修成果の把握・測定及びその結果の公表が不十分) ・ 学位プログラムを中心とした大学制度へ (新しい教育ニーズへの対応が困難) ・ 認証評価制度 (評価結果が改善に結びついていない、評価疲れ) ・ 学位の国際的通用性 (学位の分野723、1大学のみでの名称約6割)

には、大学審議会としては、大学教育の改善が、いっこうに進んでいないことへのいらだちも見て取れる。

特に、授業科目区分を廃止し、一般教育科目、外国語科目などの教養教育課程の縛りを廃止したため、教養教育には十分配慮するようにと留意事項を付けたにもかかわらず、国立大学を中心にそれまで教養教育の責任部局であった教養部の廃止が相次いだことから、教養教育の軽視の風潮とその運営方法の不安定さに懸念を示した。さらに、その背後には、大学教員の教育責任に対する意識の希薄さがあることにも言及し、「教える側の視点」から「学生の視点」に立った教育改革の必要性を訴えている。

さらに、大学設置基準による一定の質保証の仕組みがなくなったために、学士という学位を授与する教育課程としての学士課程教育の質にも懸念を示している。

特に、単位制度、成績評価、授業計画、そして、組織的な教育への取組については、具体的な課題と改善の方向性を示している。そして、**巻頭言-表1**を見ての通り、「大学教育の改善について」以降、この四半世紀に大学審議会と中央教育審議会が公表した答申等の内容を一瞥すると、今日に至るまで、大学教育に関して同じ課題が、繰り返し、繰り返し指摘されていることに気づく。

日本の大学教育の根本的課題

日本の大学教育の一番の課題は、大学自身も含めて「学習する組織」「学習させる環境」になっていないことである。大綱化当時、大学教育改革の「3種の小道具」として米国大学から紹介され、華々しく導入されたのが「シラバス」「ティーチング・アシスタント(TA)」そして「オフィス・アワー」であった。

その中でも、学生の主体的な学習を支援するために米国等の大学では極めて有効とされ、我が国にも導入されたシラバスについては、文部科学省の調査（「大学における教育内容等の改革状況について」（平成27年度））によると2015年時点において、全ての授業科目でシラバスを作成している大学は99.6%となり、ほぼ全ての大学が、全ての授業科目でシラバスを作成している。しかし、1997年の「高等教育の一層の改善について」で「授業のための準備学習に役立つシラバスになっていない」と指摘され、翌1998年の「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」でも「シラバスを通じて、予復習を促すのが教員の務め」とも指摘され、それから10年後の2008年の学士課程答申でも、依然として「シラバスは、準備学習等の具体的な指示は約半数で、国際的に通用するものになっていない」と課題を指摘している。さらに2012年の「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」）においても、シラバスの充実が必要であると、改めて課題の指摘をしている。当時の調査（「大学における教育内容等の改革状況について」（平成21年度）文部科学省）によれば、具体的な準備学修内容の指示をシラバスに記載している大学は35.8%、また、標準学修時間の指示をシラバスに記載している大学は6.8%にとどまっていた。

そして、現在中央教育審議会では今後の高等教育の将来像を検討中であるが、2017年12月28日に開催された中央教育審議会大学分科会将来構想部会資料「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」においても、「教育課程の改善」の課題として、再び改めてシラバスの現状に関して、以下のような指摘を行っている。

現状においては、ほとんどの大学でシラバスに基づいて学生に授業内容等が明示されているが、その記載内容に関してはばらつきが大きい。また、準備学修に必要な学修時間の目安（約9%（H24）→約23%（H27））、ナンバリング等の授業科目の教育課程内の位置付けや水準を表す数字や記号（約17%（H24）→約31%（H27））、人材養成の目的又は学位授与の方針と当該授業科目の関連（約23%（H24）→約32%（H27））等の項目は緩やかに進展しつつあるものの、依然として低い水準に留まっている。（34頁）

そこで、事務局提案ではあるが、改善の方向性として、次のような提案が示されている。

シラバスの記載の充実を確保するために、例えば、大学設置基準を改正し、大学が学生に明示する必要がある事項として、従前の事項に加え、事前に必要な学修の時間の目安やその内容の他、当該授業科目の教育課程内の位置付けや水準などの情報についての規定を整備することが考えられる。また、人材養成の目的又は学位授与の方針と授業科目との関連を示すなど、シラバスの記載の充実に向けた一定の指針を示すことが考えられる。（35頁）（下線部は筆者）

シラバスは、教員にとっては、自らの専門性に基づいて設計した「授業計画書」であり、学生にとっては、受講している科目の学修成果に至るための、いわば「ロード・マップ」である。そして、個々の科目から構成される、大学、学部、学科等の教育課程（カリキュラム）は、それぞれの理念と人材養成目的に応じて、大学、学部、

学科などが社会からの要請と専門分野の論理に基づき、自主的・自律的に編成したものである。初等中等教育には国が定めた学習指導要領が存在するが、大学を含む高等教育には、分野によっては、大学や学協会が自主的に定めた「コア・カリキュラム」はあっても、大学の教育課程は、「学問の自由」に基づき、大学や学部・学科が自主的・自律的に編成することが、歴史的に、また世界的に認められてきた。このことは、我が国の大学設置基準においても明示されている。

第十九条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。

しかし、今回の事務局提案は、教育内容そのものではないが、シラバスという教育内容と密接に関わる文書に、国が大学設置基準という省令によって一律の枠をはめようとの意図があり、これまでの大学の在り方に対する、重大な政策転換だと言える。

もちろん、大学側にも、これまで十分な改善努力を欠いてきたという責めはあり、学生の学習と学修成果獲得に資するような充実したシラバスへの改善努力は不可欠である。しかし、大学の改善努力の結果、シラバスに、ナンバリング、学位授与方針で定めた学修成果との関係、さらには、該当する学修成果をその科目で獲得するために必要な準備学修の課題や時間を明記するようになったとしても、質的転換答申が求めた自主的な学修時間が増えるかどうかは疑問である。

「単位制度」とその課題

では、いったい、我が国の大学生の学修時間の増加や学修成果の獲得の障害となっている、「root cause(根本原因)」はどこにあるのであろうか。

それは、日本の大学教育制度の根幹である「単位制度」の実質化を阻害する構造が、大学にも、そして社会にもあるからである。大学設置基準第21条には、「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準」とすると規定されている。

近年は、高等教育のグローバル化への対応のため、 Semester制からクォーター制や4ターム制に移行した大学も多いが、1コマの授業時間が、多くの大学が従来から採用している90分の講義や演習は、制度上は2時間とみなされているので、予習・復習などの授業外学修時間は、その2倍の4時間必要になる。そして、週1回90分(2時間の計算)の授業科目を15回履修すれば「2単位」が与えられるので、授業内外の学修時間は1科目

当たり週に6時間必要である。したがって、大学設置基準が定める単位制度に基づけば、Semester当たり、2単位科目であれば「7.5科目」しか履修できない。

では、我が国の大学生の履修状況はどのようになっていくのであろうか。「21世紀の大学像と今後の改革方策について一競争的環境の中で個性が輝く大学―」で引用されている1995年の文部省調査によれば、1学期あたりの履修科目数は14.5科目、年間履修単位数が58単位に及ぶ。これでは、ほぼ2年半で、卒業に必要な124単位が修得できてしまう。そこで、履修科目数の上限設定、CAP制度の導入の必要性が、1997年12月の「高等教育の一層の改善について」以降、各答申等でも繰り返し叫ばれてきた。2015年時点で、CAP制を導入している大学は91.6%に達している(「大学における教育内容等の改革状況について」(平成27年度)文部科学省)が、その実態は「1年間の履修上限単位数が多すぎて、各年次で均等に学ぶ構造になっていない」(学士課程答申)。

また、実際の授業に関連した学修時間を見てみると、1995年の文部省調査では、授業内学修時間が19.3時間、授業外7.2時間、合計26.5時間で、授業内学修時間から導き出される履修科目数は約13科目(26単位)となるが、単位制度で必要な1単位45時間の学修時間に到底足りていない。

そこで、2012年8月の質的転換答申では、自主的な学修時間を増やすことによって、教育と学習の質を高めるという「好循環」を生み出すために、「学生に授業のための事前の準備(資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等)、授業の受講(教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通)や事後の展開(授業内容の確認や理解の深化のための探究等)を促す教育上の工夫」(同答申9~10頁)が必要で、能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要と説いたが、2014年11月に国立教育政策研究所が実施した調査を見ると、全く状況は変わっていない。特に1年生は授業内学修時間が20時間、授業に関連した予習・復習時間が4.9時間で、1週間の授業に関連した総学修時間は、24.9時間で、1995年に文部省調査結果と比べると、履修科目数は約13科目(26単位)と変わらず、過剰な履修状況は変わらないが、予習・復習といった授業外学修時間がかかり減少している。

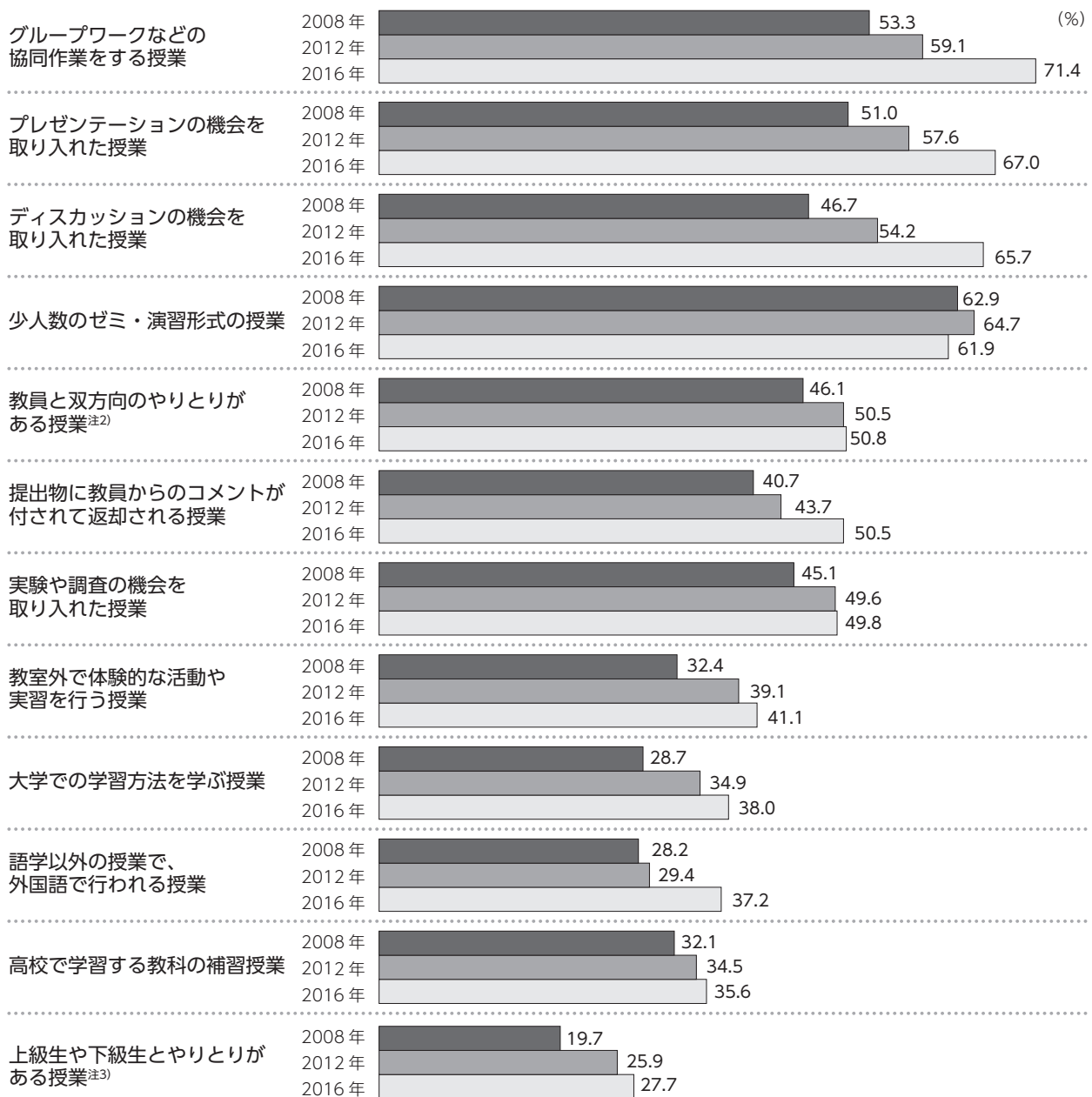
サンプルが異なるので、単純な比較はできないが、我々の第2回調査(2012年)では、1週間の授業内学修時間が13.1時間(約9科目相当)、授業外の予習・復習のための学修時間が2.8時間の、合計15.9時間だったのが、第3回調査(2016年)になると、それぞれ、11.7時間(約

8科目相当)、2.7時間、14.4時間と、減少している。代わりに増加しているのが、アルバイトで、6.5時間から7.7時間に増加している。

では、なぜ、このような単位制度から大幅にそれた履修状況が改善されないのでしょうか。一つは、国立教育政策研究所の報告書も指摘しているように、アルバイトの存在だろう。学業を続けるためであったり、あるいは、クラブやサークルなどの活動費のために必要であったりと、理由は様々であるが、1日が24時間であるので、学修以外の活動とのトレードオフ関係が発生する。二つ目に、それ以上に大きな影響を及ぼしているのが、日本独自の就職慣行であろう。毎年のように就職の取り決め

が変わるが、実質的には3年生の後期頃から学生は就職セミナーに参加するなど、就職活動を開始している。そのため、3年後期から4年生にかけて大学で授業を受けることが難しくなるために、1年生、2年生及び3年生前半までに、卒業に必要な単位数の大半を履修しようとする。実際、国立教育政策研究所の調査でも、3年次の授業内学修時間は、15.9時間に減少している。そして、最後にあげられる理由に、日本の大学の授業料の在り方がある。米国の大学では、単位制度と授業料が密接に結びつけられており、標準授業料(定価)では、単位制度に準拠した単位(科目)数しか履修できない。たとえば、セメスター制の大学では、一般に1科目3単位の授業で

巻頭言一図1 学びの機会



注1) 「よく+ある程度あった」の%。

注2) 2008年、2012年は、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注3) 2008年、2012年は、「上級生と下級生が授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」とたずねた項目と比較した。

注4) 全15項目のうち、他年度と比較可能な12項目を抜粋して表示。

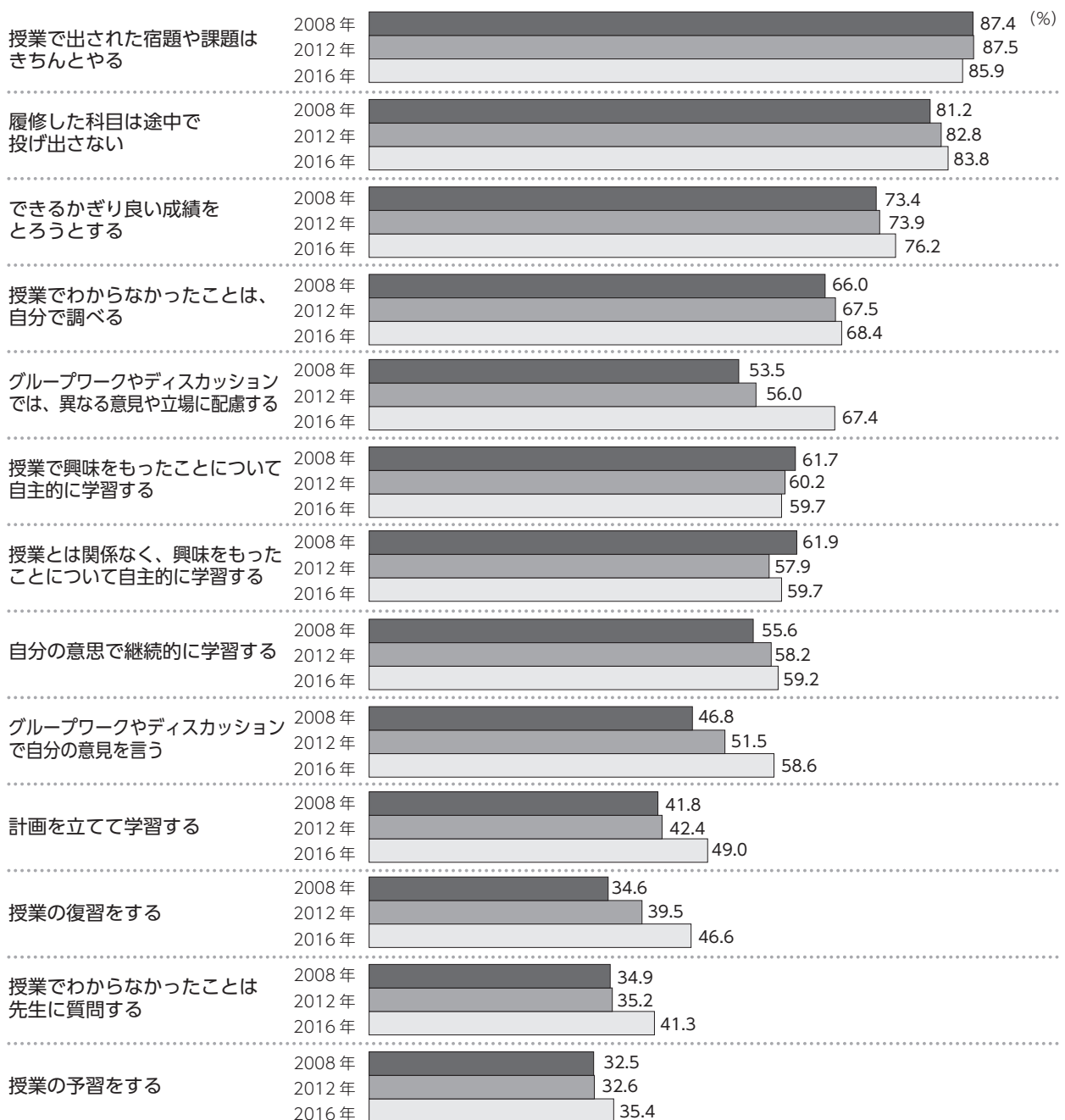
あるので(60分の授業を週3回、あるいは、90分の授業を週2回)標準授業料で履修できる科目数は5科目(15単位)となる。2015年の文部科学省の調査(「大学における教育内容等の改革状況について」(平成27年度)文部科学省)によれば、国公立大学683大学(約92%)が、履修登録単位数の上限を設定している。しかし、日本では、同一授業料で、CAP制の範囲内であれば、何科目でも履修が可能で、さらにそのCAP制が導入されていても、週45時間以上学修しなければならないほど、高く設定されているため、実質的に機能していない。

また、この過剰な履修状況は、学生の学修上「好循環」

どころか、かえって「負の循環」をもたらしている。

質的転換答申で、主体的な学修を促す方途として学生が主体的・能動的に学修に参加する「アクティブ・ラーニング」の活用が奨励された。実際、文部科学省の調査(「大学における教育内容等の改革状況について」(平成27年度)文部科学省)では、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込む」大学は、2012年には54.8%だったが、2015年には70.1%にまで増加した。また、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)を取り入れた授業科目の増加を図る」と回答した大学は、全大学の66.0%であった。

巻頭言-図2 授業への取り組み



注)「とても+まああてはまる」の%。

実際、我々の調査でも巻頭言-図1に見るように、第1回調査時から「グループワーク」、「プレゼンテーションの機会」、「ディスカッションの機会」あるいは「教室外での体験的な活動や実習」など、学生が主体的に学ぶ機会は、毎回増加傾向にある。

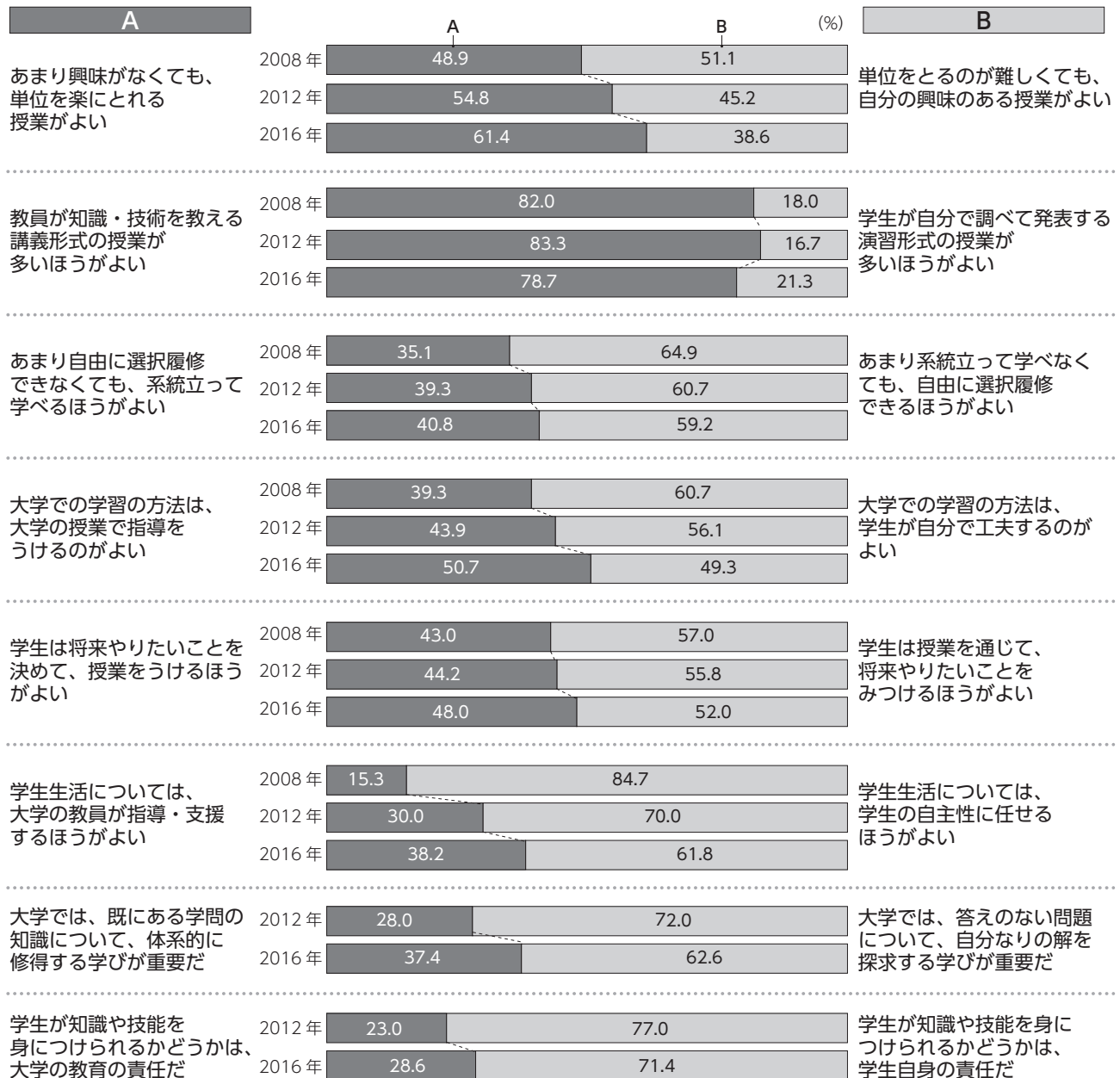
また巻頭言-図2にあるように、「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」、「計画を立てて学習する」、「授業の復習をする」あるいは「授業でわからなかったことは先生に質問する」といった、授業に積極的に参加する割合も第1回調査から増加傾向にある。

ところが、巻頭言-図3にあるように、大学教育の在り方に対する質問では、「難しくても自分の興味ある授業」が良いよりも「単位を楽に取れる授業」が良い、学習方法を「自分で工夫」するよりも「大学の指導」を受

けたい、学生生活について「学生の自主性に任せる」よりも「教員の指導・支援」を受けたいと回答する学生の割合が、第1回調査からじわじわと増加している。

大学の改善努力によって、学生が主体的・能動的に学ぶ機会は増加し、また学生自身もそれを実感しているにもかかわらず、意識の面では、大学や教員への依存傾向が強まっている。大学や大学教員は、学生の主体的に学ぶ態度を養おうと、様々なアクティブ・ラーニングの機会を提供しているにもかかわらず、学生の意識は逆方向に向いているという、大きな矛盾とパラドクスが生じている。その理由の一つは、現在大学や大学教員が提供しているアクティブ・ラーニングの機会が、真に学生の自発的な活動ではなく、グループ・ワークにしろ、ディスカッション重視の授業にしろ、学外での様々な体験的活

巻頭言-図3 大学教育観



注) 全11項目のうち、他年度と比較して変化の少なかった3項目を除く、8項目を抜粋して表示。

動にしろ、全てが大学と大学教員がお膳立てをした「受動的アクティブ・ラーニング」になっているからではないか。

さらに、いくつかの大学では、全ての科目でアクティブ・ラーニングの機会を提供するよう求めているが、1週間に10科目以上の異なった科目を履修し、その全ての科目で、グループ・ワーク、ディスカッション、学外での実習や探求活動や課題を与えられているとすれば、アクティブ・ラーニングに学生は「食傷」してしまっているのではないか。

過度な履修、過度な教育負担

日本の大学教育の質保証、具体的には学生一人一人の学修の質と水準を高めるには、現状の「多数の科目を広く、浅く学ぶ」履修方法から「少数の科目を、深く学ぶ」という、単位制度の原則に基づく履修方法への転換が不可欠である。その履修方法の「転換」に必要なことは、一つには、アルバイトに依存しなくても、学業に集中できるような経済的な支援。それでも、アルバイトが必要な際には、授業に参加できるよう「work and study」などの大学内でのアルバイト機会の提供が不可欠である。二つ目に、現在の学業の継続と就職活動の相反をなくすよう、就職の在り方の抜本的な解決。学卒一斉採用ではなく、通年採用方式とし、大学を卒業し、インター

ンを経験してから就職するなど、「寄り道」を可能とするような社会に変えていく必要がある。これは、現在の高大接続改革を難しくしている背景ともなっている「卒業一進学」が一体化した学校教育制度にも言えることである。そして、最後に、これらが解決されるとともに、「履修し放題」方式の定額授業料制度から、履修単位数と連動した従量制の授業料制度への転換が必要である。

学生の履修科目数が減少すれば、教員が提供する科目数も自ずと減少する。「学生には事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可欠である。一方、教育を担当する教員の側には、学生の主体的な学修の確立のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学修へのきめの細かい支援などが求められる。」(質的転換答申10頁) 授業の事前準備や事後の振り返り活動が必要なのは、学生だけではない。教員にも必要であり、学生の過剰な履修状況を改め、教員の担当授業科目数を減らすことによって、一つ一つの授業が充実し、また教員の研究活動に割く時間も増え、教育にも研究にも「好循環」が生まれるのではないか。

今必要な改革は、日本の大学教育の根幹をなす「単位制度」に立ち戻り、それを現実のものにするような、抜本的かつ具体的な改革である。

参考文献

- ・大学審議会及び中央教育審議会の各答申等
- ・国立教育政策研究所「大学生の学習実態に関する調査研究について(概要) 2016年