

大学評価研究

第13号

論説

大学の課題 地方の公立単科大学で考える 勝野 眞吾

寄稿 論文 (特集 大学教育の質的転換)

教学マネジメントと教育の質保証 川嶋 太津夫
 学修支援環境の整備—高大接続に注目して— 小笠原 正明・細川 敏幸
 大学院教育の発展と改革のための課題 山本 眞一
 単位制度の再構築 清水 一彦
 工学教育における学士課程と修士課程の結合 木村 雄二
 国際基準に基づいた医学教育の実践 吉岡 俊正
 私立大学等改革総合支援事業について 佐藤 雄一

特別 寄稿

A Model for “Student Learning Outcomes Space” and Mobilization
 of International Exchange Programs, With Reference to Recent Reforms
 in Japanese Higher Education 鈴木 典比古・村中 均

投稿 論文

学業に関する自己PR 頻度は内定獲得率を高めるのか
 —能力シグナルの社会的構成説に着目して— 小山 治

研究ノート

IRにおけるデータ提供と活用支援のあり方について
 —九州大学版ファクトブック「Q-Fact」の取組の検証を基に
 高田 英一・高森 智嗣・森 雅生
 学習成果に基づく授業設計の視点から見たシラバスの内容分析
 渡辺 雄貴・大森 不二雄・永井 正洋
 高校時の学習行動と大学での学業適応の関連
 —教科学習と探究学習への取り組みに着目して—
 富田 知世・須藤 康介・佐藤 昭宏・
 鈴木 翔・山口 泰史
 労働者の権利に関する大学生の理解が就職活動に与える効果の実証的検討
 —就職活動の実行・企業応募の基準・進路決定の状況—
 林 祐司

目 次

論説

大学の課題 地方の公立単科大学で考える	勝野 眞吾	1
---------------------	-------	---

寄稿 論文 (特集 大学教育の質的転換)

教学マネジメントと教育の質保証	川嶋太津夫	5
学修支援環境の整備—高大接続に注目して—	小笠原正明・細川 敏幸	19
大学院教育の発展と改革のための課題	山本 眞一	31
単位制度の再構築	清水 一彦	39
工学教育における学士課程と修士課程の結合	木村 雄二	51
国際基準に基づいた医学教育の実践	吉岡 俊正	61
私立大学等改革総合支援事業について	佐藤 雄一	69

特別 寄稿

A Model for “Student Learning Outcomes Space” and Mobilization of International Exchange Programs, With Reference to Recent Reforms in Japanese Higher Education	鈴木典比古・村中 均	79
--	------------	----

投稿 論文

学業に関する自己PR 頻度は内定獲得率を高めるのか —能力シグナルの社会的構成説に着目して—	小山 治	87
---	------	----

研究ノート

IRにおけるデータ提供と活用支援のあり方について —九州大学版ファクトブック「Q-Fact」の取組の検証を基に	高田 英一・高森 智嗣・森 雅生	101
学習成果に基づく授業設計の視点から見たシラバスの内容分析	渡辺 雄貴・大森不二雄・永井 正洋	113
高校時の学習行動と大学での学業適応の関連 —教科学習と探究学習への取り組みに着目して—	富田 知世・須藤 康介・佐藤 昭宏・ 鈴木 翔・山口 泰史	123
労働者の権利に関する大学生の理解が就職活動に与える効果の実証的検討 —就職活動の実行・企業応募の基準・進路決定の状況—	林 祐司	135

大学の課題

地方の公立単科大学で考える

勝野 眞 吾

大学基準協会副会長
岐阜薬科大学学長

[キーワード]

大学の質保証、認証評価、大学の自立と自律、学生を守る

はじめに

我が国における大学の公的な第三者評価制度である認証評価制度は、文部科学省が認証した大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構の3つの機関によって行われている。2004年にスタートしたこの認証評価制度に基づく大学の機関別認証評価は今、第2クールに入っている。第2クールでは、第1クールを検証して、評価基準、評価項目の縮小や最低限の質保証から質の向上を目指す制度への改正などのより良い評価に向けての努力が行われている一方、準国立の独立行政法人である大学評価・学位授与機構が事業見直しによる整理統合の対象とされ、認証評価からの撤退の可能性が議論されるなど、大学の質を保証する認証評価制度そのものを揺るがす危険を孕みながら評価作業が進められている。

筆者の勤める大学は、地方の、規模の小さな公立の、しかも薬学という狭い専門の分野の単科大学である。加えて法人化もしていないので、我が国の大学のなかでは極めてマイナーな存在である。現在我が国の大学を包み込んでいる大学改革の大波は当然本学にも及んでいるが、このような本学の立ち位置は、それでもこの激流の中心から少し離れて考える余地を与えてくれる。本稿ではこのような視点から、大学の課題を考えてみたい。

大学の質保証と認証評価

我が国における大学の質の保証システムは、戦後いくつかの変遷を経て、現在に至っているが、その最も大きな特徴は、国による大学の設置認可制度が、中核として重要な役割を果たしてきたことにある。大学の設置は、国の定めた大学設置基準に基づいて行われ、設置という「入り口」のところで規制することによって国が大学の質の保証を行う、いわば上からの大学の質保証のしくみが作り上げられてきた。大学設置の基準は当初、大学基準協会が1947年に作成した「大学基準」が用いられたが、1961年、文部省は「大学設置基準」を定め、これに基づいて大学の設置認可が行われるようになった。アメリカのアクレディテーションの考え方にならって設立された大学基準協会の「大学基準」は、もともとメンバー制で、協会メンバーである大学が相互に協会が設定した一定の基準を満たしているかどうかを評価・判定し、全体として協会メンバーの大学の質を保証しようとするものであった。そこでは「大学基準」は大学の質の最低基準を示すものであり、それぞれの大学は、主体的に質を高める努力をすることによって、それぞれの大学の特徴や個性を競いあうということを前提とするものであった。しかし、国によって「大学設置基準」が定められると、それに基づいて設置が認められた大学は国が認めた水準の質を持つ大学とされ、この「入り口」での規制で大学の質を保証するシステムができあがった。国が大学の質を保証するため、その設置基準は極めて厳しいものであったが、他方、設置後の大学の努力は評価の対象とは考えられなかった。このシステムは入学希望者に対

して大学数が少ないという需給の関係が続くなかで、入学試験とともに、これまで我が国の大学の質の維持に大きな役割を果たしてきた。また、それは学閥という因習を生むことにもつながった。

ところが、18歳人口の減少と規制緩和という大きな時代の流れのなかで1991年に学校教育法と「大学設置基準」などに関わる法令の大幅な改正、いわゆる「大学設置基準」の大綱化・自由化が行われた。これにより大学の質保証に関わる設置基準の役割はかなり限定されたものとなり、「事前規制」から「事後チェック」へのかけ声とともに、2004年の認証評価制度がスタートした。認証評価制度では、国（文部科学省）が認証した評価機関による第三者評価がすべての大学に義務づけられるようになり、国立大学、公立大学の法人化もこの大きな流れのなかで進められた。

以上の経緯は、大学関係者には周知のことである。ここで天野郁夫氏の『大学改革を問い直す』をテキストに、私なりに歴史を振り返ったのは、この経緯のなかで、大学の社会に対する説明責任に関する自覚が生まれ（ドナルド・ケネディは、大学がこれまでこの自覚が乏しかったことへの痛烈な反省のもとに、『大学の責務』について述べている）、ある範囲での自由度が獲得できたなど、大学にとってポジティブな側面が生まれた一方、自己点検・評価に関わる作業に時間をとられることによる大学総体と大学教員の研究・教育の時間の圧迫やいわゆる「評価疲れ」と呼ばれる疲弊、モチベーションの低下など、大学にとって本質的と考えられる部分でのネガティブな側面が露わになっているという現実に危機感をもつからである。このネガティブな側面は、大学にとって最も重要な構成員である学生に悪い影響を与えないはずはない。

評価のための評価、ランキングのための評価ではなく、それぞれの大学の質の向上・改革につながる評価、評価を行うことによって大学の個性が光るようになる評価、学生・教員のモチベーションを高めるような評価、我が国の大学に、このような評価文化を構築することが必要である。そのためには、大学の主体性が何より重要と思われる。自由、自立、自律こそ大学が求めるものである。

我が国の初期の大学基準協会のあり方は、そのひとつのモデルであると思われる。もちろん、過去の古い引き出しにあるものをそのまま現代に持ってくるのではなく、急激な少子高齢化とグローバル化、我が国社会が直面するこの厳しい環境に対応できるものでなければならないし、我が国の大学への公的支援のあり方の問い直しも必要である。

我が国の認証評価制度が、今、直面している危機は、大学にとって評価とは何かを改めて検証する良い機会であると思われる。

地方のマイナーな大学から

筆者の大学は、岐阜市立の単科の薬科大学である。中央から離れ、今の時代にあっても情報は届きにくい。財政規模が小さく、常に設置者である自治体のプレッシャーに曝されている。法人化していないため、大学として機動的に動く自由は極めて限定されたものである。また、このような環境は学生や教員などの構成員が、内向きで閉鎖的な「井の中の蛙」になりやすい危険性も持っている。しかし、地域の人々の変わらない暖かい眼差しに守られて82年の伝統を重ね、幸いにも学生選抜に関する大学の自由度は高く全国から優秀な学生が集まり、恵まれない待遇にもかかわらず教員のモチベーションは高い。学生の就職率に悩まされることもない。また、単科の薬科大学であるため、「大学のミッションは何か」、「機能分化を」、あるいは「教育の出口保証・アウトカムは何か」など、今、大学に浴びせられている厳しい批判や辛口のコメントが、身にこたえる状況にはない。小さな規模であるため学生と教員の距離が近く、クラブ活動も活発で、学生の人間形成に重要な「隠れたカリキュラム (Hidden Curriculum)」も充実していると言って良いと思う。

このような定量化や可視化の難しい部分こそが、大学の芯ともいえる部分ではないだろうか。このような部分を評価できるシステムは、自由で、自立し、自律する大学同士のピア・レビューにおいて他にないと考えている。

おわりに

上記の大学と大学改革、認証評価についての筆者の考えは、あまりにも理想主義的なものであることは確かである。全国の大学に押し寄せている大学改革の荒波から取り残されている本学の立ち位置からの甘い考えかもしれない。しかし、ツケを学生と社会に転化しない大学改革を行う大学こそ生き残る大学であると思う。

今、真に大学の体力を鍛える大学評価のあり方が問われているのではないだろうか。

【参考文献】

1. 天野郁夫『大学改革を問い直す』慶應大学出版会 2013
2. 納谷廣美「質保証の新段階『新時代を迎えて—これからの質保証制度について—』
『IDE 現代の高等教育』No.533, IDE 大学協会, 22-27頁, 2011
3. ドナルド・ケネディ（立川明、坂本辰朗、井上比呂子訳）『大学の責務』東信堂 2008

教学マネジメントと教育の質保証

川 嶋 大津夫

大阪大学教授

[キーワード]

ガバナンス、教学マネジメント、内部質保証、学位プログラム、学科制度

1. 課題設定

最近大学関係者の間でガバナンス強化とともに、よく見聞きする言葉に「(全学的な) 教学マネジメント」がある。特に平成24年8月に中央教育審議会から出された答申『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』)』は、学士課程教育を改善し体系的・組織的な教育を提供することによって、予測困難な時代を自ら切り拓いていける力を身に付けた学士を育成するためには、全学的な教学マネジメントの確立が重要な方策の一つであるとして次のように指摘している。「学士課程教育を各教員の属人的な取組から大学が組織的に提供する体系立ったものへと進化させ、学生の能力をどう伸ばすかという学生本位の視点に立った学士課程教育へと質的な転換を図るためには、教員中心の授業科目の編成から学位プログラム中心の授業科目の編成への転換が必要である。そのためには、教学システムの再構築やそれを支援するスタッフの確保が必要となる。このような全学的な教学マネジメントの確立のためには、学長のリーダーシップによる全学的な合意形成が不可欠であり、それを可能とする実効性のある全学的なガバナンスと財政基盤の確立が求められる」^(注1)。

しかし、全学的な教学マネジメントの在り方が具体的に示されているわけではなく、ガバナンスの在り方

や財政基盤の確立とともに、中教審における今後の審議の課題として言及されているに過ぎない。

そこで、本稿では、教学マネジメントとは何かを明らかにする前に、『質的転換答申』で使用されている、ガバナンスとマネジメントの概念整理を、もともと使用されていた経営学や組織論の先行研究を参照しながら整理し、教育の質を保証するためのマネジメントの在り方を考えることにする。

2. 関連する概念の整理

ガバナンスもマネジメントも官庁や企業などの組織の秩序や経営に関する概念であるが、これらが高等教育の世界に持ち込まれた時には、関係者の間で十分な理解や合意が得られるどころか、大学にとっては「百害あって一利なし」とも言われている^(注2)。

その理由は、組織としての大学は、そもそも官庁や企業とは大きく異なっているからに他ならない。図表-1は、RileyとBaldrige(1977)が、企業・官庁と大学のそれぞれの組織特性を比較し、整理したものである。企業や官庁は、M. ウェーバーが近代組織の代表とした合理的組織としての特徴を有している。たとえば、組織が達成しようとしている目標は明確であり、その目標を達成するための技術も標準化され、確立されている。まさに、ウェーバーが提起した「官僚制Bureaucracy」の特性そのものを有している。他方、大学(を含む学校)は、その成果が見えづらく、組織目標も明確ではない。大学では、これまでも大学の第一の使命は、教育なのか、研究なのかの論争が絶えなかつたし、最近では社会貢献までが目標とされる

	大 学	企業・官庁
目標	曖昧、対立、非一貫	明確、合意
事業	顧客サービス	原料加工、商業活動
テクノロジー	不明確、非定形的、全体的	明確、定形的、細分化
職員	専門職中心	非専門職中心
環境との関係	非常に脆弱	やや脆弱
イメージ	組織化された無政府 Organized Anarchy	官僚制 Bureaucracy

図表－1 組織としての大学の特徴

ようになった。また、教育に関しても、教養教育が重要なのか、専門教育が大切なのか、未だに議論は続いている。その理由として、MeyerとScott(1992)は、学習を生み出す技術が確立されていないからだ指摘する。

そのため、大学をはじめとする教育組織は、官庁・企業とは異なる組織と位置づけられ、「組織化された無政府 Organized Anarchy」(Cohen & March: 1979)、「緩やかに連結した組織 Loosely Coupled System」(Weick: 1976)、あるいは「制度的組織 Institutional Organization」(Meyer & Scott: 1983)などと呼ばれて、一種の「例外的・特異」な組織であるとみなされている。

そのような、組織としては、特異な性格を有する大学でガバナンスやマネジメントの在り方を検討する前に、両概念の出自である経営学や政治学の分野でも様々な捉え方があることは言をまたない。そこで、まずガバナンスとマネジメントのそれぞれについて、これまでの議論を整理することにする。

Schofield(2009)によれば、そもそもガバナンスやマネジメントの概念には、明確な合意が存在しなかったり、論者によっても多様な定義がなされたりしているという。たとえば、ClarkとNeaveの編集による『高等教育百科事典 *The Encyclopedia of Higher Education*』(1992)の項目には“Governance”と

“Administration”はあるが、“Management”はない。そして前者は「システムレベルの概念」、後者は「機関内の概念」として説明されている。

(1) ガバナンスとは

中央教育審議会が大学のガバナンスに関する議論が進み、平成26年2月に大学分科会から『大学ガバナンス改革の推進について』と題した審議まとめが公表されたが、審議まとめにおいて必ずしも「ガバナンス」が明確に定義されているわけではない。注記として「一般に『ガバナンス』という用語は多義的に用いられているが、本分科会では、教学及び経営の観点から、法令上設けられている各機関(学長、教授会、理事会、監事等)の役割や機関相互の関係性を中心に議論を行った」とあるのみである^(注3)。

確かに、これまでの大学経営、大学組織などに関する研究を概観しても。論者により様々な説明が行われている。そのいくつかを以下に紹介する。

・「ガバナンスとは、大学共同体の様々な構成員の行為やそれらの関係を統制する規則や規定を策定する意志決定過程である。(下線部は筆者による。以下同様)」(J. J. Corson: 1960)

・「ガバナンスとは、組織内で何をすべきか、どのようにすべきかを決定する行為である。大学内のガバナンスには、機関の基本的な目的つまり使命、その使

命を達成するために必要な方針、実行すべき業務、諸資源の獲得と活用などについて決定することである。」(J. D. Millet: 1980)

・「ガバナンスとは、大学への参加者が相互に関係し、影響を与える、またより大きな環境と意思疎通を図る構造と過程のことである。(R. Birnbaum: 1988)

・「ガバナンスとは、機関内の各単位に権威と機能を配分すること、単位間の意思疎通の方法と統制、及び機関と環境との関係のことを言う。」(F. Balderston: 1995)

これらのことから、大学のガバナンスには、大きく2つの側面があることが分かる。一つは大学内において、それを構成する単位(組織)間の関係の在り方や機能に関して「意思決定」を行うこと。二つには、大学とそれを取り巻く環境との間の関係の在り方である。前者は、言い換えれば、大学がその使命を達成するために必要なプロセスや構造を組織化することであり、そのために必要な様々な意思決定を行うことである。具体的には、構成単位や構成員の行為を統制する規則、規定、方針の策定などに現れる。このように、前者が大学の「内部統制」に関わる側面であるとしたら、後者は大学とそれを取り巻く環境、すなわち様々なステークホルダーとの関係の在り方に関する側面であり、近年その重要性が高まっている「説明責任 Accountability」となって現れる。

つまり、大学のガバナンスとは、「大学の構成員(単位)の行為、それらの関係、及び外部ステークホルダーとの関係の在り方を統制する規則や規定の制定に関して意思決定を行うこと」と定義できる。

(2) マネジメントとは

では、マネジメントとは何であろうか。マネジメントとは、大学などの組織において「いかに効果的、効率的にものごとを進めるか」ということである^(註4)。つまり、ガバナンスの仕組みを通じて組織が意思決定を下した事項、たとえば組織の使命や基本的な目標を確実に実現すること(効果)、そして、それらをより少ない資源でいかに達成するか(効率)ということがマネジメントである。大田和は、マネジメントを「組

織がその使命や目的を実現するために最適な資源配分を行うことで、組織の有する物的・人的資源を効果的・効率的に配分し、組織のパフォーマンスを最大化すること。」と定義している^(註5)。

私立大学の経営に関してまとめた両角によると、しかしながら、日本ではガバナンスとマネジメントが明確に分離されないまま受容され、実行されているという^(註6)。しかし、概念上も仕組み上も、両者は明確に区別されるべきで、例としてボートの運航に例えれば、最前列に座って全員をリードするバウ(舳手)の役割がガバナンス(とリーダーシップ)であり、最後尾で舵を取り目的地に向かって最短距離で航行できるように舵を操るコックス(舵手)の役割がマネジメント、といえ解りやすいだろう。

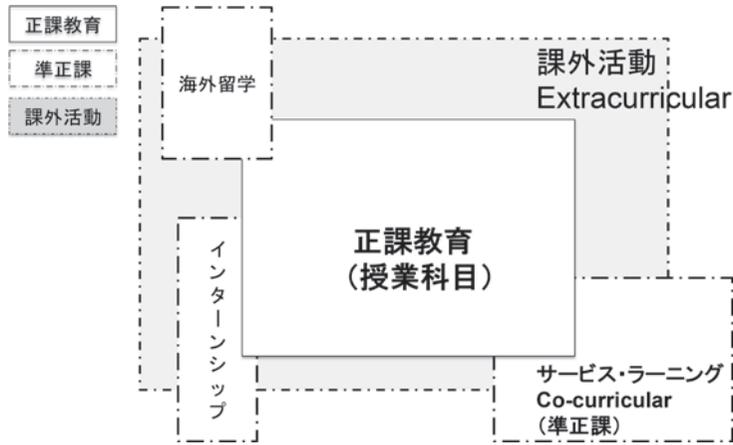
ところで、一般的な理解では、大学でのマネジメントの対象となる大学の使命や基本的な目標が何であるかは、それぞれの比重の置き方は大学によって異なるものの、国を問わず明らかであり、教育と研究、そしてそれらを通じての社会貢献である。しかし、ここで検討するのは、冒頭でも記述したように、そのうち教育に関わるマネジメントである。

すなわち、教学マネジメントとは、大学が有する物的・人的資源を最適配分することによって、効果的、効率的に教育に関わる使命を実現し、基本的な目標を達成すること、あるいは、そのための仕組みであると言えよう。

(3) 拡大する教学マネジメントの対象

ところで、大学が使命とする教育とは具体的には何をさすのだろうか。近年、高等教育のパラダイム転換が起きていると言われる。これまでのように、大学は学生に対して授業を提供していればその使命を果たしているとはいえない。むしろ、いかに学生が学習したか。学習を生み出し、学生の知識や能力を向上させることこそが高等教育機関としての大学の使命であり目的であると指摘されるようになった。そして、近年その理解は我が国でも急速に深まっている。

この「教育パラダイム」から「学習パラダイム」への転換にともない、大学の教学マネジメントの範囲も



図表-2 教学マネジメントの対象

拡大することになる。従来は、「正課教育」といわれた、いわゆる学士課程であれば卒業に必要な124単位を構成する授業科目のみが大学がマネジメントすべき教育の対象であった。しかし、大学の使命が授業を提供することだけではなく、「学生の学習を生み出すこと」であるならば、学習は授業中の教室内（正課教育 Academic Curriculum）だけで生じているのではなく、休み時間であったり、インターンシップや海外留学であったり（準正課 Co-curricular）、クラブ活動であったりと（課外活動 Extracurricular）、様々な場面、時間で生じていることになる^(注7)。

そのため、図表-2の「正課教育（カリキュラム）」の提供は当然のこと、今では「準正課」と呼ばれる領域も教学マネジメントの重要な対象である。というのも、以下に述べる3つの取組が、高等教育のユニバーサル化やグローバル化を背景として、教養教育や専門教育に加えて、大学の教育使命として近年とみにその重要性が増しているからである。

第一に、18歳人口のほぼ二人に一人が大学に進学するユニバーサル段階に入り、4年後に自立した社会人・職業人として世に送り出すことが社会から大学に強く求められるようになった。とりわけ1993年のリーマンショックに端を発する就職難の時代が長く続き、さらにたとえ就職しても3年後の離職者の割合が3割を超える状況が出現したことなどから、平成23年度に

法律改正がなされ、社会的・職業的自立をうながす、いわゆるキャリア・ガイダンスが義務化された。このため、教養教育や専門教育に加えてキャリア教育と呼ばれるインターンシップなどを通じた正課外での就業・就職に向けての自立支援が大学教育の大きな目的の一つとなった。多くの大学で従来の就職部（課）に代わってキャリア・センター等が設置され、正課としてのキャリア科目を提供するだけでなく、課外、大学外でのインターンシップ機会の提供や様々な就業・就職支援活動が広く展開されるようになった。

第二に、このこととも関連しているが、学習効果を高め、また学生の自主性を育成するためには、体験型学習の効果が高いとの認識が高まり。正課教育と地域社会への奉仕活動を組み合わせた「サービス・ラーニング」や地域・企業と連携したPBL教育にも注目が集まった。そのため、教育・学習活動は、教室内にとどまらず、大学外の地域にまで拡大していった。

最後に、国を挙げてのグローバル人材育成の取組がある。経済や人の移動は国境を越え、グローバル化しているにもかかわらず、日本の若者は外国語能力が必ずしも十分でなく、また「内向き志向」と呼ばれるように、海外の大学へ留学する日本人学生の数も激減している。そのため文部科学省をはじめ、政府は様々な補助金を用意して各大学に日本の学生の海外への送り出しを含むグローバル人材の育成を強く働きかけてい

る。そこで、大学においては、英語などの従来の外国語教育に加えて、学生の短期・長期の海外派遣（留学）あるいはギャップ・イヤーでの海外体験を積極的に支援することとなった。

このように、現在では、大学の教学マネジメントは、大きく変容を遂げようとしている（あるいは、変容せざるを得なくなっている）。一つは、大学が果たすべき使命や目標が、正課教育のみならず、「準正課」と呼ばれる、キャリア教育、サービス・ラーニング、さらにはグローバル教育など、従来の教室内での正課教育のみならず、教室外や地域、はては海外にまでその範囲が広がっていることがある。もし、大学が、クラブ活動などの「課外活動」も教育上重要だと見なせば、さらにその範囲は拡大することになる。

二つ目に、より重要な変化は、教学マネジメントが、大学の使命や教育目標を実現するために、物的・人的資源を効果的、効率的に配分することは同じにしても、大学が追求すべき目的や教育目標は、あくまでも学生（学習者）の学習成果を最大限に高めること、そのために物的・人的資源を効果的、効率的に配分するという視点がより重視されるようになってきたということである。その意味において、現在の教学マネジメントは、従来の「教育 Teaching」のマネジメントだけでなく、「学習 Learning」のマネジメントがより重要な役割となってきている。つまり、教学マネジメントとは、学習と教育のマネジメントであり、学生の学習成果を最大限生み出すために、大学の有する物的・人的資源を効果的、効率的に配分し、活用することなのである。

3. 教学マネジメントの課題

現在、日本の大学は様々な改革が求められているが、それを一言で表せば大学という「全体 Entity」としての改革であり、取組である。特に教育には教員個人ではなく「組織（あるいはチーム）」として取り組むよう強く求められている。たとえば、冒頭にも紹介した『質的転換答申』では、学士課程教育の質的転換を図り、主体的な学習者を育成するためには、属人

的なこれまでの教育体制を改め、（1）学長を中心として副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等がチームを構成すること（教育の組織的取組、教学マネジメントの確立）。（2）当該大学の学位授与方針の下で、学生に求められる能力をプログラムとしての学士課程教育を通じていかに育成するかを明示すること。（学位プログラム、ディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシー）（3）プログラムの中で個々の授業科目が能力育成のどの部分を担うのかの認識を担当教員間で共有し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的な教育を展開すること。（授業科目のナンバリング、カリキュラム・マップの活用）（4）プログラム共通の考え方や尺度に則った成果の評価を行うこと。（成績評価基準の共有、アセスメント・プラン）（5）その結果を踏まえたプログラムの改善・進化という一連の改革サイクルが機能すること。（教育の内部質保証システム）これらが機能するように全学的な教学マネジメント体制を確立すべきであると指摘している^(注8)。

しかし、現実には、同答申内で紹介されている文部科学省が実施した学長・学部長調査によれば、「教育課程の編成が学科などの細分化された組織を中心として行われている」「科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でない」などの問題点が指摘されている^(注9)。

しかし、それは当然と言えば、当然の状況である。大学の、特に今求められている全学的な教学マネジメントが、学習成果を最大限に生み出すために物的・人的資源を効果的、効率的に配分し、活用することだとすれば、大学の物的・人的資源が一元的に管理されていなければならない。しかし、日本の大学の制度はそれを可能にしていない。現行の法制度は、資源配分の単位を大学ではなく、学部・学科としているからである。

資源配分の基盤

ここでは、全学的な教学マネジメントの重要な基盤であるので、少し煩瑣ではあるが関連法令を順に具体的にみていくことにする。

①学校教育法第85条

大学には、学部を置くことを常例とする。(下線部は筆者による、以下同様)

②大学設置基準第4条

学部には、専攻により学科を設ける。

2. 前項の学科は、それぞれの専攻分野を教育研究するに必要な組織を備えたものとする。

③大学設置基準第7条

大学は、その教育研究上の目的を達成するため、教育研究組織の規模並びに授与する学位の種類及び分野に応じ、必要な教員を置くものとする。

④大学設置基準第13条

大学における専任教員の数は、別表第一により当該大学に置く学部の種類及び規模に応じ定める教授等の数(中略)と別表第二により大学全体の収容定員に応じ定める教授等の数を合計した数以上とする。

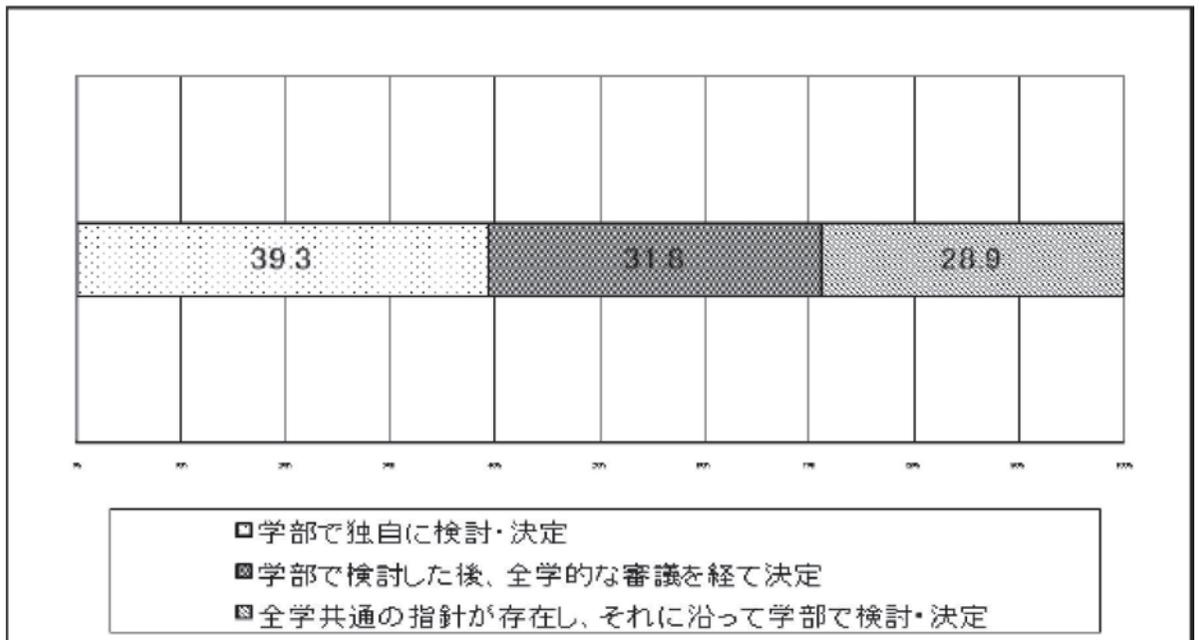
⑤大学設置基準第18条

収容定員は、学科又は課程を単位とし、学部ごとに

学則で定めるものとする。

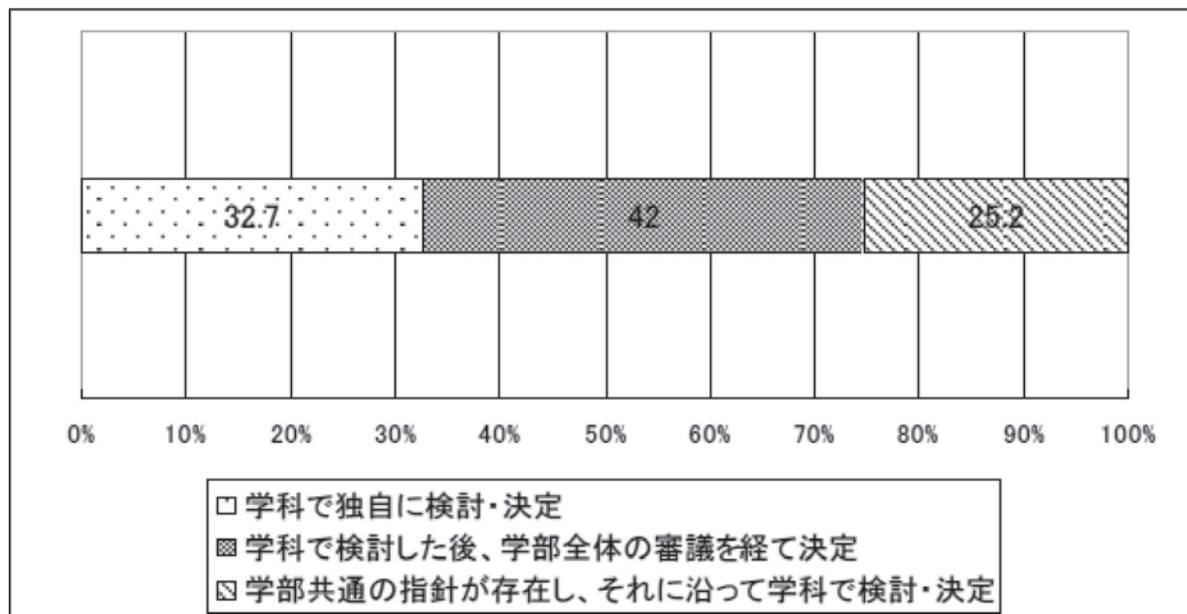
このように、現在の法制度の下では、教学マネジメントの基盤である人的資源としての教員と学生は、「学科」ないしは「学部」に配分されているのであって、大学、ましてや学長に配分されているのではない。校舎や図書といった物的資源の配分も、同様に学科・学部を単位として大学設置基準に規定されている。このような条件の下で、全学的に教学マネジメントを実施しろと提言されても、實際上不可能なことは火を見るより明らかである。

一つだけ具体的な例をあげてみよう。基本的な教育目標や学習目標の策定は、ガバナンスにも関わる事項ではあるが、全学的な教学マネジメントという観点からすれば、全学の共通の教育目標や、昨今、教育の質保証の仕組みとしてその重要性が指摘されている3つのポリシー「学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)」、「教育課程の編成・実施の方針(カリキュラ



図表-3 学部の教育目標・学習目標の策定手順

(出所) 日本私立大学協会附置 私学高等教育研究所 『第2回 学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書』 2011年 p.16.



図表－４ 学科の教育目標・学習目標の策定手順

(出所) 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所 (2011) p.18.

ム・ポリシー)」そして「入学者受入の方針（アドミッション・ポリシー）」の策定は、まず全学のものを策定し、それを受けて学部・学科あるいは課程の教育目標と3ポリシーが関連性と整合性をもって作成されるべきである。しかし、実態は以下の図表－4に示すように、全学で基本方針を策定し、それに基づき学部で検討、策定したと回答した割合は3割に満たない。

同様に、学部と学科の関係においても、学科の裁量権が極めて強力であり、学科のイニシアティブで教育目標と学習目標を策定したと回答した学科長の割合は、ほぼ75%にもなる。

大学の制度上の基本組織（Building Block）が学部と学科に置かれていることから、当然の帰結と言える。

4. 全学的な教学マネジメント体制確立のために

では、どのようにすれば全学的な教学マネジメントが可能になるのであろうか。根本的な解決には、現行の学部・学科という組織を基本として制度設計されて

いる大学設置基準の根本的な見直し、学位プログラムを中心とした大学教育の在り方に転換する以外にはない。そこで、長期的、根本的な改革の方向性と、現状の制度下でも大学の工夫で可能な改善案を以下で提案したい。

(1) 全学的教学マネジメント確立のための長期的・根本的な改革提案

大学の使命や教育目標を実現するために、物的・人的資源を効果的、効率的に配分し、活用するという意味で全学マネジメント体制を確立するためには、国の制度を根本的に変える必要がある。

1) 自律した学位授与機関としての大学制度の再構築

歴史的にも、国際的にも「学位 Academic Degree」を授与する特権を国あるいは国に代わる最高権威から認められているのが大学である。したがって、大学という地位（呼称）を認めるかどうかの際には、国あるいは最高権威が厳しく審査するが、一度大学として認められ、学位授与権が付与されれば、その後は、大学の判断と自己責任で新たな学位プログラムや教育プログ

ラムを開設したり、既存のプログラムを廃止したりすることも可能である。基本的には、財政的に可能である限り学部・学科などの教員組織の再編、改廃、統合等も自主的に可能である。つまり、大学自身が明確に独立した法人であると同時に、「自己認可法人 Self-accrediting Authority」として、自ら学位プログラムの設置や廃止に権限を有し、質の保証にも責任を負っている。イギリスやオーストラリアなどアングロ・サクソン系の国々では、大学はこの「自己認可法人」として自主性・自律性が大幅に認められている。もっとも、アメリカの州立大学では、設置者である州政府の認可が必要な場合も存在する。

ところが、日本では、先に引用したように、「大学には学部を置くこと」また「学部には専攻により学科を設ける」とされているため、「大学」そのものに学位授与権が付与されるというより、学部あるいは学科が学位を授与するに十分な教員組織と教育課程を有しているかどうか、審査されることとなる。そのため、いったん学位授与権を有する大学として認可されても、新しい学部や学科を設置する度に国の設置審査を受けなければならない。

確かに、我が国の設置審査制度は、大学によらず、教育の一定の質を保証するという点では優れた制度である。しかし、今必要な全学的な教学マネジメント体制の確立には、大きな障害となっているのは間違いない。そこで、学位授与権を有する大学の設置認可を今以上に厳格に審査することとした上で、大学を「自己認可法人」としてはどうであろうか。もちろん、その場合には、大学のガバナンスを同時に強化し、ステークホルダーからなる組織、たとえば、現行の国立大学法人や学校法人の理事会とは異なる監督権限を有する新たな「理事会（監事会）」のもとで、大学は教員組織の改廃、学位プログラムの新設、改編等を自らの裁量と責任の下で可能にする。そうすれば、「理事会」から教学についての権限を委譲された学長を中心とした、副学長、学長補佐等からなる「上級管理チーム（執行部）Senior Management Team」を中心とした全学的な教学マネジメントが可能となるのではないだろうか。

2) 認証評価等の第三者評価の一層の強化と外部参照基準の確立

上記で述べたような「自己認可法人」としての大学へと転換しても、提供する教育の質を保証するのは、一義的に大学自身にあることは、現在の考え方と何ら変わるところはない。しかし、そのためには、各大学は、今以上に確固たる教育の「内部質保証システム」を構築しなければならない^(注10)。言ってみれば、大学自身が学位プログラムや教育プログラムの「設置審査」機関にもなるからである。

しかし、「自己認可法人」として、自らの責任において教育の質を保証しているとはいっても、あるいは、保証していることになるからこそ、教育の「内部保証システム」が十分機能しているか否かの定期的な第三者による「監査 Audit」が必要であり、第三者による監査が一層重要になる。その意味で、現在の機関別認証評価の仕組みも改善、強化が必要である。

同時に、大学自らが学位プログラムや教育プログラムの内容や水準に責任を持つことから、各大学がプログラムを新たに開発したり、点検したりする際に参考となるような、外部の参照枠組みも必要となる。現在少しずつ進捗している日本学術会議における分野別参照基準に加えて、我が国に不可欠な外部参照枠組として、多くの欧州各国ですでに策定が終わっている「全国資格枠組 National Qualifications Framework」、少なくとも短期大学士、学士、修士、博士、専門職学位の水準の違いを明確にした「高等教育資格枠組」の確立が必要である。日本では平成20年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』で共通の学習成果の指針として「学士力」が提言されたものの、それぞれの学習成果の適切な達成水準までは示されなかった。イギリスには分野別の参照枠組みとして「学問領域別学位水準基標 Subject Benchmark Statement」と学位別の学習成果を示した「高等教育資格枠組 Frameworks for Higher Education Qualifications」がすでに整備され、専門分野、学位ごとの学習成果とその達成水準の目安が示されている。

このような条件が整ってはじめて、大学は、自らの使命、外部環境の変化、特に労働市場の変化などを考

慮しながら、新しい教育需要に応えるべく、自らの物的・人的資源を効果的、効率的に配分、活用するという、全学的な教学マネジメント体制の確立が可能となるのである。

(2) 現行の制度内における全学的な教学マネジメント体制

現行の制度のもとでは、ガバナンス改革によって、学長のもとに権限を集約しても、ただちに、全学的に物的・人的資源を最適に配分・活用し、たとえば、新しい学位プログラムを開設することは難しいと思われる。というのも、大学設置基準は、依然として学部・学科を教員や学生といった人的資源配分の単位としているからである。

しかし、現行の制度の中でも、資源をより効果的、効率的に活用することは可能である。

1) 教育組織（学生組織）と研究組織（教員組織）の分離

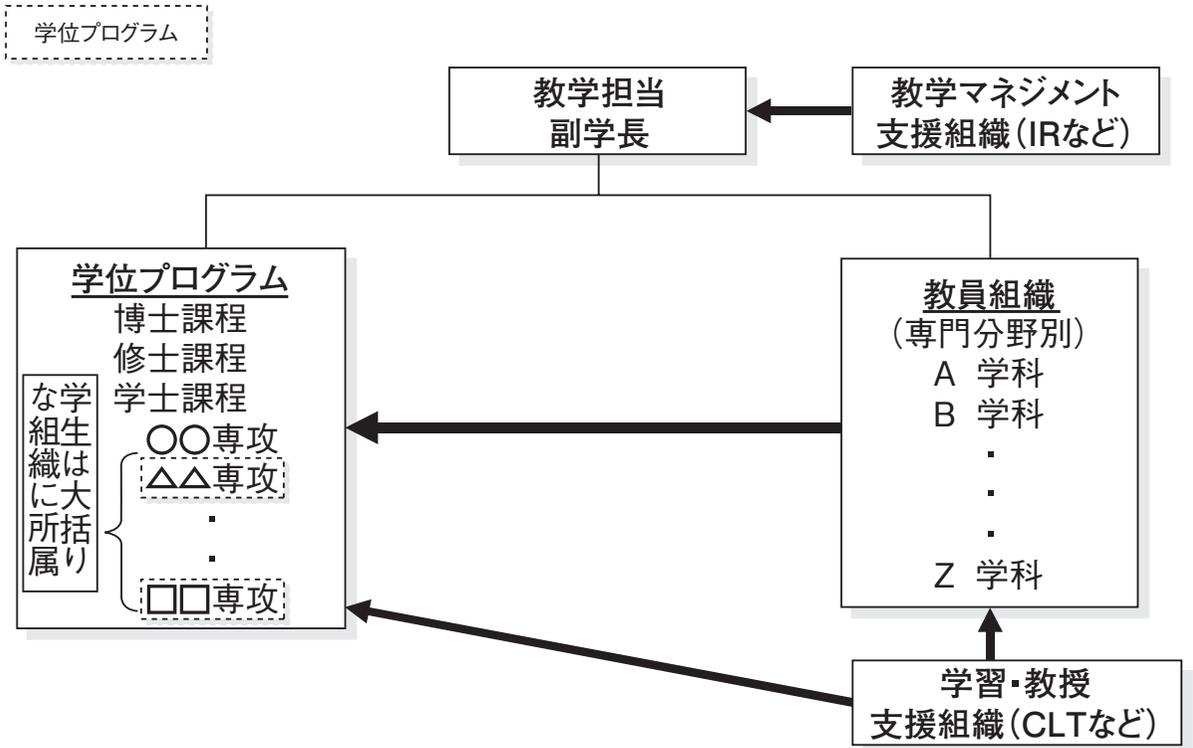
一つは、制度上一対一の対応関係にある、学生と教員を組織上分離することである。いわゆる教育組織（学生組織）と研究組織（教員組織）の分離である。筑波大学の「学群」と「学系」、九州大学の「学部・学府」と「研究院」、また金沢大学の「学類」と「学域」などがそれにあたる。最近では、特に国立大学で同様の改革を試みる大学が増えているが、その大きな理由は教学マネジメントの充実というよりは、人件費削減の影響を最小減に押さえようという消極的な理由であるように思われる。つまり、同じ分野の研究者が複数の部局に分散して配置されている現状では、個々の部局における人件費・教員定員の削減の影響は大きいですが、同じ研究分野の教員を集約して母集団を大きくすれば、たとえ同じ規模の削減が実施されても、その研究分野への負の影響は多少なりとも緩和されるからである。しかし、このような消極的な効果以上に、教育組織と研究組織を分離することには教学マネジメント上のメリットがある。

というのも、設置審査では学部・学科を単位として審議されるが、その中の重要な要素として、着任予定の教員の専門性について一人ひとり専門分野別の専門

委員会によって審査が行われる。それは、それぞれが担当する予定となっている授業科目と研究教育業績の適格性を評価するものであり、その意味において、学科や学部の教員組織と学科・学部の教育課程は不可分の関係にあるからである。つまり、人的資源である教員は、同時に授業科目という極めて重要な教育資源でもあることになる。現実には、特に総合大学では、設置審査の関係上、別々の学科や学部と同様の教育内容と水準を有する授業科目が複数開講されている場合が多い。しかし、同一研究分野を単位として教員を組織すれば、これまで5人の教員が、それぞれ同様の授業科目を別々に担当していたものが、1名ないし2名で十分になる。それ以外の教員は新たな授業科目を開講することにすれば、より豊かな教育課程が編成でき、学生の学習にはより大きな効果が期待できる。これが英米の大学で一般的な「学科制度 Department」の考え方である。

他方、教育組織の側から見ると、たとえば学士課程であれば、入学から卒業までの4年間の124単位の教育課程を、プログラムごとに出口の育成すべき人材像を起点として、その人材が獲得すべき学習成果を体系的に修得させ得る一貫した授業科目群として編成することが可能となる。これが、昨今その実現が強く求められている「学位プログラム Degree/Academic Program」である。そして現行の学部・学科制度のもとでは、担当教員のプールには制約があることから、必ずしも適切な科目が開講されなかったり、適切な教員が担当することができなかつたりという、科目と教員との不整合が起きかねないが、教員組織が専門分野を同じとする学科制度をとることにより、必要な科目を最も適切な教員が担当することが可能となる。学科制度（研究組織）と学位プログラム（教育組織）を採用することにより、新たな人材養成に対してもより柔軟な対応が可能である。（図表-5）

さらに学生という人的資源も、教員組織から分離することにより、大学の使命を効果的に実現することが可能となる。先にも記したように、教育パラダイムから学習パラダイムへの転換に伴い、高等教育機関としての大学の使命は、授業の提供ではなく、学習を生み



図表-5 学位プログラムとデパートメント制度

出すこと、学生の学習成果の獲得を支援することに重心が移った。しかし、ユニバーサル段階では、必ずしも明確な進路意識や強い学習意欲を持たないまま大学に進学する学生が増えている。現行の制度のもとでは、募集単位は学部か学科であることが多いため、学生の希望と学部や学科の教育とのミスマッチが生じ、専攻内容に興味を持たないまま、学習意欲をさらに低下させるという負の循環が起きかねない。しかし、東京大学の類制度、北海道大学の総合入試、国際基督教大学のメジャー制度など、募集単位を大括り化し、入学後に専攻を決定するという仕組みにすれば学生と専攻とのミスマッチを減少させることも可能で、学生の学習意欲の向上、ひいては学習成果の向上に結びつく。

2) 教育に関する意思決定過程（組織）の一元化

制度上、大学ではなく学部・学科に物的・人的資源が配分されていることは繰り返し述べてきた通りであ

る。そこで、学生組織と教員組織を分離することによって、より効果的、効率的な教学マネジメントが可能になるのではないかと提案したところである。しかし、資源配分の在り方を変えただけでは、全学的な教学マネジメントが機能することはない。先に引用した3つのポリシーの策定状況に関する調査結果が示すように、大学（全学）ではなく学部や学科での意思決定が優先しているからである。たとえば、教育課程の体系化に有効と言われるナンバリングの導入、厳格な成績評価のためのGPAの導入と活用方法などについても、大学共通の方針がないまま、学部・学科ごとに導入されたり、運用されたりしている例が多いが、これではその効果も半減してしまう。全学的な教学マネジメントが機能していないことを最も如実に示しているのが、卒業に必要な単位数である。同じ大学、同じ学部、同じ修業年限、同じ授業料であっても、学部間で、学科間で卒業に必要な単位数は、異なっているこ

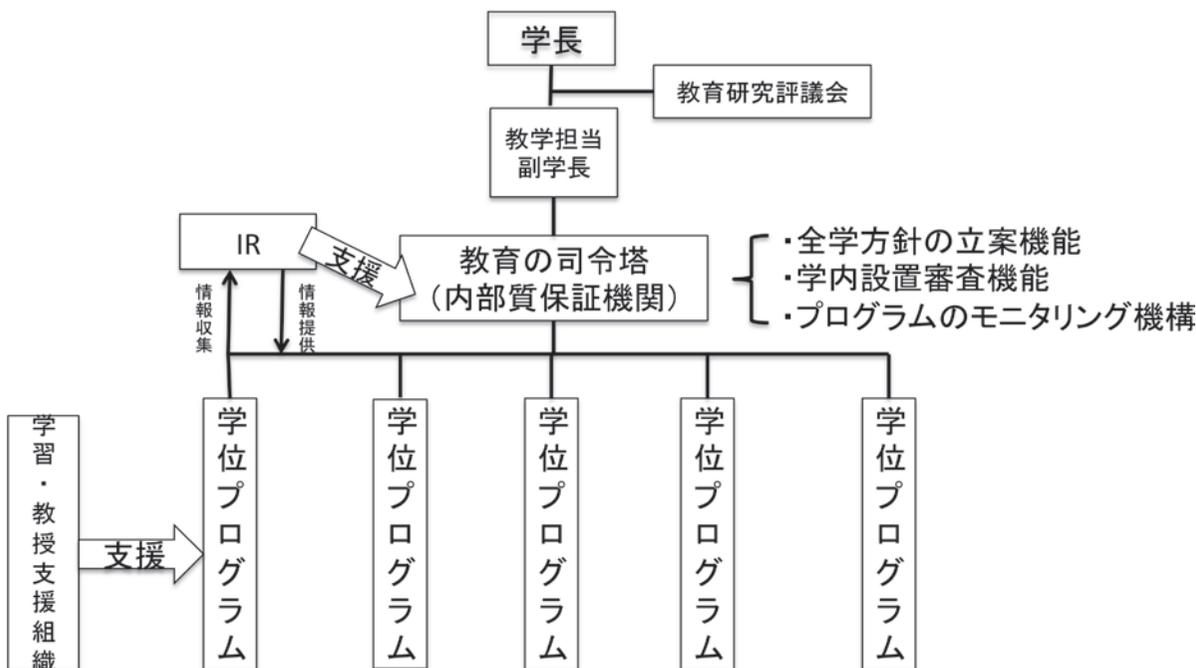
とは珍しくない。さらに、大綱化までは、ほぼ同じであった共通教育・教養教育の単位数も学部、学科ごとに異なる例が多い。学生にすれば、卒業への道筋が非常に見えにくい教育システムになっている。

ここでは、教育の組織的取組に必要な教員同士の合意形成や協働・連携はおぼつかない。その原因は、教育に関する意思決定組織が学内に分散しているからである。たとえば、入試に関することは入試委員会が、教務事項に関することは教務委員会が、共通・教養教育に関する事項は共通教育委員会が、そして専門教育や大学院教育に関する事項は、それぞれの学部・研究科の教授会が責任を持つというふうに、教育に関する委員会等が多層的に存在している。それぞれの委員会が、審議事項を該当する学部・学科との意見交換を行わなければならない。さらに、本来、学士課程であれば、入学から卒業まで一貫した方針のもとで教育を実施すべきであるが、事項によって委員会が分かれているため、それぞれの委員会の調整にも時間がかかり、具体的な取組の実施に至るまでかなりの時間がかかることになるし、先にも指摘したように、その

結果、学部や学科で多様な（バラバラな）教育が提供されることとなる。

現在、大学のガバナンス改革が審議され、学校教育法と国立大学法人法の改正によって、教授会の審議機関としての性格を一層明確にすることが予定されている。しかし、教育に直接責任を負うのは教育プログラムを提供している教員組織（現行では学部や学科）であるため、たとえ意思決定権限を学長のもとに集約しても、教育の専門集団である各教員組織との調整は不可避である。また、現行の制度下でも、たとえば、国立大学では、法定組織である教育研究評議会や調整機関である部局長会議などが存在するが、これらの組織は教育だけでなく、研究や管理運営など他の事項の審議にも携わっている。

そこで、教育について、入学から卒業・修了まで総合的に全学の方針を審議し、合意形成を図る仕組みが必要となる。全学的な教育マネジメントを実効化するためには、先に指摘した資源配分と活用に関する工夫に加えて、いわば「教育の全学的な司令塔」が必要である。



図表-6 全学的な教学マネジメントの概念図

この組織は、教育に関する全学方針（全学の3ポリシーなど）の決定、新しい学位プログラムの審査、学位プログラムの質と水準のモニタリングなど、教育の内部質保証システムの中核的な機能も担うこととなる。教育のPDCAサイクルのうち、PとCという重要な役割を担うことになる。この組織の構成員は、教学担当副学長（プロボースト）と各学位プログラムの責任者となるだろう。

さらに、この組織が「教育の司令塔」として十全に機能するためには、それを支援する組織やスタッフが不可欠である。教育方針の策定や教育の質と水準のモニタリングには、大学を取り巻く環境や保有する教育資源を分析したり、学習成果のアセスメントを担当したり、学位プログラムの自己点検に必要な情報やデータを提供する「インスティテューショナル・リサーチ Institutional Research」組織や、教育プログラムや授業科目の設計を支援したり、授業方法改善の支援を担う「学習・教授支援」組織などを、大学として整備することも必要である。

5. おわりに

小論では、現行の制度の下における教学マネジメントの確立について、主に試論として概念的に目指すべき方向を提示した。現実には、設置形態の相違（国立、公立、私立）、現有する教育資源の種類や量、また置かれた市場環境などにより、具体的な仕組みの在り方は、当然異なるであろう。「One Size does not fit all（一つのモデルが、全てに適用できる訳ではない）」という格言は、教学マネジメントにも有効である。ただ、18歳人口の大幅な減少と政府からの補助金等の継続的削減という現実を前に、大学経営の合理化、効率化は不可避である。小論が少しでも参考になれば幸いである。

【注】

注1：答申 pp15-16.

注2：Robert Birnbaum, *Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They*

Do, Why They Fail., Jossey-Bass, 2001.

注3：中央教育審議会大学分科会『大学ガバナンス改革の推進について（審議まとめ）』、2014年、p.2.

注4：Robert Birnbaum, "The Life Cycle of Academic Management Fads", *The Journal of Higher Education*, Vol. 71, No. 1, 2000, p.1.

注5：大田和良幸、『大学マネージメントの理論と実際』、黎明書房、2003年、pp.15～16.

注6：両角亜希子、『私立大学の経営と拡大・再編』、東信堂、2010年。

注7：ここでは、学習パラダイムに基づき、学習の生起する領域（場面）を、（1）従来の正課授業（Academic Curriculum）、（2）正課授業と関連して行われる授業外での活動領域（海外留学、インターンシップ、サービス・ラーニングなど）である「準正課（Co-curricular）」および（3）クラブ活動などの「課外活動（Extracurricular）」に整理する。

注8：中央教育審議会、『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、p.20.

注9：同答申、p.17.

注10：「内部質保証システム」については、独立行政法人大学評価・学位授与機構が公表している「教育の内部質保証システムに関するガイドライン（案）」（2013年）を参照のこと。

【参考文献】

Birnbaum, R. *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass, 1988.

Cohen, M. D. & J. G. March, *Leadership and Ambiguity: the American College President*. McGraw-Hill, 1974.

Corson, J. J., *Governance of Colleges and Universities*. McGraw-Hill, 1960.

Meyer, J. W. & R. W. Scott (Eds.), *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Sage, 1992.

Milett, J. D., *Management, Governance and*

- Leadership*. AMACOM, 1980.
- Riley, G. L. & J. V. Baldrige, *Governing Academic Organizations: New Problems, New Perspectives*. McCutchan Pub., 1977.
- Schofield, A., *What Is an Effective and High Performing Governing Body in UK Higher Education?*. Leadership Foundation, 2009.
- Weick, K. E., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*. 21, 1976.
- Clark, B. R. & G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, 1992.

Toward Construction of the Institutional Management System of Learning and Teaching and Internal Quality Assurance System : A Conceptual Proposal

※ Tatsuo KAWASHIMA

[Key Words]

Governance, Management of Learning and Teaching, Internal Quality Assurance, Degree Program, Department System

[Abstract]

Today, under the both pressures of the declining resources and the demand for quality assurance and enhancement of higher education, the government urges to restructure the institutional governance and to construct the institution-wide management system of learning and teaching, so that the university can respond to the rapidly changing environment and to provide global standard higher education.

However, what the management system of learning and teaching actually means is not clear and does not reach any common understanding. According to the management study for the corporation, management is defined as the system and process to distribute and exploit resources to achieve the organizational goals effectively and efficiently.

In the context of the university this notion of management means that the university distributes, redistributes and exploits the human and instructional resources to achieve its institutional goals effectively and efficiently.

Then what is the institutional goal of the university? In the instructional paradigm, the goal of the university is to provide the excellent courses. But in the current learning paradigm it is said that it is not enough to provide the courses. Its ultimate goal is to produce learning and to help the students to learn. In order to help students to learn and maximize their potentials, all university staffs have to commit to and engage in education collectively and collaboratively.

However, under the current university establishment standard, human resources such as faculty are allocated to each school and department, thus the president can not utilize faculty as a whole. We have to wait until the fundamental revision of the university establishment standard to construct more effective and efficient management system of learning and teaching.

This does not necessarily mean, however, we cannot do anything to change the situation. There are two possible ways to improve or reform. One is to separate academic programs from the faculty organizations. Another is to set up the core institutional organization which oversees all matters concerning learning and teaching from an admission to program development and approval, to monitoring the quality and the standard of all academic programs, to which all academic programs have to respect.

To conclude this chapter, we must remind ourselves the familiar saying. That is, the principle that the one size does not fit all does not apply to this issue too.

※ Professor, Osaka University

学修支援環境の整備 — 高大接続に注目して —

小笠原 正 明

北海道大学名誉教授

細 川 敏 幸

北海道大学教授

【目次】

はじめに

I 学士課程の問題

- (1) 高等教育のパラダイム
- (2) 接続の矛盾

II 学修支援の実際

- (1) TA による授業支援
- (2) 数学の問題と質問室
- (3) 学修支援室

おわりに

【キーワード】

学修支援、学士課程、ティーチング・アシスタント、速習コース、統合科学

はじめに

日本の高等教育には伝統的に「学生支援」という概念が存在する。もとをたどれば、旧制の高等学校や専門学校が、学校による明確な教育方針の掲示に加えて、校友会（全員参加の親睦団体）の活動、及び寄宿舎における生活を学校教育の3本柱と考えていたことに由来する（高橋 1978）。大学において、学生支援を担当する「学生部」が存在感を増したのは大学紛争が頻発した1970年以降で、学生相談、学習支援、保健管理、経済支援などにおいて重要な役割を果たしてきた。その中の学習支援が特に問題にされはじめたのは1990年代初めの大学設置基準の大綱化以降で、一躍脚光を浴びるようになったのは比較的最近のことであ

る。谷川は、学習支援は「高等教育機関での単位を取得するために提供する支援プログラム・サービス」で、学生支援はその達成に関連する「部活動・就職活動をふくめた生活支援や学生相談を含む営みの総体」と整理している（谷川 2012）。ここでは谷川の定義に従ったうえで、さらに問題を学士課程に限定する。また、2012年の中教審の「主体的学びの答申」が、高等教育における学習を「学修」として区別したことにならって、「学修支援」という言葉を使う（中教審 2012）。

学修支援も学生支援もともに非常に幅の広い問題を含むもので、国公立などの設置形態、総合大学か単科大学かなどの大学の種別、また中央か地方かなどの設置場所によってそれぞれ大きく事情が異なる。それを踏まえた上で、筆者らは、学修支援を学力が十分ではない学生に対してなされるプログラム・サービスに限定することには批判的である。このような狭いとらえ方は、日本の学士課程の教程が初等・中等教育と同様に確立していることを前提に、二つの教程の接続の問題として学修支援をとらえていることによるが、本論で説明するように、日本の学士課程の教程はまだ出来上がっておらず、この前提は成り立たない。学修支援は、発展途上の学士課程の見直し作業の一部であり、「学力の低い」学生の問題であるとともに、「完成度の低い」プログラムを提供せざるをえない教員の問題でもある。そのような問題意識から、ここでは、まず伝統的な大学教育の規範（パラダイム）とは何かを議論する。その上で、学士課程のプログラムを考え、その教育目的を達成するために重要なティーチング・

アシスタントなどの教育の支援要員や支援室について考え、どこに問題があるかを明らかにする。事例として取り上げるものが、国公立大学のどちらかといえば理系分野に偏っているのは、筆者らの経験と素養からくる限界であることをあらかじめお断りしておきたい。

I 学士課程の問題

(1) 高等教育のパラダイム

ひところ、大学教育改革のスローガンとして「フンボルト型大学からの脱却」ということがよく言われた。そこには研究中心・教員中心の大学から教育を重視した学生中心の大学へ、という意味が込められていた。この主張に反対はしないが、スローガン自体が正しかったかどうかいまでは疑問に思っている。フンボルト型大学は、19世紀のドイツにおいて成立し、20世紀初頭にその最盛期を経験したが、このスローガンを思いついた人は、その時代の学生生活の実態を知っていなかったのではないだろうか？

フンボルト型大学の最盛期の学生の生活については多くの回想記が残されている。当時、発展のピークにあった化学分野を専攻する学生の典型的な生活は、毎日2つ程度の60分講義に出席して、午後はだいたい分析化学や有機化学などの実験実習を受ける（ハーン 1977）。教授の許しがあれば研究室（ラボ）にも出入りできるが、そこが学生生活の中心であったわけではない。ドイツでは学期や学年が代わるたびに別の大学に移る習慣もあって、研究に専念するのは博士試験の口答試験をうける前の1年だけで、それまでの生活ではむしろ学生組合が果たす役割の方が大きかった。学生組合は会員学生から選ばれた委員会が運営する純然たる自治組織で、町の中にホール、サロン、図書室、音楽室、レストラン、バーなどを備えた自前の建物を持っており、学生は目覚めている時間の少なくとも半分はそこで過ごしていたようだ（小笠原 2010）。決闘騒ぎなど若者に特有の弊害があったのも事実だが、学生組合は、学生の学修を支援し、学生同士が切磋琢磨することによって知的にも精神的にも成長するために欠かせない場となっていた。これが近代大学に

おける学生生活の基本である。古き良き時代の昔話ではなく、高等教育のパラダイムとして今も生きることが学修支援を考える上で重要である。

筆者は、2000年代に、高等教育の発展階論の理論で有名な故マーチン・トロウ氏に勧められてカリフォルニア大学バークリー校の「入門化学」の教育の実態を調査した（「バークリー」の表記に関しては【注】参照¹⁾）。500人の学生を前にしたエンターテイメントの域に達している授業も面白かったが、それとペアで開講されている20人規模の実験・討論クラスが印象的だった（小笠原 2004）。バークリーの教育については、筆者の見聞記以外にも複数の教育分野について詳細なインサイドレポートが出されている（中村 2008、宮本 2010）。個人差もあるが、化学専攻の3年生の場合、講義に出る時間は合わせて平均2時間程度と長くはない。化学の講義は一般に50分講義が週3回、その内容に対応してディスカッションと実験が週に一度ある。これで一つのコースになるが、準備や宿題に時間がかかるので一週間に4コースをとるのが限界で、それだけで週あたりの予習復習の時間は約30時間になるという。講義と実験以外は、1) ラボ、2) 教授のオフィスアワー、3) TAのオフィスアワー、4) スタディーグループ、5) 宿題とテスト勉強に費やされる。ここでラボは日本の卒業研究に近いが、どの学年でもとれるオプションで、学生が自主的に教員と交渉して決めるのはフンボルト大学時代の習慣と変わらない。試験が近くなると学生は深夜まで学内に何十もある図書館で勉強する。試験期間中は図書館は24時間開館になり、勉強に励む学生であふれるが、大学側はそれらの学生を安全に自宅まで送りとどけるシステムまで提供している。

この日課において、講義と実験だけは大学が提供する正規のプログラムだが、それ以外は学生主体の自学自習を基礎においている点が重要である。上級生による学修指導、グループによる学修、図書館における勉強へのケアなどは、かつて学生組合が提供したサービスと重なる。つまり、フンボルト型大学における学修形態は、現在でも高等教育の理想とされていることがうかがわれる。ただし、21世紀のアメリカでは、さす

がにヨーロッパ型の学生組合は機能していないので、大学当局が組織的に学修支援を肩代わりしているという構図が浮かび上がってくる。高等教育のエリート段階からマス段階への移行とは、アメリカの伝統的大学に関するかぎり、学生組合の機能を大学当局が代替することによって学修の形態をフンボルト型大学のそれに「似せる」ことだった。大陸ヨーロッパではいまでも学生組合による学修支援が機能していることから、フンボルト型大学の教育理念は、現在でも高等教育のメインストリームとして健在ではないか、というのが筆者らの見方である。

(2) 接続の矛盾

アメリカの大学と比較して日本の学士課程のプログラムがまだ出来上がっていないと考える理由の一つに、中等教育との接続ができていないことがあげられる。中等教育の各科目の教程は、指導要綱できちんと決められているので、高等教育はその到達点を始点とすれば良いということになっている。しかしこの考えには、建前としても2つの矛盾がある。1つ目は、高校生には科目選択の自由があり、かつ大学は入試科目を増やせないという事情のために、すべての科目で一定の学力を前提に教程をつくることができないことがある。これは理系の大学教員の間では自明の理として認識されている。特にこの10数年のあいだに高校生の「物理ばなれ」が進み、その影響は自然科学の教育水準に深刻な影響を与えている。2つ目は、高校までの教育課程が指導要領で決められているのと対照的に、それと接続すべき大学の課程はばらばらだ、という現実がある。

この2つの矛盾を解決するもっとも有効な方法は、大学の初年次向けに「速習コース」を開設することだろう。アメリカでは初等・中等教育の内容が州ごとに違って学生バックグラウンドが一様でないため、伝統的大学においても早くからこのようなコースを開発し、強化してきた。例えばアメリカの大学の入門化学の教科書は、元素記号や周期表の説明までしているので高校レベルと誤解されるが、その内容は、反応論、構造論、生物有機化学の各分野において、単元ご

とに課題を設定し、実験の事例を示しながら、一気に大学の2年前期のレベルまで持って行くよう編集されている(例えば、Jelly A. Bell 2005)。学問の体系から見れば、このように中等教育と高等教育の前期までを連続的に扱うことはむしろ合理的で、その中間に入試などであえて境界線を引く必然性はない。物理学や生物学についても同様のことが言える。もう1つの方法は、自然科学の各分野を統合(インテグレート)することである。それぞれのディシプリンには、歴史的ないきさつから固有の教程ができあがっており、そのままでは相互に無関係に授業をしてしまう。しかし対象は同じ自然なのだから、内容において相互に融合させて教程をつくることは可能だし、その方が合理的な場合も多い(小笠原ら 2012)。物理や生物の未履修者もこのような統合的科目を経験することによって、それぞれの科目の位置づけを理解し、それぞれのやり方で必要な知識を集め、しだいに自分自身で学ぶ方向を見つけ出して行こう。

このような科目に重点を置いた学士課程プログラムの概念図を図1に示した。ここで「統合的モジュール」は上述のように自然科学を統合した科目を指し、「高大一貫科目」とはそれぞれの科目の速習コースを指す。この2種類の科目を経由することによって、高校課程のみならず大学におけるそれぞれの科目間の接続がはかられ、カリキュラム全体を開放的にすることができる。学士課程における学修支援のシステムは、図1の左下の部分を特に強化するよう設計・配置されるべきだ、と著者らは思っている。実際の支援の例については、IIでもう少し詳しく説明したい。

高校未履修者への対策としていわゆる補習教育が重視され、学修支援のエネルギーもそれに注がれる傾向があるが、筆者自身はこのような傾向に賛成できない。高校と大学生では発達段階が違うので、学修のモチベーションも知識構築の仕方も同じではない。また、補習教育では大学課程で必要とされる分野の壁を乗り越える力を養うことは難しい。未履修者だからといって大学生に対して高校と同じ授業を提供するのは、教育課程に対する大学側の責任放棄だと思う。

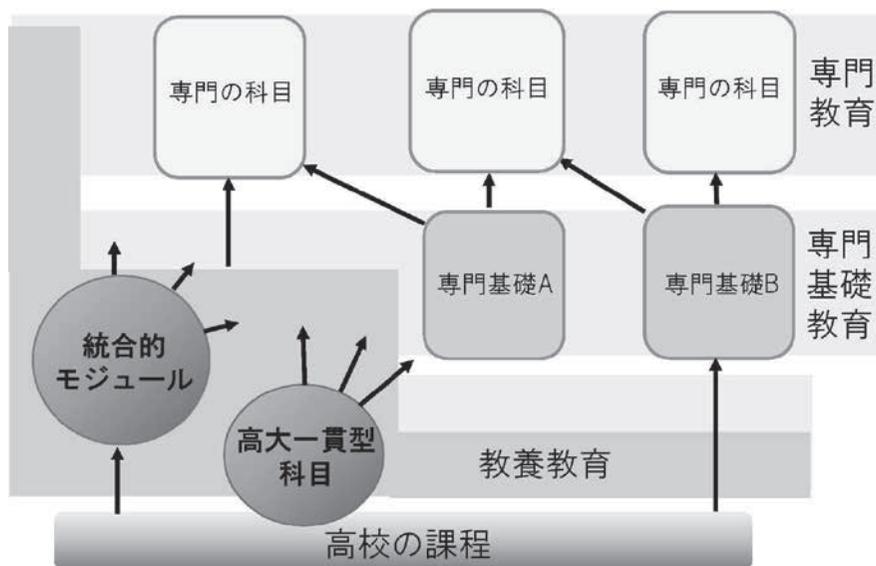


図1 教養・基礎教育において高大一貫教育と統一的モジュールに力点を置いた学士課程の概念図

II 学修支援の実際

(1) TAによる授業支援

UCバークリーの入門化学は、自然科学分野における高大一貫教育のコースとしてもっとも成功している。このコースには、ひかえめに見ても、化学の看板教授であったピメンテル（George C. Pimentel）以来の60年の伝統がある。筆者らの最近の調査によって、まるでサーカスのような面白い授業や、活発なディスカッションクラスの背後に、長い年月をかけてつくられたゴシック建築のような構造物があることがわかった。表1は、このコースの授業及び学修支援に関するデータをまとめたものである。参考のために、日本のA大学の1年前期の「化学」の講義・実験にかかわる最近のデータを並べて示した。ただし、バークリーのデータとは約12年の時間差がある。A大学は大規模国立総合大学の一つで、教養・基礎教育には力を入れてきた。そのサポート体制も国内においては相対的に手厚く、また、この10年の間にTAを積極的に教養・基礎教育に参入させてきた大学の1つとしても知られている。

この比較表で目につくのは、A大学が非常に多くの

教員を動員して教育の質を維持しようとしているのに対し、UCバークリーではTAを組織化して同じ目的を果たそうとしていることだ。ディスカッションクラス（表1では「実験ミーティング」と表記）は実質的にTAによって運営されており、そのようなケースはUCバークリー全体で約60パーセントに達するという。入門化学では1セメスターの間に2時間の試験が3回、3時間の最終試験が1回行われ、これが学生の自学自習の主な動機となっている。この試験においてもTAは監督と採点に重要な役割を果たしている。試験そのものは大学が提供するプログラムの一部だから学修支援には入らないが、セメスターあたり3回も行われる中間試験は、形成的評価及びフィードバックに相当するもので、「単位を取得するために提供する支援サービス」という学修支援のカテゴリーに関係する。すなわち、TAは、プログラム本体にかかわる学修支援の主要なプレーヤーである。宇田川によるとアメリカの大学においてTAがこのように重要な役割をになうようになったのは1980年代の半ばからで、これにより研究大学において、教員はより質の高い授業を行いつつ教育負担を減らし研究に力を振り向けることができるようになったという（宇田川 2009）。

表1 大学初年次における化学教育体制の日米比較

項目	UC バークリー (2001年秋学期)	UC バークリーの説明	日本のA大学 (2013年度1学期)	日本のA大学の説明
受講者数	1,202人	◀開始から3週間後の受講者数	1,844	◀開始から3週間後の受講者数
講義数	9回	◀1週間当たりの回数。3つの別々の50分授業を週3回行う。定員523人の講堂で1日3回。1学期当たり3×14回。	28回	◀週あたりの回数。28の別々の90分授業を週1回行う。1クラス当たり60人以内。1学期当たり28×15回。
実験(合計)	42回	◀1週間当たりの回数。各グループは週に1回集まり、1時間の討論と3時間の実験を行う。最大でのべ12回の4時間授業。	6回	▶週間当たりの回数。1学期当たり12週。各クラスは週に1回集まり、3時間実験を行う。
実験ミーティング	14回(合計)	◀各グループ1学期あたりの回数。学生は1週間1回の参加が要求される。45×14で合わせて588回のミーティング。	なし	
グループごとの実験討論	10回	◀各グループ1学期当たりの回数。	実験テーマごとのレポート	
グループごとの試験	4回	◀各グループ1学期当たりの回数。		
試験	4回	◀1学期あたりの回数。2時間の試験を3回。3時間の最終試験を1回。	1回	◀1学期当たり最低回数(最終試験)。中間試験は各教員の裁量。試験監督は各クラスにつき教員1人。 ◀TAは関与せず。
試験監督および採点	約32時間	◀1学期当たりの各TAの勤務時間(1回の試験につき約7-9時間)		
TAミーティング オフィスアワー	16.5時間 30時間	◀同上(1週当たり1.5時間) ◀同上(1週当たり2時間)	なし	
スタッフ				
教育スタッフ:常勤 講義	2人(合計) 2人	◀教授1人、講師1人。	52人(合計) 28人 (のべ29人) 24人	◀准教授以上 ◀各週当たり3.6時間。1学期あたり12週
実験				
教育スタッフ:非常勤 講義	なし		8人(合計) 1人 (のべ2人) 7人	
実験				
教育スタッフ:TA 講義補助	45人(合計)	◀各週当たり20時間	45人(合計) 25人	◀各週当たり1.5時間
実験グループのTA	42人	◀実験グループを指導するTA	20人	◀各週当たり8時間
TA長	2人	◀カリキュラムの編成や授業方針の決定に関与。	なし	
e-ラーニングのTA	1人	◀オンライン技術の補助	なし	
非教育スタッフ 常勤	約33人(合計) 8人	◀実験室管理、倉庫管理、デモ実験のエキスパート、ウェブ管理、その他の事務	1人(合計) 1人	◀実験室管理、倉庫管理、その他の事務
非常勤	約25人	◀パートおよびアルバイト学生	なし	

※ UC バークリーに関するデータは、巻末の文献(小笠原2004)より転載。UC バークリーの大型クラスの授業支援については次の文献に包括的にまとめられている。Diane Harley, Michael Maher, Jonathan Henke and Shannon Lawrence: An Analysis of Technology Enhancements in a Large Lecture Course, EDUCAUSE Quarterly. vol. 26. No. 3 (2003)

日本では1991年に国の制度としてTA制度が導入され、1992年から文部省によって予算化され、大学院を持つ国立大学に一定の予算が配分されるようになった。この当時は、ティーチングにおいてTAが果たすべき役割について明確なイメージが存在しなかった。むしろ大学院生に対する経済的支援が強調されていたため、TA経費の多くは研究室単位で均等に配分されていたという。そのためか、学修支援の力点は卒業研究など学士課程後期の教育に置かれ、大学によっては大学院の専門課程の支援に経費の相当部分を注ぎ込んでいるところさえある。学士課程前期の図1の左下部分を強化するという考えは導入のころには存在しなかった。

TAによる学修支援の重要性にいち早く気づいたのは先に取り上げたA大学で、TA制度導入から6年後にはすでに教養・基礎教育のためのTA研修会を開催している。1日コースの研修会では、午前の部でコ

アとなる内容の研修を行ったあと、午後の部で各部局が提供する授業内容に応じた研修を分科会形式で行い、全体の内容をテキスト化することで整合性をはかっている(北海道大高等教育2011)。大学当局も、TA経費を部局単位の教育から教養・基礎教育に移すという政策を年次進行で実行し、その額は近年では4,500万円に達している(安藤厚ら2012)。TAの活用範囲は、従来の実験科目に加えて、一般教育演習、論文指導講義、履修者70名以上の大人数講義、情報学、外国語CALL授業などスタジオ型授業にも拡大され、教養・基礎教育のためのTAの採用数はのべ千人を越え、TA研修会への参加者は毎年200~250人と新任TAの過半数に達している(図2)。

ただし、全国的に見ればTAの活用の範囲はまだまだ限定されている。ある大学が2010年に行った大規模なTA調査によると、「主にどのような業務に従事しましたか?」という設問に対する回答のベスト5

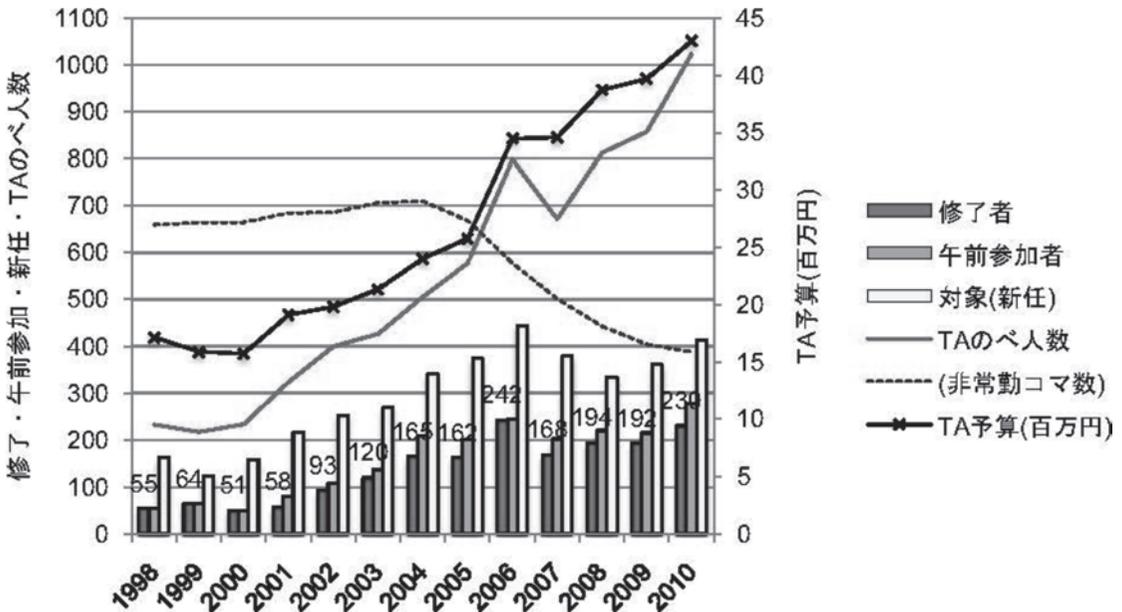


図2 A大学の全学教育におけるTA研修参加者・修了者数とTA採用のべ人数・非常勤講師コマ数・予算総額の推移(1998~2011年)(本文の引用文献「安藤ら2012」より許可を得て転載)

注) ★対象者：その年度の全学教育TA担当予定者のうち、研修会を修了していない者
 ★参加者：研修会の一部(午前：全体会)に参加した者
 ★修了者：研修会の全部(午前：全体会、午後：科目ごとの文科会)を修了した者

は、①実験・実習・演習の教育補助、②出欠管理、③教育機器・実験器具の操作・準備、後片付け、④レポート等の回収、提出点検、⑤授業資料の準備・作成（資料のコピー）で、純粹に補助的な仕事ばかりだった。討論における司会や指導、レポートや試験の採点など、単位取得に直接関わる仕事はまかされていない。この背景には、成績の評価は教員の特権で、TAには関与させないという日本の大学に固有の考え方がある。大学によっては、これを明文化して禁止しているところもある。しかし、形成的評価やフィードバックは最終評価そのものではない。TAの関与を全面的に禁止したままでは、いつまで経っても教員の負担が軽減されることはなく、大型クラスのアクティブラーニング化など絵に描いた餅にすぎなくなる。

筆者の一人は、A大学とB大学の両方において「統合科学」の授業づくりに参画して、アメリカ流のTAによるフィードバックを試みた。アメリカの大学のように大規模の講義に少人数の実験・討論クラスを組み合わせて構造化することはカリキュラム上の制約で断念したが、90分という国際的に見ても長い授業時間を講義の部と討論の部に分割する形で討論を導入することには成功した。最近では、高校までに討論授業を経験している学生も少なからずおり、学生は比較的自然に討論に参加する。問題はその結果をどのようにフィードバックするかであろう。

クラスサイズが100名を越えると、フィードバックの作業は一人の教員の手には余るようになるが、これを行わないと、授業における課題設定そのものが無意味になって教育効果が上がらない。逆に、毎回のレポートを一定の公開された観点に沿ってきちんと評価すると学生は見違えるように自学自習するようになり、授業における討論のレベルも上がる。いくつかの授業の経験から、TAを適切に訓練しさえすれば、このようなフィードバックは可能であることがわかった。ただし、授業を組織化するためには、内容がある程度標準化されていなければならない。学士課程前期の速習科目や統合科目は、大型化した上で、フィードバックの方法も含めて「非属人化」されていなければ、教育課程として実効のあるものにはならない。

(2) 数学の問題と質問室

学士課程プログラムの中で学修支援をもっとも必要とする科目は、衆目の一致するところ数学科目である。現在、数学教育は危機にあるという認識が関係者のあいだで広がっているが、これは数学分野における内在的な問題というよりも、外部からの力によって引き起こされた側面が大きい。大学設置基準の大綱化以来、多くの大学において教養部がなくなり、学士課程前期の教育が手薄となった。1990年代から日本数学会は大学の数学に危機感をもち、組織的な調査を行って「学力崩壊」の現実を明らかにしている（岡部ら 2000）。理学部数学科における数学者になるための教程こそ確立されているが、それ以外は、理系・文系を問わず学士課程前期で数学科目をどう教育するかということについてコンセンサスがなない。理系の学部では、各専門分野の道具としての使い方を重視したカリキュラムはあっても、シンボルを用いた論理的思考能力を育成するための教育はきわめて少ないため、偏った数学的能力しか身につけずに卒業する者が多い。文系学部においては、多変量解析など統計学の手法がふつうに使われているにもかかわらず、数学に関する科目を全く受講せずに卒業できるカリキュラムが多く見られる。

数学教育に関係して、早くから学士課程の新しいプログラムに取り組んだのは、C大学とD大学である（茨城大学教育センター 2009；大阪府立大 2010）。特色GPで採択されたこの2つの大学の取組は、①組織的な教育体制をつくり学生に適した教育方法・環境を提供すること、②授業時間外の能動的な学修を支援し、問題解決能力を育成すること、③高校教育と大学の各分野の専門教育にスムーズに接続させること、を目指している点で共通している。

C大学の取組では、入学時に微分積分や力学など基礎中の基礎といわれる科目についてテストを行い、学力に応じて2、1、0の3段階にクラスを分ける。ここで1型のクラスを標準として、それぞれのクラスにおいて修得すべき内容を明確にし、教科書や試験を統一化し、合格者の最低レベルを保証する。0型のクラスについては開講回数を週2回と他のクラスの2倍に

し、毎回小テストを実施し、その内容について質疑応答を繰り返し、eラーニングによる自習と授業ごとの復習小テストを行う。0型クラスの前半部分に相当する「微分積分入門」の授業方針は、以下に示すように、いわゆる補習教育とはひと味違う内容になっている（茨城大大学教育センター 2009）。

「入門」で高等学校で学ぶ微分積分についての理解（再確認）を第一義的な目標とするが、そこでは単なる計算テクニックや定義・公式等の暗記的な習得とならないよう配慮する。具体的には、より厳密な（高校数学との比較上、厳密な）初等関数の定義を学ばせること、微分・積分の本質の意味を歴史的価値も込めて考えさせること等を重視する。〔後略〕

数学教育では、①計算力、に加えて、②現象の中に数学的構造を見抜く力、③シンボルを用いた論理的思考力、及び④シンボルを用いた情報分析力の養成が必要であるが、大学入試のプレッシャーのためか高校までは③や④は重視されてこなかった。C大学の速習コースは中等教育の欠点を認識してより本格的な数学力の養成を目指している点で、大学の科目として区別される。C大学で1学期末に行われた微分・積分基礎テストでは、0型クラスの平均的学力は1型クラスに追いつていることが明らかにされ、改めて速習コースの有効性が証明された。

D大学は、同様の取組に加えて、質問受付室、Web数学学習システム、学部との意見交換を行っている。特に質問受付室には力を入れており、①曜日によらず毎日定まった時間に開室する、②担当授業・クラスに関わらず数学科目についてすべての学生からの質問に対応する、③安易に答えを教えず自分の理解で解けるようになることを目的とした指導を行うなどの工夫をこらしている。特に場所の問題は重要で、最初は実験室フロアの人通りの少ない暗い廊下の途中の部屋だったが、それを講義棟の学生が利用しやすい場所へ移転し、さらにシラバスや案内チラシで活発な広報活動を行った結果、利用者が増加したという。このような努力の積み重ねの結果、数学に関する質問受付室はD大学によりやく定着し、他大学のモデルとなることがで

きた。

（3）学修支援室

上に述べた質問受付室の守備範囲をもう少し広くしたものが、学修支援室あるいは学修支援センターで、現在は多くの大学で設置されている。センターとして独立しているところは、リメディアル教育、入学前教育、FD、資格取得への支援などを行っている場合もある。ここでは、A大学に2010年に設立された「アカデミックサポートセンター（ASC）」の事例を紹介する（北海道大高等教育 2012、2014）。

ASCは、常勤が5-10名で、全員博士の学位取得者である。それに兼任教員であるセンター長及びアカデミック・アドバイザー3名の協力のもとに業務が行われている。4月の学期の初めには毎日大勢の学生が相談におとずれ、スタッフが総出で対応する賑わいを見せる。この時期は新学期開始時の履修システム、時間割作成などの技術的な相談がほとんどで、その後履修登録期間の終了とともに潮が引くように静かになり、その後は、9月と2月に忙しくなる程度で、ふだんは数名が相談に訪れる程度だったという。

それが、2011年にA大学で総合入試が開始されてから様子は一変した。この制度では、理系の大部分と文系の一部の入学者は大学入学後に移行先を選択する。選択できる移行先は、文系では学部、理系では学科・コース・専攻の合計47種類となる。学生は基本的には文系・理系の入試区分に従って移行するが、他系への移行も許可しているので、理論上全ての学部を選択することができる。この制度が始まると、年間利用者数が述べ2,228人と前年比380%となり、併設している自由スペースの利用者も年間5,000人に達した。特に試験前には混雑するため、通常午後のみ開室時間を午前中から夕方以降まで延長し、チューターを増やして対応した。利用者の満足度は97%を越え、リピート率も高くなった。

科目ごとの利用状況では一貫して数学が多く、それに物理、化学で毎年全体の8割近くを占める。英語や初修外国語、文章添削などは少ない。相談内容を、①提出課題や演習問題など具体的な問題の解説を求める

もの、②教科書や授業内容の確認・解説を求めるもの、③学生の作成した課題の添削・確認を求めるもの、④学習法や発展的内容に対する助言を求めるものの4種類に分類すると、①が約半分で、②を合わせると8割に近くなる。

この事例で目につくのは、第一に、相談室に足を運ぶ学生が飛躍的に増えたのは、履修している科目の成績が進路選択に影響するようになってからだ、という事実である。学生が成績評価の在り方に注目し、成績を上げるために日常的に努力するようになって初めて本格的に支援を求めるようになったことがうかがえる。総合入試で大学入学後に進路を選択させるのは一つのやり方だが、学生が自分の成績に常に注意を払わざるを得ない仕組みを整えることが、効果的な学修支援を設計する上で重要である。

第二に注目すべき点は、学修支援の需要は特定の科目、具体的には数学及び物理学にはっきり偏っていることだ。この2つの科目は典型的な積み上げ型の科目であって、どこかで理解できなくなるとそれから先へは進めないし、そのことに自分自身で気づくことができる科目でもある。他方、アメリカの大学で需要の多い文章添削など作文に関する相談は少なく、開設以来全体の数パーセントにとどまっている。A大学の場合、初年次向けの一般教育演習に「論文指導」のクラスが多くあり、その中で指導が完結している可能性がある。また、理系科目では初年次レベルで文章を書かせる授業は少なく、文系科目でも大型クラスでレポートをフィードバックするシステムを持っていないため、出題が少ないのかも知れない。今後、ルーブリック評価が広がるにつれて、理系・文系を問わず、学生は自分自身の思考過程を言語化して表現することが求められるようになるので、ライティングに関する相談は必然的に多くなると予想される。ただし、日本の大学では分野を横断したライティングの授業ができていないために、仮に学生が相談に訪れたとしても組織的に対応できない可能性がある。

最後に、学修支援の問題は、授業の問題そのものだということを指摘しておきたい。ASCの報告書を読むと、各チューターは学生の相談に対して非常に注意

深く対応している。学生の質問は授業の課題なのかどうか、どこまで自分で取り組んでいるのか、どこから分からなくなっているか、取り組んでいる問題の分野について学生がどれくらい理解しているか、などを時間をかけて聞き出した上で、相談に応じようとしている。そこまでやっても、チューターは指導の効果があつたか、相談者が自分自身で知識構築をする上で役立っているかと悩んでいる様子がうかがわれる。結局、授業の内容そのものが標準化されていなければ、この種の悩みが解消されることはないだろう。学修支援は、授業本体の骨格がしっかりしていて、課題の設定が正しく行われており、教程として合理的である限りにおいて、有効に機能するものである。

おわりに

学修支援体制をデザインする前に、大学における理想的な学修形態はどのようなものであるかを具体的に考えておく必要がある。長い年月をかけて形成されてきた近代大学における学修の理想は、一部形を変えながら、高等教育のメインストリームとして今でも生きている。その要点は、比較的自由なラボワークと、厳格な試験制度及びそれに備えるために発達した自学自習のシステムと習慣である。この学修形態が成り立つ前提として、骨格のはっきりした合理的で整合性のある学士課程の教程がなければならない。

日本の学士課程においては、高校との接続あるいは高大一貫を意識した新しい速修科目と統合科目の開発が必要されているが、そのような教程を効果的にするための学修支援システムの整備が当面の課題となるだろう。特に効果的なレポート評価や形成的評価を行うために、TA等の人的資源の投入を戦略的に行わなければならない。そのためのTA制度及び研修の充実と、数学・物理を主な対象とした支援室の整備が望まれる。また、日本語のライティング指導とその学修支援の整備は、今後、重要な課題となるだろう。

【注】

1) UC BerkeleyのBerkeleyは、日本ではバーク

レーと呼びならわされている。もともとは日本語のローマ字表記においてアルファベットの e をエと読ませることに由来すると思われるが、日本語表記のバークレーの発音は、現地では Barclay と聞こえて通用しない。現地音主義から見ても発音記号から見ても、「バークリー」と書くのが適当。最近では新聞などにおいてこの表記を採用するところが多くなってきた。

【引用文献】

- 安藤厚・細川敏幸・山岸みどり・小笠原正明編著：『プロフェッショナル・ディベロップメント 大学教員・TA 研修の国際比較』、北海道大学、2012年
- 茨城大学大学教育センター：『理系基礎教育（教養科目）の充実に向けてⅢ』、2009年
- 宇田川拓雄：「TA の役割と TA 研修」『2006年度～2008年度大学教育学会課題研究報告書：学士課程における新しい理系専門基礎教育のあり方』、大学教育学会、2009年（この文献については、大学教育学会のウェブサイトの会員限定ページの「資料ルーム」で参照できる。）
- 大阪府立大学：『文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」平成19年度採択取組：大学初年次数学教育の再構築：成果報告書』、2010年
- 小笠原正明・新井一郎・澤村京一・杉田倫明・守橋健二編著：『現代人のための統合科学—ビッグバンから生命多様性まで』、筑波大学出版会、2012年
- 小笠原正明：「高等教育における地方性と世界性」『大学教育学会誌』、第32巻、第2号、2010年
- 小笠原正明：『現代化学』、10月号、東京化学同人、2004年、pp.30-33
- オットー・ハーン、山崎和夫訳：『オットー・ハーン自伝』、みすず書房、1977年
- 高橋左門：『旧制高等学校研究 校風・寮歌論篇』、昭和出版、1978年
- 谷川裕稔：「01 概説：学習支援と学士力」『学士力を支える学習支援の方法論』、ナカニシヤ出版、2012年、pp.2-60
- 中央教育審議会：『答申：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
- 中村優希：『現代化学』、10月号、東京化学同人、2008年、pp.52-5
- 北海道大学高等教育推進機構：『北海道大学・全学教育ティーチング・アシスタントマニュアル』、2011年
- 北海道大学高等教育推進機構：『アカデミック・サポートセンター活動報告書（2009～2011年度）』、2012年
- 北海道大学高等教育推進機構：『教育改革サポートシステムの研究開発報告書』、2014年
- 宮本陽一郎：『コモン・コアのためのパイロット授業 総合科目「現代を読もう」報告書、TA とともに作る授業』、筑波大学、2010年
- Jelly A. Bell: “Chemistry: A Project of the American Chemical Society,” W. H. Freeman and Company, New York, 2005

Improvement of the Learning Support Environment with Special Reference to the Smooth Transition of Students from Secondary Education to Higher Education

※1 Masaaki OGASAWARA
※2 Toshiyuki HOSOKAWA

[Key Words]

Learning-Support, Undergraduate Program, Teaching Assistant, Quick Introductory Course, Integrated Science Course

[Abstract]

In the last decade, great efforts have been made in Japanese universities to empower the learning support system for first-year students. Most of these systems are designed to raise the student's ability to the level of the university education. However, the university programs themselves are so diverse that clear-cut management of the gap is not possible. Learning support systems tend to spend too much energy on remedial study based on secondary education. Instead of wasting time and money on such stopgap measures, we recommend the creation of introductory courses for math and natural sciences covering part of the secondary education and leading students continuously to the university level. Alternatively, physics, chemistry, geology, and biology should be integrated into one course via which students can find landmarks for further studies by themselves. We appreciate the traditional self-disciplined studies of university students, and learning-support systems in the university should be organized in a manner consistent with such a teaching and learning strategy.

※1 Professor Emeritus, Hokkaido University

※2 Professor, Hokkaido University

大学院教育の発展と改革のための課題

山 本 眞 一

桜美林大学教授

[キーワード]

大学院改革、科学技術基本計画、博士の雇用、コースワーク、学位

1. はじめに～現状と課題

かつて大学院は、学問の蘊奥を究める場所（帝国大学令第2条など）として、わが国の高等教育制度の最上位に位置づけられた。戦後の教育制度改革の中でも、そのことは変らない。しかしながら、新制高等教育制度も発足以来すでに60年以上を経過し、大学院教育を巡る問題構造の図式が複雑になってきている。これは大学院が学術研究の場であると同時に高度専門教育の機会を提供する学校としての側面を併せ持つことの必然ではあるが、とりわけ近年、前者については科学技術基本法の制定以降、大学が科学システムの一環としても位置づけられるなど、大学院が科学技術振興政策と深い関係をもつに至っていること、後者については社会人大学院学生の増加や専門職大学院制度の発足など、各種の高度専門人材の養成機関としての期待を担っていることと深い関係がある。同時に、大学院学生の増加に見合う就職機会とのミスマッチが深刻化し、かつての「オーバードクター」対策から、今日の「高学歴ワーキングプア」¹とも呼ばれる社会問題に至るまで、大学院課程とりわけ博士課程修了者（単位取得・満期退学を含む）の就職問題は深刻である。

ところで、大学院の規模拡大は近年の高等教育における顕著な特徴であるとされているが、実際のところは、新制大学院制度が発足し学生を受け入れ始めた当初から、短期大学や学士課程に比べて、その拡大の速

度が極めて大きかったという事実を確認しておく必要がある。図表1は、学校基本調査によって得られた各年度・各課程別の入学者数の推移を表している。これによれば、2000年以前の高等教育拡大期において、修士課程、博士課程ともに、その入学者数の伸び率は学士課程のそれに比べて格段に高く、例えば1960（昭和35）年から2000（平成12）年までの40年間の年平均伸び率は、学士課程で1.99パーセントであったのに対し、同じ時期に修士課程では7.82パーセント、博士課程で5.22パーセントと極めて高率であった。これは大学院の大増設計画で入学者数が大幅に伸びたとされる1990年代においても、伸び率自体は修士課程で7.65パーセント、博士課程で5.08パーセントであり、上述の40年間を通じての伸びを上回るものではない。大学院への入学者数はそれ以前の時代から常に急速な増加を示してきたのである。

このような入学者数の急激な増加は、大学院在学者数および修了者数の急増をもたらし、2000年以降、その伸びが停滞したとはいえ、2012年現在、修士課程在学者数は16万9千人、博士課程は7万4千人、法科大学院を含む専門職学位課程は2万人の規模に至っている。一方、就職状況はとくに博士課程で大きな課題を抱えており、2012年度では医歯薬系で80パーセントを超える就職率であるのに対し、理工系では50パーセント前後、人文・社会科学系では30～40パーセントに止まっている（以上、学校基本調査データによる）。学士課程修了後、5年以上の年月をかけて、かつ多額の公費、私費を投入して高度な専門的訓練を受けた人材が、社会に受け入れられていないということは、単に財政上の非効率の問題であるだけでなく、社会にお

ける大いなる損失である。何らかの対策が必要であることは言うまでもない。

中央教育審議会では、2005年9月に「新時代の大学院教育～国際的に魅力のある大学院教育の構築に向けて～」と題する答申を行い、その中で、知識基盤社会への移行のための大学院の基盤強化については、これまで制度の整備や量的な充実に重点が置かれてきたが、今後は国際的な水準での教育研究機能のさらなる強化を図っていく必要があるとして、大学院における人材養成機能の強化と世界トップレベルの競争力を有する教育研究拠点の形成を進め、修士・博士課程における教育の課程の組織的展開の強化すなわち「大学院教育の実質化」を図っていくことが極めて重要と述べた。本稿は、大学院制度改革の歴史的経緯を踏まえつつ、この大学院教育の実質化とそのための課題について論じるものである。

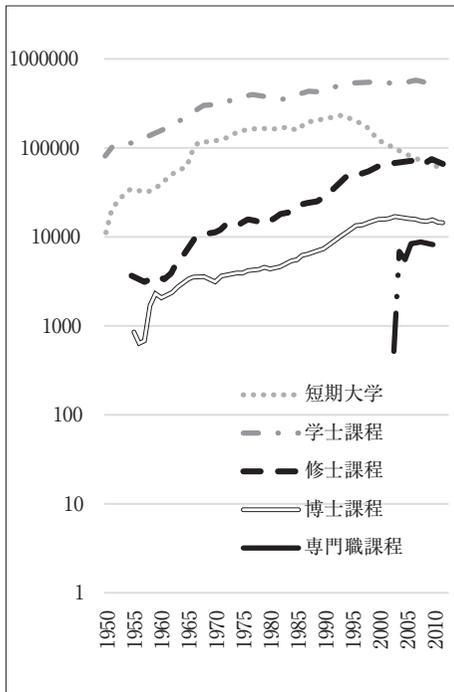
2. 大学院教育の拡大と改革の軌跡

(1) 新制大学における大学院とその最初の改革（1970年代半ば頃まで）

戦後高等教育改革には、戦前の多様な高等教育機関を4年制の学士課程教育による「大学」に一本化したことなど、制度設計上のさまざまな特色があるが、修士課程、博士課程をもつ「課程制」の大学院制度を導入したことも大きな特色のひとつである。戦前の大学院は、徒弟訓練的な研究指導を受けつつ博士論文を執筆するというヨーロッパ的な研究者訓練の場であったのに対し、米国生まれの課程制大学院では、所定の教育課程を履修し、研究成果を取りまとめて論文を執筆し、試験に合格することによって能力を確認された者には、課程修了者として修士または博士の学位が得られるという、当時としては画期的な制度設計であった。ただし、当時の大学院設置認可に際して基準として使われていた大学基準協会の「大学院基準」によれば、修士課程については「学部における基礎の上に、広い視野に立って専攻分野を研究し、精深な学識と研究能力を養うこと」が目的とされ、また博士課程については「独創的研究によって従来の学術水準に新しい知見を加え」となっていて、両課程ともに研究者養成という目的が前面に出るとともに、学位授与の判断基準はきわめて高度な水準に設定されていた。

しかし、1960年代の高度経済成長の中で、理工系人材の高度化が進み、この分野での大学院進学者が増え、とりわけ工学分野では修士課程を修了後に企業の研究者・技術者として就職する新たなキャリア・パスが構築されるようになってきた。また、人文・社会科学系の分野においても、従来のような大学を中心とする研究者養成だけではなく、専門的な知識や分析能力を生かせる職業に就くこと、すなわち高度専門職業人養成への期待が高まりつつあった。しかしながら、大学院を置く大学は当初限られた数であり、しかも国立大学をはじめ多くは学部と大学院との一体的な運用がなされていたため、大学設置基準制定（1956年）と同時に文部省令としての大学院設置基準を制定するには至らず、大学基準協会の定める大学院基準と大学設置

図表1 課程別入学人数の推移（人）



(出典) 学校基本調査による筆者の作図

審議会の決定その他の運用に委ねられてきて、制度的な明確さに欠けるなどの問題があった。ⁱⁱ

これらの事情を受けて、大学設置審議会大学基準分科会において大学院制度の改善について審議が開始された。筆者は1972年から74年にかけて、当時の文部省大学学術局大学課において、大学院制度改革の事務に従事したが、改革の中心課題は、まさに変わりつつある環境における大学院制度の再設計にあった。審議の結果は、1974年3月の答申「大学院及び学位制度の改善について」に結実し、これをもとに同年、大学院設置基準の制定と学位規則の改正（いずれも文部省令）が行われた。この中で、修士課程については高度の専門職業教育が目的に加えられ、博士課程についても研究成果中心ではなく研究者として自立できる水準の能力の養成に改められ、その他、大学院課程の組織編制の弾力的運用が可能になるように制度が改められた。また、博士学位については、包括的な意味を持つ学術博士の制度が設けられた。ⁱⁱⁱさらに1976年の学校教育法の改正によって、修士の学位が法律上明定されるとともに、修士修了を入学資格とする後期3年のみの博士課程や独立大学院の制度も設けられた。^{iv}

(2) 続く改革と大学院の規模拡大（1980年代以降現在まで）

その後、1970年代後半から1980年代終わりにかけて、生涯学習社会への移行や大学院の整備充実の観点から、大学院改革はさらに進み、1989年の大学院設置基準の改正によって、博士課程についても、大学等の研究者のみならず社会の多様な方面で活躍し得る高度の能力と豊かな学識を有する人材を養成できるようになったこと、社会人受け入れを促進するために、専ら夜間において教育を行う修士課程を設置し得ることになったこと、修士課程の就業年限の弾力化（標準2年、最短1年）が図られたこと、大学に3年以上在学した者に修士課程の入学資格を、大学卒業後研究所等において2年以上研究に従事した者に博士後期課程への入学資格を認めるなど、大学院教育の多様化・弾力化を図る措置が取られた。また、1991年には学位規則が改正され、専攻分野の名称を冠した修士及び博士の

種類を廃止し、単に修士、博士とすることになり、具体的な専攻名は括弧書きで表記することとされた。この措置は学士にも及び、これによって、以後多様な分野の名前を伴う学位が出現することとなった。

この間、1991年11月には大学審議会が「大学院の量的整備について」と題する答申を出し、1991年当時約10万人の大学院学生を10年間で倍増することを提言し、実際にはこれを上回る規模で大学院在学者数は増加した。社会における需要拡大を上回る大学側の事情すなわち需要見込みを織り込んだ定員拡大と、その拡大した定員を充足するための努力など供給者側の論理が先行したことが、この時期の急増の理由である。さらに文部省は1998年の大学審議会答申に基づき大学院設置基準を改正して、通信による修士課程、博士課程を置くことができるようになり、2003年には、高度な専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を養うことを目的とする専門職大学院制度が発足、これにもとづく法科大学院や会計大学院など、従来からの博士課程、修士課程に並ぶ大学院課程としての専門職課程が生まれた。

一方、学術研究の場としての大学院については、1995年の科学技術基本法制定に基づき1996年に策定された第一期科学技術基本計画において、「大学院については、学術研究の進展の動向、人材の養成に対する社会的要請及び大学院修了者に対する需要動向を踏まえ、学生数の規模の拡充を図るとともに、教育研究機能の質的強化、既存の組織や施設・設備の有効活用に努めつつ、大学院を中心とした教員組織、施設・設備の充実等を推進する。また、学外の研究開発機関等と連携して教育研究を実施する連携大学院制度の活用等により、弾力的・開放的な教育研究を推進する。さらに、優秀な学生が安心して大学院に進学できるよう、日本育英会奨学金の貸与人数を拡充するとともに、貸与金額等の改善・充実を図る。これに加えて、日本学術振興会特別研究員（DC）についてもその一層の充実を図る」（第一期科学技術基本計画第2章）などの記述に見られるように、研究者等の養成確保の場として積極的に位置づけられた。これに基づく「ポストドクター等1万人支援計画」（1996年発足）は、博士課

程在学者数の増加を促し、また在学者とともにすでに博士課程を修了したポストドクターに対して期限付き雇用機会を増加させた。また、1998年の大学審議会答申では、大学院制度改革に関する諸提言とともに、「卓越した教育研究拠点としての大学院の形成・支援」方策についても提言し、学術研究面での選択的重点投資の先駆けとなった。

3. 大学院改革～課程制大学院の実質化

(1) 中教審2005年答申の提言

2005年の中央教育審議会答申「新時代の大学院教育～国際的に魅力のある大学院教育の構築に向けて～」は、「知識基盤社会への移行のための大学院の基盤強化については、これまで制度の整備や量的な充実が重点が置かれてきたが、今後は国際的な水準での教育研究機能のさらなる強化を図っていく必要がある。このため、大学院における人材養成機能の強化と世界トップレベルの競争力を有する教育研究拠点の形成を進め、修士・博士課程における教育の課程の組織的展開の強化（大学院教育の実質化）を図っていくことが極めて重要である」との問題意識をベースに、一つには「教育の課程の組織的展開の強化」を、二つには「大学院教育の質の確保」を提言した。

このうち第一の教育の課程の組織的展開の強化すなわち大学院教育の実質化については、課程制大学院制度の趣旨に沿った教育の課題と研究指導の確立が重要であるとして、コースワークの充実・強化および円滑な博士の学位授与の促進をその提言の中心に据えている。これらは、いずれも戦後大学院改革において最も基本となるべきことがらではあるが、この答申時点においても、必ずしも実行されているものではなかった。一つには大学院教育や学位授与について戦前期からの日本の伝統に根ざす運用の実態があり、二つには大学院博士課程在学そのものが研究者のキャリア・パスの一環であって、学位取得が必ずしも研究者としてのスタートの要件ではなかったことがある。とりわけ文系分野ではこの傾向が顕著であった。

この答申では、そのような研究者養成にのみ偏った大学院教育のあり方に疑問を投げかけ、同時に研究者

養成に対抗する大学院教育の目的は必ずしも高度専門職業人養成に限るものではないとの態度をとっていることが注目される。すなわち、今後の知識基盤社会における大学院の人材養成機能は、①創造性豊かな優れた研究・開発能力を持つ研究者等の養成、②高度な専門的知識・能力を持つ高度専門職業人の養成、に加えて③確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成、④知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成、を挙げたのである。従来の二分法ではなく、研究者養成から大学教員養成を分けて考え、高度専門職業人と同時に知的な素養ある人材をその養成目的に加えたのである。このような人材を養成するには、従来からの徒弟訓練的教育だけでは不十分であるのは明らかであろう。

答申はさらに、それぞれの人材養成目的や課程制大学院制度の趣旨に沿った教育の課程と研究指導の確立を提言した。とくに注目されるのは「コースワーク」の充実である。答申は「社会のニーズに対応した人材の養成を行うためには、学修課題を複数の科目等を通して体系的に履修するコースワークを充実し、関連する分野の基礎的素養の涵養等を図っていくこと」や特に博士課程について「5年間を通じた体系的な教育の課程を編成し、コースワーク、論文作成指導、学位論文審査等の各段階が有機的につながりを持って博士の学位授与へと導いていくといった教育管理」が重要であるとし、従来のような論文作成を至上命題とする大学院の教育を批判的に分析している。

(2) コースワークの重視など

このことについては、大学院教育の先進国としての米国における事例が参考となるであろう。すなわち、広島大学高等教育研究開発センターが行った戦略的研究プロジェクト「大学院教育の現状と課題」の中で、日米英における学位取得プロセスの比較分析を担当した渡邊聡教授は、米国大学院のPh.D.プログラムでは、入学後の2年間はコア科目および専門科目のコースワークのみに費やすこと、入学後1～2年の間にPreliminary examinations（予備試験）を受け、合格者のみに専門科目の履修が認められること、博士論文

のための研究を開始する条件として専門分野として選択した2～3科目について Comprehensive examinations（総合試験）に合格しなければならないこと、を米国型大学院教育の特色として列挙している。いずれも、博士論文作成を至上命題とし、入学当初からこれを意識して指導教員の徒弟訓練の研究指導に従うこと、途中で類似のテーマに基づく修士論文の作成に精力を費やすことなど、わが国の大学院教育の現状とは極めて対照的である。^v

これは、大学院における博士学位や修士学位が世の中で高く評価される米国ならではのことで、つまり学歴社会に対して大学や本人がとらねばならない責任あるいは質保証というものと深い関係がある。学位の品質管理が制度化されているとも言える運用である。その学位授与についても、中教審答申は注文をつけている。答申は博士課程に関して「課程の修了に必要な単位は取得したが、標準修業年限内に博士論文を提出せずに退学したことを「満期退学」又は「単位取得退学」などと呼称し、制度的裏付けがあるかのような評価をしている例があるが、これは、課程制大学院制度の本来の趣旨にかんがみると適切ではない」と批判し、「標準修業年限と比べて著しく長期にならない合理的な期間内に学位を授与するよう、円滑な学位授与に務めることが必要である」としている。博士学位授与に至る年数や入学者に対するその後の学位授与率の大小は、分野によって異なり、医学系では高く、理工系がそれに次いでいるが、人文・社会科学系ではこれまでこれが極めて低かった。その原因は、前述のように戦前期から続く学位に対する考え方もあるが、それとともに研究者のキャリア・パスとして重要なのは学位ではなく大学院在学であるという観念が強かったことにあるだろう。しかし、グローバル化の進展の中、大学院で高度な知的訓練を受けたことの証拠は大学院在学ではなく授与された学位にある、と考えるのが国際標準であることを考えると、このような考え方は抜本的に改める必要がある。現に、人文・社会科学系でも学位授与率は近年上昇の兆しがあり、これを促進することによって、良質な教育⇒学位授与⇒社会の評価⇒良質な人材の大学院入学⇒良質な教育、という好循環を発展

しなければならない。

4. 知識基盤社会における高等教育のあり方

大学院の充実発展のための政策を担当する文部科学省では、2005年の答申を受けて、翌年、大学院教育振興施策要綱を策定した。その目的は、大学院の課程の多様な機能や特色に応じ、大学院教育の一層の充実・強化を図る観点から、今後の大学院教育の改革の方向性及び文部科学省として早急に取組むべき重点施策を明示し、体系的かつ集中的な施策展開を図ることが目的である。これは2011年に策定された第2次大学院教育振興施策要綱に受け継がれている。また、大学院を含む大学教育や大学における研究活動がわが国の経済発展や社会の活性化に役立つとみた政府は、大学院教育の振興を含む各種高等教育施策について触れており、閣議で決定された経済財政改革の基本方針（いわゆる骨太の方針）や現政権の強い後押しを受けての教育再生実行会議の提言の中でも、大学院教育の振興が謳われている。

同時に大学院教育の高度化や改善をめざす各種の競争的資金制度も創設され、大学院教育改革支援プログラムやリーディング大学院、スーパーグローバル大学事業など枚挙にいとまがない。これらの詳細の分析は後日に譲るとして、これらの事業の成否や大学院発展の可能性は、ひとえに大学院修了者の社会的評価に係っていると見るべきであろう。図表2は大学における能力養成と大学・大学院プログラムとの関係を表す概念図である。大学教育の目的は、専攻分野の専門性を学生に身に付けさせ、専門的能力を養成することと、教養教育や専門基礎教育さらには課外活動等によって得られる汎用的能力の養成であろう。この二つの種類の能力が十分ではない入学前の人材を大学に受け入れ、十分な教育を行うことによって、これらを身に付けさせることが大学教育の役割である。

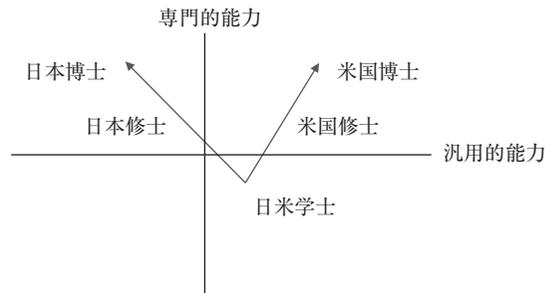
高等教育の先進国である米国においては、学位によって標章されるべきこれらの能力は、学士、修士、博士と段階が上がるごとに高度でかつ実際の役に立つものとして社会で評価されている。この社会における高評価と大学院教育の質とは好循環をなしており、

従って米国の主要大学における大学院教育はよく設計され、厳格に運用されている。これに対して、日本では文系を中心として企業で一番評価されるのは学士号であり（工学系は修士）、その学士が評価される理由は専門的能力にとらわれない汎用能力または状況対応能力があるとみなされているからである。米国では学べば学ぶほど、専門的能力に加えて汎用的能力も増すと考えられているのに対し、日本では専門的能力の増大と引き換えに汎用的能力は減衰、すなわち専門性にこだわって視野が狭い人材であるとみなされる傾向が強い。勢い、優秀な学生は意識的に大学院入学を避けて学士就職に偏るといふ悪循環が生じてしまう。これは人文・社会科学系で顕著な傾向である。

その根本的原因の一つに、わが国における学歴観が存在する。わが国では戦後教育改革より今日に至るまで、学歴にこだわらず人材を評価する、ということに高い価値が置かれてきた。初等中等教育も大学入試改革も、さらには学士課程修了後の就職についても、常に学歴や卒業学校に拘らない採用が望ましいといわれ続けてきた結果、高度な教育を行い社会に有為な人材を輩出すべき大学院が、アカデミックな世界で働く限られた人々以外にとって、関心の埒外に置かれているのが現状である。いわば「非学歴社会における高学歴化」の進行の中、そのことの深刻さにまだ多くの人々が気づいていないことが問題である。^{vi}

現在の大学改革の中心課題に「質保証」がある。この質保証は大学が施した教育、そして学生が見つけた能力を社会に対して責任をもって保証するという意味であるならば、大学が授与する学位にはそれなりの価値がなければならない。これはグローバル時代における国際標準であり、高等教育に関わる者には忘れてはならないことである。そのような眼で大学院教育を見るならば、その教育を良くして、修了生がアカデミア以外の場においても高く評価され、それによってより多くの優秀な人材を大学院教育に呼び込むという好循環を作り出すことこそ、これからの大学院教育に課せられた大きな責務なのである。

図表2 大学院における能力養成の日米比較



(出典) 筆者の作図による

【注】

- ⁱ 水月昭道2007
- ⁱⁱ 文部省1992の記述による。
- ⁱⁱⁱ 審議の過程では、学術博士 = Ph.D. の発想が有力であったが、必ずしも徹底するに至らず、現在では学際的分野に対応した博士号という運用が実態である。
- ^{iv} 文部省1992の記述による（注iiに同じ）。
- ^v 渡邊聡2009、pp.71-72
- ^{vi} 山本眞一2011

【参考文献】

中央教育審議会2005「新時代の大学院教育～国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて～（答申）」
 水月昭道、2007『高学歴ワーキングプア』光文社
 文部省、1992『学制百二十年史』ぎょうせい
 渡邊聡、2009「日米英における学位取得プロセスの比較分析」、広島大学高等教育研究開発センター戦略的研究プロジェクト『大学院教育の現状と課題』、pp.71-80
 山本眞一、2011「非学歴社会の高学歴化～大学院問題の本質」、『文部科学教育通信』276、pp.38-39

Issues for the Reform and Development of Graduate Education in Japan

※ Shinichi YAMAMOTO

[Key Words]

Reform of Graduate Education, Employment of Ph.D.s, Value of Ph.D., Coursework

[Abstract]

Since introduction of American-style graduate education after the War II, it has expanded more rapidly than undergraduate education although the enrolment is still small in number. Along with the expansion, graduate education become to teach professional and highly specialized knowledge as well as to train future academics. The government has implemented reforms of graduate education frequently since 1970s. The expansion, however, causes difficulty of getting job after being granted degree. There is not enough number of academic positions for increasing number of Ph.D.s, while they tend to be less valued outside academia. This less-valued problem relates to people's notion that Ph.D. s are not well educated to work for industry and other non-academic places. This notion is very different from other countries such as the U.S.A. where Ph.D.s can find better job opportunities than others who finish only undergraduate education or less. The recent recommendation by the National Council on Educational Reform in 2005, which insists coursework oriented teaching rather than thesis writing oriented, may be an important measure to improve the quality of graduate education.

※ Professor, J. F. Oberlin University

単位制度の再構築

清水 一彦

筑波大学副学長・理事

[キーワード]

単位制度、学修時間、学修成果、学習と学修、能動的学修、FD、GPA

はじめに

世界的に大学教育改革が進行中である。日本でも学修成果（Learning Outcomes）の評価など実質的な大学教育の質向上に向けたさらなる改革が求められている。

大学のシステムとして定着している単位制度は、すでに130年もの長い歴史を有しているが、わが国の大学には戦後の6・3・3・4制の実施とともに導入され、一般教育とともに新制大学を特色づける教育システムとなった。しかしながら、今日までの60数年の間、単位制度については誤解や誤用による運用状況が続き、しばしば単位制度の形骸化も叫ばれ、必ずしもわが国に真に根付いたものとなっていなかった。大学教育の量的転換から質的転換が叫ばれ、学生の学修成果や能動的学修が求められる中で、単位制度の果たす機能・役割は大きく、極論すれば、大学教育の実質化は単位制度の実質化でもあるといつてよい。

本稿では、大学教育の質的転換を単位制度の観点から総点検し、単位制度の趣旨や意義を明確にするとともに、大学教育の実質化方策としての単位制度の再構築に向けた改革提言を行うことをねらいとしている。

1. わが国の大学教育の特質から生じる学修時間の問題

(1) 大学教育の質的転換と学修時間の確保

周知のように、大学教育の質的転換が第2期教育振興基本計画の中に盛り込まれることになった。2013(平成25)年6月に閣議決定された同基本計画では、4つのビジョン、8つのミッション、30のアクションプランが示された。大学教育の質的転換は、第1ビジョンの第2ミッション、そして第8のアクションプランの中で取り上げられ、その主要方策は「学修時間の実質的な増加・確保」であった。

学生の学修時間の不足状況については、かねてより問題指摘されてきており、わが国の学生の平均的学修時間は1日にはほぼ4時間程度と他国に比べて少ない。授業時間が2.8時間、卒業論文0.5時間、自主的な学修がわずか0.9時間で、残りはサークル活動やアルバイト等に費やされているという⁽¹⁾。その規定要因については、学生側の問題群が大きく影響し、例えば「モチベーションや積極性が不足」「自ら考える習慣が不足」「授業外の活動に時間がとられる」といった要因である。他方では、教員の処遇に当たった教育活動に関する業績評価の不振も影響しているという⁽²⁾。

(2) 大学教育の特質と学修時間の問題

学修時間の問題は、単なる時間の長さの問題ではなく、わが国の大学教育の特質から生じている問題でもある。大学における学修は、自己学修を基調とする大学教育の特性から考えられ、具体的には授業と授業外の自主的な学修から成り立っている。学生の学修の不

足は、正確に言うと、このうち授業外の自主的な学修の時間不足である。授業の時間そのものはむしろ多い状況にあり、文系より理系の方が、座学中心の分野より資格専門職の分野の方が、また上級学年より下級学年の方が、そして大学より短期大学の方がより過密な授業時間が組まれている。分野によっては1日中あるいは1週間にわたってぎっしりと過密授業が編成されているのが現状である。まさしく、高校以下の学校教育と同じような状況が見られるのである。こうした特異な状況は、授業中心主義、「受動的学習」主義といったわが国の大学教育の特質から派生されるものであり、さらには戦後導入した単位制度の問題点や形骸化がそれに拍車をかけている。

このうち授業中心主義は、大学人のカリキュラム観の固定化と関係している。つまり、教養より専門をとという大学人の指向や、カリキュラム編成における足し算的增加傾向（不用なカリキュラムを残したまま新たなカリキュラムを設定）、「学ぶ」より「教える」を重視する教師観などである。また、「受動的学習」主義については、教授法の軽視や硬直化が関係している。座学の重視や近年のFD（Faculty Development）への嫌悪感などである。そして、単位制度の問題点は、単位制度の誤用であり、質的観点の欠如をはじめFDやシラバスといったサブシステムの機能不全がある。すなわち、米国において今から130年前に開発・導入された単位制度は、当初から「満足な学修成果」という質的観点（GPA = Grade Point Average）が定義の中に組み込まれていたにもかかわらず、わが国では1単位=45時間の学修といった量的規定が強調されすぎたこと、また単位制度はFDのような教授法の開発を必須として誕生したものであるにもかかわらず、わが国では単位制度導入後30数年後によくFD議論が始まったことなどが影響している。これに追い打ちをかけたのが、単位計算方法の問題である。講義、演習、実験・実習等といった授業形態ごとの計算方法の中で、実験・実習等については自主的学修を不要とする方式がとられたのである。1991（平成3）年の基準の大綱化で多少弾力化されたが、依然として実験・実習等は現実とはかけ離れた形で授業中心主義が貫かれ

ている。

このような大学教育の特質からくる特異な状況は、大学教員の特性とも深い関連を有することになった。つまり、教員1人当たり平均8コマ（アメリカでは4コマ）という授業担当コマ数の多さ（その半分はゼミ論文指導）や、教員の研究指向といった特性である。大学人の多忙さに関連する調査結果では、会議等の学内運営に費やされる時間も影響しているが、多くの教員は教育負担を嘆き、むしろ研究に割く時間を望んでいる⁽³⁾。

学生の学修時間を増加・確保するための大学教育の質的転換には、各大学において学生本位の観点からあらためてカリキュラムの精選や厳選を図るとともに、成績評価を含む教授法の改善を図ること、さらには単位制度の成立の趣旨や概念を正しく認識し、そのための設置基準の思い切った改善も求められる。このうち教授法の改善や開発は、これまでの「学習」概念の見直しを必要とする。大学のカリキュラムの見直しは、少なくとも各大学ともここ20年間取り組んできたが、それに併せた教授法の改革・改善は遅々として進んでいないのが現状である。「教育から学習へ」、「教員中心の教育から学生中心の学修へ」という掛け声は現場にも徐々に浸透してきているが、根本的にはこれまでの「学習」概念の移行が重要であると考えられる。一言で言えば、それは「学習」から「主体的な学び」への移行である。その意味で、学生参画型の授業や、ディスカッション、フィールドワーク、ブレインストーミングといった学びの技法を取り入れた能動的学修やアクティブ・ラーニングは重要な役割を果たすものである。

2. 単位制度の本質と学修

(1) 「学習」と「学修」

大学の憲法と呼ばれる大学設置基準には「学修」という用語が使用されている。他方、高等学校までの学習指導要領では「学習」という用語が使われ、従来の中央教育審議会答申でも一貫してこの「学習」の語が使用されてきた、しかし、2012（平成24）年の中央教育審議会答申⁽⁴⁾では新たに「学修」という表現に変

わり、先の第2期教育振興基本計画（閣議決定）の中でもこの学修が使用されることになった。

学習と学修は基本的には異なる概念である。館昭氏は「学習という漢語の本来の意味は、すでに存在する価値を模倣し、繰り返すことによって身につけることにある⁽⁵⁾」と述べている。つまり、知識や技能を獲得する方法が、「まねる」とか模倣するということに限られた意味となっている。

これに対して、学修は辞書的な意味では「学問を学び修める」修学を指すが、1949（昭和24）年に新制大学が発足した時から規定され、大学設置基準上、大学での学びは「学修」となっている。その理由については、「大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した『単位制』により形成されている⁽⁶⁾」と指摘されている。つまり、単位制度と結びついた学びが学修ということになる。それは、授業における「まねる」「模倣」による学びだけでなく、授業の予習・復習による自主的な学びも含まれるのである。

このように、学習も学修も知識や技能を獲得することにあるが、その違いは獲得方法にあり、前者はまねて行うのに対して、後者はまねるとか模倣とかにこだわらずさまざまな方法によって行うことになる。館昭氏も指摘するように、実際、学習と訳されるラーニング（learning）の意味には、まねるとか模倣するといった意味は希薄であり、それは「知識や技能を獲得する、あるいは獲得された知識や技能」という意味しかないのである。それゆえ、ラーニングの訳としては「研究」とか「学問」の意味合いがより相応しく、学修に近い言葉とされる⁽⁷⁾。

（2）単位制度と学修

学修の概念は単位制度の本質と密接な関係を有することがわかる。時間を単位とする単位制度は、1869年のアメリカのハーバード大学における選択制の導入を契機として考え出されたものである。アメリカ高等教育の新しい発展を方向づけたともいえる選択制システムは、すべての教科・科目が同一の価値を有し、等し

い重みをもつことを前提にしていた。そして、単位制度はこの選択制の上に成り立ち、各科目の相対的価値をそれぞれの教授方法や授業形態などの違いを越えて、学修時間という共通の物差しで等しく取り扱った。つまり、授業出席を前提とした学修の時間さえ同じであればすべての学生に同じ成果を保証するのが単位制度の基本となっていたのである。こうした単位の等価値性は、学生の履修の選択や可能性を拡大するところにその最大の利点が置かれたのである。

単位制度に対しては、当初から「知識の断片化」とか「学修成果の不平等」といった批判もあったが、むしろ単位制度のもつ利点あるいは長所は広く受容され、今日に至るエリートから大衆化さらにはユニバーサル化の過程にうまくマッチした制度として、わが国のみならず世界各国に普及・定着することになった。そこには、普遍的な制度原理があったからである⁽⁸⁾。

第1に、最大の原理は「経済性・効率性」であった。教育における無駄をなくし、学修意欲や学修プロセスの連続性を保証することである。具体的には、例えば一定の年度においてコースや科目の1つに失敗しても、その失敗は1年間の失敗を意味せず、常に復活可能とされる。また、試験による単位と結びついて、高等教育システム外で獲得された学修経験に適合させ、これによって学位に必要とされる時間とコストを減らすことができる。高等教育の量的拡大は多様な学生層を伴い、彼らの能力や経済的状況あるいはライフスタイルはますます多様なものに変化しているが、単位制度はこうした多様な状況にも首尾よく対応できる制度となっているのである。

第2に、「多様性・柔軟性」の原理を挙げることができる。本来、選択制そのものが多様性や柔軟性を重要な要素としているため、そのコロールリーとして成立した単位制度もまた当然のことながら同様な原理を有する。例えば、異なるコース、通年、セメスター、3週間、さらに1週間コースでさえも、さまざまな量の単位を振り分けることができ、教科内容を見捨てずすべてのコースが等しい量であるという神話をも除去できる。

こうしたコース量の多様性ととも、運営の柔軟性

にも寄与する。つまり、単位という同じ貨幣価値によって、多様な学問的なカレンダーの作成を可能にさせ、年間の教育運営を容易なものにしている。サマーセッションなども高等教育の統合部分として認めていることはその一例である。さらに、専攻分野の中途変更や新しい分野の創設にも多くの柔軟性を与える。新しいプログラムを最初から始める代わりに、学位につながる以前の学修をカウントし、専攻や関係要件を満たす上で追加の学修のみを要求できる。また、新しいコースを開設することもより容易にできるので、大学が新しいニーズや関心にカリキュラムを適応させることができ、その革新に貢献するものになっている。

第3に、「個性化・自律性」の原理である。これは高等教育をより学生指向に導き、また教員や機関の自律性・独立性をも保証する原理である。単位制度はコースの選択制と結びついているため、比較的きっちりしたカリキュラムの場合より学生指向であり個性化を可能にしていることは指摘するまでもない。また、学生自身のペースで、パートタイムペースでも高等教育を追求して学位のための学修ができるメカニズムを提供している。個人的、専門的な目標や生活事情に適合させながら労働や学修の期間を変え、高等教育を一時中断したり辞めたりできる。こうして学位学修を継続教育あるいはリカレント教育に統合させることもできるのである。さらに、クラス外の教育経験に「類似」の方法で単位を与えることによって、独立学修や多様な非伝統的な学修を可能にさせ、学生に開かれた教育経験の範囲を広げるものとなっている。このほか、単位制度の強みは機関相互のトランスファーにあるので、学生のやる気や能力に応じて機関間の移動を認め、個人の能力の限界まで発達させることができる。移動の自由と能力開発にも寄与するものとなっている。

単位制度の特徴は、総合試験よりコースに置かれている。そのため、教員に何をどのように教えるかを決定させるというかなりの独立性を与えるものとなっている。また、各高等教育機関においてもカリキュラムの自律性が維持され、それが多くの学生をしてトランスファーさせる大きな要因にもなっている。というの

は、トランスファー学生を認める受け入れ機関は、学生を送り出す機関側に対して基礎的なカリキュラムの重複履修を求めているからである。

このように、単位制度は選択制の等価値性に基づき学生の学修成果を同一にするところに「教員の責任性」があり、また学生自身の多様な学修選択や学修方法を保証しているところに「学生の責任性」も存在することになる。学修の意味は、それゆえ教員と学生の双方の責任の上に成り立っているといつてよい。

3. 単位制度の問題点

(1) 1単位の規定の問題

単位制度の定義は、「大学における授業の履修に係る学生の学修量を測るもので、基礎的な量としての1単位数、全体の量としての総単位数及びそれを配分し、履修選択させ、学問的クレジットを与えるすべての過程から成る制度⁽⁹⁾」ととらえることができる。ここでいう授業とは、教室の内外を問わず、講義、演習、実験、実習、製図、実技、論文指導等のあらゆる形態の授業をいう。また学修量とは、これらの授業時間だけを指すのではなく、教室外の図書館や家庭などでの予習・復習を中心とした自主的学修を含む、いわば学生の勉学活動のすべての時間量を指している。

単位制度をこのようにとらえた場合、そこから制度の基本構造として次の5つの要素を抽出することができる。それは、「1単位数」「総単位数」「配分単位数」「履修選択」そして「評価」である。以下では、これらのうち最も基本となる「1単位数」と「総単位数」の問題を取り上げる。

最も基礎的な単位算出基準としての1単位数については、新制大学の尊重する自学自修を反映した教室内外の45時間の履修という大原則は今日まで一貫して引き継がれている。1単位数を週45時間とする基本的な考え方は、当初からつまり「大学基準」制定時から、標準の人間の一週間の平均的生理的労働時間から考え出されたものである。また、旧制大学下にはみられなかった学生の自学自修を奨励する授業形態別の単位計算方法は、従来のつめ込み主義を基礎とする監督教育から解放されるために考えられたもので、新制大学の

とりわけ学修指導上の大きな特色の1つとなっていた。

1 単位数の規定については、1956（昭和31）年の省令基準制定以降、表現上の差異や例外規定は認められるが、少なくとも内容上は何ら変わらぬものとして固定化されてきた。この原則規定自体はとくに問題はなかったといえる。問題はむしろ次の2点にあったといえる。1つは、それが講義、演習、実験等といった3段階の授業形態との関係で設定され、固定化されたことであり、他の1つは不明瞭な単位時間の量である。

前者の授業形態別の異なる計算方法は、基本的には授業科目の性格によって自学自修の時間に差異があるという考え方によるものであったが、とくに実験や実習等において自学自修時間を設定しなかったのは、科目の性格というより算術上の技術的・機械的な操作によるものであった。つまり、後述する総単位数と関連するが、実験等の授業を多く必要とする理系側の要求した要卒単位数が120単位を大幅に超えており、その要求の授業時間の量を減らすことなく、しかも120単位に統一するために、講義、演習のほか第3の単位算出方法として自学自修時間＝ゼロが考え出されたのである。いわば、数字合わせの苦肉の策であった。

しかし、結果的にはそれが現実とはかけ離れ、実験・実習等の多い分野では準備学修あるいはノートづくりを含めた自学自修の時間が全くゼロというわけにいかず、教員の授業負担とともに学生の学修負担を過重にしてしまった。そして、このことが授業形態別の科目間の単位の不平等を生じさせたばかりか、「暇な文系学生」に比べて「忙しい理系学生」という一般的な状況さえも生み出すことになったのである。

また、実験等以外の他の講義や演習に関しても、本来、教室での学修と教室外での自修との時間的比率は授業のやり方いかんで変わってくるものである。にもかかわらず、授業形態別に各科目は明確に区別され、しかも授業形態が先行し学生の自学自修がそれに規制されることになってしまった。基準のその後の変遷過程において、講義、演習について授業時間と授業以外の自修時間との比率の例外措置もとられたが⁽¹⁰⁾、それは規定をいたずらに繁雑にさせただけであり実質的

な解決には至っていない。

次に、後者の単位時間の不明瞭さについては、これまで基準の上では単位時間はいっさい取り上げられず、基準解説の部分でも触れられなかった。小・中・高校のような1時間の標準時間については大学の場合には曖昧のままで、実際には45分あるいは50分に相当する異なる単位時間が広く普及してしまった。これは旧制大学以来のわが国に伝統的な1コマ＝2時間＝90分もしくは100分という慣行の影響が強く反映されたものであった。ここに及んで、1単位の実質的な時間量が大学によって異なる状況を生み出すとともに、アメリカ側が当初提示していた1科目につき「毎週3時間の授業」の原則さえも崩れることになった。そして、同様に古くからのわが国特有の1科目「毎週2時間（90分）の授業」が多くの大学で実施されることになったのである。

（2）総単位数の問題

大学卒業要件としての総単位数については、「124単位以上」と規定され、これは新制大学発足当初の「大学基準」制定直後に体育4単位が追加されて124単位となって以来、基準上変わらぬ事項の1つとなっている。しかも、この総単位数は、わが国の場合修業年限4年以上とセットとなって卒業要件及び学士号取得要件となっている。

この124単位の考え方は、当初から1単位数の標準から算出されたものである。つまり、週45時間を1単位とすれば、半期15週で15単位、通年で30単位、これを4年間継続すれば合計で120単位となる考え方が根底にあった。追加された体育4単位については、新制大学における学生の活動の中で、とりわけ課外活動の重要性とのつながりで考えられたもので、当初はこれを総単位数の枠外におかれていたものが省令基準制定以降枠内に収められ今日に至っている。「120＋4」から「124」への移行である。

体育を除いた120単位は、したがって4年という修業年限と密接な関連をもつもので、そこでは少なくとも毎年30単位の学修の4年間にわたる継続性が強調されていたことになる。また、この総単位数は4年間に

修得すべき最低の単位数であるとともに、先の1単位数の考え方からすれば標準的人間の平均的学修時間量でもあった。しかし、早くから「わが国の実情を見ると、必ずしも各大学がこの規定を尊重しているとはいえない⁽¹¹⁾」という指摘が多くみられた。その後、単位制度の趣旨からして極端にこれを超えることのないよう、おおむねその増加単位は16単位を限度として合計140単位までという考え方や文部省（現文部科学省）側の指導等がとられるようになったのである。

しかし、依然として、過大総単位数の問題はその後も深刻化し、その傾向は、とくに伝統的な大学のとくに工学部や法学部に多くみられたのである。さらに、教員養成系大学における教職希望の学生の履修状況にも顕著に表れていた。

基準そのものが最低基準的性格を有しながらも、その単位数算出基準からみれば総単位数においては、むしろ最高単位数に近い考え方がとられていた。にもかかわらず、こうした実態がみられたことは、単位制度の趣旨が十分に理解されないまま、とくに旧帝大や有力私立大学を中心に学力の低下や教育水準の低下を危惧する見方が強く、旧制下の伝統とか慣行とかが優先されたためであると考えられる。と同時に、そこでは戦後わが国の文教政策における大学院整備の遅れを看過してはならない。

先の単位数算出基準と同様に、この総単位数についての基準と現実とのギャップは、単位制度の趣旨が理解され、実質的に正しく行われればごく自然に解消する問題でもある。

4. 単位制度の再構築に向けた改革提言

(1) 受動的学習から能動的学修への転換

すでに述べたように、「学習」の意味は「まねる」とか「模倣する」という語義をもつ。それゆえ、その学習形態は受動的であり、わが国において長い間培われた伝統的な教育方法であった。江戸時代の寺子屋は勿論のこと、明治維新以来のわが国の教育方法はこうした受動的な学習形態が主流であり、それは教える者を「教鞭者」とっていたことからわかる。すなわ

ち、教える道具でもあった指示棒を「鞭」にたとえ、鞭を持って教える者が教員と呼ばれたのである。

こうした受動的学習は今なお学校教育においては支配的であるが、高等教育の世界においても「学修」概念とは関係なくこれまで主流を占めてきた。右肩上がりの経済成長期においてそれはある意味で効果的な学習形態であったと考えられるが、今日のような国際化社会、グローバル化社会におけるグローバル人材の育成においてはもはや通用はしなくなってきた。つまり、近年における世界・経済情勢の急激な変容、地球規模で拡大する環境問題、グローバル化によるボーダレス化、超少子高齢化社会の進行など、我々はこれまでの先人たちが経験したことのない時代を迎えている。加えて、2011（平成23）年3月11日の東日本大震災と原発事故による未曾有の災厄は、自然科学や科学技術も含め、これまでの既成概念を一変させることになった。こうした過去に類をみない困難な課題に直面しており、この予測困難な事象にさらされている時代に対応し、未来への活路を切り拓く原動力となる人材の育成は、今まさに大学の役割として期待されているところである。

先の中央教育審議会大学教育部会による、人材の育成を担う大学に対し、学生への問題解決型の能動的学修の促進、教員と学生との双方向による質の高い授業展開などを求め、そしてその実現に向け、質を伴った学修時間の実質的な増加・確保、学修成果の把握などの方策を提起した“予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ”⁽¹²⁾の提言は、まさしく学習形態のパラダイム転換を求めたものであるといってもよい。

回答申では、従来の受動的学習に代わる新たな学習形態として「能動的学修」という用語を使用することになった。それは、「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく⁽¹³⁾」ことと定義された。そして、その実現のために、授業の事前準備、授業の受講、事後の展開を見通した主体的な学びに要する総学修時間の確保が求められたのである。

この主体的な学びあるいは深い学びは、一般に、アクティブ・ラーニングと総称されるものである。すなわち、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称⁽¹⁴⁾」である。とはいえ、アクティブ・ラーニングは、決して従来の伝統的な知識伝授型授業を否定するものではない。溝上氏は、それは「授業者からの一方通行的な知識伝授型授業をAと置いたときに、それを乗り越えていく『NOT A』の、能動的な活動が含まれるものすべて⁽¹⁵⁾」と定義している。このように、アクティブ・ラーニングと総称される能動的学修は、従来の教授・学習法をあらためさせる授業方法の革新的役割を担った新たな概念として登場してきたものである。それは戦略的な学習（学修）習慣の転換をもたらすものと考えられる。

こうした能動的学修やアクティブ・ラーニングの今後の普及・発展において、学生の成長を促進するものであると認識されている課外活動も主体的学びとして認知され、その結果、課外活動の単位化も考えられてよい。

(2) 単位制度の改革提言

以下、現行の単位制度が誤解のもとで設計され、しかも今なお現場をかなり悩まし続けている現状を克服するために、戦後導入された単位制度の制度設計のあやまちを指摘し、単位制度の基本骨格の再構築をめざして大学設置基準の改訂への提言を行うこととする。

① 1単位の定義の見直し

繰り返しになるが、「1単位45時間の学修」は、日本人の平均労働者の1週間の労働時間を基に作られたものである。つまり、月曜日から金曜日までは8時間、土曜日5時間の労働法制である。戦後長い間、週6日制は維持され、その意味では1単位45時間は合理的で妥当な規定であった。しかし、近年の週休2日制によって、世の中は週40時間制に切り替わり、今日に至っている。その意味では、当然のことながら、労働法制の変化に合わせて学修時間の規定も変更する必要がある。こうした規定自体、社会状況に照らし合わせると非現実的であり、不合理性あるいは非妥当性を

もっている。こうしたことから、少なくとも設置基準における1単位の定義は、「40時間の学修」（時間は実時間）と変更すべきではないか。

また、関連して「1単位時間」を明確にすべきである。週45時間という規定については、労働時間に合わせた実時間、つまり1時間=60分ととらえることができるが、それとは違ういわゆるアカデミック・アワーとする意見もある。確かにわが国の大学教育においては、1単位時間の規定は存在しない。初等・中等学校においては、規則の中で1講時間=45分とか50分という規定がある。大学の世界では、慣行的に90分（この場合は1単位時間は45分）とか100分（1単位時間は50分）が採用されている。実際、同じ2学期制を敷いている大学でも、1単位時間を50分にしたり、45分にしたり異なった状況にある。労働時間に合わせた実時間と規定するか、そうでなければアカデミック・アワーとして1単位時間=50分といった共通の規定にするなど、検討する必要がある。この問題は、授業期間の弾力化規定⁽¹⁶⁾によって、一見無意味のようにも見えるが、むしろ放置しておく方が問題は深刻化すると考えられる。

以上の改定とは別に、1単位の定義そのものを見直すことも考えられる。わが国では2学期のセメスター制であれ、3学期制（トリメスター制あるいはクォーター制）であれ、卒業単位は124単位と規定され、セメスター単位が採用されている。学期制と結びついた単位制度の基本が崩れたままである。これに対してアメリカでは、どのような学期制を採用しても1単位の定義は「1科目の授業を週1回1学期に履修すること」という単純明快なものである。週2回授業があれば2単位、週3回あれば3単位となる。このように定義を設定すれば、当然のことながら学期制によって卒業単位数が異なるが、それが国際通用性のある単位制度といえる。

② 単位計算方法の規定の廃止

授業形態ごとの3種類の単位計算方法は、もともと旧制大学から新制大学への移行の際の、とくに実験の多い理系科目を維持するために苦肉の策で作られたいわばフィクションに過ぎない。自学自修を求めない実

験・実習等の規定（当初の45時間の実験・実習等で自学自修0時間）は現実とは乖離し、全く意味のない規定でもあった。その後少し柔軟化されたとはいえ、依然として一部の大学では45時間規定を導入しているのが現状である。3種類の単位計算方法はアメリカでも聞いたことがない。そもそもアメリカの単位制度においては自学自修の規定すらないのが現状である。この認識はわが国ではきわめて希薄である。つまり、大学における自学自修は自明のことであり、基準によって規定するようなものではないからである。

講義、演習、実験・実習等の3種類の単位計算方法は、わが国独自のシステムであったが問題が大きい⁽¹⁷⁾。アメリカの地域資格認定機関や大学カタログの例をみるまでもなく、従来の3種類規定は早急に2種類へと変更すべきである。勿論、大学の単位制度は自学自修を前提して成立していることは間違いない。アメリカでは当初から1単位の定義の中に時間的数量的規定のみならず、「満足な学習成果」が加えられている。これはわが国ではあまり知られていないが、単位制度は選択制を軸に考えられた制度であり、選択制には今日のFDなる教授法の開発が組み込まれ、それゆえ単位制度のサブシステムとしてFDがあり、シラバスの作成はFDの仕事になっているのである。選択制→単位制度→FD→シラバスといった連続的かつ繋がりをもった構造を有している。実際、アメリカの大学では自学自修はシラバスによって奨励されているとあってよい。設置基準による単位の計算方法の徹底を図るのではなく、むしろシラバスの使命・役割の重要性とともに、シラバスによる自学自修の積極的な促進方を考えた方がよい。

③124単位の標準単位数化

アメリカでは、卒業要件としての総単位数は、学期制の種類と1単位の学修量と密接に関係する。つまり、例えばセメスター制では通常5科目程度の履修状況で、各科目が3単位とすれば、1学期に15単位、年間30単位、4年の卒業までに120単位が基本となる。他方、クォーター制では3学期（夏期除く）あるので、年間45単位、卒業までに180単位という履修要件になるのである。アメリカでは、このほかに「コース

単位」という近年東部の私立大学を中心に採用してきた単位制度があるが⁽¹⁸⁾、これを加えたセメスター単位、クォーター単位の3種類が存在し、いずれも1人の学生の卒業までの総学修時間量は同じように設計されている。その意味では、いかなる学期制をとろうとも4年間の学修量は標準的な考え方がとられている。

わが国の単位制度の導入の際にも同様な考え方が存在した。しかし、設置基準に規定されたことからその最低基準としての性格が強まり、設置審査の必要条件にもなっている。現場の大学でも1単位でも不足する場合は留年の決定が下される。他方、卒業判定において上限はほとんど顧みられず、むしろその努力が賞賛される場合が多い。本当にそれでよいのであろうか。もう一度、標準単位数という考え方を強調すべきであると考ええる。それによってカリキュラム編成の議論が活発化し、カリキュラムの精選も期待できるのではないか。

いかなる国であろうと修得単位数は卒業要件の一つとなっているが、アメリカの大学では、修得単位数とともにGPAが課せられている。それは1単位の定義に含まれる「満足な学修成果」を具現したものに他ならない。わが国の場合、このGPA相当のシステムも徐々に導入されてきているが、これまで卒業制度が教育の質保証を担保するものになっていない。近年のグローバル化に関連して、教育の質保証の仕組みは重要な課題となっている。その意味では、GPAに相当する質保証の装置が基準の上でも設定されなければならない。

おわりに

単位制度それ自体は必ずしも教育の質を保証するものではない。単位制度のパイオニアであるアメリカでは、各年次の履修制限の規定はすでに長い間一般化しており、多くの大学では最低履修単位数とともに各年次の最高履修単位数を定めている。また、優秀な学生にはより多くの履修が保証され、一定の単位数を下回ったり成績の悪かったりする学生に対しては学修の継続をストップさせる制度的措置もとられている。そして、早くから単位制度の弱点を補うべく方法として

GPA方式を開発・実践し教育の質を維持するとともに、数多くの評点を用意しながら成績評価の客観性や適切性を確保する方法をとってきた。このGPAは、さらに学生の報奨制度や大学院入学あるいはトランスファーなどにも広く利用されている。

こうした背景には、学修の量を時間で測るという単位制度は、もともと量的側面を強調したシステムであり、したがって何らかの質的維持装置やシステムが伴わなければ単なる「ユニット」(unit)に過ぎず、決して貨幣と同様な流用性をもった「クレジット」(credit)にはならないといった考え方が存在していたからである。

わが国においても、単位制度の根幹を成す1単位数と総単位数の趣旨が徹底され、単位制度の実質化が保証されれば、あえてキャップ(CAP)制や成績評価の厳格化を叫ぶ必要もなくなり、また関連する修業年限の弾力化に関しても、例外措置でなく一般制度化できるものである。その実質化のためには、単位制度の弱点を補完・補強するような質的維持管理システムの確立が不可欠である。カリキュラムの体系化や能動的学修をはじめとする教授法の改善、教育評価あるいは学期制の見直し等は、そうしたシステムを前提にしてはじめて意味をもつものとなるのである。

【注】

- (1) 金子元久『大学教育の再構築－学生を成長させる大学へ－』玉川大学出版部、平成25年、p.35。なお、本稿では、大学における「がくしゅう」については、原則「学修」の用語を用いた。
- (2) 文部科学省「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」結果、平成24年より。
- (3) 文部科学省「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査(2008年度)」、浦田広朗「改革期における大学教員の仕事配分時間－1992年と2007年の比較分析－」、及び名城大学『大学・学校づくり研究』第4号、平成24年、等を参照。
- (4) 中央教育審議会答申『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養成する大学へ～』平成24年8月28日。
- (5) 館昭『原理原則を踏まえた大学改革を一場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件』東信堂、平成25年、p.191。
- (6) 中央教育審議会答申、前掲、p.13。
- (7) 館昭、前掲書、p.191。
- (8) Burn, Barbara, The American Academic Credit System, OECD Structure of Studies and Place of Research in Mass Higher Education, 1974, pp.137-138を参照。
- (9) 清水一彦『大学単位制度の日米比較史的研究』風間書房、平成10年、p.20。
- (10) 例えば、文部省「大学基準等研究協議会」の答申「大学設置基準改善要綱」(昭和40年3月31日)では、講義と演習の授業時間と授業外時間の比率を1.5時間:1.5時間と同率にする案が出された。この案に対しては日本教育学会や国立大学協会などから批判が相次ぎ、後者の国立大学協会では、「大学の行なう最少授業時間は(1単位の履修時間45時間という)標準時間の3分の1以上とする」代替案も出された。
- (11) 国立大学協会「『大学設置基準の改善等について』に対する意見書」大学問題資料調査会編『大学問題総資料集Ⅳ―入試制度および教育・研究』有信堂、昭和46年、p.133。
- (12) 『大学基準協会資料』第13号、昭和28年5月31日、p.23。
- (13) 中央教育審議会答申(平成24年)、前掲。
- (14) 同、p.9。
- (15) 同、p.37(用語集)。
- (16) 溝上慎一「何をもってディープラーニングとなるのか?－アクティブラーニングと評価－」河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング－全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂、平成25年、p.279。
- (17) 2013(平成25)年4月の大学設置基準等の改正によって、授業期間の弾力化措置も可能となった。つまり、10週または15週を原則としながら、それ以上、それ以下の多様な授業期間の設定ができるよう

になった。これによって、1科目授業（1時間）を週2回8週とか、1コマ時間を1.2倍にして13週行うとか、あるいは講義13週と集中フィールドワーク6時間とかも可能となる。

- (17) 1991（平成3）年の大学設置基準の大綱化では、講義・演習・実験等の単位計算方法が改正され、柔軟な規定になったが、その背景にはわが国の大学において、教室外の学修成果を単位計算の中に組み入れることが現実的には空洞化され、そのため単位計算を「技術的な観点から」見直したと指摘されてい

る。

戸田修三「改正設置基準のめざす方向」（財）大学セミナーハウス『改正設置基準のめざすもの』（第28回大学教員懇談会記録）、平成4年、p.17。

- (18) 1コース単位（course unit）は、週3～4時間の授業を1学期間履修するもので、 Semester制における卒業要件がおおよそ32～40コース単位、クォーター制ではおおよそ42～48コース単位と設定されている。

The Restructure of University Credit System

※ Kazuhiko SHIMIZU

[Key Words]

credit system, learning time, learning outcomes, active learning, faculty development, grade point average

[Abstract]

The aim of this article is to make a general analysis of the university education qualitative transformation from the point of view of the credit system, and after clarifying the meaning and purpose of the credit system to suggest reforms for its restructuring as an essential policy of university education.

First, I reveal the problems of learning time that arise from the features of university education in Japan, next I clarify the relationship between learning and the essence of the credit system, and describe the existing problems of the credit system as the problem of 1 credit definition and the problem of total number of credits. Then, I suggest the shift from passive learning to active learning as a reform proposal for the credit system restructuring, mentioning the following three points in particular.

- 1) The definition of 1 credit as “1credit = 45 hours of learning” that was made in accordance with one week of working time in the days of “6 working days a week” system, should be reconsidered, and a new definition should be made on the basis of the system of “40 working hours a week” that is used nationally besides.
- 2) The definition of a credit through the 3 types credit calculating method should be abolished; and the definition on the basis of 2 types “lectures – seminars” and “experiments – practice”, that can grant self-study by the syllabus, should be made.
- 3) As for 124 credits as the total number of credits, they should not be considered as a minimum requirement, but be recommended as a standard number of credits as a part of mechanism that can ensure the quality assurance of education.

※ Vice President & Executive Director, University of Tsukuba

工学教育における学士課程と修士課程の結合

木村 雄二

工学院大学工学部教授・前常務理事

[キーワード]

工学系大学院教育、分野別質保証、JABEE、エンジニアリング・デザイン能力、学士課程と修士課程の結合

はじめに

我が国では、産業における国際競争力の低下、産業活動のグローバル化に伴う技術者の国際的通用性への要求、大学進学率増大と18歳人口の大幅減少、経済情勢の変化による企業内教育の困難化など、大学の工学教育を取り巻く環境が著しく変化している。このため、工学教育を再検討することは喫緊の課題であり、質的転換が求められて久しい。

高等教育を構成する教育課程については、我が国では、第二次世界大戦後の米国による占領の遺産ともいえる4年間の学士課程の学部と、大学院として組織される学士課程後段階の両者が存在する。しかし、学位取得の要件などは、米国のそれとは全く異質なものであり、特に、博士の学位が大学院での学習と必ずしも結びつけられていないとの指摘がなされている。

これらの研究から明らかにされている各国での大学院教育の特徴として、米国に関しては、大量の博士(Ph. D.)を生み出すこととなった競争的システムによる大学の発展のダイナミズムを十分に確認することが出来る一方で、我が国については、工学を前面に押し出したことにより、それ以外の分野での大学院教育を弱体化させたとの指摘もなされている。

グローバル化・ユニバーサル化の荒波を受けつつある現代の高等教育にとっては、研究と教育および学習

との結合がその本質的な課題であるとの認識から、本稿では、我が国の大学院教育の現状とその特徴を概観しながら、特に、工学教育における学士課程と修士課程の結合について述べる。

I. 我が国における大学院教育の位置付けと工学教育の視点

主要な5カ国(旧西ドイツ、英国、フランス、米国、日本)の研究組織と学士課程教育の歴史的展開と現状に関する大規模な比較研究に基づく大学院教育に関する体系的な研究成果がBarton. R. Clarkにより1993年に纏められている。

ここでは、其々の国で学士課程後の教育と訓練に対応する教育段階はどれに当たるのか、といった事柄を定義するのにも非常な困難さがあり、個々に異なった形態であることが明らかにされた。米国のシステムでの区別はきわめて明瞭で、学士号取得で修了する4年間の学士課程と修士号と博士号取得につながる学士後の教育に分かれ、後者は大学院として組織されている。

日本のシステムは、米国と同様であるが、学位取得の要件、とくに、博士号が大学院での学習と必ずしも結びつけられていない点などが、米国のそれとは全く異なっている。英国のシステムでは、それは米国よりもかなり専門化された3年間の学士課程の上に存在しており、加えて「学士課程後 postgraduate」教育は、大学院として体系的に組織されておらず、しばしば、「講義」も存在しない。また、ドイツやフランスなどのヨーロッパの大学は、米国の場合にみられる高等教育段階内での区分に相当した教育の順序性をもたない

と指摘されている。学生は職業領域と学問分野で専門的に学習するために高等教育に進む。第1学位は、5、6年後あるいは7年後に授与されるが、それは米国の学士号よりも修士号により近い。

以上の様に、高等教育を構成する教育課程における大学院の位置づけについては、其々の国での多様性が存在している。

一方、現代の知識基盤社会における大学院教育と学士課程教育の連結については、有本（2010年3月）により10項目に亘る多様な論点からの考察がなされた。これらのうち、特に、重要な事項として、①グローバル化の論理ならびに②研究志向と教育志向の論理の2つの視点が挙げられよう。

(a) グローバル化の論理

世界的な同等性の保証が求められるところから、カリキュラムの共通性、通用性、互換性、そして標準化を喚起するのは回避できない。ボローニア宣言に基づくEU域内の流動性の確保と質の保証、AHELOの世界的な学習成果の評価、日本学術会議の専門分野のサブジェクト・ベンチマークの作成などによる学士課程・修士課程・博士課程のカリキュラム水準での連携の模索。JABEE (Japan Accreditation Board for Engineering Education：日本技術者教育認定機構)が加盟しているワシントン協定がメンバーであるInternational Engineering Alliance (IEA：国際エンジニアリング連盟)では継続的に技術者像の定義や、上記の技術者教育の重要なテーマを議論しており、現在ではIEAのGraduate Attributes (卒業生としての知識・能力：GA)とProfessional Competencies (専門職としての知識・能力：PC)の重要性が認識されている。ワシントン協定の各加盟団体は、2019年までにこのGAを模範にして認定基準の改定を行うことが義務付けられ、Outcomes Based Learningの審査という明確な方向が示された。

(b) 研究志向と教育志向の論理

米国に創設された大学院の制度化は、学問志向を強め、その中心地を巡る熾烈な競争を激化、世界的な研究生産性を追求する時代を招いた。このことは、大学の教育志向と大学院の研究志向との棲み分けによ

て、教育志向と研究志向との統合を模索する理念が、米国では一応成功したと言えるが、世界的には、教育と研究の連結の問題は、大学と大学院の連結の新たな課題とならざるを得ない。

したがって、本稿では、グローバル化の論理、研究志向と教育志向の論理などの論点ならびに学習の視点に立ちながら、工学教育における学士課程と修士課程の結合について述べる。

II. グローバル時代における工学系大学院教育の課題

質的転換の求められている工学系大学院教育に対する社会のニーズと課題については、日本学術会議第18期工学教育研究連絡会の報告書「グローバル時代における工学系大学院教育」(2003年7月)にとりまとめられた。

現在も、工学系修士課程修了者に対するニーズは高く、修士課程進学者数は増大している。この事実は学部教育のレベル低下と関連する部分もあるが、産業の高学歴専門的・技術的職業に対する需要の高まりに起因している。これに加えて、管理、サービス、販売、運輸・通信などの多分野における修士課程修了生の需要が高まっている。これは情報技術の浸透、製造業のソフト化と関連しており、この傾向は今後も益々助長されていくと予想される。また、大学院工学系研究科は多様化しており、工学教育・研究体系の再構築が求められており、充実しつつある情報系、システム系、環境系などに加え、今後、社会系科学、生命系科学などとの複合分野が重要性を増している。この様に、産業界では即戦力になる技術者を育成する教育に強い期待を持っており、そのためには、基礎教育が必須である一方で、産業分野における現実の問題を解決するための素養を身に付けるためには、単に基礎教育(数学・物理・化学等)のみでは不十分であり、各専門分野毎の固有の専門基礎、基礎の応用力教育についての徹底が求められている。したがって、原理・法則から導入する演繹的教育のみではなく、現実の課題をチームで解決する課題解決型学習(PBL：Project Based Learning)によって、原理、法則の理解、講義と実

験の組み合わせ、インターンシップ等によって、現実の問題を論理的に理解させることなどを徹底する必要があることを指摘している。

また、教育方法・内容の再検討と充実について、産業界と教育界が相互に意見交換する機会を増やすことを目指し、後述する JABEE 審査への産業界メンバーの参加、日本工学教育協会の活性化、ならびに種々の学協会における、産業界の意見が教育側に伝わるような仕組みの強化が求められる。

また、カリキュラムの課題として、我が国の大学院教育では、大学院生に求める研究面での比重が重く、スクーリング等を通しての応用力、企画力も育む幅広い教育が欠けていることが、欧米と対照的に弱点であり、カリキュラムには系統性が薄く、成績評価も曖昧で修了生の質の確保につながっていない面の改善が望まれていた。

同時に、大学院教育の大衆化、経済のグローバル化などに伴い、大学院修士レベルにおける教育の質的保証と改善のため、JABEE などの専門認定制度の導入の必要性を指摘した。

一方、大学院教育全般については、平成17年度中央教育審議会答申「新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－2005年9月」において、大学院教育の実質化（教育の課程の組織的展開の強化）と国際的な通用性、信頼性（大学院教育の質）の向上の提言がなされ、これに基づき、文部科学省は「大学院教育振興施策要綱」（平成18～22年度）と、新たな「施策要綱」（平成23年度以降）の策定を視野に、人社系、理工農系、医療系及び専門職学位課程のワーキング・グループを設置し、博士課程・修士課程・専門職学位課程の専攻に対する書面・ヒアリング調査等により、大学院教育の実質化等の進捗状況や課題を検証し、今後の改善方策について検討を加えている。

Ⅲ. 分野別質保証への取組とエンジニアリング・デザイン能力涵養の重要性：JABEE を例にとって

工学教育プログラムにおいては、それまで長年続けられてきたカリキュラム・教員資格などを重視した

「何が教えられるか（what is taught）」の評価ではなく、①産業界のニーズを踏まえ、②明確な教育目標を設定し、③アウトカムズが実際に身についたかを根拠となる資料等で、整理・分析し、④教育目標の達成度評価を行い、⑤継続的な教育改善を促進する、ことを重視した「何が学習されているか（what is learned）」の評価が重要であるとの結論に達し、それまでの「工学教育」の意味での engineering education から「技術者教育」としての engineering education へのパラダイムシフトをもたらした。

また、それらのアウトカムズを含め、技術者として備えていなければならない素養を身に付けさせるための授業としては、(a) 専門分野に関係する数学と自然科学、(b) 専門分野に関係するエンジニアリング・サイエンスとエンジニアリング・デザインの内容、(c) 補完的な学習（人文社会科学、マネジメント、エンジニアリング・エコノミクス等）を挙げ、それぞれを身に付けさせるに必要な授業量を指定している。

以上の世界的動きを受けて、我が国では、1999年11月に、学協会を会員とする日本の技術者教育のプログラム認定を行う民間の唯一の団体として、JABEE が設立された。

JABEE は、認定審査対象の技術者教育プログラムに対して、①同プログラムが社会の要求水準を満たしているかどうかを、統一的な認定基準に基づいて、確実、公平かつ公正に審査し、②要求水準を満たしているプログラムだけを認定し、③認定したプログラムの修了生の全員が、そこで定めた学習・教育目標の達成者であることを社会（世界）に知らせることをもって、④認定したプログラムでの技術者教育の質を社会に保証する活動を行い、日本の技術者教育の国際的な同等性（ワシントン協定などによる）を確保するとともに、技術者教育の進歩発展を図り、国際的に通用する技術者の育成を通じて、社会と産業の発展に寄与している。なお、成書「技術者の能力開発」にも記述されているように、JABEE 認定プログラム修了者は、技術士法に基づいて行われる国家試験（技術士第二次試験）につながる修習技術者の資格が与えられ、技術

士 (Professional Engineer) 資格認定制度と連動している。

エンジニアリング・デザインは、前述の素養 (a)、(b) の内のエンジニアリング・サイエンスならびに (c) の学習の成果を集約し、社会的ニーズに合った種々の人工物を工夫することで、分野によって異なる現実的制約のもと行われる創造的・協働的でオープンエンドなプロセスを意味するので、その能力は、技術者にとって極めて重要な要素である。

また、大学院教育との関連については大学院 JABEE プログラムを設置し、リーダーとなれるエンジニアの育成に取り組んでいる。これは、JABEE の産業諮問会議からの希望と経済産業省の支援により 2005年に大学院認定推進委員会を設置し検討した結果である。このように、修士課程の教育プログラムの JABEE 認定の必要性が求められた理由として、①産業界からの強い要望、②学部のみならず大学院教育でも学習成果の保証は教育機関の義務、③教育の質の低下を阻止し、向上させるために必要、④国際的職業資格を得るために修士プログラムの認定が必要とされている分野 (建築) がある、⑤人材の国際移動に伴う教育の国際化、国際的に活躍できる人材育成等からの必要性が増大、⑥前述の中央教育審議会の答申において専門分野別評価の必要性が指摘されている、などであった。また、大学院修士プログラム認定のメリットも多数指摘されている。

具体的には、建築系学士修士課程プログラム (認定プログラム数3) は高等教育機関において建築及び建築工学関連分野の学士課程及び設計・計画系修士課程の計6年間の課程からなる技術者教育プログラムを認定するために定めるものである。UNESCO/UIA (ユネスコ/国際建築家連合) の建築士の資格との同等性を得るために、修士課程プログラムとしては唯一となる分野別要件として建築学および建築学関連分野 (修士課程) 特定領域「建築設計・計画」プログラムを設定している。ここでは、学士課程と修士課程の明確な結合が示されている。

IV. 工学教育における学士課程と修士課程の結合の試み

設置形態の異なる (国立・私立) 総合大学工学部のいくつか、ならびに工科系複数学部大学において実施されている学部との結合を意識した大学院プログラムを紹介し、前述の種々の課題の解決に向けた取組みの状況を述べる。

1. 世界のトップスクールとしての教育システムの構築：東京工業大学の教育改革

学科を7つにグループ化した類別に入学者を決定し、2年次に自分の所属する類内のいずれかの学科に進み、4年次は研究室に所属し、大学院は関連する6研究科のうちの一つに進学する体制をとっている。

三島良直学長は、「新しい活力ある社会を切り拓く」人材を育成するためとする改革方針を2013年12月に発表し、当該大学が科学技術分野におけるグローバルな課題解決とイノベーションの創出に貢献できる、世界トップレベルの人材を育成することが責務であると宣言した。そこでは、グローバル社会で活躍する修士人材の輩出と世界トップレベル研究者・リーダーとしての博士人材の輩出を意図し、当該大学に入学してきた優秀な学生の意欲・能力を存分に引き出す教育環境の実現などの「教育改革」の必要性を強調している。

明らかにされている教育改革推進の取組方針は以下のとおりである。すなわち、①「世界のトップスクールとしての教育システム」を構築するための学士/修士一貫・修士/博士一貫、②「学び」を刷新し、教育密度を高めながら年次進行から達成度進行への転換、③大胆な国際化を推進し、欧米トップ大学との単位互換を可能にし、世界的な知の拠点として展開、を目指している。

具体的な項目は、図1のとおりである。すなわち、学修一貫・修博一貫カリキュラム (～学部と大学院が一体で教育する体制～) を構築し、現在の学部専門と教養科目を有機的に関連させる伝統的「二重くさび形」のカリキュラムから、改革後は学部専門と大学院専門と教養科目を有機的に関連させる「三重くさび

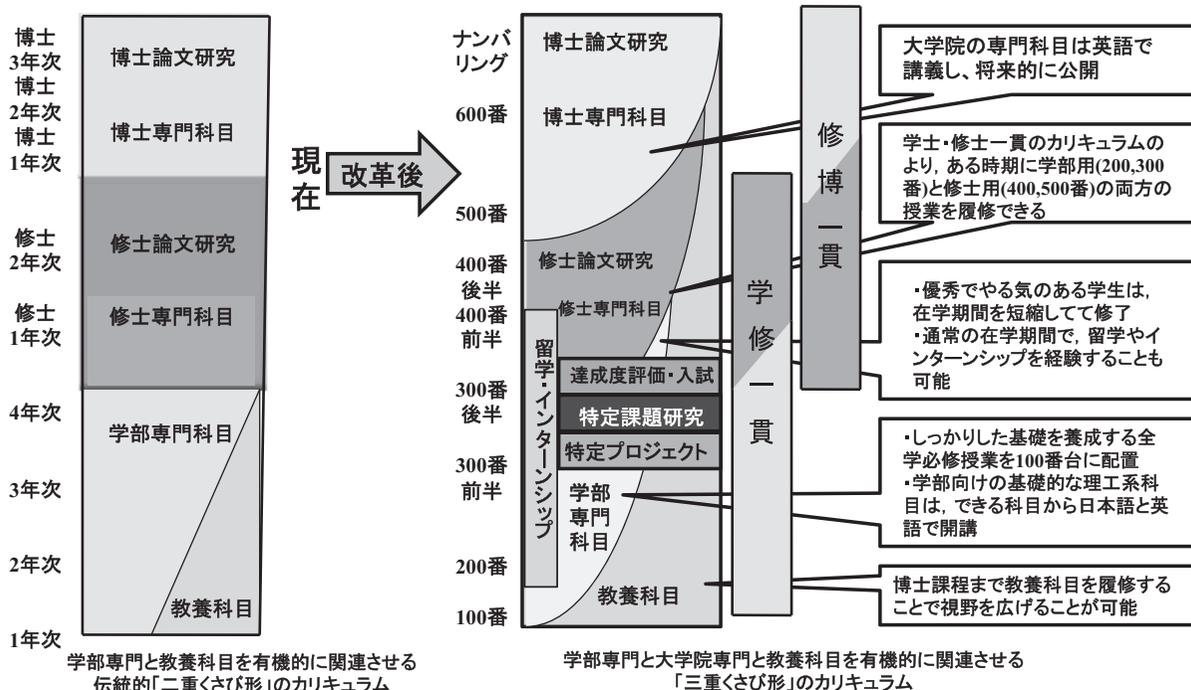


図1 学士 / 修士一貫・修士 / 博士一貫カリキュラムの構築

出典：東工大教育改革国際シンポジウム「世界最高の理工系総合大学を目指して」三島良直学長講演プレゼンテーション資料、2014年3月14日

形」のカリキュラムを構築し、キャップ制（48単位）以外に、ナンバリング、クォーター制ならびに理工系基礎と教養の必修化を図ると共に、アカデミック・アドバイザーの支援によるアクティブラーニングの推進を図る。これの実現のために、教授法の改善（FD）、学修ポートフォリオ、自習環境の整備などを前提としている。したがって、成績・修了認定の厳格化を図り、達成度に基づき、身に付けば先に進めるが、出来なければできるだけまで教育することを基本としている。

輩出する人材像として、①科学技術分野での基礎能力・専門能力、②世界に雄飛する気概と人間力を有し、③異分野・異文化の人々と協調してグローバルな課題の解決とイノベーションの創出に貢献し新しい活力ある社会を切り拓く人材、を明示している。また同時に、教育改革を推進するガバナンスの強化を視野に入れている。

2. 研究型大学における次世代工学教育システムの構築：東北大学工学部・工学研究科

現在は、それぞれが直結する5系列の学部ならびに大学院の体制を構築している。

教育改革推進の理念として“的確な動機付けと、体系化された教育により、国の礎を育成”を掲げ、学部・大学院を通じてカリキュラム管理と質保証を行う教育システムの確立による教育の質保証に取り組んでいる。

すなわち、我が国の持続的な発展と、国際社会における責務・リーダーシップを担うため、社会を牽引するイノベーション創出のための教育・研究環境づくりが必須であり、イノベーションの中核を担う理工系分野の一層の強化を進めることが必要であるという認識から、学生を鍛え上げて社会に送り出す教育機能の強化が喫緊の課題であるとしている。

その中身は、未来を見据えた理工系人材育成戦略の

策定と「次世代工学教育システム」の構築であり、学生が夢を持ち、様々なスキルを自主的に学修し身につける力を伸ばす。学生の総合力を向上させ、学生の質保証（向上）をはかることで高い学識に加え強い向上心とタフな心を持った人材を育成することを挙げている。また、世界最先端の研究実績を持つ研究型大学の教育システムを改善し、従来の単位制に加え、教育評価に基づく教育改革を推進し、教育のPDCAサイクルを機能させ、研究型大学における6年一貫教育システムを構築・推進するとしている。

そのために、「工学教育院」を設置し、教育と学修の目標管理を行うことで責任ある教育体制を確立し、学修の達成度指標としての「学修レベル（Level 1～Level 7）」を設定し、5つの能力<基礎学力・専門学力・課題解決／論理展開力・国際性／技術展開力・語学（英語）力>を段階的に評価する。各能力を評価し、総合力をレベル認定しレベルチャートに示すことにより、足りない能力を気づかせる。その際、レベル到達時に学生に与えるインセンティブとして、留学優先・優秀者表彰・特別奨学金・国内／国際会議派遣・海外研究機関派遣・奨学金免除対象者の選定などの対応を行う予定である。また、研究型大学での学修目標を学生自身が認識し、豊富な学習量を背景とした確固たる基礎力・専門力を育成することを目指している。

期待される効果として、研究型大学における工学教育システムの構築により、いま社会が強く求める「理工系人材」育成を着実に進めることが出来ると共に、研究型大学での教育改革のグランドデザインとして我が国の工学系大学・大学院における教育改革の一つのモデルとなり得るもので、我が国の工学系分野の人材育成において大きな改善効果が期待できるとしている。

3. 大阪大学工学部・大学院工学研究科の結合の特徴

現在の工学研究科は専攻横断型の学問体系をより発展させ10専攻に、工学部は大学院との整合性を配慮して、5学科体制を構築している。

工学研究科・工学部は、それぞれの学問分野での教

育活動を通じて「工学と社会」を常に意識しつつ、人類社会の希望あふれる未来の構築に貢献ができることを目指し、21世紀の持続型社会の実現に努めている。すなわち、①創造力と知的探求心の翼で、世界へ羽ばたき未来へつなげ、②次世代イノベーションを担う世界最高水準の研究環境を整備し、21世紀の先端産業に求められる最新技術の研究開発を積極的に実用化し社会に還元する役割を果たす、③他大学に先駆け、実学への取り組みを積極的に取り入れ、④世界に羽ばたく有能な人材を育て、学術・国際交流を活性化させる、を旗印に邁進している。

具体的には、21世紀における「知識基盤社会」、「科学技術創造立国」を支える人材育成のため、大学および大学院での人材育成機能の強化の重要性が認識され、同大学大学院工学研究科機械工学専攻では、文部科学省「魅力ある大学院教育イニシアティブ」（平成17～18年度）に採択された「統合デザイン力教育プログラム」とそれに続く「大学院教育改革支援プログラム」（平成19～21年度）に採択された「複合システムデザインのためのX型人材育成」の取組みを通じて、複合システムデザイン力育成のための体系的な教育カリキュラムを構築してきた。X型人材は当該教育プログラムで提案する人材モデルであり、複数の深い専門能力を有する人材モデルであるπ型人材の二つの専門の足の交差を表現しており、二つの専門の単なる足し算ではなく、連成を表している。

この背景としては、機械工学分野における専門科目は、設計に代表されるシンセシス（総合）系科目と材料力学・流体力学・熱力学などのアナリシス（解析）系科目に分類される。当該取組みでは、様々な知識を総合して、求められる高度な機能を実現するデザインの全体像を描き出すための構想力を育成することを目的として、シンセシス系のPBL型科目である「プロダクトデザイン」を博士前期課程に導入するなどのコースワークの整備が行われた。

図2に示す授業科目は、基盤科目群（基礎的素養を育成）、専門科目群（専門的知識を育成）、展開科目群（専門応用能力を育成）、選択科目群（国際性や幅広い知識を修得）の4つに分類され、それぞれから単位の

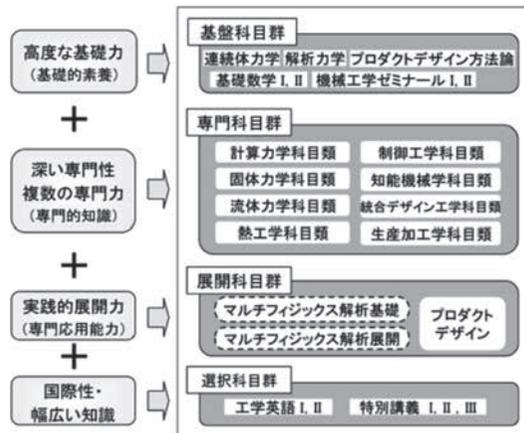


図2 博士前期課程の体系的カリキュラム

出典：文部科学省「組織的な大学院教育改革推進プログラム」（2007～2009年度）複合システムデザインのためのX型人材育成最終報告書、大阪大学大学院工学研究科機械工学専攻、2010年3月19日

取得が義務づけられている。このうち専門科目群の授業は、8つの科目類に分類されている中から、2つ以上の重点的な履修が義務づけられることにより、複数の専門分野に対する深い専門力を修得できるとしている。

MP解析展開では、あらかじめ答えの用意されていない、より実践的なマルチフィジックス問題に対してプロジェクト演習を行っている。課題には3～4名からなるチームで取り組ませており、同一課題に対するチーム間での競争や報告会でのディベートなどを通じて様々なアプローチの存在を認識させ、より最適なアプローチの探索を行わせるなどの工夫をしている。

4. 自立と創発の未来先導理工学教育：私立総合大学の理工学部事例、平成16年度特色ある大学教育支援プログラム慶應義塾大学理工学部

革新的な科学技術の発展が予想される中、多様化・複雑化・グローバル化する21世紀社会を拓く自立した人材の育成を推進するためには、既存の縦割り教育・受け身教育には限界があり、学生が自ら明確な目標を持って教育を受けられるとともに、自らの判断で進路やテーマを選択できる多くの選択肢を組み合わせた、新しい能力の芽が連続々と生まれる創発のための教育の場を構築・実践することが重要となる。

図3に示す本教育システムの体系は、取組I「教育プログラム」と取組II「ケアプログラム」の連動によって構成されている。取組Iでは、学門制入学・理工学基礎教育・学科専門教育・分野横断型大学院への進学システムによって、理工学の広範な学問分野を跨ぐ学際性を、さらに、独自の適合型英語教育ならびに適合型総合教育によって、国際性と豊かな教養を涵養する。これらの取り組みは、学生の多様な資質と個性を尊重し、学生が自らの判断で自らの道を決定できる自立性を養うべく工夫されている。

このような革新的な取組により、1学年1,000名規模の私学における大規模教育体制の中で、在学生一人ひとりを自立した未来の国際的先導者に育成することを可能としている。

将来の専門性について熟考させる期間を大学初年次に設けるため、受験生は5つの学門から入学し、2年進級時に各学科に配属される。図4に示す通りに学門と学科が多対多のマトリックス構造を有しており、学門（理学系と工学系の複数学科を分野横断的に配置）という大括りの関心領域にまず入学し、1年間の学部共通基礎教育課程を経て、自分に適した専門性を自立的に徐々に絞り込んでいくことが可能となる。

理工学に関する確かな基礎知識と幅広い周辺知識を身に付けさせる目的から、理工学基礎教育体系を導入

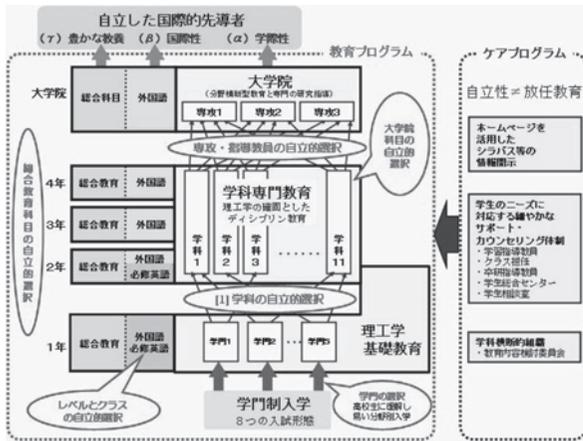


図3 教育システムの体系



図4 学門制入学

出典：文部科学省 特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）（H16～19）「自立と創発の未来先導理工学教育」事業報告書、2008年6月10日

し、自然科学の基盤をなす1年次の共通基礎教育科目（数学、物理学、化学、生物学序論、自然科学実験、情報処理実習、理工学概論）を全て必修科目とすることで、1年生の基礎学力充実を図っている。また、半期6テーマのオムニバス形式で開講している理工学概論では、学生自身が理工学全体を見わたして、高校生までとは異なる価値観によって自らの志望学科を改めて考える動機付けとなるようにテーマを厳選している。

大学院理工学研究科の専攻は、学科と非直結型の組織になっており、学部4年生が大学院へ進学する際、所属学科や所属研究室にとらわれることなく、専攻を分野横断的にすることで、学部から大学院までの一貫した創発のためのネットワーク環境を構築している。

一方、取組Ⅱ「ケアプログラム」示す多様な相談窓口を設け、個々の学生のニーズに応じて、学業、課外活動、進路、心身の健康、その他生活一般に関する幅広い相談に対応し、細やかな支援がおこなえるように体制を整備している。

5. 経営感覚を兼ね備えた技術リーダーの育成：工学院大学大学院工学研究科修士課程システムデザインプログラム

情報化社会の到来、流通手段・交通手段の革新等に

よって、経済活動が急速にグローバル化する中、技術力に加えて、マネージメント力、コミュニケーション力、創造力、国際的行動感覚、幅広い視野と倫理観、強い目標達成意識等の人間力を兼ね備えたグローバルエンジニアに対する需要が急速に高まっている。このような社会的要請に応えるために、2011年度に、工学関連分野の原理・原則に関する深い知識と応用力をベースとして、経営感覚を兼ね備えた技術リーダー、起業家を育成するシステムデザインプログラム（大学院工学研究科修士課程システムデザイン専攻）を設置した。本専攻は、各学部に跨る中間的な専攻として位置づけられているので、学内進学者の主体は、グローバルエンジニアリング（GE）学部機械創造工学科からであるが、工学部、情報学部、建築学部からの進学者ならびに社会人を受け入れている。

グローバルリーダーを育てるため、カリキュラム上の特色としては、工学系専門科目、技術経営科目、工学+技術経営科目、コミュニケーション科目の4科目群から履修する。工学系専門科目として、各学生の関心と専門技術分野等に合わせて、機械系、情報系、電気系、化学系、建築系の工学系諸分野から科目を選ぶことができる。技術経営科目では、幅広い視野を身に付けるために必要な、マネージメント、知的財産、事業化戦略、財務会計、システムデザインなどの関連領

域から、各学生の関心と将来設計に合わせて科目を選択している。工学+技術経営科目では、事例研究、失敗事例研究、ディベート、チームでのものづくり、ビジネスゲーム等を通じて、学習力、応用力、マネジメント力、コミュニケーション力、チームワーク力を育成する。コミュニケーション科目は、技術リーダー、起業家に必要な英語運用力やコミュニケーション力を育成する。

学生は、工学+技術経営科目である Basic PBL と Extended PBL の一環として各自のプロジェクトを進め、成果を Professional Report として取りまとめる。本プログラムでは、教員は1学年5名程度の大学院生の指導を基本とし、正副指導教員による研究指導体制をとっている。Professional Report の審査に際しては、主査（指導教授）+副査2名が指導に当たり、審査の際は、技術的のみならず、技術経営的な視点からも評価が行われるので、主査+2名の副査には、工学系科目担当と技術経営科目担当（実務経験を有する特任教授、非常勤教員等を積極的に採用）の教員が必ず含まれる。これの合格と必要な単位を修得することにより、修士（工学またはシステムデザイン）の学位が授与される。

なお、本プログラムの学修成果については、日本工学教育協会において多くの研究発表を行っており、また、本プログラムは2013年度の JABEE 修士プログラムの認定審査を受審し、認定される運びとなっている。

おわりに

工学系分野の学部と大学院の接続の仕方は、設置形態などに依存して各大学で異なるが、学部と大学院課程が直結する形態、それぞれが大括りな課程として関連付けられる形態ならびに大学院に中間領域を設置しながら学科と非直結型の組織をとるなどの多様性を示

している。その中で、学士課程と修士課程の結合については、学部修士の6年一貫プログラムの構築、デザイン能力の涵養を目的とした課題解決型プログラム開発ならびにこれらを実現するためのシステムとしてのコースナンバリング制度の実施など種々の試みがなされており、「技術者教育」としての engineering education に益々重点が移りつつある。

今後の課題としては、学部・大学院の結合という視点から大学院進学者は専門性と人間力をさらに高める位置づけにあるので、IEA の GA と PC 精査ならびに就職後の Professional Engineer の継続研鑽 (CPD; Continuing Professional Development) などが問われることになろう。また、現代の工学は、ひとに優しく、地球に優しいことが求められており、高度専門職業人の養成においても、狭い研究領域に限定するのではなく、幅広く高度な知識・能力が身に付く体系的な教育課程の提供が社会から要請されている。

本稿の執筆に当たり、東京工業大学岸本喜久雄教授、東北大学坂真澄教授、横山千昭教授、渡辺豊教授、大阪大学田中敏嗣教授、慶應義塾大学志澤一之教授ならびに静岡理工科大学野口博学長から種々のご助言と貴重な資料のご提供をいただいた。記して謝意を表する。

【参考文献】

- 有本 章、「知識社会における大学院教育と学士課程教育の連結－その論点を考える－」『広島大学高等教育センター大学論集』 第41集 2010年3月 185-202頁。
- 社団法人日本工学会編『技術者の能力開発～240万技術者の飛躍を目指して～』 丸善 2001年9月。
- Barton. R. Clark 編著、潮木守一監訳、『大学院教育の研究』 東信堂 1995年5月 3-12頁。

Uniting Undergraduate and Postgraduate Programs in Engineering Education

※ Yuji KIMURA

[Key Words]

postgraduate program in engineering education, quality assurance in each study field, JABEE, engineering design competence, uniting undergraduate and postgraduate study programs

[Abstract]

Due to power down in global competitiveness of Japanese industries, growing requests to engineers for having various abilities to join global activities, increase in the ratio of student who studies in universities, large decrease in the number of 18 years old people, increasing difficulties arise in conducting education in company which is caused by recent economic circumstance, environments surrounding around engineering education have been changed abruptly. For this reason, reviewing engineering education system became urgent problem to be solved and improving the quality of engineering education has been requested in these days. For modern higher education being received globalization and universalization waves, uniting research, education and study is essential theme to be realized.

In this paper, through overviewing present state of postgraduate education of Japan, uniting undergraduate and postgraduate programs in engineering education was discussed.

Connecting style of undergraduate and postgraduate programs showed varieties in each university depending on establishing system. In one case, undergraduate and postgraduate programs were directly connected. In second case, grouped undergraduate programs connected with grouped postgraduate ones. In third case, by establishing interdisciplinary field in postgraduate study program undergraduate and post graduate study programs were connected indirectly. Concerning the uniting undergraduate and postgraduate programs in engineering education, various trials including establishing continuous 6 years undergraduate and master program, developing project based learning (PBL) program for cultivating engineering design competence, carrying out the course numbering system and so on have been put into effect. Now, engineering education has shifted more and more toward engineer's education.

※ Professor of Faculty of Engineering; Former Executive Director of Kogakuin University

国際基準に基づいた医学教育の実践

吉岡 俊正

東京女子医科大学理事長

【目次】

はじめに

I 医療の国際化と医学教育

II 医科大学国際認証制度の動向

III 医科大学国際基準と日本の医学教育

IV 日本の医学教育分野別質保証制度の確立

結語

[キーワード]

国際認証、分野別認証評価、グローバルスタンダード、医学教育、医学部

はじめに

保健医療の向上は国際的に共通の課題である。医療の向上には担い手のひとりである医師の教育も共通の課題といえる。世界的に共通する要素の多い医療を教える医学教育の概念・内容・方法なども共通する部分が多いが、一方医療や教育の水準は各国で異なる。近年他国で教育を受けた医療者が流入あるいは流出する医療者の国際間移動が増加し、基本教育の質の違いが国際的問題となっている。こうした背景のなかで2010年9月、米国 Educational Commission for Foreign Medical Graduates (ECFMG) が、2023年以降米国の医科大学認証評価機関もしくは世界医学教育連盟グローバルスタンダードに準拠した分野別認証を受けた国外医科大学の卒業生以外は米国での医師国家試験受験資格を与えない方針を示した (<http://www.ecfm.org/about/initiatives-accreditation-requirement.html>)。医科大学の国際認証制度そのものが存在しないなかでこのよ

うな通告がなされたのは、医師の約30%が国外医科大学出身者である米国にとり、医療の質確保に必須の施策であるという強い意志が示されたといえるが、各国の医科大学は様々にこれを受け止めた⁽¹⁾⁽²⁾。米国に医師を多く輸出している国では重大問題であるが、一方でそれらの国ではすでに米国の認証評価機関による分野別認証を受けている医科大学もある。限定された国際間ですでに分野別認証評価を行っている国もある⁽³⁾。質保証制度の確立していない途上国等では、医師が先進国で研修することもあり重大な問題である。日本の医学教育にとって米国の方針は実質的な医師の需要供給に関わる重大問題とはならない。日本の医療サービス・医学教育は現実には国内自給で行われており、日本からの ECFMG を通じての米国医師資格試験受験者は年間60人足らず（日本の医科大学卒業生数は年間約7,600名）で、医師の輸出も輸入も非常に少ない状況にあるからである。しかし日本の各医科大学はこれを単に米国の一国の問題とは捉えていない。医療の国際化が進む中で自校の卒業生が米国で研修する資格がなくなることは、もちろん自校の卒業生が米国での研修の道が閉ざされる問題でもあるが、同時に他国の受け入れとも関連することでより広い国際的影響が考えられる。従って国際認証を受けなければ国際的には医科大学として認知されない危惧がある。2011年頃より医科大学（医学部）の分野別認証が目立ってきている。日本には医科大学（医学部）の分野別認証制度はないが、国内事情とは関係なく国際的には質保証制度の確立の方向に動いている。

本稿では医学教育分野別認証評価制度の国際動向を俯瞰し、日本の現状を説明する。国際認証は日本の医

科大学が国際的に医科大学として認知されるために、国内の制度との整合を保ちつつ進めなくてはならない課題である。

I 医療の国際化と医学教育

21世紀に入り、医療の国際化が進んだ。20世紀末には、科学的知見、医療技術、機器、薬剤などが国際的に流通するようになったが、新世紀になってメディカルツーリズムという言葉が一般化し、患者の国際移動も増えている。同時に医療者の国際移動も増えてきている⁽⁴⁾。欧米では、自国で医療を行っている医師のうち3割4割が国外の医科大学出身者である国もある。そのような国では、自国の教育の水準が保たれていても、流入する医師が受ける教育の質が保たれていなければ、専門教育あるいは医療の質に重大な影響を与える。米国 ECFMG の方針は、そのような状況の中で米国の医療政策のひとつとして出されたと考えられる⁽⁵⁾。各国で異なる医学教育制度、質保証が行われている中、国際的基準が議論されるようになった⁽⁶⁾⁽⁷⁾。

各国の医療事情には違いがあるが、医師がなすべき医療の基本は共通する内容が多く、その基本的教育、日本における卒前教育、も共通する内容は多い。専門医診療が中心の国、あるいは総合診療と専門医療の二段階になっている国など、医療の形態は国毎に異なるが、基本教育は基本的診療能力の教育が目的となる。教育の概念・内容・方法は時代とともに変化しており、現在は医学的知識を持つだけでなく医師としての使命感、倫理観、診療技術を持ち個々の患者の問題の解決を考えられる専門的実践能力（コンピテンシー）の教育が求められている。コンピテンシーを確実に修得するために教育アウトカムを示して、アウトカム達成の教育と達成の評価を行い教育改善を行っていく教育体制の構築が各国で行われるようになってきている。「医学教育」から「医療教育」に変わりつつあるといえる。

医学教育に関わる国際的組織は複数あるが、全世界を対象とした組織としては世界保健機構の後援により世界医学教育連盟（World Federation for Medical Education、WFME）が、1972年に設立されている。

WFME は世界の医学教育の向上を通して医療の向上を目指す非営利非政府組織で、本部をコペンハーゲン大学内に置く。WFME は世界を5の地域に分けた部会を持ち（ヨーロッパ、アフリカ、中近東、東南アジア、西太平洋、アメリカ）、それぞれの地域部会の代表が、WFME の理事となっている。地域部会の中で、ヨーロッパ（Association for Medical Education in Europe、AMEE）の活動が活発である。WFME には米国 ECFMG も出資しており、欧米を中心とした地域での医学教育国際化の検討に、WFME を通して他の地域が参加する形で議論が行われている。日本はWFME の地域部会としての西太平洋地区医学教育連盟（Association for Medical Education in the Western Pacific Region、AMEWPR）に所属している。

WFME の重要な成果物として、WFME グローバルスタンダードがあり、2003年に初版が公開された。現在唯一の全世界共通の医学教育基準であり、各国あるいは地域で活用されている。グローバルスタンダードは生涯を通じた医師の教育の質保証という視点で構成され、基本医学教育、卒後研修、および生涯教育の3部に分かれている。日本の教育制度に当てはめると、基本医学教育が学部教育、卒後研修は卒後（初期）研修、そして生涯教育が後期研修（専門医教育）と生涯教育に相当する。医師の教育の特徴として、高等教育だけで教育が終了するのではなく、卒後生涯継続することが示されているといえる。現在まで最も活用されているのは基本医学教育で、各国あるいは地域で訳されたり、その国、地域の要件を加えた国・地域版も作成されたりして、一部では分野別認証評価に用いられている。基本医学教育グローバルスタンダードは2012年に改訂された⁽⁸⁾。基本医学教育グローバルスタンダード（以下グローバルスタンダード）は、この部分の教育の国際共通性が高いことを示すといえ、先の ECFMG の2023年の通告もグローバルスタンダードに準拠した認証評価を要件としている。卒後研修グローバルスタンダードは2014年に改訂を目指して現在作業中である。

現在日本でも医学部の分野別認証評価の検討が始まっているが、日本ではグローバルスタンダードに日

本の医学教育の特徴（制度や教育内容）を加味した「医学教育分野別評価基準日本版」を日本医学教育学会が2013年7月に公開した⁽⁹⁾。日本版の基準はグローバルスタンダードと同じ構築で、基準の解釈に日本の医学教育の特徴（たとえば試験制度）などが含まれる。表1に日本版の9個の大項目（領域）と36個の中項目（下位領域）を示す。医学教育に関わる教育プログラムの構築、医学研究、管理運営におけるステークホルダーとの関係など分野別評価としての特徴がある一方で、管理運営、学生支援などの基準は機関別評価基準との共通点も多い。

II 医科大学国際認証制度の動向

現実に医科大学・医学部を国際的に認証する機関はない。しかし、医学教育分野別認証評価は多くの国あるいは国際間で行われている⁽¹⁰⁾。また、国外に多くの医師を輸出している国では、輸出先の国の認証評価を受ける場合もある。しかし世界全体に共通する制度はなく、WFMEが制度構築を進めている。

2012年に公表されたWFMEの方針は、WFMEが地域の認証評価機関（複数の国が利用する認証評価機関）、あるいは各国の認証評価機関を認知（recognition）し、認知された認証評価機関が行った認証評価を国際認証として追認することであった。2013年には米国とカナダの医科大学認証を行っているLiaison Committee on Medical education (LCME)が、WFMEの認知を受けるための審査を受審している。審査には、認証評価機関としての要件審査のほか医科大学で行われる評価の実地調査も含まれる。

当面予想される各国、地域の対応は様々と思われるが、三つの選択が考えられる。一つは現在分野別認証評価制度の無い国あるいは地域で、WFMEグローバルスタンダードを基盤として認証評価制度を確立しWFMEの認知を受け国際認証に積極的に参画する選択である。日本の医科大学はこの選択を期待している。二つ目は独自の国際認証制度を持っている国、あるいは米国、カナダ、ヨーロッパ連合などすでに限定的な国際間質保証が行われている場合で、WFMEが既存の制度を認知するように進める選択である。三つ

目は、独自の制度を維持するか、分野別評価制度そのものを持たないことを継続する選択である。

グローバルスタンダードの受け入れについて議論が進んでいるのは主として先進国であり途上国特に医師養成の環境が整っていない国ではグローバルスタンダードの「全ての医科大学が満たすべき基準」を満たさない場合も多い。これまで行われた西太平洋地域での国際外部評価の経験でも、国際的水準あるいは日本との格差が明白な場合も多くあった。しかし医療水準を維持するためにその国では最大の努力を払って教育している現状を実地調査で目撃すると、グローバルスタンダードあるいは国際認証のために失われる医療もあり得ることが実感される。

III 医科大学国際基準と日本の医学教育

日本には2013年現在80の医学部がある。国立（国立大学法人）42校、公立医科大学8校、私立大学29校、省庁大学校1校である。教育制度、資格制度、大学設置基準、医療制度が整えられ、教育の質保証制度として機関別認証評価も行われ、国際的な医学教育についての情報も取り入れられている日本の医学教育は全体としては国際水準も十分満たしていると推察される。日本の医療水準は世界の高位にあることは様々な指標で示され、医学教育も医療の質保証の一部といえる。しかし国際的には日本の医学教育および教育機関としての医学部の認知は高いとはいえない。認証評価制度は外部からの認知という側面を持つが、日本には制度が無いと国外から認知されにくいといえる⁽¹¹⁾。

平成24年10月に東京女子医科大学医学部は日本で初めてグローバルスタンダードに基づく国際外部評価を受けた。外部評価は、世界医学教育連盟の地域部会である西太平洋地区医学教育連盟が主体となり韓国、マレーシア、オーストラリアで医学部分野別認証評価を行っている大学教員、米国医科大学認証評価機構認定評価者、オーストラリア医科大学評価機構専門官、および日本の認証評価機構検討委員6名の外部評価者が参画した。この評価は学部が新たな医学教育カリキュラムを導入した機会に、グローバルスタンダードへの適合を確認するために自主的に行った。評価過程は、

初めにグローバルスタンダードに沿って自己点検評価を行い、自己点検評価書その他の資料を英訳し評価者が事前評価を行い質問事項等は予め学部へ送付された。平成24年10月29日から11月2日の5日間実地調査を受け、グローバルスタンダードの各領域についての質疑と審査、教育ならびに教育施設視察、教職員学生面談等が行われた。実地調査後の評価書は委員間がインターネットを介して検討し、最終の評価報告書は平成25年2月に受領した。評価者が世界各国に分散しているため合同で評価を行ったのは実地調査期間のみであった。この外部評価は医科大学の国際認証が日本でも論議され始めた時期と重なり各方面から関心を集め、実地調査は医学部分野別認証評価のパイロットとして全国医学部長病院長会議、日本医学教育学会、文部科学省などからのオブザーバーも参加した。

評価結果は全体としてグローバルスタンダードを満たすという評価であった。グローバルスタンダードのうち全ての医科大学が達成すべき基準である基本的水準の36項目のうち35項目が適合で1項目が部分適合であった。不適合は無かった。高質の医学教育を行う医科大学が満たす基準である質的向上のための水準では同じ36項目のうち27項目が適合、7個が部分的適合、2項目が不適合であった。全体としては基本的水準は十分に満たしており、高質な教育が多くの評価基準で行われているという評価であるといえる。今回は国際的認証評価制度がない中で行われた任意の外部評価であり、方法、精度、統一性が担保された評価ではない。実際、「国際的水準」の実体はないので、各国の評価者がそれぞれの尺度で評価を行い、実地調査では受審側も意見を述べて議論をした結果である。このような制限のある評価ではあるが、日本での機関別認証評価を含めた質保証制度に沿って運営されている大学の医学部として、教育の質について国際的に認知されたといえる。

国際外部評価を通じて日本の医学教育全体に関わる課題と感じられた点がある。グローバルスタンダードの「教育成果」では educational outcome を示すこと(表1の1.4に相当)、そして「プログラム評価」では(表1の7.1に相当) educational outcome を評価して

表1 医学教育分野別評価基準日本版

1. 使命と教育成果
 - 1.1 使命
 - 1.2 使命の策定への参画
 - 1.3 大学の自律性および学部の自由度
 - 1.4 教育成果
2. 教育プログラム
 - 2.1 カリキュラムモデルと教育方法
 - 2.2 科学的方法
 - 2.3 基礎医学
 - 2.4 行動科学と社会医学および医療倫理学
 - 2.5 臨床医学と技能
 - 2.6 カリキュラム構造、構成と教育期間
 - 2.7 プログラム管理
 - 2.8 臨床実践と医療制度の連携
3. 学生評価
 - 3.1 評価方法
 - 3.2 評価と学習との関連
4. 学生
 - 4.1 入学方針と入学選抜
 - 4.2 学生の受け入れ
 - 4.3 学生のカウンセリングと支援
 - 4.4 学生の教育への参画
5. 教員
 - 5.1 募集と選抜方針
 - 5.2 教員の活動と能力開発に関する方針
6. 教育資源
 - 6.1 施設・設備
 - 6.2 臨床トレーニングの資源
 - 6.3 情報通信技術
 - 6.4 医学研究と学識
 - 6.5 教育の専門的立場
 - 6.6 教育の交流
7. プログラム評価
 - 7.1 プログラムのモニタと評価
 - 7.2 教員と学生からのフィードバック
 - 7.3 学生と卒業生の実績・成績
 - 7.4 教育の協働者の関与
8. 統轄および管理運営
 - 8.1 統轄
 - 8.2 教学のリーダーシップ
 - 8.3 教育予算と資源配分
 - 8.4 事務職と運営
 - 8.5 保健医療部門との交流
9. 継続的改良

教育改善に資することが基準となっている。現在の機関別認証評価でも educational outcome が基準となっているが教育成果の概念、評価はまだ日本に定着していない。医師の教育は専門職としての実践力（コンピテンシー）教育でもあることから、コンピテンシーを定め、教育の達成と、長期的（専門職としての）教育成果の測定が求められている。グローバルスタンダード「2. 教育プログラム」では複数の課題があがった。「2.1 カリキュラムモデル」では、学生の active learning が議論された。日本の全ての医学部では講義だけでなく様々な実習が行われ、多くの医学部では problem-based learning などの能動学修機会を取り入れているが、学生が講義を振り返って自主学習する時間を取り入れる、学生が自分の学修を計画をたてるなど、能動的に学ぶ機会が必要と評価された。東南アジア系の評価者からは情報伝達型の講義形式の学習が好まれるのは地域の特徴でもあるとの議論があった。「2.5 臨床医学と技能」では、患者と接しながら医師としての能力を開発する期間が短いこと、および様々な診療科を1週間という短期間ローテーションする臨床実習は実質的な実習にならない事が指摘された。すなわち専門職教育として実際の現場で実践力を高める教育が不足していることが、教育期間全体の中で十分ではないこと、個々の教育機会（1週間のローテーション）ではその場の医療環境に馴染むだけで実質的な学修に至らないことなどが指摘された。患者と接する教育期間は日本でも大学によっては1年生から「早期臨床体験」のような形で取り入れているが、国際基準ではその期間を教育期間の約1/3と定めているので日本では2年間に相当する。国によって異なる基本医学教育期間の中で1/3という長さの議論もあるが、卒業してからは病者と接する専門職の教育として十分な現場での教育期間を持つことが必要であることは国内でも認識されている。さらに基本的診療能力の学習目標の達成とともに学修機会の公平性の視点からも、学生が臨床実習で経験すべき基本となる、すなわち医師として必ず知ってなくてはならない疾患・病態を全学生が経験する教育プログラムの構築の必要も指摘された。「4.4 学生の教育への参画」では、student

engagement の重要性が強調され、教育企画、実施、評価に学生も責任を持ち能動的に参画することが求められた。学部の教育委員会での教育立案、実践などに学生が正式な委員として参加することを助言された。欧米では student engagement が進んでおり、例えば WFME の理事の一人は役職で世界医学生連盟の会長（学生）である。

日本の医学教育は、臨床実践教育の重要性が認識され移行しようとしている過渡期である。学生が医療に参画しながら医学を学べる環境を構築しようとしているが、患者や社会の受容、医師以外に医行為を禁じる医師法の解釈、医療安全など課題も多い。国際外部評価は過渡期にある日本の医学教育の実態を明らかにしたともいえる。一方で医師としての専門職としての意識および態度（プロフェッショナリズム）教育、コミュニケーション教育、Problem-based learning 等の能動学修を組み合わせた教育プログラム、設置基準に従って確保される教育施設、付属病院を持つことが定められ（外国では付属病院を持たない医科大学も多い）医師が多数教育に携わること、整備された教育組織などについては良い評価を受けた。

IV 日本の医学教育分野別質保証制度の確立

医学の国際化のなかで日本の各医学部もまた国際的認知を得たいと考えている。前項で述べたように日本の医学教育は、国際水準からも適切な質が確保されていると考えられるが、外部質保証制度がないことが課題といえる。冒頭に述べた2010年の ECFMG の宣言をきっかけに、分野別評価、国際認証の議論が高まっているが、現状としては認証制度、組織はまだ検討、探索段階である。

現在二つの組織が分野別認証評価について検討を行っている。全国医学部長病院長会議の特別委員会は、国公私立大学理事長学長学部長有識者が行政と連絡を取りながら認証評価制度について検討を行なっている。日本医学教育学会はグローバルスタンダードを基にした医学教育基準を作成している。これらの活動と連携しながら、平成25年度に始まった文部科学省大学改革推進事業「基礎・臨床を両輪とした医学教育改

革によるグローバルな医師養成」として「国際基準に対応した医学教育認証制度の確立」に5校の国私立大学医学部参画して認証評価パイロットが行われている。

認証評価期間については、1) 第三者評価機関であること、2) 認証評価機関として国内および国際認知(認証)を受けること、3) 国際的には基本教育・卒後研修・生涯学習教育を合わせて医学教育となっていることから、学部教育だけでなく将来的に卒後研修・生涯学習教育にも対応できること、などが検討されている。評価機関の運営費、評価経費負担も解決すべき課題である。認証評価機関の設置についてはまだ方向性も見いだされていない状況であり、新たに分野別評価を行っている日本薬学評価機構あるいは機関別認証評価団体からも情報を得ながら検討されている。

医学教育分野別評価基準は平成25年7月に日本版が開示された。現在認証評価パイロットはこの基準を用いて行われているが、不明瞭な点、日本の特徴から修正すべき点があり改訂が必要である。また認証評価に用いるには、認証の基準を明確にしなくてはならない。

認証評価パイロットは平成26年4月現在3校の医学部で行われた。最初に行われたのは、先に述べた東京女子医科大学医学部の国際外部評価で、これは旧版のグローバルスタンダードを用いて行われた国際外部評価であった。評価の際の公式言語は英語で自己点検評価書、資料等も英文で作成された。日本国内で行う認証評価モデルとしては、平成25年11月に新潟大学医学部、26年1月に東京医科歯科大学医学部で、医学教育分野別評価基準日本版を用いて外部評価が行われた。自己点検、事前評価、実地調査、事後評価の過程を体験したという段階で、今後制度化に向けた手順を定めなくてはならない。評価の精度、統一性、評価書の適正化も課題である。評価者教育法ならびに評価者の指導者育成、さらに評価を運営する専門職の育成も必要である。受審する学部側でも、自己点検の実施、点検評価書の作成、実地調査対応等に十分な知見、支援、補助が無く行われている。このように手探りで行われているパイロットではあるが、受審校では自己点検、

外部評価を通じて教育の課題が明らかになったり、評価者からの具体的助言を得たりした経験を通じて、パイロットに参加した学部からは教育改善に役立ちそうであるという感触が得られている。制度が整い適正に実施されれば教育の質保証制度として分野別認証評価制度が有効に活用される可能性が示された。

国際認証対応については、認証評価制度・機関が定まっていない現在は未着手である。WFMEは各国で認知された認証評価機関に対して、実際の認証評価過程を実地調査を含めた審査を行い、国際認証の権限を付与する方針である。認証評価機関の認知には、1年前後要すると思われる。国内制度が整い次第、国際認証のための認証評価機関の申請を始めなくてはならない。

分野別認証評価制度確立に向けたロードマップが確定しているとはいえないが、多くの医学部はECFMGの指定した2023年までに国際認証を受けたいと希望している。全ての医科大学が認証を受けるとすると、年間10校評価を行っても8年を要するうえ、認証の有効期間、あるいは再審査などにより評価を行う学部数が増える可能性もあり、認証評価機関の規模や作業能力、運営資金調達も検討しなくてはならない。

結語

医療の国際化のなかで医学の基本教育の国際的質保証が必要となってきた。医学教育の国際基準としてグローバルスタンダードが提示され、各国で行われている分野別認証評価(プログラム評価)を基盤として、医科大学の国際認証に向けた国際的な認証制度の確立が進められている。日本では医学部の分野別認証評価は行われていないが、高等教育の質保証制度の中で医学教育の質は国際的に遜色のないものと思われる。医科大学の国際認証が開始されることをきっかけに、日本の各医科大学は認証を得ることについて前向きに考えており、認証評価制度の確立に向けた探索が開始されている。これまでのパイロットではプログラム評価を通じて、外部評価を受けることで実効性のある省察と教育改善への助言が得られることが示唆された。医学部が教育の質を維持向上させる過程として、分野別

認証評価制度が導入されれば、教育の質保証を通じて、社会あるいは国際社会に信頼される教育が達成されることが考えられる。

【参考文献】

- 1) van Zanten M, Parkins LF, Karle H, Hallock JA: Accreditation of undergraduate medical education in the Caribbean: report on the Caribbean accreditation authority for education in medicine and other health professions. *Acad Med* 2009;84:771-775.
- 2) American Medical association: International medical graduates in American Medicine: Contemporary challenges and opportunities. A Position Paper by the AMA-IMG Section Governing Council, 2013. AMA-IMG Section Governing Council Position Paper, 2013.
- 3) Chen PG, Nunez-Smith M, Berg D, Gozu A, Rulisa S, Curry LA: International medical graduates in the USA: a qualitative study on perceptions of physician migration. *BMJ Open* 2011;a: e000138, doi:10.1136.
- 4) Hallock JA, McKinley DW, Boulet JR: Migration of doctors for undergraduate medical education. *Med Teach* 2007;29:98-105.
- 5) Norcini JJ, Boulet JR, Dauphinee WD, Opalek A, Krantz ID, Anderson ST: Evaluating the quality of care provided by graduates of international medical schools. *Health Affairs* 2010;29 (8) :1461-1468.
- 6) Rowson M, Smith A, Hughes R, Johnson O, Maini A, Martin S, Martineau F, Miranda JJ, Pollit V, Wake R, Willott C, Yudkin JS: The evolution of global health teaching in undergraduate medical curricula. *Glob Health* 2012;8:35.
- 7) Boulet J, Bede C, McKinley D, Norcini J: An overview of the world's medical school. *Med Teach* 2007;29:20-26.
- 8) World Federation for Medical Education: New version, 2012-WFME Global standards for quality improvement in basic medical education. <http://www.wfme.org/standards/bme>, アクセス日2014年4月22日
- 9) 日本医学教育学会：医学教育分野別基準日本版、http://jsme.umin.ac.jp/ann/WFME-GS-JAPAN_2012_v1_2.pdf, アクセス日2014年4月22日
- 10) van Zanten M, Norcini JJ, Boulet JR, Simon F: Overview of accreditation of undergraduate medical education programmes worldwide. *Med Educ* 2008;42:930-937.
- 11) Boelen C, Woolalard B: Social accountability and accreditation: a new frontier for educational institutions. *Med Educ* 2009;43:887-894.

Medical Education Complying with Global Standards

※ Toshimasa YOSHIOKA

[Key Words]

International Accreditation, Program Accreditation, Global Standards, Medical Education, Medical School

[Abstract]

Internationalization in medical practice evoked a need for international quality assurance of medical education. Global standards for medical education have been published and a structure for international accreditation of medical school is under establishment. There is no formal program accreditation system in Japan, yet, quality of medical education has been maintained by legislations for higher education, institutional accreditation, and efforts by each medical school. Preliminary exercises of program evaluation using the global standards suggested that the standards are well adoptable in Japan, and an external evaluation may improve quality of education. Japanese medical schools are currently seeking program accreditation system that complies with the international accreditation. Through these movements, an improvement of quality in medical education, and social and international recognition of medical education in Japan are warranted.

※ Chancellor, Tokyo Women's Medical University

私立大学等改革総合支援事業について

佐藤 雄一

滋賀県教育委員会事務局教育総務課長
(前文部科学省高等教育局私学部私学助成課課長補佐)

[キーワード]

私立大学等改革総合支援事業、大学教育の質的転換、機能別分化、大学のガバナンス改革、メリハリある配分

〇はじめに

現在、日本は、政治、経済、社会、文化、その他多方面にわたり、大きな構造的変化に直面している。グローバル化や情報化の進展、少子高齢化などの社会の急激な変化は、社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、地域間の格差の広がり、日本型雇用環境の変容、産業構造の変化、人間関係の希薄化、格差の再生産・固定化、豊かさの変容など、様々な形で我が国社会のあらゆる側面に影響を及ぼしている。さらに、知識を基盤とする経営の進展、労働市場や就業状況の流動化、情報流通の加速化や価値観の急速な変化などが伴い、個人にとっても社会にとっても将来の予測が困難な時代が到来しつつある。

このような情勢を背景に、大学の果たすべき役割に対する社会の期待は、年々高まりを見せており、政府においても、近年、下記の例に見るように、大学改革の推進のための施策が相次いで打ち出されている。

「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」(平成24年6月 文部科学省)

「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)」(平成24年8月 中央教育審議会)

「これからの大学教育等の在り方について」(平成25年5月 教育再生実行会議第三次提言)

「大学のガバナンス改革の推進について」(審議まとめ)(平成26年2月 中央教育審議会大学分科会)
高等教育の約8割を担う私立大学等においても、社会の発展・変革を担う人材育成、知的基盤の形成やイノベーションの創出など、極めて大きな役割が求められている。

このような状況の中、文部科学省では、平成25年度より、組織的・体系的に大学改革に取り組む私立大学等を重点的に支援する「私立大学等改革総合支援事業」を実施している。

本稿では、本事業の概要、とりわけ、本事業の一類型であるタイプ1「建学の精神を生かした大学教育の質向上」(大学教育質転換型)の選定基準や選定結果の傾向等について、紹介したい。

I 私立大学等改革総合支援事業の概要

私立大学等改革総合支援事業は、「大学力」の向上のため、組織的・体系的な大学改革に取り組む私立大学等(大学、短期大学、高等専門学校。以下同じ。)を一定数選定し、私立大学等経常費補助金、施設整備費、設備整備費を一体として重点的に支援し、当該大学等の財政基盤の充実を図る採択制の事業である。

25年度には、本事業の対象とする大学改革として、①大学教育の質的転換、②特色を発揮して地域の発展を重層的に支える大学づくり、③産業界や国内外の大学等と連携した教育研究という3つの類型を設定している(3タイプの概要は、以下のとおり)。

※本事業では、複数タイプの選定が可能であるが、タイプ2に限っては、都市圏に所在する一定規模以上の大学は、対象外としている。

■タイプ1「建学の精神を生かした大学教育の質向上」(大学教育質転換型)

… 250大学等

全学的な教学マネジメント体制の下、建学の精神を生かした教育の質向上のためのPDCAサイクルが実践されている大学を支援する。

特に、学生の学修時間の確保のための取組として、シラバスへの学修時間等の明記、学修時間の把握等の取組を重点的に評価する。

■タイプ2「特色を發揮し、地域の發展を重層的に支える大学づくり」(地域特色型)

… 150大学等

地元自治体、産業界等との連携の下、地域が求める人材の育成、地域貢献、生涯学習機能の強化など、特色を發揮し、全学的に地域の發展を重層的に支える大学を支援する。特に、地元産業界等と連携した教育プログラム(正規の課程の他、社会人の学び直しのための履修証明プログラムを含む)の実施を重点的に評価する。

■タイプ3「産業界など多様な主体、国内外の大学等と連携した教育研究」(多様な連携型)

… 100大学等

全国的な産業種別団体、先端的な技術等を有する企業等や国内の大学等と連携した高度な教育・研究を行う大学、海外大学との連携等により、世界的に活躍できる人材の育成等に取り組む大学等を支援する。

本事業の狙いとしては、補助金のメリハリある配分による機能別分化や組織的・体系的な大学改革の推進という趣旨に加え、副次的な効果として、昨今、広範な場で議論されている大学のガバナンス改革を促進することをも期待している。

具体的な補助金の増額の仕組みは、私立大学等経常費補助金(一般補助)のうち、「教育研究経常費」(※教職員給与等を除く教育研究費への補助)を一定割合増額するとともに、大学改革のために設備や施設等の整備を希望する大学等に対しては、「私立大学等教育研究活性化設備整備費補助金」(以下「活性化設備費」という。)又は「私立学校施設整備費補助金(私立学

私立大学等改革総合支援事業について

(私立大学等経常費補助、私立大学等教育研究活性化設備整備事業、私立大学等教育研究施設整備費補助)

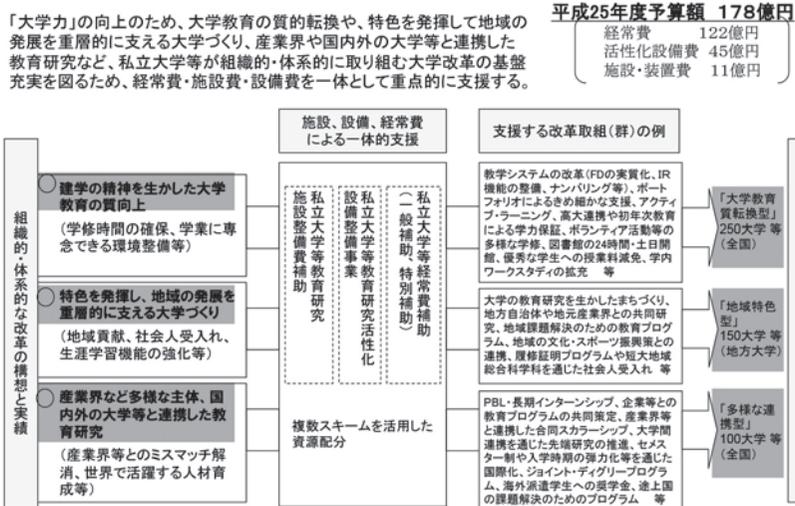


図1 平成25年度改革総合支援事業の概要

校教育研究装置等施設整備費（私立大学・大学院等教育研究装置施設整備費）」（以下「施設・装置費」という。）を交付する事業であり、平成25年度においては、178億円（経常費補助金122億円、活性化設備費45億円、施設・装置費11億円）を計上している。

特に、私立大学に対する通常の設備整備費補助の補助率が1/2であるのに対し、活性化設備費の補助率は10/10であり、いわゆる裏負担なしに設備を整備することが可能であるため、私立大学とりわけ比較的財政基盤の脆弱な中小規模の大学にとっては、アクティブラーニングのための施設・設備の整備など、これまででは財政事情から後回しとせざるを得なかった積極投資への後押しになることが期待される。

II 選定の仕組み

本事業の支援対象校の選定のあり方については、専門的・客観的な見地から調査審議を行うため、有識者からなる「私立大学等改革総合支援事業委員会」（委員長：明治大学学事顧問 納谷 廣美氏）で検討を行った。

本事業の選定は、いわゆる GP 事業のような自由提案方式による選定ではなく、タイプ毎の大学改革に資する取組を一定数設定し、その実施状況に応じて選定する方式（取組毎に点数を設定し、大学毎の取組の実施状況に応じた合計点を算出し、点数順に選定）を採っている。

これは、①経常費補助金の基盤的経費としての性質を踏まえ、補助金の配分は、外形的・客観的な評価に基づいてなされることが原則であること、②GP 事業と異なり、本事業の各タイプ合計の採択校数は、500校を想定しており、それを上回る申請について、自由提案方式による選定方式を採用することは、現実的にも極めて困難であることによるものである。

タイプ1の選定基準の策定にあたっては、平成24年8月の中央教育審議会答申「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～」(以下「質的転換答申」という。)で提言されている大学教育の質的転換とりわけ学修時間の実質的な増加・確保を主眼にしている。

大学改革を円滑かつ効果的に進めるには、具体的な目標や行動計画を策定した上で、進捗状況のフォローアップを行い、その結果を次の改善に結びつけるPDCAサイクルの確立が重要である。また、改革の実施にあたっては、学長等のリーダーシップの発揮、学内体制の整備、学内関係者の認識共有等、組織的対応が重要である。

このような観点から、タイプ1の選定に際しては、教学マネジメント体制の確立、IR（注）担当部署の設置・担当者の配置、シラバスへの準備学修時間・到達目標の明記、第三者によるシラバスのチェック、学修時間の実態把握、学生による授業評価結果の実施・活用状況、履修系統図（カリキュラム・チャート）・ナンバリングの実施、GPA 制度の導入等の取組を基準としている。配点では、全学的な取組か、一部の学科等のみでの取組か、に応じて差を付けており、全学的な改革への誘導を図りつつも、実態に沿った段階的な評価を行っている。

ここでは、タイプ1の選定基準として設定した設問とその趣旨について、いくつか主要なものを例にとって解説したい。

○教学マネジメント体制について

＜設問の内容＞

「学長を中心とした、副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等からなる全学的な教学マネジメントの体制が構築されていますか。」

＜設定の趣旨＞

質的転換答申を踏まえ、全学的な教学マネジメント体制の構築状況を問う設問である。他の設問では、具体的な改革のための取組状況（各論）を問っているが、教育改革は、各教員や学部・研究科の自主性のみによだぬるのではなく、全学的・組織的に行う必要がある。なお、当該組織の要件として、「学内規定に基づき、教育課程の編成に関する全学的な方針の策定を目的として設置された組織（合議体であるか否かは問わない。）」であることを求めており、教育課程の編成に関与しないFDセンター等はこれに該当しない。

○IR 担当部署について

＜設問の内容＞

「大学等内に IR を専門で担当する部署を設置し、専任の教員又は専任の職員を配置していますか。」

＜設定の趣旨＞

本設問における「IR」は、教学面の IR を意味し、特に、学修時間・教育の成果等に関する情報の収集・分析を実施していることを必須要件としている。これは、PDCA サイクルの一環として、客観的・定量的な根拠に基づいて教育改革を推進することが望ましいとの趣旨である。なお、一般的に IR に含まれる学生募集や大学・法人の経営情報を扱うセッションがあっても、本設問の対象とはならない。

○シラバスへの準備学修の明記

＜設問の内容＞

「シラバスの作成要領等により、準備学習（予習・復習等）に必要な時間又はそれに準じる程度の具体的な学修内容をシラバスに明記することを全教員に求めていますか。」

＜設定の趣旨＞

大学の単位は、授業前後の主体的な学修を含めて45時間で構成されることが標準とされており、4年間の在学期間中に124単位を修得することを前提に、学期中の一日当たりの総学修時間を算出すると、8時間程度となる。しかし、実際には、我が国の学生の学修時間はその約半分の一日4.6時間にとどまるという調査結果がある。

本設問では、単位制の本来の趣旨を踏まえ、学生の主体的な学修を促す仕組みとして、まずは、準備学修に必要な時間・内容をシラバスに明記することを求めるものである。

○シラバスの第三者チェック

＜設問の内容＞

「シラバスの記載内容が適正か否かについて、担当教員以外の第三者がチェックしていますか。」

＜設定の趣旨＞

質的転換答申では、「大学の学位授与の方針の下

で、学生に求められる能力をプログラムとしての学士課程教育を通じていかに育成するかを明示すること、プログラムの中で個々の授業科目が能力育成のどの部分を担うかの認識を担当教員間の議論を通じて共有し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的な教育を展開すること」を求めている。これを具体化するには、個々の授業科目の内容・深度が十分であるかを、担当教員のみならず、前述の教学マネジメント体制等に属する第三者が精査し、各科目の教授内容が十分な内容となっているか、科目間の有機的連携が確保されているか等の検討を組織的に行う必要がある。その際に、主たる検討材料となると考えられるシラバスのチェック状況を問う設問である。

○学修実態把握

＜設問の内容＞

「学生の学修時間の実態や学修行動の把握を組織的に行っていますか。」

＜設定の趣旨＞

現状の教育課程の内容が、学生の主体的な学修を十分に促す内容となっているか、学生が卒業までに教育目標に沿った学修成果を十分に達成できているかを検証し、今後の具体的な改善方策につなげていくPDCA サイクルを確立するには、学修時間・学習行動の実態把握が必要となる。本設問では、このような実態把握について、授業科目単位のみでの把握ではなく、学部・大学等の単位での把握を求めるものである。

○アクティブラーニング

＜設問の内容＞

「学外の特定の組織等（例：企業、非営利団体、商店街等）と連携し、当該組織等の課題解決（例：新商品・サービス・経営戦略・地域振興方策の企画立案等）に学生に主体的に関与させることを目的とした授業であること。なお、必修か否かは問わない（一部のゼミで実施する場合を含む。）こととする。」

〈設定の趣旨〉

質的転換答申では、「アクティブラーニング」について、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義するとともに、具体的な学習形態として、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークを例示している。本事業では、外形的・客観的に把握できる取組に基づいた選定を行うという制約条件から、このような本来のアクティブラーニングの実施状況を問うことが困難であるため、学外組織と連携した課題解決学習に限定したアクティブラーニングの実施状況を問うている。

Ⅲ 申請・選定の状況

1. 申請・選定の概要

本事業全体（タイプ1～3）に対し、私立大学等の約8割にあたる772校から申請があり、このうち、約5割の367校がいずれかのタイプに選定された。各タイプの選定率は、3割前後となっている。

タイプ1（大学教育質転換型）では、私立大学等の

約3／4にあたる727校の申請に対し、255校が選定され、選定率は35%となっている。また、選定基準となる取組の点数合計100点に対し、申請校の平均は58点、選定に必要な得点は68点以上、5点刻みの得点分布では正規分布に近い傾向を示している（図2・3）。

なお、申請前の段階では、教育改革に携わる教職員数に余裕のある大規模大学に有利な結果となることも懸念していたが、25年度の選定結果では、比較的規模の小さな大学・短期大学も相当数選定された。中小規模の大学は、事務体制等において不利な面がある一方、大規模大学と比べると、全学的な意思決定が機動的に行いやすい、教職員が目標を共有して改革に取り組みやすいといったことが一つの要因として考えられる。

なお、タイプ1に選定された255校のうち、他のタイプ2・3にも重複して選定されているか否かを見ると、142校（56%）がタイプ1単独での選定、113校（44%）がタイプ2・3のいずれか又は両方に選定される状況となっている。

具体的な選定校については、文部科学省ホームページ（私立大学等改革総合支援事業）をご参照頂きたい。

	大学			短大			高等		申請校数計	選定校数計	選定率	平均点 (点)	選定 ライン (点)
	申請校数 (校)	選定校 数 (校)	選定率	申請校 数 (校)	選定校 数 (校)	選定率	申請校 数 (校)	選定校 数 (校)					
タイプ1 (大学教育質 転換型)	490	192	39%	235	62	26%	2	1	727	255	35%	57.92	68
タイプ2 (地域特色 型)	370	129	35%	169	27	16%	1	1	540	157	29%	26.47	34
タイプ3 (多様な連携 型)	276	104	38%	77	0	0%	0	0	353	104	29%	23.37	29
延べ計	1,136	425	37%	481	89	19%	3	2	1,620	516	32%	-	-
実数計	520	293	56%	250	72	29%	2	2	772	367	48%	-	-

図2 平成25年度改革総合支援事業の選定状況

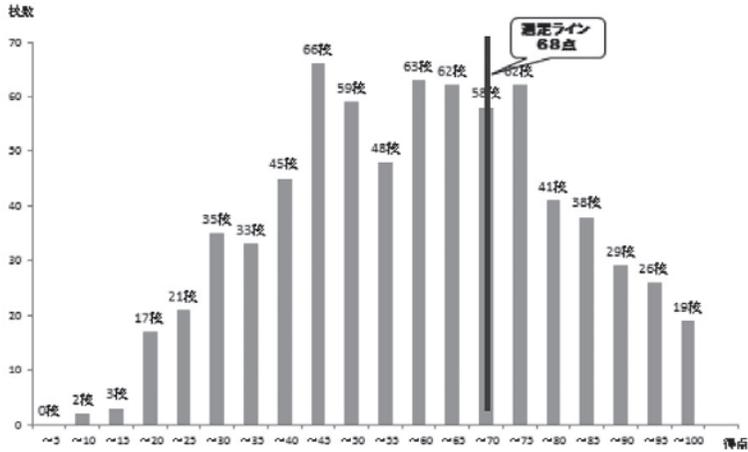


図3 タイプ1 (大学教育質転換型) 得点分布

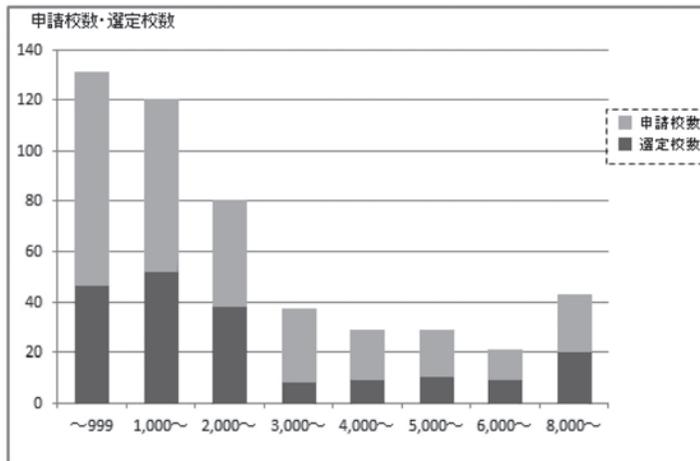


図4 タイプ1 (大学教育質転換型) 収容定員規模別の選定状況 (大学のみ)

2. 申請校・選定校における改革状況

ここでは、タイプ1の選定に用いた設問の一部について、傾向を紹介したい。なお、「申請校」は、タイプ1に申請のあった727校、「選定校」は、選定された255校を分母としている。

まず、「選定校」・「申請校」とも取組が進んでいる項目としては、ディプロマポリシー・カリキュラムポリシーの策定・公表、シラバスへの到達目標の明記、FDの実施等が挙げられるが、80%~100%程度の実施率となっており、十分に浸透している実態がうかが

える。

一方、「申請校」と「選定校」で取組状況に大きな差がある項目としては、

- IR担当部署について、「選定校」では、62%がIR担当部署の設置・教職員の併任等による教学IR機能を有する一方、「申請校」全体では、29%にとどまっている。
- シラバスの記載内容の第三者によるチェックについて、「選定校」では、80%の大学等が行う一方、「申請校」では、49%にとどまっている。

- 学修実態の把握、学習成果の把握（ポートフォリオ、ルーブリック、アセスメント・テスト等）について、それぞれ、「選定校」では、93%、86%、「申請校」では、62%、56% にとどまっている。
- また、上記ほどの大きな差はないものの、
- 教学マネジメント体制については、「選定校」で96%、「申請校」で70%、
- シラバスへの準備学修の明記については、「選定校」で89%が、明記する方針を示しているが、「申請校」で66%、と一定の差がみられる。

このほか、GPA 制度については、導入校数（申請校で59%、選定校で76%）に対し、進級判定・卒業判定・退学勧告の基準として活用している学校は極めて少数（申請校で6%、選定校で9%）であり、これまでの「大学改革状況調査」と同様の傾向が伺える。学内の教育改革のための学長裁量経費についても、「選定校」で58%が実施しており、財政面で、学部等の改革を促していることが分かる。

3. 質的転換のための施設整備

タイプ1の選定校のうち、活性化設備費の申請があったのは約6割の151校であった（追加申請分を除く）。前述のように、活性化設備費は補助率が10/10であることから、本事業を大学改革のためのインフラ整備の好機ととらえ、積極的な活用がなされたものと思われる。

アクティブラーニングの推進のための設備整備の例としては、①双方向型の授業を展開するためのインタラクティブプロジェクター・クリッカー・タブレット端末、②反転授業・事後学修のための講義収録・授業配信システム、③学生自らによる学修履歴の管理や達成度の自己評価のためのeポートフォリオシステム、④図書館におけるラーニング commons の整備、⑤主体的な学修のための実験装置・3Dプリンタ等の事例が見られた。

IV 今後の展望について

本事業の選定にあたっては、外形的に実施状況を判断できる取組の有無を基準としているが、もとより真

に実効性のある改革を図るには、取組の「質」が重要である。

GPA やナンバリングはあくまでも改革のための「ツール」であり、その導入が、直ちに教育の質の向上に結び付くものではない。むしろ、これらの導入を契機として、自大学における教育課程の体系性や各科目の内容・深度・達成度評価などが適正なものであるかを再確認し、必要に応じた見直しを行うなど、内容面にまで踏み込んだ改革を行うことが重要である。これらの点は、大学の自治・私学の自主性を尊重する観点から、大学の自主的な対応に委ねられるが、本事業を契機とした積極的な取組が期待される。

なお、本事業の選定基準に用いた改革の取組については、各大学が、自大学の改革状況について、私立大学等全体の中で相対的な位置づけを把握できるように、タイプ毎の得点分布（タイプ1については図3参照）や設問毎の回答状況（図5参照）などの資料を文部科学省ホームページにおいて公開しており、本事業が一種の「大学間 IR」の役割を果たすことも期待している。各大学におかれては、本資料や「大学における教育内容等の改革状況等について（平成23年度）」等を参考として、自大学の改革の進捗状況を精緻に分析するとともに、具体的な改善点を把握し、学内一丸となって改善に向けた検討を行って頂ければ幸いである。

特に、タイプ1に関しては、学生の学修時間の確保をはじめとした大学教育の質的転換・質保証は、大学教育の根幹であるとの認識の下、それぞれの大学において意欲的な取組を行い、選定を目指して頂くことが望ましい。

最後に、平成26年度予算では、本事業は、前年度比23億円増の201億円（内訳：経常費補助金144億円、活性化設備費46億円、施設費・装置費11億円）を計上している。平成25年度からの主な変更点は、①タイプ1「教育の質的転換」の対象校数の拡充（250校⇒300校）、②タイプ3「産業界・他大学等との連携」（100校）から国際化に関する内容を独立させ対象校を50校にする一方、タイプ4「グローバル化」（100校）を新設した点である。

	1 (グローバル・カリキュラム・コア)		2 (数学マスト体制)		3 (R担当部署)		4 (課程編成への職業参加)		5 (質的評価に係るSD)		6 (グローバルへの準備学習明記)																	
	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校																
1	598	82%	236	93%	71	10%	62	24%	57	77%	238	93%	429	59%	236	93%	401	55%	200	79%								
2	52	7%	12	5%	141	19%	98	38%	27	4%	8	3%	298	41%	19	7%	83	11%	28	11%								
3	30	4%	5	2%	515	71%	95	37%	143	20%	9	4%	-	-	-	-	243	33%	27	11%								
4	47	6%	2	1%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
	7 (グローバルへの到達目標明記)		8 (グローバルの第三者エビ)		9 (学修実績把握)		10 (授業評価活用)		11 (教育面の教員評価)		12 (FD)																	
	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校																
1	641	88%	247	97%	271	37%	160	63%	202	28%	137	54%	265	36%	143	56%	650	89%	252	99%								
2	51	7%	8	3%	89	12%	43	17%	146	20%	65	25%	21	3%	9	4%	24	3%	1	0%								
3	35	5%	0	0%	367	50%	52	20%	37	5%	12	5%	44	61%	103	40%	53	7%	2	1%								
4	-	-	-	-	-	-	-	-	248	34%	36	14%	-	-	-	-	-	-	-	-								
5	-	-	-	-	-	-	-	-	71	10%	3	1%	-	-	-	-	-	-	-	-								
6	-	-	-	-	-	-	-	-	23	3%	2	1%	-	-	-	-	-	-	-	-								
	13 (P/F/ラニ)		14 (専修科設置・カリリ)		15 (R/F/の設定)		16 (GPA制度の導入)		17 (学修成果の把握)		18 (CAP制)		19 (学長裁量経費)															
	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校														
1	164	23%	110	43%	193	27%	127	50%	364	50%	183	72%	46	6%	23	9%	230	32%	168	66%	452	62%	194	76%	244	34%	148	58%
2	200	28%	79	31%	100	14%	45	18%	276	38%	66	26%	387	59%	171	67%	171	24%	52	20%	87	12%	25	10%	483	66%	107	42%
3	363	50%	66	26%	434	60%	83	33%	87	12%	6	2%	294	40%	61	24%	326	45%	35	14%	188	26%	36	14%	-	-	-	-

図5 タイプ1 (大学教育質転換型) 設問毎の回答状況

各私立大学等には、平成25年度の申請結果も踏まえ、平成26年度のタイプ1「教育の質的転換」の選定を目指した積極的な改革に取り組まれることを期待したい。

○おわりに

ここまで、私立大学等改革総合支援事業について、担当補佐として制度設計に携わった立場から見てきた。本稿が、私立大学等の関係者において、本事業の狙いとするところを御理解頂き、大学改革を推進するための参考となれば幸甚である。

なお、ここでの見解は、あくまでも個人的なものであり、文部科学省の見解を代表するものではないことをお断りしておきたい。

【主要参考文献およびウェブサイト】

教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方に

ついて（第三次提言）」2013年

中央教育審議会「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

中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）2014年

文部科学省「大学改革実行プラン」2012年

文部科学省「私立大学等改革総合支援事業」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm

【注】

インスティテューショナル・リサーチ：大学の組織や教育研究等に関する情報を収集・分析することで、学内の意思決定や改善活動の支援や、外部に対する説明責任を果たす活動といわれている。

A Model for “Student Learning Outcomes Space” and Mobilization of International Exchange Programs, With Reference to Recent Reforms in Japanese Higher Education

Norihiko SUZUKI DBA

President,

Akita International University, Japan

Hitoshi MURANAKA Ph. D.

Associate Professor

Tokiwa University,

Ibaraki Prefecture, Japan

Key Words: the course numbering system, the undergraduate scholastic ability space, the balanced/unbalanced undergraduate program, the learning outcomes point, the international undergraduate scholastic ability space

1. Japan’s Educational Reform: From a *Senmon Gakubu System* to a *Gakushi Katei System*

The Central Educational Council of Japan, an advisory board for the Ministry of Education, Science and Technology, released in December 2008 its final report on the comprehensive educational system of Japan. The report, titled “Toward Building Undergraduate Education in Japan”⁽¹⁾, focuses on emphasizing that higher education in Japan change its objectives and structure from the established 100-year old “*Senmon Gakubu*” (SG-専門学部) system of education to one it calls a “*Gakushi Katei*” (GK-学士課程) education system.

The existing SG system of education is characterized by the following: 1) students and faculty are rigidly placed into academic departments, 2) applicants (high school students) declare their choice of department (faculty/major) when they take university entrance exams, 3) the content of entrance exams differs depending on the department a student hopes to enter, and 4) after entering the department stated for their entrance exam, students stay in that department until graduation, with little possibility of changing departments. In this system, students take designated courses for their bachelor’s degree with some room for electives. By graduation they are expected to have gained expertise for given professions.

The GK system advocated in the report emphasizes levels of learning outcomes for students to attain regardless of their department. In the report, learning outcomes that students are commonly expected to attain are defined in levels from basic to advanced, including such levels as: (1) knowledge and understanding; (2) universally applicable skills (e. g., communication skills, information technologies); (3) attitude and behavioral skills; and (4) comprehensive learning experience and creative thinking, in that order. Students, regardless of their department/major, are expected to obtain the above abilities/attributes.

Changing emphasis of the objectives and structure of higher education in Japan from the SG to the GK system has raised a series of discussions among Japanese colleges and universities. Some believe the direction advocated by such reforms appropriately provides what Japanese society needs to move forward with the globalized society of the 21st century. Others express great confusion and resistance. Confusion appears to stem from the fact that the report focuses mainly on the U. S. model of education, that it remains abstract and conceptual, and that it pays insufficient attention to the reality of Japan’s system of higher education, which is still SG centered.

This paper examines the problems and prospects of today's higher education in Japan. Furthermore, by proposing a three-dimensional "student learning outcomes space" it attempts to formulate a generic model of higher education curriculums applicable to any department/major at a Japanese university. The paper also indicates the importance of the course numbering system and proposes a possible path for Japanese higher education towards international student exchange and a credit transfer system, which are indispensable for the internationalization of university education in the 21st century.

2. 1991 Reforms: New Freedom in Curricular Changes (With Confusing Results)

The year 1991 is often seen as a landmark in the history of Japan's higher education. Before that, Japan's "School Education Law" and "Standards for the Establishment of Universities" strictly regulated university educational programs to a specific level of detail. In 1991, the then Ministry of Education relaxed the regulatory intensity of these laws and standards, allowing freedom to universities to develop flexible curricula, including freedom for universities to combine general education courses and specialized courses. This resulted in a shift of who is responsible for assuring the quality of a university's education, namely, the university is now responsible and not the regulations of the Ministry of Education or its detailed system of control over schools. Each university is now to be primarily responsible for assuring the quality of its education, which is reviewed and accredited by Japan's current university accreditation system. A positive consequence of this change has been the increased freedom with which universities may now develop or reform their curricula. However, problems persist, including one that influences the character of Japanese higher education, viz. after the 1991 reforms, many universities moved their previous general education courses to specialized courses, majors, and programs. This resulted in universities' general education programs disappearing and being absorbed across their specialized areas, thus jeopardizing the balance between general education courses and specialized courses and majors. Reports assert that the freedom granted to the universities in the combination of general education courses and specialized courses and majors has made it possible for them to develop so great a number of new programs that Japanese universities now offer more than 800 different types of undergraduate degrees.

3. A Second Report from the Central Educational Council (2008): It's Aftermath and Recommendations for Returning the "Whole Person Education" to the University Curriculum

By emphasizing the importance of general education, the Central Educational Council's 2008 report, the aforementioned "Toward Building Undergraduate Education in Japan," was critical to remedying this confusion. The report stressed the fact that universities were ignoring the important role of general education and appealed to universities to strengthen efforts to return general education programs to their previous position vis-à-vis specialized courses.

In March 2012, the Central Educational Council released another report, this time focusing on the amount of time and level of intensity college students devote to their studies. It had been observed that the Japanese college students were not spending on their studies the minimum amount required by the standards by which Japan allows universities to be chartered⁽ⁱ⁾ (i. e., one course credit is to equate to forty-five hours of course work per semester (typically 15 weeks), with fifteen of these hours for in-class lectures and thirty hours for work outside the classroom). The report also observed that in a comparison of the number of hours U. S. and Japanese students spend on their studies, the former exceeded the latter greatly. The report urged universities to realize and substantiate courses that met the criteria of the standards for their charters.

On the other hand, universities' faculty have been increasingly found to offer more courses than before. This reflects the increase in the number of university programs and degrees while decreasing the time which faculty have for research.

More seriously, the result of these trends on both sides — students' decreased engagement in their studies and faculty's increased teaching commitments — is believed to be the inevitable lowering of the standards,

quality, and intensity of university education in Japan.

4. Use of Course Numbering System for Quality Assurance

An orderly system of offering courses in Japan is also key to a discussion of assuring the quality of the country’s higher education.

U. S. colleges and universities have long used systems of representing courses with three-digit numbers: numbers in the 100s represent introductory courses, 200s intermediate courses, 300s advanced courses, and 400s capstone courses such as those for independent studies or writing senior theses. This course numbering system helps universities create an orderly and systematic structure throughout their programs. To both the students taking the courses and to the general public affected by the universities’ in their communities, the system helps to offer comprehensive information on the objective, structure, and content of each course and the curriculum, thus helping to make clear universities’ bodies of programs and the final level students must reach to obtain their degrees.

Japanese colleges and universities, however, rarely number courses. This results in a lack of structure in the way in which courses are positioned and, accordingly, a lack of structure in curricula and programs as a whole. In extreme cases, the curricula of some Japanese college and universities, particularly for those studying the humanities and social sciences, are simply composed of courses developed randomly and approved and listed by the faculty. It is for this reason that there is no assurance of the quality of higher education, and degrees granted by universities are not backed by any actual quality their educational programs may possess.

This ambiguity in the curricular structure is a serious concern for society, which is affected by its universities, and questions whether Japanese colleges and universities offer university-level education of a sufficiently high quality to meet the global move toward greater quality assurance in university education. Additionally, the deficiency in commitment among students in class participation and faculty in class management has been attributed in part to this absence of a course numbering system.

Why, then, has a course numbering system not been adopted, if it limits Japan’s ability to assure the quality of its educational programs? The Central Council of Education has observed that faculty, who in Japan are customarily seen as having authority over the development of their curricula and courses offered, are reluctant to have their courses reduced to a three-digit number due to a misconception that the numbers denote importance. Due to this misunderstanding they see teaching courses with low numbers as a loss of face.

5. Components of Three Issues Confronting Japanese Higher Education

Based on the above observations, higher education in Japan confronts difficulties largely in the following three areas: 1) difficulty transitioning from the *Senmon Gakubu* (SG) system to the *Gakushi Katei* (GK) system, 2) composition of general education courses vs. specialized/major courses, and 3) quality assurance through a course numbering system. These issues are largely technical and practical in the nature but fundamental for improving quality in Japanese higher education.

First, in changing the systems and principles of Japan’s higher education from a *Senmon Gakubu* (SG) system to a *Gakushi Katei* (GK) system, Japan’s Central Educational Council emphasized that instead of containing students in specialized majors (and thus equipping them with specific skills and knowledge), students are to achieve overall learning outcomes attainable regardless of their major. The council’s report classifies these outcomes conceptually into the four stages of: (1) knowledge and understanding; (2) universally applicable skills; (3) attitude and behavioral skills; and (4) comprehensive learning experience and creative thinking.

Second, although universities have been urged to achieve a balanced composition of general education courses and specialized/major courses in their curricula, the difficulty lies in the fact that Japanese universities further subdivide these two kinds of courses into the following four subcategories (from basic to advanced

courses) : (1) general education courses for first-year students; (2) foundation and/or intermediate courses for second-year students; (3) advanced courses for third-year students; and (4) capstone courses such as those for independent studies and writing senior theses.

Third, a discussion on the adoption of a course numbering system grants insight into the systematic structure for curricula at colleges and universities. The three-digit course numbering system describes a course as belonging to one of four levels: (1) 100-level courses mainly for first-year students; (2) 200-level courses mainly for second-year students; (3) 300-level courses mainly for third- and fourth-year students; and (4) 400-level courses for fourth-year students (courses such as senior thesis writing).

These three urgent issues concerning Japan’s higher education are found to possess four subdivided and stepwise stages. The question arises as to how these three issues (and their four stepwise stages) can be integrated so that we can consider them altogether from a macro level examination.

6. Constructing “Student Learning Outcomes Space”

Figure 1 illustrates three axes with four stepwise stages, from basic to most advanced levels of academic achievement.

The first axis, at left, represents the *Gakushi Katei* education system, with four stepwise stages of the learning outcomes arrayed along it. The stages are: (1) knowledge/understanding; (2) universally applicable skills; (3) attitude and behavioral skills; and (4) comprehensive learning experience and critical thinking. The second axis, concerning the combination of general education courses and specialized/major courses, is also divided into four stepwise stages: (1) general education courses mainly for first-year students; (2) intermediate courses mainly for second-year students; (3) advanced courses for third-year and fourth year students; and (4) capstone courses for graduating fourth-year students. Finally, the third axis refers to the course numbering system by which all courses are assigned three-digit numbers, with the first digit indicating: (1) 100-level basic courses; (2) 200-level intermediate courses; (3) 300-level advanced courses; and (4) 400-level capstone courses. It becomes possible then to integrate the above three axes into one framework by forming a three-dimensional space as denoted in Figure 2.

Figure 1. Three Axes with Four Stepwise Stages

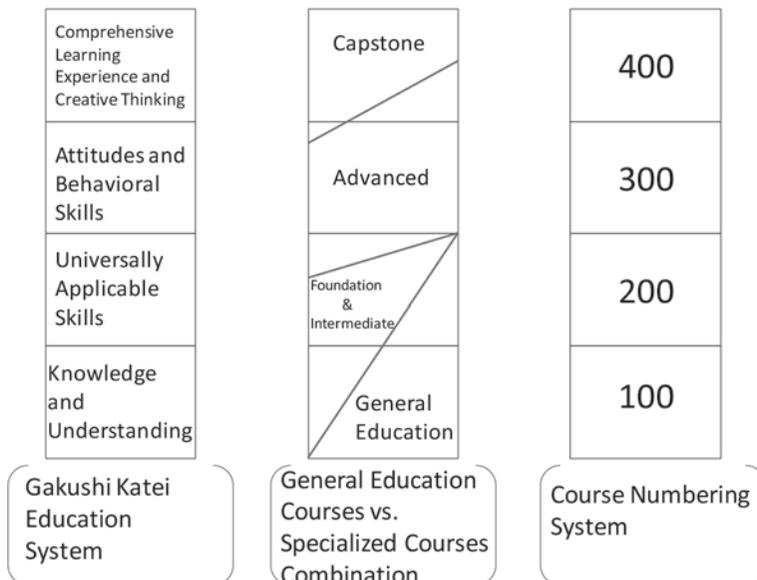
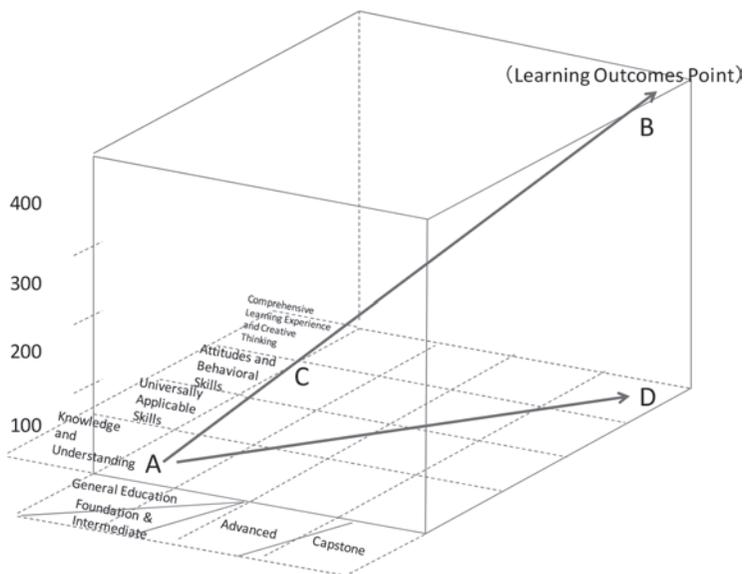


Figure 2. Three-Dimensional Gakushi Katei Space



In Figure 2, the space at the far left-hand bottom is the point of origin (“A” in Figure 2). A course at this point has the following characteristics:

- (1) provided mainly to first-year students with basic knowledge and understanding;
- (2) a general education course; and
- (3) a 100-level course, according to the course numbering system.

On the other hand, a course represented by a point in the far upper right-hand corner (point “B”) has the following characteristics:

- (1) in terms of content, it teaches students comprehensive learning experience and critical thinking;
- (2) a capstone course; and
- (3) a 400-level course, the highest level course in the curriculum.

In Figure 2, a diagonal line can be drawn from A to B within the space. The direction of the diagonal is significant in that courses located along and/or near this diagonal may be assessed as a “well balanced” course. Point “C” along the diagonal, for example, would represent a course with the following characteristics:

- (1) aims to teach students “universally applicable skills”;
- (2) an intermediate course; and
- (3) a 200-level course.

A course located at point C, therefore, is regarded as well balanced in these three dimensions.

On the other hand, the direction of courses offered along the space from “A” to “D” in Figure 2 indicates courses that are poorly balanced and inconsistent because, for example, a course located at point D has the following unbalanced characteristics:

- (1) teaching students comprehensive learning experience and critical thinking;
- (2) a capstone course; but
- (3) listed as a 100-level (introductory) course.

Thus, the curriculum and course offerings whose courses are located along and/or near the diagonal are balanced, whilst the curriculum and course offerings located far from the diagonal are unbalanced. It is important to note that this *Gakushi Katei* educational space contains 64 sub-spaces in it ($4 \times 4 \times 4 = 64$). Additionally, in terms of so-called “curriculum reform,” such reforms should be regarded as a process of relocating the

curriculum/course offerings originally located far from the diagonal in Figure 2, to the sub-space along or near the diagonal.

7. Using *Gakushi Katei* Educational Spaces for International Exchange Programs

The *Gakushi Katei* educational space can be constructed for different curricula for different programs for any university. The positioning of courses within the *Gakushi Katei* educational space enables us to assess to what extent courses and curricula accord with or divert from the diagonal line indicating balanced courses in an undergraduate program. Assuming individual universities are equipped with their own conceptual *Gakushi Katei* educational space, student exchange programs between universities in different countries can be viewed as the transfer of courses taken by the students at an overseas host university to their own universities. Figure 3 illustrates a case of this transfer of courses and credits earned by students through study abroad programs between two schools in two countries.

In order for both universities to run their study abroad programs and thus offer an exchange of course credits, an articulation of the courses ought to be conducted. Faculty and administration of two schools need to examine the contents and levels of courses to be transferred and confirm that courses are equivalent or identical to one another. Figure 4 shows an example of the articulation of courses in the exchange program between

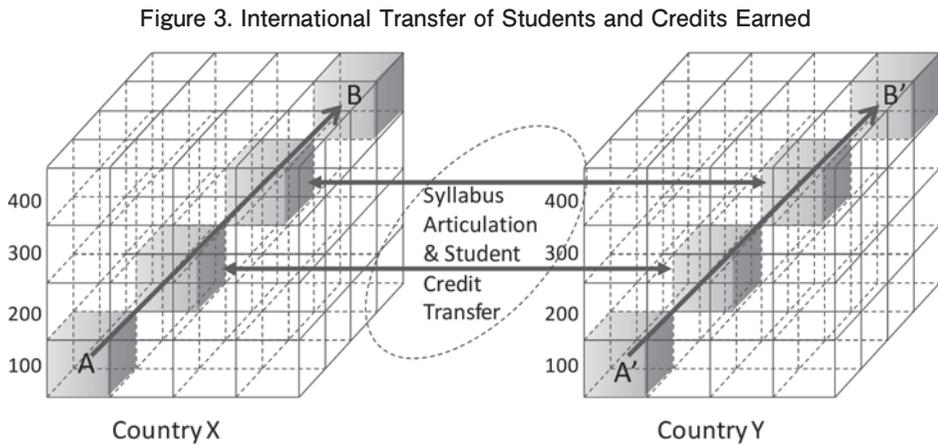


Figure 4. ICU-UC Credit Transfer System through Student Exchange Program

EDUCATION ABROAD PROGRAM CURRENTLY APPROVED ICU COURSES									
UC EAP Course No.	UC EAP Course Title	UC EAP Unit	ICU Course Title	ICU Course No.	ICU Dept.	ICU Unit	BEG	END	
ANTH	50 PRINCIPLES/ANTHRO	4.0	Principles of Anthropology	ANT 103E	Anthropology	3.0	1012	1511	
ANTH	142 MEDICAL ANTHROPOLOGY	4.0	Medical Anthropology	ANT 206E	Anthropology	3.0	0904	1403	
ARTHS	12 HIS OF EASTERN ART	4.0	Introduction to Eastern Art	ARA 101E	Art and Archaeology	3.0	0809	1308	
BUS A	10 INTRO: BUSINESS ADM	4.0	Introduction to Business Administration	BUS 102J	Business	3.0	0909	1408	
BUS A	115 MARKETING	4.0	Marketing	BUS 208E	Business	3.0	0812	1311	
CHEM	132 A ORGANIC CHEMISTRY	2.5	Organic Chemistry I	CHM 231J	Chemistry	2.5	0804	1303	
COMM	102 INTERPRETING IN SOC	4.0	Interpreting in Society	MCC 102JE	Media, Communication and Culture	3.0	0909	1408	
COMM	128 TECH & COMMUNICATION	4.0	Technology and Communication	MCC 275E	Media, Communication and Culture	3.0	1004	1503	
CP S	25 INTRO TO COMPUTERS	4.0	Foundation of Computers	CSC 103E	Computer Science	3.0	0804	1303	
ECON	111 ECONOMIC GROWTH	4.0	Economic Growth	ECO 332J	Economics	3.0	0712	1211	
ECON	113 ECON DEVELMNT JAPAN	4.0	Economic Development of Modern Japan	ECO 253E	Economics	3.0	0909	1408	
ED	118 COMPARATIV & INTL ED	4.0	Fundamentals of Comparative and International Education	CED 205E	Comparative Education	3.0	1004	1503	
ED	124 APPROACHE TO TEACH	4.0	Approaches to the Subordination of Teaching	LED 211E	Language Education	3.0	1009	1508	
FR	10 ELEMENTARY FRENCH	5.0	French 1	WFR 101JE	World Languages	4.0	1004	1503	
HIST	100 C HISTORY OF JAPAN	4.0	History of Japan (Modern) III	HST 106E	History	3.0	0812	1311	

International Christian University in Japan and the University of California in the U. S.

8. Conclusion

This paper endeavored to explain several issues that Japan’s higher education now seeks to resolve and presented a conceptual three-dimensional *Gakushi Katei* educational space in which courses offered in a curriculum can be positioned. To what extent the courses and/or curricula are balanced (or not) can be measured by their distance from the diagonal line in the space. Student exchange programs between schools in different countries (more concretely, the transfer of credits by students of such programs) are viewed as the inter-space moves of them across the countries as indicated in Figure 3. Ideally, student exchange programs should be carried out between schools whose curricula are both viewed as balanced and thus equivalent. Some joint effort needs to be made between two schools in order to install an articulation mechanism smoothly.

At present, discussions and proposals are being made for the future installment of double-degree and dual-degree programs among schools in different countries. The E. U.’s Bologna Process and its ERASMUS Project are creating a large flow of students moving within the E. U. In Asia, it is expected that a similar flow of students within Asia will emerge in the foreseeable future, for which analytical observations of higher educational systems in Asia will become meaningful and necessary.

Notes

- (i) “*Gakushi Katei Kyoiku no Kochiku ni Mukete*” (学士課程教育の構築に向けて).
- (ii) Standards for University Chartering, article 21, clause 2.

※ この論文は、『大学評価研究』第11号(2012年6月刊行)に投稿論文「学士力空間の構築と国際単位互換制度—高等教育国際化の基礎—」として掲載されたものである。その後、同論文の内容をもとに、執筆者のひとりである鈴木氏が、2012年6月に香港で行われた学会「一般教育と大学のカリキュラム改革」において発表を行った。今回は、編集委員会より、執筆者に学会発表の内容をふまえたこの論文の英語版の作成を依頼し、掲載したものである。

This article was originally presented at the General Education and University Curriculum Reform: An International Conference in Hong Kong, held at the City University of Hong Kong on June 12-14, 2012. The Japanese version of this article appears as Norihiko Suzuki & Hitoshi Muranaka. (2012), “Constructing “*gakushiryoku*” space and international degree exchange systems: A foundation for internationalization of Japan’s higher education.” *University Evaluation Review*, 11, 83-92, 2012.

学業に関する自己PR頻度は 内定獲得率を高めるのか —能力シグナルの社会的構成説に着目して—

小山 治

同志社大学商学部商学科助教

【目次】

- I 問題設定
- II 先行研究の検討
- III 分析データ
- IV 基本的な変数の分布の確認・検討
- V 分析
- VI 結論

[キーワード]

学業に関する自己PR頻度、内定獲得率、能力シグナルの社会的構成説、「就職レリバンス」、社会科学分野

I 問題設定

本稿の目的は、4年制大学の社会科学分野の学部所属している学生に対する質問紙調査によって、学業に関する自己PR頻度は内定獲得率を高めるのかという問いを明らかにすることである。

1990年代以降、就職環境の急速な悪化に伴い、大学では、キャリア形成・就職支援の文脈で学生の汎用的な能力をいかに育成するのかという点が切迫した課題となっている。例えば、経済産業省編（2008, 2010）は、「社会人基礎力」の育成を大学教育の中に取り込むための手法や実践例を提供している。一方、日本学術会議（2010）は、大学教育の職業的意義の向上を踏まえた専門分野別の大学教育の質保証の必要性を説き、その後、法学分野や経営学分野等で「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」が公表された。

このように、近年の大学教育の質保証に関する議論は、キャリア形成・就職支援という視点から論じられ

ている点に特徴があるといえる。そこでは、汎用的な能力に重点を置くにせよ、専門分野に特有な能力に重点を置くにせよ、育成する能力像を明確化すれば、学生が大学教育を通じて能力を習得し、大学によるキャリア形成・就職支援が達成されるという暗黙の前提がある。確かに、この前提は疑う余地がないようにみえる。しかし、新規大卒労働市場における大学教育の就職活動に対する有効性を意味する「就職レリバンス」（小山 2010a）を把握する上では、この前提自体を批判的に再検討しなければならない。なぜなら、上西（2012）によれば、企業は学生がどこで知的能力を身につけたのかという点にこだわっていないからである。

このことは、大学教育の「就職レリバンス」が発揮される学生と企業等の相互作用過程自体に目を向ける必要があるということを示唆している。換言すれば、大学が学生の能力を育成するための教育環境を単に整備するだけでは、大学教育の「就職レリバンス」は顕在化しえないということである⁽¹⁾。

本稿では、上述した相互作用過程を捉えるために、荻谷（1997）が唱えた能力シグナルの社会的構成説を理論的な視座として援用する。この説は、能力は、実体として存在しているのではなく、シグナルとして表出されることによって初めて構成されると考える立場である。このように、能力の代理指標として外部に表示される要素が能力シグナルである。能力シグナルの社会的構成説は、学生と企業等の相互作用過程を直視することを意味するため、大学教育の「就職レリバンス」を把握する上で有効な視座である。

本稿では、大学教育の「就職レリバンス」に関連す

る能力シグナルとして、小山 (2010b) が指摘する「注力エピソード」に着目する。「注力エピソード」とは、学生が大学時代に「熱心に取り組んだ活動内容、そこでの行動とその理由、そこで学んだ内容とそれをどう会社で活かしたいのか等」に関する経験談である (小山 2010b, p.209)。「注力エピソード」は、学生が自己PRの対象とし、企業等が学生の能力評価の対象とする能力シグナルの1つであると解釈できる。本稿では、「注力エピソード」を自己PR頻度によって測定し、学業に関する自己PR頻度が内定獲得率に対してもたらす効果を実証的に明らかにする。

なお、本稿が、大学教育の中でも社会科学分野に着目するのは、当該分野は量的にみて大学卒業者の最大多数を占めているからである。文部科学省の学校基本調査によれば、本稿の分析データの調査時期である2010年度における社会科学分野の大学卒業者は、実数で約20万人、構成比率で約36%を占めており、最大多数となっている (2011年3月時点)。また、本稿が従属変数として内定獲得率に着目するのは、内定の獲得は初期キャリアの出発点を意味する決定的に重要な指標の1つであるからである⁽²⁾。

本稿の構成は次の通りである。Ⅱ章では、先行研究の暗黙の前提を批判的に検討し、能力シグナルの社会的構成説の有効性を論証する。Ⅲ章では、分析データである、4年制大学の社会科学分野の学部に所属している学生に対する質問紙調査の結果について説明する。Ⅳ章では、分析で使用する基本的な変数の分布を確認・検討する。Ⅴ章では、学業に関する自己PR頻度が内定獲得率に対してもたらす効果を分析する。その際は、学業以外に関する自己PR頻度の効果も踏まえる一方で、活動経験自体の効果も考慮に入れた分析を行う。Ⅵ章では、分析結果をまとめ、その含意について考察した上で、今後の課題を指摘する。

Ⅱ 先行研究の検討

大学教育の「就職レリバンス」に関連する研究には、既に一定数の蓄積がある。大学から職業への移行に関する実証研究をレビューした小山 (2010a) によれば、複数の先行研究によって、大学の成績は内定獲

得の有無等の就職活動結果に対して正の効果をもたらすということが確認されている。この傾向は、梅崎・田澤 (2012, 2013)、田澤・梅崎 (2013) といった近年の実証研究でも同様に確認されている。

こうした点を踏まえた上で、大学教育の「就職レリバンス」を把握するための視座を検討する。

先行研究の多くは、社会化モデルに立脚してきたと考えられる。ここでいう社会化モデルとは、大学が教育によって学生の能力を育成しさえすれば、大学教育の「就職レリバンス」が発生するという視座である。

①大学生生活に着目した永野 (2004)、小杉 (2008)、平沢 (2010) 等、②「アクション」と「ビジョン」といった (広義の) 能力に着目した田澤・梅崎 (2013)、③学力に着目した小方 (2011)、④コンピテンシーに着目した小方 (2001)、⑤コンピテンスを批判的に再検討した小方 (2010, 2013) のいずれにおいても暗黙の前提とされているのは、社会化モデルである。確かに、社会化モデルは、常識的であり、経済学の人的資本理論と親和的であるため、(特に大学人にとって) 疑う余地がないようにみえる。しかし、当該モデルは大学教育の「就職レリバンス」を把握する上では大きな問題点を孕んでいる。

その問題点は、社会化モデルが新規大卒労働市場における学生と企業等の相互作用過程を軽視しているという点である。企業への聞きとり調査を実施した上西 (2012, p.17) によれば、企業には「知的能力へのニーズはあっても、その知的能力の開発を大学が担っているか否かへのこだわりはない」。このことは、仮に大学教育が学生の能力を育成しても、そのことが学生だけではなく、企業等に認識される保証はないということを意味する。むしろ、大学教育が学生の能力の育成に貢献したと認識される可能性は相当低いと考えるのが妥当であろう。なぜなら、日本経済団体連合会等による企業に対する各種質問紙調査の結果によれば、「専門性」等の大学教育の中身は選考でほとんど重視されていないということが継続的に確認されているからである。

本稿では、上述した社会化モデルの問題点を克服するために、荻谷 (1997) が唱えた能力シグナルの社会

的構成説を理論的な視座として援用する。能力シグナルの社会的構成説では、「どのようなシグナルと結びつくか、シグナルを通じて外に見えるチャンスが与えられるかどうかで、能力があるのかないのかも違ってくる」と考える（荻谷 1997、p.107）。換言すれば、能力シグナルは「人びとの間のやりとりや取り決めの中でつくられる、すなわち、『社会的に構成される』」と考えるわけである（荻谷 1997、p.115）。

こうした視座が有効なのは、企業等が新規大卒労働市場で評価しているのは、学生の能力自体ではなく、能力シグナルであるからである。本稿では、前述したように、新規大卒労働市場における能力シグナルとして最も重要なものの1つである「注力エピソード」に着目する⁽³⁾。この能力シグナルを測定するために、本稿では、後述する自己PR 頻度という変数を設定し、その中でも特に学業に関する自己PR 頻度に着目する。

Ⅲ 分析データ

本稿の分析で使用するの、全国の4年制大学の社会科学分野の学部 to 所属している1年生・4年生に対して実施された質問紙調査のうち、4年生に関するデータである⁽⁴⁾。

この調査の母集団は、社会科学（ただし、福祉と二部・夜間は除外）に分類される全学部 to 所属している学生である。母集団の確定には次のような手続きを採った。

まず、文部科学省の学校基本調査に準拠した専門分野と『全国大学一覽』（文教協会）に準拠した学部別の入学定員数をまとめたリスト（2009年度）によって、全国の社会科学分野の学部の入学定員数を整理した。

次に、このリストに対して、ベネッセコーポレーションが2009年11月に実施した「進研模試 高2生総合学力テスト11月」の評価基準（A～Eの5段階評価）がBであった受験者の平均偏差値を入力し、母集団のデータベースとした。この大学入試偏差値は高校2年生対象の国語・数学・英語のみの試験から算出されているという点では限界がある。しかし、国公私立大

学の大学入試難易度の比較が可能であるという点では相当程度の意義があるように思われる。

続いて、このデータベースを大学入試偏差値順に並び替え、定員数ができるだけ均等になるように、Aグループ（偏差値60以上）・Bグループ（偏差値47～59）・Cグループ（偏差値46以下）に3等分し、大学の設置主体、大学の所在地、社会科学分野内の専門分野を考慮して、各グループから調査対象校を抽出した（16校18学部）。

調査時期は、2010年10月から12月までである。調査方法は、原則として、各学部の大学教員（ごく一部は学生自治団体）に調査を依頼し、授業等で質問紙を配布してもらい、授業時間内外で回収を行うという形を採用した。確かに、この調査は有意抽出法を採用しており、分析結果の安易な一般化には慎重になる必要がある。しかし、この調査には、既存の大卒就職に関する質問紙調査とは異なり、母集団を明確に想定している一方で、社会科学分野を相当程度網羅的に把握しているという利点がある。

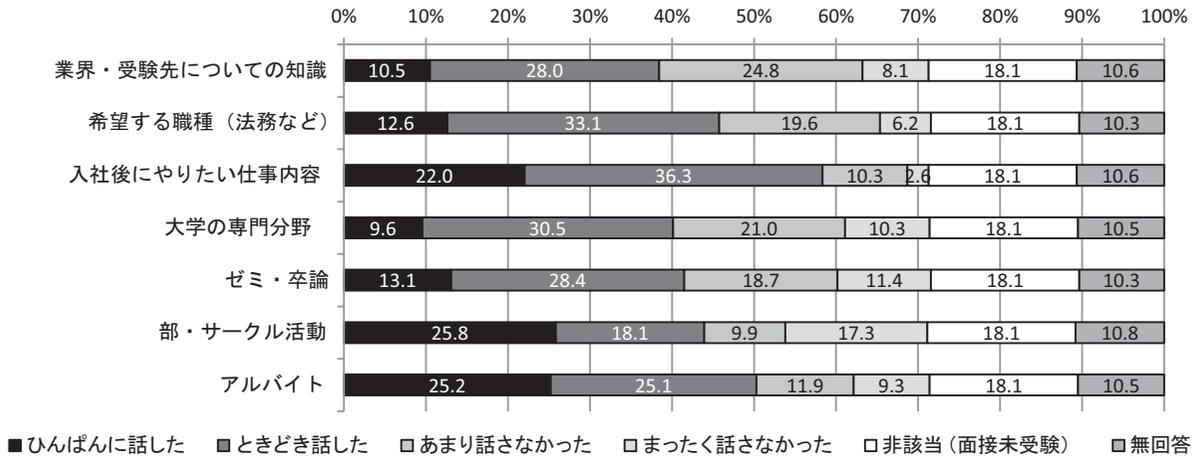
全体の有効回収数は1886ケースであり、有効回収率は63.0%である。1年生については、それぞれ1131ケースと64.2%であり、4年生については、それぞれ755ケースと61.1%である。本稿では、留学生と留学生か否か不明な者を除外した4年生である658ケースを分析対象とし、標本が無作為抽出されたと仮定して統計的検定を行う。留学生を除外するのは、就職活動の状況等が日本人学生とは異なると考えられるからである。

分析対象（N=658）の性別の分布を確認すると、男子が72.5%、女子が27.5%、無回答が0.0%となっている。文部科学省の学校基本調査（2010年度）によれば、社会科学分野（昼間・計）の4年次の学生の男女比率は男子が69.4%、女子が30.6%となっているので、本稿の分析データは相当程度適切なデータになっているように思われる。

Ⅳ 基本的な変数の分布の確認・検討

分析に入る前に、分析対象（N=658）の基本的な変数の分布を確認・検討する。

図1 自己PR頻度の分布



注1：小数点の丸めのため、合計が100.0%にならない箇所がある。
 注2：各N=658。

従属変数である内定獲得率は、内定獲得企業数に関する質問文の回答から作成する。内定獲得企業数が0社の者は37.7%、1社の者は29.0%、2社の者は13.7%、3社の者は5.3%、4～10社の者は3.8%、無回答の者は10.5%となっている。ここから、内定ありの者は51.8%となり、内定なしの者は37.7%となる。

独立変数の中で最も重要なのは、自己PR頻度である。自己PR頻度は、1社以上面接を受けた者を対象にした「どれくらい自己PRとして話しましたか」という質問文によって測定されている(質問項目数は7個)。

図1は、自己PR頻度の分布をまとめたものである。それによれば、「入社後にやりたい仕事」に関する自己PRについては、「ひんぱんに話した」と「ときどき話した」の割合が合わせて約60%にも達している一方で、「大学の専門分野」と「ゼミ・卒論」に関する自己PRについては、同様の割合がそれぞれ約40%であることがわかる。確かに、「大学の専門分野」と「ゼミ・卒論」に関する自己PR頻度は相対的に低い。しかし、絶対値をみれば、社会科学分野の学部に所属している学生であっても「大学の専門分野」と「ゼミ・卒論」を自己PRとして話す頻度は決して低くはないように思われる。

自己PR頻度に関する7個の質問項目には類似する

ものがあるとともに、個々の質問項目をそのまま分析すると煩雑になるため、因子分析を行う。

表1は、自己PR頻度に関する7個の質問項目それぞれについて、「ひんぱんに話した」=4～「まったく話さなかった」=1として因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った結果をまとめたものである。それによれば、次の3つの因子が抽出された。

第1因子は、「希望する職種(法務など)」、「入社後にやりたい仕事内容」、「業界・受験先についての知識」から構成される。第2因子は、「ゼミ・卒論」、「大学の専門分野」から構成される。第3因子は、「アルバイト」、「部・サークル活動」から構成される。

因子分析の結果をみると、第3因子の「部・サークル活動」の因子負荷量が低いため、3つの因子の因子得点をそのまま分析に使用することは適切ではないと考えられる。そこで、以降では、「ひんぱんに話した」=4～「まったく話さなかった」=1として、①第1因子に該当する3つの質問項目の合成変数(範囲は3～12、 a 係数は0.714)、②第2因子に該当する2つの質問項目の合成変数(範囲は2～8、 a 係数は0.729)、③「アルバイト」に関する自己PR頻度(範囲は1～4)、④「部・サークル活動」に関する自己PR頻度(範囲は1～4)を分析に使用する。

以降では、上述した①を仕事に関する自己PR頻

表 1 自己PR 頻度の因子分析

自己PR 頻度の質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
	$\alpha=0.714$	$\alpha=0.729$	$\alpha=-0.117$
希望する職種（法務など）	0.774	0.032	-0.046
入社後にやりたい仕事内容	0.711	-0.031	0.037
業界・受験先についての知識	0.542	0.003	0.054
ゼミ・卒論	-0.088	0.856	0.063
大学の専門分野	0.087	0.679	-0.050
アルバイト	0.076	0.025	0.489
部・サークル活動	0.088	0.208	-0.211
因子相関行列			
第1因子	1.000	0.323	0.106
第2因子	0.323	1.000	0.324
第3因子	0.106	0.324	1.000

注1：主因子法、プロマックス回転による。

注2：N=463。

度、②を学業に関する自己PR 頻度、③をアルバイトに関する自己PR 頻度、④を部・サークル活動に関する自己PR 頻度と呼称する。

こうして作成した自己PR 頻度の平均値と標準偏差をみると、学業に関する自己PR 頻度が5.153と1.651、部・サークル活動に関する自己PR 頻度が2.737と1.188、アルバイトに関する自己PR 頻度が2.928と1.017、仕事に関する自己PR 頻度が8.390と1.993となっている。

ここで、自己PR 頻度に対して想定される批判に対してあらかじめ反論を提示しておく。自己PR 頻度に対しては、①プレゼンテーション能力のような汎用的な能力の代理変数に過ぎないという批判と②各自己PR 頻度では、対象となる活動に取り組んだ効果なのか、PR 自体の効果なのかを判別できないという批判が想定される。

1つ目の批判に反論するために、自己PR 頻度とプレゼンテーション能力の直接的な代理変数となりうる「自分の意見を筋道を立てて人に説明する」という能力の自己評価に関する変数（「とてもあてはまる」= 4～「まったくあてはまらない」= 1とした）の相関係数を確認した。その結果、4つの自己PR 頻度は、この変数とほとんど相関関係にはなかった。特に学業に関する自己PR 頻度は、この変数と無相関であっ

た。したがって、自己PR 頻度はプレゼンテーション能力を指すとはいえない。

2つ目の批判に対しては、自己PR 頻度とそれに該当する活動経験自体を同時に独立変数に投入すれば、前者の効果を識別することが可能であるという反論ができる。したがって、少なくとも統計的には自己PR 頻度自体の効果を抽出することは可能である。

もちろん、以上の反論によって「注力エピソード」としての自己PR 頻度の妥当性が完全に裏づけられるというわけではないだろう。しかし、管見の限り、先行研究では、大学の成績や能力（自己評価）が独立変数になることはあっても、学生と企業等の相互作用過程を捉える自己PR 頻度が独立変数になることはなかったように思われる。自己PR 頻度に着目したこと自体が挑戦的な試みであり、その妥当性の検証には課題が残されているという点には留意が必要である。

V 分析

1 自己PR 頻度と内定獲得率の関連

まず、自己PR 頻度と内定獲得率の関連を分析する。

以降のクロス集計では、変数の分布を考慮し、学業に関する自己PR 頻度については、「6～8」を「高い」、「2～5」を「低い」とする。部・サークル活動

表2 自己PR 頻度別にみた内定獲得の有無

自己PR 頻度	内定獲得の有無		合計	N
	内定あり	内定なし		
学業に関する自己PR 頻度				
高い (%)	79.0	21.0	100.0	(219)
低い (%)	65.0	35.0	100.0	(234)
合計 (%)	71.7	28.3	100.0	(453)
		$\gamma=0.340$	$p=0.001$	1%水準で有意
部・サークル活動に関する自己PR 頻度				
高い (%)	79.2	20.8	100.0	(283)
低い (%)	58.6	41.4	100.0	(169)
合計 (%)	71.5	28.5	100.0	(452)
		$\gamma=0.457$	$p=0.000$	0.1%水準で有意
アルバイトに関する自己PR 頻度				
高い (%)	72.7	27.3	100.0	(319)
低い (%)	68.7	31.3	100.0	(134)
合計 (%)	71.5	28.5	100.0	(453)
		$\gamma=0.098$	$p=0.381$	有意差なし
仕事に関する自己PR 頻度				
高い (%)	75.3	24.7	100.0	(219)
低い (%)	68.1	31.9	100.0	(232)
合計 (%)	71.6	28.4	100.0	(451)
		$\gamma=0.177$	$p=0.088$	10%水準で有意

とアルバイトに関する自己PR 頻度については、それぞれ「3・4」を「高い」、「1・2」を「低い」とする。仕事に関する自己PR 頻度については、「9～12」を「高い」、「3～8」を「低い」とする。

表2は、自己PR 頻度を独立変数とし、内定獲得の有無を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたものである。

それによれば、学業に関する自己PR 頻度が高い者の内定獲得率は79.0%にも達している一方で、当該自己PR 頻度が低い者の内定獲得率は65.0%に留まっていることがわかる。両者の差は、1%水準で有意であり、順位尺度の変数間の関連性の強さを表す γ 係数は0.340となっている。

一方、部・サークル活動に関する自己PR 頻度は、内定獲得率と最も強い正の関連があり(0.1%水準で有意)、アルバイトに関する自己PR 頻度は、内定獲得率と無相関であることがわかる。また、仕事に関す

る自己PR 頻度は、内定獲得率と明確な関連がないこともわかる。

ここで注意してもらいたいのは、すべての自己PR 頻度に有意な強い正の効果がみられるわけではないという点である。仮に自己PR 頻度がプレゼンテーション能力の代理変数であるとしたら、すべての自己PR 頻度が内定獲得率に対して強い正の効果をもたらすはずである。しかし、そのような結果は観察されていない。このことは、本稿の自己PR 頻度がプレゼンテーション能力そのものではないということを示す傍証となっている。

表3は、就職活動結果に対して影響を及ぼすと予想される最も重要な変数の1つである大学入試難易度(母集団における分布を考慮し、偏差値54以上を上位校とし、偏差値53以下を下位校とする)を統制変数とした上で、自己PR 頻度を独立変数とし、内定獲得の有無を従属変数としたクロス集計の結果をまとめたも

表3 自己PR 頻度別にみた内定獲得の有無（大学入試難易度別）

自己PR 頻度		大学入試難易度上位校			大学入試難易度下位校		
		内定あり	N		内定あり	N	
学業に関する自己PR 頻度	高い (%)	90.4	(114)		66.7	(105)	
	低い (%)	81.1	(95)		54.0	(139)	
	合計 (%)	86.1	(209)		59.4	(244)	
		$\gamma=0.373$	$p=0.053$	10%水準で有意	$\gamma=0.261$	$p=0.045$	5%水準で有意
部・サークル活動に関する自己PR 頻度	高い (%)	89.1	(156)		66.9	(127)	
	低い (%)	76.9	(52)		50.4	(117)	
	合計 (%)	86.1	(208)		59.0	(244)	
		$\gamma=0.421$	$p=0.028$	5%水準で有意	$\gamma=0.331$	$p=0.009$	1%水準で有意
アルバイトに関する自己PR 頻度	高い (%)	85.9	(156)		60.1	(163)	
	低い (%)	86.5	(52)		57.3	(82)	
	合計 (%)	86.1	(208)		59.2	(245)	
		$\gamma=-0.027$	$p=0.908$	有意差なし	$\gamma=0.058$	$p=0.673$	有意差なし
仕事に関する自己PR 頻度	高い (%)	85.0	(100)		67.2	(119)	
	低い (%)	87.2	(109)		51.2	(123)	
	合計 (%)	86.1	(209)		59.1	(242)	
		$\gamma=-0.090$	$p=0.652$	有意差なし	$\gamma=0.323$	$p=0.011$	5%水準で有意

注：「内定あり」の割合、行の合計のNのみを表示している。

のである。

それによれば、ここでも学業に関する自己PR 頻度は、大学入試難易度にかかわらず、内定獲得率とほぼ有意な正の関連があることがわかる。確かに、大学入試難易度上位校では、学業に関する自己PR 頻度と内定獲得率の関連は10%水準で有意に留まっている。しかし、 γ 係数をみると、0.373となっており、大学入試難易度下位校の当該係数よりも高い値となっている。ここから、大学入試難易度上位校のケース数が少ないため、独立性の検定では5%水準で有意にはならなかったと解釈するのが妥当であると考えられる。

一方、部・サークル活動に関する自己PR 頻度は、大学入試難易度にかかわらず、内定獲得率と有意な正の関連があり、アルバイトに関する自己PR 頻度は、大学入試難易度にかかわらず、内定獲得率と無関連であることがわかる。また、仕事に関する自己PR 頻度は、大学入試難易度下位校のみで内定獲得率と有意な正の関連があることがわかる。

2 内定獲得の有無の規定要因

最後に、ロジスティック回帰分析によって学業に関

する自己PR 頻度が内定獲得率に対してもたらす効果を分析する。

表4は、ロジスティック回帰分析で使用する変数の操作的定義をまとめたものである。表5は、学業に関する自己PR 頻度等を独立変数とし、内定獲得の有無を従属変数としたロジスティック回帰分析の結果をまとめたものである⁽⁵⁾。ここでは、基本的な属性等に加えて、ゼミ・演習等の活動経験のみを独立変数に投入したモデル1、自己PR 頻度のみを独立変数に投入したモデル2、活動経験と自己PR 頻度を同時に独立変数に投入したモデル3を設定している。表5によれば、次の4点がわかる。

第1に、学業に関しては、ゼミ・演習に参加しているというだけでは内定獲得の有無に対して効果はみられない一方で、自己PR 頻度には内定獲得の有無に対して有意な正の効果がみられるという点である。モデル1では、ゼミ・演習参加ダミーには何ら効果はみられない。しかし、モデル2では、学業に関する自己PR 頻度に有意な正の効果がみられ、モデル3でも同様の結果となっている。学業に関しては、活動をしただけでは内定獲得率を高める効果はなく、自己PR を

表4 ロジスティック回帰分析で使用する変数の操作的定義

変数名	操作的定義
内定獲得の有無	内定あり（1社以上）=1、内定なし（0社）=0とした。
性別（男子ダミー）	男子=1、女子=0とした。
実家の蔵書数	実家の蔵書数について、「ほとんどない」=0、「20冊くらい（本棚1段分くらい）」=0.2、「50冊くらい（本棚半分くらい）」=0.5、「100冊くらい（本棚1つ分くらい）」=1、「200冊くらい（本棚2つ分くらい）」=2、「300冊くらい（本棚3つ分くらい）」=3、「400冊以上（本棚4つ分以上）」=4.5という100冊単位の値に置き換え、そのまま連続変数とした。
大学入試偏差値	連続変数としてそのまま投入した（範囲は40～77）。
学部	商学・経済学部、法学部（基準）、社会学部というダミー変数とした。
大学の成績	大学で履修した科目の単位に占めるA（優）以上の成績の割合を連続変数とした（単位：割）。
ゼミ・演習参加ダミー	「大学のゼミ・演習」に参加=1、不参加=0とした。
部・サークル活動等参加ダミー	「体育会系部活動」、「文化系部活動」、「運動系サークル」、「文化系サークル」、「部・サークル以外の学生団体」のいずれかに「半年以上参加している（していた）」=1、「参加していない」=0とした。
アルバイトを学期中に定期的にしたダミー	アルバイトを「学期中に定期的にした（している）」=1、それ以外=0とした。
学業に関する自己PR頻度	「大学の専門分野」、「ゼミ・卒論」それぞれについて、自己PRとして「ひんぱんに話した」=4～「まったく話さなかった」=1として、合算した（範囲は2～8）。
部・サークル活動に関する自己PR頻度	「部・サークル活動」について、自己PRとして「ひんぱんに話した」=4～「まったく話さなかった」=1とした。
アルバイトに関する自己PR頻度	「アルバイト」について、自己PRとして「ひんぱんに話した」=4～「まったく話さなかった」=1とした。
仕事に関する自己PR頻度	「業界・受験先についての知識」、「希望する職種（法務など）」、「入社後にやりたい仕事内容」それぞれについて、自己PRとして「ひんぱんに話した」=4～「まったく話さなかった」=1として、合算した（範囲は3～12）。

表5 内定獲得の有無の規定要因（ロジスティック回帰分析）

独立変数	モデル1		モデル2		モデル3			
	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)		
男子ダミー	-0.521	0.594	*	-0.124	0.883	-0.144	0.866	
実家の蔵書数	0.033	1.033		-0.017	0.983	-0.046	0.955	
大学入試偏差値	0.051	1.052	***	0.056	1.058	***	0.055	1.056
商学・経済学部ダミー（基準：法学部）	0.057	1.059		0.059	1.061		0.145	1.156
社会学部ダミー（基準：法学部）	0.004	1.004		0.286	1.332		0.335	1.398
大学の成績	0.227	1.254	***	0.270	1.310	***	0.290	1.336
ゼミ・演習参加ダミー	-0.201	0.818					-0.343	0.710
部・サークル活動等参加ダミー	0.888	2.430	***				0.415	1.515
アルバイトを学期中に定期的にしたダミー	0.873	2.393	***				1.129	3.094
学業に関する自己PR頻度				0.170	1.186	*	0.204	1.227
部・サークル活動に関する自己PR頻度				0.454	1.574	***	0.331	1.392
アルバイトに関する自己PR頻度				0.142	1.152		-0.072	0.931
仕事に関する自己PR頻度				0.030	1.030		0.044	1.045
(定数)	-3.874	0.021	***	-5.616	0.004	***	-5.773	0.003
Nagelkerke 決定係数	0.255			0.264			0.303	
モデルχ ² 乗値	120.120	***		88.837	***		102.829	***
N	571			439			437	

注：*：p<0.05、**：p<0.01、***：p<0.001。

することによって初めて、内定獲得率が上昇するという結果になっている。この結果は、前述したクロス集計の結果と整合的である。

第2に、部・サークル活動に関しては、モデル1の参加ダミーとモデル2の自己PR 頻度には内定獲得の有無に対して有意な正の効果がみられる一方で、両者を同時に独立変数に投入したモデル3では自己PR 頻度のみで内定獲得の有無に対して有意な正の効果がみられるという点である。自己PR 頻度に有意な正の効果がみられるという点は、前述したクロス集計の結果と整合的である。

第3に、アルバイトに関しては、学期中に定期的にしたダミーには内定獲得の有無に対して有意な強い正の効果がみられる一方で、自己PR 頻度には効果はみられないという点である。これは、学業に関する活動・自己PR 頻度の変数とは逆の傾向である。自己PR 頻度に有意な効果がみられないという点は、前述したクロス集計の結果と整合的である。

第4に、仕事に関する自己PR 頻度には有意な効果はみられないという点である。この結果は、前述したクロス集計の結果と整合的である。

3 考察

以上の分析結果について考察する。

まず、ゼミ・演習参加ダミーには有意な効果はみられず、学業に関する自己PR 頻度には有意な正の効果がみられたという結果は、前述した刈谷(1997)による能力シグナルの社会的構成説という理論的な視座から解釈できる。すなわち、新規大卒労働市場においては、大学における学業は、取引相手である企業等に対して「注力エピソード」という形で表出されない限り、交換価値が発生しないと考えることができる。

こうした結果になったのは、企業側の能力評価のあり方や能力観が影響しているからであると考えられる。小山(2009)によれば、企業は、「注力エピソード」を基軸として学生の能力評価を行うものの、その内容自体を問うているわけではない。また、上西(2012, p.18)によれば、大学で学んだ内容を面接で問うことがあっても、それは高い知的能力を測るための手がかり

りに過ぎないと認識する企業、大学時代の学びの場は授業以外にもあると認識する企業の事例が記述されており、総じて、企業は学生の知的能力が大学教育を通じて育成されたのか否かという点にこだわりのない。以上から、学業は、自己PR という能力シグナルとして積極的に発信されることで初めて、内定獲得に結びつくと解釈できる。

次に、部・サークル活動において、モデル3で参加ダミーの有意な効果が消え、自己PR 頻度に有意な正の効果がみられたという結果は、部・サークル活動の経験が自己PR を媒介して内定獲得の有無に対して正の効果をもたらしたと解釈できる⁽⁶⁾。小山(2012)によれば、学生は、部・サークル活動等の課外活動の経験を自己PR として頻繁に選択する。部・サークル活動は、学生にとって自己PR として身近な話題である一方で、ほぼ同世代の中での活動に過ぎない。そのため、自己PR という形で表出されないと、新規大卒労働市場では効果を発揮しないと解釈できる。

さらに、アルバイトについては、学期中に定期的にしたダミーのみに有意な正の効果がみられたという結果は、就業経験としてのアルバイトの特徴を示唆しているように思われる。アルバイトの場合、顧客に対する適切な言葉遣いや立ち振る舞い等が求められるため、そうした対人的なスキルが身体化され、就職活動の場で自然と発揮されやすくなると考えられる。そのため、アルバイトという就業経験は、自己PR として表出されなくても、それ自体で内定獲得に結びつきやすくなると解釈できる。

最後に、仕事に関する自己PR 頻度には有意な効果がみられなかったのは、就職活動において仕事に関する自己PR を行うことは当然であるとともに、仕事経験のない学生にとっては当該自己PR で他人との差別化を図ることは困難であるからであると解釈できる。

VI 結論

本稿では、4年制大学の社会科学分野の学部に所属している学生に対する質問紙調査によって、学業に関する自己PR 頻度は内定獲得率を高めるのかという問いを明らかにしてきた。本稿の主な知見は、次の4点

にまとめることができる。

第1に、ゼミ・演習に参加していることは内定獲得率と無相関であった一方で、学業に関する自己PR頻度は内定獲得率を高めたという点である。

第2に、部・サークル活動に関しては、活動経験が自己PR頻度を媒介して内定獲得率を高めたという点である。

第3に、アルバイトに関しては、活動経験自体が内定獲得率を高め、自己PR頻度は内定獲得率と無相関であったという点である。

第4に、仕事に関する自己PR頻度は、内定獲得率に対して有意な効果をもたらしていなかったという点である。

以上の知見には、大学教育の「就職レリバンス」を検討する上で、重要な含意がある。

小山(2010a)によれば、従来の先行研究では、①大学教育のアウトカムに関する研究と②大学から職業への移行に関する研究が分断的な状況にあり、大学教育のアウトカムが就職活動結果に対してもたらす効果自体が十分に検証されてこなかった。本稿の知見は、小山(2010a)の指摘を発展的に再検討することにつながる。すなわち、少なくとも社会科学分野の大学教育においては、そのアウトカムを測定し、就職活動結果との相関関係を分析するだけでは不十分であり、大学教育のアウトカムが新規大卒労働市場で自己PRとして表出される過程自体にも着目する必要がある。換言すれば、大学は、学生の能力を育成するという視座に立つだけでは不十分であり、(学生を通じて)いかに能力の育成結果を企業等の外部に対して発信していくかという点まで射程に入れなければならない。

近年、大学教育の質保証や学生の能力の育成において、アクティブ・ラーニングや学生の主体性といった言葉がマジックワードのように使われているように思われる。確かに、アクティブ・ラーニングや学生の主体性を踏まえた教育実践は必要なかもしれない。しかし、それが前述した社会化モデルを暗黙の前提とした思考停止を続ける限り、大学教育の「就職レリバンス」が大学の外部に認識される契機は絶たれたままになるだろう。社会に対する教育責任を果たし、大学教

育の「就職レリバンス」を顕在化させるために、大学は、学生が大学の外部に対して自信をもって発信できる学習経験を提供しなければならない⁽⁷⁾。本稿の意義は、社会科学分野という限られた視点からではあるものの、能力シグナルの社会的構成説を理論的な視座として援用することによって社会化モデルを無批判に受容することの問題性を実証的に明らかにし、教育実践に付加しなければならない新たな視座を提出した点にある。

最後に、今後の課題として、次の3点を指摘する。

第1に、学業に関する自己PR頻度の規定要因を分析する必要があるという点である。本稿では、能力シグナルの社会的構成説を理論的な視座として援用し、大学教育の「就職レリバンス」を自己PR頻度に着目しながら実証的に明らかにした。今後は、どのようにすれば、学生が学業に関する自己PRをするようになるのかという点を明らかにする必要がある。

第2に、自己PRの中身に踏み込んだ研究が必要であるという点である。本稿では、自己PR頻度という変数しか分析を行えなかった。大学教育が「就職レリバンス」を発揮する過程をより精緻に分析し、その結果を教育実践に活用するためには、自己PRの中身にも着目した実証研究が求められる。

第3に、社会科学分野以外の大学教育の「就職レリバンス」の研究を行う必要があるという点である。本稿では、学生の最大多数を占める社会科学分野に着目したが、例えば、工学等の自然科学分野では専門性の育成が(自己PRという表出を伴わなくても)「就職レリバンス」の発揮につながるかもしれない。

【注】

- (1) 本稿は、大学教育の「就職レリバンス」を現状よりも顕在化させることが望ましいという立場に立っている。この立場に対して否定的な見方もあろう。しかし、飯吉(2008)が明らかにしたように、産業界の大学に対する教育要求は、1990年代以降、高まっており、古典的な大学教育観は大きく揺らいでいる。また、小方(2013)が指摘するように、学生側の変化も古典的な大学教育観の素朴な維持を困難

- にしている。重要なのは、大学教育の「就職レリバンス」を顕在化させることは、大学の就職予備校化を直ちに意味するわけではないということである。
- (2) なお、文部科学省・厚生労働省の「大学等卒業予定者の就職内定状況調査」によれば、2011年2月1日時点の大学卒業予定者（文系）の就職内定率は76.8%であり、過去最低となっている。
 - (3) もちろん、学校歴も重要な能力シグナルの1つである。しかし、学校歴は学生と大学にとって外在的な変数であるため、操作困難である。それに対して、「注力エピソード」は学生と大学の双方にとって操作可能性があり、大学の教育実践に関する含意を導き出せる変数である。
 - (4) この調査の詳細については、東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース（2011）、東京大学教育学部比較教育社会学コース・Benesse 教育研究開発センター編（2012）を参照されたい。
 - (5) 独立変数間に強い相関関係はない。また、ゼミ・演習参加ダミーの代わりに、他人と協力して研究や作業を進める授業を受けたダミーを投入しても、分析結果に大きな違いはない。
 - (6) 分析結果は省略するが、部・サークル活動等参加ダミーは、部・サークル活動に関する自己PR 頻度に対して有意な強い正の効果をもたらしている。
 - (7) なお、このことは、学習経験自体の質よりも、その発信の仕方が内定獲得率の向上にとって重要であるという趣旨ではない。大学は、両者を二項対立図式で捉えるのではなく、発信に値する学習経験を提供する必要があると考えられる。

【引用文献】

- 飯吉弘子（2008）『戦後日本産業界の大学教育要求——経済団体の教育言説と現代の教養論』東信堂。
- 上西充子（2012）「採用選考における文系大学生の知的能力へのニーズと評価」『生涯学習とキャリアデザイン』第9巻、pp.3-21。
- 梅崎修・田澤実（2012）「大学教育と初期キャリアの関連性——全国大学4年次と卒業後2年目の継続調査」『日本労働研究雑誌』第619号、pp.64-76。
- 梅崎修・田澤実（2013）「教育効果の大学間格差——全国の大学4年生と卒業後2年目の継続調査」梅崎修・田澤実編『大学生の学びとキャリア——入学前から卒業後までの継続調査の分析』法政大学出版局、pp.77-97。
- 小方直幸（2001）「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第4集、pp.71-91。
- 小方直幸（2010）「コンピテンシ・アプローチ再考」『大学論集』第41集、pp.43-57。
- 小方直幸（2011）「大学生の学力と仕事の遂行能力」『日本労働研究雑誌』第614号、pp.28-38。
- 小方直幸（2013）「大学における職業準備教育の系譜と行方——コンピテンシモデルのインパクト」広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編『教育する大学——何が求められているのか』岩波書店、pp.49-75。
- 荻谷剛彦（1997）「能力の見え方・見られ方」天野郁夫編『教育への問い——現代教育学入門』東京大学出版会、pp.97-123。
- 経済産業省編（2008）『今日から始める 社会人基礎力の育成と評価——将来のニッポンを支える若者があふれ出す！』角川学芸出版。
- 経済産業省編（2010）『社会人基礎力 育成の手引き——日本の将来を託す若者を育てるために』朝日新聞出版。
- 小杉礼子（2008）「大学生の進路選択と就職活動」『高等教育研究』第11集、pp.85-105。
- 小山治（2009）「大卒就職に関する質問紙調査における採用重視・評価項目の再検討——事務系総合職採用の能力評価のあり方に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第48巻、pp.69-79。
- 小山治（2010a）「新規大卒労働市場における大学教育の就職レリバンス——学習理論に着目した新しい分析モデルの提出」『大学教育学会誌』第32巻第2号、pp.95-103。
- 小山治（2010b）「なぜ企業の採用基準は不明確になるのか——大卒事務系総合職の面接に着目して」荻谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学——データからみる変化』東京大学出版会、pp.199-222。

小山治 (2012) 「学生による企業の採用基準の認識過程——社会科学分野に着目して」『年報社会学論集』第25号、pp.73-83.

田澤実・梅崎修 (2013) 「初期キャリアの決定要因——全国の大学4年生の継続調査」梅崎修・田澤実編『大学生の学びとキャリア——入学前から卒業後までの継続調査の分析』法政大学出版局、pp.59-76.

東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース (2011) 『大学生なう。——全国の社会科学分野の大学生に関する調査報告書』東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コース.

東京大学教育学部比較教育社会学コース・Benesse 教育研究開発センター編 (2012) 『社会科学分野の大学生に関する調査報告書』ベネッセコーポレーション.

永野仁 (2004) 「大学生の就職活動とその成功の条件」

永野仁編『大学生の就職と採用——学生1,143名、企業658社、若手社員211名、244大学の実証分析』中央経済社、pp.91-114.

日本学術会議 (2010) 「大学教育の分野別質保証の在り方について」.

平沢和司 (2010) 「大卒就職機会に関する諸仮説の検討」荻谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学——データからみる変化』東京大学出版会、pp.61-85.

【謝辞】

本稿の分析で使用した質問紙調査のデータは、東京大学教育学部で開講されている教育社会学調査実習という授業の一環として採取されたものである。データの利用にあたり、東京大学大学院教育学研究科の本田由紀教授、ベネッセ教育総合研究所から許可を得た。ここに厚くお礼申し上げる。

Does the Self-promotion of Academic Experiences Increase the Probability of Getting a Job?: From a Viewpoint of the Social Construction of Signal of Employability

※ Osamu KOYAMA

[Key Words]

self-promotion of academic experiences, probability of getting a job, social construction of signal of employability, “university-to-work relevance,” social science

[Abstract]

The purpose of this paper is to examine whether the self-promotion of academic experiences increases the probability of getting a job from a viewpoint of the social construction of signal of employability. The data used in this paper was collected by questionnaire survey to Japanese university students who were in the faculty of social sciences.

Main findings are fourfold: First, students who self-promoted their academic experiences had a higher probability of getting a job, although attendance at a seminar had no significant effects on getting a job. Second, participation in extracurricular activities had positive indirect effects on getting a job through the direct effects of the self-promotion. Third, experiences of part-time working had positive effects on getting a job. However, the analysis revealed that the self-promotion of the experiences had no correlation with success rate of getting a job. Fourth, students who self-promoted their desirable jobs did not have a higher probability of getting a job.

These findings provide us with meaningful insights to improve “university-to-work relevance” through university education and to encourage students to survive in a job screening process. Universities have responsibility for developing their curricula to satisfy the demand of society. Furthermore, universities have to make a huge effort to ensure “university-to-work relevance” through their education. To achieve these goals, university education is expected to provide students with more learning experience which enables students to appeal their competency at a job interview.

※ Assistant Professor, Faculty of Commerce, Doshisha University

IRにおけるデータ提供と活用支援のあり方について

—九州大学版ファクトブック「Q-Fact」の取組の検証を基に—

高田 英一

九州大学大学評価情報室准教授

高森 智嗣

福島大学総合教育研究センター特任准教授

森 雅生

九州大学大学評価情報室准教授

[キーワード]

IR、ファクトブック、大学経営、意思決定

はじめに

現在、我が国の大学ではガバナンスの向上とデータの重要性が叫ばれており、そのツールとしての Institutional Research（以下、IRとする）に関する関心が高まっている^(注1)。IRとは、最も一般的な定義によると、「機関（大学）の計画策定、政策策定、意思決定を支援するような情報を提供すること」(Saupe 1990 : p.1)であるが、我が国の実務での取組は、先進国である米国と比較して、端緒についたばかりである。

このような状況において、九州大学大学評価情報室では、2008年から毎年度、九州大学版のファクトブック「Q-Fact」（以下、「Q-Fact」）の発行に取り組んできた。「ファクトブック」と呼ばれるデータ集の発行は、IR先進国である米国の大学では、既にIRの重要な役割となっているが、我が国では、少なくとも取組の開始時点では、ほとんど行われていなかった^(注2)。

本稿では、今後、第2サイクルの認証評価の本格化等に伴い、大学経営においてデータへのニーズが高まることが予想されることを踏まえて、これまでの「Q-Fact」に関する取組を検証し、その現状と課題を

検討する。

なお、本稿の意見は、筆者らの個人的な見解にとどまり、機関としての意見を示すものではないことを申し添える。

I. ファクトブックに関する先行研究の確認

高等教育におけるファクトブックは、米国では1960年代から主にIR室のような組織 (Institutional Research Office) で作成されており、広く認知されている。

一方、我が国においては、高等教育機関が作成するファクトブックは少数であり、研究・事例の蓄積も少ない。

ファクトブックを直接的な対象として扱った研究として、日米の大学のファクトブックに着目して大学経営における「見える化」を検討した研究 (佐藤 2009) があるが、主として米国のファクトブックの状況を参照しつつ、九州大学の事例を通して今後の展望を検討したものであり、具体的な内容や成果にまで踏み込んだものではない。

II. 「Q-Fact」の取組の概要

1. はじめに

我が国の高等教育においては、近年、IRに関する取組が注目を集めているように、大学の機関情報の重

要性はますます増大している。この際、収集・蓄積した機関情報を公表する代表的な媒体として『大学概要』や機関の公式 WEB ページ等があげられる。本稿で対象とする『ファクトブック』も機関情報を発信する媒体のひとつである。

大学におけるファクトブックは、「全国及び地域の団体によって作成された、便利でわかりやすく正確な、利用可能な統計データ」に起源を持ち (Jones 1996a) 現在は、「多様な公衆が利用できる、機関のミッション、目標、プログラム、職員、機関の構成を定義し記述するための客観的かつ信頼出来る量的・質的データと情報を編集した有用な文書」と位置づけられる (Jones 1996b)。

以上のような観点に鑑みれば、我が国の高等教育機関において米国におけるファクトブックに相当する媒体はいわゆる『大学概要』であると考えられる。また、学校教育法施行規則第172条の2^(注3)で定められる項目も機関のファクトデータとして位置づけることができる。

一方、「Q-Fact」はこれらの媒体とは異なる特徴を持ったデータ集である。これを示すために「Q-Fact」の構成並びに作成のためのデータについて概観し、従来のデータ集との差異に注目しながらその特徴について検討する。

2. 取組の経緯

九州大学の大学評価情報室は、認証評価などの大学評価に対応するために、2004年に設置された組織である。このため、設置以来、大学評価に必要なデータ・根拠資料の収集・蓄積を進めており、認証評価を受審した2008年時点では、認証評価に必要な大量のデータが収集・蓄積されていた。この大量の既存データの有効活用という観点から、大学評価以外の分野における活用方法を検討した結果、「Q-Fact」の作成という発想に至った。

「Q-Fact」の策定に当たっては、米国の IR におけるファクトブックの事例を調査・研究を行い、日本の実情を踏まえた大学評価や大学経営での活用可能性を検討した上で作成に着手した。

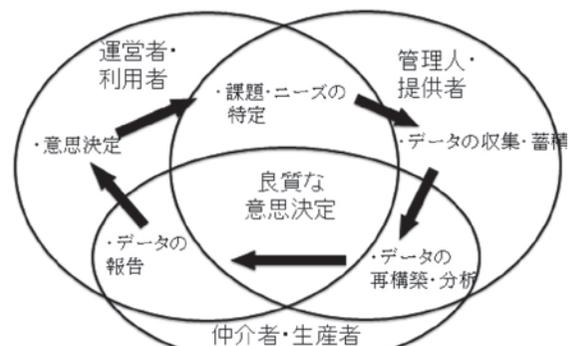
3. 取組の目的

既存データの有効活用という発想から出発した「Q-Fact」の取組だが、2008年当時は、大学における評価やデータへの関心の低下が危惧された時期であったことから、作成の目的は、「九州大学に関する各種データおよび情報を包括的に示すこと」を通じて、以下の3点を実現することとした^(注4)。

- ① 九州大学全体の現状 (Fact) に関する情報を構成員間で共有すること
- ② 外部評価や自己点検評価の際の基礎資料とすること
- ③ 計画立案の際の基礎資料とすること

次節では、「Q-Fact」の内容・特徴について取り上げる。その際は、課題の所在を明確化するために、IRの情報支援サークル(図1)に沿って、①課題・ニーズの特定、②データの収集・蓄積、③データの再構築・分析、④データの報告のプロセスに分けて検討を行う。この観点から見ると、上記①、②、③の目的は、図1のIRの情報支援サークルでは、いずれも運営者・利用者における「意思決定」の際のデータの認識・活用に該当する。

図1. IRの情報支援サークル



(出典) McLaughlin, G.W. & Howard, R. D. (2004)より筆者作成

III. 「Q-Fact」の取組の特徴

1. 課題・データの同定

毎年度、「Q-Fact」の作成後、全部局を訪問して、部局長・評価担当教職員との間で、掲載データや分析

手法等に関する意見交換を行ってきた（以下、「部局回り」）。その目的は、部局のデータに対するニーズを把握して、継続的に「Q-Fact」をバージョンアップすることである。部局回りの際に聴取したニーズは、可能な限り、毎年度の改訂の際に盛り込んできた。例えば、「出身高校所在地別入学者数（学士課程）」、「在籍中課程博士取得者比率（博士課程）」、「就職率」に関するデータの追加、留学生関係のデータの充実や、データの提示方法の改善などがある。

2. データの収集・蓄積

部局回りの際の意見聴取も参考にしつつ、「Q-Fact」のデータには、主として学校基本調査のデータを用いている。

これは、認証評価の作業の終了時点で、学校基本調査のデータが、既に過去何年も蓄積（昭和23年度から継続実施）されていたためである。このデータは、収集に多くのコストをかけた膨大な蓄積があるものの、文部科学省への調査結果の提出後は、紙ベースでしか

データが残らないこともあり、学内では活用されていなかった。他方、その内容は、統計法に基づく基幹統計調査であり、データの定義が明確であって、経年比較などの分析に適していたため、「Q-Fact」の作成に活用したものである。

また、「Q-Fact」の作成にあたっては、学校基本調査のデータに加えて、学内の関係各課より種々のデータ提供を受けている。データ提供の主体及び、データの基準年月日を表1に示した。

3. データの再構築・分析

(1) 「Q-Fact」の構成とデータ

「Q-Fact」の目的は「九州大学に関する各種データおよび情報を包括的に示す」ことであり、その構成を表2に示す。これらの項目全てについて過去5年間以上にわたる九州大学の現状を把握するための定量的なローデータを利用して整理し、各項目の経年変化を図表によって可視化している。

これらの項目について、表1に示したデータを利用

表1. データの提供

提供主体	データ	基準年月日
総務部総務課	学校基本調査	各年度05月01日
学務部学務企画課	在学生に関するデータ	各年度11月01日
国際部留学生課	留学生に関するデータ	各年度11月01日
学務部キャリアサポート課	就職率に関するデータ	各年度05月01日
総務部人事課	教職員に関するデータ	各年度05月

表2. 『九州大学ファクトブック（Q-Fact）』の構成

入学 状況	入学志願者数及び女子学生比率	在籍 状況	在籍学生数及び女子学生比率
	志願倍率		収容定員充足率
	入学者数及び女子学生比率		在籍留学生数及び女子留学生比率
	入学定員充足率		国費留学生数及び比率
	出身高校所在地別入学者数		在籍留学生数及びシェア率
	九州大学出身入学者比率		国費留学生比率
	社会人入学者比率		在籍留学生比率
卒業・ 修了 状況	標準修業年限卒業・修了者比率	教職員	教員数及び女性教員比率
	在籍中課程博士取得者比率		外国人教員数及び比率
	大学院進学者比率		職員数及び女性職員比率
	就職率		

し、実際のファクトブックを作成していくが、この際の留意点のひとつとしてデータ収集の基準年月日があげられる。具体的な事例として、入学状況と在籍情報について見てみよう。

「Q-Fact」は、主として学校基本調査のデータを利用しているが、その基準年月日は各年度の5月1日である。そのため、学校基本調査のデータのみを用いた場合、秋入学者の存在まではカバーできないことになる。

そこで、「Q-Fact」では、学務部学務企画課より提供を受けて各年度の11月1日現在のデータを利用している。このように、複数のデータソースを利用することで、より正確な現状把握を行なっている。

(2) 経年変化の可視化

上記のようなデータを利用して作成される「Q-Fact」の特徴は、概して言えば図表による「経年変化の可視化」である。従来のデータ集では、各項目について単年度のデータを掲載しているものが多く、経年でのデータを掲載しているとしても項目が限定されている場合がほとんどである。

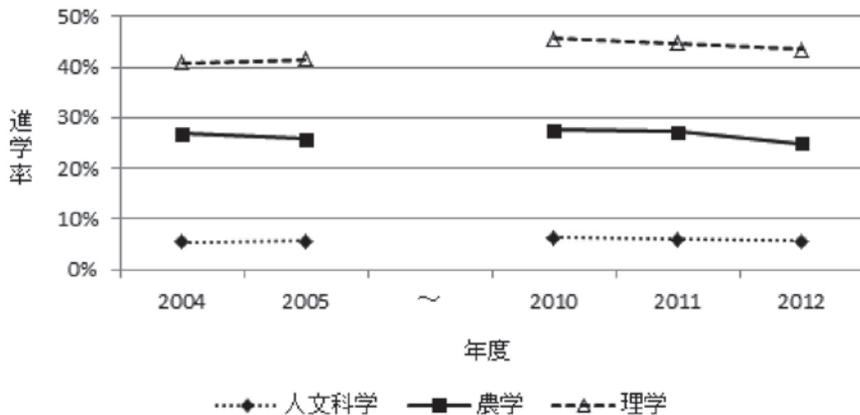
一方、「Q-Fact」は、表1に示したすべての項目について5年以上の経年データを掲載している。これらの情報は、課程別、学部別、学部・研究院別に掲載しており、さらに必要に応じて学科・研究科レベルまでドリルダウンできるようデータが整備されている。

「Q-Fact」の具体的なレイアウトを、図2に示した。グラフを掲載することで直感的・視覚的に変化を捉えやすくしている。他方で、充足率のように割合を

図2. ファクトブックのレイアウトイメージ

	2004	2005	～	2010	2011	2012
人文科学	4934	5172		5493	5238	4892
	91082	92504		87555	88978	88511
	5.4%	5.6%		6.3%	5.9%	5.5%
農学	4260	4119		4689	4699	4339
	15865	16015		17071	17235	17388
	26.9%	25.7%		27.5%	27.3%	25.0%
理学	8059	7982		8400	8185	7886
	19727	19250		18413	18297	18116
	40.9%	41.5%		45.6%	44.7%	43.5%

注)上段:進学者数 中段:卒業生数 下段:進学者比率



注) 文部科学省が公表する「学校基本調査」より筆者作成。

示す際は、母数が少数である場合、数名の変化が割合上は極端に大きく影響してしまうため、すべての項目について実数を示した表を掲載している。

(3) データ分析に関する取組の課題と展望

先述の通り、「Q-Fact」の目的は「九州大学に関する各種データおよび情報を包括的に示す」ことである。この際に留意すべきは、提示するデータや情報の算出方法並びにそれらと外部環境の対応関係にある。

秋入学者データの有無による提示されるデータ・情報と現実の状況との乖離については先に述べた通りである。この他、就職率についても加工の仕方によって算出される値が少なからず変動する。厚生労働省が文部科学省と共同で調査する「大学等卒業予定者の就職内定状況調査」の場合、内定率（就職率）とは「就職希望者に占める内定取得者の割合」である。この場合、進学者等は分母に含まれないことになる。一方、学校基本調査には就職希望者に関するデータは記載されていないため、学校基本調査のみから就職率を算出しようとする「卒業者に占める就職決定者」となる。

また、外部環境との対応関係の観点からは、そのひとつの事例として標準修業年限卒業・修了者比率があげられる。大学評価・学位授与機構が実施する機関別認証評価では、学習の成果を示す根拠となる資料・データ等（提出必須）に標準修業年限卒業・修了者比率及び「標準修業年限×1.5」年内卒業（修了）率

を要求している。これまでの「Q-Fact」では、「標準修業年限×1.5」年内卒業（修了）率には対応していなかったが、このような外部環境が要求する条件に対しても柔軟に対応して行かなければならない。

(4) データの報告

上記のとおり、大学評価情報室は、毎年度、「Q-Fact」の作成後、部局回りを行い、部局長・評価担当教職員との間で、掲載データや分析手法等に関する意見交換を行ってきた。また、全部局の部局長・評価担当教員及び事務局幹部（課長以上）に、冊子の形式で配布を行うとともに、Web上で公開（学内限定）を行った。

なお、2010年3月からは、「Q-Fact」掲載データを中心とする分析データを、大学評価に関する全学的組織である「大学評価専門委員会」に、「トピックス」として提示する試みも行ってきた。その目的は、「Q-Fact」の周知、評価面でのデータに関する関心の惹起と委員会審議の活性化である。「トピックス」は、2010年3月以降、ほぼ毎月開催される大学評価専門委員会の都度実施し、時機に応じた大学の経営課題に関するデータを分析・提供してきたところである。

以上で検討した「Q-Fact」の取組の特徴をIRの情報支援サークルのプロセス別に整理すると、以下の表3となる。

表3. 「Q-Fact」の取組の特徴（プロセス別）

情報支援サークルにおけるプロセス	取組の特色
課題・データの特定	・部局長、評価担当教職員との意見交換（年1回）
データの収集・蓄積	・学校基本調査等の既存データの活用
データの再構築・分析	・経年比較 ・情報項目の多さ ・実数の提示、グラフ化など表現上の工夫
データの報告	・学内の全部局に冊子を配布 ・Webによる学内公開 ・部局長、評価担当教職員との意見交換（年1回）（再掲） ・大学評価専門委員会での話題提供（トピックス）
データの活用	—

IV. 「Q-Fact」の取組の検証

以下では、「Q-Fact」の取組の効果に関して実施した部局へのヒアリング調査の結果を述べる。

1. 部局へのヒアリング調査の概要

部局へのヒアリング調査は、平成25年10～11月に実施した。対象者は、九州大学の全22部局の評価担当教職員（部局長、副本部長、評価担当教員等）である。調査の際には、全部局を訪問し、各1時間30分程度の時間を確保し、「Q-Fact」の取組の効果と課題に関して、自由な意見交換の形式で行った。

2. ヒアリング調査の結果

(1) 「Q-Fact」の目的に関するヒアリング調査の結果は、以下のとおりである。

1) 「九州大学全体の現状（Fact）に関する情報を構成員間で共有すること」について

すべての部局において、「棚に並んでいるデータ集」、「毎年度、配布されるデータ集」など、「Q-Fact」の存在自体は認識されていた。しかし、ほとんどの部局では、掲載データの具体的内容については、具体的には認識されていなかった。

2) 「外部評価や自己点検評価の際の基礎資料とすること」について

2部局において自己点検・評価に利用していたものの、大部分の部局では活用されていなかった。なお、今後受審予定の認証評価の際に「基礎資料とすることを予定している」との意見もあったことを踏まえると、取組開始から現在までの期間が、大学評価の「谷間」の時期であったことの影響も指摘できる。

3) 「計画立案の際の基礎資料とすること」について

すべての部局で「Q-Fact」のデータの活用は行われていなかった。この点は、2)と同様に、計画の「谷間」であったこともある程度影響している。

(2) 以上の結果からは、ファクトブックの目的、すな

わち、「意思決定」におけるデータの共有と活用は、達成できなかったと評価せざるを得ない。この結果には、IRが独自に工夫を凝らしたデータを提供しただけでは、大学の意思決定には活用されないという、ある意味当然ではあるが、厳然とした事実が示されている。

以下では、「Q-Fact」の取組の課題について検討する。

V. 「Q-Fact」の取組に関する課題の検討

1. 課題・データの同定

課題・データの同定のため、「Q-Fact」の取組では「部局回り」を行ったが、その効果は十分ではなかった。この原因を、大学評価情報室と部局に分けて検討する。

(1) 大学評価情報室側の課題としては、以下の3点があげられる。

第1に、部局のデータニーズが十分に反映されていなかったことが指摘できる。すなわち、「Q-Fact」は、既存データの有効活用という効率化の発想からスタートしたため、認証評価に用いた既存データが中心であった。また、「部局回り」で把握したニーズへの対応も、既存データでの対応を原則としたため、限界があった。

第2に、「部局回り」の対象者が、部局長・評価担当教職員に限られ、部局内の意思決定者のデータニーズを十分に把握できなかったことが指摘できる。すなわち、大学の意思決定は、課題ごとに、行われる組織階層のレベルと意思決定者が異なっている。以下の表4に、教学分野における意思決定のレベルと、意思決定者を例示する。例えば、部局レベルでのカリキュラム改革に関するデータニーズの把握には、部局長だけでは十分でなく、部局の教務委員会・教授会の構成員を対象とする必要があった。

第3に、ニーズの把握のために必要な実質的なコミュニケーションが不足していた点も指摘できる。すなわち、「部局回り」の際のやり取りは、「Q-Fact」の位置づけや利用目的に関する説明で終始することも多かった。この原因としては、部局側に、

表4. 教育分野の意思決定の事例

意思決定のレベル	事例	意思決定者	意思決定の場
機関レベル	中期目標・中期計画	学長、理事	全学委員会
部局レベル	カリキュラム改革	部局長、教員	部局教授会・教務委員会
個人レベル	授業改善	個人	個人

「Q-Fact」に対して、本部の経営合理化や業績評価のツールではないか、という警戒感を抱かれてしまったこと、そして、その背景には、法人化以後、大学本部主導で進められた大学改革による本部・部局間の緊張関係が考えられる。

以上の課題への対策としては、以下が考えられる。まず、第1の課題については、データニーズ重視の姿勢への転換である。取組の立ち上げから軌道に乗るまでの段階では、既存データの有効活用という効率化の視点が必要であった。しかし、取組の充実を図る段階では、データニーズの重視へシフトする必要がある。データニーズは、大学によって異なるが、例えば、いわゆる研究大学では、教育よりも研究に関するデータへの関心が高い。

第2の課題については、広く意思決定者全員とのコミュニケーションの機会の設定である。例えば、部局長のみならず、教育面の意思決定を行う学務委員会や教授会において、参加者との間でデータ提示と意見交換を行う必要がある。

第3の課題については、年1回の「部局回り」のみならず、FD・SD等のデータニーズに関する継続的なコミュニケーションの機会の設定である。また、大学内部の本部・部局間での緊張関係の解消は容易ではないが、部局のデータニーズに誠実に対応することで、部局が「Q-Fact」の実利を実感できる機会を積み重ね、徐々に解消を図るべきであろう。

- (2) 部局側の課題としては、自らの課題やデータニーズを明確に認識できていなかった点があげられる。例えば、ヒアリング調査の際に「どういうことに活用できるか活用例を知りたい」との意見があった。また、複数の部局から、他大学とのベンチマーキング

の要望があったものの、比較対象とする大学、データ項目に関する具体的な要望は提示されなかった。IRとしては、この課題の解消のために、継続的なコミュニケーションを通じて、部局の課題やデータニーズの認識の明確化を支援すること、また、「Q-Fact」も、単にファクトデータを提示するだけでなく、他大学の競合する部局とのベンチマークなどデータの内容を工夫すべきである。

2. データの収集・蓄積

「Q-Fact」のデータ収集は、効率的ではあったが、十分に部局のデータニーズを踏まえていなかった。この対策としては、上記のように、データニーズに重点を置いた作成方針に沿ったデータの収集を進める必要がある。

3. データの再構築・分析

「Q-Fact」のデータ分析は、独自の工夫を凝らしたものであったが、部局のデータニーズを十分に踏まえていなかった。この対策としては、第1に、データニーズに基づく分析である。そのためには、「Q-Fact」は、秋入学データや、認証評価における標準修業年限卒業・修了者比率の算出方法の変更等の外部環境の変化に対応できる柔軟性をもたなければならない。第2に、データの再構築・分析の作業の効率化である。データの再構築・分析には手間がかかるが、この作業負担により、部局のデータニーズの把握と対応に制約が生じることは避けなければならない。そのため、できる限り効率化を図るべきである。例えば、学校基本調査のデータから「Q-Fact」へのデータ変換の手法の開発を図る必要がある。

4. データの提供

「Q-Fact」では、データの提供は、「部局回り」や冊子の配布、Web ページによる学内公開によったが、その効果は不十分であった。以下、提供データの内容と方法に分けて検討する。

(1) 提供データの内容について

1) データに対する信頼の獲得について

大学の意思決定者は、IR 以外にも、大学事務局、マスコミ、研究者等から発信される膨大なデータに接している。さらに、自身の教育研究上の経験から得た知見もある。それら膨大なデータ等の中から意思決定に活用されるデータとなるためには、データに関する信頼を獲得する必要がある。

この点、「Q-Fact」のデータは、正確性の面ではともかく、中立性・公平性の面での信頼を十分に獲得できなかった。その原因としては、「Q-Fact」の利用方針が組織内でオーソライズされていなかった点が指摘できる。これは、ボトムアップの取組を進める上での留意点を示すものとも言えよう。大学の組織文化や問題意識の程度によって、ボトムアップの取組が信頼を獲得することの難易度に違いがあるが、一定の段階で、鳥居(2005)の指摘するように、IR の組織的な位置づけ^(注5)とともに、データのオーソライズを得ることが重要である。

なお、加藤・鶴川(2010)は、日本独自の IR として「高い意欲を持った勤勉な現場担当者によるボトムアップ型の IR 活動」の存在を指摘しつつ、個々の職員が行っている萌芽段階にある IR 活動を、大学が発掘・支援することを求めている。この指摘は、データのオーソライズの観点からも重要な指摘と思われる。

2) 合意の基礎である情報の共有の工夫について

「Q-Fact」では、データが大量に網羅的に示されていたが、部局における意思決定の支援には十分でなかった。部局における意思決定は、教授会の議決によって行われるが、議決、すなわち、合意形成のためには、「参加者の課題設定のフレー

ムが揃い、課題解決の判断基準が育てられ、課題解決に関する情報が共有される」必要があるからである(倉阪2012 : p.155)。

課題設定のフレームの共有、課題解決の判断基準の共有は、主に部局側の課題であるが、課題解決に関する情報の共有は、IR が支援可能な課題である。この支援策としては、IR として課題ごとに標準的なデータセットを設定することが考えられる。データセットの内容は、意思決定のレベル・分野によって異なるが、例えば、カリキュラム改革に関するデータであれば、教育組織、教育内容、教育成果が求められよう。

なお、認証評価に必要なデータ項目を、標準的なデータセットとして利用することが考えられる。内容面で、評価機関から求められているという正当性があるとともに、外部に提供するための大学としての公式データとして、データセットをオーソライズする必要があるからである。

もちろん、この標準的なデータセットのみで、ニーズに十分対応することはできない。実際には、一定の情報が共有されるものの、それにより、より具体的なデータニーズ、すなわち、学科・専攻単位まで細分化や、他大学の同分野の部局とベンチマークなどが惹起されよう。このより具体的なデータニーズに対しては、継続的に、データの改善を行う必要がある。この点、鳥居他(2013)は、デザイン研究の知見を基に、IR と意思決定者のデータと分析結果に関する継続的な「対話」と共有の重要性を指摘している。

なお、その際には、意思決定者の信頼の確保の観点から、データ提供の初期の段階では、データの中立性・公平性に配慮したファクト中心のデータとし、その後の継続的なデータ改善のサイクルにおいて、意思決定者とのコミュニケーションを繰り返すことで課題・データを明確に把握する過程で、徐々に解釈を加えるという配慮が必要と思われる。

(2) データ提供の方法

「Q-Fact」は、冊子での配布、Web ページ掲載、部局回りによるデータ提供を行ったが、その効果は限定的であり、意思決定者全員に及んでいなかった。すなわち、冊子の配布は、予算面の制約から印刷部数が限られ、部局長・評価担当教職員にとどまった。また、Web ページの情報は、積極的にアクセスした者にしかとどかないが、その掲載情報自体、評価担当教職員にとどまっていた。さらに、部局回りも、評価担当教職員に限っていた。この対策としては、上記のように、課題ごとに意思決定者を同定した上で、意思決定者全員へのデータ提供を図る必要がある。

また、提供方法も、年に一度であり、十分でなかった。一度きりの単なる報告の形式ではなく、ニーズに合わせたデータの改善のために、継続的なコミュニケーションを実現できる提供方法が求められる。例えば、データ提供、合意形成、さらに、ニーズ、データ提供という継続的なサイクルを、部局の教授会や委員会の開催ごとに実施し、その過程を記録し、意思決定者で共有することなどが考えられる。

加えて、データの提供のタイミングにも課題があった。「部局回り」は、部局の業務負担を考慮して、主に夏季休暇期間に行ったが、合意の必要が乏しい時期でもあり、データを提供しても、低調で散漫な議論となるか、いたずらに紛糾することも多かった。合意が必要なタイミングで、必要なデータを提示することが重要である。例えば、入試データは、集計結果の出た5月ではなく、入試方法の検討時期に提供することが適切であろう。

おわりに

多くの大学で IR に関する取組が進む現在、IR の存在自体やデータ収集・分析など IR の技法が話題になる時期は過ぎ、本来の意思決定の支援という機能の実現が求められる時期となったと言える。

「Q-Fact」の取組は、IR として独自に工夫を施したデータ収集・提供の取組であったが、意思決定者の

ニーズ把握が十分でなかったため、意思決定支援という IR の根本的な目的は達成できなかった。この点を踏まえると、今後の IR には、IR 独自に高度で精緻なデータを分析・提供するよりも、意思決定者との継続的なコミュニケーションを通じて把握したニーズを踏まえたデータの収集・分析の実施という、ある意味当然だが、地味で困難な取組を進めることが求められる。

なお、本稿は、「Q-Fact」の現状と課題の検討にとどまり、意思決定者のデータのニーズの具体的な内容までは踏み込むことができなかった。また、継続的なコミュニケーションの手法やデータセットの具体的な内容も、今後の検討課題である。

今後、各大学において、大学の意思決定の支援に向けた IR の取組を進める上で、本稿が何らかの参考になれば幸いである。

【注釈】

(注1) 大学基準協会(2011)『大学評価研究』第10号においても、「IRのいま」という特集が組まれている。

(注2) 「Q-Fact」の取組は、平成20年度の国立大学法人評価(業務の実績に関する評価)の結果において、「自己点検・評価及び当該状況に係る情報の提供」に関する中で、注目される取組として挙げられ、さらに、全体評価の中でも言及された。

なお、「Q-Fact」の「Q」とは、当時、九州大学において実施されていた先進的なプロジェクトの多くにおいて、九州大学の取組であることを示すものとして「Q」が付されていたことを踏まえて付したものである。

(注3) 学校教育法施行規則第172条の2においては、「大学は、次に掲げる教育研究活動等の状況についての情報を公表するものとする」とされている。規定された項目を以下に示す(第1項第1号~第9号)。

1. 大学の教育研究上の目的に関する事
2. 教育研究上の基本組織に関する事
3. 教員組織、教員の数並びに各教員が有する学

位及び業績に関すること

4. 入学者に関する受入方針及び入学者の数、収容定員及び在学する学生の数、卒業又は修了した者の数並びに進学者数及び就職者数その他進学及び就職等の状況に関すること
5. 授業科目、授業の方法及び内容並びに年間の授業の計画に関すること
6. 学修の成果に係る評価及び卒業又は修了の認定に当たっての基準に関すること
7. 校地、校舎等の施設及び設備その他の学生の教育研究環境に関すること
8. 授業料、入学料その他の大学が徴収する費用に関すること
9. 大学が行う学生の学修、進路選択及び心身の健康等に係る支援に関すること

(注4) なお、作成当初は、情報公開の促進も目的としており、大学評価情報室のWebにおいて一般公開に供していたが、部局の教職員との意見交換の際、データの一人歩きの可能性の指摘があったことを踏まえて、学内限定での公開とした。

(注5) 一般に、IRの組織上の位置づけは、執行部直属に対するニーズが強く(高田他 2013)、「中央集権」的機関のイメージがあるが、大学の状況に踏まえて、分散型のIRや統合・調整型IR(高田他 2013)等、独自の位置づけの可能性も検討する必要がある。

【参考文献】

1. 加藤毅・鴨川健也(2010)「大学経営の基盤となる日本型インスティテューショナル・リサーチの可能性」『大学論集』第41集、広島大学高等教育研究開発センター
2. 倉阪秀史(2012)『政策・合意形成入門』勁草書房
3. 佐藤仁(2009)「大学経営における『見える化』の一方策—大学のファクトブックに着目して—」『大学評価研究』第8号、大学基準協会、65-73頁
4. 大学基準協会(2011)『大学評価研究』第10号
5. 高田英一、森雅生、高森智嗣、桑野典子(2013)「国立大学法人におけるIRの機能・データベース・組織のあり方について—IR担当理事に対するアンケート調査結果を中心に—」、『大学評価研究』第12号、大学基準協会、111-125頁
6. 鳥居朋子・八重樫文・川那部隆司(2013)「立命館大学の教学マネジメントにおけるIRの開発と可視化のプロセスに関する考察—デザイン研究の知見を分析視角として—」『立命館高等教育研究』13号
7. Jones, L. G. (1996a) "A Brief History of the Fact Book as an Institutional Research Report", *New Directions for Institutional Research*, No.91, Jossey-Bass Publishers, p.3.
8. Jones, L. G. (1996b) "Editors Notes", *New Directions for Institutional Research*, No.91, Jossey-Bass Publishers, p.1.
9. Porter, J. D., Fenske, R. H., & Keller, J.E. Planning and policy analysis, Chapter 5 in Howard, R. D., [Ed.] *Institutional research decision support in higher education* (pp. 131-162). Tallahassee, FL. Association for Institutional Research. (邦訳リチャード D.ハワード編 大学評価・学位授与機構IR研究会訳(2012)『IR実践ハンドブック 大学の意思決定支援』玉川大学出版部)
10. Saupe, J. L. (1990) *The Function of Institutional Research 2nd Edition*, Association for Institutional Research.

A Study on Supply and Practice of Data in Institutional Research — From Verification of Kyushu University Fact book “Q-Fact” —

※1 Eiichi TAKATA
※2 Tomotsugu TAKAMORI
※3 Masao MORI

[Key Words]

institutional research, fact book, university management, decision-making

[Abstract]

Since 2008 authors have published a fact book, named Q-Fact, which is aimed to achieve two purposes. Firstly, we aim at sharing institutional information, especially status of education, among faculty and staff. Secondly we aim at putting Q-Fact to practical use, for instance, university evaluation and planning.

Q-Fact has three features. Firstly we focus on efficient reuse of the existing data, namely the School Basic Survey. Secondly Q-Fact shows not only data tables, but also time series graphs and charts. Thirdly, we communicate with all departments on Q-Fact data.

In this paper we study the effects of Q-Fact. It turns out that Q-Fact could not thoroughly realize the circumstance of sharing data and its practical use among faculty and staff, and that the existing data could not sufficiently meet demands of various requests from departments. Additionally at most one meeting per a year with departments is not enough to comprehend what departments want for data analysis.

Reviewing the effects of Q-Fact, we need to design data presentation based on requests from departments. To do so, it is necessary to grasp needs from departments through continuous communication with departments, utilizing the standard of certified evaluation and accreditation as the fundamental dataset.

※1 Associate Professor, Institutional Research Office, Kyushu University

※2 Fukushima University Center for Research and Development of Education Research Associate Professor

※3 Associate Professor, Institutional Research Office, Kyushu University

学習成果に基づく授業設計の 視点から見たシラバスの内容分析

渡 辺 雄 貴

首都大学東京大学教育センター助教

大 森 不二雄

首都大学東京大学教育センター教授

永 井 正 洋

首都大学東京大学教育センター教授

【目次】

はじめに

I. シラバスと学習成果に基づく内部質保証

II. 調査対象

1 大学の規模及び調査対象科目

2 シラバス

3 全学FD活動の実施状況

III. 手続き

1 文字数のカウント

2 記述方法の確認

3 頻出後の抽出

4 インタビュー調査

IV. 結果

1 文字数の推移

2 記述方法の変化

3 頻出後の変動

V. 考察

おわりに

[キーワード]

シラバス、学士課程、学習成果、ディプロマ・ポリシー、内部質保証

はじめに

我が国の大学教育改革の出発点としてしばしば言及される1991年の大学設置基準の大綱化の基になった大学審議会答申「大学教育の改善について」⁽¹⁾は、同時に、各大学に教育研究の不断の改善を図るよう求めた。それ以来、FD (Faculty Development) が大学設置基準において「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究」と定義された上で努力義務化され(1999年)、次いで実施が義務化される(2008年)とともに、学校教育法の改正により、自己点検・評価の義務化(1999年)、さらには認証評価制度の導入(2004年)など、国の政策主導で大学教育は様々な改善を求められてきた。

このような政策動向を受けて、大学においては、授業改善のためのセミナーやワークショップなど種々のFD活動が行われるとともに、大学評価への対応にとって不可欠のツールとなった学生による授業評価がほとんどの大学で実施されるようになり、一部では、学生による能動的な学習を目指すアクティブラーニングの実践なども見られるようになってきている。

以上のような大学教育の動向は、日本独自のものではなく、国際的な動向に沿った展開である。多くの先進諸国において、特に1990年代以降、急速に進展したグローバル化と知識社会・知識経済の到来を背景として、高等教育がマス化・ユニバーサル化するとともに

に、大学教育に対して社会から大きな期待が寄せられている。換言すれば、多様化した学生を対象としつつ、高度化する経済・社会の要求に応えるため、いかにして教育機能を強化し、学生の学習成果を向上させることができるか、という難題に直面していると言える。

この難題に対応するため、学習成果すなわちラーニング・アウトカムズ (learning outcomes) に基づく学士課程の体系化が、大学教育改革の世界的趨勢となっている⁽²⁾。中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」⁽³⁾は、学位授与の方針 (ディプロマ・ポリシー: DP)、教育課程編成・実施の方針 (カリキュラム・ポリシー: CP)、入学者受入れの方針 (アドミッション・ポリシー: AP) の「3つの方針 (ポリシー)」の明示を求めるとともに、学士課程共通の学習成果に関する参考指針として「学士力」を掲げ、学習成果に基づく学位プログラムの体系化という国際動向に沿った方向性を示した。そして、学校教育法施行規則の改正 (2010年6月公布。2011年4月施行) により、3つの方針を含む教育情報の公表が、全大学に求められている。

また、受動的な受講から能動的な学修への質的転換を掲げ、そのための要件として学生の学修時間の増加・確保を求めた2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」⁽⁴⁾も、この政策潮流の継続を示すものである。同答申は、「学長を中心として、副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等がチームを構成し、当該大学の学位授与の方針の下で、学生に求められる能力をプログラムとしての学士課程教育を通じていかに育成するかを明示すること、プログラムの中で個々の授業科目が能力育成のどの部分を担うかの認識を担当教員間の議論を通じて共有し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的な教育を展開すること、プログラム共通の考え方や尺度 (アセスメント・ポリシー) に則った成果の評価、その結果を踏まえたプログラムの改善・進化という一連の改革サイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立を図る」(p.20) と述べ、学習成果に基づく学位プログラムとしての学士課程の体系化

のための改革サイクルを機能させるために全学的な「教学マネジメント」の確立が肝要との認識を示している。さらに、「各認証評価機関の内部質保証を重視する動きを踏まえ、全学的な教学マネジメントの下で改革サイクルが確立しているかどうかなど、学修成果を重視した認証評価」(p.22) を要求し、全学的な教学マネジメントによる「内部質保証」を求めている。

以上のように、プログラム (課程) レベルの DP・CP が求められたのは最近のことであり、科目レベルの授業改善が先行して取り組まれてきた経緯から、両レベルをリンクした取組は多くの大学にとって今後の課題であり、ポリシー・レベルで規定された学習成果を科目レベルに落とし込む仕組みは未だ確立していない。また、日本では、文部科学省や評価機関によって「教学マネジメント」や「内部質保証」の重視が謳われるようになったものの、両概念の理解が進んだとは言えない現状にある。

I. シラバスと学習成果に基づく内部質保証

国の政策レベルの学士力等の指針を踏まえた各大学や課程レベルの学位授与の方針等のポリシーと、個々の授業科目との接点となるべきものは、シラバスである。シラバスは、授業科目と学生との接点 (コミュニケーション・ツール) であると同時に、課程レベルの学習成果 (DP) と科目レベルの学習成果の接点でもあり、学習成果に基づく大学教育の体系化を実現するため、シラバスが決め手になり得る。また、教学マネジメントや内部質保証についても、それらが単なる国の政策へのコンプライアンス (規範遵守) 対応にとどまらず、大学として学生が経験する教授・学習過程の改善・充実に役立てる必要がある。そのための実効性のある具体策の一つは、シラバスの改善ではないかと考えられる。大学教育が実質化する場合は、個々の授業実践にほかならず、授業が学生に獲得を期待する学習成果を明示し、そのための授業内容・方法及び成績評価法等を記載することにより、授業デザインを行う機会は、シラバスの作成にほかならないからである。シラバスにおいて、教員は予習・復習など授業時間外の学習を促すよう工夫し、大学は授業外学習について記

載を求めることが可能である。また、答申のいう「質的転換」についても、教員は授業方法が学生の能動的学修（アクティブ・ラーニング）を促すよう工夫し、大学は授業方法の特色について明記を求めることが可能である。

シラバスとは、授業の目的や概要、毎回の授業内容、成績評価方法などを詳細に示した授業計画である⁽⁵⁾。米国においてシラバスは、大学のアクレディテーション（適格認定）の資料としての側面や、学生による授業評価と密接に関係し、授業評価の一部となっていることが報告されている⁽⁶⁾。

しかし、我が国において、シラバスの記述内容の要件は定かとは言えない。大学審議会答申「高等教育の一層の改善について」⁽⁷⁾は、シラバスの充実を求め、「現在作成されているシラバスの多くは、学生に履修科目選択のための情報を提供する履修科目の一覧としての役割と、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における準備学習等についての指示を与える役割という2つの役割を果たすものとして作られているが、今後は、後者の役割を十分果たすような内容の充実したシラバスを作成する必要がある。このようなシラバスは、全学生向けの科目選択用のシラバスとは別に、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性質のものであり、全教科同じ形式である必要はなく、それぞれの授業科目の特性などに沿って、適切に作成することが重要である。」と述べている。しかし、その内容を具体的に規定してはいない。

実際には、ほとんどの大学において、上述の答申のいう2つの役割（履修科目の一覧と各科目の授業計画）を兼ねていると考えられるシラバスが作成され続け、大学・学部等ごとに記載項目が規定されているが、多くの場合、各項目の記載内容そのものは担当教員に一任されている。

しかし、1990年代から続く大学教育改革の政策動向を受けた各大学によるポリシーの策定・周知やFDを通じた教員への働き掛け等の取組により、シラバスの記述内容は変化している可能性がある。

我が国におけるシラバスの記述内容に関する研究と

して、オペレーションズ・リサーチの観点から、シラバスを分析し、学習者の指針とすべくデータベースを構築している⁽⁸⁾。しかし、学習成果と結び付けることはなく、情報処理の文脈で研究がなされている。さらに、シラバスは教育の質保証の第一歩と位置付け、熊本大学の全学部における2008年度のシラバスの検証を行っている研究もある⁽⁹⁾。その結果、学部間での違いや、項目ごとのばらつきなどを報告している。また、東洋大学の学部を横断したシラバスのテキストマイニングを試みた研究もある⁽¹⁰⁾。その結果、学部間の属性やキーワード抽出により、学部横断的な重要語を示している。しかし、これらの研究では、経年的な変化が調査・分析されていない。以上の先行研究の状況から、過去と現在のシラバスを比較分析することは、国レベルの政策や大学レベルのポリシーの近年の動向を受けた種々のFD活動などによるシラバスの変化を検証するためには不可欠であり、また学習成果重視の大学教育の考え方がシラバスの記述に反映されているかどうかを見出す上で重要である。

以上のことから、本研究の目的は、上記で論じた課題に対応し、大学のポリシーと授業の接点であるシラバスを調査し、大学教育改革の政策動向の影響を受けた大学の取組を経て、シラバスがどう変化したかを分析することによって、学習成果を科目レベルに落とし込むためのシラバス作成上の課題を明らかにすることである。

II. 調査対象

調査対象となった大学（以下、「A大学」と呼ぶ）の規模及び対象科目、シラバスの概要、全学FD活動の実施状況を以下に要説する。

1 大学の規模及び調査対象科目

調査対象としたA大学は、2011年度現在、文系・理系を含む4学部7学科26コースからなる総合大学であり、学生数は学部と大学院を合わせて約1万人である。本研究は、A大学で開講された一般教養科目（ただし、初年次ゼミ、情報基礎科目及び外国語科目を除く）を対象とすると共に、大学設置初年度の2005年度

と2011年度を比較分析の対象とした。一般教養科目は、選択必修科目として配置され、1～4年次に合計14単位以上の履修が卒業要件とされている。2つの年度での学部等の数及び一般教養科目の数は、表1の通りである。

2 シラバス

A大学では、シラバスは全入学生に冊子で配布するほか、Web上で公開されている。本研究は、公開されたシラバスを調査・分析した。シラバスの概要として、記載項目の2つの年度間の変遷を表2にまとめる。2005年度には、他の一般教養科目や専門科目等と

の関係性を記述する「授業科目の関連性など」という項目があったが、2011年度にはない。そこで、今回の分析対象からは外している。他の項目については、2つの年度間で変更はない。

3 全学FD活動の実施状況

A大学では、2005年度に全学FD委員会が設置されている。FD委員会では、授業評価アンケート、FDセミナー（年に2回）、授業改善・評価等に関する広報誌の作成などを行っている。セミナーの内容は、この広報誌を通じ、全学生及び教職員に配布されている。各年度のセミナーのテーマを表3にまとめる。

表1 2つの年度間のA大学の概要の差違

	2005年度	2011年度
学部数	4	4
学科数	7	7
コース数	21	26
一般教養科目開講数	132	181

表2 2つの年度間のシラバスの構成の差違

記載項目	2005年度	2011年度
授業方針	○	○
習得できる知識・能力や授業の目的・ねらい	○	○
授業計画・内容	○	○
テキスト・参考書等	○	○
成績評価方法	○	○
授業科目の関連性など	○	—
特記事項	○	○

表3 A大学における今までFDの取組み

年度	回数	FDセミナーのテーマ
2005	第1回	FDの目指すもの
	第2回	基礎・教養教育の現状について
2006	第3回	学生が「自ら学ぶ」ことを支援するためのFD
	第4回	A大学学生の学びの構造：学習の充実を目指して
2007	第5回	大学院FD義務化と本学大学院
	第6回	成績評価方法の共通指針—その背景と実際
2008	第7回	「学士課程教育」の学習成果を考える
	第8回	認証評価制度の概要と本学の取り組み
2009	第9回	単位制度の実質化：シラバスを中心に
	第10回	単位制度の実質化：学習指針としてのシラバスと初回授業
2010	第11回	単位制度の実質化：学生の自発的学習を促す
	第12回	基礎教養教育のさらなる改善と再構築に向けて

Ⅲ. 手続き

シラバスの記載項目である「授業方針」、「習得できる知識・能力や授業の目的・ねらい」、「授業計画・内容」、「成績評価方法」に関して、2005年度と2011年度との比較分析を行った。

分析対象となった一般教養科目は、2005年度132科目、2011年度181科目であった。分析方法の詳細は、以下の通りである。

1 文字数のカウント

2005年度及び2011年度について、シラバス全体及び記載項目ごとの文字数を算出し、1科目当りの平均値を比較した。

2 記述方法の確認

記載項目の一つである「授業計画・内容」について、その記述方法の確認を行った。具体的には、各回授業の説明の有無の確認を行った。「成績評価方法」に関しては、評価項目の記述の有無及び各項目の比重(%)の記述の有無を確認し、比較した。

3 頻出語の抽出

「授業方針」、「習得できる知識・能力や授業の目的・ねらい」、「成績評価方法」の記載項目ごとに、特に多く出現している単語を頻出単語として抽出した。これは、2005年度と2011年度のシラバスにおける記述内容の差異を確認するためである。単語の抽出には、内容分析やテキストマイニングのためのフリーソフトウェアである、KH Coderを用いた⁽¹¹⁾。シラバスのテキ

ストデータを出力し、データベースを作成した。さらに、シラバスの記載項目と使用されている出現単語との関係を調査するため、対応分析を行った。対応分析では、単語とシラバス上の記載項目を属性として、2次元上に同時にマッピングすることで、それぞれの関連性の強さを距離で示している。よって、関連性の強い物を近くに図示することが出来る。

また、近年の大学教育の改革動向を受けて、改革理念に沿うと考えられる能動的な学習を示す語の数を確認し、その1科目あたりの平均値を比較した。

4 インタビュー調査

付随的に、研究対象期間に教務を担当した管理職(教務課長)2名にインタビュー調査を行った。シラバスは、教務課に集められ、内容の確認がなされた後、公開される。そこで、教務によって修正の依頼があったかどうか、あった場合はどのように修正が依頼されていたかを確認した。

Ⅳ. 結果

1 文字数の推移

一科目あたりの、シラバスの文字総数及び項目ごとの文字数の平均値を表4に示す。2つの年度間において、Welchの*t*検定を行ったところ、全ての項目において2005年度よりも2011年度の方が有意に文字数が多いことが分かった。

2 記述方法の変化

シラバスの記載項目「授業計画・内容」において、各回の授業の説明の記述がある科目数を確認した結果

表4 項目別文字数及び文字総数の一科目あたり平均値

シラバスの項目	2005年度		2010年度		平均値 の差	t値
	M	SD	M	SD		
授業方針	67.52	51.20	134.30	126.06	-66.79	-6.44***
習得できる知識・能力や授業の目的・ねらい	56.67	56.67	88.39	88.39	-31.71	-4.31***
授業計画・内容	315.92	169.67	373.14	199.97	-57.21	-2.73***
成績評価方法	39.03	30.30	69.98	51.70	-30.95	-6.70***
文字総数	521.06	211.73	711.44	286.32	-190.38	-7.76***

n(2005年度)=132、n(2011年度)=181

****p*<.001

を表5に示す。さらに、2つの年度間の比較を行うために独立性の検定を行ったところ、有意であった ($\chi^2=27.12, df=1, p<.001$)。この結果から、2005年度よりも2011年度の方が、各回の授業内容の説明のある科目が増加していることが分かる。

「成績評価方法」については、評価方法の記述がないもの（記述無）、評価項目は記述されているがその比重の記述がないもの（項目有）、評価項目及び各項目の比重の記述があるもの（比重有）の3種類に分類した結果を表6に示す。同表より、2005年度に比べ2011年度は、比重有の記述が増えていることが読み取れ、 χ^2 検定を行ったところ、有意であることを確認した ($\chi^2=77.45, df=2, p<.001$)。さらに、残差分析を行ったところ、2011年度の「比重有」に顕著な偏りが見られた。

3 頻出語の変動

上記Ⅲ. 3で説明した頻出語の抽出の結果は、表7の通りである。授業方針の項目においては、2005年度は「解説する」、「講義」、「解説」、「講述」などの知識伝達型の授業を示唆する表現が多かったことが分かる。他方、2011年度においては、「考える」と「学ぶ」が出現し、学生主体の表現ぶりが増加しているが、依然として従来型の講義形式を示唆する「解説」、「講義」などの語句も頻出している。授業実践の実質的な変化にまで至っているのかどうかは明確でない結果と言えよう。

習得できる知識・能力や授業の目的・ねらいの項目においても、2011年度には学生主体の表現ぶりである「考える」及び「学ぶ」が登場していることが分かる。

成績評価方法の項目においては、2つの年度とも

表5 各回の授業内容の説明の有無

年度	説明無	説明有	全科目数
2005	75	57	132
2011	50	131	181

表6 評価方法の記述に関する調査結果

年度	記述無	項目有	比重有	全科目数
2005	3	105	24	132
2011	0	58	123	181

表7 項目毎の頻出単語

授業方針		習得できる知識・能力や 授業の目的・ねらい				成績評価方法	
2005年度	2011年度	2005年度	2011年度	2005年度	2011年度	2005年度	2011年度
講義 .102	講義 .146	理解 .134	理解 .176	評価 .246	評価 .255		
社会 .069	社会 .113	目的 .102	知識 .117	試験 .240	試験 .245		
解説 .067	問題 .087	社会 .100	社会 .111	出席 .182	レポート .224		
講述 .062	環境 .082	環境 .092	基礎 .095	レポート .172	出席 .221		
文化 .058	考える .061	知識 .084	習得 .090	筆記 .136	授業 .161		
紹介 .058	解説 .059	人間 .081	学ぶ .084	授業 .106	期末 .128		
概説 .052	科学 .057	問題 .075	考える .075	総合 .097	成績 .103		
環境 .049	生活 .056	基礎 .062	目標 .072	行う .091	提出 .100		
都市 .044	学ぶ .055	能力 .060	問題 .072	期末 .087	学期 .080		
歴史 .044	現代 .051	文化 .060	科学 .064	成績 .083	行う .070		

注：数値は Jaccard の類似性測度を用いている

「評価」、「試験」、「レポート」、「出席」が最上位を占めており、2011年度にはレポートの出現順位が上がるなどの微細な変化は見られるものの、多様な評価項目・基準の設定が進んでいる根拠は見当たらない。

さらに、対応分析の結果を図1に示す。これによると、シラパスのいずれの項目についても2つの年度間の距離が近い（関連性が強い）ことから、その記述内容に顕著な変化は見られなかったことが窺える。しかし、「習得できる知識・能力や授業の目的・ねらい」の項目においては、「理解」及び「深める」という単語が2011年度と関連性が強いことが分かる。

また、近年の大学教育の改革理念に沿うと考えられる能動的な学習を示唆する語として、「できる」、「学ぶ」、「学び」、「参加」、「ディスカッション」、「身につける」というキーワードのシラパスにおける出現回数の増減を確認した結果を表8に示す。2つの年度間で開講科目の総数に差があるため、出現回数を開講科目総数で割った1科目当りの頻度を付記している。

さらに、能動的な学習を示すキーワードの数を確認し、その1科目あたりの平均値を比較した結果を表8に示す。2つの年度間において、Welchの*t*検定を行ったところ、「できる」、「学び」、「参加」などのキーワードが有意に増加していることがわかった。しかし、授業形態にも依存するが、能動的な学習の具体的な形態を示す「ディスカッション」などの語は増加しているとは言えない。したがって、シラパスの表現ぶりにとどまらない授業実践でのアクティブラーニングの導入が進んでいるのかどうかは判然としない。

しかしながら、前述の頻出語において学生主体の表

現である「考える」及び「学ぶ」が増加していることや、対応分析において「理解」及び「深める」と2011年度の記載項目の関連性が強くなっていることを併せて考えると、学生主体の用語の普及を示唆することができよう。

4 インタビュー調査

付随的に、研究対象期間の教務課長2名に対してインタビュー調査を行った結果、2005年度の段階では、内容の詳細な確認を行わず受理していたが、2011年度現在では、シラパスの書き方についてまとめた書類や、過去のセミナーの資料などを配付し、その記述内容を確認し、修正を求めるなどの改善を図っていることが分かった。

V. 考察

シラパスの文字数に関しては、有意な増加が見られたことから、より詳細かつ具体的にシラパスを記述するようになった可能性が高いと考えられる。また、授業計画・内容においては、各回授業の説明を記述する科目が増加しており、毎回の授業の具体的なテーマを記述することが一般化したことが分かる。また、成績評価方法の記述も、評価項目の比重の表示が増加していることから、受講生にとって分かりやすい内容に改善されていることが窺える。

他方、キーワードの増減においては、「考える」、「学ぶ」、「できる」、「参加」といった学生主体の表現ぶりの増加が観察できるが、能動的な学習の具体的な形態を示す「ディスカッション」などの語については、経

表8 キーワードの増減

キーワード	2005年度			2010年度			平均値の差	t値
	回数	M	SD	回数	M	SD		
できる	30	0.23	0.55	92	0.51	1.04	-0.28	-3.09**
学ぶ	31	0.23	0.63	69	0.38	0.76	-0.15	-1.87†
学び	9	0.07	0.28	30	0.17	0.49	-0.1	-2.23*
参加	6	0.05	0.24	34	0.19	0.51	-0.14	-3.26**
ディスカッション	1	0.01	0.09	2	0.01	0.15	0.00	-0.26
身につける	11	0.08	0.28	24	0.13	0.36	-0.05	-1.38

n(2005年度)=132、n(2011年度)=181

†<.10, *p<.05, **p<.01

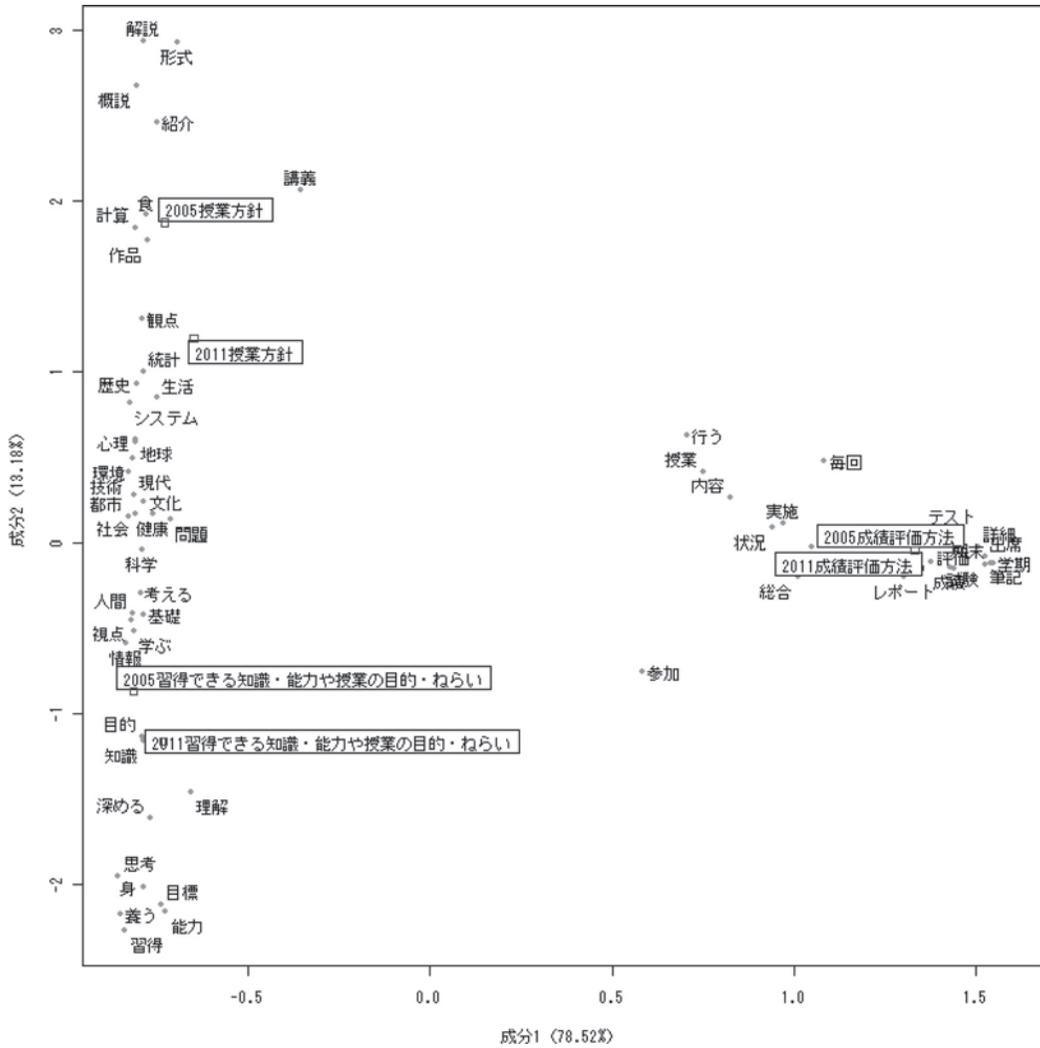


図1 対応分析の結果

年変化がほとんど見られなかったほか、依然として従来型の講義形式を示唆する「解説する」、「講義する」などの語句も頻出している。したがって、学生主体の用語の普及が見られた一方、授業実践の実質的な変化にまで至っているのかどうかは明確でない。

以上のようなシラバスの分析結果について、FDの実施状況やインタビュー調査の結果と照らし合わせつつ、更に考察する。A大学がこれまで取り組んできたFDセミナーのテーマ（表3）においては、シラバスの書き方に関する項目が目立つ。さらに、教務課によ

る文書等を通じ、シラバスの記述方法等のテクニカルな知識の普及が図られてきたことが分かった。

こうした大学側の取組は、国の大学教育改革の政策動向を受けたものと考えられるが、これにより、多くの授業担当者が事務的なチェックを通過できるコンプライアンス（規範遵守）面の能力を向上させたものの、学習成果に基づく教授設計や評価方法の工夫等はあまり向上していない可能性がある。

おわりに

本研究は、国の政策指針を踏まえた大学のポリシーと個々の授業科目との接点となるシラバスに注目し、A大学の設置初年度（2005年度）のシラバスと現在（2011年度）のシラバスを比較し、文字数及びキーワードによる計量分析及び内容の評価に基づく定性分析を通じ、この間の変化を分析し、考察した。その結果、シラバスの記述の量的・質的な充実が一定程度見られたものの、その多くはコンプライアンス面の対応にとどまっている可能性が窺え、学習成果に基づく授業の設計・実施・評価が実質化しているとの証拠は見出されなかった。このことは、学習成果に基づくシラバス作成に向けた課題であると言える。一方、学生主体の用語の普及が見られたこと自体は肯定的な変化であると言える。

本研究で事例として取り上げた大学（A大学）は、全学及びコースごとのDP及びCPを策定したところであり、これに基づき、能動的な学習を普及する取組を検討している。今後、DP・CPという大学や課程レベルのポリシーと個々の授業科目レベルとのリンクが、大学教育の質的転換の方向で実質化していくかどうか、また、両レベルの接点となるシラバスがどう機能するか、さらに、教学マネジメントやFD活動を含め、学習成果に基づく学位プログラムの体系化とその内部質保証に向けた枠組みがどうなるか、引き続き研究を行っていくことが、今後の課題である。また、設置形態や規模等に留意しつつ他大学の事例を調査・分析することにより、本研究によって得られた知見の普遍性を検証する必要もあろう。

【参考文献】

- (1) 大学審議会「大学教育の改善について（答申）」、1991年
- (2) 大森不二雄「学習成果に基づく学位課程のシステマ的統合モデル—学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質—」『国立教育政策研究所紀要』、2010年、139号、101-110頁
- (3) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008年、http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067_001.pdf（参照日：2013、12、17）
- (4) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」、2012年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（参照日：2014、2、27）
- (5) 小方直幸「多様化する学生」『大学と社会』、安原義仁、大塚豊、羽田貴史（編）、2008年、放送大学教材
- (6) 荻谷剛彦「シラバスと大学の授業、授業評価」。杉谷祐美子（編）、『大学の学び教育内容と評価』、2011年、玉川大学出版
- (7) 大学審議会「高等教育の一層の改善について（答申）」、1997年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315873.htm（参照日：2013、12、17）
- (8) 井田正明「大学情報と情報技術の活用」『オペレーションズ・リサーチ：経営の科学』、2008年、54号5巻、277-282頁
- (9) 柿本竜治「熊本大学における教育の質の保証に向けたシラバスの検証」『熊本大学政策研究』、2010年、1号、41-52頁
- (10) 中挾千延子、平田謙治、手塚洋一、佐藤史緒、杉山憲司、荒川歩「学部を横断したシラバスのテキストマイニングの試み」『日本教育工学会研究報告集』、2009年、JSET09-5号、49-52頁
- (11) 樋口耕一「テキスト型データの計量的分析：2つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』19号1巻、101-115頁

Content analysis of syllabi from the perspective of outcome-based course design

※1 Yuki WATANABE
※2 Fujio OHMORI
※3 Masahiro NAGAI

[Key words]

Syllabi, Bachelor Degree Program, Diploma Policy, Quality Assurance

[Abstract]

Outcome-based reform of teaching and learning in higher education has become a global trend. In Japan, the government requires universities to systemically align bachelor degree programs through such policy instruments as “diploma policies.” It has now become a challenging issue for universities to link the intended learning outcomes specified at the policy level to actual teaching and learning at the course level and substantiate the policies. This research focuses upon course syllabi as points of linkage between institutional policies and individual courses. The aim of the research is to analyze changes in syllabi that may have occurred through institutional policies in accordance with governmental policies and clarify challenges that universities should overcome in order to realize the intended learning outcomes at the course level. For this purpose, the authors analyze the syllabi of the liberal arts courses available for all undergraduate students at A University and compare the contents of the syllabi for 2005 (when the university started operations) and those for 2011 in the use of both quantitative and qualitative methods. The analysis examines the quantity of syllabus description (the average number of characters in a syllabus), the quality of the description, and the frequencies of words frequently appearing in the syllabi of the years 2005 and 2011. The results show that the syllabi have become more detailed, quantitatively enriched, and qualitatively improved. However, it is possible that most of the enrichment and improvement is a result of compliance to policies rather than a substantial change in teaching and learning. Nevertheless, terms related to student-centered learning have increased in the syllabi.

※1 Assistant Professor, University Education Center, Tokyo Metropolitan University

※2 Professor, University Education Center, Tokyo Metropolitan University

※3 Professor, University Education Center, Tokyo Metropolitan University

高校時の学習行動と大学での学業適応の関連 —教科学習と探究学習への取り組みに着目して—

富田 知世

東京大学大学院、学術振興会特別研究員 (DC)

須藤 康介

明星大学助教

佐藤 昭宏

ベネッセ教育総合研究所研究員

鈴木 翔

東京大学大学院、学術振興会特別研究員 (DC)

山口 泰史

立命館アジア太平洋大学職員

【目次】

- I. 問題設定
- II. 先行研究の検討
- III. 調査の概要
 - 1 X高校の特徴
 - 2 使用データ
- IV. 教師と生徒の認識
 - 1 教師の認識
 - 2 生徒の認識
- V. 大学での学業適応の規定要因
 - 1 使用する変数
 - 2 クロス集計
 - 3 順序ロジスティック回帰分析
- VI. 結論と考察

【キーワード】

大学での学業適応、教科学習、探究学習、高大接続

I. 問題設定

本稿の目的は、県立X高校とその卒業生を事例とし、高校時の学習行動と大学での学業適応の関連を明

らかにすることである。

平成20年12月24日付、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、「学士課程答申」とする）に見られるように、近年、大学生の受け身な学びの姿勢、それにとまなう主体的な学びへの不適応が課題となっている。ベネッセ教育総合研究所（2012）の学生調査では、「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」という学生が30.0%と、2008年調査の15.3%から倍増し、また「教員が知識・技能を教える講義形式の授業が多いほうがよい」という学生が83.3%に上り、「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」の16.7%を大きく上回る結果となっている。これらのことから、主体的な学びを苦手とする大学生の実態が示唆される。そして、そもそも「授業に興味・関心をもてない」とする学生が41.5%にも上っている。

こうした大学での主体的な学びに対する不適応問題に対して、学士課程答申を踏まえた平成24年8月28日付、中央教育審議会答申「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」の中では、高大接続・連

携という観点から、大学における初年次教育とともに、高校教育における学びの転換の重要性も指摘されている。大学の教育力について議論する金子（2007）も、大学教育がインパクトをもつか否かは高校段階までに身につけてきた学生の資質に左右されると述べている。大学での学業適応を高める方法を考える上で、大学入学以前の学習行動と大学での学業適応の関連を視野に入れることが重要である。

そこで本稿では、大学での学業適応が、その学生の高校時の学習行動に規定されるという仮説を設定し、その検証を行う。ここでは大学での学業適応を、「高校までの受動的な学習から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換」（河合塾2010, p.6）がなされた状態と定義する。高校時の学習行動というと、教科学習（英数国理社の勉強）への取り組み状況がイメージされやすいかもしれない。しかし、それだけでなく、探究学習への取り組み状況も、大学での学業適応に関連していることは想像に難くない⁽¹⁾。井上（2010）のように、主要5教科を対象とした受験勉強に傾倒することは、大学入学後に学業不適応を引き起こす一因になるという指摘（いわゆる受験勉強弊害論）もある。一方で、探究学習の事例が文部科学省の第2回高大接続特別部会（文部科学省2012）で取り上げられているように、大学教育との連携上、探究学習は要となる学習である。さらに近年の中等教育段階の学習指導要領などでは、教科学習と探究学習にともに取り組むことが相乗効果をもたらすという理念が示されており、市川（2013）も同様の議論を行っている。したがって本稿では、教科学習と探究学習への積極性が、大学での学業適応に相乗効果を及ぼしているのかについても検証する。

後に詳述するが、本稿の調査対象であるX高校は、約10年間の蓄積のもとに探究学習のカリキュラムが充実しており、同時に難関大学進学を前提とした進学校でもある。したがって、X高校に入学した生徒は、教科学習に力を入れることも、探究学習に力を入れることもできる。もちろん、両方に力を入れることも、あるいは両方に力を入れないことも可能である。つまり、X高校は、教科学習に積極的に取り組むことと探

究学習に積極的に取り組むことの帰結を比較検討できる事例である。

本稿では上記の課題を通して、主に大学教育の文脈でなされてきた大学生の学業適応に関する議論に対して、高校の教育実践の視点から知見を提示できると考える。

Ⅱ. 先行研究の検討

高校時の探究学習に関する研究は、その多くが実践事例報告や実践者がその「効果」を経験知で語るものである。例えば大貫・竹林（2011）による研究は「卒業論文カリキュラム」という名称の実践についての全国的動向を調査し、指導上の課題を整理するなど、示唆に富む研究であるが、探究学習の「効果」については実践者でもある筆者らの主観的評価に留まる。一方、高橋（2007）は高校の総合的な学習の時間に対する生徒の評価を実証的に検証しているが、高校段階内での検討であり、卒業後も含めた中・長期的効果までは分析が及んでいない。他の多くの調査・研究も類似の課題を残している。

高校時の学習と大学での学業の関連まで視野に入れ、実証的に検討した先行研究は、主にカレッジインパクト研究分野で蓄積されている。小方（2008）は、汎用的技能と学問的知識の習得という大学のアウトカムに対して、学生の能動的学習を媒介し、高校3年時の学習習慣が間接効果をもつことを解明している。山田（2011）は、高校時の行動や経験から学生類型を作成し、その類型と大学のリメディアル4科目受講率などとの関連から、リメディアル科目を受講する比率が最も高かったのは「高校指導従順型」の学生であるという知見などを得ている。武内（2008）は「大学生の社会化」という枠組みから学生の入学以前の特性と大学での経験の関連を検討し、高校時に未履修がある学生、学習習慣がなく学力も低かった学生は大学の授業の理解度が低いという知見を提示している。

しかし、これらのカレッジインパクト研究にも課題が残されている。まず小方（2008）は、高校時の学習行動の指標が高校3年時における授業外学習時間であり、本研究で中心課題とする教科学習と探究学習（特

に探究学習)といったような高校時代の学習の質的差異を十分に捉えてはいない。武内(2008)も同様に、高校時代の学習の質的差異までは分析対象としていない。山田(2011)は、探究学習も考慮し高校時代の学習の質的差異を捉えているが、大学の学業適応との関連については検証していない。

本稿で使用するX高校卒業生調査は上記の課題を克服できる調査である。すなわち高校時の学習の質的差異—教科学習と探究学習—を捉えることができ、かつ大学入学後という中・長期的視点に立って、高校時の学習行動とその後の学業との関連を検証できる。次節で述べる複数の調査方法を組み合わせ、教科学習と探究学習への注力配分に関する実態を多角的に描くと同時に、大学での学業適応という観点からその帰結を検証する。

Ⅲ. 調査の概要

1. X高校の特徴

はじめに本研究が調査対象としたX高校の特徴について述べる。X高校は、中国地方に所在する県立普通科高校である。いわゆる難関大学進学校であり、長期休暇中の補習講座や土曜講座、夏期勉強合宿の実施など、大学受験指導に力を入れている。一方で、総合的な学習の時間においても、大きな教育の特色が見られる。総合的な学習の時間の中でもメインとなるのが探究学習である。

探究学習は1年生の1月からスタートし、2年生の1月まで約1年間かけて行われるものである。X高校の探究学習では、次のような学習過程を踏んでいく。以下、生徒向けガイダンス資料を要約する。(1)情報の収集を行う。先行研究の収集、代表的な書籍を最低3冊は読み、研究の流れや背景、他の研究者の意見などを押さえておく。(2)仮説の設定を行う。先行研究から何が分かったか、何が分かっていないのかを書き出す。自分のテーマをより具体化し、疑問点を明確にし、その答えを予想する。(3)研究手法の選択を行う。例として文献研究、実験と実証的研究、調査分析といった手法が挙げられる。以上の手順を踏み、生徒各自が研究を進め、論文を作成し、その発表会が

開催される。

内容から分かるように、これらは大学における学問研究の過程とほぼ同一である。X高校の生徒は、高校時にすでにこれらの学習機会を与えられているのである。

なお、「総合的な学習の時間」も「探究学習」もX高校においては、別の名称で呼ばれている。以下のインタビュー引用などでは、匿名性の観点から、X高校における総合的な学習の時間を■と表記する。

2. 使用データ

調査は2012年6月～2013年6月にかけてX高校で実施した。主に教師へのインタビュー調査と、卒業生に対する質問紙調査から構成される。

インタビュー調査の対象となった教師は11名である。実施時期は2012年7月と2013年6月である。学校全体の考えについて、管理職の教師1名に、総合的な学習の時間の理念やプログラムについて、総合的な学習の時間を担当した経験のある教師5名に、教科学習と総合的な学習の時間のつながりについて、英数国理社の教科主任の教師5名にインタビューを実施した。インタビュー調査はX高校の総合的な学習の時間の「効果」に対する教師の認識を捉えることを主な目的とした。

質問紙調査は、2009年～2012年にX高校を卒業した生徒を対象にしている。ただし、2012年度に浪人中であるとX高校が把握している卒業生は対象に含めていない。調査は2012年12月～2013年1月に郵送法で実施し、郵送数は1,010票、回収率は30.9%、有効回答者数は312名である。回収されたサンプルにはX高校が把握していない非大学進学者も含まれていたため、第V節では四年制大学進学者305名のみを分析対象にしている。内訳は1年生98名、2年生76名、3年生71名、4年生60名である。質問紙では、高校時の学習行動や大学入学後の状況について幅広く尋ねている。

Ⅳ. 教師と生徒の認識

本節では、教師インタビューと卒業生調査の自由記述欄で得られたデータを用いて、探究学習の実態や大

学での学業適応との関連について、教師と生徒がどのように認識しているのかを示す。その際、教科学習と探究学習への注力配分の実態について、教師と生徒の認識から多角的に迫ることとする。

1. 教師の認識

X高校が生徒に配布する『進路の手引き』には2年次の進路学習目標として、「自分の志望している分野に関する知識も増やしておこう。その一環として、**■** **■**を有効に活用し、早め早めに取り組んでいき、大学における研究につなげていこう」と記載されており、X高校の探究学習が大学での学業に活かされることが意図されている。以下、特に探究学習と大学での学業との関連について言及する教師のインタビューを提示する。

教師 A) 結局専門的な内容に踏み込んでくというよりも、ここ(探究学習：筆者注)で理解してほしいのは研究するってどういうことかっていうことを身につける。だから研究の中身そのものよりも研究のスタイル、研究するってどういうことやねんっていうのが、普通、高校で分かんないじゃないですか、大学入って初めて分かる。

以上のように、大学での研究に対する期待が込められたX高校の探究学習であるが、一方で、その実践に際してはいくつか課題も指摘された。その1つ目が、探究学習の問題設定場面や最終的な成果において生徒間でかなり「差」が生じてしまうということ、2つ目が生徒のもつ時間や労力に関わるものである。

教師 B) (探究学習のレポートを：筆者注)提出できてなかったりとか、それは結構、レベルの差っていうのはあると思いますね。やっぱり一番の成果物っていうのは、2年の最後のレポートだと思います。それを見ると、ちゃんと今まで**■****■**のプログラムをきちっとこなしてきた子っていうのは、問題の設定能力が違うと思います。一番の差はそこかな。

教師 C) 1年生まあいろいろやって、1年生の最後で、じゃあこれから2年生の最後に向けて、卒業研究としてなんかをやっていこうってなるんですけど、2年生の夏休みの時点でじゃああとは自分でやっつけよって投げるんですね。(中略)他の教科が(宿題の量の調整などで：筆者注)それを鑑みるかといったら、そんなことはまずなくて、+αで自分でやりなさいよって。大多数の子にとっては非常に重たいものだと思いますね。

教師Cは、上記の認識ゆえに、探究学習の時間の確保と内容の精選を行うことを模索していた。さらに生徒側ではなく教師側の運営体制にかかわる課題も指摘されている。教師たちは探究学習の意義を確信できていないがゆえに、特に教科学習、いわゆる受験指導に対して探究学習の価値づけが相対的に低くなってしまっているという指摘である。

教師 D) 学校の中で学校目標と並ぶくらいの価値を(探究学習に対して：筆者注)高いところにおいている人はあんまりいないのではないのかなと。(中略)そのためには本当にこれをやる事の、意義というか、やったらどうなったのかという検証ができてみんながこれに納得しないとこの価値は上がってこない。単純に進路実績が上がっていて数が出るだとか、それから生徒が実際に希望する進学先に行けて喜びを表しているだとか言うすごく分かりやすいものよりもかなり価値は低くなるのはそれはいまは当然だと思います。

以上の認識に対応してか、教科指導や進路指導といった校務分掌が優先され、総合的な学習の時間を担当する教師は数年間安定して配置されにくいことも指摘されている。つまり、教師は校務の「隙間」で探究学習の準備を行わざるをえない現状がある。教科学習と探究学習のジレンマ状況が、生徒レベルだけでなく、教師レベルでも生じている。

2. 生徒の認識

以下では、前項における教師の認識の語りと対応させて、卒業生調査の自由記述欄の分析を行う。自由記述欄は「X高校の■■■についてご意見があれば、ご自由にお書きください」というもので、回答者数は82名であり、質問紙調査に回答した305名のうち、26.9%が自由記述欄にも回答している。なお、回答者と非回答者の間で、性別や校内成績、総合的な学習の時間の積極性に、統計的に有意な差は見られなかった。

まず、卒業生たちが高校での探究学習と大学での学業適応との関係をどのように認識しているかについての回答を引用する。

卒業生 A) 当時は何も考えず指示に従っているところがありましたが、今になって、とても役に立てられていると感じることが多いです。(保健系3年)

卒業生 B) 大学入学後、■■■で得たレポートの書き方が大変役に立ちました。とても良い指導をしていただいたと思います。(社会科学系4年)

卒業生 C) 思い出してみると価値ある授業だったのかなあ。(工学系3年)

卒業生 D) 大学でのレポートや卒論などにとっても役に立つと思います。(社会科学系1年)

以上の回答は、探究学習が大学の学業とつながるということに、X高校在学時には気づかなかったという記述である。その理由は、他卒業生の回答からいくつか垣間見ることができる。1つ目は、何のために探究学習を行うのか、そして、どのように行えばよいのが、よく分からなかったということである。

卒業生 E) 高校生が将来のことを考えるいいきっかけにはなると思います。ただ、正直に言うと、今考えると、16才くらいの子どもが何年も先のことは考えられないと思います。おそらくそれが原因で、自分は、あまり真剣にやっていたなかった。(理学系4年)

卒業生 F) 何が目的なのかいまいち分からなかった。(社会科学系2年)

卒業生 G) 正直何をしたら全く覚えていません。意味があるかどうか、と考えると私にとっては無意味でした。(社会科学系2年)

卒業生 H) 将来に役立つということをもっと授業にもり込んでくれたらもっと真剣にとりくめると思った。(保健系3年)

以上の回答からは、高校生にとって大学の学びを先取りしている探究学習の意図は見えにくく、多少なりの混乱が生じていたことが推察できる。そして、高校在学時に探究学習の意義が見出しづらかった理由の2つ目は、時間や設備の制約である。

卒業生 I) もっと主体的に自分から動けると良かったと思う。教育方法としてはとても良いものだと思う。(工学系2年)

卒業生 J) X高校の■■■は中学と違って自由に動き回って調べたり、インタビューしに校外に出たりできなかったので、つまらなかった。(教育系1年)

卒業生 K) 実験は知識や設備がなく(分野によっては厳しく)とまどいました。(保健系1年)

卒業生 L) 進路についてのみ扱っていた印象です。大事ですが、自主的に学んだり研究・発表する機会も与えるべきかと…(保健系2年)

以上の回答から、もっとテーマを深く追求したかったが、時間や設備の制約からそれを行えなかったという経験がうかがえる。高校在学時に探究学習の意義が見出しづらかった理由の3つ目は、教科学習と探究学習の兼ね合いに関わることである。

卒業生 M) ■■■に力を入れるよりも大学進学実績を上げるためにもっと努力してほしい。X高校の教員は努力が足りない。■■■をしなくても生徒は自分の将来について考えます。(保健系1年)

卒業生 N) 能動的に取り組めばとても有意義なものだと思います。テーマ設定、研究方法、プレゼン方法等、大学で必要になる力を得られる時間だと思います。ただ、あまり時間をとられすぎると学習面

に影響が出るのも事実と思います。(社会科学系4年)

このように、探究学習が大学入試に役に立つとは想定しづらく、そのことも意義を見出しづらい要因の1つとなっていると考えられる。大学入試に直接的に役立つ教科学習の強化の必要性を挙げ、探究学習の在り方に疑問を抱く卒業生も一定数いるのである。

これら教師へのインタビュー調査と、卒業生への質問紙調査の自由記述欄の分析から、X高校の探究学習は大学での学業につながるものとされているが、その効果については賛否両論が存在することが明らかになった⁽²⁾。また、教師にとっても生徒にとっても、教科学習と探究学習のジレンマ状況が認識されていることが確認された。ジレンマは決してゼロにすることはできないが、判断材料の1つとして、教科学習と探究学習それぞれが、大学での学業適応と結びつく程度を分析することには意義があるだろう。

V. 大学での学業適応の規定要因

前節のインタビュー分析および自由記述分析をふまえ、本節では、高校時の教科学習への積極性と探究学習への積極性が、大学入学後の学業適応にどのようにつながる(またはつながらない)のかを統計分析によって追究する。

1. 使用する変数

高校時の教科学習への積極性を示す変数としては、「(高校時代) 英語・数学・国語・理科・地歴・公民の勉強に積極的に取り組んでいた」を、探究学習への積極性を示す変数としては、「(高校時代) ■■全般に積極的に取り組んだ」を用いた。これらの質問は4件法で尋ねられているが、結果の解釈を容易にするため、

分析においては2段階(積極的/非積極的)に割り当てて用いる。

そして、大学での学業適応を示す変数としては、「大学での学問に積極的に取り組んでいる」と「授業で出された課題以外にも自主的に勉強している」の2つを用いた。それぞれを学問積極性・自主的学習と呼称する。これらにあてはまる学生は、大学での学業に主体的に取り組んでいると解釈できるだろう。なお、これらの質問は4件法で尋ねられているが、前者は「あてはまる」側に回答が集中しており、後者は「あてはまらない」側に回答が集中しているため、前者は「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あてはまらない」の3段階に、後者は「あてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の3段階に割り当てて用いる⁽³⁾。

次項において、まず、高校時の学習行動(教科学習への積極性、探究学習への積極性)と、大学での学業適応(学問積極性、自主的学習)の関連をクロス集計によって示す。その後、大学での学業適応を従属変数とする順序ロジスティック回帰分析を行い、性別や学年などの影響を取り除いた、高校時の学習行動が大学での学業適応に与える影響を分析する。その際、教科学習への積極性と探究学習への積極性の交互作用も検討する。

ここで、分析に先立ち、教科学習への積極性と探究学習への積極性を交差させ、生徒の学習行動4類型を確認しておく。結果は表1である。

表1から、教科学習と探究学習への積極性は関連しているが、どちらかだけに積極的だった生徒も一定数存在することが分かる。また、教科学習に積極的な生徒のほうが、探究学習に積極的な生徒よりも多く、前節において垣間見られた、生徒の教科学習への優先度の高さを裏付ける結果となっている。

表1 生徒の学習行動4類型

類型	教科学習積極的 探究学習積極的	教科学習積極的 探究学習非積極的	教科学習非積極的 探究学習積極的	教科学習非積極的 探究学習非積極的
パーセント	52.3%	26.8%	8.1%	12.8%
人数	156	80	24	38

2. クロス集計

高校時の教科学習への積極性と探究学習への積極性を独立変数、大学での学問積極性と自主的学習を従属変数とするクロス集計を行った⁽⁴⁾。

表2、表3から、高校時に教科学習に積極的だった学生ほど、また、探究学習に積極的だった学生ほど、大学での学問にも積極的であることが分かる。なお、ガンマ係数（独立変数と従属変数と関連の強さを表す値）に着目すると、探究学習への積極性よりも、教科学習への積極性のほうが、大学での学問積極性との関

連の強さがやや強いように見受けられる。このことは、どちらかと言えば、教科学習への積極性のほうが、大学での学問への積極性との連続性が高いことを示唆している。

続く表4、表5から、高校時に教科学習に積極的だった学生ほど、また、探究学習に積極的だった学生ほど、大学で自主的に勉強している。そして、2つのクロス表でガンマ係数の値があまり変わらないことから、教科学習への積極性と探究学習への積極性は同程度に、大学における自主的学習に連続していることが

表2 高校教科学習積極性と大学学問積極性の関係

高校教科学習 積極性	大学学問積極性			合計	有効度数
	とてもあてはまる	まああてはまる	あてはまらない		
積極的	20.9%	66.9%	12.1%	100.0%	(239)
非積極的	15.9%	44.4%	39.7%	100.0%	(63)
合計	19.9%	62.3%	17.9%	100.0%	(302)

U検定 p=0.000 ガンマ係数 0.422

表3 高校探究学習積極性と大学学問積極性の関係

高校探究学習 積極性	大学学問積極性			合計	有効度数
	とてもあてはまる	まああてはまる	あてはまらない		
積極的	23.2%	64.1%	12.7%	100.0%	(181)
非積極的	14.5%	60.7%	24.8%	100.0%	(117)
合計	19.8%	62.8%	17.4%	100.0%	(298)

U検定 p=0.004 ガンマ係数 0.309

表4 高校教科学習積極性と大学自主的学習の関係

高校教科学習 積極性	大学自主的学習			合計	有効度数
	あてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない		
積極的	36.4%	47.3%	16.3%	100.0%	(239)
非積極的	25.4%	50.8%	23.8%	100.0%	(63)
合計	34.1%	48.0%	17.9%	100.0%	(302)

U検定 p=0.063 ガンマ係数 0.222

表5 高校探究学習積極性と大学自主的学習の関係

高校探究学習 積極性	大学自主的学習			合計	有効度数
	あてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない		
積極的	38.7%	47.5%	13.8%	100.0%	(181)
非積極的	27.1%	49.2%	23.7%	100.0%	(118)
合計	34.1%	48.2%	17.7%	100.0%	(299)

U検定 p=0.011 ガンマ係数 0.255

うかがえる。

3. 順序ロジスティック回帰分析

ここでは生徒を取り巻く様々な背景要因（性別、学年など）を統制した上で、高校時の学習行動が、大学入学後の学業適応に与える影響を検証する⁽⁵⁾。

表6の大学学問積極性を従属変数とした順序ロジスティック回帰分析の結果は、前項のクロス集計の結果と整合している。すなわち、モデル1に着目すると、高校時に教科学習や探究学習に積極的だった学生ほど、大学での学問にも積極的である。そして、教科学習への積極性のほうが、効果がやや大きい。また、モデル2に着目すると、教科学習積極的ダミーと探究学習積極的ダミーの交互作用項は統計的に有意でなく、回帰係数の値も小さい。よって、2つの積極性が組み合わさることによって、相乗的な効果が生じるといったことは期待できないということになる。

表7の大学での自主的学習を従属変数とした順序ロ

ジスティック回帰分析の結果も、前項のクロス集計の結果と整合している。すなわち、モデル1より、高校時に教科学習や探究学習に積極的だった学生ほど、大学での学問にも積極的である。そして、両者の効果の大きさはほぼ等しい。なお、モデル2に着目すると、統計的に有意でないものの、交互作用項の回帰係数の値が大きく負となっている。つまり、交互作用が存在するかどうかは本分析からは断言できないが、仮に存在するとしても、それは正の交互作用ではなく、負の交互作用である可能性があるということである。やはり、2つの積極性が組み合わさることによって、相乗的な正の効果が生じると期待できないということになる。

VI. 結論と考察

前節までの分析で得られた知見をまとめると、次のようになる。まず、教師へのインタビュー調査と、卒業生への質問紙調査の自由記述欄の分析から、探究学

表6 大学学問積極性の規定要因（順序ロジスティック回帰分析）

	モデル1			モデル2		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
女子ダミー	0.415	1.514		0.413	1.512	
理系ダミー	0.254	1.289		0.261	1.298	
浪人ダミー	-0.180	0.835		-0.190	0.827	
第一志望ダミー	0.602	1.826	*	0.604	1.829	*
学年	-0.041	0.960		-0.050	0.951	
高校教科学習積極的ダミー	1.040	2.829	***	0.863	2.371	*
高校探究学習積極的ダミー	0.439	1.551	+	0.134	1.143	
高校教科学習積極的×高校探究学習積極的				0.390	1.477	
閾値1	0.007			-0.136		
閾値2	3.173		***	3.036		***
Nagelkerke 決定係数		0.113			0.114	
尤度比のカイ二乗検定		p=0.000			p=0.000	
有効度数		290			290	

(*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05 + p<0.1)

表7 大学自主的学習の規定要因（順序ロジスティック回帰分析）

	モデル1			モデル2		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
女子ダミー	0.090	1.095		0.101	1.106	
理系ダミー	0.256	1.291		0.251	1.286	
浪人ダミー	0.344	1.410		0.385	1.469	
第一志望ダミー	0.273	1.313		0.275	1.317	
学年	0.183	1.201	+	0.203	1.226	+
高校教科学習積極的ダミー	0.498	1.645	+	0.885	2.424	*
高校探究学習積極的ダミー	0.429	1.535	+	1.076	2.933	*
高校教科学習積極的×高校探究学習積極的				-0.833	0.435	
閾値1	-0.193			0.118		
閾値2	2.091		***	2.418		***
Nagelkerke 決定係数		0.057			0.065	
尤度比のカイ二乗検定		p=0.041			p=0.032	
有効度数		290			290	

(*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05 + p<0.1)

習は目的として大学での学業につながるものと期待されているが、その効果については賛否両論が存在することが明らかになった。また、教師にとっても生徒にとっても、教科学習と探究学習への注力配分に対してジレンマ状況が認識されていた。そして統計分析では、教科学習への積極性と探究学習への積極性は、それぞれ独立して、大学での学問積極性や自主的学習行動に連続することが明らかになった。ただし、政策理念で示されているような、両者が相乗的に大学での学業適応をもたらすという結果は見出されなかった。

以上の知見の中で特に強調すべきは、教科学習への積極性、探究学習への積極性それぞれが大学の学業適応に関連していることである。教科学習への積極性が大学での学業適応に関連していることは、受験勉強弊害論に対して一定の批判となり得る。また、探究学習への積極性が大学での学業適応に関連していることは、これまでの先行研究においては実証されてこなかった、新たな知見と言えるだろう。

2013年度から高校で全面实施となった新学習指導要領では、教科学習に問題解決の要素を盛り込み探究学習を深化させていくことが目指されている。すなわち、総合的な学習の時間における探究学習の独立性は弱まり、教科学習との融合が求められている。しか

し、本分析では、教科学習と探究学習の単独の効果は見出された一方、交互作用については明確には認められなかった。これらのことを踏まえると、両者の単独の効果を軽視しないことも重要だろう。

交互作用が明確に認められなかったことを受け、高校段階における教科学習への積極性と探究学習への積極性は相乗的に大学入学後の学業適応にむすびつくという考え方が、現実的には難しい期待であるとも考えることもできる。探究学習への積極性に教科学習への積極性との相乗効果まで期待することは、荻谷（2004）の指摘する「教育万能主義」に走り過ぎているという捉え方である。先駆的に探究学習を実践してきたX高校の卒業生においてさえ相乗効果が見出されなかったことを考えれば、限られた時間内で教科学習と探究学習を相互深化させて大学の学業に臨むということは、多くの高校生にとって難しいことなのかもしれない。大学での学業適応という観点で見た場合、高校時に教科学習・探究学習それぞれを、それぞれの領域で深化させればよいという発想もあり得る。それでも十分に両者は大学での学業適応と連続しているからである。

本研究は高校時の学習行動と大学での学業適応の関連を検証してきた。もちろん、本研究は1校のみの事例研究であることから、得られた結果を一般化するこ

とには慎重になる必要がある。しかし、大学での学業適応について、大学教育の文脈で研究されることが多かった状況に対して、一石を投じることができたと考えられる。今後の課題としては、複数校での調査の実施や、教科学習と探究学習の内部をさらに細分化すること、高校での学習行動と大学教育の効果を比較検討することが挙げられる。

【注】

- (1) 「探究学習」とは、「高等学校学習指導要領」の「総合的な学習の時間解説編」に定義された「問題設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」のプロセスを経る学習である。教科学習に探究学習が含まれることもあるが、本稿では特に総合的な学習の時間における探究学習を指すこととする。
- (2) 学年が上がるほど卒業論文執筆時期に近くなり、「役立った」との評価が増えることも予想されるが、学年による回答内容の差は特に見られなかった。
- (3) たとえば「大学での学問に積極的に取り組んでいる」は、「とてもあてはまる」61人、「まああてはまる」188人、「あまりあてはまらない」48人、「まったくあてはまらない」6人という分布である。4件法のままでは、「まったくあてはまらない」の人数が少ないために、分析の信頼性に欠け、「あてはまる」と「あてはまらない」の2段階に割り当てると、「あてはまる」側に大きく偏った分布となるため、大多数の「あてはまる」者とごく一部の「あてはまらない」者を比べるとという分析になってしまう。
- (4) クロス集計においては、カイ二乗検定で変数間に関連があるかどうかを確かめることが多いが、従属変数が順序尺度である場合、カイ二乗検定よりもU検定（マンホイットニーの順位和検定）のほうが関連の有無の検証に適する。なお、カイ二乗検定でも概ね同様の結果が得られることを確認した。
- (5) 高校における校内成績（5段階）も調査で尋ねているが、独立変数には投入しない。なぜなら、校内成績は教科学習への積極性とも、探究学習への積極性とも強く関連しており、校内成績を独立変数に

含めると、三者の効果の識別が困難になってしまうからである。多重共線性をもたらす危険性があるという統計学的な理由もある。

【引用文献】

- 市川伸一『「教えて考えさせる授業」の挑戦－学ぶ意欲と深い理解を育む授業デザイン』明治図書出版、2013。
- 井上孝夫「社会学的思考の形成とその阻害要因」、『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻、2010、247-255頁。
- 大貫真弘・竹林和彦「高等学校段階における卒業論文カリキュラムの検討」、『早稲田教育評論』第25（1）集、2011、173-184頁。
- 小方直幸「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」、『高等教育研究』第11集、2008、45-64頁。
- 金子元久『大学の教育力－何を教え、学ぶか』ちくま新書、2007。
- 荻谷剛彦『教育の世紀－学び、教える思想』弘文堂、2004。
- 河合塾『初年次教育でなぜ学生は成長するのか－全国大学調査からみえてきたこと』東信堂、2010。
- 高橋亜希子「卒業研究過程における高校生の継続的な変化－生徒から見た高校総合学習の意義と課題」、『カリキュラム研究』第16号、2007、43-56頁。
- 武内清「学生文化の実態と大学教育」、『高等教育研究』第11集、2008、7-23頁。
- ベネッセ教育総合研究所『第2回 大学生の学習・生活実態調査』ベネッセコーポレーション、2012。
- 文部科学省中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」2008。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2014年2月15日取得)
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』2009。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_19.pdf (2014年2月15日取得)

文部科学省 中央教育審議会答申「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。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2014年2月15日取得)

文部科学省 高大接続特別部会第2回議事録2014。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/gijiroku/1329263.htm (2014年2月15日取得)

山田礼子「大学からみた高校との接続－教育接続の課題」、『高等教育研究』第14集、2011、23-46頁。

【付記】

本稿で使用した調査データは、2012年度に、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センターを中心に実施した科学研究費補助金基盤研究A「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」の一環である、公募型大学院生プロジェクトで実施した調査データである。

The Correlation between Attitude toward Learning in High School and Academic Adaptation at University: Focusing on *Kyoka-Gakushu* and *Tankyu-Gakushu*

※ 1 Chiyo TOMITA
※ 2 Kosuke SUDO
※ 3 Akihiro SATO
※ 4 Sho SUZUKI
※ 5 Yasufumi YAMAGUCHI

[Key Words]

academic adaptation at university, *Kyoka-Gakushu*, *Tankyu-Gakushu*, articulation between high school education and higher education

[Abstract]

The purpose of this article is to examine the correlation between students' attitudes toward learning in high school and their academic adaptation at university. This paper focuses on two types of learning in high school. The first is *Kyoka-Gakushu*, in which students learn core subjects (English, mathematics, Japanese, science, geography and history, and civics), and the other is *Tankyu-Gakushu*, in which students study their own original topic for about one year. Students tend to think that *Kyoka-Gakushu* is more directly related to university entrance examinations.

This paper is a case study of X High School in the Chugoku region, Japan. Most X High School students hope to enter a prestigious university. At the same time, they work on *Tankyu-Gakushu*. Data were collected through semi-structured interviews with teachers and a questionnaire survey of graduates. The free answers in the questionnaire responses reveal that some students argue both for positive and negative impacts of *Tankyu-Gakushu* on their academic adaptation at university. These students also face a dilemma in prioritizing between *Kyoka-Gakushu* and *Tankyu-Gakushu*. Further, the questionnaire responses show that a positive attitude toward both *Kyoka-Gakushu* and *Tankyu-Gakushu* has independent impacts on graduates' academic adaptation at university but has no interactive impacts.

※1 Graduate School, The University of Tokyo, Research Fellow of Japan Society for the Promotion of Science (DC)

※2 Meisei University

※3 Benesse Educational Research and Development Institute

※4 Graduate School, The University of Tokyo, Research Fellow of Japan Society for the Promotion of Science (DC)

※5 Ritsumeikan Asia Pacific University

労働者の権利に関する大学生の理解が 就職活動に与える効果の実証的検討 —就職活動の実行・企業応募の基準・進路決定の状況—

林 祐 司

首都大学東京大学教育センター准教授

【目次】

序論

I 既存研究

II 研究設問

- 1 労働者の権利に関する理解の効果
- 2 権利理解の効果を調整するキャリア意識

III 方法

- 1 調査方法
- 2 測定尺度
- 3 推定方法

IV 結果

- 1 就職活動の実行と進路決定の状況（分析1）
- 2 企業応募の基準（分析2）

V 考察

- 1 結果の考察
- 2 今後の課題

結論

[キーワード]

キャリア教育、労働教育、労働法知識、ワークルール、キャリア意識

序論

文部科学省は大学設置基準に社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施を定め、2011年度からこれを施行した。その目的は、職業観、勤労観を培い、社会人として必要な資質能力を形成することにある（中央教育審議会大学分科会 2009）。各大学はこうした要請を受け、正課内外で行うキャリア

教育を近年ますます拡充させている。

こうした動きに対し、キャリア教育では職業観、勤労観といった意識面に注力するだけではなく、それに合わせて労働者が持つ権利を学生に教育する必要があると主張されることがある（道幸 2006、居神 2010）。法学の専門教育でなされる労働者の権利に関する教育が法学部以外でなされる場合、隣接分野の専門教育を補完して深める手段と位置づけられるのが普通である。しかしそうした位置づけとは異なり、労働者の権利に関する教育は、専攻を問わず雇用社会に生きるすべての学生に向けたものとして、一般教育としてのキャリア教育に位置づけることが可能であり（菊池 2006）、大学における実践もすでに報告されている（『SankeiBiz』2012）。

しかしながら、後述するとおり理論的には、労働者の権利に関する大学生の理解は望ましい状態を促進する効果だけでなく、阻害する効果も想定できる。そのため、キャリア教育に位置づけた労働者の権利教育が学生に有益であるとア priori にはいいきれない。各大学が自信を持って労働者の権利教育をキャリア教育で行い、政府やそれに関連する機関がキャリア教育の質保証の基準に労働者の権利教育を据えるには、今のところそうした研究はみられないが、労働者の権利に関する理解には学生の望ましい状態を促進する効果が確認される一方、阻害する効果が確認されないことが示される必要がある。

そこで本研究では、労働者の権利に関する大学生の理解がもたらす効果の一端を解明することを目的として実証的検討を行う。キャリア教育のみならず大学教育の射程に在学時、学卒時、学卒後のどの範囲を取

め、そこにおいて何を目的とすべきであるのかは議論の余地があるだろうが、本研究では検討を拡散させないよう、学卒時の就職活動に焦点を合わせる。具体的には、大学生の就職活動の実行、企業応募の基準、進路決定の状況に関する計量分析から労働者の権利に関する大学生の理解について事実発見を行い、就職活動という観点から、労働者の権利教育をキャリア教育に位置づけることの妥当性に示唆を与える。

I 既存研究

本研究の目的を達するには、大学生の権利理解の状況を把握し、就職活動への効果を検討する必要があるが、労働者の権利に関する理解の既存研究には、その状況と（村中・瀧 2000、高橋 2005、佐藤・高橋 2005、高橋 2007、厚生労働省 2009ab、佐藤 2012）、効果を明らかにしたものがある（原・佐藤 2004、原 2006、高橋 2008）。このうち、大学生の権利理解の状況が用語の認知状況とともに問われ、よく理解・認知されたものとそうでないものがあると示された。

他方、権利理解の効果は大学生について研究されていないが、一般の労働者を対象として労働組合支持（原・佐藤 2004）、社会保障に感じる必要性（原 2006）、年休の権利の行使（高橋 2008）に対する効果が検討され、労働者の権利理解と人々の意識・行動に関連があることが実証されてきた。具体的には、法律に定められた労働者の権利の理解には、労働組合支持に対して有意に正の効果があること（原・佐藤 2004）、また、労働者の権利の理解には、人の性格・性向をコントロールしてなお、社会保障に感じる必要性に有意に正の効果があること（原 2006）、そして、年次有給休暇の法知識があることは、職場の風通しがよい場合に、休日・休暇満足度に正の効果があることが確認された（高橋 2008）。

既存研究から、労働者の権利には大学生にとって理解が難しいものと易しいものがあるとみられる。また、労働者の権利に関する理解が人々の意識・行動に効果があることから、大学生の就職活動にも何らかの効果があると想定できる。そこで本研究では、労働者の

権利に関する知識を理解の難易で分類し、就職活動にもたらす効果を次に設定する研究設問のもと検討する。

II 研究設問

1 労働者の権利に関する理解の効果

学生の就職活動は、就職活動を行うかを考えた上で、行う場合に企業を何らかの基準に照らして選んで応募した後、企業の選考を経て進路が決定されるというプロセスを辿る（林 2009など）。そこで本研究では、就職活動の実行、企業応募の基準、進路決定の状況の3つに対する権利理解の効果を検討する。権利理解が就職活動に与える効果は、促進と阻害のいずれの方向で作用するかを事前に予想するのが難しいものもあるが、理論的には、たとえば次のとおり想定できる。

第一の就職活動の実行では、労働者の権利を理解することが、職場での権利行使によって、より働きやすく働けることを学生に自覚させ、就職活動を積極的に行わせる効果があると想定される一方で、雇用社会の厳しい現実を知ることにより、就職活動に及び腰になる効果があるとも想定される。第二の企業応募の基準では、権利を理解することで公正な処遇を受けることを志向して、自らの能力や適性が発揮できるかを考慮し、そこでできる仕事を重視するようになると想定される。また、労働者の権利が法的に保障されていることを知ることで、権利が担保されるように労働環境を重視するようになると想定される。そして、労働者に配慮する温情主義的経営がみられることが多い企業を選好し、組織属性について規模や知名度を重視するようになると想定される。第三の進路決定の状況では、巷間で根拠なくいわれることだが、権利ばかり主張する学生をうみ、企業がその学生の採用を避け、学生の進路決定が阻害されると想定される。

本研究は、労働者の権利に関する理解の効果について下記の研究設問のもと実証的検討から事実発見を行う。

研究設問1：労働者の権利に関する難しい知識と易しい知識についての大学生の理解は、就職活動の実行、企業応募の基準、進路決定の状況にどのような効果があるか

2 権利理解の効果を調整するキャリア意識

中教審大学分科会（2009）では、キャリア教育が働きかける対象として職業観・勤労観に言及されたが、一般に学習の効果が個人の学習レディネスに依存することを考慮すると、権利理解の効果は学生の職業観・勤労観から影響されると想定できる。そこで本研究は、職業観・勤労観としてキャリア意識に着目し、キャリア意識によって調整された権利理解の効果を検討する。学生のキャリア意識は「適職信仰」「受身」「やりたいこと志向」の3つに整理されている（安達2004）。適職信仰とは将来に夢や希望を抱きながら適職との出会いを待ち続ける傾向のことであり、受身な姿勢とはキャリア選択を自分の切実な問題として捉えることができない状態のことであり、やりたいこと志向とは好きなことや自分のやりたいことを仕事に結びつけて考える傾向のことである。

本研究は、これらのキャリア意識の違いにより権利理解の効果が調整される状況について、下記の研究設問のもと実証的検討を行い、事実発見を行う。

研究設問2：労働者の権利に関する難しい知識と易しい知識についての大学生の理解が就職活動にもたらす効果は、適職信仰、受身な姿勢、やりたいこと志

向からどのように調整されるか

III 方法

1 調査方法

関西にある2つの私大で2009年1月に質問紙調査を実施した。調査票は、講義や演習を通じて4年生に配布した。複数の授業に出席している学生がいることから調査票を配布した学生数を正確に確定できないために回収率を算出できないが、有効回収は266票であった。2大学とも入試における受験生の選抜機能が大きく低下した「マージナル大学」（居神2010）であることで共通する。

2 測定尺度

労働者の権利理解の状況：首都圏青年ユニオン・清水（2008）などを参考に、単に知っているだけでなく、使える知識として身につけているかを測定するため、表1に示した6つの具体的状況について法的問題の有無が尋ねられた（いずれも正答は「法的に問題がある」）。（1）（2）（3）は6割程度の回答者から正答を得られたが、（4）（5）（6）は2～4割の回答者からしか正答を得られなかった。労働者の権利は既存研究と同様に難易の違いが確認される（厚生労働省

表1 労働者の権利に関する大学生の理解

労働者の権利に関する設問	法的に 問題がある (正答)	法的に 問題はない (誤答)	わからない	計
(1) 今月分の給与の一部分については、店の品物で現物支給すると言われた	177 66.8%	35 13.2%	53 20.0%	265 100%
(2) 会社から、今月は急に業績が悪化したので今月分の給与は来月2か月分まとめて支払うと言われた	167 62.8%	45 16.9%	54 20.3%	266 100%
(3) 残業はないので残業手当は払わないという契約で入社したが、現実には残業をしないと仕事が片付かない。残業手当を出してほしいとお願いしたら、そういう契約ではないので、出せないと言われた	149 56.0%	71 26.7%	46 17.3%	266 100%
(4) アルバイトとして1年以上働いてきたが、旅行に行くため1週間の有給休暇をとらせて下さいとお願いしたら、アルバイトは有給休暇はとれないと言われた	106 39.8%	118 44.4%	42 15.8%	266 100%
(5) フリーターとして1日6時間週5日のアルバイトを半年間続けてきたが、不安に思い雇用保険に入れるかと聞いたら、アルバイトはダメだと言われた	98 36.8%	92 34.6%	76 28.6%	266 100%
(6) 店の品物をあやまって壊してしまったので、弁償として今月分の給与から差し引いておくと言われた	67 25.4%	161 61.0%	36 13.6%	264 100%

2009ab)。本研究ではこの結果を受けて、6つの設問を正答割合の高い項目3つと低い項目3つに分類し、各3点満点の易しい知識の理解と難しい知識の理解の2変数を作成した。これにより、異なるレベルの理解の効果を検討できる。表2はこれらの変数を含めて重回帰分析に用いた変数の記述統計量を示す。

就職活動の実行：就職活動を行った場合に1をとり、さもなければ0をとるダミー変数である。

進路決定の状況：就職活動を行って進路が決まっていれば1をとり、就職活動を行っても決まっていなければ0をとるダミー変数である。

企業応募の基準：就職活動を行った者を対象に、8

項目が「4. かなり重視した～1. 全く重視しなかった」の4段階で尋ねられた(表3)。回答結果について因子分析を行った結果、因子が3つ析出された。慣例に倣って因子負荷量が.40以上の項目を因子構成項目として採用した。第1因子の仕事重視は「企業の業種」など3項目、第2因子の労働環境重視は「社風・雰囲気」など3項目、組織属性重視は「企業の規模」など2項目からなる。 α 信頼性係数は仕事重視と組織属性重視で $\alpha = .76, .84$ と尺度の内的一貫性が確認された。労働環境重視は $\alpha = .66$ と尺度構成において許容される値であった。尺度得点は因子構成項目の平均値を用いた。

キャリア意識：安達(2004)を参考に12項目が「5.

表2 重回帰分析に用いた変数の観測数、平均値、標準偏差、相関係数行列

変数	N	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 就職活動ダミー	255	.85	.35	-											
2 進路決定ダミー	217	.84	.37		-										
3 仕事重視	215	3.18	.66		.01	(.76)									
4 労働環境重視	214	3.19	.65		-.06	.47** (.66)									
5 組織属性重視	214	2.54	.81		.00	.33**	.40** (.84)								
6 女性ダミー	266	.12	.33	-.15*	-.09	.06	.18**	-.11	-						
7 世帯主被用者ダミー	265	.71	.46	.30**	.03	.01	.09	.19**	.02	-					
8 難しい知識の理解	264	1.02	.92	.03	.05	.04	.18**	.01	-.05	-.05	-				
9 易しい知識の理解	265	1.85	.99	.20**	-.05	.05	.08	.00	.00	.06	.29**	-			
10 適職信仰	259	3.67	.91	.10	.14*	.29**	.17*	.20**	-.11	.01	.12*	-.04	(.82)		
11 受け身の姿勢	252	2.81	1.00	-.02	.03	-.26**	-.20**	-.11	.01	.05	-.03	-.07	-.03	(.84)	
12 やりたいこと志向	259	3.77	.86	-.04	-.14*	.14*	.05	.08	-.04	.03	.00	.11	.25**	.20**	(.76)

** p<.01, * p<.05 進路決定ダミー、仕事重視、労働環境重視、組織属性重視は、就職活動を実行した者のみの変数であるため、就職活動ダミーとの相関係数は算出されない。対角行列に括弧に入れて記した数値は α 信頼性係数である。

表3 企業応募の基準の尺度(最尤法・プロマックス回転による因子分析)

変数	第1因子： 仕事重視	第2因子： 労働環境重視	第3因子： 組織属性重視
企業の業種	.87	-.10	.09
仕事の種類や内容	.66	.16	-.07
自分の能力や適性と合っていること	.49	.21	-.05
社風・雰囲気	.10	.78	-.09
勤務時間・休暇・福利厚生など	-.23	.63	.07
企業の将来性・安定性	.21	.42	.27
企業の規模	-.02	.03	.87
企業の知名度	.06	-.08	.83
α 信頼性係数	.76	.66	.84

表4 キャリア意識の尺度（最尤法・プロマックス回転による因子分析）

変数	第1因子： 受け身の姿勢	第2因子： 適職信仰	第3因子： やりたいこと志向
将来のことはその時になって考えればよい	.90	.03	-.05
あまり先のことは考えない	.79	-.03	.02
今から将来についてあれこれ考えても仕方ない	.73	-.08	-.04
将来はなるようになるんだと思う	.59	.13	.10
将来のために今から、行動をおこすのは面倒くさい	.55	.02	.00
将来、何か大きなチャンスがめぐって来るような気がする	.02	.88	-.02
将来、何かのきっかけで自分にスポットライトが当たるかもしれない	.08	.77	-.03
まだ自分自身も気づいていない才能があると思う	-.03	.73	-.01
自分のやりたいことを実現しようという野心がある	-.15	.60	.05
あまり拘束されず自由な生活をおくりたい	.00	-.05	.84
自分の好きなことが出来る環境にいたい	-.10	.01	.78
本当に自分が好きな事だけをしていきたい	.09	.04	.62
α 信頼性係数	.84	.82	.76

まったくその通りだと思う～1. まったく違う」の5段階で尋ねられた（表4）。回答結果について因子分析を行った結果、因子が3つ析出された。第1因子の受身な姿勢は「将来のことはその時になって考えればよい」など5項目、第2因子の適職信仰は「将来、何か大きなチャンスがめぐって来るような気がする」など4項目、第3因子のやりたいこと志向は「あまり拘束されず自由な生活をおくりたい」など3項目からなる。 α 信頼性係数は $\alpha = .84, .82, .76$ であり、尺度の内的一貫性が確認された。尺度得点は因子構成項目の平均値を用いた。

コントロール変数：ここまで述べた本研究の独立変数と従属変数は男女間の性差（宗方 1988など）や親子間の職業継承性（小川・田中 1979など）との理論的関連が考えられる。この関連が係数推定値にもたらずバイアスをコントロールするために、女性ダミー（女性 = 1、男性 = 0）と世帯主被用者ダミー（世帯主被用者 = 1、世帯主その他 = 0）を用いる。

3 推定方法

分析1で就職活動の実行と進路決定の状況に対する労働者の権利に関する理解の効果についてプロビットによる階層的重回帰分析を行い、分析2で企業応募の

基準に対する効果について最小自乗法による階層的重回帰分析を行った。推定にあたっては、多重共線性の問題への対処として、調整効果の検討に用いる交差項のもととなる権利理解とキャリア意識の各変数を中心化するとともに（Jaccard & Turrisi 2003）、キャリア意識の各変数を個別に推定モデルに投入した。なお、企業応募の基準と進路決定の状況は就職活動を行った回答者だけに回答を依頼した。そこでサンプルセレクションバイアスを考慮した推定も行ったが（Wooldridge 2010など）、バイアスの効果を支持する結果は得られなかった。この結果を受けて、表5、表6を簡潔にするため、サンプルセレクションバイアスを考慮した推定の結果は掲載しないことにした。

IV 結果

1 就職活動の実行と進路決定の状況（分析1）

表5は分析1の結果を示す。まず就職活動の実行からみると、ステップ2ではモデル2a、2b、2cのいずれも追加投入した変数群の尤度比検定統計量が有意であるという結果が得られた（ $\chi^2_2 = 10.6, p < .05, \chi^2_2 = 8.27, p < .05, \chi^2_2 = 9.43, p < .05$ ）。それらについて個別変数の係数推定値をみると、易しい知識の理解が有意に正であるという結果が得られた（ $dy/dx = .06, p <$

表5 労働者の権利に関する大学生の理解が就職活動の実行と進路決定の状況にもたらす効果
(プロビットによる階層的重回帰分析)

独立変数	従属変数：就職活動ダミー							従属変数：進路決定ダミー						
	step 1 dy/dx	2a dy/dx	3a dy/dx	2b dy/dx	3b dy/dx	2c dy/dx	3c dy/dx	step 1 dy/dx	2a dy/dx	3a dy/dx	2b dy/dx	3b dy/dx	2c dy/dx	3c dy/dx
ステップ1：コントロール														
女性ダミー	-.13 *	-.12 *	-.11 *	-.14 *	-.14 **	-.13 *	-.12 *	-.09	-.05	-.05	-.06	-.07	-.07	-.06
世帯主被用者ダミー	.19 **	.19 **	.18 **	.19 **	.19 **	.19 **	.18 **	.03	.03	.03	.03	.03	.05	.05
ステップ2：主効果														
難しい知識の理解		-.01	-.01	.00	-.01	.00	.00		.02	.02	.03	.03	.02	.02
易しい知識の理解		.06 **	.06 **	.06 **	.06 **	.06 **	.06 **		-.03	-.03	-.03	-.03	-.03	-.03
適職信仰		.04	.03						.04	.05				
受け身の姿勢				-.01	-.01						.01	.00		
やりたいこと志向						-.03	-.03						-.06 *	-.06 *
ステップ3：調整効果														
難しい知識の理解 * 適職信仰			-.02							.00				
易しい知識の理解 * 適職信仰			-.02							-.02				
難しい知識の理解 * 受身の姿勢					.01							-.02		
易しい知識の理解 * 受身の姿勢					.00							.02		
難しい知識の理解 * やりたいこと志向							-.04							.02
易しい知識の理解 * やりたいこと志向							-.01							.02
モデル全体の尤度比検定 統計量 (χ^2)	24.6 **	32.2 **	33.7 **	29.7 **	30.1 **	31.4 **	33.0 **	1.71	5.03	5.27	2.63	3.56	6.30	7.02
ステップ2の変数群の尤 度比検定統計量 (χ^2_2)		10.6 *		8.27 *		9.43 *			4.12		1.77		5.42	
ステップ3の変数群の尤 度比検定統計量 (χ^2_3)			2.18		.32		2.97			.37		1.00		.96
マクファデンの ρ	.12	.19	.20	.17	.17	.18	.19	.01	.03	.03	.01	.02	.04	.04
サンプルの大きさ	254	246	246	239	239	245	245	216	208	208	201	201	207	207

** $p < .01$, * $p < .05$

.01, $dy/dx = .06$, $p < .01$, $dy/dx = .06$, $p < .01$.)。しかし、キャリア意識による調整を検討するステップ3では、尤度比検定統計量、個別変数の係数推定値ともに有意な結果は得られなかった。

これに対して、進路決定の状況ではステップ2でも、ステップ3でも有意な結果は得られなかった。

2 企業応募の基準 (分析2)

表6は分析2の結果を示す。ステップ2では労働環境重視を従属変数にとったモデル2a、2b、2cで、追加投入した変数群のF統計量が有意であるとともに ($F_2 = 4.43$, $p < .01$, $F_2 = 5.65$, $p < .01$, $F_2 = 2.66$, $p < .05$)、個別変数の係数推定値では、難しい知識の理解

が有意に正であるという結果が得られた ($\beta = .16$, $p < .05$, $\beta = .18$, $p < .05$, $\beta = .18$, $p < .05$)。さらに、ステップ3では、労働環境重視を従属変数とするモデル3bで追加投入した変数群のF統計量が有意であるとともに ($F_3 = 3.08$, $p < .05$)、難しい知識の理解と受身な姿勢の交差項の係数推定値が有意に正であるという結果が得られた ($\beta = .17$, $p < .05$)。この結果を受けてCohen and Cohen (1983) にしたがって、難しい知識の理解の高低と受身な姿勢の強弱についてそれぞれ $M \pm 1SD$ の値を設定し、単純傾斜分析による下位検定を行った (図1)。受身な姿勢が強い場合は $\beta = .34$, $p < .01$ と難しい知識の理解の係数推定値が有意に正であるのに対し、受身な姿勢が弱い場合は β

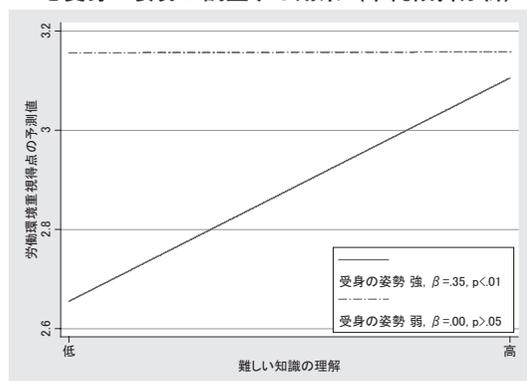
表6 労働者の権利に関する大学生の理解が企業応募の基準にもたらす効果 (最小自乗法による階層的重回帰分析)

独立変数	従属変数：仕事重視							従属変数：労働環境重視							従属変数：組織属性重視						
	Step 1 β	2a β	3a β	2b β	3b β	2c β	3c β	Step 1 β	2a β	3a β	2b β	3b β	2c β	3c β	Step 1 β	2a β	3a β	2b β	3b β	2c β	3c β
ステップ1：コントロール																					
女性ダミー	.06	.08	.07	.07	.08	.08	.07	.17*	.19**	.18**	.18**	.18**	.19**	.19**	-.13	-.12	-.14*	-.13	-.13	-.12	-.11
世帯主被用者ダミー	.01	-.02	-.01	.02	.04	.00	.01	.08	.07	.07	.09	.10	.08	.08	.20**	.18**	.19**	.19**	.21**	.20**	.19**
ステップ2：主効果																					
難しい知識の理解		-.01	-.02	.04	.04	.03	.05		.16*	.16*	.18*	.17*	.18*	.19**		-.01	-.01	.02	.02	.01	.01
易しい知識の理解		.08	.08	.01	.00	.01	.00		.04	.04	.00	-.02	.01	.00		.01	-.01	-.02	-.03	-.03	-.02
適職信仰		.30**	.32**						.16*	.16*						.19**	.17*				
受け身の姿勢				-.26**	-.26**						-.21**	-.21**						-.12	-.12		
やりたいこと志向						.15*	.13						.07	.06						.06	.07
ステップ3：調整効果																					
難しい知識の理解 * 適職信仰			.08							.05							.02				
易しい知識の理解 * 適職信仰			-.04							.03							.11				
難しい知識の理解 * 受身の姿勢					.14						.17*							.12			
易しい知識の理解 * 受身の姿勢					-.14						-.07							-.05			
難しい知識の理解 * やりたいこと志向						.13								.08							.04
易しい知識の理解 * やりたいこと志向						-.03								.02							.12
モデル全体の F 統計量 (F)	.39	4.14**	4.26**	3.27**	3.37**	1.09	.89	4.17*	4.42**	4.04**	5.04**	5.03**	3.31**	3.35**	5.92**	3.69**	3.55**	2.71	2.88	2.33	2.27*
ステップ2の変数群の F 統計量 (F ₂)		6.56**		5.06**		1.51			4.43**		5.65**		2.66*		2.48		1.05				.26
ステップ3の変数群の F 統計量 (F ₃)			.63		2.89		1.75			.42		3.08*		.73			1.34		1.28		1.80
決定係数 (R ²)	.00	.09	.10	.08	.11	.03	.04	.04	.10	.10	.12	.14	.08	.08	.05	.09	.10	.07	.08	.06	.07
サンプルの大きさ	214	207	207	200	200	206	206	213	206	206	200	200	205	205	213	206	206	200	200	205	205

** p<.01, * p<.05

= .00, $p > .05$ と係数推定値が有意ではないという結果が得られた。

図1 労働環境重視に対する難しい知識の理解の効果を受身の姿勢が調整する効果 (単純傾斜分析)



注：予測値は世帯主被用者ダミーと女性ダミーがいずれも0である場合。

V 考察

1 結果の考察

本研究の分析結果は、一言で述べれば、労働者の権利を理解していることには、就職活動について大学生をエンパワーメントする効果がある可能性を示唆している。このことは原・佐藤 (2004)、原 (2006)、高橋 (2008) でみられた労働者の権利に関する理解が人々の意識・行動に影響するという知見と整合的である。以下では研究設問を念頭に分析結果を考察する。

分析1から、労働者の権利を理解している学生は就職活動を行う確率が高いと確認される (表5)。その背景として、労働者の権利を理解すれば、職場での権利行使によって、より働きやすく働けると学生に自覚させ、積極的に就職活動するようになることが考えられる。本研究では就職活動のプロセスについて、就職

活動を実行し、応募企業を選択し、進路が決定されると想定したが、易しい知識の理解の効果が有意に正であるという結果から、学生に就職活動の最初の一步を踏み出させるには、労働者の権利を易しいレベルでよいから理解させることが有効といえる。一方、進路決定の状況は、巷間で言われるのとは異なり権利理解で阻害されることを示す結果が得られなかった一方、促進されることを示す結果も得られなかった。

分析2の労働環境重視を従属変数とした推定のステップ2の結果から、平均的には労働者の権利理解が労働環境を重視することを促すと確認される(表6)。その背景として、労働者の権利が法的に保障されていることを知ることで、権利が担保されるように労働環境を重視するようになることが考えられる。なお、効果が確認されたのは難しい知識の理解であって、易しい知識の理解でなかったことから、理解がある程度の水準に至らぬ限り、学生が労働環境を重視するようにはならないと示唆される。

キャリア意識(安達 2004)による権利理解の効果の調整については、分析2の労働環境重視を従属変数とした推定のステップ3bの結果より、難しい知識の理解がもたらす労働環境重視の効果が受身な姿勢の強弱から調整されると確認される。そして、単純傾斜分析による下位検定から、難しい知識の理解の効果は学生の受身な姿勢が強いとき高いとわかる。図1の予測値をみれば、受身な姿勢が強い者(実線)は弱い者(破線)より、難しい知識の理解が低いとき労働環境を重視する度合いが著しく低いのに対し、難しい知識の理解が高いケースでは、受身な姿勢が強い者は、弱い者と遜色ない程度に労働環境を重視すると確認できる。ここで受身な姿勢の主効果の係数推定値が有意に負であることを考慮すると(表6の労働環境重視のステップ2b: $\beta = -0.21, p < .01$)、受身な姿勢が強い学生は労働環境に問題がある企業を選びかねない可能性が高いと懸念される。しかし、本研究の結果は、受身な姿勢が強い学生でも労働者の権利を難しいレベルまで理解していれば、労働環境を重視して企業を選択するようになることを示唆している。この事実発見は、中教審大学分科会(2009)が職業観、勤労観を培うよう提

言した目的のひとつが、受身な姿勢が強い学生への対応にあったと考えられることから、キャリア教育における労働者の権利理解の位置づけを考えるにあたり重要である。

なお、誤解を招かぬよう慎重を期すべく記しておく、本研究の結果は、就職活動に関する限り労働者の権利教育を行えばよく、意識面における教育を行わなくてよいことを示唆しない。本研究の目的は労働者の権利教育をキャリア教育に位置づけることの妥当性に示唆を与えることにあった。それゆえ、ここまでキャリア意識に関する推定結果は必要ない限り触れてこなかった。しかし、表5、表6に示される推定結果を順に確認すれば、労働者の権利に関する理解とキャリア意識の双方に有意な効果が確認される従属変数もあれば、どちらか片方しか有意な効果が確認されない従属変数もあることに気づかされるだろう。したがって、本研究の結果は、労働者の権利教育と意識面における教育のいずれかに傾倒することなく、双方を目的に照らして有効に行うことが有益であることを示唆していると捉えるのが妥当であるといえる。

2 今後の課題

今後の研究の課題として、学卒時から在学時・学卒後に研究をシフトし、それらにおけるキャリア形成への効果を検討することも考えられるが、ここでは本研究が先駆的に分析した学卒時の就職活動に対する効果についてさらに学術的に研究を進める方向性を述べる。まず内容面では、研究設問の設定や結果の考察を行ったさい、権利理解の効果の背景にあると想定した心理的にエンパワーメントされた状態について構成概念を同定して測定尺度を開発し、権利理解と就職活動の関係を媒介する状況やキャリア意識(特に調整効果がみられた受身な姿勢)との関連を解明することが考えられる。本研究の想定は所詮単なる想定にすぎないので、そうした作業を通じて本研究で主張した因果関係をサポートする論拠を精緻に積み上げていく必要がある。

方法面では、本研究が用いた卒業直前の一時点データではなく、就職活動の前後で調査し、個人を紐づ

けた縦断データの使用が考えられる。縦断分析は、権利理解と就職活動の前後関係を明確に識別できる一方、長期に及ぶ日本の就職活動によって、サンプルから回答者が多数脱落し、計量分析にたえるサンプルサイズを確保できない可能性がある。そのため、本研究は分析の実施をまず優先して一時点データを用いたが、縦断分析による再検証が考えられよう。また、調査時期が2009年と不況期にあっていたことから、好況期にも調査を行い、結果を再検証することが求められる。

結論

本研究から、少なくとも学卒時の就職活動に関する限り、大学生は労働者の権利を理解することによりエンパワーメントされる可能性があると結論される。事実発見を纏めれば、労働者の権利に関する大学生の理解は、就職活動を行った者の進路決定を促進・阻害する効果は確認されないが、進路決定の前提となる就職活動の実行を促すとともに、労働環境を重視した企業応募を促す。そしてその労働環境重視を促す効果は、学生の受身な姿勢が強いときに顕著である。これらの事実発見と、本研究において易しいと分類した知識でも正答率は6割程度にすぎず、難しい知識では2~4割と低かったことを合わせれば、学卒時点の就職活動という観点からすると、キャリア教育に労働者の権利教育を位置づけて学生を教育し、労働者の権利を学生が理解するよう促すことは妥当であると考えられる。

【付記】

著者が本研究の分析のために用いた調査は、共同研究者である居神浩教授（神戸国際大）、長尾博暢准教授（鳥取大）が実施したものである。また、匿名の2名の査読者から有益なコメントを得た。以上、記して感謝する。なお、本研究に含まれる誤りが著者の責に帰するのは言うまでもない。

【引用文献】

Cohen, J. & Cohen, P. *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*

(2nd ed. ed.), 1983.

Jaccard, J. & Turrisi, R. *Interaction Effects in Multiple Regression* (2nd ed.), Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003.

Wooldridge, J. M. *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data* (2nd ed.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2010.

安達智子「大学生のキャリア選択—その心理的背景と支援」『日本労働研究雑誌』46（12）、2004年、27-37頁。

居神 浩「ノンエリート大学生に伝えるべきこと—「マージナル大学」の社会的意義」『日本労働研究雑誌』52（9）、2010年、27-38頁。

小川一夫・田中宏二「父親の職業が息子の職業選択に及ぼす影響に関する研究」『教育心理学研究』27、1979年、272-281頁。

菊池高志「学部レベルにおける労働法教育」『日本労働法学会誌』107、2006年、180-188頁。

厚生労働省『労働関係法制度の知識の理解状況に関する調査報告書』2009a年。

厚生労働省『今後の労働関係法制度をめぐる教育の在り方に関する研究会報告書』2009b年。

佐藤博樹『人材活用進化論』日本経済新聞出版社、2012年。

佐藤博樹・高橋康二「労働のセーフティネットを使いこなすためには何が必要か—労働者の権利に関する理解に着目して」佐藤博樹編『若年者の就業行動・意識と少子高齢社会の関連に関する実証研究』厚生労働省科学研究費補助金政策科学推進研究事業・平成16年度総括研究報告書、2005年、47-66頁。

『SankeiBiz（サンケイビズ）』「大卒＝エリート「今は昔」…就職戦線に異変」<http://www.sankeibiz.jp/econome/news/120415/ecd1204151831000-n1.htm>（2014年2月20日アクセス）、2012年。

首都圏青年ユニオン監修・清水直子著『おしえて、ほくらが持つてる働く権利—ちゃんと働きたい若者たちのツヨイ味方』合同出版、2008年。

高橋康二「労働のセーフティネットの必要性と利用可能性—高校生の「労働者の権利」に関する理解に着

- 目して」石田浩編『高校生の進路選択と意識変容』東京大学社会科学研究所研究シリーズ No.21、2005年、97-113頁。
- 高橋康二「セーフティネットとしての法知識」労働政策研究・研修機構編『働き方の多様化とセーフティネット—能力開発とワークライフバランスに着目して』2007年、39-55頁。
- 高橋康二「年次有給休暇に関する法知識の所在と機能」『大原社会問題研究所雑誌』597、2008年、50-66頁。
- 中央教育審議会大学分科会『中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告』2009年。
- 道幸哲也「労働法教育の課題」『日本労働法学会誌』107、2006年、153-161頁。
- 林 祐司「新卒採用プロセスが内定者意識形成に与える影響—製造業大手 A 社のデータを用いて」『経営行動科学』22、2009年、131-141頁。
- 原ひろみ「公的セーフティネットに関する分析」労働政策研究・研修機構編『日本人の働き方とセーフティネットに関する研究—予備的分析』2006年、98-128頁。
- 原ひろみ・佐藤博樹「労働組合支持に何が影響を与えるのか—労働者の権利に関する理解に着目して」『日本労働研究雑誌』46（11）、2004年、54-70頁。
- 宗方比佐子「女性のキャリア発達研究の展望」『経営行動科学』3、1988年、51-61頁。
- 村中孝史・瀧 敦弘「中小企業における労働法の実施状況と当事者の意識—アンケート調査の結果から」村中孝史／Th・トーマンドル編『中小企業における法と法意識—日欧比較研究』京都大学学術出版会、2000年、69-99頁。

Empirical analysis of the effects on university students' job hunting behavior based on their understanding of workers' rights: Execution, criteria and success of job hunting

※ Yuji HAYASHI

[Key Words]

Career education, Work education, Labor law knowledge, Work rules, Occupational awareness

[Abstract]

Many universities in Japan have recently begun to offer career development education to their students. While some experts suggest that universities should include a workers' rights education program as part of career development, there is no evidence to support a behavioral change in university students based on their understanding of workers' rights. This paper examines the effects of this understanding on job hunting, specifically, the effects on execution, criteria for selecting companies to which they submit their resume, and overall success. According to a regression analysis that used data collected from two universities in Kansai District, the author found that university students' understanding of workers' rights had a positive effect on job hunting execution and resulted in students placing significant importance on "work environment" as a criterion of company selection, especially for those students who expressed "passivity" toward occupational awareness. However, the author found no significant relationship between understanding workers' rights and the overall success of job hunting. Based on the results herein, the author concludes that university students would benefit from being taught workers' rights as part of their career development education.

※ Tokyo Metropolitan University, University Education Center, Associate professor

『大学評価研究』編集規程（抜粋）

第11条 「大学評価研究」に掲載される原稿は、次の各号の分野に属するもので、未発表のものに限る。

- 一 大学等における研究と教育
- 二 大学等の評価
- 三 大学等の改善・改革
- 四 大学等の制度
- 五 大学等の歴史
- 六 その他の関連分野

第12条 「大学評価研究」に掲載される原稿の基本的な分類枠は、次の通りとする。

- 一 論説（総体的な立場から、研究の視点を提示したもの）
- 二 論文（実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの）
- 三 研究ノート（研究の過程でまとめられた中間的研究報告）
- 四 翻訳（海外の文献の邦訳にかかるもので、原著者もしくは著作権者の了解を得たもの）
- 五 セミナーや説明会の記録（大学基準協会や大学評価・研究部が主催したセミナー、説明会などの記録）
- 六 書評・紹介（書籍、論文、翻訳並びに政府・審議会などからの報告書を含む文献の評論・紹介）
- 七 調査研究報告（大学評価・研究部が行った調査研究の報告もしくはその要旨）
- 八 その他編集委員会が企画したもの

第13条 投稿原稿の採否は、編集委員会の合議によって決定する。その場合にあつて、前条第2号、第3号及び第4号に掲げるものについては、編集委員会委員又は編集委員会が委託する投稿原稿の分野を専門とする外部委員が、あらかじめその原稿を査読するものとする。

- 2 前項の規定に関わらず、投稿原稿が、同一執筆者によって執筆され（その一部が執筆された場合を含む）、すでに他誌等で審査中又は掲載予定となっているものと同一又は著しく類似しているものであることが明らかとなった場合、これを採用しない。
- 3 編集委員会は、投稿原稿の掲載にあたって、表記統一を図るため、原稿の表記を変更することができる。ただし、投稿原稿の掲載にあたり、内容等に重大な変更を加える必要がある場合において、編集委員会は、執筆者と予め協議するものとする。
- 4 編集委員会委員及び編集幹事は、投稿原稿の査読並びに採否の審議等を通じて得た情報を編集委員会外部に漏えいしてはならない。

第14条 『大学評価研究』に掲載された論文等の著作権は、本協会に帰属するものとする。

- 2 本協会は、原稿の執筆者から転載の申し出があつた場合は、これを許可することができる。
- 3 本協会は、原稿の執筆者以外の者から転載の申し出があつた場合は、これを許可することができる。その際、必要に応じて執筆者の意向を聞くものとする。

第15条 『大学評価研究』は、刊行から一定期間の後に、原則として電子化（PDF化）し、本協会のホームページ等を通じて公開する。

- 2 ただし、編集委員会が特別の事情を認めた場合は、公開しないことがある。

『大学評価研究』原稿執筆要領（抜粋）

2. 原稿の使用言語は、日本語または英語とし、日本語の場合は、12,000字、英語の場合は、5,500ワードを超えない程度（図表及び注記を含む）とする。ワープロソフトを使用し、A4版の縦用紙使用で横書きとする。但し、図表については、縦書きでも差し支えない。また、日本語の場合、図表は刷り上がり1ページを占める場合には900字、半ページの場合は450字として換算する。英語の場合、1ページを占める場合は300ワード、半ページを占める場合は150ワードとして換算する。
3. 図表には、それぞれ通し番号と表題を付して別紙にまとめる。そして、本文の挿入箇所に図表をレイアウトする空白を設けた上で、そこにその図表の番号と表題を指示する。なお、図表等を他の出版物から転載する場合、当該図表の下に、該当図書の著者／書名／出版年／出版社名を明記するとともに、その転載が大幅に亘る時は、必ず事前に、当該図書の出版社から転載許可を取りつけておくこと。
4. 原稿には、必ず、次のものを添付するものとし、提出の際は、可能な限り、電子ファイルで電子メールの添付とする。
 - (1) 原稿が日本語の場合は、欧文の題名と、ローマ字による執筆者の氏名及び所属。
 - (2) 原則として200ワード以内の欧文要旨。
5. 著者校正は、1回までとする。その際、新たな文章や図表等の追加や大幅な修正は認めない。

『大学評価研究』編集委員会名簿

編集委員長	福原紀彦（中央大学）	編集委員	今田 寛（元広島女学院大学）
編集幹事	工藤 潤（大学基準協会）		清水一彦（筑波大学）
兼委員			木村雄二（工学院大学）
			早田幸政（中央大学）
			生和秀敏（広島大学）

大学評価研究 第13号

2014年8月25日発行

発行人 工藤 潤
編集・発行 公益財団法人 大学基準協会 大学評価・研究部
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2丁目7番13号
電話 (03)-5228-2020 FAX (03)-3260-3667

編集協力・印刷・製本 ヨシダ印刷株式会社

University Evaluation Review

August 2014.

No.13

Preface

Challenges of University—From the Perspective of a Local Public University in Japan—

Shingo KATSUNO

Articles (Qualitative Changes in Higher Education)

Toward Construction of the Institutional Management System of Learning and

Teaching and Internal Quality Assurance System : A Conceptual Proposal Tatsuo KAWASHIMA

Improvement of the Learning Support Environment with Special Reference to

the Smooth Transition of Students from Secondary Education to Higher Education

Masaaki OGASAWARA, Toshiyuki HOSOKAWA

Issues for the Reform and Development of Graduate Education in Japan

Shinichi YAMAMOTO

The Restructure of University Credit System

Kazuhiko SHIMIZU

Uniting Undergraduate and Postgraduate Programs in Engineering Education

Yuji KIMURA

Medical Education Complying with Global Standards

Toshimasa YOSHIOKA

Comprehensive Support Program For Private University Reform

Yuichi SATO

A Model for “Student Learning Outcomes Space” and Mobilization of International Exchange

Programs, With Reference to Recent Reforms in Japanese Higher Education

Norihiko SUZUKI, Hitoshi MURANAKA

Does the Self-promotion of Academic Experiences Increase the Probability of Getting a Job?:

From a Viewpoint of the Social Construction of Signal of Employability

Osamu KOYAMA

A Study on Supply and Practice of Data in Institutional Research

—From Verification of Kyushu University Fact book “Q-Fact”—

Eiichi TAKATA, Tomotsugu TAKAMORI, Masao MORI

Content analysis of syllabi from the perspective of outcome-based course design

Yuki WATANABE, Fujio OHMORI, Masahiro NAGAI

The Correlation between Attitude toward Learning in High School and

Academic Adaptation at University: Focusing on *Kyoka-Gakushu* and *Tankyu-Gakushu*

Chiyo TOMITA, Kosuke SUDO, Akihiro SATO,

Sho SUZUKI, Yasufumi YAMAGUCHI

Empirical analysis of the effects on university students' job hunting behavior based on

their understanding of workers' rights: Execution, criteria and success of job hunting

Yuji HAYASHI



Japan University Accreditation Association