

パネルディスカッション「大学教育の新たな方向」
学生“多様化”時代の課題

08. 3. 27

関西国際大学 濱名 篤

1-1. ユニバーサル化による学生の多様化

1) 何が多様化するのか？

学習習慣、学習意欲、学習目的、学力

2) 高校までの学習の問題

(東大大学経営・政策研究センター「高校生の進路追跡調査」2007)

高3(秋) 平日の学校以外での勉強時間

「ほとんどなし」40.5%

1年後の進学者でも「ほとんどなし」「30分」27.8%

→「勉強しなくても大学に入れる」

but 進学した大学の授業に困難さを感じる=26.6%

2

3) 大学生の意識からみた困難さ

「高校の時もっと勉強しておけばよかった」71.8%

大学で「やりたいことが見つからない」 42.8%

大学の授業に「ついていけない」(1年生)26.6%

「可能」であれば、別の学部・学科や
大学・学校に行きたい(1年生) 29.9%

3

1-2. 学習しない大学生

東京大学大学院教育学研究科と大学経営・政策研究センターが4万人の大学生を対象に本年実施した全国大学生調査

1週間で「授業関連の学習」

「0時間」の学生が12.4%

「1~5時間」(1日1時間未満)52.4%

「独自の学習」時間

「0時間」が38.6%

「1~5時間」が38.8%

→大部分の学生は自宅での学習をほとんどしていない

※授業外の学習時間が1日1時間未満の学生は、大学の入試選抜度の低い大学だけではないという。

高い選抜度の大学でも半数近くに達する

4

<資料2~4について>

高校卒業生の過半数が大学に進学するという「ユニバーサル化」に伴い、直面する問題というのは、多かれ少なかれ先生方もお感じになっていると思いますが、本学の取組の背景にもなっている学生の多様化ということだと思いますので、ここで少しおさらいをしておこうと思います。

学生の何が多様化するのかということに関しては、学習習慣、学習意欲、学習目的、これは、はっきりしない、持っていないも含めてですが、そして学力と4つの意味での多様化が存在すると思いますので、学力低下という話をした時に、この4つの現象を分けずに議論すると失敗することになってしまうわけです。

では、日経で初年次教育について書いたときに少し引用したデータをあげて見ますと、高校までの学習の問題として、高3秋の平日での学校以外の勉強時間がほとんどなしが『40.5%』、一年後進学した学生でも、『27.8%』。浪人しても、3割は勉強していないことになります。つまり、今の大学進学年齢の人は、大学は勉強せずとも、探せばどこかに入れるということを知っているわけですね。しかしその反面、大学の授業に困難を感じる学生が少なからず存在しています。

大学の授業について困難さを感じるというのは、大学教育に問題があるというより、先ほど森田学長がおっしゃられたように、高大接続の所から問題はスタートしています。大学生の意識からみた困難さとしては、高校の時にもっと勉強しておけば良かったが『71.8%』、大学でやりたい事が見つからないが『42.8%』、大学の授業についていけない『26.6%』、別の学部学科や大学に変わりたい『29.9%』と続きます。したがって、学部学科を決めて入ってきたのだから、という先生方の期待は、最初から完全に打ち砕かれているという調査結果となっていることがわかるかと思います。

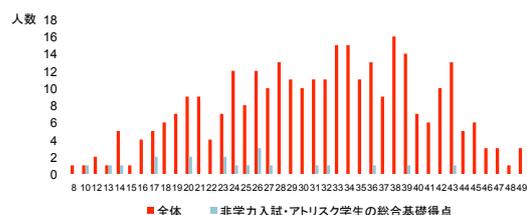
さらに、大学生の学習時間については、4万人調査という、とてつもない研究のデータですが、一週間で授業関連の学習時間0が『12.4%』存在し、学習時間が1日1時間未満という学生が、全体の3分の2になります。独自の学習、授業とは関係のない趣味であるとか、資格関連のものをみても同じような、あるいはさらにひどいデータということで、大部分の学生は自宅での学習をほとんどしていない、ということです。この東大研究グループの研究発表で説明されていたのは、これは大学の入試選抜度の低い大学だけではなく、高い選抜度の大学においても、学習時間に関するデータはあまり変わらない傾向になっているとのことで、どの大学でも多かれ少なかれ、これに近い状態でやっているわけです。

2. 大学入試センター「総合基礎テスト」 結果と大学入学後の成績

大学入試センターの第2期総合問題調査研究委員会が作成し、A大学2004年度入学者に対して2004年4月に実施した「総合基礎試験」の試作問題(国語、数学、英語)のモニター調査の結果と、同テストモニター校A大学への入学後の成績データと学籍移動データを用いて分析

5

2-1. 入学時の「学力」とアット・リスク学生の関係



- 同じ大学内での成績の分散が極めて大きい
- 入学時学力の低位グループにアット・リスク学生が分布
- 以下の分析ではアット・リスク学生は外れている(データの制約)

6

<資料5・6について>

もう一つ別のデータとして、2004年に大学入試センターで、高校一年生終了程度の基礎的な問題、「総合的基礎問題」と呼ばれた試作問題を作るプロジェクトがあり、何大学かでテストを実施しました。予想では、高校一年時の基礎なので、英語テストで50点満点中40点あたり、8割のところに、だいたい収まることを意図して作った問題ですが、結果は、同じ大学内でも資料6のとおり成績の分散が極めて大きい結果となりました。また、我々が名づけたのですが、中退した学生や成績が極めて劣悪な学生のことを意味するアット・リスク学生は、グラフで影の部分として見るとおりグラフの低位グループに分布しています。8割以下で、この学生が出ない場合は、ほとんどの場合、この6割以下のところに分布しているということで、入学時での学力の低さは、入学後も問題を発生するリスクが高いこととなります。ただ、上位にもアット・リスク学生はいるわけですから、このあたりが多様化の非常に難しいところであります。

3. 中教審での審議経過から求められる主な対応

1) 到達目標の明確化

検証・評価可能なAccountabilityを

2) 体系的・組織的な教育課程編成

キャリア教育、初年次教育は学士課程教育の一部

外国語コミュニケーション、ICT

リメディアル教育(正課外)=大学の責任

3) 単位の実質化

GPAの本格運用、シラバス改善、キャップ制

4) 教育方法の改善

Teaching→ Learning: 双方向性、体験重視→FD、SDの重視

5) 質保証・評価の充実

評価基準、GPA、学習ポートフォリオ

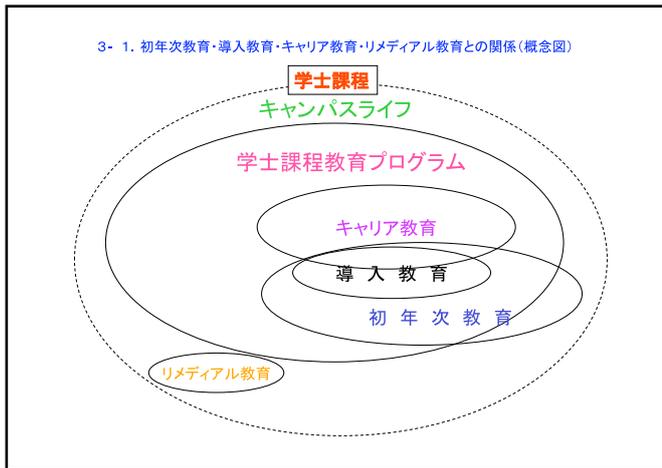
7

<資料7について>

川嶋先生も触れられた中教審の審議経過から、今後大学に求められる対応とは何かについて5点にまとめて話をさせていただきます。

(1) まずは、到達目標の明確化ですが、これは従来の教育理念とか建学の精神では不十分だと考えています。例えば、人間性の陶冶は検証不可能ですね。だから、検証・評価可能な形で、建学の理念を反映した到達目標を学則、もしくはそれに類する形で定めるように求められているものです。この時に、一部の学生が到達することを希望的に書いたものではなく、8割9割の学生が到達できるようなのを目標として定めるといことが、今後は求められていくんだろうと思います。

(2) 次に、体系的・組織的な教育課程編成ということで、キャリア教育、初年次教育などがあがってきています。(3) 更に、単位の実質化です。教室外の勉強時間が0に近いわけですから、GPAを本格運用しなさい、退学勧告とか卒業留年の判定にも活用しなさいという話になってきています。シラバスも、近田先生が説明されたようになってきており、もっと具体的に改善し、キャップ制(1年間に履修できる単位数を制限すること)などの導入で、家で勉強しないのに、どんどん単位を取らせている問題にも是正を求められています。(4) 教育方法の改善としてはTeaching→Learningへ、それと双方向性、体験重視というような方向性が求められ、それが実現できるようFDの強化も期待されます。(5) 最後に質保証・評価の充実としては、評価基準、GPA、学習ポートフォリオなどの話も出てきておりますので、後ほど触れさせていただきます。



8

<資料8について>

資料8は、学士課程教育について概念図としてまとめたものです。

学士課程というものは、そもそも、大学生にとっての教室外の活動、たとえばクラブ活動等も含めたもので、その中で、学士課程教育プログラムという大枠があります。私はこれが、正課の授業だと思っているのですが、そこから少しはみだす形で、初年次教育というものが位置しています。これは、はみだす部分に入学式、入学前プログラム、オリエンテーションキャンプなど授業外、教育課程外を含む形の初年次教育だと考えているからです。また、導入教育という工学系の一部ではよく使われる言葉がありますが、導入・発展・展開・完成という

フェーズが構造上盛り込まれていると主張され使われていますが、初年次教育の一類型とっていいでしょう。キャリア教育と初年次教育両方とも、今回の中教審の議論では学士課程教育プログラムの中に含まれておりません。また、初年次教育とキャリア教育が重なっている部分は、自己分析や、将来のライフプランの構築そのあたりが重なってくるという事になるかと思えます。また、リメディアル教育は学士課程教育プログラムではないとの位置づけになりました。これは要するに、リメディアル教育は学士課程には含まれるが、卒業単位の中に含めるのはおかしいのではないかとということで、教育課程外として、学士課程教育プログラムの外側に位置する、というようなことが中教審で議論されているところであります。

参考資料1. 中教審 審議経過報告
「学士課程教育の再構築について」
の中での初年次教育

【大学の取組】

- ◆ 学びの動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づける。

その際、大学生活への適応、当該大学への適応（自分の居場所づくり、自校の歴史の学習等）、大学に必要な学習方法・技術の会得、自己分析、ライフプラン・キャリアプランづくりの導入などの要素を体系化する（例：「フレッシュマンゼミ」、「基礎ゼミ」など）。

9

参考資料2. 初年次教育の必要性への認識!

- 一方、人生の新たな段階、未知の世界への「移行」を支援する取組として、初年次教育への注目も高まってきている。初年次教育は、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」として説明される。

アメリカの初年次教育（FYE（First-Year Experience））は、大衆化した大学における主体性や意欲の乏しい学生への対応策として考案されたものであり、その取組が中退率を抑止する上で有効な役割を果たすとともに、その後の大学生活への適応度を規定しているという点が、我が国においても確認されつつある。

我が国の大学の、初年次教育においては、「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技法」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」などが重視されている。今後、我が国においても、学部・学科等の縦割りの壁を越えて、充実したプログラムを体系的に提供していくことが課題となる。

10

<資料9・10について>

初年次教育に関しては、資料9にあることが審議経過報告に書かれております。

学びの動機付けや習慣形成など、つまり、先ほどの学力低下にあたる2つの部分について、そのために、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づけるということですが、大学生生活の適用から今日話題に出ております、ライフプランやキャリアプラン作りまでが初年次教育で、ここからスタートしていくという位置づけになっています。

3-2 . 大学教育の質保証の方向性

- 1)分野別全国共通テスト(PISA高等教育版)による比較
 - 2)教育内容、教育評価に対する外部評価制度による質保証
ex. JABEE方式
- いずれかが不可避
それができない大学は生き残れない？

1 1

もう一つの方法として、教育内容、教育評価（JABEE方式など）について外部評価型で質評価してもらうしかないということになります。つまり、先生方が自信を持って客観的につけていると言われても、何の客観性もありません。関西国際大学で実験したことで、ある答案を何の指示もなく色々な先生に採点をしてもらうと、すごいバラツキが出ました。これは、各先生方の採点基準に則っているから許容される、という問題ではありません。JABEEあたりでは、すでに答案用紙まで評価の対象にしていますが、近田先生が話されたとおり、きちんとした採点基準を設けることが必要であるし、不可避であると思います。それができなければ、大学は生き残れないという方向に動いていることも否定できないと思います。

<資料11について>

資料7で触れました大学が求められる対応の5つ目、質保証・評価の充実に関しては、今、日本高等教育学会と関西国際大学で高度化推進事業を共同受託しています。その研究の中でわかってきたことは、大学教育の出口管理がこれから求められる国際的動向は明らかで、今後の方向性としては2つしかないと考えます。

一つは、全国共通テストを実施することでPISAの高等教育版として、世界のうちの何カ国かで具体的に始まっておりますけれども、しかし、あまり受けはよろしくありません。テストで測られたくない、そのようなものでは評価されたくないという主張は、大学関係者からかなり広く出てきています。

4. 教育力の強化に必要な戦略

- 1)教育目標の明確化と共有
教育目標の設定
教職員、学生、社会での共有
教育は“意図的・社会的”組織としての意図！
学生自身が測定可能な“能力”尺度
- 2)教育内容の改善
個別科目の改善の総和=教育内容の改善？
「何を教えるか」から「何をできるようにするか」
- 3)教育方法の改善
ペダゴジーの転換
Teaching Centered → Learning Centered
Passive Learning → Active Learning

1 2

<資料12について>

では教育力の強化のために我々は何をすればいいのか、ということです。大枠的には、目標の明確化と共有、教育内容の改善、教育方法の改善が挙げられるわけですが、目標の明確化と共有では、明確にしても、その明確にしたものが関係者にまず読まれなければ意味はなく、それを教職員、学生、社会で共有してこそ、明確にした目標が生きてくる、ということだと思います。そして、教育が意図的・社会的であるとするならば、先生方個人の教育哲学はもちろん大切ですが、学生側としては、先生個人ではなく入った学部学科での学習を求めているわけですから、意図することとしては、大学の組織としての意図に沿っている

かどうか大切であると思います。それから、学生自身が測定可能な能力尺度が必要で、テストの成績は何故この成績か、学生自身がわからないのでは意味がないと思います。

教育内容の改善としては、FDについて一つの方向として、FD活動をして個々の先生方の能力が高くなったら、いい大学になるとは私は必ずしも思いません。どちらのベクトルに向いているかということも重要で、逆ベクトルに同じ大学の先生が向き始めて、双方向にお互いがいい教育だと信じておやりになったら、相殺されるだけかもしれません。そうならないためにも、学生に何をできるようにするか『何を』の部分の設定が大切で、そのためには、ペダゴジーの転換が重要だろうと思います。

5. 学生をActive Learnerに育てる

- 学生たちに具体的な学習目標と基準を提示することの重要性
 - 教員が自分の科目の目標を自覚し続ける
 - 他の教員とのLearning Community型の協同による目標達成 cf.メール会議での連携も含め
 - 学生たちをActiveに授業に参加させる工夫
 - 学生たちをエンカレッジする
 - 頻繁な添削・返却
 - 学生たちに成長を自覚させる
- 学生が自分で次の目標を選択、実行していく

13

<資料13について>

ペダゴジーの転換、教育方法の改善として、学生をActive Learnerに育てるためには、資料13にも書いてますが、具体的な学習目標と基準をしっかりと提示することです。これは両方が揃っていることが必要だと思います。また、教員自身も自分の授業の目標を自覚し続けることが、非常に重要な点であります。たとえば、シラバスを持って今日の目標は何々ということをしちんとするかどうかの問題です。

それから、各個人の授業だけでジェネリック・スキルなどの力を伸ばそうとするのではなく、全体として伸ばしてあげるという方法でなければ、ジェネリック・スキルは伸びてきません。他の先生方とLearning Communityをつくり、同じ科目以外の先

生方ともやはり連携を取る必要があると思います。

アクティブラーニングやエンカレッジの話は既にでているので省きますが、最終的に、学生達の自己評価の根拠となるのは、頻繁な添削と返却です。これが日本の大学が一番怠ってきたことです。学生たちが、成長を自覚できるかどうかが大切で、エンカレッジとか添削などの手法が非常に重要になってくると思います。

最終的に、学生をActive Learnerにするとしたら、自分の目標を自分で選択、実行できるようになるということで、その段階に育てるラストトレーニングの場が大学教育、というようにみなされているをご理解いただければと思います。

「ジェネリック・スキルに係る授業方法について、どう具体的に個々の授業の中で展開していくのか、助言願いたい」（森田学長より）

1科目で到達できるジェネリック・スキルには限りがあるので、焦点を絞ることは必要でしょう。たとえば、この授業は、今回はという風に授業の目的を明確に学生に伝えることで先生自身も意識しなければ、効果はあがないと思います。

また、授業方法について小学校を参考にすることも大切かと考えます。グループワークベースとか、子どもたちをどう教室の中で教員の方に向けさせるか、アクティブラーニングは小学校の方が進んでいるような気がします。大学の授業方法は違うと先生方はおっしゃられるでしょうが、発想の転換も必要だと思います。