

平成 28～29 年度プロジェクト研究報告書

学生の成長を支える教育学習環境に関する調査研究

平成 30 年（2018 年）3 月

研究代表者 深堀 聰子

九州大学 教授
(国立教育政策研究所 総括客員研究員)

学生の成長を支える教育学習環境に関する調査研究

目次

研究体制	ii
執筆分担	iv
本研究の目的と概要	1
第1部 研究会報告	
新制大学の教育課程編成問題	9
第2部 研究報告	
第1章 グローバル化補助金事業によって大学の教育学習環境はどのように変容したのか —大学の世界展開力強化事業のインパクト—	67
第2章 事例研究1：九州大学エネルギー環境理工学 グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム	81
第3章 事例研究2：早稲田大学グローバル・リーダーシップ・プログラム	97
第4章 事例研究3：千葉大学大陸間デザイン教育プログラム	105
第5章 奨学金受給と学生の生活時間との関連についての実証分析 —複数の統計手法を用いて—	119
第6章 アルバイト及び部活動・サークル活動が大学成績に及ぼす影響	129
第7章 学業成績と単位修得状況からみた大学生の学習	161
第8章 大学4年生の学生生活 —秋季後半に就職活動をしている学生の特質にも目を向けて—	175
第9章 卒業研究への投下時間 —専門分野別の規定要因と効果—	195
第10章 学習環境の男女比による授業・学習の状況	207
第11章 出身地域の多様性と学生の能力形成 —地方所在国立大学にみる関連—	221
第12章 高等教育の地方分散化政策と地域間教育機会格差の検証	239
第13章 学生の規模に関する我が国における研究の動向	259
第14章 学習活動に与える規模の効果 —大学院生調査をもとに—	273
第3部 平成28年度 大学生等の学習状況に関する調査研究	
平成28年度 大学生等の学習状況に関する調査研究 —結果の概要（大学昼間部）—	293

研究体制（平成 28 年度）

	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	深堀 聡子	高等教育研究部 部長	
研究分担者 (所内)	濱中 義隆	高等教育研究部 総括研究官	
	朴澤 泰男	高等教育研究部 総括研究官	事務局
	立石 慎治	高等教育研究部 研究員（併任：生徒指導・進路指導研究センター）	
	遠藤 健	高等教育研究部 研究補助者	
研究分担者 (所外)	岩田 弘三	武蔵野大学 人間科学部 教授	
	川島 啓二	九州大学 基幹教育院 教授	客員研究員
	串本 剛	東北大学 高度教養教育・学生支援機構 准教授	
	小林 雅之	東京大学 大学総合教育研究センター 教授	フェロー
	島 一則	東北大学 大学院教育学研究科 准教授	
	村澤 昌崇	広島大学 高等教育研究開発センター 准教授	
	谷田川 ルミ	芝浦工業大学 工学部 准教授	
	渡邊 聡	広島大学 高等教育研究開発センター 教授	
	浦田 広朗	名城大学 大学院大学・学校づくり研究科 教授	フェロー
	合田 哲雄	文部科学省 初等中等教育局 教育課程課長	フェロー
	芝田 政之	東京工業大学 理事・副学長（総務・財務担当）・事務局長	フェロー
研究分担者	15 名		

（平成 29 年 3 月現在）

研究体制（平成 29 年度）

	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	深堀 聡子	九州大学 教育改革推進本部 教授	総括客員 研究員
研究分担者 (所内)	濱中 義隆	高等教育研究部 副部長・総括研究官	
	朴澤 泰男	高等教育研究部 総括研究官	事務局
	立石 慎治	高等教育研究部 研究員（併任：生徒指導・進路指導研究センター）	
	加藤 かおり	生涯学習政策研究部 総括研究官（併任：高等教育研究部）	
研究分担者 (所外)	岩田 弘三	武蔵野大学 人間科学部 教授	
	川島 啓二	京都産業大学 共通教育推進機構 教授	客員研究員
	串本 剛	東北大学 高度教養教育・学生支援機構 准教授	
	小林 雅之	東京大学 大学総合教育研究センター 教授	フェロー
	島 一則	東北大学 大学院教育学研究科 准教授	
	村澤 昌崇	広島大学 高等教育研究開発センター 准教授	
	谷田川 ルミ	芝浦工業大学 工学部 准教授	
	渡邊 聡	広島大学 高等教育研究開発センター 教授	
	浦田 広朗	桜美林大学 大学院大学アドミニストレーション研究科 教授	フェロー
	合田 哲雄	文部科学省 初等中等教育局 財務課長	フェロー
	芝田 政之	東京工業大学 理事・副学長（財務・施設担当）・事務局長	フェロー
	研究分担者	15 名	

（平成 30 年 3 月現在）

執筆分担

本研究の目的と概要 深堀 聰子・朴澤 泰男

第1部

天野 郁夫

第2部

- 第1章 深堀 聰子
- 第2章 深堀 聰子
- 第3章 加藤 かおり
- 第4章 遠藤 健
- 第5章 島 一則・濱中 義隆・呉 書雅
- 第6章 岩田 弘三
- 第7章 朴澤 泰男
- 第8章 望月 由起
- 第9章 串本 剛
- 第10章 谷田川 ルミ
- 第11章 朴澤 泰男
- 第12章 小林 雅之
- 第13章 立石 慎治
- 第14章 村澤 昌崇

第3部

濱中 義隆

本研究の目的と概要

深堀 聡子（国立教育政策研究所・九州大学）

朴澤 泰男（国立教育政策研究所）

1. 研究の目的

大学教育の質は、適切な教育学習環境を整備することができるかとともに、学生に期待される学習成果を身に付けさせることができるかという観点からも問われるようになってきている。そうした中で、一方では学生の主体的学習を促すと想定される活動（アクティブ・ラーニング等）、他方では学習成果の可視化を目指す取組が積極的に推進されているが、両者の関係性は必ずしも明確に示されていない。

そこで本プロジェクト研究は、教育学習環境と学習成果の関係性を、実証研究に基づいて明らかにしようとするものである。

本研究では、学習成果を「学生の成長」と幅広く捉え、次の(A)～(D)に係るいかなる教育学習環境が、学生による知識や能力の習得、成績、学習時間の増加などの指標と正の相関を持つのかを、全国的な調査データ及び事例研究から明らかにすることを目指す。

- (A) 大学のグローバル化戦略が学生の成長に与える影響について
- (B) 大学の教育内容・方法の改革が学生の成長に与える影響について
- (C) 学生集団の構成の多様性（ダイバーシティ）が学生の成長に与える影響について
- (D) 学生集団の規模が学生の成長に与える影響について

2. 研究の概要

上記(A)～(D)のテーマごとに、それぞれ次の課題に取り組んだ。

(A) 大学のグローバル化戦略が学生の成長に与える影響について

大学のグローバル化戦略の一環として導入されてきた改革（例えば、外国大学との共同学位、外国語による授業科目、柔軟な学事暦の導入等）が、学生の学習行動や学習成果に対していかなる影響を及ぼしているのかを、実践事例報告書のレビュー及びインタビュー調査に基づいて明らかにすることで、グローバル化に係る政策立案に資するファクトを提供する。

(B) 大学の教育内容・方法の改革が学生の成長に与える影響について

学生の学習行動や学習に対する態度・構え等について、収集した大規模標本によるデータによって、個々の学生レベルでの学習行動の構造やその規定要因を分析するとともに、学習の環境的要因として、大学レベルでの教育内容・教育方法の改革の実践が、学生の学習行動、

学習成果に対していかなる効果をもたらしているかについて分析する。

(C) 学生集団の構成の多様性（ダイバーシティ）が学生の成長に与える影響について

学生の在学中の成長に対して、学生集団の構成が、性別や出身地の面ではどの程度多様であることが望ましいのか、専門分野や、大学所在地域の違いに即して考察する。特に、学生集団の男女比、地方所在大学における域外出身者の割合に着目し、大学教育上の意義を明らかにする。後者への着目は、地方創生の観点からも重要と言える。

(D) 学生集団の規模が学生の成長に与える影響について

学生の在学中の成長に対して、クラスサイズやキャンパスサイズといった、学生の量的規模がどれだけ影響を与えうるのか、教育手法等も含む学習環境面も考慮して考察する。アクティブ・ラーニング等の新たな方法論が着目されていることに鑑み、教育手法と学生のサイズの関連についても視野に入れ、今後の議論の基礎となる知見・データを整理する。

研究の実施に当たっては、テーマごとに研究を進め、各年度末には、メンバーが一堂に会して報告と議論を行う全体会議を開催した。特に、現代における大学の教育内容・方法の改革について適切な見通しを得る上では、新制大学発足時における大学教育論が多くの示唆を与えることから、平成29年3月1日の全体会議に合わせて研究会を開催することにした。戦後教育改革とその見直し論議の中で、大学の教育課程や内容・方法に関しては、いかなる理解や評価が見られたかについて、天野郁夫先生（東京大学名誉教授）に御報告をお願いした（報告書第1部に集録）。入念に御準備いただき、貴重な御研究成果を御報告くださった天野先生に、この場をお借りしてあつく御礼申し上げたい。

3. 研究成果の概要

2年間の研究成果をまとめたものが本報告書であり、その概要は以下のとおりである。

第1部「研究会報告」では、「新制大学の教育課程編成問題」と題する天野先生の研究会報告と、質疑応答を収録している。大要次のとおりの報告が行われた。

新制大学の教育課程は、戦後、アメリカをモデルに極めて短期間に決定されたが、日本側にはアメリカのカレッジ教育に関する十分な知識はなかった。アメリカモデルの最大の特長は教育課程編成が多様なことだが、日本の場合、自由な教育課程編成の経験がなく、画一化・硬直化を招くこととなり、その弾力化には、平成3（1991）年の大学設置基準大綱化を待たねばならなかった。

画一化・硬直化した理由は、当初、チャータリングとア Kredィテーションの二元制度導入が企図され、「大学設置基準」と「大学基準」（資格判定基準）とを別個に運用するはずだ

ったが、大学基準が、そのまま大学設置基準として採用された結果、設置認可が施設設備等の外形的基準だけでなく、教育課程編成をも対象とすることになったためである。アクレディテーション制度が機能せず、チャータリングが事実上全てになった。

画一化に対する批判と反省が生じ、ようやく、日本の大学関係者がアメリカのカレッジ教育・高等教育制度の学習を開始する中で、重要性が認識されるようになったのが、専門教育・職業教育をどこで行うかという問題だった。ヨーロッパや旧制の日本では、学部段階で完結的な専門教育・職業教育を行うのに対して、高度の専門教育・職業教育は大学院に委ねるのがアメリカの方式だった。よって、一般教育課程とともに、大学院制度が学部の教育課程編成を左右することになる。同じ時期、大学関係者の間で教育課程編成の見直し論議が行われ、教育内容・方法の改善に関しても多くの議論が交わされた。

その後、教育課程編成の多様化・柔軟化に向けては二つの選択肢がありえた。設置基準の弾力化・柔軟化、言わば「選択的な多様化」と、高等教育機関の種別化、言わば「管理された多様化」の二つである。後者の種別化構想は、種別化と結びついた教育課程編成の多様化論でもあったが、大学側から多くの批判にさらされた。結局、伝統的な専門教育・職業教育が温存され、大学の教育課程に対する低い関心・一般教育への批判・縮減要求もあって、教育課程改革は遅れることになった。

平成3（1991）年の大学審議会答申「大学教育の改善について」を受けて、大学設置基準の大綱化、教育課程編成の自由化が行われ、一般教育が縮小し、専門・職業教育の比重が増すことになったが、同時に生じた新名称学部の急増は、一種のカリキュラム改革でもあった。その後、現在から見て自由化は期待された多様化をもたらしたのか、学部教育はカレッジ化したか、職業大学院は育ち始めたかという問題については、改めて検証してみる必要がある。

第2部「研究報告」には、上記の(A)～(D)のテーマに関する研究論文14本を掲載した。第1章から第4章がテーマ(A)、第5章から第9章がテーマ(B)、第10章から第12章がテーマ(C)、第13章と第14章がテーマ(D)におおむね対応している。第5章から第11章までは、国立教育政策研究所が平成26年度に日本学生支援機構「学生生活調査」と共同で実施した「大学生等の学習状況に関する調査」のデータを用いており、第2部には「学生生活調査」有識者の望月由起先生(昭和女子大学)にも御寄稿を頂いた。望月先生、調査回答者の皆様、そして大学の調査担当者の皆様に深く感謝申し上げたい。

第1章「グローバル化補助金事業によって大学の教育学習環境はどのように変容したのか」では、「大学の世界展開力強化事業」の概要を整理し、採択事業の評価書のレビューを行っている。その結果、学生の交流プログラムの基盤となる枠組み・組織体制の確立に補助金を結び付けることや、交流プログラムのアウトカムについて合意形成し、アウトカムに基づくプログラムの設計・実施・測定・改善を進めることなどの重要性が明らかになった。さらに、第2章から第4章で採り上げる事例の概要を説明している。

第2章「事例研究1：九州大学エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム」では、ヒアリング調査等を基に「大学の世界展開力強化事業」の効果を分析している。同事業によって、完成度の高い修士ダブルディグリープログラムのモデルが構築されたこと、総合理工学府のルーチンワーク（日常業務）化していく上では、研究に焦点化した博士ダブルディグリープログラムの開発、大学本部からの支援を得るなどの工夫、ランニング・コストの確保といった課題に直面していることが明らかにされた。さらに、大学、部局、政府それぞれに対する示唆が導かれている。

第3章「事例研究2：早稲田大学グローバル・リーダーシップ・プログラム」では、ヒアリング調査等を基に、「大学の世界展開力強化事業」が「ブースター」となって、早稲田大学における大学教育のグローバル化を推し進めることに寄与したことを明らかにしている。同事業が有効に機能した背景には、同事業が大学の全学的な教育ビジョン・戦略と整合的だったこと、同プログラムは留学前後の科目履修とつながりのある教育課程として設計され、学士課程教育の一部に位置付けられたことが挙げられる。

第4章「事例研究3：千葉大学大陸間デザイン教育プログラム」では、「大学の世界展開力強化事業」に採択された同プログラムの成果と課題を、ヒアリング調査等を基に分析している。同事業で高い評価を得られた背景として、採択以前の研究科の取組（若手教員の海外派遣など）、全学的な改革（学事暦改革など）も重要だったことや、同事業によって教員の海外経験が促進され、学生の視野の拡大などの面で教育効果が大きかったこと、さらに学生の就職にもプラスに働き始めたことが明らかにされている。

第5章「奨学金受給と学生の生活時間との関連についての実証分析」では、私立大学（昼間部）に自宅通学する人文・社会系及び教育系の男子学生を対象に、奨学金受給の効果を分析している。平均値差の検定、重回帰分析（通常最小二乗法）、傾向スコアマッチングの三つの統計手法を用いて、奨学金受給者の方が、そうでない学生よりも、大学の授業の予習・復習などに関わる時間、アルバイト・定職に関わる時間の両方とも多いことなどを明らかにしている。

第6章「アルバイト及び部活動・サークル活動が大学成績に及ぼす影響」では、広範な分析結果を基に、アルバイト時間が長い学生ほど、授業への取組意欲が低く、成績も低いこと、この傾向は部活動・サークル活動時間についてもおおむね当てはまること、娯楽・交友活動時間は成績と関連が見られないことを明らかにした。また、授業の予習・復習や、授業以外の学習の時間が長い学生ほど成績も良いこと（ただし週10時間程度までの傾向）、グループワークなど最近の授業形態を多く経験している学生ほど、学生の授業への出席や授業外学習の時間が長いことなども明らかになった。

第7章「学業成績と単位修得状況からみた大学生の学習」では、学業成績と、卒業要件に占める修得単位数の比率の関係を検討した。学業成績は修得単位数が多い学生ほど良いが、1年生の場合、修得単位数が「多すぎる」と、むしろ成績が低くなる傾向があること（国立

を除く)が明らかになった。なお、「成績は低いが、多くの単位数を修得済み」の1年生でも、専門知識に関する能力の自己評価は必ずしも低くなく、一定数の科目履修をこなすこと自体にも一定の意義は認められる可能性も示唆された。

第8章「大学4年生の学生生活」では、大学4年生の秋季後半(11月)時点における生活時間を検討している。性別や専攻分野、卒業後の希望進路による生活時間の違いを明らかにした上で、民間企業に就職希望で、就職活動を継続している学生の特質を分析した。就職活動継続者は福祉系や芸術系、自宅通学者で多いことや、就職活動継続者よりも就職活動を終了した学生の方が、グループワークやディスカッションに積極的に参加しており、人にわかりやすく話す力の自己評価も高いことなどが明らかになった。

第9章「卒業研究への投下時間」では、3年生と4年生の卒業論文・卒業研究への投下時間を検討し、その規定要因と、学習成果認識に対する効果を分析している。3年生の段階から、一定数の学生は卒業研究に取り組み始めていること、投下時間を規定する要因は、3年生は属性以外の変数が、4年生では属性関係の変数が目立つことが明らかになった。また、学習成果認識に対する卒業研究への投下時間の効果は、余り明瞭ではないが、分野によっては存在しうることが示唆された。

第10章「学習環境の男女比による授業・学習の状況」では、学生の専攻分野を、女子割合の高低によって5類型に分類した上で、授業への取り組み状況などの男女差を分析している。全体として女子学生の方が男子学生よりも、予習復習をきちんと行い、授業に積極的に取り組む傾向があること、女子学生の場合、同性の多い大学類型で授業への取組が熱心であることなどが明らかになった。

第11章「出身地域の多様性と学生の能力形成」では、「学生集団の多様性」を出身地域(都道府県)によって指標化し、授業を通じた学生の能力形成との連関について、地方所在国立大学を対象に検討した。人文・社会分野では、入学者の出身地域が多様な学部^に所属する学生ほど、物事を批判的に考える力、問題発見・解決能力、幅広い視野といった汎用的技能の形成に対する授業の有効性を、より認識する傾向が見られた。

第12章「高等教育の地方分散化政策と地域間教育機会格差の検証」では、地域別大学進学率の水準と散布度の変化を踏まえつつ、昭和49(1974)年から平成28(2016)年まで、大学進学者の地域ブロック間移動の推移(国公立全体、国立大学)を検討している。趨勢として、各地域で大学進学時の流出入は減少しており、特に地方においては収容率の上昇もあり、地元^の高等教育機会が増加したが、国立大学の場合は流出入状況の変化が小さいこと(ただし南関東では流入が減少)が明らかになった。

第13章「学生の規模に関する我が国における研究の動向」では、教員1人当たり学生数(ST比)に関する研究、授業評価におけるクラスサイズと満足度との関係、クラスサイズと学習成果(汎用的能力や成績)の関係の3領域の研究動向を整理している。学生数・規模が学習にどう影響するかについては、満足度など主観的評価に対するクラスサイズの負の

効果を除いては、研究者間で見解が分かれる状況にあることが明らかになった。

第14章「学習活動に与える規模の効果」では、大学院生の学習活動に与える大学の規模の効果を検討している。規模のうち、ミクロレベルの研究室規模（研究室所属院生数）と、機関レベルの大学規模（学生総数）に着目し、大学院生に対する調査データを分析した。「意味があったと思う授業」の割合に対して、研究室規模は関連がないこと、大学規模は、ある水準に達するまでは負の効果、ある水準より大きくなると正の効果（U字型の相関）を持つことなどが明らかになった。

第3部「平成28年度 大学生等の学習状況に関する調査研究」では、平成28年度に実施した第2回目の「大学生等の学習状況に関する調査」の結果の概要（大学昼間部）を報告している。学習時間など、多くの質問項目において、平成26年度に行った前回調査と同様の結果であった。全国レベルの大規模サンプリング調査として信頼性が高く、時系列的な比較が可能なデータが得られたことから、今後、様々な分析への活用が期待される。

（1・2を深堀，3を朴澤が執筆した。）

第 1 部 研究会報告

新制大学の教育課程編成問題

天野 郁夫（東京大学名誉教授）

本稿は、平成 29（2017）年 3 月 1 日（水）、国立教育政策研究所第 1 特別会議室で行われたプロジェクト全体研究会（第 2 部）における御報告内容を基に作成された記録である。

天野です。よろしくお願いします。

懐かしいなと思って見ていたのですが、ここにもあるように（「国立教育研究所機構並びに人員配置図（昭和 41 年 7 月 1 日現在）」『国立教育研究所広報』第 16 号，p.10），最初（昭和 41（1966）年 4 月），昔，国研に入所した最初の頃はアジア教育研究室というところに属していました。東大に入る前に，一橋の経済学部を卒業しているんですが，そのときにインドの問題をやっていた関係もあって，このアジア教育の研究室に 1 年か 2 年いました。そのときに，「日本の経験——近代日本の初等義務教育における WASTAGE の研究」という論文を書きました（『国立教育研究所紀要』第 56 集，1967 年所収）。開発途上国でなかなか就学率が上がらない，就学してもドロップアウトしてしまう人が多いという問題を，ユネスコの会議でしたか，日本の経験を報告してほしいというので，僕が日本語論文を書いて，そのサマリーをここ（前掲「人員配置図」）にいる小泉喜平さんがユネスコに持って行って報告をしてくださった。いろいろ反響が後であったと覚えていますけれども，そんなことで，国研には 5 年ほどお世話になりました。

今日は，この研究会が何をやっているのかよく知らないで，詳しい説明を受けないまま，朴澤さんから来たメールで，何か新制大学の教育課程，カリキュラムの問題を話せばいいのだろうという程度で，準備を始めてしまいました。

実は，去年の 7 月でしたか，『新制大学の誕生』（上・下，名古屋大学出版会，2016 年）という本を出しました。その中で，カリキュラム問題を一般教育制度の導入との関係で若干書いたんですが，余り突っ込んだ分析はしていません。しかし，重要なテーマであることは間違いないので，書いた後で改めて調べてみたいと思っていました。いい機会だと思って，調べ始めましたら，面白い事実がいろいろとわかってきて，だんだんレジюмеが長くなってエンドレスに近いことになってしまいました。

最後まで行き着くかどうかわかりませんが，資料を主にした長いレジюмеをつくりました（「当日配布資料（1）」参照）。研究会ですからエビデンスベースの話をした方がいいだろうと思って，資料を入れ込んでつくったらどんどん長くなり，時間を 90 分頂いたんですが，最後までたどり着くかどうかわかりませんので，その節は御容赦を頂きたいと思います。

そういうこともあって，レジюмеの終わりの方に，2 枚のサマリーを用意しました（「当日配布資料（2）」参照）。レジюмеの一番後のところに，サマリー「新制大学の教育課程編

成問題」というのがついていると思いますけれども、この問題について私の考えているストーリーを要約したものです。このストーリーに沿って話していくこととなりますが、最後までたどり着かない場合には御容赦いただきたいということと、その裏返しとして、大体こういうストーリーの話ですよということをあらかじめ最初にお話ししておいた方がいいのではないかと思って、用意しました。

報告の概要

詳しいことは後でお話しするとして、概略だけをざっと説明しておきます。

新制大学のカリキュラムの編成形態は、敗戦後の非常に短い期間に決定されたのですが、決めたのは文部省ではなくて、大学基準協会なんですね。大学基準協会は、占領軍の教育改革担当の部局・C I Eの指導助言で設置された団体で、当時はC I Eの別動隊と言われていました。したがって、編成のモデルはアメリカで、その象徴として一般教育制度の導入があったわけです。

当時、日本の側にはアメリカのカレッジ教育がどういうものか、ほとんど知識がありませんでした。アメリカのカレッジ教育の最大の特徴は、教育課程編成の多様性にあるわけですが、日本側には教育課程の自由な編成という考え方も経験も、ほとんどありませんでした。その結果、新制大学の教育課程編成は画一的で、硬直化したものになり、それが日本の高等教育をその後長くを悩ませる、病弊の一つになります。

なぜ画一化・硬直化したのかといいますと、アメリカ側が大学の質・水準の維持・向上について、チャータリングとアクレディテーションという、アメリカに特徴的な、二元制度を導入しようと企画して、それに失敗したんですね。これも後で詳しくお話ししますが、大学については文部省の定めた設置基準と、大学基準協会の大学基準とがありました。大学設置基準というのはチャータリングスタンダード、それから、大学基準というのはアクレディテーションスタンダードです。大学基準は、大学団体である大学基準協会の会員になるための資格判定基準ですが、この大学基準と大学設置基準の関係が日本の場合複雑で、大学基準がそのまま、文部省による大学の設置認可大学設置基準として採用されるという経緯がありました。

その結果、設置認可が施設設備等の外形的な条件だけでなく、教育の内容、教育課程編成までも設置認可の際の審査の対象にされるようになった。この点が、設置認可が、事実上届出制に近い、したがって教育課程の編成に全面的な自由の認められたアメリカとの大きな違いです。日本の場合、教育課程編成は、一般教育の部分について厳しい縛りがあったことは御存じのとおりですが、専門教育の課程につきましても、例えば「経済関係学部設置基準要項」とか、「工学関係学部設置基準要項」というように、文部省が編成基準を作成して、これを設置認可の際に使ったわけです。これはアメリカと違って、日本の大学が専門学部制をとっていたことと関係しているんですが、それが画一化をもたらす上で大きな役割を果

たしたわけでは

二元制度を導入したものの、アクレディテーション制度が全く機能しないで、2000年代にまで至ったことは御承知のとおりですから、日本の大学の教育課程編成を何が左右したかといえば、それはチャータリングスタンダードに当たる「大学設置基準」ということになるわけです。

こういう形で新制度の大学が発足しましたが、その画一的な大学教育の在り方に対して、大学人の間に次第に、早い時期から批判と反省が強くなってきました。昭和20年代のころから始まるその批判的反省の中で、まずアメリカのカレッジ教育・高等教育制度というのは一体どういうものなのか、ようやく日本側の学習が始まるわけです。日本の大学がいかにかアメリカと違っているか。日本の大学はヨーロッパをモデルにしてきたわけですが、そのヨーロッパとアメリカとがいかにか違ってくるかが、ようやく理解されるようになりました。後でお話ししますが、ユニバーシティとカレッジの違いという形で、それが認識されるようになったわけです。

アメリカのユニバーシティとは何か。そこでは大学院の存在が欠かせない、その大学院制度の問題は、専門教育・職業教育をどこで行うかという問題と深く関係していることもわかってきました。ヨーロッパの大学には、その当時大学院がなかったわけですが、それは専門学部制をとる国と、アメリカのようなカレッジ制をとる国との違いだということも認識されるようになりました。ヨーロッパや日本の大学では、学部段階で完結的な専門教育や職業教育を行っているのだから、大学院は問題にならない。ところが、アメリカでは、カレッジは一般教育や低度の専門・職業教育の場であって、高度の専門教育・職業教育は大学院に委ねている。アメリカの大学では一般教育課程だけでなく、大学院の制度がカレッジ段階の教育課程編成を左右しているのだから、そのためにカレッジ教育が多様で自由な課程編成をとっているのだということが、ようやくわかってきたわけです。

こうして、アメリカの大学の現実を学習すればするほど、学部教育の画一化に対する批判が強くなり、それとともに教育課程編成を多様化・柔軟化する必要があるという声も強くなってきました。

そうした議論の中で、二つの選択肢があったと思います。一つの選択肢は、設置基準自体を弾力化・柔軟化しようという考え方です。これを仮に「選択的な多様化」と呼ぶとしますと、この選択肢について大学人による様々な議論がありましたが、実現しなかった。

もう一つの方は、高等教育機関の種別化です。これは文部省や官僚による「管理された多様化」と呼ぶとよいと思いますが、あとでお話するように、その種別化の試みが中教審の有名な「三八答申」、昭和38年、つまり1963年の答申ですね。それから、「四六答申」、71年答申、これが「種別化」という言葉を用いた最初の答申であったわけです。

この2番目の「管理された多様化」構想、「種別化」と結び付けて教育課程編成を多様化しようという考え方に対して、大学側は極めて批判的で、結局この二つの答申は、部分的に

しか実現を見るに至りませんでした。

一方、占領期が終わった後、それまでカリキュラム編成に非常に重要な役割を果たしてきた大学基準協会が、急速にその力を失ってきます。十分な発展を見ずに終わるのですが、その結果、文部省の定める大学設置基準がカリキュラム編成を支配するようになりました。

大学の側はといえば、カリキュラム編成の問題について関心が低い。専門教育を重視する余り、一般教育いじめ、それを縮減するという方向にだけエネルギーが注がれるようになりました。日本の新制大学は、アメリカのカレッジと違って、戦前期以来の専門学部制をとり続けてきましたから、それは同時に伝統的な専門教育や職業教育のカリキュラムが継承され、温存されたことを意味しています。教育課程編成の改革問題は、そのために長い間放置されることになりました。「選択的な多様化」が導入されるのが遅れたということです。

その意味で、画期的だったのは、平成3（1991）年の大学審議会の「大学教育の改善について」答申です。設置基準の自由化・大綱化と言われましたが、教育課程編成についても大綱化・自由化を認めるものであったからです。その結果、何が起こったか御承知のとおりで、一般教育の解体が進み、専門教育・職業教育が学部教育全体を支配するようになりました。その一方で、新名称学部と呼ばれる従来の学問領域の名称とは違った名称の学部が急増するという形で、カリキュラム改革が進んだわけです。

たしかに自由化されましたが、期待された多様化をもたらしたのかどうか。学部教育はアメリカ的なカレッジ化したのかどうか。専門職大学院の制度も始まりましたが、アメリカ的な職業大学院が育ち始めたのかどうか。そうした問題があるわけです。

教育課程編成の問題は、そうした戦後70年の歴史の中でとらえる必要があるということを理解しておいていただきたいと思います。

それから、参考文献として大分前に書いたものですが、「**当日配布資料（1）**」参照、「大学の多様化政策を読む」（天野郁夫『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会、2013年、第3章）、これは種別化構想との関係であります。それから、「教育研究組織を考える」（同、第16章）という方は、教育研究組織、特に教育組織の在り方がいかにカリキュラム編成を縛っているか、専門学部制の問題点ということになります。職業大学院については、長いので参考文献にしませんでしたが、『国立大学・法人化の行方』（東信堂、2008年）という本の中に、修士課程大学院のことを扱った論文があります（「第5章 大学院の行方」）。大学院における職業教育の問題を扱ったものですので、関心があったら目を通していただくといいかもしれません。

というのが前置きで、本題の方に入りたいと思います。なるべく簡略化して話したいと思っています。

新制大学の教育課程編成は、どのように決まったか

最初に新制大学制度、「新制大学の発足前後」という年表がありますが、これはいかに短

い期間に根本的な改革が行われたかを知っていただくためのものですから、説明はいたしません。

まず「新制大学の教育課程編成は、どのように決まったか」です。「誰が決定に関わった」のか。最近では政策決定過程研究で、アクター論というのがありますが、どういうアクターが関わったのか。一つは占領軍（GHQ、CIE）、2番目は教育刷新委員会、3番目が大学基準協会、それから、4番目が文部省、あるいはその別動隊である大学設置委員会、という四つないし五つのアクターがあるわけです。戦後の学制改革は、占領下でこの4者ないし5者の複雑な関係の中で決定されたわけですが、それぞれの性格を説明しておきます。

最初の占領軍、これはGHQやCIE、CIEというのは Civil Information and Education Section、民間情報教育局という訳になっていますが、ここがアメリカ側のアクターです。教育の民主化推進を最大の目標に掲げて、強い助言・勧告機能を日本側に対して持っていました。彼らが期待していたのは、大学が主体の改革です。

文部省については、占領軍が一時廃止論を唱^{とな}えていたこともあり、改革への発言権は制約され、事実上なかったと言ってもいいかもしれません。次に述べる教育刷新委員会とCIEの板挟みになっているような状況でした。

教育刷新委員会は、占領軍側の要請で設置された内閣直属の審議会です。強い権限を持っていましたが、同時にCIEと文部省、それから教育刷新委員会の3者による「ステアリングコミッティ」というものがありまして、そこを通じて特にCIEの強い圧力を受けていました。この審議会は、制度改革の方に力点を置いていて、カリキュラム編成等、教育の中身には、ほとんど関与していないことを確認しておく必要があると思います。

大学基準協会は、旧制大学主体の大学人団体ですね。CIEの要請で設立されました。したがって、その別動隊視されており、会議には必ずCIEの担当官が臨席することになっていました。この基準協会が後で述べるように、大学基準の策定を通して、教育課程編成の中心になっていくわけです。そして、次に述べる大学設置委員会についても、委員の半数をこの基準協会が出すという形で、影響力を行使していました。大学設置委員会は、設置審査のために文部省が設けた行政委員会です。ここが基準協会と教刷委、文部省の3者間の見解の調整の役割も果たす場にもなっていました。

こうしたアクター間の関係の中で、カリキュラムの問題が議論されるんですが、中心的な役割を果たしたのは基準協会だということを確認しておきたいと思います。

カリキュラム編成問題の議論の出発点になったのは、アメリカの第一次教育使節団の報告書です。昭和21年の3月に占領軍の招きでやってきた、この使節団の報告書を見ますと、高等教育の制度改革についてはほとんど触れていません。戦前期の多様な高等教育機関を全面的に再編・統合して、新しい4年制の大学に移行させるというのは日本側の主体的な選択であって、アメリカ側はむしろ消極的だったことがわかっています。

しかし、カリキュラム改革の必要性については、報告書に明記されています。

「日本の高等教育機関のカリキュラムにおいては、大概は普通教育を施す機会が余りに少く、その専門化が余りに早くまた余りに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるように思われる。自由な思考をなすための一層多くの背景と、職業的訓練の基くべき一層優れた基礎とを与えるために、更に広大な人文学的態度を養成すべきである。普通教育は、学生がそれを満足な形において十分受け、それを何か特別の分離したものと考えることのないように、各学生に決められた正規のカリキュラムのなかに統合されるべきであると思う。普通教育の外に、更に専門化の領域に関連した学科目が、学生の専門化された研究課程の中に、現在よりももっと自由に取り入れられるべきである」。

つまり、学部段階の教育は日本の場合には余りにも専門・職業領域に偏しすぎている。一般教育を導入して、人文的教養を高める必要があるということを行っているのです。これが、教育課程改革のいわば原点です。

この報告書を受けて改革が進められるわけですが、教育刷新委員会はさっき申し上げましたように、この問題についてはほとんど議論をしていません。中教審の前身のこの審議会は、強い権限を持っていたわけですが、委員は大多数が高等教育関係者で占められていたという点で、現在の中教審とは違う性格を持っていました。

設置からわずか4か月の21年の12月には早くも、審議の結論として6・3・3・4の新学制を決定します。翌年の2月には、答申に基づいて学校教育法が公布されるということで、新しい学校制度が決まり、戦前期の高等教育機関は再編・統合されて、新しい4年制の大学になるわけです。

教育審議会での高等教育改革関係の議論は、第五特別委員会でされたのですが、委員会の設置が21年の11月ですから、1か月ぐらしか議論の時間がありませんでした。ほとんど議論がないまま、新しい大学制度への移行が実施されたということです。

これに対して基準協会ですが、基準協会は大学人、といっても旧制大学の関係者の集まりでした。ただ、初めから基準協会が設置されたわけではなくて、前史といいますか、プレヒストリーがあったという話を、最初にしておかなければなりません。

この辺は、チャーターリング、ア krediteーションの問題とも絡んで複雑なので、時系列をたどっていただきたいんですが、まず、21年10月に文部省が「大学設置基準設定協議会」というものをつくります。文部省としては行政機関として、大学の設置認可をしなければならぬわけですから、当然のことですが、その際の基準を検討するための委員会をつくった。委員は在京の官立と私立合わせて10校から選任されました。その下に二つ小委員会ができました。一つが施設設備で、もう一つが教育です。ここで教育課程の問題も議論されることになったわけですが、実際にはこの段階での議論はカリキュラム問題にはほとんど触れていません。外的な、人的・物的要件を専ら議論していたわけです。

22年3月になってCIEの強い要請で、この大学設置基準設定協議会が文部省から独立し、大学人による自主運営の組織になります。このときからCIEの別動隊視されることに

なったわけですが、文系、理系、女子の三つ分科会を設けて、カリキュラム問題の本格的な議論を始めることになりました。同じ22年3月に学校教育法が制定され、4年制大学のカリキュラム編成の原理をどうするのが避けられぬ問題になったわけです。議論の過程で、文系の分科会が早くから意見を集約していましたので、ここを中心に教育課程編成の基準がつくられることになります。

基準の原案がある程度固まった22年の5月に、「大学設立基準連合協議会」という集まりが東京で開催されました。在京の10大学だけで議論していたのでは、全国に及ぼすことができませんので、旧制大学46校の代表を全国から集めて、一種のセレモニーを開き、大学基準についてしている議論の報告と、確認を図ったわけです。

その連合協議会を経て、22年7月に大学基準協会の設立総会が開かれます。そして、そこでこれまでの議論を踏まえて作成された「大学基準」が採択されることになりました。

ところで日本の大学人は、ほとんどがドイツ、ヨーロッパに留学した人たちで、しかも教員になってからの留学ですから、実際にアメリカの学部段階の教育の経験者はゼロであったと言っている。アメリカのカレッジ教育や教育課程、特に一般教育についてほとんど知識を持たない人たちの集まりでした。しかも専門学校関係者は加えず、旧制大学関係者によって基準がつけられたことに注意する必要があります。

日本側に知識がないわけですから、基準をつくるに当たって重要な役割を果たしたのは、C I Eの担当官の指導・助言でした。22年5月の連合協議会が開かれた際には、3人のC I Eの担当官が講演を行っています。そこでC I Eが導入を求めているアメリカ的なカレッジ教育の説明が行われ、多くの関係者はこのときに初めて何が議論されているのかを知ったわけです。

講演者の一人、ウイグルワースは、略歴によるとニューヨーク大学の教授だったようですが、アメリカの州立大学を例に、カレッジ教育の説明をしました。日本の明治以来の高等教育制度についてもカリキュラム編成の問題についても、彼自身は、ほとんど知識がなかったと言っていると思います。その彼が何を話したかはそこに書いておきましたが、カレッジは4年制で、教育課程は一般教養科目と専門科目がほぼ半々になっている。ただ、配分の比率や方法は多様であり、最初の2年間を一般教養科目にあてている大学もあるというような説明がありました。

また、単位制についても、120単位が原則になっていることや、単位の計算方法等を説明しています。科目選択制が前提になっており、人文科学の履修が重視されていることなどが話されましたが、人文・社会・自然の3系列に分けて科目設定がされているというような話はなかったことにも注意しておくべきかもしれません。

専門教育と職業教育、それと一般教育の関係とか、主専攻と副専攻の問題、大学院との関係などについては、ほとんど説明はありませんでした。要するに、アメリカのカレッジ教育について、ごく概略的な話があったわけですが、その程度の話がガイドラインになって、大

学基準が制定されたと見ていいでしょう。

こうしたアメリカ側の「助言・指導」の、日本側の受け取り方は、教育課程問題の中心は何よりも一般教育の導入にある、ということだったと思われます。その一般教育をどう受け止めたのか、当時の関係者の言葉を引いておきました。

例えば後に北大の教育学部長になる城戸幡太郎は、「アメリカの方から一般教育を入れるというんですが、ところがその当時、正直言って僕には、アメリカの方でやっている一般教育がわからなかった」といっています。東大教養学部の教授として一般教育推進の中心人物になる玉虫文一も、「その頃 general education という言葉だけで、どういう内容のものか知らなかった」、「一般教育の理念はアメリカから来たけれど、そんなものは旧制高校でやってきたじゃないかという意見はよく聞かされ」と回顧しています。

それから、基準協会の事務局長も務めた、東工大教授の佐々木重雄によれば、「general education というのは、はじめてだし、教育の方で言えば、[新制]高等学校までのが general education」となっている。学校教育法には、新制高等学校の教育目的は高等普通教育だと書かれており、大学の「general education」はそれとどう違うのか「どうもはっきりつかめない」といっています。

極め付きは、東京文理科大学の学長だった務台理作で、新制大学カリキュラム編成に重要な役割を果たした人物ですが、「だいたいその当時ではイメージが——新制大学というもの——できてなかった。みんなが旧制大学でやってきた人達ですから、頭にこびりついているのは長い間やってきた旧制大学なわけです。そこで重視されたものが自然ここでも重視されるということになった、つまり一般教育導入の意義がほとんど理解されていなかったと、話しています。

一般教育とは何かがわからなければ、アメリカのカレッジ教育を正しく理解するのは難しいわけですが、関係者はほとんどその理解なしで、知識を持たないままに一般教育課程の導入を決定することになったわけです。

画一的な教育課程編成はなぜ一般化したか

大学基準の中身については後で触れることにしますが、重要なのはアメリカのカレッジ教育が多様だということについて、ほとんど理解がなく、アメリカ側も十分に説明せず、その理解のないことが画一的な、硬直的なカリキュラム編成基準の導入につながったという点です。そして、その画一化の問題を理解するためには、どうしても「チャータリングとアクレディテーション」の問題を理解しておく必要があります。

GHQは占領当初から、教育の統制管理機構として文部省が果たしてきた役割に対して強い不信感を持っていました。彼らが掲げたのは、教育の民主化、地方分権化、私学の自由、そして、大学の自由です。そしてそれを保証するためには、「チャータリングとアクレディテーション」という、大学の質の保証・向上に関わるアメリカ的な二元的システムを導入す

る必要があるということを強く主張しました。これは先の教育使節団報告書でも指摘されている点です。

アメリカ的な二元的システムについては御存じの方が多と思いますが、まず、大学の設置認可に当たるチャータリングは、州政府の権限ですがほとんど届出制に近い。チャータリングの基準は最低基準であって、大学の自由の保証が最大の眼目ですから、施設設備や教員数などの基礎的、外形的な最低の基準については一定のチェックをしますが、カリキュラムにはほとんどというか全く触れていません。

それに対して、アクレディテーション、「適格判定」などと訳されていますが、基準協会と呼ばれる大学団体のメンバーとしての適格性を判断する基準がありまして、この基準が教育の質の保障・向上に大きな役割を果たしています。基準協会はメンバーシップ制をとる、アメリカ特有のボランタリーアソシエーションで、要するに、団体加入のためにクリアしなければいけない基準を設け、それによって大学の質保証をしているわけです。重要なのは、アメリカには多様な基準協会があり、したがって、適格判定の基準も多様だということです。そうした二元的な制度があり、教育課程をどう編成するか、教育組織をどう編成するかはチャータリングとは無関係で、大学の自由に委ねられているということです。

アメリカの大学(ユニバーシティ)の根幹は、4年制のカレッジですが、御承知のように、グラデュエート・スクールとプロフェッショナル・スクールと呼ばれる2種類の大学院がある。短期高等教育というべきジュニアカレッジの、このころにはかなりの数存在していましたし、コミュニティカレッジも生成途上にあつたということで、高等教育機関の組織形態にも大幅な自由が認められ、したがって著しく多様でした。長い間国家統制になれてきた日本の大学関係者には、これは直ちに理解するのが困難な制度であつたといつてよいでしょう。

戦前期日本の高等教育システムについては、改めて説明する必要もないでしょうが、全てが文部省という中央行政官庁の厳しい規制のもとに置かれていました。国が教育について全ての責任、監督権限や統制権限を持っている。言ってみれば、チャータリング・イコール国家によるアクレディテーションという関係です。大学団体による自発的・自主的な質保証などという考え方は、全くありませんでした。

高等教育機関は専門学校・大学・高等学校・師範学校と種別化された構造になっていました。高等学校は、高等普通教育の機関、それ以外は大学、専門学校、師範学校は全て専門教育ないし職業教育だけの機関です。文部省は、これらの学校種ごとに、別々の法律を定め、一定の基準を満たしていると文部省が判断したものを設置認可する。専門学校から大学の認可基準は非常に厳しくて、なかなか認可してもらえない。しかも、設置認可の基準は非公表の内規になっていました。

教育課程編成は、高等学校は高等普通教育、といつてもアメリカの教養教育や一般教育とは違う大学での専門・職業教育のために準備教育の場で、そのための文科・理科別で必修中心の構造化された教育課程が組まれていました。大学や専門学校については、明確なカリキ

キュラム基準があったわけではなく、学問分野や職業的な要請に基づいて学校ごとに組まれていましたが、官立の大学や専門学校が基本的なモデルを提供し、それが一種の基準性を持っていたというべきかも知れません。明文化されていたのは、高等学校・大学予科のカリキュラム編成だけということです。つまり、先ほど言いました、「管理統制された多様性」が日本の特徴で、アメリカの「選択的な多様性」とは著しく違っていたわけです。

こうした日本的な伝統の下で、二元的システムを導入したといっても、基準協会は一つしかつくられませんでした。したがって、アクレディテーションのための大学基準も一つだけ。基準を作ったのは旧制大学の関係者ですから、当然のことながら最低基準どころではなく、昇格を目指す専門学校の側からみれば高い水準に設定されていました。そういう特徴を持っていたわけですが、その基準協会の作成した「大学基準」が、ほぼそのまま「大学設置基準」として採用されたことから、さらに話が複雑になりました。理解しにくいかもしれませんが、注意して聞いてください。

「チャータリング」の基準は、文部省による「大学設置基準」です。「アクレディテーション」基準である「大学基準」は、民間団体である基準協会の適格判定のための基準です。

最初、文部省が協議会を設置して、「大学設置基準」の審議を進めてきたことは、先ほどお話ししたとおりです。その協議会は、C I Eの意向で途中から文部省を離れて独立しましたが、依然として大学設置基準の審議を続けていました。その協議会を母胎に、大学基準協会が結成されるわけですが、それと同時に、これまで審議してきた大学設置基準が「大学基準」として採択されたのです。文部省のための大学設置基準を議論してきたのだけれども、それが基準協会の発足したときには大学基準になっていたというわけです。

それだけでなく、文部省に大学設置委員会が設置されると、今度はその大学基準が大学設置基準に転用されることになりました。つまり、チャータリングの基準を作成していたはずが、アクレディテーションの基準、大学基準になり、それがさらに大学設置基準として使われるようになったということです。

協議会の座長を務めた務台理作の発言が残っているのですが、「初めはチャータリング用としてスタートしたが、途中からアクレディティングの話が出てきて、どちらか分からなくなった」。委員の間からは、「前者としてはきついと思うし、後者としては低すぎる」、「チャータリング用、アクレディティング用の二つに分ける必要はない」んじゃないか、「スタンダードも二ついるのではないか」という意見もあったようです。ともかく様々な意見があったものの、最終的に「現在のはアクレディティング・スタンダードとして取り上げられている如くであるから、文部省としてはその一部を落としてチャータリング・スタンダードを準備しようかと思っている」と文部省が意向表明をすることで、区別の曖昧なまま決着したという話になっています。

要するに、「大学基準」と「大学設置基準」の違いが正確に認識されていたとはとても言えない。務台の言葉を引いておくと、両者は「同じものであり、設置認可の場合には申請さ

れた計画に従えば大学基準に適合するようになり得るかどうか、即ち幅を持たせて解釈すればよいのであって大学の基準は一つであると関係者は解していた」というのです。

つまり、大学設置認可の基準、設置基準については、大学基準とのギャップを認め、幅を持たせて解釈することによって、言い換えれば引き下げて適用することで、専門学校の上格、新制大学としての設置を認めていくという話になったわけです。ということでアメリカ的なシステムとは、根本的に違った仕組みができわけですが、重要なのは大学基準が大学設置基準に転用されたために、カリキュラム編成が設置認可の際に審査対象になったという点です。

アメリカではア kreditation 団体の審査対象である教育課程編成が、日本の場合には、設置認可のプロセスでの審査対象になってしまった。このことがカリキュラム編成の画一化をもたらす、大きな理由になったと言っているでしょう。

また、務台の回顧談になりますが、こんなふうに言っています。「A・B・Cというアメリカにあったような基準協会にし、各々望むような class に各大学は入る、そしてその中で学生の転学が出来たり、教授の交換が出来たり、他の大学での単位がこの大学で有効になるというようなことが出来るというような考えが出発点にあった」。つまり多様性という、アメリカ的なシステムの特長について一応の知識は持っていた。大学基準によって「画一化しようという考えはなかった」。しかし「新しく専門学校が大学になるには、何かその依りどころがなければいけない、専門学校に任せておけないので〔基準協会が〕その助言者になるというような考えがあった」。「結果として、確かに画一化してしまった大きな欠点がある」。「一般教育をあくという風に3科目並べたりしたということ、しかも一般教育について本当に基本的な考えをつきつめないで形式的なものにしたというようなことは……。大きな誤算であったと思います。しかしあの敗戦後の学制改革の切羽詰まった場合には、仕様なかったという事情もあるわけです。ほんとうに短日月の間にあれだけのことをやったのだからいろいろと無理があった」。

要するに、無理に無理を重ねて、専門学校の新制大学への移行を実現させるために、大学基準も、それを転用した大学設置基準も共に、人的・物的条件だけでなく、教育課程編成まで全てを単一の基準による審査の対象とせざるを得ず、その結果として標準化、画一化を招く結果になったと、当事者自身が認めているわけです。

「大学基準による課程編成」にはそこに挙げたように、平成3（1991）年まで続いた教育課程編成の原型が示されています。御存じのとおりのお話ですから、ここでは説明は省きますけれども、この大学基準による教育課程編成が、大学設置基準にも転用され一律に適用されることになったわけで、事実上、両者の間にほとんど違いはありませんでした。最も重要視されたのは、一般教育制度の導入ですが、人文・社会・自然の3系列にわたって云々^{うんぬん}という構造化されたカリキュラムが、単位数を含めて一律に厳格に適用されたわけです。

それだけではなく専門教育についても、学部別にカリキュラムの基準が作成されました。

大学設置委員会では、例えば経済関係、工学関係のように専門分野別の「学部設置基準要項」が定められ、設置認可の際に適用されました。基準協会も別途、例えば「教育学教育基準」というように専門分野別の基準を設けていましたが、大きな力を持ったのは、文部省の設置認可基準の方です。日本の大学はカレッジ制ではなくて専門学部制ですから、どうしても、こうした専門学部別の設置基準要項が必要だったわけですね。これが教育課程編成、ひいては大学教育の画一化に大きな力を発揮することになりました。

結局、戦後改革の下で教育課程編成も大改革を強いられたわけですが、それが教育の自由化・多様化よりも、戦前期以上の画一化・標準化をもたらすという、皮肉な結果になりました。高等教育の民主化、平等化を図るために、短期大学は暫定的な措置としてしか認めず、大学院も研究者養成重視で、職業系の大学院を認めないということで、制度の4年制大学への一本化に固執したためもあって、教育課程もまた画一化せざるを得なくなったわけです。短期大学の教育課程も「二分の一大学」とよばれるほど、画一化していました。

アメリカ・モデルの学習過程

こうして昭和23年から24年にかけて、新制大学が一斉に発足をします。そして、発足した後になって、ようやくアメリカの大学やカレッジ教育についての学習と理解が始まるのです。そこで、「アメリカ・モデルの学習過程」について話しておきたいと思います。

新制大学は、23年の春に公私立の12大学が抜け駆けるような発足をします。その後、24年の春に国立大学69校を含めて一斉に新制大学が発足する。この2年間で現在の、主要大学の大部分が発足をするわけですが、その後になってようやく、一般教育とは、カレッジ教育とは何なのかについて、様々な疑問が提示され、アメリカのカレッジ教育の実態について、日本側の本格的な学習が始まるのです。

それを象徴するような本が1950年、昭和25年に出ています。『大学——その理念と実際』（一般教育研究会編、國元書房、1950年）という本です。旧制大学から移行した新制大学の教授たちによる座談会のまとめですが、巻末にはハーバード大学の「自由社会における一般教育」というこの有名な報告書の翻訳がついています。この辺でようやく学習が始まったことがわかります。

それを読むと、いろいろな議論がされている中で、「一体现在の日本の大学が大学基準にもとづいてやっている一般教育の方式をそのまま伸ばしていったら、その目的とする趣旨が達成せられるでしょうか」という、根本的な疑問が投げかけられています。

「日本の場合まずハーヴァード・プランの原理というべき均衡、バランスの原理を重んじているように解される。一つの系列や部門に偏らないようにとの配慮が、大学基準に非常に目立っている。即ち同じ単位数の取得を人文、自然、社会の三系列に等しく要求して、バランスの保有を最も図っている。これが現在の日本の大学基準の精神で、統合の理念は基準の表面には成文化されてはいない」。つまり、一般教育課程は、一定の単位数を履修すればいい

というだけで、科目間を統合する理念というものを見ることができない。

それから、「基準協会が定めた科目を見ると、例えば人文関係ではだいたい置きやすい科目が決まっている。そこでどの大学を見ても置きやすい科目を置いて、置きにくい科目を置いていない。その結果全国の大学を見ると、「科目の種類が似ている傾向が見られる」。「これでは各大学の特徴がなくなる」。画一化が、この頃から危惧されていたわけです。

「画一はかえって弊害がある」とか、あるいは立教にやってきたアメリカの大学の総長が、「日本はどうしてカレッジとユニバーシティを分けしないで、日本語で『大学』といって混同するのかわからないと言って」帰った。今になって「考えてみると思い当たることがある」という話も出ています。

さらに、大学とカレッジの関係について、イギリスでは一学部だとカレッジ、二つ以上あればユニバーシティと呼んでいるが、アメリカはそれとも違う。「いわゆる四年制大学の上に更に大学院」、グラデュエート・スクールやプロフェッショナル・スクールがある。そういうものがユニバーシティです。そこで、大学間に「グレードの相違がある」。「カレッジは、四年制大学を指すと考えられ」る。

こうした実態がだんだん理解されるようになりましたが、やはり一番わかりにくかったのは、新制大学の大きな特徴となった一般教育の在り方でした。

アメリカ側もこの問題については、日本側の理解が不十分だということが気になったので、昭和25年にIFELという、大学の教育改革の指導者養成プログラムが、CIEの主催で開催されます。この研修会に、CIEの関係者と基準協会の一般教育研究委員会の委員が講師として参加して、そこで一般教育について本格的な議論が行われることになります。

基準協会の十年史には「これによって昭和23年発足以来のわが国の新制大学における一般教育の実情がどの程度であるか、多くの大学当局や担当者が一般教育をいかに理解し、いかに実施しているか、またいかなる点に隘路や問題が伏在しているか等の諸点がつぶさに明らかになった」。「それと同時にアメリカにおける大学の一般教育の在り方がいかなるものであるかもいっそう明らかとなり、加うるにCIEの厚意により本協会から人文・社会・自然の三部門代表のアメリカ大学の一般教育視察も行われ、日本人の眼をもって親しく彼地の状況を見聞し、彼我の相違と一般教育の在り方の複雑多岐にわたる点もわかり、わが国今後の一般教育の在り方についても一段の認識を深める結果となった」と書かれています。

ようやくアメリカの実態を見に行く話になったわけです。アメリカの実態を見せて理解してもらわないと、一般教育が日本の大学に根付かないとアメリカ側が考えたものと思われれます。これによってアメリカをモデルにしたはずの日本のカリキュラム編成が、アメリカのそれといかに乖離かいりしているかが、ようやく一部の大学人によって認識されるようになったのです。

そのIFELの話の中に出てくる派遣された3人の大学人の1人が、慶應義塾大学教授

の奥井復太郎、もう一人が玉虫文一です。奥井は昭和 31 年から慶應の塾長になりますが、生粋の私学人です。若いころに欧米諸国に留学した経験を持つ経済学者ですが、当時、主として滞在したのはドイツの大学でした。

敗戦後に基準協会に關係して、アメリカの大学の実情視察に行く機会が与えられたわけです。そこで奥井は、アメリカの大学の実態がいかに関分たちの考えていたものと違ふか。ドイツ・ヨーロッパ的な大学像、それを理想としてきた日本の旧制大学像がいかに関アメリカと違っているか。いわば、比較大学論的な視点を訪米して学んだといつてよいでしょう。そして、そうした違ひが、新制大学問題の根幹にかかっているという認識を持つようになりました。

彼が書いた「新制大学への反省」という論文があります。大学基準協会の『会報』の 28 年 11 月号に載っていますが、これは非常に重要な論文だと思います。この論文を手掛かりに、少し詳しく過るかもしれませんが、奥井がアメリカで何を見てきたのか。アメリカの大学を訪れて何を考えたのか。それを紹介しておきたいと思ひます。

奥井はまず、「筆者の關係している慶應義塾大学では旧制時代、アメリカのハイスクール卒業生は学部本科へ入学を許さなかつた。彼等は正規学生としては大学予科に入学できるだけであつた。当時本科へ入学できるのはアメリカの大学のカレッジの卒業生に限られていた。新制の四年制大学はこのカレッジそのものの構想によつてゐるのではないか。そうしてみれば新制大学のうちに旧制大学の性格や根性を生かそうとする事は全く無理といふべきである。旧制大学の性格を生かそうとするなら、この新しい四年制大学を否定するかあるいはその外に求む可きであろう」と言つてゐます。

旧制大学が本科への入学を許さなかつたということですが、ヨーロッパの大学もアメリカのカレッジ卒業生しか入学させなかつたんですね、アメリカのハイスクール卒業生はヨーロッパの大学に入学できませんでした。それだけアメリカの中等教育のレベルが低い。カレッジ教育でようやくヨーロッパの大学の期待する教育水準に達しているということでした。同時にヨーロッパの大学は基本は 3 年制で、専門教育・職業教育機関ですから、カレッジでリベラルアーツの教育を終えた卒業生を入れるということであつたわけです。

さらに、続けてこう言つてゐます。最近、「わが国の教育制度全般に亘つて漸く是非の議論が熾烈」になつてきた。「現状のままでは差支えないといふ意見を持つ人々は皆無」と言つてよい状況である。短期間に 6・3・3・4 の新学制を導入し、旧制度の全ての高等教育機関を短期間に新制の四年制大学に移行させ、一般教育の導入から学修単位の計算基準まで、教育方式についても全面的な改革をはかつたのだから、混乱を生じたのは当然であろう。

まず確定しておかなければならないのは、「アメリカ的方式に依つた」新制度の「四年制大学はカレッジであるといふ根本論議」である。新制大学のモデルとされた、そのアメリカ的方式のもとでは、「カレッジが大学の全部である場合」もあるが、「カレッジはその一部」にすぎず、大学院（グラデュエート・スクール）と高等専門教育の場（プロフェッショナル・

スクール)を併せた大学こそが「大学らしい大学(所謂ユニバシティ)」に他ならない。

ところが、我が国では、こうしたアメリカ的な大学の多様性を理解せず、「凡ての大学が(医学関係を除いて)四年制大学へ一斉に『右へならえ』をしてしまった。悲劇は先ずここに起きた」。しかも、「アメリカの所謂アーツ・アンド・サイエンスのカレッジ」の性格を正確に理解せず、「旧制大学の学部の中に一般教育課程を取り入れ」たものと誤解し、「その了解の上に爾後の構想とその発展」を図るといふ過ちを犯してしまった。相当に厳しい言い方になっています。

一般教育と専門教育の関係についても、こう言っています。「第一の問題はこの四年制課程の一律化に禍根を蔵している」。アメリカのカレッジは「リベラル〔・アーツ〕・カレッジである限り仮に初年度乃至二年度に一般教育を主とするにしても上級にはあらゆる科目の上級コースが存在し得る。物理学、化学、生物学のデパートメントはそれぞれ特殊の専門講義を持つであろうし、政治学、経済学、社会学のそれらもまた然りである」。

したがって、「ここには特定の専門科目と一般教育科目とだけという形式はあり得ない。ゆえに専攻はどのデパートメントに置くにせよ、なお進んで全然別の系統の科目の専門講義に参加出来る様になっている。この故にこそ、専攻〔スペシャライゼーション〕と一般〔ジェネラル〕と自由選択の三本建」にカリキュラムがなっている。

ところが、「わが国の場合には学部的専門科目に一般教育科目だけをつぎ足してしまった」。「われわれの解釈で専門科目とは当該学部^{せんもん}に専門的な科目の意味である。専門的な科目の水準という意味では全く無い」。「如何に如実に当時の受取り方の単純で無^{せんきく}穿鑿であったかを示している事、かくの如くである」。

「専門職業教育の場(つまり旧制大学)に所要年数と単位の半分近くを占める一般教育が侵入して来たのであるから、専門職業教育の立場が危うくなったのも当然である。法律や工学の方面から最も強い反対論が出たのも無理ではない」。「従来の専門職業教育の課程をすら、前述した様に『右へならえ』で一挙に一般教育と座を分け合った四年制カレッジに押し込んだからたまったものではない。この方面に最も大学教育危機の声が強かったのもこう考えれば事情が判然とする」。

専門職業教育、特に法学と工学についてはいろいろ問題があると言っています。さらに、問題はそれだけではない。昭和28年に始まった「新制大学院の開設はやっと新制大学(四年課程)に対する圧力を軽減したかの様に見える。事実、大学院科目として大学院一年乃至二年の修学を経なければ…と考える様になって問題は一段落ついたかに見える」。

ところが「その大学院そのものは、現行の性格では決して専門職業教育を目的としたもの〔プロフェッショナル・スクール〕ではなく研究者を養成するところの組織〔グラデュエート・スクール〕でしかない!極言すれば四年制大学のスタート、その構想に於いて失敗し混乱をきわめた経過は、最後の大学院の構想に於いて更に決定的な黒星を新制度の上に累^{かさ}ねたということになる。これこそ悪い意味での画竜点睛であった」。

「もっと必要なのは現代で大学教育の本体を形成していた所のプロフェッショナル・スクールの充実ではなかったろうか。四年制カレッジしかない新制大学に旧制の学部が乗り込んだところにも間違いはあった。しかしその学部がその有力な力の一半を大学院課程のために割き得るに到ったとき、大学院とは研究調査者養成の場でしかなかったとは誠に恐るべき混乱である。再三繰り返すが、スタートの誤りはゴールに於いて又過ちをくり返したのである」。

当時としては、極めて衝撃的な論文であったろうと思います。実際にいろいろな反響を関係者の間に呼んだようですが、ただこれは大学関係者という内部サークルでの議論以上には出ず、それに基づく再改革には至りませんでした。あるいは、奥井の指摘になるほどとは思っても、そのカレッジと日本の専門学部との違いについての理解が、多くの大学人にとって不可能だったのかもしれませんが。いずれにしても、アメリカのカレッジ教育の実態を見聞してきた奥井の指摘が、先見性に富んだ指摘であったことは確かです。

奥井の指摘でもう一つ重要なのは、一般教育と専門教育の関係もありますが、大学院の問題です。奥井が指摘しているように、アメリカの大学教育は大学院、特に職業大学院の存在抜きに理解することが難しい。カレッジ教育、一般教育自体が大学院の存在を前提に成り立っているからです。

その大学院が日本でどのように扱われたのかという、戦後の大学院改革についても、ここで簡単に触れておきます。まず、確認しておかなければならないのは、当時ヨーロッパの大学には、大学院はなかったということです。日本には大学院や研究科の制度が戦前から置かれていましたが、それはアメリカをモデルとしたものではなく、日本ユニークな制度で、スクーリングも修業年限もない、研究者志望者や就職浪人たちのたまり場の場所でした。

いま、私たちの知っているアメリカモデルの大学院は、戦後改革によって導入されたものですが、大学関係者たちはそうした戦前的な大学院像から抜け出せませんでした。何よりも、専門職業教育は学部の役割であると考えていましたから、アメリカの職業大学院が理解できなかったわけです。

昭和 22 年 3 月の学校教育法の規定を見ますと、「大学には大学院を置くことができる」。「大学院は学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥を究めて、文化の進展に寄与することを目的とす」。「大学院を置く大学は、監督庁の定めるところにより、博士その他の学位を授与することができる」。これだけなんですね。

極めて抽象的な規定で、大学院の年限規定も修士学位の名称もない。なぜこういう規定になったかといえば、教育刷新委員会がアメリカ的な大学院制度の導入に一貫して否定的だったからです。

日本の旧制大学しか知らない教刷委の委員たちにとってみれば、大学院は純然たる学術研究機関、研究者養成のためのもので、専門職業教育の場ではない。つまり、大学院というのはグラデュエート・スクールであって、プロフェッショナル・スクールなどというものは

必要ない。学位も博士だけで十分で、修士のような専門職業教育を想定した中間学位は要らないし、一定の年限もスクーリングも、教育課程や単位制も要らない。

『新制大学の誕生』の中で詳しく書いておきましたが、教育刷新委員会の中には非常に強い意見として、帝国大学だけを大学院化する、あるいは研究所化するという構想すらありました。アメリカ的な大学院制度は理解不能であって、真剣に議論する必要もないと考えられていたのです。

教刷委が大学院問題を議論するようになったのは、学校教育法が公布されてから後のことです。一年半後の23年7月になってようやくある程度具体的な大学院像が提示されることとなりますが、それは「科学研究者養成に関すること」というタイトルの答申の中においてでした。大学院制度そのものに関する答申ではない。タイトルからもその性格がわかりますが、それによれば「大学院は、大学教育の延長ではなく…学術研究者を養成する機関であって、すべての施設は、この本質に準拠して計画されなければならない」というものでした。

しかも、大学院を置くのは、「相当の指導力及び研究施設を有する大学」でなければならない。「入学資格は、学士又は大学において相当と認められた者とする」が、「大学院の学生は、その本質上これを研究生とよぶ」となっていました。

ここから浮かび上がってくるのは、あくまでも学術研究者の養成を本質とする大学院像です。年限の話は出てきませんし、履修や単位取得を求める教育課程も考えられていない。ひたすら指導教授の指導のもとで、博士学位の取得に向けて自分で努力する研究生、それが教育刷新委員会が理想とした大学院像であったわけです。これでは、大学院制度の刷新にはなりません。

これに対して、基準協会は極めてアメリカ的な大学院制度を構想していました。アメリカの実情に関する資料を参考に、日本の現実を踏まえて検討を進めた結果、その基準協会が昭和23年1月に決めたのは、アメリカの「マスターに相当する学位に達する課程は二年以上在学で三〇単位以上と論文、論文博士に達する課程は通算四年以上の在学の上論文を提出し口頭試験を受ける」という大学院構想でした。

CIEが描いていたのは「学士号を授与せられた後、一年以上を必要とする規定の教科を終了した学生に修士号を授与する」。「修士号を授与せられた後三年以上を必要とする規定の教科を終了した学生に博士号を授与する」という、全くアメリカ的な大学院制度でしたから、基準協会案は日本的修正を経ていることとなりますが、結局、基準協会はアメリカモデルと日本的な考え方を組み合わせて、そこに挙げたような「大学院基準」を作成するわけでした。それが24年ですが、「大学院は修士課程と博士課程に分かれる」。修士は「広い視野に立って、精深な学識をおさめ、専門分野における理論と応用の研究能力を養う」ことを目的とする等々、修士は2年、30単位という規定がここで初めて出てきます。

これは言うまでもなく、教刷委の大学院像とは対照的な、異質の案ですから、文部省は大学基準協会案と教刷委案との整合性を図るために、調整会議を開くことになりました。C I

Eという後ろ盾のある基準協会の側は、非常に強気で、自分たちは民間団体だけれども、司令部の係官もしばしば出席してこの大学院基準作成に多くの議論を重ねている。会員校である48大学の意見も徹した上での案だと主張する。教育刷新委員会は、6・3・3・4の上にさらに2とか3とかいうような段階を設けるべきではない。修士の学位を設けることには絶対反対ということですから、結局、物別れに終わります。最終的には、CHQが後押しをしている基準協会に押し切られる形で、教刷委とは基本的に異なる新制大学院制度が発足することになるわけですが、それが修士2年、博士3年という最近まで続いてきた制度です。

ここで重要なのは、プロフェッショナル・スクール、職業大学院に関する議論が全くなかったということです。アメリカモデルをとる大学基準協会も、その問題は後で議論するということで、曖昧なままに残して、新制大学院制度は発足することになります。

教育課程編成の見直し論議

ここまでいろいろ見てきましたが、要はカレッジ教育、一般教育、単位制、アクレディテーション、大学院制度、どれもがアメリカモデルについて十分な情報や理解を欠いたままに導入されたものだけということです。そしてこれらの問題については、CIEの強い指導・助言の下にあった大学基準協会が審議の場となり、制度導入の窓口になっていたわけです。

こうして、教育課程編成の改革は基準協会の主導で進められることになりましたが、たちまち様々な反省が生じたことは、先ほどの奥井論文に見るとおりです。アメリカのカレッジモデルの4年制大学という新しい器に、ヨーロッパ・日本的な古い大学像を継承して盛ることになった、そのことへの反省の声が基準協会の関係者の間からも挙がってきたということです。そこから様々な見直し論議が起こります。見直し論議の根本は、行き過ぎた画一性への反省です。大学教育をいかに多様化していくか、それが、高等教育の再改革の中心的課題として浮上してきたのです。

そこで、見直し論議ですが、時間がなくなってきましたので急ぎます。

まずCIEと基準協会が、見直しの議論を始めました。もともと22年7月策定の「大学基準」は暫定基準だという理解がありましたから、その直後から様々な議論が行われ、例えば「大学は体育に関する講義及び実技各二単位以上を課することを要する」という条項が加えられます。CIEの要請によって追加されたものですが、その結果体育が必修になり、従来の120単位が124単位になるわけです。

基準協会は、それだけでなく一般教育について様々な見直しの議論を始めます。23年1月には「一般教育研究委員会」を設置しました。基準協会の十年史には、「一般教育については、当時そのための科目を一般教養科目と称していた関係もあって、高等学校教育の科目と考えていた向が多かった」が、「CIEの人々が、general education あるいは general cultural education といっているものは、従来知られていた liberal education とやや異なるものであ

る」ことがようやくわかってきたというようなことも書かれていますが、特別委員会を設置しただけでなく、各大学の一般教育関係者を集めて研究協議会を各地で開催する、一般教育に関するハンドブックを作成するなどの努力も始まりました。

そうした中で、C I Eの専門官のマグレールから、大学基準協会に次のような申入れがあったということも知られています。「新制大学の科目が一般に多過ぎる。一週間の科目数が多く、必修をよけい課している大学がたくさんある。その原因はどこにあるか。自分としては、標準化が行われるおそれがあるから文部省の人には言いたくない」。なかなか辛辣ですが「アクレディテーションの時を待って勧告するのでは遅いから、至急に対策を立ててほしい」と、基準協会に申入れをしてきたわけです。

一般教育の科目数が多くて、必修科目をふやしている大学が多い。つまり、伝統的なやり方をとっている。それを変える必要があるが、文部省に言えば統制と標準化が行われかねない。それは望ましくない。しかし、改革をする必要があるのは確かである。そこで、基準協会はカリキュラム研究委員会を設けて調査をし、検討をするんですが、「実情について徹底的な調査を行ったが、その結果は単位に対する解釈と教授法が旧制時代の監督教育式の考え方に依っていること」が明らかになったとされています。

ところが「新制大学の行き方が大学教授の間にもいかに理解されていなかったかを示す好資料」とされた「この調査結果は非常な努力と多額の費用を費して纏められたものであったにもかかわらず、悪例ばかり示すことになり、かえって一般に悪影響を与える恐れがあるので発表されなかった」と書かれています。「好資料」は結局発表されなかったわけです。

大学基準は、最終的には昭和26年6月に決定版的なものが作成されます。このころまでは基準協会は教育課程編成の改善、改革に非常に熱心でした。26年というのは占領期の終わりの時期です。占領期が終わると、C I Eという後ろ盾がなくなった基準協会の、教育課程編成についての発言権も意欲も急速に弱体化していきました。文部省の大学設置委員会に主導権が移っていく。それとともに教育課程編成の画一性は温存され、強化されていくことになり、微調整を重ねるだけで平成3（1991）年の自由化・大綱化まで来るわけです。

ただ、基準協会はその後も「一般教育研究会議」を開催するとか、大学院制度の見直しを図るとか、教育課程の問題に関心を持ち続けます。特に重要なのは、大学院制度の見直しで、やはりプロフェッショナル・スクールをつくる必要があるのではないかとするので、大学院基準の再検討を始めます。

こんなことを言っています。現行の大学院基準は、研究者、教授者養成のためのであり、専門職業に従事する者のための大学院の基準は別に定めることになっていた。「しかし新制大学が内容的に整備されないうちに職業コースを設けると大学院の水準を低めるおそれがあるばかりでなく、大学院を学部の延長のようなものにするおそれが多分にあるので、職業課程の基準には手を染めることをしなかった」。しかし、その大学院基準の「備考」欄には、「この基準は、学術の研究者及教授者の養成を主たる目的とする大学院について定めたも

のである」。「専門の職業に従事する者」の「養成を主たる目的とするものの基準は別に之を定める」とある。新制大学がなんとか発足し、新制大学院も発足のときが近づいている。改めて議論する必要があるのではないか。

そこで、25年10月に法・商・工・農の四つの「大学院職業課程分科会」を設けて研究を開始したのですが、新たに職業大学院に規定を設ける必要がないというので、結局、改定は行われませんでした。

その後、28年7月になって「大学及び大学院問題研究委員会」という委員会が設置されました。その趣旨は、「戦後一新された教育制度が一応その形態を整えた機会に、いわゆる大学と大学院を総合的にとりあげて、特に一般教育、専門教育、修士課程〔要するに職業教育〕の関係を研究するのがその目的であった。これは協会が反省期・調整期に入ったことの一つの現れである」というもので、法学、商学、工学、農学の四つ、それに神学を加えた、プロフェッショナル・エデュケーションについて、専門委員会をつくって議論を始めたのです。

一般教育、専門教育、それに大学院における職業教育を一括して議論した結果ですから、興味深い内容になっています。まず一般教育については「36単位を堅持する」が、「教授法は改善する必要がある」。専門教育については「四年制の枠は堅持する。但し、一般教育と修士課程をあわせ考えて総合的な見地から専門教育のカリキュラムは整備単純化されなければならない。教授法も改善の要がある」。まずはリーズナブルな結論といえるかと思いません。

もう一つ重要なのは、単位の算出方法に関する議論です。この単位の算出方法をめぐっては最近まで、いろいろな議論がされてきましたが、「現在の不完全な設備のもとでは、2時間の講義と1時間の自習、計3時間の学習量をもってする算出方法も認め得る。但し、詰め込み主義教育になる事を十分に警戒しなければならない」とあります。

これはどういうことかという、御承知のように通常1単位とは、1時間の講義と2時間の自習ということになっています。それを2時間の講義と1時間の自習にしてもいいのではないかという議論があったということです。今に至るまで、講義1時間プラス自習2時間イコール1単位というのを、金科玉条のごとく考えているわけですが、昭和20年代に既にこうした議論があったということは、課程編成問題を考える上での重要なポイントの一つだと思います。

大学院の問題では、修士課程で「高度の〔専門〕職業教育もなし得る」ようにしようというのが結論でした。基準協会会長の橋本孝（慶応義塾大学教授）は、「修士課程の教育目的としては研究者、教授者の養成以外に実社会の各分野で指導的役割を果たす人材を養成することをも掲げるべきである」と主張していましたが、結局「なし得る」にとどまり、目的規定として明記されないで終わります。平成16（2004）年に専門職大学院制度が発足するまで、アメリカ的なプロフェッショナル・スクールは日本では導入されなかったということ

です。

基準協会は、大学院や一般教育だけではなく専門教育についても、「新制大学に設けられた学部の内、文学部・理学部の如きは、学力の低下が危惧されたほかは、産業界との関連の薄い故もあってほとんど問題を持たなかったが、医学部・法学部・商学部・工学部及び農学部…は多くの問題を持っていた」として、カリキュラム編成の再検討の必要性を認めて、専門委員会を設置して作業に着手したわけですが、29年9月になって改めて「専門教育研究委員会」を立ち上げました。ここでは、既に6年制になっている医学部や歯学部は除いて、法学部と商・経済学部と工学部が取り上げられました。

それぞれの学部について、研究成果が報告されています。法学部については少なくとも「法典を一通り勉強させるためには、少なくとも三カ年は必要」だが、今は根本的改革はできないから、「応急の便法として」、必修科目を定めて「その中から必修を指定する」とか、「2時間の講義に1時間の準備、計3時間15週を1単位とする算出法を採用すること」も一案だとしています。講義の単位計算方法を変更した方がいいと言っているわけです。それから、単位数も140単位までふやす。必要に応じて「法職課程」を通常の課程と分けて設置してもいい。つまり、今の4年間の学部教育の範囲内でできることをやろうというのが、法学部についての考え方でした。

商・経済学部も大体同じで、学部教育では基本科目に絞るとか、「basic subject を設ける」、それから、「細分化された学科目は大学院に移す」。ここでも教授法に関する検討が必要だと言っていることに注目すべきでしょう。

工学部が一番問題を抱えた学部でした。「修業年限に関して、学部の教育と大学修士課程の第一年目の教育とをそれぞれ独立性を保ったまま有効に噛み合わせて十分な学力をつけさせたい、産業界に送り出すという問題が取り上げられた」と書かれていますが、京都大学の工学部がこれに類する制度を導入して、実質5年制を実施していたのです。しかし、結局工学部の場合にも「四年制の枠内で教育効果を上げる」ということの方が重要ではないかという話になりました。

「大学における工学教育は四年では不足との意見もあるが、これは上述の」、というのはレジュメに挙げたような「幾つかの努力を忠実に試みたくて論じられるべき問題で、将来は別として、少なくとも現状では15単位を、より有効に活用する余地が残されていると考える。とくに大多数の学生にとって、学生生活を延長することは現在の社会状況からいっても極力避けるよう努力すべきである。高度の専門職教育（修士課程）あるいは更に高度の工学の研究、教育」「に進む者のためには大学院を利用せしむべきである」ということで、単純な年限延長はしない。大学院の職業大学院化もすぐに目指すのではなく、学部段階の改善で対応しようとの結論でした。

「実験的な試みや弾力的な運営を積み重ねていく」という、当時としてはリーズナブルな結論だったと思いますが、結局のところ、議論はしたけれども、専門基礎科目を設けることで

一般教育の目的を明確にする。それに対応した職業教育の基礎を学ばせる方向で、大学教育の学部教育を考えるということになったわけです。

こうした議論が基準協会を中心に行われていましたが、新制大学の教育に対する不満はそれ以外のいろいろなところにあったわけで、例えばC I Eの新制大学の教育実態に対する不満を表明した文書も残っています。26年7月に「高等教育の改善に対する勧告」というのをC I Eが出しているのですが、占領期もそろそろ終わるので、この辺で新制大学制度について包括的な助言・勧告をしておこうということだったのでしょう。その中に教授法と機構という項目も含まれています。

なかなか面白いのですが、「講義による方法になるべく依存しないようにし、学生の討論及びその他の形式の積極的参加に一層多くの重点を置くよう大学教授を奨励し促進すること」。「講義の方法を用いることが望ましい時には、その講義を改善する独特な方法を研究することを大学教授に奨励し促進すること」。通常の1学期15単位の毎週授業表を、「新入生に対しては、最大限一学期十六単位に、又、最初の学年で優秀な成績を示し得た学生に対しては一学期十八単位に制限することを奨める」。つまり、履修単位のキャップ制ですね。それから、アルバイトばかりする学生が多いので、在学年数を延ばすことも認めろとか、「学生は大半の定められた講義に出席しなくてはならないという大学の規則の再認識と実施を奨める」必要があるなど、最近文部省が言っているようなことが、この時期に既に問題として提起されているように見えます。

要するに、自分たちが指導・助言して進めた改革ではあるが、アメリカナイゼーションが十分に行われていないという認識が、C I Eの側にあったということがここからわかります。そこで提起された問題点の多くが、戦後70年たった現在まで続いているということも、認識しておく必要があると思います。

改革論議の舞台は中央教育審議会に

そろそろ時間がなくなったので、あとは詳しく話すのはやめておきますが、要するに、教育課程編成をめぐるこうした活発な議論があったのは、占領軍の後押しを受けた大学基準協会が、その活動を活発に行っていた時期の話だということです。占領期は27年7月に終わるのですが、終わると途端に大学基準協会は後ろ盾をなくして、失速します。それにかわって主役として舞台に出てくるアクターが、教育刷新審議会の後身である中央教育審議会、文部大臣の諮問機関ということになるわけです。

大学基準協会がなぜ力を持ち得なかったのか。何よりも基準協会の正会員がずっと40大学前後しかない。正式メンバーが増えなかったのです。賛助会員という制度があって、新制大学のほとんどはこの賛助会員にしかありませんでした。基準協会が旧制大学だけのエリートクラブ的な性格を持ってしまったわけで、マス型の新制大学の抱える課題や意見を反映し、代表する大学団体になることができなかったのです。

これに対して、占領期が終われば日本政府に行政権限が完全に移行するわけで、中央行政官庁としての文部省の復権というか、権限強化も併せて進行します。そして、教育課程編成を含む大学改革問題の主要な舞台、アクターは文部省と中教審に移っていきます。

ここから先の話は、していくと終わらなくなりますから簡単に申し上げます。最初に大学改革の問題を取り上げたのは、実は文部省ではなくて、まだ占領下でしたが、昭和26年5月に当時の吉田首相が設置した政令改正諮問委員会という、諮問機関です。

この委員会の「教育制度に関する答申」の前文を読みますと、「終戦後に行われた教育制度の改革は過去の教育制度の欠陥を是正し、民主的な教育制度の確立に資するところが少なくなかった。しかし、この改革の中には、国情を異にする外国の諸制度を範とし、徒に理想を追うに急で、わが国の実情に即しないと思われるものも少なくなかった。これらの点は十分に検討を加え、わが国の国力と国情に合し、真に教育効果を上げることができるといふ合理的な教育制度に改善する必要がある」と言っています。

改革が必要だというので出てきたのが、「大学は、二年または三年の専修大学と四年以上の普通大学」に分ける。専修大学の中をさらに、「専門職業教育を主とするもの」と、「教員養成を主とするもの」に分ける。「普通大学は、学問研究を主とするものと高度の専門職業教育を主とするものと教員養成を主とするもの」に分ける。大学院は大体现行制度を踏襲するが、「徒らに大学在学年限の延長を来すに等しい」弊害を生じないように考慮するという改革構想です。

さらに重要な点として、「学校体系の画一性を打破」する。6・3・3・4以外の学校種を設ける。後に高専制度になるわけですが、「高等学校（3）と大学の（2）又は（3）とを合わせた5年制又は6年制の農・工・商、教育等の職業教育に重点を置く『専修大学』を認める」。

こうした内容の答申を、政令改正諮問委員会が出しますが、面白いのは、この答申について、当時文部省が求められて述べた意見が文書として残っているんですね。それを見ると、文部省がこの改革構想に全面的に反対だったことがわかります。そこに5項目挙げておきましたが、専修大学など必要ない。大学を種別化するというのは、制度的に色分けすることになるから妥当ではない。学校系統の例外も絶対反対。大学院は今後、研究すべき問題である。国立大学の再編も意見を述べにくい、というようなことで、要するにほぼ全面的に否定しているんですね。

しかし、長年にわたって教刷委とCIEの板挟みになってきた苦勞してきた元学校教育局長でのちに次官にもなった日高第四郎の回顧談などを読むと、文部省の本音は別のところにあったこと、決して文部省が現状に満足していたわけではなく、できれば改革したいと思っていたことがわかります。

政令改正諮問委員会の批判とほぼ同時期に、日本経営者団体連盟からも改革構想が出ています。詳しくは触れませんが、興味深い点が幾つかあります。「大学の全体的画一性を

排除すること」という項目がありまして、「全国的画一性を排するとともに」、特徴ある性格を持たせなければいけないということが書かれています。「専門教育の充実を図ること」という項目はさらに具体的で、「一般教育と専門教育中における基礎学科とを調整する」必要があるとして、一般教育の中に基礎科目を設けて、「専門教育中の基礎学科との調整を行うことが提案されています。

それから、「単位制度の運営を改善すること」という提言があるのも、面白い点です。「単位制度による教育は、その実施にあたり教授方法の改善、施設、設備の充実が不可欠の条件であるにも拘らず、不準備のまま採用されたために学生の自発的学習を怠らしめ、学力低下の要因をなしているので、これらの方法、施設等を改善充実すること」。ことに、「科目選択の自由より生じた従来の弊害を改め、一方において基礎学科を必修科目とするよう速かに改めること」とあるのが、それです。

単位制度の運用を改善すると、当時、経営者団体まで言っていたんだなということがわかります。それだけではなくて、最後に「教育行政を刷新すること」というのがあって、「教育行政当局は大学の運営等に関して指導助言することどまっているが、これを刷新強化し、大学設置基準についてもより一層監督を厳重にし、その実施励行に一段の努力をなすこと」と言っています。

というわけで、占領期の終結前後に、いろいろな批判が出てきましたが、その批判の受皿になって中央教育審議会が改革の議論を進めるということになるわけです。

そこから後の話は御存じのことと思いますが、中央教育審議会の答申で重要なのは、最初に言いましたように、「三八答申」と呼ばれますが、昭和 38 年、1963 年の「大学教育の改善について」です。ここで初めて政令改正諮問委員会の答申にも出ていました、いわゆる「種別化構想」がはっきりした形で出てきます。

重要なのは、それと教育課程編成との関係ですが、レジュメの下の方を見ていただくと、教育内容及び方法というところがあって、こう書かれているわけです。「教育内容および方法については、高等教育機関の種別に応じ、それぞれの目的を達成し得るよう、これに特色を持たせる必要がある」。それから、さらにその下で、「科目の履修基準については、現在のようにこれを一律に定めることなく、高等教育機関の種別に応じ、また各種別のうちにあってもその教育目的に応じて、特色を生かし得るようさだめるべきである」。

注目したいのは、種別化構想と教育課程の弾力化構想がセットで提起されているということです。しかも、設置基準による文部省の規制は、占領終結後、強化される一方でしたから、大学側からすれば種別化イコール「方向付けられて規制された弾力化」だというのが受け取り方で、大学側はこれに猛反発をするわけです。

昭和 46 年、1971 年の大答申、いわゆる「四六答申」も同じ路線にたつものでしたから、これに対しても猛反発をする。カリキュラムの改革問題は結局見送りになってしまいます。つまり、教育課程問題に最も熱心だった基準協会の力が衰える、中教審・文部省は、教育課

程編成の多様化は大学や高等教育機関の「種別化」の形でなされるべきだと主張することで、基準協会が提起した教育課程の弾力化、選択的な多様化論は無視されてしまう。

種別化による多様化論が、大学側の反対で部分的に（例えば高等専門学校の制度化）実施されるにとどまる一方で、大学も短大も、教育課程は設置基準によってがんじがらめに縛られ、編成の自由が認められず画一的なままに推移し、一般教育の衰退だけが続いていくことになりました。こうして、大学は教育課程編成の自由を認められず、また改革に自ら取り組むのに必要な主体性も力量も持ち合わせぬまま、91年に大学設置基準の自由化・大綱化を迎えますが、突然与えられた自由をどう生かすか、準備がほとんどできていなかったというのが、その後の歴史の概略です。突然の自由化が、何をもたらしたかは、御承知のとおりですので、この辺でひとまず終わらせていただきます。

○質疑応答

質問者 すごく本を読ませていただいて、知っていたこともあったんですけども、とりわけ今話題になっているのは、単位制にかかわるようなところを改めて聞かせていただいて、非常に勉強になりました。

日本の大学生の勉強の仕方って、かなりその単位制の運用の仕方が日本では独特なところがあって、それに依存している部分があると思うんですけども、一つは1学期に、一度に何単位取っていいかというので、それはキャップ制でかなり古い時代に16単位という数字が出ていたのは感心したんですが、もう一つ重要なのは、1科目当たりの単位数というのがどのくらい設定されるかという問題があると思うんです。

ヨーロッパとかと比べると、ヨーロッパって今でもモジュールとか言っていますけれども、モジュールでもかなり一個一個の塊が大きいのので、一遍に勉強する科目の数が少ないし、試験の回数も少ないというような形で、勉強の仕方を随分変えていると思うんですけども、日本の場合、今割と2単位科目というのが主流じゃないかなというふうに考えるんですね。

5ページで紹介していただいた昔の大学設置基準のときは、これは多分通年だったときののだと思うので、1科目4単位という数字で出ていて、それが半分に分かれて Semester 制が普及してくるのに合わせて2単位になったのかなとは思いますが、そもそも何で通年4単位という数字を基準に日本の大学では運用し始めたのかなというのはすごく不思議で、アメリカでもそのとき通年4単位というような仕組みだったのか、あるいは何か日本独特の事情があってそういう数字になったのかというあたりをちょっと教えていただきたいんですけども。

天野 当時、アメリカの大学がどうだったのか、正直なところ知識がありません。しかし、アメリカの多くの大学はもともと通年授業はなかったと思います。クォーター制や Semester 制をとってきたわけですから、1学期の間に1週、例えば3回授業をして、それで単位を認めるというようなことでした。

日本は戦前期に全ての大学、専門学校、高等学校が原則通年制の授業で、しかも、選択科目制はごく一部の学部にしかな導入されていませんでした。したがって、単位の計算方法が、通年1時間の授業を1年間やると1単位といった、極めて物理的な計算方法をとっていたんです。それも、単位制をとる大学はそれほど多くはなくて、一部の大学・学部だけでした。これは本(『新制大学の誕生』)の中にも書いておきましたが、それが日本の戦前期以来の伝統でした。

戦後、アメリカ的な制度を入れたときに、アメリカのカレッジ教育がクォーター制や Semester 制をとっているという理解がまだなかったと思います。

1週に、例えば経済学なら経済学の授業が3回行われて、それに自習時間を加えたものが単位計算のもとになっている。しかも、単位計算の方法が、アメリカでは大学によってまちまちであるということもわかっていなかった。そこに画一的にこの制度が入ったわけですね。

僕は昭和29年に大学に入学しているのですけれども、当時の授業はほとんどが通年4単位制でしたね。例外的に2単位科目があるという程度でした。

もう一つの問題は、この中にも出てくるんですが、日本の大学の、開設科目数が極めて多いんですよ。アメリカの関係者たちは教え過ぎだということはずっと言っていました。

年間、大体、旧制高校でも32、専門学校では35時間ぐらい授業していました。これは物理的時間です。細分化された科目を、通年で教えていくというやり方をとってきた。それがそのまま踏襲されたんですね。アメリカの単位制度をほとんど理解していなかったと言ってもいいんじゃないでしょうか。

奥井復太郎の話にあったように、カレッジ教育の外形的などころを見てただけで、学生が実際にどういう履修の仕方をしているのか、クォーター制・セメスター制がどういうものか、ごく最近まで日本人は知らなかったわけです。

さっきのCIEの担当者の批判でもわかるように、必修科目を中心に、たくさんの科目を学生に強制的に履修させているのでは駄目だと、昭和26年に言われているわけで、裏返せばそれが実態だったんでしょうね。

そうした状態が、その後も長く続きます。職業大学院制度の導入の議論のときに、商学部や経済学部で細分化された科目は、大学院に上げるべきだという議論があったでしょう。あれでよくわかるんですが、本来、大学院でやるような細分化された科目を、学部段階でやっていたわけです。

僕が経済学部に行ったところ授業の分類は、概論、演習、特講となっていました。特講というのは細分化された、専門的な科目で、教員の研究している特殊なテーマについて教えたいことを教えている。その部分には選択制が入っていましたけどね。

ですから、日本の戦後の教育課程編成を知るためには、戦前期との連続性をきちんと押さえておかないといけない。そういう議論が今までないんですよ。ということが、今度『新制大学の誕生』を書いてわかったことです。

質問者 そうすると、学習時間に基づいて単位を考えるとというよりは、4年間なり1年間で教えなきゃいけない科目の数がこれだけあって、120単位に合わせるとすると、1科目は何単位になるという計算で。

天野 そう。実は日本的な単位計算の問題について、唯一書いているのは、大学基準協会の成立史を書いた田中征男さんですが（『戦後改革と大学基準協会の形成』エイデル研究所、

1995年)。4単位は通年で、1週講義1時間に対して自習2時間、演習2時間に対して1時間、実習は3時間とするという、あの計算方法がどこで出てきたか、非常に曖昧なんですね。

もちろん、先に紹介したウイグルワースの講演の中に、その話が部分的に出てきます。しかし、それは多分彼が知っている身近な例を挙げただけで、アメリカでそういう標準、スタンダードが決まっていて、全ての大学がそれに従っていたとは、あの多様性の国で到底思えない。どこかの大学がそういう仮説に基づいた計算方法を考えて、それが次第に大学の間を広がっていったということではないかと思うのです。

しかも理解しておかなければならないのは、カレッジ教育についてそれが適用されていたということは、ほとんどが教養的な科目、ジェネラルエデュケーションの科目だったということでしょう。実験・実習などというのは、ごく少なかったということですよ。

ところが、日本は専門・職業教育を学部教育の段階でやる。工学部や農学部、それに実業専門学校では戦前期、実習時間は不定時となっている場合が多い。カリキュラムの枠外にあったわけです。何時間やるかは学校によってまちまちで、不定時です。戦前期の農業専門学校などはその不定時の実験・実習に、かなりの時間を割いていました。

戦後の新制大学になったときに、専門教育を3年やっていたのが2年に短縮された。その2年の枠内でどれだけ戦前期と同じように専門教育をするのかという話になったと思うんです。そのときに、この3・2・1という時間配分がうまく使われたといいますか、つまり、たくさんの科目を、実習を含めて履修させるためには、実習の時間はなるべく小さい単位数にした方がいいわけ。3時間で1単位。それに使われたのではないかと思います。

その計算方式にずっとその後こだわり続けてきたので、講義中心の「猫より楽な経済学部(楽部)」に対して、工学部や農学部は実習、実習が多いから大学に毎日のように行っていないといけないような教育課程編成になった。それに対する自己反省が全くないまま、最近まで来たということではないか、と思うんです。

この3・2・1という単位の計算制度が、なぜ画一的に導入されたのかについては、教育史家はきちんと調べてみる必要がある。エビデンスに基づかない教育課程改革の論議を、長年にわたって延々とやっているのではないかというのが、僕の今抱いている印象です。

質問者 ありがとうございます。

質問者 よろしいですか。それとの関連で言うと、非常に第2部は単位の話になりましたけれども、それが実はそんなに根拠がなくて、根拠がないにもかかわらず、ある程度何らかの形で既定路線になったものの上で我々、議論しているというのが現状ですよ。

そうすると、そういうものって結構、日本の大学の運営では、いっぱいあるような気がして、例えば定員というのがやはりその大きな数字で言えばその最たるもので、例えばある大学の中で新しい学部をつくるときに、経済系の新学部をつるとかというときに、定員問

題が出てくるわけですよ。

そうすると、この定員って何を根拠にどうはじき出せばいいのかというのは、常に議論が出てくるんですけども、皆さん、じゃ、設置審のときにこれだけの定員でというときに、その根拠は何かと常に迷って、何なんだろうねという話になるんですよ。

それで、多分それは一番ひも解けば、まさに今日先生が議論していただいた設置基準のところに帰っていけばわかるんじゃないか。それで、調べてみたんですけども、当時のそこら辺の専門分野の定員を緩やかに決めた方が、ちょっと今の段階ではないんですかね。それで、一番いいのはそこら辺の議論にかかわった人にインタビューして、実は定員って何かいつの間にか決まったものなんだよということなのかもしれないけれども、それもよくわからないですよ。

だから、そういうことも含めて、先生がおっしゃったような何か根拠があるようなないようなわからないけれども、いつの間にか決まってしまったことって、一番僕が気になっているのは定員なんですよ。

これは実は何か天野先生のこれまでの研究で、いや、実はこれは根拠はそれなりにあるとかという、そういう何か見通しというのはあったんですか。

天野 これも戦前期には、私立の大学・学校については一応決まっていたんですが、高等教育の大衆化がそれほど進行していませんでしたから、定員の問題は余り厳しくなかったと思います。官立の場合で言えば、これだけのカリキュラムを教える必要がある、それを担当する教員の数はこれだけ、クラスサイズはそれとは別に決める、大体1学級、旧制高校や官立の実業専門学校で言えば40人以下ということで決められていました。

旧制高校の場合が一番厳格で、1クラス40人定員ですから一学年5クラスなら200人、先生の数は20人。科目担当によってほぼ20人前後と決まっていた。官立の実業専門学校も同様です。

私立の大学や専門学校の方は、かなり緩い基準になっていましたが、文部省が完全な統制・監督の権限を持っていましたから、定員についても、専任教員数についても、勝手に決めることはできず、文部省の認可を受けなければなりません。コントロールが厳しいから、定員オーバーで大量の学生を入れるようなことは許されなかったし、大体、定員をオーバーするほど、学生を集められる大学・学校はごく少ないという状況でした。私立では中途退学率が高かったということも、付け加えておくべきかも知れません。

定員がどのように決まっていたのか、はっきりした基準が示されていたわけではありません。旧制高校と、それに準拠することを求められていた大学予科は別ですが、私立の専門学校についても、大学についても、戦前期は公表された設置認可基準はありませんでした。隠されていたわけで、実際の運用上かなりの幅、言い換えれば恣意性があったということです。ただ、まだエリート段階の高等教育ですから、それほどひどい状態にはならなかったん

でしょう。

戦後になって、専門学校や師範学校が全部新制大学に「昇格」して、一挙に大学の大衆化が進んだわけです。その設置認可の際、例えばキャンパスの広さはこのくらいとか、教員の数と学生の比率はという基準がどうやって決まったのか、私の知る限りでは全く研究がないんですね。研究者が関心を持たないからその記録が表に出てこないのか、文部省が官立の学校を基準に、およそこのくらいと決めたのか、歴史家ではないのでよくわかりません。

いずれにせよ、設置認可の際に何らかの数量的な基準が必要ですが、それは基準協会で大学人が集まって決められるようなものではないことはたしかです。昭和23年に、新制大学を発足させる際、ほとんどの大学は、旧制の専門学校や大学・高等学校といった前身校をもっていたわけで、その実態を前提に、しかし、人的・物的資源の調達が困難な敗戦直後の大混乱期ですから、それをかなり緩和したり、運用上の手加減を加えたりしながら、設置認可をしたのでしょう。

いずれにせよ極めて重要なのは、基準協会の大学基準ではなく、文部省が決定と運用の権限を握っている大学設置基準だったということです。日本の、特に私立大学の問題を考えるのに、大学設置基準の研究をしなければなりません。それが見えない形で人的・物的な基準から教育課程まで、何十年にもわたって全てを規定してきたわけですから。

平成3（1991）年になって、大学審の答申が出されて、それを「自由化・大綱化」しました。そのときに、教育課程編成だけでなく単位計算の仕方についても、再検討の必要があるということが答申に書いてある。しかし、我が国では、いったん決まった制度のイナーシアというか、慣性が強い。明治以来、政府の規制に慣れてきましたから、「自由化」と言われても、大学の側に自分たちで内部から変革する力が弱い。定員を、単位制もそうですが、どういう根拠付けがあり議論があって今のようになっているのか、改めて検討することがないまま、現状維持を続けている、あるいはサボタージュ的に空洞化させているわけです。

要するに、根拠を問わないで、エビデンスのないまま、法的に決まっているから、お上から言うからというだけでやっている。定員制について言えば、今は厳しく水増し入学を規制していますが、70年代には、私立大学の水増し留学率が1.7倍に達したことがあったのですから、厳しく統制しているようで、適当にさじ加減をしているといわれても仕方ありません。

質問者 恐らく、先生がおっしゃったように歴史家のサボっている部分って多大にあると思うんですが、ただ、この問題、常に出るんですよね。

天野 それは出ますよ。

質問者 ですよ。だから、そこで結構大きな研究課題になると思うんだけど、なぜ着手できなかったのかは、やはりちょっと先生がおっしゃったように、闇の中で史料がいつの

間にか葬り去られて、やはりどこかで壁になっているのか、いや、それとも、やっぱり踏み込む前にいつの間にか立ち消えになってしまうのか。これはちょっと言い始めるときりがないとは思いますが。

天野 教育課程の編成というような問題に関心を持つ、大学人による組織体が、日本にないということですね。それぞれの大学は個別にやっている。ただ、専門分野によって、ないわけではありません。工業教育については 戦後の早い時期に、これもアメリカの指導で、日本工学教育協会という団体が、作られて活動してきました。最近では、医学教育の領域でも学会ができて取り組んでいるようです。

そういうものがようやく少しずつできているわけですが、学部というか、ある専門領域を超えて、カリキュラム問題をどうするのか、その根源にある単位制度の問題をどうするのか、本来ならば評価団体あたりが、それが難しければ中教審の専門部会あたりで議論すべきなんです。ただ、今の中教審は、議論をできる体制にない。大学基準協会も含めて、認証評価機関も、そんな意欲や力量がないわけですが、大学の自由に委ねられるようになったんだから、いつまでも文部省におんぶしているのはおかしいと考えるべきだと思うんですけどね。最近では、「参照基準」などといっていますが、日本学術会議などももっと関心を持つべきだと思います。

質問者 ええ。もちろんです。いや、重要な部分です。

天野 教育の実態がわからない。それぞれの大学が一体どんな教育課程を編成し、どんな科目を何単位と認定しているのかなんていうのを、大学自体が、各学部任せで十分把握できていない。学生の履修実態もしらべられていないわけでしょう。

質問者 そうですね。

天野 自由なのではなくて、いい加減になっているだけなんじゃないかと思いますけどね。

質問者 ありがとうございます。

質問者 ある大学で工学部とその単位の話をしたときに、90分は1.5単位だという、彼らはすごく主張したんですね。ですから、それはここにも確かに出ている話なので、彼らからすると、そうしないと確かに実質化できないわけですね。

天野 そう。

質問者 ええ。ですから、その話がここに出てきたというのが初めて今日、先生のお話でわかったんですけども、ですから、そのとき議論になっていたのは、1時間は60分ではない。どうにでもなるのが1時間という考え方だということですね、だから、今2時間と言っても実際は90分か100分でやっているわけでしょう。だから、それがどこから出てきたかというのが、どうも昔は2時間でやっていたらしいんだけど、そうすると学生が移動する時間がないから、何か短くしたんだとか、何かいろんな説はあるんですが。

天野 それは事実なんです。帝国大学の当時の大学一覧には、時間割が載っているんですが、それを見ると物理的時間がベースになっていることがわかります。2時間ベースの授業をしていましたが、2時間きっちりだと教室間の移動ができないから、それで10分間、移動時間をとる。はじめは先生の方が遅らせて出てきたり、早く切り上げたりということで移動時間をつくっていたのが、制度化して100分や110分授業にしたということだったようです。あなたのときの授業は何分授業？。

質問者 僕のときは駒場が90分で、本郷が100分で、法学部は120分でしたね。

天野 だから、学部によっても違う。1時間というより1コマでしょう。1コマの授業時間が大学や学部によって違うわけですから、単位計算の方法がいかにかいにか、というより、仮説的な一つの考え方にすぎないかわかるでしょう。大学により学部によって、ある程度の弾力性があるといい、それが大学の自由というものでしょうけどね。

質問者 なるほど。

天野 それを今のように15週必ず授業しなければ単位を出してはいけないとか、1単位はこういう計算にするとか、何分間とか、しかもそれを文部省が規定するというのは、形式主義の最たるものですよね。一定の基準を設けるというのは、大衆化した大学にとってやむを得ないことなのかもしれません。しかし、それが大学の自由を奪っていると考えている人たちもたくさんいるわけですね、もっと大学によって自由であっていいんじゃないか。片方は自由にしたらばとんでもない大学が出てくるということを恐れて、一律の基準にしているわけでしょう。大衆化社会のマス・ハイパー・エデュケーションの一つの難点ですよ。裏返せば、それだけ、マス段階、いやユニバーサル段階の大学は、自主性・主体性を失い、自由を積極的に行使できなくなっているということでしょうね。

質問者 一つだけちょっと。単位制度の運用に関しては、今は大体日本の大学は国研の調査

でも、3年で大体ほぼ全て単位が取り終わって、4年は要らないわけです。一応、卒論をやっているということで一応正当化していますけれども、今日の話の中で卒業論文の位置付けて、出てこなかったんですが、どこかの段階でたしか単位を与えていって制度改正したのは、大綱化のときか、それよりもうちょっと前か...忘れてしまいましたけれども、卒業論文ってこの当時は全然議論が出てこなかったのでしょうか。

天野 いや、卒業論文は、課す学部と課さない学部があるから、日本の場合には。例えば、同じ社会科学系でも法学部は課していませんからね。これまた不思議な話でね、卒業論文というのは文系の学部の場合にも、必修にしているところと必修にしてないところがあるんですよ。東大は経済学部でも卒論は選択制にしています。それに何単位を与えるかは大学の自由というのが、設置基準の規定なんですよ。

いつか僕のゼミの学生が「卒業論文の研究」という題で、なかなか面白い卒業論文を書いた。それでわかったことですが、卒論を課してない文系の大学・学部がたくさんある。法学部はほとんど課していませんが、文学部や経済学部でも、課しているところと課していないところがある。学科によっても課していたり、課していなかったりもする。単位数ももちろんまちまち。

だから、8単位与えている大学があれば、4単位与える、2単位しか与えないところもあるということで、フレキシビリティがある。卒業論文も教育方法の一つと考えれば、大学や学部によって、違いがあるのは当然というべきでしょう。ただ、これもイナーシアで、どこまで教育方法の一つとして、どこまで自覚的に課させているのか、よくわからないところがあります。

こういう基礎的な事実すら、データがないわけです。今我々が当たり前のことと考えている、講義と演習と実験・実習というカリキュラム編成の一番基礎にある教育の実態すら、この学部では標準的に講義が大体何単位分ぐらい、演習が何単位分ぐらいということすらわかっていないわけです。東大にいたって、東大でもそれぞれの学部によって全く違う。東京大学は、全くいいかげんな大学でね、そういう意味で言えば。始業時間から休みに入る期日、1コマの授業の実時間数まで全部違っていたんですよ、長い間。

質問者 今でも違ってきます。

天野 今でも統一できないわけ。それは地方の国立大学とは全然違うんですね。それがエリート段階以来の伝統的大学の特征なんだろうけれどもね。そこで、学生はどう思っているのかわかりませんが、あれだけ理工系の学部は授業がタイトで文系の学生は遊んでばかりいるとか言われていますが、その根底にあるのは、学問の性格の違いもありますが、最大の理由は恐らく単位の換算方法だと思いますね。誰も異を唱えていませんが。

質問者 今日のお話は、やはりすごく勉強になったんですけども、これは今の状態から省みると、このときの状況というのはどういうふうに見えるのかといたしますか、逆にこのときの知見から見ると…。今の状況というのは、91年のその改革以後にやっぱりアウトカムベースといたしますか、到達度からカリキュラムを考えるとという方向で文科省の政策もそれに沿う形で全てを整合化しているというふうに見ていいというふうに思うんですけども、それが出てきたのはやっぱりいわゆる三つのポリシーという、極めてドメスティックな概念が日本の高等教育政策の主軸になってしまっている。

あれももともと考えると、大学の個性化の方を重視していたところが、いつの間にかそういう質保証の方にすりかえているというふうには私は理解しているんですけども、そういう点から考えると、今日のお話というのは、戦後改革の中で一般教育が入ってくることによって学校種の問題と、その教育の中身の問題というのがカリキュラムという土俵の中で、どういうふうに展開していったかということの経緯を示していただいたと思うんです。そう考えると、91年とか2004年でしたか2005年でしたか、将来像答申の中で三つのポリシーと言われたお話というのは、カリキュラムをめぐる様々なポリティクスというのは、チャラにされたというふうな理解でいいのか、それとも、それ以降の高等教育政策の展開の動きの中にも、先生が今日お示しいただいたものというのは、一体どういうふうにもそこから学び取っていったらいいのかというところがあるのかどうかという。今の話と、今日のお話をうまく私の中で結び付けることができないので…。

天野 結び付けて考えなければいけないですよ。僕が結び付けるのではなくて、皆さん方が現状の方から出発して考えていかなければならないと思いますね。文部省の定めた設置認可基準が依然として力を持っているわけですが、その設置認可基準がどのようにして決まっているのか、運用の実態がどうなっているのか。

そこに立ち戻ってカリキュラムの問題を考える。自由化したとは言ってもそこに新制大学の発足時以来の、あるいはそこに継承された明治以来の伝統という、それこそイナナーシアがまだ残っているんじゃないか。それが一つのポイントでしょうね。

もう一つは、自由化した後、それぞれの大学が一般教育課程を解体して共通教育とか、全学教育という形で再編したときに、専門教育や大学院教育との関係を考慮に入れて、熟慮した上でカリキュラムポリシーを立てて改革をしたのかどうか。

解体した当初、一般教育に当たる部分については、かなりの議論があったことは事実です。しかし、その後、一般教育がどうなったのか。その実態が明らかになっていません。カリキュラムポリシーが重要だというのはわかるけれども、ポリシーを持っている、自覚的に確認してカリキュラム編成をしている大学、学部がどのぐらいあるか、非常に疑わしいと思っています。

カリキュラムポリシーを必ずしも必要としない学部もある。例えば、医学部や看護学部は厚生省基準があるし、資格取得には国家試験を受けなければいけないから、それに対応すべくカリキュラムを組まなければいけない。あとは、基礎的な科目はこういうものを取ってもらわないと、専門・職業教育ができないということがはっきりしているから、これはたやすい。

だけど、それ以外の学部については、一体どういうカリキュラムポリシーの下に、教育課程を編成しているのか、自覚的な教員がどの程度いるかとなると、かなり疑わしいと思いますね。伝統的な名称の、一文字・二文字学部の場合には、ほとんどないんじゃないか。自分の専門としている分野、領域の科目を教えられるか、教えられないか、総合的な、基幹的な科目を担当させられるか、させられないか、一般教育の科目を担当させられるか、させられないかというようなレベルでしか、カリキュラムポリシーのことが理解されていないのではないかと思うんですね。

カリキュラムポリシーを立てるために、学部として大議論をやったというような例もあるんでしょうが、余り表には出てきませんね。新構想・新名称の学部をつくるときには、伝統的な専門学部と違って、特定の領域にこだわらない、総合的なカリキュラム編成のための議論が必要ですよね。設置審を通すためにもカリキュラムを議論しなければならないでしょう。

でもその場合でも、たしかに出発時点で議論はしてもそのあと10年、20年は変わらないわけですね。そのうちに議論した人たちがいなくなってしまうと、これまたイナーシアに支配されて、カリキュラムが形骸化していく。カリキュラムポリシーが大事だということはよくわかるけれども、日本の大学では、誰が、どのような組織や場でカリキュラムポリシーを議論するのか。アメリカの大学では誰が議論しているのか、その辺のことも調べてほしいですね。

かつては大学基準協会が、カリキュラム問題に熱心でしたが、今の認証評価機関はどうか、カリキュラム編成の当否を判断したり、助言したりする力量を具えているのかどうか。設置審議会の補助機関的な役割を果たしているだけなのかどうか。

カリキュラムポリシーが重要だという議論は、耳にたこができるほど聞いていますが、実際に誰がどこでカリキュラムポリシーを議論し、それがどのように実際の教育課程編成の改善をもたらしているのかについては、余り聞いたことがありません。

今日は、戦前期や新制大学発足時の教育課程編成をめぐる話をさせていただきましたが、是非、マス化、ユニバーサル化した現代の大学の実態がわかるような調査研究をしてくださるようお願いいたします。

○当日配布資料（１）

新制大学とカリキュラム問題

2017. 3. 1

天野 郁夫

1. 新制大学の発足前後（略年表）

- 21. 3 アメリカ教育使節団報告書提出
- 8 教育刷新委員会設置
- 10 文部省・大学設置基準設定協議会設置
- 11 第五特別委員会設置
- 12 教刷委 6334の新学制を決定

- 22. 2 学校教育法公布

- 22. 3 大学設立基準設定協議会、文部省から独立し、教育課程に関する審議開始（文系・理系・女子系の3分科会）
- 5 大学設立基準設定連合協議会開催〔旧制46大学の全国組織〕、ウイグルワースの講演「新制大学の概念」
- 22. 7 大学基準協会発足・「大学基準」制定
- 23. 1 文部省・大学設置委員会設置 大学基準を「大学設置基準」として採用
- 23. 4 新制12大学発足
- 24. 4 新制大学の一斉発足
- 25. 8 大学基準協会「大学基準」改定を決定

- 26. 10 政令改正諮問委員会 「教育制度に関する答申」

- 27. 7 中央教育審議会発足
- 27. 10 日経連 教育制度の再検討を要望
- 31. 10 文部省 大学設置基準を省令化
- 38. 1 中央教育審議会「大学教育の改善について」答申

2. 新制大学の教育課程編成は、どのように決まったか。

（1）誰が決定にかかわったか

- 1. 占領軍（GHQ／CIE） 2. 教育刷新委員会 3. 大学基準協会
- 4. 文部省 5. 大学設置委員会
- ・GHQ／CIE 教育の民主化 強力な助言・勸告機能 大学主体の改革期待
- ・文部省 廃止論もあり、改革への発言権は制約され、ないに等しい。教刷委とCIEの板挟み
- ・教育刷新委員会 内閣直属・強い権限・ステアリングコミッティを通して、CIEの圧力 制度改革に力点 教育の中身・課程編成には無関心

- ・基準協会 旧制大学主体の大学人団体 C I Eの養成で設立、別動隊、会議にはC I E担当官が臨席 「大学基準」の設定を通して教育課程編成の中心大学設置委員会にも強い影響力
- ・大学設置委員会 設置審査のための行政委員会。基準協会・教刷委・文部省のせめぎあい

(2) 出発点はアメリカ教育使節団報告書(21.3)

「日本の高等教育機関のカリキュラムにおいては(中略)大概是普通教育〔general Education〕を施す機会が余りに少く、その専門化〔specialization〕が余りに早くまた余りに狭すぎ、そして職業的色彩〔professional emphasis〕が余りに強すぎるように思われる。自由な思考をなすためにの一層多くの背景と、職業的訓練〔professional training〕の基くべき一層優れた基礎とを与えるために、更に広大な人文学的態度〔humanistic attitude〕を養成すべきである。(後略)普通教育は、学生がそれを満足な形において十分受け、それを何か特別の分離したものと考えることのないように、各学生に決められた正規のカリキュラムのなかに統合されるべきであると思う。普通教育の外に、更に専門化の領域に関連した学科目が、学生の専門化された研究課程〔field of specialization〕の中に、現在よりももっと自由に取り入れられるべきである。

(3) 教育刷新委員会は制度改革に終始

- ・高等教育改革の中核的担い手
- ・6334の新学制を決定(21.12)
- ・多様な高等教育機関の再編統合による四年制「新制大学」への転換
- ・高等教育関連の審議 第五特別委員会(21.11設置)

(4) 大学基準協会(とその前身組織)での議論

- ・基準協会は帝国大学以外の旧制大学関係者の集まり。
- ・設置に至る経緯
 - ・21.10 文部省設置の「大学設置基準設定協議会」
 - ・22.3 C I E側の示唆により、文部省から独立、自主運営の組織に。
 - ・22.5 大学設立基準連合協議会開催(全国組織に)
 - ・22.7 大学基準協会の設立と「大学基準」の制定

(5) ウィグルワースの講演(「新制大学の概念」)

- ・22.5 連合協議会で3人のC I E担当官による講演
- ・ウィグルワースの説明

- ・カレッジは四年制、一般教養科目と専門科目、ほぼ半々。配分の比率・方法は多様、最初の2年を一般教養科目にあてる大学もあり。
- ・単位制。120単位、単位の計算方法。3時間15週で1単位 講義（1時間・学習2時間）・演習（2時間・学習1時間）・実験（3時間）。但し、専門教育ではなく、一般教育における考え方であることに注意。
- ・科目選択制が前提。人文科学の履修重要。人文・社会・自然の3系列には言及せず。
- ・専門教育・職業教育と一般教育との関係、主専攻と副専攻、大学院との関係などにはふれていない

（6）日本側関係者はどう受け止めたか

- ・アメリカのカレッジ教育について知識の欠如。
 - ・「アメリカの方から一般教育を入れろというんですが、ところがその当時、正直言って僕には、アメリカの方でやっている一般教育がわからなかったですヨ」（城戸幡太郎、教刷委委員、103）。
 - ・「その頃 general education という言葉だけで、どういう内容のものか知らなかった」（玉虫文一、東京大学教養学部教授、37）。「一般教育の理念はアメリカから来たけれど、そんなものは旧制高校でやっていたじゃないかという意見はよく聞かされました」（玉虫、46）。
 - ・「general education というのは、はじめてだし、教育の方で言えば、[新制] 高等学校までの general education ですから、どうもはっきりつかめない」（佐々木重雄、大学基準協会事務局長・東京工業大学教授、86）。
 - ・「だいたいその当時ではイメージが——新制大学というものの——できてなかった。みんなが旧制大学でやってきた人達ですから、頭にこびりついているのは長い間やってきた旧制大学なわけです。そこで重視されたものが自然ここでも重視されるという……」（務台理作、教刷委委員、東京文理科大学学長、基準協会評議員、60）。

堀尾・寺崎編『戦後大学改革を語る——一般教育を中心に』1971年

3. 画一的な教育課程編成はなぜ一般化したか

（1）チャータリングとアクレディテーション

- ・なぜ画一的な適用になったのか
- ・「大学基準」と「大学設置基準」の問題
- ・教育の管理統制機関としての文部省への強い不信感
- ・高等教育の民主化・地方分権化・私学の自由・大学の自由を保証するために
- ・アメリカ的な二元的システムの導入を。

設置認可（チャータリング）は州政府の権限・届け出制・最低基準・私学の自由の保

証 施設設備、教員数などの外形的な基準

基準判定（アクレディテーション）は、大学団体の役割。質、教育水準の維持向上。

基準判定は団体加入条件。メンバー性による質の確保。複数の基準協会

複数の大学基準・判定基準

- ・教育課程編成・組織編制は大学の自由。

（２）戦前期日本のシステムは

- ・日本的な伝統は一元的システム
- ・チャータリング イコール アクレディテーション
- ・種別化された高等教育機関・多様だった教育課程編成
- ・「管理統制された多様性」
- ・理解不能だったアメリカ的制度
- ・一つの協会一つの基準

（３）「大学基準」が「大学設置基準」として採用された

- ・基準と設置基準の複雑な関係
- ・協議会座長・務台理作の発言。

「初めはチャータリング用としてスタートしたが、途中からアクレディティングの話が出てきて、どちらか分からなくなった」。委員からは「前者としてはきついと思うし、後者としては低すぎる」、「チャータリング用、アクレディティング用の二つに分ける必要はない」、「スタンダードも二ついるのではないか」など、さまざまな意見。「現在のはアクレディティング・スタンダードとして取り上げられている如くであるから、文部省としてはその一部を落としてチャータリング・スタンダードを準備しようかと思っている」という文部省の意向表明で落着（「大学基準協会十年史」91）。

- ・同じか、違うのか

「同じものであり、設置認可の場合には申請された計画に従えば大学基準に適合するようになり得るかどうか、即ち幅を持たせて解釈すればよいのであって大学の基準は一つである」と関係者は解していた」。

（４）教育課程編成の画一化をもたらしたもの

- ・教育課程編成が、設置認可の際の審査対象にされた。
- ・務台の回顧談

「A・B・Cというアメリカにあったような基準協会にし、各々望むような class に各大学は入る、そしてその中で学生の転学が出来たり、教授の交換が出来たり、他の大学での単位がこの大学で有効になるというようなことが出来るというような考えが出发点にあったわけですから、それによって画一化しようという考えはなかったと思う。しかしその

ためにも新しく専門学校が大学になるには、何かその依りどころがなければいけない、専門学校に任せておけないので〔基準協会が〕その助言者になるというような考えがあったわけですね。結果として、確かに画一化してしまった大きな欠点があると思います。一般教育をあゝいう風に3科目並べたりしたということ、しかも一般教育について本当に基本的な考えをつきつめないで形式的なものにしたというようなことは……。大きな誤算であったと思います。しかしあの敗戦後の学制改革の切羽詰まった場合には、仕様なかったという事情もあるわけです。ほんとうに短日月の間にあれだけのことをやったのだからいろいろと無理があった。(堀尾・寺崎編、81)

(5) 大学基準による課程編成は

・「大学基準」に示されたもの

1. 大学は全て4年制(医・歯学部は6年制)。
2. 教育組織は、学部・学科・講座(あるいはそれに代わる組織)。
3. 教育課程は一般教育(教養)科目と専門教育科目から編成。
4. 卒業に必要な単位は120単位
5. 一般教養科目は人文・社会・自然の3系列
各系列3科目以上、文系15科目・理系12科目を用意
6. 一般教育の履修科目・単位
文系10科目以上(各系列2科目以上。外国語含む)40単位以上
理系9科目以上(各系列2科目以上・外国語含む)36単位以上
7. 専門科目 文系80単位以上・理系84単位以上
8. 単位の計算方法(15週・1単位)
講義 1単位 講義1時間プラス2時間の予習・復習
演習 1単位 演習2時間プラス1時間の準備
実験実習 1単位 実習演習3時間

・大学基準の大学設置基準としての一律適用

・文部省「〇〇関係学部設置基準要項」と、基準協会「〇〇学教育基準」

・教育課程編成の大転換

4. アメリカ・モデルの学習過程

(1) 新制大学発足後に始まったカレッジ教育の学習

・象徴的な本『大学——その理念と実際』1950年、

主要大学教授たちの座談会と付録『ハーバード大学「自由社会における一般教育」』の翻訳

・「一体现在の日本の大学が大学基準にもとづいてやっている一般教育の方式をそのま

ま伸ばしていったら、その目的とする趣旨が達成せられるでしょうか」

- ・「日本の場合まずハーヴァード・プランの原理というべき均衡、バランスの原理を重んじているように解される。一つの系列や部門に偏らないようにとの配意が、大学基準に非常に目立っている。即ち同じ単位数の取得を人文、自然、社会の三系列に等しく要求して、バランスの保有を最も図っている。これが現在の日本の大学基準の精神で、総合の理念は基準の表面には成文化されてはいない」。
- ・「基準協会で定めた科目を見ると、例えば人文関係ではだいたい置きやすい科目が決まっている。そこでどの大学を見ても置きやすい科目を置いて、置きにくい科目を置いていない。その結果全国の大学を見ると、どの大学でもだいたい置いてある科目の種類が似ている傾向がみられるのです。これでは各大学の特徴がなくなると思いますが」。
- ・「画一はかえって弊害があると思う」（34）
- ・「この間立教にシンシナチー大学の総長が、ちょっと用事があって訪ねて来たんですが、その時の話に、日本はどのようにしてカレッジとユニヴァーシティを分けなくて、日本語で「大学」といって混同するのかわからないと言って帰りましたが、以下考えてみると思い当たることがあるのですね、それは新制大学ができたばかりの時の話ですが」
- ・「従来のイギリス流の定義によると、一学部の場合はカレッジ、二つ以上はユニヴァーシティという考え方でしたが、アメリカ流の考え方は違っています。いわゆる四年制大学の上に更に大学院（Graduate school or Professional school）を持つのがユニヴァーシティです。そこにグレード（程度）の相違があるわけですから。カレッジは、四年制大学を指すと考えられます。」（239）
- ・昭和25年 CIE 主催の IFEL (Institute for Educational Leadership)
「これによって昭和23年発足以来のわが国の新制大学における一般教育の実情がどの程度であるか、多くの大学当局や担当者が一般教育をいかに理解し、いかに実施しているか、またいかなる点に隘路や問題が伏在しているか等の諸点がつぶさに明らかになったわけである。それと同時にアメリカにおける大学の一般教育の在り方がいかなるものであるかもいっそう明らかとなり、加うる CIE の厚意により本協会から人文・社会・自然の三部門代表のアメリカ大学の一般教育視察も行われ、日本人の眼をもって親しく彼地の状況を見聞し、彼我の相違と一般教育の在り方の複雑多岐にわたる点もわかり、わが国今後の一般教育の在り方についても一段の認識を深める結果となった」（「大学基準協会十年史」157-8）。

(2) 奥井復太郎の比較大学論

- ・慶應義塾大学教授のアメリカ体験
- ・奥井の述懐

- ・「筆者の関係している慶應義塾大学では旧制時代、アメリカのハイスクール卒業生は学部本科へ入学を許さなかった。彼等は正規学生としては大学予科に入学できるだけであった。当時本科へ入学できるのはアメリカの大学のカレッジの卒業生に限られていた。新制の四年制大学はこのカレッジそのものの構想によっているのではないか。そうしてみれば新制大学のうちに旧制大学の性格や根性を生かそうとする事は全く無理というべきである。旧制大学の性格を生かそうとするなら、この新しい四年制大学を否定するかあるいはその外に求む可きであろう」
- ・昭和28年には、「わが国の教育制度全般に亘って漸く是非の議論が熾烈」になり、「現状のままで差支えないという意見を持つ人々は皆無」といってよい状況にあった。短期間に六三三四の新学制を導入し、旧制度のすべての高等教育機関を短期間に新制の四年制大学に移行させ、一般教育の導入から学修単位の計算基準まで、教育方式についても全面的な改革をはかったのだから、混乱を生じたのは当然である。
- ・まず確定しておかなければならないのは、「アメリカ的方式に拠った」新制度の「四年制大学はカレッジであるという根本論議」である。新制大学のモデルとされた、そのアメリカ的方式のもとでは、「カレッジが大学の全部である場合」もあるが、「カレッジはその一部」にすぎず、大学院（グラデュエート・スクール）と「高等専門教育」の場（プロフェッショナル・スクール）を併せた大学こそが「大学らしい大学（所謂ユニバシテイ）」に他ならない。
- ・ところが、わが国では、こうしたアメリカ的な大学の多様性を理解せず、「凡ての大学が（医学関係を除いて）四年制大学へ一斉に「右へならえ」をしてしまった。悲劇は先ずここに起きた」。しかも、「アメリカの所謂アーツ・アンド・サイエンスのカレッジ」の性格を正確に理解せず、「旧制大学の学部の中に一般教育課程を取り入れ」たものと誤解し、「その了解の上に爾後の構想とその発展」を図るという過ちを犯してしまった。

(3) 一般教育と専門教育のアメリカ的な関係

- ・「第一の問題はこの四年制課程の一律化に禍根を蔵している」。アメリカのカレッジは「リベラル〔・アーツ〕・カレッジである限り仮に初年度乃至二年度に一般教育を主とするにしても上級にはあらゆる科目の上級コースが存在し得る。物理学、化学、生物学のデパートメントはそれぞれ特殊の専門講義を持つであろうし、政治学、経済学、社会学のそれらもまた然りである」。
- ・従って「ここには特定の専門科目と一般教育科目とだけという形式はあり得ない。ゆえに専攻はどのデパートメントに置くにせよ、なお進んで全然別の系統の科目の専門講義に参加出来る様になっている。この故にこそ、専攻と一般と自由選択の三本建になっている」。ところが、「わが国の場合には学部的専門科目に一般教育科目だけをつぎ足してしまつた（中略）われわれの解釈で専門科目とは当該学部に専門的な科目の意味である。専門的な科目の水準という意味では全く無い。（中略）如何に如実に当時の受取り

方の単純で無穿鑿であったかを示している事、かくの如くである」。

- ・「専門職業教育の場（つまり旧制大学）に所要年数と単位の半分近くを占める一般教育が侵入して来たのであるから、専門職業教育の立場が危うくなったのも当然である。法律や工学の方面から最も強い反対論が出たのも無理ではない。（中略）従来の専門職業教育の課程をすら、前述した様に「右へならえ」で一挙に一般教育と座を分け合った四年制カレッジに押し込んだからたまったものではない。この方面に最も大学教育危機の声が強かったのもこう考えれば事情が判然とする」。

（４）大学院はアメリカ独自の制度

- ・「問題はそれだけではない。昭和２８年に始まった「新制大学院の開設はやっと新制大学（四年課程）に対する圧力を軽減したかの様に見える。事実、大学院科目として大学院一年乃至二年の修学を経なければ…と考える様になって問題は一段落ついたかに見えた」。
- ・「しかるにその大学院そのものは、現行の性格では決して専門職業教育を目的としたもの〔プロフェッショナル・スクール〕ではなく研究者を養成するところの組織〔グラデュエート・スクール〕でしかない！極言すれば四年制大学のスタート、その構想に於いて失敗し混乱をきわめた経過は、最後の大学院の構想に於いて更に決定的な黒星を新制度の上に累ねたということになる。これこそ悪い意味での画竜点睛であった」
- ・「もっと必要なのは現代で大学教育の本体を形成していた所のプロフェッショナル・スクールの充実ではなかったろうか。四年制カレッジしかない新制大学に旧制の学部が乗り込んだところにも間違はあった。しかしその学部がその有力な力の一半を大学院課程のために割き得るに到ったとき、大学院とは研究調査者養成の場でしかなかったとは誠に恐るべき混乱である。再三繰り返すが、スタートの誤りはゴールに於いて又過ちをくり返したのである」。

（５）教刷委の描いた大学院像は

- ・アメリカの大学教育と職業大学院の存在
- ・大学院はヨーロッパにはなかった
- ・学校教育法の規定

「大学には大学院を置くことができる」「大学院は學術の理論及び応用を教授研究し、その深奥を究めて、文化の進展に寄与することを目的とす」「大学院を置く大学は、監督庁の定めるところにより、博士その他の学位を授与することができる」

- ・アメリカ的な大学院制度の導入に否定的な教刷委
- ・遅れた大学院制度の審議
- ・答申「科学研究者養成に関すること」の内容

（１）大学院は、大学教育の延長ではなく…学術研究者を養成する機関であって、すべて

の施設は、この本質に準拠して計画されなければならないこと。

- (2) 相当の指導力及び研究施設を有する大学には、大学院を置き、設備を拡大し、学部教職員の数を増加して大学院の指導力を強化すること。
- (3) 入学資格は、学士又は大学において相当と認めた者とする。大学院の学生は、その本質上これを研究生とよぶこと。
- (4) 学術上有益な研究成果を挙げ、論文を提出し、制規（ママ）の審査に合格した者には、博士の学位を授与すること。但し、学位には、これを授与せる大学の名をかんすること（「教刷委会議録、第十三巻」80-1）

・研究者養成主体の大学院像

(6) 基準協会の構想した大学院像

・基準協会とアメリカ的大学院制度

23. 1 「米国のマスターに相当する学位に達する課程は二年以上在学で三〇単位以上と論文、論文博士に達する課程は通算四年以上の在学の上論文を提出し口頭試験を受ける」という案を基準委員会で決定（「大学基準協会十年史」、116-7）。

・GHQの大学院構想（23. 7）。

「学士号ヲ授与セラレタ後、一年以上ヲ必要トスル規定ノ教科ヲ終了シタ学生ニ修士号ヲ授与スル」、「修士号ヲ授与セラレタ後三年以上ヲ必要トスル規定ノ教科ヲ終了シタ学生ニ博士号ヲ授与スル」（大崎、戦後大学史、259）。

・「大学院基準」の制定（24. 4）

- (1) 大学院は修士課程と博士課程に分かれる。
- (2) 修士課程は学部教育の基礎の上に、広い視野に立って、精深な学識をおさめ、専門分野における理論と応用の研究能力を養うことを目的とする。
- (3) 博士課程は、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、文化の進展に寄与するとともに、専攻分野に関し研究を指導する能力を養うことを目的とする。
- (3) 大学院には修士課程のみを置くことができる。
- (4) 修士の学位を得んとする者は…二カ年以上在学し、専門分野について三十単位以上を取得し、研究論文を提出し、且つ最終試験を受けなければならない。
- (5) 博士の学位を得んとする者は、五カ年以上在学し、専門分野について五十単位以上を取得し、独創的研究に基づく研究論文を提出し、且つ最終試験を受けなければならない。
- (6) 大学院を置く大学は、その課程に必要な施設並びに講義、演習、実験棟の授業を用意しなければならない。（「大学基準協会十年史」223）

・文部省による調整会議の開催基準と教刷委の敗北

5. 教育課程編成の見直し論議

(1) CIEと基準協会による見直し論

- ・ 制定直後からはじまった改定作業

22. 7の「大学基準」は暫定基準という理解。制定直後から基準協会が改定の作業

- ・ 学部・学科 「専門科目に関する審議があまり細か過ぎることまで規定しようとしていたのを問題にし、学科の種類を決めることをやめる。CIEから「各学部が用意すべき major area 及びその structure を定めてほしいとの要望あり (109)。
- ・ 「わが国では従来 university education と professional education の区別がはっきりしておらず、独特の伝統的考えが支配的であったので、容易に CIE 側との一致が得られなかった」。そこでようやく授業科目の条項中に「専門科目については…各分野毎に示された類別の各部門にわたり適当数の授業科目を設けなければならない」と追加することになった」(109)
- ・ 「大学は体育に関する講義及び実技各二単位以上を課することを要する」という条項も、CIEの要請による追加。124単位になる。(111) 22. 12の改定

(2) 一般教育問題の再検討

- ・ 23. 1 一般教育研究委員会の設置を決定

「一般教育については、当時そのための科目を一般教養科目と称していた関係もあって、高等学校教育の科目と考えていた向が多かった。従って最初の基準では外国語も一般教養科目中に数えられていたし、これを三系列に分けるに当たっても、学問の性質には関係なく、文学部に置かれている科目は人文科学系、法学部・経済学部には置かれている科目は社会科学系、理学部に置かれている科目は自然科学系というふうに単純に配列を決められた。しかし CIEの人々が、general education あるいは general cultural education といっているものは、従来知られていた liberal education ともやや異なるものであることがわかってきた」ので、委員会を設けて検討を開始した(114)

各大学の一般教育関係者との研究協議会を各地で開催する、ハンドブックを作成する、「大学における一般教育」(26・9)についての中間報告を刊行するなど。

- ・ 25年6月、CIEのマグレールから、大学基準協会に申し入れ

「新制大学の科目が一般に多すぎる。一週間の科目数が多く、必修をよけい課している大学がたくさんある。その原因はどこにあるか。自分としては、標準化が行われるおそれがあるから文部省の人には言いたくない。アクレディテーションの時を待って勧告するのでは遅いから、至急に対策を立ててほしい」(147)

- ・ カリキュラム研究委員会を設けて検討

「実情について徹底的な調査を行ったが、その結果は単位に対する解釈と教授法が旧制時代の監督教育式の考え方に依っていることを明らかにした。この調査結果は非常

な努力と多額の費用を費して纏められたものであったにもかかわらず、悪例ばかり示すことになり、かえって一般に悪影響を与える恐れがあるので発表されなかった。新制大学の行き方が大学教授の間にもいかに理解されていなかったかを示す好資料である」。（147-8）

- ・ 26. 6 大学基準の改訂版
- ・ 占領期の終わりとは基準協会の発言権衰退

（3）「一般教育研究会議」の開催

- ・ 「「大学基準」を単純化して弾力性を持たす必要がある」
- ・ 「特に「大学基準」の一般教育に関する部分は単純化する必要がある」
- ・ 「縦割制から横割制へ移行する傾向が顕著であり…一般教育全体が予科または予備門化する危険がある」
- ・ 「専門教育のための「基礎教育科目」を一般教育科目の他に設ける必要がある」
- ・ 「専門教育と一般教育との関連を問題とする場合、当然専門教育の教授法改善が必要となってくる」（191-2）

（4）大学院制度の見直し——プロフェッショナル・スクールは

- ・ 大学院基準（24年4月決定）の再検討

「それは研究者、教授者を養成するための大学院の基準であり、専門職に従事する者のための大学院の基準は別に定めることになっていた。しかし新制大学が内容的に整備されないうちに職業コースを設けると大学院の水準を低めるおそれがあるばかりでなく、大学院を学部の延長のようなものにするおそれが多分にあるので、職業課程の基準には手を染めることをしなかった」。

- ・ 基準の「備考」と職業大学院

「この基準は、学術の研究者及教授者の養成を主たる目的とする大学院について定めたものである。専門の職業に従事する者（例えば医師、弁護士等）の養成を主たる目的とするものの基準は別に之を定める」「医学、歯学、獣医学、工学、農学等の大学院においても学術の研究者及び教授者の養成を主たる目的とする者についての規定はこの基準による」（「資料にみる五十年の歩み」221）

こうした職業関連の大学院基準に対する「要望も少なくなかったので昭和25年10月、法、商、工、農の四つの大学院職業課程分科会を設けて研究した結果、大学院基準の趣旨に多少修正を加えれば、さしつかえないという、結論に達した。しかし、前述の考慮から、その改定は行われなかった」。

- ・ 「大学及び大学院問題研究委員会」の設置（28. 7）
- ・ 「戦後一新された教育制度が一応その形態を整えた機会に、いわゆる大学と大学院を総合

的にとりあげて、特に一般教育、専門教育、修士課程の関係を研究するのがその目的であった。これは協会が反省期・調整期に入ったことの一つの現れである」

- ・「日経連をはじめとする「新制大学（大学院）に対する批判に 대응するためにもそれと関連の深い法学、商学、工学、農学の四つに、同じく professional education である神学を加えて5つの専門委員会を下部組織として設けた」。

（5）見送られた職業大学院

・委員会の結論

1. 一般教育——現行の36単位を堅持する。その教授法は改善する必要がある
2. 専門教育——四年制の枠は堅持する。但し、一般教育と修士課程をあわせ考えて総合的な見地から専門教育のカリキュラムは整備単純化されなければならない。教授法も改善の要がある。
3. 単位算出方法——現在の不完全な設備のもとでは、二時間の講義と一時間の自習、計三時間の学習量をもってする算出方法も認め得る。但し、詰込み主義教育になる事を十分に警戒しなければならぬ。
4. 大学院修士課程——高度の職業教育もなし得ることとする。（198）

・橋本会長の説明

「修士課程の教育目的としては研究者、教授者の養成以外に実社会の各分野で指導的役割を果たす人材を養成することを掲げるべきである」。

・修士課程の目的規定の改定

改定前は「専門分野を研究し、精密な学識と研究能力を養うことを目的とする」

改定後は「精密な学識を修め専門分野に於ける理論と応用の研究能力を養うことを目的とする」（海後・寺崎、325）

「解説」によると、「このような目的をもつ修士課程では、

1. 「主として理論の面を対象とする教育」
2. 「理論と応用の面を組み合わせ対象とする教育」
3. 「主として応用面を対象とする教育」を行い得る、この三面をいかにくみあわせて教育するかは大学の自由に任せる」とされている（326）

（6）専門教育問題も再検討が必要に

- ・「新制大学にも設けられた学部のうち、文学部・理学部の如きは、学力の低下が危惧されたほかは、産業界との関連の薄いゆえもあってほとんど問題を持たなかったが、医学部・法学部・商学部・工学部及び農学部…は多くの問題を持っていた」（194）その問題を検討する時期が来た

・29.9 「専門教育研究委員会」（法・商・工）の設置

- ・法学部

「法典を一通り勉強させるためには、少なくとも三カ年を必要とするが、斯かる制度上の根本的改革を遂行するには多くの時日を要すると考えられるゆえ、応急の便法として」以下のようにする。

12の必置科目を決める。その中から必修科目を指定する。

「法学教育は実定法を中心とするから、現状においては講義時間の増強が学力充実と比例する」。

「2時間の講義に1時間の準備、計3時間15週を1単位とする算出法を採用することが一案」

「演習・ゼミナールの制度を拡大強化する必要」

「単位数は140単位程度の履修を要求する」。

「法職課程は特別の法律知識を学習させ、国家試験の科目とも密接に関係するから、大学の事情によっては、通常課程と分けてこれを設けてもよい」

・商学・経済学部

「専門教育の学科目は可能な限り基本的科目に絞る。8科目とする。」

「基本的な学科目を学習させる準備として **basic subject** を設ける」

「細分化された学科目は大学院に移す」

ケースメソッドの導入など、「広い意味の教授法に関する検討」を続ける。

・工学部

「検討の途上、修業年限に関して、学部の教育と大学院修士課程の第一年目の教育とをそれぞれの独立性を保ったまま有効に噛み合わせて十分な学力をつけさせたいうえ、産業界に送り出すという問題が取り上げられた」が、「この実施は一つのモデル・ケースとしてその成果を将来に期待することとし、四年制の枠内で教育効果を上げるために研究が続けられた」

- ・専門学科を「あまりに細分化することは教育的立場からは効果が少ない」
- ・「各大学はその教育目標を確立したうえ、所在地の事情、分野の相違、その施設教員組織等を勘案して基礎科目（理学）、基礎専門科目、専門科目の履修単位数を定めることを勧告」。
- ・標準は 一般教育36、外国語16、体育4、基礎12、基礎専門16、専門20、α20、計124単位
- ・「過渡的に「講義二時間を1単位又は1.5単位とすることはやむを得ない」
- ・「大学における工学教育は四年では不足との意見もあるが、これは上述の幾つかの努力を忠実に試みたうえで論ぜらるべき問題で、将来は別として、少なくとも現状では四年間を、より有効に活用する余地が残されていると考える。とくに大多数の学生にとって、学生生活を延長することは現在の社会状況からいっても極力避けるよう努力すべきである。高度の専門職教育（修士課程）あるいは更に高度の工学の研究、教育（修士課程及び博士課程）に進む者のためには大学院を利用せしむべ

きである。新制大学における大学院は全くかかる目的のために置かれているのである。しかしながら、現在においては大学院もまた完成の途上にあつて問題も多いから、その円滑な発展のためにあらゆる努力が必要である」

これが最も代表的な意見。4年制の学部教育の枠内で、可能な改善を行う。実験的な試みや弾力的な運営を積み重ねていく」

- ・「基礎科目を設けることによって一般教育の目的が明確になり、準備教育に陥る危惧が払拭され、同時に専門教育が補強されて大学教育全体が有機的統一を見るようになる」
(基準協会十年史、199-204)

(7) C I E も新制大学の教育実態に不満足

26. 7 「高等教育の改善に対する勧告」(海後・寺崎「大学教育」176-9)

教授法と機構

- ・「大学のクラスの管理に際し、講義による方法になるべく依存しないようにし、学生の討論及びその他の形式の積極的参加に一層多くの重点を置くよう大学教授を奨励し促進すること」
- ・「講義の方法を用いることが望ましい時には、その講義を改善する独特な方法を研究することを大学教授に奨励し促進すること」
- ・「通常の学制の一学期十五単位(体育を除く)の毎週授業表を、新入生に対しては、最大限一学期十六単位に、又、最初の学年で優秀な成績を示し得た学生に対しては一学期十八単位に制限することを奨めること、また通常の課程表では、教室又は実験室において及びそれ以外に各自が関係した事項について学習する事において学生の学習時間を毎週平均四十五時間要求するようになっていること、及び彼らの大部分の時間を止むを得ず外部の報酬の為の仕事(アルバイト)に費やしている学生はそれに応じて彼らの学習負担を少なくし基準の大学教育課程を完了するのに四年以上費やすつもりでいるよう、すべての学生に対して強調すること」
- ・「妥当な理由によって免除されないかぎり、学生は大半の定められた講義に出席しなくてはならないという大学の規則の再認識と実施を奨めること」

6. 改革論議の舞台は中央教育審議会に

(1) 教育課程をめぐる議論の舞台転換

(2) 政令改正諮問委員会の改革構想

- ・「教育制度に関する答申」(26. 10)
 - ・「終戦後に行われた教育制度の改革は過去の教育制度の欠陥を是正し、民主的な教育制度の確立に資するところが少なくなかった。しかし、この改革の中には、国情を異にする

外国の諸制度を範とし、徒に理想を追うに急で、わが国の実情に即しないと思われるものも少なくなかった。これらの点は十分に検討を加え、わが国の国力と国情に合し、真に教育効果を上げることができるような合理的な教育制度に改善する必要がある」。

- ・「大学は、二年または三年の専修大学と四年以上の普通大学とに分つこと、専修大学は専門職業教育を主とするもの（工、商、農各専修大学）と教員養成を主とするもの（教育専修大学）とに分ち、普通大学は、学問研究を主とするものと高度の専門職業教育を主とするものと教員養成を主とするものに分つこと」。
- ・「大学院は、修士課程と博士課程とを設けることができることとすること。この両課程を分つときは、修士課程は2年（以上）、博士課程は3年（以上）とし、特に施設、能力の充実しているものみに設置することし、徒らに大学在学年限の延長を来すに等しい弊害を生じないよう考慮すること。（備考）修士課程は徒に在学年限の延長を来すに等しい結果に陥る弊害を伴い易いから、特にその設置及び運用について注意すること」。
- ・「学校体系の例外
「学校体系の画一性を打破し、6・3・3・4のそれぞれを適当に配合した学校を設けるよう考慮すること」。この見地から農工商その他それぞれの分野に於いては、特に計画性を持った職業教育を適切に行うことができるような学校を設ける事を考慮すること」
「高等学校（3）と大学の（2）又は（3）とを併せた5年制又は6年制の農・工・商、教育等の職業教育に重点を置く「専修大学」を認めること」
- ・「現存の国立大学は、その規模能力に応じ且つ地方的事情等を考慮して普通大学と専修大学とに区分すること。普通大学となるものについても、施設、スタッフ等の充実の期待しがたい学部学科については、5年制又は6年制の専修大学に再編すること。また遠隔の地に分散している学部学科についても同様に措置すること。（備考）例えば、学芸大学はこれを教育専修大学（高等学校を併せて5年又は6年）とし、文理学部、学芸学部、教育学部等についても適宜整理を考えること」。（「新教育学大辞典 7巻 資料」、176-9）。

（3）文部省の反論

- （1）「専修大学を設ける事は、現行の短期大学及び二年課程の教員養成課程の運営で十分目的が達成されるから、その必要はない」。
- （2）大学を種別化するのは「大学の性格が大学の組織、沿革及びスタッフの教育活動の間に自然に形成されるものであり、又大学が教育と学術研究を併せ行う使命を有しているのであるから制度的に色分けすることは妥当ではない」。
- （3）「学校体系の例外については、新学制の趣旨からいって絶対反対である。現行制度の運営に依って同様の目的が達せられる」

- (4) 「医学及び歯学教育ならびに大学院については、今後研究すべき問題である」
- (5) 「国立大学の再編については専修大学の性格が明瞭でないので意見を述べ難い」
(26年12月21日、広島大学・森戸辰男文書「政令改正諮問委員会の概要」)。

(4) 文部省の元学校教育局長・日高第四郎の述懐（昭和28年）

- ・「新制の大学は名と実がしっくり一致していない。それは事実上 University と College との両者を包括しているが、日本の永い間の用語から大学は旧制の University のみをさすと考えられやすく、したがって一般に誤解を招いている。
- ・「これを解く為にも、国立の大学については大体三つの型を考えその目的に応じて充実発展せしめて行く公算が大きい。即ち大学院をおき高等の学問研究を主たる目的とするもの、専門的職業教育に重きをおくもの、教員養成を主たる目的とするもの等の三類に方向づけられる可能性が多い」。
- ・「大学教育における学科単位の数え方もアメリカ流の方式によることは日本の不備なる学校では教育上の実質が伴い難いと言われている。なお、一般教育、専門教育の割合についても、現行のままでは、専門教育の内容が貧弱になる恐れが多く、したがって一般教育の内容選択に融通性を与えよとの論議」がある。
- ・「教員養成大学の四年課程と二年課程についても両論がある。義務教育の教員の養成は二年でたるという論に対して、標準的教員は四年を要するからこの原則は譲るべきでないというのである。
- ・府県にある国立大学は夫々の歴史と環境とに応じて、ある学部をとくに充実して特色たらしめる等の工夫をすると共に、大学間の転学の自由を可能にする処置を講ずる必要もおこるであろう。
- ・「職業教育を育成するために、短期大学と高等学校を結合せる職業教育機関も検討に値するであろう」。
- ・「大学院の性格と任務に就いては反省が加えられている。大学院は今日のみでは大学教育の延長になり易く、貧しき日本の実情に適しない。それ故大学院はむしろ主として選抜された少数の学者研究者の指導機関とし、傍ら実務に服した者の内から特別な研究課題をつかんだ者の再教育の機関とする方が大学院の内容を充実し、学問の水準を高める所以であるというのが前文部大臣の天野貞祐博士の持論であり、之には多くの支持者がある。文部省も斯かる主張の線にそうて国立大学の大学院は厳選主義をとるであろう」(207-9)

(5) 財界の新制大学制度改革論

- ・29.12 日本経営者団体連盟（経団連）「当面教育制度改善に関する要望」（『増補中教審と教育改革』所収、194-6）
- ・「大学における法文系偏重の不均衡を速やかに是正すること」

「(これまで大学卒の法文系と理工系の採用比率はほぼ6対4であったが、新制大学の卒業生の趨勢は漸次法文系偏重の状勢を呈し、新入学生の定員超過がこの偏重の度を更に進め、特に私大においてこの傾向が著しい。／この不均衡は一面就職難激化の一因であるとともに他面科学技術振興の観点よりみるも憂うべきものがある(中略)現存の大学および学生数の枠内においてこの不均衡を是正すること」。

・「大学の全国的画一性を排除すること」

「大学には学術研究、職業専門教育、教員養成等にそれぞれ重点を置く特長ある性格を持たしめ、全国的画一性を排するとともにこれらの教育を充実し、最近新設の大学等にみられる如き実質、内容ともに伴わざる学部並びに専攻部門の増設編成の弊を改めること」

・「専門教育の充実を図ること」

(1) 「一般教育と専門教育中における基礎学科とを調整すること」

「一般教養の必要性はこれを認めるが、これは各種の教育課程を通じて行われるべきであり、大学四カ年の教育課程において教育の効率化を図るためには一般教育(例えば、語学、数学等)と専門教育中基礎学科との調整を行い、それによって専門教育を一段と充実すること」

(2) 「単位制度の運営を改善すること」

「単位制度による教育は、その実施にあたり教授方法の改善、施設、設備の充実が不可欠の条件であるにも拘らず、不準備のまま採用されたために学生の自発的学習を怠らしめ、学力低下の要因をなしているので、これらの方法、施設等を改善充実すること。殊に(中略)科目選択の自由より生じた従来の弊害を改め、一方において基礎学科を必修科目とするよう速かに改めること」

・「中堅的監督者職業人を養成すること」

「企業体における従業員の人事構成に照らし中堅的監督者及び職業人の需要が強く要請されているにも拘らず、新大学制度においてこれらの要請に答え得べき中堅者の養成が行われず、職業専門教育の充実を図るために次の新構想による新学校制度を考慮すること(中略)一部新制大学の年限短縮、或いは一部短大と実業高校との一体化などにより五年制の職業専門大学とすること」。

・「教育行政を刷新強化すること」

「新教育制度においては教育行政当局は大学の運営等に関して指導助言するにとどまっているが、これを刷新強化し、大学設置基準等についてもより一層監督を厳重にし、その実施励行に一段の努力をなすこと」

(6) **中央教育審議会の38答申**

マス高等教育に対応した高等教育システムへの移行——種別化構想

1. 高度の学問研究と研究者の養成を主とするもの(大学院大学)

- 2. 上級の職業人の養成を主とするもの（大学）
- 3. 職業人の養成および實際生活に必要な高等教育を主とするもの（短大・高専）
- ・具体的な種別
 - 1. 大学院大学

高度の学術研究プラス高い専門職業教育。原則は総合大学。重点を大学院に置く。大学院のみの大学も認める
 - 2. 大学（博士課程はおかない、必要に応じて修士課程）
 - 3. 短期大学
 - 4. 高等専門学校
 - 5. 芸術大学
- ・年限等の弾力化

学部の年限は4年を原則、5年、6年も認める。

修士課程と博士課程の併設を認める。修士課程は2年原則とし、5年制学部プラス1年制修士を認める
- ・教育課程編成の弾力化
- ・「教育内容および方法」という項目

教育内容および方法については、高等教育機関の種別に応じ、それぞれの目的を達成し得るよう、これに特色を持たせる必要がある。

いわゆる教養課程（一般教育・外国語・保健体育・基礎教育の各科目）と専門教育課程（科目）。「これ等の科目の履修基準については、現在のようにこれを一律に定めることなく、高等教育機関の種別に応じ、また各種別のうちにあってもその教育目的に応じて、特色を生かし得るようさだめるべきである」。
- ・高等教育機関の種別に応じた教育課程編成へ

（7）中央教育審議会の46答申

- ・マスからユニバーサルへの段階移行

（8）大学審議会の「大学教育の改善について」答申

- ・ユニバーサル高等教育への対応
- ・教育課程編成の「自由化」へ

参考資料「教育研究組織を考える」（第16章）、「大学の多様化政策を読む」（第3章）

天野『大学改革を問い直す』（2013）所収

○当日配布資料（2）

サマリー

新制大学の教育課程編成問題

新制大学の教育課程

極めて短期間に決定された

決定したのは 大学基準協会

大学基準協会はC I Eの指導助言・別動隊視

モデルはアメリカ 象徴としての一般教育

日本側にアメリカのカレッジ教育に知識なし

アメリカの最大の特長は課程編成の多様化

ところが日本は、自由な課程編成の経験なし

教育課程編成の画一化・硬直化

日本の高等教育の病弊の一つ

なぜ画一化・硬直化したのか

チャータリングとアクレディテーションの二元制度導入を企図

大学設置基準と大学基準（資格判定基準）

ところが大学基準を、そのまま大学設置基準として採用

その結果、設置認可が施設設備等の外形的基準だけでなく

教育課程編成をも対象に

一般教育だけでなく、専門学部についても「学部設置基準要項」

アクレディテーション制度が機能せず

チャータリングが事実上すべて

画一化に対する批判と反省

アメリカのカレッジ教育・高等教育制度の学習開始

日本の制度との違い・ヨーロッパとアメリカの違い

ユニバーシティとカレッジの違い

ユニバーシティ 大学院制度の存在

専門教育・職業教育をどこで行うか

専門学部（ファカルティ）とカレッジの違い

学部段階で完結的な専門教育・職業教育 ヨーロッパ・日本

高度の専門教育・職業教育は大学院に委ねる アメリカ

一般教育課程とともに大学院制度が学部の教育課程編成を左右する。

教育課程編成の多様化・柔軟化の2つの選択肢
設置基準の弾力化・柔軟化 「選択的な多様化」
高等教育機関の種別化 「管理された多様化」
そのための試み 中教審の「三八答申」・「四六答申」(種別化構想)
「種別化」と結びついた教育課程編成の多様化
大学側の批判

占領期終結後の大学基準協会の発育不全
大学設置基準の教育課程編成支配
大学の教育課程に対する低い関心・一般教育への批判・縮減要求
専門学部制の存続
伝統的専門教育・職業教育の温存
教育課程改革の遅れ

大学審議会・91年「大学教育の改善について」答申の重要性
大学設置基準の自由化・大綱化
一般教育の解体
専門・職業教育の支配強化
新名称学部の急増という形のカリキュラム改革
自由化は期待された多様化をもたらしたか
学部教育はカレッジ化したか
職業大学院は育ち始めたか

第 2 部 研究報告

第1章 グローバル化補助金事業によって 大学の教育学習環境はどのように変容したのか

—大学の世界展開力強化事業のインパクト—

深堀 聰子（国立教育政策研究所・九州大学）

1. はじめに

政府のグローバル化政策・補助金事業によって、大学の教育学習環境にいかなる構造的変容をもたらされ得るのか。その変容は、いかなる指標で捉えられるのか、あるいはとらえられ難いのか。

政府補助金事業には、事業期間中の積極的な取組を促す即時的効果はあっても、事業期間終了後にも取組を継続させ、大学組織に構造的変容をもたらす長期的効果をもたらす点においては、そのインパクトは限定的であることが指摘されてきた。多大な人的・経済的資源の投入のもとに展開されてきた事業の経験が必ずしも十分に蓄積されず、次の取組に活かされていないとすれば、それは実に遺憾な損失と言わざるを得ない。

それでは、事業期間終了後にも取組を継続・発展させることに成功してきた大学は、いかなる工夫によってそれを成し遂げてきたのだろうか。資源をどのように投入し、取組の成果をどのように蓄積することによって、即時的効果を長期的効果に転化することに成功してきたのだろうか。このような問題関心から、本セクション（第1～4章）では、文部科学省による「グローバル化」を推進する補助金事業に注目し、事業期間終了後も取組の成果を活かすことに成功しているかどうかという観点から、その長期的効果の検証を試み、大学の教育学習環境に構造的インパクトを及ぼす補助金事業推進の在り方についての示唆を導くことを目指す。

グローバル化補助金事業に着目するのは、「グローバル化」が高等教育政策の文脈で特に焦点化されるようになったのは2000年代以降であり（大学審議会，2000）、どの大学にとっても比較的新しく取り組む課題であることからである。主だったグローバル化補助金事業としては、大学教育の国際化推進プログラム（長期海外留学支援/戦略的国際連携支援/海外先進教育実践支援/先端的国際連携支援/国際共同・連携支援）（平成17年度～）、大学国際戦略本部強化事業（平成17年度～）、グローバルCOE（平成19年度～）（科学技術・学術審議会「大学の構造改革の方針」に基づいて平成14年に着手された「21世紀COE」の後継事業）、国際化拠点整備事業（グローバル30）（平成21年度～）、大学の世界展開力強化事業（平成23年度～）、グローバル人材育成推進事業（平成24年度～）、スーパーグローバル大学創成支援事業（平成26年度～）が挙げられる。

本セクションで取り上げるグローバル化補助金事業は、平成23（2011）年度に着手された「大学の世界展開力強化事業」のうち、平成23年度に採択された事業である。5年間の

事業期間を経て平成 27 年度に終了し、平成 28 年度に事後評価の結果が公表されている。その中から、優れた取組として評価された事例に注目し、その成果が事業期間終了後にどのように活かされ、大学の教育学習環境にどのような構造的インパクトをもたらしているのかを明らかにすることを旨とする。

この第 1 章では、「大学の世界展開力強化事業」の概要、及び平成 23 年度採択事業の成果を事業評価に関する公開資料のレビューに基づいて整理した上で、続く第 2～4 章で展開する事例調査で注目する 3 プログラムの特徴を概観する。

2. 大学世界展開力事業の概要

大学の世界展開力強化事業は、「国際的に活躍できるグローバル人材の育成と大学教育のグローバル展開力の強化を目指し、高等教育の質の保証を図りながら、日本人学生の海外留学と外国人学生の戦略的受入を行うアジア・米国・欧州等の大学との国際教育連携の取組を支援することを目的」として、大学に 5 年間にわたって補助金を支給する事業である。平成 23 年に着手されて以来、毎年新規の事業が採択され、今日に至っている（日本学術振興会、2018）。

事業が着手された直接的な背景として、平成 21（2009）年に北京で開催された第 2 回日中韓サミットにおいて「質の高い大学間交流」が提案されたことを受けて、平成 22（2010）年には政府・大学・産業界関係者による「日中韓大学間交流・連携推進会議」が発足し、「キャンパスアジア（Collective Action for Mobility Program of University Students, CAMPUS Asia）」構想が議論されたことが挙げられる。アジア全体を視野に入れた人材育成を目指し、「アジア共同体」の実現に貢献するという壮大な構想が打ち出され（大学評価・学位授与機構、2016 年）、それを実現するためのアクション・スキームとして、日中韓トライアングル交流事業に取り組む大学に対する日本政府の支援事業である大学の世界展開力強化事業が手掛けられたのである。

表 1-1 は、大学の世界展開力強化事業（平成 23 年度）の枠組みを整理したものである。「タイプ A：キャンパスアジア中核拠点形成支援」事業の「Ⅰ. 日中韓の三か国における大学間で実施する事業」は、キャンパスアジア・パイロット・プログラムとして位置付けられている。「キャンパスアジア」の枠組みに該当しない「Ⅱ. 中国、韓国または ASEAN 諸国における大学と実施する事業」、 「タイプ B：米国大学等との協働教育の創生支援」事業の「Ⅰ. 米国における大学等との間で実施する事業」、及び「Ⅱ. 欧州、豪州等における大学等との間で実施する事業」と合わせた 4 区分の合計 25 プログラムに対して、平成 23 年度には高等教育振興費国際化拠点整備事業費補助金 22 億円割り当てられた。

その後、大学の世界展開力事業は、表 1-2 に示すとおり、交流先の相手国を中国・韓国・ASEAN 諸国・米国・欧州・豪州からロシア・インド・中南米諸国・トルコへと拡大する形で、新区分事業が採択されてきた。そして、平成 28 年度には、事業期間が終了した平成 23

年度採択キャンパスアジア・パイロット・プログラム 10 件のうち 8 件が、「実績によりさらに高度化した取組を実施する事業」として再採択され、「新たなキャンパスアジアに取り組む事業」、「ASEAN 地域における大学間交流の推進」とともに展開されている。表 1-3 では、平成 23 年度採択キャンパスアジア・パイロット・プログラムについて、中間評価結果（平成 25 年度）、事後評価結果（平成 27 年度）、及び平成 28 年度事業としての継続状況を整理している。

さらに、表 1-4 では、平成 23 年度に採択されたキャンパスアジア・パイロット・プログラム以外のプログラムについても、中間評価結果（平成 25 年度）、事後評価結果（平成 27 年度）、及び大学 HP で確認し得た平成 28 年度以降の取組状況を整理している。表 1-4 に見るとおり、採択事業の中には、他の政府補助金を獲得することによって継続することに成功している場合（タイプ A-II 京都大学、タイプ B-I 東京工業大学）や、学費を徴収したり学内資源を活用して履修プログラムとして継続することに成功している場合（タイプ A-II 早稲田大学、タイプ B-I 名古屋大学・慶應義塾大学・早稲田大学、タイプ B-II 千葉大学）もあるが、多くが、事業期間終了とともに終了している。

表 1-1 大学の世界展開力強化事業 - 平成 23 年度採択事業の枠組み

事業区分	採択件数
タイプ A : キャンパスアジア中核拠点形成支援	
I. 日中韓の三か国における大学間で実施する事業（キャンパスアジア・パイロット・プログラム）	10
II. I 以外の中国，韓国または ASEAN 諸国における大学と実施する事業	3
タイプ B : 米国大学等との協働教育の創成支援	
I. 米国における大学等との間で実施する事業	7
II. I 以外の欧州，豪州等における大学等との間で実施する事業	5

表 1-2 大学の世界展開力強化事業-平成 24 年度以降の採択

事業年度	事業区分	採択件数
24	I) 日本と ASEAN における大学との間で実施する事業	9
	II) SEND プログラム	5
25	～海外との戦略的高等教育連携支援～AIMS プログラム	7
26	ロシアの大学との間で実施する事業	5
	インドの大学との間で実施する事業	4
27	中南米諸国の大学との間で実施する事業	8
	トルコの大学との間で実施する事業	3

28	タイプA-①：キャンパスアジア・パイロット・プログラムでの実績によりさらに高度化した取組を実施する事業		8
	タイプA-②：新たなキャンパスアジアに取り組む事業		9
	タイプB：ASEAN 地域における大学間交流の推進		8
29	タイプA：交流推進プログラム	主たる交流先の相手国：ロシア	7
		主たる交流先の相手国：インド	2
	タイプB：プラットフォーム構築プログラム	主たる交流先の相手国：ロシア	1
		主たる交流先の相手国：インド	1

表 1-3 キャンパスアジア・パイロット・プログラムの継続状況

大学	平成 23 年度採択事業名称 (事業区分：タイプ A-I)		平成 28 年度採択事業名称 (事業区分：タイプ A-①)
東京大学	公共政策・国際関係分野における BESETO ダブルディグリー・マスタープログラム		北京-ソウル-東京 (BESETO) ダブルディグリー・プログラム：国際・公共政策共同研究
	中間評価 A	事後評価 S	
東京工業大学	日中韓先進科学技術大学教育環		日中韓先進科学技術大学教育環高度化プログラム
	中間評価 A	事後評価 A	
一橋大学	アジア・ビジネスリーダー・プログラム		アジア・ビジネスリーダー・プログラムⅡ (アドバンスト)
	中間評価 A	事後評価 A	
政策研究大学院大学	北東アジア地域における政策研究コンソーシアム		終了
	中間評価 B	事後評価 A	
名古屋大学	東アジア「ユス・コムーネ」(共通法) 形成にむけた法的・政治的認識共同体の人材育成		東アジア「ユス・コムーネ」(共通法) 形成にむけた法的・政治的認識共同体の人材育成
	中間評価 A	事後評価 A	
○名古屋大学, 東北大学	持続的社会に貢献する化学・材料分野のアジア先端協働教育拠点の形成		終了
	中間評価 A	事後評価 A	
神戸大学	東アジアにおけるリスク・マネジメント 専門家養成プログラム		東アジアにおけるリスク・マネジメント専門家養成プログラム
	中間評価 A	事後評価 B	
岡山大学	東アジアの共通善を実現する深い教養に		東アジア高等教育圏を見据えた

	裏打ちされた中核的人材育成プログラム	中核的高度実践人＝アジアネットワーク育成プログラム
	中間評価 B	事後評価 A
九州大学	エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム	エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム－ダブルディグリー・プログラムの高度化と定着・恒常化
	中間評価 A	事後評価 A
立命館大学	東アジア次世代人文学リーダー養成のための、日中韓共同運営トライアングルキャンパス	東アジア人文学リーダー養成のための、日中韓共同運営移動キャンパス
	中間評価 S	事後評価 S

表 1-4 大学の世界展開力強化事業-キャンパスアジア・パイロット・プログラム以外の平成 23 年度採択事業の継続状況

大学	平成 23 年度採択事業名称	平成 28 年度取組状況
タイプ A-II. I 以外の中国，韓国または ASEAN 諸国における大学と実施する事業		
京都大学	きょうじん 強靱な国づくりを担う国際人育成のための中核拠点の形成－災害復興の経験を踏まえて	平成 28 年度タイプ B 「気候変動下でのレジリエントな社会発展を担う国際インフラ人材育成プログラム」に採択
	中間評価 A	
○大阪大学，広島大学，長崎大学，名桜大学	「アジア平和＝人間の安全保障大学連合」を通じた次世代高品位政策リーダーの育成	終了
	中間評価 B	
早稲田大学	アジア地域統合のための東アジア大学院（EAUI）拠点形成構想	アジア太平洋研究科国際関係学専攻 EAUI プログラム
	中間評価 A	
タイプ B-I. 米国における大学等との間で実施する事業		
東京大学	巨大複雑システム統括エンジニア育成に向けた国際協働教育プログラムの創出	終了
	中間評価 A	
東京工業大学	グローバル理工系リーダー養成協働ネットワーク	平成 28 年度採択キャンパスアジア・プログラムと統合する形

	中間評価 A	事後評価 A	で、Tokyo Tech Summer Program として運営
名古屋大 学	修士課程国際共同大学院の創成を目指す 先駆的日米協働教育プログラム		名古屋大学大学院工学研究科 Japan-US Advanced Collaborative Education Program
	中間評価 B	事後評価 B	
国際教養 大学	「日米協働課題解決型プロジェクト科 目」の導入と「日米教員協働プラットフ ォーム」構築		終了
	中間評価 B	事後評価 B	
慶應義塾 大学	グローバルイノベーションデザイン・プ ログラム		慶應義塾大学大学院メディアデ ザイン研究科 (KMD) Global Innovation Design Program
	中間評価 A	事後評価 S	
早稲田大 学	早稲田大学グローバル・リーダーシッ プ・プログラム		Waseda University Global Leadership Program
	中間評価 A	事後評価 A	
立命館ア ジア太平 洋大学	APU-SEU グローバル協働教育プログラム ー入学前教育から大学教養・専門教育まで		St. Edwards University との共同学 位プログラム
	中間評価 A	事後評価 A	
タイプB-II. I 以外の欧州、豪州等における大学等との間で実施する事業			
筑波大学	人社系グローバル人材養成のための東ア ジア・欧州協働教育推進プログラム		終了
	中間評価 B	事後評価 A-	
千葉大学	大陸間デザイン教育プログラム (CODE Program)		CODE Program
	中間評価 S	事後評価 S	
広島大学	国際大学間コンソーシアム INU を活用し た、平和・環境分野における協働教育		終了
	中間評価 B	事後評価 A	
慶應義塾 大学	グローバルエンジニア育成のための欧州 理工系大学との連携プログラムの構築		終了
	中間評価 A	事後評価 A-	
関西学院 大学	日加大学協働・世界市民リーダーズ育成 プログラム「クロス・カルチュラル・カ レッジ」		終了

	中間評価 A	事後評価 A	
--	--------	--------	--

3. 大学の世界展開力事業（平成 23 年度採択事業）の成果-公開資料のレビュー

「大学の世界展開力強化事業」平成 23 年度採択 25 事業は、事業期間全体を通して交流した学生数の観点からは、表 1-5 に示すとおり、達成目標値を上回る結果を得て終了した。

表 1-5 大学の世界展開力強化事業の事業期間全体を通して交流した学生数（人）

	派遣された日本人学生	受け入れた外国人留学生
タイプ A	1,687 (1,369)	1,867 (1,516)
タイプ B	3,133 (2,141)	1,737 (1,659)
合計（達成目標）	4,820 (3,510)	3,604 (3,175)

それでは、本事業の成果は、交流プログラムの質の観点から、その公式な評価の任務を託された「プログラム委員会」によって、全体としてどのように評価されたのか、整理してみよう。

平成 23 年度に着手された事業は、平成 25 年度に中間評価（個別大学、総括評価）、平成 26 年度と平成 27 年度にフォローアップ調査（全体）、平成 28 年度に事後評価（個別大学、総括評価）が実施され、日本学術振興会のホームページより結果が公表されている。評価は一貫して、(1)交流プログラムの枠組み、(2)質の保証を伴った魅力的な大学間交流の枠組み、(3)外国人学生の受入れ及び日本人学生の派遣のための環境整備、(4) 構想の実施に伴う大学の国際化と情報の公開、成果の普及の四つの観点から実施されている。

中間・事後評価は、①大学より提出された中間・事後評価調書と参考資料等に基づく書面評価、合議による書面評価結果及び事前質問事項の取りまとめ、②面接評価、③現地調査（現地で確認すべき事項があると判断された場合）、④合議評価、評価の決定、と言った手続を踏んで実施される。フォローアップ調査は、「構想段階において取り組むこととしていた各種事項についての具体の進捗状況及び定量的に達成するとしている数値目標についての進捗状況を確認」することを目的としたフォローアップ調査票に基づいて実施され、取りまとめられる。それらの記述を総合してみると、次の傾向が浮かび上がってくる。

（1）交流プログラムの枠組み

事後評価を通じて事業全体に共通してみられる主な傾向として、第一に、「ダブルディグリー・プログラムの実現や、長期プログラムとサマープログラム等の短期プログラムとを連動させる等、将来にわたってグローバルに活躍できる人材の育成に資する質の高い交流プログラムが設定された」ことが、高く評価されている（事後評価結果の総括より）。

例えば、早稲田大学「アジア地域統合のための東アジア大学院（EAUI）拠点形成構想」

(タイプ A-II) では、「平成 26 年度の合同教職員会議において、各要素の進捗状況及び助成期間終了後の継続の可能性について海外連携大学と協議し、補助期間終了後も大学間で共同教育・研究を継続していくための運営母体として運営委員会を設立することについて合意した。これにより大学間で行ってきた共同教育をより持続的な形で学生に提供していくための基盤を整備することが出来た」(平成 27 年度フォローアップ調査より) ことが報告されている。また、慶應義塾大学「グローバルイノベーションデザイン・プログラム」(タイプ B-I) でも、「参加大学間でカリキュラムの十分な合意形成が図られ、ショートプログラムとメインプログラム(修士課程)を融合させることによる、質保証を伴った協働教育を実現させている」(事後評価結果より) ことが高く評価されている。さらに、千葉大学「大陸間デザイン教育プログラム」(タイプ B-II) では、「企業と緊密に連携することにより、産学相互の人材育成が可能となる枠組みの構築がなされ、実践的ワークショップの推進及び充実したインターンシップが実施された。これらの活動は、世界のデザイン知識を習得し、多様な視点を有するグローバル人材としての成長とキャリア形成に大きく貢献したと」(事後評価結果より) と評価されている。

これらの事業は、事業期間終了後には、早稲田大学大学院アジア太平洋研究科国際関係学専攻 EAUI プログラム、慶應義塾大学大学院メディアデザイン研究科 Global Innovation Design Program、千葉大学 Code Program につながっている。補助金事業によって、交流プログラムの基盤となる枠組み・組織体制の確立に成功することが、事業期間終了後に取組を自律的に継続する上で、極めて重要な意味を持つとすることができる。

その一方で、「外部・内部の要因から十分な枠組みの形成や維持が困難となった事業もあり、我が国の大学の教育研究活動の発展や国際競争力の強化に繋がるような先導的なプログラムの実現について、より一層の努力が期待される」(事後評価結果の総括より) といった課題も報告されている。

例えば、大学の声として、「留学のメリットが分かっているにもかかわらず、学生を無事修了・就職させるという重責のためか、学生の留学に躊躇する研究グループも多いように見える。この状況から一部でも抜け出すことが出来れば日本人学生の留学者数は増大する筈であるが、大学の仕組み・日本の構図に関わる大きな課題である」(平成 26 年度フォローアップ調査より) ことが指摘されている。交流プログラムの組織体制を整備するだけでなく、そのメリットが留学生だけでなく、学界・産業社会にも理解され、社会全体で支えられる環境を整えることができなければ、個別の大学の努力だけでは発展させることができない限界を見過ごしてはならない。そのためには、交流プログラムの質を保証し、その効用を可視化する取組が不可欠と言える。

(2) 質の保証を伴った魅力的な大学間交流の枠組み

事後評価を通じて事業全体に共通してみられる第二の傾向として、「国際公募の教員採

用、国際評価のためのアドバイザリーボードの活用、全学生に修学・研究計画書を提出させることできめ細かな指導を行う研究教育の質保証の取り組みなど、さまざまな工夫がなされて」おり、「多くの事業で留学生と受け入れ大学の学生、あるいは派遣学生と派遣先の学生との協働教育プログラム、フィールドワーク、トークイベント等が幅広く行われており、参加学生にとって有意義なプログラムの作成について積極的に取り組んでいる」ことが評価されている（事後評価結果の総括より）。

例えば、名古屋大学「東アジア『ユス・コムーネ』（共通法）形成にむけた法的・政治的認識共同体の人材育成」（タイプ A-I）では、「平成 26 年度には、『第 2 回キャンパスアジア学生シンポジウム』及び『第 2 回同窓会総会』を開催し、学生の学修成果を内外に向けて発信するとともに、担当教職員がその成果を直ちに見ることによって、本プログラムの教育内容や在り方を省みる機会となっている。また、平成 26 年度に 2 期生の学習成果をまとめたに中間共同報告書を作成し、そこで学生の学習成果について各校の教員が評価を行った。これらの学習成果の発表とそれに対する評価活動を教員自身が行うことで、教育内容の質の保証へと繋^{つな}げている。さらに、日本においては派遣学生に対してインタビューも実施しており、学生がプログラムで学んだことやその意義、今後の将来へどう生かすか等について尋ね、教育効果を検証している」ことが報告されている。また、立命館アジア太平洋大学「APU-SEU グローバル協働教育プログラム—入学前教育から大学教養・専門教育まで」（タイプ B-I）では、「米国の大学と共同で、これまで蓄積された経験やデータから、プログラムの特徴と学生の学びを反映したアウトカムを設定した。さらに各種のルーブリックを構築し、今後の両大学間の全プログラム対応できる包括的な学びと評価の基盤とした。またアウトカムアセスメントの先駆的研究となるよう、アウトカムをベースにした長期研究を両大学の全プログラム生とバディ（卒業生を含む）を対象に進めている。今後はプログラム参加学生の卒業後の進路も追い、留学の長期的インパクトを研究することで、さらなる学びの分析とプログラムの質の向上に努める」ことが示されている（いずれも、平成 27 年度フォローアップ調査より）。これらの事業は、事業期間終了後には、名古屋大学「東アジア「ユス・コムーネ」（共通法）形成にむけた法的・政治的認識共同体の人材育成」（平成 28 年度採択大学の世界展開力強化事業）、及び立命館アジア太平洋大学と米国セント・エドワーズ大学との共同学位プログラムにつながっている。

さらに、東京大学「巨大複雑システム統括エンジニア育成に向けた国際協働教育プログラムの創出」（タイプ B-I）では、「平成 25 年度、26 年度には、海外連携大学の協力による、本学若手教員を対象としたファカルティディベロップメントワークショップが開催された。さらに、平成 26 年度には分野横断的テーマで夏季集中講義を実施した。また、共同講義シリーズの第一回として、各海外連携大学から講師を招聘^{しょうへい}し、本学教員と集中講義を実施した」（平成 27 年度フォローアップ調査より）。この事業は、明確な後継事業につながってはいないようであるが、国際協働教育に係る若手教員の職能開発を通して、他の

文脈における取組の質向上に結びついていると推測される。

(3) 外国人学生の受入れ及び日本人学生の派遣のための環境整備

事後評価を通じて事業全体に共通してみられる第三の傾向として、「受け入れ学生に対する学期前の日本語サマースクールの開催，受け入れ学生専門職員の配置，派遣学生に対する留学期間前後も含めた学生同士による支援や学び合い，学習中の支援システムのみならず，キャリア支援まで含めた対応等，学生への円滑かつ適切なサポートが継続的に行われる環境が発展しつつある」ことが示されている。

例えば，東京大学「巨大複雑システム統括エンジニア育成に向けた国際協働教育プログラムの創出」(タイプ B-I) では、「更なる職員のスキルアップを目指し，工学系職員を対象としたスタッフディベロップメント (SD) 研修の一環として，外国人教員によるビジネスイングリッシュ，プロフェッショナルコミュニケーションの講義をレベル別を実施した。外国人学生の受け入れにあたって常にネックとなってきた宿舎については，全学的な対応を強化し，新たにキャンパス付近に三つの国際学生宿舎の整備が進んでいる他，民間アパートやホテルの借り上げ，シェアハウス型の居室提供など，様々な計画が進行中」

(平成 27 年度フォローアップ調査より) であり，国際協働教育に係る職員の職能開発も手掛けられた。

また，早稲田大学「グローバル・リーダーシップ・プログラム」(タイプ B-I) では，「参加学生には科目優先登録制度を設けており，平成 26 年 9 月に受け入れを開始した米国学生は，学部を越えた優先登録の特別措置により，各自の専門分野など希望する科目を履修することが可能」となっていたり，慶應義塾大学「グローバルエンジニア育成のための欧州理工系大学との連携プログラムの構築」(タイプ B-II) では，「外国人学生の 9 月入学・修了を取り入れ，留学生専門の学習指導教員によるサポート及びチューター制度を整備し，外国人学生受け入れのための環境整備」を行っていたり，広島大学「国際大学間コンソーシアム INU を活用した，平和・環境分野における協働教育」(タイプ B-II) では，「日本人学生の派遣のための環境整備については，留学に関する情報誌，また留学ガイドブックの配布，学生スタッフを活用した留学アドバイジング，先輩学生との意見交換座談会の開催，留学報告会の開催等，留学希望の学生に必要な情報が届くようにしている」

(平成 27 年度フォローアップ調査より)，外国人学生の受入れ及び日本人学生の派遣のための制度整備及び方法論の蓄積が進んでいる。

(4) 事業の実施に伴う学生の国際化と情報の公開，成果の普及

事後評価を通じて事業全体に共通してみられる第三の傾向として，「ターム制の全学展開や全学の国際化に係る意思決定体制が整備され，事務体制も含めて一層の整備が行われている」，「成果の普及としては，シンポジウムの開催，学会等の機会を捉えての広報活

動、ホームページ公開などの他、他の大学等に所属している学生が参加可能とする事業がいくつか見受けられる」ことが評価されている。

シンポジウムの開催やホームページ公開は、どの事業でも手掛けられている基本的な取組と言えるが、発展的な事例として、慶應義塾大学「グローバルイノベーションデザイン・プログラム」(タイプ B-I) では、「平成 26 年 12 月には、スペインの IE ビジネススクールと本学メディアデザイン研究科の共催イベントと『IE-KMD Venture Day』で実施されたビジネスコンテストに参加し、本プログラムの受け入れ学生 2 人を含むチームのビジネスプランが 3 位を獲得し、成果が認められた。平成 27 年 3 月には、シンガポールで行われた国際会議「Augmented Human 2015」において、Royal College of Art/Imperial College London の学生が、本学留学中に考案したプロジェクトを発表し審査員賞を受賞した」、千葉大学「大陸間デザイン教育プログラム」(タイプ B-II) では、「企業連携についてアク企業と交渉を進め、平成 26 年度は 9 件の海外大学アライアンスプログラム(デザインワークシップ)においてすべてを企業のサポートを得て産学連携体制で実施することができた」ことが報告されている(平成 27 年度フォローアップ調査より)。学界や産業社会に対する情報公開、卓越した成果の普及の実績を重ねることが、自律的なプログラム運営につながる重要なステップとみることができる。

4. 大学の世界展開力事業(平成 23 年度採択事業)の成果-事例調査に向けて

大学の世界展開力事業の評価に関する公開資料のレビューより、事前に設定した四つの評価の観点より、大きく以下の知見が導かれる。(1)「交流プログラムの枠組み」については、補助金を専ら任期付き教職員の雇用や学生の渡航費用に費やしてしまうのではなく、交流プログラムの基盤となる枠組み・組織体制の確立に結び付けること、そして、交流プログラムのメリットが、学界・産業社会にも広く理解され、社会全体で支えられる環境を整えることが極めて重要だと言える。(2)「質の保証を伴った魅力的な大学間交流の枠組み」については、交流プログラムのアウトカムについての合意を形成し、アウトカムに基づくプログラムの設計・実施・測定・改善を進めること、そうした教育力を含む、国際協働教育に係る教職員の職能開発を展開し、取組の質向上に結び付けることの重要性も浮かび上がった。(3)「外国人学生の受け入れ及び日本人学生の派遣のための環境整備」では、具体的な制度整備及び方法論の蓄積、(4)「事業の実施に伴う学生の国際化と情報の公開・成果の普及」では、学界や産業社会に対する情報公開、卓越した成果の普及の実績を重ねることの重要性も示唆された。

プログラム委員会の合議によって取りまとめられた公式な事業評価から導かれたこれらの知見は、一定の重みをもって受け止められ、今後のグローバル化補助金事業の在り方を検討する上で考慮されるべきものと思われる。一方で、これらの四つの観点や、プログラム評価の手続では明らかにならない、各プログラムにおける工夫や努力に焦点を当てる必

要もあるだろうし、事業期間終了後であるからこそ明らかになる、大学の教育学習環境に対する構造的インパクトもあるだろう。続く三つの章では、以下の三つのプログラムの担当者にヒアリング調査を行うことで、そうした側面を聞き取り、記述することを目的とする。極めて限られた事例ではあるが、公開資料のレビューでは顕在化しない側面に焦点を当てること、考察を深化させることを目指す。

第2章で取り上げるのは、キャンパスアジア・パイロット・プログラムとして採択された、九州大学「エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム」(タイプ A-I) である。この事業は、エネルギー環境理工学分野の専門性と国際的な応用展開能力の涵養を目指し、九州大学、釜山大学校、上海交通大学の連携を通して、大学院修士課程の学生にダブルディグリーの取得を可能にするものである。優れた取組として、平成28年「工学教育賞(文部科学大臣賞)」を受賞し、平成28年度の再採択を受けて、「エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラムーダブルディグリー・プログラムの高度化と定着・恒常化」として継続して展開中である。この事例調査では、第1期(平成23-27年度)に何が達成され、それが第2期にどう生かされ、「ダブルディグリー・プログラムの高度化と定着・恒常化」に向けて、どのような工夫がなされ、何が課題とされているかを明らかにする。

第3章で取り上げるのは、早稲田大学「グローバル・リーダーシップ・プログラム」(タイプ B-I) である。この事業は、東西文明の調和のスピリットをもったグローバルリーダーを育成するという目標の下に、1)グローバル・リーダーシップ・フェロー・プログラムの展開、2)全学共通副専攻グローバル・リーダーシップ学、3)教員の協働・交流の3本の柱からなる活動を展開してきた。この事業は、早稲田大学独自の予算に基づいて、継続的に運営していくことが決定されており、そのためにどのような工夫がなされ、何が課題とされているかを明らかにする。

第4章で取り上げるのは、千葉大学「大陸間デザイン教育プログラム」(タイプ B-II) である。この事業は、創造型産業で活躍するグローバルなインハウスデザイナーを育成することを目的に、米国・欧州・日本において多様なデザイン教育プログラムを展開する8大学が連携して取り組むものである。この事業も、千葉大学独自の予算及び産学連携に基づいて、CODEプログラムとして発展的に継続することが見込まれており、そのためにどのような工夫がなされ、何が課題とされているかを明らかにする。

【参考文献】

大学審議会『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について(答申)』, 2000年。
大学評価・学位授与機構『「キャンパスアジア」日中韓三国による質保証の取組み - 日本における1次モニタリングの報告書 - 』, 2016年。

(http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/campusasia/monitoring_reports.html#monitoring_review,
2018年1月18日アクセス)

日本学術振興会『大学の世界展開力強化事業』（平成23年度），2018年。

(https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/sentei_jigyo_h23.html#a, 2018年1月18日アクセス)

日本学術振興会『大学の世界展開力強化事業』（平成28年度），2018年。

(https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/sentei_jigyo_h28.html, 2018年1月18日アクセス)

第2章 事例研究1：九州大学エネルギー環境工学 グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム

深堀 聰子（九州大学）

1. はじめに

政府のグローバル化政策・補助金事業によって、大学の教育学習環境にいかなる構造的変容をもたらされ得るのか。その変容は、いかなる指標で捉えられるのか、あるいはとらえられ難いのか。この問いに対する一定の知見を導くために、本稿では、平成23年度に大学の世界展開力事業タイプA：キャンパスアジア中核拠点形成支援事業-日中韓の三か国における大学間で実施する事業（キャンパスアジア・パイロット・プログラム）として採択を受けた「九州大学エネルギー環境工学グローバル人材育成のための大学院協働教育」（タイプA-I）、及び平成28年度に同事業タイプA：キャンパスアジア・パイロット・プログラムで再採択を受けて継続中の「九州大学エネルギー環境工学グローバル人材育成のための大学院協働教育-ダブルディグリープログラムの高度化と定着・恒常化」（タイプA①）に注目する。本事業によって、第1期（平成23-27年度）に何が達成され、それが第2期（平成28-32年度）にどう生かされ、「ダブルディグリープログラムの高度化と定着・恒常化」に向けて、どのような工夫がなされ、何が課題とされているのかを明らかにすることを目指す。

次のセクションでは、本事業の概要を既存の公開資料に基づいて整理した上で、プログラム実施担当者へのヒアリング調査の結果を概説し、大学の教育学習環境に構造的インパクトを及ぼす補助金事業推進の在り方に関する本事業から導かれる示唆について考察する。

2. 「九州大学エネルギー環境工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム」の概要

本セクションでは、九州大学エネルギー環境工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラムの概要を、以下の公開資料に基づいて整理する。

- 日本学術振興会「大学の世界展開力強化事業」HPに公開されている、平成23年度採択「九州大学エネルギー環境工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム」に関する「概要及び個別審査結果」「取組概要（補助期間：平成23-27年度）」「中間評価（結果）」「事後評価（取組実績の概要・結果）」
- 九州大学総合理工学府「エネルギー環境工学グローバル人材の育成を目指して」HPに公開されている資料
- 九州大学総合理工学府キャンパスアジア・プログラム「大学の世界展開力強化事業（Campus Asia）エネルギー環境工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プ

ログラム（最終事業報告書）」（プロジェクト・リーダー：故寺岡靖剛，中島英治）

- 日本学術振興会「大学の世界展開力強化事業」HP に公開されている，平成 28 年度採択「九州大学エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム-ダブルディグリープログラムの高度化と定着・恒常化」に関する「個別審査結果」「計画調書」「取組概要（補助期間：平成 28-32 年度）」
- 九州大学総合理工学府キャンパスアジア・プログラム「エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム-ダブルディグリープログラムの高度化と定着・恒常化（平成 28 年度事業報告書）」（プロジェクト・リーダー：学府長・教授原田明，副学府長・教授水野清義）

（1）プログラムの目的

九州大学エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム（EEST-ASIA）では，「専門分野の深い知識を修得し，それに基づく研究開発能力，エネルギー環境問題の現状の理解と発展的考察力，グローバルに活動するために必要な英語力を兼ね備え，かつ研究・技術者倫理を持ち，異国の文化・人・社会を理解できる人材」養成の目的が掲げられており，そのために「エネルギー問題とそれに関係する環境問題に関わる科学と技術分野において，将来グローバルに活躍できる高度研究者・技術者を国際連携の下で育成するためのダブルディグリー理工系大学院協働教育プログラムを，九州大学（日本），上海交通大学（中国），釜山大学校（韓国）で協働開発し，本格的に実施すること」が目指されている。

プログラムを展開する九州大学総合理工学府は，「物質・環境・エネルギー」を教育・研究テーマとして大学院教育を行う学際独立大学院教育機関として昭和 54（1979）年に設立され，現在では，「量子プロセス理工学」「物質理工学」「先端エネルギー理工学」「環境エネルギー工学」「大気海洋環境システム学」の 5 専攻体制で，「人類社会にとって，経済成長を維持しながらエネルギー確保および環境保全を達成するといった，人類社会のトリレンマ（三者相克）を克服し，三者の調和ある発展に寄与する人材の育成」が目指されている。

そうした九州大学総合理工学府にとって，本プロジェクトの目的は，学府が掲げる目的と合致するものである。さらに，本プロジェクトが「コンパクトな日中韓トライアングル連携」の相手先として協働している上海交通大学及び釜山大学校は，「中国，韓国の最近接パートナー」として，総合理工学府がかねてより大学間連携の実績を築き上げてきていた大学であるが，その背景には，九州大学が展開する「歴史的・地理的必然が導くアジア指向」「アジアを代表する世界的研究・教育拠点形成」構想に基づく「アジア重視戦略」がある。したがって，本プロジェクトは，総合理工学府が「外付け（add-on）」で取り組む開発的な事業ではなく，学府として掲げる目的を推進する核となる事業として位置付けられるものであり，九州大学が掲げるアジア重視戦略にも大きく貢献するものと言える。

(2) プログラムの内容

本プロジェクトでは、九州大学・上海交通大学・釜山大学校の実質的な連携に基づく、英語によるダブルディグリープログラムとしての修士課程協働教育プログラムが開発された。「各大学の教育ポリシーを尊重した標準修業年限内でのダブルディグリーの授与について、学位の質の堅持の観点から細心の注意を払って設計」されており、「専門教育カリキュラム」「エネルギー環境理工学カリキュラム」「修士論文研究」の三要素から構成されている。さらに、プログラムの枠組みにおいて、「英語教育」「文化・語学などに関する教育」も提供されている。

第一の「専門教育カリキュラム」は、原則として各大学で開講されている専門基礎科目を履修するものである（14単位以上）。また、修士2年間の内、修士1年目後期には上海交通大学又は釜山大学校で開講される英語による授業を履修するとともに、同大学の指導教員の研究指導を受けることが義務付けられており、留学中に取得した単位（最大10単位）は単位互換制度によって九州大学で認定されている。また、授業の合同（分担）開講や講義資料の共同開発によって、教育方法や水準についての共通理解形成が図られている。

第二の「エネルギー環境理工学カリキュラム」は、EEST-ASIAダブルディグリーコース固有の要素である。2回の夏休みを利用したサマースクール（各3単位）として3大学共同開催・運営されており、インターンシップ科目、課題解決型科目、研究者・技術者倫理（知財を含む）科目、実践科学技術科目が提供（平成26年度より国内外の大学に開放）されている。さらに、2年目のサマースクールでは、修士論文の中間発表が行われる。本カリキュラムの修了生には、3大学合同のEEST-ASIAコース修了証明証（3大学の責任者が署名）が授与される。

第三の「修士論文研究」は、所属する専攻の研究室で、修士2年目に集中的に実施されるものであり、英語による抄録・論文が執筆される。その論文は、2大学共同で審査され、合格した修了生には九州大学と留学先大学の2大学から二つの修士の学位（ダブルディグリー（DD））が授与される。

なお、「英語教育」では、英語スキル（Hearing, Speaking, Debating, Presentation）向上のための実践英語教育が15回程度提供されており、「文化・語学などに関する教育」では、各大学が留学生対象に開設している科目を留学中に履修することが期待されている。

このように、1学期間の留学と単位互換及び2回のサマースクールを活用したプログラム・デザイン（表2-1及び図2-1参照）によって、通常は3年（1年間の留学を含む）を要するダブルディグリーの取得を、本プログラムは2年間で可能にする、過去に例を見ない野心的な取組と言える。

本プログラムの企画・実施・評価・改善は、「国際PDCAリーダー委員会」のもとに統括されており、恒常的な組織として設置されている大学別PDCA委員によって推進されてい

る。例えば、九州大学 PDCA 委員会は、総合理工学府教授会・教務委員会、国際部、キャンパスアジア委員会 EEST-ASIA コーススタッフから構成され、その連携のもとにプログラムの質保証が目指されている。さらに、総合理工学府が立地する筑紫キャンパスに教職員一体の支援組織としての「キャンパスアジア・オフィス」が設置されており、全学的な留学生支援組織と連携しながら、きめ細かな修学指導、在籍管理、生活・就職支援が行われている。

表 2-1 EEST-ASIA プログラムの要件

	九州大学	上海交通大学	釜山大学校
標準修了年限 (年)	2	2.5	2
修了単位数 (単位)	30～	30～	24～
互換可能単位数 (単位)	～10	15	～12

出典：九州大学総合理工学府, 2016, 13 に基づいて作成。

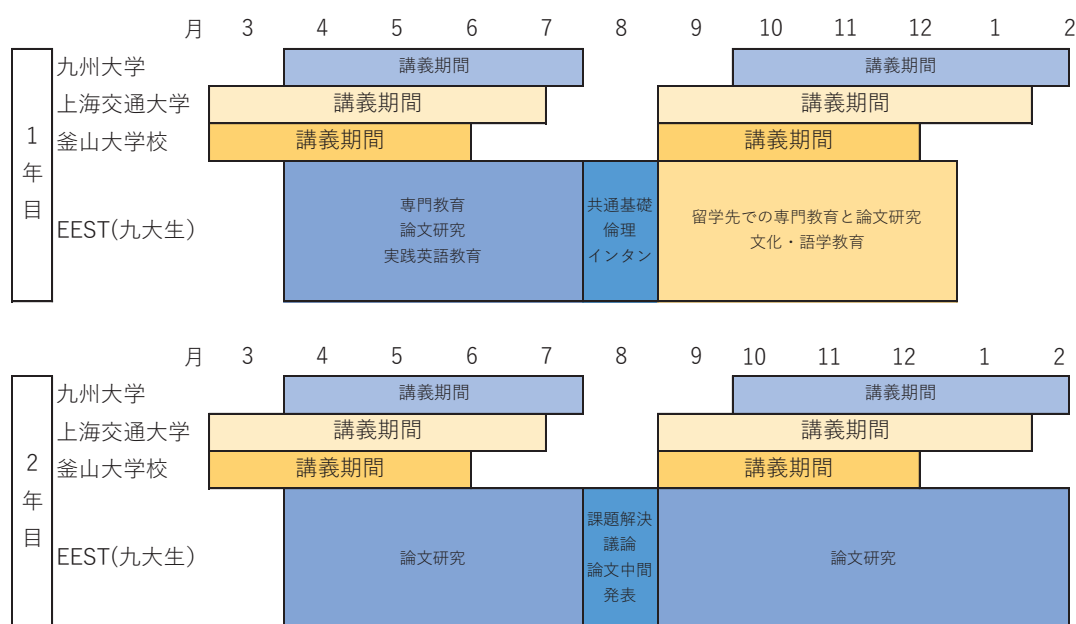


図 2-1 EEST-ASIA プログラムの展開

出典：九州大学総合理工学府 HP に基づいて作成。

(<https://www.tj.kyushu-u.ac.jp/campus-asia/program/program6.html>)

(3) プログラムの成果

プログラムの事後評価調書では、「エネルギー問題とそれに関係する環境問題に関わる科学と技術分野において、将来グローバルに活躍できる高度研究者・技術者を国際連携の下で育成するためのダブルディグリー理工系大学院協働教育プログラム」を構築し、質保証

を伴った形で実施・運営していくことに成功してきたとされている。そして、その根拠として挙げられている主たる成果は、交流学生数及びダブルディグリー取得者数の実績である（表 2-2 参照、上海交通大学と釜山大学校間の相互派遣は含まれていない）。派遣と受入れのバランスは、サマースクールをはじめとするイベントの開催地によって変動しているものの、総計としては、どの年度にも計画を上回る人数が交流している。三大学における実際のダブルディグリー取得者も、平成 26 年度（第 1 期生）に 20 名、平成 27 年度（第 2 期生）には 30 名に達している。事業終了後の平成 28 年度（第 3 期生）にも 23 名（九州大学 6 名、上海交通大学 5 名、釜山大学校 1 名）が修了、平成 29 年度（第 4 期生）にも 29 名（九州大学 10 名、上海交通大学 8 名、釜山大学校 11 名）が修了見込みであり、本プログラムが輩出したダブルディグリー生は 100 名を超えることになる。

表 2-2 EEST-ASIA プログラムの実績 - 交流学生数と DD 取得者数

年度		23		24		25		26		27		合計		
交 流	九州 パートナー	派遣	受入れ	派遣	受入れ	派遣	受入れ	派遣	受入れ	派遣	受入れ	派遣	受入れ	
	実 績	上海	0	10	3	28	54	30	50	14	17	69	124	151
		釜山	0	10	24	44	5	48	48	13	2	82	89	197
		その他	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-		10
		計	0	20	27	72	59	88	98	27	19	151	203	358
	(計画)	(0)	(20)	(18)	(8)	(32)	(12)	(14)	(59)	(39)	(59)	(103)	(93)	
D D	実 績	九州							9	10	19	50		
	上海							7	12	19				
	釜山							4	8	12				
イ ベ ン ト	ホ ス	セミナー	九州	九州	九州	九州	九州	九州	上海					
	サマースクール	-	釜山	九州	九州	九州	上海	九州						
	シンポジウム	-	九州	上海	釜山	九州								
	九大から参加	36	49	40	16	80	221							

出典：九州大学総合理工学府 HP 及び「取組概要（補助期間：平成 23-27 年度）」を総合して作成。（<https://www.tj.kyushu-u.ac.jp/campus-asia/program/program6.html>）

こうしたプログラム運営・活動実績は、外部専門家からも高く評価されている。例えば、第 63 回日本工学教育協会年次大会では「国際セッション発表賞」（平成 27 年 9 月 3 日（木）九州大学）を受賞し、第 64 回日本工学教育協会年次大会では、「工学教育賞（文部科学大臣賞）」（平成 28 年 9 月 5 日（月）大阪大学）を受賞している。

大学の世界展開力強化事業プログラム委員会による評価でも、中間評価では A 評価（これまでの取組を継続することによって、事業目標を達成することが可能と判断される）、事後評価でも A 評価（取組状況、目標の達成状況ともに事業計画をおおむね満たしており、事業目的は実現された）を獲得している。事後評価書においては、評価の四つの観点のそれぞれについて、次のとおり高い評価が得られている。すなわち、①「交流プログラムの枠組み」では、チャレンジングなプログラムを順調に完成させたこと、②「質の保証を伴った魅力的な大学間交流の枠組み」では、ダブルディグリーを可能にするための様々な取組を実施したのみならず、カリキュラムの構築、サマープログラムの活用、Eラーニングの導入など実質的な枠組みが形成されたこと、③「外国人学生の受入れ及び日本人学生の派遣のための環境整備」では、韓国語と中国語を母語とする特定プロジェクト教員を配するキャンパスアジア・オフィスにおいて、受入れ学生に対する充実したサポートが行われたこと、派遣学生に対しても留学開始時にプロジェクト教員が同行して手厚いサポートが行われたこと、④「事業の実施に伴う学生の国際化と情報の公開、成果の普及」では、英語での授業の開講、ホームページの開設、シンポジウムやセミナーの開催が積極的に行われたこと等が、優れた実績として高く評価されている。

このように卓越した取組であるにもかかわらず、「S 評価」を獲得できなかった理由としては、「学生の英語能力の把握が不十分」であることや、TOEIC 目標得点に目標とする割合の学生が到達していないことなどが指摘されている。

既存の公開資料から浮かび上がってくる本プログラムの実態は、高度に構造化された完成度の高い修士ダブルディグリープログラムが構築されており、韓国語や中国語を母語とする教員を含む、教職員一体の支援組織としてのキャンパスアジア・オフィスを基盤に、3 大学間のきめ細かなコーディネートと学生のサポートが行われていることである。目的にかな適ったプログラムが設計され、それを実質化するための体制と方法についての知識と経験が蓄積されてきたという意味で、政府のグローバル化政策・補助金事業は、確かに、九州大学総合理工学府の教育学習環境に構造的変容をもたらしたとすることができよう。その即時的効果を長期的効果に転化させていくことが、今後の課題と言える。

3. プログラム実施担当者へのヒアリング調査

(1) 調査実施の概要

- 実施日：平成 30 年 3 月 26 日（月）14:00～16:00
- 実施場所：九州大学総合理工学府キャンパスアジア・オフィス
- ヒアリング対象：水野清義（九州大学大学院総合理工学府 副学府長・教授，EEST-ASIA 事業責任者），王冬（九州大学大学院総合理工学府 准教授，EEST-ASIA 担当教員），張炳國（九州大学大学院総合理工学府 教授，EEST-ASIA 担当教員）

(2) 調査内容

ヒアリング調査では、事前に調査の趣旨及び質問事項を説明した文書を提示した上で、調査当日は、プログラムの概要に関する事実確認を行った後、EEST-ASIAでは第1期（平成23～27年度）の取組の成果に基づいて、第2期（平成28～32年度）に何を成し遂げようとしており、そのために資源をどのように投入し、補助期間終了後にはどのようにして取組を継続しようとしているのかという点に焦点をあてて、ヒアリング対象者にとって話しやすい順番で、自由にお話しいただいた。以下では、その内容を二つの観点から整理する。

1) 完成形としてのパイロットプログラムの制度化に向けて

EEST-ASIAダブルディグリープログラムは、平成23年採択事業としての5年間でパイロットプログラムとしての完成形を確立した。その実績を踏まえて、平成28年再採択事業期間中に「高度化」、及び「定着・恒常化」していくことが目指されている。

「高度化」とは、博士ダブルディグリープログラム又はジョイントディグリープログラムを構築することである。九州大学総合理工学府では、全5専攻の大学教員が協力する全学府体制でプログラムが運営されている。そうした組織的コミットメントを継続的に確保するためには、「教育（人材育成）」だけでなく「研究」の観点からも、取組の意義を高めていく必要があるという、研究大学院大学としての事情が、その背景にある。

「定着・恒常化」とは、修士ダブルディグリー修了生が2コーホート（26・27年度卒業生）に^{とど}留まっていた段階では検証が不十分だった点を踏まえてプログラムのブラッシュアップを図った上で、学府の正規プログラムとして制度化し、運営を「ルーチンワーク（日常業務）化」していくことを意味する。2年間でダブルディグリーが取得可能な極めて野心的なプログラムを継続的に展開する体制を確立するには、全学府的なコミットメントを取り付けるとともに、それを正当化する大学本部からの支援も取り付ける必要がある。より多くの学生にグローバルな体験を提供するためにサマープログラムを開放するには、学生による費用負担や外部資金の確保などを通して、独立採算がとれるように工夫する必要もある。

EEST-ASIAダブルディグリープログラムの枠組みは、多くの大学にとって再現可能な汎用性の高い優れたモデルと言えるが、それを理工系研究大学院大学である九州大学総合理工学府の正規プログラムとして制度化していくためには、学府にとって継続的にコミットする意義の大きいプログラムに調整していく課題が残されている。

2) スタートアップ・コストとランニング・コスト

政府補助金は、新しい事業を構想して実現するためのスタートアップ・ファンドとしての意味合いが強いが、構築されたプログラムを運営するためのランニング・コストにも費やされている。EEST-ASIAも、政府補助金を有効に活用して、優れた修士ダブルディグリー

ープログラムを構築することに成功してきたが、補助金交付金額の削減（交付内定額 10～35%減）によって、補助期間中に既に、継続的に運営するためのランニング・コストの工面に苦慮している。

表 2-3 では、EEST-ASIA 第 1 期補助期間（平成 23～27 年度）運営経費を示している。本プログラムは、政府より毎年 4,000～6,000 万円の補助を受けてきたが、その主な支出としては、平成 23・24 年度における物品費（HD ビデオ会議システム、教材・図書費等）、平成 24 年度以降の人件費（特定プロジェクト教員・准教授 2 名、国際コーディネータ・特任教授 1 名、プロジェクト支援員 3 人、パート事務補佐員 3 人）、その他（交換留学受入れ学生用宿舍借り上げ、奨学金、英語教育・TOEIC 受験料、^{しょうへい} 招聘学生旅費、サマースクール学生派遣往復航空券等）が挙げられる。経費の推移より、教育学習環境整備のための物品費、及びプログラム構築のために必要な人件費等のスタートアップ・コストが賄われた後、プログラム運営のために必要な人件費、及び留学生の派遣・受入れに伴うランニング・コストを賄うことに経費が費やされてきた実態を捉えることができる。

表 2-3 補助期間（平成 23～27 年度）における運営経費（千円）

年度		23	24	25	26	27
収入	補助金額	40,061	65,390	58,812	53,065	43,252
	大学経費	0	2,511	2,141	8,225	3,122
支出	物品費	22,383	9,677	1,549	490	710
	人件費・謝金	4,669	34,535	35,426	34,937	25,289
	旅費	5,792	5,800	4,078	5,329	1,716
	その他	7,217	17,889	19,900	20,534	18,659
	合計	40,061	67,901	60,953	61,290	46,374

注) 九州大学総合理工学府, 2017, 166-170 ページを参照して作成

プロジェクト経費は、プログラムを構築するために必要な部分と、プログラムを運営していくため必要な部分があり、後者は補助期間終了後にもプログラムを継続するために、恒常的に調達され続けなければならない。

表 2-4 に示すのは、EEST-ASIA 第 1 期補助期間（平成 23～27 年度）運営経費の実績を踏まえて算出された、プログラムの運営に必要な不可欠な最低限のランニング・コストである。これは、これまでプログラム経費で雇用していた専任教員 2 名分の人件費を総合理工学府の経費に移行するとともに、ダブルディグリー履修生やサマースクール受講生の規模を圧縮し、春期セミナー・郊外学習・実践英語教育などの取組も廃止した上で算出されたものである。このように大幅にスリム化しても、ランニング・コストとして 2,100 万円が

最低限必要な経費として算出されている。

表 2-4 プログラムの運営に必要不可欠な最低限の経費（千円）

経費区分	費目	必要経費
人件費	プロジェクト支援員 1 名・パート事務補佐員 1 名	6,000
その他	DD 学生支援（修士 10 名，博士 2 名） 受入れ奨学金・宿舍（9,250），派遣航空券（500）	9,750
	サマースクール（2 週間 100 名）（派遣・受入れ）	3,000
	秋期セミナー（2-3 日 150 名）（派遣・受入れ）	1,250
	事務経費等	1,000
合計		21,000

注）インタビュー調査から得られた情報に基づいて作成。

表 2-5 では、EEST-ASIA 第 2 期補助期間（平成 28～32 年度）運営経費を示している。本プログラムには、平成 28 年度には補助金内定額の 1,558 万円が交付されたが、平成 29 年度には内定額よりも 10%減額された 1,800 万円，平成 30 年度には内定額よりも 35%減額された 1,170 万円が支給されることとなり，ランニング・コストとして必要最低限の経費 2,100 万円を調達することができない事態が発生している。平成 31～32 年度にも，補助金が内定満額で支給されない限り，ランニング・コストを賄うことができない。

表 2-5 プログラムの運営経費の課題（平成 30 年以降）（千円）

年度	28	29	30	31	32	33
補助金内定額	15,580	20,000	18,000	16,200	14,580	0
補助金確定額	15,580	18,000	11,700	(16,200)	(14,580)	0
大学経費	20,000	0	0	-	-	-
留学生経費	2,000	1,000	2,000	2,000	2,000	2,000
日本学生支援 機構	2,000	4,050 (修 11 博短期 2)	3,850 (修 10 博短期 2)	4,810 (修 10 博 2)	4,810 (修 10 博 2)	0
概算	39,580	23,050	17,550	23,010	21,290	2,000
赤字			3,550			19,000

注）インタビュー調査から得られた情報に基づいて作成。

補助期間終了後の平成 33 年度以降，本プログラムは自立した運営を求められることになる。ランニング・コストの 2,100 万円を自力で調達する課題が 3 年後に迫る中で，プロ

グラム担当者等は、大学本部からの支援に期待している。その理由としては、第一に、上海交通大学や釜山大学が大学を挙げて本事業に取り組む中で、九州大学も大学本部の支援を取り付けられなければ、バランスの取れた学生交流を継続し、パートナーシップにおける主導的地位を維持することが難しくなること、第二に、総合理工学府が全学府体制で本取組にコミットしていることの正当性を大学本部が承認し、一定の支援を行うことでその労に報いることがなければ、学府教員の継続的なコミットメントを取り付けることが難しくなることが挙げられている。

プログラムのランニング・コストを調達する方法としては、一般に、「学生による費用負担」と「外部資金の確保」が考えられる。しかしながら、「学生による費用負担」については、第6回日中韓大学間交流連携推進委員会で承認されたプログラム実施のための共同指針（Common Principles）において、キャンパスアジア・プログラムでは原則として、学生の渡航費は派遣側が調達し、住居費・滞在費を支払うための奨学金は受入れ側が調達することと定められているため、安易に導入するわけにはいかない。この共同指針に基づいて、EEST-ASIAでは、受入れ学生一人当たり月額8万円の奨学金を支給するとともに、宿舎も無料で提供している（九州大学の場合）。サマースクールについては、ホスト大学側が開催費（宿舎・食事を含む）を負担し、派遣側が参加学生の渡航費を負担している。こうした文脈の中で、学生による費用負担を求めることは、共同指針に背くことを意味し、大学間でのバランスの取れた学生交流を損なうことにもなるため、慎重に検討する必要がある。

「外部資金の確保」の可能性については、いまだ具体的な検討が行われていない。EEST-ASIAは、平成29年度に第4期生を送り出したばかりである。修了生一人一人の進路先は目覚ましいものの、プログラム全体として企業からの寄附金を獲得できるような定評を獲得できているわけではない。留学生が日本企業に就職するためには、日本語能力を備えていることが期待されるが、半期の日本留学によって、必ずしも要求される水準の日本語能力を習得できるわけでもない。そうした中で、企業寄附をはじめとする外部資金を確保する具体的な動きはいまだとられていない。

4. 本プログラムから導かれる示唆

本稿では、大学の世界展開力事業によって、EEST-ASIA第1期（平成23-27年度）に何が達成され、それが第2期（平成28-32年度）にどう生かされ、「ダブルディグリープログラムの高度化と定着・恒常化」に向けて、どのような工夫がなされ、何が課題とされているのかを明らかにすることを試みてきた。本セクションでは、大学の教育学習環境に構造的インパクトを及ぼす補助金事業推進の在り方に関して、EEST-ASIAの経験からいかなる示唆が導かれるか、考察してみたい。

本稿より明らかになったのは、第一に、EEST-ASIAによって、多くの大学にとって参考

になる、野心的で完成度の高い修士ダブルディグリープログラムのモデルが構築されたこと、ただし、それを理工系研究大学院大学である九州大学総合理工学府の正規プログラムとして制度化し、「ルーチンワーク（日常業務）化」していくしていくためには、学府にとって継続的にコミットする意義の大きいプログラムに調整していく工夫が求められていることである。その工夫とは、研究に焦点化した博士ダブルディグリープログラムを開発するとともに（高度化）、修士ダブルディグリープログラムに対する全学府的なコミットメントを正当化する大学本部からの支援を取り付けること（定着・恒常化）と考えられている。

第二に、EEST-ASIA では第1期補助金を有効に活用して、優れたダブルディグリープログラムの構築に成功したが、プログラムを継続的に運営していくために必要最低限のランニング・コスト 2,100 万円を調達する課題に直面しており、そのための具体的な方策がまだまだ見いだされていないことである。EEST-ASIA のランニング・コストの大部分は、キャンパスアジア・オフィスを運営するためのスタッフ（プロジェクト支援員1名・パート事務補佐員1名）の人件費、及びダブルディグリー学生支援（受入れ奨学金、宿舎、派遣航空券）のための経費であり、それらを調達する枠組みの構築が喫緊の課題となっている。

こうした EEST-ASIA の経験を踏まえて、グローバル化政策・補助金事業の推進の在り方に関して、大学、部局（学府）、政府のそれぞれに対する示唆を導くことができる。

1) 大学への示唆：外部資金による時限付き支援組織と学内の恒常的な支援組織との連携

キャンパスアジア・オフィスにおいて、プログラム固有のニーズに応えるきめ細かなコーディネートが行われてきことが、EEST-ASIA 成功の^{ひけつ}秘訣の一つであったことを見過ごすことはできない。EEST-ASIA を正規プログラム化するためには、その前提として、キャンパスアジア・オフィスを安定的に運営する必要がある。したがって、そのための人件費は、本来、学府又は大学本部から安定的に配分されることが期待される。

しかしながら、昨今の厳しい財務状況に鑑み、外部資金によって構築されたプログラムを運営するための支援組織に必要な人件費を、直ちに部局や大学が肩代わりするのは難しいのが現状である。その次善の策として、グローバル化に関わる恒常的な学内組織が、外部資金によって運営されている支援組織と補助期間中から密に連携をとることによって、補助期間終了後はその機能を一部肩代わりできる仕組みを構築することが考えられる。

九州大学には、国際部国際企画課（国際交流事業、交流協定）、留学センター（留学生に対する日本語教育・日本事情教育、留学生指導）、国際交流推進室（Global Gateways: 短期語学留学、海外オフィス、国際協力、EUセンター等）、韓国研究センター、外国人留学生・研究者サポートセンター（外国人留学生及び研究者の受入れ手続等の支援）、学務部留学生課（留学生の福利厚生、交換留学プログラム、他大学サマースクール等）、学務部学生支援課（留学生のキャリア支援）、学務部キャリア・奨学支援課（留学生への就

職支援等)、スーパーグローバル大学創成支援 タイプ A 戦略的改革で未来へ進化するトップグローバル研究・教育拠点創成 (SHARE-Q Office)、工学府の工学系国際教育支援センター等、グローバル化に関わる学内組織が多数併存している。いずれも、設置された経緯や主たる対象者が異なり、それぞれに固有の存在意義があると考えられる。

しかしながら、各組織がどのような役割を分担しているかを可視化し、それぞれの役割をどれほど効果的・効率的に遂行できているかを包括的に検証する必要はあるだろう。そうすることによってこそ、各組織で蓄積されてきた専門性やネットワークが共有され、相互に乗り入れ、協調しながら業務を効率的に進められる環境を整備することができるからである。

政府のグローバル化政策・補助金事業による時限付きプログラムの事務局となる支援組織の業務の多くは、任期付き職員によって遂行されてきたため、そこで蓄積された専門性やネットワークは、補助期間終了後に失われてしまいやすいことが問題視されてきた。グローバル化に関わる恒常的な学内組織の効率化と高度化を推進するとともに、補助金事業による支援組織との連携を強化することによって、大学全体としてのグローバル化推進体制をより高いレベルで整備することができるし、個別のプログラムの孤立を防ぎ、そこで蓄積された専門性やネットワークの喪失を防ぎ、大学全体に還元することもできる。とりわけ、グローバル研究・教育拠点創成を目指す大学においては、拠点と呼ぶにふさわしい強靱な支援体制を構築することが、喫緊の課題と言える。

2) 部局への示唆：外部資金を確保する要件としての学修成果の可視化

ダブルディグリー学生支援のための経費は、日中韓大学間交流連携推進委員会によるキャンパスアジア・プログラム実施のための共同指針 (Common Principles) に基づき、学生による費用負担の形で安易に調達することは避けなければならない。それでは、企業や個人の寄附金をはじめとする外部資金を確保するには、どうすればよいのか。

EEST-ASIA では、修士ダブルディグリープログラムに対する全学府的なコミットメントを正当化する大学本部からの支援を取り付けることが、定着・恒常化にむけた課題として認識されているが、企業や個人の寄附を取り付けることに主眼を置くのであれば、全く異なる発想が求められる。すなわち、大学に寄附金を提供する企業や個人の問題関心は、プログラムを通して何人の学生が交流してダブルディグリーを取得したか、そのために大学教員の組織的コミットメントがどれほどあったかといった点よりも、より直接的に、プログラムを通して学生がどう成長したのかという点にあるからである。

EEST-ASIA の目的は、「専門分野の深い知識を修得し、それに基づく研究開発能力、エネルギー環境問題の現状の理解と発展的考察力、グローバルに活動するために必要な英語力を兼ね備え、かつ研究・技術者倫理を持ち、異国の文化・人・社会を理解できる人材」を養成することである。総論として、このような高邁な人材が現代社会で求められている

ことを否定する人はいないだろう。しかしながら、企業や個人の寄附金を獲得するためには、各論に踏み込み、具体的に何を知り、理解し、行うことのできる人材を育成しようとしているのか、学生にどのような知識・能力（学修成果）を身に付けさせようとしているのかを明確化し、かつ、その達成度をモニターしていくことが求められる。プログラムの意義を、学術の観点や組織マネジメントの観点からだけでなく、企業、職業社会、市民社会の観点から、根拠を持ってわかりやすく説明する工夫が求められる。

強調しておきたいのは、それは、プログラムが企業活動に直結する応用的な専門能力や、市民に求められる汎用的能力の育成に焦点化すべきだと示唆しているわけではないということである。大学教育に関心をもつ個人や企業は、むしろ、将来を見通した広い視野を持った人材の育成を求めている場合が多い（大学における工学教育の在り方に関する検討委員会、2017）。ポイントは、個人や企業が大学教育に投資するためには、その判断の正当性を下支えする根拠が必要だということである。

大学の世界展開力強化事業プログラム委員会による事後評価では、「学生の英語能力の把握が不十分」であることや、TOEIC 目標得点に目標とする割合の学生が到達していないことが指摘された。本プログラムの壮大な目的に比して、英語能力測定の側面だけを取り出して、否定的に評価されたことに対して、プログラム関係者は納得のいかない違和感を感じられたかもしれない。しかしながら、このことから学ぶべき教訓は、事業評価には何らかの客観的指標が求められる場合が多いということであり、それは投資を行う際の事業評価にも該当する。それゆえ、プログラム実施側は、プログラムの目的に^{かな}適った真正性の高い指標を自ら提示していく工夫が求められる。単純な数値指標が学びの実態を余り的確に捉え得ないと考えるのであれば、例えば、学生のパフォーマンス（論文、口頭発表、制作等）を評価するための観点と水準（ルーブリック）を定め、その基準に基づく評価結果を示してもよいだろう。プログラムの目的に^{かな}適った学生の成長の程度を確認するために、学生へのインタビュー調査結果を分析したり、卒業生の進路先や働き方に関する追跡調査を行う方法もあり得る。

プログラムの社会的意義をわかりやすく説明する努力を行うことが、外部資金を確保していくための重要なステップであると思われる。

3) 政府への示唆：スタートアップ・コストとランニング・コストを^{しゅんべつ}峻別した補助金の支給

部局による外部資金確保の取組にも、残念ながら限界がある。留学生 30 万人計画（2020 年を目途に 30 万人の留学生受入れを目指す計画）を掲げ、国策として学生の留学を大規模に推進するのであれば、優れたプログラムのスタートアップを補助金で支援するだけでなく、それを継続的に運営していくためのランニング・コストも、ある程度補助していくことが求められる。補助金によって優れたプログラムが構築されても、ランニン

グ・コストを調達できないために中断してしまうのであれば、スタートアップへの投資が無駄になってしまう。

平成 26 年に着手された「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 J A P A N 日本代表プログラム～」は、「2020 年までに 200 億円を目標に寄附を募り、1 万人の意欲と能力ある若者を、産学官で選び、育て上げる」取組であり（文部科学省・日本学生支援機構、2018）、プログラムの構築ではなく、学生の留学に対して支給される奨学金の形で、ランニング・コストを補助する取組である。留学生の受入れと派遣の両方に対するこうした補助金が一層拡充されれば、グローバル化政策・補助金事業の短期的効果を長期的効果に転化するための、重要な道筋を引くことができると思われる。

【参考文献】

九州大学総合理工学府「エネルギー環境理工学グローバル人材の育成を目指して」

(<http://www.tj.kyushu-u.ac.jp/campus-asia/>, 2018 年 1 月 18 日アクセス)

九州大学総合理工学府キャンパスアジア・プログラム「大学の世界展開力強化事業

(Campus Asia) エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム (最終事業報告書)」(プロジェクト・リーダー：故寺岡靖剛，中島英治)

(http://www.tj.kyushu-u.ac.jp/campus-asia/electro/Report2011_2015.pdf)

九州大学総合理工学府キャンパスアジア・プログラム「エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム-ダブルディグリープログラムの高度化と定着・恒常化 (平成 28 年度事業報告書)」(プロジェクト・リーダー：学府長・教授 原田明，副学府長・教授水野清義) (<https://www.tj.kyushu-u.ac.jp/campus-asia/electro/Report2016.pdf>)

大学における工学教育の在り方に関する検討委員会「大学における工学系教育の在り方について (中間まとめ)」文部科学省，2017 年。

日本学術振興会「大学の世界展開力強化事業-タイプ A：キャンパスアジア中核拠点形成支援」(http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/sentei_jigyo_h23.html#a, 2018 年 1 月 18 日アクセス)

日本学術振興会「大学の世界展開力強化事業- CA パイロットプログラムでの実績をベースにさらに高度化した取組を行う事業」(http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/sentei_jigyo_h28.html#a, 2018 年 1 月 18 日アクセス)

文部科学省・日本学生支援機構「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム～」，2018 年。(<https://www.tobitate.mext.go.jp/>, 2018 年 1 月 18 日アクセス)

大学の世界展開力強化事業に関するヒアリング調査

日時：平成 30 年 3 月 26 日（月）14:00～

場所：九州大学大学院総合理工学府 E棟 3階 307号室 キャンパスアジア・オフィス

インタビューイー：

- 水野清義先生（プログラム運営責任者）総合理工学研究院 物質科学部門 固体表面科学・教授
- 張炳國先生（プログラム担当教員）総合理工学研究院 IFC 部門・教授
- 王冬先生（プログラム担当教員）総合理工学研究員 IFC 部門・准教授
- 三淵未来様（キャンパス・アジアプロジェクト推進室）

【調査対象】

平成 23 年度採択「エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム」

平成 28 年度採択「エネルギー環境理工学グローバル人材育成のための大学院協働教育プログラム - ダブルディグリープログラムの高度化と定着・恒常化 - 」

【課題】

- [全体] 政府補助金事業には、事業期間中の積極的な取組を促す即時的効果はあっても、事業期間終了後にも取組を継続させ、大学組織に構造的変容をもたらす長期的効果をもたらす点においては、そのインパクトは限定的であることが指摘されてきた。それでは、事業期間終了後にも取組を継続・発展させることに成功してきた大学は、いかなる工夫によってそれを成し遂げてきたのだろうか。資源をどのように投入し、取組の成果をどのように蓄積することによって、即時的効果を長期的効果に転化することに成功してきたのだろうか。このような問題関心から、本セクション（第 1～4 章）では、文部科学省による「グローバル化」を推進する補助金事業に注目し、事業期間終了後も取組の成果を活かすことに成功しているかどうかという観点から、その長期的効果の検証を試み、大学の教育学習環境に構造的インパクトを及ぼす補助金事業推進の在り方についての示唆を導くことを目指す。

- [本プログラム]
 - 平成 23 年度事業採択以前に、どのような体制が既に整っていたのか。
 - 平成 23 年度採択事業期間に取り組んだ事柄のうち、取組継続の観点から、特に有効だった取組は何か。
 - ◇ 交流プログラムの枠組み
 - ◇ 質の保証を伴った魅力的な大学間交流の枠組みの形成
 - ◇ 外国人学生の受入れ及び日本人学生の派遣のための環境整備
 - ◇ 構想の実施に伴う大学の国際化と情報の公開・成果の普及
 - ◇ その他
 - 平成 28 年度事業に採択されなかった場合、事業を継続していく上で直面することが予想される、最も深刻な課題は何だったと思うか。
 - 平成 28 年度事業期間終了後、本取組はどのように継続していく予定か。

平成 23 年度採択事業期間における特筆すべき成果

- 英語によるダブルディグリー修士課程国際コースの枠組み形成
 - ◇ 専門教育カリキュラム
 - ◇ エネルギー環境理工学カリキュラム（サマースクールを利用して開講）
 - ◇ 修士論文研究
- 九州大学・釜山大学校・上海交通大学合同のコース修了証明書
 - ※「将来的には、本プログラムの成果に基づき、ジョイントディグリー制度による国際連携大学院を設立展開し、更に日中韓大学コンソーシアムを拡大する。」
- キャンパスアジア・オフィスの設置と専門スタッフの配置
- 外国人学生のキャリアパス開拓のために民間企業との接触や情報提供
- その他

第3章 事例研究2： 早稲田大学グローバル・リーダーシップ・プログラム

加藤 かおり（国立教育政策研究所）

1. 本研究の目的

本稿は、プロジェクト研究におけるテーマ別研究「大学のグローバル化戦略と教育学習環境」の共通の問いである、1) 政府のグローバル化政策・補助金事業によって、大学の教育学習環境にいかなる構造的な変容がもたらされ得るのか、2) グローバル化政策・補助金事業の有効性は、どのように高められるのかについて、やはり共通の調査研究対象である「大学の世界展開力強化事業（平成23年度採択）」の事例研究により明らかにすることを目的とする。

事例研究には、同事業の一つで、事業タイプB「米国大学等との協働教育の創成支援－I）米国における大学等との間で実施する事業」に採択された「早稲田大学『グローバル・リーダーシップ・プログラム』」を取り上げ、主に「大学の世界展開力強化事業プログラム委員会」による事後評価結果¹⁾の観点を中心に、事業終了後の展開や課題の現状をヒアリング調査により明らかにする。

2. 「グローバル・リーダーシップ・プログラム」の概要

(1) プログラムの目的

「グローバル・リーダーシップ・プログラム」は、「日本と米国、より広く言えば東洋と西洋の両方の歴史・文化・社会を熟知した上で、国際社会において強いリーダーシップを発揮する人物を育成する」²⁾を目的としたプログラムである。

その人物とは、「東西文明の調和のスピリットをもったグローバル・リーダー」「世界についての幅広い知識と卓越した能力ならびに豊かな人間性を兼ね備えたリーダー」³⁾である。その具体的な能力として、「東洋と西洋の両方の歴史・文化・社会等の知識」「全世界に共通する高貴な価値観（勇気・奉仕・貢献）」「知的能力・コミュニケーション能力・人間力」⁴⁾があり、それらをもって「世界中の様々な問題を自ら提示に解決する」ことを目指して、「国際機関、各国政府、ビジネス界、アカデミクス等の各界」で活躍することが期待される。

(2) プログラムの方略、その特徴

本プログラムは、次の三つの要素で構成された⁵⁾。

- 1) Global Leadership Fellows Program(GLFP)
- 2) 全学共通副専攻グローバル・リーダーシップ学
- 3) 教員の協働・交流 (Faculty Development)

1) GLFP

GLFPは、本プログラムの中心となる教育プログラムであり、全学部生（主に1年次）の中から10-11月に選抜された学生が、主に次のことを行う。

① 半年間の導入教育

英語による少人数の派遣準備コース（アジア・西洋の歴史・文化に関する講義）を通じ、グローバル・リーダーに必要な基礎知識を習得する。「留学準備講座」や学内の関連科目を受講し、英語のエッセイ・ライティング、ディスカッションなどのスキルを身に付ける。また、この時期から、GLFPポートフォリオ（GLEFに参加しての学びや気づき、自己の成長を記録し、共有するためのツール）の記入も開始する

② 米国協定大学（コロンビア大学、ジョージタウン大学、カリフォルニア大学バークレー校、ワシントン大学、ダートマスカレッジ、シカゴ大学、カリフォルニア大学ロサンゼルス校の8校）への1年間の交換留学

日本人学生が協定校の一つに留学し、アジアと西洋諸国に関する歴史・文化・政治・経済などを学ぶとともに、早稲田での主専攻に関連した科目も受講する。

③ 帰国後の1年間(Integrated Study Year)の、協定校から留学する米国学生との授業履修必須科目としてのGlobal Leadership Fellows Forumと、政治経済学部及び国際教養学部¹に設置された日米共同ゼミに日本人学生と米国学生が共に参加し、グローバル・イシューの解決をテーマに、グループ・プロジェクトに取り組む。プロジェクトの成果は授業内にて開催される成果発表会等で発表を行う。

④ 最終学期における英語による修了論文の作成と提出

4年次の秋学期から、日米共同ゼミ教員の指導を受けながら、英語による修了論文を執筆する。内容は日米共同ゼミやフォーラムの成果を発展させたものが中心である。

2) 全学共通副専攻グローバル・リーダーシップ学

全学共通副専攻の一つとして、平成24年から「グローバル・リーダーシップ学」を開講した。全て英語による少人数形式の授業で「アジアと西欧諸国に関する歴史・文化・社会・政治・経済について知識と問題意識を深めながら、今後の国際社会で必要とされるリーダーシップの素養を身に付ける」ことを目標とした。（注：副専攻科目は平成29（2017）年度をもって廃止された。）

3) 教員の協働・交流（Faculty Development）

平成26年度より米国の協定校から教員を受入れ（平成26年度に4名、平成27年度2名）、早稲田大学からも教員を派遣（平成26年度から2年間、1名）した。

米国からの^{しょうへい}招聘教員は公開講義を行い、オンラインによる米国5大学へも配信された。

表 3-1 日本人学生選抜と米国協定校からの留学者実績

	日本人応募者	日本人合格者	米国留学生
平成 24 年度	66	10	-
平成 25 年度	60	11	11
平成 26 年度	66	15	6
平成 27 年度	69	14	11

「事後評価・取組の実績」⁶⁾より作成

3. プログラム実施担当者へのヒアリング調査

(1) 調査実施の概要

- ・実施日：平成 30 年 2 月 7 日 14 時から 15 時半
- ・実施場所：早稲田大学 22 号館 留学センター事務所
- ・ヒアリング対象：早稲田大学・国際部学生支援担当課長 兼 留学センター事務長 山田英貴氏，国際部国際教育企画課 兼留学センター 留学プログラムコーディネーター 岡崎直人氏

(2) 調査内容

ヒアリング調査では、大別して 1)全体的なこと（取組による変化，事業後の発展，課題等）と，2)「事後評価結果」⁷⁾の項目及び評価内容の状況について調査を行った。

1) 全体的なこと

①取組が大学にもたらした変化について

【回答】全学的にみて，10 年前に比べ留学生が多くなり，キャンパス内で聞こえてくる言語も多様になるなど，学生を取り巻く環境の国際化が目覚ましい。

従来の留学では，学生個人が留学に行くという個別の経験で終わっていたが，本プログラムの場合には，留学から帰国後に米国学生とともに受講する共通科目日米学生ゼミなどを通して，コミュニティができたという波及効果があった。

この教育プログラムを目指して入学してくる新入生もいるほど，早稲田大学の国際性のイメージを表すプログラムとしても定着しつつある。

修了者の進路先としては，特定の企業や業種への偏りということはないが，海外展開も活発に行っているいわゆる大企業への就職者が多いことが特徴としてあげられる。

② 事業終了後の取組の発展や変化，課題など

【回答】本事業の実行中は，補助金を得られたことで試験的な活動をいろいろと試してみることができた。終了した今，全ての活動を維持することには難しい面もあり，どのように形

づくっていくのかを検討しているところではあるが、得られた成果のエッセンスの部分、例えば米国学生との共同ゼミなどのコアの部分を残し、継続していくことを考え、部局として予算要求もしている。大学本部も、国際化戦略の重要な事業として本プログラムを位置付けている。

③ 現場の視点からの取組の最大の特徴、課題、副次的効果など

【回答】アメリカのトップ校への留学を軸に据えつつも、留学に行っても終わりではない、留学で広げた視野を更にブラッシュアップする部分も含め、「リーダーシップを育成する」という人材育成を目標としたカリキュラムをつくることができた。

事業開始当初は、本事業を企画立案した国際部（本部組織）と、実際に学生を引き受ける学部との間にすりあわせを必要とする多くの検討事項があったと聞いているが、最終的には全学的な活動として動かすことができた。

留学を軸としつつ、その前後に科目履修等のカリキュラムが展開されているため、科目と留学の接合性やプログラム参加者の選抜などで、教員とスタッフが共に方針や運営を検討していくことになる。（当初、教員・スタッフの協働と交流が活発化するという副次的効果が期待されていたが）そういった意味では、教職協働の場になっている。反面、教員側にもアドミニストレーションの観点を持ってもらう必要がある、職員側でもアカデミックな観点を持たねばならないという点で、常に一定の難しさも抱えながら運営を行っている。

2) 「事後評価結果」⁸⁾に関わること

① 交流プログラムの枠組みについて

質問：「多数の中から厳選された優秀な学生と名門大学学生と共同学習・研究となっており、生涯グローバルに活躍できる人材の輩出に資するものとなっている」と評価結果にあるが、共同学習・研究の枠組みの形成や維持に、困難があったか。

【回答】共同学習・研究については、今も見直し、試行錯誤が続いている。というのも、日本人学生は全学部から、学年も基本は2年次ではあるが上級生の参加も可能であることから、専門や学年の異なる学生が共同で学習する際の「共通テーマ」の設定や、授業内での指導には、高度なファシリテーション能力が求められる。毎年、学生の専門性の構成が変わることや、参加学生も、個性的かつ積極的な学生が多く、年度によっては学生がプログラム企画の発案をする場合もあり、プログラムの設計や運営にフレキシブルさが必要である。

② 質の保証を伴った魅力的な大学間交流の枠組み形成について

質問：「相手大学と十分な協議・調整の下、合同推進会議及び個別開催の会議等を通じて、質の保証を図っている」と評価結果にあるが、具体的にどのような質の保証の取組

があったか。

【回答】年一回の米国の相手大学との「合同推進会議」における協議では、アメリカの基準で評価してもらうなどした。そのほか、日米双方の参加学生からのヒアリングを行う、プログラムに直接関係していない教員からも意見を聴取する、インターンシップをした企業からのヒアリングを行うことに努めた。

特に、米国学生のヒアリングでは、プログラムにおける各活動の目的や意義、例えばディスカッションの意味や構成されたコミュニティが向かっている方向性は何か、フィールドトリップと他の活動とのつながりや意味などについての質問が多かった。活動の企画の際に考えていた以上に、詳しい説明を求められたことにより、改めて一つ一つの活動の意味や全体の流れについて検討することができた。

大学間の交流のことではないが、自律性を重視するこのプログラムにおいての、特に日本学生の「学生ケア」やサポートの意味（どこまでケア、サポートすべきか）についても考えさせられることがあった。

③ 外国人学生の受入れ及び日本人学生の派遣のための環境整備について

質問：「GLFP(Global Leadership Fellows Program)担当職員を配置し、受け入れた学生にキャンパス至近の寮を提供するなど、適切な環境が整備されている」と評価結果にあるが、「担当職員」の配置、「寮」などの環境は、恒常的に維持されているか。

【回答】事業が終了した現在も、担当職員は同じように配置され、寮などの生活環境も維持されている。特に寮については、米国学生には無償で提供したこともあり、満足度も高かった。

④ 事業の実施に伴う大学の国際化と情報の公開、成果の普及について

質問：「大学の国際化戦略と整合性を有した取組であり、また大学のウェブサイトを中心に、必要な情報の公開、成果の発信が行われている」と評価結果にあるが、「国際化戦略」との関係、その意思決定体制、事務体制は、現在どのようになっているか。

【回答】大学の国際化戦略は、「Waseda Vision 150」（創立150周年に向けてのグランドプラン）における柱であり、本プログラムは、この戦略の具体的な方策の一つとして本部組織である国際部と留学センターが連携して企画実行している。今もその体制は維持されている。ちなみに、「CAMPUS Asia」のプログラムもその国際化戦略の一環である。

今回の補助金による国際化事業は、「Waseda Vision 150」を実現するためのプースターの役割を果たしてくれた。

⑤ 目標の達成状況について

質問：「派遣、受入れの対象となる学生数は、大学の規模からすると非常に少ないが、『全学共通副専攻グローバル・リーダーシップ学』を全学に公開することで、学生の英語力の底上げに貢献している。」と評価結果にあるが、「副専攻グローバル・リーダーシップ学」のその後の展開はどのようになっているか。「学生の英語力の底上げ」の証左には、どのようなことがあげられるか。

【回答】「全学共通副専攻グローバル・リーダーシップ学」は、おおもとの副専攻制度自体の見直しに伴い、平成 29（2017）年度末で廃止となる。予算的な問題もあった。

学生の英語力の底上げについては、このプログラムのほか、以前から取り組んでいる少人数の英語教育や英語による授業の実施もあり、各学部が掲げている英語力の目標値の達成度は上がっている。ただし、学部による偏りはある。

加えて「グローバル 30」対象学部の英語学位コース新設のインパクトは強く、特に英語で実施する科目数の増加に伴いネイティブの教員数も増え、職員の英語力向上も課題となったことから、教職員もまた英語力に対する意識に変化がみられた。

⑥ 課題について

質問：「参加学生の学部（専攻分野）が特定の学部偏り、特に理工系学部からの参加が極めて少なかった。グローバル・リーダーには文理横断的な素養が求められることから、選抜された参加学生に一定数の理工系学生が含まれることが重要であり、今後はそのような学生が参加しやすいプログラム作りの工夫が望まれる」と評価結果にあるが、なぜ、理工系学部からの参加が少なかったのか。また、参加学生の特徴として、どのようなことがあげられるか。（参加した学生の卒業後の進路なども分かる範囲で）

理工系の学生参加が少なかった理由は、一つには、理系のカリキュラムはかなり密度が濃く組まれており、留学に参加すると卒業までに7年（学部4年＋留学1年＋修士2年）かかる状況にあり、年数に関する懸念とともに経費がかかる経済的な問題とがある。今、一部ではあるが、数学やコンピュータサイエンスの学科では、留学時の科目を読み替えるようにするなどのカリキュラムの再編をする動きもある。

同時に、本プログラムのテーマの切り口が、プログラムの性格上、政治や経済に重きが置かれることが多く、理系の学生の関心と合っていないということも、理由の一つとしてあげられる。

これは留学全般に言えることではあるが、学生が行きたい大学の「英語要件」が高いことから、国際教養学部のような帰国子女の多い学部や、政治経済学部の英語学位プログラムの学生が留学志望者の多くを占める傾向がある。

4. まとめ

一般的に、「グローバル・リーダーシップ・プログラム」は、「大学の世界展開力強化事業」

が、ヒアリング調査での言葉を借りれば「ブースター」となり、大学教育のグローバル化を推し進めることに寄与したことを示す良い事例であったと言える。その根拠としては、当該事業委員会による「事後評価結果」に照らして、次のことがあげられる。

第1に、プログラムの枠組みの形成や維持について、ほかの一部の事業では外部・内部の要因から困難がみられたとされるが、本プログラムでは、事業開始当初こそ学内の合意形成が必ずしも容易ではなかったとは言うものの、大学の国際化戦略の重要な柱として認知され、事業終了後も収斂^{しゅうれん}されたコアプログラムが発展的に継続されることが決まっているなど、全学的な教育活動の一環として根付き始めている。

第2に、プログラムの質の保証について、協働するアメリカの大学との「合同推進会議」、 「第三者評価委員会」を活用した取組の実施といった他の大学の取組にもみられたことのほかに、プログラムの企画・運営を担当する国際部、担当スタッフの常駐が事業後も事業進行中と同様に恒常的に設置され、責任体制が明確にされている。

第3に、外国人学生の受入れ及び日本人学生の派遣のための環境準備について、本プログラムでは、支援活動を運営するための担当職員が配置され、外国人学生のための「寮」も準備され、それらの支援環境が、事業終了後も引き続き維持されている。

第4に、事業の実施に伴う学生の国際化と情報の公開、成果の普及などについての意思決定体制や、事務体制の整備について、本プログラムは「Waseda vision150」という大学全体のビジョンの下、本部組織である留学センターが運営組織となってビジョンと活動との整合性をもって進める体制が整備されてきた。このことは、本プログラムの事業終了後の継続性や発展性を可能にした要因の一つと考えられる。

第5に、交流した学生数のほかに見られた構造的な変容事項として、全学部ではないものの部局で、学生の留学を促進するための、カリキュラムの再編、単位互換、読替えなどの整備が始まったことがあげられる。

こうした本事業の有効性をもたらしたポイントは何か。第一に、本事業が、大学の全学的な教育ビジョンや教育戦略と「整合性」のある事業であることがあげられる。前述のとおり、この整合性がとられてきたこと自体が、本事業の有効性を示す成果の一部であるともいえるが、全学の目標（ビジョン）に対して整合性をもって事業が位置付けられているということは、学習の有効性を高めるカリキュラム理論の原理としての整合性(alignment)と同様に、学習過程としての事業の有効性を高める原理として機能したと言える。その意味で、こうした補助金事業自体が、大学における教育構造及び組織構造の変革のための学習プログラムとしての機能を果たすと捉える観点が必要であろう。

さらに、本プログラムで、学生の「個別の経験」に終わらない学修成果や波及効果が見られた要因として、留学前後の科目履修とつながりのある教育プログラムとして設計され、課外活動ではなく学士課程教育の一部として位置付けられたことがある。実際、単位互換や読替えについての学内での議論の加速にもつながっている。前述の整合性とも関係するが、こ

うした事業が正規教育課程に明確に組み込まれている、若しくは明確に関連付けられているかどうか重要な観点と言えるだろう。

【注】

- 1) 日本学術振興会，大学の世界展開力強化事業，早稲田大学「事後評価・事後評価結果」
https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/kekka/h23/H23_jigo_b106.pdf (2018/2/1)
- 2) 日本学術振興会，大学の世界展開力強化事業，早稲田大学「概要及び個別審査結果」
<https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h23/b1006.pdf> (2018/2/1)
- 3) 日本学術振興会，大学の世界展開力強化事業，早稲田大学「事業概要」
http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h23/b1006_khs.pdf (2018/2/1)
- 4) 前掲
- 5) 日本学術振興会，大学の世界展開力強化事業，早稲田大学「事後評価・取組実績の概要」
http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h23/H23_jiseki_b106.pdf (2018/2/1)
及び早稲田大学，HP「プログラム概要」
http://www2.cie-waseda.jp/glp/glp3_program/ (2018/2/1) (2018/2/1)
を参照し，ヒアリング調査における情報収集と確認を踏まえて記述。
- 6) 前掲
- 7) 日本学術振興会，大学の世界展開力強化事業，早稲田大学「事後評価・事後評価結果」
https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/kekka/h23/H23_jigo_b106.pdf (2018/2/1)
- 8) 前掲

【謝辞】

本稿の作成に当たり，早稲田大学・国際部学生支援担当課長 兼 留学センター事務長 山田英貴氏，国際部国際教育企画課 兼留学センター 留学プログラムコーディネーター 岡崎直人氏のお二人には，ヒアリング調査への御協力のほかに，報告書記述内容についての確認作業にも御協力いただいた。

第4章 事例研究3：千葉大学大陸間デザイン教育プログラム

遠藤 健（早稲田大学大学院）

1. はじめに

現在、日本の高等教育を取り巻く環境の変化において、グローバル化は大きな要因の一つである。政府主導の政策としても、2000年代から、集中的な資金投資によって大学の教育研究の強化を図ろうとしており、本論が注目する世界展開力強化事業（平成23（2011）年度開始）もその一つである。

ところで、このような集中的な財政的投資は、教育学習環境のハード・ソフト面の整備のみならず、実際の学生のアウトカムについて検証されなければならない（金子 2010）。日本においても学習成果の測定について、近年様々な試みがなされているところであり、大学のグローバル化と学生のアウトカムがどのように関連しているのか、彼・彼女たちのアウトカムを高める要因は何か、実証研究が重ねられている。本論は千葉大学の事例をもとに、その成果と課題の検証を試みたい。

具体的な方法としては、世界展開力強化事業において中間評価、事業終了後の優良事例と評価された（中間評価、事後評価ともにS評価）千葉大学「大陸間デザイン教育プログラム（CODE Program）」（以下CODEプログラム）を分析対象とする。この事例から、プログラムの背景、学生の教育学習環境を分析し、プログラムの成果と課題について整理していく。なお、事業の概要については、日本学術振興会HP内の資料を収集し、また、実際のプログラムの詳細については、運営に携わった教職員3名へのヒアリングを実施しており¹⁾、これらをもとに分析を行っていく。

2. CODEプログラムの概要

CODEプログラムは、プログラムの副題にもあるとおり、デザイン教育における「米国大学等との協働教育の創成支援」を目的とした事業である。事業採択時の概要によれば、「創造型産業で活躍するグローバルなインハウスデザイナーを育成する」ことを目的に、「米国+欧州+日本の三つの異なるデザイン教育プログラムを有する大学（全8大学：概要記載）が協働し、世界に通用する企業内デザイナーを育成する」と記載されている。海外の連携校は、補助期間中の追加も含めると、欧州10大学、米国4大学の計14大学である（表4-1）。表4-1の一覧から分かるように、総合や工学系単科大学ではなく、アートスクールとの連携を図っている。このことは、計画当初から以下のように意図されたものである。すなわち、伝統ある千葉大学の工学部デザイン学科にとって最大の競争相手は、デルフト工科大学（オランダ）であり、同じ中身のプログラムをしても付加価値が見いだしにくい。そのため日本とは大きく異なる環境や考え方のアプローチを身に着けるために戦略的にアートスクール

と協働したという（渡邊副学長）。それによって、後述するような学生の意識に変化を与えることを意図していた。

表 4-1 CODE プログラムと海外の相手大学等（補助期間中含む，順不同）

大学名	国
グラスゴー芸術大学	英国
アールト大学	フィンランド
ラップランド大学	フィンランド
ENSCI Les Atelier	フランス
ナント大西洋デザイン大学	フランス
ENSCI Les Atelier	フランス
ストレート大学	フランス
ミラノ工科大学	イタリア
工業デザイン大学ローマ校	イタリア
IADE	ポルトガル
ケルン応用科学大学	ドイツ
パーソンズ美術大学	米国
College for Creative Studies	米国
カリフォルニア州立大学	米国
シンシナティ大学	米国

日本のデザイン教育の特徴は、企業内のデザイン力が強く、多くの学生が企業内デザイナー（インハウスデザイナー）となっている点があげられるという（渡邊副学長）。このため、カリキュラムも技術に偏っている傾向にあるという。一方、米国は、ビジネスとしてのデザインにたけ、またもう一方の欧州では、プロモーションとしてのデザインにたけているため、これら全く異なる三つの特徴ある教育を受けることで、テクノロジー＋ビジネス＋プロモーションを総合的に体得するよう教育プログラムを構想している。

プログラムを実施するに当たり、特徴的としてあげられるのは、B7M5（学部7 Semester＋修士5 Semester）と呼ばれる学部・修士一貫のプログラムである点である（図4-1）。まず、このプログラムは、工学部デザイン学科の学生を対象に実施される。1年次においては、プログラムの説明、及びプログラムの履修が開始される。このときに、積極的に留学をするように教員から働きかけるという（樋口准教授）。また、2年次においては、プログラムで実施している国内ワークショップ²⁾に参加させ、日本人学生2名、海外学生1名で、テーマに基づいた議論等を行う。そして、3年次には、プログラムに参加する学生を公

募し、選抜を実施する。通常カリキュラムを履修することに加え、これらのプログラムを早期に経験し、3年後期にはプログラムの留学候補生を決定し、4年次の前期には博士前期入試を受験後、早期卒業し修士課程に入学する。

プログラムの選抜では、8～9割の学生が通過するという。評価基準は、語学力、通常プログラムの力量など総合的に判断している。また、GPAは3.0以上を課しており、学士課程で一定以上の成績を残しておかなければならない。なお、学士課程時にプログラムの公募に落選したとしても、修士課程に3年在籍することによって、留学をする学生もいるという。

修士課程では、早速、欧州へ一箇所目の6か月間の海外留学をし、次は米国へ6か月間の二箇所目の6か月間の留学を行う。帰国後は、インターンも行いながら1.5年間の修士研究を行い、修士課程を修了する。修士課程を修了する必要単位数は、欧州10単位・米国10単位・日本20単位となっており、通常よりも10単位多いプログラムとなっている。

海外の6か月間という半年の留学経験は、学生にとっては、環境に慣れ始めた段階になった途端に次の留学プログラムへ移動することとなり、当然困難が生じる。しかしながら、後述するように、困難を乗り越える「強さ」がプログラム経験者には身につけている印象があるという（樋口准教授）。

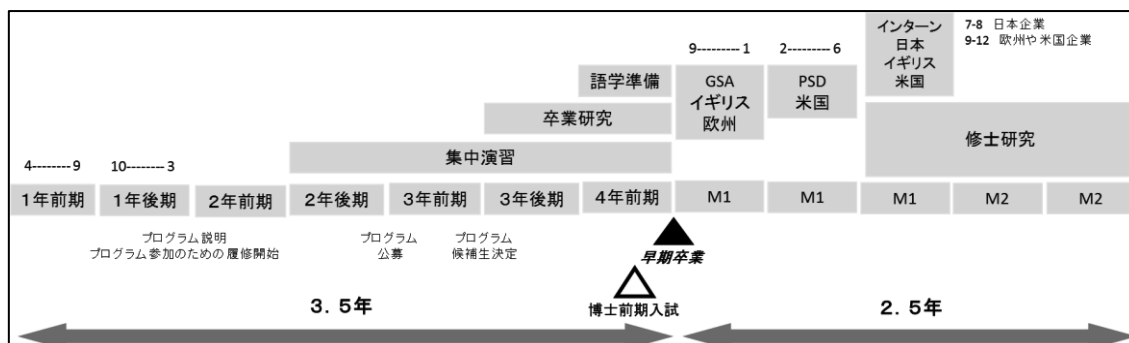


図4-1 大陸間デザイン教育プログラムの概要（構想調書をもとに作成）

3. プログラムの背景

本節では、上述したようなプログラムが高評価を獲得した背景について、(1) 全学的なグローバル化、(2) 卒業生のネットワーク、(3) 海外大学のカリキュラム調査の観点から述べる。

(1) 全学的なグローバル化

千葉大学は、現在、全学的な国際化の方針として、『グローバル・キャンパス・千葉大学』—世界を先導する教育・研究を促進する大学を目指し、グローバルな活動を推進するをもとに、多様なプログラムの設置による魅力ある国際協働教育を推進して」いる（千葉大学 HP 徳久剛史学長）。実際、協定に基づいた派遣留学生数では、国立大学の中で最も多く学生を

派遣している³⁾。さらには、国際日本学の全学的な実施、平成 28 (2016) 年度から国際教養学部を新設し、より一層大学のグローバル化を進めている。

全学的に見た場合、過去のグローバル化に係る事業、例えば、大学国際戦略本部強化事業 (平成 17 (2005) 年度～平成 22 (2010) 年度)、あるいは、グローバル 30 事業 (平成 22 (2010) 年度～) などには採択されておらず、日本で大学のグローバル化が強化されるようになり始めた時期は、採択数だけみれば決して国内の大学の中でグローバル化を先導してきたわけではない。

しかしながら、2010 年代においては、グローバル化に係る競争的資金の採択数も比較的多く、本論が対象にする CODE プログラムもその一つとなっている (表 4-1)。また、事業の評価結果も高く、「スキップワイズプログラム」は事後評価 S、上述したように CODE プログラムも中間評価、事後評価ともに S を獲得している。

表 4-1 を見れば分かるように、「デザイン」や「植物環境」という用語が目立ち、千葉大学の中でも代表的な学問領域が、大学のグローバル化を先導している様子がうかがえる。このような全学的なグローバル化がどのように広まっていったのか。次に、CODE プログラムを実施していくに当たっての背景をより詳細にみていく。

(2) 卒業生のネットワーク

本論が分析対象とする CODE プログラムが開始される前から、千葉大学のデザイン (教育) は、伝統があり、海外でも「絶対的なネットワーク」をもっていたという (渡邊副学長より)。

デザイン学の沿革について見てみると、千葉大学の工学部は、大正 10 (1921) 年に設立された「東京高等工藝学校」に原型をみることができ、この中に、工芸図案科、同科附属工芸彫刻部、金属工芸科金属製品分科、同科精密機械分科、木材工芸科、印刷工芸科が設置されていた。戦後、新制大学千葉大学設立に当たり、「工芸学部」(学科は、工業意匠学科、建築学科、機械工学科、電気工学科、工業化学科で構成)として千葉大学の一学部となった (昭和 24 (1949) 年)。その後、社会的要請の中で改組が行われ、平成 10 (1998) 年に「デザイン工学科」が誕生、平成 20 (2008) 年に「デザイン学科」に改組している (千葉大学大学院工学研究科・工学部 HP)。

このような伝統により千葉大学の工学部デザイン学は、これまで多くの卒業生を輩出し、上述した企業内デザイナーを中心に海外で活躍する卒業生によって千葉大学デザイン学科は海外でもそれなりに有名であったという。これら卒業生たちの活躍によって、既に千葉大学工学部デザイン学科は、「絶対的なネットワーク」を世界に点在させていた (渡邊副学長)。

表 4-2 千葉大学のグローバル化に係る採択事業（一部）

採択年度	事業名	実施プログラム
2007	大学教育の国際化加速プログラム (海外先進研究実践支援)	○ユニバーサル生活デザイン研究の国際化 ・自然との共生に基づく生活デザインの展開 ・社会システムデザインのマネージメント研究 ・生活行動と街の魅力要素による環境デザイン ・多言語認知状況での記号理解の問題の抽出 ・自然再生デザイン研究の国際化 ・視覚以外の感覚を用いた情報伝達の可能性
2008	グローバル COE	免疫システム統御治療学の国際教育研究拠点
2008	グローバル COE	有機エレクトロニクス高度化スクール
2008	大学教育の国際化加速プログラム (海外先進教育研究実践支援)	○感染現象の生物学フロンティア人材育成 ・感染の分子機構研究国際ネットワークの構築 ・貧食細胞におけるサルモネラ生存戦略の解明 ・キナーゼによるアクチンリモデリング制御 ・トキソプラズマ性網脈絡膜炎発症機序の解明 ・腸管における免疫系と神経系のクロストーク ・カンジダを用いた真菌感染因子の網羅的研究
2010	(旧) 日中韓等の大学間交流を通じた高度専門職業人育成事業	植物環境デザインングプログラム (分野融合型プロフェッショナルスクールの創成)
2011	グローバル人材育成プログラム	スキップワイズプログラム
2011	世界展開力強化事業	大陸間デザイン教育プログラム (CODE Program)
2012	世界展開力強化事業	ツイン型学生派遣プログラム (ツインクル)
2015	世界展開力強化事業	ポスト・アーバン・リビング・イノベーション・プログラム
2016	スーパーグローバル大学創成事業	グローバル千葉大学の新生 - Rising Chiba University
2016	世界展開力強化事業	植物環境イノベーション・プログラム

(3) 海外大学のカリキュラム調査

それでは、このような伝統と、「絶対的なネットワーク」は CODE プログラムの中でどのように生かされたのだろうか。

表 4-2 に示したグローバル化に係る事業には含まれていないものの、CODE プログラムの実施につながった一つは、平成 17 (2005) 年の『『魅力ある大学院教育』イニシアティブ』(大学院教育改革支援プログラム) に採択されたプログラム (高度デザイン研究者養成プログラム) において、徹底して世界のデザイン教育に関するカリキュラムを調査、収集したことに遡るといふ (樋口准教授)⁴⁾。この取組によって、デザインに関する世界中の優良なカリキュラムを比較検討し、千葉大学のカリキュラムの中に取り込んだといふ (樋口准教授)。

さらに、語学については、デザインに特化した英語科目「デザインイングリッシュ」や「英語 e-ラーニング」を選択科目として設置しており（千葉大学工学部 2016, p. 30）、修士課程時代の留学に必要とされる語学力を学士課程時に高められるようになっている。

また、上述したような全学的なグローバル化の背景には、デザイン学教育のグローバル化が計画的に行われている（図 4-2）。具体的には、各プログラムでは以下を目的に展開された（提供資料をもとに作成。数字はプログラムと対応）。

1. 海外のデザイン系大学のプログラムの調査、導入
2. 英語によるデザインプログラムで国際人材育成
3. 海外の大学、企業連携によるスーパーPBL の実施
4. 教員を海外の異なる二つの研究機関に派遣
5. 二つの異なる海外大学で学ぶ教育プログラムの展開

このように、少なくとも、グローバル化に関する教育プログラムに限定すれば、平成 17（2005）年からの計画的、戦略的な取組によって、CODE プログラムは高評価を獲得できたものと推察される。

4. 教育学習環境

本節は、上述したようなプログラムの背景から、実際にどのような教育学習環境を整備し、学生のアウトカムを高める工夫が意図されたのか、（1）学事暦改革の応用、（2）専門的職員配置、（3）企業の視点の導入、この三つの観点から述べる。

（1）学事暦改革の応用

CODE プログラムの特徴の一つとして、B7M5 という学士・修士課程一貫のプログラムがあげられることは上述した。これにより、当然、海外との学事暦のズレを解消する方法としても、就職時の採用期間の不安を軽減するものとしても有用であるようだ。

千葉大学における学事暦改革として取り上げられるのが、平成 10（1998）年度から導入した「飛び入学制度」である（詳細は小林 1999 など）。当時、学事暦の工夫について他大学のケースを検討していたところ、千葉大学の中で早期卒業が制度的には可能であることに気づいたという（渡邊副学長）。そこで、この早期卒業の制度を CODE プログラムの中に取り込むことによって、上述した学士・修士課程一貫のプログラムが設計された。

早期卒業の制度については、学校教育法第八十九条において、次のように規定されている。

(年)	2005	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	2020
1. デザイン人材育成プログラム (大学院教育改革支援プログラム)																
2. グローバル・アジア・デザイン・スクール・ プログラム (アジア人財資金構想)																
3. 高度デザイン研究者養成プログラム サーピス&プロダクト・デザイン・プログラム (「魅力ある大学院教育」イニシアティブ)																
4. 建築 デザイン ロボティクス (組織的な若手研究者等海外派遣プログラム)																
5. 大陸間デザイン教育プログラム CODE (世界展開力強化事業)																
6. PULI (CampusAsia Plant & Environment Innovation Program) (世界展開力強化事業)																
7. CAPE (Post Urban Living Innovation) (世界展開力強化事業)																

図 4-2 デザイン学のグローバル人材育成のためのプログラム (提供資料をもとに作成)

大学は、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の学生（第八十七条第二項に規定する課程に在学するものを除く。）で当該大学に三年（同条第一項ただし書の規定により修業年限を四年を超えるものとする学部の学生にあつては、三年以上で文部科学大臣の定める期間）以上在学したもの（これに準ずるものとして文部科学大臣の定める者を含む。）が、卒業の要件として当該大学の定める単位を優秀な成績で修得したと認める場合には、同項の規定にかかわらず、その卒業を認めることができる。

現在のところ、制度的には3年で早期卒業は可能であるものの、3.5年で卒業し、かつ修士課程に進学する学生（つまり、この CODE プログラムに参加する学生）のみ、早期卒業を可能にしている。

（2）専門的職員の配置

CODE プログラムを運営するに当たり、各種業務を円滑に支えていたのが、専門的職員の存在である。この専門的職員は、アマヌエンス⁵⁾と称され、プログラム申請時の構想にも記載されている。現在では、この専門的職員の名称は SULA（Super University Learning Administrator）に変わり、千葉大学の教育のグローバル化に携わっている（千葉大学の専門的職員の詳細は、進研アド（2015）を参照）。

CODE プログラムを展開するに当たり、アマヌエンスに求めたことは二つあるという。一つは、海外校との緊密な連絡を図ること、もう一つは、ラーニングアグリーメント⁶⁾の取得を行うことである（渡邊副学長）。

ラーニングアグリーメントの取得において、まず派遣学生に対応時には、学生の希望を把握した上で、自身のこれまでの履修状況と、派遣先校のシラバス、カリキュラムとのマッチングを行う。また、受入れ学生についても、同様の業務（海外留学生の希望、履修状況と千葉大学のカリキュラムとをマッチングさせる）を担う。特に、海外留学生からは、千葉大学でどのようなカリキュラムが履修できるのか、情報提供をかなり求められるという（渡邊副学長）。もし、学生の希望する履修カリキュラムと、それまでの履修状況がマッチしない場合、教員に申告することもあり、教員にとっては全ての書類に目を通す必要が必ずしもないため負担も軽減しているという。

このようにアマヌエンスにはデザイン学の知識は求められないが、学生が履修するカリキュラム間の関係やプログラム全体の構造の把握をすることが必要なる。そこで、アマヌエンスには、CODE プログラムの1、2年目には実際にワークショップも全て見てもらい、学生がどのようなカリキュラムを受講するのか理解してもらったという（渡邊副学長）。

CODE プログラムが終了した現在では、留学生の派遣、受入れについてノウハウが蓄積されているので、それらの蓄積を生かして現在のグローバル化事業のプログラムに携わっているという。

(3) 企業の視点の導入

CODE プログラムの教育学習環境を考える上で、企業の存在はまた大きな要因の一つとして考えられる。上述したように、千葉大学のデザイン学は、多くの企業内デザイナーを輩出しており、もともと産学連携の取組が実施されている。カリキュラムとしても、1990年代後半から、インターンシップを実施している。

図4-1で上述したデザイン学のグローバル化の取組としては、「高度デザイン研究者養成プログラム サービス&プロダクト・デザイン・プログラム」(「大学院教育改革支援プログラム：2007-2009)において、海外の大学との連携はもちろんのこと、日本の企業とともに海外校でワークショップを実施し始め、CODE プログラムでも同様に日本の企業がワークショップに帯同している報告が散見される。さらに、一年に一度(三月)海外の協定校と集まり、レビューミーティングを行い、そこには日本の企業も参加してもらっていたという。その場では、企業から大学に求める教育、あるいは共業の可能性まで話すこともあったという(樋口准教授)。

企業の視点という点ではさらに、日本の学生のみならず、海外の学生への効果もあるという。例えば、海外留学生の中で、インターンに参加したいという学生は、特定の大学に限られている傾向にあるという。海外大学の学生からすれば、日本のインハウスデザインは非常に魅力的であり、それらの経験を自大学に持ち帰り、その魅力が噂として各大学へ広がっているという(渡邊副学長)。

5. 成果

本節は、CODE プログラムの成果について、公開されている資料及び、ヒアリングに基づいて分析を行う。その際、(1)学生のグローバル化、(2)教員のグローバル化に注目する。

(1) 学生のグローバル化

近年、主に知識基盤社会、緊縮財政、グローバル化を背景に、日本においてもアウトカムに基づく質保証アプローチに関心が求められている(深堀 2015, p.7)。上述したように、CODE プログラムは「創造型産業で活躍するグローバルなインハウスデザイナーを育成する」ことを目的にしており、欧州及び、米国という全く異なるデザイン教育を受けることによって、各国の強みであるテクノロジー+ビジネス+プロモーションを総合的に体得、あるいは「世界のデザインに関する知識を獲得」することを学生の学習成果として位置付けている。

CODE プログラムの学習成果は、このような知識の獲得にとどまらないようである。実際、事業終了後の概要では、「それぞれの大学で知識技能を学ぶだけではなく、社会環境の違いや文化や考え方のちがいを肌で感じることにより、まさに多様性の観点から、目的意識

の持ち方や物事を進めるプロセスのありようの相違について考えていく視点を涵養」された」と記述されている。ヒアリングにおいても、「デザインの学びを変えるのではなく、人生の学び方が変化している」様子が履修した学生からうかがえたという（渡邊副学長）。

さらに、このような意識の変化は、就職動向にも少しずつ見えるようになってきており、学生が就職をゴールとして認識しなくなったという（樋口准教授）。一方で、企業からは学生採用時に、CODE プログラムに参加していたかどうか、海外のどの大学に行って学んできたかを企業から尋ねられるようになり、採用枠を増やしても CODE プログラムに参加した学生を採用する企業もあるという（渡邊副学長）。具体的には、上述したように企業も交えた成果報告会において「発表内容についてもだが、英語力についても評価されており」（樋口准教授）、グローバルに活躍し得る人材として高い評価を得ているようである。

しかしながら、このような非認知的な能力については、「指標にしづらい」（樋口准教授）ことから現在のところ千葉大学のデザイン学内でそれらの能力を具体化する試みを検討しているという。

（２）教員のグローバル化

また、ヒアリングにおいて CODE プログラムを含めた一連のグローバル化を推進する事業（図 4-2）で最も成果が出たのは、「最初に教員のグローバル化が成し遂げられたこと」にあるという（渡邊副学長）。上述したように、「デザイン人材育成プログラム（大学院教育改革支援プログラム）」や「バイオロボティクス・テクノロジーを用いた先端治療医工学の国際ネットワーク（組織的な若手研究者等海外派遣プログラム）」において、海外のデザイン系大学のプログラムの調査、導入を検討する過程で「どこに行って、何を学ぶのか、初期の段階で教員が把握することができた」という（樋口准教授）。

特に、若手の教員には積極的に海外の調査に出かけるよう促し、この間デザイン学系の教員 10 名程度が海外調査を行い、その後 CODE プログラムの運営、授業を担当することになったという（渡邊副学長）。

6. 課題

以上述べてきたように、CODE プログラムは、プログラム開始以前のグローバル化に関する事業を下支えとしながら、成果をあげてきたと同時に、課題も見えてきている。本節では、ヒアリングをもとに、プログラム全体の課題について検討したい。

（１）教育学習環境を支える組織の持続性

上述してきたように CODE プログラムの実施に当たり、専門的職員であるアマヌエンシスは、学務上の課題や、千葉大学、海外大学の参加学生の受入れなどの課題に対応していた。さらに、このアマヌエンシスト、教員、部局学務、International Support Desk も加えた 4 重体

制、協定大学の教員並びに留学担当職員を加えた6重体制として学生の派遣、受入れを対応していた（事後評価取組実績の概要）。CODEプログラムのような海外校との連携を必要とする事業においては、このような組織的対応が不可欠であるとともに、アマヌエンスのような高度な専門的職員の重要性は一層高まっていると考えられる。それと同時に、渡邊副学長は、雇用条件がプログラムによって調達した資金に依存しており、プログラムを通じて獲得したノウハウを蓄積、展開できないリスクを指摘している。

そして、このようなプログラムはもちろん、留学生の受入れなどにおいては、恒常的に業務が発生するため専門的職員の存在の重要性は、部局内で共通認識として持っており、今後プログラムを継続していく上で課題として残っている（樋口准教授）。

中央教育審議会大学分科会大学教育部会において参考資料として用いられた調査（「大学における専門的職員の活用の実態について調査」）によると、国立大学においては、「インスティテューショナル・リサーチ」や「研究管理」と並び、「国際」の専門性が高い職員を今後配置したい職務としてあげられている。一方で、同調査において「国際」は、任期付きの割合が全体で60%弱となっており、他の職務に比べて高い傾向にある。今回の事例とした千葉大学のように、専門的職員は、プログラムを成功する大きな要因になっているにも関わらず、その雇用形態が大きな課題として残っている。

（2）研究としての知見

もう一点、課題として取り上げられたのが、教育プログラムの開発には成果をあげることができたが、研究としての知見を余り生み出せなかったことにあるという。特にCODEプログラムは、海外の総合大学ではなく、アートスクールと連携をしたこともありプログラムの計画当初から研究としての貢献がそれほど見いだせないと予想されていた（渡邊副学長）。

CODEプログラムの最終期には、研究を試みたものの、千葉大学と連携校とではデザインについての発想法自体が異なるため、成果物に対する評価について合意することが困難であり、研究としての知見を見いだすことに課題を残した。

7. おわりに

以上、本論は世界展開力強化事業の一つである千葉大学CODEプログラムの事例をもとに、大学グローバル化における教育プログラムの成果と課題を整理してきた。冒頭で述べたように、現在日本では競争的資金のもと多くのグローバル化に対応した事業が行われており、その成果、及び課題を把握することが急がれている。

今回注目したCODEプログラムは、事業採択以前における研究科の取組（若手教員の海外派遣など）、全学的な改革（学事暦改革など）を背景にしており、決して大規模な資金のみによって可能になったものではない。また、学生の教育学習環境の整備という点では専門的職員の役割は大きいと考えられるため、雇用形態を含め、専門的職員の登用、養成など各

大学の課題等を把握する必要がある。当然、本論は一大学の事例を元にした分析であるという限界もあるため、他大学、他分野の事例についても知見を重ねていきたい。

【注】

- 1) ヒアリングは、2017年3月8日（水）千葉大学にて、プログラムの運営携わった渡邊誠副学長（教育・国際担当）、樋口孝之准教授（工学研究科デザイン科学専攻）、本澤充宏主任（学術国際部国際企画課）に対応いただいた。
- 2) 日本学生支援機構、「平成 26 年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」（http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2015/_icsFiles/afieldfile/2016/03/25/s hort_term14.pdf : 2016年3月17日閲覧）
- 3) ワークショップは、「海外大学アライアンスプログラム（CODE 短期留学プログラム）」と呼ばれ、2週間以上の短期派遣・短期受入れを伴う授業として実施し、協定大学生と千葉大学生が混成した少人数グループワークで行う。ワークショップには学部と修士課程の異なる学年の学生が参加していることで、上級学年のプログラム履修者にとってはリーダーシップを持つことが求められ、他方、履修学生には将来の留学への動機付けの機会と位置付けられている（事後評価取組実績の概要）。
- 4) 研究成果として、例えば侯茉莉ほか（2010a, 2010b）を参照。
- 5) アマヌエンスの業務、及び名称は、フィンランドの大学を訪問した際、担当していた職員から着想を得たという。
- 6) ラーニングアグリーメントは、「相手大学における履修科目の単位認定可否を事前に大学と学生双方が確認する仕組み」（文部科学省 2010）として各大学で取組が行われている（高橋 2016）。

【参考文献】

- 金子元久, 2010, 「高等教育財政のパラダイム転換」『大学財務経営研究』7, 3-28 ページ。
- 小林哲夫, 1999, 『飛び入学－日本の教育は変わるか』日本経済新聞社。
- 進研アド, 2015, 「事例②グローバル人材育成における教職中間ポストを新設」『Between』, 12-13 ページ。
- 高橋美能, 2016, 「海外留学促進のためのラーニングアグリーメントの導入と課題」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』2, 223-232 ページ。
- 千葉大学 HP, n.d., 「グローバル・キャンパス・千葉大学『ツインクルプログラム』の展開」（<http://twincle.e.chiba-u.jp/jpn/greeting/president.html> : 2017年3月29日取得）。
- 千葉大学大学院工学研究科・工学部 HP, n.d., 「工学部概要」（<http://www.eng.chiba-u.ac.jp/faculty-about.html> : 2017年3月29日取得）。
- 千葉大学工学部, 2016, 『千葉大学工学部履修課程－平成 28 年度入学生用』。
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016, 「大学における専門的職員の活用の実態 把

握に関する調査結果」

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gjjiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/01/25/1366190_01.pdf : 2017年3月29日取得)。

日本学術振興会, n.d., 「大学の世界展開力強化事業 構想概要 千葉大学」

(<https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h23/b2002.pdf> : 2017年3月29日取得)。

—————, n.d., 「大学の世界展開力強化事業 取組実績の概要 千葉大学」

(https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h23/H23_jiseki_b202.pdf

: 2017年3月29日取得)。

日本学術振興会, n.d., 「大学の世界展開力強化事業 事後評価ー取組実績の概要 千葉大学」

(http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h23/H23_jiseki_b202.pdf: 2017年3月29日閲覧)。

文部科学省, n.d., 「学校教育法施行規則の一部改正等について」

(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20011227001/t20011227001.html : 2017年3月22日閲覧)。

文部科学省, 2010, 「東アジア域内の教育の質の保証を伴う大学間交流推進に向けた考え方ー若者にアジアで多様な経験を(案)」中央教育審議会大学分科会大学教育の検討に関する作業部会 大学グローバル化検討ワーキンググループ第14回配布資料

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/025/gjjiroku/attach/1295711.htm)。

文部科学省, 2015, 「大学における専門的職員の活用実態把握に関する調査 報告書」。

深堀聰子, 2015, 「序章 アウトカム重視の大学教育改革ーその背景と概念の整理」深堀聰子編『アウトカムに基づく大学教育の質保証ーチューニングとアセスメントにみる世界の動向』, 3-32 ページ。

侯茉莉・小野健太・渡邊誠, 2010a, 「中国の高等教育におけるデザイン関連学科のカリキュラムの特徴」, 『デザイン学研究』57(4), 11-46 ページ。

侯茉莉・小野健太・渡邊誠, 2010b, 「日本と台湾の高等教育におけるデザイン関連学科のカリキュラムの比較」『デザイン学研究』57(4), 17-24 ページ。

渡邊誠, 2013, 「スキップワイズ・プログラムによるグローバル人材育成」『留学交流』29, 1-6 ページ。

【謝辞】

本論を執筆するに当たり, 年度末の大変お忙しいところ, ヒアリングに御協力いただいた, 渡邊誠副学長(教育・国際担当理事), 樋口孝之准教授(工学研究科デザイン科学専攻), 本澤充宏主任(学術国際部国際企画課)には篤く感謝申し上げたい。

第5章 奨学金受給と学生の生活時間との関連についての実証分析

—複数の統計手法を用いて—

島 一則（東北大学）

呉 書雅（東北大学大学院）

濱中 義隆（国立教育政策研究所）

1. 研究の背景と目的

先の衆議院議員総選挙において「教育の無償化」が一つの 이슈 となり、現在も議論は続いている。その一方で、「教育の無償化」や「給付奨学金の拡大」が何をもちこたせようのか、エビデンスに基づく検証がこれまで十分なされてきたとは言い難い。そこで、本稿ではこうした点に関連する形で、日本学生支援機構の奨学金の受給と学生の生活時間（特に「大学の授業の予習・復習」「アルバイト・定職」に関わる時間）との関連がどのようなものとなっているかについて、三つの統計手法（平均の差の検定・最小二乗法に基づく重回帰分析・プロペンシティースコアマッチング）を利用しつつ、これらの関連について検討したいと思う。

本稿は、こうした観点から、これまでの学生の生活時間と奨学金の関係について取り扱った先行研究についてごく簡単に紹介した上で、新たな課題を導出し（2節）、その上で分析に用いるデータ、方法、分析枠組みについて紹介し（3節）、奨学金と学生の生活時間との関係を三つの統計手法を同時に用いる形で検討をする（4節）。その上で知見の整理と今後の課題についてまとめる（5節）。

2. 先行研究の整理と課題

奨学金が学生の収入（家庭給付やアルバイト収入）や支出（修学費や娯楽嗜好費）に与える影響については相対的に研究蓄積が進んできているが（こうした研究について整理したものとして、濱中・佐藤・白川・島（2016）などがある）、学生の生活時間と奨学金受給の関係についての国内の先行研究は決して多くない。そうした中、本稿で取り上げる「大学の授業の予習・復習」「アルバイト・定職」に関わる最近1週間（7日間）の時間について分析している岩田（2011）についてここでは取り上げる。岩田（前掲）では、「日本学生支援機構奨学金は、「家庭からの給付のみでは修学不自由」な自宅生、及び家庭からの給付のみでは「修学不自由」「修学継続困難」な下宿・アパート生に対して、アルバイト時間を軽減する効果がみられた。」としている。また「下宿・アパート生についていえば、日本学生支援機構奨学金受給によって節約できた時間を、・・・「家庭からの給付のみでは修学継続困難」な学生の場合は「授業関連の学習」に、振り向けていた」としている。ただし、これらは学生の類型別の各時間の平均値の比較に基づくものであり、分析の前提として類型に用いら

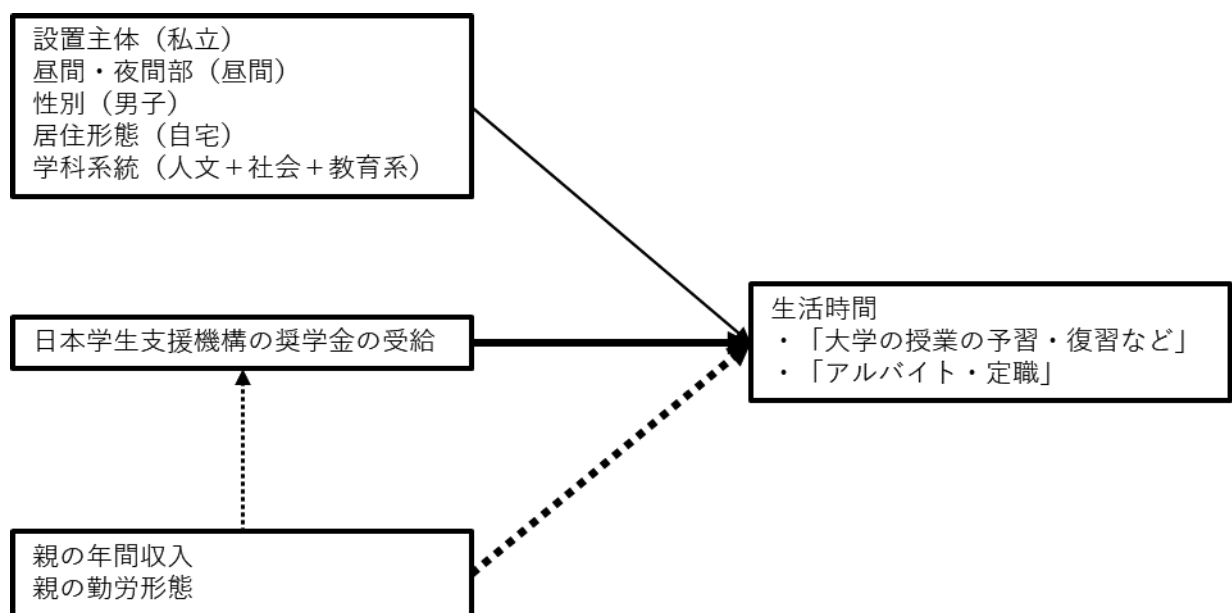
れる他の要因については「一定（若しくは影響を与えないもの）」であるという暗黙の前提が置かれることとなる。例えば、上記の例に従って言えば、奨学金の受給が学生の生活時間に与える影響に関して「家庭からの給付と修学の関係（家庭からの給付のみで修学可能・家庭からの給付のみでは修学不自由・家庭からの給付のみでは修学継続困難・家庭からの給付なし）」「居住形態（自宅・学寮・下宿・アパート）」以外の条件は奨学金の受給を除いて同じ（若しくは影響を与えないもの）であると仮定して、これらの類型別の奨学金受給による生活時間の平均値の差を奨学金の効果によるものであるとしている。

本稿では、岩田（前掲）とはアプローチを変えて奨学金の受給と学生の生活時間との関係に接近する。第一に、分析の対象として、私立大学、男子、昼間部、自宅生、文・外国語・国際・文化系+法・政・経・商・社系+教育・教員養成系（以下「人文+社会+教育系」と表記）の学生に絞って分析を行う。このことは、これらの設置主体、性別、昼間・夜間、居住形態、学科系統によって学生の生活時間と奨学金の関係の構造が異なるであろうことを前提としたものであり、それゆえに分析対象を絞ることにする。次に、こうした類型において、奨学金の受給の有無によって生活時間の平均値に差が存在するかどうかを見ていく（分析1）。しかしながら、このままでは、以上に見てきた要因以外に差がない（若しくは影響を与えない）という暗黙の前提を置くことになるが、その前提には問題が残るとして、これらの受給要因以外に親の年間収入、親の勤労形態などの家庭の経済状況が影響するものとして、以上に述べた分析対象に対して、従属変数を「大学の授業の予習・復習など」「アルバイト・定職」に関わる時間、独立変数を「日本学生支援機構奨学金の受給」「家庭の年間収入」「親の勤労形態」を独立変数とする最小二乗法に基づく重回帰分析（分析2）と「日本学生支援機構奨学金の受給」という本稿の関心事となるトリートメント変数についてのプロペンシティブスコアを用いたマッチング（最近傍マッチング・半径マッチング・カーネルマッチング）に基づく関心を持つ変数（ここでは学生の生活時間）の差の期待値（ATT（Average Treatment Effect on the Treated））に基づいて、その関係を検討することとする。

3. データ・方法・分析枠組み

今回用いるデータは「学生の標準的な学生生活状況を把握し、学生生活支援事業の改善を図るための基礎資料を得ることを目的とする」平成26年度版『学生生活調査』である。調査時期は平成26年11月となっており、全国の学生2,934,376人の中から99,842人を調査対象としたものとなっている。本稿では、それらの中から大学（昼間部）20,184名をその基本的対象とした上で、大学の設置主体、性別、居住形態、学科系統別の観点から、分析対象を絞って分析を行うこととする。具体的には、私立大学、男子、昼間部、自宅生、人文+社会+教育系にその分析対象を絞る。このことは、上述したように、設置主体、性別、居住形態、学科系統によって、奨学金受給と学生の生活時間の関係はその関数形そのものから異なってくる可能性があることを踏まえたものである。

分析の方法としては、平均の差の検定（分析1）、最小二乗法に基づいた重回帰分析（分析2）、プロペンシティースコアマッチングに基づいたATT（分析3）を用いる。以下の分析枠組みと関連付けて述べるのであれば、細実線をコントロール（分析対象として限定）した上で、日本学生支援機構の奨学金の受給の有無（太実線）に関する生活時間の平均の差を見るのが分析1となる。しかし、この分析では、奨学金の受給の効果（太実線）を検証するに当たって、類型に用いた変数（細実線）以外は等しいもの（若しくは影響を与えないもの）と暗黙の裡に仮定されていることになる。しかしながら、親の年間収入や親の勤労形態といった親の経済状況（太点線）が直接的に生活時間に影響を与えている可能性は否定できない。そこで、細実線、太実線・太点線を同時に考慮する最小二乗法に基づく重回帰分析を行う（分析2）。さらに、分析2とは異なり、分析1・2と同様に分析対象を限定した上で、親の経済状況によって奨学金の受給状況が変わる（細点線）が、この受給に関して親の経済状況が近いもの同士をマッチングした上で、それらの差の期待値（ATT）を検証するプロペンシティースコアマッチング（最近傍マッチング・半径マッチング・カーネルマッチング）を用いた分析を行う。



出典：筆者による作成

図5-1 分析枠組み

4. 奨学金受給と学生の生活時間との関係

(1) 分析に用いる変数

ここではまず初めに、分析に用いる以下の五つの変数の記述統計値についてみていく。

「大学の授業の予習・復習など」（1週間（7日間））の時間については、平均約 3.5 時間となっている。「アルバイト・定職」（1週間（7日間））の時間については、平均約 12.0 時間となっている。次に、日本学生支援機構の奨学金受給ダミー（受給＝1、受給していない＝0）に関してであるが、ここから約 46%のものが日本学生支援機構の奨学金を得ていることがわかる。さらに、親の経済状況に関わる変数として家庭の年間収入（単位：万円）についてみると、約 721 万円となっている。また勤労者世帯ダミー（勤労者＝1、その他＝0）についていえば、勤労者世帯が約 78%を占めていることなどがここから明らかになる。

表 5-1 分析に用いる変数

	サンプル数	平均	標準偏差
「大学の授業の予習・復習など」（1週間（7日間））の時間	1,604	3.54	3.88
「アルバイト・定職」（1週間（7日間））の時間	1,609	12.04	9.54
日本学生支援機構の奨学金受給ダミー（受給＝1、受給していない＝0）	1,548	0.46	0.50
家庭の年間収入（単位：万円）	1,349	720.55	590.13
勤労者世帯ダミー（勤労者＝1、その他＝0）	1,529	0.78	0.41
出典：筆者による計算			

（2）奨学金受給者と非受給者の大学の授業の予習・復習やアルバイト時間の比較

次に、日本学生支援機構の奨学金の受給者と非受給者の大学の授業の予習・復習などに関わる時間の比較を行った（表 5-2）。ここから明らかになるように、受給者と非受給者を比較すると、奨学金の受給者の方で大学の授業の予習・復習などに関わる時間が約 0.6 時間長くなっていることがわかる。また、この差は統計的に 1%水準で有意となる。

表 5-2 奨学金受給者と非受給者の大学の授業の予習・復習など時間の比較

Group	サンプル数	平均	標準誤差	95%信頼区間	
日本学生支援機構の奨学金の非受給者	833	3.321	0.123	3.079	3.562
日本学生支援機構の奨学金の受給者	701	3.913	0.161	3.598	4.228
計	1,534	3.591	0.099	3.396	3.786
差		-0.592	0.199	-0.983	-0.202
出典：筆者による計算					

次に、日本学生支援機構の奨学金の受給者と非受給者のアルバイト・定職に関わる時間の比較を行った（表 5-3）。ここから明らかになるように、受給者と非受給者を比較すると、奨学金の受給者の方で約 2.1 時間長くなっていることがわかる。また、この差は統計的に 1%水準で有意である。

表 5-3 奨学金受給者と非受給者のアルバイト・定職の時間の比較

Group	サンプル数	平均	標準誤差	95%信頼区間	
日本学生支援機構の奨学金の非受給者	839	11.072	0.327	10.430	11.713
日本学生支援機構の奨学金の受給者	700	13.136	0.361	12.427	13.845
計	1,539	12.010	0.244	11.532	12.488
差		-2.064	0.487	-3.019	-1.110
出典：筆者による計算					

以上から明らかになる事は、日本学生支援機構の奨学金の受給者は非受給者と比較して、より長い時間、大学の授業の予習・復習などに関わる学習をし、また奨学金を受給しつつも、より長時間のアルバイト・定職についていることがわかる。

(3) 奨学金受給と学生の生活時間との関係（重回帰分析）

次に、最小二乗法による重回帰分析によって、親の経済状況をコントロールした上での奨学金受給と学生の生活時間との関係についてみていくこととする。まず、大学の授業の予習・復習などの時間（表 5-4）についてであるが、ここから奨学金受給者は非受給者よりも約 0.68 時間長くなっていることを見て取ることができる。

表 5-4 奨学金受給と大学の授業の予習・復習などの時間との関係（重回帰分析）

	OLS	
日本学生支援機構奨学金ダミー	0.683	***
家計の年間収入	0.000	
勤労者ダミー	0.192	
定数項	3.134	***
サンプル数	1293	
F	3.458	**
調整済みR ²	0.006	
***、**、* はそれぞれ1%、5%および10%有意水準を表す。		
出典：筆者による計算		

次に、奨学金受給と学生のアルバイト・定職に関わる時間との関係についてみていく（表 5-5）。ここから、奨学金の受給者は約 1.8 時間非受給者よりもアルバイト・定職に多くの時間を割いていることがわかる。

表 5-5 奨学金受給とアルバイト・定職などの時間との関係（重回帰分析）

	OLS	
日本学生支援機構奨学金ダミー	1.806	***
家計の年間収入	-0.001	
勤労者ダミー	-0.496	
定数項	11.911	***
サンプル数	1298	
F	5.040	**
調整済みR ²	0.009	
***、**、* はそれぞれ1%、5%および10%有意水準を表す。		
出典：筆者による計算		

（4）奨学金受給と学生の生活時間との関係（PSM）

最後に、プロペンシティスコアマッチング（最近傍・半径・カーネルマッチング）を用いた奨学金受給と学生の生活時間との関係についてみていく。まず、大学の授業の予習・復習などに関わる時間についてであるが（表 5-6～表 5-8）、ATT についてみると、マッチング後においても、最近傍マッチングによるものを除いて、統計的に有意な差があり、その差は約 0.70～0.71 時間となっており、奨学金受給者の大学の授業の予習・復習などに関わる時間が長くなっていることが確認できる（なお、PSM に当たってのトリートメント変数に関わるロジット回帰の結果や「バランス評価」についての表は省略するが、ロジット回帰では独立変数は予想される形で統計的に有意な影響を与えており、PSM ではいずれもマッチング前には存在していた共変量における有意差が、マッチング後においては、奨学金受給者・非受給者の間で有意でなくなっており、マッチングに問題がないことが確認されている）。

表 5-6 奨学金受給と大学の授業の予習・復習などの時間との関係（PSM・最近傍）

予習・復習	処置群	対照群	ATT	t値	S.E.	処置群数	対照群数
Unmatched	4.013	3.336	0.677 ***	3.1	0.217	620	673
NN Matching : caliper(.037)	4.013	4.345	-0.332	0.7	0.455	620	673
* < .05 ** < .01 *** < .001							
出典：筆者による計算							

表 5-7 奨学金受給と大学の授業の予習・復習などの時間との関係 (PSM・半径)

予習・復習	処置群	対照群	ATT	t値	S.E.	処置群数	対照群数
Unmatched	4.013	3.336	0.677 ***	3.1	0.217	620	673
Radius Matching : caliper(.037)	4.013	3.305	0.708 ***	3.0	0.234	620	673
* < .05 ** < .01 *** < .001							
出典：筆者による計算							

表 5-8 奨学金受給と大学の授業の予習・復習などの時間との関係 (PSM・カーネル)

予習・復習	処置群	対照群	ATT	t値	S.E.	処置群数	対照群数
Unmatched	4.013	3.336	0.677 ***	3.1	0.217	620	673
Kernel Matching : bwidth(0.06)	4.013	3.314	0.699 ***	3.0	0.233	620	673
* < .05 ** < .01 *** < .001							
出典：筆者による計算							

次に、アルバイト・定職に関わる時間についてであるが (表 5-9～表 5-11)、こちらはマッチングの方法によらず、ATT に統計的に有意な差があり、その差は約 1.9～2.8 時間となっている。ここでも、奨学金受給者の方がより多くのアルバイト・定職に関わる時間を費やしていることがわかる。

表 5-9 奨学金受給とアルバイト・定職の時間との関係 (PSM・最近傍)

アルバイト・定職	処置群	対照群	ATT	t値	S.E.	処置群数	対照群数
Unmatched	12.987	11.060	1.927 ***	3.6	0.534	618	680
NN Matching : caliper(.037)	12.987	10.183	2.804 **	2.4	1.156	618	680
* < .05 ** < .01 *** < .001							
出典：筆者による計算							

表 5-10 奨学金受給とアルバイト・定職の時間との関係 (PSM・半径)

アルバイト・定職	処置群	対照群	ATT	t値	S.E.	処置群数	対照群数
Unmatched	12.987	11.060	1.927 ***	3.6	0.534	618	680
Radius Matching : caliper(.037)	12.987	11.057	1.930 ***	3.3	0.579	618	680
* < .05 ** < .01 *** < .001							
出典：筆者による計算							

表 5-11 奨学金受給とアルバイト・定職の時間との関係 (PSM・カーネル)

アルバイト・定職	処置群	対照群	ATT	t値	S.E.	処置群数	対照群数
Unmatched	12.987	11.060	1.927 ***	3.6	0.534	618	680
Kernel Matching : bwidth(0.06)	12.987	11.026	1.961 ***	3.4	0.577	618	680
* < .05 ** < .01 *** < .001							
出典：筆者による計算							

5. 知見の整理と今後の課題

以上で明らかになった知見を整理する。①平均の差の検定に基づくと、奨学金受給者の方が大学の授業の予習・復習などに関わる時間が多くなっている。また、同様にアルバイト・定職に関わる時間も多くなっている。②最小二乗法に基づく重回帰分析においては、家庭の経済状況をコントロールした上でも、奨学金受給者の方が大学の授業の予習・復習などに関わる時間が多くなっている。また、同様にアルバイト・定職に関わる時間も多くなっている。さらには、③プロペンシティブスコアマッチングを用いた場合も、おおむね、奨学金受給者の方が大学の授業の予習・復習などに関わる時間が多くなっている。また、同様にアルバイト・定職に関わる時間も多くなっている。そして表5-12にまとめたように（アルバイト・定職に関わる時間のPSMの最近傍マッチングを除けば）、総じて近い値を取っていることも確認できた。

表5-12 奨学金受給と学生の生活時間との関係（三つの統計手法のまとめ）

	平均の差	重回帰	PSM
大学の授業の予習・復習などに関わる時間	0.592	0.683	0.699～0.708
アルバイト・定職に関わる時間	2.064	1.806	1.930～2.804
出典：筆者による計算			

以上の結果についての暫定的な解釈を行う。奨学金の受給者は、非受給者と同じように授業に関わる学習時間を確保するにとどまらず、それ以上の学習に取り組んでいる。このことについて、奨学金を受給することによって、大学に支払っているコストに対する自覚が高まり、それゆえに積極的な学習に対する取組の必要性についての認識が、相対的に高まるといったことが考えられるのではないだろうか。また、アルバイト・定職に従事する時間が長いことは、推測の域を出ないが、将来の返済を見越した行動とも考えられる。仮にこうした解釈が成り立つとするならば、奨学金の受給者は例えば、娯楽・交友に関する時間を抑制していたり、睡眠時間を削っていたりすることなどが想定されうる。

今後の課題として、こうした解釈の妥当性を確認するために、学生の他の生活時間についても同時に分析することが求められるとともに、今回の分析では、私立大学、男子、昼間部、自宅生、人文＋法経＋教育系の学生に絞って分析を行ったが、同様の分析枠組みを用いて他の対象についても分析を行っていくことが必要となる。

【参考文献】

濱中義隆・佐藤香・白川優治・島一則，2016，「高等教育研究と政策：奨学金研究を題材として」『教育社会学研究』99集，71-93ページ。

岩田弘三，2011，「生活時間を付加したデータからみた学生アルバイトの居住形態別状況と奨学金の効果」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』1号，51-66 ページ。

第6章 アルバイト及び部活動・サークル活動が 大学成績に及ぼす影響

岩田 弘三（武蔵野大学）

1. はじめに

本章では、アルバイト時間及び部活動・サークル活動時間が、大学成績にいかなる影響を及ぼしているのか、といった点について明らかにすることを目的とする。

武内清を代表とする研究グループは、平成 25（2013）年に 13 大学を対象として、キャンパス・ライフ（学生文化）に関するアンケート調査を行っている。その調査の中には、「学業、勉強」に加え、「アルバイト」、「サークル・部活動」、「友人との交友」などがり、現在の大学生活の中で、どの程度の比重を占めているか、といった質問項目が含まれている。その調査結果をもとにすれば、アルバイトやサークル・部活動を重視する学生ほど、学業・勉強志向が弱くなる傾向がみられる。つまり、大学生活で何を重視するかといった意識面からみると、それらは勉学に対して敵対的活動になっていることが確認できる²⁾。

同様に、平成 15（2003）年に同じく武内清を代表とする研究グループが行った調査もとにすれば、以下の点が明らかにされている。アルバイトを重視している学生ほど、当然のことながらアルバイト時間が長い。のみならず、「テレビ」、「パソコン」に費やす時間も長い。しかし、「授業の予習・復習」、「授業以外の勉強」、「読書」に投入する時間は少ない。さらに授業出席率も低い。それに対し、学業・勉強を重視する学生は、「授業の予習・復習」、「授業以外の勉強」、「読書」に投入する時間が長い。そして、「テレビ」、「パソコン」、「携帯電話」に費やす時間、のみならず「アルバイト」時間も短い³⁾。こうしてみると、意識調査だけではなく、それに事実調査の結果を加味しても、少なくともアルバイトについては、反「学業・勉強」的活動になっていることは明らかである。

しかし、以上が事実であるとしても、つまり、かりにアルバイトを重視するほど、すなわちアルバイト時間が長くなるほど、「授業の予習・復習」、「授業以外の勉強」、「読書」に投入する時間は少なく、授業出席率が低くなるとしても、大学成績にまで影響が及ばない範囲での活動に^{とど}まっている可能性も完全には否定できない。

そこで本章では、以下の点について明らかにしていくことにする。

第1に、上で紹介した事実調査は、今から 10 年以上前の結果にすぎない。今回の調査では、生活時間に関する質問項目として、学習面については、「大学の授業」、「大学の授業の予習・復習など」、「大学の授業以外の学習」、「卒業論文・卒業研究」に、最近の 1 週間で費やした時間を聞いている。さらに、学習面以外の活動としては、「アルバイト」、「サークル活動・部活動」、「娯楽・交友」、「就職活動」の時間を調査している。そこで、それら生活時間を指標に用い、最近（平成 26（2014）年度）の傾向として、今回の調査でも、同様の結果

がみられるのかどうかを確認する。

第2に、アルバイト時間及び部活動・サークル活動時間と大学成績の関係を明らかにする。

なお、今回は、次のような方針のもとで、分析を行うことにしたことを、最初に断っておきたい。

第1に、大学成績についていえば、①A（優）・B（良）・C（可）・不合格の4段階評価を行っている大学と、②Aの上にSやA+などの成績（秀）を設ける形で5段階評価を採用している大学、といった二つのタイプの大学が大多数をしめる。その点を勘案して、今回の調査では、学生の成績の自己評価として、①のような大学の学生については、A・B・Cそれぞれの割合、②のような大学の学生については、S（若しくはA+）・A・B・Cそれぞれの割合を、分けて質問している⁴⁾。そこで、今回は、①のような大学と②のような大学とを、分けて分析することにした⁵⁾。

そして本論では、次のような方法で算出した数値を、大学成績の指標として用いることにした。(1)S（若しくはA+）=4点、A=3点、B=2点、C=1点、といった得点を割り当てる。(2)その得点に、各学生が申告したS（若しくはA+）～Cの割合を掛けて、平均値を算出する。この指標は、不合格になった単位は含まれないこと、さらに何単位科目であるかといったウエイト付けがなされていないことを除けば、基本的にはGPAに相当する指標になる。

第2に、定職収入がある学生を定職従事者、つまり社会人学生とみなせば、それら社会人学生と、そうでない非社会人学生では、学生生活の送り方、それへの臨み方が、大きく異なると考えられる。そこで今回は、定職従事者は除外し、非社会人学生だけを分析対象とすることにした。

2. 生活時間の分布

以上の分析へと進むに先立ち、本論で用いる大学生の最近の1週間における生活時間の分布を確かめておこう。今回の調査は、生活時間に関しては、表6-1に示した「0時間」～「31時間以上」の八つの階級値区分を用いた回答形式になっている。表6-1は、その度数分布をみたものである。

当然のことながら、もっとも活発に行われている活動は、学生にとっての本業である「大学の授業」出席である。それへの時間配分をみると、16～20時間を最頻値（21.5%）とする、山形分布になっている。そして、学生の半数以上（54.3%）が、その最頻値の±5時間の範囲、つまり11～25時間を「大学の授業」出席に割いており、主流をなしている。

それと同様に、「娯楽・交友」の活動時間も、6～10時間を最頻値（30.2%）とする、山形分布になっている。そして、学生が行うこの活動時間の約4分の3（75.9%）⁶⁾が、その最頻値の±5時間の範囲、つまり1～15時間に集中している。

表 6-1 生活時間の分布

活動内容 活動時間	アルバイト	部活動・ サークル活動	大学の授業	大学の授業の 予習・復習など	大学の授業 以外の学習	娯楽・交友
0時間	32.1%	47.4%	7.4%	20.4%	44.0%	2.8%
1～5時間	9.4%	27.0%	14.9%	50.8%	36.0%	28.6%
6～10時間	14.8%	13.1%	10.2%	17.4%	9.8%	30.2%
11～15時間	17.6%	6.0%	14.9%	6.2%	4.0%	17.0%
16～20時間	14.2%	2.9%	21.5%	2.5%	2.0%	8.6%
21～25時間	6.7%	1.7%	17.9%	1.2%	1.3%	4.4%
26～30時間	2.7%	0.8%	7.4%	0.5%	0.8%	2.2%
31時間以上	2.5%	1.2%	5.8%	1.0%	2.2%	6.1%
計	100.0% (17,960人)	100.0% (17,957人)	100.0% (17,980人)	100.0% (17,947人)	100.0% (17,894人)	100.0% (17,922人)

「アルバイト」時間に関しては、次のような意味で、二極分化がみられる。学生全体を母数とした比率をもとにすれば、それを行っていない学生が約3分の1（32.1%）存在する。その一方で、それを行っている学生については、11～15時間を最頻値（学生全体の17.6%）とする、山形分布になっている。そして、その最頻値の±5時間の範囲、つまり6～20時間のアルバイトを行っている学生が、学生全体の半数近く（46.6%）と主流を占めている。

これら3活動に対し、もっとも不活発な活動は、「大学の授業以外の学習」と「部活動・サークル活動」であり、それを行っていない学生が、半数近く（それぞれ、44.0%と47.4%）存在する。のみならず、これらの活動に費やす時間を指標とすれば、それへのコミットメントが高い学生ほど、その人数が少なくなる傾向が明確にみられる。

また、「大学の授業の予習・復習など」については、半数以上（50.8%）の学生が、1～5時間の時間を費やしているものの、それが0時間の学生も約2割（20.4%）存在する。

そして、「部活動・サークル活動」のみならず、「大学の授業の予習・復習など」及び「大学の授業以外の学習」といった「授業外学習」時間が、10時間を切る学生は9割近くに達する。その一方で、これら三つの活動についてみれば、そこに極めて長い時間を投入している学生は、ごく少数にすぎないという意味で、極めて特異な集団とさえみなせる。例えば、それらの活動に21時間以上の時間を費やしている学生の比率は、5%にも達しない（上に示した活動の順にそれぞれ、3.7%、2.7%、4.4%）。それが26時間以上の学生に限れば、その比率は3%以下にすぎない（先と同順に、2.0%、1.5%、3.1%）。

これら以外の課外活動と比較すれば、以上の比率がいかにか小さいかが明らかになる。「ア

アルバイト」や「娯楽・交友」に21時間以上を投入している学生の比率は、いずれも10%を上回る（それぞれ、11.9%、12.7%）。また、26時間以上の学生に限定しても、その比率は8%を超えるからである（それぞれ、5.2%、8.3%）。

本論で行う分析は基本的には、表6-1に示した生活時間に関する「0時間」～「31時間以上」の階級値区分をもとに、「アルバイト」と「娯楽・交友」と「大学の授業」については学生を八つのグループに、以下、サンプル比率を勘案して、「部活動・サークル活動」については7グループに、「大学の授業の予習・復習など」と「大学の授業以外の学習」とについては6グループに分類し、それらの各学生グループ間で、他の変数との関係が、どのように変化するかをみていくことを中心とする。以上の分析結果をみていくためには、ここまで検討してきた点を含めて、表6-1に示した、それぞれの生活時間における各学生グループのサンプルサイズを、常に念頭においておく必要があるといえる。

3. 生活時間と大学成績

最初に、生活時間と大学成績の関係からみていこう。

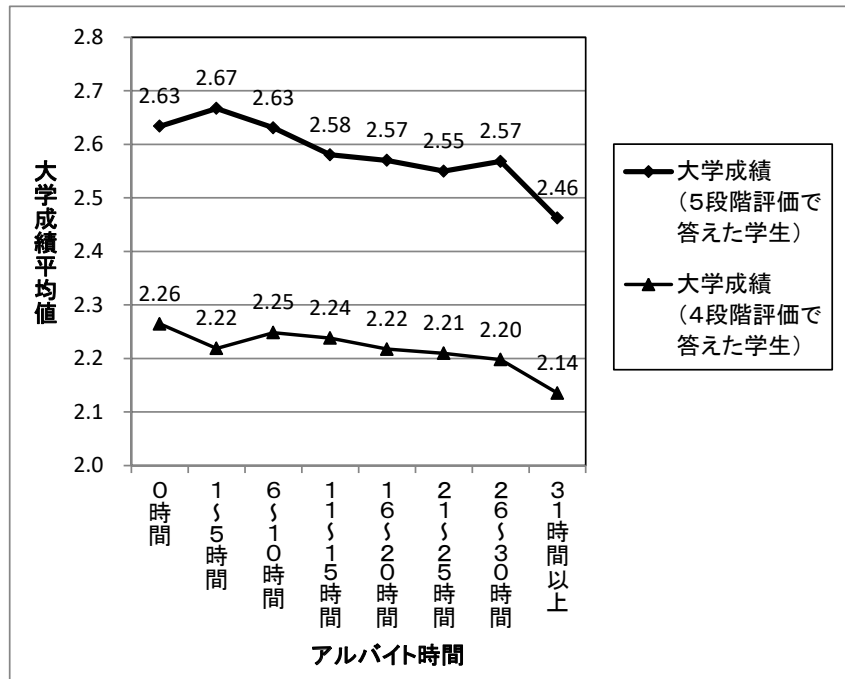
まず、図6-1の(1)をみると、成績5段階評価型の学生サンプル、4段階評価型の学生サンプルともに、「0時間」から「1～5時間」にかけての動向が変則的である点を例外とすれば、明らかにアルバイト時間が長くなるほど、大学成績が悪くなる傾向が確かめられる。

一方、(2)をみれば、部活動・サークル活動については、まず、成績4段階評価型の学生サンプルについては、その活動時間が「11～15時間」から「16～20時間」に増えると、大学成績の平均値が上昇しているようにみえる。しかし、それら二つの大学成績の平均値のあいだに有意差は認められない。よって、全体的なトレンドとしては、部活動・サークル活動時間が長くなるほど、大学成績が悪くなる傾向がみられる。

同様に、成績5段階評価型の学生サンプルでは、部活動・サークル活動時間が「0時間」と「1～5時間」のグループを比較すると、その大学成績のあいだに、有意な差は検出されなかった。よって、部活動・サークル活動時間が「11～15時間」以下の範囲内では、その活動時間が長くなるにつれ、大学成績は基本的には低下する傾向がみられる。しかし、15時間を閾値として、16時間を超えてしまえば、大学成績は底打ち状態になり、更に低下することはない⁷⁾。

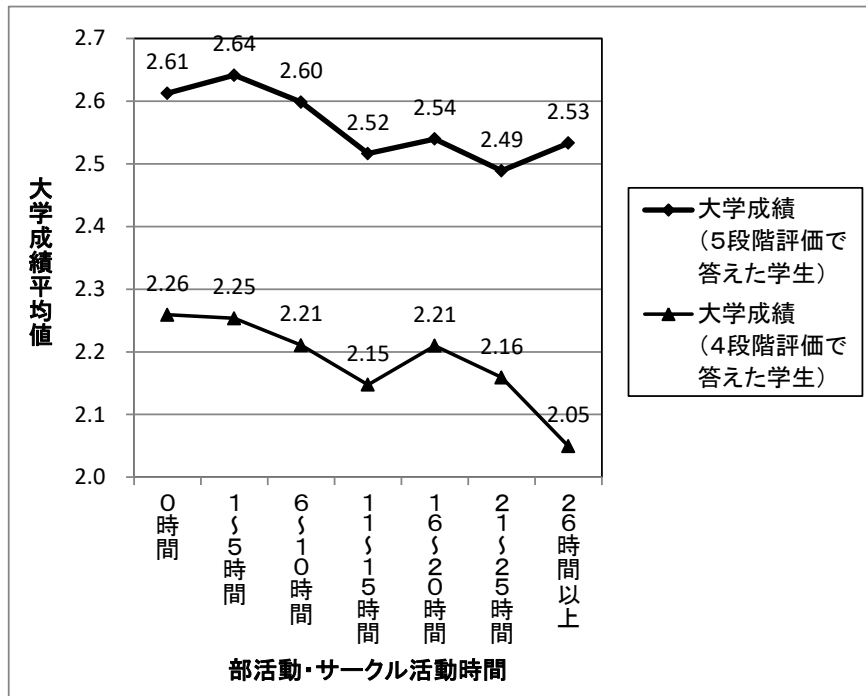
ただし、成績4段階評価型・5段階評価型どちらの学生サンプルについても、部活動・サークル活動時間が増加するにつれ、大学成績は下がることはあっても、上がることがないことだけは確かである。

(1) アルバイト時間



図注) 分散分析の結果：5段階評価で答えた学生については、 $P < 0.01$ ，
4段階評価で答えた学生については、 $P < 0.1$ 。

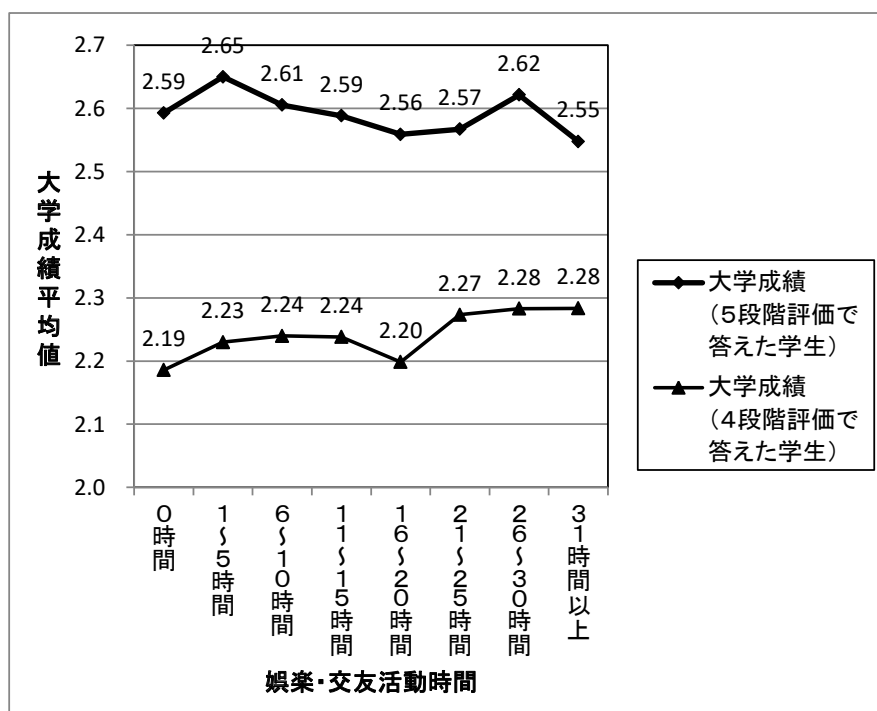
(2) 部活動・サークル活動時間



図注) ①サンプル数を考慮して、26時間以上はまとめてある。
②分散分析の結果は、5段階評価で答えた学生，
4段階評価で答えた学生ともに、 $P < 0.01$ 。

図6-1 アルバイト時間，部活動・サークル活動時間と大学成績

次に、図6-2で、娯楽・交友活動時間と大学成績の関係についても確認しておこう。4段階評価型の学生サンプルについては、娯楽・交友活動時間が長くなるほど、大学成績は上昇しているように見える。しかし、分散分析の結果からは、有意差は検出されなかった。一方、5段階評価型の学生サンプルについては、分散分析の結果として有意差は検出されたものの、意味のある傾向が読み取れるわけではない。このように、娯楽・交友活動時間と大学成績のあいだには、関係性は認められないとみなせる。



図注) 分散分析の結果：5段階評価で答えた学生については、 $P < 0.01$ 、4段階評価で答えた学生については、 $P > 0.3$ 。

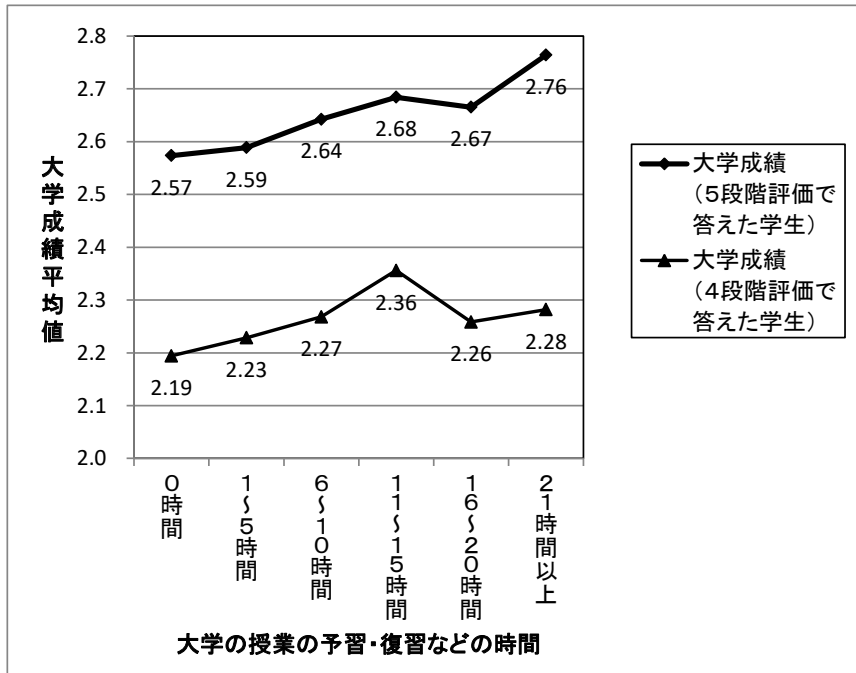
図6-2 娯楽・交友活動時間と大学成績

ここまでみてきたように、アルバイト時間や部活動・サークル活動時間が増加すれば、大学成績は低下することはあっても、上昇することはなかった。この関係を説明するためのもっとも常識的な仮説は、それらの課外活動に費やす時間が増加するほど、学習時間が減少するためだ、という解釈である。

しかし、この解釈には、暗黙ともいえる形で想定されている一つの前提が存在している。それは、学習時間が増加すれば、大学成績が上昇するという前提である。果たしてこの前提を裏付けるような傾向は、たしかに存在するのだろうか。その点を検証するためにも、ここで学習時間と大学成績との関係をみておこう。

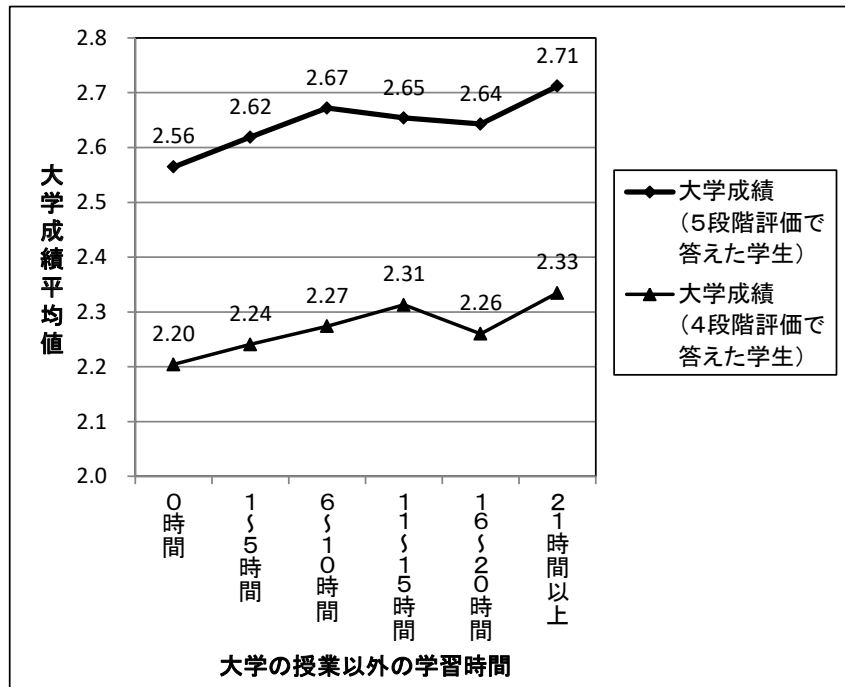
まず、図6-3の(1)「大学の授業の予習・復習など」の時間についてみてみよう。

(1) 大学の授業の予習・復習などの時間



図注) ①サンプル数を考慮して、21時間以上はまとめてある。
 ②分散分析の結果は、5段階評価で答えた学生、4段階評価で答えた学生ともに、 $P < 0.01$ 。

(2) 大学の授業以外の学習時間



図注) ①サンプル数を考慮して、21時間以上はまとめてある。
 ②分散分析の結果は、5段階評価で答えた学生、4段階評価で答えた学生ともに、 $P < 0.01$ 。

図 6-3 授業外学習時間と大学成績

5段階評価型の学生サンプルでは、その時間が「21 時間以上」になると成績が一見、上昇しているように見える。しかし、平均値の検定を行うと、その成績の平均値と、「11～15 時間」及び「16～20 時間」の大学成績の平均値のあいだには、有意な差は検出できなかった。それは、4段階評価型の学生サンプルについても同様である⁸⁾。よって、「大学の授業の予習・復習など」の時間が10時間に達するまでは、その時間が増加するほど大学成績も上昇する。しかし、そこを閾値として、11 時間を超えてしまえば、大学成績は更に上昇することはなく、横ばいに落ち着く傾向がみられるといえる。

次に、(2)「大学の授業以外の学習」時間についてみると、成績4段階評価型の学生サンプルでは、ここでも「11～15 時間」以上の三つのグループの大学成績の平均値のあいだには、どれも有意な差は検出できなかった。同様に、5段階評価型の学生サンプルでは、「6～10 時間」以上の四つのグループの大学成績の平均値のあいだには、どれも有意な差は検出できなかった。

つまり、「大学の授業以外の学習」時間に関しては、5～10 時間あたりに閾値が存在し、そこまでは学習時間が増加するほど、大学成績は良くなる傾向がみられるものの、それに費やす時間がこの閾値を超えてしまえば、その学習時間がどれだけ増加しても、大学成績は更には上昇せず、横ばいに落ち着くことが示唆される。

なお、大学での授業出席時間の多寡にかかわらず、大学成績の平均値はほぼ同じであった。そして、そのような傾向を反映して、分散分析でも有意差は認められなかった。

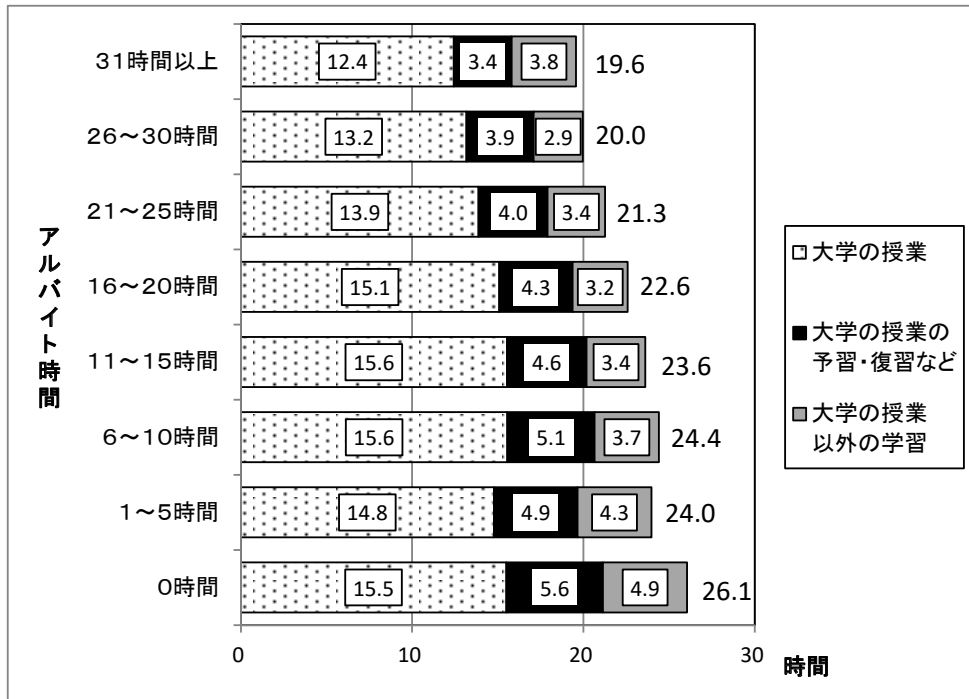
4. アルバイト時間及び部活動・サークル活動時間とその他の生活時間

ここまで、「大学の授業の予習・復習など」や「大学の授業以外の学習」といった「授業外学習」時間については、一定の閾値を超えてそれに過度に時間を投入しても、大学成績は上昇しないにせよ、その閾値の範囲内であれば、学習時間が増加するほど、大学成績は上昇することが確認できた。それでは、アルバイト時間や部活動・サークル活動時間が増加するほど「授業外学習」時間が減少する傾向はみられるのであろうか。

なお、今回の調査票では、先述のように、生活時間に関しては、1 = 「0 時間」、2 = 「1～5 時間」、3 = 「6～10 時間」、4 = 「11～15 時間」、5 = 「16～20 時間」、6 = 「21～25 時間」、7 = 「26～30 時間」、8 = 「31 時間以上」といった、八つの選択肢を用いた質問になっている。以下の分析では、各生活時間については基本的に平均値をもとに検討を加えていくことにした。その平均値の算出に当たっては、1～7についてはその中間値、8については33 時間を代表値として割り当てて計算している⁹⁾。

まず、図6-4で、アルバイトについてみてみよう。

(1) 勉学・学習時間



図注) 各棒グラフの右端の数字 = 「大学の授業」 + 「大学の授業の予習・復習など」 + 「大学の授業以外の学習」時間。

(2) 課外活動時間

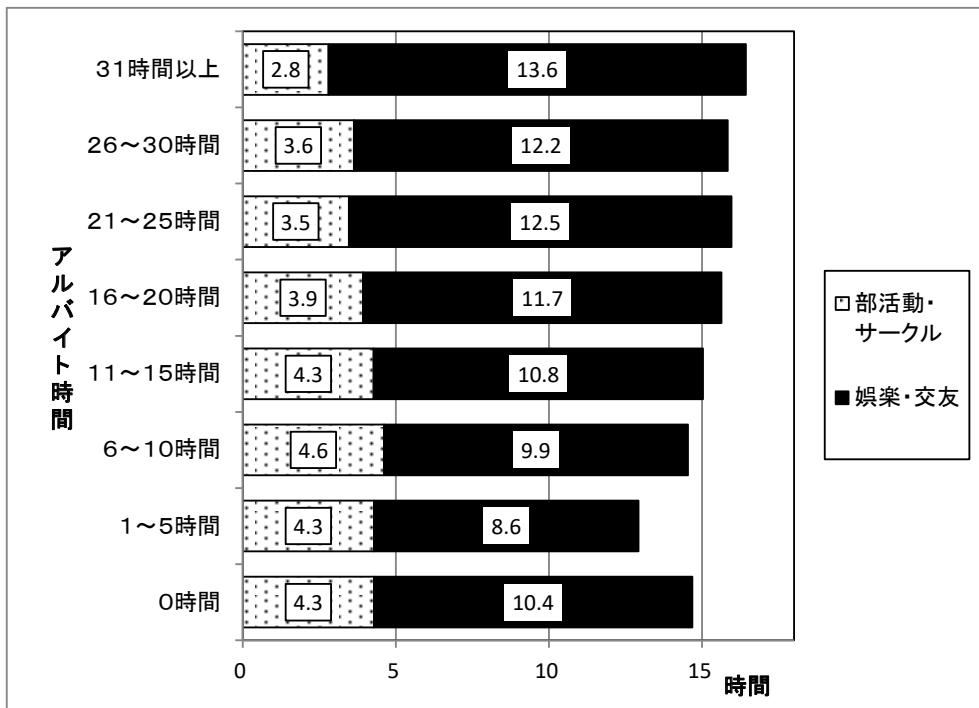


図 6-4 アルバイト時間と他の活動の生活時間

第1に、アルバイト時間が増加するほど、「授業外学習」時間は、基本的には減少する傾向がみられる。また、アルバイト時間が15時間以内の場合は、アルバイトをしていない学生と遜色ない授業出席時間が確保されているものの、アルバイト時間が16時間を超えると、その時間が長くなるにつれ、授業に多少の支障が生じ、出席時間が減少する傾向もみられる¹⁰⁾。

ここでは、「大学の授業」+「大学の授業の予習・復習など」+「大学の授業以外の学習」時間＝「勉学総時間数」と呼ぶことにする。図6-4の(1)では、各棒グラフの右端に表示されている数値がそれに当たる。その数値について、アルバイトをしていない学生を基準にとって比較すれば、アルバイト6～10時間のグループでは、1.6時間少なくなっている。そして、アルバイト時間がそこから5時間増加するごとに、「勉学総時間数」は、約1時間ずつ減少していき、その差は、アルバイト26～30時間のグループとでは6.1時間に、さらに「アルバイト31時間以上」のグループとのあいだでは、6.5時間にまで拡大している¹¹⁾。

第2に、「娯楽・交友」にかける時間は、アルバイトを行っている学生に限れば、アルバイト時間が長くなるほど、増加する傾向がみられる。ただし、「勉学総時間数」+「娯楽・交友」の合計時間を算出し、その合計時間の分散分析を行った結果、アルバイト6時間以上のグループのあいだで、1%水準での有意差は検出されなかった。つまり、アルバイト6時間以上の集団については、アルバイト時間が長くなるにつれ、「勉学総時間数」を削減して、その削減分だけ「娯楽・交友」時間を捻出している、という構図がみえてくる。

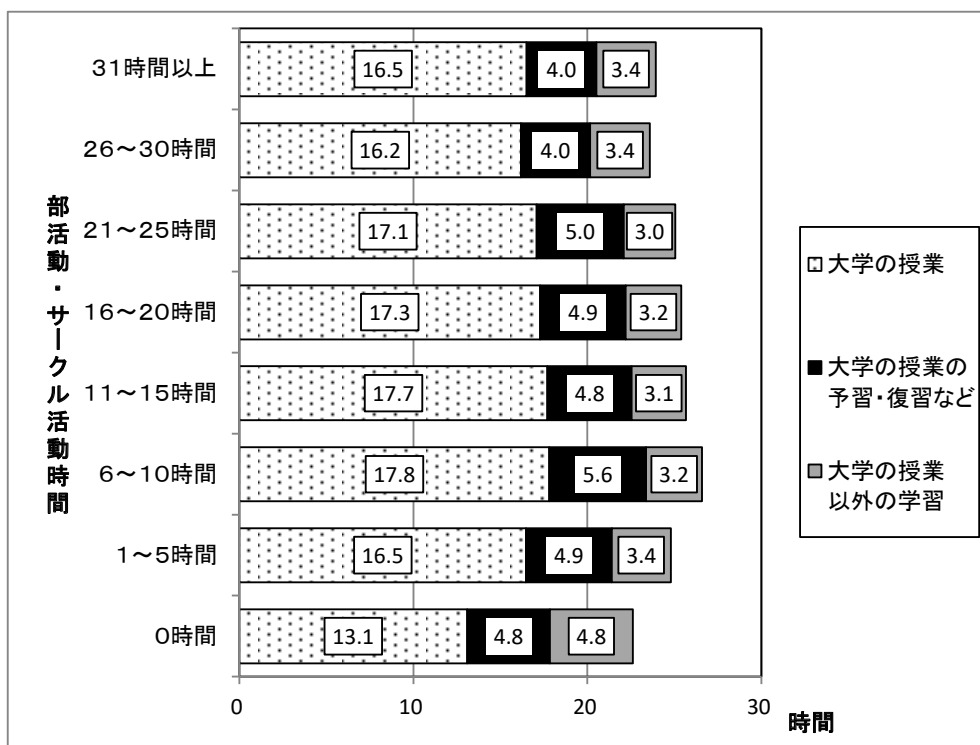
ただし、アルバイトを行っていない学生については、「勉学総時間数」がアルバイト学生より長いのみならず、娯楽・交友時間も、アルバイト時間がそれほど多くない学生（「1～10時間」の学生）より長い。こうしてみると、アルバイトを行っていない学生は、アルバイトしないことによって確保した時間分を、勉学に優先的に投入しているのみならず、そこで更に余った時間を、「娯楽・交友」時間の充実のためにも利用している、といえる。

第3に、アルバイト時間が長くなるほど、「部活動・サークル活動」時間は、縮小している。つまり、課外活動に費やす生活時間については、アルバイト派と、部活動・サークル活動派とに分化していることが示唆される。

それでは、部活動・サークル活動時間についてはどうであろうか。図6-5でみていこう。

図6-4で指摘した傾向とは裏腹の関係として、ここでも、部活動・サークル活動時間が長くなるほど、「アルバイト」時間は縮小している傾向がみられる。また、部活動・サークル活動を行っていない学生の「大学の授業」出席時間が極めて少ないことが目立つ。これは、4年生の学生の中には、部活動・サークル活動を引退し、授業にもそれほど出席する必要の少ない学生が多数含まれるためである。4年生を除けば、「大学の授業」出席時間は、部活動・サークル活動を行っている学生より長くなる。以上の点を除けば、部活動・サークル活動と、「大学の授業」出席時間、「授業外学習」時間、「娯楽・交友」時間とのあいだに、顕著な関係はみられないといえる。

(1) 勉学・学習時間



(2) アルバイト、娯楽・交友時間

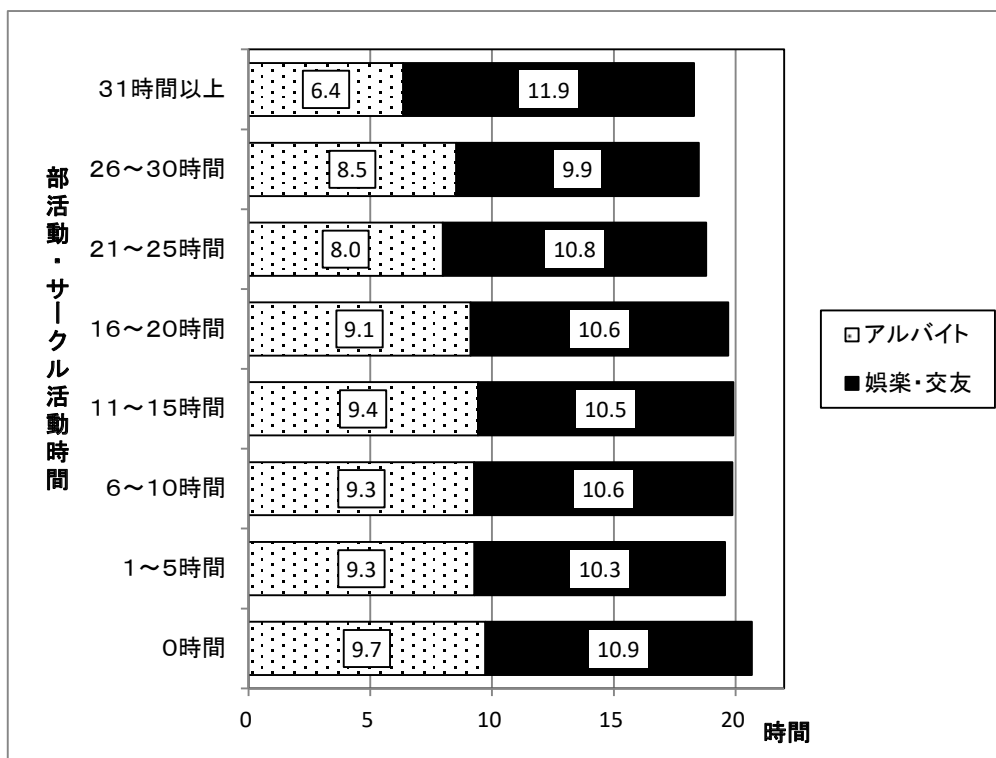


図 6-5 部活動・サークル活動時間と他の活動の生活時間

5. 学生の学習に対する意識

今回の調査では、表6-2に示したような八つの点について、「大学の授業は、どのくらい役に立っていると思いますか」、また「自分の実力はどの程度あると思いますか」という質問を行っている。ここでは、前者を①「大学の授業の有効性に対する評価」、後者を②「自分の能力に対する自己評価」と名付けることにした。さらに、表6-4に示した四つの点について、「あなた自身は、授業に対してどのように取り組んでいますか」という、③「授業への取組意欲」に関する質問を行っている。また、表6-5に示した五つの点について、「いまあなたには次のような不安や悩みがありますか」という、④「大学生活への不安・悩み」に関する質問をしている。

表6-2～表6-5は、①～④を構成する項目間の相関係数を示したものである。どの表についても、①～④を構成する項目間の相関には、1%水準で有意な関係がみられる。のみならず、相関係数の大きさも、この種の調査としては高いといえる。この点を反映して、因子分析を行った結果としては、いずれも一つの因子しか抽出されなかった。

この点は、今回の質問項目に限っていえば、以下の事実を示している。表6-4に示した③「授業への取組意欲」を例にとれば、(a)「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」学生は、(b)「なるべく良い成績をとるようにしている」。のみならず、(c)「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」し、(d)「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」傾向がある。そうでない学生は、以上のどれについても消極的である。(a)～(d)のどれかだけを心がけている学生は、ほとんどいない。①・②・④についても同様である。

表6-2 大学の授業の有効性に対する評価

	専門分野に関する知識経験	文献・資料・データを収集する力	論理的に文章を書く力	人にわかりやすく話す力	外国語の力	ものごとを分析的・批判的に考える力	問題を見つけ、解決方法を考える力
文献・資料・データを収集する力	.438**						
論理的に文章を書く力	.320**	.508**					
人にわかりやすく話す力	.308**	.428**	.578**				
外国語の力	.134**	.220**	.298**	.299**			
ものごとを分析的・批判的に考える力	.354**	.438**	.476**	.461**	.258**		
問題を見つけ、解決方法を考える力	.386**	.451**	.460**	.493**	.221**	.659**	
幅広い知識、もののみかた	.407**	.425**	.429**	.441**	.241**	.570**	.627**

** 両側検定の結果、1%水準で有意。

表 6-3 自分の能力に対する自己評価

	専門分野に関する知識経験	文献・資料・データを収集する力	論理的に文章を書く力	人にわかりやすく話す力	外国語の力	ものごとを分析的・批判的に考える力	問題を見つけ、解決方法を考える力
文献・資料・データを収集する力	.486**						
論理的に文章を書く力	.386**	.477**					
人にわかりやすく話す力	.345**	.373**	.520**				
外国語の力	.264**	.230**	.283**	.294**			
ものごとを分析的・批判的に考える力	.384**	.424**	.446**	.425**	.211**		
問題を見つけ、解決方法を考える力	.430**	.443**	.435**	.445**	.212**	.639**	
幅広い知識、もののみかた	.428**	.416**	.398**	.417**	.235**	.546**	.609**

** 両側検定の結果、1%水準で有意。

表 6-4 授業への取組意欲

	先生に質問したり、勉強の仕方を相談している	なるべく良い成績をとるようにしている	グループワークやディスカッションに積極的に参加している
なるべく良い成績をとるようにしている	.261**		
グループワークやディスカッションに積極的に参加している	.363**	.345**	
必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる	.358**	.395**	.365**

** 両側検定の結果、1%水準で有意。

表 6-5 大学生活への不安・悩み

	授業の内容についていない	卒業後にやりたいことがみつからない	希望の就職先や進学先へ行けるか不安だ	経済的に勉強を続けることが難しい
卒業後にやりたいことがみつからない	.313**			
希望の就職先や進学先へ行けるか不安だ	.320**	.447**		
経済的に勉強を続けることが難しい	.216**	.189**	.258**	
学内の友人関係の悩みがある	.277**	.200**	.242**	.250**

** 両側検定の結果、1%水準で有意。

そこで、①～④については、次のような形で合成変数を作成することにした。まず、①～④を構成する項目をそれぞれ単純に足し込み合計点を算出する。次いで、もとの質問のスケールと一致させるために、その合計点を項目数で割る。このようにして作成した合成変数を用いて、以下の分析を進めていくことにした。

6. アルバイト時間、部活動・サークル活動時間と、学習に対する意識

それでは、アルバイト時間や部活動・サークル活動時間は、大学の授業の有効性に対する評価、自分の能力に対する自己評価に影響を与えるのだろうか。図6-6でみていこう。

まず、(1)アルバイト時間についてみれば、それが「31時間以上」になると大学の授業の有効性に対する評価は一見、減少しているように見える。しかし、平均値の検定を行うと、それに対する評価は、「31時間以上」のグループと、「11～15時間」～「26～30時間」のグループの平均値のあいだで、有意な差は検出できなかった。しかし、アルバイト時間が10時間以下のグループと、11時間以上のグループのあいだには、有意差が検出された。つまり、アルバイト時間が10時間以下か、11時間以上かで、大学の授業の有効性に対する評価が異なり、10時間以下の場合は11時間以上の場合に比べ、大学の授業の有効性に対する評価が減少する。(2)部活動・サークル活動時間についても、全く同じ傾向がみられる。

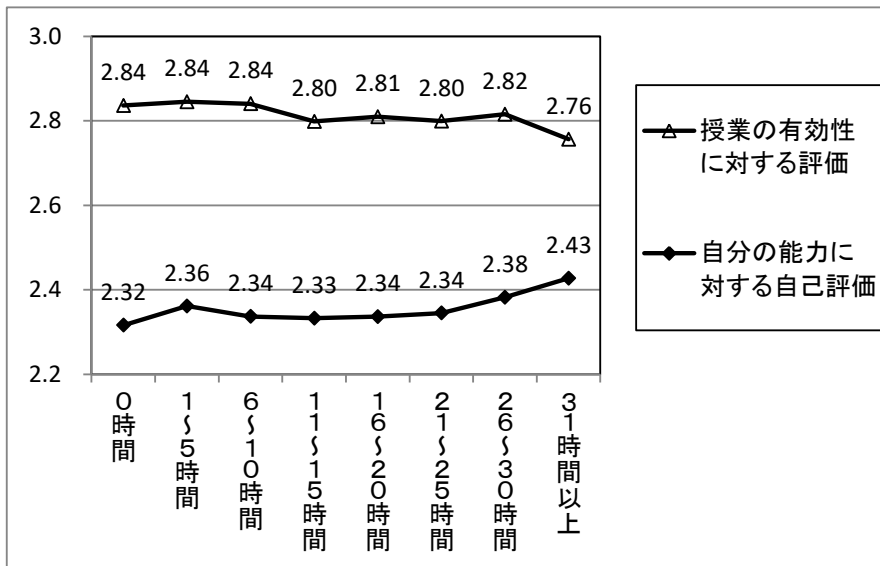
一方、自分の能力に対する自己評価については、(2)部活動・サークル活動時間の増加は影響を与えない。これに対し、(1)に目を移せば、アルバイトを行っていない学生に対して、それを行っている学生は、自分の能力に対する自己評価は高まる傾向がみられる。さらに、26時間を超えて、極めて長時間のアルバイトに従事している学生は、アルバイト時間数が25時間以下の学生より、自分の能力に対する自己評価は高まる傾向もみられる。

ただし、合成変数ではなく、これを構成する七つの項目別に分けてみていくと、アルバイト時間が増加するにつれ、「自分の能力に対する自己評価」として明らかな上昇傾向がみられるのは、(a)「幅広い知識、もののみかた」・(b)「問題をみつけ、解決方法を考える力」・(c)「人にわかりやすく話す力」などを中心とする項目である。「専門分野に関する知識経験」については、緩いながらも減少傾向がみられる。

アルバイト時間が長くなるにつれ、大学の授業の有効性に対する評価が減少するのは、授業よりアルバイトをとおしての方が、(a)～(c)を中心とする能力が身につくと、アルバイト学生が評価していることが原因になっているものと考えられる。そして、それらの能力が高いとの自己評価が、全般的に自分の能力に対する自己評価を高めていることが示唆される。

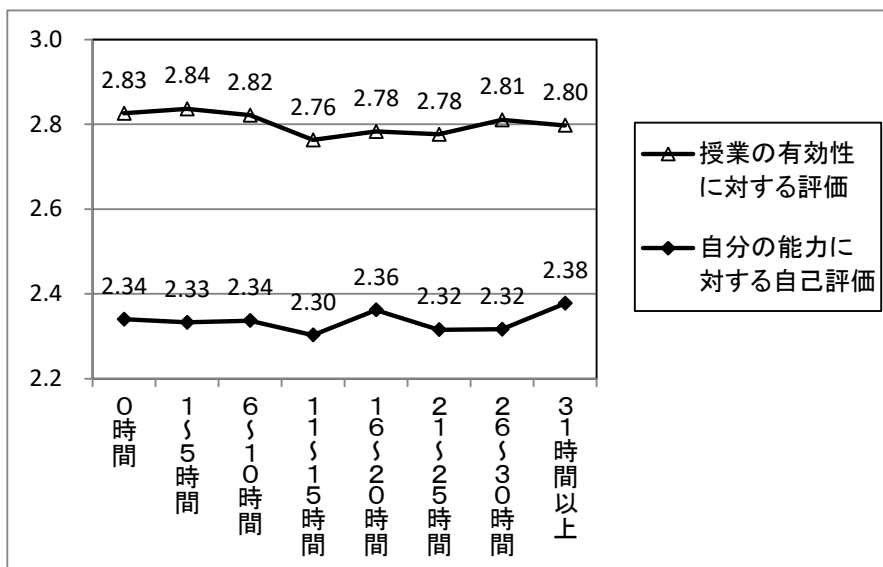
それでは、授業への取組意欲や、大学生活への不安・悩みについては、どうであろうか。図6-7でみていこう。(1)アルバイト時間が長くなるほど、授業への取組意欲は低下し、大学生活への不安・悩みが増加していることは明らかである。

(1) アルバイト時間



図注) 分散分析の結果は、「授業の効用」・「自分の実力」とともに、 $P < 0.01$ 。

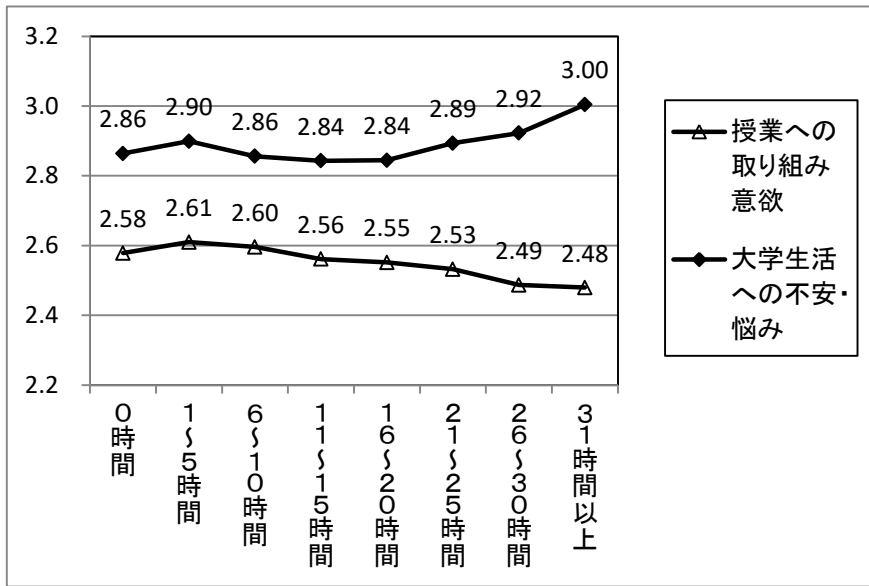
(2) 部活動・サークル活動時間



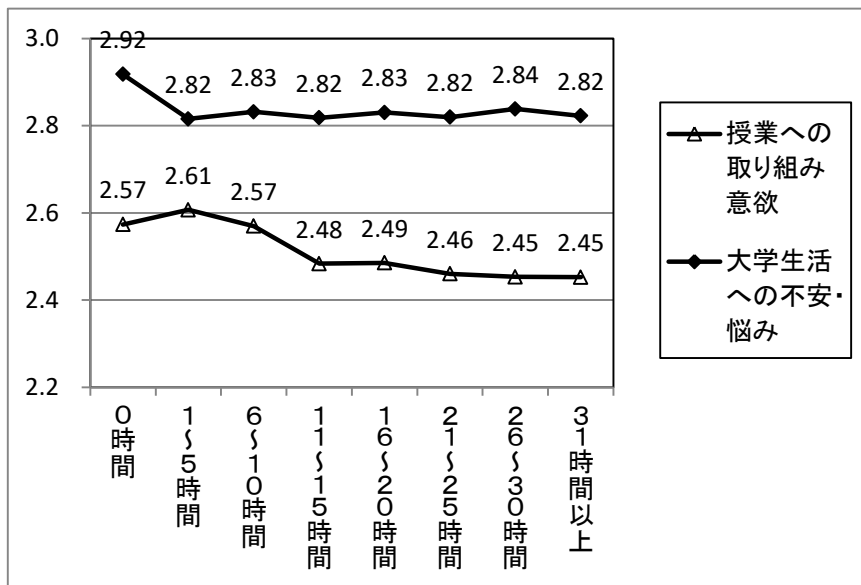
図注) 分散分析の結果：「授業の効用」については、 $P < 0.01$ ，
「自分の実力」については、 $P > 0.3$ 。

図 6-6 アルバイト時間及び部活動・サークル活動時間と、
授業の有効性に対する評価，自分の能力に対する自己評価

(1) アルバイト時間



(2) 部活動・サークル活動時間



図注) (1)アルバイト時間, (2)部活動・サークル活動時間の, いずれについても分散分析の結果は, 「授業への取組意欲」, 「大学生活への不安・悩み」ともに, $P < 0.01$ 。

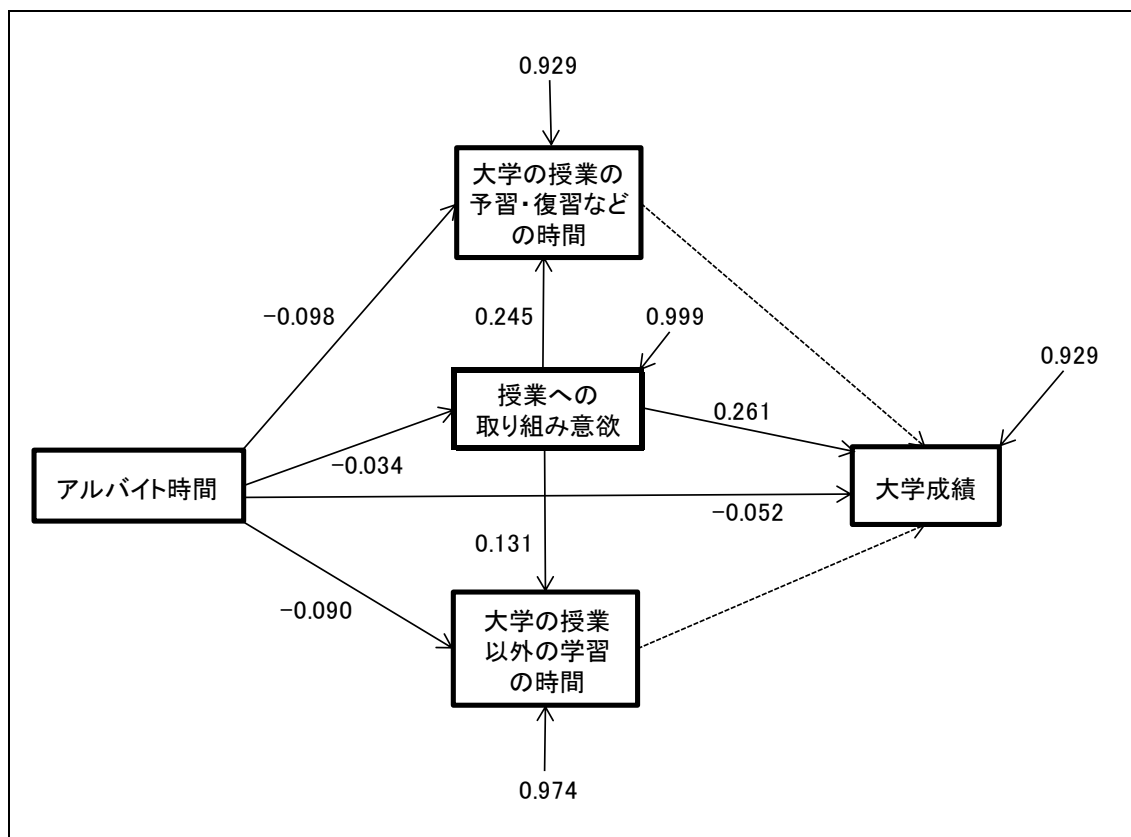
図 6-7 アルバイト時間及び部活動・サークル活動と、授業への取組意欲、大学生活への不安・悩み

同様に、(2)部活動・サークル活動時間が長くなるほど、授業への取組意欲は低下していく。これに対し、大学生活への不安・悩みについては、部活動・サークル活動を行っている学生は、そうでない学生に比べて、不安・悩みが大きくなる傾向がみられる。しかし、部活動・サークル活動を行っている学生だけに限って言えば、その活動時間が長くなっても、大学生活への不安・悩みの程度は変化しない。

7. アルバイト時間、部活動・サークル活動時間が大学成績に及ぼす影響の経路

それでは、アルバイト時間や部活動・サークル時間は、大学成績にどのような経路で影響を及ぼしているのだろうか。この点を確認するためにパス解析を行った結果を示したものが、図6-8である。

(1) アルバイト



- 図注) ①実線：P<0.01 で有意なパス。
 破線：モデルではパスを組み込んだものの、統計的に有意な影響力をもつとは認められなかったパス。
 ② (1)アルバイト, (2)部活動・サークル活動とも、 χ^2 検定によるモデル全体の適合度は、P<0.01。

図6-8 アルバイト時間及び部活動・サークル活動が
 大学成績に及ぼす影響のパス解析結果

(2) 部活動・サークル活動

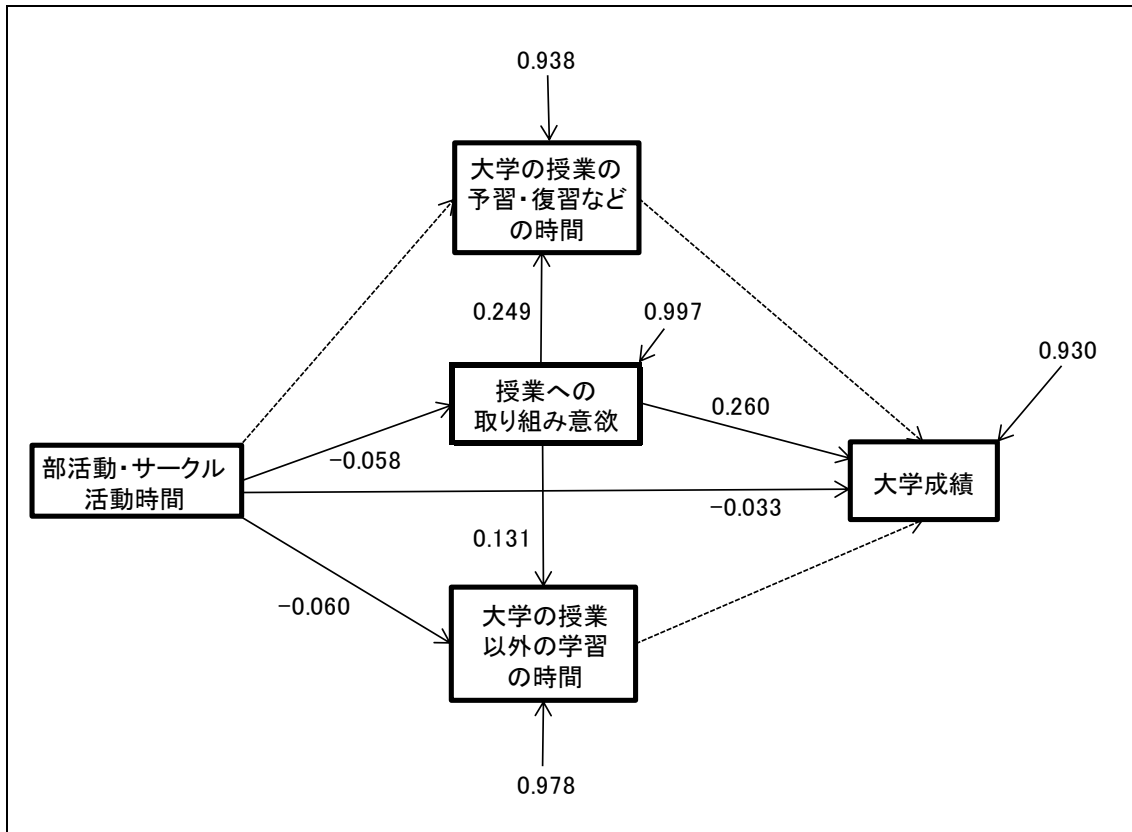


図 6-8 アルバイト時間及び部活動・サークル活動が
大学成績に及ぼす影響のパス解析結果 (つづき)

なお、ここでは、大学成績については、5段階評価で答えた学生をサンプルとした分析と、4段階評価で答えた学生をサンプルとした分析の両方を行った。しかし、その結果に相違はみられなかった。そこで、ここでは、5段階評価に関する図だけを表示している。

図の見方は以下のとおりである。実線で表示されている矢印に付された数値は、0～1の範囲で、1に近いほど、矢印元の説明変数（要因）が矢印の先の非説明変数（現象）に大きな影響力をもっていることを示している。また、その数字にマイナスがついているものは、負の影響力を持つ、つまり矢印元の要因と、矢印先の現象には逆相関関係、すなわち右肩下がりの関係があることを表している。そして、破線表示の矢印は、モデルではパスを組み込んだものの、統計的に意味のある影響力をもつとは認められなかった関係（パス）を示している¹²⁾。

まず、(1)アルバイト時間についてみれば、図6-8からは以下の点が指摘できる。

- (a) アルバイト時間が長くなるほど、「授業への取組意欲」は下落する。
- (b) 授業への取組意欲の下落は、「大学の授業の予習・復習など」の時間や「大学の授業以外の学習」の時間、といった「授業外学習」時間の減少のみならず、大学成績の低下に強い

影響を及ぼす¹³⁾。

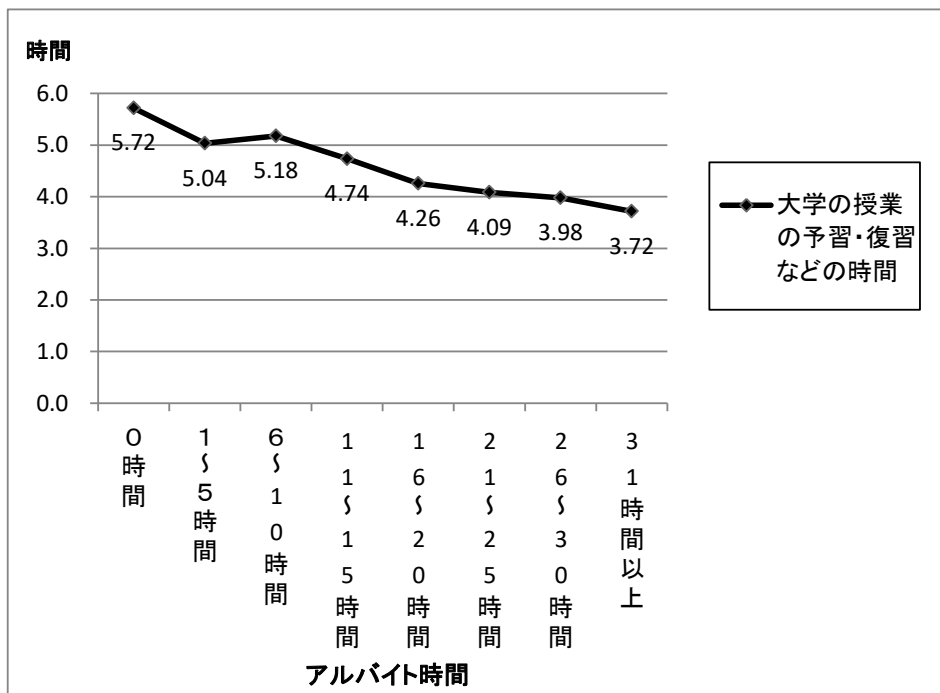
(c) アルバイト時間が長くなるほど、「授業外学習」時間は減少する傾向がある。その傾向は、(a)・(b)から明らかのように、授業への取組意欲を経由しての間接効果によって説明できる。しかし、その経路（パス）による効果を除外しても、アルバイト時間の長さは、「授業外学習」時間の減少に影響を及ぼしている。この影響は、直接効果と呼ばれ、図6-8の分析モデルの中では、アルバイト時間から「授業外学習」時間にダイレクトに向かう矢印で表されている。しかも、アルバイト時間の長さが、「大学の授業の予習・復習などの時間」及び「大学の授業以外の学習の時間」に与える直接効果の大きさは、それぞれ-0.098と-0.090となる。これに対して、授業への取組意欲を経由してのその間接効果はそれぞれ、-0.008 (= -0.034×0.245) と -0.004 (= -0.034×0.131) にすぎない。よって、図6-8のような形で今回採用したモデルでは、間接効果に比べ直接効果の方が、圧倒的に影響力の強いことが分かる。

直接効果とは、今回採用したモデルに則して具体的にいえば、以下のような傾向が存在することを意味している。「授業への取組意欲」をコントロールしても、つまり同水準の意欲をもつ学生を取り出して、それら学生の中だけで比較しても、アルバイト時間が長い学生の方が、「授業外学習」時間は短くなる、といった傾向である。このような傾向がみられる原因としては、次のような事態が考えられる。

第1が、アルバイト時間が長くなっても、十分な「授業外学習」時間を確保したいという、高い「授業への取組意欲」の維持に成功している学生は存在する。しかし、かりにそうだとすると、その時間の長さという物理的な原因によって、「授業外学習」時間が減少するといった影響を受けている学生が、数多く存在している可能性である。

第2に、「授業への取組意欲」は、実際の努力量を聞く形の実事調査ではなく、意識調査をもとにした変数である。このため、絶対量として、どれだけの取組努力を傾注していれば、十分、積極的に授業に取り組んでいるとみなすかといった判断基準は、学生によって異なる。そして、アルバイト時間の長さが、その判断水準に影響を及ぼしている可能性がある。

一例として、どの程度の「大学の授業の予習・復習など」時間を確保していれば、「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」とみなしているのか、その判断基準となる時間をみてみよう。ここでは、「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」という質問に対して、「ある程度あてはまる」+「よくあてはまる」と回答した学生だけを取り出して、それら学生の「大学の授業の予習・復習など」の時間の平均を調べてみた。それと、アルバイト時間との関係を示したものが、図6-9である。



図注) 分散分析の結果は、 $P < 0.01$ 。

図 6-9 アルバイト時間別にみた、「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」学生群の実質的な「大学の授業の予習・復習など」の時間

アルバイト時間が延びるほど、「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」とみなす判断水準となる「大学の授業の予習・復習など」時間に、減少傾向がみられることは明らかである¹⁴⁾。つまり、「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」という「授業への取組意欲」は意識の上では同じであっても、アルバイト時間が長くなるほど、「大学の授業の予習・復習など」時間、すなわち実質的な取組努力量は、低くなる傾向がみられるのである¹⁵⁾。この結果、アルバイト時間が「授業への取組意欲」に与える影響力は低くなる。そして、その影響を受け、「授業への取組意欲」を経由しての「授業外学習」時間への間接効果も小さくなる。逆に、アルバイト時間の「授業外学習」に与える直接効果は当然大きなものになる。

以上の解釈は別としても、直接効果とは、分析モデルに取り込むことのできなかった、様々な媒介要因の影響を全て総合した効果のことを、実際的には意味するにすぎない。今回採用したモデルに関していえば、直接効果の影響力の大きさを考えても、上述したような可能性を含めて、今回投入した変数以外の要因を確定していくことは、今後の重要な課題になるものと考えられる。

(d) 図 6-8 をみる限り、「授業外学習」時間は大学成績に対し、直接効果をもたない。ただし、この点は、「授業外学習」時間の長ささと大学成績とだけを取り出して、単純な関係をみれば、そこにはどのような傾向も観察されないということの意味しない。それは、図 6-3 をもとにすれば、「授業外学習」時間が増加するほど大学成績は上昇する、といった関係

がみられることから明らかである。しかし、その関係は、「授業への取組意欲」という変数を投入すると、消滅してしまう。すなわち、それ独自の単独効果をもたない、疑似相関関係にすぎない。平易に言えば、「授業への取組意欲」が同程度の学生を取り出して、そのグループの中だけで比較すると、「授業外学習」時間の長さによって、大学成績の高低に差は抽出されない。つまり、「授業への取組意欲」に裏打ちされない形での、「授業外学習」時間の長さは、よい大学成績につながらないことを意味している。

ここまで明らかにになったことを総合すれば、アルバイト時間の大学成績に至る経路（パス）は、次のように要約できる。アルバイト時間が長くなるにつれ、「授業への取組意欲」は下落し、その結果、大学成績は低下する傾向がみられる。そのような一般的傾向が存在する中で、かりにアルバイトの影響で「授業外学習」時間が短くなったとしても、「授業への取組意欲」さえ高く維持できれば、大学成績が下がることはない。逆の言い方をすれば、「授業への取組意欲」を伴ったものでなければ、どんなに「授業外学習」に時間を投入しようが、大学成績がよくなることはほとんどない。

次に、(2)部活動・サークル活動に目を移せば、その活動時間の長さは、「大学の授業の予習・復習など」の時間に、有意な直接効果をもたない。その影響は、「授業への取組意欲」を経由しての間接効果に限られることになる。しかし、それは、「大学の授業以外の学習」時間には、直接効果をもっている。先に指摘したように、直接効果が存在するということは、繰り返しになるものの、以下の点を示唆する。部活動・サークル活動時間が長くなっても、十分な「授業外学習」時間を確保したいという、高い「授業への取組意欲」の維持に成功している学生は存在する。しかし、かりにそうだとした場合、部活動・サークル活動時間の長さという物理的な原因によって、「授業外学習」時間が減少するといった影響を受けている学生が、数多く存在している可能性である。

そのような可能性は、図6-8の(2)の結果だけをもとにすれば、「大学の授業以外の学習」については当てはまるとしても、「大学の授業の予習・復習など」には当てはまらないことになる。だとすれば、この事実は、次のような仮説を示唆してくれる。アルバイトであれ、部活動・サークル活動であれ、何らかの活動によって、「授業外学習」時間を犠牲にしなければならない事態が生じた場合には、優先順位として学生は、まず「大学の授業以外の学習」を削減し、次いで「大学の授業の予習・復習など」を削る、といった仮説である。

それはさておき、上で指摘した点は、(1)アルバイトとの最大の相違点になっている。この違いが出る理由として、以下のような可能性が考えられる。

第1に、アルバイトと比較した場合、部活動・サークル活動は、その活動を短縮したり、休んだり、最終手段としては辞めたりできる自由度が高い。だから、「授業外学習」時間を確保できるような形で、つまり勉学を犠牲にしない範囲の中で、活動することができる。これに対し、アルバイトの場合は、そのような自由度が、実質的には低い。それを表す究極の形態が、時間短縮も、休業も、さらには辞めることさえ困難な「ブラックバイト」と称され

るアルバイトである¹⁶⁾。つまり、学生は、アルバイトとは異なり、部活動・サークル活動については、勉学への支障を来さない程度にとどめる範囲内での活動が可能である。のみならず、そういった方針で活動している、といった可能性である。

第2に、その点とも関連する事実として、表6-1に示しておいた数値をみれば明らかなように、学生の部活動・サークル活動時間は、アルバイトに比べて圧倒的に少ない。部活動・サークル活動については、それをしていない学生を含めて、1週間の活動時間が10時間以内の学生が、約9割を占めている。日割りにすれば、週当たり5日間活動していると換算した場合、1日当たり2時間以内の活動時間しかもたない学生が、約9割(87.4%)を占めていると言い換えることもできる。さらに、週に5時間以内、つまり1日当たり1時間以下の活動状況にある学生だけでも4分の3(74.3%)に及ぶ。のみならず、部活動・サークル活動に加わっていない学生数は、半数近く(47.4%)に達している。これに対し、アルバイトの場合は、週当たり6時間以上、つまり1日当たり1時間以上の活動を行っている学生は、約6割(58.5%)に達する。また、週当たり11時間以上、つまり1日当たり2時間以上の活動を行っている学生でも、その割合は4割を超える(43.7%)。さらに、週当たり16時間以上、1日当たり3時間を超える活動状況にある学生だけでも、約4分の1(26.2%)に達する。

つまり、アルバイトとは異なり、学生たちは部活動・サークル活動については、自身の裁量のもと勉学が犠牲にならない範囲で、その活動を行っているとみなせるのである。

しかし、ここまで指摘した点を除けば、(2)部活動・サークル活動に関しても、(1)アルバイト時間について指摘してきた結果が、ほぼ踏襲されているとみなせる。

8. 大学の授業形態と学生の生活時間

最後に、各大学が採用している授業形態によって、アルバイト時間や部活動・サークル活動時間などの、学生の生活時間には変化が現れるのかどうか、といった点を見ておこう。

ここでいう授業形態とは、以下のような取組を指す。今回の調査では、表6-6に示したような七つの点について、次のようなことが「これまで受けた授業では、どれくらいありましたか」という質問を行っている。表6-6は、それら7項目間の相関係数を示したものである。この表に示されているように、これら七つの項目間には、全て1%水準での有意差が検出されている。しかし、相関係数の大きさをみると、「主に英語で行われる授業(語学は除く)」だけは、その他の項目との相関が低い。そういった結果を反映して、因子分析を行った結果では、「主に英語で行われる授業(語学は除く)」だけが、単独の因子として抽出された。そして、それ以外の6項目については、全て同じ因子を構成する要素となっていた。

表 6-6 授業形態

	授業内容の 意義や必要性 を十分に説明 してくれる	理解が しやすいように 教え方が工夫 されている	TAなどに よる補助的な 指導がある	小テストや レポートなど の中間課題が 出される	適切なコメント が付されて課題 などの提出物が 返却される	グループワーク など学生が参加 する機会がある
理解がしやすい ように教え方が 工夫されている	.558**					
TAなどによる 補助的な指導がある	.225**	.254**				
小テストやレポート などの中間課題が 出される	.139**	.174**	.186**			
適切なコメントが 付されて課題などの 提出物が返却される	.275**	.315**	.282**	.210**		
グループワークなど 学生が参加する機会 がある	.259**	.280**	.154**	.209**	.359**	
主に英語で行われる 授業（語学は除く）	.063**	.075**	.120**	.057**	.205**	.182**

** 両側検定の結果，1%水準で有意。

この因子分析の結果は、次のことを意味している。(a)「授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる」ような授業の多い大学では、(b)「理解がしやすいように教え方が工夫されている」ような授業も多い。のみならず、(c)「TAなどによる補助的な指導がある」授業も多い。さらに、(d)「小テストやレポートなどの中間課題が出される」授業や、(e)「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」授業も多い。加えて、(f)「グループワークなど学生が参加する機会がある」授業も多い。このように(a)～(f)の全てを全般的に採り入れている大学と、以上のいずれについてもそれほど熱心でない大学に、その熱心さの程度で、大学は色分けすることができる。そして、(a)～(f)のいずれかの個別の取組だけを突出した形で実施している大学は、ほとんど存在しない。

そこで、「主に英語で行われる授業（語学は除く）」を除外した、六つの項目を単純に足し込む形で合計点を算出した。ここでは、その合成変数を、「授業形態」と呼ぶことにする。

(a)～(f)のような形態の授業が多いと評価している学生は、そのタイプの授業を身近に感じているものと思われる。そこでここでは、その身近さ感覚の程度によって、学生を3分割することにした。具体的にいえば、先のような形で算出した合成得点をもとに、サンプル数がほぼ均一になるように、学生を3分割した¹⁷⁾。

(a)～(f)のような取組を採り入れている授業は、「最近型」の授業形態と呼べる。逆に、そうでない授業形態は、「旧来型」の授業形態と呼べる。そして、その中間にある授業が、「中間型」の授業形態である。以下では、3分割したカテゴリーを、この名称で呼ぶことにする。

それでは、そのような授業形態のタイプは、学生の生活時間に何らかの影響を及ぼしているのだろうか。図6-10をもとに、この点を確認してみよう。

どのタイプの授業形態でも、「娯楽・交友」時間に変化はみられない。しかし、「アルバイト」と「部活動・サークル活動」に振り向ける時間は、「旧来型」から「最近型」の授業形態に移行するにつれ、低下している。そして、「大学の授業の予習・復習など」や「大学の授業以外の学習」といった「授業外学習」に費やす時間のみならず、「大学の授業」への出席時間も増加している。

「アルバイト」時間+「部活動・サークル活動」時間の合計でみれば、「旧来型」と「最近型」のあいだでは、週当たり2.6時間の差がみられる。そして、「大学の授業の予習・復習など」+「大学の授業以外の学習」+「大学の授業」時間の合計をみれば、その差は同じく、週当たり2.6時間となる。つまり、「旧来型」から「最近型」の授業形態に移行すると、学生はアルバイトや部活動・サークル活動を控え、そこで浮いた時間を、「授業外学習」時間や「大学の授業」への出席時間に割いていることになる。

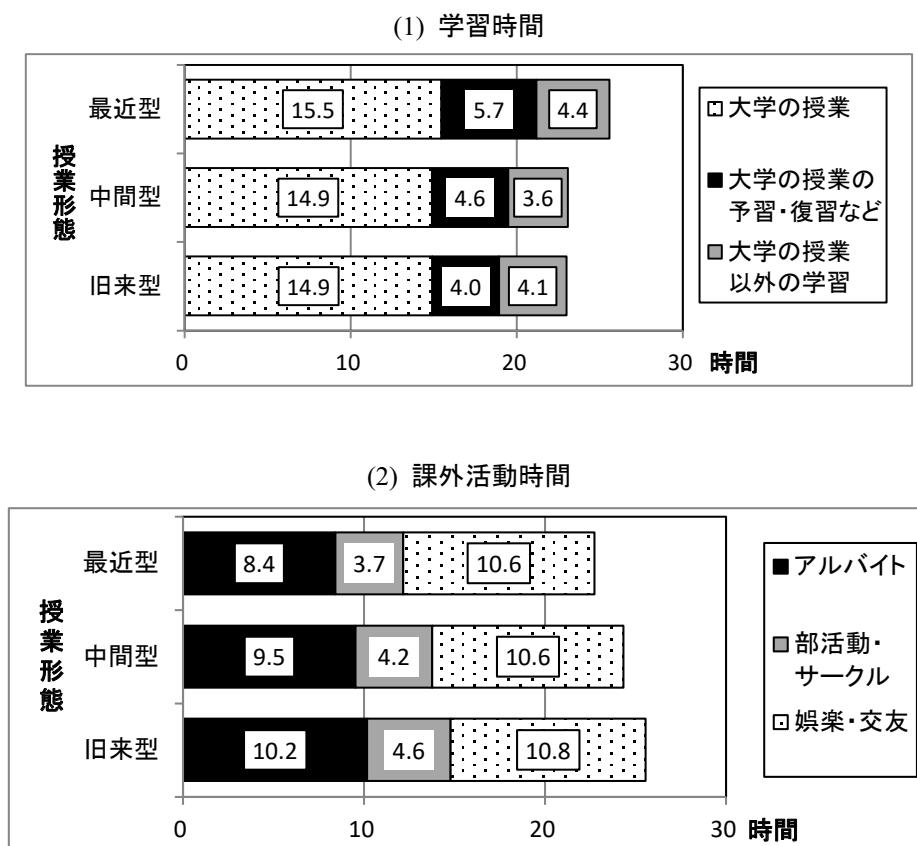


図6-10 授業形態と生活時間

あるいは、逆の見方もできる。「最近型」の授業形態では「旧来型」に比べて、出席・成績管理が厳しくなされたり、宿題などの形で「授業外学習」をきちんとかなすことを求めら

れたりする場合が多いものと考えられる。そのため、学生は授業にきちんと毎回出席したり、一定以上の時間を「授業外学習」に振り向けることが必要になる。そして、そこに振り向けねばならない時間分だけ、アルバイトや部活動・サークル活動を自粛せざるをえなくなっている。

ようするに、第1の解釈は、「最近型」の授業形態は、学生の向学心を高める方向に作用し、学生たちは自主的にアルバイトや部活動・サークル活動を控え、学習活動に時間を割いている、といった解釈である。第2の解釈は、「最近型」の授業形態を採る大学は、出席・成績管理の厳格化、授業への予習・復習の組み込みにも積極的で、そのような制度的な縛りのゆえに、学生は強制的に学習活動に時間を振り向けねばならなくなっている、といった解釈である。後者の解釈は、大学の「(初中等)学校化」の議論にもつながるものであるといえる¹⁸⁾。

どちらの解釈が現実を反映しているのか、といった問題を別にすれば¹⁹⁾、「最近型」の授業形態は「旧来型」に比べ、少なくとも生活時間面に限れば、学生を学習活動に水路付けていることだけは確かである。

9. 本章のまとめ

最後に、本章で明らかになったことを列記して、まとめておこう。

- (1) アルバイト時間が長くなるほど、大学成績が悪くなる傾向がみられる。
- (2) 部活動・サークル活動時間が増加するにつれ、大学成績は下がることはあっても、上がることはない。
- (3) 娯楽・交友活動時間が長くなっても、大学成績が上がったり、下がったりすることはない。つまり、両者のあいだには、関係性は認められない。
- (4) 「大学の授業の予習・復習など」や「大学の授業以外の学習」といった「授業外学習」時間については、基本的には10時間に達するまでは、その時間が増加するほど大学成績は上昇する。しかし、そこを閾値として、11時間を超えてしまえば、大学成績は更に上昇することはなく、横ばいに落ち着く傾向がみられる。
- (5) アルバイト時間が増加するほど、「授業外学習時間」、さらには授業出席時間も、基本的には減少する傾向がみられた。一方、娯楽・交友にかける時間は、アルバイトを行っている学生に限れば、アルバイト時間が長くなるほど、増加する傾向がみられる。つまり、アルバイト時間が長い学生ほど、娯楽・交友を含めて遊び志向が強く、勉学志向は弱くなる。

ただし、アルバイトを行っていない学生については、「勉学総時間数」(＝「授業外学習時間」+授業出席時間)がアルバイト学生より長いのみならず、娯楽・交友時間も、アルバイト時間がそれほど多くない学生(「1～10時間」の学生)より長い。こうしてみると、アルバイトを行っていない学生は、アルバイトしないことによって確保した時間分を、勉学に優先的に投入しているのみならず、そこで更に余った時間を、「娯楽・交友」時間の充実のため

めにも利用している，といえる。

(6) また，アルバイト時間が長くなるほど，部活動・サークル活動時間は，縮小している傾向がみられる。つまり，課外活動に費やす生活時間については，アルバイト派と，部活動・サークル活動派とに分化していることが示唆される。

(7) (6)とは裏腹の関係として，部活動・サークル活動時間が長くなるほど，アルバイトに費やす時間は縮小している傾向がみられる。しかし，この点を除けば，部活動・サークル活動と，授業出席時間，授業外学習時間，娯楽・交友時間とのあいだに，顕著な関係はみられない。

(8) アルバイト時間が10時間以下か，11時間以上かで，大学の授業の有効性に対する評価が異なり，10時間以下の場合は11時間以上の場合に比べ，大学の授業の有効性に対する評価が減少する。部活動・サークル活動時間についても，同じ傾向がみられる。

(9) 自分の能力に対する自己評価については，部活動・サークル活動時間の増加は影響を与えない。

(10) これに対し，アルバイト時間が増加するにつれ，「幅広い知識，もののみかた」・「問題をみつけ，解決方法を考える力」・「人にわかりやすく話す力」などの能力を中心として，自分の能力に対する自己評価は高まる傾向がみられる。一方，「専門分野に関する知識経験」については，緩いながらも減少傾向がみられる。その結果，それらを統合した総合的能力についてみれば，アルバイトを行っていない学生に比べて，それを行っている学生は，更に26時間を超えて，極めて長時間のアルバイトに従事している学生は，それよりアルバイト時間数が少ない学生に比べて，自己評価の高まる傾向がみられる。

(11) アルバイト時間が長くなるほど，授業への取組意欲は低下し，大学生活への不安・悩みが増加する。

(12) 同様に，部活動・サークル活動時間が長くなるほど，授業への取組意欲は低下していく。これに対し，大学生活への不安・悩みについては，部活動・サークル活動を行っている学生は，そうでない学生に比べて，不安・悩みが大きくなる傾向がみられる。しかし，部活動・サークル活動を行っている学生だけに限っていえば，その活動時間が長くなっても，大学生活への不安・悩みの程度は変化しない。

(13) (4)と(5)の結果をもとにすれば，アルバイト時間が長くなるほど，「授業外学習」時間が少なくなり，その影響を受け，大学成績は悪くなるといった因果関係の存在が示唆されるように見える。しかし，授業への取組意欲をも変数として投入したパス解析の結果をもとにすれば，「授業外学習」時間はそれ単独では，大学成績に影響を及ぼさない。つまり，第1に，アルバイト時間が長くなるにつれ，授業への取組意欲は下落し，その結果，大学成績は低下する傾向がみられる。第2に，そのような一般的傾向が存在する中で，かりにアルバイトの影響で「授業外学習」時間が短くなったとしても，授業への取組意欲さえ高く維持できれば，大学成績が下がることはない。逆の言い方をすれば，「授業への取組意欲」を伴った

ものでなければ、どんなに「授業外学習」に時間を投入しようが、大学成績がよくなることはほとんどない。

(14) 部活動・サークル活動時間が長くなれば、「大学の授業以外の学習」時間は短くなる。しかし、「大学の授業の予習・復習など」の時間には影響しない。この事実は、次のような仮説を示唆してくれる。アルバイトであれ、部活動・サークル活動であれ、何らかの活動によって、「授業外学習」時間を犠牲にしなければならない事態が生じた場合には、優先順位として学生は、まず「大学の授業以外の学習」を削減し、次いで「大学の授業の予習・復習など」を削る、といった仮説である。

(15) 部活動・サークル活動時間についても、授業への取組意欲をも変数として投入したパス解析の結果をもとにすれば、「大学の授業以外の学習」はそれ単独では、大学成績に影響を及ぼさない。

(16) (a)「授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる」ような授業、(b)「理解がしやすいように教え方が工夫されている」ような授業、(c)「TAなどによる補助的な指導がある」授業、(d)「小テストやレポートなどの中間課題が出される」授業、(e)「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」授業、(f)「グループワークなど学生が参加する機会がある」授業を、「最近型」の授業形態とここでは名付けることにした。このような「最近型」の授業形態について、(a)～(f)のいずれかの個別の取組だけを突出した形で実施している大学は、ほとんど存在しない。(a)～(f)の全てを全般的に採り入れている大学と、以上のいずれについてもそれほど熱心でない大学に、その熱心さの程度で、大学は色分けすることができる。各大学の授業に対する学生の評価をもとにすれば、そのような傾向のみられることが明らかになった。

(17) そして、「最近型」の授業形態を採用している大学ほど、学生がアルバイトと部活動・サークル活動に振り向ける時間は、減少する。そして、「大学の授業の予習・復習など」や「大学の授業以外の学習」、といった「授業外学習」に費やす時間のみならず、「大学の授業」への出席時間も増加する。学生はアルバイトや部活動・サークル活動を控え、そこで浮いた時間を、「授業外学習」時間や「大学の授業」への出席時間に割いていることになる。あるいは、「最近型」の授業形態を採用している大学ほど、それらの授業形態の採用が進んでいない「旧来型」に比べて、出席・成績管理が厳しくなされたり、宿題などの形で「授業外学習」をきちんとこなすこと求められたりする機会が多いものと考えられる。そのため、学生は授業にきちんと毎回出席したり、一定以上の時間を「授業外学習」に振り向けることが必要になる。そして、そこに振り向けねばならない時間分だけ、アルバイトや部活動・サークル活動を自粛せざるをえなくなっている。どちらの解釈が現実を反映しているのか、といった問題を別にすれば、「最近型」の授業形態は「旧来型」に比べ、少なくとも生活時間面に限れば、学生を学習活動に水路付けていることだけは確かである。

【注】

- 1) その他の活動項目は、「ダブル2スクール」、「趣味」、「異性（恋人）との交際」、「就職活動」である。
- 2) 「異性（恋人）との交際」もそこに含まれる。他方、「ダブルスクール」、「趣味」については、「学業・勉強」志向とは、敵対的でも親和的でもない傾向がみられる。この点については、岩田（2015）を参照。

また、武内グループは、1997年、2003年、2007年にも、ほぼ同様の調査を継続的に行っている。その結果をもとにすれば、1997年・2003年時点でも、ほぼ同様の傾向が確認される。つまり、ここで指摘した傾向は、遅くとも16年間前から継続的にみられる安定した動向である。この点については、岩田（1999）及び岩田（2006）参照。

- 3) 岩田（2005）を参照。
- 4) さらに、今回の調査では、大学成績をGPAの形でも質問している。ただし、GPAに関して、4段階評価の平均を採用している大学と、5段階評価の平均を採用している大学との間で、学生の成績については単純比較をすることは難しい。のみならず、100点満点で算出している大学や、10点満点表記を取っていると予想される大学なども、少数とはいえみられた。このため、学生の成績指標としてGPAは、今回の分析では使用できなかった。
- 5) 例えば、単純な便法として、①の大学成績 $\times 5 \div 4$ として、①の4段階評価を②のような5段階評価に換算する方法も考えられる。しかし、①・②とも十分なサンプルが確保できたこともあり、無理な換算は行わないことにした。

また、①向けの質問に答えた学生は9,846人、②向けの質問に答えた学生は4,365人であった。しかし、本来なら①向けか②向けかの、どちらか一方だけの回答になるはずの質問に、両方とも答えている学生が、660名存在した。それは、①向けの質問への回答者の6.7%、②向けの質問への回答者の15.1%に当たる。以下の集計では、①向け・②向け質問の両方に回答した学生も含めた分析を行っている。つまり、このような学生は、①及び②を対象とした集計の両方に、ダブルカウントされていることになる点を断っておきたい。

- 6) 丸め誤差の影響で、本文中に示した数字は、表中の数字を単純に足し込んだ数字とは一致しない場合が存在する。以下、同様。
- 7) 成績5段階評価型の学生サンプルについては、「0時間」～「11～15時間」までの4グループだけを対象にして、それらの大学成績の平均値に関する分散分析を行った結果、1%水準での有意差が確認できた。一方、「11～15時間」～「26時間以上」の4グループだけを対象にした場合には、有意差は検出されなかった。

- 8) ただし、これは、1%水準の棄却域を採用した場合の話である。4段階評価型の学生サンプルについては、厳密に言えば、「11～15時間」と「16～20時間」とのあいだには、大学成績には5%水準では有意差が検出された。しかし、「11～15時間」と「21時間以上」とのあいだでは、大学成績には有意差が認められなかった。
- 9) 『学生生活調査』に生活時間の調査が加わったのは、2006年度からである。そして、前回の2012年度の調査までは、今回のような階級値での回答ではなく、生活時間の数値そのものを記入する形式の質問になっていた。ここで示したような方法で平均値を算出した結果としては、前回の調査に比べ、今回の調査では、どの生活時間についても平均値は低くなっている。具体的に言えば、「大学の授業」時間、及び「大学の授業の予習・復習など」の時間については3時間ほど、「大学の授業以外の学習」については1時間ほど、「部活動・サークル活動」については2時間ほど、「アルバイト・定職」時間については1時間ほど、「就職活動」時間については、0.5時間ほど、「娯楽・交友」時間にいたっては10時間も低くなっている。なお、定職者を除いてアルバイト時間だけを算出しても、上述の差にほとんど変化はみられない。
- 例えば、部活動・サークル活動やアルバイト時間が、今回の調査では前回調査に比べて、低くなっている原因の一つとしては、極端にそれらの時間が長い学生の存在することが、影響した可能性も考えられる。31時間を大幅に超えて、それら活動を行っている学生も、平均値を算出するときには、全て「33時間」といった数値を割り当てて計算しているからである。しかし、「31時間以上」という回答については、「33時間」よりかなり大きな代表値を割り当てて再計算しても、どの生活時間に関しても、「31時間以上」と回答した学生は、極めて少数であり、平均値にほとんど変化はみられなかった。
- また、今回採用した階級値では、実際の活動時間が上限方向に偏っている可能性も考えられる。具体的に言えば、「1～5時間」を例にとると、この階級値の範囲内では、活動時間が3時間以上の学生が多数を占め、3時間以下の学生は少数である、といった可能性である。
- この可能性を含め、今回の調査における生活時間が、前回の調査に比べ低くなっている原因については、今後詳しく検討していく必要がある。
- なお、授業外学習時間については、それ以外の要因として、「卒業論文・卒業研究」時間が、今回から新たに加わったことが影響している可能性もある。前回調査までの、「大学の授業の予習・復習など」+「大学の授業以外の学習」時間と、今回の調査について、それに「卒業論文・卒業研究」時間を加えた時間は、ほぼ等しくなるからである。
- 10) アルバイト時間が16時間以上の学生集団についてみれば、その中でアルバイト時間が5時間増加しても、授業出席時間は、1時間弱ずつ減少するにすぎない。この事実が

示す因果関係を逆に解釈するという、正確さをかなり欠く^{けんきょう}牽強付会な指摘になることを恐れずにいえば、授業出席時間が約1時間減少すると、アルバイト時間が5時間増える。つまり、授業減少分に見合う時間を大幅に超越する形で、アルバイト時間の増加がみられることになる。よって、図6-4の(1)の結果は、授業時間の減少がアルバイト時間の増加をもたらす効果があるとしても、それが大きな影響を与えたとは、考えにくい。

- 11) なお、アルバイト時間「1～5時間」のグループは、アルバイトをしていない学生、のみならずアルバイト時間「6～10時間」のグループの、どちらの集団と比べても、「勉強総時間数」が少ないだけでなく、「娯楽・交友」時間も少ない。このような全体的傾向の中では、極めて変則的な動向をみせている。ただし、その原因は不明である。
- 12) (1)アルバイト時間、(2)部活動・サークル時間のいずれについても、今回図示した採用モデル全体の適合度は、1%水準で有意であった。しかし、次の点だけ、指摘しておかなければならない。図6-8の大学成績には、矢印元に変数が表示されていない形で、外部から(1)については0.929の、(2)については0.930の影響力をもつ矢印が表示されている。これは、今回採用したモデルの中に投入された変数以外の要因が、大学成績に与える影響力の大きさを示している。だから、このモデルに採り入れた変数のみによって、大学成績がどの程度説明できるか、といった説明力(R²)は、(1)アルバイト時間、(2)部活動・サークル時間とも7% (アルバイト時間=1-0.929, 部活動・サークル時間=1-0.930) にすぎない。
- 13) ただし、アルバイト時間が大学成績に及ぼす直接効果は、-0.052の規模である。これに対し、「授業への取組意欲」を経由する形での間接効果は、-0.009 (= -0.034×0.261) と、約6分の1にすぎない。直接効果と間接効果の意味については、これにつづく本文の(c)のところの説明を加える。よって詳細はそちらに譲ることにして、上に示した数値からは、次の点が示唆される。アルバイト時間は、「授業への取組意欲」のみならず、それ以外の面でも学生の意識・行動パターンなどに影響を及ぼしている。そして、「授業への取組意欲」より、それ以外の要因全てをもとにした効果の方が、大学成績に大きな影響力をもっている。この点は、今回のモデルの限界になる。よって、アルバイト時間が大学成績に及ぼす経路の仲介要因として、「授業への取組意欲」以外の重要な要因を確定していくことは、今後の重要な課題になるといえる。
- 14) ただし、これとは逆の因果関係を想定した解釈も可能である点は、指摘しておかなければならない。「必要な予習や復習」として、少ない「大学の授業の予習・復習など」時間しか要求されない授業を履修している学生ほど、自由時間が多くなり、その分だけアルバイトに長く励む傾向がみられる、という解釈である。
- 15) このような点も影響して、学生全体を母数とすれば、「必要な予習や復習をして授業に

のぞんでいる」という自己評価項目と、実際の「大学の授業の予習・復習など」の時間とのあいだには、0.295の相関しか認められない。たしかにそこには、1%水準で有意差は検出された。しかし、相関係数の大きさを判断基準とするかぎり、それほど強い関係性が認められるわけではない。つまり、十分な予習・復習をしているという自己評価と、実際にそれへ投入している時間には、かなりのバラツキがあることになる。

- 16) 「ブラックバイト」については、大内・今野（2015）、川村・大内・木村（2014）、上西・大内・本田・今野（2014）などを参照。
- 17) 本来なら、大学による区分を用いるべきだと考えられる。しかし、同じ大学内でも学部・学科によって、取組への積極性が異なることも想定される。さらには、同じ学部・学科の中でも、学年によって授業形態が異なる場合も存在すると想定される。そこで、そのような煩雑さを避けるために、ここでは、学生で区分することにした。
- 18) 岩田（2015）を参照。
- 19) ただし、どちらの解釈が現実を反映しているかは、教育学的には大きな問題である。第1の解釈をもとにすれば、学生が自主的に「自主的な学習」に取り組んでいることになる。第2の解釈では、強制的にという言葉が強すぎれば、受動的に「自主的な学習」を受け入れていることになる。それは、「自主的な学習」をしているのか、させられているのか、の違いであると言い換えることもできる。心理学の用語を用いれば、内発的動機付けと外発的動機付けとの違いともいえる。そして、そこには、本質的な点で大きな差異が存在するといえるからである。

【参考文献】

- 岩田弘三，1999，「学生文化形成についての大学間比較に関する研究」、『大学教育研究』第7号，神戸大学・大学教育研究センター。
- 岩田弘三，2005，「大学生のアルバイト目的と学業」、『武蔵野大学現代社会学部紀要』第6号。
- 岩田弘三，2006，「第1志望以外入学者の学生生活・大学満足度の学年変化」、『武蔵野大学現代社会学部紀要』第7号。
- 岩田弘三，2015，『『大学の学校化』と大学生の『生徒化』』、『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第5号。
- 上西充子・大内裕和・本田由起・今野晴貴，2014，「ブラックバイトとは？」、『POSSE』Vol.22，NPO 法人 POSSE。
- 大内裕和・今野晴貴，2015，『ブラックバイト』堀之内出版。
- 川村遼良・大内裕和・木村達也，2014，『ブラック企業と奨学金問題』ゆいぽーと。

第7章 学業成績と単位修得状況からみた大学生の学習

朴澤 泰男（国立教育政策研究所）

1. はじめに

本章では、学業成績と単位修得状況に着目して、大学生（大学の学部学生のみを指す。以下同じ）の学習実態の一側面を分析することを目的とする。

この20年ほどの間、大学教育における成績評価の厳格化に向けた様々な取組が進展してきたこともあって、学部段階でGPA制度を導入する大学は現在、全体の7割に達する状況にある（文部科学省による平成25（2013）年度「大学における教育内容等の改革状況について」の調査結果に基づく）。同時に、単位制度を実質化させるため、履修単位の上限設定（いわゆる「キャップ制」）を設ける大学も8割を超えている（同調査による）。

履修登録できる科目数を絞り、精選した科目に時間と労力を集中することによる密度の濃い学習を促した上で、最終的には、学業成績（GPA値など）に一元化された形で、「学習のパフォーマンス」が測定される。こうしたモデルは具体化されるに当たり、当然のことながら個々の大学の来歴や置かれた状況に応じて、様々な形態を取ることになる。高年次における就職活動に対する配慮などもあって、キャップ制を比較的緩やかに運用している大学も少なくない。また、大学によってはGPA制度やキャップ制を導入してからも、学生の履修行動が変化するまでに相当な時間がかかる場合もある。

この点を踏まえると、大学生の「学習のパフォーマンス」（学習のアウトカムというよりアウトプット）について考察するには、現状ではやや幅広く、多角的な捉え方をしておいても良いと思われる。というのも学業成績の良さが就職にポジティブに働くのは、一般的には国家試験のある専攻や、教員を目指す場合など、大学の正課の学習と、卒業後の職業とが比較的明瞭に結びついている場合が中心だと思われるが、その状況は（高度経済成長期以降）、現在でも大きくは変わっていないとも考えられるためである。

そこで本章は、学業成績に加え、単位修得状況にも焦点を当てる。かつてのキャンパスには修得した単位数の多さを豪語する学生も少なくなかった。だからと言って成績が低いとも限らない。このような、修得単位数（の多さ）と学業成績（の良さ）の関係といった基本的な事実でも、「日本の大学生全体」というマクロなレベルでは、必ずしも十分に把握されてきたとは言い難いのではないか。今でも多くの大学新生にとって、単位制は、高校までの仕組みとは大きく異なるものの一つであり続けていると見られることから、修得単位数の多さという「学習のパフォーマンス」に関する従来からの物差しについて、検討しておくことも必要だろう。

学生の単位修得状況に関しては従来、個別大学における教務データ（学籍や科目履修）を用いた研究がなされてきた。例えば、人文・社会系の大学の学生全体について、単位修得率

(修得単位数／履修単位数)を学年間・学部間で比較した研究や(岩堀 2008)、単位修得率と、標準年限以内卒業率との(正の)相関関係を検討した研究(岩堀 2009)がある。また、工学部のある学科において、修得単位数は、授業出席率や成績と正の相関関係にあることを指摘した研究もある(内山・嶋脇 2003)。この他、分析単位を個々の授業科目とし、単位修得率と相関関係にある変数(例:受講者数)を分析する研究も見られる(橋本・西山 2006)。とはいえ、「日本の大学生全体」について単位修得状況を検討した研究は、その必要性や、データの制約などの事情もあって、ほとんど行われてこなかったと思われる。

本章では、平成 26 (2014) 年 11 月に国立教育政策研究所が日本学生支援機構「学生生活調査」と共同で実施した「大学生の学習状況に関する調査」(以下、「本調査」と呼ぶ)のデータのうち、大学の昼間部のみを使用する。調査対象の抽出率が設置者ごとに異なることを考慮し、ウェイト付けを行う代わりに、基本的には設置者別の分析を行った。以下の集計では原則として、医・歯学及び薬学分野を除き、5 年生と 6 年生も分析対象から除いた。

以下、本章ではまず、学業成績と単位修得状況の関係を分析する(2 節)。次に、修得単位数の多さが、学業成績の良さとは独自に持ちうる意味を考察する(3 節)。最後に全体の議論をまとめることにしたい(4 節)。

2. 学業成績と単位修得状況の関係

まず、学業成績と単位修得状況の関係について分析する。学業成績は、修得した単位数が多い学生ほど良いのだろうか。それとも、修得する単位数が多すぎる場合には、むしろ成績が下がるといった状況もあるのだろうか。あらかじめ結論を述べれば、後の図 7-3 に示すように、前者に該当するのが 3・4 年生であり、1 年生の場合は後者の状況が生じている(2 年生は両者の中間に近い)と考えられる。

(1) 学業成績と単位修得状況の指標

ここで、本章が用いる学業成績と単位修得状況の指標について、それぞれ説明を行う。(以下、技術的な記述が続くため、結果を先に参照される場合は次項に進めたい。)

学業成績は、5 段階評価又は 4 段階評価の成績を回答した学生を対象に、平均 0、標準偏差 1 となる指標を作成した(作成方法は後述)。よって本調査に対し、GPA の値のみを回答した学生は含まれていない。国公立大学の昼間部の学生 20,184 ケースのうち、16,421 ケース(81.4%)のみを対象とした指標であることには注意が必要である。

この学業成績の指標は、下記の要領で作成した。本調査では成績は、大学での評価方法に合わせて、① 5 段階評価、② 4 段階評価、③ GPA のいずれかで回答する形式となっているが、5 段階評価に基づく成績の場合、「秀 (S, A+)」、「優 (A)」、「良 (B)」、「可 (C)」という評語ごとに、おおよその割合を尋ねている(不可の割合は除いて、足して 10 割になるように記入)。4 段階評価の場合は「優 (A)」、「良 (B)」、「可 (C)」の割合である。

そこで、まずこれらの回答結果を元にして、5段階評価、4段階評価それぞれについて「擬似 GPA」を算出する（算出方法は後述）。次に、両方の「擬似 GPA」をそれぞれ、標準得点に変換して、平均0、標準偏差1となる変数を得る。最後に、5段階評価による成績を回答した者（12,113人）については、5段階評価に基づく標準得点をコピーし、4段階評価の成績を回答した者（5,164人）は、4段階評価の標準得点をそれぞれコピーして、新しい変数を作成する（ただし、5段階評価と4段階評価の両方の成績を回答した856人については、5段階評価に基づく標準得点の方を採用した）。この変数を再度、標準化したものが最終的に用いる成績指標となる。

先述の「擬似 GPA」の算出方法を、5段階評価を例に説明する。まず無回答の処理から始める。評語ごとの割合に無回答がある場合、その評語については「0割」である可能性がある。そこで、「秀・優・良・可の四つとも無回答」の場合のみを欠損値として扱うことにした。その上で、秀・優・良・可それぞれの構成割合を合計すると、ほとんどが10割となるが、中には10割に満たないケースもある。これは「不可」の割合も考慮して回答したものと見なし、「10割」から、「秀・優・良・可の割合の合計」を減じた値を「不可の割合」と考える（その値がマイナスになる場合、不可の割合は0割と見なす）。最後に、秀・優・良・可・不可それぞれの割合を、合計が10割となるよう調整を加えた上で（秀・優・良・可それぞれの割合を「秀・優・良・可・不可の割合の合計」で除する）、秀=4、優=3、良=2、可=1、不可=0の評点をそれぞれ乗じて合計し、「10割」で除す。

図7-1に分布を示した「擬似 GPA（5段階評価）」は、上の要領で算出した値である。同様に、4段階評価による成績から算出した「擬似 GPA（4段階評価）」は²⁾、図7-2の分布となる。繰り返しになるが、両者を合成した変数が本章で用いる成績指標である³⁾。

単位修得状況の指標については、本調査では卒業に必要な単位数のうち、既に修得済みの単位数の比率（%）を尋ねているから、この回答結果をそのまま用いる。

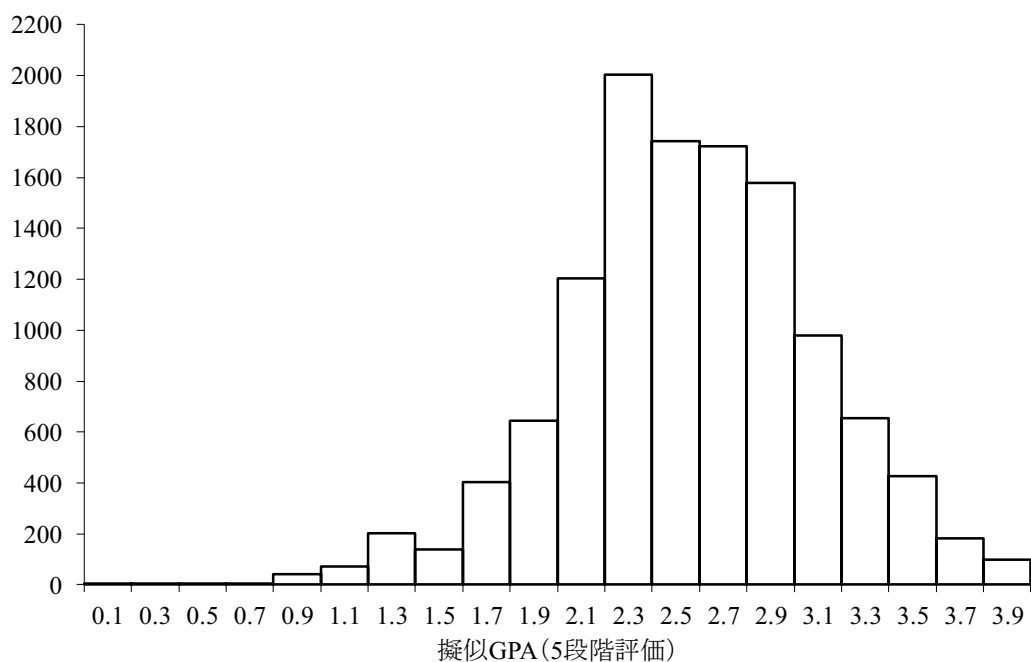


図 7-1 5段階評価の成績に基づく「擬似 GPA」の分布

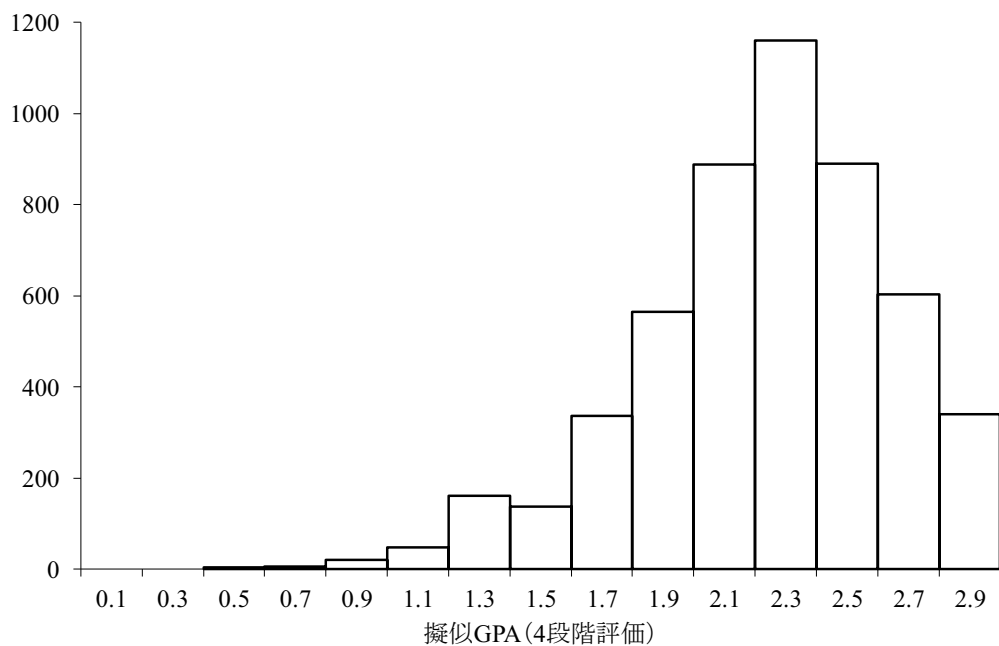


図 7-2 4段階評価の成績に基づく「擬似 GPA」の分布

(2) 単位修得状況による学業成績の違い

以上に説明した指標を使用して、単位修得状況による学業成績の違いを分析していく。ここではまず、修得した単位数の多寡により、回答者がおおむね「下位4分の1」、「中間2分

の1」,「上位4分の1」の三つの集団となるように分割する。そして、この3段階別に、学業成績の平均値を集計して比較した。

もともと、単位修得状況は学年ごとの違いが大きい。平成26(2014)年度「大学生の学習実態に関する調査研究について(概要)」によれば、大学昼間部(国公立全体)の1年生の場合、中央値が20%となっている。これは、入学して1学期の間に(1年生の前期までに)、半数の学生は、卒業要件の20%(以上)に相当する単位数を修得済みであることを意味する。同様に、中央値は2年生が50%、3年生が80%、4年生が95%であった。

この結果を踏まえ、単位修得状況を3段階に分ける作業は、学年ごとに行うことにした(また、医・歯学及び薬学分野を除いた)。例えば1年生の場合、「15%以下」,「15%超30%以下」,「30%超」という三つの集団に分ける。2年生は40%と60%を境にして、3年生は70%と90%を境に、4年生は90%と99%を境に、それぞれ三つに分割した。

単位修得状況(3段階)別に、学業成績の平均値を示したものが図7-3である。学年別、さらには設置者別に集計を行った。

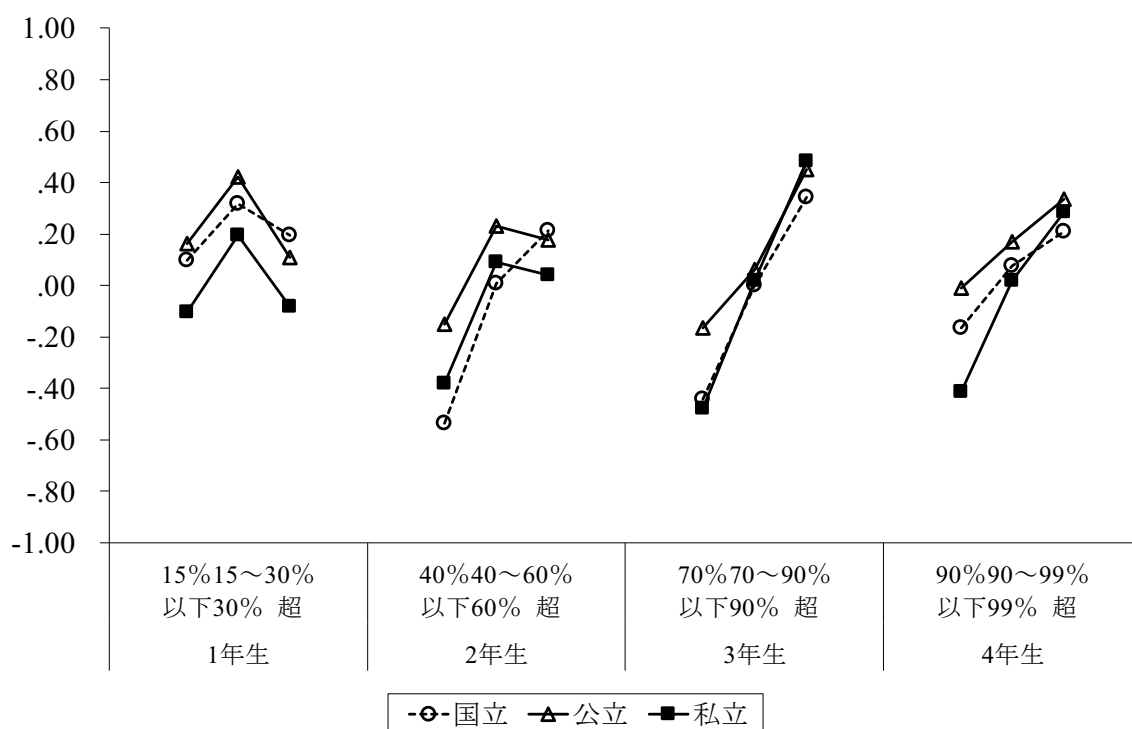


図7-3 単位修得状況(3段階)別にみた学業成績の平均値(学年別,設置者別)

(注) 単位修得状況は、卒業要件に占める修得単位数の比率。

図7-3を見ると、1年生の場合は国公立を問わず、修得済み単位数が「下位4分の1」(卒業要件の15%以下)であるよりも、「中間2分の1」(15%超30%以下)の方が、成績が良いことがわかる(統計的に有意)。しかし、修得単位数が多ければ、多いほど良いわけ

でもない。「中間2分の1」よりも、「上位4分の1」(30%超)の方が、成績の平均値が有意に低いことも(国立を除く)、同時に明らかとなった⁴⁾。成績の良さを犠牲にしても多くの単位修得を優先した履修行動を取る学生が、少なくないことを意味する。

とはいえ、今述べたパターンが見られるのは1年生だけである。3年生の場合は、修得単位数が多いほど成績も良いという直線的な関係がある。国公立の全てにおいて「下位4分の1」(70%以下)より「中間2分の1」(70%超90%以下)の方が、「中間2分の1」より「上位4分の1」(90%超)の方が、それぞれ成績の平均値が有意に高い⁵⁾。4年生についても、私立は同様の結果となるが、国立と公立の場合、「中間2分の1」(90%超99%以下)と「上位4分の1」(99%超)との間には有意差がなかった⁶⁾(図7-3)。

2年生については、ちょうど1年生と、3・4年生の中間的なパターンとなっている。すなわち、「下位4分の1」(40%以下)よりも、「中間2分の1」(40%超60%以下)の方が成績は有意に高いものの、「中間2分の1」と「上位4分の1」(60%超)の間には、国立を除いて有意差が見られない⁷⁾。よって、「人並み」程度には単位を修得している方が、それよりも少ない場合に比べて、良好な成績をキープしている。しかし、それ以上に多くの単位を取っても、成績の良さが伴うとは限らないと考えられる(図7-3)。

以上の分析から、学業成績は基本的には、修得単位数が多い学生ほど良いという関係があることがわかった。もっとも、必ずしも「多ければ多いほど良い」とは限らない。同じ学年の中でも、上位4分の1に入るくらい単位を多く修得済みの学生が、それより少ない(中間2分の1の)学生に比べ、成績が良いかと言えば、そうでもない場合も見られる。1年生の場合はむしろ、(国立を除いて)前者の方が成績は低くなる傾向にある。

3. 単位修得状況が持つ意味

(1) 学業成績以外の指標の必要性

前節で見たように、学業成績と単位修得状況の直線的な(プラスの)関連性は、1年生を除いて比較的明瞭であった。ならば、大学生の「学習のパフォーマンス」の指標としては、成績に着目するだけで良いのではないか、という考え方もありうる。しかし、二つの理由から、それだけでは必ずしも十分ではないと考えられる。

第一に、1年生については修得した単位数が「多すぎる」場合には、成績の良さが犠牲になっていた。なるべく多くの単位を、早めに確保しておこうとする履修行動は、教員の立場からはしばしば問題視されるが、そこに何らかの前向きな意味を読み取ることはできないか、という問題については少し議論しておいても良いと思われるためである。

第二に、「大学で良い成績を取る」ことに、実利的な意味でメリットを見いだせない学生も少なくないと予想されるためである。図7-4は、図7-3で用いた学業成績について、希望進路別に平均値を示したものである(設置者別。1～4年生のみ。医・歯学及び薬学分野を除く)。調査時点で卒業後に最も希望する進路が「進学」や、「教師、医師、弁護士などの

専門職」である学生の成績が良いいっぽう、「自営」（「その他」を含む）や、「民間企業に就職」を希望する場合は成績が低いことがわかる⁸⁾。卒業後の希望進路は、在学中の4年間に揺れ動くと考えられるし、実態に近いのは「その時点の成績に応じて、希望進路が変わってくる」ような状況だろう。ただ少なくとも、大学での成績が、卒業後の進路を決める上で、余り大きな意味を持たないと想定される場合（ここでは自営や、民間企業への就職）、良い成績を維持することに大きな努力を払わない可能性もあるのではないか。

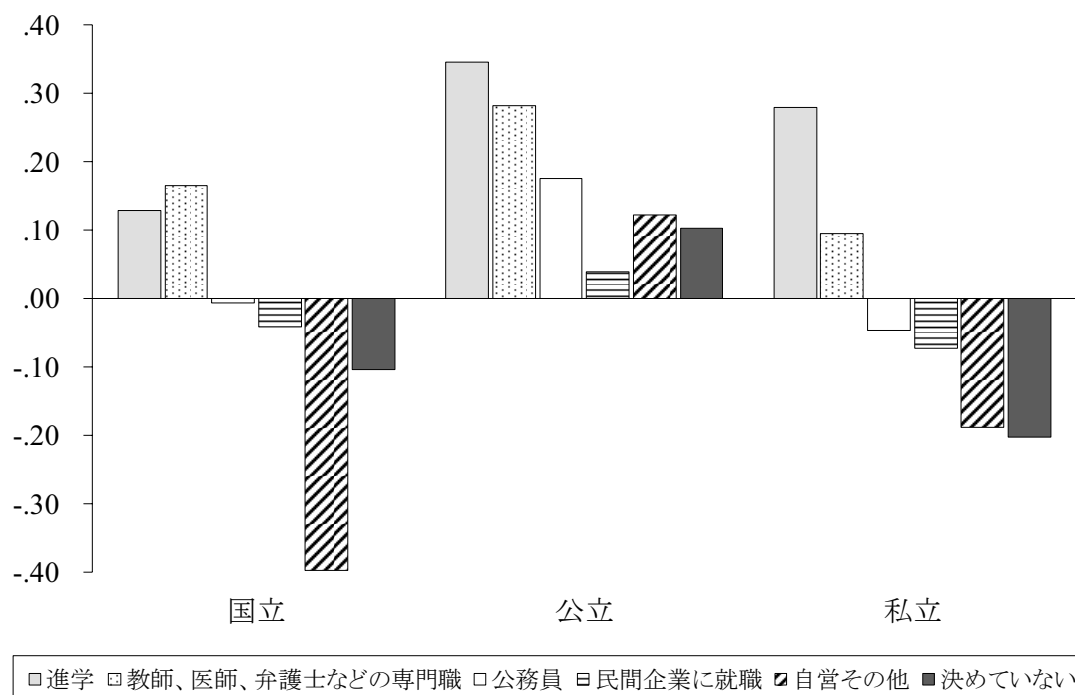


図 7-4 現在の希望進路別にみた学業成績の平均値（設置者別）

（2）専門知識習得に対する学業成績・単位修得状況の意義

以上を踏まえ、修得単位数（の多さ）が、学業成績（の良さ）とは独自に持ちうる意味を考察したい。ここで着目するのは、自らの能力に対する自己評価である。本調査では、「1. 専門分野に関する知識・理解」、「2. 文献・資料・データを収集する力」、「3. 論理的に文章を書く力」、「4. 人にわかりやすく話す力」、「5. 外国語の力」、「6. ものごとを分析的・批判的に考える力」、「7. 問題を見つけ、解決方法を考える力」、「8. 幅広い知識、もののみかた」の8項目について、自分の実力はどれくらいかを尋ねている。「不十分」から「十分」までの4段階で自己評価する形式だが、この回答に1（不十分）から4（十分）までの数値を割り当てて、平均値を算出する。その平均値を、学業成績と単位修得状況に基づく学生類型間で比較する分析を行った。

その学生類型は次のように設定している。学業成績において、おおむね「上位2分の1」と「下位2分の1」の二つの集団になるよう学生を分割し、単位修得状況でも同様の二つに

分割して、両者を組み合わせた4類型を作成するものである。これにより、「(1) 低成績・少単位」、「(2) 低成績・多単位」、「(3) 高成績・少単位」、「(4) 高成績・多単位」の4類型を得る。ただし、学業成績や単位修得状況の中央値は学年ごとに異なるから、この4類型は学年別に作成することにした。前節の図7-3で見たように、学業成績と単位修得状況の関係は、1年生と3年生の違いが大きいことを踏まえ、以下では、特にこの二つの学年に限って分析を進めたい⁹⁾。分析は、これまでと同様に設置者別に行う。

1年生と3年生について、この学生類型をそれぞれ使用して、能力の自己評価の8項目(最小値1, 最大値4の得点に変換したもの)に関して平均値差のウェルチ検定を行った。その結果、国公立全てにわたって、統計的有意差だけでなく、実質的にも意味があると考えられるほどの差が見られたのは、「1. 専門分野に関する知識・理解」(以下、「専門知識」と略す)だけであった¹⁰⁾。学生類型別の平均値を示したものが、図7-5である。

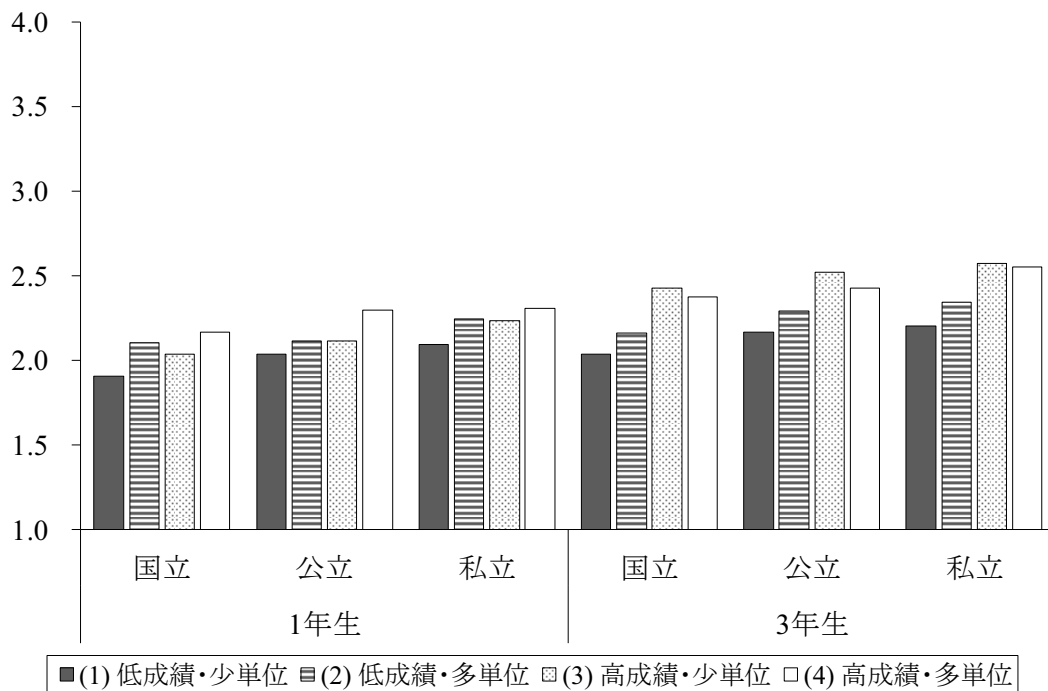


図7-5 「専門分野に関する知識・理解」得点の平均値 (類型別, 学年別, 設置者別)

図7-5については、まず3年生の分析結果を参照したい。国公立全てにおいて、「(1) 低成績・少単位」よりも「(3) 高成績・少単位」や「(4) 高成績・多単位」の学生の方が、専門知識に関する自己評価の平均値が有意に高い¹¹⁾。また、「(2) 低成績・多単位」と「(3) 高成績・少単位」の間の有意差も、国公立に共通した傾向である¹²⁾。よって、3年生の場合、専門知識に関する自己評価は、基本的には修得単位数の多寡よりも学業成績の高低によって決まっていると言える。

それに対して、1年生の場合、国公立に共通した有意差は、「(1) 低成績・少単位」と

「(4) 高成績・多単位」の間だけに見られた¹³⁾。この二つの類型間に差があるのは、当然と言えば当然のことである。むしろ、ここで注目すべきは「(3) 高成績・少単位」だろう。このグループの平均値が余り高くない点が、3年生と比べた場合の特徴となっている。実際、「(1) 低成績・少単位」との間に有意差があるのは、私立だけであった¹⁴⁾。そして、「(2) 低成績・多単位」と「(3) 高成績・少単位」の間には、国公私立の全てにおいて有意な差がなかった(図7-5)。

以上の結果が示すのは、専門知識に関する能力の自己評価(端的に、「自信」と言い換えても良いだろう)は、基本的に学業成績に左右されるが、それだけでもなさそうだということである。1年生の場合、「(2) 低成績・多単位」と「(3) 高成績・少単位」の間に有意差がなかった事実は、成績の良しあしとは別に、一定の数の科目履修をこなすこと自体に意味がある可能性を示唆する。専門知識の積み上げには、一定量の学習を経ている必要があるという単純な事実を、裏書した結果と読むこともできよう¹⁵⁾。その意味では、「なるべく多くの単位を、早めに確保しておこうとする履修行動」を一概に否定的に捉えてよいのかどうか、議論の余地があるとも考えられる。

(3) 学生の生活経済と学業成績・単位修得状況

この「なるべく多くの単位を、早めに確保しておこうとする履修行動」について論じる上で、もう一つ考えておく必要があるのは、学生の生活経済との関連である。成績を犠牲にしても、修得単位数の多さを優先する行動も、あながち理由のないことではない可能性があるだろう。例えば、自らがアルバイトによって、生活費を稼ぎ出す必要性の高い場合などが考えられる。

そこで、「学生生活調査」における1年間の経済状態に関する設問のうち、年間収入額(平成25(2013)年12月～平成26(2014)年11月。平成26(2014)年度入学者の場合は平成26(2014)年4月～平成27(2015)年3月)について、先の学生類型(学業成績・単位修得状況による)との関連性を分析することにした。具体的には、年間収入合計に占める家庭給付収入、アルバイト・定職収入、そして貸与奨学金収入の比率について、学生類型間で比較する作業を行う。1年生を対象とし、設置者別に平均値の差の検定を行った結果、学生類型間に有意な差が見られたのは、私立(家庭給付収入、アルバイト・定職収入)だけであった。その結果を示したものが図7-6である。

図7-6を検討する前に、少し技術的な補足を行っておきたい。ここでいう家庭給付収入とは、「家庭からの給付(家庭が支払った授業料を含む)」を指す(千円単位で回答。以下同じ)。アルバイト・定職収入は「アルバイト」と「定職収入」の合計であり、貸与奨学金収入は「日本学生支援機構の奨学金」と「その他の貸与制の奨学金など」(日本学生支援機構の奨学金を除く)の合計のことである。なお調査票では、収入額がない場合は「0」を記入するよう指示があるが、実際には「0円」の場合、空欄(無回答)としたケースが少なくな

い可能性も考えられることから、収入に関する全8項目と¹⁶⁾、年間収入合計の全てに無回答だったケースのみを欠損値と見なし、それ以外の無回答は「0円」として扱った。この処理を施した金額をベースにして、年間収入合計に占める各収入項目の比率を算出した値が、分析に用いた変数である。

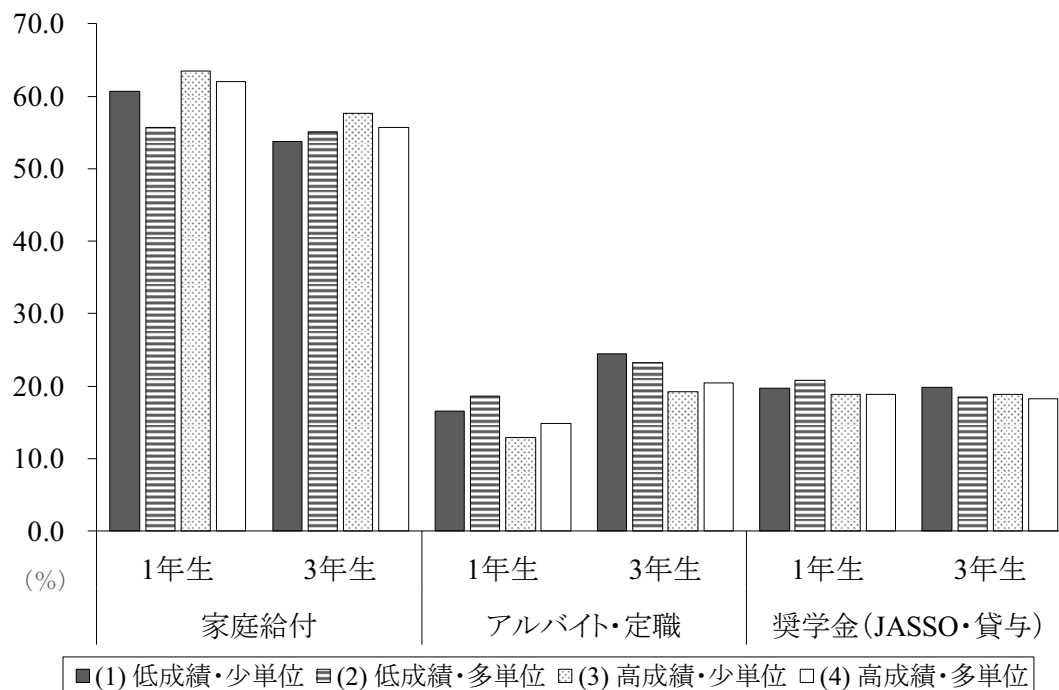


図7-6 収入に占める家庭給付・アルバイト・貸与奨学金の比率（類型別，学年別）
 (注) 私立大学のみ。

では、図7-6について見ていきたい。私立大学の1年生については、ウェルチ検定と多重比較の結果、年間収入合計に占める家庭給付収入の比率は、「(2) 低成績・多単位」の方が「(3) 高成績・少単位」より低いことがわかる¹⁷⁾ (1%水準)。それと表裏をなすように、アルバイト・定職収入の比率は、「(2) 低成績・多単位」の方が「(3) 高成績・少単位」より高い¹⁸⁾ (1%水準)。いっぽう、貸与奨学金収入の比率には有意差がなかった¹⁹⁾。

以上から、少なくとも私立大学の1年生の場合、成績を犠牲にしても修得単位数の多さを優先する行動（「(2) 低成績・多単位」の類型）の背景には、経済的事情が伏在している可能性が示唆される。すなわち、家庭からの給付が少なく、多くのアルバイト・定職収入を得る必要のある学生も少なくないとも考えられる。より詳細な検証が必要とされよう。

なお、図7-6には1年生と対比するため、3年生に関する分析結果も掲載した。1年生と異なり、有意差があるのはアルバイト・定職収入のみであった。「(1) 低成績・少単位」よりも「(3) 高成績・少単位」の方が (1%水準)、また、「(1) 低成績・少単位」より「(4) 高成績・多単位」の方が (5%水準)、比率は低いことがわかる²⁰⁾。

4. まとめにかえて

本章では、学業成績と単位修得状況（卒業要件に占める修得単位数の比率）に着目し、大学生の学習実態の一側面を検討した。その結果、明らかになったのは、大きく次の4点である。

第一に、学業成績は、基本的には修得単位数が多い学生ほど良い。

しかし、第二に、1年生に関しては修得単位数が「多すぎる」場合には、むしろ成績が低くなる傾向がある（国立を除く）。

第三に、修得単位数（の多さ）が、学業成績（の良さ）とは独自に意味を持ちうる場合もある。例えば、専門知識に関する能力の自己評価は、「成績は低いものの、多くの単位数を修得済み」の学生でも低くない事実は（1年生の場合）、成績の良しあしとは別に、一定数の科目履修をこなすこと自体が、知識習得の面でプラスに働く可能性を示唆する。

その意味では、成績を犠牲にしても、修得単位数の多さを優先するような履修行動も、あながち否定されるべきものとは言いきれないが、第四に、私立大学の1年生の場合は、そうした行動の背景に、家庭からの給付収入の少なさや、アルバイト収入を得る必要性の高さが伏在している可能性が考えられる。

以上の検討を踏まえると、大学生の「学習のパフォーマンス」（学習のアウトカムというよりもアウトプット）の良好さを判断する指標としては、基本的には学業成績が最も重要と言える。ただ、「大学で良い成績を取る」ことに実利的な面でメリットを見いだせない学生も少なくないと予想されるから（民間企業への就職や、自営への就業など、卒業後の進路が決まる際に、必ずしも成績が重要でない場合など）、成績以外の指標の併用も必要と考えられる。その一つとして、本章は単位修得状況に着目したが、大学における教育・学習という複雑な営みを、より適切に捉えていくためには、それだけでは十分と言えないだろう。更に幅広い視野からの検討が必要とされよう。

【注】

- 1) 2014年度「大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）」（国立教育政策研究所、2016年3月）によれば、大学昼間部（国公私立全体）では、①5段階評価で回答した学生の割合が58%、②4段階評価で回答した学生が19%、③GPAのみを記入した学生が15%（無回答・不明が8%）となっている。
- 2) 各評語に乗じた評点は、それぞれ次のとおり。優=3、良=2、可=1、不可=0。
- 3) 5段階評価に基づく「擬似GPA」と、4段階評価に基づく「擬似GPA」とを（いずれも標準化して）合成する手続が適切か、という問題には注意が必要である。本章では、4段階評価の「擬似GPA」を作成する際、「優（A）」に一律、評点「3」を割り当てる

方法を用いていた。もし4段階評価の「優 (A)」が、5段階評価の「優 (A)」以上(「秀 (S, A+)」と「優 (A)」)に相当するならば、この方法では4段階評価に基づく成績は過小評価された値となるから、合成に適するかどうかに疑問が残る。もっとも実際は、先述した「大学生の学習実態に関する調査研究について (概要)」によれば、4段階評価で「優 (A)」を取った学生の比率は、平均的には、5段階評価で「優 (A)」以上を取った学生の比率より少ないから、それほど大きな問題ではないとも考えられる。本章における成績指標は、飽くまで一つの試みとして作成したものである。

- 4) 以上の結果は、設置者ごとに、単位修得状況(3段階)によって学業成績の平均値差のウェルチ検定を行った結果に基づく。国立 ($F(2, 284.4)=3.281, p<.05$), 公立 ($F(2, 330.9)=9.302, p<.001$), 私立 ($F(2, 1074.1)=15.486, p<.001$) のいずれも、検定結果は統計的に有意であった。ゲイムス・ハウエル法による多重比較を行うと(結果の詳細は省略。以下同じ)、公立と私立の場合は、修得単位数が「下位4分の1」と「中間2分の1」との間、「中間2分の1」と「上位4分の1」との間には有意差が見られるが(公立は1%水準、私立は0.1%水準)、国立で有意差があるのは「下位4分の1」と「中間2分の1」との間だけであった(5%水準)。
- 5) 3年生を対象とするウェルチ検定を行ったところ、国立 ($F(2, 247.7)=27.683, p<.001$), 公立 ($F(2, 240.4)=21.792, p<.001$), 私立 ($F(2, 511.4)=82.397, p<.001$) のいずれも統計的に有意となる。多重比較の結果、国公立とも全てのカテゴリー間に、少なくとも1%水準の有意差が見られた。
- 6) 4年生に関するウェルチ検定の結果は、国立 ($F(2, 579.1)=11.465, p<.001$), 公立 ($F(2, 365.3)=7.867, p<.001$), 私立 ($F(2, 968.6)=67.715, p<.001$) であった。多重比較の結果、私立については全てのカテゴリー間に有意差(0.1%水準)が見られる。いっぽう、国立と公立の場合は「下位4分の1」と「中間2分の1」の間(少なくとも5%水準)、「下位4分の1」と「上位4分の1」の間(0.1%水準)に、それぞれ有意差が見られるが、「中間2分の1」と「上位4分の1」の間の差は有意とは言えない(国立は $p=.081$, 公立は $p=.072$)。
- 7) 2年生のウェルチ検定の結果は、国立 ($F(2, 319.3)=29.968, p<.001$), 公立 ($F(2, 304.5)=11.760, p<.001$), 私立 ($F(2, 801.4)=34.266, p<.001$) となる。多重比較の結果によれば、国公立とも「下位4分の1」と「中間2分の1」の間(0.1%水準)、「下位4分の1」と「上位4分の1」の間に(少なくとも1%水準)、それぞれ有意差が見られるが、「中間2分の1」と「上位4分の1」の間は有意差がない(国立は5%水準で有意)。
- 8) 図7-4で示した傾向は、学年別に同様の分析を行っても、ほぼ成り立つ(国立の1年生は、公務員や民間企業希望者も、進学や専門職希望者と同じくらい成績が高い、というやや異なる結果となる)。この図から同時に読み取れるのは、国立や私立に比べ、公立では全体として成績の平均値が高いことである。この意味で、前節で作成した学業成

績の指標は、設置者ごとに作成する方が望ましいことが示唆される。他日を期したい。

- 9) 1年生は、学業成績は「.22 以下」と「.22 超」に二分し、単位修得状況は「20 単位以下」と「20 単位超」に二分した。3年生の場合、それぞれ「.04 以下」と「.04 超」、「80 単位以下」と「80 単位超」とに分割した。
- 10) 私立大学のサンプルサイズは、国立や公立よりも大きいことから、統計的な有意差そのものは、他の項目にも見られる。
- 11) 設置者ごとに行ったウェルチ検定の結果は次のとおり。国立 ($F(3, 430.3)=16.628, p<.001$)、公立 ($F(3, 457.4)=12.090, p<.001$)、私立 ($F(3, 854.1)=34.613, p<.001$)。多重比較を行うと、「(1) 低成績・少単位」と、「(3) 高成績・少単位」や「(4) 高成績・多単位」の間には、0.1%水準で有意差が見られた。
- 12) 注 11 に示したウェルチ検定及び多重比較の結果、少なくとも 1%水準の有意差があることがわかる。以上の他、国立と私立については「(2) 低成績・多単位」と「(4) 高成績・多単位」の間にも、少なくとも 5%水準で有意差が見られる。私立に限っては、「(1) 低成績・少単位」よりも「(2) 低成績・多単位」の方が専門知識の自己評価は有意に高い (5%水準)。
- 13) 少なくとも 5%水準で有意であった。次に結果を示すウェルチ検定と、多重比較に基づく。国立 ($F(3, 292.4)=3.836, p<.01$)、公立 ($F(3, 354.4)=4.731, p<.01$)、私立 ($F(3, 848.8)=6.555, p<.001$)。
- 14) 1%水準。注 13 のウェルチ検定及び多重比較の結果による。私立の場合、本文に記載したもの以外に、「(1) 低成績・少単位」と「(2) 低成績・多単位」の間 (5%水準)、「(1) 低成績・少単位」と「(3) 高成績・少単位」の間 (1%水準) のそれぞれに有意差がある。公立の場合は、「(3) 高成績・少単位」と「(4) 高成績・多単位」の間 (5%水準) にも有意差が見られた。
- 15) もっとも、1年生の段階では、まだ履修できる専門科目の数が限られ、共通・教養教育が中心である場合も少なくないといった事情も、背景となっている可能性がある。
- 16) 本文に示した 5 項目以外の 3 項目は、次のとおりである。「大学からの給付奨学金」(返済不要の奨学金)、「大学以外の機関による給付奨学金」(返済不要の奨学金)、「その他」。
- 17) 1年生の家庭給付収入に関するウェルチ検定の結果は、次のとおり。 $F(3, 824.1)=4.210, p<.01$ 。
- 18) 1年生のアルバイト・定職収入に関するウェルチ検定の結果は次のとおり。 $F(3, 811.5)=5.924, p<.001$ 。なお、「(1) 低成績・少単位」と「(3) 高成績・少単位」の間にも有意差がある (5%水準)。
- 19) 1年生の貸与奨学金収入に関するウェルチ検定の結果は次のとおり。 $F(3, 827.6)=.422, p=.737$ 。
- 20) 3年生のアルバイト・定職収入に関するウェルチ検定の結果は次のとおり。 $F(3,$

849.2)=5.847, $p<.001$ 。

【参考文献】

- 岩堀洋士, 2008, 「札幌大学学生の修学状況について——『標準学生』4年間の修学調査から」『札幌大学総合論叢』第26号, pp. 35-86.
- , 2009, 「札幌大学学生の修学状況についてⅡ——『学籍異動』『単位修得率』を中心に」『札幌大学総合論叢』第28号, pp. 99-126.
- 内山晴夫・嶋脇秀隆, 2003, 「単位修得状況から見た学生の学習意欲分析」『八戸工業大学紀要』第22巻, pp. 171-175.
- 橋本功・西山裕美子, 2006, 「共通教育における受講者数と単位取得率の関係——適正受講者数算出に向けての基礎的研究」『大学論集』第37集, pp. 183-194.

第8章 大学4年生の学生生活

—秋季后半に就職活動をしている学生の特質にも目を向けて—

望月 由起（昭和女子大学）

1. はじめに

現場からの不満の声も大きく、大学生の就職活動の時期がわずか1年で見直しされることになった。日本経済団体連合会（経団連）では、「採用選考に関する指針」（平成27（2015）年12月7日改定）において、「正常な学校教育と学習環境の確保」を掲げ、「在学全期間を通して知性、能力と人格を磨き、社会に貢献できる人材を育成、輩出する高等教育の趣旨を踏まえ、採用選考活動に当たっては、正常な学校教育と学習環境の確保に協力し、大学等の学事日程を尊重する。」と示し、採用選考活動開始時期についても、「学生が本分である学業に専念する十分な時間を確保するため、採用選考活動については、以下で示す開始時期より早期に行うことは厳に慎む。」とし、「広報活動は卒業・修了年度に入る直前の3月1日以降、選考活動は卒業・修了年度の6月1日以降」と定めた。これはすなわち、企業の採用選考の解禁時期を現行の8月から6月に前倒しする方針であり、解禁時期を4月から8月に後ろ倒しした直後の2年連続の見直しという極めて異例の事態である。

この事態の一因には、「学生が本分である学業に専念する十分な時間を確保するため」としながらも、学生、とりわけ就職活動に本格的に取り組む大学4年生¹⁾の学生生活の実態を十分に捉えてこなかった点があるのではなかろうか。大学生の就職活動の時期の見直しは、学生はもちろん、企業や大学にとっても大きな影響を及ぼしている。こうした事案の検討が、学生生活の実態を十分に把握しないまま、感覚的な議論に基づきなされてきたのであれば、現場から不満の声が上がるのも無理はない。

そこで本稿では、就職活動の時期が見直しされる以前の平成26（2014）年11月に日本学生支援機構「平成26年度学生生活調査²⁾」と共同で国立教育政策研究所が実施した「大学生の学習状況に関する調査」（以降、「本調査」とする）に基づき、大学4年生の学生生活を明らかにするとともに、この時期に就職活動、特に民間企業への就職活動をしている大学4年生の特質についても目を向けることとする。

先の「採用選考に関する指針」では採用内定日の遵守についても示し、正式な内定日は、従来同様、卒業・修了年度の10月1日以降としている。平成26年度「大学等卒業者の就職状況調査」によれば、採用内定日以降の10月1日時点の就職率³⁾は68.4%、12月1日時点の就職率は80.3%である。このことから、11月に実施した本調査においても、就職活動に時間を費やしている大学4年生はさほど多くないものと思われる。しかし、この状況は「この時期に就職未決定の状況にある学生が2割程度いる」という解釈も可能であり、就職活動に時間を費やしている学生も少なからずいることが十分に予想できる。彼ら

の特質に目を向けることは、大学がこうした学生に対する対応・支援をより有益に実施することにもつながるだろう。

上記の問題関心にに基づき、本稿では以下の4点を主な分析課題とする。

第1に、「大学4年生は、1週間にどのような活動にどの程度の時間を費やしているのか」を概観的に捉える。「就職活動」だけでなく、本調査で尋ねた「大学の授業」「大学の授業の予習・復習など」「卒業論文・卒業研究」「大学の授業以外の学習」「部活動・サークル活動」「アルバイト・定職」「娯楽・交友」といった学生生活に費やしている時間について、本調査の調査時期である11月の状況をみていく。

第2に、大学3年生の学生生活との比較を通して、「大学4年生の学生生活の特質」を浮かび上がらせる。

第3に、「大学4年生の学生生活は、学生の属性等により、どのような違いがみられるのか」を示す。具体的には、本調査で尋ねた「性別」「卒業後の希望進路」「学科（専攻）の系統」による違いに目をむける。

第4に、大学4年生の中でも、本調査の調査時期である秋季後半に「就職活動」に時間を費やしている学生に焦点をあて、彼らの属性等とともに本調査で尋ねた「大学の授業に対する取組姿勢」「自分の実力に対する認識」の特質について、就職活動を終了した学生との比較を通して明らかにする。

2. 大学4年生の学生生活

表8-1は、大学4年生の学生生活状況として、本調査の調査時期である11月の1週間に大学4年生が費やした時間を示したものである。

表8-1 大学4年生の学生生活状況

※太字 10.0%以上，薄い網掛け 30.0%以上，濃い網掛け 50.0%以上

	0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
大学の授業	23.8%	47.0%	14.2%	6.1%	3.2%	1.9%	1.9%	2.0%
大学の授業の予習・復習など	46.7%	39.7%	7.7%	2.6%	1.4%	0.8%	0.4%	0.8%
卒業論文・卒業研究	18.0%	18.6%	14.7%	10.0%	7.8%	6.0%	5.2%	19.6%
大学の授業以外の学習	41.9%	30.5%	11.7%	5.5%	3.2%	2.2%	1.4%	3.6%
部活動・サークル活動	68.0%	17.8%	6.7%	3.3%	1.7%	1.1%	0.6%	0.7%
アルバイト・定職	34.0%	9.6%	12.7%	14.8%	13.2%	7.7%	3.6%	4.4%
就職活動	84.5%	9.1%	3.3%	1.4%	0.8%	0.3%	0.1%	0.4%
娯楽・交友	3.2%	25.5%	28.7%	17.2%	9.4%	4.8%	2.7%	8.5%

以下にて、(1)「大学内外での学習」(「大学の授業」「大学の授業の予習・復習など」「卒業論文・卒業研究」「大学の授業以外の学習」)、(2)「正課外活動」(「部活動・サークル活動」「アルバイト・定職」「娯楽・交友」)、(3)「就職活動」のそれぞれの状況についてみていく。

(1) 大学内外での学習

ベネッセ教育総合研究所が平成 24 (2012) 年 11 月に実施した「第 2 回大学生の学習・生活実態調査」では、「大学の授業などへの出席」が「0 時間」の大学 4 年生は 11.3%であったが、本調査では「大学の授業」が「0 時間」、すなわち全く時間を費やしていない学生が 23.8%に達しており、およそ 1/4 の大学 4 年生はこの時期に「大学の授業」を履修していないことが示唆されている (表 8-1 参照)。時間を費やしている学生に目を向けても、47.0%は「1-5 時間」、14.2%は「6-10 時間」であることから、6 割以上の大学 4 年生は 1 週当たり数コマの授業を履修している程度である。この結果からも推察できるように、この時期の大学 4 年生は「大学の授業の予習・復習など」に全く時間を費やしていない学生が 46.7%とおおよそ半数を占め、時間を費やしている学生に目を向けても「1-5 時間」が 39.7%とおおよそ 4 割に達している。

では「大学の授業以外の学習」に多くの時間を費やしているのかといえば、残念ながらそのような傾向は示されていない。「第 2 回大学生の学習・生活実態調査」(2012) では、「大学の授業以外の自主的な勉強」が「0 時間」の大学 4 年生は 34.0%であったが、本調査では、全く時間を費やしていない学生が 41.9%を占めており、「1-5 時間」の 30.5%、「6-10 時間」の 11.7%と合わせると 8 割を超えている。

これらの傾向とは異なり、大学 4 年生が「卒業論文・卒業研究」に費やしている時間にはばらつきがみられた。全く時間を費やしていない学生が 18.0%、「31 時間以上」の学生も 19.6%とそれぞれ 2 割程度みられるだけでなく、「1-5 時間」が 18.6%、「6-10 時間」が 14.7%、「11-15 時間」が 10.0%と多様な傾向が示されている。そもそも「卒業論文・卒業研究」を課していない学科 (専攻) の系統もあり、また、その提出期限にもばらつきがあることが影響しているものと思われる。

(2) 正課外活動

「部活動・サークル活動」に全く時間を費やしていない学生が 68.0%おり、およそ 2/3 の大学 4 年生はこの時期には「部活動・サークル活動」に参加していないことがわかる。時間を費やしている学生に目を向けても、17.8%が「1-5 時間」であり、多くの時間を費やしてはいない。「娯楽・交友」に関しても、全く時間を費やしていない学生は 3.2%にすぎないものの、「1-5 時間」が 25.5%、「6-10 時間」が 28.7%と 11 時間に満たない学生が半数を超えている。

その一方、「アルバイト・定職」でも全く時間を費やしていない学生が 34.0%と最も多くおよそ 1/3 を占めているが、「6-10 時間」が 12.7%、「11-15 時間」が 14.8%、「16-20 時間」が 13.2%みられるなど多様な傾向がみられる。「アルバイト・定職」に費やす時間は、学生個人の意思だけではなく、学生や家庭の経済状況の影響なども強く受けているものと思われる。

(3) 就職活動

「就職活動」に全く時間を費やしていない学生が84.5%を占め、時間を費やしている学生でも「1-5時間」が9.1%に及んでいることから、この時期には、大多数の大学4年生は就職活動を実質的にはしていない（既に就職活動を終えている、あるいは、就職をそもそも希望していない）と考えられる。

3. 大学3年生と大学4年生の学生生活の違い

上記の状況は、大学4年生特有なのだろうか。本節では、前節同様、本調査で尋ねた学生生活を「大学内外での学習」「正課外活動」「就職活動」に分け、大学3年生の学生生活との比較を通して、その特質をみていく。

(1) 大学内外での学習

表8-2は、大学3年生と大学4年生の「大学内外での学習」の状況を示したものである⁴⁾。

表8-2 大学3年生と大学4年生の「大学内外での学習」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上, 薄い網掛け 30.0%以上, 濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
大学の授業	3年	0.9%	6.1%	18.4%	28.2%	22.2%	12.1%	5.6%	6.6%
	4年	23.8%	47.0%	14.2%	6.1%	3.2%	1.9%	1.9%	2.0%
大学の授業の予習・復習など	3年	13.6%	55.3%	17.8%	6.8%	2.7%	1.7%	1.0%	1.1%
	4年	46.7%	39.7%	7.7%	2.6%	1.4%	0.8%	0.4%	0.8%
卒業論文・卒業研究	3年	75.4%	18.5%	3.1%	1.1%	0.7%	0.3%	0.2%	0.8%
	4年	18.0%	18.6%	14.7%	10.0%	7.8%	6.0%	5.2%	19.6%
大学の授業以外の学習	3年	35.0%	40.9%	12.0%	4.9%	2.3%	1.6%	1.2%	2.0%
	4年	41.9%	30.5%	11.7%	5.5%	3.2%	2.2%	1.4%	3.6%

いずれも有意差がみられるが、「大学の授業以外の学習」以外において、特に「大学の授業」「卒業論文・卒業研究」で学年による違いが明らかである。

「大学の授業」は、前節でも示したように（表8-1参照）、大学4年生は1週当たり数コマの授業を履修している程度であるが、大学3年生は「11-15時間」と「16-20時間」で半数を超えており、「21-25時間」も12.1%みられる。「第2回大学生の学習・生活実態調査」（2012）においても、授業出席時間は大学4年生が顕著に短く、「3～5時間以下」は大学3年生では18.4%であるの対し、大学4年生では62.9%にもなっている。

同様に、「卒業論文・卒業研究」でも大学3年生と大学4年生では明らかに時間の費やし方が異なるが、「大学の授業」「大学の授業の予習・復習など」とは逆に、大学3年生では多くの時間を費やす学生は少なく、6時間に満たない学生が9割を超えている。

(2) 正課外活動

続いて表8-3は、大学3年生と大学4年生の「正課外活動」の状況を示したものである。

表8-3 大学3年生と大学4年生の「正課外活動」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上, 薄い網掛け 30.0%以上, 濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
部活動・サークル活動	3年	49.8%	25.8%	11.6%	5.8%	2.6%	1.8%	1.0%	1.6%
	4年	68.0%	17.8%	6.7%	3.3%	1.7%	1.1%	0.6%	0.7%
アルバイト・定職	3年	29.9%	9.2%	15.5%	17.5%	15.7%	6.9%	2.6%	2.8%
	4年	34.0%	9.6%	12.7%	14.8%	13.2%	7.7%	3.6%	4.4%
娯楽・交友	3年	2.6%	29.5%	31.1%	16.6%	8.6%	4.3%	1.9%	5.4%
	4年	3.2%	25.5%	28.7%	17.2%	9.4%	4.8%	2.7%	8.5%

いずれも有意差はみられるものの、学年により10ポイント以上の差が示されたのは「部活動・サークル活動」のみである。全く時間を費やしていない学生は大学4年生の方が20ポイント程度高いが(大学4年生68.0%>大学3年生49.8%), 全く時間を費やしていない学生を含め、5時間に満たない学生は共に3/4を超えており、「大学内外での学習」に比べると(表8-2参照)、大学3年生と4年生の「正課外活動」の状況に大きな違いがあるとは言えない。

(3) 就職活動

最後に表8-4は、大学3年生と大学4年生の「就職活動」の状況を示したものである。

いずれの学年も「就職活動」に全く時間を費やしていない学生が多数を占めているが、大学4年生の方が10ポイント以上高く(大学4年生84.5%>大学3年生73.1%), また、大学3年生は「1-5時間」が21.4%に対して、大学4年生は9.1%にとどまっている。

本調査の調査対象者となった大学3年生には、「説明会の解禁時期が3年生の12月から3月へ、採用選考の解禁時期が4年生の4月から8月へ」と後ろ倒しされる方針が既に示されていたが、調査時期である11月に「就職活動」に時間を費やしている学生は大学4年生よりも多い結果となった。本調査と同時期に実施された「第50回学生生活実態調査の概要報告」(全国大学生生活協同組合連合会 2015)によれば、就活期間の後ろ倒しによって就活生の準備はより活発になっており、文系3年生で「就職のために何かをしている」学生は66.8%に及んでいるという。

表8-4 大学3年生と大学4年生の「就職活動」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上, 薄い網掛け 30.0%以上, 濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
就職活動	3年	73.1%	21.4%	3.3%	1.1%	0.5%	0.3%	0.2%	0.1%
	4年	84.5%	9.1%	3.3%	1.4%	0.8%	0.3%	0.1%	0.4%

4. 大学4年生の学生生活の属性等による違い

これまでの分析では大学4年生を一括りにしてその学生生活の状況をみてきたが、学生生活には学生の属性等による傾向があるだろう。

そこで本節では、本調査で尋ねた「性別」「学科（専攻）の系統」「卒業後の希望進路」に焦点をあて、それらの属性等による大学4年生の学生生活の違いを示していく。

(1) 性別による違い

表8-5は、大学4年生の学生生活の状況について性別に示した結果である。

有意差はみられるものの、性別により10ポイント以上の差が示されたのは「大学の授業」「卒業論文・卒業研究」のみであり、全般的にみれば先に示した全体傾向（表8-1参照）と大きな差異はみられない。

「大学の授業」の「0時間」（男性29.5%＞女性17.2%）、「卒業論文・卒業研究」の「31時間以上」（男性25.5%＞女性12.9%）で性別により10ポイント以上の差が示されているが、「卒業論文・卒業研究」に費やしている時間は男性も女性も二極化している。単純に性別による違いというよりも、「理・工系」「農系」のように「卒業論文・卒業研究」を必修として課す学科（専攻）の系統に男性が多いことが影響しているのではなかろうか。

表8-5 大学4年生の性別による学生生活

※「就職活動」p<.05, 「大学の授業以外の学習」p<.01, その他p<.001

※太字 10.0%以上, 薄い網掛け 30.0%以上, 濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
大学の授業	男性	29.5%	42.8%	11.9%	6.2%	3.5%	2.0%	2.3%	1.9%
	女性	17.2%	51.7%	16.9%	6.0%	2.9%	1.7%	1.5%	2.0%
大学の授業の予習・復習など	男性	49.5%	36.7%	7.7%	2.8%	1.6%	0.6%	0.4%	0.7%
	女性	43.6%	43.1%	7.6%	2.4%	1.2%	1.0%	0.3%	0.8%
卒業論文・卒業研究	男性	18.8%	14.9%	12.1%	8.7%	8.3%	6.2%	5.5%	25.5%
	女性	17.0%	22.8%	17.8%	11.4%	7.3%	5.8%	4.8%	12.9%
大学の授業以外の学習	男性	42.4%	30.6%	12.2%	5.7%	2.8%	1.5%	1.1%	3.7%
	女性	41.3%	30.3%	11.1%	5.3%	3.7%	3.0%	1.7%	3.6%
部活動・サークル活動	男性	64.1%	19.9%	7.8%	3.9%	1.8%	1.0%	0.7%	0.8%
	女性	72.5%	15.4%	5.5%	2.6%	1.6%	1.3%	0.5%	0.6%
アルバイト・定職	男性	37.4%	9.5%	12.6%	13.9%	11.6%	7.3%	3.3%	4.4%
	女性	30.1%	9.8%	12.9%	15.9%	14.9%	8.2%	3.9%	4.3%
就職活動	男性	86.0%	8.1%	2.9%	1.3%	0.9%	0.3%	0.1%	0.4%
	女性	82.8%	10.2%	3.8%	1.5%	0.7%	0.4%	0.2%	0.4%
娯楽・交友	男性	3.6%	23.8%	28.6%	17.2%	8.9%	4.8%	3.0%	10.1%
	女性	2.7%	27.5%	28.7%	17.2%	10.0%	4.9%	2.5%	6.6%

(2) 学科（専攻）の系統による違い

続いて、大学4年生の学生生活の状況について学科（専攻）の系統別にみていく。本調査では「文・外国語・国際・文化系」「法・政・経・商・社系」「理・工系」「農系」「薬系」「医・歯系」「看護・保健系」「教育・教員養成系」「福祉系」「家政・生活系」「芸術系」「スポーツ系」「その他」と多岐にわたる系統を取り上げているため、ここでは「大学内外での学習」、「正課外活動」、「就職活動」に分けてみていく。

1) 大学内外での学習

表8-6は、大学4年生の学科（専攻）の系統による「大学内外での学習」の状況を示したものである。

いずれも有意差がみられるが、学科（専攻）の系統による差異が目立つのは、「大学の授業」「卒業論文・卒業研究」といった大学内での正課活動である。

「理・工系」「農系」は、「大学の授業」に全く時間を費やしていない学生がおよそ半数を占めており、「1-5時間」と合わせると9割近い。「文・外国語・国際・文化系」「法・政・経・商・社系」「教育・教員養成系」「福祉系」「スポーツ系」などでも、「1-5時間」が半数を超えている。その一方で、「医・歯系」は「26-30時間」が33.9%、「31時間以上」が27.3%と多くの時間を「大学の授業」に費やしている学生が目立ち、5時間に満たない学生は1割もいないことが示されている。

これに対して「卒業論文・卒業研究」では、「大学の授業」とは逆の傾向が示されている。「理・工系」「農系」では「31時間以上」がおよそ半数を占め、全く時間を費やしていない学生は数%にすぎない一方で、「医・歯系」では92.7%の学生が全く時間を費やしていない。

表 8-6 大学4年生の学科（専攻）の系統による「大学内外での学習」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上，薄い網掛け 30.0%以上，濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
大学の授業	文・外国語・国際・文化系	7.5%	55.6%	22.2%	8.0%	4.2%	1.3%	0.6%	0.6%
	法・政・経・商・社系	11.4%	61.1%	13.3%	7.6%	4.1%	1.6%	0.4%	0.5%
	理・工系	49.6%	37.5%	7.0%	2.8%	1.2%	0.6%	0.6%	0.6%
	農系	49.5%	37.4%	7.3%	1.5%	0.5%	1.0%	2.4%	0.5%
	薬系	22.1%	8.2%	12.3%	11.5%	11.5%	12.3%	9.0%	13.1%
	医・歯系	3.0%	5.5%	6.1%	3.6%	7.3%	13.3%	33.9%	27.3%
	看護・保健系	19.1%	41.7%	20.9%	9.4%	2.9%	2.0%	1.6%	2.5%
	教育・教員養成系	5.5%	66.0%	22.1%	4.4%	0.6%	1.1%	0.3%	0.0%
	福祉系	7.6%	57.6%	19.0%	9.5%	4.4%	0.6%	0.0%	1.3%
	家政・生活系	22.9%	39.5%	21.0%	11.5%	1.9%	0.6%	0.6%	1.9%
	芸術系	9.9%	48.8%	18.7%	8.4%	9.4%	3.0%	1.0%	1.0%
	スポーツ系	11.1%	60.5%	19.8%	6.2%	1.2%	1.2%	0.0%	0.0%
	その他	23.2%	51.4%	13.5%	4.3%	4.3%	1.6%	0.0%	1.6%
大学の授業の予習・復習など	文・外国語・国際・文化系	33.5%	52.1%	10.2%	2.4%	0.7%	0.4%	0.4%	0.1%
	法・政・経・商・社系	48.0%	42.8%	6.7%	1.4%	0.7%	0.1%	0.0%	0.3%
	理・工系	61.4%	30.3%	4.2%	1.8%	1.2%	0.6%	0.1%	0.4%
	農系	68.1%	23.5%	4.9%	2.0%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%
	薬系	30.3%	36.1%	13.1%	6.6%	4.9%	4.9%	1.6%	2.5%
	医・歯系	13.4%	36.6%	24.4%	9.1%	7.9%	3.7%	2.4%	2.4%
	看護・保健系	38.7%	41.6%	9.7%	2.9%	1.8%	1.1%	0.9%	3.4%
	教育・教員養成系	33.9%	53.6%	7.2%	3.6%	0.8%	0.3%	0.3%	0.3%
	福祉系	35.7%	47.1%	12.7%	2.5%	1.3%	0.6%	0.0%	0.0%
	家政・生活系	41.1%	42.4%	8.9%	1.9%	1.3%	1.3%	1.3%	1.9%
	芸術系	40.0%	37.5%	10.0%	7.5%	2.0%	2.0%	0.0%	1.0%
	スポーツ系	53.1%	40.7%	3.7%	2.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	その他	55.7%	35.7%	4.9%	1.1%	1.1%	1.1%	0.0%	0.5%
卒業論文・卒業研究	文・外国語・国際・文化系	15.8%	26.1%	20.1%	12.8%	7.3%	7.3%	3.7%	6.9%
	法・政・経・商・社系	28.7%	29.9%	16.5%	11.1%	7.0%	1.9%	2.1%	2.8%
	理・工系	4.3%	6.9%	9.9%	7.1%	9.4%	8.4%	9.6%	44.5%
	農系	3.9%	6.8%	12.6%	6.8%	8.3%	9.7%	5.3%	46.6%
	薬系	59.7%	5.0%	2.5%	0.8%	1.7%	3.4%	2.5%	24.4%
	医・歯系	92.7%	1.8%	1.2%	1.2%	0.6%	0.0%	0.6%	1.8%
	看護・保健系	27.9%	18.9%	17.1%	13.3%	5.2%	5.2%	4.5%	8.1%
	教育・教員養成系	4.1%	22.9%	20.4%	16.0%	13.0%	9.4%	4.4%	9.7%
	福祉系	20.4%	31.2%	19.1%	7.6%	7.6%	5.1%	4.5%	4.5%
	家政・生活系	12.0%	22.2%	22.2%	11.4%	9.5%	3.8%	5.1%	13.9%
	芸術系	7.4%	17.3%	17.3%	13.4%	8.4%	6.4%	7.9%	21.8%
	スポーツ系	12.3%	25.9%	22.2%	13.6%	9.9%	6.2%	1.2%	8.6%
	その他	17.6%	32.1%	12.3%	10.2%	6.4%	4.8%	3.2%	13.4%
大学の授業以外の学習	文・外国語・国際・文化系	47.1%	33.5%	10.0%	5.1%	1.8%	1.0%	0.0%	1.5%
	法・政・経・商・社系	44.7%	30.7%	12.0%	4.9%	3.3%	1.5%	0.6%	2.2%
	理・工系	44.9%	32.3%	10.9%	5.3%	2.1%	0.7%	0.8%	3.1%
	農系	56.9%	26.5%	9.8%	2.5%	1.0%	2.0%	0.5%	1.0%
	薬系	29.8%	26.4%	16.5%	8.3%	5.0%	3.3%	2.5%	8.3%
	医・歯系	30.3%	25.5%	16.4%	8.5%	3.6%	2.4%	6.1%	7.3%
	看護・保健系	19.8%	21.6%	14.6%	10.6%	7.9%	9.7%	5.2%	10.8%
	教育・教員養成系	44.3%	35.5%	9.7%	3.0%	3.0%	1.4%	0.6%	2.5%
	福祉系	31.0%	28.5%	17.7%	6.3%	6.3%	3.8%	3.2%	3.2%
	家政・生活系	39.9%	29.1%	12.0%	4.4%	3.8%	2.5%	3.2%	5.1%
	芸術系	38.1%	30.2%	12.9%	4.5%	3.5%	2.0%	2.0%	6.9%
	スポーツ系	55.0%	36.3%	3.8%	1.3%	1.3%	1.3%	0.0%	1.3%
	その他	48.4%	27.2%	9.2%	6.0%	4.3%	2.7%	0.0%	2.2%

「理・工系」「農系」では大学院に進学する学生も少なくないため⁵⁾、大学4年生での「卒業論文・卒業研究」に多くの時間を費やしている大学4年生が多いものと思われる。また「医・歯系」では「卒業論文・卒業研究」を課していない（「卒業試験」の形式をとっている）学科（専攻）が多いことがその一因として考えられる。

2) 正課外活動

続いて表8-7は、大学4年生の学科（専攻）の系統による「正課外活動」の状況を示したものである。

表8-7 大学4年生の学科（専攻）の系統による「正課外活動」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上, 薄い網掛け 30.0%以上, 濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
部活動・サークル活動	文・外国語・国際・文化系	65.9%	18.4%	5.9%	4.1%	2.0%	1.5%	0.7%	1.5%
	法・政・経・商・社系	62.9%	19.5%	7.3%	4.7%	2.2%	1.5%	0.9%	1.0%
	理・工系	71.7%	17.3%	6.2%	2.1%	1.1%	1.0%	0.4%	0.4%
	農系	60.0%	19.0%	11.7%	2.9%	2.9%	1.5%	1.0%	1.0%
	薬系	80.2%	13.2%	4.1%	0.8%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%
	医・歯系	35.0%	24.5%	23.9%	9.8%	5.5%	0.6%	0.6%	0.0%
	看護・保健系	81.1%	13.5%	3.6%	0.7%	0.7%	0.4%	0.0%	0.0%
	教育・教員養成系	57.5%	23.5%	9.1%	6.1%	2.5%	0.6%	0.0%	0.8%
	福祉系	74.5%	17.2%	3.2%	1.9%	0.6%	0.6%	0.6%	1.3%
	家政・生活系	86.1%	10.1%	2.5%	0.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.6%
	芸術系	78.6%	13.9%	2.5%	3.0%	0.5%	0.5%	0.5%	0.5%
	スポーツ系	46.9%	19.8%	2.5%	4.9%	7.4%	11.1%	4.9%	2.5%
	その他	71.5%	15.6%	8.1%	3.2%	0.5%	0.5%	0.0%	0.5%
アルバイト・定職	文・外国語・国際・文化系	23.6%	9.0%	11.7%	17.2%	17.5%	9.4%	4.3%	7.3%
	法・政・経・商・社系	28.0%	5.0%	9.6%	12.6%	16.4%	12.5%	7.2%	8.8%
	理・工系	39.4%	10.5%	13.7%	16.0%	11.2%	5.0%	2.4%	1.8%
	農系	37.1%	11.2%	16.1%	12.2%	13.2%	6.3%	1.5%	2.4%
	薬系	59.5%	13.2%	14.9%	7.4%	4.1%	0.0%	0.0%	0.8%
	医・歯系	53.9%	21.2%	12.1%	8.5%	2.4%	0.6%	0.6%	0.6%
	看護・保健系	48.0%	11.0%	14.6%	13.2%	8.1%	2.2%	1.6%	1.3%
	教育・教員養成系	18.2%	11.0%	14.9%	19.3%	17.9%	10.5%	4.7%	3.6%
	福祉系	31.2%	10.2%	13.4%	15.3%	14.6%	8.9%	2.5%	3.8%
	家政・生活系	32.9%	13.3%	10.1%	17.7%	10.1%	8.9%	3.8%	3.2%
	芸術系	36.0%	10.3%	11.3%	13.8%	12.8%	7.4%	3.0%	5.4%
	スポーツ系	21.3%	8.8%	13.8%	17.5%	13.8%	13.8%	3.8%	7.5%
	その他	29.7%	5.4%	14.6%	16.2%	14.1%	13.0%	3.2%	3.8%
娯楽・交友	文・外国語・国際・文化系	2.7%	27.4%	29.2%	18.0%	9.4%	4.4%	1.2%	7.8%
	法・政・経・商・社系	2.8%	20.9%	26.1%	18.7%	10.6%	5.8%	3.8%	11.4%
	理・工系	3.3%	23.8%	30.1%	16.5%	8.9%	5.1%	2.7%	9.6%
	農系	3.9%	16.1%	36.6%	16.6%	7.3%	7.3%	2.9%	9.3%
	薬系	5.0%	40.5%	25.6%	11.6%	7.4%	3.3%	0.8%	5.8%
	医・歯系	4.3%	25.6%	37.8%	12.2%	8.5%	1.2%	3.7%	6.7%
	看護・保健系	3.4%	32.7%	27.3%	17.6%	9.2%	4.1%	2.9%	2.9%
	教育・教員養成系	1.4%	22.7%	30.1%	21.5%	8.6%	5.0%	3.0%	7.7%
	福祉系	3.8%	34.4%	26.8%	12.1%	6.4%	3.8%	3.2%	9.6%
	家政・生活系	4.4%	25.9%	27.8%	18.4%	11.4%	3.8%	3.8%	4.4%
	芸術系	4.4%	31.5%	20.7%	19.7%	10.8%	3.4%	3.0%	6.4%
	スポーツ系	6.2%	35.8%	30.9%	11.1%	8.6%	2.5%	1.2%	3.7%
	その他	2.2%	26.1%	23.9%	15.2%	12.0%	7.1%	2.2%	11.4%

いずれも有意差がみられるが、学科（専攻）の系統による差異が目立つのは、「アルバイト・定職」である。「薬系」「医・歯系」では全く時間を費やしていない学生が半数を超えるほか、11時間に満たない学生が9割近い。その一方で「スポーツ系」「法・政・経・商・社系」では、21時間以上費やしている学生が1/4を超えている。先に、「アルバイト・定職」に費やす時間は、学生個人の意思だけではなく、学生や家庭の経済状況の影響も強く受けているだろう。」と述べたが、学科（専攻）の系統により、「アルバイト・定職」に費やすことができる時間にも差異があるものと思われる。

3) 「就職活動」

最後に表8-8は、大学4年生の学科（専攻）の系統による「就職活動」の状況を示したものである。

表8-8 大学4年生の学科（専攻）の系統による「就職活動」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上，薄い網掛け 30.0%以上，濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
就職活動	文・外国語・国際・文化系	77.3%	11.6%	5.1%	2.0%	1.8%	0.9%	0.4%	0.9%
	法・政・経・商・社系	81.5%	9.8%	4.3%	2.4%	0.9%	0.6%	0.2%	0.3%
	理・工学系	92.6%	4.4%	1.7%	0.9%	0.2%	0.1%	0.0%	0.1%
	農系	87.3%	7.3%	1.5%	1.0%	1.5%	0.0%	0.0%	1.5%
	薬系	99.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%
	医・歯系	98.2%	0.6%	1.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	看護・保健系	86.1%	9.7%	2.9%	0.9%	0.2%	0.0%	0.0%	0.2%
	教育・教員養成系	85.1%	10.5%	2.5%	1.4%	0.6%	0.0%	0.0%	0.0%
	福祉系	63.7%	23.6%	9.6%	1.3%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%
	家政・生活系	78.3%	14.6%	5.7%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	芸術系	69.0%	19.7%	3.9%	1.5%	3.0%	0.5%	0.5%	2.0%
	スポーツ系	80.2%	12.3%	2.5%	1.2%	1.2%	1.2%	0.0%	1.2%
	その他	78.5%	12.4%	4.8%	1.6%	1.1%	0.5%	0.5%	0.5%

いずれの学科（専攻）の系統でも、全く時間を費やしていない学生が大多数を占めているが、「福祉系」「芸術系」では「1-5時間」も2割程度おり、「就職活動」を継続している学生も珍しくない状況がうかがえる。「福祉系」では、取得を希望する学生が多い社会福祉士等の国家資格が1月下旬に実施されることも影響していると思われる。「芸術系」の就職状況の厳しさは多々指摘されているが、本調査の結果からもその状況が示されている。

(3) 卒業後の希望進路による違い

最後に、大学4年生の学生生活の状況について卒業後の希望進路別にみていく。本調査では「民間企業に就職」「公務員」「教師、医師、弁護士などの専門職」「自営など」「進学」「その他」「決めていない」と多岐にわたる進路を取り上げているため、先の分析同様、「大学内外での学習」、「正課外活動」、「就職活動」に分けてみていく。

1) 大学内外での学習

表8-9は、大学4年生の卒業後の希望進路による「大学内外での学習」の状況を示したものである。

表8-9 大学4年生の卒業後の希望進路による「大学内外での学習」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上, 薄い網掛け 30.0%以上, 濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
大学の授業	民間企業に就職	23.8%	52.7%	13.6%	4.9%	3.0%	0.9%	0.5%	0.6%
	公務員	20.6%	51.4%	14.3%	7.2%	2.9%	1.3%	1.1%	1.3%
	教師、医師、弁護士などの専門職	10.6%	41.7%	19.0%	8.7%	4.0%	4.0%	6.0%	6.0%
	自営など	9.2%	55.3%	9.2%	9.2%	6.6%	5.3%	1.3%	3.9%
	進学	47.5%	36.0%	8.3%	3.6%	1.7%	0.9%	1.5%	0.6%
	その他	14.5%	47.7%	15.7%	9.9%	5.8%	1.7%	2.3%	2.3%
	決めていない	22.7%	37.0%	21.4%	7.1%	5.2%	4.5%	0.0%	1.9%
大学の授業の予習・復習など	民間企業に就職	51.6%	38.9%	6.0%	1.8%	1.0%	0.4%	0.1%	0.2%
	公務員	46.4%	40.5%	8.7%	2.8%	0.6%	0.4%	0.0%	0.6%
	教師、医師、弁護士などの専門職	29.3%	47.4%	11.4%	4.6%	2.7%	1.5%	0.9%	2.3%
	自営など	36.0%	48.0%	8.0%	5.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%
	進学	59.1%	28.5%	6.9%	2.3%	1.4%	0.9%	0.5%	0.4%
	その他	39.5%	45.9%	7.6%	3.5%	1.2%	1.7%	0.0%	0.6%
	決めていない	48.1%	41.6%	5.8%	1.3%	1.3%	1.3%	0.6%	0.0%
卒業論文・卒業研究	民間企業に就職	15.4%	21.5%	16.8%	10.9%	8.6%	6.1%	4.8%	15.9%
	公務員	16.7%	20.3%	14.0%	12.3%	9.9%	5.7%	5.7%	15.4%
	教師、医師、弁護士などの専門職	32.8%	18.3%	15.1%	10.0%	6.4%	5.2%	3.2%	9.0%
	自営など	11.8%	27.6%	19.7%	11.8%	5.3%	6.6%	3.9%	13.2%
	進学	5.2%	5.7%	9.2%	6.4%	7.5%	7.7%	8.7%	49.6%
	その他	23.3%	25.0%	13.4%	14.5%	3.5%	3.5%	4.7%	12.2%
	決めていない	22.9%	27.5%	10.5%	2.0%	6.5%	5.2%	4.6%	20.9%
大学の授業以外の学習	民間企業に就職	47.4%	31.5%	10.6%	4.4%	2.6%	1.5%	0.4%	1.7%
	公務員	51.1%	25.9%	11.0%	4.2%	2.1%	1.3%	1.1%	3.4%
	教師、医師、弁護士などの専門職	28.8%	30.1%	13.1%	7.8%	4.9%	5.0%	3.2%	7.0%
	自営など	31.6%	28.9%	9.2%	10.5%	7.9%	2.6%	2.6%	6.6%
	進学	35.3%	32.1%	14.0%	6.6%	3.6%	1.6%	1.7%	5.0%
	その他	41.3%	35.5%	15.1%	4.1%	0.6%	0.0%	0.6%	2.9%
	決めていない	61.2%	24.3%	5.9%	3.9%	1.3%	0.7%	0.7%	2.0%

いずれも有意差がみられるが、卒業後の希望進路による差異が目立つのは、「卒業論文・卒業研究」である。「教師、医師、弁護士などの専門職」を希望する大学4年生では、全く時間を費やしていない学生が32.8%いる一方で、「31時間以上」は9.0%にすぎない。これに対し、「進学」を希望する大学4年生では「31時間以上」費やしている学生が49.6%を占める一方で、11時間に満たない学生は2割程度しかおらず、全く時間を費やしていない学生は5.2%にすぎない。

先の分析によれば(表8-6参照)、医師や歯科医師を希望する学生が多く所属している「医・歯学」や、弁護士を希望する学生が所属している場合が多いと思われる「法・政・経・商・社系」では、「卒業論文・卒業研究」に時間を費やしている学生は他の学科(専攻)の系統に比べると少ない。

その一方で表8-9からは、「教師、医師、弁護士などの専門職」を希望する大学4年生では、「大学の授業以外の学習」に全く時間を費やしていない学生は3割程度にとどまり、21時間以上費やしている学生は15%を超えていることから、希望する職業に必要な資格・免許に関わる勉学に多くの時間を費やしている学生が多いことがうかがえる。リクルートキャリア就職みらい研究所が平成27(2015)年に実施した「大学生の実態調査2016」でも、調査時期である12月に、資格取得のための勉強を実施している大学4年生が45.0%おり、そのうちの14.0%の学生は週7日活動していることが示されている。

2) 正課外活動

続いて表8-10は、大学4年生の卒業後の希望進路による「正課外活動」の状況を示したものである。

表8-10 大学4年生の卒業後の希望進路による「正課外活動」

※「部活動・サークル活動」p<.05, その他p<.001

※太字 10.0%以上, 薄い網掛け 30.0%以上, 濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
部活動・サークル活動	民間企業に就職	67.0%	17.6%	6.8%	3.4%	2.0%	1.6%	0.7%	1.0%
	公務員	66.1%	21.7%	6.9%	3.4%	0.8%	0.2%	0.4%	0.4%
	教師、医師、弁護士などの専門職	67.7%	17.2%	8.2%	2.8%	2.0%	1.1%	0.4%	0.5%
	自営など	68.4%	15.8%	6.6%	5.3%	3.9%	0.0%	0.0%	0.0%
	進学	70.0%	19.1%	5.2%	3.7%	0.9%	0.6%	0.5%	0.1%
	その他	68.6%	14.5%	7.6%	3.5%	2.3%	1.2%	1.2%	1.2%
	決めていない	76.0%	14.9%	4.5%	0.0%	2.6%	0.6%	0.0%	1.3%
アルバイト・定職	民間企業に就職	27.6%	7.1%	11.8%	15.0%	16.3%	10.8%	5.0%	6.4%
	公務員	39.9%	8.4%	10.1%	16.7%	9.9%	8.2%	4.0%	2.7%
	教師、医師、弁護士などの専門職	39.2%	12.4%	13.7%	15.3%	10.3%	4.2%	2.5%	2.5%
	自営など	34.2%	5.3%	10.5%	11.8%	21.1%	6.6%	3.9%	6.6%
	進学	39.2%	13.7%	16.2%	14.8%	9.3%	4.6%	1.4%	0.9%
	その他	31.2%	11.8%	10.0%	14.1%	12.4%	5.3%	4.7%	10.6%
	決めていない	48.7%	7.1%	14.9%	9.1%	11.7%	2.6%	1.9%	3.9%
娯楽・交友	民間企業に就職	2.8%	21.3%	27.5%	18.8%	11.2%	5.5%	2.6%	10.3%
	公務員	3.2%	27.6%	29.3%	15.4%	9.7%	4.2%	1.9%	8.6%
	教師、医師、弁護士などの専門職	3.2%	29.5%	30.5%	15.4%	8.7%	3.8%	2.9%	6.0%
	自営など	6.6%	26.3%	21.1%	15.8%	11.8%	5.3%	6.6%	6.6%
	進学	2.6%	28.5%	31.4%	16.8%	6.9%	4.7%	2.5%	6.6%
	その他	5.3%	35.7%	20.5%	15.2%	4.1%	5.8%	5.3%	8.2%
	決めていない	7.2%	29.4%	26.8%	13.1%	8.5%	2.0%	2.0%	11.1%

「アルバイト・定職」に対して、「民間企業に就職」を希望する大学4年生では、全く時間を費やしていない学生が27.6%にとどまり、他の希望進路に比べると費やしている時間が長い学生も多い傾向がみられる。とはいえ、先に目を向けた「大学内外での学習」に比べると(表8-9参照)、いずれも有意差は示されているが、全体的に卒業後の希望進路による大きな違いはみられない。

3) 就職活動

最後に表 8-11 は、大学 4 年生の卒業後の希望進路による「就職活動」の状況を示したものである。

表 8-11 大学 4 年生の卒業後の希望進路による「就職活動」 ※いずれも p<.001

※太字 10.0%以上，薄い網掛け 30.0%以上，濃い網掛け 50.0%以上

		0時間	1-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26-30時間	31時間以上
就職活動	民間企業に就職	82.2%	9.4%	3.8%	2.2%	1.2%	0.5%	0.1%	0.5%
	公務員	78.5%	10.7%	6.3%	2.5%	1.1%	0.4%	0.0%	0.4%
	教師、医師、弁護士などの専門職	85.6%	10.1%	2.9%	0.6%	0.4%	0.0%	0.0%	0.4%
	自営など	69.7%	23.7%	2.6%	0.0%	1.3%	0.0%	1.3%	1.3%
	進学	97.2%	1.7%	0.4%	0.1%	0.4%	0.1%	0.0%	0.1%
	その他	76.6%	15.2%	4.7%	1.2%	0.6%	0.0%	1.2%	0.6%
	決めていない	81.8%	14.9%	1.9%	0.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.6%

いずれの希望進路でも、全く時間を費やしていない学生が大多数を占めている。とはいえ、「自営など」の3割以上、「公務員」の2割以上、「教師、医師、弁護士などの専門職」「民間企業に就職」の1割以上の大学4年生は、本調査を実施した秋季後半の11月になっても「就職活動」に時間を費やしていることがわかる。

5. 民間企業への「就職活動」を継続している大学4年生

先の分析から、大学4年生の多くが「就職活動」に時間を費やしているわけではないものの、秋季後半の11月でも卒業後に就職を希望し、「就職活動」を継続している（時間を費やしている）学生が少なからずいることがわかった（表 8-11 参照）。

彼らは、どのような学生なのだろうか。これまでの分析からは、この時期に「就職活動」に費やす時間については、性別による差異はみられないものの、学科（専攻）の系統や卒業後の希望進路により幾分の差異傾向が示されている。

そこで本節では、本調査で卒業後の希望進路を「民間企業に就職」と回答した大学4年生を対象に、「就活継続組（「就職活動」に時間を費やしている学生）」と「就活終了組（「就職活動」に全く時間を費やしていない学生）」に分け、「就活継続組」の学生の属性とともに、本調査で尋ねた「大学の授業に対する取組姿勢」「自分の実力に対する認識」の特質についても明らかにしていく。

(1) 「就活継続組」の属性等

まずは、先にも取り上げた「性別」「学科（専攻）の系統」に加え、「住まいの形態」「大学の所在地域」に焦点をあて、「就活継続組」の特質をみていく。

図 8-1 は、性別に「就活継続組」と「就活終了組」の比率を示したものである。有意差はみられず、「就活継続組」は女性の方が 0.9 ポイント高い程度である。

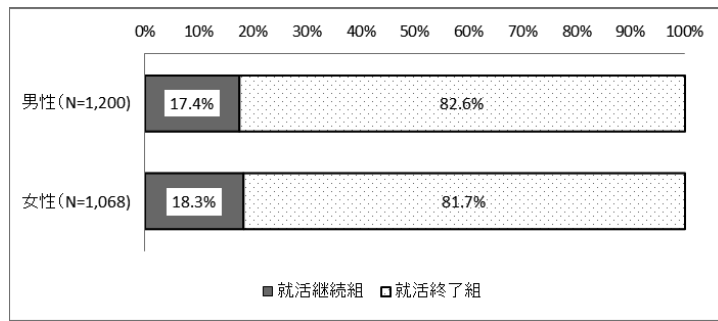


図 8 - 1 性別にみた「就活継続組」「就活終了組」比 ※非有意

続いて図 8 - 2 は、学科（専攻）の系統別に「就活継続組」と「就活終了組」の比率を示したものである。

「福祉系」と「芸術系」では「就活継続組」の比率が他の系統より高く、1/3を超えている。いずれの学科（専攻）の系統も全く時間を費やしていない学生が大多数を占めているが、「福祉系」「芸術系」では「1-5時間」も2割程度いるなど、「就職活動」を継続している学生も珍しくない状況を先に示したが（表 8 - 8 参照）、民間企業に就職を希望する学生に限定しても、同様の傾向がみられる。

これとは対照的に、「就活継続組」の比率が低い学科（専攻）の系統は「理・工系」「農系」であり、それぞれ 11.8%、14.9%にとどまっている。これらの学科（専攻）の系統は、先にも述べたように大学院進学者が少なからずいる上に、就職を希望する学生の大多数が既に「就職活動」を終えていることがわかる。

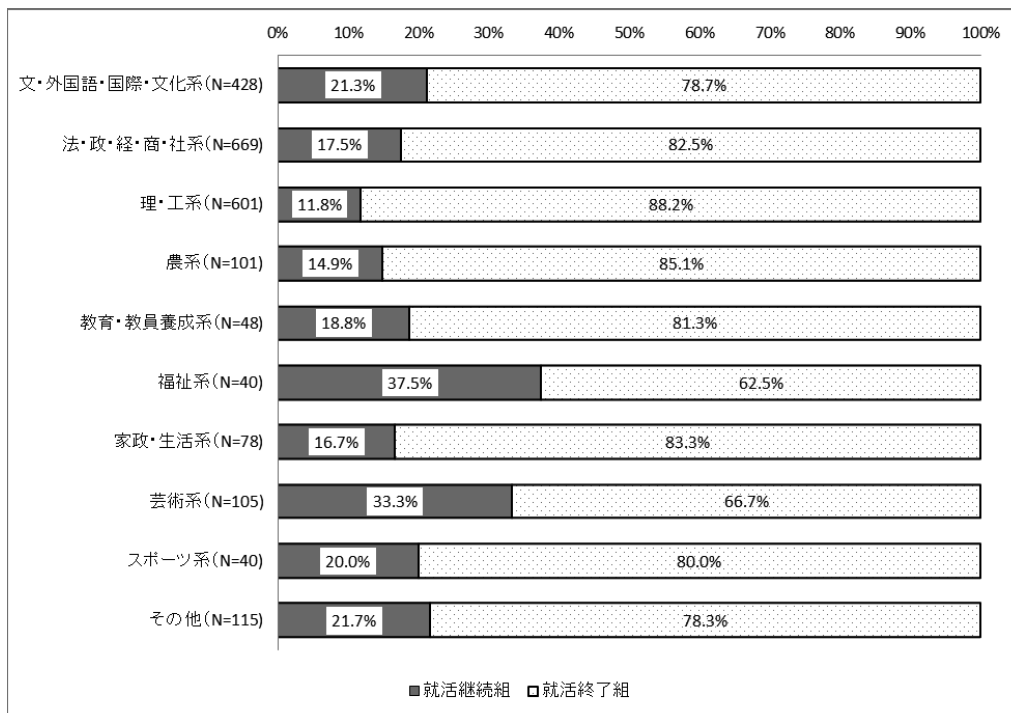


図 8 - 2 学科（専攻）の系統⁶⁾別にみた「就活継続組」「就活終了組」比 ※p<.001

続いて図 8-3 は、本調査で住まいの形態として尋ねた「自宅」「学生寮（寄宿舎）」「下宿・アパート・その他」別に「就活継続組」と「就活終了組」の比率を示したものである。

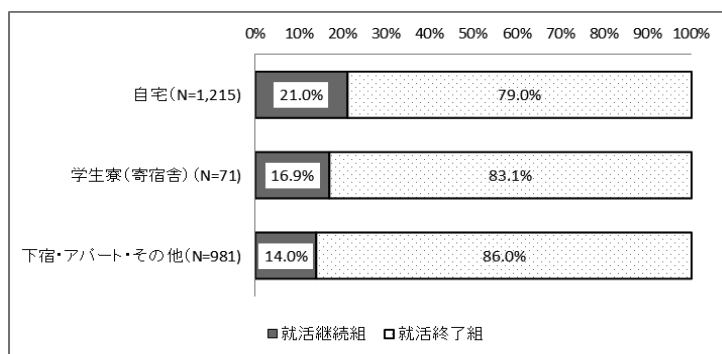


図 8-3 住まいの形態別にみた「就活継続組」「就活終了組」比 ※ $p < .001$

「就活継続組」の比率が最も高いのは「自宅」であり、2割を超えている。その比率が最も低い「下宿・アパート・その他」とは 7.0 ポイントの差が示されている。「就活継続組」であることと「自宅」住まいであることに、直接的な関連があるのか、何らかの介在要因のある擬似的な（間接的な）関連であるのかについては、さらなる分析が必要である。

最後に図 8-4 は、通う大学の所在地域として本調査で尋ねた「東京都・神奈川県・埼玉県・千葉県」「大阪府・京都府・兵庫県」「その他の道、県」別に「就活継続組」と「就活終了組」の比率を示したものである。

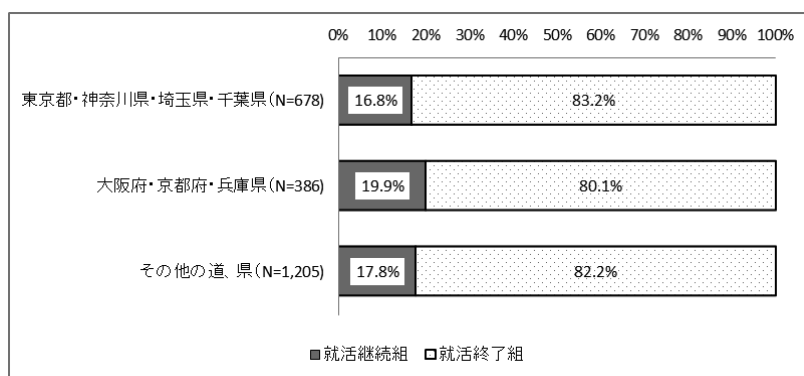


図 8-4 通う大学の所在地域別にみた「就活継続組」「就活終了組」比 ※非有意

通う大学の所在地域による有意差はみられず、「就活継続組」の割合が最も高い「大阪府・京都府・兵庫県」と最も低い「東京都・神奈川県・埼玉県・千葉県」では 3.1 ポイントの差にとどまっている。

(2) 「就活継続組」の大学の授業に対する取組姿勢

では、「就活継続組」の学生は大学の授業に対してどのような姿勢で取り組んできたのだろうか⁷⁾。

本調査では、大学の授業に対する取組姿勢として、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」「なるべく良い成績をとるようにしている」「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」の4項目を設け、それぞれに対する回答を4件法で求めている。その結果をスコア化し（4-よくあてはまる, 1-全くあてはまらない）、「就活継続組」と「就活終了組」の平均値の比較を行ったものが図8-5である。

「就活継続組」が「就活終了組」より明らかに平均値が低いものは、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」である（「就活終了組」2.65>「就活継続組」2.52）。近年、多くの企業では、グループワークやディスカッションを選考途中で取り入れており、その対策は大学での就職支援講座などでも頻繁に実施されている。本調査の結果からは、（就職活動が本格化する学年以前の段階から、）大学の授業においても、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」ことが就職活動の成功につながる可能性が示唆されている。

ほかにも「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」「なるべく良い成績をとるようにしている」で有意差が示されている。

ただし、「なるべく良い成績をとるようにしている」は「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」同様、「就活継続組」の方が平均値は低い（「就活終了組」3.01>「就活継続組」2.90）、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」は「就活継続組」の方が平均値は高い（「就活継続組」2.32>「就活終了組」2.21）。「なるべく良い成績をとるようにしている」「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」は学生の「主体性」の表れであり、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」は学生の先生に対する「従順性（依存性）」の表れではなかろうか。このように考えると、先に、「自宅」住まいの学生の方が「就活継続組」の割合が有意に高いことを示したが（図8-3参照）、「自宅」住まいの学生の親に対する「従順性（依存性）」が影響していることも考えられる。

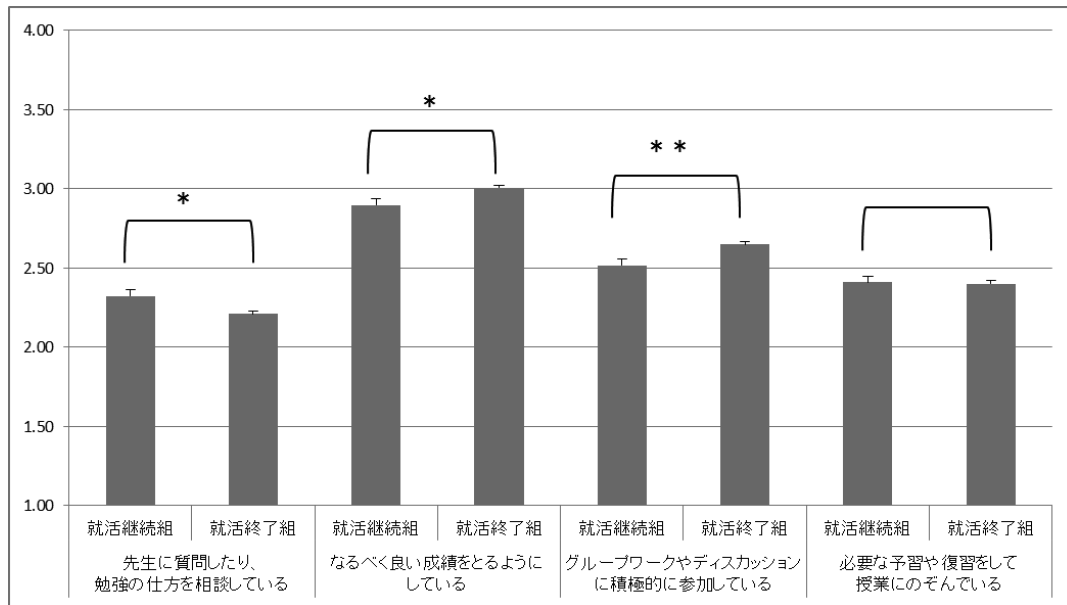


図 8-5 「就活継続組」「就活終了組」の大学の授業に対する取組姿勢 ※**: $p<.01$, **: $p<.05$

(3) 「就活継続組」の自分の実力に対する認識

では、「就活継続組」の学生は自分の実力、特に就職に当たって必要とされる力に対してどのような認識を持っているのだろうか。最後に「就職継続組」の自分の実力に対する認識の特質をみていく。

本調査では自分の実力として、「専門分野に関する知識経験」「文献・資料・データを収集する力」「論理的に文章を書く力」「人にわかりやすく話す力」「外国語の力」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「問題を見つけ、解決方法を考える力」「幅広い知識、もののみかた」の8項目を設け、それぞれに対する回答を4件法で求めている。その結果をスコア化し(4-十分, 1-不十分)、「就活継続組」「就活終了組」の平均値の比較を行ったものが図8-6である。

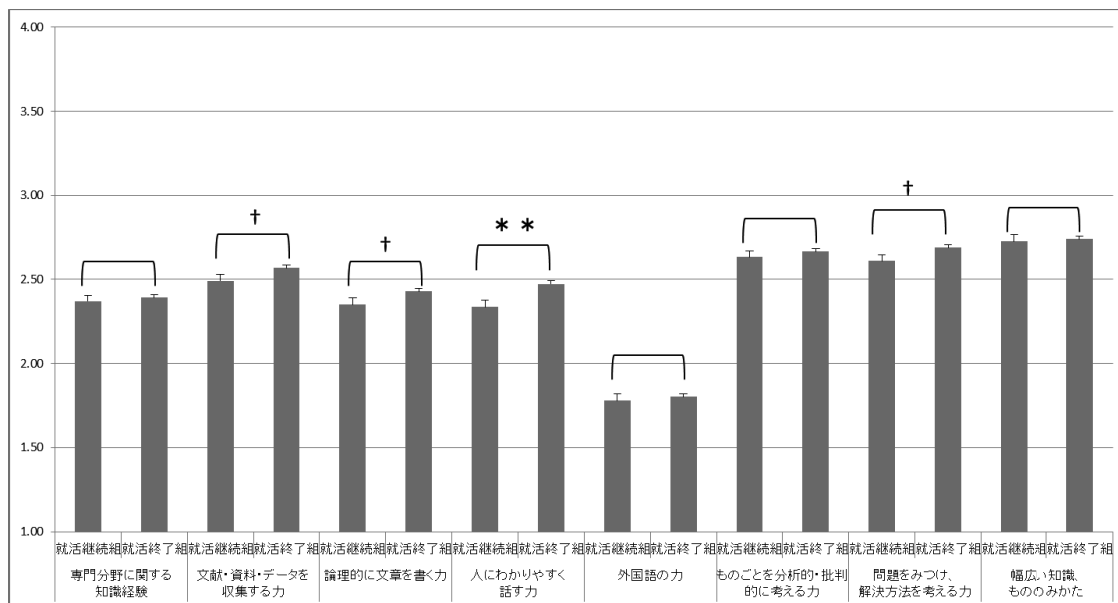


図 8-6 「就活継続組」「就活終了組」の自分の実力に対する認識 ※**: $p<.01$, †: $p<.10$

「就活継続組」が「就活終了組」より明らかに平均値が低いものは、「人にわかりやすく話す力」である（「就活終了組」2.47>「就活継続組」2.34）。「もともと「人にわかりやすく話す力」が高いと認識している学生が就職活動を成功させているのか、就職活動の成功がその力の高さを彼らに自己認識させているのか」についてはさらなる分析が必要であるが、両者に関連があることは明確に示されている。「人にわかりやすく話す力」は、多くの企業で選考途中に取り入れているグループワークやディスカッション、面接などで問われる力でもあり、その育成を目的とした就職支援講座は大学内外で数多く実施されている。

ほかにも、「文献・資料・データを収集する力」「論理的に文章を書く力」「問題をみつけ、解決方法を考える力」では有意傾向が示されている。これらの力はいずれも「人にわかりやすく話す力」同様、「就活継続組」の方が平均値は低い結果となっている（「文献・資料・データを収集する力」では「就活終了組」2.57>「就活継続組」2.49, 「論理的に文章を書く力」では「就活終了組」2.43>「就活継続組」2.35, 「問題をみつけ、解決方法を考える力」では「就活終了組」2.69>「就活継続組」2.61）。

6. おわりに

本稿では、就職活動の時期が見直しされる以前の大学4年生の学生生活について明らかにするとともに、秋季後半の時期に就職活動、特に民間企業への就職活動をしている大学4年生の特質について目を向けてきた。就職活動の時期が見直しされている中で、今後、同様の調査分析を行うことにより、その見直しが学生生活にもたらす影響について実証的に明らかになることを期待したい。その際には、秋季後半に限らず、より長期的なスパンでその影響を捉えることが望ましいであろう。

また本稿での分析の結果からは、秋季後半に就職活動を継続している学生の特質や課題が示唆されている。多くの企業の正式な内定日（10月1日以降）を過ぎても就職活動が長期化しているような学生に対しては、就職活動に対するテクニカルな指導や、対症療法的な支援などを行っている大学が多くみられる。しかしこうした問題に対しては、就職活動に本格的に取り組む学年になる前の授業等での工夫や働きかけが、予防的に功を奏す可能性もみられた。この点に関しては、さらなる調査分析や観察研究などをすすめていきたいと考えている。

【注】

- 1) 本稿では、主たる分析目的に照らし合わせ、6年課程の学生でも4年生を対象としている（卒業年次に限定していない）。
- 2) 全国の学生を対象として、学生生活状況を把握することにより、学生生活の実情を明らかにし、学生生活支援事業の充実のための基礎資料を得ることを目的とする。平成26年11月に実施。本稿で目を向ける大学4年生のサンプル数は5,176名、大学3年生のサンプル数は4,828名。
- 3) 就職希望者に占める就職者の割合。
- 4) 本来であれば、両学年の学生の属性等を慎重に考慮する必要があるが、両学年の学生の男女比、学科（専攻）の系統比に大きな差異はみられなかったため、本節では本調査の結果得られた回答に基づき分析を進めることとする。
- 5) 平成26年度学校基本調査によれば、大学院進学率は理学分野43.1%、工学分野37.1%、農学分野25.1%である。
- 6) サンプル数が40名に満たない「薬系」「医・歯系」「看護・保健系」は分析対象から外している。
- 7) およそ1/4の大学4年生はこの時期に「大学の授業」に全く時間を費やしておらず、費やしていても11時間に満たない学生が6割以上を占めていることから(表8-1参照)、ここでいう取組姿勢は、「現在の」というよりも「これまでに受けてきた」授業に対するものと思われる。

【参考文献】

- ベネッセ教育総合研究所，2012，「第2回大学生の学習・生活実態調査報告書」(<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3159>) [最終アクセス2018年1月31日]。
- 文部科学省，2015，「平成26年度大学等卒業者の就職状況調査」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/05/_icsFiles/afieldfile/2015/05/19/1357939.pdf) [最終アクセス2018年1月31日]。
- 日本経済団体連合会，2015，「採用選考に関する指針」(<http://www.keidanren.or.jp/policy/2015>)

/112_shishin.pdf) [最終アクセス 2018 年 1 月 31 日]。

リクルートキャリア就職みらい研究所, 2016, 「大学生の実態調査 2016—大学生の生活実態編— (Press Release)」 (http://data.recruitcareer.co.jp/research_data/sonota/daigakusei_seikat_sujittai_160210.pdf) [最終アクセス 2018 年 1 月 31 日]。

全国大学生生活協同組合連合会, 2015, 「第 50 回学生生活実態調査の概要報告」 (<http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>) [最終アクセス 2018 年 1 月 31 日]。

第9章 卒業研究への投下時間

－専門分野別の規定要因と効果－

串本 剛（東北大学）

1. 学士課程における研究

(1) 動機と目的

研究という営為は、多くの大学教員にとってアイデンティティの一部であり、したがって学生が大学教員から学び得ることの中で、中心的な位置を占める。大学設置基準を引くまでもなく、今日ではおよそどの国、どの分野においても、大学教員になるには博士の学位が必要となる。そして博士の学位を得るには、研究ができなくてはならない。「できることは教えられる」わけではないものの、大部分の大学教員が経験している研究という営為を学士課程の主要な学修成果と位置付けることは、学生の人格的発達への支援やコミュニケーション能力の育成を大学教員に期待することに比べ、理にかなっている¹⁾。

無論、学生にしてみれば、研究の仕方というよりはむしろ、その過程あるいは結果として教員が身に付けている知識を教えられた方が、望ましいかもしれない。例えばベネッセ教育総合研究所（2017）によれば、「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多い方がよい」と思う学生が 21.3%であるのに対し、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方がよい」との回答が 76.7%を占める。授業形態とそこでの学修成果は1対1で対応するものではないが、研究の方法よりは結果を知りたいと思っている学生が多いようにも読める。

とはいえ、学生が研究を体験することで、認知・情意の両面で様々な学習成果を獲得できることが事実であるならば²⁾、それを促すカリキュラムの設計が試みられてしかるべきである。その点、我が国には学士課程の最終年次に集中的に取り組む卒業研究という伝統があり、関連する授業科目の設置状況や、割当単位数については全国的な現状分析も行われている（串本 2018）。また、カリキュラム設計のような「計画されたカリキュラム」とは別に、学生から見た「経験されたカリキュラム」についても、これまでに行われた全国調査の公表資料からわかることはある。東京大学（2007）や国立教育政策研究所（2016）では、1週間の平均的な生活時間のうち卒業研究に費やした時間を聞いており、専門分野や学年による違いを確認可能だ。しかしながら、投下時間の原因や結果にまでは、分析が及んでいない。

そこで本稿では、前出の国立教育政策研究所（2016）と同じデータを用いて、①卒業研究への投下時間を学年別・専門分野別に細かく記述した上で、②投下時間の規定要因は何か、そして③投下時間の多寡と学習成果認識の間に関係があるのか、という点を検討する。これら作業を通じて、「学生の成長を支える教育学習環境」の一端を明らかにしたい。

(2) データについて

国立教育政策研究所による「大学生の学習状況に関する調査」と、日本学生支援機構の「学生生活調査」は、平成 26 (2014) 年 11 月に行われた。両調査の回答結果を個人単位で連結したサンプルのサイズは、学士課程の昼間部のみで 20,184 である。データセットには、抽出率が異なる設置形態についてウェイト付けを行っている。

このうち本稿の分析では、卒業研究に係る学修の可能性がある、3 年生と 4 年生のみを対象として取り上げる。分析方法については以下各節で詳述するが、図表等における専門分野の表記を、文・外国語・国際・文化系は「人文系」、法・政・経・商・社系は「社会系」、教育・教員養成系は「教育系」とすることを、全体に関わる留意点としてここで述べておく。

2. 投下時間

(1) 分布

最初に確認するのは、投下時間に関する回答の度数分布である。調査では「あなたの最近 1 週間(7 日間)の生活時間について」8 項目に回答を求めており、その中に「3. 卒業論文・卒業研究」がある。回答の選択肢には「0 時間」と、1 時間から 30 時間までの幅 5 時間の 6 階級に加え、「31 時間以上」の計八つが用意されている。

3 年生(表 9-1)と 4 年生(表 9-2)の度数分布を、専門分野別に分けて示した。合計の列を見ると、3 年生で 75.4%、4 年生で 22.2%が「0 時間」と答えており、卒業研究に全く時間を費やしていない学生の割合は、4 年次になると大幅に減ることがわかる。

専門分野別の特徴としても、「0 時間」か否かに注目してみたい。すると 3 年生では、医・歯系[95.1%]や薬系[87.0%]で「0 時間」の割合が高く、教育系[57.9%]や農系[58.8%]で低くなっている。4 年生の方を見ると、割合が高いのは 3 年生の場合と同じ専門分野だが、割合が低い専門分野には、教育系[5.2%]と農系[4.1%]に理・工系[4.4%]も加わる。

表 9-1 投下時間の分布 (3 年生)

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他	合計
0時間	505 64.5%	885 78.9%	803 86.3%	87 58.8%	140 87.0%	117 95.1%	235 81.0%	197 57.9%	118 61.1%	122 76.7%	129 86.6%	101 68.2%	121 68.4%	3560 75.4%
1-5時間	217 27.7%	182 16.2%	82 8.8%	24 16.2%	5 3.1%	4 3.3%	48 16.6%	123 36.2%	60 31.1%	32 20.1%	15 10.1%	42 28.4%	40 22.6%	874 18.5%
6-10時間	33 4.2%	35 3.1%	21 2.3%	9 6.1%	3 1.9%	1 0.8%	6 2.1%	14 4.1%	11 5.7%	2 1.3%	4 2.7%	3 2.0%	13 7.3%	155 3.3%
11-15時間	14 1.8%	10 0.9%	8 0.9%	5 3.4%	2 1.2%	1 0.8%	0 0.0%	4 1.2%	3 1.6%	3 1.9%	0 0.0%	2 1.4%	0 0.0%	52 1.1%
16-20時間	7 0.9%	8 0.7%	5 0.5%	6 4.1%	1 0.6%	0 0.0%	1 0.3%	1 0.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	3 1.7%	32 0.7%
21-25時間	0 0.0%	0 0.0%	4 0.4%	7 4.7%	2 1.2%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.7%	0 0.0%	0 0.0%	14 0.3%
26-30時間	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	4 2.5%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	4 0.1%
31時間以上	7 0.9%	1 0.1%	7 0.8%	10 6.8%	4 2.5%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.3%	1 0.5%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	31 0.7%
合計	783 100.0%	1121 100.0%	930 100.0%	148 100.0%	161 100.0%	123 100.0%	290 100.0%	340 100.0%	193 100.0%	159 100.0%	149 100.0%	148 100.0%	177 100.0%	4722 100.0%

表 9-2 投下時間の分布（4 年生）

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他	合計
0時間	144 19.9%	348 36.7%	59 4.4%	8 4.1%	99 66.9%	131 93.6%	148 42.7%	17 5.2%	43 27.6%	28 15.1%	19 10.2%	14 13.5%	48 24.6%	1106 22.2%
1-5時間	181 25.0%	273 28.8%	105 7.8%	16 8.3%	7 4.7%	3 2.1%	65 18.7%	91 27.7%	52 33.3%	48 25.9%	38 20.3%	30 28.8%	64 32.8%	973 19.5%
6-10時間	134 18.5%	135 14.2%	153 11.4%	33 17.1%	2 1.4%	1 0.7%	44 12.7%	70 21.3%	25 16.0%	46 24.9%	38 20.3%	23 22.1%	21 10.8%	725 14.5%
11-15時間	89 12.3%	88 9.3%	107 8.0%	16 8.3%	1 0.7%	1 0.7%	36 10.4%	48 14.6%	9 5.8%	21 11.4%	26 13.9%	12 11.5%	16 8.2%	470 9.4%
16-20時間	52 7.2%	60 6.3%	127 9.5%	20 10.4%	2 1.4%	1 0.7%	11 3.2%	36 11.0%	10 6.4%	17 9.2%	13 7.0%	10 9.6%	8 4.1%	367 7.4%
21-25時間	53 7.3%	15 1.6%	112 8.4%	16 8.3%	4 2.7%	0 0.0%	12 3.5%	27 8.2%	9 5.8%	6 3.2%	10 5.3%	6 5.8%	8 4.1%	278 5.6%
26-30時間	23 3.2%	14 1.5%	128 9.6%	7 3.6%	2 1.4%	1 0.7%	10 2.9%	12 3.7%	4 2.6%	9 4.9%	15 8.0%	15 1.0%	1 3.1%	232 4.6%
31時間以上	48 6.6%	15 1.6%	547 40.9%	77 39.9%	31 20.9%	2 1.4%	21 6.1%	27 8.2%	4 2.6%	10 5.4%	28 15.0%	8 7.7%	24 12.3%	842 16.9%
合計	724 100.0%	948 100.0%	1338 100.0%	193 100.0%	148 100.0%	140 100.0%	347 100.0%	328 100.0%	156 100.0%	185 100.0%	187 100.0%	104 100.0%	195 100.0%	4993 100.0%

(2) 基本統計量

次に投下時間の基本統計量を、全回答者と有時回答者（1 時間以上の投下時間がある者）に分けてみていく（表 9-3~9-6）。平均値を出すに当たり、幅 5 時間の 6 階級では中間値（1-5 時間の階級ならば 3 時間）を用い、31 時間以上に関しては 33 時間とした。

表 9-3 全回答者の基本統計量（3 年生）

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他	合計
度数	783	1121	931	148	161	123	289	340	192	158	150	147	178	4723
平均値	1.9	1.0	1.0	5.5	2.3	0.2	0.7	1.8	1.8	0.9	0.8	1.2	1.7	1.4
標準偏差	4.2	2.6	4.0	9.8	7.3	1.3	1.8	3.2	3.7	2.2	2.8	2.1	3.7	4.0
最小値	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
最大値	33	33	33	33	33	13	18	33	33	13	23	13	33	33

表 9-4 有時回答者の基本統計量（3 年生）

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他	合計
度数	279	237	128	61	21	6	55	143	75	37	21	46	57	1164
平均値	5.2	4.8	7.5	13.4	17.6	4.9	3.8	4.2	4.7	4.0	5.5	3.7	5.3	5.7
標準偏差	5.6	3.9	8.1	11.3	11.8	3.8	2.3	3.8	4.8	2.9	5.5	2.2	4.8	6.3
最小値	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
最大値	33	33	33	33	33	13	18	33	33	13	23	13	33	33

表 9-5 全回答者の基本統計量（4 年生）

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他	合計
度数	725	948	1339	192	148	140	347	328	157	185	189	105	195	4999
平均値	9.9	5.7	22.0	20.7	8.5	1.0	7.1	12.1	7.1	9.8	13.7	10.1	9.5	12.4
標準偏差	9.8	7.3	11.5	11.9	13.7	4.8	9.7	9.7	8.5	9.3	11.3	9.5	11.3	12.1
最小値	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
最大値	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33

表 9-6 有時回答者の基本統計量（4 年生）

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他	合計
度数	581	601	1280	184	50	9	199	311	114	157	170	91	147	3893
平均値	12.3	8.9	23.0	21.6	25.2	15.4	12.4	12.7	9.8	11.5	15.3	11.6	12.6	16.0
標準偏差	9.5	7.4	10.8	11.3	11.6	12.9	9.9	9.5	8.6	9.0	10.9	9.3	11.4	11.4
最小値	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
最大値	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33

3年生の有時回答者合計の平均値は週当たり 5.7 時間で、一番長い専門分野は薬系の 17.6 時間である (表 9-4)。また 4 年生の有時回答者合計の平均値は週当たり 16.0 時間で、一番長い専門分野は同じく薬系の 25.2 時間となった (表 9-6)。

3. 投下時間の規定要因

(1) 分析方法

本節では、投下時間の規定要因を、時間の有無と時間の長さにかけて分析する。時間の有無が従属変数のときは、ロジスティック回帰分析 (Wald 統計量に基づく変数増加法) を、時間の長さが従属変数のときは、重回帰分析 (ステップワイズ法) を使用する。いずれの分析においても、独立変数の候補は表 9-7 のとおりである。

表 9-7 投下時間の規定要因分析に用いる独立変数

大学の設置形態	[Q15]家庭からの給付による修学 (選択肢 4)
[Q5]専門分野 (13 分野)	[Q23 合計]家計の所得総額
[Q6]現在住んでいるところ (選択肢 3)	[Q28]教育の質 (7 項目)
[Q7]学校の所在地 (選択肢 3)	[Q29]学習態度 (4 項目)
[Q11]大学満足度 (4 項目)	[Q31]学修上の経験 (4 項目)
[Q12]不安 (5 項目)	[Q33]希望進路 (選択肢 7, 入学時 a/調査時点 b)

(2) 有無の規定要因

表 9-8 によれば、3 年生の投下時間の有無は、所属する大学や学部の属性よりも、学生が受けてきた教育の質や希望進路によって決まっている。例えば入学時に自営業などへの就業を考えていた学生は、そうでない学生に比べ、3 年生の時点で卒業研究に時間を投下している可能性が約 9.7 倍になる。

他方で 4 年生の場合、有無の規定要因としては属性に関する変数が優勢である。私立大学や医・歯系学部では「投下時間あり」の可能性が低く、国公立大学や理・工系学部ではその可能性が高い。

表 9-8 投下時間の有無の規定要因 (3 年生)

	B	標準誤差	Wald	自由度	有意確率	Exp(B)
(28-1)授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる	-0.908	0.31	8.578	1	0.003	0.403
(28-2)理解がしやすいように教え方が工夫されている	1.057	0.283	13.903	1	0.000	2.877
(29-3)グループワークやディスカッションに積極的に参加している	0.551	0.197	7.846	1	0.005	1.735
自営などa	2.271	1.036	4.81	1	0.028	9.689
その他a	-1.77	0.919	3.712	1	0.054	0.170
公務員b	1.381	0.366	14.245	1	0.000	3.980
定数	-2.792	0.785	12.657	1	0.000	0.061

n=276, Nagelkerke R2=.203, Correct prediction=69.9%

表 9-9 投下時間の有無の規定要因 (4 年生)

	B	標準誤差	Wald	自由度	有意確率	Exp(B)
国立	2.742	1.226	5.002	1	0.025	15.518
公立	1.883	0.99	3.614	1	0.057	6.573
理工系	2.024	0.564	12.9	1	0.000	7.570
医・歯系	-4.879	1.685	8.381	1	0.004	0.008
(11-2)キャリアセンターなどでの就職・進路への支援	0.436	0.138	9.963	1	0.002	1.546
定数	-0.475	0.409	1.345	1	0.246	0.622

n=334, Nagelkerke R²=.257, Correct prediction=79.0%

(3) 長さの規定要因

では、時間の長さについても同じような傾向が見られるだろうか。3年生の場合、統計的に有意な影響を持つ属性変数は農系のみである(表9-10)。その他の有意な変数からは、比較的学修に熱心な学生(課題がよく出る授業を履修し、良い成績を取りながら進学を目指す)が、3年生から卒業研究に多くの時間を割いているようである。

4年生の方は、有無の規定要因と同様に学部属性の影響が強く、理系学部に加え、芸術系の学部で投下時間が長い(表9-11)。また卒業後にやりたいことが決まっていない学生も、卒業研究に注力している様子が看取できる。反対に調査時点で民間企業への就職を希望する学生は、余り多くの時間を費やすことができていない。

表 9-10 投下時間の長さの規定要因 (3 年生)

	非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準誤差	ベータ		
(定数)	-2.63	2.133		-1.233	0.221
農系	19.179	2.215	0.636	8.659	0.000
寮	4.455	1.52	0.215	2.931	0.004
(28-4)小テストやレポートなどの中間課題が出される	1.16	0.578	0.153	2.006	0.048
(29-2)なるべく良い成績をとるようにしている	1.119	0.478	0.174	2.343	0.021
進学 ^a	15.814	3.869	0.301	4.088	0.000

調整済みR²=.515, p=.000

表 9-11 投下時間の長さの規定要因 (4 年生)

	非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
	B	標準誤差	ベータ		
(定数)	6.657	2.041		3.261	0.001
国立	3.408	1.558	0.114	2.187	0.030
理工系	11.248	1.244	0.478	9.045	0.000
農系	18.241	3.551	0.265	5.137	0.000
薬系	11.226	5.139	0.112	2.185	0.030
芸術系	7.787	3.219	0.127	2.419	0.016
(12-2)卒業後にやりたいことがみつからない	1.462	0.59	0.13	2.478	0.014
自営など ^a	-6.654	3.227	-0.107	-2.062	0.040
民間企業 ^b	-2.961	1.109	-0.139	-2.671	0.008

調整済みR²=.328, p=.000

4. 投下時間の効果

(1) 分析方法

調査では学習成果（正課教育の成果に限らないので「学修」ではなく「学習」と表記）として八つの項目を取り上げ、これまでの授業経験が（それらの獲得に）役立ったか否かと、自分の実力が十分か不十分かを尋ねている（共に4件法で数字が大きい方が肯定的）。卒業研究に関する投下時間と学習成果の関係を見るために、本節では、投下時間の有無の効果については平均値の比較、長さの効果については相関分析を行い、全体の傾向と専門分野ごとの違いを検証する。

(2) 授業経験の役立ち度

図9-1は、投下時間の有無による役立ち度の平均値の相違を、3年生と4年生についてまとめたものである（見やすさを考慮し、数値は「3年_なし」と「4年_あり」にのみ入れている）。どの項目においてもほぼ同様の凹凸が確認でき、学年を問わず投下時間がない場合よりもある場合の方が、学習成果の獲得に授業経験が役立っていると感じていることがわかる。また「4年_あり」よりも「3年_あり」の方が平均値が高い項目も散見される。

同じ要領で専門分野別に分析した結果が表9-12及び9-13である（上段が投下時間「なし」、下段が「あり」）。投下時間の有無で平均値を比較する際にt検定を行い、5%水準で有意だった箇所は網掛けしている。どちらの学年においても、文系分野で網掛け箇所が多いが、これはサンプルサイズに依存する結果でもあるので注意が必要である。学習成果の面から見ると、3年生では「人にわかりやすく話す力」、4年生では「幅広い知識、もののみかた」で網掛け箇所が多い。ただし、投下時間「なし」の方が平均値が高い箇所もあり、ここでも注意を要する。

図9-1 投下時間の有無の効果 A（平均値の比較）

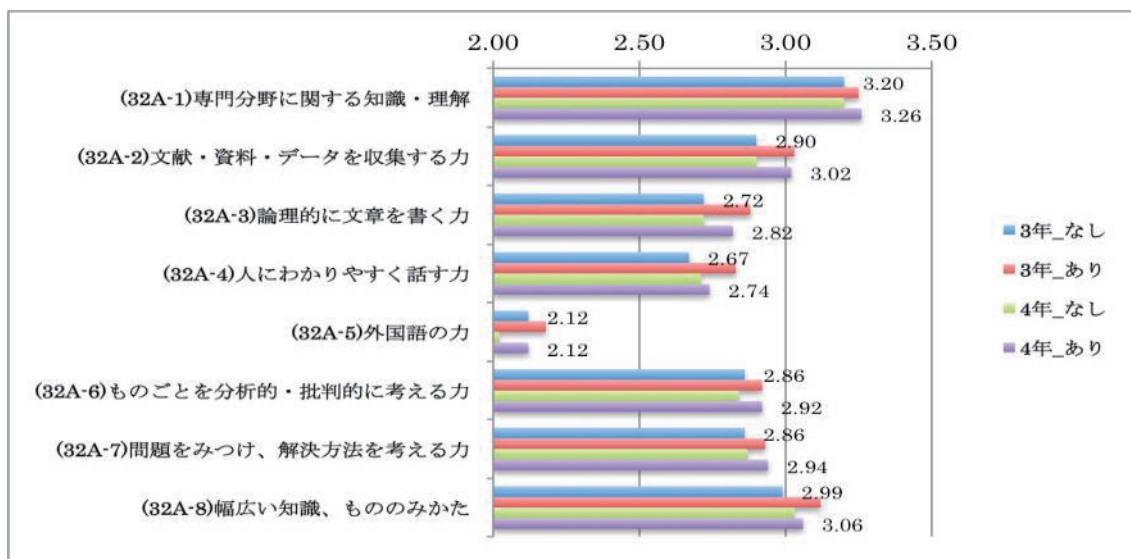


表 9-12 投下時間の有無の効果 A (3 年生)

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32A-1)専門分野に関する知識・理解	3.1	2.9	3.1	3.3	3.6	3.5	3.7	3.4	3.4	3.5	3.4	3.4	3.2
	3.2	3.0	3.1	3.2	3.4	3.4	3.6	3.4	3.6	3.5	3.3	3.3	3.1
(32A-2)文献・資料・データを収集する力	2.9	2.8	2.9	3.0	2.9	2.8	3.1	2.9	3.0	3.1	2.8	2.8	3.0
	3.2	3.0	2.9	3.0	3.1	3.0	3.2	3.0	3.1	3.1	3.1	2.8	2.8
(32A-3)論理的に文章を書く力	2.9	2.7	2.7	2.7	2.4	2.4	2.9	2.8	2.9	2.8	2.4	2.7	2.9
	3.0	2.9	2.7	2.9	2.7	2.9	2.9	2.9	3.0	2.8	2.7	2.8	2.5
(32A-4)人にわかりやすく話す力	2.8	2.6	2.5	2.6	2.4	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0	2.6	2.7	2.9
	2.9	2.9	2.7	2.5	2.5	2.9	3.0	2.9	3.0	2.7	3.1	3.0	2.6
(32A-5)外国語の力	2.7	2.2	2.1	2.2	1.9	2.0	1.7	2.0	2.1	1.8	1.8	1.8	2.2
	2.5	2.3	2.1	1.8	2.1	2.0	2.0	2.1	1.9	1.9	2.1	2.1	2.2
(32A-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	2.9	2.9	2.9	2.8	2.8	2.7	2.9	2.9	2.9	3.0	2.7	2.8	3.0
	3.0	3.0	2.8	2.9	2.8	3.1	3.1	2.9	3.0	2.9	2.9	2.9	2.9
(32A-7)問題を見つけ、解決方法を考える力	2.8	2.8	2.9	2.8	2.8	2.8	3.1	3.0	3.0	3.1	2.8	2.8	2.9
	3.0	2.9	2.9	2.7	3.0	3.1	3.3	2.9	3.1	3.1	3.0	2.8	2.9
(32A-8)幅広い知識、もののみかた	3.1	2.9	2.9	3.1	2.9	2.8	3.1	3.1	3.3	3.2	3.1	2.9	3.1
	3.2	3.1	2.9	3.2	3.1	3.1	3.2	3.1	3.3	3.3	3.4	3.0	3.1

表 9-13 投下時間の有無の効果 A (4 年生)

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32A-1)専門分野に関する知識・理解	2.8	2.9	3.0	3.0	3.6	3.7	3.7	3.3	3.1	3.6	3.7	2.8	2.9
	3.2	3.0	3.2	3.2	3.4	3.5	3.8	3.4	3.5	3.6	3.6	3.3	3.2
(32A-2)文献・資料・データを収集する力	2.9	2.8	2.8	3.2	3.0	3.0	3.1	2.8	2.8	3.2	2.8	2.7	2.8
	3.2	3.0	3.0	3.0	2.9	3.0	3.2	3.0	3.0	3.1	2.9	3.0	3.1
(32A-3)論理的に文章を書く力	2.8	2.8	2.6	2.6	2.6	2.5	2.9	2.9	2.6	2.7	2.3	3.0	2.7
	3.0	2.9	2.8	2.7	2.3	2.6	2.9	2.8	2.9	2.7	2.6	2.8	3.0
(32A-4)人にわかりやすく話す力	2.8	2.6	2.4	2.5	2.8	2.8	3.0	2.9	2.6	2.8	2.7	2.6	2.5
	2.9	2.7	2.6	2.5	2.4	2.4	2.9	3.0	2.9	2.8	2.8	2.9	2.9
(32A-5)外国語の力	2.9	2.1	1.9	2.3	1.8	1.9	1.6	1.8	1.5	1.6	2.3	1.6	2.0
	2.6	2.2	2.1	2.2	1.9	2.1	1.7	2.0	1.8	1.8	1.8	1.7	2.2
(32A-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	2.9	2.8	2.7	2.9	2.9	2.8	3.2	2.6	2.7	2.7	2.9	2.5	2.7
	3.0	2.9	2.9	2.8	2.8	2.7	3.1	3.1	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9
(32A-7)問題を見つけ、解決方法を考える力	2.8	2.7	2.7	2.5	3.0	3.0	3.3	2.7	2.9	3.2	3.0	2.2	2.6
	2.9	2.8	2.9	2.9	2.9	2.7	3.3	3.1	3.0	3.0	3.0	3.0	3.1
(32A-8)幅広い知識、もののみかた	3.0	2.9	2.8	3.1	3.2	3.1	3.3	2.7	3.1	3.3	3.4	2.5	2.9
	3.2	3.0	2.9	3.0	2.9	2.8	3.2	3.2	3.2	3.0	3.2	3.1	3.2

表 9-14 投下時間の長さの効果 A (相関係数)

	1.専門力	2.収集力	3.書く力	4.話す力	5.外国語	6.思考力	7.解決力	8.知識力
3 年生	0.077	0.067	0.057	-0.001	0.022	0.028	0.047	0.024
4 年生	0.103	0.041	0.005	-0.086	-0.028	0.036	-0.002	-0.007

表 9-15 投下時間の長さの効果 A (3 年生)

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32A-1)専門分野に関する知識・理解	Pearson の相関係数	0.054	-0.02	0.154	363**	-0.061	-0.042	0.025	0.035	0.099	0.325	0.244	-0.027
	有意確率 (両側)	0.38	0.759	0.082	0.005	0.79	0.94	0.859	0.675	0.404	0.051	0.292	0.861
	度数	268	230	128	58	21	6	52	142	73	37	21	45
(32A-2)文献・資料・データを収集する力	Pearson の相関係数	0.08	0.01	0.106	-0.04	451*	0.259	-0.068	0.1	261*	0.079	0.346	-0.023
	有意確率 (両側)	0.19	0.88	0.233	0.764	0.038	0.635	0.634	0.238	0.026	0.645	0.129	0.879
	度数	268	230	128	58	21	6	52	142	73	37	21	45
(32A-3)論理的に文章を書く力	Pearson の相関係数	0.105	0.035	0.066	-0.046	533*	0.548	-0.152	0.003	305**	436**	0.377	-0.038
	有意確率 (両側)	0.086	0.598	0.459	0.732	0.012	0.28	0.283	0.975	0.009	0.007	0.096	0.803
	度数	268	230	128	58	21	6	52	142	73	37	21	45
(32A-4)人にわかりやすく話す力	Pearson の相関係数	0.113	0.119	-0.017	-0.015	0.238	0.709	-0.136	0.035	0.161	0.193	0.263	-0.096
	有意確率 (両側)	0.064	0.071	0.847	0.91	0.294	0.13	0.34	0.681	0.178	0.254	0.253	0.529
	度数	268	230	128	58	21	6	52	142	72	37	21	45
(32A-5)外国語の力	Pearson の相関係数	0.042	0.019	0.062	0.051	0.11	-0.259	-0.159	-0.117	417**	-0.119	0.183	0.049
	有意確率 (両側)	0.495	0.769	0.49	0.709	0.63	0.635	0.262	0.164	0	0.485	0.431	0.752
	度数	269	230	128	57	21	6	52	142	73	37	21	45
(32A-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	Pearson の相関係数	0.103	-0.008	0.025	-0.064	0.165	0.487	-290*	0.11	0.193	-0.029	0.415	0.062
	有意確率 (両側)	0.093	0.899	0.781	0.635	0.471	0.347	0.038	0.193	0.102	0.863	0.064	0.684
	度数	265	230	128	57	21	6	52	142	73	37	21	45
(32A-7)問題を見つけ、解決方法を考える力	Pearson の相関係数	0.042	0.096	0.044	0.229	-0.15	0.188	-0.074	0.045	238*	338*	540*	-0.008
	有意確率 (両側)	0.497	0.145	0.62	0.087	0.511	0.732	0.604	0.591	0.042	0.042	0.012	0.956
	度数	267	230	128	57	21	6	52	142	73	37	21	45
(32A-8)幅広い知識、もののみかた	Pearson の相関係数	-0.067	0.072	0.007	298*	0.254	0.188	-0.171	0.119	0.154	373*	0.265	0.086
	有意確率 (両側)	0.275	0.279	0.936	0.025	0.262	0.732	0.228	0.156	0.193	0.024	0.25	0.574
	度数	267	230	128	57	21	6	52	142	73	37	21	45

表 9-16 投下時間の長さの効果 A (4 年生)

		人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32A-1)専門分野に関する知識・理解	Pearson の相関係数	.135**	.165**	.133**	.178*	0.098	0.399	0.139	0.024	0.151	.275**	-0.1	0.119	.204**
	有意確率 (両側)	0.001	0	0	0.017	0.499	0.296	0.051	0.672	0.11	0.001	0.199	0.27	0.014
	度数	565	586	1254	178	50	9	196	309	113	156	167	88	145
(32A-2)文献・資料・データを収集する力	Pearson の相関係数	.197**	.131**	0.008	-0.039	0.016	-0.034	0.053	0.052	.210**	0.08	0.022	0.124	0.15
	有意確率 (両側)	0	0.002	0.766	0.61	0.915	0.933	0.46	0.365	0.026	0.323	0.778	0.25	0.071
	度数	565	585	1255	177	49	9	196	308	113	156	167	88	145
(32A-3)論理的に文章を書く力	Pearson の相関係数	.118**	0.077	0.011	-0.009	0.042	-0.021	-0.01	-0.016	.218*	0.016	0.052	.277**	0.118
	有意確率 (両側)	0.005	0.063	0.708	0.902	0.775	0.958	0.894	0.778	0.021	0.84	0.508	0.009	0.155
	度数	565	585	1255	178	50	9	195	309	111	156	167	88	147
(32A-4)人にわかりやすく話す力	Pearson の相関係数	-0.018	0.045	-0.055	-0.057	-0.011	-0.55	-0.016	0.006	.238**	0.067	-0.043	.231*	-0.045
	有意確率 (両側)	0.676	0.283	0.053	0.451	0.941	0.132	0.826	0.918	0.012	0.41	0.581	0.03	0.59
	度数	561	585	1252	177	50	9	195	308	111	156	166	88	147
(32A-5)外国語の力	Pearson の相関係数	-.083*	-0.039	0.002	-0.007	-0.059	0.167	0.041	0.068	0.096	0.031	-0.057	-0.12	0.07
	有意確率 (両側)	0.05	0.351	0.937	0.931	0.687	0.674	0.568	0.234	0.31	0.702	0.46	0.267	0.4
	度数	565	586	1253	178	50	9	196	309	113	155	167	88	147
(32A-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	Pearson の相関係数	.108*	.136**	0.007	-0.033	-0.053	-0.044	0.007	0.069	.283**	0.043	0.124	0.065	.242**
	有意確率 (両側)	0.01	0.001	0.816	0.665	0.714	0.912	0.92	0.225	0.003	0.592	0.109	0.545	0.003
	度数	563	585	1250	178	50	9	196	308	111	156	167	88	147
(32A-7)問題を見つけ、解決方法を考える力	Pearson の相関係数	.098*	.089*	-0.04	0	-.329**	-0.242	-0.046	-0.029	0.159	0.063	0.075	0.059	0.008
	有意確率 (両側)	0.02	0.032	0.157	0.999	0.02	0.539	0.523	0.613	0.093	0.436	0.334	0.586	0.922
	度数	565	586	1250	178	50	9	196	308	113	156	167	88	147
(32A-8)幅広い知識、もののみかた	Pearson の相関係数	.149**	.157**	0.008	0.022	0.002	-0.26	-0.05	0.008	.191*	.205*	-0.003	0.028	0.106
	有意確率 (両側)	0	0	0.77	0.768	0.991	0.507	0.49	0.892	0.044	0.01	0.965	0.794	0.203
	度数	565	584	1250	178	50	9	196	308	111	156	167	88	147

投下時間の長さの効果に関しては、全体の結果を表 9-14、専門分野別 3 年生の結果を表 9-15、同じく 4 年生の結果を表 9-16 に示した。数値（表 9-15 及び 9-16 に関しては各項目一番上の数値）は相関係数で、絶対値が 1 に近いほど関係が強いことを表す。

表 9-14 では、全ての学習成果においてどちらの学年でも相関係数の絶対値は小さく、投下時間の長さや授業経験の役立ち度の間に関連は見られない。しかし専門分野別にみると、統計的に有意（網掛け）で絶対値がある程度大きい箇所も出てくる。例えば 3 年生の場合、「論理的に文章を書く力」や「問題を見つけ、解決方法を考える力」は、複数の専門分野において相関係数が 0.3 以上となっている。なお 4 年生では、サンプルサイズが大きくなる（卒業研究への投下時間が 1 時間以上の者が増える）ため網掛け箇所は増加するが、相関係数自体は小さく、明らかな関連性があるとは言い難い。

(3) 自分の実力に対する認識

図 9-2 は、図 9-1 と同じことを従属変数を変えて行った結果である。「専門分野に関する知識・理解」や「文献・資料・データを収集する力」に関しては凸凹の形状が図 9-1 と似通っているが、(外国語の力を除く)その他の学習成果においては、「3 年_なし」から「4 年_あり」に向かって徐々に平均値が高まる形になっている。

専門分野別の分析結果は、表 9-17 及び 9-18 のとおりである。統計的に有意な箇所の数はほぼ同数(3 年生 20, 4 年生 19)だが、3 年生では文系や芸術系で網掛けが多いのに対し、4 年生では理・工系やその他で多くなっている。学習成果の観点から見ると、どちらの学年でも「専門分野に関する知識・理解」との関連が顕著である。

投下時間の長さの効果に目を移すと、全体では相関係数の高い例はなく(表 9-19)、専門分野別でも 3 年生に関しては網掛け箇所が少ない(表 9-20)。4 年生を対象とした分析結果である表 9-21 には、網掛け箇所が一定数あるが、相関係数が 0.3 を超えるのは薬系の「人にわかりやすく話す力」のみである。理・工系では網掛けのある全ての項目で相関係数が負

の値となっており、投下時間が長いほど「自分の実力に自信がない」ことになる（とはいえここでも、相関係数の絶対値は小さい）。

図 9-2 投下時間の有無の効果 B（平均値の比較）

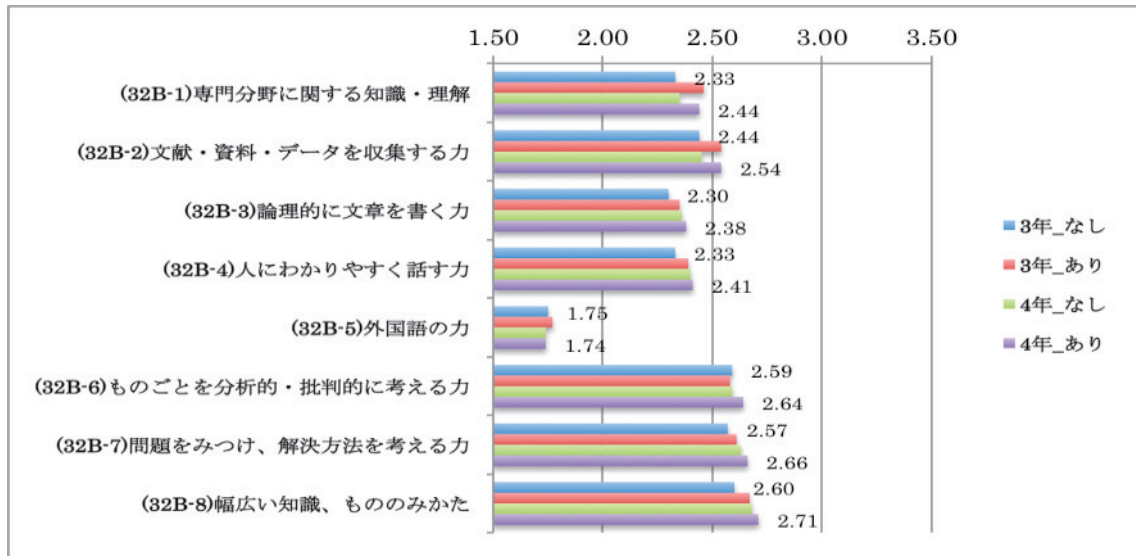


表 9-17 投下時間の有無の効果 B（3年生）

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32B-1)専門分野に関する知識・理解	2.4	2.3	2.2	2.3	2.3	2.3	2.5	2.5	2.4	2.4	2.4	2.5	2.3
(32B-2)文献・資料・データを収集する力	2.5	2.4	2.4	2.4	2.4	2.5	2.3	2.5	2.5	2.5	2.7	2.7	2.4
(32B-3)論理的に文章を書く力	2.4	2.4	2.2	2.4	2.3	2.4	2.3	2.3	2.3	2.2	2.1	2.3	2.4
(32B-4)人にわかりやすく話す力	2.4	2.4	2.2	2.2	2.3	2.4	2.4	2.4	2.3	2.3	2.3	2.3	2.4
(32B-5)外国語の力	2.1	1.8	1.7	1.7	1.8	1.9	1.6	1.7	1.6	1.5	1.5	1.6	1.8
(32B-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	2.5	2.6	2.6	2.5	2.7	2.4	2.5	2.5	2.5	2.4	2.6	2.6	2.7
(32B-7)問題をみつけ、解決方法を考える力	2.6	2.6	2.5	2.5	2.6	2.4	2.6	2.7	2.7	2.6	2.6	2.6	2.4
(32B-8)幅広い知識、もののみかた	2.7	2.6	2.6	2.5	2.5	2.5	2.6	2.7	2.7	2.6	2.6	2.7	2.6

表 9-18 投下時間の有無の効果 B（4年生）

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32B-1)専門分野に関する知識・理解	2.4	2.3	2.0	2.0	2.5	2.5	2.4	2.5	2.4	2.4	2.6	2.2	2.2
(32B-2)文献・資料・データを収集する力	2.5	2.4	2.3	2.4	2.2	2.2	2.6	2.6	2.7	2.6	2.6	2.5	2.5
(32B-3)論理的に文章を書く力	2.4	2.5	2.1	2.1	2.3	2.4	2.2	2.5	2.5	2.3	2.0	2.5	2.1
(32B-4)人にわかりやすく話す力	2.5	2.5	2.2	2.2	2.4	2.4	2.4	2.4	2.4	2.2	2.3	2.3	2.5
(32B-5)外国語の力	2.5	1.7	1.6	1.9	1.6	1.7	1.5	1.9	1.3	1.5	1.8	1.4	1.6
(32B-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	2.0	1.9	1.7	1.8	1.7	1.6	1.5	1.7	1.5	1.4	1.5	1.5	1.7
(32B-7)問題をみつけ、解決方法を考える力	2.6	2.6	2.3	2.9	2.6	2.6	2.5	2.7	2.6	2.6	2.5	2.8	2.5
(32B-8)幅広い知識、もののみかた	2.7	2.6	2.6	2.6	2.5	1.9	2.7	2.7	2.6	2.5	2.7	2.6	2.7

表 9-19 投下時間の長さの効果 B (相関係数)

	1.専門力	2.収集力	3.書く力	4.話す力	5.外国語	6.思考力	7.解決力	8.知識力
3 年生	0.067	0.032	0.038	-0.041	0.029	0.008	0.031	0.002
4 年生	0.009	0.032	-0.015	-0.102	-0.019	0.014	-0.028	-0.061

表 9-20 投下時間の長さの効果 B (3 年生)

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32B-1)専門分野に関する知識・理解	Pearson の相関係数 0.072	0.031	.183*	.335*	-0.171	-0.13	-0.004	-0.111	0.15	0.044	0.096	-0.006	0.219
	有意確率 (両側) 0.246	0.646	0.04	0.011	0.454	0.813	0.979	0.194	0.206	0.796	0.681	0.97	0.107
	度数 264	222	126	57	21	6	50	139	73	37	21	45	55
(32B-2)文献・資料・データを収集する力	Pearson の相関係数 0.097	0.02	0.132	-0.079	-0.23	-0.228	0.117	-.191*	0.175	-0.158	-0.026	0.021	359**
	有意確率 (両側) 0.116	0.765	0.141	0.558	0.311	0.677	0.423	0.025	0.139	0.352	0.913	0.892	0.007
	度数 266	222	126	57	21	6	49	139	73	37	21	45	55
(32B-3)論理的に文章を書く力	Pearson の相関係数 .193**	-0.087	0.013	-0.082	0.217	0.485	0.129	-0.081	0.217	0.101	0.073	0.116	0.105
	有意確率 (両側) 0.002	0.197	0.886	0.548	0.339	0.349	0.371	0.344	0.065	0.553	0.765	0.447	0.437
	度数 265	222	127	56	21	6	50	137	73	37	19	45	57
(32B-4)人にわかりやすく話す力	Pearson の相関係数 .181**	-0.048	-0.08	-0.135	-0.206	0.341	-0.022	-.185*	0.178	0.063	-0.036	0.036	-0.036
	有意確率 (両側) 0.003	0.475	0.372	0.314	0.365	0.526	0.878	0.03	0.131	0.711	0.877	0.814	0.793
	度数 264	222	127	57	21	6	50	138	73	37	21	45	57
(32B-5)外国語の力	Pearson の相関係数 .159**	-0.057	-0.066	-0.009	0.208	0.042	-0.077	-0.074	.317**	-0.175	0.299	0.124	0.09
	有意確率 (両側) 0.01	0.394	0.462	0.946	0.361	0.94	0.595	0.386	0.006	0.302	0.193	0.417	0.505
	度数 265	222	127	57	21	6	50	139	73	37	21	45	57
(32B-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	Pearson の相関係数 0.109	-0.091	-0.002	0.09	-0.193	-0.201	-0.009	-0.107	0.065	-0.177	0.115	0.11	-0.126
	有意確率 (両側) 0.077	0.178	0.983	0.506	0.397	0.714	0.951	0.21	0.586	0.299	0.623	0.472	0.353
	度数 264	222	127	57	21	6	50	139	73	37	21	45	57
(32B-7)問題を見つけ、解決方法を考える力	Pearson の相関係数 0.091	0.055	0.069	0.044	-0.038	-0.029	-0.048	-0.163	0.083	0.097	0.093	0.121	0.09
	有意確率 (両側) 0.139	0.412	0.441	0.742	0.867	0.958	0.743	0.054	0.487	0.57	0.693	0.428	0.505
	度数 266	222	127	57	21	6	50	139	73	37	21	45	57
(32B-8)幅広い知識、もののみかた	Pearson の相関係数 0.118	-0.105	-0.039	0.036	-0.107	0.383	0.025	-0.131	0.056	0.312	0.108	0.215	0.051
	有意確率 (両側) 0.054	0.117	0.664	0.789	0.64	0.472	0.864	0.123	0.639	0.062	0.646	0.155	0.707
	度数 266	222	127	57	21	6	50	139	73	37	21	45	57

表 9-21 投下時間の長さの効果 B (4 年生)

	人文系	社会系	理・工系	農系	薬系	医・歯系	看護・保健系	教育系	福祉系	家政・生活系	芸術系	スポーツ系	その他
(32B-1)専門分野に関する知識・理解	Pearson の相関係数 0.082	0.076	0.053	0.122	0.236	-0.131	.171*	-0.023	0.031	240**	-0.088	0.131	0.144
	有意確率 (両側) 0.055	0.069	0.064	0.107	0.1	0.757	0.017	0.688	0.742	0.003	0.259	0.223	0.086
	度数 555	569	1240	177	50	8	195	307	113	154	166	88	144
(32B-2)文献・資料・データを収集する力	Pearson の相関係数 .156**	.110**	-.080**	0.059	0.158	0.302	0.03	0.097	0.055	164*	0.035	0.199	166*
	有意確率 (両側) 0	0.009	0.005	0.437	0.276	0.438	0.678	0.091	0.56	0.042	0.659	0.063	0.047
	度数 554	569	1239	177	50	9	195	307	113	154	166	88	144
(32B-3)論理的に文章を書く力	Pearson の相関係数 .097*	.101*	-0.034	0.028	0.272	-0.147	-0.118	0.066	214*	0.129	-0.027	0.151	0.056
	有意確率 (両側) 0.023	0.016	0.237	0.708	0.056	0.711	0.101	0.252	0.024	0.11	0.733	0.16	0.501
	度数 553	569	1239	179	50	9	195	307	111	154	165	88	145
(32B-4)人にわかりやすく話す力	Pearson の相関係数 -0.02	-0.012	-.119**	-0.077	.313*	-0.396	-0.13	0.06	234*	0.111	-0.099	-0.088	-0.05
	有意確率 (両側) 0.642	0.769	0	0.306	0.028	0.301	0.07	0.292	0.013	0.17	0.204	0.412	0.547
	度数 556	566	1241	179	50	9	195	307	113	154	166	88	145
(32B-5)外国語の力	Pearson の相関係数 -0.023	0.009	-0.037	0.068	0.234	0.119	0.056	0.075	0.142	0.06	0.075	-0.134	0.024
	有意確率 (両側) 0.582	0.829	0.192	0.369	0.103	0.765	0.434	0.191	0.134	0.46	0.341	0.213	0.777
	度数 557	567	1241	179	50	9	195	307	113	154	164	88	145
(32B-6)ものごとを分析的・批判的に考える力	Pearson の相関係数 0.045	0.07	-0.049	0.013	0.255	0.057	-0.095	0.06	202*	0.125	0.062	-0.124	213*
	有意確率 (両側) 0.289	0.097	0.087	0.863	0.074	0.886	0.189	0.295	0.033	0.123	0.431	0.251	0.01
	度数 557	566	1240	177	50	9	195	306	111	154	165	88	145
(32B-7)問題を見つけ、解決方法を考える力	Pearson の相関係数 0.042	0.051	-.061*	-0.018	0.215	-0.242	-0.042	0.022	221*	0.101	0.02	0.017	0.075
	有意確率 (両側) 0.326	0.221	0.033	0.809	0.136	0.537	0.556	0.702	0.019	0.214	0.797	0.872	0.369
	度数 557	567	1239	177	50	9	195	306	113	154	165	88	145
(32B-8)幅広い知識、もののみかた	Pearson の相関係数 .094*	.094*	-.069*	-0.003	0.182	-0.289	-0.064	0.002	193*	.165*	-0.035	-0.154	0.042
	有意確率 (両側) 0.027	0.025	0.015	0.97	0.207	0.458	0.375	0.966	0.042	0.041	0.656	0.152	0.82
	度数 557	567	1239	177	50	9	194	306	111	154	165	88	145

5. 結論

(1) まとめ

本稿の主な知見をまとめると、次のことが言える。第一に、卒業研究に時間を投下している学生の割合は、3 年生から 4 年生になることで約 25%から 80%へと上昇し、週当たりの平均時間の長さも 3 倍程度 (5.7→16.0) に増える。この結果は、日本では多くの学生が 4 年生になると卒業研究に集中することを裏付けつつも、3 年生の段階から一定数の学生がある程度の時間を卒業研究に費やしていることに気づかせるものである。とりわけ農学系では、3 年生でも 4 割以上の学生が、平均で週当たり 13.4 時間を投下していた。

第二に、投下時間の有無及び長さの規定要因としては、3年生では属性以外の変数が、4年生では属性関係の変数が目立っていた。4年生とは異なり3年生では、卒業研究への取組が自発性に委ねられている証左とも取れる。ちなみにどちらの学年においても、住んでいるところや経済状況との間に、卒業研究への投下時間との関係は見られなかった。

第三に、卒業研究への投下時間と、学生の学習成果認識の間には、それほどはっきりとした関係は確認できなかった。あえて統制変数を考慮した多変量解析は試みず、平均値の比較や相関分析で関係性を探ったが、統計的に有意とは言ってもサンプルサイズの問題を無視できない結果が大部分であった。ただし、どちらかと言えば自分の実力に対する認識よりも授業経験の役立ち度との間に例外は見られ、投下時間の有無では4年生の教育系やスポーツ系、投下時間の長さでは3年生の薬系や福祉系、家政・生活系などでは、卒業研究への投下時間による学習成果への効果がうかがわれた。

(2) 今後の課題

上記第3点は、卒業研究が学生の成長を支える教育学習環境とは言い難いかなのような印象を与えるが、それは先行研究の知見と合致しないだけでなく、何より大学で教えている者の実感と一致しないのではないだろうか。一見矛盾するような分析結果となった背景には、調査上の問題と分析上の問題があると考えられる。

調査上の問題とは、何を「卒業論文・卒業研究」とするかが、明確でない点である。調査では生活時間の項目として「大学の授業」や「大学の授業の予習・復習など」を設けているが、授業科目として課される卒業研究に投下した時間をいずれに峻別^{しゅんべつ}すべきかは自明ではない。こうした定義の難しさは、卒業研究が課されていないはずの医・歯系や、1～2年生の回答者に投下時間を申告する者がいることにも表れている。

分析上の問題もこれと無関係ではなく、そもそも学生の多様な経験の中から、卒業研究の効果を抜き出すことは非常に困難である。今回のような全国調査の結果を使った統計的分析と並行して、教員や学生を対象とした事例的調査が求められるだけでなく、学士課程における研究を卒業研究だけと考えるのか、初年次ゼミで行う類の基礎的取組なども含めるのかに関しても判断しなくてはならない⁴⁾。学生にとって研究とは何であり、その効果はいかなるものであるかを知る作業は、一筋縄ではいかない。

【注】

- 1) ここまで「多くの」や「大部分の」といった修飾語を用いて慎重に表現しているのは、その見識や経験によって大学教員になる者が少なからずいるからである。本稿ではその事実の評価はせず、研究の経験がある教員を念頭において議論を進める。
- 2) 米国での研究成果については Murray (2018) がまとめている。また中井 (2011) は、国

際動向を踏まえながら、研究体験実施上の10の論点を整理している。

- 3) その中では、2016年に行われた学部調査に基づき、4年生課程における必修での設置率が、文科系63.7%、理科系92.3%、保健系68.6%であり、平均単位数がそれぞれ5.0、6.1、3.4になると明らかにされている。
- 4) 正課教育に限らなければ、大学での公募・資金提供による研究（例：大阪大学未来基金「学部学生による自主研究奨励事業」）や学会主催の研究発表会（例：電気学会北陸支部「北陸地区学生による研究発表会」）なども視野に入ってくる。

【参考文献】（引用していない文献も含む）

- Agostinone-Wilson, Faith, and Thomas, Jeffrey L., 2016, *Handbook for undergraduate research advisors*, Rowman & Littlefield.
- ベネッセ教育総合研究所, 2017, 「第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書 ダイジェスト版」 <http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=5169> (2018.2.13)。
- Charity Hudley, Anne H., Dickter, Cheryl L., and Franz, Hannah A., 2017, *The indispensable guide to undergraduate research*, Teachers College Press.
- Hauhart, Robert C., and Grahe, Jon E., 2015, *Designing and teaching undergraduate capstone courses*, Jossey-Bass.
- 国立教育政策研究所, 2016, 「大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）」 https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/160330_gaiyou.pdf (2018.2.15)。
- 串本剛, 2018, 「第21章 高度教養教育の評価：高年次共通科目と卒業研究に見る可能性」羽田貴史編『グローバル社会における高度教養教育を求めて』東北大学出版会（印刷中）。
- Kushimoto, Takeshi, 2018, “Undergraduate Research in Japanese Higher Education: case of humanities”, Poster presentation at the 16th Annual Conference of Hawaii International Conference on Education (Waikiki, 2018.1.5).
- Malachowski, Mitchell, Osborn, Jeffery M., Karukstis, Kerry K., and Ambos, Elizabeth L. (Eds.), 2015, *Enhancing and expanding undergraduate research: a systems approach*, Jossey-Bass.
- Murray, Joseph L., 2018, *Undergraduate research for student engagement and learning*, Routledge.
- 中井俊樹, 2011, 「学士課程の学生に研究体験は必要か：国際的動向と論点整理」『名古屋高等教育研究』11, pp. 171-190。
- Surhone, Lambert M., Tennoe, Marian T., and Henssonow, Susan F. (Eds.), 2011, *Undergraduate research opportunities program*, Betascript Publishing.
- 東京大学 大学経営・政策研究センター, 2007, 「全国大学生調査」 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html> (2018.2.15)。

第 10 章 学習環境の男女比による授業・学習の状況

谷田川 ルミ（芝浦工業大学）

1. はじめに

本章では、大学生の学習環境としての人的構成、とりわけ男女比に着目し、環境としての人的構成（男女比）によって、大学生の学習の状況や将来展望にどのような影響があるのかといった点を明らかにする。

日本の大学の男女比の特徴としては、四年制大学に在籍している全体の男女比が、平成 29 年度において男子 55.2%、女子 44.8%で、男女の差が 10 ポイントを切っている状況であるにもかかわらず、専攻別では表 10-1 に示したように、家政系、保健系の専攻の女子の割合が高く（家政系 90.6%、保健系 72.1%）、理工系では男子の割合が高いといったように、学問分野による偏りがみられるといった点である。以前の時代よりは、男性中心であった領域に女性が、女性中心であった領域に男性が参入する割合は高まっているが、依然として、性別の偏りが大きくなっている。

大学生の学習に対する意識や取組については、これまでの多くの大学生研究においても男女差があることが明らかにされており、特に女子学生のまじめさ、学習への取組の熱心さが指摘されてきた。その理由として考えられるのは、いまだに女子が大学に進学するという事は、男子が進学することよりもハードルが高くなっており、男子においては中 3 の成績が中下位であっても四年制大学進学を選択する割合が高いのに対して、女子は同程度の成績であっても四年制大学進学を選択せずに、短期高等教育への進学を選択する傾向がある（林 2010 など）。こうした背景から鑑みるに、女子学生は男子学生よりも厳しい条件のもと、強い意志を持って大学進学をしているものと推測できる。それゆえ、女子学生は大学入学後においても、男子学生よりも高いモチベーションをもって学習に取り組んでいる可能性が考えられる。さらに付け加えると、女子は学校生活においても日常生活においても、おとなしくまじめであることが求められてきたといったジェンダー規範の影響も少なくはないだろう。

一方で、女子の学習への意識とは裏腹に、学習成果に対する自己評価の低さも指摘されている。例えば、古田は 2003 年と 2006 年の「生徒の学習到達度調査（PISA）」における理数系科目における客観的学力と主観的学力のズレの男女差に着目し、女子は平均的に男性と同等の理数系学力を持つにもかかわらず、学業的自己概念は男性よりも低い傾向があり、とりわけ男女比が均等な学校において、女子生徒が日常の学校生活の相互作用の中から理数系科目への苦手意識を作り上げていくことを指摘している（古田 2016）。

このようなジェンダーの影響による性別による学習への態度の違いから鑑みるに、女子学生が多い環境、男子学生が多い環境、男女のバランスが取れた環境のいずれに所属するか

によって、大学生個人の学習に対する取組やモチベーションに少なからず影響があるのではないだろうか。

そこで本章では、大学生の学習環境としての男女比に着目し、男女比の在り方が大学生の学習の状況や将来展望にどのような影響があるのかといった点を明らかにする。そして、今後の大学において、従来は男子が多数派だった分野で女子の割合が高まることの影響について考察する。具体的には、学校基本調査による専攻別男女比を参照した男女比の類型を作成し、類型ごとにどのような学習の傾向がみられるのかについて分析を行う。

2. 大学における専攻別男女比の現状

(1) 学校基本調査による専攻別男女比の状況

文部科学省による平成29年「学校基本調査」をもとにして、本調査における専攻の分類を当てはめて作成した学部学科等の専攻別の男女比のグラフを図10-1に示した。

最も男性の割合が高い専攻は「理・工系」で83.3%が男子学生で構成されている。続いて男性割合が高いのは「医・歯系」、「法・政・経・商・社系」で65.0%が男子学生となっている¹⁾。一方、女性の割合が高い専攻は、「家政・生活系」で90.6%が女子学生となっている。次いで女性割合が高いのは「看護・保健系」で72.1%、「芸術系」で70.3%となっている。

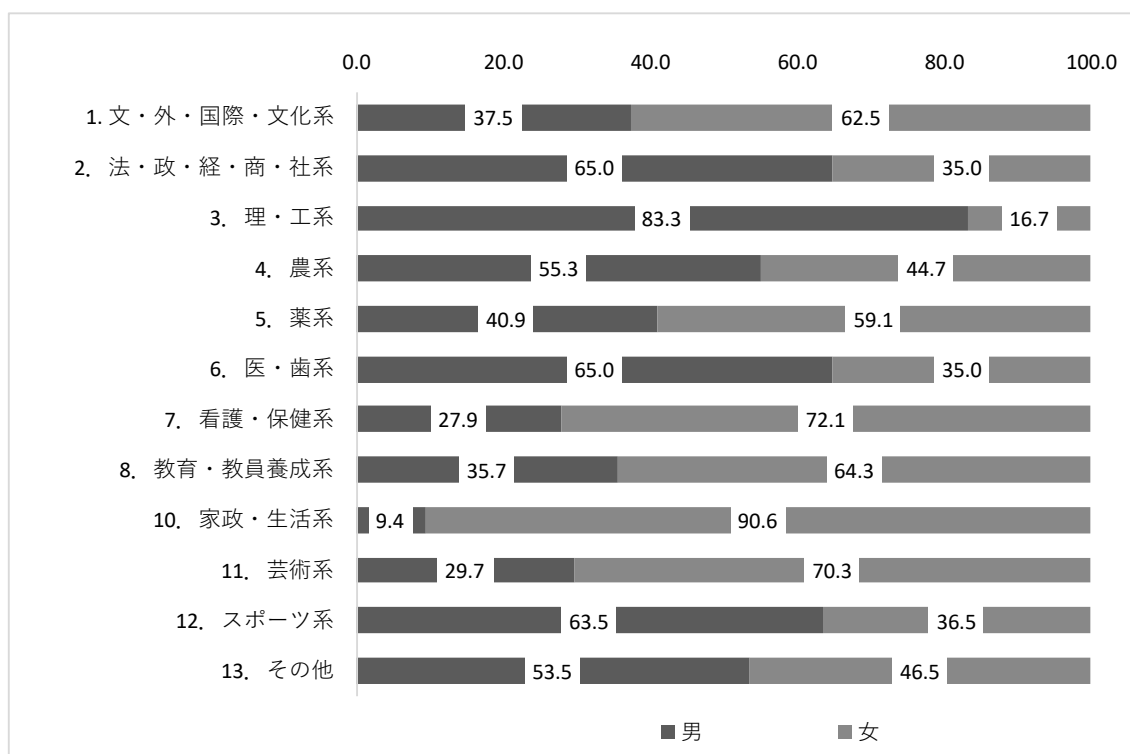


図10-1 専攻別学生男女比（平成29年学校基本調査）

(2) 分析の枠組みと類型の概要

本章においては、学生の大学における環境の一つとしての男女比による授業、学習への影響を明らかにするべく前述の専攻別の男女比を参考にし、本調査の調査対象である学生の所属する専攻に参照して類型を作成した。類型は各専攻の男女の割合の差（女性割合－男性割合）がプラス若しくはマイナス 30%以上ある専攻について「女性割合高」若しくは「男性割合高」とし、15～29%の専攻を「女性割合やや高」若しくは「男性割合やや高」、15%未満を「男女半々」としての類型を作成した（表 10-1）。類型別の性別、学年別の分布は表 10-2 のとおりとなっている。

表 10-1 専攻別・性別 学生数，男女比（平成 29 年度学校基本調査）

	学生数（人）			男女比（%）		女子-男子
	計	男子	女子	男子	女子	
1. 文・外・国際・文化系	444,495	166,661	277,834	37.49	62.51	25.0
2. 法・政・経・商・社系	833,256	541,279	291,977	64.96	35.04	-29.9
3. 理・工系	463,732	386,228	77,504	83.29	16.71	-66.6
4. 農系	76,676	42,367	34,309	55.25	44.75	-10.5
5. 薬系	75,057	30,729	44,328	40.94	59.06	18.1
6. 医・歯系	71,561	46,507	25,054	64.99	35.01	-30.0
7. 看護・保健系	178,071	49,678	128,393	27.90	72.10	44.2
8. 教育・教員養成系	155,283	55,370	99,913	35.66	64.34	28.7
9. 福祉系	—	—	—	—	—	—
10. 家政・生活系	70,948	6,656	64,292	9.38	90.62	81.2
11. 芸術系	70,341	20,902	49,439	29.72	70.28	40.6
12. スポーツ系	35,870	22,783	13,087	63.52	36.48	-27.0
13. その他	107,380	57,489	49,891	53.54	46.46	-7.1

※「福祉系」は学校基本調査においては「社会学」に分類されているため抽出不可能。類型作成にあたっては「法・法・政・経・商・社系」と同様の扱いとする

表 10-2 類型の分布（性別，学年別）

	男子	女子	合計	N
女性割合高	19.8%	80.2%	100.0%	3,197
男性割合高	77.8%	22.2%	100.0%	5,069
女性割合やや高	33.0%	67.0%	100.0%	4,381
男性割合やや高	56.8%	43.2%	100.0%	5,313
男女半々	48.4%	51.6%	100.0%	2,115

	1年	2年	3年	4年	合計	N
女性割合高	27.6%	26.2%	21.0%	25.3%	100.0%	3,200
男性割合高	21.3%	21.4%	24.6%	32.8%	100.0%	4,835
女性割合やや高	25.5%	26.0%	24.6%	23.9%	100.0%	4,381
男性割合やや高	25.4%	25.6%	26.4%	22.6%	100.0%	5,314
男女半々	24.1%	25.1%	24.3%	26.6%	100.0%	1,939

※5、6年生は除外

3. 男女比の類型による授業・学習の状況

(1) 授業への取組

まず、授業への取組についてみていくこととする。

「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」について、類型別・性別でみると、「女性割合高」の大学に所属する男子学生が「あてはまる（よく+ある程度）」と回答している割合が類型の中で最も高くなっている（表 10-3）。また「女性割合やや高」の大学においても、男子学生の方が女子学生よりも先生に質問したり勉強の相談をしたりしている割合がやや高い傾向がみられる。反対に「男性割合高」の大学においては、男子学生よりも女子学生の方が、やや「あてはまる」と回答している割合が高くなっている。

続いて、「なるべく良い成績をとるようにしている」については、全体的に女子学生の方が男子学生よりも「あてはまる」と回答している割合が高くなっており、女子学生は、成績を気にしながら学習に取り組んでいる傾向がみてとれる（表 10-4）。とりわけ、「女性割合高」、「女性割合やや高」、「男女半々」の類型において、男子学生よりも女子学生の方が良い成績を目指して勉学に励んでいる割合が高くなっている。反対に、男子学生については、異性の多い大学に在籍している学生ほど、成績にこだわらない傾向がみられている。

表 10-3 先生に質問したり、勉強の仕方を相談している（類型別，性別）

		まったく あてはまらない	あまり あてはまらない	ある程度 あてはまる	よくあてはまる	合計	N	検定
女性割合高	男性	17.3%	35.6%	39.0%	8.1%	100.0%	629	p<0.01
	女性	16.0%	49.4%	29.9%	4.7%	100.0%	2,555	
男性割合高	男性	28.4%	45.5%	22.2%	4.0%	100.0%	3,925	p<0.01
	女性	19.4%	51.1%	25.6%	3.9%	100.0%	1,122	
女性割合やや高	男性	21.4%	42.0%	30.4%	6.2%	100.0%	1,430	p<0.01
	女性	19.7%	47.6%	28.7%	4.0%	100.0%	2,929	
男性割合やや高	男性	28.6%	46.8%	20.1%	4.5%	100.0%	3,000	p<0.01
	女性	25.4%	51.2%	19.8%	3.5%	100.0%	2,285	
男女半々	男性	27.1%	45.4%	24.0%	3.4%	100.0%	1,024	n.s.
	女性	24.4%	47.7%	23.5%	4.4%	100.0%	1,084	

検定：χ²乗検定

表 10-4 なるべく良い成績をとるようにしている（類型別，性別）

		まったく あてはまらない	あまり あてはまらない	ある程度 あてはまる	よくあてはまる	合計	N	検定
女性割合高	男性	5.4%	19.2%	49.3%	26.1%	100.0%	629	p<0.01
	女性	1.8%	15.4%	59.2%	23.6%	100.0%	2,556	
男性割合高	男性	3.8%	19.3%	51.5%	25.4%	100.0%	3,923	p<0.01
	女性	2.9%	17.6%	57.9%	21.6%	100.0%	1,121	
女性割合やや高	男性	6.1%	18.7%	48.7%	26.6%	100.0%	1,431	p<0.01
	女性	2.1%	12.0%	56.3%	29.5%	100.0%	2,931	
男性割合やや高	男性	5.5%	18.5%	50.8%	25.3%	100.0%	3,000	p<0.01
	女性	2.2%	14.8%	55.8%	27.2%	100.0%	2,287	
男女半々	男性	4.8%	21.9%	51.2%	22.1%	100.0%	1,023	p<0.01
	女性	2.3%	14.9%	55.3%	27.5%	100.0%	1,083	

検定：χ²乗検定

続いて、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」についても、全体的に女子学生の方が男子学生よりも、グループワークなどに積極的に参加している傾向が高くなっている（表 10-5）。ただし、「よくあてはまる」と回答しているのは男子学生の方がやや多くなっており、女子学生は「ある程度あてはまる」が男子学生を大きく上回る傾向がみられる。類型別・男女別では、男性割合の高い大学（「男性割合高」「男性割合やや高」）において、女子学生よりも男子学生の方が「あてはまらない（まったく+あまり）」と回答している割合が高くなっている。女子学生については、同性の割合の高い大学（「女性割合高」「女性割合やや高」）においては特に「あてはまらない」の回答割合が高い傾向はみられておらず、むしろ「あてはまる」との回答が男子学生を上回る結果となっている。

「必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる」についても、全体的に男子学生よりも女子学生の方が「あてはまる（よく+ある程度）」の割合が高い傾向がみられる（表 10-6）。

類型別・性別でみると、「男女半々」、「女性割合やや高」の大学の女子学生においては、他の類型の女子学生よりも必要な予習復習をして授業に臨んでいる割合が高くなっており、男子学生においては、他の類型より予習復習をしている割合が低くなっている。

表 10-5 グループワークやディスカッションに積極的に参加している（類型別、性別）

		まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	ある程度あてはまる	よくあてはまる	合計	N	検定
女性割合高	男性	8.4%	25.8%	46.4%	19.4%	100.0%	629	p<0.01
	女性	4.4%	23.8%	53.5%	18.4%	100.0%	2,551	
男性割合高	男性	12.1%	40.2%	38.7%	9.0%	100.0%	3,924	p<0.05
	女性	9.2%	38.4%	42.4%	10.0%	100.0%	1,121	
女性割合やや高	男性	5.9%	26.8%	47.7%	19.6%	100.0%	1,431	p<0.01
	女性	4.5%	27.1%	52.6%	15.8%	100.0%	2,929	
男性割合やや高	男性	11.1%	36.3%	40.9%	11.8%	100.0%	3,000	p<0.01
	女性	6.9%	32.3%	48.7%	12.2%	100.0%	2,285	
男女半々	男性	11.2%	34.3%	41.1%	13.4%	100.0%	1,024	p<0.05
	女性	7.5%	34.3%	45.3%	12.8%	100.0%	1,083	

検定：χ²乗検定

表 10-6 必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる（類型別、性別）

		まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	ある程度あてはまる	よくあてはまる	合計	N	検定
女性割合高	男性	9.1%	38.3%	44.2%	8.5%	100.0%	627	p<0.05
	女性	6.1%	38.2%	47.9%	7.8%	100.0%	2,553	
男性割合高	男性	9.9%	45.3%	38.7%	6.0%	100.0%	3,921	p<0.01
	女性	7.6%	42.4%	44.6%	5.4%	100.0%	1,121	
女性割合やや高	男性	10.9%	37.1%	42.7%	9.3%	100.0%	1,430	p<0.01
	女性	6.7%	33.5%	48.1%	11.7%	100.0%	2,927	
男性割合やや高	男性	16.1%	44.1%	33.9%	6.0%	100.0%	3,000	p<0.01
	女性	9.9%	43.9%	39.5%	6.7%	100.0%	2,285	
男女半々	男性	14.2%	44.7%	35.7%	5.5%	100.0%	1,023	p<0.01
	女性	8.0%	40.0%	44.6%	7.4%	100.0%	1,083	

検定：χ²乗検定

授業への取組においては、全体的に女子学生の方が男子学生よりも、積極的に活動している割合が高くなっている。また、女子学生の間で比較すると、同性の割合が高い大学の女子学生において、積極的に授業に取り組んでいる様子がうかがわれている。一方で男子学生においては、必ずしも同性割合が高い環境にいる学生の方が授業に積極的であるわけではなく、むしろ、他の類型よりも積極的に取り組んでいないという傾向がみられている。

(2) 授業を受講することによる実力の定着感

次に、授業を受講することで自分自身にどれくらいの実力がついたかという点についてみていくこととする。言い換えれば、大学の学習における自己評価、自己達成感ということになるだろう。

1) 専門分野に関する知識・理解

「専門分野に関する知識・理解」については、全体的に女子学生よりも男子学生の方が、実力の定着感が高めとなっている（表 10-7）。前項の授業への取組については、女子学生の方が男子学生よりも熱心で真面目に取り組む傾向が見られていたが、大学の学習における自己評価については、男子学生の方が女子学生よりも自分自身の実力の定着について、高い評価をする傾向がみてとれる。

各類型間における性別では、特に大きな差はみられないが、「男女半々」において、女子学生よりも男子学生の方が「十分である」と回答している割合がやや高い傾向がみられている。

表 10-7 専門分野に関する知識・理解（類型別、性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	12.4%	42.7%	40.6%	4.3%	100.0%	604	n.s.
	女性	11.5%	45.6%	40.4%	2.5%	100.0%	2,491	
男性割合高	男性	14.6%	48.5%	33.7%	3.1%	100.0%	3,813	p<0.01
	女性	15.5%	48.4%	35.0%	1.1%	100.0%	1,090	
女性割合やや高	男性	12.1%	46.1%	36.4%	5.4%	100.0%	1,362	p<0.01
	女性	12.6%	45.3%	39.6%	2.4%	100.0%	2,823	
男性割合やや高	男性	13.1%	48.8%	34.1%	4.0%	100.0%	2,847	p<0.01
	女性	13.8%	49.7%	34.4%	2.1%	100.0%	2,168	
男女半々	男性	14.3%	44.3%	36.9%	4.6%	100.0%	987	p<0.01
	女性	16.3%	47.5%	34.4%	1.8%	100.0%	1,063	

検定：χ²乗検定

2) 文献・資料・データを収集する力

「文献・資料・データを収集する力」についても、全体的に男子学生の方が女子学生よりも、実力の定着が「十分（十分+やや）」であると回答している割合が高い傾向がみられる（表 10-8）。類型間においては、大きな差はみられないが、各類型別・男女別にみてみ

ると、「男性割合高」，「男女半々」において，女子学生よりも男子学生の方が，実力の定着が「十分」であると回答する割合が高くなっており，女子学生は「不十分」と感じている割合が高い傾向がみられる。一方で，「女性割合高」の類型においては，女子学生と男子学生との間に大きな差はみられない。

表 10-8 文献・資料・データを収集する力（類型別，性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	11.6%	45.8%	37.3%	5.3%	100.0%	603	n.s.
	女性	10.6%	45.5%	40.2%	3.7%	100.0%	2,482	
男性割合高	男性	10.0%	42.1%	42.0%	5.9%	100.0%	3,810	p<0.01
	女性	12.6%	47.3%	36.0%	4.1%	100.0%	1,090	
女性割合やや高	男性	10.2%	43.3%	39.8%	6.7%	100.0%	1,361	p<0.01
	女性	11.8%	45.5%	39.5%	3.2%	100.0%	2,818	
男性割合やや高	男性	10.0%	43.8%	40.4%	5.8%	100.0%	2,849	p<0.01
	女性	11.5%	45.1%	40.1%	3.4%	100.0%	2,168	
男女半々	男性	9.3%	44.2%	40.4%	6.1%	100.0%	986	p<0.01
	女性	12.3%	47.4%	37.0%	3.3%	100.0%	1,062	

検定： χ^2 乗検定

3) 論理的に文章を書く力，話す力

次に，レポートや論文などを書く際に必要となる「論理的に文章を書く力」，プレゼンテーションやディスカッションなどにおいて身に付けられる「人に分かりやすく話す力」についてみると，こちらについても全体的に男子学生の方が女子学生よりも，実力が「十分（十分+やや）」と回答している割合が高くなっている（表 10-9，表 10-10）。類型別・男女別においては，「女性割合やや高」，「男性割合やや高」，「男女半々」において，女子学生よりも男子学生の方が「十分である」と回答している割合が高い傾向がみられる。「論理的に文章を書く力」については「女性割合高」において，他の類型に比べると，男女間の差は小さくなっている。

表 10-9 論理的に文章を書く力（類型別，性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	14.0%	45.6%	33.8%	6.7%	100.0%	601	p<0.01
	女性	16.8%	47.5%	32.9%	2.7%	100.0%	2,483	
男性割合高	男性	16.2%	46.3%	32.9%	4.5%	100.0%	3,804	n.s.
	女性	18.3%	46.8%	31.2%	3.7%	100.0%	1,089	
女性割合やや高	男性	10.4%	41.2%	41.1%	7.3%	100.0%	1,361	p<0.01
	女性	16.1%	47.3%	32.3%	4.4%	100.0%	2,818	
男性割合やや高	男性	13.2%	43.6%	37.0%	6.2%	100.0%	2,846	p<0.01
	女性	15.1%	48.6%	31.6%	4.7%	100.0%	2,167	
男女半々	男性	13.7%	47.9%	32.8%	5.6%	100.0%	987	p<0.01
	女性	18.2%	48.8%	29.7%	3.3%	100.0%	1,064	

検定： χ^2 乗検定

表 10-10 人に分かりやすく話す力（類型別，性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	12.8%	43.9%	36.9%	6.5%	100.0%	602	n.s.
	女性	13.8%	47.0%	34.8%	4.4%	100.0%	2,486	
男性割合高	男性	17.3%	46.0%	31.1%	5.7%	100.0%	3,808	n.s.
	女性	18.7%	47.6%	29.2%	4.5%	100.0%	1,090	
女性割合やや高	男性	11.3%	40.5%	38.5%	9.7%	100.0%	1,361	p<0.01
	女性	14.9%	45.8%	34.7%	4.6%	100.0%	2,819	
男性割合やや高	男性	12.1%	42.8%	36.6%	8.5%	100.0%	2,842	p<0.01
	女性	15.5%	46.6%	33.0%	4.9%	100.0%	2,168	
男女半々	男性	15.0%	43.0%	35.3%	6.7%	100.0%	988	p<0.01
	女性	20.3%	49.0%	26.0%	4.7%	100.0%	1,064	

検定：χ²乗検定

4) 外国語の力

「外国語の力」については、他の項目よりも全体的に「十分（十分+やや）」と回答する割合が男女ともに少ない傾向がみられており、語学力については、調査対象となった大学生の多くがまだ十分には身についていないと感じている傾向が高くなっている（表 10-11）。

性別では、やはり女子学生よりも男子学生の方が「十分」身についていると回答する割合が高くなってはいるが、他の項目よりも男女差は小さくなっている。類型別・性別では、全体的に男子学生の方が女子学生よりも、「十分」と回答している割合がやや高くなっている中で、「男女半々」においては、女子学生の方が男子学生よりも「十分」身についていると感じている割合がやや高くなっている。

表 10-11 外国語の力（類型別，性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	48.5%	35.5%	13.3%	2.7%	100.0%	602	n.s.
	女性	49.3%	37.5%	12.0%	1.2%	100.0%	2,490	
男性割合高	男性	41.7%	40.0%	16.2%	2.2%	100.0%	3,812	n.s.
	女性	41.1%	42.4%	14.5%	2.0%	100.0%	1,091	
女性割合やや高	男性	34.8%	36.9%	22.5%	5.9%	100.0%	1,362	p<0.01
	女性	34.7%	38.5%	22.9%	3.9%	100.0%	2,827	
男性割合やや高	男性	38.6%	41.2%	17.3%	2.9%	100.0%	2,847	p<0.01
	女性	41.7%	39.2%	16.7%	2.4%	100.0%	2,170	
男女半々	男性	43.8%	40.5%	13.5%	2.1%	100.0%	989	p<0.01
	女性	44.7%	36.7%	16.6%	2.1%	100.0%	1,066	

検定：χ²乗検定

5) 分析・批判力，問題解決力，広角的視点

続いて「ものごとを分析的・批判的に考える力」についてみると、こちらも全体的

に女子学生よりも男子学生の方が「十分（十分+やや）」と回答している割合が高い傾向がみられている（表 10-12）。特に男子学生の自己評価が女子学生に比べて高くなっており、男女差が大きくなっている。類型別・性別でみると、「男女半々」、「女性割合やや高」の男女差がとりわけ大きくなっている。

分析力、批判力については、一般的なイメージとして男性の方が女性よりも優れているという見方があるが、大学生の自己評価においても、全体的に男子学生の方が女子学生よりも、学習達成度を実感しているという結果となっている。

表 10-12 ものごとを分析的・批判的に考える力（類型別，性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	6.3%	32.0%	48.8%	12.9%	100.0%	603	p<0.01
	女性	7.9%	42.6%	44.7%	4.9%	100.0%	2,483	
男性割合高	男性	6.7%	35.8%	49.1%	8.4%	100.0%	3,811	p<0.01
	女性	9.9%	44.4%	40.7%	5.0%	100.0%	1,090	
女性割合やや高	男性	5.7%	32.7%	48.4%	13.2%	100.0%	1,359	p<0.01
	女性	10.0%	43.4%	40.2%	6.4%	100.0%	2,822	
男性割合やや高	男性	6.5%	36.7%	46.4%	10.5%	100.0%	2,845	p<0.01
	女性	9.9%	43.4%	41.3%	5.4%	100.0%	2,163	
男女半々	男性	7.0%	32.2%	50.0%	10.9%	100.0%	986	p<0.01
	女性	10.1%	43.6%	41.9%	4.5%	100.0%	1,063	

検定： χ^2 乗検定

「問題をみつけ、解決方法を考える力」についても、全体的に男子学生の方が女子学生よりも「十分（十分+やや）」と回答している割合が高くなっている（表 10-13）。類型別・男女別にみると、「女性割合やや高」、「男女半々」において、とりわけ男子学生が「十分」身についたと回答している割合が高くなっており、反対に「女性割合高」、「男性割合高」においては、男女差が小さい傾向がみられている。

表 10-13 問題をみつけ、解決方法を考える力（類型別，性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	6.1%	35.5%	45.3%	13.1%	100.0%	603	p<0.01
	女性	6.3%	37.9%	49.6%	6.2%	100.0%	2,483	
男性割合高	男性	7.9%	39.1%	45.9%	7.1%	100.0%	3,807	p<0.01
	女性	9.4%	40.7%	45.6%	4.2%	100.0%	1,090	
女性割合やや高	男性	5.5%	34.1%	48.8%	11.6%	100.0%	1,363	p<0.01
	女性	8.9%	42.8%	42.7%	5.6%	100.0%	2,824	
男性割合やや高	男性	7.3%	37.9%	45.8%	8.9%	100.0%	2,849	p<0.01
	女性	8.7%	41.8%	43.6%	5.9%	100.0%	2,166	
男女半々	男性	8.4%	35.4%	46.7%	9.5%	100.0%	989	p<0.01
	女性	11.0%	43.8%	41.1%	4.1%	100.0%	1,060	

検定： χ^2 乗検定

「幅広い知識，もののみかた」についても，全体的に男子学生の方が女子学生よりも「十分（十分+やや）」と回答している割合が高くなっている（表 10-14）。しかし，語学力同様，他の質問項目と比較すると，男女差は小さい。類型別・性別では，「女性割合高」，「男性割合高」において，他の類型よりもやや男女差が少ない傾向がみられている。

表 10-14 幅広い知識，もののみかた（類型別，性別）

		不十分	やや不十分	やや十分	十分	合計	N	検定
女性割合高	男性	5.3%	36.8%	45.9%	11.9%	100.0%	603	p<0.01
	女性	6.9%	38.8%	47.4%	6.9%	100.0%	2,482	
男性割合高	男性	8.3%	39.4%	44.6%	7.7%	100.0%	3,812	p<0.01
	女性	9.2%	42.6%	43.8%	4.4%	100.0%	1,088	
女性割合やや高	男性	6.7%	33.3%	46.0%	13.9%	100.0%	1,363	p<0.01
	女性	8.1%	36.4%	47.5%	7.9%	100.0%	2,825	
男性割合やや高	男性	7.5%	34.5%	45.9%	12.0%	100.0%	2,849	p<0.01
	女性	8.0%	39.9%	44.9%	7.2%	100.0%	2,165	
男女半々	男性	7.4%	38.5%	43.5%	10.6%	100.0%	988	p<0.01
	女性	9.2%	43.7%	41.6%	5.5%	100.0%	1,061	

検定： χ^2 乗検定

ここまで，大学の授業において実力が身についたかどうかについてみてきたが，全体的に男子学生の方が女子学生よりも「十分身についた」と回答している割合が高い傾向が確認された。前節の「授業への取組」については，女子学生の方が男子学生よりも真面目に取り組んでいる様子うかがわれる結果となっていたが，授業を受けた成果としての実力に関する自己評価については，反対の結果となった。ここから，女子学生における大学の学習における自己達成感の低さというものがうかがわれる。

類型別・性別では，とりわけ「男女半々」，「女性割合やや高」の類型が最も男女差が大きい傾向がみられており，女子学生の学習に対する自己達成感が低い傾向がみられている。

また，書く力や語学力などは一般的に女子学生の方ができるというイメージがあるが，文系学生が多い「女性割合高」の類型においても，女子学生よりも男子学生の方が，学習における自己評価，自己達成感が高くなっており，女子学生の学習に対する自己評価の低さについては，今後も注目していく必要があるものと考えられる。

（3） 授業・学習，大学生活についての悩み

大学における学習への取組の状況や成果には，大学の授業・学習，将来への目標の有無，大学生活全般における困りごとや悩みといった周辺的な状況も重要な影響を与えるものと考えられる。そこで，授業・学習への悩み，将来の展望，大学生活についての悩みについて類型別・男女別にみている。

まず，授業面からみていくと「授業の内容についていけない」については，類型

別・性別での大きな差はみられないが、「全くない」の回答割合では全体的に男子学生が女子学生を上回っており、「あまりない」が女子学生が男子学生を上回る傾向を示している（表 10-15）。

表 10-15 授業の内容についていけない

		大いにある	少しある	あまりない	全くない	合計	N	検定
女性割合高	男性	4.6%	31.6%	37.8%	25.9%	100.0%	632	p<0.05
	女性	3.8%	32.8%	42.0%	21.4%	100.0%	2563	
男性割合高	男性	6.6%	34.3%	35.2%	23.9%	100.0%	3938	p<0.05
	女性	7.3%	34.8%	38.5%	19.4%	100.0%	1126	
女性割合やや高	男性	3.4%	24.4%	41.6%	30.6%	100.0%	1440	n.s.
	女性	2.5%	23.7%	44.6%	29.2%	100.0%	2934	
男性割合やや高	男性	4.3%	28.9%	39.1%	27.6%	100.0%	3017	p<0.01
	女性	3.8%	31.6%	40.7%	23.8%	100.0%	2295	
男女半々	男性	5.0%	28.6%	39.2%	27.2%	100.0%	1023	p<0.05
	女性	4.4%	33.7%	38.7%	23.2%	100.0%	1089	

検定：χ²乗検定

次に、卒業後の展望についてみると、「希望の進学先や就職先に行けるか不安だ」という問いに対して、類型別・性別にしてみると、「男女半々」、「女性割合やや高」、「男性割合やや高」の大学において、女子学生の方が男子学生よりも「ある（大いに＋少し）」と回答している割合が高い（表 10-16）。

続いて、「卒業後にやりたいことがみつからない」については、「男性割合高」、「男性割合やや高」においては、男子学生の方が女子学生よりも「ある（大いに＋少し）」と回答している割合が高くなっている（表 10-17）。一方で、「女性割合高」、「女性割合やや高」の大学においては、反対に女子学生の方が男子学生よりも、卒業後にやりたいことがみつからないと回答している割合が有意に高くなっており、同性の割合が高い大学の方が、将来に対する不安を抱いているという傾向がみられている。

表 10-16 希望の進学先や就職先に行けるか不安だ

		大いにある	少しある	あまりない	全くない	合計	N	検定
女性割合高	男性	26.8%	36.8%	17.1%	19.3%	100.0%	631	n.s.
	女性	25.3%	37.4%	19.7%	17.5%	100.0%	2565	
男性割合高	男性	27.8%	38.0%	17.5%	16.7%	100.0%	3940	n.s.
	女性	28.3%	36.6%	17.9%	17.2%	100.0%	1126	
女性割合やや高	男性	31.3%	37.2%	15.9%	15.6%	100.0%	1440	p<0.01
	女性	38.3%	36.1%	11.3%	14.4%	100.0%	2933	
男性割合やや高	男性	35.1%	36.3%	12.7%	16.0%	100.0%	3015	p<0.01
	女性	39.9%	35.4%	11.1%	13.6%	100.0%	2294	
男女半々	男性	31.3%	34.5%	15.8%	18.4%	100.0%	1022	p<0.01
	女性	35.1%	38.3%	14.4%	12.1%	100.0%	1087	

検定：χ²乗検定

表 10-17 卒業後にやりたいことがみつからない

		大いにある	少しある	あまりない	全くない	合計	N	検定
女性割合高	男性	6.5%	16.9%	28.6%	47.9%	100.0%	632	p<0.01
	女性	5.0%	19.2%	34.3%	41.5%	100.0%	2,564	
男性割合高	男性	13.4%	31.0%	29.9%	25.7%	100.0%	3,936	p<0.01
	女性	8.8%	27.7%	34.4%	29.1%	100.0%	1,126	
女性割合やや高	男性	12.1%	25.1%	25.4%	37.4%	100.0%	1,441	p<0.01
	女性	12.4%	29.4%	29.1%	29.2%	100.0%	2,932	
男性割合やや高	男性	16.6%	30.5%	26.6%	26.4%	100.0%	3,016	p<0.01
	女性	14.8%	30.6%	32.3%	22.2%	100.0%	2,294	
男女半々	男性	14.0%	27.9%	31.0%	27.2%	100.0%	1,023	n.s.
	女性	12.1%	30.4%	30.9%	26.6%	100.0%	1,088	

検定：χ²乗検定

では、大学生活における友人関係についてはどうだろうか。大学生の友人関係については、一見、大学教育とは距離があるようにみえるが、大学生の学習意欲や大学生活への適応を左右する重要な規定要因であることが指摘されている（山田 2012，谷田川 2012）。

さて、本調査において、「学内の友人関係の悩みがある」との問いに対しては、やや女子学生の方が男子学生よりも「ある（大いに＋少し）」と回答している割合が高い傾向がみられている（表 10-18）。「全くない」の割合については、男子学生の方が女子学生よりも全般的に高くなっており、女子学生の方が男子学生よりも、友人関係の悩みを抱えている割合が高い傾向がみられている。

類型別・性別でみると、「男性割合高」、「男性割合やや高」のタイプの大学において、女子学生の方が男子学生よりも、友人関係の悩みが「ある」と回答している割合が高い傾向がみられている。一方で、「女性割合高」、「女性割合やや高」の大学においては、わずかではあるが、男子学生の方が女子学生よりも、友人関係の悩みが「大いにある」との回答割合が高い傾向がみられており、異性の割合が多い環境下においては、友人関係の悩みを持つ学生がやや多くなる傾向がみられている。

表 10-18 学内の友人関係の悩みがある

		大いにある	少しある	あまりない	全くない	合計	N	検定
女性割合高	男性	4.8%	13.8%	36.5%	45.0%	100.0%	631	p<0.01
	女性	2.3%	16.2%	38.8%	42.6%	100.0%	2,563	
男性割合高	男性	2.9%	12.5%	36.3%	48.2%	100.0%	3,938	p<0.01
	女性	3.3%	16.8%	41.3%	38.6%	100.0%	1,126	
女性割合やや高	男性	4.5%	12.5%	35.6%	47.4%	100.0%	1,441	p<0.01
	女性	2.8%	15.1%	35.9%	46.3%	100.0%	2,935	
男性割合やや高	男性	3.6%	12.6%	34.6%	49.2%	100.0%	3,016	p<0.01
	女性	4.1%	16.3%	36.5%	43.2%	100.0%	2,295	
男女半々	男性	4.4%	11.5%	35.2%	48.9%	100.0%	1,023	p<0.01
	女性	3.3%	16.7%	40.1%	39.9%	100.0%	1,089	

検定：χ²乗検定

4. まとめと考察

本章においては、学生の学習環境としての学生の男女比に着目して、類型別の学習に対する意識について分析を行ってきた。まず性別に着目すると、全体の傾向として女子学生の方が男子学生よりも授業や学習に対する姿勢がまじめな傾向がみられており、予習復習をきちんとしたり、授業にも積極的に取り組む様子が確認された。類型別・性別における顕著な特徴としては、女子学生では同性の多い大学類型において授業への取組がまじめで熱心であるという傾向が確認されている。この傾向は、男子学生についてはみられておらず、女子学生に特徴的なものであると推察される。授業への熱心さは、これまで多くの大学生調査で指摘されてきたように、まじめな傾向が強い女子学生が周囲に多くいることで、女子学生はますますまじめになり、男子学生においても、まじめな女子学生が多い環境下の方が、男子同士の環境よりも比較的積極的に授業に取り組む傾向があり、学習環境としての人的構成の重要性をかいま見ることができる。

このように、授業や学習へのまじめで熱心な意識を見せる女子学生ではあるが、一方で学習の成果に対する自己評価については、非常にネガティブな反応をみせており、全般的に女子学生は男子学生よりも、授業を受けたことで定着する力が「不十分」であるとの認識を持っている割合が高い傾向がみられた。この傾向は特に「男女半々」、「女子割合やや高」の類型の女子学生に顕著にみられる傾向があり、「女子割合高」になると比較的、学習成果に対する自己評価の男女差が小さくなっている。

上記の傾向は、先行研究においても確認されており、「男女半々」で構成されている環境下では、女子において客観評価に対して自己評価が低い傾向がみられるという（古田 2016）。この原因としては、それまでの社会化過程における学業の場における男性優位の規範が、男女半々の環境下においては、男子との相互作用の中で強化される可能性が指摘されている（古田 2016）。

この結果から単純に考えると男女のバランスが均等であることが女子学生の学習成果に対する自己評価を低めると捉えられてしまいそうであるが、問題は勉強に対する自己評価におけるジェンダー規範の不均衡が高校教育までの時点で、内面化されてしまっているという点であろう。この規範の中には、学習に対するまじめさや成果への自信といったことのみならず、「男子は理系、女子は文系」といったような文理選択にも影響しているものと考えられる。本章においても、そもそも類型作成の際には、専攻による男女比の差をベースにしているが、これらの類型間には単なる男女比の違いに加えて、専攻による文化の差のようなものも反映されているものと考えられ、学習環境としての男女比の背景には、ジェンダー規範から派生した進路選択の結果に代表されるような、複雑な意識が横たわっているものと思われる。

したがって、近年、取り沙汰されているような「リケジョ」を増やそうといった言説に代表されるような、単純に専攻における男女の不均衡をなくし、性別のみならず多様な背景を

持った学生で構成される環境を作ること为目标とするのではなく、まずは社会の中、学校の中に残存する、根強いジェンダー規範から子供たちを解放することが先決であろう。そして、男子学生、女子学生ともに規範に縛られない自由な専攻選択を行い、学習成果に対する自己評価を高めることによって、より幅広く深い学びによる実力を大学身に付けて社会で活躍できるようになることが重要なのではないだろうか。

【注】

- 1) 「福祉系」は学校基本調査の分類に従うと社会学系の専攻に分類されているため、本稿においては「法・政・経・商・社系」に従うこととしている。そのため、「法・政・経・商・社系」については、類型作成の際には「福祉系」を含むものとする。「福祉系」の男女比は女性割合がやや高めであることも勘案し、「法・政・経・商・社系」は「男性割合やや高」に分類することとした。

【参考文献】

- 古田和久，2016，「学業的自己概念の形成におけるジェンダーと学校環境の影響」『教育学研究』83巻1号，pp.13-25.
- 林未央，2007，「進路の男女差の実態とその規定要因」Crump Working Paper Series，pp.1-7，(http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/crump_wp_no25.pdf) 2018年2月21日閲覧。
- 谷田川ルミ，2012，「現代の大学生の人間関係。－「先生」「友だち」の存在が大学への着地を促す－」『第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』ベネッセ教育総合研究所，pp.22-23.
- 山田剛史，2012，「現代学生の『移動』問題－在学中に進路変更を希望する学生の実態と背景」『第2回大学生の学習・生活実態調査報告書』ベネッセ教育総合研究所，pp.20-21.

第 11 章 出身地域の多様性と学生の能力形成

— 地方所在国立大学にみる連関 —

朴澤 泰男（国立教育政策研究所）

1. 問題の所在

本章では、学習環境としての「学生集団の多様性」(student body diversity) と、授業を通じた学生の能力形成との連関について、地方所在国立大学を対象に検討する。

学習環境としての「学生集団の多様性」の意義については、日本の場合、必ずしも議論が盛んであるようには見えない。東京にある伝統的な大学で、「近年、地方出身の学生が少なくなった」という問題意識が語られる際に登場する論理にとどまると見られる¹⁾。一方、インターネット上で「student body diversity」と検索してみれば明らかなように、米国の多くの大学では性別や年齢、人種・エスニシティ、ペル奨学金（連邦政府の給付型奨学金）の受給状況など、在学生の構成の情報をウェブサイトで公開している。また米国では「多様性の大きい学生集団」の教育上の利益に関する研究も多く、「様々な集団が交流し多様性に触れることによって、多様な意見への開放性や寛容さ、批判的思考力、認知的複雑性 (cognitive complexity) 等が向上するという実証研究の成果が膨大に蓄積されている」という²⁾ (谷村 2016, p. 10)。

その米国の高等教育で「ダイバーシティ」の問題とは、従来、人種・エスニシティ（や性別）による高等教育への進学機会（アクセス）の違いに関する議論や研究が多かったとされる (Stulberg & Weinberg, 2011)。その背景として、「学生集団の多様性」のコンセプトが、入学者選抜における「逆差別」を訴えた裁判における連邦最高裁判決で強調されたことが挙げられよう。カリフォルニア大学デービス校のメディカルスクールが、アファーマティブ・アクション（積極的差別是正措置）として 100 名の入学定員のうち、マイノリティのために 16 名の特別枠を設けていた 1973 年と 74 年に、入学を認められなかった白人男性が、大学理事会を提訴した裁判の 1978 年の判決（バッキ判決）は有名である。このアファーマティブ・アクション・プログラムそのものは違憲だが、入学者選抜で人種を考慮することは許容されるという結論であり、その根拠とされたのが「学生集団の多様性」は「やむにやまれない重要な州の利益」になるというパウエル判事の論理であった³⁾ (山内 2005, 中村 2011 など)。

そこで注目したいのが、このバッキ判決で参照されたハーバード大学の入学者選抜において、考慮するとされた「多様性」である。同判決の付録によれば（インターネット上でも参照可能）、従来の「多様性」概念では、出身州や居住地域（都市か農村か）、芸術やスポーツにおける才能、専攻分野などを意味したが、（判決当時における）近年は、経済的に恵まれない者や、人種・エスニシティの面での少数者をも含むようになったという (山内 2005)。すなわち米国でも、かつては出身州という「地理的多様性」(geographic diversity) が問題と

されていたわけである。

それでは、この地理的多様性にはどのような「利益」が想定されていたか。ハーバード大学で入学者の地理的多様性が重視されるようになったのは、遅くとも 1910 年代に、ローウェル学長が入学者選抜の方式を改革した頃にさかのぼれるようだ。優秀な学生を求めて、近くの学校だけでなく、全米の特に公立学校から入学者を集めようとする狙いがあった (Karabel, 2005, pp. 50-51)。もっとも、後の 1920 年代には、(ニューヨーク市からの) ユダヤ系入学者の増加を抑制する論理としても「地理的多様性」が用いられたとも言われるのだが⁴⁾ (ibid., p. 175)。

以上の文脈が、現代日本に直接当てはまるわけではない。ただ、入学者の出身地域を、余り狭い地理的範囲に限定してしまうと、優秀な学生を確保しにくい事情は同様だろう。この点は、一般的に地元出身者の多い傾向にある地方所在大学や、大都市圏でも、自宅通学の多い私立大学において、特に重要な問題となる。学生集団の多様性、中でも地理的多様性は、どれくらい確保されているのか。また、そうした多様性の「利益」は、果たして存在するのだろうか。日本でも、こうした問題は、潜在的には重要と考えられる。

では日本の大学において、学生集団の多様性が大きいほど、自らとは異なる経験や発想をもつ学生と交流するチャンスが高まることを通して、幅広い視野、物事を批判的に考える力といった能力の形成は促されるのだろうか。日本の大学生(学部学生を指す。以下同じ)の場合は、もともと比較的同質性が高いとされる社会において、しかもほぼ同一のコホートから、学力的にも、家庭背景の面でも選抜がなされた集団である。成人学生は少なく、学部段階は海外からの留学生も少ない。よって、多様性をもたらす属性としては、まず性別や出身地域に着目すべきだろう。性別については本報告書の谷田川論文に譲り、本章では出身地域に着目することにした。

2. 分析課題と方法

以下、本章では、授業を通じた能力形成、中でも幅広い視野、物事を批判的に考える力などの汎用的技能に対して、出身地域からみた「学生集団の多様性」が、学習環境としてプラスに働くかどうかを検討する。具体的には、学生調査データを使用して、汎用的技能の形成に対する授業の有効性に関する認識を被説明変数とし、「出身地域の多様性」変数を主たる説明変数とした回帰分析を行っていく。

出身地域の多様性については従来、「自県占有率」、すなわち、大学入学者の総数に占める自県(大学や学部の所在都道府県)出身者数の比率を基に考察されてきた(先行研究では「自県出身者率」など、様々な呼称が用いられるが、以下では「自県占有率」に統一する)。それに対して、本章は次節で、別の指標について議論する。

本章が用いるデータは、国立教育政策研究所が平成 26 (2014) 年 11 月に、日本学生支援機構「学生生活調査」と共同で実施した「大学生等の学習状況に関する調査」(以下「国研

調査」と呼ぶ)のうち大学昼間部のものである。「出身地域の多様性」変数は、次節で詳述するように、大学改革支援・学位授与機構ウェブサイトに掲載された「大学基本情報」データを基に作成し、国研調査データに結合させた。

本章の分析対象は1～3年生のみである。本報告書第3部からも明らかなように、4年生以上は生活時間などの面で、3年生までとは大きく状況が異なることによる。また、「学科(専攻)の系統」(以下「専攻」)の「5. 薬系」と「6. 医・歯系」も除いた。

さらに、対象大学も地方所在の国立大学(いわゆる旧帝大は含まれる)に限った。国立大学に限る理由は、まず「大学基本情報」データが国公立大学のみ掲載されていることと、公立の場合には1990年代以降に新設された大学が多く、大学(学部)の規模や開設学科(専攻分野)がまちまちであるという難しさがあることによる⁵⁾。

また、地方所在の国立大学に限った理由は、次節で見るように、大都市圏の大学に比べ、そもそも出身地域の多様性が平均的に低いから、より広い地理的範囲から入学者を受け入れることが重要な意味を持つと思われるためである。また、大都市圏では、県境をまたいだ自宅通学が地方よりも多いと考えられるから、大都市圏所在の大学と、地方所在の大学とを同列に論じることが難しいという理由もある。本章の「大都市圏」は、東京圏と大阪圏の1都2府4県(埼玉、千葉、東京、神奈川、京都、大阪、兵庫)を意味し、「地方」はそれ以外の40道県を指している。愛知を地方に含めた理由は、やはり次に見るように、他の地方と同様、愛知所在の大学は、出身地域の多様性が低いことによる。

3. 「出身地域の多様性」変数

(1) 変数の定義

本稿では、質的変数の散布度を表す指標の一つであり、次の式で算出される質的変動係数(Index of Qualitative Variation: IQV)を用いて、大学(学部)入学者の「出身地域の多様性」(以下「地域多様性」)変数を定義する。「地域」は47都道府県(以下「県」)を指す。

$$IQV = \frac{K}{K-1}D, \quad D = 1 - \sum_{i=1}^K p_i^2$$

(K はカテゴリ数、 p_i は i 番目のカテゴリに属するケースの比率)

質的変動係数は、最大1、最小0となる指標であり、各カテゴリ(ここでは全47カテゴリ)に相対度数(ある県の出身者数が入学者総数に占める比率)が均等に分布しているほど散らばりが大きいことを示すから、1に近いほど多様性に富んでいると解釈できる。反対に、少数カテゴリに相対度数が集中するほど、0に近づき、多様性が小さいという意味になる。一つのカテゴリに全ての度数が集中した場合、質的変動係数は0である。上記の式の「 D 」は「多様性指数(Index of Diversity)」と呼ばれるもので、カテゴリ数が多いほど値が大きく

なる特性を持つ。これを、値の上限が1となるよう調整したものが質的変動係数である(Bohmstedt & Knoke, 1988)。

(2) 元データと変数の作成方法

「地域多様性」変数の作成に用いたのは、大学改革支援・学位授与機構のウェブサイトに掲載された「大学基本情報」のデータである。すなわち国立大学の「学部学生内訳」のうち「(8-G) 出身高校の所在地県別入学者数」(平成26(2014)年度)の大学・学部別集計表を使用した⁶⁾。

この集計表の形式は、文部科学省『学校基本調査』報告書に掲載される「出身高校の所在地県別入学者数」と基本的に同じだが、異なるのは、国公立大学については個別大学の学部ごとに、昼夜別・男女別の入学者数が掲載されていることである。ただし、例えば北海道大学については「総合教育部」のみ、東京大学は「教養部(文科系)」、「教養部(理科系)」のみであるなど、大学によっては募集単位に合わせた掲載となっている。一方、医学部では医学科と、保健学科や看護学科、栄養学科に分けるなど、学部等より小さい集計単位で値が記載されている場合もある。

この集計表を基に、昼間部の男女合計の入学者数を用いて、学部(他の集計単位を含む)別に質的変動係数を算出した値が「地域多様性」変数である。入学者総数からは「その他」、つまり外国学校や専修学校高等課程出身、高等学校卒業程度認定試験等を除いた⁷⁾。

(3) 「地域多様性」変数の分布

「大学基本情報」より入学者数データの得られた433学部について、「地域多様性」変数を算出すると、その記述統計は、平均.810、標準偏差.146、最小.066、最大.977となる。これを大都市圏(7都府県)、地方(40道県)別に集計すると、大都市圏所在大学(90学部)の方が(平均.876、標準偏差.085)、地方の大学(343学部)よりも(平均.792、標準偏差.154)、多様性が大きいことがわかる。なお、「地方」から愛知県所在大学を除いた場合(329学部)の平均は.799(標準偏差.149)、愛知県の大学(14学部)の平均は.631(標準偏差.168)だから、愛知県の大学は、地域多様性の面では大都市圏より地方の大学に近い性格を持つ。

「地域多様性」変数は、その定義からも、自県占有率と強い相関関係にあると予想されるが、実際に両者の散布図を描いたものが図11-1である⁸⁾(N=433)。両者は曲線相関の関係にあることが読み取れるが、これを線型であると想定して積率相関係数を算出してみた場合は、-.914という高い値になる。図11-1において、自県占有率の水準が高いと、ほぼ「地域多様性」変数とは「一対一」対応になることは質的変動係数の性格からも理解できるが、自県占有率が低い水準では、地域多様性に一定の散らばりが見られる。大学入学者の自県占有率は、人口規模の大きな都府県が隣にあるか否かにも左右される(隣にあると低い傾向がある⁹⁾)などの事情を反映していると考えられるから、この二つの変数を一応区別することに意味

はあるだろう。

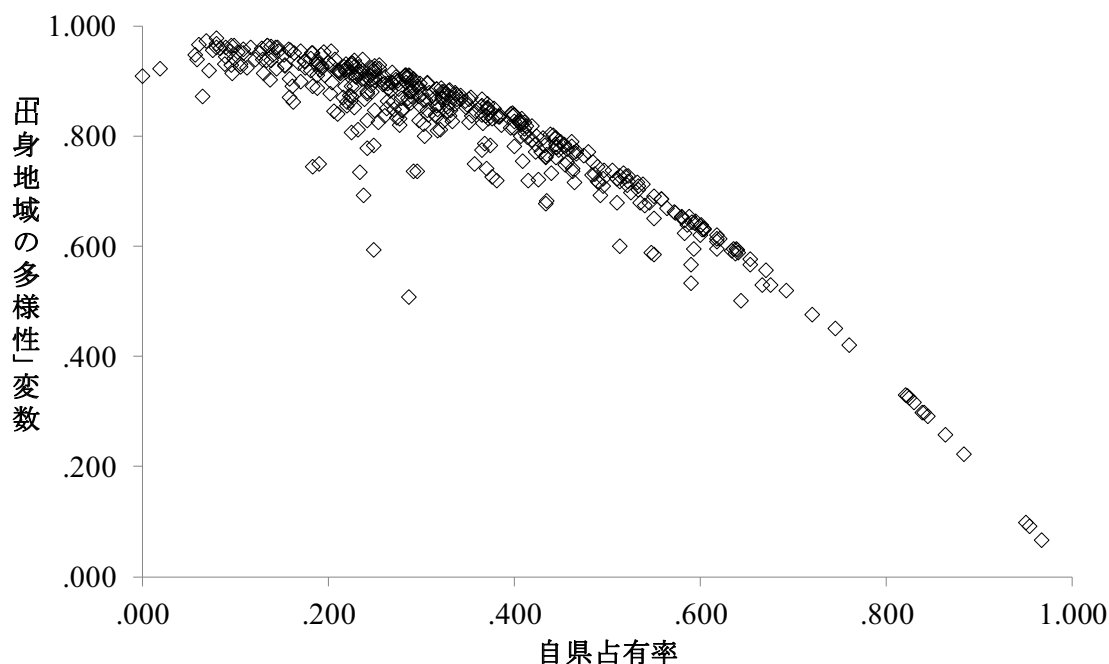


図 11-1 国立大学（学部）の自県占有率と「出身地域の多様性」変数の散布図（2014 年）

具体的な大学名を見てみたい。「地域多様性」変数の上位 40 学部を例示したものが、表 11-1 である。先述のように「学部」には、大学によっては学科単位である場合、学群（従来の複数学部分に相当）単位の場合が含まれる。また、ここでは医学部医学科や、歯学部歯学科も含めてある。

表 11-1 を見ると、入学難易度の高い大学や、稀少性の高い専門分野（体育系など）で、入学者の出身地域が多様性に富んでいることがわかる。表は省略するが、反対に地域多様性の低い順に見ると、40 位以内には北海道や沖縄、東海地方など、高校生の県内進学傾向が高い県に所在する学部が入るようだ。これ以外の県でも教育学部（教員養成）、医学部保健学科が多く見られる。

以上の知見は、国立大学の自県占有率についての先行研究とも整合的である。すなわち、学部単位の入学難易度は自県占有率（平成 29（2017）年度）と負の相関関係にあるとされる（遠藤 2018）。また、（国公立の全てを含む分析だが）体育学部や獣医学科など、専門分野の稀少性の高い学部ほど、自県占有率（平成 28（2016）年度）は低い¹⁰⁾（2017 年度大学経営政策演習受講者一同 2018）。北海道や沖縄、愛知といった高校生の県内進学傾向の強い県では（ただし県単位の分析）、国立大学の自県占有率が高いこと（小林 2005）、学科系統が教育（特に単科大学）、保健（医学科除く）の学部では高いこと（吉田 2002、遠藤 2018）も明らかにされた¹¹⁾。

表 11-1 国立大学の「出身地域の多様性」変数の上位 40 学部（2014 年）

	大学名	学部(等)名	地域多様性	自県占有率
1	筑波大学	体育専門学群	.977	.080
2	鹿屋体育大学	体育学部	.974	.069
3	東北大学	理学部	.969	.079
4	京都大学	理学部	.966	.061
5	京都大学	文学部	.965	.098
6	東北大学	薬学部(4年制)	.965	.095
7	横浜国立大学	経営学部	.964	.135
8	高知大学	農学部	.964	.134
9	東北大学	工学部	.963	.138
10	奈良女子大学	生活環境学部	.962	.080
11	筑波大学	人間学群	.962	.089
12	横浜国立大学	教育人間科学部(教員養成以外)	.961	.116
13	筑波大学	芸術専門学群	.961	.145
14	東京医科歯科大学	歯学部(口腔保健学科1年次)	.961	.143
15	島根大学	生物資源科学部	.960	.083
16	鹿児島大学	水産学部	.959	.129
17	東北大学	法学部	.958	.108
18	筑波大学	人文・文化学群	.958	.157
19	東北大学	歯学部(修業年限6年)	.957	.075
20	大阪大学	文学部	.956	.159
21	富山大学	薬学部(修業年限4年)	.955	.094
22	お茶の水女子大学	文教育学部	.955	.203
23	信州大学	理学部	.955	.170
24	信州大学	農学部	.954	.146
25	長崎大学	歯学部(専門課程)	.953	.102
26	東京学芸大学	教育学部(教員養成以外)	.953	.194
27	岩手大学	農学部(修業年限6年)	.952	.125
28	東北大学	文学部	.952	.163
29	千葉大学	園芸学部	.952	.108
30	筑波大学	情報学群	.951	.182
31	東北大学	農学部	.951	.183
32	埼玉大学	経済学部	.949	.192
33	横浜国立大学	経済学部	.949	.152
34	九州大学	歯学部(専門課程)	.947	.140
35	京都大学	総合人間学部	.947	.056
36	奈良女子大学	文学部	.944	.089
37	千葉大学	看護学部	.942	.181
38	京都大学	医学部(修業年限4年)	.941	.098
39	筑波技術大学	保健科学部	.940	.059
40	京都大学	教育学部(教員養成以外)	.940	.129

(4) 国研調査データとの結合に伴う修正

上に分布を示した「地域多様性」変数を、国研調査データに結合させるに際しては、幾つかの修正が必要となる。というのも国研調査における専攻は13種類、すなわち「1. 文・外国語・国際・文化系」、「2. 法・政・経・商・社系」、「3. 理・工系」、「4. 農系」、「5. 薬系」、「6. 医・歯系」、「7. 看護・保健系」、「8. 教育・教員養成系」、「9. 福祉系」、「10. 家政・生活系」、「11. 芸術系」、「12. スポーツ系」、「13. その他」だが、この区分と、「大学基本情報」データの学部等名称とが、「一対一」で対応しない場合も多いためである。

例えば、「法文学部」など複数分野にまたがる学部の学生が、国研調査の回答者になった場合には、自身の専攻を「1. 文・外国語・国際・文化系」と答えるケースも、「2. 法・政・経・商・社系」と答えるケースも生じる。しかし、「大学基本情報」データの性格上、「地域多様性」変数は、その「法文学部」に対して一つしか作成しえない。他にも、例えば農学部で、学科やコース単位では実質的に社会科学分野を専攻しているため、国研調査では回答者が「2. 法・政・経・商・社系」と答えているなどの場合も想定しうる。

そこで、「大学基本情報」データの学部名称と、国研調査の専攻とは、以下の方針で対応させ、変数の結合を行うことにした。第一に、基本的には学部名称を基に、一つの学部に対して一つの専攻を割り当てた。その判断に当たっては、「大学基本情報」データの「学部番号」を参照し、学部の沿革も考慮した。例えば、農学部ならば「4. 農系」とする。また教育学部は、「教員養成」と「教員養成以外」の値を統合し、「8. 教育・教員養成系」とする。

第二に、単科大学の場合（例：小樽商科大学、帯広畜産大学）、その大学に所属する回答者全員に一つだけの専攻を割り当てた（例：「2. 法・政・経・商・社系」、「4. 農系」）。

第三に、一括募集を行う大学の場合（例：北海道大学、東京大学）、大学全体や、文科系全体・理科系全体の「地域多様性」変数を作成して割り当てた。

第四に、医学部と歯学部は保健学科や口腔保健学科など、「大学基本情報」データが学部等より小さい単位で入手できるが、これらについては学科等の単位で変数を作成し、使用した。ただし医学科と歯学科は、先述のとおり本稿の対象外である（農学部獣医学科は対象に含まれる）。

第五に、一つの大学に同じ専攻の学部が複数ある場合（例：東北大学法学部、経済学部）、これらを合併した集団の質的変動係数（「込み」にした値）を算出して用いた。

第六に、人文学系と社会科学系との複合学部（例：法文学部、人文社会科学部）を持つ大学において、国研調査の専攻には「1. 文・外国語・国際・文化系」と「2. 法・政・経・商・社系」と回答している場合、これら複合学部の「地域多様性」変数を割り当てた。

第七に、いわゆる文理融合型の複合学部の場合（例：情報文化学部、総合人間学部、総合科学部）、国研調査における「13. その他」と対応させた。

「地域多様性」変数を国研調査に結合させて用いる上では、技術的な面で、これらの手続に

由来する制約があることには注意が必要である¹²⁾。

4. 授業を通じた能力形成の分析

(1) 先行研究

以下では、地方所在国立大学（昼間部）の1～3年生を対象に、幅広い視野、分析的・批判的な思考力、問題解決能力などの意味での「汎用的技能」（詳細は後述）を被説明変数とし¹³⁾、「地域多様性」変数を主な説明変数とする回帰分析を行う。

他の説明変数には何を用いるべきかを議論するために、一部の検討にとどまるが、本章の課題に直接関連する先行研究をここで概観したい。汎用的技能を規定すると考えられる変数として、先行研究が指摘しているのは、(1) 本人の資質や努力に関わる変数や、(2) 授業での経験の質や内容に大別される。

(1) 本人の資質や努力に関する変数は、金子(2013)が「全国大学生調査」(平成19(2007)年)の分析結果から、卒業後の目的の明確さや、学業成績へのコミットメント(良い成績をとるようにしているか)などが、「汎用能力」(中でも「ものごとを分析的・批判的に考える力」、「問題をみつけ、解決方法を考える力」、「幅広い知識、もののみかた」)に対する授業の有効性と強く相関していることを指摘している。

また、学習時間との相関については多くの研究がある。小方(2008)は、同じ調査を分析し、「汎用的技能形成」(「論理的に文章を書く力」、「人にわかりやすく話す力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」、「問題をみつけ、解決方法を考える力」、「幅広い知識、もののみかた」)に対する授業の有効性5項目を説明する因子)と授業外学習時間とが正の相関関係にあると指摘する。谷村(2011)も、同調査の同項目を用いた「汎用的成果」(5項目の平均値)に対し、授業関連学習時間や、自主的な学習時間の長さがプラスに働くことが人社会、理工農、保健系の分野ごとに成り立つことを明らかにした。また、平成17(2005)年「大学生調査」(JCSS)を分析した溝上(2009)は、「大学で授業や実験」に多くの時間を費やしている学生の中でも、(授業時間外で)「勉強や宿題をする」時間が長い方が、「分析や問題解決能力」の自己評価(入学時からの増減)が高いことを指摘している。

(2) 授業での経験の質や内容については、やはり金子(2013)が、授業形態の重要性を強調している。すなわち、先の「汎用能力」形成に対しては、「授業内容に興味をわくよう工夫されている」、「授業中に自分の意見や考えを述べる」、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」などの経験の頻度がポジティブな関連を持つという。谷村(2011)も同様の知見を専攻分野別の分析から導いている。小方(2008)は因子分析の結果から、上記の「意見や考え」、「グループワーク」に、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」を加えた3項目(「双方向型」)の因子得点を、学部単位に集計(平均)した変数を使用し、プラスの効果を確認する。また、安野(2016)は平成24(2012)年の「大学生調査」(JCSS)を分析し、「分析や問題解決能力」や「批判的に考える力」の入学時からの増減

については、「学生が自分の考えや研究を発表する」、「学生自身が文献や資料を調べる」などを経験したグループの方が、そうでない場合より高い自己評価をしていると指摘する。個別大学の分析でも、おおむねこれらと同様の知見が確かめられる¹⁴⁾(朴澤 2011, 串本 2015)。

以上の他、複数大学で行われた調査のデータを用いる研究では、しばしば、重回帰分析で入学難易度(偏差値)が投入される。だが、汎用的技能に対する効果はマイナス(谷村 2011)、有意な関連なし(小方 2008)といった結果もあれば、(能力・力量の向上度¹⁵⁾に対して)プラスという結果もあり(村澤 2003)、見解が分かれているようだ。

以上を踏まえ、先行研究で指摘されている変数になるべく近いものを説明変数に選定することにした。次項で述べよう。

(2) 分析に用いる変数

以下の分析に用いる変数の記述統計は、表 11-2 に示すとおりである。

表 11-2 回帰分析に用いる変数の記述統計

	全体 (n=2,270)				人文・社会 (n=485)		理・工・農 (n=1,191)		保健・教育 (n=546)	
	平均	標準偏差	最小	最大	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
汎用的技能	8.695	1.902	3	12	8.740	1.952	8.589	1.907	8.881	1.817
性別(男子)	.607	.488	0	1	.466	.499	.775	.418	.385	.487
性別(女子)	.393	.488	0	1	.534	.499	.225	.418	.615	.487
通学元(自宅)	.307	.461	0	1	.342	.475	.256	.437	.392	.489
通学元(自宅外)	.693	.461	0	1	.658	.475	.744	.437	.608	.489
学年	2.027	.827	1	3	1.979	.840	2.065	.821	2.004	.824
やりたいことがみつからない	2.616	.976	1	4	2.499	.976	2.437	.942	3.095	.889
授業の予習・復習の時間	6.298	5.649	0	33	5.344	4.625	6.892	6.062	5.901	5.375
なるべく良い成績とるように	3.019	.752	1	4	3.021	.763	3.003	.771	3.060	.687
理解しやすく教え方が工夫	2.827	.631	1	4	2.885	.609	2.783	.647	2.872	.604
グループワークなど参加機会	2.655	.806	1	4	2.687	.788	2.438	.786	3.090	.681
入学難易度	.542	.040	.450	.650	.546	.038	.543	.042	.534	.035
地域多様性	.783	.160	.066	.977	.768	.186	.834	.102	.679	.178
専攻(人文・社会)	.214	.410	0	1						
専攻(理・工・農)	.525	.500	0	1						
専攻(看護・教育)	.241	.427	0	1						
専攻(その他)	.021	.144	0	1						

(注) 地方所在国立大学(昼間部)の1～3年生。括弧付き変数は、括弧内のカテゴリを1、それ以外を0とするダミー変数。**太字**は基準カテゴリ。回帰分析に用いる全ての変数について欠損値のないサンプルを使用。

各変数について説明したい。まず被説明変数の「汎用的技能」である。国研調査では、8項目の知識や技能について、大学の授業の有効性を尋ねている。このうち、「6. ものごと

を分析的・批判的に考える力」, 「7. 問題をみつけ, 解決方法を考える力」, 「8. 幅広い知識, もののみかた」の三つを使用する¹⁶⁾。元の設問では, 大学の授業が「役に立っていない」から「役に立っている」までの4段階で自己評価させる形式だが, この回答に1 (役に立っていない) から4 (役に立っている) までの数値を割り当てて合計したものが「汎用的技能」である¹⁷⁾。

次に, 「地域多様性」以外の説明変数は, 先行研究を参考に以下を選んだ。(0) 属性 (性別¹⁸⁾, 通学元¹⁹⁾, 学年), (1) 本人の資質や努力に関わる変数 (卒業後の目的の明確さ²⁰⁾, 授業の予習・復習の時間²¹⁾, 学業成績へのコミットメント²²⁾), (2) 授業での経験の質や内容 (「理解しやすく教え方が工夫」された授業を経験した頻度²³⁾, 「グループワークなど参加機会」のある授業の経験頻度²⁴⁾), (3) 学習環境 (入学難易度²⁵⁾) に大別される。

なお, 専攻によって地域多様性の水準が異なることを考慮し, 専攻ごとに集団を分割した分析も行う。その際は「人文・社会」, 「理・工・農」, 「保健²⁶⁾・教育」, 「その他²⁷⁾」の4グループに分けることにした。地域多様性が最も高い専攻は理・工・農で, 平均は.834 (標準偏差.102, 変動係数.123) であった。次が人文・社会 (平均.768, 標準偏差.186, 変動係数.242) で, 保健・教育 (平均.679, 標準偏差.178, 変動係数.262) が続いている²⁸⁾ (表 11-2)。

(3) 回帰分析の結果

では回帰分析の結果を見ていきたい (表 11-3)。個人 (学生) を単位に収集されたデータに, 集団 (学部) 単位の変数を結合して分析を行うため, 偏回帰係数の推定に当たっては, 頑健標準誤差 (cluster-robust standard errors) を用いた。

表 11-3 で, 授業を通した汎用的技能の形成に対する「地域多様性」変数の効果を見ると, 全体, 人文・社会, 理・工・農ではプラス, 保健・教育はマイナスだった。このうち, 人文・社会のみが有意 (5%水準) となっている²⁹⁾。

先述のように, 地域多様性は, 自県占有率とのマイナス相関が大きい。3節で見たとおり, 国立大学では入学難易度が高い学部ほど, 自県占有率は低いから, 入学難易度と地域多様性の間にはプラスの相関関係が予想される。実際, 本章のデータでも, 学生個人のレベルで両者の相関係数を見ると (n=2,270), .223 のプラス相関であった。

以上から, 能力形成に対する入学難易度の効果 (人文・社会のみ 10%水準でマイナス有意だが, 他は有意でない) を一定にしても, なお人文・社会では, より入学者の出身地域が多様な学部に所属する学生ほど, 汎用的技能の形成に大学の授業が役立っていると評価する傾向は高いことが理解できる。先述のように, 理・工・農分野の学部では地域多様性の水準が高い一方, 散布度は小さかったから, 有意でないことは理解できるものの, 保健・教育の地域多様性は, 人文・社会と同程度には散らばっていた。よって, 分野間の実質的な相違を示す結果という解釈も可能ではないだろうか。理・工・農や, 保健・教育 (専門職養成) に比べ, 専門的な知識・技術を体系的に修得する度合いが低いと考えられる人文・社会にお

いては、「誰と一緒に学ぶか」という側面も、大学教育の有効性を左右する環境要因の一つとして重要である可能性が示唆されよう。

他の説明変数の効果に関しても略述しておこう。まず属性は、男女差は見られなかった。通学元は全体と人文・社会の場合、自宅外の方が自宅通学よりも、授業を通した汎用的技能の形成を実感する傾向がある。学年については、おおむね上級生ほど、役立っていると評価しているようだ。資質や努力に関わる変数では、卒業後の目的が明確であるほど、学業成績へのコミットメントが高いほど、能力形成にプラスと評価している。授業の予習・復習の時間も長いほどプラスだが、保健・教育については当てはまらないようだ。授業での経験の質・内容については、全体、専攻別を問わず、理解しやすく教え方が工夫された授業、グループワークなど参加機会のある授業の経験頻度が多いほど、大学の授業の有効性を認識していることがわかる。

表 11-3 授業を通した汎用的技能の形成に関する回帰分析

説明変数	全体		人文・社会		理・工・農		保健・教育	
	係数	SE	係数	SE	係数	SE	係数	SE
性別(女子)	-.049	.068	-.187	.143	-.016	.096	.033	.147
通学元(自宅外)	.186 *	.076	.440 **	.150	.058	.099	.246	.159
学年	.241 ***	.040	.451 ***	.097	.181 **	.057	.143 +	.074
やりたいことがみつからない	.234 ***	.038	.194 *	.081	.217 ***	.058	.300 ***	.076
授業の予習・復習の時間	.015 *	.006	.048 **	.017	.018 *	.008	-.007	.013
なるべく良い成績とるように	.385 ***	.053	.456 ***	.121	.358 ***	.075	.332 **	.100
理解しやすく教え方が工夫	.694 ***	.065	.621 ***	.147	.663 ***	.087	.637 ***	.132
グループワークなど参加機会	.406 ***	.054	.380 **	.124	.356 ***	.075	.722 ***	.098
入学難易度	-.867	.947	-3.099 +	1.754	.205	1.329	-2.540	1.831
地域多様性	.453	.341	1.304 *	.609	.387	.521	-.388	.430
定数	3.303 ***	.532	3.418 **	1.208	3.300 ***	.767	4.081 ***	.978
F値 (自由度)	42.5 (10, 203)		12.0 (10, 56)		19.9 (10, 76)		18.2 (10, 78)	
有意確率	< .001		< .001		< .001		< .001	
自由度調整済決定係数	.193		.241		.164		.234	
ケース数	2,270		485		1,191		546	

(注) + $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$. 欠損値を除いた全てのサンプルを使用。専攻「その他」の分析結果は省略。SE は頑健標準誤差。

5. まとめと考察

本章では、「学生集団の多様性」と、授業を通した学生の能力形成との連関について、地方所在国立大学を対象に検討してきた。多様性に富んだ集団の内に身を置くと、自らとは異なる経験や発想をもつ者と対話・交流するチャンスが高まると考えられることから、「学生集団の多様性」には、一種の学習環境としての意義が認められよう。

具体的には、「出身地域の多様性」に着目して、大学・学部別に質的変動係数を用いた指標化を行った上で、国立教育政策研究所「大学生等の学習状況に関する調査」(平成 26 (2014) 年) のデータに結合させ、回帰分析を行った。物事を批判的に考える力、問題発見・解決能力、幅広い視野といった汎用的技能の形成に対する授業の有効性を被説明変数として分析すると、人文・社会分野では、入学者の出身地域が多様な学部に所属する学生ほど、授業の有効性を認識する傾向が見られた。

この分析結果から示唆されるのは、人文・社会分野における教育・学習の性格である。理・工・農や保健・教育の分野に比べ、専門的な知識・技術を体系的に修得する度合いが相対的に低いと見られることから、むしろ「誰と一緒に学ぶか」という側面が、大学教育の有効性を左右する環境要因の一つとして重要である可能性を示唆する結果と言えよう。

国立大学の場合、入学者の出身地は全体として多様化する方向にある。地域ブロックを単位とする地元占有率は、1970 年代後半以降、2000 年代の初頭まで、おおむねどのブロックでも低下傾向にあり(小林 2009)、その後も同様であることは(ただし南関東だけは上昇)、本報告書の小林論文が指摘するところである。特に、地方所在の国立大学は、「全国・当該地方ブロック出身の学生を吸引し、自県出身の学生との交流を当該県において可能とする機能」を持っている(島 2011, p.208)。本章が示したのは、この「交流」の利益の一端だったとも言える³⁰⁾。

ただし、本章の分析には多くの限界がある。授業を通じた学生の能力形成に対して、出身地域の多様性の大きさがポジティブに働くと主張するためには、公私立大学でも同様の結果が見られるか、「多様性」をどの県も同等に扱う形で指標化することは適切か、学生の入学時の機関選択の契機を適切に考慮できるか、といった問題もクリアする必要がある。今後の課題としたい。

【注】

- 1) もっとも、この変化は東京圏出身の入学者数の変動がもたらしたという側面も大きい(朴澤 2017, pp. 56-57)。
- 2) 米国のカレッジ・インパクト研究において、学生の人種構成の多様性がもつ教育効果に関して多くの研究がなされるようになったのは、1990 年代に入ってからだとされる。特に、アレクサンダー・アスティンが 1993 年に発表した研究 (*What Matters in College*) は、複数の大学を対象とした大規模調査に基づく、本格的な研究であった。ただし、アフーマティブ・アクションをめぐる法廷闘争との関係もあり、データに基づく研究の蓄積が先行し、理論的な検討は後手に回ったとされる (Antonio and Muñiz, 2007 = 丸山訳 2015, pp. 351-355)。
- 3) 学問の自由に基づき、大学がなすべき仕事は「思索、経験および創造にとってもっとも

有効な空間を提供すること」であり、「その空間は、(自主的に選択された)多様な学生集団によって促進される」から、学生集団の多様性は「やむにやまれない重要な利益」(compelling interest)になるとされている(山内 2005, p. 118)。この入学者選抜における人種の考慮と、学生集団の多様性という問題をめぐっては、近年でもミシガン大学(アナーバー校) ロースクール及び文理学部に関して 2003 年に、テキサス大学オースティン校に関して 2013 年にそれぞれ連邦最高裁判決が出されるなど、論争が続いている(山内 2005, 井上 2013 など)。

- 4) 1920~40 年代の米国の大学で、ハーバード以外にも、入学者の地理的多様性の確保が実質的にユダヤ系の学生数を制限する機能を持った事情は、北 (2009) に詳しい。この「多様性」の原則が、運用次第では差別的にも機能しうる問題について、同書は 1980 年代後半に、やはりハーバード大学やカリフォルニア大学バークレー校などで、アジア系学生の入学難が問題とされた例を挙げている (pp. 243-246)。
- 5) 入学者の出身地域の多様性について、設置者間の比較を行った研究には島 (2011) がある。2006 年度の大学別入学者について、47 都道府県のうち何県からの学生を受け入れているか(全国性)の指標を計算すると、平均して国立大学は 39.1 県、公立大学は 27.5 県、私立大学は 27.4 県となり、国立で最も高くなるという。また、自県占有率(地方性)を大学単位で平均すると国立 36.3%、公立 50.9%、私立 48.4% となり。国立で最も低い。この二つの指標から出身地域の多様性の平均像は公立と私立とで似ていることがわかるが、「地方性」の分布は、(国立や)公立の方が私立よりも散らばりは大きい (pp. 201-203)。なお、県単位に自県占有率を見ると(2012 年)、群馬、山梨、滋賀、和歌山、大分では国立の方が私立より高い(浦田 2015)。
- 6) 大学改革支援・学位授与機構ウェブサイト (<http://portal.niad.ac.jp/ptrt/table.html>) による(最終アクセス日 2018 年 1 月 17 日)。入学者数データの掲載がなかったケースも一学部だけあったが、2013 年度と 2015 年度の値は掲載されていたため、両者の平均を取って用いた。
- 7) 「その他」を含んだ 48 カテゴリで質的変動係数を計算しても、除いた 47 カテゴリの場合と大きくは値が異ならなかった。
- 8) 自県占有率の「自県」は学部所在地を指す。東京医科歯科大学の 1 年次のキャンパスは千葉県だが、「東京都」を学部所在地とした。なお、自県占有率の記述統計は、最小.000、最大.967、平均.347、標準偏差.175 である。
- 9) 例えば、埼玉、千葉、山梨、京都、奈良、滋賀、和歌山、鳥取、島根などでは特に低い(渡部 2016)。さらに、2017 年度大学経営政策演習受講者一同(2018)によれば、「大都市圏」の隣県に立地する学部(学科)の方が、隣県でない場合よりも、特に私立において自県占有率が低いとされる(ただし「大都市圏」の定義は広く、本章の定義に愛知、北海道、宮城、広島、福岡を加えた 12 都道府県)。以上は国公立全体だが、国立に限っ

ても京都、奈良、神奈川、滋賀、千葉など、大都市の隣県で自県占有率が低い傾向は、一定程度見られる（小林 2005）。

- 10) この点は、牟田（1994）も、ある私立の女子体育大学は、在學生（1987年度）の出身県からの平均移動距離が長く、自県占有率も低い全国型大学である事例などから指摘している（pp. 179-180）。
- 11) 吉田（2002）は国立大学（機関単位）の1997年度入学者について、工学系、農学系、教育系の旧制専門学校（一部を除く）を前身とする「地域単科大学」の自県占有率が高いことを指摘する。すなわち入学者の半数が県内出身で、卒業者の半数が県内に就職する。一方、いわゆる地方国立大学（「地域総合大学」及び「地域複合大学」。金沢大学など旧制医科大を前身に持つ6校を含む）、つまり、単科大学や、研究機能の特に強い大学（「基幹大学」）を除いた大学の場合、県内出身者も、県内就職者も3分の1程度だったという（pp. 189-191）。なお機関単位の自県占有率（2017年度）は、学生数と負の相関関係にある（遠藤 2018）。
- 12) 例えば、次の問題が生じうることは否定できない。第一に、国研調査では、回答者は所属学科・コースの単位で、学科（専攻）系統を回答した可能性もあることである。しかし、「地域多様性」変数は原則として学部単位でしか作成できない。よって文理融合型学部にも所属しており、学科・コース単位で学科（専攻）系統を答えた学生に、他の学部の値を割り当てたケースも、場合によっては生じうる。第二に、2014年度入学者の出身県の情報のみを利用しているため、それより前に入学した在學生については、改組前の学部にも所属している場合がありうる（その場合には学部の沿革を参照し、対応する値を割り当てるように努めた）。
- 13) 「学生集団の多様性」という観点からは、むしろ「異文化の人々に関する知識」、「異文化の人々と協力する能力」といったアウトカムへの着目が重要と思われるが、2005年と2007年の「大学生調査」（JCSS）によれば、これらが入学時から増加したと自己評価する学生の比率は「分析や問題解決能力」や「批判的に考える力」などの項目より低い（山田 2012, p. 78）。
- 14) 朴澤（2011）は「全国大学生調査」の一橋大学のデータを分析し、「ものごとを分析的・批判的に考える力」や「問題をみつけ、解決方法を考える力」の形成と、「興味がわくよう工夫」された授業の経験頻度や、「授業中に自分の意見や考えを述べる」頻度とのプラスの相関関係を指摘する。串本（2015）は東北大学の学生調査データを分析し、「学問総合力」（「分析力や問題解決能力」、「専門分野や学科の知識」、「幅広い教養」、「他の人と協力して物事を遂行」、「批判的に考える能力」の5項目を説明する因子）に対して、「能動的学習」（「学生が自分の考えや研究を発表する」、「学生自身が文献や資料を調べる」、「定期的に小テストやレポートが課される」の3項目に対する因子）がポジティブな効果を持つことを明らかにした。

- 15) 「文章理解力」, 「文章での説明力」, 「プレゼンテーション」, 「議論力」, 「数理的処理力」, 「知識と現実とを結びつける力」, 「論理的思考力」, 「総合的判断力」, 「ねばり強さ」(いずれも, 入学時から向上したか) の9項目で構成した主成分。
- 16) 他の5項目は, 「1. 専門分野に関する知識・理解」, 「2. 文献・資料・データを収集する力」, 「3. 論理的に文章を書く力」, 「4. 人にわかりやすく話す力」, 「5. 外国語の力」である。
- 17) 分析に用いる 2,270 ケースで, 8項目について相関行列を検討した結果, 特に相関関係の強い3項目だけを使用することにした(クロンバックの α 係数は.812)。「6. ものごとを分析的・批判的に考える力」と「7. 問題をみつけ, 解決方法を考える力」の相関係数は.627, 「6」と「8. 幅広い知識, もののみかた」の相関は.547, 「7」と「8」の相関は.598であった(この他, 「3. 論理的に文章を書く力」と「4. 人にわかりやすく話す力」の相関も比較的高く, .574となる)。なお, この8項目で因子分析を行うと, 因子が一つだけ抽出される結果となる点は本報告書の岩田論文と同様であった。
- 18) 基準カテゴリは男子。
- 19) 現在住んでいるところが「学生寮(寄宿舎)」又は「下宿・アパート・その他」である場合に「自宅外」として扱い, 基準カテゴリは「自宅」とした。
- 20) 「卒業後にやりたいことがみつからない」という不安や悩みがあるかを尋ねた設問(4件法)の回答「大いにある」, 「少しある」, 「あまりない」, 「全くない」のそれぞれに1~4の数値を割り当てた。
- 21) 最近1週間(7日間)の生活時間(8項目)のうち, 「大学の授業の予習・復習など」の時間を数値化したもの。設問では「0時間」, 「1-5時間」, 「6-10時間」…「26-30時間」, 「31時間以上」と尋ねているが, 回答に中間値(ただし「0時間」は0, 「31時間以上」は33)を割り当てた。なお, 無回答のうち, 「生活時間8項目の全てが無回答」である回答者ならば欠損値としたが, そうでない場合は, 無回答を「0時間」として扱った。なお, 先行研究で有効性が指摘されている「大学の授業以外の学習」時間については, 本章では割愛した。
- 22) 授業に対する取組として, 「なるべく良い成績をとるようにしている」かを尋ねた設問(4件法)の回答「まったくあてはまらない」, 「あまりあてはまらない」, 「ある程度あてはまる」, 「よくあてはまる」のそれぞれに1~4の数値を割り当てた。
- 23) これまで受けた授業で「理解がしやすいように教え方が工夫されている」ことがどれくらいあったか, 頻度を尋ねた設問(4件法)の回答「ほとんどなかった」, 「あまりなかった」, 「ある程度あった」, 「よくあった」のそれぞれに1~4の数値を割り当てた。
- 24) 「グループワークなど, 学生が参加する機会がある」授業の経験頻度に, 前注と同様の数値を割り当てた。
- 25) 全学単位の入学難易度。『大学ランキング2016年版』(朝日新聞出版, 2015年)に掲載

- された学部別偏差値（河合塾による）を基に、2014年度の学部別入学定員（出典は文教協会『全国大学一覧』）で加重平均して作成した。ここでは100で除した値を用いる。
- 26) 元の設問は「看護・保健系」である。小方（2008）が教育と一括し、「専門職養成系」としていることを参考に、「教育・教員養成系」と同グループとした。
- 27) 「福祉系」、「家政・生活系」、「芸術系」、「スポーツ系」、「その他」の合計。
- 28) 「その他」（n=48）の地域多様性は、平均.843、標準偏差.211、変動係数.250となる（表11-2では省略）。
- 29) 第2節の最後で、地方所在の国立大学には旧帝大を含むことを述べたが、旧帝大を除いて分析しても、「人文・社会」（n=414）では「地域多様性」変数が5%水準でプラス有意となる。
- 30) 「地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議」の最終報告（2017年12月8日）は、地域産業について議論する文脈で、「地域の活性化に、地域以外の多様な価値観を持つ人々の知恵が必要であり、多様な人材の参入」が必要と指摘しているが、地方の大学における教育・学習についても、一定程度は当てはまる議論だろう（地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議 2017, p. 7）。

【参考文献】

- 井上一洋，2013，「アメリカの大学入学制度における Affirmative Action について」『広島法学』第37巻第2号，pp. 121-148.
- 浦田広朗，2015，「私立大学による高等教育機会の供給と学生納付金」東京大学大学総合教育研究センター『教育費負担と学生に対する経済的支援のあり方に関する実証研究』（大総センターものぐらふ No. 13），pp. 35-46.
- 遠藤健，2018，「国立大学における進学にともなう地域移動——複数データによる大学・学部レベルの検証を中心に」国際共同研究推進事業「大学における教育研究の生産性向上に関する国際共同研究」ディスカッションペーパーシリーズ No.11，広島大学高等教育研究開発センター。
- 小方直幸，2008，「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，pp. 45-64.
- 金子元久，2013，『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。
- 北美幸，2009，『半開きの〈黄金の扉〉——アメリカ・ユダヤ人と高等教育』法政大学出版局。
- 串本剛，2015，「学生調査を使った教育・学習過程の分析——東北大学における IR の試み」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第1号，pp. 1-9.
- 小林雅之，2005，「学校基本調査」東京大学大学総合教育研究センター『高等教育データベースを用いた分析の試み』（大総センターものぐらふ No. 5），pp. 7-21.

- , 2009, 『大学進学の世界——均等化政策の検証』 東京大学出版会。
- 島一則, 2011, 「国立大学の学部教育機会供給機能における全国性・地方性に関する実証的研究」 島一則編『国立大学の機能に関する実証的研究——地方国立大学に注目して』 広島大学高等教育研究開発センター, pp. 201-208.
- 谷村英洋, 2011, 「大学生の学習時間と学習成果」 『大学経営政策研究』 第 1 号, pp. 69-84.
- , 2016, 「学生の多様性をめぐる課題群」 『大学教育研究フォーラム』 第 21 号, pp. 6-12.
- 地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議, 2017, 『地方における若者の修学・就業の促進に向けて——地方創生に資する大学改革』。
- 中村雅子, 2011, 「人種格差社会アメリカにおける教育機会の平等——ポスト公民権運動期の黒人の教育権」 宮寺晃夫編『再検討 教育機会の平等』 岩波書店, pp. 199-220.
- 2017 年度大学経営政策演習受講者一同, 2018, 「地方大学の学部設置戦略と進学者の地域移動——地元占有率に着目して」 『大学経営政策研究』 第 8 号, pp. 55-73.
- 朴澤泰男, 2011, 「一橋大学における学生の能力形成と学業成績——『全国大学生調査』を用いた研究ノート (3)」 『一橋大学大学教育研究開発センター年報・2010 年度』 pp. 49-62.
- , 2017, 「18 歳人口減少期の高等教育機会——大学進学行動の地域的差異から見た地域配置政策の含意」 『高等教育研究』 第 20 集, pp. 51-70.
- 溝上慎一, 2009, 「授業・授業外学習による学習タイプと能力や知識の変化・大学教育満足との関連性——単位制度の実質化を見据えて」 山田礼子編著『大学教育を科学する——学生の教育評価の国際比較』 東信堂, pp. 119-133.
- 牟田博光, 1994, 『大学の地域配置と遠隔教育』 多賀出版。
- 村澤昌崇, 2003, 「学生の力量形成における大学教育の効果」 有本章編『大学のカリキュラム改革』 玉川大学出版部, pp. 60-74.
- 安野舞子, 2016, 「JCSS に見る大学教育におけるアクティブ・ラーニングの状況」 山田礼子編著『高等教育の質とその評価——日本と世界』 東信堂, pp. 161-176.
- 山内久史, 2005, 「高等教育における人種的アファーマティヴ・アクション——ミシガン州立大学 2 事件判決 (2003 年) を契機として」 『帝京国際文化』 第 18 号, pp. 111-134.
- 山田礼子, 2012, 『学士課程教育の質保証へむけて——学生調査と初年次教育からみえてきたもの』 東信堂。
- 吉田文, 2002, 「国立大学の諸類型」 国立学校財務センター『国立大学の構造分化と地域交流』 (国立学校財務センター研究報告第 6 号), pp. 183-192.
- 渡部芳栄, 2016, 「高卒後の進学・就職に伴う地域移動と就職機会——全国の傾向と岩手県の特徴」 『リベラル・アーツ』 第 10 号, pp. 55-70.
- Antonio, Anthony L. and Marcela M. Muñiz, 2007, “The Sociology of Diversity,” Patricia J. Gumport

(ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, (=2015, 丸山和昭
訳「多様性の社会学」伊藤彰浩・橋本鉦市・阿曾沼明裕監訳『高等教育の社会学』玉川
大学出版部, pp. 343-379) .

Bohrstedt, George W. and David Knoke, 1988, *Statistics for Social Data Analysis*, 2nd Edition, (=
1990, 海野道郎・中村隆監訳『社会統計学——社会調査のためのデータ分析入門』ハー
ベスト社) .

Karabel, Jerome, 2005, *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale,
and Princeton*, New York: Houghton Mifflin.

Stulberg, Lisa M. and Sharon L. Weinberg (eds.), 2011, *Diversity in American Higher Education:
Toward a More Comprehensive Approach*, New York: Routledge.

第 12 章 高等教育の地方分散化政策と地域間教育機会格差の検証

小林 雅之（東京大学）

戦後教育改革の当初から、教育機会の均等の実現のために多くの政策が実施されてきた。とりわけ、地域間の高等教育機会の格差の是正に関しては、地方分散化政策として多くの政策努力がなされた。特に 1970 年代後半から大都市圏の高等教育抑制政策が重要な政策として推進されてきた。こうした政策の効果もあり、大都市圏の抑制政策としての地方分散化政策も平成 14（2002）年には工業（場）等制限法が廃止されたのに伴い、事実上終焉した。しかし、昭和 61（1986）年の第 3 次高等教育計画以降には、抑制政策は機能せず、それ以降、地域間の高等教育格差は拡大を続け、近年再び問題が顕在化した。必ずしも高等教育の地域間格差の是正のみを目的とするわけではないが、東京 23 区内の大学定員の抑制政策も平成 30（2018）年度から実施される¹⁾。

このように、高等教育の地域間格差に関してなお大きな問題が残されている。本稿は、高等教育政策と関連して高等教育機会の地域間格差と、これに関連する高卒者の地域間移動状況を明らかにすることを目的とする。まず、高等教育機会の地域間格差の是正のための政策の展開について、概略を説明する。次いで、高等教育機会の地域別格差を検証した先行研究の結果を簡単にまとめる。さらに、高等教育機会の地域間格差を実証的に検討する。マクロにみると依然として格差が拡大していることを改めて検証し、高等教育進学に伴う高卒者の移動の変化についてもその推移を検討する。最後に、以上の実証の結果をふまえて、今後の研究課題と政策的インプリケーションを提示する²⁾。

1. 高等教育機会の均等化政策と実証研究

教育の機会均等は、教育を考える際に最も重要な理念の一つである。日本でも憲法第 26 条と教育基本法第 4 条で教育の機会均等がうたわれている。実際には、教育の機会均等は、公正概念であり価値に関する概念であることから、様々な考え方がある。本稿では、教育の機会均等の操作的な定義として、「結果の平等」すなわち、異なる集団間での教育機会が同一であることと定義する。本稿ではこの基準で地域間格差を検証する。

教育の機会均等の問題の中でも、高等教育の地域間格差は、最もみえやすい格差である。このため日本だけでなく多くの国で、この地域間格差の是正は高等教育政策の主要な課題となっている³⁾。日本でも、戦後改革だけでなく、戦前から高等教育機関の大都市偏在の是正は大きな政策課題であった⁴⁾。さらに言えば、地方分散化は、こと教育機会だけの問題ではなく、東京への一極集中の是正という国家的な政策課題であった。本稿では、この点にも留意して、戦後日本における高等教育機会の地方分散化政策の展開とその帰結を概括する⁵⁾。

戦後改革においても、教育の機会均等の実現のため、高等教育機会の地域間格差の是正は、

大学の地域配置などの政策として重要な政策課題とされた⁶⁾。しかし、昭和 36 (1961) 年以降の自由放任的な高等教育政策による急激なマス化の中で、地域間の格差が拡大し、その是正が大きな政策課題とされた。それを最も包括的に政策課題として位置付けたのは、中央教育審議会の昭和 46 (1971) 年のいわゆる四六答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」であった。しかし、四六答申は飽くまで高等教育全体を拡大することによって、地域間格差の是正を目指したという点で、それまでの地方分散化政策と軌を一にするものであった。

こうした拡大による地域間格差の是正は、昭和 51 (1976) 年からの高等教育の抑制政策によって大転換を遂げ、大都市圏での抑制による地域間格差の是正という消極的な政策に転換する。第 1 次から第 3 次までの高等教育計画は、この政策を具体化するために、地域ブロック別高等教育規模のめどを示した。この結果、大都市圏での高等教育の規模は抑制され、政策策定当事者から地域間格差の是正に効果をあげたと評価され、平成 3 (1991) 年の第 4 次高等教育計画では、首都圏と近畿圏以外での抑制は解除され、平成 9 (1997) 年の第 5 次高等教育計画で、その廃止が提唱され、さらに、平成 14 (2002) 年の中教審答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」において、大都市抑制政策の撤廃、工業(場)等制限法の廃止によって、大都市圏での抑制政策としての地方分散化政策は終焉^{しゅうえん}したのである。

地方分散化政策については先行研究も多いので⁷⁾、本稿では、高等教育機会の供給という点に絞って先行研究を後付ける。まず高等教育政策を分析した先行研究では、これらの政策、特に地方分散化政策は、それぞれ地域間格差の是正と国私格差の是正に一定の効果をあげたと評価されている(黒羽 1993, 2002, 天野 2003 など)。これに対して、島(1996)は昭和 61 (1986) 年度以降地方分散化が進んでいないことを検証し、第 3 次高等教育計画以降は、「量的な計画があらく、分散政策の実質的な意味がほとんど失われていた」と批判している⁸⁾。

また、高等教育機会の地域間格差のマクロ・クロスセクショナルな実証研究も多くの成果をあげている⁹⁾。これらの研究では、ジニ係数や相関比や変動係数などを用いて都道府県別(以下では県別と略記)進学率の格差の推移を検証している。図 12-1 のように、昭和 50 (1975) 年から平成 2 (1990) 年の第 1 次から第 3 次高等教育計画期間では大学進学率の県別格差は縮小したが、それ以降は拡大していることを示している。これらの研究は、進学率の地域間格差や進学者の移動の実態を明らかにしている。なかでも天野他(1983)、潮木(1982)、上山(2012a)、小林(2006)、佐々木(2006)、朴澤の一連の研究¹⁰⁾などは、格差の要因の分析まで行っている。さらに、高等教育の地域間配置についても、多くの研究がなされてきている¹¹⁾。これらも、地域配置の実態を明らかにしているものの、記述的な検討にとどまり、上山(2012b)などを除いて、その要因の分析は余りなされていない。

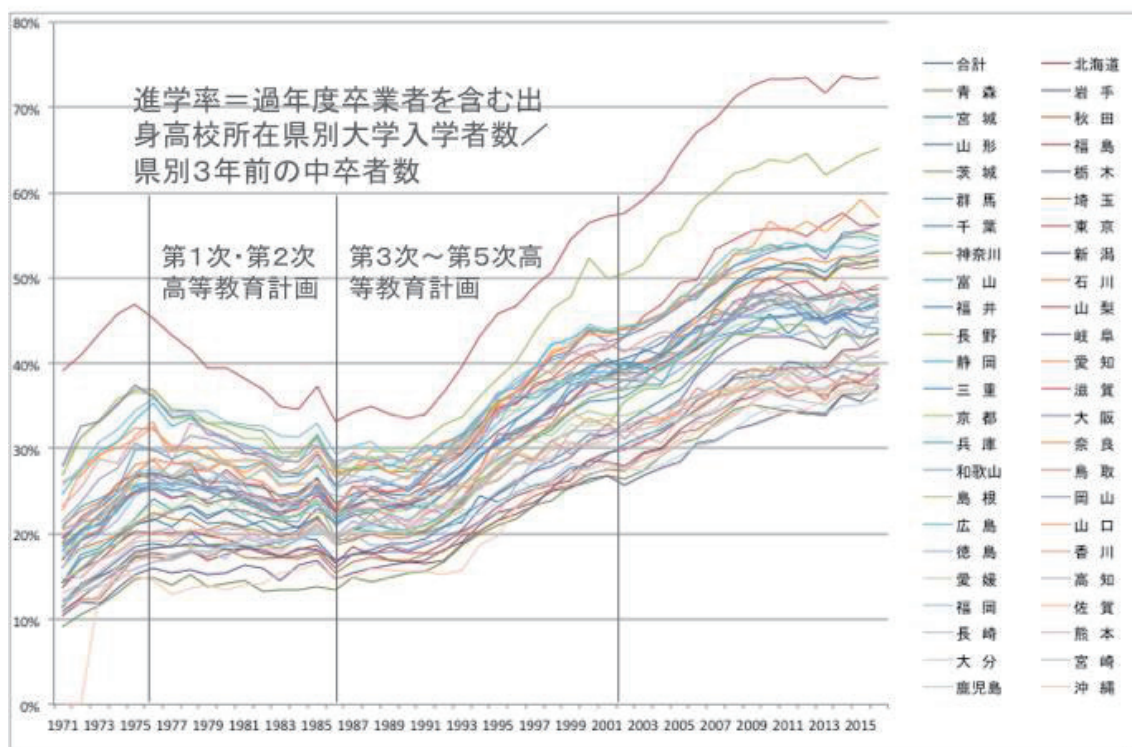


図 12-1 都道府県別大学進学率の推移

また、所得階層と地域格差の関連をみると、1990年代の多くの研究は、国立大学全体に関してみると高所得層より低所得層に教育機会を提供していることを明らかにしており、大都市所在の国立大学では高所得層が多いことも確かであるけれども、地方の国立大学はこれとは全く異なり、低所得層に教育機会を提供していることを明確に示している¹²⁾。しかし、2000年代以降については、検証はなされておらず、今後の研究課題となっている。

本稿では、こうした先行研究をふまえて、まず地域別大学進学率の推移と格差を検証する。しかし、本稿の関心は、大都市圏抑制と地方分散化政策の効果にあるため、特に、大都市圏あるいは政令指定都市を含む抑制地域と他の地方との比較に焦点をおくことにする。このため、県別分析の詳細については割愛し、ここでは地域ブロック別の分析結果を中心に検討する。ブロックを単位とする、もう一つの理由は、県別単位の分析では、自宅通学でも、隣接県への移動が流出・流入となってしまうためである。流出・流入は進学率に大きな影響を与える要因である。しかし、本稿の問題関心である高等教育機会という点では、進学決定に大きな影響を与える生活費を規定する自宅・自宅外通学の方が、単なる県外の流出・流入より重要である。しかし、「学校基本調査」では高卒者の移動を県間の流出・流入という形でしか捉えることができない。このため、流出や流入を自宅外通学とみなして分析することにする。実際には流出や流入でもブロックの近接地域では自宅通学の場合もある。また、逆に、ブロック内での進学（残留）の場合でも自宅外通学は多くみられる。とりわけブロックを広

範囲に取ればその傾向は強まる。本稿の分析は飽くまでデータの制約による便宜的なものにとどまるという限界を持っている。なお、県単位の分析でも、程度の差はあれ、同じ問題はある。こうした点には十分留意する必要がある。

自宅・自宅外通学を捉えることの全国データとしては日本学生支援機構・国立教育政策研究所「学生生活調査」があるが、個票は公開されていない。以下では、紙幅の都合上、国公立大学計と国立大学に焦点をおき、公立大学や短大については省略した。私立大学については、高卒進学者の7割以上を占めるため、ほぼ国公立大学計と同じ傾向となる。なお、高専や専門学校については、「学校基本調査」ではこうした県別のデータは収集されていない。

2. 「学校基本調査」について

これまでのほとんどの研究がデータとして用いているのは、文部科学省「学校基本調査」である。先にもふれたが、同調査では県別単位の集計しか公表されていないという限界がある。しかし、同調査は、昭和23(1948)年度から現在まで毎年実施されているという点で、国際的にもまれな長期的で詳細な教育統計である。

しかし、同調査は、指定統計とされており、目的外使用は厳しく制限されている。個票は非公表であり、これは、アメリカでほぼ同調査に当たる、全米教育統計局(National Center for Education Statistics, NCES)の中等後教育統合データベース・システム(Integrated Postsecondary Education Database System, IPEDS)との大きな相違である。IPEDSのデータは個票レベルで全て公開されており、膨大な研究を生み出している。

「学校基本調査」は、高等教育進学者については、高校調査と大学調査がある点に注意が必要である。高校調査は高校を対象に調査したもので、卒業後の状況調査で現役のみ的高等教育進学状況を調査している。他方、大学調査は卒業年度別で過年度卒業者を含む入学者を調査している。また、大学入学者については昭和46(1971)年から出身高校所在県別、昭和49(1974)年から、国立、私立、男女別の集計表を公表している。なお、高校卒業年度別出身高校所在県別入学者数は公表されていない。しかし、個票が利用できればより詳細な分析が可能である。

以上のような「学校基本調査」の性格から、大学進学率は二つの異なる定義のものがあ、しばしば混同されるため注意が必要である。すなわち、分子は、高校調査による現役大学進学者数(現役大学進学率)と大学調査による過年度卒業生を含む大学進学者数(大学入学者数)の二つがある。分母はいずれも3年前の中学校卒業生数であるが、高卒者を分母としている進学率もあり、分母にも注意が必要である。また、大学進学率といった場合、大学のみの場合と短大あるいは高専を含む場合もある。これにより様々な進学率があるので、それらを検討する場合には定義を明確に確認しておく必要がある。以下では、大学進学率を「過年度卒業生を含む大学入学者数/3年前の中卒者数」と定義して、大学に限定して検証を進め

る。

3. 地域別大学進学率の変動

以下では、「学校基本調査」の県別データにより検証を進める。まずブロック別に大学進学率の推移と格差を検討する。ここでは、地域ブロックを本稿の問題関心から、一般の地域ブロックと異なり、北海道、東北・北関東、南関東、中部・東海・滋賀、京阪神、中国・四国・奈良・和歌山、九州・沖縄とブロックを分けた。これは、大都市圏と地方の対比をより強調するためである。

ブロック別の大学進学率の推移は図 12-2 のとおりで、大学進学率の高いのは、それぞれの都府県が政令指定都市を含んでいる南関東（埼玉・千葉・東京・神奈川）と京阪神（京都・大阪・兵庫）の二大都市圏である。これに対して、大学進学率の低いのは北海道、東北・北関東、九州・沖縄と地方のブロックになっている。

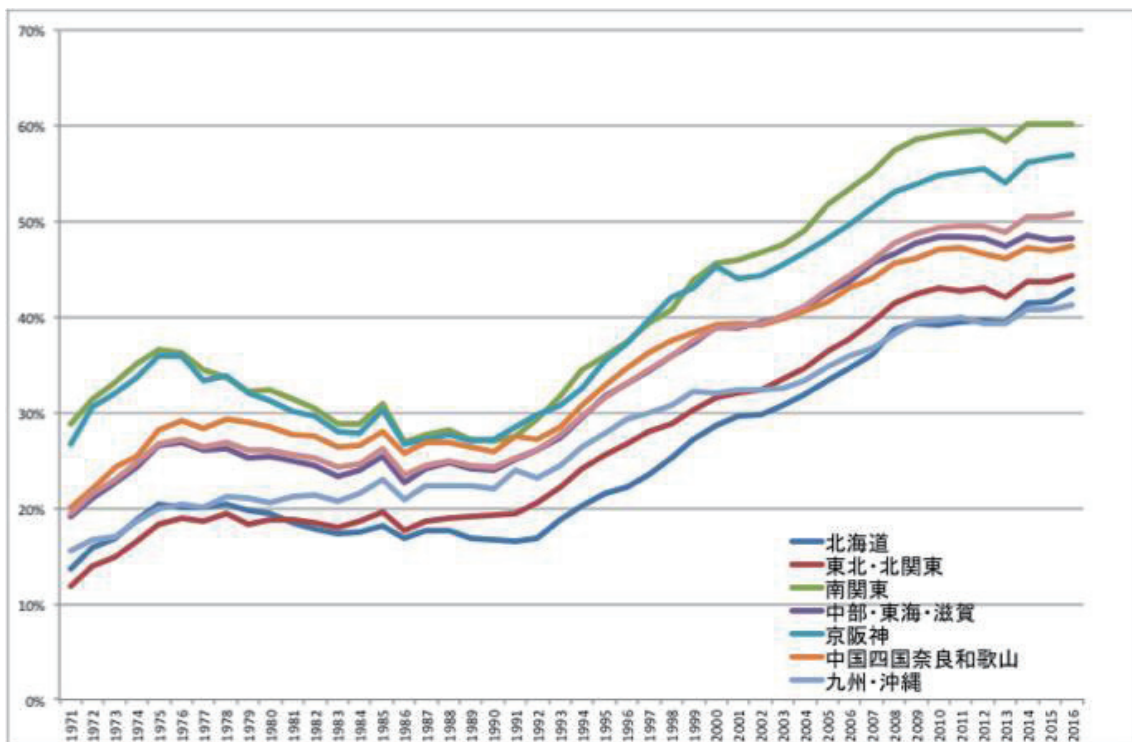


図 12-2 ブロック別大学進学率の推移

大学進学率は1970年代後半の高等教育の抑制期に全てのブロックで減少し、その後停滞を経て、平成3（1991）年から再拡大に向かうという全国の進学率と同じ傾向が全てのブロックで見られ、その差も安定して推移している。言い換えれば、ブロック別にみると、進学率の格差は余り変化していないように見える。しかし、これを相関比を用いて格差の推移を

確認すると¹³⁾、図 12-3 のように、平成 2（1990）年頃から格差が拡大していることが確認できる。これは、先行研究の結果と一致している。ただし、国立大学については、こうした格差の拡大はみられない。国立大学については、後に検討する。

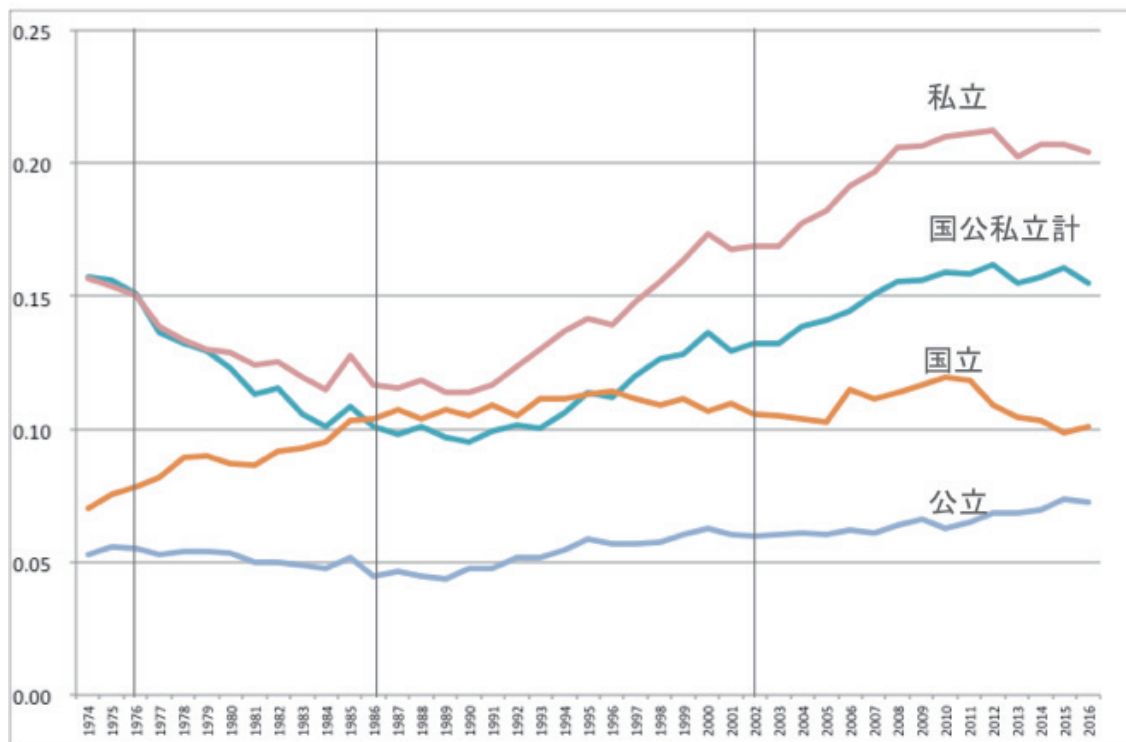


図 12-3 県別大学進学率の格差（相関比）

4. 大学進学者の地域間移動

地域間の大学進学状況を検討する際に重要なことは、進学者の地域間移動があることである。大学進学率は、ブロック外への進学者の流出とブロック内への流入によって大きく影響を受ける。これは地域の高等教育機会は、ブロック内の供給量によって規定される面も少なくないものの¹⁴⁾、ブロック内への流入やブロック外への流出との関連が重要であるということの意味している。そして、流出は、裏返せば他ブロックへの流入を意味するから、流入者は、そのブロックの高卒者と高等教育の機会をめぐって競合することにより、そのブロックの進学率に間接的に影響すると考えられる。このように、流出と流入は相互に関連して、大学進学率に影響を与えているとみることができる。

この流出と流入と進学率の関連を、図 12-4 の流出・残留・流入の移動フローモデルに示す。このモデルによって、流出流入と進学率の関連を、文部科学省「学校基本調査」の高等教育機関調査の出身高校所在ブロック別大学入学者データを用いて分析する。このモデルは旧文部省の高等教育計画で用いられたものである。

(A) 他ブロックの大学への進学者 (流出)	
(B) 地元大学への進学者 (残留)	(C) 他ブロックからの大学 入学者 (流入)

図 12-4 進学者の移動フローモデル

図のように、大学進学者は (A) 他ブロックの大学への進学者 (流出)、(B) 地元大学への進学者 (残留)、(C) 他ブロックからの大学入学者 (流入) の三つに分けることができ、これから次のような様々な指標が算出できる。

出身高校所在ブロック別大学進学率 = $(A + B) / 3$ 年前の中卒者

残留率 = $B / (A + B)$

流入率 = $C / (B + C)$

大学収容率 = $(B + C) / (A + B)$

これまでみてきた、ブロック別大学進学率という場合には出身高校所在ブロック別大学進学率をさす。残留率は、各ブロックの大学進学者のうち、出身高校と同一のブロックの大学入学者の比率であり、どの程度地元にとどまっているかを示す。これはブロック外への流出率と逆の関係になる。高校の側からみて地域性の強さを示す指標であり、高卒者のそのブロックでの高等教育機会の選択をあらわす指標である。

流入率は、各ブロックに所在する大学への入学者のうち、当該ブロック外の高校出身者のシェアを示している。これは、ブロック内からの入学率と逆の関係になる。また、収容率は、流出に対する流入の比で、1 を越えればブロック内の大学への入学者数の方がブロック内の高校からの進学者数より多く、ブロック内で多くの入学者を収容できるとみることができる¹⁵⁾。収容率についても、本稿の定義 (旧文部省の高等教育計画の定義) 以外に様々なものが用いられており注意が必要である¹⁶⁾。

ここで注意する必要があるのは、以下の分析は「率」の比較によって行うが、絶対数には図 12-5 のように、極めて大きな差があることである。とりわけ、南関東と京阪神が絶対数で大きく、同じ流出率でも南関東と京阪神とその他の地方ブロックでは、絶対数には大きな差があることである。また、南関東と京阪神でも倍以上の差がある。つまり、全体の高卒者の動きは南関東の動きが大きく影響している。

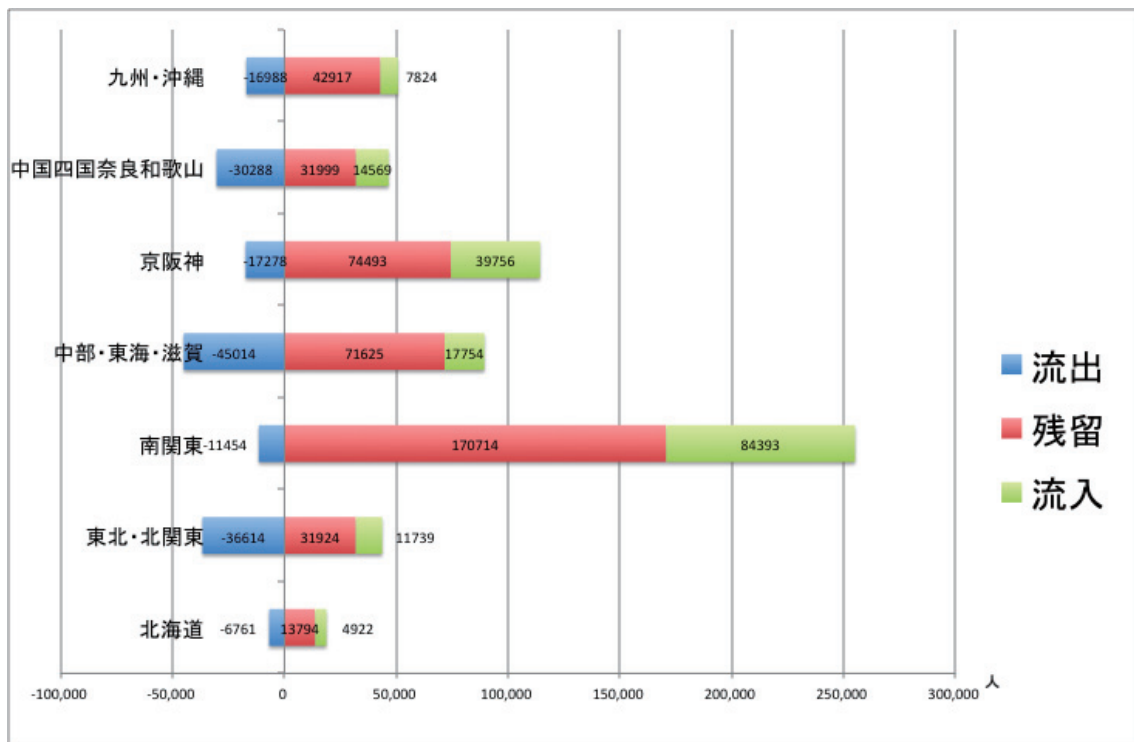


図 12-5 ブロック別残留・流出・流入数 (2016)

先にもふれたように、本稿の問題関心は、県別大学進学率の格差というより、大都市圏と地方の高等教育の機会の格差にある。そこで、次に、ブロック別の各指標の推移をみると、図 12-6 のように、国公立計大学残留率は、南関東が 90%以上と圧倒的に高く、しかもほとんど変化していない。ブロック別で見ると、南関東の高校卒業生はほとんどブロック内に進学し流出しない構造になっていることがわかる。これに次いで、京阪神の残留率は、1980 年代にやや低下しているもののその後は上昇し、約 8 割がブロック内に進学している。このように大都市圏の残留率の高さがめだつ。これに対して、他のブロックでは、北海道を除いていずれも残留率が次第に上昇している。特に、中部・東海・滋賀の大都市あるいはその隣接県のブロックで上昇が著しい。いずれのブロックでも残留率が上昇していることは、大学進学機会が地方に分散化し、機会が開放されていることを示している¹⁷⁾。しかし、他方で、そのブロック内での閉鎖性が上昇しているということもできる。これは、次の流入率をみるとより明確になる。

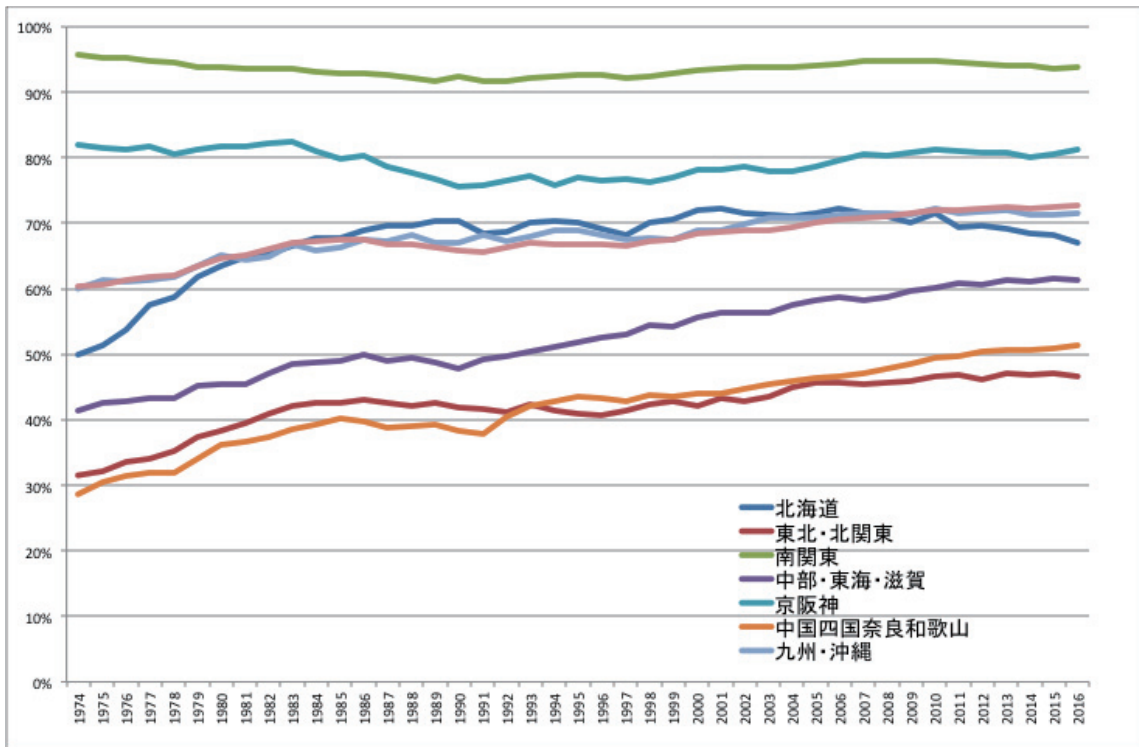


図 12-6 ブロック別残留率の推移

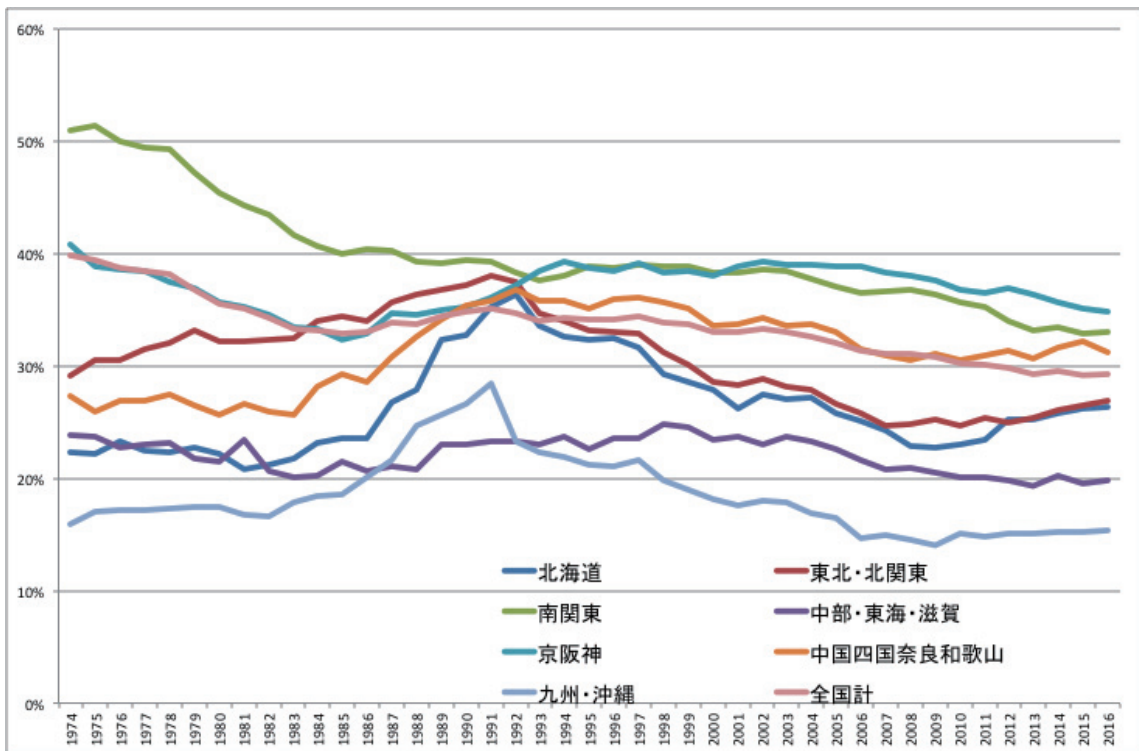


図 12-7 ブロック別流入率の推移

流入率では、図 12-7 のように、南関東で低下が著しく、ブロック外からの流入が減少していることを示している。残留率が高く、流入率が低いことは、ブロック内で進学機会の閉

鎖性が強いことを示している。京阪神も1980年代前半までは低下傾向にあったが、その後上昇し、1990年代以降約40%と最も高くなっているが、やや減少傾向にある。これに対して、北海道や東北・北関東、中国四国奈良和歌山、九州・沖縄のブロックの流入率は平成4（1992）年の18歳人口のピーク時に最も高くなり、その後は低下している。北海道と東北・北関東は2000年代後半からやや上昇傾向にある。また、中部・東海・滋賀では一貫して20%台で変化がみられない。このように、流入率はブロックによってかなり相違がみられるが、全体傾向としてブロック内の閉鎖性が高まっている。

収容率でみると、図12-8のように、南関東と京阪神の平成4（1992）年頃までの低下と、その他のブロックの上昇は明確である。さらにその後、北海道はやや低下傾向、東北・北関東と九州・沖縄は不変、中部・東海・滋賀と中国四国奈良和歌山はやや増加傾向と、ブロックによりやや相違はあるが、ブロックによる差が縮小していることは明確である。これは高等教育計画による抑制政策の効果とみることができよう。先にみたように、これらの大都市圏では、残留率も高く、流出は少なかった。したがって、収容率の低下は、流入の減少によるものである。つまり、地方分散化政策によって、地域の高等教育の機会の整備が進んだため、地方から高等教育のブロック外の流出は減少し、大都市圏への流入が減少したのである。

ブロック外への流出の多くは、自宅外での生活を意味するから、生活費は自宅の場合より高くなる。その意味では、地方分散化政策は、高等教育のコストとりわけ家計の教育費負担を減少させる効果を持っていたとすることができよう。

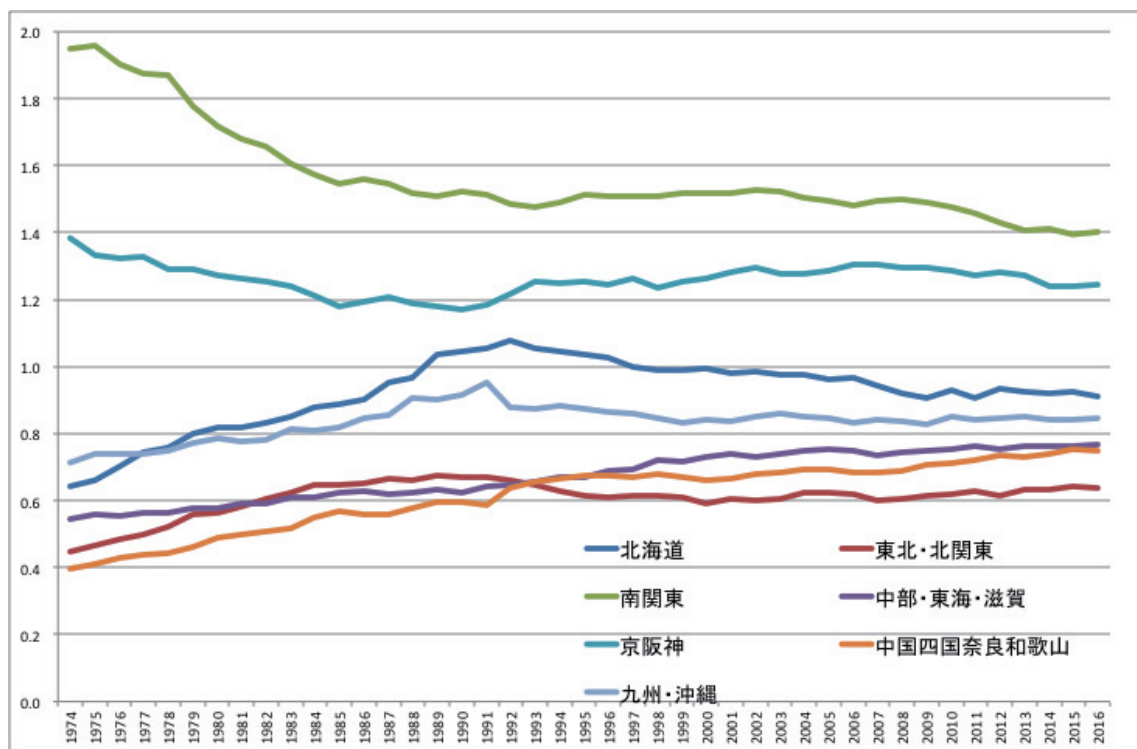


図12-8 ブロック別収容率の推移

5. 国立大学

以上は、国公立大学全体についてみたものであるけれども、国立大学の場合には、やや異なる傾向がみられる。なお、私立大学については、大学全体とほぼ同じ傾向になる。まず、進学率については、図 12-9 のように、全体として上昇傾向にあるが、差は拡大している。これは先の図 12-3 の相関比でも示されていた。

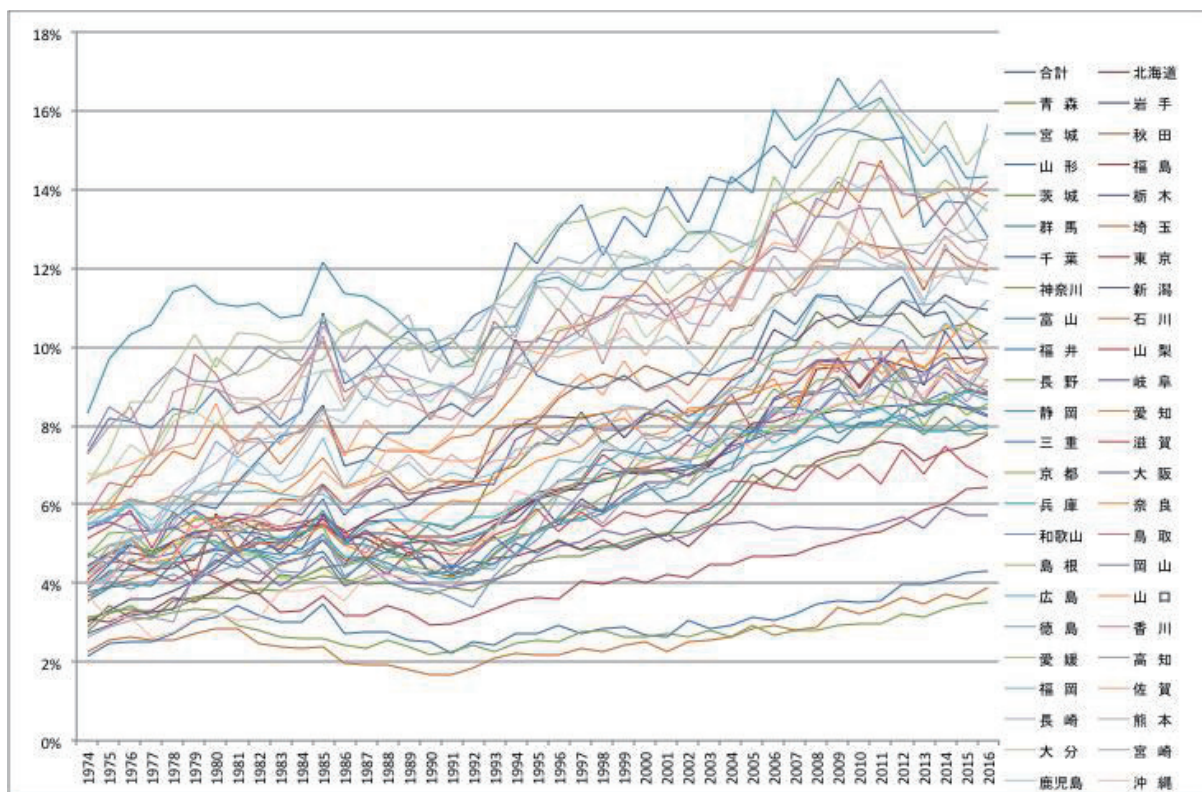


図 12-9 県別国立大学進学率の推移

ブロック別にみると、図 12-10 のように、南関東を除く各ブロックでは上昇しているのに対して、南関東ではもともと国立大学進学率が低く、1990 年代まで低下を続けていたが、その後は上昇に転じている。これに対して、京阪神を除く西日本の各ブロックで国立大学進学率が高く、更に上昇している。この結果、ブロック別にみても国立大学進学率の格差は拡大している。

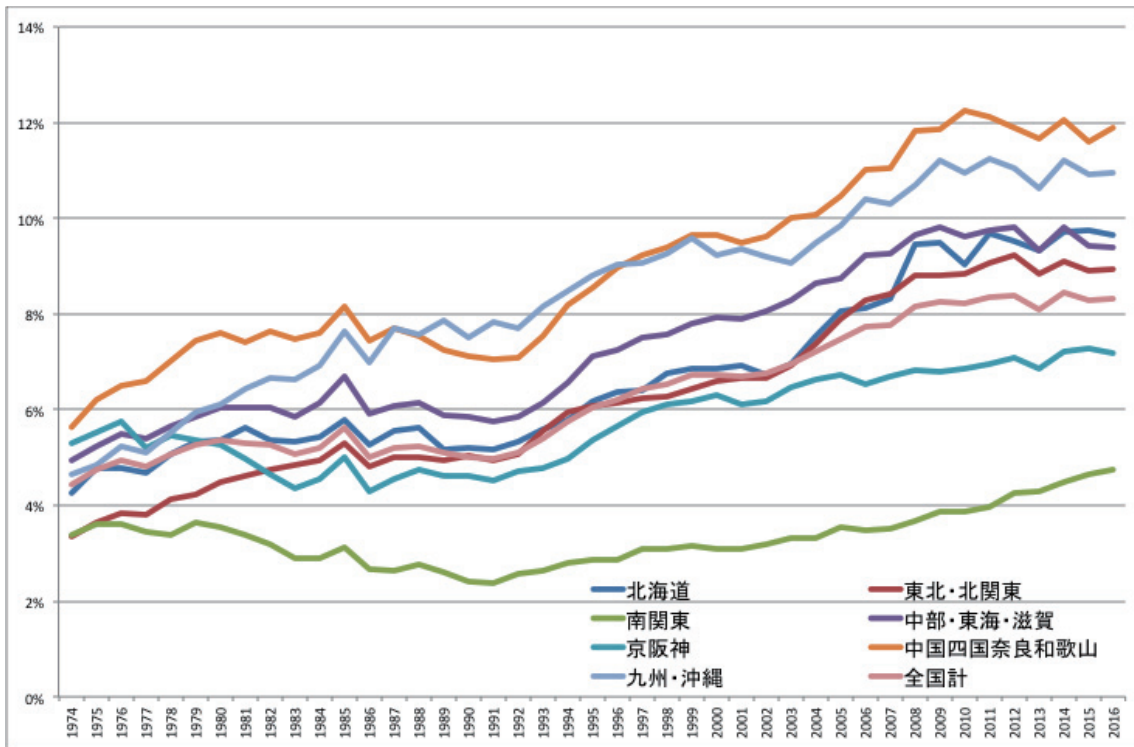


図 12-10 ブロック別国立大学進学率の推移

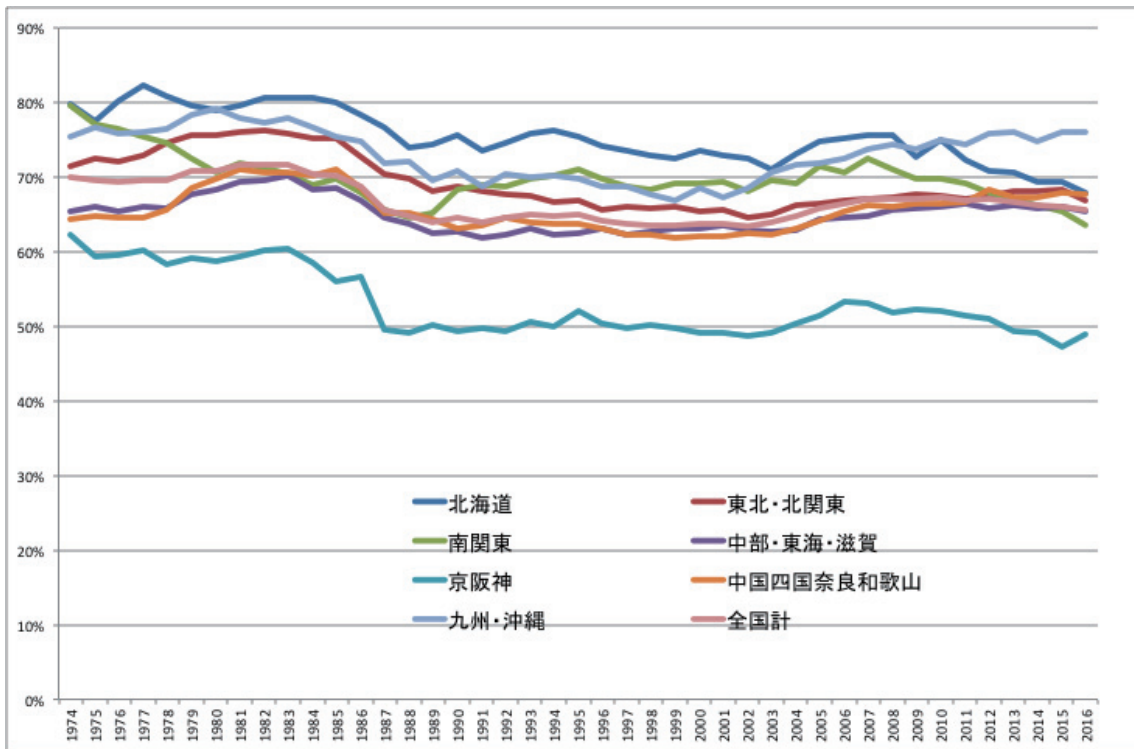


図 12-11 ブロック別国立大学残留率の推移

図 12-11 のように、国立大学の残留率は、いずれのブロックでもやや低下しているが、九州・沖縄ではやや上昇傾向にある。これに対して、北海道や南関東や京阪神では 2000 年代に入り低下傾向にある。余り大きな変化ではないが、ブロック外への流出が増えている。

流入率も図 12-12 のように平成 2（1990）年頃までは増加していたが、その後は多くのブロックでは余り変化していない。ただし、2000 年代には多くのブロックで上昇傾向にあるのに対して、南関東では低下が著しい。南関東では、大学全体の場合と同様、流入が低下し、ブロック間の閉鎖性が高まっている。しかし、それ以外のブロックでは、大学全体と異なり、国立大学の流入率はやや上昇している。

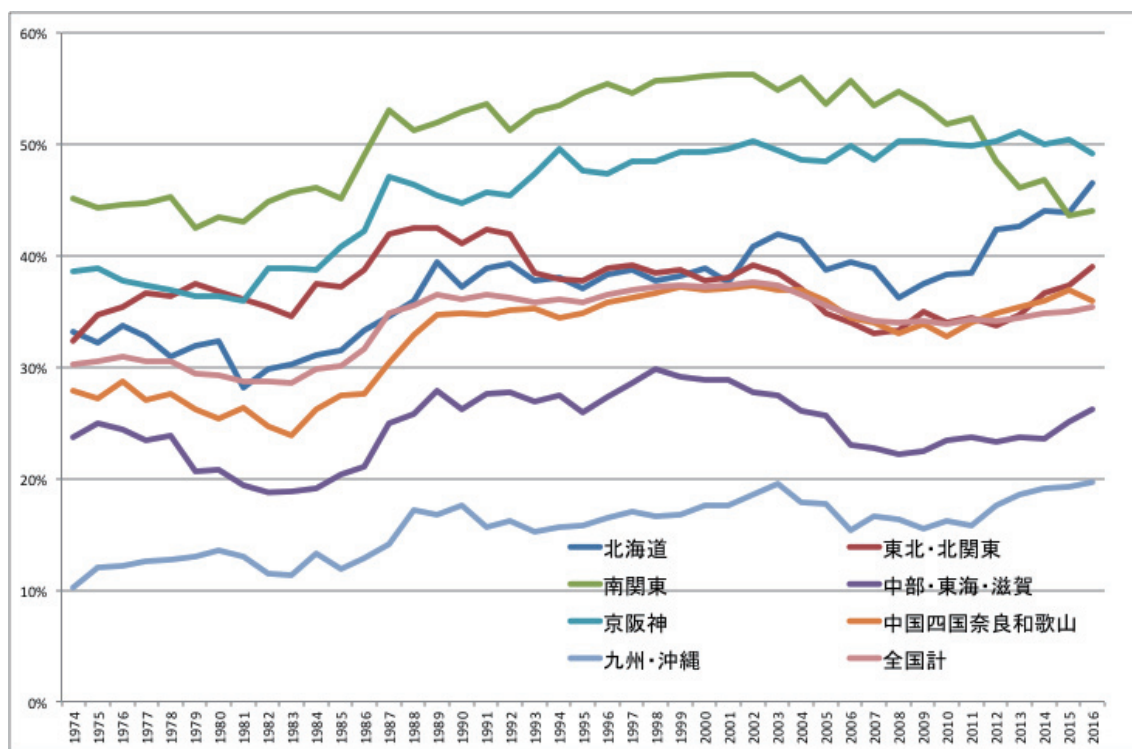


図 12-12 ブロック別国立大学流入率の推移

国立大学の収容率は、図 12-13 のように、ほとんどのブロックで大きな変化がない中で、南関東が 1980 年代後半からやや上昇し、2000 年代後半から逆に大幅に減少しているのがめだつ。先にみたように、南関東では、流入率が低下したため、収容率も低下したのである。これに対して、他のブロックでは、流出・流入とも増えているために余り変化していない。このように収容率でみると、南関東の国立大学の収容率が上昇し、2000 年代後半に急速に低下している点に特徴がみられる。

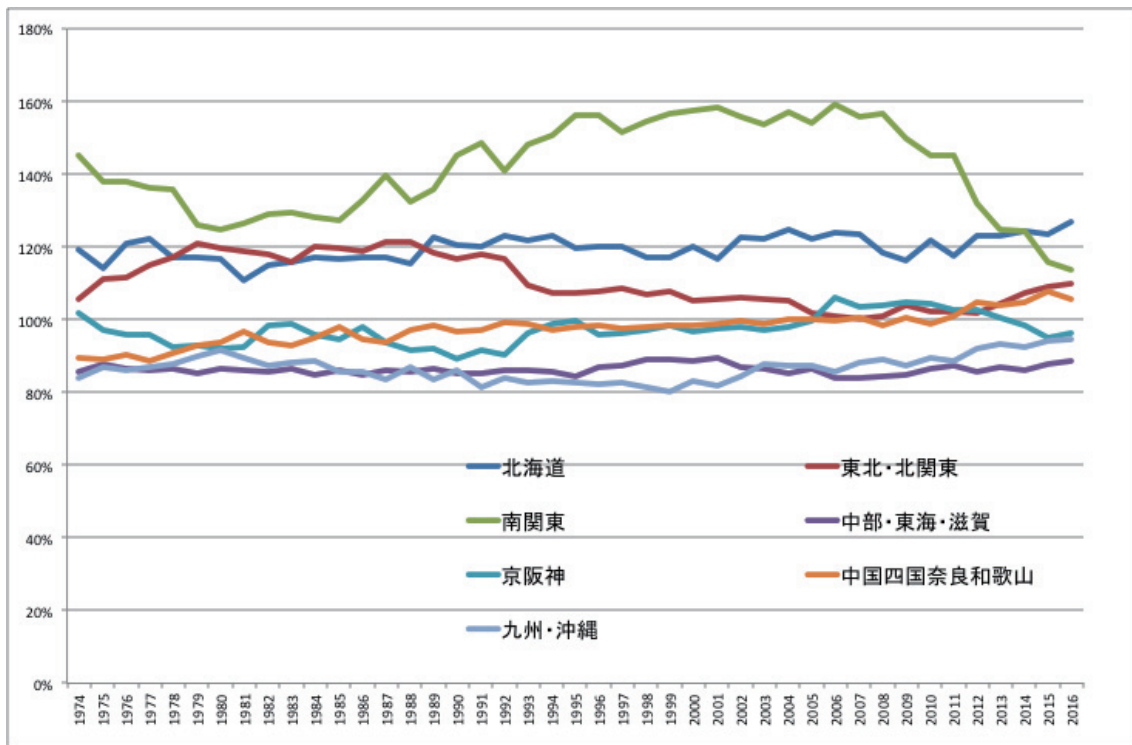


図 12-13 ブロック別国立大学収容率の推移

6. 結論と残された課題

以上のように、ブロック別にみると、国公私立大学全体の進学者では、いずれのブロックでも流出が減少し、特に、地方ブロックでは、地方分散化政策によって、残留率や収容率が上昇し、地元での高等教育の機会が増加した。このため、いずれのブロックでも平成4(1992)年をピークに流入も低下し、ブロック内での高等教育機会の地域性あるいは閉鎖性が強まった。これに対して、国立大学の進学者では、残留率には余り変化がなかったが、南関東では、流入率が低下し、収容率も低下した。このように、南関東とその他の地域の相違、大学計と国立大学の相違は、極めて明確である。(私立大学と公立大学の結果は紙幅の都合上省略)。

このように、単純に県別高等教育進学率をみる限り、地域間格差は次第に是正されているように見える。しかし、より詳細にみると地域間格差はまだ解消されているとは言えない。まず、時系列的にみて、高等教育進学機会の地域間格差は、1980年代にいったん縮小し、その後拡大している。また、大都市圏では、他の地域への流出が極めて少ないのに対して、地方では流出する構造になっており、^{すうせい}趨勢としては、ブロック単位で流出・流入は減少しているけれども、基本的な構造は余り変化していない。他方で、大学大都市圏の流入率も近年低下を続けている。これが首都圏の私立大学が地方出身者を増やすための奨学金(早稲田大

学の「めざせ！都の西北奨学金」など）を創設した背景となっているとみられる。ブロック内で高等教育機会の地域性は強められているにもかかわらず、地域間の進学機会の格差は、基本的には拡大してきた。大都市圏と地方の格差の構図は、依然として根強く残っていると見えよう。

私立大学進学率の場合には、地域の経済力の影響を大きく受けている。このため、大都市圏を中心とする抑制政策により、確かに地方での私立大学の教育機会は拡大し、流出や流入が減少したことから、政策は一定の効果をあげたと評価できるものの、進学率の格差は依然として残存している。

国立大学はもともと地域配置を計画して設置されており、地域的に均等に配置されている。しかし、^{すうせい}趨勢としては、このように、国立大学進学率に関する地域間格差はむしろ拡大している。高等教育政策、高等教育計画は、当初、地方での国立大学拡充を意図したけれども、高度成長の終えんとともにこの目標を果たすことができず、大都市圏での大学抑制だけに終わった。このため、増加する高卒者に対して、大都市圏では国立大学の定員は余り増加しなかった。この結果として、大都市圏では、国立大学の進学率や残留率・流入率・収容率は、相対的には低下したのである。このように、抑制政策・地方分散化政策は、高等教育機会の地域間格差の是正に果たす国立大学の役割を弱めた。国立大学の拡大は私立大学に対して相対的に大きなものではなく、収容率も小さく、影響力を持たなくなってきたのである。

しかし、大都市圏の国立大学と地方の国立大学とは、高等教育機会に果たす役割は大きく異なっている。既にみてきたように、地方では、国立大学進学率が高く、国立大学は高等教育機会の開放に大きな役割を果たしている。しかし、地方では、国立大学の定員は少なく、流出する構造によって、進学率が高くなっていることも事実である。大学の役割については、とかく大都市中心の視点から語られやすい。それは、ひとつには大都市圏の大学の動向が目立つからであり、大学全体とりわけ地方の国立大学の果たす役割について、より目を向けていく必要がある。

ここで注意したいのは、本稿で検討した地域別大学進学率は地域の高等教育機会に関わる問題であり、大学の地域配置とは密接な関連があるが、飽くまで別の問題であるということである。大学や学部が地域に創設されれば、言うまでもなく地域の高等教育機会は拡大し、大学進学率の地域間格差は縮小する。しかし、大学進学率の地域間格差は、奨学金などの別の政策によっても縮小することができる。ただし、これは高卒者の地域外への流出を促すものであることに留意が必要である。他方、まち・ひと・しごと創生戦略本部の「地方大学の振興及び若者雇用等に関する有識者会議」は、地方の高等教育機会の拡充に密接に関連するとはいえ、「地方大学の振興」を目指すものであり、別の目的も有している。

本稿では主としてブロック別あるいは都道府県別進学動向で検討したけれども、既にふれたように、高等教育機会に関連する生活費に大きな相違をもたらすのは、自宅か自宅外通学かという要因である。特に国立大学自宅外通学と私立大学自宅通学では、学生生活費はほ

とんど変わらず、このことが進学動向に大きな影響を与えていると考えられる。したがって、ブロック別進学率をみるだけでは、地域間の高等教育機会の格差を明らかにするには十分とは言えない。なお、本稿では省略したが、県別にみても、地方では一方では流出者が多く、残留者が少ないが、流入者も多い県も少なからずみられるなど、多様である。このように、県別にみても、まだ分析すべき課題も多く残されている。しかし、この点の検証は、別の機会に譲りたい。

【注】

- 1) この立法過程については、前(2017)に詳しい。また、東京の定員抑制政策の廃止に伴う都心回帰の現象については、末富(2007, 2008)や石井他(不明)の実証研究がある。
- 2) 本稿は、小林(2006)のアップデート版である。ただし、要因分析は行っていない。
- 3) 中国について寶(2003)、イギリスについて Osborne and Shuttleworth(2004)など。
- 4) 戦前については、藤原(1981)、羽田(1999)に詳しい。
- 5) 高等教育政策の展開と帰結について、詳しくは小林(2009)を参照されたい。
- 6) 戦後改革における大学の地域配置については、海後・寺崎(1969)、土持(1995)、羽田(1999)などに詳細な分析がある。
- 7) 黒羽(1989, 1991, 2002)、藤原(1994)、大崎(1999)、羽田(1999)、小林(2003, 2009)、白川(2007)、橋本(2011)など。筑波大学大学研究センター『大学研究』第4号(1989)は大学立地の特集になっている。
- 8) 島(1996)139ページ。
- 9) 友田(1970)、山本(1979)、潮木他(1982)、天野他(1983)、潮木(1984)、牟田(1986, 1987, 1994)、塚原(1986, 1987)、吉本(1993)、秋永・島(1995)、島(1996)、上山(2012a)、中澤(2011)、間渕(1997)など。
- 10) 朴澤(2012, 2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b)。
- 11) 天野(1969)、黒羽(1989)、塚原・牧野(1989)、吉本(1996)、間渕(1997, 1998)、小林(2003a, 2003b, 2005, 2006, 2009)、上山(2012b)、大井(2013)などがある。
- 12) 田中(1994)、加藤(1994)、菊池(1994, 1998)、金子(1998)など。
- 13) 上山(2012a)は、ジニ係数、変動係数、相関比の格差指標を検討し、地域間格差の場合、相関比が最も適切であるとしている。相関比は、以下のように定義される。
$$\eta^2 = ((1/47) * \sum (P_i - P)^2) / (P * (1 - P))$$
ここで、Pは全国の県平均進学率、P_iは各県の進学率である。分子は県間の進学率の標準偏差、分母は全国の県平均進学率の標準偏差である。
- 14) 中卒者当たり大学定員と大学進学率の関連については、島(1996)に詳しい検討がある。

- 15) 地元の高校からの当該ブロックの大学への入学者数数 / (地元大学への入学者数) = 地元入学者率とすると、地元入学者率 = $B / (B + C)$ である。流出率は $C / (B + C)$ であるから、地元入学者率 = 1 - 流入率であり、収容率は残留率 / 地元入学者率でもある。収容率 = 残留率 / 地元入学者率 = $(B / (A + B)) / (B / (B + C)) = (B + C) / (A + B)$
- 16) さらに、似たような指標として、収容力が用いられることがある。これは県別大学入学者数 (本稿では $B + C$) で定義されるが、他の定義もあり、注意を要する。
- 17) 1973 年からの高等教育懇談会の高等教育計画では、残留率 70% を政策目標としていた。この目標は、中部・東海・滋賀、中国四国奈良和歌山、東北・北関東ブロックではいまだに達成されていないと言えよう。なお、私立大学さらに短大の場合も同様の傾向を示している。

【参考文献】

- 秋永雄一・島一則, 1995, 「進学に伴う地域間移動の時系列分析」『東北大学教育学部研究年報』第 43 集, 59-76。
- 天野郁夫, 1969, 「国立大学」清水義弘編『日本の高等教育』第一法規。
- 天野郁夫, 2003, 『日本の高等教育システム』東京大学出版会。
- 天野郁夫他, 1983, 「進路分化の規定要因とその変動」『東京大学教育学部紀要』第 23 巻, 1-43。
- 石井陽一郎他, 不明, 「大学の都心回帰に関する実証分析 1」——大学の移転が志願者倍率や地域に及ぼす影響と地方創生に向けた政策提言——
https://www.lightstone.co.jp/pub/contest/contest2015_1.pdf
- 上山浩次郎, 2011, 「大学進学率の都道府県間格差の要因構造とその変容-多母集団パス解析による 4 時点比較-」『教育社会学研究』88, 207-227。
- 上山浩次郎, 2012a, 「高等教育進学率における地域間格差の再検証」『現代社会学研究』25 巻, 21-36。
- 上山浩次郎, 2012b, 「大学収容率からみた教育機会の地域間格差」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』115, 1-15。
- 上山浩次郎, 2014, 「進路行動と地域移動 : 1990 年代以降における関東での大学進学移動に注目して」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』120, 111-135。
- 潮木守一, 1984, 「大学の地方分散化と大学進学率の関連」『名古屋大学教育学部紀要』第 31 巻, 1-14。
- 潮木守一他, 1982, 「高等教育進学率の停滞傾向に関する分析 (第一次報告)」『名古屋大学教育学部紀要』第 29 巻, 145-182。
- 大井方子, 2013, 「進学率の地域格差に関する研究: 都道府県データを用いて」『KIER

Discussion Paper』 1303, 1-21。

- 海後宗臣・寺崎昌男, 1969, 『大学改革』 東京大学出版会。
- 加藤毅, 1994, 「学生生活調査からみた大学選択と機会均等」 矢野, (研究代表), 139-152。
- 金子元久, 1998, 「国立大学の役割」 矢野 (研究代表) 所収。
- 菊池城司, 1994, 「家計収入と大学教育機会の構造」 矢野 (研究代表), 153-177。
- 黒羽亮一, 1993, 『戦後大学政策の展開』 玉川大学出版部。
- 黒羽亮一, 2002, 『大学政策』 玉川大学出版部。
- 合田隆史, 1999, 「大学の入学定員を考える」 『第1集 大学の財政と設置形態』 国立学校財務センター, 212-245。
- 小林雅之, 2003a, 「高等教育機会と高等教育政策 — 国立大学低授業料政策の意味」 『国立学校財務センター研究報告』 8:86-139。
- 小林雅之, 2003b, 「高等教育機会と国立大学」 『国立学校財務センター紀要』 第8号。
- 小林雅之, 2005, 『高等教育データベースを用いた分析の試み』 東京大学大学総合教育研究センター。
- 小林雅之, 2006, 「高等教育の地方分散化政策の検証」 『高等教育研究』 第9集 玉川大学出版部。
- 小林雅之, 2009, 『大学進学の世界 — 均等化政策の検証』 東京大学出版会。
- 小室昌志, 2012, 「我が国における高等教育政策の歴史的変遷に 関する一考察」 『評論・社会科学』 99, 75-96。
- 佐々木洋成, 2006, 「教育機会の地域間格差」 『教育社会学研究』 第78集, 302-320。
- 島一則, 1996, 「昭和50年代前期高等教育計画以降の地方分散化政策とその見直しをめぐって」 『教育社会学研究』 第59集, 127-144。
- 白川優治, 2007, 「工業等制限法における大学に対する規制の変遷」 米澤彰純編 43-71。
- 末富芳, 2007, 「大学立地政策は何をもたらしたか? — 東京都所在大学の立地と学部学生数の変動分析—」 米澤彰純編, 53-72。
- 末富芳, 2008, 「東京都所在大学の立地と学部学生数の変動分析 — 大学立地政策による規制効果の検証と規制緩和後の動向—」 『高等教育研究』 11, 207-227。
- 田中敬文, 1994, 「個別大学『学生生活調査』の分析と家計負担」 矢野 (研究代表) 179-196。
- 塚原修一, 1986, 「進学・就職に伴う高校生の地域間移動に関する研究」 国立教育研究所『国立教育研究所研究収録』 第12巻。
- 塚原修一, 1987, 「高等学校卒業生の地域間移動に関する研究」 『国立教育研究所研究収録』 第15巻, 19-29。
- 塚原修一・牧野暢男, 1989, 「1970年代以降の大学立地政策」 筑波大学大学教育センター『大学研究』 第4号。
- 土持ゲーリー法一, 1995, 『新制大学の誕生』 玉川大学出版部。

- 寶心浩, 2003, 「中国における高等教育拡大の地域間格差について」『教育と社会研究』第 13 号。
- 友田泰正, 1970, 「都道府県別大学進学率格差とその規定要因」『教育社会学研究』第 25 集, 185-195。
- 中澤渉, 2011, 「高等教育進学機会の地域間不平等」『東洋大学社会学部紀要』48, 2, 5-18。
- 橋本鉦市, 2011, 「高等教育懇談会による『昭和 50 年代前期計画』の審議過程—抑制政策のロジック・アクター・構造」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51, 117-134。
- 羽田貴史, 1999, 『戦後大学改革』玉川大学出版部。
- 藤原良毅, 1994, 『現代日本高等教育機関地域配置政策史研究』明治図書。
- 朴澤泰男, 2012, 「大学進学率の地域格差の再検討—男子の大学教育投資の都道府県別便益に着目して—」『教育社会学研究』91, 51-71。
- 朴澤泰男, 2013, 「地方における高等教育機会と大学・短大進学行動：都市雇用圏を単位とした計量分析」『大学教育研究開発センター年報』2013, 29-40。
- 朴澤泰男, 2014, 「女子の大学進学率の地域格差—大学教育投資の便益に着目した説明の試み—」『教育学研究』81, 1, 14-35。
- 朴澤泰男, 2015, 「大学進学率の地域格差の変化と課題」『大学時報』401, 70-89。
- 朴澤泰男, 2016, 「大学進学率はなぜ地域間で異なるか」『文部科学教育通信』（ジアース教育新社）401, 12-15
- 朴澤泰男, 2016, 「地域の進学機会と私立大学」『IDE 現代の高等教育』584 39-44
- 朴澤泰男, 2016, 『高等教育機会の地域格差—地方における高校生の大学進学行動』東信堂。
- 朴澤泰男, 2017, 「18 歳人口減少期の高等教育機会——大学進学行動の地域的差異から見た地域配置政策の含意」『高等教育研究』20, 51-70
- 前一平, 2017, 「東京 23 区における私立大学等の定員抑制—東京一極集中の是正と地方大学の振興—」『立法と調査』395, 99-112。
- 間渕泰尚, 1997, 「大学進学率の地域間格差の変動」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 37 巻, 91-100。
- 間渕泰尚, 1998, 「1975 年以降の国立大学の量的拡大過程」『国立学校財務センター研究報告』2, 43-58。
- 牟田博光, 1986, 「大学・短大進学に伴う地域間移動の時系列分析」広島大学大学教育研究センター『大学論集』第 16 集, 179-198。
- 牟田博光, 1987, 「大学・短大の地方分散政策に関する研究」『国立教育研究所研究収録』第 14 巻。
- 牟田博光, 1994, 『大学の地域配置と遠隔教育』多賀出版。

- 矢野眞和 (研究代表), 1994, 『高等教育の費用負担に関する政策科学的研究』科研費報告書。
- 山本眞一, 1979, 「大学進学希望率規定要因の分析」 『教育社会学研究』 第 34 集, 93-103。
- 吉本圭一, 1993, 「都道府県別にみた大学・短大進学と地域移動」 『教育と情報』 No. 420, 2-9。
- 吉本圭一, 1996, 「戦後高等教育の大衆化過程」 天野郁夫・吉本圭一編 『学習社会におけるマス高等教育の構造と機能に関する研究』 放送教育開発センター。
- 米澤彰純編, 2007, 『都市と大学との連携・評価に関する政策研究-地方分権・規制緩和の時代を背景として』
- Osborne, B. and I. Shuttleworth. 2004. Widening Access to Higher Education. *Higher Education Management and Policy*. OECD-IMHE.

第13章 学生の規模に関する我が国における研究の動向

立石 慎治（国立教育政策研究所）

1. はじめに

本章は、学生に学習を促す環境のうち、学生数・規模の面からアプローチした研究の動向を整理することを目的とする。

2020年より小学校での完全実施を皮切りとする、次期学習指導要領では「主体的、対話的で深い学び」が求められている（文部科学省，2017a, 2017c）。「何を学ぶか」だけではなく、「何ができるようになるか」、「どのように学ぶか」という観点を盛り込むかたちで次期学習指導要領は改訂されている。

こうした変化を受けて、各学校において導入が求められつつあるのが、アクティブ・ラーニング型授業である。こうした学習のスタイルが広く導入されることで、大学等の高等教育機関に入学してくる学生の学習観は、少しずつ変化を見せるものと思われる。児童生徒であったときに40人程度の一斉授業は経験したことがあったとしても、100人を超す大規模クラスでの講義型授業は恐らく多くの学生にとって未経験であろう。一斉授業の中でもグループワーク等の工夫が初等中等教育の教育活動の中に織り込まれていくとしたら、伝統的な講義型は学生の学習スタイルに合わず、学習成果の観点から見て望ましくない授業形態になりうるかもしれない。

他方、高等教育に目を向ければ、アクティブ・ラーニングの目指すところを求める動きは高等教育段階においても存在している¹⁾。政策的な展開もあり、アクティブ・ラーニング型授業は高等教育においても広まりつつある（例えば、村澤・下妻，2017）。しかしながら、経営的見地からすれば、講義型から完全に脱却することは現実的ではない。少人数で進めるアクティブ・ラーニング型授業を導入すればするほど、費用の問題から、大規模人数による講義型の授業もカリキュラム内に組み入れる必要が出てくる。

近年は正課であるか否かを問わず、学士課程在籍時に経験した総体を学習経験として捉える傾向があるが、学習経験の多くを占めるのは、飽くまで正課である。学生の学習を促す教育学習環境という本プロジェクトの主題に照らせば、学習成果が重視されていく現況下においては「授業の方法に対して大きな制約を与える」クラスサイズの問題（南，2004）を扱った研究群を整理することは益無いことではないだろう。

以下の節では、クラスサイズが外形指標として扱われていた時代における研究（2節）、授業評価が始まり、満足度との関係が検討されるようになった時代における研究（3節）、学習成果の捉え方が広がり、成績等が検討されるようになった昨今における研究（4節）を、分けて整理する。最後に、研究を今後進める上での課題を示す（5節）。

なお、我が国において学生規模の研究といえは、マクロ的に進学需給を検討する研究が主

に想起されるであろうが、本稿ではそうした研究を扱わないことをあらかじめ断っておく。ただし、機関レベルに関する規模を取り扱った研究については、補遺の欄に幾つかを示した。

2. 前史：ST比とその限界

学生の規模、中でもクラスサイズとなると、初等中等教育においては関心が高いものの、高等教育においてはさほどでもないというのが一般的な見方であろう。とりわけ大学・短大は、もとより大学設置基準・短期大学設置基準によって各学部各学科における学生数と教員数の比が定められており、一定の上限が想定できてしまうことも関心と呼ばない遠因かもしれない。

しかし、歴史をひもとけば、ベビーブーム等を受けた大学の大衆化や臨定など、学生数の増加を経験した後の時期には、学生数がどれだけの規模なのかへの関心が浮かび上がることもあった。その嚆矢は1980年代に見ることができる。

こうした時代に教育（学習）環境という点から規模に迫るアプローチの一つに、教員1人当たり学生数（Student-Teacher Ratio: ST比）を算出し、把握することがあった。黒羽（1984）は、大学の公表情報や政府指定統計に基づき、設置者や独自の大学類型（R群（研究大学）、D₁群（大学院大学）、D₂群（準大学院大学）、M群（修士大学）、C群（学部大学）の5群）別に、教育条件を記述しており、その中に教員1人当たり学生数も取りあげられている。この数値に基づいて「国・公・私立ともR群をのぞいては教育条件にあまり差がない。…（中略）…国公立でM群やC群の教育条件がR、D₁、D₂群とそう変わらないのは、学部教育条件に関するかぎりはずべての大学をできるだけ平等に扱おうという設置者（文部省）の行政方針の反映である。私立ではD₁、D₂群に…（中略）…歴史の古い大学が多く、かなり古い時期からの教育条件の格差が尾をひいている。またM群やC群の条件がそれより整っているのは設立認可に際して大学設置基準の比較的厳格な適用を受けた戦後派大学が多いため」だとしており、教育条件が諸制度や歴史の影響を受けていることを述べている。

また、山崎（1985）は、『学校基本調査』や『大学一覧』のデータを用いて、教員1人当たり学生数²⁾を、機関類型や時系列的变化、各機関の分布などの点からマクロ的に分析している。戦後30年間のトレンドとして、私立においては文部行政（大学設置基準の適用緩和や政策や大学新增設抑制政策や私学助成による入学者数の制限）の影響によるST比の著しい変化、国立大学におけるST比の変化のなさなどを指摘している。また、各機関の分布なども確認し、設置者によるST比のばらつきなどもあわせて、当時の実態を示している。

上記の二つの研究は、マクロレベル、機関レベルのデータに基づいて学生の規模の実態を捉えようとしたものだが、より教育の場面に即した実態把握も当時試みられている。広島大学大学教育研究センター（現 高等教育研究開発センター）が実施した「大学教育に関する全国調査」プロジェクトでは、我が国の国公私全大学の全学部を対象に昭和57（1982）年にアンケートを実施し、当時のティーチングとカリキュラムに関する実態について分析、報

告している。その中で、松永（1985）³⁾によれば、国立大学の場合、学部規模は講義の規模（ここでは履修登録者数）に影響がないが、公立、私立大学では学部の規模が大きくなるにつれて講義の規模も大きくなる。私立大学では最小規模の学部における講義のサイズは国立よりも小さいが、最大規模の学部では国立に比べて著しく条件が悪いこと等が明らかとなっている。

上記の研究に見られるように、我が国において、教育条件の実態を捉えようとする試みとしては、教師と学生の比や履修登録者数といった、教育の外形指標の把握から始まった⁴⁾。

しかし、教育条件の実態を捉えるという点からは、こうした指標に限界があることもまた同時に認識されていた。例えば山崎（1985）は、ST 比の限界について、次のとおり述べている。「すべての PT 比のレンジは最低の 2 から 118 まで 116 もあった。この場合、約 60 倍の PT 比の違いは教育の質が^マ50倍も違うことを意味するのかが問題である」（山崎，1985）。当時から、教育学習環境としてのサイズについては外形的な面から内実に踏み込む必要性が認識されていたのである。

3. クラスサイズと授業評価—満足度から多様な指標へ

時代が下るにつれて、こうした状況に変化が現れる。授業評価が普及しだしたことによって、クラスサイズの研究にも進展が見られた。個々の授業科目に対する何らかの評価が得られるようになり、当該科目のサイズ—「教育の成否をかなり強く規定する外的条件と思われる」（松永，1985）要因—との関連を検討する余地が生まれてきたからである。

授業評価データを用いたクラスサイズとの関連の検討の結果は、無論完全な一致を見るわけではないものの、クラスサイズが負の影響を持つとする立場が主流を占めている。

クラスサイズと講義への評価の間に関係がないとしたのは、安岡（1990）である。安岡は、東海大学において昭和 61（1986）年度に開講された授業のうち、教員 51 名、94 教科分の講義評価アンケートの結果を基に、受講者数（正確にはアンケート回答者数）と講義の総合評価の関係について検討している。その結果によれば、「受講者数 20 名以下の講義では多少評価が高くなり、150 名以上では低くなる傾向が見られるが受講者数 30～130 名の範囲ではほとんど受講者数との関連性の傾向は見られない」（安岡，1990）⁵⁾。

こうした、主観的評価に関してはクラスサイズとの間に関連性がないという立場に立つ論者は限られており、他に検討した分析では、概して、クラスサイズが主観的評価との間に負の相関があることで一致している。こうした立場に立つ研究として、中井・馬越（2000）、藤井（2000）、南（2004）、間間・菅野（2005）、中井（2006）、木野（2008）を挙げることができる。

中井・馬越（2000）は、名古屋大学にて平成 10（1998）年度前・後期に開講された全学共通科目に関する「学生の意欲」、「内容の理解度」、「教官の熱意」、「興味の増加」、「総合的満足度」の 5 項目について分析した。52,606 人分の回答に基づく、1,453 授業の項目別学生評

価値の分析結果から、中井・馬越は上記5項目と受講者数（正確には登録者数）と負の相関（それぞれ、-.35, -.33, -.28, -.28, -.30, 1%水準で有意）が見られることを報告している（中井・馬越, 2000）。

藤井（2001）は、芝浦工業大学において平成10（1998）年に開講された共通科目183科目（自然系31, 基礎系38, 人間系114）、専門科目で電気系79科目, 機械系81科目の授業アンケートデータに基づき、履修者数の増加とともに「満足度」が下がる傾向を報告している。ただし、共通科目などでは200名を超えるクラスで満足度が上がる傾向があることも併せて報告している。「多くの学生にとって評価の基準が、わかりやすい講義であるよりむしろ楽にしかも良い点数が取れる科目かどうかにあるためではないかと推察している（藤井, 2001）。

南（2004）は、松山大学で平成14（2002）年度後期に開講された講義科目のうち、授業評価を実施した292クラスを対象に、クラスサイズ（授業評価参加者数）が授業評価に与える影響を検討している。ケース全体の分析からも、言語科目、講義科目に分けた分析結果からも、負のクラスサイズ効果が見いだされたことを報告している。さらに、クラスサイズの中央値である44人を基準に小人数科目と大人数科目とに分けて分析した結果、「クラスサイズの効果はとくに小人数科目において大きな影響がある」こと、したがって、「とくに小人数科目においては、少しの人数の増加も授業方法の選択において大きな制約となり、その教員が発揮できる最大の教育効果を制限する」と指摘している（南, 2004）。

間間・菅野（2005）は、平成16（2004）年度前期・後期に九州産業大学で開講された552科目の受講生19,021人から得た授業評価の結果に基づき、「授業の内容と進め方」に関する5項目、「担当教員」に関する5項目、並びに、「総合評価」への回答の平均値を取った「総合スコア」を分析した結果、「受講人数が100人までは受講人数が増えるにしたがって総合スコアが下降する傾向にある」ことを明らかにしている（間間・菅野, 2005）。

中井（2006）⁶⁾は、名古屋大学の全学教育科目で行った授業評価アンケートのデータを用いて、18の観点—「学生の意欲」、「シラバスのわかりやすさ」、「授業の目標の周知」、「成績評価の説明」、「シラバスにそった授業進行」、「質問や意見の機会」、「授業の進む速度の適切性」、「話し方の聞き取りやすさ」、「板書やOHPの見やすさ」、「教科書・教材の適切性」、「時間外の学習促進」、「教員の熱意」、「受講者数の適切性」、「教育環境の満足度」、「内容の理解度」、「知的刺激度」、「学習目標の達成度」、「総合的満足度」—から分析した結果、クラス規模は上記の項目全てと統計的に有意な負の相関があることを指摘している。

木野（2008）は、立命館大学で平成19（2007）年度前期に開講された講義系科目に関するアンケートデータの分析を行い、受講登録者数が、学習時間 (-.378)、授業理解度 (-.235)、学生の意見反映度 (-.275)⁷⁾、成長役立ち度 (-.304) のいずれにおいても負の相関を有することを明らかにした。ただし、木野は「相関係数はいずれも『やや相関がある』の程度であるが、相関図を見るとどの設問でもクラス規模にかかわらずクラスによる差が大きい」こと

も併せて指摘している（木野，2008）。

このように、授業評価が広まったことで、外形指標の把握から進み、教育学習の実態とクラスサイズの関係が検討されることで、クラスサイズが主観的評価に対して持つ負の側面が明らかになったのである。

4. クラスサイズと学習成果—ジェネリックスキル，成績

更に時代が下ると、関心が授業評価—を通じて把握される主観的評価—から拡大し、学習成果との直接的な関連を検討する研究も見られるようになってきている。授業評価においては、前節で触れた、中井（2006）における「内容の理解度」、「知的刺激度」や木野（2008）における「授業理解度」、「成長役立ち度」にも学習成果を検討しようとする萌芽は見られていたが、近年のそれは、基礎的・汎用的能力（中央教育審議会，2011）の一つである「人間関係形成能力」といったジェネリックスキルや、「成績」に関心が広がりつつある。

梅村・斎藤（2015）は、キャリア教育科目において行う協同学習が「人間関係形成能力」に与える影響において、クラスサイズが関連するかを検討している。その結果は小規模クラスにおける授業が「個人志向」に与える影響を除いて、クラスサイズに関連性が見られないというものであった。データを取った授業は、5から6名で1グループを構成し、互いに学びあい、教えあうように構造化されている。梅村・斎藤（2015）は、小規模クラスでより人間関係形成能力が伸びてもよいはずが、そうならなかったのは、中・大規模クラス（引用者注：この研究では50名から120名程度）であっても授業内における学び合いといった協同学習を構造化することで、学習に対して当事者意識が持てたためという仮説を提示している（梅村・斎藤，2015）⁸⁾。

このようなジェネリックスキルを見た研究がある一方で、直接的にクラスサイズと成績との関連を検討した研究が出てきている。しかし、その結果は一致を見ていない⁹⁾。

西山（2005）は、信州大学において平成16（2004）年度前期に開講された共通教育科目748を対象に、受講生数と単位取得率、平均成績との関係を検討している。八つの科目群（主種別科目・講義，主題別科目・ゼミナール，外国語科目，体育科目・実技，体育科目・ヘルスケア，情報科目，新生ゼミナール，専門基礎科目）のうち、専門基礎科目においては受講生数と平均成績との間に負の相関が見られ、その他の7区分においては相関関係が見いだせないことを報告している。「成績評価に統一された基準は設けられていないので、この結果は当然である」と解釈している。また、多くの科目区分において、単位取得率と受講生数の間に、単調な相関は見いだせないものの、散布図を描くと右肩上がりの曲線が層状に表れることを示している。すなわち、受講生数が増えるにつれて単位取得率があがる授業群があるということである¹⁰⁾。

木村・佐久本（2006）は、「満足度」に対する分析に加えて、成績（レターグレード）の分析も行っている。名桜大学で平成15（2003）年度前期・後期に開講された611の授業科

目を対象に、「総合的な授業評価」と「学生による成績予測」、実際の「成績」データとクラスサイズとの関連を検討している。少人数クラス（30人未満）と大人数クラス（30人以上）とに分けて分散分析を用いて検定したところ、クラスサイズによる主効果が認められた。「総合的な授業評価」と「平均成績」のいずれにおいても大人数クラスの方が、値が低くなっている。また、「カテゴリカル回帰分析の結果、授業評価に対しては、①科目区分、②授業形態、③受講者数の順に影響力が強く、平均成績に対しては、①授業形態、②科目区分、③受講者数の順に影響力が強い」ことを明らかにしており、いずれも受講者数の増加は、授業評価のみならず成績に対しても負に影響する。

野崎（2013）は、椙山女学園大学の人間関係学部で開講されている「環境の科学」、同大学教育学部で開講されている「生活科（初等教育）」、「理科（初等教育）」、「理科の指導法（初等教育）」、14クラスの受講学生409人を対象に、講義クラスの受講人数と期末試験の平均点との関係を分析した結果、「両者の間には、特に明確な関係を見出すことができなかった」。「本研究で対象としたクラスの受講人数は10人～50人の幅であったが、この程度の規模の違いでは、人数による効果は無視できる」と述べている（野崎，2013）。

ハドリー（2016）は、新潟大学全学英語教育カリキュラムの成果検証を行う中で、「満足度」、「成績」、「TOEIC IP」のスコア等と、履修者数との相関を検討しているが、「満足度」、「成績」、「TOEIC IP」と履修者数の間には相関関係が認められないことを報告している¹¹⁾。「成績」についてはリーディングの科目においてeラーニングの課外学習を「20%の割合で反映させているほかは、すべて各担当教員の裁量に任せられている」ため、「教員間の評価方法の違いによる得点の差が相当あるものと推察」している（ハドリー，2016）。

このように、実際に成績を検討するに至ってはいるものの、後述の理由もあって、定説を見るには至っていない。

5. おわりに

本章ではサイズを扱った研究を紹介、整理してきたが、学習という行動が様々な要因に影響されうるものであることから、サイズが学習にもたらす影響に関する分析の結果は、主観的な評価結果に対する負の影響を除けばそう頑健ではないと言えるだろう。

主観的評価の代表的なものである満足度についていえば、よく検討がなされてきており、クラスサイズと負の関係にありそうなことが明らかになってきたのは、既に述べてきたとおりである。学習成果の考え方が広まった今日では、満足度にとどまらない実態把握が求められるものの、満足度が学習を促す要因の一つであることを示唆する調査（山田，2013）等も見受けられることに鑑みれば、今も重要な指標の一つではあろう。無論、各授業の満足度はその内容等に大きく影響されるものではあろうが、受講生数が多いことで不要に満足度が下がり、当該科目の内容や後続の学習内容の修得が妨げられるようなことがあれば、学生自身にとっても、大学にとっても、ひいては社会にとっても要らぬ損失を引き受けていると

見なせるだろう。各機関におけるクラスサイズを小さく保つ試み¹²⁾は、本章冒頭でも述べたように経営的な問題として捉えられがちだが、当然ながら学習面の問題でもあるので、学習環境の整備への適切な投資を進める上でも、実態把握とデータに基づく検討が引き続きなされるのが望ましいと思われる。

また学習成果の観点からいえば、従来、学生数が大規模になればなるほど、「授業の方法に対して大きな制約」が生じ、「本来、教育方法は教育目標との関係で最適な方法を選択すべきであるのに、それ以外の制約によって選択可能な教育方法が制限されてしまう」おそれが言われていた（南，2004）。こうした影響が実在し、実際に学習成果—その一部は成績によって量られる—を低下させるかについては、いまだ検討が求められる上、大規模クラス等にアクティブ・ラーニング等を導入するといった対処がどこまでの有効性を持つのかもまだ検討の途上である。

最後に、今後のこの研究領域において留意したい点等を提案したい。

一つは、成績を分析対象として取り扱う場合における留意点である。前節で示した研究は数も限られており、かつ、大規模か否かを判断する基準も一致していないためか、安定した結果が出ていない。今後も研究が積み重ねられる必要があるが、成績そのものを扱い出したために考慮しておかねばならぬ点が生じつつあることも指摘しておきたい。本稿でも紹介したクラスサイズと成績の関係を検討する研究が通常行うのは、各クラス（コース）を分析単位とし、「成績」（素点若しくはレターグレード）のクラスの平均値と履修者数等との間の相関関係を確認することである。このようなデザインの場合、成績の標準化がなされずに授業担当者に成績付与の裁量が委ねられているケースでは、クラスサイズの影響のように見えて単純に担当者の成績付与傾向の違いを反映しているおそれを排除できない。したがって、可能なかぎり条件を統制して分析することが求められる。例えば、同一名称科目に絞った分析や、学外のテスト類による汎用的能力指標を用いた分析などである。そうした場合であっても、それが望めない場合であっても、必修や選択の違い、各クラスへの定員設定の有無、及び、成績の標準化の有無といった、分析対象に関する情報の提示は必ず行われる必要がある¹³⁾。

他の点として、各授業における学習活動の内容とその単位との関連への着目である。近年の幾つかの研究を見ると、講義型でもグループ・ディスカッションを導入したりすることで、クラスサイズの規模を問わず、学習活動の単位を少人数の集団に設定する論考¹⁴⁾や実践報告が見られるようになっている。例えば、既に紹介した梅村・斎藤（2015）は、大規模クラスでも小規模クラスと変わらないだけの能力育成を果たせた理由として、授業内における学び合いといった協同学習を構造化することで、学習に対して当事者意識が持てたからという説明図式を示している（梅村・斎藤，2015）。また、村澤・下妻（2017）は、立命館大学における生命・薬学系の大規模講義にグループ・ディスカッションを組み入れようとした実践報告では、学習態度に問題があるケースについての反省が記述されているが、その中に

「10 人単位でのディスカッションは困難であるため、2～3 人での意見交換に抑えるべき」という学生の声を紹介して、グループサイズの問題を指摘している。アクティブ・ラーニング型授業の興隆に鑑みるなら、講義といえども、様々な教授形態が一つの授業の中に入り乱れることになる。クラスサイズに併せて、学習活動・単位のサイズにも着目する必要性が生じている可能性がある。

また、ラーニング・コモンズの整備といった昨今の流れに鑑みるなら、物理的教育環境との関連の中で、クラスサイズを捉える視点も重要であろう。木野（2004）は「何人以上なら過大クラスかは人によって違おうとしても、例えば 500 人以上なら誰が見ても過大クラスであるし、教室に入り切れないほどの受講生がいる場合も過大クラスというべき」と指摘している。直接規模を扱った研究ではないが、浜野・牟田（1996）は、講義の「受講しやすさ」と関連を持つ因子として「空間的なゆとり」を挙げているが、その中には「学生の人数に対する講義室の広さ」の項目が含まれている。既に触れた間間・菅野（2005）も、教室の収容人数の点から分析しており、「総合スコアが『良い』を割り込む（4.0 以下）のは、教室収容人数がおよそ 100 人を超えたあたりである」ことも明らかにしている。同様の指摘が大矢（2016）からもなされている。大矢は、平成 27（2015）年前期に開講された、愛知県内の 2 大学 4 クラスでの教養科目の受講生の協力を得たアンケート（計 563 名分、授業の内容と形態に関する質問 20 項目）の分析を行っている。「大人数授業に賛同する学生は教員の一方方向的な授業形態を好む傾向」、「大人数授業を好む学生は協同学習を好まない傾向」を認めつつも、150 名以上を超えるクラスの受講生は大人数授業・一方向授業を好まず、グループワークやペア・ワークを要望しており、「一言で大人数授業と言ってもその総学生数や教室のキャパシティに対する受講生数の割合などによって学生の受講形態に対する意識が異なる」と指摘している（大矢、2016）。

1980 年代における山崎の指摘—外形指標はその内実と一致するとは限らない—を乗り越え、実際に環境が学習を促しているかを検討する条件は整いつつあるものの、いまだ定説を見いだすには至っていない。今後の研究が大いに待たれる。

補遺：規模に関するその他の研究

学習の状況を直接的に取り扱ってはいないが、関連する事柄に注目した研究も存在している。

一つは、学生の中途退学である。中途退学に対するサイズの影響については、一貫した結果は得られていない。「大学教育に関する全国調査」プロジェクトのデータを使って、丸山（1984）は学部規模が退学率に与える影響を検討した。その結果として、学部規模が大きくなれば退学率は下がる傾向が見いだされている。この結果から丸山はチャーターリング・モデルと整合的と判じている（丸山、1984）。同様に学部を単位として退学率を検討した姉川（2014）は、丸山（1984）とは全く逆の結果を報告している。「学生 100 人当たり教員数」

が学部を単位とする中退率にどれほど影響を与えるかを検討し、その結果として、100人当たりの教員数が増えれば、中退率が抑制されることを示している。なお、姉川が用いた指標はまさしく ST 比にほかならないが、この ST 比が中退率に影響を与えるロジックとして『教員一人当たりが受け持つ学生数が多すぎる』あるいは、『ゼミなどの少人数教育を受ける機会がない』といった大学での学習を余儀なくされている学生の方が、そうでない大学の学生と比べて、十分な学習支援を受けられていないことから、中途退学行動に至るケースがあると予想される」と説明されている（姉川，2014）。

一つは、経済学的アプローチによる「規模の経済」を検討するものがある。本稿が学習を促すという観点から規模を捉えたのに対して、これらの研究は規模（と範囲）を生産物として捉える点で異なっているが、こうした研究も近年増えてきている。妹尾（2004）、中島ほか（2004）、大阪大学山内直人研究室（2006）、菅原（2009）、山崎・伊多波（2009）、北阪（2011）などである。なお、こちらの研究も必ずしも一貫した結果が得られているわけではなく、国立大学において、大学の規模にかかわらず、生産物全体に関する規模の経済があることを認めている妹尾（2004）、中島ほか（2004）、学生数 7,000 人以上の大規模大学には規模の不経済があると指摘している山崎・伊多波（2009）、全体の生産物に対する規模の経済を否定する菅原（2009）など、一致を見ておらず、個別の生産物（学部生数、大学院生数、論文数等が用いられる）に至っては、分析によって結果が異なっており、継続的な研究が望まれる。

また、類例を見ない研究としては、通信制大学の規模を取り扱った田島（2011）がある。こうした、物理的環境の制約を受けにくいタイプの機関における規模の問題も、今後注視すべきと考えられる。

【注】

- 1) 『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）』（中央教育審議会，2012）など。「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。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と記載されている（中央教育審議会，2012，37 ページ）。なお、文部科学省（2017）による「平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」では、近年進展が見られた事項として「FD としてアクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会を行っている大学数」を挙げているが、同時に「全国的に普及しているとは言えない」として、「今後の課題と考えられる事項の例」としても触れている（文部科学省，2017b，pp. ii - iii）。

- 2) なお、山崎（1985）では PT 比（pupil-teacher ratio）と表現されている。
- 3) なお、同データに基づく報告に、松永（1983）がある。
- 4) この節では ST 比への注目を前史として示したが、現代においても ST 比への関心が無くなったわけではない。データとしては取りやすい指標であるため、各種調査において今も着目されることがある。例えば、河合塾（2017）によれば、人文科学系・社会科学系の学部において、ST 比が低い学部で、「卒業論文・卒業研究の必修化」や「専門ゼミの必修化」、「課題解決型授業」、「学生の活動記録・成績記録（ポートフォリオ）」といった、「少人数で行われることの多い授業や、教員の個別対応が必要になる取り組みを中心に、（中略）『学部全体で実施』の割合が高い」ことを報告しており、「手厚い指導」と ST 比の関わりを示している。
- 5) 香取（1990）はこの安岡（1990）の報告について「受講者数の多寡、学年の高低、学部の違いの評価結果に与える影響は小さい」ことを紹介したのち、「受講生の数が多くても多少少なくても、講義のやり方に変りがない——一方通行的講義方式が行われていることによる」という推察を示しており、「小人数教育を取り入れ、画一的教育体制から脱却しようと言っても、黒板を背負った chalk and talk 方式でしか授業ができないのでは意味がない」と結んでいる。
- 6) なお、この中井（2006）が収められている紀要は多人数講義に関する特集が組まれており、他に 3 遍の論考が収録されている。4 遍に総じて通底するのは、学生の視点に立った授業改善の重要性を訴えている点であろう。中井（2006）は、「シラバスのわかりやすさ」や「授業の目標の周知」、「シラバスにそった授業進行」等といった項目が学習目標の達成度と総合的満足度に相関すること、それは多人数授業でも変わらないことから、「多人数授業において有効な教員の働きかけは一般的な授業とそれほど変わらない」と指摘している。木俣（2006）は、「授業を聴く者として、周りにいる出席者が 50 人のとき、100 人のとき、そして 200 人や 300 人のときとで、与えられる授業の内容そのものは変わらないとしても、彼らが受ける印象や得られる満足度は同じではないにちがいない」と述べた上で「ふさわしい空間の大きさと聴衆の数があるだろう」と指摘している（木俣，2006）。学生の関心の多様化の点からの指摘を西澤（2006）も行っているが、解決策は、学生の興味関心を広げる工夫—授業改善であると述べている。北（2006）も「基本的には学生にあわせて講義カリキュラムの編成を変更していくということで、この基本戦略は、多人数教育であっても、少人数教育であっても正直なところ大きく異なるものではない。ただ、多人数教育の場合は、その分余計に手間を掛けること、効率的に行うようなシステムチックな方法を必要とすることが重要となる」と述べている。
- 7) 木野の言う「学生の意見反映度」は、「授業に関する受講生の声への教員からの対応はどうでしたか」との設問に対する回答を意味する。
- 8) なお、こうしたチームによるプロジェクト型の学習活動においては役割が割り振られる

ことがあるが、こうした役割が学生に当事者性を自覚させることで、教育効果を発揮するという説明図式は他の研究報告にも見られる。國分（2011）は、起業家教育プログラムの効果について2年度分のデータを比較しているが、教育効果が認められた年度については、その要因の一つとして、受講者が少人数であったことを挙げている。少人数であるが故に、役職を各自で引き受けねばならず、主体的受講の意識を喚起し、教育効果につながったと推論している（國分，2011）。

- 9) 山森・萩原（2016）は、初等中等教育における学級規模の大小と学力の関係を検討する論文の中で「学級規模の大小に関する研究群で一貫した結果が得られない現象はクラスサイズパズルと呼ばれている」と紹介した上で、「学級規模と学力との関係に非一貫性が見られることの背景には、学級規模と、学級規模以外の要因との交互作用が存在する可能性を指摘できる」と述べている。
- 10) 西山自身はこれを解釈していないが、受講生数が増えていくことによって、採点等が甘くなる可能性や、あるいは、受講生同士による学び合い—ピアエフェクトの存在—による影響の可能性など、今後の研究課題がうかがわれる。
- 11) 履修者数と相関関係が認められたのは、「出席状況」(.21)と「達成感」(-.23)であった（ハドリー，2016）。
- 12) 間間・菅野（2005）が「小教室・少人数クラス編成の戦略的導入」として、興味深い提案をしている。小教室や少人数クラスほど授業評価が高まりやすいものの、全ての授業において実現させるのは難しいため、「学部で『総合スコア』の最低到達ラインを決め、それを下回る授業を対象にして、翌年度の授業で受講制限をかけたり、クラス分割をさせるといった方法」である。2005年に執筆された論文のため、IRの術語の記載はないが、まさしく学生の学修を促す観点からの教学IR的検討である。
- 13) 例えば、冷水（2001）は自身が担当する三つの科目の授業評価結果を分析しているが、調査対象科目のカリキュラム上の位置付けや学習目的、学習内容、授業方法、成績評価の方法に関する記述を行ってから、分析結果を示している。また、木村・佐久本（2006）は、授業形態、科目区分、必修・選択、受講生数の基準、曜日、時限、対象年次の7点について分布を示してから分析に入っている。こうした諸情報の提示の仕方などは参考になるものと思われる。
- 14) 例えば、大人数授業に協同学習を導入することについての考察には森川（2010）がある。

【参考文献】

- 姉川恭子，2014，「大学の学習・生活環境と退学率の要因分析」『経済論究』149巻，pp.1-16，doi/10.15017/1498295。
- 中央教育審議会，2011，『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』。

- 中央教育審議会, 2012, 『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)』。
- 藤井亀, 2001, 「授業評価アンケート調査の解析について」日本私立大学連盟編『大学の教育・授業の未来像』東海大学出版会, pp.107-117。
- ハドリー浩美, 2016, 「新潟大学全学英語教育カリキュラム改定の成果検証」『新潟大学高等教育研究』第4巻, pp.1-9。
- 浜野隆・牟田博光, 1997, 「大学の授業評価にもとづく教育効果の分析」『大学論集』第26集, pp.169-187。
- 河合塾, 2017, 「『ひらく 日本の大学』2017年度調査結果報告」『Guideline』11月号, pp.2-25, <http://www.keinet.ne.jp/gl/17/11/01toku.pdf>
- 香取草之助, 1991, 「教育の評価」広島大学大学教育研究センター編『大学評価—提案と批判』, pp.48-51。
- 聞間理・菅野禎盛, 2005, 「授業評価アンケートデータから見えてくるもの—講義科目に焦点をあてた分析」『九州産業大学経営学論集』第16巻第2号, pp. 1-13。
- 木俣元一, 2006, 「人文学の専門科目と多人数授業—ひとつの失敗例」名古屋高等教育研究』第6号, pp.21-31。
- 木村堅一・佐久本功達, 2006, 「授業評価と成績に基づいた大学カリキュラムのマッピング(1)—授業の諸特性による影響」『名桜大学総合研究』No. 8, pp.13-24。
- 木野茂, 2004, 「大阪市立大学での授業改善の取り組み」『立命館高等教育研究』第6号, pp.71-83。
- 木野茂, 2008, 「授業アンケートに見るコミュニケーションの効果」『立命館高等教育研究』第8号, pp.123-145。
- 北栄輔, 2006, 「コンピュータを用いた実習講義における多人数教育の試み」『名古屋高等教育研究』第6号, pp.33-43。
- 北坂真一, 2011, 「国立大学の効率性—確率的フロンティアモデルによる計測」『経済学論叢』65巻4号, pp.749-778。
- 黒羽亮一, 1984, 「第12章 教育条件」慶伊富長編『大学評価の研究』, pp.235-258。
- 國分三郎, 2011, 「参加学生が少人数の場合の起業家教育の有効性について」『佐野短期大学研究紀要』第22号, pp.93-104。
- 丸山文裕, 1984, 「大学退学に対する大学環境要因の影響力の分析」『教育社会学研究』第39集, pp.140-153。
- 松永裕二, 1983, 「『大学教育に関する調査』結果の中間報告—大学・学部における少人数教育の実態」広島大学大学教育研究センター編『大学教育とカリキュラム—第11回(1982年度)『研究員集会』の記録—』大学研究ノート第57号, pp.49-53。
- 松永裕二, 1985, 「日本の大学・学部における教育条件の実態—『機関調査』の結果を中心にして」『大学教育に関する全国調査』プロジェクト編『日本の大学教育の現状・課題・

- 展望—カリキュラムとティーチングを中心に—全国大学調査報告書』大学研究ノート
第 62 号, pp.13-36。
- 南学, 2004, 「学生による授業評価におけるクラスサイズの効果」『松山大学論集』第 16 卷
第 2 号, pp.57-75。
- 文部科学省, 2017a, 『中学校学習指導要領』。
- 文部科学省, 2017b, 『平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』。
- 文部科学省, 2017c, 『小学校学習指導要領』。
- 森川由美, 2011, 「大人数授業に協同学習を組み入れる有効性」『大学教育研究開発センター
年報』2010 年度, pp.73-86。
- 村澤秀樹・下妻晃二郎, 2017, 「大人数生命・薬学系授業におけるグループディスカッション
の実践」『立命館高等教育研究』第 17 号, pp.249-259。
- 中井俊樹, 2006, 「クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか」『名古屋高等教育研究』
卷 6 号, pp.5-19。
- 中井俊樹・馬越徹, 2000, 「クラス規模が授業評価に与える影響に関する一考察—名古屋大
学の事例分析」『大学論集』第 30 卷, pp.109-123。
- 中島英博, 2015, 「大人数講義で学生の深い学習を促す教員の特質」『名古屋高等教育研究』
第 15 号, pp.161-177。
- 中島英博, キース・J・モーガン, 鳥居朋子, 小湊卓夫, 池田輝政, 2004, 「国立大学におけ
る規模および範囲の経済性に関する実証分析」『名古屋高等教育研究』4 卷, pp.91-104。
- 西山裕美子, 2005, 「共通教育成績評価の実態調査」『信州大学高等教育システムセンター紀
要』第 1 号, pp.65-76。
- 西澤泰彦, 2006, 「大人数講義における問題点と教育方法」『名古屋高等教育研究』卷 6 号,
pp.45-57。
- 野崎健太郎, 2013, 「自然科学系の大学講義における期末試験の得点と事後学習との関係」
『椛山女学園大学研究論集』第 44 卷, pp. 1-8。
- 大阪大学山内直人研究室 (近江舞, 大塚亜紗人, 糸井久輝, 中川浩幸, 松本紗矢香, 好村
早織), 2006, 「国立大学法人の今後のあり方—規模および範囲の経済性に関する実証
分析を通して」ISFJ 日本政策学生会議『政策フォーラム 2006』,
http://www.isfj.net/ronbun_backup/2006/sangyo/yamauchi2.pdf。
- 大矢芳彦, 2016, 「大学教養科目の大人数授業における学生の意識調査」『名古屋外国語大学
外国語学部紀要』第 50 号, pp.253-263。
- 妹尾涉, 2004, 「研究と教育に関する規模の経済と範囲の経済—日本の国立大学の場合」『国
際公共政策』8 卷 2 号, pp.1-15。
- 冷水啓子, 2001, 「学生による授業評価—マルチメディア教材利用, 授業内容, 授業形態,
履修者数が及ぼす効果」『桃山学院大学人間科学』No.22, pp.141-168。

- 菅原千織, 2009, 「国立大学の規模と範囲の経済性—パネル・データ分析」『経済学論叢』61 卷1号, pp.117-151。
- 田島貴裕, 2011, 「通信制大学における大学規模の規定要因」『日本教育工学会論文誌』35 卷 Suppl.号, pp.37-40。
- 梅村慶嗣・斎藤嘉孝, 2015, 「キャリア教育においてクラスサイズが協同学習の効果に及ぼす影響の検討」『生涯学習とキャリアデザイン』第13 卷1号, pp.93-101。
- 山森光陽・萩原康仁, 2016, 「学級規模の大小と学年学級数の多少による児童の過去と後続の学力との関係の違い—小学校第4 学年から第6 学年にかけての国語学力の2 時点パネル調査」『教育心理学研究』64 卷4号, pp.555-568。
- 山崎博敏, 1985, 「教員・学生比率からみた日本の高等教育機関の教育条件」 「大学教育に関する全国調査」プロジェクト編『日本の大学教育の現状・課題・展望—カリキュラムとティーチングを中心に—全国大学調査報告書』大学研究ノート第62号, pp.37-47。
- 安岡高志, 1990, 「第6 章 東海大学の教育改革—学生による講義評価の試みを中心に」 関正夫編『大学教育改革の方法に関する研究—Faculty Development の観点から』高等教育研究叢書2号, pp.81-93。
- 山田剛史, 2013, 「3 現代学生の『移動』問題—在学中に進路変更を希望する学生の実態と背景」ベネッセ教育総合研究所『第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』, pp.20-21, http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/pdf/data_05.pdf
- 山崎その・伊多波良雄, 2009, 「国立大学法人における経営の効率性改善」『同志社政策科学研究』11 卷1号, pp.97-113。

【謝辞】

本稿の文献探索の過程で、遠藤健氏（現 国立大学協会特別研究員／早稲田大学大学院院生（当時））、小川茉莉氏（千葉大学大学院院生）の多大な協力を得ました。記して感謝申し上げます。

第14章 学習活動に与える規模の効果

—大学院生調査をもとに—

村澤 昌崇 (広島大学)

1. はじめに

本報告では、学生の学習活動に与える大学の規模の効果を検討する。ここで言うところの「大学の規模」とは、様々なレベルが考えられる。ミクロなレベルでは研究室所属の教職員・学生数、授業に登録・出席している学生数、ミドルレベルでは、専攻・学科・研究科・学部における教職員・学生数、そして機関レベルでは大学の教職員数である。本稿では、用いるデータが大学院研究科の院生を対象とした調査データであり、本データに収録されている規模に関わるデータが「研究室のサイズ」及び大学の学生規模のデータであるので、この二つの規模のデータを用い、院生の学修活動に及ぼす影響を検討する。

2. 先行研究の検討

大学の規模の効果を扱った研究には、ミクロレベルでは、クラスサイズが学生にもたらす効果に関する国内外のレビュー及び計量分析があり (中井・馬越 2000, 中井 2006), クラスサイズの効果に対する見解が一様では無いことが示されている¹⁾。マクロレベルでは、菅原(2009)のレビューにあるように、アメリカでは高等教育機関レベルの規模と範囲の経済性の分析についての一定の蓄積があるが、日本ではデータの制約から分析事例は限られている。

本稿で扱うデータは、院生を対象とし、研究室のサイズに焦点を当てているので、ミクロレベルの分析となるが、同時に大学の重層構造の影響を考慮するモデルを構築する。大学(院)生の学習には多様な要因が影響を与えていると想定されるが、上記のミクロレベルの諸研究では、要因のレベルや範囲が限定されているので、本来影響ある共変量として分析で考慮すべき変数が扱われないことによる、推定の偏りの存在を否定できない。機関レベルの規模と範囲の経済性・効率性の研究では、機関レベルでの集計値による分析であることから、機関(集団)レベルで明らかにされたことが、学生個人レベルでは必ずしも当てはまらないという生態学的誤謬 (Ecological Fallacy) を招く恐れもある。

そこで本研究では、大学院生(の活動)の単位をレベルを1とし、レベル1相当の影響要因を考慮すると同時に、院生の活動に影響を与える文脈や環境を、レベル2(専門分野)、さらにレベル3(機関レベル)として、それぞれのレベルの要因を探索する。このような対応を通じ、ミクロレベルの学習やその成果に与える要因を重層的に検討する。このようなモデリングを通じ、統計的には、個人要因を超える上位の文脈や環境要因のうち共変量化できなかったものを「観察されない異質性」として統制する作業も行う。

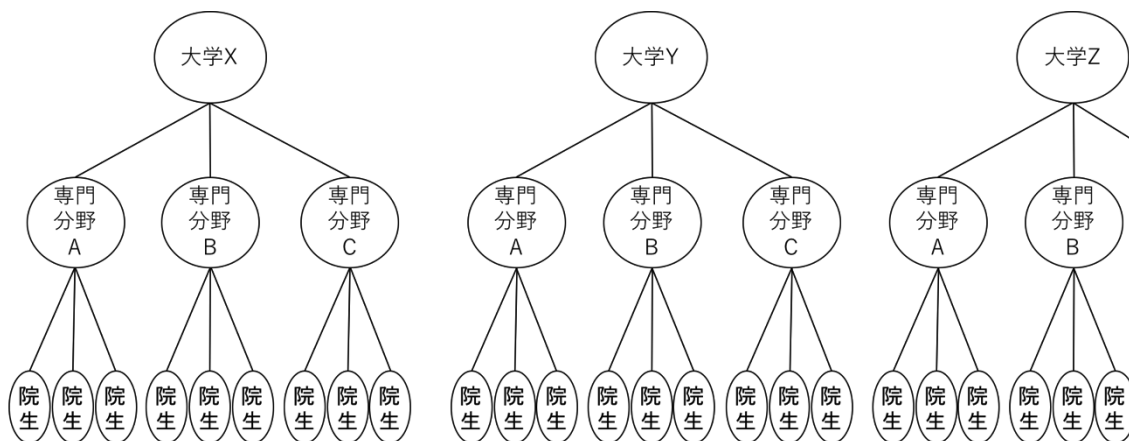


図 14-1 分析データの構造

3. 分析

(1) 分析に用いるデータ

分析には、平成 23 (2011) 年 12 月に広島大学高等教育研究開発センターの「戦略的プロジェクト研究」の一環として行われた、大学院教育を担当する教員と大学院生を対象に実施した調査データを用いる²⁾。調査票の配布数は教員と院生が各 7,000 部、回収数は教員 1,036 部(有効回収率 15%)、大学院院生 959 部(有効回収率 14%)であった。具体的な配布方法は、①調査対象大学の大学院担当教員に、教員調査票を郵送し、院生調査票は、1 部(工学専攻のみは 2 部)同封した。②教員が指導院生に院生調査票を(1 名、工学専攻 2 名)渡してもらった。院生調査は教員を通して行われたために、その回収率は、教員調査を若干下回っている。調査対象大学に関する基礎集計の内訳は表 14-2 のとおりである。

表 14-1 調査の概要 (設置者, 性別, 専門分野別)

設置者	国立	公立	私立	性別	女性	男性	合計	(欠損)
n	826	81	52	n	290	650	940	19
%	86.1	8.4	5.4	%	30.2	67.8	98	2

専門分野	人文	社会	理	工	農	医歯薬	教育	芸術	学際	(欠損)
n	90	70	138	309	66	30	168	6	68	14
%	9.4	7.3	14.4	32.2	6.9	3.1	17.5	0.6	7.1	1.5

大学院生：年齢分布

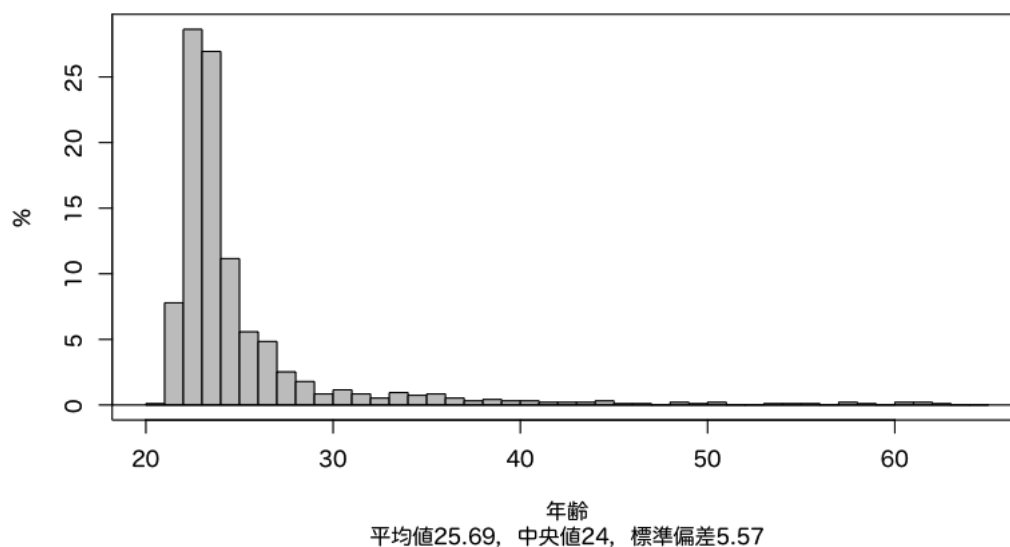


図 14-2 調査の概要（年齢分布）

調査大学の選定については、文系・理系，研究大学・一般大学，国公私，地方と大都市圏のバランスに配慮した。しかしながらサンプルが国立大学，理工系に傾いているという課題がある（表 14-1）。また，博士課程の学生からの回答は 176 しか得られなかった。ゆえに本稿は，修士課程を中心に分析を展開した。なお，調査票は本稿末に掲載した。

（2）分析に用いる変数

本分析には，以下の変数を用いる。

1) 被説明変数

被説明変数には，「今まで受けてきた大学院の授業の中で，あなたにとって意味があったと思う授業が，全体の何割に当たるか」を用いる。被説明変数の分布及び基本統計量は図 14-3 に示すとおりである。シャピロ・ウィルク検定の結果検定統計量 $w=0.94008$ ， $p=0.000$ であり，正規性は棄却された。ただし，極端に偏った分布ではないことを踏まえ，以下では，正規分布とみなした分析を行う³⁾。

図 14-3 の分布をみると，「意味のある授業」だと評価された授業の割合は，分散が大きく，院生の目からみて，大学院の授業の有効性には大きな差があることが確認できる。

2) 説明変数

※固定効果

■家庭背景・個人属性

① 父親の教育年数

- ② 母親の教育年数
 - ③ 性別（男性ダミー）
 - ④ 年齢（22歳基準）
 - ⑤ 国籍（中国人，韓国人，その他外国人ダミー：基準＝日本人）
 - ⑥ 住居（アパート，量，その他ダミー：基準＝自宅）
 - ⑦ 留学経験ダミー（留学経験があれば1，なければ0）
 - ⑧ 配偶者ダミー（配偶者がいれば1，いなければ0）
 - ⑨ 職業経験（研究所経験，教員・専門職経験，その他ダミー：基準＝経験無し）
 - 院生の活動・実績（0～31時間以上を8段階に分割）
 - ⑩ 学部時代の成績：「優」の割合
 - ⑪ 修士課程前期の成績：「優」の割合
 - ⑫ 時間使用：授業の準備
 - ⑬ 時間使用：自主ゼミ
 - 研究室規模
 - ⑭ 所属する研究室の修士課程院生人数及びその2乗項
 - ⑮ 所属する研究室の博士課程院生人数及びその2乗項
 - 機関レベル
 - ⑯ 設置者（公立，私立ダミー：基準＝国立）
 - ⑰ 所属大学の偏差値（50を基準）
 - ⑱ 所属大学の学生総数（単位：1000人）
- ※変量効果：専門分野（9分野），大学（31大学）

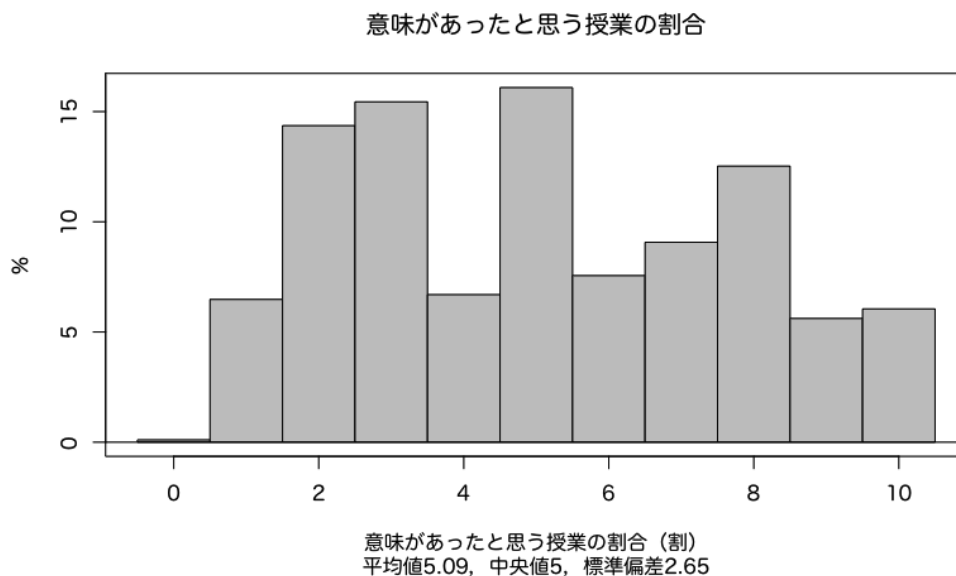


図 14-3 被説明変数の分布

(3) 分析方法

分析には GLMM (一般化線形混合モデル) を用いる。ランダム切片を専門分野レベルと大学レベルに設定し、大学規模の効果にランダム効果を仮定するモデルを構築する。分析には統計ソフト R の version3.4.3(R Core Team 2017)を、R の関数はライブラリ lme4 (Bates, Maechler, Bolker, & Walker, 2015) の lmer 関数を用いた。

(4) 分析結果

分析結果は表 14-2 に示した。モデル全体の説明力は、擬似決定係数 (Conditional R², Marginal R²)⁴⁾ によれば、それぞれ 0.121 と 0.167 となっている。t 値から、固定効果の中で統計的に有意な変数は、性別 (男性は女性に比して「意味ある授業」の割合が低い)、その他外国人留学生 (日本人に比して「意味ある授業」の割合が高い)、教員・専門職経験あり (経験ある院生の方が「意味ある授業」の割合が高い)、授業の準備 (授業の準備に時間をかける院生の方がそうでない院生に比して「意味ある授業」の割合が高い)、大学規模及びその 2 乗項であった。変量効果については、大学レベル、大学×専門分野のレベルともに認められ、級内相関係数を算出するとそれぞれ 0.115, 0.209 であり、これら 2 レベルにおいて、共変量として切り出されていない不特定多数の要因群が誤差=「観察されない異質性」として存在しうることがわかる。

規模の効果については、研究室の規模よりも、大学自体の規模及びその 2 乗項の効果が有意であった。このことから、規模の効果は非線形で U 字型をしていると想定される。そこで、変量効果も加味したシミュレーションを以下展開した (図 14-4, 図 14-5)。

これらを見ると、まず、切片のばらつきから、大学間、大学×専門分野間で「意味ある授業」の割合の平均には、格差があることがわかる。この差は、大学間よりも、大学×専門分野間で大きい。グラフが交差しているのは、ランダム切片の効果とランダム係数 (大学規模) の効果との関係が負であることに起因しており (表 14-2 の下部, ①と③の相関, ②と④の相関を参照), 「意味ある授業」の割合が高い大学、大学×専門分野では、大学規模の係数が小さく、「意味ある授業」の割合が低い大学及び大学×専門分野では、大学規模の効果が大きくなっているからである。

さらに、大学あるいは大学×専門分野による差はあるが、大学の規模が 18,000~23,000 程度までは、規模と「意味ある授業」の割合との関係は負の関係となっており、規模の非効率性が生じていることが推察される。ただし、極小値を越えると、規模と「意味ある授業」との関係は正に転じており、大規模大学に規模による集積効果あるいは規模の生産性が存在することが推察される。

表 14-2 GLMM を用いた分析結果

	Estimate	S. E.	t値
固定効果			
(Intercept)	2.861	1.147	2.494
家庭背景・個人属性			
父教育年数	.083	.057	1.445
母教育年数	.053	.069	.763
男性ダミー	-.700	.239	-2.931
年齢 (22歳基準)	-.038	.031	-1.229
中国人留学生 v. s. 日本人	1.080	.587	1.842
韓国人留学生 v. s. 日本人	-4.923	2.629	-1.872
その他外国人留学生 v. s. 日本人	4.175	1.870	2.232
アパート暮らし	.447	.236	1.888
寮暮らし	.128	.471	.271
その他居住形態	1.366	.870	1.571
配偶者ありダミー	.182	.412	.442
留学経験ありダミー	-.361	.325	-1.111
公共機関勤務経験あり	1.920	1.083	1.772
私企業勤務経験あり	.479	.443	1.081
研究所等勤務経験あり	-4.212	2.607	-1.615
教員・専門職経験あり	1.125	.470	2.395
その他経験あり	-.819	.779	-1.052
院生としての活動・実績			
優の割合 (学部時代)	-.009	.042	-.208
優の割合 (修士課程・前期)	.083	.051	1.631
時間使用: 授業の準備	.281	.076	3.683
時間使用: 自主ゼミ	-.032	.069	-.457
研究室規模			
修士研究室規模	-.014	.124	-.113
修士研究室規模の2乗	-.001	.011	-.085
博士研究室規模	.095	.117	.809
博士研究室規模の2乗	-.002	.013	-.143
機関属性			
公立 (v. s. 私立)	-.113	.480	-.235
私立 (v. s. 国立)	.192	.568	.338
大学規模 (1000人)	-.159	.062	-2.560
大学規模 (1000人) の2乗	.004	.002	2.176
偏差値 (50基準)	.040	.032	1.230
ランダム効果			
ランダム切片			
σ (残差)	2.408		
① σ (大学レベル)	.410		
② σ (大学レベル/専門分野)	.744		
ランダム係数			
③ σ (大学レベル×大学規模)	.029		
④ σ (大学/専門分野×大学規模)	.019		
ICC (大学レベル)	.115		
ICC (大学×専門分野レベル)	.209		
①と③の相関	-1.000		
②と④の相関	-1.000		
Marginal R2	.121		
Conditional R2	.167		
レベル2グループ数 (専門分野×大学)	92		
レベル3グループ数 (大学数)	27		
n	679		

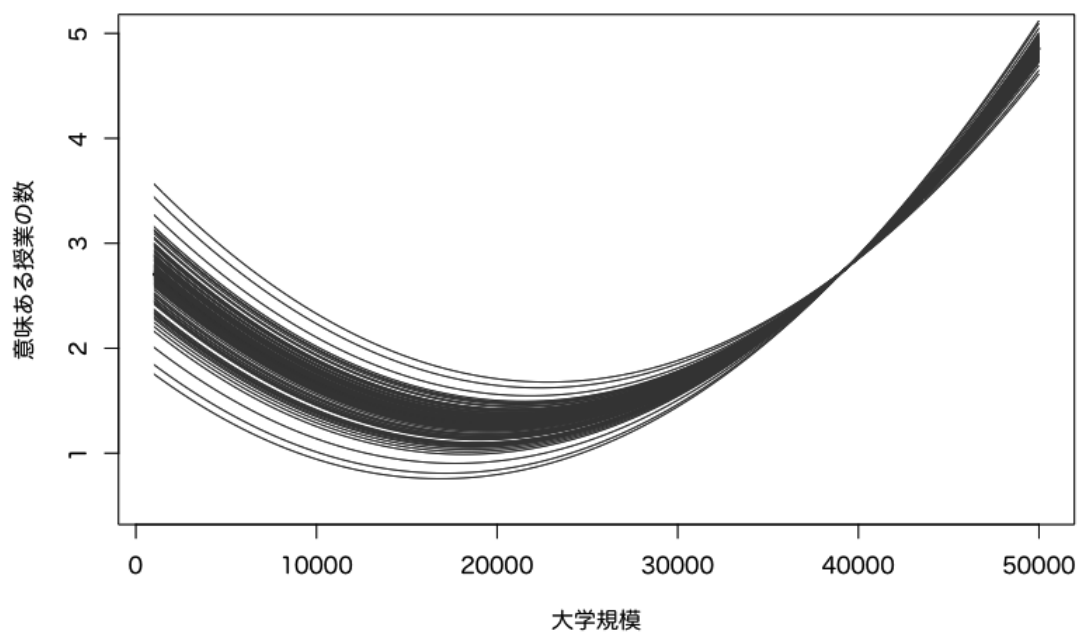


図 14-4 意味ある授業数と大学規模との関係：大学レベル×専門分野

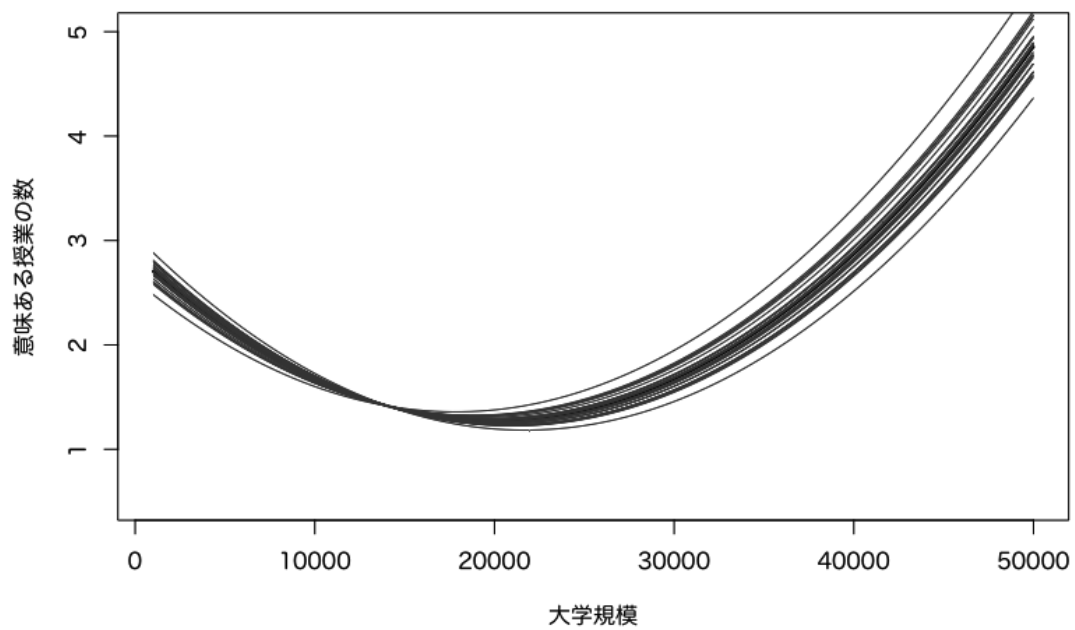


図 14-5 意味ある授業数と大学規模との関係：大学レベル

4. まとめ

以上、本稿では、大学院生を対象とした調査データを用い、学習効果に与える大学の規模の効果を検討した。学習効果の測定を、「意味ある授業」の割合（数）で代替した結果、院生にとって身近な研究室の規模には効果が見られず、大学全体の学生規模に効果が見られた。しかもその効果の形態は非線形であり、ある一定規模までは、規模の非効率性が確認されるが、極小値を超えると、規模の効率性が高まることが確認された。

こうした結果が生じたことの一つの解釈として考えられるのは、小規模大学では、修士を出て就業することを前提とした、より実践に役立つコースワーク型の授業が提供されていると想像され、それが「意味ある授業」として院生には高く評価されている可能性がある。

他方、規模の大きい大学の大学院では（実質的には総合研究大学）、研究者養成を念頭とした、研究室集団による実質的な指導体制が主となっていると想像される。それゆえに、研究室による実質的な指導・学習体制と比べてときに、院生には、授業が形式的に感じられるところがあるのかもしれない。

では、一定規模を超えると、大学規模と学習効果が正の関係に転ずる点をどのように解釈すべきか。2万を超える学生規模を誇る大学は、現状では全て私立大学であることから、規模による集積効果に加え、多様な専門分野の構成による範囲の効果も内包されている可能性もある⁵⁾。また、私立大学の多くは国立大学に比して大学院規模が小さく、特に博士課程の規模は大きくはない。ゆえに研究者養成よりも高度専門職業人養成として大学院が機能していると想像され、それゆえ個々の授業がより現場や実践とリンクしており、院生がそこに意味を見いだしていることが推察される。

以上を踏まえると、今回の分析には、測定された数量に実質的な意味があると思われた「意味のある授業」の割合を代理指標として用い、学生調査研究で良く用いられる能力獲得や成長に関する主観的評価項目を用いなかったが、獲得された具体的な能力や興味態度・関心、それらの応用場面での有効性の観点から具体的に「意味ある授業」の数をカウントさせるなどの変数の工夫が今後必要だと思われる。

最後に、大学×専門分野間で、学習効果に差が見られる点も留意しておこう。先の図14-4において、大学と専門分野の組合せに応じて、「意味ある授業」の割合に差が生じていることが確認されたが、この差は単なる専門分野の差を意味しておらず、大学と専門分野の組合せによる差であり、同じ専門分野でも大学によって学習効果が異なること、同じ専門分野でも大学によって大学の規模と学習効果の関係性が異なることを示している可能性がある。大学と専門分野の組合せは、本稿の分析では92を数えるので、固定効果としてモデルに組み込む場合煩雑になることから、変量効果としてモデルに組み込み、分散を確認する程度としたが、十分なサンプルサイズが得られれば、固定効果と交互作用項として組み込み、どの大学とどの専門分野の組合せであれば、どのような効果が得られるのかを詳細に検討する必要がある。

【注】

- 1) 学生への効果ではないが、大学院の研究室の規模・範囲が教員の管理運営時間に与える影響を検討した研究として、Watanabe, Murasawa, Abe (2013)がある。
- 2) 本調査データの分析結果の概要は、広島大学高等教育研究開発センター編(2013)を参照のこと。
- 3) 割合データなので、二項分布モデルを適用する余地も残されているが、シミュレーションの簡便性を優先して今回は行っていない。今後の課題としたい。
- 4) R による GLMM の疑似決定係数の算出は、ライブラリ MuMIn (Bartoń 2018) の r.squaredGLMM 関数,あるいはライブラリ piecewiseSEM (Lefcheck 2015) の sem.model.fits 関数を用いることで算出できる。
- 5) 本稿では、大学・研究室の範囲の効果を測定するための共変量化を行っていない。今後の課題としたい。

【参考文献】

- 広島大学高等教育研究開発センター編, 2013, 『戦略的研究プロジェクトシリーズVI 大学院教育の改革』(特別教育研究経費「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」(平成20~24年度)), 広島大学・高等教育研究開発センター。
- 北坂真一, 2013, 「国立大学の費用関数: トランスログ・コストシェアモデルによる同時推定」『同志社大学経済学論叢』第64巻第3号, 811-838ページ。
- 北坂真一, 2013, 「私立大学の費用関数: トランスログ・コストシェアモデルによる同時推定」『同志社大学経済学論叢』第65巻第1号, 235-259ページ。
- 水田健輔, 2007, 「国立大学法人におけるベンチマーキングの可能性」『国立大学法人後の財務・経営に関する研究』国立大学財務・経営センター, 335-365ページ。
- 中井俊樹・馬越徹, 2000, 「クラス規模が授業評価に与える影響に関する一考察: 名古屋大学の事例分析」『大学論集』第30巻, 109-123ページ。
- 中井俊樹, 2006, 「クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか」『名古屋高等教育研究』第6号, 5-19ページ。
- 中島英博・キース J. モーガン・鳥居朋子・小湊卓矢・池田輝政, 2004, 「国立大学における規模及び範囲の経済に関する実証分析」『名古屋大学高等教育研究』第4号, 91-104ページ。
- 菅原千織, 2003, 「国立大学の規模と範囲の経済性-パネル・データ分析」『同志社大学経済学論叢』第61巻第1号, 117-151ページ。
- 菅原千織, 2009, 「国立大学の規模と範囲の経済性: トランスログ・モデルによる推定」『同

- 志社大学経済学論叢』第 61 巻第 2 号, 369-392 ページ。
- 妹尾渉, 2004, 「研究と教育に関する規模の経済と範囲の経済-日本の国立大学の場合-」『国際公共政策研究』第 8 巻第 2 号, 1-15 ページ。
- 山崎その・伊多波良雄, 2009, 「国立大学法人における経営の効率性改善」『同志社政策科学研究』第 11 巻第 1 号, 97-113 ページ。
- 山崎その, 2012, 『大学経営の評価システム-手法の開発とマネジメントへの応用』晃用書房。
- Bartoń, K., 2018, *MuMIn: Multi-Model Inference*, R package version 1.40.4. <https://CRAN.R-project.org/package=MumIn>
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. & Walker S., 2015, “Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4”, *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48. doi:10.18637/jss.v067.i01.
- Johnson, P. C. D., 2014, “Extension of Nakagawa & Schielzeth's R2GLMM to random slopes models”, *Methods in Ecology and Evolution*, 5: 944–946. doi:10.1111/2041-210X.12225
- Lefcheck, J. S., 2015, “piecewiseSEM: Piecewise structural equation modeling in R for ecology, evolution, and systematics”, *Methods in Ecology and Evolution*. 7(5): 573-579. DOI:10.1111/2041-210X.12512
- Nakagawa, S. and Schielzeth, H., 2013, “A general and simple method for obtaining R2 from generalized linear mixed-effects models”, *Methods in Ecology and Evolution*, 4: 133–142. doi:10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x
- R Core Team, 2017, R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Watanabe, S. P., Murasawa, M. & Abe, Y., 2013, “Internal Staff Allocation and the Changing Workload of Japanese Professoriate: A Multilevel Statistical Analysis with Simulations”, Research and Occasional Papers Series (ROPS), CSHE.1.13: 1-10. (https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/rops.cshe.1.13.watanabemurasawaabe.japanese_professoriate.2.16.2013.pdf, 2018 年 3 月 6 日現在)

大学院教育に関する院生調査

—協力のお願い—

●この調査は、大学院生の皆さんがどのような関心で大学院に進学し、大学院で何を学び、将来の進路についてどのようにお考えなのかを明らかにし、日本の大学院教育の改善に資することを目的とするものです。

●いただいた回答は統計的に処理され、個人の情報が他の目的で使われることはありません。

●本調査票は**12月28日（水）までに**、同封の返信用封筒（切手不要）にてご返送ください。
（28日以後も受けつけております）

●この調査は、広島大学高等教育研究開発センターが「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」（特別教育研究経費、研究代表：山本眞一）を得て行うものです。お問い合わせは以下にお願いします。

〒739-8512 東広島市鏡山1丁目2番2号
広島大学高等教育研究開発センター
limin@hiroshima-u.ac.jp 李敏 (082-424-4392)

まず、あなたの所属と大学院入学以前のことについてお聞きします

問1. あなたの卒業大学、専攻、入学年度、志望順位、および現在所属する大学院、研究科、学年、入学年度、志望順位を教えてください。二つ以上ある方は、最後のものを記入して下さい。

	大学名	専攻	現在の学年	入学年度	志望順
卒業大学	大学	1. 人文 2. 社会 3. 教育学 4. 理学 5. 工学 6. 農学 7. 医・歯・薬系 8. 芸術 9. 学際・他		平成 ()年	() 志望
修士課程 博士前期	大学	1. 人文 2. 社会 3. 教育学 4. 理学 5. 工学 6. 農学 7. 医・歯・薬系 8. 芸術 9. 学際・他	1. 1年次 2. 2年次 3. 修了	平成 ()年	() 志望
博士後期 課程	大学	1. 人文 2. 社会 3. 教育学 4. 理学 5. 工学 6. 農学 7. 医・歯・薬系 8. 芸術 9. 学際・他	1. 1年次 2. 2年次 3. 3年次	平成 ()年	() 志望

問2. あなたは、学部時代に下記の事柄についてどの程度、熱心に取り組んでいましたか。

(a~iそれぞれに○は1つずつ)

	とても 熱心だった	熱心だった	あまり熱心 ではなかった	全く熱心では なかった
a. 教養科目	1	2	3	4
b. 専門科目	1	2	3	4
c. 実験・演習	1	2	3	4
d. 卒業研究	1	2	3	4
e. 語学	1	2	3	4
f. 部活動・サークル活動	1	2	3	4
g. ゼミの友人との交流	1	2	3	4
h. アルバイト	1	2	3	4
i. 読書	1	2	3	4

問3. あなたの学部時代の成績を教えてください。

(5段階の場合、秀、優、良、可、不可は、秀と優を併せて「優」(A)。不可は除いて下さい)

優 (A)	良 (B)	可 (C)
割	割	割

問4. あなたは、いつ頃から大学院進学を希望していましたか。(○は一つ)

1.	大学入学前	2.	1年次	3.	2年次	4.	3年次	5.	4年次	6.	大学卒業後
----	-------	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-------

問5. あなたが修士課程に進学した理由はどのようなものでしたか。a~kのそれぞれについて、あてはまる番号1つに○をつけてください。(○は一つ)

(a~k.それぞれに○は1つずつ)		とてもあてはまる	やや当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない
a.	あと2年間は勉強を続けたかったから	1	2	3	4
b.	専門を深めたいから	1	2	3	4
c.	資格・免許がほしいから	1	2	3	4
d.	研究職にあこがれたから	1	2	3	4
e.	良い就職機会を得られるから	1	2	3	4
f.	家族からの経済的支援があるから	1	2	3	4
g.	学部時代の指導教員に勧められたから	1	2	3	4
h.	奨学金がもらえるから	1	2	3	4
i.	キャリア・アップしたいから	1	2	3	4
j.	就職が決まらなかったから	1	2	3	4
k.	その他 ()	1	2	3	4

問6. あなたは、どのような選抜方法で修士課程(博士前期課程)に入学しましたか。また、入学した課程・コースに○を付けて下さい。(○は一つずつ)

入試選抜	1. 一般入試選抜	2. 社会人特別選抜	3. 外国人特別選抜
課程・コース	1. 一年制コース	2. 二年制コース	

大学院での生活についてお聞きします

問7. 今学期は、研究室にはどの程度行っていますか。また、授業にはどれくらい出席していますか。()に記入して下さい。

a.学期中	週に()日	b.授業への出席率	1. ()割	2. 授業はない
-------	--------	-----------	---------	----------

問8. あなたの前期の成績を教えてください。博士課程の方は、修士課程の成績を記入して下さい。(5段階の場合、秀、優、良、可、不可は、秀と優を併せて「優」(A)。不可は除いて下さい)

優 (A)	良 (B)	可 (C)
割	割	割

問9. あなたは、学期中の平均的な一週間で、以下のような活動にどのくらい時間を使っていますか。
a~jのそれぞれについてあてはまる番号1つに○をつけてください(○は1つ)。

(a~jに○は1つずつ)	0時間	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31時間以上
a. 授業(実験・演習を含む)の出席	1	2	3	4	5	6	7	8
b. 授業の準備	1	2	3	4	5	6	7	8
c. 論文の作成	1	2	3	4	5	6	7	8
d. 語学の学習	1	2	3	4	5	6	7	8
e. 研究室の共同研究・プロジェクト	1	2	3	4	5	6	7	8
f. 自主ゼミ	1	2	3	4	5	6	7	8
g. 専門書や論文を読むこと	1	2	3	4	5	6	7	8
h. アルバイト・非常勤講師	1	2	3	4	5	6	7	8
i. 就職活動	1	2	3	4	5	6	7	8
j. 友人との交流	1	2	3	4	5	6	7	8

修士課程(博士前期課程)の授業についてお聞きします

問10. あなたは「コースワーク」という言葉を知っていますか。(○は一つ)

1. よく知っている	2. 知っている	3. あまり知らない	4. 全く知らない
------------	----------	------------	-----------

問11 講義科目の単位は、いつ頃までに取得される予定ですか。博士課程の人は、取得を終えた番号に○を付けて下さい。(○は一つ)

1.	1年次まで	2.	2年次前期まで	3.	2年次後期まで
----	-------	----	---------	----	---------

問12. 授業について、あなたの考えはAとBのどちらに近いですか。当てはまる番号に○を一つ付けて下さい。

(a~eそれぞれに○は1つずつ)

A		←Aに近い←		→Bに近い→		B	
a.	専門を超えた幅広い授業を自由にとりたい	1	2	3	4	授業より自分の論文を重視したい	
b.	必修の授業を増やしてほしい	1	2	3	4	必修の授業を減らしてほしい	
c.	基礎的な内容にしてほしい	1	2	3	4	専門的な内容の方が勉強になる	
d.	授業の目的や意義を明確にしてほしい	1	2	3	4	授業の目的や意義は自分で見出したい	
e.	研究の方法や論文の書き方を教えてほしい	1	2	3	4	研究の方法や論文の書き方は自分で見出したい	



問 13. あなたがこれまで受けた授業では、以下のことはどれくらいありましたか。また、それは必要ですか。a～jのそれぞれについて、あてはまる番号1つに○をつけてください(○は1つ)。

	経験			必要性		
	とてもよくあった	ややあった	あまりなかった	とても必要	ある程度必要	必要ではない
(経験と必要性のそれぞれに○は1つずつ)						
a. 英語を使用する授業がある	1	2	3	1	2	3
b. 課題の提出が毎回重視されている	1	2	3	1	2	3
c. 出席が重視されている	1	2	3	1	2	3
d. TAなどの補助的な指導がある	1	2	3	1	2	3
e. 複数教員によるオムニバス形式の授業がある	1	2	3	1	2	3
f. 学外の講師による授業がある	1	2	3	1	2	3
g. グループで1つの課題に取り組む機会がある	1	2	3	1	2	3
h. レポートに適切なコメントが付されて返却される	1	2	3	1	2	3
i. 授業中、自分の意見や考えを述べる機会がある	1	2	3	1	2	3
j. 講義科目の選択に指導教員の関与がある	1	2	3	1	2	3

問14. 以下の知識や能力について、あなたは現在どのくらい身につけていると思いますか。a～lのそれぞれについて、あてはまる番号1つに○をつけてください(○は1つ)。

	とても身に付いている	身に付いている	あまり身に付いていない	全く身に付いていない
	(a～lそれぞれに○は1つずつ)			
a. 専攻レベルの専門的な知識や応用力	1	2	3	4
b. 専攻レベルの基礎的な知識や能力	1	2	3	4
c. 英語を読む能力	1	2	3	4
d. 英語で論文を書く能力	1	2	3	4
e. 英語で話す能力	1	2	3	4
f. わかりやすく話す能力	1	2	3	4
g. 職業汎用的な能力	1	2	3	4
h. 論文作成能力	1	2	3	4
i. ものごとを分析的・批判的に考える力	1	2	3	4
j. 問題を発見し、仮説・検証する力	1	2	3	4
k. 対人関係能力・リーダーシップ	1	2	3	4
l. 社会・政治・経済に関する教養的知識	1	2	3	4

問15. 今まで受けてきた大学院の授業の中で、あなたにとって意味があったと思う授業を思い出して下さい。

a. その授業はこれまで受けた授業の何割くらいですか。 ()割

b. それらの授業に当てはまる特徴は何ですか(○は一つ)。

(a.～f.それぞれに○は1つずつ)	あてはまる	あてはまらない
a. 最先端の研究成果にふれることができた	1	2
b. 学問の基礎を着実に教えてくれた	1	2
c. 自然や社会との関わりで学問の意義を教えてくれた	1	2
d. 将来役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた	1	2
e. 教え方が工夫されていた	1	2
f. 自分の研究テーマや方法を考える上で役だった	1	2

問 16. あなたが所属する研究室には、あなた以外に a.修士課程、b.博士後期課程の院生は何人いますか。あてはまる番号一つに○を付けて下さい。（留学生、社会人も含みます）。

	0人	1~3人	4~6人	7~9人	10人以上
a. 修士課程	1	2	3	4	5
b. 博士後期課程	1	2	3	4	5

問17. 所属する研究室について以下のことは当てはまりますか。a.~d.のそれぞれに○をつけてください(○は一つずつ)

(a.~d.それぞれに○は1つずつ)

	あてはまる	あてはまらない
a. 研究室(指導教員)は入学前に決めていた	1	2
b. 複数教員による指導が行われている	1	2
c. 研究の進捗状況について適宜確認がある	1	2
d. 共同研究やプロジェクトへの参加が求められる	1	2

問18. あなたは、以下の知識や能力を身につける上で、時間割上の授業(講義、演習、実験)と研究室の教育(指導教員の指導)は、どの程度役だっていると思いますか。a.~l.のそれぞれについて、あてはまる番号1つに○をつけてください。(○は一つずつ)

(「時間割の授業」と「研究室の教育」のそれぞれに○は1つずつ)

	時間割上の授業				研究室(指導教員)の教育			
	とても役立っている	やや役だっている	あまり役だっていない	全く役だっていない	とても役立っている	やや役だっている	あまり役だっていない	全く役だっていない
a. 専門的な知識や応用力	1	2	3	4	1	2	3	4
b. 専門の基礎となる知識や能力	1	2	3	4	1	2	3	4
c. 英語を読む能力	1	2	3	4	1	2	3	4
d. 英語で書く能力	1	2	3	4	1	2	3	4
e. 英語で話す能力	1	2	3	4	1	2	3	4
f. わかりやすく話す能力	1	2	3	4	1	2	3	4
g. 職業汎用的な能力	1	2	3	4	1	2	3	4
h. 論文作成能力	1	2	3	4	1	2	3	4
i. ものごとを分析的・批判的に考える力	1	2	3	4	1	2	3	4
j. 問題を発見し、仮説・検証する力	1	2	3	4	1	2	3	4
k. 対人関係能力・リーダーシップ	1	2	3	4	1	2	3	4
l. 社会・政治・経済に関する教養的知識	1	2	3	4	1	2	3	4

問19. あなたは、現在の自分をどのように捉えていますか。a.~f.のそれぞれについて、AかBに近い番号1つに○をつけてください。

	A				B			
	←Aに近い←			→Bに近い→				
a. 教育の対象である	1	2	3	4	院生といえども自立した研究者である			
b. 個人研究を重視している	1	2	3	4	研究室の共同研究を重視している			
c. 自分の研究は将来性がある	1	2	3	4	自分の研究は将来性がない			
d. 早い段階で研究業績を積みたい	1	2	3	4	じっくり基礎を学びたい			
e. 研究テーマは自分で決めている	1	2	3	4	研究テーマは指導教員が決めてほしい			
f. 社会に関係なく研究を深めたい	1	2	3	4	研究を通じて社会に貢献したい			

あなたの将来の進路についてお聞きします

問 20. 現在や将来について、次のようなことはあてはまりますか。a～c のそれぞれについてあてはまる番号 1 つに○をつけてください。

(a. ～c. それぞれに○は1つずつ)	とてもあてはまる	あてはまる	あてはまらない	全くあてはまらない
a. 将来、研究職を目指して研究を進めたい	1	2	3	4
b. 自分に何が向いているか、まだわからない	1	2	3	4
c. 課程修了後のキャリアに不安がある	1	2	3	4

問 21. 修士課程(博士前期課程)の方のみお答え下さい(博士後期課程の方は、問 21 に進んで下さい)。修士課程を修了したら、どのような進路に進みたいですか。1. 希望する番号にいくつでも○をつけて下さい。その内 2. 最も希望するものと 3. もう決まっている人は一つだけ○を付けて下さい。

「希望するもの」、「最も希望するもの」それぞれ縦に回答してください	1. 希望するもの	2. 最も希望するもの	3. もう決まっている人
	いくつでも○	たてに○は1つ	たてに○は1つ
a. 同じ研究科の博士後期課程に進学する	1	1	1
b. 別の研究科の博士後期課程に進学する(海外も含む)	2	2	2
c. 別の研究科の修士課程に入学する	3	3	3
d. 民間企業に就職する	4	4	4
e. 小中高の教員、医師、弁護士などの専門職につく	5	5	5
f. 官公庁の職に就く	6	6	6
g. 自営など上記以外の形で就職する	7	7	7
h. 職場に復帰する(転職も含む)	8	8	8
i. その他(具体的に:)	9	9	9
j. まだ考えていない(決まっていない)	10		

問 22. 博士後期課程の方のみお答え下さい(修士課程の方は問 22 に進んで下さい)。博士課程を修了したら、どのような進路に進みたいですか。1. 希望する番号にいくつでも○をつけて下さい。その内、2. 最も希望するものと 3. もう決まっている人は一つだけ○をつけて下さい。

「希望するもの」、「最も希望するもの」それぞれ縦に回答してください	1. 希望するもの	2. 最も希望するもの	3. もう決まっている人
	いくつでも○	たてに○は1つ	たてに○は1つ
a. 同じ研究科の特別研究員になる	1	1	1
b. 別の研究科の特別研究員になる(海外も含む)	2	2	2
c. 民間企業に就職する	3	3	3
d. 大学教員の職に就く	4	4	4
e. 官公庁の職に就く	5	5	5
f. 小中高の教員や医師、弁護士などの専門職につく	6	6	6
g. 自営など上記以外の形で就職する	7	7	7
h. 職場に復帰する(転職も含む)	8	8	8
i. その他(具体的に:)	9	9	9
j. まだ考えていない(決まっていない)	10		

あなたとご家族についてお聞きします

問 23. 性別、年齢、国籍、住居、家族の状況、これまでの留学経験、職業経験について教えてください。(○は1つ)

a. 性別	1. 女性	2. 男性					
b. 年齢	() 歳						
c. 国籍	1. 日本	2. 中国	3. 韓国	4. 台湾	5. ベトナム	6. マレーシア	7. その他
d. 住居	1. 自宅	2. アパート	3. 寮	4. その他			
d. 家族状況	1. 配偶者なし	2. 配偶者あり					
e. 留学経験	1. なし	2. あり					
f. 職業経験	1. なし	2. 官公庁	3. 民間企業	4. 研究所	5. 教員・専門職	6. その他	

問 24. 大学入学後から現在まで経験したことに○を付けて下さい。(○はいくつでも)

1	大学入学後、休学した	6	修士課程入学前、非正規で働いた
2	大学入学後、転科した	7	修士課程入学前、研究生をした
3	大学入学後、留年した	8	修士課程修了後、研究生をした
4	大学入学後、他の大学へ転学した	9	修士課程修了後、フルタイムで働いた、
5	修士課程入学前、フルタイムで働いた	10	修士課程修了後、非正規で働いた

問 25. 一ヶ月の生活費と授業料の収入源を記入して下さい。生活費は金額で、授業料は全体の割合が 10 割になるように記入して下さい。

	家族等	奨学金	アルバイト・給与	その他
a. 一ヶ月の生活費	万円	万円	万円	万円
b. 授業料	割	割	割	割

問 26. 差し支えなければ、ご両親の最終学歴を教えてください。(○は1つずつ)

	高卒まで	高専	短大・専門学校	大学	大学院
a. 父親	1	2	3	4	5
b. 母親	1	2	3	4	5

問 27. ふだん、次のようなことを思うことがありますか。a~k.のそれぞれについて、あてはまる番号一つに○をつけてください。

(a~k. それぞれに○は1つずつ)	とてもあてはまる	あてはまる	あてはまらない	全くあてはまらない
a. やりたい研究テーマが見つからない	1	2	3	4
b. やりたいテーマが入学した時と違って来た	1	2	3	4
c. 授業についていけない	1	2	3	4
d. 指導教員とうまくいかない	1	2	3	4
e. 学位取得の見通しが立たない	1	2	3	4
f. 経済的に勉強を続けることが難しい	1	2	3	4
g. 可能なら、別の大学院や研究室にかわりたい	1	2	3	4
h. アルバイトで研究時間が十分とれない	1	2	3	4
i. 就職活動で研究時間が十分とれない	1	2	3	4
j. 他大学の院生と交流したい	1	2	3	4
k. 研究室の決定は入学後でも遅くない	1	2	3	4

大学院教育のあり方についてお聞きします

問 28. あなたの所属する研究科は、以下の点で成功していると思いますか。また、将来の研究科にとってどの程度、重要な課題だと思いますか。(○は一つずつ)

(「現在の評価」と「将来のあり方」それぞれに○は1つずつ)	現在の評価				将来のあり方			
	とても成功している	やや成功している	あまり成功していない	全く成功していない	とても重要課題	やや重要課題	あまり重要課題ではない	全く重要課題ではない
a. 専門分野の理論を深く学ぶ	1	2	3	4	1	2	3	4
b. 職業に役立つ知識や技能を学ぶ	1	2	3	4	1	2	3	4
c. 外国人留学生の受け入れ	1	2	3	4	1	2	3	4
d. 社会人学生の受け入れ	1	2	3	4	1	2	3	4

問 29. あなたは、将来の大学院教育のあり方について、以下の考え方をどのように思いますか。a. ~m. のそれぞれについて、あてはまる番号1つに○をつけてください。

(a~l それぞれに○は1つずつ)	強く そう思う	そう思う	あまり 思わない	全く 思わない
a. 専門分野を超えた授業をもっと充実する	1	2	3	4
b. 博士課程進学者に対し、授業を通じて獲得された基礎的な能力の資格試験を行う	1	2	3	4
c. 修士課程修了単位(30単位)を少なくする	1	2	3	4
d. 職業的汎用能力を育成する	1	2	3	4
e. 院生による授業評価を導入する	1	2	3	4
f. カリキュラムをもっと体系化・標準化する	1	2	3	4
g. キャリア開発・就職指導を重視する	1	2	3	4
h. 主専攻以外に副専攻を導入する	1	2	3	4
i. 大学院教育の情報を企業や地域社会に公開する	1	2	3	4
j. 特別研究員(DC, PD)の採用枠をもっと拡大する	1	2	3	4
k. 院生への経済的支援は競争的であるべき	1	2	3	4
l. 大学院進学者をもっと増やすべき	1	2	3	4
m. 多様な院生の要求に対応できる能力をもった大学教員を養成すべき	1	2	3	4

以上で質問は、終わりです。ご協力ありがとうございました。

あなたが所属する大学院について問題点や改善してほしい点、ご意見などありましたら自由に記入して下さい。

同封の返信用封筒(切手不要)にてご返送ください。

第3部

平成28年度 大学生等の学習状況 に関する調査研究

平成 28 年度 大学生等の学習状況に関する調査研究

－結果の概要（大学昼間部）－

濱中 義隆（国立教育政策研究所）

「大学生等の学習状況に関する調査」について

（1）目的

国立教育政策研究所高等教育研究部では、大学生等の学習実態を包括的に把握することを通じて、大学教育の質的向上を推進するために、いかなる支援策の導入や制度的整備が必要とされるか等、政策立案に活用可能な基盤的データを整備することを目的として、平成 26（2014）年度より、「大学生等の学習状況に関する調査」を実施している。本稿は、その第 2 回目に当たる平成 28（2016）年度調査を用いて、大学昼間部に関する結果の概要を示すものである。なお、28 年度調査は、本研究所のプロジェクト研究「学生の成長を支える教育学習環境に関する調査研究」（研究期間：平成 28～29 年度）の一部として実施されたものである。

（2）対象

全国の大学・短期大学に在籍する学生（通信教育課程の学生、休学者、外国人留学生を除く）

（3）実施時期

平成 28（2016）年 11 月

（4）標本抽出及び実施方法

調査実施年度の大学、短期大学の在籍学生数に所定の抽出率を掛けて算出される対象学生数（調査依頼数）を大学ごとに割り当てた上で、各大学等に調査対象者の無作為抽出、所定の調査票の配布・回収等を依頼する方法により実施する¹。なお、本調査は独立行政法人日本学生支援機構が隔年実施している「学生生活調査」と共同で行われた。

（5）有効回答数（有効回答率）

大学、短期大学それぞれの、昼夜間別・設置者別の有効回答数（括弧内が有効回答率）は表 1 のとおりである。なお、設置者別に標本抽出率（対象者の割当数）が異なるため、集計

¹ 調査対象校・対象者数の多い大学昼間部のみ多段抽出法による標本抽出を採用している。設置者別に必要標本数を算出した上で、在籍学生数に確率比例するように調査対象校並びに調査依頼数（1 抽出単位当たり 10 票）を決定した。調査対象者の無作為抽出、調査票の配布・回収等については各大学に依頼した。

に当たっては母集団における設置者別構成比と等しくなるよう、ウェイト付けを行った。そのため集計に用いられるケース数は、表1のとおりではない。

表1 学校種別・課程別・設置者別 有効回答者数（括弧内は有効回答率）

		国立	公立	私立
大 学	昼間部	5,437 (46.9%)	4,290 (38.7%)	9,089 (51.6%)
	夜間部	714 (31.2%)	146 (23.9%)	502 (21.5%)
短期大学	昼間部	—	1,730 (56.0%)	3,367 (79.0%)
	夜間部	—	60 (19.5%)	314 (32.0%)

(6) 回答者のプロフィール

調査への有効回答者は、理論上、母集団を正しく反映するように設計されているが、回答状況により、標本における回答者の諸属性には幾つか偏りが生じている。

本調査における回答者の専攻分野別構成比を母集団（平成28年度学校基本調査）と比較すると（図1）、「社会科学」が母集団より10ポイント程度少ない。社会科学以外の専攻分野では、母集団との大きな乖離^{かいり}は見られないが、「教育・家政・福祉」(+5.8ポイント)、「芸術・スポーツ」(+2.7ポイント)がやや多くなっている²。

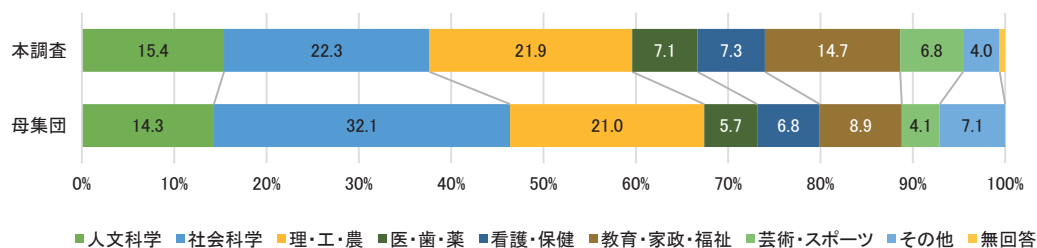


図1 回答者の専攻分野別構成比（平成28年度学校基本調査との比較）

さらに学年と専攻分野の関係を見ると（図2）、4年次のみ、「理・工・農」が他の学年に比べて10ポイント程度高い。一方、「社会科学」では、全学年を通じて母集団より少なめで

² 福祉関係の学科は、学校基本調査では社会科学に分類されるケースも多い。本調査において学科系統を「福祉関係」と回答した学生は3.1%であったので、これを「社会科学」に分類すれば、母集団からの偏りはやや小さくなる。ただし、この点を考慮しても、本調査における「社会科学」の構成比が明らかに少ないことは否めない。

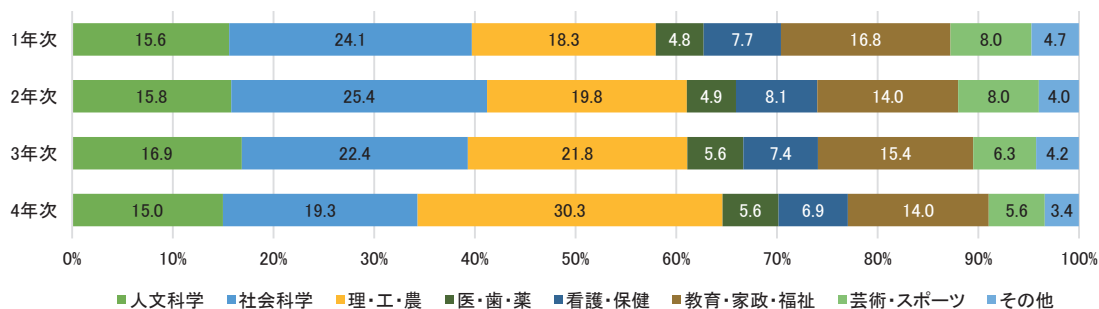


図 2 学年別 回答者の専攻分野構成比 (平成 28 年度調査)

あることに加えて、4年次の回答者が更に少なくなっている。このため学年別の集計においては、特に4年次に「理・工・農」の影響が強めに現れていることに留意しなくてはならない。

「社会科学」の構成比が母集団より小さくなる要因の一つには、大学の規模と有効回答率の関係が挙げられる。表 2 には、調査依頼数別の有効回答率を示した。調査依頼数は在籍学生数に確率比例するように決定されているので、学生規模の大きい大学ほど依頼数も多い³。表 2 が示すように、特に私立大学において、調査依頼数が多くなるほど有効回答率が低下している。すなわち、大規模大学の学生の傾向が全体の集計結果にやや反映されにくいことになる。また、大規模大学では「社会科学」の学生が占める割合が高いため、大規模大学の有効回答率の低さにより、結果的に「社会科学」の構成比も母集団に比して低くなる。

なお回答状況にやや偏りがあるものの、上記の傾向自体は前回調査においても同様に確認されるため、調査時点間の比較においてはほとんど影響していない。

表 2 調査依頼数と有効回答率の関係 (括弧内は調査対象学生数)

		国 立	公 立	私 立
調査依頼数	20 票以下	44.3% (70)	48.5% (130)	70.6% (3,040)
	30-50 票	40.9% (430)	47.1% (700)	57.3% (4,080)
	60-100 票	42.9% (1,110)	46.0% (2,060)	57.8% (3,380)
	110-210 票	48.6% (4,730)	45.3% (1,670)	40.4% (3,580)
	220 票以上	46.6% (5,260)	33.6% (6,530)	34.2% (3,530)
合計		46.9% (11,600)	38.7% (11,090)	51.6% (17,610)

³ 私立大学では標本抽出率が 0.92%に設定されているため、調査依頼数 100 票はおおよそ学生数 1 万人強、依頼数 220 票は学生数 2 万 4 千人に相当する。

1. 学習時間・生活時間

調査票では、1週間当たり（土、日を含む）の各活動に使った時間を「0時間」、「1～5時間」、「6～10時間」、「11～15時間」、「16～20時間」、「21～25時間」、「26～30時間」、「31時間以上」の8個のカテゴリーのいずれかを選択する方式で尋ねている。ただし個々の活動についてその分布を逐次提示すると、学生の生活時間の全体像がつかみにくい。そこで各カテゴリーの中間値（ただし「0時間」には0、「31時間以上」には33）を割り当て、各活動時間の平均値を学年別に算出した（図3）⁴。あわせて、主な活動については、必要に応じて専攻分野別等によるクロス集計（分布）を提示する。

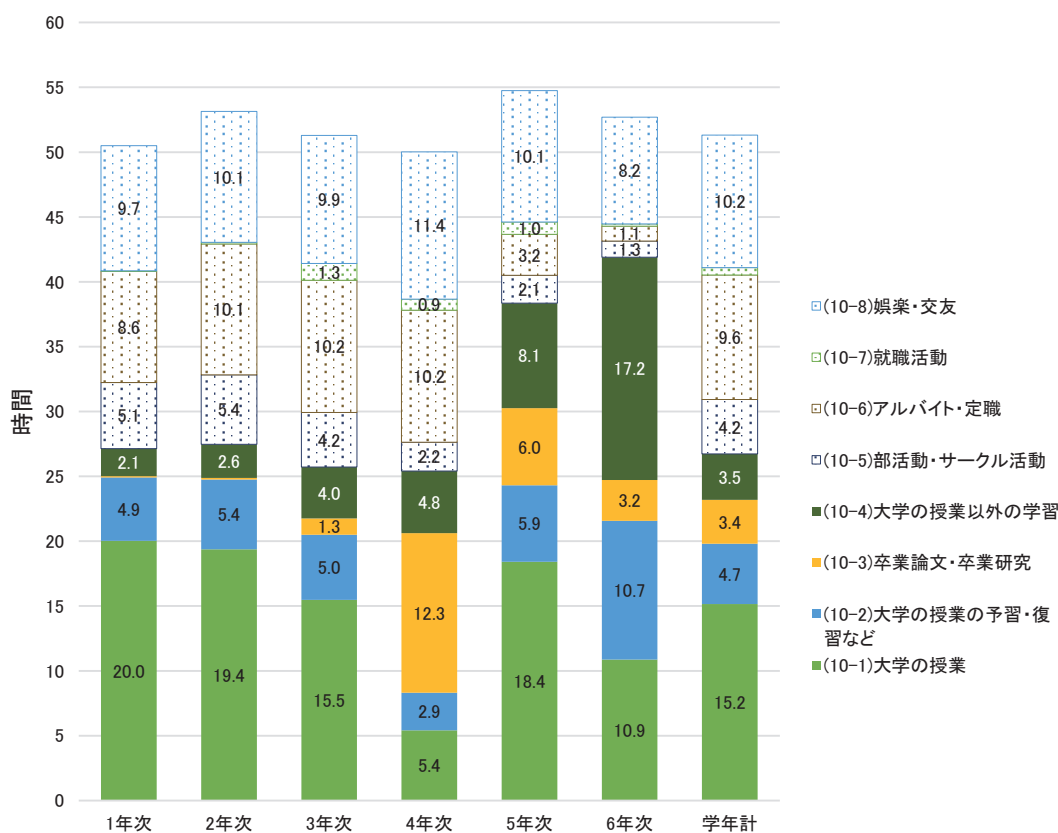


図3 学年別1週間当たりの学習時間・生活時間（平均：時間）

(1) 授業への出席

1年次、2年次の授業への出席の週当たり平均時間は、それぞれ20.0時間、19.4時間である。3年次になるとやや減少して15.5時間、4年次は更に少なく5.4時間となった。これ

⁴ 図3では、8つの活動時間の合計が100時間以上となる回答者は「外れ値」として扱い（全体の1.6%）、平均時間の算出には含めていない。なお、グラフの凡例において項目の前に付されている番号は調査票上の問番号である（以下、同じ）。基礎集計表を参照する際の参考にされたい。

らを平成 26 年度調査の結果と比較してみると、1 年次 20.0 時間、2 年次 19.7 時間、3 年次 15.9 時間、4 年次 5.8 時間であったので、ほとんど変化していないと言える。

学科系統が「医・歯・薬」にほぼ限定される 5、6 年次では、5 年次 18.4 時間、6 年次 10.9 時間となった。それぞれ平成 26 年度調査の 15.9 時間、14.7 時間からやや変動しているけれども、5、6 年次は元々ケース数が少ないため誤差の範囲と言える。

授業への平均出席時間がほぼ同じである 1・2 年次のみを取り出して、専攻分野（学科系統）別に授業への出席時間の分布を示したのが図 4 である。「医・歯・薬」、「看護・保健」では 21 時間以上授業に出席している学生が 6 割以上であるのに対して、「社会科学」では 21 時間以上の学生は 3 割に満たない。「理・工・農」も約半分の学生は 21 時間以上授業に出席していると回答しており、巷間言われるような「理系の学生は忙しい」という結果になっている。なお、この傾向についても平成 26 年度調査からほとんど変わっていない。

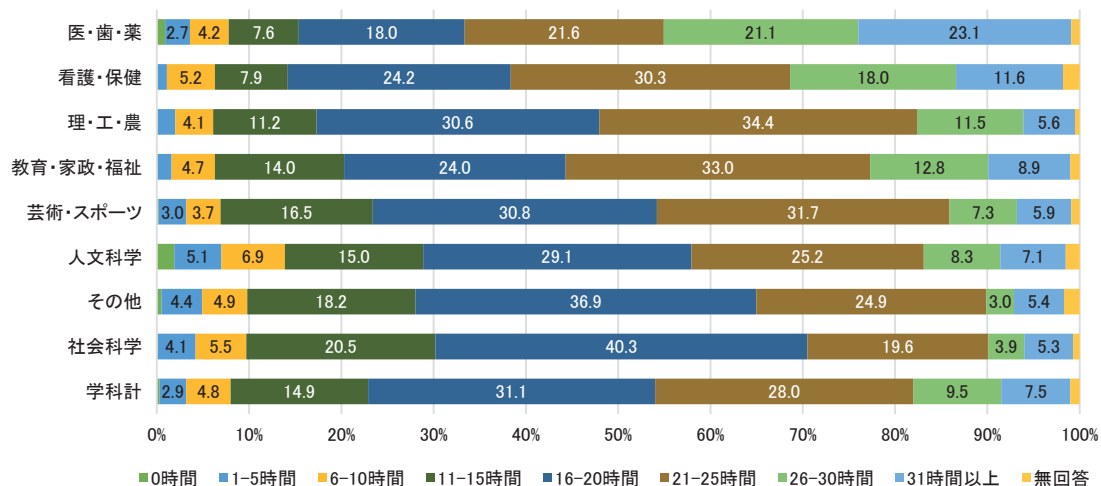


図 4 専攻分野別 1 週間当たりの授業への出席時間（1・2 年次のみ）

(2) 授業の予習・復習等

1 年次、2 年次の授業の予習・復習等の週当たり平均時間は、それぞれ 4.9 時間、5.4 時間となり、授業への出席時間の約 4 分の 1 程度である。平成 26 年度調査では 4.9 時間、5.2 時間であったのでほとんど変化していない。図 5 では、1・2 年次のみを取り出して、平成 26 年度調査の分布と比較しているが、平均値だけでなく分布を見てもほとんど変化がない

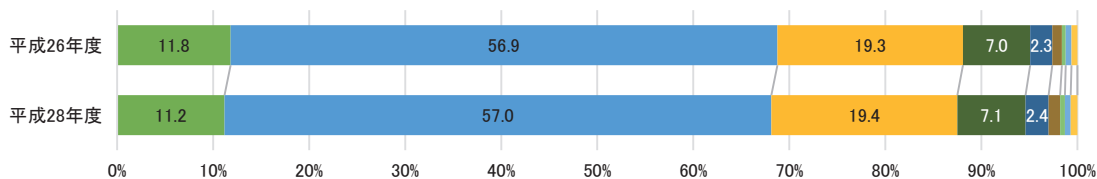


図 5 授業の予習・復習の時間（平成 26 年度調査との比較、1・2 年次のみ）

ことが分かる。

3年次の授業の予習・復習の時間も週当たり平均5.0時間であり、1・2年次とほぼ同程度である。ただし、授業への出席時間が1・2年次より4～5時間短くなるため、授業への出席時間に対する予習・復習時間の比率は3分の1程度とやや高くなる。3年次ではゼミのような準備学習を必須とする授業の比重が増すからであろう。6年課程の「医・歯・薬」を除くと、4年次後期における履修科目は少ないため、予習・復習の時間も2.9時間と最短となっている。

授業への出席時間と同様に、予習・復習の時間についても専攻分野による差異は大きい。図6では、授業への出席時間が長い1・2年次を取り出して、学科系統別に授業の予習・復習時間の分布を比較した。「医・歯・薬」、「看護・保健」、「理・工・農」など授業への出席時間が長い専攻分野において、予習・復習の時間も長い傾向にあることが分かる。ただしいずれの専攻分野においても最頻値は「1～5時間」であり、20時間前後が多くを占める授業への出席時間に対して予習・復習にかかる時間は十分とはいえない。

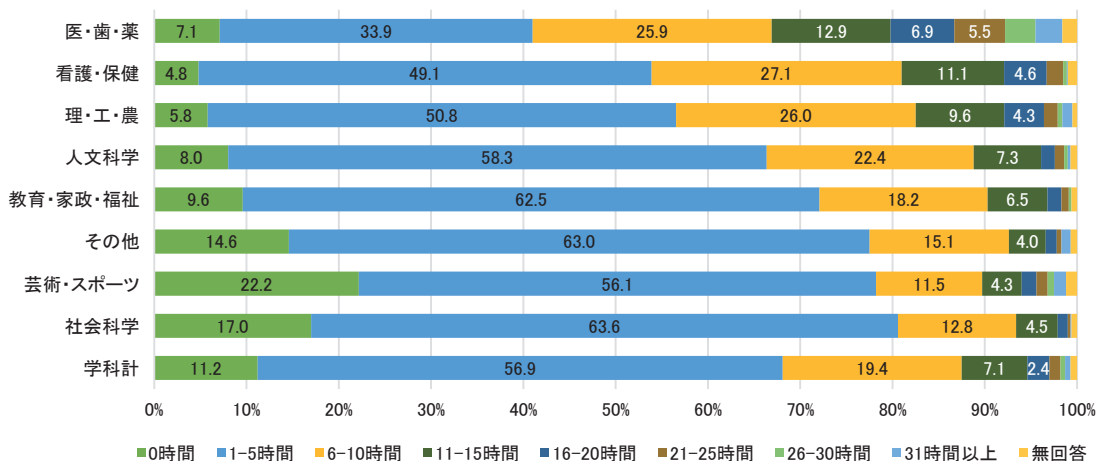


図6 専攻分野別 1週間当たりの授業の予習・復習の時間（1・2年次のみ）

（3）卒業論文・卒業研究

3年次の後期になると卒業論文・卒業研究に取り組む学生が現れ始め、3年次での平均時間は1.3時間となる。4年次における平均時間は12.3時間（6年課程が大部分を占める「医・歯・薬」の4年次を除くと12.6時間）となるが、「31時間以上」の16.8%に対して、「0時間」も17.1%であり、ばらつきが大きい。

こうしたばらつきを生じる主な要因として、専攻分野による卒業論文・卒業研究への取組の違いが挙げられる。図7では、「医・歯・薬」以外の4年次について、専攻分野別に卒業論文・卒業研究の時間の分布を比較した。「理・工・農」のみ「31時間以上」が41.7%と突出して高い。さらに「1～5時間」以下が1割強に対して、「21～25時間」以上が6割を占め

ており、「理・工・農」は多くの時間を卒業論文・卒業研究にかけていることが分かる。ちなみに「理・工・農」（及び「医・歯・薬」）以外の4年次の卒業論文・卒業研究の平均時間は約8時間となり、図3における卒業論文の平均時間（12.3時間）は「理・工・農」の学生によって大きく引き上げられていると言える。

「理・工・農」に続いて卒業論文・卒業研究に時間をかけている専攻分野は「芸術・スポーツ」である。集計の都合上、実技が重視される専攻分野として本稿では同じカテゴリーに分類したが、実は芸術系とスポーツ系では卒業論文・卒業研究の時間にはかなり差がある。卒業論文・卒業研究にかかる時間が長いのは芸術系であり（「21～25時間」以上が34%）、スポーツ系では「教育・家政・福祉」と同程度となる。

「看護・保健」、「社会科学」の卒業論文・卒業研究にかかる時間は「1～5時間」以下が60%前後となり、他の専攻に比べて短い。「看護・保健」では4年次後期においても、授業への出席時間が「11～15時間」以上の学生が約25%（他の専攻分野計では約11%）、また大学の授業以外の学習が「21～25時間」以上の学生も約33%を占めており（他の分野計では約5%）、卒業論文等よりも卒業後の国家試験への準備学習が重視されていると見てよいだろう。他方、「社会科学」では4年次の授業への出席時間、大学の授業以外の学習時間とも短く、卒業論文等が課されていても、他分野に比べて長時間をかけて取り組む学生が少ないものと見られる。

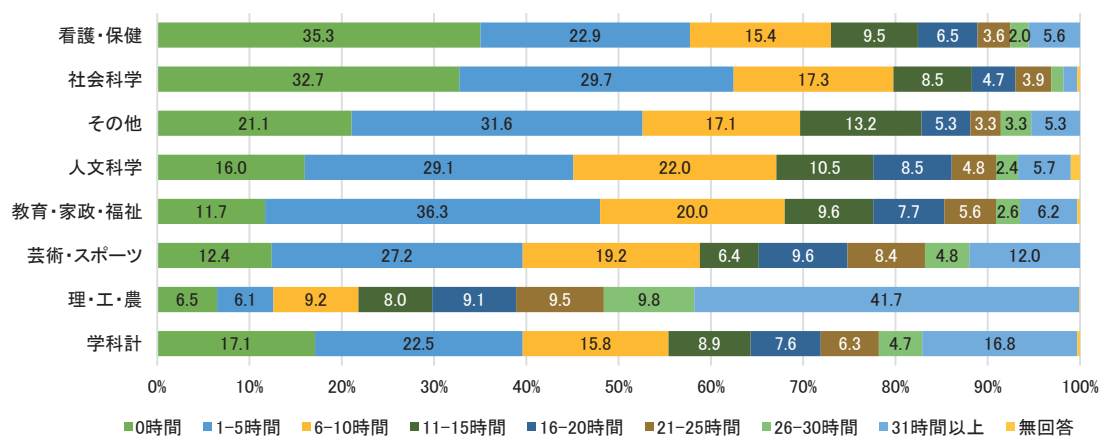


図7 専攻分野別 1週間当たりの卒業論文・卒業研究の時間（4年次のみ）

（4）大学の授業以外の学習⁵

大学の授業以外の学習に費やす平均時間は、1年次2.1時間、2年次2.6時間、3年次4.0時間、4年次4.8時間となり、学年が上がるに連れて少しずつ増加している。ただし、分布

⁵ 調査実施時に配布した「調査記入要領」には、「大学の授業以外の学習には、ダブルスクール、英会話学校、通信教育講座や独学での学習などが該当」する旨記載されている。

を見ると、3年次を除いて「0時間」が最頻値であり（3年次は「0時間」、「1～5時間」が39%でほぼ同じ）、特定の学生のみが大学の授業以外の学習に熱心に取り組むようになるということのようである。ここでも「医・歯・薬」にほぼ限定される5・6年次は、国家試験の受験準備のためか自主的な学習の時間が長くなっている。

学年との関連からも想定されるように、大学の授業以外の学習の時間に影響しているのは、卒業後の進路希望である。図8には3年次以上の学生について、現時点での卒業後の進路希望別に大学の授業以外の学習時間の分布を示した。公務員、資格を必要とする専門職、大学院への進学を希望する学生において、「6～10時間」以上の割合がやや高くなっていることが分かる。

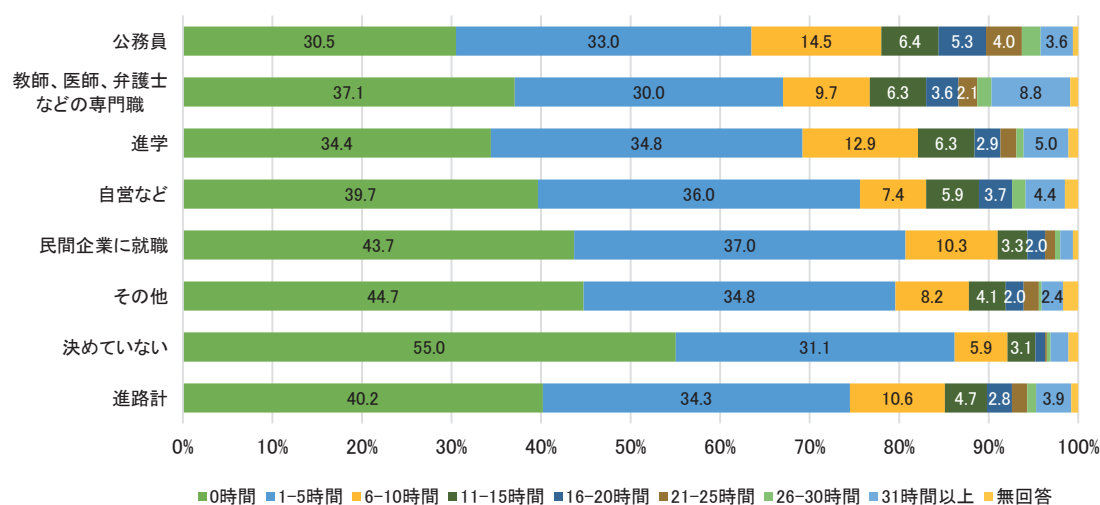


図8 卒業後の進路希望別 大学の授業以外の学習の時間（3年次以上のみ）

（5）部活動・サークル活動，アルバイト

部活動・サークル活動の時間は、1年次5.1時間、2年次5.4時間、3年次4.2時間、4年次2.2時間となった。3・4年次で活動時間が減少するのは、実質的に参加していない（「0時間」と回答した）学生が増えるからである。

一方、アルバイトの時間は1年次8.6時間、2年次10.1時間、3年次10.2時間、4年次10.2時間となった。学生生活に慣れてくるためか1年次から2年次の間でやや増加し、2年次以上ではほとんど変わらない。「医・歯・薬」の5・6年次は、大学の授業関連の学習、授業以外の学習ともに多くの時間が費やされていることもあり、アルバイトの時間は短くなっている。上記の学年別、専攻分野別の傾向は平成26年度調査においても同様であった。

なおアルバイトの時間そのものは、平成26年度調査より各学年とも0.2～0.4時間程度増加している。アルバイトをしていない（「0時間」と回答した）学生が、平成26年度調査に比べて4ポイント程度低下していることによると考えられる（学年計32.3→28.2%）。ただ

し長時間のアルバイトに従事する（「21～25 時間」以上と回答した）学生の比率はほとんど変化しておらず（11.9→11.4%），アルバイトの負担が過重になっているというわけではない。

図 9 及び図 10 は，生活時間がほぼ同じである 1・2 年次を取り出し，部活動・サークル活動の時間，アルバイトの時間と学習時間の関連を示したものである。図 3 と同様の方法により，部活動・サークル活動の時間別（図 9），アルバイトの時間別（図 10）に，大学の授業への出席，授業の予習・復習，大学の授業以外の学習の時間の平均値を算出し積み上げグラフとして示した。部活動・サークル活動，アルバイトともに週に「16～20 時間」あたりから学習時間が減少する。授業の出席時間に対しては「31 時間以上」（アルバイトでは「26～30 時間」以上）を除くとそれほど影響していないが，授業の予習・復習の時間に対しては長時間の部活動・サークル活動及びアルバイトにより減少していることが読み取れる。

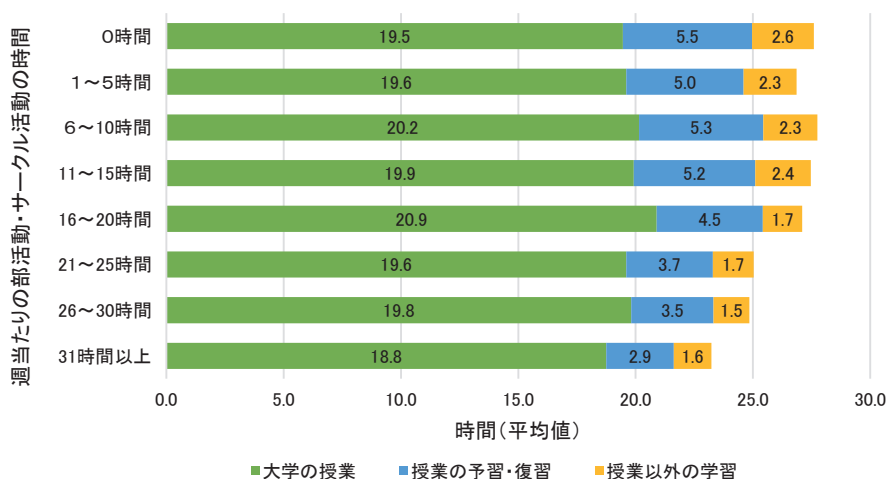


図 10 部活動・サークル活動の時間別 週当たりの平均学習時間（1・2 年次）

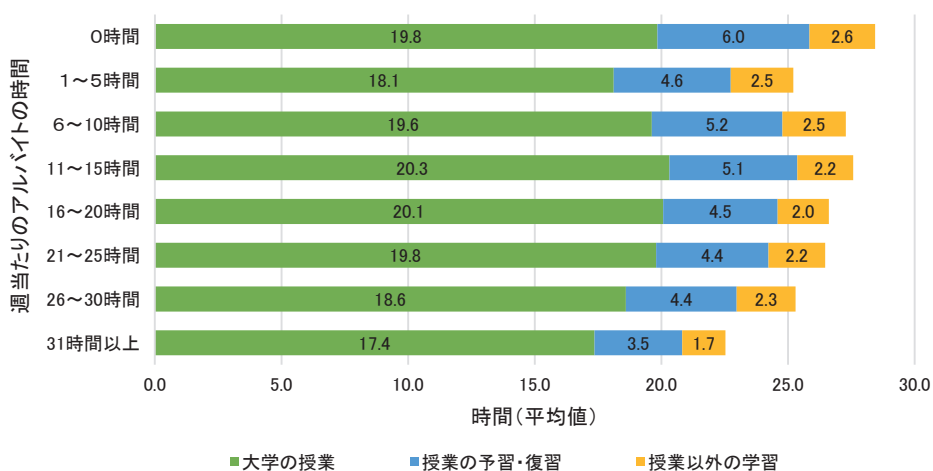


図 9 アルバイトの時間別 週当たりの平均学習時間（1・2 年次）

2. 授業科目の履修及び単位の修得状況

(1) 履修登録している科目数

調査票では「今学期に履修登録している授業科目数」を直接尋ねているが、図 11 では「なし（0科目）」から「25科目以上」までの7カテゴリーに集約し、学年別にその分布を示した。

調査実施時点の学期において履修登録している科目数は、低学年ほど多くなっていることが図 11 より明らかである。1年次及び2年次では「10～14科目」である学生が最も多く、それぞれ 54.8%、58.2%となった。次いで「15～19科目」の学生が多くなっている。

1年次、2年次ともに最頻値は12科目、平均値はそれぞれ13.7科目、12.6科目であった。1科目当たりの授業時間を1.5時間（90分）とみなせば、図1で示した1年次、2年次の授業への出席時間（20.0時間、19.4時間）とほぼ一致することから、授業への出席率はかなり良好と見られる。平成26年度調査の結果と比較すると、15科目以上の学生の割合が、1年次では34.9→30.4%、2年次でも26.5→21.5%と4～5ポイント低下しており、過剰な履修登録は若干の減少傾向にある。

3年次になると履修科目数はやや減少し「5～9科目」の学生が最も多く41.1%、次いで「10～14科目」が35.6%である（ただし最頻値は10科目）。4年次では更に減少して「1～4科目」が66.6%を占める。より詳細に分布を確認すると、「医・歯・薬」を除く4年次の最頻値は1科目（29.3%）であり、卒業論文やゼミの単位を残すのみという学生も多い。履修科目なしと合わせると8割程度の学生は4年次の前期までに卒業に必要な単位のほぼ全てを修得済みということになる。

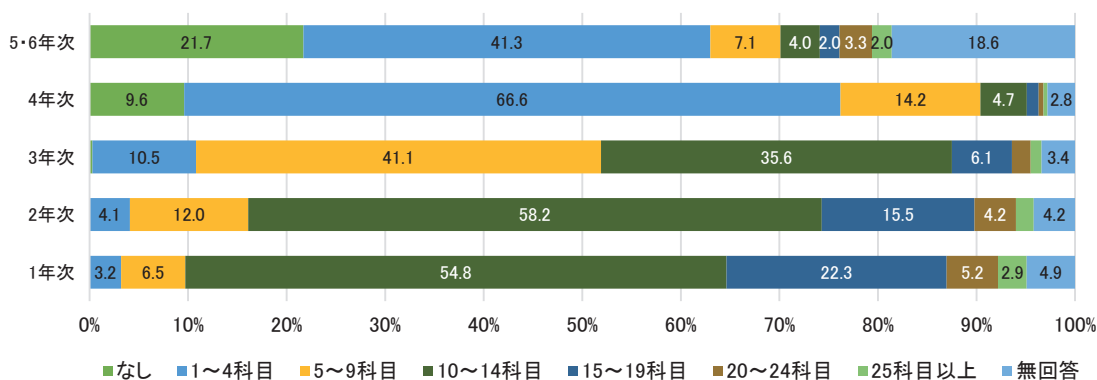


図 11 学年別 今学期履修登録している科目数

(2) 取得済み単位の比率

図 12 には、卒業要件のうち既に修得済みの単位の比率に対する回答の分布を学年別の箱ひげ図として示した⁶。

1 年次では、修得済み単位の比率のばらつきはそれほど大きくなく、中央値が 18 パーセント、第 3 四分位点が 20 パーセントとなり、20 パーセントの近傍に多くの学生が集中している。多くの大学では卒業要件を大学設置基準に定める 124 単位（4 年課程の場合）に設定しているので、その 20 パーセントといえは 24～25 単位に相当する。図 11 で示したように 1 年次では 1 学期に 12 科目前後を履修していることが一般的なので、最初の学期（セメスタ）に 24 単位程度を取得済みであるというここでの結果と整合的である。

2 年次においても履修科目数はほとんど変わらず、2 年次の前期までに 60～70 単位を修得する学生が半数を超える。図 12 における 2 年次の取得済み単位の比率の中央値は 50 パーセント（約 62 単位に相当）であり、やはり履修登録科目数と整合的な結果となっている。

1 学期に 20 単位を超えるペースで単位を修得すれば 5 学期（セメスタ）で卒業要件をほぼ満たしてしまう計算となるが、実際には 3 年次になると履修科目数がやや減少するため、3 年次前期までの取得済み単位の比率の中央値は 80 パーセント（約 100 単位に相当）となる。3 年次後期においても 10 科目前後を履修している学生が一般的であり、20 単位を取得

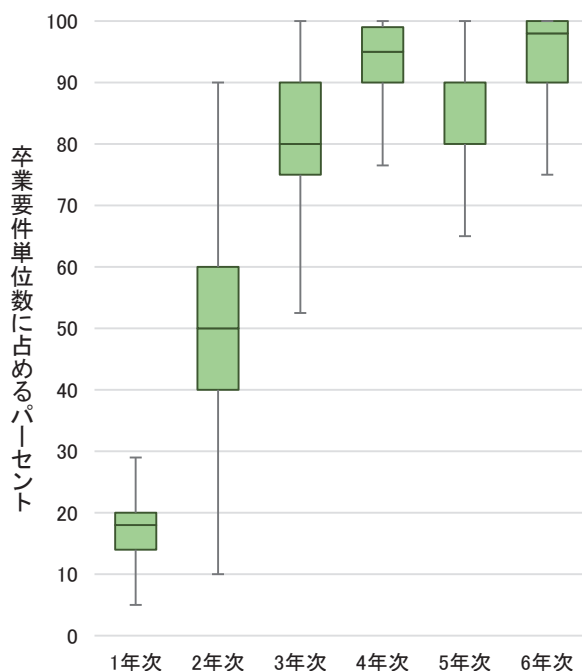


図 12 学年別 卒業要件のうち既に修得済みの単位の比率（パーセント）

⁶ 箱の下端が第 1 四分位点（下ヒンジ）、箱の上端が第 3 四分位点（上ヒンジ）を示し、箱の下端から上端の間（1 年次を例にとると、14 パーセントから 20 パーセント）が、およそ一般的な学生の単位取得状況を表していると見てよい。箱の内部の横線が中央値に該当する。

できれば、4年次は卒業論文やゼミ等の必修科目を残すのみである。図12が示すとおり、4年次の前期までの取得済み単位の比率の中央値は95パーセントとなっている。

以上が調査結果に見る一般的な学生の履修状況であり、経験的な実感にも近いと言える。しかしこの結果から、単位制度の趣旨はほとんど形骸化していることが明らかである。大学設置基準では「1単位の授業科目は45時間の学修を必要とする内容をもって構成する」と定められており、1学期に20単位以上を取得するには、1学期を15週間として、週当たり60時間以上の学修が必要とされる(45時間×20単位÷15週=60時間)。大学における一般的な授業の時間にあわせて1時間=45分として計算すれば、週当たり45時間以上(60時間×0.75=45時間)となるので物理的に全く不可能というわけではない。とはいえ1学期に24~25単位程度を取得するとなれば、必要な学修時間は50時間を超過してしまうので、およそ現実的でない。「単位の実質化」を可能にするためには、1・2年次の履修科目数の上限を制限することが不可欠と言える。

3. 授業の形態（新規項目）

平成28年度調査では、「これまでに受けた授業の形態」として、「講義（100人以上）」、「講義（50人以上100人未満）」、「講義（50人未満）」、「演習・ゼミ」、「実験・実習」を挙げ、それぞれの授業の形態の経験割合を全体が足して10割となるように、記入してもらった。ここでは各授業形態の割合の平均値を積み上げることで、擬似的に各授業形態の構成比を算出した。

(1) 学年による違い

図13は、各授業形態の構成比（平均値）を学年別に示した。学年が上がるにつれて「演習・ゼミ」、「実験・実習」の割合が少しずつ増加することが示されている。ただし、「演習・ゼミ」、「実験・実習」の割合は全学年を通じて2割以下に集中していることから（「医・歯・薬」が多い5・6年次を除く）、図13における学年間の差は、「演習・ゼミ」、「実験・実習」の有無（経験率）の差を反映しているものと見られる。

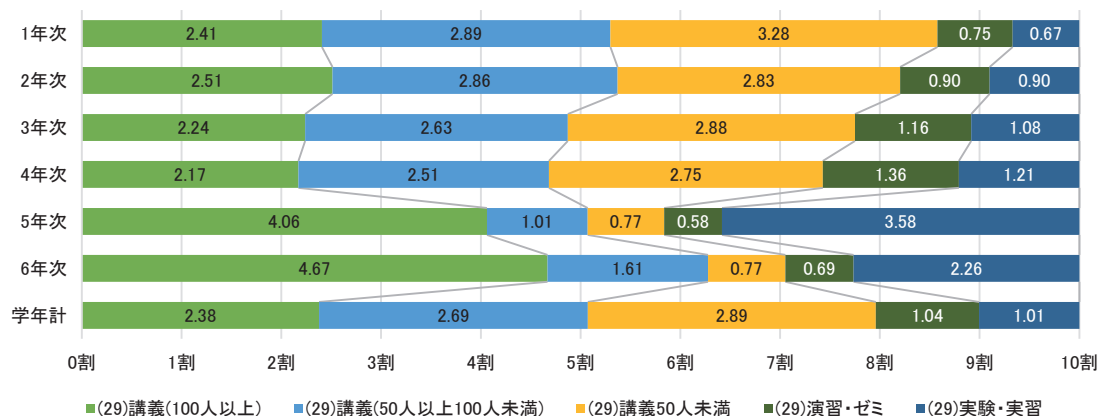


図13 学年別 各授業形態の構成比（割合の平均値）

そこで図 14 には、1 年次のみを取り出して「演習・ゼミ」、「実験・実習」の経験率を専攻分野別に示した。いずれの専攻分野においても 1 年次の時点で少なくとも 5 割前後の学生が「演習・ゼミ」形式の授業を受講している。特に「社会科学」、「人文科学」などいわゆる文系の学部・学科でその割合は高くなっている。一方、「実験・実習」形式の授業は、「医・歯・薬」、「看護・保健」、「理・工・農」など、保健関係、理系の学部・学科において初年次から多く取り入れられていることがわかる。

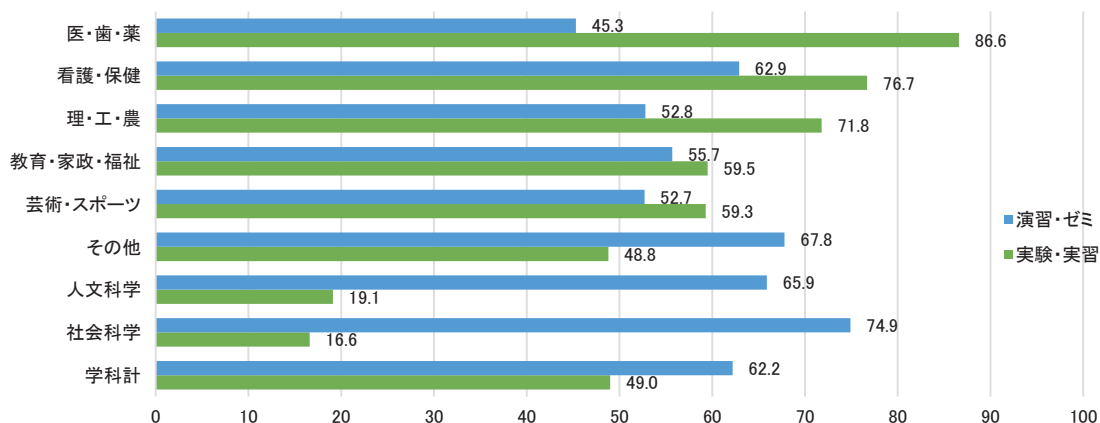


図 14 専攻分野別 「演習・ゼミ」、「実験・実習」の経験率（1 年次のみ、%）

（2）専攻分野による違い

図 15 では、専攻分野別に各授業科目の構成比（平均値）を示した。専攻分野の特性に応じて、「実験・実習」の比重が異なることはともかくとして、ここでは「講義（100 人以上）」の割合の違いが注目される。「医・歯・薬」（4.79 割）、「社会科学」（3.19 割）において 100 人以上の大規模な講義が多いことが分かる。

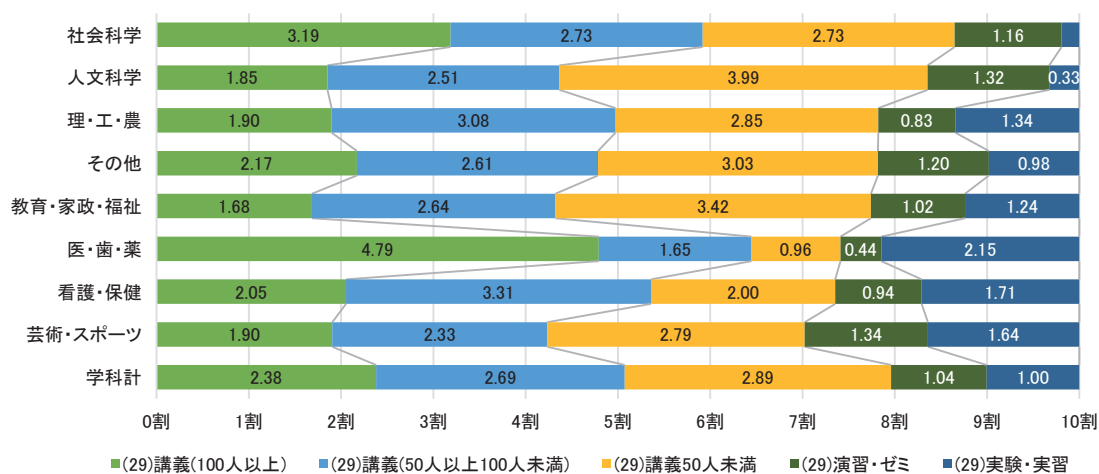


図 15 専攻分野別 各授業形態の構成比（割合の平均値）

なお、図 16 に示すように、100 人以上の講義の割合は私立大学において高い傾向にある。ただし、専攻分野別に見ると、「社会科学」のみ国立大学の方が「講義（100 人以上）」に 3 割以上の値を回答した学生の比率が高くなっている。

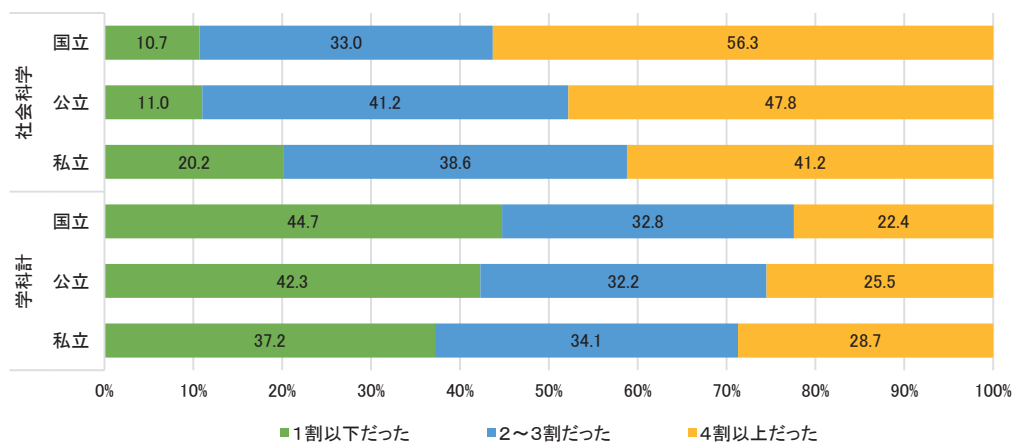


図 16 設置者別 「講義（100 人以上）」の割合の分布

4. 授業科目の内容・方法

(1) どれくらいあったか

図 17 には、授業内容や教授方法、授業形態の工夫等の各項目について、「よくあった」、「ある程度あった」と回答した学生の比率が高いものから順に並べてある。なお、図 18 は平成 26 年度調査の結果である。

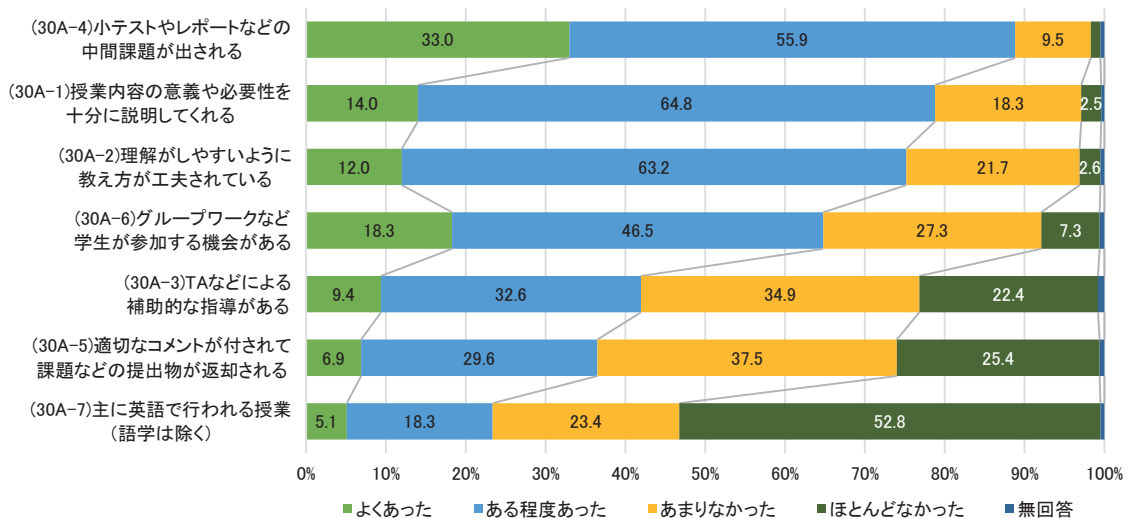


図 17 授業科目の内容・方法について（どれくらいあったか、平成 28 年度調査）

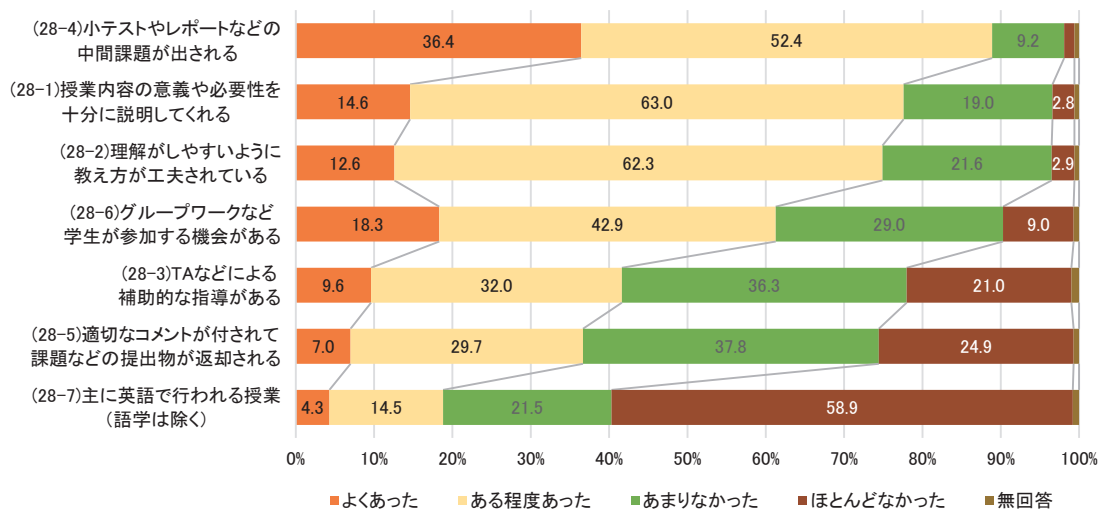


図 18 授業科目の内容・方法について（どれくらいあったか、平成 26 年度調査）

前回調査から 2 年しか経過していないので、全般的にそれほど大きな変化はない。変化が見られた項目に着目すると、「グループワークなど学生が参加する機会がある」は、「よくあった」とした学生の比率は全く同じであるものの (18.3%)、「ある程度あった」が 42.9%か

ら 46.5%へと 4 ポイント弱増加している。いわゆるアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の方法は依然として増加傾向にあるものと見られる⁷。

「主に英語で行われる授業（語学除く）」も、平成 26 年度調査と比較すると「よくあった」が 4.3%→5.1%、「ある程度あった」が 14.5%→18.3%と増加し、反対に「ほとんどなかった」は 58.9%→52.8%へと 6 ポイント程度減少している。全般的にはさほど普及しているわけではないけれども（「よくあった」、「ある程度あった」を合わせて 23.4%）、増加傾向にあると見てよいだろう。

（2）今後増やしてほしいか

平成 28 年度調査では、各授業の内容・方法等の工夫がどの程度あったか（頻度）だけでなく、今後増やしてほしいかどうかについても併せて尋ねている（図 19）。全ての項目で「現状でよい」が最頻値になっているけれども、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」は、「増やしてほしい」と回答した学生が 38.0%と多い。図 14 で見たように、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」は頻度としてはそれほど多くなく（「よくあった」、「ある程度あった」を合わせて 36.5%）、学生の希望との間のギャップが大きい項目となっている。

「授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる」、「理解がしやすいように教え方が工夫されている」は頻度の面ではほとんど同じ分布となっているにもかかわらず、増やしてほしいか否かについては、「理解がしやすいように教え方が工夫されている」の方がかなり高

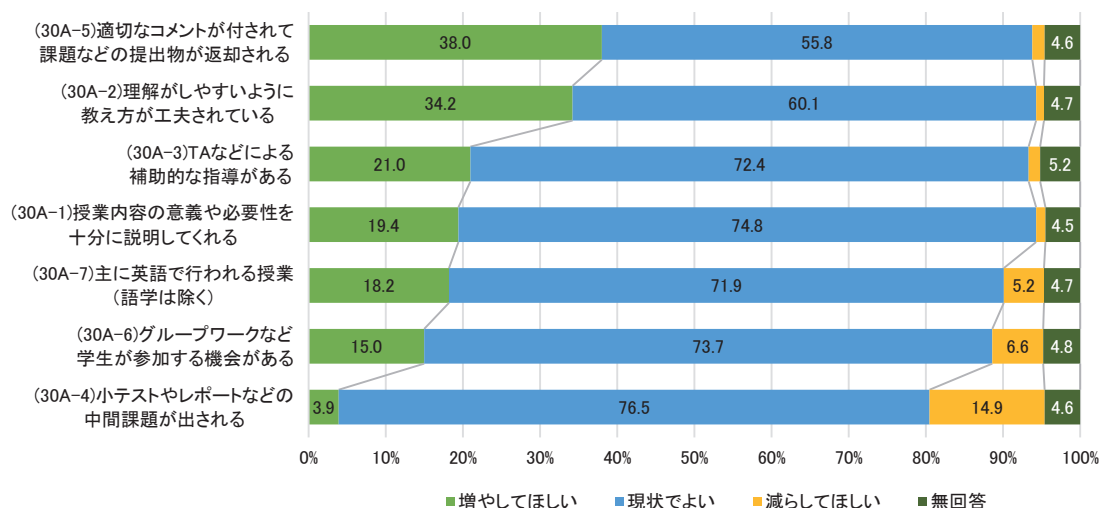


図 19 授業科目の内容・方法について（今後増やしてほしいか，平成 28 年度調査）

⁷ 平成 19（2007）年度に東京大学大学経営・政策研究センターが実施した調査（東大 CRUMP 調査）では、「グループワークなど学生が参加する機会がある」に対して「よくあった」、「ある程度あった」とした学生の比率は合わせて 38.0%だったので、過去 10 年弱の間に大きく増加するとともに、その傾向が依然として継続している。

い。授業の内容を手掛かりとして自主的に学習を深めるというよりも、授業の理解しやすさがより求められていると解釈すれば、ここでの結果から、受動的な態度で大学での学習に臨んでいる学生が多いことを読み取ることができる。

5. 学生の学習に対する態度・取組

図 20 では、学生の学習に対する態度・取組について、「よくあてはまる」、「ある程度あてはまる」と回答した比率が高い項目から順に並べた。

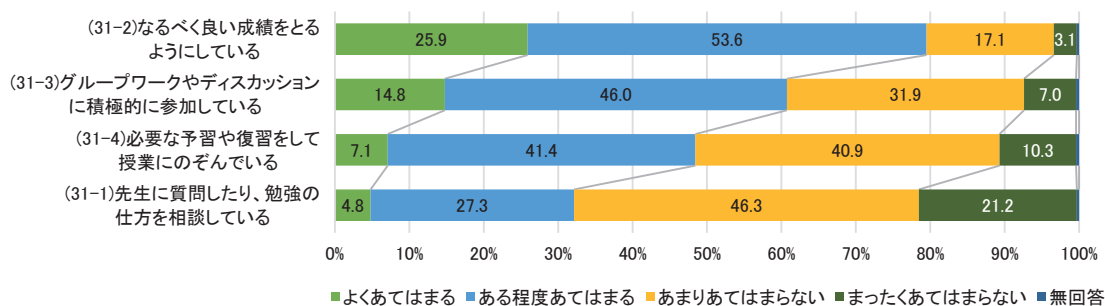


図 20 学生の学習に対する態度・取組（平成 28 年度調査）

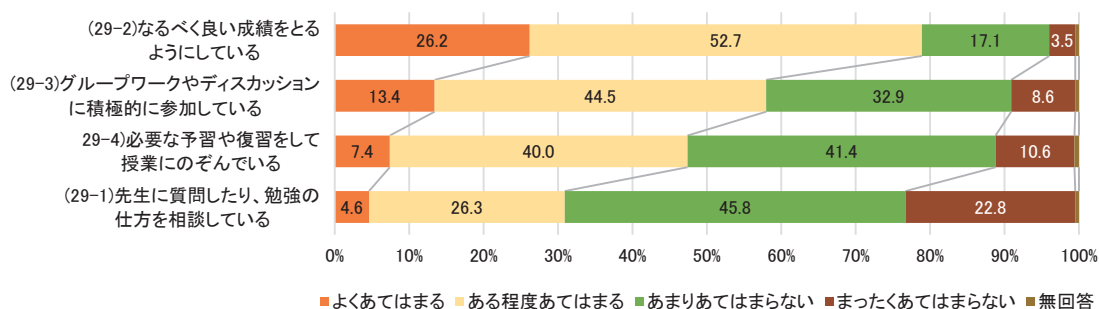


図 21 学生の学習に対する態度・取組（平成 26 年度調査）

ここでも平成 26 年度調査の結果（図 21）と比較してみると、いずれの項目においても分布はほとんど変化していないことが分かる。強いて挙げるならば、前項の「グループワークなど学生が参加する機会がある」の増加に対応して、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」が「よくあてはまる」、「ある程度あてはまる」を合わせて 3 ポイント程度増加している（57.9%→60.8%）。

これらの項目はいずれも学習に対する意識・態度を現すものであるから、実際の学習行動とも強く関連している。図 22 には 1・2 年次のみを取り出して、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」と授業の予習・復習の時間の関連を示した。この項目に「あてはまる」とした学生は、1・2 年次では 3 割程度と多いわけではないが、教員との接触の機会が多い学生の方が、自主的な学習時間が長くなっていることが分かる⁸。

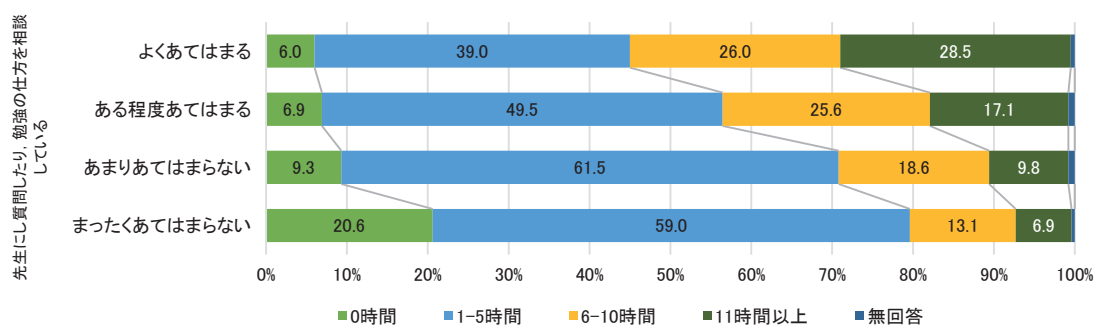


図 22 「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」と予習・復習の時間の関係

「先生に質問したり、勉強の仕方を相談」するかどうかは、学生の学習に対する熱心さを現していると捉えられるが、一方でそうした機会が得やすい環境が用意されているかとも関係している。図 23 は、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」の頻度と、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談している」の関係を示した。図 23 より明らかなように、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」にあてはまるとした学生ほど、教員に質問したり相談したりしている。前項においても、学生は「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」について、最も「増やしてほしい」と考えていることを示したところであるが、こうした学生・教員間での双方向的なやりとりが、自律

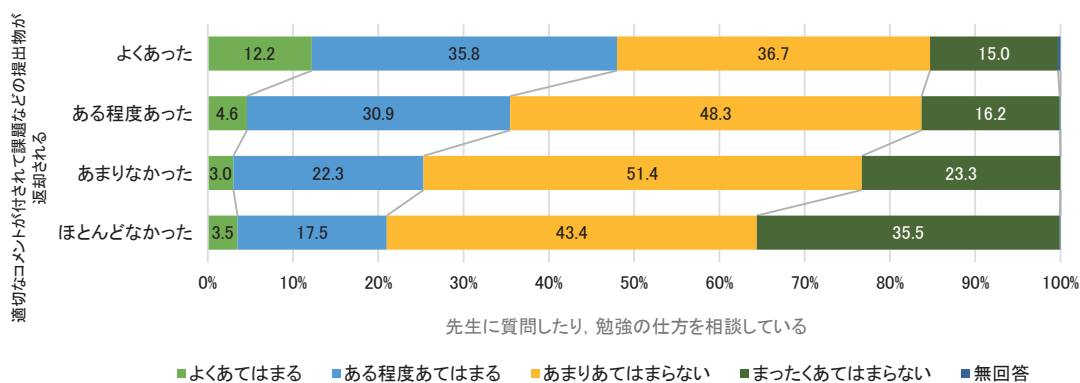


図 23 教員からのフィードバックと学習態度の関係

⁸ 言うまでもなく、「なるべく良い成績をとるようにしている」、「必要な予習・復習をして授業にのぞんでいる」も、授業の予習・復習の時間と関連している。

的な学習に対する動機付けとして重要な役割を果たしているものと考えられる。

6. 大学での成績

本調査では、大学での成績について、在籍する大学での成績評価の方法に合わせて、①5段階評価の場合は「秀 (S,A+)」、「優 (A)」、「良 (B)」、「可 (C)」のそれぞれの割合を、②4段階評価の場合には「優 (A)」、「良 (B)」、「可 (C)」のそれぞれの割合を、いずれも足して10割となるように回答してもらった (いずれも「不可 (D)」の割合は含まない)。

「5段階評価」による成績評価が行われているとした学生は全体の79.0%、「4段階評価」は13.1%、その他に回答拒否、足して10割にならないなどの理由による「無回答」が7.9%となった (「無回答」を除いて算出すると「5段階評価」が85.8%)。今日では5段階の評価による成績評価が行われることが一般的である⁹。GPA制度の導入状況については、「導入されている」とした学生が75.7% (無回答を除いて算出すると82.2%)であった。

図24は、5段階評価での回答があった学生について、「秀 (S,A+)」、「優 (A)」、「良 (B)」、

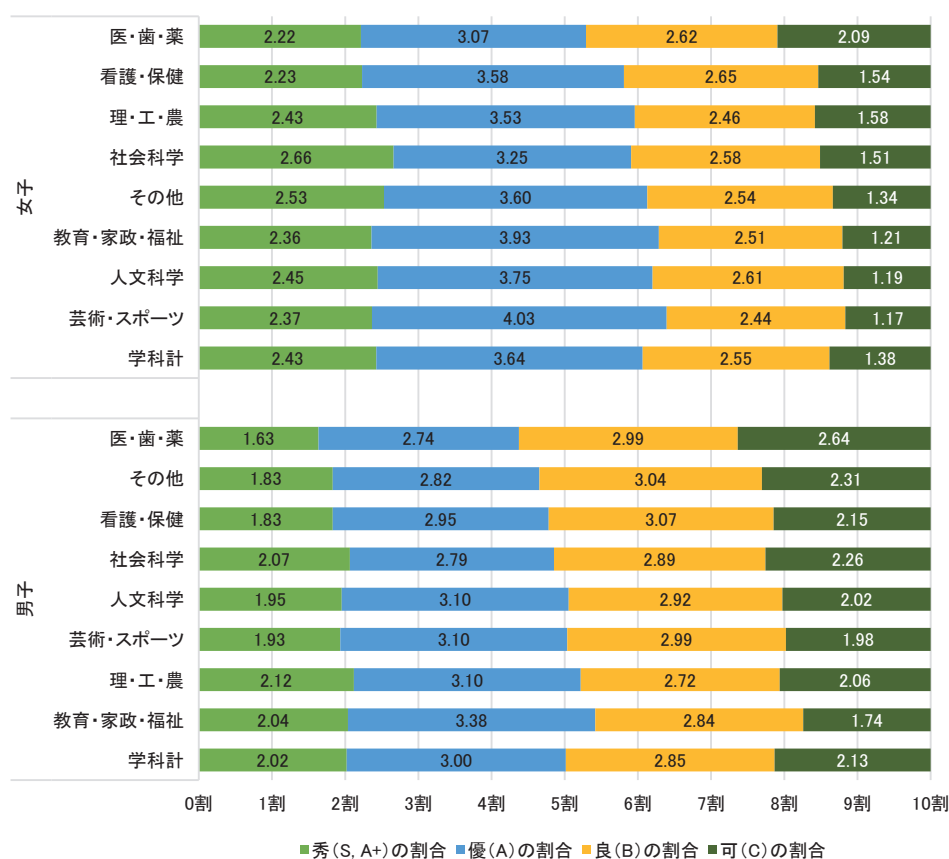


図 24 男女別・専攻分野別 大学での成績の分布 (5段階評価の場合)

⁹ 設置者別、専攻分野別に成績評価の方法の違いを見ると、公立及び私立大学の「医・歯・薬」、「看護・保健」分野において4段階評価を採用するケースが多い。

「可 (C)」それぞれの割合の平均値を積み上げることで疑似的な成績の分布を算出したもので、男女別・専攻分野別に示してある¹⁰。「医・歯・薬」,「看護・保健」は男女ともに成績評価が厳しく、反対に「教育・家政・福祉」,「芸術・スポーツ」は良い成績が取りやすいことが読み取れる。

また、図 24 が示すように大学での成績は男女間で大きく異なっている。いずれの専攻分野においても明らかに女子の方が男子よりも成績が良い。「優 (A)」以上の割合を比較すれば、ほぼ全ての専攻分野において女子の方が 1 割程度高くなっている。

7. 特定の目的のためのプログラムや授業科目の経験

図 25 は、特定の目的のためのプログラムや授業科目の経験の有無、並びに経験した場合に有用であったかどうかに関する回答の分布を示している。図 26 は同じ項目の平成 26 年度調査の結果である。

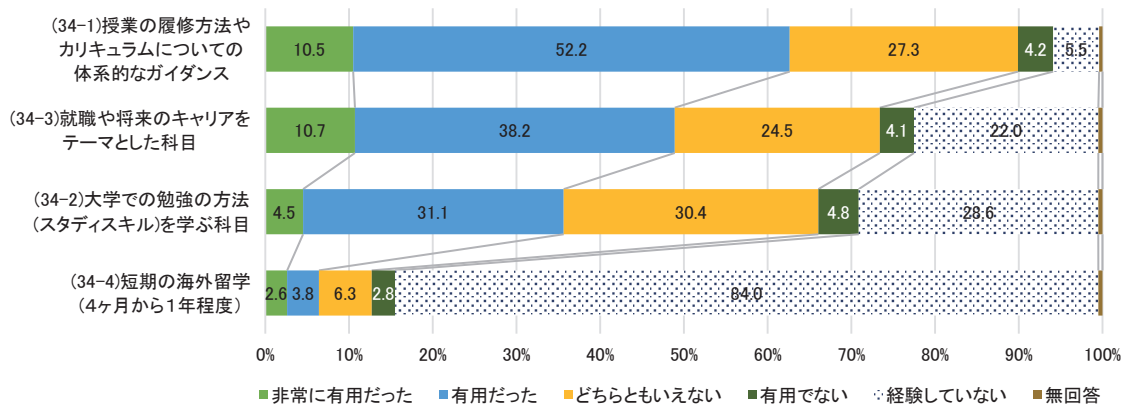


図 25 特定の目的のための授業科目やプログラム等の経験 (平成 28 年度調査)

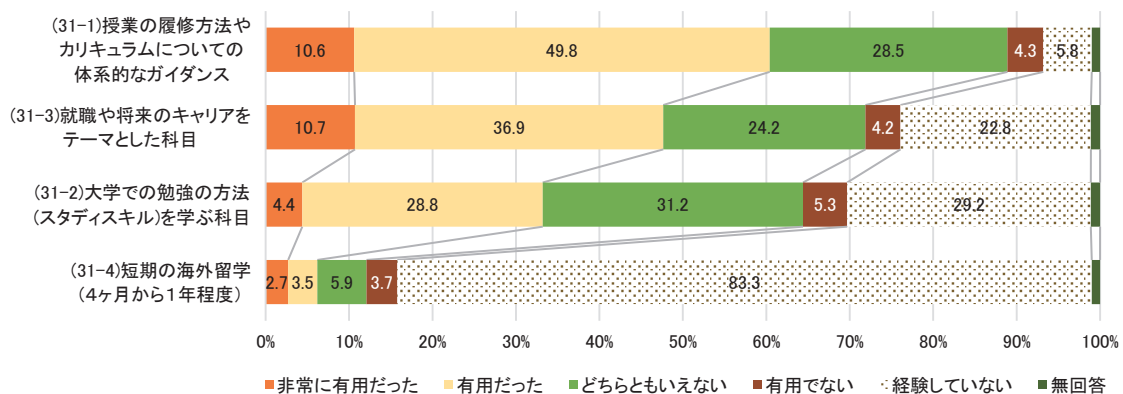


図 26 特定の目的のための授業科目やプログラム等の経験 (平成 26 年度調査)

¹⁰ 男女ともに、「秀 (S,A+)」=4 点,「優 (A)」=3 点,「良 (B)」=2 点,「可 (C)」=1 点として計算した GPA の平均値の低い順に並べてある。

平成 26 年度調査の結果と比較すると、各プログラム等の実施状況（経験率）、有用性ともにほとんど変化していない。経験率が高い項目ほど、経験した場合に有用だったと回答した者の比率も高くなっており、学生のニーズに沿う形で導入の要否が決定されているとみてよいだろう。

ほぼ全員が経験している「授業の履修方法やカリキュラムについての体系的なガイダンス」を除く各項目は、設置者間で回答に大きな違いが見られた¹¹。図 27 は「大学での勉強の方法（スタディスキル）を学ぶ科目」について、設置者別に分布を比較した（一般的にこうした科目は、初年次教育・導入教育として行われるので、図 27 は 1・2 年次のみを集計とした）。「経験していない」の比率は私立大学の 23.1% に対して、国立大学では 35.4% であり、10 ポイント以上の差がある。また経験した学生の中でも「非常に有用だった」、「有用だった」とする学生の比率は私立大学の方が高い（53.3%、国立は 44.3%）。図表は省略するが「就職や将来のキャリアをテーマとした科目」についても同様の傾向が見られた。私立大学の方がこうしたプログラムの導入により積極的であるとの見方も可能だが、むしろ設置者間での入学者の選抜方法の違い等により、私立大学の方がこうした内容のプログラムを必要とする学生が多いと解釈する方が妥当であろう。

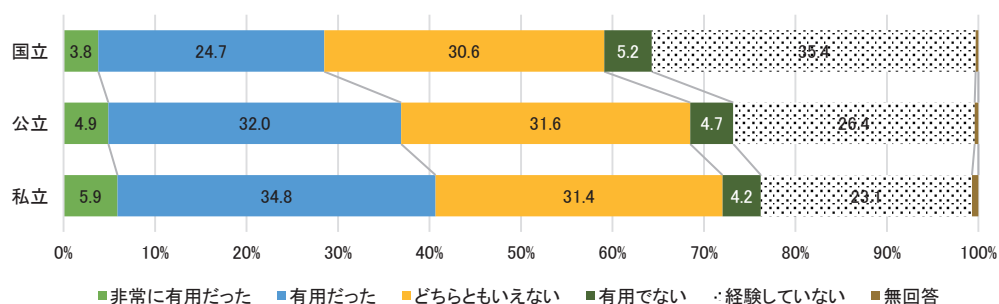


図 27 設置者別 「大学での勉強の方法（スタディスキル）を学ぶ科目」の経験

¹¹ 学生の学習行動，学習に対する態度・意識，授業の内容や方法に関しては，設置者間での回答の違いは小さい。詳細は基礎集計表の設置者別集計を参照していただきたい。

8. 大学教育・授業に対する評価

(1) 授業の経験が能力形成に役に立ったか

本調査では、図 28 に示す八つの項目について、これまでの授業の経験が能力形成に役に立ったか否かを尋ねた。図 28 では「役立っている」、「少し役立っている」と回答した学生の比率が多い順に並べてある。

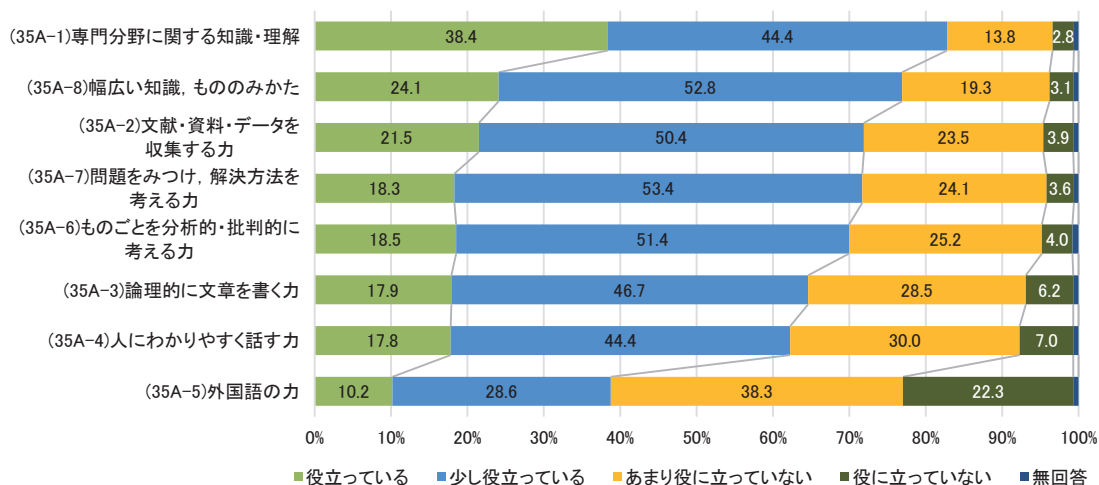


図 28 授業の経験は能力形成に役立ったか

授業の経験が最も役に立っていると回答しているのは「専門分野に関する知識・理解」の獲得であり、「役に立っている」とした学生の比率は 38.4%と他の項目よりかなり高く、「少し役に立っている」とした者を合わせて約 85%の学生が肯定的な回答をしている。

「文献・資料・データを収集する力」、「問題を見つけ、解決方法を考える力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」など、いわゆる汎用的技能については、いずれも「役に立った」とする学生が 2 割前後、「少し役に立った」とする学生が 5 割前後となり、おおよそ 7 割の学生が授業の経験を肯定的に捉えている。汎用的技能のうち、「論理的に文章を書く力」、「人にわかりやすく話す力」などコミュニケーション・スキルに関する項目は、役に立たなかったとする学生の割合がやや多くなる。「外国語の力」については、役に立ったとする学生は 4 割程度であり、他の項目より明らかに低い。なお、上記の傾向は各項目の回答分布を含めて、平成 26 年度調査の結果と全くと言ってよいほど同じであった。

授業の経験が役に立ったかに関する認識は、専攻分野と学年によって異なる。図 29 では、役に立っているとする学生が最も多い「専門分野に関する知識・理解」について、専攻分野別・学年別に「役に立っている」、「少し役に立っている」とした学生の比率を示した。「看護・保健」、「医・歯・薬」、「教育・家政・福祉」など特定の専門的職業との関連の強い専攻

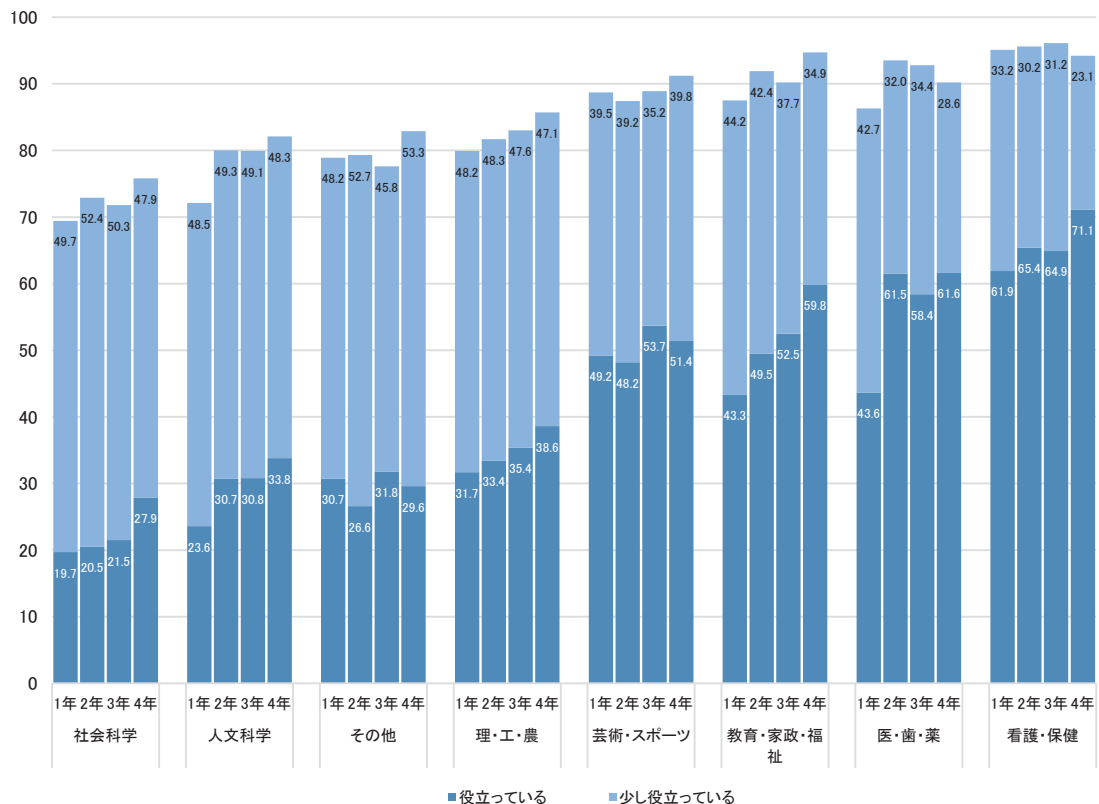


図 29 専攻分野別・学年別 授業の経験は能力形成に役に立ったか
「専門分野に関する知識・理解・理解」

分野において「役に立っている」とする比率が高く、反対に「社会科学」、「人文科学」などいわゆる文系学部においてその比率は明らかに低い。こうした専攻分野による差異は、「専門分野に関する知識・理解」の獲得に対する授業の役立ち度そのものが異なるからというよりも、そもそも各分野の学生が、大学の授業においてどの程度「役に立つ」専門的知識の獲得を期待しているかの違いを表しているとも見た方が妥当であろう。「専門分野に関する知識・理解」の獲得のみ、他の項目より「役に立っている」と回答する学生が明らかに多いのは、特定の分野における専門職志向によって押し上げ効果が働いているからだと考えられる。

一方で、「社会科学」、「人文科学」、「理・工・農」など特定の専門職との結びつきが弱い分野（非資格分野）を含めて、「専門分野に関する知識・理解」の獲得に対する授業の役立ち度は、1年次に比べて4年次の方が高くなっていることも注目される。学年が上がるにつれ、専門教育の比重が大きくなる日本の大学における一般的なカリキュラム構成を考えれば当然と言えなくもないが、次にみる汎用的技能に比べて、「専門分野に関する知識・理解」の方が学年による役立ち度の上昇が大きいことも、他の項目に比べて授業の役立ち度が全

体として大きくなっていることの一因となっている。

図 30 には、汎用的技能の例として「問題をみつけ、解決方法を考える力」の獲得に対する授業の役立ち度を図 29 と同様に専攻分野別・学年別に示した。役に立っているとする学生が最も多い「看護・保健」と最も少ない「社会科学」の間には、10 ポイント以上の差があるけれども、専攻分野による差異は「専門分野に関する知識・理解」よりも全般的に小さい。また学年による差異に着目しても、「教育・家政・福祉」、「看護・保健」のようにかなり明瞭な違いが確認できる分野もあるが、「専門分野に関する知識・理解」と比べれば差の小さい分野が多くなっている。汎用的技能に関しては、特定の専攻分野と学年による押し上げ効果が小さいため、専門的知識に比べて授業の役立ち度がやや低くなっていると考えられる。

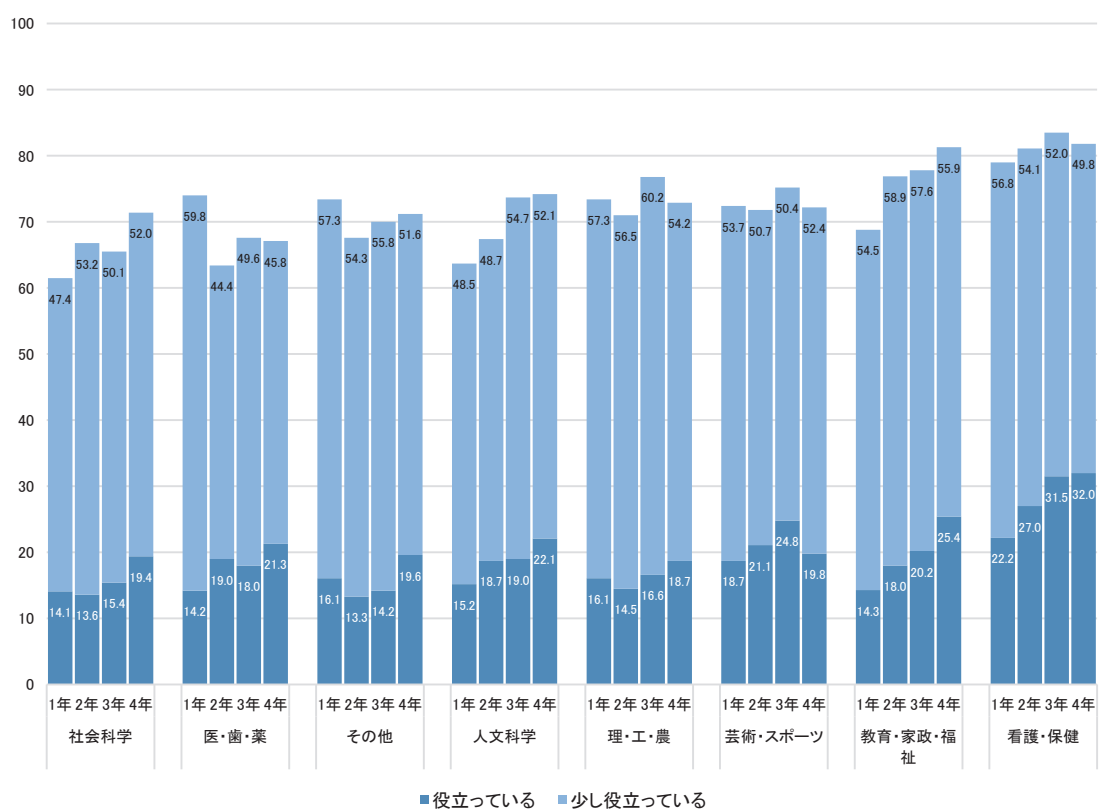


図 30 専攻分野別・学年別 授業の経験は能力形成に役に立ったか
「問題をみつけ、解決方法を考える力」

(2) 自分の実力は十分か

図 31 では、授業の役立ち度と同じ項目について、自分の実力は十分であるかどうかを尋ねた設問の回答分布を示した。

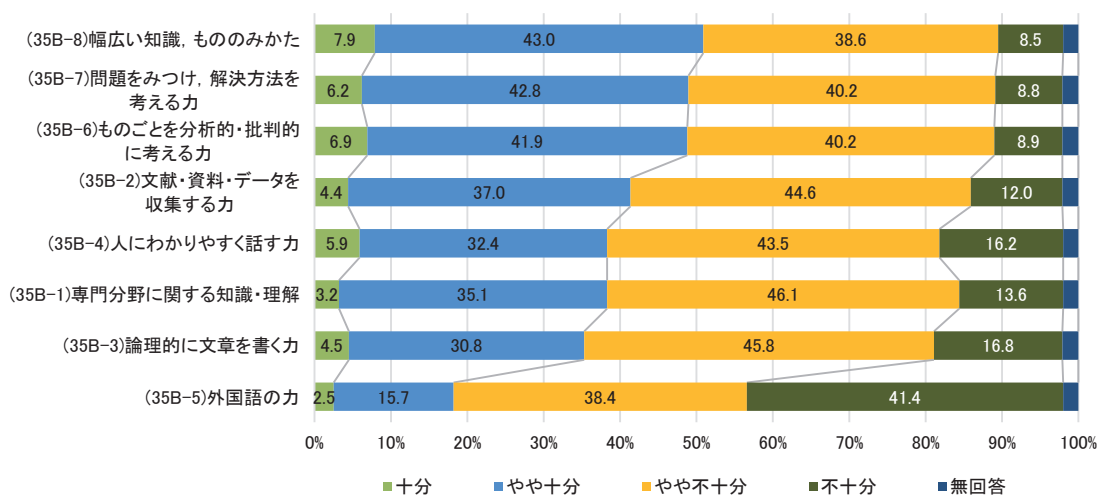


図 31 自分の実力に対する自己評価

自分の実力に関しては「十分」と回答した学生は少なく、「やや十分」と「やや不十分」が拮抗している項目、若しくは「やや不十分」、「不十分」が多くなっている項目が多い。「十分」若しくは「やや十分」とした学生が最も多い項目は、「幅広い知識, もののみかた」であり (50.9%), 以下、「問題を見つけ, 解決方法を考える力」(49.0%), 「ものごとを分析的・批判的に考える力」(48.8%) など、汎用的技能に関する項目が続く。

授業の役立ち度では肯定的な評価が最も多かった「専門分野に関する知識・理解」は、自分の実力の自己評価は意外にも低く、「人にわかりやすく話す力」、「論理的に文章を書く力」といったコミュニケーション・スキルと同程度となっている。「外国語の力」に関しては授業の役立ち度と同様に、自分の実力についても極めて低い自己評価となっている。上記の傾向もまた、授業の役立ち度と同様、平成 26 年調査の結果からほとんど変化はなかった。

図 32 には、学年と自分の実力の関係を示した (数値は「十分」、「やや十分」とした比率の合計)。「外国語の力」を除く全ての項目において、学年が上がるに連れて、自分の実力に対する自己評価が向上している。授業の役立ち度が高い項目において自分の実力の向上度も大きくなっており、学生たちは大学教育を通じて自身の実力が向上したとの実感を持っていると解釈できる。

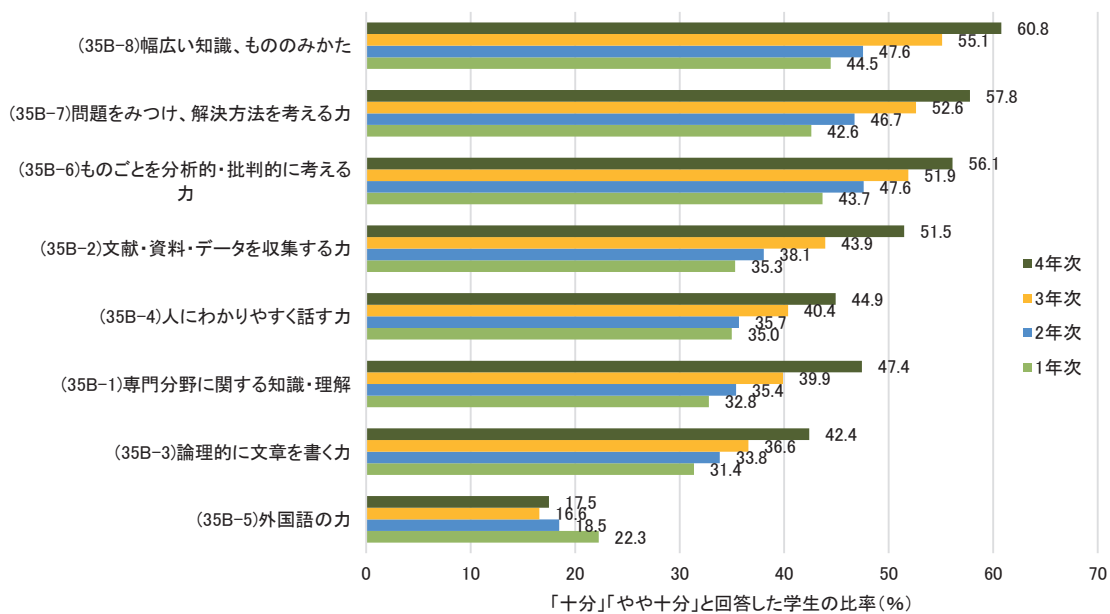


図 32 学年別 自分の実力に対する自己評価

そうした中で、学年による能力の向上度が他の項目と比べてやや低いのが、「人にわかりやすく話す力」、「論理的に文書を書く力」である。これらの項目は授業の役立ち度に関して他の汎用的技能よりやや低い。グループワークなど参加型の授業やレポートなどによる中間課題が課される授業は増加しているものの、その運用に改善の余地があるということであろう。「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」機会が増えることを学生たちは求めているということ（図 19）なども併せて考慮すれば、「論理的な文章を書く力」の自己評価が余り高くないことは^{うなず}頷ける結果である。

9. 卒業後の進路希望

(1) 入学時の進路希望

学部・学科の選択には、将来どのような職業に就きたいかと関わっているので、入学時の進路希望は専攻分野によって大きく異なる（図 33）。「人文科学」、「社会科学」、「理・工・農」、「その他」の各分野では、入学時から民間企業への就職を希望する学生が最も多く、約3割を占める。同時に「人文科学」では専門職を、「社会科学」では公務員を、「芸術・スポーツ」では自営、「その他」といった多様な働き方を希望する者が多いなど、専攻分野の特性が反映されている。「理・工・農」では大学院への進学を希望する者が24.8%と他分野より多くなっている。なおこれらの分野では、入学時に進路希望を「決めていない」とする学生も少なくない。

一方、「医・歯・薬」、「看護・保健」のように特定の職業資格と結びついた分野では、約8割の学生は入学時から専門的職業への就業を希望している。「教育・家政・福祉」についても、専門職志望の割合はやや低くなるが、類似の傾向を有している。

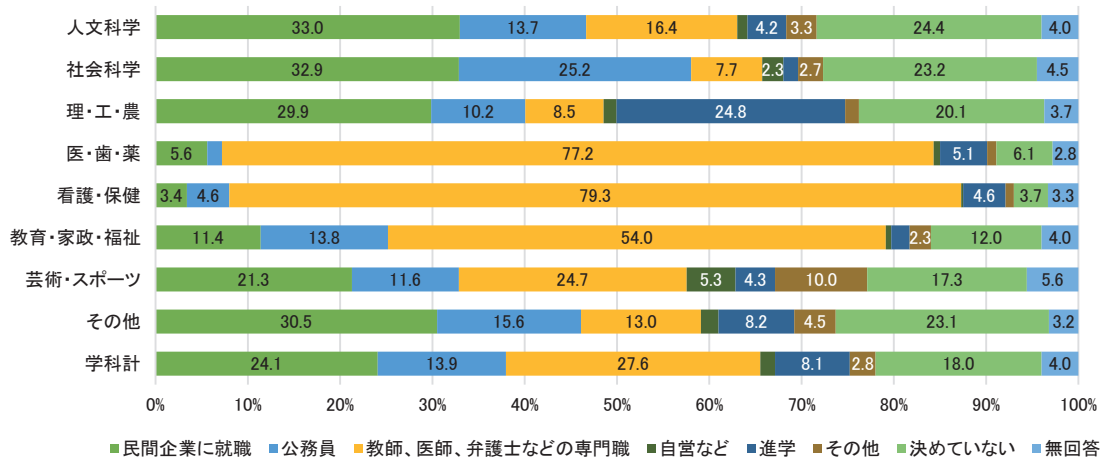


図 33 専攻分野別 入学時の進路希望

(2) 現在の進路希望

現在の進路希望においても専攻分野との関係は入学時とほとんど変わらないので、図 34 では学年と現在の進路希望の関係を示した。1年次では2割程度が「決めていない」としているが、その割合は学年が上がるに連れて減少し、3年次（11月時点）では8%程度、既に進路が決定している者も多いと考えられる4年次では3%程度となる。公務員若しくは専門職を希望する学生も学年の上昇とともにやや減少し、その分、民間企業への就職、大学院への進学が増加する。

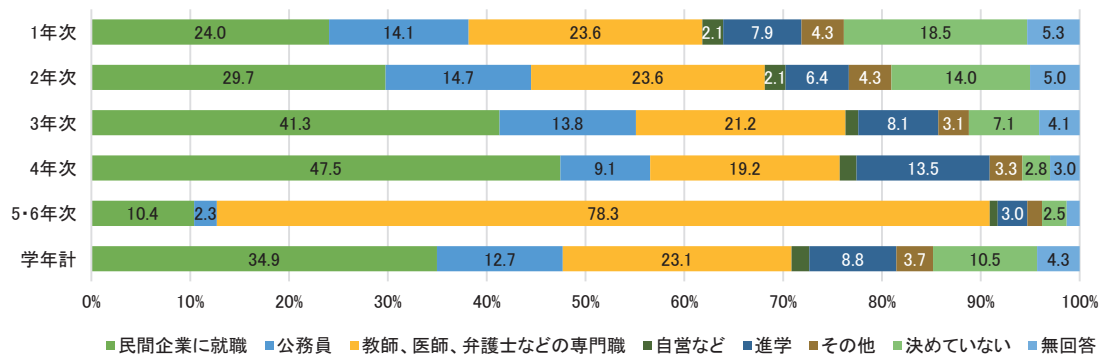


図 34 学年別 現在の進路希望

図 35 には、「医・歯・薬」以外の 3 年次に限定して、入学時と現在での進路希望の変化を見たものである。入学時から民間企業への就職を希望していた学生は、就職活動が開始する直前の時点（3 年次の 11 月）にあっても、そのまま民間企業への就職希望を継続する者が 85% を占める。一方、入学時に公務員を希望していた学生の約 3 割は、3 年次の時点で民間企業への就職に進路希望を変更している。また入学時に専門職への就業、大学院への進学を希望していた学生においても 3 割以上が他の進路へと希望を変更している。

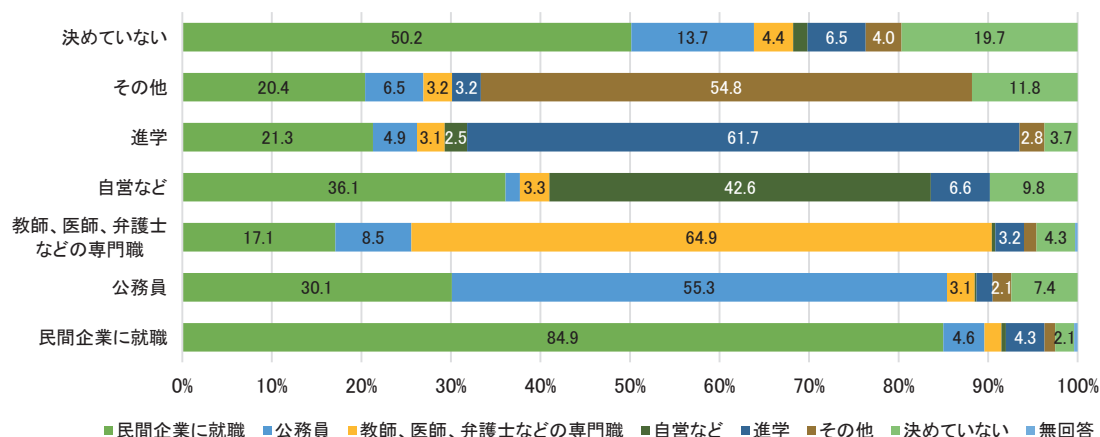


図 35 入学時からの進路希望の変化（「医・歯・薬」除く 3 年次のみ）

入学時に「決めていない」とした学生の約半数は、3 年次になると民間企業への就職を選択する。一方で、入学時の進路希望未定者では、3 年次の時点でもそのうちの約 2 割がまだ「決めていない」としている。3 年次時点での進路希望未定者は、「卒業後にやりたいことが見つからない」という設問に対して、48% が「大いにある」、38% が「少しある」と回答しており、複数の進路の選択肢の間で迷っているというよりも、そもそもやりたいことが見つからないという者が多い。「卒業後にやりたいことが見つからない」ことは、大学での成績にも影響を及ぼしていることから（図 36）、早期に職業的な動機付けを明確にすることが学習意欲・態度の維持向上にとって重要であることがうかがえる。

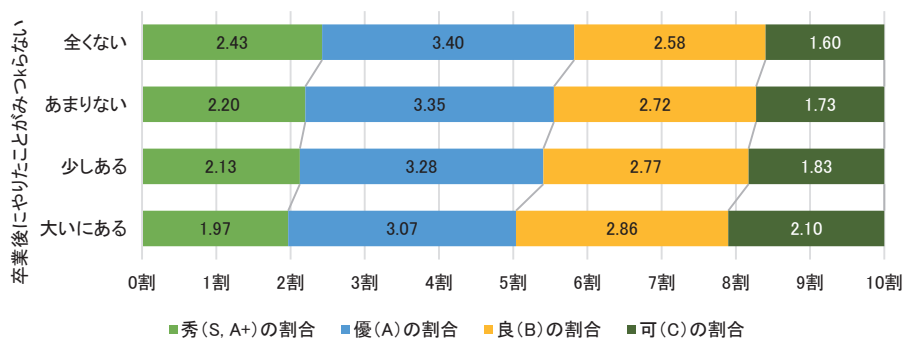


図 36 「卒業後にやりたいことがみつからない」と成績の関係

おわりに

本稿では、平成 28 (2016) 年度に実施した第 2 回目の「大学生等の学習状況に関する調査」の結果の概要 (大学昼間部) を報告してきた。初回の調査から 2 年しか経過していないため、ほとんどの項目において全くと言って良いほど変化は見られなかった。しかし、この事実は、全国レベルの大規模サンプリング調査としてかなり信頼性の高い結果が得られているということを意味しており、時系列的な比較が可能なデータであることが裏付けられたとも言える。調査時点間で明瞭な変化を示すことはまれであるとしても、調査の回数を重ねることにより、変化自体はわずかであってもそこから傾向性を読み取ることが可能となるに違いない。平成 30 年度以降についても、継続的な調査を実施することとしたい。

【参考資料】

国立教育政策研究所 (2016) 「大学生の学習実態に関する調査研究について (概要)」,

http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/160330_gaiyou.pdf

国立教育政策研究所 (2016) 「平成 26 (2014) 年度 大学生の学習状況に関する調査 基礎集計表 I. 大学昼間部 (設置者別・性別・学年別集計)」,

http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/kiso1a.pdf

国立教育政策研究所 (2016) 「平成 26 (2014) 年度大学生の学習状況に関する調査 基礎集計表 II. 大学昼間部 (学科系統別集計)」,

http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/kiso2.pdf

東京大学大学経営・政策研究センター (2007) 「2007 年全国大学生調査 第一次～第三次調査 基礎集計表」 http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf



学校調査番号	※
整理番号	※

※JASSO使用欄(記入不要)

平成28年度学生生活調査 調査票(大学)
(大学生等の学習状況に関する調査, インターンシップ経験に関する調査を含む)

～回答のお願い～

この調査は学生支援の充実を図ることを目的に実施しており、調査結果は国の教育政策実施のための資料として使用されるほか、学生生活に関する調査研究や報道関係の基礎的資料として活用されています。また、本機構が学生支援の充実のために意義のある調査研究であると判断した場合、回答内容を研究機関等に提供することがあります。いずれの場合にも、ご回答いただいた内容について、あなた個人の情報が特定されることはありません。

回答方法 ※設問は(1)～(44)まであります。

- ① 回答は、あてはまる番号を1つ選び○で囲んでください(複数回答以外)。都道府県名や金額などは回答欄に記入してください。
- ② 記入する際の筆記具は特に指定いたしません。鉛筆、ボールペンなどご自由にお使いください。
- ③ 別紙の調査票記入要領を参照して回答してください。
- ④ 記入後は、本調査票のみ封筒に入れて封をしてください。
- ⑤ 回答期限、提出先は学校の事務担当者の指示に従ってください。

I. あなたご自身について

(選択式の設問については、あてはまる番号を1つ選び、その番号を○で囲んでください)

(1) 昼間部・夜間部の在籍状況	1. 昼間部	2. 夜間部
(2) 性別	1. 男性	2. 女性
(3) 現在の学年	1. 1学年 2. 2学年 3. 3学年 4. 4学年 5. 5学年 6. 6学年 ※留年や休学などは数えません。例:4年生を留年して現在5年目の場合は、「4学年」を選択してください。	
(4) 年齢	歳	
(5) 学科(専攻)の系統	1. 文・外国語・国際・文化系 2. 法・政・経・商・社系 3. 理・工系 4. 農系 5. 薬系 6. 医・歯系 7. 看護・保健系 8. 教育・教員養成系 9. 福祉系 10. 家政・生活系 11. 芸術系 12. スポーツ系 13. その他 ※分類が分からない場合は、調査票記入要領P.2(5)を参照してください。	
(6) 現在住んでいるところ	1. 自宅 2. 学生寮(寄宿舎) 3. 下宿・アパート・その他 ※分類が分からない場合は、調査票記入要領P.2(6)を参照してください。	
(7) 学校の所在地	1. 東京都・神奈川県・埼玉県・千葉県 2. 大阪府・京都府・兵庫県 3. その他の道、県	
(8) 片道の通学時間	1. 0分～10分 2. 11分～20分 3. 21分～30分 4. 31分～60分 5. 61分～90分 6. 91分～120分 7. 121分以上	
(9) 現在の住所	(10) 入学前の住所	
(都・道・府・県)	(都・道・府・県)	(都・道・府・県、又は海外)

II. 学生生活の状況について

(11) あなたの最近1週間(7日間)の生活時間について(それぞれの項目について、あてはまる番号1つに○)

項 目	最近1週間(7日間)の生活時間(単位:時間)							
	0時間	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31時間以上
1. 大学の授業	1	2	3	4	5	6	7	8
2. 大学の授業の予習・復習など	1	2	3	4	5	6	7	8
3. 卒業論文・卒業研究	1	2	3	4	5	6	7	8
4. 大学の授業以外の学習	1	2	3	4	5	6	7	8
5. 部活動・サークル活動	1	2	3	4	5	6	7	8
6. アルバイト・定職	1	2	3	4	5	6	7	8
7. 就職活動	1	2	3	4	5	6	7	8
8. 娯楽・交友	1	2	3	4	5	6	7	8

(12) 現在通っている大学について次の点で満足していますか(それぞれの項目について、あてはまる番号1つに○)

項 目	利用したことがある				利用したことがない
	不満	やや不満	やや満足	満足	
1. 図書館・自習室などの学習支援施設	1	2	3	4	5
2. キャリア・センターなどでの就職・進路への支援	1	2	3	4	5
3. 学習・生活面でのカウンセリング	1	2	3	4	5
4. 奨学金等の経済的支援に関する情報提供	1	2	3	4	5

(13) いまあなたには次のような不安や悩みがありますか(それぞれの項目について、あてはまる番号1つに○)

項 目	大いにある	少しある	あまりない	全くない
1. 授業の内容についていっていない	1	2	3	4
2. 卒業後にやりたいことがみつからない	1	2	3	4
3. 希望の就職先や進学先へ行けるか不安だ	1	2	3	4
4. 経済的に勉強を続けることが難しい	1	2	3	4
5. 学内の友人関係の悩みがある	1	2	3	4

Ⅲ. あなたご自身の経済状況について

あなたご自身の1年間の経済状態についてお聞きします。

※年額 千円未満は四捨五入、収入額・支出額がない場合は千円の位に「0」を記入してください。

※各項目については、調査票記入要領P.2(14)、P.4(15)をそれぞれ参照してください。

(14)年間収入額(平成27年12月～平成28年11月)

(平成28年度入学者のみ平成28年4月～平成29年3月)

項 目	千万	百万	十万	万	千	円
(a) 家庭からの給付 (家庭が支払った授業料を含む)						000 円
(b) 日本学生支援機構の奨学金						000 円
((c)は、大学の調査票では使用しません。)	—	—	—	—	—	000 円
(d) 大学からの給付奨学金 (返済不要の奨学金)						000 円
(e) 大学以外の機関による給付奨学金 (返済不要の奨学金)						000 円
(f) その他の貸与制の奨学金など (b)の奨学金を除く						000 円
((g)は、大学の調査票では使用しません。)	—	—	—	—	—	000 円
((h)は、大学の調査票では使用しません。)	—	—	—	—	—	000 円
(i) アルバイト						000 円
(j) 定職収入						000 円
(k) その他 (貯蓄などを取り崩した金額や借入金など)						000 円
※年間収入合計(ア)						000 円

(15)年間支出額(平成27年12月～平成28年11月)

(平成28年度入学者のみ平成28年4月～平成29年3月)

項 目	千万	百万	十万	万	千	円
(A) 授業料 (家庭が支払った授業料も含む)						000 円
(B) その他の学校納付金 (入学時の特別納付金を除く)						000 円
(C) 修学費 (教科書、図書代、文具購入費等含む)						000 円
(D) 課外活動費 (サークル活動、自治会活動など)						000 円
(E) 通学費						000 円
(F) 食費 (自宅通学者は外食費を記入)						000 円
(G) 住居・光熱費 (自宅通学者は0を記入)						000 円
(H) 保健衛生費 (診療代、薬代、理髪美容代など含む)						000 円
(I) 娯楽・嗜好費						000 円
(J) 通信費 (携帯電話、固定電話代など)						000 円
(K) その他の日常費						000 円
(L) 貯金						000 円
※年間支出合計(イ)						000 円

年間収入合計(ア) = 年間支出合計(イ)になるようにしてください

(16) 家庭からの給付のみで修学可能ですか(最近1年間の経験から)(1つに○)	1. 修学可能	2. 修学不自由	3. 修学継続困難	4. 家庭からの給付はない		
(17) 大学の授業料減免制度を受けていますか(平成28年度前期分について)(1つに○)	1. 全額を受けた	2. 半額以上全額未満を受けた	3. 半額未満を受けた	4. 申請したが不許可になった	5. 申請しなかった	6. 大学に減免制度がなかった
(18) 日本学生支援機構の奨学金の受給について(最近1年間)(1つに○)	1. 第一種奨学金(無利子)を受けた	2. 第二種奨学金(有利子)を受けた	3. 第一種と第二種の併用を受けた	4. 申請したが不採用になった	5. 希望したが申請しなかった	6. 奨学金が必要なかった

質問(18)で5.と回答した方に(19)をお聞きします

(19)「希望したが申請しなかった」理由について(1つに○)	1. 成績基準が合わなかった	2. 収入基準が合わなかった
	3. 申請手続きが複雑なのでやめた	4. 貸与のため卒業後の返還が大変なのでやめた
	5. 日本学生支援機構以外の奨学金を受けられることができたのでやめた	6. その他

(20) 日本学生支援機構以外の奨学金の受給について(最近1年間)(1つに○)	1. 給付奨学金を受けた	2. 貸与奨学金を受けた	3. 給付・貸与の両方を受けた
	4. 申請したが不採用になった	5. 希望したが申請しなかった	6. 奨学金が必要なかった

(21)アルバイト(最近1年間) (それぞれの項目について1つに○)	【授業期間中】	1. まったくしなかった	2. 不定期的にした	3. 週に1～2日した	4. 週に3日以上した
	【長期休暇中】	1. まったくしなかった	2. 不定期的にした	3. 週に1～2日した	4. 週に3日以上した

質問(21)のいずれかで2.～4.と回答した方に(22)(23)をお聞きます。

(22)アルバイトの従事職種(主なもの1つに○)			
1. 塾講師・家庭教師など	2. 事務	3. 販売	4. 飲食業
5. 販売・飲食業を除く軽労働	6. 重労働・危険作業	7. 特殊技能	8. その他
※分類が分からない場合は、調査票記入要領P.5(22)を参照してください。			
(23)アルバイト収入の主な使い道(主な使い道1つに○)			
1. 授業料	2. その他の学校納付金	3. 修学費	4. 課外活動費
5. 通学費	6. 食費	7. 住居・光熱費	8. 保健衛生費
9. 娯楽・嗜好費	10. 通信費	11. その他の日常費	12. 貯金

IV. 家庭の状況について

(24)あなたの家庭の最近1年間(12ヶ月)の所得総額(税込額)について	<p>この項目は、この調査で特に重要な意味を持つものです。家族とよく連絡をとって、できるだけ正確な金額を記入してください。</p> <p>1)所得の総額を、ア)主たる家計支持者 と イ)その他の家族の方に分けて、それぞれ記入してください。ただし、あなたの所得と、あなた以外の家族で学校に在学の方が得た所得は除いてください。</p> <p>2)あなたが結婚などにより独立した家庭を構成している場合は、その独立した家庭の所得総額を、ア)主たる家計支持者 と イ)その他の家族の方に分けて、それぞれ記入してください。</p> <p>3)所得がない場合は「0」を記入してください。</p>																																																	
	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="5">ア)主たる家計支持者</td> <td colspan="5">イ)その他の方</td> </tr> <tr> <td>億</td><td>千万</td><td>百万</td><td>十万</td><td>万</td> <td>億</td><td>千万</td><td>百万</td><td>十万</td><td>万</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="5">万円</td> <td colspan="5">万円</td> </tr> <tr> <td colspan="5">【万円未満四捨五入】</td> <td colspan="5">【万円未満四捨五入】</td> </tr> </table> <p>※合計する所得の種類については、調査票記入要領P.5(24)を参照してください。</p>	ア)主たる家計支持者					イ)その他の方					億	千万	百万	十万	万	億	千万	百万	十万	万											万円					万円					【万円未満四捨五入】					【万円未満四捨五入】			
ア)主たる家計支持者					イ)その他の方																																													
億	千万	百万	十万	万	億	千万	百万	十万	万																																									
万円					万円																																													
【万円未満四捨五入】					【万円未満四捨五入】																																													
(25)主たる家計支持者について(1つに○)	1. 父 2. 母 3. あなた自身 4. 配偶者 5. その他																																																	
(26)主たる家計支持者の年齢について(1つに○)	1. 44歳以下 2. 45～54歳 3. 55歳以上																																																	
(27)主たる家計支持者の職業について(1つに○)	1. 勤労者世帯 2. 個人営業世帯 3. 法人経営・自由業世帯 4. 農林・水産業世帯 5. その他の世帯																																																	
※分類が分からない場合は、調査票記入要領P.6(27)を参照してください。																																																		

V. 大学での授業・学習について

(28)今学期はどの程度履修登録をしていますか。

今学期、履修登録している科目	週	科目
----------------	---	----

また、卒業に必要な単位数のうちのどれくらいを取得済みですか。

すでに取得済みの単位の比率	約	%
---------------	---	---

おおよその比率をお答えください

(29)これまで受けた授業の形態について、全体が10割になるようお答えください。

講義 (100人以上)	講義 (50人以上100人未満)	講義 (50人未満)	演習・ゼミ	実験・実習
割	割	割	割	割

足して10割になるように、おおよその割合をお答えください。

(30)これまで受けた授業では、A. 次のようなことがどれくらいありましたか、またB.その頻度は適当だと思いますか。
(それぞれの項目のA. B. について、あてはまる番号1つに○)

項 目	A. どれくらいあったか				B. 頻度は適当か		
	ほとんど なかった	あまり なかった	ある程度 あった	よく あった	減らして ほしい	現状で よい	増やして ほしい
1. 授業内容の意義や必要性を十分に説明してくれる	1	2	3	4	1	2	3
2. 理解がしやすいように教え方が工夫されている	1	2	3	4	1	2	3
3. TA(ティーチングアシスタント)などによる補助的な指導がある	1	2	3	4	1	2	3
4. 小テストやレポートなどの中間課題が出される	1	2	3	4	1	2	3
5. 適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される	1	2	3	4	1	2	3
6. グループワークなど、学生が参加する機会がある	1	2	3	4	1	2	3
7. 主に英語でおこなわれる授業(語学は除く)	1	2	3	4	1	2	3

(31)あなた自身は、授業に対してどのように取り組んでいますか(それぞれの項目について、あてはまる番号1つに○)

項 目	まったくあて はまらない	あまりあては まらない	ある程度 あてはまる	よく あてはまる
1. 先生に質問したり、勉強の仕方を相談している	1	2	3	4
2. なるべく良い成績をとるようにしている	1	2	3	4
3. グループワークやディスカッションに積極的に参加している	1	2	3	4
4. 必要な予習や復習をして授業にのぞんでいる	1	2	3	4

(32)あなたの成績についてお答えください。(不可の割合は除いて、足して10割になるように記入してください)

(**大学での評価方法にあわせて、①か②のいずれかに記入してください。**)

※素点にて成績評価がなされている場合には、調査票記入要領P.6(32)を参照のうえ、記入してください。

①5段階 評価	秀(S.A+)	優(A)	良(B)	可(C)	②4段階 評価	優(A)	良(B)	可(C)
	割	割	割	割		割	割	割

おおよその割合をお答えください

おおよその割合をお答えください

(33)あなたの大学(学部・学科)では成績評価にGPA制度が導入されていますか。差し支えなければあなたのGPAを記入してください。

GPA制度が (1つに○)	1. 導入されている	あなたのGPA
	2. 導入されていない	
		.

(34)大学に入ってから次のような経験はありましたか。また、それは有用でしたか(それぞれの項目について、あてはまる番号1つに○)

項 目	経験した				経験してい ない
	有用でない	どちらともい えない	有用だった	非常に有用 だった	
1. 授業の履修方法やカリキュラムについての体系的なガイダンス	1	2	3	4	5
2. 大学での勉強の方法(スタディスキル)を学ぶ科目	1	2	3	4	5
3. 就職や将来のキャリアをテーマとした科目	1	2	3	4	5
4. 短期の海外留学(4ヶ月~1年程度)	1	2	3	4	5

(35)次の点で大学の授業は、A.どのくらい役に立っていると思いますか。またB.自分の実力はどの程度あると思いますか

(それぞれの項目のA.Bについて、あてはまる番号1つずつ○)

項 目	A. これまでの授業経験は				B. 自分の実力は			
	役に立ってい ない	←	→	役に立っている	不十分	←	→	十分
1. 専門分野に関する知識・理解	1	2	3	4	1	2	3	4
2. 文献・資料・データを収集する力	1	2	3	4	1	2	3	4
3. 論理的に文章を書く力	1	2	3	4	1	2	3	4
4. 人にわかりやすく話す力	1	2	3	4	1	2	3	4
5. 外国語の力	1	2	3	4	1	2	3	4
6. ものごとを分析的・批判的に考える力	1	2	3	4	1	2	3	4
7. 問題を見つけ、解決方法を考える力	1	2	3	4	1	2	3	4
8. 幅広い知識、もののみかた	1	2	3	4	1	2	3	4

このあとの6ページも忘れずにご記入ください

(36) 卒業後に最も希望する進路は次のどれですか(A,Bそれぞれについて、あてはまる番号1つずつ)

項目	1. 民間企業に就職	2. 公務員になる	3. 教師、医師、弁護士などの専門職につく	4. 自営など1~3以外の形で就業	5. 進学する(大学院など)	6. その他	7. 決めていない(いなかった)
A.入学時の希望	1	2	3	4	5	6	7
B.現在の希望	1	2	3	4	5	6	7

VI. インターンシップに関すること

インターンシップについて伺います。

※「インターンシップ」とは、「学生が在学中に、企業等において自らの専攻やキャリアに関連した就業体験を行うこと」とします。

「学外実習」(教育実習・臨床実習・実務実習等、特定の資格取得のために現場で実施する実習)は除きます。

(37) インターンシップに参加したことはありますか	1. 1回参加したことがある	2. 2回以上参加したことがある	3. 参加したことがない
----------------------------	----------------	------------------	--------------

質問(37)で「1. 1回参加したことがある」「2. 2回以上参加したことがある」と回答した方に(38)~(43)をお聞きします。2回以上参加したことがある方は、(38)~(42)は初めて参加した時のことについてお答えください。

(38) 何年生のときに参加しましたか(1つに○)

1. 1年生 2. 2年生 3. 3年生 4. 4年生 5. 5年生 6. 6年生

(39) 何日参加しましたか(1つに○)

【単位認定あり】 1. 4日以下 2. 5日~9日 3. 10日~19日 4. 20日~59日 5. 60日以上

【単位認定なし】 6. 1日 7. 2日~4日 8. 5日~9日 9. 10日~19日 10. 20日~59日 11. 60日以上

(40) 参加しようと思った動機は何ですか(複数回答可)

- | | |
|-----------------------|------------------------------------|
| 1. 受入先の企業等に興味があったから | 2. 就職活動で有利になると思ったから |
| 3. 体験できる業務内容に興味があったから | 4. 大学で学んだ知識が現場でどう使われているか知りたいと思ったから |
| 5. 実際の仕事を体験してみたかったから | 6. 単位が取れるから |
| 7. 大学や先輩から勧められたから | 8. 人脈やネットワークを広げたいと思ったから |
| 9. その他 | |

(41) 参加して役に立ったことは何ですか(複数回答可)

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 1. 視野が広がった | 2. 社会で働くイメージが明確になった |
| 3. 厳しさや責任を感じた | 4. 仕事に取り組む姿勢を学んだ |
| 5. 自分の興味・適性がわかった | 6. 将来就きたい業種・企業について理解できた |
| 7. 大学の専攻分野と仕事の関係について理解できた | 8. 大学での学びの重要性を再認識した |
| 9. 人脈やネットワークが広がった | 10. その他 |

(42) インターンシップの参加企業等から、交通費・報酬の支給はありましたか(1つに○)

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. 交通費・報酬の支給はなかった | 2. 交通費を支給してもらった |
| 3. 報酬を支給してもらった | 4. 交通費・報酬ともに支給があった |

※交通費には宿泊費を含みます。(また、昼食など飲食物の提供のみを受けた場合は、報酬とはしません。)

(43) 今後、またインターンシップに参加したいと思いますか(複数回答可)

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. 同じ企業等の別の業務のインターンシップに参加したい | 2. 同じ業種の別の企業等のインターンシップに参加したい |
| 3. 別の業種の企業等のインターンシップに参加したい | 4. もっと長期間のインターンシップに参加したい |
| 5. もっと短期間のインターンシップに参加したい | 6. もう参加する気はない |

質問(37)で「3. 参加したことがない」と回答した方にお聞きします。

(44) 参加しない理由は何ですか(複数回答可)

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 1. 授業・アルバイト等で余裕がないから | 2. 参加しても単位にならないから |
| 3. 交通費・報酬が得られないから | 4. 体験できる業務内容に興味が感じられないから |
| 5. 自分にはまだ早いと思うから | 6. 受入先や申込方法についての情報がないから |
| 7. 必要性を感じないから | 8. その他 |



ご協力ありがとうございました。

学生の成長を支える教育学習環境に関する調査研究

平成 30（2018）年 3 月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒110-8951

東京都千代田区霞が関 3 丁目 2 番 2 号

電 話 03-6733-6833（代）

印 刷 株式会社ブルーホップ