

教育改革成果の指標としての授業外学修時間

菊 地 賢 一¹

中央教育審議会（以降中教審）は、平成24年8月28日に発表した答申（中央教育審議会、2012a）において、学長のリーダーシップの下全学的な教学マネジメントを確立し教育改革を進めるよう迫っており、その初期目標として「学生の授業外学修時間を増加させる」ことを要求している。この答申のタイトルは「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」であり、その改革遂行のためには「学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点として、学生の十分な質を伴った主体的な学修時間の実質的な増加・確保が必要である」としているのである。

これは、平成10年発表の大学審議会答申（大学審議会、1998）で強調された「単位の実質化」を踏まえたものとも言える。すなわち、単位制度の趣旨では、1単位45時間の実質的学修時間は15時間の授業時間と30時間の授業外学修時間から成っており、1単位に相当する大学の授業内容は授業時間の2倍の自己学習により初めて身につく。しかし、現在日本の大学では授業外学修はほとんど達成されておらず、単位制度は形骸化している。平成10年の答申は、単位制度本来の趣旨に沿うよう、自己学習の推進を期待したものであったが、それから14年たった現在においても、諸外国に比べ日本の学生の授業外学修時間はかなり少ない。たとえば、日米で比較してみると（中央教育審議会、2012b）、1

週間に5時間以下の学生が、米国で15%だが、日本は70%近くもいる。そのため平成24年の答申では、授業外学修時間の増加のみに焦点を合わせ、その意義および方策を種々の観点から論じたものである。

ところで、授業外学修時間の増加は、答申にみられるように教育改革の究極の目的ではなく、きっかけである。授業外学修時間の増加を当面の目標として教育改革を進めるべきことだろう。しかし、授業改善などを初めとした教育改革を進めて行けば、その成果は当然授業外学修時間の増加として表れて来るだろうから、「授業外学修時間の増加」は教育改革の成果の指標のひとつと捉えることもできよう。

本報告ではこのような観点から、中教審答申に対する各大学の反応や種々のデータをもとに、このテーマに含まれる教育改革上の多くの問題を明らかにするとともに、教育改革の将来展望を論じる。

中教審の答申に対する反応

中教審答申については教育関係者から多くの反応があり公表されている（渡辺、2013a、2013b；本田、2012；大森、2012）。また著者の所属する大学で中教審答申の概略を説明する機会が何度かあり、それについても多くの反響があった。それらの代表的なものをまとめると次のようになる。

1) 学修時間という量の増加が教育の質の転換

¹教育本部教育企画室

に結びつくか。

- 2) 教育環境や教員・学生の意識の相違が著しい国際間での比較に意味はあるか。
- 3) 授業外学修の内容についての具体的記述がない。
- 4) 学修時間が少ないのは文系であり、理系はかなり多いのではないか。
- 5) 学生の意識や経済状態から授業外学修を強制するのは無理ではないか。

それぞれについて、詳説する。

量と質の問題(1)

「中教審答申のタイトルで質的転換として一方、学修時間の増加というように量を強調するのはおかしい」という議論である。

量を強調すると量だけでいいのかという議論は必ずでてくるが、教育の場において質を伴わない議論はあり得ない。この場合の量は必要条件であり、それと併せて当然質の議論も必要となる。たとえば、個々の教員それぞれが課題を与えれば授業外学修時間は増加するが、その合計値が増加したからといって最良の教育成果が得られたことにはならない。限られた学修時間で教育プログラム(学科)の目標が達成できるよう、効果的な課題を与えるにはどうすればよいかなどを科目間の連携を取りながら議論し、質の向上に努めるべきである。

国際比較の問題(2)

米国の学生は親からの教育援助をほとんど受けず銀行からの借金やアルバイトで学資を得ているから勉学に対する心構えが異なること、また教員も教育に集中できるカリキュラム上の措置があり教育評価も厳しいこと、など教育環境がかなり異なるので、学修時間の単純比較は無意味である。また、学修時間の比較にしても米国と比較するとかなり少ないが、英国とは同程度であり、日本が世界的に見てどの程度の位置なのかはもう少し正確な検討が必要である。

これらの意見も必ず出てくる反論であり、主張自体は正しい。しかしこれは反対のための反対意見のように見える。中教審は、外国と数値を比較すると見劣りするから政策上数値を増加

させなければならないとっているわけではないだろう。確かに、「単位の国際的通用性上、1単位の学修時間を国際標準まで上げなければならない」という意図があることは否定できない。しかし、「外国の教育環境の相違を認めた上でも、日本の大学において学生がこれからの競争社会を勝ち抜いて行く力を付けるためには現在の学修時間は不十分ではないか」と問うているのであり、その検討資料として外国の例を挙げているに過ぎない。外国も大学のレベルが様々であり、正確な比較は容易ではないだろう。レベルの低いところと比較して安心するより、より高みを目指し、学生の勉学意欲を喚起させるにはどうすればよいかを議論すべきと考える。

答申の抽象的記述の問題(3)

授業外学修の内容の具体的記述がなく、事前の準備とか事後の展開などの抽象的記述があるだけである。授業の方法についてもアクティブラーニングとかディスカッション、ディベートなどのキーワードが並ぶだけであり、具体性がない。さらに、答申のタイトルにある「主体的に考える力を育成する」という文言も具体的にどうすればよいかの記述がない、など、反対のための批判ではなく、本当に示してほしいという要望ともとれる意見が聞かれた。

これらの具体的方策については、学問分野や教養・基礎・専門教育によってかなり異なることから、それぞれの構成組織で答申の抽象的内容を満たすようなものを検討し構築して行くしかない。サンプル例を示してほしいということかもしれないが、これを示すと画一性を助長するだけであり、分野の特徴を生かしたオリジナルなカリキュラムあるいはプログラムを構築することこそ各大学・組織の役割であろう。

文系と理系の問題(4)

かつて大学がレジャーランド化したと騒がれた頃、やり玉に挙げられたのは文系の学生であり、理系の学生はよく勉強しているという意見があった。その印象から、現在もそのような意見がある。しかし、最近のデータ(中央教育審議会、2012b)をみると、1週間の授業外学修時間は1年生で文系が8.9時間、理系が9.6時間

とあまり変わらず、4年になって文系14.5時間、理系28.6時間と差が開く。理系の4年生は卒業の実験を含めているから、それを除けばそれほど差はないと考えるのが妥当であろう。

日本において実現可能かあるいは実現するべきかという問題(5)

答申に関する説明会では「アルバイトに多くの時間が割かれるような経済的に困難な学生も多く、答申の実現は困難である」との意見が出された。また、教育関係者のなかにも「単位の実質化がここ14、5年叫ばれてきたが、授業外学修時間が増えたというデータは見られない」(大塚、2013)など、その実現に関しては否定的意見が見られる。しかし次章で述べるように、先行大学からは取り組みにより授業外学修時間が増えたというデータが発表されつつある(北海道大学高等教育推進機構、2011; 菊地、2014)。これによれば、単位制度の趣旨のような講義時間の2倍とまでは行かないが、データは増加傾向を示している。したがって、取り組み方によっては実現の可能性はあると考えられる。

一方、中教審の答申を実現するべきかという点については賛否両論があり得る。しかし、授業外学修時間が現在の状況で足りていると感じている教員は少なく、その方向性については概ね賛意が得られるであろう。しかし、学修時間の必要量、またその実現のための方策、などについて多くの問題があり、簡単には論じられない。学生の意識や経済状態だけではなく、教員の意識も大きく関係しており、それらを考慮に入れながら検討して行くことが必要である。大学・学部・学科の教育理念・教育目標を実現するには授業外学修はどうあるべきかを議論し、もし今以上に学修時間を増加させるべきという結論が出たら、その実現に向け障害因子をひとつひとつ取り除いて行く努力が必要になるだろう。

授業外学修時間増加の実例

第1章の「日本において実現可能かあるいは実現するべきか」では、日本の大学において授業外学修時間の増加は可能かという問題が提起

されたが、この問題に早くから取り組み、成果を上げている例を示す。

北海道大学では(北海道大学高等教育推進機構、2011)、平成17年から全学FDで「単位の実質化」取り上げ、授業外学修を促進する授業設計の実習を行っている。さらに平成18年度から、単位の実質化の進展状況を把握する指標のひとつとして、授業アンケートの設問に授業外学修時間に関する設問を設けた。基礎・専門、講義・演習などを含む全科目について全学平均値の年度推移を示したのが図1である。

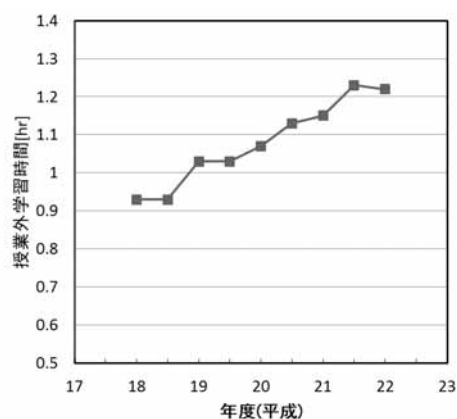


図1 1科目・1回当たり授業外学修時間の年度変化(北海道大学における全学・全科目の平均値)(北海道大学高等教育推進機構、2011)。

これによれば、平成22年までの5年間で授業外学修時間が約30%増加したことが分かる。また、増加はまだ継続する傾向に見られる。

秋田大学工学資源学部においては、JABEEの受審準備を契機に平成13年度から単位の実質化を進めた。カリキュラムの大幅な変更やFDワークショップをもとにした授業改善などと取り組んできた。図2は学部の全学科全科目の授業外学修時間の経年変化である(菊地、2014)。

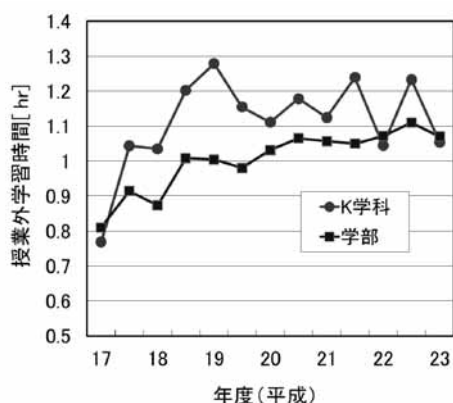


図2 1科目・1回当たり授業外学修時間の年度変化(秋田大学工学資源学部における学部全学科とK学科それぞれの全科目の平均値)(菊地、2014)。

データは北海道大学と同様、学生による授業評価の設問をもとにしている。図によれば、学部の学修時間は徐々に増加しているが、増加率は減少し、一定値に近づきつつある。また、K学科は、平成17～19年には急激な増加が見られるが、学部と同様伸びが止まっている。

これらから見ると、授業外学修時間は増加しても1科目・1回当たり1.2時間程度であり、単位制度の趣旨である3時間（1.5時間授業の2倍）には遠く及ばない。しかし、取り組みによって増加させることができるという事実はひとつの希望である。このデータは、教養・基礎・専門、かつ講義・演習など全ての平均値であるが、それぞれの種目別の詳細分析を行えば、増加や頭打ちの原因が明らかになるであろう。それによって改善策を考え、新しい取り組みに結びつけることによって、さらなる増加をもたらすことができるにちがいない。

授業外学修推進における問題点

これまでの説明から、取り組みによっては、授業外学修時間増加が可能なが分かったが、このような取り組みを進める場合の問題点をあらためて整理してみる。

単位制度上の問題

日本の単位制度導入の経緯

授業外学修を前提とした本来の単位制度が日本に根付いていない原因は、次のように、制度の導入時にあるようである（天野、2012；清水、2013）。

戦後新制大学が発足するにあたって米国は、自学自習を尊重する単位制度の趣旨から4年120単位を要求してきた。これには、「旧制大学の詰め込み基礎とする監督教育をなくし、また従来の受動的学習から学生を解放し、自学自習を奨励することによって学生の勉学への自発的意志を振起させる」ねらいがあった。

しかし、日本の大学関係者は旧来の詰め込み教育を脱することはできなかった。そのひとつが、1単位当たりの学習実時間の便法を採用したことである。理系では、1単位数を下記のように定めた。

- 1) 講義は毎週1時間15週で1単位（1時間の講義に対して2時間の準備または学習が必要）
- 2) 演習は、毎週2時間15週で1単位（2時間の演習に対して1時間の準備が必要）
- 3) 実験・実習は、毎週3時間15週で1単位

2)と3)は授業時間を確保しつつ単位数を抑える便法であり、自学自習を奨励する単位制の趣旨からは大きく逸脱するものであった。

このように理系の卒業単位数は、便法を用い授業時間を確保しながら専門教育の単位数を圧縮させたものであったが、それでも一般教育科目を加えたために132～160単位となり、文系よりもかなり多い140単位前後の数位置を設定する大学が多かった。

しかしともかく、120単位を強く要請する米国側の前に上記のような単位計算の便法をとったりしながら文系・理系の統一が計られ、さらに一般教養の重要性や課外活動の活性化を考慮することにより、新制大学の指針となる「大学基準」が成立したのである。

このように日本の単位制度は、内容の議論が不十分なまま導入され、不完全なところは今後の改善に期待したものであった。その後何度か改訂はあったが、米国が主張した単位制度本来の趣旨である自学自習は遅々として進まないまま現在に至っている。

こうして導入の経緯を検討すると、現在の日本の単位制度のもつ問題点が明らかになる。すなわち現在の日本の単位制度は、自学自習を迫るアメリカ側と従来の詰め込み式教育に執着する日本側との妥協の産物だったのである。導入時に期待された「自学自習させる」ような改善は、140単位前後の卒業単位数ではそもそも物理的に困難であり、改善が進まなかった理由のひとつもそこにあった。それに気づいた文科省は、平成10年の大学審議会答申（大学審議会、1998）で、卒業単位を124単位以上にし、さらに単位登録上限を設定するように求めた。多くの大学はそれに従い単位数を124単位に削減させたが、その理由について十分な議論がなされなかった大学は、学生の不勉強を助長させたに過ぎなかった。

現在の日本の単位制度は、上記平成10年の答申に基づく改訂を経、形式的には米国の制度に近くなった。しかし実質が伴っていない。124単位に削減する前までは、妥協の産物ながら、日本の詰め込み教育の良さも実現できていたのだが、卒業単位を124単位に削減した後は、自学自習させない限り、講義内容を消化不良のまま卒業する学生が多くなってしまっている。従来の詰め込み式が良いか、米国式が良いかを議論する時期ではない。制度的には米国式になっているわけであり、その制度が効果を上げるよう努めるしかない。

キャップ制の導入

本来の単位制度からすれば、1学期（4～9月、あるいは10～3月）中に取得できる単位は15単位であるが、従来の詰め込み式の時代（平成10年以前）には極端な場合は40単位（2単位科目20科目に相当）も登録でき、その結果として、卒業時には180単位も取得する学生が存在した。著者が前に所属していた秋田大学工学資源学部のある学科では、単位の実質化を目的として平成10年度入学生から卒業単位数を124単位（以上）に削減したのであるが、その年に入学した学生のうち、3年修了時に取得単位数が150単位を超えるものが33%もあり、180単位を超えるものも数人いた。すなわち、授業外学修を進めるべく、卒業単位を124単位に削減したのだが、授業は相変わらず昔の詰め込み教育が行われ、教員側の成績評価も知識の記憶の確認を主体とした従来法が採用されていた可能性が高い。

文科省もこれは予め予想しており、124単位への削減と同時に科目登録の上限を定める「キャップ制」を設けるように指導していた。

しかし、上記秋田大学の場合、キャップ制が設けられたのは卒業単位の削減を行った4年後の平成14年であった。キャップ制の制定は、詰め込み教育から自学自習教育への転換を意味するから、教員の同意が得られその趣旨が徹底していなければ授業を聞きたい学生を拒み遊ばせてしまうことに他ならないからである。秋田大学の場合は、FD活動などを通じ、「単位の実質化」のキーワードのもとに自学自習教育の浸透を計るのに、4年を要したことになる。それ

らの活動の結果が、第2章「授業外学修時間増加の実例」に述べた授業外学修時間の増加につながっていると言える。しかし、学生が平成10年以前の詰め込み教育時代より学習し教育効果が向上しているかは不明であり、さらなる検証が必要であろう。

大学におけるキャップ制の導入は年々進みつつあり、平成21年度において、国公私立520大学中約71%が導入済みとなっている（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室、2011a）。また、上限の単位数は24単位前後が多いようである。これによれば、1日の授業は2～3コマ（3～4.5時間）で、6時間から9時間の授業外学修時間が期待される。演習・実習なども含まれるから実質これよりは少ないが、現在の学生の勉学時間との差は大きい。

米国の場合、キャップ制を設けなくても、自学自習を十分にやらないと単位は取得できなから、この制度は必要ない。キャップ制は自学自習教育を進めるための日本的制度と言える。キャップ制の制定は、詰め込み教育から自学自習教育への転換という、ある意味では大学教育におけるパラダイムシフトと捉えるほどの重要性があるだろう。日本の多くの大学が、卒業単位を124単位に削減し、キャップ制を制定しつつある現在、大学教育の将来をより実のあるものにするかは、この制度の実質化に係っているといっても過言ではない。

教員側の問題

教員の意識

担当授業の現状

近年学生のレベルの低下や気質の多様化が進み、担当授業の内容や方法がこれでいいのかと悩む教員は少なくない。授業改善の懇談会を開くと本音が聞かれる。「まともに成績評価をするとほとんど落ちてしまう。試験を厳しくすると成績不良学生が増え、そのような学生に合格点を与えるため何度も再試験をしたりレポートを見たりしなければならず、手間がかかる。授業以外に多くの活動を要求されている現在、授業に割ける時間は限られているから、ある程度ところで妥協せざるを得ない…」と。結局、勉強してこない学生にも単位を与えられるよう、

授業内容や試験のレベルを下げ、一回の試験で合格点（60点以上）を取れるような工夫をしてしまう教員がいてもおかしくない。かくして、学生は、勉強しなくても単位はもらえるから、勉強しなくなる学生が増えて行く。これはある意味で教員と学生の甘えの構造であり、どこかでそれを断ち切らなければならない。

自学自習教育に対する疑問

「学生は初等中等教育時代から詰め込み教育で育てられてきているから、大学で急に自学自習はできるわけがない。それを推進するなら大きな努力が必要となる」との意見は多くの教員が共有している意識である。これは、「日本の単位制度導入の経緯」で前述した単位制度導入の歴史的背景からしても、身につけている感覚ともいえよう。中教審答申の要請に対しても冷ややかな意見が多いことから分かる。中教審の要請に沿ってパラダイムシフトをするのであれば、その実現は教員自身の意識の転換ができるか否かがカギになるであろう。

授業改善

大学教員の授業内容や方法について意見をすることは従来タブー視された。しかし、近年の教育改革により、シラバスの公開、学生による授業評価・アンケート、同僚評価などが普及し大分風通しがよくなった。授業改善はそれらをもとに教員個人のレベルで行われており、従来からみれば大分改善は進んだように見える。しかし、授業外学修を進めるような授業改善は必ずしも進んでいない。本来、学生に授業外学修をさせるためには学生が授業外でも学修したくなるような魅力的な授業を展開することが理想であるが、大学教員は授業の訓練を受けたことがないから個人レベルでの改善には困難が伴う。最近、いくつかの大学から授業改善ヒント集が公開されているので、それらが授業改革の大きなツールになるかもしれない。

シラバス作成

上記授業改善の成果はシラバスに表れるはずであるが、全国の大学のシラバスをネットにより検索調査しても、学生が授業外学修をし易いような記載があるシラバスは極めて少ない。授業の目的が抽象的過ぎ、また達成目標として記載すべきアウトカムの具体性がない。教員側は

何を学ばせたいのか、一方、学生側は授業を受けた結果どのようなことができるようになるのか、見えてこない記述が多すぎる。授業目標を具体的に記載するとともに、各回の授業内容に授業外学修のための指示（方法や時間）を記入するよう周知する必要がある。

多くの大学において FD などを通じシラバスの作成法の研修を行っているようであるが、実際の改善に結びついていない。原因は、標準的な記載方法が自身の教育信念に合わない、標準的記載の趣旨が分からない、趣旨は分かるが具体的記載方法が分からないなど様々考えられる。組織としてある方向性をもって改善しようとするなら、教育信念と合わない、趣旨が分からないという教員とは膝を交えてじっくり話をする必要がある。任意参加の FD 研修だけでは不十分で、各学科に熟知した指導者を配置し、各教員と一対一で話しながら理解してもらうことが肝要である。

組織の課題

授業外学修の推進は、個人レベルで進めても限界があり、組織として取り組む必要がある。そのいくつかを詳説する。

担当授業数

学生に授業外学修をさせるためには授業前の準備や授業後のレポート等の添削などにより多くの時間をかけなければならないが、担当授業数が多いと物理的に困難になる。担当授業数は、大学の国公立の別、文系理系などの学問の別、年齢、職位などによって異なるほか、組織の教員構成などの事情によって決まり、教員間でその差は大きい。

表 1（文部科学省、2007）は全国の平均値である。

表 1
全国の大学教員の担当学部授業実時間数
(時間/1週間) (文部科学省、2007)

	国立	公立	私立	平均
教授	6.8	7.5	8.4	8.1
准教授	6.5	7.5	9.3	8.4
講師	5.5	9.5	8.7	8.5
助教	3.9	5.7	3.6	3.9
助手	1.7	3.3	1.1	1.3

表中の「時間」は、講義、演習、実験・実習などを含めたものであり、全平均は7.3時間となる。1コマの授業が1.5時間とすると1週間平均5コマ弱となり、1日平均1コマである。

初等中等教育からすれば少ないように思われるかもしれないが、大学教員の業務は授業のほか、学部4年生や大学院学生の研究指導、会議・入試などの管理運営、学会活動や国際交流、社会貢献など多岐にわたり、多いと言わざるを得ない。

学生の授業外学修に対応するためには、1コマの授業について、授業の準備とその後の添削などに延べ1日費やされる（その必要がある）とみてよいから、このほか大学院の授業を1コマ入れるとすると、学部授業数は理想的には週2コマ、多くて3コマが限度と考えられる。

ティーチングアシスタント (TA)

学生の授業外勉学を促進するためには、TA制度を活用して教員の授業負担を軽くすることが不可欠である。

TAの制度は平成4年に文科省の指導で導入され、各大学で次第に導入が進んでいる。制度の目的は当初、「学部教育の充実」もさることながら、TAである大学院学生に対する「教育訓練の機会提供」、並びに「経済的支援」などにあった。しかし、近年は「TAが学部教育を支えている」というほどの学部教育への効果がみられ、制度の強化を図る大学が出ている（東島、n.d.）。教育効果を上げるためにはTAの質を向上させることが重要であり、制度強化の主要項目のひとつとしてTAの訓練が上げられている。また学部学生に比して大学院生が少ない大学では、低学年の授業のTAとして高学年の学生を当てる試みがなされ、チューデント・アシスタント (SA) と呼ばれている（立山、2013）。学部学生を指導者にするということであれば、その質の確保がますます重要になる。この制度の成否のポイントは、優秀な学生を選別し十分な訓練を行うことであろう。

いずれにしても、授業外学修の促進のためにはこれらTAやSAの制度の整備や強化が重要となる。

教員評価

大学の法人化以降、教員評価を実施する大学

が増え（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革室、2011b）、評価結果を昇進のみならず給与などの待遇面にまで反映するようになってきている。評価項目は、研究、教育、管理・運営、社会貢献など多岐にわたるが、実質的には、研究面の比重が大きい大学がほとんどである。理由は、研究評価が論文数やインパクトファクターなどで明確にできるのに対し、教育評価は一般に困難であることにある。担当授業時間が多い、学生による授業評価が高い、などの評価項目のみで教育評価ができるわけではない。授業に心血を注いでもその結果はすぐには出ない。学生に授業外学修をさせるように適切な課題を出し、そのチェックに多くの時間を費やすことにより、授業内容をより深く学生に身に付けるように努めても、短期間で学生の能力の上昇はみられない。しかし、多くの教員のそのような目に見えない努力の積み重ねが学生の卒業時の大きな力となっているはずである。一教員の1科目に費やす努力は十分評価されるべきであるが、残念ながらそれは不可能に近いと言わざるをえない。学生による授業評価も、容易にAを与える教員の評価が高いとは言わないまでも、宿題が多く授業負荷が大きい教員の評価は一般に高くない。確かに、多くの宿題を興味をもってこなし、授業の内容を身に付けることができた学生による評価は高いが、そのような授業に耐えられなかった学生の評価は極端に悪い。それが足を引っ張って、授業の平均評価は低くなる。同僚教員による授業評価は、学生による評価よりは被評価教員の努力を適切に評価できると言われているが、それを教員の個人評価に反映させている大学は少ない。このように考えれば、教員評価に大きな期待をすることはできないが、近年教育評価を取り入れるようになっただけでも進歩であろう。

授業外学修の推進に評価を利用するという観点からは、学生による授業評価に予習復習時間数に関する問いを設ける、同僚評価や外部評価に授業外学修推進に関する評価項目を設ける、などの措置が検討あるいは実施されている。

学生側の問題

学生の意識

秋田県立大学では年に2回、学長と学生との懇談会が開かれる。その会のひとつに著者も陪席した。各学科各年次の代表学生10余名と学長を初めとした役員との会であった。例の中教審の答申（中央教育審議会、2012a）が出た後であり、その答申の内容「授業外学修時間の増加」を踏まえたテーマで話し合いが行われた。しかし、授業外学修に対する学生の意識は希薄であり、授業外学修といったら「課題探求型授業」の調査などの特殊な授業のイメージが支配的であり、大半を占める通常の授業に対する予習復習の話題は中心にはならなかった。よく勉強しているのではないかと思われる代表的学生の認識がこのようであることに、この問題に対する根の深さが垣間見られる。

平均的学生の意識はさまざまなアンケートから推察できる。秋田県立大学の2つの学部学生に対する学生生活アンケート（秋田県立大学学生委員会、2013）によると、「あなたにとって大学生活の目的は何ですか（択一）」という問いについて次の結果が得られた。最も多いのが「専門的知識の修得」27%程度であり、「就職準備」19~23%、「教養修得」16~18%と続く。これからすると、勉強への意識もかなり高そうに見える。しかし一方では、他のアンケート（生物資源科学部・研究科教務委員会、2014）で「充実した学生生活を送るために、あなたは何か重要だと思いますか（択3以内）」という問いに対し、「予習復習」を挙げたものは10%未満（9.8%）で極めて低い。このアンケートは前期が終わった10月に1年生に対して取られたものであり、その特徴が表れているとも思われるが、初年次における意識がこの状態であることには留意する必要があるだろう。すなわち、「教養や専門的知識の修得」は重要な目的として意識しているが、それを実現するために必要な「予習復習」はそれほど重要とは意識されていない。

1年次の前期といえば、学生は大学の授業の高度さに驚き、「予習復習しなければ追いつかない」とその重要性にめざめる、はずであるがそのようになっていない。なぜかという、そ

れは教員側の問題として、高度なことを厳しく教えれば落第生が多量に出、社会からの批判が激しくなるため、講義内容のレベルを下げ、予習復習が不十分でも合格点を与られるような教育をせざるを得ない、という事情がある。その結果として、学生は大学の講義レベルはこんなものだと考えてしまい、1年のときに勉強に対するそのような態度を身につけてしまうと進級してもほとんど状況は変わらない。1年のときに固定してしまった順位は進級してもそれほど変わらないのである。

これら学生の意識は、他の大学もほとんど変わらないと考えられる。授業外学修を推進しようとするなら、学生の意識改革を、教員側のそれと連携しながら、それも初年次から進めるべきである。

学生の学力レベル

地方の多くの大学では、近年入試の多様化や少子化の影響から、入学して来る学生の偏差値は低下し、学力レベルの低い学生の割合が増えて来ている。

このような学生の基本的な問題点は、いわゆる“勉強好き人間”は少ないことで、高レベルの授業内容をこなして行くための動機付けをさせるのは難しい。教える側の教員は“勉強好き人間”であり、その学問への興味に対する認識の乖離は甚だしい。教員側が「面白いだろう」と思う内容のものを手を変え品を変え分かりやすく教えたつもりでも、学生はさっぱり反応しない。そのやりとりのうちに教員側は根負けし、自信ややる気を失ってしまう。

従来以上に勉強への動機付けを意識的に行ない勉強させなければ、大学レベルの教育が立ち行かなくなってしまうであろうことは想像に難くない。同分野の専門校に毛が生えたような内容しか教授できず、相応の卒業生しか送り出せなくなってしまう。学力レベルの低下と授業外学修時間の少なさからすれば、何らかの手を打たない限りそれが必然だろう。しかし、特別な方法はなく、学生に動機付けへの刺激を繰り返し与えるとともに、カリキュラムや授業の工夫を継続的に行うことしかない。

学生のレベルという観点を従来以上に意識した授業改善を考えることも重要であろう。現在、

不合格者を多く出さないようにするために内容のレベルを下げている授業が多いと考えられる。能力ある高レベルの学生は少し勉強すればよい点数がとれるから、こんなものでいいだろうとあまり勉強しないまま時間が過ぎ去ってしまっており、高レベルの学生を伸ばしきれていない現状がある。全体の授業外学修時間が伸びない理由にもなっている。そこで、授業内容にレベルの幅を広く取ることが考えられる。授業の構成として必要最小限の易しいもの、中程度のもの、高レベルの学生の興味を引くようなある意味で難解な内容のものも含める。試験は、問題の半数を低中レベルの内容とし、配点を70～80%にして、低レベルの学生でも60%（合格点）は取れるようにする。残りの半数は、高レベルの、かなり勉強しなければ取れないような応用問題にし、配点を20～30%にする。これにより、勉強してきた学生は、優なり、A なるの高得点が得られ、勉学の努力が報われたと感ずるであろう。要するにかなり勉強をしなければ、高得点は取れず、しかし必要最小限の内容を身に付けていれば合格点は与えられるような仕組みにすることである。多少勉強すれば容易に高得点を取れるような試験をすると学生は事前に情報を仕入れ、学修をしなくなる。上記のようなやり方でも、多少勉強すれば合格点は取れるから、つまらない授業をすれば、ほとんどが可（あるいはC）の成績を出さざるを得ないだろう。難しい問題にも取り組み、優を取る学生が増えるかは、どれだけ魅力的な授業をするかに係っている。

学生の学力レベルを意識した他の方法は、授業に「学生参加型」の要素を取り入れることである。高レベルの学生を抱き込んで授業にアクティビティをもたせ、低レベルの学生に刺激を与え、全体の教育効果を上げる方法が考えられる。具体的には、15回の授業の中で、2、3回グループ学修をするようなスケジュールを組む。各グループに高レベルのリーダー的な学生を配置し、各自が必ず手や頭を働かすような環境をつくり、グループ学修をさせる。これを効果的に運営するためにはさまざまな仕掛けが必要であり、教員間で情報の交換が重要であろう。

アルバイトの問題

第1章「中教審の答申に対する反応」でも述べたように、授業外学修時間の確保という意味では、アルバイトに過大な時間を割ざるを得ない場合には問題となる。秋田県立大学の平成24年度の学生アンケート（秋田県立大学学生委員会、2013）によれば、全学生中の44%が「現在アルバイトをしており」、「したことがある」の32%を含めれば、76%の学生がアルバイトの経験をしている。アルバイトの従事時間は、経験者の約半数が週10時間以上であり、2割弱の学生は週20時間以上にもなっている。週20時間以上といえば、1日3時間以上従事していることになり、勉学への影響は避けられない。アルバイトをしていない学生も含めた全学生の1割強がそのような状況にある。アルバイトの理由は、約1/3が勉学・生活費に充当するためであり、これがなければ大学生活が続けられないという学生にとっては必須の手段である。アルバイトのその他の理由は、部活動費や娯楽費への充当、社会経験など様々であり、学生にとっては必要なものかもしれない。しかしもちろん、その重要度は勉学との兼ね合いによって決定されるべきである。

授業外学修を推進するため、アルバイト従事時間が問題となる場合、まず、経済的困難学生については、奨学金などの支援を手厚くする必要がある。その他の理由でアルバイトに従事する学生については、オリエンテーションや授業などで、自宅外学修推進の趣旨を十分に周知させなければならない。しかし、本来は、教員が魅力的な授業をし、学生がアルバイトをするより予習復習をすることに充実感を覚え、自然にアルバイト従事時間が少なくなるようになって行くのが理想的であろう。

図書館の利用

大学時代に、図書館という「知の空間」に親しませておくことは、何より重要である。近年はどこの図書館でも蔵書も増え、DVD等のAV教材も充実し、閲覧室のほか学生が討論できるような部屋も用意されている。しかし、図書館の利用率は1～2回/人・週（秋田大学付属図書館、2013；秋田県立大学図書館、2013）と必ずしも多くない。

授業外学修の施設としては最適であり、学生が図書館に通う頻度を上げるような仕掛けが必要である。例えば、課題を与える際、全てのデータや資料を与えるのではなく、図書館の統計資料や物性集などを参考書として上げ、調べさせる。あるいは、グループ討論を義務づけるなどである。現在はネット端末を用いたデータの収集が主流になっているが、安易なコピーの習慣を付けさせないためにも、重要なデータは図書館にある原典をあたるといった指導がますます重要になってくるだろう。授業外学修の推進を通して、そのような教育も可能になるかもしれない。

社会・産業側の問題

授業を厳しくし成績評価を厳格にすると、授業外学修習慣を身に付けられない学生は授業について行けず、留年さらには退学に至る。留年率や退学率が高くなるだろう。学生の父兄を含む一般社会の通念は、「入れたからにはスムーズに卒業させてくれる」ということだから、留年や退学が多いと入試倍率の低下を招き、大学運営上好ましくない。教員はそのような暗黙の声を背後に感じ、「厳しい」教育は躊躇してしまう。教育効果を上げられない原因のひとつと言える。学生に授業外学修の習慣を付けさせ、授業内容を身に付けさせる、言い換えると学生の質を向上させるには、教員と学生の真剣勝負が必要である。その勝負の結果、ぎりぎりのところで留年、退学に至る学生がある割合生じるのは致し方ない。大学は、留年生のフォローを丁寧に行うとともに、専門分野や教育レベルのミスマッチから勉強意欲が減退した学生は可能な限り早めに発見して退学や転学部などの指導を行うことが重要である。さらに、応募してくる高校生やその父兄に、大学の楽しさだけでなく、厳しさも伝える必要があるだろう。「社会で専門家として生きて行くためには、大学時代に専門的知識や考え方をしっかり身に付けなければならない」ということを躊躇せず伝えなければならない。「大学教育の厳しさ」がマスコミも含めた一般社会の共通認識になれば大学教育ももう少しやり易くなるかもしれない。そのため

には、大学教員の教育に対する覚悟が不可欠であろう。

以上の大学教育の厳しさに対する認識の他に、対社会との関わりで大学教育に大きな影響を与えているものが就職の問題である。求人は社会の景不景気により左右され、それにより学生も大学も対応に苦慮している。内定の時期の早期化が大学教育に深刻な影響を及ぼしていることは従来から指摘されて来たことであるが、近年はますます早まっている。3年次の10月から始まり、4年次の4月にピーク、6月に終了という状態は1997年度に就職協定を廃止して以降続いている（岡崎、2010）。6月までで決められなかった学生はその後だらだらと秋口まで活動を続けることになり、卒業研究にも身がはいらない。大学側は学生の就職活動に対応して、3年の前期までに卒業に必要な単位は取らせるように、専門教育も低中学年に前倒して教え込む。必然的に年間に取得する単位も増える。単位の実質化が進まない大きな要因のひとつが、この就職活動の早期化にあると言われている（小笠原、2012）。企業側にとっても、採用活動の長期化はデメリットであるから、求職側求人側、双方が折り合えかつ改善された妥協点に到達するよう努力を続けるべきである。大学側としては、卒業見込み証明書を4年の秋まで出さないという対抗策も考えられる（岡崎、2010）が、採用側では卒業見込み証明書なしでも可との対応をとるかもしれない。やはり、国立大学協会や日本私立大学協会、さらには中教審などが、「大学教育を正常化するため、言い換えると単位の実質化を推進し学生にまっとうな実力を身に付けさせるためには、就職活動の適正化が必要である」ことを、各組織が足並みを揃え、強く訴えることが最も効果があると考えられる。

就職に関する他の問題点は、企業側が大学教育の付加価値に重きを置いていないことである。従来、偏差値の高い大学の学生であればよく、あとはOJDで済ませるといった傾向があった。最近は変わったと言われるが、基本的には変わってはおらず、OJDの余裕がなくなっている分、ますます有名大学指向が強まっている。かつて、著者が指導していた学年トップの学生が、就職試験に行って採用担当者から、「大学の成績は

企業では関係ないから」と言われがっかりして帰って来たことがあった。採用側は、人柄や協調性、覇気などのみではなく、学生が大学で獲得したことを尊重しそれを的確に評価する方法を考えるべきである。

まとめと授業外学修推進に向けた提言

大学の教育内容を学生が自分のものとするには自らの学修が不可欠であるが、現在の学生の学修への取り組みは目に余るほど弱くなっている。それを改善するために行われている種々の教育改革の成果は最終的には授業外学習時間の増加となって表れるはずであり、逆に言えば、授業外学修時間を増加させるにはどうすればよいかという考察の中に効果的な教育改革のヒントがあるのではないかと考え、議論を進めた。

その結果を踏まえ、授業外学修推進を核に教育改革を進めようとする場合重要になるだろうと考えられる事項を以下に提言としてまとめた。

1) 大学の方針として、授業外学修推進を目標に挙げ、それを遂行するためのソフト・ハード両面に渡る環境整備をトップダウンで進める。

授業外学修を進めることは、従来の一方的な詰め込み教育からすれば、教育におけるパラダイムシフトであり、その推進には多くの困難を伴う。現在以上の負荷を嫌う教員が多いとすれば、そのきっかけをボトムアップ的に進めることには無理がある。少なくとも、大学の方針を出してスタートの旗振り役を務めるのは、学長を初めとした執行部であり、その呼びかけに応じてボトムアップ的に様々な具体的取り組みが企画され実行されるのが効果的であろう。執行部が果たすべき役割としては、適切な目標の作成、委員会組織などの見直し、教員の教育評価の見直し、図書館の整備、TA経費や奨学金の増加など、多岐にわたる。

2) 学科内の教員間で、授業外学修推進に向けた意識の統一を計る。

単位の実質化、キャップ制などの意義について無関心か、また関心があっても懐疑的な教員は多い。非協力的な教員がある割合存在するのはやむを得ないが、趣旨に逆の行動や発信をする教員がいる場合、いかに緻密に練られたカリキュラムでも針の穴から水がこぼれるように崩壊する。教育の怖さである。FDや実質的な議論をする会議を開き、全員の理解が得られるように務める必要がある。

3) シラバスの改善が授業改善の一步という認識のもとに、シラバス作成法の研修を学科単位で行う。

授業目標を具体的に記載するとともに、各回の授業内容に授業外学修のための指示（方法や時間）を記入する。シラバス作成の改善を徹底するには、任意参加のFD研修だけでは不十分で、学科内に熟知した指導者を配置し、各教員と一対一で話しながら理解してもらうことが肝要である。

4) 学生に、授業外学修の重要性を入学直後から4年生に至るまで、繰り返し周知させる。

従来の詰め込み教育の反省を踏まえ取得単位の削減をし、さらにキャップ制をしいて勉学の機会を制限する。この措置は、授業外学修が推進できて初めて効果があるものであり、これがないと教育機関が学生の勉学意欲を削いでしまっていることになる。ある意味で非常に危険な賭をしているようなものである。初等中等教育で詰め込み教育に慣れてきた学生にとって、授業外学修を主体的に進めることはかなりハードルが高いから、教員はそれができるような様々の仕掛けを作るとともに、機会ある毎にその趣旨を周知するよう努めなければならない。

5) 教員が担当科目の教育に十分時間をかけられるよう、カリキュラムを整備して科目を精選する。

学科は教員が変わったり増えたりするたび毎に担当できる科目を増やし、科目数が多すぎる

カリキュラムになっている場合がある。そうでなくても従来の詰め込み教育を引きずったカリキュラムであれば科目数が多く、一人当たりの担当科目数も多い。理想的な講義科目数は週2科目程度と考えられる。授業外学修を推進するためには科目を精選し、意図したアウトカムが得られるようなカリキュラムに作り直す必要がある。

6) 授業改善に関するFDを継続的に進め、教員が改善のヒントを共有できるようにする。

近年のように学生の気質やレベルが異なる多くの学生が自ら授業外学修をしたくなるような魅力的な授業を展開するのは難しく、一朝一夕にはできない。多くの教員がそれぞれ工夫した方法を持ち寄って紹介しあったり、先進的な授業を行っている大学の講師を招いて講演を聴いたりする。その中から各教員が自身の授業にあらう秘訣を取り入れて行けば、組織として効果的な教育改善が進むであろう。

7) 図書館を整備し、授業外学修を推進できるような環境をつくる。

授業の課題と直接リンクした資料や図書を揃える。これまでもそのような方針から蔵書を整えて来たと思われるが、個々の教員と連携を取りながらより意識した整備を継続的に行う。一定の課題に多くの学生が資料を当たることを想定すると同一資料を多数用意するような整備方法を継続的に取ることになる。また、グループ調査を課すような授業を想定し、討論可能な利用しやすい小室を多く準備することも必要であろう。

8) 学科長の権限を強化し、学科教員の業務を教育・研究に集中できるようにする。

国公立大学の教員は特に法人化以降仕事が多岐にわたるようになり、研究教育に集中できないような状況になっている。学科のほとんどの事柄について全教員一致で進めるような学科運営を取っているのであれば、かなりの事柄の決

定を学科長（あるいは補佐的な管理担当教員を含める）に一任し、教員は教育・研究に集中できるようにする。

9) 授業改善、成績評価、カリキュラムなど学生の教育に関する特定のテーマで時間をかけて議論する場を学科内に設け、継続的に開催する。

大学における通常の会議は承認のための会議が大半であり、承認事項が多い場合は、特定の審議事項に長い時間がかけられない。そのため、本来なら十分時間をかけて議論すべき重要な問題も検討不十分なまま終了してしまうことが多い。したがって、教育に関する問題をテーマをしぼり、時間をかけて議論できるような仕組みを作るべきである。

引用文献

- 秋田大学附属図書館 (2013). Retrieved from <http://www.lib.akita-u.ac.jp//contents4/file4/pdf/tokei1.pdf>
- 秋田県立大学学生委員会 (2013). 「平成24年度 学生生活アンケート～学部編～」.
- 秋田県立大学図書館 (2013). 図書館に関する各種統計値 (非公開)
- 天野郁夫 (2012). 「「単位制」という謎」『ID E』第8-9号, 3-4.
- 中央教育審議会 (2012a). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 平成24年8月28日」. 文部科学省.
- 中央教育審議会 (2012b). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 平成24年8月28日 関連データ」. 59-60, 文部科学省.
- 大学審議会 (1998). 「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学— (答申) 平成10年10月26日」. 文部科学省.
- 北海道大学高等教育推進機構 (2011). 「北大生の「自習時間」の変化—授業アンケートでは

- 5年で30%の増加」, 北海道大学高等教育推進機構ニュースレター, 第87号, 3.
- 本田由紀 (2012). 「第2回学習時間は真の焦点か」, 大学新聞, 2012年10月15日
- 菊地賢一 (2014). 「工学資源学部における学生による授業評価報告書平成17~24年度版 (秋田大学大学院工学資源学研究科評価委員会)」から算出.
- 文部科学省 (2007). 「教員個人調査平成19年度」
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2011a). 「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」, 10.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2011b). 「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」, 36.
- 小笠原正明 (2012). 「学修時間の確保は質保証に有効か 大学の構造的問題を問う」『アルカディア学報』No.504, 日本私立大学協会.
- 大森不二雄 (2012). 「大学教育と学修時間 中教審答申を批判的に読み解く」『アルカディア学報』No.494, 日本私立大学協会.
- 大塚雄作 (2013). 「大学教育の動向と教育評価—学びの実質化に向けて」, 第22回研究会報告書, 教育テスト研究センター.
- 岡崎三郎 (2010). 「実効性ある大学革新を求めて」『IEICE Fundamentals Review』第4巻第1号, 5-19.
- 生物資源科学部・研究科教務委員会 (2014). 「学生生活の軌跡ノート学生アンケート集計結果」, 秋田県立大学.
- 清水一彦 (2013). 「連載 大学の単位制度を考える、最終回、改善余地を残した単位制度の基準」, 大学新聞, 2013年2月14日.
- 立山博邦 (2013). 「大学におけるチューデント・アシスタント (SA) 制度の考察—日米比較の視点から—」『社会システム研究』第26号, 137-150.
- 東島清 (n.d.). 「大阪大学における TA 制度改革と STA 制度の創設—平成24年度 STA 業務報告書の分析を中心に—」, Osaka University Knowledge Archive OUKA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11094/25926>.
- 渡辺達雄 (2013a). 「学生の学習の質量確保のために (1) 中教審答申の受け止め方」, センターニュース, No.437, 金沢大学大学教育開発・支援センター.
- 渡辺達雄 (2013b). 「学生の学習の質量確保のために (2) 中教審答申の受け止め方」, センターニュース, No.441, 金沢大学大学教育開発・支援センター.