

は し が き

本報告書は、広島大学高等教育研究開発センターの「大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析」（文部科学省先導的大学改革推進委託事業）の調査・研究結果を取りまとめたものである。

平成 24 年 3 月に出された「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（審議まとめ）では学士課程教育の質的転換の必要性について指摘されており、その手段の一つとして質を伴った学修時間の実質的な増加・確保について言及されている。

この審議まとめを受けて、当委託事業は文部科学省と共同で「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」を実施した。大学院、短期大学、通信制のみの大学を除く全ての国公私立大学 752 大学（平成 24 年度）の学長および学部長に対して、平成 24 年 5 月～6 月にかけて行われた（回収率学長 91%、学部長 81%）。

この調査は、学修成果の現状のみならず、学士課程教育の改善に向けての教学マネジメントのあり方について学長および学部長の認識を問うたものである。本委託事業の調査にご協力いただいた学長および学部長の皆様にご心より感謝申し上げます。

本報告書は、当委託事業の研究メンバーによる研究成果をまとめたものである。取り上げたテーマは各研究者の関心によるものであるが、いずれも重要なテーマである。なお、調査票については資料編で取り上げているので、そちらを参照されたい。

平成 25 年 3 月

広島大学高等教育研究開発センター長
藤村 正司

目次

第1章 学士課程教育改革の諸方策と教学マネジメント	
～改革方針と現状との乖離？～.....	5
1. 背景と目的.....	5
2. データ.....	5
3. 分析の枠組みと本論文の構成.....	5
4. 学士課程教育を行う上での問題点.....	6
5. 学士課程教育への取組.....	8
6. 学修成果・時間の現状.....	10
7. 学修成果・時間の規定要因分析.....	11
8. まとめ.....	13
第2章 学長・学部長の認識差がもたらすもの	
—学修成果と学修時間の規定要因分析—.....	17
1. 問題関心.....	17
2. 使用するデータと本分析で使用するタームの定義.....	17
3. 学部長の学士課程教育への認識.....	18
4. 大学・学部レベルの意識差の基礎集計分析.....	23
5. 学長・学部長の意識差が学修成果や学修時間の満足度に与える影響.....	34
6. まとめ.....	37
第3章 学士課程教育の質的転換と内部統制	
—カイゼンと説明責任の間—.....	39
1. はじめに.....	39
2. 学修成果に焦点化することのメリット・デメリット.....	39
3. 大学の選択：カイゼンと説明責任の間.....	42
4. 学部長の認識構造.....	44
5. おわりに.....	46

第4章 専門分野と教育課題	
—人文・社会・理工・保健・教育・家政他の6分野比較を中心に—	
.....	49
1. はじめに	49
2. 学部長が抱く教育課題・教育改革に関する認識.....	49
3. 教育改革と専門分野の親和性	57
4. おわりに	67
第5章 大学ガバナンスをめぐるリーダーシップの課題	
—指導・統制のストラテジーとその限界—.....	71
1. 序論.....	71
2. 大学運営組織におけるリーダーシップ	72
3. 外的環境とリーダーシップの社会化.....	77
4. 結論.....	85
第6章 学位授与方針の策定過程における学長のリーダーシップ.....	89
1. はじめに	89
2. 学位授与方針の策定状況	89
3. 学位授与方針はいかに策定されたのか	93
4. おわりに	97
第7章 学士課程教育の充実は教員就職率向上に寄与するのか？	
—国立教員養成系学部を事例に—.....	99
1. はじめに	99
2. 使用したデータ	99
3. 分析結果	100
4. おわりに	108
資料編 1 学士課程教育アンケート調査票（学長）	113
資料編 2 学士課程教育アンケート調査票（学部長用）	119

第1章 学士課程教育改革の諸方策と教学マネジメント ～改革方針と現状との乖離？～

島一則（広島大学）

1. 背景と目的

「学士課程教育の構築に向けて」答申（2008年）（以下「学士課程答申」とする）、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて」答申（2012年）（以下「質的転換答申」とする）などで、様々な学士課程教育に関わる改革提案がなされ、さらにそれらを総合した教学マネジメントの必要性が指摘されている。答申で想定されている、個別の教育改革方策（例えば、GPA、FD、厳格な成績評価、シラバス、ポートフォリオ、ルーブリック、キャップ制、授業評価、学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受け入れの方針等）やそれらの全体的な統合を目指す教学マネジメントの導入の必要性は、表面上極めて論理的に映る。しかしながら、これらの諸方策の導入は果たして実際の学士課程教育の改善につながりうるものなのか、そこに現実的側面から見た「死角」はないのか。これらの点について、「学士課程教育の問題点」「学士課程教育への取組」「学修成果・時間の現状」についての学長の認識とこれら3者の関係性に注目して、検討していくこととする。このことを通じて現在進められようとしている学士課程教育改革における問題点と今後の在り方について検討していくこととする。

2. データ

本分析で用いるデータは、文部科学省によって2012年5月に実施された「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」（学長）に基づくものであり、有効回収率は92.8%となっており、極めて母集団に近いデータが得られている。また以下で用いられている数値には、文部科学省による「大学分科会（第107回）・大学教育部会（第19回）合同会議」（7月3日）報告以降に回収が可能となった追加データも含まれている。さらに、以下4節以降の分析においては「わからない」とする選択肢がある場合は、これを分析から除いていることをあらかじめ申し添えておく。ただし、以下で取り上げている諸項目に対する「わからない」とする回答の比率はそもそも低く、分析の大勢に影響を与えることはない。

3. 分析の枠組みと本論文の構成

次に分析枠組みについてであるが（図1-1）、本論文では、まず「Ⅰ．学士課程教育の問題点」についてみていく（4節）。その際に、なお、「Ⅰ．学士課程教育の問題点」については「学生の学修準備状況に関わる問題」と「大学側の学士課程教育上の問題」の二つの要素が含まれていることに留意していただきたい。次に、「Ⅱ．学士課程教育への取組」の

実態についてみていく（5節）。その際に、まず全学としての「学位授与方針」の有無についてみたうえで、個別の「学士課程教育改革の諸方策」の実施状況や、「教員の教育力向上策」、さらには「学修成果・時間の把握」方策の有無の四つの側面に注目している。さらに、これらの学士課程教育における問題状況や学士課程教育への取組状況のもとで、実際に学修成果・時間の現状がどのようなものとなっているのかについて明らかにしていく（6節）。以上を踏まえたうえで、「Ⅲ. 学修成果・時間の現状」に対して、「0. 大学・学部特性」を含めた、「Ⅰ. 学士課程教育の問題点」「Ⅱ. 学士課程教育への取組」がどのような影響を及ぼすのかについて、重回帰分析にて検討することとする（7節）。そのうえで、本論文の知見をまとめ、その含意について明らかにする。同時に、本研究の限界と今後の課題についても言及する（8節）。

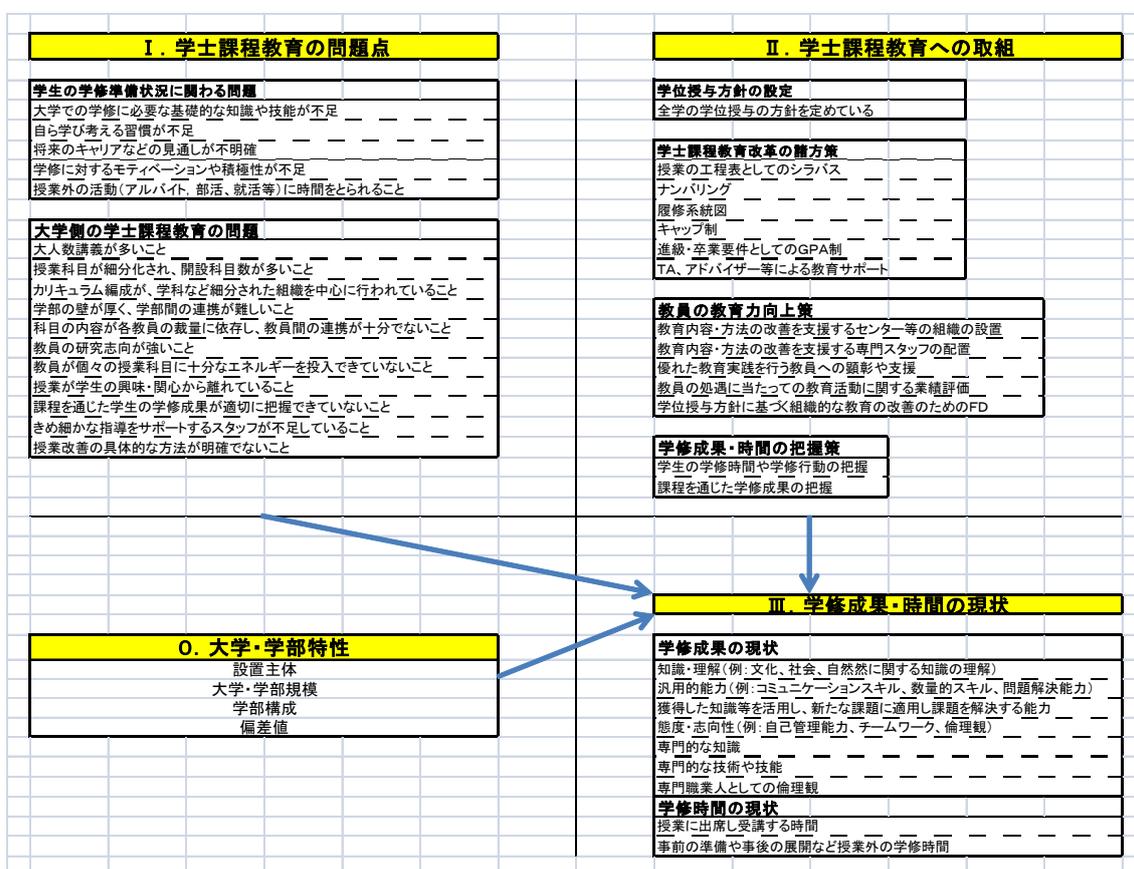


図 1-1 分析枠組み

4. 学士課程教育を行う上での問題点

4-1 学生側の問題点

本節では、学士課程教育を行う上での問題点についての学長の認識について明らかにする。まず、学生側の問題点についてであるが、以下の5つの項目に対する学長の認識について見ていく。具体的には、以下の5つの項目に関して、「貴学の学生が大学で学ぶに当

たつての課題をどのように感じておられますか」という質問がなされている。この問いに対して「大きな課題」「課題」であると回答した比率を合わせると、「自ら学び考える習慣が不足」「大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足」「学修に対するモチベーションや積極性が不足」で 6 割を超える学長が「課題である」、すなわち「問題がある」と考えていることが分かる。残りの二つの項目も 50%を超えており、学士課程教育を行う上で学長が学生に対して多くの問題を感じていることがここから明らかになる。

表 1-1 学士課程教育を行う上での学生側の問題点

		大きな課題	課題	あまり課題 ではない	課題 ではない	合計
大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	度数	91	393	176	43	703
	有効パーセント	12.9	55.9	25.0	6.1	100.0
自ら学び考える習慣が不足	度数	128	445	106	22	701
	有効パーセント	18.3	63.5	15.1	3.1	100.0
将来のキャリアなどの見通しが不明確	度数	46	331	223	99	699
	有効パーセント	6.6	47.4	31.9	14.2	100.0
学修に対するモチベーションや積極性が不足	度数	57	388	201	55	701
	有効パーセント	8.1	55.3	28.7	7.8	100.0
授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること	度数	66	283	271	73	693
	有効パーセント	9.5	40.8	39.1	10.5	100.0

4-2 大学側の問題点

次に、大学側の問題点についてであるが、以下の 11 項目について「貴学の学士課程教育を充実させていくための課題をどのように感じておられますか」とする問いに関して、「大きな課題」「課題」と回答した学長の比率を足し合わせてみる。もっとも多くの学長によって問題であると認識されているのが「科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと」であり、次いで「きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること」「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」「課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと」「授業改善の具体的な方法が明確でないこと」などが 50%を超える学長によって問題であると認識されている。その一方で、残りの 6 項目について問題であるとする学長の比率は 5 割に満たないのである。特に「教員の研究志向が強いこと」について問題であるとする学長は 2 割に満たないことがわかった。

表 1-2 学士課程教育を行う上での大学側の問題点

		大きな課題	課題	あまり課題ではない	課題ではない	合計
大人数講義が多いこと	度数	20	154	314	208	696
	有効パーセント	2.9	22.1	45.1	29.9	100.0
授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	度数	96	302	214	89	701
	有効パーセント	13.7	43.1	30.5	12.7	100.0
カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	度数	67	232	240	160	699
	有効パーセント	9.6	33.2	34.3	22.9	100.0
学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	度数	58	150	204	269	681
	有効パーセント	8.5	22.0	30.0	39.5	100.0
科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	度数	94	369	184	53	700
	有効パーセント	13.4	52.7	26.3	7.6	100.0
教員の研究志向が強いこと	度数	15	116	406	165	702
	有効パーセント	2.1	16.5	57.8	23.5	100.0
教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	度数	35	250	306	99	690
	有効パーセント	5.1	36.2	44.3	14.3	100.0
授業が学生の興味・関心から離れていること	度数	20	221	354	95	690
	有効パーセント	2.9	32.0	51.3	13.8	100.0
課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	度数	51	322	249	74	696
	有効パーセント	7.3	46.3	35.8	10.6	100.0
きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	度数	68	373	211	46	698
	有効パーセント	9.7	53.4	30.2	6.6	100.0
授業改善の具体的な方法が明確でないこと	度数	37	321	279	65	702
	有効パーセント	5.3	45.7	39.7	9.3	100.0

5. 学士課程教育への取組

次に、各大学の学士課程教育の取組実態について見ていくこととする。その際には、「学位授与方針」の有無についてみたく、個別の「学士課程教育改革の諸方策」の実施状況や、「教員の教育力向上策」、さらには「学修時間・成果の把握」方策の有無の四つの側面に注目する。

5-1 学位授与方針についての取組と学士課程教育改革の諸方策

まず学位授与の方針についてであるが、「全学の学位授与の方針を定めておられますか」とする問いに対して、実に 83%の学長が「はい」と回答している。全学の学位授与の方針の策定は極めて高い比率となっていることがここから分かるのである。

表 1-3 全学の学位授与方針の有無

		はい	いいえ	合計
全学の学位授与の方針を定めておられますか。	度数	581	119	700
	有効パーセント	83.0	17.0	100.0

5-2 学位授与方針についての取組と学士課程教育改革の諸方策

次に、「学士課程教育の充実のために、全学として、どのような取組を行っていますか」とする問いに対して、以下の 6 つの項目について「はい」（すなわち実施している）と回答した学長の比率は、「授業の工程表としてのシラバス」が最大で 9 割、次いで「TA、

アドバイザー等による教育サポート」「キャップ制」「履修系統図」となっており、これらは50%を超えている。一方で、「進級・卒業要件としてのGPA制」「ナンバリング」などは実施が2～3割に過ぎないことが分かる。

表 1-4 学士課程教育改革のための諸方策

		はい	検討中	いいえ	合計
授業の工程表としてのシラバス	度数	633	27	43	703
	有効パーセント	90.0	3.8	6.1	100.0
ナンバリング	度数	139	187	375	703
	有効パーセント	19.8	26.6	53.3	100.0
履修系統図	度数	358	132	211	703
	有効パーセント	50.9	18.8	30.0	100.0
キャップ制	度数	507	60	134	703
	有効パーセント	72.1	8.5	19.1	100.0
進級・卒業要件としてのGPA制	度数	236	167	299	703
	有効パーセント	33.6	23.8	42.5	100.0
TA、アドバイザー等による教育サポート	度数	556	65	80	703
	有効パーセント	79.1	9.2	11.4	100.0

5-3 教員の教育力向上策

次に、教員の教育力向上策についてみていく。「教育を組織的に提供する教員の教育力を高めるために、全学として、どのような取組を行っていますか」とする問いに対して、「はい」（すなわち取り組んでいる）と回答した学長の比率は、「学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のためのFD」については8割弱となっているが、それ以外は一様に50%を切っていることが分かる。特に「教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置」については、25.5%に留まっている。

表 1-5 教員の教育力向上策

		はい	検討中	いいえ	合計
教育内容・方法の改善を支援するセンター等の組織の設置	度数	325	92	285	702
	有効パーセント	46.3	13.1	40.6	100.0
教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置	度数	179	141	383	703
	有効パーセント	25.5	20.1	54.5	100.0
優れた教育実践を行う教員への顕彰や支援	度数	253	146	304	703
	有効パーセント	36.0	20.8	43.2	100.0
教員の処遇に当たった教育活動に関する業績評価	度数	350	149	203	703
	有効パーセント	49.8	21.2	28.9	100.0
学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のためのFD	度数	537	85	81	703
	有効パーセント	76.4	12.1	11.5	100.0

5-4 学修時間・成果の把握策

本節の最後に学修成果や学修時間の把握策について見ていく。「学修時間（授業前後の主

体的な学びを含む) や課程を通じた学修成果を全学で把握されていますか」とする問いに対して、「はい」と回答した学長の比率はともに 6 割前後となっていることが明らかになった。「質的転換答申」においてより一層注目が高まる学修時間であるが、この点についてすでに現時点で 6 割がこれらの把握を行っているというのは、筆者にはとって予想を超える大きな数値であった一方で、これらには従来から行われている学生生活調査等による付帯的な質問項目が少なからず含まれていることなどには留意が必要である。

表 1-6 学修時間・学修成果の把握策

		はい	いいえ	検討中	合計
学修成果を全学で把握しているか 学生の学修時間や学修行動の把握	度数	422	152	127	701
	有効パーセント	60.2	21.7	18.1	100.0
学修成果を全学で把握しているか 課程を通じた学修成果の把握	度数	392	134	176	702
	有効パーセント	55.8	19.1	25.1	100.0

6. 学修成果・時間の現状

6-1 学修成果の現状

本節では学士課程教育の学修成果や学修時間の現状について見ていくが、まず本項では「貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか」とする問いに対する学長の回答のうち「十分」「ある程度十分」との回答の比率を足し合わせてみていく。もっともその比率が高いのは、「専門職業人としての倫理観」で 79.4%に達している、次いで「態度・志向性(例:自己管理能力、チームワーク、倫理観)」、「専門的な技術や技能」「専門的な知識」はそれぞれ 7 割を超えている。また、「知識・理解(例:文化、社会、自然に関する知識の理解)」、「汎用的能力(例:コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力)」についても 5 割を超えている。もっとも数値が低い「獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力」についても 4 割は超えており、学長は多様な学習成果について一定水準以上の評価をしていることが明らかになる。ただしその一方で、いずれの項目も「十分」とする回答の比率は 2 割未満となっており、多くの改善の余地を残していることも同時に明らかになった。

表 1-7 学修成果の現状

		十分	ある程度十分	やや不十分	不十分	合計
知識・理解 (例：文化、社会、自然に関する知識の理解)	度数	36	370	265	27	698
	有効パーセント	5.2	53.0	38.0	3.9	100.0
汎用的能力 (例：コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力)	度数	27	338	307	25	697
	有効パーセント	3.9	48.5	44.0	3.6	100.0
獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力	度数	31	271	336	53	691
	有効パーセント	4.5	39.2	48.6	7.7	100.0
態度・志向性 (例：自己管理能力、チームワーク、倫理観)	度数	82	456	149	9	696
	有効パーセント	11.8	65.5	21.4	1.3	100.0
専門的な知識	度数	126	385	159	27	697
	有効パーセント	18.1	55.2	22.8	3.9	100.0
専門的な技術や技能	度数	132	380	144	30	686
	有効パーセント	19.2	55.4	21.0	4.4	100.0
専門職業人としての倫理観	度数	128	412	127	13	680
	有効パーセント	18.8	60.6	18.7	1.9	100.0

6-2 学修時間の現状

本項では学修時間の現状について見ていく。ここでは「貴学の学生の学修時間の現状についてどのように感じておられますか」との問いに対して、「十分」「ある程度十分」と回答した学長の比率を足し合わせたものについて見ていく。「授業に出席し受講する時間」については 93.6%と極めて高い値となっている。一方で、「事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間」については、25.2%に留まっている。特に「十分」とする回答の比率は 5.0%に過ぎないのである。

表 1-8 学修時間の現状

		十分	ある程度十分	やや不十分	不十分	合計
授業に出席し受講する時間	度数	285	371	44	1	701
	有効パーセント	40.7	52.9	6.3	.1	100.0
事前の準備や事後の展開など 授業外の学修時間	度数	35	141	374	148	698
	有効パーセント	5.0	20.2	53.6	21.2	100.0

7. 学修成果・時間の規定要因分析

本節では、以上にみてきた「学修成果・時間の現状」(6 節)に対して、「0. 大学・学部特性」を含めた、「学士課程教育の問題点」(4 節)、「学士課程教育への取組」(5 節)がどのような影響を及ぼすのかについて、重回帰分析にて検討することとする。なお、当該重回帰分析に用いる諸変数の記述統計値は附属資料として紹介している。

まず従属変数についてであるが、6 節でみた学修成果と学修時間それぞれについて、「十分」=4、「ある程度十分」=3、「やや不十分」=2、「不十分」=1として、学修成果については7つの項目、学修時間については2つの項目の総合点を計算した「学修成果総合得点」「学修時間総合得点」を用いた。また表7の「学生側の問題」「大学側の問題」については、「大きな課題」=4、「課題」=3、「あまり課題ではない」=2、「課題ではない」=1として、大きな課題(すなわち大きな問題がある)ほど値が大きくなるように変数を再コ

ード化した。また「学位授与方針」～「学修時間・成果把握策」までは実施している場合を「1」、それ以外を0のダミー変数とした。

表 1-9 学修成果・学修時間に関する規定要因分析

		学修成果総合得点		学修時間総合得点	
		標準化係数	有意確率	標準化係数	有意確率
		ベータ		ベータ	
学生側問題	大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	.174	.000	-.112	.023
	自ら学び考える習慣が不足	-.180	.000	-.102	.004
	将来のキャリアなどの見通しが不明確	-.079	.056	-.009	.844
	学修に対するモチベーションや積極性が不足	-.172	.000	-.203	.000
	授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること	-.046	.199	-.076	.046
大学側問題	大人数講義が多いこと	.000	.997	-.040	.322
	授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	.062	.166	-.091	.057
	カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	-.054	.247	.106	.030
	学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	.025	.573	-.008	.862
	科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	.082	.050	.027	.540
	教員の研究志向が強いこと	.062	.113	-.035	.401
	教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	-.009	.825	.026	.542
	授業が学生の興味・関心から離れていること	-.149	.000	-.089	.052
	課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	.063	.156	-.073	.124
	きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	.045	.252	.074	.080
授業改善の具体的な方法が明確でないこと	-.020	.630	-.061	.165	
学位授与方針	全学の学位授与の方針の有無	.041	.247	.046	.227
改革諸方策	授業の工程表としてのシラバス	.046	.187	.066	.072
	ナンバリング	.089	.012	.041	.273
	履修系統図	.031	.391	.008	.832
	キャップ制	-.037	.316	-.029	.458
	進級・卒業要件としてのGPA制	.018	.613	-.010	.782
	TA、アドバイザー等による教育サポート	.042	.244	.068	.073
教育力向上策	教育内容・方法の改善を支援するセンター等の組織の設置	-.022	.577	-.052	.216
	教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置	.029	.462	.019	.659
	優れた教育実践を行う教員への顕彰や支援	.023	.540	.003	.933
	教員の処遇に当たっての教育活動に関する業績評価	.105	.000	.005	.115
学修時間・成果把握策	学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のためのFD	.002	.954	-.003	.943
	学生の学修時間や学修行動の把握	.020	.603	.062	.044
大学特性	課程を通じた学修成果の把握	.023	.568	.058	.167
	学長に就任してからの年数	.062	.070	.022	.550
	国立ダミー	.003	.938	-.104	.022
	公立ダミー	-.014	.735	-.020	.646
	学部数	.074	.158	.017	.753
	大学入学定員	-.009	.863	-.050	.341
	偏差値	.134	.000	.069	.194
定数		.000		.000	
調整済みR2乗	調整済みR2乗	.420		.322	
有意確率	有意確率	.000		.000	
サンプル数	サンプル数	544		564	

以上の回帰表（5%水準で有意であるものについて網かけを行った）から明らかになるのは、学修成果・学修時間総合得点にもっとも多くの影響を与えているのは、学士課程教育を行う上での学生側の問題群である（と学長が認識している）ということである。とりあげられた5つの項目のうち学修成果については3つ、学修時間については4つの変数が有意なマイナスの影響を与えている（すなわち問題状況が大きいほど学修成果・時間が減少する）ことが明らかになった。その一方で、大学側の問題については、学修成果については11項目中2項目、学修時間にあたっては1項目しか有意な影響を与えていない。特に後者については正で有意となっており、カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われているほど、学修時間が増加すると考えられているのである。さらに「学位授与方針」～「学修時間・成果把握策」までの13の学士課程教育改革の方策のうち、学修成果と学修時間に有意な影響を与えているのは、それぞれ2項目のみということにな

る。

以上の他に個別の規定要因に注目すると、非常に重要な点が3点ほど明らかになる。一つ目が大学の偏差値がやはり学修成果を有意に規定しているということである。次に、質的転換答申に関わって極めて重要な知見となるが、「学修時間や行動の把握」が学修時間に対してはプラスで有意な影響を与えているが、学修成果には有意な影響を与えていないということである。最後に「教員の処遇に当たっての教育活動に関する業績評価」が学修成果・時間の現状にプラスで有意な影響を与えていることがあげられる。

8. まとめ

以下に本稿で得られた学修成果・時間を規定する要因についての知見を整理する。①学士課程教育を行う上での学生が有する問題は学修成果・時間の現状に対して多くのマイナスで有意な影響を与えている（5つの項目のうち学修成果については3つ、学修時間については4つの変数が有意）。一方で、大学側の問題点については学修成果・時間の現状に対して影響を与えている変数は極めて少ない（学修成果については11項目中2項目、学修時間にあたっては1項目しか有意な影響を与えていない）。以上のことは、総じて言えば、大学側の問題がほとんど学修成果・時間に影響を与えていない一方で、学生側の問題が学修成果・時間の現状により多くの影響を与えていると学長が認識しているということの意味している。さらに「学位授与方針」～「学修時間・成果把握策」までの13の学士課程教育改革の方策のうち、学修成果と学修時間に有意な影響を与えているのは、それぞれ2項目のみということになる。以上のことをごく単純に解釈すれば、学長は学士課程教育を巡る様々な改革方策が学修成果・時間の改善にほとんど役立っていないと認識しているということになるのである。この他に、大学の偏差値が学修成果を有意に規定していることから、いわゆるFランク大学などにおける教育実践の難しさを表している。また、質的転換答申に関わって極めて重要な知見となるが、「学修時間や行動の把握」が学修時間に対してはプラスで有意な影響を与えているが、学修成果には有意な影響を与えていない学長が認識しているということである。これらのことは、「学修時間や行動の把握」が学修時間にはプラスの影響を及ぼしても、それがさらに最終的な学修成果には影響を及ぼしていないということなのである。このことが正しいとすれば、学修時間を確保することによって学修成果を高めるという質的転換答申の基本構想に問題があることを意味することになる。最後に、「教員の処遇に当たっての教育活動に関する業績評価」が学修成果・時間の現状にプラスで有意の影響を与えている点についてであるが、こちらも単純に解釈すれば、業績評価を導入することによって、教育活動を活性化させ、学修成果・時間の現状を改善可能となるということの意味している。

しかしながら、以上のあらゆる結果は、あくまでも「学長の認識」に基づいていることが改めて確認されなければならない。この点については、以上にみられた傾向が全く荒唐

無稽なものであるとは主張しているわけではないが、実際の学修成果を規定する要因が明確になったとすることには留意がやはり必要であろう。こうした点について結論を下す前に、そもそも、学部別や設置主体別の分析が必要になるであろうし、これら点を考慮しうる HLM などによる分析も必要になってこよう。さらには、「認識」ではない客観的な学修成果・時間に関するデータに基づく分析も当然必要になってくるであろう。しかしながら、少なくとも現在様々な形で進められている学士課程教育に関わる改革提案が、機械的に大学に導入されることや、それらを総合した教学マネジメントが必ずしも学修成果・時間の向上のための「特効薬」として理解されてよいのかどうか、こうした点についての健全な批判的態度を大学が有することの根拠とはなりうるのではないかと考える。

参考文献

- ・小方直幸「第 11 章 教育改革の評価を予測する簡便法の試行—教育改革の実践研究の礎として—」広島大学高等教育研究開発センター『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』2010、pp.217-225
- ・島一則「第 10 章 全学的な学士課程教育改革プロセスに関する実態調査の概要」広島大学高等教育研究開発センター『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』2010、pp.183-215
- ・渡部芳栄「第 2 章 教育改革の取組状況（学部・研究科）—設置者別・分野別分析—」広島大学高等教育研究開発センター『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』2010、pp.43-72
- ・渡部芳栄「第 3 章 教育改革の取組状況（大学全体・学部・研究科）—規模別分析—」広島大学高等教育研究開発センター『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』2010、pp.73-90
- ・広島大学高等教育研究開発センター『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』平成 21 年度 文部科学省先導的の大学改革推進委託事業 事業成果報告書、2010

附属資料

	平均値	最大値	最小値	標準偏差	度数
学生が大学で学ぶに当たっての課題 大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	2.8	4	1	.75	703
自ら学び考える習慣が不足	3.0	4	1	.68	701
将来のキャリアなどの見通しが不明確	2.5	4	1	.82	699
学修に対するモチベーションや積極性が不足	2.6	4	1	.74	701
授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること	2.5	4	1	.81	693
学生が大学で学ぶに当たっての課題総合得点	13.3	20	5	2.62	688
大人数講義が多いこと	2.0	4	1	.80	696
授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	2.6	4	1	.88	701
カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	2.3	4	1	.93	699
学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	2.0	4	1	.98	681
科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	2.7	4	1	.79	700
教員の研究志向が強いこと	2.0	4	1	.70	702
教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	2.3	4	1	.78	690
授業が学生の興味・関心から離れていること	2.2	4	1	.72	690
課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	2.5	4	1	.78	696
きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	2.7	4	1	.74	698
授業改善の具体的な方法が明確でないこと	2.5	4	1	.74	702
学士課程教育の課題総合得点	25.7	42	11	5.48	644
全学の学位授与の方針を定めておられますか。	.8	1		.38	700
授業の工程表としてのシラバス	.9	1		.30	703
ナンバリング	.2	1		.40	701
履修系統図	.5	1		.50	701
キャップ制	.7	1		.45	701
進級・卒業要件としてのGPA制	.3	1		.47	702
TA、アドバイザー等による教育サポート	.8	1		.41	701
学士課程教育改革の総合得点	3.5	6		1.31	701
教育内容・方法の改善を支援するセンター等の組織の設置	.5	1		.50	702
教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置	.3	1		.44	703
優れた教育実践を行う教員への顕彰や支援	.4	1		.48	703
教員の処遇に当たっての教育活動に関する業績評価	.5	1		.50	702
学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のためのFD	.8	1		.43	703
教員改革の総合得点	2.3	5		1.40	701
学修成果を全学で把握しているか 学生の学修時間や学修行動の把握	.6	1		.49	701
学修成果を全学で把握しているか 課程を通じた学修成果の把握	.6	1		.50	702
学修時間・成果把握の総合得点	1.2	2		.83	701
学長に就任されてからの年数	4.7	21		3.71	701
国立ダメー	.1	1		.32	703
公立ダメー	.1	1		.31	703
学部数	3.8	19	1	2.55	703
大学入学定員	906.8	4000	50	925.47	702
偏差値	48.6	75	22	7.90	636
学生の学修成果の現状 知識・理解	2.6	4	1	.65	698
汎用的能力	2.5	4	1	.63	697
獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力	2.4	4	1	.70	691
態度・志向性	2.9	4	1	.61	696
専門的な知識	2.9	4	1	.74	697
専門的な技術や技能	2.9	4	1	.75	686
専門職業人としての倫理観	3.0	4	1	.67	680
学生の学修時間の現状 授業に出席し受講する時間	3.3	4	1	.60	701
事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間	2.1	4	1	.78	698
学修成果の現状総合得点	19.2	28	7	3.46	664
学修時間の現状総合得点	5.4	8	2	1.12	697
学修成果時間の現状総合得点	24.6	36	10	4.25	663

第2章 学長・学部長の認識差がもたらすもの —学修成果と学修時間の規定要因分析—

小入羽秀敬（広島大学）

1. 問題関心

2012年8月に出された中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」は学士課程教育の質的転換を図るための切り口として学修時間の質と量に着目している。そしてその質的転換の手段の一つとして学長と学部長を中心とした教学マネジメントの構築について言及している。しかし、大学改革を実施する上で、学長とその他構成員の間での温度差が存在することはかねてより指摘されてきた。

学長と学部長の認識差は何によって生じているのか。前述したように大学改革が行われる際に学長と学部長、教員等職階によって改革への意識の差が存在することが指摘されているものの、その意識差の存在がどのような影響をもたらすかまでの分析はなされていない。特に現在課題とされている学士課程教育の質的転換のために学長を中心とした教学マネジメントの確立が答申では指摘されているものの、学長と学部長の間での意識差の存在がどの程度学士課程教育に影響を与えるのかについては明らかにされていない。そこで、本稿では後述する学長・学部長を対象とした調査データをもとにして学長と学部長の大学教育への現状認識の差と学修成果の関係性について分析する。

本稿の構成は以下の通りである。次節にて使用するデータおよび本分析におけるキー概念となる「意識差」の定義を行う。第2に、学士課程教育に対する学部長の認識を満足度、課題意識、重要度意識に分けて分析を行う（第3節）。第3に、大学レベルおよび学部類型レベルでの学長・学部長の意識差について基礎的な集計分析を行い、どのような項目で意識差が大きく発生しているのかについて明らかにする（第4節）。第4に、学長と学部長の意識差が学部の学修成果や学修時間の成果に対してもたらす影響について、重回帰分析を用いて検討した（第5節）。最後に、学長と学部長の意識差の帰結について考察を行う（第6節）。

2. 使用するデータと本分析で使用するタームの定義

本稿では、文部科学省によって実施された「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」学長用および学部長用のデータを分析対象とする。本調査は学士課程教育に関する学長及び学部長の認識や改革の実施有無について、全大学の学長および学部長に対して実施されたアンケート調査である。

当調査票は、学長及び学部長の学士課程の認識について問うているが、その認識は大きく3つに分けることができる。第1に、満足度である。「十分」「ある程度十分」「やや不

十分」「不十分」の4件法となっており、現状に対する評価を聞いていることから、満足度を測る指標として使用することができる。第2に、課題意識である。「大きな課題」「課題」「あまり課題でない」「課題ではない」の4件法となっており、学長および学部長が課題と認識している項目を明らかにすることができる。第3に、重要度意識である。「非常に重要」「重要」「あまり重要でない」「重要ではない」の4件法となっており、学長および学部長が、重要性が高いと認識している項目を明らかにすることができる。

最後に、意識差について説明する。本稿では学長と学部長の意識差に着目している。意識差は上記調査での同一質問に対する学長と学部長の回答の差を次のような計算方法で算出したものである。両調査票には同一の質問項目が複数含まれている。本分析で用いる意識差は大学と学部で算出方法が異なる。第1に、大学の意識差である。大学の意識差は学長と各学部の意識差の平均値を求めている。具体的には学長と学部長が回答した同一の質問を、学長と各学部長の点数の差の絶対値の平均値を算出することによって求めた数値である。例えばn個の学部を持つ大学であれば、下記のような式となる。

大学意識差

$$= \frac{|学長点数 - A 学部長点数| + |学長点数 - B 学部長点数| + \dots + |学長点数 - n 学部長点数|}{n}$$

第2に学部の意識差である。学部の意識差は当該学部と学長の点数の差の絶対値を用いており、式は下記のようになる。

$$\text{学部意識差} = |学長点数 - \text{当該学部点数}|$$

なお、本分析で用いる意識差指標は絶対値を用いているため、学長と学部長の意識差の大小のみを測る指標となっていることに注意が必要である。

3. 学部長の学士課程教育への認識

本節では、学部長の学士課程教育に対する認識について満足度、課題意識、重要度意識の観点から概観する。

3-1 満足度の認識

本項では満足度の認識について概観する。表2-1は学生の学修成果の現状に対する学部長の認識である。「十分」と「ある程度十分」の和を概観すると、最も満足度が高い項目は「態度・志向性」の74.3%であり、「専門職業人としての倫理観」が72.1%、「専門的な知識」が61.4%、「専門的な技術や技能」が60.4%と続いている。一方で最も満足度の低かった項目は「獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力」で42.1%

となっており、全体の半数以下の学部長が学修成果について満足していない。その他の項目は「知識・理解」が55.6%、「汎用的能力」が51.6%となっている。

表2-2は学生の学修時間の成果の現状に対する学部長の認識である。「授業で出席し受講する時間」は93.5%が「十分」もしくは「ある程度十分」と回答しており、大半の学部長が授業中の学修時間に満足していることが読み取れる。一方で、授業外の学修時間については、「十分」「ある程度十分」と回答した学部長が25%となっており、3/4の学部長が学生の授業外学修時間に対して不満足であることがわかる。

表 2-1 貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか。

		十分	ある程度十分	やや不十分	不十分	合計
知識・理解	度数	96	975	742	115	1928
	有効パーセント	5.0	50.6	38.5	6.0	100.0
汎用的能力	度数	83	915	827	108	1933
	有効パーセント	4.3	47.3	42.8	5.6	100.0
獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力	度数	73	739	957	159	1928
	有効パーセント	3.8	38.3	49.6	8.2	100.0
態度・志向性	度数	210	1224	445	51	1930
	有効パーセント	10.9	63.4	23.1	2.6	100.0
専門的な知識	度数	199	988	615	132	1934
	有効パーセント	10.3	51.1	31.8	6.8	100.0
専門的な技術や技能	度数	186	948	627	118	1879
	有効パーセント	9.9	50.5	33.4	6.3	100.0
専門職業人としての倫理観	度数	209	1105	448	61	1823
	有効パーセント	11.5	60.6	24.6	3.3	100.0

表 2-2 貴学の学生の学修時間の現状についてどのように感じておられますか。

		十分	ある程度十分	やや不十分	不十分	合計
授業に出席し受講する時間	度数	738	1081	118	9	1946
	有効パーセント	37.9	55.5	6.1	.5	100.0
事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間	度数	60	422	1044	402	1928
	有効パーセント	3.1	21.9	54.1	20.9	100.0

3-2 課題意識

本項では学部長の学士課程教育に対する課題意識について概観する。表2-3は学生が大学で学ぶに当たっての学部長の課題意識である。「大きな課題」「課題」と回答した割合について見ていくと、最も課題意識の高い項目は「自ら学び考える習慣が不足」の83.7%、次に高い項目は「大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足」の69.2%である。残りの3項目（「学修に対するモチベーションや積極性が不足」59.8%、「授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間を取られること」54.5%、「将来のキャリアなどの見通しが不明確」54.3%）の割合も50%を超えており、半数以上の学部長が課題意識を持っていることがわかる。

表 2-3 貴学の学生が大学で学ぶに当たっての課題をどのように感じておられますか。

		大きな課題	課題	あまり課題ではない	課題ではない	合計
大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	度数	266	1080	483	117	1946
	有効パーセント	13.7	55.5	24.8	6.0	100.0
自ら学び考える習慣が不足	度数	390	1234	268	48	1940
	有効パーセント	20.1	63.6	13.8	2.5	100.0
将来のキャリアなどの見通しが不明確	度数	124	929	665	221	1939
	有効パーセント	6.4	47.9	34.3	11.4	100.0
学修に対するモチベーションや積極性が不足	度数	124	929	665	221	1939
	有効パーセント	8.3	51.5	34.0	6.2	100.0
授業外の活動(アルバイト、部活、就活等)に時間をとられること	度数	211	843	734	145	1933
	有効パーセント	10.9	43.6	38.0	7.5	100.0

表 2-4 は学士課程教育を充実させていくための学部長の課題意識である。これらの項目は大学側の要因である。「大きな課題」「課題」と回答した学部長の割合を概観すると、最も課題意識の高い項目は「きめ細やかな指導をサポートするスタッフが不足していること」の 66.8%であり、次に高い項目は「科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと」の 57.2%、そして「授業改善の具体的な方法が明確でないこと」の 47.1%と続いている。一方で、課題意識が最も低い項目は「教員の研究志向が強いこと」の 14.8%であり、「カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること」の 23%、「学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」の 26.3%と続いている。

表 2-4 貴学の学士課程教育を充実させていくための課題をどのように感じておられますか。

		非常に重要	重要	あまり重要ではない	重要ではない	合計
明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	度数	801	1001	126	13	1941
	有効パーセント	41.3	51.6	6.5	.7	100.0
学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	度数	153	853	731	135	1872
	有効パーセント	8.2	45.6	39.0	7.2	100.0
教育改善に関するPDCAサイクルの確立	度数	362	1127	338	37	1864
	有効パーセント	19.4	60.5	18.1	2.0	100.0
学内の教員間での教育改善に関する認識の共有	度数	755	1108	70	7	1940
	有効パーセント	38.9	57.1	3.6	.4	100.0
学部長を中心とする運営体制の確立(学部長補佐体制等)	度数	247	1014	581	76	1918
	有効パーセント	12.9	52.9	30.3	4.0	100.0
各学科の意見を調整し学部の方針をまとめあげること	度数	254	969	469	158	1850
	有効パーセント	13.7	52.4	25.4	8.5	100.0
学部の方針を全学の意思決定に反映すること	度数	258	1062	481	96	1897
	有効パーセント	13.6	56.0	25.4	5.1	100.0
全学の方針に基づく学部運営	度数	225	1056	509	109	1899
	有効パーセント	11.8	55.6	26.8	5.7	100.0
学外の関係者・関係機関との連携・協働	度数	250	1194	430	49	1923
	有効パーセント	13.0	62.1	22.4	2.5	100.0
学生が学修に専念できる経済的支援の充実	度数	476	1238	209	11	1934
	有効パーセント	24.6	64.0	10.8	.6	100.0
図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実	度数	506	1239	188	8	1941
	有効パーセント	26.1	63.8	9.7	.4	100.0

3-3 重要度意識

本稿では、学部長の学士課程教育に対する重要度意識について概観する。表 2-5 は学士課程の授業内での改善事項に関する重要度意識である。「非常に重要」「重要」を回答した学部長を、重要度意識が高い学部長とする。全項目で 70%を越えており、全てにおいて重要度意識が高いと言えるが、その中でも最も重要度意識が高い項目は「学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業」の 93.7%であった。90%を越えている項目（「個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業」「ディベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業」「フィールドワーク、実習など多様な体験・実践を取り入れた授業」）は学生の積極的な授業参加を促すような授業形態となっている。残りの 2 つの項目は重要度意識が 70 から 80%前後であり、これらは「宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組」「厳格な成績評価」など従来型の授業改善案であるといえる。

表 2-5 主体的な学びを確立するために、貴学の学士課程の授業をどのように改善することが重要と考えておられますか。

		非常に重要	重要	あまり重要ではない	重要ではない	合計
学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業	度数	857	959	114	9	1939
	有効パーセント	44.2	49.5	5.9	.5	100.0
ディベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業	度数	513	1248	158	18	1937
	有効パーセント	26.5	64.4	8.2	.9	100.0
フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとり入れた授業	度数	670	1081	154	28	1933
	有効パーセント	34.7	55.9	8.0	1.4	100.0
個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業	度数	605	1193	121	18	1937
	有効パーセント	31.2	61.6	6.2	.9	100.0
宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組	度数	341	1224	342	31	1938
	有効パーセント	17.6	63.2	17.6	1.6	100.0
厳格な成績評価	度数	292	1119	474	46	1931
	有効パーセント	15.1	57.9	24.5	2.4	100.0

表 2-6 は学士課程教育改善のための教学マネジメントについての学部長の重要度意識である。「非常に重要」「重要」と回答した学部長を重要度意識が高いとする。両者の割合が最も多かった、つまり重要度意識の最も高かった項目は「学内の教員間での教育改善に関する認識の共有」の 96%であり、「明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築」の 92.8%、「図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実」の 89.9%と続く。一方で、重要度意識が最も低かったのは「学部の壁を越えた充実した教育課程の構築」の 53.7%であり、「学部長を中心とする運営体制の確立（学部長補佐体制等）」の 65.7%、「各学科の意見を調整し学部の方針をまとめあげること」の 66.1%と続いている。重要度意識の低い項目には学部間での連携や学部長のマネジメントなど組織的な項目が多いことが特徴的である。

表 2-6 貴学の学士課程教育を改善していくための全学的な教学マネジメントについて、
どのようなことが重要と考えておられますか。

		非常に重要	重要	あまり重要ではない	重要ではない	合計
明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	度数	801	1001	126	13	1941
	有効パーセント	41.3	51.6	6.5	.7	100.0
学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	度数	153	853	731	135	1872
	有効パーセント	8.2	45.6	39.0	7.2	100.0
教育改善に関するPDCAサイクルの確立	度数	362	1127	338	37	1864
	有効パーセント	19.4	60.5	18.1	2.0	100.0
学内の教員間での教育改善に関する認識の共有	度数	755	1108	70	7	1940
	有効パーセント	38.9	57.1	3.6	.4	100.0
学長を中心とする運営体制の確立(学長補佐体制等)	度数	247	1014	581	76	1918
	有効パーセント	12.9	52.9	30.3	4.0	100.0
各学部の意見を調整し全学の方針をまとめあげること	度数	254	969	469	158	1850
	有効パーセント	13.7	52.4	25.4	8.5	100.0
学部の方針を全学の意思決定に反映すること	度数	225	1056	509	109	1899
	有効パーセント	11.8	55.6	26.8	5.7	100.0
全学の方針に基づく学部運営	度数	250	1194	430	49	1923
	有効パーセント	13.0	62.1	22.4	2.5	100.0
学外の関係者・関係機関との連携・協働	度数	476	1238	209	11	1934
	有効パーセント	24.6	64.0	10.8	.6	100.0
学生が学修に専念できる経済的支援の充実	度数	506	1239	188	8	1941
	有効パーセント	26.1	63.8	9.7	.4	100.0

表 2-7 貴学の学士課程教育を改善するために、学外からの支援としてどのようなことが重要と考えておられますか。

		非常に重要	重要	あまり重要ではない	重要ではない	合計
大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	度数	69	742	846	185	1842
	有効パーセント	3.7	40.3	45.9	10.0	100.0
教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	度数	96	788	813	179	1876
	有効パーセント	5.1	42.0	43.3	9.5	100.0
教育設備の共同利用や教材の共同開発	度数	124	1013	672	89	1898
	有効パーセント	6.5	53.4	35.4	4.7	100.0
日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	度数	59	865	687	93	1704
	有効パーセント	3.5	50.8	40.3	5.5	100.0
先進的な取組に対する財政支援	度数	559	1103	229	28	1919
	有効パーセント	29.1	57.5	11.9	1.5	100.0
インターンシップなど体験・実践活動のための協力	度数	569	1165	176	18	1928
	有効パーセント	29.5	60.4	9.1	.9	100.0

表 2-7 は学外からの支援に関する学部長の重要度意識である。学部長が「非常に重要」「重要」と回答した項目の中でもっとも重要度意識が高かったのは「インターンシップなど体験・実践活動のための協力」で 89.9%である。「先進的な取組に対する財政支援」の 86.6%、「教育設備の共同利用や教材の共同開発」の 59.9%と続いている。2 番目に重要度意識が高い項目と 3 番目に重要度意識の高い項目の差が大きいことから、学部長が学外からの支援として重要視しているのは最初の 2 つの項目であることがわかる。一方で、最も重要度意識の低い項目は「大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関」の 44%、「教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング」の 47.1%であり、

完全に学外のアクターが大学教育に関わってくることへの重要度意識が低いことがわかる。

4. 大学・学部レベルの意識差の基礎集計分析

本節では学長と学部長の意識差について具体的にどの質問項目で差異が大きく発生しているのかについて次の2つの観点から検討する。第1に、大学による意識差の違いについて国立・公立・私立の設置者別に比較分析を行う。第2に、学部類型による意識差を算出して人文系、理工農系、医学系の比較分析を行う。

4-1 大学による意識差の違い

大学による意識差の違いを設置者別に概観する。まず、学修成果の現状について検討する。表2-8は「貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか。」という質問に対する満足度の意識差を表したものである。全体では意識差の高かった質問項目は「専門的な技術や技能」で0.57、「専門的な知識」で0.54、「獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力」が0.52であった。

表 2-8：貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか。

		知識・理解	汎用的能力	獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力	態度・志向性
国立	平均値	.47	.50	.52	.45
	分散	.166	.181	.208	.165
公立	平均値	.44	.46	.62	.47
	分散	.281	.216	.367	.204
私立	平均値	.48	.50	.51	.46
	分散	.238	.221	.245	.232
合計	平均値	.47	.50	.52	.46
	分散	.234	.215	.254	.221
		専門的な知識	専門的な技術や技能	専門職業人としての倫理観	
国立	平均値	.49	.52	.50	
	分散	.218	.202	.209	
公立	平均値	.47	.50	.47	
	分散	.235	.217	.217	
私立	平均値	.55	.58	.51	
	分散	.271	.264	.269	
合計	平均値	.54	.57	.51	
	分散	.262	.252	.256	

設置者別にみると、国立大学の意識差が最も高い項目は「汎用的能力」の0.50である。この項目は私立大学も同じ値となっている。公立大学の意識差が最も高い項目は「獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力」が0.62、「態度・志向性」

が 0.47 となっている。私立大学の意識差が最も高い項目は前述した「汎用的能力」以外に「知識・理解」が 0.48、「専門的な知識」が 0.55、「専門的な技術や技能」が 0.58、「専門職業人としての倫理観」が 0.51 となっている。

学修時間に関する満足度について検討する。表 2-9 は「貴学の学生の学修時間の現状についてどのように感じておられますか。」という質問に対する満足度の意識差を表したものである。全体をみると、「事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間」が 0.57、「授業に出席し受講する時間」が 0.43 であった。

設置者別にみると、国立大学は「授業に出席し受講する時間」が 0.53 と最も高く、公立大学は「事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間」が 0.67 と最も高かった。

表 2-9：貴学の学生の学修時間の現状についてどのように感じておられますか。

	授業に出席し受講する時間	事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間
国立 平均値	.53	.55
分散	.190	.156
公立 平均値	.40	.67
分散	.187	.420
私立 平均値	.42	.55
分散	.177	.254
合計 平均値	.43	.57
分散	.181	.262

学生が大学で学ぶにあたっての課題について検討する。表 2-10 は「貴学の学生が大学で学ぶに当たっての課題をどのように感じておられますか。」という質問に対する課題意識の意識差を表したものである。全体をみると、「授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること」が 0.63 と最も高く、「将来のキャリアなどの見通しが不明確」の 0.57、「学修に対するモチベーションや積極性が不足」の 0.55 と続く。

設置者別に概観すると、国立大学が最も意識差の高かった項目は「大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足」で 0.65、「自ら学び考える習慣が不足」が 0.52、「学修に対するモチベーションや積極性が不足」が 0.59、「授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること」が 0.7 となっている。公立大学では「将来のキャリアなどの見通しが不明確」が 0.69 となっている。私立大学が最も高い項目はなかった。

表 2-10：貴学の学生が大学で学ぶに当たっての課題をどのように感じておられますか。

	大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	自ら学び考える習慣が不足	将来のキャリアなどの見通しが不明確	学修に対するモチベーションや積極性が不足	授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること
国立	平均値 .65 分散 .296	.52 .212	.64 .239	.60 .168	.70 .232
公立	平均値 .58 分散 .273	.51 .302	.69 .235	.56 .245	.64 .374
私立	平均値 .47 分散 .251	.45 .224	.55 .269	.54 .257	.63 .284
合計	平均値 .50 分散 .261	.47 .231	.57 .263	.55 .245	.64 .288

学士課程教育を充実させるための課題について概観する。表 2-11 は「貴学の学士課程教育を充実させていくための課題をどのように感じておられますか。」という質問に対する課題意識の意識差を表したものである。全体をみると、「カリキュラム編成が、学科など細分化された組織を中心に行われていること」が 0.79 と最も高く、「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」が 0.72、「学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」が 0.66 と続いている。

設置者別に見ると、国立大学が最も意識差が高かった項目は「大人数講義が多いこと」で 0.63、「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」が 0.76、「カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること」が 0.99、「学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」が 0.65、「教員の研究志向が強いこと」が 0.71、「教員がここの授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと」が 0.7、「課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと」が 0.64、「きめ細やかな指導をサポートするスタッフが不足していること」が 0.6 であった。公立大学が最も意識差が高かった項目は、「授業改善の具体的な方法が明確でないこと」で 0.6 であった。私立大学の意識差が設置者別に最も高くなった質問項目はなかった。

表 2-11: 貴学の学士課程教育を充実させていくための課題をどのように感じておられますか。

	大人数講義が多いこと	授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	教員の研究志向が強いこと
国立	平均値 .63 分散 .185	.76 .339	.99 .402	.87 .465	.65 .246	.71 .319
公立	平均値 .54 分散 .287	.75 .260	.72 .275	.74 .431	.57 .271	.60 .270
私立	平均値 .60 分散 .278	.71 .354	.77 .434	.62 .375	.63 .337	.54 .304
合計	平均値 .59 分散 .268	.72 .342	.79 .417	.66 .396	.63 .319	.57 .303
	教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	授業が学生の興味・関心から離れていること	課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	授業改善の具体的な方法が明確でないこと	
国立	平均値 .70 分散 .264	.53 .191	.64 .251	.57 .191	.53 .155	
公立	平均値 .60 分散 .257	.43 .239	.60 .261	.60 .247	.48 .262	
私立	平均値 .64 分散 .295	.58 .280	.59 .347	.59 .322	.60 .278	
合計	平均値 .64 分散 .287	.56 .267	.60 .327	.59 .299	.58 .264	

主体的な学びを確立するための授業改善について検討する。表 2-12 は「主体的な学びを確立するために、貴学の学士課程の授業をどのように改善することが重要とっておられますか。」という質問に対する重要度意識の意識差を表したものである。全体で見ると、「厳格な成績評価」が 0.52 と最も高く、「個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業」が 0.51、「学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業」と「フィールドワーク、実習など多様な体験・実践を取り入れた授業」が 0.5 となっている。

設置主体別にみると、国立大学が最も意識差が高かった項目は「宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組」が 0.63、「厳格な成績評価」が 0.59 であった。公立大学が最も意識差が高かった項目は「学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業」が 0.54、「ディベート・ディスカッションなどで学生が参加する授業」が 0.49、「個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業」が 0.53 であった。私立大学が最も意識差が高い項目はない。

表 2-12: 主体的な学びを確立するために、貴学の学士課程の授業をどのように改善することが重要と考えておられますか。

	学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業	ディベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業	フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとり入れた授業	個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業	宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組	厳格な成績評価
国立 平均値	.53	.48	.56	.50	.63	.59
国立 分散	.163	.161	.185	.206	.236	.211
公立 平均値	.54	.49	.61	.54	.51	.52
公立 分散	.336	.308	.397	.258	.265	.216
私立 平均値	.49	.49	.48	.51	.48	.51
私立 分散	.197	.223	.207	.241	.238	.255
合計 平均値	.50	.49	.50	.51	.50	.52
合計 分散	.208	.224	.227	.238	.242	.246

主体的な学びを確立するための教学マネジメントについて検討する。表 2-13 は「貴学の学士課程教育を改善していくための全学的な教学マネジメントについて、どのようなことが重要と考えておられますか。」という質問に対する重要度意識の意識差を表したものである。全体で見ると、「学部の壁を越えた充実した教育課程の構築」が 0.69 と最も高く、「学外の関係者・関係機関との連携・協働」が 0.6、「教育改善に関する PDCA サイクルの確立」が 0.55 と続いている。

設置主体別にみると、国立大学が最も意識差が高かった項目は「明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築」で 0.56、「教育改善に関する PDCA サイクルの確立」が 0.65、「学生が学修に専念できる経済的支援の充実」が 0.54 となっている。公立大学が最も高い意識差となっている項目は「学部の壁を越えた充実した教育課程の構築」で 0.81、「学外の関係者・関係機関との連携・協働」で 0.67、「図書館や自学自習環境等の学習支援環境の充実」が 0.55 となっている。私立大学の意識差が最も高い項目はない。

表 2-13: 貴学の学士課程教育を改善していくための全学的な教学マネジメントについて、どのようなことが重要と考えておられますか。

	明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	教育改善に関する PDCA サイクルの確立	学外の関係者・関係機関との連携・協働	学生が学修に専念できる経済的支援の充実	図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実
国立 平均値	.57	.78	.65	.57	.54	.53
国立 分散	.152	.340	.215	.191	.144	.157
公立 平均値	.50	.81	.61	.67	.49	.55
公立 分散	.303	.466	.316	.375	.303	.230
私立 平均値	.50	.66	.53	.60	.44	.45
私立 分散	.212	.378	.249	.331	.221	.214
合計 平均値	.51	.69	.55	.60	.46	.47
合計 分散	.215	.384	.254	.319	.221	.210

外部との連携について検討する。表 2-14 は「貴学の学士課程教育を改善するために、学外からの支援としてどのようなことが重要と考えておられますか。」という質問に対する重要度意識の意識差を表したものである。全体で見ると、「大学が連携して学修状況を調

査・分析、比較するための第三者機関の設置」が「教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング」が 0.57、「日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」」が 0.56 であった。

設置主体別にみると、国立大学の意識差が最も高い項目は「大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関の設置」が 0.64、「先進的な取組に対する財政支援」が 0.62 となっている。公立大学の意識差が最も高い項目は「日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」」が 0.58、「インターンシップなど体験・実践活動のための協力」が 0.54 であった。私立大学の意識差が最も高い項目は「教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング」で 0.59、「教育設備の共同利用や教材の共同開発」で 0.55 となっている。

表 2-14: 貴学の学士課程教育を改善するために、学外からの支援としてどのようなことが重要と考えておられますか。

	大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	教育設備の共同利用や教材の共同開発	日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	先進的な取組に対する財政支援	インターンシップなど体験・実践活動のための協力
国立 平均値	.64	.53	.50	.55	.62	.48
分散	.225	.145	.123	.192	.237	.158
公立 平均値	.57	.51	.49	.58	.52	.54
分散	.278	.316	.295	.341	.235	.348
私立 平均値	.58	.59	.55	.56	.54	.49
分散	.283	.296	.281	.264	.267	.211
合計 平均値	.59	.57	.54	.56	.55	.49
分散	.276	.281	.264	.263	.260	.219

4-2 学部類型別による意識差

ここでは、学部類型別に学長と学部長の意識差がどの程度あるのかについて検討する。表 2-15～2-20 は学長学部長の意識差を項目ごとに平均値と分散を比較したものである。学部類型は学校基本調査の学部（学科）の大分類のうち、人文科学、社会科学、教育を「人文社会」、理学、工学、農学を「理工農」、保健を「医学」、商船、家政、芸術、その他を「その他」として集約した。本分析ではこの中でも特に「人文社会」「理工農」「医学」の三類型の学長と学部長の意識差の違いについて検討することとする。

表 2-15 は「貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか。」という質問に対する満足度の意識差を表したものである。全体で見ると、学長と学部長の意識差の大きい項目を上から三つ挙げると「専門的な技術や技能」が 0.63、「専門的な知識」が 0.6、「専門職業人としての倫理観」の 0.57 であり、学習成果の中でも専門性が求められる項目への評価で学長と学部長の意識差が発生していると考えられる。

以下、人文社会、理工農、医学の三類型で比較を行う。まず、理工農分野の学部が最も意識差が大きかった項目は「知識・理解」が 0.57、「汎用的能力」が 0.56 であった。人文社会系学部で意識差が最も大きかった項目は「獲得した知識等を活用し、課題を解決する

能力」が 0.57、「専門的な知識」が 0.64、「専門的な技術や技能」が 0.67 であった。医学系学部では「態度・志向性」の意識差が 0.55 と最も大きかった。「専門職業人としての倫理観」は三類型で大きな差はない。

表 2-15：貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか。

		知識・理解	汎用的能力	獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力	態度・志向性
人文社会	平均値	.52	.55	.57	.52
	分散	.359	.370	.382	.373
理工農	平均値	.57	.56	.55	.53
	分散	.371	.356	.398	.360
医学	平均値	.50	.51	.54	.55
	分散	.364	.332	.432	.386
その他	平均値	.49	.50	.56	.47
	分散	.384	.338	.393	.337
合計	平均値	.52	.53	.56	.52
	分散	.368	.355	.395	.365
		専門的な知識	専門的な技術や技能	専門職業人としての倫理観	
人文社会	平均値	.64	.67	.57	
	分散	.431	.430	.448	
理工農	平均値	.56	.57	.56	
	分散	.381	.380	.371	
医学	平均値	.51	.56	.56	
	分散	.413	.392	.406	
その他	平均値	.62	.64	.59	
	分散	.501	.477	.465	
合計	平均値	.60	.63	.57	
	分散	.439	.429	.433	

学修時間への満足度の意識差を検討する。表 2-16 は「貴学の学生の学修時間の現状についてどのように感じておられますか。」という質問に対する満足度の意識差を表したものである。「事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間」への満足に関する学長学部長の意識差が 0.63 と大きい。

学部類型ごとに比較すると、「授業に出席し受講する時間」では理工農系が 0.48、人文社会が 0.47 と意識差が大きく、授業外学修時間については医学系が 0.69 と最も意識差が大きい結果となっている。

表 2-16：貴学の学生の学修時間の現状についてどのように感じておられますか。

		授業に出席し受講する時間	事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間
人文社会	平均値	.48	.62
	分散	.340	.413
理工農	平均値	.49	.63
	分散	.290	.462
医学	平均値	.46	.69
	分散	.286	.448
その他	平均値	.49	.60
	分散	.328	.409
合計	平均値	.48	.63
	分散	.321	.425

学生が大学で学にあたっての課題についての意識差について検討する。表 2-17 は「貴学の学生が大学で学ぶに当たっての課題をどのように感じておられますか。」という質問に対する課題意識の意識差を表したものである。全体で見ると、学長と学部長の意識差の高い項目は「授業外の活動アルバイト、部活、就活等に時間を取られること」が 0.7、「将来のキャリアなどの見通しが不明確」が 0.64、「学修に対するモチベーションや積極性が不足」が 0.59 となっている。

学部類型別に見ると、医学系で学長と学部長の意識差が最も大きい項目が多い。「将来のキャリアなどの見通しが不明確」では 0.85、「学修に対するモチベーションや積極性が不足」では 0.63 となっている。また、「大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足」は理工農系学部とともに 0.64 となっている。人文社会系学部および理工農系学部は「授業外の活動に時間を取られること」の意識差がともに 0.72 と最も高くなっている。

表 2-17：貴学の学生が大学で学ぶに当たっての課題をどのように感じておられますか。

		大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	自ら学び考える習慣が不足	将来のキャリアなどの見通しが不明確	学修に対するモチベーションや積極性が不足	授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること
人文社会	平均値	.54	.54	.58	.58	.72
	分散	.404	.396	.428	.423	.483
理工農	平均値	.64	.56	.58	.57	.72
	分散	.479	.403	.418	.418	.479
医学	平均値	.64	.54	.85	.63	.68
	分散	.497	.416	.519	.469	.483
その他	平均値	.58	.54	.65	.61	.66
	分散	.408	.419	.455	.412	.522
合計	平均値	.58	.54	.64	.59	.70
	分散	.433	.405	.457	.427	.492

学士課程教育を充実させるための課題について概観する。表 2-18 は「貴学の学士課程

教育を充実させていくための課題をどのように感じておられますか。」という質問に対する課題意識の意識差を表したものである。全体では学長と学部長の意識差が大きい項目は「カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われているところ」が 0.93、「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」が 0.83、「学部間の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」が 0.81 であった。授業科目の実態など学部の中での課題については学長と学部長の間で認識差が存在することが推測される。

学部類型ごとにみると、理工農系学部の意識差が大きい項目が多く、「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」が 0.86、「カリキュラム編成が、学会など細分化された組織を中心に行われていること」が 0.97、「学部間の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」が 0.85、「科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと」が 0.74、「教員の研究志向が強いこと」が 0.7、「教員がここの授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと」が 0.76、「授業が学生の興味・関心から離れていること」が 0.67 となっている。医学系学部は「大人数が多いこと」の 0.77、「課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと」が 0.72、「きめ細やかな指導をサポートするスタッフが不足」が 0.7、「授業改善の具体的な方法が明確で無い」が 0.68 となっている。これらの項目で人文社会系学部は意識差が最も大きくなるものはなかった。

表 2-18: 貴学の学士課程教育を充実させていくための課題をどのように感じておられますか。

		大人数講義が多いこと	授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	学部間の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	教員の研究志向が強いこと
人文社会	平均値	.72	.84	.93	.82	.67	.67
	分散	.511	.612	.666	.636	.487	.490
理工農	平均値	.73	.86	.97	.85	.74	.70
	分散	.486	.619	.671	.624	.553	.447
医学	平均値	.77	.80	.85	.81	.72	.58
	分散	.514	.640	.644	.594	.518	.475
その他	平均値	.66	.80	.87	.79	.72	.61
	分散	.489	.622	.664	.631	.491	.413
合計	平均値	.72	.83	.91	.81	.70	.64
	分散	.503	.620	.663	.625	.502	.465
		教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	授業が学生の興味・関心から離れていること	課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	きめ細やかな指導をサポートするスタッフが不足していること	授業改善の具体的な方法が明確でないこと	
人文社会	平均値	.73	.61	.69	.65	.66	
	分散	.512	.419	.520	.468	.467	
理工農	平均値	.76	.67	.67	.65	.62	
	分散	.479	.450	.559	.438	.417	
医学	平均値	.65	.65	.72	.70	.68	
	分散	.460	.426	.531	.579	.460	
その他	平均値	.74	.64	.74	.71	.62	
	分散	.494	.434	.574	.579	.447	
合計	平均値	.72	.63	.70	.67	.65	
	分散	.495	.428	.540	.509	.454	

主体的な学びを確立するための授業改善について検討する。表 2-19 は「主体的な学びを確立するために、貴学の学士課程の授業をどのように改善することが重要と考えておら

れますか。」という質問に対する重要度意識の意識差を表したものである。全体では意識差が 0.54 から 0.57 の間となっており、差の大きさでは項目による違いは少ない。学部類型ごとにみると、すべての項目において理工農系学部の意識差が最も高く、人文社会系学部の意識差が最も低くなっている。特に人文社会系学部と理工農系学部の差はすべて 1.0 を超えており、授業内容に関する学長と学部長の意識差は学部類型による差が大きいことがこの結果から推測される。

表 2-19: 主体的な学びを確立するために、貴学の学士課程の授業をどのように改善することが重要と考えておられますか。

	学生自ら課題を設定し、解決・探求していく授業	ディベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業	フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとり入れた授業	個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業	宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組	厳格な成績評価
人文社会	平均値 .49	.52	.54	.51	.52	.53
	分散 .324	.333	.384	.334	.354	.375
理工農	平均値 .64	.61	.65	.62	.63	.64
	分散 .387	.425	.438	.417	.445	.511
医学	平均値 .61	.58	.55	.55	.62	.59
	分散 .407	.383	.355	.378	.410	.399
その他	平均値 .56	.51	.51	.54	.54	.57
	分散 .357	.374	.373	.387	.419	.421
合計	平均値 .55	.54	.55	.54	.56	.57
	分散 .358	.365	.385	.365	.393	.409

主体的な学びを確立するための教学マネジメントについて概観する。表 2-20 は「貴学の学士課程教育を改善していくための全学的な教学マネジメントについて、どのようなことが重要と考えておられますか。」という質問に対する重要度意識の意識差を表したものである。全体では「学部の壁を越えた充実した教育課程の構築」が 0.78、「学外の関係者・関係機関との連携・協働」が 0.63、「教育改善に関する PDCA サイクルの確立」が 0.63 であった。

学部類型別に見ると、理工農系学部が最も高い項目が「明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築」が 0.63、「学部の壁を越えた充実した教育課程の構築」が 0.91、「教育改善に関する PDCA サイクルの確立」が 0.64 となっている。医学系学部が最も高い項目は「学外の関係者・関係機関との連携・協働」が 0.64、「学生が学修に専念できる経済的支援の充実」が 0.56、「図書館や自学自習環境等の学習支援環境の充実」が 0.54 であった。人文社会系学部の意識差が 3 類型で最も高くなる項目は存在しなかった。この中でも「教育改善に関する PDCA サイクルの確立」は学部間での意識差が 0.01 と低かったのが特徴的である。

表 2-20：貴学の学士課程教育を改善していくための全学的な教学マネジメントについて、どのようなことが重要と考えておられますか。

	明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	教育改善に関するPDCAサイクルの確立	学外の関係者・関係機関との連携・協働	学生が学修に専念できる経済的支援の充実	図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実
人文社会	平均値 .55 分散 .356	.73 .512	.62 .440	.63 .439	.51 .367	.49 .322
理工農	平均値 .63 分散 .358	.91 .570	.64 .420	.57 .418	.50 .368	.53 .320
医学	平均値 .52 分散 .361	.84 .656	.63 .415	.64 .486	.56 .352	.54 .348
その他	平均値 .54 分散 .345	.74 .553	.56 .425	.63 .440	.46 .322	.47 .345
合計	平均値 .55 分散 .355	.78 .557	.61 .430	.63 .444	.50 .355	.50 .332

外部との連携について概観する。表 2-21 は「貴学の学士課程教育を改善するために、学外からの支援としてどのようなことが重要と考えておられますか。」という質問に対する重要度意識の意識差を表したものである。全体でみると、学長と学部長の意識差が大きい項目を高いものから 3 つ挙げると、「大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関」が 0.67、「教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング」が 0.63、「日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」」が 0.62 となっている。

学部類型別に見てみると、三類型がともに同じ意識差であったのが「教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング」で 0.62 であり、人文社会系学部と理工農系学部の両者が最も高かった項目は「大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関」の 0.7 であった。人文社会系学部の意識差が最も大きかった項目は「教育設備の共同利用や教材の共同開発」で 0.61、「日本学術会議で審議されている分野別の教育課程編成上の参照基準」が 0.65 となっている。理工農系学部の意識差が最も大きかった項目は「先進的な取組に対する財政支援」で 0.66 であった。医学系学部が最も意識差の大きい項目は「インターンシップなど体験・実践活動のための協力」で 0.60 であった。

表 2-21：貴学の学士課程教育を改善するために、学外からの支援としてどのようなことが重要と考えておられますか。

	大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	教育設備の共同利用や教材の共同開発	日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	先進的な取組に対する財政支援	インターンシップなど体験・実践活動のための協力
人文社会	平均値 .70 分散 .456	.62 .433	.61 .398	.65 .436	.64 .427	.55 .372
理工農	平均値 .70 分散 .425	.62 .411	.53 .361	.57 .413	.66 .447	.59 .368
医学	平均値 .64 分散 .447	.62 .478	.55 .402	.57 .424	.57 .427	.60 .448
その他	平均値 .61 分散 .457	.64 .447	.57 .402	.61 .419	.56 .400	.47 .356
合計	平均値 .67 分散 .451	.63 .440	.58 .395	.62 .427	.61 .424	.55 .382

5. 学長・学部長の意識差が学修成果や学修時間の満足度に与える影響

本節では学長と学部長の意識差が学部レベルでの学修成果や学修時間の満足度に与える影響について、重回帰分析を用いて明らかにする。

5-1 変数の概要

従属変数としては、学部長調査の質問項目 1-1「貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか」および 1-2「貴学の学生の学修時間の現状についてどのように感じておられますか」を用いる。これらは十分から不十分までの4件法にて回答されており、この満足度を以て当該大学および学部の成果を表す代替変数とする。具体的にはそれぞれの質問項目の数値の和を変数化して、数値が高いつまり満足度が高いほど学修成果や学修時間について成果が出ているとする。学部レベルでの学修成果および学修時間成果に着目するのは、学部長レベルが学生の実態を学長よりも近接的に知ることができるためである。

独立変数の一つは意識差である。意識差を算出できる調査票の質問項目は、第2節で述べたように、課題意識と重要度意識の二つに大きく分けることができる。本分析は課題意識差と重要度意識差それぞれの違いが学修成果および学修時間成果にどのような影響を与えるのかについて検討する。課題意識に関する設問は 1-3「貴学部の学生が大学で学ぶに当たっての課題をどのように感じておられますか」および 2-4「貴学部の学士課程教育を充実させていくための課題をどのように感じておられますか」であり、「大きな課題」から「課題ではない」の4件法にて回答されている。重要度意識に関する設問は 3-1「主体的な学びを確立するために、貴学部の学士課程の授業をどのように改善することが重要と考えておられますか。」、3-2「貴学部の学士課程教育を改善していくための学部の教学マネジメントについて、どのようなことが重要と考えておられますか。」および 3-4「貴学部の学士課程教育を改善するために、学外からの支援としてどのようなことが重要とを考えておられますか。」である。これらは「非常に重要」から「重要でない」の4件法にて回答されている。

この意識差の統制変数として次の3つを設定する。第1に大学・学部属性である。大学属性として大学の設置者を国立大学ダミー、私立大学ダミーとして設定した。また、学部属性として前節で用いた学部類型をそれぞれダミー変数として設定し、学部全体の入学定員を、学部規模を表す変数として設定した。第2に学部の改革進行度合である。学士課程教育充実のための取組を「学士課程教育制度設計」として、質問項目 2-2 の得点の和を変数化した。また、教員の教育力を高めるための方策を「学内教員改革」として質問項目 2-3 の得点の和を変数とした。第3に学部長属性である。学部長の通算勤務年数を変数として設定した。

これらの変数を利用して重回帰分析を行い、課題意識の意識差と重要度意識の意識差が学修成果および学修時間成果に対してどのような影響を与えるのか検討する。

5-2 重回帰分析の結果

① 課題意識の意識差

まず、課題意識の意識差について検討する。表 2-22 は課題意識の意識差に着目した学修成果および学修時間成果の規定要因分析の結果である。

表 2-22 学修成果および学修時間成果の規定要因分析（課題意識の意識差）

	学修成果		学修時間成果	
	非標準化係数	標準化係数	非標準化係数	標準化係数
(定数)	14.070	**	3.529	**
国立大学ダミー	-0.598	-0.063	0.224	0.078
私立大学ダミー	1.813	0.217 **	0.264	0.104 #
人文社会科学ダミー	0.534	0.072	0.218	0.096 *
理工農ダミー	1.018	0.101 *	0.064	0.021
医学ダミー	-1.213	-0.129 **	-0.168	-0.057
制度設計	0.169	0.062	0.077	0.090 *
教員改革	0.179	0.058	0.055	0.058
学部全体の入学定員	-0.227	-0.143 **	-0.028	-0.057
通算勤務年数	-0.095	-0.050	-0.018	-0.030
大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	-0.040	-0.007	-0.052	-0.031
自ら学び考える習慣が不足	0.033	0.006	0.102	0.056
将来のキャリアなどの見通しが不明確	-0.203	-0.038	-0.090	-0.054
学修に対するモチベーションや積極性が不足	-0.540	-0.095 *	-0.278	-0.159 **
授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること	-0.056	-0.011	0.050	0.031
大人数講義が多いこと	0.132	0.025	-0.042	-0.026
きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	-0.050	-0.010	0.032	0.020
授業改善の具体的な方法が明確でないこと	-0.146	-0.026	0.025	0.015
授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	0.227	0.049	0.039	0.028
カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	-0.265	-0.058	0.009	0.007
学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	0.532	0.115 *	0.066	0.046
科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	-0.143	-0.027	-0.075	-0.047
教員の研究志向が強いこと	0.481	0.088 *	0.136	0.082 *
教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	-0.217	-0.041	-0.009	-0.006
授業が学生の興味・関心から離れていること	0.044	0.008	0.009	0.005
課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	-0.020	-0.004	0.047	0.031
調整済みR2乗値	0.113		0.047	
F値	3.958		2.459	
F値有意確率	0.000		0.000	

まず、学修成果について検討する。規定要因として有意であった変数は大学・学部属性では「私立大学ダミー」「理工農ダミー」「医学ダミー」「学部全体の入学定員」である。課題意識差に関する変数としては「学修に対するモチベーションや積極性が不足」「学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」「教員の研究志向が強いこと」が有意であった。学部長属性は有意ではなかった。

課題意識差に着目すると、「学修に対するモチベーションや積極性が不足」が負の係数となっており、学長と学部長の課題意識差が大きくなるほど学修成果が低くなることが示されている。一方で「学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」および「教員の研究志向が強いこと」が正の係数となっており、学長と学部長の課題意識差が大きくなるほど学修成果が高くなることが示されている。

これは何を意味するのか。学生に対する課題認識で唯一有意であった変数は、学長と学部長で学生に関する課題意識を共有することが学修成果を上げることにつながることを示

している。学生の課題意識の設問項目は有意ではないものの、その符号が負となっている項目が4項目中3項目ある。しかし、学部間連携や教員の研究志向などについては学長と学部長の課題意識が離れている方が結果として学部長の学修成果の満足度が高まっており、必ずしも問題意識の共有が良い結果をもたらすわけではないことを示す。

次に、学修時間成果について検討する。課題意識差の変数としては、「学修に対するモチベーションや積極性が不足」が負の係数で有意、「教員の研究志向が強いこと」が正の係数で有意であった。学修成果の規定要因分析と学部間連携に関する課題意識が有意ではなくなっている以外は同じ変数であり、同様の符号となっている。統制変数群からは「私立大学ダミー」「人文社会科学ダミー」「制度設計」の3変数が正の係数で有意であった。「制度設計」変数が有意になっていることは、学士課程教育充実のための制度を多く実施している学部長ほど、学修時間成果への満足度が高くなっていることを意味する。この変数は学修成果では有意ではなかったため、制度設計が学修時間の確保までは有効であるが、それが必ずしも学修成果に結びついていない現状が推測できる。

②重要度意識の意識差

表 2-23：学修成果および学修時間成果の規定要因分析（重要度意識の意識差）

	学修成果		学修時間成果	
	非標準化係数	標準化係数	非標準化係数	標準化係数
(定数)	13.358	**	3.098	**
国立大学ダミー	.016	.002	.434	.149 *
私立大学ダミー	2.125	.255 **	.353	.135 #
人文社会科学ダミー	.461	.063	.198	.087 #
理工農ダミー	.877	.089 #	.183	.059
医学ダミー	-1.229	-.129 *	-.192	-.063
制度設計	.181	.066	.108	.125 **
教員改革	.071	.024	.056	.059
学部全体の入学定員	-.238	-.152 **	-.029	-.060
通算勤務年数	-.019	-.010	-.005	-.008
ディベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業	.146	.026	-.053	-.030
フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとり入れた授業	-.182	-.031	-.083	-.045
個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業	.469	.080	.242	.134 **
宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組	-.144	-.025	-.184	-.104 *
厳格な成績評価	.159	.028	-.032	-.018
明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	-.040	-.007	-.027	-.015
学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	-.068	-.013	-.082	-.053
教育改善に関するPDCAサイクルの確立	.348	.066	.026	.016
学外の関係者・関係機関との連携・協働	.246	.045	.117	.069 #
学生が学修に専念できる経済的支援の充実	.015	.002	-.096	-.049
図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実	.626	.096 *	.047	.023
大学が連携して学修状況を調査・分析・比較するための第三者機関	-.176	-.034	.001	.001
教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	-.375	-.068	.048	.028
教育設備の共同利用や教材の共同開発	-.059	-.010	-.015	-.008
日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	.015	.003	.059	.035
先進的な取組に対する財政支援	-.124	-.023	.071	.043
インターンシップなど体験・実践活動のための協力	.232	.041	-.060	-.034
調整済みR2乗値	0.115		0.051	
F値	4.121		2.342	
F値有意確率	0.000		0.000	

#:p<0.10, *:p<0.05, **:p<0.01

次に、重要度意識の意識差を独立変数とした規定要因分析を概観する。表 2-23 は重要度意識の意識差に着目した学修成果および学修時間成果の規定要因分析の結果である。

まず、学修成果の規定要因として、意識差に関する項目は「図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実」のみであり、正の係数となっている。これは学長と学部長の重要度意識差が大きいほど学部長の学修成果の満足度を高めることを示している。統制変数群の中では、正の符号となっているのが「私立大学ダミー」「理工農ダミー」であり、負の符号となっているのは「医学ダミー」「学部全体の入学定員」である。

次に、学修時間成果の規定要因として、意識差に関する項目は「個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業」「学外の関係者・関係機関との連携・協働」が正の係数であり、意識差が大きくなることで学修時間成果の満足度を高めることを意味する。一方で「宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組」が負の係数で有意であり、これは意識差が大きくなることで学修時間成果の満足度が低下することを示す。次に統制変数群をみると、「国立大学ダミー」「私立大学ダミー」「人文社会科学ダミー」「制度設計」の 4 変数全てが正の係数で有意となっている。

両者の分析から、課題意識や重要度意識の中でも有意となった項目は少なかったものの、それらの項目の中には意識差の拡大によって学修成果や学修時間成果の満足度が上昇するものが少なからず存在することが示された。

6. まとめ

以上、学長と学部長の意識差に着目して、学修成果と学修時間成果を規定する要因について分析してきた。

学修時間と学修時間成果の規定要因分析からは、課題意識差および重要度意識差のごく一部のみが影響を与えていることが示されている。そして、必ずしも学長と学部長の間での意識の共有がなされていることが理想状態ではない可能性があることを示唆している。例えば、学部間連携や教員の研究志向については学長と学部長の意識差が大きい方が成果への満足度が高いという帰結になっており、現状では学長が学部に対して持っているイメージが学部の実態と一致していないためにこのような結果になるという解釈も可能である。

学部レベルの情報を最も持っているのは学部長であり、学長を中心とした教学マネジメントを構築していく上でも学部長の持つ情報をいかに把握するかが重要となってくる。学部長からのボトムアップという形での学長と学部長の意識の共有が求められてくるのではないだろうか。

しかし、冒頭でも述べたように、本分析での「意識差」は絶対値を用いており、あくまで学長と学部長の認識がどれだけ離れているのかしからせない。そのため、学長と学部長の意識がどのように違うのか、という点まで明らかにすることはできない。例えば、前述したような学長が学部レベルの実態を理解していないケースでは、学長が学部長よりも問題意識や重要度意識が高い項目や低い項目を示すことで意識差の方向性を含めた考察も可

能となるのではないかと考えられる。

附表 記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
(学部長)学部全体の入学定員	1975	1.000	11.000	3.639	2.371
大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	1901	0.000	3.000	0.579	0.658
自ら学び考える習慣が不足	1890	0.000	3.000	0.542	0.636
将来のキャリアなどの見通しが不明確	1875	0.000	3.000	0.643	0.676
学修に対するモチベーションや積極性が不足	1895	0.000	3.000	0.594	0.654
授業外の活動（アルバイト、部活、就活等）に時間をとられること	1853	0.000	3.000	0.699	0.701
大人数講義が多いこと	1882	0.000	3.000	0.716	0.709
きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	1881	0.000	3.000	0.673	0.714
授業改善の具体的な方法が明確でないこと	1877	0.000	3.000	0.647	0.673
授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	1893	0.000	3.000	0.829	0.787
カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	1887	0.000	3.000	0.909	0.814
学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	1855	0.000	3.000	0.812	0.791
科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	1892	0.000	3.000	0.700	0.708
教員の研究志向が強いこと	1880	0.000	3.000	0.645	0.681
教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	1833	0.000	3.000	0.723	0.704
授業が学生の興味・関心から離れていること	1827	0.000	3.000	0.632	0.654
課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	1867	0.000	3.000	0.702	0.735
ディベート、ディスカッションなどで学生が参加する授業	1880	0.000	3.000	0.538	0.604
フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとり入れた授業	1879	0.000	3.000	0.551	0.620
個々の学生と教員が緊密に意思疎通を図る双方向型の授業	1883	0.000	3.000	0.541	0.604
宿題やレポートの提出等により授業時間外の学修を促す取組	1878	0.000	3.000	0.557	0.627
厳格な成績評価	1870	0.000	3.000	0.567	0.640
明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	1888	0.000	3.000	0.554	0.596
学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	1806	0.000	3.000	0.777	0.746
教育改善に関するPDCAサイクルの確立	1800	0.000	3.000	0.608	0.655
学外の関係者・関係機関との連携・協働	1863	0.000	3.000	0.626	0.666
学生が学修に専念できる経済的支援の充実	1878	0.000	3.000	0.505	0.595
図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実	1889	0.000	2.000	0.497	0.576
大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	1771	0.000	3.000	0.671	0.672
教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	1806	0.000	3.000	0.626	0.664
教育設備の共同利用や教材の共同開発	1826	0.000	3.000	0.580	0.629
日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	1593	0.000	3.000	0.618	0.654
先進的な取組に対する財政支援	1859	0.000	3.000	0.611	0.651
インターンシップなど体験・実践活動のための協力	1877	0.000	3.000	0.550	0.619
通算勤務年数	1953	1.000	12.000	5.556	1.934
国立大学ダミー	1976	0.000	1.000	0.170	0.375
私立大学ダミー	1976	0.000	1.000	0.747	0.435
学習成果評価	1775	7.000	28.000	16.572	3.655
学習時間評価	1927	2.000	8.000	4.617	1.107
制度設計	1166	6.000	12.000	8.192	1.322
教員改革	1329	4.000	8.000	6.169	1.142
人文社会科学学ダミー	1974	0.000	1.000	.4585	.49840
理工農ダミー	1974	0.000	1.000	.1348	.34154
医学ダミー	1974	0.000	1.000	.1727	.37812

参考文献

- ・中央教育審議会答申(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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」
- ・広島大学高等教育研究開発センター『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』平成21年度 文部科学省先導的の大学改革推進委託事業 事業成果報告書、2010

第3章 学士課程教育の質的転換と内部統制 —カイゼンと説明責任の間—

藤村 正司（広島大学）

1. はじめに

学士課程教育の質保証は、単位認定権を持つ教員個人の裁量に委ねられてきたことからである。学士課程教育のどこに問題があり、どうカイゼンすれば良いかは、教員が一番よく知っているはずである。そのことは基本的に変わらない。

しかし、平成24年8月答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』（以下、答申と略）は、平成20年12月の答申『学士課程教育の構築に向けて』に示されている学士課程教育の質的転換のための方策を、各大学が大学支援組織や文部科学省、地域社会、企業等と連携しながら、改革サイクルの中で実行するための具体的な方策を明確にしたものである。

そのための基本的方針として答申は、学長・学部長の認識を伺う客観的データを供している。約2,600人の学長・学部長から回答を得た「学士課程教育の現状と課題」に関するアンケート調査（以下、「学長・学部長アンケート」）の概要は、答申の資料編に付された単純集計により知ることができる。「学長・学部長アンケート」調査の枠組みは、(1)学生の状況についての現状認識、(2)学士課程教育に関する認識、(3)大学の組織的な取り組みについての認識、そして(4)学外に求める支援の4本からなる。

ただし、この調査の目的は、学士課程教育の改善に当たって問題となることからの意見分布や取り組み状況を把握することにあつて、とくに仮説を想定して調査票を作成したものではない。先に触れたように、今回の答申で示された方策を客観的データで補強する設計になっている。ループリック、ポートフォリオ、ナンバリング、履修系統図、教育サポートなど、今回のアンケート調査で初めて認識した学長や学部長も少なくなかったと思うし、自由記述には「分からない」と率直に回答した学長・学部長も見られた。

そこで、本稿では細かな統計分析よりも、まず答申のコンテクストをカイゼンと説明責任という視点から考察する。次いで、学部長を対象に対応分析を用いて、「学生の学修成果」と「学士課程教育の課題」の認識が対応していないこと、にもかかわらず「教学マネジメント」については強く同意している事実を示す。結果として、学士課程教育のカイゼンは、内部統制の謂いであること、今後は学修成果のフォーマルなアセスメントを回避する教員と説明責任を求める政策担当者のギャップを埋める教学マネージャーや専門スタッフの役割が重要であることを指摘する。

2. 学修成果に焦点化することのメリット・デメリット

高等教育の質保証システムをマクロレベルで整理する上での有益な枠組みは、B.クラー

クの高等教育の三つの権威（政府，専門的権威，市場）である。ただし，この権威のトリアングルは，1970年代までの各国の高等教育の状況を踏まえて考案されたものである。ここでは，今日のグローバル化の影響を考慮して，表1に超国家組織（OECD）を追加した。OECDが宣言，勧告，白書，統計などを通じて加盟国・非加盟国の高等教育政策に認知的な影響を与えているからである。実際，AHELOがクロス・ナショナルレベルで実施しているアセスメント・テストは，間接的だが無視し得ない影響を与えているように思う。今回の答申は，いいわば「学修時間答申」と言ってよいが，アセスメント・テスト（学修到達度調査），学修行動調査，ルーブリック等，学生の学修成果の把握も含めて，アメリカで取り組まれている高等教育の質保証と学修成果がモデルになっている。

表 3-1 高等教育の質保証システム

actor	超国家組織 世銀/OECD soft governance	政府 hard governance	専門的権威 Logic of confidence	市場 見えざる手
input	知識基盤社会	センター試験 設置認可	個別試験、院試	大学ランキング 大学案内
throughput	宣言/勧告/ガイド ライン/白書/国際 比較指標の開発 /コンサルタント /AHELO	間 接 統 治 研究 競争的資金 (科研費) モード2	peer review	
		教育 教学マネジメント/教 育プログラム/組織化、 モジュール化、 実質化、可視化、標準化	学部・学科 研究室教育 (JABEE/TOEFL)	
output		国家試験、Qualifying Exam	学位審査	企業、グルーバ ル化、High Skill

答申がカイゼンを迫っているのは，専門的権威として学部・学科で行われている縦割りの属人的な教育である。プログラムとしての学士課程教育という考え方には，学部・学科という硬い組織の中で教員の裁量で行われてきた密教を超え，学士課程教育を解放しようとする意図がうかがえる。法人化後は，学長をトップに全学的なプログラムが走り出しやすい環境になっているが，授業は学部・学科の責任において行われるものという考え方は根強い。

実際，答申は「プログラムとしての学士課程」という概念が定着しない原因として，学長・学部長アンケートの結果から，「「科目の内容が各教員の裁量に依存し，教員間の連携が十分でない」，「授業科目が細分化され，開設科目が多い」，「カリキュラム編成が，学科などに細分化された組織を中心に行われていること」ことに問題があるという課題意識が強いことがうかがえる」（17頁）と結論づけている。

ただし，学部長アンケートによれば，「カリキュラム編成が，学科などに細分化された組織を中心に行われていること」が学士課程教育充実の障害であると指摘しているが，その割合は23%（「大きな課題」と「課題」の合計）にすぎない。「授業科目が細分化され、

開設科目が多い」は40%とやや多いが、「教員の研究志向が強いこと」を障害だと認識する学部長は16%に満たない。「授業が学生の興味・関心から離れていること」は28%。むしろ、学部長が課題であると認識しているのは、「きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること」(65%)である。マスコミに取り上げられた「大人数講義が多いこと」については、「課題である」と認識する学部長は33%にすぎない。加えて、教育を組織的に提供する教員の教育力を高めるために「学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のためのFD」について7割近くが「実施している」と回答し、その内7割の学部長が「FDを充実させたい」と応えている。したがって、「今後FDを充実させたい」と認識しているのは全体の半数程度である。もっとも、教員がFDを有効であると認識しているかは別の話である。広島大学高等教育研究開発センターが2011年に大学院担当の教員1,036人に実施した意識調査では、大学院教育改善の実施状況では7割近くが大学院教育の実質化に関わるFDに参加経験をもつ。だが、FDが「有効だ」とするものは2割にすぎなかった。あくまで大学院教育の改善を尋ねた調査であるが、学士課程教育でも同じであろう。

このように、答申が予想した学士課程教育の阻害条件は、実のところ、学部を預かる学部長にとっては必ずしも大きな課題とは理解されていない。それでは、なぜ答申はこのようなアウトカムベースによる学士課程教育の改革を構想したのであろうか。学修成果(アウトカム)への着目は、世界的に普及しているニュー・ガバナンスの高等教育政策への適用だと言える。教員が何をどう教えたかよりも、学生が何を学んだのか、大学はどのような付加価値を学生につけたかが問われているのである。アウトカムの着目は、成果から行動を規制する手法である。今回の答申で紹介されている標準化されたテスト、アンケート調査(学修行動調査)、ルーブリック、ポートフォリオなどは、学修成果を把握するための具体的な測定方法である。

学修成果に焦点化することは、教育目的の明確化に繋がる。そのことは、「学長・学部長アンケート」でも学士課程教育をカイゼンするための全学的な教学マネジメントに関する設問「明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築」について、9割を超える学長・学部長が「重要である」と認識している通りである。実際、学修成果に着目することにはメリットがある。機関を超えて学修成果の比較が可能になるからである。そうすると、ベンチマークの対象を設定し、学修到達度基準を大学間で共通化する動きも可能になる。答申が、大学支援組織(コンソーシアム)に踏み込んでいる通りである。

しかし、学修成果に焦点化することには、当然問題点もある。学修成果(アウトカム)とは何かという概念の問題もある。専門的知識はともかく、クリティカル・シンキング、汎用能力、コミュニケーション能力をどのように定義し、どのようなスタンダードを設定するのか、どのように測定するのかについて技術的な課題がある。また、カリキュラムを標準化・均質化することにより、大学・学部教育の個性が失われる可能性もある。これに関わって、学部・学科を跨いだ教育プログラムは、クラークの指摘する専門的権威がもつ正当性に抵触する。さらに、本来、多様な能力を測定可能な要素に還元すること、事前に

具体化することは、思いがけない能力を見逃す可能性もある。しかし、こうした標準化のもたらすデメリットは、今回の答申には触れられていない。

例えば、学部長調査によれば、カリキュラムの体系化と連携を促すナンバリングの取り組みは最近の試みであるから2割に留まるが、過半数の学部長は「今後検討を予定していない」と言う。理工学系はともかく、人文社会科学系の授業に難易度を設けることは困難だからである。さらに、学修成果それ自体、達成水準なのか最低基準なのか、最終的評価は専門スタッフによるのか、それとも同僚のいずれが効果的なのか。学修成果は環境条件や個人的属性にもよるが、達成度の違いをどう理解するのか、さらに学修成果をどのように国民に公開するのか、公開に伴う制裁をどのように扱うのか、様々な論点がある。

いずれにせよ、学修成果のカイゼンでもって学士課程教育の質的転換をはかろうとする高等教育政策は、大学組織の官僚化、あるいは内部統制に拍車をかけるものである。しかし、大学・学部・学科がオートノミーを持ちつつ、ゆるやかに連結しているのが組織としての大学の特徴だとすれば、教授・学習過程のアセスメントをフォーマルに実施するには、大学組織内に変革を要請する。答申が記載した大学間連携組織（コンソーシアム）、大学団体、学協会、認証評価機関、大学連携法人による大学間連携に参加することは、大学内部を外部に適合したタイトな組織に組み替えざるを得なくなるのである。そうなると大学はどのような選択をすればいいのであろうか。次節で、カイゼンと答申に伏在するもう一つの説明責任を補助線として考察してみよう。

3. 大学の選択:カイゼンと説明責任の間

「学長・学部長アンケート」の自由記述欄を読むと、様々なレベルで学士課程教育のカイゼンの取り組みや課題が記載されている。その多くは、個人レベルの教授・学習過程における形成的な評価である。ゼミ教授やアドバイザーによる個人面談、双方向による学習の有効性、小集団による面談、学修時間の把握、週単位で活動時間の把握、インターネットによる成績不振者の把握、出欠管理システムでの把握、ポートフォリオや学びのカルテなどである。集団レベルでは、アンケート調査などでアウトカム評価を取り入れている学部もある。いずれも主観的・客観的なエビデンスを求めるものである。他方で、TOEICテスト、JABEE認定、GPA制度といった水準維持のための客観的評価を用いている理工系学部も少なくない。

ここで論点になるのは、個人レベルで形成的に行われているカイゼンの取り組みではなく、大学・学部単位で実施される組織評価である。言い換えれば、外部に対する「説明責任」として、あるいは達成度指標として大学・学部を比較評価することである。従来、大学・学部単位の組織評価としては、各種国家試験や教員（公務員）採用試験など、政府や自治体を実施する「アウトカム」評価がある。周知の通り、就職・採用率は大学の配分機能を高めるための〇〇試験対策が行われている。これらは客観的なデータであり、大学間比較を可能にするから、大学・学部に対して説明（結果）責任を問うことができる。

ただし、こうした国家・公務員試験の合格率に一喜一憂するのは、教育学部、医歯薬学部、看護系学部、法科大学院など一部の学部や大学院にすぎない。一般的に、試験対策は学士課程教育を阻害するもの、あるいは関係がないものとして理解されている。他方、偏差値や大学ランキングといった大学選択のためにインプットレベルの市場評価があるが、問われているのは入学後の付加価値であり、そのために学生の“主体的な学び”をどう引き出すかである。

カイゼンモデルの特徴は、改善の名の通り一度終わるのではなく、継続的・持続的なものであるが、エウエルの指摘するように、基本的スタンスは学部・学科・教員個人に閉じた内部志向的なものである。また、アセスメントは多元的なものであるし、質的・量的なエビデンスにまたがるものである。重要なことは、学修成果を通じて、今後の授業の設計とプロセスを組み替えるループをもつことであるという (Ewell, 2007, p.10)。

ところで、答申に記載された教学マネジメントは、質保証のためのカイゼンモデルに依拠しつつも、もう一つの説明責任モデルに与しているように思う。説明責任モデルは、形成的評価でなく外部を意識した集約的で判断を伴うものである。そこで、外部を意識して大学内部にコンプライアンスを持たせるには、学修成果は主観的なエビデンスに依存してはならず、量的に比較可能で標準化したものでなければならない。TOEIC, JABEE, アメリカのスペリングス・レポートが推進している標準テストなどは、学生個人に対する形成的評価でなく、外部に対する説明責任としてベンチマークとして利用するものである。ここでは、評価結果は、比較可能な指標を用いて報告書を通じステークホルダーに対し、果たして学士課程教育が公財政を投資するに値する効果的なものであるかどうかを判断する参考資料として用いられる。他方、カイゼンモデルでは、学修成果の評価は多元的なフィードバックループを通じて、より良い授業に導くように利用されるのである。

このように、カイゼンモデルと説明責任モデルとはアセスメントについて根本的に異なる考え方に依拠している。わが国の高等教育は、学士課程教育の質保証を通じたサイバイバルのために、カイゼンモデルを選択するのか、説明責任モデルを選択するのか、大きな岐路に立っているとと言える。説明責任がより一般的・全学レベルで決定されるのに対し、カイゼンは日々の教育活動の中で主体的・持続的・形成的に行うものであり、時と場所とディシプリンに応じて異なる特殊な状況に左右されるからである。実際、全学支援体制によるスタンダードの設定や専門スタッフに委ねるよりも、教員が自律的に処理する方が望ましい知識がある。標準化と局所化のいずれを大学が選択するかは、大学の規模や学部構成にもよるが、教員の間で分散している知識全体を学長支援体制が処理できるものとした方が、より効率的であるか否かにかかっている。

しかし、今日、大学は組織のサバイバルのために外的評価から逸脱できないような競争圧力にさらされていると言ってよい。アメリカのスペリングス・レポートの背景には、州立大学の標準年限卒業率の低さや国際的に見たパフォーマンスの低さに対する厳しい州政府の批判がある。しかし、カイゼンと説明責任は、社会的な説明責任を唱える側に力があ

る。むしろ、学士課程教育をカイゼンしていく方向性と学部・学科・教室を超えた説明責任との乖離を解消する戦略がないわけではない。学部・学科という組織のコアを守るために、教員の判断に委ねる伝統的な方向性がそれである。権限の委譲に伴う、個人的自律性、自由裁量、目標の回避、看過などである。しかし、こうした行動は、組織の経済学ではいわゆる「エージェンシー問題」として理解されている。答申は、情報の非対称性から生まれる「エージェンシー問題」を解消する工夫を大学経営者に課したものと読める。その背景には、大学は変わらないという企業社会の圧力や大学教育への根深い不信感があるのであろう。こうした圧力や不信感を前に、専門的権威への信頼は弱く、「エージェンシー問題」は社会的コストが大きいと見なされているのである。

実際、答申は速やかに学士課程教育の質的転換を行うために、文部科学省に次のような要請を求めている。

「文部科学省等には、大学の主体的な取組を支える観点から、以下のような取組が求められる。--- (イ) 各大学における全学的な教学マネジメントの下での改革サイクルの確立を促進するため、教学に関する制度の見直しを図るとともに、基盤的経費や国公立大学を通じた補助金等の配分に当たっては、例えば、組織的・体系的な教育プログラムの確立など、十分な質を伴った学修時間の実質的な増加・確保をはじめ教学上の改革サイクルの確立への取組状況を参考資料の一つとする」(22頁、下線筆者)。

答申には、カイゼンを大学に課するとともに、学修成果を内部にとどめずに年次報告書を作成して外部に公開させ、資源配分を行うと明記されている。ここに至って競争原理は、研究だけでなく、内部質保証や分野別の教育課程編成上の参照基準に基づいて、学士課程教育に浸透している。競争によって学士課程教育はカイゼンされ、付加価値が生まれるという考え方である。答申は、説明責任というよりも、大学・学部インセンティブを与え、大学間で競争を組織することで結果責任(制裁)を問うニュー・ガバナンスの考え方を採用していることが分かる。以下で、学部長アンケートから、このような状況にどのように対応しようとしているのか検討してみよう。

4. 学部長の認識構造

本項では、学部長の学修成果の把握と学士課程教育の課題の関係についての認識がどのようになっているのか、対応分析を用いて全体像を可視化する。対応分析を適用するのは、学修成果と学士課程教育との因果関係を明らかにするというよりも、認識の構造を探索的に捉えるのに有効だからである。学部長を対象とするのは、30年の教職歴を持つこと、学長よりも部局の実態を把握していることによる。

対応分析に投入する変数は、「学修成果の現状認識」を聞いた7項目と「学士課程教育を充実させていくための課題」を聞いた11項目である。さらに、河合塾の「学部偏差値」4

区分（偏差値56以上、51-55、44-50、43以下）を追加した。「学修成果の現状認識」は、「十分」と「ある程度十分」の割合を(+)、「やや不十分」と「不十分」の割合を(-)と表記する。「十分ある」の割合は、「知識・理解」(55%)、「汎用的能力」(50%)、「獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力」(41%)、「態度・志向性」(73%)、「専門的な知識」(62%)、「専門的な技術や技能、専門職業人としての倫理観」(67%)である。

「学士課程教育を充実させていくための課題」について、「大きな課題」と「課題」の割合を(+)、「あまり課題ではない」と「課題ではない」の割合を(-)と表記する。「課題である」の割合は、「大人数講義が多いこと」(33%)、「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」(40%)、「カリキュラム編成が、学科など細分化された組織を中心に行われていること」(23%)、「学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」(26%)、「科目の内容が教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと」(57%)、「教員の研究志向が強いこと」(16%)、「教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと」(43%)、「授業が学生の興味・関心から離れていること」(28%)、「課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと」(44%)、「きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること」(66%)、「授業改善の具体的な方法が明確でないこと」(46%)である。

図3-1に、2変数の対応分析の結果を示した。第Ⅰ軸の左側には、肯定的な「学修成果の現状認識」が、左側には否定的な認識が寄与している。同様に、第Ⅰ軸上には「学部偏差値」が左から右に沿って高い方から低い方に描かれている。つまり、学部長の学修成果の認識は、学部偏差値とほぼ対応しているということである。第Ⅱ軸には、「学士課程教育を充実させていくための課題」の11項目が寄与している。要するに、学部長の学修成果に関する認識と学士課程教育の課題に関する認識は別の次元から構成されているということである。学修成果が低い学生を抱えているからと言って、学部長は「教員の研究志向が強いこと」とか、「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」が課題であるとは認識されてはいない。二つの認識は非線形な関係にあると言える。そうだとすれば、答申は、学部長の学修成果の認識と課題の両者を乖離させた状況で、大学教育の質的転換をはかろうとしていると解釈できる。

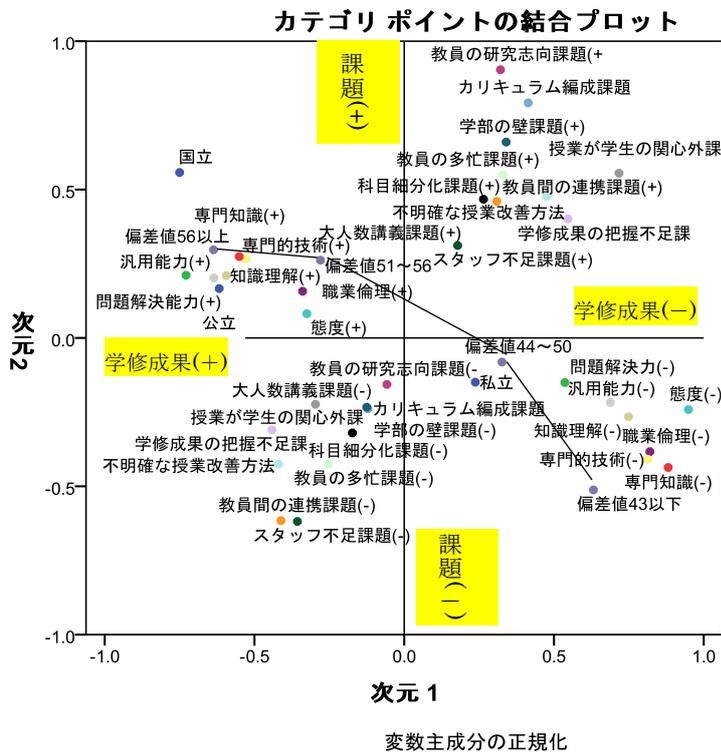


図 3-1 学部長の学修成果と学士課程教育の課題認識の布置

一方で、「教学マネジメント」を聞いた項目を見ると、いずれの設問にも強く認識していることがわかる。先に触れたが、「明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築」は92%、「学部内の教員間での教育改善に関する認識の共有」は、95%と極めて高い。「教育改善に関するPDCAサイクル」は76%、「学外の関係者・関係機関と連携・協働」は74%、「学部長補佐体制」は66%、「学部の方針を全学の意思決定に反映すること」は67%、「全学の方針に基づく学部運営」66%、そして「各学科の意見を調整し、学部としての方針をまとめあげること」は、63%が「重要である」と認識している。つまり、学修成果の実態や課題認識とは別に、体系的な教育課程と教員間の認識の共有を重視する「教学マネジメント」に同意しているのである。それだけ、学部・学科で体系的なカリキュラムが構築されていないということである。学部長は、教学マネージャーとしての政府や学長の代理的行為者として自認しているとも言える。

5. おわりに

答申が、カイゼンモデルに満足せずに、説明責任モデルに与するのは、答申の冒頭に記載されている。「グローバル化、情報化、少子高齢化などの社会の急激な変化は、社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、地域間格差の広がり、日本型雇用環境の変容、知識を基盤とする経営の進展、労働市場や就業状況の変化」への対応である（1頁）。

むろん、状況の性急さに大学が盲目的に従うことには問題がある。答申が例示しているルーブリック、ポートフォリオ、ナンバリング、履修系統図など、大学教育のシステム化が進んだアメリカの測定方法に誘惑される必要はない。評価に関するエビデンスは、基本的に専門科目によっても学生集団によっても異なる。学修成果（アウトカム）からインプットへ向かうプロセスとして、研究におけるピアレビューと同様に、教授学習過程の評価についても教員の判断に委ねることができよう。

問題は、学士課程教育の組織的アセスメントである。ここには説明責任に伴う、比較に耐えうる共通のフォーマットを必要とするが、しかし学修成果を説明責任のための客観的測定に組み入れることについては、教員の根強い抵抗、回避、看過があろう。さらに、組織評価の公表に当たっては、すべてを公表することは期待していないが、どこまで選択的に公表するのかは疑心暗鬼がある。

しかし、カイゼンが、制裁という名の説明責任（＝結果責任）によって、大学や教員を萎縮させることは回避しなければならない。教員による日々のカイゼンの営みをベースにして、はじめて見知らぬステークホルダーに対して説明責任を果たすことができるからである。いずれにせよ、答申は、わが国の学士課程教育をしてカイゼンから、競争を介した説明責任に向けて質的転換を迫っている。大学は、ますます学生に何か付加価値を付けたことを、政策担当者に明示する圧力にさらされているのである。政策担当者は、明確で短くてわかりやすい記載で年次報告書を大学・学部を求めるときに、教員は自身に責任を帰せられるアセスメントや手続きには抵抗する。

こうして学士課程教育の質的転換に向けて、カイゼンと説明責任を求める政策担当者を橋渡しする教学マネージャーとしての学長・学部長の役割がますます重視され、新たな専門スタッフ(IRer)を生み出すことになると言える。

参考文献

- 中央教育審議会答申(2011)『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』
吉田文(2009)「大学生の学修成果の測定を巡るアメリカの動向」山田礼子編『大学教育を科学する』東信堂, 242-263頁.
Ewell,P.(2007), “Assessment and Accountability in America Today: Background and Context” in V.Borden & G.Pike ,(Eds.) *Assessing and Accounting for Students Learning Beyond the Spelling Commission*, pp.7-17.

第4章 専門分野と教育課題

—人文・社会・理工・保健・教育・家政他の6分野比較を中心に—

丸山和昭（福島大学）

1. はじめに

本分析の目的は、学部長が抱く教育課題の認識と、実際の改革の導入状況について、専門分野別の考察を加えることにある。高等教育政策が掲げる種々の改革課題は、組織としての大学が置かれた状況を念頭に、部局を越えた対応を迫るものである¹⁾。しかし、改めて言及するまでもなく、大学を構成する専門分野は多様である。どのような学修成果を重視するのか、教育課程編成上の改革課題は何か、必要とされる教育マネジメント、教育支援は何か、これらは各専門分野が置かれた状況や、専門知識の体系的な度合いによって異なる。たとえば、国家試験をベースに積み上げ型および体験型の教育体系を必須とする保健系の学部と、多様なキャリア展望と複数のパラダイムによって支えられた人文・社会科学系の学部の教育課題は、同列に扱うべきではないだろう²⁾。

2. 学部長が抱く教育課題・教育改革に関する認識

以上の課題の下に、本分析では、学部長の回答内容に基づいて、各専門分野が抱える教育課題の相違、及び専門分野を越えた共通課題を明らかにしていく。専門分野については、学部の主たる専攻分野に関する回答を元に、「人文科学 (N=320)」、「社会科学 (N=558)」、「理工系 (理学、工学、農学、商船の計、N=320)」、「保健 (N=277)」、「教育 (N=117)」、「家政他 (家政、芸術、その他の計、N=332)」の6つに分類した。

各専門分野の組織構成は以下の表に示すとおりである。一見して、人文科学及び社会科学の設置者が、大きく私立に偏っていることがわかる。これらの諸分野については、設置者の影響も踏まえ、その特徴を考察する必要があるといえる³⁾。以上を踏まえ、次節からの分析では、各専門分野を国公立と私立に設置者を二分した上で、学部長の認識と、実際の教育改革の導入状況について、考察を進めていこう。

表 各専門分野の組織構成

		人文科学		社会科学		理工系		保健		教育		家政他	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
設置者	国立	32	10%	50	9%	121	38%	47	17%	50	43%	34	10%
	公立	20	6%	34	6%	29	9%	43	16%	1	1%	31	9%
	私立	268	84%	474	85%	170	53%	187	68%	66	56%	267	80%
	計	320	100%	558	100%	320	100%	277	100%	117	100%	332	100%
学科数	1	24	8%	40	7%	10	3%	25	9%	14	12%	24	7%
	2	96	30%	253	46%	50	16%	135	49%	46	39%	120	36%
	3	72	23%	184	33%	46	14%	69	25%	30	26%	90	27%
	4	68	21%	55	10%	51	16%	27	10%	7	6%	53	16%
	5～	60	19%	24	4%	163	51%	20	7%	20	17%	43	13%
	計	320	100%	556	100%	320	100%	276	100%	117	100%	330	100%
入学定員	～99	28	9%	33	6%	16	5%	68	25%	19	16%	46	14%
	～199	98	31%	113	20%	72	23%	108	39%	35	30%	108	33%
	～299	73	23%	156	28%	84	26%	45	16%	32	27%	91	27%
	～399	43	14%	92	17%	36	11%	29	11%	9	8%	26	8%
	～499	27	9%	56	10%	36	11%	7	3%	7	6%	26	4%
	500～	47	15%	102	18%	75	24%	19	7%	15	13%	14	14%
	計	316	100%	552	100%	319	100%	276	100%	117	100%	46	100%

2-1 現状認識

まず、学修成果の現状認識について、6分野の特徴をみていこう。図4-1は、問1-1の回答に重みづけ（「十分」＝4、「ある程度十分」＝3、「やや不十分」＝2、「不十分」＝1）した値について、各分野の平均値を示したものである。全体で見た場合、保健系をはじめ、専門職養成に関連深い分野において、専門知識、専門技能、専門倫理といった学修成果の自己評価が高いことがわかる。反面、人文、社会科学では、これら専門能力に関する自己評価が低い。また、人文、社会科学において評価が高い学修成果は態度・志向性であるが、その値も保健、教育分野を下回る。ただし、上記の各分野の特徴は、設置者が私立である場合には概ね該当するものの、国公立には当てはまらない点もある。特に国公立の人文、社会科学では、各種能力に関する自己評価が私立大学に比べて高く、他分野と同等か、それ以上の値を示している。以上、あくまで学部長の自己評価に基づく結果ではあるものの、伸長すべき学修成果が専門分野、及び設置主体によって異なることを顕著に示す結果である。他方、知識の活用・解決に関する学修成果は、全ての専門分野、及び設置主体を問わず、最も評価の低い項目である。課題解決能力の伸長は、分野や設置主体を越えた課題であるといえるだろう。

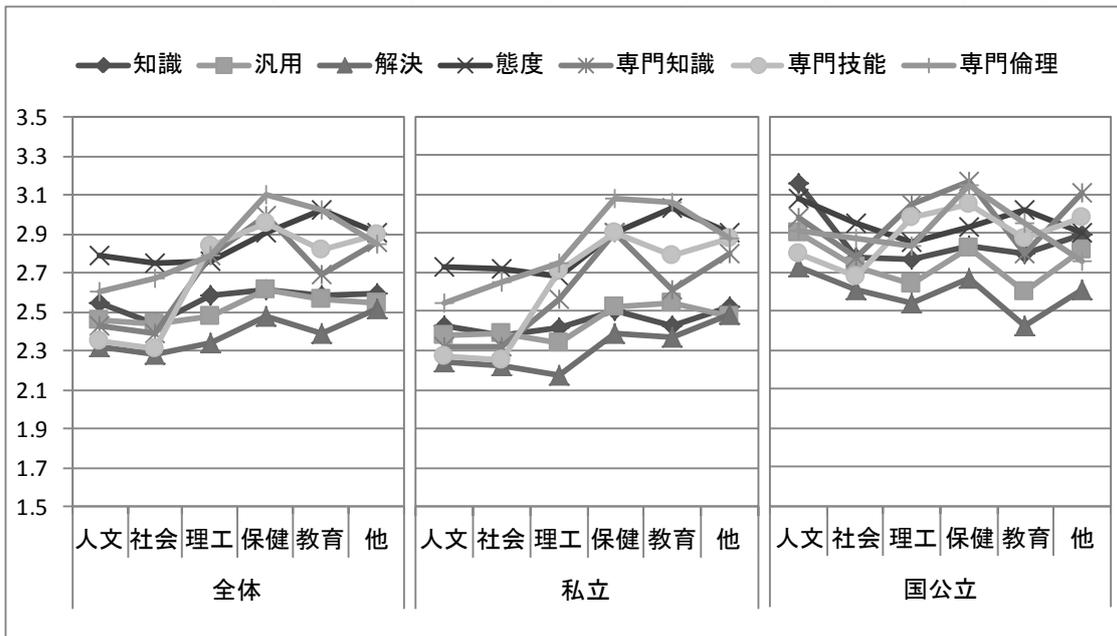


図 4-1 専門分野と学修成果の評価

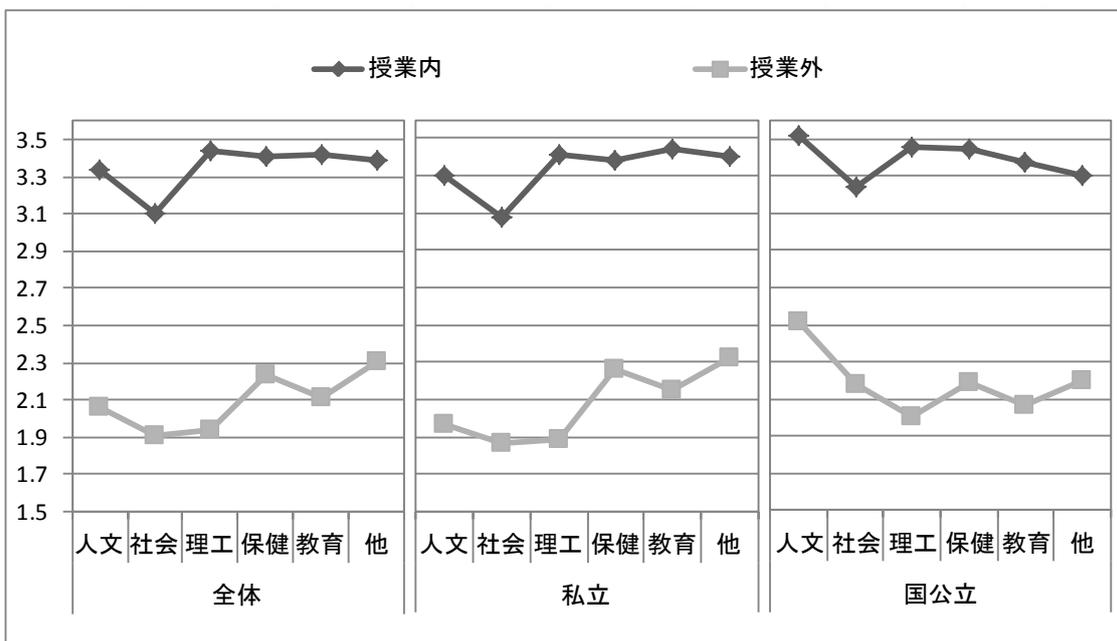


図 4-2 専門分野と学修時間の評価

学修時間の現状認識はどうか。図 4-2 は問 1-2 の回答に重みづけ（図 1 に同じ）した値について、各分野の平均値を示している。一見して、「授業に出席し受講する時間は十分だが、授業外の学修時間は不十分である」との認識が、分野及び設置主体を問わず共有されている様子が見て取れる。分野別の違いとしては、設置主体を問わず社会科学における授

業内学修時間が他分野に比べて低いことが指摘できる。他方、授業外学修時間は、私立では保健系、教育系、その他において評価が高いが、公立では人文科学の評価が突出して高く、設置主体による違いが如実にあらわれる結果となった。

2-2 教育課題

次に具体的な教育課題について、学部長の意識を比較していこう。まず学生が抱える課題についての認識である。図 4-3 は問 1-3 の回答に重みづけ（「大きな課題」=4、「課題」=3、「あまり課題ではない」=2、「課題ではない」=1）した値について、各分野の平均値を示している。自ら学び考える習慣の不足が、分野を問わない課題として認識されていることがわかる。ただし、国公立に限った場合、理工系が学ぶ習慣の不足を特に課題としている一方で、人文科学における課題意識は比較的低いこともわかる。また基礎的な知識の不足も、私立大学においては多くの分野において課題意識が共有されているものの、国公立では分野間の差が大きい。ここでも、理工系の課題意識の高さと、人文科学の課題意識の低さが顕著である。

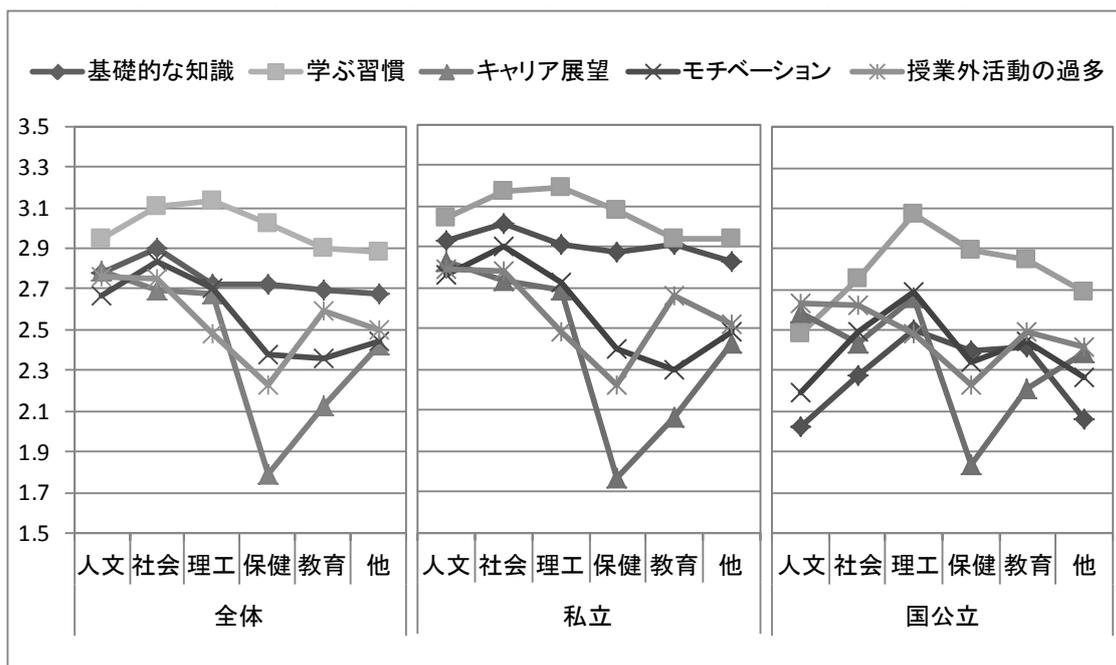


図 4-3 専門分野と学生が抱える課題

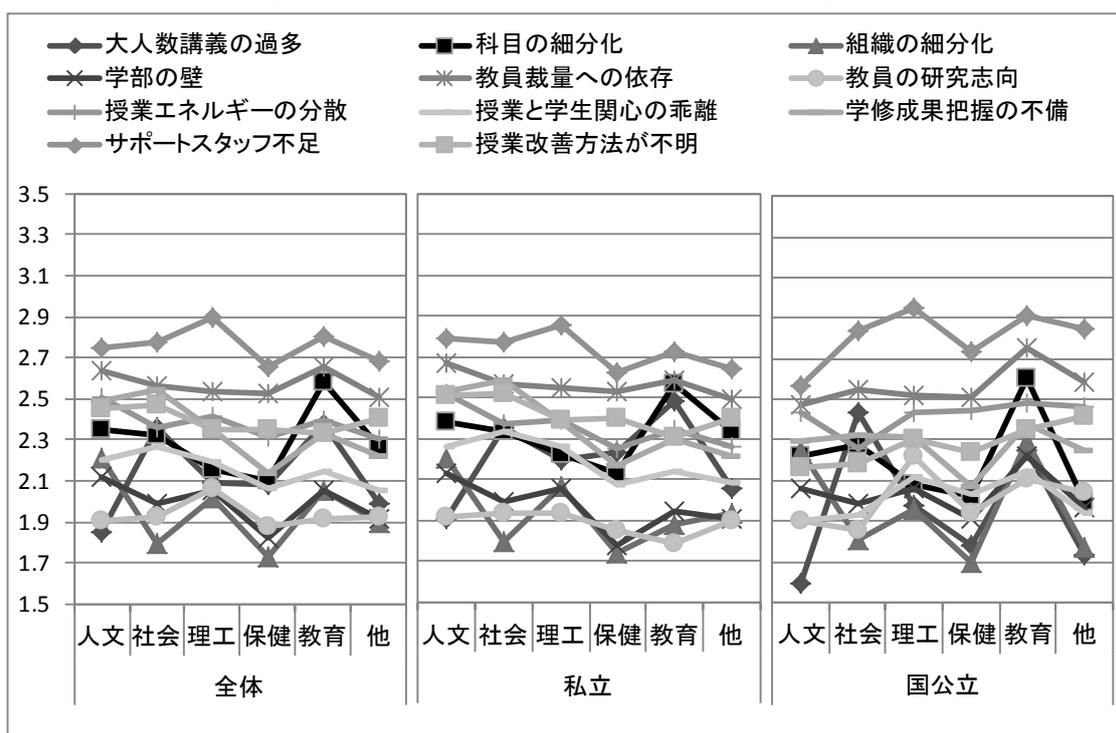


図 4-4 専門分野と学士課程教育が抱える課題

他方、キャリアの見通し、学修へのモチベーション、授業外活動の時間に関する認識は、設置主体を問わず、分野による差が大きい項目である。特にキャリア展望の不足は、人文科学、社会科学、理工系において高い課題意識が持たれているが、教育、保健系では課題が比較的低いとの傾向が、私立と国公立のいずれにも共通している。専門職養成に直結する分野と、それ以外の分野における教育課題の相違を、改めて確認させる結果である。また、学修へのモチベーションは、設置主体によって、異なる分野間の相違を見せている。私立大学では人文科学、社会科学、理工系の課題意識が高いが、国公立では国公立に限った場合、理工系のモチベーションに対する課題意識の高さは私立と共通するものの、社会科学や人文科学の課題意識が大きく下がる。

それでは、教育する側としての課題認識はどうか。図 4-4 は問 2-4 の回答に重みづけ (図 3 に同じ) した値について、各分野の平均値を示している。いずれの分野でも、設置主体を問わず、サポートスタッフの不足が最重要課題である。また、科目内容が各教員の裁量に依存する点も、分野、設置主体を問わない課題であることが浮き彫りとなった。一方、その他の課題については分野別の相違が大きい。特徴的なものとしては、社会科学と教育系における大人数講義の問題、教育系における科目の細分化問題、が挙げられる。これらの特徴は、設置主体を問わないものである。その他、人文科学における組織の細分化に対する課題意識の高さが私立・国公立に共通するが、国公立では教育系も同様の課題を抱

えていることがわかる。また私立の人文・社会科学では、他の分野に比べ、学修成果の適切な把握を課題として認識している傾向が強いが、この傾向は国公立には当てはまらない。

2-3 改善手法

さらに、政策が提案する各種の改善メニューについて、学部長がどの程度重要視しているか、分野別の傾向を明らかにする。まず主体的な学びを確立するための授業改善についてみていこう。図 4-5 は、問 3-1 の回答に重みづけ（「非常に重要」=4、「重要」=3、「あまり重要ではない」=2、「重要ではない」=1）した値について、各分野の平均値を示している。分野間によって多少の違いはみられるものの、各改善手法を重要視する度合いは、おおむね一致している。とりわけ、学生自身による課題設定と解決・探求を促す授業の重要性は、全ての分野において、いずれの設置主体でも改善手法としての評価が高い。また、厳格な成績評価の導入が、相対的に低い評価を与えられている点も、分野及び設置主体を越えて共通する特徴である。ただし、国公立の場合には、宿題やレポート課題による授業外学修時間の促進に対する評価も、厳格な成績評価と同等か、あるいは、それ以下の値となっている。特に保健系における授業外学修時間促進に対する重要性認識が低い。その他、フィールドワーク、実習など多様な体験・実践をとりいれた授業は、国公立において分野間の認識の差が大きく、特に教育系において重要性が高く評価されていることがわかる。

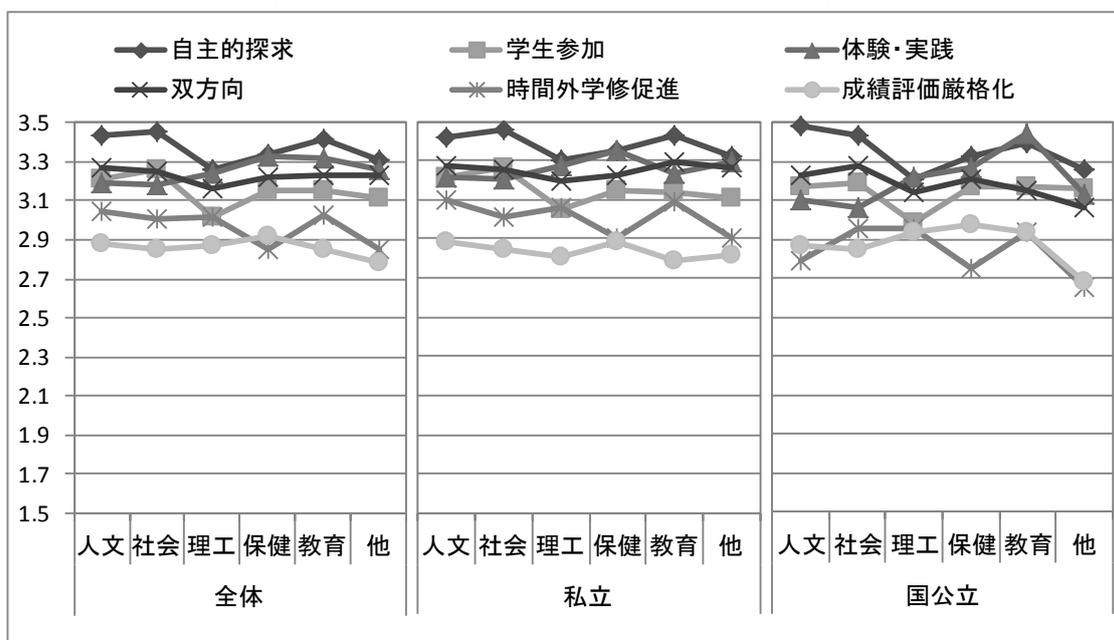


図 4-5 専門分野と授業改善の重要性

教学マネジメントの改善についてはどうか。図 4-6 は、問 3-2 の回答に重みづけ（図 5

に同じ)した値について、各分野の平均値を示している。まず学部内での教育改善に関する認識の共有、及び明確な教育目標設定と体系的な教育課程の構築は、設置分野を問わず、全ての分野において重要性が高く評価されている。また、これらに次いで評価が高いのが、学生への経済的支援の充実と、学修支援環境の充実である。特に国公立の人文科学、社会科学の分野では、これら経済支援と環境支援の重要性が、認識共有や体系的な教育課程と同等以上の評価となっている。一方、学部の壁を越えた充実した教育課程の構築が、設置主体と分野を問わず相対的に評価が低い点は、専門分野による教育課題の相違を考察する本稿において、示唆に富む結果である。

他方、分野別の特徴としては、学外との連携・協働について、教育系、保健系の評価が他分野に比べて高い点が挙げられる。これは、いずれの設置主体にも共通する特徴であるが、特に国公立における分野間の差が大きい。また学部長を中心とする運営体制の確立も、同様の傾向を示す。その他、全学の方針に基づく学部運営について、全ての専門分野において国公立が私立の評価を下回る点や、教育改善に関するP D C Aサイクルの確立に対する評価が、国公立の人文科学、社会科学において顕著に低い点などが、設置主体による違いとして挙げられる。

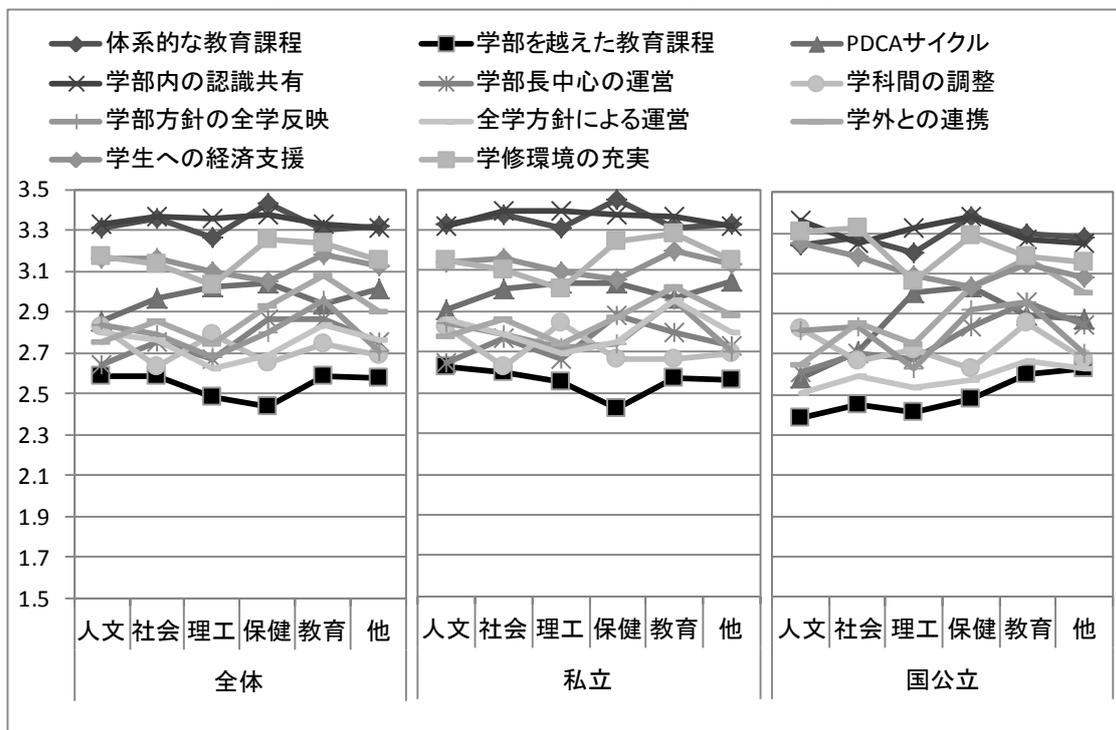


図 4-6 専門分野と教学マネジメントの重要性

もう一つ、学外支援の重要性について、学部長の認識を整理しておこう。図 4-7 は、問 3-4 の回答に重みづけ (図 4-5 に同じ)した値について、各分野の平均値を示している。

専門分野及び設置主体を問わず、体験・実践活動での協力、先進的取組への財政支援への評価の高さが、他の支援に比べて突出していることがわかる。反対に、評価が低いのは、教育改善のためのコンサルティング、及び学修状況調査のための第三者機関の重要性である。特に、国公立の人文科学、社会科学における、コンサルティング、第三者機関への評価が低い。また、国公立の社会科学では、他分野に比べ、日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」に対する評価が高く、教育設備の共同利用や教材の共同開発に対する評価が低い点が特徴的である。

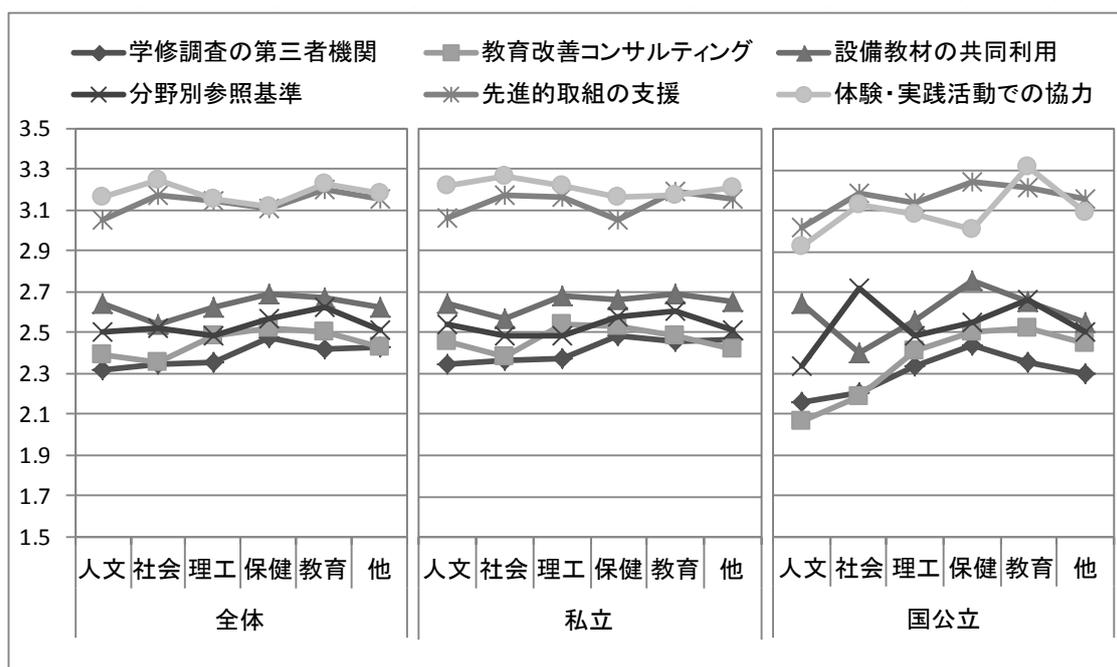


図 4-7 専門分野と学外支援の重要性

2-4 学部長の認識にみる教育課題の相違と共通点

ここまでの分析で明らかとなった各専門分野が抱える教育課題の相違、及び専門分野を越えた共通課題は以下のとおりである。まず、各専門分野が抱える教育課題の相違として、保健系をはじめ、専門職養成にかかわる諸分野は、他の分野に比べ、専門能力に関する学修成果の自己評価が高い。これは設置者が私立大学である場合に、顕著な特徴である。また人文科学、社会科学、理工系は、設置主体を問わず、学生のキャリア展望の不足に高い課題意識を有しており、教育、保健系と対照的である。その他、社会科学、教育系における大人数講義の多さ、教育系における科目の細分化は、いずれの設置主体でも問題意識が高い課題であった。加えて、教育系、保健系の専門職養成分野は、学外との連携・協働を重要視する度合いが強く、特に国公立において、この傾向が強いことがわかった。

次に専門分野を越えた共通課題として、まず知識の活用・解決能力の伸長は、分野や設置主体を越えた共通課題である。授業に出席し受講する時間は十分だが授業外の学修時間

は不十分である、との認識や、自ら学び考える習慣の不足も同様である。教育体制の問題としては、サポートスタッフの不足、及び科目内容の教員裁量への依存が、いずれの分野でも設置主体を問わず重要課題として認識されている。また改善手法では、学生自身による課題設定と解決・探求を促す授業の重要性が、分野を越えて共有されている。他方、厳格な成績評価の導入は、他の改善手法に比べると、いずれの分野でも相対的に評価が低い。加えて、学部内での教育改善に関する認識の共有、及び明確な教育目標設定と体系的な教育課程の構築は、全ての分野において重要性が高く評価されていた。一方、学部の壁を越えた充実した教育課程の構築が、設置主体と分野を問わず相対的に評価が低い点は、専門分野による教育課題の相違を考察する本稿において、示唆に富む。最後に、学外支援については、専門分野及び設置主体を問わず、体験・実践活動での協力、先進的取組への財政支援への評価の高さが、他の支援に比べて突出していた。これらの支援については、分野を越えた課題共有が比較的容易であると推察できる。

3. 教育改革と専門分野の親和性

以上、各種の教育課題、教育改革手法に関する、学部長の認識の相違と共通点をまとめてきた。それでは、実際の改革状況において、分野間の違いはみられるのだろうか。以下、各種の教育改革手法の導入状況を尋ねた設問にしたがって、教育改革と専門分野の親和性について考察を進めていこう。

次に示す図 4-8 から図 4-19 にかけてのグラフは、各種の改革について、学部が導入している（「はい」）か、検討中か、導入していないか（「いいえ」）についての割合、分野・設置者別に示している。また導入済み（「はい」）の場合、今後、充実させたいか、現状を維持したいか、縮小させたいか、の三つに細分される。未導入（「いいえ」）の場合には、導入を検討、検討予定なしの二つに分かれている。

3-1 学修時間・学修成果の把握

まず学修時間や学修成果の把握状況（問 1-4）について見ていこう。図 4-8 は学生の学修時間等の把握状況を示す。保健系、理工系において導入済みである割合が高く、人文系において未導入である割合が高いことがわかる。ただし、次にみる学修成果の把握状況（図 4-9）に比べると、分野間の差は小さい。保健系と人文科学の差を例に挙げると、学修時間等の把握率は、私立保健系 66.1%、国公立保健系 65.1%に対し、私立人文科学 50.2%、国公立人文科学 42.1%である。一方、学修成果の把握率は、私立保健系 74.3%、国公立保健系 80.1%に対し、私立人文科学 51.1%、国公立人文科学 40.0%である。人文科学では学修時間等と学修成果の把握率に差がないのに対し、保健系では学修成果の把握率の方が、いずれの設置主体でも 10%ポイント以上高い。学修成果の把握が、保健系に特徴的な施策であることが窺える。

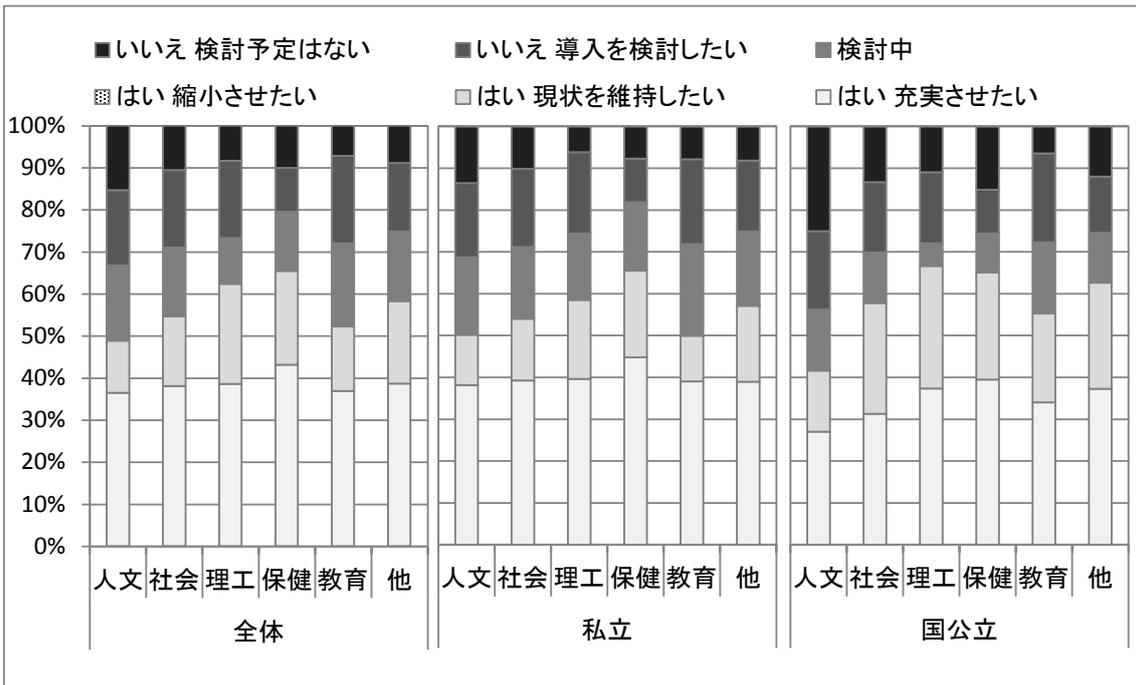


図 4-8 学生の学修時間・学修行動の把握

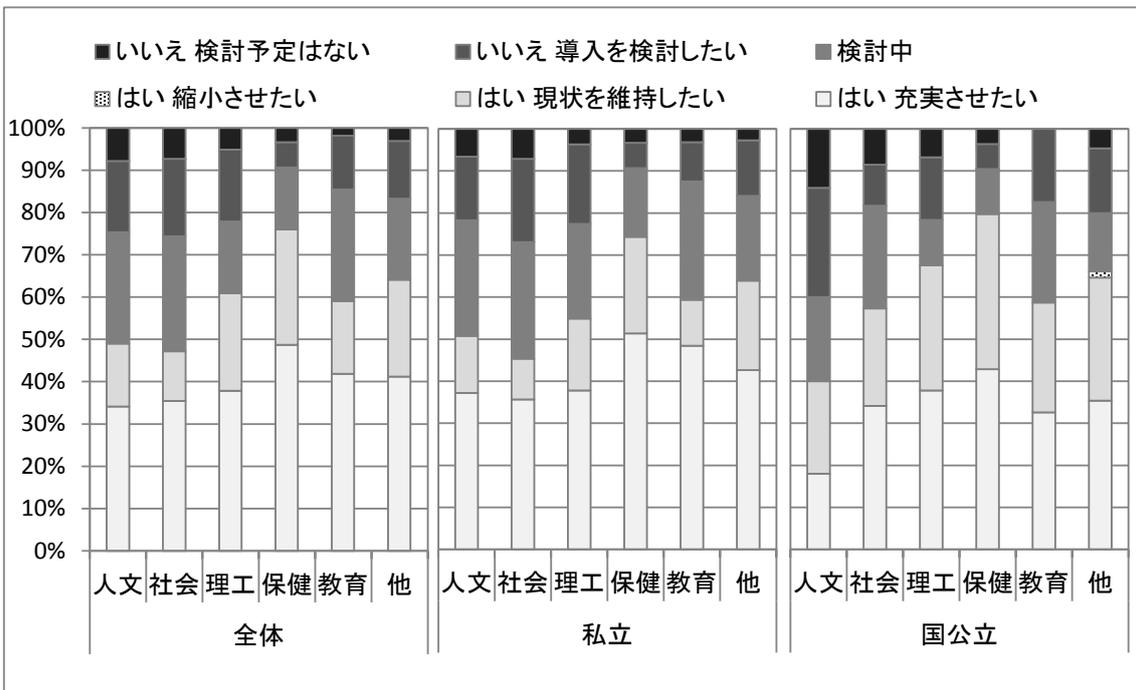


図 4-9 課程を通じた学修成果の把握

3-2 学士課程教育の充実に関わる諸施策

次に学士課程教育の充実に関わる諸施策の導入状況（問 2-2）を示したものが図 4-10 から図 4-15 にかけてのグラフである。まず図 4-10 は授業の工程表としてのシラバスについて導入状況を示している。教育系の導入率が、私立、国公立のいずれにおいても他分野に比べて低いが、それでも 80%は越えている。ほとんどの分野及び設置主体において導入済みの施策であるといえる。

図 4-11 が示すのは、ナンバリングの導入状況である。シラバスとは対照的に導入済みの学部が少ないことがわかる。おおむね 20%前後の導入率であるが国公立理工系の導入率が比較的高い。同分野で比較した場合でも、国公立理工系 34.0%に対し、私立理工系 21.2%と、10%ポイント以上の差がある。

図 4-12 は履修系統図の導入状況である。ここでは、いずれの設置主体でも理工系の導入率が高い（私立理工系 72.3%、国公立理工系 71.2%）。反面、保健系の導入率が比較的低い（私立保健系 47.2%、国公立保健系 47.1%）点が特徴的である。

図 4-13 はキャップ制の導入状況を示す。保健系における導入率の低さ（私立保健系 43.4%、国公立保健系 33.1%）が特徴的である。他分野に比べ、キャップ制は、保健系に馴染みにくい制度であるといえる。その他、全ての分野において私立大学の導入率が国公立大学を上回り、また社会科学分野での導入率が高い（私立社会科学 89.1%、国公立社会科学 77.1%）。

図 4-14 は進級・卒業要件としてのGPA制度の導入状況である。キャップ制同様に、全ての分野において私立大学の導入率が国公立大学を上回る。ただし、いずれも導入率は 40.0%未満であり、また、分野間の特徴を見てとることも難しい。

図 4-15 はTA、アドバイザー等による教育サポートの導入状況である。最も特徴的なのは、私立教育系の導入率の低さである。同分野で比較しても、国公立教育系 80.9%に対し、私立教育系 48.5%と、30%ポイント以上の差がある。その他、国立大学の導入率が私立立大学を上回る傾向にあり、また理工系での導入率が高い（私立理工系 90.4%、国公立理工系 92.4%）。

以上、学士課程教育の充実に関する施策としても、分野別に、あるいは同一分野であっても設置主体別に導入状況の相違があることがわかる。また各種施策において、導入率が高い分野、設置主体が一貫していないことから、各分野、設置主体別に適した施策は相互に異なっていると解釈できる。

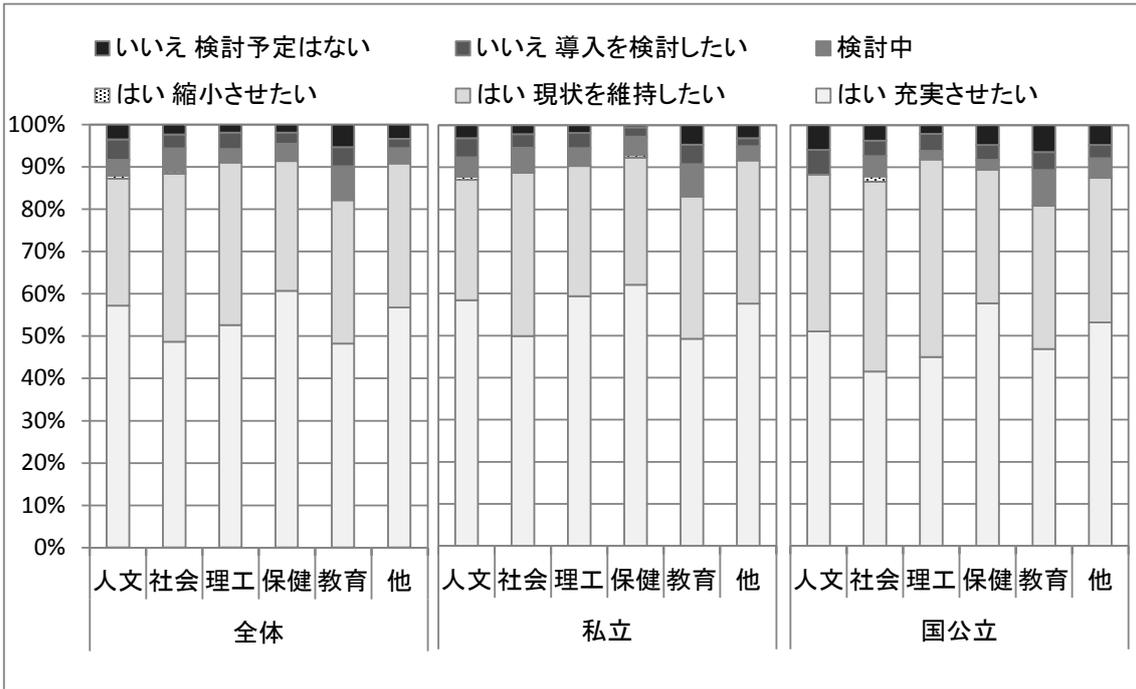


図 4-10 授業の工程表としてのシラバス

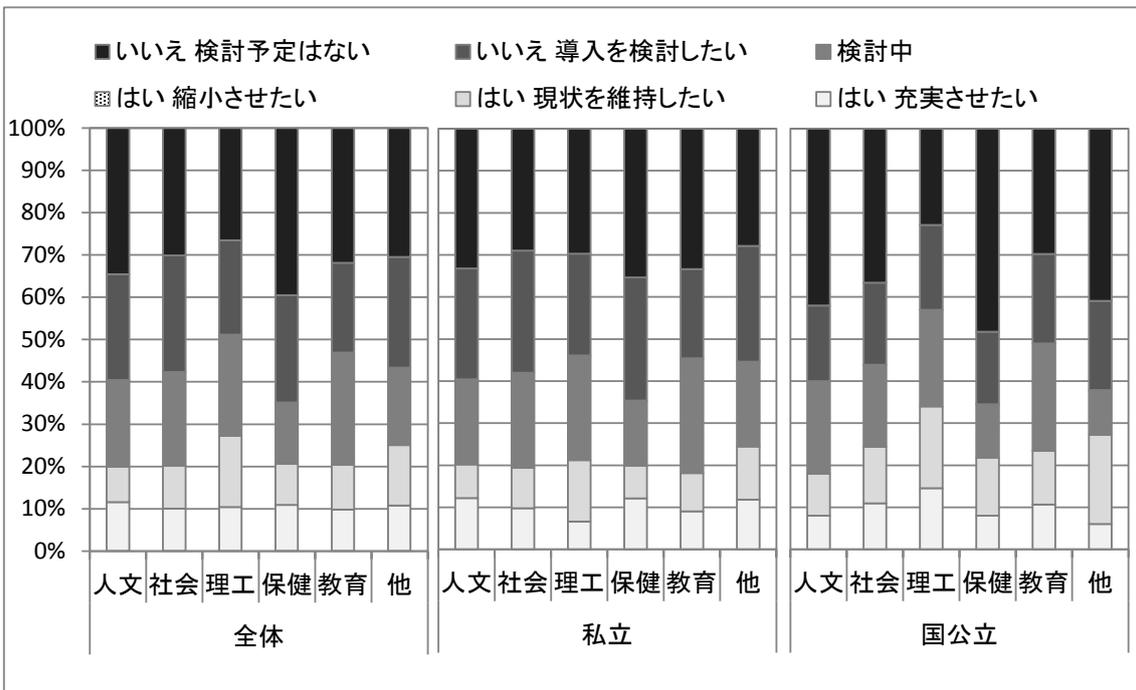


図 4-11 ナンバリング

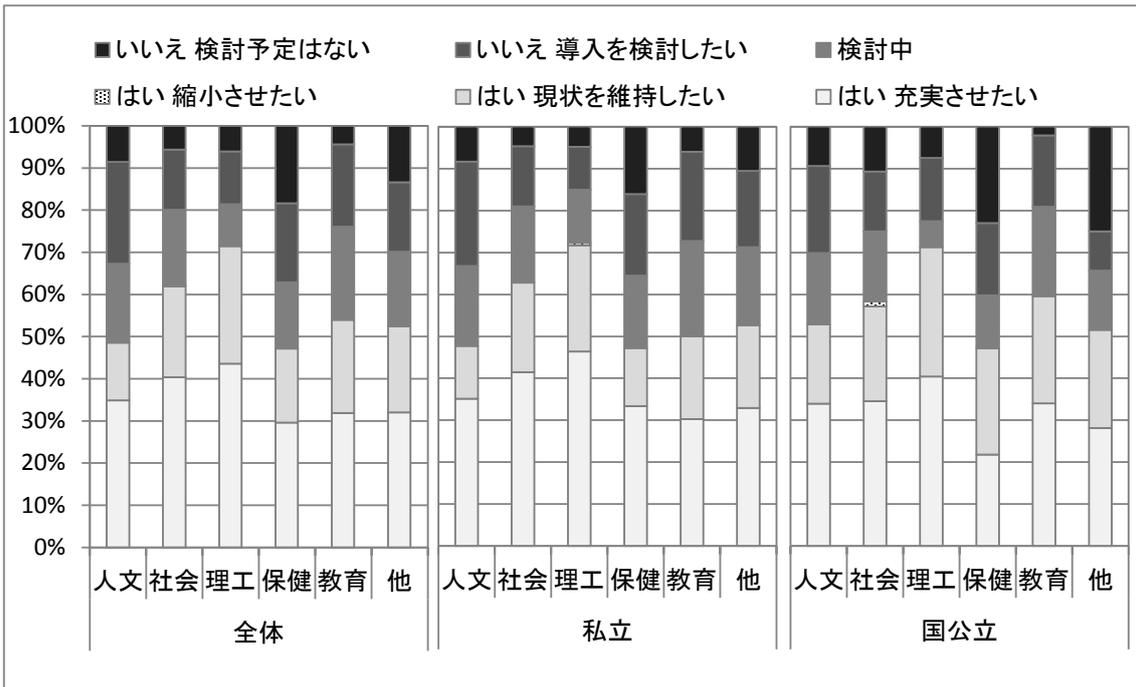


図 4-12 履修系統図

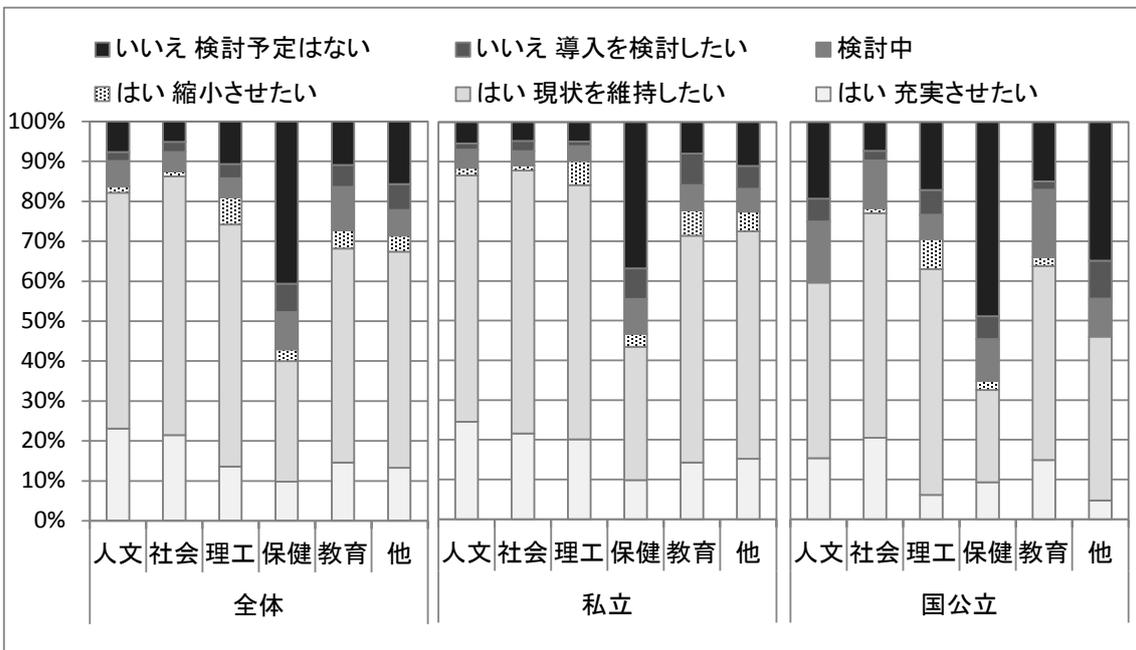


図 4-13 キャップ制

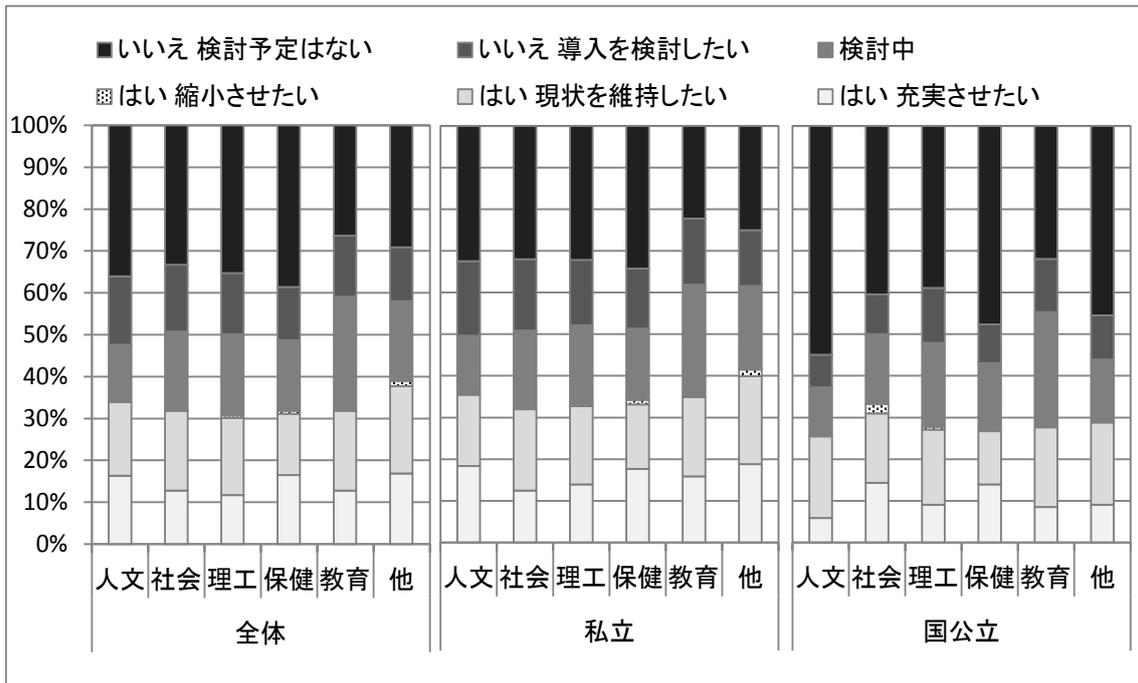


図 4-14 進級・卒業要件としての GPA

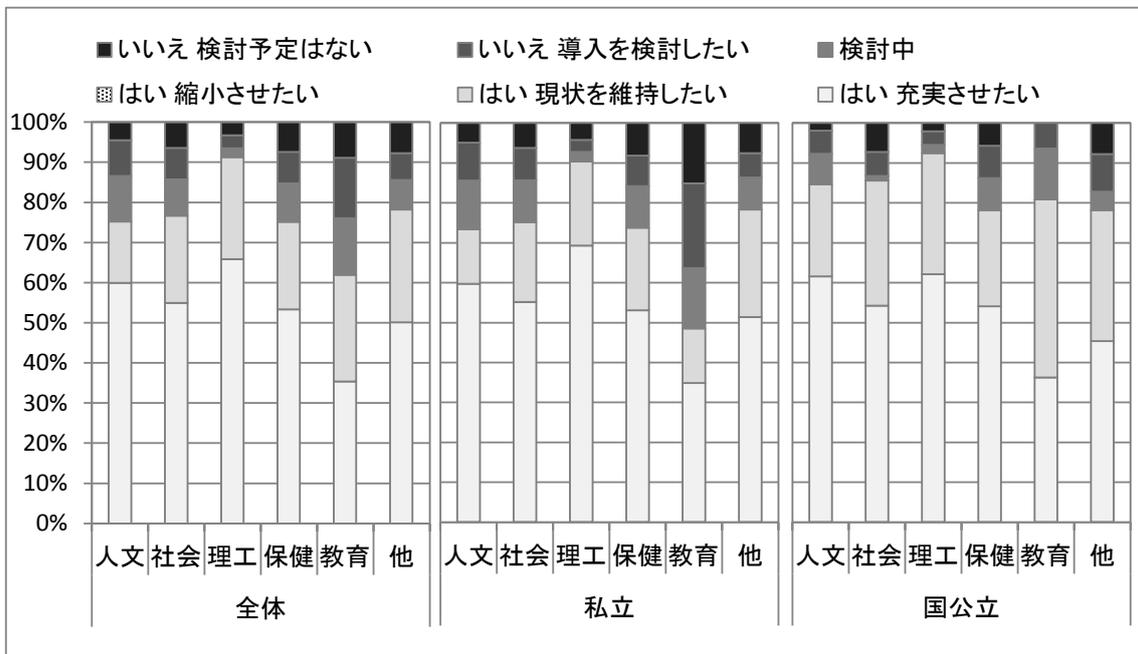


図 4-15 TA・アドバイザー等による教育サポート

3-3 教員の教育力を高めるための施策

それでは、教員の教育力を高めるための施策（問 2-3）についてはどうだろうか。図 4-16 から図 4-19 は、教育を組織的に提供する教員の教育力を高めるための諸施策について、それぞれ導入状況を示している。まず図 16 は、教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置状況を示す。私立では保健系と教育系、国公立では保健系の導入率が高いことがわかる。また国公立における理工系の導入率の低さも特徴的である（国公立保健系 36.8% に対し、国公立理工系 8.2% で、30% ポイントに近い差がある）。

図 4-17 が示すのは、優れた教育実践を行う教員への顕彰や支援制度の導入率である。全ての分野において国公立大学での導入率が私立大学を上回り、また理工系での導入率が高い。ただし、私立の場合には理工系の導入率の高さが突出（概ね 30% 以下の導入率に対し私立理工のみ 50.6%）しているが、国公立の場合には、保健系、教育系、家政他の分野も、理工系に近しい導入率を示す（国公立理工 52.4%、国公立保健 43.7%、国公立教育 51.1%、国公立家政他 45.3%）。保健系、教育系、家政他の分野において、設置主体間での相違が大きい施策であるといえる。

図 4-18 は、教員の処遇に当たって、教育活動に関する業績評価を導入している学部の割合を示す。全ての分野において国公立大学での導入率が私立大学を上回り、また教育系と理工系での導入率が高い。各分野における国公立と私立の差は、人文科学 16.2% ポイント、社会科学 26.9% ポイント、理工系 18.4% ポイント、保健系 14.4% ポイント、教育系 21.0% ポイント、家政他 18.3% ポイントである。社会科学と教育系における設置主体間での相違が比較的大きいが、概ね全ての分野において、国公立大学での導入が進んだ施策であるといえるだろう。

最後に図 4-19 は、学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のための FD 活動の導入率を示している。いずれの設置主体、分野とも、60.0% から 70.0% の導入率を示しており、各分野の特徴を読み取ることは難しい。国公立における家政他分野の導入率の低さ（70.0% を超える国公立各分野のなかで国公立家政のみ 60.9%）が若干特徴的ではあるものの、組織的な FD 活動は分野や設置主体の違いを考慮することなく導入された施策であるといえるだろう。

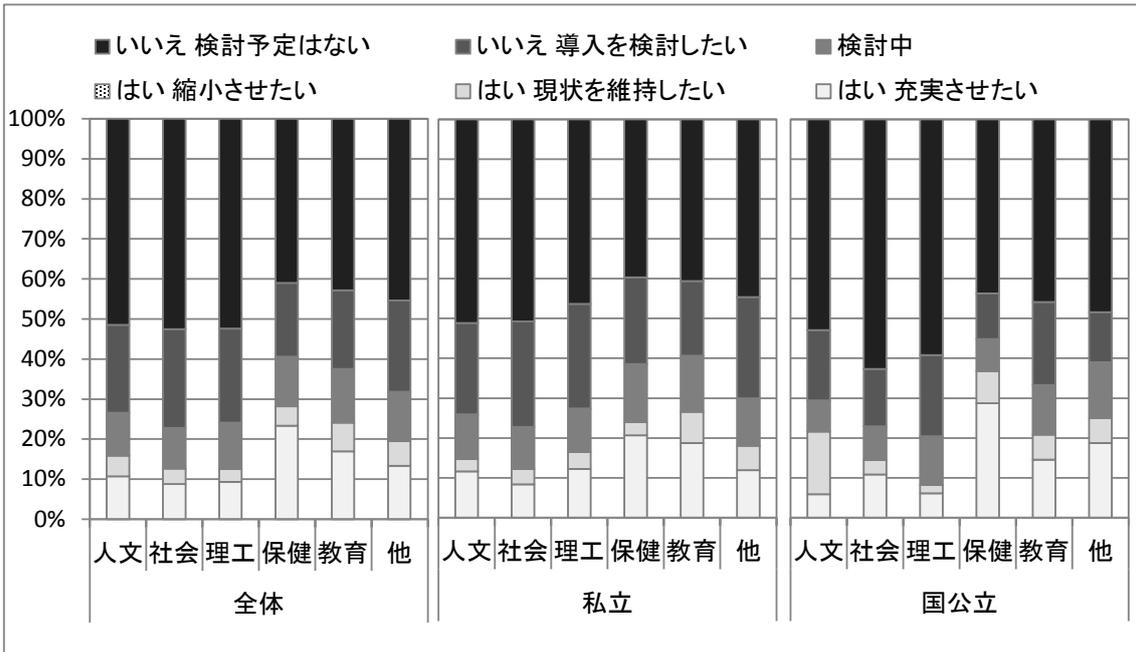


図 4-16 教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフ

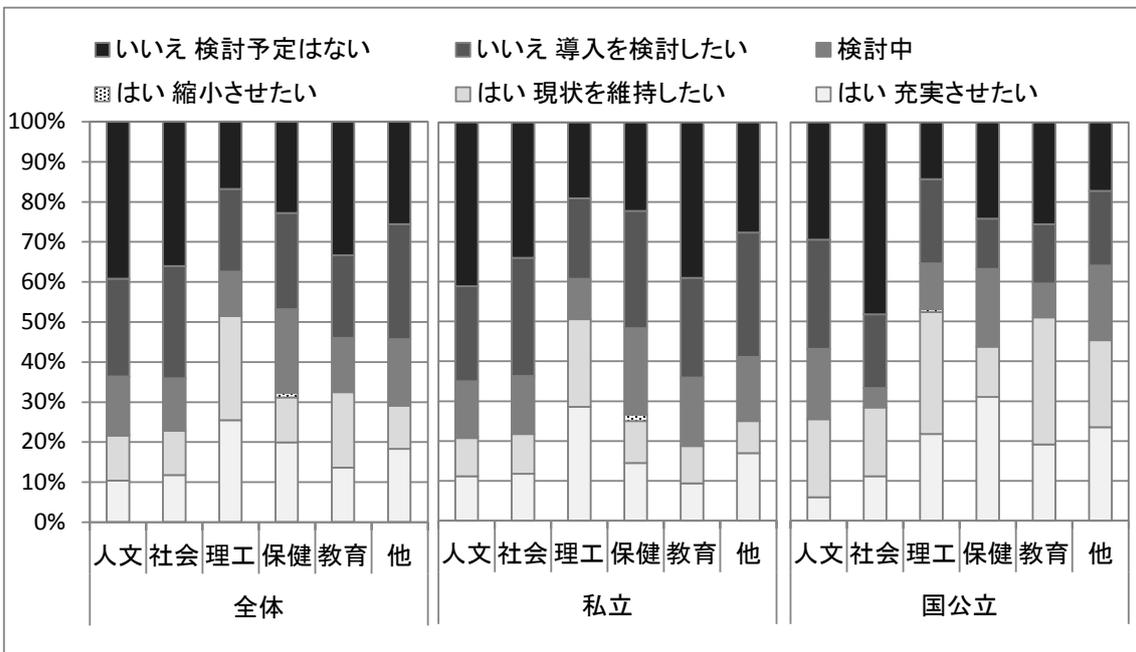


図 4-17 優れた教育実践を行う教員への顕彰や支援

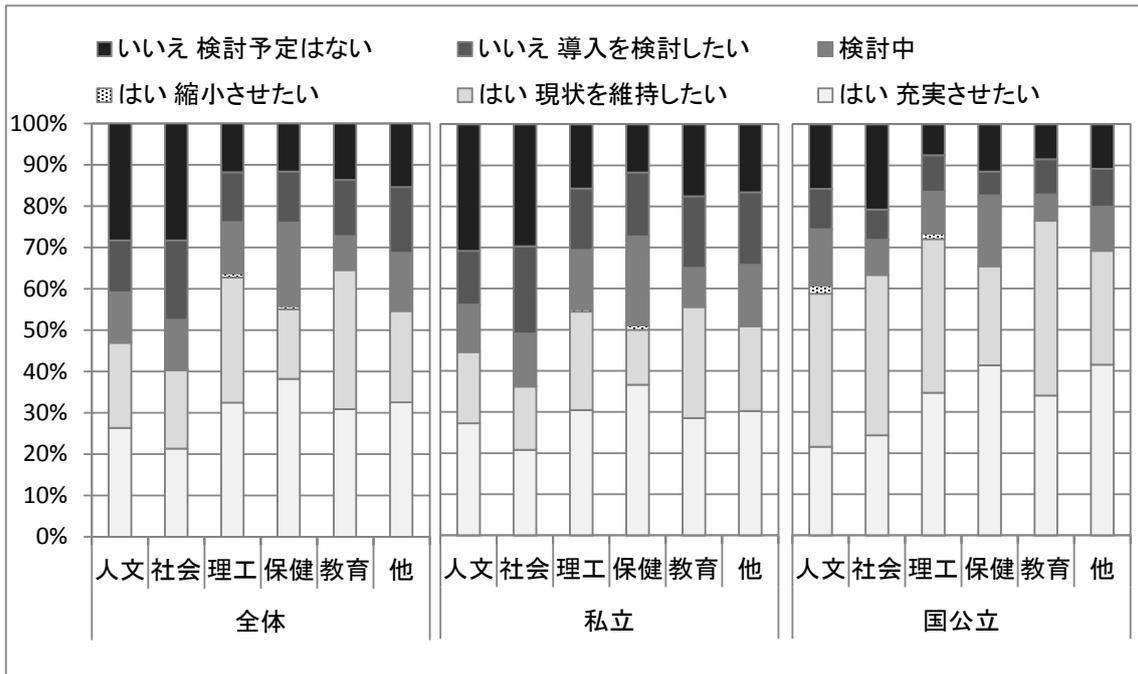


図 4-18 教員の処遇に当たっての教育活動に関する業績評価

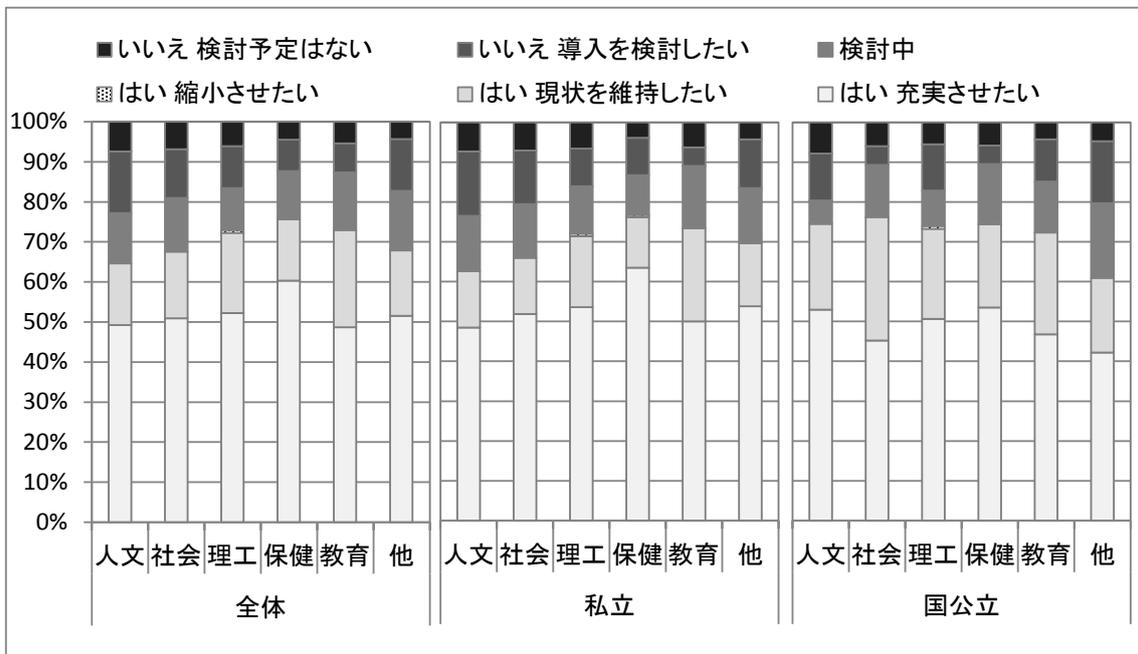


図 4-19 学位授与方針に基づく組織的な教育の改善のためのF/D

3-4 改革の導入状況と専門分野の親和性

以上、専門分野別、及び設置主体別に、より親和性の高い改革手法について考察を進めてきた。専門分野や設置主体を問わず導入率が高いシラバスや組織的FDを除けば、いずれの改革の導入状況でも、各分野ないし設置主体に応じた特徴がみられた。これら専門分野と改革手法の親和性の高低について、より視覚的に示すため、対応分析を試みた結果が図4-20である⁴⁾。図4-20に示す散布図では、関連性の強い分野（設置者別）と改革手法ほど近くに配置されている。たとえば、教員顕彰が理工系に、専門スタッフの配置が保健系に、それぞれ特徴的な教育改革であることが示されている。

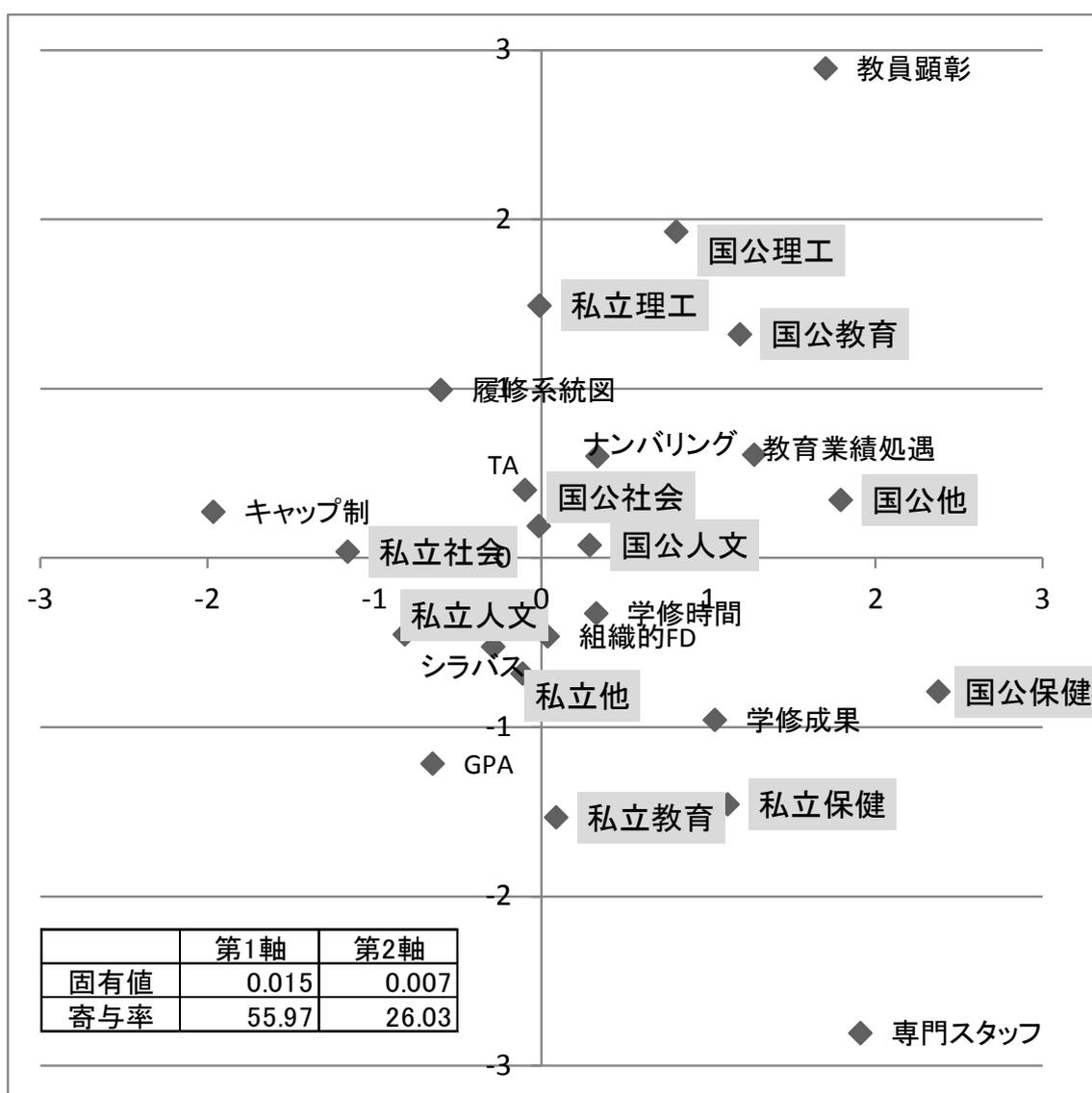


図 4-20 専門分野と改革手法の対応分析

また、第二象限から第四象限に向かって対角線をひいた場合、左下側に私立大学の各分野が、右上側に国公立大学の各分野が、それぞれ集中している。改革手法としても、キャップ制や GPA といった全体として私立大学の導入率が高い項目が左下に、教員顕彰や教育業績の処遇といった全体として国立大学の導入率の高い項目が右上に位置づく傾向にある。キャップ制や GPA は学生の履修行動を統制する施策、教員顕彰や教育業績は教員の教育活動を統制する施策と考えられるが、前者は私立大学に、後者は国公立大学において分野を問わず特徴的であるとの結果が興味深い⁵⁾。

例外として、私立大学の理工系については、他の私立大学の各分野から離れた位置にある。むしろ国公立の理工系に近い。本稿で取りあげた諸改革の導入状況で見ると、理工系の改革手法（特に教員顕彰）との親和性は、設置主体よりも分野としての影響を強く受けていると考えられる。また、国公立大学の社会科学及び人文科学は、他の国公立各分野に比べ、私立の各分野、特に私立の社会科学及び人文科学との距離が近い。これら国公立の人文・社会科学分野は、私立の人文・社会科学分野ほどではないものの、キャップ制との親和性が高く、教員顕彰の導入率が高いことから、国公立と私立の境界線上に配置されているといえるだろう。

反対に、同一分野であっても、設置主体によって離れて配置されている分野は、教育系、家政他、保健系である。これらの三分野は、教員顕彰の導入において、設置主体間の差が大きい分野である。また他分野と同様に、教育業績の処遇でも、国公立と私立の差が見られる。これに加えて教育系は、TA の導入率における設置主体間の差が顕著であることから、家政他、保健系に比べても、同一分野内での距離が大きい。これら三分野は、教員の統制（教員顕彰）やサポート（TA）に関する施策については、分野よりも設置主体からの影響が強い領域であると考えられる。

ただし上記の三分野、とりわけ保健系については、専門スタッフ配置や学修成果把握との親和性の高さ、及びキャップ制や履修系統図との親和性の低さという点で、設置主体をこえた共通点も有する。図 20 において第一象限から第三象限に向かって対角線をひいた場合の、右下と左上の対比である。保健、教育、家政他の諸分野が専門職ないし職業資格との関連が深い領域であることを踏まえると、専門スタッフの配置や学修成果の把握は、専門職養成との関連が深い改革手法ではないかと推察される⁶⁾。

4. おわりに

本稿では、学部長が抱く教育課題への認識と、実際の改革の導入状況について、専門分野別の特徴と共通点を明らかにすべく、私立大学と国公立大学のそれぞれについて、人文科学、社会科学、理工系、保健系、教育系、家政他の 6 分野の比較を行ってきた。本稿の知見は、次のように要約できる。

まず教育課題については、専門的能力の学修成果や、キャリア展望の不足において、専門職養成に関わる諸分野と、その他の領域における認識の差が明らかにされた。同時に、

知識の活用能力や授業外学修時間の不足、及び自ら学ぶ習慣の不足が、分野を問わない課題であった。また、専門分野を越えて必要性が高く認識されていた教育改善方策は、学生自身による課題設定と解決・探求を促す授業、学部内での教育改善に関する認識の共有、及び明確な教育目標設定と体系的な教育課程の構築であった。一方、学部の壁を越えた教育課程の構築は、設置主体と分野を問わず相対的に評価が低い。知識の活用能力や学ぶ習慣の涵養といった課題を共有しつつも、重視する学修成果の違いを背景として、学部を越えた教育課程の構築よりも、学部内での認識共有や教育目標の設定が、優先すべき課題として認識されているといえる。

実際の改革状況については、(1)専門分野や設置主体を問わず導入率が高い手法、(2)設置主体によって導入率の異なる手法、(3)設置主体をこえて専門分野に特徴的な手法、が明らかにされた。まず(1)に当てはまるのはシラバス及び組織的FDである。次に(2)として、キャップ制やGPAといった学生の履修行動を統制する施策は私立大学に、教員顕彰や教育業績といった教員の教育活動を統制する施策は国公立大学に、それぞれ特徴的であった。同時に(3)として、理工系と教員顕彰、人文・社会科学とキャップ制、及び保健系と専門スタッフ配置の親和性の高さが、それぞれの専門分野に特徴的であった。

以上の知見が改めて示すのは、教育改革や改善施策の導入において、専門分野の独自性を考慮することの重要性である。高等教育政策が掲げる諸施策は、設置主体の影響を受けつつも、やはり各分野における専門知識の体系性や、科目選択の自由度によって、導入が容易な施策と困難な施策、あるいは導入の必要性が高い施策と低い施策に、それぞれ分かれるものと考えられる。大学組織としての一体性を過度に強調して、専門分野の特性にそぐわない改善策を一律に導入したとしても、その成果は形式的な改革を進めるに止まるか、あるいは当該分野に固有の学修のプロセスを阻害する恐れがある。

他方、特定の専門分野において開発された改革手法が、同一の組織ないし設置主体の内部において主体的に有効性が認められ、他の専門分野へと波及した可能性も否定できない。たとえば相対的に理工系の比率が高い国公立大学において教員顕彰の導入が、また人文・社会科学分野の比率が高い私立大学においてキャップ制の導入が、それぞれ進んでいる背景には、これら専門分野と組織の相互作用の影響が想定される。ある専門分野に特有の方法論が、いかに組織を介して他分野へと共有されていくのか、量的あるいは質的な調査を通じて明らかにしていくことが、専門分野と教育課題・改革に関わる、今後の研究課題であろう。

注

- 1) たとえば2012年8月の中央教育審議会答申では、全学的な教学マネジメントの確立のために、学長のリーダーシップによる全学的な合意形成を重視している。また、学部長の選任について、大学教育の改革サイクルの確立を図るチームの構成員としての適任性を重視する旨の記述が見られる（中央教育審議会 2012：16,20）。

- 2) なお、専門分野の固有性に対応した大学教育の質保証の在り方については、日本学術会議に設置された「大学教育の分野別質保証推進委員会」において、各分野別の教育課程編成上の参照基準の策定に向けた議論が進められてきた。その成果の一部は、経営学、言語・文学、法学の各分野における参照基準が公表されている（日本学術会議 2012）。また専門職の質保証に関しては、ビジネス専門職（福留 2003）や教員養成（佐藤 2008）など、個別の職業領域での研究が盛んである。しかし、これらの取組・方策は、特定分野の固有性を記述的に明らかにするに止まる。高等教育政策が掲げる諸施策が各専門分野に与える影響の相違は、分野間の比較から明らかにしていく必要があると言えるだろう。
- 3) その他、組織構成における各専門分野の特徴としては、理工系における学科数の多さ、保健系、教育系、家政他の分野における入学定員の少なさ、等の諸点が挙げられる。これらの組織構成上の特徴が専門分野に与える影響についても考慮の必要があるが、本稿では紙幅の関係もあり、設置主体が及ぼす影響にのみ詳細な検討を加えるに止めたい。
- 4) 対応分析は、カテゴリカル変数間の関係性を視覚的に表現する多変量解析の一つである。対応分析では、二つのカテゴリカル変数の間の関係を、できるだけ相関が大きくなるようにカテゴリカル変数に数値を割り付けることで表現する（藤井 2010: 130-41）。この対応分析の結果に基づいて散布図を作成すると、関係性の強い変数同士は近くに、弱い要素同士は遠くに配置される。なお、分析にはフリーソフトの R を用いた。また、本分析に用いたクロス表は、図 8 から図 19 に示す各改革手法について、それぞれ導入済み（「はい」）と回答した学部数を、設置者別に専門分野によってカウントしたものである（下表参照）。

	国立						私立					
	人文	社会	理工	保健	教育	他	人文	社会	理工	保健	教育	他
学修時間	20	48	98	56	26	42	131	252	96	120	32	149
学修成果	20	47	100	67	27	43	131	211	90	136	38	165
シラバス	45	72	135	76	38	56	230	418	149	169	54	240
ナンバリング	9	20	49	19	11	18	53	91	35	36	12	64
履修系統図	28	49	104	41	28	33	125	294	120	85	33	139
キャップ制	31	65	103	30	31	29	231	417	148	85	49	203
GPA	13	28	40	23	13	19	93	149	55	62	22	108
TA	44	71	134	68	38	50	193	350	150	135	32	206
専門スタッフ	11	12	12	32	10	16	38	57	27	43	17	47
教員顕彰	13	23	78	38	24	29	55	102	85	48	12	65
教育業績処遇	31	52	108	57	36	45	116	170	92	92	35	133
組織的 FD	38	64	108	64	34	39	163	309	121	139	47	182

- 5) 同様の傾向は学長アンケートの回答結果からも窺える。学長アンケートでは、キャップ制の導入率は国公立 62.7%に対して私立 75.1%、進級・卒業要件としての GPA 制の導入率は国公立 32.7%に対して私立 34.5%である。GPA については僅差であるものの、

いずれも私立大学の導入率が高い。一方、優れた教育実践を行う教員への顕彰・支援は国公立 47.7%に対し私立 32.6%、教員処遇への教育業績評価の反映は国公立 71.2%に対し私立 43.5%の導入率である。いずれも国公立大学の導入率が高いことがわかる。

- 6) 仮説の域を出ないが、専門職養成に関わる領域と専門スタッフの親和性は、多様な専門職の分業によって成り立つ専門職組織（病院組織が代表的）との近しさに由来するのかもしれない。また学修成果の把握は、国家試験での合格が必要な専門職の養成課程において、より切実な課題であろう。一方で、職業資格との関連から習得すべき科目が数多く必要となる分野では、自由度の高いカリキュラムを前提とした CAP 制や履修系統図が馴染みにくいとも考えられる。なお国公立の教育系の場合、専門スタッフの導入率や CAP 制の導入率が国公立人文科学と同程度であり、図 20 でも第一限から第三象限に引いた対角線の上に位置づく。ゼロ免課程の影響が推察される。

参考文献

藤井良宜 2010 『カテゴリカルデータ解析』 共立出版

福留東土 2003 「アメリカのビジネス・スクールにおける専門職教育の構築過程」『高等教育研究』6

佐藤仁 2008 「機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み」『大学探究 琉球大学大学評価センター・ジャーナル』1

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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(2012.2 参照)

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf

日本学術会議 2012 「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」(2012.2 参照)

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h157.pdf> (経営学)

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-3.pdf> (言語・文学)

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-2.pdf> (法学)