

参考資料

○ 参考資料	1
○ 前回審議における主な意見	15

「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（平成20年12月）

【現状・課題】

【改善方策の例】

① 「学位授与の方針」について

- ・ 主要国では「何を教えるか」から「何ができるようになるか」へ
- ・ 一方、我が国の大学の教育研究の目的は抽象的
- ・ 学位授与の方針が、教育課程や評価を律するよう機能していない
- ・ 大学の多様化は進んだが、最低限の共通性が重視されていない



- ・ 大学は、学位授与の方針を具体化・明確化し、公開
- ・ 学位授与の方針と学位審査の客観性を高める仕組み
- ・ 学修の成果を重視した大学評価
- ・ 中教審として、大学の参考指針として「学士力」を提示

【「学士力」の主な内容】

- ① 知識・理解（文化、社会、自然 等）
- ② 汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力 等）
- ③ 態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任 等）
- ④ 総合的な学習経験と創造的思考力

② 「教育課程編成・実施の方針」について

- ・ 学修の系統性・順次性が配慮されていないとの指摘
- ・ 学生の学習時間が短く、授業外を含めて45時間の学修を1単位とする考え方が徹底されていない
- ・ 成績評価が教員の裁量に依存し、組織的な取組が弱いとの指摘



- ・ 順次性のある体系的な教育課程を編成（ナンバリングなど）
- ・ 国は分野別のコア・カリキュラム等の作成を支援
- ・ 学生の学習時間の実態を把握した上で、単位制度を実質化
- ・ 成績評価基準を策定し、GPA等の客観的な評価基準を適用

③ 「入学者受入れの方針」について

- ・ ユニバーサル段階を迎え、入試によって大学の入口管理を行うことが困難（一方、特定の大学をめぐる過度の競争）
- ・ 総じて、学生の学習意欲の低下や目的意識が希薄化



- ・ 大学は、大学と受験生のマッチングの観点から入学者受入れ方針を明確化、また、入試方法を点検し、適切な見直し
- ・ 初年次教育の充実や高大連携を推進

④ その他の課題

- ・ FDは普及したが、教育力向上に十分つながっていない
- ・ 主要国は、大学団体が質保証に大きな役割を果たすが、我が国では低調
- ・ 学士課程教育の充実に向けた財政支援が不可欠



- ・ 教員、大学職員の研修の活性化、教員評価での教育の重視
- ・ 大学団体の質保証活動の充実、学術会議の分野別質保証の検討
- ・ 財政支援の強化と説明責任の徹底

機能別分化に関するこれまでの審議会の指摘

① 大学審議会(H10)「21世紀の大学像と今後の改革方策」は、大学が理念・目標に基づき、多様化・個性化することを提起

高等教育に対する社会の多様な要請等に適切にこたえていくためには、……個々の学校がそれぞれの理念・目標に基づき様々な方向に展開しつつ、更にその中で多様化・個性化を進めていかなければならない。大学は、それぞれの理念・目標に基づき、

- 総合的な教養教育の提供を重視する大学、
- 専門的な職業能力の育成に力点を置く大学、
- 地域社会への生涯学習機会の提供に力を注ぐ大学、
- 最先端の研究を志向する大学、
- また、学部中心の大学から大学院中心の大学など、

それぞれの目指す方向の中で多様化・個性化を図りつつ発展していくことが重要である。

② 中教審(H17)「我が国の高等教育の将来像」は、大学が持つ機能を例示し、機能の比重の置き方が、個性・特色として表れると指摘

大学は、全体として

- 世界的研究・教育拠点、
- 高度専門職業人養成、
- 幅広い職業人養成、
- 総合的な教養教育、
- 特定の専門的分野の教育・研究、
- 地域の生涯学習機会の拠点、
- 社会貢献機能

等の各種の機能を併有する。

各大学は、固定的な「種別化」ではなく、保有する幾つかの機能の間の比重の置き方の違い(=大学の選択に基づく個性・特色の表れ)に基づいて、緩やかに機能別に分化していくものと考えられる。

③ 従来の審議を踏まえ、文科省から大学分科会に、各大学がその強みを発揮できるような支援策の検討を依頼(H23)

大学に対する学生・社会からのニーズは、グローバル、ナショナル、ローカルの各段階において多岐にわたるが、各大学は、大学としての役割・機能のうち、自らの“強み”となるものに重点化することで、それぞれの使命を果たしている。

このように、各大学が、使命を明確化しながら、機能別に分化し、また、連携に取り組むことは、我が国の大学が、資源を有効に活用しながら、全体として質の高い教育研究を実現する上で重要であり、そうした活動の更なる推進のための政策の方向性について。

(参考) 大学設置基準の規定(分野別の人材養成目的や、修得すべき知識・能力の明確化)

○教育研究目的の公表(大学院はH19から、学士課程はH20から)

大学は、

- ・学士課程は、学部・学科・課程ごとに、
- ・大学院は、研究科・専攻科ごとに、

人材養成目的などの教育研究目的を制定・公表すること。

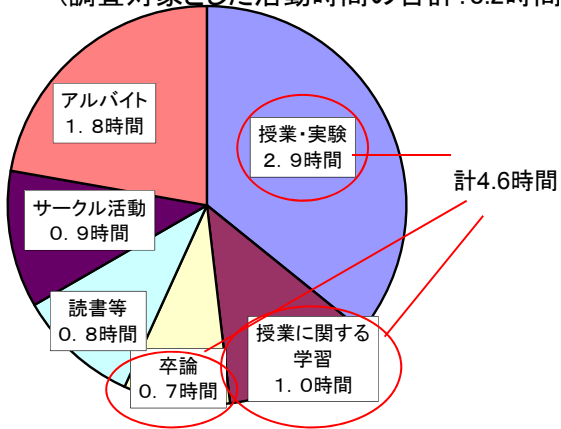
○修得させるべき知識・能力の公表(H23から)

大学は、教育上の目的に応じて、学生に修得させるべき知識・能力を積極的に公表するよう努めること。

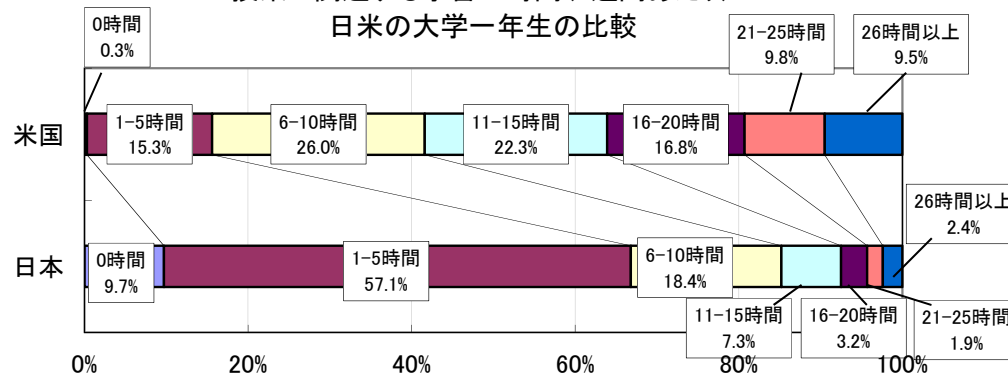
我が国の高等教育の状況 (1)

日本の大学生の学習時間は4.6時間/日であり、大学設置基準の要請や国際的な水準である8時間程度/日の約半分の学修量。週当たりの学習時間数を比較しても、米国とは大きな差が生じている。

学生の活動時間の分布
(調査対象とした活動時間の合計: 8.2時間)



授業に関連する学習の時間(1週間あたり)
日米の大学一年生の比較

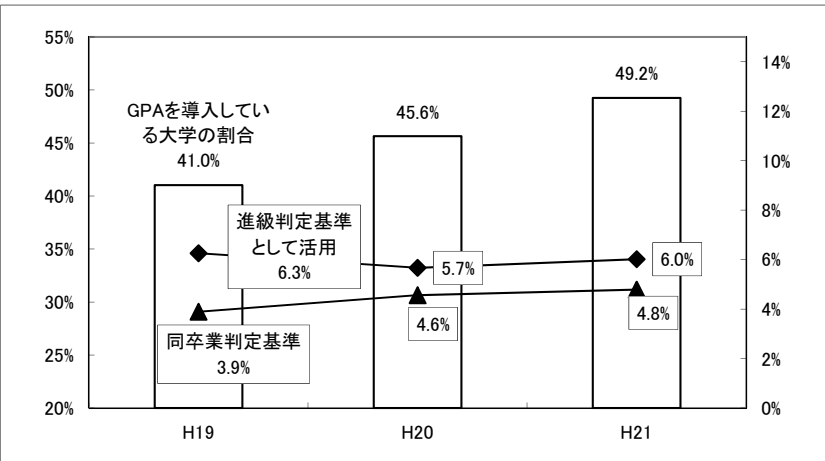


注) 平成23年8月22日, 中教審
大学教育部会における金子元久委員の発表資料より作成

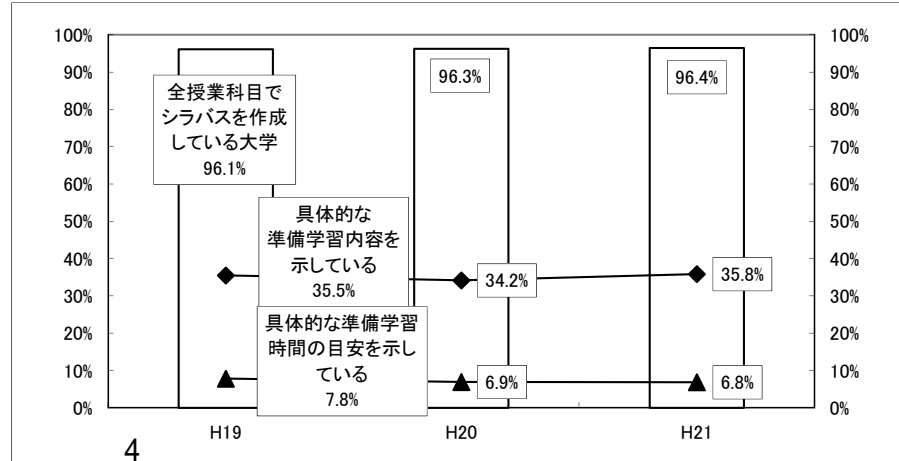
日本のデータは, 東京大学
大学経営政策研究センター
(CRUMP)「全国大学生調査」
(2006-8年, サンプル数44,
905人), 米国のデータは
NSSE(The National Survey of
Student Engagement)による

GPA制度の導入やシラバスの作成は進んだが、進級・卒業に係る判定や、授業外の準備学習に関する指示の状況等、実質化は進んでいるとは言えない。

GPAの導入状況(学士課程)



シラバスの作成状況と記載内容(学士課程)

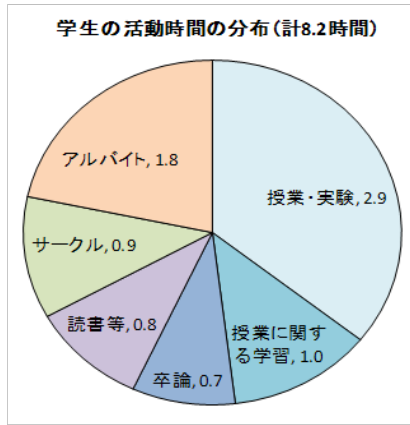


文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」

大学教育の課題について (2011年8月22日の大学教育部会・金子元久委員の資料を基に作成)

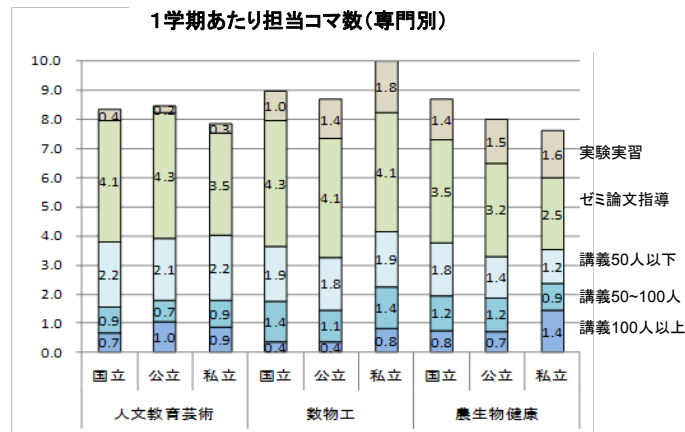
(1) 学生：勉強していない

- 大学生の学習時間（授業・授業に関する学習時間・卒論の合計）は、1日4.6時間。
これは、設置基準の想定する時間の半分であり、また、国際的な考え方（アメリカやヨーロッパ）と比較しても約半分。



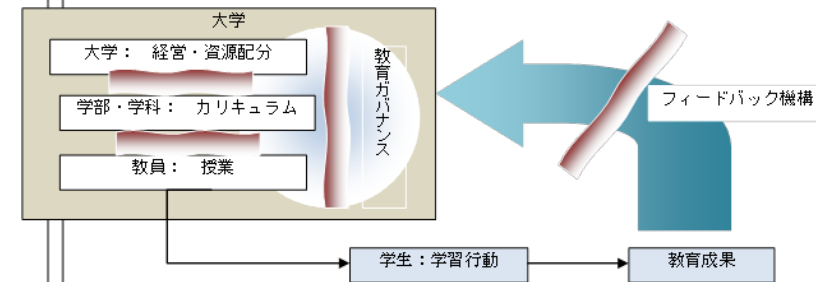
(2) 教育：密度が低い

- 学習時間のうち、「授業出席時間」は設置基準の水準に沿うが、「授業に関連して勉強する時間」は、設置基準の水準（5.3時間）の半分程度。
また、日本では、学習が週5時間以下の学生が半分以上。アメリカはそうした学生は少ない。
- 日本の大学教員の1学期あたりの担当コマ数は8コマ。アメリカでは4コマが標準。
これは、財政基盤が弱いこともあるが、カリキュラムの体系化・標準化が十分でない面も。
- 大学教員は非常に働いていて、授業数も多い。一方、教員が個々の授業に費やす時間が少なく、それに対応して学生も勉強しない。授業密度が低く、体系的な知識の修得が不完全であり、教育成果の実感が生じない。



(3) 大学システム：革新が生じない

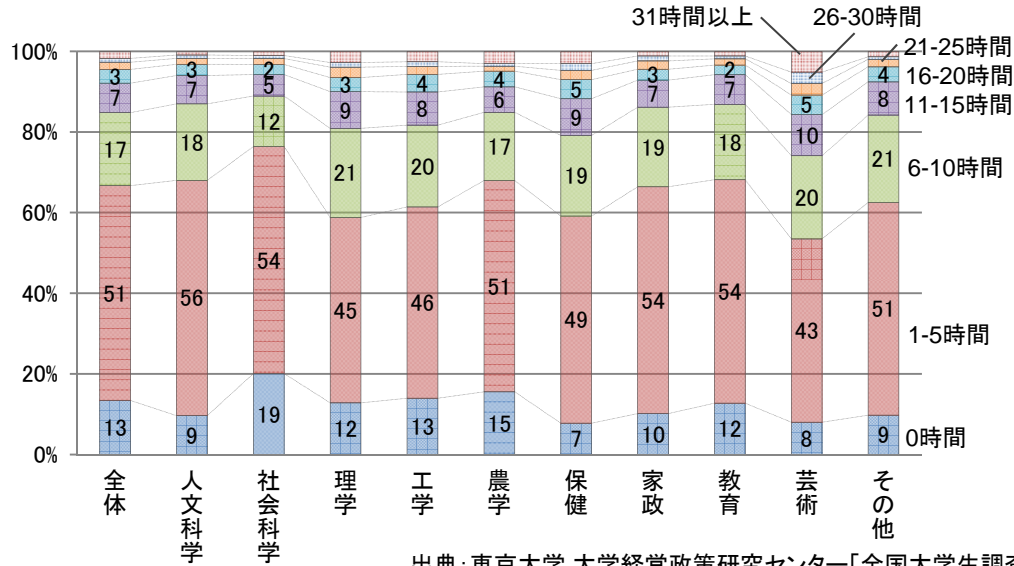
- 個別の工夫は進んだが、基本的・根本的な革新がなかなか進まない。
大学教育が、学部・学科に分かれて統治され、学士課程教育全体としての検討が行われにくい。
- 学士課程教育が、個々の学部によってガバナンスされるのは、国際的にはまれ（アメリカの学士課程教育は、カレッジとしてガバナンスされる）。
また、社会的なフィードバックが完全でなく、実際の改革に結びつくサイクルが十分に機能してない。



学生の学習時間に関する状況

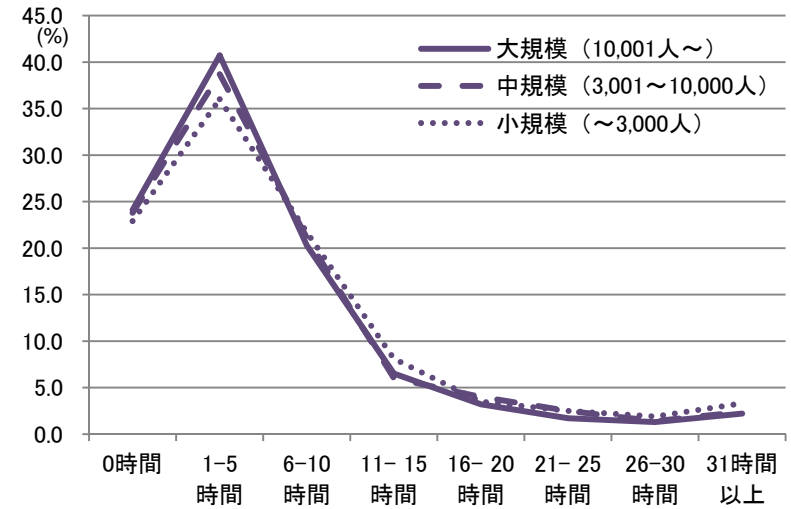
○ 授業に関する学習時間は、分野、学生数の規模、入学試験の偏差値などで大きな差はない。

【1週間の授業に関する学習時間について（分野別）】



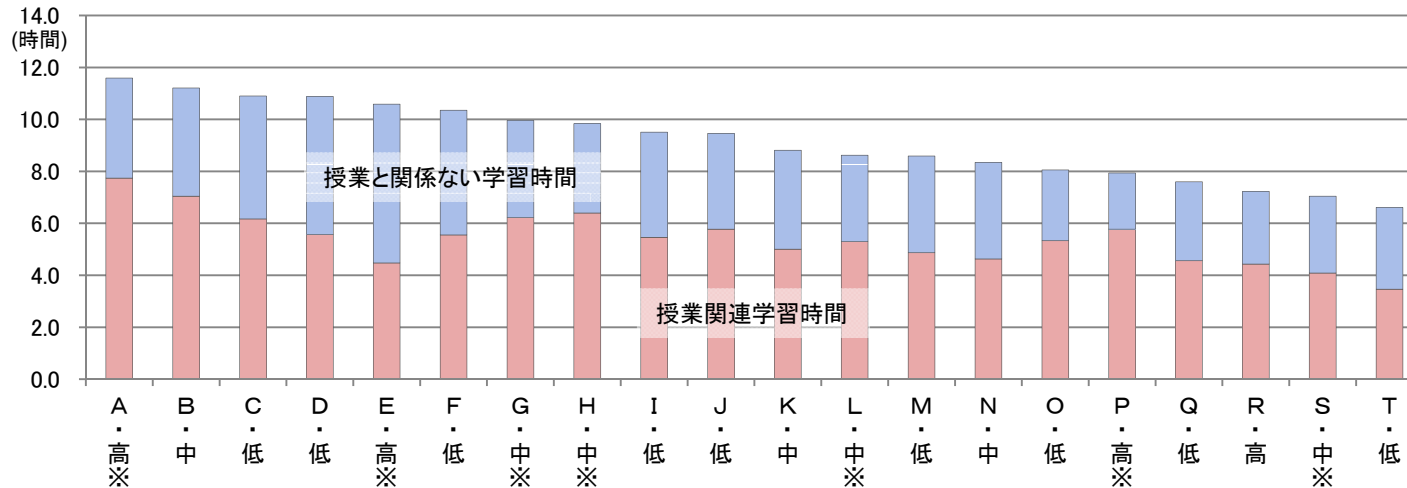
出典：東京大学 大学経営政策研究センター「全国大学生調査」

（学生数の規模別）



出典：日本学生支援機構調べ

【授業外学習時間と授業出席率（大学別平均値）】

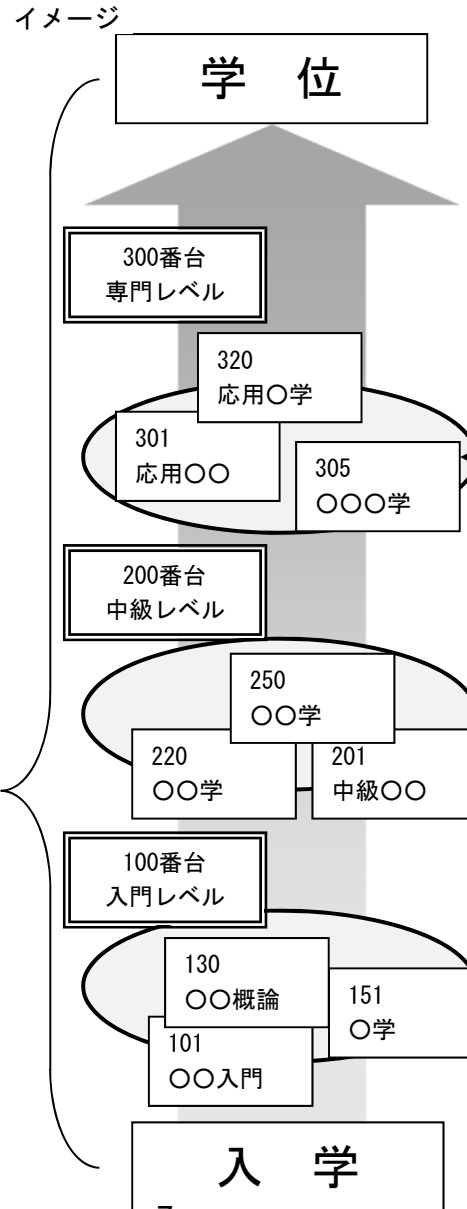
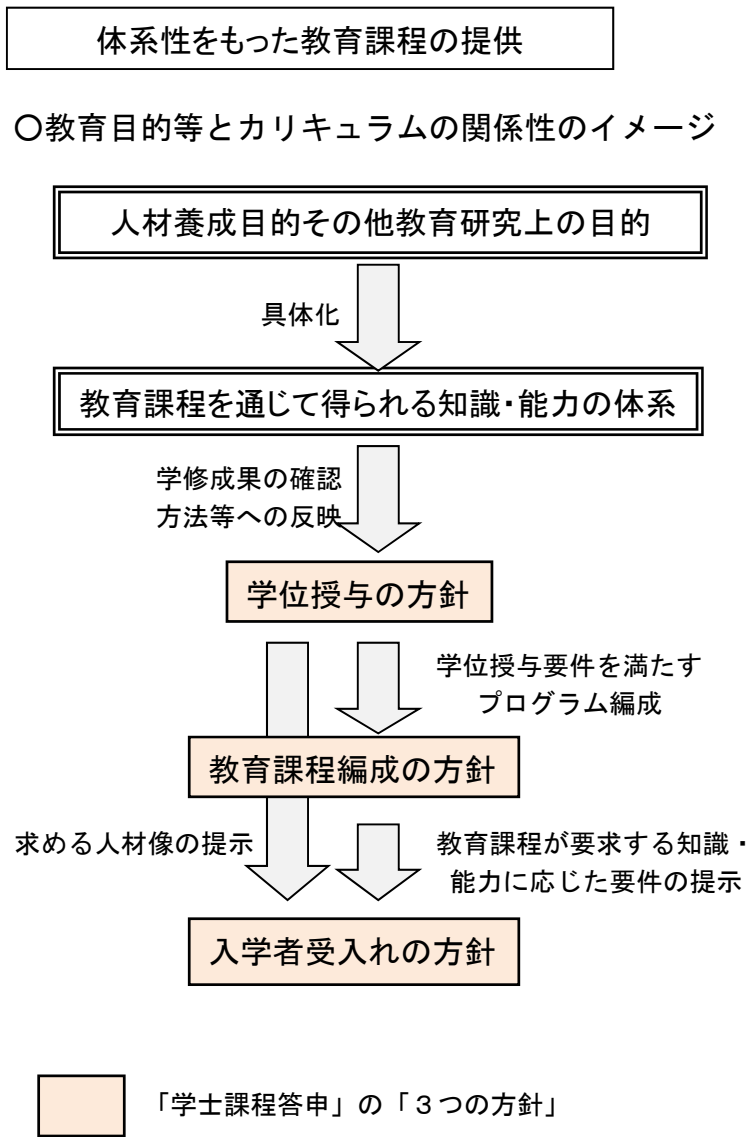


(注) 東京大学 大学経営政策研究センター「全国大学生調査」において、人文社会分野の1年生から3年生までの合計サンプルが180名以上で、1学年のサンプルが50名以上の20大学を取り上げている。
 高中低は偏差値ランクを(高:55以上, 中:45~55, 低:45未満)
 ※は国公立大学であることを示している。

出典：IDE現代の高等教育 No.515 2009年11月号「学習行動と大学の個性」両角亜希子 図表3」

教育課程の体系化のための方策

(海外からも分かりやすいカリキュラム編成への転換)



○カリキュラム編成上のツール例

【シラバス】
・成績基準や授業内容を明示し、学習の実質化を図る

【プログラム・シラバス】
・履修の系統図等を作成し、教育課程の目的等を明らかにする

【ナンバリング】
・授業科目の学修段階の位置付けや順序等の体系性を明示

【GPA制度】
・各授業科目の成績をポイント化し、学生の教育課程を通じての達成度等を評価する

【キャップ制】
・適正な履修数を確保し、学習時間の確保を通じて単位の実質化を図る

○学修活動の把握などのツール

【アドバイザー制】
・教員等の目から学習の修学・履修相談等に対応する

【ポートフォリオ】
・教員の教育への取組、
・学生生活・履修状況、 を把握する

(これらの導入が意味あるものとする)

(参考) 国際基督教大学の例

体系的な教育課程編成

科目記号 (ナンバリング)

- ・ 授業科目の学修段階や順序等の体系性を明示
- ・ 学生がレベルや専門を勘案して授業科目を履修できるようにする

例: 英語プログラム(中級基礎) 読解と論文作法

→ELP001(アルファベットと数字で表記)

<科目の分類>

科目 全学 共通	語学教育	英語	ELP
	一般教育	人文科学系列	GEX
授業 メ ジャ ー 科 目 別	アメリカ研究		AMS
	美術・考古学		ARA

<科目の段階>

001-099	語学教育科目 (英語・日本語) 一般教育科目
101-199	メジャー基礎科目 全学共通初級科目
201-299	メジャー専攻中級科目 全学共通中級科目

履修指導に基づく教育課程の実施

履修単位制限 (キャップ制)

- ・ 1学期に履修できる単位数を規定
- ・ 学生が、少数の履修科目を集中的に学修する環境

1学期に授業できる単位数: 13単位

- ・ 1学期: 11週 (3学期制)
- ・ 1時限: 70分
- ・ 3単位の科目は、週3時限の授業

アドヴァイザー制度

- ・ 専任教員がアドヴァイザーとして、学生の学修をサポート
- ・ 学生は、学期のはじめに、アドヴァイザーと相談し、履修科目を決定

専任教員(准教授以上)が、学生一人ひとりを担当

(サポート内容)

1・2年次: 大学生活へのスムーズな移行や学期の履修計画の助言

3・4年次: 専攻に関わる履修計画, 調査研究に関する助言

厳格な成績評価

GPA制度による成績評価

- ・ 学期ごとにGPAを算出し、学修の結果を確認
- ・ 成績不良による除籍勧告等の厳格な運用を行い、学生の授業放棄を抑止

A (優)	その科目において要求される程度を超えて特に優秀な成績(100~90点)
B (優)	その科目の要求にふさわしい優れた成績(89~80点)
C (良)	一応、要求を満たす成績(79~70点)
D (可)	合格と認められる最低の成績(69~60点)
E (不可)	不合格(60点未満)

評価A=4, B=3, C=2, D=1
E=0

(算出方法)

$$GPA = \frac{4 \times A \text{ 単位数} + 3 \times B \text{ 単位数} \dots}{\text{総履修登録単位数}}$$

(参考) 「学士課程答申」は、改革のための施策の連携した運用を提起

「学士課程答申」(H20)から抜粋

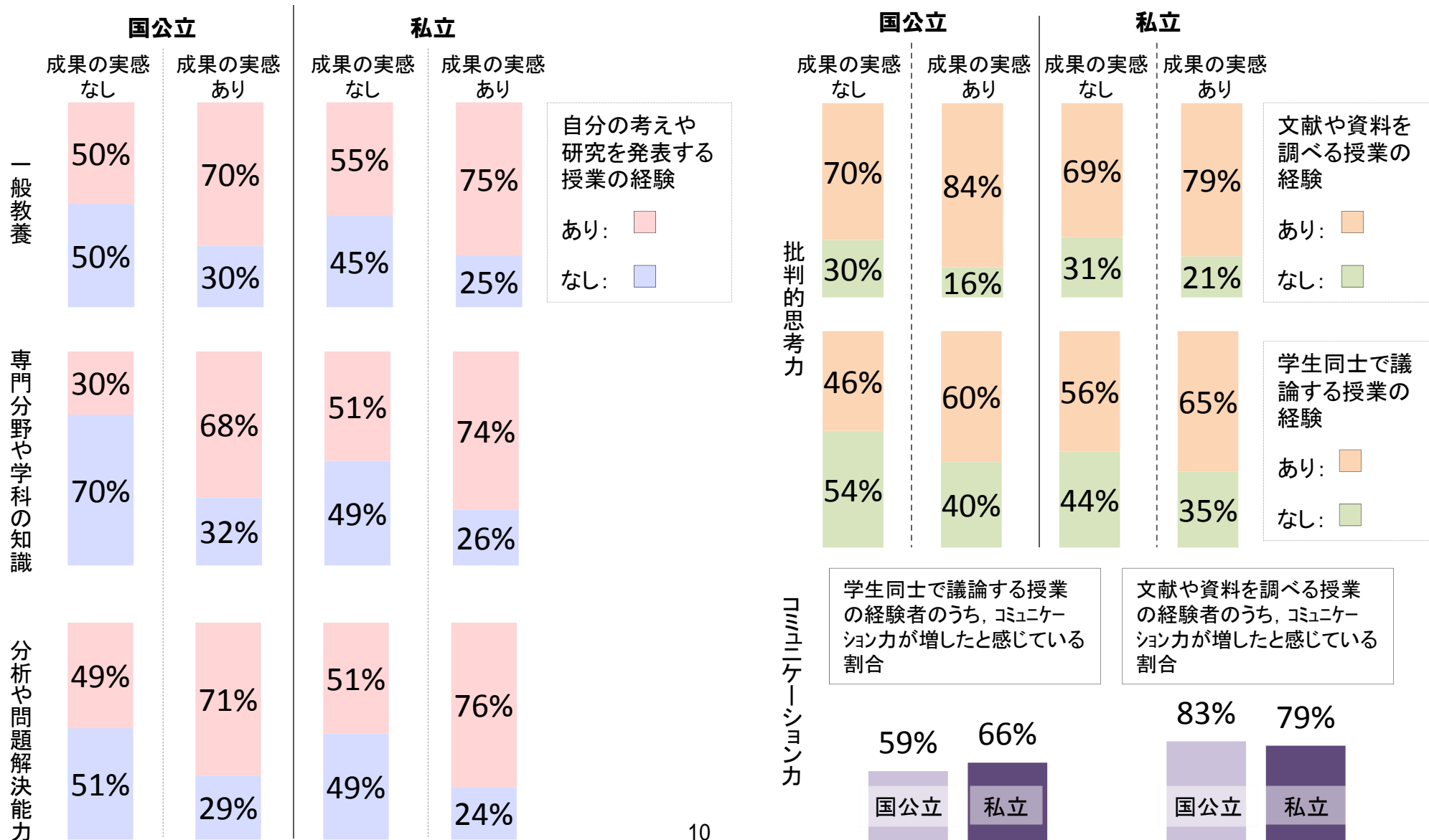
- ◆ 自己点検・評価活動の一環として学習時間等の実態を把握し、単位制度の実質化の観点から、教育方法の点検・見直しを行い、質の向上を図る。
 - 卒業要件単位数、各科目の単位数配当、履修指導と学習支援の在り方などの点検・見直しを行い、諸手法（シラバス、セメスター制、キャップ制、GPAなど）を相互に連携させて運用する。
 - 点検・評価のための目安として、具体的な学習時間を設定することも検討する。

- ◆ 各科目の授業時間内及び事前・事後の学習の充実の観点から、各セメスターで履修する科目の数・種類が過多とならないようにする。
 - 例えば、細分化された2単位科目（週1回開講）を多数履修する在り方を見直し、3単位又は4単位科目（間に休憩を入れた2コマ続きの授業又は週複数回開講する授業）を標準形態とする。
 - 科目登録等の際し、各学生の実情に応じて登録の適否等に関する履修指導を積極的に行う。
 - それらの種々の取組とあわせて、キャップ制の導入や受講科目数に対応した柔軟な授業料システムについて検討する

教育の成果と教育方法の工夫の関係 (2011年11月14日の大学教育部会・山田礼子委員の資料を基に作成)

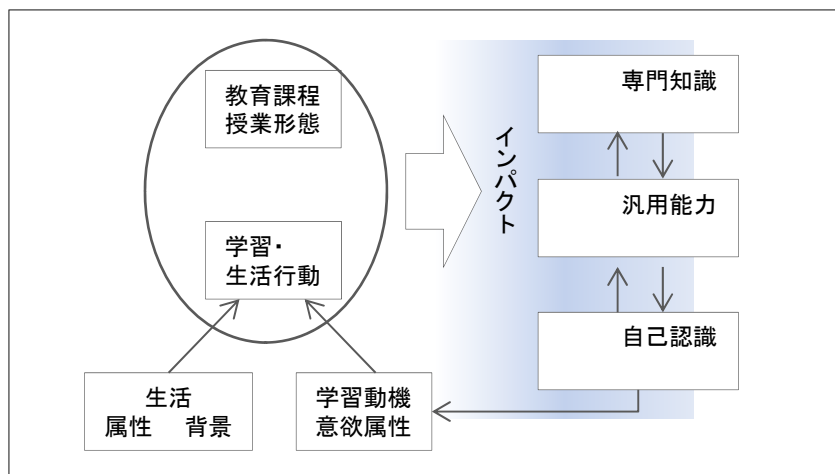
○能動的な方法を取り入れた授業を経験した学生のほうが、教育の成果に対する自己評価が高い。

(データはJCSS2010(日本版大学生調査), 対象は国公立大学71校8300名)



大学教育と学生の成長（金子元久委員「大学教育と学生の成長」を基に作成）

1. 大学教育と学生の成長との関係の整理



2. 分析の方法

東京大学 大学経営政策研究センター(CRUMP)
「全国大学生調査」2006-8年, サンプル数 約4万8千人
のデータを用いて,
・専門・職業知識の習得
・コンピテンスの形成
・在学中の人格形成
を分析。

なお, 授業のインパクト, 学生自身の知識能力は学生自身により評価されたものであり, 客観的な基準に立脚するものではないことに留意。

3. 分析の結果

(1) 専門・職業知識, 汎用能力, 自己認識のいずれも, 学生自身の学習動機・意欲が大きな影響を与える。

- ・学生側の主体性が学習の成果の獲得にきわめて重要な基盤となる
- ・流動化・多様化しつつある現代社会の中で, 学生が明確な目的を持つことが難しく, それが大学教育への意欲を不明確にし, さらに学習成果を限定したものとしている

(2) 授業の形態も, 学習成果の形成に重要な影響を与える。特に汎用能力の獲得に, 授業のあり方が大きな影響を持つ。

- ・学生に興味を持たせるなど誘導型の授業, 学生の主体的な参加を促す参加型の授業は, それ自体が汎用能力の形成に重要な影響を持つと同時に, 授業外での自主的な学習を喚起し, それが汎用能力に結びつく可能性が高い。

(3) 「やりたいことがみつからない」といった一般的な意欲の欠如についても, 授業のあり方が一定の影響を与える。

- ・特に大学入学当初から特定の将来像を持たない, あるいは大学教育と自分との関係を認識できないタイプの学生に対しては, 誘導型や参加型の授業がプラスの影響を与える。

→ 総じて授業の形態が大学教育のアウトカムに重要な意味を持つことが確認される

我が国の高等教育の現状 (2)

英米と我が国の大学を比較すると、教職員一人あたりの学生数に大きな差が見られる。

◆英米5大学の教員・職員一人あたり学生数

	大学名	学生数	教員数	職員数	教員一人あたり学生数	職員一人あたり学生数
1	ハーバード(米)	16,520	3,788	11,881	4.36	1.39
2	イエール(米)	10,845	2,902	9,590	3.74	1.13
3	ケンブリッジ(英)	18,309	3,933	4,340	4.66	4.22
4	オックスフォード(英)	18,667	4,197	4,575	4.45	4.08
5	カリフォルニア工科(米)	2,195	395	2,775	5.56	0.79
	上記5大学の平均	66,536	15,215	33,161	4.37	2.01

我が国における主な大学(※)で同様の値を計算すると、

「教員一人あたり学生数」…14.3

「職員一人あたり学生数」…16.1

となり、大きな差が見られる。

※ 東京大学, 京都大学, 東京工業大学(国立), 首都大学東京, 大阪府立大学(公立), 慶應義塾大学, 早稲田大学(私立)の学生数・教員数・職員数から算出。データは大学によって異なるが、H23.10におけるホームページ掲載値。

注)職員数は各大学のwebサイトで公表されている数値。学生数, 教員数は, 平成20年度科学技術人材養成等委託事業委託業務成果報告書(日本物理学会キャリア支援センター)の数値。

日米の学士課程教育を比較すると、米国の大学の特徴として、

- ①多数のティーチング・アシスタント(TA)や職員による学生に対してのきめ細かな支援の存在
- ②情報通信技術や双方向性の確保, 自主的な学習機会の確保等のシステム面の整備, などの点で違いが見られる。

	日本(国立大学の例)	米国(カリフォルニア大学バークレー校の例)
○年間延べ学生数(概数)※	約5,400名	約4,300名
○履修システム	分散履修(90分×週1回)	集中履修(60分×週2, 3回)
○教育方法	講義中心, 教員個人の力量(私塾型)	演習中心, 事務職員を含む組織力, 総合力
○教育支援システム 授業に関与するTA(大学院博士課程)の人数 授業に関与する教育支援職員等の人数 合計教育スタッフ数	<基礎化学 I>の例 30人 4人 74人	<Chemistry 1A>の例 90人 66人 158人
○スタッフ一人あたり学生数	75人	27.2人

※ 小笠原正明氏「研究大学における理系の基礎教育とティーチングアシスタントの役割」(名古屋高等教育研究第7号, 2007)より作成。カリフォルニア大学バークレー校は, 1コースの中に講義と実験双方の履修者が含まれるため, 2倍して比較している。

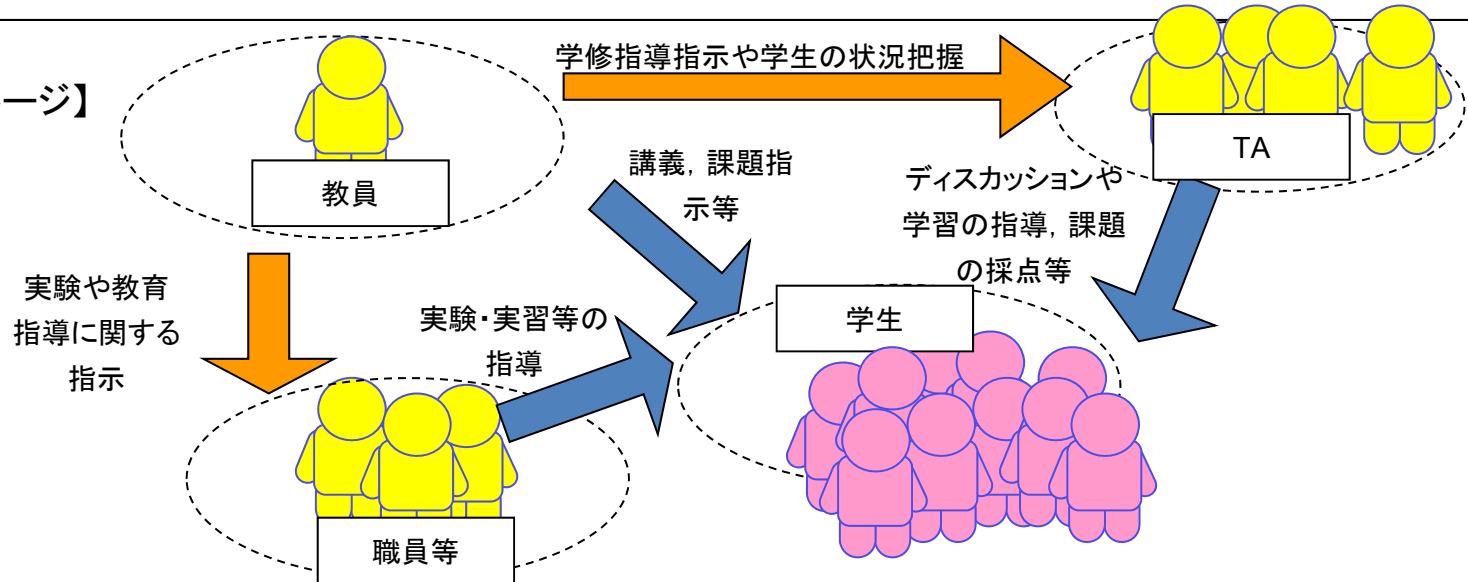
国際的な動向を踏まえた大学教育の展開について

教学システムやスタッフの充実により、総がかりで「各学生の学習の密度を高める」教育への転換が必要

(米国等で見られる取組)

- ・ 授業外でのアサインメント(課題)の設定(シラバスにおいて明確化)
- ・ TAや教育支援職員による授業外学習の指導や実験, ディスカッションの実施
- ・ 大人数講義であってもTA等を適切に配置することにより, 個々の学生の理解度や進捗に応じた対応を実施
- ・ ICT機器やeラーニング, 討論等を含む, 双方向型授業やアクティブ・ラーニングの実施

【米国型教育のイメージ】



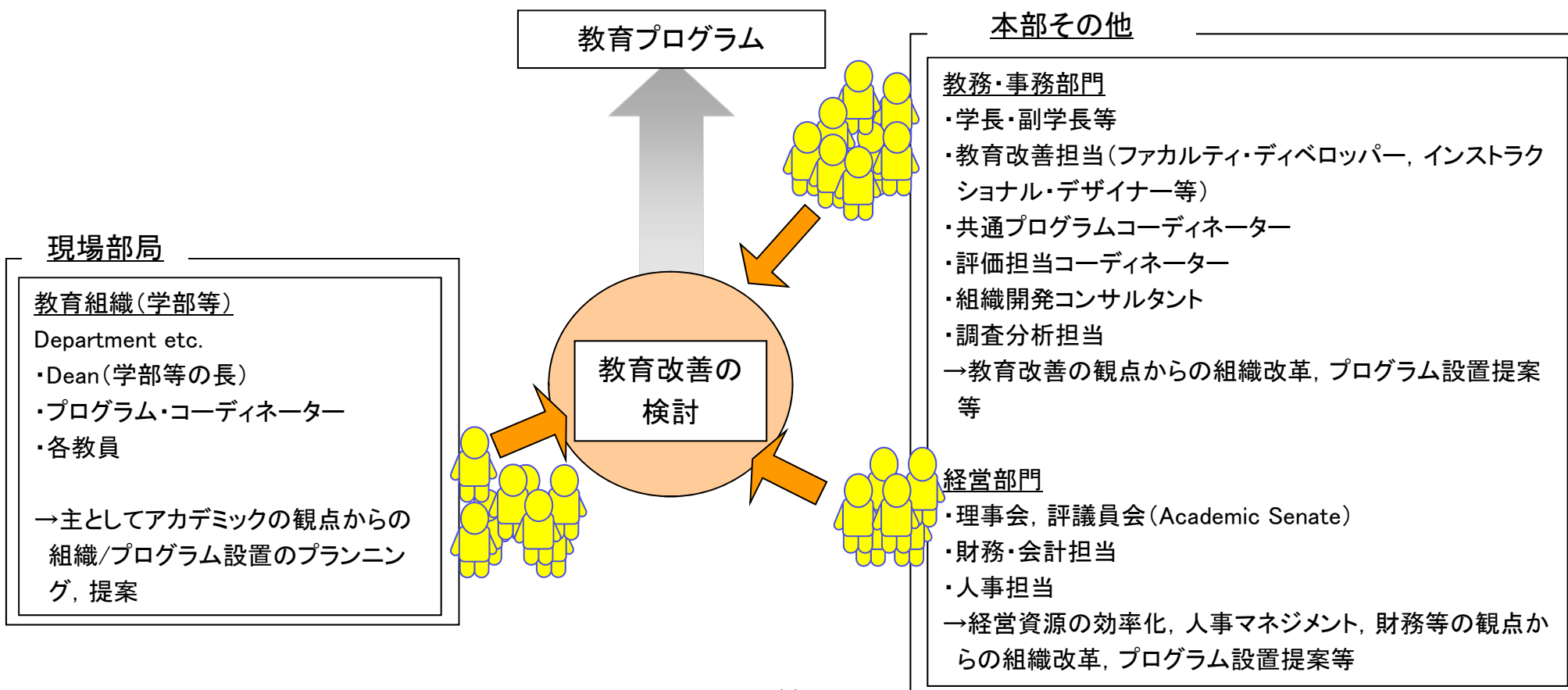
- ・ 各授業において, 各教員は, その「個人技」による教育ではなく, 教員を中心とした「チーム」による教育を提供。
- ・ 教員が, 授業(コース)の提供に関わるTAや職員等をマネジメントし, 学生に対して多様な手段でアプローチし, 学修効果を高めることが可能。

教育課程の体系化のための教学マネジメント

大学として一貫性・体系性を持ったプログラムを合理的に提供する体制への転換が必要

米国のカリキュラム編成, カリキュラム改善等に関するマネジメントのイメージ

- ・学部等のみならず, 教務事務, 経営部局等にも存在する高度な専門職員・スタッフ等が, それぞれの専門的な見地から, 多様なアプローチで教育改善に関与。
- ・全学的なリソース(人員・予算)の調整やデータ分析・教育開発支援等は本部業務として支援。



前回審議における主な意見

(グローバルに活躍する人材育成)

- 「グローバルに活躍できる人材育成」という目的と具体策の関係が見えない。
- 教職員のグローバル化も必要。多くの教員は、学生に対し日本の初等中等教育課程を前提に教育しているが、海外からの学生を増やすならば、留学生が何を学んできているのかを踏まえることが必要。
- 学生をグローバルな環境で教えるための政策に取り組むことが必要。
- グローバル化社会の中で、世界に通用する人材を育てるためには、厳しい教育内容も必要。あわせて、グローバルに活躍するかどうかに関わらず、若者がグローバル化する日本社会で生きていく力、生きていく指針を身につけられることも重要。

(学習時間の確保, 学習密度の向上)

- 大学で学んだ知識も陳腐化していく。一生学び続ける力が必要。そのためには、学習密度の濃い経験が必要。
- 日本は通学する学生が多く、キャンパスに滞留しない現状を踏まえ、どのように学習時間を確保するか。授業と授業外の学習時間の振り分けの見直しや、ICTの活用による課外、家庭での学習のための工夫が必要。
- 単位制度の実質化について、多くの大学で混乱している部分がある。十分にわかりやすい形で説明することが必要。
- 求めている質保証の水準をきちんと示すことが必要。
- 1単位45時間のうち、学生側の主体的な学習をどうするのか。

(体系的なカリキュラムの構築)

- 似たような科目を何人もの教員がやっているような場合の科目数の削減には、科目を体系的にならべて、どのように教えるか教員間で共有することが必要。それによって、教育や研究にかかる時間や一科目にかかるエネルギーが高まる。
- 設置審査は、第一義的には組織審査となっており、教育課程が出発点という考え方に改めることが必要。
- 学士課程教育に改めたことについて、大学も社会も混乱している。学位に基づくプログラムをつくるということ、丁寧に説明することが必要。

- カリキュラムについて現状では、学部単位ではなく、学科以下の単位で決定されており、体系的につくるように言っても、細分化された中では何も変わらない。どう各大学で具体的に取り組んでもらうのか。
- 全学での人材養成目的が義務付けられておらず、教養教育や全学教育については各学科では視野の外になっている。ディプロマポリシーも行動指針レベルまでになっていない。
- カリキュラム構造が学部ごとの縦割から、横組みになるということを概念的に示さなければならぬ。コースナンバリングは一つの方法で、教育の実質化、国際化につながるもの。
- コースナンバリングを軸にカリキュラムの構造と学士課程の構造が共に4段階あり、それらの連関がどうなっているかを議論していくことが具体的な解決策に結びつくのではないか。
- 体系的なカリキュラムを作り出すにはアカデミック、社会的なニーズ、大学の使命、あるいはそれらを包括するものなどの軸が必要。

(カリキュラム編成上の仕組み)

- ベンチマークの設定のためには、トップランナーとなっている大学の取り組みを、機能別分化を前提として各大学に示すことが重要。
- 学士課程答申ではツールが実質化しなかった。今回まとめるにあたっては、詳しい説明や、優れた事例の紹介などが必要。
- ディプロマポリシーに基づく学習成果をあげるためには、そのための仕組みを実質化することが必要で、シラバスがその中核となる。シラバスの定義から改めて記述し、周知することが必要。

(学習支援環境の整備)

- 教員でも職員でもない第3の職種をどうやって捻出するのか。アイデア示すだけでは実質化しない。
- 正課以外で学生を学びに結びつけるような支援の体系がうまく結びつくことで学生が成長していく。学習支援システムなどの教育をサポートするような全学の体制支援の取組みを位置づけることが必要。

(学習成果の設定・把握)

- 学習の成果を学生側から聞くことが必要。成果を評価するというシステムが伴って、教育の実質化といえる。
- 「教育研究成果」と用語がひとつになっているが、現場では教育と研究は別になっている。研究は研究、教育は教育で評価すべきでないか。

(学長のリーダーシップ・ガバナンス)

- 学長がポリシーを定め、リーダーシップ発揮し、目標を具体的に立てさせて、それを学部、学科に落とし込んでいくことが必要。大学が目指す水準を明らかにし、その水準でよいか認証評価を通じて大学の品質を示していく。
- 授業が属人的になってしまっている現状を構造的に解決すべき。細分化された中で意思決定しては解決しない。質の向上のために全学的なガバナンスが必要ということを明確にすべき。
- 全学の人材養成目的を定めるようにすれば、学長の改革の論拠ともなるし、教育目標が大学内の共通の指針になる。
- 学長の任期の上限を定めていることは妥当か。
- 学長が学部長に物を言える根拠は法律にあり、それがいえる・いえないは力関係の問題。
学長がいろいろな政策を作っていくことで各学部は動く。遠慮して各学部や学科に任せていては、改革は進まない。そこに学長本来の仕事がある。一方で、各学部でできないことについては、その制度づくりを学長のところで用意することが必要。
- 学長が全体の責任を負っているのだから、必要なことは言わなければならない。

(評価制度について)

- 評価をするときの位相について、混乱が生じており整理が必要。
- 各大学は、認証評価で率直に意見聞いて、それを次のアクションプランに反映すべき。