

平成 25 年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業

大学教育改革の実態の把握及び分析 に関する調査研究

事業成果報告書

平成 26 年 12 月

広島大学高等教育研究開発センター

代表 島 一 則

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分析に関する調査研究』（平成 25 年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業）の研究結果を取りまとめたものである。2010 年の『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』、2013 年の『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』に続く 3 冊目となる。

平成 3 年の大学設置基準の大綱化以降、各大学は多様で特色ある大学教育を展開してきた。しかし、大学進学のための機会確保・中等教育と高等教育との接続問題・高等教育と職業との接続問題・多様な学生に対する大学教育への対応・国際化への取組み・質保証の問題・学生の主体的な学修など、大学教育に対する要望は絶えず出され続けてきている。各大学はこういった各方面からの要望に応えるため、様々な大学教育改革に取り組んできた。こうした幅広い大学教育改革の状況については、文部科学省が継続的な調査を実施し「大学における教育内容などの改革状況について」として毎年公表してきている。これらの教育改革の各大学における現状を把握するためにも文科省調査は重要な意味を持っている。

本報告書は、上述の平成 24 年度に実施した文科省調査の結果に基づく、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。取り上げたデータ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。本報告書は、関係各位に広くご活用いただければ幸いである。

平成 26 年 12 月

広島大学高等教育研究開発センター
島 一則

目次

第Ⅰ部 調査研究の目的・事業成果の概要等	1
第1章 調査研究の目的・趣旨	3
1. 事業のテーマ	3
2. 調査研究の趣旨	3
3. 調査の内容・計画等	3
3.1.調査分析の実施方法及び分析手法	3
3.2.事業計画	5
4. 事業の実施体制	5
5. 事業期間	6
6. 文部科学省との連絡担当者（氏名・職名・電話番号・FAX・eメール）	6
第2章 事業成果の概要	7
1. 公表資料の概要	7
2. 進行中の大学改革の課題	9
3. ベンチマーク手法の開発と海外事例紹介	10
第3章 大学における教育内容などの改革状況について	11
1. 学位授与の方針等の策定と公表の状況	11
2. 教育内容の改善	17
3. 教育方法の改善	24
4. 授業の質を高めるための具体的な取組状況	31
5. 「開かれた大学」への取組状況	41
6. 大学の国際化に向けた取組状況	54
7. 自己点検・評価、情報の積極的な提供	59
8. 大学の教学マネジメントに関する取組等	62
第Ⅱ部 研究報告	73
第4章 専門分野別にみたラーニングアウトカム把握への取組状況 —全国調査から—	75
1. 本稿の目的	75
2. 調査とデータ	75
3. ラーニングアウトカムの把握状況	76
4. ラーニングアウトカム把握の今後の方針	76
5. 主要なラーニングアウトカム把握方策についての認識	78
6. ラーニングアウトカム把握の具体的な方策	80
7. まとめと含意	81

第5章	学部長の課題意識と導入している大学教育改革の関係	105
1.	問題関心	105
2.	分析の方法とデータ	105
3.	分析.....	106
3.1.	大学改革得点の概要.....	107
3.2.	課題意識の主成分分析	108
3.3.	主成分を独立変数とした重回帰分析	111
4.	考察と今後の課題.....	112
第6章	学部構成と教育課題 –学長・学部長の課題認識の比較から–	115
1.	はじめに	115
2.	先行研究と本研究の課題.....	115
3.	専門分野による教育課題の相違.....	118
3.1.	学生側の課題	118
3.2.	大学側の課題	119
4.	専門分野による教育課題の相違.....	122
4.1.	学生側の課題	122
4.2.	大学側の課題	124
5.	おわりに	128
第7章	学士課程の基本構造–卒業要件と履修単位の登録上限–	131
1.	関心の所在.....	131
2.	回答学部の基本属性について.....	131
2.1.	分析対象となるデータ	131
2.2.	専門分野	132
3.	卒業要件単位数	132
3.1.	学部属性による相違.....	133
3.2.	共通科目の割合	134
4.	履修科目の登録上限	135
4.1.	学部属性による相違.....	135
4.2.	属性の相対的影響力.....	137
5.	論点と課題.....	138
5.1.	議論されるべき論点.....	138
5.2.	調査設計上の課題.....	139

第 8 章 大学ガバナンスにおける意思決定の分権化と集権化 —権限分与の多様性と収束性—	141
1. 本章の課題.....	141
2. ガバナンス改革と組織運営の主権者.....	142
2.1.ガバナンス研究の諸相.....	142
2.2.主権者としての教授会と権限の分与.....	143
3. 分権化と集権化の権力バランス.....	145
3.1.権限分与のパターン分類.....	145
3.2.権力バランスを規定する組織要因.....	148
3.3.権力バランスとリーダーシップ.....	150
3.4.権力バランスと意思決定の合理性.....	151
3.5.意思決定の効率化と迅速化.....	152
4. 意思決定ストラテジーの効果.....	153
5. 要約と考察.....	155
第 9 章 IR 組織に関する探索的分析 —全学的な回答傾向の分析を通して 161	161
1. はじめに.....	161
2. 分析方法.....	162
2.1.分析の手順.....	162
2.2.使用する質問項目.....	163
3. 「IR に関する取組状況」(問 10) に関する調査結果.....	164
3.1.IR 組織及び専門部署の人員構成.....	164
3.2.IR 専門部署の業務の特徴.....	166
4. 全学で取り組む改革全体と IR 組織の関連.....	167
4.1.複数回答質問への回答との関連.....	169
5. まとめと今後の課題.....	169
第 10 章 大学間交流協定の実態解明	177
1. 背景と目的.....	177
2. データ・調査対象.....	177
3. 分析内容.....	178
3.1.交流協定の基礎的データ.....	178
3.2.交流協定の効率性.....	181
4. 知見の要約と結論.....	185
第 11 章 国内・国外の大学との単位互換状況の分析	187
1. はじめに.....	187
2. 単位互換の状況.....	187
3. まとめ.....	190

第12章 日本の大学における「英語による学位コース」の現状と課題	205
1. はじめに	205
2. 政策的背景	205
3. 英語による学位コースの分布状況	207
3.1. 「英語による学位コース」の定義と分析対象	207
3.2. 分析方法	208
3.3. 分布状況	208
4. 英語による学位コースの特徴	212
4.1. 誰のための何を目的としたコースか	212
4.1.1. 留学生のための「入口」を設定したコース	212
4.1.2. 実践的英語力を必要とする専門的職業人養成を目的とした大学院コース	213
4.1.3. 英語が使える国際人材養成を目的とした学部コース	213
4.2. 政策誘導型と自発的発展型	214
5. 大学国際化に関する課題	215
5.1. 「英語による学位コース」はどう定義されるべきか	215
5.2. 「英語による学位コース」の大学内での制度化と国際化の波及効果	216
6. おわりに	217
第13章 大学改革状況把握のための大学間ベンチマークの方法	221
1. ベンチマークの目的と特徴	221
2. ベンチマークの手順	221
2.1 改革得点の作成	221
2.2 比較対象大学（群）との比較	223
3. ベンチマーク手法の使用例	224
3.1. 大規模地方国立大学の事例	224
3.2 私立大学が同一地方の同規模大学と比較する事例	226
4. ベンチマークの意義と課題	229
第14章 アメリカにおける高等教育改革の動向と注目に値する教育実践 ..	231
1. ヒアリングの背景と目的	231
2. 大学団体を通してみるアメリカの大学教育改革の動向	231
2.1 教育改革の単位としての大学団体	231
2.2 学習成果の追求とリベラルエデュケーションの再定義	231
2.3 内容論的知識と方法論的知識のベストミックス	232
3. 探求をキーワードにした新しい教育実践	233
3.1 探求の場としての大学	233
3.2 事例	233
3.3 学習の明度と深度のバランス	237

4. おわりに	238
第15章 オーストラリアにおける高等教育改革	241
1. ヒアリングの目的	241
2. 制度的背景としてのニューパブリックマネジメント	241
3. 職業統合学習	242
3.1 技能不足という社会的課題	242
3.2 ジェネリック・スキル	242
3.3 職場と地域社会における学習（ビクトリア大学）	243
3.4 「教育から学習へ」の転換と職業統合学習	243
4. 近年のオーストラリアにおける高等教育国際化の動向	244
4.1 アジア太平洋地域へのコミットメントと多文化共生社会への道	244
4.2 自国大学の国際化	244
4.3 新コロombo計画	245
5. おわりに	247
資料 高等教育制度への新原理の導入：スイスの経験	249
第Ⅲ部 基礎資料集	265
第16章 大学における教育内容等の改革状況について（基礎資料集）	267
1. 教育内容・方法の改善	269
2. 開かれた大学づくり	311
3. 組織運営の活性化	343
4. 自己点検・評価、認証評価、学生による授業評価の実施	361
5. 人材養成の目的と学位授与の方針等の明確化	369
6. 大学における情報の積極的な公表	379
7. セクシュアル・ハラスメント等防止のための取組	389
8. 学生の学修時間・学習成果等の把握の状況	393
9. キャリア教育の取組	407
10. IRに関する取組	413
11. 教学マネジメントに関する特徴的な取組	417
12. 海外の大学との大学間交流協定等	421

第 I 部 調査研究の目的・事業成果の概要等

第1章 調査研究の目的・趣旨

1. 事業のテーマ

「大学教育改革の実態の把握及び分析等に関する調査研究」

2. 調査研究の趣旨

我が国の大学教育をめぐっては、戦後の学制改革に伴う一般教育の導入、平成3年以降の大学設置基準の大綱化等を受けたカリキュラムや学位制度の改革、教養教育の後退への反省の動き、中央教育審議会の答申等を踏まえた高等教育の質保証に関する各種の制度改革等、多年にわたり様々な改革が行われ、議論も重ねられてきている。

こうした動向を踏まえ、各大学においては、教育内容の改善や授業の質を高めること等を目的とした、教育改革の取組が積極的に行われているところである。

一方、文部科学省では、その状況を把握するため、我が国の全ての大学（短期大学は除く）・大学院に対し、教育内容等の改革状況に関する調査を行い、その調査結果を公表してきている。

この調査結果については、高等教育のユニバーサル化やグローバル化等が急速に進む現下の状況にかんがえみると、単に大学における教育内容の改善等の実施状況を文部科学省として把握するのみならず、わかりやすい形で調査結果を公表し、大学教育改革についての国民の理解を得ること、及び、調査結果の分析を通じ、大学に対して国が行うべき支援や取組についての有益な知見を得ること等に活用することが重要と考えられる。

以上のことを踏まえ、大学の教育改革に関する調査の知見及び実績を有する大学等に、大学教育改革の実態の把握及び分析等に関する調査研究を行うものである。

3. 調査の内容・計画等

3.1 調査分析の実施方法及び分析手法

上記の役割や課題に対応して、本調査研究では以下の7つの実施方法及び分析手法を採用する。

①研究グループの立ち上げと研究会の実施

6月に研究グループを立ち上げる。当該研究グループは、本学高等教育研究開発センターの持つネットワークを活用し、高等教育をめぐり幅広い課題に対応できる体制とする（3.事業の実施体制 参照）。文科省調査の調査票改善案の検討、訪問調査の実施、ベンチマーク手法の検討、文科省調査結果の報告資料の在り方の検討、研究報告作成などを主な目的とし、3か月に1回程度研究会を実施する。

②文科省調査の実施

平成24年度に実施した文科省調査の調査票改定作業の成果を参考にしながら、上述の研究グループを中心として平成25年度調査の改善案を検討し、提案する。検討事項は調査の方法、調査項目の厳選、項目の追加・削除等についてである。その後文部科学省より示された調査票原案について前述した観点から研究グループで再度検討し、提案する。特に、前項で述べた「課題①」について重点的に検討する。

なお、調査票原案の作成の他、調査票調査の各大学への回答依頼・回収は、回収率の確保の観点から、文部科学省において実施することとする。

③回答票の集計・分析

文科省調査の回収データを受け取り、分析可能な形にデータベース化する。また、過年度の調査データについても蓄積・整理する。これらのデータベースを使用して大学全体の教育改革の動向の記述統計レベルの分析を実施する。さらには、当該データに基づき、設置者別・規模別・分野別等の教育改革の動向の記述統計レベルの分析を実施する。

④公表用の概要資料の作成

文科省調査結果の分析により、『大学における教育内容等の改革状況について(概要)』を作成する。毎年公表している資料であるため、継続的な利用に配慮する観点から現状の資料をベースとする。それに加えて、上述「役割①」で述べたように、高等教育上の各種の課題ごとの分析や制度改正の背景などを入れることで社会や大学に対してわかりやすい資料作成を目指す。

⑤国内大学の事例収集・海外における大学教育改革の動向の調査

文科省調査の調査分析結果から先進的な改革を実施している大学を選定して訪問調査を実施する。①小規模大学の中で積極的に大学教育改革を進めている大学と進められていない大学、②大規模大学の中で積極的に大学教育改革を進めている大学と進められていない大学など多様な観点から訪問先を選定し、7～8大学程度の訪問調査を行う。なお、改革実施の度合いについては、⑥にて後述する「大学改革得点」を算出して判断する。

海外における大学教育改革の動向調査については特にイギリスおよびアメリカ等に着目して、有識者へのヒアリング調査を中心に行う。

⑥ベンチマーク手法の検討

文科省調査の調査結果は従来国公立の設置者別に分けた形で集計・公表されてきたが、この公表形態では各大学が特定の他大学との比較を通じて活用できる形とはなっていない。そこで、研究グループにて特定の改革課題について他大学の改革進捗状況を比較できるようなベンチマーク手法の検討を行う。具体的には文科省調査の質問項目で改革の実施有無に関する設問をピックアップして「大学改革得点」という指標を作成し、大学間で

の得点比較によるベンチマーク手法の開発を予定している。これは上述の「役割②」に該当する。

⑦成果報告書の作成

『大学における教育内容等の改革状況について（概要）』に加えて設置者別・規模別・分野別等の教育改革の動向の記述統計レベルの分析、国内訪問調査および海外の大学教育改革の動向、大学間ベンチマーク手法の検討、研究グループメンバーによる研究報告執筆を行い、成果報告書として刊行する。これらは上述の「役割②」に該当する。

以上により、今後の国における政策立案を行うための基礎資料を提供する。

3.2 事業計画

日程	事業の内容
平成25年6月～	<ul style="list-style-type: none"> 研究会の定期的開催（3か月に1度程度） 文科省調査の調査票改善案の検討・提案 海外事例の収集開始
平成25年7月～	<ul style="list-style-type: none"> 文科省調査開始 ベンチマーク手法の検討
平成25年10月	<ul style="list-style-type: none"> 文部科学省からの回答データ受取り、データベース化作業と分析
平成25年10月～ 平成25年12月末	<ul style="list-style-type: none"> 訪問調査の開始 概要版の作成、文部科学省への提出
平成26年3月末	<ul style="list-style-type: none"> 成果報告書の作成

4. 事業の実施体制

藤村 正司（広島大学高等教育研究開発センター センター長 教授）

黄 福涛（広島大学高等教育研究開発センター 教授）

島 一則（広島大学高等教育研究開発センター 准教授）

福留 東土（広島大学高等教育研究開発センター 准教授）

村澤 昌崇（広島大学高等教育研究開発センター 准教授）

小入羽秀敬（広島大学高等教育研究開発センター 研究員）

濱名 篤（関西国際大学 学長）

川嶋太津夫（神戸大学大学教育推進機構 教授）

小方 直幸（東京大学大学院教育学研究科 准教授）

白川 優治 (千葉大学普遍教育センター 准教授)
 杉谷祐美子 (青山学院大学文学部教育学科 准教授)
 杉本 和弘 (東北大学高等教育開発推進センター 准教授)
 田中 正弘 (弘前大学21世紀教育センター 准教授)
 長谷川祐介 (大分大学教育福祉科学部 准教授)
 濱中 義隆 (国立教育政策研究所 高等教育研究部 総括研究官)
 丸山 和昭 (福島大学総合教育研究センター 特任准教授)
 村山 詩帆 (佐賀大学全学教育機構 准教授)
 渡部 芳栄 (福島大学総合教育研究センター 特任准教授)
 串本 剛 (東北大学高等教育開発推進センター 講師)
 呉 書雅 (広島大学大学院 博士後期課程)

※所属・役職は、平成25年5月1日現在

5. 事業期間

平成25年5月31日～平成26年3月31日

6. 文部科学省との連絡担当者 (氏名・職名・電話番号・FAX・eメール)

氏名	大学等名・職名	大学等所在地・電話番号・FAX・eメール
島 一則 (事務担当者)	広島大学 高等教育研究開発センター 准教授	〒739-8512 東広島市鏡山1-2-2 TEL: 082-424-6235 FAX: 082-422-7104 kazshima@hiroshima-u.ac.jp
小迫 由美子	広島大学 学術・社会産学連携室学術支援グループ (高等教育研究開発センター担当)	〒739-8512 東広島市鏡山1-2-2 TEL: 082-424-6240 FAX: 082-422-7104 k-kokyo@office.hiroshima-u.ac.jp

第2章 事業成果の概要

我が国の大学教育をめぐっては、戦後の学制改革に伴う一般教育の導入、平成3年以降の大学設置基準の大綱化等を受けたカリキュラムや学位制度の改革、教養教育の後退への反省の動き、中央教育審議会の答申等を踏まえた高等教育の質保証に関する各種の制度改正等、多年にわたり様々な改革が行われ、議論も重ねられてきている。

こうした動向を踏まえ、本事業では、大学における教育内容の改善等の実施状況を把握するための調査を実施（26年8月～26年10月）した上で、これらの調査結果についての公表資料としての概要を作成し、同時により詳細な分析結果を基礎資料集（電子データとして提出）として取りまとめた（Ⅰ）。

以上に加えて、前年度に実施された当該調査等に基づいて、現在すすめられている大学改革が有する課題や改善点などを明らかにするための、当該分野の専門家による研究論文の執筆を行い（Ⅱ）、それ以外に、当該調査を用いた大学改革状況のベンチマーク手法の提案や海外の先端的な大学改革の事例（Ⅲ）についての国内専門家に対する聞き取り調査などを実施した。

1. 公表資料の概要

以下に、これらの結果についての概要を述べていく。まず、調査の結果の概要に関してであるが、調査対象は国公立 767 大学（通信制大学、短期大学、平成24年度に学生の募集を停止した大学を除く。放送大学を含む。）となっており、調査方法としては、文部科学省ホームページに調査票・回答票等を掲載の上、全大学に回答依頼の文書を発出し、各大学の記入後に回答票を回収、集計した。実際の調査時期は平成25年8月～平成26年10月となっており、回答率100%となっている。

今回の調査結果の概要は、以下のとおりです。

1. 教育制度の改善、教育方針の明確化

【学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）等の設定及び公表の状況】

＜学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)の設定及び公表の状況＞

大学全体で定めている大学…H24：374 大学(49%)

＜教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)の設定及び公表の状況＞

学部段階で定めている大学…H23：537 大学（73%）→H24：570 大学（77%）

＜入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）の設定及び公表の状況＞（4p）

学部段階で定めている大学…H23：626 大学（85%）→H24：623 大学（84%）

【GPA制度の導入の状況】

学部段階においてGPA制度を導入している大学…H23: 453 大学（62%） → H24: 497 大学（67%）

【入学時期の弾力化】

学部段階の4月以外の入学者 ……H23: 1,974人 → H24: 2,124人

2. 教育内容の改善

【ボランティア活動を取り入れた授業科目の開設状況】

- 平成24年度において、学部段階でボランティア活動を取り入れた授業科目を開設している大学は、381大学（51%）

【キャリア形成を支援する授業科目の実施状況】

- 平成24年度において、学部段階で教育課程内、教育課程外のいずれかでキャリア教育を実施している大学は729大学（98%）

【学生による授業評価の実施状況】

- 平成24年度に全ての学部で学生による授業評価を実施した大学は722大学（94%）

【主専攻・副専攻制を導入している大学】

- 学部段階において、専攻分野以外の分野の授業科目を体系的に履修させる「主専攻・副専攻制」は、平成24年度現在、215大学（29%）が導入

3. 大学の国際化の推進

【「英語による授業」のみで卒業・修了できる学部・研究科】

学部…H23：16大学 26学部→H24：20大学 36学部

研究科…H23：76大学 174研究科→H24：88大学 200研究科

【国外大学等との交流協定に基づくダブル・ディグリー（※）制度の導入】

- 国外大学等との交流協定に基づくダブル・ディグリー制度を導入している大学数
…H23：130大学（17%）→H24：140大学（18%）

※ ここでいうダブル・ディグリーとは、複数の学位を取得する際、留学を活用するなどして、これらの学位を取得する履修形態を指します。

4. 高等学校での履修状況への配慮等

【高等学校での履修状況への配慮】

- 学部段階において高等学校での履修状況への配慮を実施する大学
H23：495大学（67%）→H24：540大学（73%）

【初年次教育の取組状況】

- 新入生向けプログラムである初年次教育を実施する大学
H23：651大学（88%）→H24：695大学（93%）

※グラフは、学部・研究科等全てを対象とした「大学全体」、学部のみを対象とした「学部段階」、大学院のみを対象とした「研究科段階」で集計しています。グラフ内の赤囲みの数値（%）は当該年度・項目に

おける母数に対する回答大学の割合を示しており、原則として回答の有無を問わず全ての対象大学を母数としています。なお、「学部段階」では、大学院を持たない大学（大学院大学）を除き、「研究科段階」では、研究科を持たない大学を除いています。

2. 進行中の大学改革の課題

次に、専門家による研究論文についてであるが、

第4章「専門分野別にみたラーニングアウトカムへの取組状況—全国調査から—」では、現在社会的な関心が極めて高まっているラーニングアウトカムの把握についての、全国の大学の学部レベルにおける取組状況について、専門分野別の観点から明らかにした。

第5章「学長・学部長の課題意識と導入している大学教育改革の関係」では、現在、学長のリーダーシップに基づく教学マネジメントの推進が期待されているが、こうしたリーダーシップの推進に当たって、学内の意思統一の状況がどのように各種の大学改革の進捗に影響しているのかについて明らかにした。

第6章「学部構成と教育課題—学長・学部長の課題認識の比較から—」では、専門分野が学部長及び学長の教育課題の認識に及ぼす影響について考察している。

第7章「学士課程の基本構造—卒業要件と履修単位の登録上限」では、卒業要件と履修単位の登録上限に注目して、学士課程の基本構造を明らかにした。

第8章「大学ガバナンスにおける意思決定の分権化と集権化—権限分与の多様性と収束性」では、大学内部において権力が分割される機制に注目し、意思決定の過程で教授会に対して権限の分与がどのように行われているのか、ボトムアップ型からトップダウン型への政策誘導を通して、今後、日本の大学ガバナンス・システムがいかなる変容を遂げていく可能性があるのかについて検討している。

第9章「IR組織に関する探索的分析—全学的な回答傾向の分析を通して—」では、今日本で行われているIRの特質がどのようなものであるのかを明らかにし、先行研究との違いや今後の研究課題について検討した。

第10章「大学間交流協定の実態解明」では、大学間交流協定の実態を明らかにし、日本の大学がよりいっそう交流協定を充実させていくために参考となる基礎的なデータを提供している。

第11章「国内・国外の大学との単位互換状況の分析」では、国内外の大学との単位互換（学生移動）状況に関して全体的な傾向を定量的に明示することで、単位互換の問題点を明らかにするとともに、学生移動の阻害要因を探求した。

第12章「日本の大学における「英語による学位コース」の現状と課題」では、日本の大学における英語による学位コースの全体的分布状況とその特徴を提示するとともに、その結果から示唆される日本の大学国際化に関する課題について検討した。

3. ベンチマーク手法の開発と海外事例紹介

第13章では、「委託調査を用いたベンチマーク手法の開発」では、当該委託調査データを用いて、類似大学群との間で比較できるベンチマークの手法を検討し、個別大学にとっても有用となるデータ活用法を考案した。

第14章では、海外事例紹介としては、アメリカの大学教育改革の動向に詳しい東京大学・教育学研究科の福留東土准教授にお話を伺い、「探求 (inquiry)」をキー概念とする学士課程教育改革の実践事例（①研究大学における探究的な教育の追及：ボイヤー委員会、② Academic Enrichment Program (カリフォルニア大学バークレー校)、③人道主義的工学および社会起業 (ペンシルバニア州立大学)、④The Council on Undergraduate Research- Learning through Research) の紹介がなされている。

第15章では、同じく海外事例紹介としては、オーストラリアの大学教育改革の動向に詳しい東北大学・高等教育開発推進センターの杉本和弘准教授とメルボルン大学高等教育研究開発センターのソフィア・アコーディス氏にお話を伺い、職業統合学習と高等教育国際化に関わるオーストラリアの取組 (職場と地域社会における学習 (ビクトリア大学)、新コロナ計画など) についての紹介を行った。

第3章 大学における教育内容などの改革状況について

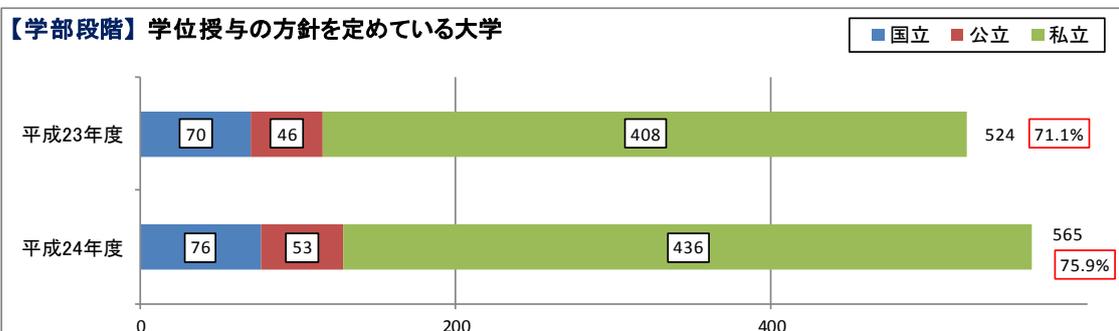
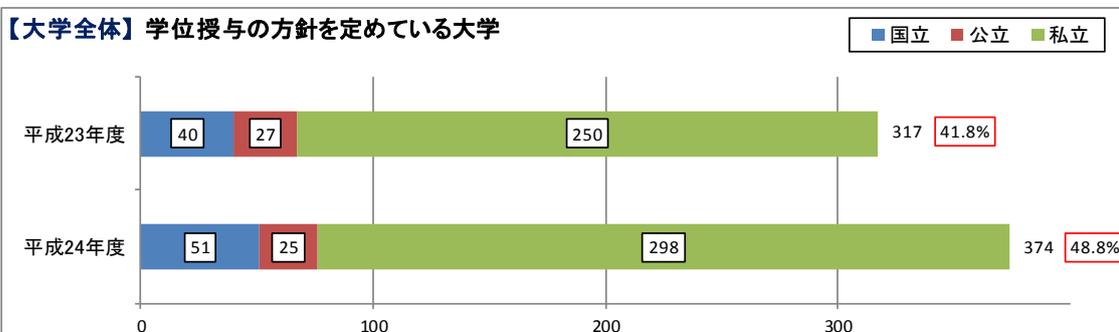
1. 学位授与の方針等の策定と公表の状況

<学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)>

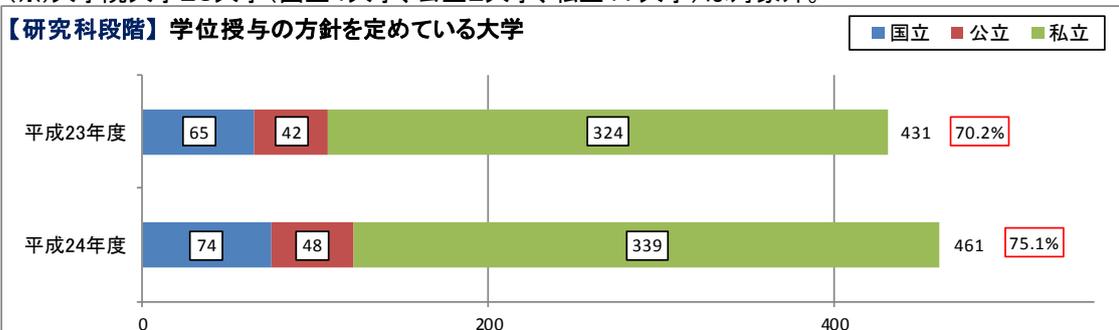
平成20年12月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(以下「学士課程答申」という。)では、大学に期待される取組として、大学全体や学部・学科等の学位授与の方針を定め、それを学内外に対して積極的に公開することが求められている。

平成24年度においては、大学全体で学位授与の方針を定めているとの回答したのは374大学(約49%)、学部段階で定めていると回答したのは565大学(約76%)、その内学部全体で定めているのは556大学(約75%)、研究科段階で定めていると回答したのは461大学(約75%)、その内研究科全体で定めているのは448大学(約73%)となっている。

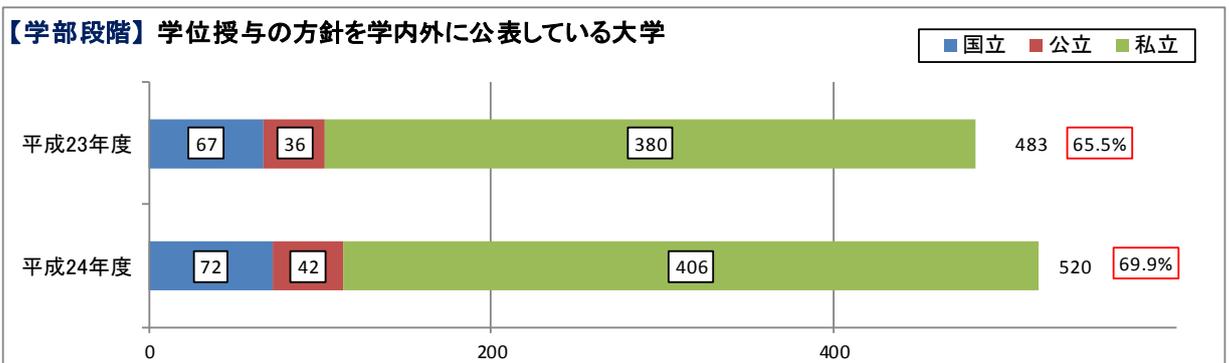
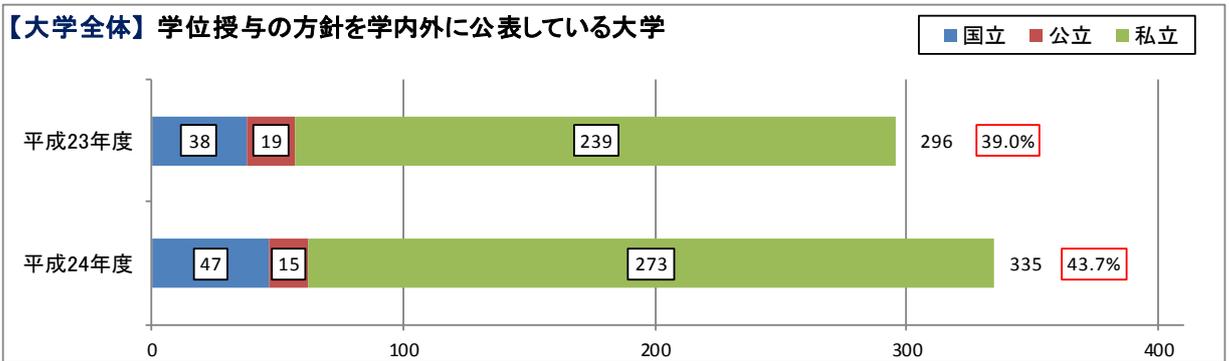
①学位授与の方針を定めている大学



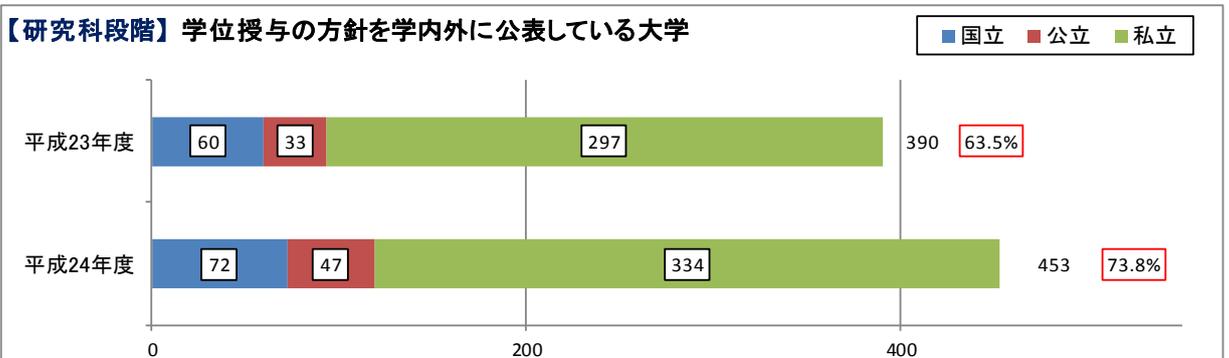
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



②学位授与の方針の公表状況



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー) :

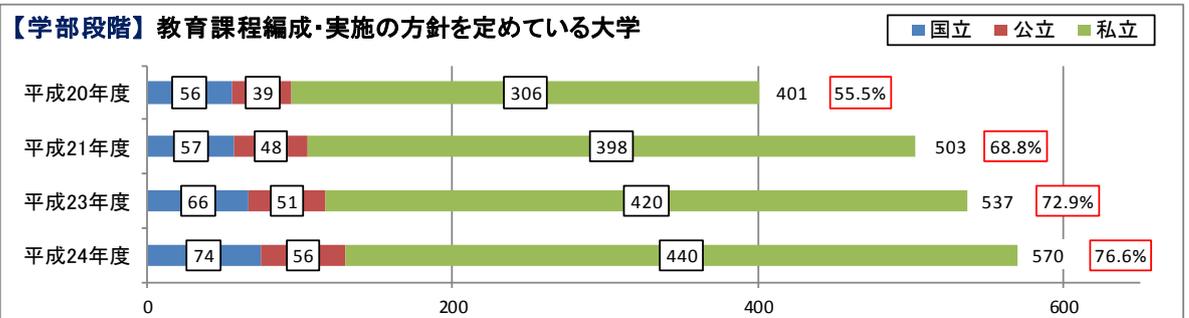
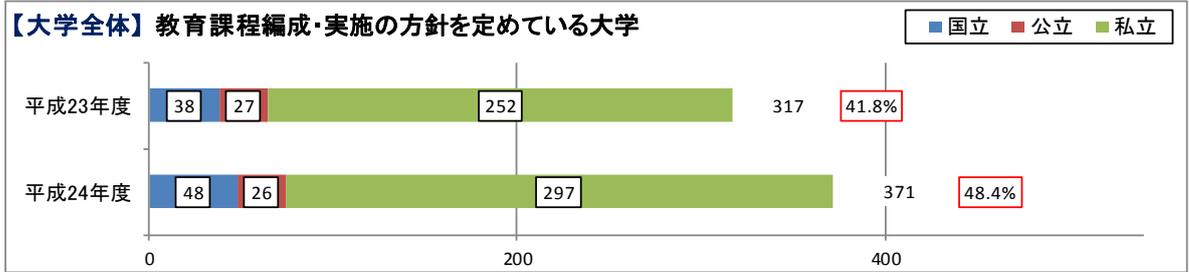
大学が学位を授与するにあたり、学生が大学教育を通じて修得すべき知識・能力等の到達目標を定めたもの。

各大学は、自らが定める人材養成の目的に沿って学位授与の方針を定め、公表することで、教育課程を修めることにより、どのような知識・能力等が身につくことになるのかを明確に示すことが求められる。

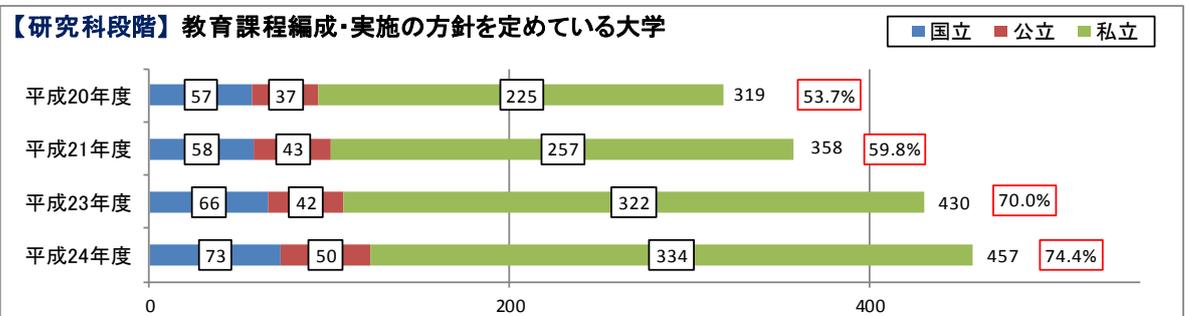
<教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)>

平成24年度において、「教育課程編成・実施の方針」を学部段階で定めていると回答したのは570大学(約77%)、その内学部全体で定めているのは560大学(約75%)、研究科段階で定めていると回答したのは457大学(約74%)、その内研究科全体で定めているのは448大学(約73%)となっている。

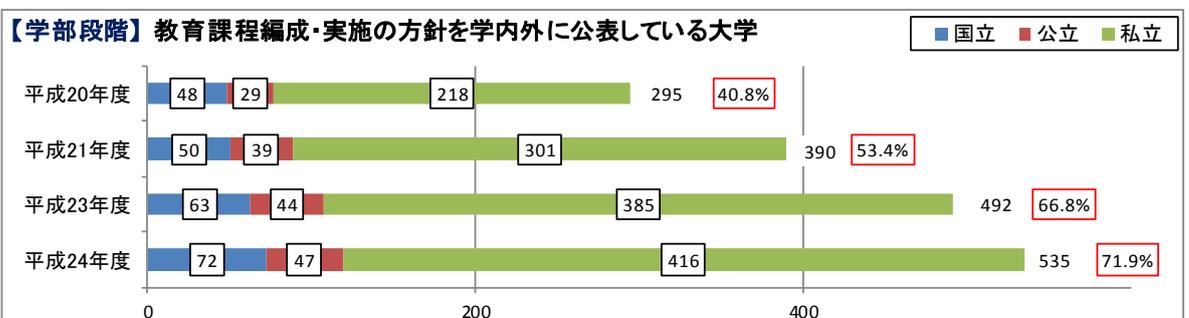
①教育課程編成・実施の方針を定めている大学



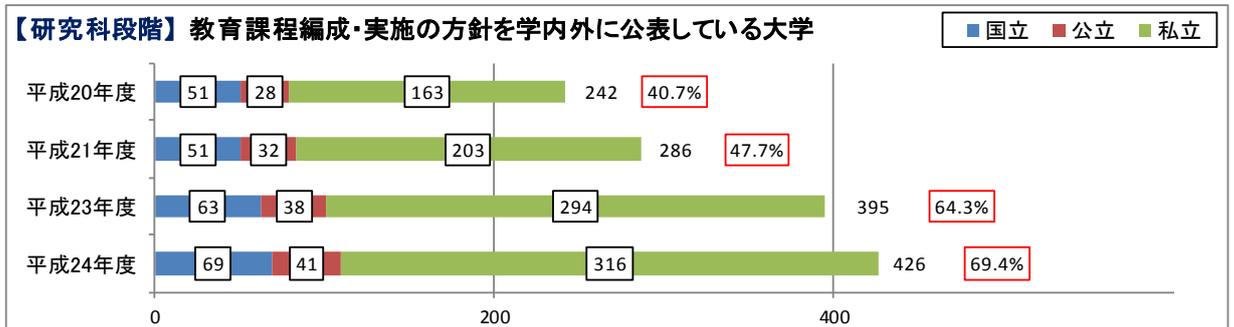
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



②教育課程編成・実施の方針の公表状況



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー) :

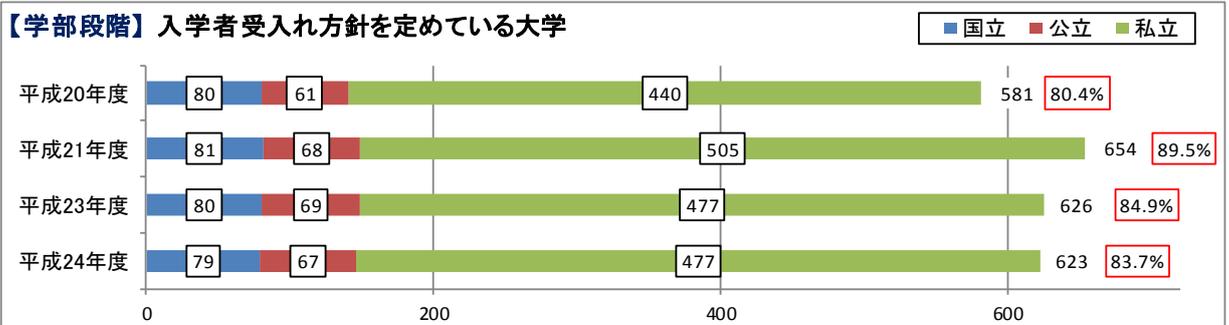
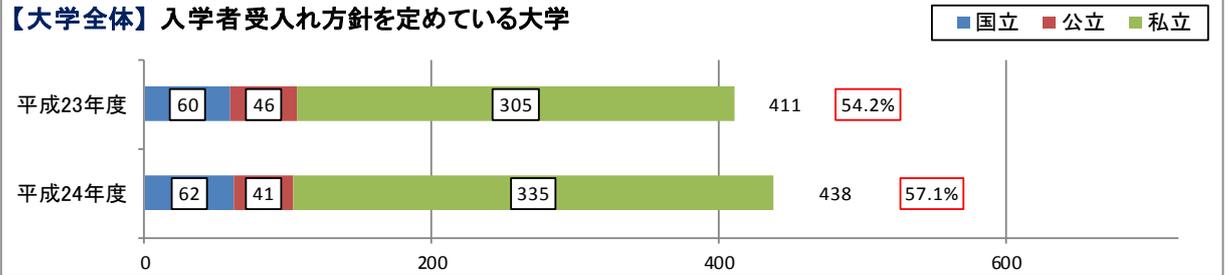
明確化された人材養成の目的や教育研究上の目的をもとに、各大学・学部等が、その達成に向け、順次性のある体系的、構造的な教育課程を編成するにあたっての方針。

この方針により提供される教育課程(カリキュラム)を修めることにより、学生は当該学問分野に関する知識・能力を体系的に身に付けることが期待されている。

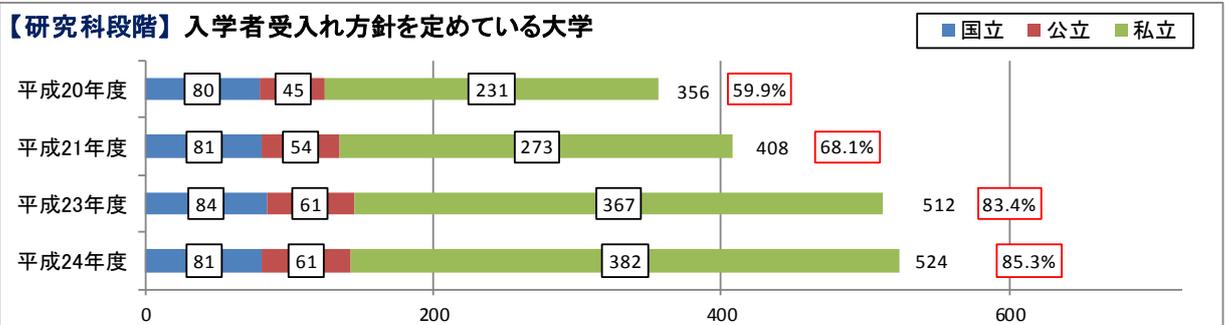
<入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)>

平成24年度において、「入学者受入れの方針」を学部段階で定めていると回答したのは623大学(約84%)、その内学部全体で定めているのは621大学(約83%)、研究科段階で定めていると回答したのは524大学(約85%)、その内研究科全体で定めているのは520大学(約85%)となっている。

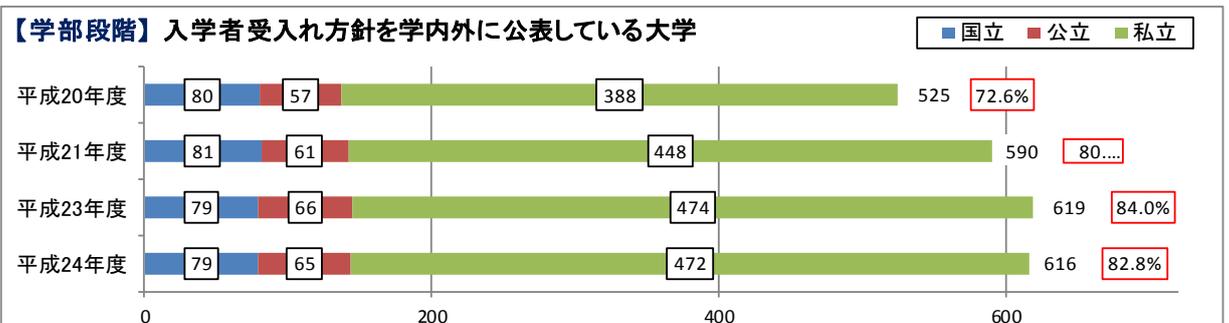
①入学者受入れの方針を定めている大学



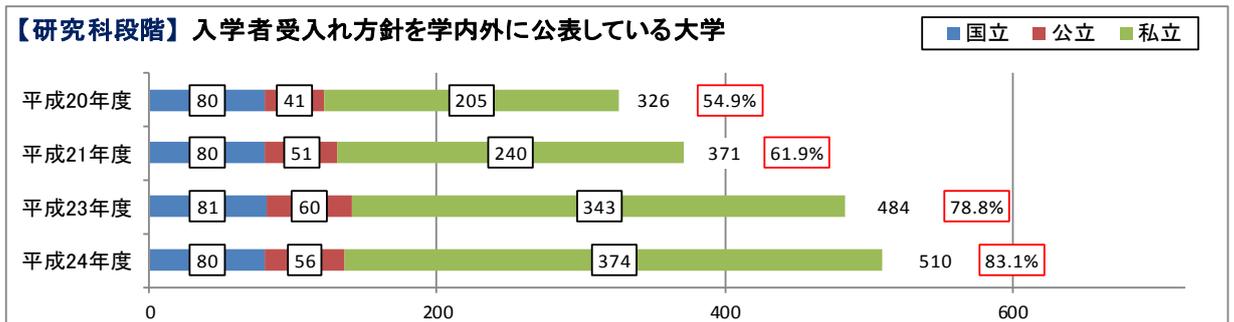
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



②入学者受入れの方針の公表状況



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

入学者受入れ方針(アドミッション・ポリシー) :

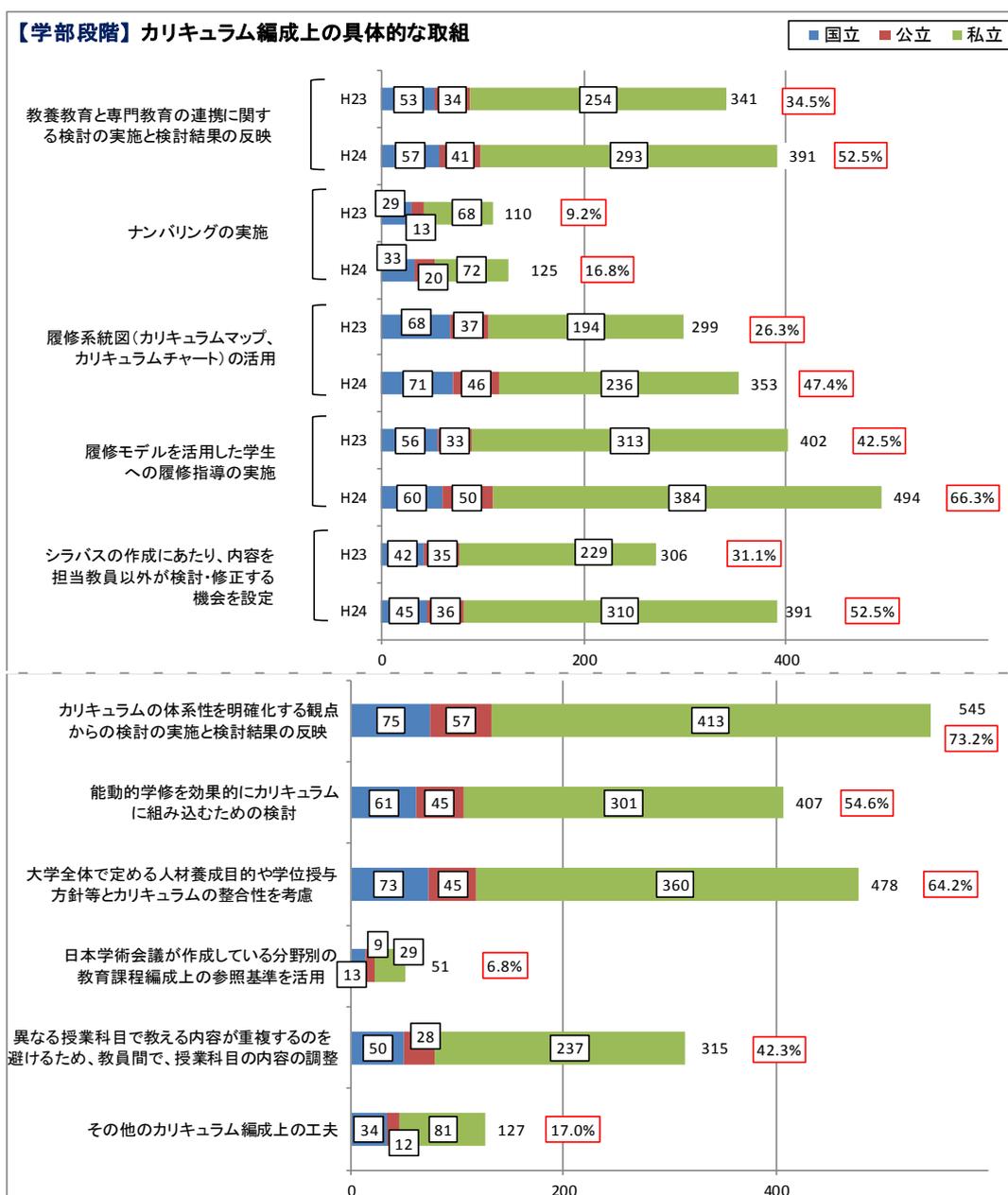
各大学・学部等が、その教育理念や特色等を踏まえ、どのような教育活動を行い、また、どのような能力や適性等を有する学生を求めているのか等の考え方をまとめたものであり、入学者の選抜方法や入試問題の出題内容等にはこの方針が反映されている。また、この方針は受験者が自らにふさわしい大学を主体的に選択する際の参考ともなる。

2. 教育内容の改善

<カリキュラム編成上の具体的な取組>

カリキュラム編成上の具体的な取組

平成24年度における、カリキュラム編成上の具体的な取組状況は以下のとおりであり、「カリキュラムの体系性を明確化する観点からの検討の実施と検討結果の反映」を行っている大学が545大学(約73%)を多く、一方「ナンバリングの実施」をしている大学は125大学(約17%)に止まっている。



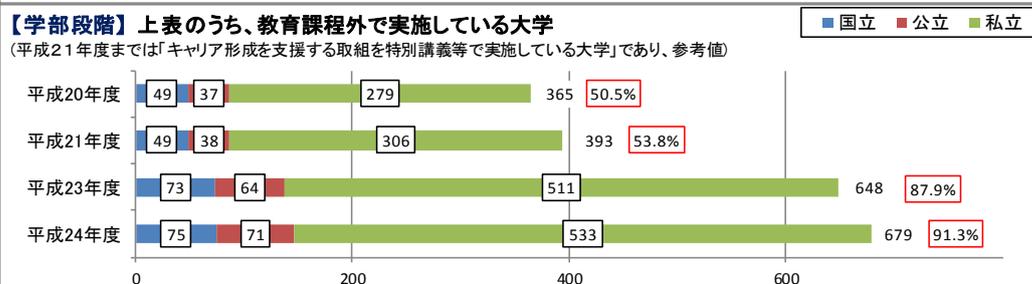
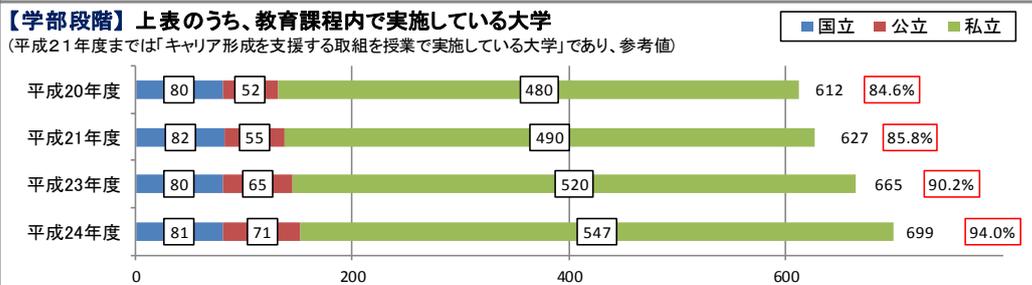
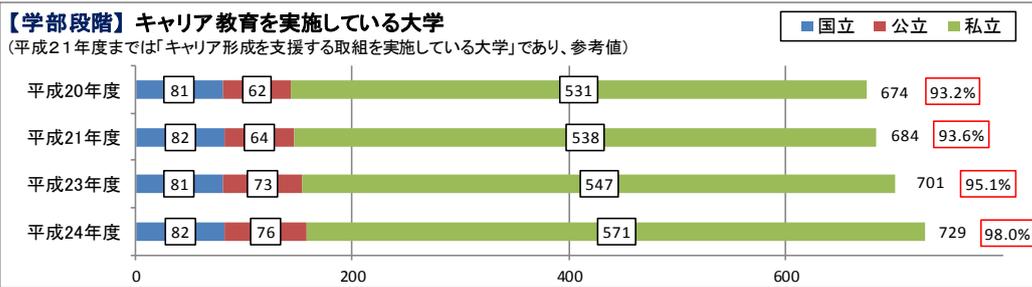
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

<キャリア教育の実施状況>

平成24年度において、学部段階でキャリア教育を実施している大学は729大学(約98%)となっている。このうち、キャリア教育を教育課程内で実施している大学は699大学(約94%)、教育課程外で実施している大学は679大学(約91%)となっている。

また、教育課程内での具体的な取組については、「勤労観・職業観の育成」、「コミュニケーション能力や課題発見・解決能力等の能力育成」、「今後の将来設計」を目的とした授業科目の開設や、インターンシップを取り入れた授業科目の開設が多く見られる。

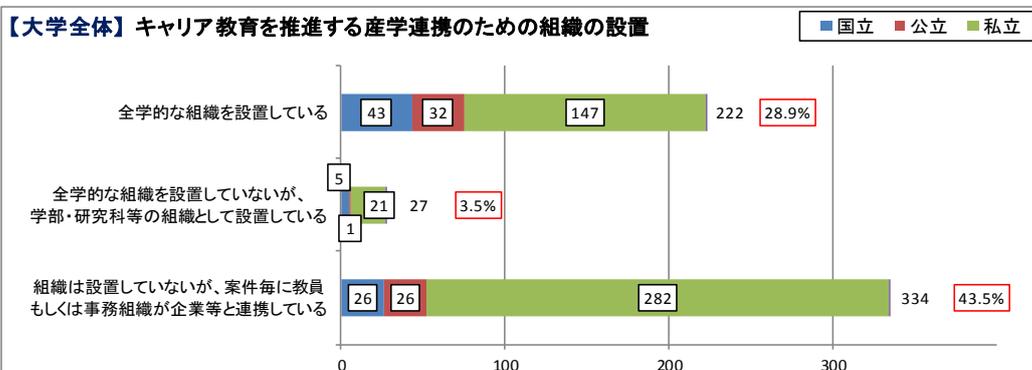
①キャリア教育の実施状況



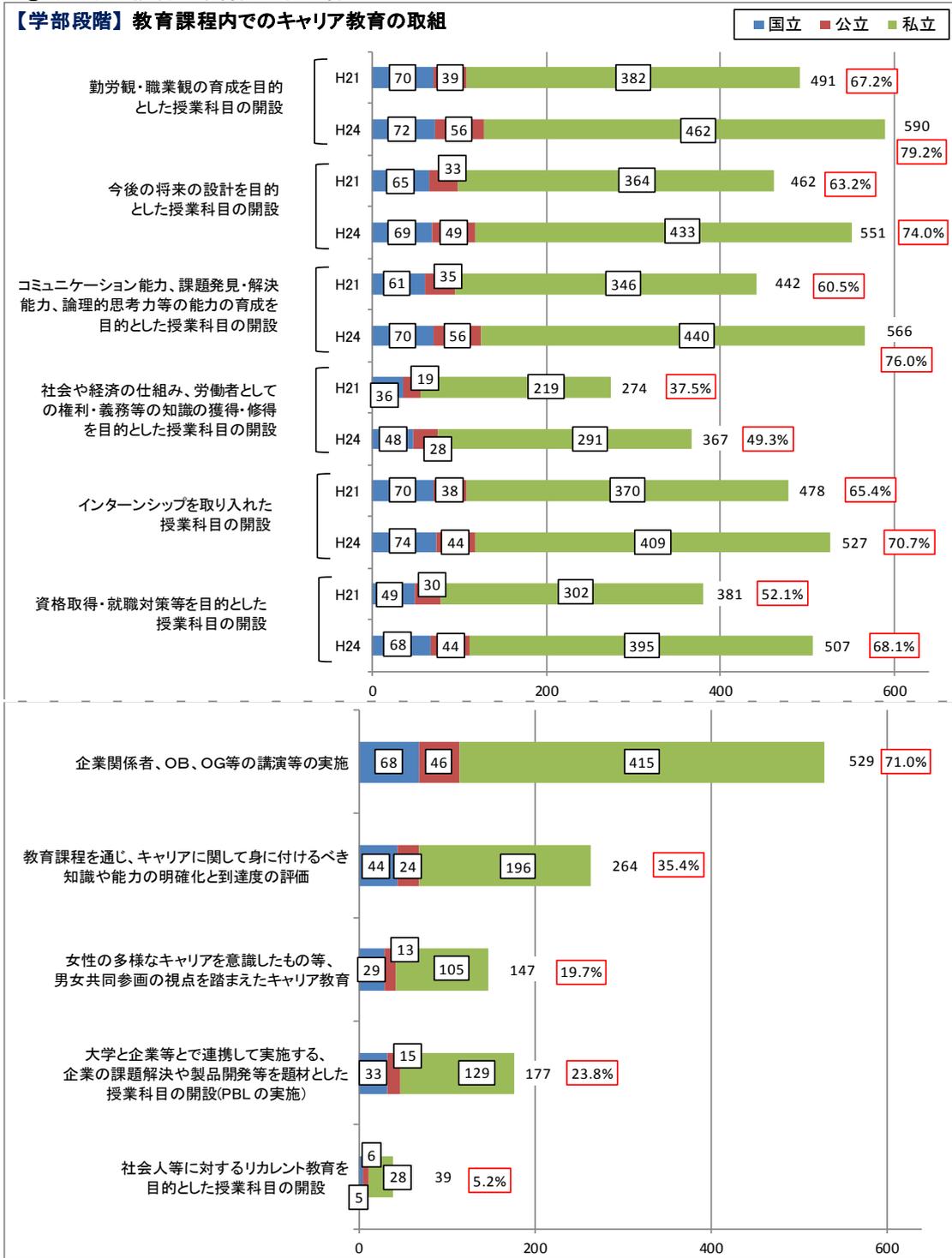
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

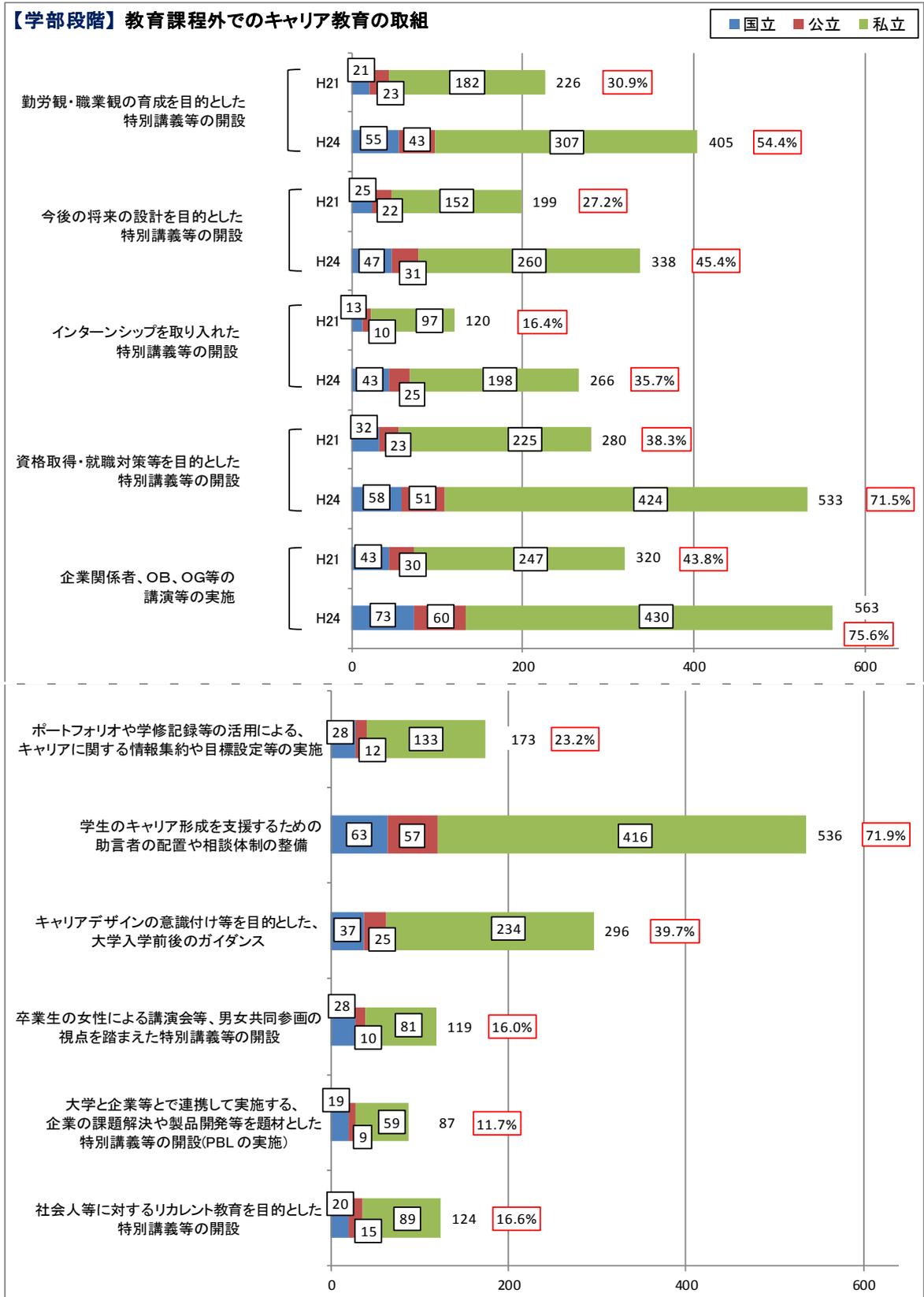
②キャリア教育を推進するための組織



③キャリア教育の具体的な内容



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

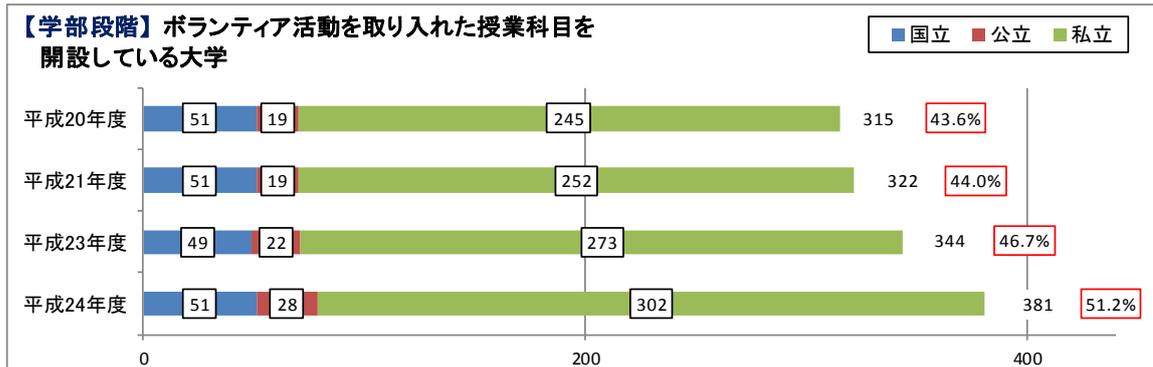


(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

<その他の教育内容の改善>

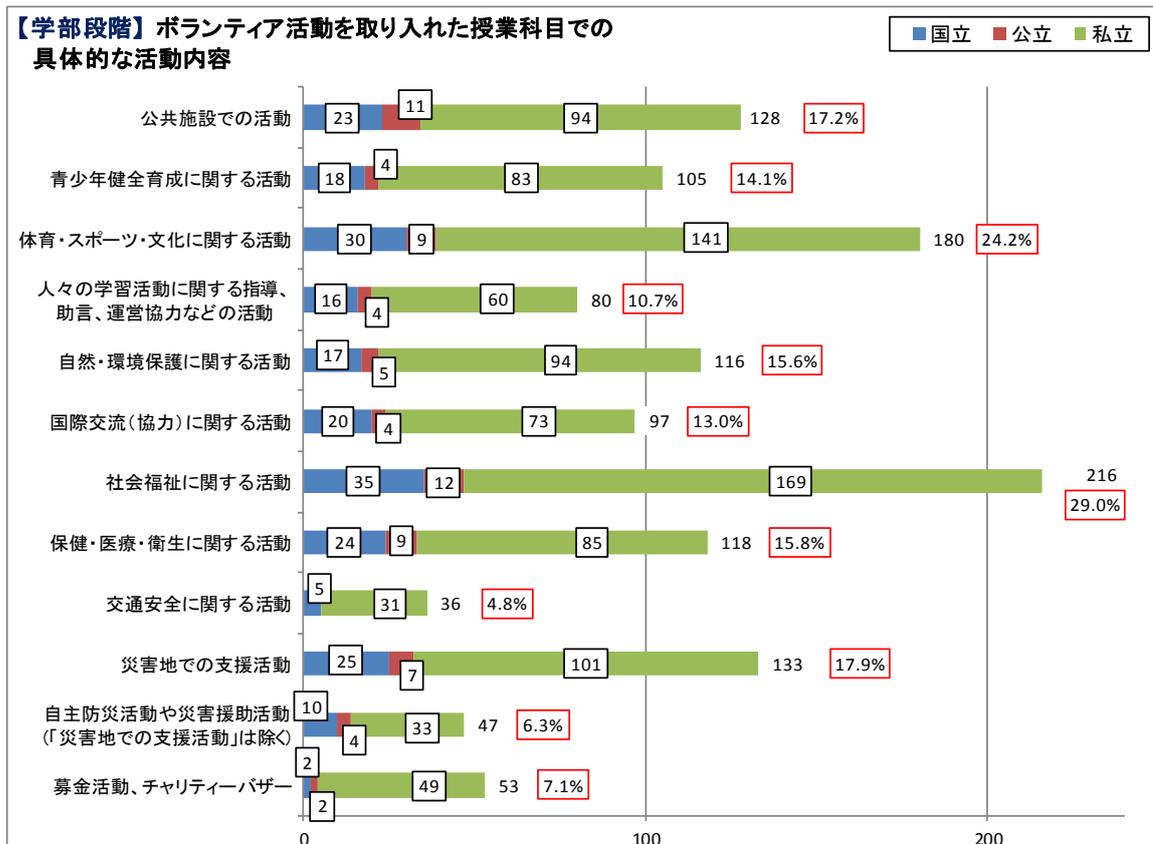
①ボランティア活動を取り入れた授業科目の開設状況

平成24年度において、学部段階でボランティア活動を取り入れた授業科目を開講している大学は381大学(約51%)となっており、その具体的な活動内容については、「社会福祉に関する活動」や「体育・スポーツ・文化に関する活動」が多く見られる。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

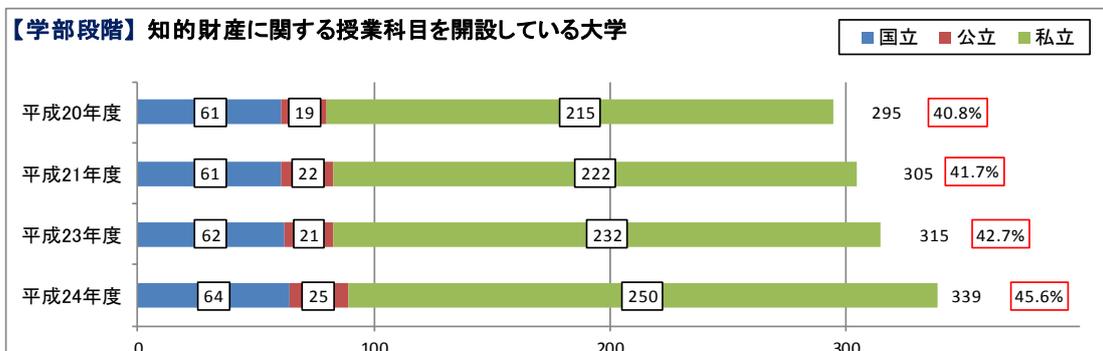


(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

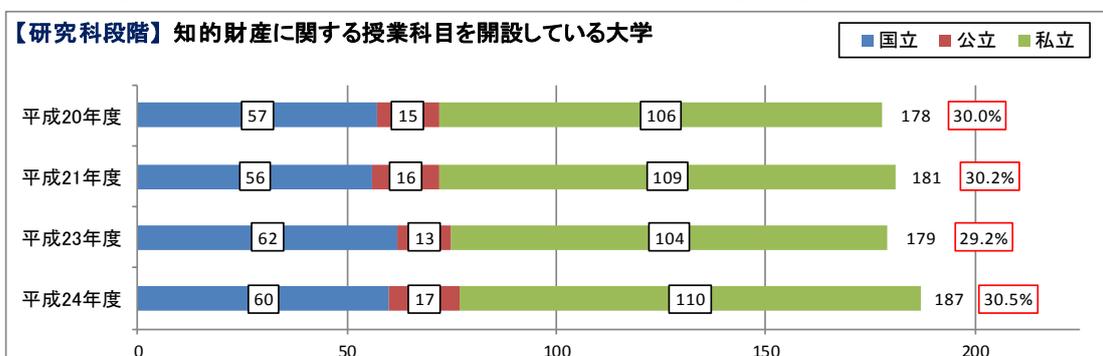
(注)学部以外の組織で開講されているものは除いた数値である。

②知的財産に関する授業科目の開設状況

平成24年度において、知的財産に関する授業科目を開講している大学は、学部段階で339大学(約46%)、研究科段階で187大学(約31%)となっている。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



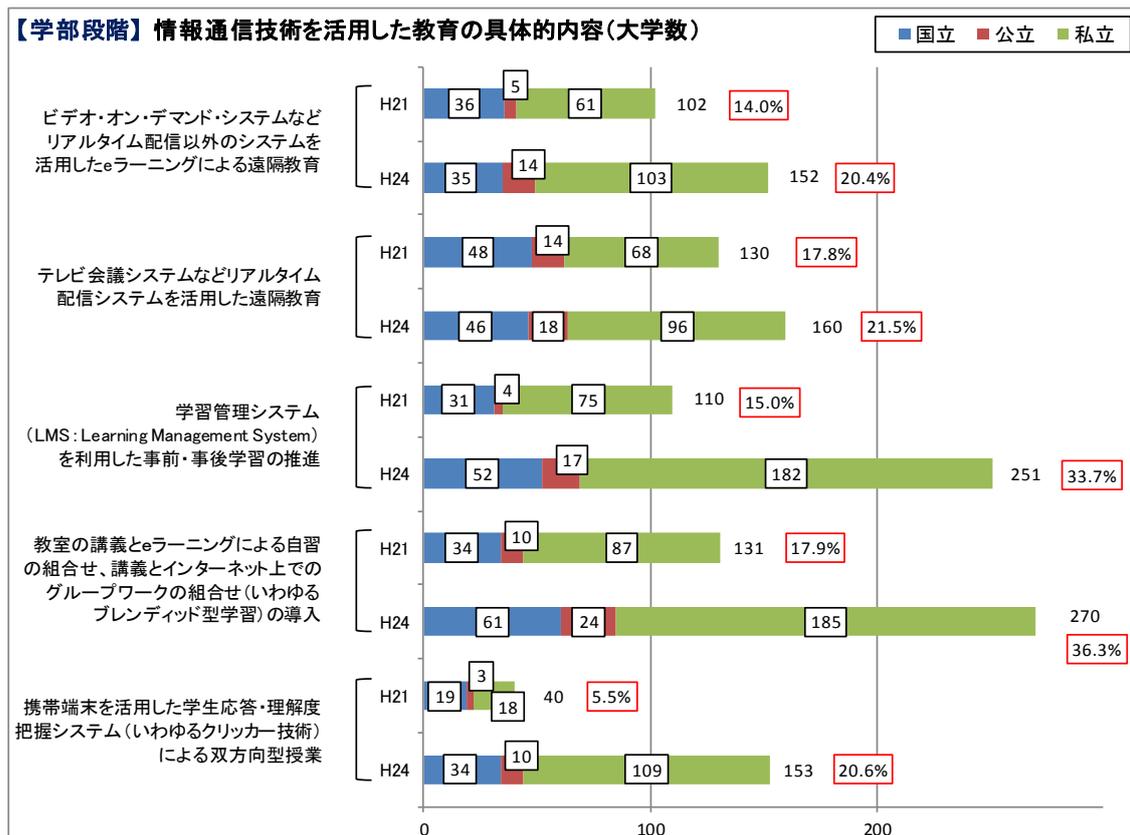
(注1)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

(注2)学部以外の組織で開講されているものは除いた数値である。

<情報通信技術の活用>

情報通信技術を活用した教育の実施

平成24年度において、情報通信技術（ICT）を活用した教育の取組として、ブレンディッド型学修の導入やLMSを利用した事前・事後学修の推進等の取組が多く見られる。



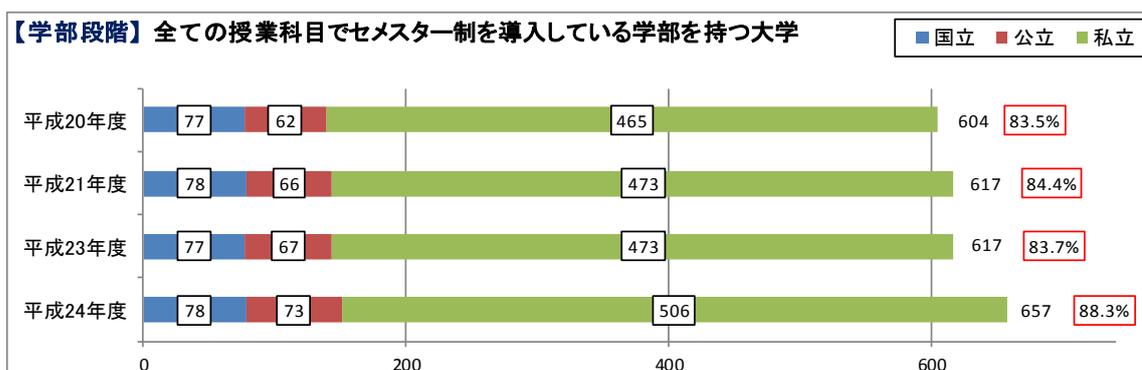
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

3. 教育方法の改善

<セメスター制の採用状況>

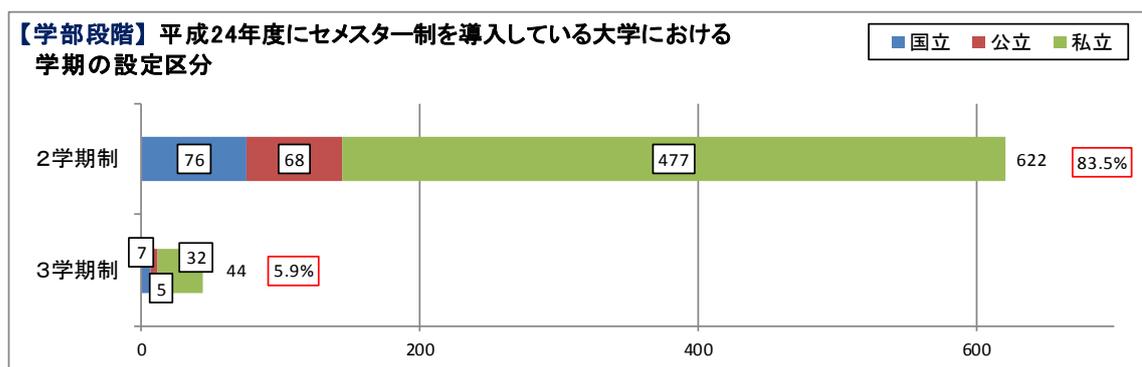
セメスター制の採用状況

全ての授業科目（ゼミ等通年で行うことが通常想定されるものを除く）でセメスター制を導入している学部を持つ大学は、平成24年度現在、657大学（約88%）である。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

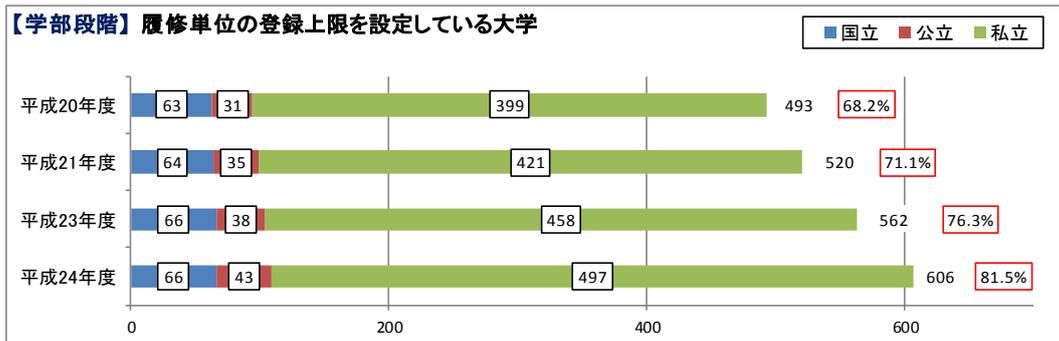
セメスター制：

1学年複数学期制の授業形態。通年制(ひとつの授業を1年間を通して実施)における前期・後期の区分とは異なり、ひとつの授業を学期(セメスター)ごとに完結させる制度。

<履修単位の上限設定>

履修単位の登録上限の設定状況

単位の過剰登録を防ぐため、1年間あるいは1学期間に履修登録できる単位の上限を設けている(いわゆる「キャップ制」)大学は年々増加しており、平成24年度現在、国公私立606大学(約81%)が履修科目登録の上限を設けている(その内、学部全体で設けている大学は573大学(約77%))。



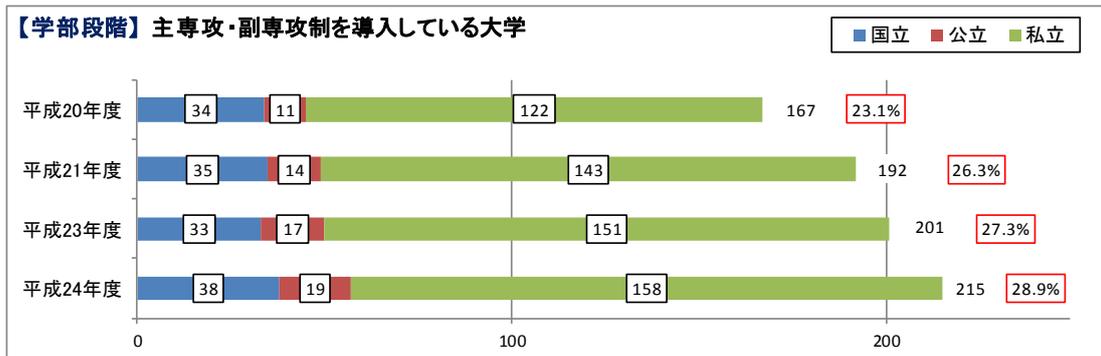
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

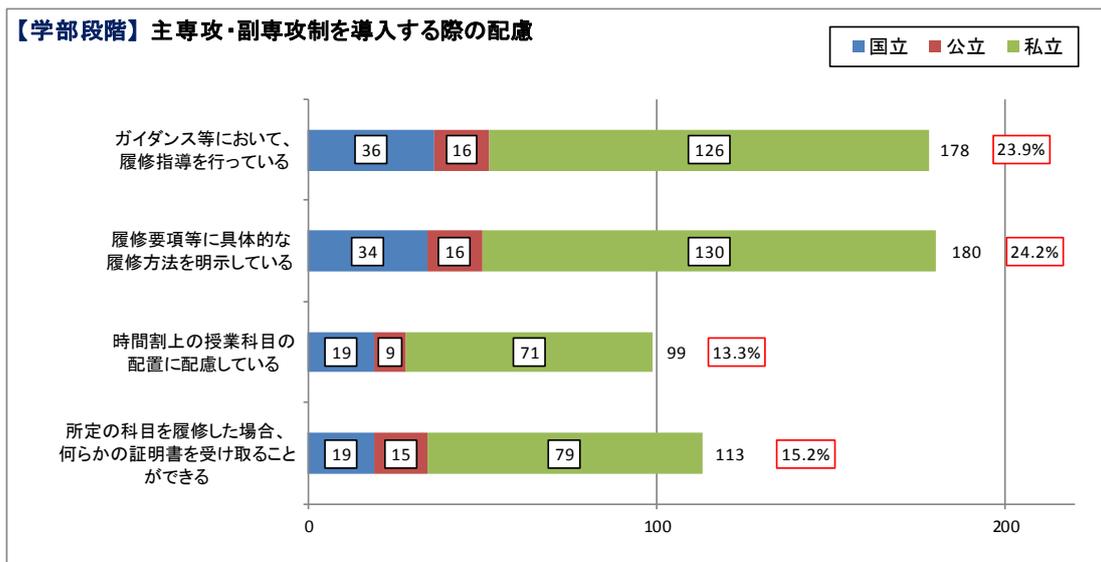
<専攻以外の分野を学修させるための配慮>

主専攻・副専攻制を導入している大学

専攻分野以外の分野の授業科目を体系的に履修させる「主専攻・副専攻制」は、平成24年度現在、215大学(約29%)が導入しており、その内、全ての学生に履修を義務付けしている大学は40大学(約5%)である。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



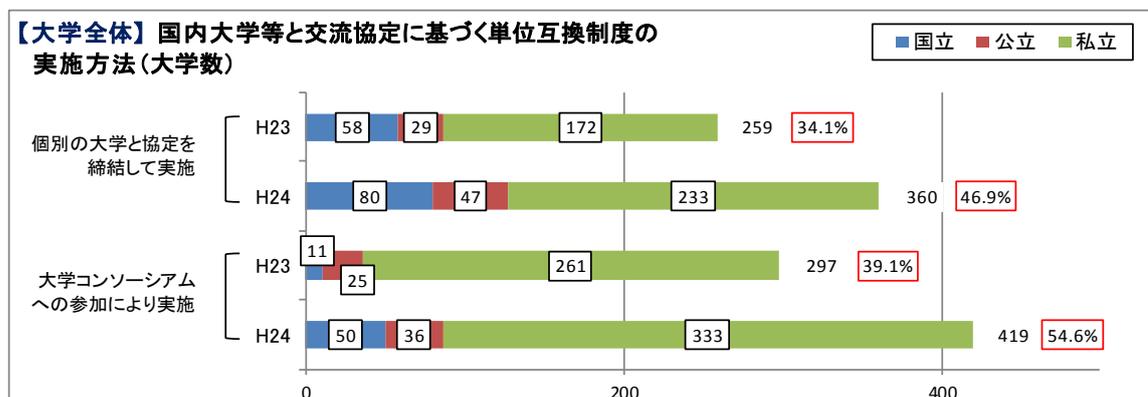
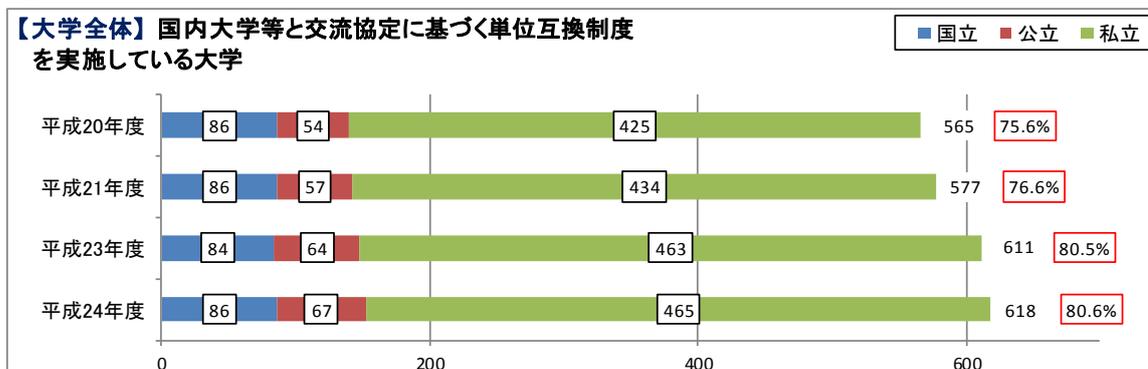
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

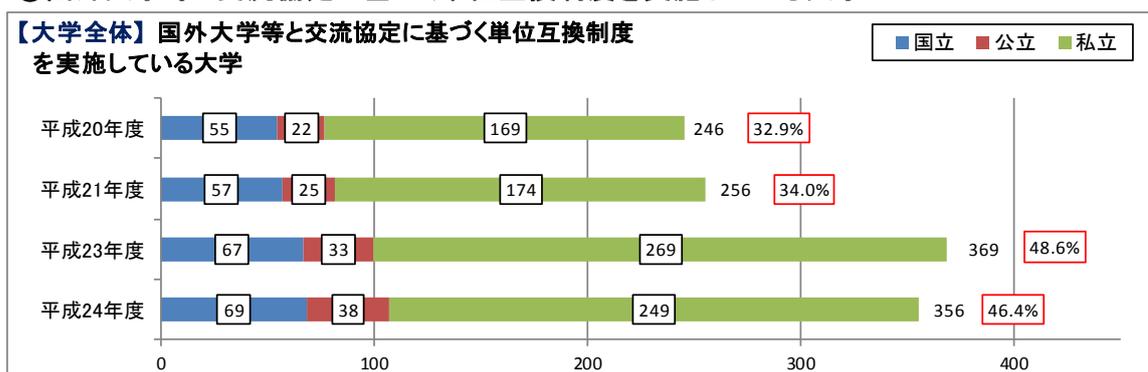
<単位互換制度>

平成24年度において、国内大学等と交流協定(等)に基づく単位互換制度を実施している大学は618大学(約81%)となっており、国外大学等と交流協定に基づく単位互換制度を実施している大学は356大学(約46%)となっている。

①国内大学等と交流協定に基づく単位互換制度を実施している大学



②国外大学等と交流協定に基づく単位互換制度を実施している大学

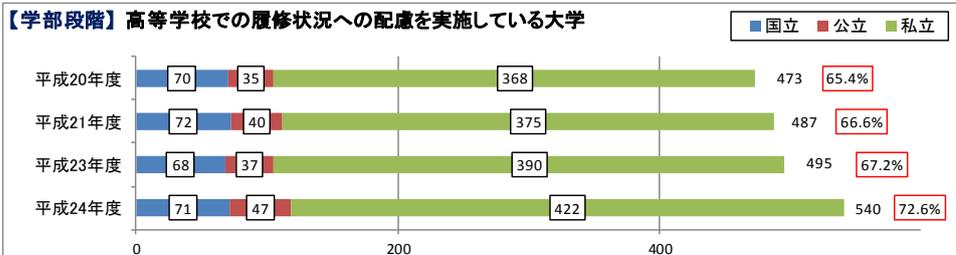


(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

<高等学校での履修状況への配慮>

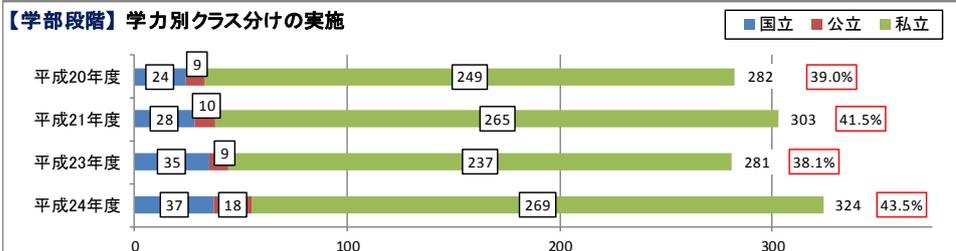
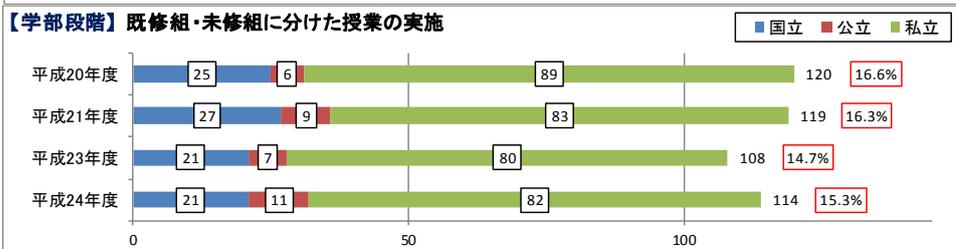
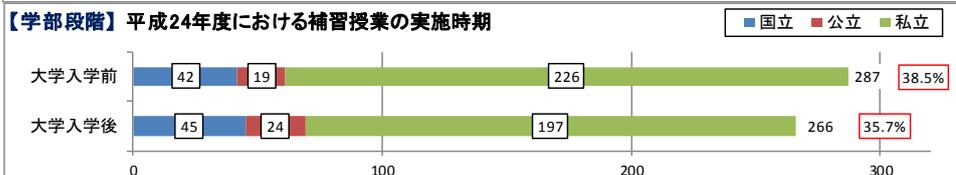
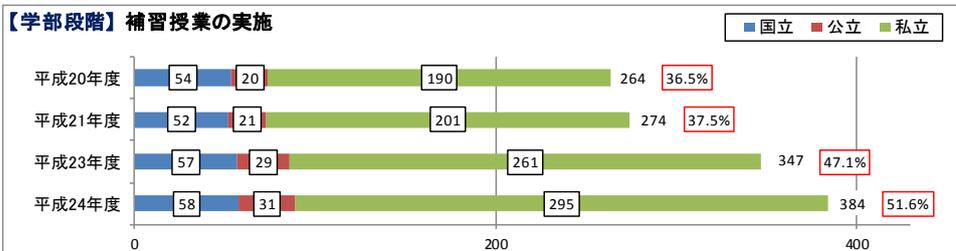
①高等学校での履修状況への配慮

平成24年度においては540大学(約73%)が、専門高校出身者や帰国子女、高等学校で当該科目を選択履修していない者等に対して、補習授業の実施や、既習組・未習組に分けた授業の実施等、高等学校等での履修の状況に配慮した取組を実施している(その内、学部全体で実施したのは450大学(約60%)。)



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

②配慮の内容



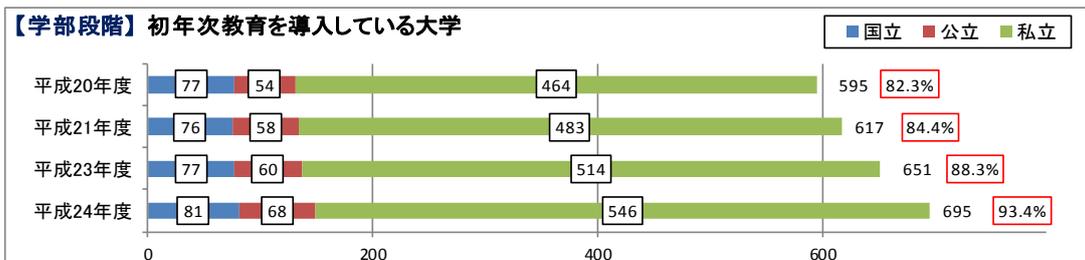
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

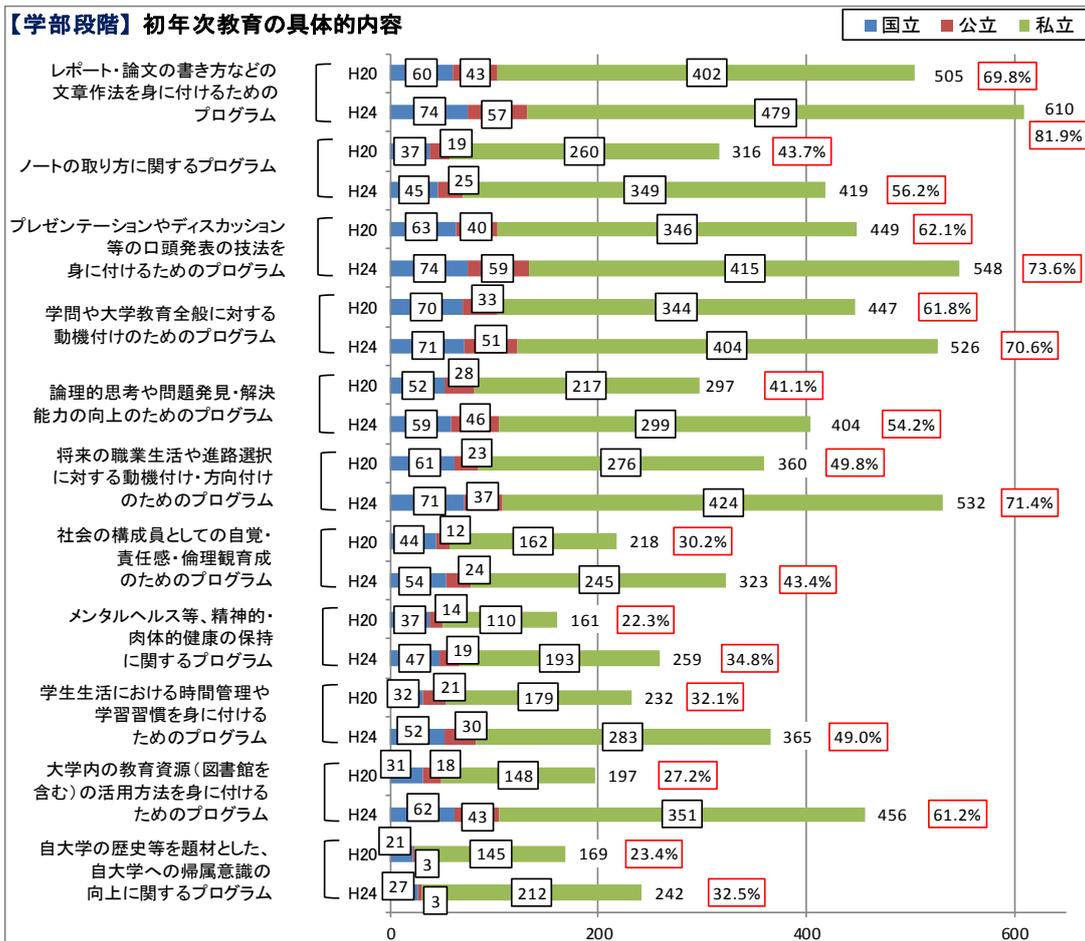
<初年次教育の取組状況>

初年次教育を導入している大学

初年次教育を実施する大学は、平成24年度現在、695大学(約93%)で、その内学部全体で実施している大学は677大学(約91%)である。文章作法や口頭発表の技法、学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラムや、将来の職業生活や進路選択に対する動機付け・方向付けのためのプログラムを開設する大学が多い。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

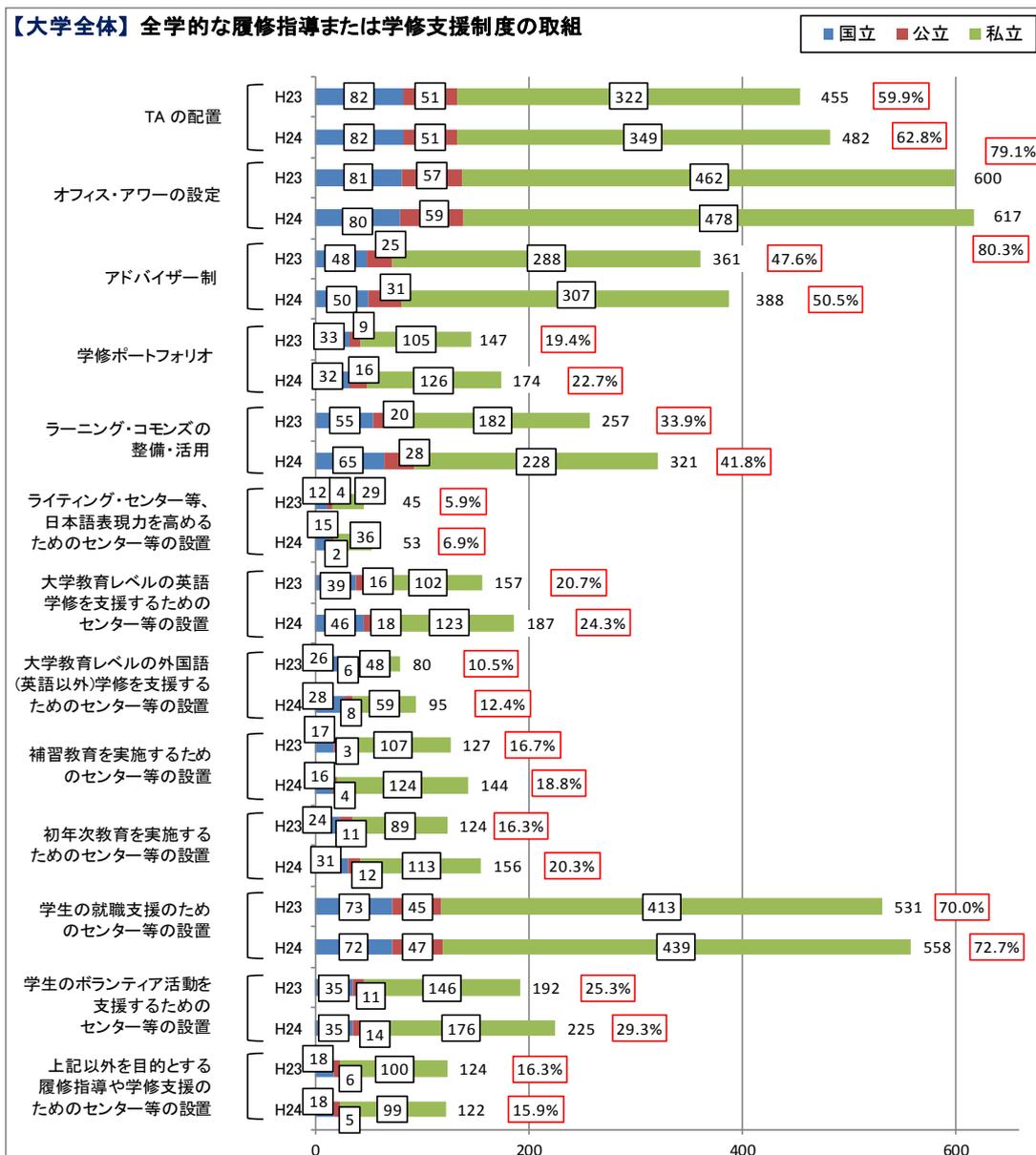
初年次教育：

高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新生を対象に作られた総合的教育プログラム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新生に最初に提供されることが強く意識されたもの。

<履修指導や学修支援制度等の取組状況>

全学的な履修指導又は学修支援制度の取組の実施状況

平成24年度における全学的な履修指導又は学修支援制度の取組の実施状況については以下のとおりであり、オフィス・アワーの設定、学生の就職支援のためのセンター等の設置、TAの配置といった項目については、多くの大学が実施していると回答している。



学修ポートフォリオ:

学生が、学修過程ならびに各種の学修成果(例えば、学修目標・学修計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や遂行状況、レポート、成績単位取得表等)を長期にわたって収集したもの。これらを必要に応じて系統的に選択し、学修過程を含めて達成度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図ること等を目的としている。

ラーニング・commons:

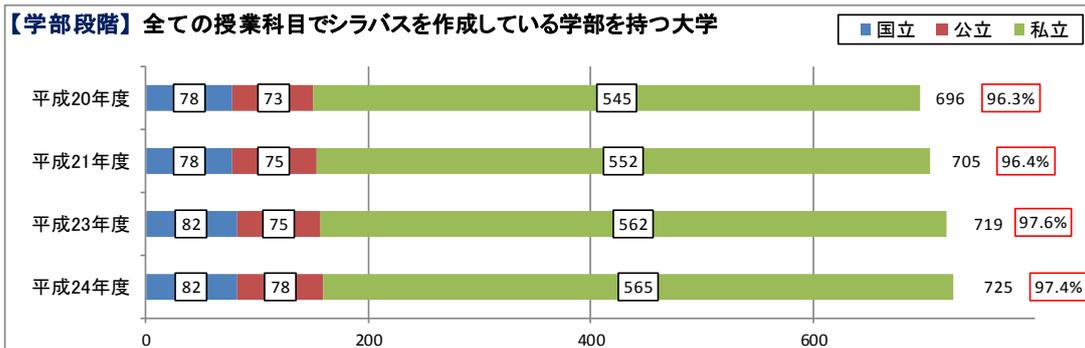
大学図書館等における、学生が学習のために集うことのできる共有スペース。グループ活動エリア、プレゼンテーションエリア、PC利用エリア等、個人の自習環境に加え、グループワークにも適した学習環境を指す。

4. 授業の質を高めるための具体的な取組状況

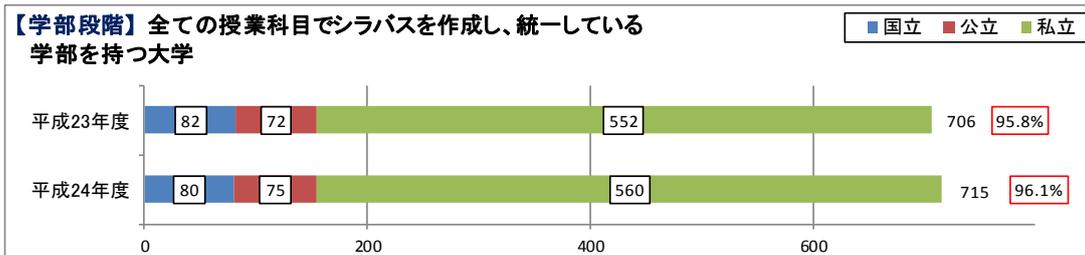
<シラバスの作成状況>

①全ての授業科目でシラバスを作成している大学

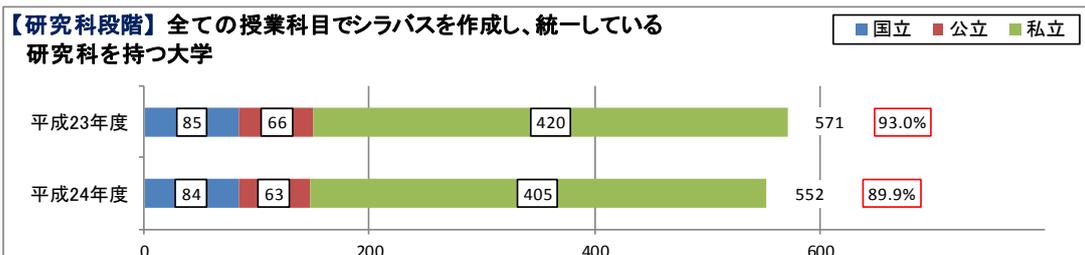
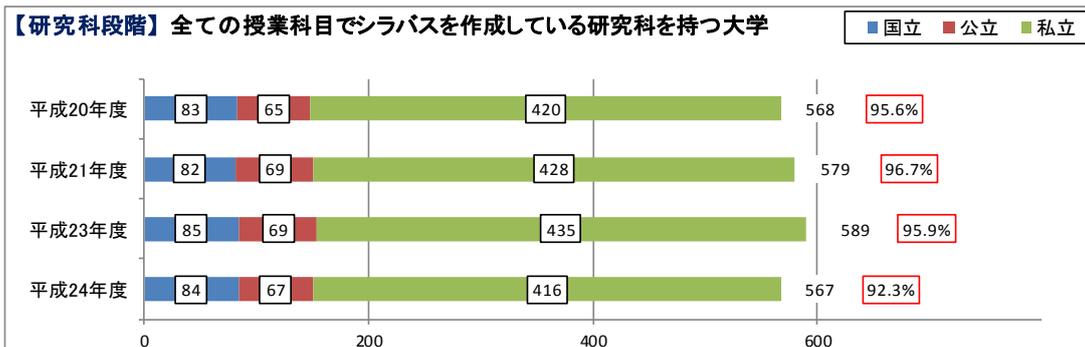
平成24年度現在、725大学(約97%)が全ての授業科目でシラバスを作成している学部、567大学(約92%)が全ての授業科目でシラバスを作成している研究科を持っている。



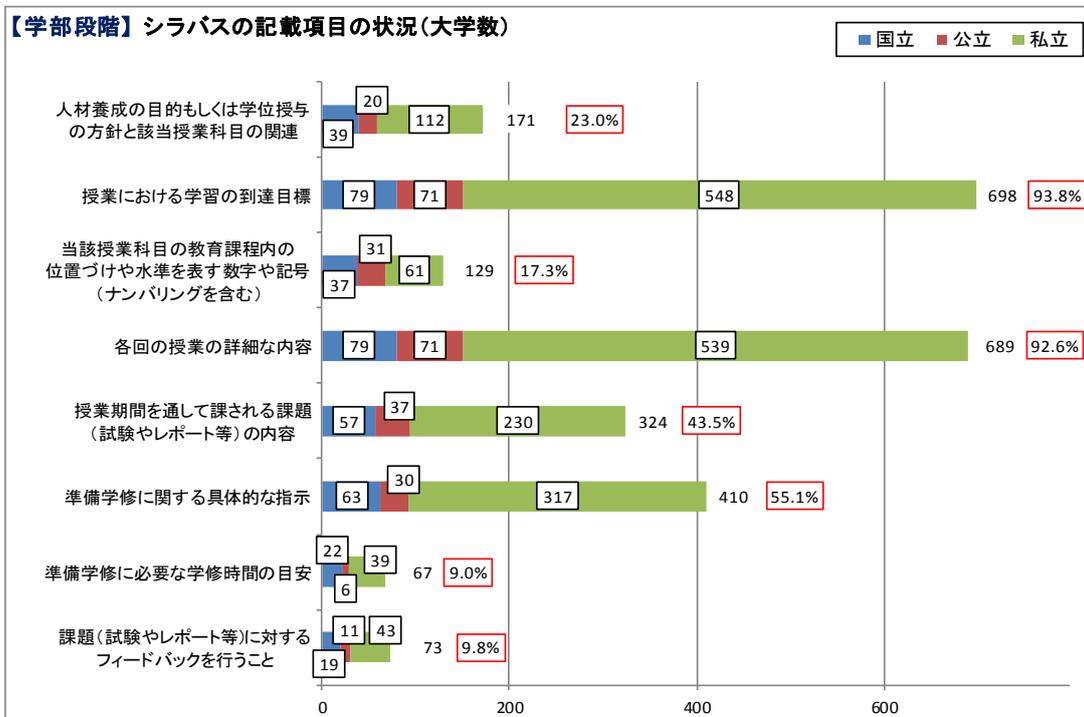
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



②シラバスの記載項目の状況



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

シラバス：

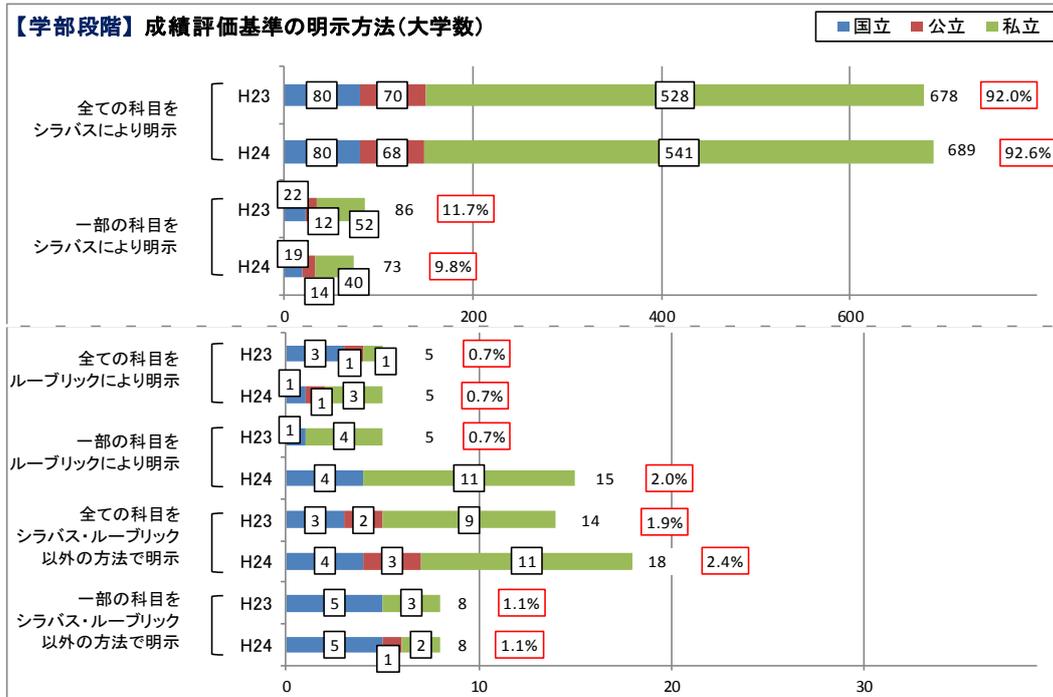
授業科目名、担当教員名、講義目的、講義概要、毎回の授業内容、成績評価方法、教科書や参考文献、履修する上での必要な要件等を詳細に示した授業計画。

<成績評価基準等の明示>

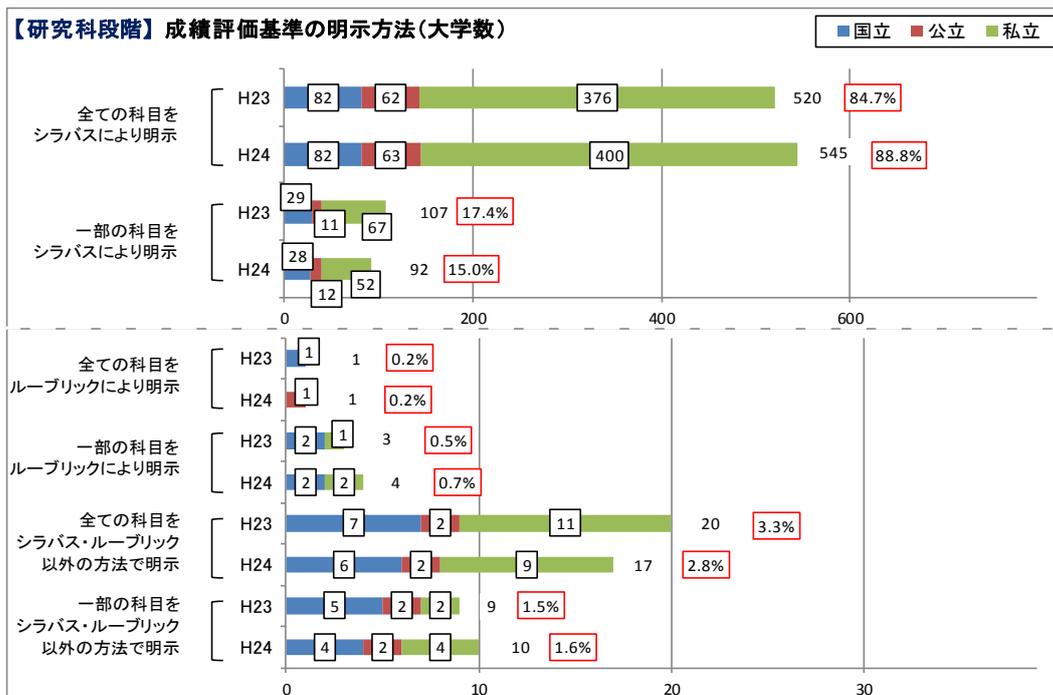
①成績評価基準等の明示の方法

平成24年度においては、全ての授業科目の成績評価基準をシラバスで明示した大学は学部段階で689大学(約93%)、研究科段階で545大学(約89%)となっている。

また、卒業認定の基準を学生便覧に明記している大学は学部段階で728大学(98%)、研究科段階で547大学(約89%)となっている。



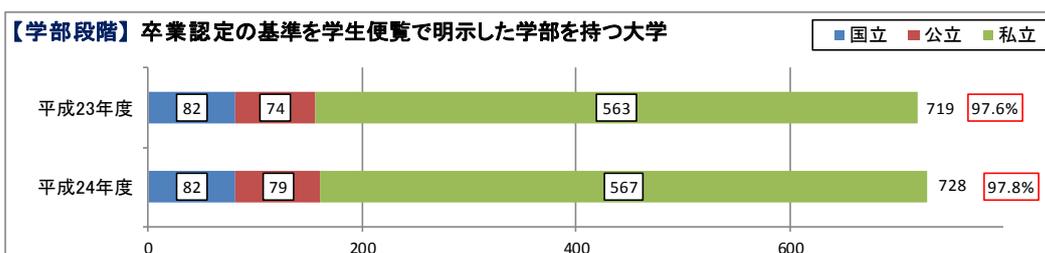
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



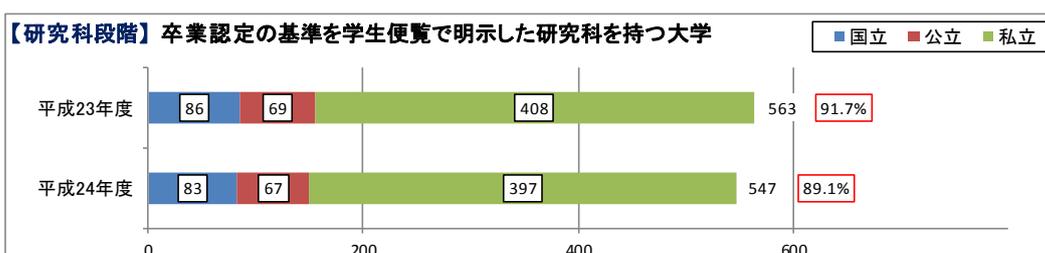
ルーブリック：

米国で開発された学修評価の基準の作成方法。評価水準である「尺度」と、尺度を満たした場合の「特徴の記述」で構成される。記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難なパフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがあるとされている。ルーブリックは、コースや授業科目、課題(レポート)等の単位で設定することができ、国内においても、個別の授業科目における成績評価等で活用されている。

②卒業認定の基準の明示の方法



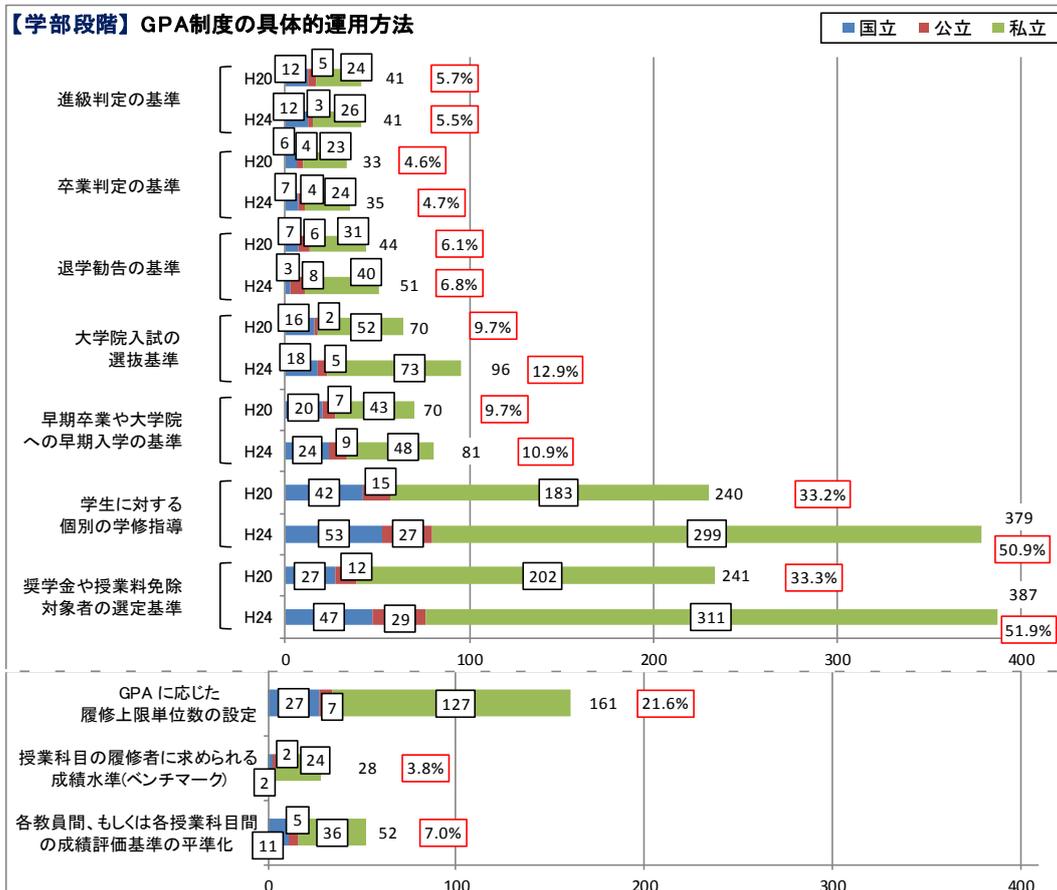
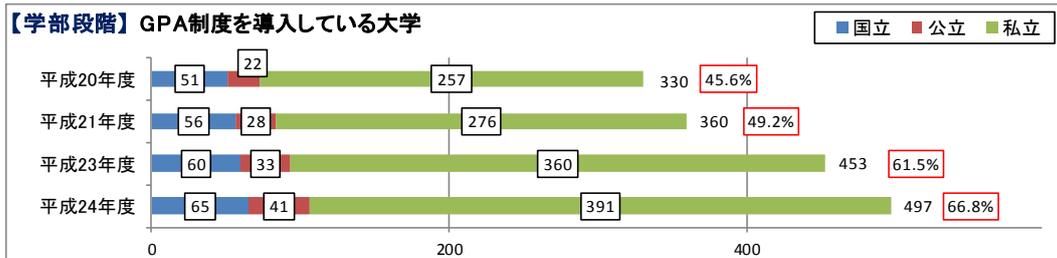
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



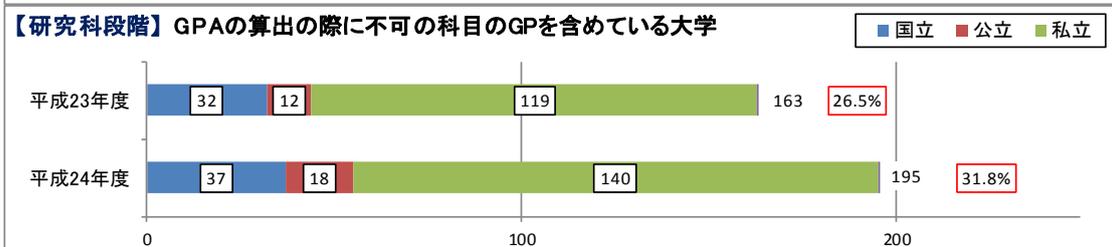
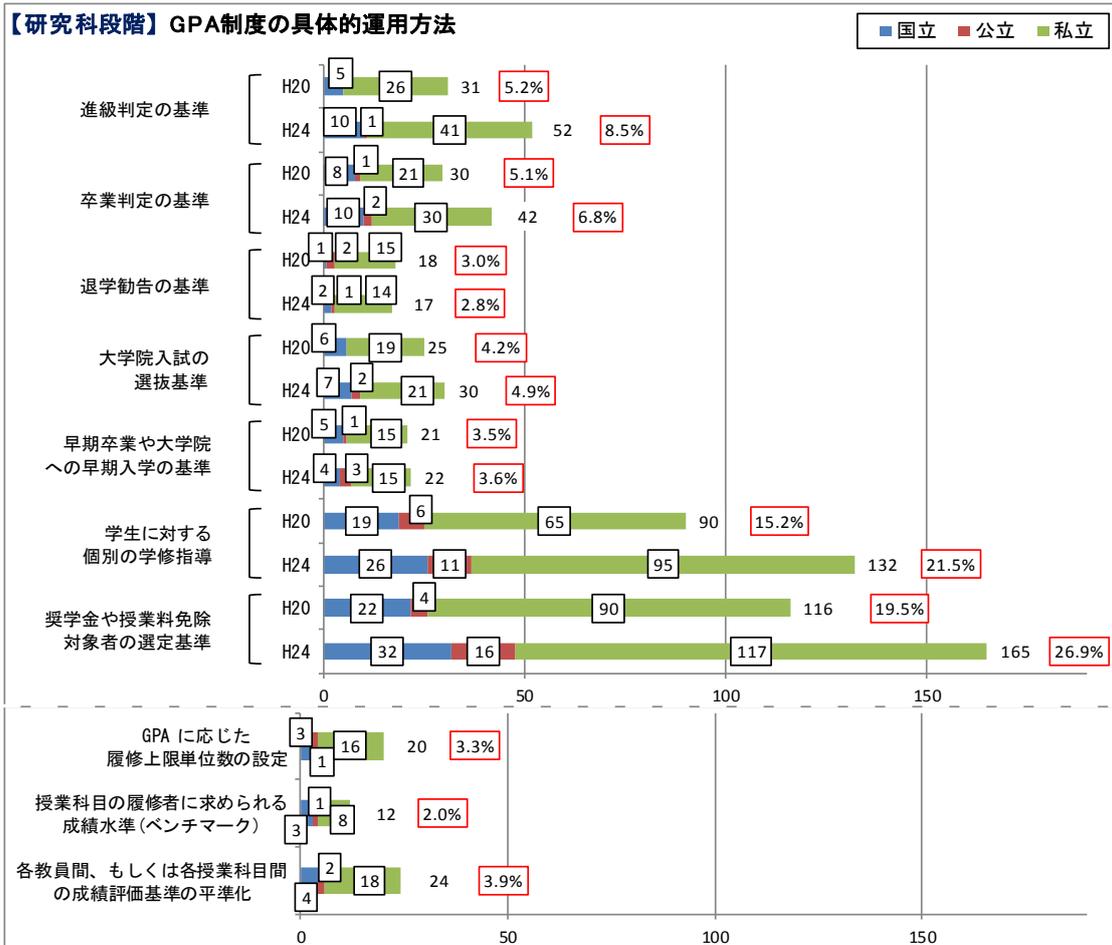
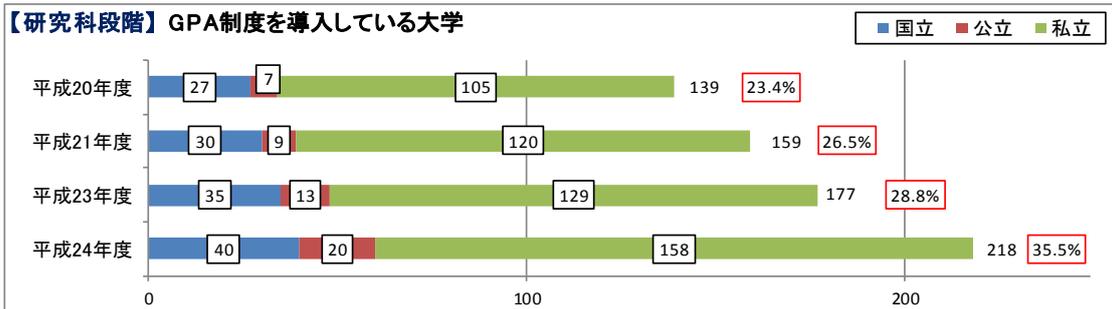
<GPA制度の活用>

GPA制度を導入している大学

シラバス等で授業方法・計画とともに成績評価基準を明示した上で、厳格な成績評価を行うことが求められているが、例えば、現在米国において一般に行われている成績評価方法である「GPA制度」は、平成24年度現在、学部段階で497大学(約67%)、研究科段階で218大学(約36%)で導入されており、その内学部全体で導入しているのは471大学(約63%)、研究科全体で導入しているのは197大学(約32%)である。GPAは主に学修指導や奨学金・授業料免除の基準として活用されており、進級判定や卒業判定の基準、退学勧告への活用は少数である。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



GPA制度 :

授業科目ごとの成績評価を、例えば5段階(A、B、C、D、E)で評価し、それぞれに対して、4、3、2、1、0のように数値(グレード・ポイント: GP)を付与し、この単位あたりの平均(グレード・ポイント・アベレージ: GPA)を出して、その一定水準を卒業等の要件とする制度。

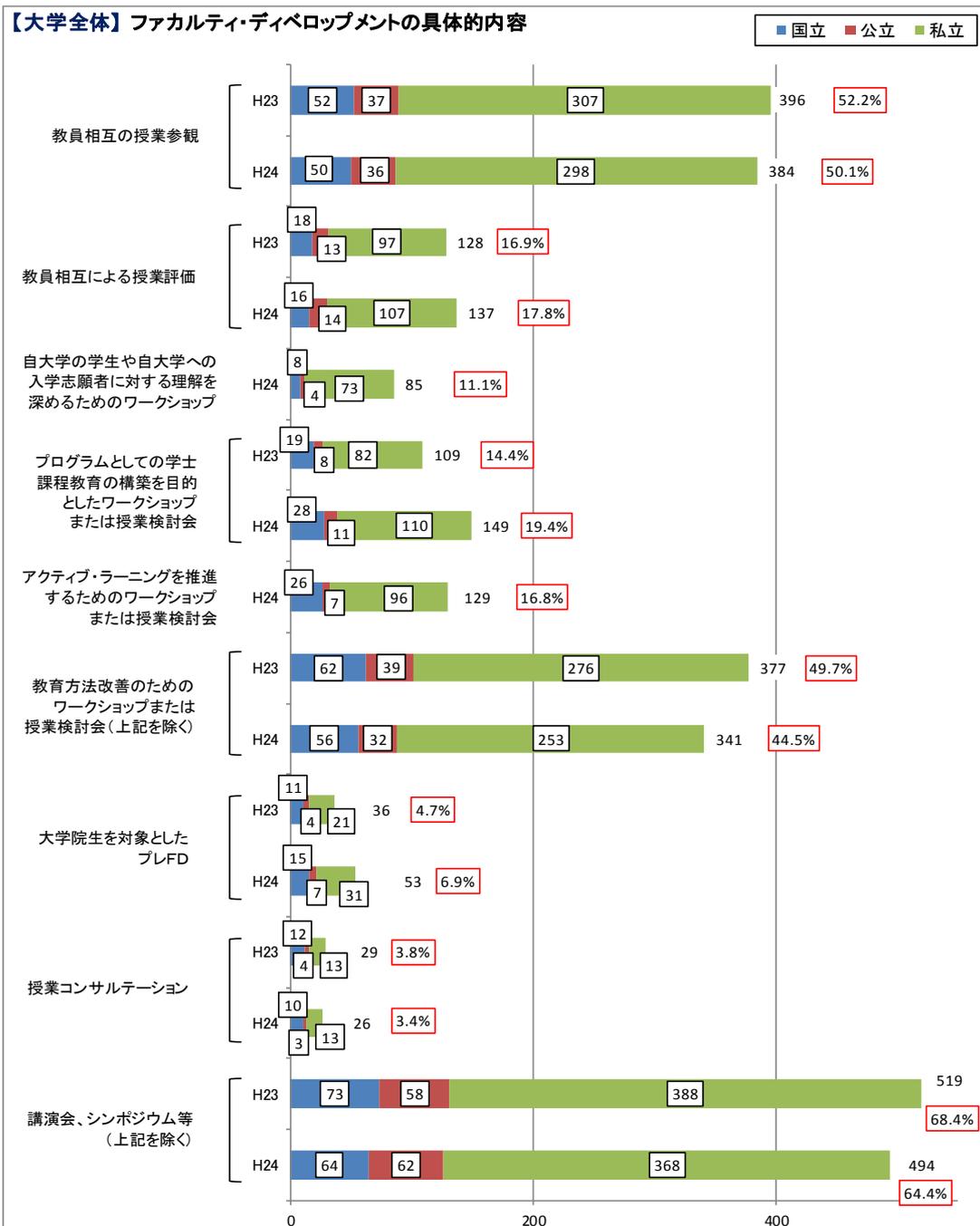
<ファカルティ・ディベロップメント(教員の職能開発)の実施状況>

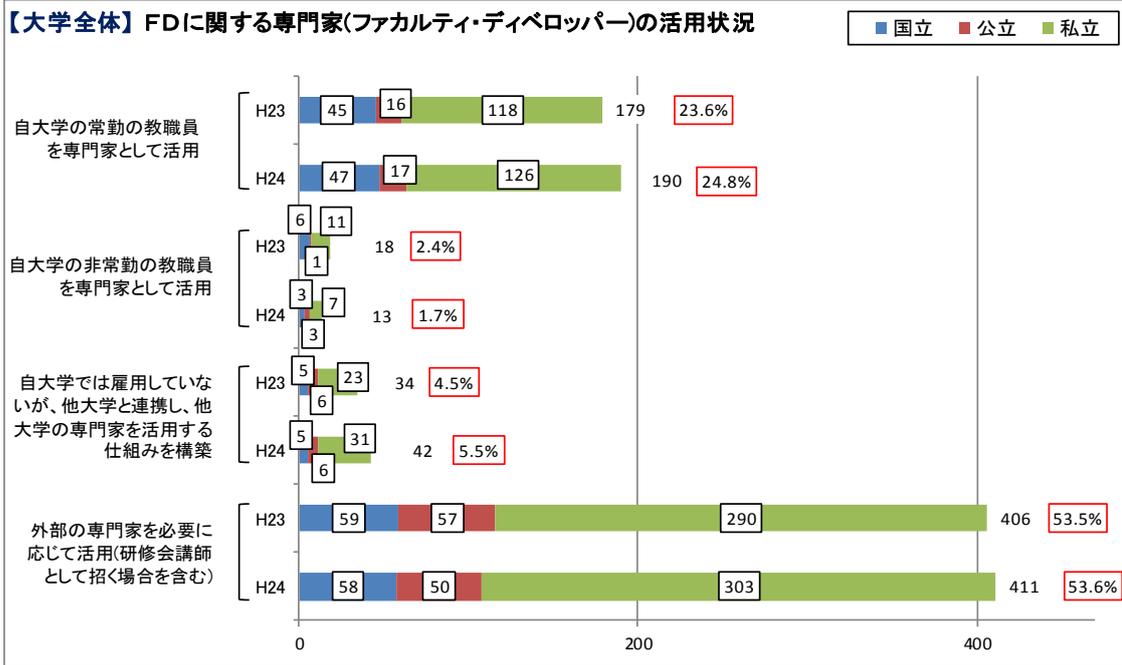
①ファカルティ・ディベロップメントの実施状況

各大学は、ファカルティ・ディベロップメント(教員の職能開発、FD)に取り組むことが法令により義務づけられている。

平成24年度におけるFD活動の具体的な内容は以下のとおりとなっており、講演会やワークショップ形式のFDは広く行われる一方、教員相互による授業評価や授業コンサルテーション等を行う大学数は、あまり多くない。

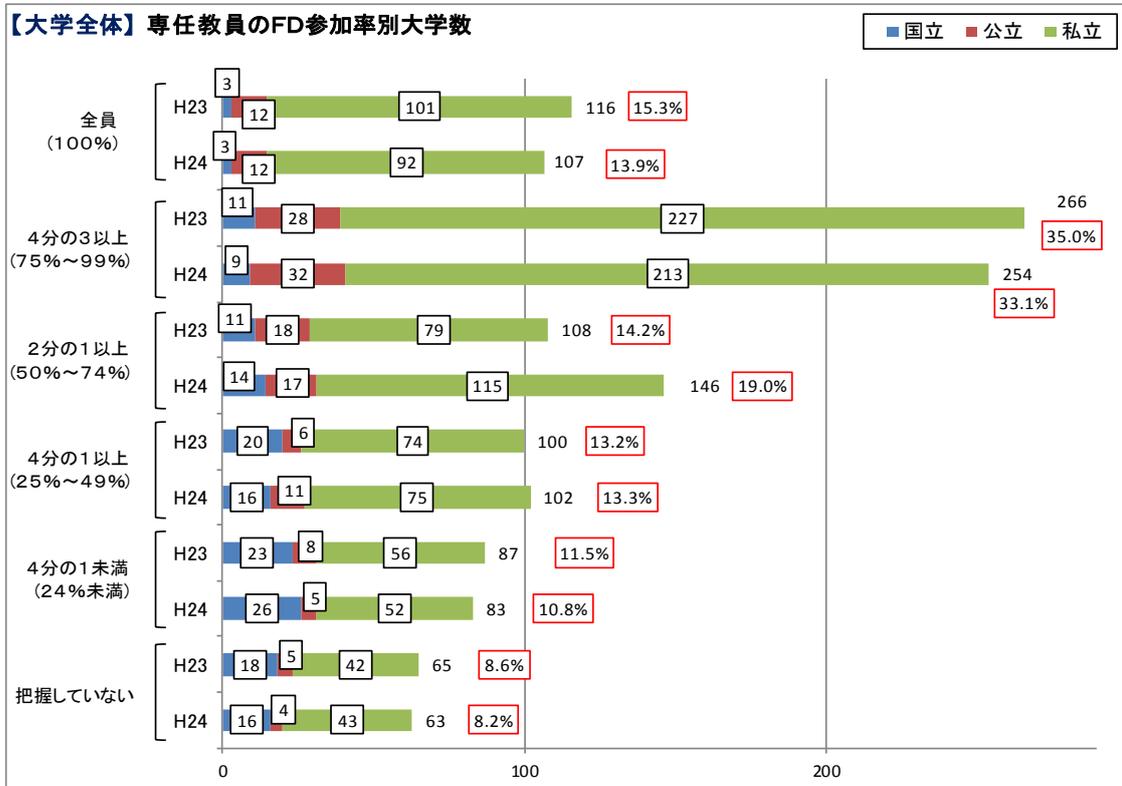
また、こうしたFD活動を推進するための専門家の活用状況について見ると、外部の専門家を活用するとの回答が多いが、学内の常勤の教職員を活用すると回答している大学も一定数見られる。





②ファカルティ・ディベロップメントへの専任教員の参加状況

平成24年度においてFD活動に参加した専任教員の割合については以下のとおりであり、「4分の3以上(であるが全員ではない)」と回答した大学数が最も多く254大学となっている。

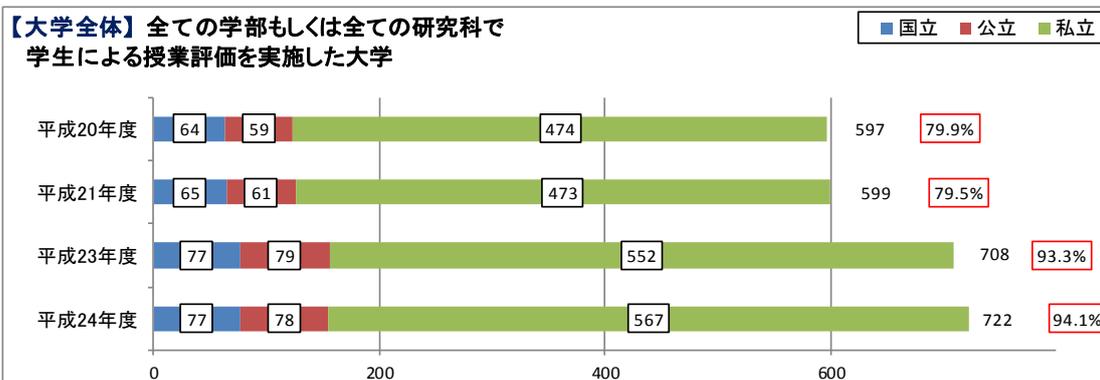


<学生による授業評価の実施状況>

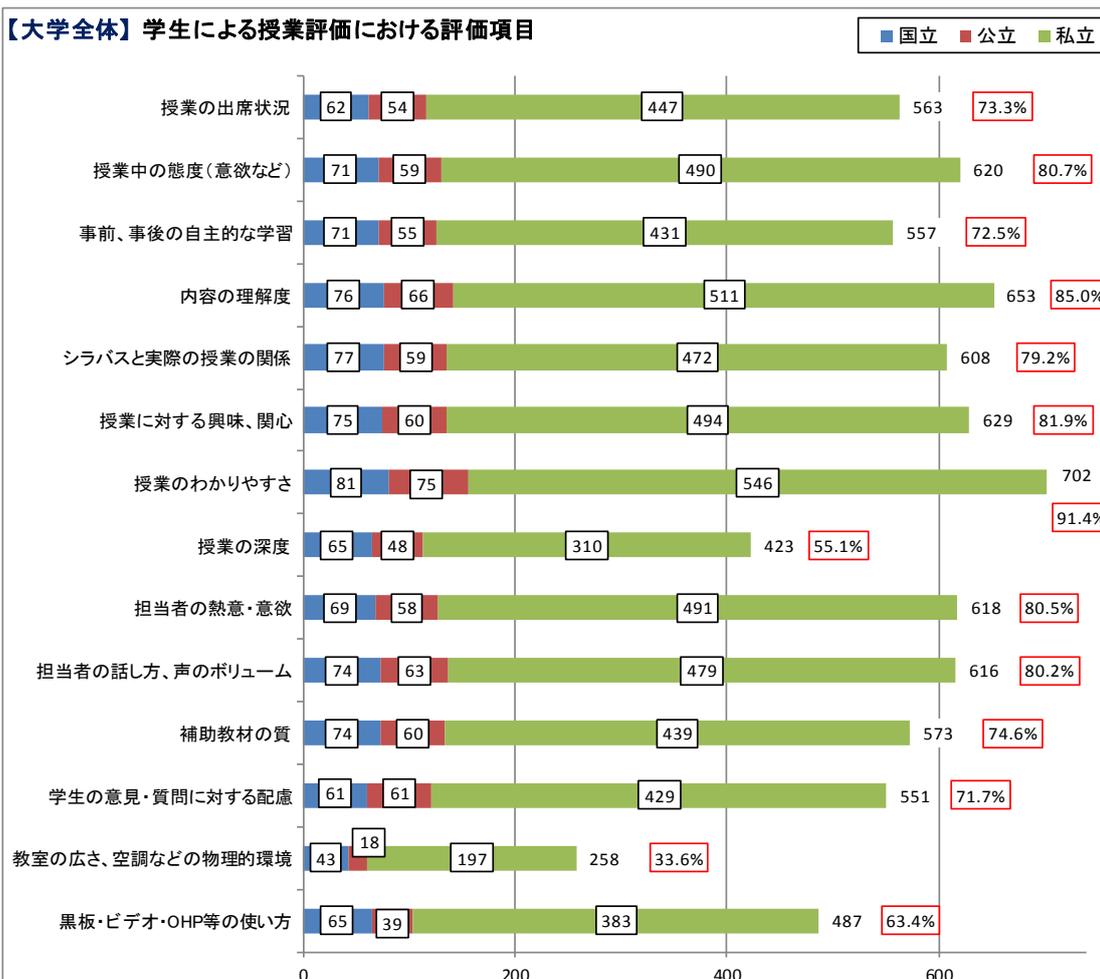
①学生による授業評価の実施状況

平成24年度現在、学生による授業評価を実施した大学は、国立77大学(約90%)、公立78大学(95%)、私立567大学(約95%)、国公私立全体で722大学(約94%)となっており、その内全ての学部で実施した大学は701大学(約91%)である。

(平成21年度までの大学数は「全学として授業評価を実施した大学数」であり、参考値である。)



(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

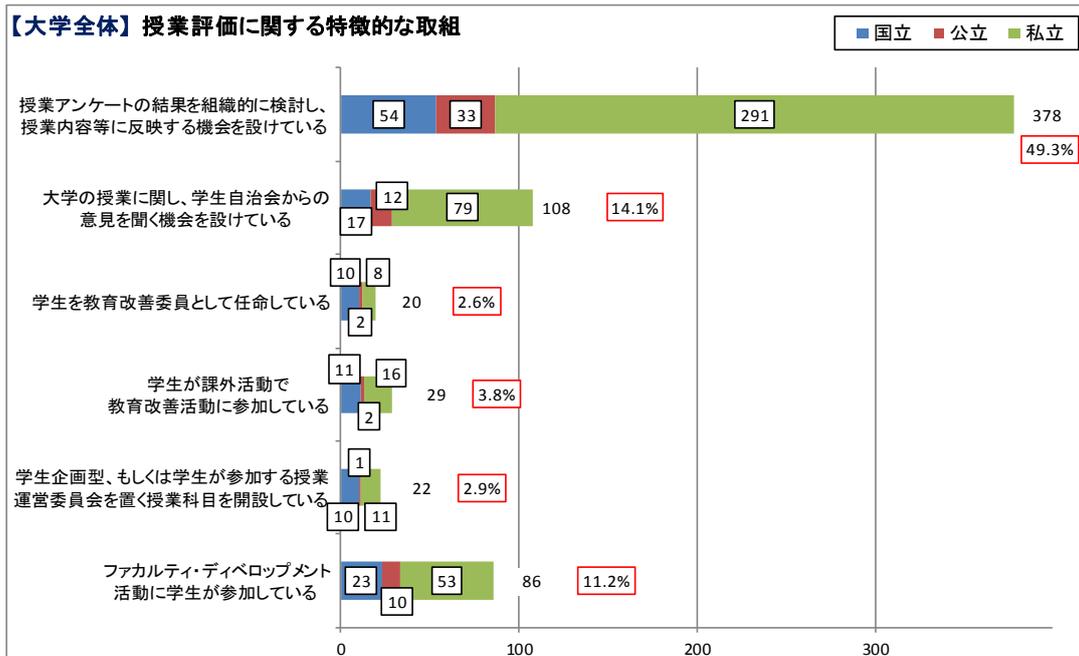
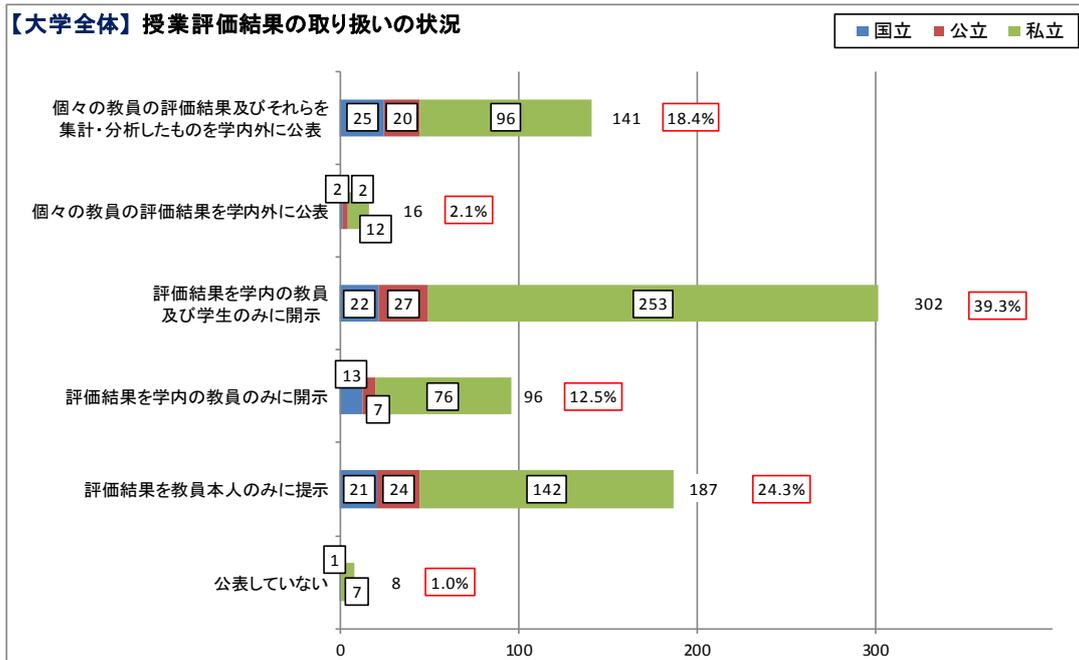


②学生による授業評価結果の取扱い等

平成24年度における学生による授業評価の結果の取扱い状況は以下のとおりであり、「評価結果を学内の教員及び学生のみに表示」している大学数は302大学(約40%)となっている。これと「評価結果を学内の教員のみに表示」「評価結果を教員本人のみに表示」とする大学数を合わせると585大学となり、授業評価の結果を学内のみで活用している大学数は約8割となっている。

その一方、「評価結果やその分析結果を学内外に公表」していると回答している大学数は141大学となっている。

また、平成24年度における学生による授業評価の特徴的な取組としては、「授業アンケートの結果を組織的に検討し、授業内容等に反映する機会を設けている」との回答が378大学と一番多く、次いで108大学が「大学の授業に関し、学生自治会からの意見を聞く機会を設けている」、86大学が「ファカルティ・ディベロップメント活動に学生が参加している」と回答している。

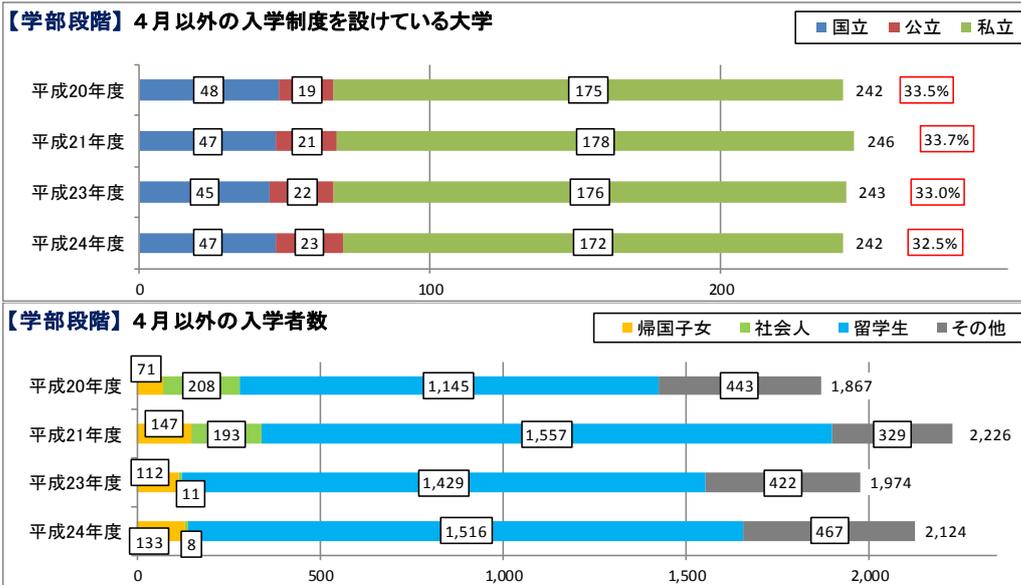


5. 「開かれた大学」への取組状況

<入学時期の弾力化>

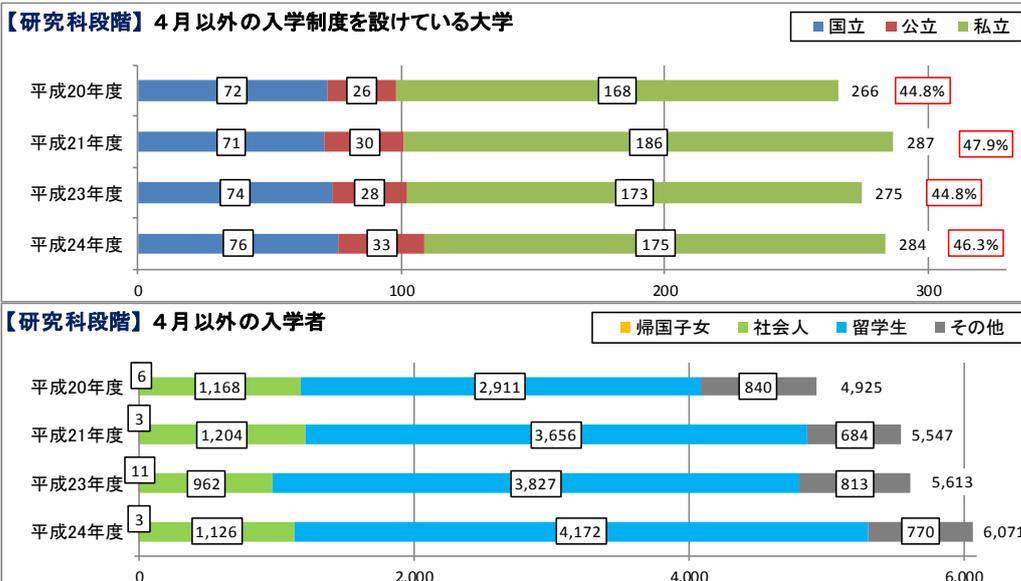
平成19年の学校教育法施行規則の改正により、学年の始期及び終期は学長が定めることとされており、平成24年度においては、学部段階では242大学(33%)、研究科段階では284大学(46%)が制度を導入しており、学部段階の4月以外の入学者数は2,124人、研究科段階の4月以外の入学者数は6,071人となっている。

①学部段階における4月以外の入学者の受入れ



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

②研究科段階における4月以外の入学者の受入れ



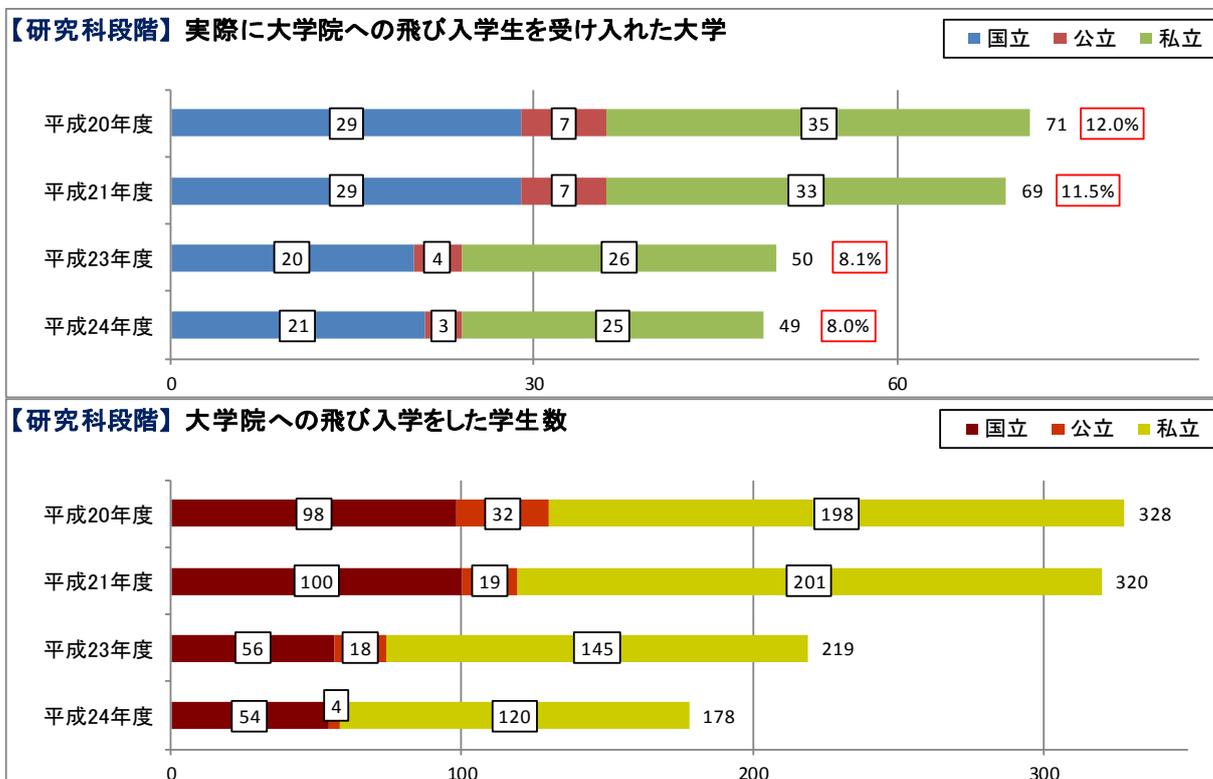
(※)放送大学を除く。

(※)通信制を対象としていない。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

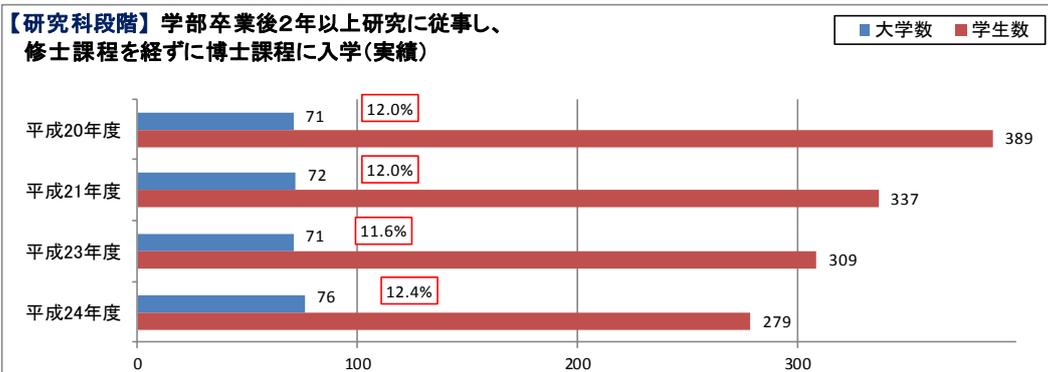
②大学院への飛び入学の実施状況

平成24年度現在、大学院への飛び入学制度を学則上導入している大学のうち、実際に飛び入学生を受け入れた大学は49大学(国立21大学、公立3大学、私立25大学)となっている。

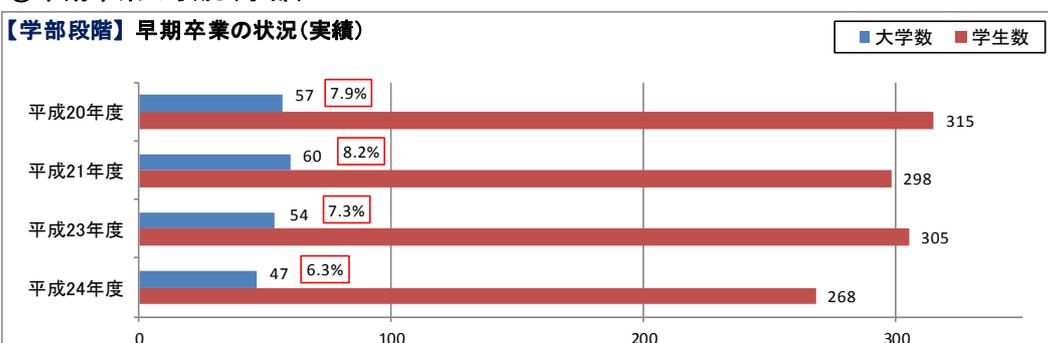


(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

③修士課程を経ずに博士課程に入学

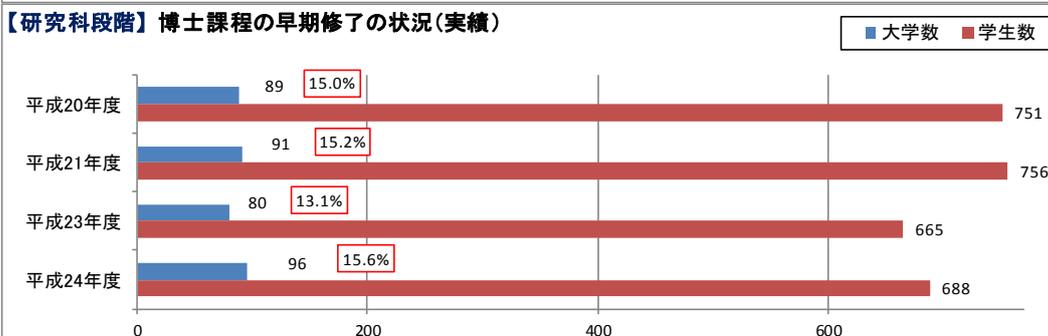
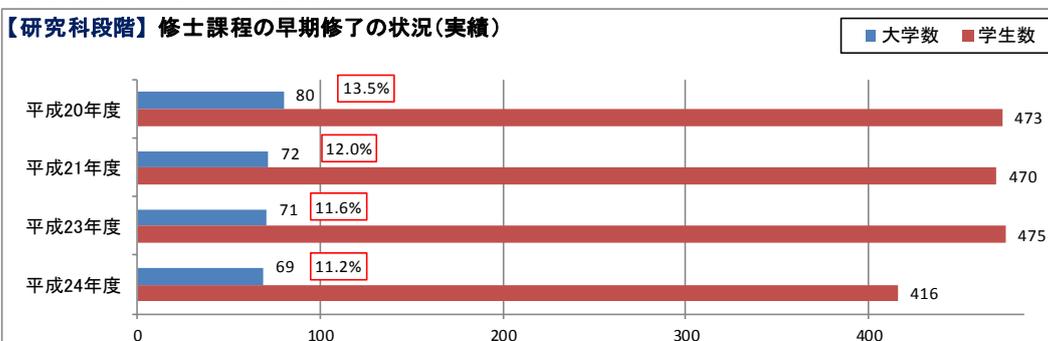


④早期卒業の状況(学部)



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

⑤早期修了の状況(大学院)

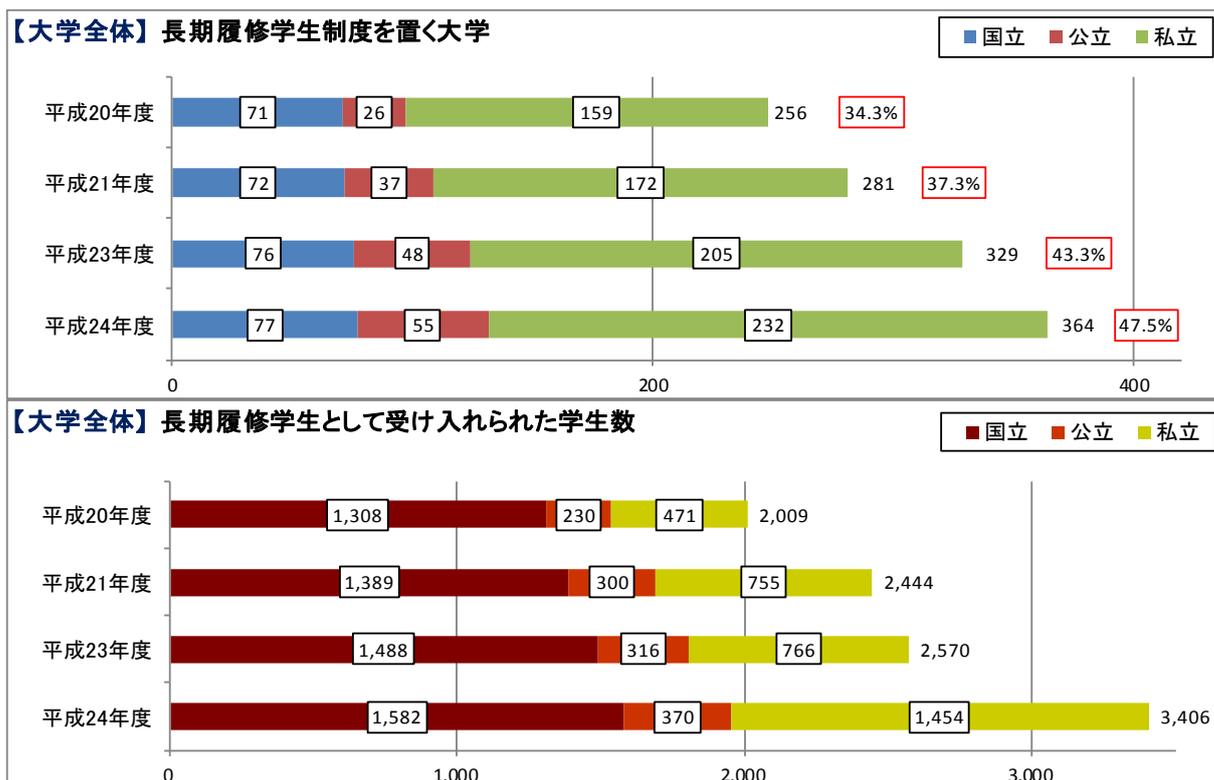


(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

<長期履修学生制度>

長期履修学生制度を置く大学

職業を有している等の事情により、修業年限を超えた一定の期間にわたって、計画的に教育課程を履修して卒業する「長期履修学生制度」については、平成24年度においては364大学(約47%)が導入しており、学部段階で導入しているのは102大学(約14%)、研究科段階で導入しているのは318大学(約52%)である。また学部段階では210人、研究科段階では3,196人、計3,406人の学生が長期履修生として受け入れられている。

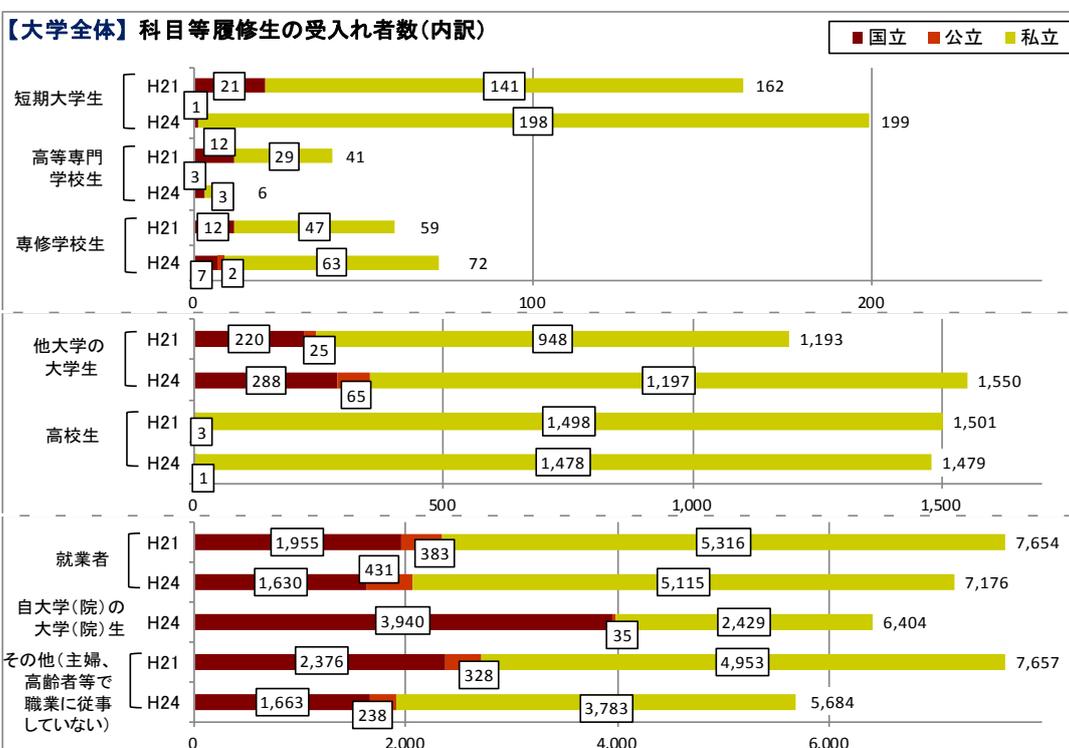
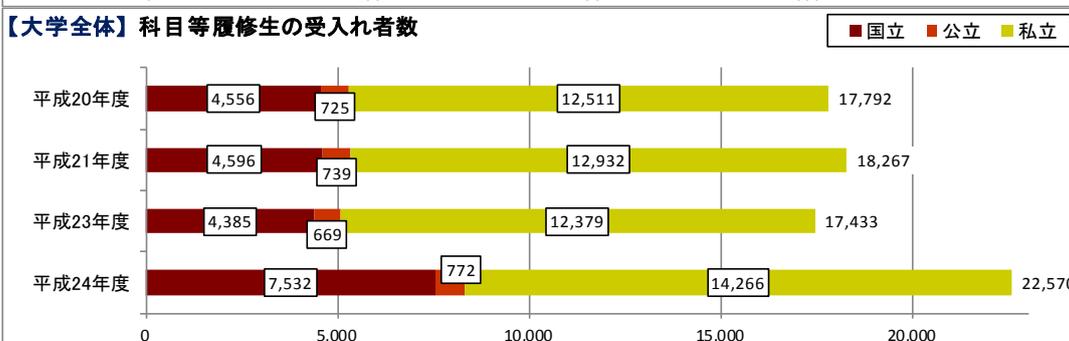
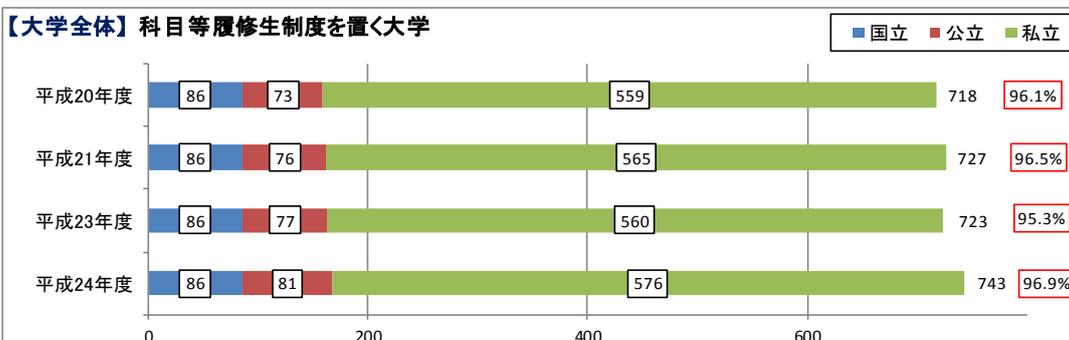


(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

<科目等履修生制度>

科目等履修生制度を置く大学

当該大学の学生以外の者に、パートタイム形式による大学教育を受ける機会を広く認め、その履修成果に単位を与えることのできる「科目等履修生制度」が活用されている。平成24年度現在、国公立大学743大学(約97%)が科目等履修生制度を設けている。



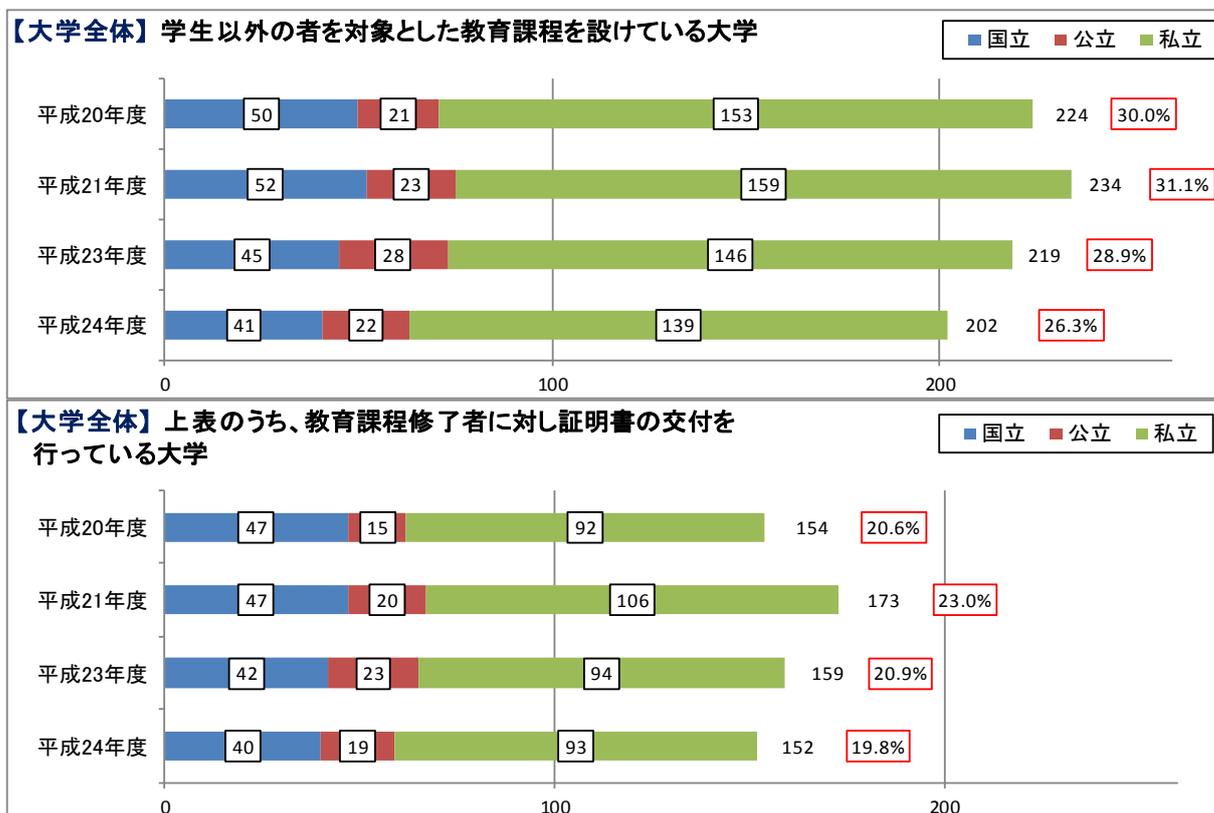
(※)放送大学を除く。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

<学生以外の者を対象とした教育課程を設けている大学>

①学生以外の者を対象とした教育課程の開設状況

平成24年度においては、202大学(約27%)が学生以外の者を対象とした教育課程を設けており、このうち、修了者に証明書の交付を行っている大学は152大学(約20%)となっている。



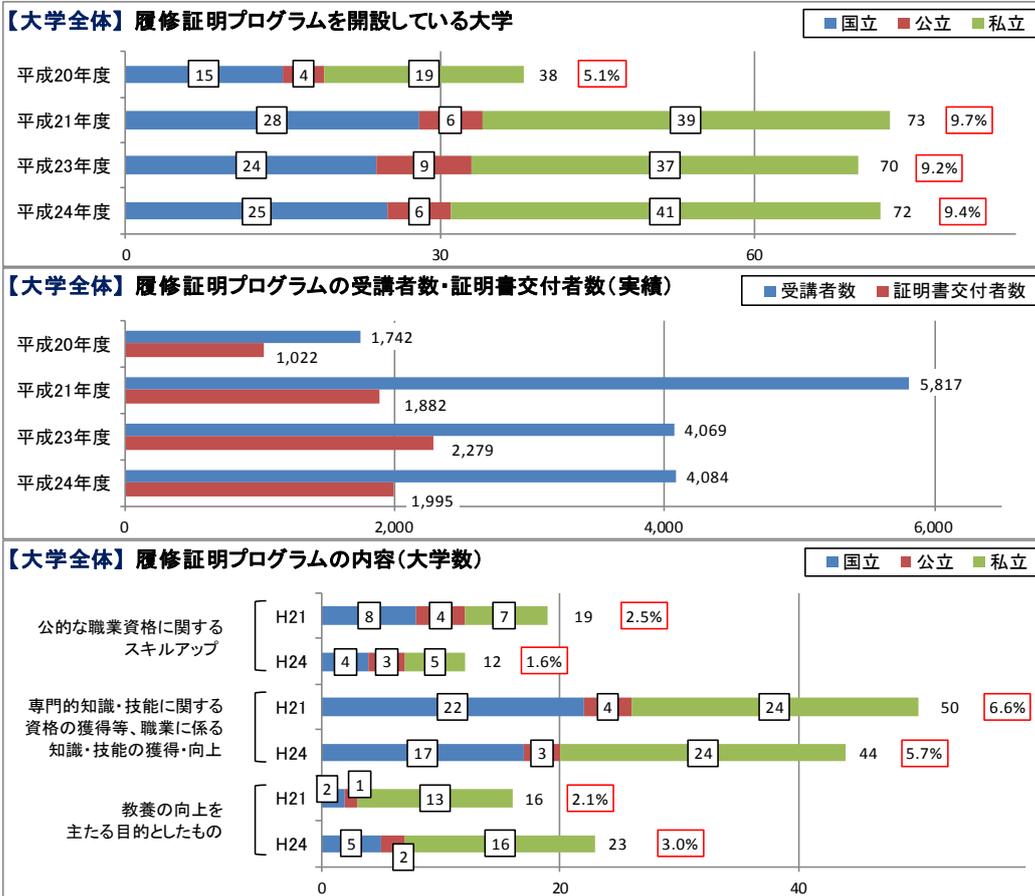
学生以外の者を対象とした教育課程：

主として学生以外の者を対象に、大学の授業科目もしくは公開講座またはこれらの一部により体系的に編成した教育課程(概ね1年未満の短期のプログラムを想定)のこと。必ずしも単位認定を行うことを要しない。なお、一回のみの公開講座、及び科目等履修生、聴講生、履修証明プログラムの受講者を対象としたものは除く。

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

②履修証明プログラムの開設状況

「履修証明プログラム」は、120時間以上の特別な課程として編成されるもので、大学は、学校教育法の定めにより、課程の修了者に証明書を交付することができる。平成24年度においては全72大学で計136プログラムが実施され、証明書交付者数は1,995人となっている。



(※)放送大学を除く。

履修証明プログラム：

学校教育法の改正により、平成20年度から大学等における「履修証明制度」が創設され、社会人等の学修の機会が拡充されている。

《履修証明プログラムの内容別取組例》

○公的な職業資格に関するスキルアップ

情報教育支援士養成プログラム(九州工業大学)
 実践的コア・サイエンス・ティーチャー養成プログラム(鹿児島大学)
 英語による奈良観光ガイド人材養成プログラム(帝塚山大学)

○専門的知識・技能に関する資格の獲得等、職業に係る知識・技能の獲得・向上

いわてアグリフロンティアスクール(岩手大学)
 社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム・森林環境管理リカレントコース(愛媛大学)
 ワークショップデザイナー育成プログラム(青山学院大学)

○教養の向上を主たる目的としたもの

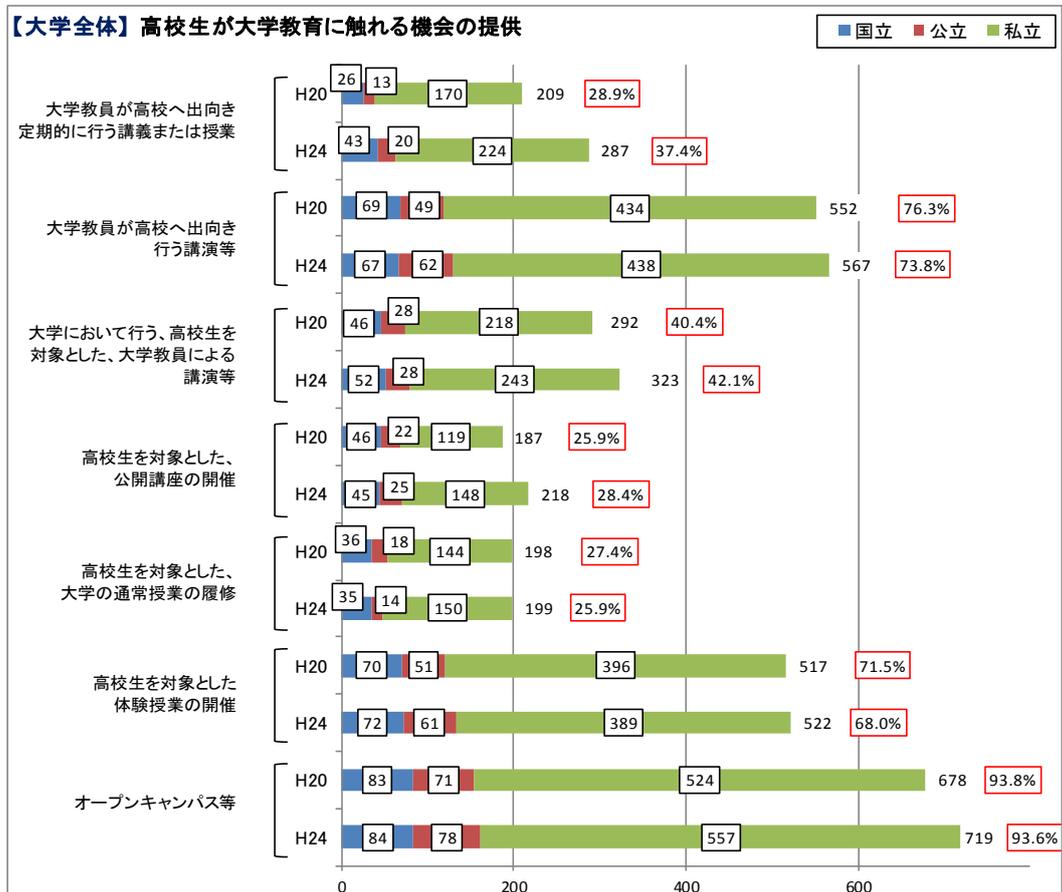
生涯学習塾「共育」(武蔵野大学)
 リベラルアーツ・プログラム(関西学院大学)

(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

<高等学校との連携の状況>

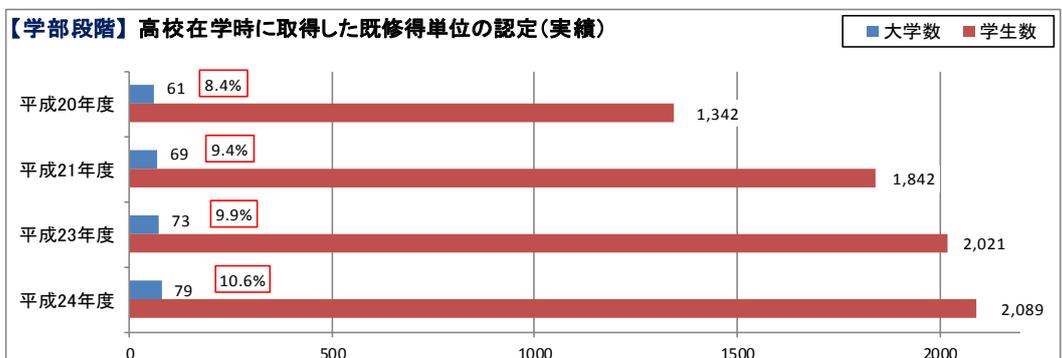
①高校生が大学教育に触れる機会の提供

高校生が大学教育に触れる機会として大学が行っている取組としては、「オープンキャンパス等」が最も多く、次いで「大学教員が高校へ出向き行う講演等」、「高校生を対象とした体験授業の開催」が多くなっている。



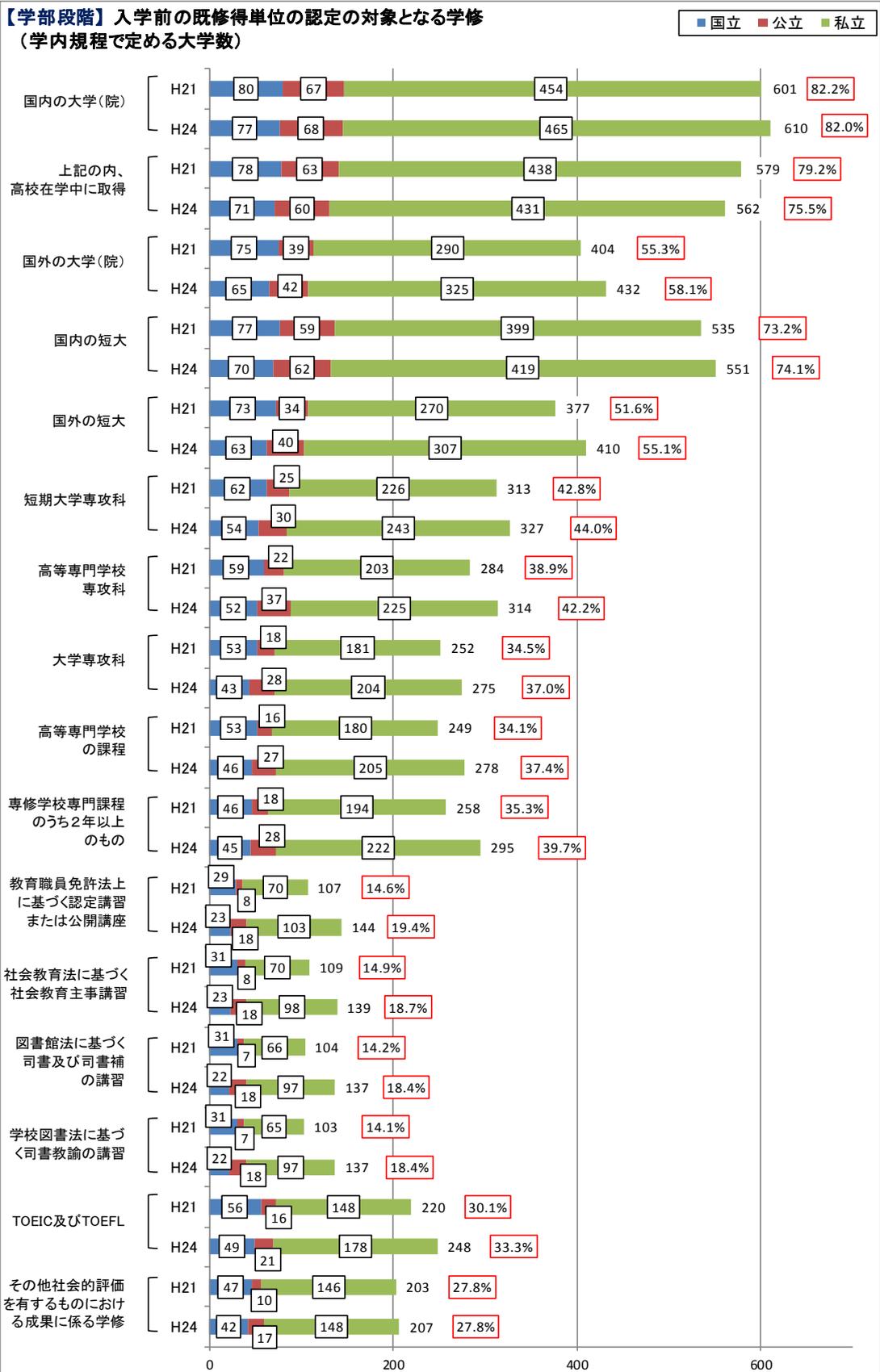
②入学前の既修得単位の認定

現在、高校生が大学の科目等履修生として大学の授業科目を受講する取組も広がっており、その成果として取得した大学の単位は、大学入学後に既修得単位として認定を受けることも可能である。



(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

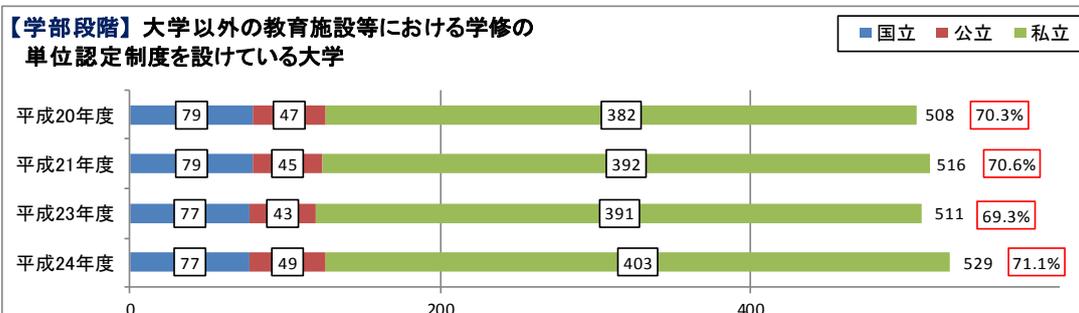
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



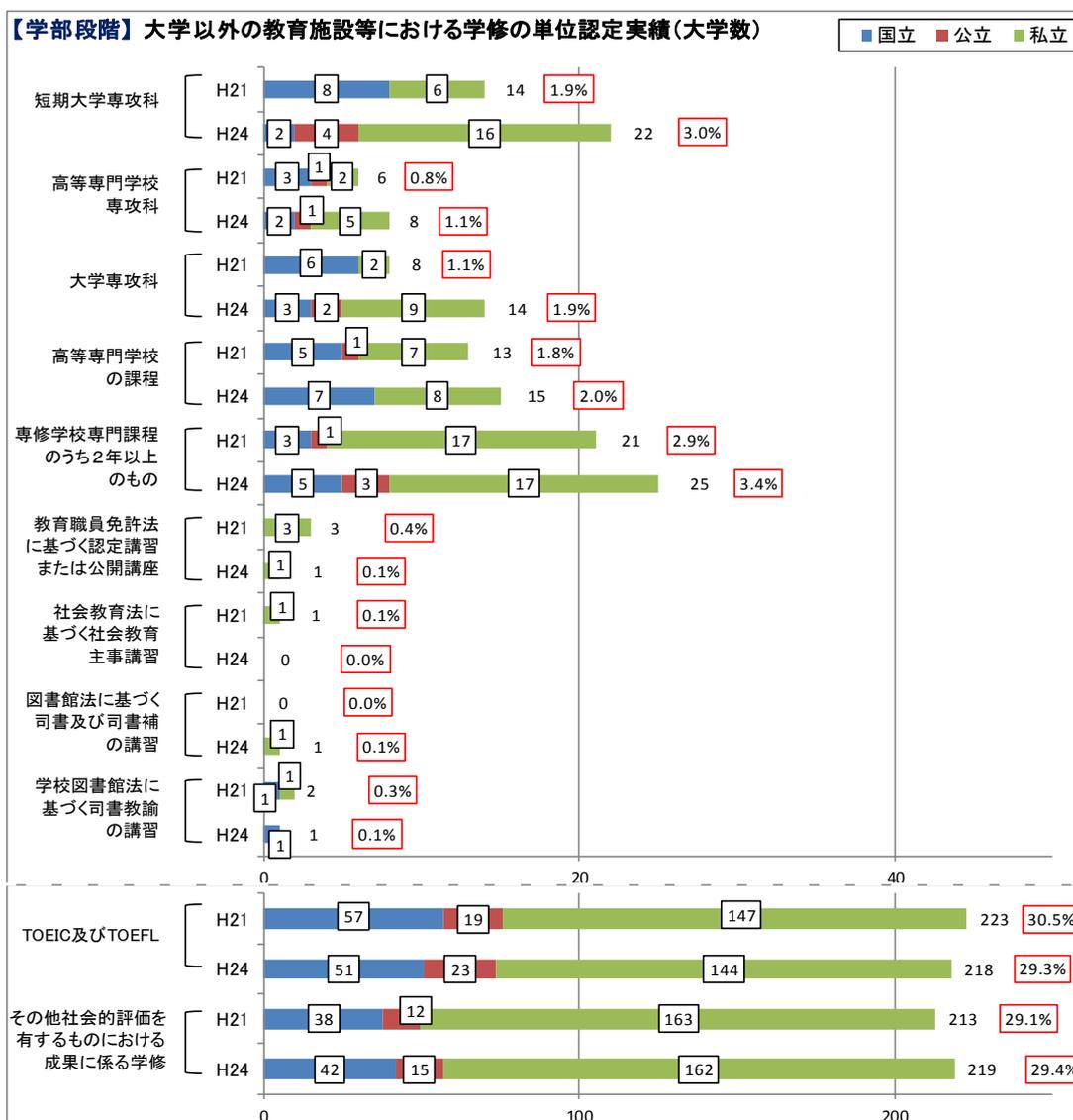
<単位認定の弾力化>

大学以外の教育施設等における学修

大学以外の教育施設等における学修を単位認定することが可能になっており、その取組が広がっている。



(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

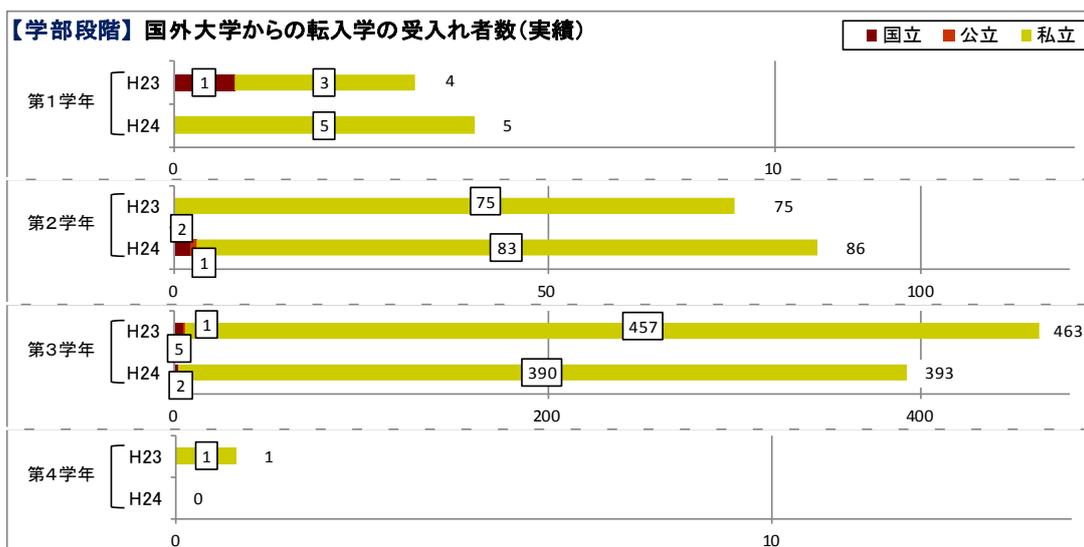
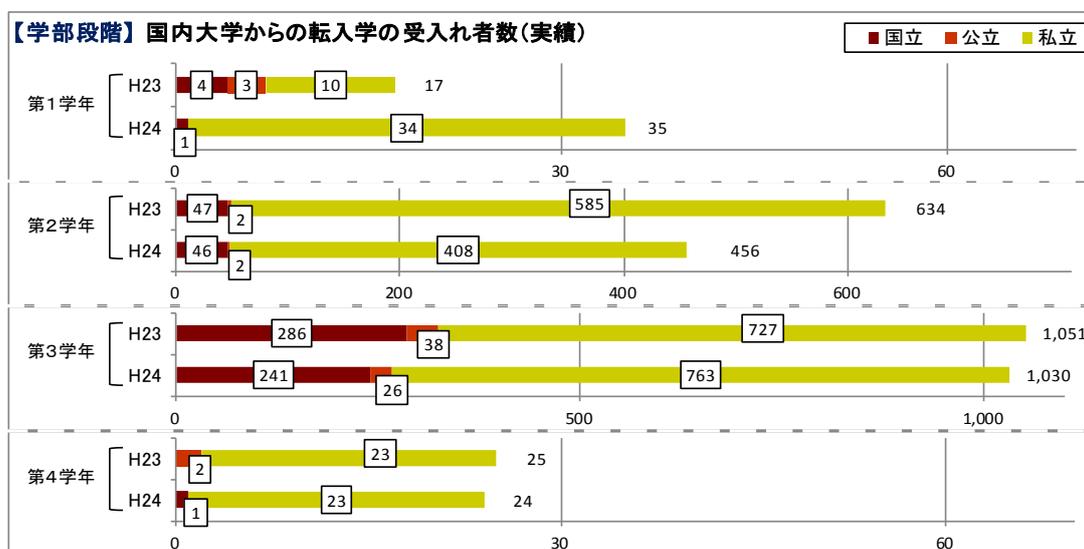
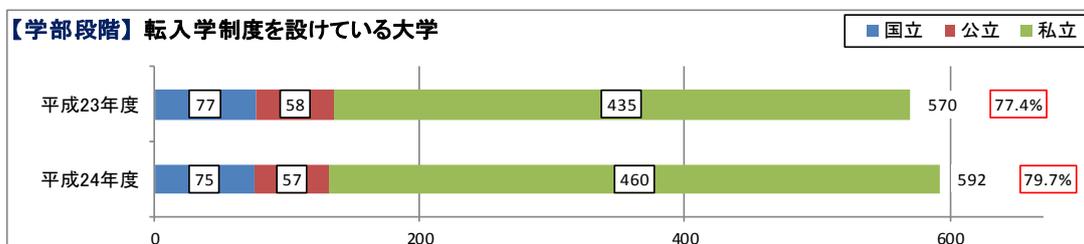


(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

<転入学・転学部・転学科の状況>

①転入学の状況

学生が、他の大学(大学院)から異動する「転入学」の受け入れ制度を設けている大学は、平成24年度現在593大学(約80%)となっている。



(※)放送大学を除く。

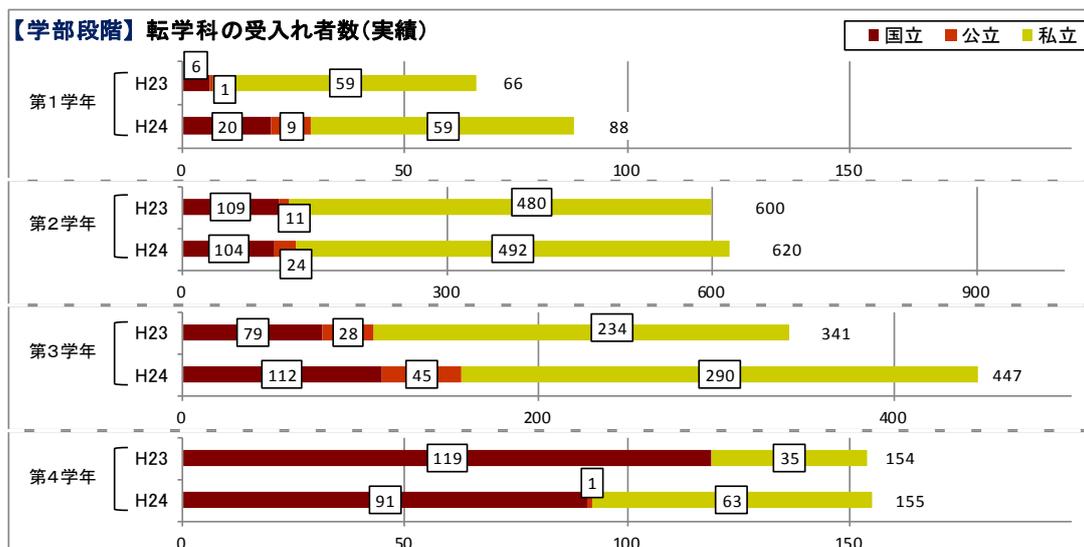
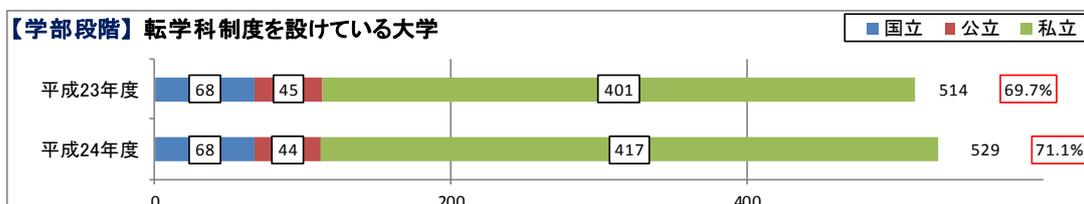
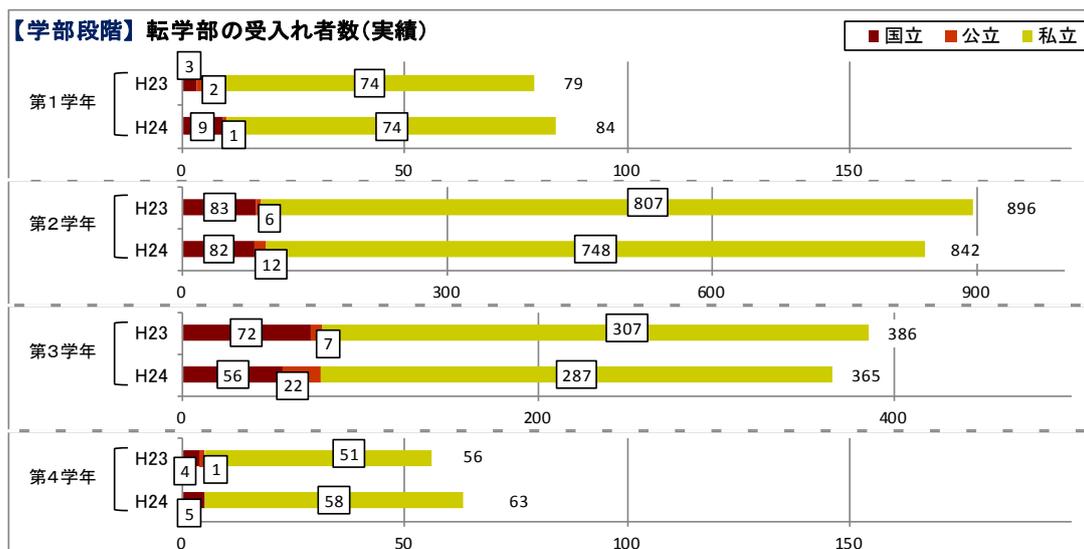
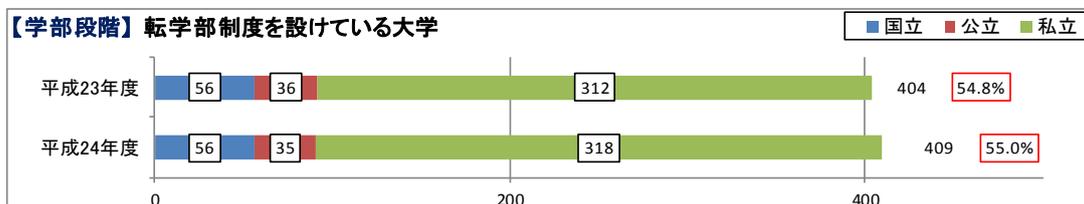
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

転入学:

学生が他の大学(大学院)から異動することを表す。ここでは大学を卒業した者が他の大学の途中年次に入学するものも含むが、短大・高専等からの「編入学」は除く。

② 転学部・転学科の状況

平成24年度現在、同一大学内で学部を異動する転学部の制度を設けている大学は409大学(約55%)、同一学部内で学科を異動する転学科の制度を設けている大学は529大学(約71%)となっている。



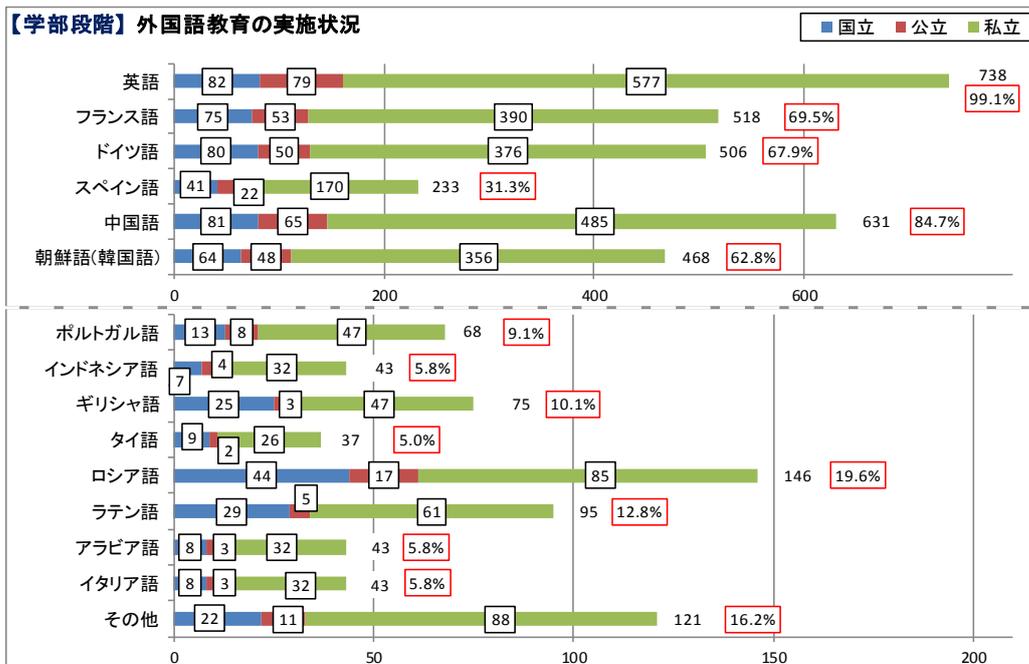
(※) 大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

6. 大学の国際化に向けた取組状況

<外国語教育の改革>

①外国語教育の実施状況

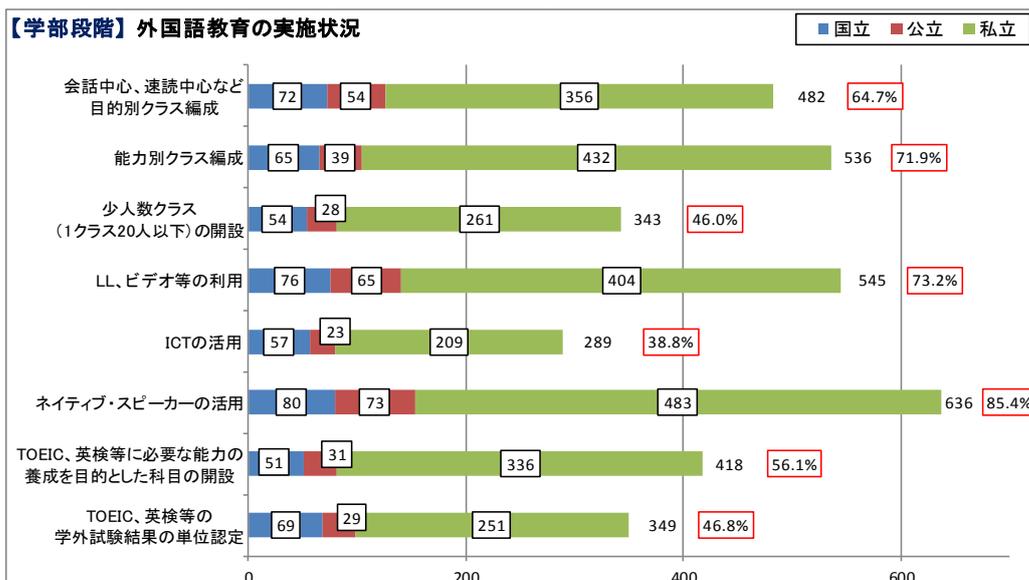
平成24年度における学部段階での外国語の実施状況は以下のとおりであり、英語、中国語、フランス語、ドイツ語、朝鮮語(韓国語)の教育を行っている大学が多く見られる。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

②英語教育に関する取組

平成24年度における学部段階での英語教育の実施状況は以下のとおりであり、「ネイティブ・スピーカーの活用」、「LL、ビデオ等の利用」、「能力別クラス編成」を行っている大学が多く見られる。

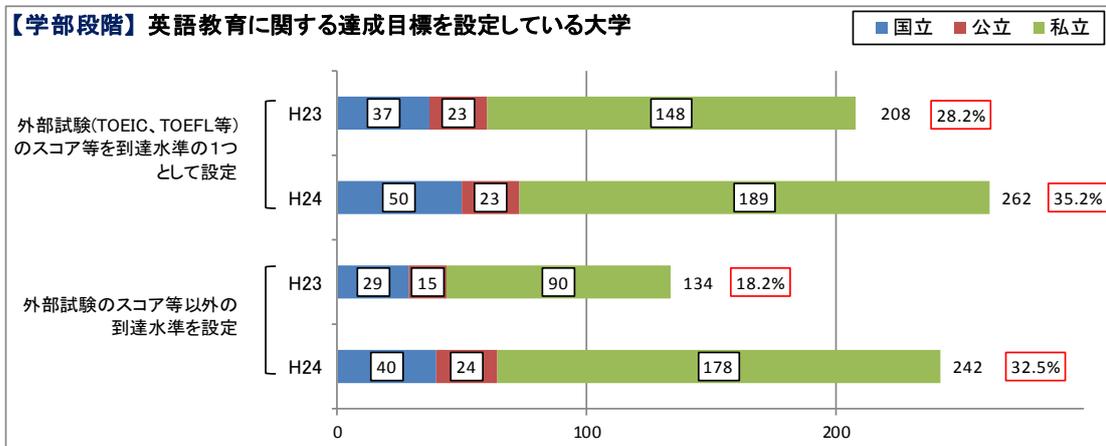


(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

(注)学部以外の組織(共通教育センター等)での開講科目・取組であるとの回答を含めた数値である。

③英語教育に関する達成目標の設定状況

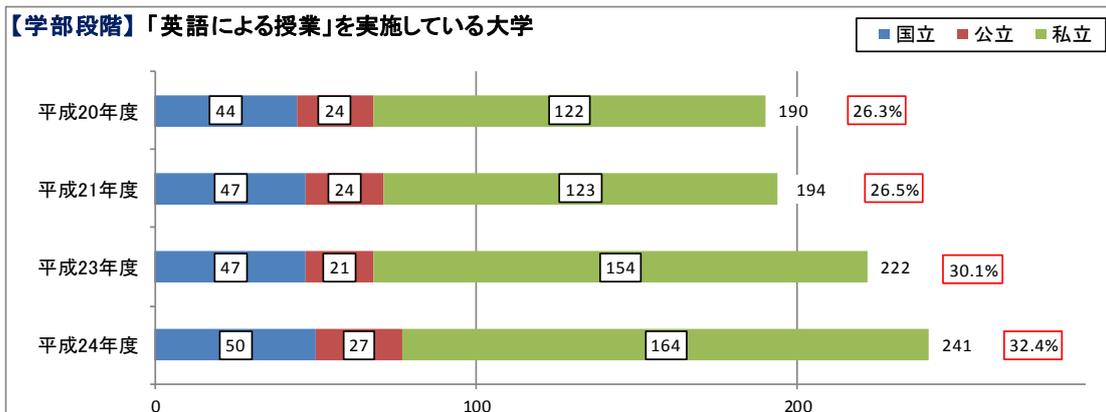
英語教育に関する達成目標の設定に関し、学部段階で外部試験のスコア等を到達水準の1つとして設定している大学は262大学(約35%)となっている。



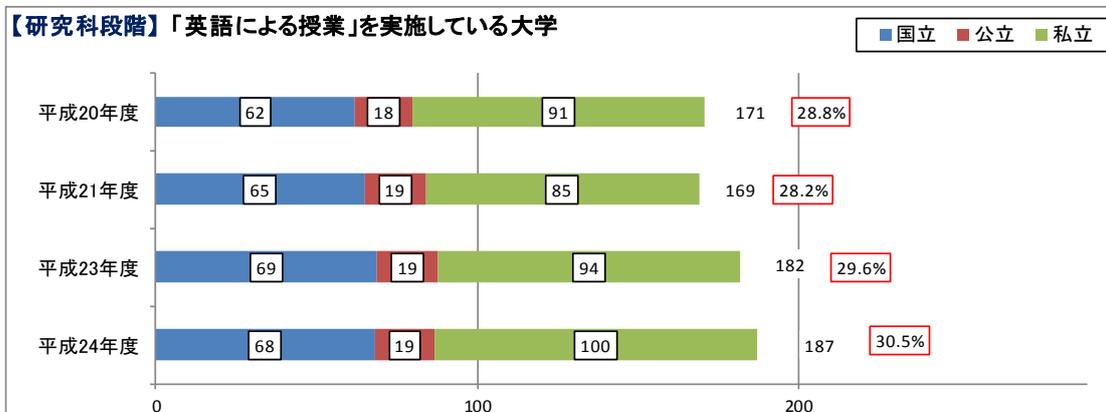
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

④「英語による授業」の実施状況

「英語による授業」(日本語を併用するもの及び英語教育を主たる目的とするものは含まない)を実施している大学は、平成24年度現在、学部段階においては241大学(約32%)、研究科段階においては187大学(約31%)が実施している。

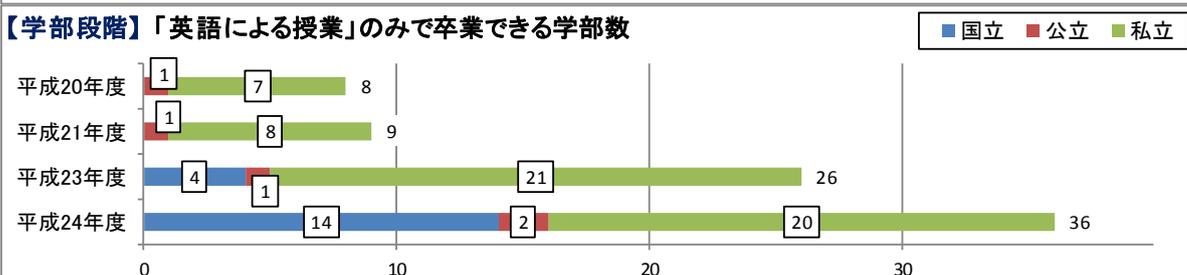
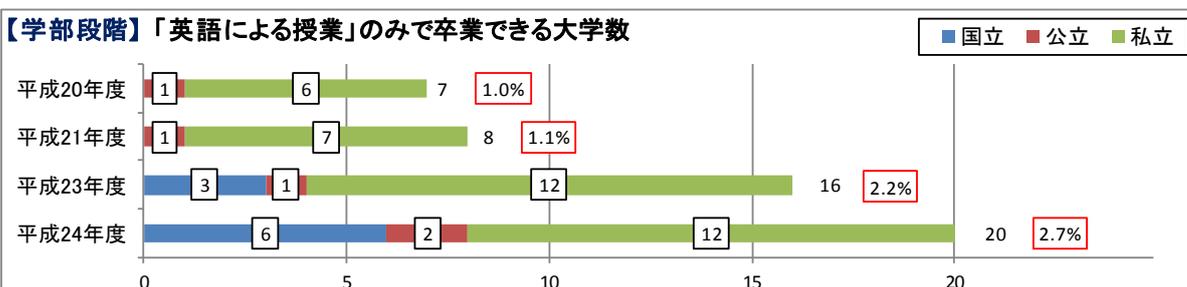


(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

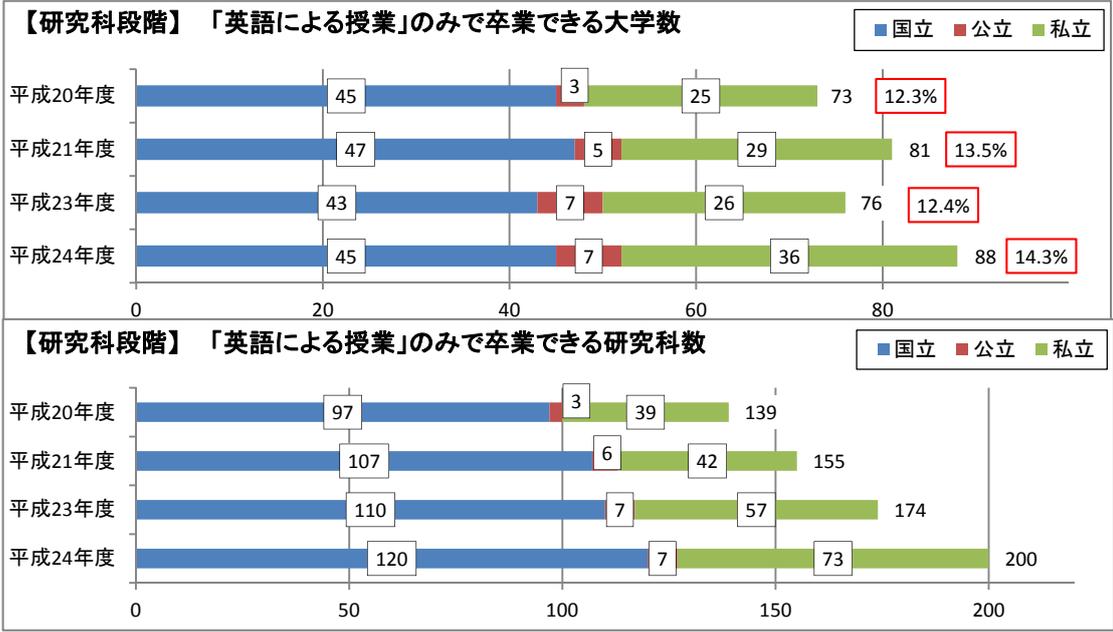
⑤「英語による授業」のみで卒業(修了)できる(学科等がある)学部(研究科)



《【学部段階】「英語による授業」のみで卒業できる(学科等がある)学部》(20大学36学部)

- ・東北大学 工学部、理学部
- ・京都大学 工学部
- ・筑波大学 生命環境学群
- ・東京大学 教養学部
- ・名古屋大学 経済学部、工学部、農学部、法学部、理学部
- ・大阪大学 基礎工学部、工学部、人間科学部、理学部
- ・国際教養大学 国際教養学部
- ・会津大学 コンピュータ理工学部
- ・城西国際大学 国際人文学部
- ・東京基督教大学 神学部
- ・上智大学 国際教養学部、理工学部
- ・多摩大学 グローバルスタディーズ学部
- ・法政大学 グローバル教養学部
- ・明治大学 国際日本学部
- ・早稲田大学 国際教養学部、基幹理工学部、先進理工学部、創造理工学部
- ・名古屋商科大学 コミュニケーション学部、経営学部、経済学部、商学部
- ・立命館大学 国際関係学部
- ・大阪女学院大学 国際・英語学部
- ・関西学院大学 国際学部
- ・立命館アジア太平洋大学 アジア太平洋学部、国際経営学部

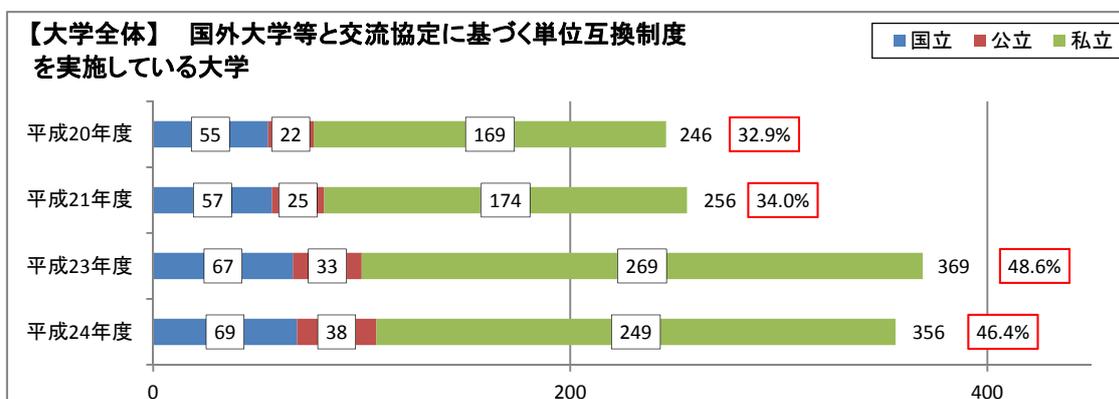
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



＜国外の大学等との単位互換とダブル・ディグリー＞

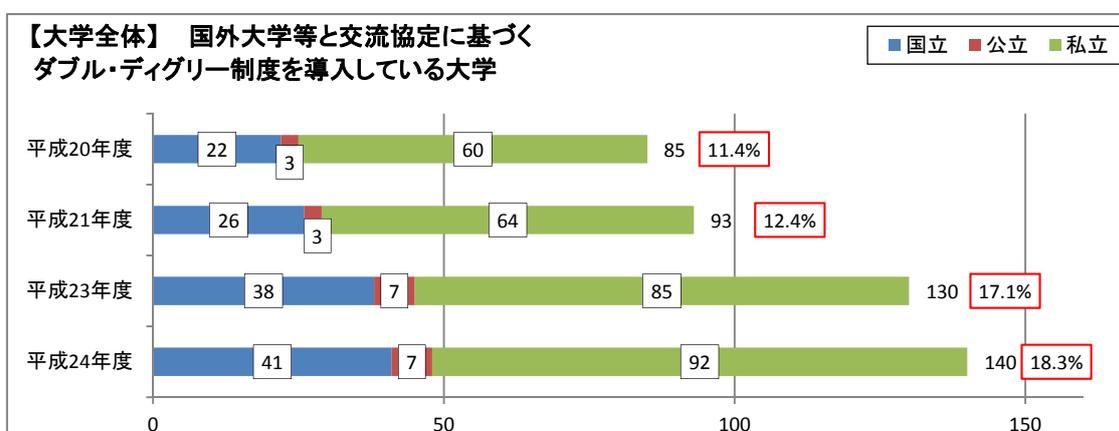
①国外大学等と交流協定に基づく単位互換制度を実施している大学(再掲)

国外大学等との交流協定に基づく単位互換制度を導入している大学数は、国立69大学(約80%)、公立38大学(約46%)、私立249大学(約42%)となっている。



②国外大学等と交流協定に基づくダブル・ディグリー制度を導入している大学

国外大学等との交流協定に基づくダブル・ディグリー制度を導入している大学数は、平成24年度においては、国立41大学(約48%)、公立7大学(約9%)、私立92大学(約15%)となっている。



ダブル・ディグリー：

この調査における「ダブル・ディグリー」とは、我が国と外国の大学が、教育課程の実施や単位互換等について協議し、また、教育課程を共同で編成・実施し、単位互換を活用することにより、双方の大学がそれぞれ学位を授与する形態を指す。

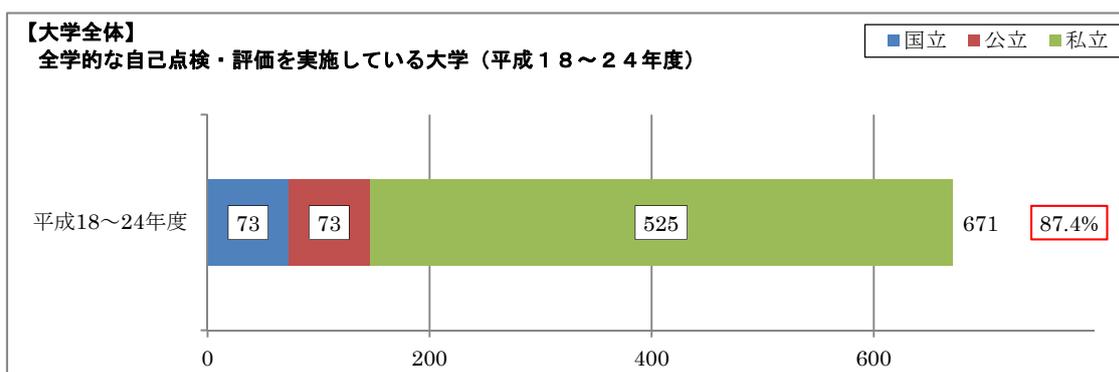
(注)平成22年度実績調査は、東日本大震災の影響を考慮し、実施していない。

7. 自己点検・評価、情報の積極的な提供

<自己点検・評価の実施状況>

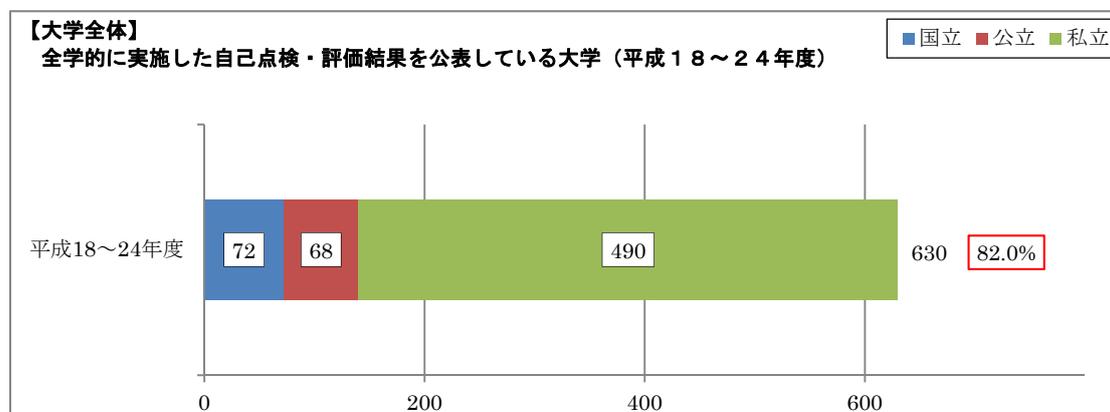
①全学的な自己点検・評価の実施状況

平成18年度から平成24年度の間、国立73大学(約85%)、公立73大学(約89%)、私立525大学(約88%)、国公私立全体で671大学(約87%)で全学的な自己点検・評価が実施されている。



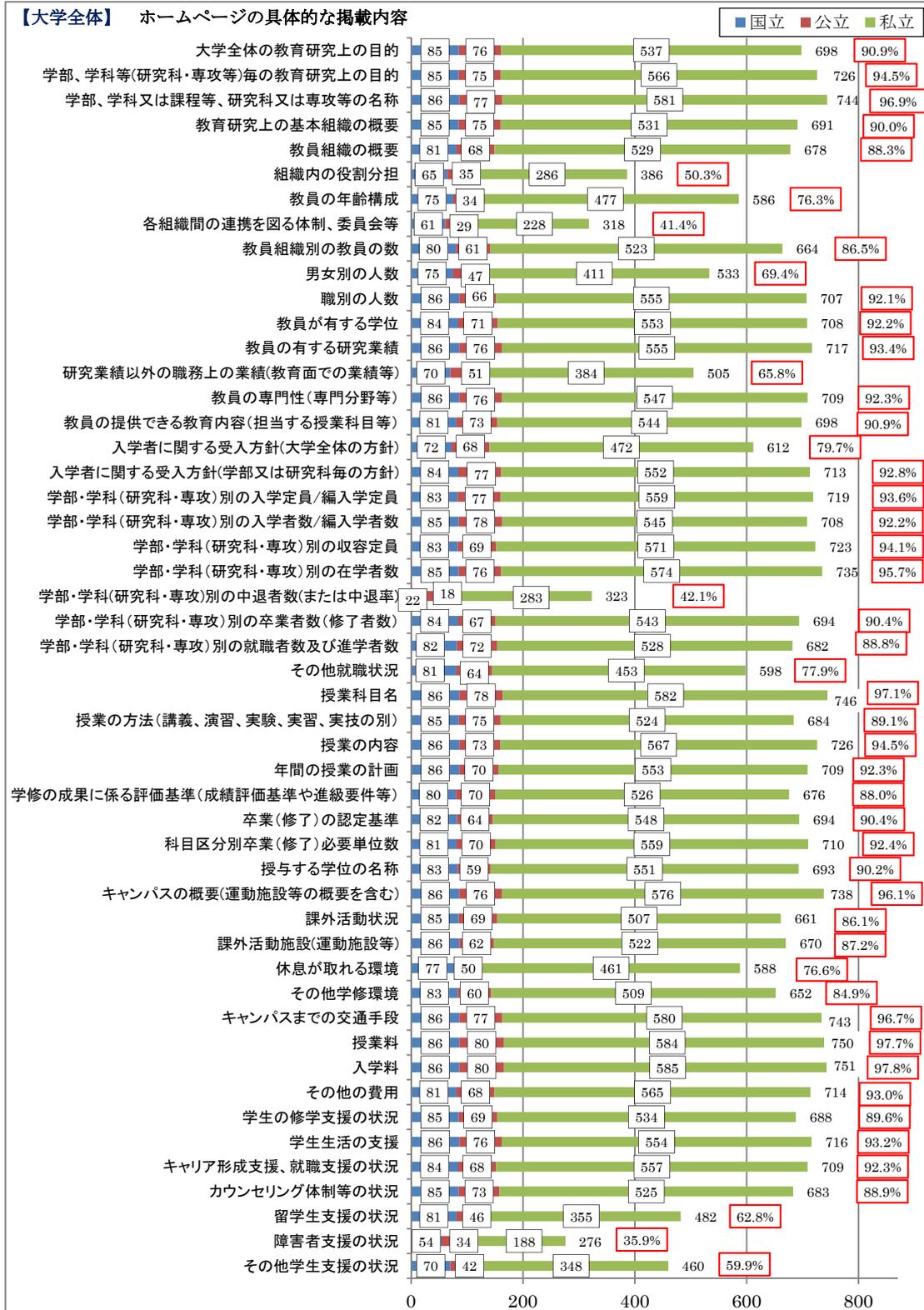
②全学的に実施した自己点検・評価結果の公表

平成18年度から平成24年度に大学全体で自己点検・評価を実施した大学のうち、国立72大学(約84%)、公立68大学(約83%)、私立490大学(約82%)、国公私立全体で630大学(約82%)が結果を外部に公表している。



＜大学における教育研究活動等の状況の公表＞

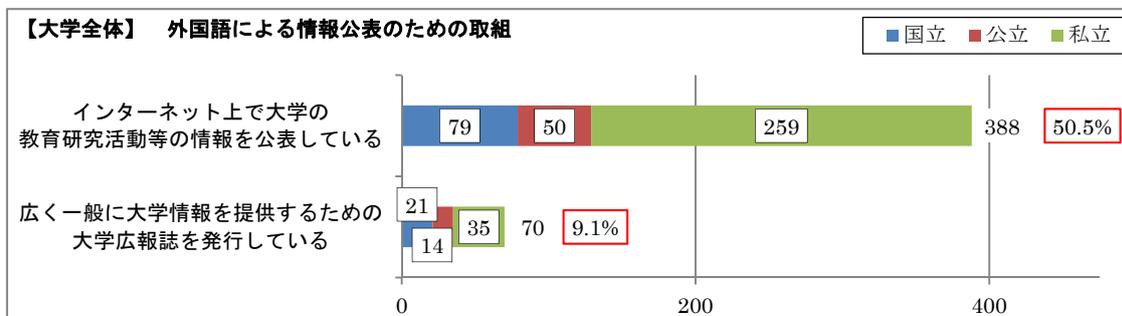
平成22年6月の学校教育法施行規則の改正により、各大学は教育研究活動等の状況についての情報を公表することとされている。平成24年度におけるホームページでの情報の公表状況は、以下のとおりである。



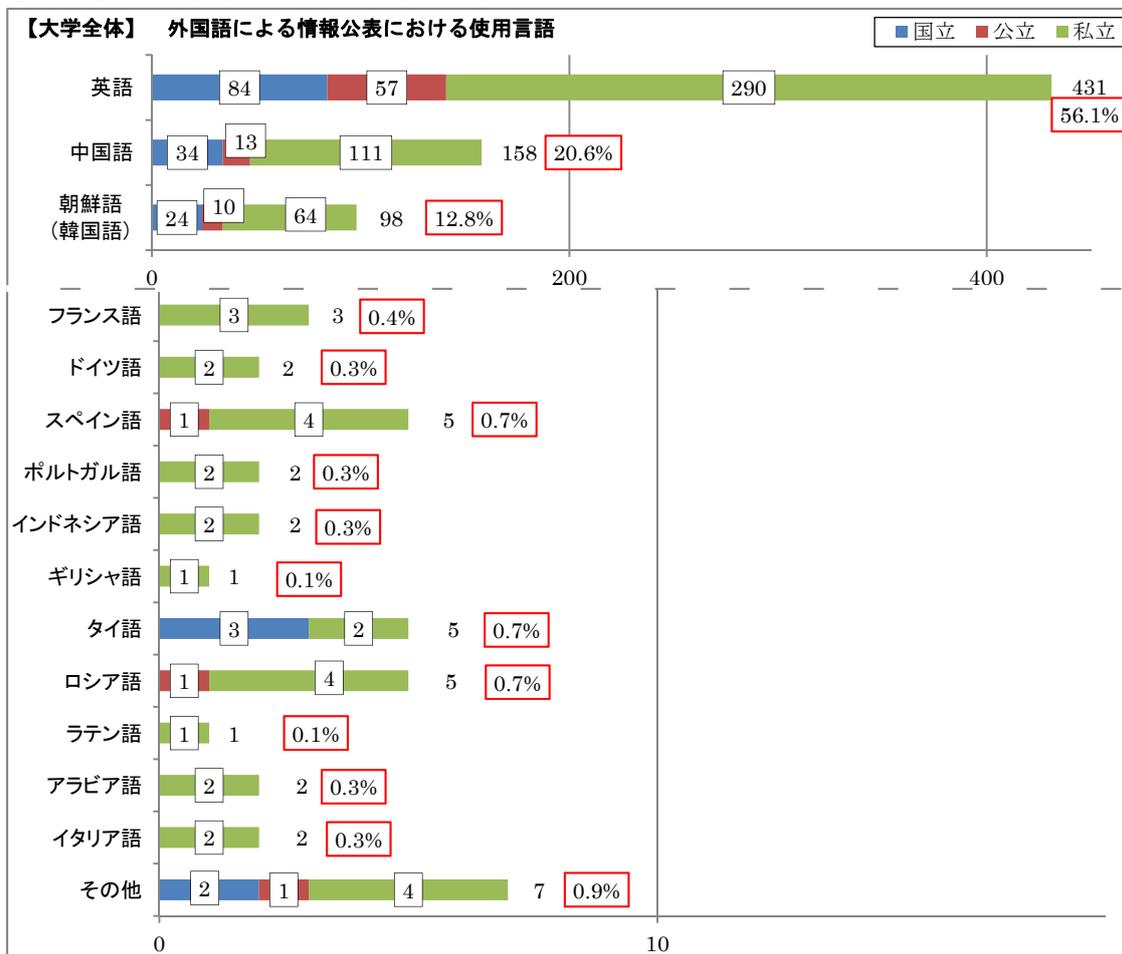
＜外国語による大学の情報の公表＞

大学の教育研究活動等の情報を、外国語によりインターネット上で公表している大学は388大学(約51%)となっている。外国語による情報公表の際の使用言語は英語が最も多く、中国語、朝鮮語(韓国語)を使用しているとする大学も一定数見られるが、それ以外の言語での公表はごく少数である。

①大学の教育研究活動等の情報を外国語で公表している大学



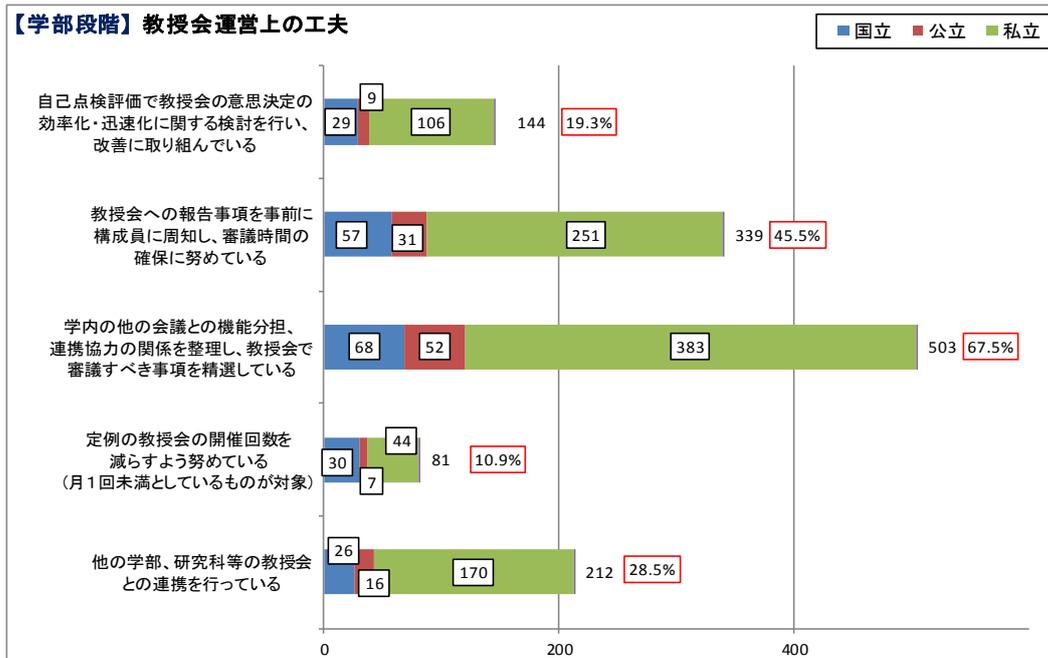
②外国語による情報公表における使用言語



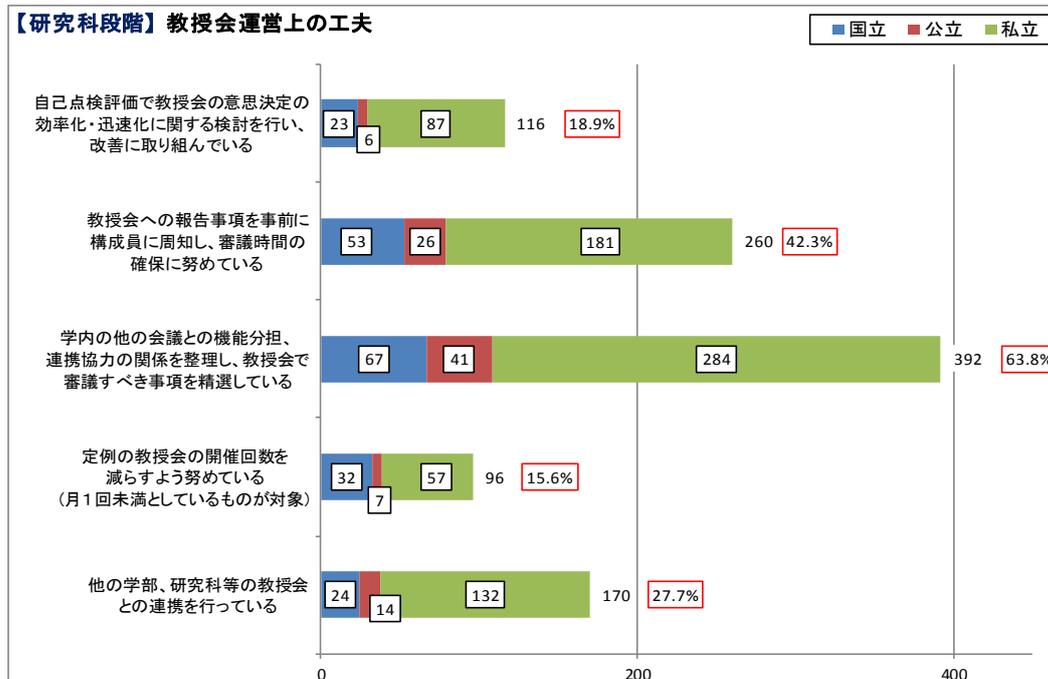
8. 大学の教学マネジメントに関する取組等

<教授会運営上の工夫>

大学における教授会運営上の工夫としては、学部段階・研究科段階ともに、「学内の他の会議との機能分担、連携協力の関係を整理し、教授会で審議すべき事項を精選している」との回答が最も多く、次いで「教授会への報告事項を事前に構成員に周知し、審議時間の確保に努めている」との回答が多い。



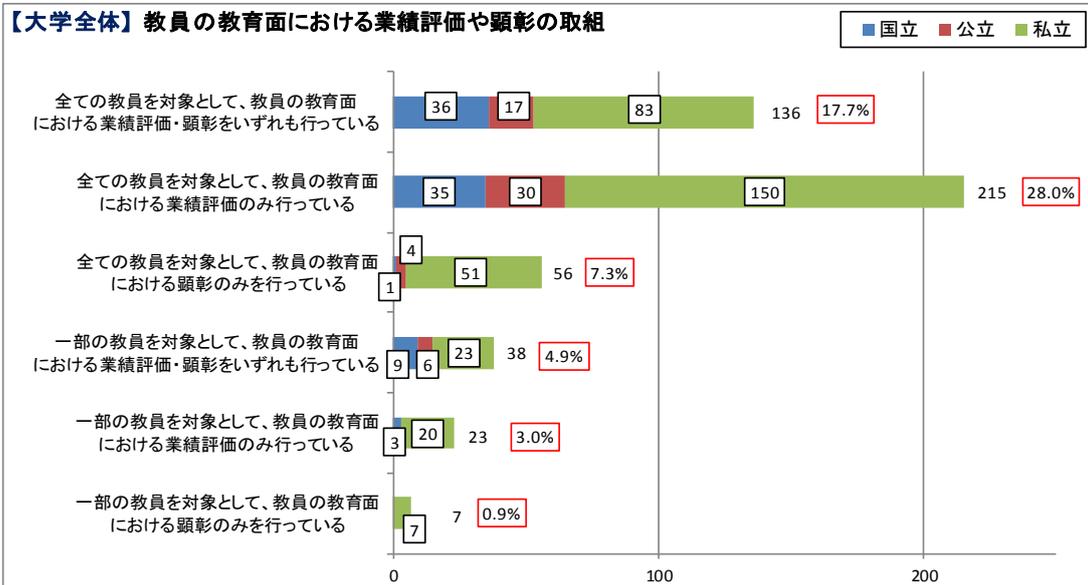
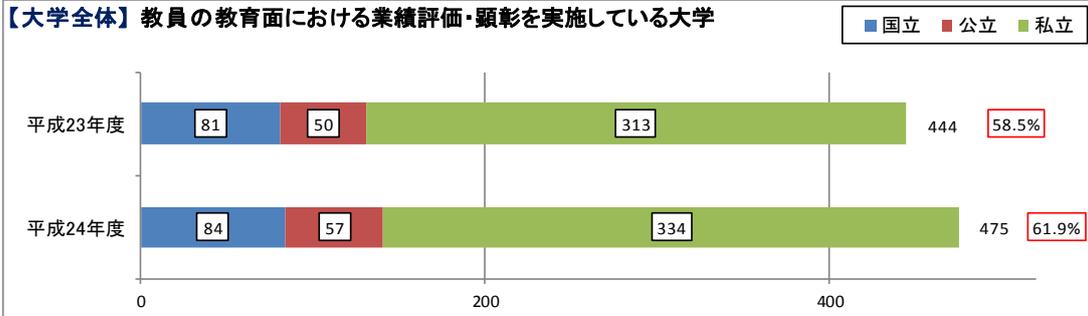
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



<教員の教育面における評価のための工夫>

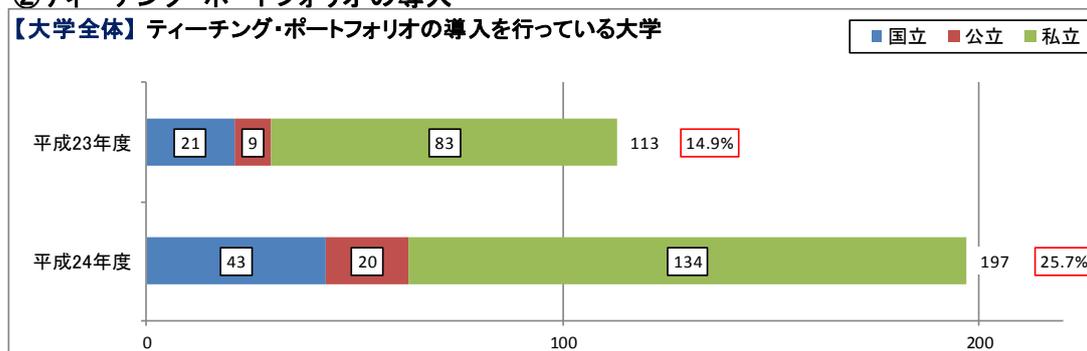
教員の教育面における業績評価や顕彰を実施している大学は475大学(約62%)となっている一方、ティーチング・ポートフォリオを導入している大学は197大学(約26%)となっている。

①教員の教育面における業績評価や顕彰の実施状況



②ティーチング・ポートフォリオの導入

【大学全体】ティーチング・ポートフォリオの導入を行っている大学

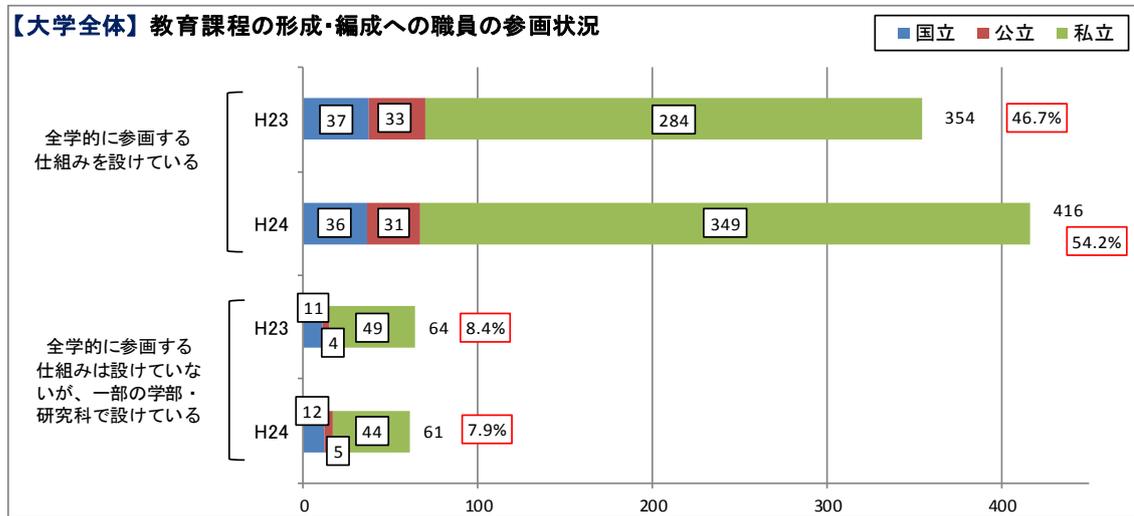


ティーチング・ポートフォリオ：

大学等の教員が自分の授業や指導において投じた教育努力の少なくとも一部を、目に見える形で自分及び第三者に伝えるために効率的・効果的に記録に残そうとする「教育業績ファイル」、もしくはそれを作成するに於ける技術や概念及び、場合によっては運動を意味するもの。ティーチング・ポートフォリオの導入により、①将来の授業の向上と改善、②証拠の提示による教育活動の正当な評価、③優れた熱心な指導の共有等の効果が認められる。

<教育課程の形成等への職員の参画>

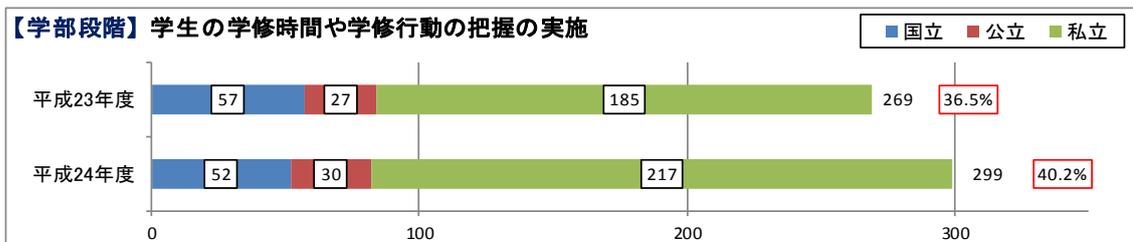
教育課程の形成・編成に当たり、全学的に職員が参画する仕組みを設けている大学は、平成24年度現在416大学(54%)となっている。



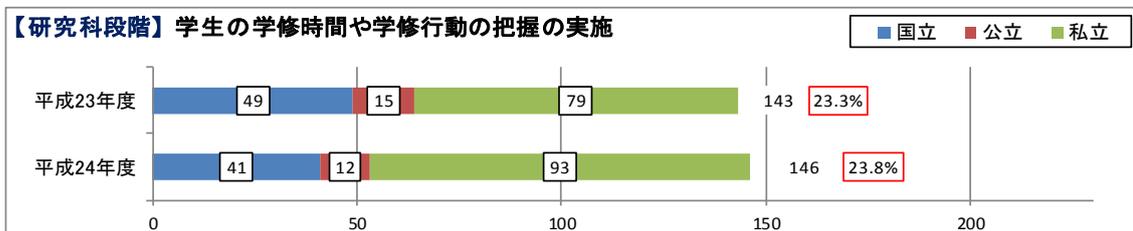
<学生の学修時間・学修行動の把握>

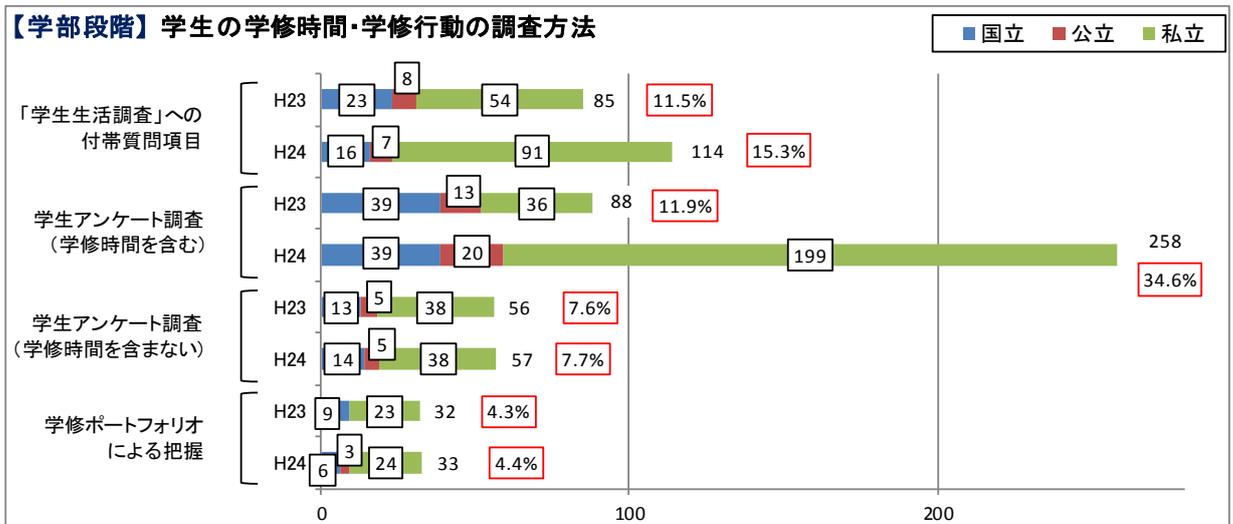
学生の学修時間・学修行動の把握の状況

学生の学修時間・学修行動の把握を行っている大学は、学部段階で299大学(約40%)、研究科段階で146大学(約24%)となっている。

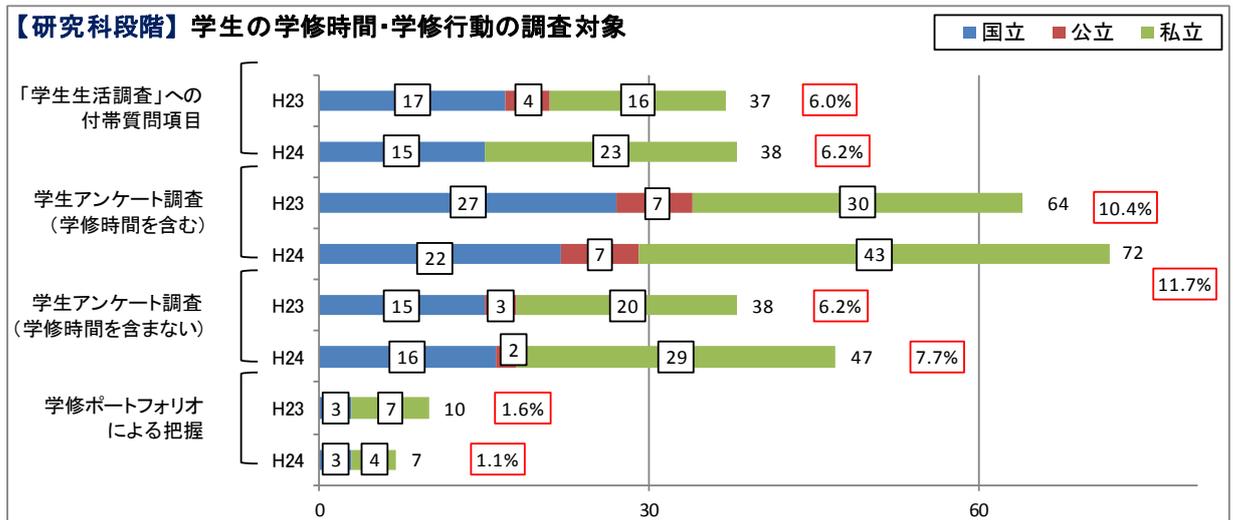


(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。





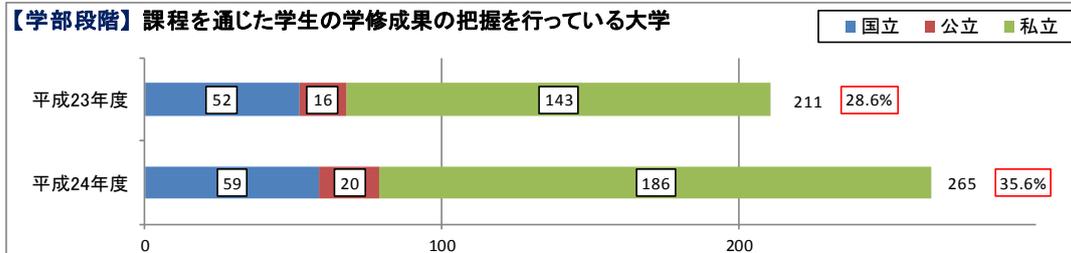
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



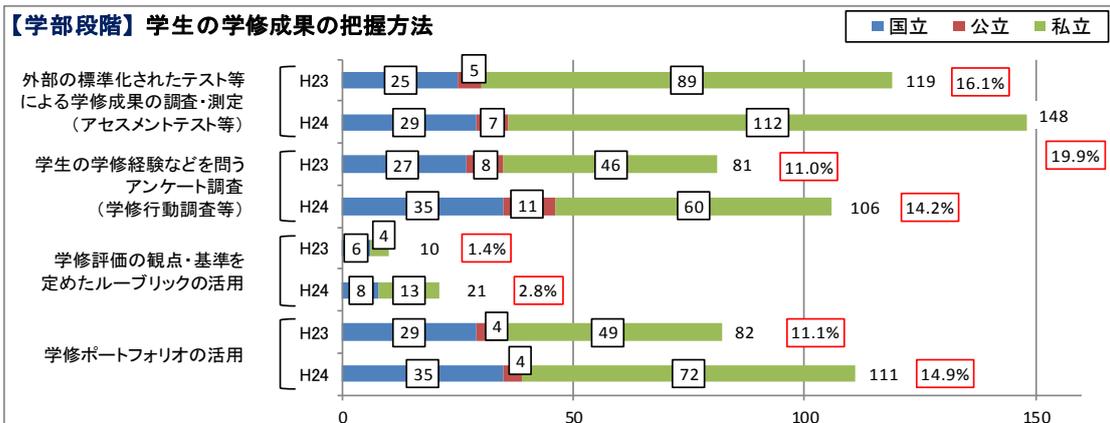
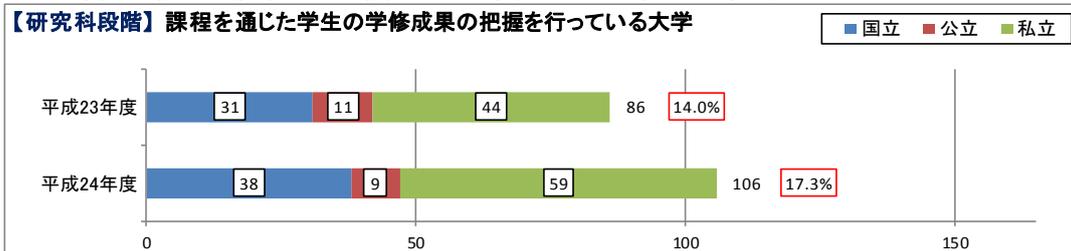
< 課程を通じた学生の学修成果の把握 >

① 課程を通じた学生の学修成果の把握の状況

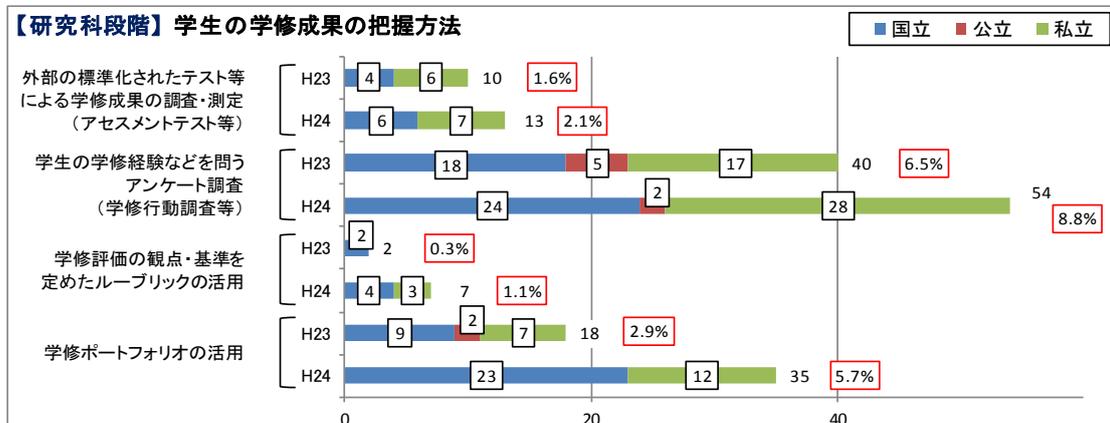
課程を通じた学生の学修成果の把握を行っている大学は、学部段階で265大学(約36%)、研究科段階で106大学(約17%)となっている。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



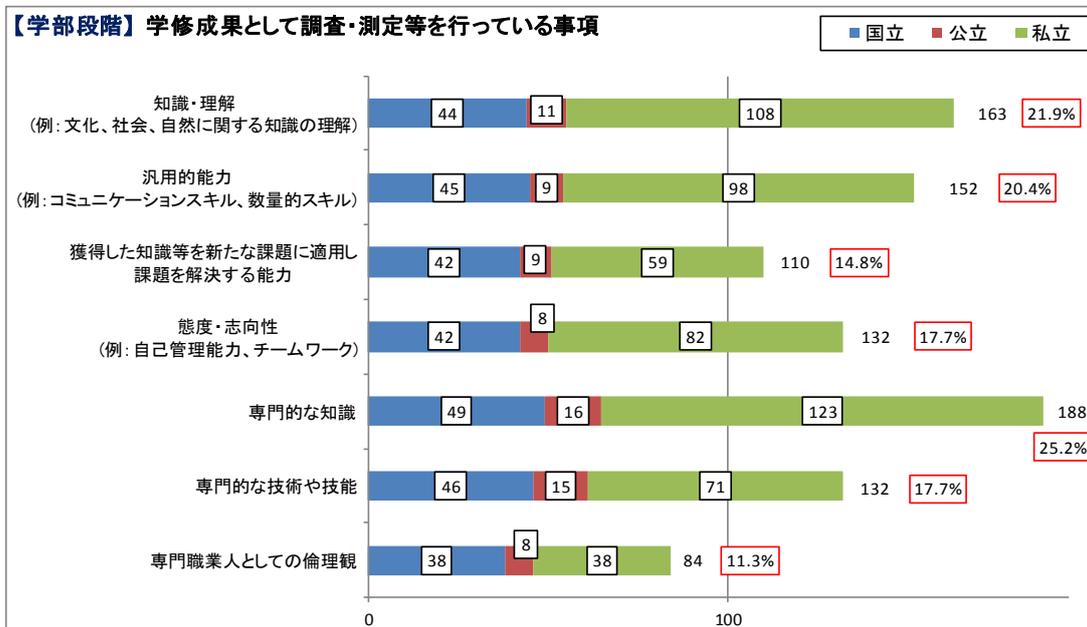
(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。



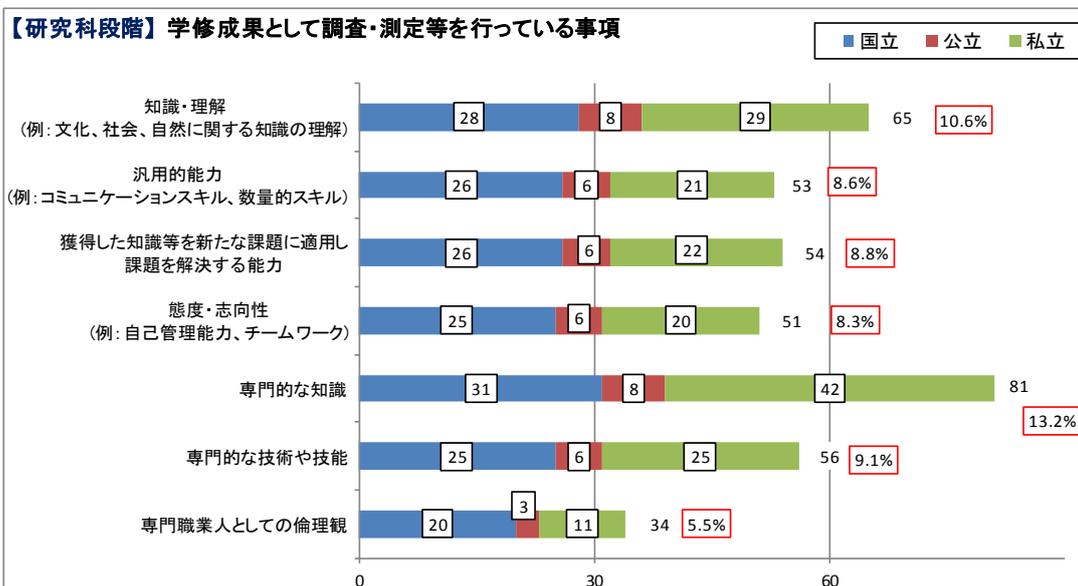
(注)上記の数値のいずれも、大学全体で行っているものは含めていない。

②学修成果として調査・測定等を行っている事項

「専門的な知識」については、学部段階・研究科段階ともに調査・測定等を行っているとの回答が最も多い。学部段階ではこれに次いで、「知識・理解」や「汎用的能力」の調査・測定等を行っているとの回答が多くなっている。



(※)大学院大学23大学(国立4大学、公立2大学、私立17大学)は対象外。

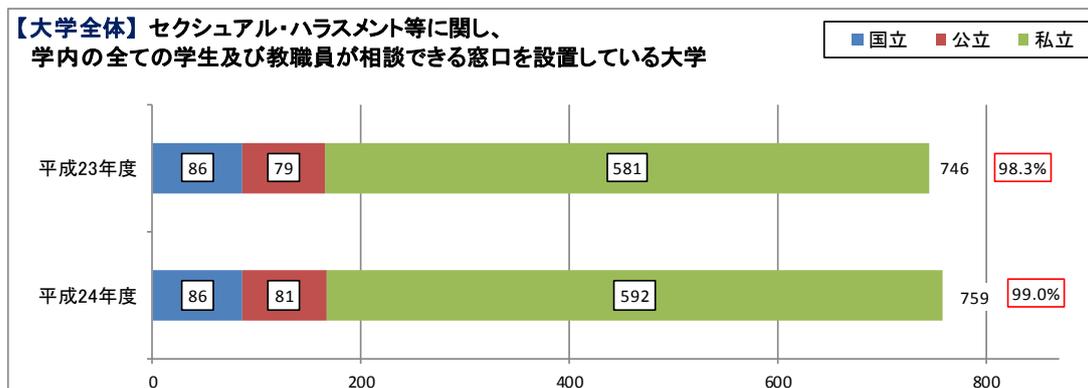
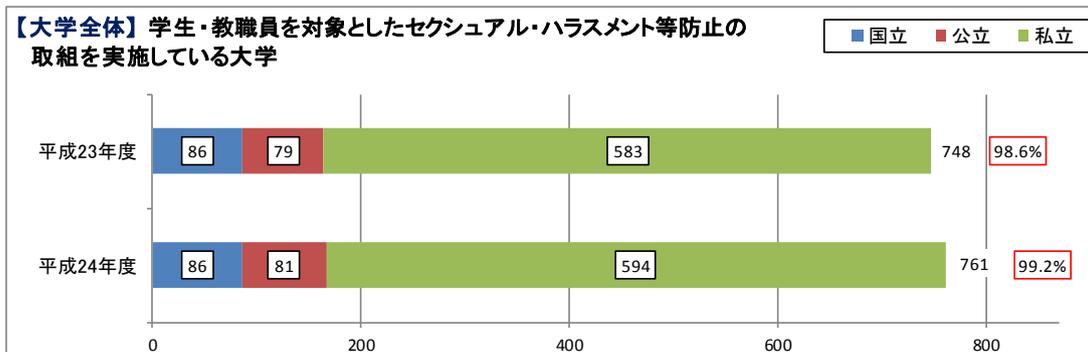


(注)上記の数値はいずれも、大学全体で行っているものは含めていない。

(※)ここでいう「課程を通じた学生の学修成果の把握」とは、単に大学として単位の認定や学位の授与を行う、あるいは卒業判定を行うということではなく、より客観的な測定方法で学生の学修成果の把握を行うものを指す。

<セクシュアル・ハラスメント等防止のための取組>

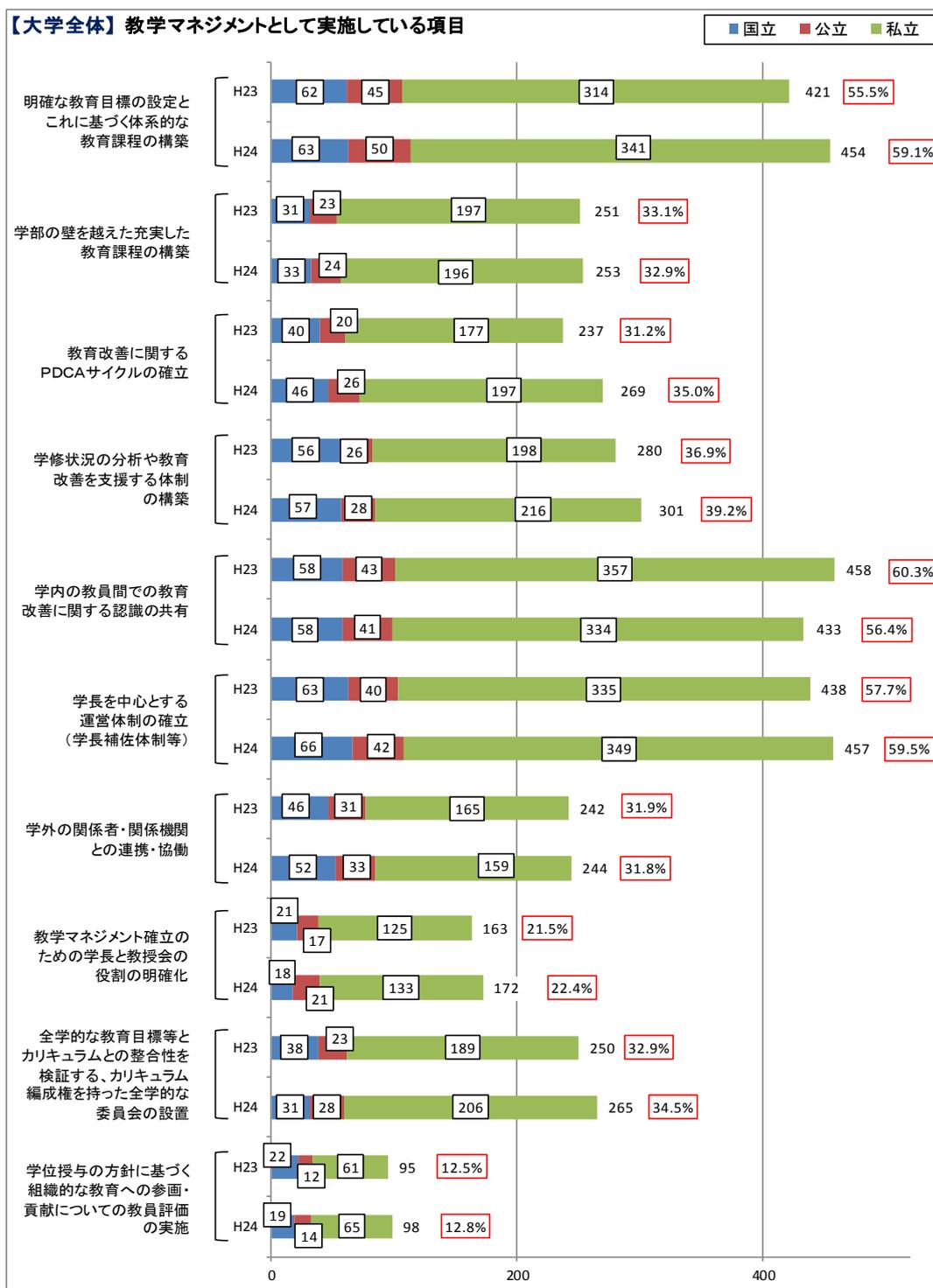
大学におけるセクシュアル・ハラスメント等の防止については、各大学において、啓発活動の実施や相談体制の整備等セクシュアル・ハラスメントの防止等に向けた取組が進められている。平成24年度においては、大学全体で学生・教職員を対象としたセクシュアル・ハラスメント等防止の取組を実施している大学は761大学(約99%)、学内の全ての学生及び教職員が相談できる窓口を設置している大学は759大学(約99%)となっている。



(注)ここでいう「セクシュアル・ハラスメント等」にはアカデミック・ハラスメントやパワー・ハラスメント等を含む。

< 教学マネジメントに関する特徴的な取組 >

教学マネジメントに関する取組としては、「学長を中心とする運営体制の確立」、「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」、「学内の教員間での教育改善に関する認識の共有」を行っているとの回答が多い。



(注)必ずしも大学全体の取組として行われているものだけでなく、特定の学部等のみでの取組との回答も含まれる。

第Ⅱ部 研究報告

第4章 専門分野別にみたラーニングアウトカム把握への取組状況 —全国調査から—

島一則（広島大学）

1. 本稿の目的

大学教育の質保証の観点から、ラーニングアウトカムの把握に関して社会的関心が高まっていることは、周知の事実である。これらに関わる代表的な動きとしては、国内においては日本学術審議会における「大学教育の分野別質保証の在り方について」（2010）や日本を含めた海外の動向としては OECD による AHELO などがこれに該当する。しかしながら、こうした政策サイドの動きに対して（一部の大学はこれらに先んじて）、ラーニングアウトカムの把握に向けて動き出している大学・学部が存在する一方で、これらに対してネガティブな態度をもつ大学・学部も存在するであろうし、そのラーニングアウトカムの把握方策も多様な形で存在しているものと思われる。こうした状況の中で、本稿の目的は、そもそも全国の大学の学部レベルにおけるラーニングアウトカムの把握状況（3 節）、ラーニングアウトカムの把握に関する今後の方針（4 節）、主要なラーニングアウトカムの把握方策についての認識（5 節）、ラーニングアウトカム把握の具体的方策（6 節）に関する実態について、専門分野別に明らかにすることにある。こうした目的の背後には、ラーニングアウトカムの把握やその方針については、専門分野別に極めて多様な実態が存在しているであろうこと、そしてそれらは個々の学問特性をおそらく反映したものであり、そこには上記の様な政策サイドが推進する形とは異なる形での大学教育の質保証の在り方が存在しているであろうという仮説に基づくものである。こうした実態を踏まえたうえでのラーニングアウトカムの把握策の在り方の見直しは今後の大学の教育のあり方について考える上で、重要な作業の一つになるものと考ええる。

2. 調査とデータ

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」（学部長）に基づくものであり、有効回答数 1,976・回収率は 83.0%となっており、極めて母集団に近い良質の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。また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、これら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. ラーニングアウトカムの把握状況

「課程を通じた学修成果（ラーニングアウトカム）の把握」に関して、「学部独自で把握していますか」とする問いに対して、「はい」「いいえ」「検討中」の3選択肢に対する回答状況を分野別に見てみた（表 4-1）。ここから明らかになるのは、「保健」系の「はい」の比率の高さ（75.6%）である。これに「検討中」も加えると、90.3%に達しており、保健系のラーニングアウトカムの把握の実施状況が極めて高いことがここから明らかになる。次に高い値を有しているのが、芸術系で75.3%となっている。こちらも「検討中」を加えると、86.3%に達している。これ以降は理学（66.2%）、農学（64.1%）が60%台で続き、工学、家政、教育がみな59.1%、人文科学・社会科学で48.8%、47.1%と50%を切っていることが分かる。そして「いいえ」（すなわち把握も、検討していない）に注目すれば、これらは社会科学（26.3%）・人文科学（25.3%）で最も高くなっている。

以上の結果からは、保健系・芸術>理工農系・教育家政系>社会科学・人文科学系といった傾向が見られる。ここからも明らかになるように、ラーニングアウトカムの把握は理系で高く、文系で低いと言った単純な形にはなっていないことがわかる。と同時に、相対的に低い社会科学・人文科学系においてもすでに5割弱がラーニングアウトカムの把握を行っていることには留意すべきであろう。

表 4-1 専門分野別ラーニングアウトカムの把握状況

		人文科学	社会科学	理学	工学	農学	保健	家政	教育	芸術	その他	合計
把握している	度数	156	267	47	110	41	211	39	68	55	120	1118
	%	48.8%	47.1%	66.2%	59.1%	64.1%	75.6%	59.1%	59.1%	75.3%	60.0%	57.4%
把握していない	度数	81	149	17	40	12	27	10	18	10	41	407
	%	25.3%	26.3%	23.9%	21.5%	18.8%	9.7%	15.2%	15.7%	13.7%	20.5%	20.9%
検討中	度数	83	151	7	36	11	41	17	29	8	39	423
	%	25.9%	26.6%	9.9%	19.4%	17.2%	14.7%	25.8%	25.2%	11.0%	19.5%	21.7%
合計	度数	320	567	71	186	64	279	66	115	73	200	1948
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

4. ラーニングアウトカム把握の今後の方針

次に、以上のラーニングアウトカムの把握に関して「はい」（すなわち「課程を通じた学修成果（ラーニングアウトカム）の把握」を行っている）と回答している学部（X軸：充実比率）が、今後どのような方針を有しているか（すなわち、「充実させたい」「現状を維持したい」の二択のうち前者の比率。Y軸：充実方針比率）について見ていく（図 4-1）。ここから明らかになることは、保健系・芸術系を除くと、実施比率が低い分野ほど充実方針比率が高いということである。ここで充実方針比率は「実施している」と回答した学部における回答であることを考え合わせると、この右下がりの傾向が意味していることは、実施比率が低い分野では「実施

している内容についても充実・改善の余地が大きい」と認識されているということを意味していることになる。これに該当するのが社会系・人文系であり、ラーニングアウトカムの把握に関して実施が遅れており、その内容についても最も充実が目指されているということを意味している。その一方で、理学系などにおいてはラーニングアウトカムの把握策がすでに実施されており、充実・改善の余地は相対的に少なく認識されている。これらの傾向と異なるのが保健系・芸術系であり、両者においてはラーニングアウトカムの把握を高い割合で実施しており、その中でも更なる充実が目指されているという結果となっており、このことはラーニングアウトカムの把握に関してもっとも積極的な専門分野であるということが言えるであろう。

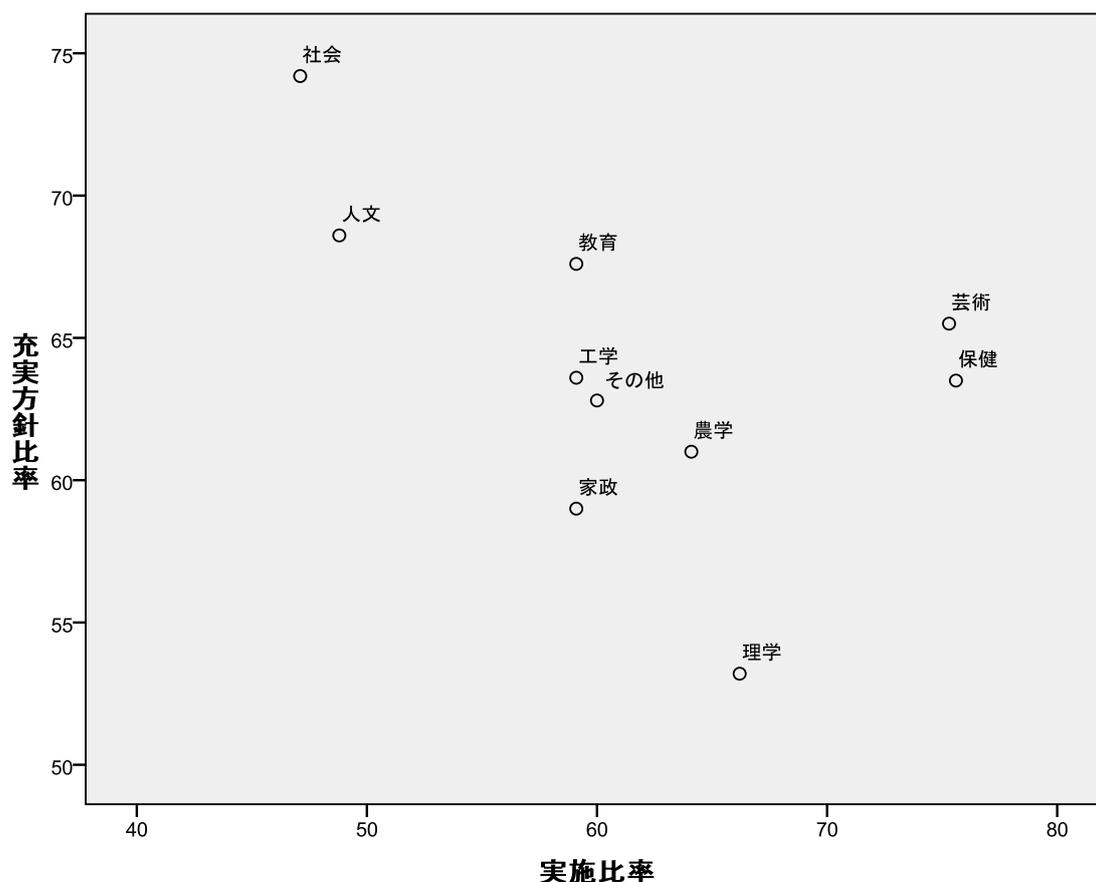


図 4-1 ラーニングアウトカム把握実施比率×充実方針比率

次に、横軸に同じく実施比率、縦軸に「課程を通じた学修成果（ラーニングアウトカム）の把握」を行っていないと回答した大学のうち、「導入を検討したい」「検討予定はない」の二択のうち前者を選んだものの比率（導入検討比率）を見ていく（図 4-2）。ここから明らかになるのは、全体として実施の比率が高い保健系、芸術系、理学系において調査時点で「把握を行っていない」学部は、今後の導入予定も相対的に低くなっている。このことは、図 4-1 に見られる結果と考え合わせると、これらの専門分野において、ラーニングアウトカムの把握に関する二極化と言った状況が生じていることが示唆されるのである。一方で、実施比率がもっとも低

い社会系・人文系も導入検討比率が低くなっている。このことは、同じく図 4-1 の結果と考え合わせると、社会系・人文系は実施比率がそもそも低く、その中で実施大学はその内容についても改善の余地の大きさを感じており、一方実施していない大学に関して、「導入検討を予定している」という比率も芸術・保健・理学について低くなっており、ラーニングアウトカムの把握に関してもっとも消極的なグループに位置づけられる。

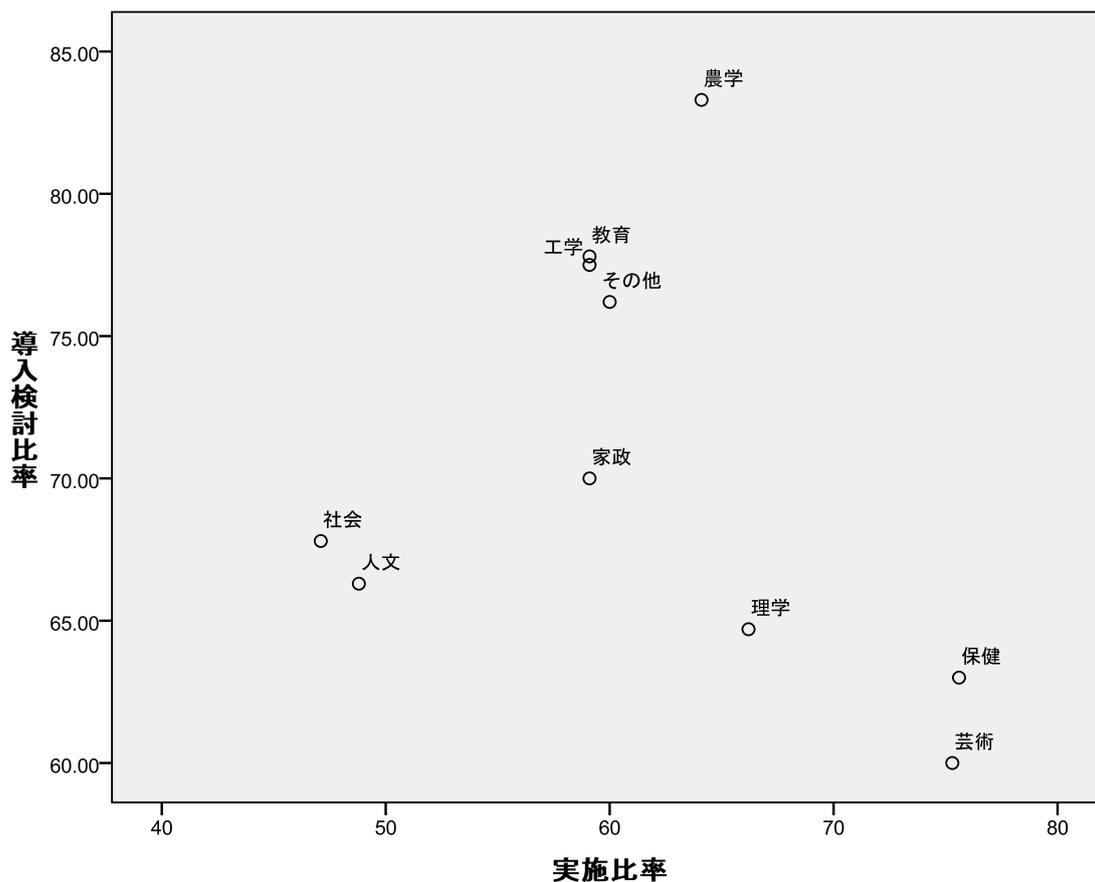


図 4-2 ラーニングアウトカム把握策実施比率×導入検討比率

5. 主要なラーニングアウトカム把握方策についての認識

次に、「課程を通じた学修成果の把握の方法についてどのように考えておられますか。次の i ~ iv について、

- i : 外部の標準化されたテスト等による学修成果の調査・測定 (アセスメントテスト等)
- ii : 学生の学修経験などを問うアンケート調査 (学修行動調査等)
- iii : 学修評価の観点・基準を定めたルーブリックの活用

iv : 学修ポートフォリオの活用

a～e ("a.導入すべき b.どちらかといえば導入すべき c.どちらかといえば導入する必要はない d.導入する必要はない e.わからない") の中から最もよくあてはまるものを1つお選びください」とする質問に関して、「導入すべき」または「どちらかといえば導入すべき」という回答の比率を専門分野別にみた(図4-3)。まず総じて言えるのは、理学系を除き「ポートフォリオ」とする比率が最も高く、ほぼ8割以上の分野で「導入すべき」または「どちらかといえば導入すべき」という回答が得られていることが指摘できる。また、これに次ぐのが学修行動調査等の「学生アンケート」がこれについており、ほぼ7割～8割の間に分布している。さらに、それに次ぐ形で「ルーブリック」が上がっており、家政系を除き5割～6割の間に分布している。もっとも低いのが、「標準化テスト」であり、こちらについては、50%を超えるのは保健系のみであり、残りはすべて2割～4割台となっている。

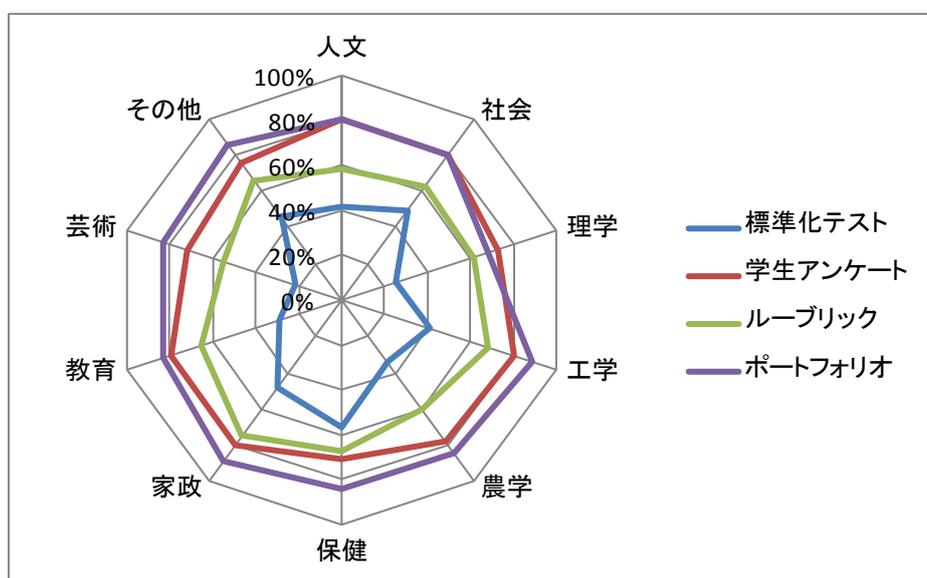


図 4-3 専門分野別のラーニングアウトカム把握策の導入についての意見

以上から「ポートフォリオ」「学生アンケート」については分野横断的に極めて多くの学部で導入に肯定的な意見がとられていることがわかる。その一方で標準化テストについてはそもそも相対的に導入に肯定的な意見が少なくかつ、分野間の差異が大きいことがわかった。また、これまでラーニングアウトカムの把握に関して、積極的なグループとして見られていた保健系と芸術系において、標準化テストにおいて極めて違いの大きな結果(保健系57%・芸術系22%)が得られている。ここからは実施比率・充実方針比率・導入検討比率などにおいて極めて近い値をとっていた保健と芸術であるが、これらの具体的なラーニングアウトカムの把握方策には大きな差異が存在しているであろうことがここからも確認されるのである。

6. ラーニングアウトカム把握の具体的な方策

それでは最後にラーニングアウトカム把握策の具体的内容について、自由記述に回答のあった内容について見ていくこととする。なお、一定の情動的価値を有するものと判断し、本稿の最後に専門分野別に分類した全ての回答を掲載しておく。まず、前節から関連で、芸術系について見ていくと、「作品講評会」「実技試験及び成果発表の為の演奏会」「美術文化学部では、課題作品の制作過程や制作結果をチェックしている。」「専門に関してはマンツーマンの授業なので、学生の学習状況は授業で把握が可能」「基本的にはマンツーマン教育なので、学修行動成果の把握は困難ではない」といった芸術系に特有なラーニングアウトカムの把握方策（作品・実技の評価やマンツーマン指導）が掲げられていることがわかる。その一方で、実施比率・充実方針比率・導入検討比率などにおいて極めて近い値をとっていた保健系について見ていくと、「共用試験、卒業試験、国家試験で把握している。」「本学部の場合 CBT や OSCE などの標準化されたテストを導入している。」「本学は目的大学（卒業後資格試験に合格する）であるため、出版社等の実施している模試を受験することによって学修成果の把握に努めている。」「必修科目について前年度までに学んだ内容をチェックし、基礎学力テストを行っている。（2年生以上）」「全教科の1週間分の講義内容を出題（weekly test）を行って、各個人の学習への取り組み・成果を把握している。」といった回答などに見られるように、芸術系とは全く異なる形でいわゆる試験・テストが様々な形でラーニングアウトカムの把握に浸透していることが明らかになった。

一方、社会科学系・人文科学系についてはどのような傾向がみられるであろうか。前節でみたような学生アンケートやポートフォリオなども挙げられているが、それ以外としては、「細かな学生との面談によって、個別のテーマとそれに必要な勉強とを互いに把握している。教室での各自の途中発表によって、テーマ把握のレベルが公開される。」「本学部は福祉系ということもあり、知識・理解・汎用的能力などの学修成果も重要ではあるが、態度・志向性・倫理観など定量的評価のむずかしい学修成果が重要な要素となっている。その為、授業時間以外に行うワークシートなどを課し、学生がそれぞれ作成したワークシートを元に、教員が授業の空き時間、昼休みなども使って学生の個別指導を行い、一人ひとりの学修成果を把握している。」といった教員と面談・個別指導と言った形でのラーニングアウトカムの把握が挙げられている。また、これとは別に「現在の段階では、必修となっている卒業論文の出来具合で、これを把握している。」「卒業論文作成前に、論文指導の機会が多くあり、その過程で把握している。卒業論文の審査において、論文が水準に達しているかの判定をする際に把握している。」「本学部では、ゼミナールと卒業研究を必修科目として設定し、学部学科を通じた教育課程の総合的評価を試行しています。教員も学生も大変な努力を必要としますが、学生自らの問題意識に応じて特定の研究テーマのもとで卒業論文を作成することは正に主体的学生を育成することになっていきます。」などといった卒業論文・研究による把握と言ったものが掲げられている。もちろん、社会科学系・人文科学系においても「外部検定試験（法学検定試験）の活用」といった形のテスト・

試験がラーニングアウトカムの把握に利用されることもある。

7. まとめと含意

以上から明らかになった主要な知見をまとめる。①社会系・人文系はラーニングアウトカムの把握に関して相対的に遅れており、すでに把握策を実施している学部においても充実の必要性が示されている。②理工農系・教育家政系に関しては、以上の社会系・人文系よりもラーニングアウトカムの把握が進んでおり、実施している学部においてはその内容について充実の必要性を感じている比率は少なくなっている。③保健系・芸術系はラーニングアウトカムの把握をもっとも積極的に導入すると同時に、これらの実施学部においても更なる充実の必要性が示されている。④また、ラーニングアウトカムの把握策として、「ポートフォリオ」「学生アンケート」については分野横断的に極めて多くの学部で導入に肯定的な意見がとられている。これに次ぐのが「ループリック」であり、最も肯定的な意見が少ないのが「標準化テスト」である。⑤先に述べたように類似の傾向を示す保健系と芸術系では、この標準化テストの導入に関しては全く異なる傾向を示しており、保健系はもっとも導入に肯定的で、芸術系はもっとも否定的となっている。実際に⑥保健系では「共用試験、卒業試験、国家試験で把握している。」「本学部の場合 CBT や OSCE などの標準化されたテストを導入している。」といった具体例が報告される一方で、⑦芸術系では「実技試験及び成果発表の為の演奏会」「美術文化学部では、課題作品の制作過程や制作結果をチェックしている。」「専門に関してはマンツーマンの授業なので、学生の学習状況は授業で把握が可能」「基本的にはマンツーマン教育なので、学修行動成果の把握は困難ではない」といった実技・作品評価やマンツーマン教育などによるラーニングアウトカムの把握が挙げられている。⑧社会系・人文系では、「現在の段階では、必修となっている卒業論文の出来具合で、これを把握している。」「卒業論文作成前に、論文指導の機会が多くあり、その過程で把握している。」といったように卒業論文によるラーニングアウトカムの把握や「細かな学生との面談によって、個別のテーマとそれに必要な勉強とを互いに把握している。」「教員が授業の空き時間、昼休みなども使って学生の個別指導を行い、一人ひとりの学修成果を把握している。」個別指導という把握方策についても言及がなされている。

以上の結果からは、ラーニングアウトカムの把握方策が着実に浸透してきている一方で、その進捗度合いや把握策の内容の充実度には専門分野による違いがあり、またラーニングアウトカムの把握策についても分野横断的に肯定的なものから、分野による評価に大きな隔たりのあるものなどが存在することが明らかになった。さらに、専門分野によって、試験・テストによる把握、実技・作品に基づくラーニングアウトカムの把握、さらには卒業論文・卒業研究による把握と言った従来型の学習成果の把握もラーニングアウトカムの把握方策として評価されていることも明らかになった。

以上から、教育の質保証においてラーニングアウトカムの把握が重要であることは疑いないが、その把握策の導入の程度、充実方針、主要な把握策への賛意、さらには実際の把握策の方

法などは極めて多様なものがあり、これらの多様性の背後には学問的特性が反映されていることが見て取れる。であるとするならば、極めてシンプルな含意として言えることは（分析をする以前に自明であるかもしれないが）、すべての専門分野に（例えば芸術系に）AHELO型の学修成果の把握策は必要ないのではないかということである。より積極的に言えば、一部の分野においては、AHELO型の学修成果の把握策の導入に関しては、ネガティブな要素の方が大きいのではないかということである。また、AHELO型の学修成果の把握策ではなく、丁寧な指導・面談等に基づく卒業論文指導にポートフォリオや学生アンケートを組み合わせると言った形であれば、社会系・人文系においても無理なく学修成果の把握の充実度を高めていくことなどが出来る可能性も示唆されている。いずれにせよ、何より大事なことは、専門分野・学問特性に基づく多様性やそれに基づく現行の学修成果の把握策の実態を十分理解したうえで、これらに応じた多様なラーニングアウトカムの把握策が検討されていくことであろう。

最後になるが、現在の大学改革状況について、今回の分析ともからめつつ、1点だけ、言及したい。今回の調査にみられるように「ラーニングアウトカムの把握」といった大学改革の究極課題とも言えるものに対して、専門分野（学問特性）の違いは大きな影響を持っていることが明らかになった。では、翻って現在の大学改革の推進側に、専門分野の違いを十分に理解した上で、全学的な改革を推し進めうる人材がどの程度いるであろうか。現在の大学改革は学長のリーダーシップのもとに、「全学」的な動きが求められるようになってきている。このことは一つのあり方ではあるが、専門分野の違いに十分通じることのないまま、トップダウン方式で数々の改革が「下」に押しつけられるようになった時、そこには大きな問題が生じうる。従前のように学部の意向が過度に重視された時には、こうした問題は生じなかった訳だが（その代わり全学的な改革が進まないという別の問題が存在した訳だが）、全学的な改革をトップダウン型で進めるケースにおいては、どれだけ「様々な学問特性や学部の状況に精通した人材」を有しているかがその大学の改革をより豊かなものにするために重要になる。こうした「様々な学部の専門分野・学問特性に精通した人材」は従来の教員の学内養成システムでは、十分に育ちようがなかった（その必要性もなかった）わけであるが、現在のような新たなガバナンスの形態には、こうした新たな人材養成システムの立ち上げと、こうした人材の労働市場の確立が求められる。こうした点は、大学改革を実質化・有効化する上で、極めて重要な課題であることを指摘しておきたい。

<参考文献>

- 安倍田康弘・松坂浩史, 2013, 『学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査』が示すもの『IDE 現代の高等教育』No.547: 56-63
- 藤村正司, 2013, 「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—」『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』平成 24 年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業成果報告書（研究代表者：藤村正司）, 35-43.
- 濱名篤, 2010, 『学士課程教育』のこれからの行方—課題から解決(策)へ（シンポジウム 『学

- 士課程教育』はどうあるべきなのか?)」『大学教育学会誌』32(1): 54-60.
- 濱名篤, 2011, 「学士課程教育をどのように設計するか(新連載・1) 学士課程における共通教育の見直し急務」『カレッジマネジメント』29(5): 55-7.
- 濱名篤, 2012a, 「学士課程教育をどのように設計するか(最終回) 学習成果の達成度評価が今後の最大課題」『カレッジマネジメント』30(4): 58-61.
- 濱名篤, 2012b, 「専門分野を超えた教育目標の共有」『日本高等教育学会第15回大会発表要旨集録』132-3.
- 羽田貴史, 2010, 「「学士課程教育」はどうあるべきなのか? 指定討論」『大学教育学会誌』32(1): 54-60.
- 川嶋太津夫, 2009, 「アウトカム重視の高等教育改革の国際的動向ー「学士力」提案の意義と背景(日本比較教育学会)大会報告ー(公開シンポジウム 高等教育ラーニングアウトカムの質保証)」『比較教育学研究』38: 114-131.
- 小入羽秀敬, 2013, 「学長・学部長の認識差がもたらすもの一学修成果と学修時間の規定要因分析ー」『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』平成24年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業成果報告書(研究代表者: 藤村正司), 13-34.
- 串本剛, 2007, 「学士課程教育の自己評価とその効果ー教育成果を根拠とした評価の採否と有効性」『高等教育研究』10: 237-255.
- 丸山和昭, 2013, 「専門分野と教育課題ー人文・社会・理工・保健・教育・家政他の6分野比較を中心にー」『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』平成24年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業成果報告書(研究代表者: 藤村正司), 45-66.
- 私学高等教育研究所, 2010, 『学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査中間報告書』
- 私学高等教育研究所, 2011, 『第2回学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書』
- 島一則, 2010, 「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」『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成果報告書(研究代表者: 山本眞一), 183-215.
- 島一則, 2013, 「学士課程教育改革の諸方策と教学マネジメントー改革方針と現状との乖離?ー」『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』平成24年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業成果報告書(研究代表者: 藤村正司), 1-11.
- 杉谷祐美子(編), 2011, 『大学の学びー教育内容と方法』リーディングス日本の高等教育2, 玉川大学出版部
- 渡部芳栄, 2010, 「教育改革の取組状況(学部・研究科)ー設置者別・分野別分析ー」『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成果報告書(研究代表者: 山本眞一), 43-71.
- 山田礼子, 2012, 「継続調査からみえてくる学生の現状: 学修時間, ラーニング・アウトカムズを中心に(主体的な学習)」『IDEー現代の高等教育』No. 543: 57-64.

< 附属資料 >

専門分野別の学修成果把握方策・具体例

人文科学	学科ごとに主要な科目についての学修評価を学生一人ひとり数値化し、それらを教員全体で把握・検討し、それを踏まえながら講義や特別の学修指導を実施する。
	少人数なので授業中の観察や会話、個別面談に努めている。
	担任に加え、副担任制度を導入している。担任は毎週の演習等で学生の学修状況の把握に努め、副担任はセメスターに2回実施する面談で第三者の視点から評価と助言を行っている。
	学科ごとに目標として定めたテスト(例TOEKなど)の成果
	少人数制のゼミの初年次よりの導入。
	演習等を中心とするきめ細かな指導、把握
	正副2人の担任教員が任にあたる日本文学科。担任の他にチューター制度を設けて少人数の学生を指導するなど英語英米文化学科。研究テーマ毎に指導教官のもとに入りゼミナール形式で学びを深める文化財学科。など学科によって多少の違いはあるが、共通しているのはそれぞれの学科で定期的に面談を繰り返しきめ細かく把握に努め指導する体制をとっていることである。
	1については、英語力のチェックのために、TOEICを利用し入学時の Placement とクラス分け、毎年3回のテスト受験による、進捗チェックを行なっています。
	年最低一度の全員面談で確認している。
	ポートフォリオに加えてそのアナログ版とも言える連絡ノートを作り、一週間の生活や学修の達成度を本人が認識できるようにする。
	1年次対象の Basic English I, II では、入学時の基礎学力調査と学年末の1月に同じレベルの Achievement Test を行って、達成度を個人別、クラス別に調査している。
	大学の所有するセミナーハウスを利用して、教室で行う授業だけでは伝えきれない授業準備、授業後の整理等について、ゼミ単位で合宿の形態で時間をかけて指導し、そこでの接触を通して学生個々の状況把握に努めている。
	学修時間については授業アンケートの際に把握している。学習成果の把握については、学科専攻ごとに該当する資格・検定などの取得状況にて把握している。例えば、英検や簿記、社会福祉士や教員など。
	標準化されたテストを実施し、全国平均値と比較して客観的学力レベルを把握し、指導に活かしている。
	ポートフォリオの作成
	毎年、各学期の終盤に「授業に関するアンケート」をとっている。
	すでにGPA制度とe-ポートフォリオ(免許関係の科目)を導入している。
総合文化学科は、広く自由に学べる反面、学生からすると自分の学びを構築しにくい。そういう本学科の特色から iv が最適だと思う。	
学生の学修時間については、各々の多様な生活形態の中でケースバイケースの在り方があり、資格試験や就職活動の時期等に合わせニーズ対応的な多様で真摯な時間設定の自主努力が見られる。	
語学の達成度を測るために TOEIC を入学時から3年次まで義務付けることにした。昨年度までは TOEFL	

(PBT)を用いていた。
キャリア教育用データベースに本学の正規授業を点数化して、社会人基礎力を測れるようにしている。また英語英文学科では、TOEIC等で英語力の向上を客観評価している。
学生による授業評価アンケートの項目で把握することを検討している。
少人数の習熟度別クラスによる学力の把握(国際キャリア学科)
学科会議による情報交換・個別面談の必修
外国語学部学生全員を代償として TOEIC テストを年 2 回実施している。
細かな学生との面談によって、個別のテーマとそれに必要な勉強とを互いに把握している。教室での各自の途中発表によって、テーマ把握のレベルが公開される。
外国語学科の英米語専攻ではTOEICやTOEFL試験を定期的実施している。
できるだけ面談を行い、直接的に学習成果の把握に努めている。
卒業論文や卒業制作などによって、おおよその学修成果は把握可能であると思います。それらが必修科目ではない学科においては、別の形での方法が求められるでしょう。
語学教育においては、統一教材、統一進度、統一試験及び毎回の小テストを実施しており、それにより学修成果の把握が可能となっている。
授業を通じた把握を別にすれば、学部学生会が主催するアンケートに基づいて、教員と学生が懇談をする「カリキュラム懇談会」を行っており、これが今のところ最も有効な把握方法である。
英語能力については外部テストを導入し、入学時・1 年次終了時・2 年次前期終了時・2 年次後期終了時に同一テストを行うことで、スコアの変動を把握している。
演習等で学生の意欲の向上をうながしている
現在実施しているわけではないが、授業の全時間を通じて形成された学習成果物(ノート・配布プリント(メモが書き加えられているもの)・採点済みテスト・教員の評価添削がなされている課題レポートなど)を学習の最後にすべて整えさせ、それについての自己点検と自己評価とを記載させることによって、学習の積み重ねの成果を実感させる試みを実施してはどうかと考えている。一律化・均一化した試験等で学士の学力を判定するのではなく、学生と教員の学習成果についてのコミュニケーションが充実される方策を考えるべきであると思っている。国家試験などによる資格試験的な調査は、大学教育を形骸化しかねない。
課程ではなく、授業科目であるが「プロジェクト型授業」においては、学習活動履歴、関係者による第三者評価を含んだ「学習成果までのポートフォリオ」の提出を課している。
低単位取得者の把握と対処(個別面談による)
従来は、紙媒体のポートフォリオに、履修モデルにそっているか、学科で身につけるべき力は育っているか(自己評価)、各学期ごとに設定した自己目標は達成されているかなどについて記入させる方法をとってきたが、必ずしも機能していなかった。このため、平成24年度後期から E ポートフォリオを導入することを決定し、平成23年度に作成、平成24年度前期に入学研修を行っているところである。Eポートフォリオはまだ完全なものではない。学生の自己記録(履修モデルチェック、さまざまな活動やキャリア構築度チェック、自己の設定する目標チェックの3つのシート)とチューター教員の学修指導記録票からなる「プログレス・シート」

(学内限定)である。
現在の段階では、必修となっている卒業論文の出来具合で、これを把握している。
学科の状況を学部で情報共有するシステムが構築されている。
本学部では、学生は全員がゼミに所属し、卒業論文を書くことが必修となっている。したがって、ゼミ担当教員は、自分のゼミ生の学修成果だけでなく、学生生活全般についても把握している。それを学部全体として総括するべきか、するとすればどのような方法によるのか、それは検討する価値があると思われる。
教員と学生とのコミュニケーションの中で学修成果の把握は十分になされている。学生自身のためにポートフォリオを導入予定。
(学生と教員により授業等について話し合う会の開催)授業等について、学生と教職員が話し合うことで、お互いの立場や考えを理解し、授業改善・教育環境の整備に活用している。
少人数教育によって、教員が人間関係を通して学生の学修成果を把握する。
演習科目における口頭発表やエッセイ
学生個人との直接的な面談・談話(ゼミ等を通しての)等を積極的に生かすべきと考える。
トイック試験や学生の授業評価等 については導入済み。
英文学科は TOEIC の点数、教育学科は教員採用試験の合格、国文学科は把握しにくい、卒業論文の評価把握できると考えている。
1 年次より少人数クラスでのゼミ指導を行っており、さらに卒業論文を必修にしている、その指導の過程において学生の学修成果を把握することができる。
ポートフォリオは導入したところであるが、ルーブリックについては検討中である。それと並行して、少人数や個別での面談を重視している。
学生が交換留学生として海外の大学に留学するには TOEFL で一定の点を取らなければなりません。全員の学生が学内で年数回実施される TOEFL を受験し、自分の英語力の向上を確認します。
1. 外部の標準化されたテスト等による学修成果の調査・測定(アセスメントテスト等)については既に導入している(TOEIC による能力管理)
成績、単位取得状況について、教員相互の報告、事務室からの報告などを通して随時把握を試みている。
基礎演習や専門演習の担当者による受講生の学業把握に努めている
入学時における「ACE プレイメントテスト」、「TOEIC」の実施
卒業論文作成前に、論文指導の機会が多くあり、その過程で把握している。卒業論文の審査において、論文が水準に達しているかの判定をする際に把握している。
学修成果は授業を通して十分に把握することが可能。一方、各学生の学修時間や学修行動は本来自発的に確保され行われるものであり、大学側から何らかの枠組を与えて無理に把握するものではない。
本来、学生に合わせて教員が個別対応すべき事項であり、一括した標準化には疑問を感じる。
インターネットを通じた学習履歴を学生と教員が共通に把握できるようになっており、過去にさかのぼってみ

	<p>ることで、学生の到達状況をフォローしていくことができる。</p>
	<p>学科によっては国家資格の国家試験の可否で見ることは可能</p>
	<p>英語の初級(第1外国語総合英語)、中級と上級(兼修語学)については、いずれかの外部検定試験の受験結果の提出を単位認定の必須要件としており、また、中上級の履修要件としてそれら外部の検定試験の一定以上の得点を条件としている。</p>
	<p>学生自身による学修成果の自己評価とポートフォリオとの比較対照。</p>
	<p>語学教育が基礎にある大学であるため、1、2年生に対する少人数言語教育の現場で、教員によるこまめな履修指導、生活相談など、対面的なコミュニケーションがある程度機能していると言えます。その蓄積も拡充していきたいです。</p>
社会科学	<p>ERE(経済学検定試験)の成績をいくつかの科目の成績評価に試験的に導入する試みを行ったが、必ずしも十分な成果を上げなかったため、現在成果が出るようなERE活用方法を検討中である。</p>
	<p>卒業研究としてのレポート作成</p>
	<p>アンケートと確認テストの併用が望ましいが、集計が大変になる(外部委託は経費が必要)。文系は確認評価がやや困難である。</p>
	<p>学部の規模が小さく、大学全体での成果把握情報をもとに、個別案件を随時学部内教員で情報共有し、指導教員やクラス担任など複数の仕組みを通して、更に把握するようにしている。</p>
	<p>学科独自で「スキルチェック面接」を行い、修得したスキルを把握している。</p>
	<p>1～4年次を通じて少人数ゼミ(必修)を開講しているため、学修成果の把握には問題なし</p>
	<p>提出小論文について、テーマの斬新さ、論理一貫性、資料活用などの指標で評価する。</p>
	<p>学部独自の方法も検討中</p>
	<p>国家試験、検定試験などの結果を踏まえた学修成果の把握という方法も学修成果を客観的に把握できるという点のほか、学生の学修に対する積極性やモチベーションの肝がからも有用と思われるので、上記方法の導入に係る検討を考えている。</p>
	<p>現在は、把握を行っていないが、なんらかの把握方法を導入することを検討している。</p>
	<p>学生満足度調査(2010年度)で調査した実績はある。</p>
	<p>本学部独自の学修成果把握の方法としては、「就業力」の向上度合を学生が自ら評価を行っていることが挙げられる。つまり、15回の授業の最初、中間、最後において、学生が自らの「就業力」を点数評価し、授業の効果を把握できることになる。また、担当教員も自らの教育効果を掌握できる。</p>
	<p>本学部は福祉系ということもあり、知識・理解・汎用的能力などの学修成果も重要ではあるが、態度・志向性・倫理観など定量的評価のむずかしい学修成果が重要な要素となっている。その為、授業時間以外に行うワークシートなどを課し、学生がそれぞれ作成したワークシートを元に、教員が授業の空き時間、昼休みなども使って学生の個別指導を行い、一人ひとりの学修成果を把握している。</p>
	<p>iは教科の性質によるものと思われる。</p>
	<p>実習報告会等を通じて実習での成果を学生が振り返りまとめて発表する機会を作り、実習先の指導担当者、実習担当大学教員、学生との意見交換により、学修成果の把握を行っている。</p>

先にも述べたが「成長ノート」と呼ばれるポートフォリオシステムが効果を上げている。また、学生が自身の活動成果を保存共有できるコンピュータサーバを試験的に導入している。
卒業時に自己反省アンケートを実施している。
学習ポートフォリオキャリアポートフォリオを導入しているがしっかりと軌道にのっていない
学習ポートフォリオの運営と並行して、学年全体面談、ゼミの中での日常の面談を通じて、個別的な学修状況を把握。
社会人基礎力に関して、事前、事後のチェックを行っています。学生によっては、外部評価者による面談を実施しています。
1年から4年生までゼミおよびアドバイザーによる学修課程の把握を心がけている。
すでに「学生カルテ」という形で導入し成果を上げている。
日本語能力試験を24年度から導入し、以後継続して実施することにより学生個々が成果を掌握するとともに、学部独自の課題克服の契機となるようにする。
卒業時に自己反省アンケートを実施している。
卒業時に自己反省アンケートを実施している。
卒業時のアンケート調査
単なる成績だけではなく、学生の元々の本学部に入学した目的ならびに卒業後の目標なども総合的に情報収集して分析し、学生の指導に生かしていくシステムを検討中。
キャリア形成に向けた学生自身による自己評価
学科単位での個々の学生の学習状況の共有化
いろいろな方法を現在、検討中である。中でもゼミナールを通じた把握方法が適切と考えている。
1年次から4年次まで、ゼミナール担当教員を配置し学修成果等を把握
国家試験の合格率、GPA制度、4分3の出席、アカデミック・アドバイザー制度
学部として、学士課程教育への取り組みが不十分なので、その点を明確にし、各教員が認識するという狙いであれば、i～ivの項目は有効であろう。一人一人の学生の面倒をしっかりと見るという意味で、学修ポートフォリオの導入に関心を持っている
本学部では、ゼミナールと卒業研究を必修科目として設定し、学部学科を通じた教育課程の総合的評価を試行しています。教員も学生も大変な努力を必要としますが、学生自らの問題意識に応じて特定の研究テーマのもとで卒業論文を作成することは正に主体的学生を育成することになっています。
正課外活動に教員が積極的にかかわるように努めている。
できること Menu
学修時間についてはコアの科目につき必ず前期、後期において図書館で20時間以上の自習を義務化している。学修成果については外部の標準化されたテスト等を使用している。
期末定期試験などで対応している。
個々の学生の進級判定では教授会において各学生の学習成果とその問題点等を洗い出している。
国家資格試験のある学科もあり、aに相当するところもあるが、学部全体では一概に言えない。

ゼミ生に接して、具体的に、学修時間、学習成果等を聞く。
学修成果を確かめるために定期試験をより厳格化すること
外部検定試験(法学検定試験)の活用
英語について、TOEIC ブリッジを1年生全員(2年次、3年次は希望者)に受験させ、測定している。
2年次から3年次への進級規則を設定している。
GPAに準拠すべく評価の標準化の確立
現時点では特に独自の把握方法は有していない。この問題を担当する教員の専門部会が鋭意検討中である。
当学部では1年次からゼミを設定しており、そこで把握した個々の学生の情報を隔週開催される各学科会議で共有している。
授業評価アンケートをすべての科目について無記名で記載させて、そこに学生の学修時間等の質問事項を含めている。
学修ポートフォリオの活用については文科省 GP によって導入した学習支援システムを継続することで、学修成果の把握ができるかどうかを検討中である
簿記・会計科目や英語科目では、すでに日商簿記検定試験や TOEIC 等を能力測定的手段として利用している。学修ポートフォリオは一部導入中である。
前任校・学部での実施モデルであるが、初年次基礎演習で「学びのデザインシート」を作成、2～3年次に「キャリア・デザインシート」へと学修に位置付けた学生のキャリア形成を支援する“しくみ”は、一定の成果をあげたと考えている。
ポートフォリオは、導入しており、これを利用した学修成果把握のための独自の取り組みについて検討をすすめたい。
1・2はいずれも実施しているが未だ不十分。ポートフォリオ、カルテもまだ中途半端であり、改善していきたい。
全学的に実施している『卒業時意識調査』によって一定学修成果を問うている。
専門科目の必修科目について、クラス規模を小さくするために複数教員で担当しているが、共通テストの実施や共通ワークブックの作成を考えている
来年度より導入予定の専攻プログラム・チェックシートが学修ポートフォリオに該当すると思う。
コミュニケーションスキル、プレゼンテーションスキルなどルーブリックを活用しているが、さらにルーブリックの項目を増やしたい。
学生活動を通して多様な学修成果に繋がっていることを確認したり、イベント等の企画、準備、運営、成果によって、総合的な学修成果の把握ができる。
資格試験の合格率等を参加条件に出来る。
コース制度を設け、コースに関連した科目を40単位以上履修していれば、コース修了証を出している。
本学では、教員が学生に求める成果目標を設定し、それを計測することで成績を評価している。完全ではないが、外部評価ではなく各教員が求める成果を確認することをまずすべきである。なお、本学マネジメント学

部では、学術的知識と活用するための知恵を分けて考えて教育しているので、標準化テストには馴染まない。
毎回の授業で理解度と満足度は5点反応尺度の定量的評価を実施している。定性的評価は自由記述欄に100字程度記入させている。
学修ポートフォリオは導入済み
先にも述べたが、社会科学における学修時間は、把握が難しい。
コスト少なく、有効な方法があれば採用したいが、まずは「出席管理」をICカード式で実施すべきと考える。
1～4年次までチューター制を実施しているので、担当の教員が少人数学生を受け持ち、演習授業のほか、授業外の面接等を行っているので、学生の状況を細かに把握している。
IV学修ポートフォリオに類するものは全学的に導入済み。その運用・活用において学部としての工夫が必要。
・GPA等を用いて学生の達成水準をゼミ教員及び学生委員会が把握し、低水準の場合には個別面談、優秀者については表彰を行っている。・卒業論文のコンテストを行っている。
4年一貫少人数教育を実施しており、20名弱のゼミを単位として、担当教員が学生の動向を把握し、必要に応じて面接を行っている。また学生の自覚が大切だと思うが、学生からの相談についてはオフィスアワーを設けるとともに、随時相談に応じている。
必修となっている卒業論文の質を上げていくための指導の強化・相互点検・交流
授業評価アンケートのいくつかの質問に関する時系列変化や構造変化を整理して学生にもアンケートの集約結果を戻すことを開始した。
学生生活調査は詳細に行っている。学修評価は毎semester後の授業評価を通じて見てきたが、個別の授業に偏り、普遍性(俯瞰の視点)に欠ける。卒業時に学修成果を自己評価させているが、卒業直前で学生の評価は甘くなりがちであり参考にならない。
課程(コース)での専門教育の集大成(成果)を卒業論文(必修)としており、コース・ゼミによっては発表会を実施している。
学部全体で、ということにはならないが、学生の成長は、感覚的、印象的ではあっても、ゼミ単位でかなり細かに把握されていると思う(ゼミのクラス規模は、例外を除いて、6, 7人)。また、全学的に、TOEICの受験を勧めており、学生個人の学外標準テストに対する意識は高いようである。
教職課程履修の学生には独自に教職ポートフォリオを活用している。
「学部独自」である必要があるのは教育内容などにも関わる場合であるが、学修時間等のような量的データは全学的に把握することが可能
特になし。
アンケート調査なども必要であると考えますが、少人数のゼミなどを担当している教員が、自分の持ち時間のなかで、学修成果を確認しながら演習などを進めていくことが最良の方策であると考えます。
「卒業論文」によって課題発見・問題解決などの学位授与方針にあげた能力をチェックしている。
推薦入学者への入学前指導と、その追跡調査(入学後、1年後、2年後)

必修のゼミを通じて、ゼミ担当教員が日常的に把握
複数のゼミによる卒論発表会を実施し、複数教員による評価を行うことで、学習成果としての卒論を把握・評価している
1年から4年まで、少人数ゼミ教育を徹底しており、ゼミ内や学年全体での成果発表を行う。
英語教育における共通試験(TOEIC)の採用。
・学習に関するアンケート調査などは教員側が学生の状況を理解するために活用するべきである。本学部は講義などについての検証は行っているが学習行動については手をつけていないので検討の余地がある。 ・学習ポートフォリオについては、回答者の理解している限り、現在の学部教育体制を前提にするときわめて疑問である。1. 学生が望んでいるシステムなのか、2. 適切な学習評価をするためには現在のスタッフでは不十分(大人数の講義の場合、毎週のように個人個人を評価する作業を行い、それを反映してはじめて学生にとって効果があるはずで、おそらく10名程度の少人数教育の講義に限られる)、3. 学生が自主的に自己の能力をチェックして学習するという「楽観論」(根拠のない)にたっていること、4. 学部がこうした作業にエネルギーと時間を費やすなら直接きめ細かな働きかけを学生にするべき、5. そもそも法学や政治学等の「達成度」をどう評価するかは簡単ではない(知識だけの評価ならテストを継続すればいいが、法的素養とかリーガルマインドなどを評価するのは大変な労力が必要である)などが理由である。
外部の標準化されたテストは、全体の中の位置づけがわかり有効であると思いますが、その基準のもうけ方や、データの示し方などは過去の監督官庁などの対応を拝察すると、期待薄です。新たな大学間の序列化や偏差値に拠る再編などに使う社会の構造とともに慎重な導入が必要と思います。外圧に促されてアリバイのように行う「授業評価」などではなくて、内発的に個々の学生に即した学びの成果の測定やアドバイスをシステマティックに行うことが何より重要であり、そ得した取り組みを文科省などから支援して頂くような形がより望ましいと思います。
現2年生から卒論を必修化しており、全員が何らかの成果を示すことになる。
4年次に卒業研究を必修科目として配当しており、当該授業で取り組む卒業研究レポートの完成度をもって、4年間の学習成果を把握している。
大学独自の「学びの実態調査」を実施
・外部の検定テスト等への自主的な取り組み・学習アドバイザーによる修得スキル等の相談
卒業予定者へのフィードバック調査を行っている。
GPA制度を実施し、GPAの一定水準を卒業要件としているので、全体的な学修成果については把握可能である。
本学では「学級担任」の制度を持っている。この「学級担任」とゼミの指導教員による日常的な学生把握の態勢を、さらに洗練させていくことが「王道」であると考えている。
学部独自の学習支援システムを活用している。
法学部専門科目の多くは学年配当が柔軟に設定されている。そのため同一授業、同一試験での学年別の成果を常に把握可能であり、それを共有化することによって、課程を通じた学修成果をかなりの確に把握できるものと認識している。

	<p>学部独自に、4年次生を対象としたキャンパスライフアンケートを実施している。そこで、4年間での学修成果、達成度を問うている。</p>
	<p>課題プロジェクト演習科目について、学修時間の記録を含め、情報通信機器も活用して双方向評価等に取り組み、全学の学修ポートフォリオとも連動を図っていくところです。</p>
	<p>卒業論文の提出率や質的評価により、大雑把には学習成果を把握できる。</p>
	<p>学修成果を個別の科目に即して把握する方法は定期試験であるが、学生一人一人の学修成果としての総合力を見るのであれば、そのための最適な手段は少人数教育でのレポートやこれに基づくディスカッション、そして集大成としての卒業論文と考える。標準化されたアンケートやアセスメントテスト等で学修成果を測ろうとするのは、個性を無視することにつながりかねないので慎重であるべきと考える。</p>
	<p>ポートフォリオは卒業後もキャリア形成の思考のために活用しうる形態が望ましい。</p>
	<p>英語については TOEIC の受験を義務付け、他の外国語科目についても学部独自の斉テストの実施、語学検定受験の推奨を行っている。</p>
	<p>導入ゼミ・前期ゼミの成果について、商学部独自のアンケート調査を行なっている。</p>
	<p>3, 4年次ではゼミの教員が所属学生の学習成果について把握している。</p>
	<p>期末試験等を適切に実施している。</p>
	<p>専門科目について筆記試験により厳正な評価をしており、それに加えて学修成果を把握する必要があるとは考えていない。</p>
	<p>学修のやり方は多様である方が望ましいと考える。</p>
理学	<p>教員からの学生の独自調査研究動向の報告などにより、学修を把握している</p>
	<p>各教員が直接学生と接して把握する方法こそ一番大切である。上記 i~iv をやっているから良いという問題ではないと思われる。</p>
	<p>1教員あたり13-5名程度の受け持ちクラスがあり、年に2回以上面談する機会がある。</p>
	<p>前の質問で回答した指導主任面談、面談記録の作成が主と考えている。</p>
	<p>学部3年、4年次の学生については研究室に基本的に配属され、各研究室で教員が所属学生の学修成果を把握している。</p>
	<p>地球圏システム科学科では月報という形で4年生を対象として学習時間を記録提出させている。</p>
	<p>授業改善アンケートおよび満足度調査を実施している。</p>
	<p>大学における教育の成果はこれらでは測れないと思う</p>
	<p>外的なことより、自発的に学習させる環境と学生の意識が大事</p>
	<p>一部の学科において、人間力・リーダーシップ力を育成することを目的としたコンピテンシー教育を実施している。</p>
	<p>授業アンケート、卒業生アンケート等を用いて、予習・復習を当該科目で十分にしたかなど学修状況の把握には努めている。</p>
	<p>合宿などの機会において、日々の学修時間や学修内容について、教員と学生が直接討論等を行うことにより把握に努めている。</p>

	高学年では把握できている。
工学	JSBBEの調査等に基づいた把握
	学修ポートフォリオを本年度から学生が利用できるようにしており、工学域1年生の利用率は100%に近い。
	SA(Student Adviser)による面談
	全学生に4年間の学修行動を記録する「キャリア・ノート」を持たせて把握に努めている。
	クラス担任とチュータ担任の両方で学修状況を面談で把握し、面談記録を電子化して関係者で共有している。
	学生個人情報を集約するSTACシステムを構築しかくきょういんが 学生の学修状況を把握して指導している。
	試行的にはあるが、バイオ・応用化学科の基礎化学では、MOODLEベースのWEB演習システムを導入し、担当教員のみならず学生自身が即時に学習成果を確認することができる。
	全学的な方針として演習や実験などの実学に力を入れている。すなわち、演習課題や実験レポートなど、強制力のある提出課題レポート等が多い。その結果として最低限の自宅学習時間を確保するよう工夫していると言える。しかし、全ての学生においてその成果が上がっているとは言えない状況である。
	国内で唯一の学科など、専門学科で構成されているので、外部に適切な把握・評価ツールがない。学内で把握や評価の方法を試行錯誤するのが良いと考える。e-learningのようなネットワークを活用する方法は、学生の参加バリアを下げる意味で有効かもしれない。
	課外活動(1, 2, 3年生)による把握
	全国共通の模擬試験を定期的に行っている。
	アカデミック・アドバイザー制度を導入し、学生の学修成果を具体的に把握するように努めている。
	授業アンケートで学生に1コマ当たりの学習時間を記載させているが、学科として、あるいは学部としてデータを集積していない。JABEE認定教育プログラムを実施している学科では、科目担当者に到達目標の達成度を報告させているケースもある。学修ポートフォリオについては、今年度から全学で運営を開始したところである。
	成績優秀賞を通じ把握
	基礎学力の学習成果の確認方法として、語学(英語)はTOEICで、理数は学部独自の演習問題テキストの達成度などでの評価を検討している。
	アカデミックアドバイザーや学生によるピアサポートを通じて、実態を把握するよう努力している。
	卒業研究、修士課程での指導において教員個人としてはある程度把握できる。
	学修行動調査等については、現在ラーニングポートフォリオの導入及び活用を図っているので、それを通じて調査可能と考えている。
大学院では学生個人が学修の計画と達成度を自己評価し、担当教員がそれをチェックする方法を採用しているが、学部生の場合には、学生数が多いためこの方法の導入は簡単ではない。なにか簡易化された有効な自己評価方法(ルールブック?)があれば導入したい。	
授業評価などで学習行動を把握しているが、今年度より学生が自らの学修履歴やその評価を確認できる履	

修カルテシステム(GPA 制度も含む)を構築している。このシステムは教員も活用できる。
各学科で、3年終了時等に、達成度試験を実施している。
汎用的能力については外部テストを導入しており、専門分野の知識技能については分野別到達度試験の実施を検討中である。
教員団による主観的な把握を集積することで、全体を把握する。
学習成果は、授業と試験により担当教員がよく把握できるので、標準化された手法による調査などは必要ないとする。本学では、科目間の関係を重視し、互いに関連する科目間で理解力の情報交換をしている。
ポートフォリオも含まれるが、JABEE 認定学科・コースにおいては、基準に沿った学習時間の確保や達成度評価の把握を、それぞれの学科・コース独自の方法で行っている。
全学科でJABEEを中心にさらなる改善を図っており、上記の内容は導入済みもしくは試行中である。この方式の前には、数学と物理の基礎に関する学部内統一試験とその補修授業を行っていた。
専門の基礎学力を卒業研究着手時に調査している学科がある。授業改善と併せ、効果が上がるものと期待している。
2年生に限ってであるが、ベネッセコーポレーションの大学生基礎力調査において、個別質問で授業を含めての学習時間を設定した。
学部の教育企画室で、各学科等での学習時間の状況、学生の修学状況、成績改善方法等を学部で共有し、改善案を検討している。
ポートフォリオは導入を試みられているが、普及していない。過程を通じた学修成果は卒業研究に着手し、指導するときに担当する教員が個々の学生から把握することが可能である。その情報を教員間で共有することが必要である。
科目の試験・レポートなどの評価以外に、独自の「到達度検証試験」を行い、各学生の学修成果がどのレベルにあるか、判断し、また学生にフィードバックしている。
毎期に全授業科目を対象とした授業アンケート調査を実施している。
それぞれの分野における、各種資格の取得状況も指標の1つになるのでは。
学科の一部コースではジャビープログラムを実施している。
各学科、講義担当者による毎授業における小テスト、個別のアンケート、成績評価により、学習成果の把握は現状しっかり行われていると考えている。
卒業論文を大学での学修の集大成と位置づけ、卒業論文の内容や公聴会における口頭試問において把握している。また、卒業論文作成のための卒業研究(ゼミ)における発表などでも把握している。家庭を通じた学習成果の把握が重要と考えている。
学生相談委員による面談と「学修達成度自己点検」による把握
地理環境コースは JABEE 教育プログラム認定を受けている関係上、4年生に「卒論日誌」を年間を通してつけさせ、卒業研究の進行状況を自己把握させて主体的に卒業研究に取り組むように仕向けている。卒論日誌に目を通すことがコース長は、記載内容から、必要と思われる学生に対して適宜助言をしている。
保護者への成績開示

	<p>クラス担任が半期に一度全員に面談するなど、実際にやっている大学は多い。増えているが、本学ではやっていない。</p>
	<p>少人数担任制を実施している。</p>
	<p>卒業生に対する達成度評価を継続的に行って、学修成果の把握とその課題を抽出している。また、授業評価アンケート、成績評価分布も同時に参考としている。</p>
農学	<p>GPA値</p>
	<p>e-learning などによる各自の学習とその結果の把握</p>
	<p>専任教員には、アドバイザーとの定期的な面談、及び随時のヒアリングを義務づけて学修状況等を掌握し、その内容を学生個別電子カードに記録している。学部長は、すべての学生の記録を閲覧することができ、教授会や委員会での検討課題を指示することがある。</p>
	<p>課程については相当検討しているが、学習成果は不十分であると多くの教員が認識している。現段階では学習成果の評価により、成果を高める具体的な方法の検討を優先している。</p>
	<p>1. 学生の成績、2. 学生の授業アンケート、3. 教員の2に対する授業改善報告等をカリキュラム毎にまとめて、カリキュラム自己点検評価書を作成し(毎年)、学修動向の把握を行っている。</p>
	<p>iについては、大学によって、入学時における学力が異なるため、「課程を通じた学修成果の把握」に外部調査を導入しても、意味がない。ivについては、ポートフォリオ作成にかける時間に相当する成果が得られるとは考えられない。</p>
	<p>これまでも様々なアンケート、シラバスの取り組みをやっているが、何かをやれば型ができるだけで終わっている。教員と学生が向き合う仕組み作りが大切。</p>
	<p>学年ごとにアドバイザーを設け、単位の取得状況など学習成果の把握に努めている。</p>
	<p>獣医学科では全国の獣医系大学と共同でコアカリキュラムを作成し、その修学度を計る機会として共用試験の実施を予定している。この試験によって客観的に学修成果は計測できると考えている。大学独自ではFD活動を通じて、学生自らが予習、復習を積極的に行い、それぞれの学修成果の達成度を判断できるようにしていきたい。</p>
	<p>学生による授業評価を毎年行っており、定期的にとまとめている。学修成果は、ある程度その評価書で把握できる。</p>
	<p>学部としては全国の統一試験、資格試験があるため専門科目の学習成果については課程で既にある程度評価している。</p>
	<p>獣医学科では、国家試験の合格率が確認の一つの方法。他学科では、特になし。</p>
	<p>JABEE 認定を受けている食料環境システム学科生産環境工学コース(地域環境工学プログラム)では、学習教育目標(objectives)・学修成果(outcomes)を定め、定期的に卒業生・就職企業へアンケートも実施している。また、チュータ制度を設けて、年2回の学生面談による学修指導を行い、ポートフォリオを作成している。学部でもこうした点を見習い、授業アンケートやピアレビューの実施、卒業時アンケートや卒業生・就職企業へのアンケートを行って学修成果の把握に努め、4年毎に外部評価を受けている。学部のカリキュラム・ポリシーもまとまったので、JABEEの学修成果把握方法を学部全体で導入することも考えている。</p>

	授業ごとのミニテストや期末試験でどこまで理解しているかは判断できる。
保健	必修科目について前年度までに学んだ内容をチェックし、基礎学力テストを行っている。(2年生以上)
	学修成果の把握法については期末試験、期末追再試験で実施するほか、教員によって小テストやレポート提出を行ったり、必要に応じ補講をしている。さらに、「学修ポートフォリア」と似た取り組みを少人数の担任受け持ち学生に対して行っている教員もいるが、現状では学部全体としての基準を設けて系統的にこの問題を解決しようとしているわけでない。自分の所属している(6年制)薬学部における(とりわけ小規模な学部の)殆どの教員は、連日、講義、基礎及び専門実習、共用試験対策演習、実務実習事前学習、卒業研究、病院・薬局実務実習受け入れ機関への定期的な訪問、薬剤師国家試験対策演習、学内外諸委員、学生募集のための高校訪問などに関わり、現状では目の前の学生に対して分かっていながらきめ細かな指導ができない状況にあるというのが本音である。
	学生カルテ(学生個人の成績の推移データ)の作成を検討中である。外部テストは、他の同類の学部(学科)が参加する全国模試を導入済みである。
	小グループ担任制による個別相談
	専門課程では講義・実習・臨地実習と段階的に積み上げて学習をするので、ある程度の問題解決型の形をとる(特にレポートなど)
	全教科の1週間分の講義内容を出題(weekly test)を行って、各個人の学習への取り組み・成果を把握している。
	全学年ではないが、一定量のホームワークを課している。実施に際しては、その日の最後の授業終了後に配布し、次の日の授業開始までに提出することを義務づけている。
	学生アンケートによる自己分析結果からの把握
	本学は6年制薬学部であり、基礎薬学教育から主として臨床系教育にシフトする学年末に学力テストを導入し、進級判定の一助としている。いわゆる学内の教員で行うブレースメントテスト的なものを今後各学年で導入したいと考えている。
	本学は目的大学(卒業後資格試験に合格する)であるため、出版社等の実施している模試を受験することによって学修成果の把握に努めている。
	小まめなテスト(事前、事後テスト)を繰り返し行うことで、ある程度は学習成果は把握できると考える。
	4年次後期に全国共用試験(CBT, OSCE)で学修した基礎的な知識・技能・態度が評価される。さらに、1～3年生の学生全員に、半期毎に各2回(合計年4回)本学独自の習熟度試験を課し、その成績と入学直後の試験成績と比較することにより学習到達度の分析を行っている。
	実習時に学生と教員とで、双方向性に到達目標と評価を行っている。
	医療系学部では医療系大学共用試験実施評価機構による共用試験があります。
	学年によって異なる。1～4年生は本学の教員によるテストによる形成的評価を実施している。5学年については、全体的なポートフォリオによる評価を行っている。
各自教員が授業終了時に毎回 memo を出させ、疑問点、不明な点など次回の授業前に補足 or 話し合いをする。レポートを参考に最低2回出させる。	

<p>本学の他の2学部(ビジネス情報学部、経営情報学部)と同様にGPAを用いているが、学部独自のものは ない。</p>
<p>卒業試験に相当する試験を課している</p>
<p>国家試験模試(手作り含む)を通した学修成果の把握。</p>
<p>看護学教育においては、卒業後に国家試験に合格して資格を取得しなければならないので、これが学修成 果をあらわす最低基準の一つになっている。</p>
<p>臨床的知識及び臨床的態度・技能の成績評価基準の明確化には学部で研究的に取り組んできた。知識に ついては検討を続行中、態度・技能については、OSCE(客観的臨床能力試験)を導入して、各学科とも学年 段階別に実施段階に入った。</p>
<p>国家試験のための業者の模擬試験の成績</p>
<p>看護学部の場合、国家試験受験対策等の取り組みを行う過程において、学生の学修成果を把握できてい る</p>
<p>本学部の教育環境に応じた学部独自の把握法について、これから検討を始める計画を立てているところだ ある。</p>
<p>1の外部テストは、国家試験に対応した模擬試験に活用している。2のアンケートは、学生生活実態調査を 参考にしている。</p>
<p>医療系学部で、各学科とも卒業直前に国家試験を受験するので、その準備として全国規模の模擬試験に 参加することなどである程度学習成果(知識部分)は把握できる。</p>
<p>2は実施の予定である。1は本学の卒業生はほぼ看護の国家試験を受験するので必要性をほとんど感じな い。また、4は実施校の現状をみていると労力に比して効果が少ないように感じている。</p>
<p>定期試験以外の小テストや課題ノート提出、技術テスト</p>
<p>4年次に共用試験で知識・技能・態度の総合的な達成度を評価している。また、全学年に対してGPAによる 客観的な評価システムを導入し、組織的な学修評価を行っている。</p>
<p>OSLEの実施</p>
<p>学期末試験、中間テスト、授業後に課す課題レポートなど</p>
<p>学部の性格上、国家試験があるので課題を通じた学習成果の把握の一つとして既に導入済みと考えてい る。</p>
<p>各学年のGPAが端的に反映されている。特に卒業生の国家試験合格者群と不合格者群で如実に示されて いる。</p>
<p>2年目、3年目、4年目にある看護の臨地実習では、個々の学修状況が把握でき、継続的に相談や指導を 実施しています。</p>
<p>アドバイザー制をとっており、だいたいの把握はできている。</p>
<p>4年間で学習する概念、4年間で学習する看護技術のリストを作成し、学生の自己評価を通して把握してい る。</p>
<p>技術演習、臨地実習科目終了後に自分が行った看護実践項目について4段階の自己評価を入力し、担当</p>

教員も閲覧可能としている
今後、電子化による方法の検討を始めたい。
看護学部は、国家試験があるため、基本的な学修成果は評価されている。また、卒業時の到達目標に照らした学修の自己評価と、看護実践能力の自己評価について既にポートフォリオを活用し、4年次後期にふり返りの科目を設定して評価している
4年次の実習評価、卒業研究評価も加え総合的に評価する方法を検討中
国家試験の合格率は、一つの評価手段となってしまっている。
国家試験の結果
「学修ポートフォリオ*1の活用」はすでに導入済み、外部の標準化したテストは国家試験とそのための準備としての模擬試験を実施しているので、新たに導入する必要はない。
看護学部のため専門的知識の修得については看護師国家試験がiに該当している。看護学実習の最終段階での到達目標達成度の評価は課程を通じた学修成果ととらえられる。
共用試験、卒業試験、国家試験で把握している。
i: 外部の標準化されたテストとして、第4学年末に CBT、OSCE 試験がある。
課程を通じた成果は、卒業論文や発表会で評価できる。6年制課程の場合には、実務実習事前学習のポートフォリオ、薬学共用試験、病院薬局実務実習におけるポートフォリオ、実務実習報告会で把握している。
定期試験の結果、国家試験の結果などから把握できる。
特に行っていない。しかし国家試験受験へ向けての学修については、学生4名に1名の教員がチューターになり、模擬試験結果等をもとに学修の仕方、学修時間配分等について細やかに指導している。
学科によって、方法が異なる。
薬学科学生については卒業時の国家試験により把握できる
2年、5年では総合試験、4年では共用試験、6年では卒業試験により全体的な学習成果を把握している。
本学部の場合 CBT や OSCE などの標準化されたテストを導入している。
3については、医師国家試験出題基準と医学教育モデルコアカリキュラムがあり、この2つの基準を活用している。1については、CBT 模試、国試模試を既に実施している。
既に医学科では CBT、OSCE の形で導入済み。看護学科でもこれ以上は必要ない。調査は既に行っているものでこれ以上新たな調査は必要ない。
医学科において実施されている共用試験は?に相当する。
学内での試験により学修成果は把握できている。(医学類)
AdvancedOSCE
医学部であるため、共用試験 OSCE と共用試験 CBT という外部の標準化されたテストを毎年4年生に対して行っている。両方の合格者のみ臨床実習を受けさせている。医学教育カリキュラム改定に資するため、学生の学修経験を問うアンケートを施行している。学生の経年的な成長を記録、評価してゆくために、ポートフォリオを活用したいと考え、現在準備中である。

	既に共通テスト CBT, OSCE, 医師国家試験等で十分にアセスメントを行っている。最大の教育効果は厳しい試験で得られるので、調査等に時間を費やすより、各教科を担当する教員が、通常の間試験、定期試験で厳しく評価すればよいと思う。あれこれ調査に時間を費やすことで、大学教員は疲弊している。
家政	演習、実習授業の成果をポートフォリオとしてパネル化し、展示(学内外)しています。
	音楽学部は、実技(演習)の授業が中心である。従って、日常の実技レッスン及びアンサンブル演習で、学生一人ひとりの学修成果を把握している。
	資格取得状況も一つの判断基準と考えて良い
	履修済の教科について、「国家試験」レベルの課題を与え、採点后、本人に通知している。
	学内での小テストなど
	期末テストとは別に、学習成果の把握のための小テストを2, 3 回おこなう。
	卒業後、就職先からの評価
	上記1の回答に記した「学内実力認定試験」の結果を解析し、個々の学生のカルテを作成しています。このカルテを基に、得点率や順位、苦手分野と分野ごとの成績の伸びを分析・把握し、学生一人ひとりに学修のための適切なアドバイスを行っています。
	GPA の活用
	学生個人が卒業までを通しての「振り返り」や「教員とのコミュニケーション」のできる学修カルテの導入
	学外業者模試、授業内の数科の小テストによるアセスメントなどにより学生の学修成果の把握を行っている。
	情報機器を利用したポートフォリオ及び履修カルテのシステムを全学的に開発・整備しており、学生が達成目標に対する到達度等を自ら確認するとともに、クラスやゼミナールの担当教員がそれを見ながら、必要に応じて学生に対するきめ細かな指導を行なうことができる体制を整えた。このシステムの十分な活用を図っていくこととしたい。
	学部独自の把握方法はありません。学科のばらつきがかなりあるので学科毎に考える必要があるでしょう。学習成果の把握方法を学科で独自で考えるべきでしょう。
	まずは大学自身の問題だと思うので、財政的な支えのほかには、現状では、具体化できるほどの「要望」はない。今後改革を進めていく中で、学内では限界のある課題について、国への要望も出てくると思われる。
特に卒業研究に関しては、発表会を催し、内容や発表に対して教員による評価を行っている。	
食物栄養学科では管理栄養士の国家試験を受け、成果の一部は把握しているが、我々の期待する学修成果は国家試験では測定できない。2~4 も役に立つとは思えない。	
教育	学習ポートフォリオは昨年より利用開始している。
	履修カルテにより把握している部分がある。
	学外実習の評価について、自己評価と他者評価を照合し、その同一および相違点から、評価の客観性と自己認識について省察をしている。
	クラス単位のコミュニケーション、ゼミ指導や卒業研究等で十分取れている。
	現在、ゼミ毎に担当教員が学生一人ひとりの状況を把握することに努めているが、組織的に把握する方法

について、検討中である。
業者作成の基礎学力テスト、語彙力テスト、一般教養試験、教員採用試験の模擬テスト等を、学年や必要度に応じて実施する体制をとっている。
アドバイザー制による面談、共通必修の基礎演習、教育学基礎演習におけるグループ別指導及び振り返りノート、等
授業評価アンケートやこの学生への個人的対応(担任制・教務補助)の活用
現代 GP「大学教育・学習支援推進事業」(H21～23 年度)において取り上げ実施した「学習支援」プログラムを発展させ、さらに改良を行っていく。
GPAおよび修得単位数。
ゼミやクラス担任を中心にした、教員へのインタビュー
総合的な学修ポートフォリオの導入を検討し、試行を行なっています。
英語 TOEIC 試験、教員採用、保育士・幼稚園対策実力テストを導入している。
教職免許の取得を目指す学生には、「教職実践演習」の履修およびそのためにそれまでに履修した科目について記録するポートフォリオの作成が義務付けられている。それによって学生個人の学修活動が把握できるようになっている。
履修期間中にレポートの提出や小テストを行ったり、最終試験を行うことによって、学修成果を把握している。
教職課程履修者には「カルテ」の作成を義務付ける。
「教師力育成総合支援システム」を開発し運用している。
独自の評価システム(履修カルテを含む)を開発し、運用している。
本学部では、キャンパス教育支援システムによりインターネットで学生が自己の学習過程を確認できるようにしている。教員もこれにアクセスして学生の修学を確認している。
本学では、「教職実践演習」を20年度から導入しており、併行して履修カルテによる履修状況の把握も行っている。23年度入学生からは教員養成スタンダードに基づく学習成果の記録(e ポートフォリオ)や自己評価の仕組み等を導入して、より緻密な学習成果の把握につなげようとしている。
教員養成に関わる部分については、本学部で作成した、教員養成スタンダードに基づき、教職科目・教科教育科目・教科専門科目のいくつかについて学習成果物を提出させ、評価している。
本学では、平成23年度入学生から履修カルテを導入している。
自己評価に基づくポートフォリオ作成とそれに基づく教員の支援というスタイルが最適だと思います。
学部独自のGPA導入
本学部は2学科で構成されているが、両学科とも 1)入学初年次より卒業年次まで毎学年に「演習」もしくは演習形式の科目を課するとともに、2)学科内が専門領域別の履修コースを設定していて、学生自身が自覚的に自己開発できるよう、担当者が指導している。なおこれには学生主導の自主ゼミが関わっているケースもあり、学生相互の評価・研さんということが、昭和40年代と異なる効果を持ち始めている。
到達目標型教育プログラムを実施し、履修状況を e ポートフォリオによって学生ならびに教員双方が把握し

	ている。
芸術	4年生の美術大学であり、特に3年次からは積極的に学生のコンクール、個展等の発表を望む。
	作品講評会
	アンケートも重要ですが、授業中の雰囲気や学生と直に話し合って成果を学ぶことができている。
	コンテスト等、外部評価などを参考にしている。
	学部のディプロマポリシーで明示した項目を、「人間力」「専門力」「就職力」という3つの尺度で評価する方法を検討中。
	実技レッスンに関しては、演奏試験(一人ずつ)を課している、
	満足度調査・ポートフォリオを導入している。
	年間学修報告を展示発表会形式で、本学部ではレビュー展として公開している。個別インタビューを実施し、講評している。
	実技の個人指導と試験
	実技系のコースは試験ごとに課題を与え、そのスキルを消化することで学修の成果を計ることができる。
	実習や演習科目の一部ではコースごとに科目を担当していない教員も参加して成果のプレゼンテーションを見学することも実施しています。
	ポートフォリオの活用を試みている段階である。
	実技試験及び成果発表の為に演奏会
	学生との面談に尽きると考える。
	本当の教育は、アトリエの中で行われるという考えを「工房主義」と言う。学生の心理は、作品が語るという教師も多数いるので、調査測定タイプと精神観応タイプの融合が必要と考え、話し合うようにしている。
	4年間の集大成である卒業制作展示会を学外で全学生が参加して実施しているが、これは学修成果の把握となっている。
	芸術大学であるため、展示会にて学習成果の発表会を実施している
	学科・専攻や、設置科目群によって違いはあるが、少人数指導が可能な場合は個別指導や講評会などによって把握している。また、卒業研究・卒業制作展を含む学習成果発表により把握している。
	一年生は、完全にクラス担任制(ひとクラス25人程度)で、毎月担任教員が月次報告として学修・活動状況を記述し、学科長、学部長が把握している。
	デザインの専門演習の学修成果は、提出作品により的確に習熟度を把握できると考えているが、知識系については導入が必要と考える。学生生活アンケートはすでに実施しているので、行動面の把握はある程度できている。問題はその質。
デザイン学部は作品として表現する科目が多いので、学修成果の把握はある程度できる。また、学生の全作品を並べて評価する課題発表の場を設けている。中間発表と最終発表を行い、学生の取り組みを把握し、指導を行っている。	
実技系(芸術)大学なので、作品展を学年ごとに行い、その成果の把握に努めている。	
上にも述べたが、実技系の課題は講評という形で開示され、多角的できめ細やかな把握を学科(学年別)毎	

	<p>に実施している。学科を超え通底する学修成果については、教務学生生活委員会やカリキュラム委員会でテーマとしている。</p>
	<p>従来の成績評価による結果を集積し、分析すればよい。</p>
その他	<p>4年後期に必修の課目を配置し、課程を通じた学習成果を把握している。</p>
	<p>目標に向かって「自ら考え」「積極的に行動し」「みんなと協力しあえる」学生を育てるために、キャリア・カルテを学生一人ひとりが作成、さらにキャリア・カルテをゼミの担当教員とキャリア支援センターが共有しています。</p>
	<p>学生との個人面談によって問題点の把握を行っている。</p>
	<p>知識レベルについては、薬剤師国家試験に準拠した卒業試験(本学教員が作成)で評価している。</p>
	<p>学部の問題集を作成し、各年次の到達目標の中で、試験を実施する。クリアできるまで試験を再受験することを義務化する。また、すべての到達目標をクリアする期限は予め設定する。学生にも自らの成績を客観的に把握させる。高学年での共用試験、国家試験への準備ともなる。</p>
	<p>授業アンケートの項目として、予習復習をしているか、アクティブラーニングがなされているかなどを聞いているが、具体的な時間等については、まだ実施していない。</p>
	<p>卒論発表会、卒業作品展、卒業演奏等</p>
	<p>従来より実施している授業評価アンケートの質問項目に授業目標への到達度や具体的な身に付けた学修事項を明記させる項目などを追加することで対応する。</p>
	<p>アドバイザー制を導入しており、出来る限り、受け持ちの学生の学習状況を知り、相談相手になるように各教員が努力している。適宜、定期試験以外に中間試験等を導入するなど、学生の通常の理解度を知ること、追いついていない学生への対策を考えている。</p>
	<p>既に導入しているが、a表記(導入すべき)としている。</p>
	<p>試験成績結果も学修成果の尺度として学部で活用。科目によって成果の把握の仕方に違いがある。基礎学問(数学・英語・情報科学等)は外部テスト導入も必要である。現時点の学生の勉強に対する態度では、学生の評価だけでは甘くなるのが懸念される。</p>
	<p>2年終了時に共通試験(多岐選択型、コンピュータ上で解答)を実施</p>
	<p>学生全員にキャリアシートを作成させており、入学から卒業までの学習状況等々を把握している。</p>
	<p>卒業研究の発表と質疑応答を丁寧に行っている。</p>
	<p>ポートフォリオは、すでに導入済みです。</p>
	<p>学部独自の問題を作成し、習熟度テストを実施し、学習成果を把握するよう努めている。</p>
	<p>非常に古典的ではあるが、ゼミ等での直接的な接点のなかで把握していくことが重要と感じている。</p>
	<p>卒業前に到達度検証試験を予定</p>
	<p>一人ひとりの教員が学生指導をしっかりと行っているため、学部独自の把握を行う必要はないと考えています。</p>
	<p>eラーニングシステムの活用</p>
<p>FD活動の一環として、学生アンケート調査を定期的実施。また、卒業前に模擬試験を実施し、理解度を</p>	

<p>チェックし、必要に応じて個別指導している。</p>
<p>ポートフォリオを活用しているが、実習の成果については、実技試験のほか、少人数を指導する教員による評価を重視している。</p>
<p>当学部においては年間を通じて科目ごとに形成評価をおこない、学習成果を把握するとともに学生にフィードバックしている。年次ごとの進級試験は全て客観試験。5年次からの臨床実習においては、プロフェッショナルナリズム教育に基づいた評価法を本年度から導入している。また、ポートフォリオは科目により導入しているところがあるが、学部全体で導入するか否かの検討は行っていない。</p>
<p>学修成果の把握は教育上きわめて重要な事柄であり、一人一人の教員がそれぞれに工夫を重ねています。私どもの学部は特に科目の多様性が大であり、学問そのものの本質的な在り方も、授業形態固有の特質も、それぞれに異なっています。つまり、科目間、分野間の質的な差異の大きさが、学部の特長の一つとなっています。これを量的観点から纏めようとするには、あまり意味がありません。むしろ、その差異を互いに認識しあい、それぞれの特長を伸長させる方途を工夫することこそが肝要です。こうした点についての相互理解のための意見交換が教員間で図られるよう、努めているところです。</p>
<p>臨床実習などにおいては、実習課程の観察、レポートの提出などによって、担当教員による各学生の習得知識技術の把握を行っている。</p>

第5章 学部長の課題意識と導入している大学教育改革の関係

小入羽秀敬（広島大学）

1. 問題関心

本稿の目的はどのような学部長のもとで教育改革が導入されていくのかについて検討することである。

昨今の大学教育改革で導入されている「小道具」について、どの大学がどの程度導入しているのかについては従来の実態調査の単純集計によって明らかにされてきている。また、学長および学部長学部長の意識等の属性要因との関連性について検討したものは少ない。小入羽

(2013) では学長・学部長の意識差と学修時間や学修成果の満足度の関係性について分析を行っているが、分析対象としていたのは学長・学部長の満足度であり、客観的なデータを従属変数としていないところに限界があった。そこで本稿では、学長・学部長調査¹⁾と2011年度実績の大学教育改革実態調査データを統合し、実施している大学改革を従属変数とすることで、学部長の属性や意識と大学改革の実施状況の関係について分析を行うことを目的とする。これによって、マネジメントサイドの意識・意向によって改革の内容が変りうるのか、という点を検討することができる。

2. 分析の方法とデータ

分析にあたって、以下のデータを用いる。

第1に、大学改革調査の改革の実施有無について得点化し、その和を「改革得点」とする。分析にあたって次の5変数を作成した。

①教育内容・方法の改革

- ・カリキュラム編成上の工夫：「1-A カリキュラム編成上の工夫」の具体的な取組について（選択肢 a～i の選択数）
 - ・カリキュラムの多様性：「1-B-1① 多様な授業科目の実施状況」の科目について（選択肢 a～h の選択数）および「1-B-2① 外国語による授業の実施状況」で外国語による授業の実施有無
 - ・教育方法：「1-C 情報通信技術を活用した教育の実施状況」「1-D セメスター制の採用状況」「1-E 履修科目の登録上限の設定状況」「1-F シラバスの作成状況」「1-G-1 高等学校での履修状況に配慮した取組」「1-G-2 初年次教育の実施状況」「1-I② GPA 導入の有無」「1-J 主専攻・副専攻制導入有無（義務づけ+可能）」
- 上記3つ（「カリキュラム編成上の工夫」「カリキュラムの多様性」「教育方法」）の和を「教育

内容・方法」変数として分析を行う。

また、統制変数として以下の変数を作成した。

②教学マネジメント変数

- ・教授会権限：「3-C 教授会の運営状況」の④で教授会に決定権限のある項目数
- ・学生の学修時間や学修行動把握：「8-A 学修時間・学修行動の把握の状況」をダミー変数に変換
- ・学生の学修成果の把握有無：「8-B 課程を通じた学修成果の把握の状況」をダミー変数に変換
- ・教員への研修等の実施：学長・学部長調査の「2-3 教育を組織的に提供する教員の教育力を高めるために、貴学部として、どのような取組を行」っているかの4設問に対して「はい=1、いいえ=0」として4設問の回答の和を変数とした。

③学部属性変数

- ・学部総収容定員
- ・学科数
- ・学部長就任年数

④大学・学部属性変数

- ・設置者ダミー：国立大学と私立大学のダミー変数を作成した。
- ・分野ダミー：人文系、社会系、理工農系、保健系、教育系のダミー変数を作成した。分野の類型については丸山（2013）を参考にした。

第2に、従属変数として学長・学部長調査における課題意識変数を作成した。以下の2つの課題に関する質問項目（「大きな課題」から「課題ではない」の4件法）の和を算出して課題意識を変数化した。

- ①学生が大学で学ぶに当たっての課題：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」
- ②学士課程教育を充実させていくための課題：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」

上記の変数を使って分析を行う。分析手法としては、まず、課題意識を主成分分析によってまとめ、それぞれの主成分得点の平均値を学部類型ごとに比較する。次に、主成分得点を独立変数、大学改革得点を従属変数として重回帰分析を行う。これによって学部長の課題意識が学部の教育内容・方法の改革にどのような影響を与えているのかについて検討することができる。

3. 分析

3.1.大学改革得点の概要

本項では、大学改革得点の概要について、設置者別と学部類型別に検討する。表 5-1 は設置者別の大学改革得点の平均値である。「カリキュラム編成上の工夫」は公立大学が最も高く、国立大学と私立大学では大きな差はない。「カリキュラムの多様性」は私立大学が高く、公立大学、国立大学と続いている。「教育方法」も私立大学の平均値が最も高く、国立大学、公立大学となる。

表 5-1 設置者別大学改革得点の平均値

設置者 (H23)		カリキュラム 編成上の工夫	カリキュラム の多様性	教育方法
国立	平均値	3.374	4.237	4.653
	標準偏差	1.757	2.159	1.357
公立	平均値	3.462	4.571	4.131
	標準偏差	1.719	2.305	1.462
私立	平均値	3.269	5.214	4.987
	標準偏差	1.596	1.796	1.276
合計	平均値	3.302	4.999	4.863
	標準偏差	1.635	1.943	1.328

表 5-2 学部類型別大学改革得点の平均値

		カリキュラム 編成上の工夫	カリキュラム の多様性	教育方法
人文系	平均値	3.161	5.036	5.062
	標準偏差	1.683	2.092	1.229
社会系	平均値	3.355	5.352	5.102
	標準偏差	1.539	1.862	1.187
理工農系	平均値	3.570	4.517	5.205
	標準偏差	1.759	1.960	1.179
保健系	平均値	3.246	4.362	3.932
	標準偏差	1.551	1.842	1.390
教育系	平均値	2.963	5.466	4.890
	標準偏差	1.582	1.791	1.246
その他	平均値	3.282	5.233	4.960
	標準偏差	1.695	1.877	1.279
合計	平均値	3.305	4.995	4.859
	標準偏差	1.636	1.944	1.327

表 5-2 は学部類型別大学改革得点の平均値である。「カリキュラム編成上の工夫」では、理

工農系の得点が最も高く、教育系の得点が最も低い。両者の差は0.6点であった。「カリキュラムの多様性」では、教育系の得点が最も高く、保健系の得点が最も小さかった。両者の差は1.1点となっている。「教育方法」では理工農系が最も高く、保健系が最も小さい。最後に、「教育方法」では社会系の得点が最も高く、保健系の得点が最も低い。両者の差は1.3点となっている。カリキュラムの多様性と教育方法では保健系の得点が低くなっているが、これには資格取得のためのカリキュラムや教え方が固定化されている医学部が含まれていることが一つの要因となっていると考えられる。

3.2. 課題意識の主成分分析

本項では学生への課題意識、大学・学部への課題意識に関して主成分分析を用いることでいくつかの成分に分解する。分析の方法として次の2つを実施する。第1に、学部長調査の学部長が学士課程教育や学生に対して感じている課題意識に対して主成分分析を行う。第2に、それぞれの主成分を算出して学部類型ごとに平均をとり、比較を行う。

表 5-3 学部長の課題意識の主成分分析結果

	回転後の成分行列 ^a			
	成分			
	1	2	3	4
Q2_4 授業改善の具体的な方法が明確でないこと	.690	.189	.092	.070
Q2_4 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	.614	.112	.334	.063
Q2_4 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	.596	.107	.122	.118
Q2_4 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	.594	.309	.088	.177
Q2_4 教員の研究志向が強いこと	.592	-.088	.209	-.273
Q2_4 授業が学生の興味・関心から離れていること	.582	.367	.063	.044
Q2_4 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	.533	.149	-.002	.445
Q1_3 学修に対するモチベーションや積極性が不足	.201	.770	.037	.037
Q1_3 自ら学び考える習慣が不足	.174	.750	-.046	.141
Q1_3 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	.020	.741	.052	.106
Q1_3 将来のキャリアなどの見通しが不明確	.129	.613	.178	-.236
Q1_3 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	.153	.376	.149	.041
Q2_4 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	.130	.099	.821	.013
Q2_4 授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	.088	.088	.739	.297
Q2_4 学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	.269	.091	.591	-.049
Q2_4 大人数講義が多いこと	.128	.033	.185	.809

因子抽出法：主成分分析

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

a. 6 回の反復で回転が収束しました。

まず、16の課題意識項目に対して主成分分析を行った。分析の結果となるのが表 5-3 である。分析の結果、4つの主成分に分解された（寄与率は52.1%）。第1主成分は7項目で構成

されている。「授業改善の具体的な方法が明確でないこと」や「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」など大学側が提供する授業内容やそれを支える環境（サポートスタッフや学修成果把握）に関わる項目が高い負荷量を示していたことから、「授業内容」成分とした。第2主成分は5項目で構成されている。「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」など学生の課題に関わる項目が高い負荷量を示していたため、「学生課題」成分とした。第3主成分は3項目で構成されている。「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」「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」など学部・学科間の連携に関係する項目が高い負荷量を示していたため、「縦割り」成分とした。最後に、第4主成分は1項目で構成されている。「大人数講義が多いこと」であり、「授業規模」成分とした。

それでは、それぞれの主成分得点は学部類型によってどのように異なるのか。学部類型ごとにその平均値を取り、比較を行う。図5-1は人文系、社会系、教育系の比較をしたものである。図5-2は理工農系、保健系、その他を比較したものである。

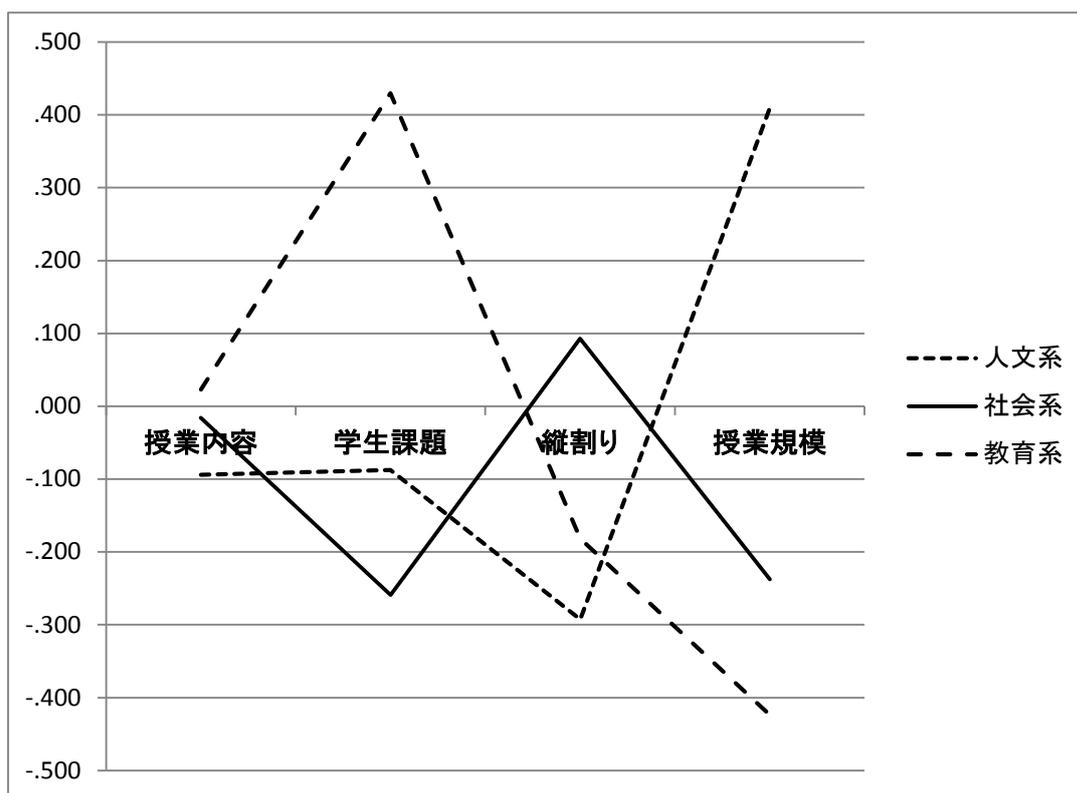


図 5-1 因子得点の学部類型間比較 (人文系・社会系・教育系)

まず、図5-1を検討すると、授業内容については人文・社会が負の係数、教育系が正の係数となっていた。これは人文系と社会系の「授業内容」に対する課題意識が大きいことを意味するが、係数の絶対値自体は大きくないので類型間で大きな差があるとは言えない。次に「学生

課題」であるが、これは人文系・教育系と社会系で結果が分かれた。教育系では符号が正になっており、人文系と社会系では符号が負になっていた。これは教育系の学部長が、学生に対して課題意識を小さく感じている、ということの意味する。一方で、人文系と社会系の学部長は学生の学修スキルへの課題意識を持っていることが読み取れる。係数の絶対値をみると、教育系と社会系が大きく、教育系の課題意識の低さと社会系の課題意識の高さが読み取れる。次に、「縦割り」では人文・教育系の学部長と社会系の学部長で結果が分かれており、人文系と教育系の符号が負、社会系の符号が正となっている。縦割り性への課題意識については人文系と教育系の学部長が大きくなっている一方で、社会系の学部長の課題意識は小さい。最後に、「授業規模」であるが、教育系・社会系の学部長と人文系の学部長で結果が分かれた。人文系の学部長は授業規模に対する課題意識が高い一方で、社会系と教育学部長はその課題意識が低いことが読み取れる。特に教育系の絶対値は4を超えており、ほとんど授業規模を課題と感じていないと推測される。

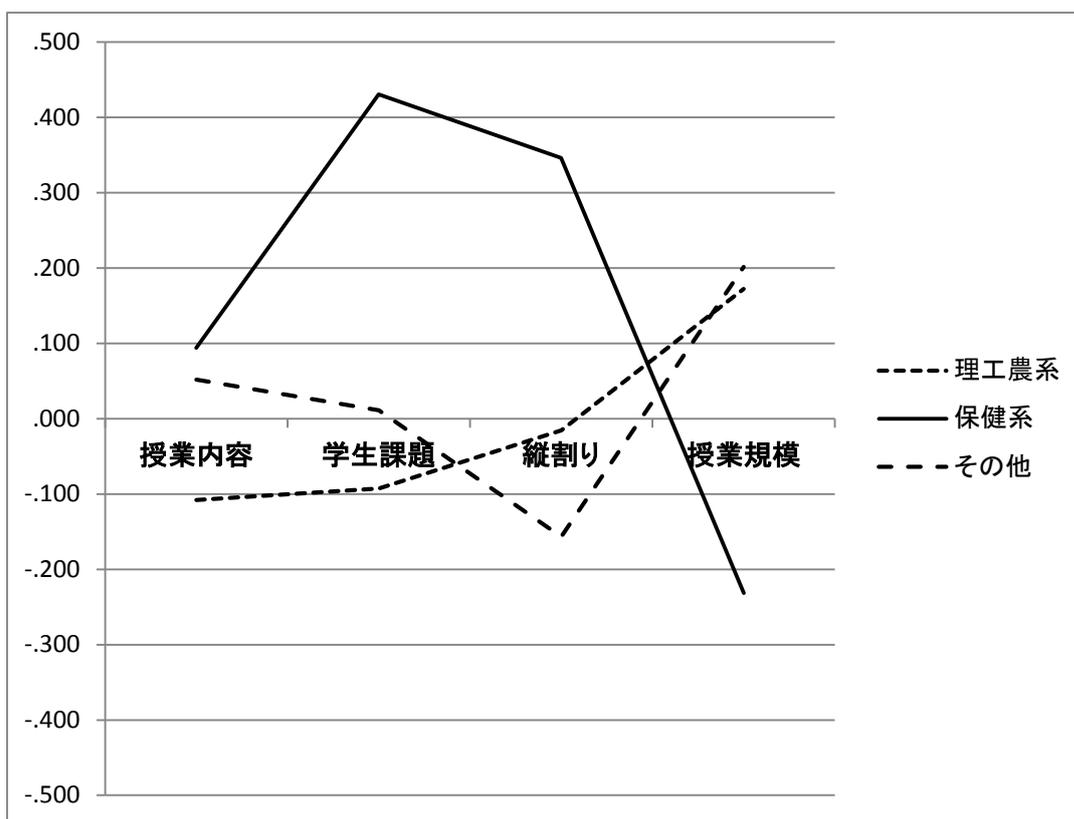


図 5-2 因子得点の学部類型間比較（理工農系・保健系・その他）

次に、図 5-2 の理工農系、保健系、その他での主成分得点の平均値の比較を行う。まず、「授業内容」では理工農系の学部長と保健系、その他の学部長で結果が分かれている。理工農系は符号が負、保健系・その他は符号が正となっている。しかし、係数の絶対値が全ての学部類型

で0.1を下回っており、得点自体は大きくない。次に、「学生課題」であるが、これは保健系とその他の学部長で正の符号、理工農系で負の符号となっている。特に保健系の学部長の絶対値が大きく、学生課題についての課題意識が他類型と比較しても小さいことを意味する。「縦割り」では保健系の学部長が正の符号、理工農系とその他が負の符号となっている。保健系の絶対値が大きく、この項目でも保健系の学部長の課題意識が小さいという結果になっている。最後に「授業規模」であるが、ここは他の項目とは逆である。理工農系、その他の学部長の符号が正となっていて授業規模への課題意識が小さく、保健系の学部長の符号が負となっていて授業規模への課題意識が大きくなっている結果となっている。

3.3.主成分を独立変数とした重回帰分析

本項では、主成分分析の結果算出された4つの主成分とそれぞれの主成分得点を独立変数として重回帰分析を行った。従属変数は「教育内容・方法」である。他に、大学の教学マネジメントを測る変数として、教授会権限、学修時間・行動把握ダミー、学修成果把握ダミー、教員研修の実施度合いを設定し、学部属性の変数として学部総収容定員、学部長就任年数、学科数を設定し、大学や学部属性として設置者ダミー、学部類型ダミーを設定した。

表5-4が重回帰分析の結果である。4つの主成分うち有意であったのは「学生課題」のみであった。非標準化係数は-0.168であり、学生に関する課題意識が低くなると大学改革得点が下がるという解釈ができる。つまり、学部長が学生に対して課題意識を持てば持つほど教育内容・方法に関する改革を複数実施していくということになる。

その他有意な変数としては、「学部総収容定員」「学科数」「学生の学修時間や学修行動の把握」「学生の学修成果の把握」「教員への研修等」「私立大学ダミー」「人文系ダミー」「保健系ダミー」が挙げられる。この中で学部規模を示す「学部総収容定員」は非標準化係数が0、「学科数」は非標準化係数が0.161となっている。定員の増加が改革得点に影響は及ばさないが、学科数は正の関係になっており、学科数が増えることで改革得点も増加することが読み取れる。次に、大学側による教学マネジメント変数をみると、「学生の学修時間や学修行動の把握」「学生の学修成果の把握」が正の符号となっている。これは学生の学修時間把握や学修成果把握を実施している大学は教育内容・方法改革にも熱心に取り組んでいるということを示している。学修成果把握や学修時間把握の結果を教育内容・方法改革にフィードバックしているために改革得点が高くなる、という解釈もできるが、一方で学修時間把握等に熱心な大学は教育改革全般にも熱心であるという双方向の因果的推論が可能となるため、解釈には注意が必要であると考えられる。「教員への研修等」は非標準化係数が-0.165と符号が負となっており、教員研修の種類が多い学部ほど改革得点が低くなるという意味を持つ。学部長にとって教員研修を多く実施することが、教員の教育内容等をある程度担保することにつながり、結果として教育内容・方法に関する改革数を減らすことにつながっているという解釈ができる。最後に、大学・学部属性を見ると、大学属性は私立大学の改革数が多く、学部属性では人文系と保健系は改革数が少ない結果となっている。特に保健系の係数は-1.763と大きいのが、前述したように医学部の持つ特性が大

大きく影響していると考えられる。

表 5-4 大学改革得点を従属変数とした重回帰分析

	非標準化係数	有意確率	
(定数)	12.661	0.000	***
授業内容	0.032	0.691	
学生課題	-0.168	0.051	*
縦割り	-0.034	0.684	
授業規模	-0.095	0.275	
教授会権限	-0.022	0.196	
学部総収容定員	0.000	0.003	***
学部長就任年数	0.027	0.539	
学科数	0.161	0.002	***
学生の学修時間や学修行動の把握	1.049	0.000	***
学生の学修成果の把握	1.301	0.000	***
教員への研修等	-0.165	0.001	***
国立大学ダミー	-0.471	0.198	
私立大学ダミー	0.845	0.010	**
人文系ダミー	-0.481	0.089	*
社会系ダミー	0.310	0.207	
理工農系ダミー	-0.408	0.158	
保健系ダミー	-1.763	0.000	***
教育系ダミー	-0.103	0.795	
N	1438		
F値	18.564	***	
調整済みR2乗	0.180		

従属変数: 教育内容・方法

***: $p < 0.01$, **: $p < 0.05$, *: $p < 0.1$

4. 考察と今後の課題

以上の本稿の知見を整理すると次の2点が挙げられる。第1に、人文系、社会系、教育系のいわゆる文系学部であっても学部類型によって異なる課題意識の傾向を示していたように、文系、理系であることが課題意識の傾向に影響を与えていない点である。むしろ教育系と保健系で他の類型と異なる傾向が観察されており、専門職養成学部の有無自体が課題意識を決める一つの要因となっている可能性が指摘できる。例えば、「学生課題」は「学修に対するモチベーションや積極性が不足」など学生側の学ぶ姿勢等への課題意識であった。ここへの課題意識が低かったのは教育系と保健系の学部長である。教員養成や医師養成など学生にとって在学中の目的が明確な学部ほど学生に対する課題意識が低くなるということが推測される。

第2に、重回帰分析の結果からは、大学の教育内容・方法改革の数に有意に影響を与える変数は「学生課題」のみであったと言う点である。学部長が教育内容・方法改革を行うのは授業内容やカリキュラム編成を実施する上での学科等縦割りへの問題意識ではなく、学生に対する課題意識を原因としていたと解釈できる。そして、その改革数の増加に有意に影響を与えていたのは学生の学修行動や成果の把握の実施や学部規模、設置者ダミー（私立大学）であり、減

少に有意に影響を与えたのは教員研修、学部類型ダミー（人文系、保健系）であった。

ここで、改革数の減少に影響を与える要因について考えてみると、教員研修実施項目数が多い学部ほど改革数が減少するという結果は、教育内容や教育方法の改革については大学教員への研修を行うことである程度代替可能であると学部長が考えているという解釈ができる。また、学部類型については主成分分析等の分析結果と総合すると、保健系は専門職養成学部として教育内容や教育方法がすでに確立していることから、学生への課題意識も低くなり、改革を必要としない学部の特殊性が存在していると考えられることができる。

重回帰分析では3つの教学マネジメント変数が有意であったことから、学部長が持っている課題意識を解決するための教学マネジメントの手法がなんらかの形で学部の教育内容や教育方法改革に影響を与えているといえよう。本分析の結果であれば、学修時間や成果把握などのような学生の学修を組織的に把握しようとする傾向が最終的には組織的に教育内容や教育方法を改善する方向に向かい、また、教員のスキルアップを図れば大学・学部側が組織的に改革を実施する必要がないという意識を学部長が持つ傾向にあることが推測される。

今後の課題として、本分析があくまで学部長の課題意識が大学改革に与えた影響、という因果関係を想定したものであるにすぎない、という点である。因果関係が逆となる解釈も可能であるため、いくつかの分析結果の解釈に留保が必要となっている。この課題を克服するには分析手法を重回帰分析から共分散構造分析等に変更して検討するなど、分析手法の精緻化が必要になると考えられる。

i 学長・学部長調査の詳細については広島大学高等教育研究開発センター（2013）を参照のこと。

<参考文献>

- ・小入羽秀敬（2013）「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」広島大学高等教育研究開発センター『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』平成 24 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、pp.13-34
- ・広島大学高等教育研究開発センター（2010）『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
- ・広島大学高等教育研究開発センター（2013）『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』平成 24 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
- ・丸山和昭（2013）「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」広島大学高等教育研究開発センター『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』平成 24 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、pp.45-66

<附表>

附表 5-1 記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
設置者(H23)	2127	1	3	2.586	0.759
総収容定員(H23)	2109	30	8080	1112.450	868.895
教育内容・方法	2110	2	23	12.945	3.346
学部分類	2101	1	6	3.445	1.743
国立大学ダミー	2127	0	1	0.167	0.373
私立大学ダミー	2127	0	1	0.753	0.432
人文系ダミー	2101	0	1	0.131	0.337
社会系ダミー	2101	0	1	0.266	0.442
理工農系ダミー	2101	0	1	0.142	0.349
保健系ダミー	2101	0	1	0.178	0.383
教育系ダミー	2101	0	1	0.057	0.232
カリキュラム改革	2110	0	16	8.082	2.722
教員研修	1900	4	12	6.835	1.629
教授会権限	1972	0	19	9.784	4.923
学科数	1919	0	23	3.262	2.014
学部長就任年数	1898	0	21	2.871	2.003
学生の学修成果の把握の有無	1934	0	1	0.225	0.418
学生の学修時間や学修行動の把握の有無	1907	0	1	0.346	0.476
有効なケースの数(リストごと)	1582				

第6章 学部構成と教育課題 —学長・学部長の課題認識の比較から—

丸山和昭（福島大学）

1. はじめに

本分析では、「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」の学部長調査、及び学長調査の結果をもとに、専門分野が教育課題の認識に及ぼす影響について考察していく。

近年の高等教育政策は、部局を越えた課題認識の共有と、全学的なマネジメントの確立を重要視している。しかし、大学を構成する専門分野は多様であり、直面する教育課題もまた、各専門分野が置かれた状況や、専門知識の体系性の度合いによって異なる。実際、「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」における学部長の教育課題の認識では、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大きい。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との結果であった（丸山 2013）。

他方、これら「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」に見られる分野間での課題認識の相違は、あくまで学部長調査の単純集計から明らかとなった知見に止まる。これらの学部長の課題認識と所属大学との関連、及び学長調査での課題認識との関連については、設置者や大学規模等の他の条件の影響も踏まえたうえで、更なる分析が必要であろう。

以上の課題の下に本分析では、次の手順をもとに、専門分野が学部長・学長の課題認識に及ぼす影響について考察していく。まず第2節では、先行研究を踏まえたうえで、本分析が用いる分野分類、及び大学分類の指標について整理する。次に第3節では、専門分野による課題認識の基本的な相違を、学部長調査・学長調査のそれぞれについて、クロス集計表によって確認する。さらに第4節では、前節で明らかとなった専門分野による課題認識の相違が、その他の変数（設置者や大学規模等）を加えた上でも見られるのか否かについて、2項ロジスティック回帰分析によって検証する。

2. 先行研究と本研究の課題

まず本分析が用いる分野分類の指標については、学部長調査の回答内容に基づいて、各学部を人文系、社会系、理工系、保健系、教育系、家政他の6系統に分ける。このうち理工系には「理学」「工学」「農学」「商船」が含まれる。家政他には「家政」「芸術」「その他」「分類不能」が含まれる。学部長調査の全ケースは、これら6系統のいずれかに含まれる。学部長調査における各系統のケース数は、人文系 275、社会系 558、理工系 300、保健系 374、教育系 120、家政他 501 である。また学長調査については、所属大学が6系統に属

する学部を有するか否かによって、それぞれ「なし」「あり」の 2 値に分類した。学長調査における各系統が「あり」となるケース数は、人文系 220、社会系 294、理工系 168、保健系 270、教育系 117、家政他 373 である。

次に大学分類の指標である。専門分野や学部構成は、先行研究¹⁾における大学分類の指標としても重要な位置を占めてきた。たとえば天野（1984）では、人文系、社会系、自然系、医歯系の 4 つの系のうち、4 ないし 3 系統の学部を有する大学を「総合大学」として分類している。同様の系統数による分類は、秦（2013）にも踏襲されている。また、これらの大学分類研究では、院生/学生比率が「研究大学」の指標として用いられているほか、学生定員、学生の出身地域別構成比、歴史的背景、財務指標など、多様な指標による大学分類が試みられている。

本分析では、これらの大学分類指標のうち、「大学における教育内容等の改革状況について（平成 23 年度実績）」および「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」の回答から作成可能な変数として、設置者、全学定員、全学院生定員比率、全学系統数を分析に用いる。設置者については、「私立」と「国公立」の 2 値に分類した。全学定員については、大学全体の総収容定員をもとに「1000 人未満」「1000-2999 人」「3000 人以上」の 3 つに分類した。全学院生定員比率については研究科の総収容定員/大学全体の総収容定員から「0%（大学院生なし）」「10%未満」「10%以上」の 3 つに分類した。全学系統数については、先に示した 6 系統について、各大学が、これらの系統をいくつ抱えているかにもとづいて「1 系統」「2 系統」「3 系統」の 3 つに分類した。

以下、基礎集計として、学部長調査、学長調査における専門分野と大学分類指標の関連をクロス表にて示す²⁾。

表 6-1 学部長調査 専門分野×大学分類指標（クロス集計）

%	人文系		社会系		理工系		保健系		教育系		家政他		計
	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	
◎ 設置者(私立) (国公立)	85.5%	14.5%	69.9%	30.1%	90.6%	9.4%	84.2%	15.8%	95.4%	4.6%	74.5%	25.5%	100.0%
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	89.7%	10.3%	84.5%	15.5%	97.8%	2.2%	65.5%	34.5%	92.7%	7.3%	69.8%	30.2%	100.0%
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	90.8%	9.2%	69.7%	30.3%	99.0%	1.0%	80.0%	20.0%	91.3%	8.7%	69.2%	30.8%	100.0%
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	92.0%	8.0%	84.9%	15.1%	71.9%	28.1%	75.2%	24.8%	92.9%	7.1%	83.1%	16.9%	100.0%
計	87.1%	12.9%	73.8%	26.2%	85.9%	14.1%	82.4%	17.6%	94.4%	5.6%	76.5%	23.5%	100.0%

実数	人文系		社会系		理工系		保健系		教育系		家政他		計
	非該当	該当											
◎ 設置者(私立) (国公立)	1369	233	1119	483	1451	151	1349	253	1529	73	1193	409	1602
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	208	24	196	36	227	5	152	80	215	17	162	70	232
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	177	18	136	59	193	2	156	39	178	17	135	60	195
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	1124	209	930	403	1191	142	1151	182	1272	61	997	336	1333
計	505	44	466	83	395	154	413	136	510	39	456	93	549
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	441	38	392	87	433	46	331	148	451	28	347	132	479
計	430	63	347	146	434	59	431	62	470	23	353	140	493
計	982	174	831	325	961	195	992	164	1087	69	927	229	1156
計	1853	275	1570	558	1828	300	1754	374	2008	120	1627	501	2128

表 6-2 学長調査 専門分野×大学分類指標（クロス集計）

実数	人文系		社会系		理工系		保健系		教育系		家政他		計
	なし	あり											
◎ 設置者(私立) (国公立)	413	184	354	243	506	91	415	182	526	71	297	300	597
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	131	36	116	51	90	77	79	88	121	46	94	73	167
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	194	23	183	34	212	5	142	75	200	17	152	65	217
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	224	66	188	102	241	49	198	92	254	36	143	147	290
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	106	127	85	148	120	113	139	94	172	61	82	151	233
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	123	18	94	47	139	2	103	38	125	16	85	56	141
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	296	162	265	193	368	90	323	135	398	60	216	242	458
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	105	36	97	44	66	75	53	88	103	38	76	65	141
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	337	32	310	59	335	34	258	111	343	26	262	107	369
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	121	56	89	88	144	33	133	44	155	22	66	111	177
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	62	132	47	147	93	101	79	115	125	69	39	155	194
計	544	220	470	294	596	168	494	270	647	117	391	373	764

%	人文系		社会系		理工系		保健系		教育系		家政他		計
	なし	あり											
◎ 設置者(私立) (国公立)	69.2%	30.8%	59.3%	40.7%	84.8%	15.2%	69.5%	30.5%	88.1%	11.9%	49.7%	50.3%	100.0%
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	78.4%	21.6%	69.5%	30.5%	53.9%	46.1%	47.3%	52.7%	72.5%	27.5%	56.3%	43.7%	100.0%
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	89.4%	10.6%	84.3%	15.7%	97.7%	2.3%	65.4%	34.6%	92.2%	7.8%	70.0%	30.0%	100.0%
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	77.2%	22.8%	64.8%	35.2%	83.1%	16.9%	68.3%	31.7%	87.6%	12.4%	49.3%	50.7%	100.0%
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人) (3000人以上)	45.5%	54.5%	36.5%	63.5%	51.5%	48.5%	59.7%	40.3%	73.8%	26.2%	35.2%	64.8%	100.0%
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	87.2%	12.8%	66.7%	33.3%	98.6%	1.4%	73.0%	27.0%	88.7%	11.3%	60.3%	39.7%	100.0%
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	64.6%	35.4%	57.9%	42.1%	80.3%	19.7%	70.5%	29.5%	86.9%	13.1%	47.2%	52.8%	100.0%
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満) (10%以上)	74.5%	25.5%	68.8%	31.2%	46.8%	53.2%	37.6%	62.4%	73.0%	27.0%	53.9%	46.1%	100.0%
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	91.3%	8.7%	84.0%	16.0%	90.8%	9.2%	69.9%	30.1%	93.0%	7.0%	71.0%	29.0%	100.0%
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	68.4%	31.6%	50.3%	49.7%	81.4%	18.6%	75.1%	24.9%	87.6%	12.4%	37.3%	62.7%	100.0%
◎ 全学系統数(1系統) (2系統) (3系統以上)	32.0%	68.0%	24.2%	75.8%	47.9%	52.1%	40.7%	59.3%	64.4%	35.6%	20.1%	79.9%	100.0%
計	71.2%	28.8%	61.5%	38.5%	78.0%	22.0%	64.7%	35.3%	84.7%	15.3%	51.2%	48.8%	100.0%

3. 専門分野による教育課題の相違

次に、専門分野による課題認識の基本的な相違を、学部長調査・学長調査のそれぞれについて、クロス集計表によって確認していこう。本分析では、教育課題に関する学部長・学長の認識について、「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」の問1-3、及び問2-4への回答を対象とする。

3.1. 学生側の課題

問1-3は、「貴学部（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。」と尋ねるもので、学部長・学長調査に共通の5つの設問によって構成されている。具体的には、「大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足」（以下、「基礎知識」と表記）、「自ら学び考える習慣が不足」（以下「学習習慣」と表記）、「将来のキャリアなどの見通しが不明確」（以下「キャリア」と表記）、「学修に対するモチベーションや積極性が不足」（以下「学修意欲」と表記）、「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」（以下「授業外活動」と表記）の5つである。これらの設問は、「大きな課題」「課題」「あまり課題でない」「課題ではない」「わからない」の5択による回答形式である。本分析では、これを「課題あり」（「大きな課題」「課題」の計）と、「課題なし」（「あまり課題ではない」「課題ではない」の計）の2値にまとめた値を用いる。

これら学生側の教育課題について、専門分野による相違を示したものが表6-3、表6-4である（なお以下の表では、紙幅の都合上、「課題あり」と回答したものの割合のみ示している）。学部長調査の結果について、有意な差を持つ項目をみると、人文系は「学習習慣」「キャリア」「授業外活動」、社会系では5つの項目すべてについて、理工系では「キャリア」、家政他では「キャリア」に、それぞれ「課題あり」と考える傾向にある。一方、理工系は「授業外活動」に、保健系は「基礎知識」「キャリア」「学修意欲」「授業外活動」に、教育系は「キャリア」「学修意欲」に、家政他は「学習習慣」「学修意欲」に、それぞれ「課題なし」と考える傾向にある。社会系学部における学部長の課題意識の高さが際立つ。また、保健系学部の学部長は、ここに挙げた項目については必ずしも課題ではないと感じており、社会系と対照的である。保健系における学習内容と職業との関連の強さが、学部長の課題意識に影響を与えていると推察される。

表 6-3 学部長調査 専門分野×学生側の教育課題（クロス集計）

クロス集計	基礎知識 (課題あり)	学習習慣 (課題あり)	キャリア (課題あり)	学修意欲 (課題あり)	授業外活動 (課題あり)
・人文系(非該当)	69.1%	84.4%	51.6%	59.9%	52.8%
(該当)	69.5%	79.1%*	72.9%***	62.1%	64.5%**
・社会系(非該当)	67.0%	82.3%	50.9%	55.3%	50.4%
(該当)	75.0%**	87.6%**	63.9%***	73.4%***	65.0%***
・理工系(非該当)	70.0%	83.1%	52.6%	59.6%	55.4%
(該当)	64.4%	87.9%	65.8%***	64.3%	47.9%*
・保健系(非該当)	70.3%	83.9%	62.3%	62.8%	59.4%
(該当)	63.6%*	83.2%	16.8%***	48.0%***	29.6%***
・教育系(非該当)	69.4%	83.9%	55.7%	61.3%	54.2%
(該当)	66.0%	80.2%	31.4%***	41.2%***	56.9%
・家政他(非該当)	69.0%	84.7%	52.9%	61.9%	53.3%
(該当)	69.9%	80.5%*	59.5%*	54.8%*	57.6%
計	69.2%	83.7%	54.4%	60.2%	54.3%

***0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 *5%水準で有意

表 6-4 学長調査 専門分野×学生側の教育課題（クロス集計）

クロス集計	基礎知識 (課題あり)	学習習慣 (課題あり)	キャリア (課題あり)	学修意欲 (課題あり)	授業外活動 (課題あり)
・人文系(なし)	70.7%	81.4%	48.1%	60.9%	47.7%
(あり)	64.6%	82.8%	67.1%***	69.7%*	57.1%*
・社会系(なし)	65.3%	78.1%	45.7%	54.7%	44.3%
(あり)	74.1%*	87.4%**	66.2%***	76.6%***	59.9%***
・理工系(なし)	70.6%	80.9%	50.3%	62.4%	52.6%
(あり)	63.0%	84.6%	65.6%**	67.3%	43.8%
・保健系(なし)	75.6%	83.3%	64.0%	67.0%	56.4%
(あり)	57.1%***	79.1%	36.4%***	57.5%*	40.5%***
・教育系(なし)	70.0%	81.4%	54.5%	64.0%	50.4%
(あり)	62.7%	83.6%	50.5%	60.9%	50.4%
・家政他(なし)	68.5%	83.8%	43.9%	60.6%	48.1%
(あり)	69.2%	79.8%	63.8%***	66.5%	52.9%
計	68.8%	81.8%	53.8%	63.5%	50.5%

***0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 *5%水準で有意

次に学長調査の結果について、有意な差を持つ項目をみると、人文系を含む大学は「キャリア」「学修意欲」「授業外活動」、社会系を含む大学では5つの項目すべてについて、理工系を含む大学では「キャリア」、家政他では「キャリア」に、それぞれ「課題あり」と考える傾向にある。一方、保健系を含む大学では「基礎知識」「キャリア」「学修意欲」「授業外活動」に、それぞれ「課題なし」と考える傾向にある。学部長調査の結果と比較した場合の際立った違いは、教育系についてである。すなわち、教育系学部の学部長が「キャリア」や「学修意欲」に課題を感じていない傾向にあるのに対して、教育系学部を含む大学の学長は、その他の大学と同じくらい、これらの項目に課題を感じている。他方、社会系を含む大学の課題意識の高さ、及び保健系を含む大学が「課題なし」と答える傾向は、学部長調査の結果と一致している。

3.2. 大学側の課題

問1-4は、「貴学部（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。」と尋ねるもので、学部長・学長調査に共通の11の設問によって構

成されている。具体的には、「大人数講義が多いこと」（以下「大人数講義」と表記）、「授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと」（以下「科目細分化」と表記）、「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」（以下「課程細分化」と表記）、「学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと」（以下「学部の壁」と表記）、「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」（以下「教員間連携」と表記）、「教員の研究志向が強いこと」（以下「研究志向」と表記）、「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」（以下「注力不足」と表記）、「授業が学生の興味・関心から離れていること」（以下「関心乖離」と表記）、「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」（以下「学修成果」と表記）、「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」（以下「スタッフ不足」と表記）、「授業改善の具体的な方法が明確でないこと」（以下「改善方法」と表記）の 11 設問である。回答形式は、「大きな課題」「課題」「あまり課題でない」「課題ではない」「わからない」の 5 択である。本分析では、これを「課題あり」（「大きな課題」「課題」の計）と、「課題なし」（「あまり課題でない」「課題ではない」の計）の 2 値にまとめた値を用いる。

これら大学側の教育課題について、専門分野による相違を示したものが表 6-5、表 6-6 である。まず学部長調査の結果について、有意な差を持つ項目をみると、人文系は「課程細分化」「学部の壁」「注力不足」、社会系は「大人数講義」「科目細分化」「関心乖離」「学修成果」「改善方法」、理工系は「研究志向」「スタッフ不足」、教育系は「大人数講義」「科目細分化」、家政他は「課程細分化」に、それぞれ「課題あり」と考える傾向にある。一方、人文系は「大人数講義」、社会系は「課程細分化」、理工系は「科目細分化」、保健系は「科目細分化」「課程細分化」「学部の壁」「注力不足」「関心乖離」「学修成果」「スタッフ不足」、家政他は「大人数講義」に、それぞれ「課題なし」と考える傾向にある。学生の課題ほどに顕著ではないものの、ここでも社会系学部における課題意識の高さと、保健系学部が「課題なし」と答える傾向が見える。

表 6-5 学部長調査 専門分野×大学側の教育課題（クロス集計）

クロス集計	大人数講義 (課題あり)	科目細分化 (課題あり)	課程細分化 (課題あり)	学部の壁 (課題あり)	教員間連携 (課題あり)	研究志向 (課題あり)	注力不足 (課題あり)	関心乖離 (課題あり)	学修成果 (課題あり)	スタッフ不足 (課題あり)	改善方法 (課題あり)
・人文系(非該当) (該当)	35.8% ***	40.6%	21.0% ***	25.6% *	57.3%	14.8%	42.6% *	28.7%	43.8%	66.8%	46.6%
・社会系(非該当) (該当)	29.0% ***	39.0% *	26.0% ***	26.4%	57.9%	15.4%	44.0%	27.0% **	39.7% ***	66.3%	45.3% *
・理工系(非該当) (該当)	34.1%	42.0% **	22.6%	26.3%	57.4%	13.7% ***	43.4%	28.9%	45.2%	65.6% **	47.7%
・保健系(非該当) (該当)	33.3%	42.2% **	25.4% ***	28.4% ***	57.7%	15.6%	44.9% *	29.9% *	47.8% ***	68.5% **	48.0%
・教育系(非該当) (該当)	34.2%	33.4% **	12.1% ***	17.9% ***	57.1%	12.0%	38.6%	23.2% *	29.4% ***	59.5% **	42.6%
・家政他(非該当) (該当)	32.7% *	39.9% **	23.1% 23.5%	26.8% 23.0%	64.1%	11.8%	41.2%	28.7%	42.2%	66.9%	42.7%
・家政他(非該当) (該当)	35.3% **	40.1%	21.1% 29.9% ***	26.0% 28.5%	58.2% 55.6%	15.2% 14.1%	44.0% 43.1%	28.9% 28.0%	45.9% 40.4%	67.5% 65.1%	47.2% 46.7%
計	33.4%	40.7%	23.2%	26.6%	57.6%	15.0%	43.8%	28.7%	44.6%	66.9%	47.0%

***0.1%水準で有意 **1%水準で有意 *5%水準で有意

表 6-6 学長調査 専門分野×大学側の教育課題（クロス集計）

クロス集計	大人数講義 (課題あり)	科目細分化 (課題あり)	課程細分化 (課題あり)	学部の壁 (課題あり)	教員間連携 (課題あり)	研究志向 (課題あり)	注力不足 (課題あり)	関心乖離 (課題あり)	学修成果 (課題あり)	スタッフ不足 (課題あり)	改善方法 (課題あり)
・人文系(なし) (あり)	24.0%	52.5% ***	36.5% ***	23.9% ***	64.1% *	14.1% ***	38.1% **	33.0%	48.2% ***	60.7% *	49.7%
・社会系(なし) (あり)	20.8% **	51.1% ***	40.2% *	23.5% ***	62.5% **	15.9% *	39.7% **	29.3% ***	46.7% ***	59.7% **	48.1% *
・理工系(なし) (あり)	32.1%	67.3% ***	48.2% *	41.8% ***	73.6% **	23.0% *	44.9% **	43.9% ***	65.1% ***	69.9% **	56.5%
・保健系(なし) (あり)	23.3% *	56.5% **	39.4% ***	25.0% ***	64.6% *	15.5% ***	38.1% **	33.5% ***	53.0% 57.8%	60.8% 73.5% **	53.0% 46.3%
・教育系(なし) (あり)	23.8% 28.9%	62.3% 49.4% **	47.7% 36.0% **	30.5% 31.9% **	69.1% 68.2%	18.0% 20.2%	41.4% 42.4%	36.9% 32.1%	56.4% 50.2%	64.3% 63.0%	53.7% 47.6%
・家政他(なし) (あり)	25.0% 25.7%	51.5% 63.7% **	34.5% 52.2% ***	23.6% 38.2% ***	62.6% 71.3% *	17.4% 20.2%	39.2% 44.4%	30.1% 40.1% **	50.1% 58.0% *	61.3% 66.3%	46.2% 56.6% **
計	25.4%	57.6%	43.4%	31.0%	67.0%	18.8%	41.8%	35.1%	54.1%	63.8%	51.4%

***0.1%水準で有意 **1%水準で有意 *5%水準で有意

次に学長調査の結果について、有意な差を持つ項目をみると、人文系を含む大学は「科目細分化」「課程細分化」「学部の壁」「教員間連携」「研究志向」「注力不足」「学修成果」「スタッフ不足」、社会系を含む大学では「大人数講義」「科目細分化」「課程細分化」「学部の壁」「教員間連携」「研究志向」「関心乖離」「学修成果」「スタッフ不足」「改善方法」、理工系を含む大学では「大人数講義」「課程細分化」「学部の壁」「教員間連携」「研究志向」「注力不足」「スタッフ不足」、教育系を含む大学では「学部の壁」「研究志向」、家政他では「科目細分化」「課程細分化」「学部の壁」「教員間連携」「関心乖離」「学修成果」「改善方法」に、それぞれ「課題あり」と考える傾向にある。一方、保健系を含む大学では「科目細分化」「課程細分化」に、それぞれ「課題なし」と考える傾向にある。学部長調査と比較すると、各分野を含む大学とも「課題あり」と感じる項目が非常に多い。しかし、ここでも保健系は例外として、「課題なし」と考える項目を含む。保健系の学部長、及び保健系を含む大学の学長が、他分野に比して、特に「課題なし」と答える傾向は、学生側の課題における回答傾向とも一致しており、興味深い。

4. 専門分野による教育課題の相違

前節で明らかとなった専門分野による課題認識の相違について、その他の変数を加えた上でも学部構成の影響が見られるのか否か、2項ロジスティック回帰分析によって検証する。独立変数は設置者、全学定員、全学院生定員比率、全学系統数、専門分野とする。従属変数は、「学生側の課題」5項目、及び「大学側の課題」11項目である。また、独立変数を専門分野のみとする分析と、その他の変数を加えた分析を比較し、専門分野が各教育課題に与える影響の変化をみる。

2項ロジスティック回帰分析における従属変数の参照カテゴリは「課題なし」である。独立変数の参照カテゴリは、設置者が「私立」、全学定員が「1000人未満」、全学院生定員比率が「0%」、全学系統数が「1系統」である。なお、専門分野の参照カテゴリは、学部長調査では「家政他」、学長調査では各系統別に「なし」とした。これは、学部長調査では全てのケースがいずれかの系統に属するのに対し、学長調査では複数の系統を同時に抱えるケースが存在するためである。学部長調査で「家政他」を参照カテゴリとするのは、他の系統に比べ、教育課題の認識において偏りが少ないとの判断による。

4.1. 学生側の課題

表6-7は、学部長調査について、「学生側の課題」5項目を従属変数とした2項ロジスティック回帰分析の結果（回帰係数）を示したものである³⁾。専門分野のみの分析では、家政他を参照カテゴリとしているため、表6-3に示したクロス集計の結果と有意な項目が異なるが、社会系と保健系の対比など、基本的な傾向は同じである。一方、その他の変数を加えると、人文系と「授業外活動」、理工系と「基礎知識」「キャリア」、保健系と「学習習慣」の正の関連（「課題あり」と考える傾向）が有意となり、理工系と「授業外活動」の負の関連（「課題なし」と考える傾向）が有意ではなくなる。特に理工系の係数の変化が顕著

である。その他の変数を統制した場合、理工系の学部長は、学生側に「課題あり」と考える傾向を持つといえる。他方、専門分野のみの分析で有意であった項目の多くは、その他の変数を統制しても有意である。

表 6-5 学部長調査における学生側の課題（2項ロジスティック回帰分析）

専門分野のみ	基礎知識 (課題あり)	学習習慣 (課題あり)	キャリア (課題あり)	学修意欲 (課題あり)	授業外活動 (課題あり)
・人文系	-.018	-.089	.604 ***	.301	.290
・社会系	.260	.534 **	.186	.823 ***	.310 *
・理工系	-.248	.560 *	.269	.394 *	-.391 *
・保健系	-.282	.177	-1.983 ***	-.272	-1.173 ***
・教育系	-.177	-.022	-1.167 ***	-.549 *	-.031
・家政他					
定数	.841 ***	1.421 ***	.385 ***	.192 *	.308 **
N	1898	1894	1891	1893	1887
Nagelkerke R ²	.012	.015	.192	.057	.083
HosmerとLemeshowの検定	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000
			***0.1%水準で有意	**1%水準で有意	*5%水準で有意
その他の変数含む	基礎知識 (課題あり)	学習習慣 (課題あり)	キャリア (課題あり)	学修意欲 (課題あり)	授業外活動 (課題あり)
◎ 設置者(私立) (国公立)	-1.158 ***	-.605 **	-.058	-.294	-.006
◎ 全学定員(1000人未満) (1000-2999人)	.237	-.006	.153	.199	-.206
(3000人以上)	-.001	-.414	.050	.163	-.265
◎ 全学院生定員比率(0%) (10%未満)	-.646 *	-.270	-.156	-.108	-.126
(10%以上)	-1.278 ***	-.628	-.468	-.553 *	-.347
◎ 全学系統数(1系統) (2系統)	.297	.712 **	.042	.280	-.155
(3系統以上)	.041	.630 **	.098	.254	-.077
・人文系	-.011	-.105	.611 **	.256	.349 *
・社会系	.234	.518 **	.173	.788 ***	.347 *
・理工系	.521 **	1.000 ***	.397 *	.627 ***	-.248
・保健系	.104	.403 *	-1.864 ***	-.089	-1.143 ***
・教育系	.263	.206	-1.163 ***	-.460 *	.046
・家政他					
定数	1.624 ***	1.598 ***	.464 *	.067	.739 ***
N	1860	1856	1853	1855	1850
Nagelkerke R ²	.181	.069	.193	.085	.088
HosmerとLemeshowの検定	p=.131	p=.646	p=.341	p=.010	p=.742
			***0.1%水準で有意	**1%水準で有意	*5%水準で有意

次に表 6-8 は、学長調査について、「学生側の課題」5項目を従属変数とした2項ロジスティック回帰分析の結果（回帰係数）を示したものである。専門分野のみの分析において有意な項目は、表 6-4 に示したクロス集計と、ほぼ同様である。一方、その他の変数を加えると、理工系と「基礎知識」、家政他と「学習習慣」の関連が有意となり、人文系と「キャリア」、社会系と「基礎知識」「学習習慣」「キャリア」「授業外活動」、理工系と「授業外活動」、家政他と「キャリア」の関連が有意ではなくなる。学部長調査とは対照的に、その他の変数を統制した場合、多くの項目において専門分野の影響がなくなる点が興味深い。特に社会系を含む大学での学長の課題意識の高さは、社会系を含む大学の特徴（私立大学の割合の高さや、院生定員比率の低さ）によって、ある程度説明できることになる。他方、保健系を含む大学の学長が「課題なし」と答える傾向は、その他の変数を統制しても、ほとんど変化がなかった。

表 6-6 学長調査における学生側の課題（2項ロジスティック回帰分析）

専門分野のみ	基礎知識 (課題あり)	学習習慣 (課題あり)	キャリア (課題あり)	学修意欲 (課題あり)	授業外活動 (課題あり)
・人文系(あり)	-.420 *	-.058	.612 **	.146	.237
・社会系(あり)	.536 **	.655 **	.705 ***	.946 ***	.580 ***
・理工系(あり)	-.278	.243	.757 ***	.183	-.386 *
・保健系(あり)	-.855 ***	-.335	-1.127 ***	-.335	-.572 **
・教育系(あり)	-.324	.051	-.426	-.269	-.002
・家政他(あり)	-.089	-.370	.622 ***	.158	.090
定数	-1.230 ***	1.553 ***	-.307	.217	-.025
N	693	692	689	691	683
Nagelkerke R ²	.080	.036	.211	.084	.070
HosmerとLemeshowの検定	p=.400	p=.119	p=.000	p=.098	.651
***0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 *5%水準で有意					
学長調査	基礎知識 (課題あり)	学習習慣 (課題あり)	キャリア (課題あり)	学修意欲 (課題あり)	授業外活動 (課題あり)
◎ 設置者(私立)					
(国公立)	-1.865 ***	-.996 ***	-.328	-.660 **	.179
◎ 全学定員(1000人未満)					
(1000-2999人)	-.017	.444	.078	.624 *	.235
(3000人以上)	-.467	.198	.065	.364	.378
◎ 全学院生定員比率(0%)					
(10%未満)	-.228	-.603	-.132	-.649 *	-.253
(10%以上)	-1.125 **	-1.265 **	-.586	-.699 *	-.445
◎ 全学系統数(1系統)					
(2系統)	.530	.517	.366	.087	.077
(3系統以上)	.535	1.157	.302	.559	.011
・人文系(あり)	-.809 *	-.592	.504	-.071	.178
・社会系(あり)	.260	.141	.498	.661 *	.502
・理工系(あり)	.735 *	.587	.958 **	.279	-.433
・保健系(あり)	-.649 *	-.339	-1.112 ***	-.354	-.519 *
・教育系(あり)	.193	.125	-.363	-.256	.010
・家政他(あり)	-.314	-.886 *	.527	-.046	.061
定数	1.964 ***	2.395 ***	-.156	.636 *	-.012
N	678	677	674	676	669
Nagelkerke R ²	.304	.137	.234	.125	.072
HosmerとLemeshowの検定	p=.352	p=.750	p=.018	p=.896	p=.336
***0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 *5%水準で有意					

4.2. 大学側の課題

表 6-9 は、学部長調査について、「学生側の課題」5項目を従属変数とした2項ロジスティック回帰分析の結果（回帰係数）を示したものである。専門分野のみの分析では、家政他を参照カテゴリとしているため、表 6-5 に示したクロス集計の結果と有意な項目が異なるが、保健系が多くの項目で「課題なし」である点など、基本的な特徴は同じである。一方、その他の変数を加えると、理工系と「科目細分化」「研究志向」「スタッフ不足」が有意ではなくなる。しかし、専門分野のみの分析で有意であった他の多数の項目は、大学分類に関する変数を統制しても有意であった。これは、学生側の課題の分析で見られた傾向と共通する点である。学生側の課題、大学側の課題のいずれにしる、学部長の課題認識は、所属の大学の条件を統制してもなお、自らの専門分野の影響によって規定される部分が大きいといえる。

次に表 6-10 は、学長調査について、「学生側の課題」5項目を従属変数とした2項ロジスティック回帰分析の結果（回帰係数）を示したものである。専門分野のみの分析において有意な項目は、表 6-6 に示したクロス集計と、ほぼ同様である。一方、その他の変数を加えると、人文系と「学部の壁」「注力不足」「学修成果」、社会系と「大人数講義」「学部

の壁」「教員間連携」「関心乖離」「学修成果」「スタッフ不足」「改善方法」、理工系と「学部の壁」「教員間連携」「研究志向」「注力不足」「スタッフ不足」、保健系と「科目細分化」「課程細分化」、教育系と「研究志向」、家政他と「学部の壁」「関心乖離」「改善方法」の関連が有意ではなくなる。ここでもまた、学生側の課題の分析で見られた傾向と同様に、その他の変数を統制した場合、多くの項目において専門分野の影響がなくなる。やはり、学部長調査とは対照的である。大学側の課題に対する学長の課題認識の多くは、大学を構成する専門分野よりも、所属大学の条件によって規定されているといえる。特に「大人数講義」「科目細分化」「課程細分化」「学部の壁」「教員間連携」「研究志向」は、全学定員3000人以上と有意な正の関連を有している。大規模大学に特徴的な課題であるといえるだろう。これらの課題と多くの専門分野が関連を示した背景には、大規模大学が多くの専門分野を抱える傾向があることに由来すると考えられる(表6-2参照)。また保健系を含む大学における、例外的な「科目細分化」「課程細分化」との負の関連も、保健系を含む大学に小規模大学が多いことによるものであると推察される。

表 6-9 学部長調査における大学側の課題(2項ロジスティック回帰分析)

専門分野のみ	大人数講義 (課題あり)	科目細分化 (課題あり)	課程細分化 (課題あり)	学部の壁 (課題あり)	教員間連携 (課題あり)	研究志向 (課題あり)	注力不足 (課題あり)	関心乖離 (課題あり)	学修成果 (課題あり)	スタッフ不足 (課題あり)	改善方法 (課題あり)
・人文系	-.559 **	-.065	.347 *	.212	.168	.144	.344 *	.027	.380 *	.117	.125
・社会系	.792 ***	.113	-.837 ***	-.068	.049	-.030	.009	.256	.707 ***	.163	.208
・理工系	.087	-.441 **	-.168	-.014	.137	.559 **	.124	-.014	.021	.468 **	-.150
・保健系	.318 *	-.385 *	-1.134 ***	-.604 **	.060	-.164	-.185	-.250	-.485 **	-.240	-.166
・教育系	.799 ***	.482 *	-.327	-.290	.355	-.207	-.078	.070	.072	.068	-.160
・家政他											
定数	-.915 ***	-.304 **	-.892 ***	-.918 ***	.224 *	-1.808 ***	-.278 **	-.946 ***	-.388 ***	.626 ***	-.133
N	1893	1891	1887	1861	1895	1878	1869	1883	1879	1887	1877
Nagelkerke R ²	.057	.020	.064	.016	.002	.015	.008	.008	.052	.013	.008
HosmerLemeshowの検定	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000	p=1.000
***0.1%水準で有意 **1%水準で有意 *5%水準で有意											
◎ 設置者(私立)											
◎ 全学定員(1000人未満)											
その他の変数含む	大人数講義 (課題あり)	科目細分化 (課題あり)	課程細分化 (課題あり)	学部の壁 (課題あり)	教員間連携 (課題あり)	研究志向 (課題あり)	注力不足 (課題あり)	関心乖離 (課題あり)	学修成果 (課題あり)	スタッフ不足 (課題あり)	改善方法 (課題あり)
(国公立)	-.919 ***	-.193	-.049	.338	.143	.143	-.005	-.395 *	-.350 *	.131	-.601 ***
(1000-2999人)	.186	.161	.267	.489	.392	.557	.394	.141	-.250	.138	-.203
(3000人以上)	968 ***	.111	-.073	696 *	.423	.387	.426	.119	-.340	.510 *	-.379
◎ 至学院生定員比率(%)											
(10%未満)	.342	.159	.941 **	.352	-.191	.178	-.214	-.140	.289	-.098	.033
(10%以上)	.385	-.092	1.009 **	-.116	-.505 *	.340	-.096	-.439	.134	-.095	.023
◎ 全学系統数(系統)											
(2系統)	-.262	-.077	.057	.478 *	.040	.119	.065	-.037	-.052	.065	.082
(3系統以上)	.090	-.286	-.250	.510 *	-.045	.334	.123	.030	.039	.117	.172
・人文系	-.760 ***	-.021	.408 *	.072	.186	.095	.323 *	-.001	.376 *	.042	.118
・社会系	.631 ***	.110	-.765 ***	-.186	.020	-.074	-.064	.236	.722 ***	.104	.213
・理工系	.061	-.283	-.122	-.172	.166	.393	.030	.184	.216	.306	.087
・保健系	.448 **	-.316 *	-1.185 ***	-.480 *	.177	-.198	-.197	-.145	-.452 **	-.219	-.083
・教育系	1.011 ***	.601 **	-.247	-.338	.383	-.304	-.144	-.207	.157	.010	-.069
・家政他											
定数	-1.719 ***	-.324	-1.610 ***	-2.147 ***	.067	-2.632 ***	-.341 **	-.821 ***	-.302	.304	-.109
N	1855	1853	1849	1824	1857	1840	1833	1817	1842	1849	1841
Nagelkerke R ²	.136	.035	.087	.047	.009	.028	.015	.027	.065	.029	.030
HosmerLemeshowの検定	.339	.757	.909	.532	.375	.401	.320	.167	.924	.165	.926
***0.1%水準で有意 **1%水準で有意 *5%水準で有意											

表 6-10 学長調査における大学側の課題 (2 項ロジスティック回帰分析)

専門分野のみ	大人数講義 (課題あり)	科目細分化 (課題あり)	課程細分化 (課題あり)	学部の壁 (課題あり)	教員間連携 (課題あり)	研究志向 (課題あり)	注力不足 (課題あり)	関心乖離 (課題あり)	学修成果 (課題あり)	スタンプ不足 (課題あり)	改善方法 (課題あり)
・人文系(あり)	.041	.547**	.840***	.812***	.280	.818***	.424*	.078	.649***	.341	.139
・社会系(あり)	.560**	.536**	.080	.636**	.421*	.170	.074	.519**	.614***	.354*	.321*
・理工系(あり)	.311	.151	.681***	1.022***	.425*	.680**	.575**	.191	.143	.536**	-.293
・保健系(あり)	.244	-.427*	-.441*	.095	-.170	.103	.064	-.121	-.154	-.006	-.132
・教育系(あり)	.369	-.081	.184	.319	.149	.664**	.197	.368	-.214	-.008	-.237
・家政他(あり)	.039	.385*	.607***	.636**	.326	.076	.162	.412*	.223	.159	.390*
定数	-1.390***	-.114	-.910***	-2.061***	.297	-2.228***	-.768***	-1.161***	-.317*	.141	-.152
N	686	681	689	671	680	692	680	680	686	688	692
Maellierke R ²	.040	.084	.127	.182	.047	.098	.043	.054	.078	.040	.033
Hosmer Lemeshow の検定	.109	.801	.312	.000	.946	.696	.630	.577	.711	.338	.057
											***0.1%水準で有意 **1%水準で有意 *5%水準で有意
その他の変数含む	大人数講義 (課題あり)	科目細分化 (課題あり)	課程細分化 (課題あり)	学部の壁 (課題あり)	教員間連携 (課題あり)	研究志向 (課題あり)	注力不足 (課題あり)	関心乖離 (課題あり)	学修成果 (課題あり)	スタンプ不足 (課題あり)	改善方法 (課題あり)
◎設置者(私立)	-.346	-.101	.376	-.223	.285	.919**	-.148	-.501	-.295	.038	.718**
◎全学定員(1000人未満) (1000-2999人)	.365	.420	.369	.644*	.058	.465	.417	.097	.179	.259	.085
(3000人以上)	1.848***	.824**	.697*	.996*	.796*	.884*	.329	.147	.243	.388	.005
◎全学院生定員比率(%) (10%未満)	-.130	.109	.362	-.009	.198	-.459	-.043	-.387	-.154	.011	.032
(10%以上)	-.530	-.496	-.209	.540	.016	-.400	.194	-.587	.009	.355	-.008
◎全学系数(系統) (2系統)	-.471	-.359	.063	1.203***	.377	.075	-.057	.328	.325	.258	-.208
(3系統以上)	-.170	-.798	-.543	1.404*	.580	-.523	-.143	.488	.492	.226	-.275
・人文系(あり)	-.421	.580*	.882**	.235	-.196	.945**	.437	-.100	.415	.192	.043
・社会系(あり)	.267	.639*	.082	-.020	.068	.238	.104	.381	.372	.210	-.188
・理工系(あり)	-.112	.302	.626*	.337	-.143	.386	.530	.312	-.020	.243	.222
・保健系(あり)	.251	-.134	-.275	-.299	-.453	.160	.060	-.129	-.279	-.149	.123
・教育系(あり)	.338	.193	.296	-.071	-.154	.584	.229	.407	-.323	-.161	.195
・家政他(あり)	-.117	.592*	.687*	-.035	-.035	.198	.172	.279	-.006	-.012	-.264
定数	-1.582***	-.515	-1.542***	-2.292***	.328	-2.549***	-1.008**	-.855**	-.134	.026	-.100
N	671	676	674	657	675	677	665	665	671	674	677
Maellierke R ²	.140	.119	.161	.227	.074	.138	.053	.083	.082	.051	.060
Hosmer Lemeshow の検定	.738	.914	.322	.598	.979	.220	.510	.149	.684	.605	.784
											***0.1%水準で有意 **1%水準で有意 *5%水準で有意

5. おわりに

本分析では、「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」の学部長調査、及び学長調査の結果をもとに、専門分野が学部長及び学長の教育課題の認識に及ぼす影響について考察してきた。本稿の知見は、次のように要約できる。

まず、社会系の学部長の、学生に対する課題意識の高さが顕著であった。一方、保健系の学部長は、学生側、大学側のいずれの課題に対しても、「課題なし」と考える傾向にあった。また、教育系の学部長が学生の「キャリア」や「学修意欲」に課題を感じていない傾向にあるのに対して、教育系を含む大学の学長は、その他の大学と同じくらい、これらの項目に課題を感じていた。その他、所属大学の条件を統制した場合、理工系の学部長は、学生側に「課題あり」と考える傾向にあった。

学生側の課題、大学側の課題に共通する傾向として、学部長の課題認識は、所属の大学の条件を統制してもなお、学部の専門分野によって規定されていた。一方、学長の課題認識の多くは、大学を構成する専門分野よりも、所属大学の条件によって規定されていた。ただし、保健系の学部長、及び保健系を含む大学の学長については、いずれも学生側に「課題なし」と考える傾向を、所属大学の条件に関わらず共有していた。

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、“改革を必要とする背景”に考慮することの重要性である。本分析では、課題認識を構成する背景が、学長と学部長では異なる可能性を提示した。たとえ同一の教育課題に対して改革の必要性を共有していたとしても、学長は設置主体や大学規模の問題として、学部長は専門分野に固有の問題として、それぞれ別個に捉えているとするならば、改革を進めるための手段や、そのために必要な資源配分の段階で、学長と学部長の意識に齟齬、葛藤が生じるのではないだろうか。部局を越えた課題認識の共有は、改革を必要とする背景の摺合せを行ってこそ、有効な教育改革、改善につながりうると考えられる。

<注>

- 1) 代表的な日本の大学分類研究としては、新堀（1965）、天野（1984、1986、2003）、カミングズ（1972）、有本・江原（1996）、小林（2002）、吉田（2002）、島（2006）を挙げることができる。またイギリスの大学分類に関する秦（2013）の研究では、これら日本の大学分類指標が先行研究として参照されている。
- 2) なお、本分析におけるクロス集計において、学部長調査の各系統の値は、各系統別に「該当」（当該系統の学部である）と「非該当」（当該系統ではない学部の合計）の2分類で提示している。これは、学長調査における「あり」（当該系統の学部を含む）と「なし」（当該系統の学部を含まない）と対比するためである。
- 3) 表7～10に示す2項ロジスティック回帰分析について、説明力（ R^2 ）は必ずしも高くないものの、課題に対する学部長、学長の課題認識が何によって規定されているかについて、大まかに読み取ることができる。しかし、本分析の主たる目的は、専門分野と教育課題の関連を検証することにある。そのため、その他の変数を統制したうえでの専門分野の影響の変化に焦

点をしぼり、考察を進めていく。なお学部長調査における「学修意欲」、学長調査における「キャリア」は、Hosmer & Lemeshow の適合度に照らした場合、必ずしもデータに適合したモデルではない。これらの項目については、別途、詳細な検証を要する。

<参考文献>

- 天野郁夫（1984）「大学分類の方法」『大学評価の研究』（慶伊富長編）東京大学出版会、57-69 頁。
- 天野郁夫（1986）『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部
- 天野郁夫（2003）『日本の高等教育システム—変革と創造』東京大学出版会
- 有本章・江原武一（編）（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部
- カミングス・ウィリアム（岩内亮一・友田泰正訳）（1972）『日本の大学教授』至誠堂
- 小林雅之（2002）「システムの構造分化—統計的分析」『国立大学の構造分化と地域交流』国立学校財務センター、147-182 頁
- 丸山和昭（2013）「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—」『大学教育改革の実態の把握及びそれに伴う調査分析』広島大学高等教育研究開発センター、45-66 頁
- 島一則（2006）「法人化後の国立大学の類型化—基本財務指標に基づく吉田類型の再考」『大学財務経営研究』第3号、61-85 頁
- 新堀通也（1965）『日本の大学教授市場』東洋館出版社
- 秦由美子（2013）「イギリスにおける新たな大学分類」『大学論集』44 集、広島大学高等教育研究開発センター、19-34 頁
- 吉田文（2002）「国立大学の諸類型」『国立大学の構造分化と地域交流』国立大学財務センター、183-193 頁

第7章 学士課程の基本構造—卒業要件と履修単位の登録上限—

串本 剛（東北大学）

1. 関心の所在

大学教育の質を保証しようとする文脈の中で、近年、改めて単位制度の実質化の必要性が問われている（中央教育審議会 2013）ⁱ。周知の通り、日本の単位制度は、1 単位を 45 時間相当の教室内外における学修を必要とする内容をもって構成し（設置基準 21 条）、年間 35 週にわたる授業期間を原則に（同 22 条）、4 年以上の在学で 124 単位以上を修得することを求めている（同 32 条）ⁱⁱ。つまり日本における学士学位の授与は、 $45 \times 124 = 5,580$ 時間相当の学修を前提としている、ということである。

学習量によって質保証を図るという発想は、学生によって同じだけ学んでもその成果が多様であることを考えると、安直に過ぎるという見方もできる。しかし他方で、大学や専門分野によって目指す成果が違うのであれば、たとえそれが「標準的な学生」という危うい仮説に基づくものであっても、成果の水準を定めるための根拠を必要な学習量に求めることは合理的である。そのことは、欧州においてボローニャ・プロセスを進める過程で、ダブリン指標（Dublin Descriptors）やチューニング・プロジェクト（Tuning project）を通じて質的な水準の枠組みが作られるのと同時に、年間学習量が 25~30 時間×60 単位となることを前提にした欧州単位互換・累積制度（European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS）が運用されている事実からも明らかである（ゴンザレス／ワーヘナール 2012）。

この理屈で言えば、単位制度の実質化で問題となるのは、何も学生の学習量だけではない。無論それが極端に少ない現状は是正されるべきだが、それ以前に、設定されている卒業要件単位数や履修単位数の実態が、妥当な範囲にあるのかが検証されるべきである。そこで本稿では、文部科学省の委託事業の一環として行われた悉皆調査の結果を使って、学士課程の基本構造を明らかにし、そこから帰結される論点の提示を試みる。

2. 回答学部の基本属性について

2.1. 分析対象となるデータ

データ源となる調査「大学における教育内容等の改革状況について」（以下、【改革状況調査】）は、平成 23（2011）年度の状況を聞いており、学部単位では 2,128 の回答があった。同年の学校基本調査にある学部数 2,463 を分母とすると、回答率は 86.4%である。

このうち 30 学部からは、卒業要件単位数に関する回答がなかった。また、124 単位以下と回答した 22 学部、210 単位を超えると回答した 33 学部ⁱⁱⁱの、合わせて 55 学部については、除外データとして分析には加えなかった。したがって最終的なサンプルサイズは 2,043 となり、設置形態別では表 7-1 のように分布している。

表 7-1 設置形態別分析データ数

	国立	公立	私立	全体
回答数	355	171	1602	2128
要卒単位回答数	354	167	1577	2098
除外データ数	5	6	44	55
分析データ数	349	161	1533	2043

2.2. 専門分野

次に回答学部の専門分野の散らばりを確認する。調査時点での「元分類」では、学校基本調査に基づき 11 分野で聞いており、未回答などによる分類不能を含め、表 7-2 の上段のように分布していた。

本稿ではこれを、保健は保健と医歯薬にわけ、商船・家政・芸術を船家芸にまとめた 10 分野に束ね直した。また分類不能だった回答については、学校基本調査報告書付録の学科系統分類表を頼りに、分野を割り当て、最終的に表 7-2 中段にある「再分類度数」を得た。表 7-2 の下段は、2,043 の分析データにおける「再分類度数」の内訳であり、これを「分析用度数」として以下の分析に用いた。

表 7-2 分析データ数（専門分野別）

元分類	人文	社会	理学	工学	農学	保健	教	商	家	芸	その	分類不
							育	船	政	術	他	能
元分類度数	275	558	55	179	64	374	120	2	74	71	330	26
再分類	人文	社会	理学	工学	農学	保	医歯	教	船家芸	その		
						健	薬	育		他		
再分類度数	280	562	55	181	64	196	181	122		148	339	
分析用度数	274	545	54	181	63	193	134	120		143	336	

3. 卒業要件単位数

3.1. 学部属性による相違

実態分析としてまず見るのは、卒業要件単位数である。表 7-3 には、平均値と度数分布を、全体、設置形態別、大学規模別で示している。大学規模は学部の総収容定員に基づいており、600 人以下が小規模、601 人から 1200 人以下が中規模、1201 人以上が大規模となっている。

全体の平均は約 130 単位で、最低基準の 124 単位に設定している学部が 53.7%あり、この値は 2003 年時点の状況を調べた吉田（2005）の 54.1%に極めて近い。設置形態による違いは顕著で、国立が公立や私立に比べ、平均で 5 単位以上多い。これは国立に医歯薬系の学部が多く、161 単位以上の設定となっている学部が 1 割を超えていることに起因すると考えられる。大学規模別では、大きな違いはない。

専門分野別の平均と分布を示した表 7-4 からは、4 年制を前提とする分野での平均が、大体 125~127 単位に収まっていることが分かる。医歯薬系で 141~160 単位の学部が一定数存在する理由のひとつは、複数学科を擁する場合に平均単位数で回答してもらっていることにある。

表 7-3 卒業要件単位数の平均と分布（設置形態／大学規模別）

	全体	国立	公立	私立	小規模	中規模	大規模
平均	129.8	135.8	129.2	128.5	128.2	131.2	129.3
124 単位	53.7%	28.7%	35.4%	61.4%	52.2%	53.1%	56.1%
125~130 単位	29.5%	33.8%	39.8%	27.5%	33.6%	28.4%	27.2%
131~140 単位	9.2%	15.8%	20.5%	6.5%	9.5%	8.6%	9.6%
141~160 単位	2.3%	9.2%	1.9%	0.7%	1.7%	2.5%	2.4%
161~210 単位	5.3%	12.6%	2.5%	4.0%	3.1%	7.4%	4.6%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表 7-4 卒業要件単位数の平均と分布（専門分野別）

	人文	社会	理学	工学	農学	保健	医歯薬	教育	船家芸	その他
平均	125.8	126.1	126.8	126.5	131.8	127.2	178.0	126.8	125.4	125.9
124 単位	66.8%	64.8%	53.7%	51.9%	36.5%	21.8%	0.0%	52.5%	67.8%	63.7%
125~130 単位	24.5%	24.6%	31.5%	36.5%	31.7%	66.3%	0.0%	31.7%	28.0%	27.7%
131~140 単位	8.4%	9.4%	13.0%	11.0%	15.9%	11.9%	0.7%	15.0%	4.2%	8.3%
141~160 単位	0.4%	0.9%	1.9%	0.6%	14.3%	0.0%	20.1%	0.8%	0.0%	0.3%
161~210 単位	0.0%	0.4%	0.0%	0.0%	1.6%	0.0%	79.1%	0.0%	0.0%	0.0%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

3.2. 共通科目の割合

日本の学士課程は多くの場合、専門に係わりなく履修する共通科目と、基本的に当該学部の学生が履修する専門科目からなっている。かつては共通科目の具体例として一般教育科目、外国語科目、保健体育科目が法的に示され、計 48 単位の履修が一律に求められており、その割合は 124 単位の 38.7%に及んだ。しかし 1991 年に大学設置基準が大綱化されてからは、共通科目の設定は任意となり、その比率は減少していき、2008 年に国立大学について調べた友野(2010)では、共通教育の割合は 29.7%と報告されている。

【改革状況調査】では、「卒業要件単位を教養教育段階と専門教育段階とで区分して設定している場合は、卒業要件単位のうち教養教育段階の単位数についても回答してください」としている iv。そこで、卒業要件単位数に占める共通科目の割合を算出し、表 7-5 および 6 を作成した。表 7-5 の N にはふたつの数字が並んでいるが、右側は割合が 0 ないし 5 割を超える学部を含めた数で、左側は 0 を超え 5 割以下だった学部のみ数である（平均値の算出にはこちらを利用）。179 学部は、共通科目の要卒単位数を答えていない。

全体での平均割合は 24%で、卒業要件の 4 分の 1 程度が共通科目ということになる。設置形態では、私立、公立、国立の順に割合が大きくなり、国立のそれは前掲の友野(2010)に近い。他方で、私立では共通科目を設定していない学部が 10%ほどある。大学規模による相違は、ここでも大きくはない（以上、表 7-5）。

専門分野別の表 7-6 には、0 を超え 5 割以下だった学部の分布と平均をまとめた。平均の割合は、農学系学部で高く、保健・医歯薬系学部で低くなっている。理/工学系における 4 割超 5 割以下の学部の多さには、専門基礎科目を共通科目として扱うことによる影響もあると考えられる。

表 7-5 共通科目割合の平均と分布（設置形態／大学規模別）

	全体	国立	公立	私立	小規模	中規模	大規模
N	1700/1864	331/344	147/150	1222/1370	498/532	696/763	506/569
平均	0.24	0.29	0.25	0.23	0.23	0.25	0.25
0	7.9%	3.5%	1.3%	9.7%	5.6%	7.7%	10.2%
0 超 1 割以下	3.2%	0.3%	0.7%	4.2%	3.2%	3.0%	3.5%
1 割超 2 割以下	25.8%	10.8%	22.0%	29.9%	33.1%	22.9%	22.7%
2 割超 3 割以下	40.9%	45.9%	52.0%	38.4%	39.8%	41.7%	40.8%
3 割超 4 割以下	17.3%	30.8%	20.0%	13.6%	15.0%	19.3%	16.9%
4 割超 5 割以下	4.0%	8.4%	3.3%	3.0%	2.4%	4.3%	5.1%
5 割超	0.9%	0.3%	0.7%	1.1%	0.8%	1.0%	0.9%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表 7-6 共通科目割合の平均と分布（専門分野別）

	人文	社会	理学	工学	農学	保健	医歯薬	教育	船家芸	その他
N	225	442	52	150	58	165	115	98	118	277
平均	0.25	0.26	0.27	0.26	0.29	0.20	0.20	0.23	0.23	0.25
0 超 1 割以下	5.8%	1.6%	1.9%	1.3%	1.7%	1.8%	9.6%	1.0%	6.8%	4.7%
1 割超 2 割以下	27.1%	24.2%	21.2%	25.3%	5.2%	54.5%	35.7%	32.7%	29.7%	22.4%
2 割超 3 割以下	42.2%	44.1%	42.3%	38.0%	53.4%	38.8%	45.2%	52.0%	49.2%	49.5%
3 割超 4 割以下	19.1%	26.0%	19.2%	26.7%	36.2%	3.6%	8.7%	12.2%	11.9%	18.8%
4 割超 5 割以下	5.8%	4.1%	15.4%	8.7%	3.4%	1.2%	0.9%	2.0%	2.5%	4.7%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

4. 履修科目の登録上限

4.1. 学部属性による相違

わが国において履修科目の登録上限（以下、CAP 制）が求められるようになったのは、1999 年の大学設置基準改正が発端で、現状、27 条の 2 に、「大学は、学生が各年次にわたって適切に授業科目を履修するため、卒業の要件として学生が修得すべき単位数について、学生が一年間又は一学期に履修科目として登録することができる単位数の上限を定めるよう努めなければならない。」と定められている。

これを受け学士課程での導入率は、2011年現在、大学単位で76%に達している（文部科学省 高等教育局 2013）。図7-1は同じ調査である【改革状況調査】の結果を使って、学部単位での導入状況を見たものである（図中括弧内の数値は度数）。全体での比率は大学単位の値に近いが、学部の属性により大きな違いがあることが分かる。私立大学や大規模大学で導入率は高く、専門分野別では、保健・医歯薬系での導入率が低い。

ただし、CAP制は導入すれば意味があるわけではなく、学修行動に影響を及ぼすには、そこで設定される上限単位数が問題になる（串本 2011）。その状況を確認したのが、表7-7および8である。表7-7でも度数（N）をふたつ表記しており、右がすべてのデータ、左が30単位未満ないし61単位以上を外した値である。年間30単位では4年で卒業できず、また61単位は2年間で卒業要件単位数をほとんど満たせる水準であることを考慮した。平均値は左のNで算出している。

全体平均は47.7単位で、3年間で十分卒業できる水準である。分布を見ても、46~50単位に半分以上が集まっている。設置形態や大学規模による平均値の違いは大きくないが、公立大学の学部で30単位未満と61単位以上が少し多くなっている（以上、表7-7）。専門分野別では、医歯薬を除く理系学部で平均値が高く、対照的に医歯薬系のそれは明らかに低い。また、社会科学系では、51~60単位に設定している学部が少なくなっている（以上、表7-8）。

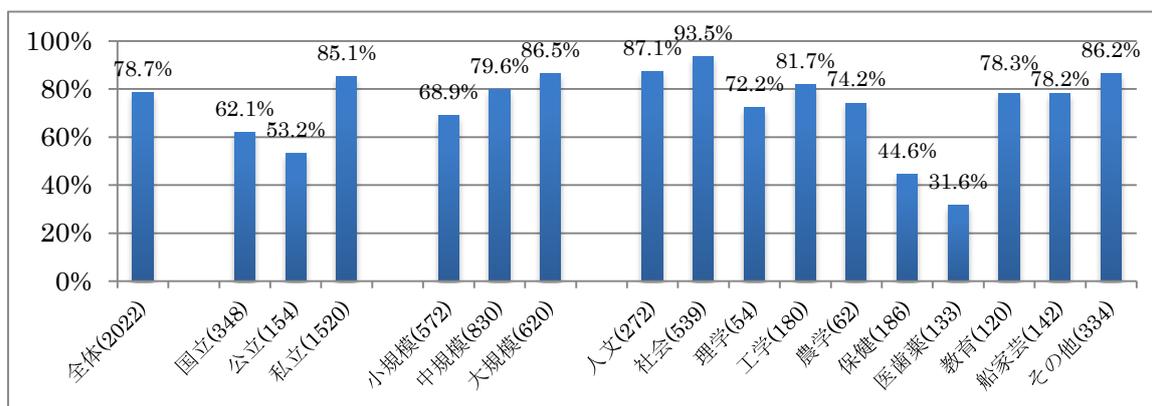


図 7-1 履修科目の登録上限の導入率

表 7-7 年間上限単位数の平均と分布（設置形態／大学規模別）

	全体	国立	公立	私立	小規模	中規模	大規模
N	1517/1579	205/215	70/82	1242/1282	379/394	619/652	519/533
平均	47.7	48.8	49.3	47.5	48.0	47.9	47.4
30 単位未満	3.2%	4.2%	9.8%	2.7%	3.3%	4.3%	1.9%
31~40 単位	7.9%	9.3%	4.9%	7.9%	7.4%	8.3%	7.9%
41~45 単位	17.5%	18.6%	8.5%	17.9%	15.5%	15.5%	21.4%
46~50 単位	55.4%	37.7%	50.0%	58.7%	55.6%	56.1%	54.2%
51~60 単位	15.3%	29.8%	22.0%	12.5%	17.8%	15.0%	13.9%
61 単位以上	0.7%	0.5%	4.9%	0.5%	0.5%	0.8%	0.8%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

表 7-8 年間上限単位数の平均と分布（専門分野別）

	人文	社会	理学	工学	農学	保健	医歯薬	教育	船家芸	その他
N	230	487	38	136	44	77	36	91	105	273
平均	47.5	46.7	49.2	49.4	49.5	49.8	44.4	48.1	48.0	48.1
31~40 単位	7.4%	8.4%	5.3%	4.4%	6.8%	1.3%	33.3%	14.3%	9.5%	7.3%
41~45 単位	19.6%	24.4%	15.8%	5.9%	13.6%	6.5%	13.9%	24.2%	14.3%	16.5%
46~50 単位	58.3%	59.1%	52.6%	64.0%	50.0%	66.2%	33.3%	31.9%	61.9%	60.8%
51~60 単位	14.8%	8.0%	26.3%	25.7%	29.5%	26.0%	19.4%	29.7%	14.3%	15.4%
計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

4.2. 属性の相対的影響力

前項で CAP 制の有無や上限単位数が学部の属性により異なることが明らかとなったが、どの要因が相対的に重要であるかは、依然不明である。そこで、それぞれを従属変数とした重回帰分析を行うことで、その点を確認したのが表 7-9 である。独立変数は共通で、卒業要件単位数と共通科目割合のほか、設置形態では私立を、大学規模では大規模を、専門分野ではその他を基準としたダミー変数を利用している^{vi}。

表 7-9 CAP 制の有無及び上限単位数の規定要因

CAP 制の有無		上限単位数
.306***	国立	.041
.281***	公立	.056
.502**	小規模	.021
.709	中規模	.047
.922	人文	-.048
2.212**	社会	-.162***
.774	理学	.021
.959	工学	.051
1.271	農学	.002
.146***	保健	.050
.566	医歯薬	-.323***
.757	教育	-.016
.526	船家芸	-.015
.960***	卒業要件単位数	.296***
.182	共通科目割合	.018
.334	NagelkerkeR ² 調整済み	.065
	R ²	
.000	モデルの検定	.000

左欄にある CAP 制の有無を従属変数とした分析では、ロジスティック回帰分析（CAP 制ありの場合 1）を用いており、表中の値はオッズ比になっている。したがって、1 よりも大きければ当該条件が満たされた場合に、CAP 制を導入している確率が高まることを意味する。国公立大学や小規模の学部、保健系学部で導入されておらず、社会系学部で導入が進んでいる傾向が読み取れる。また卒業要件単位数は少ない方が、CAP 制が採用されやすい。

右欄は、従属変数を上限単位数（0 ないし 61 単位以上のケースは含まない）にした重回帰分析の結果で、値は標準化係数である。社会系学部や医歯薬系学部では上限単位数が少なく、卒業要件単位数が多いほど、上限単位数も多くなる傾向が看取できる。

5. 論点と課題

5.1. 議論されるべき論点

ここまで述べてきた情報に基づくと、日本の学士課程の基本構造に関して、少なくともふたつの論点を提起することができる。

ひとつは、学生の過剰履修を防ぐことができている、という点である。卒業要件単位数を

見る限り、平均では 124 単位を大きく上回っているわけではないが、4 年制課程で 140 単位以上を課す学部が一定数あることは看過できない。仮に 1 単位の 45 時間学修を 1 週間でこなすものと考えた場合、授業期間は年 35 週なので 4 年間で 140 単位が最大限である vii。これを超えるということは、逆説的に「1 単位修得するための学修に 45 時間かけなくてもよい」と言っていることになる。さらに CAP 制の上限単位数を見ると、40 単位以下の設定としている学部は 1 割程度しか存在しておらず、過剰履修を防止する役には立っていないことがわかる。過剰履修は単に 1 単位当たりの学習量を減少させるだけでなく、1 科目当たりの単位数が 2~3 と少ない日本の仕組みでは、並行して学ぶ科目の増加による関心の拡散や、試験期における過度の負担にもつながりかねないため、相応の対策が望まれる viii。

もうひとつは、学士課程の基本構造を理解するのに必要な、共通言語が欠如している点である。その一例が、本稿で言う所の共通科目である。注記したように、調査では教養教育段階と表現されているものをここでは共通科目としているが、そこに含まれる科目（とその単位）が何を指すのかは、一義ではない。結果として、共通科目割合が 0 や 5 割以上とする学部が無視できない程度あるだけでなく、得られた割合の意味も解釈が難しいものとなった。共通科目割合の多寡が課程の是非を決めるわけではないが、比較をするためには共通理解は不可欠である。また共通科目の問題は、専門教育だけに特化するわけではない日本の学士課程特有のものとも言えるが、他にも必修科目の定義などは、課程構造の国際比較をする上で必須である。

5.2. 調査設計上の課題

特にふたつ目の論点に関連して、経年で行われている【改革状況調査】の設計について改訂が望まれる部分を 3 つ、最後に挙げておきたい。

第 1 に、複数学科がある場合の取り扱いである。現状では平均値を回答してもらうことになっているが、4 年制課程と 6 年制課程が含まれる学部の場合、非常に困る。学科毎に聞くことが無理ならば、例えば収容定員の一番多い学科を明記の上、その学科について答えてもらう方が結果を使いやすい。

第 2 に、単位制ではなく時間制をとっている学部に関しては、その旨を明記してもらうべきである。今回の分析では、卒業要件単位数が（6 年×35 週＝）210 単位以上と答えた学部は分析から外したが、中には 1,000 単位以上と回答した学部もあった。単なる記入間違いの可能性もあるが、設置基準上時間制での運用も認めていることを考えれば、それを適用している学部が答えやすいような指示が必要である。

第 3 に、学士課程の基本構造を把握するためには、卒業要件単位数における必修科目（＝必ず指定の科目を取らなくてはならない）・選択科目（複数の選択肢から幾つか科目を選んで履修しなくてはならない）・自由科目（卒業要件に含めることができるが、必ずしも当該科目（群）を選ぶ必要がない）の内訳を、共通科目と専門科目の別に加えて知ることができると有意義である。2012 年調査では、開設している科目数と単位数について必修と選択を分けて聞いているが、学生の学修実態を明らかにすることを考えると、卒業要件における内訳の方が重要である。

<注>

- i これは日本だけの問題ではない。日本の単位制度の手本となっているアメリカにおいても、ごく最近になって、単位の定義を教育省が法的に定めている (United States Department of Education Office of Postsecondary Education 2011)。
- ii ただし、医学または歯学に関する学科は 6 年 188 単位以上、薬学に関する学科 (薬剤師養成) は 6 年 186 単位以上、獣医学に関する学科は 6 年 182 単位以上。
- iii 医歯薬系の学部が大部分であるため、授業時間制を考慮しての回答と考えられる。
- iv 「教養教育段階」について答えてもらったものを、ここでは共通科目として読み替えている。
- v 学科やコースで上限単位数が異なる場合は、平均値。1 学期毎にのみ定めている場合は、1 年間相当の値を回答。
- vi 有意水準の表記は、*** $p < 0.001$ 、** $p < 0.01$ 、* $p < 0.05$ 。
- vii 実際の授業回数は 1 学期 15 回の大学が多いので、試験期間を考慮しても、年 32 単位が上限と見ることもできる。
- viii ECTS では、想定される年間学習量は日本とそれほど変わらないものの、試験の単位となるモジュール当たりの単位数が多く、学習形態の制約 (教室内外での時間配分など) も少ないという特徴がある (Hildbrand & Tremp 2014)。

<参考文献>

- フリア・ゴンザレス／ローベルト・ワーヘナール [深堀聰子／竹中亨訳] (2012) 『欧州教育制度のチューニング——ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店。
- Hildbrand, Thomas, and Tremp, Peter (2014) *Introducing New Principles to a National Higher Education System: The Swiss Experience*. Presentation at RIHE, Hiroshima University on Jan. 31th.
- 串本剛 (2011) 「教育学習活動と単位制度の実質化—「何を」から「如何に」への意識転換—」『日本高等教育学会第 15 回大会発表要旨集録』134-135 頁。
- 文部科学省高等教育局 (2013) 「大学における教育内容等の改革状況等について (平成 23 年度)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm (2014.2.12 確認)。
- 友野伸一郎 (2010) 『対決！大学の教育力』朝日新書。
- United States Department of Education Office of Postsecondary Education (2011) *Guidance to Institutions and Accrediting Agencies Regarding a Credit Hour as Defined in the Final Regulations* Published on October 29, 2010.
<http://ifap.ed.gov/dpccletters/attachments/GEN1106.pdf> (2014.2.12 確認)。
- 吉田文 (2005) 『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究』(科研報告書 14510326)。