

タイトル	IR（機関調査）と学修時間：社会のグローバル化のなかで
著者	桑原，俊一； KUWABARA, Toshikazu
引用	開発論集(93)： 25-48
発行日	2014-03-14

# IR（機関調査）と学修時間

## —— 社会のグローバル化のなかで ——

桑原俊一\*

### はじめに

2004年（平成16年）に導入された認証評価制度以降、高等教育（本稿では一義的に4年制大学教育とする）におけるIRなる機関の重要性が指摘されるようになった。本稿は「教学IR（機関調査）について——米国におけるIR実践を視点を——」と題した小論<sup>1</sup>の続稿である。前稿は教学を視点をIR（機関調査）の現状と課題を概観し、その取り組みの事例を日米の大学でIRがどのように機能しているか、日本における可能性を探った。真っ先に問題になるのはそもそもIRとは何かということである。IRはその業務の多機能性のゆえに用語としてはIRがそのまま使用されることが多い。訳語そのものは実に多様である。その理由は高等教育機関がIRに担わせる業務内容が個別に異なるためである。訳語と業務そのものがIR機関とは何かを定義することにもなることを考慮し、筆者はIR（機関調査）と表記してきたが、本稿においても教学を前提にしたIR（機関調査）業務を検討することにしたい。

前稿を踏まえ、2012（平成24年）年8月に答申された「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(以下大学教育の質的転換と略記する)を主体としてIR業務の重要なデータとなる学修について検討する。

大学は選ばれる時代に入り、学生や保護者のため、しいては大学自体の教育向上に繋がる改革を進めなければならない。少子化に歯止めがかからず、大学のユニバーサル化は現実のものとなった。グローバル化は社会の隅々にまで及び、イノベーションは日々更新される世界である。答申「大学教育の質的転換」を可能にするプログラムの策定は、このような現状認識のもとに各大学が所有する固有の教育資源を十分活用し、その結果を情報として可視化することが求められる。

IRの業務の一つは、集積したデータを教育評価のエビデンスとして学生も含めた社会・地域により分かりやすく可視化することであり、教育情報を分かりやすい形（図や写真等）で公開せずして生き残れない時代に入っているのである。なかでも教学に特化したIR機関設置の重

---

\*（くわばら としかず）北海学園大学開発研究所特別研究員

<sup>1</sup>『開発論集』北海学園大学開発研究所，第91号，2013年，1-22頁。

要性は教育の質保証のエビデンスとしてますます高まっている<sup>2</sup>。教育情報の公開が義務化されているいま、IR 機能の整備強化が急がれる。本稿ではとりわけ教学 IR を前提に大学改革の足取りを概観しつつ、焦点を学修時間と学修環境に絞り関連する日米間の相違を事例に検討したい。

## 1. 大学改革戦略のいま

そもそも大学改革はその検証を数値化しにくいいため、なかなかその中身が見えにくい。教育に関わる事象は、一般の企業とは異なり、組織体が社会の諸構成要素と複雑に絡み合っているため、改革のスピードが遅くなるのは止むを得ない側面もあるからである。それにもかかわらず社会の変化に対応した迅速な改革が教育事業にも求められているのも事実である。なぜなら大学教育の質的向上は国家の未来を決定することにもなるからである。歴史学的には人類の誕生から今日に至るまで民族の大移動は波状的に絶えることはなかった。近代にはいると国家間の移民政策に伴う異動は地球規模で行われてきた。つまり国際化とかグローバル化は人類にとって普遍的な社会的・経済的現象であった。それゆえ、今日の高等教育機関も変化に対応する「改善・改革」を継続的に実行し、質の充実を図っていかねばならないのも当然といえよう。

いわゆる「知識基盤社会」の構築に向けた教育の質保証は先進国ではじまり、日本にも普及してきたといえる。社会のグローバル化のなかで教育の質保証に先鞭をつけたアメリカは戦略的に一歩進んでいるといわざるをえない。日本の教育改革路線はいわばアメリカの教育改革戦略を後追いつているようにみえる。グローバル企業の間では「優秀な人材に国境はない」という哲学のもとで人材獲得が実行されている。近年アジア諸国のなかでもシンガポールの大学、韓国、中国、台湾等も大学の国際化に向けた教育改革が進んでいる<sup>3</sup>。

先進諸国の仲間入りした日本の大学はここ 20～30 年いわゆる改革の連続を強いられてきた。予想外に社会の構造は変化し、グローバル化の波は様々な分野にまで浸透してきた。加えて大学のユニバーサル化（大衆化）や少子化は現実のものとなった。焦眉の課題として大学もまた改革を迫られてきたといえよう。1960 年代末の大学紛争後、臨時教育審議会（中曽根康弘政権時代の 1984 年に法制化されて総理府に設置された）で高等教育の充実や生涯学習の概念も打ち出されていた。既に大学は生涯学習への移行の場として提案されてもいた。社会の多様化・個

---

<sup>2</sup> IR の事例研究が多く紹介されるようになった。それだけ高等教育の IR の必要性が高くなっていることの証左といえよう。沖 清豪・岡田聡志『データによる大学教育の自己改善——インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望——』学文社、2011 年。なお本書は巻末に 3 つの資料を付加している。資料 2 インスティテューショナル・リサーチに関する主要論文の解題、資料 3 国内インスティテューショナル・リサーチ実践を知るための代表的サイト、最後に国内・国外の参考文献表が載せられ IR の概略を把握するには好都合である。

<sup>3</sup> 山田礼子『学びの質保証戦略』玉川大学出版部、2012 年、159-164 頁参照。

性化に伴い、大学はそうした潮流から無縁ではあり得なかったのである。ついには大学設置基準の大綱化（1991年）に辿り着き、改革は加速した。教養部は廃止され、学部の自由な設置も可能となった。さらに名称の自由化等により大学の裁量で特色ある大学創りが進められるようになった。第三者による検証制度の他、国立大学法人化、法科大学院等専門職大学院と矢継ぎ早に新たな制度も創設された。しかし、こんにち識者の多くはこれらの改革は激動する社会の変化に応える必要性は認識しながらも、真に必要なかつ有効な改革であったかどうかと問われるならば、少なからず疑問符を付けざるをえないであろう。本来教育改革は最終的に、学生の未来のため、社会の発展に還元されるべきものでなければならぬからである。

今日の改革はその基本を1998年の中教審答申「21世紀の大学像と改革政策について」に見出すことができるであろう。つまり教養教育と専門教育の有機的連携の確保、専門教育の基礎基本の重視、学生の主体的意欲とその厳格な成績評価の実施（GPA制度）、1学期に履修可能な総単位数に上限を設定（CAP制）、単位制度の実質化、教育内容・方法の改善、教育活動の評価が提起された。

さらに大学の質保証を確保するために、2008年には位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受け入れの方針（3つのポリシー）を基盤とした教学経営の重要性が示された。2011年度になると教育情報の発信が義務化されることになった。大学は社会的存在として、教育に関する情報を公表することで社会に説明責任を果たすことが求められることになった。義務づけられる領域は①教育内容：教育の目標・内容・成果 ②学生 ③組織 ④経済的枠組み ⑤学修支援・学習環境の5分野に加え、国際交流の状況等を積極的に発信することである。これらの情報はとりわけ学生、学費支給者が大学の選択に必要な情報であるため、分かりやすい情報の提供が必要となる。情報は毎年定期的に更新される、とされた。この収集されたデータは整理、数値化・可視化<sup>4</sup>されて評価指標として管理されるようである。

なお情報公開の義務化以降2012（平成23年）年「大学における教育情報の活用・公表に関する中間まとめ」において、大学の教育情報の活用・公表のための共通的な仕組みとして整備することが提起された。2013（平成24）「大学ポートレート（仮称）準備委員会」が発足し、大学団体が連携し、高校や産業界の意見も反映して整備を進めている。文科省は2014（平成26）年4月から「大学ポートレート（仮称）」の公表を目指しているが、スケジュール通り実行できるか疑わしいところである。これに関連して日本私立大学連盟も問題点を指摘しながらも、概ねこれを支持している<sup>5</sup>。

「大学ポートレート」の公表はアメリカのIPEDS（3頁注7を参照せよ）に倣った制度を意識

<sup>4</sup> 大学はその認識において教育改善・改革が不可欠であることでは共有されている。しかし改革に向けた現状の認識となると客観的データというよりは、教員の経験や理念に基づくことが多い。IRはこうした現状評価から、より客観的なデータに基づく評価を導入し、大学はもとより学生や社会のために現状評価（情報）を公開することが主要な機能である。

<sup>5</sup> [http://www.shidairen.or.jp/data/blog/kyoken\\_report2012.pdf](http://www.shidairen.or.jp/data/blog/kyoken_report2012.pdf) 参照。

したものといえよう<sup>6</sup>。データの分析結果は教育、学生支援、経営の意思決定などに広く用いられる。情報公開の義務化によって、各々の大学がIR機能を拡充させる必要性に迫られている<sup>7</sup>。大学は、シラバス、GPA制度、CAP制、学生調査等について分かりやすく明確な情報として社会に可視化しなければならない。情報の可視化こそ教育の質を保証する一つの手立てとなるからである。

2012年(平成24年)8月の中央教育審議会(以下中教審と略記)答申「大学教育の質的転換」は学士力や質的保証を謳っているが、個別具体論は学修時間の確保などに矮小化されているきらいもある。社会と大学の利害関係が噛みにくくなり、迅速な大学教育の改革が求められている現状では、大学は独自個別の建学精神とその立ち位置を把握し、今できる改革を着実に実行に移すべきである。本答申は2012年7月に公表された国家戦略会議がまとめた「日本再生戦略」を踏襲していることは明らかである。会議は、日本再生のための具体策において中間層の復活の項目でわが国経済社会を支える人材の育成「人材育成戦略」を掲げている<sup>8</sup>。

<sup>6</sup> 大学ポートレート(仮称)の整備により、①大学が教育情報を用いて自らの活動状況を把握・分析し、改革につなげる②各大学の多様な教育活動を国内外に分かりやすく発信する、③各大学の業務負担軽減(情報の共有)、などの効果が見込まれる。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/44/toushin/1310842.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/44/toushin/1310842.htm) 参照

<sup>7</sup> アメリカでは、報告された情報は一元管理され、その後様々な情報を大学間で比較したり、情報交換等業務軽減に活用されている。アメリカの全ての高等教育機関と学生の情報はIPEDS(Integrated Postsecondary Education Data System)に集積される。1985年の教育法の改正により、連邦学生資金援助プログラムに参加する大学は、在籍者数、登録者数、卒業率、教職員数、財務状況、学費、学生資金援助状況に関する情報をIPEDSに報告するよう義務づけられた。集められたデータは学生や学費支給者にCollege Navigatorによって、大学選択の資料として活用されている。大学関係者や研究者、IR部門の職員もIPEDSデータを利用して、大学間の比較資料等を作成することが多い。Cf. 山田礼子『学びの質保証戦略』116-118頁参照。

<sup>8</sup> 「人材育成戦略」高等教育に関する高等教育に関する部分を一部抜粋する。

2020年までの目標：国際的な学習到達度調査で世界トップクラスの順位

日本人学生等30万人の海外交流

質の高い外国人学生30万人の受入れ

2015年度の中間目標：

学生の学修時間の欧米並み(1日8時間前後)の水準の確保

英語による授業の倍増、外国語で教育研究指導可能な人材の1.5倍増

外国大学等との交流協定に基づく単位互換制度を実施している大学5割

課題発見・解決能力やコミュニケーション能力など重要な能力・スキルの確実な習得を目指すとともに、教育の質の向上に向けて教職員の質の改善や地域との連携を含めた体制整備

2013年央までに取りまとめる「国立大学改革プラン」を踏まえて、私立大学の質保証の徹底推進を図る

大学のマネジメント強化、学修環境整備、大学入試改革、地域再生の拠点としての大学の機能強化  
グローバル人材育成戦略に基づく取組や社会人の学び直し等の推進

日本人学生等の海外交流を促進し、質の高い外国人学生の戦略的獲得、国際化対応ビジネス人材の育成を図る

奨学金制度の改善への取り組み

奨学金制度の拡充を図り進学を希望する学生が経済的な理由から大学等の進学を断念することがない社会を構築する

奨学金制度の拡充・就学に対する金融支援の見直し

<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/npu/pdf/20120731/20120731.pdf> 参照。

2013年（平成25年）度の「大学教育の質的転換」に関する文科省概算予算<sup>9</sup>は増額が見られるものの、本質的な学修支援環境を整備し掲げられた改革を実施するには不十分と言わなければならない。最も必要な学生の生活や授業料等に関わる経済的支援（いわゆる奨学金）は圧倒的に貸与の制度を継続し拡大している<sup>10</sup>。個人寄附に係る税額控除（所得税・住民税）の導入等

<sup>9</sup> 資料6-1 平成25年度概算要求における中教審答申「新たな未来を築くための大学 教育の質的転換に向けて」関係予算の概要

1. 基盤的経費・補助金等の分配を通じた改革サイクル確立の支援、学修支援環境の整備
  - ラーニング・ユニバーシティの形成 3,000百万円（新規）演習や実技等の双方向教育における先駆的な役割を果たし、かつ、実績をあげている大学・学部等に対し、設備や教育支援人員の整備に必要な支援を重点配分し、日本再生を牽引し得る人材育成機能を強化
  - 私立大学等改革総合支援事業（私立大学等経常費補助、私立大学等教育研究施設整備費補助、私立大学等教育研究活性化設備整備事業）20,049百万円の内数（新規）
    - ・TA等の支援者・社会人学生・外国人教員等に係る支援
    - ・学修環境の充実や教学ガバナンスの改善など、特色ある取組に対する支援
    - ・学内ワーク・スタディ等への支援の強化、企業との合同スカラシップへの支援等
2. 学生に対する経済的支援
  - 大学等奨学金事業の充実 129,351百万円（対前年度比2,682百万円増）
    - ・貸与人員の増（133万9千人→143万9千人（9万9千人増））
  - 国立大学・私立大学の授業料等減免の充実
    - 《国立大学》30,933百万円（対前年度比4,139百万円増）
    - 《私立大学》12,602百万円（対前年度比761百万円増）
3. 地域の大学の知的資源を利用した、地方自治体・地域社会との連携
  - 地（知）の拠点整備事業（大学COC（Center of Community）事業）4,150百万円（新規）大学内の全組織が有機的に連携し、以下の取組を総合的に実施することのみならず、将来的には、教育カリキュラム・教育組織の改革や地域の大学間の中核的拠点形成に繋がっていくことができる取組のうち、特に優れたものを支援することで、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能を強化
    - ・地域活性化・地域支援の取組
    - ・地域人材の育成・雇用機会の創出
    - ・産学連携や地場産業の振興
 （参考）平成25年度税制改正要望
  - 国立大学法人等への個人寄附に係る税額控除の導入等（新設）【所得税・住民税】  
草の根的な個人からの寄附を更に増やし、社会全体で支え合う寄附文化の醸成のため、寄附税制に関して、平成23年度税制改正により、学校法人等に導入された税額控除と所得控除との選択制度を、国立大学法人等についても導入するなどする。
  - 学校法人への個人寄附に係る税額控除の要件の見直し（拡充）【所得税】  
平成23年度税制改正により、「新しい公共」を担う学校法人への個人寄附に係る税額控除が導入された。
  - 寄附金控除の年末調整対象化（新設）【所得税】  
寄附金控除を受けるためには、現在、確定申告が必要など、生命保険料控除等の控除と同様、寄附金控除を年末調整の対象とする。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/1327459](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/1327459) 参照。

<sup>10</sup> 私学における奨学金受給者は圧倒的に貸与である。給付奨学金は僅かである。学生のなかには高額の貸与（例：月額6,400円で在学中は無利子であるが卒業後は年3パーセントほどの有利子となる。4年間で総額300万円程）を受けながら、卒延や就活不調に陥っても5年を迎える者は月額返済（上例の場合：14,000円程）を開始しなければならず受給者には大きな負担となる。アメリカの大学の奨学金制度の特徴は多様性にある。豊富な給付奨学金を受ける学生は日本の10倍以上といわれるが、近年の授業料の高騰によって、連邦政府が保証人となり、民間金融機関から有利子の貸与（スチューデントローン）等を受ける学生が増大している。制度の全容は複雑であるため概要にとどめる。

が新設されたが、税額控除を対象とする寄付金制度はアメリカでは専従のスタッフ(事例：ハーバード大学ではおよそ 450 名)によって卒業生をはじめ個人と一般企業から多額の寄付金を集めている。寄付金について文化的背景の違いもあり、日本の大学における個人からの寄付金は欧米と比べ極めて低いレベルにある<sup>11</sup>。これには一部の大学を除き卒業生が大学教育に満足していないため愛校心(愛着・誇り)をもてないからだという指摘もでている。つまり卒業生は、卒業した大学が質の保証を十分確保していないと感じているからである。大学が個人から多額の奨学金を積み立てることは困難なのが現状である。相続税対策として孫 1 人につき 1,500 万円までの非課税制度が設けられたが、これも経済成長を前提とする政府の時限立法であって、継続的学修支援とは程遠いといえよう<sup>12</sup>。

2012 年 8 月の答申「大学教育の質的転換」は評価できる提案を示唆しているものの、現下の大学の実像と乖離していることは既に言及した。要を得た問題提起は以下の決議書に表明されているように思われる。当該答申の出された同年 12 月、京滋地区私立大学教職員組合連合会は第 55 回定期大会において、この答申を批判する特別決議を採択した<sup>13</sup>。問題点は 5 点に絞られ

<sup>11</sup> 2012 年度学校別の寄付額(施設整備や奨学金等の原資となる)を見ると、首位のスタンフォード大学(7億900万ドル(約568億円))を筆頭に、2位にハーバード大学(6億3900万ドル(約511億円))、3位にイエール大学(5億8000万ドル(約464億円))がである。単純比較することは難しいものの、日本では東京大学が約70億円(2010年度財務公開データより)、慶應義塾大学で約55億円(2010年度財務公開データより)であることと比較して、その規模の大きさは明らかである。また寄付の内訳では、約29%が財団、約26%が卒業生、約19%が卒業生以外の個人、約17%が企業等である。4分の1以上が母校を思う卒業生個人であるという点は注目に値する。[http://www.disc.co.jp/uploads/2012/04/dgi\\_2012apr.pdf](http://www.disc.co.jp/uploads/2012/04/dgi_2012apr.pdf) 参照。

<sup>12</sup> アメリカの場合、子どもや孫の大学教育に備えた学資貯蓄「529プラン」がある。この学資貯蓄はアメリカ国税庁(IRS)税法529条にちなんで「529プラン」と呼ばれ大学や金融機関へ申込み。ここでは生前贈与の場合、「529プラン」では贈与を受けた者には贈与税が課税されず、贈与した者に対しては贈与税が課税されない。2012年の年間贈与非課税額は\$13,000である。贈与をしたいばあい、贈与を受ける者が生まれたての新生児でも人間であれば1人の人間へ年間\$13,000までなら贈与税はかからず贈与してもよいという事になる。529プランの特徴として口座運用益には所得税が課税されない税優遇がある。但し、口座残高すべてを米国内の大学、大学院教育を受ける授業料や学費に充当することが大前提である。「529プラン」の背景には、明らかにこの10年大学の授業料が高騰していることが挙げられる。消費者物価を大きく上まわり公立が2.0倍、私立で1.6倍になっている。教育ローンの利用はポピュラーな選択肢ではあるが、卒業後の厳しい労働市場環境ではローン返済が問題化している。日本では「祖父母などから教育資金の一括贈与を受けた場合の贈与税の非課税制度」が平成25年から3年間の時限付きではあるが始まる。詳細については国税庁ウェブサイト <http://www.nta.go.jp/shiraberu/ippanjoho/pamph/sozoku-zoyo/201304/01.htm> を参照。

<sup>13</sup> 取り上げられた5点の批判について要約する。

①答申は今日も将来もグローバル化や産業構造・労働市場の流動化などの進展によって「予測困難な時代」として捉えているが、これは新自由主義的な改革を展開してきた現状の無批判的な追認でしかない。こうした状況認識に立脚したグローバル人材やイノベーション人材の養成を求めることは「学問の自由」を侵すもので、大学が産業の下請けになってしまい大学の批判者・改革者としての役割が損なわれ、その担い手としての学生像は見えてこない。

②本答申の基本的主題は、学生の主体的学修の確立のために大学教育の質的転換を図る必要があるとし、その中心に据えられているのは総時間学修の実質的な確保としている。安直な学修時間の確保といった時間軸に矮小化させ、本質的な学修の質や教育内容や方法に関する包括的検討が避けられている。学修時間を確保するための環境整備にほとんど言及せず、格差と貧困が拡大・深

①現状認識の相違は学問の自由を侵す②本質的な学修の質や教育内容や方法の問題が学修時間の確保に矮小化されている③1単位・45時間制度の実質化は現実と矛盾する④大学生の出口問題の解決がない⑤教育の質を高めるため教員数と雇用制度への改善が見られない、と批判している。本稿の意図は、ここに提示された諸批判を検証することではない。諸批判を考慮しつつ、学修時間の問題を中心に検討したい。答申「大学教育の質的転換」は現下の社会状況を「予測困難な時代」と規定しながら、質的転換を図るための課題を検討しているものの、大学が抱える根深い問題、とりわけ学修時間の確保の実質化は、答申が求めるほど容易な改革ではない。質的転換というハードルの高い提案である以上、それが求める課題と現状の大学の間にはあまりにも大きな乖離があるように思われる。以下答申の積極的課題とまた批判的課題を日米の大学・学生間に見られる学修を中心に検討する。

## 2. グローバル化時代の人材教育

戦後の冷戦体制が崩壊した1980年代末葉以降の時代は、一口に言って「グローバルゼーション」の時代である。経済的グローバリゼーションは市場の「大競争」を生み出した。それは経済のみならず政治・社会・文化全般にまで及び、われわれの生活圏に深く影響を与えていると

---

化するなかで経済的理由からバイトをせざるをえない学生も多く、私学への経常費補助の大幅増額や給付制度奨学金制度の創設などの奨学金制度の大幅見直しこそ喫緊の課題である。

- ③本答申が焦点を当てる「学修時間の実質的な増加・確保」策として「1単位・45時間制度」の実質化に関わることである。答申は「1単位は、授業前の準備・授業時間。授業後の展開を含めて45時間であり、卒業要件は4年間で124単位であるから、現在の学修プロセスは1日平均8時間の総学修時間」を前提としている。しかし就職活動の早期化・長期化によって、実際には大学の3年化ないし2・5年化が進んでいることを勘案すると、1日の総学修時間を試算すると、おのおの10.3時間、12.4時間となる。これでは課外活動やバイトのために割く時間はないどころか、睡眠や食事等の時間でさえ確保はままならない。こうした懸念に対し答申は企業に大学との協議によって採用活動の開始時期の見直しを求めている。つまり「広報活動は卒業前年度の3月以降、選考活動は卒業年度の夏季休暇以降」と財界団体の意見表明とほぼ同内容である。これではこれまで浸食された大学の学修期間・時間を取り戻す提案としては不十分である。望ましくは、就職活動を卒業時または卒業後に移すことである。
- ④大学生の出口問題の解決なくして、学生が安心して学業に専心し、学修時間を増やすことはできない。産業界の求めるグローバル人材やイノベーション人材を大学が養成すれば、将来はバラ色であるかのような楽観的展望が語られているが、そのようなニーズとマッチングできるのは一部の学生に限られる。大学はユニバーサル化の段階に入り、大学生の少なくない層が、従来高卒者が担っていた職務・仕事に従事しているのが現実である。文部科学省「学校基本調査」によれば、近年の大学卒業生のなかには、多くの既卒末就職者、非正規雇用、ニートが含まれている。この進路に関わる実態の改善なしに学生に「安心して学び」、「将来に夢を持って」といっても説得力を持たない。大学は学生を職業世界、企業世界に送り出す責任として、職業や雇用の質と量の担保に関して就職活動期以外の諸問題の改善についても政府・社会・産業界に積極的に主張すべきである。
- ⑤学生が主体的に学ぶ力を確立するには教員個人の一層のさらなる努力をもとめるだけでは限界がある。重要なことは、教育の質を高めるため教員一人当たりの学生数を削減すること、教員の任期制雇用化・有期雇用化・非常勤化に歯止めをかけることである。さらに専任教員の増員、職員の非正規化を抑制することも学生サービスの充実のためには欠かせない。<http://www.bekkoame.ne.jp/~kfpu/ketugi120701.pdf> 参照。



いえるだろう。地球規模の環境問題や貧困・格差問題はグローバル化が招いた最大の問題である。高等教育も例外ではあり得ない。社会的弱者の排除問題は人間に関わる基本的課題であるのだから。

近年の学生は内向き志向が強いといわれている中で、答申「大学教育の質的転換」は学生の海外研修や留学を支援し、留学生の確保にも積極的姿勢を打ち出した。文科省は英語を正式教科でない「外国語活動」として実施しているが、小学校英語の開始時期について現在の小5から小3に前倒しする方針である<sup>14</sup>。3、4年は週1～2回、5、6年は週3回実施し、小5からは教科に格上げし検定教科書の使用や成績評価も導入するとしている。基礎的な英語力を早期に身に付ける機会を設け、グローバルな国際社会で活躍できる人材の育成につなげるのが狙らしい。2020（平成32）年までの実施を目指すとしているが、教員の養成・確保、教科書や評価をめぐる課題は残されたままである。

外国語の早期導入は好ましいといわれるが、本来第二外国語はあくまでツールであり、幼児期や小学校での英語教育は環境作りに工夫を凝らすべきであろう。欧米諸国の言語事情を一瞥して明白なのは、同一言語族であるにしても、多言語・多文化といった環境因子が大きく、複数の言語がテレビやラジオの電波を通し、市場における会話を通し、異民族（歴史的民族移動と近年のグローバル化による移民）が当たり前で生活する国々では多言語使用は日常の風景である。日本人は英語のみならず自国の古典文学すら観賞するに足る素養を持ち合わせていない場合が多々あるといわれる。これは指導要領で自由な発想や感性を縛り古典を一律的に文法や定説的解説によって教えられることの弊害である、と指摘する向きがある。グローバル化する国際社会で活躍する人材育成は、多言語・異文化に寛容である文化を学修し、文化的多言語環境を整えることから始めても遅くはない。

グローバル化のなかで最も求められているのは英語力だけではない。「考える力」（知的能力の本質を引き出す力）の養成である。獲得した知識を用いて新しいことを創造する（イノベーション）力、問題を分析して解説策を見出していく力、多様な新情報を集め既知の知識と組み合わせる状況判断する力である<sup>15</sup>。こうした力は「学士力」の基盤となる要素である。ハーバード大学が2007年に公表した一般教育対策本部の報告書によれば大学生が身につけるべき能力・技能として「問題発見力」「課題解決力」「協働」「倫理性」「他の文化を理解でき受け入れる力」「世界の人々とコミュニケーションできる力」等が上げられていて、2008年答申の参考指針と重なっている<sup>16</sup>。

<sup>14</sup> 文科省は2013年10月23日、小学校3年生から英語教育を開始する方針を固めた。2011年度から公立小学校の5、6年生において必須となっていた「外国語活動」を、正式に教科に格上げするものである。2013年度予算の概算要求に調査研究費2,500万円を計上した。

<sup>15</sup> 辻太郎『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強しないのか』東洋経済新報社、2013年参照。著者は長い間採用コンサルタントとしての実績があり、多くの大学で講演する傍ら、大学教育と企業採用の連携を支援している。

<sup>16</sup> 山田礼子『学びの質保証戦略』11-12頁、88-89頁参照。

グローバル企業採用担当者は海外の学生を「考える力」において優秀だとし、海外の大学生を積極的に採用しつつある。将来にわたって日本市場の収縮が目に見えている以上、日本のグローバル企業は、中国やインド、韓国、アジア等の新興国から大学生（外国人）を採用するようになり、彼らと日本の大学生のあいだの就活競争はいつそう激しさを増すのは当然である。日本の大学生の殆どは短期の留学経験さえない。日本の大学生と海外の大学生との大きな違いは、かれらが歴史的に多民族国家で育ってきていることにある。その意味でアジア圏の海外の学生はグローバル化への順応を容易にする環境が備えられていたことになる。さらにアジア圏の大学進学率は急上昇し、教育の質も向上している。世界大学ランキングにおいて年々アジア諸国の大学は順位を上げてきている現実がある<sup>17</sup>。多文化・異文化のなかで厳しい指導と厳格な評価によって鍛えられてきた海外の大学生はグローバル化する社会・企業にとって必要な人材と見なされている<sup>18</sup>。

確かに答申「大学教育の質的転換」は現在の大学教育が危機的状況にあることを反映している。今なおまかり通る授業に①学生に意見を求めることもなく、出席も取らず、しかも評価はA4用紙1枚のレポートだけ②教員は自ら出版した書籍をテキストとして読むことがほとんど、期末テストはその範囲から出題される③出席点を60点、つまり可(単位取得ができる最低限の成績)とする④90分の授業を正味60程度で終える⑤提出されたレポートや期末テストは添削されて返却されない等がある。戦後半世紀以上経過したにもかかわらず、日本の有名大学においても学生から聞かされる授業風景なのである。もちろんこのような授業は1990年代以降FDが機能している大学では減少しているが、教員の裁量権が絶対的で伝統的学部縦割りの大学では、残念ながらこうした授業は存在する。学部学科による必修科目はあるにせよ、124単位の履修で卒業できる制度では楽勝科目を積み上げる学生は絶えない。このような授業が存在する理由は様々であるが、もしこのような授業に留学生が数人いたとすれば、たちまちかれらからの不満は限界に達するであろう。もちろんこうした授業事例は特別のケースかもしれないが、欧米の授業ではありえない。

<sup>17</sup> 世界的な大学のランキングは「タイムズ・ハイヤー・エデュケーション」などがよく知られている。東南アジア大学の健闘が顕著で研究拠点や国際的な質保証を目指している。個別の大学については同上、28-35頁が詳しい。

<sup>18</sup> 例えばファーストリテイリング（ユニクロ）は海外展開強化のため、2013年春の新卒採用は1,500人。うち8割に相当する1,300人を外国人に。3-5年後には東京本部の社員の半数を外国人とする方針。ソニーは2013年春採用で日本の新卒採用に占める外国人の割合を11年春2倍の30%に高める。人事採用担当者が中国やインドの大学に出向いて採用するオンキャンパス・リクルーティングを強化する。三菱重工業は海外グループ会社の社員数を2014年度までに4割増。発電機や空調機器分野を中心に、現地の技術者や製造部門の人材を採用。国内採用は6割程度に抑えるなどと外国人・学生の採用率は格段と高まっている。このほか2012年7月から英語を社内公用語とし、会議、文書、コミュニケーションはすべて英語が使用されている。英語能力テスト TOEIC 730点以上を求める企業も増えている。人事院は2013年12月27日付けで国家公務員総合職試験の最終合格者判定に英語能力を加点すると発表した。例えば TOEIC 730点で25点、600点で15点が加点される。導入は2015（平成27）年からとなる。

旧来の学問・アカデミアに固執し、ガラパゴス化した大学教育は日本の未来に貢献することができようか。教育は社会の基盤であり、歴史的また伝統的に培われた指針や手法は尊重されるべきである。しかし現状維持は凋落への道標でもある。質の高い大学教育と勤勉な労働者がいればこそ世界有数の経済大国にまでなったといえよう。今日の大学はグローバル化の波に晒され全入時代に突入しているからこそ、自からの役割を自覚し研究機関と教育機関を両立させる方向を模索しなければならない。

突破口の一つとして、ここで強調したいことは、教員の授業設計の指針に多文化・異文化という視点をもっと反映されているのでないか、ということである。学問はどこかで環境、開発、平和、人権、多文化、国際理解と接点があるとするならば、おのずと多様性を前理解とした授業が展開されるべきであろう<sup>19</sup>。多様性を育成するためには、ディベート、ディスカッション、学生の意見を聞き、レポートには丁寧な添削を施して返却する等教員の負担が大きくなる。その克服のためには教員のコマ数の削減、教職員の増員、TA等の導入など知恵と工夫が必要になってこよう<sup>20</sup>。社会や環境の問題など学生に身近なテーマとリンクさせる授業など直ちに実行可能な改善もあると思われる<sup>21</sup>。社会や環境に関するテーマはグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどの課題解決型のアクティブ・ラーニングに寄与する学習である。しかしこれらの学習方法は教員自身がトレーニングを必要とする側面があり、このような教育方法の導入は一部の大学に限られているように思われる（学科目によって導入は困難ではあるが）。

学生による授業評価が実施され、公表方法は様々であるが確かに改善も見られるようになってきた。しかし全体として授業評価はその工夫にもかかわらず、両者（学生と教員）の意見を十分可視化（公開）するに至ってはいない。筆者の経験からして日米間の学生の意識にはかなりの違いがあり調査項目には十分な配慮と工夫が求められる。つまりグローバル化にいち早く対処してきた欧米の授業評価と、その途上にある国々の大学教育とでは直輸入方式から授業改善を求めても正確なデータを得ることは難しい、と思われる。正確な授業評価のデータを反映する日本版学生調査<sup>22</sup>の作成は急務である。

---

<sup>19</sup> この主題は鈴木敏正『持続可能な発展の教育学——ともに世界をつくる学び——』東洋館出版社、2013年が参考になる。特に1-29頁、134-161頁参照。

<sup>20</sup> 日本の教員は研究第一主義的な傾向が強いとされる。システムとして研究を中核とする大学と教育に比重を置いた大学に分けにくい側面はあるものIRの強化と情報公開の義務化などによって大学自体は変革を求められることになろう。経営的に教員の増員は実質困難と思われるが、TAの活用と授業補助者の登用は大教室クラスのアクティブ・ラーニング化に大いに役立つことは明らかである。学修の実質化に向けて積極的活用が求められる。

<sup>21</sup> 一例として愛媛大学の教員向け研修で使用されている教科書が参考になろう。シラバスの書き方、様々な授業方法、講義の工夫、成績評価や授業の振り返り等教員のニーズに応じた提案が具体的に記述されている。佐藤浩章編『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部、2010年を参照。

<sup>22</sup> IRと学生調査は学生の教育成果を間接的に測る指標として有効である。学生調査データを分析するのはIRの重要な業務の一つであるからである。大学が個別に調査方法を開発するには膨大なコ

他方 IR 業務の内容の一つは教育内容と学内政策の分析である以上、グローバル化に対応するため、大学は多文化・多言語に対応するプログラムの評価（アセスメント）分析が要求される。こんにち大学教育の質保証や向上に欠かせなくなっているのは、国外研修プログラムや留学支援、留学生の受け入れと支援や外国人教員の採用など多文化・多様性の指数を高めることである。歴史的に大学誕生の地、世界最古の大学イタリア ボローニャ（1088 年創設）を拠点に、高等教育には国境は存在せず、越境こそ一般的であった。いわばグローバル化こそ、学問の府、大学の原点であったことを肝に銘じるべきである<sup>23</sup>。

### 3. 大学生の学修時間について

答申「大学教育の質的転換」によれば、かつての経済高度成長期には「企業は大学教育に多くを期待しておらず、入社後の社内教育と実務上の実践で人材を伸ばせばよい」といった認識が比較的広く存在していたが、いまや学士課程教育の質的転換が急務であると指摘し、各大学が教育方法の質的転換を通して学生の主体的学習の場を支援することが大切になると提言している。にもかかわらず教育方法の質的転換や学生の主体的学修の場は依然として改革への足取りは重い。ではなぜ日本の学生は欧米の学生に比べて勉強（学修）をしないのか。この実像を的確に表現するフレーズは勉強しないという「負のスパイラル」である。大学のこの現状は 4 者が置かれた環境に起因するところが大きい<sup>24</sup>。

典型的な例を描くとすれば、以下のようなシナリオが成り立つ。学生は、研究者になる場合を除いて、ほぼ卒業後就職することになる。多くの学生が事前に得ている情報では、就職活動（以下就活と略記）において、大学の成績を充分評価する企業はほとんどないのが現実である<sup>25</sup>。そうだとすれば、学生は楽勝単位の取得が見込める授業を履修し、就活で重視される面接

---

ストがかかる。そこでアメリカではカリフォルニア大学ロスアンゼルス校のアスティン名誉教授が 1966 年に開発した CIRP (Cooperative Institutional Research Program 新入生調査) と CSS (College Senior Survey 4 年次生または 3 年次生のアセスメント) を組み合わせて参加し、4 年間の学生の成長等を測定する。日本では山田礼子氏をはじめとする研究グループが 2004 年から JCSS (日本版大学生調査)、JFS (日本版新入生調査) 日本版を開発し、調査が其々 2005 年、2008 年から継続的に実施されている。調査の結果についてもデータの解析がなされている。一例として日本の大学生は授業や実験への出席時間は多いが、時間外の学修時間や宿題時間がアメリカの学生と比較すると短い傾向がみられ、この傾向は計測的データにも表れていて、単位の実質化に大きな課題が窺われるという。今後の継続的調査とデータの解析が期待される。山田礼子『学びの質保証戦略』121-124 頁参照。

<sup>23</sup> 拙稿「教学 IR（機関調査）について——米国における IR 実践を視点に——」『開発論集』注 2，2 頁参照。

<sup>24</sup> 辻太郎『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強しないのか』5 頁参照。

<sup>25</sup> Forbes 電子版 2013 年 12 月 6 日の大学生の成績に関する記事が日本経済新聞電子版 2014 年 1 月 9 日に転載された。タイトルは「米国の就活、成績悪い学生はお断り」で、ハーバード大学の学内新聞に載った「大学での学業成績はどのくらい重要か」という記事に発端があるという。新聞の趣旨「成績インフレ」とは別に、記者の 4 大学関係者に対する取材の結果、大学側による回答は、大企

で話題にしやすいバイト（多くの場合、経済的理由であるが）やサークル活動に励むことになる。教員側の言い分は、教育に情熱を注げば注ぐほど学生は敬遠する。そうであるならば、適当に学生のレベルに合わせて授業と試験を実施することになる。研究室での時間は自分の研究に費やせばよい。結局学生は就活が目的であって、自分の授業には関心を持たないと決めつけることになる。結果として学生は教員の態度から授業への関心は劣化し、専らバイトやサークル活動に情熱を傾ける。教員と学生との関係を熟知する企業採用担当者は大学の成績は無視し、面接重視にならざるを得ない。担当者は大学の教員にも利害関係者にも納得のいく授業と客観的評価を求めているのである（学士力・質的保証）。程度の差こそあれ、これら4者間には循環的関係があって、勉強しない大学生の視点からいえば、悪循環「負のスパイラル」に陥らせている責任は大学教育の只中にあるともいえる。もちろんインターネットの活用によって極めて多くの学生がエントリー登録をする就活環境の下では学修成績を利用するケースも増えているが、最終的には面接重視に落ち着くようである。

採用担当者としての経験から導き出された、「負のスパイラル」であるが、残念ながら日本の大学教育が陥っている一定の実像として認識する必要がある。グローバル化をいち早く直感して世界戦略の構築に向かうのは民間企業であろう。しかしグローバル化への対応は大学教育とて例外ではありえない。国内で大学は差別化・個性化を図らなければならないことは無論のこと、世界を見据えた教育戦略（質的保証）を練り上げなければならない。グローバル化への対応はスピード感が求められる。上述したように、欧米の企業は世界中で優秀な人材の確保にいち早く取り組んでいる。統計上明らかな少子高齢化とグローバル化が進行しているなかで、日本の企業も海外から優秀な人材の採用と確保に動いている。ここで注意すべき点は、グローバル化への対応即英語に堪能であるということではないことであろう。英語力はコミュニケーションのツールとして必要であっても十分条件ではないのである。

では十分条件とはなんだろうか。この問いはまさに大学教育の質保証と関わる部分である。知的能力とはなにか。高等教育で質を形成する知的能力とはなにか。異質の文化に対応できる柔軟な思考能力とは何か。体系的に学習することで得られる批判的能力とはなにか。問題の解決に至る道のりは険しくあっても容易ではないことは明らかである。答申「大学教育の質的転換」の背景には、こんにちグローバル化とイノベーション（価値やアイデア革新）が進行する世界のなかで大学教育の質的保証と向上は、日本の成長戦略には避けて通れない課題とする認識と共に、近未来的な戦略として新興著しい東アジア諸国の高等教育の質的追い上げと競争していかなければならないという危機感がある。

---

業の殆どがGPAを重視すること、大学での成績は採用の入り口である、ということであった。つまり企業は成績を重視しているので、大学入学後も十分な学習が必要だということである。[http://www.nikkei.com/article/DGXNASFK0803J\\_Y4A100C1000000](http://www.nikkei.com/article/DGXNASFK0803J_Y4A100C1000000)  
<http://www.forbes.com/sites/susanadams/2013/12/06/do-employers-really-care-about-your-college-grades> 参照。

80年代の高度経済成長期時代、90年代から続くデフレ時代を経て日本は否応なしに国際化・グローバル化を前提に教育改革がなされてきた。その際モデルとされたのは多くは欧米型、とりわけアメリカ型の教育システムを参考に改革提言がなされてきた。にもかかわらず「教育の質」という観点で変革を遂げてきたかといえ、そうとは言い難い。「負のスパイラル」はいまだ継続中なのである。結果的に学生の主体的な「考える力」が培われているとは言い難い。筆者の経験——北米での留学生として、また教員として——から高等教育の内実はかなり異なるように思われる。学修に費やされる時間数が圧倒的に異なる。一般化して言えば、欧米の大学で4年間体系的に知的能力開発の学修をしてきた学生と4年間モラトリアムとして時間的猶予を与えられてきた学生との間に「考える力」、知的能力の育成に差異が生じるのは当然であろう。ただ最近のアメリカの調査によると学修時間の確保はアメリカの大学においても減少傾向にあることも指摘されている。しかし学生が主体的に学習する姿勢は、日本の学生との比較でいえば、工夫された能動的授業と厳格な成績評価によって維持されており、学修時間の確保は高い水準にあるといえよう。

如何にして「負のスパイラル」から脱却することができるであろうか。「正のスパイラル」へ移行するにはなにが必要なのだろうか。先ず学生の学修時間を日米の比較から見てみたい。

東京大学大学経営政策研究センター(CRUMP)の資料によれば<sup>26</sup>、授業に関する学修時間(1週間当たり)で比較すると驚くほど日本の大学生の勉強時間は少ないことが分かる。1年生を例にとると、日本の学生では0時間が9.75%、1～5時間は57.1%、6から10時間は18.4%、11時間以上は14.8%であるのに対し。アメリカの学生の場合、0時間は0.3%、1～5時間は15.3%、6から10時間は26%、11時間以上は58.4%である。これらの数値から読み取ることのできるのは、日本の学生では半数以上が週1～5時間程度の勉強であるのに対し、アメリカでは6割程度の学生が週11時間以上の勉強をしている。一方、日本ではまったく勉強しない0時間の学生が1割ほどいるのに対し、アメリカにおいては週26時間以上勉強している学生が1割ほどとなっている。総務省が実施した2011(平成23)年の「社会生活基本調査」でも大学生の学業時間(学修)は3時間ほどで小学校6年生の5時間より短いという結果であった<sup>27</sup>。

卒用要件は原則4年以上在籍して124単位以上の修得とされていることからすると、学期中の総学修時間は1日あたり8時間であるべきところ、調査上では4.6時間となっている。このことが答申の問題とする基盤になっている。学生が主体的に学習し、主体的に考える力を養成するためには何が必要になるであろうか。答申はアクティブ・ラーニング、つまり受動的学修

<sup>26</sup> 東京大学大学経営政策研究センター(CRUMP)『全国大学生調査』2007年、サンプル数44,905人 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/NSSE> (The National Survey of Student Engagement) : 中教審 大学分科会108回、大学教育部会(20回)合同会議配布資料、平成24年7月24日

<sup>27</sup> いわゆる学修(学業)に充てられた時間で最も多いのは高校生で1日6.06時間、次いで中学生6.17時間、小学生5.10時間、最も少ないのは大学生の3.3時間であった。短大・高専では4.22時間、大学院生でも4.23時間であった。平日の学修においても大学生が最も短く、小学生より短い。 <http://www.stat.go.jp/data/shakai/2011/pdf/houdou3.pdf> 参照。

から能動的学修への転換を勧めているが、学修行動調査を実施している研究者からは単位と学修時間がどう連動するのか十分な検証の必要性が指摘されている。たしかに理系を除くと文系学生の学修時間は短い。一方で、調査結果からも確認できるように、日本の学生の1学期に履修する授業数は多い。1週間に20時間以上も授業や実験に出席している学生は30.8%に及ぶ。医療系では48.3%，理工農生系37.9%，人文系が最も低く18.4%であった。このことから言えることは、単位の実質化や主体的な学修時間の確保は困難であるということである。こうした結果から、学修時間の確保には1学期に履修できる最大単位数に制限を設けるCAP制の導入が必要であるとしているが、実際制度が学修時間の確保に貢献しているのか結論はでていないようである。グローバル化とイノベーションが進む社会・経済の構造的変革が進行しているなかでは学修時間と関連してアクティブ・ラーニングによる教員と学生との間の双方向的学習方法の必要性も要請されてきた。ディスカッションやプレゼンテーション、授業の事前事後の学修等能動的な学習方法を取り入れている大学は増加しており、評価する学生は7割に達する。しかしこうした調査結果が教育改善、学修時間の確保、主体的学修に確かに繋がっているか継続的な調査の必要があろう<sup>28</sup>。他方、同様な別の調査——首都圏の有名大学9校28学部<sup>29</sup>に在学している4年生2000人を対象にした聞き取り調査——は、①能動的授業（質問、ディスカッション、課題の実施）と授業外の時間においても思考力を育成させる課題・準備をさせる授業の実施 ②考える力を評価している授業、を取り纏めている。結果は①授業の実施状況も②評価も全体では10%程度止まりであった<sup>29</sup>。いずれにせよアクティブ・ラーニングによる授業改善の推進が図られているものの、その進捗状況は依然として遅い。

以前から大学生の学修時間が短いことは知られていて特段新たな問題として提案されているわけではない。ただ学修時間を単純に時間数に還元することで質保証を確保することができるかどうかという問題は残る。つまり大学教育課程の授業を時間数だけで斟酌することはできないという理屈も成り立つ。教育の質をデータ化、数値化するにはなお時期尚早の感も否めない<sup>30</sup>。しかし学修時間について大学は学士課程カリキュラムを一般的に3年間で修了できる科目配当せざるをえないのが実態である。なぜなら4年目は卒論——必修でない学部学科もある

<sup>28</sup> 山田礼子「大学教育部会の審議まとめをめぐって——学修時間の確保に向けてどうすべきか アクティブ・ラーニング導入の効果——」アルカディア学報（教育学術新聞掲載コラム），No.489，2012年参照。

<sup>29</sup> NPO 法人DSSは2011年の調査。辻太一郎『なぜ日本の大学生は世界で一番勉強をしないのか』178-188頁参照。対象大学学部の科目名称と担当教員など詳細データは巻末資料を参照。

<sup>30</sup> 確かに教育の質をエビデンスとして数量化することは難しい。しかし、なんらかの意味で数量化せずして改善・改革を確認する手立はみいだしえない。質の問題は大学の個性・独自性を打ち出すためにも重要になる。従って今をパラダイムシフトの転換点として捉え、高等教育にTQM（Total Quality Management）——組織全体として統一した品質管理目標への取組を経営戦略に適用する——の手法を取り入れようとする提案がある。教育の質と商品の品質とは異次元のようにも見えるが考慮の余地はある。D. T. セイモア 昭・森 利枝訳『大学の個性化の戦略』玉川大学出版部，2000年，とりわけ2章 大学における戦略的品質経営 44-69頁参照せよ。

——と就活に充当されるからである。否応なしに1-2年目の学生の1日当たりの履修コマ数は多くなる<sup>31</sup>。土曜日も例外ではなく履修科目が配置されている。種々の国家資格の取得を目指す学生の場合はバイトどころではなくなる。当然ながら授業の予習・復習に十分な時間は割けない。

学修の質の問題は残るにしても現状は改革されるべきである。中教審「大学教育の質的転換」において「大学、学部、学科の教育課程が全体としてどのような能力を育成し…この授業科目がどのように連携し合うかが明示されること。…体系化が行われる必要がある」と述べている。大学は学生の視点に立った学修の系統的年次配当を考慮し体系的教育課程のカリキュラム編成を実施しなければならない<sup>32</sup>。

これには日米の大学生の生活・学習環境の違いに帰される面もある。日本の大学生が大学で勉強しない理由として、以下のような事情があるのではなかろうか。（ただし、以下のコメントは平均的な日米の学生を想定している）勉強しない学生という汚名を着せられた日本の学生は「負のスパイラル」の一要因を高校教育なかんずく受験（センター試験に代わる受験方式が検討されているが）競争から引きずっている。つまり日本の大学生は多様な入試が実施されているにもかかわらず高校での暗記型受験勉強で疲弊した状態で入学してくる。入学前年度10~11月に実施される各種推薦入試で合格する生徒とセンター入試・一般入試で2月~3月に合格する生徒が同時に入学してくる。大学生生活まで6カ月もの間学修から離れた学生とまだ受験の疲弊から回復していない生徒が同時進行で4月から大学生生活を始める。大学生生活の最初から、自ら学習する意欲が欠けているのである。これについては多様な高大連携プログラムによるスムーズな橋渡しが期待されているが、現状では高校が大学受験対策に追われているいじょう解決策はなかなか見出しえないのではないか。いわんやその後の4年間の充実した学生生活、学修による知識の獲得に支障をきたすのは当然である。その後の人生を考えると、大学入試の在り方は学生（個としての人間）の未来を決定すると同時に日本の未来を左右する大問題でもあ

<sup>31</sup> 1学期が15週で構成される場合、原理として15単位、2単位科目であれば7.5コマの履修が望ましいことになるが、調査結果によっては1-2年生では15コマ以上履修していたケースも報告されている（全国大学生生活協同組合連合会2012。Cf. 串本 剛「単位制度の実質化」日本私立大学協会付属私立高等教育研究所監修 濱名 篤、川嶋太津夫、山田礼子、小笠原正明編『大学改革を成功に導くキーワード30』119-124頁参照。

<sup>32</sup> カリキュラムポリシーの検証ツールとして「カリキュラム系統図」「カリキュラム・マップ」「カリキュラム・フローチャート」が有効である。広島大学、山口大学、愛媛大学等ではじまり全国的な広がりを見せている。Cf. 吉田香奈「カリキュラム・ポリシー」日本私立大学協会付属私立高等教育研究所監修 濱名 篤、川嶋太津夫、山田礼子、小笠原正明編『大学改革を成功に導くキーワード30』99-104頁参照。私立大学の事例として福山大学を取り上げよう。これは生命工学部生物工学科のカリキュラム・マップである。キャリア形成支援を含む4領域其々に学年ごとに具体化された目標が書き込まれ、どの科目がその目標に該当するのか、どの時期にどのような学修成果を評価するのかが1枚の体系図に示されている。専門教育に限らず一般教育についても同様で、4年間の学士教育の全体像が1枚に纏められている。濱名 篤「教育目標を達成するためのカリキュラムマップ」『リクルートカレッジマネジメント』172号、20012年、39-40頁参照。現状では多くの大学では授業科目と履修年次が記載されるのみで、具体的な学修到達目標との慣例性は示されていない。



る。早急な改革が望まれるところである。

アメリカの大学の多くは入学時点で学生の専攻は前もって決まっていなかった。1～2年次生は一般教育（General Education）を履修しつつ自分の専攻分野（Major）を決めることになる。この2年間は自分の将来の専攻分野を模索する時期である。結果的に自分の可能性が他にあると理解した場合は、一定の条件のもとで専攻分野を変えることも、また他大学に転学することも可能である。日本では学部入試が普及し、学部や学科間に限って転部・転学科が可能な大学も多くはなってきたものの、文系から理系へ転学は不可能である。

学修と深く関係するのは入試制度であることはすでに言及した。今日の大学入試制度のもとでは高校での進路指導も偏差値による志望校分別に片寄せざるを得ない。大学の入試制度の抜本的改革なしに専攻分野を柔軟に選択できる方向性は導き出せないだろう<sup>33</sup>。そこで現行の一発勝負、1点差勝負の大学入試制度からの大転換を求め、教育再生実行会議（座長・鎌田薫 早稲田大総長）の第4次提言が提案された<sup>34</sup>。複数回受験できる「達成度テスト」の導入を柱にしており、「1990年（平成2年）の大学入試センター試験開始以来の大改革」となる。ただ、受験生や学校側の負担も少なくなく、今後議論されることになろう。第4次提言の最大のポイントは、生徒がもつ本質的な能力や適性をどう評価するかである。現行の一発勝負型の入試制度は運にも左右され、1点差勝負型の評価方法には「知識偏重」との批判が強かったのも事実である。第4次提言では、高校在学中に実施される「達成度テスト・基礎レベル」と、大学入試センター試験に代わる「達成度テスト・発展レベル」を導入するという。いずれも複数回受験できることになるが、ただ識者の間では問題点を指摘する声が多い。

日本の高校生は受験勉強で時間を費やし、自己の将来に向けて学習する機会も余裕もない。大学に進学する目的を明確に自覚することなく大学選び、学部学科選びをして入学する学生が大半を占めている<sup>35</sup>。これでは本来学費を負担する両親や学費支給者は報われない。全入時代に入った大学の実態や傾向が全てではないとしても無自覚的な大学選びが顕著であることは間違いない。

アメリカの大学入試は多方面からの評価によって決定される。高校3年間の成績はもとより、SATの点数、クラブ活動や社会奉仕、担任教員の推薦状、ときには議員からの推薦状などを用意する。なかでも高校の成績が志望大学合格にとって最も重要になる。高校の授業はいわゆるアクティブ・ラーニングで、そのぶん予習（リーディングアサインメントや調査等）に多くの時間を割かなければならなくなる。高校の授業で使用される教科書は必須科目で300頁を越すものも少なくない。学校区で定められた単位を取得し卒業できる（カリフォルニア州のように卒業

<sup>33</sup> 山上浩二郎『検証 大学改革——混迷の先を診る』岩波書店、2013年、118-156頁参照。

<sup>34</sup> 産経デジタル版 2013年10月31日

<http://sankei.jp.msn.com/life/news/131031/edc13103121300001-n1.htm> 参照。

<sup>35</sup> 進路指導は偏差値で機械的に決定されるため、生徒の将来に向けた人生設計について相談するアドバイザーが必要であろう。

資格要件に卒業試験（英語と数学）が義務づけられた高校もある）。いずれにせよ学修の上で高校から大学への移行は日本ほど違和感はない。

筆者の在米体験からもいえることは、アメリカの大学生は高校時代から単位履修制のため多くの時間を学修に充てている。だが時間的余裕が全くないわけではない。週末に青春を謳歌するのは高校生・大学生の特権でもある。高校までが義務教育<sup>36</sup>であるが大学への進学は一重に個人の意思と選択によっている。否応なしに大学進学は自己責任において選択することになる。それゆえ志願者の選択に応えるため大学はそれぞれ工夫をこらして様々な情報を可視化・公開している。これらの情報は他大学との比較が容易にできる仕組みになっており、大学はますますこの情報戦略に資源を投資する必要性が増している。このため各大学はIRの機能を強化し情報をエビデンスとして正確かつ魅力的に可視化できる体制を取っている。

#### 4. 学修環境

旧帝国大学時代より大学は都会に置かれてきた。今なお大学は大都会に集中している。1970年から1990年代に大都市圏の有名私大はこぞって都会を離れ郊外に一部キャンパスを開設するようになる。しかし2000年以降には志願者増を狙った首都圏回帰が目立つようになる。学生確保のため、学生生活の利便性を高めて都市に集中しはじめたのである。この現象は学生の学修にとって好ましい環境といえるであろうか。たしかに都会は学修以上に若者を惹きつける刺激で満ちている。それ自体否定されるべきではない。しかし未来に向けて個性を磨きあげ、学修の実を上げなければならない学生にとっては十分の環境とはいえないのではないか。平野部の少ない日本の国土ばあい用地の確保は難しい問題ではある。地域（コミュニティ）と密着し貢献する大学を推進するのであれば——実際は地域の環境から学修できる（サービス・ラーニング<sup>37</sup>）——閑静な田舎に開設されてもよいのではなかろうか。

アメリカの大学の学習環境を事例としてみよう。基本的に大学が町を形成するのであって、伝統的アイビーリーグといわれる大学や西部に位置する主だった大学もいわゆる都市から離れていて、日常生活はキャンパスにおいて完結できる。日本の私立大学のなかには学生の厚生施設が十分整っていない場合も散見できるが、アメリカでは総じて図書館、寮、体育施設、文化施設（シアター等）、食堂・購買部、医療や保育施設等が完備している。近年ではマクドナルドやコンビニまでキャンパス内に outlet している。学生は高校を卒業すると保護者から離れた場所（寮やアパート）で生活することが一般的である（自立の第一歩）。したがって学修はキャンパス内で完結できる環境が基本である。

なかでも学期中の平日は勉強に集中するために図書館の利用は欠かせない。教科書以外の重

<sup>36</sup> 各州によって異なるがカリフォルニア州では6歳から18歳まで、つまり小学校1年から高校3年までとなる。

<sup>37</sup> 地元で授業の一環として奉仕活動に連動させた体験型学修方法。

要な参考資料の発掘は図書館の専従職員に頼らざるをえないことが多い。学生登録数が数万人規模の大学では複数の図書館が存在し、学生の学習センターともなっている。いかに図書館が学修の中心になっているかは、少し古い調査だが(2004年)、全米に大学図書館数は3,653館あり、そのうち1,802館(49.3%)は正規学生数が1,500人未満である。大学図書館の職員数はフルタイム換算で94,085人。そのうちライブラリアン(専門業務を行う図書館司書)は25,936人(27.6%)におよぶ<sup>38</sup>。日本の学生に比べ貸出率も高く、学習に必要とされる情報のほとんどが図書館に備えられている。学生の学修が図書館の利用に置かれていることは明らかである。開館時間は午前8時から夜12時までが一般的で、カフェを備え24時間オープンな図書館も増えている(期末テストの時期のみ24時間オープンの場合も多い)。高等教育という機関に投資されている資源の量は日米間の大学では大きく異なるといえよう。

学期中キャンパスの外に出かけるのはおおそ週末に限られる。バイトなども、大学食堂の皿洗いや図書館の本の貸し出し・返却業務、キャンパスのメンテナンス(芝刈り)等に限定される(留学ビサの学生はキャンパス内のバイトに限られることが多い)。大学院生はTAの仕事が可能である。また、夏休みはで3ヶ月あるが、4年間で卒業を目指す学生など語学を中心としたサマースクールを履修する学生も増えている。一般的には学生は働いて次の学期の学資をためる期間でもある<sup>39</sup>。

教育環境には教員の年齢構成も考慮されなければならない。長期にわたって同一教員の同種の講義を行うことはカリキュラムの硬直化を招く懸念があるからである。アメリカのIRは教員の昇進とテニユア(tenure)<sup>40</sup>の分析から定年までの年齢構成についても長期計画を立て、教学と経営戦略に生かそうとしている。

1. どれくらいの割合で助教(assistant professor)がテニユアに到達したか。テニユア教員比率はいかにして同等の機関と比較するのか。学問分野、性別、マイノリティによるテニユアの継承率はどうか。
2. 5年以内に准教授(associate professor)が昇進する割合はどうか。
3. 准教授レベルで専攻分野、性別、マイノリティによって変更される平均期間はどれくらいか。

これらの問いからアメリカの大学教員の置かれている環境が読み取れる。特色あるカリキュラムは教員の構成によって大きく変更されるからである<sup>41</sup>。高等教育の年齢構成や退職年齢は

<sup>38</sup> 井上靖代「アメリカの大学図書館の現状と課題」SALA会報, 第17号, 2009年参照。

<sup>39</sup> 明らかに学資に充てるための仕事で日本の学生のような通年のバイトとは性格を異にする。授業に関する姿勢のオンとオフの切り替えが明確に見てとれる。セメスター(あるいはクォーター)毎に、時には1年毎に大学に戻るケースもあり、学修形態も多様である。しかし前述したように授業料の高騰によって4年間で卒業したいと考える学生が多くなりつつある。

<sup>40</sup> 終身在職権のある教授職で、日本の教授職に相当する。アメリカではテニユアを獲得するためには厳格な審査があり、教授職以外の教員に終身在職の保証はなく、任用制である。

<sup>41</sup> Richard D. Howard, Gerald W. McLaughlin, William E. Knight (eds.) *The Handbook of Institutional Research* Jossey-Bass San Francisco, 2012, 174.

表1 4年制機関におけるフルタイム教員の分布 2003

年齢	テニユア・トラックにない	テニユア・トラックにある	テニユア
35歳以下	15.6	18.3	0.3
35-44歳	29.1	47.0	13.3
45-54歳	31.4	23.9	35.9
55-64歳	20.1	9.6	39.6
65-69歳	2.7	1.1	7.9
70歳以上	1.2	0.2	3.0

Source U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2004<sup>42</sup>

表2 予測される教員の割合

会計年度	退職教員数	平均年齢	退職有資格者数	退職教員割合 (有資格者の内)
2006	21	63.2	245	8.6%
2007	25	63.4	296	8.4%
2008	26	68.1	312	8.3%
2009	28	66.3	340	8.2%
2010	30	66.5	376	8.0%
平均	26	65.5	314	8.3%

Huhn によって報告された分析 2003<sup>43</sup>

IR が取組む関心事の一つである。

全米における諸機関ではフルタイムとパートタイム教員の36%が少なくとも55歳で退職しており、表1から明らかのように4年制機関(大学)においても55歳で退職する割合が多くなる。ただしテニユアを持つ教員は55歳から69歳までの分布が一番大きくなっている。テニユア・トラックにある教員(准教授)の分布では35歳以下から44歳までの教員が広く分布している。テニユア・トラックにない教員(講師・助教)の分布は35-64歳である。当然、学部学科によって教員の構成は異なるに違いない。けれども教員構成員全体をどう配置するか経営と教学に大いに関与するデータである。

ここで問題視するのは、退職有資格者の内、実際退職する教員が平均で8.3%と低いことと退職年齢が65.5歳に引き上げられていることである。個々の大学でこのような中期的(5年)・長期的退職者の数値を予測し、経営と教学に関わる近未来的大学像を描けるようデータを提供するもIRの業務の一つである。日本の場合は教員の雇用形態が異なるため同様なIRの業務は必要ないが、教員年齢の構成は一般論として授業の改善や多様性の観点からも常に考慮されなければならない。日本では人事権が実質学部学科の裁量に委ねられるケース多く、任期付き任用制度を採用するケースは少ない。採用後は退職に至るまで教員の判断で授業を設計する裁

<sup>42</sup> Richard D. Howard, Gerald W. McLaughlin, William E. Knight (eds.) *The Handbook of Institutional Research* 176.

<sup>43</sup> *ibid*, 177.

量権は絶大である。このため新規採用教員への研修セミナーや充実した支援体制が求められる。概ね教員の年齢構成に変更を加えることができるとすれば、退職教員の採用時になろう。この意味で日本の IR にアメリカ型 IR 業務を取り入れることには困難であるが、大局的には今後配慮していかなければならない要因の一つであることは間違いない。

## 5. 卒業とキャリアについて

アメリカの場合、フルタイム学生の学修は予習が前提になっており 1 学期当たりの履修数は必然的に上限単位数が制限されることが多い (CAP 制)。文系では 1 科目あたり一般的に教科書 (200~300 頁) 2~3 冊程を準備しなければならない (中古教科書も準備され、全米規模でリサイクルされる)。授業を受ける以前に相当な頁数 (科目にもよるが、文系科目では 50 頁を超える場合も珍しくない) のリーディング・アサイメントが課せられ、自分の意見や疑問を持って授業に臨まなければならない。従って学期に履修するコマ数は限定せざるをえなくなる。

卒業要件はいずれにせよ所与の卒業単位を満たすことが必須であり、日米の学生の卒業総単位数 (120~130) は変わらない。しかし履修制度には日米大きな違いが認められる。アメリカでは基本的に 1 単位 (クレジット) 毎に授業料が定められ、フルタイム学生は 1 学期 (クォーター制の場合) 3~4 科目 12 単位を上限とするケースが多い。パートタイム学生が多いのは経済的理由もあるが、様々な理由から学修時間の確保ができない学生に配慮しているためである。この柔軟性は卒業年限にも表れている。日本では卒業までの在学年限 8 年を超えるものは除籍されるが、原則アメリカでは在学年限に制約はない。

日本文化はモノカルチャー、モノラングエッジと言われて久しいが、大方 4 年間の大学生活を経て卒業後は直ちに就職し終身雇用の職業生活を送って退職という図式を想定した人生観を良としている。戦後構築されてきたこの典型的な日本人の人生設計は激動とグローバル化によって多様化しているにもかかわらず、大学は入学時から種々の就職支援プログラムを提供して学生支援体制を整えている。志願者数が減少し続ける現状では大学は経営困難に直面し、実質 2006 年には定員割れが現実となり 4 割にも達した。実際 2006 年までに 4 大学が募集停止、もしくは経営破たんし追い込まれた。その意味から学生の確保のためキャリア支援の充実も喫緊の課題の一つである。

アメリカでは人生設計における大学の位置づけは一様ではない。パートタイム学生の存在が示すように、学修は生涯続くという哲学を前提にしている<sup>44</sup>。学生は起業しながら必要な専門的知識や技術を習得する場として高等教育を選択する場合もあれば、フルタイム学生として 4~5 年間で必要な学位を得たのち、直ちに就職するケースもある。卒業後の選択の余地が大きい

---

<sup>44</sup> もちろんこれまで各種答申は生涯学習を提案しているが、大学には在学年限等の規制のため、欧米並みの生涯学習はプログラム化されていないのが現状である。

表 3

順位：大学名	学部学生数	初年度比率*	年間授業料	初任給
1 スタンフォード大学	6,988 名	98%	42,225 ドル	58,200 ドル
2 ポモナ・カレッジ	1,586 名	99%	41,438 ドル	49,200 ドル
22 カリフォルニア大学 バークレー校	25,885 名	96%	12,874 ドル (州内住民) 35,752 ドル (州外住民)	52,000 ドル

\*初年度入学後退学しなかった比率

フォブス誌から筆者作成

アメリカ社会では、卒業は確かに人生の一つの転換期であっても、キャリアを決定づける要因ではない。卒業を機に世界を旅しながら自分探しをする者もいるくらいである。一方でアメリカの大学事情は大きく変わりつつある。授業料の高騰である。大学の授業料は過去 10 年間で公立が 2.0 倍、私立では 1.6 倍と消費者物価を大きく上回って値上がりが続いている。授業料の高騰は大学での学修期間を 4 年間で済ませようという学生を生みだしている。一般的に過去の大学のランキングにおいて東部のアイビーリーグが上位を独占してきたが、月刊誌フォーブス (Forbes) の 2013 年「フォーブストップ大学」ランキング<sup>45</sup> に西部の大学が 1 位と 2 位にランクインされた。全米で最も質の高い州立大学はカリフォルニア大学のバークレー校で 22 位にランクされている。フォブスに見られランキングの変化は学生の選択肢の多様性を示すものと注目される。フォブス誌の大学ランキングは 10 万ドル単位の授業料を支払って大学に志願する学生と支給者が最も興味を持つ諸要素に着目している。①授業の内容は充実しているか ②確実に 4 年間で卒業は可能か ③学位を得るまでの多額の負債を負うことにならないか ④卒業後専攻した職種でリーダーになれるか。つまり投資した金額（授業料）に見合う結果を得ることができるかどうかを評価基準にしている。

ランクインした大学には 2 つの目立った特徴が認められる。

- 1) 初年次教育の結果が問われる入学後退学しなかった比率が極めて低い。
- 2) 2012 年度新卒者の初任給は平均給与で 44,259 ドルであり、いずれも平均初任給を大きく上回っている<sup>46</sup>。

欧米各国の学生生活には多様性が基本とされているが、今日のように授業料の高騰が顕著なアメリカで授業料を投資と考え、それに見合ったリターン（利益）をどれくらい得られるかという指数で測る大学ランキングが俄かに注目を浴びているのである。

日本の大学は今迄キャリアのステップアップの場という概念が希薄であった。自分の能力や技

<sup>45</sup> 1 位スタンフォード大学 (カリフォルニア州)、2 位ポモナ・カレッジ (カリフォルニア州)、3 位プリンストン大学 (ニュージャージー州)、4 位イエール大学 (コネティカット州)、5 位コロンビア大学 (ニューヨーク州)、6 位スワースモア・カレッジ (ペンシルベニア州)、7 位ウエストポイント (ニューヨーク州)、8 位ハーバード大学 (マサチューセッツ州)、9 位ウイリアムズ・カレッジ (マサチューセッツ州)、10 位マサチューセッツ工科大学 (マサチューセッツ州)

<sup>46</sup> 諸指標やデータについては <http://www.forbes.com/sites/carolinehoward/2013/07/24/americas-top-colleges-2013/> 参照。

術に関わらず大学を選び、卒業後就職し、その中で与えられた仕事を勤勉にやり遂げるという人生が一般的であった。就職難のなか人生設計の多様性は見られるようになってきているとはいえ、この現象はいわば外圧であって、いまだ日本型人生設計が主流であるといえよう。一部の大企業に集中する就活現象はそれを如実に物語っている。

そもそもキャリア教育という名称は1999年の中教審の答申に初めてでてくる。2004年文科省は「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」を立ち上げ、報告書をまとめている<sup>47</sup>。この時点ではキャリア教育児童一人一人のキャリア発達支援であり、「勤労観・職業観を育てる教育」と定義し、結局はそれまでの中学・高校の進路指導の枠を超えることはなかった。学校教育と職業生活を接続する具体的方策として取り上げられたにすぎない。一つの方策として初等中等教育および高等教育においてインターンシップ等の体験学修等が提案される。2003年には「若者自律・挑戦プラン」を掲げ高等教育に関しては専門職大学院の設置の促進を促したが、キャリア教育としてはインターンシップ等にとどまり学生支援・就職支援の枠をでることはなかった。しかしこの時代は経済的停滞と労働環境の劣悪化に伴い、大学卒業後直ちに就職するのは容易でなくなり、かつての人生設計は立てられなくなる。こうした状況を背景に大学のキャリア教育ははじまった。インターンシップが本格的に企業と大学を結びその移行をスムーズにするための方策として推進されたのは、1997年の閣議において「経済構造の変革と創造のための行動計画」が決定されて以降である。「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義されていたが、実質、実習や実験が行われる専攻を除く、いわゆる文系分野への導入であった<sup>48</sup>。

2008年になると中教審に「キャリア教育・職業教育部会」が設置され「社会的・職業的自立に向け、必要な基礎となる能力態度を育てることを通して、キャリア教育を促す教育」とされ現実の社会を直視したうえで自立のための能力や態度の育成が強調された<sup>49</sup>。答申「大学教育の質的転換」では学士力の参考指針として「知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力」「人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う、倫理的、社会的能力」「総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力」「想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験」を育むことだとしている<sup>50</sup>。これらの指針に応えるためには単に授業の工夫のみならず、インターンシップ、サービス・ラーニング、社会体験活動、留学体験等のプログラムが必須の条

<sup>47</sup> 小杉礼子「キャリア教育」日本私立大学協会附属私立高等教育研究所監修 濱名 篤、川嶋太津夫、山田礼子、小笠原正明編『大学改革を成功に導くキーワード 30』16-21 頁参照。

<sup>48</sup> 同上、68-73 頁参照。

<sup>49</sup> 同上、70-71 頁参照。

<sup>50</sup> [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) 参照。

件となろう。つまり、教育の質的転換を図るには高等教育機関内の授業改善等だけでは完結しない。地域社会や企業・産業と連携したプログラムをいかに充実させるかがカギとなる。かつてキャリア教育は授業と切り離し学生部や就職部に任せていた。名称だけをキャリア就職支援部としたところでキャリア教育は達成できない。4年間にわたる教学プログラムなかに体系的に取り組む必要がある。その意味ではキャリア教育は初等教育から高等教育のそれぞれの教育段階に応じた一体的プログラムを構築することが望まれる。

## おわりに

答申「大学教育の質的転換」は今般の高等教育に向けて多くの課題を投げかけている。本稿は過去の大学改革から答申「大学教育の質的転換」いたる経緯を大まかな括りで辿りつつ、当該答申の課題を検討してきた。とりわけ学修時間の確保を視点に日米間の学修時間と学修環境さらに卒業後のキャリア教育について比較を行った。本来この種の問題は、現地調査から得られたデータによって検証すべきであるが、諸データは各種論文や文献ならびに公式ウェブ・サイトから引用した。一部は2013年6月渡米し、かつて筆者が教鞭をとったカリフォルニア州立大学サクラメント校において行った学生たちへの聞き取り調査によって補った。

学修時間の確保は日米間で制度上の問題があり、一概に比較して検討することには慎重でなければならない。しかし比較によって明らかな相違が認められるばあいは検討に値すると考える。確かに日本の大学生は数値からは勉強時間が短いといえる。ただ学修時間の確保の問題は、より質を保障する問題と捉えるべきであろう。つまり個々の授業設計の見直し、カリキュラムの体系化、CAP制、厳格な授業評価(GPA制度)など一連の改善なしに学修時間の確保は意味がない。これらの一連の改善は形式上の改良ではなく、FDやSDによる実質的な関与から導き出されたエビデンスとしての諸情報に裏付けられている必要がある。しかし学部縦割りの伝統的高等教育機関においては難しい課題だが克服に向けた努力は続けていかなければならない。

大学が置かれている現状に鑑み、本来授業の質の問題こそ問われるべきであろう。学問に質の問題は禁句であるが、グローバル化が進む国際社会の一員として国際標準の学士力が求められている以上、「考える力」を習得できる質の高い高等教育機関を目指すべきである。ハーバード大学の一般教育対策本部が公表した能力・技能：「問題発見力」「課題解決力」「協働」「倫理性」「他の文化を理解でき受け入れる力」「世界の人々とコミュニケーションできる力」は本稿で取り扱った答申「大学教育の質的転換」とも重なることも確認された。国際水準にある教育の質を示す指標と見なしてよいだろう。質を具体的にエビデンスとして使用できるような授業設計の改善が何よりも求められる。

学修時間の確保の問題は、一方で情報の開示・可視化と一体的なものとして理解すべきである。諸情報の公開が義務化されたことで、大学はいまや社会、学生そして学費支給者から選択される機関となった。これによって大学の序列化、ランキング化が進められるのではないかといっ



た危惧の声もあるが、大学における教育の質保証が求められる時代であればこそ、社会への説明責任として積極的に取り組むべきであろう。大学の偏差値によるランキングは既に予備校などの各種機関によって公開されているが、今後個々の大学はより独自性や差別化をエビデンスとする諸情報を可視化することで選択される大学を目指すべきである。

道内における北海学園大学は揺ぎない伝統という財産がある。各地にOBとOGのネットワークが幾重にも張り巡らされている。諸情報は大学内の教学情報ばかりでなく外から発信される諸情報が加わって大きな力となる。情報開示の義務化は北海学園大学にとって社会的責任を果たすよい機会と捉えることができる。北海学園大学は地域（北海道）の大学として大きく貢献してきた意義は大きい。答申「大学教育の質的転換」は大学の地域への貢献を挙げているが、その意味では大いに評価されてよい。北海学園大学開発研究所は地域研究の拠点としてもはや欠かせない存在になっている。2013年8月北海道と学校法人北海学園との包括連携協定が締結されたことは象徴的なできごとであった。いっそう地域と密着した拠点大学としての使命を果たすことが期待される。

\* 本稿は平成24-25年度北海学園大学開発研究所「北海道の社会経済を支える高等教育に関する学際的研究」による研究成果の一部である。