

今日の大学教育について考える

花岡 明正*

(平成 29 年 10 月 31 日受理)

Crisis in University Education

Akimasa HANAOKA *

This paper discusses the dangerous situation that the university baccalaureate degree education now faces. The seriousness of the situation is typified by the loss of the standards that should ensure the quality of universal college education and is testified by the fact that study hours of Japanese university students do not reach even the halfway mark of the statutory standard. The author argues for the necessity of increased learning time.

Key words: ユニバーサル大学, 学士課程教育, 大学設置基準, 日本の大学生の学修時間

1. はじめに

今日、大学教育が直面しているであろう問題について考えてみたい。これは確かに私の問題であるのだが、私だけが負っている問題ではないだろう。大学の教員という職業にある私の問題でもあるが、私の勤務している新潟工科大学の同僚にとっても問題だろうと思われる。ただし同じ認識であるとは限らないし、問題意識が共有されているとも思われない。この点も大学教育の問題の一つであるように思われる。大学教育の中心的な問題は、基本的には研究教育職に関わる問題である。現在の大学では教員の全員が、研究教育職とは限らない。それでも大学の教員にとっては、パスしておける問題ではないはずである。それは個人的な水準でのことでもあり、個別の大学の問題でもあり、一般的に日本の大学の問題でもある。大学制度は世界中にあるのだから、それはより普遍的な大学教育の問題でもありえる。

学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)、教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)、入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)、リメディアル教育、ファカルティ・ディベロプメント (FD) といった言葉は主に、日本に先立ってユニバーサル・アクセスに至ったアメリカ合衆国の大学での思考や経験をもとに導入されたことからすれば、大学教育の抱える問題は、ほかの領域と同様にグローバルなものでもあろう。

とはいえ、そこまでの議論は私のよくなしえるところではない。ささやかに新潟工科大学で研究教育職にある者としての視点からの、「休むに似たり」かもしれないが、考えて

* 工学科(基礎教育・教養系) 准教授
Associate Professor, Division of Fundamental Education and Liberal Arts, Department of Engineering

みることにしたい。

2. 大学の抱える問題

[1]

大学の「危機的」といってよいであろう問題は、重層的である。まず大学を含めて日本の学校教育制度が揺らいでいることがあげられる。幼児教育、初等、中等教育をどのようにデザインするのがよいのかは、簡単に答えを出すことはできない。そして高等教育をどのように構成するののかについても容易に答えを出すことはできない。

そもそも言うことになってしまいが、戦後の新制大学の設置のときから高等教育をどのように構成するのかが、かならずしも明確ではなかった、あるいは戦前の精算が不十分であったように思われる。

近代大学の典型としてのフンボルト型というわけでもなく、アメリカで発想されたりベラルアーツ教育のカレッジの上にグラデュエイトスクールを設けるという型にそそえるということでもなかった。6-3-3-4 の形で 4 年制大学に高等教育を一元的に整えたのであるが、それぞれの大学は、いわばさまざまな型の積み上げのような、日本独自のものではあっても、あいまいさのある制度設計であった。

戦後の経過については省くとして、1991 年に大学設置基準の大綱化にいたった。これは現在の大学の有り様へと至る過程での大きな道標であると言える。大綱化は、戦後日本の大学のあり方の抱えていた矛盾を、各大学にそのまま投げ返すことになった。

大綱化にはじまる規制緩和のなか、学校数、学生定員、大学院の拡張が重ねられた。大学のあり方事態がますます不鮮明となっている。

[2]

学校制度もそれが存在する社会の状況の影響を受ける。なんといっても少子化は影響をもたらしている大きな要素である。私立大学の 4 割は定員割れだという。経営の危機である。(私大経営についてのニュースは多い。最近のものでは、「地方私大の深刻な定員割れ再生ウルトラ C は〈公立化〉」週刊朝日 2017 年 10 月 27 日号【AERAdot 2017/10/22(日) 7:00 配信】では新潟工科大学も取り上げられている。)

[3]

大学の公共的位置づけに基づいて、近代国民国家では国立大学を営造したり、私立大学を支援したりする。大学を国民国家の知的共同体の中核と意味づけるのである。この意味づけが揺らいでいるのが今日の姿である。

日本政府の大学への支出をみてみよう。それは年々減額されてきている。よく指摘されているように、日本の高等教育機関への公財政支出の対 GDP 比は OECD 諸国の中でも低い。

たとえば政府は、給与に充てる補助金を削減している。それは教員数の減少や任期期限付きになるなどの雇用形態の変化などといった問題を生じている。また教員数の少なさも問題だが大学の教員以外のスタッフの数は少ない。日本の大学のスタッフが少ないことは

最近始まったことではないが、ここにきて問題が大きくなっている。国立大学の独立法人化にともない教員の大学運営への負担が増しているという。それだけでも教員の負担は増える。私立大学でも厳格な成績評価、付加価値のある教育、FD とか、いろいろいわれていて、それ自体否定されることなく、推進されてもよいことであるにしても、それらにかかわる人員の増員はない。教員がそれらの増大する事務的作業を引き受けることになっている。

[4]

こうしたことからか、ほかにも理由は考えられるかもしれないが、大学教員の研究時間は近年、減少している。

『Nature Index 2017 日本版』によれば日本の論文の数がこの数年で減少しているという。大学は研究成果の面で先細りが心配されるのである。

[5]

大学をとりまく環境は厳しさを増している。その経営、運営にあたる経営者や運営責任者にふさわしい人材のリクルートも問題であろう。同族経営の私学での不適切な財務処理といった問題は論外としても、経営、運営ともに課題は多い。

[6]

最後にもう一つ指摘しておきたい。それは低い学習意欲、学力不足といった学生の増加は対応する教員の教育での負担を増やしている。私自身もたとえばレポートの添削などの手間、負担はとて大きくくなっている。

こうした事情のなかで大学教育は深刻な事態に陥っていると言ってよいであろう。

3. 大学教育の危機

3.1 大学教育への要求

[1]

大学がどのような社会的、文化的な役割を担い、高等教育機関としてどうあるべきなのかについて不鮮明であっても、大学への現実の要求は、むしろ様々に強まっているともいえる。大学教育への要求を整理すると、2方面からの要求に整理できよう。

[2]

ひとつは、ユニバーサル・アクセスになった大学で、その学生への対応である。大学進学率は同世代の半分を超えた。ユニバーサル化については、マーチン・トロウのモデルにすでに指摘されているところである。現在の日本では、それに少子化という要因が加わる。

ユニバーサル化した大学の学生と、エリート型の学生と比べようもないが、マス型の大学の学生と比べても、学習への意欲は低い。周りの皆が大学に進学するのである。自分も進学する。だが大学でとくに何かを学びたいという欲求はないのである。確かに全員がそうだというわけではないが、大学入学時点で自分の学びたい方向を明確に持っている学生は少ない。

熟成した日本社会において、大学卒業は人生の成功のための欠くべからざる条件であるのかは、以前ほど明確ではない。意欲の低い、またそのモチベーションを上げる社会的な理由も低下しているのである。

学習意欲の低さと並んで、偏差値による輪切りが進み、低偏差値の大学では学力不足とといったことにも直面させられる。偏差値としてはそこそこの大学でも、高校での履修状況によっては学力のばらつきに手を焼くことになる。

学習意欲の低さと学力不足への対応が必要となる。

[3]

他方、大学の卒業生を受け入れる企業からは、大卒にふさわしい人材の提供が求められる。グローバル化の影響である。産業構造の変化は、いわゆる日本型経営を変化させている。終身雇用が当たり前ではなくなり、企業は自社での社員教育によるその企業にかなった人材の確保といったことが難しくなった。社員教育はもちろん行っているが、その期間は、以前よりも短い。3年離職率も高い。企業の従業員にかけるコストは抑えざるをえない。そして新入社員にはそこそこの水準が求められる。

また企業は、専門知識の勉強だけではなく、より幅広く、企業の要求に応えられるように専門以外にも多様な学びを幅広くしてきた人材を求めているように見受けられる。

さらに企業の要求は続く。日本型経営の下、大学教育に多くを望まなかった企業の姿勢からの大きな変化である。

グローバル化が進み、企業を取り巻く環境は、先々を予測困難にしている。そこでは規定の対応しかできない従業員では力不足なのである。主体的に状況を判断して対応することができる人材が必要なのである。大学にはそうした従業員となる卒業生の提供が求められるのである。

[4]

このふたつの方向からの要求は、まったく異なる要求の束のように思われる。

大学はユニバーサル化に対して、マス化への対応を上回って、学生の数をこなそうとした。高校で未履修の科目もあって大学で必要とされる学力がその分なされていないことでのギャップを抱えている学生、あるいは偏差値が届いていないといった意味での学力不足に対しては、定型化した型での教育プログラムを押しつけて問題を処理しようとする。必要な事柄は勉強する必要があるのだ。

また企業からの要求に対しても、専門知識やある程度の応用力を修得させようとするなら、やはりそれなりに定型化した教育プログラムを消化させるしかない。

こうした面では大学は、枠にはまった規定の学習内容を整備し、必要な卒業の要件を満たせるようなカリキュラム、授業、教員をそろえなければならない。

[5]

だが学生の意欲を高め、そのやる気を引き出すには、個別の、その学生に即した指導が必要となる。そしてその学生なりの教育プログラムを提供しなければならない。

また企業の求める、専門教育以外のより幅広い学びを提供しようとするなら、学生の多様なニーズに応じた、あるいは多様なニーズを掘り起こせるような、多様な教育機会の用

意が必要となる。

そして不透明の時代に企業の戦力となり得る人材の育成となると、個別の学生の事情を勘案し、その主体性を伸ばすような個別の教育プログラムがなければならない。実際には用意されている多様なコースや科目からその学生に適したものを学生の成長にあわせて選択することになるが、その指導・相談が求められるであろう。

だが、大学がエリートのためのものであった時期はともかくとして、ユニバーサル段階の大学において、ユニバーサル化した大学の学生に、そのニーズを掘り起こし、その成長を促すのに十分な多様な選択肢を含む教育プログラムを用意し、個別の学生に適した履修を可能とするような教育環境をそろえるようなことなど、簡単なことではない。なによりその経費の負担をどうするのが問題であろう。

実際にどのような教育課程を用意すべきなのかさえ曖昧である。正課のほかに正課外なども併せて考えなければならない。また用意すべきものが挙げられたとして、実際にそれらを揃えるのは、特に地方では、かなり困難ではないかと思われる。さらに、そのようにして提供したプログラムが、その成果を実際に生じるのか、その測定は難しい。また入学する学生が、経営を成り立たせる程度に集まるのか、といったリスクもあろう。

3.2 高等教育の特質

[1]

高等教育の特質は何だろうか？ 義務教育・中等教育と対比して考えてみよう。

義務教育・中等教育には教えるべき教育内容が定められている。児童・生徒と教師がいて、その関係は、一定の定められた内容について教育される者と教育する者の関係である。

それに対して、高等教育機関では、学生と教授の間に、たとえば文科省の定める学習指導要領などは存在しない。教育内容は教授が定めることになっている。むろん、教授が定めるといっても恣意的に決めるものではない。そこには学界の共通認識的な水準や内容が存在しているはずであると考えられている。ここで教育内容は、教授の研究と結びついて考えられる。つまり研究者としてのあり方、そのように形成された研究者としての立場から導かれるものが、教育内容に反映されると考えられるのである。

だから大学の教員の職業は、研究教育職（あるいは教育研究職）と言われるのである。

大学の教員は研究教育職にある者として、自らの研究やその経験に裏打ちされた教育内容を学生に提供し、学生に教授するのである。

かつては、たとえば次のような教育観がありえたであろう大学教育は、学生をそれぞれの学術的知的集団の一員となる者として受け入れ、それぞれの伝統を継承し、さらに新たな創造に集団の一員として参加できるように成長させることである、と。

大学院でなら、多少はこうした想定も成立するであろう。ただ、ここでは大学院教育については棚上げにしておく。学部の位置づけが、あいまい、あるいは多様なのと重なるが、学部より高度な専門教育、企業の求める人材教育なのか、資格のためなのか、研究者の育成なのか、多くの議論が必要である。

[2]

研究と教育のよい関係について、もう少し考えてみよう。

たしかに、たとえば、大学での教育が、研究を基にして、そこから教授と学生がともにゼミナールや実験を行い、ともに研究する、それが教育でもある、といった理念は、現実的ではない。

教授の先端の研究が学部学生の教育にそのままストレートにつながるようなことが一般的に生ずるということは考えづらい。しかし教授の目下の研究の所産から、その知識の枠組み・配列といったものが学生への教育内容に反映すると考えるのが普通であろう。その分野の学界（学会）のパラダイムが前提となるであろう。そうした内容を学生に教授するうちに学生からの質問や議論によって教授も刺激を受けることもある。あるいは学生への説明を考えているうちに考えを整理していくことにもなるかもしれない。こうして研究と教育とのよい関係が生み出される。ここには先達としての教授と後継者としての学生とのアカデミックな関係での信頼関係がなければならない。それはまた人と人との人格的ふれあいでもあろう。

3.3 大学教育の基準の喪失

[1]

実際には大学もすでに資本の流れのなかにある。マックス・ウェーバーは、野菜売りがキャベツを売るのとなぞらえてみせたが、それが誇張であるとしても、資本主義体制のもとで、労働者として存在する大学教員の姿を示すものであろう。

マックス・ウェーバーの「職業としての学問」は、1917年であったが、彼の心配はその後、現実となっていると言ってよいであろう。

実際の姿として、今日の大学教員は、その教育のあり方・目標が漠然としているなか、産学連携、学生の就職への支援、地域活性化のプログラムとの連携、あるいはメディアでの活動に、かなりの時間を割いている。大学が資本主義の中で、その運営資金を獲得し、ユニバーサル化した組織を運営しなければならないのだ。大学教員の売り物は、野菜などの商品ではないが、大学の教員もまた、教育サービスを提供する労働者である。そして業績、経営への貢献が評価されるのである。

もちろん教育の現場では教員と学生の学びで関係がなければならない。教員もまたそこから何かを学ぶこともあろう。だが、そこでの教育の内容について問題がある。教育内容は、大学へ寄せられる要求、ニーズに応じて決まってくるということである。大学の供給するものは、需要に応えるものでなければ、市場経済のなかで大学は存続できない。大学への寄付にも見返りは必要である。マスコミによく取り上げられるような看板教授も必要である。企業には優秀な卒業生を提供しなければならない。さらにめざましい研究成果もあれば外部資金も獲得できる。そうしてそうした評判が入学希望者を増やす。大学教員の研究がめざましい、つまりマスコミに取り上げられるような、成果がもたらされれば、よいのだが、多くの研究は地味なものである。

教育内容は、学界の相場といったものが基準となるとしても、さまざまなニーズには、これといった学界がそもそもあるのかどうかも不確かな分野、あるいは分野といってよいのかもわからないものもある。もちろんそうした未知のところから新しい研究の芽が出てくるかもしれないのだが、それを保証するものは何もない。だからこそ、大学の研究は開かれているのだし、そうでなければならぬのである。ただここで確認したいのは、大学の教育内容を定めているのは、伝統的・既存の学問の枠だけではなく、さまざまなニーズなのだということである。

現在、知の配列は大きく動いている。既存の枠組みも見直されている。それぞれの研究者は、変化の激しいなか、その課題に取り組んでいる。研究というものの性質上、グローバルであるのは当然であるのだが、今日の ICT の進歩は、それを加速している。

このような変動の激しい学界の状況で、劣悪なものが紛れ込んでしまっても、それを大学運営管理者が排除できるとはかぎらない。すでに教育内容について研究者の研究に裏付けられた見識は、さほどの効力をもたないのだ。

学界も揺れ動いている。大学教員の人事も、研究教育職という建前だけでは動いていない。大学の提供しなければならない様々なサービスに有用な人材が求められているのである。

[2]

大学の教育内容について抱える問題は、まだある。教育の内容は大学が決めるのである。その内容も、水準についても、大学が決める。大学といっても、日本ではだいたい学部単位で決めるようである。教員が個々に基準を設定していたら、学部としての統一がとれない。学部を主体的単位としてよいのかは、疑問もある。アメリカではカレッジが主体となるようである。ただ大学の構成のしかたが違うのでこの点は一概には言えないように思える。

ニーズに応じて、枠組みを設け、その確定した内容を教える、として、そこに問題が生じる。その教育の程度は、たとえば中学校程度のものになってしまうかもしれないのだ。文科省が新設校などについてカリキュラム内容をチェックした結果、英語など中学レベルの内容が並んでいたというニュースがあった。（複数の報道がなされたと思うが、そのうちのひとつを挙げておく。《J-CAST ニュース(2015年02月23日)〈中学生もビックリ！大学授業のレベルの低さ 文科省に名指しされた大学側の言い分とは〉「大学教育水準とは見受けられない」「学士課程に相応しい授業内容となるよう見直す」――。文部科学省が大学の new 設学部、学科を対象に行った調査報告に厳しい文言が並んだ。》）分数ができない大学生というのも話題になったことがある。私の体験に過ぎないが、小学校高学年配当の漢字が読めないという学生は珍しくないように感じている。大学全入時代と言われてから、「F ランク」の大学・学部、偏差値 40 に満たない「圏外大学」が話題となることが想起される。

だからといって、そのような学生に合わせてしまえば、高等教育機関で行う授業の意味は、ない。しかし、大学の場合、学習指導要領があるわけではない。どこまでも、といって限度はあるだろうが、その水準をさげてしまうことも、ありえる。どうするかは、学部

の、あるいは学科の見識次第ということになるが、眼前の在学生の水準に、意欲、学力ともに、合わせてしまえば、見識もなにも不要である。

授業はそれを履修している学生に合わせて行うべきだというのは、原則でもある。教員の観念としての授業内容なら、教科書など、一般的なものとして展開すべきであって、教員と学生が時空間をともにする教室では、そこにいる学生とともに歩むべきだという見解である。このような見解は、確かに正しい。授業は教室内の多数の、平均的な学生をターゲットにすることになる。それから外れる学生にも、それなりに注意を払った授業を構成、提供しなければならないが、あまりに学力差があれば、全員をカバーするのは不可能である。ここで学生の平均的な層をターゲットにしたとして、その水準が、伝統的な大学の水準にあるかどうかは、個々の大学・学部・学科・教室で様々なのである。

4. 主体的学び

[1]

大学教育は、専門の学芸の教育とともに教養及び判断力を培い、豊かな人間性を涵養する教育とをほらむもの(大学設置基準第 19 条第 2 項)であり、大学がそれらについてニーズ、あるいは掘り起こしたニーズに応えることによってその社会的使命を果たすとしても、そのターゲットとされる学生の態度こそが大学教育の成否を決める。大学教育は、学生が自ら大学教育を選択する主体であることを前提としているのである。

大学は単位制である。124 単位以上を学修しなければならない(大学設置基準第 32 条第 1 項。なお医学部などは別である。)。その単位としてどのような科目を履修するかは、学生がかなり選択できるようになっている。学生の多様なニーズに応えるべく大学側もそれなりに選択科目を用意している(大学設置基準第 20 条)。その科目から選択して学生は履修登録をする。これは学生が自ら選択する主体であることを前提としている。それにそもそも大学に進学したことは、自分で選んだ進路である。

しかしユニバーサル段階の大学では、勉学の意欲が乏しいことが問題となってしまう。そこで教員側は、興味を引くような話題を提供したり、教え方に工夫をしたり、気づきを与えたりと、努めなければならなくなる。興味もない学生に授業は首尾よく行うことはできない。そして授業での学生の満足度は教員に対する評価で大きなウエイトを占めている。

それでも、興味を持ち、気づくのは、学生である。学生自身が主体であることに変わりはない。

学生に主体的学びを求めるのは、この点の自覚を促し、教育効果をよくするために必要なことなのである。もちろんそれは学生のためである。

[2]

このように考えてみれば、大学教育での学生を主体とする学修ということは、あまりに当然のことものようにも思える。だがこの数年、「主体的学び」が強調されている。それは大学教育のパラダイム転換だと言われる。マス大学での教育のあり方からユニバーサルへの変化、さらに進んだ改善と考えてもよいだろう。

そのパラダイム転換とは、次のようなものである。

従来、大学を支配してきたパラダイムは、大学とはインストラクション (instruction) を提供する機関であるというものであった。新しいパラダイムは、大学とはラーニング (learning) を生み出すための機関であるというものである。《参照、主体的学び研究所【編】《主体的学び 創刊号 特集・パラダイム転換》2014年、3頁以下所収、ロバート・B・バー、ジョン・タグ【著】、土持ゲーリー法一【監訳】、花岡信子【訳】「教育から学習への転換—学士課程教育の新しいパラダイム—」》

[3]

授業の仕方としては、アクティブ・ラーニング (active learning) (能動的学習) が言われている。体験学習・調査学習・グループ討論などが行われる。

また反転授業といったことも行われる。タブレット端末やデジタル教材、インターネット環境は情報収集の形を変え、また必要な情報の収集を容易にしている。反転授業は、こうした環境の変化に対応するものであろう。

こうしたアクティブ・ラーニングなどの授業のやり方は、大学だけのことではない。小・中・高でも取り組まれている。つまりこれは、授業のやり方という形式の話なのである。

私もアクティブ・ラーニングを試みているが、最初の授業では指示に速やかに反応できる学生もいれば、指示されていることが理解できないと言った風の学生もいる。それなりに授業の進め方について説明をするのだが、この違いは、高校までにこうした授業を受けてきたかどうかの違いのようである。全員ということではないにしても、高校でも取り組まれていると思われる。

この変化は、教授による一方的講義形式の否定からはじまっている。もっとも、講義形式の授業が、まったく一方的なものだと非難されることには、若干の弁護もしたい。質疑応答なども含めて、名講義と言われたような講義にはそれなりに聴講学生とのやりとりはあったと思える。そしてなにより講義形式は、知の伝達ということではとても効率的なスタイルなのだ。講義する者と受講する者とが教室の場で結びつく。学生時代に心躍る講義をいくつも受講できたのは私にとっては幸せであった。たしかに教授の全員が、学生の顔を見て、そのような名講義を行えたわけではなかった。教員の教授能力の向上は必要であることは、その通りである。

アクティブ・ラーニングの話は、授業のやり方についての話である。もともと大学での授業はゼミナール形式があったことからすればそれほど驚くべき変化ではないようにも思える。むしろフェローもティーチング・アシスタントも用意されない状況で、大教室での講義が成立していたということの方が驚くべきことではないのだろうか、とも思える。

この変化についての議論は、教育内容についての議論ではない。それは学生に寄り添った教育のやり方である。教育はその個人の成長発達を促すものであるから、教育の本来の姿だとも言える。しかし、その教育内容・水準について、外部の基準、ともすれば学生本人の希望や期待とそぐわないかもしれないようなものについての議論は、ここでは論じられてはいない。

少なくとも、研究者であり教育者でもあるという従来の大学教員が、学生の現状に寄り

添いながら、研究教育職の自己同一性を確保しつつ、学生を導くことは、少なくともとても困難なことだとは言わなくてはならない。

[4]

さて、本来大学の教育では学生は学びの主体であるはずであるが、そのことが改めて強調されている。「主体的学び」が取り上げられる理由については、文科省中央審議会大学部会「まとめ」がある。

「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ 審議まとめ」(平成 24 年 3 月 26 日中央教育審議会大学分科会大学教育部会)より一部抜粋を、やや長い以下に示しておこう。これは「主体的学び」の議論そのものである。

「経済を中心とするグローバル化や少子高齢化、情報化といった急激な社会の変化の中、労働市場や産業・就業構造の流動化などによって将来予測が困難になっている今の時代を生きる若者や学生にとって、大学での学修が次代を生き抜く基盤となるかどうかは切実な問題である。予測困難という点は産業界や地域社会にとっても同様であり、変化に対応したり未来への活路を見いだしたりする原動力となる有為な人材の育成を大学に求めるようになってきている。さらに、大学が機能別分化を進めつつ学士課程教育の質をどう高めていくかは、高等教育政策の中心課題となっている。

このような時代にあって、若者や学生の「生涯学び続け、どんな環境においても“答えのない問題”に最善解を導くことができる能力」を育成することが、大学教育の直面する大きな目標となる。学士課程教育は、学生の思考力や表現力を引き出し、その知性を鍛え、課題の発見や具体化からその解決へと向かう力の基礎を身につけることを目指す能動的な授業を中心とした教育が保証されるよう、質的に転換する必要がある。大学には、その転換に早急に取り組む責務がある。

このような学士課程教育の質的転換の前提として、学生に、授業時間にとどまらず授業のための事前の準備や事後の展開などの主体的な学びに要する時間を含め、十分な総学修時間の確保を促すことが重要である。しかしながら、実態としては学生の学修時間が不足していることが大きな問題である。」

「答えのない問題」の「最善解」が何であるのか、どうしてわかるのだろうか、最適解ではいけないのか、といった「突っ込み」は、興味深い議論となると思われるが、ここではやめておこう。

学士課程では、「学生の思考力や表現力を引き出し、その知性を鍛え、課題の発見や具体化からその解決へと向かう力の基礎を身につけることを目指す」としても、どこまで到達すべきかは不問である。機能別に分化した大学・学部の学士課程が、その水準についての責任を引き受ける。Fランク大学の引き受けるべき水準は、どのようなものなのだろう。

さらに具体的には、学士課程教育は、「能動的な授業を中心とした教育が保証されるよう、質的に転換する必要がある」とされる。

そしてより具体的に、学生の学修のための時間を問題として挙げている。この指摘は興

味深い。次にこの点について見てみよう。

5. 学修時間

5.1 学修時間

[1]

大学での学修する時間について大学設置基準では、「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準と」するとしている(大学設置基準第21条)。この45時間は、大学での講義、実験などのほかに授業外での学修時間もあわせてのものである。

額面通りにとらえると、2学期制で半期16単位を履修すると、半期を16週と考えるなら、毎週45時間の学修が必要だということになる。

だが、よく知られているように、この数字は実際の学生の行動とはかけ離れている。

たしかに学生は勉強しない。というのが実感である。教員が学生に勉強するように仕向けるのはとても努力を要する。

[2]

学生が勉強しないことについては、中教審大学部会の報告でも指摘されていて周知のことかもしれないが、確認だけしておこう。

中央教育審議会大学分科会大学教育部会審議まとめ「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(平成24年3月26日)による。データは2006-8年の調査。

「大学1年生の1週間あたりの学修時間」

0時間 9.7%、1～5時間 57.1%、6～10時間 18.4%、11～15時間 7.3%、16～20時間 3.2%、21～25時間 1.9%、26時間以上 2.4% である。

前に示したように大学設置基準では1単位45時間相当としていて、それに従えば、1週間あたり40時間程度は学修時間とならなければならない。その半分にも満たない。同答申でも指摘されているように、国際的に比較しても日本の大学生の学修時間の少なさは著しい。とくに答申はアメリカの大学生と比較しているが、アメリカと比べてさえ、かなり少ない。それにもかかわらず、4年間で無事卒業する学生の割合が9割を超えている。OECDの平均は約7割程度である。

[3]

別にNHKニュースの数字もある。

「大学生は小学生より勉強しない 大学生の学習時間 1日平均39分 NHKニュース
<http://www3.nhk.or.jp/news/html/20130214/k10015505041000.html>

大学生の学習時間はどれくらいなのか、全国の学生を対象に調べたところ、1日の平均が39分で、1週間の学習時間がゼロという学生も4年生では8人に1人に上るという調

査結果がまとまりました。

大学生の自宅での勉強時間は1時間にも満たない・・・

全国の大学生の生活実態を調べたところ、こんな結果が出てしまった。

1日の学習時間はどのくらいなのか？ 2012年に全国の国公立と私立合わせ30校の学生（およそ8600人）が回答した。

分野別での勉強時間、一日平均で文系が28.4分、理系は48.3分となった。

1週間の学習時間がゼロの学生は、1年生：7.6%、2年生：10.2%、3年生：11.7%、4年生：12.8%と学年が上がるにつれ増えていた。」

大学の時間割での授業時間は、設置基準の要求する時間は、平均1日2.7時間である。今の学生は、授業はサボったりしない。データでも授業の時間は設置基準の要求する時間を満たしている。だが設置基準の想定している、授業外での学修が、不十分なのである。

5.2 学修時間が少ない理由

[1]

同上の大学部会が指摘しているところだが、大学へのフィードバックが不十分なことから、大学での学修について社会からの反応があまりないところから、学生があまり学修しなくてもすんでいる、ということが指摘される。

端的に言えば、学修はあまり就活に関係がないのである。ノミネートシートでのアピールや面接では、卒研について説明したりするとしても、それが直接的に就職や入社後の仕事と関わることは少ない。就活の時期では卒研はまだ終わってはいない。サークル活動やボランティア活動のほうが、よほど就活でのポイントは高いかもしれない。

[2]

自宅通学でもそれなりにお金はかかるが、アパート暮らしになれば、ほとんどの学生はアルバイトをしている。親からの仕送りは年々減少している。勤労世帯の所得は年々低下しているから、むりからぬことである。

[3]

上記の理由は、いわば授業の外部要因である。問題は授業そのものにもある。

学生は、授業には出席している。その前後の時間での学修が少ないのである。

確かに上記のように学生は学修以外にもやらなければならないことがたくさんある。サークル活動も、ボランティア活動もしたほうがよい。アルバイトは必要である。学生に設置基準の要求する学修などとてもさせられない、と考える教員もいると考えるべきなのかもしれない。

明言しないにしても、学生に課題を出していない教員はけっこういると思われる。私は、学生のレポートなどの採点、添削にずいぶんと時間をとられている。私の近くにいる同僚も、そうした様子が見える。だが、まったくそうした気配のしない教員もいる。

学生の事情もあるかもしれない。もちろん就活のあり方や働き方と学修の関連づけにつ

いて企業と話し合うことも必要であろうし、奨学金の充実も必要であることに異論はない。だがそうした理由は、授業密度が薄いことの理由にはならない。

教員の事情にも注意を払うべきかもしれない。

学生に課題を課するのは、教員にも負担が生じるのである。ところが、部会も指摘しているように、日本の教員は担当コマ数が多い。どうしても、1コマあたりにかけられる時間数が少なくなる。すると学生のレポートなど見ている時間はないということになる。しかもフェローやティーチング・アシスタントなどのサポートも、たいていは、ないか、あっても不十分なものである。

大学の教員には、教育だけでなく、有用な研究成果も求められる。研究教育職であるのだから、当然に研究についての成果も求められる。だが、研究についても多難である。研究に力が入れば、その分、教育への時間の配分は減る。

そこで型にはまったプログラムにしたがって効率的な処理を目指すようになる。マス大学では、こうした対応で済ませられた。もっとも、そうした対応は大学教育への信頼を喪失させたのである。

[4]

上記のような理由が挙げられるとするなら、学修時間は容易には増えそうもない。

大学教員には、一方で研究成果を上げることが求められる。めざましい研究成果を上げることが、なにより社会のニーズに応えるものである。それでも学生指導の時間はとれない。

[5]

教員の教育のための時間と研究のための時間の配分については、どんどん研究の時間が減っている。

以前のように授業の開講回数も適当といった状況は、今日許容されなくなっている。まったく授業回数を15週相当のところを3分の2でかまわないとして10回しか開講しないなどということが平然と行われていたのには唖然とするしかない。

授業負担を減らすことで、職務負担のバランスをとるということを学部・学科ぐるみで行っていたのである。こうした事態の改善は当然とも言えよう。だが適正な職務負担のあり方が整えられたとも思えない。

昨今は15週の授業と期末試験、あわせて16週が確保されるようになっている。設置基準は、「1年間の授業を行う期間は、定期試験等の期間を含め、35週にわたることを原則とする。」(第22条)と規定している。

だが教員には、保護者との面談、高大連携・高校訪問、インターシップ・就職に関係しての企業訪問など、授業期間以外にもさまざまな仕事が割り当てられている。

大学設置基準は教員数について規定しているので、教員の数は減らすことができない。だが事務職員の数については規定がない。事務職員をほとんど置かずには教員に事務負担を負わせている大学があると聞いたことがある。

授業のための時間の確保も、あやしくなるが、研究の時間はどんどん削ぎ落とされてしまう。夏休みなどに集中して研究に当てるということも、学会活動に時間を割くというこ

とも難しくなっているとは言えよう。

[6]

大学経営者・管理者は「よい教師」を評価しようとする。よい教師をよりよい待遇で遇するのは当たり前である。そして「よい教師」とは学生満足度の高い授業を提供する教師である。顧客満足度が高くなければ市場で生き残れない。八百屋がキャベツを市場で売ると同じである。

大学では授業アンケートなどを行う。顧客満足度を計るのである。満足度の高い教師が、「よい教師」なのである。

しかし、そこには何の問題もないのだろうか。たとえば、次のような場合を考えてみよう。

授業満足度がとても高い授業があるとしよう。だがその授業の履修者の授業外での学習時間は、平均0分～30分未満だとする。学生の1日あたりの学修時間から考えて、この想定は極端なものではない。つまり、ほとんど予習も復習もしないで、教室に座っている学生が、「素晴らしい授業だ。」と言っているのである。素晴らしい授業ではあるが、そこから刺激を受けて、勉強したりはしない。もしそうなら、学修時間は増えるはずだが、増えてはいない。

このような授業は、よい授業なのだろうかと私には疑問が残る。だが、それでも顧客満足度の高い授業を提供する教師は、よい教師である。ニーズにかなった商品を提供しなければ市場には、いられないのだ。

[7]

大学には、学生のニーズのほかに、卒業生を受け入れる企業のニーズもある。しかし、大学に授業料を払ってくれるのは、学生である。大学の収入は学費と公的な補助金である。大学を支えるために企業がそれほどの寄付をしてはくれない。企業からそれなりの運営資金が支払われる大学なら、企業のニーズにかなった対応をとるはずである。だが、それでも学生のニーズに応えなければ、志願者が減ってしまう。

もちろん卒業生の評価は大学にとって大切である。卒業したけれど就職もできない、ということでは、大学の営業に差し支える。あまりひどいことでは困る。だが、就職率や雇用条件は、学生の学修の程度によるというよりは、はるかに経済動向の比重が大きい。履修科目の中身が薄いかどうかなど、ほとんど問題にならない。優先されるべきは、学生の、顧客満足度である。

[8]

大学の教員は、以前は、博士課程を経て、研究者としても独り立ちできる者になっていた。だが昨今では、研究者としてのキャリアを経ない教員も多い。研究分野以外から教員になる人も多い。また研究分野といっても企業の研究開発部門からの転職である。大学の教員が研究者としてのキャリアを積んでいることは必要条件ではなくなっている。

授業の内容は、担当教員に委ねられている。それが大学教育の基本であり、特質である。授業内容については、研究者としての教授が、学界の相場とでもいうような基準を考慮して決める。それが「質」保証とされた。だが、その危うさについては前述のとおりである。

研究キャリアと関わらない、そのほかのキャリアを背景として提供される教育サービスの内容について従来の大学の基準はあてはまらない。もちろん研究以外のキャリアによって提供される授業内容が、不適切だとか貧弱であるとか言いたいのではない。多様に分化した大学の用意する教育プログラムが多様になっているということである。そして、その多様性のなかで、内容について質保証は不問である。

研究による裏付けを要しない、学界の相場とか、社会的ニーズなどは不明確である。すると、学生のニーズに応えること、学生の満足度が高いことだけが、明確な「よい授業」の基準となる。

5.3 大学生らしい学修時間

[1]

多様化した今日の大学の教育内容について議論するのは容易ではない。しかし、日本の大学生の勉強不足は放置できない。多元化しているといえるかもしれないが、大学学士課程は、その学修の量において劣化しているといわざるを得ない。

大学学士課程の教育の最初の目標は、あるいはそれが最終の目標かもしれないが、大学生を作るということではないだろうか。つまり、主体的に自ら学ぶことができるようになること、である。もともと大学は、自ら学ぶ者がやってきて学ぶところであった。しかし今日、まず自ら学ぶと言うことを学修しなければならない者のほうが多いのではないか。

だが、それには大学組織も、教員もまだ十分に対応できていないようである。

振り返れば、中教審「学士課程教育の構築に向けて」（平成 20 年）は、全学的な教学マネジメントのもと、「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、「入学者受入れの方針」を明確にし、教育課程の体系化・教育方法の改善・成績評価の厳格化・教員の教育力の向上・学修成果の把握、などに総合的に取り組み、学士課程教育の質的転換を図ることを提言していた。

だが、国立大学と私立大学とでは事情は異なる。私立大学とって一括りで論ずることもできない。各大学の事情はそれぞれ異なる。中教審の一般論の射程はどこまで現実的なのだろうか。「浅学的教学マネジメント」というのは、大学の自由を失わせているのかもしれない。大学のマネジメントの専門家は、どのくらいいるのだろうか。顧客満足度優先の大学運営に傾いてはいないだろうか。定員割れの多くの大学、偏差値 40 に満たない圏外大学や F ランク大学に、入学者選抜方針は実質的な意味があるのだろうか。

研究に回せる資金はあまりないし、まずは入学者の評判、人気をよくしなければならぬから、持てる資源を教育に力点を置いて使おうとするのは、かなり一般的にとられる経営方針であろう。その多くは、中・高の延長のような教育プログラムの提供に落ち着いてしまうのではないかと案じられる。そうしたことは、答申の意図とそぐわないであろう。それにしても、そうした対応策は、実際に、大学教育なのだろうか、という疑問にもどってしまう。枠にはまった教育の推進と重ねるなら、「教育課程の体系化・教育方法の改善・成績評価の厳格化・教員の教育力の向上・学修成果の把握」といった項目は理解しやすい。

しかしそれは、自ら学ぶことができるようになるための教育となるのだろうか。

[2]

基準の半分しか提供されないとしたら、ほかの業種なら世間からごうごうたる批判にさらされる。たとえば基準では1袋 45 kgのところ、半分しか入っていない。売り手も買い手も、45 kgでは重くて面倒なので、半分にして済ませているということは、野菜売りではありえない。大学業界は、市場の約束事に反しているとも言える。

もっとも教育サービスは野菜売りとは違う。お金を払うのは、サービスを受け取る学生ではなくほとんどは親である。教育サービスは、購入する者の力量と合わせなければならないが、買い手の事情と勘案しなければならない商品はほかにもある。

基本的に異なるのは、大学が、国家によって定められている制度であることである。キャベツの量が半分でも、売り手と買い手が同意すれば、それがかまわない。しかし「学士」の称号は、条件を満たして、認められるものである。そして、大学には税金が投入されている。

[3]

対応策は2つである。基準に現実を合わせるか、現実に基準を合わせるか、である。ただし、この基準は国際的な基準なので、変更は難しい。「大学」でも基準に至らない大学と、基準を満たす正規の大学とを分別することにでもなるのだろうか。専修学校などと併せた学制の見直しとなるのだろうか。あるいは基準を満たす大学だけが存立し続けられるということになるのだろうか。

現状は教育機関としての大学の存立根拠を掘り崩している。学修の量については、一定の基準が設けられている。この量の基準は、半分でかまわないなどと、裏マニュアルまがいが、行われてはならないだろう。それは教育において、「表向きは取り繕っておいて、実際は適当でよい。」ということをして学生に身をもって教えることになる。

私は「技術者倫理」という科目を担当しているが、この科目では、技術者が守るべき7原則を扱う。7原則とは、公衆優先原則・持続性原則・有能性の原則・真実性の原則・誠実性の原則・正直性の原則・専門職原則である。この7原則についての説明は省く。直接に技術のことではなくても、すべての職業倫理に通じるものであると思う。大学経営者・大学教員・スタッフにも通じるはずである。

6. おわりに

[1]

学修について主に「時間」という量の問題に絞って検討した。授業のやり方についても若干の検討をした。量、やり方は、内容にも関係する。だが教育内容は、きわめて個別的なものである。その内容について論ずることは、棚上げにしておくしかないのだが、内容にかかわらず、その量があまりに少ないことは指摘できる。

本稿で指摘した課題は、ユニバーサル化した大学の抱える問題である。その対応として様々な試みがなされている。

たとえば工科大学系では、大学院前期課程と学部課程とをつないで、連続的な教育を提供することによって、技術者の人材育成という社会的ニーズに応えようとしている。東工大が例であるが、工科大学系の大学院進学率は高くなってきている。思えば、日本工学教育の父と言われるダイアーのもたらした教育カリキュラムは6年であった。

この学士課程の上に大学院を置くという形は、アメリカの大学のスタイルではあるが、ユニバーサル化した今日の大学のあり方としては、グローバル化の影響もあるかもしれないが、現状への対応策としては合理的であるようにも思われる。今後の大学のあり方のモデルのひとつであろう。

[2]

以上で、「休むに似たり」の記述は終える。教育について語る場合、それぞれの立場で見えているものが、相当に違うことがある。大学教育についてはかなりの数の著作があるが、まことに様々である。大学教員にとっては日々の実線に関わるのである。書き手のキャリアの違いが、そうした違いをもたらしているように思える。本稿は私なりの立場において愚考したものである。

参考文献

- ・ J. S. ミル【著】、竹内一誠【訳】：『大学教育について』；岩波文庫
- ・ マックス・ウェーバー【著】、尾高邦雄【訳】：『職業としての学問』；岩波文庫
- ・ マーチン・トロウ【著】、天野 郁夫【訳】：『高学歴社会の大学 ～エリートからマスへ』；東京大学出版会 (UP 選書)、1976 年
- ・ 村上陽一郎【著】：『工学の歴史と技術の倫理』；岩波書店、2006 年
- ・ 京都大学高等教育研究開発推進センター【編】：『大学教育学』；培風館、2003 年
- ・ 吉見俊哉【著】：『大学とは何か』；岩波新書、2011 年
- ・ 田中每実【著】：『大学教育の臨床的研究 - 臨床的人間形成論 第1部』；東信堂、2011 年
- ・ 主体的学び研究所【編】：『主体的学び 創刊号 特集・パラダイム転換』；2014 年
- ・ 中央教育審議会：『我が国の高等教育の将来像』（平成 17 年 01 月 28 日答申）
- ・ 中央教育審議会：『学士課程教育の構築に向けて』（平成 20 年 12 月 24 日答申）
- ・ 中央教育審議会：『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～』（平成 24 年 08 月 28 日答申）
- ・ 日本学術会議：『回答・大学教育の分野別質保証の在り方について』（2010 年 7 月 22 日）