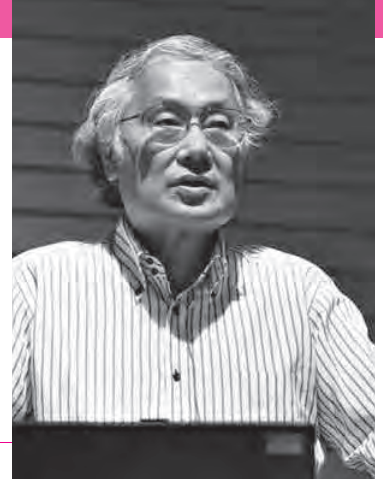


# 主体的な学びへの 転換を図るために



筑波大学教授、東京大学名誉教授、日本高等教育学会会長 **金子元久**

かねこ・もとひさ◎1950年生まれ。東京大学教育学部卒業、同大学院教育学研究科修士、シカゴ大学大学院教育経済学博士課程修了 (Ph.D.)。専門は高等教育論。東京大学大学院教育学研究科長・教育学部長、国立大学財務経営センター研究部長などを経て現職。中央教育審議会委員、日本学術会議会員、日本高等教育学会会長。著書に「大学の教育力」(筑摩書房) など。

今、大学教育における「主体的な学び」の確立が課題となっているのはなぜか。大学生の学習について何が問題になっているのか。日本高等教育学会会長の金子元久氏が大学教育改革の必要性と展望を語る。

## はじめに

### 独自の思想を持つ 日本の大学教育モデル

現代の大学では三つの型による教育が展開されています。一つめは、医学・工学など明確な到達目標と標準的な教科書がある「伝統的職業教育型」です。二つめは、教員が探究者として学習し、その姿勢を学生に伝達することで「自主的な学び」を促す「探究姿勢型」です。そして、三つめは、学生が何をどうやって学習するのかを教員がコントロールし、学習内容をチェックする「学習統制型」です。学習統制型はアメリカ型のリベラルアーツ教育の進展と、20世紀以降の大学の大量化により出現したモデルです。ここでは、どのような学力の学生を育てるために、どういった科目が配置されるべきかが検討されたカリキュラムが運用されており、その意味では、カリキュラムを持つ日本の大学は、厳密にいえばすべて学習統制型の大学であるといえるでしょう。

図1 大学教育の日本的特質

日本	アメリカ
<ul style="list-style-type: none"> <li>◎探究モデルの影響                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・戦後に統制モデルを導入</li> </ul> </li> <li>◎自律的学習 (の建前)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・卒論</li> <li>・小集団による参加型学習</li> </ul> </li> <li>◎組織主義                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・学部・学科への帰属</li> <li>・講座・研究室</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎統制モデルの伝統</li> <li>◎学習過程の統制                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・小道具—シラバス、GPA</li> </ul> </li> <li>◎「プログラム」主義                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・「単位」</li> <li>・カリキュラム</li> </ul> </li> </ul>

現代日本の大学教育の特徴をさらに見てみましょう。

日本の大学は、戦前からの「探究姿勢型」の伝統を大切にしてきました。そのために、ゼミや卒業論文作成などの自律的学習を重視してきました。しかし、戦後、日本の大学は、学習の過程を統制し、学生をコントロールするアメリカ型の大学教育を導入し、現在の大学教育につながっていきます(図1)。しかし、学習統制型となった日本の大学教育の背後には、探究する学習を大事にしてきた独自の思想があるのです。それを踏まえておかないと、大学教育に関する議論が混乱する恐れがあります。そして、私は、自律的な学習の場であったはずのゼミ、もしくは卒業論文が「建前」としても機能しなくなってきたことに、今日の大学改革の議論の根源があると考えています。

## 1

### 学習の量と質

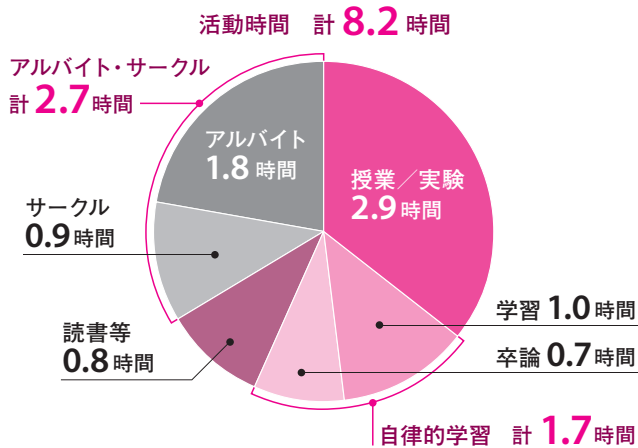
#### 大切なのは 自律的な学習時間

2012年8月に公表された中央教育審議会の答申\*でも、主体的な学習を促すための学士課程教育の質的転換の必要性を強調し、自律的学習の量を担保する重要性を指摘しています。

学習の量を問うと、必ず「では、質はどうなるのか」という反論が持ち上がり、「量よりも、結果として何を学生が得たかが重要ではないか」という議論が起こります。しかし、学習の成果として何が獲得されたかは、実はそれほど簡単に把握できるものではありません。だからこそ私は、学習の成果を考える上で最初に着目すべきは、学生がどう

\*中央教育審議会答申 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(2012年8月)

図2 日本の学生の学習時間



出典／東京大学大学経営政策研究センター(CRUMP)「全国大学生調査」2006－08年、サンプル数44,905人 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/>  
 \*グラフの小数点2位以下を省略しているため、項目の合計と全体の数値が合わない場合があります。以下のグラフでも同じ

いう行動をしているかということだと考えています。

学生の行動は、教育の体制と学生の意欲の相互作用の下で生まれます。学生の行動の中で、把握できるいちばん重要な側面は、学習時間です。学習時間がなぜ重要かという、学習時間は学習の成果を示すものであると同時に、学生がいかに努力しているか、授業によるインプットがどれだけ伝わっているのかを表しているからです。

学習時間を考える際に重要なのは、それがどれくらいコントロールされたものであるかです。中学校や高等学校では生徒を教室に入れて、場所・時間の両面で生徒の学習をコントロールします。しかし、大学では自立的・主体的な学習が重要です。つまり、講義やゼミ・演習などの、場所や開講日時が大学によってコントロールされている授業ではなく、予習や復習、さらに日本の大学が重視する卒業論文、卒業実習などの自立的・主体的学習の時間をどれくらい確保しているのが重要になってきます。

## 自立的・主体的な学習の時間が少ない日本の学生

では、日本の大学生はどのように時間を使っているのでしょうか。東京大学大学経営政策研究センターが全国127大学を対象に実施した調査によると(図2)、大学生の平均的な1日は、授業・実験が約3時間、自立的な学習が1.7時間、読書等が0.8時間、そしてアルバイト・サークルが2.7時間でした。活動時間は8.2時間であり、睡眠時間を8時間としても、1日にはあと約8時間の残り時間があります。学生がこの残り約8時間を何に使っているのかはこの調査では分かりませんが、学習時間の伸び代は相当にあるといえるでしょう。

学生にとって重要な自立的な学習の時間は、授業の予習・

図3 大学設置基準の想定

### ◎卒業要件

- ・計124単位  
1単位 = (授業1時間+関連する学習2時間) \*15週
- ・1学期で修得すべき単位  
124単位 ÷ 4年間 ÷ 2学期 = 16単位
- ・1週間の学習時間 16単位 × 3時間 = 48時間
- ・6日間とすると 48時間 ÷ 6日 = 8時間

### ◎1日の学習時間計8時間 → 「フルタイム」学生

- ・アメリカの要求は日本と同じ
- ・ヨーロッパ(ECTS)も1日8時間

### ◎日本の学生はフルタイム学生ではない

復習と卒業論文関連を合わせて1日1.7時間と、多くはありません。授業・実験に費やす時間よりも、アルバイト・サークルの時間よりも少ないのです。なお、アルバイトについては、アルバイトの時間と家庭所得との相関は実は非常に弱く、むしろ大学に興味を持たない学生がアルバイトに多くの時間を使っている傾向にあることが分かっています。このように、日本の学生はさまざまな活動をしていますが、自立的な学習時間はとても少ないのです。

そもそも日本の大学は、大学設置基準により卒業単位として124単位以上を要求しています(図3)。1単位は、授業1時間分に対して関連する授業外の学習2時間、これを15週間続けて1単位という建前です。これは、年間30週で、1日に授業と授業外を合わせて学習する時間を8時間として割り出されたものです。勤労者と同じ1日8時間の労働と同じ時間だけ学習をして、はじめてフルタイムで学習したといえるのです。これはECTS\*においてもほぼ同じ考え方であり、国際的に1日8時間の学習時間が学生に求められているのです(図3)。

先ほどの調査結果によれば、日本の平均的な学生は授業・実験と自立的学習の時間を合わせて4.6時間、つまり国際標準の半分程度の時間しか学習に充てていません。とてもフルタイム学生とはいえない状況であり、こうして見ると日本の大学は単位制をとってはいるけれども、大学設置基準の制度的な単位要求を満たしていないのが一般的な姿と考えられるのです。

## 拘束性の高い授業は自立的な学習を促していない

日本の大学は伝統的に探究姿勢型の学習を大事にしてきたため、卒業論文・卒業演習・卒業実験に多くの時間をかけています。それらが4年生に集中しているため、学生も「頑張って勉強した」という実感を持って卒業します。しかし、1年生から3年生までの学習時間があまりに少ないので、基礎を身に付けていない学生が探究型学習の要求に

\*ECTS ヨーロッパ単位互換制度(European Credit Transfer System)。ECTSでの1単位(クレジットポイントまたはECTSポイントとも呼ばれる)は学習時間30時間に相当。一般的に、1セメスターで30クレジットを取得した場合に、標準在籍年数内で学士の学修課程を修了できるように構成されている

応えられないという問題が生まれてきました。

日本の大学は、学生の中退率がアメリカに比べると低いのですが、ゼミや研究室の活動に力点を置く日本の大学だからこそ、学生を組織的に支えられてきたのかもしれない。これは日本型の大学教育モデルの大きな特長です。ただ、ゼミや研究室という集団に所属することと、自分一人でも学ぶ自律的な学習姿勢が結び付いていないことが、自律的学習時間の少なさとして表れていると考えています。授業が自律的・主体的学習を促すように作用していないことが、日本の大学の学習成果を考える上での課題なのです。

## 2 なぜ自律的・主体的学習か

### 教育内容と学びたいことが一致すると学習時間は増える

日本の学生は以前から勉強しないといわれていますが、ではなぜ今、とりたてて自律的・主体的な学習が問われているのでしょうか。

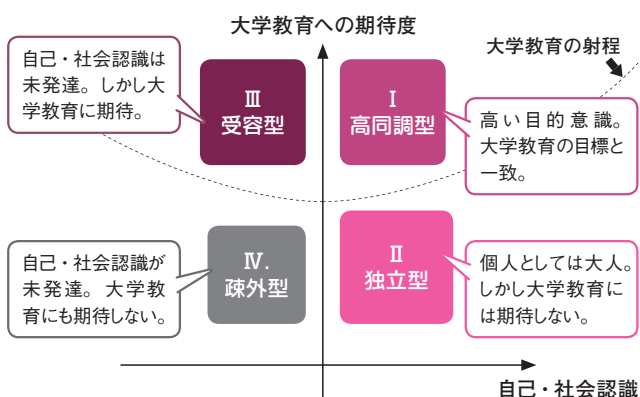
理由の一つに、学生自体が以前と変わってきているということが挙げられます。今、学生のモチベーションを上げることが大きな問題だといわれていますが、そもそも学生がしたいことと大学が教えたことは一致しているのかということを考える必要があります。

大学が教育したいことと、学生がしたいことを象限化すると、学生を次の四つのタイプに分類できます(図4)。

「高同調型」は、大学が教育したいことと自分が学びたいことが一致しているタイプです。「独立型」は、自分でやりたいことはあり、大学教育には期待していないタイプです。ただし、本人が言うほど勉強しているのかというと、調査結果を見る限り、そうは言い切れなようです。

「受容型」は、自分でしたいことははっきりしないが、大学で学習することではっきりさせたいと考えるタイプ、

図4 学生のモチベーションの四つのタイプ

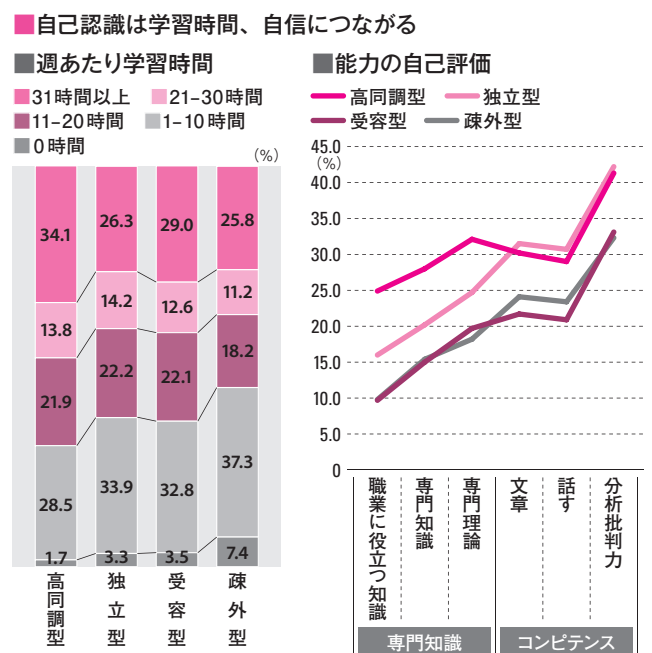


「疎外型」は、自分でしたいことがはっきりしておらず、大学での学びにもあまり関心がないタイプです。一般的には、日本の大学では受容型と疎外型の学生が増えているといわれています。

四つのタイプの中で、高同調型の学生は他のタイプよりも学習時間が多くなります。能力の自己評価においても高同調型と他のタイプとでは明らかな差が見られます(図5)。

日本の大学では、高同調型の学生は全体の3割程度です。これは国立・公立・私立の大学別に見ても、それほど大きな差はありません。学問分野別に見ても、人文・社会学系統と理学・工学・農学系統との間で大きな差は見られませ

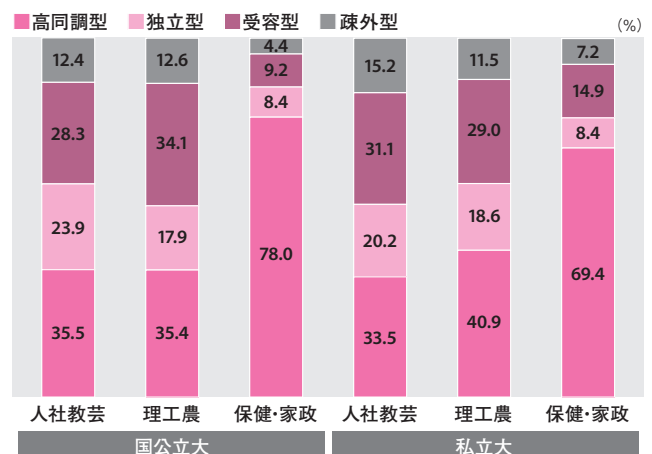
図5 モチベーションタイプ別 学習時間・能力の自己評価



出典 / CRUMP『全国大学生調査』から算出

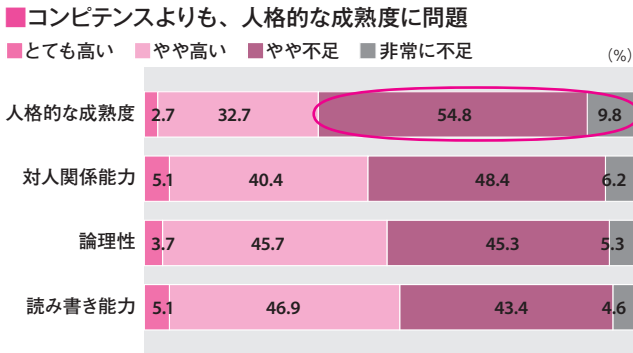
図6 学部系統別・学生のモチベーションのタイプ

保健・家政学系統以外の学生の「高同調型」は3分の1。多様な学生に、学習への契機を与える授業が必要



出典 / CRUMP『全国大学生調査』から算出

図7 人事担当者の大学卒業者に対する評価



出典／東京大学大学経営政策研究センター（CRUMP）『大学教育に関する人事担当者調査』2009、回答者数8,157人 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/>

ん。ただ、保健・家政学系統は、大学卒業時の職業は明確で授業の目的もそれに沿ったものになるため、高同調型の学生が多くなっています（図6）。

日本の大学では、1年生から4年生まで進級しても、高同調型の学生がほとんど増えません。入学当初は大学教育に期待する受容型が多いのですが、それが高同調型に転換しないで、疎外型か独立型に変わっていくのです。大学教育は、主体性を見いだす方向に学生たちを引き付けることができていないのです。

## 自律的・主体的な学習の中で 自分自身を理解する

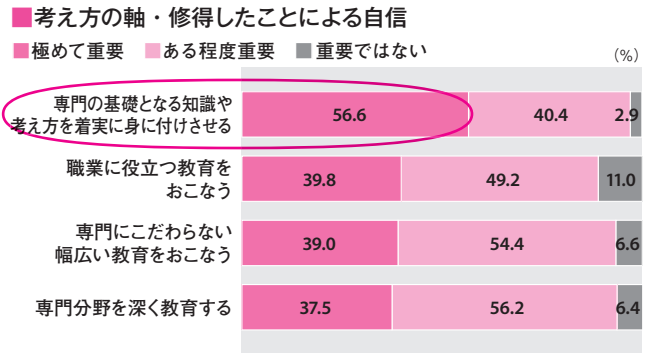
なぜ今、自律的・主体的な学習が必要なのかを、社会的な背景からも考えてみましょう。

大学教育と職業の関係を考えると、三つの重要な局面が挙げられます。まず一つは、職業に必要な知識と技能を身に付けること。これは、保健・家政学系関連の学部が典型的です。次に、コミュニケーションスキルや論理性などのコンピテンスを養うこと。さらに、自分は何をしたいのか、何になりたいのか、社会でどのような役割を果たしたいのかということを考える時期であることです。

企業の人事担当者約8,000人へのアンケート調査結果によれば「最近の大学生に何が足りないと思うか？」という問いに対して、半数以上の企業が「読み書き能力」や「論理性」を、「とても高い」「高い」と評価した半面、不足が目立ったのは「人格的な成熟度」でした。つまり、学生は自分は何をしたいか、何になりたいのかのがはっきりしていないのです（図7）。

では、企業人は大学に対してどういう教育を望んでいるのかというと、直接職業に役立つ教育や、専門にこだわらない幅広い教育よりも、「専門の基礎となる知識や考え方を着実に身に付けさせる」ことを望んでいるのです。基礎的な知識をきちんと修得し、何かを体得した経験により、自分は何者で何をしたいのかという問いに対して、自信

図8 企業人が望む大学教育



出典／東京大学大学経営政策研究センター（CRUMP）『大学教育に関する職業人調査』2009、回答者数25,203人 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/>

を持って答えられるようになる。それが重要であると企業人は考えているのです（図8）。

個々の専門知識でもなく、また表面的なコミュニケーションでもなく、自分は何をしたいのかを考えること、すなわち人格的な統合性が必要だとすれば、そのためには学生自ら自律的・主体的に学習していくことが必要です。表面的な知識だけを身に付けても、自分自身のあり方を考えることにはつながりません。大学は学生に、自律的・主体的に学習し探究する経験を大学生活の中で見つけさせることが求められているのです。

## 3

## 自律的・自主的な学習を 引き出す授業

### 参加型の授業が 学生の意欲を引き出す

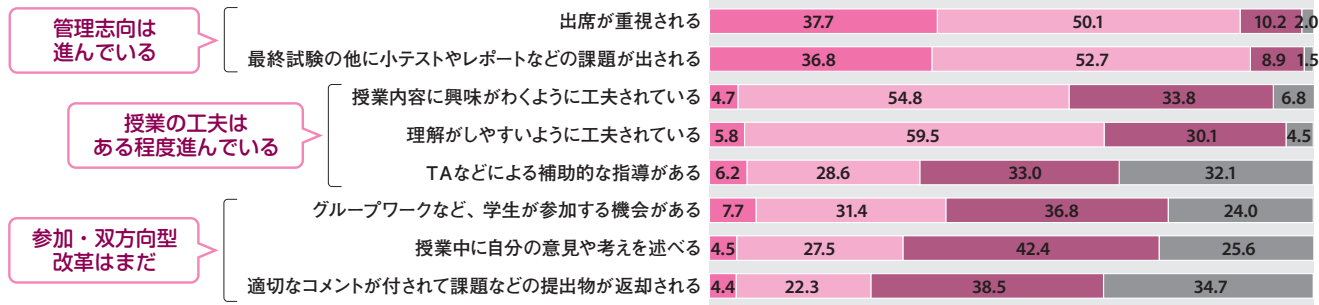
では、どのような授業が自律的・主体的な学習を引き出すのでしょうか。

まず、授業をいくつかのタイプに分けて学生に経験度を聞いたところ、「出席重視」や「最終試験の他に課題が出される」統制型の授業を経験した学生は、「よくあった」「ある程度あった」を合わせて9割近くいました。「授業内容に興味をわくように工夫されている」「理解がしやすいように工夫されている」誘導型授業は、統制型よりも少なくなりますが6割程度で、3割強の「TA参加による補助」と合わせて教員の授業の工夫はある程度進んできているといえます。しかし、「グループワーク」「授業中に自分の意見や考えを述べる」「適切なコメントが付されて提出物が返却される」ような参加型授業は2割強～4割弱にとどまります。こうした授業は、日本ではまだ少ないのです（P. 8 図9）。

どういう授業が学生の学習時間を増やしているかを調査

## 図9 授業方法の改革の現状

### ■学生が経験した授業



出典／東京大学大学経営政策研究センター（CRUMP）『全国大学生調査』2006～08年、サンプル数 44,905人 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/> (%)

したデータを見ると、統制型授業はむしろマイナスの効果をもたらすことが分かっています。一方、参加型授業は学習時間を大きく増やす効果があります。しかも、自分のしたいことも大学の学びへの関心もはっきりしない疎外型の学生の学習時間の増加にも効果があることが分かります（図10）。

授業方法はコンピテンスともかかわります。「分かりやすい授業があった」という学生ほど、「授業が役立った」と感じており、授業の工夫は考える力の育成に大きな効果を持っていることが分かります（図11）。

ただ、日本の大学教員は、残念ながら、教育にかける時間にはあまり恵まれていません。というのも、日本では大学教育の伝統的特質に沿い、ゼミや研究室の小集団の学生との人間的接触に非常に時間をかけているからです。そのため、個々の授業の準備にかかる時間は少なくなってしまう。工夫された授業、とりわけ、学生の学習時間を増やす参加型の授業の準備には非常に時間がかかり、授業展開にも技術が必要ですが、大学教員の側にそういう余裕がないともいえます。これが、学生の自律的・主体的な学習が増えない要因なのです。

## 4 改革の展望

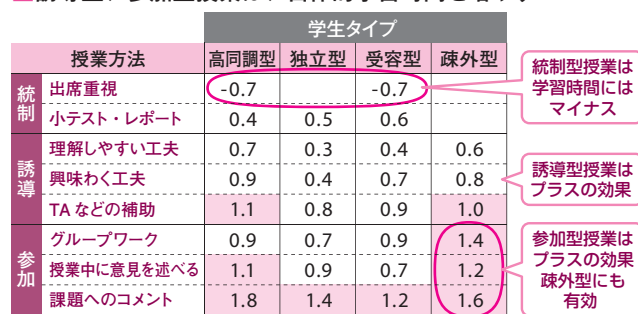
### 変化する社会の中で 自律的な学習体験が求められる

日本の大学教育は、基本的に学術研究の枠組みの中で編成されています。教員は担当の持ちコマ数が多く、授業の準備にあまり時間を割けていません。ゼミや研究室での人間的接触を重視するため、教育をインフォーマルな指導に依拠しています。学生は授業には出席していますが、自律的・主体的な学習を行う時間は少なくなっています。

これらの日本の大学教育の特質にもさまざまな利点はあ

## 図10 授業方法がおよぼす効果・学生のタイプ別

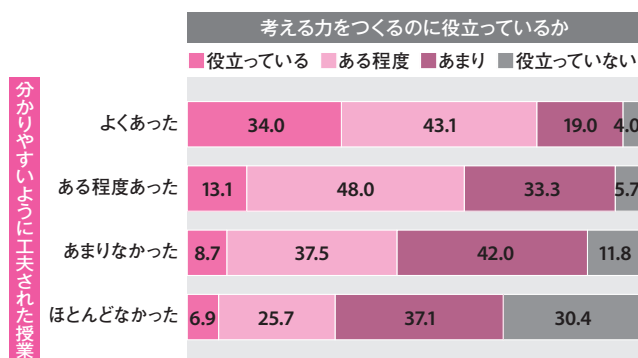
### ■誘導型、参加型授業は、自律的学習時間を増やす



回帰係数（標準化、%） 有意率99%以上のみ表示。  
出典／CRUMP『全国大学生調査』から算出

## 図11 授業方法とコンピテンス

### ■「分かりやすく工夫された授業」が多いほど、「授業は分析的・批判的に考える力」をつくるのに役立つと感じる



回帰係数（標準化、%） 有意率99%以上のみ表示。  
出典／CRUMP『全国大学生調査』から算出

ります。それは、やる気があれば学習できること、ゼミや研究室など集団で学生をサポートすること、アメリカに比べれば低い中退率などです。しかしその半面、個々の授業の中身はどうしても薄くなってしまい、体系的な知識をきちんと修得するという点では大きな問題を抱えることになります。そのため、学生は「大学教育から何かを得た」という実感は得にくく、それが自分に対する自信のなさ、ひいては自分は何者で何をしたいのかということへの自覚の

薄さにもつながっているのではないのでしょうか（図12）。

今までの日本の企業は製造業を中心に成り立っており、その発展の要は企業の組織力でした。若者は企業組織の中で知識を受け、技術を伝達してきたのです。こうした企業組織モデルに対しては、日本の大学教育はそれなりに対応してきました。

しかし、これからの社会での企業組織は、人材の高い流動性により組織の安定度が低くなり、かつ、雇用スタイルや職業観の多様性が生まれる中でも、成長的存続を果たしていかなければなりません。当然、これまでよりも、個人としての判断や、新しい分野における自力の発見が必要です。だからこそ、今後の社会を支える学生の自律的・主体的学習およびその学習を進める能力が必要なのです。

## 個々の大学・教員が 実現に向けて努力していくとき

日本の大学や教員も、学生の自律的・主体的な学びの実現について、これまで何もしてこなかったわけではありま

図12 結論 — 日本の大学教育の特徴

### ◎大学

- ▶基本的に学術研究の枠組（学部・学科）で組織

### ◎教員

- ▶担当コマ数が多い
- ▶授業の準備に時間はあまり使わない
- ▶インフォーマルな教育課程に依拠

### ◎学生

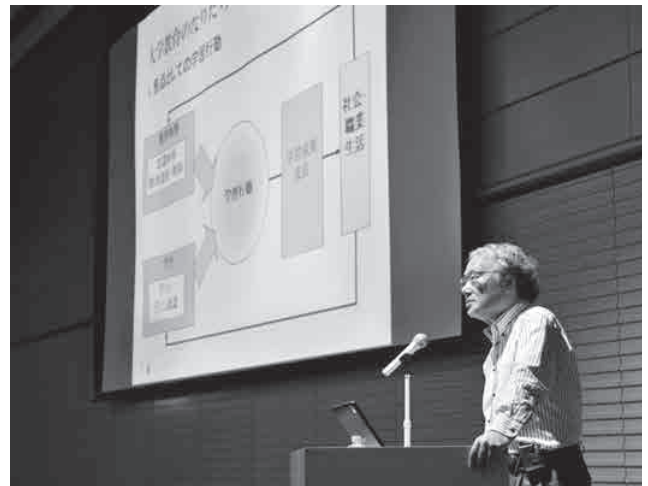
- ▶授業は出ている
- ▶自分で勉強は少ない

### ◎利点

- ▶学生の選択が許される
- ▶やる気があれば勉強できる
- ▶集団によるサポート
- ▶アメリカに比べ退学率は低い

### ◎欠陥

- ▶個々の授業の中身が薄い
- ▶体系的な知識の修得が不完全
- ▶教育成果の実感がない、自己認識が浅いま



せん。ただ、これまでの教育手法が社会のニーズとずれてきていることは、素直に認めなくてはならないでしょう。学生の学習時間が減少していることは事実です。時間だけでは成長度を測れませんが、時間がなければそもそも成長するための学習はできません。とはいえ、強制的に時間を使わせる学習は正しいとはいえません。

自律的・主体的な学習の実現については、今後も議論が続くでしょうが、「こうしたらよくなる」という、どの大学にも通じる一般的な解はありません。それは、個々の大学で学生の質や教育の目的は異なり、それによって自律的・主体的な学びの定義も変わるため、それを導く方法も異なるからです。その意味で、個々の大学・教員が自ら実現に向けての方法を模索することが必要なのです。

そして同時に、個々の教員の努力だけではなく大学全体として個々の教員の努力を啓発し支えていく体制の整備が必要です。つまり、教育面での大学のガバナンスの充実が不可欠だと考えられるのです。

## 会場の声

講演後のアンケートから  
抜粋してご紹介します

- ◎教育には正解がないことに気付き、常に疑問を持ち続けることが大切だと痛感した。

(東京会場：大学教員など同意見複数)

- ◎テーマである「主体的な学びへ導く大学教育」への正解を求めてはならないことが分かった。正解のない問題・課題に対してどう対応していくか、結局は大学教育自体に求められていることと同じだ。

(東京会場：大学職員)

- ◎変化する社会の中で、大学に求められるものも変化してい

るという問題が認識できた。何を指すべきかという理想を具体策に移すのは、難しいのが当然だと思う。今日の話

を参考に、自分の大学でできることを模索していきたい。

(大阪会場：大学教員)

- ◎啓発的な内容で大いに参考になった。学生は、夢ややりたいことが不明確なため、主体的な学びにつながらないなど、自分自身が日頃感じていることが裏付けられたと思う。自主的な学習を促すためには、それぞれの大学で解を見つけなくてはならないという言葉は刺激的で、いくつかヒントをもらったように思う。

(大阪会場：大学教員など同意見複数)