

大学シンポジウム2012 *Sympo*

主体的な学びへ 大学教育とは

学生の主体性を前提とした大学教育から、学生の主体性を引き出す大学教育へ——。

「主体的な学び」をキーワードとして、これからの学士課程教育をどのように設計し、個人として、学部・大学全体としてどう取り組めばよいのか。

東京会場289人、大阪会場293人の、大学教員・職員の方々および、高校教員・企業の皆様方のご参加をいただき開催した、

Benesse教育研究開発センター主催「大学シンポジウム2012」の内容を東京会場の模様を中心に報告する。



siuum

導く

プログラム

第1部
(13:30~)

基調講演

「主体的な学びへの転換を図るために」

金子元久 筑波大学教授、東京大学名誉教授、日本高等教育学会会長

調査報告 Benesse教育研究開発センターの調査データから

「高校生・大学生は大学に何を求めているのか」

山下仁司 Benesse教育研究開発センター高等教育研究所 主席研究員

第2部
(14:45~)

パネルディスカッション

「何が学生を主体的な学びへ導くのか」

東京会場（7月3日）

大阪会場（6月29日）

◎パネリスト

児美川孝一郎

法政大学 キャリアデザイン学部長

橋本 勝

富山大学 大学教育支援センター教授、
FD部門長

山田剛史

愛媛大学 教育・学生支援機構
教育企画室准教授

山内太地

大学研究家

◎モデレータ

川島啓二

国立教育政策研究所
高等教育研究部総括研究官

◎パネリスト

川島啓二

国立教育政策研究所
高等教育研究部総括研究官

山口和範

立教大学 経営学部教授、前学部長

山田剛史

愛媛大学 教育・学生支援機構
教育企画室准教授

山内太地

大学研究家

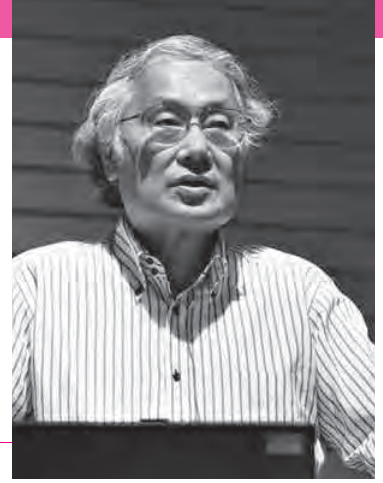
◎モデレータ

金子元久

筑波大学教授、東京大学名誉教授、
日本高等教育学会会長



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

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

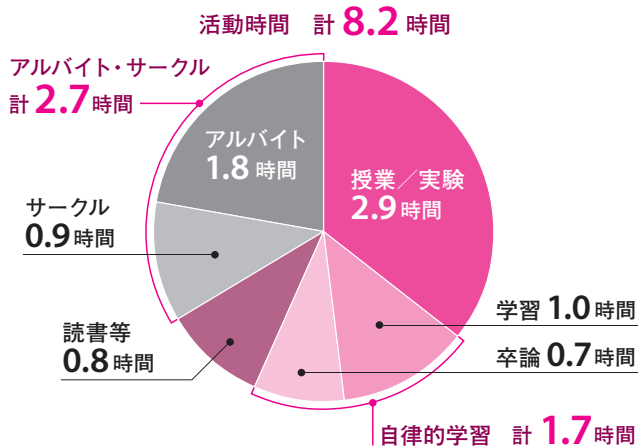
大切なのは 自律的な学習時間

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、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。

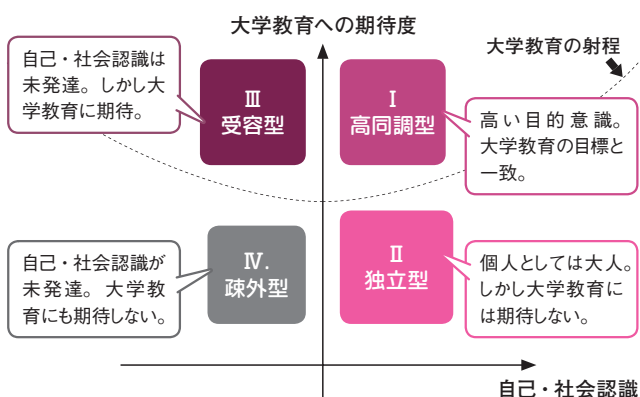
理由の一つに、学生自体が以前と変わってきているということが挙げられます。今、学生のモチベーションを上げることが大きな問題だといわれていますが、そもそも学生がしたいことと大学が教えたことは一致しているのかということを考える必要があります。

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

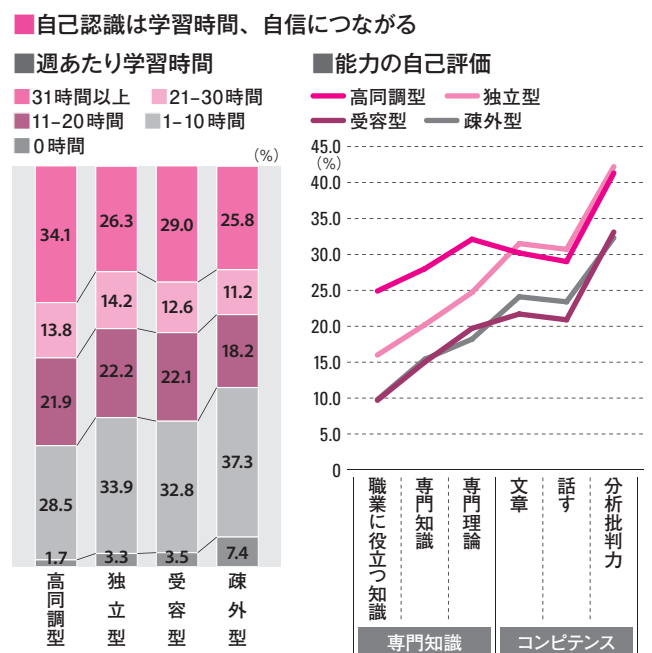


「疎外型」は、自分でしたいことがはっきりしておらず、大学での学びにもあまり関心がないタイプです。一般的には、日本の大学では受容型と疎外型の学生が増えているといわれています。

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

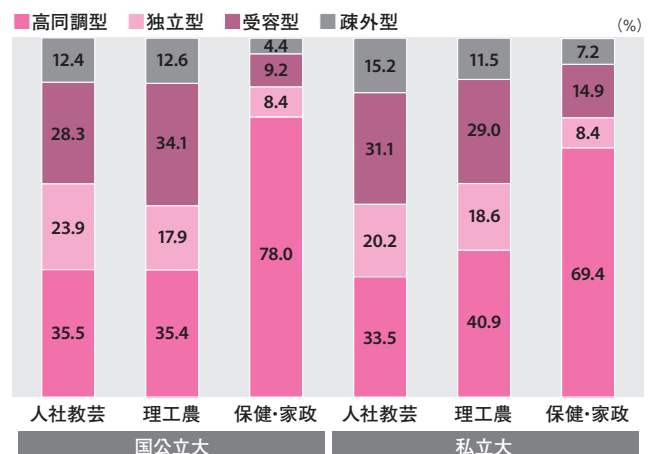
図5 モチベーションタイプ別 学習時間・能力の自己評価



出典 / CRUMP『全国大学生調査』から算出

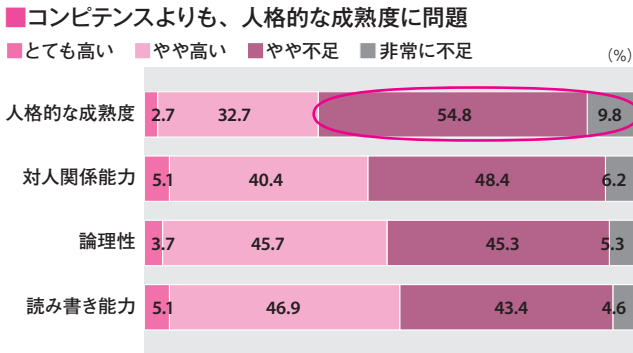
図6 学部系統別・学生のモチベーションのタイプ

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

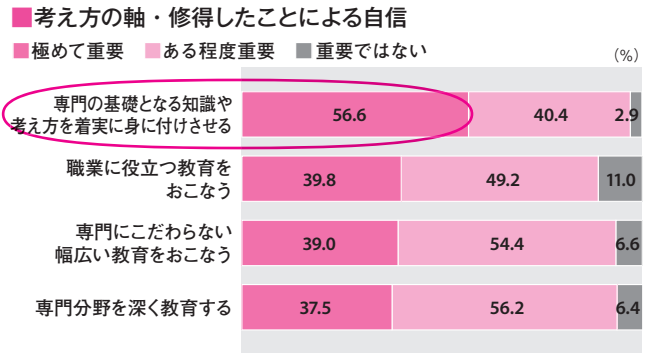
なぜ今、自律的・主体的な学習が必要なのかを、社会的な背景からも考えてみましょう。

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、何になりたいのかを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

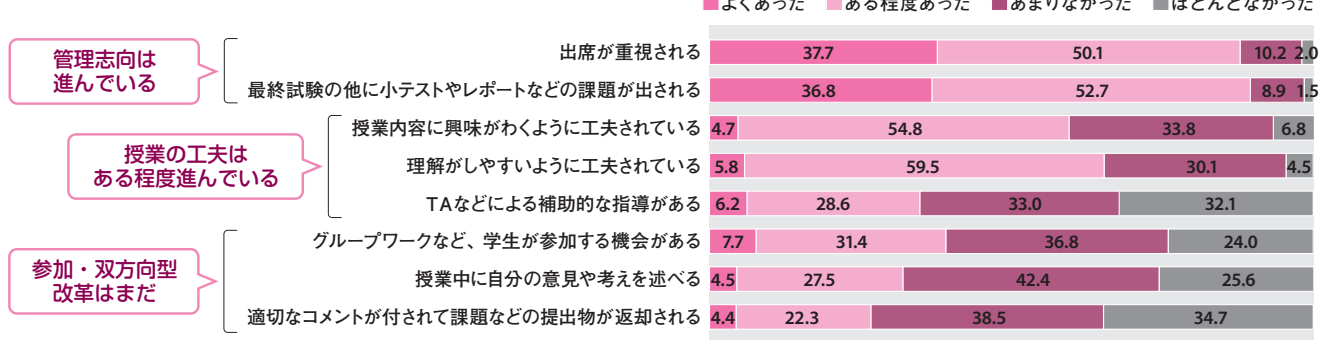
では、どのような授業が自律的・主体的な学習を引き出すのでしょうか。

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います。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

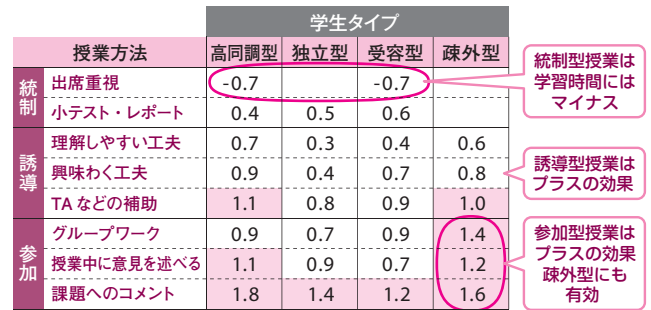
変化する社会の中で 自律的な学習体験が求められる

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

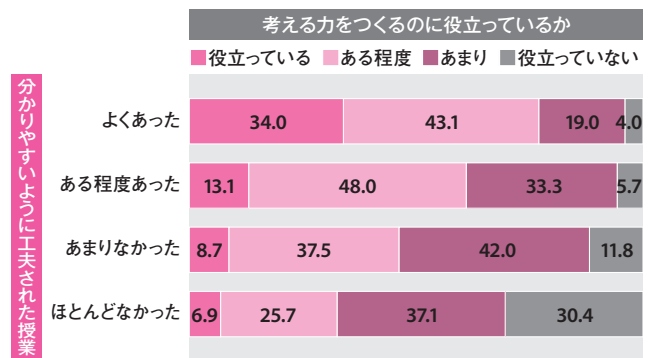
■誘導型、参加型授業は、自律的学習時間を増やす



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

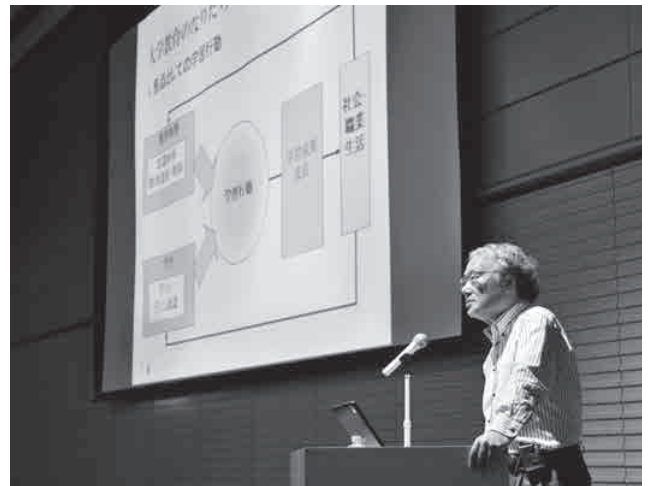
- ▶授業は出ている
- ▶自分での勉強は少ない

◎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づき、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)

高校生・大学生は 大学に何を求めているのか

高校生や大学生はどのような期待と不安を持って
大学に入学してくるのだろうか。高校生の進路意識や、
大学生の学びに対する意識についての調査結果を基に考察する。

Benesse教育研究開発センター高等教育研究所 主席研究員
山下仁司

やました・ひとし◎1960年生まれ。大阪大学文学部卒業。
進研模試副編集長、ニューライフゼミ英語教材編集長、国際
教育事業部部長、英語テストGTEC開発統括マネージャー、
ベルリッツ・ジャパン取締役などを経て、2006年から現職。



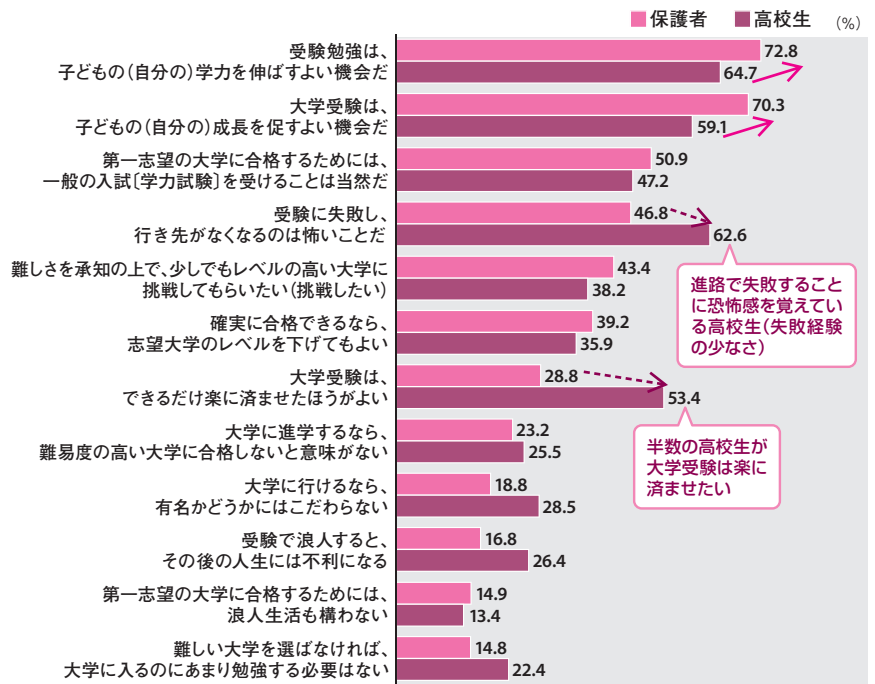
高校生の大学進学に関する意識

なりたい職業イメージが ないまま進学する高校生

今、高校生が学びに向かわないことが課題だとよくいわれます。実際、1990年と2006年の調査結果を比較すると、高校生の1日の学習時間は減少傾向にあります。特に、高校の学力偏差値別に見ると、偏差値50以上55未満では約50分減っています。一方、現役生の4年制大学合格率を見ると、1990年は約50%だったのが、2006年では約86%となっています。この二つのデータを重ね合わせると、大学進学競争の緩和に伴い、高校生の学習時間が減ってきていると推察できます。

このような高校生が大学入試にどのような意識で臨んでいるのでしょうか。図1を見ると、「受験勉強は自分の学力を伸ばすよい機会だ」と思う一方で、「受験に失敗し、行き先がなくなるのは怖いことだ」「大学受験は、できるだけ楽に済ませたほうがよい」と思う高校生が5～6割いま

図1 大学受験に対する意識（保護者／高校生別）



*1 「とてもそう思う」+「まあそう思う」の% *2 ()内は高校生に対する選択肢

す。失敗せずに楽に進学したいという意識が垣間見えます。

ここで気になるのは、自分の将来像を明確に持つ高校生が減少しているということです。図2は、なりた

い職業の有無を高校の学力偏差値別に集計した結果です。2004年と比べ、2009年では「将来なりたい職業がある」との回答が大きく減っています。特に、進学校では5年間で15ポイン

ト以上も低下しています。現在の高校生の半数は大学卒業後の職業をあまりイメージできずに進学しているようです。

これを裏付けるものとして、別のデータでは、「将来どういう方向に進むかは、大学に入ってから決めたい」と回答している高校生が49.1%に上ります。また、「大学に行けば、社会で活躍するための実力がつく」に80.9%の高校生が肯定的に回答しており、大学に行きさえすれば何とかなると考えているのです。

大学で学生が主体的に学ぶようになるためには、「就きたい職業」があり、そのために学ぶということが重要な要素の一つですが、それが有効に働いているのは高校生の約半数に過ぎないことが分かります。もちろん、就ける職業は不明でも「学問そ

図2 高校1、2年生の将来なりたい職業の有無（高校群別）

Q. あなたには、将来なりたい職業はありますか。

■ある ■ない ■無回答・不明



*1 「進学校」は偏差値60以上目安、「中堅校」は偏差値50～59目安、「進路多様校」は偏差値50未満目安 (%)
*2 対象は高校1・2年生。()はサンプル数

ものの探究」のために進学する、という進学動機もありますが、のちほど見るようにその目的で進学した大学生は、学部によって違いますが20～40%程度です。

現在の高校での進路指導は、1年生の時に就きたい職業を調べさせ、2年生ではその職業と関係する学部を調べさせます。そして、3年生では調

べた学部を持つ大学を探し、自分の学力に合った大学を最終的に決めるように指導するのが主流です。しかし、見てきた通り、職業と結び付く形での大学への進路指導には限界が生じています。高校には進路指導の新たな切り口が必要になると考えられます。

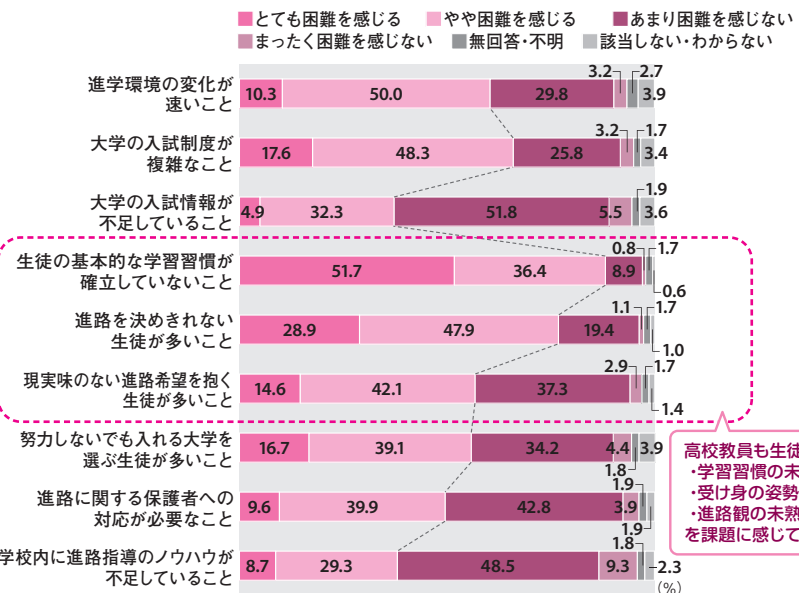
高校教員から見た今の高校生と、進路指導の課題

高校教員は大学の教育内容を重視

実際に高校生と向き合う高校教員は、高校生にどのような課題を感じているのでしょうか。図3は、高校教員に進路指導を行う上で困難を感じることを尋ねた結果です。特に高校生について目立つのは、「生徒の基本的な学習習慣が確立していないこと」「進路を決めきれない生徒が多いこと」「現実味のない進路希望を抱く生徒が多いこと」でした。つまり、高校教員も、高校生の意識調査結果から浮かび上がってきた課題のとおり、学習習慣の未確立と進路観の未熟さが課題だと考えているようです。

それでは、将来への意識が希薄な高校生を対象に進路指導をする高校教員は、大学選択にどのような課題があると捉えているのでしょうか。P.12の図4を見ると、まず「学部・学位名を見ても、何を教えているの

図3 進路指導を行う上で困難を感じること



*対象は国語・地理歴史・公民・数学・理科・外国語のいずれかを担当している高校教員3,070人

高校教員も生徒の
・学習習慣の未確立
・受け身の姿勢
・進路観の未熟さを
課題に感じている

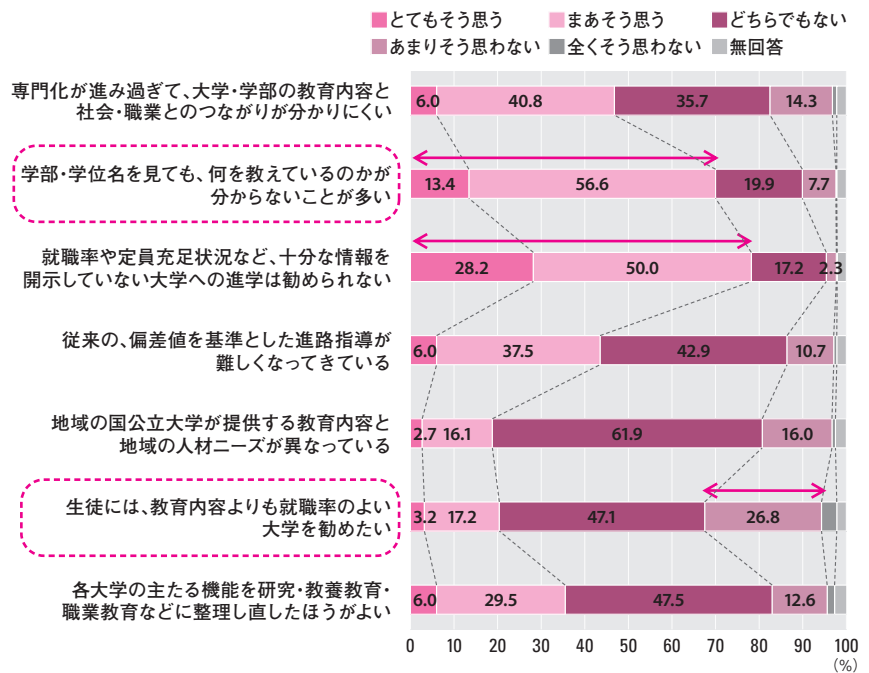
かが分からないことが多い」ことが挙げられています。「就職率や定員充足状況など、十分な情報を開示していない大学への進学は勧められない」の肯定率も約8割に達しました。一方、

「生徒には、教育内容よりも就職率のよい大学を勧めたい」の肯定率は約2割でした。高校教員は関心のある学問から学部・学科を選択するように指導しているとおり、単に就職率が

よい大学ではなく、教育内容をきちんと見て進学先を勧めようとしている姿勢がうかがえます。

ここまで、高校生の進路観と高校教員の進路指導について、データから見てきた実態を紹介してきました。今の高校生は、なりたい職業を考えた進路イメージが希薄化しています。そのため、大学に進学する高校生の半数は大学に行ってから進路を決めればよいと思い、大学に行けば社会で必要となる力を付けてくれると考えているようです。そうした高校生に対する進路指導は、学びたい学問やなりたい職業が明確で、その職業に就くために学べる学部のある大学を志すという、これまでの指導から変化してきているのでしょうか。

図4 高校教員から見た進路指導・大学選択の課題



大学生と主体的な学び

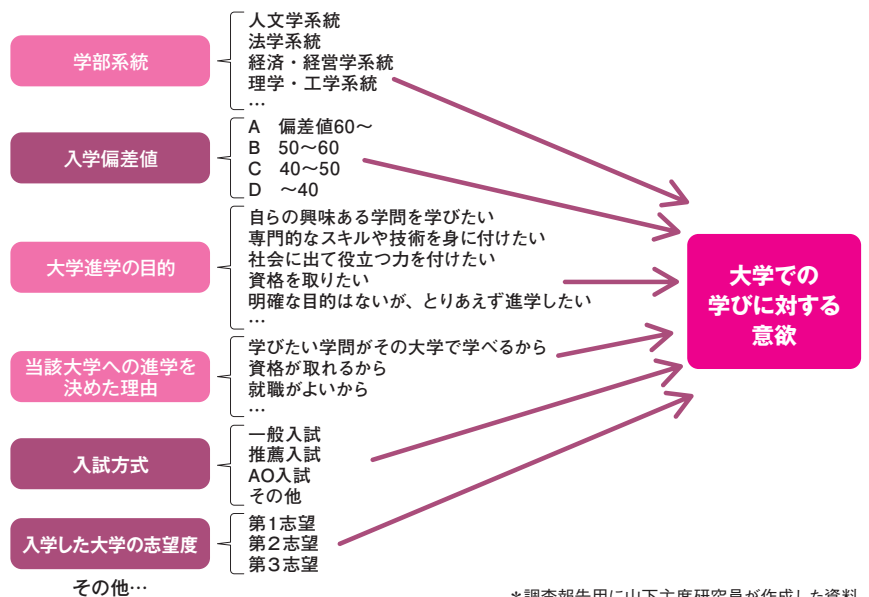
学びの目的が不明確な学生が多い経済・経営学系統

大学での学びが進学目的と同調していないという課題が、前段で浮かび上がってきました。大学生になってからの学びの意欲に関係すると思われる要因には、図5のように、選んだ学部系統や進学先の入学偏差値、志望順位などが挙げられます。大学生の7人に1人が受けている「大学生基礎力調査」の結果を基に、大学生を主体的な学びに向かわせるための条件について考えていきたいと思います。

図6は、大学進学の原因を、学部系統、合格偏差値帯別にまとめたものです。これを見ると、学部系統によって進学理由が明らかに違います。

人文学系統では、合格偏差値に関係なく、「興味・関心のあることを勉強したい」の割合が高くなりました。ただし、合格偏差値が60以下では、「将来のための資格や免許を取りたい」も進学理由に多く挙げられています。

図5 「主体的な大学での学び」の意欲に関係すると思われる因子は何か



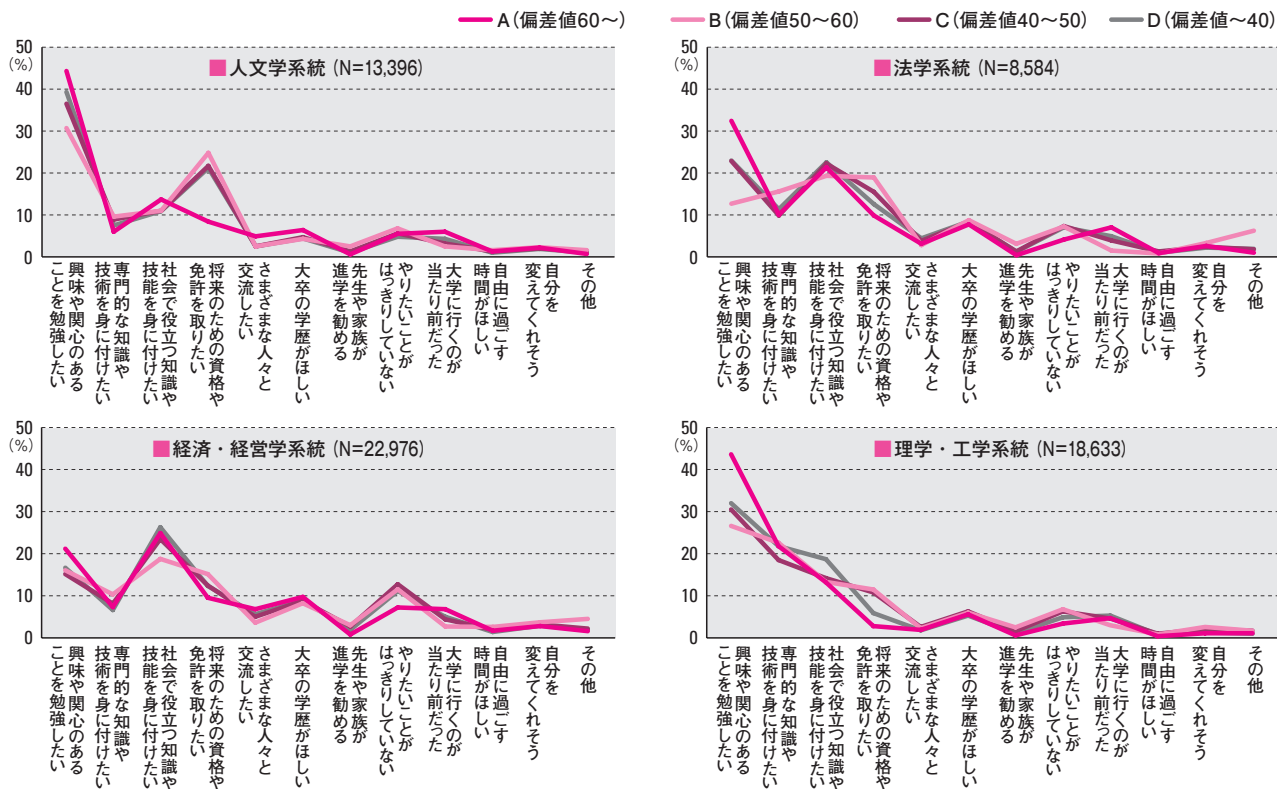
*調査報告用に山下首席研究員が作成した資料

法学系統や理学・工学系統では、「興味や関心のあることを勉強したい」とともに、「社会で役立つ知識や技能を身に付けたい」の割合も高く、加えて理学・工学系統では「専門的な知識や技術を身に付けたい」の回答も多く挙げられています。この二つの系統では、全体的に大学での学びに

目的意識が高いことがうかがえます。

一方、注目したいのは経済・経営学系統です。「社会で役立つ知識や技能を身に付けたい」の割合が高く、実学ともいえる学部系統の特徴が表れているともいえますが、「やりたいたことがはっきりしていない」の回答も他系統に比べると高く、大学での

図6 学部系統・合格偏差値帯別 大学進学理由

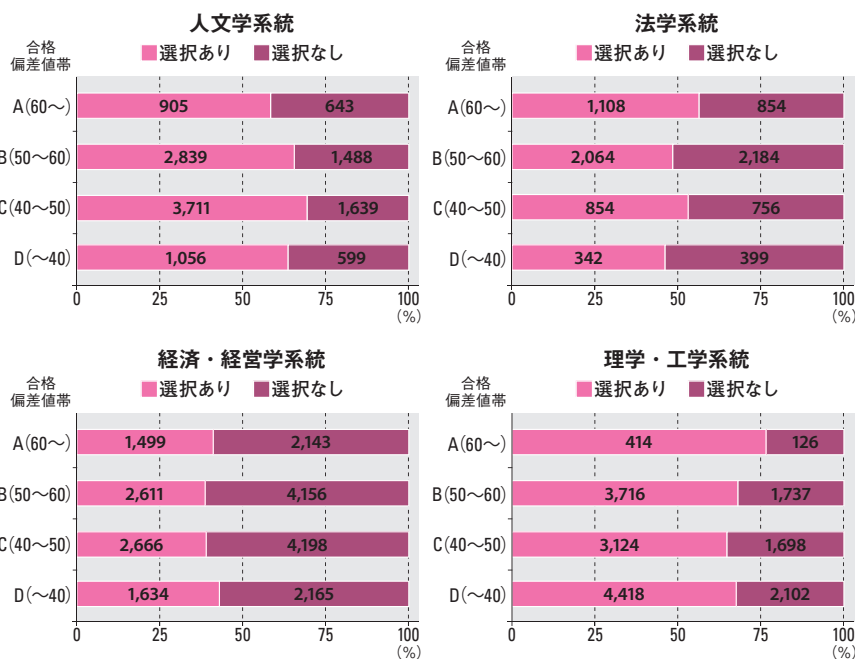


学びに目的意識が希薄なようにも感じられます。

そこで、現在通学する大学に入学した理由として、図7で「学びたい学問が学べるから」を選んだ割合を学部系統別に見ていくと、人文学、理学・工学系統では6割前後、経済・経営学系統では4割前後という結果でした。学部系統を詳細に見ていくと、その割合は人文学・外国語学・理学・工学・医療・看護学系統に多く、一方、社会科学系統は比較的少ない傾向にあり、特に経済・経営学系統では「学びたい学問が学べるから」を大学選択の理由とする学生は半数以下でした。

また、別のデータでは、進学した大学を選択した理由に「学びたい学問が学べるから」を選んだ学生は、専門の学びに積極的な傾向が見られました。それと対応するように「学びたい学問が学べるから」を大学選択の理由としなかった学生は、専門の学びに積極的な人の割合が少ないという結果が出ました。

図7 入学理由に「学びたい学問が学べるから」を選択した学生の割合



*グラフ帯内の数値は実数(人)

別の集計データでは、経済・経営学系統 (合格偏差値 40 ~ 60) で、「やりたいことが決まっていない」と回答した学生では、入学後の不安として「学びたいことが見つかるか不安」と回答している学生は8割に

上っていました。また、同じ集団の「大学での学びと自分の目標との関係を理解している」の肯定率は25%前後と低く、自分の目標と大学での学びの関係を理解できていないことが分かりました。

主体的な学びと社会で求められる力

内定を得る学生は ゼミや研究室の活動に熱心

最後に、大学での学びと社会で求められる力との関連について見ていきます。

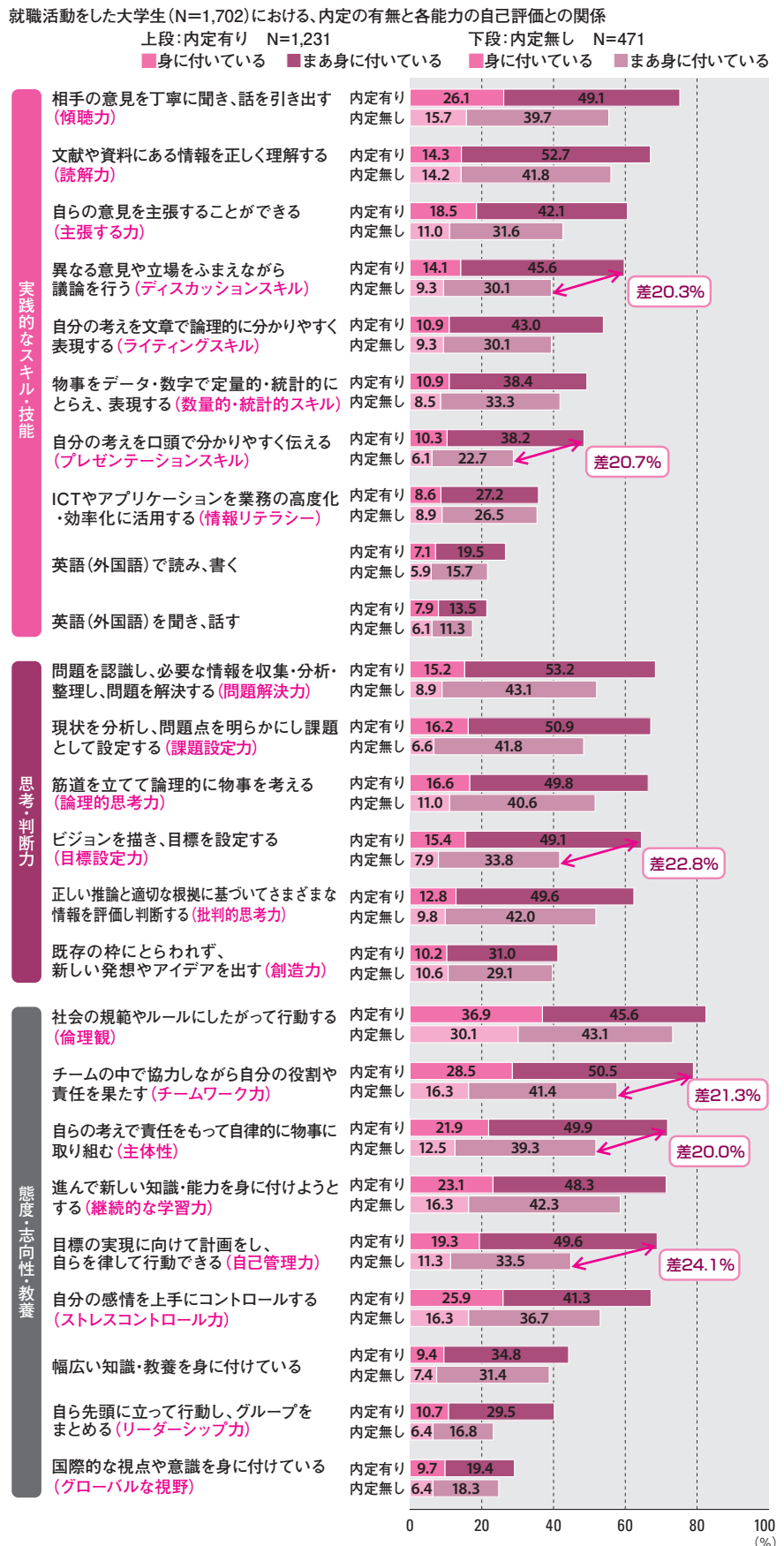
図8は、就職活動をした大学生における、内定の有無と各能力の自己評価の関係を示しています。

内定を得た学生のほうが、得ていない学生よりも自己評価が20ポイント以上高い項目は、ディスカッションスキル、プレゼンテーションスキル、目標設定力、チームワーク力、主体性、自己管理能力でした。ジェネリックスキルに類する力が見られることが大きなポイントであり、言い換えると、大学ではそれらのスキルの育成が重要であることが分かります。

別の調査結果からは、正社員での就職率は、大学でゼミに力を入れたかどうかで違うことも分かっています。早稲田・慶應義塾・上智、明治・青山学院・立教・中央・法政、関西・関西学院・同志社・立命館の大学群に編成した調査データでは、ゼミや研究室の活動をやっていない・経験しなかった学生では、正社員としての就職率は20ポイント以上も低くなりました。また、大学でアクティブ・ラーニングの機会が「よくあった」と回答した学生は、「ほとんどなかった」と回答した学生に比べて、4～12ポイント、正社員としての就職率が高いという結果が出ています。

大学で主体的な学びを経験した学生は、社会で求められている力が付いているといえるのでしょうか。

図8 「社会で求められる力」と大学生内定の有無との関係



まとめ——主体的な学びを引き出すために

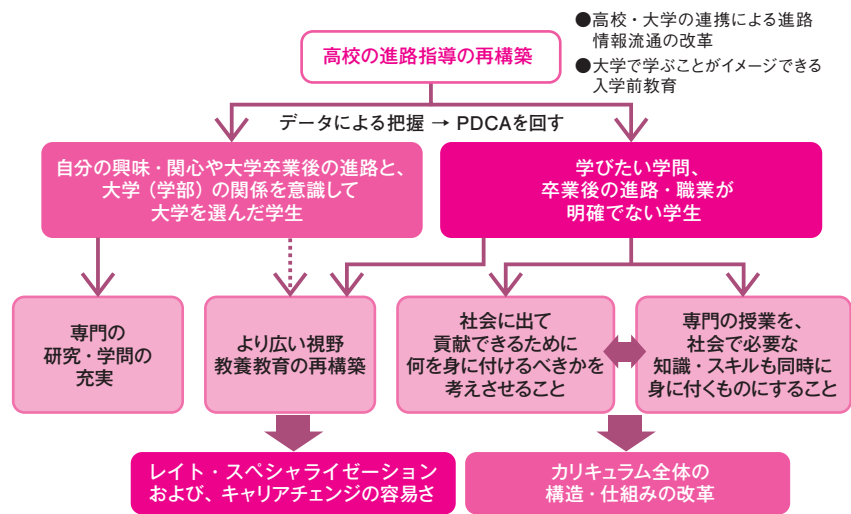
高校と協力し、学ぶ目的を持てるような指導の再構築を

これまで紹介した調査結果からは、高校時代にきちんと将来を考え、目的意識を持って大学に進学した学生ほど、学びに積極的であり、その結果、社会で求められる力が付いていくという筋道がある一方で、その将来を見通している生徒が減ってきていることが見えてきました。

先進的な進路指導を行ってきた高校の教員からは、「就きたい職業を早めに決めて固定化してしまうのはよくないのではないか。今の自分と将来の自分のマッチングだけにこだわらずに、幅広い視野を持たせて、社会の中で働くことについて、より哲学的に考察することが、今の高校生には必要なのではないか」という意見も出されています。

学ぶ目的を学生に持たせることは、大学の中だけでは完結できません。

図9 「主体的な学び」を学生から引き出すためにすべきこと



*調査報告用に山下首席研究員が作成した資料

高校の進路指導の再構築も必要です。そのためには、大学ではどのような「学問」が学べるのかだけでなく、学びたい学問や就きたい職業が明確でない学生を意識して「何が身に付くのか、どのようになれるのか」を、大学が高校にもっと情報を提供すべ

きです。また、大学入学後にも、より広い視野を持たせる教養教育の再構築や、専門の学問と社会で必要とされるスキルとの関係性を明確にすること、レイト・スペシャライゼーション*などの柔軟な仕組みが求められています。

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

- ◎もう少し時間を取って、より具体的なデータについて報告を聴きたいと思いました。
(東京・大阪会場：大学教員・職員ほか多数)
- ◎自分の大学で参考にできるデータでした。
(東京会場：大学教員・職員など複数)
- ◎高校生・大学生の意識の現状を再確認できたと思います。
(東京会場：大学職員)
- ◎高校生の進路選択と入学後の学習意欲の関係がよく分かりました。
(東京会場：大学職員)
- ◎日ごろ自分が感じていることが、調査の報告で裏付けられたように思います。
(大阪会場：大学教員)
- ◎このような現状に対して、各大学が改善に取り組む事例の集積が必要だと感じています。
(大阪会場：公的機関職員)
- ◎教員の間でこの結果を共有したいと思います。
(大阪会場：大学教員)
- ◎調査報告に対する質疑の時間があるとさらによかったです。
(大阪会場：大学教員)

出典および調査概要

図1 Benesse 教育研究開発センター「高校生と保護者の学習・進路に関する意識調査」2011
調査時期/2011年9月 ◎調査対象/高校1～3年生4,647人とその保護者4,647人 ◎調査方法/インターネット調査 ◎URL / http://benesse.jp/berd/aboutus/katsudou/pdf/pre_28.pdf

図2 Benesse 教育研究開発センター「子ども生活実態基本調査」2009
調査時期/第1回調査：2004年11～12月 第2回調査：2009年8～10月 ◎調査対象/高校1・2年生 第1回：6,051人(13校) 第2回：6,319人(13校) ◎調査方法/学校通しの質問紙による自記式調査
◎URL / http://benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu_data/2009/index.html

図3 Benesse 教育研究開発センター「学習指導基本調査(高校版)」2010
調査時期/2010年8～9月 ◎調査対象/全国の公立高校の校長および教員：校長 830人(配布数2,000通、回収率41.5%) 教員 4,791人(配布数12,000通、回収率39.9%) ◎調査方法/郵送法による質問紙調査
◎URL / http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/kou_hon/index.html

図4 Benesse 教育研究開発センター「高等学校からみた大学改革の課題に関するアンケート」2010
調査時期/2010年2～3月 ◎調査対象/全国の高等学校の進路指導教員2,733人(配布数5,083通、回収率53.8%) ◎調査方法/郵送法による自記式調査

図6、7 ベネッセコーポレーション「大学生基礎力調査I」結果速報 2012
調査時期/2012年3月末～5月初頭 ◎調査対象/96大学、2012年度入学生86,063人 ◎調査方法/大学通しの質問紙による自記式調査

図8 Benesse 教育研究開発センター「社会に必要な能力と高校・大学時代の経験に関する調査」2010
調査時期/2010年12月 ◎調査対象/①大学4年生(4年制大学)、大学6年生(6年制大学)、大学院2年生 計2,059人 ②社会人(職業人)1～3年目1,732人、10～12年目1,854人 計3,586人 *大学生は就職活動経験者 *社会人は民間企業(従業員数300人以上・第一次産業は除く)、官公庁勤務または専門職の正規職員で、大学または大学院卒業 ◎調査方法/インターネット調査

*レイト・スペシャライゼーション 専攻する学問を早期から決めずに、大学入学後の学習の状況や興味の変化を踏まえて、専門を決定させる仕組み

東京会場

法政大学キャリアデザイン学部10年の実践

法政大学 キャリアデザイン学部長

児美川孝一郎 Komikawa Koichiro

学生を主体的な学びへと導くカリキュラムとは、どのようなものなのか。法政大学でキャリアデザイン学部という新しいコンセプトの学部づくりに参画してきた10年間の経験から、学部長の児美川孝一郎教授が語る。



◎1963年生まれ。東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。専攻は、教育学（青年期教育、キャリア教育）。法政大学文学部専任講師、キャリアデザイン学部助教授、同教授を経て現職。著書に『若者はなぜ「就職」できなくなったのか？』（日本図書センター）、編著に『これが論点！就職問題』（日本図書センター）など。

入学後に進むべき道を選択できるカリキュラム

法政大学が2003年にキャリアデザイン学部という新しいコンセプトの学部を立ち上げて10年が経ちました。教育実践の立場から、この10年間でどのような発見や成果があったかを報告させていただきます。

まず、本学部の教育方針について簡単に説明しましょう。キャリアデザイン、つまり人生設計について学ぶこの学部の教育には、大きく二つの狙いがあります。一つは学生が個人として自律的なキャリアを形成できる人間になってほしいということ、もう一つは学習・研究を通して今後の日本社会の中で他者のキャリア形成を支援できる専門的な人材を育てるとのことです。

1年次はかなり広い範囲の科目を履修しますが、2年次から絞り込んで、ビジネスキャリア、ライフキャリア、発達・教育キャリアという三つの領域を用意し、自分が主として学ぶ系統をつかみます。体系図（図1）を見ていただくと分かるように、内側が個人、外側が社会となってお

り、今、自分が問題にしていることがマイクロなのかマクロなのかを意識しながら学習します。この体系図は円錐形をイメージしており、その頂点がキャリアデザインやキャリアデザイン研究となります。

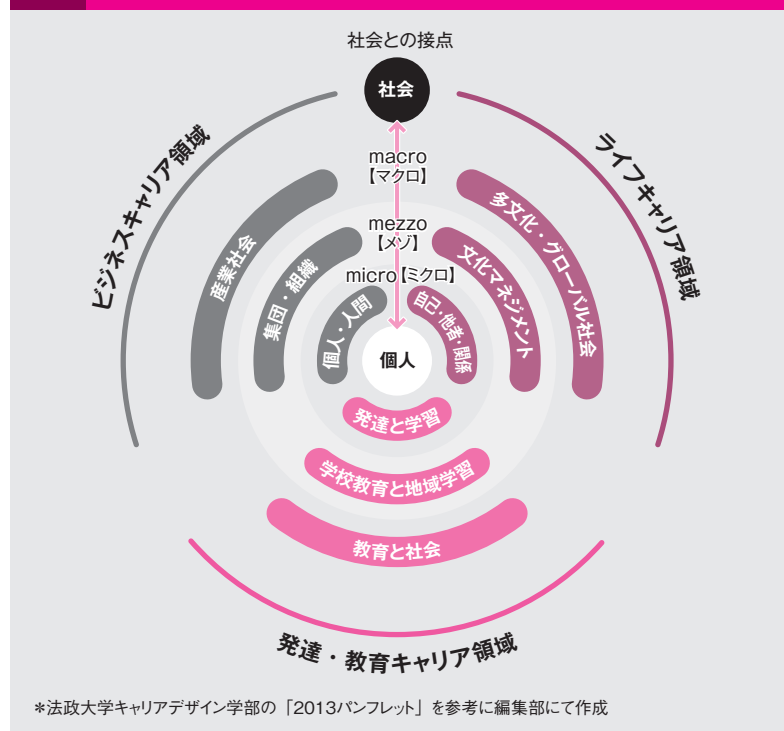
このように、三つの「登山口」を用意し、入学時に将来のイメージが

明確ではなくても、いずれかの道を選んで頂点を目指すことができるようにしています。

高校までの学習観、学問観を変えることから始める

これまでの実践を通じた問題意識

図1 キャリアデザイン学部 体系図



*法政大学キャリアデザイン学部の「2013パンフレット」を参考に編集部にて作成

は大きく分けて二つあります。学生の主体的な学びが大切だということには、大学関係者であれば異論はないでしょう。しかし、それは「言うは易し、行うは難し」であることを痛感させられた10年でした。

まず、高校までの学習姿勢へのとらわれは大きく、学生にとっては先生から教わることが学習であり、自律的で主体的な学びになかなか移行できません。学問観も同様で、問いを出せば答えがあるものと思っています。まずは、そこを変えなければ何も始まりません。我々からすれば、前提の前提を掘り下げるところからスタートしなければ大学教育にはならないのです。

次に、学生が成長する場や空間が相当広がっているという現実から、学びも情報化社会の中にあることを実感しています。それほど意識の高くない学生でもインターネットなどの情報源からいろいろ学んでいて、大学で教えている内容との関係に齟齬が生じることがあります。それがかなり意識の高い学生となると、学外のセミナーや研修会などに参加して自分なりに刺激を受けており、学部の学習内容に疑問を持つこともあります。

学生は自由に現代社会を生きており、さまざまな場面で学んでいたり学んでいなかったりする。それをどのように捉えていくか。カリキュラムを検討する時には、そういうことも含めて考えなければならないと思います。

カリキュラムの本質に戻り 全体でどう教育をするか

キャリアデザイン学部のカリキュラムは、初年度の2003年から大きく3回、改編しました(図2)。キャ

リア教育に関しては、カリキュラム体系全体で行うという当初からの考え方は変わっていません。

初年次教育を絞り込んだり、効果が高い体験型学習のメニューを増やしたことが変更点です。また、当初はかなり自由に履修できるようにしていましたが、学生の履修スタイルが奔放過ぎる傾向が見られたため、新しいカリキュラムでは系統性を持たせました。ただ、ある程度、分野横断的な科目も用意しています。

もしかしたら、本学部は世の中の一般的な流れとは違う方向性に進んでいるのかもしれない。近年は初年次教育やキャリア教育を充実させることが一般的ですが、我々はカリキュラム体系の全体で、どう教育するかという方向に進んでいます。

カリキュラム体系の全体で 主体的な学びを引き出す

結論として、これまでの実践から今後を生かせそうなこととお話したいと思います。

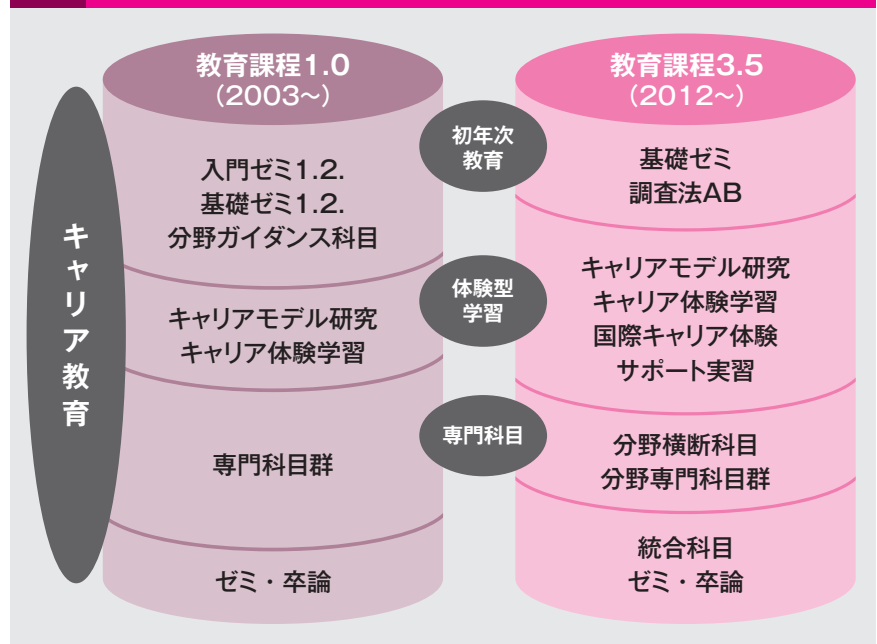
まず、一つの授業だけで主体的な学びへ導くには限界があることです。カリキュラム体系の全体で学生を育て、自律的で主体的な学びに導かなくてはなりません。

学びの統合は、ゼミと卒論だけでは難しいことも実感しました。そこにつながっていく授業科目群が必要であり、どのような流れでゼミや卒論まで持っていくかが非常に重要です。大学側が「こうすれば学びは統合する」と考えていても、学生は学外でも大いに学んでいます。学びを統合する主体は、あくまでも学生であることも念頭に置く必要があるでしょう。

また、正課と連携した学外の活動や正課外の活動が学生を成長させるということも強く感じました。

最後に、学問分野のディシプリン(専門)を背景とした教育力は、やはり軽視できないことも強調しておきたいと思います。その積み上げがあってこそ、探究があるのです。個人、科目ともに単独では、やはり限界があるといえそうです。

図2 キャリアデザイン学部 新旧カリキュラムの比較・検証



大人数討論型の 授業実践

富山大学 大学教育支援センター教授、FD部門長

橋本 勝 Hashimoto Masaru

大人数討論型の授業スタイルで、学生を主体的な学びへと導いている富山大学大学教育支援センターの橋本勝教授。大学教育の実践者の立場から、学生の主体性を引き出す秘訣を語る。

教員が教えたことではなく 学生が学びたいことを教える

「橋本メソッド」と呼ばれている私の授業をイメージしていただくために、まずは1枚の写真をご覧ください(写真)。

これは2011年度前期の富山大学の教養科目「社会科学の方法と理論」の3回目の授業です。受講者は268人、全員1年生で、人文学部、人間発達科学部、理学部、工学部の学生

が混在しています。

この授業で扱った内容は、「東日本大震災はなぜ想定を越えたのか」でした。写真から、学生が笑顔で主体的に授業に参加している雰囲気を感じ取っていただけるのではないのでしょうか。

学生を主体的な学びへ導くために非常に重要なポイントは、教員が教えた内容ではなく、学生が学びたい内容を学ばせることです。この授業を行ったのは東日本大震災発生か



◎1955年生まれ。京都大学大学院経済学研究科博士課程単位取得満期退学。岡山大学教育学部講師、助教授、岡山大学教育開発センター教授（FD部門長）を経て2011年4月より現職。主な著書に『学生と変える大学教育』（共編著、ナカニシヤ出版）、『学生・職員と創る大学教育』（共編著、ナカニシヤ出版）など。

ら1か月と少し経った時期で、学生のこのテーマへの関心は非常に高いものでした。図を見ていただくとお分かりのように、2012年度の授業でも、消費税や原発、TPP問題、また日本人論などニュース性や話題性の高いテーマを取り上げています。

やや大げさな言い方かもしれませんが、これから「橋本メソッド」の奥義を三つ説明します。私は教育の研究者ではありません。この授業スタイルは、特定の教育理論に依拠したのではなく、あくまでも実践からたどり着いたものです。

奥義1

「よい授業」ではなく 「楽しい授業」を目指す

教員は「よい授業」を目指そうとしますが、学生が望むのは「楽しい授業」です。「学生に知識・技能を確実に身に付けさせよう」「学生の能力を高めよう」と肩に力を入れずに、教員もできるだけ自然体で楽しむことが肝要です。

私は、授業にスライドも資料も参考文献も持ち込みません。さらに、

図 授業テーマ（2012年度月曜5限）

授業回	テーマ
第3回	消費税アップについて物申す
第4回	原発の再稼働の是非を問う
第5回	TPP問題について考える
第6回	日本語の乱れを考える
第7回	リサイクルは必要なのか
第8回	東日本大震災の復興を検証する
第9回	日本の常識は世界の非常識？
第10回	世界の日本化現象をどう見る
第11回	日本人は変わったか
第12回	大学・大学生について考える
第13回	富山の幸福度の高さをどう見る
第14回	現代社会に関する自由テーマ

第1回はチーム作りとテーマ選びのみ。第2回はプロローグ。第15回はエピローグと最終試験



写真 「社会科学の方法と理論」 3回めの授業（『読売新聞』2011.7.6掲載）

補足説明をする際は何も参考にせず、自分の頭にあることしか話しません。

そのように教員が自然体に徹することで、学生も自然体になり、本音を話すようになります。そして、意見や質問を発することにも抵抗がなくなります。

その結果、主体的な学びに目覚め、潜在能力を発揮する学生が現れ、それがお互いに波及効果をもたらします。私はその相互作用を「相互集団教育力」と呼んでいます。

奥義 2

楽勝科目なのに つい頑張ってしまうムードをつくる

学生が「つい頑張ってしまう」というムードをつくるために、私は次の点を心掛けています。一つは、成績と直結するゲーム性です。授業自体がゲームになっているのです。さらに、授業には競争原理も取り入れ

ています。

これだけでは授業がギスギスして学生を萎縮させてしまうため、「セーフティネット」も用意しています。それは、授業の流れに従えば自然に単位が取れるということです。

奥義 3

頑張らない人が 出てくることを許容する

どのような大学でも、もともとやる気のある学生が1割か2割はいると、私は思います。そういう学生から学びへの主体性を引き出すのは簡単です。それでは、残りの8割か9割の学生に対してはどうすればよいのでしょうか。おそらく、教員がどれだけ言っても、それだけではやる気は引き出せないでしょう。

奥義1、2のような内容によって主体的な学びの面白さに気付かせるとともに、頑張らない人が出てくるのも当たり前として許容することが、

私は大事だと思っています。放っておいて、自分から刺激を受けるのを待つのです。

学びに主体的ではない学生が最も刺激を受けるのは、優秀な学生の姿ではなく、自分と同じように見える学生が鋭い発言や目立つ言動をした時です。

自分が漫然と参加した授業で、他の学生の発言を聞いて、「あいつも結構やるんだ」「えっ、あの子はそんなことを考えているんだ」といった「ちょっと知的な言動」を見た時、「俺だって、やる時はやるぞ」という気持ちになるのです。

冒頭で紹介した授業では、全体的にはかなりレベルの高い議論をしていましたが、全員が優秀な学生というわけではありませんでした。しかし、いつもは的外れな内容を話す学生でも、時折、大事なポイントを突くような発言をすることがあり、それがお互いの刺激になって議論を高め合っていくのです。

愛媛大学の大学全体としての取り組み

愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室准教授

山田剛史 Yamada Tsuyoshi

学生の主体性を引き出すには、マクロ（組織）、ミドル（カリキュラム）、ミクロ（授業）といった複層的な視点が必要になってくる。大学教育の研究者の立場から、愛媛大学の山田剛史准教授がポイントを解説する。



◎1977年生まれ。神戸大学大学院総合人間科学研究科博士課程後期課程修了。博士（学術）。高等教育開発者。専門は青年心理学（大学生論、自己形成論）、大学教育学（高等教育アセスメント、教授・学習研究、FD）、島根大学教育開発センター准教授を経て2011年4月から現職。主書に『生成する大学教育学』（共著、ナカニシヤ出版）など。

主体的な学びを育成する カギとなる五つのキーワード

学生の主体的な学びを構成する要素として五つのキーワードを挙げてみたいと思います。

まず、授業やカリキュラムの中で、教員と学生、学生同士、また教員同士で「①信頼」し合う関係ができていくかどうか。次に、ある種の「②責任」が伴うかどうか。例えば、地域が抱えている問題解決に向けて、地方自治体などと取り組むような授業では、学生に大きな責任が伴います。責任を持たせることで、そこに深い「③関与」が生まれます。そしてチームで解決するために「④協働」が不可欠となります。

これらの要素が組み込まれた授業は少しずつ増えてきていますが、最も重要なのが「⑤省察」です。90分という時間の制限はありますが、授業をしてそれで終わりにせず、何らかの形で省察を埋め込むことが主体的な学びには必要です。

これら五つの要素が入っていることが、良い授業あるいはカリキュラムのデザインではないかと考えます。

組織として主体的な学びを 育てる五つのアプローチ

次に、愛媛大学が組織として学生の主体的な学びを育成するために実践している五つのアプローチ（組織としての目標設定と共有を含めると六つ）についてお話しします（図1）。

0 組織としての明確な 目標設定と共有

アプローチの前提として、本学では「どのような学生を育てたいか」という「愛大学生コンピテンシー」

を策定し、組織としての明確な目標設定と共有を図っています（図2）。

これは学部のDP（学位授与方針）とは違い、本学として育てたい力の期待値を表した能力の枠組みで、五つの能力と12の具体的な力で構成しています。DPのように達成することが前提ではなく、学生に対して「こんな力を育てたい」という大学としてのメッセージです。

1 一体感のある 組織体制の構築

こうした枠組みとともに、一体感

図1 組織として学生の主体的な学びを育成するための五つのアプローチ

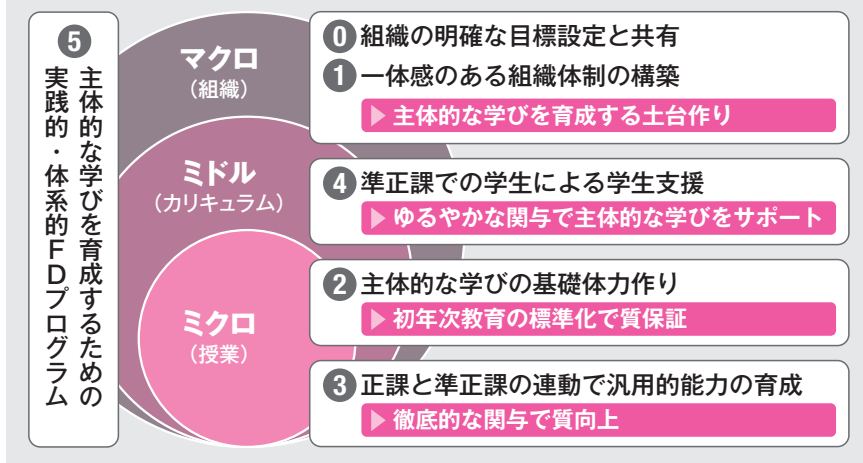


図2 「愛大学生コンピテンシー」の構成要素

五つの能力	12の具体的な力
I. 知識や技能を適切に運用する能力	1. 必要な情報を収集・整理できる 2. 個別の知識や技能を相互に関連づけながら習得できる 3. 習得した知識や技能を基に自分の考えを組み立て、適切に表現（記述・口述）できる
II. 論理的に思考し判断する能力	4. 広い視野と論理的思考に基づき分析・解釈できる （例：クリティカル・シンキング／創造的思考） 5. 科学的根拠に基づき判断し、解決策を提示できる （例：意思決定・判断力／課題探求・発見・解決力）
III. 多様な人とコミュニケーションする能力	6. 様々な状況に応じて適切な対話・討論ができる （例：ダイアログ／ディスカッション／プレゼンテーション） 7. 目的達成のために多様な人と協働できる （例：協調性／チームワーク／リーダーシップ）
IV. 自立した個人として生きていく能力	8. 自らの個性や適性を活かして行動できる （例：自己理解／自己決断／リフレクション） 9. 社会的関係の中で自分の行動を調整できる （例：順応性／セルフマネジメント／規範遵守）
V. 組織や社会の一員として生きていく能力	10. 他者を理解し、他者のために役立つことができる （例：「お接待」の心／ホスピタリティ） 11. 集団・組織の一員として自覚と誇りをもって行動できる （例：責任感／連帯感／帰属意識／愛校心） 12. 地域の課題を、地球規模で考え、解決に向けて貢献できる （例：社会貢献／グローバルマインド）

のある組織体制の構築が必要だと考えています。その上で、組織として主体的な学びを育成する土台を作ることが重要です。

2 主体的な学びの基礎体力づくり

注目されることが多いのが、高大接続と親和性の高い初年次教育です。

本学では初年次教育を一定標準化し、どの学部でも同じものを提供できるようにして質を保証するとともに、主体的に学ぶための基礎体力をつくることを目指しています。

3 正課と準正課の連動で汎用的能力を育成

また、正課教育と準正課教育の連動で汎用的能力の育成を目指しています。準正課教育では、一例として、学生リーダーや将来リーダーになりうる学生を支援・教育して人間的な成長を促す「愛媛大学リーダーズ・

スクール（ELS）」のような取り組みが挙げられます。

4 準正課教育での学生支援

本学では学士課程の全体像を「正課」「準正課」「正課外」の3層に分けています（図3）。

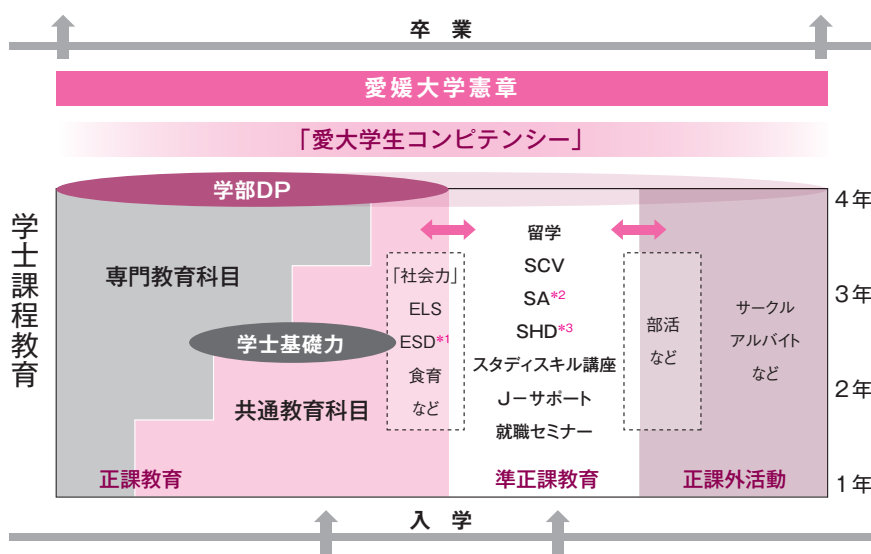
正課教育以外にも学生が成長するフィールドはあります。準正課教育での学生支援はその一つです。単位にはなりません、教職員が教育的意図を持ってサポートしている取り組みを指し、ゆるやかな関与によって主体的な学びを支援しています。

本学は、10年前から学生のボランティア組織である「スチューデント・キャンパス・ボランティア（SCV）」をつくり育てています。こうした活動も愛大学生コンピテンシーの能力を育てるために役立つと考えています。

5 主体的な学びを育成するための実践的・体系的なFDプログラム

最後にマクロ（組織）・ミドル（カリキュラム）・ミクロ（授業）の全てにかかわるのが、主体的な学びを育成するための実践的・体系的なFDプログラムです。愛媛大学ではさまざまなプログラムをつくり、学内のみならず四国（四国地区大学教職員能力開発ネットワーク）や全国（教職員能力開発ネットワーク）に向けて提供しています。

図3 愛媛大学における学士課程教育の体系図



* 1 ESD 持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development)
* 2 SA スチューデント・アシスタント (Student Assistant)
* 3 SHD スタディ・ヘルプ・デスク (Study Help Desk)

学生の主体的な学びを引き出すヒント

大学研究者

山内太地 Yamauchi Taiji

学生を主体的な学びへ導くには、どのような教育内容が必要なのか。大学研究者として外から大学を見て取材している山内太地氏が、先進的な事例を交えて語る。



◎1978年生まれ。大学研究者、フリーライター。東洋大学社会学部卒業。理想の大学教育を求め、47都道府県12か国および3地域の873大学1,163キャンパスを訪問（2012年10月1日現在）。著書に『アホ大学のバカ学生グローバル人材と就活迷子のあいだ』（共著、光文社新書）、『22歳負け組の恐怖』（中経出版）など。

黙って聴くだけが大学の授業ではない

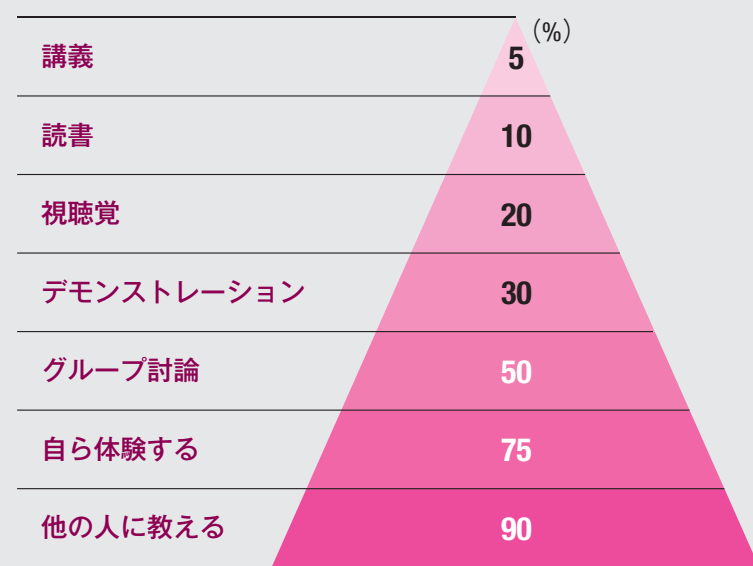
講義で学んだ内容があまり頭に残らないという経験的な実感は、データでも示されています。アメリカ National Training Laboratories の調査によると、授業から得た内容の半年後の定着率を調べたところ、「講

義」は5%に過ぎなかったそうです（図1）。

「読書」（10%）や「視聴覚」（20%）のほうはまだ内容が定着しやすかったという結果が出ています。一方、「自ら体験する」は75%、「他の人に教える」は90%と、はるかに学習内容の定着率が高いことが分かっています。

アメリカのある大学を視察したところ、大人数の授業では講義とセッション（十数人単位で大学院生がリードしてディベートをする活動）がセットで1科目となっていました。日本の大学のように黙って講義を聞いてレポートを提出すれば、良い成績が取れるというわけではないのです。

図1 The Learning Pyramid



出典／The Learning Pyramid.
アメリカ National Training Laboratories

アメリカ National Training Laboratories の調べによると、授業から得た内容を覚えているかを半年後に調べたところ、定着率の高い学習方法を定着率の高い順に並べると、「他の人に教える」、「自ら体験する」、「グループ討論」の順になった。一方、最も学習定着率の低い学習方法は、ただ黙って講義を聞くという結果。つまり能動的に授業に参加し、行動を伴いながら学ぶことが学習定着率の向上につながる。

日本ではなぜ、大人数の講義が中心になるかといえば、専任教員が少なすぎることが大きな原因といえるでしょう。専任教員1人あたりの学生数が50～60人の私立大学が普通にあるのが現状です。さらに状況にもよりますが、教員は週8～10コマを教えなければならないので、研究に充てることができる時間が少ない。本来なら専任教員を増やすべきですが、すぐに実現することはなさそうです。

それでは大学としては、どのように対応すればよいのでしょうか。慶應義塾大学SFC（湘南藤沢キャンパス）の「起業と経営」という授業では、1年生の発案でfacebook®にスタディグループを作成し、全履修者150人が登録し、それを授業外での交流や議論、自主ゼミ、教員からの指示などに活用しています。大人数の講義でも履修者同士の交流が実現し、授業外で学生が主体的な学びを始めたのです。

また、スタンフォード大学では、講義の内容を事前に動画で視聴させ

て、授業は全てディベートに充てるという案が出ているといいます。

このように、ITの力を活用すれば教員の負担を減らし、かつ教育内容もより魅力的なものに変えられる可能性があります。

自分の大学や部署で できることから始める

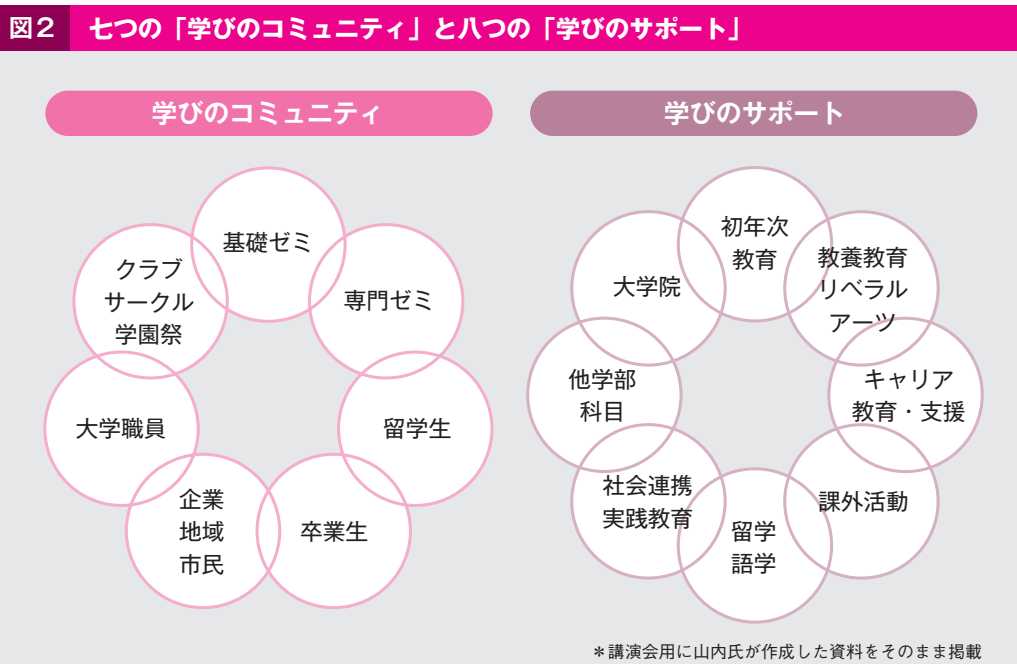
学生の主体的な学びを引き出すためには、今後、職員の役割が極めて重要になると、私は考えます。職員の中には向上心の高い人が多く、自主的に研究したり勉強会に参加している人もいますが、これまではその成果を学内で発揮できないことが多かったようです。それでも、ある大学では、職員が自主的に場を設けて学生から情報収集し、カリキュラム作成にもかかわっているなど、最近では状況が変化しつつあります。

ここで、ある大学が示している七つの「学びのコミュニティ」と八つの「学びのサポート」を見ていただきたいと思います。

構成要素の一つひとつを見ると、決して珍しいものではありません。どの大学でも実践している取り組みだと思います。しかし問題なのは、こうした要素が学生に十分に可視化されていないことです。大学にはいろいろな仕組みがあるのに、学生は知らないし、使っていない。教職員が学生に大学の仕組みをどう活用していくかを示していくことが、主体的な学びを引き出す上では重要だと思います。

他の大学の成功事例を聞いて、「我々の大学ではできない」とあきらめるのは、あまりにも残念です。他大学の例をそのまま取り入れようとしないでもよいのではないのでしょうか。まずは自分の部署の中で試してみる、身近な人を説得してみる、そして新しいことをやってみようという雰囲気を自分の部署や学科の中につくることが大事だと思います。

そのような身近な取り組みが、ひいては学校全体、そして日本の高等教育の改善につながっていくのだと思います。



立教大学経営学部 の取り組み

立教大学 経営学部教授、前学部長

山口和範 Yamaguchi Kazunori

2006年に設置された立教大学経営学部では、当初から学生の主体的な学びを強く意識してきた。それが特に表れている初年次教育の内容などを交え、前学部長の山口和範教授が主体的な学びを引き出す方法について提言する。



◎1962年生まれ。九州大学大学院総合理工学研究所博士課程修了。理学博士。専門は統計学・統計科学。立教大学社会学部専任教授、同大学経営学部教授、同学部長を経て2012年から現職。経営学部長の際に少人数教育プログラムの開発など経営学部の教育改革を牽引。

学生の企画を学部運営に積極的に取り入れる

本学部では、学生に主体的に行事を企画・運営してもらうことを強く意識しています。例えば、ウェルカムキャンプでは、タイムスケジュールや会場手配など運営の全てに、2年生が主体的にかかわります。

また常々、サービスを受ける消費者として大学で過ごすのではなく、提案者として大学にものを言ってほしいと伝えています。社会変革を担う世代としての意識付けが必要だと考えているからです。

そこで学部としては、学生の意見や提案を真摯に聞くように心掛けています。その一環として、学部長が学生全員と、昼食をとりながら話を聞くという試みもしています。大学に与えられたものに受け身の姿勢で取り組むのではなく、学生たち自身が教育環境をつくっているという意識を持ってもらうことで、主体的な学びが引き出しやすくなるのではないかと考えています。

企業と連携した 学生参画型の授業

立教大学の経営学部は、2006年に設置された比較的新しい学部です。そのため、学部としての教育理念を本学の中でどう実践するかということに常に考えてきました(図)。

経営学部の設置に先駆けて学部としての目標を議論した際には、主体的な学びについてかなり意識しました。それが形として特に表れているのが初年次教育です。

初年次教育の一つに「リーダーシップ入門」があります。これは1年次前期の全員参加の授業で、企業と連携してプロジェクト型の学習を行います。学生がビジネスの場面に参加することで自分が何をしなければならないかを体験的に知り、学習への意欲を高めるのが狙いです。

リーダーシップ入門の0回目と位置付けている取り組みが、入学式が終わってすぐに全員参加で実施する1泊2日の「ウェルカムキャンプ」です。全員をあえてランクの高いホテルに泊め、企業の方々に課題を出してもらい、1日半で回答するプロ

ジェクトに取り組みます。入学してすぐに、「これまでとは違うところに来たな」と意識させることを意図しています。特に不本意入学の新入生は、自分が何をすべきかを分かっていないことが多いため、企業から何を求められているのか、それを実行するにはどうすればよいか、自分には何が足りないか、といったことを体感してもらいます。

図 立教大学経営学部の教育の理念

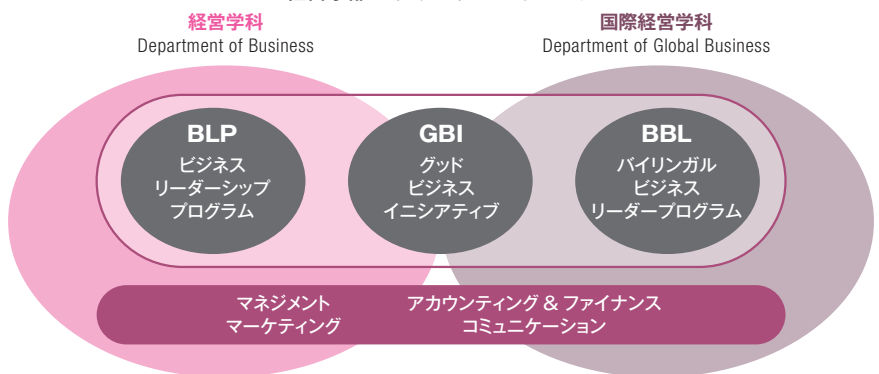
学士課程教育の理念

本学建学の精神である「Pro Deo et Patria (神と国のために)」にもとづき、「普遍的なる真理を探究し」(Pro Deo)、「私たちの世界、社会、隣人のために」(Pro Patria) 働くことのできる「専門性に立つ教養人」を育成する。

経営学部が目指す人材育成

価値観が多様化し、急変する現代社会において、明確なビジョンと高潔さを有し、持続可能な社会の構築に向けて、経営学に関する専門知識を生かしつつリーダーシップを発揮する人材を育成する。

経営学部カリキュラムのイメージ



学びの活性化を めぐる諸相

国立教育政策研究所 高等教育研究部
総括研究官

川島啓二 Kawashima Keiji

大学は、主体的な学びに関連する諸要因・条件をどのように整理し、実現に取り組むべきか。国立教育政策研究所で高等教育開発の研究に携わる立場から、川島啓二氏が提案する。



◎1954年生まれ。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。専門は高等教育論・教育行政学。芦屋大学助教授、国立教育研究所教育経営研究部高等教育研究室長を経て現職。日本高等教育開発協会会長、大学教育学会常任理事、初年次教育学会理事。

導くだけの自己革新力や、教員自身が成長する伸び代などがあるかどうか問われているということです。それが無理な場合は、どのような手立てを準備するかが問題になってくるでしょう。

主体的な学習と関連する諸条件・要因

主体的な学習と関連する条件や要因にはさまざまなものがあります(図1)。それぞれのパートの中で何ができるのかを整理してマッピングし、どういう目標を立てるのか、具体的に何をするのか、そして何ができたかを評価していくといった活動が必要です。

これまでは「方法的要因」の教育方法において、教育心理学や教育方法学の研究が成果を上げてきました。今後、その成果を実践的な場面で展開することや、制度的な要因の場面で行われた場合、どういう方法があるか、あるいは、教育方法を専門とする方とのコラボレーションのあり方などが、特に重要になると思います(図2)。

主体的に学ぶとは?

主体的に学ぶ学生について私が感覚的に考えていることを述べると、次のようになります。

まず、そのような学生は授業の予習・復習は指示されなくても行います。これは、先を見通す力や計画性、授業への参加意識が深く関係しています。さらに、知的好奇心や進路選択への意識を持ち、予習・復習以上の学習に取り組むことも特徴です。

主体的な学生は、授業以外での学びにも積極的です。授業に触発されて授業以外の学びの機会に参加したり、授業とは関係なく自分の進路・将来・関心に即した学びの機会に参加したりします。

このような主体的な学びに導く具体的な方策は、これまで大学改革を通してさまざまな工夫がされてきましたが、結局は、教員の授業が重要だといえると思います。つまり、今の大学教員に学生を主体的な学びに

図1 主体的な学習と関連する諸条件

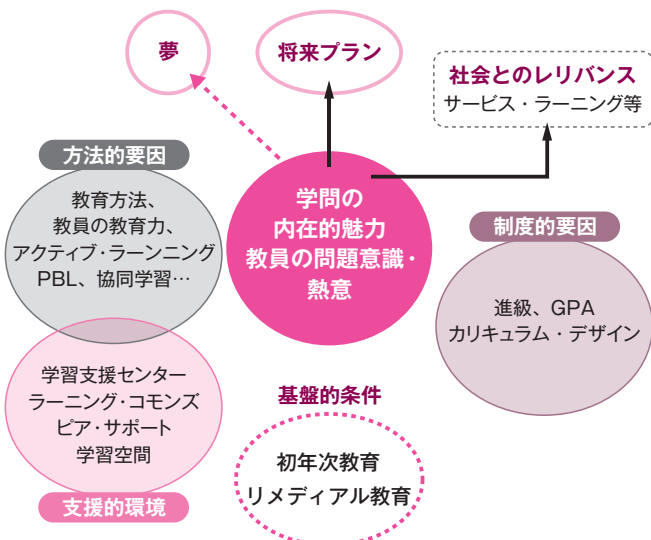


図2 それぞれの要因を例示的に整理すると…

	担当組織	方法	実施の難易	学生への影響
大学教員・学問	学部、FDセンター	能力開発 教員評価	難	直接
方法的要因	FDセンター	研修	やや難	直接
制度的要因	教育推進機構	制度改革	可能	間接
支援的環境	教学部	新規組織、GP、プロジェクト	可能	直接/間接
社会とのレリバン	担当のセンター	GP、事業、プロジェクト	一部可能	直接

何が学生を主体的な学びへ導くのか

学生を主体的な学びへ導くために、今、大学がなすべきこととは何か。さまざまな立場で大学教育にかかわる5人のパネリストが、「授業デザイン・教育方法」「統合的なカリキュラムデザイン」「学士課程教育のトータルデザイン」という三つの観点から意見を交わす。

モデレータ◎ 川島啓二 国立教育政策研究所高等教育研究部総括研究官

パネリスト◎ 児美川孝一郎 法政大学キャリアデザイン学部長

橋本 勝 富山大学大学教育支援センター教授

山田剛史 愛媛大学教育・学生支援機構 教育企画室准教授

山内太地 大学研究家

山下仁司 Benesse 教育研究開発センター
高等教育研究所主席研究員



視点1 主体性を引き出す授業デザイン・教育方法とは

自由度を高めて 深い学習へと導く授業

会場からの質問〈以下会場〉 参加型の大人数の授業をディープ・ラーニング＝深い学びにつなげるには、具体的にはどうしたらよいのでしょうか。

川島総括研究官〈以下川島〉 山田先生、ディープ・ラーニングについてお話をいただけますか。

山田准教授〈以下山田〉 ディープ・ラーニングは、言葉の通り「深い学習」という意味です。アクティブ・ラーニングと明確に異なるものではありません。

なお、私は「学習」と「学び」は分けて考えています。「学習」は知識のインプットとアウトプットの関係で捉えられることが多いのですが、「学び」あるいはディープ・ラーニングとは、構成主義的な授業観に基づくもので、知識と知識がつながっていくことを指します。例えば、資格試験用の勉強のような学習は、知識をインプットしてアウトプットしていく作業の繰り返しであるのに対し、ディープ・ラーニングは深い思考と思考の繰り返しになるため、知識と知識が世界の中でつながっていきます。

川島 橋本先生、授業の取り組みを通していかがでしょうか。

橋本教授〈以下橋本〉 私の授業は、あくまでも「きっかけ」だと考えています。きっかけをつかんだ学生は、ディープ・

ラーニングに近い学習を専門教育でも続けることができます。逆に、きっかけとなる経験をしていない学生は、できるだけ負担の軽い学習に流れていく傾向があります。

ただ、全ての学生がディープ・ラーニングに到達できるとは思いません。浅い学習しかしなかった学生でも、私の授業を経験することで、「あの時は自分が何かを積極的にやりかけた」と思うことができます。それが社会に出た時にももしかしたら役立つかもしれない。それで十分なのです。

私が心掛けていることの一つは、できるだけ学生の自由度を大きくすることです。その一環として、授業外学習に時間をどのくらいかけるかは学生に委ねています。学生が1時間で済ませようと思うなら、それでよい。しかし、なかには熱中して何時間もかける学生が現れます。そのように自分たちが目指す到達点を考える機会を与えることも、主体的な学習に導く点では重要だと思います。

会場 橋本先生の「橋本メソッド」は、どのように他大学に受け入れられ、実践されているのでしょうか。

橋本 現在は全国で10大学ほどが実践しています。北陸地域のある私立大学では、大学全体としてキャリア教育の場面で導入したいということで、組織的に取り組んでいます。良い部分を、その大学、あるいはその先生なりに取り入れていただければと考えています。この授業方式を始めてから10年くらいになりますが、最初は、特定の先生以

外は関心を示されませんでした。最近、活発に取り組んでいる先生が増えましたし、自然に広がっているのは確かです。

頑張らない学生をフォローする仕組み

会場 橋本先生の授業では、「頑張らない人が出てくることを許容する」というお話がありました。私は大変共感するのですが、気になるのは、頑張らない人にどのようなフォローが必要か、ということです。また、先生の授業を受けた学生と受けなかった学生との間には、どのような差が出てくるのでしょうか。

橋本 頑張ろうと思ったけれども頑張れなかった学生は、私の授業にも必ず出てきます。授業にゲーム性や競争原理

を取り入れているので、たまたま運悪く、頑張ったけれども点数が取れなかったケースもあります。そういう人をフォローする仕組みをいくつも用意しています。例えば、極端な場合、全15回の授業で合計1~2時間しか授業外学習をしなくても、全く授業外学習をしなかった場合以外は最低、単位は取れる仕組みになっています。そのことの安心感は、授業を受けているとだんだん分かってきます。

「橋本メソッド」による授業を受けた人と受けていない人の違いですが、一つの例として学生参画型の教育改革への参加があります。私の授業を受けた学生は、おそらく学生参画型の教育改革に関心を示してくれるだろうという思いがありました。そして実際、その通りになっています。成績がどう違うかということ以上に、大学をどう変えていくかということに波及する効果があると思います。

視点2 統合的なカリキュラムデザインをどう考えるか

正課できっかけを与え 正課外活動で主体性を引き出す

会場 児美川先生のご報告に、正課と連携した学外活動が学生を成長させるとありましたが、具体的にどのような活動を想定していますか。また、その中で事務職員がどのようにかかわっていくべきかについてお聞かせください。

児美川学部長(以下児美川) 正課はあくまでも「きっかけ」だと思います。法政大学キャリアデザイン学部では「キャリア体験学習」という授業を実施しています。内容はインターンですが、企業だけではなくNPOや自治体など、いろいろな方面に学生を行かせます。それがきっかけになり、その後は単位に関係なく継続的にNPOにかかわっている学生がいます。あるいは、「キャリアサポート実習」と称して高校を訪れ、大学生が高校生の学習や進路形成を支援する活動をしています。それも次第に熱中する学生が出てきます。今では学生が自分たちでスタディーサークルのようなものをつくり、自主的に高大連携を行っています。これらの活動の最初のきっかけは正課の授業でした。

その際の教員と職員の役割は、基本的には環境整備です。実際に学生が動こうとすると、必要な備品が足りないなどの問題が出てきますので、支援が重要になります。トラブルが起きた時の処理のリスクを負うことも必要でしょう。また、教職員は授業内の学習についてはコントロールしても、学生の自主的な活動が始まったらできるだけ手を出さないことが原則だと考えています。

川島 職員の役割について、山内さん、何かヒントはありますか。

山内氏(以下山内) 特定の先生が頑張っていても、たい

てい入試広報担当の職員はそれを知りません。主体性を引き出す授業は、その成果を一般の人に情報として伝えることまでして、はじめて目的が成し遂げられると思います。厳しい言い方ですが、教育関係者の間だけで、「あの大学はよいことをしているね」という評判が伝わるだけにとどまっていたら、一般の人には何もしていないことと同じにしか感じられません。

例えば、オープンキャンパスで教員が模擬授業をする代わりに、学生たちにプレゼンテーションをさせてみてもよいでしょう。ある大学では学生がプレゼンテーションをしている動画をYouTubeに流しています。あるいは、学生が高校を訪問し、「私たちはこういう主体的な授業を受けています」と説明するのも面白いでしょう。良い取り組みをしているだけではまだ半歩で、それを高校生や保護者に伝えるようにすることが、職員の役割として重要だと思います。

今後ますます重要になる 教職協働のあるべき姿

川島 大学の情報公開の問題は政策的にも要請されていますが、そのための体制をどのようにつくるかが重要ですね。正課と正課外の学習という点では、そこに職員がどう関係していくかについて関心が高いようです。

会場 私は教務を担当しているので、カリキュラムデザインの観点で職員の役割を関連付けてお聞きしたいです。私の大学の教員からはカリキュラム改革で疲れているという話を聞きます。法政大学キャリアデザイン学部では、カリキュラム変更のスパン、またその際の職員の役割や機能をどのように考えているかということを教えていただきたいです。さらに、カリキュラムの改編は、その価値を定量化

して分析する視点が必要だと思いますが、その点についてはどのような形の設定をしているのでしょうか。

児美川 本学部のカリキュラム改編は、学部を設立してから3回目です。それぞれ2年間ほどかけた議論を今まで3回行いました。新カリキュラムを実施すれば、ほぼ4年か5年後には次ができているというサイクルです。つまり、改編したカリキュラムの完成年度を迎える時期には、次の改編の議論が行われています。

改編時の業務は、メインはもちろん教員ですが、履修上の問題について、当然、職員の方にも点検をお願いします。同時に、日常的にカリキュラムを機能させるために、教授会のなかの教務委員会に職員が常時出席しており、職員から必要な指摘を受けています。日々のコミュニケーションの中で職員には助けられています。

カリキュラム改編のデータの裏付けについて、本学部の場合は、履修傾向については大掛かりなデータは取りませんが、それに学生の成績を関連付けるようにするかという

と、教員間で評価の付け方の統一ができていないのが現状なので、現時点では関連付けをしていません。

もう一つ、本学部の特色として、教員でも職員でもない立場の「キャリアアドバイザー」が複数名います。教員と職員の間に入ってもらうことで、我々教員以上に職員との連携はできていますので、うまく3者（教員・キャリアアドバイザー・職員）の意見と情報の交換ができています。

山田 私は教学IR*1の仕事していますが、この領域は、かなり教職協働が求められると思います。職員が持っている教務データなどを基に、何か学生に問題があった時には、「この学生は〇〇だった」とフィードバックされることはあります。今後は、職員が管理しやすいようにフォーマットを整備し、心配な学生については教員に情報を共有しやすいようにして、学生の問題行動（中退や学修上のつまずきなど）を防ぐことが必要だと考えています。ワンストップサービスとしての学生支援体制と教学IRの推進で、教職協働体制を構築していく必要があると思っています。

視点3 学士課程教育のトータルデザインをどうするか

トップの決断と指導力がトータルデザインを左右する

川島 次にトータルデザインに話を向けましょう。愛媛大学には「愛大学生コンピテンシー」というものがあります。これに基づいて愛媛大学の教育の基本的な考え方や志向を共有していくという試みですが、そういうものをつくるためには、大学全体の体制や執行部の考え方が重要です。主体的な学びを進めていく上で、大学の執行部のリーダーシップが効果を生んでいるという事例はあります。

山内 主体的な学びの環境を整えることに成功している大学はトップの決断と指導力が決め手だったという事例が多いです。

関東地方のある大学には、理事長の発案で始まった取り組みとして、課長以下の全職員が、1年次ゼミの副担任になるというものがあります。学生が、初年次教育の担当となった先生とうまくいかなければ不幸です。そういう時に、職員である副担任がサポートして、学生の面倒をよく見て中退を防ぎ、将来のキャリアにつながる話も学生にしています。授業では職員が話す時間も取っています。

また、ここ数年で志願者が急増したある大学では、所属部署とは関係なく、職員に特定の学部の担当を割り当てています。職員は所属部署の仕事をしながら、時間のある時に担当の学部に行き、会議で自由に発言をしています。そこで得た情報を所属部署に持ち帰り、職員で共有します。職員は、教員とは異なる立場で学生に近い場所にいるため、

その力をうまく取り込んでいます。結局、大学を教職員の皆さんにとって働きやすい場にするのが、結果的に学校のいちばんのアピールにもなると、私は考えています。

川島 各大学の課題や歴史、人的構成は多種多様ですので、多くの事例の中から使えるものを取り出して実践することになるかと思います。最後にベネッセコーポレーションの山下さん、コメントはあります。

山下主席研究員 関西のある大学では、理事長がアメリカの先進的な大学を視察し、職員を派遣して方法論を全て学び、完全にレイト・スペシャライゼーション*2の事例を導入しました。3年進級時に専門を決めるための支援システムも構築しています。学生がしたいことを入力すると、モデルカリキュラムとお勧めの専攻が表示されるというものです。理事長がオーナーシップを持ち、教育に大変詳しい方なので、トップダウンで実施されたとうかがいました。

主体性を引き出す取り組みがなぜ必要かということ、高校生から大学生になる段階で、学びの姿勢の転換が起きていないからです。これからの大学はまずそこを解決しないと、個々の専門の学びだけでは主体的な学習に導くことが難しい状況がありますので、事例として紹介いたしました。

川島 個々の学びだけでは解決できないということが、児美川先生のプレゼンテーションにもありました。それと、実際の授業をどのように変えていくかという問題は、個々の大学や先生ごとに状況が異なる部分もあり、参考となる事例はあっても、共通の最適な解はないのが現状だと思います。その意味で前向きな試行錯誤が必要です。

*1 教学IR 大学の運営に資するデータ、情報の集積・分析活動のこと

*2 レイト・スペシャライゼーション 専攻する学問を早期から決めず、大学入学後の学習の状況や興味の変化を踏まえて、専門を決定させる仕組み

まとめ

大学教育はどこに向かっているか

各パネリストが、パネルディスカッションを振り返り、
今後、さらにどのような議論が必要かなど、感想を語りました。



児美川 さまざまな特色の大学が数多く存在するため、いろいろな調査を実施する時にはタイプを区分けして論じられることもあります。シンポジウムやセミナーでは一挙に議論せざるを得ない制約があります。皆に関係ありそうだが、「本学とはちょっと違う」という意識を少なくするために、これからは適切な区分けを考えた議論が必要になると思います。



橋本 私はここに参加している方々に、学生と一緒に学んでほしい。それがまさに学生にとって良い効果を生み出すと申し上げたいと思います。



山田 愛媛大学では、「愛大学生コンピテンシー」を1年強かけて準備しましたが、これは必ずしもトップダウンではなく、内部で膝詰めで徹底的に議論してつくったものです。最終的には学長自らの想いととも仕上がりしました。本学にとって「今のような学生が必要なのか」「どのような学生が本学の成功者なのか」「こんな学生がほしい」といったことを共有しながらつくっていきました。このプロセスを基に、このあと、職員のコンピテンシーと教員のコンピテンシーも策定していく予定です。それらをもって、愛媛大学の「大学力」を示していきたいと思っています。



山内 大学により置かれた条件は異なりますが、本日の議論の中で自学の改革に役立てられる部分を見いだして取り組んでいただけたらと思います。



川島 冒頭で紹介したように、教職員、学生、一般、多様な方々が参加され、大学教育という重要かつ複雑な問題に、立場の異なる多くの方々が一生懸命取り組まれているのが、日本の現状だと再認識しました。それぞれの人がそれぞれの思いで取り組まれているのですが、それが報われるように、前に進むような努力や成果を大切にしたいと思います。そのためには、我々も、参加者の方々も、主体的な投げ掛けや主体的な受け取りを行わなければなりません。そのための少しの努力を、本日はさせていただきますと考えています。



山下 「学び」は基本的には一人ひとりの頭の中でできるものであり、体験を抽象化し、また具体的な事例に当てはめていくというプロセスを経て、人間は変容していくものです。その変容のキーワードとなるのが「省察」ではないかと考えています。参加された一人ひとりの先生方が、今後の実践の中で、学生に省察をどう根付かせていくのか、取り組みの成果をぜひ教えていただきたいと思っています。

参加者へのアンケートより (一部抜粋) 参加者の皆様を対象としたアンケートに寄せられた声の一部をご紹介します。

◎シンポジウム全体を通じて

「刺激的な話であり本学の教育改革の参考にしたい (大阪会場：大学職員)」、「熱心な質疑応答で『大学を良くしたい』という熱意が伝わりました (東京会場：大学職員)」、「多角的な意見が聞けた (東京会場：大学生)」といった声が寄せられ、問題提起ができたのではないかと考えています。

◎パネルディスカッションについて

「大きな問題提起なので、より掘り下げたディスカッションがあるとよい (大阪会場：大学教員)」、「パネルディスカッションをもっと聞きたかった (東京会場：大学職員)」、「テーマ

を絞り込んだほうがよい (東京会場：大学教員)」など、ご参加の皆様から、より深い議論を期待する声がありました。

◎その他のご要望

「高校教員もパネリストに入れたほうがよい (大阪会場：大学職員)」、「パネラーに企業人を登用してほしい (東京会場：企業)」など、登壇者の幅を広げることを期待するご意見がありました。今後検討してまいります。

また、「学生の主体的な学びを引き出す、教員の主体的な取り組みをどう引き出すかが大きな問題です (東京会場：大学教員)」とする、教える側の

取り組みを問うご意見もありました。

◎高校教員より

「主体的な学びに向かう仕掛けをどうするか、高校現場でも悩んでいる。この点を大学人と共有できた点は収穫だった (大阪会場)」「主体的な学びとは何か？ そのための教育とは？ より根本的な議論を聞きたい (東京会場)」、「高校の現場にいて大学の取り組みが全然見えていなかったことに驚いている。毎年生徒を大学に送り出しているが、高校と大学の溝はまだ深い (東京会場)」などの、高大接続を問うご意見をいただきました。

——多数の皆様のご参加とご意見をいただき、ありがとうございました。

学生を主体的な学びへ 導くための ベネッセグループの視点

2012年8月28日、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」が公表された。

主体的に学び、考え、行動する人材を育成する教育への転換が求められている大学に対して、
ベネッセグループはどのような役割を果たしていこうとしているのか。

教育プログラム、学生の成長の測定、調査・研究、市場への発信、広報の視点から語る。

(株) 進研アド Between編集部 長田雅子

(株) ベネッセコーポレーション 大学事業部事業開発課課長 松本 隆

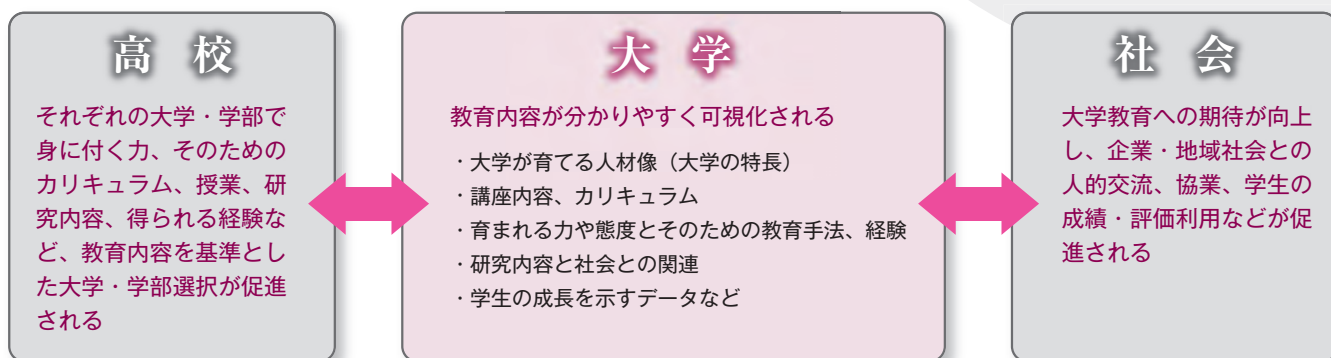
(株) ベネッセコーポレーション 大学事業部 Future Skills Project 研究会事務局 平山恭子

Benesse教育研究開発センター 高等教育研究所事務局長 松田 実

Benesse教育研究開発センター 高等教育研究所主席研究員 鎌田恵太郎

大学に対するベネッセグループの役割

教学改革（正課教育、正課外教育／活動）と教育力の市場伝達を支援する。



発信

教学改革と大学教育内容の市場伝達を支援

（調査・研究、アセスメント、教育プログラム・教材、コンサルティング、広報メディア）

発信

ベネッセグループ [ベネッセコーポレーション大学事業部・高校事業部・高等教育研究所、(株)進研アド*]

* (株) 進研アド 高等教育機関（大学、大学院など）の広報・大学改革支援を行うベネッセグループの企業

学生の主体性を引き出すための「育てる広報」を支援



(株)進研アド
Between 編集部

長田雅子 Osada Masako

大学生の主体性を引き出す働きかけは、入学前から始まっています。進研アドが提案する「育てる広報」は、高校生を「活動意欲の高い受験生」に育て、入学時の納得度を高め、入学後も意欲を高め続ける大学生に育てていくための広報を中心とした大学支援です。

納得して入学できるような情報発信が重要

2010年度にベネッセコーポレーションが行った調査*1では、第1志望で入学した学生は、入学後の活動意欲が高く、就職でも内定獲得率が高いことが分かりました。同調査では、たとえ第3志望でも、選んだ大学に納得して入学した学生は、大学での活動意欲が高いことも分かりました。つまり、志望順位にかかわらず「納得して入学すること」が大学生生活を活性化させ、ひいては就職にも好ましい影響が出るといえるのです。

自学を第1志望とする受験生ばかりを集めることは容易ではないが、自学の教育について納得した上で入学してもらうことは、大学からの働きかけ次第で可能ではないだろうか——このような考えの下、大学への期待を高めて志願をもらい、入学して大学生になってからも活動意欲を継続させることを、進研アドでは「育てる広報」と名付けています。

高校生に大学で学びたいことを明確にさせ、進学目的が十分に理解されている状態をつくり出す。そのためには、高3生になるずっと手前の段階から、大学進学を自分の将来やライフサイクルに引き付けて考えた

り、その学問が社会のどんなところで役に立っているのかが実感できるような情報提供、大学と高校生のコミュニケーションが求められます。

社会の価値観を変えることが大学選びの視点を変える

従来の学生募集広報は、大学・学部・学科の特色を伝え、それらを受験生に理解してもらうことが中心でした。これからは、理解するだけでなく、大学の教育に納得・共感し、満足して入学してもらうためのリアリティーのある情報発信が必要です。それが、学生の主体性、大学の活性化につながっていくのです。

この「育てる広報」の一環として、大学選択に対する社会の価値観を変えるために、進研アドは高校と

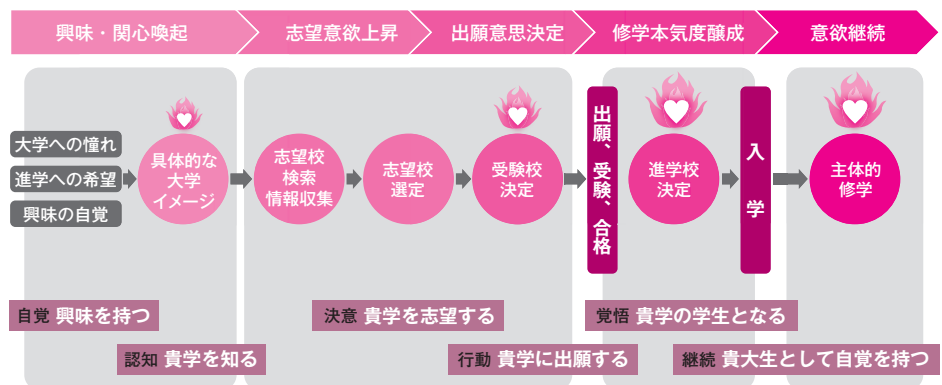
大学との橋渡しの役割を担っていきたいと考えます。大学選びの価値観が変わらなければ、高校生や保護者の行動も変わりようがありません。『Between』*2では、小中学生を対象に学びの面白さや実社会とのかかわりを体感させる大学や、あえて自学での学習の厳しさを伝え、入学の覚悟を突き付ける広報をした大学などの事例も紹介してきました。これらは、「どのように生きるために、何をどう学ぶのか」、自分の生き方と学びを結び付けて考えることの大切さを、早い段階から訴える試みです。

「育てる広報」を推進するために、進研アドでは今年、ベネッセ高等教育研究所と共同で「高校・大学間の活性度移行調査」を行いました。これは、活動意欲の高い学生は、いつ、どのような場面で、何をきっかけに進路や学びたいことに目覚め、意欲が高まったのか、高校までの行動と大学入学後の行動を連続して見る調査です。この結果を活用すれば、高校生にいつ、どのような情報や場を提供すれば、学びが活性化していくのが明確になるでしょう。

一人の高校生が意欲ある学生として成長していくために、大学の教育力という個性をどう伝えていくか、大学とともに考えたい。主体的に行動できる学生を育てる広報を提案していきたいと思います。

図 「育てる広報」のコンセプト

高校生を「意欲の高い受験生」に育て、入学後もその火を燃やし続けます



*1 出典／Benesse 教育研究開発センター「社会に必要な能力と高校・大学時代の経験に関する調査」2010

*2 『Between』（株）進研アドが発刊する高等教育の現状を見据え、将来を展望する大学関係者向けのオピニオン誌

大学選択の評価軸を変えるためにも アクティブ・ラーニングの推進を支援



(株)ベネッセコーポレーション
大学事業部事業開発課課長

松本 隆 Matsumoto Takashi

学生の自発的な学びを促すため、また、社会が求める就業力の育成には、アクティブ・ラーニングの質と量を担保する必要があります。アクティブ・ラーニングを充実させ、高校生に伝えることは、大学選択の価値観の変化につながると考え、ベネッセは支援しています。

入試難易度中心の評価軸に 教育面の評価軸を加える

主体的な学びを推進するには、高校生の進路選択における大学の評価軸を変えていく必要があります。現状は、学力軸（偏差値）中心の進路選択となっていますが、そこに教育面の評価軸（どのように学ぶ機会が準備されているのか）を加えることによって、高校生の大学入学後の学びに対する姿勢は大きく変わっていくと思います。

例えば、オープンキャンパスで大学に寄せられる質問は、入試に関する「入口」と、就職率などの「出口」に関するものが中心です。「何を学ぶのか」を聞く高校生はいても、「どう学ぶのか」という質問はほとんどありません。入学してから、例え

ば「ゼミは必修ではなく、全員が必ずしも履修できなかった」「多くの学生が受けたと思う教員の授業は抽選だった」などといったことが分かり、期待していたとおりの教育が受けられない事態が起こりかねません。これでは、入学時に意欲があった学生でも主体的に学ぼうとする気持ちを失ってしまうでしょう。大学選択の価値観を変え、高校生が「ゼミは全員履修できるのか」「PBL*は実施しているのか」といったことを大学に質問する状態を生み出すことが、学生を主体的な学びへと向かわせるために不可欠ではないでしょうか。また、その価値観の変化が大学の教育改善のスピードを上げることにつながります。

そこで、ベネッセコーポレーションでは、『VIEW21 高校版』（年6回、

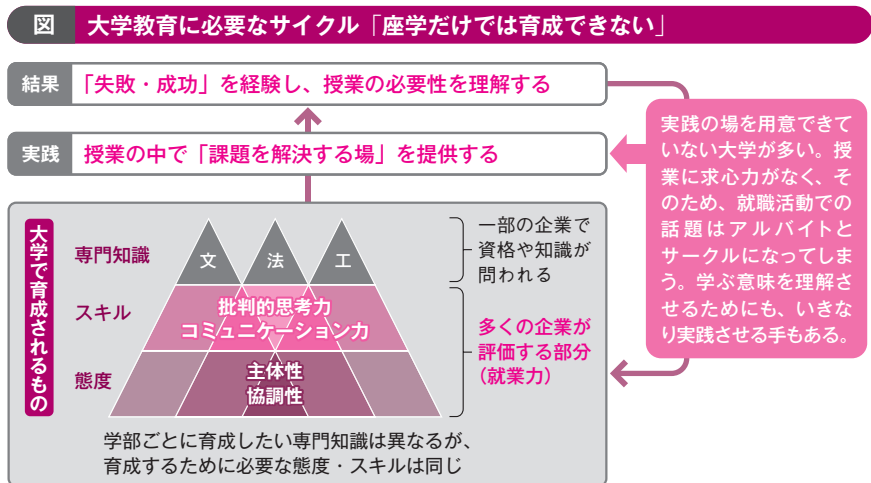
隔月発行）に「大学選択 新たな視点」というコーナーを2009年4月号から設け、評価できる大学の教育内容を高校教員に伝え続けています。今後は、大学の教育面の評価軸（どのように学ぶ機会が準備されているのか）をより明確にし、高校教員や高校生に対しても発信していきます。

アクティブ・ラーニングを 推進するためのサービスを提供

大学の教育的な評価軸を考える上で、特に高校生に目を向けてもらいたいことは、大学が専門知識だけではなく、就業力（主体性・協調性・思考力・コミュニケーション力など）の育成にも力を入れているかどうかということです（図）。就業力の育成に非常に有効なのは、アクティブ・ラーニングです。これは、一方的に話を聞くだけでなく、授業で学生同士や教員との間に双方向のやり取りが発生する学びの仕組みです。また、授業で学んだこと、つまり専門知識を生かして課題を解決し、実践する場がPBLです。多くの企業が評価する就業力は、講義だけでは身に付きません。しかし、アクティブ・ラーニングの充実度は、大学によって大きな差がある状況です。

大学はアクティブ・ラーニングの必要性を認識していますが、なかなか広がっていないのが現状です。その理由の一つは、教員育成の仕組みがなく、教員のマインドや指導スキルが伴わないこと、もう一つがアクティブ・ラーニングを行うための施設が整備されていないことです。

このような課題に対し、ベネッセコーポレーションでは、PBLのサービス（産学連携講座の拡大）や思考力育成のサービス（教員向けの研修、学生向けの教材）を提供することで、アクティブ・ラーニングの推進を支援していきたいと考えています。



*PBL Project based learning の略。課題解決型授業

産学協同就業力育成講座の実践



(株)ベネッセコーポレーション大学事業部
Future Skills Project 研究会事務局

平山恭子 Hirayama Kyoko

産学協同就業力育成講座がスタートして2年めとなり、100以上の学生チームが、この講座で議論やプレゼンテーションを展開。これまでの実践で見えてきた成果や課題についてご紹介します。

企業の「リアル」を見せて 学生を成長させる

産学協同就業力育成講座は、2011年4月に産学協同による実験的な講座として始まりました。これは5大学5企業の現場の責任者で構成したFuture Skills Project（以下FSP）研究会の議論から生まれた講座で、ベネッセコーポレーションは講座をマネジメントすると同時に、事務局として各企業と大学をつなぐ役割を果たしています。

これまで大学は、企業との協同経験が少なく、また、そのメリットをあまり感じていませんでした。一方で、企業は大学の事情をほとんど理解していませんでした。大学と企業の間には大きな溝があることを認識し、それを研究会での話し合いで徐々に埋め、学生に本当に必要な教育とは何かを議論する中で生まれたのが、この講座です。

同講座の特徴の一つは、企業が参加することで学生に「リアル」を見せ、成長を促すことです。そのため企業側には、失敗や泥臭さを含めて現場のリアルを積極的に語ってほしいと依頼しました。これは企業側の要望とも合致しました。というのも、学生が企業の理想的なイメージだけを抱いて入社し、現実とのギャップに戸惑い、早期退職してしまうケースが少なくないからです。

初年次に実施し、学部教育との 円滑な接続で学生はさらに伸びる

この講座ではさらに、学部教育とのつながりを重要視しています。「面白かった」「楽しかった」という感想だけで講座が終わってしまえば、その後の学習に結び付きません。この講座を初年次に実施し、学生が早期に社会の一端を体験することで、自分に不足する知識やスキルに気付

き、4年間の大学生活を充実させるのが狙いです。

講座後、学生のレポートや感想には、「大学では勉強を頑張らなければならぬと気付いた」といった声が多くなり上がりました。企業が課したテーマに真剣に取り組み、周囲の学生に刺激される中で、学生は自分の力を客観的に把握していったのです。講座を通して主体的になった学生が、さらなる学びに向けて自分でカリキュラムを調べ、教職員に聞きに行くなど、自ら動く姿が印象的でした。

この研究を通じ、大学は企業が関与することによる学生の変化を実感し、「もっと多くの学生に実施したい」と拡大する方向で検討しています。また、学生は失敗することによって学びがあることに気付くなど、高校までの学びとの違いを実感していました。グループワークを通して、多様な考えを持つことの大切さにも気付いたようでした。

FSP研究会では今後も産学協同就業力育成講座を拡大する方針で、賛同企業も増やしたいと考えています。ベネッセコーポレーションとしては、大学教員向けの指導書、企業とコーディネートする際のチェックリスト、学生用の教材を制作するなど、どの大学でも実践できるようにノウハウをまとめる予定です。

Future Skills Project 研究会設立趣旨

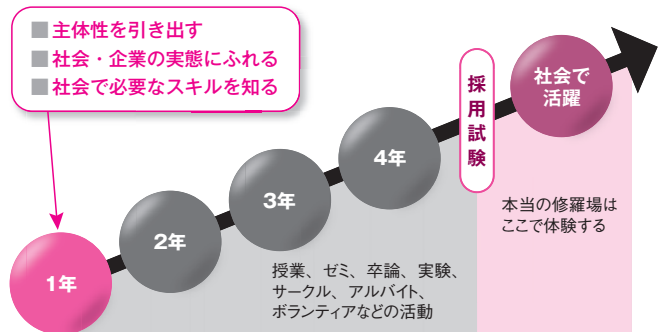
「社会で活躍できる人材をどのように育成すべきか」をテーマに、2010年7月から議論をスタート。企業と大学人が問題を共有し、主体性と応用力を持った学生を育てるカリキュラムを具体的に提示。研究と実践を通して「産」「学」に共通の課題を議論することを目的にしている。



座長：安西祐一郎氏（日本学術振興会理事長）
企業：アステラス製薬、サントリーホールディングス、資生堂、日本オラクル、野村證券
大学：青山学院大、上智大、東京理科大、明治大、立教大
事務局：ベネッセコーポレーション

*2012年12月14日にシンポジウムを開催予定（裏表紙参照）

図 4年間で充実させるきっかけづくり



- ▶ 主体性を引き出すには、入学時の意欲が高いタイミングが適切
- ▶ 社会を知ることで学びを目的化し、主体的に大学教育にかかわる

高等教育研究所の調査・研究について



Benesse 教育研究開発センター
高等教育研究所事務局長

松田 実 Matsuda Minoru

2012年4月、Benesse教育研究開発センターに
シンクタンクである高等教育研究所が設立されました。
その目的や調査・研究の内容についてご紹介します。

高校から社会まで人材育成の 連続性から見た大学

Benesse教育研究開発センター高等教育研究所は、大学教育を取り巻くさまざまな環境変化を踏まえ、「大学教育の今後の方向性の具体化」を専門的に研究する機関として、2012年4月1日に設立されました。

高等教育研究所では、高校・大学・社会の教育的な「連続性」に大きな課題認識を持っています。グローバル社会で生き生きと活躍する人材をどう育てるかは、日本の教育の課題であり、教育界に対する社会からの期待や要請はより高まっています。しかし、高校、大学、社会の人材育成の連続性はこれまで十分に意識されず、段差や溝があるのが現状です。時代のニーズを考えると、これからは高校と大学、さらに大学と社会の間をいかに教育的な接続に変えていくかが問われるでしょう。とりわけ、多くの場合、社会に出る最終教育機関である大学に大きな期待が寄せられるのは、自然なことといえます。

それでは、大学が高校や社会との連続性を視野に入れ、どのように変わっていかなければならないのか。大学が輩出する具体的な人材像の目標と学生の現状との比較、育成のための具体的な教育内容、その評価・検証方法、これらの検討材料となる調査・研究と提案を行います。さらに、生徒・学生や保護者、高校教員、

社会で働く方々との橋渡しもしながら、大学教育の価値を広く、分かりやすく伝えていくことも高等教育研究所の役割です。

入学難易度重視の大学選択に 教育力の選択基準を加えて

高校と大学との接続という観点では、大学進学率が低く日本が成長期にあった保護者世代の経験則の影響で、入学難易度に重きを置いた判断基準で大学を選ぶことが多いのが現状です。しかし、今は入学難易度の高い大学を選べば将来よい生活が保障されるという短絡的な時代ではないことに、一部の生徒、保護者は気付きつつあります。大学の研究、教育方針や内容が自分の目的と合致しているかという見方で大学を選び、入学後に積極的に学び、行動する学生もいます。このような学生をモデルに、入学前の高校生と大学のかかわり方を検証し、大学選択の新しい基準を浸透させることが必要です。

例えば、AO入試が教育的な接続を視野に入れた選抜としてどのように進化すべきかを考えることもその一つです。AO入試をより効果的な接続の機会とするには、入試前から入学までのかかわり方を今一度考える必要があります。また、AO入試での入学生が、大学が掲げる人材像に向けてどのように成長したのか、事実やデータの集積・検証が必要です。

社会との接続から見た 大学教育のあり方

従来、企業は採用してから社員を育てるのが一般的でしたが、グローバル競争にさらされる中、一部の企業では「これくらいの経験は大学で積んでほしい」との要求が高まっています。私たちは企業に対して継続的に求める人材像のヒアリングをしています。企業は、企業のニーズをどのように大学の教育内容に関連付けるか、実践につながる提案を行う必要があると考えています。

企業が学生にどのような経験や行動、学びを積み重ねてきたのかを問いかけている今、それが大学教育の中に設計されるべきだと思います。経験や学びといっても、単にボランティアをしたからそれでよいというのではなく、どういう目的と行動で何を体験し、そこから何を学び取ったかをはっきり言える体験の質の高さ、その根底にある学生の態度・姿勢、能力を、企業は見ています。ですから、経験の質を担保した設計をすることが、これからの大学教育の肝になるのではないのでしょうか。その際は、専門教育を全く別のものとして考えるのではなく、専門教育の中でもいかに良質な経験ができる教育に転換するかを考えることが大切でしょう。同時に、企業側がそうした学びのプロセスをしっかりと評価することも大事になります。大学と企業との橋渡しをすることも我々の役割と考えています。

高等教育研究所では、次代の大学教育のあり方を考え、大学の方々とともに高等教育の課題解決に取り組んでいきます。大学が高等教育機関として社会から高く評価されるために、「大学の教育力」の可視化に取り組み、その成果を大学のみならず企業や高校教員、高校生、保護者にも分かりやすく伝えていきます。

大学における社会で求められる力の育成と測定



Benesse 教育研究開発センター
高等教育研究所 主席研究員

鎌田恵太郎 Kamata Keitaro

今、社会は新たな価値を創造できる能力を持つ人材、
社会生活の中で課題を発見し、
解決できる能力を身に付けた人材を求めています。
では、社会ではそうした力をどのように測っていくのでしょうか。

課題を発見し、解決できる能力は 大学での学びの中で身に付く

課題を発見し、解決できる能力はどのようにして身に付くのでしょうか。それは問題発見→仮説立案→検証→結論導出→自論の説明という、汎用的な一連の行為のプロセスを繰り返し経験することで養われていきます。これは、まさに大学の教養教育・専門教育で日常的に行われている活動そのものです。つまり今、企業が求めている能力は、大学での学習・研究の中で育まれるものだといえるのです。

とはいえ、大学はこれまでどおりでよいということではありません。大学での教育が、そうした汎用的な課題発見・解決能力の向上につながるものであることを、大学は強く学生に明示する努力が必要です。専門教育を通して、学び方・考え方を身に付けることが大きな目的であることや、学び方・考え方を学ぶことが社会でどのように役立つのか、分かりやすく説明しなければなりません。また、学生が個人で学ぶだけでなく、集団の中で協働して課題解決を経験する場を積極的に作ることも必要でしょう。信頼して役割を与え、常に省

察させることを重視する場を与えれば、学生の学びの意欲を向上させ、より主体的な学習態度を涵養します。より実社会のニーズに合った能力が獲得できるはずです。

大学と企業をつなぎ 人材育成面で貢献

ただ、現時点においては、学生の汎用的な課題発見・解決能力を測る方法は存在しません。そのため、企業は面接で大学時代の体験を聴き取り、学生が経験学習的なサイクルを身に付けているかを予測するしかないのです。

本来、「与えられた業務の範囲内で早く自立してくれる人材」をイメージして採用する場合と、「潜在的な能力を重視し、会社に新たな価値を創造できる人材」をイメージして採用する場合とでは、採用時の評価

の観点が違うはずです。多くの場合、後者の人材をイメージしたほうが、汎用的な課題発見・解決能力を重視する傾向があるでしょう。ところが、企業はそうした能力を測る手段を持ち合わせていないため、採用のミスマッチが生じてしまい、それが大学教育への理解を妨げる要因にもなっているのです。

高等教育研究所のミッションの一つが、社会で求められる汎用的な課題解決力を測る記述・論述テストの開発です。初見の多様な材料と課題を与え、学生がそれを検討し、仮説立案・検証しながら自分の論を記述するテストです。大学での学びが社会で生かせるレベルになっているかは、十分客観的に評価できると考えています。また、面接だけで評価してきた協調性やコミュニケーション能力・主体性についても、論述テストによって「相手の言っていることをきちんと受け取ることができるか」「異なる意見にどう対応しているか」を見ることができ、その基礎力の一部を客観的に測ることができるようでしょう。

大学にとっては、大学教育によってどのような力をつけることが必要なのかを学生に明示でき、また企業にとっては、必要とする能力を正しく測定できる。私たちは、そうした測定機会を大学、企業の双方に提供することで、次代を支える人材育成に貢献したいと考えています。

図1 現代社会で必要な能力と客観的測定可能領域

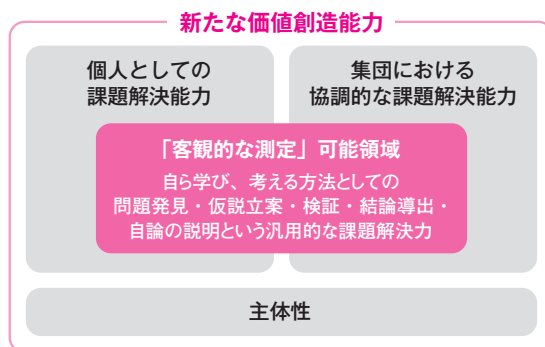
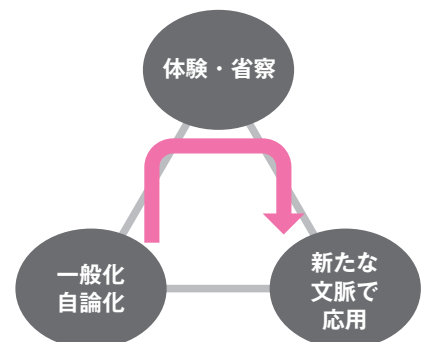


図2 一般的な経験学習プロセス



ベネッセ教育研究開発センター 高等教育研究所

社会、大学、高校の教育的接続から見た
調査・研究・開発に基づき、
これからの社会で活躍できる人材を
育成するための大学教育改革を支援します。

URL <http://benesse.jp/berd/koutou/index.html>

ベネッセ 高等教育

検索

高等教育研究所では、次のような領域の調査・研究を行っています

- ★大学教育を取り巻く環境、ステークホルダーを対象とした調査・研究
- ★大学・高校教育において必要な、社会が求める能力の定義とアセスメント研究開発
- ★項目反応理論に関連する心理測定学的手法の研究開発
- ★ベイズ統計学の理論や考え方の心理測定学への応用研究
- ★大規模アセスメントを安定的に実施するための「問題データベース」やCBT (Computer Based Testing) 研究開発

高等教育研究所では、大学の課題の解決に向けたコンサルティングとソリューションの提案を行います

ベネッセグループが保有する豊富な高校生・高等学校・大学生・大学についての情報・データと調査・研究の成果を生かして、大学の課題解決を支援します。

事例1 学部の移転に伴い貴学を志望する高校生の層はどう変化するか、エリアデータを基に学生募集施策を提案します。

事例2 学習意欲の低い学生を学びから脱落させないために、調査に基づいて教学改革のポイントを提案します。

そのほか、

- キャリア教育
- 中退抑制対策
- 学部新設・再編
- 就業力育成
- 授業評価
- 入試動向分析など

大学をめぐる多様な課題の解決策をご提案いたします。

編集後記

◎学生の主体的な学びを促す工夫は、すでにいろいろな大学で実践され、学生が成長しているのではないかと考えています。現場における実践事例を発掘し、先生方の課題認識、課題に対して考えたアプローチ、実践して分かったことや新たな課題などの情報を収集し、発信していくことは、我々に求められている役割の一つと考えています。課題の解決に向けて現場の先生方と一緒に取り組んでいきたいと思えます。(今西)

◎学生の主体性をどう引き出すかについての関心が高まっていますが、学生ばかりではなく大学教育の改革と質向上に関心を持つ我々自身が、主体的に課題解決を模索し実行しているか、意識と自省をすべきであると思えます。「主体性」論議を議論のための議論や評論に終わらせないためには、自分自身がまさに主体的に意見を持ち、課題解決ができなくてはなりません。学生だけの問題ではないことを痛感します。(三保)

同封の大学読者回答アンケートにご協力ください

編集部では、今回の企画掲載記事および今後の大学教育改革について、読者の大学の皆様のご意見を今後の誌面づくりに生かすために、別紙アンケート用紙を本誌に同封してお届けしております。

学務ご多忙のところまことにお手数をおかけしますが、アンケートのご記入と返信(FAX)にご協力くださいますよう、お願い申し上げます。

皆様のご意見をお待ちしております。

VIEW21 大学版 編集部

VIEW21 大学版 2012 特別号 Vol.3

2012年11月14日発行

発行人 山河健二
編集人 村上久乃
発行所 (株)ベネッセコーポレーション
教育事業本部 中学・高校・大学教育事業ドメイン

印刷製本 (株)ビーヴィオコーポレーション
編集協力 (有)ペンダコ
執筆協力 二宮良太
撮影協力 荒川 潤

VIEW21 大学版 〒206-8686 東京都多摩市落合1-34
特別号編集部 電話 042-356-0944

©Benesse Corporation 2012