



大学での学習

第1節

大学生の学習状況

- 1 授業への出席状況
- 2 大学での授業への取り組み
- 3 学習方略・授業に対する意識
- 4 授業の経験
- 5 大学教育に対する選好
- 6 学習支援環境
- 7 履修科目数と修得単位数
- 8 成績

第2節

大学での学習成果

- 1 大学での学習成果
- 2 大学生活・授業での経験と学習成果との関連

青山学院大学 准教授 杉谷 祐美子 (第1節1～2、第1節4～8)

愛媛大学 准教授 山田 剛史 (第1節3、第2節)

第1節

大学生の学習状況

1 授業への出席状況

大学生の授業への出席率は高く、平均して8.6割である。これは2008年とほとんど変わらず、属性別の傾向も同様だが、出席状況には学生の目的意識なども関連している。

学生の出席状況は変わらず良好

近年の大学教育改革の流れのなかで、出席をとる授業やリアクション・ペーパーを書かせる授業が増えたこともあるだろうが、学生の出席状況は良好だといわれる。事実、出席数を把握・重視して成績評価をしてほしいと思う学生は多い。定期試験やレポートよりも、「出席や平常点を重視して成績評価をする授業がよい」とする学生は、約7割を占めている*1。他方、現在の文部科学省では、授業への出席は当然のことであり、出席点を成績評価の直接の対象として含めないよう指導している。

こうした状況は、大学生といえば授業をさぼるもの、出席する・しないは本人の自由であり、自己責任であると暗黙の裡に了解されていたような、かつての「大学レジャーランド」といわれた頃とは隔世の感がある。では実際、学生の出席状況はどうであろうか。

今回2012年の調査では、学生の出席率の平均は8.6割。2008年調査のそれが8.7割であるから、ほとんど変わりはしない。平均だけでなく、回答比率の分布をみても、ここ4年間でほぼ同じとみてさしつかえないことがわかる(図3-1-1)。全体で、「10割」の出席が41.1%、「9割程度」が28.2%、合わせて7割程度に達しているという結果から、

やはり学生の出席率は高いといえるだろう。

変わらぬ属性別の傾向

属性別の分析でも、2008年調査と2012年調査で目立った変化はない。2012年調査でも、学年が上がるにつれて出席率は低下し、特に4年生で落ち込んでいる(図3-1-1)。これは就職活動の影響であろうが、それでも、4年生の平均が8.0割なので、全般的に出席状況は良好だといえるだろう。

また、学部系統別には、「10割」の回答が、「医・薬・保健」61.5%、「農水産」55.1%、「理工」52.0%であるのに対して、「社会科学」29.2%、「人文科学」35.4%と、文理の差が大きいことは明らかだ(図3-1-1)。一般に、理系は必修科目が多く、卒業要件単位数も多い傾向にある。授業についていけなくならないように、また、単位の取りこぼしがないようにという意識が学生に働くのかもしれない。

なお、9割程度以上の出席が男子65.0%、女子74.9%と、女子のほうが出席状況がよい点も前回と同様である(巻末の基礎集計表を参照)。

学生の目的意識や意欲も影響

今回は特に、入学時に大学生活に期待して

*1 第3章第1節「5 大学教育に対する選好」(p.93、図3-1-8)を参照。

いたこととの関連性も示してみた（図3-1-2）。「専門分野について深く学びたい」「就職につながる学習や資格取得、活動をしたい」「将来の仕事に役立つような力を身につけたい」といった向学心の強い学生のほうが、「部活・サークルなど課外活動に力を入れたい」「卒業までの自由な時間を満喫したい」といった課外活動等を重視する学生よりも出席状況はよい。当然といえば当然だろうが、こうし

た学生の目的意識、学習意欲や学習に対する姿勢も出席状況に影響があると考えられる。

ただし、今回4割以下の出席率は4.8%（前回3.9%）。このうち、2.0%は「0割」と回答しており、看過できない。これらのケースには、健康上の理由（メンタルヘルスも含む）や経済的事情、学習や学生生活への不適応など、目的意識だけに還元されない問題が潜む可能性にも注意したい。



あなたは授業に平均してどの程度出席していますか。

図3-1-1 出席状況（経年比較・学年別・学部系統別）

		10割	9割程度	8割程度	7割程度	6割程度	5割程度	4割以下
経年	2008年(4,070)	41.0	28.7	14.3	7.1	2.5	2.5	3.9
	2012年(4,911)	41.1	28.2	13.4	7.4	3.1	1.1	4.8
学年別	1年生(1,225)	44.4	31.6	11.1	6.8	2.9	1.1	1.1-2.1
	2年生(1,227)	42.7	29.0	13.2	6.5	3.3	3.1	
	3年生(1,223)	41.4	28.0	13.4	9.2	2.5	3.4	
	4年生(1,236)	35.8	24.2	15.8	6.9	3.6	3.2	10.6
学部系統別	人文科学(749)	35.4	30.4	16.2	6.9	4.5	2.0	4.5
	社会科学(1,693)	29.2	28.4	16.9	11.5	4.1	3.2	6.6
	理工(937)	52.0	27.4	9.4	4.1	1.9	1.3	3.9
	農水産(216)	55.1	26.9	9.7	2.3	1.4	0.5	4.2
	医・薬・保健(556)	61.5	21.6	7.7	3.8	1.4	0.9	3.2
	教育(261)	44.8	32.2	11.1	4.6	1.1	1.5	4.6
	その他(499)	38.5	31.5	13.8	7.8	3.2	2.3	3.0

図3-1-2 出席状況（大学生生活への期待別）

	10割	9割程度	8割程度	7割程度	6割程度	5割程度	4割以下
専門分野について深く学びたい(1,644)	48.7	28.9	10.5	5.3	2.3	1.2	3.1
専門に限らず幅広い知識や教養を身につけたい(530)	39.1	28.1	13.2	8.5	3.8	4.6	
就職につながる学習や資格取得、活動をしたい(534)	44.9	26.2	13.3	6.9	3.2	3.3	
友人をつくりよい人間関係を広げたい(530)	34.3	26.2	18.1	10.0	4.2	5.8	
部活・サークルなど課外活動に力を入れたい(304)	29.3	24.7	18.1	10.5	4.9	3.9	8.4
将来の仕事に役立つような力を身につけたい(319)	42.6	28.8	15.0	5.0	1.3	2.8	4.3
自分の将来の方向をみつけない(566)	35.2	33.2	12.4	8.8	3.0	1.6	5.9
卒業までの自由な時間を満喫したい(484)	33.7	26.2	15.5	8.5	4.1	3.7	8.2

注) 大学生生活への期待は、「あなたが入学時に最も強く思っていたことはどれですか」に1位として選択したものを表す。詳細は、第2章第1節「2 大学生生活への期待」(p.46)を参照。

2 大学での授業への取り組み

7割以上の学生が受講のマナーなど基本的な学習姿勢を身につけているが、授業外で積極的に自主的に学ぶ学生は2割弱であり、全体として2008年調査からほとんど変化はない。性別、学年、学部系統だけでなく、入学時の目的意識も授業への取り組みと関連している。

積極的に自主的に学習する学生は2割弱

大学が提供する教育環境だけでなく、学生の意欲や興味、そして学生の大学教育に対する「かまえ」が、大学教育の学生への影響、学生生活、大学に対する満足度などの形成に少なからぬ役割を果たしていることは、これまでの調査から示されてきた*1。では、学生の授業を受ける際の「かまえ」、すなわち授業への取り組み状況はどのようであろうか。

図3-1-3は、日ごろの学習に対する姿勢や行動26項目について、「あてはまる」(「とてもあてはまる」+「まああてはまる」、以下同)の%が高い順から結果を示している。

上位9項目は2008年調査と変わらず、授業への基本的な姿勢に関わることで占められている。「あてはまる」の比率を示すと、「授業に必要な教科書、資料、ノートなどを毎回持参する」(89.7%)から「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」(71.1%)まで、7割から9割の学生にあてはまる。これらは、教科書・資料の管理、課題提出、遅刻や私語など、受講のマナーや学習のマネジメントに関わる内容である。

次に多い5項目は、「授業でわからなかったことは、自分で調べる」(67.5%)から「授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する」(57.9%)までである。これらも前回調査と同様、授業外で自主的に学習する項目が挙がっている。これらは「あてはまる」が6割前後を占めるが、注意したいのは、「とてもあてはまる」の比率が、

上位9項目に比べて、その2分の1程度にすぎない点である。すなわち、積極的に自主的な学習を行う学生層は2割弱であるとともに、こうした学習をしていない(=「あてはまらない」)学生も4割前後に上り、二分している。

続いて、グループワークやディスカッションに関する項目が5割前後を占めている。授業の予習・復習や計画的な学習については、4割～3割程度が「あてはまる」と回答し、最も回答率が低い項目群に含まれる。

2008年調査からほとんど変化なし

以上のように、多少の順位の変動はあるものの、全体の結果は2008年調査とほとんど変わらなかったといつてよい。これは、図3-1-3の経年比較の結果をみても明らかである。

5ポイント程度の若干の変化を指摘するならば、「レポートやテストを提出する前に見直す」(5.2ポイント減)、「授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する」(4.0ポイント減)が減少している。反対に、「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」(4.7ポイント増)、「グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する」(4.4ポイント増)、「授業の復習をする」(4.9ポイント増)では微増している。ディスカッション等で積極性がやや増したのとは、アクティブ・ラーニング型の授業が増え、ディスカッションの機会が増えた*2ことと

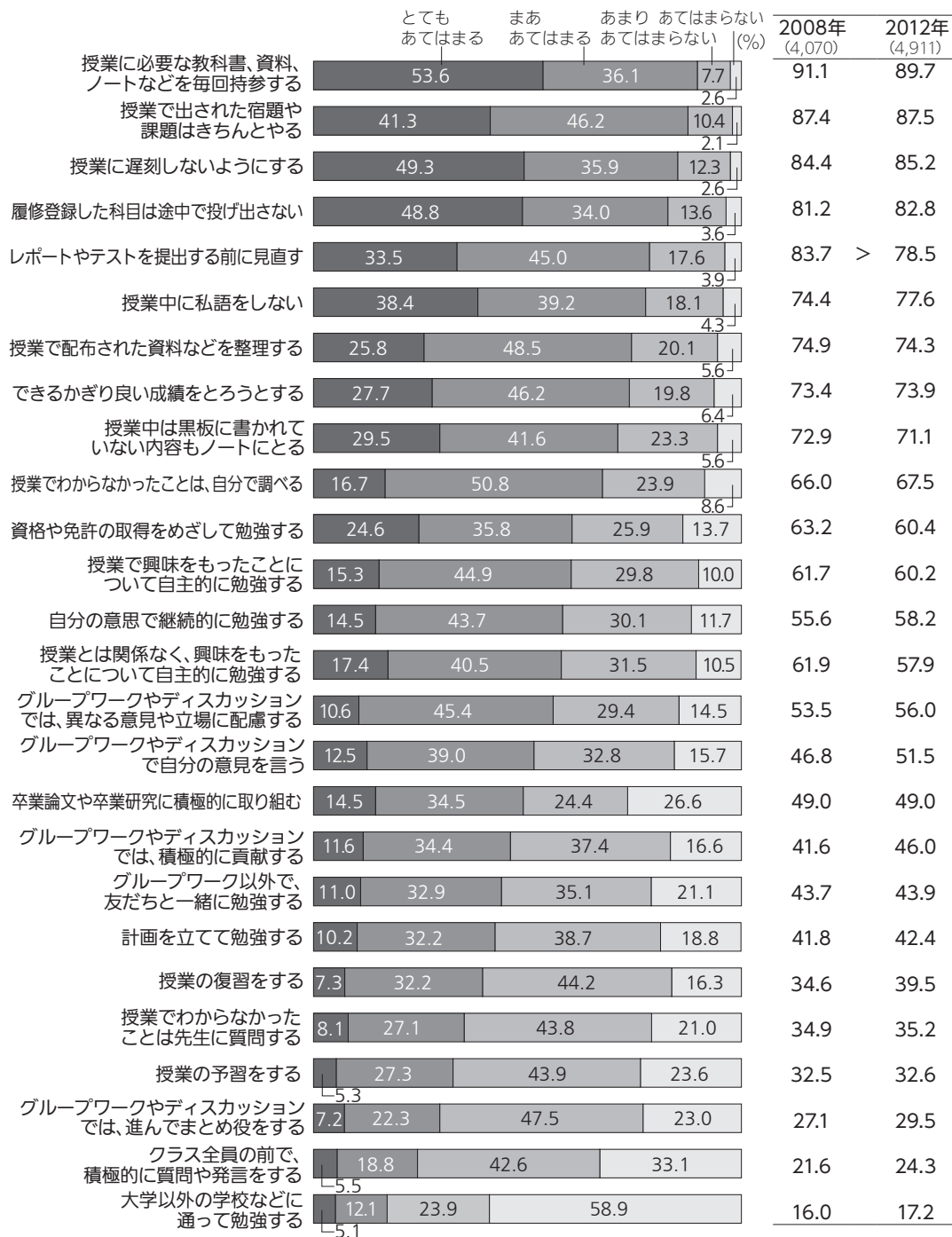
*1 金子元久 2007『大学の教育力』ちくま新書、p.18.

*2 第3章第1節「4 授業の経験」(p.89、図3-1-7)を参照。



あなたは大学での授業に、ふだんからどのように取り組んでいますか。それぞれについて、あてはまるもの1つをお選びください。

図3-1-3 授業への取り組み（全体・経年比較）



注1) 経年比較の値は、「とてもあてはまる」+「まああてはまる」の%。

注2) 表の>は5ポイント以上の差があるものを示す。

も関連しているだろう。

大学の授業スタイルに応じた変化

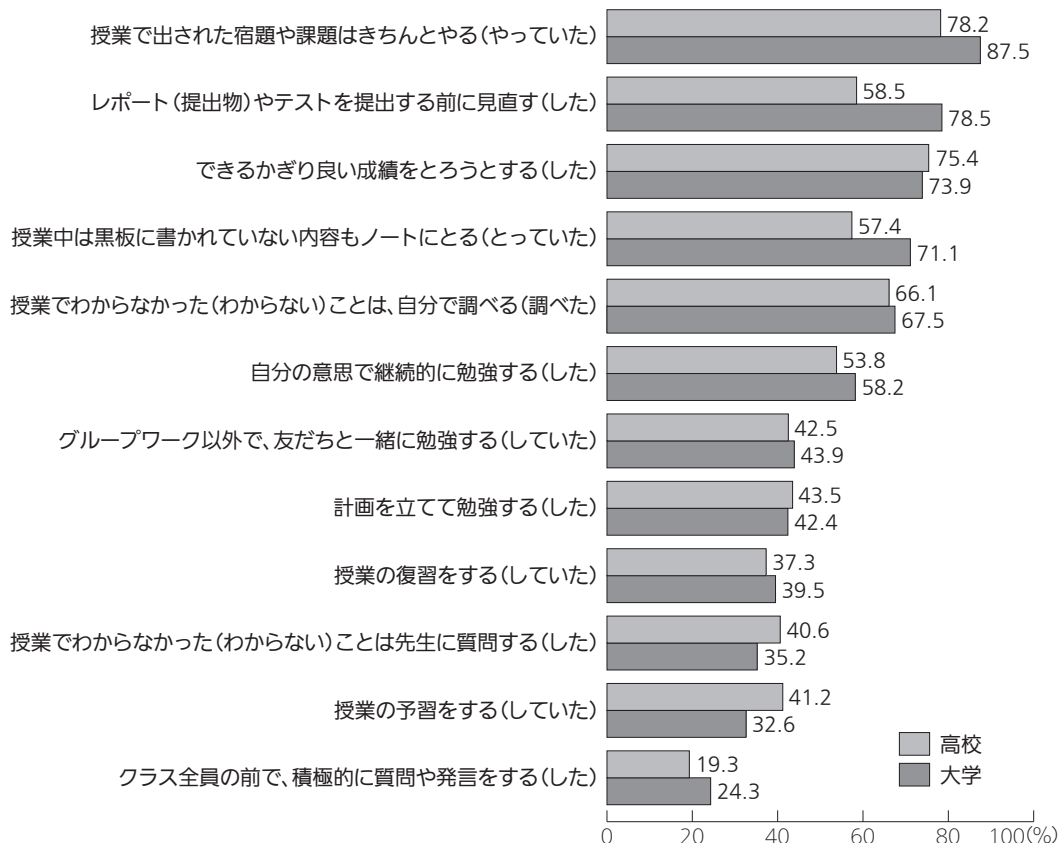
今回の調査では、高校時代の様子について同様の設問を行い、その結果も比較している(図3-1-4)。

大学に入って大きく伸びたのは、「レポート(提出物)やテストを提出する前に見直す(した)」(20.0ポイント増)、「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる(とっていた)」(13.7ポイント増)、「授業で出された宿題や課題はきちんとやる(やっていた)」(9.3ポイント増)である。高校までとは異なり、大学では提出物や課題の頻度が少なく、成績評価に直結しやすい。また、板書

や配布資料なども要点のみの場合があり、こうした大学の授業スタイルに対応している様子がうかがえる。「クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする(した)」(5.0ポイント増)も、ゼミ形式の授業スタイルの影響があるだろう。

これに対して、逆に「あてはまる」の比率が下がったのは、「授業の予習をする(していた)」(8.6ポイント減)、「授業でわからなかった(わからない)ことは先生に質問する(した)」(5.4ポイント減)である。大学の授業ではこうした必要性を感じさせないのかもしれないが、今後は授業外の学習に関する指導についても大学でさらに推し進める必要があるだろう。

図3-1-4 授業への取り組み(高校と大学の比較)



注1) 「とてもあてはまる」 + 「まああてはまる」の%。

注2) ()内は高校での勉強の様子についての質問内容。

女子はまじめ、低学年ほど予習復習を

図表は省略するが、属性別の分析では、総じて、男子よりも女子のほうが授業にまじめに取り組んでいることがうかがえた。「あてはまる」の比率を比較すると、「授業で配布された資料などを整理する」(女子 80.6% > 男子 69.7%、以下同)、「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」(81.9% > 62.9%)、「資格や免許の取得をめざして勉強する」(67.3% > 55.1%) などとなっている。これら以外にも、特に前述の上位9項目にある受講マナーや学習マネジメントの部分で、男女間に差がみられた。

学年別では、「授業の予習をする」(1年生 41.2% > 2年生 35.5% > 3年生 29.3% > 4年生 24.4%、以下同)、「授業の復習をする」(46.0% > 43.1% > 35.3% > 33.6%)、「できるかぎり良い成績をとろうとする」(79.8% > 75.7% > 71.4% > 68.6%) と、学年が上がるにつれて、該当率が低くなっている。1年次は語学などの必修授業も多いことから、予習などが欠かせないということもあろうが、学年進行とともに、授業に対する努力や根気は徐々に薄れていくようである。なお、「卒業論文や卒業研究に積極的に取り組む」(34.5% < 40.5% < 55.2% < 65.7%) は、学年が上がるにつれ増大し、学年間の開きも大きい(性別・学年別とも巻末の基礎集計表を参照)。

今回は、2008年調査時よりも学年間で差異のある項目が少なかった。2008年調査では、グループワークやディスカッション関係の項目で、高学年ほどより積極的に取り組んでいる結果となったが、2012年調査では、アクティブ・ラーニング型の授業が増えたためか、学年間の差は目立ったものとならなかった。

「医・薬・保健」系は勉強熱心

次に、学部系統別の結果について述べたい。

表3-1-1では、サンプル数の多い4学部系統の結果を示す。

表から明らかなように、「医・薬・保健」系に顕著な違いがみられる。26項目中、「あてはまる」の比率が全体と5ポイント以上の差があったのは12項目であった。いずれも全体の平均を上回っている。10ポイント以上高い項目は、「授業で配布された資料などを整理する」(85.1%)、「資格や免許の取得をめざして勉強する」(79.9%)、「自分の意思で継続的に勉強する」(69.0%)、「グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する」(58.5%)、「授業の復習をする」(53.9%) である。また、「履修登録した科目は途中で投げ出さない」(91.4%)、「授業でわからなかったことは、自分で調べる」(76.9%)、「計画を立てて勉強する」(50.2%)、他4項目で5ポイント以上上回っている。これらをかぎり、「医・薬・保健」系の学生が、資格や免許の取得を意識しながら、正課の授業を中心に、非常に熱心に勉強に取り組んでいる様子がうかがえる。

「理工」系の学生は、「資格や免許の取得をめざして勉強する」(47.4%) が全体より10ポイント以上上回っているものの、「グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する」(49.3%)、「授業の復習をする」(45.5%) が高い点では、「医・薬・保健」系に類似している。なお、グループワークやディスカッションに関しては、「異なる意見や立場に配慮する」(49.9%)、「自分の意見を言う」(45.2%)、「積極的に貢献する」(40.5%) といった項目が低く、総じて、ディスカッション等は苦手なようである。

「人文科学」系は、「授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる」(78.7%)、「授業の予習をする」(41.0%) が高く、授業にまじめに取り組んでいることがみてとれる。他方、「社会科学」系では、「授業の復習をする」(32.2%)、「授業でわからなかったことは先生に質問する」(29.5%) が低く、対照

的だ。ただし、両学部系統とも、「グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する」（「人文科学」38.0%、「社会科学」37.6%）が低い点は共通している。「医・薬・保健」系や「理工」系とは正反対である。

強する」を除いたすべての項目で、全体と5ポイント以上の差がみられた。一見してわかるように、入学時に「専門分野について深く学びたい」学生と「専門に限らず幅広い知識や教養を身につけたい」学生はほぼ近似した値、傾向を示している。これと同様に、「部活・サークルなど課外活動に力を入れたい」学生と「卒業までの自由な時間を満喫したい」学生とは近似している。前者の正課授業を重視している学生層は授業への取り組みの比率が高く、後者の正課外活動や学生生活を重視する学生層のそれは低く、二極化している。

.....
入学時の期待や目的意識によって二極化

最後に、入学時に最も強く思っていたこととの関係を検討しよう。表3-1-2には、主だった4つのカテゴリーを挙挙している。一番下の「大学以外の学校などに通って勉

表3-1-1 授業への取り組み（学部系統別）

	全体 (4,911)	人文科学 (749)	社会科学 (1,693)	理工 (937)	医・薬・保健 (556)
授業に必要な教科書、資料、ノートなどを毎回持参する	89.7	92.8	86.8	91.1	89.0
授業で出された宿題や課題はきちんとやる	87.5	89.4	82.9	89.1	90.6
授業に遅刻しないようにする	85.2	85.7	81.0	86.8	89.2
履修登録した科目は途中で投げ出さない	82.8	80.0	78.3	83.5	91.4
レポートやテストを提出する前に見直す	78.5	81.9	76.8	76.0	82.4
授業中に私語をしない	77.6	80.5	75.4	77.5	79.5
授業で配布された資料などを整理する	74.3	74.3	71.2	73.6	85.1
できるかぎり良い成績をとろうとする	73.9	74.2	70.7	74.2	79.0
授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる	71.1	78.7	67.3	62.3	79.3
授業でわからなかったことは、自分で調べる	67.5	64.2	63.2	71.9	76.9
資格や免許の取得をめざして勉強する	60.4	56.7	60.3	47.4	79.9
授業で興味をもったことについて自主的に勉強する	60.2	64.7	55.5	57.8	62.8
自分の意思で継続的に勉強する	58.2	59.8	56.0	53.7	69.0
授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する	57.9	62.2	56.2	56.3	56.1
グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	56.0	60.8	53.4	49.9	62.4
グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	51.5	54.0	51.5	45.2	55.9
卒業論文や卒業研究に積極的に取り組む	49.0	51.3	44.2	52.8	45.1
グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する	46.0	47.7	46.4	40.5	50.6
グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する	43.9	38.0	37.6	49.3	58.5
計画を立てて勉強する	42.4	42.3	41.8	38.9	50.2
授業の復習をする	39.5	35.6	32.2	45.5	53.9
授業でわからなかったことは先生に質問する	35.2	36.4	29.5	34.8	42.3
授業の予習をする	32.6	41.0	28.5	33.1	32.8
グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	29.5	30.7	29.6	28.3	29.9
クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	24.3	26.5	25.1	21.5	24.1
大学以外の学校などに通って勉強する	17.2	16.4	20.9	14.0	14.9

注1) 「とてもあてはまる」+「まああてはまる」の%。

注2) ○は全体よりも5ポイント以上、●は10ポイント以上高いものを示す。

注3) □は全体よりも5ポイント以上、▬は10ポイント以上低いものを示す。

特に、表中の上から6番目「授業中に私語をしない」あたりから、両者の差は大きく開くようになる。これは、全体と比べて、「専門分野について深く学びたい」「専門に限らず幅広い知識や教養を身につけたい」学生層の値が5ポイント以上上回り、「部活・サークルなど課外活動に力を入れたい」「卒業までの自由な時間を満喫したい」学生層の値が10ポイント以上下回るようになるからであ

る。なお、同様の傾向を示すものの、「課外活動に力を入れたい」学生は「自由な時間を満喫したい」学生よりも、グループワークやディスカッションにやや積極的な面があるなど、特徴的な点もみられる。これらの結果から、入学時の期待や目的意識が現在の授業への取り組みにまで影響している点は注目に値する。

表3-1-2 授業への取り組み（大学生生活への期待別）

	全体 (4,911)	専門分野について深く 学びたい (1,644)	専門に限らず 幅広い知識 や教養を身 につけたい (530)	部活・サークルなど課外活 動に力を入れ たい (304)	卒業までの 自由な時間を 満喫したい (484)
授業に必要な教科書、資料、ノートなどを毎回持参する	89.7	92.7	90.6	81.0	84.7
授業で出された宿題や課題はきちんとやる	87.5	90.6	88.1	<u>75.0</u>	81.0
授業に遅刻しないようにする	85.2	88.5	86.2	77.7	80.6
履修登録した科目は途中で投げ出さない	82.8	87.1	84.4	<u>71.7</u>	<u>74.2</u>
レポートやテストを提出する前に見直す	78.5	82.2	80.4	<u>69.8</u>	<u>70.2</u>
授業中に私語をしない	77.6	<u>83.8</u>	<u>84.1</u>	<u>67.1</u>	73.4
授業で配布された資料などを整理する	74.3	<u>80.1</u>	77.9	<u>62.5</u>	<u>64.0</u>
できるかぎり良い成績をとろうとする	73.9	<u>81.3</u>	74.7	<u>61.5</u>	<u>59.1</u>
授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる	71.1	<u>78.7</u>	<u>76.2</u>	<u>56.9</u>	<u>53.5</u>
授業でわからなかったことは、自分で調べる	67.5	<u>77.5</u>	<u>75.1</u>	<u>46.7</u>	<u>51.9</u>
資格や免許の取得をめざして勉強する	60.4	64.8	59.7	<u>50.0</u>	<u>45.9</u>
授業で興味をもったことについて自主的に勉強する	60.2	<u>70.6</u>	<u>69.8</u>	<u>44.4</u>	<u>45.5</u>
自分の意思で継続的に勉強する	58.2	<u>68.9</u>	<u>64.5</u>	<u>41.4</u>	<u>39.1</u>
授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する	57.9	<u>66.9</u>	<u>66.2</u>	<u>44.5</u>	48.0
グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	56.0	60.7	<u>62.4</u>	<u>47.0</u>	<u>41.0</u>
グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	51.5	<u>57.3</u>	<u>57.4</u>	<u>44.7</u>	<u>34.1</u>
卒業論文や卒業研究に積極的に取り組む	49.0	<u>56.7</u>	51.5	<u>40.2</u>	<u>35.3</u>
グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する	46.0	<u>51.1</u>	50.5	<u>40.2</u>	<u>29.3</u>
グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する	43.9	48.1	<u>38.7</u>	<u>33.2</u>	<u>30.4</u>
計画を立てて勉強する	42.4	<u>48.6</u>	45.1	<u>31.5</u>	<u>25.0</u>
授業の復習をする	39.5	<u>50.0</u>	<u>45.5</u>	<u>22.7</u>	<u>22.9</u>
授業でわからなかったことは先生に質問する	35.2	<u>43.3</u>	39.7	<u>25.0</u>	<u>19.8</u>
授業の予習をする	32.6	<u>40.1</u>	<u>38.0</u>	<u>21.0</u>	<u>18.2</u>
グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	29.5	<u>34.6</u>	33.6	26.7	<u>16.7</u>
クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	24.3	<u>30.4</u>	28.0	<u>18.1</u>	<u>12.8</u>
大学以外の学校などに通って勉強する	17.2	18.6	17.2	17.4	12.8

注1) 「とてもあてはまる」+「まああてはまる」の%。

注2) ○は全体よりも5ポイント以上、●は10ポイント以上高いものを示す。

注3) ○は全体よりも5ポイント以上、○は10ポイント以上低いものを示す。

3 学習方略・授業に対する意識

学習に対する方略（学習方略）や意識（自己効力感）についてたずねたところ、学習に対してわからないことをはっきりさせるといったことは7割程度の学生が行えているが、受動的・消極的な学習方略を有している学生も全体の半数存在すること、学年を問わずおよそ4割近い学生が授業に興味・関心をもてずにいることなどが確認された。

高校から大学への学習観の転換は道半ば

ここでは、大きく2つのことについて聞いている。1つは、授業等で学ぶ際に取っている行動あるいは取ろうと気をつけていることを表す「学習方略」である。項目としては、新たな知識を既知のことや他の科目と関連づけようとしたり、与えられた資料の意味や間違えた理由を考えたりといった「主体的・能動的な学習方略」に関する5項目（高山2003*¹の学習方略に関する尺度より抜粋）と、「勉強していてわからないことが出てきたら、そのまま暗記する」といった「受動的・消極的な学習方略」に関する1項目の計6項目を取り上げている。いま1つは、「授業に対する意識」である。項目としては、「よい成績をとることができると思う」や「授業についていけないと感じる」といった「授業に対する自己効力感」に関する2項目と、「授業に興味・関心をもてない」といった「授業に対する意欲」に関する1項目の計3項目を取り上げている。

図3-1-5は、全体の結果を示したものである。「主体的・能動的な学習方略」（上から5項目）が取れていると回答した学生は半数以上（58.3%から最大75.2%、「とてもあてはまる」+「まああてはまる」の%）存在していることがわかる。ただし、「受動的・消極的な学習方略」にとどまっている学生も半数存在している。高校から大学へと学習観

の転換を図ること、そして主体的に学ぶことの重要性が指摘されているが、まだ十分ではないことがわかる。また、学年別でみたときに、実は「主体的・能動的な学習方略」を取る学生の割合が増加しているかというところともいえない。ほぼ同数だが、場合によっては1年生の方が高い。2年生、3年生と若干低下し、4年生で回復するといった傾向がうかがえる（巻末の基礎集計表を参照）。

授業に対する自己効力感は学年進行で低下、興味・関心は変化なし

図3-1-6は、授業に対する意識（2項目）について学年別にみたものである。「授業についていけない」という感覚は、学年を追うごとに低下しているが、「授業に対する興味・関心をもてない」についてはほぼ4割をキープしている状態であることがわかる。また、授業に対する意識と学習方略の関連についてみたものが表3-1-3である。特徴として、(1) 主体的・能動的な学習方略を取っている学生はよい成績をとれると感じていること、(2) 授業についていけない、興味を持ってないと感じている学生は、よい成績をとれると感じておらず、受動的・消極的な学習方略を用いていることがうかがえる。これらの結果から、授業に対する興味・関心や自己効力感の喚起は、主体的・能動的な学習方略と結びついていることがわかる。

* 1 高山草二 2003 「学習観とその規定要因および学習方略との関係」『島根大学教育学部紀要（人文・社会科学）』37、pp.19-26.



あなたは、ふだんの大学での学習について、次のことがどの程度あてはまりますか。

図3-1-5 学習方略・授業に対する意識（全体）

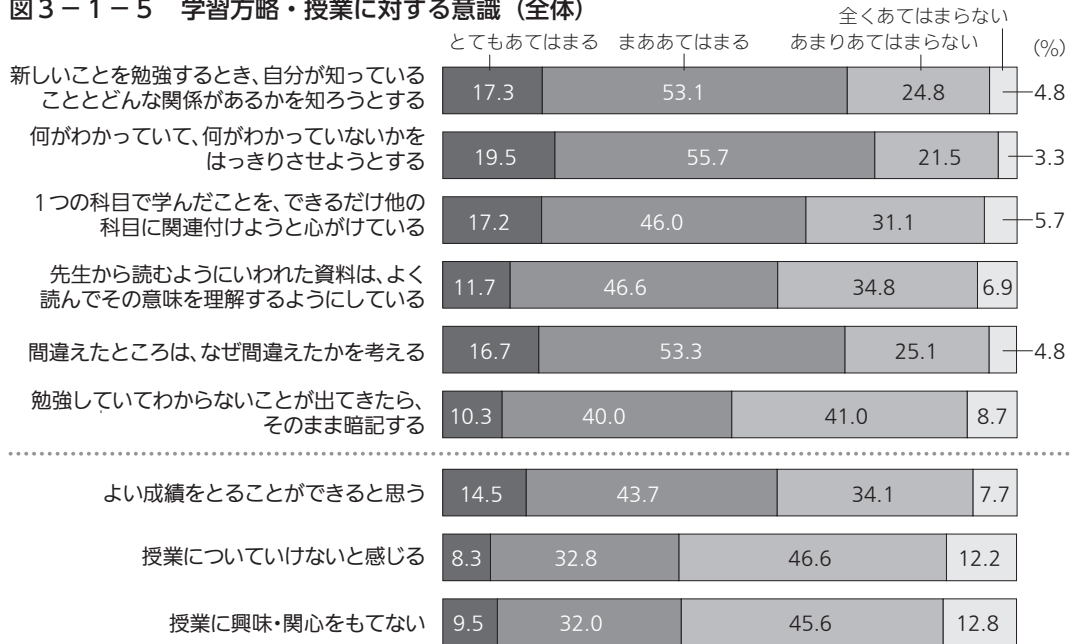
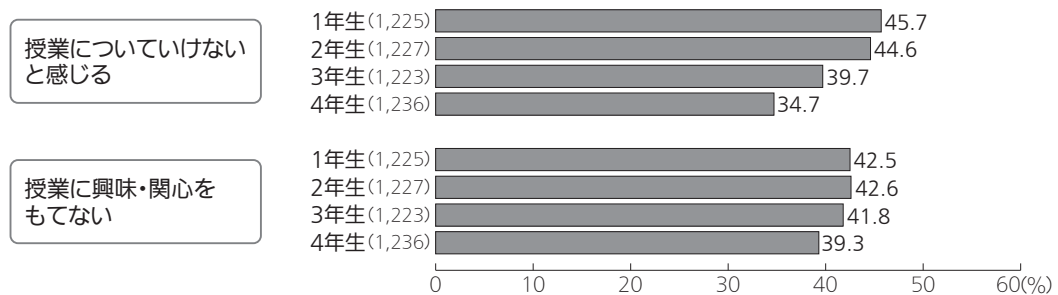


図3-1-6 授業に対する意識（学年別）



注1) 「とてもあてはまる」+「まああてはまる」の%。
注2) ()内はサンプル数。

表3-1-3 学習方略と授業に対する意識の関連（相関分析）

	よい成績をとることができると思う	授業についていけないと感じる	授業に興味・関心をもてない
新しいことを勉強するとき、自分が知っていることとどんな関係があるかを知ろうとする	.352**	-.067**	-.188**
何がわかっていて、何がわかっていないかをはっきりさせようとする	.357**	-.082**	-.166**
1つの科目で学んだことを、できるだけ他の科目に関連付けようと考えている	.333**	-.078**	-.182**
先生から読むようにいわれた資料は、よく読んでその意味を理解するようにしている	.332**	-.035*	-.176**
間違えたところは、なぜ間違えたかを考える	.364**	-.067**	-.153**
勉強していてわからないことが出てきたら、そのまま暗記する	.187**	.190**	.123**
よい成績をとることができると思う	-	-.233**	-.175**
授業についていけないと感じる		-	.426**

** 相関係数は1%水準で有意。 * 相関係数は5%水準で有意。

4 授業の経験

学生の授業経験の結果から、各学問分野の特性を踏まえた形で、授業内容・授業方法の工夫が図られながら、全般的に、アクティブ・ラーニングが広がってきていることがうかがえる。社会の要請に対応した大学教育改革が進行している。

大学の授業は役立たないか？

近年、大学教育の改革を求める動きが盛んである*1。とりわけ、そこでは「アクティブ・ラーニング（能動的学修）」が必要とされている。これは「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」*2を指す。具体的には、知識伝達中心の講義から、ディスカッションやディベート、演習や実験・実習等を伴う授業への転換が期待されているのである。

それでは、現在の大学の授業はどのようであり、この4年間で変化はあったのだろうか。

図3-1-7は、授業経験の多い順（「よくあった」と「ある程度あった」の％、以下同）に、今回の調査結果を並べている。設問の多くは、コミュニケーションやアクティブ・ラーニングを意識し、学生の学習活動を重視した内容になっている。

上位2つは、2008年調査と同様、「学期末以外にもレポートが課される授業」（82.8%）、「学期末以外にもテストが課される授業」（79.8%）であり、約8割に上っている。また、前回4番目であった「毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業」（74.0%）は今回3番目に浮上し、約4分の3を占める。これら3つの項目では、「よくあった」という回答が3割程度になっており、他に比べて頻度が多いことも明らかである。

他方、アクティブ・ラーニングの中心となるような、「少人数のゼミ・演習形式の授業」（64.7%）、「グループワークなどの協同作業をする授業」（59.1%）、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」（57.6%）、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」（54.2%）は、5割～6割であり、一定程度広がっていることがみてとれる。また、今回新たに項目として設定した「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」（53.4%）もこれらに追随している。

こうした結果から、一般に大学教育についてイメージされがちな、大学での授業が現実社会から遊離した「役立たない」学びとばかりは言い切れない様子が見えてくる。少なくとも、半数の学生は、自分で調査、問題探究する機会や自分の意見を発信する場、そして将来を考える契機となる授業を受けている。

ただし、「企業等と連携した実践的な授業」（25.9%）、「上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業」（25.9%）、「語学以外の授業で、外国語で行われる授業」（29.4%）などは、今後、もう少し拡大の余地があるだろう。

増えるアクティブ・ラーニング

では、この4年間にはどのような変化があったのだろうか。図3-1-7では、2008年調査と2012年調査の経験率を比較して示している。際立って大きく増減した項目はない

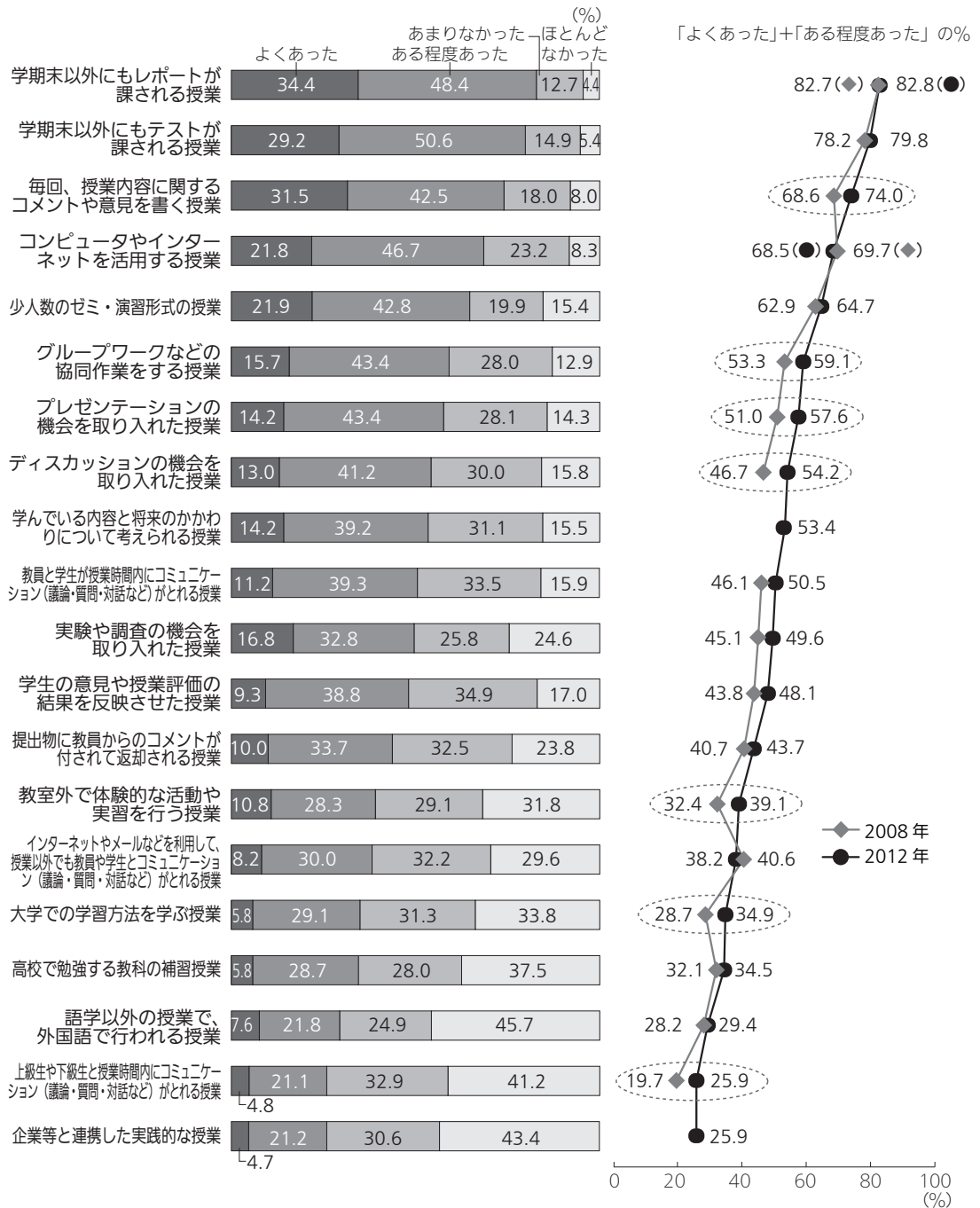
*1 中央教育審議会 2008「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、中央教育審議会 2012「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」など。

*2 前掲、中央教育審議会 2012、p.9.



あなたはこれまで大学で、次のような授業を経験しましたか。それぞれについて、あてはまるもの1つをお選びください。

図3-1-7 授業の経験（全体・経年比較）



注1) 経年比較については、前回調査から5ポイント以上の違いがみられたものに○をつけている。
 注2) 「学んでいる内容と将来のかかりについて考えられる授業」「企業等と連携した実践的な授業」は2008年はたずねていない。
 注3) サンプル数は4,911名。

が、5ポイントを基準に差がみられたものを挙げておきたい。

「毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業」(5.4ポイント増)、「グループワークなどの協同作業をする授業」(5.8ポイント増)、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」(6.6ポイント増)、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」(7.5ポイント増)、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」(6.7ポイント増)、「大学での学習方法を学ぶ授業」(6.2ポイント増)、「上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」(6.2ポイント増)と、7項目いずれも増加している。とりわけ、ディスカッションやプレゼンテーション、また体験学習などが増えていることから、アクティブ・ラーニングの要素が増えつつあることは明らかである。

反対に、減少したのは、ネットの利用に関わる2項目にとどまった(「インターネットやメールなどを利用して、授業以外でも教員や学生とコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業」(2.4ポイント減)、「コンピュータやインターネットを活用する授業」(1.2ポイント減))。しかも、その差は1~2ポイント程度にすぎないので、ほとんど差はないとみて差し支えないだろう。

また、学年間の差にも注目したい。学年別の分析で、全体と比べて5ポイント以上の差がついたのは、2008年調査では6項目、2012年調査では4項目であった。この4項目はすべて、第1回でも学年間で差がみられ、同様の傾向を示していた。以下、第2回の数値を挙げておく。「少人数のゼミ・演習形式の授業」(1年生55.4% < 2年生60.5% < 3年生67.4% < 4年生75.4%)、「実験や調査の機会を取り入れた授業」(1年生42.0% < 2年生49.8% < 3年生52.8% < 4年生53.8%)、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」(1年生32.5% < 2年生39.6% < 3年生41.6% < 4年生42.8%)の3項目からは、

学年が上がり、授業経験が増えるにつれ、演習・実験系の授業経験が増加してきていることがわかる。これに対して、初年次教育など、大学教育の導入にあたる「大学での学習方法を学ぶ授業」(1年生42.3%、2年生35.0%、3年生33.6%、4年生28.8%)は比較的最近になって行われるようになったためか、低学年のほうが経験率は高くなっている。

なお、学年差がある項目数が減ったばかりでなく、学年間の比率の差も若干だが縮小傾向にある。例えば、「実験や調査の機会を取り入れた授業」では、2008年調査の1年と4年の差が14.8ポイントだったのに対して、2012年調査のそれは11.8ポイントになっている。

このように、現在の大学教育は学年にかかわらず、アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れ、社会の要請に応えようとしている。

文系・理系の相違点と共通点

最後に、学部系統間の違いを確認しよう。学問分野の特性は、当然のことながら、カリキュラムや授業内容に影響を与える。ここでは、サンプル数の多い4つの分野に加えて「教育」系も含めて比較したい(表3-1-4)。

第一に、文系と理系の違いを指摘できる。「少人数のゼミ・演習形式の授業」は「人文科学」(75.7%)、「社会科学」(76.3%)と多く、「理工」(47.1%)、「医・薬・保健」(50.9%)と25ポイント以上の開きがある。これに代わって、「実験や調査の機会を取り入れた授業」は、「人文科学」(38.3%)、「社会科学」(33.6%)が少なく、「理工」(68.7%)、「医・薬・保健」(64.8%)と30ポイント以上の開きがある。いわば、文系のゼミ・演習に相当する授業が、理系の実験・調査系の授業といつてよいだろう。さらに、「高校で勉強する教科の補習授業」は、大学の専門教育についていくために、確実に前段階の高校教育の内容を修得しておく必要のある、積み上げ式の「理工」(43.3%)、「医・薬・保健」(41.6%)において多い点が

特徴的である。

第二に、興味深いのは、「人文科学」と「医・薬・保健」に共通点がみられることである。「グループワークなどの協同作業をする授業」（「人文科学」65.7%、「医・薬・保健」70.1%）、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」（「人文科学」64.9%、「医・薬・保健」64.5%）、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」（「人文科学」64.4%、「医・薬・保健」59.3%）と、アクティブ・ラーニング形式の授業が両学部系統に多い。これは学科の規模が小さく、比較的少人数の授業が多いことや、医療系では、早くからPBL（Problem-based Learning＝問題解決学習）などを導入してきたことが関係していると考えられる。なお、「教育」系でも同様の傾向がみられる。

第三に、職業資格との結びつきが強い「医・薬・保健」系ならではの特徴がある。「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」（74.5%）、「提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業」（57.9%）、「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」（57.7%）といった項目が高く、このうち「将

来のかかわり」と「体験的な活動」を伴う授業は、「教育」系でも共通して高い項目である。

第四に、「人文科学」系でもこれまでに挙げた項目以外に高い傾向がみられる。「毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業」（85.6%）、「教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業」（60.1%）、「上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業」（32.1%）など、コミュニケーションを重視した授業がこれに該当する。これらもまた、「教育」系と同様に高く、さらに、「人文科学」系では、「大学での学習方法を学ぶ授業」（40.3%）、「語学以外の授業で、外国語で行われる授業」（35.0%）が多い。

以上の各学部系統の傾向は、2008年調査から変わらない。これまでの結果に示されるとおり、各学問分野の特性はあるものの、おしなべてアクティブ・ラーニングは広がっている。それぞれの分野に応じた形で、学生の能動的学修を促すための授業内容・授業方法の工夫が図られているといえる。

表3-1-4 授業の経験（学部系統別）

	全体 (4,911)	人文科学 (749)	社会科学 (1,693)	理工 (937)	医・薬・保健 (556)	教育 (261)
学期末以外にもレポートが課される授業	82.8	83.1	78.9	87.4	84.2	85.8
学期末以外にもテストが課される授業	79.8	78.6	78.8	83.1	80.8	77.0
毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業	74.0	85.6	74.3	60.0	64.5	87.0
コンピュータやインターネットを活用する授業	68.5	69.1	64.9	74.6	65.8	70.9
少人数のゼミ・演習形式の授業	64.7	75.7	76.3	47.1	50.9	70.1
グループワークなどの協同作業をする授業	59.1	65.7	54.3	50.1	70.1	74.0
プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	57.6	64.9	53.3	51.8	64.5	65.1
ディスカッションの機会を取り入れた授業	54.2	64.4	51.5	43.2	59.3	72.4
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	53.4	46.3	47.0	50.7	74.5	72.4
教員と学生が授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業	50.5	60.1	51.6	39.6	47.3	57.8
実験や調査の機会を取り入れた授業	49.6	38.3	33.6	68.7	64.8	54.4
学生の意見や授業評価の結果を反映させた授業	48.1	51.8	47.7	45.1	50.0	47.8
提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	43.7	48.3	34.9	44.0	57.9	45.6
教室外で体験的な活動や実習を行う授業	39.1	30.0	27.9	33.8	57.7	66.3
インターネットやメールなどを利用して、授業以外でも教員と学生とコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業	38.2	41.4	39.4	36.0	31.5	38.0
大学での学習方法を学ぶ授業	34.9	40.3	36.8	31.6	28.2	36.8
高校で勉強する教科の補習授業	34.5	28.0	29.0	43.3	41.6	29.1
語学以外の授業で、外国語で行われる授業	29.4	35.0	29.7	27.4	27.3	28.8
上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業	25.9	32.1	25.7	21.6	20.8	31.0
企業等と連携した実践的な授業	25.9	21.2	29.7	25.8	22.8	21.8

注1) 「よくあった」+「ある程度あった」の%。 注2) ○は全体よりも5ポイント以上、●は10ポイント以上高いものを示す。
注3) 学部系統別の比較はサンプル数の多い5学部系統とし、その他は省略している。その他は巻末の基礎集計表を参照。

5 大学教育に対する選好

約7割の学生が、大学は自主的に学習する場であり、学生の自主性や自己責任を重視すべきと考える一方で、実際の授業については、講義中心の、出席や平常点を重視した、負荷の少ない授業を好む傾向にある。また、受け身な学習の姿勢も以前より強まっている。

大学観と授業に対する選好のずれ

「教育改革」を論じる場合、ともすると、一つのモデルだけを追求しがちになる。しかし、望ましいと思う教育や理想像は、各人の価値観や好みによって異なる可能性があるだろう。ここでは、教育の受け手である学生が、実際にどのような大学教育や授業を好み、どのような考えをもっているかを明らかにする。

図3-1-8は、【A】【B】2つの対立する選択肢から選んでもらった結果である。概観すると、8:2程度に偏りのある項目からおおよそ半々に意見が割れた項目までである。まずは、7割前後が支持した意見をみてみよう。

大学や大学生に対する捉え方に関しては、「B: 学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、学生自身の責任だ」(77.0%)、「A: 大学では、答えのない問題について、自分なりの解を探究する学びが重要だ」(72.0%)、「B: 学生生活については、学生の自主性に任せるほうがよい」(70.0%)、「B: 高校までに習得すべき基礎学力の不足は、学生が自主的に補うべきだ」(65.6%)となっている。これらをみると、大学は自主的に学習・探究する場であり、学生の自主性を重視し、学習成果についても学生自身が責任を負うべきと、約7割の学生が認識していることがうかがえる。

とはいえ、授業については、「A: 教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」(83.3%)、「A: 応用・発展的内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業がよい」(75.1%)、「A: 出席や平常点を重視して成績評価をする授業がよい」(70.2%)と、あま

り難しくない、講義中心の、出席や平常点を重視したできるだけ負荷の少ない授業を、実際には好む傾向があることがわかる。学生の大学観と、教育や授業に対する実際の選好との間には、ずれがあるようだ。

二極化している学生の志向性

上記に対して、意見が大きく割れた項目もある。例えば、「A: あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」(54.8%)と「B: 単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業がよい」(45.2%)、「A: 学生は将来やりたいことを決めて、授業をうけるほうがよい」(44.2%)と「B: 学生は授業を通じて、将来やりたいことをみつけるほうがよい」(55.8%)、「A: 大学での学習の方法は、大学の授業で指導をうけるのがよい」(43.9%)と「B: 大学での学習の方法は、学生が自分で工夫するのがよい」(56.1%)などは、比較的拮抗している。

このように、一部の項目では学生の志向性が大きく二極化している。これらでは、一方が満足するようなカリキュラムや授業にすれば、もう一方の学生層のニーズに応えられず、どちらの学生を中心に考えたらよいか、判断や対応に苦慮することになるかもしれない。

強まる受け身な姿勢

また、「A: 大学では幅広い分野の知識や技能を身につけたほうがよい」(61.6%)、「B: あまり系統立って学べなくても、自由に選択

履修できるほうがよい」(60.7%)と、約6割の学生は専門分野に関する知識や技能を系統立って深く学ぶよりも、幅広い領域にわたって自由に履修できることを望ましいとしている。こうした傾向は、たしかに前述の学生の自主性を重視すべきだという考えに呼応している面もあるが、反面、専門分野ややりたいことを決めかねている実態の表れともみることができる。「B:学生は授業を通じて、将来やりたいことをみつけるほうがよい」と、55.8%の学生が考えている。過半数の学生

が柔軟性のあるカリキュラムを通して、自分のやりたいことをみつけたいと思っているのではないだろうか。

さらに、2008年調査に比べて、「A:学生生活については、大学の教員が指導・支援するほうがよい」は15.3%から30.0%に、「A:あまり興味がなくとも、単位を楽にとれる授業がよい」は48.9%から54.8%に増大している(図3-1-9)。学生の受け身な姿勢が強まってきている点にも注意したい。

Q 大学教育について、あなたは次にあげるA、Bのどちらの考え方に近いですか。近いものをお選びください。

図3-1-8 大学教育に対する選好(全体)

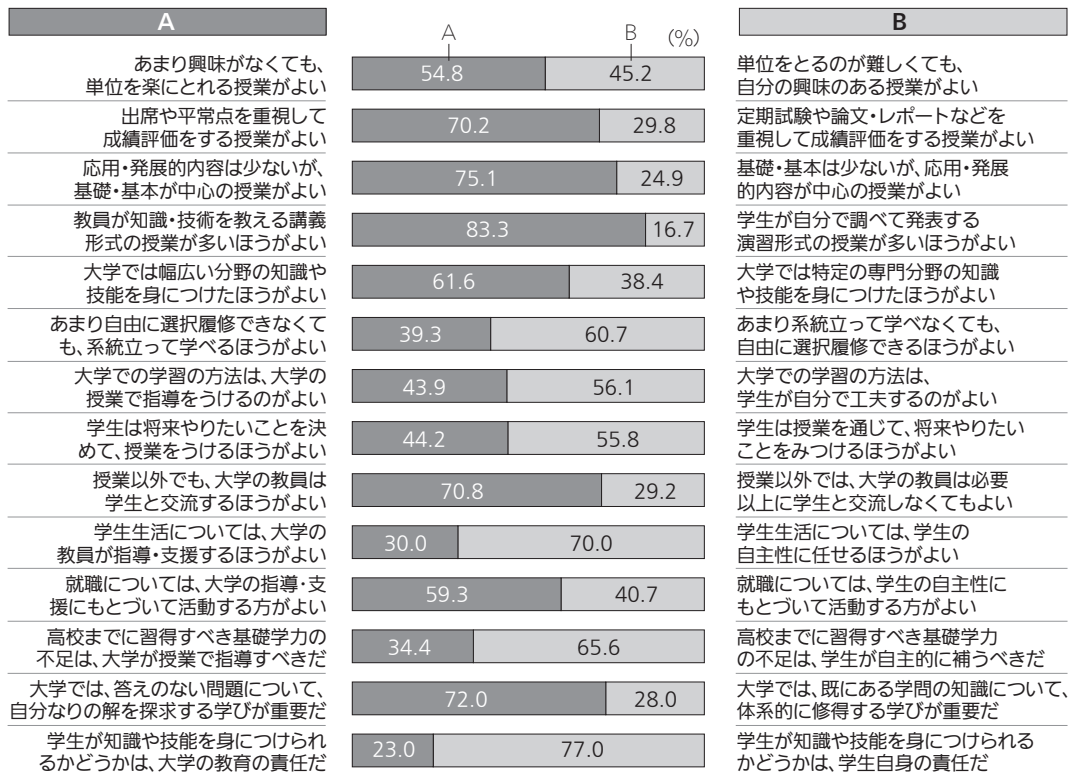
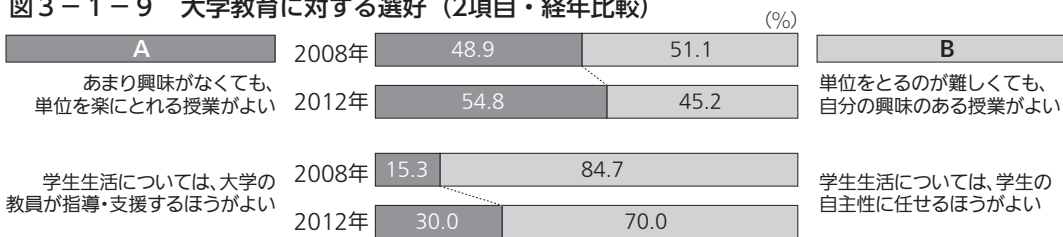


図3-1-9 大学教育に対する選好(2項目・経年比較)

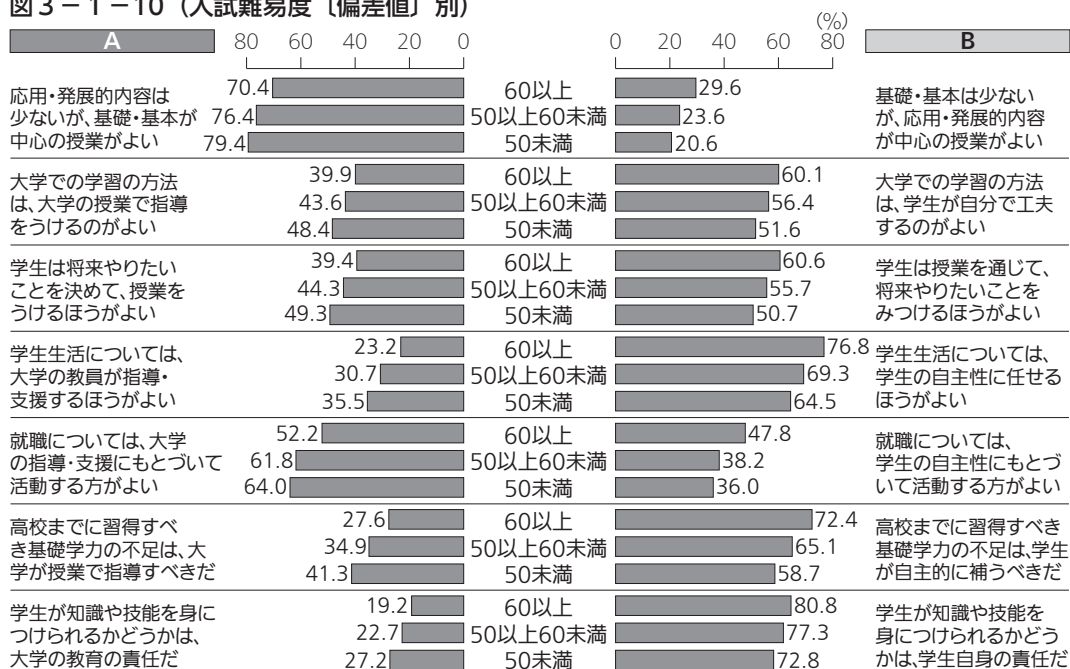


偏差値によって異なる大学観

属性別の分析では、男女間に違いはみられず、学年でみても差異が生じたのは1項目のみであった。「B: 就職については、学生の自主性にもとづいて活動する方がよい」では、1年生 36.6%、2年生 36.5%、3年生 37.9%、4年生 51.9%と、4年次で「大学の指導・支援」にもとづいた就職活動を上回り、過半数に達している（図は省略）。学生自身の成長もあるだろうが、実際に就職活動を経験してみることによって、自主性にもとづいた活動の重要性を認識できるものと思われる。

大学の偏差値による分析結果も興味深い。図3-1-10には差が開いたものを挙げている。総じて、偏差値が高い大学の学生ほど、学生の自主性や自己責任、自助努力を重視する割合が多くなる。逆に、偏差値が低くなるほど、大学の指導・支援を必要とし、大学教育の結果責任までも求めるようになる。いいかえれば、偏差値によって大学観に開きがあり、偏差値が低い大学の学生ほど大学の「学校化」を望む傾向にあるといえるだろう。

図3-1-10 (入試難易度〔偏差値〕別)



注) サンプル数は「60以上」1,591名、「50以上60未満」1,917名、「50未満」1,129名。

学問分野の特性やカリキュラムとも関連

大学教育に対する考え方は、学生が専攻する学問分野の特性とも少なからず関連している。詳細は巻末の基礎集計表で確認してほしいが、学部系統によって10ポイント以上差が出たものを図3-1-11に示そう。

「農水産」系は、「B: 単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業がよい」(56.9%)、「B: 大学での学習の方法は、学生が自分で工夫するのがよい」(68.1%)、「B: 学生は授業を通じて、将来やりたいことをみつけるほうがよい」(66.2%)、さらに「A: 大学では、答えのない問題について、自分なりの解を探索する学びが重要だ」(80.1%)などが高く、本人の興味関心や探究心、自主性を重んじる特徴がある。

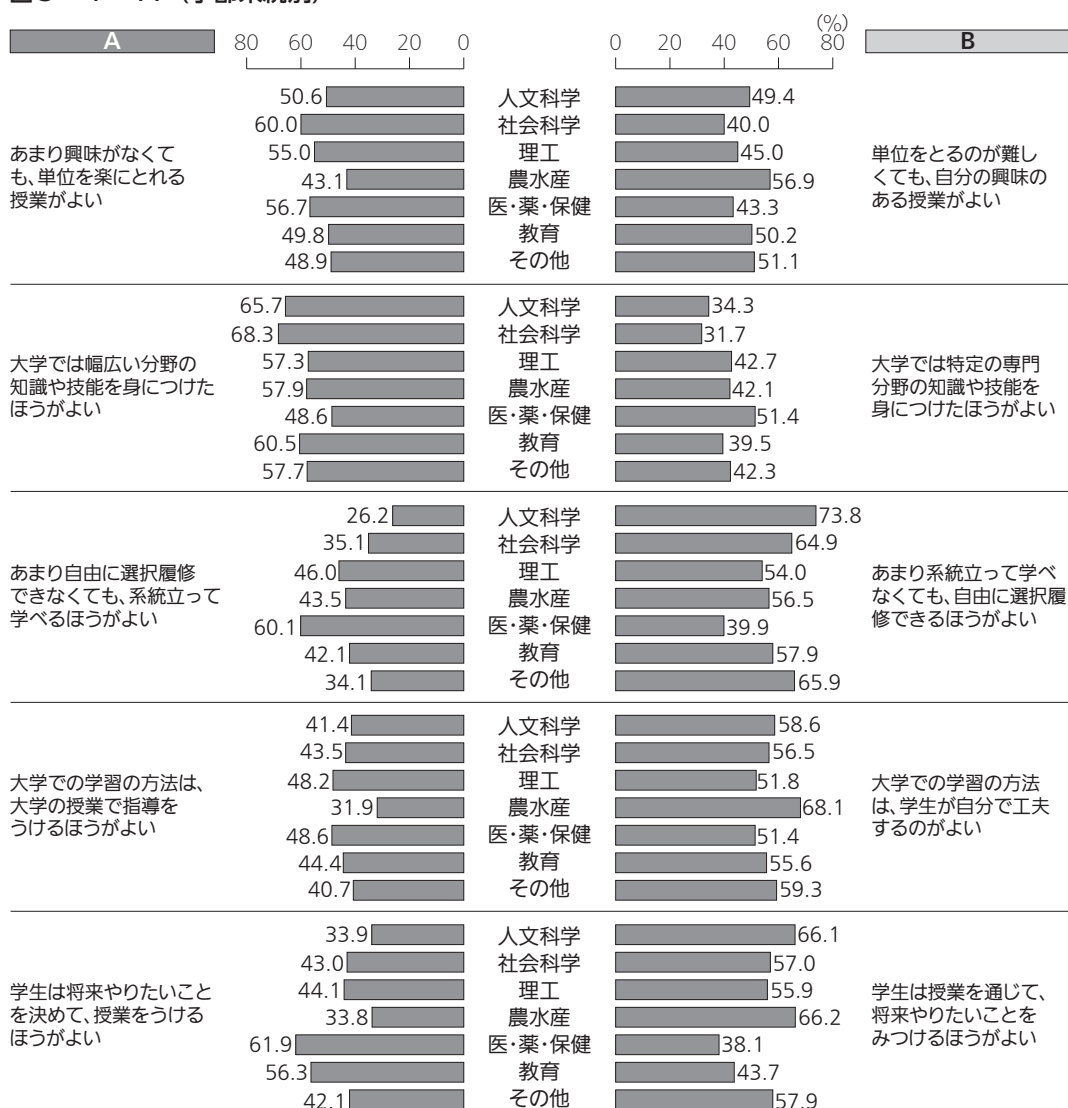
「人文科学」系は、「B: あまり系統立って学ばなくても、自由に選択履修できるほうがよい」(73.8%)、「B: 学生は授業を通じて、将来やりたいことをみつけるほうがよい」(66.1%)、その他、「B: 高校までに習得すべき基礎学力の不足は、学生が自主的に補うべ

きだ」(71.4%)、「B: 学生が知識や技能を身につけられるかどうかは、学生自身の責任だ」(83.8%)といったように、柔軟な選択履修と学生の自己責任を重くみている。

これとは対照的に、「医・薬・保健」系は、「B: 大学では特定の専門分野の知識や技能を身につけたほうがよい」(51.4%)、「A: あまり自由に選択履修できなくても、系統立って学べるほうがよい」(60.1%)、「A: 学生は将来やりたいことを決めて、授業をうけるほうがよい」(61.9%)、「B: 大学では、既にある学問

の知識について、体系的に修得する学びが重要だ」(36.7%)が多く、専門分野を順序立て深く体系的に学ぶことを好む傾向が顕著だ。なお、「教育」系では、「A: 学生は将来やりたいことを決めて、授業をうけるほうがよい」(56.3%)を過半数が支持し、また、「理工」系では系統立った学びを重視するなど、「医・薬・保健」系に近い面もみられる。これらから、学生の大学教育に対する考え方には、各学部系統のカリキュラム構造や職業との結びつきなども反映されていると考えられよう。

図3-1-11 (学部系統別)



注) サンプル数は「人文科学」749名、「社会科学」1,693名、「理工」937名、「農水産」216名、「医・薬・保健」556名、「教育」261名。

6 学習支援環境

学習支援環境の利用頻度は決して高くない。学習支援環境の整備も重要だが、学生のニーズも把握し、当の学生が利用しやすいように工夫することも必要であろう。

あまり利用されていない学習支援環境

大学生の成長や大学経営にとっての効果からみて、学生支援は今後ますます大学において重要視されていく要素の一つといえる。とりわけ、大学の「教育」から「学習」に力点に移りつつあるなか、学生の学習活動を支援する環境整備は欠かせない。

しかし、これまで独立行政法人日本学生支援機構などによって、大学側が提供する学習支援への取組状況についてはいくつか調査が行われてきたものの、実際に、学生がどの程度利用しているかについては十分に明らかになっていない。

図3-1-12は、学習面を中心に支援環境の利用頻度を3段階でたずねるとともに、その認知度も確認した結果である。全体的には、これらの利用頻度は決して高くはない。「よく利用する」といった回答はせいぜい2～3%程度であり、「時々利用する」を加えても2割に満たない。これに対して、「ほとんど利用しない」は5割前後をも占めている。

利用頻度の高い上位3項目は、「クラス担任や指導教員との定期的な個人面談」「教職員や学生による科目選択のアドバイス」「オフィス・アワーでの相談」といった教員からの助言を得られそうな機会である。しかし、そうはいつても、全般的に利用頻度にはほとんど差がない。また、「オフィス・アワーでの相談」と「学習相談窓口や学習支援センター等での個別相談・指導」など、自分から積極的に出向くような機会においては、「ほとん

ど利用しない」が65%程度と、比較的多いことにも注意したい。

利用を促す学習支援環境づくりを

学年別の分析では、1年次で比較的使用頻度の高い項目(図3-1-13)と3～4年次で利用頻度の高い項目(図3-1-14)に分かれる。科目選択や学習方法の習得、また上級生によるサポートなどは、新入生の大学適応支援として求められるようだ。他方、高年次では大学生生活にも慣れ、ゼミに所属したりするためか、教職員による個人面談の機会を利用する傾向にある。

独立行政法人日本学生支援機構(2011)^{*1}によれば、「学習相談窓口の設置」(32.3%、大学での実施率、以下同)、「上級生・大学院生による学習サポーターの設置」(28.1%)、「学習支援センター等における個別指導」(27.4%)、「ポートフォリオの導入」(14.9%)などは、そもそも大学での取り組みが3分の1以下である。また、今回の調査では、「医・薬・保健」系の学部系統で、「(該当する支援環境がない)」という回答率が多くの項目で高かった。さらに、図3-1-12をみると、これらの学習支援環境が「あるかどうかかわからない」という回答がおおよそ2割前後を占め、こうしたサービスの存在が十分に認知されていない可能性もある。

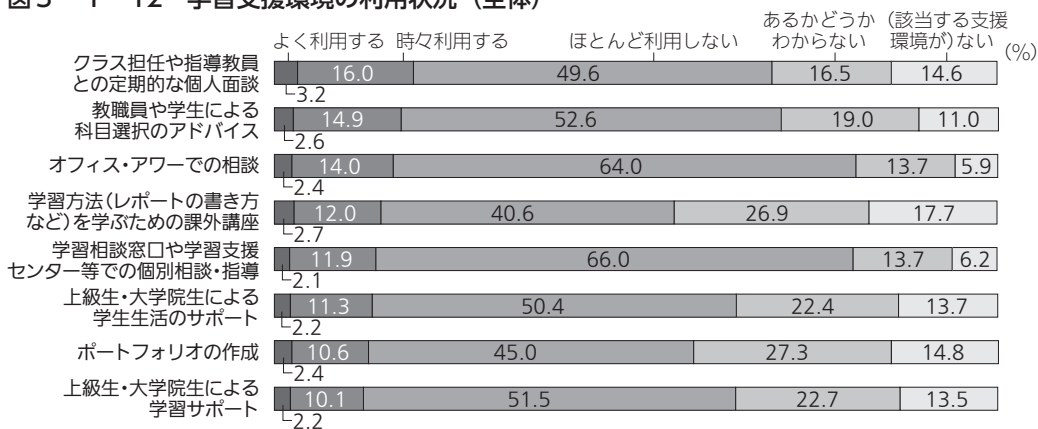
学習支援環境の整備ももちろん重要だが、学生のニーズも踏まえ、当の学生が利用しやすいように工夫することも必要だといえるだろう。

*1 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)2011「[大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査(平成22年度)]集計報告(単純集計)」(http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/documents/torikumi_chousa.pdf)



あなたは、次のような学生に対する支援環境をどの程度利用していますか。
それぞれについて、あてはまるもの1つをお選びください。

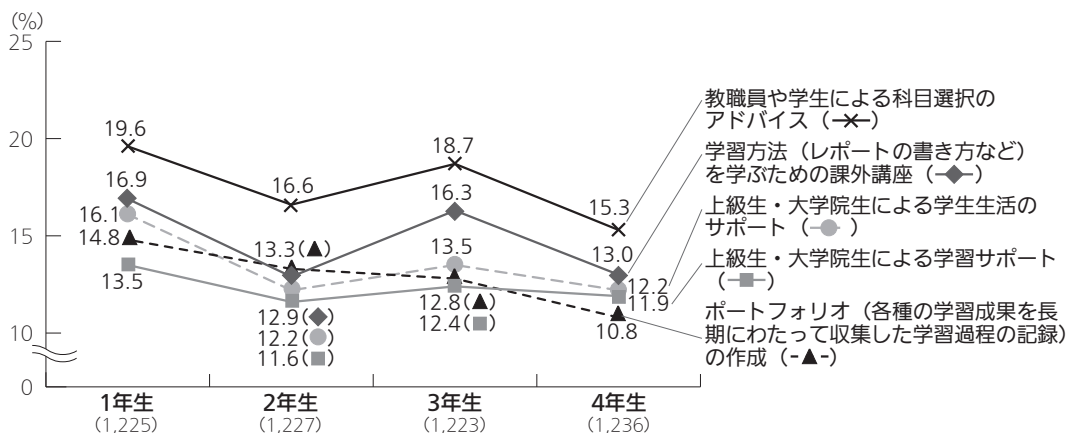
図3-1-12 学習支援環境の利用状況（全体）



注1)「オフィス・アワーでの相談」は、「オフィス・アワーでの相談（教員が学生の質問・相談に応じるために、あらかじめ示す特定の時間帯）」としてたずねている。

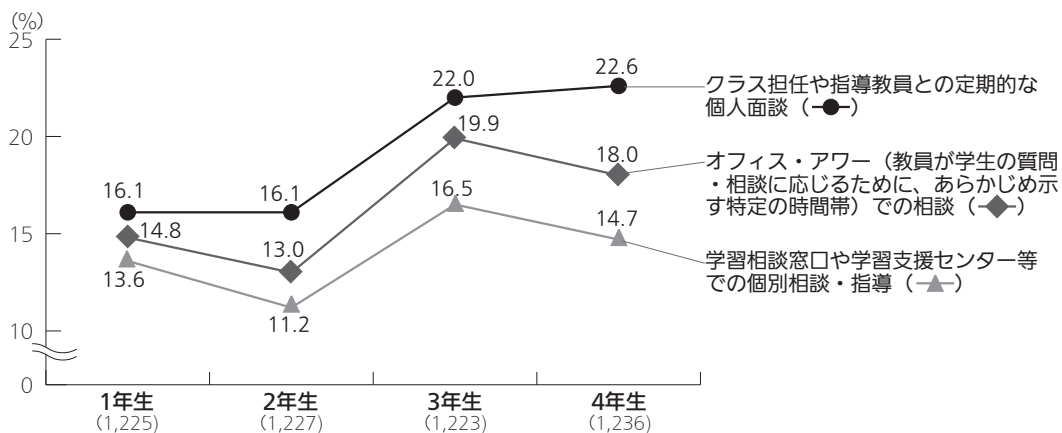
注2)「ポートフォリオの作成」は、「ポートフォリオ（各種の学習成果を長期にわたって収集した学習過程の記録）の作成」としてたずねている。

図3-1-13 学習支援環境の利用状況1（学年別）



注)「よく利用する」+「時々利用する」の%。図3-1-14も同じ。

図3-1-14 学習支援環境の利用状況2（学年別）



7 履修科目数と修得単位数

大学生は1～2年次には半期で平均して12～13科目程度を履修し、年間40単位前後を修得する。早期化・長期化する就職活動に備えてのことであろうが、4年次の履修科目数は4科目程度にすぎず、およそ3年間で卒業履修要件単位数のほとんどを満たしている。授業外学習時間を十分に確保するうえでも、4年間にわたるバランスのとれた履修が望まれる。

履修科目数と修得単位数に注目する必要性

大学設置基準によれば、1単位は授業内外を含めて45時間の学修を必要とする内容で構成することを標準とすると規定されている。ところが、現実には、学生の授業外学修時間の短さが問題となり、単位制の実質化、大学生の学修時間の増加・確保が近年重視されるようになってきた*¹。

授業外学習時間を確保するには、履修する授業科目数とのバランスにも配慮する必要があるだろう。履修する授業数が多ければ、その分授業外学習時間を確保することは物理的に難しくなり、1科目あたりの予習・復習に充てることのできる時間も制約されるからだ。そこで、ここでは学生の履修科目数と修得単位数の実態に注目してみたい。

高学年ほど履修科目数は大きく減少

2012年秋の時点で、今学期の履修科目数をたずねた結果が図3-1-15である。全体の平均は9.8科目となるが、5科目刻みでみた場合、最も多いのは11～15科目で34.4%である。また、5科目以下が24.9%と4分の1程度を占める一方で、16科目を超える回答も13.1%となっている。つまり、学生によって履修科目数にかなりばらつきがあるといえる。

そこで、学年別に検討してみると、履修科目数の平均は、1年生13.5科目→2年生12.4科目→3年生9.6科目→4年生3.9科目と、学年が上がるにつれて減少しており、とりわけ4年生の少なさが際立っていることがわかる。図3-1-16も、1、2年生の約半数が11～15科目の範囲内であるのに対して、3年生の約半数は6～10科目、4年生に至っては約4分の3が5科目以下しか履修していないことを示している。こうした4年生、3年生の履修科目数の少なさは、3年次後半より始まり、早期化・長期化している就職活動に備えてのことと考えられる。1、2年次の履修科目数が多いのも、3、4年次での履修負担をできるだけ減らすためといえよう。

なお、学部系統別の結果(図3-1-17)では、大きな違いはみられない。しいていえば、免許・資格取得の要件が課せられているためか、「医・薬・保健」「教育」などの学部系統で履修科目数の平均がやや高い。

実質約3年の大学教育

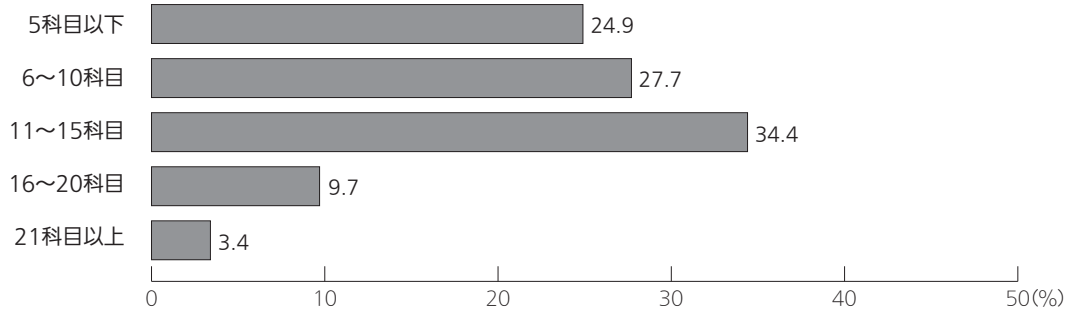
4年次の科目履修数が少なくてすむ状況は、次の修得単位数の推移からも明らかになる。2012年度前期までに修得した単位数の平均を学年別に示したのが図3-1-18である。3年次までは学年が上がるにつれ、約

* 1 中央教育審議会 2012『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～(答申)』



あなたは今学期いくつ科目を履修していますか。

図3-1-15 履修科目数（全体）



注) サンプル数は4,800名。

図3-1-16 履修科目数（学年別）

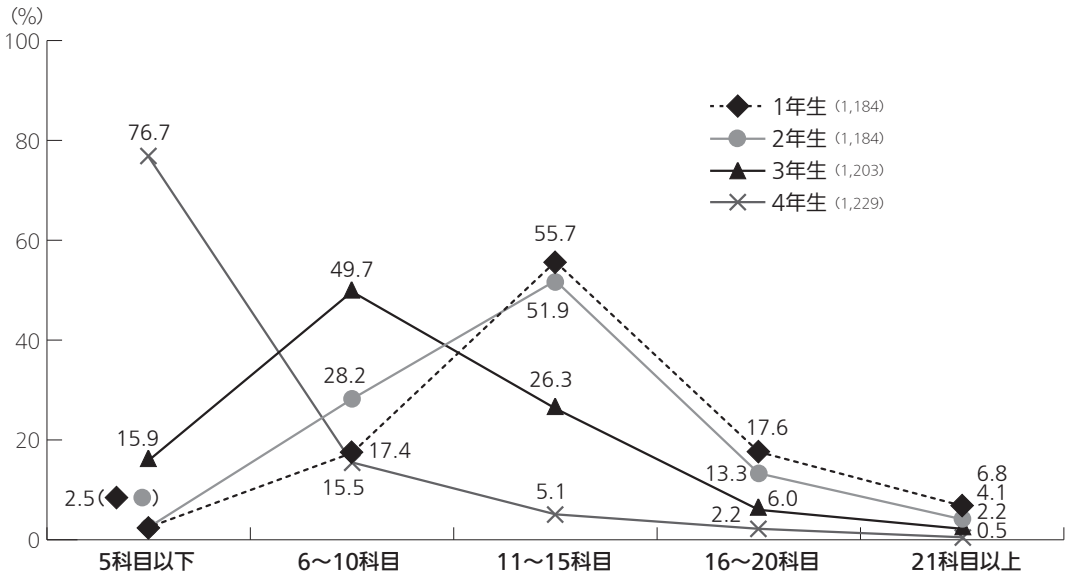
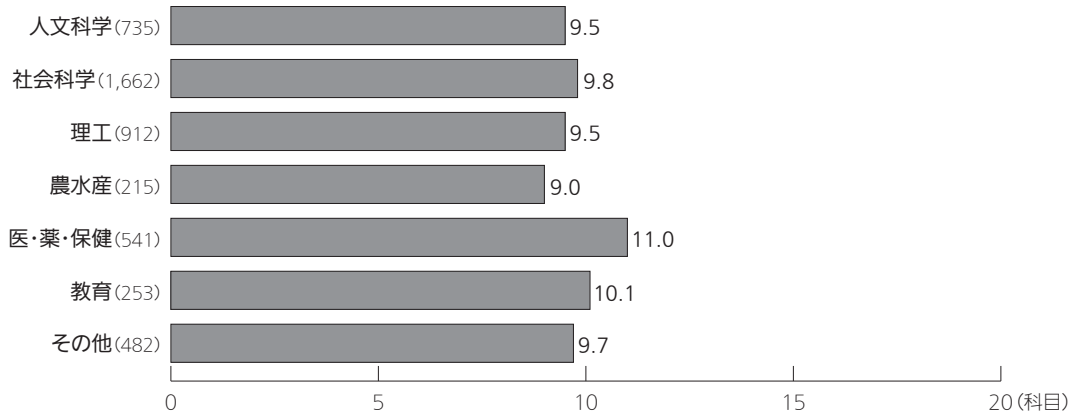


図3-1-17 履修科目数の平均（学部系統別）



40 単位ずつ、順調に修得単位数は伸びていつている。そして、4 年次前期までに、大学設置基準で定められている卒業要件単位数 124 単位にほぼ達する 120.5 単位を修得している。3 年生と 4 年生の単位数の差は 25.5 単位。先の 3 年次後期の履修科目数の平均が 9.6 科目なので、1 科目 2 単位とすると、この 25.5 単位のうち 20 単位程度を 3 年次後期に修得してしまう。したがって、4 年次前期には、5 ～ 6 単位程度を修得すればよい計算になる。このように、3 年次までに卒業要件単位数のほとんどを修得することが一般化しており、4 年間の大学教育は実質的に 3 年間となっているのが現状である。

さらに、単位数の修得状況は、「農水産」「教育」「理工」系など、理系や免許・資格取得と結びつく学部系統でやや多く、これらでは履修科目数がより過密になっていることが予想される（図 3-1-19）。図中では、「医・薬・保健」系の修得単位数がとりわけ少なくなっているが、これは同学部系統のなかでも医学部、歯学部の平均が 46 ～ 47 単位と、極端に少ないことが影響している。医、歯系の学部では単位制だけでなく、専門科目において時間制を併用している大学などがあり、これらでは要件単位数がそもそも低く設定されている。3 年次までの履修科目数が他の学部と変わらないところを見ると、こうした単位数の設定が関わっていると考えられる。

なお、入試方法別の修得単位数の平均では、「一般・センター入試」（74.4 単位）、「一般推薦入試」（77.4 単位）、「AO 入試」（66.5 単位）、「指定校推薦」（76.2 単位）、「その他」（70.7 単位）と、AO 入試で入ってきた学生の修得単位数がやや低い（図 3-1-20）。学力がついていかないのか、学習への動機づけに欠けるのかは定かではないが、なんらかのフォローが必要ともいえよう。

4 年間にわたるバランスのとれた履修を

以上の結果から、日本の大学生が 1 ～ 2 年次には半期で平均して 12 ～ 13 科目程度を履修し、年間 40 単位前後を修得しながら、およそ 3 年間で卒業履修要件単位数のほとんどを満たしている姿が明らかになった。こうした状況は経験的にも知られているところであり、3 年次後半から 4 年次にかけて続く就職活動を考えれば、やむをえないという見方もできよう。

しかしながら、1 週間に 12 ～ 13 種類もの授業を受けて、その一つ一つについて十分な授業外学習を行うことは果たしてどれほど可能だろうか。また、ゼミや卒業研究などのために、3、4 年次にはあえて履修科目数を抑えているならばよいが、昨今の就職活動事情に鑑みると、実態はそれには程遠く、大学教育の空洞化を招いているのではないだろうか。

アメリカでは 2 学期制の場合、週に複数回開講する 3 単位の授業科目を 1 学期あたり 5 科目程度履修し（15 単位相当）、4 年間で 120 単位程度を修得するのが一般的である*²。これに比べると、週に 1 回開講を基本とする授業科目を、10 科目以上履修する日本の大学教育の効率・効果の低さは否めない。在学中に就職活動を行う日本社会の構造的な問題とともに、日本の大学教育の構造的な問題も、4 年間にわたる学生の学習を疎外しているといわざるをえない。

* 2 清水一彦 2000 有本卓編『学部教育改革の展開』（高等教育研究叢書 60）、広島大学大学教育研究センター、pp.56-70.



あなたが入学してから今年の前期末までに修得した総単位数を教えてください。

図3-1-18 修得単位数の平均（学年別）

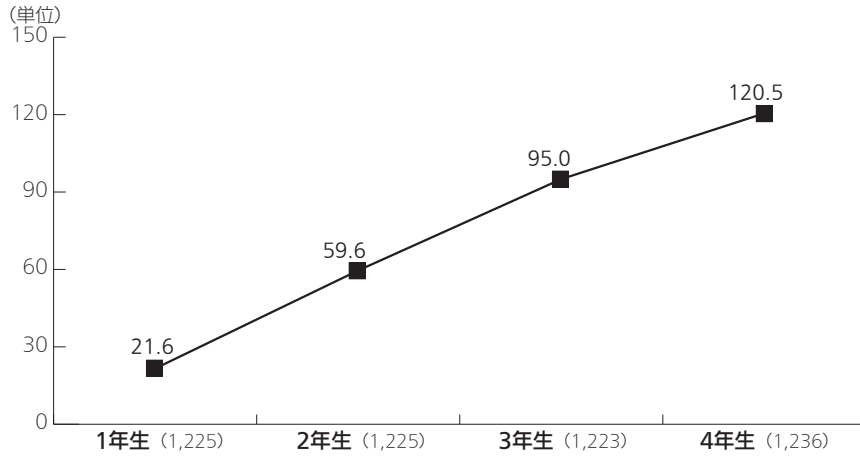


図3-1-19 修得単位数の平均（学部系統別）

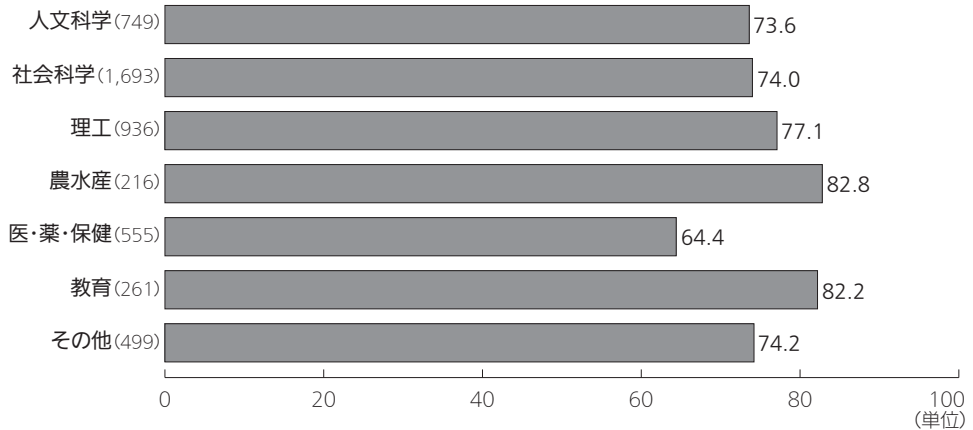
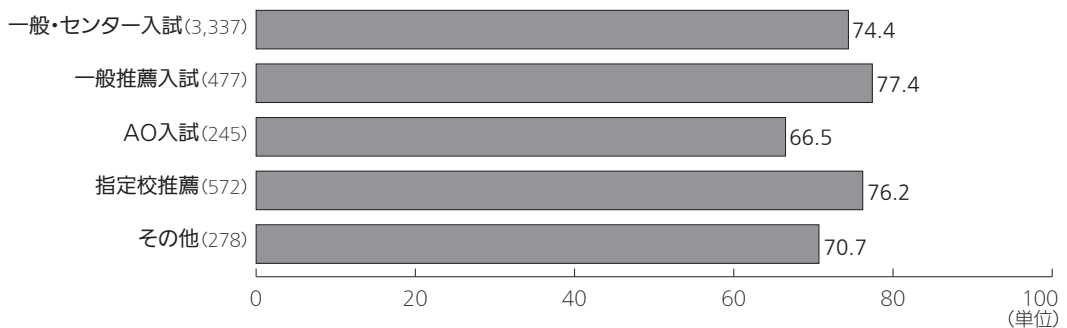


図3-1-20 修得単位数の平均（入試方法別）



8 成績

2008年に比べ2012年ではGPAの利用が拡大した。学生の成績は前回と同様概ね良好だが、学業不振者も約2割存在する。成績にもとづき、適切な履修・学習指導の実施が求められる。

広がるGPA

現在、成績評価方法や評価基準については、あらかじめシラバスで明記しておくとともに、成績評価の公平性の確保、成績評価の厳格化が求められている。

大学の主な成績評価方法としては、従来行われてきた「優・良・可 (A・B・C)」方式と、米国などで用いられてきたGPA (Grade Point Average) 方式がある。GPAは授業科目ごとに5段階で評価し、評価の高い順から4、3、2、1、0と評価点をつけ、それらに当該科目の単位数を乗じて合計値を求め、1単位あたりの平均を算出した数値である。一部の大学では、「優・良・可」をGPAに換算して、2つの方式を併用する例もみられる。

図3-1-21によれば、大学での成績評価方法として、「優・良・可 (A・B・C)」が依然として主流ではあるものの、2008年調査よりも2012年調査では5ポイント程度下がっている。これに対して、GPAは20ポイント程度上がっており、5割を超えた。履修科目全体の成績を数値化して比較できるGPAが広がってきていることが明らかである。

変わらぬ学生の成績分布

学生の成績については、2回の調査でGPAの平均(2.7)は全く変わらず(表3-1-5)、「優・良・可 (A・B・C)」の分布もほぼ同様である(表3-1-6)。「GPA」では3.1以上が33.9%、「優」の割合では平均して4.5割と半分近くを占め、比較的良好

な状態といえそうである。

ここでは回答者の多い「優・良・可」の比率を図示し、属性別の成績をみてみよう。まず、「優」の割合の多さや「不可および未修得」の少なさからいって、男子よりも女子のほうが成績が良い(図3-1-22)。GPAでも男子2.6、女子2.9という差がある。学年や学部系統別には目立った差異はないが、入試形態別ではAO入試による入学者の成績が他に比べてやや低い点が気になる(図3-1-22)。

さらに、入学時の大学生活の期待によって成績をみると、「部活・サークルなど課外活動に力を入れたい」、「卒業までの自由な時間を満喫したい」といった課外活動等を重視する学生は、「優」の割合も少なく、「不可および未修得」もやや多くなっている(図3-1-23)。出席状況と同様^{*1}、こうした学生の目的意識も成績に影響するといえる。

履修指導や学習指導への活用を

GPAでは、2.0以下の学生の比率が18.2%と約2割を占める。米国では、一般に卒業要件として2.0以上を求め、GPAが低い学生には履修単位数の制限など、学習指導を行う。これに比して、日本でのGPAの活用法としては、主に「奨学金や授業料免除対象者の選定基準」や「学生に対する個別の学習指導」が挙げられるものの^{*2}、現在の成績分布や修得単位数^{*3}から判断すると、学生の学習状況に応じて、適切な履修指導やきめ細かな学習指導と十分に結びついて運用されているとはいいがたい面もある。

*1 第3章第1節「授業への出席状況」(p.79、図3-1-2)を参照。

*2 文部科学省 2011「大学における教育内容等の改革状況について(平成21年度)(概要)」(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/fieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf)

*3 第3章第1節「7 履修科目数と修得単位数」(p.101、図3-1-18・19)を参照。



- あなたの大学での成績の評価方法として、あてはまるものをお選びください。
- あなたのこれまでの大学の成績について教えてください。

図3-1-21 大学での成績の評価方法（経年比較）

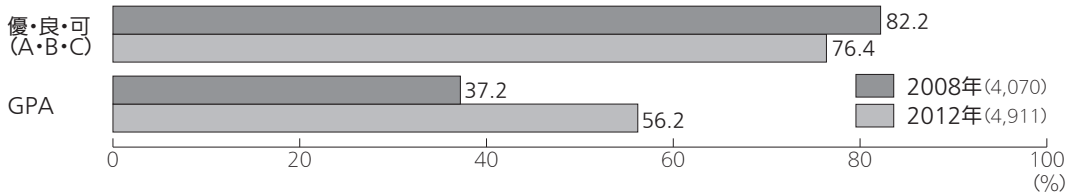


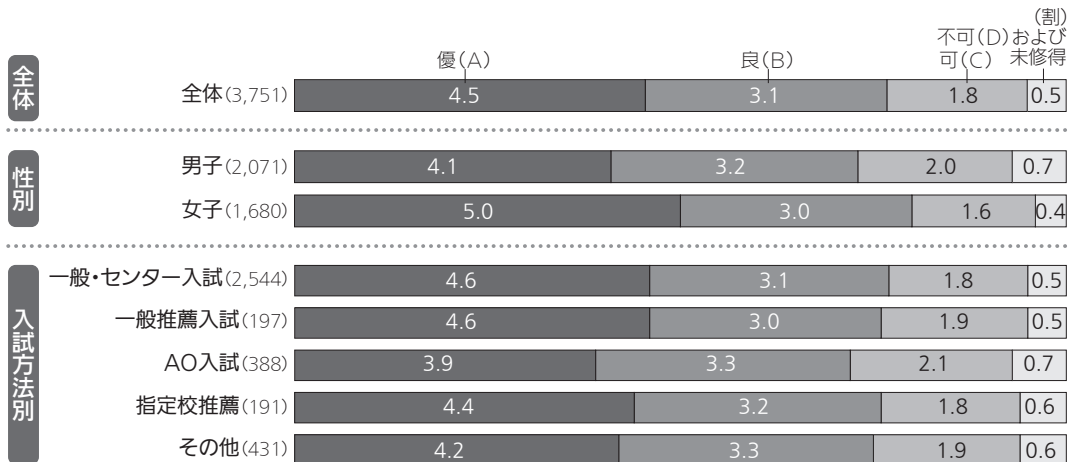
表3-1-5 大学での成績：GPA（経年比較）

		2008年 (1,515)	2012年 (2,760)
GPA平均(単位:GPA)		2.7	2.7
分布 (%)	3.1~4.0	34.5	33.9
	2.1~3.0	47.0	47.9
	1.1~2.0	14.3	14.2
	1.0以下	4.3	4.0

表3-1-6 大学での成績：「優・良・可・不可および未修得」の割合（経年比較）

	2008年 (3,344)	2012年 (3,751)
優(A)	4.7割	4.5割
良(B)	3.0割	3.1割
可(C)	1.8割	1.8割
不可(D)および未修得	0.7割	0.5割

図3-1-22 大学での成績「優・良・可・不可および未修得」の割合（全体・性別・入試方法別）



注) 図は、「優(A)」「良(B)」「可(C)」「不可(D)および未修得」の割合を合計が10割になるよう整数で回答してもらったものの平均値を示す。図3-1-23も同じ。

図3-1-23 大学での成績（大学生生活への期待別）

