

「単位制度の実質化」と大学機関別認証評価

Substantialization of the credit hour system and certified evaluation and accreditation

野田 文香, 渋井 進

NODA Ayaka, SHIBUI Susumu

1. 研究の背景	21
1.1 単位制度の実質化に係る現状と政策動向	21
1.2 授業外学習を促す要素に関する先行研究	22
1.3 授業外学習時間の確保を阻む大学内外の制度上の障壁	23
1.4 単位制度の実質化に向けた質保証	24
2. 研究の目的	24
3. データ分析	25
3.1 対象データ	25
3.2 分析方法	25
4. 結果と考察	25
4.1 キャップ制	25
4.2 履修ガイダンス	26
4.3 授業方法の工夫	27
4.4 GPA	27
4.5 教員・学生間コミュニケーション	27
4.6 シラバス利用	27
4.7 施設設備	28
4.8 15週確保	28
4.9 授業スケジュールの調整	28
4.10 進級要件の厳格化	29
4.11 授業評価アンケート	29
4.12 学習時間調査	29
4.13 学生表彰	29
5. 議論	29
ABSTRACT	33

「単位制度の実質化」と大学機関別認証評価

野田 文香*, 洪井 進*

要 旨

本研究では、大学評価・学位授与機構が実施した平成17-23（2005-2011）年度の7年間（第一サイクル）にわたる大学機関別認証評価結果から、単位制度の実質化を高めるための大学の取組状況として、どのような評価指標やエビデンスが着目されてきたのかを整理し、その傾向と課題の分析を行った。126大学の評価結果における根拠理由の記述を分析した結果、対象大学は「単位の実質化への配慮」として多様な取組を報告しており、キャップ制、履修ガイダンス、授業方法の工夫、GPA、シラバス、施設設備、15週確保など13領域にわたる評価の要素が抽出された。これらの結果と単位制度の実質化に関する政策動向や先行研究と照らし合わせ、認証評価結果からみえる評価指標やエビデンスのあり方を考察する。

キーワード

単位制度の実質化, 学習時間, 質保証, 大学機関別認証評価, 評価指標

1. 研究の背景

我が国において、大学生の不十分な学習時間数による単位制度の形骸化の問題が指摘されてから久しい。単位制度の実質化については、答申をはじめとした政策提言、学術研究の蓄積、大学の多様な改革などを通して、学生の主体的な学習時間の増加に向けた取組が進められている。単位制度を基本とする日本の大学において、1単位は、教室等での授業時間と準備学習や復習の時間を合わせて標準45時間の学修を要する教育内容をもって構成されている（文部科学省、2005）。本稿では、単位制度の実質化に問われるものとして、主に授業の事前・事後にかかわる学習である「授業外学習」を促進する要素に着目したい。本節では、単位制度の実質化を取り巻く背景情報として、学習時間に関する現状と政策動向に触れ、授業外学習を促す要素に関する先行研究および授業外学習時間の確保を阻む大学内外の制度上の問題、単位制度の実質化をめぐる質保証の動向について確認する。

1.1 単位制度の実質化に係る現状と政策動向

日本の大学生の学習時間が国際比較の面において著しく少ない実態は、数々の答申（大学審議会答申1998；中央教育審議会答申、1998；2012）や調査研究などにおいて繰り返し指摘されてきた。特に、大学生の授業外学習時間については複数の実態調査が行われており、1週間あたり（6日間で換算）の平均授業外学習時間は、東京大学の大学政策経営研究センターによる「全国大学生調査（2006-08）」では6時間（金子、2011）、全国大学生協共同組合連合会（2013）による「学生の消費生活に関する実態調査（2012）」では4.58時間、JCSS2010（日本版大学生調査）では4.37時間（山田、2011）、ベネッセ教育総合研究所（2012）による「大学生の学習・生活実態調査（2012）」では2.37時間と、調査対象によって平均値の差はあるものの、いずれも大学設置基準で求められる授業外学習の標準時間数（1週間あたり約30時間）とは比にならないほど少ないことが明らかである。海外の動向をみても、例えば米国のフルタイム学生の平均授業外学習時間数は14.7時間（McCormick, 2011）、英国では14.4時間（Bekhradia, 2012）とい

* 独立行政法人 大学評価・学位授与機構 研究開発部 准教授

う調査結果が報告されており、日本の大学生の2.5～6倍は授業外で勉強しているということになる。

逆に日本の大学生の学びの特徴として、授業内学習時間の圧倒的多さも授業外学習を阻む要因の一つであることも説明されてきた。この点について、全国の大学長および学部長を対象とした意識調査（中央教育審議会，2012a）でも、不十分な授業外学習時間と十分な授業内学習時間のアンバランスさについての認識が改めて浮き彫りになっている。日米比較調査（JCSS2007およびCSS2005）によると、講義や実験など授業内で過ごす時間が1週間あたり20時間以上であるのは日本の学生では44%もいるのに対し、米国の学生は7.7%であることが報告されている（山田，2011）。

過度な授業内学習時間を軽減し、単位制度を趣旨通り運用させる試みは、1998（平成10）年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』において、履修科目の登録の上限を設定する、いわゆるキャップ制という形で提言された。この答申では、履修科目数の多い現状に触れ、単位制度の趣旨からは標準的には実行不可能な学習量に相当する履修科目登録を学生に認めている大学の指導に問題があることが指摘されている（大学審議会，1998）。これに応じて、改正された大学設置基準（1999）では、履修科目登録単位数の上限設定を各大学が定めることを努力義務化することが盛り込まれた（大学審議会，1999）。このキャップ制という手法によって総合的に履修科目数を減らし、また特定の学年にコマ数が集中することを防ぐことで学生が個々の授業に集中して取り組み、その結果、学生の授業外学習時間が増えることが期待されたわけである。

2008（平成20）年の中央教育審議会答申『学士課程教育の再構築に向けて』においても、引き続き、授業外学習時間の少なさの問題は強調され、「講義であれば1単位あたり最低でも15時間の確保が必要」といった大学設置基準の規定の再確認がなされた。また、シラバスやキャップ制、GPAなどの諸手法を相互に連動させて運用し、教育方法の見直しを行う必要性が提唱された。さらに、大学の自己点検評価活動の一環として、学習時間等の実態を把握するとともに具体的な学習時間の設定を検討することも推奨されている（中央教育審議会，2008）。

2012（平成24）年の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むけて』においては、学生が主体的に考える力を修得するために、事前準備—授業—事後の展開といった能動的な学習過程に必要な学習時間の増加が不可欠とされた。ただ学習時間を伸ばすのではなく、学習の量と質の双方が必要であり、いわば質を伴った学習時間の確保は、「国際的な信頼の指標（中央教育審議会，2012b，p.14）」と表現された。学生の主体的な学習を促すためには、キャップ制の適切な設定や各授業科目の内容・方法の改善のほか、授業科目の整理・統合や相互連携の必要性が提言されている。

大学の試みとしては、質を伴った主体的な学習時間を確保するため、キャップ制やGPA、シラバス、授業内小テストなどが取り入れられ、様々な制度改革が日本全国の大学に広がっている。とりわけ、努力義務化されたキャップ制の導入率は、機関別認証評価第1サイクル時にあたる2009年時点で全国の大学の71%（520機関）であり、GPAの導入は学部段階で49%、シラバスは96%と全国的に普及が広がってきている（文部科学省，2011）。ただ、このように個々の手法の導入は拡大していることが確認されている一方で、これら諸施策が単位制度の実質化にどう関わり、どう相互連携を図っていくのかが十分に理解されていない実態も指摘されている（中央教育審議会，2008）。今後、提言されている制度改革が実質的にどう機能しているかという視点で検討していくことが課題である。

1.2 授業外学習を促す要素に関する先行研究

上述の制度改革が単位制度の実質化にどう関わっているのかを実証的に検証することは容易ではなく、西垣ら（2008）が実施した全国の大学学部の意識調査では、キャップ制やGPAなどの手法が必ずしも学生の授業外学習時間の増加に結びつくとは感じられていない実情が示されている。西垣（2005）は、単位制度の実質化の趣旨に即した授業づくりを支える要素として、①学生や教員に対する単位制度の仕組みの周知、②FDプログラムの整備、③ティーチングアシスタント（TA）の配置、④継続的な授業評価、の重要性を指摘している。授業外学習の必要性を学生のみならず教員が理解し、シラバスや授業内において授業外学

習の具体的な情報提供や指示を十分にし、それを授業評価などで確認するという循環を作ることが重要である。さらにFDプログラムを充実させることにより、学生の自律的学習を促す課題の出し方や、その評価方法などの経験や情報を共有できる場が必要とされる。また、授業方法や課題がより能動的な内容になれば教員の負担も増えるため、教育の効率や効果を高めるためにTAを配置することも期待される。TAについては、学習時間を明確に増やすのに効果があることが近年の調査結果で明らかにされている(金子, 2013)。

また、学生が能動的に授業外学習を行う動機付けについては、これまでに数々の先行研究がその必要要因を示してきた。主体的学習に対する内発的動機づけは、学生が自ら引き起こすことは一般的ではなく、教員による授業の構成要素や教育方法、学生との相互作用等の工夫が学生の学習に対する有意義感や受講満足度を高め、それが自発的な意欲を生み出すと説明されている(澤田, 2009; 溝上, 1997)。吉田ら(2011)の研究では、①授業内容のレベル、②課題、③教材資料、④学生同士の関係構築、⑤学生が主体的に取り組む授業設計、といったことが授業外学習の動機づけに必要な要素として分析されている。また、全国規模で実施された大学生調査(2006-08)によれば、グループワークや学生に意見を述べさせる授業方法、教員が課題にコメントを付して学生に返却する取組は、週あたりの学生の授業外学習時間の増加に効果を及ぼすことが確認されている(金子, 2013)。つまり、単位制度の実質化の本質的問題は教授学習過程にあり、キャップ制やGPAなどの諸手法の導入だけでなく個々の科目の授業設計や授業内外のバランスのとれた学習の工夫など、単位制度の実質化とFDの連携が不可欠といった見解が主張されるようになってきた(溝上他, 2009)。

日本の高等教育において比較的普及が進んでいる出席重視や小テストの実施など管理的な授業方法については、学習時間の増加という点で十分な効果が確認されていない一方で、これまでの調査研究において効果が実証されている学生参加型の授業方法や教員と学生間の密なインタラクションについては十分に浸透していない現状が指摘されている(金子, 2013)。高等教育のみならず、日本の学校システム全体において馴染みの薄い能動的

な学習方法については、その必要性が学生と教員双方に認識されない限り、学習者を中心とした実質的なパラダイム転換を実現化するのは容易なことではない。

1.3 授業外学習時間の確保を阻む大学内外の制度上の障壁

単位制度の実質化に向けた教育改革が思うように進まない現実的な問題として、日本の大学教育および社会が抱えてきた制度上の壁も否定できない。ひとつに、大学教員が担当する授業コマ数の多さが、各授業に費やす労力と時間を制限しているという点である。1学期あたりに担当する授業コマ数は、米国の大学教員が4コマを標準としているのに対し、日本の大学教員の場合はその倍の8コマとされている(金子, 2011)。そのため、授業内外の学びを包括した密度の濃い授業を設計するには十分な環境が整っておらず、必然的に学生の授業外学習時間も少なくなる。

二つ目に、多くの大学においてカリキュラムの体系性が意識されておらず、科目間の連携や調整が十分になされていない点である。授業科目内容の多くが教員の裁量に基づいて展開されており、全体的に開設科目数が多く、授業科目も細分化されている(中央教育審議会答申, 2012b)。そのような状況でキャップ制を設けたとしても、多様で数の多い履修科目全てにおいて授業外学習時間を課すことへの躊躇が教員側にも生じる。また、カリキュラム編成は学科など細分された組織を中心に行われているため、より俯瞰した形で教育課程の体系化を十分に図れないというのが教学マネジメント上の問題として懸念される。

三つ目に、大学を超えた社会システム上の障壁として就職活動時期の問題がある。一般的に就職活動が3年後半から始まる現状においては、学生はほぼ3年間で卒業要件単位数の獲得に奔走せざるを得ないといった暗黙のシステムに縛られている。また多くの場合、在学途中に内定が出るということは大学の成績が雇用の際に考慮されないことが強いメッセージとして学生側にも伝わり、それが既に慣習化されている(申本, 2013)。就職活動の早期化および長期化問題の是正については、安倍政権が成長戦略の一環として経済界に要請しており、日本経済団体連合会は2016年卒の学生が

ら就職活動の時期を3年時の3月(新4年生の春)に先送りし、大学教育の確保に向けて見直しの方向を決定した(日本経済団体連合会, 2013)。それでも、成績の軽視といった大学生の学習へのモチベーションを削ぎ取るような慣行が続行される限り、根本的な解決は困難を極める。大学の成績が社会的信用を得る状況に変わっていくこと、いわゆる成績というものが学生が費やした労力や時間とその成果を証明するものでなければならない。そのためにも大学教育における成績の厳格化は避けられない課題である。

様々な制度上の障壁を理解した上で、大学教育の存在意義を長期的にみると、質と量を伴った学習時間の増加は大学教育の根幹を支えるものであり、今や不可避事項である。授業科目数やカリキュラムの見直し、授業方法の改善、組織の統制・体系化など、直接的・間接的な要素を含め、多角的で相互連携的アプローチが求められている。

1.4 単位制度の実質化に向けた質保証

このような状況において、単位制度の実質化をどう質保証するかという問題も同時に問われている。つまり、学生の主体的な学習時間を増加させるために行われている大学の様々な取組の有効性について、大学自身そして評価機関がどのように確認を行えばよいかということ、さらに主体的な学習時間の増加につながる有効な取組にはどのようなものがあるのかといったことを追究することが重要である。例えば学士課程答申(2008)が大学に期待する取組としては、キャップ制やGPA、シラバスをはじめとした諸手法の相互連携や準備学習内容の具体的な指示などに加え、自己点検評価の一環として具体的な学習時間の設定とその把握を行うことが奨励されている。同様に国の支援策として、適切なキャップ制の導入を促進するとともに、学習時間の把握、準備学習の内容や目安となる学習時間の指示に関するシラバス調査などを事項として挙げており、質保証のあり方を勘考する必要性が提言されている。一方で、大学教育の質保証の一端を担う認証評価機関が、単位制度の実質化を促進するにあたっての固定的な評価のフレームワークを有しているわけではない。認証評価が大学教育の向上の一翼を担うべく、学生の主体的な学びを質、量ともに促進し得る評価指標

やエビデンスのあり方について、認証評価機関自身がその見直しを続けていくことが重要であると考える。

大学機関別認証評価(以下、認証評価)においては、大学基準協会や大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構が各々の形で単位制度の実質化を評価の対象に組み入れている。第一サイクルの認証評価においては、大学基準協会や日本高等教育評価機構は、とりわけキャップ制の上限単位数の適切性について慎重に評価を行っている(大学基準協会, 2004; 日本高等教育評価機構, 2011)。大学評価・学位授与機構(以下、機構)も単位制度の実質化を重点課題と認識し、評価基準の中で「単位の実質化への配慮がなされているか」といった観点を設けている。機構は、「単位の実質化」という用語について、第一サイクルの認証評価では「授業時間外の学習時間の確保、組織的な履修指導、履修科目の登録の上限設定など、学生の主体的な学習を促し、十分な学習時間を確保するような工夫」(平成20年度改訂)と説明しており(大学評価・学位授与機構, 2008, p. 27)、第二サイクルでは、これを「学生の主体的な学習を促し、十分な学習時間を確保するような取組の総称」とし、「1単位は教室等での授業時間と準備学習や復習の時間を合わせて標準45時間の学習を要する教育内容をもって構成されることとなっている。シラバスを利用した準備学習の指示、レポート提出や小テストの実施、履修科目の登録の上限設定等が考えられる。(平成24年度改訂)」(2012, p. 24)と内容を改正した。

2. 研究の目的

第一サイクルの認証評価を終えた現在、単位制度の実質化に向けた大学の努力がどのように評価されているのか、あるいは評価の文脈において単位制度の実質化への配慮として大学はどのような取組を評価の指標やエビデンスとして認識しているのか、といったことについてはまだ整理がなされていない。そこで本研究は、機構の単位制度の実質化に関する評価の観点に着目し、評価結果を分析することにより、質をともなった主体的な学習量の増加に向けた大学の取組状況として何が示されているのかを明らかにする。また、昨今の高等教育政策や先行研究と照らし合わせ、単位制度

の実質化に対する配慮または取組を示す評価指標やエビデンスのあり方を考察する。

3. データ分析

3.1 対象データ

本研究では、機構が実施した平成17（2005）年度から平成23（2011）年度の7年間（第一サイクル）にわたる大学機関別認証評価結果報告における「単位制度の実質化」に関する項目（基準5「教育内容及び方法」における観点5-1-③「単位の実質化への配慮がなされているか」）の記述データを分析対象とした（基準、観点が改訂される平成17年度から20年度までは、観点5-1-⑤であったが、内容は同一である）。第一サイクルにおいて機構の認証評価を受けた機関は計132校（国立85校、公立40校、私立7校）であるが、うち大学院大学6校（国立4校、私立2校）を除いた126校（国立81校、公立40校、私立5校）の評価結果の記述を扱った。当該観点における1大学の評価結果の記述の文字数は、文末の段階判定部分の記述を含めて、日本語全角で平均451.6文字（SD = 175.0, Range = 167-1140）であった。

3.2 分析方法

分析にあたっては、評価結果の根拠理由の中から定型化した用語や指標、頻度の多い名詞やフレーズを幅広く抽出し、分類を行った。根拠理由においては、分類すべき明確な定義があるわけではないことから、自由文の手作業によるテキストマイニングの手法（林, 2002）をとり、形態素解析における名詞の抽出を手動で行い、一部辞書とな

るものとして自己評価実施要項に挙げられていた資料・データ例を参考とした。次に、同じような意味をもつ記述をまとめる作業を行った。例えば、「キャップ制を導入し」という場合と「履修科目の登録上限制度を設け」というように、表現は異なるが意味が同一のものは同カテゴリにまとめた。そのようにして、出現頻度の多い用語や記述、指標についてカテゴリを作成し、分類作業を行った。さらに、分類の細分化が可能なカテゴリについては、カテゴリの下にサブカテゴリを作成した。以上の作業は、大学評価の経験がある教員2名が行い、繰り返し確認を行った。

4. 結果と考察

データ分析の結果、機構の認証評価第一サイクルを受けた126大学は、単位の実質化への配慮として多様な施策や取組を報告しており、①キャップ制、②履修ガイダンス、③授業方法の工夫、④GPA、⑤教員・学生間コミュニケーション、⑥シラバス利用、⑦施設設備、⑧15週確保、⑨授業スケジュールの調整、⑩進級要件の厳格化、⑪授業評価アンケート、⑫学習時間調査、⑬学生表彰の13領域にわたる要素が抽出された（図1）。以下、各要素の内容の傾向と課題を明らかにし、単位制度の実質化に関する評価指標やエビデンスのあり方を考察する。

4.1 キャップ制

「単位の実質化への配慮」という文脈において、最も頻度の多かったのはキャップ制であり、約7割の対象校（国立83%、公立45%、私立40%）が

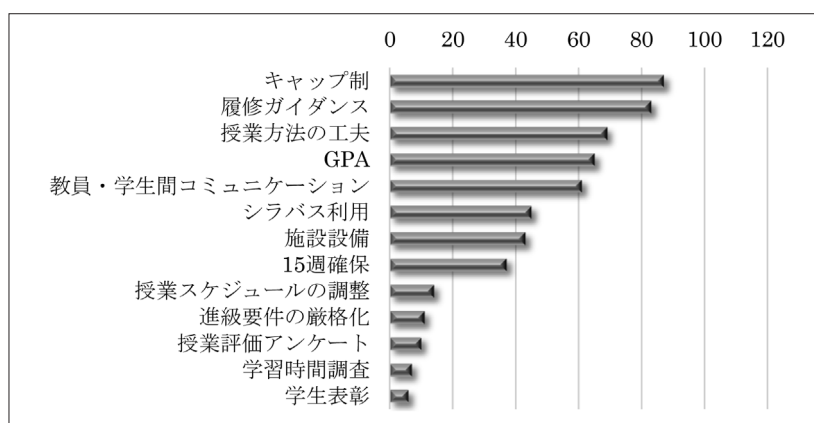


図1 認証評価結果における「単位の実質化への配慮」に関する評価指標 (N = 126)

挙げている。キャップ制の全国導入率（全体で71%、国立74%、公立45%、私立71%）（文部科学省，2011）と照らし合わせても、大多数の大学が、キャップ制を単位制度の実質化に対する代表的な取組として認識している状況がうかがえる。本研究のデータから割り出された年間あたりのキャップ制の平均は単位の制度設計による年間30単位を大幅に超えた47.6単位とされ、授業外学習時間を確保するというキャップ制本来の趣旨に沿っていない事例も見受けられる。学士課程答申（2008）でも指摘されているように、キャップ制の取組の有無の確認だけでなく、上限単位数が適切に設定されているか、過剰単位となっていないかを検討することが必要である。

4.2 履修ガイダンス

次に頻度の高かったものとして履修ガイダンスが挙げられる。対象校の83校（約66%）が、履修ガイダンスを通して単位制度の意義や授業外学習の重要性について学生に周知している実態が報告されている。口頭や文書など様々な機会を通じて学生への周知を図っており、新入生オリエンテーション、各学部・学科による進級時の新学期オリエンテーション、履修モデルの提示、教学規則、学生便覧、学生生活のしおり、履修要綱などを通して、単位制度の重要性と仕組みや単位の内容、学習時間と単位との関係、GPA制度、履修上限設定などを説明していると記述している。

4.3 授業方法の工夫

対象校の約半数（69校）が学生の授業外学習時間を増やす直接的な策として授業方法の工夫に関する記述をしている。そのうちの約6割の大学

が、授業内外において課題やテストを課すことが学生の授業外学習時間の増加に結びつく取組としている。また他の授業方法として、Web活用（36.2%）や、少人数教育（10.1%）、問題解決型学習（8.7%）、チュートリアル教育（7.2%）などが挙げられた（図2）。

Webの活用については、外国語や情報系の科目など、eラーニングにより自宅学習を可能にする試みや、通信教育やビデオオンデマンドなどWebを通して講義を配信することで授業外学習を促す工夫が記述されている。またオンライン掲示板を通して、教材や事前事後学習のための課題や小テストおよびテストや評価の結果を掲示したり、オンラインディスカッションを行うなど、ICTを活用した授業外の自主学習を促進する取組が報告されている。

また、教室内において学生個人の能力や学習ペースに応じた少人数教育やチュートリアル教育、問題解決型学習（PBL）は連携して活用される事例が目立ち、主に医学・看護学・歯学・薬学・芸術系の単科大学や学科の授業方法の例として示されており、全般的に取り組まれているとは言い難い。プレゼンテーションや発表という記述は第一サイクル（126件）の間に4件登場するだけであり、ディスカッション（または討論）、ディベート、グループワーク、プロジェクト研究、学生参加型学習などといった学生が能動的に準備学習に時間を費やすことを促すような授業方法についてはそれぞれ1件ずつの記述しか見当たらなかった。また、双方向型の授業、能動的学習（アクティブラーニング）などに踏み込んだ記述は皆無であった。授業方法については多様な教育アプローチが報告されているが、具体的に学生がどのように授業に参

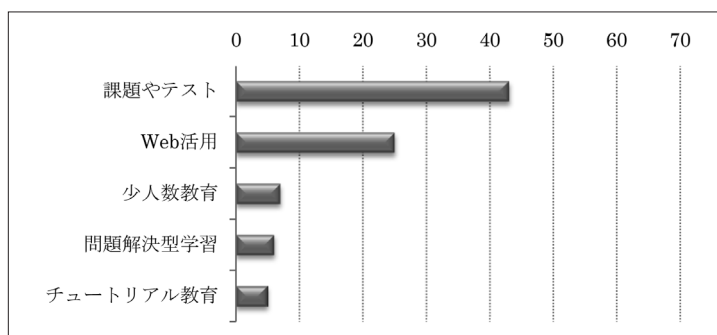


図2 「授業方法の工夫」に関する評価指標 (N=69)

加し、学習プロセスにどの程度かかわっているかといった学生側からの学習形態や関わり方についてはほとんど言及されていない。また、授業外学習時間の増加に大きな効果をもたらすことが期待される授業方法の工夫について、約半数の対象大学で言及されていないことも注視すべきである。

4.4 GPA

約半数(65校)の対象校において、GPA制度を導入済み、あるいは導入予定であるという内容が記述されており、多くの場合、GPAのどのような側面が単位の実質化につながるのかといった理由や活用法については明確に言及されていない。GPA導入の目的や理由を記載している少数の大学では、成績評価の適正化や客観化を図る方針として、学生が自己の学習状況を客観的に把握し、自主的な学習を進めるためといった意図を挙げている。あるいは、GPAを履修指導の参考材料として活用し、履修選択、成績不振者への注意喚起、コースや研究室配属、キャップ制度の例外規定適用(履修登録上限緩和)などの条件にしているところや、奨学金や授業料免除、特待生、成績優秀者、早期卒業、卒業条件、推薦大学院入試などの要件の一つとして活用している例が挙げられた。また、ある大学では、GPAを導入したことにより、授業の平均出席率が向上したという報告があった。しかしながら、単位の実質化の観点から、GPAが個々の科目で安易に単位を授与しない厳格な成績評価を確保するシステムであるという認識に基づいた記述であるかどうかは明確ではなく、今後はGPAの活用方法と単位の実質化との関連性についての検証が必要である。

4.5 教員・学生間コミュニケーション

オフィスアワー、アドバイザー制度、担任制、ティーチングアシスタント(TA)といった学生個人にきめ細かく対応している取組については61の対象校(48%)が報告しており、これらを「教員・学生間コミュニケーション」とカテゴリ化した(図3)。多くの場合、アドバイザー制度や担任制、オフィスアワーなどは相互に連動し合っていることが傾向として見受けられる。オフィスアワーを設定していると報告している大学は本カテゴリ内で半数(32校)あることがわかった。同様に、約半数(29校)がアドバイザー制度を導入しており、うち5校がアドバイザーやクラス担任との連絡・面談などをもとに学生にラーニングポートフォリオ(学生ポートフォリオ、セルフポートフォリオ、アカデミックポートフォリオなど名称は様々)を作成させ、学生が学習内容や学習時間の達成度、成績評価などを自分で確認できるように活用する取組を挙げている。また、複数の教員を履修指導に充てていると報告している大学がいくつか見受けられた。担任制(19校)については、個々の学生の学業面での指導だけでなく心理的な支援も行っていることが報告された。ティーチングアシスタント制度については、これまでの先行研究においても学生の授業外学習時間の増加に大きな効果をおよぼし得ることが示されているが(金子, 2013)、認証評価結果においてはその記述はわずか3件であった。

4.6 シラバス利用

45校(約36%)がシラバスの活用を挙げており、多くは授業目標や概要、各回の授業内容、成績評価の方法や基準、教科書や参考文献などを項目に

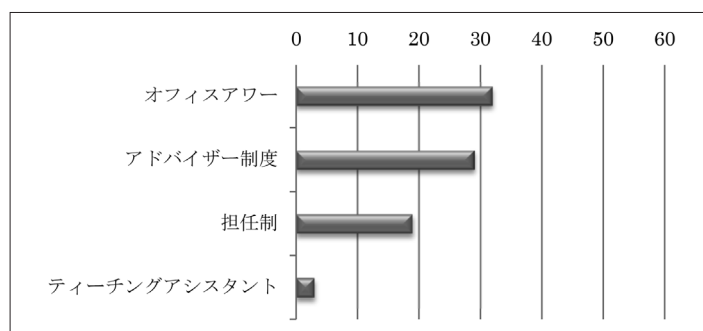


図3 「教員・学生間コミュニケーション」に関する評価指標 (N=61)

いれている。その中でも、「①準備学習等の具体的指示」と「②準備学習等に必要な学習時間」の二つの点について分析を行った。これらは、学士課程答申(2008)において、単位制度の実質化に向けた取組として大学に期待されている方策の一部である。その結果、45校中14校(国立10校、公立4校)がシラバスに準備学習等の具体的指示をいれており、国立1校のみが、授業外の学習時間の項目を設けている、と記述していることがわかった。

文部科学省の全国調査によると、シラバス自体を導入している大学は2009年度時点で96%におよんでいたが、そのうち「①準備学習等についての具体的指示」の項目を設けている大学は全体の約37%であった。設置者別にみると、公立、私立大学での導入はそれぞれが3割であるのに対し、国立大学は7割と導入率が高い。「②準備学習等に必要な学習時間」については、シラバス上でその項目を設定していると回答した大学は全国で僅か7.1%であり、うち国立では26%、公立では6.7%、私立では4.5%であった(文部科学省、2011)。国立大学の多くを対象とする機構の認証評価の分析結果と照らし合わせると、「①準備学習等についての具体的指示」については、特に全国導入率が7割とされる国立大学の評価結果報告書での記述は僅か12%であり、大学での実際の取組が評価という文脈に十分に反映されていなかったことが推察される。そもそも全国調査において、「準備学習等についての具体的な指示」がどの範囲を含むのか、その定義に対する共通理解が不十分であった可能性も考えられる。例えば、図書文献リストの提示や予習復習の重要性に関する注意書きなども、準備学習等の具体的指示の一環として解釈されている場合などである。

また、準備学習等への学習時間について言及している大学は1大学であるが、これも、認証評価という文脈で報告しているか否かということであり、実際に目安となる学習時間数をシラバスの項目に取り入れているものの、評価結果報告書ではそれが反映されていない事例が3件確認された。機構の第二サイクル(平成24-30年度)の認証評価では、「シラバスを利用した準備学習の指示」も評価のエビデンスの一つとして捉えることが推奨されており、目安となる学習時間の設定も合わせて有効な評価指標となり得ることを周知していくこ

とが必要である。

4.7 施設設備

43校(約34%)が施設設備の整備を挙げている。図書館や学生自習室(学生サロン、学習センター)の整備や土日祝日などの長時間の開放、グループ学習室、情報処理教室(ICTルーム)、共有サーバーなど学外からも利用できる情報環境、相談室や食堂の開放、物理的な空間を確保することで学生の授業外学習時間の支援を行っていると記述している。施設設備の充実化については、平成10年答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」においても、教室外学習を徹底させる一方策として、図書館の座席数や必読図書の所要冊数の確保、開館時間、貸出期間など施設設備利用の面を含め、学生が学習する場としての大学の学習環境の整備の必要性について述べられている(大学審議会、1998)。物理的な環境整備は学生の学習機会や空間を支援する前提として不可欠ではあるが、一方でそれが授業外学習時間の増加にどうつながっているかは確認されていない。この点について、機構は第二サイクルにおいては、物理的環境の整備に関する内容は、単位の実質化の観点下ではなく、基準7「施設・設備及び学生支援」で記述することを推奨している。

4.8 15週確保

37校(29%)が単位の実質化への配慮要素として授業回数の15週(15回)確保という言葉を挙げており、特に2009年以降の認証評価結果にこれが多く出現している。これは、大学設置基準の規定において単位の実質化にあたり15週(回)の授業回数を求める旨が再確認された学士課程答申(2008)による法的コンプライアンスの影響が極めて大きいと解釈できる。この答申では、1単位は授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とする大学設置基準の単位の定義内容を明確に確認しており、通常15時間の講義につきさらに30時間の授業外学習時間の学習量・内容を提供することを意味している。ここでは、各授業科目の授業期間(10週または15週にわたる期間<第二十三条>)あるいは授業回数そのものについて、設置基準の内容がこれまで十分に浸透していなかった実態が浮き彫りになった。

4.9 授業スケジュールの調整

学生の自習時間を確保する取組として、カリキュラム改革を含めた授業スケジュールの調整を行っているという記述が14校（11%）にみられた。具体的には、一日の最大講義数を制限したり、授業は原則的に4時限目までとする方針や、5時限また特定曜日の午後に座学中心の講義科目を配置しない工夫、必修科目を各曜日に数科目ずつ配置したり、一日に連続しないように調整するといった例である。また、過度な履修登録数を防ぐために、卒業要件単位数や授業科目数を削減するカリキュラム改革を行った大学もある。当カテゴリは全て、医療福祉系、芸術系、社会事業系などの単科大学や学科の取組に関する記述であり、その中でも医学、歯学、看護、保健系の分野の記述が多く（8件/14件中）、特に医学分野では既に必修科目として固定されているコアカリキュラムを設け、過密な授業スケジュールを回避する試みが報告されている。このカテゴリでは、カリキュラムが統一しやすい、あるいは比較的体系化されている特定の分野のケースが言及されている傾向が見受けられた。

4.10 進級要件の厳格化

11校（8.7%）の対象校が、進級条件や進級試験の厳格化を単位の実質化の要素として解釈している。とりわけ、医学、看護学、歯学、薬学など国家資格試験を重視する分野において進級や卒業試験の厳格性に関する記載が目立った。また、国際化の強化を図っている大学では、語学試験の点数を英語力の要件として例示しているところもあった。この点について検討が必要なのは、進級試験などで測られるものが単位の実質化をどのように証明しているかということである。主体的な学習時間の確保を目指す単位制度は結果よりも学習プロセスを重視するため、ある時点で学生に求められる知識やスキルを確認する手段として試験などの別の測定方法が使われた場合、それが単位の実質化とどのような整合性をもつかを確認する必要がある。

4.11 授業評価アンケート

授業評価アンケートの活用を挙げている大学は10校（7.9%）であった。その中で6校が授業評価

を通して授業外学習時間または予習復習時間を把握していると報告しており、うち3校のみが学習時間の調査結果を公表している。ある1校の記述には、「授業外学習の具体的な指示が十分に与えられたか」といったことを授業評価で確認しているという内容もみられた。他には、「この授業のために予習復習を十分に行ったかどうか」と、予習復習の具体的な学習時間は問わずに、その程度だけを確認している例もあった。授業評価は、2009年時点で全国の8割の大学が活用していることが報告されているが（文部科学省、2011）、教員の授業内容や方法の改善のためだけでなく、学生が授業外学習に励める支援が授業中やシラバスにおいてなされているかどうかを確認することや、各授業における予習復習時間などの学生の行動の実態を把握するツールとして有効なものである。

4.12 学習時間調査

学生の授業外学習時間を調査していることを報告している対象校は僅か7校（5.6%）であった。授業の予習復習にかかる時間について、授業評価アンケート（6校）および機関規模の学生調査（1校）を媒体として調査されている。学士課程答申（2008）においても学生の学習時間は自己点検評価の一環として把握することが推奨されるとともに、国の支援策としてもそれを確認することが提言されている。現状の日本の大学改革の問題点のひとつに学習時間の長さのみが強調されているという見解もあり得るが、学習時間に関する実態の把握は、教育内容や方法の改善を長期的に図る際、ひとつの目安として有効である。認証評価において、大学内部の「点検・評価」や「検証」などを通して認識し、エビデンスを充実化させるのも課題の一つである。

4.13 学生表彰

最後に、対象校の6校（4.8%）が、学生表彰制度を導入しており、GPAなどに基づいて表彰することで学生の学習意欲を駆り立てることを意図した目的が行われていることも報告されている。

5. 議論

本稿では、単位制度の実質化に向けた大学の取組状況として、キャップ制やGPA、シラバスなど

の複数のツールや施策が機構の認証評価における評価指標やエビデンスとして抽出されたことを確認し、各要素の記述内容の傾向と課題を考察した。これらの分析が、単位制度の実質化に対する個別の施策や取組の意義の再考、あるいは評価の指標やエビデンスとしての有効性を確認する際の一助となることを期待している。

本研究の分析においてもっとも頻度の高かったキャップ制は、大学設置基準においても努力義務化され、また答申でも繰り返し提言されてきた影響もあり、多くの大学が授業外学習時間を確保するための代表的な方策として認識している。キャップ制が主体的な学習時間の増加にどう影響を及ぼしているかについてはその効果はまだ確認されておらず、また上限単位数が過剰に設定されているケースもあるため、キャップ制の適切な運用についても、今後、評価の課題の一つになり得るだろう。

キャップ制の他にも挙げられたGPA、シラバス、履修ガイダンス、進級試験、15週確保、施設設備などの制度改革や学習環境の整備は単位制度の実質化を進めるにあたっての前提条件として重要ではあるが、こういった手法だけでは学生の授業外学習を実質的に促す仕掛けとしては十分とはいええず、単位制度の本質的な「実質化」にいたることは困難である。学士課程答申(2008)などでも触れられている通り、現在の課題は、全国的に広がりつつある個々の組織的取組が、単位制度の実質化にどう具体的にかかわっているのかが不透明である点であり、今後、評価のエビデンスとしても、より実質的效果が期待される授業設計や授業方法にかかわる取組に視点を転換していくことが求められる。とりわけ、機構の認証評価の第一サイクルにおいては、「授業方法の工夫」については約半数の大学が言及していなかった事実は注視すべきであり、そのうちエビデンスとして挙げられていた少人数教育、チュートリアル教育、問題解決型学習は一部の特定の学部学科のケースとして取り上げられていることがほとんどであり、全般的に普及しているとは言い難い。また、授業内外におけるテストや課題、Webを活用するなどの取組が広がっていることは確認できた一方で、プレゼンテーション、グループディスカッション(または討論)、ディベート、グループワーク、プロジェク

ト研究、学生参加型学習などのように、学生の能動的参加を促すことで、授業外学習時間の増加につながる方法については言及がほとんどなされていなかった点も今後の課題である。さらに、「教員・学生間コミュニケーション」のカテゴリでも示された通り、学習時間の増加に効果があるとされているTAの活用を挙げている対象校は僅か3件であった。以上のことを鑑みると、教員が教室内でどのような授業形態を提供しているか(teaching-centered)ということだけでなく、学生が実際にどのように参加し、学んでいるか(learning-centered)という視点の強化が大学および認証評価側の評価者双方に求められる。

また、「機関別」評価という性格故に、キャップ制やGPA制度、シラバス、15週確保、履修登録のオリエンテーション、施設設備の充実化など、全学あるいは部局レベルの組織的取組が広がっていることは確認できる一方で、単位制度の実質化に直接かかわり得る個々の授業の取組については情報が豊富とはいえないのが現状である。今後、単位制度の実質化に関する評価指標やエビデンスが全学から部局そして授業科目レベルに転換されていくことが余儀なくされる中、機関別認証評価が授業レベルの細かい取組をどのように把握できるか(すべきか)ということが論点となっていくであろう。

また、他の課題点として、単位制度の実質化に貢献し得る大学の施策や活動が、大学および認証評価の評価者において優先的に捉えられていない、あるいは見落とされているケースも考えられる。例えば、シラバスにおいて準備学習等についての具体的指示(14件)や目安となる学習時間(1件)を明示することについては、実際に大学で取り入れられているものの、認証評価においてはそれが単位制度の実質化に関連させて記述されていない事例などである。また、学習時間調査(10件)や授業評価アンケートの活用(7件)についても、大学では取り組まれているが、認証評価の指標やエビデンスとしては十分に活用されていないことも指摘できる。これまで拾い上げられていない大学での有効な取組を評価のエビデンスとして関連づけ、「評価の実質化」をより高めていくことが重要である。

本研究の限界点としては、分析の対象を第一サ

サイクルの認証評価結果の記述そのものに限定しているため、特に初期に認証評価を受けた大学の取組状況が現在のそれと一致していないことである。また、テキスト分析から抽出された個別の評価指標やエビデンスなどの要素については、その記述内容の傾向の把握にとどまり、単位制度の実質化に向けた効果についての実証的な確認にはいたっていない。認証評価が確認し得ることは、「単位制度の実質化に向けた配慮あるいは努力を大学はどう認識しているか」ということであり、その取組や努力がいかに授業外学習時間の増加につながり、学習成果を上げているかという総合的な効果については間接的に判断せざるを得ず、大学の自助努力に期待している部分も多いのが現状である。

今後、機構としても、どのような取組が単位制度の実質化に近づくのか、つまりどのような評価指標やエビデンスが有効であるかについて学術的かつ実践的に調査研究を進め、評価システムの検証をしていくことが重要である。その中で日本の高等教育が抱えている根深い問題－就職活動の早期化・長期化などの社会構造上の問題が及ぼす影響や、大学の教学マネジメントなどの慣習や文化の実態－を把握することも必要である。例えば、単位制度の実質化に向けて改革が推奨されている能動的学習やTAの活用を含めた授業方法の変換、カリキュラムの体系化、授業科目数の調整、成績の厳格化など、これまで馴染みのない教授学習文化を変えることによる教員への負担やアカデミックフリーダムとのジレンマ、カリキュラム編成組織の合意形成の衝突などが生じ得る可能性も無視できない。新しい授業方法に関するノウハウの問題以上に、教授学習観の転換に伴う労力や時間など教員の負担が増えるといったトレードオフもあるため、FDを含め教員を支える体制や環境の整備、インセンティブ作りなどの支援または組織におけるリーダーシップの強化などの課題もあるであろう。そのような大学の実情を踏まえた上で、認証評価結果における評価指標やエビデンスを再考し、理想と現実の差を埋めていくことが必要であると考えられる。また、認証評価に記述された施策や取組がその名称の羅列に終始するのではなく、どのような意図で取り組まれ、どのような側面が単位制度の実質化にかかわると認識されているのかを丁寧に分析する必要もある。引き続き、第二

サイクルの評価結果の分析を続け、単位制度の実質化に関する体制や環境の整備だけでなく、学生の主体的学習の促進に直接的・具体的効果をもたらし得る取組について評価機関と大学双方が情報や課題の共有を図り、評価の有効性を高めるための参考指標やエビデンスの検証および提示を進めていくことが課題である。

付記

本稿は、平成25～27年度 科学研究費補助金若手研究B（「単位制度をめぐる認証評価メカニズムの日米比較研究」）（研究代表者：野田文香、課題番号：25780520）による研究成果の一部である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、有意義なご助言を頂きました鈴木賢次郎教授に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 金子元久 (2013)『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ』, 玉川大学出版部
- 金子元久 (2011)『大学教育の基本課題』, 中央教育審議会 教育振興基本計画部会 資料 (平成23年10月6日)
- 申本剛 (2013)「単位制度の実質化:学修時間の確保と適切な成績評価」濱名他編著『大学改革を成功に導くキーワード30:大学冬の時代を生き抜くために』pp.119-124, 学事出版
- 澤田忠幸 (2009)「多元的な“学生による授業評価”活用の有効性」『大学教育学会誌』31, pp.132-139.
- 全国大学生協共同組合連合会 (2013)『第48回学生の消費生活に関する実態調査: Campus Life Data 2012』, 全国大学生協共同組合連合会
- 大学基準協会 (2004)『学士課程基準』, 公益財団法人大学基準協会
- 大学審議会 (1998)『21世紀の大学像と今後の改革方策について (答申)』
- 大学評価・学位授与機構 (2012)『大学機関別認証評価: 大学評価基準』, 独立行政法人大学評価・学位授与機構
- 大学評価・学位授与機構 (2008)『大学機関別認証評価: 大学評価基準』, 独立行政法人大学評価・学位授与機構

- 中央教育審議会 (2012a) 『学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査』, 中央教育審議会, 大学分科会, 大学教育部会資料 (平成24年7月3日)
- 中央教育審議会 (2012b) 『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)』
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
- 西垣順子・矢部 正之 (2008) 『単位制度の運用方法に関するアンケート調査結果報告』, 信州大学全学教育機構 高等教育システム開発部
- 西垣順子 (2005) 「単位制度実質化を実現するための教育システム」, 『信州大学高等教育システムセンター紀要』 1, pp. 83-92.
- 日本経済団体連合会 (2013) 『「採用選考に関する企業の倫理憲章」見直しの方向性を決定』 (平成25年7月18日), 経団連タイムス, No.3139, 一般社団法人日本経済団体連合会
- 日本高等教育評価機構 (2011) 『大学機関別認証評価システム』, 公益財団法人日本高等教育評価機構
- 林俊克 (2002) 『Excel で学ぶテキストマイニング入門』, オーム社
- ベネッセ教育総合研究所 (2012) 『第2回大学生の学習・生活実態調査 (2012)』, ベネッセ教育総合研究所
- 溝上慎一・中間玲子・山田剛史・森朋子 (2009) 「学習タイプ(授業・授業外学習)による知識・技能の獲得差違」『大学教育学会誌』 31(1), pp. 112-119.
- 溝上慎一 (1997) 「大学生の学習意欲」『京都大学高等教育研究』, 2, pp. 184-197.
- 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 (概要)』, 文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室
- 文部科学省 (2005) 「用語解説」, 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』, 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335601.htm
- 大学審議会 (1999) 『大学院設置基準等の改正について (答申)』, 文部科学省 (平成11年9月6日) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315954.htm
- 山田礼子 (2011) 『大学教育の向上を支援する仕組みの構築』, 中央教育審議会 大学分科会大学教育部会 (第7回) 資料 (平成23年11月14日)
- 吉田博・戸川聡・金西計英 (2011) 「大学の授業における学生が授業外学習を行う要因」『日本教育工学会論文誌』 35, pp.153-156.
- Alexander C. McCormick. (2011). It's about time: What to make of reported declines in how much college students study. *Liberal Education*, 97(1). Association of American Colleges and Universities. US.
- Bekhradia, B. (2012). The academic experience of students at English universities-2012 report. Higher Education Policy Institute. UK.
- (受稿日 平成26年11月29日)
(受理日 平成27年3月25日)

[ABSTRACT]

Substantialization of the credit hour system and certified evaluation and accreditation

NODA Ayaka* , SHIBUI Susumu*

This study examined how certified evaluation and accreditation that were performed by the National Institution for Academic Degrees and University Evaluation between FY2005 and FY2011 (first cycle) identified indicators and evidence for university efforts toward enhancing substantialization of the credit hour system. It relied on a text-mining approach to examine the rationales presented in final evaluation reports by 126 institutions. The findings showed that each university reported multiple activities as the basis for “consideration for substantialization of credit hours.” These activities were categorized into 13 domains that included the CAP system, enrollment guidance, teaching methods, the GPA system, facilities, and 15-week courses. The study attempted to reconsider how the evaluation indicators and evidence could be made more effective in substantializing the credit hour system.

* Associate Professor, Research Department, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation

