

新たな人文・社会系教育と学生の 学修へのインパクト

— 学士課程教育への統合的アプローチの試み —

小方 直幸・立石 慎治・串本 剛



高等教育研究叢書

160 2021年3月

広島大学

高等教育研究開発センター

新たな人文・社会系教育と学生の学修へのインパクト
—学士課程教育への統合的アプローチの試み—

小方直幸・立石慎治・串本剛

広島大学高等教育研究開発センター

目 次

序 章	研究の狙いと方法	小方 直幸	1
第 1 章	学部の概要とプログラムの特性	串本 剛	7
第 2 章	山口大学国際総合科学部	小方 直幸	17
第 3 章	福井大学国際地域学部	小方 直幸	29
第 4 章	長崎大学多文化社会学部	小方 直幸	41
第 5 章	学生の諸経験等に関する 3 学部の特性	立石 慎治	53
第 6 章	教員の認識	立石 慎治	63
結 章	学士課程教育における統合的アプローチの意義	小方 直幸	73

序章 研究の狙いと方法

小方 直幸
(香川大学)

1. 本書の狙い

本書は、平成 27-30 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (B)「国立大学人文・社会系学問の役割・課題」(代表：小方直幸、16H03777)の成果の一部である。本書の目的は 2 つある。

1 つめは、研究課題名に掲げたように、国立大学の人文・社会系で生じている新たな動きに着目し、その実態を解明することである。国立大学における人文・社会系学部の再編の契機となったのは 2013 年の国立大学改革プランである。これを受け同年に日本学術会議は声明『21 世紀における人文・社会科学の役割とその重要性』を出し、人文・社会科学の意義をめぐる議論や関心が高まった(室井 2015、吉見 2016 等)。その後 2015 年の「教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については……組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組む」ことを求める国立大学法人向けの文科大臣通知が、その廃止を促すものと受け止められ、経済界や私学団体も巻き込んだ議論に発展したことは記憶に新しい。我が国の人文・社会系に占める国立大学の学生数、本務教員数はともに小規模で、加えて学生募集に苦慮しているわけでもない。即ち上記の一連の動きは、学生募集難等の個々の大学レベルにおける経営的観点とは異なる政治的な力学により、国立大学セクターとして人文・社会系学部を設置する積極的意味自体が問われたものといえてよい。その結果、既設学部とは異なる新たな学部が改組新設される動きが一部で加速化した。では、どのような人文・社会系学部が国立大学で誕生したのか。改組新設の加速化の背景に政治的な力学があったとすれば、何れの新設学部にも同様・類似の影響が想定される一方で、個々の大学がおかれた文脈・資源は一様でないため、当該新設学部ならではの固有性や特色も企図・構想されるはずである。そこにはどのような共通性や異質性が見出せるのか。この点を明らかにする。

2 つめは、1 つ目の目的にアプローチする際に、学士課程を構成する組織、カリキュラム、教育実践・教育効果といった要素を一体的に扱うことである。従来の学士課程教育をめぐる研究のアプローチは、組織研究として学士課程を扱う、カリキュラム研究として学士課程を扱う、そして教育実践・教育効果研究として学士課程を扱うものだった。その意義を否定するものではないが、主たる関心は学士課程教育を構成する要素の相互連関というよ

りは、組織自体、カリキュラム自体、そして教育・学習の実践と効果自体にあったといっ
てよい。だが当然のことながら、学士課程教育を実践する当該学部にとってみれば、これら
は一体的かつ不可分なものである。基本的な組織の有り様がカリキュラムの柱や構造を規
定し、そのカリキュラムの特性が、教育・学習の実践や効果を少なからず左右しているは
ずだからである。従来型の個別アプローチは、この点を明らかにするには限界を抱えてい
る。そのため本書では、学士課程教育を構成する個々の要素を一体的に扱い、その統一的
な把握を目指す。しかも学士課程教育をめぐるのは現在、全学的アプローチ、つまり大学
としての個性を重視する傾向が強まり、学長等執行部の視点からの解釈・考察の意義も高
まってはいるが、個別学部の視点に立脚した考察を行う。全学的にみれば、当該大学を構
成する諸学部の中での位置づけが問われることになるだろうが、当該学部にとってみれば、む
しろ他大学における類似学部の動向の方が関心事項となると考えるからである。そのため、
複数大学を対象とした学部間の比較考察を試みる。

2. 分析対象と関連研究における位置づけ

本書で分析対象とするのは、国立大学で改組新設によって新たに誕生した人文・社会系
の3つの学部である。詳細は第1章で扱うが、対象の選定には3つの観点と2つの文脈を
用いた。観点の第1は、学部名称である。組織、カリキュラム、教育実践・教育効果につ
いて学部間の比較考察を行うには、ある程度の学部名称の統制が必要となる。他方で伝統
的な学問分野名を冠さない学部名称が学位名称自体の氾濫（濱中 2005）と併せて増加する
中、学部名称のみから教育課程を類推することの困難性もまた増している。そのため、類
似の学部名称であっても、教員の専門分野や教員組織の影響を受け、多様な教育課程が編
成され得ることを検証する。第2は、学部新設のタイプであり、改組を伴う新設事例に絞
る。多くの大学は、教員の再配置等その有効活用を迫られているからであり、教員の外部
調達を基本とした改組を伴わない学部新設は除いた。第3は、改組新設の時期である。事
例選定時点で完成年度を迎えていない学部を対象とする。設置後年数を経ている場合、教
員の異動や完成年度後の教育課程の変更等が生じるからである。

以上に基づき、まず国立大学における人文・社会系の改組新設事例を選定した。事例の
選定時点（2016年）で、国立大学には8つの人文・社会系を含む学部が新規に誕生してい
た（観点2・3）。その中から長崎大学多文化社会学部、山口大学国際総合科学部、そして福
井大学国際地域学部の3事例を選定した。この3学部は、学部名称に地域や国際（多文化）
という単語を有し、かつ1学科という共通点がある（観点1）。加えて、1)学内の人文・社
会系学部の設置状況が異なり、2)廃止前提の教員養成学部の新課程の設置状況も異なる、
という2つの文脈を考慮した。

なお、国際や地域を冠する学部は、国立大学に限らず他の設置者にもみられる動きであ

る。そのため、例えば『IDE』や『カレッジマネジメント』といった専門誌上で国際系、地域系の学部として紹介されたり、週刊●●のようないわゆる一般誌で学部のトレンドとして取り上げられたりすることも少なくない。ただしこうした学部を対象とした学術的な研究が進展してきたとは言い難い。もっともカリキュラムという領域に関しては、古くは大川（1998）が国際系学部の考察を行っているし、最近でも岩崎（2016）や伊藤（2018）が国立大学の地域学部に着目した分析を試みている。ただし何れも前節の説明に従うならば、国際や地域を冠するカリキュラムの紹介・考察に留まっており、組織や教育実践・教育効果をも視野に入れ、カリキュラムとの相互関連に着目し、学士課程教育を統合的に把握しようとする本書のアプローチとは異なっている。

3. 分析枠組とデータ

1 節で示した本書の 2 つの狙いを分析枠組という形でブレイクダウンすれば以下のようになる。

第 1 は、改組新設の実態と教育課程の考察である。学士課程における組織とカリキュラムに関わる研究の側面といってよい。着眼点は大きく 2 つある。1 つは、教員の専門分野の類似性（専門分野の凝集性）を、教員の調達方法を含めて考察することである。専門分野の凝集性は、教育目標や、学科の下位組織（コースや専攻）の在り方、すなわち学修経路とも関連しており、教員の専門を、教育目標や教員組織、教育課程との相互関連の文脈から明らかにする。もう 1 つは、教育課程の構造・内容を、教員の専門の影響も加味して考察することである。コース等が存在する際には、それらが所属教員の専門をどの程度反映しているか確認する。コース等がなかったりコース等と教員の専門が必ずしも対応しなかったりする場合は、教育目標（DP）の達成を担保するため、必修科目による縛り等の工夫が求められるはずで、その点も明らかにする。また、コース等の設置や必修科目の設定を通じて、どのような学修成果を確保しようとしているのか、必修科目を類型化した上でその分布も検証する。以上は、次に行う教育学習の実践と効果を考える上でも不可欠な視点である。この分析が欠けていると、教育学習の実態の表面的な考察に陥ったり、ミスリーディングを招来してしまったりする可能性が高い。

第 2 は、学生の学習行動と学習成果、教員の教育行動の考察である。ここでも着眼点は 2 点ある。1 つは、調査票の設計に関わる点で、全国調査との比較可能性と学部の特異性の双方を加味した項目を設けた。全国調査への参画は全国値との比較ができる点で魅力的だが、学部特性を反映した項目を組み込みにくい限界も明らかである。そのため、学生調査については、全国調査との比較可能性を担保するため、筆者も参画した東京大学大学経営政策研究センターが 2018 年に実施した第 2 回全国大学生調査⁹⁾に加えて、選定した 3 学部の教育学習の特徴も同時に検証できるようにするため、留学の効果に関わる調査研究

の項目やアメリカにおけるサービス・ラーニング²⁾の調査研究の調査項目等も参照しつつ作成した³⁾。また学生の受け止め方を確認ないし相対化するために、学生調査とほぼ同様の内容を用いた教員調査も行った。2つの調査票は巻末に提示したので参照されたい。もう1つは、3学部の特性の考察に関わる点である。全国値との比較であろうと学部間の比較であろうと、通常行われがちなのは回答項目に対する平均値等に着眼し、その差異を取り上げてよし悪しを議論するアプローチであろう。このアプローチは学部の強み弱みに気づくという点ではメリットもあるが、改善の実践等までを視野に収めるのであれば、なぜそのような結果になっているかまで探る必要がある。そのため、第1の考察として掲げた学士課程教育を構築する組織や教育課程の特徴が学生調査にも反映されているか、その把握と認識に主眼をおき、各学部の個性の析出に努めることにした。もちろん、調査票から得られる情報には限界もあるが、組織や教育課程の情報も踏まえた解釈を試みる。

表 0-1 学生調査と教員調査の回収状況

	学生調査		教員調査
	対象学年	回収数	回収数
長崎大学多文化社会学部	1-4年	101	22
山口大学国際総合科学部	1、3-4年	244	5
福井大学国際地域学部	1-3年	146	17

学生調査は、山口大学国際総合科学部と福井大学国際地域学部は2019年の1月～2月にかけて、長崎大学多文化社会学部は先方の都合により9～10ヶ月遅れの2019年の10月～11月にかけて実施した。実施時期が秋と冬で若干ずれているものの、合わせて分析してよいと判断した。一方教員調査は2020年1月に実施した。学生調査と教員調査の回収状況は表0-1に示す通りである。学生調査は設置年による学生の在籍状況や留学の実施年により、対象学年が変則的となっている。調査を実施した学部の学生定員ベースでみた場合、長崎大学多文化社会学部の回収率は25.3%（4学年の定員400人）、山口大学国際総合科学部の回収率は81.3%（3学年の定員300人）、そして福井大学国際地域学部の回収率は81.1%（3学年の定員180人）であった⁴⁾。一方教員調査の母集団は、長崎大学多文化社会学部が35人（センター所属を含む）、山口大学国際総合科学部が28人、福井大学国際地域学部が27人（特任を含む）の計90名である。教員調査は対象数が少ないこともあり学部ごとの分析は行わないこととしている。学部別に偏りはあるものの、3学部を合計した際の回収率は48.9%である。

なお本研究では、分析・考察の順序性にも配慮している。まずは組織や教育課程の考察から着手し、訪問調査を実施し、先方に内容を確認してもらい、改訂を施した。組織や教育課程に関する理解が共有されたところで、学生調査の設計を行い実査に入った。学生調査

についても結果を協力学部にフィードバックするための場を設けていただき、報告を行った。学生調査の分析を進めるプロセスで教育課程に対する学生の受け止めや反応がわかってきた時点で、教員調査の設計と実施を行った⁵⁾。この一連の考察の流れが、学士課程教育研究の一つの雛形になり得ると考えている。

4. 本書の構成

本書は序章と結章も含め全体で8章構成となっている。第1章では、3学部の概要を述べた上で、前節で提示した第1の分析枠組みに基づいて、組織、教育課程について分析・考察する。初出は小方・立石・串本（2020）であるが、この第1章は第2章以下を読み進め理解する上でも不可欠な位置づけにある。続く第2章から第4章では、3つの学部それぞれに1章ずつをあてて、学生調査の結果を記述・紹介する。全ての設問項目を扱っているわけではないが、取り上げる設問項目を揃え、同様の書き方を心がけた。基本的な視点は、第2の分析枠組みで示したように、まずは全国値との比較を行った上で、個別学部の特性を描き出すことにある。第5章では、第2章から第4章までの考察を踏まえて、3学部のデータを統合した分析を行う。第5章のアプローチには2つの選択肢があった。1つは、3学部のデータを一括して扱い、学習行動や学習成果のメカニズムを詳細に明らかにするアプローチである。もう1つは、各学部の個性として、ある特有の回答を行う学生が存在するかを明らかにするアプローチである。何れも重要であるが、今回は後者を採用した。第6章では、第2章から第5章で扱った学生調査からの知見の確認と教員独自の視点から了解されることを明らかにするために、教員調査の考察を行う。ただし、前節でも述べたように、そもそも所属教員数が少ないことに加え、学部による回収状況にも偏りがあるため、学部別の分析は行わない。結章では序章に掲げた本書の狙いや分析枠組みに改めて立ち返り、研究全体のまとめを行う。なお、序章も含めて各章における3つの学部の提示順については特に狙いや意図があるわけではないことを予め断っておく。

【注】

- 1) <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/22018.html>
- 2) アメリカの大学におけるサービス・ラーニングについては五島（2019）等を参照のこと。
- 3) 調査票の検討にあたっては、黒沼敦子氏（ICU サービスラーニングセンター）から貴重なアドバイスをいただいた。
- 4) 福井大学国際地域学部については実配布数（159票）の情報も得ており、その場合の回収率は91.8%である。

- 5) 長崎大学多文化社会学部のみ、学生調査の実施時期が遅れたため、その分析と教員調査の実施を同時並行的に行うこととなった。

【参考文献】

- 伊藤奈賀子 (2018) 「地域学部におけるカリキュラムの特徴と体系性－国立大学の地域系学部に着目して－」『鹿児島大学総合教育機構紀要』 1: 20-34.
- 岩崎保道 (2016) 「国立大学における地域系学部の動向－国立大学改革を背景として－」『関西大学高等教育研究』 7: 135-141.
- 大川一毅 (1998) 「日本の大学における「学際的学部」のカリキュラムと教育－「国際系」学部、「情報系」学部を中心として－」『大学史研究』 13: 3-18.
- 小方直幸・立石慎治・串本剛 (2020) 「国立大学における組織編成と学士課程教育の再構築」『大学論集』 52: 19-34.
- 岡本茜・小方直幸 (2019) 「人文科学系分野の入学および卒業後の動向に関する資料－学校基本調査に基づく長期的な趨勢－」『大学経営政策研究』 9: 177-193.
- 五島敦子 (2019) 「米国高等教育におけるサービス・ラーニングの発展と課題－大学教員に対する支援に注目して－」『比較教育学研究』 59: 100-119.
- 濱中義隆 (2005) 「学位に付記する専攻分野の名称の氾濫」『IDE』 473 : 62-68.
- 本田由紀 (2018) 『文系大学教育は役に立つのか』ナカニシヤ出版.
- 室井尚 (2015) 『文系学部解体』角川書店.
- 吉見俊哉 (2016) 『「文系学部」廃止の衝撃』集英社.

第1章 学部の概要とプログラムの特性

串本 剛
(東北大学)

1. 序論

(1) 本章の目的

本章では、分析の対象となる学部の概要と学位プログラムの特性を確認する。学部概要とプログラム特性の分析視点は以下本節で示し、第2節での分析を踏まえ、第3節で学士課程教育の異同を論じる。なお、次項及び次節の内容は、小方・立石・串本(2020)に必要な修正を施したものであり、当該文献執筆時現在の情報に基づいている。

学部概要は表1-1の通りで、いずれも1学科からなるものの、学位プログラムの数は異なる。1プログラムあたりに均すと、入学定員は、多文化社会学部が25名、国際総合科学部が100名、国際地域学部が30名である¹⁾。また他学部の構成に目を向けると、長崎大学には経済学部が、山口大学には文学部と経済学部があるのに対し、福井大学には他の人文・社会系学部が存在しないという相違を見出すことができる。

表 1-1 対象学部及び大学の概要

	長崎大学	山口大学	福井大学
対象学部	多文化社会学部	国際総合科学部	国際地域学部
設置年	2014年	2015年	2016年
入学定員	100名	100名	60名
学科等構成	1学科4コース	1学科	1学科2アプローチ
他の学部	教育学部 経済学部 医学部 歯学部 薬学部 情報データ科学部 ²⁾ 工学部 環境科学部 水産学部	文学部 教育学部 経済学部 理学部 医学部 工学部 農学部 共同獣医学部	教育学部 医学部 工学部

*2020年4月現在

(2) 分析の視点

プログラムの特性として注目するのは、教員組織と教育課程のふたつである。教員組織については、1)分野編成：改組新設学部の新奇性を担保する専門分野の組合せ、2)再配置：既存資源（≡学内の教員）からの充当の仕組み、3)新規採用³⁾：専門分野の強化、補充に向けた新規採用の利用可能性、の3点に着目し人員配置を分析する。そのために「国立大学法人の学部等の設置に係る申請書類」の「教員名簿」⁴⁾を用いる。同資料には、各教員の前職や取得学位、職階等が記載されている。ここから前所属と専攻を類推した。なお、「文部科学省・国立大学法人等職員録」及び各大学の研究者総覧、または、科学研究費助成事業データベース KAKEN の科研費取得状況なども用いて、前所属と専攻を補足した。1)は、科研費分類の「分野」にあたる中分類レベルの分野名を用いて、異なる専門の幅と同一専門内における下位分野レベルでの多様性を検討する。その際、各学部改組の前年度の科学研究費補助金の「系・分野・分科・細目表」に準じた。2)及び3)は、改組新設学部の母体部局の有無を確認した上で、学内異動と新規採用の教員規模と教員の専門分野の状況を考察する。

教員の専門分野を加味した教育課程を分析するには、授業科目と担当者に関する情報が必要になる。そこで「国立大学法人の学部等の設置に係る申請書類」の「基本計画書」を用いる。同資料には、教育課程について、全授業の配当年次、単位数、授業形態、専任教員等の配置が記され、加えて各授業科目の概要と、当該授業科目の担当者が分かる「教員名簿」も付されている。この「基本計画書」を用いて、各学部の教育課程について、科目区分ごとの、1)開設授業科目数、2)新規採用教員の授業担当割合（新採担当率）⁵⁾、3)卒業に必要な単位数（要卒単位数）、4)必修の授業科目の単位数、および5)必修授業科目の類型別単位数を確認する。5)の類型は、DPや教員の専門分野との関係を読み取るために、語学関連、知識関連、技能関連の3つとした。まず語学関連科目を授業形態によらず授業科目の名称と概要を手掛かりに取り出し、残りの授業科目のうち、授業の中で扱われる知識領域が明確なものを知識関連に、扱う知識（テーマ）が学生間で異なり、それを材料に認知や行為としての技能を高めることに重きが置かれたものを技能関連に、それぞれ分類した。

2. プログラム特性⁶⁾

(1) 長崎大学多文化社会学部

長崎大学には、経済学部が既にあり、教育学部の新課程は廃止済み、かつ、環境科学部という文理融合型の学部が存在する状況下で新学部の改組新設が目指された。多文化社会学部の教育目標は、高度の英語力・コミュニケーション能力、文化的多様性の理解、共生的関係に基づく問題解決行動の3つである（表1-2）。特定の専門分野を想定させる内容ではないが、「文化的多様性の理解」には、一定の専門知を獲得させたいという狙いが込められている。

表 1-2 多文化社会学部の DP

- | |
|---|
| 1. 高度の英語力とコミュニケーション能力を持っている
2. 文化的多様性の意義を理解できる
3. 共生的な関係を築き問題解決に向けて行動する |
|---|

教育目標から推察されるように、多くを占める人文学系に社会科学系を加えた 2 領域の教員組織となっている（図 1-1）。教員組織は 6 つの部局から再配置の 19 名と新規採用の 12 名で構成される。水産・環境科学総合研究科からの異動が多いが、母体部局等が明確にあるわけではない。学内調達（人文学系教員が多く、社会科学系の教員は 5 名にとどまる。新規採用枠が全体の 4 割と多い点）が特徴で、人数の少ない社会科学系に多くを充当している。専門の詳細を見ると、社会科学系は特に国際関係の採用が多い。人文学系も同様で、専門分野名称からの類推は困難だが、研究者総覧等も併せて確認すると、新規採用 5 人は何れも研究フィールドを日本国外に持っている。

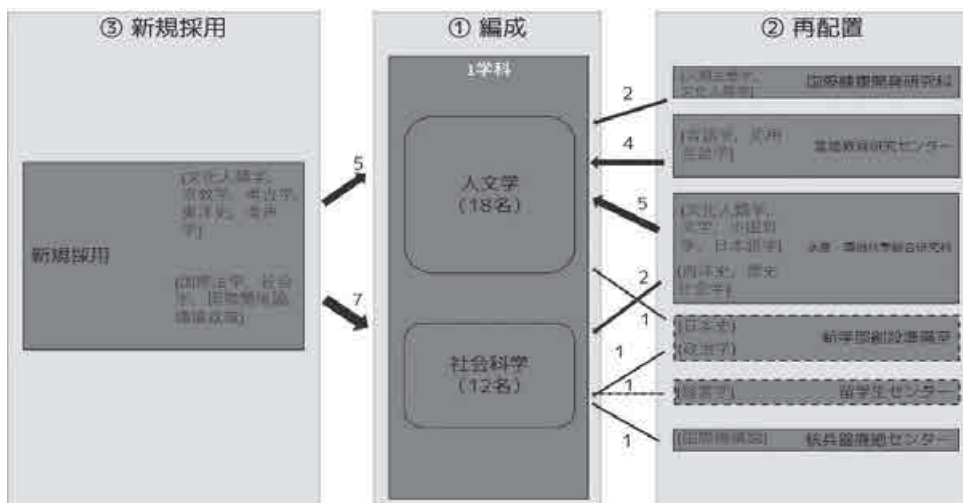


図 1-1 多文化社会学部の組織編成状況

教育課程は、「グローバル社会」「社会動態」「共生文化」「オランダ特別」の 4 コース構成である。コース配属は、「オランダ特別」のみ入学時、他は 3 年次である。モジュール方式が特徴で、全学共通教育で 2012 年度から採用されたものを、多文化社会学部では専門教育にも導入している。卒業要件の 46～52%が必修で、必修を 100 とした 3 領域の内訳は、語学 28～36%、知識 30～37%、技能 34～39%とほぼ均等で⁸⁾、教育目標にある外国語、専門的理解、問題解決を反映した配分となっている（表 1-3 はグローバル社会コースの例）。

表 1-3 グローバル社会コースの教育課程

	科目区分	授業 科目数	新採 担当率	要卒 単位数	必修 単位数	必修授業科目の類型		
						語学	知識	技能
全学 共通	a. 必須科目	28	-	18	14	8	0	6
	b. モジュール科目	108	-	24	12	0	12	0
	c. 自由選択科目	32	-	2	0	-	-	-
	d. 留学生用科目	5	-	0	0	-	-	-
学部 専門 科目	A. 共通基礎モジュール科目	18	36%	18	12	0	12	0
	B. フィールドワークモジュール科目	7	55%	5	3	0	0	3
	C. 英語モジュール科目	10	0%	10	10	10	0	0
	D. 中国語モジュール科目	5	0%	5	0	-	-	-
	E. オランダ語モジュール科目	3	-	0	0	-	-	-
	F. 専門モジュール科目	40	44%	30	0	-	-	-
	G. キャリア科目	2	0%	2	2	0	0	2
	H. 演習科目	7	46%	12	12	0	0	12
	A-H			8	0	-	-	-
	計	273	44%	129	65	18	24	23

1 年次後期～2 年次前期の語学研修は全コースで必須、「グローバル社会」と「オランダ特別」コースには、2 年次後期～4 年次前期の間に中・長期の留学も課される。外国語は、英語が全員必修で全学共通 8、専門科目 10 の計 18 単位と多く、更に他言語の科目も用意されている。問題解決能力の育成は、ほぼ全ての教員が担当する「H. 演習科目」と、新規採用の教員が多く担当（55%）する「B. フィールドワーク・モジュール」で行われている。

4 コースの履修要件の相違は、「A. 共通基礎モジュール科目」と「F. 専門モジュール科目」に顕著である。専門モジュール科目には、各コースが主モジュールとすべき科目群が設定され、そこから約 20 単位の履修を求めている。教員は各コース所属ではないが、例えば「グローバル化する世界」は社会科学系の教員（88%）、「多文化の共生」と「オランダ特別」は人文学系の教員（100%）が担当しており、科目と教員の専門分野の対応が認められる。他方で「変容する社会」は人文学 55%、社会科学 46%という教員の担当で、人社融合型である。

多文化社会学部の場合、既設の経済学部があるため、社会科学系領域は国際関係にその特色を求め、新規採用枠を積極的に活用する一方、人文学系の領域も、言語関係は学内調達を主とするが、フィールドワークという特色を打ち出すため、新規採用枠を活用している。4 コース制を採用し、「グローバル社会」の科目は社会科学系、「共生文化」「オランダ特別」の科目は人文学系の教員が主として担当し、学修経路と教員の専門分野との対応を図っている。学内に人文学系学部が存在せず、相対的に人文学系を厚くした教育課程であるが、「オランダ特別」以外のコースへの配属が 3 年次と遅く、基礎モジュール科目の導入や「社会動態」コースの設置など、人文学系と社会科学系間の垣根を低くするような教育課程上の工夫も施している。

(2) 山口大学国際総合科学部

山口大学には既設の人文と経済の両学部があり、かつ新課程の廃止にも対応する必要があった。表 1-4 に示すように、新設の国際総合科学部の教育目標は、いわゆるディシプリン・ベーストではなく、この 4 項目の下にさらに 18 のコンピテンシーに関わる細目を加えた構成となっている。この教育目標を、人文学、社会科学、数理・情報科学、複合領域という 4 つの専門分野の教員で達成しようとしている(図 1-2)。教員の専門分野構成が多様で、かつ人文学以外は各分野を構成する教員規模が大きくない点が特徴である。

表 1-4 国際総合科学部の DP

1. 科学技術や思想・文化、政治・経済に関して幅広い学識を有し、様々な状況において、その学識を活用することができる能力
2. 優れたコミュニケーション能力を有するとともに、多様な文化的背景を有する人々の相互理解を促進し、国際舞台上で彼ら／彼女らと共働することができる能力
3. 山口大学の教育理念である「発見し・はぐみ・かたちにする」というデザイン思考のプロセスを実践することができる能力
4. 科学技術が関与する唯一解が存在しない現代的諸課題に対して最善解を見出すため、様々な分野の人々の意見や考えを調整し、ひとつにまとめ上げることができる能力

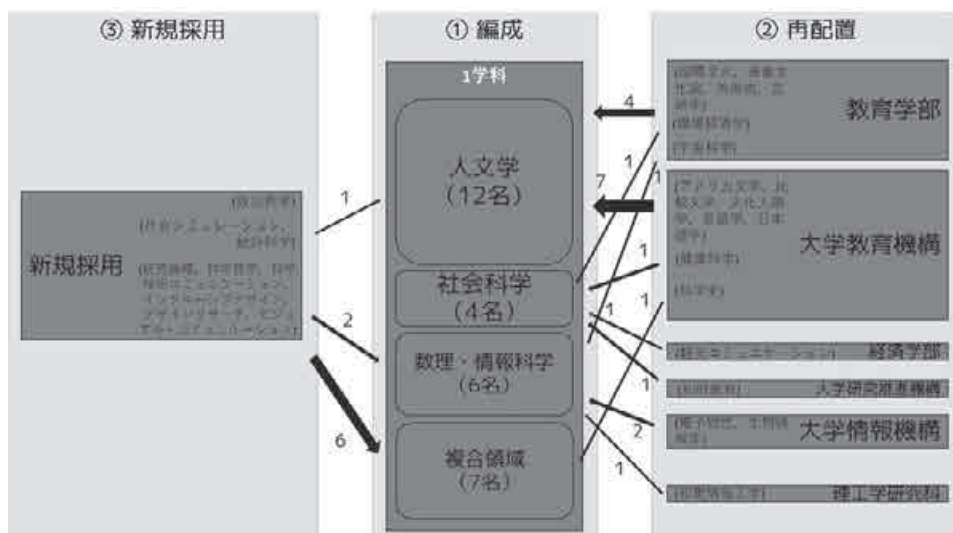


図 1-2 国際総合科学部の組織編成状況

教員組織は 6 つの部局から再配置された 20 名に新規採用の 9 名を加えて構成される。新課程廃止への対応から、教育学部から人文学系教員の異動が見られるが、新学部の母体となるような規模の異動ではなく、共通教育に関わる大学教育機構からも、多くの人文学系教員が異動している。その上で、人文と経済という 2 つの人社系学部が既設であることから、数理・情報科学系や複合領域を加えた文理融合型に近い学部として帰結した。人社系

以外の学内異動者は、数理・情報科学系の教員であり、新規採用の大半は、学内調達が困難な科学技術論やデザイン学の人事（9名のうち6名）に用い、残りの枠も数理・情報科学系の更なる補強に充当している。

表 1-5 国際総合科学部の教育課程

	科目区分	授業 科目数	新採 担当率	要卒 単位数	必修 単位数	必修授業科目の類型		
						語学	知識	技能
学部 専門 科目	A. 基礎科目	20	27%	21	21	0	20	1
	B. 科学技術リテラシー科目	30	44%	30	30	0	17	13
	C. コア科目	5	40%	10	10	0	8	2
	D. 展開科目	43	48%	14	0	-	-	-
	E. コミュニケーション科目	51	0%	20	14	12	0	2
	F. 課題解決科目	14	28%	22	22	0	1	21
	D~F			8	0	-	-	-
	計	163	31%	125	97	12	46	39

文理双方にまたがる学識やコミュニケーション、デザイン思考や問題解決能力といったユニークな教育目標の設定の下、コース等の明確な学修経路を設けず、全員が単一の教育課程のもとで学修する。卒業要件は単位修得に加え、TOEIC730点と、DPの到達度を測るYU CoB CuSで基準スコア以上の獲得を求め、教育課程も学部専門科目のみで構成するなど、山口大学の中でも特異な仕組みを導入している。専門の縛りを明確に持たない教育課程で学生の学修を導くための工夫が、先述の18項目に及ぶ詳細な能力要件の規定と、必修が卒業要件の78%に及ぶ点である。必修全体を100とした3領域は、語学12%、知識47%、技能40%という構成で、ディシプリン・ベーストではないため、技能に加えて共通の知識基盤の学修の企図から、知識に関わる必修も多い（表1-5）。

1年次夏の短期語学研修、2年次秋～3年次夏までの海外留学が全学生に課されており、外国語は「E. コミュニケーション科目」として12科目14単位が必修で、全て英語関連科目である。フィールドワークの単位要件も多い。地元企業と連携した「F. 課題解決科目」22単位の修得が必要で、この22単位には、卒業研究の代わりに4年次に課されるプロジェクト型課題解決研究（10単位）が含まれる。なお、新学部の特色の1つを担う、科学技術論やデザイン学の教員が担当する「B. 科学技術リテラシー科目」は全学生必修である。必修ではないが卒業要件の「D. 展開科目」中の「科学技術・デザイン論」も、新規採用教員の担当率が57%と高い。

国際総合科学部の場合、既に存在する人社系学部とは異なる学部の設置が必要であり、廃止の新課程を主軸とする専門分野構成も採用していない。選ばれたのが文理融合型のコンピテンシー・ベーストな教育課程であり、その特色を打ち出すため、学内異動や新規の教員採用枠の活用が積極的に行われている。他方で、小規模の多様な専門分野構成が生じ、その帰結として、コース等の設置は困難であり、学修経路が拡散しかねなかった。詳細な

能力規定や多くの必修科目の指定は、この課題に対処するために採用されたものであった。

(3) 福井大学国際地域学部

福井大学の学部構成は医学、工学、教育地域科学で、人社系学部は存在しない一方、新課程の廃止への対応は求められていた。新設の国際地域学部は、教養と専門、国際・地域課題解決、異文化理解・コミュニケーション能力の3つを教育目標に掲げ（表1-6）、これを人文学と社会科学の2分野をコアとし、情報学や工学領域の若干名を加えた教員組織で実践している（図1-3）。

表 1-6 国際地域学部の DP

1.幅広い教養と専門的な知識・能力を有している 2.地域や国際社会の抱える課題と発展可能性を探り、リサーチすることができ、その問題の解決と可能性の実現を通して、グローバル社会の発展と地域創生に貢献することができる 3.グローバル化する社会において求められる国際的な視野や批判的思考力を身につけ、英語を中心とする外国語能力も含めた多文化共生を支える異文化理解とコミュニケーション能力をもち、行政・企業・地域等で対応し、活躍することができる
--

教員組織は、4つの部局からの再配置27名と、新規採用2名から構成される。学内調達が主であり、中でも教育地域科学部からの異動が新学部の母体である。人文学系の教員は、言語学、(英米)文学が多数を占め、社会科学系の教員は、教育学、社会学、法学、政治学、経営学、経済学からなる。この構成は、教育地域科学部(地域科学課程)からの異動に依るところが大きい。従来、文系分野の人材輩出は教育地域科学部が担い、学外からも存続を望む声は強かった⁹⁾。そのため、既存の人社系教育を継承・発展させる教員組織を選択している。発展策の1つが、人材調達の自由度が高くない中、各センター(語学、国際交流、GGJ¹⁰⁾等に分散していた言語学教員の集約である。

教育課程は、「グローバルアプローチ」と「地域創生アプローチ」の2アプローチを採用している(表1-7はグローバルアプローチの例)。配属は2年次からで、海外留学は「グローバルアプローチ」では必須で、「地域創生アプローチ」でも推奨されている。そのため、外国語は全学共通8+専門科目5の計13単位の英語が全学生に必修となっている。他方で他の必修科目は、産官学と連携した「F. 課題探求プロジェクト科目」や4年次の「卒業研究セミナー」と通年履修の「卒業研究」の計15単位にとどまる。その結果、必修は卒業要件の29%と少なく、また必修全体を100とした3領域の内訳は、語学42%、知識6%、技能53%と、知識の比率が抑えられている。

必修と知識の比率が低いのは、アプローチの区分を明確に設けず、学生の選択に委ねつつ人文学系と社会科学系の双方を学ばせようとする意図からである。その証拠に、学生はいつでもアプローチを変更することが可能である。また選択必修の要件に着目すると、社会科学系教員が多く担当(87%)する「G. 現代社会科目」は、「地域創生アプローチ」では

30 単位以上、「グローバルアプローチ」でも 20 単位の修得が、人文学系教員が主に担当（95%）する「H. 多文化理解科目」も、「グローバルアプローチ」で 12 単位、「地域創生アプローチ」でも 6 単位が選択必修となっている。

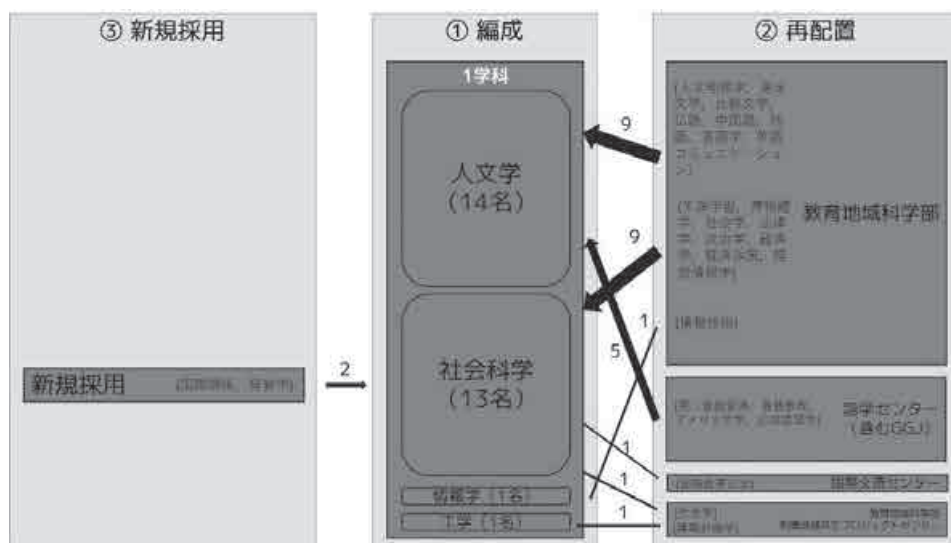


図 1-3 国際地域学部の組織編成状況

表 1-7 グローバルアプローチの教育課程

	科目区分	授業 科目数	新採 担当率	要卒 単位数	必修 単位数	必修授業科目の類型		
						語学	知識	技能
共通教育	a. 入門科目	1		2	2	0	0	2
	b. 基礎教育科目	29		14	10	8	0	2
	c. 共通教養科目	138		16	0	-	-	-
専門教育	A. 専門基礎科目	1	0%	2	2	0	2	0
	B. 外国語科目	24	0%	10	5	5	0	0
	C. リサーチ・リテラシー科目	11	0%	6	0	-	-	-
	D. 日本理解科目	5	0%	4	2	2	0	0
	E. 総合科学科目	20	0%	8	0	-	-	-
	F. 課題探求プロジェクト科目	7	4%	12	8	0	0	8
	G. 現代社会科目	44	14%	20	0	-	-	-
	H. 多文化理解科目	39	0%	12	0	-	-	-
	I. 卒業研究科目	2	0%	7	7	0	0	7
A~I			9	0	-	-	-	
	計	315	4%	124	36	15	2	19

国際地域学部の場合、学内に人社系学部が存在せず、教員養成系学部の新課程をほぼ切り出す形での設置であった。ただし、言語教育の充実や留学を教育課程の柱の 1 つとするため、言語学系の教員をより厚くしている。2つのアプローチに関しては、「グローバルア

アプローチ」は人文学系、「地域創生アプローチ」は社会科学系という専門分野を緩やかに反映しているが、教員が貼り付いているわけではなく、特定の専門分野を想定できる括りともなっていない。そのため選択必修の単位を多くし、学修経路の方向づけを図っているが、学生が学ぶ上で両者の垣根は低く、学生の選択を重視しつつ、人文学系と社会科学系の双方を学ばせる教育課程を編成している。

3. 学士課程教育の異同

(1) 共通点

3 学部が提供する学士課程教育に共通するのは、外国語を念頭においたコミュニケーション能力と、課題解決能力の育成に力を入れている点である。国際コミュニケーションの重視に関しては、各学部の名称から推察できるだけでなく、ディプロマ・ポリシーでの記述や、学部独自の必修外国語科目の設置からも確認できる。

課題解決能力の育成は、従来、日本では主として卒業研究を通じて行われてきたと考えられるが、今回の 3 学部では多様な名称の科目でそれが目指されている。長崎大学多文化社会学部ではフィールドワークモジュール（必修 3 単位）と演習科目（同 12 単位）が、山口大学国際総合科学部では課題解決科目（同 22 単位）が、福井大学国際地域学部では課題探究プロジェクト科目（同 12 単位）と卒業研究科目（同 7 単位）が関連の科目であり、必修単位数の多さからも、その重要度がうかがえる。

(2) 相違点

翻って相違点として挙げられるのは、必要な知識を身につけさせるための工夫の仕方である。学科の下位で学位プログラムを分けていない山口大学国際総合科学部では、要卒単位数に占める必修単位数の割合は実に 77.6%におよび、知識型の必修単位数も 46 と非常に多い。1 学年 100 名の学生に、課題解決能力を育む前提となる知識を、必修科目を通じて満遍なく身につけさせようとする意図が看取できる。

他方で、教員の専門分野構成にある程度のみまとまりがある 2 学部では、コースやアプローチを使って学位プログラムを分け、特定の科目群を同一分野の教員が多く担当することで、当該分野の知識が蓄積されることを期待している。長崎大学多文化社会学部では「共通基礎モジュール科目」と「専門モジュール科目」が、福井大学国際地域学部では「現代社会科目」や「多文化理解科目」が、そのような科目群の例といえるだろう。

共通性のある教育目標に対して、異なる発想で設計された教育課程が、学生の認識にどう影響するのか。この後続く各章で、検証を試みる。

【注】

- 1) 多文化社会学部は、平成31年（2019年）度入学者から5コース制へと変更された。
- 2) 情報データ科学部は、2020年4月に設置された。
- 3) 新規採用の定義は、当該学部を設置申請時に学内にいなかった者である。新学部設置に向けて前以て人事が行われることがあるが、「準備室」のように組織名称に明示される例を除けば、所属情報のみからでは判別できないため、設置申請時の所属で判定した。
- 4) 「教員名簿」及び後出の「基本計画書」は高等教育企画課大学設置室のウェブサイトにて一定期間公開されるが、本稿執筆現在においては、ともに掲載取りやめとなっている。分析に用いた各ファイルは、2017年10月31日現在で確認したものである。
- 5) 基本計画書には、各教員の担当授業科目の、担当割合（1人で担当していれば1、2人で担当していれば0.5）が記載されている。この数字の科目区分ごとの総計を分母、新規採用者の担当分を分子として算出した。
- 6) 3事例の記述は資料ベースの考察に加え、各事例の学部長等への聴取調査を複数回実施し、内容の確認を経ると同時に、必要な解釈上の修正も行っている。調査実施日は、山口が2017年4月21日と2018年10月12日、長崎が2017年5月12日と2018年10月23日、福井が2017年8月7日と2018年10月10日である。
- 7) 新学部設置準備室及び留学生センターの教員は、新学部設置を見越した前倒し人事であり、それを考慮すると新規採用による社会科学系の強化傾向がより鮮明となる。
- 8) 比率に幅があるのはコースによって要件が異なるためである。
- 9) 福井新聞（2014年8月6日付）や、福井商工会議所連合会（2014）が2013年に行った福井大学における人材育成に関する要望等に文系人材のニーズや期待が伺える。
- 10) 「GO GLOBAL JAPAN（経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援）」事業を指す。福井大学は特色型（取組部局は工学部、工学研究科）で採択されている（日本学術振興会2012）。

【参考文献】

- 小方直幸・立石慎治・串本剛（2020）「国立大学における組織編成と学士課程教育の再構築」『大学論集』52: 19-34.
- 日本学術振興会（2012）「8 福井大学構想概要」『採択事業一覧タイプB（特色型）』
https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/shinsa/h24/gjinzai_gaiyou_b08.pdf <2020年9月29日>
- 福井県商工会議所連合会（2014）『福井県商工会議所連合会平成25年度事業報告』

第2章 山口大学国際総合科学部

小方 直幸
(香川大学)

1. 経験した授業と授業に対する取組

全国調査との比較が可能な項目からまずはみておきたい。図 2-1 は、経験した授業について尋ねた結果である。最初に全国調査であるが、「出席が重視される」を除く全ての項目について、2007 年よりも 2018 年の値が高くなっており、この間に授業改善が全国的に進んだことがわかる。とりわけ「授業中に自分の意見や考えを述べる」、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」、の 2 項目については改善幅が大きく、それぞれ 24 ポイント、23 ポイント高くなっている。また、「授業内容に興味がわくよう工夫されている」、「理解がしやすいように工夫されている」、「TA などによる補助的な指導がある」、の 3 項目についても 10 ポイントを超える改善となっている。なお、肯定的に回答した割合の水準という点でいえば、2018 年の値でも、「TA などによる補助的な指導がある」、「適切なコメントが付されて課題などの提出が返却される」、「授業中に自分の意見や考えを述べる」の 3 項目については過半数に満たない状況となっている。改善の進捗と改善の水準とは分けて理解する必要がある。

次に、国際総合科学部と 2018 年の全国調査との異同を概括する。まず明らかなのは、「授業内容に興味がわくよう工夫されている」から「グループワークなど、学生が参加する機会がある」までの 8 項目全てにおいて、国際総合科学部の値が全国値を上回っている点である。中でも全国値を大きく上回ったのが、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」、「授業中に自分の意見や考えを述べる」という、参加型の授業の経験であり、この 2 項目では全国値よりもそれぞれ 23 ポイント、34 ポイント高い値となっている。また「適切なコメントが付されて課題などの提出が返却される」の値も 10 ポイント高く、水準としては過半数に至っていないものの、課題のフィードバックを経験する学生は多い。一方、2018 年調査において、特に授業外の学習時間の担保との関係で新たに尋ねることとなった「予習・復習が必ず必要とされている」については、全国値よりも若干低い値であった。参加型授業の導入が進む一方で、授業外学習時間が伸びていないことが、現在の大学教育における 1 つの課題とされており、国際総合科学部においても、単純に回答傾向を見る限り、両者のギャップは大きい。この点については、後述する授業外学習時間のところで改めて言及する。

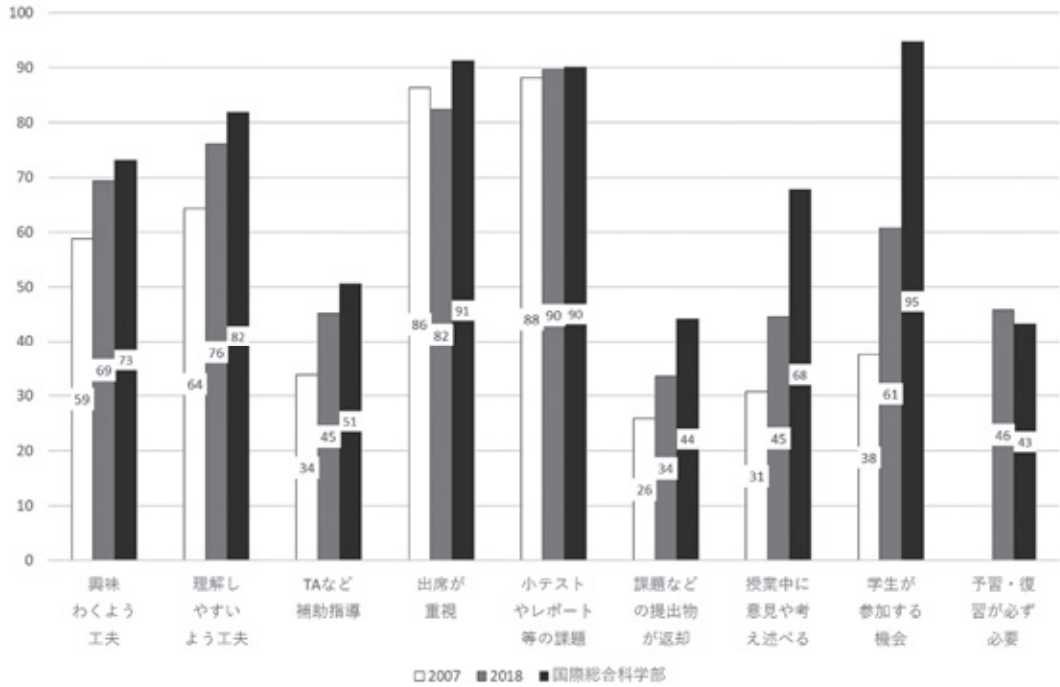


図 2-1 経験した授業（「よくあった」+「ある程度あった」）

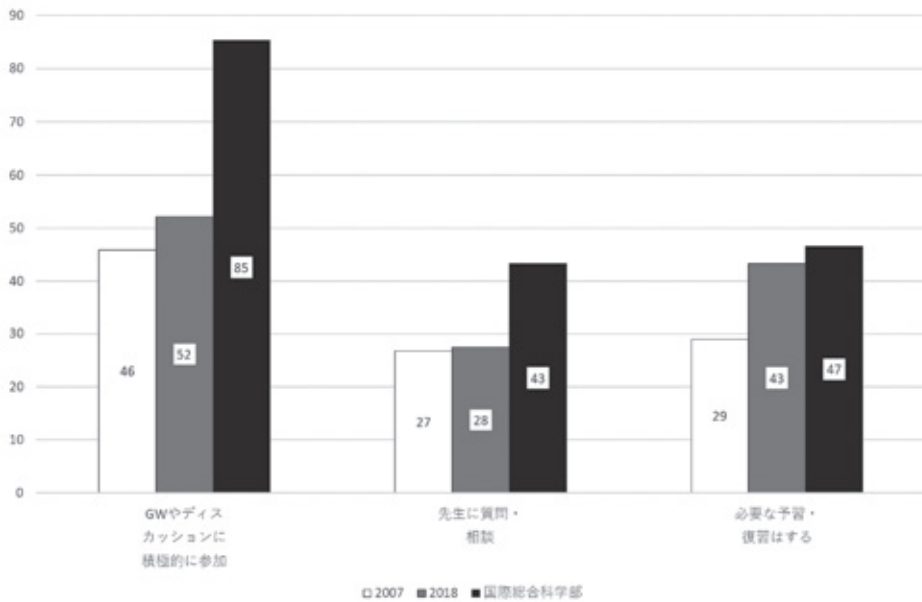


図 2-2 授業に対する取り組み（「よくあてはあまる」+「ある程度あてはまる」）

続いて授業に対する取り組みである（図 2-2）。まず全国調査からみていく。2007 年と 2018 年の変化として最も改善が顕著であったのが、「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」である。また、受けた授業の改善が認められた「授業中に自分の意見や考えを述べる」、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」の 2 項目に呼応して、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」も、この間 6 ポイント改善している。教員が提供する授業の改善は、学生の授業の取り組みにも反映されているとあってよい。他方で、教員から提示されるものである必要な予復習や GW 活動とは異なり、より自主・自立性が求められる「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」は、この 10 年間でほとんど変化していない。また 2018 年時点でも、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」と「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、肯定的回答が半数前後にとどまり、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」は 3 割に満たない。学生の授業への積極的取り組みは、大きく改善が進んだとはいえない。

国際総合科学部の場合は、全国平均よりも授業に対して積極的に取り組んでいる学生が多いことがわかる。3 項目の何れについても、肯定的な回答が全国平均を上回っている。とりわけ「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」では、肯定的な評価が 85%にのぼる。また、水準は過半数に満たないものの、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」も 2018 年の全国値よりも 15 ポイント高くなっている。他方で「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、全国値とほぼ同じであった。この背景には、「予習・復習が必ず必要とされている」授業の経験が、全国値とほぼ同様であることが挙げられる。

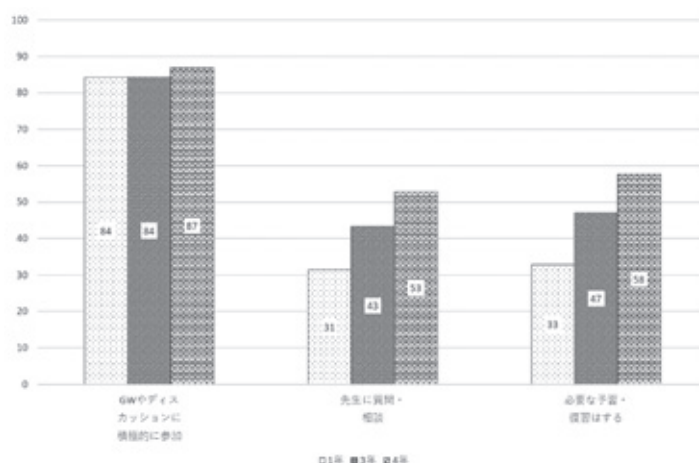


図 2-3 授業に対する取り組み（国際総合学部/学年別）

なお、今回の調査はパネル調査ではないため、学年ごとの学生の特徴を反映している可能性もあり、あくまで留保付きの解釈に留まるが（以下の分析も同様）、授業に対する取り組み状況は、学年によっても異なる（図 2-3）。「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」については学年を問わず高い値であるが、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」や「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、学年が上がるにつれて肯定的な評価が高まっている。1 年生と 4 年生を比較した場合、前者は 22 ポイント、後者も 25 ポイント高くなっており、在学中により積極的な学習態度が修得されている結果ともいえる。

2. 学習時間と世の中への関心

同様に学習時間についても確認しておく。図 2-4 は、学期中の 1 週間に「授業・実験の課題、準備・復習」に費やす、つまり授業外の学習時間をみたものである。まず全国調査からわかることから紹介する。日本の大学生の授業外学習時間は短いといわれ、それが 2012 年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」でも指摘されたところだが、2007 年調査では 1 週間に 5 時間以下が 67%、3 人に 2 人を占める。学習時間の設問のカテゴリーを少し変えたことの影響も考慮する必要があるが、2018 年調査でもこの傾向に変化はなく、むしろ 5 時間未満しかしない割合は若干増加している。国際総合科学部の場合も、6 時間以上する学生の割合が若干高いものの、全国調査とほぼ同様の結果であった。いわゆる参加型授業を経験した割合は、全国値よりもかなり高かったが、予復習が求められたり、それに対して積極的に学んだりすることに関しては、全国値と比較して大きな相違がなかったことからすれば、想定される結果ともいえる。

授業外学習時間も、学年による相違が顕著である（図 2-5）。国際総合科学部の場合、1 年生と 3 年生では大きな相違はなく、若干 5 時間以下の割合が高くなっている。一方、4 年生になると、「0 時間」の割合が 38%と大きく増加する。6 時間以上の割合も 4 年生では若干減少しているが、5 時間以下の学生の中での分布に変化が生じていると考えられる。ただし、4 年生の扱いには慎重を要する。なぜならば、日本の大学の場合、多くの授業科目を 3 年間で履修し終え、4 年目は卒業研究等が中心になっている学生も少なくないからである。そこで図 2-5 には、4 年生については「卒業研究・実験・卒論」に費やす時間も挙げておいた。図から明らかなように、半数以上の 59%が週に 11 時間以上費やしていることがわかる。国際総合科学部では、卒業論文や卒業研究に替えて、学生 4-5 名でチームを結成して研究を行うプロジェクト型解決研究をカリキュラム上は導入している。個人型の卒論ではなくチーム型の課題研究であるが、多くの学生が時間をかけている。

カリキュラム特性の影響だけでなく授業に対する取り組みとの関係も検討しておこう。

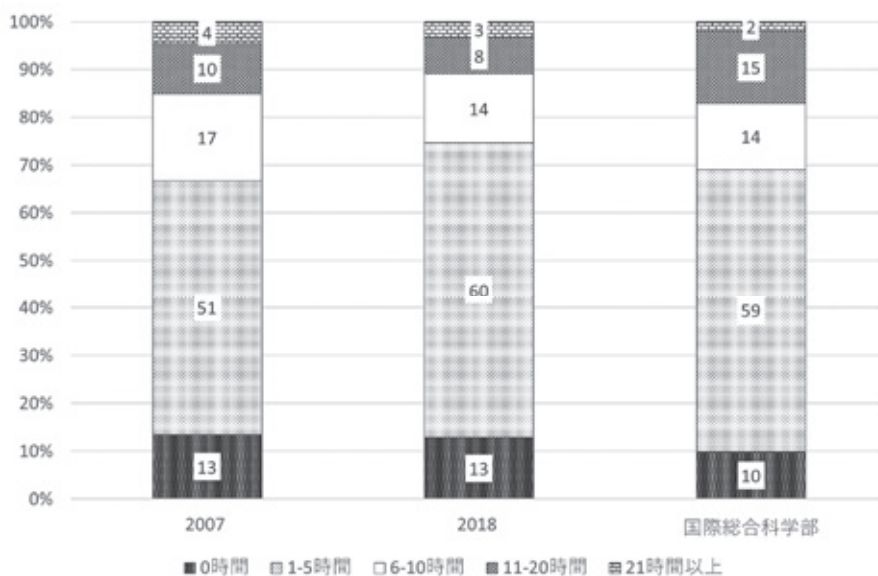


図 2-4 授業外学習時間

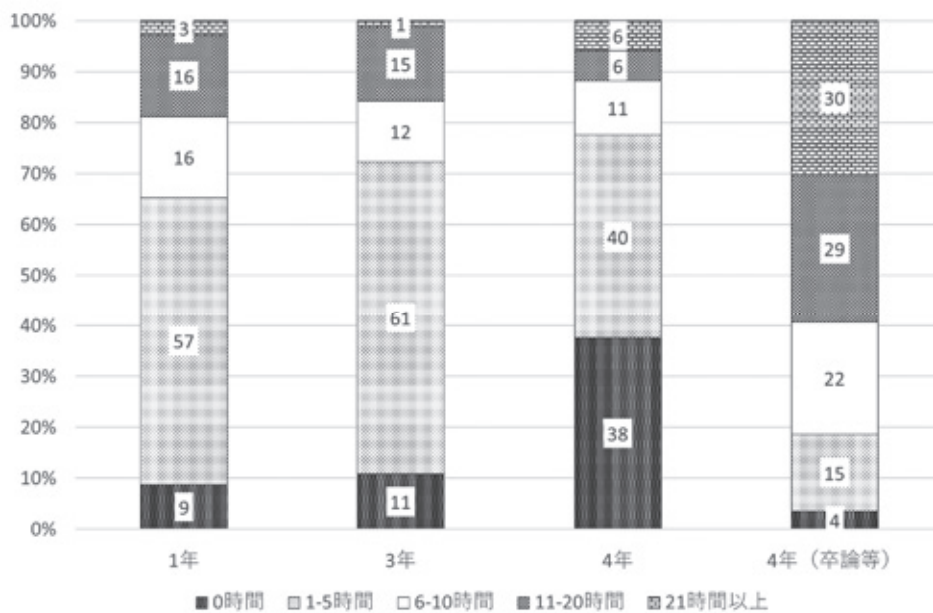


図 2-5 授業外学習時間（国際総合学部/学年別）

表 2-1 授業に対する取り組みと授業外学習時間

(%)

	必要な予習・復習はする					
	1年		3年		4年	
	×	○	×	○	×	○
5時間以下	76.6	40.9	77.3	65.8	83.3	75.0
6時間以上	23.4	59.1	22.7	34.2	16.7	25.0
	先生に質問・相談					
	1年		3年		4年	
	×	○	×	○	×	○
5時間以下	80.9	31.8	78.3	63.9	82.5	75.0
6時間以上	19.1	68.2	21.7	36.1	17.5	25.0

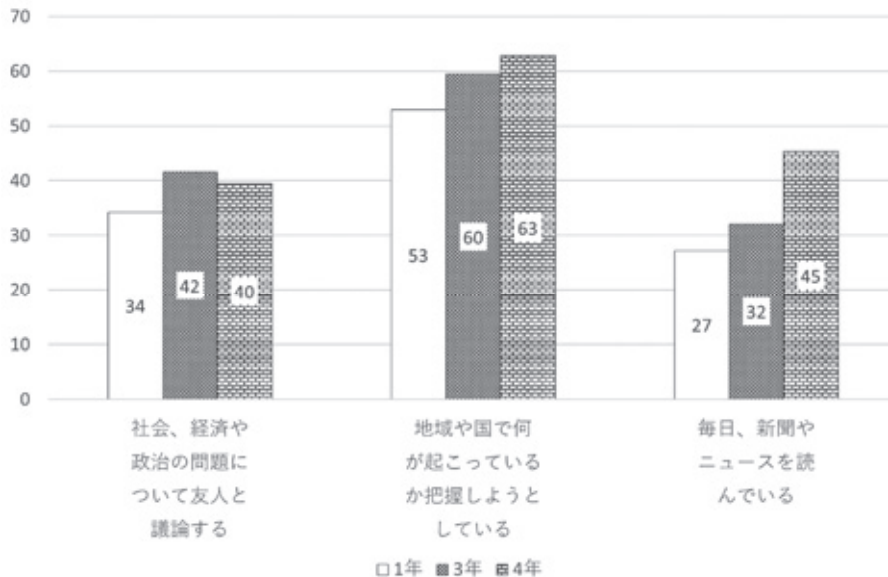


図 2-6 社会・経済・政治に対する関心

「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」や「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」によって授業外学習時間が異なるか、学年別に検討した結果が表 2-1 である。授業への取り組みに対する何れの項目においても、肯定的な回答者では否定的な回答者に比して、授業外学習時間が「6時間以上」の者が多い。もっとも、両者の相違が顕著なのは1年生であり、学年が上がるにつれて、その相違は縮小する傾向にある。

他方で、社会・経済・政治といった世の中に対する関心や実践はどうなっているのか(図 2-6)。「社会、経済や政治の問題について友人と議論する」については、4割前後が行っており、学年による相違はあまりない。「毎日、新聞やニュースを読んでいる」は1年生で

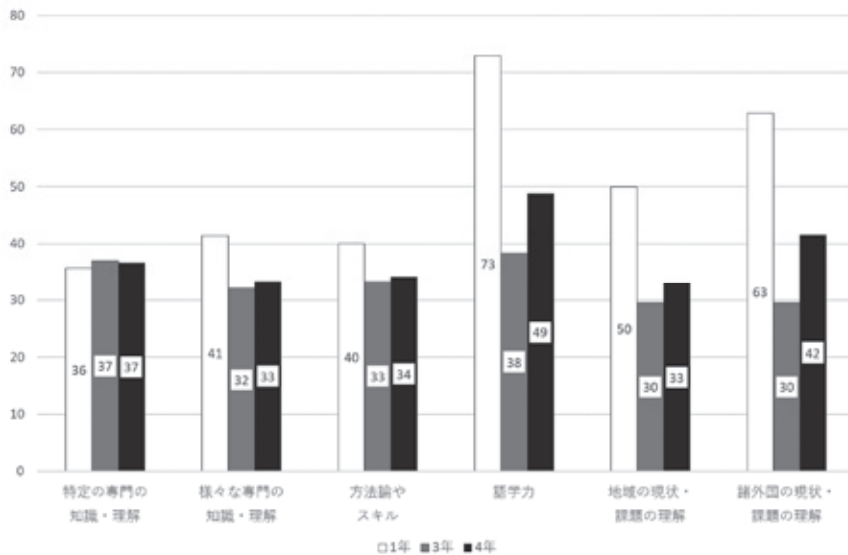


図 2-7 授業内容に対する期待（「非常に必要」）

は 27%だが学年が上がるにつれて増加し、4 年生では 45%になっている。「地域や国で何が起きているか把握しようとしている」は、もともと行っている割合が過半数を超えて高いが、学年を経る過程で増加し、6 割以上の学生が行っている。

3. 授業期待と重視する学び

図 2-7 は、授業内容に対する必要性の認識を学年別にみたものである。「語学力を身につける授業」、「地域の現状や課題を知り理解する授業」、「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」の 3 項目は、特に 1 年生で必要性の認識が高く、過半数の学生が「非常に必要」と回答している。これは国際総合科学部のプログラム特性をよく認識して入学、あるいは 1 年次の授業を通してそれが担保されている結果と考えられる。他方で、1 年次の 3 項目の高さを除けば、他の「特定の専門の知識・理解を深める授業」、「様々な専門の知識・理解を深める授業」、「方法論やスキルを修得する授業」を含め、何れも 3 割前後が「非常に必要」と考えており、これら 6 項目のうち何れかに対し特に必要性の認識の高低があるわけではなく、万遍なく学びたいという期待がある。

上記の 6 項目に対して実際の授業での経験状況を尋ねた結果を学年別にみたものが表 2-2 である。まず 3 年次の経験評価が何れも低くなっており、3 年次のプログラム特性によるものなのか、回答者特性によるものなのか、見極めが必要だが、仮に前者の場合であれば、プログラム構成に工夫や再考の余地がある。また、「特定の専門の知識・理解を深める授業」

よりも「様々な専門の知識・理解を深める授業」、「方法論やスキルを修得する授業」、「語学力を身につける授業」、「地域の現状や課題を知り理解する授業」がより重視されて提供され、中でも「語学力を身につける授業」、「地域の現状や課題を知り理解する授業」が「よくあった」とする回答が多い。

表 2-2 実際に経験した授業内容（「よくあった」）

	（%）		
	1年	3年	4年
特定の専門の知識理解	15.5	9.5	14.1
様々な専門の知識理解	38.0	14.3	17.6
方法論やスキル	21.1	7.1	20.0
語学力	31.0	9.5	34.1
地域の現状や課題	31.0	14.3	28.2
諸外国の現状や課題	14.1	8.3	20.0

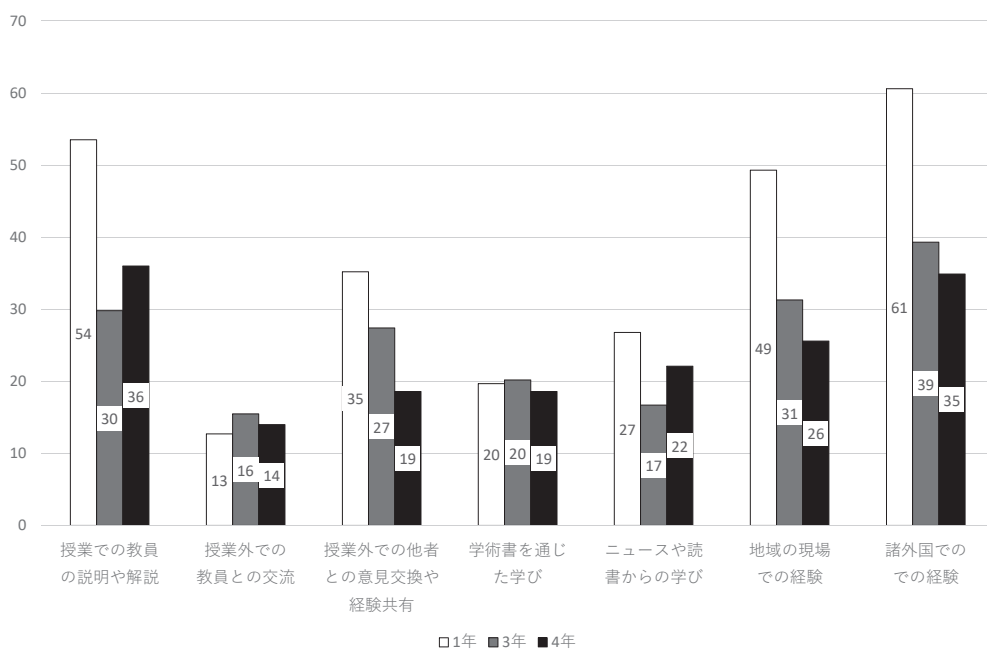


図 2-8 重視している学び方（「とても重要」）

最後に図 2-8 は、自身が重視する学びを尋ねた結果であるが、図 2-7 で確認した地域や諸外国に対する理解だけでなく、「地域の現場で実際に見聞きする経験」、「諸外国に行って実際に見聞きする経験」という、これらの実際の経験も重視していることがわかり、また1年次でその重視度が特に高い点も同様である。また、「授業内での教員の説明や解説」の重

視度も同様に高い。これに対して、「授業外での教員との交流」や、「教科書や論文などの学術書からの学び」、「ニュースや授業とは関係ない読書からの学び」に対する重視度は、必ずしも高いとはいえない。授業を通じた理解や学外での経験に比して、授業外での教員からの学びや、学術書や読書を通じた学びへの積極的な態度は相対的には低めである。

4. 教育経験の意義とインパクト

表 2-3 は、12 項目についてこれまでの授業経験の役立ち度を 5 段階で尋ねた設問に対して因子分析を行った（バリマックス回転後）結果である。第 1 因子は 8 項目からなり【知の活用・多様性理解】因子、第 2 因子は 4 項目からなり【市民性・地域理解交流】因子と名付けることとした。この 2 つの因子得点を算出し、学年別の平均値をプロットしたものが図 2-9 である。

繰り返し述べるように、学年別の比較には留意が要るものの、1 年次は【知の活用・多

表 2-3 授業経験の役立ち度の因子分析結果

	他者視点の考慮	分析力	知識の統合や応用	異なる価値や考えの人の理解	チームの一員として活動	学問理解	社会問題への関心	異なる人種・文化等の理解	市民的活動	教員との交流	地域社会との交流	国や地域課題の理解
第1因子	0.80	0.77	0.77	0.72	0.71	0.65	0.65	0.54	0.01	0.16	0.42	0.51
第2因子	0.12	0.12	0.15	0.33	0.18	0.23	0.42	0.47	0.84	0.67	0.55	0.54

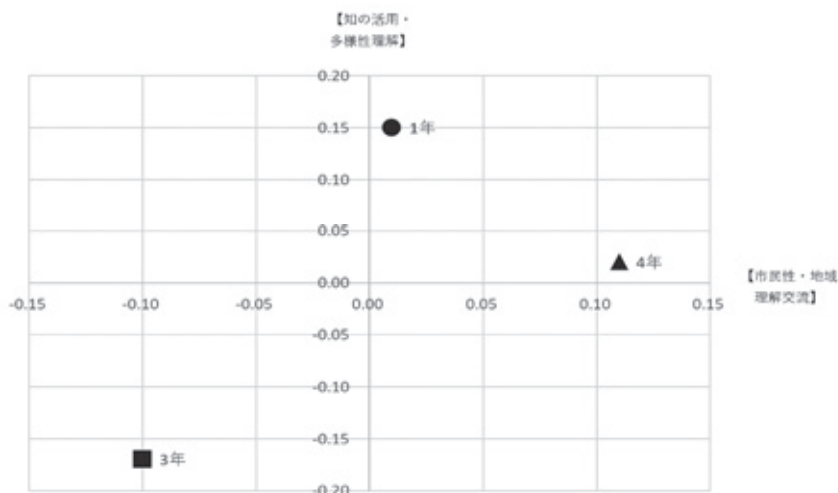


図 2-9 授業経験の役立ち度（学年による変化）

様性理解】という学問や座学を中心とした評価が高く、1年間の留学を経た3年次は【知の活用・多様性理解】、【市民性・地域理解交流】の何れも相対的に評価が低く、4年次になると、【市民性・地域理解交流】という、地域を含む各種の交流に対する評価が高くなっている。この結果に対する1つの解釈は、入学時の座学中心の学び、そして留学という大きな経験を通して学びの相対化や俯瞰化が生じ、最終学年では地域との関わりが深いプロジェクト型研究を通した学びの影響の反映、という捉え方である。なお、理念型あるいは理想型としては、4年次では【知の活用・多様性理解】も同時に高くなることかもしれない。4年間のうち1年間の留学にあて、座学を中心とする学問的な学びを1年次に集中的に行っているため、留学等を経て1年次の学びが蓄積・継続しにくくなっている可能性も否定できない。ただしこの点は、類似のプログラムを抱える他の大学・学部でも同様に生じている可能性が高い。

次に、同じ12項目について自身の実力を尋ねた設問を用いて、学年による実力の伸びを検討する。図2-10は、1-3年と3-4年の間に、実力の自己評価がどのように変わったかを見たものである。同一の回答者でないという留保付きだが、1-3年次の変化が大きい項目と、3-4年次の変化が大きい項目とがある。前者は「学問の内容についての理解を深めること」、「分析する力を強化すること」、「他者の視点を考慮する力の改善」、「国や地域が抱える課題の理解の促進」、「異なる人種や文化の人々への理解・行動の促進」の5項目、後者は「地域社会と関わったり交流をすること」、「教員と関わったり交流すること」、「チームの一員として活動する力の改善」、「社会の問題に関心を持って取り組む力の向上」、「市民的活動への参画意欲の向上」、「自身と異なる価値や考えを持つ人への理解を深めること」の6項目であった。これは、先に見た授業経験の役立ち度の1年次と4年次の学年による特徴とも全てではないものの、呼応する結果といえる。

最後に、地域や日本、そして諸外国の社会・経済・政治に対する関心の醸成に、どのような学習形態が寄与したかをみておく。設問では、地域における社会、経済、政治、日本における社会、経済、政治、諸外国における社会、経済、政治について5段階で尋ねている。それぞれの社会、経済、政治という3項目に対する回答を得点化して合計（最低が3点、最高が15点）し、学内・教室での学び、フィールドでの学び、そして留学を通じた学びのインパクトをみたものが図2-11である。地域、日本、諸外国という範囲を問わず、また学年にかかわらず、学びの影響が大きいのは留学であり、次いで一部を除いてフィールドでの学びの影響が大きい。また学内・教室での学びの影響は、4年次では高まっている。なお一般的には、直接的かつ非日常的な経験がもたらすインパクトが大きいと想定され、そうした諸経験と座学等を通した経験を単純に比較して優劣を論じるのは生産的とはいえない。今回は3形態の学びの個々の影響しか捉えることができず、常識的な結果を確認したに留まるが、3形態の学びが相互にどう関連しているのか、あるいはしていないのか、といった領域まで踏み込んだ検討が今後は必要である。

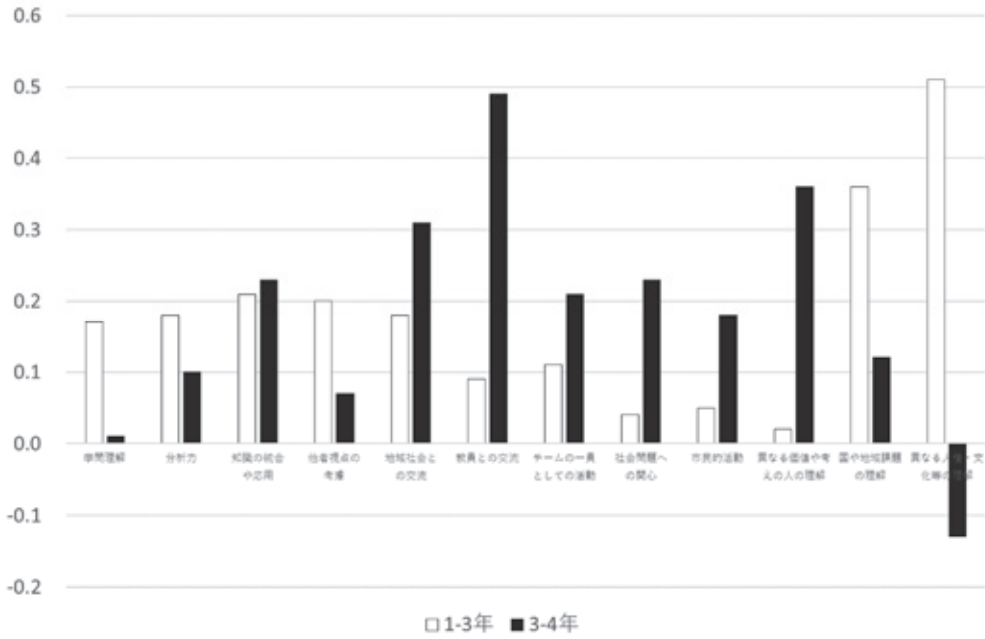


図 2-10 実力に対する自己評価の学年間変化

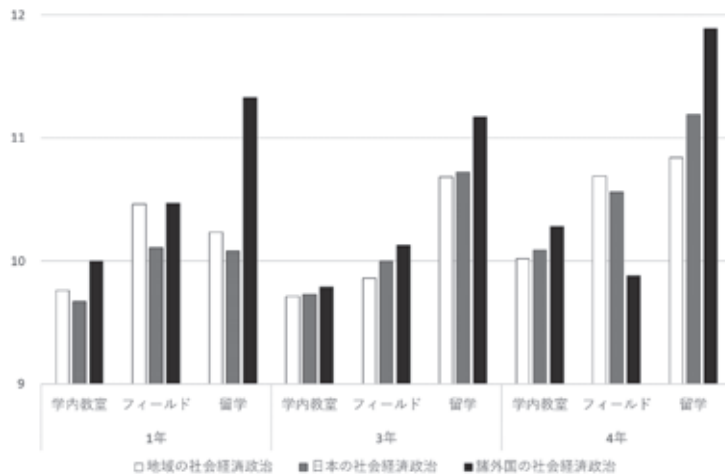


図 2-11 地域・日本・諸外国への関心醸成に及ぼす学習経験

5. 小括

以下、これまでの記述を改めて整理しておく。全国的にこの10年間で授業改善が進んだが、国際総合科学部の場合、特にいわゆる参加型の授業が、全国平均以上に導入・実践が進んでいる。加えて、グループワークへの参加や教員への質問を行うという点でも、全国平均以上に学びに積極的に取り組んでいた。他方で、授業に関連した授業外学習時間は全国並で、必要な予復習の実践状況も全国平均とほぼ同様である。授業改善及び授業への取り組みと、授業外学習時間の間には明らかなギャップが存在する。ただし、卒論等への学習には十分な時間がかけられている点には留意がいる。また必要な予復習をしたり先生に質問・相談したりしている者では、授業外学習時間が長い傾向が確認されており、両者のギャップを埋める1つの鍵は、この点にあるともいえる。

授業への期待や重視する学びについては、以下の点が確認された。まず語学や、地域・外国の状況については、特に1年生で必要性の認識が高く、学部が掲げる教育目標や特性が学生にも理解されているといえる。期待だけでなく実際の授業経験でもそれを裏付ける結果が得られた。ただし、3年生では授業期待が若干低く、また実際に経験した授業の評価も低い傾向にある。今回回答した学生の特性によるものなのか、留学後のプログラムの在り方に何らかの課題を有しているのか、さらに検討する余地がある。地域や諸外国の事項に関しては、授業への期待だけでなく自身が重視したい学びの在り方としても同様のことが確認でき、これらに対する理解だけでなく経験を通じた学びも志向されている。

最後に教育経験の意義やインパクトについてである。パネル調査ではないため、学年による回答者の特性が反映されている可能性も排除できないが、留学がいったんこれまでの学びや価値観を相対視したり俯瞰したりする契機となっており、1年次と4年次では授業の意義に対する受け止め方の変容が確認された。具体的には1年次では【知の活用・多様性理解】の評価が、4年次では【市民性・地域理解交流】の評価が高くなっている。この点は、実力に対する自己評価の点でも認められ、知識・思考力や世界の課題・多様性の理解に関わる事項は1-3年次の伸びが大きく、交流や活動を通じた地域理解や市民性に関わる事項は、3-4年次の伸びが大きくなっていた。なお、学びの形態による影響を検討したところ、教室・学内での学び以上に、フィールドや留学経験のインパクトが大きいことが確認されたが、座学と経験がどう連関するかは今後の検証課題として残されている。

第3章 福井大学国際地域学部

小方 直幸
(香川大学)

1. 経験した授業と授業に対する取組

図 3-1 は、経験した授業について尋ねた結果である。全国調査の特徴については第 2 章で既に言及したため(以下も同様)、国際地域学部と全国調査との異同の考察から始めたい。まず明らかなのは、「TA などによる補助的な指導がある」を除く 8 項目全てにおいて、国際地域学部の値が全国値を上回っているという点である。とりわけ全国値を大きく上回ったのが、「授業中に自分の意見や考えを述べる」、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」という参加型の授業の経験で、この 2 項目では全国値よりもそれぞれ 40 ポイント、32 ポイント高い。また「授業内容に興味がわくよう工夫されている」「理解がしやすいように工夫されている」、「適切なコメントが付されて課題などの提出が返却される」の値も 15 ポイント以上高く、課題のフィードバックだけでなく興味をひいたり理解を促進したりする工夫のある授業を経験する学生も多い。2018 年調査において、特に授業外の学習時間の担保との関係で新たに設けた「予習・復習が必ず必要とされている」についても、全国値よりも 19 ポイント高い値であった。

続いて授業に対する取り組みである(図 3-2)。国際地域学部の場合、3 項目の何れについても肯定的な回答が全国平均を上回り、多くの学生が授業に積極的に取り組んでいる。「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」では、肯定的な評価が 8 割を超え、「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」も 74%と、2018 年の全国調査よりも 30 ポイント高くなっている。「予習・復習が必ず必要とされている」授業が多いだけでなく、実際に「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」学生も多くなっている。また「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」も、2018 年の全国値よりも 25 ポイント高い。

パネル調査ではないという解釈上の留意は必要だが(以下の分析も同様)、授業に対する取り組み状況を学年別にみたものが図 3-3 である。「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」については学年を問わず高い値を示し、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」は 5 割前後の値であり、この 2 項目については 2 年次の値が若干ではあるが最も高くなっている。他方で「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、1 年次と 2 年次では 8 割を超える高い値となっている一方、3 年次になる

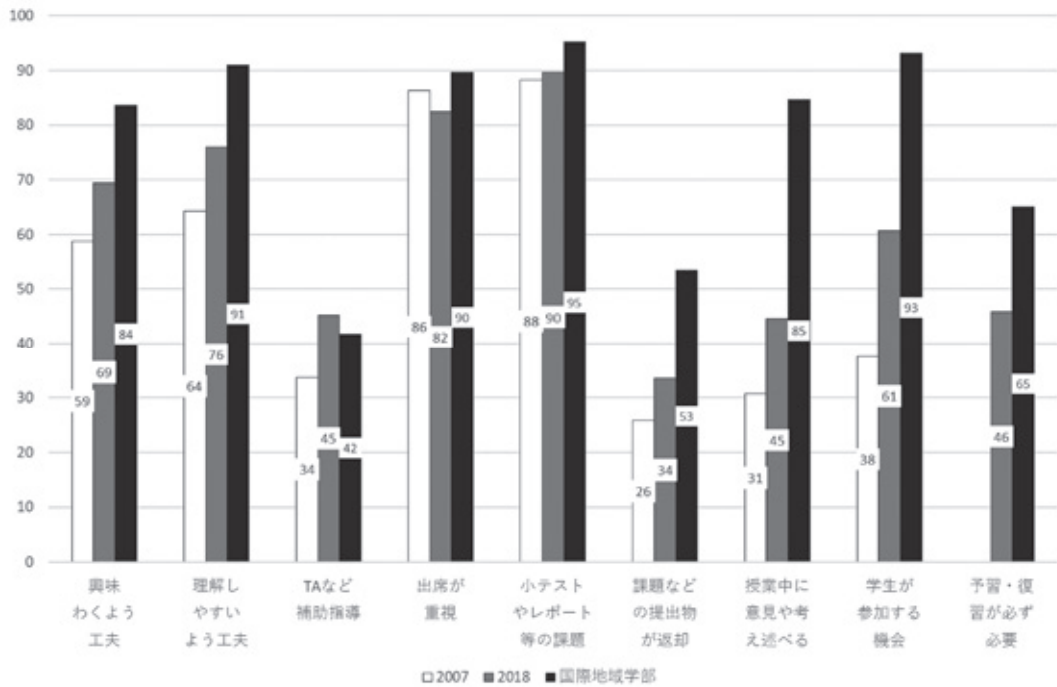


図 3-1 経験した授業（「よくあった」+「ある程度あった」）

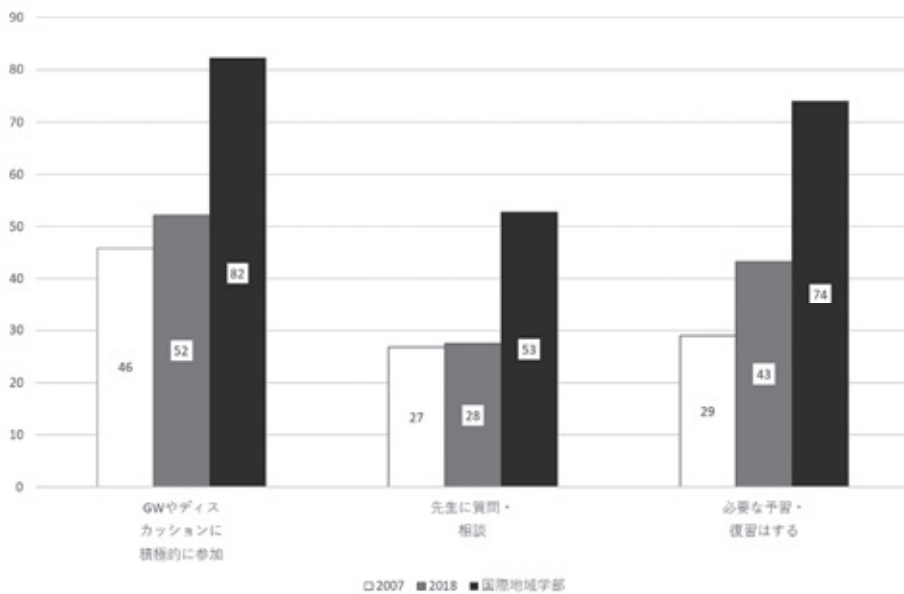


図 3-2 授業に対する取り組み（「よくあてはまる」+「ある程度あてはまる」）

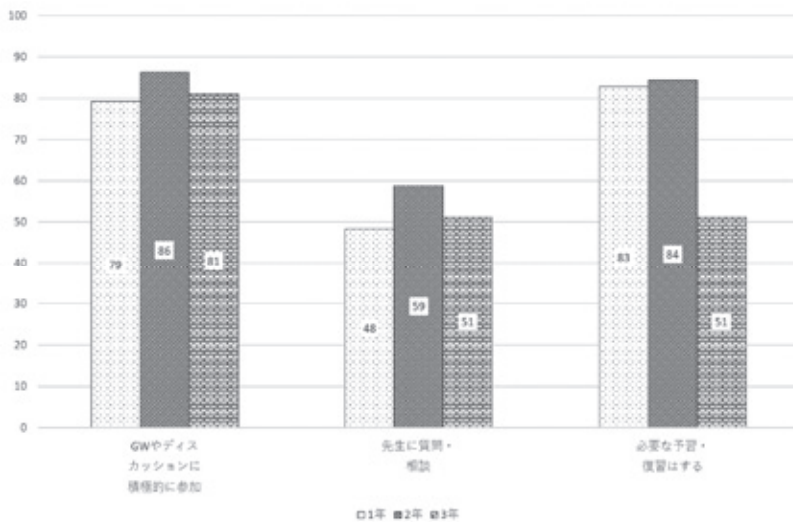


図 3-3 授業に対する取り組み（国際地域学部/学年別）

と 5 割まで値が急減する。1-2 年次までのプログラムと 3 年次のプログラムとの間にこの相違を生み出す何らかの構造があると考えられる。国際地域学部では 1 年次に集中的に英語を学び、2 年次から海外留学を必須とするアプローチと、必須ではないが留学を推奨するアプローチに分かれるプログラムとなっており、これが 1-2 年次の高い予復習行動を促している可能性がある。なお「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、授業外学習時間とも関連する項目であり、上述した学年による変化が授業外学習時間にも影響を及ぼしているか、次節で検討したい。

2. 学習時間と世の中への関心

図 3-4 は、学期中の 1 週間に「授業・実験の課題、準備・復習」に費やす学習時間をみたものである。国際地域学部の回答者は 3 年生までなので、全国調査の結果も 3 年次までを対象として算出し、その値を掲載している。国際地域学部の授業外の学習時間状況は、全国値とは随分と異なる。具体的には、5 時間以下が 42%と少なく、6 割が 6 時間以上を費やしていることである。国際地域学部における授業外学習時間の長さは、いわゆる参加型授業の経験割合が全国値よりも高かっただけでなく、予復習が求められる授業が多く、かつ必要な予復習を行っている割合も高かったことで担保されていると考えられる。

ただし、必要な予復習をすると回答した割合は、1-2 年次では高かったものの、3 年次になると低くなっている。それが授業外学習時間に及ぼす影響を確かめるため、学年による相違も検討した（図 3-5）。すると 1 年生と 2 年生では 3 人に 2 人は 6 時間以上学習を行っ

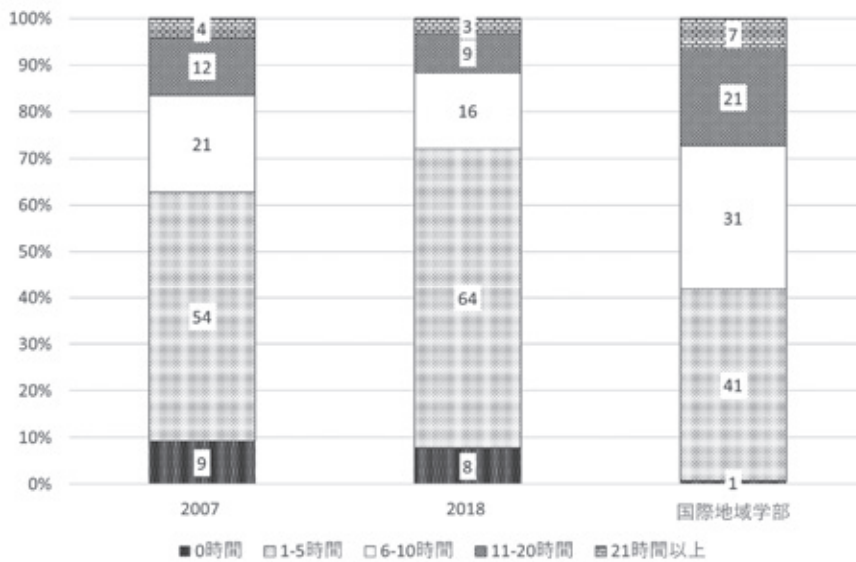


図 3-4 授業外学習時間

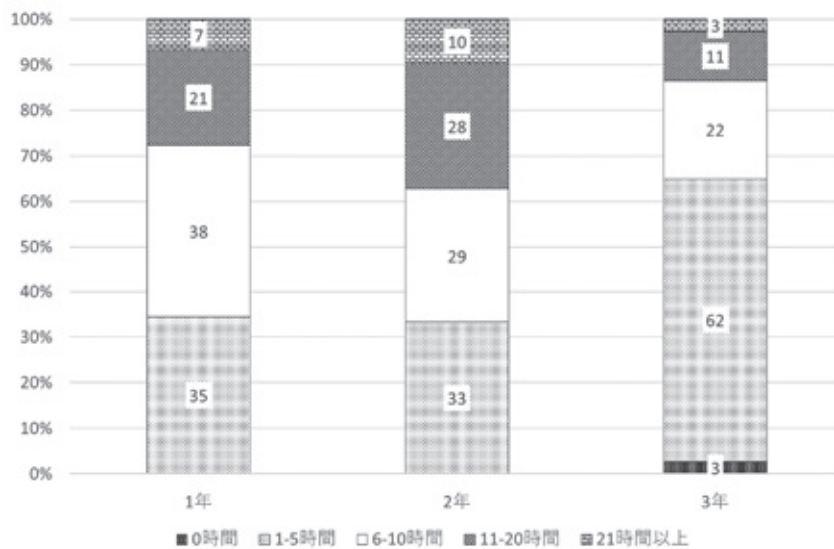


図 3-5 授業外学習時間（国際総合学部/学年別）

表 3-1 授業に対する取り組みと授業外学習時間

(%)

	必要な予習・復習はする					
	1年		2年		3年	
	×	○	×	○	×	○
5時間以下	50.0	31.3	50.0	29.3	66.7	63.2
6時間以上	50.0	68.8	50.0	70.7	33.3	36.8
	先生に質問・相談					
	1年		2年		3年	
	×	○	×	○	×	○
5時間以下	40.0	28.6	28.6	36.7	66.7	63.2
6時間以上	60.0	71.4	71.4	63.3	33.3	36.8

ていたが、3年生では授業外学習時間の構造に変化が認められる。具体的には、6時間以上の割合が35%へと大きく減少している。必要な予復習をするという回答の低下と呼応して、授業外学習時間も短くなっているのである。プログラムの構成上、1-2年次と3年次とでは、学生に要求する学習の在り方自体が変化しているといつてよい。

授業に対する取り組みと授業外学習時間との関係をもう少し踏み込んで検討しておこう。表3-1は、「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」の2項目に対する肯定的な回答と否定的な回答によって、授業外学習時間が異なるかを学年別に検討したものである。まず「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」をみると、肯定的な回答者では否定的な回答者よりも、授業外学習時間が「6時間以上」の者が多い。この傾向は特に1年生と2年生で顕著で、両者には20ポイント前後の相違がある。ただし3年生になると、両者の差はかなり小さくなっている。他方で「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」については、1年生では肯定的な回答者において授業外学習時間が「6時間以上」の者が確かに多い。しかしながら、3年生ではここでも両者の差が縮小し、2年生では両者の関係は逆転している。

社会・経済・政治といった世の中に対する関心や実践という、少し別の角度からも学習意欲や学習態度を確認しておこう(図3-6)。「社会、経済や政治の問題について友人と議論する」については、4割~5割の学生が行っており、2年生でやや高めである。「毎日、新聞やニュースを読んでいる」は、1年生では30%だが学年が上がるにつれて大きく増加し、4年生になると68%の学生が行っている。数値の変化と水準とは分けて考える必要があるものの、在学中に新聞やニュースを読む姿勢が着実に培われているといつてよい。「地域や国で何が起きているか把握しようとしている」は、もともと他の2項目より行っている割合が高いが、1年次は6割であったが2-3年次になると7割以上の学生が行うようになっている。

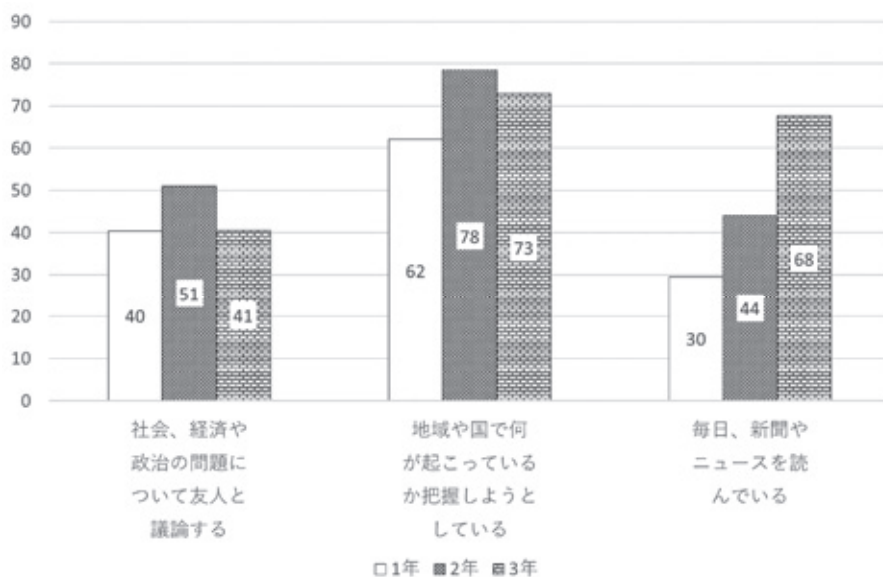


図 3-6 社会・経済・政治に対する関心

3. 授業期待と重視する学び

図 3-7 は、授業内容に対する必要性の認識を学年別にみたものである。必要性に対する値の水準に着目すると、「語学力を身につける授業」、「地域の現状や課題を知り理解する授業」、「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」の 3 項目は、学年による相違（単純な増加や減少という傾向にはない）はあるものの、相対的に「非常に必要」との認識が高い。これに対して「特定の専門の知識・理解を深める授業」、「様々な専門の知識・理解を深める授業」、「方法論やスキルを修得する授業」は、学年を問わず何れも 3 割前後が「非常に必要」と考えている。なお、「特定の専門の知識・理解を深める授業」に対する必要性の認識は、学年が上がるにつれて増加している。逆に「方法論やスキルを修得する授業」に対する必要性の認識は、学年が上がるにつれて低下する傾向にある。

表 3-2 は上記の 6 項目に対して実際の経験状況を尋ねたものであり、学年別のプログラム特性を反映した結果となっている。まず「特定の専門の知識・理解を深める授業」、「様々な専門の知識・理解を深める授業」は 3 年生、「方法論やスキルを修得する授業」は 1 年生で「よくあった」という回答割合が高く、先にみた必要性の認識と対応する結果が得られている。次に「語学力を身につける授業」は 1 年生で突出して高く、「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」も同様に 1 年生で高くなっている。また国際地域学部は 1 年次から 4 年次まで続く課題探求プロジェクトを用意しており、「地域の現状や課題を知り理解する授業」が「よくあった」と回答する割合が、学年に関係なく高くなっている。

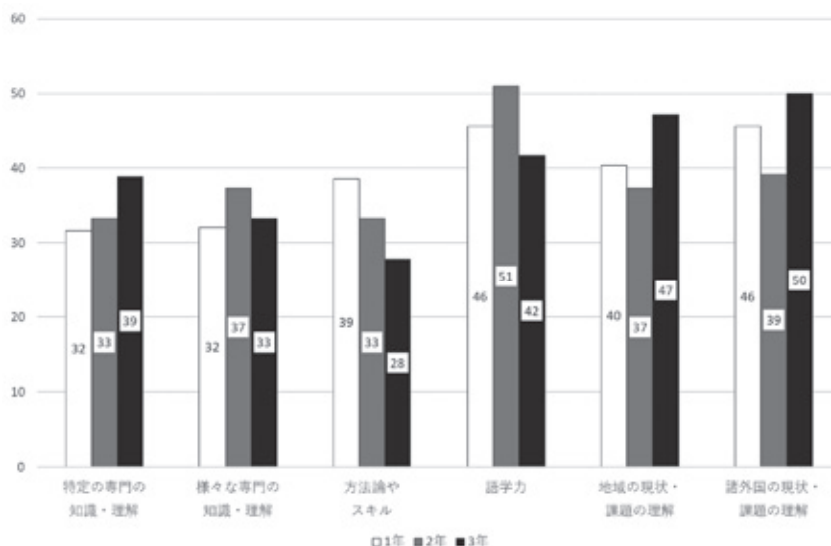


図 3-7 授業内容に対する期待（「非常に必要」）

表 3-2 実際に経験した授業内容（「よくあった」）

	（%）		
	1年	2年	3年
特定の専門の知識理解	10.3	7.8	21.6
様々な専門の知識理解	15.5	15.7	32.4
方法論やスキル	15.5	7.8	2.7
語学力	56.9	37.3	24.3
地域の現状や課題	37.9	45.1	43.2
諸外国の現状や課題	34.5	21.6	16.2

自身が重視する学びを尋ねた結果を示した図 3-8 をみると、図 3-7 で確認した地域や諸外国に対する理解への期待だけでなく、「地域の現場で実際に見聞きする経験」、「諸外国に行って実際に見聞きする経験」という、経験面も重視しており、この傾向は特に 1 年生で顕著である。また、「授業内での教員の説明や解説」の重視度も 1 年生および 2 年生では同様に高い。これに対して、「授業外での教員との交流」や、「教科書や論文などの学術書からの学び」、「ニュースや授業とは関係ない読書からの学び」に対する重視度は、相対的にみれば高いとはいえず、また 2 年生で落ち込む傾向にある。地域や諸外国に対する理解や経験に対する期待や重視は、国際地域学部が掲げる教育の性格をよく映し出しているといえるが、授業外での教員からの学びや、学術書や読書を通じた学びとどう摺り合わせ連結させていくかが問われているのかもしれない。

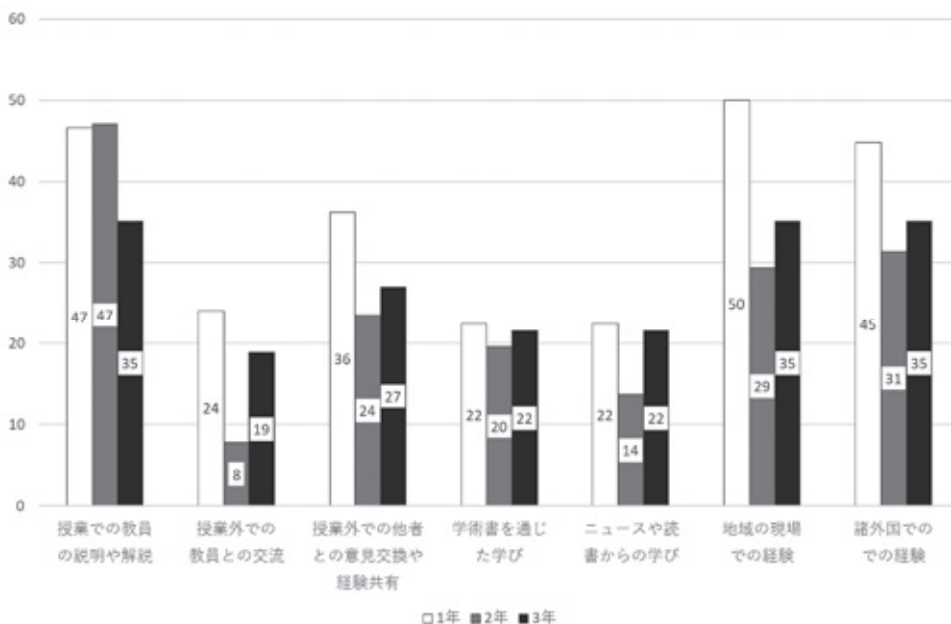


図 3-8 重視している学び方（「とても重要」）

4. 教育経験の意義とインパクト

表 3-3 は、12 項目についてこれまでの授業経験の役立ち度を 5 段階で尋ねた設問に対して因子分析を行った（バリマックス回転後）結果である。前章でみた山口大学国際総合科学部の因子分析結果とは若干違いがみられる。第 1 因子は 9 項目からなり【知の理解活用・交流活動】因子、第 2 因子は 3 項目からなり【地域・多様性理解】因子と名付けることとした。この 2 つの因子得点を算出し、学年別の平均値をプロットしたものが図 3-9 である。

学年別の比較には回答者が同一でないため留意が要るものの、1 年次は【地域・多様性理解】が高く、2 年次は【地域・多様性理解】が低下して【知の理解活用・交流活動】が高くなる。3 年次にはこの傾向がさらに強まり、【知の理解活用・交流活動】がさらに高まる一方、それに反比例して【地域・多様性理解】はさらに低くなっている。【知の理解活用・交流活動】に対する役立ち度が学年進行に伴って増加するのは、4 年間にわたって課題探求プロジェクトが用意されており、その学習が積み重なっている結果と解釈し得る。一方で学年が上がるにつれて【地域・多様性理解】の役立ち度が低下するのは、この因子を構成する項目が理解を主としていることから、学年が上がるにつれて経験や実践を伴う学びも増えることで、相対的に役立ち度の認識が低下した可能性がある。ただし、学びが理解から交流・活動へと展開するとしても、その相互作用が常に重要と考えるならば、【地域・多様性理解】も学年が上がる過程で維持ないし発展することが理想ともいえる。仮にそうだとす

表 3-3 授業経験の役立ち度の因子分析結果

	分析力	知識の統合や応用	他者視点の考慮	社会問題への関心	地域社会との交流	学問理解	教員との交流	チームの一員として活動	市民的活動	異なる人種・文化等の理解	国や地域課題の理解	異なる価値や考えの人の理解
第1因子	0.79	0.76	0.74	0.74	0.72	0.71	0.68	0.68	0.61	0.22	0.39	0.40
第2因子	0.14	0.37	0.37	0.45	0.28	0.34	0.22	0.36	0.27	0.92	0.82	0.81

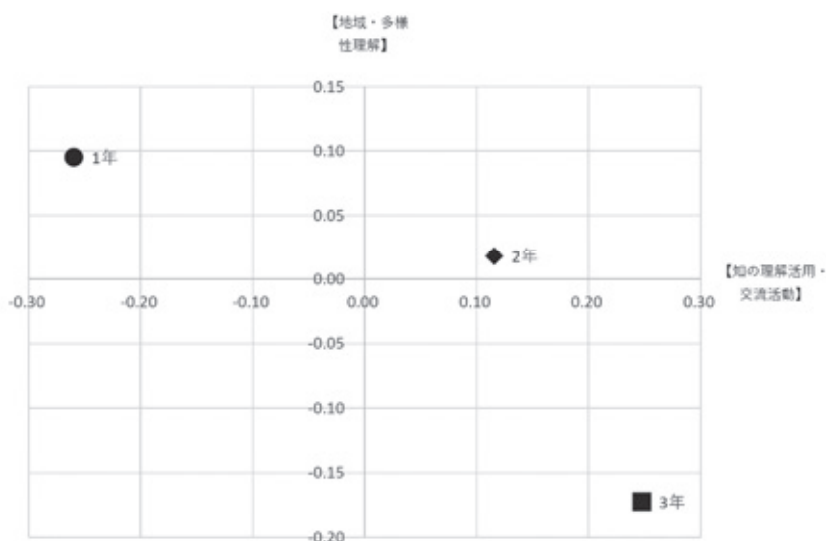


図 3-9 授業経験の役立ち度 (学年による変化)

れば、プログラムや学生の学びの在り方に工夫を凝らす余地は残されている。

次に、同じ 12 項目について自身の実力を尋ねた設問を用いて、学年による実力の伸びを考察する。図 3-10 は、1-2 年と 2-3 年の間に、実力の自己評価がどのように変わったかを検討したものである。同一回答者間の比較ではないという条件付きだが、1-2 年次の変化が大きい項目と、2-3 年次の変化が大きい項目とが存在する。前者は「教員と関わったり交流すること」、「チームの一員として活動する力の改善」、「社会の問題に関心を持って取り組む力の向上」、「市民的活動への参画意欲の向上」の 4 項目、後者は「分析する力を強化すること」、「自身の知識を統合したり応用したりすること」、「他者の視点を考慮する力の改善」、「国や地域が抱える課題の理解の促進」、「異なる人種や文化の人々への理解・行動の促進」の 5 項目であった。なお、先に見た授業経験の役立ち度における 1 年次から 2 年次、2 年次から 3 年次の変化の特徴と、一部重なる能力項目もあるが、必ずしも授業の役立ち

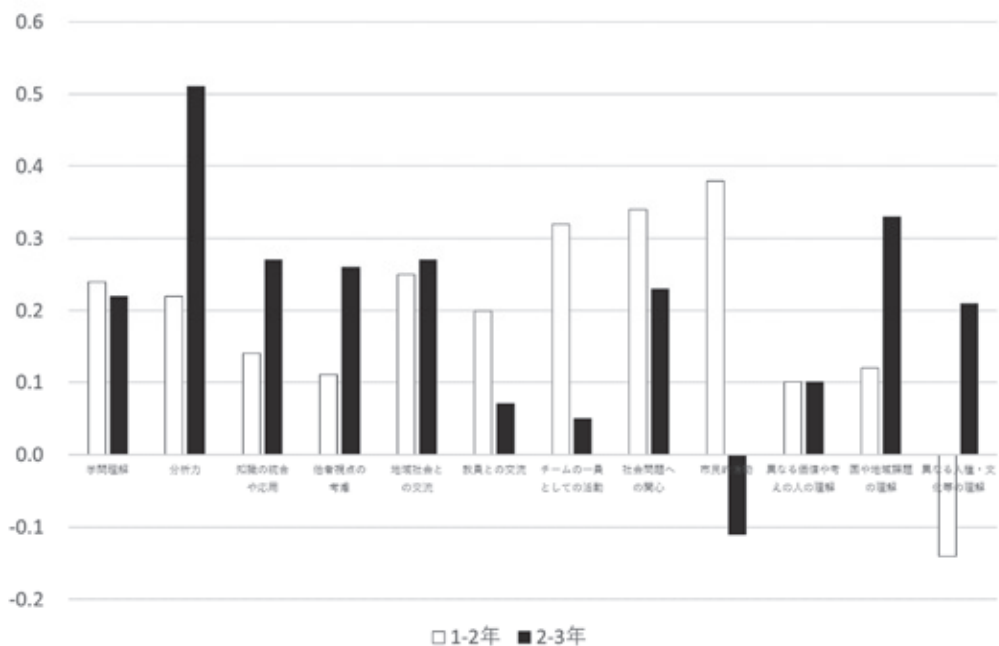


図 3-10 実力に対する自己評価の学年間変化

表 3-4 授業の役立ち度と実力の自己評価の相関

学問理解	分析力	知識の統合や応用	他者視点の考慮	地域社会との交流	教員との交流	チームの一員としての活動	社会問題への関心	市民的活動	異なる価値や考えの人の理解	国や地域課題の理解	異なる人種・文化等の理解
0.41	0.31	0.30	0.38	0.40	0.47	0.38	0.44	0.43	0.54	0.49	0.54

度と実力評価は対の関係とはなっていない。もっとも以上は、学年を集団とみたてた際の考察であって、個人レベルで両者の相関をとれば、0.30～0.54 までの統計的に有意な正の相関が確認される点は付け加えておきたい（表 3-4）。

最後に、地域や日本、そして諸外国の社会・経済・政治に対する関心の醸成と学習形態の寄与との関係を検討しておく。得点の算出方法は 2 章の図 2-11 と同様である。諸外国の社会、経済、政治については留学経験者の評価が高い傾向にあるものの、全体的に留学経験のインパクトがより大きいというわけではない。1 年次では学内・教室での学びの影響も大きく、2 年次では学内教室での学びに加えてフィールドでの学びの影響も大きい。国際地域学部の場合、全員の留学が必須となっているわけではなく、2 年次からは 2 つのアプローチに所属が分かれることとなっており、それぞれのアプローチに則った学び方が準備・提供されていることを反映した結果ともいえる。

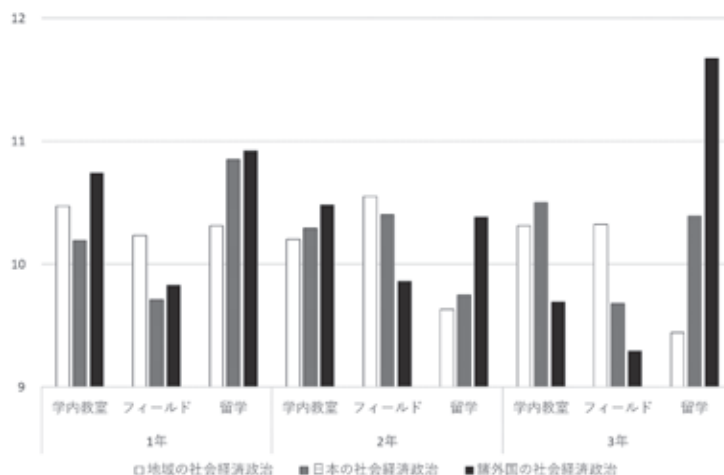


図 3-11 地域・日本・諸外国への間心醸成に及ぼす学習経験

5. 小括

全国的にこの10年間で参加型授業の導入を中心に授業改善が進んでいるが、国際地域学部では、いわゆる参加型の授業に加え、課題のフィードバックや興味をひいたり理解を促進したりする工夫のある授業を経験する学生が多く、全国平均を超えた導入・実践が進んでいる。また予復習が要求される授業も多くが経験している。加えて、提供される授業だけでなく、学生自身も全国平均以上に、必要な予復習を行い、教員への質問も積極的に行っている。教員の授業行動と学生の学習行動が相乗的に効果を上げている可能性が高い。その結果、授業に関連した授業外学習時間も全国値を上回り、週に6時間以上授業外学習時間を行っている学生が多い。ただし、学年別に子細にみていくと、以上の特徴は1年生と2年生には該当するものの、3年生では全国並の学習時間となっている。学習時間は学びにとっての目的ではなくあくまで手段であり、長さのみを殊更に重くみる必要はないが、1-2年次の学生の学習行動と3年次のそれとが異なったものになっていることは事実であり、この点をどう考えるかは今後の1つの課題といえる。

授業への期待や重視する学びについても、学部のプログラム特性を反映した特徴が得られた。語学や、地域・外国の状況に関する授業内容への期待が高く、実際に提供される授業に対する認識とも合致した結果となっている。2年次から2つのアプローチへの所属に分かれ、留学は全員に必須ではないが、地域に関わる学びは全学年に渡って提供されており、この点を学生も十分認識している。また、地域や諸外国の現状や課題の理解に留まらず、現場に赴いての実際の経験も学生は重視しており、その点でもプログラムが掲げる教育の

特徴が学生にも十分浸透しているといえる。

最後に教育経験の意義やインパクトについてである。学年による回答者の特性が反映されている可能性も否定できず暫定的な結論でしかないが、1年次から3年次にかけて、授業の意義に対する受け止め方に特徴的な変容が認められた。具体的には1年次では【地域・多様性理解】に対する評価が、3年次になると【知の理解活用・交流活動】の評価が高くなっている。これは、座学中心から学んだことの応用や地域をフィールドに課題解決に取り組むことへと、プログラム特性に応じて学びの重点がシフトしていることを示唆する結果ともいえる。もっとも、学習は積み重ねと考えるならば、【地域・多様性理解】と【知の理解活用・交流活動】の両者に対する評価が高まることが理想型かもしれない。この点は検討の余地がなお残されている。また、学びの形態による影響に関しては、諸外国に関わる事項については留学のインパクトが大きかったが、教室・学内での学びやフィールドを通じた学びも、地域や日本の社会・経済・政治に対する関心の醸成に寄与していた。様々な学習形態にそれぞれの役割があることは、2章に引き続き確認できたものの、座学と経験がどのように連動し、またそれは個々の学生にとって同様であるのかいくつかのパターンがあるのか、といった点にまで踏み込んだ検証は今後の課題である。

第4章 長崎大学多文化社会学部

小方 直幸
(香川大学)

1. 経験した授業と授業に対する取組

まず経験した授業からみていく(図4-1)。全国調査の特徴は第2章で言及しており(以下も同様)、ここでも多文化社会学部と全国調査との異同の検討から始める。まず「TAなどによる補助的な指導がある」「適切なコメントが付されて課題などの提出が返却される」を除く6項目で、多文化社会学部の値は全国値を上回っている。中でも全国値を大きく上回ったのが、「授業中に自分の意見や考えを述べる」、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」という参加型の授業の経験である。この2項目は2018年の全国値よりもそれぞれ24ポイント、20ポイント高い。なお2018年調査で、授業外の学習時間との関係が深いとの仮説から新たに設定した「予習・復習が必ず必要とされている」については、全国値よりも22ポイント低い値であった。参加型の授業と予復習が必要な授業の両者を組み合わせた授業実践は、全国的にも十分進んでいるとはいえないが、多文化社会学部でも同様の状況にある可能性がある。

次に授業に対する取り組みである(図4-2)。多文化社会学部の場合、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」の肯定的な回答が全国平均を大きく上回り、8割近い値となっている。参加型授業が多く提供されるだけでなく、多くの学生がそうした授業に積極的に取り組んでいることがわかる。「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」も、全国値を5ポイント上回っている。33%という水準自体は高いとはいえないが、3人に1人が教員との交流も積極的に行っている。他方で「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」学生の割合は43%で、2018年の全国調査とほぼ同様の結果であった。

パネル調査ではない点に加えて、1年生と4年生の回答者数が少ないという点でも、学年別の分析・考察に関してはかなりの留保が必要で、暫定的かつ仮説的な解釈にとどまるが(以下の分析も同様)、授業に対する取り組み状況を学年別にみたものが図4-3である。「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」については、2年生が若干低めだが、学年を問わず積極的に取り組んでいることがわかる。「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」と「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、1年次から3年次にかけて低下し、4年次に大きく増加するという共通の傾向にある。

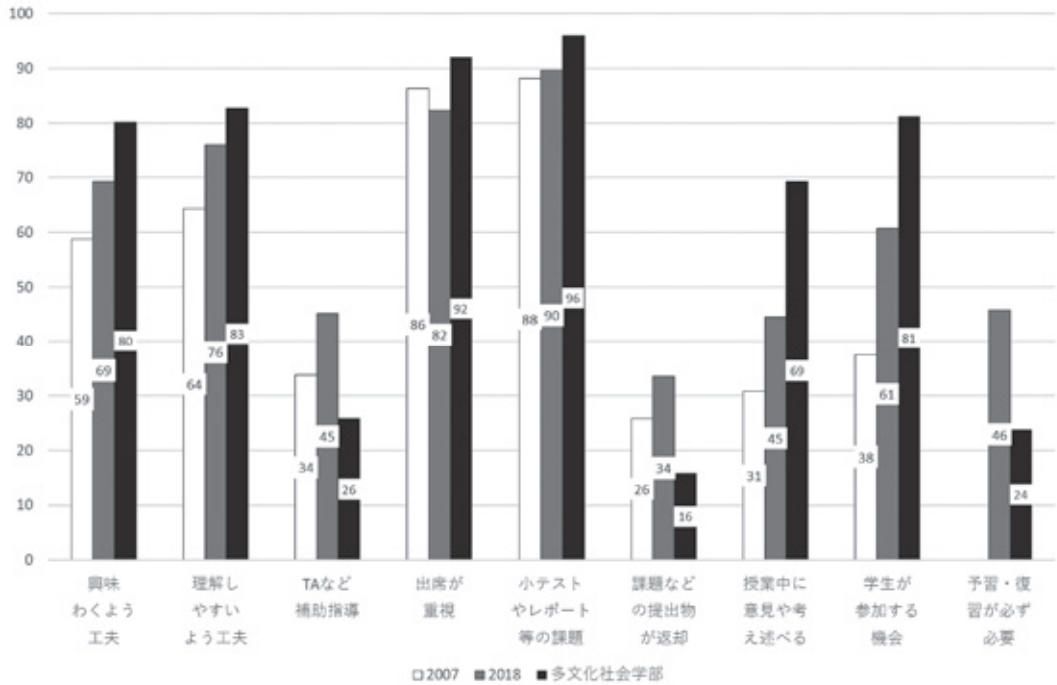


図 4-1 経験した授業（「よくあった」+「ある程度あった」）

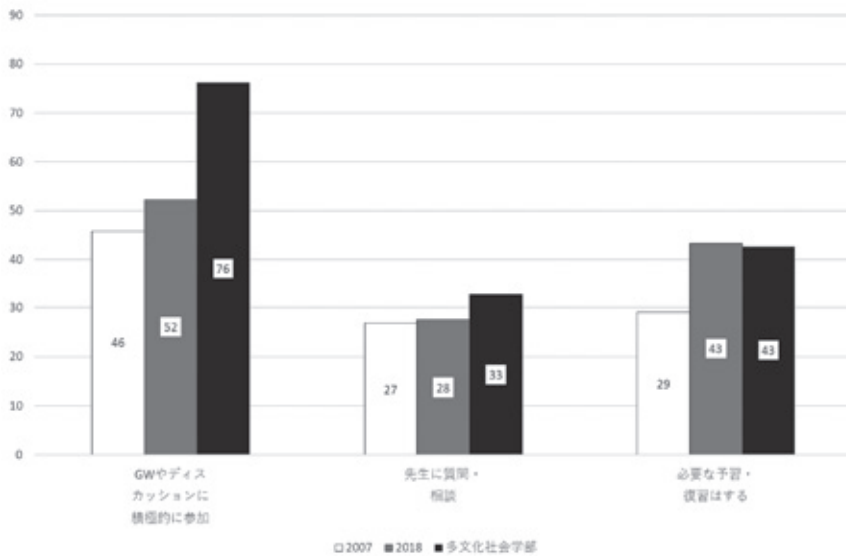


図 4-2 授業に対する取り組み（「よくあてはまる」+「ある程度あてはまる」）

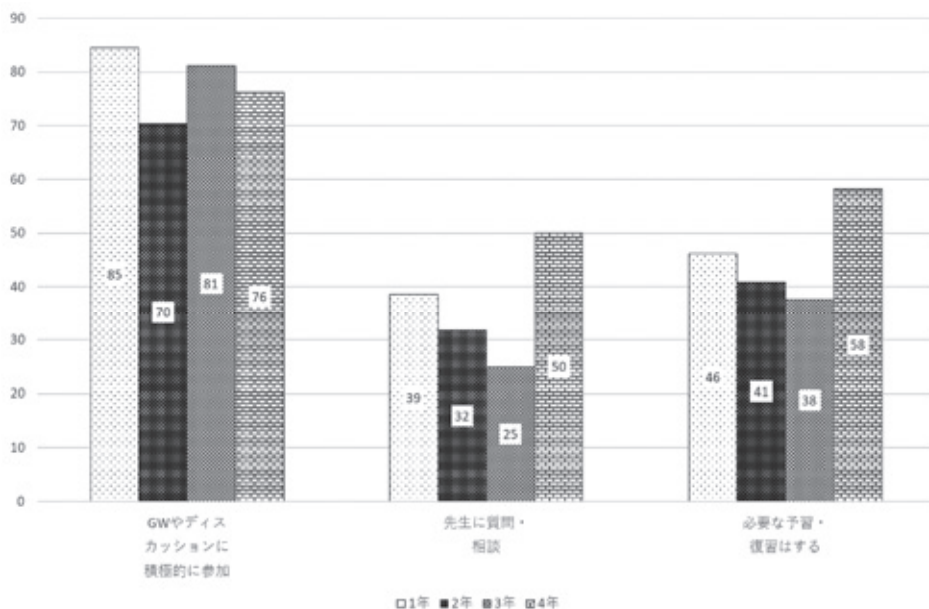


図 4-3 授業に対する取り組み（国際地域学部/学年別）

1 年生と 4 年生の解釈には特に慎重さを要するが、4 年次は卒業研究を行う時期にあたり、いわゆるゼミの中での指導を通して、教員への質問や予復習がより積極的に行われるようになっている可能性がある。この 2 項目の中でも「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、授業外学習時間とも強く関連する事項であり、次節の授業外学習時間の考察の際に改めて検討することとしたい。

2. 学習時間と世の中への関心

学期中の 1 週間に「授業・実験の課題、準備・復習」に費やす学習時間を図 4-4 に示した。多文化社会学部における授業外の学習時間状況は、全国値とほぼ同様の傾向にある。具体的には、「5 時間以下」が 7 割、「6 時間以上」が 3 割という構成になっている。もっとも、「0 時間」と回答した割合は 2018 年の全国値より 10 ポイント程度低く、「1-5 時間」の割合がその分高くなっている。これまで繰り返し確認してきた、授業外の学習時間を左右する予復習を求める授業や必要な予復習の実践という点に関して、全国値を上回る状況にはなかった点からすれば、以上は想定される範囲の結果であるともいえる。

学年による相違もみておこう（図 4-5）。今回の回収データに依拠する限りでは、まず 1 年次～3 年次にかけて、授業外学習時間は減少する傾向にある。これは、前節で 1 年次～3 年次にかけて、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」、「必要な予習・復

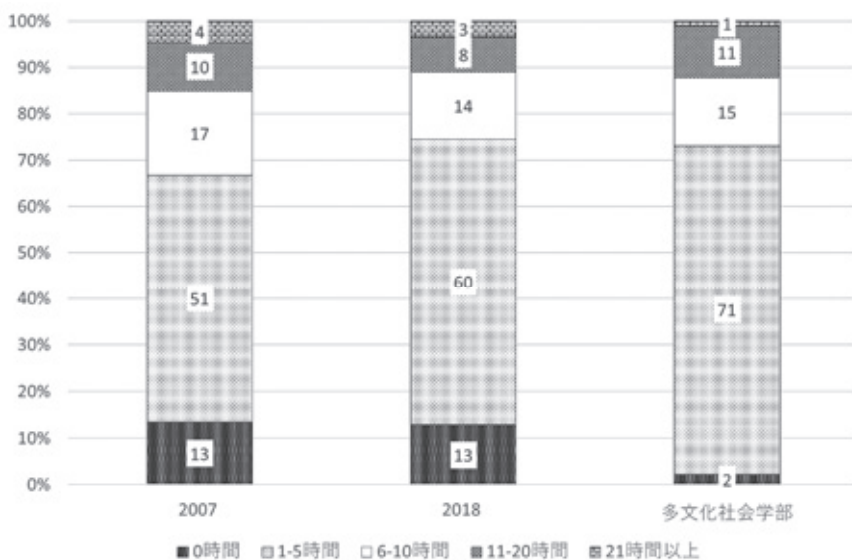


図 4-4 授業外学習時間

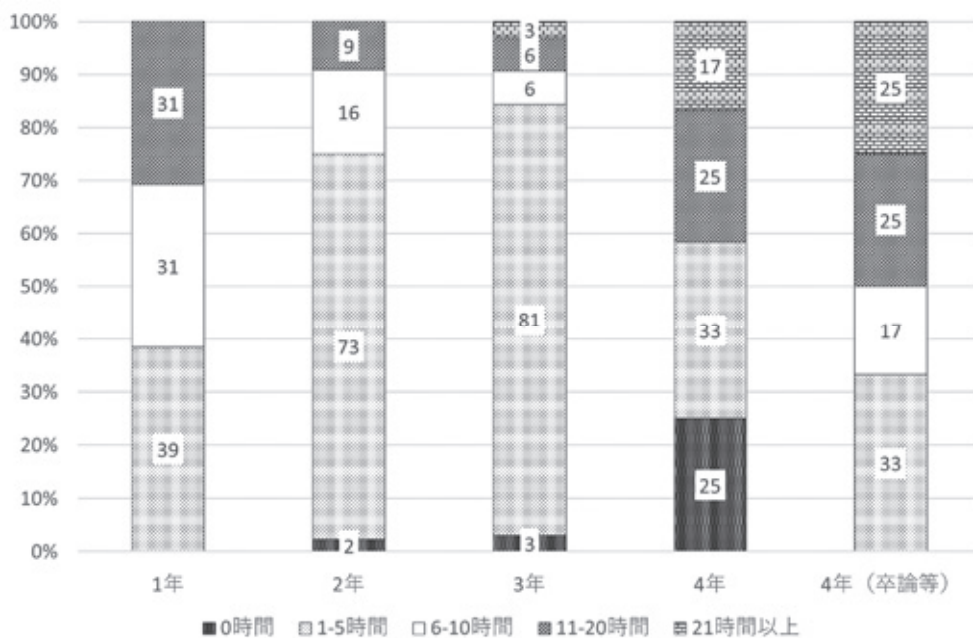


図 4-5 授業外学習時間（多文化社会学部/学年別）

表 4-1 授業に対する取り組みと授業外学習時間

(%)

		必要な予習・復習はする			
		1-2年		3-4年	
		×	○	×	○
5時間以下		72.7	58.3	88.0	63.2
6時間以上		27.3	41.7	12.0	36.8
		先生に質問・相談			
		1-2年		3-4年	
		×	○	×	○
5時間以下		76.3	47.4	96.7	35.7
6時間以上		27.3	52.6	3.3	64.3

習はした上で授業にのぞんでいる」に対して肯定的な回答の割合が減少していたことと呼応する結果である。ただし4年生になるとこの傾向は一変し、「6時間以上」の割合が大幅に増加する。なお、「0時間」の割合も同時に増えているが、4年次では通常の授業科目を取り終えた学生とそうでない学生がいることが、その背景の1つとして挙げられる。また、教員に質問したり必要な予復習を行ったりする割合が卒業研究を行う4年生では増加しており、それを反映して4年生では、卒論等に多くの時間を費やすようになっている。4年次の学習行動は、1-3年次までとは明らかに異なっている。

授業に対する取り組みと授業外学習時間との関係も確認しておきたい。表4-1は、「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」、「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」に対する回答が、授業外学習時間を左右しているかを検討したものである。なお学年は1-2年と3-4年の2分類として考察している。授業への積極的な取り組みを示すこの2項目と、授業外学習時間の間には明確な関係が認められる。「必要な予習・復習はした上で授業にのぞんでいる」は、肯定的回答者が否定的回答者より授業外学習時間が「6時間以上」の者が1-2年生で14ポイント、3-4年生で25ポイント多い。「先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている」についても、「6時間以上」と回答した割合が、1-2年生で25ポイント、3-4年生ではやや極端であるが61ポイント多い。

社会・経済・政治といった世の中に対する関心や実践という視点からも、学習意欲と学習態度について検討しておく(図4-6)。「社会、経済や政治の問題について友人と議論する」については、4割~6割の学生が行っており、1年生と4年生で高い値となっている。「毎日、新聞やニュースを読んでいる」は、1年生では25%だが学年が上がるにつれて増加し、4年生では50%の学生が行っている。「地域や国で何が起きているか把握しようとしている」は、他の2項目よりもとも行っている割合が高く、特に1年生で高い値を示している。1コースを除き2年次にコース選択が行われるが、それに向けた学習のために1年次では高い値を示すのか、回答者数が少ないこともあって回答者特性によるものなのかは、さらに検討を要する。

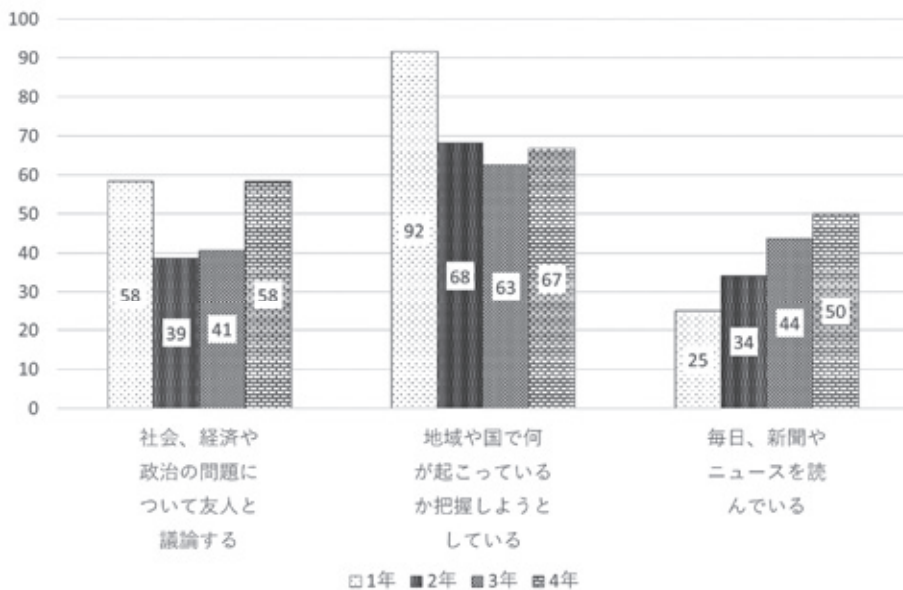


図 4-6 社会・経済・政治に対する関心

3. 授業期待と重視する学び

図 4-7 は、授業内容に対する必要性の認識を学年別にみたものである。「語学力を身につける授業」、「地域の現状や課題を知り理解する授業」、「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」の 3 項目は、特に 1 年生で必要性の認識が高い。1 年次には短期留学を行うこととなっており、またフィールドにおけるリサーチスキルや多文化社会に対する学びの重視という、多文化社会学部のプログラム特性が入学時の 1 年生に対してよく理解されている結果を示すものと考えられる。また卒業研究を行う 4 年次で、専門に対する知識・理解や外国の状況に対する必要性が再び高まる傾向にある。他方で、1 年次の 3 項目の高さを除けば、他の「特定の専門の知識・理解を深める授業」、「様々な専門の知識・理解を深める授業」、「方法論やスキルを修得する授業」を含め、学年による相違はあるものの、何れも 4 割から 5 割が「非常に必要」と考えている（「地域の現状や課題を知り理解する授業」はやや低め）。その意味では、6 項目の必要性に関し明白な比重の相違があるわけではない。

表 4-2 は上記の 6 項目の経験状況を尋ねた結果である。引き続き、学年別の異同の解釈は留保付きだが、短期留学を控える 1 年生では「語学力を身につける授業」、「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」が「よくあった」とする回答割合が高い。また、この 2 項目は学年を問わず「よくあった」と回答する割合が高めである。次に、「方法論やスキルを修得する授業」、「地域の現状や課題を知り理解する授業」も 1 年生で「よくあった」とい

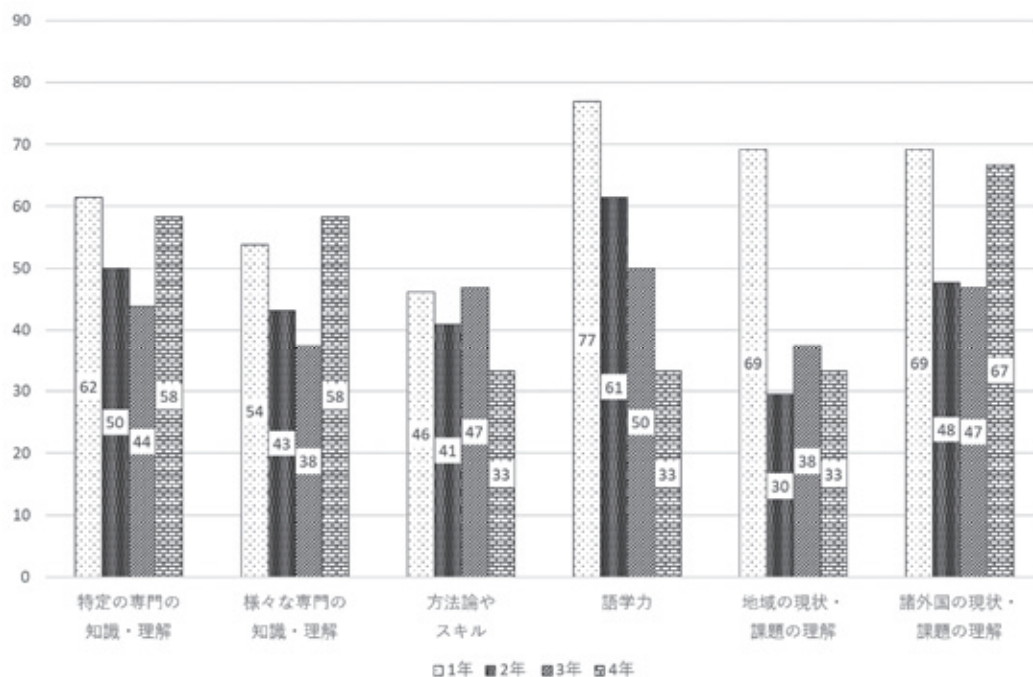


図 4-7 授業内容に対する期待（「非常に必要」）

表 4-2 実際に経験した授業内容（「よくあった」）

	(%)			
	1年	2年	3年	4年
特定の専門の知識理解	38.5	25.0	12.5	36.4
様々な専門の知識理解	38.5	31.8	18.8	54.5
方法論やスキル	23.1	9.1	6.3	9.1
語学力	53.8	31.8	43.8	36.4
地域の現状や課題	38.5	15.9	21.9	0.0
諸外国の現状や課題	61.5	35.4	50.0	63.6

う回答者が多い。「特定の専門の知識・理解を深める授業」、「様々な専門の知識・理解を深める授業」は、1年生と4年生で高いU字型になっており、先に見た必要性に対する認識と同様の傾向にある。なお、今回は残念ながら検討が及んでいないが、多文化社会学部では人文から社会分野まで多様なコースが用意されており、これまでみてきた全体傾向には所属するコースごとの特徴も反映されている可能性がある。

図 4-8 は自身が重視する学びを尋ねた結果を示したものである。今回の3学部に通することだが、地域や諸外国に対する理解への期待だけでなく、「地域の現場で実際に見聞きする経験」、「諸外国に行って実際に見聞きする経験」という、経験面も併せて重視されて

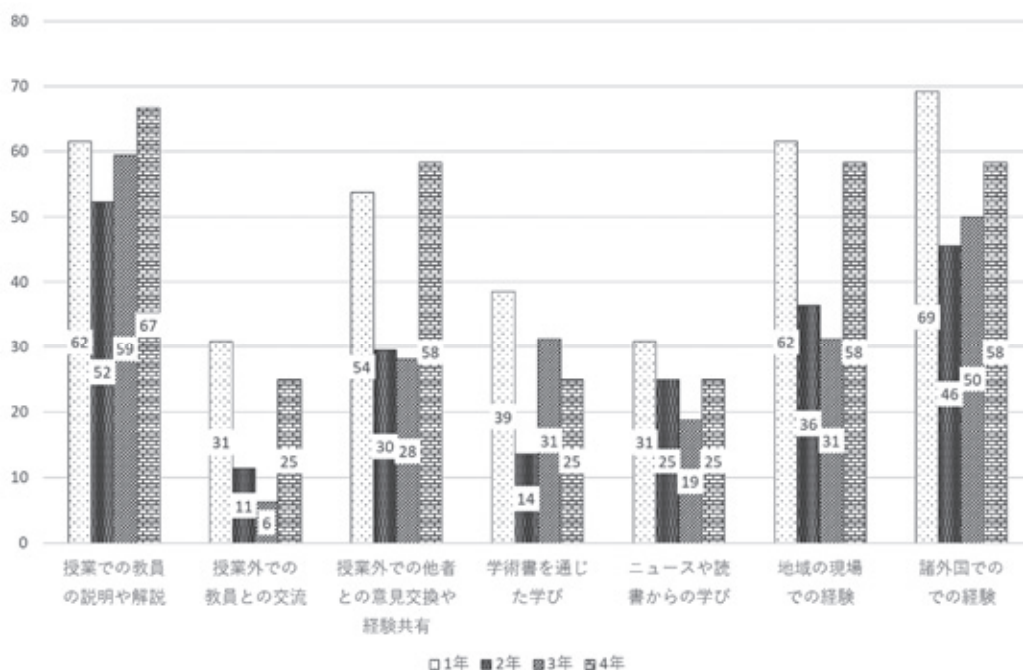


図 4-8 重視している学び方（「とても重要」）

いる。「授業内での教員の説明や解説」の重視度も同様に高く、学年による相違も小さい。学年間の差はあるものの、「授業外での教員との交流」、「教科書や論文などの学術書からの学び」、「ニュースや授業とは関係ない読書からの学び」に対する重視度が相対的にみて低い点も、今回扱った 3 学部に通じた傾向である。地域や諸外国に対する理解・経験に対する期待や重視は、多文化社会学部が目指す教育特性を反映した結果といえるが、授業外での教員との交流や学術書からの学びという、個人で自立的・主体的に行う学びをどう向上させていくかも、1つの重要な要素といえる。

4. 教育経験の意義とインパクト

表 4-3 は、12 項目についてこれまでの授業経験の役立ち度を 5 段階で尋ねた設問に対して因子分析を行った（バリマックス回転後）結果である。これまでみてきた山口大学国際総合科学部、福井大学の国際地域学部と異なり、3つの因子が抽出された。第1因子は5つの項目からなり【知の理解・分析・統合】因子、第2因子は4つの項目からなり【多様性・文脈性理解】因子と名付けることとした。そして第3因子は残りの3つの項目からなり【市民社会的関心・行動】因子と命名した。これら3つの因子得点を算出し、学年別の平均値

表 4-3 授業経験の役立ち度の因子分析結果

	知識の統合や応用	分析力	学問理解	他者視点の考慮	教員との交流	異なる人種・文化等の理解	異なる価値や考えの人の理解	国や地域課題の理解	チームの一員として活動	市民的活動	社会問題への関心	地域社会との交流
第1因子	0.85	0.81	0.72	0.62	0.47	0.26	0.30	0.16	0.36	0.03	0.29	0.52
第2因子	0.19	0.34	0.23	0.55	0.26	0.87	0.86	0.73	0.55	0.01	0.40	0.14
第3因子	0.20	0.03	0.18	0.03	0.34	0.14	-0.03	0.46	0.25	0.80	0.59	0.55

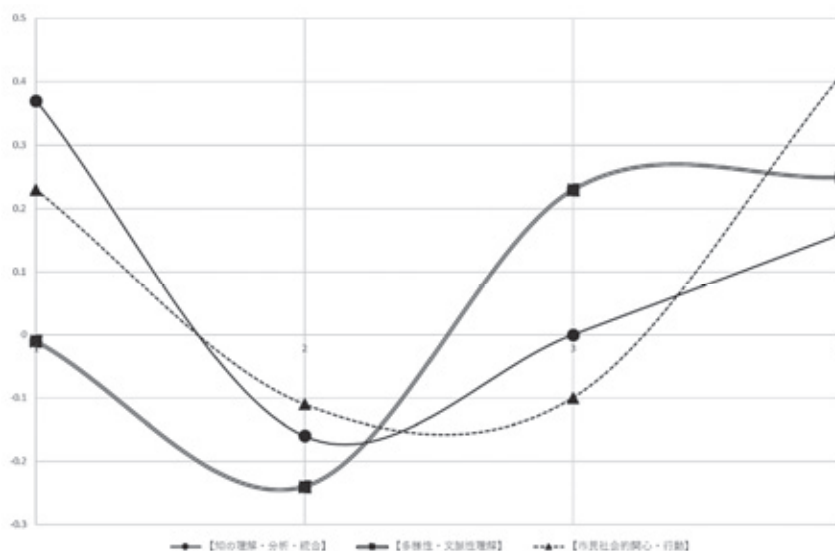


図 4-9 授業経験の役立ち度（学年による変化）

をプロットしたものが図 4-9 である。

学年別の比較には回答者が同一でない点や回答者の絶対数の点で留意が要るものの、まずは 3 つの因子の順位に着目する。1 年次は【知の理解・分析・統合】→【市民社会的関心・行動】→【多様性・文脈性理解】の順となっているが、この順序が学年によって変動する。2 年次は 3 者の相違が小さいが、3 年次では【多様性・文脈性理解】→【知の理解・分析・統合】→【市民社会的関心・行動】、4 年次では【市民社会的関心・行動】→【多様性・文脈性理解】→【知の理解・分析・統合】という順序となっている。この順序変動に対しては 2 つの解釈が可能である。1 つは当該学年に受けた教育の影響を強く反映している、もう 1 つはこれまでの学びの集積としてトータルな判断を反映している、というものである。その何れかあるいはその両者であるかの検討・考察は、調査設計上のさらなる工夫だけでなく、教育提供者側の意図も含めて詰めた議論が必要である。次に平均値の値自体に着目

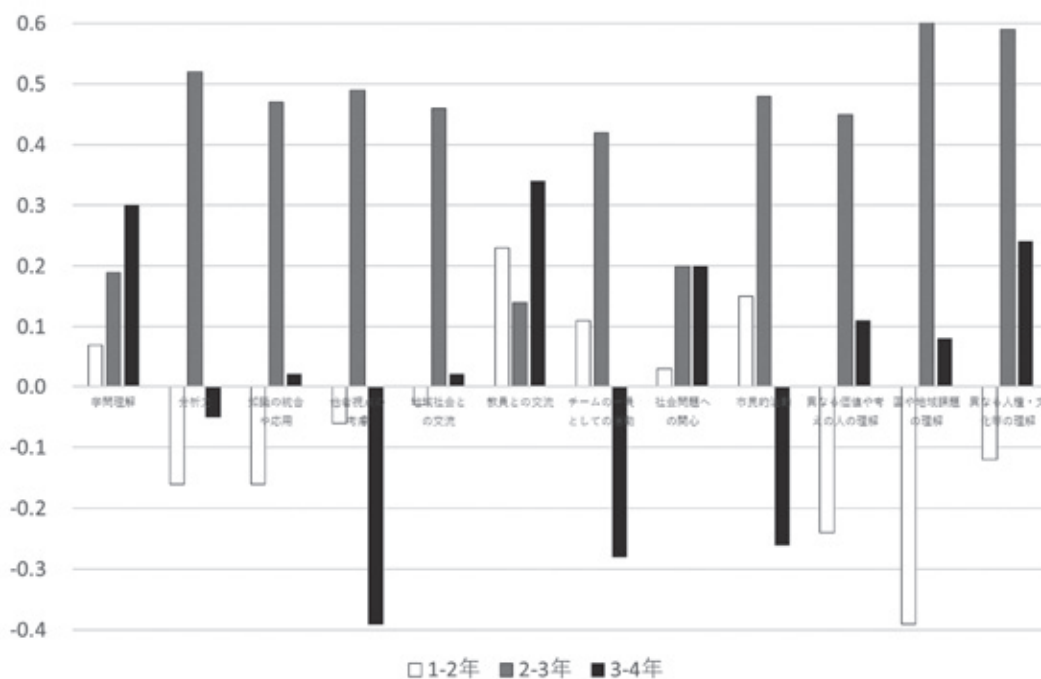


図 4-10 実力に対する自己評価の学年間変化

すると、1年次は相対的に高く、2年次に低下し、3年次で再び高くなり、4年次でさらに高くなるという変化が認められる。これに対する1つの解釈は、1年次は大学での初めての学びで様々なインパクトがあるが、2年次は大学での学びにも慣れてきていったん自身の受け止め方もリセットされ、こうした1-2年次の経験を踏まえて3-4年次にかけて、大学教育の意義が再認識・再構成されるというものである。大学での学びの意義は、必ずしも入学時から直線的に積み重なっていくのではなく、これまでの自身の考えや価値観をいったんリセットすることにもあると考えるならば、図 4-9 の学年間の変化は興味深い動きであるといえる。

次に、同じ12項目について自身の実力を尋ねた設問を用いて、学年による実力の伸びに関しても言及しておく。図 4-10 は、1-2年、2-3年、3-4年の間における実力の自己評価の変化をみたものである。同一回答者間の比較ではないし、1年生と4年生は回答者数の少なさから学年全体をうまく捉え切れていない可能性があるため、ここでは個々の事項ごとの解釈というよりは全体傾向についての整理と仮説の提示に徹したい。まず、1-2年次にマイナス評価に至り、2-3年次にプラスの評価に転じる項目があるという点は、図 4-9 で確認された動きと整合的である。次に、3-4年次においてもマイナス評価に転じている項目がある点についてである。1-2年次も3-4年次もプラスになっている項目もあり、学びの蓄積効

果が継続し実力評価も継続的に上昇する側面があることは否定できない。その一方で、学びが蓄積されたり新たな学びに触れたりすることで、実力に対する再認識が生じる、つまり実力を判断する自己の基準自体が変化することで、結果としてマイナス評価になることはあり得る。山口大学国際総合科学部の場合は4年生がチームによる課題解決学習であること、福井大学の国際地域学部は3年生までしか考察対象になっていないため、他の事例と比較考察を行うことが今回はできないが、実力の自己評価については以下の2点を指摘しておきたい。1つは、教育の効果分析として安易に使用することは避ける必要があるという点である。もう1つは、だからといって意味のない設問というわけではなく、上で示した仮説の検証も含め、在学中に学びに対する学生の受け止め方がどのように変容していくかを知る貴重な手がかりにもなるという点である。

最後に、地域や日本、そして諸外国の社会・経済・政治に対する関心の醸成と学習形態の寄与との関係を検討しておく(図4-11)。得点の算出方法は2章の図2-11と同様で、学年は1-2年と3-4年の2分類として考察している。まず留学の経験は特に諸外国の社会、経済、政治に対して評価が高い傾向にある。次に1-2年次では学内・教室での学びやフィールドでの学びも、地域、日本、そして諸外国の社会・経済・政治に対する関心の醸成に寄与している。また3-4年次になると、学内・教室での学びのインパクトは地域よりも日本そして諸外国の事情に対する関心で、逆にフィールドでの学びのインパクトは諸外国よりも日本そして地域の事情に対する関心で大きくなっている。学内・教室での学びやフィールドでの学びの学年間の変化は、基礎の幅広い学びからより専門的実践的学びに展開するというプログラム特性を反映したものともしえる。

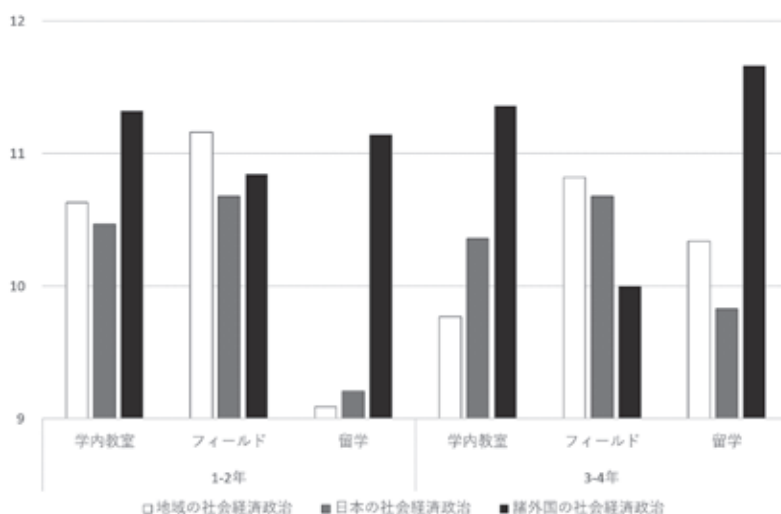


図4-11 地域・日本・諸外国への関心醸成に及ぼす学習経験

5. 小括

多文化社会学部では参加型授業の実践・導入が全国平均を超えて進み、また学生もそうした参加型授業にこれも全国平均を超えて積極的に取り組んでいる。他方で、授業外の学習時間を左右する予復習が必要な授業の経験はそれほど多くなく、必要な予復習を行うという学生も全国とほぼ同様の水準であった。その結果、授業に関連した授業外学習時間も全国値と同様の傾向を示していた。ただし、学年別にみていくと、以上の特徴は 1-3 年生には該当するものの、卒業研究が行われる 4 年生では様相が異なる。必要な予復習をしたり教員に質問したりする学生の割合も増え、授業外の学習時間や卒論等に費やす時間も長くなっている。学習時間については、1-3 年次までと 4 年次との異同をどう考え、4 年間全体の学びとしてどう位置づけていくかが改めて問われている。

授業への期待や重視する学びについては、学部のプログラム特性を反映し、語学や諸外国の状況に関する授業内容への期待が高く、とりわけそれは入学段階の 1 年次で顕著である。また学生が地域や諸外国の現状や課題の理解に留まらず、現場での経験も重視している点は、他の 2 学部調査でも確認された共通の傾向といえる。一方、2 年次から各コースへの所属となり、人文や社会の専門分野を重視した学びも提供されていることから、専門分野の学びに対する期待も同様に高くなっている。他の 2 学部調査もそうだが、学部が掲げるプログラムの特徴が、学生調査の結果にも反映されている。

教育経験の意義やインパクトについては、学年による回答者の特性が影響している可能性も否定できず仮説の域を出ないが、特に学年による変化にいくつか興味深い傾向が読み取れた。具体的には【知の理解・分析・統合】、【多様性・文脈性理解】、【市民社会的関心・行動】について、授業の役立ち度の順位が学年によって変動している点や、役立ち度の評価水準が 2 年次にかけていったん低下し、その後 3 年次～4 年次にかけて再び回復・上昇するという点である。この役立ち度の低下については単に課題とみなすのではなく、学びがよい意味でリセットされている可能性も考慮した解釈が必要である。また授業の役立ち度と実力に対する評価との間には対応関係も認められるが、特に実力評価に関しては、評価基準自体が変容している可能性も考慮した指標の扱いが求められる。また、学びの形態の影響については、諸外国に関わる事項に対しては留学のインパクトが大きかったが、教室・学内での学びやフィールドを通じた学びも、地域や日本の社会・経済・政治に対する関心の醸成に影響していた。なお学びの形態は、バランスがとれていること自体が重要というよりは、学部の目指す教育と学生の反応とが合致していることが肝要である。最後に前章までで繰り返し述べてきたように、座学と経験がどのように相互に関連しているかは今後の検証課題として残されている。

第5章 学生の諸経験等に関する3学部の特性

立石 慎治
(筑波大学)

1. 比較分析の枠組み

本章の目的は、これまで別個に記述されてきた3つの学部属する学生の諸経験等を整理し、それぞれの学部生が何によって特徴づけられるのかを示すことである。

序章での記述で既に自明なことかもしれないが、本アンケート調査は協力が得られた3つの大学・学部の学部生に参画してもらったものであり、国際系の学部からランダム・サンプリングしたわけでもなく、したがって母集団が明確なわけでもない。そのため、本章の分析結果から見えてきたことは、国際系の学部全般に通じる知見ではもちろんないことは冒頭で断っておきたい。

しかし、国際系の学部生の学修一般に妥当する知見を導くのは困難としても、既に前章までに行われてきたように、黎明期にあるこれらの学部での学修の在り方を描き出すこと、さらには、分野としては類似している3学部所属している学生の諸経験を整理したときに見えてくる特徴を整理しておくことは、今後類似の分野の学部が設置された折に当該学部の学生の学修状況等を見る際の視点を提供してくれるだろう。

そこで、本章では3学部の学部生の特徴を際立たせる指標を探索することに重きを置くこととする。この点を重視することから、本章は次節より以下の手順で分析を進める。まず、決定木分析を行い、3学部の学生を分類する際に有効な変数を探索する。次に、得られた変数に関して3学部の分布を記述し、その実態を示す。最後に、記述した実態から得られる示唆を提示する。なお、前章までは学部名で記述していたが、混同を避けるために、大学名で記載することを予めお断りしておく。

また、結果を示す前に断っておきたいのは、これから提示するのは、学生の反応のどういったところにその学部の学生らしさが現れるか、という点である。今回、決定木分析を採用した理由にもかかわるが、序章でも述べられているように、本章は「各学部の個性として、ある特有の回答を行う学生が存在するかを明らかにする」ことを重視している。「3学部のデータを一括して扱い、学習行動や学習成果のメカニズムを詳細に明らかにするアプローチ」を取ることも有益ではあるが、本研究で行われているようなプロセスで得られたデータを合算し、統計的に検定することは（できなくはないものの）各大学・学部のことを知る点ではあまり有益な知見は得られないだろう（「〇〇大学ダミーが統計的に有意」だ

と記すことは本章では避けることとしたい。)。これから記す結果も、各変数が別個に影響しているのではなく、ある側面における特徴のセットとして各大学・学部の学生を描く試みである。その意味では、ある変数が取った数値以上に、変数の組合せにこそその大学・学部の学生らしさが表れているものと解されたい。

2. 決定木分析による変数の探索

3 学部に学ぶ学部生をそれぞれよく分類する諸経験等の変数を探索するために、決定木分析を次のとおり行った。探索に使用した変数は、『大学での学びに関する調査』に含まれている変数のうち、今学期のコマ数 (Q1)、学期中の1週間の生活時間のうち「卒業研究・実験・卒論(該当者のみ)」(Q11c)、成績のうち優良可の割合 (Q13a, b, c) 及び学年 (Q14a) を除くすべての変数である(調査票を参照のこと。)。問7及び問8の一部の設問については、選択肢に「経験なし」が含まれているため、「未経験ダミー変数」として切り分け、新たに変数を作成した。

変数を削除した理由については、学年は重要な要素ではあるが、今回の調査においては、特定学部において特定学年の回答者がゼロとなっていることもあり、所属学部の分類を行う際の重要度が高く出てしまうため、除いている。また、卒業研究等及び今学期のコマ数は、言わずもがなではあるが、学年に強く関連するため、併せて除くこととした。レターグレードの割合については、欠損値となっているケースが特定大学に多いため除いた。なお、前章までで用いられた因子得点等は今回の分析には含めていない。分析に使用したのは、統計環境 R Ver 4.0.3 (R core team, 2020) であり、rpart Ver 4.1.15 (Therneau and Atkinson, 2019) 及び partykit Ver 1.2.10 (Hothorn and Zeileis, 2015) のパッケージである。

その結果が、下記に示す図 5-1 である(拡大版は章末に掲載。)。得られた変数と、それらの変数から解釈可能な分類ルールセットは次のとおりである。得られた変数に関して記述する場合は、図内に四角囲みで示されている数字を用いて、ノード+数字と示すため、対応する箇所を確認されたい。なお、図を見てわかるとおり、煩雑な分岐となっているため、以下では、各大学・学部に特長的なルールセットを中心に記述する。

末端のノードにどの大学・学部の学生が多いかは縦棒グラフによって確認できるが、そのノードに行きつくまでの変数とその変数で選ばれた選択肢の組合せが各ノードを特徴づけるルールセットであると解釈されたい。たとえば、ノード 14 を例に取るなら、ノード 14 は山口大学の学生がほとんどを占めているが、これはノード 1 (留学したかどうか) については留学の経験があり、ノード 13 (「グループワークなど、学生が参加する機会」) についてはよくあった以上の選択肢を選んでいることの双方を併せ持つのは山口大学の学生に多い、と解釈する。つまり、山口大学の学生の一部は、留学をして参加型の授業機会が豊富で

あると捉えることができる。以下、3つの大学・学部それぞれに学生の特徴を整理し、その特徴に至る中間ノードの番号と併せて記述する。

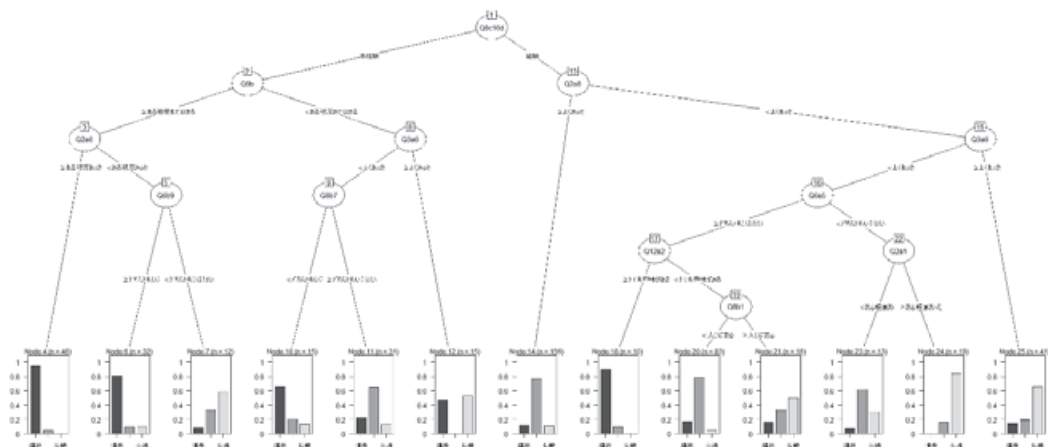


図 5-1 所属大学・学部を分類する決定木分析の結果

山口大学の学生に特徴的なのは、ノード 11、14、20、23 である。まず、留学経験がない層に着目すると、予習や復習はあまりしておらず (node2)、これまで「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」(node8) をあまり受けてこなかった場合、フィールドでの学びが「諸外国の社会事象に関心を持つ事」(node9) につながったと実感している (node11)。他方で、留学経験がある層では、「グループワークなど、学生が参加する機会」(node13) がある授業をこれまでによく受けてきている (node14)。授業での学生参加機会 (node13) がさほどなく、また「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」(node15) はさほど受けていない者だと、「地域社会と関わったり交流すること」(node 16) に関して大学の授業が役立っている実感がある。ただし、「公務員として働く (国内)」(node 17) 志向性がないときには、フィールドでの学びによって「地域の社会事象に関心を持つ」(node19) ことがあっても「ややある」に留まる学生が見受けられる (node20)。

以上を踏まえると、山口大学の学生を特徴づける点として、フィールドに出ることを通じて現場に触れ、社会事象への関心を伸ばしている様子が垣間見える。他方で、留学も経験しつつ、主体性がある程度求められる形態の授業によく参画もしていることは学生の経験世界からも確認でき、その点ではカリキュラムの意図どおりに学んでいるのが山口大学の学生の特徴のひとつとも言える。

福井大学の学生に特徴的なのは、ノード 4、6、10、12、18 である。このうち数量的にも多いのは 4、6 であるので、まずはこの 2 つのグループに着目すると、留学未経験 (node1) で、かつ、「必要な予習や復習をした上で授業にのぞんで」(node2) おり、「適切なコメン

トが付されて課題などの提出物が返却される」(node3) 授業を受けている (node4)。たとえそうした授業を受けていなかったとしても、「必要な予習や復習をした上で授業にのぞ」(node2)み「市民的活動(投票など)への参画意欲の向上」(node5)を実感している (node6)。他方で、少数にとどまるものの、既に留学経験があるノード 18 に着目すると、既に留学を経験している学生のなかには、これまでに受けた授業で「グループワークなど、学生が参加する機会がある」(node13)「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」(node15)内容の双方の機会を強くは認識しておらず、「地域社会と関わったり交流すること」(node16)に大学の授業が役立つ実感を持った、「公務員として働く(国内)」(node17) 将来展望を持った学生がいる (node18)。

以上を踏まえると、福井大学の学生を特徴づける点として、留学未経験層は予習・復習のうえで授業に熱心に取り組み、教員からフィードバックを受けるか、そうでなければ市民的活動への参画意欲の向上といった成長実感を得ていること、留学経験層には、「地域社会と関わったり交流すること」に大学の授業が役立つ実感を持った、「公務員として働く(国内)」 将来展望を持った学生がいることを挙げるができる。

長崎大学の学生に特徴的なのは、ノード 7、12、18、24、25 である。このうち数量的にも多いのは 24、25 であるので、この 2 つのグループに着目すると、留学経験があるとき、これまでに「グループワークなど、学生が参加する機会がある」(node13) 授業をそこまで受けてはいないが、「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」(node15) はよく受けている (ノード 25)。「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」(node 15) をよく受けていなかったとしても、「地域社会と関わったり交流すること」に関して大学の授業が役立っている実感があり、かつ、フィールドでの学びによって「地域の社会事象に関心を持つ事」があると認識している (node24)。

以上を踏まえると、長崎大学の学生を特徴づける点として、参加型の授業を受けているというよりも、諸外国の事情等を学んでいることをより認識していること、諸外国の事情等を学んでいるという実感があまりなかったとしても、地域社会との交流について授業で学んでおり、かつ、実際にフィールドに出ることで地域の社会事象への関心を高めていることが挙げられる。

3. クロス分析の結果と可視化

以上で、3 学部の学生を分ける変数を探索し、分類するルールセットから 3 学部の学生の特徴のうち主たるものを記述したが、本節では念のため探索で得られた変数と所属大学・学部変数のクロス分析を行い得られた縦棒グラフを記すこととする。なお、各グラフの基となったクロス分析については、煩雑になるのを避けるため検定統計量等を本文からは全て割愛しているが、「統計的に有意」と述べている場合はすべて 5%水準を基準としている。

まず示したいのは、「これまでに受けた授業の経験」及び「これまでに受けた授業の内容」に関する変数である。もちろん、これは提供したカリキュラムをそのまま記述するわけではなく、学生の履修行動や記憶に依存しているため、学生から見た授業経験であることを断っておきたい。この前提を確認しつつ、授業の経験や内容についてまとめた図 5-2 を見ると、「提出物が返却される」経験は福井大・山口大の学生が実感する傾向にある。また、「グループワークなど、学生が参加する機会」は3大学に共通して経験していることだが、とりわけ山口大の学生は「よくあった」と答える者が多いように見受けられる。他方で、「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」内容については、長崎大の学生が「よくあった」と回答している。山口大・福井大で教室内外で対話的な教育活動が展開され、長崎大では諸外国のことを知る点に重点が置かれているのは、誤解を恐れなければ、第1章で示された3学部の共通点である「国際コミュニケーションの重視」については山口大・福井大で「コミュニケーション」のほうに、長崎大では「国際」のほうに、学生はより反応しているということかもしれない。なお、「授業内容に興味をわくように工夫されている」は、変数単体でクロス分析を行うと統計的な有意差は確認できない。留学経験やこれまで受けた授業の内容といった変数の組合せのなかで立ち現れてくる、学生の「違い」である。

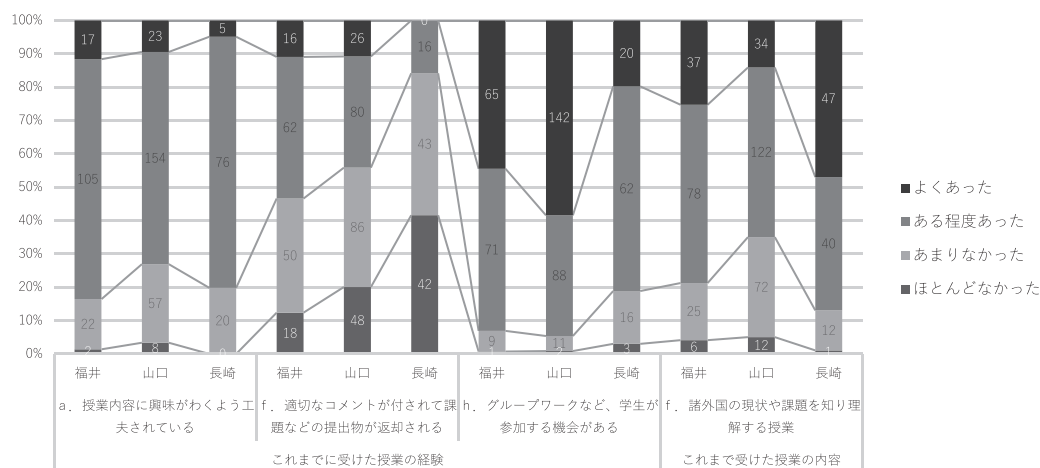


図 5-2 これまでに受けた授業の経験と内容

続けて、「大学の授業が役立っている」実感や「自分の実力」の程度に関する質問への回答結果を確認すると、「地域社会と関わったり交流すること」についてはフィールドでの学びが重視される福井大・山口大の学生で役立つ実感があることがわかる。なお、「市民的活動（投票など）への参画意欲の向上」も、これ単体では統計的な有意差を確認できない。

「適切なコメントが付される」授業の経験等との組合せのなかで立ち現れるものとなっている。

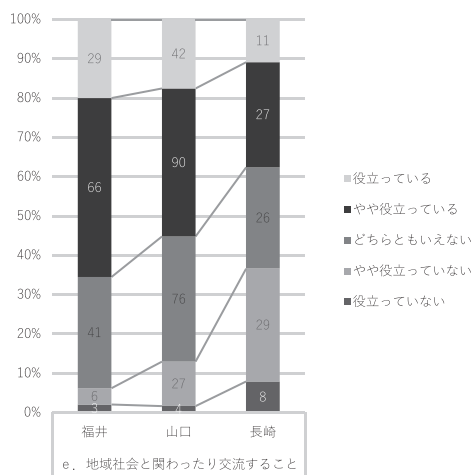


図 5-3 大学の授業が役立っている程度

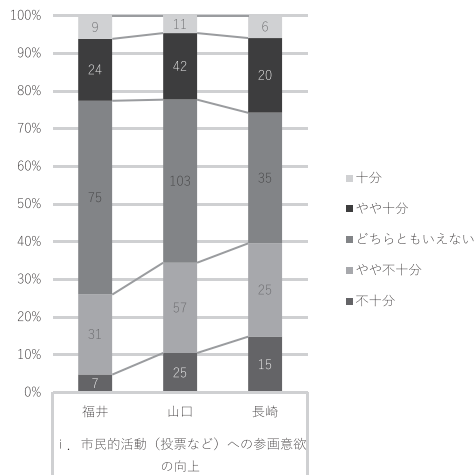


図 5-4 自分の実力の程度

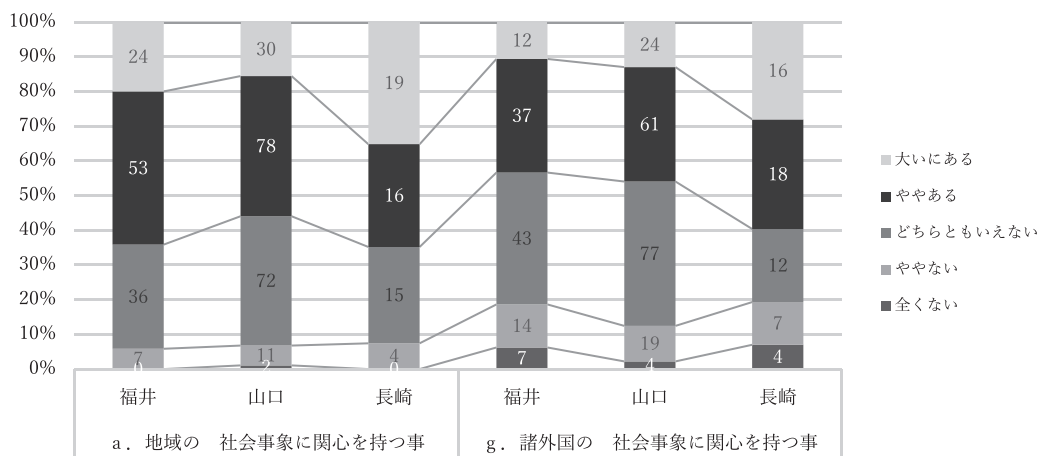


図 5-5 フィールドでの学びによる自身への影響

次にフィールドでの学びによる自身の影響について確認すると、「諸外国の社会事象に関心を持つ事」は長崎大の学生でよく実感されている。授業内容で確認したとおりだが、本調査に協力してくれた学生は「諸外国の現状や課題を知り理解する授業」がよくあったと認識していることと整合的な結果であろう。なお、「地域の社会事象に関心を持つ事」につ

いては、統計的な有意差は確認できない。

授業に対しての取組を確認すると、「必要な予習や復習をした上で授業にのぞんでいる」のは福井大の学生に多くみられることが見て取れる²⁾。また、同時に国内の「公務員として働く」ことに興味を持っているのも福井大の学生に多いように見受けられる。第1章で確認した「地域創生アプローチ」によるものと推察したいところだが、決定木分析の結果に立ち戻れば、留学経験がある学生のほうで分岐として立ち現れる変数となっている。推察の域を出ないが、むしろ諸外国の／での学修が進んだことによって国内の公的機関で働くことに価値を見出したのかもしれない。

最後に、留学経験については図5-8のとおりであった。

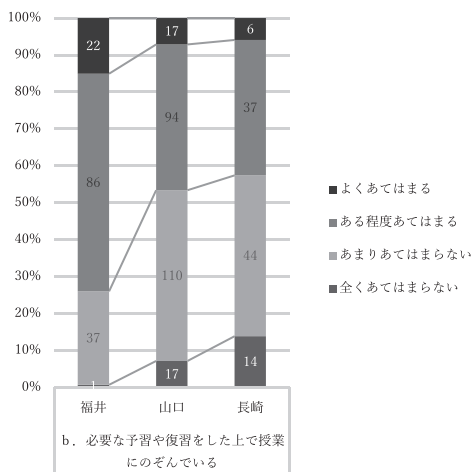


図 5-6 授業に対しての取り組み

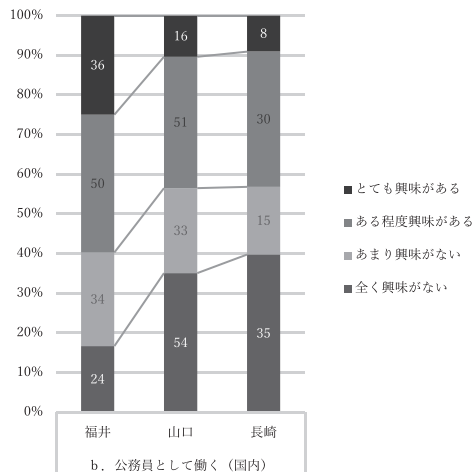


図 5-7 将来の展望

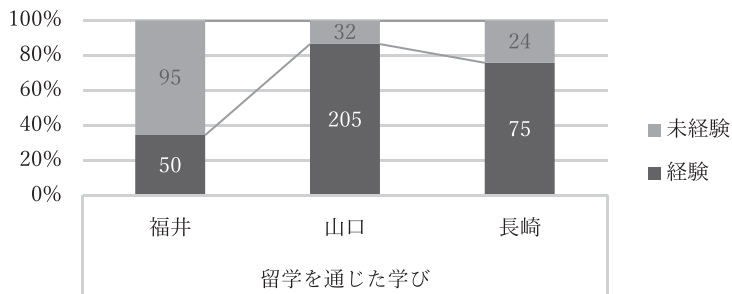


図 5-8 留学経験

4. 小括

本章冒頭でも確認したとおり、本章（ひいては本叢書）で確認できるのは、国際系学部一般に通じるのではなく、むしろ3つの学部の学生の認識等に迫った時にどういった点に違いがみられるか、である。したがって、本章での記述は3学部のなかで比較した場合の相対的な見え方であり、どのような点に当該学部の学生“らしさ”が現れるかを確認してきたにすぎない。ある特徴を記述する際に名前が挙がらなかった学部の学生にそうした特徴が全く見られないことを意味しているわけでは決してない。たとえば、前章までで確認した全国調査と比較した結果に立ち戻れば、いずれの学部の学生も全国平均より授業に対して積極的に取り組んでいることは敢えてここで再確認しておきたい。

その上で述べておきたいのは、言わずもがなかもしれないが、これらの国際系3学部の学生が認識する諸経験の総体にとって、留学経験は大いに影響がある点である。留学経験を通じた学びに関する変数から作成したダミー変数は、留学経験をしたかしなかったかを純粋に表すが、このダミー変数がまず決定木の根元に表れる点は示唆的であろう。同じ学部の学生であっても留学経験の有無によって異なる集団に分けられるということは翻って留学経験のインパクトの大きさを物語っているところでは理解したい。

こうした理解が許されるなら、国際コミュニケーションの重視という3学部が共通して重視する点は、見事に学生の学修経験認識に反映していると言って差し支えないだろう。この点を踏まえたうえで、知識の蓄積や参加型授業の重視、コメント等によるフィードバックといった、各学部がそれぞれに重視していると目される点も学生には実感・認識されるという点で、学部間の相違も学生の認識には立ち現れていると取れる結果であった。

最後に2点触れておきたい。ひとつは、以上のとおり各学部の意図に学生はよく反応しているわけであるが、他方で、ある学部の学生によくみられる特徴群が他の学部の学生に見られないかという点とそうではない点である。長崎大学の学生によく見られる特徴のセットを持った山口大学の学生や福井大学の学生もおり、また、その逆もあるということである。これは何を含意するかといえ、当該学部の学生に多くみられる学修行動や志向性を尊重しながら教育改善することは極めて重要であるのと同時に、多様性への目配りも相応に重要になるということであろう³⁾。

もうひとつは、「フィールドでの学び」が持つ影響についてである。学生が教示文中のフィールドをどのように解釈して回答したかは定かでないものの、留学という大きな経験に対して「フィールドでの学び」は決定木分析の結果のなかでは条件付きであることが多く、その正負の方向性も一定しない。もしこのフィールドが大学・学部を取り巻く地域を指していると認識して回答しているのであれば、教室以上に真正性の高い学修環境であり、留学以上に身近な学修環境であるのが「フィールド」のはずである。本章では迫ることができなかったが、こうした国際系学部での学修経験における「フィールドでの学び」の位置

づけの更なる探究が今後の課題となろう。

【注】

- 1) 学年ごとの今学期のコマ数の平均値を確認すると、1年生が15コマ、2年生が13コマ、3年生が11コマ、4年生が2コマとなっている（念のために申し添えると、統計的に有意な結果である。 $F(3, 448)=157.49$, $p=.00$, $\eta^2=.51$ ）。
- 2) ただし、本章では割愛した学年変数を組み合わせると、同じ福井大の学生のなかでも異なる学習経験をしていることは本叢書第3章を参照されたい。
- 3) もしかすれば、こうした3学部間での学生交流をうまく設計できれば、更なる教育効果等が見込めるかもしれない。

【参考文献】

- Hothorn, Torsten and Zeileis, Achim, (2015). partykit: A Modular Toolkit for Recursive Partytioning in R. Journal of Machine Learning Research, 16, 3905-3909. URL <https://jmlr.org/papers/v16/hothorn15a.html>
- R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Therneau, Terry and Atkinson, Beth, (2019). rpart: Recursive Partitioning and Regression Trees. R package version 4.1-15. <https://CRAN.R-project.org/package=rpart>

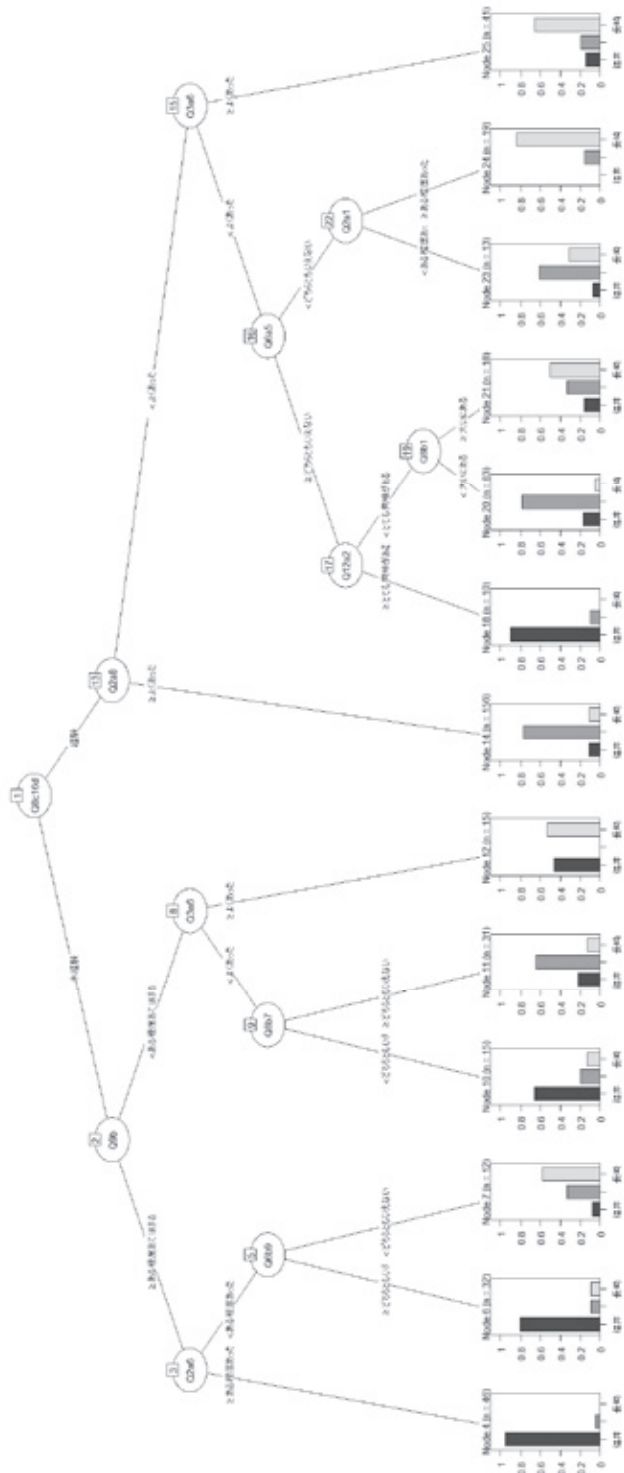


図 5-1 所属大学・学部を分類する決定木分析の結果（拡大版）

第6章 教員の認識

立石 慎治
(筑波大学)

1. 課題の設定とデータ

本章の目的は、本叢書で取り上げた3学部に所属する教員を対象としたアンケート調査の結果を示し、前章までで示してきた学生の学習の実態を解釈する際の補助線を供することにある。

本章で取り上げる教員対象アンケート調査(『大学での教育と学生の学びに関する調査』)は、本研究に協力を得た3学部に属する教員を対象に、2020年1月～2月の期間で実施したものである¹⁾。回収数及び有効回答数はいずれも44である。前章でも指摘したとおり、必ずしも国際系学部一般が母集団として想定されているわけではないうえに、学生対象調査と異なり、分類をするにも1学部あたりの人数が少ないことにも鑑みて、本章では3学部ごとの数値を示すことはせず、合算して扱う(したがって、学部ごとの回答率等も示すことはしない)。

なお、以下では調査票にある設問全てについて記述することはせず、一部の設問の度数分布やクロス表を確認するにとどまる。割愛した設問への回答状況については、参考資料を参照してほしい。

2. 属性

今回のアンケート調査への協力者の属性は次のとおりである。

今回の調査協力者の専門分野は人文科学が多くを占めている。また、法学・政治学や社会学・心理学、経済学・経営学といった、いわゆる社会科学分野も多数を占めるため、以下で示す結果は人文科学及び社会科学の教員の考えを強く反映した回答だと理解されたい。

職階は、講師・准教授層と教授がおよそ半数ずつという結果である。

留学も、およそ半数が留学経験ありと答えている。

他組織での勤務経験を見ると、ないとする回答は極めて少ない。多くは他大学の経験があるとの回答だが、企業官庁や研究所の勤務経験を持つものも一定程度含まれている。

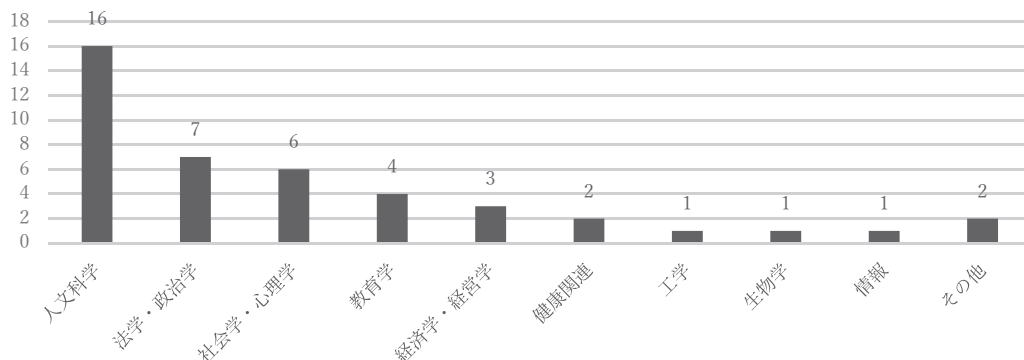


図 6-1 専門分野

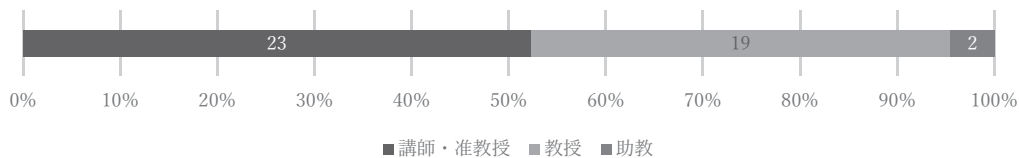


図 6-2 職階

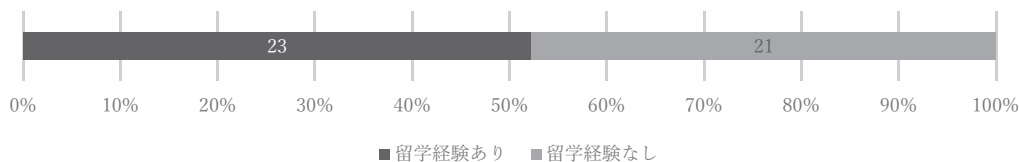


図 6-3 留学経験

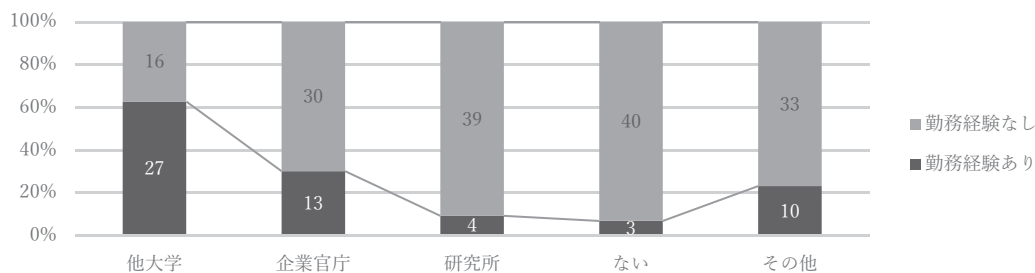


図 6-4 他の組織での勤務経験（複数回答可）

3. 教育活動の状況

2019 年度後期に学部での教育活動に費やした時間の分布を見ると、90 分授業想定で 4 コマから 8 コマ、その準備に 1~12 時間というのが多くの教員の時間の使い方のように見受けられる。なお、宿題や試験の採点は、大多数は 1~4 時間と回答しているが、中には 17~20 時間と回答している者もあり、前章までの学生調査で出てきた「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」の問いによくあったとの回答が見られたこととも平仄が合っていることが確認できる。3 学部の学生とも「授業外での教員との交流」はさほど重視しているわけではなかったのと、こちらも平仄が合うように、授業外の学習指導について大多数は 1~4 時間と回答している。ただし、こちらも宿題や試験の採点に同じくかなりの時間を割いている教員の存在が見て取れ、授業内外での指導に注力している様子が窺える。

表 6-1 学部での教育関連活動に費やす時間（1 週間あたり）（人）

	0 時間	1-4 時間	5-8 時間	9-12 時間	13-16 時間	17-20 時間	21-30 時間	31 時間以上
授業準備		12	11	12	4	3		
授業		4	14	18	3	2		1
宿題や試験の採点	1	27	8	4		1		
授業外の学習指導	2	23	9	4	1	1		

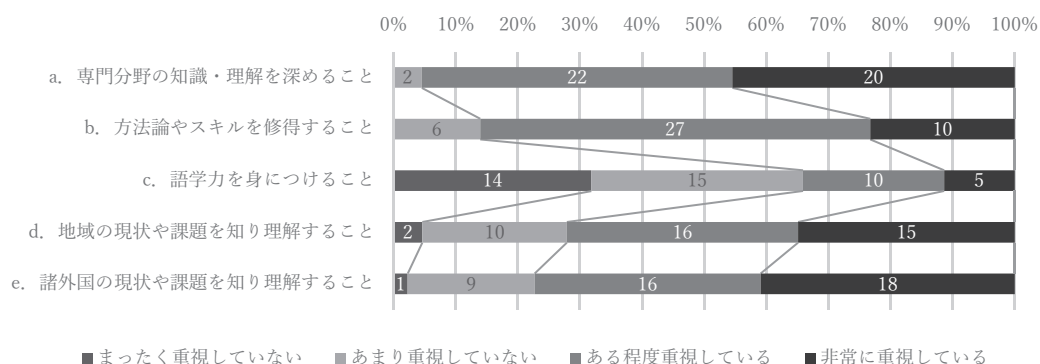


図 6-5 学部で担当している代表的な授業での重視している点

続いて、学部で担当している代表的な授業において重視している点についての回答の分布状況を確認すると、国際系学部ならではの傾向が垣間見える。「まったく重視していない」

の回答に注目すれば、「まったく重視していない」と回答したのがゼロだったのは、「専門分野の知識・理解を深めること」と「方法論やスキルを修得すること」であり、ディシプリンに則ってトレーニングを受けてきた大学教員らしい分布と解釈できる。他方で、「非常に重視している」に転じてみると、「非常に重視している」を選んだのが最多だったのはやはり「専門分野の知識・理解を深めること」であったが、次にくるのは「諸外国の現状や課題を知り理解すること」「地域の現状や課題を知り理解すること」であり、対象理解に係ることが選ばれている。当該学部着任以前からそうした点に重点を置いて教育活動を行っていたのか、学部の特質を受けて教育活動の重点が変わったのかはこの調査からは知る由もないが、学生調査の回答状況を見ても、こうしたポイントに教員が教育活動上の重点を置いていることが学生の学習にも何かしらのかたちで影響している可能性が窺える。なお、ツールである語学力については重点を置く層と相対的に重点を置いていない層とに分かれていることも見て取れる。

表 6-2 想定する学生の学修時間と実際の学習時間

		実際の学習時間						合計
		していない	30分程度	30分以上・ 1時間未満	1時間以上・ 2時間未満	2時間以上・ 3時間未満	3時間以上	
想定学習時間	想定していない	2	1	0	0	0	0	3
	30分程度	2	3	0	0	0	0	5
	30分以上・1時間未満	3	10	4	0	0	0	17
	1時間以上・2時間未満	1	0	8	5	0	0	14
	2時間以上・3時間未満	0	1	1	1	1	0	4
	3時間以上	0	0	0	1	0	0	1
	合計	8	15	13	7	1	0	44

上記の設問の回答の際に想定してもらった「代表的な授業」において、教員側が想定している予習・復習時間と、実際に学生が行っていると目される学習時間とをクロス分析した表が表 6-2 である。網掛けした対角のセルは、想定と実際が合致しているケースだが、表全体を見てわかるように、この対角の左下に多くのケースは分布している。つまり、想定よりかは下回ると受け止めている。

なお、「代表的な授業」において行っている教育活動上の工夫とその有効性認識について尋ねているので、これをクロス分析した結果が以下の一連の表である。紙幅の関係で、学生調査との関連に鑑み、「授業内容に興味をわくような工夫」「コメントをつけて課題など

の提出物を返却する」「グループワークなど、学生が参加する機会をつくる」の3点のみを取り上げる。

「授業内容に興味がわくような工夫」については、有効性を認識していない者は極めて少ない。が、工夫と併せて見たとき、「力を入れている」にもかかわらず「ある程度有効」に留まるケースが実は最多であり、半数近い。教員側の片思いの状況にある様子が窺える。

表 6-3 「授業内容に興味がわくような工夫」の実施状況と有効性認識

		授業内容に興味がわくような工夫（効果）			
		有効ではない	ある程度有効	非常に有効	合計
授業内容に興味 がわくような工 夫（実施）	行っていない	0	0	0	0
	ある程度	1	8	2	11
	力を入れている	0	18	13	31
	合計	1	26	15	42

表 6-4 「コメントをつけて課題などの提出物を返却する」の実施状況と有効性認識

		コメントをつけて課題などの提出物を返却する（効果）			
		有効ではない	ある程度有効	非常に有効	合計
コメントをつけて 課題などの提出物 を返却する（実 施）	行っていない	4	7	2	13
	ある程度	0	13	3	16
	力を入れている	0	4	5	9
	合計	4	24	10	38

表 6-5 「グループワークなど、学生が参加する機会をつくる」の実施状況と有効性認識

		グループワークなど、学生が参加する機会をつくる（効果）			
		有効ではない	ある程度有効	非常に有効	合計
グループワーク など、学生が参 加する機会をつ くる（実施）	行っていない	5	1	0	6
	ある程度	0	15	4	19
	力を入れている	0	4	11	15
	合計	5	20	15	40

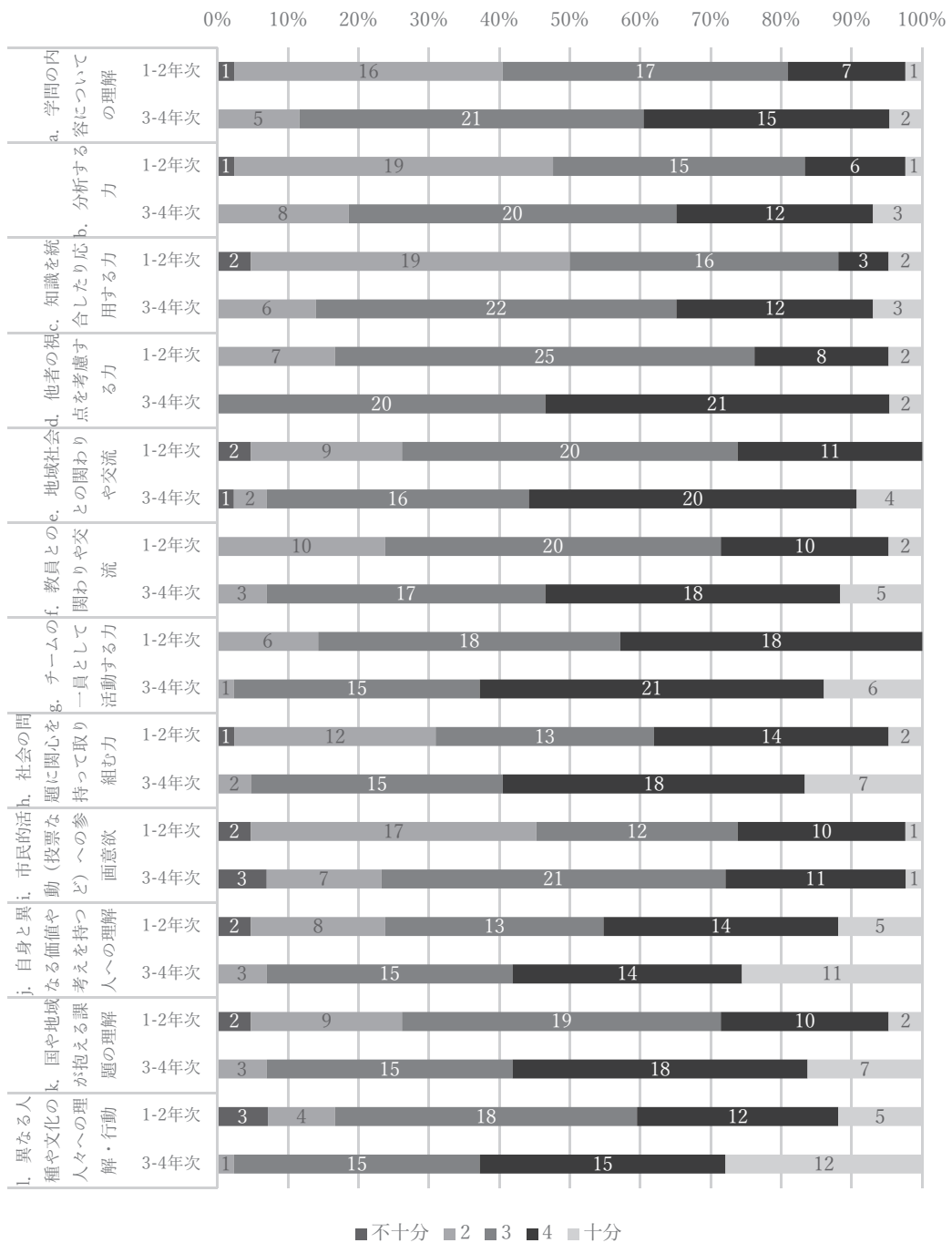


図 6-6 学生の実力 (1-2 年生、3-4 年生別)

「コメントをつけて課題などの提出物を返却する」については、行っていないケースに着目したい。行っておらず、有効ではないと認識しているケースは、そうした信念のもとに実施していないものと推察されるが、他方で、有効性を認識しつつも「行っていない」と回答しているケースも相当程度見受けられる（13人中9人）。前章の決定木分析の結果を再度確認すると、コメントが返されることは、まだ留学経験がない学生にとっては大きなインパクトを持つものであることが窺える。このことに鑑みると、本データから確たることを言うのは避けるべきだが、今後の検討事項として、各教員の働き方との関連で、コメント等を付して返却したくてもできない状況にあるケースがどれくらいあるか等を確認することも一考の余地がある²⁾。

「グループワークなど、学生が参加する機会をつくる」については、表中の対角にケースが分布しており、実施度合いと有効性の実感が連関していることが見て取れる。実施状況も有効性認識も双方が一定程度あることを考えると、グループワークの実施そのものよりも、そのグループワークでなされる経験の質的な側面に目を向けるべきなのかもしれない。

4. カリキュラム

学生の実力の伸びをどのように捉えているかについて、1・2年生、3・4年生で分けて回答してもらった結果の分布を可視化したものが図6-6である。

一見してわかるように、基本的にすべての設問に関して、上級生である3・4年生のほうで肯定的な回答が多い傾向にある³⁾。

このように教員の目から見ても、学生の成長が窺える状況であるが、他方で、カリキュラムそのものに対する教員の評価を確認すると、興味深い結果が得られている。カリキュラムの密度・学修量（図6-7）とカリキュラムの体系性と幅広さ（図6-8）を併せて確認すると、カリキュラムの密度・学修量は多いと認識している教員が大半であり、これと軌を一にして幅広さも十分あるとする教員も多い。ところが、体系性については一転して「あまりない」という回答が多くなっている。留学⁴⁾やフィールドワークは適切に実施され（図6-9, 10）、効果もある（図6-8）との認識であることと併せて考えると、カリキュラムがもたらす学生の成長は十分にあるものの、総じて経験主義に寄っていると認識している様子が窺える。もちろん、学習者が自身の経験を自ら統合しないカリキュラムなどありえないが、各学部が完成年度を迎え、次のカリキュラム像を模索する際にこの体系性をめぐってどのように考えるかは学生へのインパクトを左右するポイントのひとつと思われる。

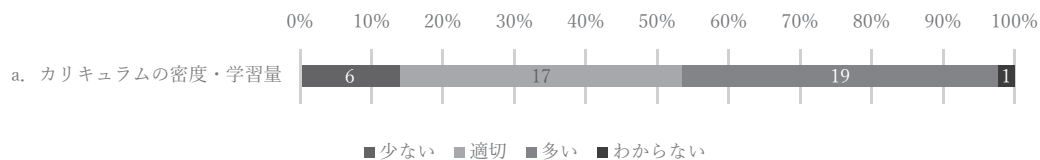


図 6-7 カリキュラムの密度等

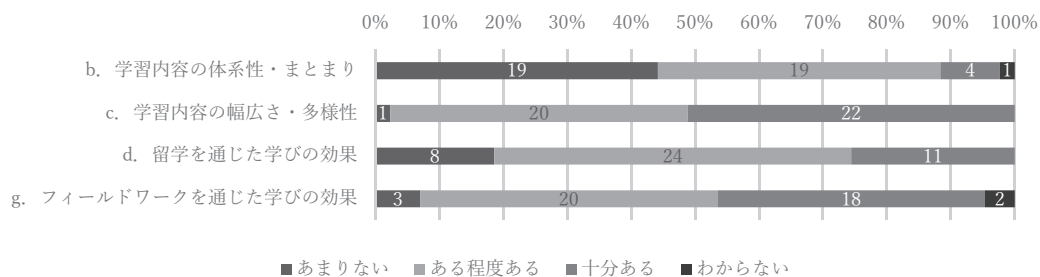


図 6-8 カリキュラムの体系的性と幅広さ、留学・フィールドワークの効果

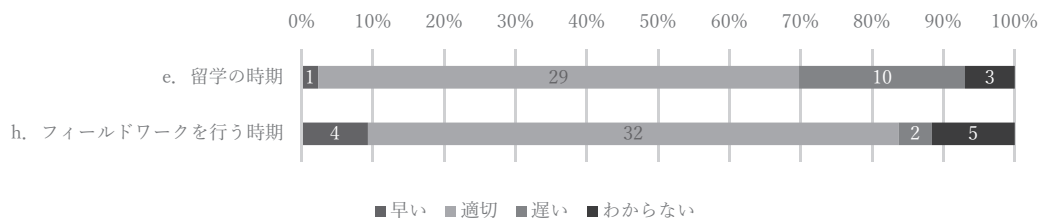


図 6-9 留学・フィールドワークの時期

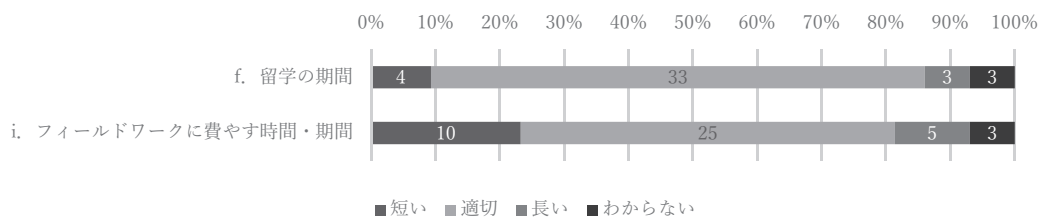


図 6-10 留学・フィールドワークの期間

5. 小括

本章では、3 大学・学部 教員に協力を得たアンケート調査の結果を記述してきた。冒頭で確認したとおり、国際系学部からランダム・サンプリングしたものではなく、また 44 件にとどまるため、ここから一般的な知見を導くには慎重にならねばならない。しかし、黎明期にあるこれらの学部で教鞭を執る教員から得た回答は貴重な資料であることもまた間違いない。その結果はこれまで示してきたとおりだが、最後に改めて確認しておきたいのは、経験主義的なカリキュラムと対話的な教育に費やせるエフォートとの関連についてである。教員の目から見て学生は極めて豊富な経験を積んでいるが、同時にカリキュラムの体系性には一考の余地があることを前節までに確認してきた。こうした場合、学生が自らの学習経験を体系づけるには、豊富なフィードバックが必要になると思われるが、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」ことはそうしたフィードバック回路の一端を担っているものと推量される。このときに、そうしたフィードバックの有効性を認識しつつも「行っていない」教員の存在が調査からは垣間見えた。こうした教員がフィードバックを行いたくても行えない状況があるのかまでは調査からは確認できないが、もしそうであれば何がボトルネックになっているのか、更なる探究がなされるべきであろう。そして、こちらも今後の課題だが、このようなカリキュラム構造だからこそ学生の実感としてもコメントが返ってくることに意義を感じているものと解釈できるが、それが合っているならば、今度はフィードバックを得られない経験がこうしたカリキュラム構造における学生の学習にとってどういうインパクトを持ちうるのかもまた課題のひとつと考えられる。

【注】

- 1) 年度末の多忙な時期に本調査に協力をいただいた各学部の教員のみなさまには改めて御礼申し上げる次第である。調査票は本叢書巻末の参考資料を参照のこと。
- 2) コメントを付しているかどうかと教育関連活動に費やす時間との関連も確認したが、明確な傾向を認めることは難しかった。とはいえ、こうした量的調査からは確認困難であっても、各大学・学部にあっては難なく確認可能であろう。
- 3) ただし、ウィルコクソンの符号順位和検定を行うと、どの設問に関しても統計的に有意な違いとまでは言えない。尺度水準上は不適切だが、平均値を算出してみると、1-2 年生を対象にした回答と 3-4 年生を対象にした回答の間ではどの設問に関してもおよそ 0.5 程度の違いがあり、差の検定（対応のある t 検定）を行うかぎりではすべての設問で統計的に有意な差となっている。ただし、2 年間の学習の結果が 5 件法で取った設問における 0.5 の差に留まるというのが実感に沿うものなのか、学生対象のパネ

ルデータ等で検証されるべきであろう。

- 4) なお、留学の効果等に関する認識と、教員自身の留学経験の関連も念のために確認したが、確たる傾向は得られなかった。自身の経験と教育活動上の認識には（少なくとも今回の調査協力者集団においては）一線が引かれているように見受けられる。

結章 学士課程教育における統合的アプローチの意義

小方 直幸
(香川大学)

筆者はこれまで全国大学生調査プロジェクトにも参画する機会があり、大学生の学習時間を中心としつつ、高等教育政策との関係においてこの10年間で大学の現場で何が起こったかを検証してきた。ただしそこでいう大学の現場とは、個々の大学の顔がみえる現場ではなく、大学システムとしてみた場合の現場であった。後者の場合でも、個別大学について収集したデータを、一定の仮説等に基づき分析・解釈を行うことは可能である。だが、なぜそういう結果になるかまで踏み込めず、調査実施サイドのみの考察の限界も明らかであった。そのため数は必ずしも多くないが、調査結果を協力大学・学部に戻元するという取組も行ってきた。その経験は貴重で、本書の研究プロジェクトへの伏線ともなっている。なぜならば、調査結果のフィードバックということはよく言われることだが、一方的な結果の通知に留まるのではなく、相互のやり取りを経るプロセスを通じて初めて、分析の精度が増し解釈が豊かになることがある。また政策の視点と現場の視点にはしばしばズレも生じるが、ズレの良し悪しの判断を行う以前に、まずは双方の視点からの研究を遂行しておくこと自体にも意義がある。思い込みの誤謬が避けられるからである。

本書は執筆者3名の共同研究の成果であるが、本研究に対する協力を長期にわたって引き受けていただいた3学部の存在なくしては成立しなかった。執筆者3名の共同研究を仮に「共同研究1」と呼ぶなら、3学部における協力という「共同研究2」の存在が不可欠であり、調査回答者も含め多くの方の参加を得て始めて行えたものである。そのため、高等教育に関心をもつ一般の読者・実践者向けに書かれたものであると同時に、多大な協力を惜しみなくいただいた3学部の構成員の方々に向けても書かれている。一方で高等教育研究としての水準に達しているか、他方で協力いただいた学部に必要なフィードバックができていないか、双方の視点から厳しい指摘・批判を仰ぎたい。

序章でも述べたが本書が一貫して採用してきた立場は、高等教育研究において教育学習を論じる際には、組織とカリキュラムそして教育実践・教育効果を個別に論じるだけでは限界もあり、それらを一体的に考察することの意義であった¹⁾。以下、各章で明らかになったことを改めて整理しておきたい。

1. 改組新設学部在教育課程の共通性と異質性

組織、カリキュラム、教育実践・教育効果を統合して学士課程教育を捉える試みのうち、組織とカリキュラムに関する考察を行ったのが第1章である。本プロジェクトでは、カリキュラム等の詳細に関する比較考察を事前に行った上で実査に入るというプロセスを重視かつ採用しており第1章で論じた作業は、後に調査項目を設計したり調査結果を解釈したりする上でも有用であった。

今回分析対象とした山口大学国際総合科学部、福井大学国際地域学部、長崎大学多文化社会学部は、母体となる学部や各大学に設置されていた学部特性が異なり、留学や地域におけるフィールドワークを重視し、それが類似の学部名称となって反映されている側面もあるものの、カリキュラムにおいても共通性だけでなく異質な点も少なからずある。学科等の構成にも学部の改組新設をめぐる背景が照射され、それは1学科制という点だけに着目するとわかりにくい、学科の下に設けられたアプローチやコースとなって現れている。アプローチやコースは、例えば教員がそこに配属されていなくても、比較的類似性を持つ学問領域から構成されるものでもあり、幅の広がり等はあるものの何らかのまとまった学習を学生に要求する基本構造ともなっている。またそれによって必修選択といった履修の縛りも影響を受ける。ただし、あくまで学生の所属する教育プログラムという立て付けであり、学部の意向としてアプローチやコース間の垣根を高くすることも低くすることも可能である。

では、これら3学部の共通性と異質性は何だったのか。今回この3学部に着目したのは、学部名称や教育特性として、国際や地域を冠したり提示したりしていたからであり、また第1章でみたように、その成り立ちは大きく異なり、大きな方向性は同様のものを目指しているかもしれないが、カリキュラム等には少なからず相違が存在し、学部名称等からは類推できない特徴を各々が有していると判断したからである。

3学部の学士課程教育における共通性は、外国語を念頭においたコミュニケーション能力と、課題解決能力の育成に力を入れていることだった。前者については、学部名称から推察はもちろん、ディプロマ・ポリシーでの記述や、学部独自の必修外国語科目の設置、学部やコース、アプローチによって異なるものの、留学の義務づけや強い推奨からも確認できた。後者についても、科目名称としては多様であるが、何れの学部でも必修単位を多くするなど、明確な学部の意図の存在を読み取ることができた。こうした課題解決型の学びは、従来であれば卒業研究に組み込まれていたともいえるが、卒業研究は必ずしも課題解決を前提としたものではない。3学部が提供する課題解決型の学びは、積極的に地域やフィールドにも出て行って修得を目指すものである。

一方、3学部の間には個性ともいえるべき異質な点も少なくない。典型的にはそれは、必要な知識を身につけられるための工夫の仕掛けに現れていた。学科の下位で学位プログラム

を分けていない山口大学国際総合科学部では、要卒単位数に占める必修単位数の割合が 8 割近くに及び、知識型の必修単位数も多い。課題解決能力を育む前提となる知識を、必修科目で修得させようとの意図が読み取れた。これに対して教員の専門分野構成にある程度のもたまりを持つ他の 2 学部は、コースやアプローチを使って学位プログラムを分け、当該分野の知識の蓄積を目指していた。以上は、教育目標、教員組織のあり様、教育組織の構造、そして履修の枠組みが相互に関連していることを如実に示す結果といえる。このように共通性を有する教育目標に対し、異なる発想で設計された教育課程が、学生の認識にどう影響するかを検証したのが第 2 章以降である。

2. 全国調査との比較可能性と学部特性に着眼した調査設計の相乗効果

第 1 章で検討した各々の学部の教育課程を反映する調査結果が、学生の視点からどこまで得られたのか、統合的な分析を行った第 5 章の前に行ったのが、第 2 章から第 4 章にかけての個別学部の記述的考察である。

まず指摘しておきたいのは、全国調査との比較可能性の担保という点である。序章でも述べたように、本書において特に学生調査では、一部の設問で全国調査との比較可能性を担保した設計としている。全国大学生調査によれば、この 10 年間で授業改善が進んだことが明らかとなっているが、3 学部に共通していわゆる参加型の授業の導入が積極的に行われており、しかも全国平均を超えたレベルでの実践となっていることが明らかとなった。また参加型授業の浸透に呼応するように、学生もそうした授業に全国平均以上に積極的に取り組む姿勢も確認された。以上は、3 学部に共通して認められる傾向である一方、3 学部の横の比較をただけでは気づきにくい傾向でもある。全国調査に参加するにせよ、個別の学部特性に応じた調査を行うにせよ、全国調査との比較可能性を担保した調査設計や考察分析は、学部の立ち位置や特性を知る上でも不可欠な要素といってよい。

一方で、同じく全国大学生調査からは、授業改善が進行する一方で授業外学習時間には改善が認められないことが明らかとなっている。この点に関しては、1 部学年によっては全国平均を大きく上回る傾向が確認されたものの、総体的にみれば何れの学部においても授業外学習時間は全国の動向と類似性が確認された。そのため、授業改善と授業外学習時間とのギャップはある意味で、全国平均以上に大きいといってよいのかもしれない。ただし、このギャップについては Good-Bad という単純な二分法の議論に進むのではなく、Why を検討する必要がある。そしてこのメカニズムを探るには、学生調査からだけでは不十分である。全国大学教員調査を用いた考察からは、改善が進んだ参加型授業の導入について、授業外学習時間を組み込んだ【参加-授業外学習連動型】の授業と、授業外学習時間を組み込まない参加-授業外学習非連動つまり【授業内完結型】の授業とが想定され、後者が増加している可能性が示唆されている²⁾。

全国調査との比較可能性を担保した調査は重要ではあるものの、限界もまた少なくない。なぜならば、学部特性を反映した項目を組み込みにくいためである。もちろん、例えば学生調査といっても、その結果のみで解釈できることには限界もあり、全国調査への参画を通して学部間の異同が明らかになれば、調査結果を発端としてその内実に切り込んでいくことは可能である。しかし、学部特性を反映した項目を調査に組み込めれば、全国調査との比較可能性は減じたとしても、その分得るものも少なくないと考えられる。今回の調査では、国際と地域の双方に軸を置く学部間の横の比較も担保するために、学部特性を反映した項目を設けた。

何れの学部においても地域と諸外国の事項の双方に関わる学びを重視しているが、学生調査からも、これらに関係する授業への期待だけでなく、自身が重視したい学びの在り方としても同様のことが確認できた。いわゆるアドミッションポリシーが機能し、学生も学部が提供する学びを了解しているといえる。また留学にしても地域等のフィールドに出た学びにしても、現場における経験を重視した学びの機会を何れの学部でも提供しているが、座学における知識の理解だけでなく、現場経験に対する期待や重視も同時に高いことが、3学部に共通して析出された。この他にも詳細は各章の考察に譲るが、個別学部の特性を反映した結果が得られており、全国調査にはない調査項目を組み込むことの意義も一定程度実証できたと考えている。

教育経験の意義やインパクトに関しても、学部特性を考慮した設問を導入した。学習成果については、個人内変容が重要であることを考えれば、本来であればパネル調査による検証が望ましく、学年ごとの学生の特性によるバイアスへの留意が不可欠である。そのため暫定的な指摘に留まるが、3学部の間である意味もっとも特徴的な差違が現れた領域でもあった。学習効果は提供されるカリキュラムと学ぶ学生の双方の特徴のかけ算の結果であるが、第1章でみたカリキュラム特性の反映でもあると考えれば興味深い。まずは共通点である。座学と現場経験を比較した際、一般的には後者のインパクトを重く受け止める傾向にあるといえるが、今回も同様の結果が得られた。ただし、現場経験の意義に対する評価が高いのは所与だと考えるならば、3学部とも座外による学びも学生の興味関心の醸成に一定の役割を果たしており、両者のバランスや相乗効果の有無を検証することの重要性が確認された。

次に相違点である。山口大学国際総合科学部の場合、留学がいったん従来の学びや価値観を相対視したり俯瞰したりする契機となっている可能性が示唆された。具体的には1年次では【知の活用・多様性理解】の評価が、4年次では【市民性・地域理解交流】の評価が高くなり、学習成果の転換や拡がり確認された。福井大学国際地域学部の場合は、1年次では【地域・多様性理解】に対する評価が、3年次になると【知の理解活用・交流活動】の評価が高くなり、基礎から応用への展開が見て取れた。長崎大学多文化社会学部の場合は、【知の理解・分析・統合】、【多様性・文脈性理解】、【市民社会的関心・行動】の3点に関

し、授業の役立ち度の順位が学年によって変動し、また役立ち度の評価水準も 2 年次にかけて低下した後 3 年次～4 年次にかけて回復・上昇するという特徴が得られた。全国調査のような一般的な学習成果の考察の意義を否定するものではないが、因子分解を通じて抽出された因子自体も 3 学部間で異なっており、教育課程の特性を考慮した学習成果の考察が必要なことを裏付ける結果といえる。比較考察は、類似の項目であれば差違＝優劣という解釈に良くも悪くも陥りがちだが、差違＝個性という解釈に対する示唆も得られたことの意義は小さくない。

3. 組織単位の研究におけるマクロ・ミクロとメゾ

私たちの研究グループは、組織単位の研究にもマクロとメゾとミクロという各レベルの研究が存在すると考えている。まずマクロレベルの研究とは、全国大学生調査のような日本の大学制度の議論や高等教育政策とも関わる単位の研究である。本研究では部分的にしか扱っていないが、第 2 章～第 4 章で全国値として引き合いに出しつつ比較考察したものが該当する。これに対してミクロレベルの研究とは、個別の学部単位の研究である。記述的な考察に留まってはいるものの、第 2～第 4 章において行ったものが該当する。組織単位のミクロレベルの考察を行うには、一定程度の規模のデータを収集する必要があり、今回の調査研究でも、回収数自体や学年による偏りなど、解決が必要な課題を残したままであり、結果の解釈には注意を要する。最後にマクロとミクロの中間に位置するといえるメゾレベルの研究とは、個別のミクロレベルの研究アプローチが実施済であることを前提とした上で、複数の学部を集積して行う研究であり、第 5 章がそれに該当する。

第 5 章は、第 2 章～第 4 章までの個別学部の記述的考察のみではみえてこない領域に踏み込もうとしたものである。3 学部を 1 群の集団と見立て、各項目間の関連性を統計的に考察するという選択肢もあったが、決定木分析を用いて 3 学部の特徴を析出できないか、探索的かつ意欲的な試みを行った。ただし、第 2 章～第 4 章までの考察から明らかなように、学年により回答傾向が顕著に異なる事項の存在や、特定の学年で留学の有無が分かれるという事実もあり、決定木分析の結果をそのまま学部の特徴と解釈するには課題もまた残されている。以上のことを前提に、考察から読み取れた内容を改めて示すならば、以下のようにいえる。

まず学生の回答傾向を大きく左右するのが留学の経験であり、留学経験のインパクトが大きいことが改めて確認された³⁾。しかしその先からは、事項によって特定の傾向が現れるわけでは必ずしもなく、回答傾向は多様に分岐していた。留学＝国際に対して地域をフィールドとする教育にも力を入れているが、その影響や受け止め方には必ずしも明確な傾向が読み取れなかった。この事実は、フィールドを通じた学びの影響が多様であることや、今回設定した設問項目への回答を独立して方向付けるほどの影響は持たないことを示唆し

ているのかもしれない。

山口大学国際総合科学部の場合、留学をして参加型の授業も経験したと回答する者が多い。ただし留学をしても参加型授業の経験に肯定的な受け止めができない場合、地域交流への役立ち感が低下する者がいたり、公務員への関心がなければ地域社会への関心を持っていない者もいたりする。福井大学国際地域学部の場合、留学を経験しても参加型や諸外国に関わる授業が十分でないとする者で、地域交流に対する評価が高い者は公務員を志望する傾向が強い。また留学を経験していない者のうち、予復習を積極的に行う者では課題のフィードバックも受けていると考える者が多く、課題のフィードバックに対する回答に肯定的でない場合も、市民的活動への意欲が向上したと考える者が多い。地域交流や市民性への修得に連なる経路が3学部の中では相対的には明確であるといえる。長崎大学多文化社会学部の場合、留学経験者は諸外国に関わる授業も多いと回答する傾向にあり、諸外国に関わる座学と留学が共に提供されているという特徴を有する。なお諸外国に関わる授業が多いと回答しない者でも、地域との交流は評価する者が多い。また留学未経験層でも諸外国に関わる授業が多かったと回答する者が多く、諸外国に関わる知識の提供が1つの特徴を形成しているといえる。

以上は分析が示す結果ではあるが、必ずしも論理的な回答の分岐として解釈できるものばかりではない。探索的な試みは想定しない事実の発見に導かれることもある反面、解釈が複雑でわかりにくくなることもある。ある程度仮説を構築し、意図的に回答の分岐項目をシンプルに絞り込んだ場合にどのような結果が得られ、またその結果に意義を見出せるかについては、今後に残された課題である。

メゾレベルとして行ったもう1つの考察が教員に対する調査である(第6章)。もともと所属教員数が少ないことに加え、十分な回収数を確保できなかったため、3学部を一括りにした記述的考察を行った。学生調査の分析結果のみの提示も考えたが、大学における教育学習問題を論じるには、学生の視点だけでは不十分である。本書においては補論的な位置づけであるが、公表することがより立体的な理解に繋がると考え、章として設けた。3学部の教育特性を理解する上で特に重要と思われるものを改めてピックアップしておく。

まず「専門分野の知識・理解を深める」を重視する教員が多いのは当然として、「地域の現状や課題を知り理解すること」「諸外国の課題を知り理解すること」の重視度も高く、教育課程の特性がよく現れている。想定学習時間は1時間以上と1時間未満がほぼ半数ずつであるが、実際に学生が行う学習時間はそれ以下だという実感は、全国大学教員調査⁴⁾やアメリカにおける知見とも合致している。教員の想定学習時間がある程度長くならないと、学生の実学習時間は担保しにくい。授業方法として参加型の授業を導入している割合は、全国平均と比べてもかなり高く、学生調査から得られた知見を裏付ける結果が得られた。興味がわくような工夫を行っている教員も全国値より割合が高く、コメントのフィードバックは力を入れている教員数は多くないものの、全国平均を上回っている。また学生自身

による実力評価は、本人の評価基準も変容するためパネル調査でなければ把握しにくい面もあるが、教員からみて 1-2 年次と 3-4 年次を比較すれば、概ね学生は成長していると受け止めている。最後に、留学やフィールドワークを通じた学びに対しては、多くの教員が効果感を認識している。また学習内容の幅広さや多様性もある程度担保されていると評価しているが、その裏返しとして体系性やまとまりには欠けるという判断もしている。考えてみれば、留学やフィールドでの経験を多くできるような機会を設け、その中で多様性と体系性の双方を担保するような学習課程を 4 年間で組むことは非常に難しい。学部の教育目標と照らして優先順位をつけ、それを実践していくことが大切である。

4. 学部単位の比較考察研究から見えること

本プロジェクトは 3 学部を対象とした研究であるが、①改組新設をめぐる過程の研究、②学士課程のプログラム構造の研究、③それを受け止める学生の研究、④そしてそれを提供する教員の研究という 4 本立てとなっている。そのため、調査協力校に対しても学部長等の管理職だけでなく、多くの教員や学生を巻き込んだ協力をお願いし、それなしでは実現できないプロジェクトだった。①と②については既存の資料や改組、教育課程策定に関わった当該学部の先生方に協力いただく形でプロジェクトの前半を遂行した。プロジェクトの後半は、学部全体の学生の皆さんや教員の方に協力範囲を広げることとなり、3 学部の関係者の方には多大な協力をいただいた。必ずしも十分なデータを収集することが叶わなかった面もあり、各章でも記述した通り暫定的な結論・仮説の提示に留まらざるを得ない考察も少なくない。読者の方には中途半端な研究の印象を与える面があることは否定できない。それは本研究の課題で反省すべき点は多い。

ただし①と②の作業を事前に行ったことで、当該学部に対する理解が一定程度進み、②と③を考察する際にも、常に①と②を想起しながら作業を行えたことは幸であった。恐らく、②と③のみを行っただけではわかりにくい理解や解釈を、全てとはいえないまでもある程度組み込めたという実感がある。また①と②を前提に③を行っただで④に着手したため、①～③の作業が④を考察する上で寄与したことは間違いない。従来個別に扱われがちであった①～④に関わる考察を、着手する順序も考慮しながら統合することで見えてくるものがあるとの思いから、学士課程教育の研究のあり方に一石を投じる目的で、私たちのメンバーは本プロジェクトに取り組んできた。道半ばだが、一定の方向性だけは示せたのではないかと自負している。

大学の現場では現在、政策的な誘導もあって全学的な視点が強化される傾向にある。大学単位の個性を出すことが競争上の優位をもたらす、生き残り策としても望ましいという考え方である。その重要性や意義を否定するつもりはない。今回の 3 学部も高等教育政策

や全学の状況を少なからず背景として誕生している。その一方で、政策や全学動向にある意味翻弄されながらも学部の改組新設に取り組み、限られた資源の中で特徴ある学士課程教育を構築しようと奮闘している人たちがいることもまた事実である。3つの学部は3つの大学それぞれの中でもユニークな取り組みである。大学の教育学習は全学的に様々な制度や評価を構築している面も確かにあるが、大学レベルで見えては見えないことや埋もれてしまう取り組みもある。大学単位の分析に注目が集まる中、学部単位の個性にももっと光が当てられてよい。しかもその個性は、大学単位を越えた類似の学部の比較考察を交えることで、より豊かな姿を現す。個別学部に着目することで、逆説的ながら当該大学を越えた視点もまた開けてくることがあるのである。政策、全学、学部がそれぞれ健全であるためには、相互がよい意味での緊張関係を保つことが必須である。それは日々の現場での実践においてはもちろんのこと、高等教育研究の対象やアプローチとしてもまた言えることだと思う。

【注】

- 1) 高等教育研究はその発展過程で、様々な領域にまで踏み込んで研究するオールラウンド型の研究者は減り、学位取得が推奨され、大学教育研究センターや評価、IR部門など受け入れ先も細分化する過程で、ある高等教育の領域を専門とする研究者が増えていく。研究の細分化は研究の深化をもたらすという点でそれは推奨されるべきことだが、分析対象が様々な領域とリンクしている場合、個々の研究者で行う研究には限界もある。本研究がそれをどこまで実践できているかの判断は読者に委ねたいが、教育学習という領域をとりわけ実践という点まで視野に入れて考察するには、各研究者がそれぞれの強みを活かしつつも連携する共同研究型のアプローチの必要性がある。
- 2) 小方（2020a, 2020b）を参照。
- 3) なお全ての学生に長期留学を求める国際総合科学部と、留学は推奨するものの1部の学生が留学を行っている国際地域学部と多文化社会学部とがあり、解釈にはその点に対する留意も必要である。また留学の経験といっても、短期と長期とがあり、その区分にまで降り立った考察は、今回は行っていない。
- 4) http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/faculty2019_GT.pdf

【参考文献】

小方直幸（2020a）「大学教員からみた授業改善と学習時間—全国大学教員調査の2時点比較—」『大学評価研究』19: 19-27.

小方直幸 (2020b) 「授業方法と学習時間のスパイラルー全国大学教員調査を用いた検証ー」
『IDE 現代の高等教育』 625: 18

参考資料

『大学での学びに関する調査』（学生調査）調査票

『大学での教育と学生の学びに関する調査』（教員調査）調査票

大学での学びに関する調査

- この調査は、皆さんが所属大学でどのように学んでおられるかを明らかにし、皆さんが在学されている大学・学部の教育改善に役立てることを目的に実施するものです。
- いただいた回答は統計的に処理され、個人についての情報が他の目的で使われることはありません。(無記名式です)
- 調査は貴学部の全学年の学生の皆さんを対象に実施しています。所属学部の指示に従って回答・提出をお願いいたします。
- 本調査は、文部科学省科学研究費補助金調査(研究代表者:東京大学・小方直幸)で、皆さんの所属する学部のご承諾・ご協力を得て共同で実施するものです。

I 授業についてうかがいます

問1 今学期は1週間あたり、何コマの授業を履修していますか。

1週間あたり	コマ
--------	----

問2 これまで受けた授業では、以下のような経験がどれくらいありますか。またそれはあなたにとって必要ですか。

<a～iそれぞれ横にお答えください>	経験したか				必要か		
	ほとんどなかった	あまりなかった	ある程度あった	よくあった	必要ではない	ある程度必要	非常に必要
a. 授業内容に興味をわくよう工夫されている	1	2	3	4	1	2	3
b. 理解がしやすいように工夫されている	1	2	3	4	1	2	3
c. TA (SA や CF 等を含む) などによる補助的な指導がある	1	2	3	4	1	2	3
d. 出席が重視される	1	2	3	4	1	2	3
e. 最終試験の他に小テストやレポートなどの課題が出される	1	2	3	4	1	2	3
f. 適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される	1	2	3	4	1	2	3
g. 授業中に自分の意見や考えを述べる	1	2	3	4	1	2	3
h. グループワークなど、学生が参加する機会がある	1	2	3	4	1	2	3
i. 予習・復習が必ず必要	1	2	3	4	1	2	3

問3 これまで受けた授業では、以下のような内容がどれくらいありますか。またそれはあなたにとって必要ですか。

<a~fそれぞれ横にお答えください>	経験したか				必要か		
	ほとんど なかった	あまり なかった	ある程度 あった	よくあった	必要では ない	ある程度 必要	非常に 必要
a. 特定の専門の知識・理解を深める授業	1	2	3	4	1	2	3
b. 様々な専門の知識・理解を広める授業	1	2	3	4	1	2	3
c. 方法論やスキルを修得する授業	1	2	3	4	1	2	3
d. 語学力を身につける授業	1	2	3	4	1	2	3
e. 地域の現状や課題を知り理解する授業	1	2	3	4	1	2	3
f. 諸外国の現状や課題を知り理解する授業	1	2	3	4	1	2	3

問4 あなたが大学で学ぶにあたって以下の事柄ほどの程度重要ですか。

<a~gそれぞれ横にお答えください>	全く 重要でない	あまり 重要でない	ある程度 重要	とても 重要
a. 授業内での教員の説明や解説	1	2	3	4
b. 授業外での教員との交流	1	2	3	4
c. 授業以外での他者との意見交換や経験の共有	1	2	3	4
d. 教科書や論文などの学術書からの学び	1	2	3	4
e. ニュースや授業とは関係ない読書からの学び	1	2	3	4
f. 地域の現場で実際に見聞きする経験	1	2	3	4
g. 諸外国に行って実際に見聞きする経験	1	2	3	4

問5 大学の授業とあなたとの関係についてどう思いますか。

<a~cそれぞれ横にお答えください>	全く あてはまらない	あまり あてはまらない	ある程度 あてはまる	よく あてはまる
a. 卒業後にやりたいことは決まっている	1	2	3	4
b. 大学での授業はやりたいことと密接に関わっている	1	2	3	4
c. 授業を通じてやりたいことを見つけない	1	2	3	4

Ⅱ これまでに受けた大学教育の意義についてうかがいます

問6 以下の点で大学の授業は役立っていると思いますか。また自分の実力はどの程度あると思いますか。

<a～l それぞれ横にお答えください>	これまでの授業経験は		自分の実力は	
	役立っていない	役立っている	不十分	十分
a. 学問の内容についての理解を深めること	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
b. 分析する力を強化すること	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
c. 自身の知識を統合したり応用したりする力の改善	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
d. 他者の視点を考慮する力の改善	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
e. 地域社会と関わったり交流すること	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
f. 教員と関わったり交流すること	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
g. チームの一員として活動する力の改善	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
h. 社会の問題に関心を持って取り組む力の向上	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
i. 市民的活動（投票など）への参画意欲の向上	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
j. 自身と異なる価値や考えを持つ人への理解を深めること	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
k. 国や地域が抱える課題の理解の促進	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	
l. 異なる人種や文化の人々への理解・行動の促進	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5	

問7 教室・学内での学び、フィールドでの学び、そして留学での学びは、教職員や他の学生との関係にどのような影響があると思いますか。

<a～e それぞれ横にお答えください>	学内・教室での学び		フィールドでの学び			留学を通じた学び		
	<経験していない場合は6に○>							
	全くない	大いに ある	全く ない	大いに ある	経験 なし	全く ない	大いに ある	経験 なし
a. 特定の教員との関係が深まった	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6			1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6		
b. 教員とインフォーマルな交流が深まった	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6			1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6		
c. 特定の職員との交流が深まった	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6			1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6		
d. 他の学生との人間的関係が深まった	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6			1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6		
e. 知的刺激のある友人関係が築けた	1 - 2 - 3 - 4 - 5		1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6			1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6		

問8 教室・学内での学び、フィールドでの学び、そして留学での学びは、以下の事柄にどのような影響があると思いますか。

<a~pそれぞれ横にお答えください>	学内・教室での学び		フィールドでの学び			留学を通じた学び						
	<経験していない場合は6に〇>											
	全く ない	大いに ある	全く ない	大いに ある	経験 なし	全く ない	大いに ある	経験 なし				
a. 地域の 社会事象に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
b. 地域の 経済に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
c. 地域の 政治に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
d. 日本の 社会事象に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
e. 日本の 経済に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
f. 日本の 政治に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
g. 諸外国の 社会事象に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
h. 諸外国の 経済に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
i. 諸外国の 政治に関心を持つ事	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
j. 正課における学修意欲	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
k. 正課外での学修意欲	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
l. ボランティア活動への参画	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
m. どの専攻を選んだり深めたりするか	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
n. 将来の仕事やキャリアの展望	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
o. 自身の強みや弱みの認識	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
p. 人間的な成長	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Ⅲ 日常生活と将来についてうかがいます

問9 授業に対してどのように取り組んでいますか。

<a~cそれぞれ横にお答えください>	全く あてはまらない	あまり あてはまらない	ある程度 あてはまる	よく あてはまる
a. グループワークやディスカッションに積極的に参加している	1	2	3	4
b. 必要な予習や復習をした上で授業にのぞんでいる	1	2	3	4
c. 先生に質問したり、勉強の仕方を相談したりしている	1	2	3	4

問 10 以下の事柄を普段どの程度行っていますか。

<a～cそれぞれ横にお答えください>	全くあてはまらない				あまりあてはまらない				ある程度あてはまる				よくあてはまる			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
a. 社会、経済や政治の問題について友人と議論する	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
b. 地域や国で何が起きているか把握しようとしている	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
c. 毎日、新聞やニュースを読んでいる	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

問 11 学期中の1週間の生活時間を教えてください。

<a～fそれぞれ横にお答えください>	0時間	1-2時間	3-5時間	6-10時間	11-15時間	16-20時間	21-25時間	26時間以上
	a. 授業・実験への出席	1	2	3	4	5	6	7
b. 授業・実験の課題、準備・復習	1	2	3	4	5	6	7	8
c. 卒業研究・実験・卒論 (該当者のみ)	1	2	3	4	5	6	7	8
d. 授業とは関係のない学習・読書	1	2	3	4	5	6	7	8
e. サークル・クラブ活動	1	2	3	4	5	6	7	8
f. アルバイト・仕事	1	2	3	4	5	6	7	8

問 12 将来の展望について伺います。

<(A) : a～eそれぞれ横に> <(B) : 縦に○を1つ>	(A) 1-3年生の方				(B) 4年生の方
	全く興味がない	あまり興味がない	ある程度興味がある	とても興味がある	決まっている 道路に○ (決まっていない場合は0)
a. 民間企業で働く (国内)	1	2	3	4	1
b. 公務員として働く (国内)	1	2	3	4	2
c. 海外で働く	1	2	3	4	3
d. 大学院に進学する	1	2	3	4	4
e. 上記以外のキャリア・その他	1	2	3	4	5
					6

IV あなた自身についてうかがいます

問 13 あなたの成績について教えてください。

(5段階評価の場合 (例えば秀、優、良、可、不可) は、上位2つを合わせて優(A)と考えてください。
不可の割合は除いてください。)

優 (A)	良 (B)	可 (C)
割	割	割

G P A		
	.	

問 14 あなたの学部での所属 (コース、アプローチ等がある場合) と学年、性別について教えてください。

所属	コース・アプローチ
現在の学年	年生
性別	1 男性 2 女性

問 15 あなたは同じ分野や領域を学ぼうとしている高校生に対して、所属学部での学習を勧めますか。

全く 勧めない	大いに 勧める
1 - 2 - 3 - 4 - 5	

問 16 あなたが所属する大学・学部の教育について、あなたがこれまで経験してきたことを振り返って、よかったと思うこと、改善して欲しいと思うことがあれば、以下にご意見を自由に記入してください。

●よかったと思うこと

●改善して欲しいと思うこと

●その他（どんなことでも結構です）

調査はこれで終わりです。ご協力ありがとうございました。

大学での教育と学生の学びに関する調査

2020年1月

- この調査は、先生方が所属学部でどのように学生の教育にあたっておられるかを明らかにし、以前ご協力いただいた貴学部の学生の皆さんへの調査結果と併せて考察することで、所属されている学部の教育・授業改善に寄与することを目的に実施するものです。
- いただいた回答は統計的に処理され、個人についての情報が他の目的で使われることはありません。(無記名式です)
- 調査は貴学部に所属される全ての先生を対象に実施しています。
回答は2月10日(月)頃までに、調査票に添付の封筒に入れて投函ください。
(10日以降でも受け付けております)
- この調査は、科学研究費補助金(16H03777:研究代表者:香川大学教育学部 小方直幸)を得て行うものです。
- 調査は統計調査の専門機関である一般社団法人^{よろんかがくきょうかい}輿論科学協会に委託しております。
お問い合わせは下記アンケート事務局までお願いいたします。
「大学での教育と学生の学びに関する調査」アンケート事務局

I 先生ご自身についてうかがいます

問1 先生のご担当の専門分野は以下のどれに該当しますか。(○は1つ)

1 人文科学	6 数物系科学	11 医・歯学	15 芸術・デザイン
2 法学・政治学	7 化学	12 薬学・看護学	16 情報
3 経済学・経営学	8 工学	13 健康関連	17 その他
4 社会学・心理学	9 生物学	14 生活科学	
5 教育学	10 農学		

問2 先生ご自身についてご記入ください。(○は1つずつ)

a. 職階	1 講師・准教授	2 教授
-------	-------------	---------

b. 教員になる前の 留学経験(1年以上)	1 ない	2 ある
--------------------------	---------	---------

c. 貴学部以外の勤務経験 (複数回答可)	1 ない	2 他大学	3 研究所	4 企業や官庁	5 その他
--------------------------	---------	----------	----------	------------	----------

問3 先生は今学期、典型的な1週間を想定した場合、学部（大学院を除く）における教育関連活動にどのくらい時間を使っていますか。

(a~dそれぞれ○は1つずつ)

	0時間	1-4時間	5-8時間	9-12時間	13-16時間	17-20時間	21-30時間	31時間以上
a. 授業の準備	1	2	3	4	5	6	7	8
b. 授業	1	2	3	4	5	6	7	8
c. 宿題や試験の採点	1	2	3	4	5	6	7	8
d. 授業外の学習指導	1	2	3	4	5	6	7	8

II 先生がご担当されている授業についてうかがいます。

(問4~問8については、学部で担当されている代表的な授業を1つ想定してお答えください。ゼミや論文指導、実験は除きます)

問4 その授業ではどのくらい学生が受講していますか。(○は1つ)

授業の受講学生数	1 20人以下	2 21-30人	3 31-40人	4 41-50人	5 51-100人	6 101人以上

問5 その授業において先生は、以下のことをどの程度重視していますか。

(a~eそれぞれ○は1つずつ)

	重視しているか			
	まったく重視していない	あまり重視していない	ある程度重視している	非常に重視している
a. 専門分野の知識・理解を深めること	1	2	3	4
b. 方法論やスキルを修得すること	1	2	3	4
c. 語学力を身につけること	1	2	3	4
d. 地域の現状や課題を知り理解すること	1	2	3	4
e. 諸外国の現状や課題を知り理解すること	1	2	3	4

問6 1回(90分程度)の授業の予習・復習として、その授業を受講している学生が何時間程度使うことを想定しておられますか。(○は1つ)

想定する学習時間	1 想定していない	2 30分程度	3 30分以上-1時間未満	4 1時間以上-2時間未満	5 2時間以上-3時間未満	6 3時間以上

問7 その授業を受講している学生は、実際にどのくらいの時間を1回（90分程度）の授業の予習・復習として使っていると、先生からご覧になって判断されていますか。
（○は1つ）

実際の学生の学習時間	1 していない	2 30分程度	3 30分以上- 1時間未満	4 1時間以上- 2時間未満	5 2時間以上- 3時間未満	6 3時間以上
------------	------------	------------	----------------------	----------------------	----------------------	------------

問8 その授業で先生は、以下の事柄を行っていますか。またそれは有効とお考えですか。

(a~h それぞれ○は1つずつ)	行っているか			有効か		
	行っていない	ある程度	力を入れている	有効ではない	ある程度有効	非常に有効
a. 達成目標を明確にする	1	2	3	1	2	3
b. 授業内容に興味がわくような工夫	1	2	3	1	2	3
c. TA（SAやCF等を含む）などによる補助的な指導	1	2	3	1	2	3
d. 出席をとる	1	2	3	1	2	3
e. 最終試験の他に小テストやレポートなどの課題を出す	1	2	3	1	2	3
f. コメントをつけて課題などの提出物を返却する	1	2	3	1	2	3
g. 授業中に学生の意見や考えを述べさせる	1	2	3	1	2	3
h. グループワークなど、学生が参加する機会をつくる	1	2	3	1	2	3

Ⅲ 学生や貴学部のカリキュラムについてうかがいます。

問9 以下の事柄について学生の実力をどのように評価・判断しておられますか。1-2年生と3-4年生の別にお答えください。

(a~l それぞれ○は1つずつ)	1-2年次の学生の実力		3-4年次の学生の実力	
	不十分	十分	不十分	十分
a. 学問の内容についての理解	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
b. 分析する力	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
c. 知識を統合したり応用する力	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
d. 他者の視点を考慮する力	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
e. 地域社会との関わりや交流	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
f. 教員との関わりや交流	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
g. チームの一員として活動する力	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
h. 社会の問題に関心を持って取り組む力	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
i. 市民的活動（投票など）への参画意欲	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
j. 自身と異なる価値や考えを持つ人への理解	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
k. 国や地域が抱える課題の理解	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
l. 異なる人種や文化の人々への理解・行動	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5

問 10 先生は以下の学生の育成・成長への関わりについて、大学教員としての成長や満足をどの程度感じますか。

(a～d それぞれ○は1つずつ)

	まったく 感じない	あまり 感じない	ある程度 感じる	大いに 感じる
a. 自身の研究室・ゼミの学生の育成・成長への関わり	1	2	3	4
b. コース・領域の学生の育成・成長への関わり	1	2	3	4
c. 学科・学部の学生の育成・成長への関わり	1	2	3	4
d. 全学の学生の育成・成長への関わり	1	2	3	4

問 11 貴学部のカリキュラムについて、先生は以下の事柄をどのように考えておられますか。

(a～i それぞれ○は1つずつ)

a. カリキュラムの密度・学習量	1 少ない	2 適切	3 多い	4 わからない
b. 学習内容の体系的・まとまり	1 あまりない	2 ある程度ある	3 十分ある	4 わからない
c. 学習内容の幅広さ・多様性	1 あまりない	2 ある程度ある	3 十分ある	4 わからない
d. 留学を通じた学びの効果	1 あまりない	2 ある程度ある	3 十分ある	4 わからない
e. 留学の時期	1 早い	2 適切	3 遅い	4 わからない
f. 留学の期間	1 短い	2 適切	3 長い	4 わからない
g. フィールドワークを通じた学びの効果	1 あまりない	2 ある程度ある	3 十分ある	4 わからない
h. フィールドワークを行う時期	1 早い	2 適切	3 遅い	4 わからない
i. フィールドワークに費やす時間・期間	1 短い	2 適切	3 長い	4 わからない

貴学部の教育のあり方について、ご意見があればご自由にお書きください。

質問は以上で終わりです。年度末のお忙しい時期にご協力いただき、ありがとうございます。この調査票は添付の封筒に入れて投函ください。

New Trends in the Humanities and Social Sciences and their Impact on Students: A Comprehensive Approach to Undergraduate Education

Naoyuki OGATA^{*}, Shinji TATEISHI^{**},
and Takeshi KUSHIMOTO^{***}

The purpose of this book is to clarify the renewed undergraduate education in the humanities and social sciences in the national university sector, from the viewpoint of organization, curriculum, and the impact on students' learning. Three case-studies are selected on the basis of their name, academic field, type of reorganization, and date of formation: the School of Global Humanities and Social Science at Nagasaki University, the Faculty of Global Sciences at Yamaguchi University, and the School of Global and Community Studies at University of Fukui. First, the context of reorganization of each school and faculty, and the characteristics and structure of the curriculum are analyzed. Next the students' learning behaviors and the impact of curriculum are analyzed based on a student survey, through comparison with the national student survey and between the three case-study organizations. Furthermore, the results from the student survey are reverified through a faculty survey. The results indicate that the three faculties, despite their similar names, have different characteristics of undergraduate education which have different impacts on student learning behavior and learning outcomes.

^{*} Professor, Faculty of Education, Kagawa University

^{**} Assistant Professor, Office of Management for Teaching and Learning, University of Tsukuba

^{***} Associate Professor, Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

執筆者紹介

*所属は本書刊行時点のもの。

おがた なおゆき
小方 直幸

香川大学教育学部教授

たていし しんじ
立石 慎治

筑波大学教育推進部教学マネジメント室助教

くしもと たけし
串本 剛

東北大学高度教養教育・学生支援機構准教授



新たな人文・社会系教育と学生の学修へのインパクト
—学士課程教育への統合的アプローチの試み—
(高等教育研究叢書 160)

2021(令和3)年3月31日 発行

著者 小方 直幸、立石 慎治、串本 剛
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082)424-6240
<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/>
印刷所 赤坂印刷株式会社 広島営業所
〒730-0822 広島市中区吉島東 1-7-15
電話 (082)258-4031

ISBN978-4-86637-029-3

New Trends in the Humanities and Social Sciences
and their Impact on Students:
A Comprehensive Approach to Undergraduate Education

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**