

大学教育への学生参加に関する一考察

—FDの再検討を通じて—

三 村 隆 介

序章 研究の概要

第1節 研究の背景と目的

大学の目的は教育、研究、社会貢献であると言われるが、複数の研究結果が示しているように、これまで日本の大学の多くは研究大学を目指す傾向にあり、教員の興味・関心が研究寄りであったことは否定できない事実である。しかし、大学全入時代の到来によって学力・質共に多様な学生が大学に進学するようになってきたこと、あるいはグローバル化する知識基盤社会の到来によって学士レベルの人材養成が重要課題に位置付けられるようになってきたことなどを受けて、いま大学では教育の重要性が強く指摘されている。

この点について、国は政策や文部科学省（以下、「文科省」という。）中央教育審議会（以下、「中教審」という。）の答申等を通じ、大学に対して理念や目的に応じて緩やかに機能別分化し、多様化する学生の興味・関心、ニーズに応じた特色ある教育を行うよう求めてきた。その際、教育内容や方法を「何を教えるか」という教員視点から「何ができるようになったか」という学生視点に変えることを求め、4年間の学士課程教育を通じて学生に「学士力」と呼ばれる一定水準の能力を身につけさせることを要請している。そし

て、これらの目的を達成するために、自己点検・評価や第三者評価、ファカルティ・ディベロップメント（以下、「FD」という。）などの制度を次々と導入・義務化すると共に、競争的補助金の拡大を行い、大学間の競争を促してきた。

教育の重要性が指摘されていることからわかるように、一部の研究大学を除き、大学の主たる目的は学生に質の高い教育を提供し優れた学習成果を身につけさせること、4年間に渡る学生生活を多面的に支援し学生の成長を促すことにあるはずである。そして、そのような教育を実現するためには、教職員が一丸となって不断の教育改善を行うと共に、真に有効な学生支援のあり方を追求していかなければならない。しかしながら、大学に導入されてきた様々な改革ツールは一定の普及と定着を見たものの、答申等が指摘しているように、教育力の向上に必ずしも直結していないことも事実である。それは、これまでの教育改革の多くが義務化や努力義務化などの措置を伴ったことで、導入ありき、形ありきで大学に取り入れられてきたことと無縁ではないように思われる。また、大学がそれらを実施する際に、学生の立場や視点、真の教育効果などよりも自らの都合を優先してきたことも否定できないのではないだろうか。

そこで考えなければならないのが大学における学生の位置づけである。近年、大学は学生確保に追われるあまり、学生を教育サービスの対象あるいは顧客とみなし、教職員と相対するものと捉える傾向が強かったように思われる。確かに学生は大学の重要なステークホルダーであり、大学教育の受け手である。しかし、学生は大学から一方的に教育を受けるだけの存在ではなく、自ら大学に学びを求め、そこでの多様な経験を通じて成長していく存在であり、何よりも教職員と同様に大学の主要な構成員である。であるならば、学生はより主体的に大学教育に関わるべきであり、大学教育には学生の視点や意見が反映され、多様な領域に学生の参加があっても良いと考えられる。ところが、現実には一部の学生支援の領域を除いてそのような意識は極めて希薄で、管理運営やFD等の教育改革の領域においては学生の参加が極めて少

ない。

他方、学生に目を向けると、正課教育・課外活動を問わず大学というフィールドに対して様々なアクションを起こし、教職員と積極的に関わり、多くのチャレンジを行っている学生ほど満足度が高く成長の度合いが大きいように思われる。大学に勤務していると、学生の力や可能性の大きさはもちろんのこと、大学教育に対してきちんとした意見や要望を持っていることにも驚かされることが多い。また、彼らは教職員とは異なる力や発想、視点を持っており、両者の強みをミックスさせることで、大学教育をより良い方向に導いていくことができるのではないかと考えられる。すなわち、大学教育に広く学生の参加を推進し、教職員と協働していくことによって学生の意見・提案を取り入れた教育改善が可能になり、より学生を中心に据えた教育を実現することができると考えられる。

本研究ではこのような観点から、大学教育あるいは大学教育改革の現状と課題を踏まえ、大学教育への学生参加について多角的な考察を行っていく。その上で、最終的にその意義と有効性を示し、学生参加を推進するための具体的な領域や方策、工夫などについて一定の結論を導くことを目的とする。

第2節 論文の構成

本研究は5章立てとし、次のような構成で考察を進めていく。

第1章では、現在の大学が置かれている状況を複数のデータに基づき概観し、大学を取り巻く状況と高等教育政策の動向を確認する。それらを通じて、大学全入時代の到来によって多様な学生が大学に進学するようになり、教育や学生支援の重要性が高まっていることを挙げ、学生を中心に据えた教育が求められていることを明らかにする。その上で、18歳人口の将来推計や社会人学生の受入見込みなどから、今後大学を取り巻く環境がさらに厳しさを増すであろうことを指摘し、上記の目的を達成していくためには、不断の教育改革が不可欠であることを示す。

第2章では、1991年以降に出された答申の分析を通じて、大綱化以降大学

に導入されてきた様々な改革制度の内容と進捗状況、教育改革の方向性を確認する。特に、改革の主要ツールとされてきた FD に着目し、FD が日本の大学に導入された経緯や、答申及び設置基準における定義、主な取組内容や効果について検証する。そこから、現在の FD の課題として、その定義や範囲及び効果が狭い範囲に限定されていること、学生の視点や意見がほとんど意識されていないことを導き出す。その上で、複数の先行研究結果を踏まえ、課題克服に向けた方策として、FD をより広義に捉え、学生の参加を進めていくことを提示する。

第3章では、大学教育及び大学教育改革への学生参加を考えるためのステップとして、大学における学生の位置づけについて検討を行う。そこで、学生が単なる受益者や顧客ではなく、大学の構成員あるいは学びの主権者として主体的に大学教育に関わるべき存在であることを示す。その上で、日本の大学における学生参加状況について、教育改革、学生支援及び管理運営という3つの領域に分けて確認する。併せて、高等教育政策における学生参加の位置づけを検証し、国が大学教育への学生参加に推進の立場であることを明らかにすると共に、これからの学生参加推進に向けた課題を整理する。

第4章では、比較の視点から、欧州及びアメリカにおける大学教育への学生参加について検証し、日本の大学における学生参加への手がかりとする。欧州については、12世紀のボローニャ大学以後の歴史的な経緯、大学紛争を契機とする動き、そして近年のUNESCOやボローニャ・プロセス等における学生参加の位置づけについて検証する。アメリカについては、大学紛争以降の状況を確認した上で、現在学生参加がどのように扱われているのかを検証する。これらの検証を通じて、双方の国・地域において、学生参加にどのような共通点・相違点があるのか、また、学生参加の意義や効果がどのように認識されているのかを考察する。

第5章では、教育改革、学生支援及び管理運営の領域で先進的な取組を実施している大学の事例を3つ取り上げ、FDや大学教育への学生参加について多面的な考察を行う。これらの事例研究を通じ、大学教育への学生参加推

進に向けた具体的な示唆を得ると同時に、学生参加の必要性、意義及び効果を明らかにし、日本の大学がその目的を果たし、学生を中心に据えた教育を実現していくためには、大学教育への学生参加が不可欠であることを示すこととする。

第1章 教育改革が求められている背景

第1章では、大学を取り巻く状況を概観し、教育改革が求められている背景を確認する。はじめに、ユニバーサル化を迎えた大学でどのようなことが起きているのかをデータに基づき確認する。その上で、18歳人口の減少にスポットを当て、18歳人口の減少が大学にもたらす意味を考察し、18歳人口の将来推計や社会人学生受け入れの可能性などから、大学を取り巻く環境の今後の推移を予測する。最後に、それらと高等教育政策の動向を踏まえ、これからの大学が取るべき方策について考察する。

第1節 大学を取り巻く状況

1990年代以降、大学を取り巻く環境は大きく変化してきた。「ユニバーサル化」や「大学全入時代」という言葉に象徴されるように、今や望めば誰もが大学に進学できる時代である。定員割れの大学も相当数に上っており、答申やメディア等を通じて大学は国や社会から改革を強く求められている。このような状況を山本眞一は次のようにまとめている。(山本 2008: 15)

大学は確かに、1990年代初頭を大きな変節点として、方向性を大きく変えたことは間違いない。(中略) 国立大学の法人化、すべての大学を対象とした認証評価、学士課程教育の改革、学生支援の重要性の増大、大学事務職員の能力開発などはその重要な事例の一つであるが、これらの変化は相互に関連し合いつつ、大学改革という大きな河の流れを形成し、この流れはわれわれが従来抱いてきた伝統的な大学観とも言

うべき価値観に厳しい挑戦状を突きつけている。

では今、大学はどのような状況にあるのであろうか。私立大学を例に取ると、2011 年度に日本私立大学振興・共済事業団がとりまとめた「平成 23（2011）年度私立大学・短期大学等入学志願動向」によれば、2011 年度に入学者を入学定員で割った入学定員充足率が 100%を下回った、いわゆる定員割れの私立大学は 223 校に上り、全 572 校の実に 39.0%を占めている。一方、私立短期大学については定員割れの大学が 225 校あり、その割合は実に 66.6%、もはや定員を充足している大学の方が少ないという状況である。データが私立大学に限定されていることを差し引いても、現在の大学がどれだけ厳しい状況に置かれているかを如実に物語っていると言えるのではないだろうか。

しかし、全私立大学が一様に同じ厳しさの中に置かれているわけではない。それを示したものが表 1 である。この表は 2011 年度の私立大学の入学志願状況を入学者別、すなわち大学の規模の観点から分析したものである。

表 1 平成 23 年度私立大学 規模（入学定員）別入学志願状況

入学定員	大学数 (校)	入学定員総数 (人)	志願者数 (人)	入学者数 (人)	志願倍率 (倍)	入学定員充足率 (%)
500 人未満	332 (58.0%)	82,471 (18.2%)	265,869 (8.3%)	78,090 (16.2%)	3.2	94.7
500 人以上 1,000 人未満	115 (20.1%)	79,175 (17.5%)	333,871 (10.4%)	80,683 (16.7%)	4.2	101.9
1,000 人以上 1,500 人未満	58 (10.1%)	71,220 (15.7%)	374,393 (11.7%)	78,021 (16.2%)	5.3	109.5
1,500 人以上	67 (11.7%)	220,131 (48.6%)	2,225,926 (69.3%)	245,161 (50.9%)	10.1	111.4
合計	572	452,997	3,210,059	481,955		

出典：日本私立大学振興・共済事業団『平成 23（2011）年度私立大学・短期大学等入学志願動向』p.4 より作成

志願倍率から、規模が大きい大学ほど志願者を集めていることがわかる。特に入学定員が1500名を超える大規模大学への集中が目立っており、全大学に占める入学定員数の割合が48.6%であるにもかかわらず、全志願者の69.3%が殺到している。一方、同500名未満の小規模大学においては、全大学に占める入学定員数の割合が18.2%であるのに対し、志願者は8.3%しか集まっていない。入学者数でも、この状況に大きな変化はない。定員を充足できたかどうかを示す入学定員充足率では、入学定員が1500名以上の大学は111.4%、同1000名以上1500名未満の大学は109.5%と、大規模大学は余裕を持って定員を充足しているのに対し、同500名以上1000名未満の大学では101.9%という際どい状態であり、同500名未満の大学に至っては94.7%と、100%を大きく割り込んでいる。

このことから、一部の有名大学や大規模大学に学生が集まる一方、無名大学や小規模大学には学生が集まっていないという現実が浮かび上がってくる。しかも、大学数の欄が示しているように、全私立大学の半数以上は入学定員が500名未満の大学である。これらの大学が学生確保にあえいでいるということは私立大学界全体が厳しい状況に置かれているということであり、ひいては日本の大学界全体が非常に厳しい状況にあると言えるのではないだろうか。このように、大学を取り巻く状況が厳しさを増す一方、大学数そのものは年々増加しており、文科省学校基本調査の速報によれば、2011年度の大学学校数は780校と、10年前の669校に比べて111校も増加している。これらのデータが示していることは、限られた学生を多くの大学が奪い合う構図が年々激化しているということである。しかも、大規模校や有名校がその多くを確保しているという事実がある以上、規模の小さな私立大学は、何らかの対策を取らなければ早晩学生確保に困難を来たしてしまう可能性が高い。

これから先、安定的に学生を確保し大学が生き残っていくためには、明確なミッションに基づき魅力のある教育研究を実施し、その内容と質を受験生や在學生、あるいは地域社会や企業等のステークホルダーに評価してもらい、学生を確保しなければならない。そのために、各大学は入口、中身、出口、

あるいはそれ以外の様々な分野で大学改革に取り組み、大学教育の質の向上に努力している。

例えば、入口の部分では募集広報、入試制度、初年次教育、高大接続等の改革である。中身の部分では学部改組、カリキュラム改革、学習ポートフォリオ導入といった教育関係の改革、窓口サービスの充実、寮の整備、カウンセラーの配置といった学生支援体制の充実が挙げられる。そして、大学教育の成果が問われる出口の部分ではラーニング・アウトカム（学習成果）の明示、キャリア支援体制の充実等が図られている。その他、大学全体に関わることとして教育情報や財務情報の公表、財務基盤の安定化、自己点検・評価体制の確立、第三者評価の受審、教育の質保証に関する取組の推進、さらには教育力を高めるためのFD、職員力向上のためのSD、人事評価制度の見直しや効果的な研修の実施、施設の刷新等、現在の大学では種々の領域で様々な改革・改善が進められている。

このような取組の中には大学側が自発的に行っているものも見受けられるが、後述するように、その多くは文科省からの指示や中教審答申等の提言を受けて進められているものであり、教育改革は高等教育政策の影響を強く受けていると言える。このことは、国が高等教育の現状に強い危機感を抱き、各大学に強く改革を望んでいることの表れであり、大学は主体的な改革を通じて国や社会の期待に答えていくことが求められている。

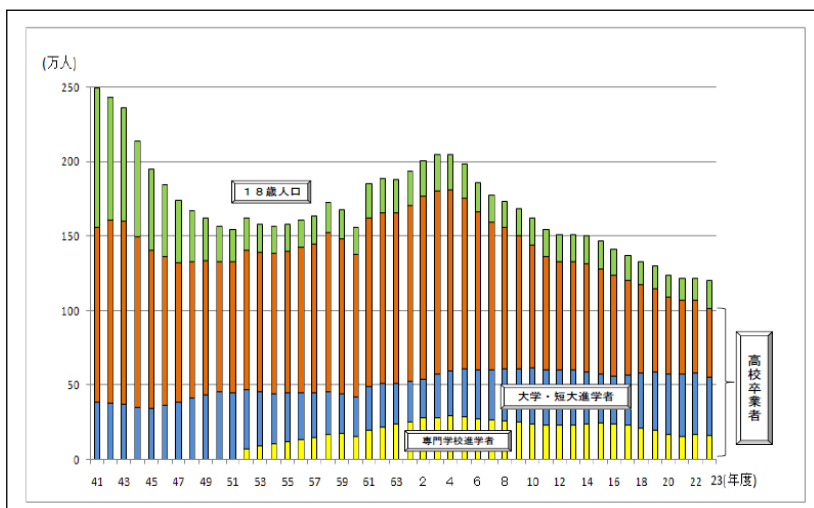
第2節 外部環境の変化にみる大学の現状と将来予測

(1) 18歳人口の推移と大学との関係

大学を取り巻く状況が厳しさを増していることについて、最も大きな要因と考えられるのが18歳人口の減少である。表2からわかるように、18歳人口は1970年代以降安定して増加を続けてきたが、1992年に約205万人を数えたのを境に減少に転じ、なだらかな下降線を辿りながら約120万人にまで落ち込んでいる。一方、表3は定員割れを起こした私立大学の割合を一覧表にしたものである。既に1989年から定員割れの大学が見られるが、この頃の

定員割れの主たる理由は医歯薬系の大学が定員超過による補助金の減額を恐れて定員ギリギリの入学試験選抜を行っていたことによるものであり、現在の定員割れの理由とは異なる。しかし、1999年には定員割れの大学数が35から89へと倍増、比率も2桁に届き、そのまま現在まで増加基調であることから、この年を機に志願者減による定員割れが本格化したと言えよう。このように、表2と表3、18歳人口の減少と定員割れを起こす大学の比率には、多少のタイムラグはあるものの強い相関関係が見られる。このことから、18歳人口の減少が日本の大学に大きな影響を与えていることがうかがえる。

表2 18歳人口の推移



出典：文部科学省『平成23年度学校基本調査の速報について（報道発表資料）』p.8

表3 定員割れを起こした私立大学数と全私立大学数に占める割合の推移

年度	大学数(校)	定員割れ大学数(校)	比率(%)
1989	358	14	3.9
1990	366	15	4.1
1991	373	22	5.9

大学教育への学生参加に関する一考察（三村 隆介）

1992	379	27	7.1
1993	385	19	4.9
1994	401	19	4.7
1995	410	18	4.4
1996	419	16	3.8
1997	425	23	5.4
1998	439	35	8.0
1999	450	89	19.8
2000	471	131	27.8
2001	493	149	30.2
2002	508	144	28.3
2003	521	147	28.2
2004	533	155	29.1
2005	542	160	29.5
2006	550	221	40.2
2007	559	222	39.7
2008	565	266	47.1
2009	570	265	46.5
2010	569	218	38.3
2011	572	223	39.0

出典：日本私立学校振興・共済事業団『平成 23 年度私立大学・短期大学等入学志願動向』p.25 より作成

戦後、学制改革によって大学が現在の形となって以降、18 歳人口が比較的安定して増加を続けたこと、高度経済成長の後押し（家計所得の増大）を受けて高等教育機関への進学率が上昇し続けたことなどから、大学は限られたエリートのものだけでなく、誰もが望めば進学できるという普遍的な存在へと変わってきた。これに対し、大学側も増え続ける進学者を受け入れるため、大学の 신설や学部学科の増設、定員増等によって規模拡大の一途を辿ってきた。しかし、18 歳人口が減少期に入ったことで状況は一変した。1992 年以降しばらくは進学率の上昇が 18 歳人口の減少をある程度カバーしてきたが、学校基本調査の速報によれば（文科省 2011a）、2011 年度は大学・短期大学進学率が 56.7%、専門学校への進学も含めた高等教育機関進学率が

79.7%に達するなど、進学率の伸びは非常に鈍くなっており、進学率の上昇で18歳人口の減少をカバーすることにも限界が来ている。また、18歳人口はこれから数年間横ばいが続いた後さらに減少すると見られており、国立社会保障・人口問題研究所の将来推計では、2050年には出生低位で56万4千人、出生高位で84万8千人という厳しい数字が示されるなど、今後好転の兆しはない。

(2) 社会人学生受け入れの可能性

日本の大学が18歳人口の減少に大きな影響を受けているのは、社会人学生をほとんど受け入れておらず、学生の大部分を高校を卒業したばかりの若者で占めているためである。諸外国では大学生の一定の部分を25歳以上の者が占めており、2005年度のOECD平均では入学者のうち25歳以上の者の割合が20.6%であるのに対し、日本はわずか2.0%に過ぎない(OECD教育データベースより。ただし日本の数値は学校基本調査及び文科省調べによる社会人入学生数)。

日本より早く1980年代に18歳人口の減少を経験したアメリカでは、①マーケティング手法の導入や学生募集方法の工夫等によって潜在的な進学需要を掘り出したほか、建学の精神の見直し、教育課程の改革、特に教養教育と実業教育との結合または実業教育への転換を通じて伝統型の学生増につなげたこと、②社会人学生、パートタイム学生、外国人学生等の非伝統型学生層を開拓し、彼らのニーズに応じた大学づくりを行うことによって伝統型学生の減少を補充したこと、③教職員数の削減、学生数の縮小、予算カット等による減量経営と、他財源の開拓、積極的な事業収入増による改革を断行したこと(喜多村1994:253-4)、などの積極的な方策によってこの危機を克服している。

一方、日本では18歳人口の減少に対し、①の伝統型学生への訴求や、③の改革の断行については一定の成果を上げつつあるが、②の非伝統型学生の開拓に向けた制度の整備、改革の実行という点では不十分と言わざるを得ない

状況である。このことについては、2002 年の中教審答申「大学等における社会人受入れの推進方策について」がリカレント教育や生涯教育の必要性や需要が増大していることを受け、大学が幅広い年齢層の人々に積極的に開かれ、多様な学習機会を提供すべきであることを指摘している。その上で、具体的な方策を複数挙げて社会人の積極的な受け入れを提言している。2009 年の中教審大学分科会も「大学における社会人の受入れの推進について」の第一次報告で、18 歳人口を主たる入学者として想定する現行の大学教育を、一人ひとりにとって恒常的に知識技能を身につけられる場に転換していくことが求められると指摘しているが、社会人学生の受け入れが OECD 諸国に比して非常に低いレベルにとどまっていることは前述の通りである。

大学卒業以上の学歴を有する社会人を対象にした 2005 年の調査によれば（職業能力開発総合大学校能力開発研究センター編 2005）、「リカレント教育を受けたい」又は「興味がある」と答えた者が約 90%を占めており、その際に利用したい教育機関として大学院が約 46%、大学が約 20%という結果が示されている。このことから、社会人の受け入れ需要は一定程度あると考えられるが、それが実現しない要因として、同調査では業務多忙、職場の理解が得られないといった学習者側の課題に加えて、勤務時間と受講時間の重複、魅力的なカリキュラムがないといった大学側の課題が指摘されている。国も大学設置認可における取扱いや大学制度の弾力化によって社会人の受け入れの推進を推奨しているが、入学者数増には繋がっていないのが実情であり、日本の大学が依然として 18 歳人口に依存していることに変わりはない。

このように、18 歳人口の増加や進学率の増加、社会人学生の受け入れ増等の外部環境の好転が期待できない大学としては、大学教育の改革・改善によって魅力ある教育プログラムを構築し、その内容を受験生等のステークホルダーに評価してもらうことが最善の方策であり、残された唯一の道であると言えるのではないだろうか。

第3節 高等教育政策の動向

このように、大学を取り巻く状況が厳しさを増してきたことに伴い、高等教育政策も大きく変化している。高等教育政策転換の分岐点となったのは、1991年に行われた設置基準の大綱化である。これを機に国の政策は厳しい設置認可行政を通じて大学の設置を量的に規制し、高等教育の質を維持しようとする「事前規制型」から、比較的自由な設置を認めつつ、その後の質の保証を学内外の仕組みによって行っていくとする「事後チェック型」へと移行した。一連の規制緩和によって大学の裁量は大幅に増え、カリキュラム編成等の自由度が高まったほか、大学の設置主体が株式会社にまで広げられたこと等により大学数も一気に増加した。一方で、大学には自己点検・評価の実施、第三者評価の受審等によって教育の質を自らが主体的に保証していくことが求められるようになった。

このような政策の転換がなされた主な理由として、大学進学率が50%を超え、ユニバーサル化を迎えた大学で数々の問題が生じてきたことが挙げられる。戦前、専門職や官僚の育成が大学の主たる目的とされていた頃、いわば典型的なエリート教育が行われていた頃は大学進学率も非常に低く、「大学は、旧制高校や大学予科において、学力面でも、人間的にも、一応自己形成をしてきたいわば「大人」を学生として受け入れ、教授陣は、専門の教授・研究に専念して」（大崎 1999: 16）おり、そのような教育さえ行っていれば、今日クローズアップされているような教育の中身や質などは問題とされなかった。

しかし、戦後、学制改革によって「学校体系を単純化し、旧制の大学、専門学校、高等学校、師範学校等の高等教育諸機関をすべて一律に四年制の新制大学に一元化」（大崎 1999: 2）して以降、高等教育の機会均等が促進され、経済復興による家計所得増大の後押しを受けて大学進学率が著しく上昇するとともに高等教育の量的拡大が飛躍的に進み、その存在が普遍的なものとなった。例えば、大学・短大入学者は1960年度に約20万人であったのが1968年には約46万人となり、8年間で倍以上の伸びを示している。大学・短大進学率

は1960年に10.3%であったのが、1963年にはアメリカの社会学者、マーチン・トロウがマス段階への移行期とした15%を超え、1976年には38.6%にまで達するなど、15年間で約4倍にもなっている（文科省資料より）。

大学への進学希望者が増えるにつれて、受験戦争という言葉に表される厳しい入学者選抜が広まっていく一方、増え続ける進学希望者を受け入れるため、私立大学等では入学定員は維持しつつも水増し入学を認める措置を取るなどして、以前よりも多くの学生を入学させるようになった。このような流れの中で、教員一人当たりの学生数が増え、大学教育は一人の教員が大教室で大人数の学生を相手にマイクを用いて行う講義形式の授業が主流となった。確かに、厳しい入学者選抜を行うことにより入口部分で学生の質を保証することはできていたが、大学の要である教育の質は低下を続け、出口部分の質保証という意識はほとんど見られなかった。戦後新たに導入された一般教育と、従来からある専門教育の有機的連携もうまくいかず、教育界や産業界等から大学教育のあり方が批判されていたところに進学率の上昇、学生数の増加といったことが加わって、大学には多くの課題が生じていた。さらに、多様な学生が大学に進学するようになってきたことで、学生の様々な興味・関心、ニーズに合わせた教育を行うことや、きめ細かな学生支援を実施することも大学には求められるようになってきている。その上、現在では本来の大学教育に加えて、低学力の学生に対するリメディアル教育や、専門教育の前段階としての初年次教育、高校との接続を意識した高大連携教育までもが大学のなすべきこととして位置づけられるようになってきているのである。

志願者が順調に伸びている頃はこのような課題が表立って強調されることはなかったが、受験生と大学の関係が「多くの大学において完全に逆転してしまい（中略）かつての「学生選抜」は「学生確保」に変わった」（山本 2006: 84）ことで、各大学が置かれている状況は想像以上に厳しいものとなっている。1991年の高等教育政策の大転換は、このような状況に鑑み、各大学に自主的な改革を強く求めると共に、その教育研究の質を保証するよう要請するものであり、この流れは現在まで一貫して引き継がれている。国は大学間の

競争を通じて大学教育の質を高めるべく、積極的な政策を次々と打ち出し規制緩和を推進している。設置基準の大綱化はもとより、各種GPの実施や競争的補助金へのシフト、第三者評価の受審義務化やFDの義務化等もこのような政策の一環である。一連の規制緩和によって大学側の自主性は拡大したが、見方を変えれば、拡大した自主性を活かし魅力ある教育を提供することができない大学は淘汰されるべきである、という国の厳しい姿勢も見え隠れしている。大学がこの厳しい時代を乗り切っていくためには、不断の教育改革によってその魅力を高め、教育の質を維持・向上させていくことが喫緊の課題であると言える。

第2章 教育改革の現状——FDを中心に——

第2章では教育改革の進捗状況について、FDを中心に考察する。はじめに、近年の答申から教育改革の現状と課題をまとめ、次いで大学にFDが導入された経緯と、大学におけるFDの定義と範囲について検証する。そこから現在のFDが教員による授業改善という狭い領域に陥っていること、学生の視点・参加が意識されていないことを課題として導き、これからのFDのあり方を考察する。

第1節 教育改革の進捗状況

1991年の設置基準の大綱化以降、国は規制緩和政策を次々と打ち出し、大学もそれに従って改革を推進してきた。このことについて、1998年の大学審議会（以下、「大学審」という。）答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—（以下、「21世紀の大学像答申」という。）」は、「過去10年の間に高等教育全体として改革の動きが始まったことは大きな前進であり、高く評価されるべきである」（大学審1998）とし、教育改革が一定の成果を上げていることを認めている。一方、「現状の問題点」という項目で次のように述べ、依然として課題が残されていると指摘した。

（大学審 1998）

その進展の度合いは個々の大学等により様々であり（中略）、教員は研究重視の意識は強いが教育活動に対する責任意識が十分でない、授業では教員から学生への一方通行型の講義が行われている、（中略）組織運営については、閉鎖的・硬直的であるとの批判がいまだに払拭されていない、（中略）自己点検・評価については、ほとんどの大学等で実施されているものの形式的な評価に陥り教育研究活動や組織運営の改善に十分結び付いていない。

なお、答申では改善点として教育研究の質の向上、責任ある意思決定システムと組織の整備、多面的な評価システムの確立による教育改善が挙げられている。

その7年後、2005年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像（以下、「将来像答申」という。）」は、2007年度には大学全入時代が到来し、経営困難に陥り学校の存続ができなくなる機関が生じる可能性があるという厳しい現状認識を示した上で、学習者の様々な需要に的確に対応するため、大学等は個性・特色を活かしつつ緩やかに機能別分化すべきと提言した。また、入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）や卒業認定・学位授与に関する方針（カリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシー）を明確にし、入口から出口に至るまでの教育プログラムの質を高めること、そのためのFD・SD等の推進も重要な課題であると指摘した。

さらに3年後、2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて（以下、「学士課程答申」という。）」は、高等教育における人材養成が重要な課題であるとの認識の下、自主的な改革を通じて3つの方針の明確化を進めることを大学に要請した。その上で、入口の部分では入試方法の見直しや初年次教育の充実、中身の部分では単位制度の実質化やGPA等の導入による厳密な成績評価の実施、出口の部分では「学士力」に示される一定水準の知識・能力

を備えた人材の輩出を行うよう求めた。FD については「普及したが、教育力向上に十分つながない」（中教審 2008）として、さらなる取組を要請している。

第2節 FDの導入と定義

(1) FDの導入経緯

1991年に行われた設置基準の大綱化以降、大学では改革が進んできた。その進展具合は前節で触れたように答申等も認めるところである。しかし、国は現状に満足せず複数の答申等を通じてこれからの大学が取るべき方策を示し、国際競争力のある学士課程教育を構築し、大学教育の質を向上させ、世界に通用する優秀な人材の輩出を行うよう大学に求めている。そのために必要なのが大学教育改革であり、FDである。

FDは2007年に大学院で、2008年には学部で義務化されたが、そもそも「ファカルティ・ディベロップメント」という言葉が公の文章に初めて登場したのは1991年の大学審答申「大学教育の改善について（以下、「大学教育答申」という。）」であった。ここでは各大学が多様で特色あるカリキュラムを組めるよう、授業科目や卒業要件、教員組織等に関する設置基準の規定を弾力化することを提言すると共に、自己点検・評価システムの導入等によって大学が主体的かつ不断に教育研究を改善していくことを求めた。FDはその手段として位置づけられたのであった。

その後、1998年に21世紀の大学像答申が「教員の教育内容・授業方法の改善」という項目の中で、FDについて次のような提言を行っている。（大学審1998）

各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にす

ることが必要である。

これを受けた文科省が翌 1999 年に設置基準を改定し、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。」という条文を追加したことによって初めて FD が努力義務とされた。2007 年（大学院）と 2008 年（学部）の FD の義務化は、この条文の末尾が「実施するものとする」という文言に改定されたことを受けて実現に至ったものである。

（2）FD の定義と内容

このような経緯をもって FD は導入され、日本の大学に根付いてきた。では、FD とはどのような内容を指すのであろうか。2008 年の学士課程答申では、「用語解説」で以下のような説明がなされている。なお、この内容は 1991 年の大学教育答申からほぼ変わっていない。（中教審 2008）

教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。なお、大学設置基準等においては、こうした意味での FD の実施を各大学に求めているが、FD の定義・内容は論者によって様々であり、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、社会貢献、管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとして FD の語を用いる場合もある。

ここでは、前半部分で FD を教員の授業内容・方法の改善に特化し、設置基準で義務化されている内容も同様であると述べる一方、後半部分では、現実的には FD の定義・内容が多様で、幅広い教育の改善を指すこともあるとしている。つまり、文科省の認識においても FD の範囲が曖昧であることが

うかがえる。

この点について、井下理は（井下 2008）、「FD を狭義と広義の両方の視座から複眼的に理解」すべきであるとし、狭義の FD を「授業スキルや教授方法・教授技術の向上という限定された意味」、広義の FD を「大学の教育力の向上という意味」で捉えるべきであると述べている。その上で、狭義の FD は確かに重要であるが、授業担当者が自身の授業を改善するだけでは個々の授業改善にとどまり、大学教育全体の改善には繋がりにくいと指摘している。そして、カリキュラム等、個々の教員とは別の次元において組織的に取り組むものについては、そのようなレベルで改善を図る必要があるため、マクロの視点、すなわち広義の FD に着目し、両者が一体となった取組が求められるとしている。

また、大崎仁は大学教育の改善を主眼においたとき、狭義の FD に陥ることを危惧し、FD 本来の意味を踏まえた方策の立案、実施が重要であるとして、次のように述べている。（大崎 2008）

FD の内容を「授業の内容及び方法の改善」に限定するのも問題である。大学教育の改善が目的であるならば、カリキュラム編成から始めるべきであるし、授業と学習の両面からの取組みも大切である。大学における取組みの実態を見ても、内容は多様であり、「授業の内容・方法」に限定されてはいない。

学士課程答申では、学習成果を担保し教育の質を保証するため、大学は 3 つの方針を明確化し、それらを一体的に運用することが求められている。同時に、多面的・立体的に大学教育が改善されるべきであるとして FD の重要性が指摘されている。この答申の内容について川島啓二は次のように述べ、狭義の FD だけにとらわれるのではなく、学士課程教育全体の意味や効果を考慮し、広義の FD に着目すべきであると指摘している。その上で、望ましい FD の定義として、広義の FD を提唱している愛媛大学¹⁾や、学生参画を

FD 活動の要件としている立命館大学²⁾の例を挙げている。（川島 2010）

学士課程教育改革がシステムの的に展開されるべきものとすれば、「FD」というアルファベット二文字で包含されてきた教職員の職能開発も、授業レベルにおけるインストラクショナル・スキルの研修にとどまらず、プログラム・レベル、制度・組織レベルの教育改善活動をその対象として、拡張的に自らの相貌を描くように至るのは理の当然ともいえよう。

FD については、国の定義においても狭義と広義の両方の見方が混在している。しかし、井下や大崎、川島が指摘しているように FD の最終目的が大学教育の改善にあることに鑑みれば、狭義の FD、すなわち教員個々の授業内容・方法の改善だけでは十分とは言えない。むしろ広義の FD、すなわち大学全体としての教育改革に着目し、双方を絡めて取り組んでいくことが重要である。その意味では、川島が例示した愛媛大学や立命館大学の取組が、これからの FD を考える上で参考になると考えられる（愛媛大学と立命館大学の取組の詳細は後述）。

第3節 FDの進展と課題

(1) FDの進捗状況と課題

現在 FD はどのような状況にあるのであろうか。文科省が行った「大学における教育内容等の改革状況調査（以下、「改革状況調査」という。）」によれば（文科省 2011b）、2009 年度現在で FD を実施している大学は約 99%であり、ほぼ全ての大学で何らかの取組がなされている。

しかし、それらの活動が具体的にどのような成果を上げているのか、という点については疑問符がつくのではないだろうか。学士課程答申も、FD の進捗状況について教員の職能開発の項目で「取組と普及が見られるが、それが我が国全体として教員の教育力向上という成果に十分つながっているとは

言い切れない」(中教審 2008)と述べている。そして、課題として、実践的な内容でなく教育改善を促進・支援するに至っていない、教学経営の PDCA サイクルの中に FD が位置づけられていない、専門人材の不足等により体制が脆弱である、などの点を挙げている。また、FD の代表例とされる学生による授業評価の実施状況についても、改革状況調査では約 80%の大学で全学的な取組が実施され、そのうち、結果を授業改善に反映させる組織的な取組を行っている大学が約 80%というデータが示されているが、具体的な改善内容については報告されていない。さらに、授業評価の結果を組織的な教育改善に結び付けたという研究成果もほとんど見られない。

以上の点から、義務化によって FD は広く普及したものの、大崎が「義務化が形骸化を招きはしないか」(大崎 2008)と危惧した通り、内実を伴わないものも多く存在していると言えるのではないだろうか。皮肉なことではあるが、義務化によって、実施していることを形として示すことができなければいけないとの危機感は大学に生まれた。しかしながら、形や制度が出来ていけばよい、実施さえしていれば良いとの考えで、中身を充実させる前に FD を実施しただけで満足してしまっているのではないだろうか。同様に、どのような取組が教育改革に真に効果的であるかといったことを自ら模索する前に、一部の特定大学の事例を真似て済ませてしまっているのではないだろうか。

FD にある程度のモデルは存在したとしても、全大学に対して一律に効果を上げるような万能策は存在しない。それは大学の理念や特色、規模や立地が一樣でないことによるものであり、将来像答申が機能別分化を提言したように、大学によって目的や教育内容が異なるからである。そのため、他大学の事例を参考にしつつも、究極的には各大学がそれぞれの理念や目的に合致した FD を工夫していく必要がある。そもそも、学生による授業評価は「マクロレベル、ミドルレベル、ミクロレベルの「3層 FD³⁾」の中で、最も学生に身近なミクロレベルの FD」(秦 2010: 77)に過ぎず、授業評価の実施をもって FD の全てを達成したかのように見なすのは早計である。前節でも触れ

たように、これからは全学的な教育改革という視点に立ち、マクロ・ミドル・ミクロの各レベルにおける FD のあり方を検討し、実践していくことが求められるのではないだろうか。

（2）FD への学生参加の可能性

答申等では FD の具体例として「教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催など」を挙げているが、これらはいずれも教員による授業改善、教員の資質向上の取組であり、そこには教育の受け手である肝心の学生の視点が一切含まれていない。教育の改善を目的とした取組を行う以上、教職員がその中心的な役割を担うことは当然であるが、大学教育の直接の受け手である学生の意見を求めることが必要なのではないだろうか。また、一步進んで、学生を改革・改善活動に参加させることも検討の余地があるのではないだろうか。

世界の高等教育の動向に目を向けると、例えばアメリカやカナダでは大学教育や大学運営への学生参加が非常に進んでおり、ティーチング・アシスタント（以下、「TA」という。）やリサーチ・アシスタント制度をはじめ、シニア・スチューデントによるオフィスアワー、キャンパススタッフによる大学案内、大学運営への学生からの意見提示等、幅広い分野で学生が大学教育あるいは運営に積極的に参加している。また、そのような制度を通じて教育改革に学生の視点を取り入れられ、大学教育が改善されているほか、学生自身の成長にも高い効果をもたらしている。ヨーロッパでもボローニャ・プロセスにおいて、特に質保証の分野で学生参加が進んでおり、委員会等に学生が正規メンバーとして参加するなど、教育改革に学生の視点・意見を取り入れようという動きが盛んである。

日本の大学でこれまで実施されてきた FD は教員による授業改善が主であり、本来の目的に比して狭い領域に限定されていた。また、大学教育の対象である学生の視点は授業評価アンケート等を除いて、あまり取り入れられてこなかった。しかし、これからは FD をより広義に捉え、そこに学生の視点

や意見を取り入れていくこと、さらには積極的な参加を求めていくことが必要であると考えられる。諸外国の例に見られるように、学生参加は大学教育の改善や教育支援体制の充実に加え、参加した学生自身の成長にも寄与することが期待できる。また、学生参加を推進することは、教育あるいは教育改革を大学基点から学生基点へと変えることにもつながり、日本の大学が進むべき方向とも一致する。

第3章 日本における学生参加

第3章では大学教育への学生参加を考えるためのステップとして、まず日本の大学における学生の位置づけを確認する。その上で、学生は大学の主要な構成員であり、単に教育を受けるだけの存在ではなく、主体的に大学教育に関わっていくべき存在であるということを明らかにする。最後に、日本の大学における学生参加の現状と課題、高等教育政策における学生参加の位置づけを踏まえ、学生参加の方向性について考察する。

第1節 大学における学生の位置づけ

戦前、大学⁴⁾は特別な存在であった。進学率はわずか数%で、限られた者だけが進学を許されており、その規模は極めて小さかった。当時の大学には「旧制高校や大学予科において、学力面でも、人間的にも、一応自己形成をしてきたいわば「大人」(大崎 1999: 16)のみが入学していたため、学生の学力や質は均一であった。現在のように多様な学生が進学している状況とは全く異なる状況であったと言える。また、「基礎的な学問や教養を身につけることが、社会の指導者として必要な資質」(山本 2006: 14)という認識が一般的であったため、大学進学者の学習目的もはっきりしていた。この点も現在の大学とは大きく異なる点である。そして、大学の役割がそうであったように、教育内容は官僚養成や教員養成等が中心で、学生は教員から知識を教授される存在であった。

戦後、学制改革を経て多くの専門学校等が大学に昇格し、4年制の新制大学としての時代が始まると進学率は一気に上昇し、1963年には15%を突破してマス段階へと移行した。大学は普遍的な存在となり、望めば誰もが大学に進学できるという大衆化の時代が到来したのである。しかし、限られた教員に対して多くの学生を受け入れたことによって、この頃の大学教育は大教室で教員が大人数の学生を相手にマイクを使って話す一方通行型の講義形式が中心であった。また、教員が「自分たちの大学を少しでも東京大学などの有力大学に近づけたいというような古い大学観を持っていた」（山本 2006: 69）のに対し、進学率の上昇によって「入ってくる学生は戦前のようなエリート学生ではなく、学問への関心の点でも、また大学卒業後の進路でも、それまでの学生とは異なる集団であった」（山本 2006: 69）ことで、教育の担い手である教員側と受け手である学生側の意識にはズレが生じ始めていた。多様化する学生の学習目的が必ずしも高度な専門領域の研究・学習に向いていなかったことなども、その流れに拍車を掛けた。その後、18歳人口が1992年を境に減少傾向に入ったことや進学率が頭打ちの様相を呈してきたことなどを受け、大学は全入時代を迎えた。「入学志願者が、進学先の大学を選ばなければ、理論上、いずれかの大学に入学し得る状態」（中教審 2008）であり、従来大学に進学していなかった層の学生が入学するようになっている。学生の質や興味・関心、ニーズは極めて多様化し、大学教育に求められる内容は大きく変わりつつある。

2008年の学士課程答申では、諸外国では既に大学教育の焦点が「教員が何を教えるか」から「学生が何ができるようになったか」に移行しつつあるとされ、日本でも学士課程教育における共通の能力を明示することが提言され、「学士力」という言葉が初めて用いられた。これに伴い、学生が大学で身につけた能力を示す「学習成果」や「ラーニング・アウトカム」という概念が広まり、授業形態においては双方向型授業、少人数授業、実践型授業、演習型授業等が導入され、学生の学びを中心とした教育が普及しつつある。今では大学基点の教育、大学の論理で行われる教育ではなく、学生基点の教育、

学生を成長させ、付加価値をつけさせる教育が求められており、大学教育の価値はいかに学生に高付加価値をつけさせたか、という点で計られる時代を迎えている。

また、多様な学生が入学するようになったことにより、学生支援のあり方も大きく変わってきた。このことについて、日本学術会議の報告書「21世紀の教養と教養教育」は次のように述べている。(日本学術会議 2010: 21)

学生は、正規のカリキュラムや授業科目を通じてのみ学んでいるわけではない。部活動・サークル活動や各種のイベント、ボランティア活動やアルバイト等とそれらの活動の場における同期生や先輩・後輩や教職員その他との交流をはじめ、キャンパスの内外での多様な経験、教室の内外での多様な経験を通じて、仲間をつくり、他者や社会との関わりを持ち、自ら学び考え自省し、諸能力を高め、教養を培い、自己を形成している。

このように、大学教育の対象は正課教育のみならず正課外教育にも及び、当然のことながら、それらを支援する取組の重要性が以前よりも高まってきている。この点については2000年6月の文部省の調査研究協力者会議報告書「大学における学生生活の充実方策について(報告)ー学生の立場に立った大学づくりを目指してー」などが学生支援の重要性を指摘している(詳細は後述)。

第2節 大学の構成員としての学生

ユニバーサル化、大学全入時代を迎えたことによって大学が学生確保に奔走し、学生を教育サービスの対象あるいは顧客と見る向きがある。学生は確かに大学のステークホルダーの一つであり、重要な利害関係者である。しかし、初等中等教育とは異なり、大学での学びは教員側から学生側への知識の伝達のみで成り立つものではない。先の日本学術会議の言を借りるまでもな

く、大学は学生自身が主体的かつ積極的に課題を探求し学びを深めていくところであり、学生を単なる受益者と見なすことには疑問が残る。

土橋信男は、大学は一般企業等とは異なり、「教員（教授）と職員と学生という三つの独立した、即ち本質的に異なり相互に相容れない、構成員によって成り立」（土橋 1995: 2）つ特殊な組織であると述べている。このうち、教員は専門分野における教育と研究、あるいはそれらに基づく社会貢献によって所属する大学に貢献することを主たる職責としており、職員は大学の管理、事務、用務等のあらゆる組織運営上の役割を担うことをその職責としている。教員も職員も大学の専任であることに変わりはないが、採用方法や給与体系、職責、業務等が明確に区分されていることから、それぞれ独立した構成員であると言える。

他方、学生は少し特殊な立場にある。学生は教員や職員がいなければ大学が成り立たないのと同様、大学になくてはならない存在であり、大学の重要な構成員である。しかし、学生は大学という組織の構成員でありながら、大学が提供する教育サービスを受取る存在でもある。教員や職員と決定的に異なるのはこの部分であり、学生は大学という組織に属しているながら、その組織が提供するものを受け取る存在でもあるのである。それゆえ、学生は教育の内容や質について一番身近なところからその良し悪しを感じ取ることができ、改善に向けた意見を持つことが可能になる。むしろ、大学という組織の構成員であるからこそ、意見を持つだけでなく組織の一員として積極的にそれらを発信し、教育改革に参加すべきであると言えるのではないだろうか。

橋本勝は学生を「学びの主権者」という言葉で表現し、「学生が主体的に学習に取り組むためには自らをその活動における主権者として自覚する必要がある」（橋本 2008: 17）と述べ、学生と教職員の関係について次のように主張している。（橋本 2008: 17）

主権者としての学生は、提供される大学教育が自らの成長に必ずしもつながらないと思えば声を上げるべきであるし時には対案を示すべき

である。教職員はそうした主権者の声に真摯に耳を傾けると同時に、本来の目標を見失ったような要求に対しては毅然とした態度も必要である。決して学生を顧客扱いするのではなく本来あるべき主権者の姿に誘導することこそが大学側に求められているからである。

このように、大学組織の構成員であるという点からも、学びの主権者であるという点からも、学生はより主体的に大学教育に関わっていくべき存在である。そのためには、大学側は学生を教育対象あるいは顧客として見なすだけでなく、大学教育の最重要関係者であり教職員と共に大学教育を創っていく存在と捉え、大学教育に学生の参加を積極的に推進していく必要があると考えられる。

第3節 大学教育への学生参加

(1) 教育改革への学生参加

大学教育への学生参加については、領域・方法ともに様々な試みがなされているが、大別すると教育改革におけるもの、学生支援におけるもの、管理運営におけるものの3つに分けられる。このうち、教育改革の領域ではFDの一貫として実施されている「学生による授業評価」が代表的な存在である。その実施割合は、前述のように2009年の時点で約80%に達している。

授業評価が大学に取り入れられたのは、1960年代後半のアメリカが最初である。導入の出発点は、大学や教授陣が無制限に行使してきた権限に対して授業料を支払っている学生の消費者としての権利をもっと認めるべきではないか、という学生消費者主義の発生にあった。実際に導入してみたところ教員の勤務状態を判断するのに有効であることがわかったため、教育評価の資料としても用いられるようになり、現在の形へと発展してきたものである。日本では1974年に国際基督教大学が初めて実施している。その後、組織的に導入する大学が増え、1998年の大学審答申でFDの必要性が提唱されたことをきっかけに普及が進み、現在のような状況となった。

しかし、実施率が高いからといって必ずしも効果的な教育改革に繋がっているとは言えないのが現状である。理由は効果的な手法が確立されていないこと、FD が形骸化していること、実施後のアンケート結果を効果的に活用できていないことなどである（第 2 章第 3 節を参照）。そもそも、アンケートのような方法では、設問を作成するのも対象科目を決めるのも教員であるため、学生は常に受身の存在である。また、アンケート結果を処理するのも結果に基づいて改革を行うのも教員であるため、学生は改革の場に参加できない。このような点から、授業評価アンケートは授業内容の改善に一定の効果があると考えられるが、依然として多くの課題を含んでいるとも言える。

また、授業評価アンケートはマイクロレベルの FD、すなわち狭義の FD であるため、教育改革のごく一部を占めるに過ぎない（第 2 章第 3 節を参照）。よって、今後この領域への学生参加を推進するに当たっては、広義の FD に着目し、より広範に学生参加を求めていく必要がある。併せて、学生の主体性を発揮させるために、アンケート形式に限定せず、実際の改革活動に直接的に学生の参加を得ていく方法を検討すべきである。

（2）学生支援への学生参加

続いて、学生支援の領域である。ここでは TA やオリエンテーションスタッフ、オープンキャンパススタッフ、就職アドバイザー等、既に多くの大学で多様な取組が展開されている。その背景には、大学全入時代の到来によって学生の多様化や学力低下などの問題が顕在化したことで、正課内外を問わず学生支援の重要性が増していることが挙げられる。従来は主に教職員が対応してきたが、近年は「学生生活上で支援（援助）を必要としている学生に対し、仲間である学生同士で気軽に応じ、手助けを行う制度」（日本学生支援機構 2009）としてピア・サポートが注目を集めており、上記の取組の多くがこのピア・サポートである。

小貫有紀子の調査によれば（小貫 2011: 64）、2010 年度にピア・サポートを実施している 4 年制大学は 36.0%であり、一定の普及が認められる。また、

現在実施していないが今後実施したいと回答した大学は30.4%であり、関心を持つ大学も意外と多いことがわかる。実施分野については生活支援が69.1%、学習サポートが68.7%、履修相談が55.2%、コミュニティ形成が48.6%であり、具体的な内容は表4の通りである。

表4 分野別のプログラム名称

学習サポート	学習ピアサポート、初年次生学習グループ、PC相談室、先輩のいる学習室、博士後期課程学生によるなんでも相談室、学習アドバイザー、アカデミック・ピア・サポート、学習コンシェルジュ
履修相談	学生相談員、新入生履修相談会、新入学生サポート制度、Brothers & Sisters、オリエンテーションチューター、ぴあアドバイザー、スチューデント・ラーニング・アドバイザー制度、学生アドバイザーピア・サポート制度
生活支援	ピア・カウンセラー、フロア・リーダー（学生寮）、キャンパス・ナビ、学生アドバイザー、ピア・サポーター、チアフレンド、学生なんでもアドバイザー、学生メンター、フレッシュマンキャンプ・チューター
コミュニティ形成	フレッシュマンキャンプ、オリエンテーションヘルパー、LRR ボランティアスタッフ、Student adviser、ピア・サポート・セミナー、ピア・サポートルーム、ピア・サポーター、縁コミュニティ
その他	キャリアサポーター、就活アドバイザー、桜サポーターズ（キャリア支援）、ジュニア・アドバイザー、ノートテイカー（障がい学生支援）、国際交流チューター制度（留学生支援）、学内チューター

出典：小貫有紀子「ピア・サポートの現状と課題—ピア・サポートの拡大と多様化—」p.68

このように、大学教育の様々な場面でピア・サポートが取り入れられている。学習サポートや履修相談の分野では、授業外で上級生が相談に乗るものや授業を直接支援するものが中心である。学生スタッフは学部生から大学院生まで幅広く、支援内容も基礎学力の補習からパソコンの使い方まで広がっている。生活支援やコミュニティ形成の分野では、学生生活を円滑にするための支援が中心である。その他の分野では、多様なニーズに対してピア・サポートが行われている実態がうかがえる。

ピア・サポートの効果と課題については、小貫の調査によれば（小貫 2011：72-3）、「学生の能動的態度（やコミュニケーション能力の高まり）」について、「強くそう思う」、「ある程度そう思う」と回答した大学が9割以上に上っているほか、「自律的學生（が増えた）」、「就職に波及」、「学内一体感（や、学生の協調性が育成された）」、「正課教育に波及」などの項目も高い割合で肯定されている。一方、課題については、「（参加が一部の学生にとどまり）広がらない」と答えた大学が7割以上、「（実施・支援）体制が弱い」、「教職員の負担（が重い）」が5割以上となっている。

このように、学生支援の領域における学生参加、すなわちピア・サポートについては、効果が十分認識されている。しかしながら、多くの大学が課題として活動が広がりにくい点を挙げている。よって、この領域において学生参加を推進するためには、その効果を学内で共有し、支援体制を組織的に整備していくことが必要であると考えられる。

（3）管理運営への学生参加

最後に、管理運営の領域である。大学の管理運営は戦前から一貫して教員が行っており、学生が参加する余地はなかった。しかし、1960年代後半に学生紛争が吹き荒れた頃、大学の管理運営体制への批判を通じて、大学運営への学生参加の是非が議論されるに至った。この時、1969年の中教審答申「当面する大学教育の課題に対応するための方策について」は学生参加の意義を認める立場を表明している。答申では「学生一般がこれに対して積極的、建設的な意欲をもつことが期待され、大学自体においても、提起された問題に適切に対応できる態勢が整備されなければならない」（中教審 1969）とされ、課外活動、福利厚生事業、修学環境の整備、教育計画と授業の内容・方法の改善といった限られた範囲内ではあるものの、意思決定機関の諮問を受けてそれに答申する機関等に学生代表が参加することが提言されたのである。しかし、大学側は管理運営に学生が関与することを避け、最近に至るまで学生参加が認められることは少なく、議論されることもほとんどなかった。

学生参加が再び注目されるきっかけとなったのは、2000年6月の文部省の調査研究協力者会議報告書「大学における学生生活の充実方策について（報告）－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」、いわゆる「廣中レポート」である。ここでは「学生の希望・意見の反映」という項目が立てられ、学生代表との意見交換の場の活用等が求められるなど、学生参加を積極的に推進すべきとする立場から様々な提言がなされている。詳細については次節で触れる。

(4) GP 獲得事例にみる学生参加

GPとは「優れた取組」を指す「Good Practice」の略で、文科省が教育の質向上に向けた教育改革の取組を選定し、財政的なサポートや幅広い情報提供を行い、各大学等での教育改革の取組を促進するために実施するものである。獲得事例は国が有益と認めたものであり、全国の大学にモデルケースとして大きな影響を与える存在である。そのため、学生参加に関する獲得事例を見ていくことで、現状をある程度把握することができると考えられる。

教育方法や教育課程の工夫改善など、学生教育の質の向上への取組を更に発展させるものを対象とする「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」では、創価大学の「学生中心の大学」のための教育・学習支援（2003年度）、日本福祉大学の「学生とともにすすめる障害学生支援」（2003年度）、安田女子短期大学の「学生の主体的運営によって成功したオリゼミ」（2003年度）、文化女子大学の「文化祭は“Collaboration & Creation”の場」（2003年度）、岡山大学の「新機軸「学生参画」による教育改善システム」（2005年度）など、教育改革への学生参加に関する取組が複数見られる。

地域活性化への貢献、知的財産関連教育等の社会的要請の強い政策課題に関するテーマに関する取組を対象とする「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」では、関西学院大学の「学生による「劇場空間・宝塚」の都市再生」（2004年度）や、駿河台大学の「学生参加による〈入間〉活性化プロジェクト」（2004年度）、同志社大学の「けいはんな知的特区活性化デザ

インの提案「環境・都市再生の教育プログラムによる学生参加の街づくり」(2005 年度)、関西外国語大学の「学生人材バンクによる地域国際化の推進一枚方市小中一貫英語教育特区事業への地域人材の投入、学生参加型地域活性化の試み」(2006 年度)など、学生参加型地域連携、演習形式の授業を用いた社会貢献等の取組が多く見られ、このような分野における学生参加の注目度の高さがうかがえる。

一方、国全体としての高等教育の質保証、国際競争力の強化に資することを目的として 2008 年度に実施された「質の高い大学教育推進プログラム(教育 GP)」では、東京医科歯科大学の「下級生が上級生に教わる歯科臨床体験実習」くらいしか見当たらず、質保証の分野における学生参加は未開拓であることがうかがえる。この点においては、質保証分野で学生参加が発展している欧州に比べて遅れている印象を受ける。

最後に、学士力の確保や教育力向上のための取組の中から、達成目標が明確で効果が見込まれる取組を対象とする「大学教育・学生支援推進事業」のテーマ A「大学教育推進プログラム」では、京都橘大学の「オリターが養成する学習コミュニティの形成」(2009 年度)、関西大学の「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」(2009 年度)、帯広畜産大学の「ピアサポートで支える補習教育と初年次教育」(2010 年度)、函館大学の「ピア・サポートによる学生協同支援」(2010 年度)などが学生参加に関する取組である。オリター、ピア・サポート等の言葉が多く登場することからわかるように、学生支援の領域で多くの GP が獲得されている。

このように、教育改革、地域連携・社会貢献型教育、学生支援などの複数の領域で、学生参加を主とする取組が GP を獲得していることが明らかになった。上記はあくまで一例であり、実際にはより多くの大学が同様の取組で GP を獲得している。このことから、学生参加が教育にもたらす効果の大きさをうかがい知ることができよう。

第4節 高等教育政策における学生参加の位置づけ

(1) 廣中レポートの概要

近年、大学運営等への学生参加を語るときの一つの基準とされているのが、2000年6月に出された廣中レポート（以下、「レポート」という。）であり、ここに国の学生参加に対する認識が表現されている。レポートは1999年に設置された「大学における学生生活の充実に関する調査研究会（以下、「調査研究会」という。）」が10回に渡る討議を経てとりまとめたものであり、その問題意識と検討課題が次のように述べられている。（文科省高等教育局 2000）

本調査研究会は、近年の社会環境の変化や大学進学率の上昇等に伴い、多様な能力や適性を有する学生が大学に入学している状況に適切に対応していくことが必要であるとの認識に立ち、学生を中心に据えて、大学における豊かな学生生活を実現するための方策について（中略）報告するものである。

調査研究会が設置された1999年は、大学審が21世紀の大学像答申を出した1998年の翌年にあたる。同答申は、高等教育機関への進学率が飛躍的な上昇を続けた結果、資質や能力、興味関心等が極めて多様な学生が大学に進学する時代を迎えており、高校を卒業した多くの若者が高等教育機関に進学する傾向は今後も高い水準で推移していくとの見方を示している。しかしながら、18歳人口が減少傾向に入っていることから、進学率が高い水準で維持されたとしても、今現在の学生数を維持していくことが困難であり、大学が引き続き厳しい競争的環境に置かれるであろうとも指摘している。そして、これらを踏まえた上で、これからの大学が取るべき方策について、大学が互いに切磋琢磨しながら個性が輝く大学づくりを目指して取り組むことと結論づけている。

レポートは答申の指摘を踏まえつつ、現状における大学組織や教育の仕組みが旧態依然としており改革が不十分であるとの認識に立ち、大学に対して

2つの提言を行っている。一つは『教員中心の大学』から『学生中心の大学』への視点の転換である。ここでは、従来の大学では教員の関心が自らの研究に向きがちで、教育に対する熱意・関心が薄かったという点を省みて、教員の研究に重点を置く「教員中心の大学」から、多様な学生に対するきめ細かな教育・指導に重点を置く「学生中心の大学」への転換を図ることが重要であるとの提言を行っている。また、近年各大学で進められている改革等の取組を真に実効あるものとするためには、「教育を提供する立場の論理だけではなく、学習する側である学生の立場に立ったものとして進められる必要がある」（文科省高等教育局 2000）との見方を示している。

もう一つは「正課外教育の積極的な捉え直し」である。これについては、入学者が多様化していることから、これからの大学では知識の教授のみならず、教職員が学生との人間的なふれあいを通じて、道徳観、責任感等の高い倫理性とともに、忍耐力、意思伝達力、折衝力、決断力、適応力、行動力、協調性等、複雑化し、価値観が多様化した社会の中で生き抜くための基本的な能力の涵養に努めていくことが求められるとしている。そのための方策として、大学教育の中で学生が社会との接点を持つ機会を多く与えたり、学生の自主的な活動を支援したりするなど、各大学がそれぞれの理念や教育目標を踏まえて取り組んでいくことが提言されている。また、従来、正課教育を補完するものとして考えられてきた正課外教育の意義を捉え直し、そのあり方を積極的に見直す必要があることにも言及している。

このように、レポートはこれからの大学のあり方について、学生中心というキーワードと正課外教育の見直しという2点を核とした取組の推進を提唱している。この2点は、これまでも各所から指摘されながら十分に実現されていなかったものである。前者は学生基点で魅力的な教育を構築していくために不可欠な視点であり、教育改革に直結する内容である。後者は、大学教育が教員によってのみ行われるものではなく、職員あるいは学生同士の交流によっても可能であること、正課・課外を問わず学生の主体的な活動とそれらを支援する取組がもたらす教育効果の重要性を指摘した点において画期

的である。

(2) 大学教育への学生参加に関する具体的な方策

レポートは上記2点のキーワードに沿った具体的な改善方策を、①人的資源の活用、②学生に対する指導体制の充実、③学生の希望・意見の反映の3点に分けて提言している。ここでは、本研究に関連する①と③について、具体的に上げたい。

①については、教職員の面と学生の面の2点から言及されている。教職員については教員の意識改革、教員対象の研修実施、事務職員の専門性強化、教職協働の実現等が挙げられており、総じて現在のFDやSDに通じる内容である。教員については、「学生中心の大学」を実現するため、入学者が多様化している現状を認め、正課・正課外を問わず学生の人間的な成長を願って指導を行うことの重要性を述べている。そのための手段として、全学的なFDの推進や教育・指導に関する研修の実施が挙げられている。事務職員については、特に窓口業務を担当している職員について、教員同様に意識改革が求められるとしている。また、学生に対して専門的な助言を行ったり、教員に対して学生指導のあり方への提言・発言を行ったりすることのできる専門的な能力を身につけた職員の育成の必要性が指摘されているほか、教員と職員とが学生に対する課題を共有し、相互に連携・補完し合う教職協働体制を整えていくことが重要であるとされている。

なお、「学生の活用」という項目も設けられており、学生に対する教育・指導に学生自身を活用することについて、「教育活動の活発化や充実に資するのみならず、教える側の学生が主体的に学ぶ姿勢や責任感を身につけることができることにもなり、非常に意義深い」（文科省高等教育局 2000）との言及がある。既に大学院生にTA等を担当させる例が見受けられるが、これからは「学部の上級生についても、このような機会を積極的に与えていくことが望まれる」とされ、次のように踏み込んだ提言もなされている。（文科省高等教育局 2000）

下級生の学生生活全般にわたる指導や相談に上級生を当たらせたり、学生を学内における様々な業務にたずさわらせるなど、各大学においてその範囲や方法を検討した上で、学生を有効に活用する工夫が期待される。

また、その際には、学生に一定の責任を持たせると共に研修やガイダンスを積極的に行う必要があることが述べられ、学生の自覚を促し、学生に期待と信頼を寄せていく姿勢が重要であると結ばれている。

③については、冒頭で次のように述べられている。（文科省高等教育局2000）

「学生中心の大学」への転換を図るという観点から、大学教育においては、大学で教育を受ける学生の希望や意見を、適切に大学の運営に反映させることが重要である。また、学生が積極的に大学運営に関わることを通じて主体的に大学生活を送ることは、学生の社会的な成長を促すことを期待できるものである。

ここに、レポートが大学における学生の位置づけを単なる教育の受け手あるいは顧客といったものではなく、主体的に大学に関わっていくべき存在であると捉えていることが明確に表れている。そして、学生が大学に積極的に関わっていくことが学生中心の大学を実現し、学生の成長にも寄与すると述べている。学生の意見や希望を反映させる分野としては、1969年の中教審答申「当面する大学教育の課題に対応するための方策について」が正課外教育や福利厚生といった学生が中心となって活動する分野のみを対象としていたのに対し、レポートでは正課教育のあり方や授業方法、さらに教育条件の改善等の分野についても対象とすべきとするなど、学生参加の意義と効果を高く評価し、その力をもっと大学教育に取り込むべきであると指摘しているの

である。その上で、レポートは学生の意見や希望を大学運営に反映させる具体的な方法として、以下の3点を挙げている。(文科省高等教育局 2000)

- (a) 大学として学生からアンケート調査を行ったり、学生の実態調査を行うことにより、その希望や意見を聴取する方法
- (b) 学生の代表と大学の運営責任者等との懇談会等を実施し、その希望や意見を聴取する方法
- (c) 学生の代表を大学の諸機関に参加させる方法

このうち (a) については、1998 年度に学生による授業評価を実施した大学が全国で 334 大学 (約 55%) あると述べられているが、2009 年度には 80% に達するなど、制度としては広く普及してきており、実施も容易である。しかし、前述のように学生による授業評価等には課題も多い。一方、(c) については、欧州では歴史的に大学の管理運営組織に学生が参加してきたこともあり、相応の実績がある (詳細は後述)。ただし、レポートが「このような制度を現時点において、我が国の大学に取り入れることは、これまでの経緯や、現在の大学の意思決定システムとの整合性に配慮する必要があり、慎重に検討すべき」(文科省高等教育局 2000) と述べているように、即導入することは現実的には厳しいと言える。よって、この中で現在の日本の大学に最も適した方法は (b) ということになる。レポートでは人的資源の活用という項目で FD の必要性を指摘するとともに、学生の活用をキーポイントに挙げた。このことと (b)、すなわち学生の意見を反映させるという方法をミックスさせることで、より効果の高い FD が可能になり、大学教育の改善が進むと考えられる。

ただし、注意すべき点が一点ある。それは、このレポートが出されてから 11 年以上経過しているということである。この間、答申等では多様化する入学者に対応すべく学生支援の重要性が説かれてはいるが、その具体的な方策については掘り下げた議論がなされていない。(b) は確かに日本の大学に適

した方法であり、比較的取り組みやすい内容と言える。しかし、この 11 年間に大学側の取組も進歩し、それ以上の内容を含んだ活動を行う大学が既に出てきており、そのような内容を加味して考える必要がある（先進的な事例については後述）。

第 4 章 諸外国における学生参加

第 4 章では比較の視点から、欧州とアメリカにおける学生参加について検証する。欧州については 12 世紀のボローニャ大学、1960 年代の大学紛争、現在という 3 つの時代を中心に取り上げ、特に大学の管理運営への学生参加について考察する。アメリカについては 1960 年代の大学紛争以降について、大学の管理運営及び学生支援の領域における学生参加について考察する。欧州とアメリカの事例研究を通じて得た知見を、日本の大学における学生参加を考える際の手がかりとしたい。

第 1 節 欧州における学生参加の歴史的背景

(1) ボローニャ大学

フランスのパリ大学と並び、世界で最初の大学と言われているのが 12 世紀末に成立したイタリアのボローニャ大学である。パリ大学もボローニャ大学も世界で最初の大学という点では共通しているが、管理運営面において大きな違いがあった。パリ大学は教師を中心とし、教師が管理運営を担っていたのに対し、ボローニャ大学は学生大学と呼ばれていたように、学生の自治組織である学生団によって管理運営がなされていたという点である。その学生団を統括する学頭はレクトールと呼ばれ、選挙によって学生から選出されていた。ボローニャ大学では、大学に関する「殆ど全ての重要意思決定は、学頭と学生代表からなる代議員会によって行われて（大場 2008: 8）」おり、現在の大学のように教職員が管理運営を取り仕切る形ではなく、学生が自主的に行っていたところに大きな特徴があった。教員は学生に雇われる存在であ

り、学生の許可なしには休講すらできないという地位であった。一方、ドイツ（当時は神聖ローマ帝国）では14世紀に最初の大学、プラハ大学が成立した。プラハ大学の管理運営はボローニャ大学のように学生が主体的に関わるものでもパリ大学のように教師が中心となるものでもなく両者の混合型、すなわち教師と学生の団体が共同で行う形が取られていた。プラハ大学の最高意思決定機関である全学会議では全教員と学生が同一の投票権を持ち、重要事項を審議していた。

このように、欧州で大学が成立し始めた頃は、パリ大学のように教師が主体となって管理運営を行う、いわば現代の大学と似た構造を持つ大学以外にも、ボローニャ大学やプラハ大学のように管理運営に学生が正規の構成員として参加する大学も存在していた。その後、パリ大学型の大学とともに、学生が管理運営に参加するボローニャ大学やプラハ大学のような大学も欧州各地に普及していったが、14～15世紀には「財政的自立性の喪失、教会による大学支配、規模拡大に伴う総会機能の低下、学生団の学部への吸収等を通じて、次第に学生による意思決定への関与は失われていった（大場 2008: 8）」。そしてこれ以降、欧州の大学における管理運営への学生参加は衰退傾向を辿っていくことになる。学生参加そのものが完全になくなってしまったわけではなかったが、学生参加が盛り上がりを見せるようになるのは1960年代に世界中を席卷した大学紛争を待たなくてはならなかった。

(2) 大学紛争と学生参加

1960年代末の大学紛争における激しい闘争を経て、「欧州各国では、学生が大学の意思決定機関に教員や教員外職員、学外者と並んで議席を獲得するに至った（大場 2008: 8）」。学生の主張が通り、正規の構成員として意思決定機関への参加が認められたのである。例えばドイツでは、大部分の州において学生代表が大学と学部の双方で選出され、選出された学生代表は、それぞれの委員会等に出席し学生の利益を代表して発言することが可能になった。学生代表には、大学における教育にとどまらず、社会との連携等においても

積極的な発言と活動が期待されている。一方、フランスはさらに進んだ状態にあり、学生参加は以下のレベルに達している。（大場 2008: 8-9）

管理運営評議会を始めとする三評議会に学生は代表（各評議会の 7.5～40%）を選出し、また、同様に日本の学部に対応する教育研究単（UFR）でも評議会には学生委員が選出される。また、多くの大学では学生副学長も置かれる等、執行部にも学生が参加している。更に、学生は高等教育にかかる国政にも参加が認められ、国民教育省の重要施策意思決定にかかる義務的諮問機関である高等教育・研究審議会（CNESER）では学生委員が 61 人中 11 人を占め、また、国の学生支援機関である国立学生支援センター（CNOUS）の最高意思決定機関である管理運営評議会では 29 名中 8 名が学生である。

このように、大学紛争を経て、欧州各国では制度の整備が進んだ。しかし、大場が「制度的には整備されたものの、その後の学生参加の状況は概ね低調（大場 2008: 9）」と述べているように、学生参加が必ずしもうまく機能していない部分があることもまた事実である。これは、評議会等における学生委員の出席率や投票率、発言率が低いこと、実質的な意思決定が下部の委員会組織等で学生抜きに行われることなどによるものであり、大学の管理運営組織への学生参加には、欧州においても課題があることがうかがえる。

第 2 節 欧州における学生参加の現状

(1) 欧州における学生参加の位置づけ

前節では、ボローニャ大学やプラハ大学のように、学内の意思決定機関に学生が正規の構成員として参加し、意思決定のプロセスに学生が積極的に関わっていたことがあったものの社会状況や大学のあり方が変わっていく中で、管理運営への学生参加が次第に漸減傾向となったことに触れた。そして、1960年代の大学紛争をきっかけに、学生参加の有効性に再度注目が集まり、大学

の管理運営に学生を参加させる国はもちろんのこと、フランスなどのように国の高等教育政策を審議する機関にも学生代表を正規の構成員として迎える国が現れ、学生参加が一躍脚光を浴びたことにも触れた。しかし、学生参加がうまく機能しないことがあるなど、否定的な側面があることにも触れた。

では、欧州では学生参加には意味がない、大学教育や大学改革に有効な手段とは言えないと考えられているのであろうか。否である。大学教育への学生参加は今日に至るまで常に否定的に捉えられてきた訳ではなく、形骸的な制度としてのみ続いてきた訳でもない。学生参加を有効な手段とみなし、推進しようとする動きは依然として根強く、国際的な機関でもその意義と効果が指摘されている。例えば、1998年に採択されたUNESCOの*World Declaration on Higher Education for The Twenty-first Century: Vision and Action*では、「Higher education personnel and students as major actors」という項目の中で次のように述べられている。(UNESCO 1998)

National and institutional decision-makers should place students and their needs at the centre of their concerns, and should consider them as major partners and responsible stakeholders in the renewal of higher education. This should include student involvement in issues that affect that level of education, in evaluation, the renovation of teaching methods and curricula and, in the institutional framework in force, in policy-formulation and institutional management. As students have the right to organize and represent themselves, students' involvement in these issues should be guaranteed.

このように、UNESCOは政府や大学の意思決定者に対し、学生は教職員と同様、「高等教育改革の重要な当事者かつ責任あるステークホルダー」と見なすべきとの立場を明らかにしている。また、学生が参加すべき領域として「教育水準にかかる課題、教授法及びカリキュラムの評価や改革、組織の枠組、

政策形成、大学運営」を挙げている。さらに、「学生は組織し代表を送る権利を持つ」とし、「上記領域への学生参加は保証されなければならない」とまで述べ、大学教育における学生参加の意義を指摘している。

(2) ボローニャ・プロセス

欧州高等教育圏の創設を目的として活動しているボローニャ・プロセスにおいても、学生参加が重要な意味を持つようになってきている。ボローニャ・プロセスは 1998 年のソルボンヌ教育大臣会合及び翌年のボローニャ会合に始まった政府間活動であるが、「それら両会合には学生は招聘されず、また、両会合で採択された二つの宣言において学生参加は言及されていなかった（大場 2008: 10）」ことから、ボローニャ・プロセスが開始された当初、学生参加は全く意識されていなかったことがわかる。

しかし、2001 年のプラハ大臣会合からは学生の参加が正式に承認され、欧州各国の学生団体の連合組織である欧州学生団体連合（現欧州学生連合）が諮問委員として参加した。この時の同大臣会合の声明書は、欧州高等教育圏の創設に向けて、学生が当事者として必要とされ歓迎されるとしたほか、学生は大学等の高等教育機関の教育編成・内容にも参加し影響を与えるべきであるとまで言及するなど、学生参加の意義と効果を高く評価している。その後、2003 年 6 月にはノルウェーのオスロで「高等教育統治への学生参加」というセミナーが開催されているが、ここでは学生参加について政府、大学執行部、学生等、幅広い立場から意見交換が行われ、以下 6 点が報告書に盛り込まれた（大場 2008: 11）。

- ①あらゆる段階の意思決定において学生の関与が拡大されるべきである。
- ②関与を拡大するための方策には、学生代表となることによって得られる経験や能力・技能の評価・認証制度、政府や大学執行部等による学生参加奨励方策が含まれる。

- ③関与の拡大が責任と要求の拡大をもたらすことに鑑み、説明責任、透明性、情報共有についての仕組みを整備すべきである。
- ④学生代表は、その地位から得られた情報の取扱いについて倫理的責務を有する。
- ⑤学生団体は、他の当事者と平等に参加できるよう、経済的・物的・人的資源が与えられることによって支援されなければならない。
- ⑥大学は、市民性の学校であり、また、社会発展のための機関であって、そこに在籍する学生は単なる消費者や顧客として見なされるべきではない。

⑥に「学生は単なる消費者や顧客として見なされるべきではない」とあり、①にも「あらゆる段階の意思決定において学生の関与が拡大されるべきである」とあるように、ここでも学生参加の必要性が強く説かれている。さらに、2003年9月の第3回大臣会合で採択された声明書では、学生が高等教育統治の全面的当事者であること、「学生参加を拡大するための方策を各国が明確にすること、各国の高等教育質保証制度によって実施される大学評価の項目に学生参加状況を含めること」（大場 2008: 11）が求められ、欧州における学生参加に大きな影響を与えた。

実際、欧州学生団体連合（現欧州学生連合）は欧州高等教育質保証協会等と共に「欧州高等教育圏における質保証のための規準及び指針」（以下、「規準・指針書」という。）の策定にあたるなど、質保証の分野で大きな役割を果たしている。そして、規準・指針書の中で学内における質保証活動への学生参加や、質保証機関が行う第三者評価への学生参加が規定されるなど、質保証活動に係る学生参加が明確化されつつある。実際、規準・指針書が策定された後、欧州各国では質保証活動への学生参加が拡大し、ほぼ全ての国で学生参加が実現している。ただし、その内容や参加の度合いは様々であり、2007年の大臣会合の声明書では更なる拡大が求められることが指摘されている。大場は欧州における学生参加の最新事情について、次のようにまとめている。

（大場 2008: 12）

欧州では、適切な支援の下での学生参加は質保証活動に寄与するといった声が多く聞かれ、学生参加を支持する見解が支配的である。しかしながら、その一方で学生参加の効果は実証されていないといった指摘があり、また、学生側においても関心が高くなく、学生が質保証活動に従事する時間も限られているといった問題が指摘されている。

このように、欧州では大学が成立した当初から学生参加が連綿と続いており、その流れが一時停滞することはあったものの、学生参加の意義や有効性が再認識され、ボローニャ・プロセスを中心として制度的にも広く普及が進んでいる。特に、教育の質保証の分野では学生参加が顕著であり、教育の受益者である学生が主体的かつ積極的に教育の運営に参加し教育の質の維持・向上に寄与することが求められ、実際に活動が進んでいる。ただ、大場が指摘しているように、学生参加の効果をいかに証明するか、学生の関心をいかに高めるかといった点には課題が残されている。

第3節 アメリカにおける学生参加

次に、アメリカの事例に触れる。周知の通り、アメリカは日本に先立って1970年代に18歳人口の減少を経験している。当時は経済的沈滞や政府の高等教育予算の伸び悩み等も加わって大学を取り巻く状況は非常に厳しく、冬の時代と呼ばれるほどであった。現在の日本と似た状況である。しかし、前述のようにアメリカは種々の改革の断行によってその危機を乗り越え、いま再び繁栄の時を迎えている。アメリカにおける学生参加について、管理運営への参加とそれ以外の部分への参加に分けて見ていきたい。

まず、アメリカの大学で管理運営への学生参加が取り上げられるようになったのは、1960年代後半の学生紛争がきっかけであり、「大学の管理当局者と大学教員を中心とする伝統的で形式的な大学の管理運営に対抗する形」（江

原 1994: 235) で登場した。欧州に比べ、その歴史はかなり新しいと言える。それは、植民地時代のカレッジがイギリスのカレッジを模して作られていたこともあり、管理運営が教職員によってなされていたためである。学生は舎監のいる寄宿舎で厳しいしつけを受けており、大学の構成員としてよりも、初等・中等教育の児童・生徒と同様に教育の対象に過ぎなかった。しかし、20世紀に入ると多くの大学で学生自治組織が作られ、1925年には全米学生協会の前身であるアメリカ学生連盟が結成されるなど、学生は団体を組織し大学に対して改善要求等を行うようになっていった。初期の要求内容は学生生活に関するものにとどまっていたが、学生紛争では批判の矛先がマス化を迎えた大学における教育のひずみや大学当局の管理運営体制等に向けられた。当時、正規の構成員として大学運営への参加がほとんど認められていなかった学生が管理運営への参加を要求することとなったのである。その結果、1970年代には大学の管理運営への学生参加が受け入れられ、多くの大学で全学評議会や、カリキュラムや教員人事等を検討する学科レベルの委員会に学生が正規の構成員として議席を得るに至った。(江原 1994: 236-40)

しかしながら、その後、管理運営への学生参加は形骸化しつつあり、1975年頃をピークに衰退基調にある。その理由は、江原によれば(江原 1994: 248-9)、急進的な学生運動が収束し学生の政治的関心が減退したこと、大学の管理運営体制の壁が厚かった(既得権の擁護)こと、教員組織(組合)と学生組織(組合)の対立関係が影響したことなどである。このような事情により、現在、管理運営への学生参加は低調である。

一方、その他の領域においては学生参加が進んでいる。例えば、TA等の授業支援の領域である。アメリカの大学ではTAを効果的に用いて授業運営を効率的に行っている。日本のように資料配布や授業補助といったことにとどまらず、課題を与えて解かせたり、ソフトの使い方を指導したり、時には試験問題の作成補助まで行ったりすることがある。その他、シニア・スチューデントによるオフィスアワー等の学習生活支援、キャンパススタッフによる大学案内等の広報活動もよく知られている。このような制度は受験生が大

学を選択する際の基準の一つにするほど大学にとって重要なものであり、スタッフを経験したことは就職の際に大きなアピールポイントにもなる。また、スタッフには大学側から研修が行われるなど、大学教育の一環として組織的に管理されているのも大きな特徴である。

寮生活や自治会活動も歴史と共に受け継がれており、それらの学生代表が大学側と意見交換したり、大学側に改善要望を出したりすることもある。これはアメリカの大学が市民形成を一つの使命としているためであり、寮や自治会等の小社会における活動が卒業後に実社会で活かされるということを大学がきちんと認識していることによる。このように、アメリカの大学では管理運営への正規構成員としての参加が低調である一方、学生支援の領域や、学生代表としての大学への意見提示という領域においては活発な参加が進み、高い効果を上げていることがうかがえる。

第5章 大学教育への学生参加—具体的な事例を中心に—

第5章では、教育改革、学生支援及び管理運営の領域で先進的な取組を実施している大学の事例を取り上げ、FD や大学教育への学生参加について多面的な考察を行う。その上で、大学教育における学生参加の必要性和意義及び効果を明らかにし、これからの日本の大学がその目的を果たしていくためには、大学教育への学生参加が不可欠であることを示すこととする。

第1節 岡山大学の事例

(1) 教育改革への学生参加

岡山大学は2001年度からFDに学生を参画させる「学生参画型FD」を組織的に展開しており、前述のようにこの活動が2005年度の特徴GPに採択されるなど、学生参画型FDのモデルケースとなっている。近年、大学が行うFDに学生を参加させる大学も見られるようになってきたが、早い段階から積極的に取り組んでいた点で岡山大学は他大学の一步先を行っている。学生

が単に参加しているだけでなく参画しているという点、すなわち、企画段階から積極的な意見を出し、教職員と対等な立場で教育改善に関わっているという点でも極めて特徴的かつ先進的な取組である。岡山大学がFDへの学生参画にこだわったのは、大学教育のあり方が問われる中で、教育は教職員だけでは成り立たず、教育改善には教育を受ける側、すなわち学生の視点が必然的に必要であるという認識に立って活動を進めてきたためである。

学生参画型FDが始まったのは2001年6月である。学生と教職員による「学生・教員FD検討会」が設置され、学生と教職員が一体となった組織的なFD活動が開始された。検討会は2003年7月に「学生・教職員教育改善委員会」と改称され、2005年には特色GPの取組に採択、2010年4月からは「学生・教職員教育改善専門委員会」に発展し現在に至っている。委員会の構成員は全11学部から選出された学生及び教職員であり、委員長が学生委員の互選により選出されること、学生委員の方が教職員の委員より2倍近く多いことなどに特徴がある。

委員会では3つのワーキンググループ(以下、「WG」という。)が組織されている。このうち授業改善WGでは「授業改善は教員のみが試みるものではなく当事者である学生も試みるべきものである」という考えの下、大学の授業改善に向けて様々な取組を行い、学生が授業を新たに創作する学生発案型授業も実現している。また、システム改善WGでは物理的な勉学環境から修学上の制度についてまで、学生の視点を活かした広い意味での教育改善活動に取り組んでおり、学園祭でFD関係のイベントを企画・実施する等、興味深い活動を行っている。さらに、学生交流WGでは大学教育の改善に興味関心を持つ大学生の交流イベントや新入生のための履修相談会等を企画運営している。また、全国の学生、教職員が一堂に会して議論を行う教育改善学生交流イベント「i*See」は注目に値する。

具体的な教育改善活動として、新授業創作活動とi*Seeを取り上げたい。新授業創作活動は、学生・教職員教育改善専門委員会の学生委員が主体となって学生の視点で新しい授業科目を提案し、実際に正規科目として開講する

というものである。担当教員は学内公募を行い、学生自らが面接し決定する。シラバスや成績評価方法などは学生と担当教員と一緒に検討する。このようにして創作され、開講されたものは2003年度以降8科目⁵⁾に上っている。学生参画型の授業創作活動は、教員にとって学生目線で授業をデザインすることができるという点で授業改善のヒントを得られるメリットがあり、学生にとっても自身の学びのニーズに合致した魅力的な授業が開講されるというメリットがある。その上、大学の講義がどのような教育効果を狙ってデザインされているのか、どのような観点でカリキュラムが構築され、学習効果を高めるためにいかなる工夫がなされているのかなど、学生が大学教育を提供する側の目線で大学の講義を捉えることもできる。授業評価アンケートでは、創作科目の点数が教養教育科目の平均点をほぼ全ての項目で上回っており、履修者の高い満足度が示されている⁶⁾。橋本が「学生のニーズを確実に拾い上げることで主体的・積極的な学習を誘発するこの仕組みは、他大学にはほとんどみられない独自のもの」（橋本 2009: 8）と述べているように、教員や科目作成に関わった学生のみならず、履修した一般の学生にも大きな教育効果を与える取組であると言える。

一方、i*Seeは岡山大学の学生・教職員教育改善専門委員会が主催する学生参画型FDフォーラムであり、学生を主体として大学間を越えた広い視点で大学における教育の改善を目指して2004年より毎年開催されている。過去のフォーラムでは、「各大学における学生参画の教育改善活動について」、「学生による新しい授業の立案について」などについて学生と教職員を交えて議論が行われ、多くの成果を上げてきた。このイベントは参加者を通じて他大学にも大きな影響を与えている。

(2) 管理運営への学生参加

岡山大学は、教育改革には主権者である学生の参画が必須であるとの認識に立ち、学生参画を全学的に推進し、多くの成果を上げてきた。その中心組織が学生・教職員教育改善専門委員会である。この委員会の長所は学生が参

画しているという点にもあるが、興味深いのは「学内の全学委員会と何ら変わらず、そこで正式な手順を経て審議・決定されたものは大学としての正式決定のルートに乗ってくる」(橋本 2009: 11) という点である。このことは、学生・教職員教育改善専門委員会が教職員の属している委員会と同様に、大学の管理運営組織の一角を成しているということである。しかも、この委員会は2001年の創設以降着々と実績を積み上げてきており、学内での立場を確かなものになっている。

欧州やアメリカでは、前述のように大学の管理運営への学生参加は低調に終わった。しかし、岡山大学では成功している。その違いは「学生の様々な提案が単なる要望ではなく大学の正式決定に直接つながっている」(橋本 2009: 11) ことではないだろうか。言い換えれば、学生参加を形だけに終わらせず、大学としての意思決定に結びつけることで、学生の意欲を引き出し、その力を教育改革に活かすことが出来ていると考えられる。また、岡山大学が学生の参画を推進する理由について、橋本は次のように述べている。(橋本 2009: 11)

「教育は提供するもの、学生はそのサービスを受けるもの」という固定観念から一歩抜け出し、「教育は学生と教員で創り出すもの」という意識に立てば、「学びの主権者」たる学生はアンケートに答えるだけの存在でとどめるべきではない。

岡山大学の事例は「学生が単に教育を受ける立場から創る立場へと立ち位置を変えた時、大学は一際輝きを増す」(橋本 2008: 18) ことを示している。同時に、学生の力を教育改革に遺憾なく発揮させるためには、大学側に学生参加を形骸化させないような工夫が必要であることを教えている。

第2節 立命館大学の事例

(1) FDの定義

立命館大学では大学や学部・研究科・教学機関が掲げた育成する人材像と教育目標を実現するため、全学に関わる教育内容の改善に向けた提案及び研究を行う機関として、教育開発推進機構を設置している。機構には教育開発支援センターと接続教育支援センターという2つのセンターが設置され、両センターが相互に連携しながら各学部の自発的なFDを支援する形を採っている。機構では立命館大学のFDを次のように定義している。（立命館大学2011）

建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動

注目すべきは、FDの定義に「学生の参画を得て」という文言を明記していることである。このことについて、2005年から2008年まで教育開発・支援センター（当時）教授を務めた木野茂は次のように述べている。（木野 2009: 2）

一般にFDといえば大学の運営組織が統括的な責任を有し、実行面では第一に教員が、第二に職員が責任を有していると解される。筆者もこのこと自体に異論はないが、FDが大学教育改革を目標にしている以上、その当事者であるもう一つの構成員の学生を、教育を受けるだけの単なる受益者とみなすべきではないと考えている。

そもそも、立命館大学のFDは最初から学生参画ありきで始まったわけではない。FDの定義に「学生の参画を得て」という文言が挿入されるに至っ

た経緯は次の通りである。2006年に大学教育開発・支援センター（当時）が「授業改善の支援に向けた調査・検討ワーキング」を設置した際、このテーマに関心のある教職員及び学生を募ったところ、教員6名、職員6名に加えて学生6名が参加することとなった。このワーキングでは授業改善に関する学生へのヒアリング、岡山大学のワークショップへの参加等を通じて、FD活動は「①学部独自で取り組む学部内のFD活動、②センターが取り組む全学的なFD活動、③学生が取り組む学生主体のFD活動（中略）の3本柱」（木野 2009: 2）で進めていくことを確認した。この時点で、学生主体のFD活動が学部のFDや全学FDと同じレベルで扱われていたことが驚きである。その後、ワーキングは立命館大学におけるFDの定義についての答申を出し、それに基づいて2007年5月に定められたのが先のFDの定義であった。

（2）学生支援領域を含むFD活動への学生参加

実際、立命館大学では①や②について、TAやES（Educational Supporter：教育サポーター）、オリター等の制度に代表される、学生同士の学び合いによって学生の成長を目指す「ピア・エデュケーション」が推進されており、その範囲は初年次教育、図書館、就職活動支援等多様な分野にわたっている。中村は課題として「参加・参画する学生のピア・エデュケーターとしての資質の確保」（中村 2009: 24）を挙げているが、これに対しては「ピア・エデュケーション論」という授業を履修させ、リーダーシップやワークショップの技術、青年心理学等の基礎知識を学ばせるほか、研修実施などの対策がとられている。

③については、2007年から実際に学生FDスタッフの募集が始まり、学生主体で大学教育や授業内容を改善するための活動が開始され、センターがそのサポート役となって学生の活動を支えている。学生FDスタッフでは、授業で印象に残ったことを教員へのQ&Aという形でまとめ、学生と教員の声を盛り込んだ授業改善のための冊子（2008年以降はWeb版も併用）を作成したり、普段訪問しづらい教員の研究室を学生とともに訪ね、教員の専門や

考え方等を知る体験オフィスツアーを実施したりして、学生と教員との距離を縮める活動を行っている。加えて、学内で行われる FD フォーラム等に参加し学生の立場から意見表明を行うほか、専用の Web サイトを開設するなど積極的な発言と情報の発信に取り組んでいる。さらに、学生 FD スタッフの注目すべき企画として、2009 年に全国 25 大学・機関の 100 名を超える参加者（教職員と学生がほぼ半々）を集めて開催された「学生 FD サミット」がある。

学生 FD サミットは、学生 FD スタッフが他大学の学生と交流する中で、FD に対して学生の主体性が足りないことを感じ、「学生発信型の FD の取り組みを各大学に広げるとともに、相互にその成果を共有化し、継続性を持たせるため」（木野 2009: 4）に学生スタッフ自らが企画したイベントである。サミットでは教職員・学生を問わず立場を超えて意見交換・交流できるよう、少人数参加型の「しゃべり場」という形式が採られ、決められたテーマに沿って活発なディスカッションが行われた。討論テーマは 15 種類⁷⁾用意されていたが、中でも「⑩学生・教員・職員が協力して良い大学を作るには？」は最も希望者が多かった」（木野 2009: 5）ことは、教職員と学生の双方が互いに協力し合って教育改革に取り組むことに高い関心を有していることを示している。

木野の報告によれば（木野 2009: 6）、その⑩グループのディスカッションでは学生と教職員の意見交換の場が少ない、もっと双方の声を聞きたいという意見が学生と教職員の双方から出されている。その上で、良い大学とは学ぶことができる大学、学び続けることができる大学であり、まず自分の大学を好きになること、大学を楽しいと思うようになることが必要であるとの認識が示されている。そして、そのためには大学の理念を理解し、学生・教員・職員が互いに共通認識を持ち、オリエンテーションや文化祭等を一緒に運営するなど交わりを深め、連携していくべきであるとの結論が出されている。

立命館大学では FD を全学的な教育改革と捉えて教育開発推進機構していることに加え、その定義に「学生の参画を得て」という文言を明記し、学生

参画をFD、すなわち教育改革の要件としているところに大きな特徴がある。実際、改革の中心にピア・エデュケーションを据え、学内の様々な領域で学生による活動を実施している。その範囲は学生支援の領域におけるTAやESなどのもとより、全国規模のFDサミットを企画・開催するまでに至っており、学生の持つ潜在能力の高さと企画力、行動力の大きさが示されている。立命館大学の事例は学生参加がもたらす可能性の大きさとピア・エデュケーションの有効性を示している。FDを全学的な教育改革と位置づけている点、それらを実行に移していくための組織的な取組などにも学ぶべき点が多い。

第3節 愛媛大学の事例

(1) FD活動への学生参加

愛媛大学は四国地区の33の国公立大学・短期大学・高等専門学校によって構成される「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（以下、「SPOD」という。）」のコア校であり、教育改革に熱心に取り組んでいる大学である。愛媛大学及びSPODではFDを「教育・学習効果を最大限に高めることを目指した、1. 授業の改善、2. カリキュラムの改善及び、3. 組織の整備・改革への組織的な取組の総称」（愛媛大学 2011a）と定義し、FDを大学教育全般（1がミクロレベル、2がミドルレベル、3がマクロレベル）に渡るものと位置づけて諸活動を推進している。

FD活動への学生参加として注目すべき取組の一つが、SPODとの連携で行われている「愛媛大学における『四国地区大学教職員能力開発ネットワーク』事業に係る研修生受入制度」（以下、「インターン制度」という。）である。インターン制度は教職員や社会人及び学生を対象として希望者を募り、受入責任教員のもとでFDやSD等に関する研修を行うもので、研修生（以下、「インターン」という。）の活動内容は次の通りである。（秦 2010: 80-1）

インターンの研修期間は1年以内1日以上であり、（中略）更新も可能である。インターンの学生らは、実際にFDやSDの研修やワークショ

アップ時に、アシスタント・スタッフとして講師やスタッフである教職員とともに実践研修を行う。（中略） 日常の時間も受入責任者であるFDやSDの担当教員の研究室に常駐し、学内の会議やミーティングにもFDやSDに関係するものに関しては、可能な限り陪席を許可している。当然、（中略）責任教員や関係教職員に質問や意見を投げかけ、議論を行うことも稀ではない。また、インターンは業務日誌を記入し、大学は修了の際には経験修得した業務や知識・スキル等を記載の上、修了証書を授与することとしている。

文中に「インターンの学生」という言葉が見られるように、インターンには現役学生も含まれており、学内外における多様なFD活動に参加している。しかも、「インターンや学生提案型の改革についても興味を持つ学生は増えて」（秦 2010: 81）おり、他大学の学生からも問い合わせが寄せられていることなどから、FDはもはや教職員の専権事項ではないことがうかがえる。このことは、学生の意識の高まりを示しているとも言え、大学で教育を受けるだけでなく、積極的に教育に関わり、それを改善していこうとする意思の表れであると捉えることができる。

（2）管理運営及び学生支援への学生参加

愛媛大学は大学の特徴の第一番目に「学生中心の大学」を掲げ、学生中心の大学づくりを目指して取組を進めている。具体的には、学生を支援するための「教育・学生支援機構」の設置や、学生代表者会議、スチューデント・キャンパス・ボランティア（以下、「SCV」という。）などに代表される学生参加型の取組である。学生代表者会議は2007年6月に発足した学生自らが大学の管理運営に参加する制度であり、各学部代表者、体育系サークル代表者、文科系サークル代表者、SCV代表者、障がい学生支援ボランティア代表者、外国人留学生代表者各1名と、学長が必要と認めた学生で組織されている。学生代表者が学習環境の改善及びキャンパスライフの向上に関する事項を協

議し、学長や大学執行部との意見交換を通じて、教育の改善を図る仕組みである。学生代表者会議は、第3章第4節で触れた「学生の代表と大学の運営責任者等との懇談会等を実施し、その希望や意見を聴取する方法」のモデルと言える取組である。

一方、SCVは学生自身が認識する課題を自らの手で解決していく大学公認のボランティアスタッフである。現在は9つの団体が学生支援、国際交流支援、障がい学生支援、学内広報、図書館、エコキャンパス、ボランティアのコーディネート、学内向け放送局、就職支援の各領域で活躍している。SCVのホームページには、立ち上げに至った背景が次のように記載されている。(愛媛大学 2011b)

「みんなに大学に来ることを好きになってほしい」という学生の思いと「学生主体の大学づくりをしていきたい」という大学の思いが重なって、「学生が学生を支援する」SCVが動き始めました。

このように、SCVは学生と大学(教職員)との協働プロジェクトであり、大学を良くしたいというそれぞれの思いが形となったものである。活動内容の多くはピア・サポートであり、学生支援の領域で大きな成果を上げている。なお、SCVの位置づけはサークルではなく「教職員からの適切なアドバイスを受けながら活動する教育プログラム」(同ホームページより)であるため、大学の教職員が責任主体となってメンバー確保、組織化、研修を含めたリーダー養成を行っている。

このように、愛媛大学ではSPODのコア校として大学間連携によるFDプログラムの開発を行い、FDを大学教育全般に渡る改革と位置づけて活動すると共に、学生参加による教育改革を推進し大きな成果を上げている。秦敬治は大学教育への学生参加の意義を次のように述べている。(秦 2010: 81)

教員・職員と学生がサポートし合い、それぞれの活動を支えあうこと

は、これからの大学教育の活性化には重要だと考える。これまでの大学はあまりにも学生の声や力を大学改革や運営に反映しないで進めてきた（中略）が、教員や職員の学生サービス（授業も含む）に関する改善については、そのサービスの受け手である学生の真の声も反映させる必要がある。

また、秦は学生が主体的に取り組み、学生自ら改革案を提示して実際の改善活動に参加するという学生参加型教育改革の利点として、授業評価アンケート等と比べて教職員の労力が小さいこと、学生が喜んで取り組むため本音が聞きやすいことを挙げている。なお、教職員との協働を前提とした学生参加は、その活動を通じて「学生と大学の役員や教職員との相互理解と信頼関係」（秦 2010: 81）を醸成できるという優れた特長も備えており、これからの大学教育において学生参加は大きな役割を果たす可能性を有していると言える。

終章 大学教育への学生参加

第1節 大学教育への学生参加の可能性

以上、大学教育への学生参加についての考察を進めてきた。グローバル化の進展、知識基盤社会の到来、厳しい経済状況等を反映して大学教育への期待は高まるばかりである。国や社会は、基礎学力や専門知識に加え、学士力や社会人基礎力といった言葉を用いて、大学教育で身につけさせるべき能力やスキルを明示し、大学に対して教育の重要性を繰り返し指摘してきた。しかし、大学全入時代を迎えて多様な学力や興味・関心を有した学生が大学に進学するようになってきており、今まで通りの教育を行っていたのでは十分な教育効果を上げることは難しくなっており、大学には様々な部分で教育の改革改善が求められていると言えよう。

このような現状認識に基づいて教育改革の現状と課題を検証したところ、

様々な改革が義務化等によって大学に定着してきたことが示された一方、改革の主要ツールであるFDに大きな課題が2つあることが明らかになった。一つは本来の目的に比して取組主体や範囲が「教員による授業改善」という狭い領域に偏りがちで、その効果が限定されている点である。これは設置基準や答申等における語句の解釈によるところが大きい、答申の「用語解説」を見る限り、国自身もFDの解釈（定義）に迷いがあるように思われた。もう一つは教育改革を目的にしていながら、肝心の学生の視点や意見が授業評価アンケート等を除いてほとんど取り入れられていないという点である。このことは現在の教育改革が大学や教員の視点を中心に実施されていることの表れであり、学生の立場に立った教育を行っていこうという意識が希薄であることを示している。そこで本研究では、これらの課題の克服に向けて、大学の教育力向上という観点からFDをより広義に捉え、そこに広く学生の視点や意見を反映させていく必要があることを指摘した。その際、アンケート形式に限定するのではなく、大学教育の多様な局面に学生の参加を推進すべきであるとした。

一方、学生の位置づけを検証したところ、現在の大学では大学が学生確保に苦慮するあまり、学生を受益者や顧客と見なす傾向が強くなり、そのために大学教育が大学基点、教員基点になりがちなのではないかとの結論に至った。そこで本研究では、学生は教職員と同様に大学の構成員であり、かつ学びの主権者であるという点に鑑み、学生は大学教育に主体的に参加すべき存在であると捉え直した。その上で、現在の日本の大学における学生参加状況を教育改革、学生支援、管理運営という3つの領域から見ていった。その結果、学生支援の領域ではピア・サポートを中心に取組の普及と着実な成果が示された一方で、教育改革の領域や管理運営の領域では学生参加が比較的低調であることが示され、領域によって大きな差があることが明らかになった。また、GP獲得事例や廣中レポートの検証によって、国が学生支援や大学運営への学生参加の有効性を認識し、それらを推奨していることも示された。以上の点から、大学教育への学生参加には大学と参加学生の双方に効果があり、

国も推進の立場にあることが示されたものの、実際に取組を進めていくに当たっては課題があることも明らかになった。

そこで、比較のために欧州とアメリカの事例について検証を行った。その結果、欧州では12世紀のボローニャ大学から現在に至るまで、大学の管理運営を中心に学生参加が連綿と続いており、途中その流れが停滞することはあったものの、UNESCOやボローニャ・プロセスなどでも学生参加の意義と効果が高く評価されるなど、質保証の領域を中心に学生参加が推進されていることが明らかになった。一方、アメリカでは1960年代の大学紛争を機に大学の管理運営への学生参加が盛り上がりを見せたものの、欧州とは対症的に形骸化が進み、現在は低調に推移していることがわかった。しかし、対照的に学生支援の領域や学生代表と大学執行部による意見交換といった領域においては活発な学生参加が行われ、高い成果を上げていることが示された。このように、欧州とアメリカでは学生参加の盛んな領域に違いが見られたものの、いずれの地域においても学生参加の意義と効果が認められ、取組が進んでいることが確認された。時代や地域によって大学の制度や内容は異なっており、学生の学力や質も同一とは言えないが、大学が重要な人材養成を担う高等教育機関であり、学生がその教育の中心的存在であることには変わりなく、これらの事例がこれからの日本の大学への学生参加を考える上で重要な意味を持つことに変わりはない。

最後に、これからの大学における学生参加の推進に向けた手がかりとして、教育改革、学生支援、管理運営の各領域において先進的な取組を行っている岡山大学、立命館大学、愛媛大学の3大学を取り上げ、具体的な事例に基づいて大学教育への学生参加の意義、効果、課題等について多面的な考察を行った。

岡山大学の事例からは、FDなどの教育改革や大学の管理運営への学生参加について興味深い取組が確認できた。具体的には2001年から学生参画型FDとして取組が進められている学生・教職員教育改善専門委員会の活動や、それらを通じた新授業創作活動、学生参画型FDフォーラムの企画・開催な

どである。これらの活動が大学、参加学生、そして一般学生に高い効果をもたらしていることはもとより、同委員会が正規の委員会として大学の正式な意思決定ルートに含まれる点などは学生参加を形骸化させない工夫として注目される。立命館大学の事例からは、FD 活動や学生支援への学生参加について参考になる点が多々見られた。具体的にはFD の定義に「教員が職員と協働し、学生の参画を得て」という文言を明記し、学生参加をFD の要件としている点である。実際、ピア・エデュケーションの推進によりFD と学生支援を絡めた学生参加を展開している。このように学生支援の領域で多様な学生FD スタッフが活躍し、結果を出していることから、大学教育あるいは大学教育改革の一部を学生が十分に担えることを示しており、学生参加の可能性の大きさを表している。愛媛大学の事例からは、FD 活動への学生参加と管理運営及び学生支援への学生参加について示唆を得ることができた。前者については、FD を大学教育全般に渡るものと定義し、SPOD との連携によって四国全土の大学・学生の巻き込んだFD を展開している点などが注目される。ここでは、インターンとしてFD 活動に参加する学生が存在することに触れたが、このことから、FD が教員の専権事項ではなく、学生参加が必然とされるものになりつつあることが示されたのではないだろうか。後者については、学生代表者会議や多様なピア・サポートの取組からそれらの有効性や取組の工夫が示されると共に、学生参加を推進するためには教職員の適切な関わりが不可欠であることが明らかになった。また、学生と教職員の協働による大学改革が、それぞれの間に相互理解や信頼関係を醸成するという点が示されたことも注目される。

以上、本研究を通じて、国や地域、歴史的な違いはあっても大学教育への学生参加が重要であることには変わりはなく、これからの大学教育において学生参加は欠くことのできない要素であることを示すことができたのではないだろうか。それは大学の主たる目的が教育と人材養成にあるからであり、大学の構成員かつ学びの主権者であり、大学教育の中心を成す学生の主体的な関わりが不可欠であるためである。大学教育あるいはその改革は教職員だけ

が行うものではなく、正課内外の様々な領域において、学生との協働によって共創していくものであり、そのような活動を通じて双方に高い効果がもたらされると言えるのではないだろうか。

前述のように、現在の大学では学生支援の領域でピア・サポートに代表される学生参加が広く普及し、大学教育の多様な場面で高い効果を上げている一方、FD に代表される教育改革や大学の管理運営の領域では学生参加が限定されており、学生の意見や力が十分に活かされているとは言えない状況にある。確かに、大学の組織構造や歴史的な背景などによって学生参加が容易な領域とそうでない領域が存在することは確かである。しかしながら、大学教育の本来の目的に鑑みれば、最重要ステークホルダーである学生の視点や意見は積極的に反映すべきであり、そのためには大学教育への学生参加を推進していく必要があると言える。また、廣中レポートが指摘していたように、学生参加は参加した学生自身の自覚を促し、主体的な学生生活を実現し、その成長に大きく寄与することが示されているほか、彼らの活動が周囲の学生に良い影響を与え、好循環が生まれることを多くの事例が実証している。多様な学生が進学してきている今、大学は大学というフィールドのあらゆる場面で学生に活躍のきっかけを用意し、彼らが自ら学ぶ喜びを感じ、成長していけるような教育体制、支援体制を構築していくべきである。教職員と学生の協働を推進し、学生基点に立った教育を目指す学生参加型の取組は、このような観点からも大きな可能性を秘めていると言えるのではないだろうか。

第2節 結びにかえて

当初の問題意識は、入学してきた学生が大学に愛着を持って生き生きと学生生活を送り、充実した学びを得て、大きく成長して卒業するためにはどのような教育が必要で、教職員は何ができるのだろうか、というところにあった。また、大学における日々の業務を通じて学生の力と可能性の大きさを実感していたこともあり、その力を大学教育に活かせないかと感じていた。研究を進める中で、問題意識の焦点が大学教育への学生参加に絞られ、その有

効性を示したいと考えたことで本研究をまとめるに至った。

本研究では、国内外の事例研究を通じて大学教育における学生参加の有効性を示すという方法を選択したため、学生参加の有効性を数値やデータで示すという点においては課題を残した。このような点を明らかにすることは、日本における大学教育への学生参加の推進に向けて有効であると考えられるため、今後の研究課題としたい。また、今後は自大学における学生参加の推進に向けて、自大学に合った取組を研究すると共に、学生参加を根付かせ、盛り上げていくための方策についても研究を進めていきたいと考えている。

なお、本研究では、FDの課題という切り口から論を展開し、広く大学教育に学生の参加を求めるべきであると結論づけたが、大学教育への学生参加の有効性を広く知らせ、活動を普及させていくためには、政策を通じた支援も重要であると考えられる。国は2000年の廣中レポート以降、教育と人材養成の重視を説き、そのための教育改革や手厚い学生支援の必要性を指摘しながらも、学生参加についてはGPを除いて具体的な方策を示してこなかった。また、現在の設置基準や答申等におけるFDの定義や解釈の曖昧さがその効果を狭めていることから、きちんとした方向性を示すことが求められる。

筆者の勤務する麗澤大学では、2010年にISO26000という社会的責任規格の活用を日本の大学として初めて宣言し、在学生を最重要かつ共創者となり得るステークホルダーと位置づけ、学生基点に立った教育に取り組んでいる。実際、授業や学生支援、教育改革などの領域で学生参加が進み、大学が力強く前進しているを感じている。学生の企画力や行動力、アイデアなどはもちろん、教育への期待や大学に対する熱い思いには日々驚かされている。入学した学生全員が充実した学生生活を送り、大きく成長して卒業できるよう努めることが大学職員としての務めであり喜びである。これからも本研究及び本大学院での学修を通じて得た知見を活かし、大学の発展に力を尽くしていきたいと考えている。

注

- 1) 愛媛大学における FD の定義は、「教育・学習効果を最大限に高めることを目指した、1. 授業の改善、2. カリキュラムの改善及び、3. 組織の整備・改革への組織的な取組の総称」である。（愛媛大学 2011a）
- 2) 立命館大学における FD の定義は、「建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動」である。（立命館大学 2011）
- 3) 3層 FD とは、2009 年に国立教育政策研究所 FDer 研究会によって発刊された「大学・短大で FD に携わる人のための FD マップと利用ガイドライン」で示された FD の分類である。これによれば、FD はマイクロレベル（授業・教授法の開発）、ミドルレベル（カリキュラム・プログラムの開発）、マクロレベル（組織の教育環境・教育制度の開発）の 3 層に分類されている。学生による授業評価は、このうちマイクロレベルに分類される。
- 4) この部分における「大学」には、帝国大学、旧制大学、旧制専門学校、旧制高等学校、高等師範学校、師範学校などを含んでいる。これは、学校教育制度上、この時代の高等教育機関が様々な校種に分岐していたためである。
- 5) 「知らなきやばい、大人のマナー」、「This is Okayama ver. Basic」、「This is Okayama ver. Special」、「君は頭が良くなりたか～発信力～」、「知ってるつもり？コンビニ」、「ドラえものの科学」、「大学授業改善論」、「公園を創る 庭園を楽しむ」の 8 科目である。
- 6) 2008 年度の授業評価アンケート結果は以下の通りである。（橋本 2009: 10）

前期

科目名	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
知ってるつもり？コンビニ	4.5	4.6	4.3	4.1	4.3	4.3	4.2	4.4	4.4
公園を創る 庭園を楽しむ	3.8	4.0	4.0	3.3	4.3	4.6	4.0	4.5	4.0
公園を創る 庭園を楽しむ	4.5	4.7	4.6	4.4	4.5	4.7	4.3	4.6	4.3
This is Okayama ver. BASIC	4.0	4.1	4.0	3.9	3.9	4.0	3.7	3.9	4.0
This is Okayama ver. SPECIAL	4.5	4.9	4.3	4.0	4.2	3.2	4.4	4.6	4.7
教養教育科目の平均	4.0	4.2	3.9	3.8	3.9	4.0	3.9	3.9	4.0

後期

科目名	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
大学授業改善論	4.3	4.6	4.2	4.3	4.4	4.3	4.3	4.3	4.2
大学授業改善論	4.5	4.4	4.1	4.2	4.2	4.2	4.2	4.1	4.3
君は頭が良くなり たいか～発信力～	4.7	4.8	4.3	4.4	4.7	4.5	4.3	4.4	4.8
ドラえものの科学	4.4	4.6	4.2	4.2	3.9	3.9	4.3	4.7	4.5
教養教育科目の平均	4.0	4.2	3.9	3.9	3.9	4.0	3.9	3.9	4.0

全ての質問に5段階で回答 「5:最高点～1:最低点」

Q1 この授業全体に対するあなたの評価を総合的に5段階で表してください。

Q2 担当教員の授業に対する熱意・意欲を感じた。

Q3 教科書の選定、参考書の紹介、資料の配付は適切であった。

Q4 板書や視聴覚教材の利用は、適切であった。

Q5 講義や説明は聞き取りやすく、理解しやすかった。

Q6 授業全体のスケジュールや1回の授業の時間配分は適切であった。

Q7 予習・復習についての指導や宿題・課題・レポートの指示は適切であった。

Q8 この授業の予習・復習や宿題・課題・レポートなどに積極的に取り

組んだ。

Q9 この授業を受講することで、この分野の重要性をさらに深く認識するようになった。

7) 15種類のテーマは以下の通りである。（木野 2009: 5）

- ①おもしろい授業—どんな授業？「おもしろい」とは？
- ②こんな授業を受けてみたい！してみたい！
- ③授業みりょく(マ)発見！—正課授業の良いところ—
- ④ヘンな授業の改善法
- ⑤教養教育をどう思う？より良い教養教育にするには
- ⑥授業アンケートって必要？何のため？
- ⑦高校生から大学生へ—初年次教育を考える—
- ⑧大学で学生が身につけるべき力とは？
- ⑨キャリア形成につながる大学のサポートとは？
- ⑩「大卒って何？—大学教育の質保証—
- ⑪学生・教員・職員が協力して良い大学を作るには？
- ⑫大きい大学、小さい大学、それぞれのデメリットをメリットに変えるには？
- ⑬都市の大学、地方の大学、それぞれのデメリットをメリットに変えるには？
- ⑭国籍を超えた大学での学び
- ⑮障害の有無にかかわらず大学で学ぶためどのような環境が必要か？

引用（参考）文献

- 井下 理, 2008, 「FD 活動の充実に向けて—FD を授業改善に限定する問題点—」 (<http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0319.html>, 2011.12.30)
- 江原武一, 1994, 『現代アメリカの大学 ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部.
- 愛媛大学, 2011a, 「愛媛大学ホームページ」 (<http://www.ehime-u.ac.jp/>, 2011.12.27)
- 愛媛大学, 2011b, 「愛媛大学スチューデント・キャンパス・ボランティアホームページ」 (<http://www.ehime-u.ac.jp/SCV/index.html>, 2011.12.27)
- 大崎 仁, 1999, 『大学改革 1945～1999』有斐閣.
- 大崎 仁, 2008, 「FD を考える 義務化と今後の課題」 (<http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0335.html>, 2011.12.30)
- 大場 淳, 2008, 「欧州における学生参加～高等教育質保証への参加を中心に～」『大学と学生』(50): 7-13
- 岡山大学教育開発センター, 2011, 「学生参画型 FD」 (<http://cfd.cc.okayama-u.ac.jp/stfd/index.html>, 2011.12.1)
- 小貫有紀子, 2011, 「ピア・サポートの現状と課題—ピア・サポートの拡大と多様化—」『学生支援の現代的展開—平成 22 年度学生支援取組状況調査より—』: 63-77
- 川島啓二, 2010, 「「FD」観の見直し 大学教育改善の新しい位相」 (<http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0395.html>, 2011.12.30)
- 喜多村和之, 1994, 『現代アメリカ高等教育論—1960 年代から 1990 年代へ』東信堂.
- 木野 茂, 2009, 「学生とともに進める FD—第 1 回学生 FD サミットを開催して—」『大学マネジメント』5(6): 2-7
- 国立教育政策研究所 FDer 研究会編, 2009, 『大学・短大で FD に携わる人の

ためのFDマップと利用ガイドライン』国立教育政策研究所.

国立社会保障・人口問題研究所, 2006, 「日本の将来推計人口（平成18年12月推計）」(<http://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/suikei07/suikei.html#chapt3-1>,2011.12.22)

四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）, 2011, 「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）ホームページ」(<http://www.spod.ehime-u.ac.jp/>,2011.12.27)

職業能力開発総合大学校能力開発研究センター編, 2005, 『調査研究報告書 No.128』職業能力開発総合大学校能力開発研究センター.

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）——競争的環境の中で個性が輝く大学——』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm,2011.12.30)

中央教育審議会, 1969, 『当面する大学教育の課題に対応するための方策について（答申）』(http://www.chs.nihon-u.ac.jp/german/inst/yonei/yonei_info/daf-kurs/modul2/toshin_69-04-30/690430.htm,2012.1.2)

中央教育審議会, 2002, 『大学等における社会人受入れの推進方策について（答申）』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020201.htm,2012.1.2)

中央教育審議会, 2005, 『我が国の高等教育の将来像（答申）』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm,2012.1.2)

中央教育審議会, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて（答申）』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm,2012.1.2)

中央教育審議会大学分科会大学規模・大学経営部会, 2009, 「大学規模・大学経営部会（第5回）配付資料」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/028/siryu/1287479.htm,2012.1.2)

土橋信男, 1995, 「大学経営の新しい地平」『日経連タイムス』12.7, 2

- 中村 正, 2009, 「近未来の学生参加・参画による「学びのコミュニティ」創り」『大学マネジメント』5(6): 23-7
- 日本学術会議知の創造分科会, 2010, 「21世紀の教養と教養教育」『日本の展望—学術からの提言2010』日本学術会議.
- 日本学生支援機構, 2009, 「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について」調査報告 (http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/documents/outline.pdf, 2011.12.20)
- 日本私立大学振興・共済事業団 私学経営情報センター編, 2011, 『平成23(2011)年度私立大学・短期大学等入学志願動向』日本私立大学振興・共済事業団.
- 橋本 勝, 2008, 「学びの主権者としての学生力～教育を受ける立場から教育を創る立場へ～」『大学と学生』(50): 14-8
- 橋本 勝, 2009, 「学生が創る教養科目—学生参画型教育改善— 学びの主権者と共に—」『大学マネジメント』5(6): 8-11
- 秦 敬治, 2010, 「学生目線によるFD・SDの実態～愛媛大学の事例をもとに～」『大学教育学会誌』32(1): 77-82
- 文部科学省, 2011a, 「平成23年度学校基本調査の速報について」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2011/08/11/1309705_1_1.pdf, 2011.12.1)
- 文部科学省, 2011b, 『大学における教育内容等の改革状況について (概要)』(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf, 2011.12.1)
- 文部科学省, 2011c, 「大学教育の充実—Good Practice—」(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp.htm, 2011.12.1)
- 文部科学省高等教育局, 2000, 『大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm, 2011.12.1)
- 山本眞一, 2006, 『大学事務職員のための高等教育システム論』文葉社.

UNESCO, 1998, *World Declaration on Higher Education for The Twenty-first Century: Vision and Action* (http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration,2012.1.2)

立命館大学, 2011, 「教育開発推進機構ホームページ」 (<http://www.ritsumeikai.ac.jp/acd/ac/itl/index.html,2011.12.1>)