

大学支援型ギャップイヤー等の学外学修の実施及び
学修を生み出す仕組みの構築に向けて
—英国大学の取り組みに関する調査—

ロンドン研究連絡センター

藤田 明子

1. 序

今日、日本そして世界の将来のためグローバルに活躍し貢献できる人材の育成が急務となっており、それが大学の果たすべき重要な使命の一つとなっている。

しかし、(1)「豊かで安定した日本社会で育った今の学生たちは、『何のために学ぶのか』という動機付けが不足し、学修態度が受け身であるとの指摘や、主体的に考えて表現していく力、グローバルな視点や国際的なコミュニケーション力、自立心や競争意欲が不十分で弱いとの指摘」¹がある。また一方では、(2)学生の学修²時間が短いとの指摘もあり、「海外の大学のように、学生に勉強させる仕組みが必要」³であるとも叫ばれている。

前者(1)に対しては、東京大学が「総合的な教育改革の一環」⁴としての秋季入学構想や、それに伴う「ギャップターム」(秋季入学を実施した場合に生じる、高校卒業から大学入学までの約半年間)の活用を提案し、その後、文部科学省に設けられた「学事歴の多様化と日本のギャップタームに関する検討会議」において、「大学支援型ギャップイヤーの自主的導入」⁵が提言されるに至っている。日本の大学は、今後いかに大学支援型ギャップイヤー等の学外学修プログラム⁶を実施していくべきか。また、場合によっては、一部の大学へ入学した学生には、結果的に全員に学外学修プログラムへの参加が義務づけられるというケースも生じうるが、その是非はいかに考えるべきか。さらに、学外学修プログラムを導入し、かつ、それを学生全員に体験させる場合、その期間がある一定以上の長期間であれば、その分アカデミック・カレンダーの延長が必要になるとも考えられるが⁷、それは許されるだろうか。また、後者(2)の「学生に勉強させる仕組み」は、いかにすれば作り出せるだろうか。

以上の問題を考えるためには調査が必要であり、日本学術振興会国際学術交流研修の一環としてそれを行った。本稿では、調査結果に基づいて、我が国における問題点を明らかにする。

¹ 文部科学省(2014)。「学事歴の多様化とギャップイヤーを活用した学外学修プログラムの推進に向けて(意見のまとめ)」(p.1). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/57/toushin/1348334.htm (2014年6月1日アクセス)

² 本稿では、大学生の「学習」について、大学設置基準における表記と合わせ、全て「学修」と統一的に表現する。

³ 日本経済新聞 2014年7月3日朝刊において東京大学江川雅子理事は次のように述べている。「海外の大学のように、学生に勉強させる仕組み作りが必要だ。東大は卒業のために必要な取得単位数が海外の大学に比べて多いが、一つ一つの負担は少ないようだ。科目数を減らし、一つの科目の密度を高め、レポートを書いたり、ディスカッションに参加したりしないと単位を取れない方向に改革を進めている。」日本経済新聞(2014)。東大、学部教育を改革 勉強させる仕組み必要。7月3日朝刊

⁴ 清水孝雄(2012)。「総合的な教育改革の一環としての秋入学—挑戦と課題」『IDE 現代の高等教育』民主教育協会。pp.20-25

⁵ 週刊文教ニュース(2014)。大学支援型ギャップイヤーの自主的導入を提言—検討会議が意見のまとめ、社会の意識改革と国、産業界の支援方策—。2288, p.4.

⁶ 本稿において「学外学修」とは、前掲注1検討会議の意見のまとめ p.1(「学外学修プログラム」の意義と課題)に則り、「留学、インターンシップやボランティア等の社会体験活動」のことを指す。

⁷ 本田は、ギャップタームについて、「大学側が一定のプログラムを提供すれば大学教育との区別が曖昧になって実質的な修学期間延長になってしまう」と述べている。本田由紀(2012)。「第1回 ギャップタームのパラドクス」, 大学新聞 Web 版 (連載大学改革の行方) . <http://daigakushinbun.com/post/views/657> (2014年6月8日アクセス)

2. 調査の方法

学外学修と学生のアカデミックな面での学修の双方の背景として英国の高等教育において重視されている概念、学修に関する英国の現状（具体的には英国の単位制と概念学修時間、学生の学修時間・学修態様について）、学生の批判的思考や自分で考える力を養う⁸と共に独学の時間を生み出すオックスフォード大学のチュートリアルシステムについて、書籍、英国政府発行の文書、論文、ウェブサイト等の文献を利用して調査した。

また、ロンドンセンターのシンポジウムスキームで開催されるシンポジウムのため大学を訪問する機会を利用し、オックスフォード大学、リーズ大学、シェフィールド大学のスタッフにインタビューを行った。オックスフォード大学のスタッフには、学外学修に関する考え方とチュートリアルシステムに関してインタビューを行った。リーズ大学⁹のスタッフには、主に英国における単位制、概念学修時間、大学が参照している枠組み等に関する基本的な知識について伺った。シェフィールド大学のスタッフには、学外学修に関する取り組みや考え方に関してインタビューを行った。

なお、本稿は学士課程教育のみを念頭に置いている。また、英国¹⁰全体ではなく、イングランドなど一部の地域のみに関する記述であることが明らかである部分については、その旨明示する。

⁸ University of Oxford (2014). *Strategy 2013-18* (p. 7). (available from) <http://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan> (accessed 2014-11-06)

⁹ リーズ大学でのインタビューは以下の方々にご協力をいただいで行った。その他の大学でのインタビューの日程・対応者の詳細は3-3に記載。

日程：2014年8月11日

対応者：Mr. Greg Miller (student education services)

Ms. Jenny Lyon (Head of Quality Assurance)

Mr. Chris Warrington (Student Opportunity Manager-Academic)

¹⁰ 英国は、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドから成る連合王国であり、教育制度等も地域により差異がある。

3. 結果

3-1. 英国の高等教育において重視されている概念

3-1-1. エンプロイヤビリティ

英国では、大学進学率は、1940年に1.8%、1950年に3.4%、1970年に8.4%、1990年に19.3%であったが、1992年以降、准大学高等教育機関であったポリテクニクが大学に昇格したことにより1995年には32.0%に至った¹¹。一方、実質的に無料であった授業料については、「高等教育人口の量的拡大による公費負担の増加に対する方策の一つとして」¹²、1998年秋学期より、学生が一定額を負担することとなった。なお、授業料はその後も段階的に値上げされ、2012年秋学期からは授業料設定の上限は9,000ポンドとなった。

高等教育人口の拡大に伴い、学生が高等教育の期間に修得するスキル（学問分野に固有の知識やスキルに限らず、よりソフトでより一般的なエンプロイヤビリティスキルを含むもの）がより重要視されるようになり、また、授業料の引き上げにより、学生に対し、就職市場における競争で優位に立てるようなスキルを提供することが、高等教育機関の役割として、より求められるようになったという¹³。

また、英国では、少なくとも1960年代頃より国家経済における高等教育の重要性は認識されていたが、近年、政府と雇用者らによって、高等教育と経済との連結がより顕著に形作られたという¹⁴。そして、1997年に出された、その後20年間の英国の高等教育を方向づける勧告『デアリング報告書』¹⁵（Higher Education in the Learning Society – Report of the National Committee）は、「高等教育と経済の関係をあらためて強調」¹⁶し、国際的な経済競争の中で成功するためには英国は学習社会（Learning Society）とならねばならず（前掲注15 p.7 1.3）、自らの職業人生のコントロールのためにも、新たに必要となる知識やスキルをその都度身に付けていく

¹¹ 進学率数値については The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Report 6 Widening participation in higher education for students from lower socio-economic groups and students with disabilities*, Table 1.1-Age Participation Index by socio-economic group 1940-1995.

なお、秦は、「イギリス高等教育の拡大は、エリートからマスへの発展的移行というのではなく、高等教育機関の間に穏然と存在していた二元構造に現されるヒエラルヒーが形を変え、一元構造の中に移し替えられたともいえる。つまり、一元化は大学が新たな学生層に解放されたことによる上流階級と新興階級との共存の結果、高等教育が拡大したかのような外観を持ちながら、拡大した高等教育の中では新たな二元化が生み出されたと考えられるのである。このイギリスの高等教育における変移は、一方では『エリート教育段階から大衆化教育への移行』と捉えながらも、他方においては『エリート教育温存のための大衆化教育への移行』にすぎなかったともいえる」と考察している。

秦由美子(2014).『イギリスの大学 対位線の転位による質的転換』. 東信堂. p.81, p.153

¹² 秦由美子 前掲注 11 p.226

¹³ Behle, H., & Atfield, G. (2013). Employability, Key Skills and Graduate Attributes. In Kandiko, Camile B. & Weyers, M (Eds.), *The Global Student Experience* (p.78). Routledge.

¹⁴ Yorke, M., & Knight, P. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York: HEA. P.3

¹⁵ The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *The Dearing Report (1997) Higher Education in the learning society*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html#01> (accessed 2014-11-08)

¹⁶ 川嶋太津夫。「学生の雇用可能性を開発—英国大学のキャリア教育」, 私学高等教育研究所 (アルカディア学報 No.242) . <https://www.shidaikyoo.or.jp/rriihe/research/arcadia/0242.html> (2014年6月3日アクセス)

必要があると訴えた（同上p.9 1.12）。また、「学修は、雇用者のニーズにより敏感に反応し、雇用において広く評価されるジェネラルスキルの育成を含むべきである」（同上p.3）、「雇用者の約半数が、卒業生の身に付けているスキルに満足していない」（同上p.35 3.53）、「学生を学修プログラムの一部としてより広い世界に触れさせることに価値があり、それは就労体験や、学生ユニオンの活動、コミュニティでの活動やボランティアで達成されるであろう」（同上p.135 9.26）、「就労体験をしていることは雇用者から高く評価される」（同上p.135 9.27）、「就労体験は多くの雇用者と卒業生にとって重要である」（同上p.136 9.28）など、大学が雇用者のニーズに応じ、雇用者から求められるスキルを育成する必要性を重ねて述べた。こうして、デアリング報告書により、高等教育におけるエンプロイヤビリティという概念の認知度が高まり、エンプロイヤビリティの向上に向けた大学改革が進められることとなった¹⁷。

エンプロイヤビリティの向上のための取り組みの様相については、3-2にて紹介する。

3-1-2. 「学生の経験¹⁸」 (Student Experience)

1998年の授業料導入とその後（2006年、2012年）の授業料上限額設定及びその金額の引上げに伴い、「学生の経験」という概念が重視されるようになった¹⁹。学生やその両親・サポーターが、授業料すなわち財政的投資に見合う価値を求め始めたのである²⁰。様々な学生調査（満足度に関する調査の場合もある）が行われるようになったのも2006年前後からであるという²¹。

また、2012年秋学期からの授業料上限額の9000ポンドへの引上げを前にした2011年に出されたイングランドに関する高等教育白書『学生を中心に置いた高等教育』（Student at the Heart of the System）は、その改革において三つの課題に取り組むとしているが、その一つとして高等教育機関に対し、「学生の経験」の改善が求められた²²。その狙いは、「質の良い学習経験（learning experience）が得られるような環境を大学が提供し、学生のコンピテンシー（能力）を高めることで、高等教育の価値を社会にアピールしようとする」²³ことにあり、「学生のニーズを踏まえ、学生の経験値を高める環境を提供する」²⁴ことが求められるようになった。

「学生の経験」とは何を指しているのか、一律の定義は存在していないようであるが、イングランド高等教育財政カウンスル（HEFCE）発行のレポート'Review of the National Student Survey Summary Report'では、「複数の意味をもち、また、個々の学生に固有のものである。そ

¹⁷ Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity* (pp.4-5). London: Universities UK.

多田順子(2006). 「イギリスの大学におけるエンプロイヤビリティ向上への取り組み—ヨーク大学の「ヨーク賞」プログラムを通して—」『国立教育政策研究所紀要』, 135, p.165

¹⁸ 「体験」とする訳もある。山田直 (2011). 「高等教育白書<学生を中心に置いたシステムの構築>」, 英国大学事情 2011年8月号, 独立行政法人科学技術振興機構. <http://scienceportal2.jst.go.jp/reports/england/1108.html> (2011年10月7日アクセス)

¹⁹ Temple, P., Callender, C., Grove, L., & Kers, N. (2014). *Managing the student experience in a shifting higher education landscape* (p.10). York: HEA.

²⁰ QAA (2011). *Explaining contact hours* (p.9). Gloucester: QAA.

²¹ P Temple, C Callender, L Grove and N Kers 前掲注 19 p.10

²² その他の2つは、財政的なサステナビリティとソーシャルモビリティである。

Department for Business Innovation and Skills (BIS) (2011). *Student at the Heart of the System* (p.4). London: BIS.

²³ 秦絵里. 「英国における学生中心の高等教育学生の経験の質向上の取組」, 私学高等教育研究所 (アルカディア学報 No.478). <https://www.shidaikyo.or.jp/rriihe/research/arcadia/0478.html> (2014年9月25日アクセス)

²⁴ 秦絵里 前掲注 23

して、学生の経験に関し異なる側面を挙げることはできるが、そのリストは無限になり得る」²⁵とされている。2014年11月に発行された高等教育アカデミー(HEA)²⁶発行のレポート'Managing the student experience in a shifting higher education landscape'では、「我々は学生の経験を、学生の大学とのインタラクションの総計であると定義する」²⁷としたうえ、「出願段階における経験」、「学修における経験」、「キャンパスにおける経験」、「卒業し社会に出る段階における経験」の四つの側面で分類を行っている。英国の高等教育専門週刊誌Times Higher Educationは、100以上の英国の大学の学生に対して学生の経験に関する調査(Student Experience Survey)を行っているが²⁸、その評価項目は、教員の質、コースの内容から、課外活動、ソーシャルライフ、学内の設備、スポーツ施設まで学生生活を取り巻く幅広い要素となっている。

授業料上限額の9000ポンドへの引上げ後の2013年から2014年にかけて、政府がイングランドの高等教育機関に対して行った学生の学修経験の改善状況に関する調査結果によると、多くの大学において、スタディーサポート(コースが学生に期待するものに関する情報、雇用者に評価されるスキルを身につけるためのサポートの拡充、就労体験、インターンシップ等の機会の拡充など)、ラーニングリソース(図書館等)、学生の関与(学生の意見の取り入れなど)の分野の取り組みについて、大きな変化が見られたとのことである²⁹。

なお、学生の学修経験の改善状況に関する上述の調査において、エンプロイヤビリティ向上に関連する取り組みが学生の学修経験を改善するための取り組みの一部として挙げられていることから、エンプロイヤビリティの向上は、学生の経験の向上にも資するものと捉えられていることが分かる。従って、「エンプロイヤビリティ」と「学生の経験」とは、独立・平行した概念ではなく、前者の向上は後者の改善のための一要素ともなるという関係にあるといえる。

3-2. 英国におけるエンプロイヤビリティ向上に対する取り組み

3-2-1. 「全国的、組織的」な取り組み

英国におけるエンプロイヤビリティ向上への取り組みは「全国的・組織的」³⁰なものであるという。

例えば、HEAは、高等教育機関が全ての学生のエンプロイヤビリティと企業家精神を向上させることへの支援に尽力しており、多くのパートナーと共に、これらの分野における様々なツール

²⁵ Callender, C., Ramsden, P., & Griggs, J. (2014). *Review of the National Student Survey Summary Report (p.26)*. Bristol: HEFCE.

²⁶ 「学生の学習経験の向上に向けて英国高等教育部門との協働を図る団体」
大学評価・学位授与機構(2010). 『諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要』. 東京: 独立行政法人大学評価・学位授与機構. p.8

²⁷ Temple, P., Callender, C., Grove, L., & Kers, N. 前掲注19 p.3

²⁸ Student Experience Survey2014は9年目に当たる。Times Higher Education (2014). Student Experience Survey 2014. 5月15日号 p.3

²⁹ Department for Business Innovation and Skills (BIS) (2014). *Improving the Student Learning Experience-a national assessment (BIS Research Paper No. 169) (p.5)*. London: BIS.

³⁰ 大森不二雄 (2009). 「英国におけるエンプロイヤビリティと大学教育」 吉本圭一編『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究』(平成17年度～平成20年度科学研究費補助金(基盤研究A)・研究成果報告書, p.209

やリソースを提供してきている³¹。HEFCEは、ESECT (Enhancing Student Employability Co-ordination Team) に対し、エンプロイヤビリティ育成に携わる高等教育機関を支援するよう資金を提供し、ESECTは2002年9月から2005年2月までの活動の間、エンプロイヤビリティに関する数々のレポートを発行した³²。英国産業連盟(CBI)と英国大学協会(Universities UK)は、2009年に発行した'Future Fit : Preparing graduates for the world of work'と題するレポートにおいて、「全ての大学は、学生に、労働市場で成功するために必要なスキルを身につけさせる明確な責任がある」と述べ、エンプロイヤビリティ向上のために優れた取り組みを行っている大学の事例を紹介している³³。ビジネス・イノベーション・技能省は、2011年に発行した'Supporting Graduate Employability: HEI Practice in Other Countries'と題するリサーチペーパーにおいて、英国大学におけるエンプロイヤビリティ向上への取組状況や、英国が参考とすべき他国における優れた取組に関する調査結果を発表している³⁴。このリサーチペーパーは125ページに上り、他国の事例についてはそれぞれに「英国がそこから何を学べるのか」が考察されており、英国がエンプロイヤビリティの向上をいかに重視しているかをうかがい知ることができる。

3-2-2. 大学における取り組みの状況とその課題

英国大学における取り組みの状況と今後の課題に関しては、前述のビジネス・イノベーション・技能省による2011年のリサーチレポート'Supporting Graduate Employability: HEI Practice in Other Countries'で調査が行われている。主な調査結果と今後の改善に向けた勧告の一部を抄訳し掲載する。

- ・エンプロイヤビリティ戦略は教授・学修の中心に置かれるべきである。調査対象となった英国の高等教育機関のうち、69%が学生のエンプロイヤビリティ向上のための戦略をもっている。(p.7)
- ・エンプロイヤビリティスキルの開発に対する第一義的な責任はキャリアサービスにあると回答した学生は52%。学生のモチベーションを高めるため、エンプロイヤビリティスキルに対する責任を学生自身に、より持たせるべきである。(pp.7-8)
- ・カリキュラム内におけるエンプロイヤビリティスキルの開発等に強く携わるよう、アカデミックスタッフの関与の拡大の確保が重要である。(p.8)
- ・海外では、アラムナイが学生に対し、雇用者とネットワークを築いたり関係を高めたりするためのアドバイスを行うなど、活発に手助けしている事例がある。英国もそれらに学び、アラムナイネットワークを最大限に活用すべきである。(p.8)
- ・カリキュラム内・外両方におけるエンプロイヤビリティ向上のための活動に対して、単位を得られる機会を増やすべきである。(p.8)

³¹ Yorke, M., & Knight, P. 前掲注14 裏表紙

³² 同上

³³ Confederation of British Industry (CBI) (2009). *Future Fit Preparing graduates for the world of work*. London: CBI.

³⁴ Department for Business Innovation & Skills (BIS) (2011). *Supporting Graduate Employability : HEI Practice in Other Countries (BIS Research Paper No. 40)*. London: BIS.

- ・調査対象となった国の全てが、エンプロイヤビリティスキルの開発手段としてのワークプレイスメントとインターンシップの重要性を強調している。米国やオーストラリアにみられる、就労経験、ワークプレイスメント、インターンシップを中心要素として学位プログラムに組み込む **Co-operative Education** という概念が再検討されるべきである。(p.8)
- ・学問分野によって、エンプロイヤビリティの向上への取組みが進んでいるところとそうでないところがある。最低レベルのエンプロイヤビリティスキルは、全ての学問分野に取り入れられるべきである。(p.8)
- ・95%のキャリアスタッフが、ボランティア等の課外活動に関し、エンプロイヤビリティ向上の中心としての価値を認識している。さらに奨励し、最大限にその価値を高めるべきである。(p.7)
- ・米国はエンプロイヤビリティに関し、学ぶべき優れた事例を提供している。オーストラリアもエンプロイヤビリティ活動において、先進的である。高等教育に関しては、英国とその他の国々（特にオーストラリア、アメリカ、カナダ、ヨーロッパ各国）との間でそれぞれの国における優れた取り組みをシェアする強い歴史がある。この調査においても、多くのキャリアプロフェッショナルが、経験をシェアすることを切望していることが分かった。このレポートが、エンプロイヤビリティにおける新しいアプローチや取り組みを共有するためのプラットフォームを提供することが望まれる。(p.97)

また、レポートは、「調査によって、何よりも、学生自身が自分のエンプロイヤビリティスキルの発達に対する責任をもつべきであるということ、また、そのプロセスの中心に置かれるべきであることが明らかになった」(p.9) という。そして、「これらを最も効果的に達成し、また、エンプロイヤビリティスキルに対する学生の見方をよりよく理解するために、学生の意見をより活発に調査、追跡すべきである」(p.9) としている。

3-3. 学外学修に関するインタビュー調査

3-3-1. オックスフォード大学へのインタビュー調査（学外学修に関して）

実施日：2014年7月11日

対応者：事務系スタッフ2名（対応者両名の希望により匿名）

（大学概要）

英語圏で最初に設立された大学はオックスフォード大学であり、1096年には何らかの形で教授が行われていたという³⁵。その後、1209年にケンブリッジ大学が「オックスフォード大学から分かれて」³⁶設立されたが、両大学は、「設置認可や設置基準が存在しなかった時代に形作られた教師や学生が自発的に作った知的集団・ギルド」³⁷であった。イングランドにおいては、19世紀初めまでの間、オックスフォード・ケンブリッジ以外に大学は存在しなかった。

カレッジ制をとっていることが特徴であり、学部教育においてはチュートリアルという独自の教授法が中心に置かれている。

学生数は22,116人（うち約53%が学部学生）、3分の1以上が英国以外の国の出身である³⁸。英国の大規模な研究型大学から構成されているラッセルグループの一員である。

QS World University Rankings 2014-15において5位（英国内3位）、THE World University Rankings 2013-2014において2位（英国内1位）、THE Student Experience Survey 2014（英国内の大学のみを対象）において4位にランキングされている。

（1）オックスフォード大学の入学者（学部生）は明確な学びの目的をもっているか？

回答： 学生の全員が非常に明確な考えを持って大学生活をスタートするわけではないと思います。しかし、学生は、オックスフォード大学が学生に提供するものについて、他の大学よりも優れている点や独特な点がどこにあるか、何らかの考えを持っているはずです。そして、まさにそれが、彼らがオックスフォード大学に志願した理由であると確信しています。

（2）オックスフォード学生の学外学修への参加状況

回答： 学外学修に参加する学生は、休学するのではなく、学期と学期の間の休暇を利用しています。25%の学生は学外学修への参加に非常に意欲的です。

³⁵ University of Oxford (2014), *Introduction and history*, <http://www.ox.ac.uk/about/organisation/history> (accessed 2014-11-06)

³⁶ 奏由美子 前掲注 11 p.51

³⁷ 同上 はしがき

³⁸ University of Oxford (2014). *Student numbers*, <http://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/student-numbers> (accessed 2014-11-06)

(回答続き) いくつかのコースは、その一部として、学外学修を含んでいますが、現存の制度のもとでは、その他のコースに学外学修を含ませることは難しくなっています。

なお、15~16%の学部学生が、コースの一部として海外体験をしています。

(3) 学外学修のためのアカデミック・カレンダーの延長についてどのように考えるか？また、全ての学生を学外学修に参加させるべきか？

回答： オックスフォード大学は、全ての学生を学外学修に参加させるという目的のために、アカデミック・カレンダーの延長をすることはないでしょう。いかなるアカデミック・カレンダーの延長も、アカデミックな理由に基づくべきです。なぜなら、アカデミック・カレンダーの延長は、延長分の学費の支払い、負債の増加、就職市場への参加の遅れなどの影響を及ぼすからです。

また、大学は学生に学外学修への参加を強いるべきではなく、その決定は学生自身の意思に任せるべきです。学外学修への参加は、学生自身が責任をもって行うべきであり、また、明確な目的をもって行わなければ意味がないからです。

加えて、仮に学生全員を海外に送り出す場合には、そのための資金を獲得しなければならないとなります。

もっとも、オックスフォード大学においても、学生にノンアカデミックなスキルを身につけさせるための機会の提供に非常に注力しています。海外体験は、国際的な視野やエンプロイアビリティ、そして考え方の多様性を養うために大変重要です。また、キャリアサービス部門は、多くの生徒にインターンシップのあっせんをできるように熱心に取り組んでおり、トランスファーラブル・スキルの重要性を強調しています。オックスフォード大学は、海外に多くの卒業生がおり、その多くがビジネスで成功を収めていますが、彼らはオックスフォードの学生の海外体験を後援することに熱心なので、インターンシップの場をしばしば提供してくれます。さらに、我々は語学センターを設けており、そこでは多くの学生が外国語を学んでいます。加えて、学生の運営する、非常に成功を収めているボランティアリング・ハブももっています。しかし、それらは依然として「選択的な」ものとして認識されていると思います。これらの機会は、学生自身が活用しなければならないもので、大学側が卒業要件として要求するものではありません。ある企業による、政府に対し、全ての学部学生が学外学修に参加する義務的なモジュールを導入するよう勧めたレポートがありましたが、時期尚早であり、多くの反対に遭いました。なぜなら、それはアカデミック・カレンダーを延長することになるからです。

3-3-2. シェフィールド大学へのインタビュー調査

実施日：2014年9月15日

対応者：Ms. Helen Thorpe (Student Placement Co-ordinator)

(大学概要)

シェフィールド大学は、19世紀に設立された三つの地元の教育機関（シェフィールド医学校、Firth College、シェフィールド技術専門学校）が1897年に統合されて設立されたシェフィールド・ユニヴァーシティ・カレッジに対し、1905年に学位授与権が与えられ、創設された。Firth Collegeは、大学教育をイングランドの大都市へも広める動きの中、ケンブリッジ大学の大学拡張講座として始まったが、地元の鉄鋼業者であったMark Firth氏による寄付金により設立されたものであった。また、シェフィールド技術専門学校は、シェフィールドの大工業に貢献する者へのより良い技術教育に対する地元住民の要請から設立されたものであった。³⁹

オックスフォード、ケンブリッジの両大学では、人文科学や純粋科学が重視されると共に英国国教徒でなければ入学できなかったことから、この時期に同様の背景でイングランドの大都市に設立された大学は、それ以外の学問分野を教授し、人種、信条、階級にかかわらず学生を受け入れる役割も担っていたという⁴⁰。

学生数は26,309人（うち約70%が学部学生）、留学生数は7,064人（学部3,291人、大学院3,773人）である⁴¹。

英国の大規模な研究型大学から構成されているラッセルグループの一員である。なお、「工業の街として発展したシェフィールドの土地柄もあり、伝統的に工学分野で高い研究実績を誇っている」⁴²という。

QS World University Rankings 2014-15において69位（英国内12位）、THE World University Rankings 2013-2014において112位（英国内13位）、THE Student Experience Survey 2014（英国大学のみを対象）において1位にランキングされている。

- (1) 学生が学外学修に参加する必要性は高まっていると感じるか。
また、それに応じるために大学はどのような努力を行っているか。

回答： はい、感じています。私はシェフィールド大学のキャリアサービスにおいて Student

³⁹ 山崎智子(2009). 「イングランドにおける大学設置認可—University of Sheffield への勅許状交付（1905年）に注目して—」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 49, pp.405-411.

University of Sheffield (2014). *About us*. <http://www.sheffield.ac.uk/about/history> (accessed 2014-11-06)

シェフィールド大学. <https://www.shef.ac.uk/international/countries/asia/east-asia/japan/language/index> (2014年11月16日アクセス ※現在参照不可)

⁴⁰ 泰由美子 前掲注11 p56, 58

⁴¹ University of Sheffield (2014). *Student Population*. <https://www.shef.ac.uk/departmentProfiles/instprofile/student-population/2014> (accessed 2014-12-17)

University of Sheffield (2014). *Overseas and International Students*. <https://www.shef.ac.uk/departmentProfiles/instprofile/international/2014> (accessed 2014-12-17)

⁴² シェフィールド大学(2008). 「大学の歴史とその特徴」.

<http://www.sheffield.jp/about/about1.html> (2014年11月4日アクセス)

(回答続き) Placement Coordinator をしており、学生が在学中にもてる機会を最大限に活用し、何らかの形の就労体験をするよう奨励するのが私の役目です。

雇用者は、単に技術的な知識をもっているだけでなく、コミュニケーション力、チームワーク力などの、よりソフトな行動的能力をもつ卒業生を採用しようとしており、エンプロイアビリティをめぐる状況はここ数年だけでも様変わりしています。

シェフィールド大学では、Year out placement の取得から、Student Society での活躍、Taste of Work プログラムへの参加（就労環境に触れる機会を与えるもの）、学業のかたわらのアルバイトまで多様な就労体験の機会を提供しています。

これらの体験により、学生のスキルセットに付加価値が加わり、学生は就職市場で際立つことができます。

そこで、大学が学生に対してそれらの枠組みを提供すると共に、就職市場の急速に変化する需要に応じられるようにすることが重要です。

(2) 学生が学外学修に参加することの最も重要な目的は何だと考えるか？

回答： 大学としての我々の目的は、学生をそれぞれの専攻分野における学問の面で教育することだけでなく、よくバランスのとれた人物に育つよう全体的な方法で導くことです。この理念を支える“Experience Sheffield”プログラムを通して基盤を設立することにより、学生に対して、それらの能力を育むための枠組みを提供することができます。

アカデミックな学修の一環として、ほとんどの学生は、チームでプロジェクトを実施したり、締切までに課題を提出したり、考えをプレゼンテーションで発表したりすることにより、チームワークの実体験を得るでしょう。また、大学の学部でパートタイムで働く学生や、サマーインターンシップに参加する学生は、エンプロイアビリティの面にかかわる能力を高めています。得られるこれらのスキルの全ては、就労環境で発揮することが期待されるものなので、そういったスキルをもつ学生は将来就職できる可能性が高まるでしょう。

エンプロイアビリティの向上に関連する学外学修の他に、シェフィールド大学では、学生が幅広い一流の経験をできるようにするための多くの設備を有しています。例えば、受賞歴のある Students' Union には、学生が 250 を超えるクラブやソサイエティ（英国の中で最も大きく、最も優れたボランティアスキームの一つを含む）に参加できるゾーンがあります。学生の経験全体に対する我々の深い関与は、シェフィールド大学を The Times Higher Education Student Experience Survey 2014-15 において第一位に導きました。これを我々は大変誇りに思っています。

学生は、様々な大学ソサイエティ（政治、ディベート、ダンスから演劇まで）に参加することもできます。

また、ジム、プール、フットボール、ホッケーコートなどを提供する 'U Sport' を通し、優れたスポーツ施設を有しています。スポーツを行うことは、学生の肉体的な健康の面の

(回答続き)みならず、チームの一員となることから得られる経験という面でも価値があります。それらは全て、就職する際に役立ちます。

(3) 「学生の経験」は大学にとってどのように重要なのか？

回答： 学生が大学で過ごす時間はほんの短いものです。そのため、我々が彼らの才能を開花させるような環境を提供することが重要です。我々と学生との関係は、学生が卒業しても終わることなく育まれていき、学生は引き続き大学と関わっていきます。我々は卒業生全員に対し、大学との連絡を保つよう奨励しており、卒業生の多くが在学生のメンターとなり、時にはキャリアに関するアドバイスも行ってくれます。もし学生が大学で過ごした時間について、ポジティブな記憶を抱けば、彼らは何かを還元し、また、その良い経験を共有しようとしてくれる傾向が非常に強くなります。

(4) ソフトスキルの必要性の高まりの背景は何だと思うか？

回答： 雇用者は、学生が、単に専攻分野において技術的に能力を備えている以上のことを必要としています。それらの個人的資質や属性は、トランスファーラブルで、多くの異なる職種において役立つものです。そういったスキルや属性は、その人が会社でよく働き、会社にプラスの貢献をできるよう手助けしてくれます。ビジネスの環境や仕事の流れは、主に「チーム」を元に構成されています。チームで最も重要なのは、コミュニケーション、交渉、協力です。それゆえ、大学で得た技術的、学問的知識を実用的な産業の場面で発揮し明確に打ち出せるようになることが必須です。しかしながら、技術的な知識がもはや重要ではないと言っているわけではなく、技術的な知識は、時に、(長い年月をかけて育まれる個人的な性格や行動様式となる傾向がある) ソフトスキルよりも容易に教授することができるということです。

(5) 大学は産業界からの要求に応えるべきか？

回答： 英国では、全ての大学が、そのパフォーマンスの評価のための様々な指標に関する統計データを提供しており、受験生はどの大学に出願するかを検討するための情報を得ることができます。このデータは、学生の就職成功率の数値 (**graduate prospects**) を含んでいます。我々は学生に対し、雇用者から必要とされるエンプロイアビリティスキルを身につけるためのサポートをし、卒業する頃にエンプロイヤブルになることを保障すべきであるといえるでしょう。もし学生が就職に成功すると、'graduate prospects'の割合が高まり、結果的に我々はより良い学生を惹きつけられるからです。

一方、雇用者もこの統計データにアクセスすることができ、どの大学のどのコースをターゲットにするかについて、詳細な情報を得た上での決断をすることができます。シェフィールド大学はラッセルグループの一員であり、雇用者からは、本学の学生を訪問したいとの希望が定期的に非常に多く寄せられます。そのため、キャリアサービス内にあるエン

(回答続き) プロイヤー・リレーション・チームが運営する、包括的な「エンプロイヤープログラム」を提供しています。

(6) Year out placement とは何か？

回答： 第2学年の終わりからの1年間を産業界で過ごすことができるというものです。学生は、コミュニケーションスキル、チームワーク力、問題解決力等のエンプロイヤビリティスキルを育むと共に、実際の就労経験を得ることができます。また、Year out placement に参加した学生は、よい働きぶりであった場合、卒業後に、Year out placement で働いた会社で正社員の職を得られる可能性が高まります。一方、雇用者側にとっても、Year out placement に参加していた学生を卒業後に社員として雇う場合、その分の採用活動を行う必要がないため、採用活動コストの削減につながります。

Year out placement の斡旋は、競争的な選考プロセスにより担保されています。大学は、雇用者が募集を出すことのできる専用のウェブサイトを用意しています。ただし、選考プロセスを管理し、最終候補者を選ぶのは雇用者側です。キャリアサービスでは、願書のチェックやインタビューのコツの教授など、選考プロセスの全ての側面について、学生に対するガイダンスを行っています。選考に受かった学生に対しては、Year out placement の開始から終了までの全期間において引き続きサポートを行います。例えば、チューターが学生を訪問し、学生の状況を確認するなど、Year out placement の期間中も、学生との間には継続的な対話があります。

(7) ギャップイヤーと Year out placement の違いは何か？

回答： ギャップイヤーは、通常、大学入学前か卒業後（休学して行うケースもある）に行われ、旅行や、専攻分野とは関係のない役割の仕事など、ディグリーとは関係のない活動も含まれます。つまり、ギャップイヤーは、個人の選択によってどのようなものにもなり得ます。ギャップイヤーと Year out placement の違いは、「課外」かどうかです。Year out placement では、職業的なスキルと共に専攻分野におけるスキルと知識も得ることができます。全ての必要な評価要求を満たした学生に対しては、学位に'with Employment Experience'と付されるというのが大学側の認識です。

(8) 大学はどのように学外学修のための時間を確保しているのか？

回答： 全てのコースはコンタクトアワーの面で異なり、これにより学生が学業以外の時間に学外学修を行うことができます。水曜日の午後は、学生がスポーツからボランティア、パートタイムでの就労まで様々な活動に参加できるよう、授業は行われないうフリータイムとなっています。

- (9) 大学は全ての学生を課外活動に参加させるべきだと考えるか？
それとも、参加するかどうかの判断は学生に委ねられるべきだと考えるか？

回答： 大学生活において、義務的な学外学修の要素を強制することは難しいと思います。ただ、2012年より授業料負担が増加したため、学生の間には、大学が提供する機会を最大限に活用したいという思いがあります。雇用者が、単に良い成績を修めただけでなく、エンプロイアビリティを高めるような一連のスキルをも備えた個人を求めていることを、学生は認識しています。学外学修に参加した学生は、それらのトランスファーラブルなスキルを、就職活動を始めた際に活用することができます。

3-4. 英国の大学生の学修の現状

3-4-1. 単位制と概念学修時間

英国の高等教育においては、教育の質、水準の維持、向上のため、‘UK Quality Code for Higher Education’を初めとする様々な枠組みが設けられている⁴³が、イングランドの単位制に関しては、‘Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England’⁴⁴という枠組みが存在している。

レスター大学のVice-ChancellorであるBob Burgess教授を議長とする Measuring and Recording Student Achievement Groupによる2004年の勧告に基づき、2008年8月にQAAにより発行されたもので、単位に関する初めての国家的な枠組みである。単位制の導入を検討もしくはより強化したいと考えている機関に対して、依拠できる基準点を提供することと高等教育機関全体における単位の利用の首尾一貫性を高めることを目的としている。⁴⁴

この枠組みは、単位制の利点や重要性を説きつつも、単位制を取り入れるか否かについての判断は、依然として個々の大学の裁量に基づくものとしている⁴⁵。そのため、イングランドでは全ての高等教育機関が単位制を利用しているわけではないが、そのほとんどは20年以上にわたって単位制を利用してきており⁴⁶、単位制を利用することを選択した機関は、この枠組みを参照することが奨励されている⁴⁷。

単位によって意味される学修の量は、「概念学修時間」(notional hours of learning)を用いて見積もられている。概念学修時間数は、典型的な学生が、期待される学修効果を得るために平均でどのくらいの学修時間を要するののかのおおよその基準を提供する。英国では、1単位は10概念学修時間に該当するとされており、高等教育機関は、モジュールやプログラムに単位数を設け

⁴³ リーズ大学でのインタビューより

⁴⁴ HEFCE (2011). *Credit in higher education*. <http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/lt/flex/credit> (accessed 2014-09-02)

⁴⁵ QAA (2008). *Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England*. Gloucester: QAA.

⁴⁶ QAA. *Academic credit*.

<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Academic-credit-in-higher-education-in-England---an-introduction.pdf> (accessed 2014-08-18)

る際にこれを基本として利用している。例えば、150時間の学修を必要とすると見積もられるモジュールの場合、15単位が割り当てられる。⁴⁸

1年間では通常120単位、すなわち1200時間の学修が必要とされるどころ、これを仮に30週間（典型的な週数）のティーチング・ウィークで行うと計算した場合、1週間に40時間の学修が求められていることになるという⁴⁹。

なお、単位の価値は、期待する学修の量（単位の数）だけでなく、学修の深さ、複雑さと知的要求度（単位のレベル）をも示すとされている。イングランド、ウェールズ及び北アイルランドにおいては、八つのレベル（8: a doctorate, 7: a master's degree, 6: the last part of a bachelor's degree, 5: the last part of a Foundation Degree; the middle part of a bachelor's degree, 4: the first part of higher education study, 3: an entry qualification for higher education）が利用されている。一般的に、学士の学位を得るまでの3年間で取得すべき360単位のうち少なくとも90単位がレベル6であることが求められる。⁵⁰

1週間に学生が費やす勉強時間の合計は、しばしば「学生の学修量」（Student Workload）と表現され、それらは構造化された教授・学修のセッションに費やされる時間と、私的または個人的な学修に費やされる時間との合計である⁵¹。2011年高等教育白書は、「必要な学修の量を測る方法には、唯一の『正しい』方法は存在しない一方、大学受験者・雇用者はコースを選択する前に、どれだけの時間がどのような種類の授業方法・学修方法に費やされるかを知るべきである。これが、我々が高等教育機関に対してそれらの情報の提供を期待する理由である。」⁵²と述べている。

単位制を取り入れているリーズ大学では、ウェブサイト上の「モジュールカタログ」（Module and Programme Catalogue）において、各授業の単位数、目的、シラバス、成績評価の方法等の情報に加え、「教授方法」として、授業形態・時間、独学時間等を明示している⁵³。

<例>2014/15 Undergraduate Module Catalogue より Criminal Law の「教授方法」部分抜粋

Teaching methods

Delivery type	Number	Length hours	Student hours
Group learning	1	2.00	2.00
Lecture	45	1.00	45.00
Seminar	9	1.50	13.50
Private study hours			239.50
Total Contact hours			60.50
Total hours (100hr per 10 credits)			300.00

出典： <http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynmodules.asp?Y=201415&M=LAW-1260>

⁴⁷ 同上

⁴⁸ QAA (2009). *Academic credit in higher education in England - an introduction*. Gloucester: QAA. p.6

⁴⁹ Soilemetzidis, I., Bennett, P., Buckley, A., Hillman, N., & Stoaks, G. (2014). *The HEPI-HEA Student Academic Experience Survey 2014*. York: HEA. p.29

⁵⁰ QAA 前掲注 48 p.5, p.7, p.10

⁵¹ QAA 前掲注 20 p.11

⁵² BIS 前掲注 22 p.26

3-4-2. 学修時間、学修態様

(1) HEPI-HEA Student Academic Experience Survey 2014 結果

英国の大学生の学修時間、学修態様について、最新の状況を把握するため、学生のコンタクトアワー（教員と接する時間）や学修量に関する調査結果で最もよく知られているという⁵⁴HEPI-HEA Student Academic Experience Survey 2014 の調査結果のうち該当部分を抄訳する。

(元データの性質)

調査期間：2014年2月24日～2014年3月26日

対象者数：英国の高等教育機関の全学年のフルタイムの学部学生 61,116名

回答者数：15,046名（回答率 24.6%）

(主な調査結果及び学修時間の捉え方)

- ・コンタクトアワー／週は以下のように費やされている。
 - 0-5人の学生数で行われる授業：約10%
 - 6-15人の学生数で行われる授業：約30%
 - 16-50人の学生数で行われる授業：約40%
 - 51-100人の学生数で行われる授業：約19%
 - 100人以上の学生数で行われる授業：約20%
- ・コンタクトアワーの長さは学生の「コースの経験」において重要であるが、独学の時間等を含めた合計の学修量は、学修の成果を予測するため、多くの面において、より重要である。また、当然ながら、学生が、より自信をもち効果的な独立した学修者となることが、高等教育の重要な成果である。それゆえ、コンタクトアワーだけでなく、私的その他の形態の独学の時間にも注目することが重要である。
- ・2014年の学期期間中（すなわち休業期間を含まない）における第1学年・第2学年のみの学生の私的学修時間：14.27時間／週、その他の独学時間：5.40時間／週、予定されたコンタクトアワー14.15時間／週、合計学修量：33.82時間／週。
- ・合計学修量、コンタクトアワーいずれも学問分野によって約30時間前後（言語学など）から約50時間前後（医学など）まで異なる。
- ・合計学修量は、同じ学問分野でも、機関によって異なる（例えば生命科学では最も少ない機関では約22時間、最も多い機関では約48時間）。ただし、ある特定の機関の特定の分野に関する回答者数が非常に少ない場合もあるので、数値の解釈には注意を要する。

⁵³ リーズ大学でのインタビューより

⁵⁴ Temple, P., Callender, C., Grove, L., & Kers, N. 前掲注 19 p.10

(2) ヨーロッパ他国との比較

2007年にHEPI (Higher Education Policy Institute) が発行したレポート‘The academic experience of students in English university’は、イングランドの大学生の合計学修量は、学問分野や機関によっても差があるが、平均 26 時間/週であり、他のいくつかのヨーロッパの国々よりもコンタクトアワーが少ない傾向にあるという調査結果を示した⁵⁵。これを受け、HEFCE はCentre for Higher Education Research and Information, The Open University (CHERI)に対し、学生の経験に関する国際的（特にヨーロッパの高等教育機関との）相違に関する調査を委託した⁵⁶。その調査結果がまとめられたレポートが、‘The Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence’である。

今から約5年前の調査であり、最新の数値を示すものではないが、英国の学生の学修時間・学修態様等を調べる際、他国との比較の視点から眺めることには意義がある。そこで、本調査の結果のうち、ヨーロッパの学生の経験が調査されている部分を抄訳する。

(元データの性質)

European Commission Framework VI project on graduates により集められたデータが使用されている。具体的には、16の国の、2000年に卒業してから5年が経過した卒業生を対象に行われ、合計で70,000人の学生が参加した。European Commission Framework の調査の主な目的は、学生の卒業以降の雇用に関する経験の調査であったが、学修時間やその内訳等、高等教育の経験に関する特定の点についても尋ねるものであった。卒業後5年が経過してから当時のことを振り返って回答されたデータではあるが、ヨーロッパという枠の中での英国の学生の経験に関する像を提供するものと考えられ、このデータが使用された。

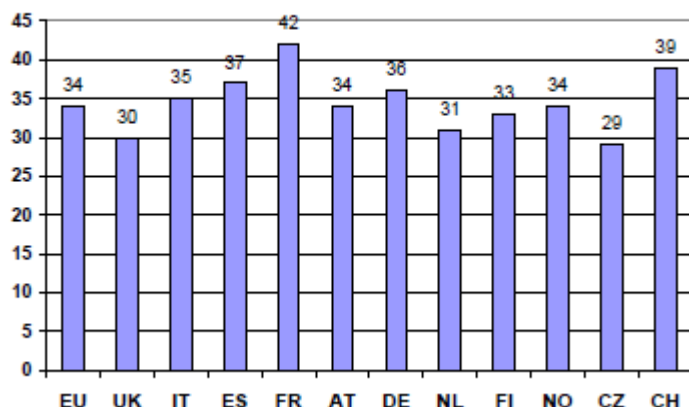
(調査結果及び学修時間の捉え方)

- 学修時間は、学生の経験にとってかなり基本的なものであるとみなされるだろう。より多くの時間が費やされるほど経験は大きくなり、そこから生じる学びの量と質も増えるという考えである。しかし、後者は必ずしも前者により導かれるものではない。例えば、それらの時間がどのように費やされ、どのような学修効果が目標とされ、その効果が実際に得られたのかを知ることが重要である。それでも、学修時間は、学生の経験を調査する際の非常に自然なスタートポイントを提供する。
- 学期期間中の学修時間の平均値としては、英国の学生は11か国のうち、チェコに次いで2番目に少ない30時間である。

⁵⁵ Brennan, J., Patel, K., & Tang, W. (2009). *Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence* (p.8). Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE)

⁵⁶ Brennan, J., Patel, K., & Tang, W. 前掲注 55 P.3

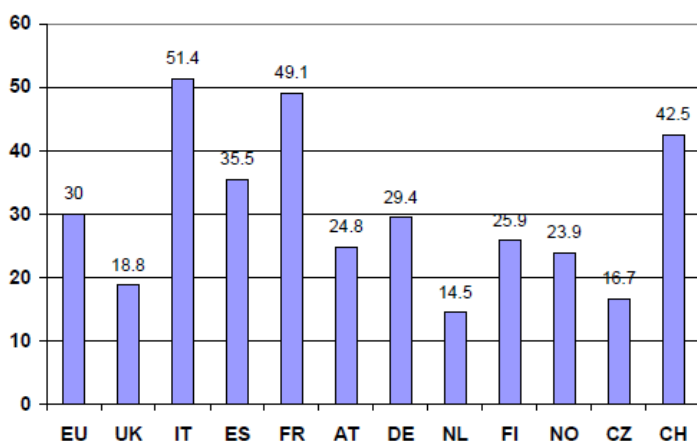
Figure 2: Average (mean) of study hours by country



出典 <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/student-experience-report.pdf> p.15

- ・ 40 時間以上学修した学生の割合でみると次のような結果になる。40 時間以上学修した学生の割合はたった 18%であり、英国は、11 か国のうち最も 40 時間以上学修した学生の割合が少ない国の一つである。

Figure 3: Students who spent over 40 hours on study in a typical week (%)



出典 <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/student-experience-report.pdf> p.16

- ・ 実質的に全ての国の卒業生が、大学の学修プログラムではレクチャーとライティング・アサインメントが最も重視されていたと回答した。英国では特にその傾向が高く、80%の学生がそのように回答した。また、ライティング・アサインメントは英国で特に重視されていることがわかった。知識の主な源を教員と捉える程度は、他の国よりわずかに少なかった。もっとも、このデータは、必ずしも実際にどれだけの学修時間がかけられたかを示すものではない。
- ・ 英国の学生は、ヨーロッパの学生の中でも、学修意欲が高い学生の中に分類される。合格するために必要とされる以上の学修を行ったという学生は 52%、良い成績をとるために努力したという学生は 63%であった。

3-5. オックスフォード大学のチュートリアルシステム

3-5-1. 文献調査より得られる知見

(1) カレッジ制の概要

オックスフォード大学は、中央の「大学」(The University)と 38 の「カレッジ」(The Colleges)から構成されている。全ての学生はいずれかのカレッジに所属する。大学は主に、コースの内容、講義・セミナー等の運営、試験の実施、学位授与に関して責任を負っており、カレッジは主に、入学者の選抜、カレッジの教員・学生への寝食の場、社交用コモンルーム、図書館、スポーツ施設の提供、学生へのパストラルケアの提供、学部学生へのチュートリアル（詳細後述）に関して責任を負っている。各カレッジには、学問分野、学年、文化、国籍を超えて、一流の教員と学生が寄せ集められ、学際的なアカデミックコミュニティとなっている。⁵⁷

(2) チュートリアルの意義

オックスフォード大学では、このカレッジで行われる「チュートリアル」という教授法が学部学生の学修の中心に置かれており⁵⁸、チュートリアルシステムは「王冠の中の宝石」('The Jewel in the Crown')と称されることがある⁵⁹。具体的には、一～数人の学生とそのカレッジの教員一人との間で行われ、学生は毎週課題文献を読んだ上でエッセイを作成し、チュートリアル当日、それに関するディスカッション等を行うというものである⁶⁰。講義形式の授業等も行われているが、オックスフォード大学では単位制はとられておらず⁶¹、講義に出て最終的にそれぞれの単位を取得して卒業するという仕組みではない。卒業試験の結果により学位を得られるかどうかが決まる。卒業試験に向けて学部学生が一生懸命励むのは、毎週行われるチュートリアルである⁶²。

チュートリアルの目的は、分野（人文・社会系/理系）を問わず、学生に特定のテーマについて深い探求を行わせ、自身の考えを發表させ、特定の問題に関する批評的な分析を行わせることである。そこで、チューターが「正しい答え」を教えたり、文献や講義、テクノロジーベースの学修からも容易に得られるような事実情報を教えたりする場になってはいけないとされている。⁶³

チュートリアルの主な意義の一つは、少人数制により、個々の学生の知識や理解のレベルに応じた課題を設定し、各学生へ高い配慮を払うことが可能となる点である⁶⁴。

⁵⁷ University of Oxford (2014). *Organisation*. <http://www.ox.ac.uk/about/organisation> (accessed 2014-11-06)

⁵⁸ University of Oxford (2014). *Tutorials*. <http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/studying-at-oxford/tutorials> (accessed 2014-11-12)

⁵⁹ Kenny, A., & Kenny, R. (2007). *Can Oxford be Improved?*, Imprint Academic. P.7

⁶⁰ 荻谷剛彦(2012).『グローバル化時代の大学論②イギリスの大学・ニッポンの大学 カレッジ、チュートリアル、エリート教育』. 中央公論新社. pp.46-47

なお、人文・社会系分野においては、示された文献リストの文献を読み、長いエッセイを書いた上でそれに関するディスカッションを行うことに重点が置かれるが、理系分野においては、求められるエッセイは少なく、ワークシートその他の方法も採られている。

Commission of Inquiry, University of Oxford (1997). *Chapter 9 – Teaching and learning: undergraduate education*. <http://www.admin.ox.ac.uk/coi/commissionofinquiryreport/chapter9/> (accessed 2014-11-12)

⁶¹ University of Oxford (2007). *MEMORANDUM ON BEHALF OF THE UNIVERSITY OF OXFORD The Bologna Process and its impact on UK higher education*.

⁶² Kenny, A., & Kenny, R. 前掲注 59 p.6

⁶³ Commission of Inquiry, University of Oxford 前掲注 60 9.29

⁶⁴ 同上 9.23

二つ目は、学生はチュートリアルにより相当の量の学修（文献講読後のエッセイ作成や問題シートへの解答作成）が課されるため、チュートリアルは学生に対し、学びにおいて受身ではなく能動的な役割を担うことを奨励すると共に、分析的・批判的スキルに加えて自発的な学修や独立して働くことにおけるスキルを育成する点である⁶⁵。

三つ目は、チュートリアルは学生に対し、特定のトピックについて、チューター（その学問分野のリーダー的な専門家もしくはその学問分野の先端で活躍する若く積極的な研究者であろう）と非常に詳細な議論をする機会を与え、また、ディスカッションの過程で、討論や自分の意見を主張する経験、効果的なコミュニケーションスキルを身につける機会も与える点である。⁶⁶

なお、現在は政府からの研究の生産性向上の圧力により、チューターは、教育自体にかけられる時間さえも減ってしまっているが、かつては、学生とチューターとの関係は単なる学業的なものを超えていると理解されており、チューターが学生に加わってスポーツをしたり、学生を家に招いてもてなしたり、長期休暇の間に学生を読書パーティーに連れて行ったりしていたという⁶⁷。

（3）チュートリアルにおいて留意すべきとされている課題

① チュートリアルの適正頻度

チュートリアルが多すぎる場合、教員、学生双方に対し過重な負担となり、チュートリアルの質を損ね得るという⁶⁸。

1996年のThe Franks Commissionによって、当時のチュートリアルの頻度について多すぎるという指摘がなされたが、大学側はそれに応じなかった。1997年のCommission of Inquiryは、適切な頻度については学問分野によっても大きく異なるので、Commission of Inquiryが大学にそれを勧告するのは適切ではないと述べている。⁶⁹

なお、1997年のCommission of Inquiryの分析によると、チュートリアルの頻度が多くなる背景は次のようなものである。一つは、学部生の試験での成績が重要視されることである。学生にとっては、よい就職をするために試験で良い成績を修める必要から、より頻度の多いチュートリアルが魅力的となる。チューターにとっては、頻度の多いチュートリアルによって学生の試験でのパフォーマンスをより高めることによって、自身の大学での評判が高まる。しかし、そのような、試験で良い成績を出させることを目的とした教育は、チュートリアルの目的を誤って捉えていることを表しているという。もう一つは、中等教育の質の変化である。大学での第二学年以降において十分な学問を行える程度の知識やスキルを備えさせるように、第一学年でチュートリアルが多用されるようになってきている。しかし、例えば、特に中等教育において教育が不十分な分野を特定し、それを教えるチュートリアル以外の適切な授業方法を検討することで、特に第一学年で行われるチュートリアルを減らすことができる。⁷⁰

⁶⁵ 同上 9.24

⁶⁶ 同上 9.25

⁶⁷ Kenny, A., & Kenny, R. 前掲注 59 p.48

⁶⁸ Tapper, T., & Palfreyman, D. (2011). *Oxford, the Collegiate University: Conflict, Consensus and Continuity* (p.103). Springer

⁶⁹ Commission of Inquiry, University of Oxford 前掲注 60 9.30

⁷⁰ Commission of Inquiry, University of Oxford 前掲注 60 9.31-9.32

② 学生へのフィードバック

1997年のCommission of Inquiryによると、学生からは、エッセイに対してチューターから十分なフィードバックをしてもらえず、どの部分を書き直せばよいか、ライティングテクニックについてどの部分に弱みがあるかが分からないという共通の不満があるという。これに対し、1997年のCommission of Inquiryは次のように考えている。まず、そのような学生の不満は、主に、チュートリアルを目的を取り違えているところからきている。チュートリアルで重要なのは、エッセイに関する、学生とチューターの間で双方向のディスカッションである。チュートリアルの前にエッセイへコメントを付すような圧力がかかると、ディスカッションにおいて、学生が自分の考えを主張するのではなく、チューターが「正しい答え」を教えることになり、すなわち、受動的な学びを招くことになる。そのようなことは防がなければならない。もっとも、学生がどのように進歩しているのか、十分な水準に達しているのかなどを知りたいという合理的な要望に対しては、チューターに対し、学生は効果的で有益なコメントを書いてもらう権利があるということを明言することで、応じる必要がある。ただし、コースの段階によっても期待される水準が異なるので、成績で評価することは適切でない。また、これらの取り組みの背景にある考え方についても、学生とチューターに対して説明されるべきである。⁷¹

(4) チュートリアルと試験

試験問題の作成や採点には、チュートリアルや授業の担当教員以外の教員の目が入り、採点には学外の教員も外部試験官として加わる仕組みとなっている⁷²。これにより、「評価に客観性を持たせる」⁷³ことが可能になる。また、学生は試験において単にチューターの考えを吐き出すこともなくなると共に、学生とチューターは協力して試験に立ち向かうことになる⁷⁴。

(5) チュートリアルシステムを可能とするカレッジの財源

カレッジは財政的に大学から独立しており、また、個々のカレッジはそれぞれ独自に基金を有している⁷⁵。「授業料や政府からの補助金に加えて、それぞれのカレッジが持つ豊かな基金からの収益によって」、「個別指導が可能になるよう教員一人あたりの学生比率を低くおさえるだけの教員を雇う財源」が保障されているために、チュートリアルが可能になっているという⁷⁶。

なお、オックスフォード大学は、Strategy2013-18において、学生数は、大学が全ての学生に対して質の高い教育を提供できるかどうかという観点から決定されるべきであると述べている⁷⁷。

⁷¹ Commission of Inquiry, Oxford University 前掲注 60 9.35-9.37

⁷² 荻谷 前掲注 60 pp.56-57, pp.60-64

⁷³ 同上 p.56

⁷⁴ Kenny, A., & Kenny, R. 前掲注 59 p.8

⁷⁵ University of Oxford (2014). *Finance and funding*. <http://www.ox.ac.uk/about/organisation/finance-and-funding> (accessed 2014-11-06)

⁷⁶ 荻谷 前掲注 60 p.48

3-5-2. オックスフォード大学へのインタビュー調査（学修、チュートリアルに関して）

実施日：2014年7月11日

対応者：事務系スタッフ2名（匿名希望）（※3-3-1と同一）

（1）オックスフォード大学の教育目的

回答：オックスフォード大学が、全ての学部生に与えたいと熱望している総合的な教育目的は、基本的には、分析、問題解決、批判的思考のために「自分で考える力」で、それが鍵です。

（2）オックスフォード学生の勉強時間とその構成

回答：オックスフォード学生の勉強時間は、週約40時間で、英国の大学の中では長い方です。もちろん、週40時間より遥かに長く勉強している学生もいれば、その時間に満たない学生もいます。この勉強時間は、対面授業、チュートリアル、セミナー、講義、研究室での作業、その他全ての実習・実技、フィールドワーク等、及び独学の時間に分類されます。そして、独学の時間こそ、チュートリアルシステムの要です。

（3）チュートリアルシステムの機能、教員の負担、他大学への提案

① 内容と機能

回答：通常、二～四人の学生と一人の教員との間で、週1回かそれ以上の頻度で行われます。何年前に始まったのかは知りませんが⁷⁸、オックスフォード大学において、かなり昔から行われてきたものです。

少人数のグループで行われるため、学生は非常に「さらされて」いて、他の多数の学生の陰に隠れることはできません。学生は、よく準備をしてチュートリアルに臨むことが求められていて、前の週に行った学修について発表します。具体的には、エッセイを書いてきて、それを他の学生と教員の前で読み上げます。その後、そのエッセイについてディスカッションを行います。非常にフレキシブルです。

他の形態の教授法と大きく異なる点は、学生の能力を押し上げたり、引っ張り上げたりする程度の大きさです。学生が参加を望む限り、対話は伸びていき、学生はある意味、その能力の限界を押し上げられます。また逆に、チュートリアルでは、学生が理解できていない部分や知識の欠けている部分があるかどうか、きちんと学修をしているかどうか非常に明らかになるため、学修が遅れている学生がいた場合は、その学生を引っ張り上げることもできます。この意味で、チュートリアルは、学生が一定の学修レベルを保っている

⁷⁷ University of Oxford 前掲注 8 p.8

⁷⁸ Tapper, T., & Palfreyman, D. 前掲注 68 p.97 によれば、現在の形のチュートリアルは19世紀より行われるようになったという。

(回答続き) かどうかのチェック機能を果たすとも言えるでしょう。

② 教員の負担

回答： 教員は、週に 6 時間のチュートリアルティーチングを行うよう任命されます。ただし、この 6 時間という時間がどのように計られるのかは分かりません。

私が先日、新しくチューターに任命された心理学分野のある教員にインタビューをしたところ、非常に面白いことが分かりました。彼は、非常に経験豊かな中堅の教員で、以前はロンドンの別の大学で教鞭をとっていました。彼によると、オックスフォード大学では、他の大学よりも多くの教育を行わなければなりません。彼自身がそこから得るものの方がそれ以上に大きいとのこと。そして、彼は、大教室での講義形式の授業等と比べて、オックスフォード大学での教育を非常に楽しんでいるそうです。私は、彼の感想は、珍しいものではないと思います。

オックスフォード大学には、教えられたことに対して批判的になることが奨励される文化があるので、受身の学びではありません。教員がそれまで考えつかなかったような非常にエキサイティングなアイデアが、学生の側からしばしば出されます。そして、時としてそれは教員の研究に寄与することもあります。真に優れたチュートリアルにおいては、アイデアの流れは一方ではなく、双方向なのです。

しかしながら、研究成果を上げることへのプレッシャーが増加する中、「教育対研究」という問題は依然として存在します。これは非常に難しい問題です。ただ、オックスフォード大学は、他の大学に比べて一学期の期間が短く、8 週間です⁷⁹。そこで、学期外の時間が他の大学よりも長くなっています。何人かの教員に聞いた話によれば、学期中には授業や事務的な仕事に集中でき、学期外には研究に集中することができるということです。

なお、オックスフォード大学は、大学院学生にも教育に関わる機会を与えようとしています。私自身が本学の学生であった頃も、最良のチューターの一人は大学院学生でした。

③ 他の大学への提案

回答： チュートリアルシステムは、非常に費用がかかるため、他の大学が取り入れるのはおそらく難しいでしょう。

オックスフォード大学でさえ、最近では伝統的な教授法と並んでオンライン形式の授業など新しい教授法を取り入れ始めています。

⁷⁹ 例えば、2014 授業年度のアカデミック・カレンダーは以下のとおり。

Michaelmas 2014: 12 October–6 December

Hilary 2015 : 18 January–14 March

Trinity 2015 : 26 April–20 June

University of Oxford (2014). *Dates of Terms*, <http://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/dates-of-term> (accessed 2014-11-06)

4. 考察

(1) 学外学修プログラムについて

英国の大学においても、留学を含む海外体験、インターンシップやボランティア等の学外学修の機会の提供に力が入れているが、その主たる目的は、日本と異なり、「エンプロイヤビリティ」の向上と「学生の経験」の向上にあるため、日本において、大学での学びの動機付け、受身な学修態度の改善、主体的な思考力・グローバルな視点・コミュニケーション力・自立心・競争意欲の養成といった目的を達成するための手段としての学外学修プログラムを検討する際には、英国における学外学修プログラムの実施態様は単にそのまま参考とできるものではなく、日本は独自に効果的な実施方法を検討する必要があるだろう。

ただし、海外体験や就労体験の機会を増やす方策としては、英国のようにアラムナイを活用する取り組みが検討されるとよいだろう。その際、シェフィールド大学のように、学生を大切にし、学生に良い経験をさせ、良い思い出をもってもらうことが有効であると考えられる。学生が入学してから、大学への協力が可能なアラムナイとなるまでには長期間を要するが、長期間を要するからこそ、学生へのより良い経験の機会の提供を早期に実行に移すことが望まれる。また、日本において就労体験の機会を増やすためには、シェフィールド大学の取り組みのように、学生側には様々なスキルを身につけられると共に将来その企業に雇用される可能性が高まるというメリット、企業側には雇用活動経費の削減というメリットがあるというウィンウィンの状態が作り出されなければ、参加したい学生も、機会を提供したい企業も増えないだろう。

なお、英国がエンプロイヤビリティや学生の経験の向上という概念を重視するようになった背景は、必ずしも英国固有のものではなく、日本にも共通する部分がある。今後、日本において、高等教育を国家経済の成功と強く結びつける考え方をとる場合や、学生に対して授業料に見合う価値を提供するという考え方がより求められるようになった場合、英国におけるエンプロイヤビリティ向上、学生の経験の向上に対する取り組みを参考とすることができるだろう。

学生全員への学外学修プログラムへの義務付けの是非に関しては、オックスフォード大学スタッフは「学外学修への参加は、学生自身が責任をもって行うべきであり、明確な目的をもって行わなければ意味がない」という考えをもっており、オックスフォード大学、シェフィールド大学のスタッフは両者とも、学外学修は大学が学生側に義務づけるべきでなく、学生の自主的な意思に任せるという考えをもっていた。また、英国のエンプロイヤビリティ向上のための取り組みの今後の主な方向性は、学生自身に自分のエンプロイヤビリティスキルの発達に対する責任をもたせ、また、学生自身をそのプロセスの中心に置くというものであった。日本においても、学生自身に責任と目的意識を持たせるという考え方がとられるべきではないだろうか。そのためには、学生自身が学外学修への参加の必要性や目的を認識する機会を、できれば大学入学前の段階に設ける必要がある。学外学修プログラムの実施に際して、学生の意見の調査や取り入れなどをどの程度行うべきかは別途検討が必要となるだろう。

学外学修実施のためのアカデミック・カレンダーの延長の是非に関しては、オックスフォード

大学のスタッフは、それにより波及的に生じるマイナスの影響から、いかなるアカデミック・カレンダーの延長もアカデミックな目的に基づくべきであるとの考えをもっていた。一方で、シェフィールド大学での Year out placement のように、1年間の間に様々なスキルを得られ、卒業後の就職がより確実になるなどのメリットがある場合は、1年卒業が遅れたとしても学生側も学外学修への参加を厭わない。日本において、アカデミック・カレンダーの延長が必要となる場合には、そのマイナスの影響と学外学修のプラスの効果の両方を勘案した上での慎重な検討が求められる。

(2) 学生に勉強させる仕組みについて

概念上、英国の単位制では1週間に40時間の学修が必要とされているが、日本の単位制では1週間に48時間の学修が必要とされている。学生に求める学修時間は、当然のことながら、国によって異なるのである。日本の学生の学修時間が、必要とされている学修時間に満たないことを問題視する以前に、必要とする学修時間自体が日本にとって真に理想的な設定であるのかを今一度確認する必要があるだろう。

学生の実際の学修量に関しては、英国ではHEPI-HEA Student Academic Experience Survey 2014の結果によれば1週間に33.82時間であるが、日本では1週間に27.6時間⁸⁰であり、英国も日本と同様、学生の実際の学修量は概念上必要とする学修時間に比べ不足している。不足している学修時間は日本の方が長いですが、学修時間だけを比べれば⁸¹、1日平均では約1時間であり、英国と日本は学修時間の面では大きな差がないようである⁸²。また、英国でも日本と同様、他国と比較した学修時間の少なさが過去に問題視されていたことが確認できた。しかし、今回調査を行った限りでは、英国が学生の学修量を増やすために特段の取り組みを行っているのかどうかは分からなかった。少なくとも、学修時間という尺度の捉え方に関しては、英国では、学修時間を一つの基準とすることの意義を認めつつも、必要な学修の量を測る唯一の正しい方法はないと考えられており、私的その他の形態の独学の時間の重要性や、どのような学修効果を目指して設定し、それが実際に達成されたのかを知ることの重要性も認識されているようである。また、英国における調査結果では、学修時間は学問分野によっても大きく異なり、同じ学問分野であっても機関によって異なっていた。これらのことから、日本において学修を生み出す仕組みを検討する際、学修時間のみを唯一絶対の尺度として捉えるのではなく、必要な学修効果等へも目を向けることを提案したい。また、理想的な学修量を一律に設定するのではなく、少なくとも学問分野の差異を考慮した上で設定することが必要ではないだろうか。

⁸⁰ 1日4.6時間の学修時間に6(日)を掛けた場合。
金子元久(2011)。「日本の大学教育—三つの問題点」, 文部科学省中教審大学教育部会(第4回)資料2-4,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2011/09/01/1310371_3.pdf (2015年1月20日アクセス)

⁸¹ 正確には、統計の対象、時期等をそろえて行った調査による結果を元に比較する必要がある。

⁸² 日英の大学生の学修時間に大きな差がないことから、日本の大学生の学修時間は、アメリカのそれと比べるだけでなく、「詳細な国際比較に基づいて検討する必要がある」と本田は主張している。
本田由紀(2012)。「第2回 学修時間は真の焦点か」, 大學生新聞 Web版(連載大学改革の行方)。
<http://daigakushinbun.com/post/views/666> (2014年6月8日アクセス)

大学の授業形態に関しては、英国では HEPI-HEA Student Academic Experience Survey 2014 の結果によれば 16 人以上の学生数で行われる授業が約 8 割であり、また、CHERI によるレポートによれば、ヨーロッパのその他の国々と同様、レクチャーとライティング・アサインメントが重視されていることが分かった。このことから、ライティング・アサインメントが重視されていることを除いては、授業形態は日本の大学と大きな差異はないようである。もっとも、オックスフォード大学などの一部の大学では、チュートリアルという特殊な授業形態がとられている。学生の独学を生み出し、自分で考える力や分析的・批判的思考力を養うことに加え、学生の能力の限界を押し上げたり、遅れをとっている学生の学力を向上させたりするという機能を持ち、さらに、良いチュートリアルでは教員自身が得られるものもあるなど、様々な効果のあるチュートリアルは、日本において、学生に勉強させる仕組みを検討する際、参考とする意義が大いにありと考える。

しかし、現在の日本の大学においては、たとえ資金面の問題がクリアされたとしても、チュートリアルの実現は不可能である。

まず、単位制の問題がある。オックスフォード大学でのチュートリアルを可能とする最大の要因は、英国では単位制を採用するかどうかの判断が各大学に任されていることであると考えられる。チュートリアルのような特色ある授業形態を実施するためには、単位制のあり方を見直すことが必須である。

次に、教員の負担の問題がある。教員は、授業に加え、研究費獲得のための膨大な書類作成、事務的作業・雑務等に追われ、研究のための時間が著しく不足しているのが現状である。オックスフォード大学のような、教員が教育や事務作業に携わる期間を短く濃密なものにし、研究だけに集中できる期間をつくるというアカデミック・カレンダーの工夫に加え、教員の教育・研究以外の負担をできるだけ軽減するための策がとられない限り、チュートリアルは可能とならないだろう。

さらに、学生数の問題がある。オックスフォード大学では、学生数は、大学が全ての学生に対して質の高い教育を提供できるかどうかという観点から決定されるべきであるという理念をもっているが、現在の日本の大学では、学生一～数人対教員一人という教授スタイルを可能にするために学生数を減らそうとすれば、教員数まで減らさなければならない。

なお、本稿では、学生に勉強させる仕組みを作り出す必要があるという前提に立って調査を行ってきたが、そもそも、この前提は正しいのだろうか。日本の高校生は、米国の高校生よりはるかによく勉強し、大学入学時までにより多くのことを学んでいると指摘する人もある。大学入学前までの学びの内容・態様にまで視野を広げた上で、大学での学びのあり方を検討していくべきとも考えられる。今後、この観点からの検討が行われることを期待する。

5. 謝辞

本稿の作成にあたり、多忙な中インタビューにご協力くださったオックスフォード大学、リーズ大学、シェフィールド大学の皆様、インタビューの実施にあたり多大なサポートをしてくださったポリリー・ワトソン現地職員、多くの助言をいただいた竹安邦夫センター長、松本秀幸副センター長に改めて感謝申し上げます。また、ロンドンセンターでの1年間の海外研修を温かくサポートくださり、様々なことを学ばせていただいた竹安邦夫センター長、平松幸三前センター長、松本秀幸副センター長、ポリリー・ワトソン現地職員、香月壮之介国際協力員、西澤直子現地職員、熊谷果奈子アドバイザー、鈴木祥功慶應義塾大学ロンドンオフィス職員、1年目の東京本部での国内研修時より大変お世話になった日本学術振興会東京本部の皆様（所属していた研究協力第一課若手交流第一係では、阿部幸子課長、宅間裕子前課長、多田智子係長、須川真衣職員に多大なご指導をいただきました。海外センター係の皆様はもちろんのこと、その他の部署の多くの方々にもお世話になりましたがこちらではお名前を挙げることができずお詫びいたします。）、熊谷純一熊本大学職員を初めとする先輩協力員の方々、研修に送り出してくださった東京大学、研修応募前から研修中まで様々な形でサポートしてくださった東京大学職員の方々に、この場をお借りして深くお礼申し上げます。