

ボーダーフリー大学における 学士課程教育の質保証の実現可能性 — 教員調査からみえる教育の質保証の実態 —

葛城 浩一（大学教育基盤センター准教授）

1. はじめに

「ボーダーフリー大学」とは、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」のことである。こうした大学は、入試による選抜機能が働かないため、基礎学力や学習習慣、学習への動機づけの欠如といった、早ければ小学校段階から先送りされてきた学習面での問題を抱えている学生を多く受け入れている。学生が入学時点でそうした学習面での問題を抱えていることを前提としている分、ボーダーフリー大学で学士課程教育の質を保証すること（以下、教育の質保証）は容易なことではない。

だからこそ、ボーダーフリー大学における教育の質保証について考えることは極めて重要である（葛城、2019a）。なぜなら、国際的にも教育の質保証が求められている現状において、日本の高等教育の裾野に位置するボーダーフリー大学における教育の質保証の成否は、日本の高等教育における教育の質保証の成否を意味することになるからである。さらには、ボーダーフリー大学には日本の高等教育（特に大学）が抱えている問題が凝縮されて顕在化していることに鑑みれば、日本の高等教育における教育の質保証のあり方について問い直すことにもなるからである。なお、保証すべき質の対象には様々な要素があると考えられるが、本研究ではそれを「学生の学習の水準」であると定義する。すなわち、本研究でいう教育の質保証とは、「学習成果として定めた知識の理解度や技能の習得度を、一定以上確保すること」（川嶋、2013、10頁）を意味する。

このような認識に基づき、本研究ではボーダーフリー大学における教育の質保証の実現可能性について明らかにすべく、これまで検討を行ってきた（葛城編、2019等）。具体的には、ボーダーフリー大学における教育の質保証のための各種取組の進捗状況等の把握を主目的とする、学部長を対象としたアンケート調査（以下、学部長調査）に基づき、当該大学における教育の質保証の実態について明らかにした上で、その実現を促進あるいは阻害する要因についての検討を行ってきた。また、こうした検討を別の角度からも行うべく、本研究では、ボーダーフリー大学における教育の質保証に資すると考えられる各種取組の取組状況やそうした各種取組に対する意識を明らかにすることを主目的とする、教員を対象としたアンケート調査（以下、教員調査）を実施した。

本稿は、この調査に基づき、学部長調査で得られた結果をふまえた上で、ボーダーフリー大学に所属する教員（以下、ボーダーフリー大学教員）の教育の質保証の実態について、

当該大学における教育の質保証の実現を促進する要因と関連する各種取組における実態も含めて明らかにしようとするものである。それらを通して、ボーダーフリー大学における教育の質保証の実現可能性についての検討に資する知見を提供したいと考える。

2. 調査の方法

本稿で使用するデータは、平成 29～31 年度科学研究費補助金基盤研究 (C)「ユニバーサル化時代における学士課程教育の質保証の実現可能性に関する研究」(研究代表者：葛城浩一)及び広島大学高等教育研究開発センターの研究プロジェクト「大衆化大学における学士課程教育の質保証のあり方に関する総合的研究」(研究代表者：葛城浩一)の一環として実施した「ユニバーサル化時代における学士課程教育の質保証に関する調査」である。

この調査は、学部長調査のデータとマージすることができるよう、中堅以下の大学(学部)の学部長(具体的には、『2018年版 大学ランキング』(朝日新聞出版)に基づく偏差値 50 未満の学部の学部長)を対象とする学部長調査において回答の得られた 350 学部(所属している教員(講師以上))を対象として、2018 年 9 月から 2019 年 1 月にかけて実施した。有効回答者数は 1,083 名であり、配布数を母数とした回答率は 26.4%であった。

さて本稿では、ボーダーフリー大学を、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」と定義しているから、それに相当するのは定員割れしている大学ということになる。そこで本稿では、定員充足率¹⁾に着目し、「80%未満」群、「80%以上 100%未満」群、「100%以上」群の 3 群に分類して群間比較を行うこととする。なお、ボーダーフリー大学に該当するのは、定員割れしている「80%未満」群と「80%以上 100%未満」群となる。各群のサンプル数は、「80%未満」群が 369 名、「80%以上 100%未満」群が 285 名、「100%以上」群が 423 名である。分析対象者の概要は表 1 の通りである²⁾。

なお、回答状況は学部系統によって少なからず異なることは想像に難くないが、調査終了後初となる本稿ではまず、学部系統を問わず定員充足率に基づく回答状況を把握することから始めたいと考える。学部系統による差異に着目した分析は別稿に譲ることとしたい。

表 1 分析対象者の概要

	全体	開設時期				学部系統			
		急増期以前	抑制期	臨定期	再抑制期	保健系	理・工学系	人文科学系	社会科学系
80%未満	369	71	55	186	57	75	75	111	108
		19.2%	14.9%	50.4%	15.4%	20.3%	20.3%	30.1%	29.3%
80%以上 100%未満	285	90	20	151	24	81	77	34	93
		31.6%	7.0%	53.0%	8.4%	28.4%	27.0%	11.9%	32.6%
100%以上	423	246	47	87	43	111	127	60	125
		58.2%	11.1%	20.6%	10.2%	26.2%	30.0%	14.2%	29.6%

注：上段は実数、下段は当該群全体に占める割合。

3. 教育の質保証の取組の実態

3-1. 教育の質保証に対する意識

先述のように、学生が入学時点で学習面での問題を抱えていることを前提としている分、ボーダーフリー大学における教育の質保証は容易なことではない。そうした状況下において、ボーダーフリー大学教員は教育の質保証に対してどのような意識を持っているのだろうか。まずはその点についてみていこう。本調査では、「大衆化した大学における教育の質保証に関する以下のような意見について、貴学部にも所属する教員としての立場からどのようにお考えになりますか」とたずね、以下に示す項目のそれぞれについて「反対」から「賛成」までの4つの選択肢の中から回答を求めている³⁾。その回答状況を定員充足状況別に示したのが表2である。

ボーダーフリー大学に該当する2群で見ると、「教育の質保証に積極的に取り組まなければならない」といういわゆる総論については、「賛成」に「どちらかといえば賛成」を合わせた肯定的な回答の割合が9割台半ばにまで及んでいる。また、各論については、「教育の質保証を実現するためには、出口管理の強化を行うべきである」ではその割合は約8割であるが、「教育の質保証を実現するためには、第三者機関によって「何を」「どこまで」というような基準が定められるべきである」、「教育の質保証を実現するためには、大学の種別化・機能分化を行うべきである」ではその割合は4割にも満たない。その一方で、「十分な支援を行ったとしても一定の基準を満たせない学生は出てきてしまうため、教育の質

表2 教育の質保証に関する以下のような意見について、どのように考えるか

	全体	80%未満	80%以上 100%未満	100%以上	
教育の質保証に積極的に 取り組まなければならない	94.8%	94.2%	96.4%	94.4%	
教育の質保証を実現するためには、 出口管理の強化を行うべきである	79.0%	78.7%	77.5%	80.2%	
教育の質保証を実現するためには、 第三者機関によって「何を」「どこまで」 というような基準が定められるべきである	39.6%	36.4%	38.0%	43.6%	
教育の質保証を実現するためには、 大学の種別化・機能分化を行うべきである	35.0%	34.6%	34.9%	35.6%	
教育の質保証を実現するためには、 教員の研究にけるエフォートは できる限り小さくすべきである	20.8%	22.4%	22.4%	18.5%	
教育の質保証を実現するためには、 教育活動のみを職務とする 教育専従教員が必要である	53.8%	51.4%	57.2%	53.4%	
十分な支援を行ったとしても一定の基準を 満たせない学生は出てきてしまうため、 教育の質保証は厳格に考えるべきではない	44.8%	46.3%	40.9%	45.9%	

注：***は $p < 0.001$ 、**は $p < 0.01$ 、*は $p < 0.05$ 。以下同様⁴⁾。値は肯定的な回答の割合。

保証は厳格に考えるべきではない」ではその割合が4割を超えていることには留意しておきたい。なお、いずれの項目についても2群間で大きな差はないし、それらと「100%以上」群間でも大きな差はない。

こうした結果から、ボーダーフリー大学教員の大多数は、教育の質保証をどのように実現するかについてはさておき、教育の質保証に積極的に取り組まなければならないと考えていることがうかがえる。

3-2. 教員の教育の質保証の取組状況

それでは、こうした意識は実際の行動に反映されているのだろうか。本調査では、「あなたは、教育の質保証にどの程度積極的に取り組んでいますか」とたずね、以下に示す選択肢の中から回答を求めている。その回答状況を定員充足状況別に示したのが表3である。ボーダーフリー大学に該当する2群で見ると、「積極的に取り組んでいる」との回答の割合は3割を超えており、「どちらかといえば積極的に取り組んでいる」を合わせた肯定的な回答の割合は9割近くにまで及んでいる。なお、2群間で大きな差はないし、それらと「100%以上」群間でも大きな差はない。

表3 教育の質保証にどの程度積極的に取り組んでいるか

	全体	80%未満	80%以上 100%未満	100%以上
積極的に取り組んでいない	4.0%	4.1%	2.8%	4.5%
どちらかといえば積極的に取り組んでいない	9.9%	7.6%	8.8%	12.6%
どちらかといえば積極的に取り組んでいる	54.5%	54.1%	55.8%	54.9%
積極的に取り組んでいる	31.5%	34.2%	32.5%	28.0%

こうした結果から、ボーダーフリー大学教員の大多数は、教育の質保証に積極的に取り組んでいると考えていることがうかがえる。しかしここで留意しておきたいのは、こうした結果はあくまで回答者の主観的認識に基づくものであり、他者による客観的認識とはズレがある可能性があるという点である。それがうかがえるのが以下の結果である。

本調査では、「貴学部では、教育の質保証に積極的に取り組もうという意識は、どの程度の教員に共有されていますか。印象で結構ですので、貴学部の専任教員全体に占めるおおよその割合をお書きください」とたずね、実数での回答を求めている。その回答状況を定員充足状況別に示したのが表4である。

ボーダーフリー大学に該当する2群で見ると、その平均値は6割程度であり、中央値も概ね同程度である。なお、平均値については、2群間で大きな差はないし、それらと「100%以上」群間でも大きな差はない。

表 4 教育の質保証に積極的に取り組もうという意識は、どの程度の教員に共有されているか

	全体	80%未満	80%以上 100%未満	100%以上	
平均値	60.3%	59.5%	61.0%	60.5%	
中央値	60.0%	60.0%	70.0%	60.0%	
最小値	0.0%	0.0%	10.0%	5.0%	
最大値	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
標準偏差	23.5%	23.7%	23.6%	23.5%	

こうした結果は、ボーダーフリー大学教員の大多数は教育の質保証に積極的に取り組んでいると考えているとしても、そのうちのいくらかは、他者にはそのようには認識されていない可能性を示唆するものであるといえよう。また、その可能性の如何にかかわらず、こうした調査の性質上、本調査の回答者はそもそも教育の質保証に関心が高い教員や積極的に取り組んでいる教員であるという可能性もある。いずれにしても、本調査の回答者以外の教員も含めれば、教育の質保証に積極的に取り組んでいると自他ともに認めうるボーダーフリー大学教員となると、大多数とまではいえないのではないかと考えられる。

3-3. 所属する学部の教育の質保証の取組状況に対する教員の認識

さて、葛城（2017）は、ボーダーフリー大学教員を主対象として実施したアンケート調査に基づき、所属する大学が教育の質保証に真剣に取り組んでいなければならないほど（正確には、所属教員にそう認識されていなければならないほど）、所属教員もそれに真剣に取り組まなければならないと考えるようになっていくことを明らかにしている。こうした知見から、ボーダーフリー大学教員の教育の質保証の取組状況には、所属する学部の教育の質保証の取組状況が大きな影響を与えている可能性がうかがえる。

そこで、所属する学部の教育の質保証の取組状況に対するボーダーフリー大学教員の認識についてもみていきたい。本調査では、「貴学部は、教育の質保証にどの程度積極的に取り組んでいますか」とたずね、以下に示す選択肢の中から回答を求めている。その回答状況を定員充足状況別に示したのが表 5 である。

ボーダーフリー大学に該当する 2 群でみると、「積極的に取り組んでいる」に「どちらかといえば積極的に取り組んでいる」を合わせた肯定的な回答の割合は 7 割台半ばである。なお、2 群間で大きな差はないし、それらと「100%以上」群間でも大きな差はない。

表 5 所属する学部は、教育の質保証にどの程度積極的に取り組んでいるか

	全体	80%未満	80%以上 100%未満	100%以上	
積極的に取り組んでいない	6.2%	6.0%	6.8%	6.1%	
どちらかといえば積極的に取り組んでいない	18.6%	19.5%	16.4%	19.4%	
どちらかといえば積極的に取り組んでいる	52.4%	54.2%	53.9%	50.1%	
積極的に取り組んでいる	22.7%	20.3%	22.9%	24.3%	

こうした結果から、ボーダーフリー大学教員の多くは、所属する学部が教育の質保証に積極的に取り組んでいると考えていることがうかがえる。しかしここで留意しておきたいのは、こうした結果はあくまで回答者の（主観的）認識に基づくものであり、学部の認識（正確には、学部長の主観的認識）とはズレがある可能性があるという点である。学部長調査には同様の問いが設けられているので、まずはその結果を確認しておこう。学部長調査では、「貴学部では、教育の質保証にどの程度積極的に取り組んでおられますか」とたずね、教員調査と同様の選択肢の中から回答を求めている。その結果をボーダーフリー大学に該当する2群でみると、肯定的な回答の割合は7割台であった（葛城、2019a）。

こうした結果は、値だけみれば、教員調査で得られた結果とほぼ同様の傾向を示すものである。しかし、教員調査のデータと学部長調査のデータをマージして、両者の関係性について相関分析で検討してみると、辛うじて統計的に有意であるものの高い相関関係にはなかった（ピアソンの相関係数で0.101、 $p < 0.05$ ）。こうした結果は、仮に所属する学部が教育の質保証に積極的に取り組んでいるとしても、教員にそのように認識されるわけでは必ずしもない可能性を示唆するものであるといえよう。

4. 教育の質保証の実現を促進する要因と関連する各種取組の実態

次に本節では、ボーダーフリー大学における教育の質保証の実現を促進する要因と関連する各種取組における当該大学教員の実態についてみていきたい。葛城（2019b）は、学部長調査に基づき、ボーダーフリー大学における教育の質保証の実現を促進する要因について検討を行っている。そこで想定していた要因は、(1) 学習面での問題を抱える学生のための特別な機会、(2)（卒業時における）明確で具体的な到達目標の設定と教員間での共有、(3)（到達目標の達成に）有効な取組を促す教員への働きかけ、(4) 教員の教育活動への動機づけを高める取組、といった要因であった。分析の結果、教育の質保証の実現を促進する要因となる可能性があるのは、(2)（卒業時における）明確で具体的な到達目標の設定と教員間での共有、(3)（到達目標の達成に）有効な取組を促す教員への働きかけであった。学部長調査で得られたこうした結果をふまえた上で、本節ではこれらの要因と関連する各種取組におけるボーダーフリー大学教員の実態についてみていきたい。

4-1.（卒業時における）明確で具体的な到達目標の設定と教員間での共有

ボーダーフリー大学は学習面での問題を抱えている学生を多く受け入れている関係もあり、卒業時における到達目標についての「何を」「どこまで」というような共通のイメージが教員間で共有されにくい状況にある（葛城、2015）。そうしたイメージが教員間で共有されていなければ、教育の質保証に資する各種取組を行ったとしても、その教育効果が最大化されることはないだろう。この点に鑑みれば、ボーダーフリー大学における教育の質保証を実現する上での大前提として、卒業時における明確で具体的な到達目標を設定した

上で、それが教員間で共有されていることは非常に重要であり、葛城（2019b）の知見はそれを裏づけるものであるといえよう。

そこで本調査では、「貴学部には、卒業生に最低限身につけさせるべき知識・技能・態度等について、明確で具体的な基準（例えば、建学の精神や教育理念、DP等の内容をより明確で具体的なレベルにまで落とし込んだような基準）が学内向けに設定されていますか」とたずね、以下に示す項目のそれぞれについて「設定されていない／わからない」と「設定されている」の選択肢の中から回答を求めている。その回答状況を定員充足状況別に示したのが表6である。

ボーダーフリー大学に該当する2群でみると、「設定されている」との回答の割合は、「所属学部で学ぶ上で必要となる基礎学力」、「基礎的な教養・知識・技能」、「専門分野の基礎的な知識・技能」については相対的に高く、特に「専門分野の基礎的な知識・技能」では6割を超えている。一方、「学習習慣や学習レディネス」、「社会に出しても恥ずかしくない態度」については相対的に低く、特に「学習習慣や学習レディネス」では4割程度に過ぎない。なお、2群間で大きな差はないし、それらと「100%以上」群間でも大きな差はない。

表6 卒業生に最低限身につけさせるべき知識・技能・態度等について、明確で具体的な基準が学内向けに設定されているか

	全体	80%未満	80%以上 100%未満	100%以上	
所属学部で学ぶ上で必要となる基礎学力	57.6%	54.3%	57.6%	60.4%	
基礎的な教養・知識・技能	58.3%	55.0%	57.2%	62.0%	
専門分野の基礎的な知識・技能	62.9%	61.4%	60.5%	65.9%	
学習習慣や学習レディネス	40.6%	40.8%	39.1%	41.2%	
社会に出しても恥ずかしくない態度	48.0%	50.0%	45.7%	47.8%	

注：値は「設定されている」の割合。

ここで留意しておきたいのは、表5の結果と同様、こうした結果はあくまで回答者の（主観的）認識に基づくものであり、学部の認識（正確には、学部長の主観的認識）とはズレがある可能性があるという点である。学部長調査には同様の問いが設けられているので、まずはその結果を確認しておこう。学部長調査では、教員調査と同様の文言でたずね、同様の項目のそれぞれについて「設定されていない」と「設定されている」の選択肢の中から回答を求めている。その結果をボーダーフリー大学に該当する2群でみると、「設定されている」との回答の割合は、「所属学部で学ぶ上で必要となる基礎学力」、「基礎的な教養・知識・技能」、「専門分野の基礎的な知識・技能」については相対的に高く、総じて4割台後半から5割台であるのに対し、「学習習慣や学習レディネス」、「社会に出しても恥ずかしくない態度」については相対的に低く、総じて4割程度であった（葛城、2019a）。

こうした結果は、値だけみれば、教員調査で得られた結果とほぼ同様の傾向を示すものである。しかし、教員調査のデータと学部長調査のデータをマージして、両者の関係性に

ついてカイ二乗検定で検討してみると、高い相関関係にはないことがうかがえる（表7参照）。すなわち、「所属学部で学ぶ上で必要となる基礎学力」、「基礎的な教養・知識・技能」、「専門分野の基礎的な知識・技能」については有意であるものの、学部長調査で「設定されている」との回答のあった学部所属する教員のうち（教員調査で）「設定されている」と回答した教員の割合は6割前半に留まっている。また、「学習習慣や学習レディネス」、「社会に出しても恥ずかしくない態度」については有意ですらなく、特に「学習習慣や学習レディネス」についてはその割合は4割程度に過ぎない。なお、学部長調査で「設定されていない」との回答のあった学部所属する教員のうち（教員調査で）「設定されている」と回答した教員の割合が決して小さくないことにも留意しておきたいところである。

こうした結果に鑑みれば、仮に所属する学部が（卒業時における）明確で具体的な到達目標を設定しているとしても、それを教員間で知識レベルでの共有⁵⁾（例えば、「そうした到達目標があることは知っている」というようなレベル）をすることすらできているわけでは必ずしもない可能性がある。特に「学習習慣や学習レディネス」についてはそれが顕著であると考えられる。すなわち、こうした結果は、そうした到達目標を設定することがそう容易なことではないのは言うに及ばず、仮に設定していても、それを教員間で知識レベルでの共有をすることすらそう容易なことではない可能性を示唆するものであるといえよう。

表7 卒業生に最低限身につけさせるべき知識・技能・態度等について、
明確で具体的な基準が学内向けに設定されているか（教員調査×学部長調査）

		学部長調査		
		設定されている	設定されていない	
教員調査 (設定されている)	所属学部で学ぶ上で必要となる基礎学力	61.0%	50.7%	**
	基礎的な教養・知識・技能	60.1%	51.4%	*
	専門分野の基礎的な知識・技能	64.5%	55.5%	*
	学習習慣や学習レディネス	42.3%	39.1%	
	社会に出しても恥ずかしくない態度	51.6%	46.7%	

注：サンプルは「80%未満」群と「80%以上100%未満」群に限定。

さて、教員調査では、先に示した問いに「設定されている」と回答した回答者に対し、「あなたはそれを意識して教育活動を行っていますか」とたずね、「意識して行っていない」と「意識して行っている」の選択肢の中から回答を求めている。その回答状況を定員充足状況別に示したのが表8である。

ボーダーフリー大学に該当する2群でみると、「意識して行っている」との回答の割合は、総じて8割台から9割台前半にまで及んでいる。また、「基礎的な教養・知識・技能」と「社会に出しても恥ずかしくない態度」については有意な差がみられ、「80%以上100%未満」群は「80%未満」群よりも低い値を示している。

先述のように、（卒業時における）明確で具体的な到達目標を設定するのは勿論のこと、仮に設定していても、それを教員間で知識レベルでの共有をすることすらそう容易なこと

ではない。しかしこうした結果は、それらができさえすれば、ボーダーフリー大学教員の多くはそれを意識して教育活動を行ってくれる可能性を示唆するものであるといえよう。

表 8 設定されている場合、それを意識して教育活動を行っているか

	全体	80%未満	80%以上 100%未満	100%以上	
所属学部で学ぶ上で必要となる基礎学力	88.3%	87.7%	86.1%	90.1%	
基礎的な教養・知識・技能	91.2%	91.4%	85.4%	94.6%	**
専門分野の基礎的な知識・技能	93.8%	94.1%	91.6%	94.9%	
学習習慣や学習レディネス	84.6%	87.1%	79.4%	85.4%	
社会に出しても恥ずかしくない態度	89.7%	90.6%	83.1%	92.9%	*

注：値は「意識して行っている」の割合。

4-2. (到達目標の達成に) 有効な取組を促す教員への働きかけ

さて、(卒業時における) 明確で具体的な到達目標を設定した上で、それを教員間で知識レベルでの共有をすることができたとしても、後は個々の教員がそうした到達目標を意識して自発的に教育活動を行ってくれるというわけでは必ずしもないだろう。また、たとえ自発的に教育活動を行ってくれたとしても、個々の教員がそれぞれのアプローチで教育活動を行っている限りにおいては、教育効果が最大化されることはないだろう。すなわち、教育効果を最大化するためにも、設定した到達目標を達成する上で有効な取組を行うよう、教員に働きかける必要がある。ボーダーフリー大学では学習面での問題を抱えている学生を多く受け入れていることに鑑みれば、そうした学生でも学習するように促す取組は、設定した到達目標を達成する上で有効な取組として特に重要であると考えられる。なお、葛城(2019b)の知見は、教育の質保証を実現するためには、学習面での問題を抱えている学生でも学習するように促す取組の中でも、特に学生の授業外学修を促進する機会を積極的に設けるような取組が重要であることを示唆するものである。

そこで本調査では、「あなたは、以下のような教育活動をどの程度行っていますか」とたずね、学習面での問題を抱えているボーダーフリー大学生でも学習するように促すためのポイント(葛城、2015)⁶⁾を考慮した上で設定した以下に示す項目のそれぞれについて「行っていない」から「行っている」までの4つの選択肢の中から回答を求めている。その回答状況を定員充足状況別に示したのが表9である。

ボーダーフリー大学に該当する2群で見ると、設定した項目中、「行っている」に「どちらかといえば行っている」を合わせた肯定的な回答の割合が高かったのは、「各授業での学びが学生にとってどのような意味があるのか十分説明すること」と「一定の知識・技能等が身についているかどうかに基づき成績評価すること」であり、いずれも9割を超えている。しかし、その他の項目はその割合は6割台後半から7割台に留まっている。なお、いずれの項目についても2群間で大きな差はないし、それらと「100%以上」群間でも大きな差はない。

表9 以下のような教育活動をどの程度行っているか

	全体	80%未満	80%以上 100%未満	100%以上	
各授業での学びが学生にとって どのような意味があるのか十分説明すること	93.7%	91.2%	96.1%	94.2%	
学生が授業中に自分の意見や考えを 述べる機会を積極的に設けること	75.4%	77.3%	76.5%	72.8%	
学生が授業に参加するグループワーク などの機会を積極的に設けること	68.5%	65.0%	69.6%	70.4%	
学生の授業外学修を促進する機会 (課題など)を積極的に設けること	70.6%	68.1%	74.3%	69.7%	
適切なコメントを付して課題などの 提出物を返却すること	68.7%	68.5%	70.0%	67.6%	
一定の知識・技能等が身につけているか どうかに基づき成績評価すること	91.7%	90.4%	93.2%	91.8%	

注：値は肯定的な回答の割合。

ここで留意しておきたいのは、こうした結果は、(到達目標の達成に)有効な取組を促す教員への働きかけの有無にかかわらず、個々の教員が当該の取組を行っているかどうかを示しているに過ぎないものであるという点である。それでは、(到達目標の達成に)有効な取組を促す教員への働きかけとの関係性はどのようなものなのだろうか。学部長調査には、(到達目標の達成に)有効な取組を促す教員への働きかけについての問いが設けられているので、まずはその結果を確認しておこう。学部長調査では、「貴学部では、教員に対して以下のような取組を行うよう、どの程度働きかけていますか」とたずね、教員調査と同様の項目のそれぞれについて「働きかけていない」から「働きかけている」までの4つの選択肢の中から回答を求めている。その結果をボーダーフリー大学に該当する2群でみると、「働きかけている」に「どちらかといえば働きかけている」を合わせた肯定的な回答の割合は、総じて7割台後半から8割台であった(葛城、2019a)。

これをふまえた上で、教員調査のデータと学部長調査のデータをマージして、両者の関係性について相関分析で検討してみると、「学生が授業中に自分の意見や考えを述べる機会を積極的に設けること」、「学生が授業に参加するグループワークなどの機会を積極的に設けること」、「適切なコメントを付して課題などの提出物を返却すること」については辛うじて有意であるものの高い相関関係にはなかった(ピアソンの相関係数でそれぞれ0.087、 $p < 0.05$ 、0.151、 $p < 0.001$ 、0.119、 $p < 0.01$)。また、残る「各授業での学びが学生にとってどのような意味があるのか十分説明すること」、「学生の授業外学修を促進する機会(課題など)を積極的に設けること」、「一定の知識・技能等が身につけているかどうかに基づき成績評価すること」については有意ですらなかった(ピアソンの相関係数でそれぞれ0.033、0.045、0.055、いずれも $p > 0.05$)。

こうした結果は、ボーダーフリー大学(学部)が学習面での問題を抱えている学生でも学習するように促す取組を行うよう教員に働きかけた場合に、その働きかけが受け止めら

れやすい取組（上記でいえば有意な相関関係にある取組）と受け止められにくい取組（上記でいえば有意な相関関係にない取組）がある可能性を示唆するものであるといえよう。先述のように、教育の質保証を実現するためには、学習面での問題を抱えている学生でも学習するように促す取組の中でも、特に学生の授業外学修を促進する機会を積極的に設けるような取組は重要であると考えられるが、こうした取組は後者に該当するため、その働きかけを教員に受け止めてもらうためにはより多くの工夫と努力が必要となるだろう。

5. おわりに

本稿では、学部長調査で得られた結果をふまえた上で、ボーダーフリー大学教員の教育の質保証の実態について、当該大学における教育の質保証の実現を促進する要因と関連する各種取組における実態も含めて明らかにしてきた。本稿で得られた主要な知見は以下の通りである。

第一に、ボーダーフリー大学教員の大多数は、教育の質保証に積極的に取り組まなければならないし、実際そのように取り組んでいると考えているという結果が得られた。しかし、本調査の回答者以外の教員も含めれば、教育の質保証に積極的に取り組んでいると自他ともに認めうるボーダーフリー大学教員は大多数とまではいえない可能性を示唆する結果が得られた。また、仮に所属する学部が教育の質保証に積極的に取り組んでいるとしても、教員にそのように認識されるわけでは必ずしもない可能性を示唆する結果も得られた。

第二に、教育の質保証の実現を促進する要因である、（卒業時における）明確で具体的な到達目標の設定と教員間での共有については、そうした到達目標を設定するのは勿論のこと、設定していても教員間で知識レベルでの共有をすることすらそう容易なことではない可能性を示唆する結果が得られた。しかし、それらができさえすれば、ボーダーフリー大学教員の多くはそれを意識して教育活動を行ってくれる可能性を示唆する結果も得られた。

第三に、教育の質保証の実現を促進する要因である、（到達目標の達成に）有効な取組を促す教員への働きかけについては、ボーダーフリー大学（学部）が学習面での問題を抱えている学生でも学習するように促す取組を行うよう教員に働きかけた場合に、その働きかけが受け止められやすい取組と受け止められにくい取組（学生の授業外学修を促進する機会を積極的に設けるような取組など）がある可能性を示唆する結果が得られた。

これらの知見は、ボーダーフリー大学教員の教育の質保証の実態を示すものであると同時に、ボーダーフリー大学において教育の質保証を実現する上での留意点等について示唆するものでもある。その多くは、教員調査だけではなく、学部長調査のデータとマージすることにより得られたものであり、所属する学部の教育の質保証の取組等に対する教員の（主観的）認識と学部の認識（正確には、学部長の主観的認識）との隔たりが決して小さなものではないことを前提としているものもある。このこと自体は経験的に認識していたこ

とかかもしれないが、教員調査のデータと学部長調査のデータをマージすることでそれをエビデンスをもって示すことができたのは、本稿の成果のひとつといえるだろう。

学部長調査については、組織の長としての回答には一定のバイアスが生じる可能性が低くはない（回答学部が特定できる本研究の学部長調査ではなおさら）ため、それをマージすることにまったく問題がないわけではないだろう。しかし、ボーダーフリー大学を主対象としたアンケート調査自体、希少性が高く、組織の長の回答と教員の回答をマージすることのできるアンケート調査となれば管見の限り皆無である。この点に鑑みれば、上記の点に十分留意した上で分析を行うことは許されてもよいだろう。本稿では基礎的な分析に留めたが、今後はマルチレベル分析等を行うことで、ボーダーフリー大学における教育の質保証の実態をより詳細に明らかにするとともに、その実現可能性についての検討に資する知見を提供できればと考える。

なお、本稿で取り上げた項目のほとんどにおいて、その回答状況は「100%以上」群間でも大きな差がなかったことに鑑みれば、本稿で得られた知見は、「中堅以下の」大学（『2018年版 大学ランキング』に基づく偏差値 50 未満の学部の意、以下同様）にも共通するものと考えられる。このことから、ボーダーフリー大学とそれ以外の「中堅以下の」大学とを分けて論じることを問題視することも可能であるし、ボーダーフリー大学とそれ以外の「中堅以下の」大学に大きな差がないことを問題視することも可能であろう。ボーダーフリー大学に関する研究にとっては非常に重要な論点であると考えるが、この点については別の機会に改めて論じることとしたい。

付記

本稿は、平成 29～31 年度科学研究費補助金基盤研究 (C)「ユニバーサル化時代における学士課程教育の質保証の実現可能性に関する研究」(研究代表者:葛城浩一)及び広島大学高等教育研究開発センターの研究プロジェクト「大衆化大学における学士課程教育の質保証のあり方に関する総合的研究」(研究代表者:葛城浩一)による研究成果の一部である。調査にご協力いただいた皆様に心より感謝いたします。

注

- 1) 定員充足率は、『大学の真の実力 情報公開 BOOK』(旺文社)に掲載されている1年次入試における学部の入学定員数を、同じ冊子に掲載されている1年次入試における学部の入学者総数で除することで、単年度の定員充足率を算出している。単年度の定員充足率は変動しやすいため、2017年度用の同冊子で2016年度の定員充足率を、2018年度用の同冊子で2017年度の定員充足率を算出し、その平均値を用いている。なお、80%を基準にしているのは、経営上の採算ラインの目安とされているからである。
- 2) 開設時期については、小川(2016)に基づき分類している。なお、「急増期以前」は1968年以前、「抑制期」は1969～1985年、「臨定期」は1986～2005年、「再抑制期」

は2006年以後である。学部系統については、『今日の私学財政』（日本私立学校振興・共済事業団広報）を参考に分類している。なお、学部系統が4系統しかないのは、学部長調査で相対的に多くの回答が得られた学部系統を対象を絞ったからである。

- 3) 本調査で使用する「教育の質保証」とは、「学習成果として定めた知識の理解度や技能の習得度を、一定以上確保すること」を意味するものであることを、調査趣意書及び調査票の該当部分に重ねて記載している。
- 4) 選択肢の中から回答を求めた問いについてはカイ二乗検定、実数での回答を求めた問いについては平均値の差の検定による。
- 5) 「共有」には、「行動を伴う認識レベルでの共有」（葛城、2019b、33頁）もありうると考え、あえて「知識レベルでの共有」という表現を用いている。
- 6) 葛城（2015）は、ボーダーフリー大学生の授業外学習時間を規定する要因に関する先行研究の知見に基づき、学習面での問題を抱えている当該大学生でも学習するように促すためのポイントとして、学習習慣や学習レディネスをしっかりと身につけさせるべく意識的に取り組むこと、「相互作用型授業」を積極的に取り入れること、授業の意味を学生に十分認識させること、の3点を挙げている。

参考文献

- 川嶋太津夫（2013）「今、大学に求められる高等教育の質保証」濱名篤ほか編『大学改革を成功に導くキーワード30—「大学冬の時代」を生き抜くために』学事出版、8-14頁。
- 葛城浩一（2015）「ボーダーフリー大学生が学習面で抱えている問題—実態と克服の途」居神浩編『ノンエリートのためのキャリア教育論—適応と抵抗そして承認と参加』法律文化社、29-49頁。
- 葛城浩一（2017）「学士課程教育の質保証に対する大学の姿勢は所属教員にどのような影響を与えるか—ボーダーフリー大学を事例として」『兵庫高等教育研究』第1号、147-159頁。
- 葛城浩一（2019a）「ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証の実現可能性—学部長調査からみえる教育の質保証の実態」『大学論集』第51集、79-94頁。
- 葛城浩一（2019b）「ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証の実現可能性—実現を促進する要因についての検討」『大学教育学会誌』第40巻第2号、27-35頁。
- 葛城浩一編（2019）『ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証の実現可能性—学部長調査報告書』広島大学高等教育研究開発センター ディスカッションペーパーシリーズ No.12。
- 小川洋（2016）『消えゆく「限界大学」—私立大学定員割れの構造』白水社。