

教育観・授業観調査のまとめ

関田 一彦

創価大学 教育・学習支援センター センター長

2021年5月から6月にかけて、FD・SD委員会の承認のもと、教育・学習支援センター(CETL)では本学教員を対象とした授業観・教育観調査を行った。本稿はその報告である。

1. 調査趣旨

CETLは2000年の開所以来、一貫して協同学習を中心に様々なアクティブラーニング手法の導入・普及に努めてきた。2014年から開始した本学のAP事業(大学教育再生加速プログラム)の最終段階では、8割以上の科目でアクティブラーニングが実施されたと報告されている。一方、AP事業で開始されたアセスメント科目における自己評価の取り組みなど、アクティブラーニングの質の向上については、学部間・教員間で足並みが揃っていない。そこで、教員が採用する授業方法や授業改善の試みに影響すると思われる教員の授業観・教育観について、大学版授業観尺度(山田・関田2019)を用いて全学の実態を調査することになった。

本調査は2019年度第3回FD/SD委員会にて審議・承認され、2020年春に実施予定だったが、COVID-19の感染拡大により、一旦は実施が見送られていた。2021年度第1回FD/SD委員会で再度実施することが確認され、本年5月から6月にかけてオンラインで実施された。この調査では(1)学部ごとのFDを進めるにあ

たり、自学部の教員集団が抱く授業観・教育観の把握を行い、(2)全学的なFD・SD推進の上からは、学部間の差異あるいは教員集団の傾向性の把握を行うことで、授業観に由来するFD研修の課題を探ることを目的とした。

2. 調査方法

2-1 実施方法

山田・関田(2019)が開発した大学版授業観尺度をGoogleフォームの形式に直し、合わせて本学用に項目の微調整を行った。その上で、日本語で回答可能な学部教員及び非常勤講師を対象に、ポータルサイト並びにメールを使って調査への協力依頼を発信した。回答期間は5月15日~25日及び6月8日~18日、合わせて20日間とした。

2-2 回答者属性

国際教養学部を除く7学部及び通信教育部・学士課程教育機構の教員(非常勤を含む)129名から有効回答を得た。回答者の所属割合は経済学部3名、法学部5名、文学部17名、経営学部13名、教育学部26名、理工学部40名、看護学部19名、学士課程教育機構・他6名であった。その内、男性教員84名、女性教員43名であり(性別不明2名)、職階は教授51名、准教授33名、講師9名、助教7名、非常勤講師23名、助手・

他3名であった。

2-3 調査項目と下位尺度

この調査で用いた大学版授業観尺度では、回答者の属性に加え、所属大学の授業改善に向けた取組に対する認知、所属大学の社会的役割に関する認知、及び教員の抱く授業観・教育観を尋ねている。

授業改善に向けた取組に対する認知は、「あなたの大学では、あなたに授業改善を求めていますか？」など5つの問いで明らかにする。社会的役割に関する認知は、「大学は教育機関であり、幅広く教養を高める場である」など8つの役割に対する同意の程度で測る。

教員の抱く授業観・教育観は5つの下位尺度（変化への抵抗感、支援受容感、固定能力観、授業効力感、授業改善志向）から構成されている^{注1}。各尺度が測るものは以下の通りである。

【変化への抵抗感】「今の方法で大過ない限り、改善（やり方を変えること）に伴うリスクは避けたい」、「私は今までの授業のやり方を変える必要をあまり感じない」など7項目で構成され、教員が授業改善に取り組もうとする際に感じる抵抗感の程度を表す。

【支援受容感】「今の職場には私にとって必要な研修の機会が用意されている」、「今の職場なら、自分が望めば、有効な支援が得られる」な

ど5項目で構成され、教員が授業改善に取り組む際に周囲から支援を受けられるという期待感の程度を表す。

【固定能力観】「勉強のできる、できないは生まれつきのものである」、「人間の知的能力は先天的なものであり、努力による改善の余地は少ない」など5項目で構成され、学生の知的能力は変化しがたいものと捉える傾向の程度を表す。

【授業効力感】「私は自分の授業に自信がある」、「自分には、学生の力を引き出す指導力・授業力がある」など3項目で構成され、教員が授業を通じて学生の学習や成長に良い影響を与えられるという効力感の程度を表す。

【授業改善志向】「学生に機会を与えると、仲間同士で協力して期待以上の成果をあげる」、「学生が少しでも当事者意識をもって学べるように工夫することは必要である」など10項目から構成され、アクティブラーニングの質的向上を図るうえで留意したい視点や考え方に対する親和度を表す。

3. 集計・分析

3-1 授業改善に向けた取組に対する認知

表1の通り、5つの問いについて「はい」「いいえ」で回答を求めた。大学から授業改善を求

表1 授業改善に関わる教員の自己認識

項目	はい	いいえ
あなたの大学では、あなたに授業改善を求めていますか？	101 78%	28 22%
あなたは、ご自身の授業を改善する必要性を感じていますか？	122 95%	7 5%
あなたの大学では、あなたに授業改善を促す機会（FD研修など）を提供していますか？	125 97%	4 3%
機会があれば、あなたの大学が提供する授業改善の研修に参加したいと思いますか？	122 95%	7 5%
あなたの授業をより良くすることを妨げているもの（こと）がありますか？	58 45%	71 55%

注) 上段の数値は人数、下段は総人数129名に対する百分率（小数点第1位で四捨五入）

められている、という認識は129名中101名(78%)が持っている。さらに大学が授業改善の機会を提供していると考えている教員は125名(97%)、大学が提供する機会を利用したいと思う教員も122名(95%)とほぼ全員である。ここで興味深いのは、文科省のGP事業開始以来、途切れることなく教育改革の補助金を受け、FDが盛んな大学と考えられる本学教員のおよそ5人に一人(28名、22%)が、大学からの改善要求を感じていないということである。

また、自ら改善を必要と感じている教員は122名いるが、自身の授業をより良くするのを妨げているものは特になく、と半数以上(71名)が答えている。妨げているものがある、と答えた教員には、具体的な記述を求める設問にしていたが、例外的に、コロナ禍における授業の困難さを挙げた教員(非常勤)が1名いたほかは無回答であった。実際に改善しようとするからこそ、その困難さや障害が意識されるのであり、授業改善に意欲的な教員も少なからずいることが窺える。

3-2 大学の社会的役割に関する認識

かつて中央教育審議会(2005)は大学教育の機能を7つに大別し、各大学は特定の機能に特化するというよりは、「保有する幾つかの機能の間の比重の置き方の違い(=大学の選択に基づく個性・特色の表れ)に基づいて、緩やかに機能別に分化していく」ことを促した^{注2}。また近年では、創立の理念など、各大学が掲げる教育目標をディプロマポリシー(DP)として具体化し、その達成に向けた取組を通して、それぞれの大学の個性・特色を発揮することを求めている(例えば、中央教育審議会2008)。

大学がその個性を発揮するには、その構成員が自大学の機能・社会的役割を理解し、DPの具体化に向けたカリキュラムの中で、自らの担当科目に求められる学習成果達成に向けて取り組まねばならない。そこで中教審が示した7つの機能を参考に、本学の現状に合わせて8つの

社会的役割を提示し、教員自身が創価大学に社会が期待する機能・役割をどのように考えているのかを尋ねた。各項目について「そう思う(1点)」「すこしそう思う(2点)」「あまり思わない(3点)」「まったく思わない(4点)」の4択で回答を求めた(表2参照)。

まず、全体として中央値と平均値に注目する。中央値が1であり、平均値も1.3以下であることから、本学は教育機関であり、幅広く教養を高め(項目3)、学生の知的好奇心を刺激し、自ら考える力を養う場である(項目5)という認識が全学的に共有されていることが分かる。一方、中央値が2であり平均値も1.6以上であることから、創価大学を研究の後継者を教え育て(項目1)、科学の進歩や社会の繁栄に貢献する研究(項目4)を行う研究機関と捉える見方は、相対的に弱くなっている。興味深い点として、専門性のある職業人の養成(項目2)という役割についても、社会の多様なニーズに応え、幅広く職業実践能力を養成する(項目7)という役割についても、中央値は2であり平均値も1.7以上である。一方でキャリア形成支援(項目6)という役割については中央値が1、平均値が1.5であり、全学的にこの役割は本学が社会的に期待されていると認識されていることを考えると、職業的知識・技能の育成についての考え方に教員間で幅があることが窺える。

そこで、社会的役割に対する認知についてサンプル数の少ない経済、法学、機構・通教を除く5学部で学部間比較を行ったところ、項目2、3、4、6、7で有意な差が見られた。「大学は専門的知識・技能を伝え、専門性のある職業人を養成する場である」(項目2)、という認識は教育学部で高く、文学部で低くなっている。大学は「教育機関であり、幅広く教養を高める場である」(項目3)と考える教員は経営学部が多く、理工学部が少ない。同様に、「科学の進歩や社会の繁栄に役立つ研究の促進」(項目4)を重視する教員は経営学部や教育学部に多く、文学部に少ない。「多様な学生のニ

表2 大学の社会的役割に対する教員の認知

No.	創価大学の社会的役割	平均値 中央値	学部最小平均値 学部最大平均値	F 値 df 4/110
1	大学は研究機関であり、研究の後継者を教え育てる場である。	2.05 2.0	教育学部 1.85 文学部 2.47	1.68
2	大学は、専門的知識・技能を伝え、専門性のある職業人を養成する場である。	1.71 2.0	教育学部 1.35 文学部 2.41	7.20**
3	大学は教育機関であり、幅広く教養を高める場である。	1.26 1.0	経営学部 1.08 理工学部 1.45	2.48*
4	大学の社会的役割は科学の進歩や社会の繁栄に貢献する 研究の促進である。	1.68 2.0	経営・教育 1.38 文学部 1.94	2.47*
5	大学は学生の知的好奇心を刺激し、自ら考える力を養うためにある。	1.25 1.0	経営学部 1.08 文学部 1.47	1.87
6	大学は、多様な学生のニーズに応えるキャリア形成支援の ためにある。	1.50 1.0	経営学部 1.23 理工学部 1.73	2.91*
7	大学は、社会の多様なニーズに応え、幅広く職業実践能力を養成する場である。	1.80 2.0	看護学部 1.42 理工学部 2.08	4.16*
8	大学の社会的役割は、生涯学習の機会を提供する文化拠点として地域に貢献することある。	1.55 1.0	文学部 1.76 理工学部 1.26	2.41

注) 平均値・中央値は全129名を対象に算出、学部間比較は N=115、*p<.05、**p<.01

ーズに応えるキャリア形成支援」(項目6)を大学の役割として積極的に捉える教員が多いのは経営学部、比較的少ないのは理工学部である。同様に、「大学は社会の多様なニーズに応え、幅広く職業実践能力を養成する場である」(項目7)と考える教員は看護学部が多く、理工学部に少ない。

3-3 授業改善に関連する認識

まず5つの下位尺度の関係を確認する(表3参照)。変化への抵抗感と周囲からの支援受容感の間には負の相関がある。変化への抵抗感と

固定能力観は授業改善志向と負の相関がある。一方、授業効力感と支援受容感の間には正の相関があり、どちらも授業改善志向と正の相関関係がある。ただし、授業効力感に変化への抵抗感や固定能力観と有意な相関関係はない。

これらを踏まえ、各尺度には次のような関係が考えられる。すなわち、(1)自らの授業を変えることに抵抗感があり、学生の知的変容の余地を小さく考える傾向(固定能力観)が強い教員は、授業改善に消極的であろう。(2)授業効力感が高く、周囲からの支援を確かに感じている教員は、良い授業づくりに大事なことに

表3 下位尺度の相関係数と記述統計

尺度	支援受容感	固定能力観	授業効力感	授業改善志向	平均	標準偏差	構成項目数
変化への抵抗感	-.365**	.390**	-.006	-.587**	21.45	3.59	7
支援受容感		-.433**	.272**	.482**	10.11	3.22	5
固定能力観			-.085	-.498**	15.61	2.42	5
授業効力感				.289**	6.78	1.67	3
授業改善志向					16.84	3.92	10

注) **相関係数は1%水準で有意(両側)、N=129.

目を向け、授業改善に積極的であろう。この2つの仮説を確かめるために、変化への抵抗感、固定能力観、授業効力感、支援受容感の4つの下位尺度を予測変数とし、授業改善志向を従属変数として回帰分析（ステップワイズ法）を行った（表4参照）。その結果、これら4つが十分に授業改善志向の度合いを予測することが確かめられた（ $R^2=.515$ ）。

次に、各下位尺度の平均が上記5学部間で異なるかどうか分散分析を行ったところ、支援受容感（ $F=4.13, p<.01$ ）、授業効力感（ $F=4.01, p<.01$ ）、授業改善志向（ $F=4.47, p<.01$ ）の3つで有意な差が見られた。そこで、この3つについてTukeyの多重比較を行い学部間の差を確認した（表5参照）。

まず支援受容感である。学部内で同僚からの支援が期待できるという感覚は、経営学部内でもっとも高く、文学部・理工学部および看護学部との差は明らかである。また、教育学部と理工学部の差も顕著であり、理工学部は比較した5学部の中でもっとも支援受容感が乏しい状態にあることが窺える。

次に、授業効力感である。自身の授業や指導法に対する自信の度合いは、文学部と経営学部

では高く、理工学部と看護学部では少ない傾向がある。特に文学部と理工学部の差は顕著であり、経営学部と理工学部の差も小さくない。

最後に、授業改善志向についてである。授業改善志向の平均値の比較では、今後望まれる授業改善に向けてもっとも意識の高いのは教育学部であり、次が看護学部である。両学部に対して理工学部は顕著に低くなっている。

3-4 望ましい授業づくりの視点

授業改善志向については教育学部や看護学部と理工学部では有意な差があるが、尺度を構成する10の項目について、全学的な回答傾向についても確認しておく（表6参照）。

創価大学は学生第一を標榜している。これを踏まえると、「学生自身が学習内容に親しみを持って学べるように授業準備して臨みたい」（No. 40）、「学生が少しでも当事者意識をもって学べるように工夫することは必要である」（No. 57）、「学んだ内容がどのように役立つか、学生が理解できるような授業を心がけたい」（No. 28）、といった項目に同意する教員が多いのは自然であろう（「そう思う」と答えた教員数は順に、98、98、92名）。また、「何が良い

表4 授業改善志向を従属変数とした4つの尺度の回帰モデル

予測変数	R	R ²	推定値の標準誤差
変化抵抗感	.587	.344	3.189
変化抵抗感 + 能力固定観	.656	.430	2.985
変化抵抗感 + 能力固定観 + 授業効力感	.705	.498	2.813
変化抵抗感 + 能力固定観 + 授業効力感 + 支援受容感	.718	.515	2.775

表5 3つの尺度の学部間比較

学部	支援受容感		授業効力感		授業改善志向	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文学部	10.94	3.05	6.06	1.82	17.00	3.95
経営学部	7.69	2.32	6.08	0.76	16.38	2.43
教育学部	9.08	2.12	6.42	1.17	14.96	2.90
理工学部	11.08	3.58	7.48	1.99	18.68	4.62
看護学部	10.74	3.63	7.26	1.48	15.84	3.02

表6 望ましい授業づくりの視点

No.	項目	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
28	学んだ内容がどのように役立つか、学生が理解できるような授業を心がけたい	92	31	5	1
31	一人ひとりの学生にあった学習のやり方を考えた授業を行いたい	47	58	20	4
40	学生自身が学習内容に親しみを持って学べるように授業準備して臨みたい	98	28	3	0
50	私は、授業に臨む学生の態度を予め把握するようにつとめている	36	65	21	7
52	学習を達成する有効な手立てや道具を学生自ら選択するように促している	33	68	27	1
54	学生のグループ活動は繰り返し指導すれば生産性が上がってくる	38	60	27	4
55	学生に機会を与えると、仲間同士で協力して期待以上の成果をあげる	52	66	9	2
57	学生が少しでも当事者意識をもって学べるように工夫することは必要である	98	31	0	0
58	ICTなどの新しいテクノロジーは、使いたい人が使えばそれでいい〔反転項目〕	36	54	28	11
59	何が良い学習につながるか、学生との意見や視点の共有は重要である	88	33	6	2

注) 数値は人数、総数129名

学習につながるか、学生との意見や視点の共有は重要である」(No. 58) という考えに共鳴する教員も多く(「そう思う」と答えた教員は88名)、学習者としての学生を大切にする姿勢は全学的に共有されているように見える。

一方で、「一人ひとりの学生にあった学習のやり方を考えた授業を行いたい」(No. 31)、「授業に臨む学生の態度を予め把握するようにつとめている」(No. 50)、「学習を達成する有効な手立てや道具を学生自ら選択するようにつとめている」(No. 52)、「ICTなどの新しいテクノロジーは、使いたい人が使えばそれでいい〔反転項目〕」(No. 58)といった、講義内容(話)自体ではなく、教員側に授業運営上の具体的な対応を求める項目については及び腰の回答が増えている(「そう思う」と答えた教員数は順に、47、36、33、36名)。

また、大学としては長年、協同学習に代表される種々のグループ学習を導入し、アクティブラーニング型の授業を奨励している割に、「学生のグループ活動は繰り返し指導すれば生産性が上がってくる」(No. 54) ことに懐疑的な回

答も一定数ある(「あまり思わない」・「思わない」と答えた教員数は合わせて31名)。協同学習の様にきちんと計画されたグループ学習では、活動を繰り返す中で学生たちの対人関係スキルやグループ活用スキルの向上が期待されるが、そうした指導に課題を抱える教員の存在が見て取れる。

4. 解釈・考察

4-1 FDセミナーへの参加

近年、学士課程教育機構主催のFDセミナーへの参加率は低迷している。これを踏まえると、ほとんどの教員が授業改善の必要性を感じ、大学が提供する研修会への参加に前向きである、という結果は意外である。昨年から続く授業のオンライン化の流れの中で、Zoomの操作方法など喫緊の課題に対応する必要性の高まりが、この回答結果に反映しているのかもしれない。実際、オンライン開催のセミナーへの参加のしやすさを割り引いて考えても、Zoomを使った授業方法をテーマにした企画だけは盛況

ある。だとすると、「のど元過ぎれば熱さ忘れる」ということで、コロナ終息以降のFD参加意欲の低下が心配される。

4-2 社会的役割のコンセンサスづくり

学部間で大学の社会的役割に関する認識に差があるとすると、その役割を充たすために学部が求める授業改善のニーズも変わるだろう。専門性のある職業人の養成は教職課程や心理職養成に携わる教員の多い教育学部では強く意識され、職業的専門性と結びつきにくい領域を扱う文学部ではさほど意識されないのは当然であろう。同様に、社会の繁栄に役立つことを重視する経営学部や教育学部に対し、実学志向の薄い文学部では、この役割のスコアが低くなるのも自然だろう。ただし、文学部には中高の教員や社会福祉士の養成課程があり、そうした課程に関わる教員とそうでない教員との間でも、認識に違いがあるかもしれない。

企業就職が大半であり実学志向の強い学生を相手にする経営学部の教員にとって、大学は教育機関であり、幅広く教養を高める場であるのは自明であり、多様な学生のニーズに応じてキャリア形成を支援するのは当たり前の感覚であろう。一方、大学院進学者も多く、系統性の強いカリキュラムによって専門知識を積み上げる理工学部の教員にとって、幅広い教養の修得やキャリア形成の支援を積極的な役割として引き受けるのは難しいかもしれない。

ここで注意しておきたいのは、良くも悪くも、本学の社会的役割について十分に焦点化されていない可能性があるということである。扱う学問分野の性格や出口（卒業後の進路）からの要請が異なるにもかかわらず、大学に対する社会的役割をどの学部の教員にも同じように捉えることを促してはいけない。むしろ、学部ごとの違いがもっとはっきり出てくるように、学部内で自分たちの社会的役割について共通認識の形成を図る必要があるかもしれない。そうしなければ、各学部は何を基準に自己評価すれば

良いのか不明な状態で自己点検評価を行うことになる。社会からの期待と大学独自の教育方針とDPの両方を踏まえつつ、学位プログラムごとに学位授与方針を定め、その達成に向けたカリキュラムの成果を点検評価する以上、学部ごとに自分たちのプログラムの社会的役割を明確にする必要がある。

4-3 授業観の学部による違い

変化への抵抗感と固定能力観の高低に学部間の違いはなかった。一方、授業効力感、支援受容感、授業改善志向の高低は学部によって異なっていた。

実際の授業改善にどの程度結びついているかはこの調査では不明だが、授業改善志向が高ければ、それだけ望ましい授業づくりが進むことが期待できよう。そして、回帰分析でも明らかのように、授業改善志向を高めるには、変化への抵抗感や固定能力観を和らげ、授業効力感を高めるFDが必要である。また、そのためにも支援受容感を高める学部運営が重要になる。この観点からすると、本学の先導学部としてAP事業にもっとも早くから関わってきた経営学部の支援受容感や授業効力感は相対的に高く、取り組みが遅かった理工学部で低くなっていることは興味深い。

5. まとめに代えて

本調査では、本学用に多少アレンジした大学版授業観尺度を用い、いくつかの項目や尺度について学部間比較を行った。その結果、学部間で有意な差が認められたものもあったが、その多くは「そう思う」と「ややそう思う」程度の違いであり、学部間に埋めがたいギャップがあるというわけではない。このことを前提に、以下まとめに代えて、本学のFDを進めるにあたり全体的な留意点を整理する。

① 学部執行部は、学部構成員が個々に抱えている「学部（大学）に期待される社会的役

割」を把握し、必要に応じてDPやラーニングアウトカムとの整合性を高める。

- ② 学部同僚間で授業改善について肯定的に話し合う機会を持ち、支援受容感を高める。支援受容感を高めることは、変化への抵抗感を減らし、授業効力感を高める効果がある。
- ③ FD研修においては、各教員の授業改善における成功体験を共有し合い、授業効力感を高める。授業効力感を高めるには、自身関わった学生の成長変化を実感する機会を持つと共に、同僚から自身の取り組みが承認されていると感じる機会が必要である。アセスメント科目における同僚会議やティーチングポートフォリオ作成にあたってのメンターとの対話が具体的な取り組み例である。
- ④ 学生の学習方略の改善・向上を促す効用、特に「効果的な努力」の重要性について学ぶ機会を持つ。知的能力・才能よりも効果的な努力の方が重要であり、教員はそうした努力を学生に促すことができる、という理解は授業効力感の向上と固定能力観の緩和に有益である。アセスメント科目において、学期始めのゴール設定に加え、中間や学期終わりにファイル化した学習成果物を参照させて自己評価を促し、それをリフレクションシートにまとめさせる取り組みは自己調整学習を促す上で有効であり、学生のリフレクションを読むことで教員は自身の取り組みの成果を感じることができる。
- ⑤ 複数の科目が連携してグループ学習の指導法改善に取り組む。グループ学習を通じて、グループで活動するためのスキルを磨く必要がある。そのためには、複数の科目でスキルを磨く機会を提供し、その成果においてフィードバックすることが有効である。

6. 参考文献・注

中央教育審議会（2005）我が国の高等教育の将来像（答申）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

中央教育審議会（2008）学士課程教育の構築に向けて（答申）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

山田嘉徳・関田一彦（2019）大学教員が抱く授業観の探索的検討—質問紙調査から見えてきた課題— 大学教育学会第41回大会発表要旨集録, 156-157

山田嘉徳・米満潔・関田一彦（2020）大学教員が抱く授業観の構造の検討 大学教育学会第42回大会発表要旨集録, 150-151

注1 大学版授業観尺度の下位尺度を用いる際、信頼性係数（クロンバック α ）を求めたところ、いくつかの下位尺度が先行研究で示された信頼性係数よりやや低い値を示したが、項目間に有意な相関が認められており、尺度としての意味的まとまりは妥当と考え、本分析では先行研究に従うことにした。ただし、本調査用に記述修正を行った項目や追加・差し替えを行った項目があり、尺度を構成する項目は先行研究と多少異なっている。その結果、本調査で用いる下位尺度の信頼性係数は、変化への抵抗感 $\alpha = .79$ 、支援受容感 $\alpha = .80$ 、固定能力観 $\alpha = .73$ 、授業効力感 $\alpha = .70$ 、授業改善志向 $\alpha = .76$ となった。

注2 この答申で、新時代の高等教育は、全体として多様化して学習者の様々な需要に的確に対応するため、大学は、1. 世界的研究・教育拠点、2. 高度専門職業人養成、3. 幅広い職業人養成、4. 総合的教養教育、5. 特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、6. 地域の生涯学習機会の拠点、7.

社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）の7つの機能に留意し、大学ごとにそれぞれの位置付けや期待される役割・機能を十分に踏まえた教育や研究を展開するとともに、各学校種においては、個々の学校が個性・特色を一層明確にしていかなければならない、とされた。

7. 付記

この調査結果の公表については、本学「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得ております（承認番号：2021065）。