

学士課程教育のめざす方向とその背景

教養学部准教授 吉村功太郎

1. はじめに

平成20年3月25日に中央教育審議会大学分科会制度・教育部会から「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」が出され、大学教育に関する今後の改革の具体的な方向性が提示された。これは、平成17年1月に中央教育審議会から出された『我が国の高等教育の将来像』答申（以下、将来像答申）を受け、「学士課程教育に関する小委員会」での議論をふまえてまとめられたものである。学士課程教育とは、「学士」という学位を授与する教育プログラムというとらえ方である。このとらえかたに基づけば、「学士」という学位に相当する知識や能力を有する学生をどのような教育課程（カリキュラム）によって育てるのかという具体的な教育プログラム構築上の課題とともに、「学士」という学位に相当する知識や能力とはそもそもどのようなものなのかという大学で育てる学力論的な課題が浮上することになる。このような課題は、「学士課程教育」という考え方をもち出さなくとも、具体的なカリキュラムの改革を行っている大学では、議論の俎上に上っていたのではないかと思われる。そのような議論のもとに大学カリキュラム改革を進め、一定の成果を挙げている大学もあると思われる。しかし、多くの大学では、議論の結果を必ずしも大学教育の向上に反映できていないのが現状ではないだろうか。

以下、本稿では、学士課程教育という考え方が提起されてきた背景をまとめるとともに、中央教育審議会の答申の検討を中心として、学士課程教育がめざす大学教育の方向性を明らかにする。

2. 学士課程教育という考え方の背景（1）—大学の組織と教育プログラム—

我が国の大学教育を表す呼び方として、「学部教育」という言い方がなされてきた。これは、「大学院教育」と対になっているものであり、ある意味では「学部」と「大学院」という教育研究組織を念頭においた呼び方というとらえ方もできるであろう。「学部教育」は、その段階的な教育内容によって「一般教育」と「専門教育」とに分けられ、学部組織も教養部と専門部とでもいうべきものに二分されていたといえる。このように、大学教育の呼び方は組織に基づく呼称と教育内容による呼称がない交ぜに使われてきており、教育内容を体系化・プログラム化したものである教育課程（カリキュラム）と教育を担う教育研究機関としての組織との教育理論上の関係は明確に整理されていたとは言い難い状況であった。学部段階の教育は、「大学

設置基準」によって「一般教育」と「専門教育」に区分されており、その教育内容の区分によってそれぞれの教育を担当する教員が別々の組織に配属されているという大学が多かったのではないか。教養部（教養学部）と専門学部という組織区分は、その典型例であろう。しかし、一般教育と専門教育の担当教員を組織として区分することは、大学教員の中で一般教育と専門教養の関連性への意識が弱まり、「一般教育」「専門教育」という名の下に、それぞれが個別の専門分野の教育を行っているというような弊害を生じることになった。4(6)年間の学部教育がさらに細分化されているかのような状況に陥っているところも少なくなかったのではないかと考えられる。

このような状況において、平成3年に大学審議会から「大学教育の改善について」という答申が出され、それに基づく「大学設置基準」の改正が行われた。この改正によって設置基準は「大綱化」され、高等教育の規制緩和と自由化の名のもとに、各大学の教育の個性化・充実化をはかることがめざされた。この「大綱化」では、「一般教育と専門教育の有機的関連性」への配慮が明記され、先に述べたような課題に応えることが各大学に求められた。また、このようなことを具現化するために一般教育と専門教育の科目区分も廃止され、各大学の教育理念（私立大学では建学の精神や教育理念）などに基づいた、学部の4(6)年間を見通した教育プログラムとしてのカリキュラム編成が期待された。まさに「教養教育と専門教育を有機的一体化した新たな学部教育」がめざされたのである。

この設置基準の大綱化を受け、多くの大学で組織やカリキュラムの改革が行われ、一般教育課程と専門教育課程からなる課程制や教養部の廃止など、具体的な施策がとられていった。しかし、教養部に所属していた教員を各学部に分属するだけでなく、新たな学部を設置して教員を所属させたり、教員を委員会やセンターなどに分属させるなど、組織面で教養部の実質的な残存とも受け取れるような措置を講じたところも見受けられた。また、カリキュラム策定においても、それまでの専門教育課程については実質的にそのままの形態で残存し、一般教育課程が担っていたものが縮小化・弱体化した形で推移することとなった。折しも、大学への進学率が上昇するとともに大学入学生の学力が問われる事態が増え、これまでの形態での大学の専門教育では対応が困難な状況が現れてきた。大学設置基準の大綱化によって期待された新たな学部教育の構築は、大学の組織の改編には一定のインパクトを与えたが、入学生のニーズの変化に対応する4(6)年間を一貫させた形での教育プログラム（カリキュラム）構築という点では、なお課題を抱えた状態であったといえる。

学士課程教育という考え方は、このような課題意識のもとに提起されてきたとあって良いであろう。教育研究組織の改編という段階から、学部教育の期間を通じた一貫教育プログラム（カリキュラム）の構築へと改革の方向付けを行うものである。学士教育課程という表現は、

1980年代後半、大学教育学会の前身である一般教育学会において、大学における一般教育と専門教育の総合化が議論されたときに使われたのが最初だといわれている。学士課程教育という呼称が提起された背景には、「学部」という教育研究を担う組織としての名称に基づく「学部教育」という呼び方に対する問題意識があり、組織に基づいた名称ではなく、教育の目的や内容に即した名称が必要であるという意識のもとに学士課程教育というものが提起されたと考えられる。

なぜ学士課程教育でなければならないのかという問いに答えるための論考で引用されているものとして、高等教育に関する研究者の館昭氏（桜美林大学教授）の指摘がある¹⁾。館氏は、『学部教育』を廃語にし、学士教育という概念の下でカリキュラムを再構築しない限り、日本の大学教育は改善されない」という問題意識のもとに、「学部教育」という言葉の問題点を以下の2点のように指摘している。

- (1) この言葉は、90年の大学設置基準大綱化以前は、一般教養教育に対して学部の専門教育を指す形で使われた。大綱化を受けての教養部解体後は、教養教育も各学部が責任を持って行うという考えに基づく「学部一貫教育」と、同義語的に使われている。しかし、ほとんどの大学で教養教育が学部の枠を超えて実施される現状で、教養と専門との統合的な教育という意味を込めて「学部教育」と呼ぶのは適切でない。
- (2) 「大学院教育」に対する「学部4年間の教育」という意味においても、問題がある。「大学院」が修士課程と博士課程を持つ教育研究組織であるのに対し、「学部」は学術における専門分野別の組織という意味。従って、これらの言葉は対をなさず、「学部」の対語は「研究科」である。これは、そもそも、大学と大学院を制度上分けていることに問題がある。「大学」という大きな枠組みでくくり、学士課程・修士課程・博士課程というレベル分けをすべきだ。

筆者は、高等教育を専門分野とする研究者ではなく、館氏の指摘を概括的に述べる資格は不十分であろうと思われるが、あえて筆者なりのとらえ方をすれば、館氏の指摘は次のような点がポイントになっていると考えられる。

一点目の指摘は、現在の学部教育のカリキュラム編成および教育実践における責任主体に関するものであろう。入学から卒業までの期間をひとまとまりの教育段階と考えるのであれば、その期間でどのようなことをどのような方法で達成するのかという、教育の目的・内容・方法を盛り込んだカリキュラムが必要である。修士課程、博士課程はもちろん、小学校・中学校・高等学校においても就学期間を通じて一貫したカリキュラムが編成されている。しかしながら、

学部教育に関しては、大綱化以後も4(6)年間を通じた学部が責任主体となった一貫カリキュラムを設定できている大学が果たしてどのくらいあるのかという問題意識がその根底にあるのではないかと考えられる。多くの大学で、今もって教養教育が学部の枠を超えた形で行われている現状をふまれば、それは学部が主体的な教育の実践主体・責任主体となり得ているかどうかという疑問が残らざるを得ず、このような現状を引きずる形での「学部教育」という言葉は、4(6)年間を見通した形での一貫性あるカリキュラムに基づく教育を表現するものとしては、ふさわしくないということであろう。

第二点目の指摘は、教育研究を行う実践主体としての呼称として、「学部」という名称には疑問があるというものである。大学、大学院は教育研究機関の名称であるが、「学部」は専門分野で組織を区分するものであり、研究機関としての名称とはなり得ても、教育機関としての名称としてはふさわしくないというものである。たとえば、小学校・中学校・高等学校は、全て教育機関の名称である。高等学校は普通科高等学校以外に工業科や商業科などの高等学校が存在するが、工業科や商業科などの名称は専門分野の名称ではあっても、その学校段階での教育機関の名称ではない。あくまでも、教育機関の名称としては、高等学校である。もちろん、専門分野に限った議論を行う際は、高等学校段階においても工業教育・商業教育（工業科教育・商業科教育）という言い方がされる場合があるが、その学校段階での教育全般を表すものは、あくまでも高等学校教育であろう。このような整理にもとづけば、専門分野を示す呼称である学部を内包する「学部教育」という表現は、あくまでもその学部が担当する専門分野に限った教育を表すものとしては適切かもしれないが、大学の4(6)年間の教育全般を議論する際の言葉としては、「学部教育」は適切ではないということになる。

以上のような指摘から、大学4(6)年間の教育全般を表す言葉としては、まさにその教育課程を表す「学士課程教育」という言葉が適切ではないかということになる。4(6)年間の教育プログラムをその目的・内容・方法に基づいて編成し、単なる実践に終わることなく、その目的の達成までもを念頭に置いた教育が、学士教育課程という言葉には込められていると考えられる。

3. 学士課程教育という考え方の背景（2）—大学のユニバーサル化と学生のニーズ—

学士課程教育という考え方が重視されるようになったもう一つの大きな理由として、大学のユニバーサル化の進展と学生のニーズの変化ということがあげられる²⁾。

大学のユニバーサル化は、設置基準の大綱化以降、全体の大学入学定員枠が大幅に増加したのに加え、大学進学希望者は増加しつつも少子化の影響で頭打ちなのが現状である。18歳人口は、平成に入って以降は、設置基準が大綱化されたその翌年（平成4年）の約205万人をピー

クに減り続けており、平成20年は約123万人となっていて、以後も減少傾向にある。また、同年代の人口に対する大学・短大進学者の割合は、平成4年度が約40%であったものが、平成17年度には約50%（平成19年度には57%）にまで増加している。また、大学・短大への合格率（合格者を志願者で割った数値）は、平成4年度は60%台半ばであったものが、平成17年度には90%近くにまで達している³⁾。これは、大学・短大への志願者が減少傾向であるのに対し、入学総定員が逆に増加しているということに起因している

久保氏の指摘によれば、大学の入学者は同世代人口の50%を超えており、そのうちの4割が入学選考の段階で実質的には学力をほとんど問われなまま入学しているという現状がある⁴⁾。大学の個性化、入学者選抜の多様化の流れの中で多くの大学が導入したAO入試（アドミッションポリシー入試）についても、現状ではその目的を果たせていないのではないかという課題が指摘されており、その目的に沿った運用が果たしてなされているのかという疑問が呈されるような状況も生まれてきている。

また、東京大学の金子氏によれば、将来の大学入学者としての高校生の資質が大きく変化しているという⁵⁾。金子氏を中心に平成17年度から行われている、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターの「高校生の進路についての調査」⁶⁾では高校生の日常の勉強時間が調査されている。平成17年の第1回調査では、授業以外での自宅や図書館での勉強時間が高校3年生において、4時間以上(19.0%)、3時間程度(13.3%)、2時間程度(10.4%)、1時間程度(9.2%)、30分程度(7.6%)、ほとんどしない(40.5%)となっている。また、その後の追跡調査では、4時間以上(19.5%)、3時間程度(14.0%)、2時間程度(10.5%)、1時間程度(9.1%)、30分程度(7.4%)、ほとんどしない(39.4%)となっており、ほぼ同じ傾向であることが見て取れるが、追跡調査においては、大学進学、短大専門学校進学、就職他という3つに分類した数値も出されており、大学進学者に限っても4時間以上(30.6%)、3時間程度(19.4%)、2時間程度(13.4%)、1時間程度(8.8%)、30分程度(6.1%)、ほとんどしない(21.7%)というデータが出されている。大学進学者であっても、全体の3割近くが日常の勉強時間が1時間未満という実態がある。

また、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターが平成19年に実施した「全国大学生調査」では、大学生が抱えている将来への展望に関する傾向が明らかになっている⁷⁾。「大学の授業とあなたとの関係についてどう思いますか。」という設問に対する回答を、「卒業後にやりたいことは決まっている」「大学での授業はやりたいことに密接に関わっている」「授業をつうじてやりたいことを見つけたい」という3項目について尋ねて集計したのがある。これによると、「卒業後にやりたいことは決まっている」という設問に対しては「全く当てはまらない(12.6%)」「あまり当てはまらない(27.6%)」という結果が出ており、このことから

約4割の大学生が将来の方向性が定まらないまま大学に入学していることが明らかになる。また、「授業をつうじてやりたいことを見つけたい」という設問に対して「ある程度当てはまる(46.1%)」「よく当てはまる(19.7%)」というように、約6割の大学生が大学入学後に将来の方向性を定めたいと考えている。しかし、そのような学生のニーズに対して大学の授業が応えるものになっているかについては、「大学での授業はやりたいことに密接に関わっている」という設問に対して、「全く当てはまらない(10.3%)」「あまりあてはまらない(32.9%)」と回答しているように、約4割の学生が否定的なとらえ方をしている。つまり、卒業後の方向性が決まっていない者が大学生の4割ほどをしめており、大学の授業を通じて将来の展望を決めようとしている者が全体の6割を超えているということが読み取れるのである。

しかし、日本の大学教育は、学部教育という言い方がなされてきたように、専門分野に対応する形での教育が行われてきており、将来やりたことが決まっている学生には対応が可能であっても、入学時点でまだ将来の方向性についての選択がなされていない学生には対応が困難であるという指摘が金子氏によってなされている。

このように、高等教育への進学状況が変化するとともに、高等教育に対する大学生のニーズも多様化してきている⁸⁾。また、このような変化は大学生と大学との間にとどまらず、大学と社会との間でも進んでいるということを認識する必要がある。同世代の半数が大学へ進学することは、保護者や企業を含めた社会全体が大学の卒業者に何を求めているのかという、大学教育に対する社会のニーズも変化することとなる。

4. 学士課程教育がめざすものとその課題

このような大学教育の現状を背景として、平成17年の中央教育審議会の将来像答申において、初めて「学士課程教育」という表現が中心的な考え方として出された。本答申では、「今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程(プログラム)中心の考え方に整理していく必要がある」と提言し、大学教育を考える上で、組織中心の発想から大学の教育プログラムを中心とした考え方に変換することを示唆している。この背景には、先にも述べてきたように、設置基準の大綱化以後も、教養教育と専門教育のカリキュラム上の統合が実質的に行われることが少なかったことがある。したがって、将来像答申では、単に教育課程を中心とした考え方という理念的な目的だけでなく、その考え方を具現化するための方向性についても提言を行っている。それは、「出口管理」という考え方である。出口管理とは、大学が達成目標として掲げた一定水準の実力が大学を卒業(修了)する者が身に付けているかどうかを見定めるということである。答申が述べているように、我が国の高等教育が国際的に通用するものであるべきだという前提に基づけば、学位は

教育課程（プログラム）の修了に係る知識・能力の証明である必要があり、学位は一種の実力保証でなければならないということになる。答申では、「国際的通用性のある大学教育または大学院教育の課程の修了に係る知識・能力の証明として、學術の中心として自律的に高度の教育・研究を行う大学が授与するという学位の本質は、国際的に共通理解となっている」とし、「学位が国際的通用性のある大学教育等の修了者の能力証明として発展してきた経緯を踏まえ、課程を修了したことを表す適切な名称の在り方、他の学位との相互関係等を踏まえて審議していく必要がある」としている。

このような考え方を学生の教育に実際に携わる大学の立場からとらえ直してみると、「学生の質保証」ということになるであろう。さらにこの考え方を大学における教育の結果という視点から捉えたものとして、「教育のアウトカム保証」というものも提起されている。教育の結果としての質を保証するという考え方に対しては、大学という教育研究機関の性格から考えてふさわしくないのではないかという疑問が出てくるのが考えられる。筆者自身は、この件に関しては更なる議論が必要であると考える立場であるが、学士課程教育という考え方に基づいたものとして、文部科学省の久保氏は、以下のような趣旨のことを述べている。

大学が何のために存在していたのかということ考えた場合、従来は後継者としての研究者の育成が目的であり、組織や予算などの措置もその枠組みの中で行われてきた傾向が強かった。しかし、大学がユニバーサル化の段階に入り、その性格も変わらざるを得なくなった。現段階では、多くの大学は学生のため、社会のため、産業界のために存在し、大学教育も大学自体の論理ではなく、大学教育の成果を必要としている需要者のために行われることが強く求められている。したがって、以前はカリキュラムの外形的な部分が求められたが、これからは教育の中身がカリキュラム編成の重要な課題となってくる⁹⁾。

この指摘は、これからの大学教育のカリキュラムは、個々の科目をならべたという外形的なものから、4(6)年間を見通した教育内容の積み重ねとして編成する必要があるということであろう。個々の授業科目の内容を検討・吟味するだけでなく、授業科目どうしがどのような関連性を持ち、それらの積み重ねによってどのような学力が形成されるのかという、体系的に組み立てられた教育内容としてのカリキュラム編成が求められていると考えられる。このことは、ある意味では、初等・中等教育でのカリキュラム編成に近い発想であると言えるであろう。高等教育機関は、設置基準などの枠組みが決められてはいるが、教育プログラムとしてのカリキュラム編成は、基本的に各大学が自主的・自律的に責任をもって行うものとされている。それに対し、初等・中等教育については、国が定める学習指導要領によって基本的な教育課程の枠組みが決められており、教科の種別や具体的な教育内容についても学校種や学年によって決められている。もちろん、各学校の特色によって教育課程の細部は各学校での裁量に任されてい

る部分もあるが、教育内容については主たる教材としての検定教科書を使用することが義務づけられており、高等教育と比較すると、教育内容はややハードであるといえる。しかし、全国で同一の学習指導要領を基準としていることで、教育プログラムとしての内容の体系的性が保たれているという側面もあると考えられる。大学の教育プログラムとしてのカリキュラムも、学習指導要領と同じように、体系的な教育内容を意識したものとして編成していくという発想が答申では求められていると考えられる。

以上のように、大学のカリキュラムを「質保証」ということから検討を加えていくと、その「質」を具現化する具体的な学力とはいったいどのようなものなのかという課題が生じることになる。初等・中等教育の学習指導要領では、知識・技能、能力や資質、態度などが各教科・領域ごとに示されており、教育の到達目標として機能することが期待されている。学士課程教育が一定の質保証・能力保証ということをめざすのであれば、「学士」という学位に相当する「学士力」とでもいうべきものを構想する必要があるということになる。

平成20年3月の「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」では、「学士力」の内容を検討するにあたって、次のようなことを留意すべき点として提起している。①個々の大学が掲げる教育研究上の目的や建学の精神は、総じて抽象的であり、学位授与の方針として、教育課程の編成・実施や学修評価の在り方を律するものとは十分に成りえていないこと。②OECDの調査結果にもあるように日本の大学は最も修了率が高く、学力の保証という点から大学に投げかけられる疑問を払拭することが困難な状況にあること。③大学の出口保証のもとに就職に力を入れる大学が多く見受けられるが、大学が学生に身に付けさせようとする能力と企業が望む能力との間に乖離やミスマッチがあること。④大学は、自主性・自律性を備えた公共的な機関であり、学士課程教育の目的は、職業人養成に止まるものではないこと。⑤学士課程教育は、自由で民主的な社会を支えてその改善に積極的に関与する市民や生涯学び続ける学習者を育むこと、知の世界をリードする研究者への途を開くこと等の重要な役割・機能を担っていること。特に④に関しては、「近年では、『企業は即戦力を望んでいる』という言説が広がり、学生の資格取得などの就職対策に精力を傾ける大学が目立つようになった。しかし、実際に企業の多くが望んでいることは、むしろ汎用性のある基礎的な能力であり、就職後直ちに業務の役に立つというような『即戦力』は、主として中途採用者に対する需要であると言う。こうした『誤解』の例に示されるように、大学は、企業の発する情報を必ずしも正確に理解しているとは言えず、また、企業も、自らの求める人材像や能力を十分明確に示し得ていない。」という具体的な指摘を行っている。

さらに、「個々の大学の個性化・特色化を積極的に進めてきた結果、我が国の大学全体の多様化は大いに進んだが、『学士課程あるいは各分野ごとの教育における最低限の共通性がある

べきではないか』という課題は必ずしも重視されなかった」という課題を提起した上で、「分野横断的に我が国の学士課程教育が共通して目指す『学習効果』を「学士力」として掲げることになったのである。

以上のような議論のもとに、審議のまとめにおいて、「各専攻分野を通じて培う『学士力』－学士課程教育共通の『学習成果』に関する基本指針－」が表1のように示されている。

表1 各専攻分野を通じて培う「学士力」－学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針

趣旨

分野横断的に我が国の学士課程教育が共通して目指す「学習成果」についての参考指針として示したもの。個々の大学における学位授与の方針等の作成や分野別の質保証の枠組み作りを促進・支援することを目的とする。

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル
日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
- (2) 数量的スキル
自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
- (3) 情報リテラシー
ICTを用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。
- (4) 論理的思考力
情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。

(5) 問題解決力

問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

(1) 自己管理能力

自らを律して行動できる。

(2) チームワーク、リーダーシップ

他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。

(3) 倫理観

自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。

(4) 市民としての社会的責任

社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。

(5) 生涯学習力

卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

* 「学士課程教育の構築に向けて」（審議のまとめ）より抜粋

この「学士力」は、あくまでも各大学が自主的に教育方針や教育プログラムを策定する際の「参考指針」として作られたものであり、リベラル・アーツ型から職業教育型まで多様な形態をとる大学教育の中で幅広く通用するものとなるように意図されたものである。

この指針はあくまでも大学全体で共通して育成をめざす学力としての「学士力」であるが、分野ごとに求められる学力というものについてもある程度具体性のある到達目標として設定する必要があるという認識のもとに、現在検討がなされている。平成20年6月に文部科学省から日本学術会議に対して「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」の依頼がなされ、それを受けて「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」が日本学術会議に設置さ

れ、平成23年度末までにとりまとめを行う予定で審議が進められている。

以上は、「質保証」としての「出口管理」に関するものであるが、「学生の出口管理」という考え方は、当然のことながら「学生の入口管理」という考え方を生むことにもなる。審議のまとめにおいては、「入学者受入の方針」について」の欄で、「入学者選抜」および「初年次における教育上の配慮、高大連携」について具体的な取り組み事例を提言している。具体的にはAO入試の改善やその他入試制度の改革と、導入教育やリメディアル教育など、入口での「質保証」の方策が述べられている。また、「高大接続テスト（仮称）」の可能性についても言及し、大学だけでなく高等学校の関係者と研究・協議を行うことが促されている。学士課程教育が学部という組織に重点をおいた考え方を否定した実力保証のものである以上、高大接続も高等学校の出口から大学への入口という進路指導上の制度的な出口保証と入口保証ではなく、高等学校卒業の学力を出口で保証した上で、大学教育（学士課程教育）を受ける基盤としての学力を備えた者に対する入口保証という、教育的な営みの成果としての学力・実力という観点に基づく「出口」「入口」でなければならない。このような視点から考えれば、学士課程教育という考え方は、その教育課程（プログラム）としての連続性のある程度考えざるを得ず、大学の入口と出口のみを念頭においた大学での教育改革の努力だけではその理念の達成は困難であるといえる。大学での改革を進めるとともに、その前段階としての中等教育段階、特に直接的な接続を有する後期中等教育段階（高等学校など）の教育課程（プログラム）を、その「出口」での実力保証とともに検証を行っていくことが必要であろう。

5. おわりに

平成20年3月の「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」では、本稿で触れたこと以外にも、多くの具体的な取組事例（「大学の取組」と「国による支援・取組」）が提起されている。「学士課程教育の充実のための取組」として、①学位授与の方針について、②教育課程編成と実施の方針について、③入学者受入の方針についての3項目、「学士課程教育の充実を支える体制づくり」として、①教職員の職能開発、②質保証システムの2項目にまとめられている。

平成17年の将来像答申では、中長期的（15年程度）に想定される将来像と、施策の基本的な在り方が示されており、「早急に取り組むべき重点施策」として、「12の提言」が行われていた。その中で、「教養教育や専門教育等の総合的な充実」等が重点施策として位置づけられ、「21世紀型市民」の育成を目指し、「多様で質の高い学士課程教育を実現する」ことが謳われていた。今後、少子化の更なる進展とともに、大学間の競争はますます激しくなる。その中で、「学士課程教育」をどのように受け止め、それぞれの大学が育成をめざす「学士力」をどのように設

定していくのが、問われることになるであろう。また、大学教育としての「学士課程教育」を考える上では、その入口である高等学校教育との接続を考慮に入れることが必要不可欠であり、現実的な課題として入学試験のあり方についても検討を加えることが重要であろう。

また、2000年から経済協力開発機構（OECD）が義務教育修了段階の15歳児を対象としたPISA(Programme for International Student Assessment)を実施しており、我が国の学力低下を示すものとしてその調査結果が大きく扱われている。このPISAは、義務教育修了段階の15歳児が身につけた知識・技能を、実生活の文脈で直面する様々な課題にどの程度活用できるかを測る、オーセンティックな評価を目的としている。平成20年に告示された新学習指導要領は、この評価観点の影響を大きく受けていると考えられ、学習活動としての「習得」「活用」「探究」が強調されている。

現在、OECDが高等教育版のPISAを検討している。義務教育段階とは異なり、多様性を持つ高等教育においてどのような評価方法が妥当なのかという課題はあるが、大学間の競争が激しくなる中で、ある意味で大学が育てた学生の能力に関して客観性が比較的高い学部評価としての一つの指標になることは十分予想できる。大学においても、教育プログラムがどのような人材の育成をめざしているのかということをより明確にし、その成果をどのように検証しようとしているのかを説明できるようにしておく必要があるであろう。

注

- 1) 館昭「アンダーグラデュエート教育は『学部教育』か『学士教育』か」大学教育学会『大学教育学会誌』17(1), pp.8-11. 館昭「設置基準『大綱化』以降の大学教育改革—学部教育から学士課程教育へ—」大学教育学会『大学教育学会誌』19(2), pp.37-40. また、原文は以下のものから引用した。「『学士課程教育』へのアプローチ」『Between』2006年2・3月号, 進研アド, 2006, pp.1-2. (進研アドHPのバックナンバーより)
- 2) 片瀬一男「ユニバーサル化した大学における教員の苦悩—東北学院大学の教員意識調査から—」東北学院大学『教育研究所報告集』第7集, 2007, pp.5-40.
- 3) 文部科学省「18歳人口及び高等教育機関への入学者数・進学率等の推移」(文部科学省HP: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/005/001.pdf), 総務省「国勢調査資料」など.
- 4) 国立教育政策研究所主催「第27回教育研究公開シンポジウム『学士課程教育の構成と体系化』」(2008.8.30)における久保公人氏の基調報告。
- 5) 国立教育政策研究所主催「第27回教育研究公開シンポジウム『学士課程教育の構成と体系化』」(2008.8.30)における金子元久氏の特別講演「大学の教育力～変革の可能性～」の資料より。
- 6) 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター『高校生の進路についての調査 結果の概要(リーフレット)』2006. この調査結果の概要は、平成17年に行われた第1回調査と、平成18年に行われた第2回調査(追跡調査)の結果をもとにまとめられている。なお、この調査では高校3年生の男女各2,000人からの回答を得ており、普通科在籍者が7割以上、関東在住者が3割をしめるなど、全国の高校3年生を代表する構成となっているとされている。また、高校卒業後の進路は、男子は4年制大学が5割以上をしめ、以

下、就職・アルバイト、専門学校、受験浪人と続いている。女子の場合も4年制大学が4割以上で、専門学校、短大、就職・アルバイトと続いている。

- 7) 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター「全国大学生調査（第二次調査）基礎集計表」（センターHPより）。
- 8) このことに関連し、大学に対する学生のニーズをつかむための調査研究が多くなされている。例えば、学生のニーズと学習動向との関連性を分析したものとして、以下の研究がある。葛城浩一「Fランク大学生の学習実態」大学教育学会『大学教育学会誌』29（2），2007，pp.87-92。保田卓「高校生は大学に何を求めているかー志望校設置者別・学力別分析ー」大学教育学会『大学教育学会誌』29（2），2007，pp.131-136。
- 9) 国立教育政策研究所主催「第27回教育研究公開シンポジウム『学士課程教育の構成と体系化』（2008.8.30）における久保公人氏の基調報告。

主な参考文献

大学教育審議会『大学教育の改善について』（平成3年2月8日答申）

大学教育審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について』（平成10年10月26日答申）

中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像』（平成17年1月28日答申）

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』（平成20年3月25日）

川口昭彦「高等教育における学習成果の評価ー経済協力開発機構（OECD）の挑戦」（日本比較教育学会第44回大会公開シンポジウム）『日本比較教育学会第44回大会発表要旨集録』pp.386-387，および配付資料。

川嶋太津夫「学士課程教育の構築に向けてーその論点と課題ー」大学教育学会『大学教育学会誌』30（1），2008，pp.25-28。

絹川正吉・館昭 編著『学士課程教育の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第3巻）東信堂，2004。

金子元久『大学の教育力』（ちくま新書）筑摩書房，2007。

金子元久「高等教育における市場化ー国際比較からみた日本」日本比較教育学会『比較教育学研究』32，東進堂，2006，pp.149-163。

羽田貴史「高等教育の『グランドデザイン』とユニバーサル段階の大学教育の課題」大学教育学会『大学教育学会誌』，27(1)，2005，pp.72-77。