

# 学士課程教育の再構築に向けて

( 審議経過報告 )

平成19年9月18日  
中央教育審議会大学分科会  
制度・教育部会  
学士課程教育の在り方に関する小委員会

# 《目 次》

はじめに ~なぜ「学士課程教育」か~	1
第1章 経緯と現状に関する基本認識	3
(1) 「大綱化」以降の改革の沿革	3
(2) グローバル化、ユニバーサル段階等の現状認識	4
第2章 改革の基本方向 ~競争と協同、多様性と標準性の調和を~	6
(1) 大学の取組 ~社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を~ 幅広い学び等を保証し、「21世紀型市民」に相応しい「学習成果」の達成を 学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を 教職員の職能開発に向け、自主的・組織的な取組の展開を	7
(2) 国による支援・取組 ~大学の自主性・自律性を尊重した多角的支援の飛躍的充実を~ 我が国の「学士」の水準に関する枠組みづくり「高等学校から大学へ、大学から社会へ」と連なる階梯の設計を 学士課程教育の優れた実践に対する重点的な財政支援の拡充を 大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築を	8
第3章 改革の具体的な方策	12
第1節 学位の授与、学修の評価	12
第2節 教育内容・方法等	18
(1) 教育課程の編成・実施	18
(2) 教育方法	21
(3) 成績評価	25
第3節 高等学校との接続	28
(1) 入学者選抜	28
(2) 初年次における教育上の配慮、高大連携	32
第4節 教職員の職能開発	35
第5節 質保証システム	41
おわりに ~改革の加速に向けた社会全体の支援を~	45

用語解説	47
参考資料	57
「ラーニング・アウトカムに関する各国における取組例」	
骨子	69
設置要綱	71
審議経過	73
名簿	79

## 学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）

はじめに ～ 今なぜ「学士課程教育」か～

中央教育審議会大学分科会では、平成18(2006)年以降、学士課程教育に重点を置いた審議を行ってきた。その問題意識の骨子は次のようなことであり、我が国社会の将来の発展のため、学士課程教育の再構築が喫緊の課題であるという認識に立っている。

ア グローバルな知識基盤社会、学習社会を迎える中、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、よりよいものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に応えていく必要があること。

イ 高等教育そのもののグローバル化が進む中、明確な「学習成果」を重視する国際的な流れを踏まえつつ、我が国の「学士」の水準の維持・向上、そのための教育の中身の充実を図っていく必要があること。

ウ 我が国に顕著な少子化、人口減少の趨勢の中、学士課程の「入口」では、「大学全入」時代を迎え、教育の質を保證するシステムの再構築が迫られる一方、「出口」では、経済社会からイノベーションや人材の生産性向上に寄与することが強く要請されていること。

エ 政策的には、大学間の競争の促進によって教育活動の活性化が図られてきたが、教育の質の維持・向上を図る観点からは、大学間の「協同」が併せて必要となってきたこと。

今回の審議に先立って、中央教育審議会は、平成17(2005)年1月に「我が国の高等教育の将来像」答申（以下、「将来像答申」という。）をとりまとめた。同答申は、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を示すものであり、「早急に取り組むべき重点施策」として、「12の提言」を行っている。この中で、「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」ことが謳われている。

その後、中央教育審議会は、平成17(2005)年9月に「新時代の大学院教育」答申を行い、国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて総合的な提言を行った。さらに、文部科学省では、同答申に基づき、5年間（平成18(2006)～22(2010)年度）の重点施策を明示した「大学院教育振興施策要綱」を策定した（平成18(2006)年3月）。我が国において、大学院教育の抜本的な強化、国際競争力の向上は極めて重要な課題となっているが、そのためにも、その基盤である学士課程教育の充実を図ることが大切である。

本年2月に発足した第4期大学分科会では、制度・教育部会の下に「学士課程教育の在り方に関する小委員会」を設置した。本委員会は、第3期大学分科会から引き継いだ問題意識や主な意見を踏まえ、6回にわたる会議などを通じ、関係委員間の意見集約と整理を図ってきたところであり、今般、制度・教育部会に対する審議経過の報告を行うものである。

この報告では、いわゆる学部段階の教育について、「学士課程教育」と称している。これは、将来像答申において、「現在、大学は学部・学科や研究科といった組織に着目した整理がなされている。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

再整理していく必要がある」との指摘を踏まえた取扱いである。もとより、大学教育の在り方を検討するに当たっては、学部という組織の在り方や、短期大学の課程などに関する論点も大切であるが、今回は、学士課程教育に着目して審議経過報告のとりまとめを行った。本報告を契機として、学士課程教育という言葉や概念が、一般に広く理解されることも併せて期待したい。

審議経過報告（以下、「本報告」という）では、学士課程教育をめぐる「経緯と現状に関する基本認識」（第1章）と「改革の基本方向」（第2章）を述べた上で、「改革の具体的な方策」（第3章）について、「学位の授与、学修の評価」、「教育内容・方法等」、「高等学校との接続」等の節で順次提言を行っている。これは、将来像答申における重点施策として、各機関ごとの学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針の明確化を支援する必要がある旨、指摘されたことに対応している。

また、これらの「3つの方針」の実践を担うのは、教職員である。その職能開発は、学士課程教育の改善に向けた条件整備として極めて重要である。さらに、現在の大学・学部等の設置や評価をめぐる諸課題を踏まえると、質保証システムの在り方の点検・見直しも欠かせない。このような考え方に立って、「教職員の職能開発」、「質保証システム」に関しては、節を設けて提言を行っている。

最後に、「おわりに」として、改革の実行に向け、国や産業界など社会全体からの支援に関して要望するとともに、報告後に重点的に審議を行うべき事項について触れている。

なお、「改革の具体的な方策」（第3章）の各節では、現状と課題に関する本委員会としての認識を示した上で、「改革の方策」として、「大学の取組」と「国による支援・取組」のそれぞれに関する事項を列挙している。このうち、「大学の取組」に関しては、各大学の主体的な取組の参考となることを期待して提示したメニューであり、一律な実施を求める趣旨ではない。もとより、本報告は、様々な具体的な取組に関し、各大学に対して直接指示する性質のものではなく、この提言を受けて、今後、国としてどのような施策を講じ、各大学に働きかけるかは、文部科学省において適切に判断されるべきものと考えている。

## 第1章 経緯と現状に関する基本認識

### (1) 「大綱化」以降の改革の沿革

昭和22(1947)年に制定された学校教育法では、様々な旧制高等教育機関を6・3・3・4制の学校体系の下で「大学」に一元化した。大学の目的については、「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と規定し、一般教育の理念が取り入れられたが、その位置づけは、導入後一貫して模索が続けられてきたと言える。昭和31(1956)年に制定された大学設置基準では、一般教育科目が必修と規定されたが、現実には様々な課題があり、一般教育の理念(大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うこと)を十分に実現するには至らなかった。

このため、平成3(1991)年に大学審議会は「大学教育の改善について」答申を行い、大学設置基準の大綱化と自己点検・評価システムの導入等を提言した。これを受けて、規制は大幅に緩和され(一般教育、専門教育、外国語、保健体育の科目区分の廃止等)、各大学による多様で特色あるカリキュラムの編成が一層可能となった。これは、一般教育の理念を学士課程教育全体の中で効果的に実現することを目指すものであった。また、この答申を受けて学位規則が改正され、学士が学位に位置づけられるとともに、学士の種類が廃止された。

しかし、大綱化を契機としてカリキュラム改革や教育組織の見直しが進展する一方、所期の目的と違って、一般教育あるいは教養教育の理念の後退が懸念されるようになった。その反省に立って、大学審議会は、「高等教育の一層の改善について」(平成9(1997)年)、「21世紀の大学像と今後の改革方策について」(平成10(1998)年)、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(平成12(2000)年)、中央教育審議会は、「新しい時代における教養教育の在り方について」(平成14(2002)年)といった答申を逐次とりまとめた。内閣総理大臣の下に置かれた教育改革国民会議の報告も、学部段階における教育の在り方について言及した(平成12(2000)年)。これらの答申の中では、教養教育の重要性が再確認されるとともに、様々な改善策について提言が行われた。特に、教育内容に関しては、「課題探求能力」(主体的に変化に対応し、自らの将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力)の育成の観点から、また、教育方法や評価等に関しては、単位制度の実質化等の観点から、具体的な提言が行われた。

その後、平成17(2005)年の将来像答申がまとめられたが、学士課程教育の基本的な在り方については、従来の答申の考え方を概ね踏襲している。将来像答申は、「学士課程教育では教養教育と専門教育の基礎・基本を重視し専門的素養のある人材として活躍できる基礎的能力等を培うこと、修士・博士・専門職学位課程では専門性の一層の向上を目指した教育を行うことを基本として考える」という立場が示されている。すなわち、学士課程教育は、教養教育と専門基礎教育とを中心とするという考え方である。そして、我が国の大学の実態を踏まえ、将来像答申は、学問分野の特性に応じて学士課程段階で専門教育を完成させるタイプ(専門教育完成型)を含め、多様な個性・特色を認めつつも、「21世紀型市民」の育成・充実を学士課程教育の共通の目標とすべきことを指摘している。

平成18(2006)年12月、教育基本法が改正され、新たに大学に関する条文が設けられた。大学の基本的な役割として、教育と研究とを両輪とする従来の考え方が改めて確認されるとともに、教育研究の成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与する役割が明確化された。これは、社会貢献の役割を大学の「第三の使命」と表現した将来像答申の提言にも沿うものと言える。また、「自主性、自律性その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない」旨が規定された。この教育基本法改正を受けて、本年、学校教育法が改正され、大学の目的、履修証明制度、情報公開に関する規定が整備された。

一方、政府では、「教育再生会議」をはじめとする諸会議において、大学改革が取り上げられており、それらの提言を踏まえ、政府の取組として「経済財政改革の基本方針2007」(本年6月)などが決定されている。

本報告では、こうした改革の沿革や最近の動向を踏まえつつ、今後の改善方策について提言を行おうとするものである。

## (2) グローバル化、ユニバーサル段階等の現状認識

グローバル化する知識基盤社会、学習社会にあって、国民の強い進学需要に応えつつ、国際通用性を備えた、質の高い教育を行うことが必要となっている。国境を越えた多様で複雑な課題に直面する現代社会にあって、大学として、自立した「21世紀型市民」を幅広く育成していくことは、個人の幸福と社会全体の発展それぞれの面で極めて重要な課題であり、現代の大学の担うべき公共的な使命である。先進諸国の大学では、自らの使命を、学生の身に付ける「学習成果」というかたちで明示し、その達成度を評価するなどの取組が広がりつつある。

また、少子化による人口減少を迎える日本が持続的発展を遂げるためには、学士課程教育及び大学院教育を通じ、教養の厚みを備えた専門的な人材を多数育成すること、その結果として、イノベーションの推進、生産性の向上を図っていくことが要請されている。若年労働者を供給する中心的な役割を担うようになった学士課程教育に対しては、産業界から、社会人としての基礎力の育成などに関し、十分な成果を求める声が強まってきている。

今日、専修学校等を含む高等教育機関への進学率は76%、大学・短期大学への進学率は54%に上っている(平成19(2007)年度)。このうち、学士課程教育を提供する大学への進学率については47%となっている。これらの進学率は、相当の高い数値に至っているが、近年なおも上昇傾向を示しており、我が国は、同年齢の若年人口の過半数が高等教育を受けるというユニバーサル段階に移行している。

また、世上「大学全入」時代が到来したと言われているが、その指標とされている大学・短期大学の収容力(志願者数に対する入学受入れ規模の割合)は91%(平成19(2007)年度)であり、近い将来ほぼ100%に達するであろうと推測されている。「大学全入」は、我が国の大学進学をめぐる需給関係の大きな変化を象徴する言葉である。今後の少子化の進行に伴い、学生確保に向けた大学間の競争も過熱化してくることは確実である。過度の受験競争が大きな社会問題とされた時代と異なり、入試による「入口」の質保証の機能は大きく低下している。

このような現状に対し、大学進学率等を過剰とする見方もある。しかし、大学の大衆化がいち早く進展したアメリカを含め、先進諸国は、高等教育へのアクセスを改善し、一層幅広く若者を受け入れていこうという方向を目指している。実際、大学進学率については、我が国が先進諸国に比して特に高い水準であるとは言えない。グローバルな競争が展開される知識基盤社会の時代を迎え、諸外国と伍していく観点から、若年人口が減少する中で学士レベルの資質・能力を備えた人材の供給を維持・増強していくことは重要である。また、保護者や高校生自身の大学進学に向けた熱意・意欲に応えることも大切である。様々な格差の拡大を懸念する声もある中、「底上げ」の観点からも、大学が幅広く多様な学生を受け入れ、学士課程教育を通じて、自立した市民や職業人として必要な能力を育成していくことが求められる。

こうしたことから、本委員会は、大学進学率等が過剰であるという立場を採らない。若年人口の過半数が高等教育を受ける現状を是とし、大学で学ぼうという意欲や能力がある若者をできるだけ積極的に受け入れていくこと、少なくとも、成績中位層以上の高校生が経済的理由により進学を断念せざるを得ない状況は無くしていくことが必要であると考える。ただし、このことは、本人の能力・適性、興味・関心によらず、大学進学が事実上強制されるような状態を目指すものではない。

また、大学教育を受ける機会を実質的に保障し、ユニバーサル・アクセス（いつでも自らの選択により適切に学べる機会が整備された状態）を実現する見地からは、高等学校からの進学という形態だけでなく、社会人の受入れという側面も考えることが必要である。さらに、高等教育のグローバル化に伴い、海外からの留学生の受入れも重要な課題となる。

我が国の大学は、そうした社会人や留学生の割合が、先進諸外国に比して少ないという状況にある。これらの学生は、学士課程教育を活性化するインパクトとしても重要な存在であり、その量的拡大を視野に入れた上で、大学教育の望ましい全体規模の在り方を想定していくべきであろう。

このように、国際的な動向と我が国固有の事情とを背景に、学士課程で期待される「学習成果」の達成に向けた教育内容・方法の格段の充実、高等学校との接続のシステムの見直し等のため、真剣に取り組んでいくことが急務となっている。我が国の学士の国際通用性を確保するためにも、このことは不可欠である。特に、ユニバーサル段階、少子化等の環境変化の中、我が国の学士課程教育は、「量」の拡大を積極的に受け止めつつ、「質」の維持・向上を図るといふ、重大な課題に直面している。その対応を誤れば、我が国の学士課程教育の「質」は、大きく低下し、国内外からの信用を失う危機に晒されよう。こうした危機感を各界で共有し、実効ある改革につなげていくことが必要である。



## 第2章 改革の基本方向 ～競争と協同、多様性と標準性の調和を～

第1章で述べた経緯や現状を踏まえて、個々の大学においては、改革の取組が重ねられてきた。文部科学省が毎年実施している大学における教育内容等の改革状況に関する調査等によれば、教育内容・方法、成績評価、入学者選抜など各般にわたって改革の取組が普及していることが看取される。

国においては、様々な規制を緩和し、大学間の競争的な環境づくりを進め、各大学の個性化・特色化を促す方針をとってきた。大学運営システムの改革（国立大学等の法人化、学校法人制度の改善等）、大学の質保証のための制度改革（設置認可の弾力化と第三者評価制度の導入等）、国公立大学を通じた優れた教育研究活動（Good Practice; GP）への重点的支援（以下、「GP事業」という。）などの取組を推進してきた。将来像答申も、大学の個性・特色の一層の明確化を求め、「総合的教養教育」型を含む7つの機能類型を例示して、各大学が自らの選択により緩やかに機能別に分化することを望ましいとした。

こうした大学と国それぞれの改革の結果として、大学の個性化・特色化は着実に進んできたと考えられる。しかし、「大学とは何か」という概念が希薄化し、ともすれば目先の学生確保の必要性が優先される傾向もある中、我が国の大学、学位が保証する能力の水準が曖昧になることや、学位そのものが国際的な通用性を失うことへの懸念も強まってきている。例えば、多様化する一方の学部・学科等の組織名称や学士に付記する専攻分野の名称は、そうした懸念を強める一因である。また、改革の取組の結果、学生の学習活動や「学習成果」の面で顕著な成果を挙げてきたかという点については、第3章の各節で述べるとおり、未だ改革が実質化していない面も少なくないと考えられる。

従来の改革の背景には、新規参入を促進し、学生獲得の競争を活発化させることが、「教育の質」を向上させる有効策であるという考え方もあった。今後の大学改革に向けても、そうした主張が依然として見受けられる。しかし、既に「過当競争」状態も懸念される今日、こうした「市場化」の改革手法のみでは、十分な成果を期待できない。「大学の多様化」が単なる無秩序に陥り、日本の大学全体の国際的な信用や信頼性を失墜させるような結果を招来してはならない。

先進諸国の状況を見ると、大学間や教員間を結びつけ、構成員の主体的な教育研究活動の質的向上を支援する組織やネットワークが大きな存在感を持っている。高度で専門的な教育機関である大学、専門職としての大学教員の自主性・自律性を支える基盤（インフラストラクチャー）として、そうした組織やネットワークは不可欠である。具体的には、各分野の学協会、大学関係団体、職員の職能団体などの果たす役割・機能は重要である。大学関係者のボランティア精神と不可分の「評価文化」の存在や、様々な産業における専門職の職能団体による大学教育とその評価への関与・貢献などの意義も指摘される。我が国の場合、こうした教育研究活動を支える社会的基盤、知的共同体の存在感が相対的に希薄であり、大学教育の振興の制約要因の一つになっていると考えられる。

このような認識に立つとき、今後の学士課程教育の改革の推進に当たって重要なことは何であろうか。本委員会では、「学士」の質保証を図るためには、「大学間の健全な競争環境の下、各大学が自主的な改革を進めること」と同時に、「自律的な知的共同体を

形成・強化し、大学間の連携・協同を進めること」が極めて重要であると考え。その際、個性化・特色化に伴う「教育の多様性」と、国際通用性等の観点から要請される「教育の標準性」の両者を調和させていくことが必要となる。こうした基本的な考え方の下、本章では、「大学の取組」、「国による支援・取組」のそれぞれに関し、目指すべき改革の方向について述べる。

#### (1) 大学の取組～社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を～

我が国の学士課程教育の抱える課題、社会的な要請の高まりを踏まえると、各大学に求められる事柄を端的に言うならば、「社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を」実現すべきということになる。本委員会としては、この目標の実現に向けて、以下のような改革の実行を期待するものである。

これらの改革の実行に当たっては、明確な「3つの方針」に貫かれた教学経営を行うことが肝要である。大学の個性・特色は、各機関ごとの学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針（将来像答申の述べるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーに対応）に具体的に反映されるものである。教学経営に当たって、「3つの方針」を明確にして示すこと、そして、それらを統合的に運用し、共通理解の下に教職員が日常の実践に携わること、さらに計画・実践・評価・改善（PDCA）のサイクルを確立することが重要である。

幅広い学び等を保証し、「21世紀型市民」に相応しい「学習成果」の達成を

学位授与の方針に関しては、抽象的な人材養成の目的を掲げるに止まるのではなく、「学習成果」重視の観点から、卒業までに学生がどのような能力を修得することを目指すかを、できるだけ具体的に示していくことが大切である。大学が掲げる「学習成果」は、「21世紀型市民」として自立した行動ができるような、幅の広さや深さを持つものとして設定することが重要である。また、各大学の教育理念や「建学の精神」との関連に十分留意して、達成すべき「学習成果」を明確に示すことにより、それらが一層学生に浸透することになる。

学士課程教育の在り方の基本的な要件として、国際的にもほぼ共有されているものは、学びの幅広さや深さである。「21世紀型市民」に相応しい資質・能力を育成する上で、いかにしてこれを保証していくべきか、各分野の特質や当該大学の個性や特色を踏まえつつ、各大学がそれぞれに解を見出していかなければならない。その際、幅広い学び等は、一般教育や共通教育、専門教育といった科目区分の如何によらず、学生の自主的活動や学生支援活動をも含め、それらを統合する理念として、学士課程の教育活動全体を通じて追求されるべきものである。

こうした点に十分留意しつつ、当該大学の人材養成の目的等に即して、いかにすれば、専攻分野の学習を通して、学生が「学習成果」を獲得できるかという観点に立って、教育課程の体系化・構造化に向けた取組を進めていくことが課題となる。このためには、各学部、各学科等の分野に即した「学習成果」に関し、各大学において学生が到達すべき目標を示し、それらを通じて質を保証していく取組を進めつつ、学士課程全体を通じた「学習成果」、目標を明確化するよう努力する必要がある。

これに関連して、規模の大きな大学については、学部・学科等の縦割りの教学経営が、幅広い学びの保証の妨げとなるきらいがあることも指摘される。教育課程をはじめ、「3つの方針」の企画・実施に当たって、いかにして縦割りの壁を破るかが課題となる。

また、個別大学の枠を超えて、教育課程の企画・実施において連携・協同することに

より、教育内容を一層豊富にする取組も期待される。

学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を

教育課程編成・実施の方針に基づき、学生を本気で学ばせること、単位制度を実質化させることは、「入難出易」と形容されてきた我が国の大学にとって、これまでも大きな課題であった。「大学全入」時代においては、教育課程の内容に止まらず、指導方法、成績評価の改善を併せて講じ、社会で通用する力を確実に身に付けさせることが、いよいよ重要となっている。その際、学生の視点を踏まえつつ、学習者本位の改革を進めていくことが必要である。

目的意識の希薄化、学習意欲の低下等、学生の多様化により、大学側の対応の困難性は増してきている。最終的には、「課題探求能力」という高等教育に相応しい高次の目標の達成に努める必要があるが、一方で、基礎的な読解力や文章表現力などを修得させることを避けては通れない。また、学生に目的意識を持たせ、学習意欲を喚起する観点から、地域や産業界との連携を深め、外部人材の積極的な参画を得たり、質の高い体験活動の機会を積極的に設けたりするなど、開かれた教育活動を推進することが有意義である。

成績評価についても、きめ細かな指導を行った上で、客観化・多面化に向けた様々な創意工夫を凝らしつつ、厳格な評価を行うことが強く要請される。

教職員の職能開発に向け、自主的・組織的な取組の展開を

各大学が「3つの方針」に基づいて組織的に教育活動を展開するためには、当該大学の教員が共通理解を形成し、具体的な教育実践に取り組んでいくことが求められる。また、教員が、多様化する学生に対して適切な教育指導を行うためには、教授法に関する不断の研究を行うことが一層強く要請される。教員の組織的な研修（ファカルティ・ディベロップメント（FD））の実施が、各大学に義務付けられることとなったが、これを契機として、各大学では、FDの在り方を主体的に見直すとともに、教員評価の在り方等を含め、教員の教育力向上に向けた取組を総合的に進めていくことが重要である。

また、教員と職員との協働関係を一層強化するため、職員の職能開発（スタッフ・ディベロップメント（SD））を推進して専門性の向上を図り、教育・経営など様々な面で、その積極的な参画を図っていくべきである。

（2）国による支援・取組～大学の自主性・自律性を尊重した多角的支援の飛躍的充実を～

将来像答申は、国の中心的な役割として、「高等教育の在るべき姿や方向性等の提示」、「制度的枠組みの設定・修正」、「質の保証システムの整備」、「高等教育機関・社会・学習者に対する各種の情報提供」、「財政支援」の5つを挙げている。これらは、いずれも重要であり、国は、政策目的に応じて適切な手段を選び、多角的に各大学を支援していくこととなる。その際、教育基本法の謳うとおり、大学の自主性・自律性を尊重していくことが求められる。

特に、先進諸外国と比較して、対GDP比等で見ると、我が国の大学に対する財政支援は手薄であると言わざるを得ない。ユニバーサル段階等を迎える中、積極的な投資無くしては、教育の質を維持することさえ困難となる。大学の自主性・自律性を尊重する観点からも、基盤的経費を確実に措置した上で、競争的資金を拡充し、財政支援全体の

強化を図っていくことを強く望みたい。一方、大学は、教育基本法等の改正を契機として、社会に対する説明責任を十分果たしていくことが求められるのであり、国としてそうした枠組みづくりを併せて進めていくことが望まれる。

我が国の「学士」の水準に関する枠組みづくり、「高等学校から大学へ、大学から社会へ」と連なる階梯の設計を

将来像答申の提言するとおり、ユニバーサル段階においては、大学が自らの選択によって機能別に分化していくこととなり、政策的にも、そうした取組を支援していくことが重要である。一方で、我が国の大学が授与する「学士」について、その在り方が無秩序であっては、知識・技能等の証明として、国内外で信頼され、通用するものとならない。「学習成果」重視の国際的な大学改革の潮流や社会の要請などを踏まえると、国としては、大学関係者と協同し、その主体性の下、学士課程教育の役割を改めて吟味し、我が国の「学士」の水準に関する枠組みづくりがなされるよう、適切な役割を果たしていくことが望ましい。

こうした枠組みは、分野横断的な水準の確保を目指すものであり、各大学における学位授与の方針の策定・見直しの指針となることが期待される。また、で述べる分野別の学位水準の確保に向けた学協会等の取組の基盤になるものとしても重要である。社会の発展に寄与する大学として、それに相応しい内容・水準とはどうあるべきか、それをどのように評価して説明責任を果たしていくのか等の基本的な課題について、分野を横断し、さらには各分野にわたり、十分な研究や検討を進めていくことが必要である。

今日、高等学校卒業者の過半数が大学へ進学し、労働市場において大学卒業者が新規採用者の中心になりつつある中、人生の新しい段階へと移行する若者をいかに支援していくかが、学士課程教育においても重要な課題となる。

一方で、「大学全入」時代を迎え、各大学の入学者選抜方法の在り方、高等学校での履修状況や評価の在り方が益々多様化してきている。そうした中、教育の質を保證する観点から、単に個別の学校の努力のみに委ねるのではなく、システムとして、高等学校・大学の接続の在り方を見直していくことが求められる。従来、主に過度の受験競争の緩和の観点から、入学者選抜の改善等が推進されてきたが、今後は、各学校段階で最低限必要な知識・技能等を身に付け、若者が人生の階梯を着実に歩いていく仕組みを再構築していくことが重要である。

学士課程教育の優れた実践に対する重点的な財政支援の拡充を

競争的な環境の中で、国公立大学の優れた教育の取組を重点的に支援するとともに、その成果を広く情報提供することにより、我が国全体としての大学改革を推進していくことを目的とするG P事業は、大学の多様な機能や社会のニーズ等に対応して、年々そのメニューを増やし、支援額も拡充してきている。代表的なプログラムである特色G P及び現代G Pだけでも毎年1,000件前後の応募があり、申請に至るまでの大学内での熱心な検討の過程などを通じ、各大学における大学改革、教育改革の進展に大きな成果をあげている。研究を重視しがちな大学教員に、教育の取組の大切さを認識させるなどの効果もあげている。

一方で、学士課程教育に対する社会からの期待はますます高度化、多様化しており、教育課程外の支援を含めて、その質の向上に努める大学に対する支援を、今後、より一層拡充することにより、大学教育改革の取組をさらに加速させていく必要がある。

その際、(1)で触れたように、明確化された「3つの方針」の下、次のような支援を行うなど、大学の多様性やニーズを踏まえた制度設計とする必要がある。

ア 「学習成果」の達成に向けた体系的な教育課程の編成、きめ細かな指導と厳格な成績評価等に取り組む大学への重点的な支援

イ 社会的な期待が大きい新たな教育モデルの開発などに積極的に取り組む大学への支援

ウ 思い切ったカリキュラム改革等に伴う人員や設備に対する支援

エ 全学的な取組から、学部・学科単位の取組まで、その取組規模に応じたきめの細かい支援

また、各大学の取組の成果を当該大学の教育の質の向上のみならず、我が国の大学全体の教育改革の進展や質の向上に、より効果的に反映させる必要がある。このため、これまでの国や各大学における積極的な情報提供に加えて、優れた取組の成果を各種の評価に反映させたり、設置基準の改正等により各大学が取り組むこととされた内容の実践状況を把握するなど、国による財政的な支援を、計画・実践・評価・改善のサイクルに組み込むことにより、大学教育改革の更なる加速を促す必要がある。

#### 大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築を

大学教育の質の向上に向け、本委員会は「競争」と「協同」との調和が重要であると考えている。個性や特色を明確にした各大学が、地域内の自主的な連携、協同により、得意分野の強化、集約化、適切な役割分担を進め、地域のニーズに応じた多様で豊富な教育を提供することが、新しい形態として期待される。その具体的な取組としては、例えば、教育・研究設備の共同利用化、共同プログラム（社会人向けを含む）の開発・実施、放送大学の授業番組の活用、大学教員・職員の研修（FD・SD）センターの共同運営、教育活動の相互評価などが考えられる。その際、時間的・地理的な制約を克服するため、情報通信技術（ICT）の積極的な活用が望まれる。

こうした連携、協同の取組を積極的に支援することは、地域における「知の拠点」としての存在感を一層大きなものとしていく観点から、極めて重要である。また、教員の教育力向上等に関する要請に応え、FDセンター等の機能を強化・拡充していく上でも、有効な取組である。大学の社会貢献機能を盛り込んだ教育基本法等の改正がなされた今日、このような支援は時宜を得たものと考えている。

各大学が授与する学士は、学生が専攻する専門分野に関し、一定水準の知識・技能等を証明する機能を持つものである。専門教育の中心を大学院教育に期待するとしても、現行の我が国の学士課程教育の在り方を考えるならば、各分野ごとに教育の質を維持・向上させる仕組みが必要となる。これまで、累次の答申等において、学協会や大学団体に対し、分野別のコア・カリキュラムの策定、FDプログラムの開発・実施、外部評価の推進に関する主体的な取組への期待が表明されてきた。また、大学団体からも、分野別のミニマム・リクワイアメントの設定を求める声がある。このことについては、一部の分野において、そうした取組が見られるものの、総じて取組が低調であると言わざるを得ない。

このため、今後、各分野の教育を振興する基盤づくりに向け、学協会や大学団体に対し、国として積極的な支援を行うことが必要である。最近では、細分化されていた協会の連合化の動きが進んできており、そうした基盤の素地もできつつある。学協会への働

きかけに際しては、国からの諮問等に応じて答申等を行う権能を持つ日本学術会議との連携について積極的に検討することが適当である。

また、職業教育分野においては、産業界の協力が欠かせない。関係省庁と連携を図り、産業界との「対話」の機会を設けるなど、積極的な働きかけを行うことも重要である。

### 第3章 改革の具体的な方策

#### 第1節 学位の授与、学修の評価

##### (国際的な動向)

これまでの諸答申において、大学教育あるいは学士課程教育において育成すべき資質・能力に関しては、種々の提言が行われてきた。特に、基本的な考え方としては、「課題探求能力」の育成を重視すべきこと、「21世紀型市民」の育成・充実を共通の目標として念頭に置くべきことなどが示されてきた。こうした基本的な考え方は妥当なものであるが、学士課程で学生が身に付ける「学習成果(ラーニング・アウトカム)」を具体化・明確化していこうとする動向に照らしてみると、未だ抽象的かつ曖昧であると言わざるを得ない。

今日、大学教育の改革をめぐっては、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に力点を置き、その「学習成果」の明確化を図っていこうという国際的な流れがある。その背景には、次のような点がある。

ア グローバルな知識基盤社会や学習社会において、学問の基本的な知識を獲得するだけでなく、知識の活用能力や創造性、生涯を通じて学び続ける基礎的な能力を培うことが重視されつつある。それらは、多様化・複雑化する課題(例えば、人口問題、資源エネルギー問題、地球環境問題など地球の持続可能性を脅かす課題)に直面している現代の社会を支え、よりよいものとしていく責任を果たす、自立した市民にとって不可欠な資質・能力となってきた。

イ 高等教育自体のグローバル化が進展し、学生や学位取得者の国際的な流動性が高まる中、知識・能力等の証明である学位の透明性、同等性が要請されるようになってきている。なお、労働の面でも流動化が進み、個人の学習や訓練の履歴、知識・能力等を証明するシステムが必要となりつつある。

ウ 企業の採用・人事の面において、コンピテンシー概念が導入され、産業界は、若年労働者を供給する中心的な役割を担うようになった大学(とりわけ学士課程)に対し、職業人としての基礎能力の育成を求めようようになってきている。

先進諸国では、人材開発を国家の競争力向上のための重要政策として位置づけ、その一環として、例えば、アメリカにおける連邦労働長官諮問委員会(SCANS)の報告(1992年)(ワークプレイス・ノウハウの提示)、イギリス教育・雇用省のナショナル・スキルズ・タスクフォースの調査報告(2000年)(スキルの定義と概念の提示)などの動きが見られる。

高等教育による「学習成果」については、イギリスの高等教育制度検討委員会(デアリング委員会)の報告(1997年)における勧告(獲得すべきスキルの提示)、オーストラリアにおける大学卒業時の知的能力の測定(グラデュエート・スキル・アセスメント)といった動きが見られる。アメリカでは、連邦教育長官諮問委員会の報告書に基づく行動計画が策定され(2006年)、連邦政府がアクレディテーション団体に対し、評価基準における「学習成果」の一層の重視を求めている。

国を超えた取組として、欧州では、国際競争力を備えた「欧州高等教育圏」の実現を目指し、域内各国の学位制度の標準化、学修内容を共通様式で示す「学位証書補足資料」(ディプロマ・サプリメント)の導入に向けた取組が進行中である。学士についても、一般的属性や各分野特有の属性に関する枠組みづくりが研究されている。域内では、イ

ギリスが先導的であり、高等教育質保証機構（QAA）が、大学関係者と協同して、学位の種類毎の「学習成果」を示した「高等教育資格枠組み」や、学士等の各分野別の学位水準基標（サブジェクト・ベンチマーク）を策定している。

こうした国レベルの枠組みの下、個別の大学や評価機関も、「学習成果」を重視した取組を進め、それぞれの機関の個性や特色を踏まえ、学位授与の方針等を具体化している。このような国家政策と個々の大学との一種の協調的な営為は、当該国の大学の国際展開や留学生獲得の面で寄与している面が少なくない。

（注）添付の「参考資料」参照

## （我が国の課題）

我が国の大学を取り巻く環境も、こうした先進諸外国と異なるものではない。しかし、「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのか」という国内外からの問いに対し、現在の我が国の大学は明確な答を示しえず、国もこれまで必ずしも積極的に関わろうとはしてこなかった。

個々の大学が掲げる人材養成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。かねて「入難出易」と評され、評価の厳格化が求められてきたが、実態はどうであろうか。進学率が上昇し続け、「大学全入」に至ろうとする時期を迎えているが、入学生の約8割が修業年限で卒業し、卒業までに退学する者は1割程度（見積り）に止まるといった状態が目立った変化はない。大学卒業生全体の学力が低下したという実証的な分析結果は無いものの、産業界のそうした印象、さらに言えば不信感を払拭できるような具体的な根拠を、大学も国も十分に持ち合わせているとは言えない。

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乖離、ミスマッチもかねて指摘されてきた。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、就職難の状況も背景として、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。

こうした中、国においては、基礎力の養成を求める産業界の意向を踏まえた政策的な対応も始まっている。例えば、厚生労働省は「若年者就職基礎能力」（平成18(2006)年）、経済産業省は「社会人基礎力」（平成18(2006)年）を提起している。これらは、必ずしも大卒者のみを念頭に置いたものではないが、産業界の期待・要請する能力、コンピテンシーを簡明に表現したものとして参考に値する。

しかし、大学は、自主性・自律性を備えた公共的な機関であり、また、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。より幅広く、学士課程教育は、自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民、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。このことを踏まえて、学士課程の「学習成果」の在り方を更に吟味することが求められる。



国の大学改革においては、大学設置の規制を緩和したり、機能別の分化を促進したりすることにより、個々の大学の個性化・特色化を積極的に進めてきた。その結果、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。

例えば、学位に付記する専攻分野の名称は年々多様化し、その種類は、現在、約580に達し、さらに約6割は専ら当該大学のみで用いられている名称となった。このように過度に細分化された状態が、真に学問の進展に即したもののなのか、学生の「学習成果」の在りようを適切に表現しているのか、能力の証明としての学位の国際通用性を阻害する恐れはないのか、懸念を持たざるを得ない。

また、最近の新設大学の中からは、資格試験予備校と内実が変わらない大学の実態が明らかとなり、認可の在り方に対する厳しい社会的な批判が生じたことも看過できない。単に認可要件を緩和して大学の新規参入を促進するのみでは、学位の水準の維持・向上に？がないという点を、教訓として十分に認識する必要がある。

以上のような国際的な動向や我が国の実情を踏まえてまとめると、今後、「学習成果」を重視する観点から、各大学では、学位授与の方針や人材養成の目的を明確化し、その実行と達成に向けて教育活動を展開していくことが必要となる。また、国として、そうした大学の取組を支援していくとともに、個別大学の取組を支える基盤として、分野を横断し、さらには各分野にわたり、学位の水準の具体的な枠組みづくりを促進していくことが極めて重要な課題となる。

#### <改革の方策>

このような課題意識に立って、改革の方策を次のとおり提言する。ここでは、取組の着手点として、分野別の議論に先立ち、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」について審議し、「学士力(仮称)」として掲げた。本委員会では、我が国の学士課程の多様な現実(アメリカのリベラル・アーツ型から医歯薬学教育等の職業教育まで)を踏まえる必要があるという認識に立って議論を行い、できる限り汎用性があるものを提示するよう努めた。すなわち、ここに掲げる「学習成果」については、どの分野を専攻するのか、将来像答申の掲げる諸機能のいずれに重点を置くのかを問わず、それぞれの大学、学部・学科において、自らの教育を通じて達成していくものとして受け止めていただきたいと考えている。

ただし、これは、個々の大学における学位授与の方針等の策定に向けた参考指針となることを意図したものであり、もとより、その適用を国が各大学に強制することを求める趣旨ではない。学士課程の「学習成果」について、一定の標準性が望まれるとしても、その実現や評価の手法は多様であるべきであり、各大学の自主性・自律性が尊重されなければならない。今後の審議では、将来的な大括りの分野ごとの「学習成果」の在り方の検討を念頭に置きつつ、まずは、学士課程全体を通じた「学習成果」の在り方に関して、大学関係者のみならず、各方面の意見を幅広く聴きながら、引き続き検討を深めていきたいと考えている。

学士課程教育については、諸答申において、教養教育と専門基礎教育とを中心とするという考え方が謳われ、教育基本法の新たな条文では、「高い教養と専門的能力を培う」(第7条)旨、大学の基本的な役割として規定されている。こうしたことを踏まえ、学士課程教育で身に付けるべき「教養」とは何かという論点も無視できない。「教養」の

意味・内容をめぐっては、多年にわたって様々な議論のあるところであるが、今回は、「学習成果」という観点から、参考指針について記述している。これらは、「教養」を身に付けた市民として少なくとも行動できる能力として位置づけることができる。

もとより、「教養」は、文化的・哲学的な色合いを帯びた概念であり、コンピテンシー等の考え方のみでは語り尽くせないものである。過去の答申が、教養教育の在り方について、「自らが今どのような地点に立っているかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動する力を持つこと」と端的に説明しているように、自省や省察といった営みは「教養」と不可欠な関係にある。

このような点を踏まえ、どのように「教養」の内容を具体的に考え、教育活動を展開していくかは、各大学の設置の趣旨・理念、建学の精神などに基づき、当該大学が主体的に判断していくこととなる。いずれにせよ、今回の提言は、参考指針として掲げた能力の枠内に「教養」を押し込めようとするものではなく、より高次の目標を追求しようとする多様な考え方を尊重する立場に立っている。外部から与えられる「学習成果」に止まらず、目指す「学習成果」を自ら設定し、必要な行動ができる人材を育てることができるならば、それが理想であるということもできよう。

#### 【大学の取組】

大学全体や学部・学科等の人材養成の目的、学位授与の方針を定め、それを学内外に対して積極的に公開する。

（その際、それらが抽象的な記述に止まらず、「学習成果」を重視する観点から、具体的で明確なものとなるように努める。）

学位授与の方針の策定に当たって、P D C Aサイクルが稼動するようにする。

（学内の共通理解を確立すること、実践の段階に応じて目標を具体化すること、客観的に測定可能な指標によって予め目標設定しておくこと等に留意する。）

学位授与の方針等に即して、学生の学習到達度を的確に把握・測定し、卒業認定を行う組織的な体制を整える。

（各大学の個性や特色、専門分野の特質に応じて、客観性・標準性を備えた学内試験の実施や外部試験の結果の活用についても検討し、適切に対応する。）

大学の実情に応じて、相互に学位授与の方針の策定・実施に関与する仕組みについて検討する。

（例えば、大学間連携を实践する場合、その取組の一環として検討する。）

学位に付記する専攻分野の名称については、学問の動向や国際通用性に配慮して適切に定める。

（類例がなく定着していない名称は避けるよう努める。仮にそれを用いる場合、依拠・関連する既存の学問領域との関係について説明責任を果たすようにする。）

## 【国による支援・取組】

国として、学士課程で育成する「21世紀型市民」の内容（日本の大学が授与する「学士」が保証する能力の内容）に関する参考指針を示すことにより、各大学における学位授与の方針等の策定や分野別の質保証枠組みづくりを促進・支援する。

各専攻分野を通じて培う「学士力（仮称）」

～ 学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針～

### 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  
自然や社会的現象について、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  
多様な情報を適正に判断し、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

将来的な分野別評価の実施を視野に入れて、大学間の連携、学協会等を積極的に支援し、分野別の質保証の枠組みづくりを促進する。

例えば、「学習成果」や到達目標の設定、コア・カリキュラムの策定、モデル教材やFDプログラムの研究開発などを促進する。併せて、海外の先導的な事例に関する情報収集を行い、その成果を広く提供していく。

「学習成果」の測定・把握、「学習成果」を重視した大学評価の在り方などについて、調査研究を行う。

諸外国の先進事例を調査する。また、国として直接、あるいは、大学間の連携強化に向けた取組の支援を通じ、学生の生活実態や価値観、学習状況に関する実証的なデータを整備する。

学位に付記する専攻名称の在り方について、一定のルール化を検討するとともに、学問の動向や国際通用性に照らしたチェックがなされるようにする。

ルール化の検討に当たっては、学協会等との連携協力を図る。また、英名表記の国際通用性の確保に留意する。学部等の設置審査や評価に際しては、唯一単独の名称を用いる場合、関連する学問領域との関係について十分な説明を求め、必要に応じ、見直しを含め適切な対応を促す。

産学間の相互理解を深め、連携を強化するため、関係者の対話の機会を設ける。

そうした機会などを通じ、産業界のニーズを学士課程教育の改善に向けて適切に反映するとともに、大学の実情に関する産業界の理解の増進を図り、必要な支援や協力（例えば、企業の採用活動の早期化等の是正、職業教育分野の「学習成果」等の共同研究など）を要請する。

## 第2節 教育内容・方法等

### (1) 教育課程の編成・実施

#### (教育課程の体系性)

教育課程編成・実施の方針は、学位授与の方針、人材養成の目的等の実現を図る観点から、それらと整合性・一貫性を持ったものであることが求められる。また、教育課程は体系性を持ったものであることが、法制上でも要請されている。各大学は、個性・特色ある方針に基づいて、基礎教育や共通教育、専門基礎教育、専門教育などの適切な区分を設けて、教育課程を編成・実施することが期待されている。「21世紀型市民」としての「学習成果」や「教養」は、これら特定の区分の科目のみではなく、課外活動を含め、あらゆる教育活動の中で、修業年限全体を通じて達成し、培うものとして考えていく必要がある。

しかし、かねて我が国の学士課程の教育課程については、科目内容・配列に関して個々の教員の意向が優先され、必ずしも学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていない、あるいは、組織的にどのような「学習成果」を目指していくかが不明確である等の課題が指摘されてきた。個々の科目についても、どのような目標、内容・水準であるのかが判然としないなど、単位の互換性や通用性の面でも、支障が生じかねない状態にある。これらの課題は、今日なお解決されていない。

専門教育については、大学院教育の役割の比重が大きくなり、学士課程教育では、完成教育というよりも、専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されるようになってきている。このため、教育課程に求められる体系性に関しても、学問的な知識の体系性（ディシプリン）という観点からのみ考えることは適当ではない。むしろ、当該大学の人材養成の目的等に即して、いかにすれば、専攻分野の学習を通して、学生が「学習成果」を獲得できるかという観点に立って、教育課程の体系性の在り方を考えていくことが一層大切となる。

#### (大綱化以降の教育課程の変化)

大学設置基準の大綱化以降、科目区分、必修教科などの見直しが急速に進められた。また、学部・学科等の組織の改組が活発に行われ、学位の専攻分野の名称と同様、多様で新奇な名称の学部・学科（いわゆる「四文字学部」、「六文字学部」）等が登場するようになった。こうした組織改編等の中では、現代的な課題に即した学際的な取組を目指した動きが目立つようになっている。

文部科学省の調査によれば、直近の過去4年間に限っても、約8割の大学がカリキュラム改革を実施している。また、最近10年程度の間、実施率が大きく伸びた科目・内容として、例えば、情報教育科目、文書作成の訓練、ボランティア活動、インターンシップ、大学外の教育施設等における学修の単位認定などがある。カリキュラム改革の進展により、多様な科目が開設され、総じて学生の選択幅が広がってきたことが伺える。

また、様々な調査研究の結果によれば、分野による相違はあるが、大綱化以降、全般的に以下のような傾向が見られる。

- ア 教育課程全体の中で専門教育の比重が増していること（基礎教育や共通教育については、履修単位の減少、専門基礎教育の組み込みなど。専門職業との結びつきの強い学部（例：医療、家政、芸術系など）において、専門教育の早期化や高度化が生じている一方、高学年向けの共通教育や基礎教育は余り普及していない。）
- イ 共通教育や基礎教育において、外国語能力や情報活用能力など、スキルの訓練に関する教育の比重が大きくなっていること
- ウ 初年次教育や補習教育、資格取得支援、就職支援、インターンシップなどが様々なかたちで教育課程内外に位置づけられる例が増えつつあること
- エ 学際的な教育活動について、その前提となるべき関連する学問の知識体系（ディシプリン）に関する基礎教育が必ずしも十分になされていないこと
- オ 人文系、社会系などの学部（他学部と比べて基礎教育や自由選択の比重が高い）では、専門教育の学際化が進んでいること

これらは、学生が専門教育志向や資格取得志向などを強めている中で、学生の変化や社会的ニーズに柔軟に応えようとする大学の努力の反映と見ることができる。しかし、そうした努力が、学士課程教育の本来の姿を実現し、教育水準を維持・向上させることに寄与しているとは言い切れない。

例えば、学生のニーズの背景には、企業全般が学卒者に「即戦力」を求めているという「誤解」により、学生が就職への有利性を過度に意識しているという面もある。その結果、学生確保に向けた大学間の競争が活発化する中、就職支援の教育活動について、学士課程教育（あるいはその正規の教育課程）の一部として位置付けることが相応しい内容・水準であるのか、責任ある実施体制と言い得るのか、疑問の生ずる事例も見受けられる。

学生の学習の幅広さという観点からはどうであろうか。一見、開設科目の種類・内容が多様であったとしても、それらが学位授与の方針や教育課程編成・実施の方針と遊離することなく、学生の体系的な履修を可能とするものになっていなければ、学士課程教育が求める本来の幅広い学びを保証するカリキュラムであるとは言えない。すなわち、沢山の科目の中から場当たりの取りたい科目を取れるようにするだけであったり、中核となる科目の位置づけが曖昧であったりするならば、学生の学びは狭く偏り、あるいは散漫になるなどして深まらず、所期の「学習成果」は達成されない。「21世紀型市民」としての「学習成果」に照らしても、それらが、体系性を持った幅広い学びを経てはじめて達成されるものであることは明らかである。各大学においては、学位授与の方針等の確立と同時に、幅広い学びを保証する教育課程の編成が重要である。

また、学生の所属先については、多くの学生が、入学時に学科等への所属を決定されている。共通教育や基礎教育の後退傾向や専門教育の早期化の動き、さらに第3節で触れる入学者選抜の在り方も相まって、早期から学生の学びの幅を狭めてしまうことが懸念される。ユニバーサル段階及び「大学全入」時代において、自己決定力の未熟な学生も目立つようになる中、入学してから時間のゆとりを持って専門分野を選択できる（Late Specialization）あるいは柔軟に変更できるような仕組みづくりも課題となる。

なお、大学設置基準の大綱化以降、国立大学を中心に、基礎教育や共通教育の担い手であった教養部が改組され、多くが廃止されるなどの組織改革が進められた。これらの改革は、旧教養部等の教員に限らず、多くの教員が基礎教育や共通教育に携わることを

目指すものであったが、現実には、個々の教員は、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないといった課題が残っている。各大学の実情に応じて、基礎教育や共通教育の望ましい実施・責任体制について、改めて真剣に議論する必要がある。

#### <改革の方策>

##### 【大学の取組】

明確化した「学習成果」や人材養成の目的の達成に向け、順次性のある体系的な教育課程を編成する（教育課程の体系化・構造化）。

「教養教育」や「専門教育」などの科目区分に拘るのでなく、一貫した「学士課程教育」として組織的に取り組む。専攻分野の学習を通して、学生が「学習成果」を獲得できるかという観点に立って、教育課程の体系化を図る。その際、例えば、科目コード（履修年次等に応じて付記）による履修要件の設定や科目選択の幅の制限等も検討する。

学生の「幅広い学び」を保証するための、意図的・組織的な取組を行う。

例えば、多様な学問分野の俯瞰を可能とする教育課程の工夫や、主専攻・副専攻制の導入などを積極的に推進する。また、入学時から学生が学科に配置され、専ら細分化された専門教育を受けるような仕組みについては、当該大学の実情に応じて見直しを検討する（例えば、学部・学科間の移動の弾力化、学部・学科の在り方の見直しなど）。

英語等の外国語教育においては、バランスのとれたコミュニケーション能力の育成を重視するとともに、専門教育との関連付けに留意する。

「読む・書く・聞く・話す」の四技能のバランスに留意し、例えば、ライティングセンターなどにより、学習支援を行う。「専門を学ぶための英語(EAP (English for Academic Purposes))」という観点に立って教育活動を展開する。TOEFLやTOEICなどの結果に基づいて単位認定を行う場合、大学教育に相応しい水準か、単位数が適当か等について吟味する。

キャリア教育は、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置づける。

豊かな人間形成と人生設計に資するものであり、単に卒業時点の就職を目指すものではないことに留意する。アウトソーシングに偏ることなく、教員が参画して学生のキャリア形成支援にあたる。大学が責任を持って関与するインターンシップと、単なるアルバイトとは峻別する（後者を単位認定することは行わない）。

一方的に知識・技能を教え込むのではなく、豊かな人間性や課題探求能力等の育成に配慮した教育課程を編成・実施する。

例えば、資格取得に係る教育を行う場合であっても、バランスのとれた教育活動を行う。教育課程内の活動と併せて、学生の自主的な活動等の充実に向けた支援に努める。

共通教育や基礎教育の重要性について教員間の共通理解を確立し、教育活動への積極的な参画を促す。また、これらの教育における努力や業績を適切に評価する。

（その際、共通教育や基礎教育の目的達成を、特定の科目のみに任せてしまうことはしない（例えば、アカデミック・ライティング等は、基礎教育科目等だけでなく、専門科目の学習を通じて実践的な訓練を行うことが望ましい））

地域の実情に応じて、大学間連携を強化し、学生に対する教育内容を豊富化する。

（例えば、共同プログラムの開発、単位互換などを進める。その際、基礎教育や共通教育の充実の観点から、放送大学との単位互換も検討する。）

### 【国による支援・取組】

個性や特色のある教育課程に関する優れた実践に対し、積極的に支援するとともに、そのための体制を整備する。

（例えば、目指すべき「学習成果」を明確化し、順次性のある体系的な教育課程を実施する取組や、「幅広い学び」を保証するための意図的・組織的な取組などを支援する。）

大学間の連携、学協会等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分野別のコア・カリキュラムを作成する等の取組を促進する。

大学間の連携強化に向けた取組を支援し、共同プログラムの開発、単位互換などを促進する。

産学間の対話の機会を設け、インターンシップの推進に向けた理解の増進などの環境整備を進める。

## （２）教育方法

### （単位制度の実質化）

我が国の大学教育のシステムは、アメリカなどの諸外国と同様、単位制度をとっており、これを的確に運用することが、教育の質の維持、国際通用性の確保の観点から不可欠である。従来単位制度を採っていなかった欧州においても、「欧州高等教育圏」の実現を目指す一環として、その導入に踏み切っており、単位制度の考え方は一種の国際標準となってきた。

我が国の単位制度は、45時間相当の学修量をもって1単位と定めており、それが実質を伴うものでなければならない。しかし、学生の学習時間を見ると、内閣府の調査（平成12（2000）年度）では、学外の勉強を「ほとんどしていない」者が約半数、総務省の調査（平成13（2001）年度）では、学内外を通じた学習時間は一日平均3時間足らずであり、国際比較の研究でも、我が国の大学生の学習時間の短さは顕著である。こうした実態は、必ずしも制度の趣旨を踏まえたものとなっているとは言えない。



学生の学習時間は、「学習成果」の達成度にも密接に関連してくるものと推認される。「学習成果」を直接測定したものではないが、学生の主観的評価によれば、数理的な処理能力や外国語能力などに関しては、入学時点から低下したという回答が多い。学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるためには、単位制度の実質化に努めることが強く求められる。

単位制度の実質化の必要性は、これまでも指摘され、改善策が提言されてきた。シラバス、セメスター制、キャップ制、GPAなどの諸手法は、いずれもその狙いにより導入が図られてきた。文部科学省の調査結果（平成17(2005)年度）では、各大学において相当に普及し、例えばシラバスは、既に全大学で取り入れられている。けれども、学習時間の実情からすれば、これらの取組は奏功しているとは言えない。

一つの原因としては、単位制度を実質化するための諸手法について、それらが単体で機能するものでなく、相互に連携させることが必要だという点が認識されていないということがある。また、個々の手法について、単位制度の実質化との関わりが十分に理解されていない可能性もある。例えば、シラバスについては、「準備学習等についての具体的な指示」を盛り込んでいる大学は約半数に止まっている。

このような状況を踏まえ、各大学では、学習時間などの実態把握を行った上で、その結果を教育内容・方法の改善に生かしていくことが必要である。また、教育課程の体系化を進めた上で、きめ細かな履修指導と学習支援を行っていくことも併せて求められる。「大学全入」時代を迎え、学習意欲や目的意識の希薄な学生が一層増加することも想定され、そうした備えは急務である。

#### （「大学全入」時代の学生への対応）

「学習成果」を重視する大学教育の改革については、「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」に力点が置かれる。このことは、教育内容に勝るとも劣らず、教育方法の改善が重要であることを示唆する。入学する学生の変容については、第3節で触れることになるが、学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのようなインパクトを与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題である。具体的には、学生の主体的な参画を促す授業方法となっているか、授業以外の様々な学習支援体制が整備されているか、学内に止まらず、積極的に体験活動を取り入れているか等について、改めて点検・見直しが必要となる。

また、少人数指導の推進も重要な課題であり、教員と学生数の比率（ST比）が様々な大学ランキングの指標とされていることから伺えるように、教育の質を規定する一つの重要な要素である。ただし、こうした少人数指導の有無のみで教育方法の望ましい在り方を考えることは適当ではない。国際競争力を有するアメリカの大学については、大規模な講義であっても、ティーチング・アシスタント（TA）などの多数のスタッフが教員の教授活動を組織的に支援するとともに、施設・設備の面で情報通信技術（ICT）等が積極的に活用されているなど、双方向性を確保するための様々な工夫が凝らされている。

こうした教育方法の改善のため、アメリカの大学は積極的に投資しており、OECDの国際比較統計によれば、学生一人当たり教育費は顕著に増大してきている（5年間で約1.2倍）。一方の我が国については、学生一人当たり教育費は微減傾向にあり、金

額にしてアメリカの半分程度という状態に甘んじている。国際比較の難しさを勘案したとしても、こうした格差は歴然としている。大学の国際競争力の強化を政策目標に掲げるのであれば、教育方法の改善に向け、施設・設備の面を含めた十分な環境整備が欠かせない。

なお、大衆化した学士課程教育を担う大学について、「教育」及び「研究」を活動の両輪とする大学制度の理念との関連性をどう考えるべきであろうか。この問題は、望ましい教育方法の在り方と不可分の関係にあるものと考えられる。

「21世紀型市民」に相応しい「学習成果」は、課題探求や問題解決等の諸能力を中核とするものである。学生がそれらを達成できるようにするためには、単に既存の知識を一方向的に伝達するのみではなく、討論などを含む双方向型の授業を行うこと、学生自らが「研究」に準ずる能動的な学びの営みに参画する機会や場を設けていくことが不可欠となる。「研究」という営みを理解し、実践する教員が、学生の実情を踏まえつつ、「研究」の成果に基づき、自らの知識を統合して「教育」に当たるということが改めて大切な意義を有するのである。換言すれば、「教育」と「研究」との相乗効果が発揮されるような教育内容・方法を追求し、模索することが、ユニバーサル段階の大学にとって一層重要となってきたと考えている。

#### <改革の方策>

##### 【大学の取組】

自己点検・評価活動の一環として学習時間等の実態把握を行い、単位制度の実質化の観点から、教育方法の点検・見直しを行い、質の向上を図る。

卒業要件単位数、各科目の単位数配当、履修指導と学習支援の在り方などの点検・見直しを行う。諸手法（シラバス、セメスター制、キャップ制、GPAなど）を相互に連携させて運用する。点検・評価のための目安として、具体的な学習時間を設定することも検討する。

各科目の授業計画に関しては、学部・学科等の目指す「学習成果」を踏まえて適切に定め、学生等に対して明確に示す。

シラバスに関しては、国際的に通用するものとなるよう、以下の点に留意する。

- ・ 各科目の到達目標や学生の学修内容を明確に記述すること
- ・ 準備学習の内容を具体的に指示すること
- ・ 成績評価の方法・基準を明示すること
- ・ シラバスの実態が、授業内容の概要を総覧する資料（コース・カタログ）と同等のものに止まらないようにすること

各科目の授業時間内及び事前・事後の充実の観点から、各セメスターで履修する科目の数・種類が過多とならないようにする。

例えば、細分化された2単位科目（週1回開講）を多数履修するような在り方を見直し、教育効果の観点から適切と判断する場合、3単位又は4単位科目（間に休憩を入れた2コマ続きの授業又は週複数回開講する授業）を標準形態とする。科目登録等に際し、各学生の実情に応じ

て登録の適否等に関する履修指導を積極的に行うよう努める。それらの種々の取組と併せて、  
キャップ制の導入や受講科目数に対応した柔軟な授業料システムについて検討する。

学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにすると共に、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる。

学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBL（Problem/Project Based Learning）などを取り入れる。大学の実情に応じ、社会奉仕体験活動、サービス・ラーニング、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施する。学外の体験活動についても、教育の質を確保するよう、大学の責任の下で実施する。

TAを積極的に活用して、双方向型の学習や少人数指導を推進する。

授業における指導（例えば、ディスカッション、討論など）への参画、授業外の学習支援など、TAの役割を一層拡大する。優秀な学部学生をTAとして活用することも検討する。

情報通信技術（ICT）を積極的に取り入れて教育方法の改善を図る。

例えば、以下のような取組について検討する。

- ・ VOD（Video on Demand）システム等、eラーニングの活用による遠隔教育
- ・ LMS（Learning Management System）を利用した事前・事後学習の推進
- ・ ブレンディッド型学習（教室の講義とeラーニングによる自習の組み合わせ、講義とweb上でのグループワークの組み合わせなど）の導入
- ・ クリッカー技術（リモコンによる学生応答システム）による双方向型授業の展開

## 【国による支援・取組】

少人数指導の推進や情報通信技術（ICT）の活用などに必要な施設・設備の整備を含め、教育方法の改善に向けた優れた実践を支援する。

学生に対して特にインパクトを与える体験活動として、諸外国の大学との間の短期留学の派遣・受入れを積極的に推進する。また、これらを促すため短期留学生向けも含めた宿舍等の住環境・生活環境の整備を支援する。

TAの訓練等の取組を支援するとともに、各分野でのTAのより積極的な活用に向け、各大学に対して環境整備（例：業務の明確化、適正な待遇、学内でのTAの評価・統括システム等）を促す。

大学間の連携、学協会等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分野別のモデル教材を作成する等の取組を促進する。

教育方法の革新に向け、基礎的な調査研究や実践事例の情報収集・提供、学協会等の取組の連絡調整等を行うナショナルセンターを創設する可能性を検討する。

### (3) 成績評価

第1節で述べたとおり、我が国の学士課程教育をめぐっては、「出口管理」の強化、卒業認定などの評価の厳格化が大きな課題となっている。このことは、単に卒業時点だけの問題ではなく、入学してからの教育指導の過程全体を通じて、学生の成長という観点から考えなければならない重要な課題である。これまで、文部科学省は、教育方法の面で、単位制の実質化を目指した様々な取組を推進してきたが、それと同時に、成績評価基準の明示、アメリカで一般的に普及しているGPA（Grade Point Average）などの客観的な仕組みの導入なども各大学に促してきた。

しかし、修業年限での卒業率や中退率などの指標で見ると、我が国の大学の成績評価が厳格化してきているとは言えない。中退者の少なさは国際比較でも顕著であり、そのこと自体は、否定的評価を直ちに下すべきではないが、適正な評価が行われていない可能性も示唆している。GPAは、35%の大学で導入されているが、その運用方法の内訳を見ると、奨学金や授業料免除対象者の選定や個別の学習指導に活用される場合が多い一方で、「進級や卒業判定の基準」(27%)、「退学勧告の基準」(18%)といった踏み込んだ活用は少数に止まっている(平成17(2005)年度)。

教育内容・方法と同様、評価についても、我が国の大学においては、個々の教員の裁量に依存し、組織的な取組が弱いと指摘されてきた。「大学全入」時代の学生の変容に際し、学生確保という経営上の要請も相まって、従来の上では、なし崩し的に安易な成績評価が広がってしまう恐れがある。

このため、教員間の共通理解の下、各授業科目の到達目標や成績評価基準を明確化するとともに、GPAをはじめとする客観的な評価システムを導入し、組織的に学修の評価に当たっていくことが強く求められる。その際、GPAの導入・運用に当たっては、国際的に認知されているGPAの一般的な在り方に十分留意すべきである。また、成績評価の結果については、基準に準拠した適正な評価がなされているか等について、組織的なチェックが働くような仕組みが必要となる。

客観的な評価を推進する際、資格や検定といった外部試験などを活用することも考えられる。ただし、その際、大学自身の学位授与や教育課程編成・実施の方針との整合性を十分に考慮することが求められる。また、客観的な評価という場合、特定の時点で実施するペーパーテストによる方法のみを想起するとすれば、必ずしも当を得たものではない(先進諸国でも、標準的なテストによって大学生一般の「学習成果」を測定することの可否、妥当性に関しては結論を見ておらず、十分な研究を要する課題となっている)。第1節で示した「21世紀型市民」としての「学習成果」の達成度を評価しようとするならば、多面的できめ細かな評価方法を取り入れることが望まれる。

現代の社会は、個人が生涯にわたって学習し、複数の職業や組織で働き、活動する流動性の高い社会である。個人の能力を評価する方法として、ポートフォリオが重視される時代といえることができる。学士課程における評価に当たっても、多様な学習活動の成果を評価する観点から、学習ポートフォリオの手法を積極的に取り入れていくことは有意義である。PDP（Personal Development Planning）など、学生の学習履歴などの記録と自己管理のためのシステムを開発することは、「学習成果」を重視した評価を進めるための条件整備として、重要となる。

なお、成績評価の厳格化や「出口管理」の強化は、単に学生を振り落とすことを目的とするものではない。GPAに関して、学生に対するきめ細かな履修指導や学習支援の実施、評価機会の複数化と一体的に運用し、効果的に「学習成果」を達成することを促す点に意義がある。また、教育システムの在り方として、必要な時に再挑戦をすることができる柔軟な仕組みづくりが併せて望まれる。成績評価の厳格化や「出口管理」の強化については、こうした学生の利益を増進するという配慮も忘れてはならない。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

教員間の共通理解の下、成績評価基準を策定し、その明示について徹底する。

成績評価の結果については、基準に準拠した適正な評価がなされているか等について、組織的な事後チェックを行う。

GPA等の客観的な基準を学内で共有し、教育の質保証に向けて厳格に適用する。

GPAを導入・実施する場合は、以下の点に留意する。

- ・ 国際的にGPAとして通用する仕組みとする（例えば、グレードの設定を標準的な在り方に揃える、不可となった科目も平均点に算入する、留年や退学の勧告等の基準とするなど）
- ・ アドバイザー制を導入するなど、きめ細かな履修指導や学習支援を併せて行う。
- ・ 教員間で、成績評価結果の分布などに関する情報を共有し、これに基づくファカルティ・ディベロップメント（FD）を実施し、その後の改善に生かす。
- ・ その他単位制度の実質化に向けた諸方策を総合的に講じる。

「学習成果」を学生自らが管理・点検するとともに、大学としてこれを多面的に評価する手法として、学習ポートフォリオを導入・活用することを検討する。

各大学の実情に応じ、在学中の「学習成果」を証明する機会を設け、その集大成を評価する取組を進める。

例えば、卒業論文やゼミ論文などの工夫改善や新規導入を実施したり、学部・学科別の、あるいは全学的な卒業認定試験を実施したりすることを検討、研究する。

国際性を特色とする大学においては、外国語コミュニケーション能力の評価を厳格に行う。

例えば、卒業や進級の要件として、EAPの観点に留意しつつ客観的な到達目標を独自に設定したり、TOEFLやTOEICなどの検定の結果を活用したりする。

### 【国による支援・取組】

徹底した「出口管理」、成績評価の厳格化について先導的に取り組んでいる大学

に対して支援を行う。

（そうした支援を通じ、例えば、当該大学において、成績優秀な学生に対する経済的支援（授業料減免や奨学金の返還免除など）を行うことや、学習ポートフォリオなどのシステム開発を行うことなどを併せて促進する。）

成績評価の在り方に関して、対外的な信頼を確保する上で、最低限共通化すべき事柄は何かを検討し、適切な対応をとる。

（例えば、G P Aの標準的な在り方、成績証明書の基本的要件などについて検討する。）

大学間の連携、学協会等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分野別の「学習成果」や到達目標の設定などの取組を促進する。

大学間の連携強化に向けた取組の支援を通じ、成績評価等の在り方について、外部評価や相互評価の取組を促進する。

### 第3節 高等学校との接続

#### (1) 入学者選抜

##### (「大学全入」と入学者選抜の状況)

少子化と大学の入学者定員の拡大が進行することに伴い、大学・短期大学の志願者の殆どが入学できる状態になってきている。このことを形容する「大学全入」という言葉は、大学進学供需関係の変化を象徴している。入学をめぐる激しい競争が行われる選抜性の高い大学が一部に存在する一方で、私立大学の約4割(平成19(2007)年度)は入学定員を充足できず、また、合格率が90%以上という、殆ど「全入」に近い大学も100校余りに至っている。このように、大学の入学者確保をめぐる状況は、大学間で二極化する様相を示しつつも、総じて大学への入学が容易となってきている。

これまでの大学入試は、高等学校での「学習成果」や、大学で教育を受けるために必要な学力水準を評価・判定するものというよりは、入学者を選抜することが中心的な機能であった。過度の受験競争は、知識の詰め込みを助長するものであり、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」を育むことを妨げるおそれがあるという問題がある一方、大学進学をめぐる競争が、入学者全体の学力水準を維持・向上させ、高等学校教育の質の保証や高等教育の「入口」の質を保証する機能を一定程度果たしてきたことは否定できない。しかし、「大学全入」時代においては、多くの大学について、大学入試の選抜機能が低下し、入学者の学力水準が十分に担保されない状態となりつつある。これは、我が国の大学制度が成立して以来、初めて生ずる状況であり、入学者選抜の在り方の見直しを避けては、学士課程教育の質の維持・向上は期しえない。

##### (選抜方法の多様化の経緯と現況)

従来、入学者選抜については、中央教育審議会として、過度の受験競争を緩和する観点から、選抜方法の多様化や評価尺度の多元化、受験機会の複数化などについて提言を行ってきた。これを受け、各大学においては、学力検査だけでなく、面接、小論文、リスニングテストを実施したり、推薦入試、帰国子女や社会人、専門高校・総合学科卒業生を対象とした特別選抜を採用したりするなど、多年にわたって様々な取組を進めてきた。

一方、文系志望、理系志望がそれぞれ理系科目、文系科目を十分学ぼうとせず、学習の幅が狭く、偏ってしまう懸念が指摘されている。こうした観点から、できるだけ募集単位を大きくくり化することが望まれるが、これは、学部・学科の縦割りの壁をどのように打破していくか等、学士課程教育の改革と連動して実現される課題である。

受験競争をめぐる現状認識に関して、平成12(2000)年度の大学審議会答申「大学入試の改善について」では、「18歳人口の減少や推薦入学の増加等により、相当数の者にとって大学入試が過度の競争ではなくなりつつある中で、高等学校教育と大学教育との円滑な接続をどう図っていくかが重要な課題」という認識を示している。また、選抜方法の多様化等の基本的な考え方は維持しつつ、受験教科・科目数に関しては、従来できるだけ少なくしていくべきという姿勢であったが、この答申では、「入学後の教育との関連を十分に踏まえた上で設定することが必要であり、各大学の教育に必要なものを課すことは当然」と認識が変化している。また、同答申は、「まず大学は、それぞれが特色

ある教育理念等を確立することが必要であり、それに応じた入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）を明確にし、対外的に明示する」ことを強く要請している。

このように、様々な社会環境の変化に応じて、入学者選抜の改善策が示されてきたが、基本的には、選抜方法の多様化等を推進する方向で取組が進められている。その結果、推薦入試やアドミッション・オフィス入試（いわゆるAO入試。詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせて行うもの。）が必ずしも学力検査を課さない形態で普及・拡大し、学力検査を伴う「一般選抜」の割合は58%（平成18(2006)年度(大学)）へと大きく低下した。「大学全入」時代が到来する中、このような状況に対しては、推薦入試やAO入試における外形的・客観的な基準が乏しく、事実上「学力不問」となる等、本来の趣旨と異なった運用がされているのではないか等の懸念も示されている。

また、入学者受入れ方針の策定については、多くの大学で普及してきているが、その中身は抽象的なものに止まっており、高校生に対して習得を求める内容・水準を具体的に示すものとはなっていない。

さらに、AO入試や推薦入試などの選抜方法の多様化が進むにつれて、高校生等にとって入試方法が分かりにくくなっていること、入試に携わる大学の教員にとって負担が重くなってきていること等の問題も挙げられている。

入学者確保をめぐる大学の状況が二極化しつつある中、これまでの選抜方法の多様化等の在り方について、国及び各大学は成果と課題を十分に検証すべき時期を迎えている。

我が国の入学者選抜のシステムは、大学入試センター試験と個別大学入試の組み合わせで行われている。大学入試センター試験は、アラカルト方式を取り入れ、利用大学数は着実に増加して現在は755大学（平成19(2007)年1月実施（大学・短期大学））が利用するに至っている。利用大学は、大学入試センター試験によって、高等学校レベルの「学習成果」を客観的に把握するとともに、当該大学の個性・特色に応じた選抜方法の工夫を行ってきている。大学入試センター試験は、我が国全体として、選抜方法の多様化を推進する上で、大きな貢献をしてきたと言える。

こうした積極的な評価の上に立ちつつ、様々な環境変化を踏まえ、改めて大学入試センター試験と個別大学入試との関係の在り方について考えていくことが望まれる。

今日、「大学全入」時代を迎え、教育の質を保証する観点から、単に個別の学校の努力のみに委ねるのではなく、システムとして高等学校と大学との接続の在り方を見直すことが重要である。受験生、大学の双方が多様化する中で、学士課程教育の質の維持・向上の前提として、学校間の円滑な接続を実現し、両者の希望のマッチングを図るため、高等学校の「出口管理」や大学の入学者選抜のシステムを改善することが求められている。そして、それぞれの学校段階において、一人一人の生徒や学生に対し、「学習成果」に関わるマイルストーン（里程標）を示し、教育の質を保証する新たな仕組みを構築していくことが望まれる。

（特定の大学をめぐる過度の競争など）

全体から見れば少数であるが、社会的な影響力という面で、選抜性の強い特定の大学をめぐる受験競争の問題は看過できない。大学進学を念頭に置いて行われる中学校受験等をめぐり、競争の低年齢化や裾野の広がりが生じていることも、知・徳・体のバランスのとれた発達や、教育の機会均等といった観点から懸念される。大学全体として見れ



ば、選抜方法の多様化等は相当に進んでいるが、これら特定の大学については、必ずしも多様化が十分に進んでいるとは言えない。

ただし、受験競争をめぐることは、社会全体の価値観による面が少なくなく、大学入試だけで解決を図ろうとすることは適当ではない。また、有力な大学への進学をめぐる競争は諸外国でも見られ、競争そのものを全否定すべきでないという意見があることも十分留意する必要がある。

昨年、高等学校における必履修科目の未履修問題は、大きな社会問題となった。これは、高等学校関係者が教育課程の基準を遵守しなかったという問題であり、現行制度上の重要な選抜資料である調査書の信頼性を著しく損なうことになったのは、極めて残念なことである。

一方で、この問題は、大学入試の在り方が高等学校以下の教育を規定する傾向が依然として強いという現実を改めて示すことになった。今後、高等学校教育の在り方と併せて、大学入試の在り方についても検討が求められる。

大学入試の在り方は、社会的な関心が極めて高く、国民生活への影響も大きい問題である。また、高等学校以下の学校教育の在り方との関わりも深く、慎重な検討を要する（例えば、受験機会の複数化やAO入試等による丁寧な選抜を一層推進しようとするならば、選抜の実施時期の早期化の是非に関する議論も避けられない）。さらに、国においては、高等学校以下の教育課程の基準である学習指導要領の改訂について検討が進められている。

このため、今後、高等学校関係者の意見を聴きながら、適時に中央教育審議会初等中等教育分科会と大学分科会との連携を図りつつ、審議を深めていくことが必要である。今回は、当面の方策として、大よその共通理解が得られた事柄に限って若干の提言を行うに止め、その他の事項については、引き続き審議を行うこととした。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

大学と受験生とのマッチングの観点から、入学者受入れ方針を明確化する。

（その際、求める学生像等だけではなく、高等学校段階で習得しておくべき内容・水準を具体的に示すように努める。）

受験生の能力・適性等を多面的に評価し、求める学生を入学させて大学教育を活性化させるといった観点から、選抜方法の在り方を点検し、適切な見直しを行う。

（個別学力検査は、入学志願者の自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力等を適切に判断できるよう一層の改善を図る。また、現行の選抜方法が、必要以上に複雑化し、透明性を損なう恐れがあるような場合は、簡素化・合理化を図る。逆に、選抜方法の多様化等が不十分な場合は、改善を図る。）

推薦入試やAO入試については、それぞれの意義を踏まえ、入学者受入れ方針との整合性を確保しつつ、適切に活用する。

その際、高等学校段階で求められる最低限の学力水準に到達していることが、基本的な前提であることに留意する。また、専ら学生確保の目的のみによって、選抜の実施時期の過度の早期化を招くことは避ける。さらに、AOを担う職員の専門性を高め、体制の充実に努める。

入試科目の種類・内容については、入学者受入れ方針に基づいて適切に定める。

その際、入試に限らず、例えば、高等学校の履修の実態も踏まえつつ、あらかじめ履修すべき科目や学習内容を指定又は奨励するなどの手法を活用することも併せて検討する。さらに、文系・理系の区別に拘らず、幅広い総合的な学力を問う学力検査を行ったり、募集単位を大きくりにしたりすることを積極的に検討する。

高等学校との接続をより密にする観点から、選抜資料の多様化や適切な活用を進める。

調査書の積極的な活用に努める（併せて、高等学校においては、必要な情報を確実に記載することをはじめ、調査書の信頼性や精度を高めるための取組が必要）高等学校での学習状況に関し、選抜資料として、どのような情報を欲しているかをあらかじめ明示し、当該情報の調査書への記入や、関連資料（例えば、主体的な学校外活動の成果や学習ポートフォリオなど）の添付を高等学校あるいは受験生に求めるよう努める。

入試問題作成の合理化を図り、良問を出題する観点から、大学の実情に応じて、過去の試験問題等を利用することも検討する。

検討に当たっては、当該大学に限定せず、複数の大学間で相互に利用することも選択肢となり得ることに留意する。また、当該大学の入学者受入れの方針との整合性に十分配慮する。

## 【国による支援・取組】

入学者受入れ方針の更なる明確化や具体化などについて各大学の取組を促す。

過去の試験問題の利用については、それが適切に行われる場合、公正性に反するものではないという考え方を明らかにする。

明確な入学者受入れ方針の下、高等学校との接続や連携の面で、優れた教育実践を行っている大学に対して支援を行う。

AO入試や推薦入試等について、その基本的な留意点を明確化して周知する。

高等学校段階の基礎的な「学習成果」を評価し、客観性の高い選抜資料として広く活用する新たな仕組みの在り方について、高大接続の観点から検討を進める。

その際、大学入試センター試験や各大学の個別学力検査との関係、最低限の学力を担保する観点からの推薦入試やAO入試の在り方との関係などに留意する。また、卒業や入学に関する各校長・各学長の責任・権限や、高等学校教育に与える影響等について適切に配慮する。

## ( 2 ) 初年次における教育上の配慮、高大連携

### ( 初年次における教育上の配慮 )

入学者選抜をめぐる環境変化、高等学校での履修状況や選抜方法の多様化等を背景に、入学者の在り方も変容しており、総じて、学習意欲の低下や目的意識の希薄化などが顕著となっている。大学教員を対象とする調査によれば、6割を超える教員が、「学力低下」を問題視し、特に論理的思考力や表現力、主体性などの能力が低下していると指摘している。少子化等を背景に、従来であれば合格できなかった低学力層も進学するようになってきている。高等学校と大学それぞれが、自らの責任の下、適切な「出口」と「入口」の水準を設定し、的確に運用しているのか、改めて見直しが求められる。

こうした実態を踏まえ、大学においては、高等学校での履修状況に配慮した取組を多くの大学で行うようになってきている。とりわけ、近年では、補習教育（リメディアル教育）が広がりを見せつつあり、文部科学省の調査（平成17(2005)年度）では、約3割の大学で補習授業が実施されている。学校間の接続をめぐっては、高等学校が学習指導要領等に基づき、高等学校として求められる学力を保障して卒業生を送り出すこと、また、大学が、安易に学生数の確保を図るのではなく、自らの入学者受入れ方針に基づき、大学教育を受けるに足る能力・適性を見極めて選抜を行うことが本来の在り方である。そうした前提に立てば、大学として、自らの判断で受け入れた学生に対し、その教育に責任を持って取り組むことは当然であり、補習教育は重要な意味を持つものと言える。

一方、人生の新たな段階、未知の世界への「移行」を支援する取組として、初年次教育への注目も高まってきている。初年次教育は、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」として説明される。

アメリカの初年次教育（FYE（First-Year Experience））は、大衆化した大学における主体性や意欲の乏しい学生への対応策として考案されたものであり、その取組が中退率を抑止する上で有効な役割を果たすとともに、その後の大学生活への適応度を規定しているという点が、我が国においても確認されつつある。

我が国の大学の、初年次教育においては、「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」などが重視されている。今後、我が国においても、学部・学科等の縦割りの壁を越えて、充実したプログラムを体系的に提供していくことが課題となる。

初年次におけるこれらの教育上の配慮を行うための前提として、当該学生の高等学校における学習状況等に関する必要な情報が、進学先となる大学に円滑に引き継がれることが大切であり、高等学校との一層緊密な連携を図っていくことが課題となる。

## ( 高大連携 )

高等学校と大学との接続の場面においては、ややもすると大学入学者選抜の点のみ焦点化されがちであるが、高等学校と大学との連携により、教育内容や方法等を含めた全体の接続が図られていくことも重要である。例えば、高大連携の取組により、特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち大学レベルの教育研究に触れる機会を希望する生徒に、高等学校段階から科目等履修生として大学の授業科目を履修させることや、その学修成果として生徒が大学の単位を取得し大学進学後に既修得単位として認定を受けることなどは、生徒の能力の伸長を図る上で有効と考えられる。

また、高大連携は個々の高等学校教員・大学教員にとって有効な研修の機会となりうるものであると同時に、大学の社会貢献機能が着目される中、大学がそれを通して地域社会に教育研究成果を還元していくことも可能になってくるものである。

しかしながら、このような高大連携については、未だ散発的な取組に止まっており、一層の推進が必要である。その際、個々の大学が、専ら学生募集の観点から高大連携を進めるだけでは、取組の普及・深化が十分には図られないことから、大学間の協同による教育の提供など、当該取組の実質化に留意する必要がある。

また、優秀な高校生を念頭に置いて、学問へ誘う活動のみならず、学力が必ずしも高くない高校生に対して、大学進学のための目的意識を持たせたり、入学後の補習教育の負担も軽減したりする観点からの取組も重要になってくると考えられるとともに、高等学校における進路指導が、偏差値に偏ったものとならないよう、大学改革の状況や個々の大学の個性・特色について、一層の理解を求めていくことも大切である。

さらに、特に専門的な知識や技能の効果的な向上を図る観点から、専門高校等と大学が連携して、学びの連続性に配慮した高大連携を推進することも望まれる。

### < 改革の方策 >

#### 【大学の取組】

学びの動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づける。

その際、大学生活への適応、当該大学への適応（自分の居場所づくり、自校の歴史の学習等）、大学で必要な学習方法・技術の会得、自己分析、ライフプラン・キャリアプランづくりの導入などの要素を体系化する（例：「フレッシュマンゼミ」、「基礎ゼミ」など）

大学や学生の実情に応じて、補習教育（リメディアル教育）の充実に向け、積極的に取り組む。

自ら受け入れた学生に対しては、十分な教育の責任を負うという認識に立って取り組む。ただし、高等学校以下のレベルの補習教育を計画する場合、教育課程外の活動として位置づけ、単位認定は行わない取り扱いとする。

幅広い高校生を対象に、地域の実情に応じた連携事業など、高大連携の様々な取組を一層推進する。

【国による支援・取組】

初年次教育や高大連携などに関する優れた実践に対して支援する。

補習教育の充実のため、eラーニング型のシステム開発、大学間の連携による教材開発を支援する。

高等学校までの学習歴に関する情報が、大学に引き継がれていく仕組みを構築する（大学から社会への移行の段階も同様）。

例えば、高大接続を実効あるものとする観点から、必要に応じ、所定の資料に加えて入学者に関する具体的な情報が高等学校から大学へと引き継がれ、入学後の指導に当たって適切に活用されるよう、所要の環境整備を図る。

## 第4節 教職員の職能開発

### (職能開発の重要性、FDの制度化と現況)

言うまでもなく、学士課程教育の実践に直接携わっているのは教員であり、また、管理運営等を担っているのは職員である。ここまで述べてきた「3つの方針」に貫かれた教学経営を行う上で、これら教職員の資質・能力に負うところは極めて大きい。個々の教職員の力量の向上を図るとともに、教員全体の組織的な教育力の向上、教員と職員との協働関係の確立などを含め、総合的に教職員の職能開発を行うことが大切である。

特に、これまでの大学改革では、ファカルティ・ディベロップメント(FD)の推進に力点が置かれてきた。FDについては、論者によって様々な定義や説明がなされるが、行政的には、「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」とされてきている。制度上は、中央教育審議会の答申に基づき、平成11(1999)年、各大学がFDを実施することに関する努力義務が定められた。その後、FDの実施については、平成19(2007)年度から、大学院に関して義務化され、平成20(2008)年度からは新たに学士課程での義務化が予定されるなど、逐次、制度面の対応が図られてきた。

また、昨年12月に成立した教育基本法では、教員に関する条文の中で、教員は「絶えず研究と修養に励み、」職責を遂行しなければならないこと、そして、「養成と研修の充実が図られなければならないこと」が新たに規定された。

こうした制度化に伴ってFDは多くの大学に普及し、平成17(2005)年度の実施率は約8割となっている。相応の規模の大学では、大学教育センター等にFDセンターの機能を担わせており、これらのセンター関係者がFDの推進の牽引役として努力を払い、我が国の実情を踏まえた創意工夫が行われている。FDセンター等の関係者をネットワーク化したり、FDの専門的人材(ファカルティ・ディベロッパー)の配置・養成をしたりする取組の萌芽も見られる。

このようにFDの普及が図られ、見るべき取組も現れてきてはいるが、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? がっているとは言い切れない。各種の調査によれば、学生の教員に対する満足度は決して高いとは言えず、授業等の改善に対する要望も強い。また、国際比較調査によれば、FDによって、教員の資質能力が「はっきり高まった」と回答した学長の割合は、アメリカが半数近くであるのに対し、我が国は1割足らずに止まっている。

現在のFDの在り方については、様々な調査結果などを踏まえると、例えば次のような課題があると考えられる。

- ア 一方向的な講義に止まり、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容に必ずしもなっておらず、教員の日常的教育改善の努力を促進・支援するものに至っていないこと
- イ 教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化が未だ十分に根付いていないこと
- ウ 研究面に比して教育面の業績評価などが不十分であり、教育力向上のためのインセンティブが働きにくい仕組みになっていること
- エ 教学経営のPDCAサイクルの中にFDの活動を位置づけ、教育理念の共有や見直しに生かしていく仕組みづくりと運用がなされていないこと

オ 大学教育センターなどFDの実施体制が脆弱であること（FDに関する専門的人材の不足、各学部の協力を得る上での困難、発達途上のFD担当者のネットワークなど）  
カ 学協会による分野別の質保証の仕組みが未発達であり、分野別FDを展開する基盤が十分に形成されていないこと

キ 非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で、それらの教員の職能開発には十分目が向けられていないこと

こうした課題を抱える一方で、「大学全入」時代を迎え、学習意欲の低下や目的意識の希薄化といった学生の変化に直面し、個々の教員の力量向上のみならず、教員団による組織的な取組の強化が益々強く求められるようになってきている。先の調査でも、学長の多くはFDの必要性を認めており、その点で海外との温度差は無い。

今必要なことは、制度化に止まらず、FDの実質化を図っていくこと、そのための条件整備を国として進めていくことである。その際、FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である。また、FDの実質化には、教員団の自主的・自律的な取組が不可欠であることに留意することが大切である。教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的に進めていく必要がある。

#### （教員の専門性と評価、職能開発の組織態勢）

FDの目指すべき目標設定という観点からすれば、大学教員に必要な「職能」や「教育力」の内容を明らかにしていくことも重要である。この点で、後述するイギリスにおける専門性の枠組みづくりの試みは注目される。

高度な専門職である大学教員について、共通して求められる専門性が存在する一方で、その多様な在り方も尊重されなければならない。大学が機能別に分化していく中、個々の教員についても、教育、研究、社会貢献、管理運営などに関して、当該大学において期待される役割の比重に相違が生じてくる。教員の業績評価に当たって、一律的な尺度によるのではなく、きめ細かな工夫が求められる。

FDを実質化するためには、教育業績の評価を適切に行うことが不可欠である。教育業績の評価は、研究業績の評価に比して難しい面があり、諸外国でも様々な試行錯誤が行われている。我が国では、未だ普及の途上にあるが、ティーチング・ポートフォリオ（大学教員による教育業績記録ファイル）など、諸外国の先導的な取組の経験を踏まえるならば、特定の指標によるのではなく、多面的な評価を工夫していくことが必要である。また、学生による授業評価の結果は、業績評価の指標としての信頼性には課題もあるが、教員の自己評価やFDの活動に活かしていくことは重要であると考えられる。

生涯を通じた職能開発を考える上では、大学教員となって以降のFDの問題だけを対象とすることは適当でない。大学教員となる前の段階、大学院における大学教員の養成機能（いわばプレFD）の在り方を見直すことが必要である。各大学院において意図的・組織的にプレFDがなされなければ、ユニバーサル段階の大学教員となるべき備えはできない。また、ポスドク段階のキャリア形成支援という観点からも、意図的・組織的な取組が望まれる。

なお、学校教育法の改正により、講座制や学科目制に関する規定が廃止され、教員組織の編制について各大学の裁量が拡大した。講座制等は、その弊害が指摘される一方で、職能開発の機能を事実上担ってきた面もある。講座制等を廃止する場合、十分に職能開発の機能が確保されるよう、適切な組織・体制の在り方を検討していくことも求められる。

#### ( F D をめぐる海外の動向、大学間の協働の必要性 )

先進諸国においても、大衆化が進行する大学の質を維持向上させる観点から、教員の教育力向上を図ることが必要であるという認識は、概ね共通している。その中で、F D の推進について国が積極的に関与している例として、イギリスがある。イギリスは、高等教育制度検討委員会（デアリング委員会）の報告を踏まえて、大学関係者が協同して大学教員の専門性の枠組みづくり、高等教育資格課程（Postgraduate Certificate in Higher Education, P G C H E）の創設と履修証明の普及、F D 推進のネットワークづくりとナショナルセンター（Higher Education Academy, H E A）の創設、24の学問分野別の研究開発センター（Subject Centers）の設置、各大学の教授・学習センター（我が国の大学教育センター等に相当）の整備などの取組を積極的に推進している。

一方、専ら大学関係者の主体的な取組によって、F D の推進が図られているのはアメリカである。多くのアメリカの大学では、規模は様々であるが、教授・学習センター（Center for Teaching and Learning, C T L）がF D の中核として存在している。C T L には、専門性のある専任のスタッフ（教員とは限らない）が配置され、大学の教育方法の改善に先導的な役割を果たすとともに、T A の教育訓練、個々の教員への相談・支援などの業務を担っている。また、こうした個々のセンターの取組を支える基盤として、全国の多くのF D 関係スタッフが参加する学会（Professional Organizational Development ( P O D ) ネットワーク）が活発に活動をしている。

この他、様々な団体が、優れた実践やプロジェクトに対する資金的な支援を行うこともアメリカの特色である。アメリカ大学カレッジ協会（A A C U）と大学院協会（C G S）の共同による「将来の大学教員準備（Preparing Future Faculty, P F F）」プロジェクトもその一つであり、複数の優れた大学を選定して「クラスター」を形成し、他大学に大学院生を出向かせ、T A の実践的な訓練を行い、成果を挙げていると言われている。

国の関与の在り方等は様々であるが、個々の大学単独のみではなく、個別大学の枠を超えた支援の体制や基盤が発達していることが、F D の発展に大きく寄与・貢献しているという点が、両国ともに共通している。我が国についても、先に示したF D をめぐる諸課題について、単独の大学が解決を図ることは困難である。国情の違いはあるが、両国における様々な取組、とりわけ大学間の協働の体制づくりの取組は、我が国にとっても示唆に富むものと考えられる。

#### ( 職員の職能開発 )

職員については、大学の管理運営に携わったり、教員の教育研究活動を支援したりするなどの重要な役割を担っている。職員の大学における位置づけ、教員との関係については、国公立それぞれに状況の相違があるが、大学経営をめぐる課題が高度化・複雑化する中、職員の職能開発（スタッフ・ディベロップメント（S D））は益々重要とな



ってきている。教員一人当たりの職員数が低下していく傾向にあることも、個々の職員の質を高めていく必要性を一層大きなものとしている。職員の間でも、学会や職能団体の発足など、職能開発に向けた機運が高まりつつある。

高度化・複雑化する課題に対応していく職員として一般的に求められる資質・能力としては、例えば、コミュニケーション能力、戦略的な企画能力やマネジメント能力、複数の業務領域での知見（総務、財務、人事、企画、教務、研究、社会連携、生涯学習など）大学問題に関する基礎的な知識・理解などが一般的に求められる。

その上で、新たな職員業務として需要が生じてきているものとしては、例えば、教育方法の改革の実践を支える人材（例えば、インストラクショナル・デザイナーなど）、研究コーディネーター、学生生活支援ソーシャルワーカー、インスティテューショナル・リサーチャー（学生を含む大学の諸活動に関する調査データを収集・分析する職員）などがある。

さらに、財務や教務などの伝統的な業務領域においても、期待される内容・水準は大きく変化しつつある。

専門性を備えた職員、アドミニストレーターを養成していくためには、大学としてFDと同様、SDの場や機会の充実に努めていくことが必要である。一方で、SDについても、単独の大学があらゆる職能開発のニーズに対応していくことは困難となってきた。SDの推進に向けた環境整備を、FDと並ぶ重要な政策課題の一つとして位置づけるべき時機を迎えていると考える。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

「3つの方針」に関する共通理解を確立し、教員各自の教育実践の在り方を主体的に見直す場としてFDを機能させ、活性化を図る。

その際、大学全体、学部・学科等のそれぞれの段階において、FDに関する効果的な役割・機能分担を図る。FDの実施内容・方法について、一方向の講義だけに偏るのではなく、双方向的なワークショップ、教員相互の授業参観や相互評価などを積極的に取り入れる。成績評価や学生による授業評価の結果について、FDの場や機会における議論や分析の対象とし、授業や教育課程、評価方法の組織的な改善に生かしていく。

FDの実施に当たって、多様な参加者へのきめ細かな配慮をする。

新任教員の参加に特に配慮し、できるだけ全ての新任教員がFDに参加するように努める。常勤の研究者教員のみならず、大学の実情に応じ、実務家教員や非常勤教員に対するFDの場や機会の提供についても配慮する。その際、単に授業の改善に止まらず、「3つの方針」に関する共通理解を確立することに留意する。テーマに応じて、職員の積極的な参画を促す。

個々の教員の授業改善に向けた努力を支援する体制を整える。

教員の求めに応じて授業の実態を診断し、具体的な助言を行うコンサルテーションの充実に努

める。優れた教育実践を行う教員に対し、例えば、顕彰や教育方法改善に向けた援助を行うことを検討する。

教員の人事・採用に当たっての業績評価について、研究面に偏することなく、教育面を一層重視する。

評価に際しては、教員の自己評価を取り入れる（教員は、学生による授業評価の結果を自らの評価に反映させる）。評価の対象として、例えば、優れた教科書や教材の作成についても積極的に位置づける。FDに関する積極的な取組についても、適切と認める場合は評価の対象とする。さらに、授業改善に向けた様々な努力や成果を適切に評価する観点から、ティーチング・ポートフォリオの導入・活用を積極的に検討する。教員の役割の機能分化（教育・研究・社会貢献など）に対応した教員評価の工夫について研究する。大学院修了者を教員として採用する際、審査に当たって、TAとしての教育実績を適切に評価する。

人材養成の目的に応じて大学院における大学教員養成機能（プレFD）の強化を図る。

教授法のワークショップやTAセミナーなどを積極的に実施する。有効なプログラムを単位認定したり、他大学でのインターンを組織的に実施することも、大学の実情に応じて検討する。

教員と協働する専門性の高い職員の育成に向け、SDの機会と場を充実する。

学内でSDの充実を図るとともに、職員の自己啓発（例えば、関連する学会活動や研究会への参加、大学院での学習など）の努力を積極的に奨励・支援するとともに、職能開発の成果を適切に評価する。

## 【国による支援・取組】

大学教員の教育力向上のため、全大学でFDが確実に実施されるようにするとともに、FDの実質化に向けた主体的な取組を各大学に促す総合的な取組を進める。

FDの企画・運営の充実に向け、実施体制の強化を支援する（例えば、ファカルティ・ディベロッパーの配置・養成など）。また、全ての新任教員に対し、FDの機会が提供されるよう、各大学に求めていくことも検討する。

高度な専門職である大学教員に求められる専門性、FDによって開発すべき教育力に関する枠組み等の策定について検討する。

FDの理論や実践の基盤となる関連学問分野の知見を生かしつつ、大学教員の養成やFDのプログラム、教材等の開発を支援する。

その際、当該プログラムの学修の成果が、大学における教員の採用・昇任に当たって利用される仕組み（例えば、イギリスにおけるPGCHE）について視野に入れる。

優れたFD・SD活動等を行う大学に対して支援するとともに、それらの取組に関する情報提供を行う。

例えば、単独の大学の取組のみならず、拠点的なFDセンターを中心とする大学間連携による活動、FD関係機関や専門家のネットワーク化の取組を促進する。教育業績の評価に関する有効な実践や、大学院における優れたプレFD活動に対しても支援する。

教員海外派遣において、FD推進の指導者等の養成を支援する。

大学間の連携、学協会等を積極的に支援し、分野別のFDプログラムの研究開発などを促進する。

FDの推進に資する大学教育支援のナショナルセンターの設置について研究する。

ナショナルセンターの役割としては、大学教育センターのFD指導者の養成、FD・SDのパイロットプログラム開発、分野別教育支援のネットワークの調整、FDにおけるeラーニングやICTの活用、優れたFDの実践や革新的な教育方法に関する情報収集と提供などが考えられる。

SDの推進に関わる関係団体と連携して、検定制度やSDプログラムの在り方を含め、SDを推進する方策を検討する。

## 第5節 質保証システム

我が国の大学教育に関しては、制度上、個々の大学の自己点検・評価と情報公開、認証評価機関による定期的な第三者評価の実施、大学の新設や組織改編に際しての設置認可・届出、設置計画の履行状況調査等といった仕組みにより、教育の質の保証と向上を図ることとしている。これに加え、最近では、GP事業等の予算措置によって優れた取組を重点支援することなどにより、大学間の競争環境をつくり、質の向上を促進している。

### (設置認可・届出制度)

質保証システムをめぐる大きな変化は、平成15(2003)年度の学校教育法改正である。これにより、「事前規制から事後チェックへ」という考え方の下、設置認可制度が大幅に緩和され(認可事項の縮減と、審査を要しない届出制の導入)新たに、認証評価機関による第三者評価と、法令違反状態の大学に対する是正措置に関する制度化が行われた。

この結果、大学の新規参入や組織改編が大きく促進されることになったが、質保証の観点から懸念すべき状況も生じている。例えば、頻繁な改組や設置計画の変更によって、真に学生が体系的に学び、「学習成果」を達成できるのかどうか危ぶまれる事例が生じてきていること、既に指摘した学部・学科等の組織の名称、学位に付記する専攻分野の名称が、益々多様化していることなどが挙げられる。届出制度の導入により、組織改編に関わる国の関与が大きく縮減した半面、学位プログラムの在り方に関しては、大学の自律的な質保証が一層強く要請されるようになっている。

さらに、構造改革特区制度により、株式会社の学校経営参入が特例として認められたが、審査基準の大幅な緩和(いわゆる準則化)を背景として、専任教員や実務家教員などの教員組織、教育課程、施設・設備などの各般にわたり、大学教育の在り方として疑義が呈される事案が発生している。中には、法令違反が確認され、改善勧告が行われるに至った事例もあり、社会的に問題となっている。

こうした状況を踏まえると、新たな教育基本法の成立を契機として、改めて大学として最低限備えるべき要件を明確化し、我が国の大学が国内外からの信頼を失わないようにする必要がある。いかに個性化・特色化が進み、多様な機能別に分化していくとしても、「大学」は、教育基本法が謳うように、「教育」と「研究」等を基本的な役割として担い、その自主性・自律性が尊重されるなど、社会的に特別な地位を占めるものである。教員組織等の在り方は、そうした大学の本質が反映したものでなければならない。

国際的にも、ディグリー・ミルの問題への対応が求められており、そのような意味でも、大学の要件を明確に示し、設置認可制度や評価制度等を的確に運用することが求められる。

なお、一部には、学位の授与権を大学以外の機関に拡大すべきとする意見もある。しかし、学位とは、学問の自由を享受する自治的・自律的な団体である大学が、その責任において授与するものであり、その点が単なる能力証明との本質的な相違である。こうした学位の固有の性格は、国際的に定着した考え方であり、前述のような意見は当を得ない。学位の水準は、学位授与機関である大学の質の維持・向上によって確保されるものであること、それが我が国の急務であることをここで確認しておきたい。

## (大学評価システム、情報公開)

一方で、平成16(2004)年度から施行された第三者評価制度に関しては、現在、7年間の評価サイクルの第一期の途中であり、平成16年度までに設置された全ての大学が平成22(2010)年度中までに評価を確実に受けるということが目標となる(平成18(2006)年度までに評価を受けた大学は138校(全体の19%)。当面は、制度の定着と確立を図りつつ、第二期に向けて改善すべき課題を集約・整理し、必要な見直しを図っていくことが求められる。

その際、学問分野別の評価をどのように進めていくかが重要な課題となる。前節までの各所で触れた分野別の質保証の枠組みづくりを進めつつ、分野別評価へどのように進化させ、普及を図っていくか、その場合、第三者評価制度との関連をどのように考えていくか、「評価疲れ」という批判もある中、機関別・分野別両者の効率的で実効ある評価の仕組みはどうあるべきか等について、十分な研究を行い、第二期に向けた着実な準備を進めていくことが必要である。

恒常的な質保証のためには、自己点検・評価の取組を充実・深化していくことが重要である。自主性・自律性が尊重されるべき大学の質保証については、自己点検・評価が極めて重要な役割を担っており、第三者評価制度が有効に機能するための前提条件でもある。制度上、自己点検・評価は、大学設置基準の大綱化に伴って各大学の努力義務となり、以後、平成11(1999)年度から義務化され、「大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする」と規定された。

これを受けて、平成17(2005)年度までに85%の大学が自己点検・評価を実施しており、少数であるが、未だに評価の実施、結果の公表を行っていない大学もある。また、実施大学についても、形式的な作業に止まり、PDCAサイクルを稼働させるに至っていない場合もあると指摘される。社会に対する説明責任、アカウンタビリティを果たすという意味でも、自己点検・評価の徹底が望まれる。

大学に関する各種の情報の公開についても、法制度上、逐次推進され、大学の取組も進んできた。最近では、教育基本法改正を受け、学校教育法において、大学が、社会の発展に寄与する役割を担うべきこと、また、教育研究活動の状況を公表すべきことについて、新たに規定された。このことは、社会に対して、大学が一層の説明責任を果たすべきことを要請している。こうした中で、大学に対する各種の財政支援の在り方についても、当該大学が説明責任を十分に果たしているかという点を一層考慮して措置することが求められる。

しかし、現状では、前述の自己点検・評価をめぐる課題の他にも、情報公開に関する様々な課題がある。例えば、教育研究活動の状況をはじめとする基本的な情報に、国内外から容易にアクセスできるような環境までは実現していない。先進諸国の例を踏まえ、データベースの整備等について、遜色のないようにしていくことも求められる。また、大学の新規参入や組織改編が活発化していることから、入学希望者をはじめとする社会一般に対し、自ら主体的にインターネット等を通じて大学や学部等の基本的な情報を周知することが求められる。

## < 改革の方策 >

### 【大学の取組】

自己点検・評価のための自主的な評価基準や評価項目を適切に定めて運用する等、内部質保証体制を構築する。

これを担保するため、認証評価に当たって、評価機関は、対象大学に対し、自己点検・評価の基準等の策定を求め、恒常的な内部質保証体制が構築されているか否かのチェックに努める。自己点検・評価の周期については、不断の点検・見直しに対して有効に機能するよう適切に設定する。さらに、新しい学位プログラムを創設しようとする場合、学内に審査機関を設け、外部有識者の参画を得つつ、自主的・自律的に審査を行い、学位の質を確保するように努める。

組織における明確な達成目標を設定した上で、自己点検・評価を確実に実施する。

単に現状を「点検」するのみならず、成果と課題に関する「評価」を十分に行う。報告書では、今後の改善に向けた取組の内容についても盛り込むように努める。達成目標の設定に当たっては、「学習成果」のアセスメントに関する指標や卒業後のフォローアップ調査による指標（卒業生や雇用者からの評価を含む）を取り入れるように努める。

教育研究等に関する情報を、自ら主体的にインターネット等を通じて広く公表する。

在学生数などのデータも積極的に公表するよう努める。公的な助成を受けた事業がある場合は、その成果や課題についても公表する。また、海外に向けた情報発信の強化にも努める。

大学間連携を進める場合、自己点検・評価に当たって、相互の評価を活用することを検討する。

### 【国による支援・取組】

大学の最低要件を明確化する等の観点から、教員組織、施設・設備などに関して大学設置基準等の見直しを進める。学士課程教育の特質を踏まえつつ、例えば、次の点について、大学設置・学校法人審議会と連携を図りつつ検討を進める。

- ・ 他の職業に従事する者を専任教員として例外的に位置づける場合の具体的な要件（当該職業の勤務態様など）
  - ・ 学位を授与する機関としての教員組織の在り方（博士号などの学位を持つ教員の割合等）
  - ・ 学士課程の教育目的の達成に必要な施設・設備の在り方
- 第三者評価制度など評価システムの定着・確立に向け、必要な環境整備を進める。

例えば、評価機関間の連携した取組（評価員の研修方法の開発、効果的な評価方法や評価指標の研究開発など）を支援する。また、最低限の説明責任を果たしていない大学（例えば、自己点検・評価や第三者評価等に関する法令上の義務の不履行など）に対しては、財政支援に当たって厳格に対応する。

大学間の連携、学協会等を積極的に支援し、分野別の質保証の枠組みづくりを促進しつつ、分野別評価の導入・普及に向けた環境整備を進める。

〔その際、産学間の連携に向けた対話の機会を設け、産業界の理解と協力を求める。〕

大学別の教育研究活動等に関する基本的な情報を提供するデータベースを構築するなど、国内外への情報発信を強化する。

〔これにより、インターネットを通じて国内外から、各大学の情報に容易にアクセスできるようにする。また、評価機関の評価活動の合理化・効率化に寄与できるようにする。併せて、GP事業等の成果の普及を含め、大学の現状や優れた実践に関して広く情報提供していくシステムを構築していく。〕

各大学が教育研究活動に関して一層積極的に情報提供を行うよう促す。

〔＜積極的な情報提供が求められる事項の例＞〕

- ・ 各大学の設置の趣旨や特色など設置認可・届出の内容に関する情報
- ・ 設置計画履行状況報告書の内容に関する情報
- ・ 開設科目のシラバス等の教育内容・方法、教員組織や施設・設備等の情報
- ・ 当該大学に係る各種の評価結果等に関する情報
- ・ 学生の卒業後の進路や受験者数、合格者数、入学者数等の入学者選抜に関する情報

学習者保護の観点から、迅速かつ的確な対応をとりえる体制を整備する。

〔学生などからの苦情相談窓口を整備することを検討する。深刻な問題を把握した場合は、調査を行い、迅速な対応をとる。また、法令違反状態が認められたときは、必要に応じて是正措置を的確に講ずる。〕

おわりに ～改革の加速に向けた社会全体の支援を～

本委員会では、改革の具体的方策として、「大学の取組」、「国による支援・取組」について述べてきた。社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築に向けて、これらの方策が確実に実行されることを期待する。そのためには、「国による支援・取組」の中で触れたとおり、適切な財政措置をはじめとする多角的支援の充実が欠かせない。

財政措置に関し、本文においては、各種の機関補助を念頭に置いて記述を行っている。大学改革を推進していく上で、各機関の自主性・自律性を尊重しつつ継続的・安定的な支援をすること、各大学の努力の成果である優れた取組を重点的に支援すること、管理運営の在り方の見直しを促進すること等が重要であり、そうした観点から、機関補助は有効な政策手段である。

一方で、主として教育の機会均等の観点から、個人補助も重要な役割を持つ。我が国の高等教育については、OECD諸国と比較して、私費負担の割合が極めて高い水準にある。デフレ基調の中にあっても授業料が一貫して上昇してきたこと等を背景に、教育費に関する保護者の負担感は強まっている。「大学全入」時代と言われ、進学率は50%を既に超えているが、その一方、大学教育を受ける能力・適性を十分に備えた者が、経済的な理由によって、進学や学業の継続を断念せざるを得ない事例が存することを看過すべきでない。

このため、こうした事態を生じさせないようにする観点から無利子及び有利子奨学金の充実に努めることが必要である。さらに、経済的に恵まれない優秀な学生に対し、合理的・客観的な基準により授業料減免等の措置が広く講じられるような手立てを望みたい。

我が国の大学は、多くの場合、授業料に依存し、外部からの寄附の比重が少ない。大学自らが、教育基本法の理念の下、社会の発展に寄与する存在として、一層の説明責任を果たしていく必要があるが、同時に、我が国社会全体として「寄附の文化」を育てていくことが重要な課題である。そのための誘導策として、大学に対する企業や個人からの寄附を優遇する税制上の措置などを積極的に講じていくことを期待したい。

大学から社会へと連なる階梯を設計していく上で、学士課程教育と産業界との関係は益々密なものとなっていく。本文では、「学習成果」の明確化、キャリア教育やインターンシップなどに関連して、随所で産業界との連携の必要性について言及した。大学では、就職・採用活動のルールについて、教職員はもとより学生に対しても引き続き、周知徹底する必要があるが、学士課程教育の再構築に向けて、まずもって協力をお願いしたいことは、採用活動の早期化の問題の是正である。最近では通年採用の動きも広がりつつあるものの、新卒一括採用の慣行は、多くの学生にとって依然として大きな影響力を持っており、現に問題点として指摘する声が大きい。近年では、採用内定者への入社前研修も目立つようになっており、修業に向けて学生の学習環境を確保することが益々困難になっている。中央教育審議会は、過去にも新卒一括採用の見直しを提言してきたが、今日、学士課程において、社会人としての基礎力を育成する意義・必要性に関し、広範な共通理解が形成されつつある中、また、9月入学を促進していこうという機運が生じている中、産業界に対し、大胆な見直しを改めて強く期待したい。



本報告の後、学士課程教育の在り方について、審議を行うことが望まれる重要課題としては、例えば以下のようなものが考えられる。本委員会としては、制度・教育部会等での本報告に関する検討を経た上で、付託された課題に関し、審議を進めていく予定である。

- ・ 分野横断的な「学士力（仮称）」の在り方
- ・ 分野別の教育の質保証の在り方
- ・ 機能別分化の観点に立った教育の在り方
- ・ 高等学校との接続の改善方策
- ・ 教育・学習支援に関する大学教員の専門性の在り方
- ・ 質保証システムの具体的な在り方
- ・ 短期大学教育の在り方
- ・ 大学院教育との接続の在り方
- ・ 大学団体の果たす役割とこれに対する支援の在り方

## 用語解説

### カナ(50音順)

#### 【アクティブ・ラーニング】(p24)

伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを行うことでも取り入れられる。

#### 【アドミッション・オフィス入試(AO入試)】(p29, 30, 31)

アドミッション・オフィス入試には法令上の定義はなく、その具体的な内容は各大学の創意工夫にゆだねられている。一般的に言えば、「アドミッション・オフィス入試」とは、アドミッション・オフィスなる機関が行う入試というよりは、学力検査に偏ることなく、詳細な書類審査と時間を掛けた丁寧な面接等を組み合わせることによって、受験生の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定しようとするきめ細かな選抜方法の一つとして受け止められている。

平成20年度大学入学者選抜実施要項では、「詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって、入学志願者の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定する方法」と記されている。

#### 【アドミニストレーター】(p38)

大学の管理運営に携わる上級職員のこと。アメリカでは、総務部長や財務部長など事務系管理職のほか、学長をトップに副学長や学部長などもアドミニストレーターと呼ぶのが一般的であるが、わが国では主として事務系管理職およびこれらを支援する立場の事務職員を指して使うのが一般的である。近年大学を巡る諸環境が変化する中で、教授会・評議会を主軸にした教員中心の意思決定システムの限界が認識されるようになり、学長・副学長や部局長を支える事務系スタッフの役割を重視しようとする動きがある。またその役割を果たすためには、職員の資質を高め、かつ彼らの学内での位置づけを正しく評価しなければならないという意見が強まっている。SD(スタッフ・ディベロップメント)はこれらの動きの反映でもある。アドミニストレーターはSD等を経て育成された意欲と能力のある事務系職員のことであり、今後の大学改革の中で大きな役割を果たすことが期待されている。

#### 【イノベーション】(p1, 4)

イノベーションとは、技術の革新にとどまらず、これまでとは全く違った新たな考え方や仕組みを取り入れて、新たな価値を生み出し、社会的に大きな変化を起こすことである。

また、長期戦略指針「イノベーション25」(平成19年6月1日閣議決定)では、大学はイノベーションを先導する「知」の源泉であり、大学の本来の役割として、幅広い教養の厚みに裏打ちされた知性あふれる専門家・社会人の育成、独創的・先端的な研究の推進及び社会の発展への寄与が期待されており、これを十分に果たすことにより経済成長及びイノベーション創造に貢献することが重要であるとしている。

### 【インターンシップ】(p18, 19, 20等)

学生が在学中に、企業等において自らの専攻や将来希望する職業に関連した就業体験を行うこと。

### 【学位】(p1, 2, 3等)

学位は、中世ヨーロッパにおける大学制度の発足当時から、大学がその教育の修了者に対し授与する大学の教授資格として発足し、国際的通用性のある大学教育修了者相当の能力証明として発展してきた。この歴史的経緯の中で、学位は学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原則が国際的にも定着しており、逆に学位授与権は大学の本質的な機能と考えられてきたのである。学位の種類についても、修士のような中間段階の学位については国により多少の差異があるものの、学部教育の修了者に対し与えられる学士を第一学位、大学院博士課程修了者に与えられる博士を最高学位とするのが通例となっている。

### 【学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針】(p2, 7, 9等)

入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)に加えて、将来像答申が新たに提唱した「教育の実施や卒業認定・学位授与に関する基本的な方針(ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー)」に対応するもの。入学者受入れの方針と異なり、モデルとなる具体例や典型的な形態が存するものではない。将来像答申は、組織的な取組の強化が大きな課題となっている我が国の大学の現状を踏まえ、各機関の個性・特色の根幹をなすものとして、3つの方針の重要性を指摘するとともに、「早急に取組むべき重点施策」の中で、3つの方針の明確化を支援する必要性を強調している。

### 【学士と学士課程教育】(p1, 2, 3等)

従来、学士課程教育は、一般的に「学部教育」などといった「組織」に着目した呼び方がなされていた。

しかし、知識基盤社会においては、新たな知の創造と活用を通じ、我が国社会や人類の将来の発展に貢献する人材を育成することが必要であり、そのためには、「学部所属」ではなく、国際的通用性のある大学教育の課程の修了に関わる知識・能力を習得したことが重要な意味を帯びる。学位は、そのような知識・能力の証明として、大学が授与するものであることが、国際的にも共通理解になっており、その学位を与える課程(プログラム)に着目して整理し直したものが、学士課程教育である。

### 【学習成果(ラーニング・アウトカム)】(p1, 4, 6等)

学習成果は、プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの。学習成果は、多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものでなければならない。学習成果を中心にして教育プログラムを構築することにより、従来の教員中心のアプローチから、学生(学習者)中心のアプローチへと転換できること。また、学生にとっては、到達目標が明確で学習への動機付けが高まること。プログラムレベルでの学習成果の達成には、カリキュラム・マップの作成が不可欠で、そのため教員同士のコミュニケーションと教育への組織的取組が促進されること。さらに、学習成果の評価(アセスメント)を通じて、大学のアカウンタビリティが高まること、などが期待される。

### 【学習ポートフォリオ】(p 25, 26, 27等)

学生が、学習過程ならびに各種の学習成果(例えば、学習目標・学習計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や遂行状況、レポート、成績単位取得表など)を長期にわたって収集したもの。それらを必要に応じて系統的に選択し、学習過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図っていくことを目的とする。従来の到達度評価では測定できない個人能力の質的評価を行うことが意図されているとともに、教員や大学が、組織としての教育の成果を評価する場合にも利用される。

### 【キャップ制】(p 22, 23, 24)

単位の過剰登録を防ぐため、1年間あるいは1学期間に履修登録できる単位の上限を設ける制度。

我が国の大学制度は単位制度を基本としているが、大学設置基準上1単位は、教員が教室等で授業を行う時間に加え、学生が予習や復習など教室外において学習する時間の合計で、標準45時間の学修を要する教育内容をもって構成されている。また、これを基礎とし、授業期間は1学年間におよそ年30週、1学年間で約30単位を修得することが標準とされ、したがって大学の卒業要件は4年間にわたって124単位を修得することを基本として制度設計されている。

しかしながら、学期末の試験結果のみで単位認定が行われるなどの理由から、学生が過剰な単位登録をして、3年で安易に124近くの単位を修得し、結果として45時間相当に満たない学習量で単位が認定されているという現象が生じたことから、平成11年に、大学設置基準第27条の2第1項として、「大学は、学生が各年次にわたって適切に授業科目を履修するため、卒業の要件として学生が修得すべき単位数について、学生が1年間又は1学期に履修科目として登録することができる単位数の上限を定めるよう努めなければならない」と規定された。

### 【コア・カリキュラム】(p 10, 17, 21)

大学や学部単位において、習得すべき知識、技能、態度等を明確にし、到達目標やそのために必要な授業単位数を定めたもの。

### 【コンピテンシー】(p 11, 12)

知識や技能(スキル)そのものではなく、それらを駆使して業務上の課題を遂行・解決する能力に着目した概念。近年、企業における能力評価の道具として開発されたが、教育や臨床心理学などの分野において広く使用されるようになった。新たな概念で定義は一律でなく、アメリカでは高業績をあげる人の行動特性として、イギリスでは標準的な業務遂行能力として使われることが多い。わが国では、これまでの職能資格制度が評価基準としてきた潜在能力に対立する能力観として、成果主義とともに導入された経緯から「顕在能力」という意味合いが強い。

### 【サービス・ラーニング】(p 24)

教室でのアカデミックな学習と地域社会での実践的課題への貢献を結びつけた経験学習の一形態である教授・学習法。地域社会における現実の問題を解決するという課題を、教室で学んだ知識を活かして取り組むことにより、学習内容について深められると共に、市民的責任を学び、市民としての社会参加を促進するといわれている。アメリカでは広く採用されている。

### 【実務家教員】(p 36, 38, 41)

専任教員のうち、専攻分野における実務の経験及び高度の実務を有する教員。専門職大学院については、その特性から「専門職大学院に関し必要な事項について定める件(平成15年3月31日文科科学省告示第53号)」において、必置とされる専任教員には「専攻分野におけるおおむね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者」を一定割合以上含めることが義務付けられている。主な例として、法科大学院においては法曹としての実務の経験を有する者、教職大学院においては小学校等の教員としての実務の経験を有する者が挙げられる。

### 【GP事業】(p 6, 9, 41)

「GP」とは、大学教育改革の「優れた取組」という意味で国際的にも広く使われている「Good Practice」の略称。GP事業とは、各大学が自らの大学教育に工夫を凝らした優れた取組で他の大学でも参考となるようなものを公募により選定する文科科学省の事業の通称。「特色ある大学教育支援プログラム」(特色GP)と「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代GP)等がある。国公立を通じた競争的環境の下で、第三者による公正な審査により選定し、取組の内容を社会に広く情報提供するという3つの特徴がある。

### 【主専攻・副専攻制】(p 20)

主専攻分野以外の分野の授業科目を体系的に履修させる取組であって、学内で規程が整備されている等、組織的に行われているものをいう。

### 【初年次教育】(p 19, 32, 33等)

高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新生を対象に作られた総合的教育プログラム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新生に最初に提供されることが強く意識されたもので、1970年代にアメリカで始められ、国際的には「First Year Experience(初年次体験)」と呼ばれている。具体的内容としては、(大学における学習スキルも含めた)学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものになっている。

### 【シラバス】(p 22, 23, 44)

各授業科目の詳細な授業計画。一般に、大学の授業名、担当教員名、講義目的、各回ごとの授業内容、成績評価方法・基準、準備学習等についての具体的な指示、教科書・参考文献、履修条件等が記されており、学生が書く授業科目の準備学習等を進めるための基本となるもの。また、学生が講義の履修を決める際の資料になるとともに、教員相互の授業内容の調整、学生による授業評価等にも使われる。

### 【スタッフ・ディベロップメント(SD)】(p 8, 10, 37等)

事務職員や技術職員など職員を対象とした、管理運営や教育・研究支援までを含めた資質向上のための組織的な取組を指す。「スタッフ」に教員を含み、FDを包含する意味としてSDを用いる場合(イギリスの例)もあるが、ここでは、FDと区別し、職員の職能開発の活動に限定してSDの語を用いている。

### 【セメスター制】( p 2 2 , 2 3 )

1 学年複数学期制の授業形態。日本で多く見られる通年制（一つの授業を1年間通して実施）の前・後期などとは異なり，一つの授業を学期（セメスター）毎に完結させる制度。諸外国では一般的であり，個々の学期が15週程度で2学期制の伝統的セメスター制度（traditional semester system）のほか，初期セメスター制度（一方のセメスターが若干長い：early semester system），3学期制（trimester system），4学期制（quarter system）などを実施する大学もある。日本においても，一部の大学・学部で導入されている。

セメスター制は，1学期の中で少数の科目を集中的に履修し，学習効果を高めることに意義があるので，単に通年制の授業の内容が過密にならないような配慮も必要である。

さらにセメスター制には，学年開始時期が異なる大学間において円滑に転入学を実施できるというメリットがある。

### 【選抜方法の多様化，評価尺度の多元化】( p 2 8 , 2 9 , 3 0 等 )

大学入学者選抜実施要項において，大学入学者の選抜に際しては，各大学・学部の教育理念，教育内容等に応じた入学者受入れ方針に基づき，受験生の能力・適性等を多面的に判定できるよう，「選抜方法の多様化，評価尺度の多元化」に努めるよう定めている。

「選抜方法の多様化」としては，従来から行われてきたペーパーテストによる学力検査を中心とする方法のみでなく，その他の様々な方法を導入することを指す。具体的には，高等学校長等の推薦に基づく選抜やアドミッション・オフィス入試，専門高校・総合学科卒業生，帰国子女，社会人などを対象とした選抜など。

「評価尺度の多元化」としては，学力のみを測るのではなく，それ以外の様々な面（意欲・関心，適性等）を評価することを目指した改善を指す。具体的には学力検査の他，調査書の内容，小論文，面接，リスニング，実技，ボランティア活動等の評価方法や配点の工夫など，様々な尺度を適切に組み合わせて行うこと。

### 【大学間の連携】( p 7 , 1 0 , 1 7 等 )

設置形態の枠組みを超えた高等教育機関間（地域を含む）の連携協力による教育・研究・社会貢献機能の充実・強化を行う取組を指す。

### 【大学設置基準の大綱化】( p 3 , 1 8 , 1 9 等 )

個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき，自由かつ多様な形態で教育を実施し得るようになるため，平成3年7月に大学設置基準等を改正し，規制を大幅に緩和したこと。

具体的には，一般教育科目，専門教育科目等の科目区分の廃止，教員数の制限の緩和，学生数の弾力化など。

### 【大学全入】( p 1 , 4 , 8 等 )

大学の入学受入規模が，入学志願者数とほぼ一致し，大学教育への需要が概ね充足された状態をいう。すなわち，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である。

なお，将来像答申では，大学・短期大学の志願者数と入学者数，収容力（答申では入学者数／志願者数として定義）等の推計を行い，平成19（2007）年度に収容力が100%に達するとした。こうした推計方法を踏まえて，収容力が100%に達した状態を「大学全入」と呼ぶ場合もある。

### 【単位制度の実質化】( p 3 , 2 1 , 2 2 等)

現在の我が国の大学制度は単位制度を基本としており、1単位は、教室等での授業時間と準備学習や復習の時間を合わせて標準45時間の学修を要する教育内容をもって構成されている。しかし、実際には、授業時間以外の学習時間が大学によって様々であるとの指摘や1回あたりの授業内容の密度が大学の授業としては薄いものもあるのではないかと懸念がある。このような実態を改善するための種々の取組を総称して単位制度の実質化のための取組と言うことがある。

### 【知識基盤社会】( p 1 , 4 , 5 等)

英語のknowledge-based societyに相当する語。論者によって定義付けは異なるが、一般的に、知識が社会・経済の発展を駆動する基本的な要素となる社会を指す。類義語として、知識社会、知識重視社会、知識主導型社会等がある。

### 【ティーチング・ポートフォリオ】( p 3 6 , 3 9 )

大学等の教員が自分の授業や指導において投じた教育努力の少なくとも一部を、目に見える形で自分及び第三者に伝えるために効率的・効果的に記録に残そうとする「教育業績ファイル」、もしくはそれを作成するに於ける技術や概念及び、場合によっては運動を意味している。ティーチング・ポートフォリオの導入により、将来の授業の向上と改善、証拠の提示による教育活動の正当な評価、優れた熱心な指導の共有などの効果が認められる。

### 【ディグリー・ミル】( p 4 1 )

正規の大学等として認められていないにも関わらず、学位授与を標榜し、真正な学位と紛らわしい呼称を供与する者のこと(直訳すると「学位工場」)。世界的に、厳密な学問的定義や法的概念があるものではない。従来は、アメリカ等においてのみ問題とされていたが、インターネット等の普及により被害が国際的問題になりつつある。

### 【入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)】( p 2 , 7 , 2 9 等)

「入学者受入れの方針」は、各大学・学部等が、その教育理念や特色等を踏まえ、どのような教育活動を行い、また、どのような能力や適性等を有する学生を求めているのかなどの考え方をまとめたものであり、入学者の選抜方法や入試問題の出題内容等にはこの方針が反映されている。また、この方針は受験者が自らにふさわしい大学を主体的に選択する際の参考ともなる。

アメリカにおいては、高等学校の成績(GPA)の点数、高等学校で履修しておくべき科目・内容、SAT等の標準的な試験の点数などを具体的に示すことが一般的である。

### 【ファカルティ・ディベロッパー(FDer)】( p 3 5 , 3 9 )

FDを担当する専門スタッフ。集合研修の講師、個別教員に対する授業コンサルテーション、カリキュラム開発等の業務を行う。教授・学習支援センター等の組織に所属している。教員の場合と職員の場合があり、前者は授業を担当するがその科目数は一般教員に比較して少ない。後者は授業を担当せずに教育支援の業務を行うが、修士号以上を持つ専門職として位置づけられている。FDerの持つ専門分野は教育学、心理学、言語学、情報科学など様々である。諸外国では全国レベルでのFDerの専門職集団があることも多く、事例共有や相互研修を通して、能力開発に取り組んでいる。

### 【ファカルティ・ディベロップメント(FD)】(p 8, 10, 17等)

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。

### 【補習教育(リメディアル教育)】(p 19, 32, 33等)

大学教育を受ける前提となる基礎的な知識等についての教育をいう。

### 【ユニバーサル段階】(p 4, 5, 8等)

アメリカの社会学者マーチン・トロウは、高等教育への進学率が15%を超えると高等教育はエリート段階からマス段階へ移行するとし、さらに、進学率が50%を超える高等教育をユニバーサル段階と呼んでいる。「ユニバーサル」というのは、一般に「普遍的な」と訳されるが、トロウによると、「ユニバーサル・アクセス」というのは、誰もが進学する「機会」を保障されているという学習機会に着目した概念である。

### 【ライティングセンター】(p 20)

大学での学習において必要となる論文やレポート等の作成に関わる支援や指導を行うことを通して、文章表現の技能のみならず分析的な理解や論理的思考能力を高めることを目的とした学習支援センターのこと。アメリカでは主要大学のほとんどにライティングセンターがある。我が国では、英語によるライティングを中心とした学習支援を行うものと、日本語による文章や論文の作成を支援・指導するものがある。

### 【履修証明】(p 4, 37)

学士・修士等の学位とは異なるが、一定の課程の修了を証明するものとして、大学等が発行する証明書(アメリカでいうcertificate等に相当する)。

学校教育法の一部改正(平成19年6月27日公布、公布後6ヶ月以内に施行)により、大学等が文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の学生以外の者を対象とした特別の課程を編成し、これを修了した者に対し、履修証明書を交付できるといった趣旨が規定された(改正後の第105条)。

### 【リベラル・アーツ】(p 14)

リベラル・アーツの起源は、古代ローマにおける自由(liberal)市民に必要な学芸(arts)としての言語と数学系の諸科にあり、生産階級である奴隷(servile)の技芸(arts)に対していった。それは、中世のヨーロッパ大学において、文法・修辞・論理の言語系3学(trivium)と算術・幾何・天文・音楽の数学系4学(quadrivium)の7自由学芸として哲学(学芸)部に定着し、特定の職業からの拘束を受ける神・法・医の専門職学部の諸学芸に対して自由な学芸とされ、また一方でそれらの教育のための基礎学芸と位置づけられた。

近代のそれはアメリカの大学で確立した概念で、自由人に相応しい、特定の職業のためではない、一般的な知力を開発する学芸を意味し、言語・数学系の諸科と人文科学、社会科学、自然科学の諸学芸を指す。これらの諸科は学芸(文芸)科学学部



( faculty of arts ( letter ) and sciences ) 等を構成し、古典的な神・法・医及び近代的な工、農、経営、教育等の専門職学部 ( professional schools ) における職業系諸科に対する。一部に、近代科学とその生み出す技術 ( science and technology ) の知を別種のものとして、それらを除いた諸科をリベラル・アーツとみる向きもある。

なお、リベラル・アーツは教養と訳されるが、教養の英訳がカルチャーつまり文化一般であるのに対して、リベラル・アーツはディシプリン ( 方法 ) を持った諸科目であり、リベラルアーツ・カレッジにおいても、一般教育に加えリベラル・アーツ分野の専攻の学習が課されるのが通常である。

### 略語 ( アルファベット順 )

#### **【 E A P : English for Academic Purposes ( 学術目的の英語 ) 】 ( p 2 0 , 2 6 )**

大学における学術上の専門分野を学習する際に必要とされる英語力と、その獲得を目標とする英語教育のこと。Dudlye-Evansらの分類によれば、英語に関する言語としての知識、日常会話、背景文化などを学ぶ E G P : English for General Purposes と対をなすものとして、学問や職業などの特定分野における固有ニーズを対象とした E S P : English for Specific Purposes があり、E S P は E A P と職業上のニーズを対象とした E O P : English for Occupational Purposes に分けられ、E O P は、さらに専門性の観点から、E P P : English for Professional Purposes と E V P : English for Vocational Purposes に分類される。

#### **【 G P A : Grade Point Average 】 ( p 2 2 , 2 3 , 2 5 等 )**

アメリカにおいて一般的に行われている学生の成績評価方法の一種、一般的な取扱いの例は次のとおりである。

学生の評価方法として、授業科目ごとの成績評価を 5 段階 ( A , B , C , D , F ) で評価し、それぞれに対して 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 ・ 0 のグレード・ポイントを付与し、この単位当たり平均 ( G P A , グレード・ポイント・アベレージ ) を出す。

単位修得は D でも可能であるが、卒業のためには通算の G P A が 2 . 0 以上であることが必要とされる。

3 セメスター ( 1 年半 ) 連続して G P A が 2 . 0 未満の学生に対しては、退学勧告がなされる。

( 但し、これは突然退学勧告がなされるわけではなく、学部長等から学習指導・生活指導等を行い、それでも学力不振が続いた場合に退学勧告となる。 )

なお、このような取扱いは、1 セメスター ( 半年 ) に最低 1 2 単位、最高 1 8 単位の標準的な履修を課した上で成績評価し、行われるのが一般的である。

#### **【 L M S : Learning Management System 】 ( p 2 4 )**

eラーニングの学習管理システム。学習者等の登録、学習履歴の管理、学習の進捗管理 ( 成績等 ) などの基本機能の他、掲示板等のコミュニケーションツールなどの機能を有する。

( メディア教育開発センター 2 0 0 6 年度要覧 NIME-glad キーワードより )

**【PDP : Personal Development Planning】( p 2 5 )**

PDPは、学生が自ら学習の進捗を記す自己記録であり、今後の学習の改善に役立つ目的がある。大学による公式の成績記録と併せて「学生のプログレス・ファイル」(Progress File)を構成する要素となっている。「学生のプログレス・ファイル」は、イギリスの高等教育の将来像を検討した政府委員会報告書(いわゆる『デアリング報告』(1997年))が大学に開発を提案したもので、評価機関である高等教育質保証機構(QAA)が枠組みを策定している。

**【PGCHE : Postgraduate Certificate in Higher Education( 高等教育資格課程)】  
( p 3 7 , 3 9 )**

イギリスの大学において、新任教員等を対象に、大学教育を担当する専門家としての基礎的な能力の育成を目指して提供されるプログラム。その呼称は個々の大学によって異なるが、プログラムは、公的な設計基準(The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education : 高等教育における教授及び学習支援の専門性基準枠組み)に準拠し、当該大学の教育目的等を踏まえた内容によって構成されている。プログラムでは、学習理論、授業科目の開発・計画、授業の方法、成績評価などに関し、講義やワークショップなどを通じて学習する。通常、2～3年にわたり、修士レベルの60クレジット(1クレジットは10時間の学修量)を取得することが、正規教員の任用条件として位置づけられる。

なお、「高等教育における教授及び学習支援の専門性基準枠組み」は、2003年の「高等教育白書」で提言され、その後、FD推進のナショナルセンターである「高等教育アカデミー(HEA)」が中心となって、2006年に策定された。その中には、大学教員の専門性として、6つの活動領域、6つのコア知識や理解内容、5つの価値観が掲げられている。

**【TA : Teaching Assistant】( p 2 2 , 2 4 , 3 7 等 )**

優秀な大学院学生に対し、教育的配慮の下に、学部学生等に対するチュータリング(助言)や実験・実習・演習等の教育補助業務を行わせ、大学院学生への教育訓練の機会を提供するとともに、これに対する手当の支給により、大学院学生の処遇の改善の一助とすることを目的としたもの。



## 参考資料「ラーニング・アウトカムに関する各国における取組例」

### 【アメリカ】

#### AAC&U - 教養教育のアウトカム (Liberal Education Outcomes, 2005)

全米カレッジ・大学協会( AAC&U:Association of American Colleges and Universities )の 2005 年の報告書 ( Liberal Education Outcomes ) に記載。2004 年の全米の高等教育団体や認証評価団体の代表者らの共同作業の成果として、「専門分野や学問的予備知識によらず、すべての学生が学士課程段階において身につけるべき学習成果 ( アウトカム )」として合意されたもの。

文化と自然に関する知識 ( Knowledge of Human Culture and Natural World ): <ul style="list-style-type: none"><li>・ 科学 ( science )</li><li>・ 社会科学 ( social sciences )</li><li>・ 数学 ( mathematics )</li><li>・ 人文学 ( humanities )</li><li>・ 芸術 ( arts )</li></ul>
知的、実践的スキル ( Intellectual and Practical Skills ): <ul style="list-style-type: none"><li>・ 文章と会話によるコミュニケーション ( written and oral communication )</li><li>・ 探求的、批判的、創造的思考 ( inquiry, critical and creative thinking )</li><li>・ 数量的リテラシー ( quantitative literacy )</li><li>・ 情報リテラシー ( information literacy )</li><li>・ チームワーク ( teamwork )</li><li>・ 学習の統合 ( integration of learning )</li></ul>
個人的、社会的責任 ( Individual and Social Responsibility ): <ul style="list-style-type: none"><li>・ 市民としての責任とその遂行 ( civil responsibility and engagement )</li><li>・ 倫理的思考 ( ethical reasoning )</li><li>・ 異文化に関する知識と活動 ( intercultural knowledge and actions )</li><li>・ 生涯教育への志向 ( propensity for lifelong learning )</li></ul>

#### アルバーノカレッジ (Alverno College) - Ability-based Curriculum

アメリカミルウォーキー州のカトリック系 4 年制女子大学 ( AAC&U の会員 )。1970 年代から、職場、家庭、市民社会において求められる 8 つの能力を定義し、これらの能力を養うことに主眼をおいた教育 ( Ability-based Education ) を実施。

- ・ **コミュニケーション ( communication )**: 読み書きや会話、メディアを利用したプレゼンテーションなど、他者との間に関係性を作り、意味を生み出す能力。
- ・ **分析 ( analysis )**: 明確かつ批判的に考え、経験や理論、訓練の成果を統合して思考を進め決定する能力。
- ・ **問題解決 ( problem solving )**: 問題やその原因を定義し、判断や勧告、計画の実行に至る能力やリソースを駆使する能力。
- ・ **価値判断 ( valuing in decision-making )**: 自らの倫理観を堅持しつつ、異なる価値観を認める能力。自らの判断における道德面を認識し、行動の結果責任を引き受けることができる。
- ・ **社交性 ( social interaction )**: 委員会やタスクフォース、チームプロジェクトにおける物事の進め方を理解し、他者の意見を引き出しながら結論に導く能力。
- ・ **グローバルな視野 ( developing a global perspective )**: グローバル世界における経済、社会、生物学的な相互依存関係を理解尊重する能力。
- ・ **効果的な社会参加 ( effective citizenship )**: コミュニティに参加し、責任を負担。

現代的課題やその歴史的な経緯をふまえて行動し、リーダーシップをとる能力。  
・ **美的感受性 (aesthetic responsiveness)** : 様々な形式の芸術にかかわり、芸術表現の価値や意味を認め、守ろうとする能力

### インディアナ大学 - パデュー大学インディアナポリス校 (IUPUI) - Principles of Undergraduate Learning (PULs)

IUPUI(Indiana University-Purdue University Indianapolis)は、アメリカインディアナ州立のインディアナ大学とパデュー大学が共同して、1969年に州都のインディアナポリスに都市型研究大学として設立し、キャンパスの管理運営はインディアナ大学が受け持つ。1998年に学士課程 (Undergraduate) 教育において身につけるべき能力の定義とその成果に関する共通の枠組みとして、PULs(Principles of Undergraduate Learning)を策定。その基本的概念は、一般教育のみならず、専門分野の教育にも反映される。

#### コミュニケーション及び数量処理に関わる中核的能力 (Core Communication and Quantitative Skills) :

【定義】情報の表現や解釈、数量的分析、情報リソースや技術の活用を行う能力。

IUPUIの全ての学生が成功するために必要な基礎的能力と位置づける。

【成果】以下のような能力を身につけることが求められる。

- a. 文書や口頭あるいは視覚的な方法など、様々な形式で、他者に対してアイデアや事実を効果的に伝えることができる。
- b. アイデアや事実を理解、解釈、分析できる。
- c. ある範囲の条件下であれば、効果的にコミュニケーションがとれる。
- d. 数量的なツールや論法を用いて問題の解決策を特定し、提案できる。
- e. 情報リソースや技術を効果的に使うことができる。

#### 批判的思考 (Critical Thinking) :

【定義】信条や行動を表わすような厳密な思考プロセスに纏わる能力。偏見を持たず、従前の信条や行動にとらわれず、新しい情報に基づいて自らの信条行動を修正しながら、批判的思考を進める能力。

【成果】批判的思考は覚え、理解することに始まるが、以下のような能力を身につけることによって、真の意味での批判的思考が実現できる。すなわち、偏見を認め、仮定を試み、帰結を見極め、論理的な結論に到達し、新しい問いを創り出し、探索し、挑戦的かつ複雑な問題を解決し、見識ある判断を下すために、知識や方法、プロセス、あるいは成果物を、

- a. 適用し、
- b. 分析し、
- c. 評価し、
- d. 創り出す

ことができる能力。

#### 知識の統合と適用 (Integration and Application of Knowledge) :

【定義】複数の専門分野における情報や概念を、知的、職業的、地域社会的な生活において使いこなす能力。

【成果】以下のような能力を身につけることが求められる。

- a. 自らの個人的な生活を豊かなものにできる。
- b. 職業的な水準や能力を満たす。
- c. 社会の目標を押し進める。
- d. 伝統的な専門分野とそれらの境界とにまたがって仕事をする。

#### 知的深さ、幅広さと適応性 (Intellectual Depth, Breadth, and Adaptiveness) :

【定義】専門的な知識獲得の方法を検討、組織し、それを特定の問題に適用する能力

<p>【成果】以下のような能力を身につけることが求められる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. 少なくとも一つの専門分野を理解し、実質的な知識を有する。</li> <li>b. 異なる専門分野に関する知識について、相互に比較が行える。</li> <li>c. 問題解決へのアプローチを、その経緯や特段の理由に応じて修正できる。</li> </ul>
<p><b>社会と文化の理解 (Understanding Society and Culture) :</b></p> <p>【定義】自らの文化的な伝統を認識し、人類の英知の多様性を理解、尊重する能力。</p> <p>【成果】以下のような能力を身につけることが求められる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. 人類の歴史、社会、生活習慣の多様性や通用性の範囲を相互比較できる。</li> <li>b. 地域社会とグローバル社会の結びつきを分析し、理解できる。</li> <li>c. 複雑な世の中において、礼儀正しく振舞える。</li> </ul>
<p><b>価値と倫理 (Values and Ethics) :</b></p> <p>【定義】個人的行動、市民性、美的感覚などの面で、深い判断ができる能力。</p> <p>【成果】以下のような能力を身につけることが求められる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. 原則的かつ見識ある選択を行うとともに、その帰結を予測できる。</li> <li>b. 美と芸術を味わい、尊重する感覚を探求、理解し、涵養できる。</li> <li>c. 文化的、社会的、環境的、個人的な理由による様々な事情に関する倫理的な原則を理解できる。</li> </ul>

**大学生学力評価事業 (The Collegiate Learning Assessment)**

大学生がどの程度の学力を身につけたのかを測定する全国的な取り組みとして実施される試験。選択式ではなく、実践的作業 (performance tasks) や書き出しの定型語句 (written prompts) を用いて、学生の批判的思考 (critical thinking)、分析的論理付け能力 (analytical reasoning)、文章表現能力 (written communication) を評価する。教育支援審議会 (Council for Aid to Education) が実施主体であり、機関単位での分析を行っている。2002 年以降 134 の大学がこの試験を活用。

**SCANS レポート (1991) - 職場におけるノウハウ (Workplace Know-how)**

産業構造の変化に関わらず労働現場において必要となる能力やスキルを明確化し、高等学校レベルまでの学校教育の改善に活用しようとするもの。アメリカ労働省長官の「必要なスキル獲得に関する諮問委員会」の答申として 1991 年に発表。

<p>能力 (Competencies) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ リソース (時間、お金、スペース、スタッフ) の活用</li> <li>・ 対人的スキルの活用 (チームワーク、リーダーシップ、交渉など)</li> <li>・ 情報の活用 (データ、ファイル維持管理、コンピュータなど)</li> <li>・ システムの活用 (社会的、組織的、技術的システムの理解)</li> <li>・ 技術の活用 (設備、ツールなど)</li> </ul>
<p>スキルと人格の基盤 (Foundations) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 基本スキル (読み書き、数学、対話など)</li> <li>・ 思考スキル (創造的思考、判断、課題解決など)</li> <li>・ 人格 (個人的責任感、自尊心、社会性、自己管理など)</li> </ul>

(参考) 連邦教育長官諮問委員会報告書『リーダーシップが試される時』(2006)(抜粋)

中等後教育機関は学生の学習成果を測定し、報告しなければならない

高等教育機関は「大学生学力評価事業 (Collegiate Learning Assessment)」のように、在学してからの学力の伸びを測定する評価ツールや、「学力向上度測定事業 (Measure of Academic Proficiency and Progress)」のように教授と学習の質の向上をねらいとして、学部学生を対象とした一般教育の成果を評価するツールから得られた質的評価に関するデータを利用して、学生の学力を測定しなければならない。

連邦政府は、高等教育機関の内部管理や機関全体の向上を目的とするとともに、学生や政策立案者、一般市民がアクセス可能で便利な、教育成果に焦点を当てた共同利用型のアカウントビリティのシステムを開発する州や高等教育団体、大学システム、及び各高等教育機関に対して、インセンティブを提供しなければならない。

大学の教員団は、学生を対象とした教育目的の定義の策定、並びにこの目的に向けた向上の程度について証拠に基づく意味ある測定を可能とする方法の開発を中心となって実施しなければならない。

一定の期間の間に学生のスキルがどれほど向上したかを示す付加価値の測定を含め、学生の学力評価の結果は、学生にとって閲覧可能なものであるとともに、まとまったかたちで公表されなければならない。高等教育機関は、テストの得点、証明書や免許証の取得、学位取得までの期間、卒業率及びその他の関連する事項を含めて、中等後教育段階の学習に関連したすべての指標の情報をまとめ、アクレディテーションの要件の一つとして消費者に分かり易い形式で公表しなければならない。

学生の学力に関する州間比較を可能とする州立機関からのデータ収集は、50州すべてにおいて実施されるよう取組の振興を図らなければならない。成人の識字調査や免許取得、大学院や職業専門教育学部の試験、一般教養に関して特別に実施されるテストなどを利用することで、州の政策立案者は学生の学力に関する妥当性のある州間比較や、最も優れた実践及び不足した部分を明らかにすることが可能となる。連邦政府はこうした取組に対して、財政支援を提供しなければならない。

全米成人識字調査 (National Assessment of Adult Literacy) は、10年おきではなく、5年ごとに連邦教育省が実施するべきである。さらに、この調査のサンプルは、全国結果とともに、州毎の結果がわかるような十分な数としなければならない。また、同調査は、2年制、4年制及び総合制の各大学種の卒業者についてもサンプルをとって、調査分析を実施すべきである。

アクレディテーション団体は、卒業率や学生の学力など成果として表れた業績を、インプットやプロセスと同様の優先度をもって、中心的な審査基準としなければならない。現行のアクレディテーションの審査基準を調整したり、拡大する際の枠組みは、(i) 学力に関する成果とその他の業績指標に関連して各機関間の比較を可能とし、(ii) 革新的取組や継続的な改善努力を促進するものであり、さらに (iii) 各機関あるいは教育プログラムに対して、特定の使命については世界水準の質を備えるように努力すること、及び米国全土さらには海外にある同種の大学と比較対照して進歩の状況を測定可能なかたちで報告することを求めるものでなければならない。さらに、この枠組みは、最終審査の結果に一般市民が簡単にアクセスできるようにするとともに、アクレディテーション団体の管理運営機関や審査チームにおいて、政府関係者 (公的セクター) や民間 (セクター) の関係者の発言力を強めることで、アクレディテーションの過程が、よりオープンでアクセスし易いものとなることを目指している。アクレディテーションは、かつてはアクレディテーション団体と高等教育機関との間の主に民間制度の上のつながりとしてとらえられてきたが、今やアクレディテーションの公共政策としての重要性は増し、これを実施する者は公共的な目的に影響するところについて透明性の確保に向けた取組を継続し、加速化させなければならないとなっている。

## 【欧州】

### 欧州高等教育資格枠組み（The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2005） - Outcomes Descriptor

ボローニャ宣言に基づくワーキンググループによって検討され、2005年に報告された。第1～第3サイクルが、学士、修士、博士レベルに相当し、その内容は英国高等教育資格枠組み（後述）の(H)～(D)レベルと同様。

### 欧州資格枠組み（EQF:European Qualification Framework, 2006） - Learning Outcomes Descriptor

EU 諸国の多様な教育訓練システムを横断して、種々の資格について相互の比較を可能とするため、学習成果を8段階にわたって記述したもの。2006年9月に欧州委員会によって採択。レベル6～8が、それぞれ学士、修士、博士レベルに相当。

知識 (Knowledge): レベル6：批判的思考を伴う先端的知識 レベル7：独創的思考につながる高度専門知識と批判意識 レベル8：領域境界における最先端知識
スキル (Skills): レベル6：問題解決に必要な先端的スキル レベル7：新たな知識の開発につながる専門的な問題解決スキル レベル8：最先端かつ高度に専門化したスキルと技術
能力 (Competence): レベル6：複雑な専門的活動の運営と個人やグループの能力改善 レベル7：新たな手法を必要とするような仕事の処理とチームの能力評価 レベル8：権威や革新性を示し、新しいアイディアの醸成に関与

### ボローニャ・プロセスについて

欧州域内の国際競争力の向上の基盤としての域内の学位等の国際的通用性の確保のため、2010年までに「欧州高等教育圏」を構築することを目指し、1999年欧州29か国の教育大臣が署名して「ボローニャ宣言」が採択された。

欧州域内の高等教育に学位システムと単位制度を中心とした共通の枠組みを構築し、人の交流と欧州域内の高等教育の国際競争力を向上させることをねらいとしている。

#### 【主な内容】

**ディプロマ・サプリメント（学位の学修内容を示す共通様式）の活用による、比較可能な学位システムの導入**

**最低3年の学部と大学院の2段階構造を導入**

**欧州大学間単位互換制度(ECTS)を確立**

**障害を取り除き、人の流動性を確保**

**質の保証のためのヨーロッパ域内協力の推進**

**高等教育におけるヨーロッパの特質を促進（カリキュラム開発など）**

その後、改革内容の進捗状況を2年ごとの会合で把握する「ボローニャ・プロセス」が進行している。次回の会合は2007年に英国で開催予定。

#### 【参考】

オーストラリアは、アジア太平洋地域において、同様の取組を行うことに意欲を示している模様。



## 【イギリス】

### デアリング報告 (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997)

1996年5月に政府の諮問機関として発足した高等教育制度検討委員会(通称デアリング委員会)の報告書において高等教育のアウトカムとして挙げられたもの。

基本技能 (Key Skills) <ul style="list-style-type: none"><li>・ コミュニケーション (communication)</li><li>・ 数量的能力 (numeracy)</li><li>・ 情報技術の活用 (use of Information Technology)</li><li>・ 学習方法の習得 (learning how to learn)</li></ul>
知的技能 (Cognitive Skills): <ul style="list-style-type: none"><li>・ 方法論を理解する力 (understanding of methodology)</li><li>・ 批判的分析力 (ability in critical analysis) など</li></ul>
専門的スキル (Subject Specific Skills): <ul style="list-style-type: none"><li>・ 実験技能など、専門分野毎の能力</li></ul>

### 高等教育資格枠組み (The Framework for Higher Education Qualifications, 2001)

イギリス(イングランド、ウェールズ、北アイルランド)の高等教育機関が授与する5段階の学位 (Certificate, Intermediate, Honours, Masters and Doctoral)について共通の枠組みを与えるもので、学術的な水準に対する一般社会の理解と信頼を得ることを目的としている。1997年のデアリング報告をうけ、イギリス高等教育質保証機関(QAA: Quality Assurance Agency for Higher Education)によって2001年に公表された。(これ以外にスコットランドに関する同様の枠組みがある。)

<b>Certificate (C)レベル (サーティフィケートレベル)</b> <b>備えるべき能力:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 自らの学問分野における基本概念や原理を理解し、それらを評価、解釈できる。</li><li>・ 定性的、定量的データを提示、評価、解釈できる。</li></ul> <b>将来発揮することが期待される能力:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 自らの学問分野に関連する問題について、アプローチの適否を評価できる。</li><li>・ 自らの仕事内容について、整理され、一貫性のある記述を用いて、正確かつ信頼性をもって伝えることができる。</li><li>・ 組織的に整えられた環境において、さらなる能力開発・訓練を続け、個人の責任を果たすことが求められるような就労に必要な能力とスキルを身につける。</li></ul>
<b>Intermediate (I)レベル (ディプロマレベル)</b> <b>備えるべき能力:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 自らの学問分野で定説とされる原理とそれを導く過程を批判的に理解できる。</li><li>・ 自らの専門外の概念や原理を就業の内容に応じて適切に適用できる。</li><li>・ 自らの専門科目における探求の方法を知り、その分野における問題解決へのアプローチの適否を批判的に評価できる。</li></ul> <b>将来発揮することが期待される能力:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 技術を駆使して批判的情報分析を行い、その結果から解決策を提案できる。</li><li>・ 専門家、非専門家を問わず様々なかたちで情報交換を効率的に行うことによって、専門的な技術をうまく取り入れることができる。</li><li>・ 継続的な訓練やスキル開発を通じて、組織の中で重要な責任を負うにふさわしい新しい能力を獲得し、個人の責任を果たすとともに、判断することが求められるような就労に必要な能力とスキルを身につける。</li></ul>

### **Honours(H)レベル（第一学位レベル）**

#### **備えるべき能力：**

- ・ 自らの学問分野について、最先端の内容も含め、相互に密接な関係を持つ細かい知識を有し、その分野の主要な部分を構造的に理解している。
- ・ 専門分野における分析や探求の方法を正確に使うことができる。
- ・ 専門分野について、その最先端のアイデアや技術を用いた議論や問題の解決ができ、分野の現状を説明し、意見が述べられるような概念的理解をしている。
- ・ 知識の不確実性、あいまいさ、限界を正しく理解できる。
- ・ 文献や解説論文を利用して、自らの学習することができる。

#### **将来発揮することが期待される能力：**

- ・ 学習した方法や技術を自らの知識や理解を見直し、高め、広げ、適用したり、プロジェクトの立ち上げや遂行のために使うことができる。
- ・ 問題解決のために判断を下したり、解決策を模索するにあたり、意見や仮定、抽象概念やデータなどを批判的に評価できる。
- ・ 専門家、非専門家を問わず情報、アイデア、問題点、解決策をやりとりできる。
- ・ 個人的かつ指導的な責任の行使、複雑で予測不可能な状況での判断、継続的訓練のための学習能力など、就労に必要な能力とスキルを身につける。

### **Masters(M)レベル（修士レベル）**

#### **備えるべき能力：**

- ・ 自らの専門分野や職場の最前線によく現れるような事柄を構造的に理解し、現状の問題点あるいは新しい洞察を批判的にとらえることができる。
- ・ 自らの研究や、さらなる学問探究のための技術を包括的に理解している。
- ・ 専門分野における知識の創造・解釈のための既存の探求手法の使われ方を実践的に理解し、知識を具体的に適用する際に独自性を発揮できる。
- ・ 専門分野における研究の現状や方法論について批判的に評価するとともに、それらを批評し、新しい仮説を提案できるような概念的理解をしている。

#### **将来発揮することが期待される能力：**

- ・ 複雑な問題を構造的かつ組織的に取り扱い、完全なデータが無くとも深い判断ができ、その結論を専門家、非専門家を問わず、聴衆に対して明確に説明できる。
- ・ 問題への対処や解決にあたって、自らの方向性や独自性を打ち出し、職業的なレベルでの業務計画や実施においても自律的に行動できる。
- ・ 継続的に知識や理解を高度化し、スキルを高めることができる。
- ・ 個人的かつ指導的な責任の行使、複雑で予測不可能な状況での判断、継続的な職業訓練のための自立的な学習能力など就労に必要な能力とスキルを身につける。

### **Doctoral(D)レベル（博士レベル）**

#### **備えるべき能力：**

- ・ 独自の研究や他の学問的知識を通じて、ピアレビューを満足させ、専門分野を前進させ、発表に値しうるような新しい知識の創造・解釈を行うことができる。
- ・ 専門学術分野や職場の最前線における知識の実体を構造的に把握・理解できる。
- ・ 専門分野における新しい知識、応用、理解を生み出すためのプロジェクトを構想、設計、実施し、予測不可能な問題に遭遇しても修正ができるような能力を有する。
- ・ 研究は先端的な学問探究に適用可能な技術を詳細に理解している。

#### **将来発揮することが期待される能力：**

- ・ 専門的な分野における複雑な問題について、完全なデータが無くとも判断ができ、その結論を専門家、非専門家を問わず、聴衆に対して明確に説明できる。
- ・ 先端の基礎研究や応用開発を継続し、新しい技術の開発に実質的に貢献できる。
- ・ 個人的な責任の行使と複雑で予測不可能な状況での自律的な指導性など、就労に必要な能力とスキルを身につける。

## 分野別学位水準基標 (Subject Benchmark Statements)

高等教育質保証機構 (QAA) は、第一優等学位に関し、学問分野別に授与される学位について、一般に期待される事柄、学位保持者が身に付けておくべき属性と能力を「分野別学位水準基標」として提示している (以下は4分野の抜粋)。各大学は、これを参考にして独自の学位プログラム (programme specifications) を作成する。なお、QAAは、機関監査と並行して、42分野ごとに分野別評価を実施する。

### 【経済学】

#### 6. ベンチマークのレベル<sup>4</sup>

6.1 以下に提案されているベンチマークのレベルは、経済学の優等学位および、経済学を主要な構成要素とする他の学位のためのものでもある。経済学が重要な構成要素ではない学位を取得しようとしている学生は、これらのベンチマークの全てを達成することを求められることはない。

6.2 最低到達レベル (Thethresholdlevel)。最低到達レベルに達した経済学を専攻した学生は

- ・ 経済学の概念と法則の知識を説明できる
- ・ 経済学の理論とモデルアプローチの知識を説明できる
- ・ 学習プログラムに適切な量的手法とコンピュータ技術を認識し、どのような状況でこれらの技術と手法を使用することが適切であるかを理解している。
- ・ 経済学のデータおよび証拠についての情報源と内容に関する知識を説明でき、それらのデータの分析にどのような手法を用いれば適当かを理解している
- ・ 政策事項への経済学的論法の適用方法を説明できる
- ・ 経済学における一定の領域に関する知識をもっている
- ・ 多くの経済問題には複数のアプローチがあり、また複数の解決策があり得るということを認識している

6.3 標準到達レベル (Themodallevel)。標準到達レベルに達した経済学を修めた卒業生は

- ・ 経済学の概念と法則の知識を説明できる
- ・ 経済学の理論とモデルアプローチおよびその十分な使用方法について説明できる
- ・ 量的手法とコンピュータ技術に習熟しており、さまざまな問題に対してそれらの技術と手法をどう効果的に使うかを知っている。
- ・ 経済学のデータおよび証拠についての情報源と内容に関する知識を示し、それらのデータ分析にどのような手法を用いれば適当かを理解している
- ・ 政策事項への効果的な経済学的論法の適用方法を説明できる
- ・ 経済学における一定の領域に関する知識をもち、それらの領域における研究文献を知っている
- ・ 多くの経済問題には複数のアプローチがあり、また複数の解決策があり得るということに精通している

<sup>4</sup> この文書では、「知識」と「理解」は以下の意味を持っている。知識とは、教えられたように理論と証拠を再び用いる能力であり、理解とは構成要素の構造的かつ批判的な使用と分析ができることを指す。

## 【物理学】

### 6 到達の学術的基準

6.1 物理学の優等学位を取得する全ての学生は、上記の項目で提示した知識、能力、技能を習得したことを立証することが期待される、しかし、到達のレベルにはかなりの違いが必然的に存在するだろう。特に、学士課程コースを卒業する典型的な学生と修士課程を卒業する典型的な学生によって示される到達のレベルには違いがあるだろう。

6.2 この項目で述べられている知識の範囲と到達レベルは、第3項で概説されている。

6.3 評価されるものはカリキュラムの中に含まれる学習成果である。そして、学位授与基準の規定と手続きを確実に保証するという事は、各機関の責任である。その補正は機関の責任であるので、このステートメントでは扱わない。機関が補正・容認を認める場合、その手段が最低基準を満たしていることを保証すべきである。複数専攻の優等学位プログラムに適切な最低基準の要素は、出来る限りカリキュラムを通して決定すべき機関の問題である。

#### 学士学位

##### 最低到達点

優等学位は以下の到達を示す学生に授与されるべきである。

- ・ 物理学の法則と原理の基礎的な知識と理解、そしてそれらの原理の応用、
- ・ 問題を扱う時に関連する原理と法則を突き止める能力、
- ・ 実験や調査を行い、その結果を分析する能力。学生は結果の不確定性のレベルを評価し、それらの結果を予期された結果、理論的な予測、または公表されたデータと比較して、その結果の優位性を評価することができなければならない。
- ・ データの分析と適切な情報を検索するのに適切な IT パッケージ/システムの十分な利用、
- ・ 計算上の巧みな操作能力と、情報を図表化して提示し説明する能力、
- ・ 科学的な情報を発表する能力、特に科学的レポートを作成できること、
- ・ 自分自身の学習を管理し、適当なテキストと学修資料を利用する能力、
- ・ 実験プログラムにおける基本的な実験器具をよく知っておくこと。

#### 学士学位

##### 標準到達点

標準的な優等学位の保有者は、以下の到達を示すだろう。

- ・ 最も基礎的な物理学の法則や原理の知識と理解、そしてそれらの原理を物理学の様々な領域に応用する能力、
- ・ 適切な数学的手段を利用して物理学の問題を解決する能力。学生は、関連する物理学の原理を見だし、解決策を得るために必要な概算をつくることができなければならない、
- ・ 実験や調査を行い、その結果を批判的に分析し、妥当な結論を引き出す能力。学生は、結果の不確定性のレベルを評価し、それらの結果を、予期された結果、理論的な予測、または公表されたデータと比較できなければならない。彼らはこの文脈において結果の優位性を評価できなければならない、
- ・ データの分析と適切な情報を検索するのに適切な IT パッケージ/システムの有効利用、
- ・ 計算上の巧みな操作能力と、情報を図表化して提示し説明する能力、
- ・ 数学的技法を用いる能力と、物理的運動をモデル化する分析能力、
- ・ 科学的な情報を発表する能力、特に明確で正確な科学的レポートを作成できること、
- ・ 自分自身の学修を管理し、適当なテキスト、研究資料、他の学習資料を利用する能力、
- ・ 実験プログラムにおける基本的な実験器具およびその操作方法に精通しておくこと。

## 【人類学】

A 学科目の知識、技能、および理解：社会人類学		
ベンチマーク	最低到達基準	標準到達基準
多様な観点から見受けられる、人類の多様性(例：社会的、文化的、生態的、生物学的多様性)および共通性の本質と領域(範囲)について理解	多様な観点から見受けられる、人類の多様性および共通性の本質と領域についての基本的な理解を証明する	人類の多様性および共通性の本質と領域についての理解を証明し、多様な分析的視点を駆使してこれを説明する
人類学的分析に活用される概念、理論および主要な研究方法の全体についての認識	人類学的分析に活用される概念、理論および主要な研究方法の全体についての基本的な認識を証明する	人類学的分析に活用される概念、理論および主要な研究方法の全体の活用について認識し、またその能力を発揮する
グローバルプロセスと広範な時間的推移に関連した社会的かつ文化的形態の関係についての正しい認識	グローバルプロセスと広範な歴史的推移に関連した社会的かつ文化的形態の関係のうち、いくつかについての正しい認識を証明する	グローバルプロセスと広範な歴史的推移に関連した社会的かつ文化的形態の関係について正しい認識と理解を証明する
人類学が同源の学科目とどのように関連付けられるかについての正しい認識	人類学が同源の学科目とどのように関連付けられるかについての正しい認識のうちいくつかを示すこと	人類学が同源の学科目とどのように関連付けられるかについて批判的な認識を示すこと
様々な背景において人類学的な知識を適用する潜在用途への意識	様々な背景において人類学的な知識を適用する可能性についての認識を示すこと	様々な背景において人類学的な知識を適用する可能性についての知識と批判的な理解を示すこと
人類がいかにして社会的、文化的、環境的な背景によって形成されるのかについての理解	人類が社会的、文化的、環境的な背景によって形成される方法を説明できる	人類が社会的、文化的、環境的な背景によって形成される方法を説明でき、また分析できる
文化的前提に疑問を呈する能力	文化的前提に疑問を呈することができる	文化的前提に批判的に疑問を呈することができる
人類学の学修対象に影響を及ぼす社会的かつ歴史的経過についての理解	人類学の学修対象に影響を及ぼす社会的かつ歴史的経過について正しい認識を示すことができる	人類学の学修対象に影響を及ぼす社会的かつ歴史的経過について正しい認識および理解を示すことができる
文書的、口述的、そして視覚的な様々な形式を解釈し、分析する能力	文書的、口述的、そして視覚的な様々な形式についての基本的解釈や分析ができる	文書的、口述的、そして視覚的な様々な形式についての批判的解釈や分析ができる

## 【音楽】

6.2 ベンチマーク・ステートメント	
音楽学における優等学位の終了のため、および個々のプログラムにおいて特別に要求される内容に合致するためには、卒業生は以下の事柄を可能とする必要がある。	
<p>知識と理解(知的技能)</p> <p>最低到達基準</p> <p>適切な演奏曲目および文献並びに関連する概念と問題の把握を含む、音楽学における単一もしくは複数の下位専門分野に関する知識の証明</p> <p>音楽的な題材を分析、対処、調査、創造する能力と首尾一貫した伝達可能な形式により結果もしくは結論を発表する能力の証明</p> <p>音楽学における理論と実践の関係を理解し、相互関係を説明し、証明する関連技術や方法を利用することができること</p> <p>相応な範囲における歴史的、哲学的、文化的社会的な習慣、問題、現象に対する関係を含む、補足的な専門分野の幅広い知識の証明</p> <p>学習する補足的専門分野がいかに芸術的で人間的、社会的、身体的な科学における同系の専門分野に関連するかを理解することの証明</p>	<p>標準到達基準</p> <p>左記の能力に加えて、馴染みのない領域の知識や、関連する学術的な文献と最新の研究を参照、評価、適用、挑戦する能力の表明</p> <p>左記に加えて、より深い理解のプロセスと、不明確な点や論点に関する批判的な認識の表明</p> <p>左記に加えて、音楽の理論的構築や、この理論がいかに音楽の創造、演奏、発信に関連しているかについての詳細な知識と理解の表明</p> <p>左記に加えて、関連する習慣、問題、現象に対する批判的な関与や、その関連領域についての歴史的または最近の議論を評価する能力の証明</p> <p>左記に加えて、創造、革新、研究を目的とする音楽の学際的な性質が及ぼす影響への認識</p>
<p>実践技能と音楽家精神</p> <p>最低到達基準</p> <p>音程、リズム、音階、拍子、音響(音質、構造、楽器用法など)等の基本的な音楽言語の要素を耳で認識する能力とそれらを符号で表す能力の証明</p> <p>音楽の題材を記憶し、何らかの形式に記述されたもしくは符号化された音楽の音を読み、再編成する能力の証明</p> <p>音楽的な構成を、聴覚的もしくは楽譜を研究することにより認識(分析)する能力の証明</p> <p>実際の音楽を創ることの想像力と独創性の評価と適切な技術と解釈的な手段を用いた音楽による伝達能力の証明</p>	<p>標準到達基準</p> <p>洗練した高水準で左記の能力が示せること、また楽譜が複雑、不完全もしくは非日常的である場合においても示せること</p> <p>左記の能力を高度に表現すること(より長く、複雑な題材を記憶し、内在化する能力を含む)や様々な楽譜や音源に対応する能力の証明</p> <p>左記の能力を組織が複雑もしくは不透明な場合でも高度なレベルで表現し、様々なアプローチがあるとの認識を示すこと</p> <p>高度な技術的な技能、深い解釈レベル、幅広い個性の表現、創造的な作品の独創性により表現される個々の音楽的性格もしくは「声」の証明</p>

(出典)「学位に関するベンチマーク・ステートメント - 英国・高等教育水準審査機関(QAA)の学科目別報告 - 平成19年3月 広島大学高等教育研究開発センター代表 有本 章

### ケンブリッジ大学 (Cambridge University) - Transferable Skills

ケンブリッジ大学では、学士課程の間に学生が身につけるべきスキルや素養について、各カレッジと合意している。大学はこれらのスキルや素養の開発のための機会を用意することに責任を持つが、それらを活用するか否かは学生側の責任としている。

全ての学生が身につけるべきスキル (Skills to be developed by all students):

- ・ 知的スキル (intellectual skills): 批判、分析、合成、課題解決など
- ・ コミュニケーション (communication skills): 文書と会話による
- ・ 管理的スキル (organizational skills): 自立して働く、イニシアティブをとる、時間が管理できる、など。
- ・ 対人スキル (interpersonal skills): 他者と一緒に働く、他者をやる気にさせる、柔軟性や適応性、など。

特定のコースによって身につくが、全ての学生に求められるスキル:

- ・ 研究スキル (research skills)
- ・ 数量的能力 (numeracy): 統計スキル、データ処理など。
- ・ コンピュータリテラシー (computer literacy)
- ・ 外国語能力 (foreign language skills)

### イギリス National Skills Task Force (1998) - ジェネリックスキル (Generic Skills)

イギリス教育技能省 (DfES: Department of Education and Skills (当時)) による「スキルに関する検討タスクフォース」の第1次報告 (1998年) において挙げられているもの。

基本スキル (Key Skills):

- ・ コミュニケーション (communication)
- ・ 数量的能力 (application of numbers)
- ・ 問題解決 (problem solving)
- ・ チームワーク (team working)
- ・ 情報通信活用 (IT)
- ・ 自己の学習と能力の向上 (improving own learning and performance)

基本スキル以外に雇用者が求めるスキル:

- ・ 合理的思考力 (reasoning skills)
- ・ 業務の運営管理能力 (work process management skills)
- ・ 個人的価値観や態度 (personal values and attitudes)

## 【オーストラリア】

### オーストラリア Graduate Skills Assessment - ACER テストにおける 4 要素

オーストラリア教育研究審議会(ACER:Australian Council for Educational Research)が教育・訓練・青年省からの委託を受けて実施しているスキル測定の試みとして 2000 年から試行。大学入学時と卒業時に以下のような観点からジェネリックスキルを測定。2000 年卒業時テストには 19 大学(1600 名)が参加、2001 年入学時テストには 20 大学から 2000 名の学生が参加し、統計的なデータが整いつつある。卒業要件との関連はなし。

現在のテスト項目： <ul style="list-style-type: none"><li>・ 文章力 (written communication)</li><li>・ 批判的思考力 (critical thinking)</li><li>・ 問題解決能力 (problem solving)</li><li>・ 相互理解力 (interpersonal understanding)</li></ul>
追加が考えられる項目： <ul style="list-style-type: none"><li>・ 基本スキル (basic skills)</li><li>・ 処理スキル (management skills)</li><li>・ 情報スキル (IT skills)</li><li>・ 調査スキル (research skills)</li></ul>

### シドニー大学 - Graduate Attributes (1993)

シドニー大学のポリシーとして、卒業生が専門分野によらず備えるべき素養を規定したもので、アカデミックボード(学術評議会)の決定による。学内の評価プロセスを通じて状況を把握することによって、これらの素養に関わる教授学習の質を保証。

卒業生が備えるべき素養 (Attributes)： <ul style="list-style-type: none"><li>・ 学識 (Scholarship): 知に対する態度、スタンス</li><li>・ 世界市民性 (Global Citizenship): 世界に対する態度、スタンス</li><li>・ 生涯学習 (Lifelong Learning): 自己に対する態度、スタンス</li></ul>
素養を構成する能力 (Skills and Abilities)： <ul style="list-style-type: none"><li>・ 調査と探求 (Research and Inquiry)</li><li>・ 情報リテラシー (Information Literacy)</li><li>・ 人格的、知的自律性 (Personal and Intellectual Autonomy)</li><li>・ 倫理的、社会的、職業的理解 (Ethical, Social and Professional Understanding)</li><li>・ コミュニケーション (Communication)</li></ul>

## 学士課程教育の再構築について

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会  
学士課程教育の在り方に関する小委員会  
審議経過報告の骨子

### <基本的な考え方>

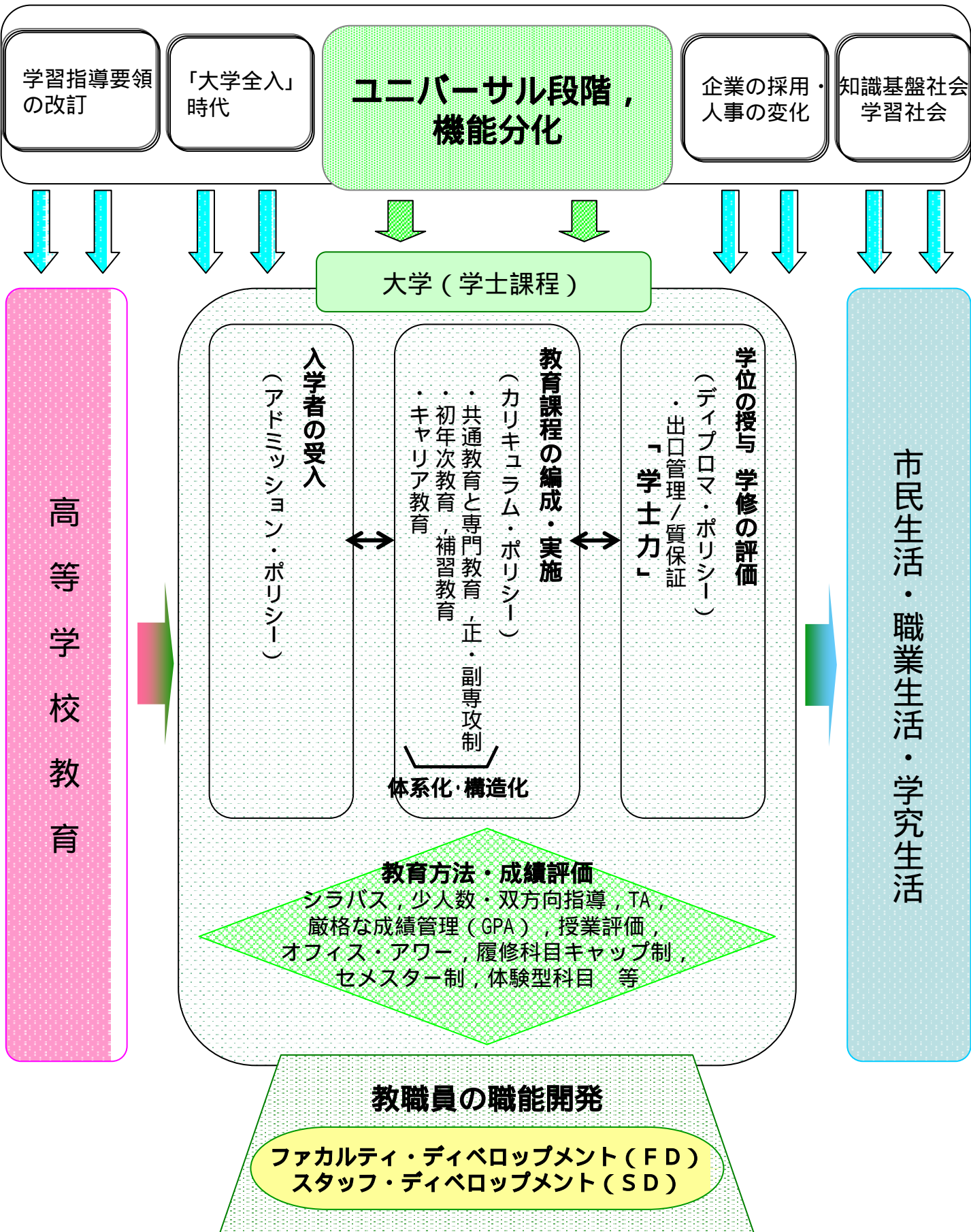
「知識基盤社会」における大学教育の量的拡大（ユニバーサル段階）を積極的に受け止めつつ、社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を目指す。  
大学の自主性・自律性を尊重した多角的支援の飛躍的充実が必要  
「競争」、「多様性」の追求 + 大学間「協同」、教育の質の「標準性」

### <具体的な方策（主に国による支援・取組）の例>

- 我が国の学位の水準の維持・向上に向けた枠組みづくり
  - 我が国の学士号が保証する能力の明確化（各専攻分野を通じて培う「学士力（仮称）」の参考指針を提示）  
〔学士課程の「学習成果」として、例えば、多文化理解、コミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決力、市民の社会的責任等を提示〕
  - 分野別の質保証の枠組みづくり（「学習成果」や到達目標の設定、コア・カリキュラム、教材の研究開発など）
- 教育内容・方法等の優れた実践を行う大学に対する重点的支援
  - 目標とする「学習成果」を明確に掲げ、その達成を目指した教育課程の体系化・構造化
  - 単位制度の実質化の観点に立った教育方法の点検・見直し
  - 学習意欲を高める双方向型の教育方法、体験活動の充実
  - 出口管理の強化、多面的な成績評価（GPA、学習ポートフォリオ、外部評価等）
- 高等学校との接続の改善
  - 「大学全入」時代を迎える中での選抜方法の多様化（AO・推薦入試等）の検証
  - 大学における入学者受け入れ方針の具体化・明確化に向けた取組の支援
  - 高等学校段階の基礎的な学習成果を評価し、客観性の高い選抜資料として広く活用する仕組みの検討
  - 大学における初年次教育等の充実に向けた支援
- 教職員の職能開発の推進
  - 全大学でのFDの確実な実施と実質化に向けた体制整備（専門的人材の配置等）の支援
  - FDプログラムや教材等の開発の支援
  - 大学における優れたFD・SD活動への支援、大学間ネットワーク化の促進
  - 教員の教育業績評価や大学院での大学教員の養成、他大学でのインターンの推進
- 質保証システムの整備・確立
  - 教員組織、施設・設備等の在り方の見直しの検討（大学設置基準等の見直し）
  - 第三者評価制度の確立と分野別評価導入に向けた環境整備
  - 大学別の情報データベースの構築
- その他
  - 経済的に恵まれない優秀な学生に対する支援
  - 大学に対する寄附の税制上の優遇
  - 企業の採用活動早期化の是正への期待



# 学士課程教育の改革



## 学士課程教育の在り方に関する小委員会の設置について

平成19年3月19日 大学分科会制度・教育部会決定

中央教育審議会運営規則第4条第5項の規定に基づき、大学分科会制度・教育部会(以下、「部会」という。)の下に、「学士課程教育の在り方に関する小委員会」(以下、「小委員会」という。)を次のとおり設置する。

### 1. 所掌事務

社会から信頼され、国際的に通用する学士課程教育の在り方について専門的な調査審議を行う。

### 2. 委員、臨時委員、専門委員

小委員会に属すべき委員、臨時委員及び専門委員(以下、「委員」という。)は、部会長が指名する。

小委員会に主査を置き、小委員会に属する委員の互選により選任する。

主査に事故があるときは、当該小委員会に属する委員のうちから主査があらかじめ指名する者が、その職務を代理する。

### 3. 設置期間

小委員会は、調査審議が終了したときには廃止するものとする。

### 4. 部会への報告

小委員会の審議状況は、適時に部会へ報告するものとする。

### 5. その他

小委員会の庶務は、関係各課の協力を得て高等教育企画課で処理する。

ここに定めるもののほか、議事の手続その他小委員会の運営に関し必要な事項は、主査が小委員会に諮って定める。



# 審 議 経 過

## 第4期中央教育審議会大学分科会

### **学士課程教育の在り方に関する小委員会**

平成19年3月19日(月)

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会に「学士課程教育の在り方に関する小委員会」を設置

第1回 平成19年4月 6日(金)

- (1) 主査等の選任について
- (2) 運営方針について
- (3) 学士課程教育の在り方について(意見交換)

第2回 平成19年5月10日(木)

学士課程教育の在り方について(ヒアリング及び討議)  
「大学教職員の職能開発」(大学行政管理学会 福島一政氏)

第3回 平成19年5月25日(金)

学士課程教育の在り方について

第4回 平成19年6月 4日(月)

学士課程教育の在り方について  
討議(中間報告について)  
ヒアリング  
「教育の質の向上と環境整備のあり方について」  
(東京農工大学教授 小笠原正明氏)

第5回 平成19年6月12日(火)

学士課程教育の在り方について

平成19年7月4日(水) 制度・教育部会委員懇談会

第6回 平成19年9月10日(月)

学士課程教育の在り方について

## (参考) 第3期中央教育審議会大学分科会の関係部会の審議経過

### **制度部会(会議開催: 8回)**

#### 第1回 平成18年2月15日(水)

- (1) 部会長の選任等
- (2) 大学設置基準等の改正についての意見交換
- (3) 自由討議(制度部会の検討課題 等)

#### 第2回 平成18年4月13日(木)

- (1) 大学設置基準等の改正について【報告】
- (2) 大学の設置等の認可申請・届出に係る手続等の改正について【報告】
- (3) 年次計画履行状況調査の結果等について【報告】
- (4) 設置基準や設置審査における視点の明確化について  
【意見発表】佐藤弘毅臨時委員
- (5) 国境を越えて提供される高等教育の質保証について【報告】
- (6) 大学院教育振興施策要綱について【報告】

#### 第3回 平成18年5月23日(火)

「大学の質」保証の在り方について  
米国・欧州の質保証システムの現状について

#### 【意見発表】

- 「アメリカにおける大学の質保証と近年の動向」(館昭専門委員)
- 「欧州の質保証システムの動向」(米澤彰純専門委員)

#### 第4回 平成18年6月30日(金)

認証評価の現状と課題について

#### 【意見発表】

- 「大学基準協会の評価の現状と課題」  
(財団法人大学基準協会 相互評価委員会委員長 生和秀敏氏)
- 「認証評価制度の2年余を振り返る」  
(財団法人大学基準協会 専務理事 柳井道夫氏)
- 「評価文化形成に向けて」  
(財団法人短期大学基準協会 第三者評価委員会委員長 関根秀和氏)

#### 第5回 平成18年7月12日(水)

経営面の審査・評価等の現状と課題について

#### 【意見発表】

- 「大学全体の質保証について」  
(学校法人活性化・再生研究会座長、法政大学学事顧問 清成忠男氏)
- 「経営面の審査・評価の現状と課題について」(黒田壽二臨時委員)

#### 第6回 平成18年10月6日(金)

教員の役割とファカルティ・ディベロップメント等について

**【意見発表】**

「教員の役割とFD等について」(国際基督教大学名誉教授 絹川正吉氏)

「実務家教員のあり方と大学ADの育成」

(東京大学先端科学技術研究センター特任教授 妹尾堅一郎氏)

**第7回 平成18年11月17日(金)**

教員の養成とファカルティ・ディベロップメント等について

**【意見発表】**

「大学教員の教育力の向上」

(桜美林大学大学院国際学研究科教授 潮木守一氏)

「英国における大学教員の教育力向上策」

(新潟大学大学教育開発研究センター助教授 加藤かおり氏)

**第8回 平成18年12月14日(木)**

教育の質保証をめぐる諸課題について

**大学教育部会(会議開催:9回)**

**第1回 平成18年2月13日(月)**

(1) 部会長の選任等

(2) 自由討議(大学教育部会の検討課題 等)

**第2回 平成18年3月16日(木)**

意欲ある学生を社会に送り出すための各種の支援方策について

**【意見発表】**

「東北大学の学生支援の現状と今後」(東北大学理事 菅井邦明氏)

「早稲田大学における学生支援」(早稲田大学学生部長 岩井方男氏)

「千葉工業大学キャリア形成支援プログラム」

(千葉工業大学学生部長 宮川博光氏)

**第3回 日時:平成18年4月14日(金)**

意欲ある学生を社会に送り出すための各種の支援方策について

**【意見発表】**

「企業が求める学生像考察例」(黒田薫専門委員)

「若年労働市場の変化と大学教育の課題」(小杉礼子専門委員)

「大学教育の「職業的意義」について」(本田由紀専門委員)

**第4回 平成18年5月15日(月)**

留学生交流の現状と課題について

**【意見発表】**

「我が国の留学生政策の方向性」

(東京医科歯科大学歯学総合研究科教授 江藤一洋氏)

「私立大学の留学生戦略」(立命館大学理工学研究科教授 谷口吉弘氏)

第5回 平成18年6月 6日(火)  
留学生交流の現状と課題について

【意見発表】

- 「優秀で意欲のある留学生の確保方策等について」  
(広島大学副学長 二宮皓氏)
- 「アジア諸国の留学生政策と日本の大学」  
(一橋大学留学生センター教授 横田雅弘氏)

第6回 平成18年7月18日(火)  
学生に対する経済的支援の現状と課題について

【意見発表】

- 「諸外国における授業料と奨学金制度改革」  
(東京大学大学総合教育研究センター助教授 小林雅之氏)
- 「日本学生支援機構の奨学金事業が有する経済社会的効果  
- 大学進学に注目して -」  
(国立大学財務・経営センター助教授 島一則氏)

第7回 平成18年10月 6日(金)  
学士課程の教育内容・方法の改善について

【意見発表】

- 「学士課程教育のカリキュラムのあり方」  
(神戸大学学長補佐・大学教育推進機構教授 川嶋太津夫氏)
- 「学士課程の教育方法(授業改善・評価等)の在り方」  
(東海大学理学部教授・教育研究所所長 安岡高志氏)
- 「法科大学院制度の創設を踏まえた法学部教育の改革」(土井真一専門委員)

第8回 平成18年11月 8日(水)  
高等学校との接続の改善について

【意見発表】

- 「大学入学者選抜の改善」(東北大学大学院教育学研究科長 荒井克弘氏)
- 「初年次教育の現状と課題 ~ “移行” 問題を中心に ~」  
(関西国際大学学長 濱名篤氏)

第9回 平成18年12月 1日(金)  
学士課程教育の在り方について

## (参考)事務局ヒアリングの対象者(50音順)

浅島	誠	東京大学理事(副学長), 日本学術会議副会長
浅野	昭人	立命館大学教学部次長
荒井	克弘	東北大学大学院教育学研究科長
鳥飼	玖美子	立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科教授
大塚	雄作	京都大学高等教育研究開発推進センター教授
沖	裕貴	立命館大学大学教育開発・支援センター教授
小田	隆治	山形大学高等教育研究企画センター教授
小野	文久	岡山大学自然科学研究科教授
角方	正幸	(株)リクルートワークス研究所主幹研究員
角谷	哲史	同志社大学教育開発センター事務長
小林	雅之	東京大学大学総合教育研究センター助教授
齊籐	貴浩	(独)大学評価・学位授与機構助教授
島	一則	(独)国立大学財務・経営センター助教授
杉原	真晃	山形大学高等教育研究企画センター講師
鈴木	克夫	桜美林大学大学院助教授
佐藤	浩章	愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室准教授
砂田	寛雅	愛媛大学教育・学生支援部教育センター事務室サブリーダー
関内	隆	東北大学高等教育開発推進センター教授
高橋	文博	岡山大学社会文化科学研究科教授
智原	哲郎	大阪女学院大学・大阪女学院短期大学学長代行
羽田	貴史	東北大学高等教育開発推進センター教授
濱中	義隆	(独)大学評価・学位授与機構助教授
広井	良典	千葉大学法経学部教授
藤本	元啓	金沢工業大学学生部長
前田	早苗	(財)大学基準協会大学評価・研究部長
松下	佳代	京都大学高等教育研究開発推進センター教授
丸山	文裕	(独)国立大学財務・経営センター教授
宮澤	賀津雄	早稲田大学IT教育研究所研究統括部長兼事務局長
森	利枝	(独)大学評価・学位授与機構助教授
両角	亜希子	東京大学大学総合教育センター助手
諸星	裕	桜美林大学副学長・大学院教授
矢野	眞和	東京大学大学院教育学研究科教授
山田	礼子	同志社大学教育開発センター所長
吉川	裕美子	(独)大学評価・学位授与機構助教授
吉田	研作	上智大学外国語学部教授
吉永	契一郎	東京農工大学大学教育センター助教授

役職は、ヒアリング時点のもの





## 第4期中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 学士課程教育の在り方に関する小委員会委員

(臨時委員) 3名

	江上節子	東日本旅客鉄道株式会社顧問，早稲田大学大学院客員教授
主査	黒田壽二	金沢工業大学学園長・総長
	佐藤弘毅	学校法人目白学園理事長，目白大学・短期大学部学長

(専門委員) 13名

	川嶋太津夫	神戸大学大学教育推進機構教授
	黒田薫	株式会社東レ経営研究所人材開発1部長
	高祖敏明	学校法人上智学院理事長
	小杉礼子	独立行政法人労働政策研究・研修機構統括研究員
	島田燁子	学校法人文京学園理事長，文京学院大学・文京学院短期大学長
	舘昭	桜美林大学大学院国際学研究科教授
	田中每実	京都大学高等教育研究開発推進センター長
	濱口哲	新潟大学副学長(学務担当)
	濱名篤	学校法人濱名学院理事長，関西国際大学長
主査代理	平野眞一	名古屋大学総長
	安岡高志	東海大学理学部教授，教育研究所所長
	山本眞一	広島大学高等教育研究開発センター長
	吉田文	独立行政法人メディア教育開発センター研究開発部教授

計 16名

\* 役職は平成19年4月現在