

## 参 考 资 料



# 参 考 資 料

参考資料 1	学士課程をめぐる改革の主な沿革	69
参考資料 2	教育振興基本計画の在り方について－「大学教育の転換と革新」を可能とするために－	75
参考資料 3	「学習成果」を重視した大学改革の国際的動向	83
参考資料 4	大学の設置認可について	97
参考資料 5	人文・社会系の教育の課題	103
参考資料 6	教育の双方向化・システム化をめぐる日米比較	105
参考資料 7	学士課程教育の在り方に関する小委員会 高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ（WG） 議論のまとめ（平成20年1月23日）	111
参考資料 8	FDをめぐる海外の動向	125
参考資料 9	アメリカにおける多様な学習アセスメント	135



## 参考資料1 学士課程をめぐる改革の主な沿革

- 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「我が国の高等教育の将来像」(以下、「将来像答申」という。)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・充実に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、昨年、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。
  
- 政府では、平成18(2006)年より「教育再生会議」等の諸会議において、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」(平成19(2007)年6月)などが決定されている。特に「教育再生会議」は第1次報告(平成19年1月)、第2次報告(同年6月)、第3次報告(同年12月)の3つの提言をとりまとめている。これらの報告では多岐に渡る大学改革の論点が示されているが、本年1月の最終報告でも、第1次報告から第3次報告までの提言の内、フォローアップが必要な主な項目として「大学は「教育の質を高め、成績評価の厳格化を図り、卒業生の質を保証すること」や、「大学は(中略)社会人としての基礎的能力と専門的能力を備えた卒業生を送り出すこと」が示されており、卒業時における教育の成果を適切に評価し、教育の質を保証することの必要性が強く指摘されている。

我が国の学士課程に関する制度改正の主な変遷

時 期	制度改正等	進学率
昭和22年 (1947)	<p><b>学校教育法の制定</b></p> <p>※ 新たに一般教育の理念の導入（下線）</p> <p>（大学の目的）            大学は、学術の中心として、<u>広く知識を授けるとともに</u>、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。</p> <p>（学士）            大学に4年以上在学し、一定の試験を受け、これに合格した者は、学士と称することができる。</p> <p>② 学士に関する事項は、監督庁がこれを定める。</p>	
昭和31年 (1956)	<p><b>大学設置基準の制定</b></p> <p>（学士）            大学は、第32条及び前条第1項の規定による卒業の要件を備えた者に対しては、別表第4に定める学士の種類のうち、その履修した専攻に応じた学士を称せしめることができる。</p> <p>※ 制定当時は25種類</p>	<p>S38(1963) 15%超</p> <p>S48(1973) 30%超</p>
平成3年 (1991)	<p><b>大学設置基準の大綱化</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 開設授業科目の科目区分（一般教育、専門教育、外国語、保健体育）を廃止。</li> <li>・ 科目区分別の最低取得単位数を廃止し、卒業に必要な総単位数のみ規定。</li> <li>・ 教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成すること、教育課程の編成に当たっては、幅広く、深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮することという趣旨を規定。</li> </ul> <p><b>学校教育法、学位規則の改正</b></p> <p>学士を学位に位置付け</p> <p>※ 併せて大学設置基準上の学士の規定を削除し、学士の種類（29種類）も廃止。</p> <p>（学校教育法、短期大学設置基準等の改正            短期大学卒業者に「準学士」の称号を付与。）</p>	<p>H5(1993) 40%超</p>
平成17年 (2005)	<p>（学校教育法、学位規則の改正            短期大学卒業者が「準学士」と称することができる制度を改め、「短期大学士」の学位を授与。）</p>	<p>H17(2005) 50%超</p>
平成18年 (2006)	<p><b>教育基本法の改正</b></p> <p>（大学）            大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これら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ものとする。</p> <p>大学については、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。</p>	

## 学士課程教育に関する主な答申の経緯（平成3年以降）

### ★ 大学審議会答申「大学教育の改善について」（平成3年2月）

#### ○ 大学設置基準の大綱化・簡素化等

各大学で、多様で特色あるカリキュラム設計が可能となるよう、授業科目、卒業要件、教員組織等に関する大学設置基準の規定を弾力化する。

- ・ 開設授業科目の科目区分（一般教育、専門教育、外国語、保健体育）を廃止
- ・ 科目区分別の最低修得単位数を廃止し、卒業に必要な総単位数のみ規定
- ・ 必要専任教員数に係る科目区分を廃止。教員の専兼比率の制限を廃止
- ・ 単位の計算方法の合理化
- ・ 学士を学位に位置付けるとともに、学士の種類を廃止

※ 大綱化に伴い、学会等が学部教育ハンドブック等を提供することが有益

#### ○ 大学の自己点検・評価システムの導入

各大学が、自らの責任において教育研究の不断の改善を図るよう促すため、自己点検・評価システムを導入

#### ○ 生涯学習等に対応した履修形態の柔軟化

- ・ 科目登録制・コース登録制の導入
- ・ 昼夜開講制の制度化
- ・ 大学以外の教育施設等における学習成果の単位認定
- ・ 編入学定員の設定

⇒ 学校教育法、大学設置基準等を改正（平成3年7月施行）

### ★ 大学審議会答申「高等教育の一層の改善について」（平成9年12月）

①大学の理念・目標の明確化、②教養教育の重要性の再確認、③学習効果を高める工夫、④教育活動の評価の在り方など、高等教育の質の一層の充実を図るための方策についてまとめるとともに、専門学校卒業者の大学編入学、科目等履修生の既修得単位の在学期間への通算、校地面積基準の緩和などの制度改正についても提言。

#### ○ 高等教育全体の中での、各大学の理念・目標の明確化

#### ○ 教養教育の重要性の再確認

#### ○ 学習効果を高める工夫

- ・ 授業時間中の教育だけでなく、準備学習・復習についての指示
- ・ 評価を厳格に行うなど、成績評価に対する一層責任のある姿勢

#### ○ 教育活動の評価の在り方

- ・ 評価項目例：週当たり授業時数、休講の状況、成績評価の結果、サークルの顧問等の経歴など

#### ○ 専門学校卒業者の大学への編入学、学士の学位授与の基礎資格の付与



○ 校地面積基準の考え方

- ⇒ 大学設置基準等を改正（平成10年3月施行）  
学校教育法を改正（平成10年10月及び11年4月施行）

★ 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」（平成10年10月）

大学改革の4つの基本理念を示すとともに、これに沿った具体的な改革方策を提言。

- ① 課題探求能力の育成 —教育研究の質の向上—
  - 学部教育の再構築（教養教育、専門教育における基礎・基本の重視）
  - 責任ある授業運営と厳格な成績評価
    - ・ 成績評価の適正化
    - ・ 履修科目登録の上限設定
    - ・ 教育内容や方法について教員の研修を実施
- ② 教育研究システムの柔構造化 —大学の自律性の確保—
  - 多様な学習需要に対応する柔軟化・弾力化
    - ・ 4年未満で卒業できる例外措置の導入
    - ・ 秋季（9月）入学や単位互換等の拡大
- ③ 責任ある意思決定と実行 —組織運営体制の整備—
  - 責任ある運営体制の確立
  - 大学情報の積極的な提供（教育研究に関する情報提供の制度化など）
- ④ 多元的な評価システムの確立 —大学の個性化と教育研究の不断の改善—
  - 自己点検・評価の実施と結果公表の義務化、学外者による検証の努力義務化
  - 第三者評価システムの導入等

- ⇒ 学校教育法施行規則を改正（平成11年3月施行）  
大学設置基準を改正（平成11年3月及び9月施行）  
学校教育法，国立学校設置法等を改正（平成12年4月施行）

★ 中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」

（平成14年2月）

大学の学部では、教養教育と専門基礎教育を中心。統合された知の基盤を培うことを目指した教養教育の再構築が必要

- ① カリキュラム改革や指導方法の改善（「感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業」）
  - 教養教育の理念の明確な提示
  - 授業内容・方法の改善（学際的テーマ、実験・実習、「グレートブックス」の読破など）
  - きめ細かな指導の推進（導入教育、科目履修ガイダンス、チューター制など）

- ② 大学や教員の積極的な取組みを促す仕組みの整備
  - 「教養教育重点大学」への重点的支援
  - 授業内容・指導方法改善を研究する教員への支援
  - 複数の大学の共同による教育プロジェクトへの支援
- ③ 教養教育の責任ある実施体制の確立
  - 全学的な教養教育の実施・運営にあたるセンターの強化
  - 教養教育中心大学への改組転換の促進
- ④ 社会・異文化との交流の促進
  - 社会貢献活動やボランティア活動のカリキュラム化、長期インターンシップの奨励、留学や海外派遣等の機会の充実
  - 休学等の柔軟化、「寄り道」を積極的に評価

★ 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」（平成17年1月）

- 高等教育機関の個性・特色の明確化
  - ・ 各大学は自らの選択により緩やかに機能分化（「総合的教養教育」を含む7つの機能類型）
- 高等教育の質の保証
  - ・ 学協会等の協力を得た分野別評価の積極的導入
  - ※ 分野別のコア・カリキュラムづくりと有機的に結びつけ
- 高等教育機関の在り方
  - ・ 教育の充実のため、学位を与える「課程」中心の考え方へ再整理

学士課程教育は教養教育と専門分野の基礎・基本を重視。「21世紀型市民」の育成・充実を共通目標としつつ、様々な個性・特色に分化（総合的教養教育型、専門教育完成型など）
- 早急に取り組むべき重点施策（「12の提言」）
  - ・ 入学者選抜・教育課程の改善、「出口管理」の強化
  - ・ 大学等の設置認可や認証評価等における審査内容や視点の明確化
  - ※ 教養教育の実施方針の明示など
  - ・ 教養教育や専門教育等の総合的な充実

など

参考資料 2 教育振興基本計画の在り方について — 「大学教育の転換と革新を可能とするために」 —

平成 20 年 2 月 8 日 教育振興基本計画特別部会（第 12 回）配付資料

教育振興基本計画の在り方について  
— 「大学教育の転換と革新」を可能とするために —

平成 20 年 2 月 8 日  
安 西 祐一郎  
郷 通 子  
金 子 元 久  
木 村 孟

グローバルな知識基盤社会の時代を迎え、日本の大学教育の質の維持・向上をいかに図っていくかは緊要な課題である。人口減少社会の我が国が危機を乗り越え、活力を維持していく成否は、大学の在り方にかかっている。こうした中、教育基本法において、「大学」に関する条文が新たに設けられたことは時宜を得ており、「教育振興基本計画」では、その理念を具現化することが必要である。

諸外国に比して高等教育への公財政支出の規模が少ないことは、つとに指摘され、平成 17 年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」でも欧米並みの水準を目指す旨が提言されている。今般の教育振興基本計画では、過去の答申内容と整合性を確保し、投資拡充の方向性を明記することは当然であるが、それに止まらず、当面の計画期間を、長期的な展望の中で位置づけつつ、目標やその達成に向けた工程等を描いていくべきである。

こうした基本的な問題意識に立ちつつ、教育振興基本計画特別部会と大学分科会とを兼務する委員有志が協議し、これまでの大学分科会での意見交換の内容も参考としながら、本提言をまとめた。この中では、計画始期に生を享けた子どもたちが、今から約 20 年後、大学の門をたたく 2025 年の望ましい姿を展望し、それに向けた「転換と革新」のイメージを提起することを試みた。教育振興基本計画は、10 年先を見通した上での 5 年間の計画という位置づけがなされている。10 年後は、急速な転換が図られつつある過渡期であると同時に、本提言で掲げる展望が実現されていく時期とならねばならない。

社会における「知」の持つ意味が格段に重くなる 2025 年にあっては、人々が、いつでも、どこでも大学の創造する「知」に触れ、学ぶことのできる状態になっていなければならない。もはや生涯学習は贅沢な理念ではなく、その実現が、国家の維持、個人の生活にとって不可欠の

条件となってくる。こうした展望に立つとき、我が国の大学及び社会全体の在り方をめぐっては、年齢にとらわれた価値観、日本でしか通用しない内向きの鎖国的発想から脱却することが、まずもって必要である。

益々熾烈となる国境を越えた人材獲得競争の流れの中、国際的に遜色ある投資水準では成算は無い。本提言では、国際競争で優位にあるアメリカを目安とし、少なくとも同国との懸隔を拡大させないことを狙いとしました。また、学費上昇等による私費負担の増大に鑑みると、機会均等、さらには「人生前半の社会保障」や少子化対策の観点からも、教育費の家計負担の軽減が不可欠であるとの認識に立って検討を行った。

その結果、我々は、できる限り速やかに公的投資を年間5兆円程度の規模に拡大させることが必要であると考えた。こうした投資増により、はじめて国際競争に伍しつつ、幅広く知的市民を育成することを可能とする教育研究環境が形成されよう。

もとより、我々は、現下の厳しい財政事情について決して無理解ではない。しかし、先進諸国が高等教育への投資を競い合うように伸ばし、量の拡大と質の向上を共に追求している現実を無視するとすれば、それは鎖国的発想と言わざるを得ない。当面の5年間で「転換に向けた始動」と位置づけ、「大学教育の質や成果とは何か」という先進諸国共通の難題に真剣に取り組む、我が国としての解を見出すこと、その上で、「選択と集中」を求める要請への確に対応していくことが必要と考える。この結果、社会からの負託に応えられない大学が淘汰されることは不可避となる。ただし、こうした国の政策決定の過程では、拙速に陥らず、教育基本法に則って大学の自主性・自律性が十分尊重されなければならない。

教育振興基本計画特別部会では、こうした我々の危機意識をお汲み取りいただき、しかるべく答申内容へ反映されるようお願いしたい。大学分科会においても、本提言で提起した諸課題を踏まえた審議がなされるよう、これに属する委員として取り組んでいきたい。また、ここでは、教育基本法の中で「大学」に関する条文が新たに設けられたことに鑑み、これに焦点を当てた内容としたが、大学のみならず、幅広く高等教育の充実を図っていくべきことは言うまでもない。大学分科会としては、将来の教育の在り方を十分に見据えた教育振興基本計画の策定を受け、高等教育をめぐる諸課題について順次審議し、より具体的な行動計画や振興方策を提言してまいりたい。

以上

## 大学教育の転換と革新（2025年に向けた展望）

### 【大学像と学生】

#### 1 国境や年齢の壁を破り、多様な学生を迎え入れ、確実な「学習成果」を達成する。

→ 若者の学習意欲に応えると同時に、留学生30万人、社会人学生80万人を受入れ、多様な学生が切磋琢磨する環境をつくる（学生数の総体は約380万人）、これら各学生に対し、「学士力」や高度な「課題探求能力」等を育成する。

### 【大学システム】

#### 2 個性化・特色化を徹底し、教育の卓越性を追求する。

→ 「単峰型」から「多峰型」へ構造転換する。国際的な競争力・存在感を備える拠点的50大学を形成するとともに、大学を地域再生の核とする連携群を100程度形成する。

### 【アクセスと進路選択】

#### 3 若者が意欲・能力に応じた進路を選択し、生涯を通じて大学の産み出す「知」にアクセスすることを実質的に可能とする。

→ 学習インセンティブを高める仕組みを効果的に取り入れつつ、学生に対する経済的支援を大幅に拡大し、家計負担を軽減（一般学生の場合、平均2割減額）する。

### 【教育条件】

#### 4 大学の教育力を飛躍的に高める基盤をつくる。

→ 教育支援スタッフの倍増を図るとともに、FD活動（教員の職能開発）等の拠点を形成し、教育方法の革新、教員評価を全大学に普及させる。また、大学教育の転換と革新及びその持続を可能とする施設・設備、情報環境を整備する。

### 【質保証の体制】

#### 5 多様な大学教育の「質の尺度」を開発し、大学評価を強化する。

→ 分野別学位水準、「学習成果」測定の開発・普及、情報公開などのアカウントビリティの徹底を促進し、第2期以降の認証評価等を通じて、適格認定を厳格化する（不適格な場合、財政面の対応を含め、是正・改善に向けた実効ある措置をとる）。

**これらの目標達成（「革新」）に向けて「転換」を図る。このため、公財政支出を拡充（できる限り速やかに年間5兆円以上の投資規模へ）するとともに、寄付税制等の環境整備を行う。**

◆ 第1期計画（2008～2012年度）・・・「転換の始動」

上記1～5に関する行動計画の策定と開始、及びそれらに向けた投資の断行  
→ 多様な学生構成、拠点大学の形成、「学士力」等の達成、家計負担の軽減、適正な競争に必要なルール、「質の尺度」の構築

◆ 第2期計画（2013～2017年度）・・・「転換の加速」

投資を拡充しつつ、「質の尺度」に即した支援への大胆なシフト  
→ 自主的な参入・再編・統合・退出のダイナミズム

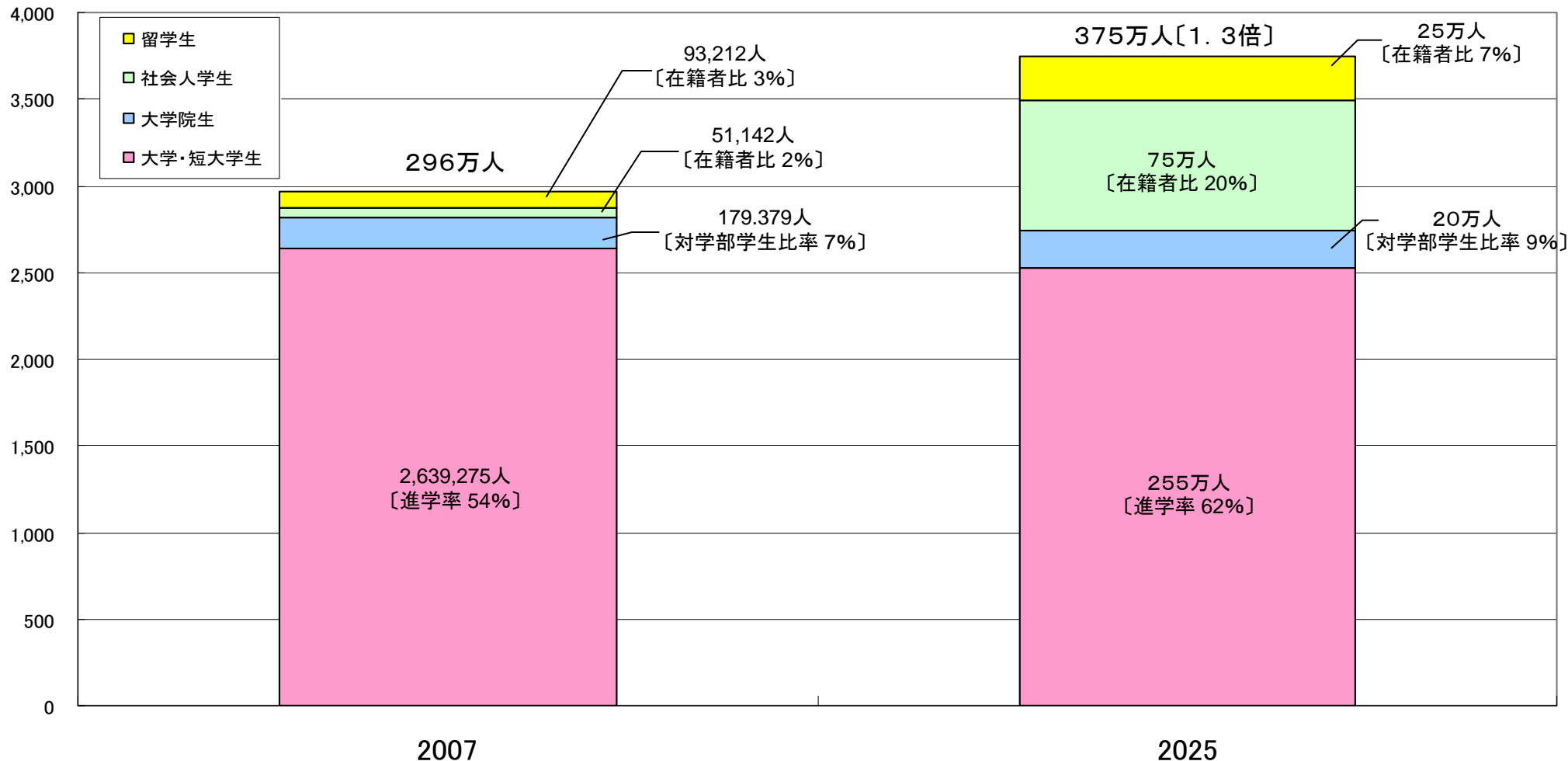
◆ 第3期・第4期計画（2018年度～）・・・「転換の完成、革新の実現とその持続」

21世紀の日本を担う大学教育の新しい姿

# 学生像の転換と革新(将来目標)

○ 国籍・年齢等の多様な学生構成を実現して21世紀グローバル時代の知識基盤社会を担う大学教育を実現。留学生数及び社会人数の大幅な拡大により、学生総数は3割増加。

(単位:千人)

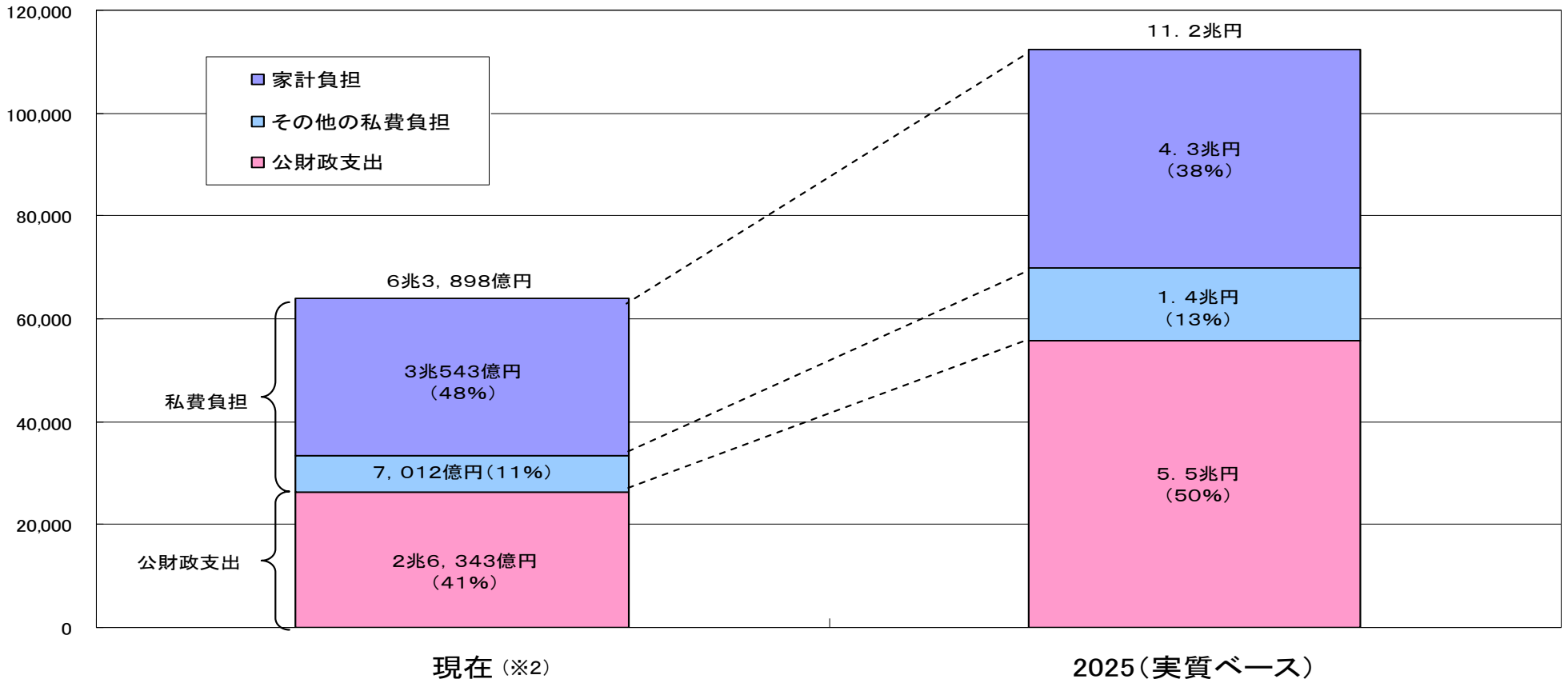


- (注1) 大学・短大学生、大学院生は、留学生及び社会人学生を含まない(以下「若年学生」という)。  
 (注2) 大学・短大学生数は、過去10年間の進学率の伸びのトレンド及び18歳人口の将来推移に基づいて推計。  
 (注3) 大学院生数は、過去のトレンドを参照し、10年間で1割増加すると仮定して試算。  
 (注4) 社会人学生数は、履修証明プログラムの普及等を勘案し、米国の在籍者比(2割)程度と想定。  
 (注5) 留学生数は、過去8年間のトレンドに基づいて推計。

# 投資規模及び費用負担構造の転換と革新

- 2025年の一人当たり高等教育費を現在(2004年)のアメリカ並みと仮定し、将来の学生数目標値を乗じて総額を算出(約11兆円)。
- 費用の負担割合は、公費4割、私費6割から公費5割、私費5割へ(公財政支出は5兆円超)。
- 私費のうち、家計負担率は5割から4割へ。一般学生の一人当たり家計負担額は、平均2割減(※1)。(アメリカの家計負担率の現状は、3割程度。また、イギリスのディアリング報告(1997年)では家計負担率は2.5割が妥当であると勧告。)
- 私費のうち家計負担以外(寄附等)の金額は、倍増。

(単位:億円)



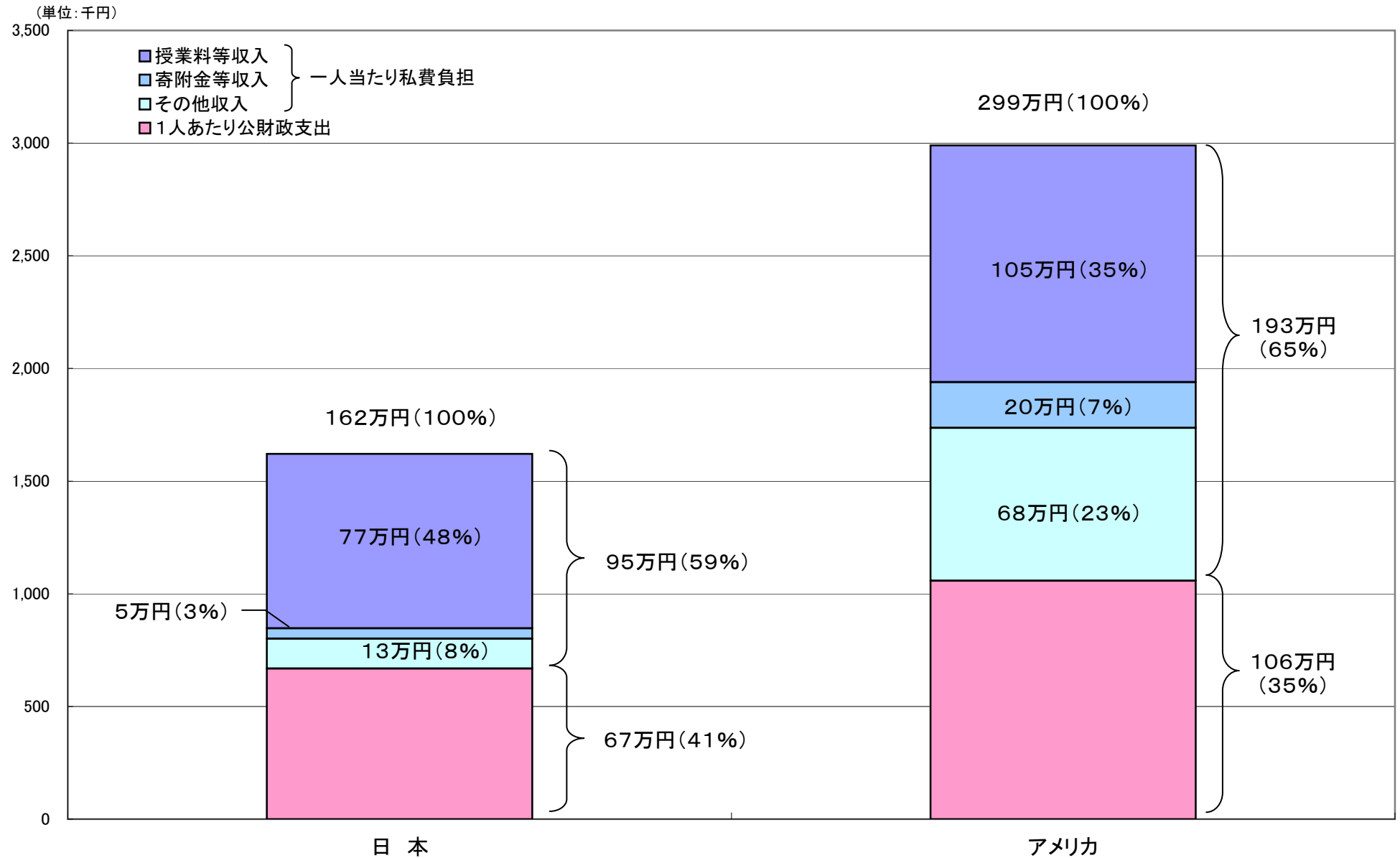
※1 学生のタイプによって異なる家計負担率を想定し、社会人学生及び留学生は9割、一般学生は2割、優秀学生は1割に設定。

(注1) 若年学生のうち、優秀学生を除いた者を「一般学生」という。

(注2) 若年学生のうち、0.5割、留学生の1割を「優秀学生」と仮定。

※2 現在の高等教育費は、OECD提出データ(「学校基本調査」、「地方教育費調査」、「今日の私学財政」)をもとに算出したもの。

# 【参考】学生一人当たり高等教育費の構成の日米比較(2004年)

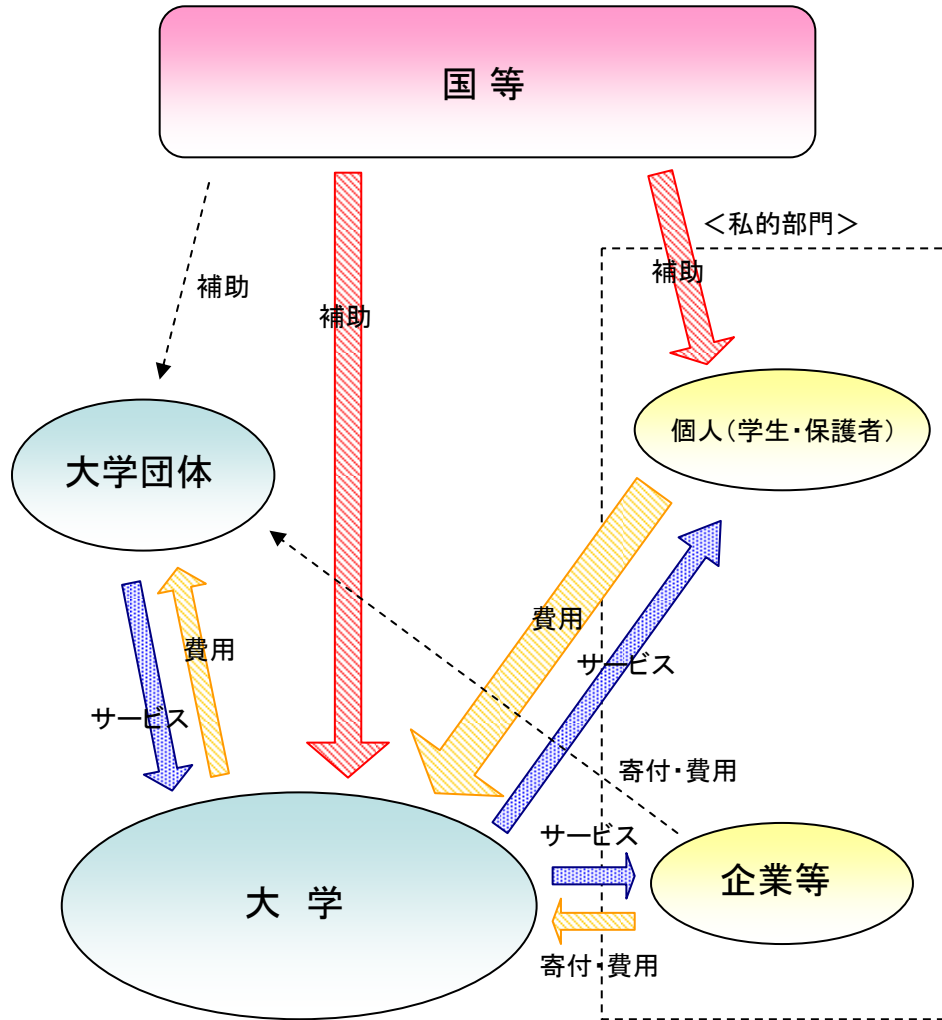


※ 学生・家計に対する支出(奨学金等)は含まない。  
 ※ 購買力平価 1ドル=133円  
 ※ 小数点以下四捨五入のため、合計は一致しない。  
 ※ 1人あたりの高等教育費は、OECD「Education at a Glance 2007」による。日本の内訳の割合は、日本のOECD提出データ(学校基本調査、地方教育費調査、今日の私学財政)をもとに算出したもの。  
 「その他収入」には「事業収入」「手数料」などの他、収入の内訳が不明なものも含まれる。アメリカの内訳の割合は、アメリカのOECD提出データを分析した両角亜希子(東京大学 助教)提供資料による。

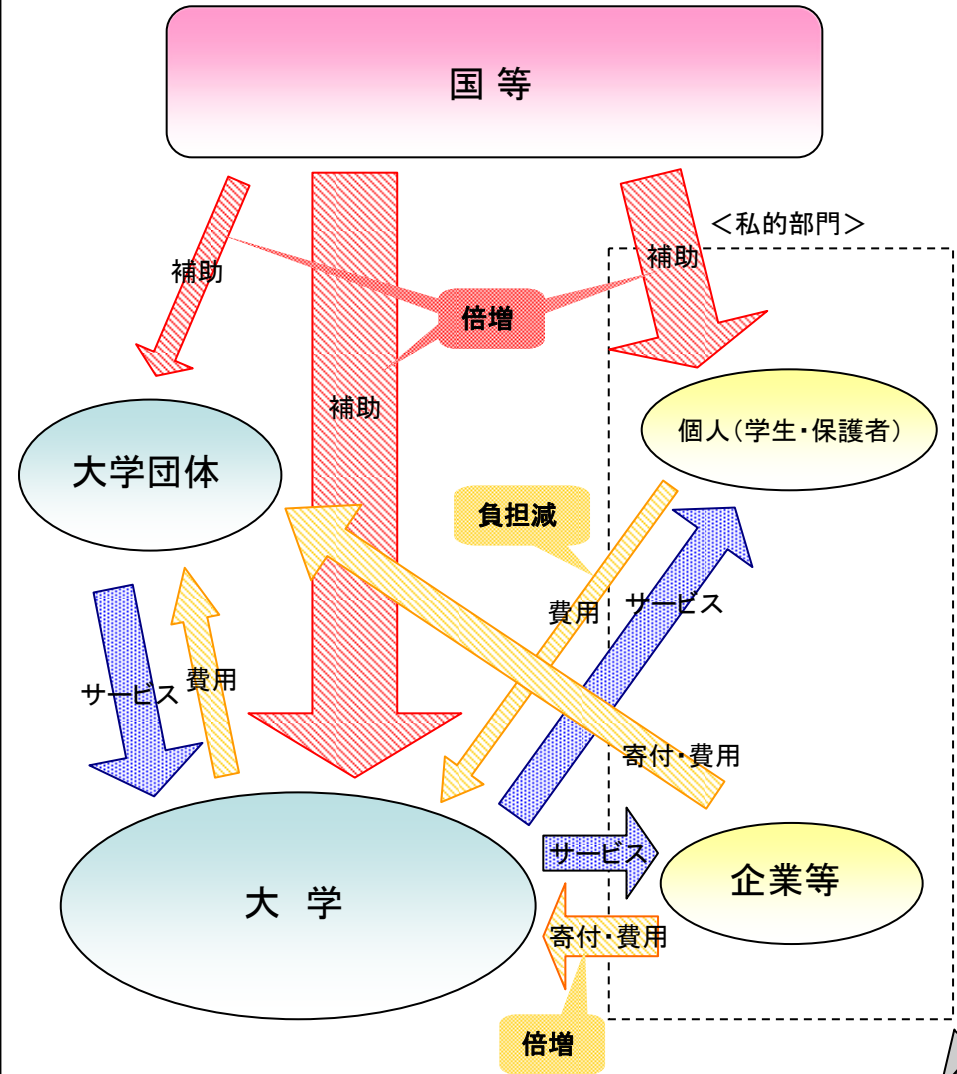


# 高等教育の資金・サービスの流れ(イメージ)

現在



2025年



# 将来の財政支援のイメージ

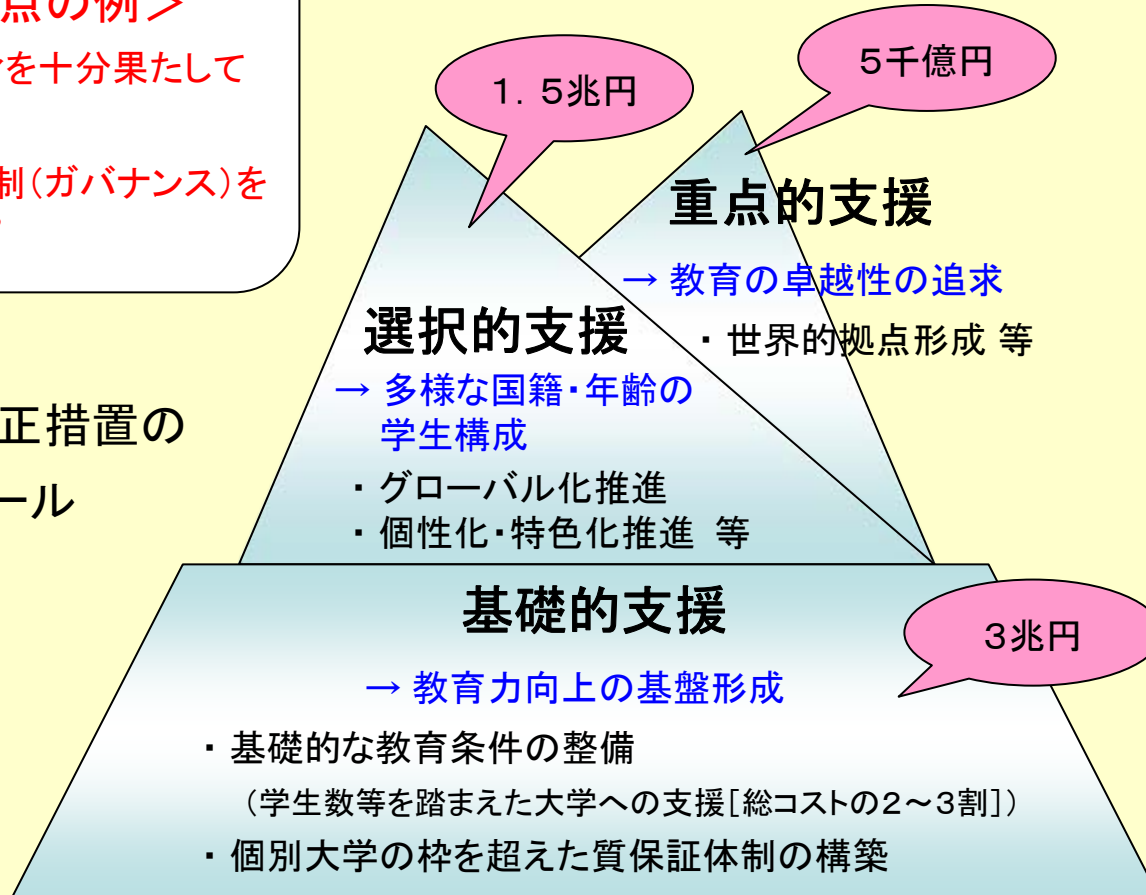
## 厳格な適格認定

### <基本的な観点の例>

- ・ アカウンタビリティを十分果たしているか？
- ・ 質保証の内部体制(ガバナンス)を確立しているか？

||

各種の支援・是正措置の  
明確なルール



## 学生への 経済的支援

→ アクセスと進路選択の保障

- ・ 奨学金(給付 等)
- ・ 授業料減免
- ・ TA・RA支援 等

5千億円

### 参考資料3 「学習成果」を重視した大学改革の国際的動向

#### 【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) :

- ・ 科学 (science)
- ・ 社会科学 (social sciences)
- ・ 数学 (mathematics)
- ・ 人文学 (humanities)
- ・ 芸術 (arts)

知的、実践的スキル (Intellectual and Practical Skills) :

- ・ 文章と会話によるコミュニケーション (written and oral communication)
- ・ 探求的、批判的、創造的思考 (inquiry, critical and creative thinking)
- ・ 数量的リテラシー (quantitative literacy)
- ・ 情報リテラシー (information literacy)
- ・ チームワーク (teamwork)
- ・ 学習の統合 (integration of learning)

個人的、社会的責任 (Individual and Social Responsibility) :

- ・ 市民としての責任とその遂行 (civil responsibility and engagement)
- ・ 倫理的思考 (ethical reasoning)
- ・ 異文化に関する知識と活動 (intercultural knowledge and actions)
- ・ 生涯教育への志向 (propensity for lifelong learning)

#### ○ 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

○ インディアナ大学ー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. 社会の目標を推し進める。  
 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くなっている。

## 【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】

- ①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
- ②最低3年の学部と大学院の2段階構造を導入
- ③欧州大学間単位互換制度(ECTS)を確立
- ④障害を取り除き、人の流動性を確保
- ⑤質の保証のためのヨーロッパ域内協力の推進
- ⑥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。

<b>基本技能 (Key Skills)</b> <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>
<b>知的技能 (Cognitive Skills) :</b> <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>
<b>専門的スキル (Subject Specific Skills) :</b> <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い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、57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 (The threshold level)。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 (The modal level)。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、関連する物理学的原理を見だし、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
<p>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)についての理解</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	
<p>文化的前提に疑問を呈する能力</p>	<p>文化的前提に疑問を呈することができる</p>	<p>文化的前提に批判的に疑問を呈することができる</p>	
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	

## 【音楽】

6.2 ベンチマーク・ステートメント	
<p>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>	
<p><b>知識と理解(知的技能)</b>  <b>最低到達基準</b>            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か芸術的で人間的、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><b>標準到達基準</b>            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、この理論がいかにか音楽の創造、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><b>実践技能と音楽家精神</b>  <b>最低到達基準</b>            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><b>標準到達基準</b>            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・ステートメントー英国・高等教育水準審査機関(QAA)の学科目別報告ー平成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。

<p>全ての学生が身につけるべきスキル (Skills to be developed by all students) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知的スキル (intellectual skills) : 批判、分析、合成、課題解決など</li> <li>・ コミュニケーション (communication skills) : 文書と会話による</li> <li>・ 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。</li> <li>・ 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。</li> </ul>
<p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究スキル (research skills)</li> <li>・ 数量的能力 (numeracy) : 統計スキル、データ処理など。</li> <li>・ コンピュータリテラシー (computer literacy)</li> <li>・ 外国語能力 (foreign language skills)</li> </ul>

○ 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。

<p>基本スキル (Key Skills) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ コミュニケーション (communication)</li> <li>・ 数量的能力 (application of numbers)</li> <li>・ 問題解決 (problem solving)</li> <li>・ チームワーク (team working)</li> <li>・ 情報通信活用 (IT)</li> <li>・ 自己の学習と能力の向上 (improving own learning and performance)</li> </ul>
<p>基本スキル以外に雇用者が求めるスキル :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 合理的思考力 (reasoning skills)</li> <li>・ 業務の運営管理能力 (work process management skills)</li> <li>・ 個人的価値観や態度 (personal values and attitudes)</li> </ul>

## 【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>

## 【OECD】

- 平成18年6月にアテネにおいて開催された「OECD非公式教育大臣会合」において、グリアOECD事務総長から学習成果の評価に関する提案がなされ、大臣会合議長サマリーにおいて、以下の内容が盛り込まれた。

- ・ 初等中等教育段階のPISAの成功を踏まえ、高等教育機関が付加する価値を学生の学習成果の観点から評価する、類似の方法論を検討すること。
- ・ 国内外における高等教育の目的、消費者、提供者の多様性を反映させた教育の質に係る多面的な基準が必要なこと。
- ・ 評価システムは政府及び教育機関双方が、自ら高等教育の質を高めることが出来るようなものであることが必要なこと。

- OECD専門家会合が3回開催され、フィージビリティ・スタディ実施にあたっての検討を行った。
- 平成20年1月に東京で開催された「OECD非公式教育大臣会合」後の記者会見において、渡海文部科学大臣がフィージビリティ・スタディに参加する意志があることを表明。

### ※ フィージビリティスタディの形式及び内容案

OECD非公式大臣会合におけるOECD事務局説明及び関連のOECD文書によれば、以下のような内容が現時点で検討されている。

- ・ 学士課程終了間際の学生に対するコンピュータ利用の筆記テスト
- ・ 対象は横断的な批判的思考力、問題解決能力に加えて、1ないし2の専攻分野（候補は工学、バイオテクノロジー、経済など）
- ・ 2008～2009年にかけて実施予定





## 参考資料4 大学の設置認可について

### (1) 設置認可制度の必要性

高等教育の「質の保証」は国としての責務であり、教育の質の国際的通用性や学習者保護の観点から、大学を設置するのに必要な最低の基準である大学設置基準等に基づき、学識経験者等からなる大学設置・学校法人審議会の審査を経て、文部科学大臣が認可を行うこととされている。

### (2) 設置認可までの流れ

①設置認可の申請(大学新設:3月 学部等設置:5月)

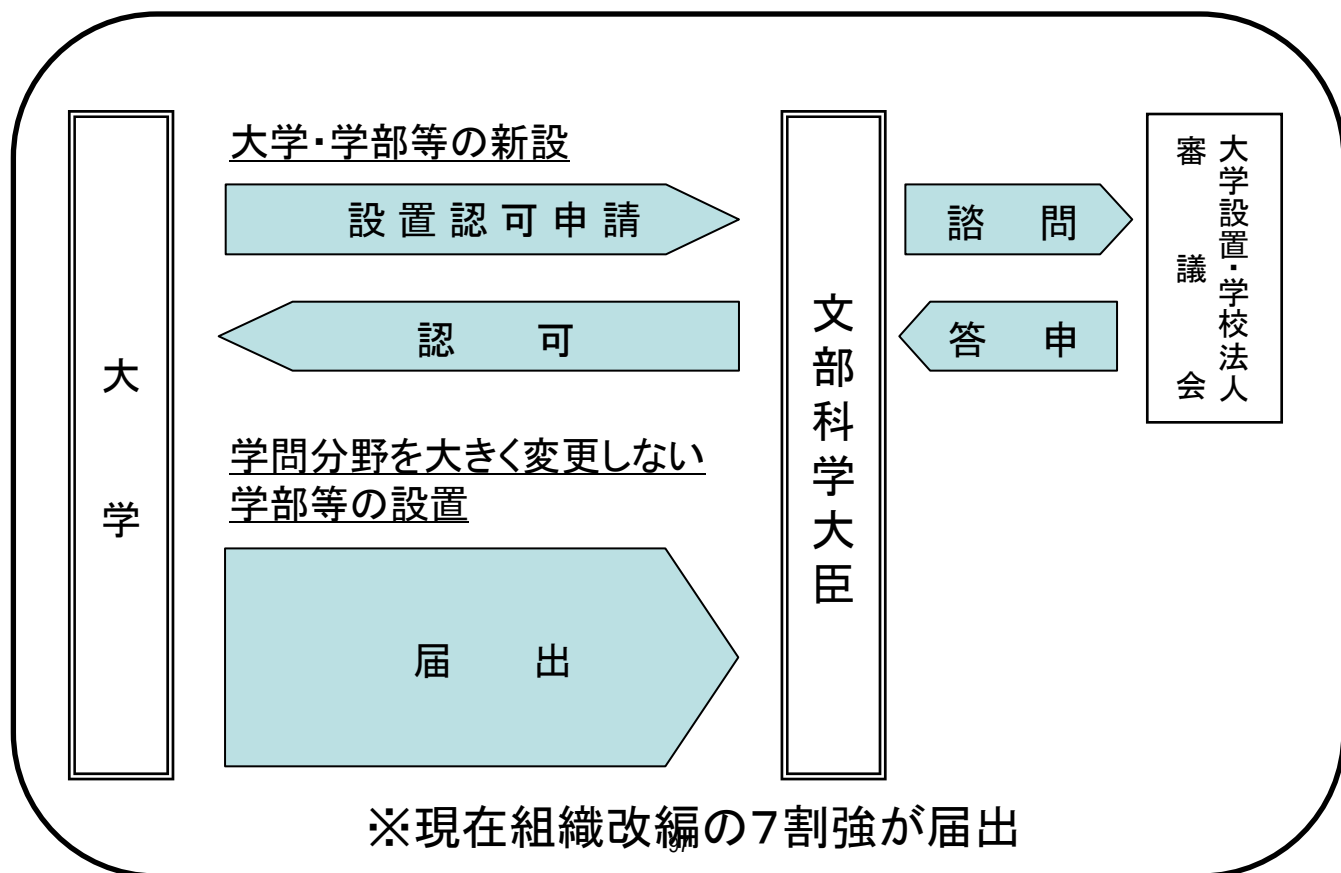
②文部科学大臣より大学設置・学校法人審議会へ諮問。審議会では、教育課程、教員組織、施設・設備、財務状況などを専門的な観点から審査

③審議会より答申。文部科学大臣が答申を踏まえ認可の可否を決定

(通常10月末)

### (3) 届出制度

学問の進展や社会の変化に対応した組織作りが機動的に行えるようにするため、学部や学科等の設置に当たり、学問分野を大きく変更しないものは事前審査を不要とする届出制度を平成15年度に導入。



※ 大学分科会制度・教育部会（平成20年1月23日）において、近年の設置認可に係る審査の問題点等を踏まえ、以下のとおり大学設置・学校法人審議会から、大学の設置基準の在り方に関する意見の表明がなされた。

## 大学の設置認可について

平成20年1月23日  
大学設置・学校法人審議会

昨年11月27日、当審議会において、平成20年度開設予定の公私立の大学、大学院等について答申を行った際、別紙のとおり、申請大学、文部科学省をはじめ広く関係者に対して会長コメントが出された。

とりわけ、設置基準の在り方については、中央教育審議会大学分科会において今後必要な検討が行われることを強く期待するものである。

なお、今後の検討の参考となるよう、実際の審査の過程において議論のあった具体的な事例について、以下に主なものを掲げているが、これらについては、他の課程における取扱いも含めて検討する必要がある。

### ○最近の設置認可をめぐり議論のあった課題の具体例

#### 【設置形態を問わず共通の事項】

- ・報酬や担当時数が過少である者や企業経営者などの本務を有する者は専任教員と言えるのか。専任教員の役割・責任や勤務条件の明確化が必要ではないか。
- ・教員審査に当たって、実務家としての業績をどのように評価するか。
- ・教員研究室が狭隘、教員研究費が過少など、研究環境に問題がある場合の取扱いをどう考えるか。
- ・附属図書館などの保有図書数が過少な場合の取扱いをどう考えるか。
- ・通信教育によって十分な教育効果が得られる専攻分野をどのように考えるか。また、多様な教育手法の導入に伴い、十分な教育効果をあげるための教育体制の整備が必要ではないか。
- ・学位に付記する専攻名称に関する基準の明確化についてどう考えるか。

#### 【専門職大学院に関する事項】

- ・関連する分野の修士、博士の学位もしくは専門職学位を有さない教員や、研究業績を有しない「実務家教員」が専任教員の大部分を占めるような「専門職大学院」は適当かどうか。
- ・専門学校や学部との相違や、人材を受け入れる側のニーズが不明確な構想について「専門職大学院」と位置づけることができるかどうか。
- ・専門職学位課程専従の教員が入学定員に比して過少な場合の取扱いをどう考えるか。
- ・実習の要件など教職大学院の基準の明確化についてどう考えるか。

#### 【大学院大学に関する事項】

- ・大学院大学において、多くの部分を専門学校等と共用しているなど、学生数に比して校舎面積が狭小な場合が多いが、ハード面に関する基準の明確化が必要ではないか。

## 1 1月答申の提出に当たって [大学設置・学校法人審議会会長コメント]

- 1 このたび、大学設置・学校法人審議会は、本年5月及び7月に諮問等のあった平成20年度開設予定の公私立の大学、大学院などについて答申等を行った。諮問等のなされたもののうち、今回認可の答申等に至った案件は94件であり、それぞれ円滑かつ確実に設置計画を履行し、特色ある充実した教育研究活動を展開されることを期待したい。
- 2 本年度の申請等の大きな特色の一つは、教職大学院関係が21件あったことである。このうち、今回の答申等で可となったのは19件、申請が取り下げられたものが2件である。全体的に、実践的な能力を培うための実習の重要性に関する理解が不十分であると思われる案件がかなり見られ、それらについては補正を求めることとなった。教職大学院は教職課程改善のモデルとして制度化されたことを十分踏まえ、質の高い実践的なリーダー教員養成を行う体制を整備・充実することを強く求めたい。(詳細については別紙の北原大学設置分科会長代理のコメントを参照。)
- 3 教職大学院以外の案件では、大学の新設、学部の設置、短期大学の学科の設置、大学の通信教育の開設、大学院の研究科の設置、専攻設置・課程変更の各区分で、申請の取り下げが7件あり、また、いくつかの案件については、当審議会においてさらに吟味を必要とするという判断から、現在の時点では保留という結果となっている。これらの案件は、総じて準備不足の傾向が顕著であり、設置の趣旨・教育上の目的、教育課程、施設・設備などの面で、大学の設置に関する基本的理解を欠いているのではないかとの懸念がもたれるような申請内容のものも見られた。
- 4 規制緩和の流れの中、大学新設の抑制方針の撤廃、審査基準の準則化、認可事項の縮減など「事前規制から事後チェックへの転換」の考え方に基づき、設置審査が行われてきているが、その前提となる大学自身の自覚と責任の徹底という点において、懸念せざるを得ない案件が少なくないことは、大いに危惧されることである。本年1月には文部科学大臣が、株式会社を設置するある大学に対して学校教育法に基づく勧告を行う事態にも至っている。各申請者はじめ大学の設置・運営に関わる全ての方に対して、あらためて大学を設置する責任の重みを十分に自覚いただくよう強くお願いしたい。各申請者においては、当該専門分野の教員をコアとして構成・計画を練り、十分な準備を経た上で申請するよう重ねてお願いしたい。また、積極的に教育情報・財務情報を公開し社会に対する説明責任を果たすよう期待したい。
- 5 今回の審査に際しても、設置構想が多様化する中、判断に苦慮した局面が少なくなかった。文部科学省に対しては、基準を明確化し適正な審査を行う観点から、例えば、以下のような事項についての検討を期待したい。
  - 学位に付記する専攻名称に関する基準の明確化
  - 大学院大学のハード面など基準の明確化
  - 多様な形態を踏まえた通信教育設置基準の見直し
  - 教職大学院の基準の明確化(別紙参照)
  - 専門職大学院で養成する人材を受け入れる側のニーズ把握の徹底、専任教員の役割・責任の明確化

平成19年11月27日

大学設置・学校法人審議会会長 永田 眞三郎

## 教職大学院の審査結果について

- 1 教職大学院については、本年3月に制度が創設され、7月に平成20年度開設予定の国私立の教職大学院21件の諮問等があった。(国立15件、私立6件)  
審査に当たっては、教職大学院の案件のみを審査する特別審査会及び専門委員会を設け、書面審査に加えて、全ての大学院に対して面接審査を実施し、必要に応じ実地審査や連携教育委員会からのヒアリングを行ったりして、慎重な審査を期した。  
その結果、19件については、認可を「可」とする判定を行い、各大学院が留意すべき事項の内容を「留意事項」として取りまとめた。その他は、申請が取り下げられたものが2件ということとなった。
- 2 教職大学院は、これまでの大学院段階における教員養成の在り方を見直し、高度専門職業人としての教員に求められる高度な実践力・応用力を育成するため、専門職大学院制度の中に特別に位置づけられ制度化されたものである。このことに鑑み、各案件の審査に際しては、設置の趣旨・目的が制度創設の趣旨に即しており明確か、教育課程が実践的な内容になっており体系的に編成されているか、学校等における実習が円滑に教育効果をあげるものになっているか、実務家教員と理論的な科目を担う教員とが適切に役割分担し協働する教員組織になっているか、養成した人材を受け入れる教育委員会等との強い連携関係が構築されているかといった観点から確認を行い、不明確な点については申請者に説明を求めた。
- 3 審査における論点の一つが、学校等における実習の取扱いであった。実践的な指導力の強化を図る観点から、10単位以上の実習を修了要件とするとともに、学生の教職経験を考慮して、全部又は一部の実習を免除できる制度とされている。実習の免除を計画する案件の中には、教職経験と免除する実習との相関性、免除の基準・方法等が不明確なものもかなり見られた。また、実習の全部を免除する計画については、実践力ある人材を育成する目的を達成できるかどうか疑問であるとする意見もあった。教職大学院における教育の質の担保に直接関わる事柄なので、各大学院において、実習を免除する場合の判定は厳正に行うとともに、実習の在り方を不断に検証していくことを望みたい。なお、現職教員学生が現勤務校で実習を行う計画の場合、日常の勤務に埋没しない工夫・配慮が適切になされることも望みたい。
- 4 その他、審査においては、1年コースを設定する場合の教育の質の担保、学生が1年間に登録できる履修科目の単位数などが論点となった。細部までの検討がなされておらず準備不足なものがある、教職大学院の設置により既設の学部や修士課程の教育も改革してほしい、今回は義務教育、特に小学校教員養成の案件が多かったが、例えば、高等学校等の教員養成のものも今後出てきてほしいといった意見があったことを付言しておきたい。
- 5 今回の審査に際し、教職大学院制度の趣旨・目的に照らして個別の案件の内容について議論したが、判断に苦しんだ局面があった。文部科学省に対しては、例えば以下のような事項について、基準の明確化など制度に関する共通理解を図る取組を期待したい。
  - 実習について、全部免除の要件、免除の基準・方法等に関する要件
  - 現職教員学生の現勤務校での実習を認める要件
  - 学生が1年間に履修科目として登録することができる単位数の上限
  - 教員組織中に修士など相応の学位保有者を相当程度含むこと
  - モデル・カリキュラムの作成の支援
- 6 平成20年度に開設する19の教職大学院に対しては、確実に設置計画及び留意事項の内容を履行し、質の高い実践的なリーダー教員養成を行うことを期待する。

平成19年11月27日

大学設置・学校法人審議会大学設置分科会長代理  
(教職大学院特別審査会主査) 北原 保雄

## 近年の審査を振り返って

(大学設置・学校法人審議会 学校法人分科会長コメント)

私立大学審議会を前身とする本分科会は、法令の定めにより私立大学関係者を中心に構成され、経営面を中心に設置審査に当たっている。言い換えれば、本分科会は、私立大学関係者の「自主性」「自律性」に厚い信頼を置く私立大学制度の一部を成すものであり、申請者の「自律性」を期待し、「自主性」を尊重することを審査の基本方針としている。

一方、我が国の私立大学は、過去十数年の間、著しい環境の変化に晒されてきた。18歳人口が4割減少し、地方を中心に定員割れに苦しむ大学も少なくない。バブル経済の崩壊は、出口（就職）を意識した教育内容の不断の見直しを不可避とした。さらに、大学設置基準の大綱化以降の規制緩和の流れは、私立大学の多様化に大きく道を開いた。

かかる環境変化に直面し、各大学が、経営の安定性に意を払いつつ、建学の精神の下、様々な工夫を凝らし改革を進めていることは、高く評価したい。しかし、他方で、私立大学制度の前提である「自主性」「自律性」を損ないかねない事態が審査の過程等で明らかになりつつあることを指摘しなければならない。

第一に、継続的な運営のための「安定性」の問題である。私立大学は、在学生のみならず、卒業生に対しても母校として存続、発展する責務がある。「安定性」は学校経営の最も基本的な命題であり、学校法人制度もそうした前提で設計されている。にもかかわらず、近年、新設早々に学生確保に苦しむ経営見通しの甘い大学の例や、校舎の全部借用の結果、借料が経営を大きく圧迫する株式会社立大学の例が多く見られるようになった。

第二に、社会からの「信頼性」の問題である。教育基本法で規定される通り、学校とは「公の性質」を有するものであり、その設置者たる学校法人には高い「公共性」が求められる。しかし、昨今、認可申請書の不実記載や重大な記載漏れなどの不正申請、理事長によるセク・ハラ事件、さらに文部科学大臣勧告を受けた株式会社立大学の例など、一部とはいえ私立大学に対する社会の信頼を失いかねない事案が続いており、極めて遺憾である。社会からの信頼性の前提である情報公開も遅れている。

第三に、私立大学の「自主性」「自律性」そのものの問題である。規制緩和の進展は、申請者側に、より高い「自主性」「自律性」が求められるものであるが、現実には、設置認可に際し、準備不足からか多数の留意事項が付されたり、「数値基準さえクリアすれば」といった低い意識の申請者が増加するなど、規制緩和の弊害が目立ち始めている。学校法人のガバナンス機能を高めるための平成16年の私立学校法改正の趣旨についても、改めて徹底する必要がある。

以上、いずれも最終的には設置者たる学校法人の自己責任に帰すべき問題とは言え、事態の広がりによっては、学校経営に民間参入を認めた唯一の制度として確立してきた『学校法人制度』の根幹を揺るがしかねない。この事態の克服のため、何よりも、我が国の私立大学制度に関する各設置者の強い自覚、自省を切に求めたい。また、各種大学関係団体にも、会員大学に対する適切な対応を期待したい。

本学校法人分科会は、私立大学の水準の向上、健全な発展に責任を負う機関として、事態の推移を見極めつつ、審査基準、審査方針の見直しと厳正な審査に一層努めてまいりたい。

平成20年2月27日

大学設置・学校法人審議会

学校法人分科会長 黒田 壽二



## 参考資料5 人文・社会系の教育の課題

- 教育課程の在り方をはじめ、教育内容・方法をめぐっては、分野間の相違が大きいことは言うまでもない。本報告では、各分野それぞれについて取り上げることはできないが、我が国の学士課程において、学生数の約半数を占める人文・社会系の教育の課題に関しては、本報告に掲載されているデータに即し、簡潔に課題を提起することとしたい（図表 3-2）。
- 大綱化以降の変化を見ると、人文・社会系をめぐっては、「学際化」、「自由化」、「多様化」といった傾向が、他の分野以上に顕著となっている。これについては、必ずしも積極的に評価できない面があることは本文での指摘のとおりである。特に、人文・社会系の教育をめぐっては、かねて教育課程の体系化や構造化の面での課題（例えば、学習の順次性の欠如など）が指摘されてきた（図表 3-3）。こうした課題解決に向けた取組を欠いたまま、多様な学生の受入を進め、やむを得ず学生の学力水準への対応に迫られたことが、「学際化」等の進行の背景にあるという見方もある。「大学全入」時代を迎え、「入口」の質保証が益々機能しなくなっていく中、各分野を通じて教育課程の体系化や構造化を進めていく必要性が高まっているが、現実との懸隔が広がってきている恐れがある。
- 学生の実態に関する種々の調査結果（図表 3-4~3-10）によれば、所属大学に対する満足度といった指標では、人文・社会系の学生が特に低いということはないが、大学生活に対する目的意識や職業観の希薄さ、授業参加や自主的な学習活動への積極性の乏しさ等の課題が伺える。教育課程の「学際化」が進んでいるとされながらも、例えば、文理間の壁が強く意識されており、「学士力」を構成する要素である「数量的スキル」を身に付ける重要性は認識されていない。

一方、人文・社会系の学生の授業への要求が低いとは言い切れない。彼らは大学の授業に対して、社会との関わりを明確にすることを望んでいる。このことは、例えば、従来の我が国の社会科学系の教育が、科学的知識の伝達に偏り、知識の応用や実践、職業との関わりなど、経済社会からの要請に十分対応してこなかったことを見直す必要性を示唆しているとも言える。
- こうした状況の下、各種の改革方策の機能度に対する自己評価は、人文・社会系の大学・学部において低い傾向が見られ、様々な努力が十分奏功していない（図表 3-11）。ただし、ここで掲げた諸々の調査結果は、分野の特性に起因するものなのか、大学・学部の教育環境など、他の属性によるものであるのか、精査が必要である。例えば、教員一人当たり学生数で見た場合、人文科学系、社会科学系の学部ではいずれも、平均（16人）を上回り、社会科学系に至っては3倍弱（44人）となっている（図表 3-12）。いずれにせよ、我が国の学士課程教育の構築に向けては、人文・社会系の教育の在り方の見直しを避けることはできず、今後、分野別の質保証の枠組みづくりを検討していく際の重要な課題となるものと考えられる。



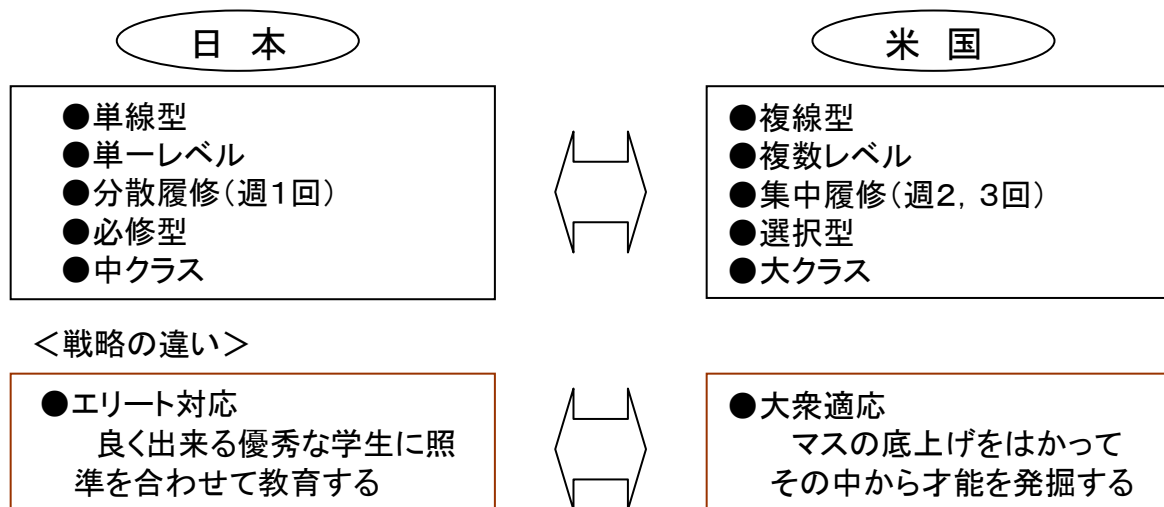


## 参考資料6 教育の双方向化・システム化をめぐる日米比較

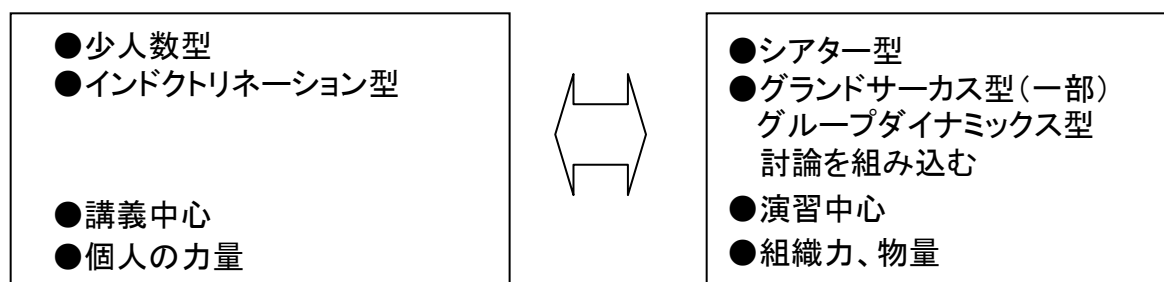
- 日本においてもアメリカにおいても、高等教育の大衆化の進行に伴い多様な学習歴を持った学生に対して教育を行うという課題に大学は直面してきた。こうした課題へ対応する方策として、少人数指導の推進が重視されてきた。教員と学生数の比率（S T比）が様々な大学ランキングの指標とされていることも、少人数指導が教育の質を規定する一つの要因であることを示唆している。
- けれども、少人数指導のみで教育方法の望ましい在り方を考えることは適当ではない。学生の主体的な学習活動を促すための様々な仕掛けや教育方法の改善が欠かせない。
- この点で、日本の大学と比較した場合、アメリカの大学の学士課程教育の特徴として指摘される要素の一つが、教育の双方向化やシステム化である。例えば、講義は大教室で行われるが、多数のティーチング・アシスタント（T A）やその他の職員の補助を受けて学生が課題を解いたりレポートを作成するなど、きめ細かな支援を行う体制がとられている。また、情報通信技術（I C T）等を積極的に活用し、講義にビジュアルな工夫を凝らしたり、学生応答・理解度把握システムを取り入れたりしている。授業に対応するウェブサイトを通じて教材の提供や課題の提出・確認を行うなど双方向性を確保するための取組も行われている。さらに、カリキュラムに対応した標準的な教科書が普及している。
- この他、アメリカの大学は、学生の自主的な学習を支援するため、多様な情報にアクセスできる図書館や、個別コンサルティングなどの機能を発達させてきている。
- 総じて、アメリカの大学は、人的・物的な面で、教員の教授活動を組織的に支援する環境が整備されている。ある研究者は、日米の大学の教育内容・方法について、双方の総合大学における化学の基礎科目の事例等を取り上げて比較し、別添1のような結果をまとめている。この中でも、教員を支援する人的体制の差は歴然としている。統計上も、例えば、職員一人当たり学生数を日米間で比較すると、公立・私立それぞれ2～5倍もの格差が生じている（別添2）。
- こうした教育方法の改善と環境整備のため、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、学生一人当たり高等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、OECD諸国中、唯一微減傾向にあり、金額にして約162万円と、アメリカ（約299万円）の半分程度という状態に至っている（別添3参照）。学生一人当たり教職員人件費を比較すると、前述のような人的体制の差を反映して、アメリカは職員に対して日本の2倍の投資を行っていることが分かる（別添2）。国際比較の難しさを勘案したとしても、格差は歴然としている。
- ある研究者は、OECD統計によって、一人当たりGDPを横軸、一人当たり高等教育費を縦軸に、OECD主要加盟国をプロットし、3つのグループに分けている（別添4）。アメリカが、GDP及び高等教育への投資双方が高いグループに属するのに対し、日本は中位のグループに属している。中位の国々に含まれる英・独・仏は、急速な大衆化に伴い、現状の地位に甘んじているが、こうした状況を脱しようという政策変化が起こりつつあるという。一方の日本は、どのような進路をとるべきか。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、教育の双方向化やシステム化に向け、十分な教育研究環境を整備することが欠かせない。

○ 教育内容・方法における日米比較

1. カリキュラムと履修システム



2. 教育方法



学生の集中力に違い！

3. 教育支援システム

● 個人経営(私塾)モデル(日本)	⇄	● エンタープライズモデル(アメリカ)
(例)		
	〈基礎化学 I〉	〈Chem 1A〉
アカデミックスタッフ		
常勤	28	2
非常勤	12	0
TA (大学院博士課程)	30	90
非アカデミックスタッフ		
常勤	0	16
非常勤	4	50
(合わせて通年、両方とも実験科目を含む)		

※ 日本は北海道大学、アメリカはカリフォルニア大学バークレー校の事例

(出典)小笠原正明(東京農工大学教授)  
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(第4回)発表資料

## ○日米の学生一人当たり教職員人件費比較（実額ベース）

単位：円

	教員分	職員分	合計
米国	776,315	963,394	1,739,709
日本	748,699	480,251	1,228,950

## ○日米の職員一人当たり学生数（4年制機関）比較

単位：人

	公的高等教育機関	私立高等教育機関
米国	4.4	3.9
日本	10.8	19.2

※米国の学生数：U.S. Department of Education (2006) Table.200 より、  
2003年のフルタイム換算学生数

日本の学生数：文部科学省(2002)より、2002年度の学生数

※出典：国立大学財務・経営センター 水田 健輔の研究より

## 学生一人当たり高等教育費の国際比較

○一人当たり高等教育費は、アメリカの約2分の1  
○過去5年間(1999～2004)の伸び率は、日本が唯一のマイナス。

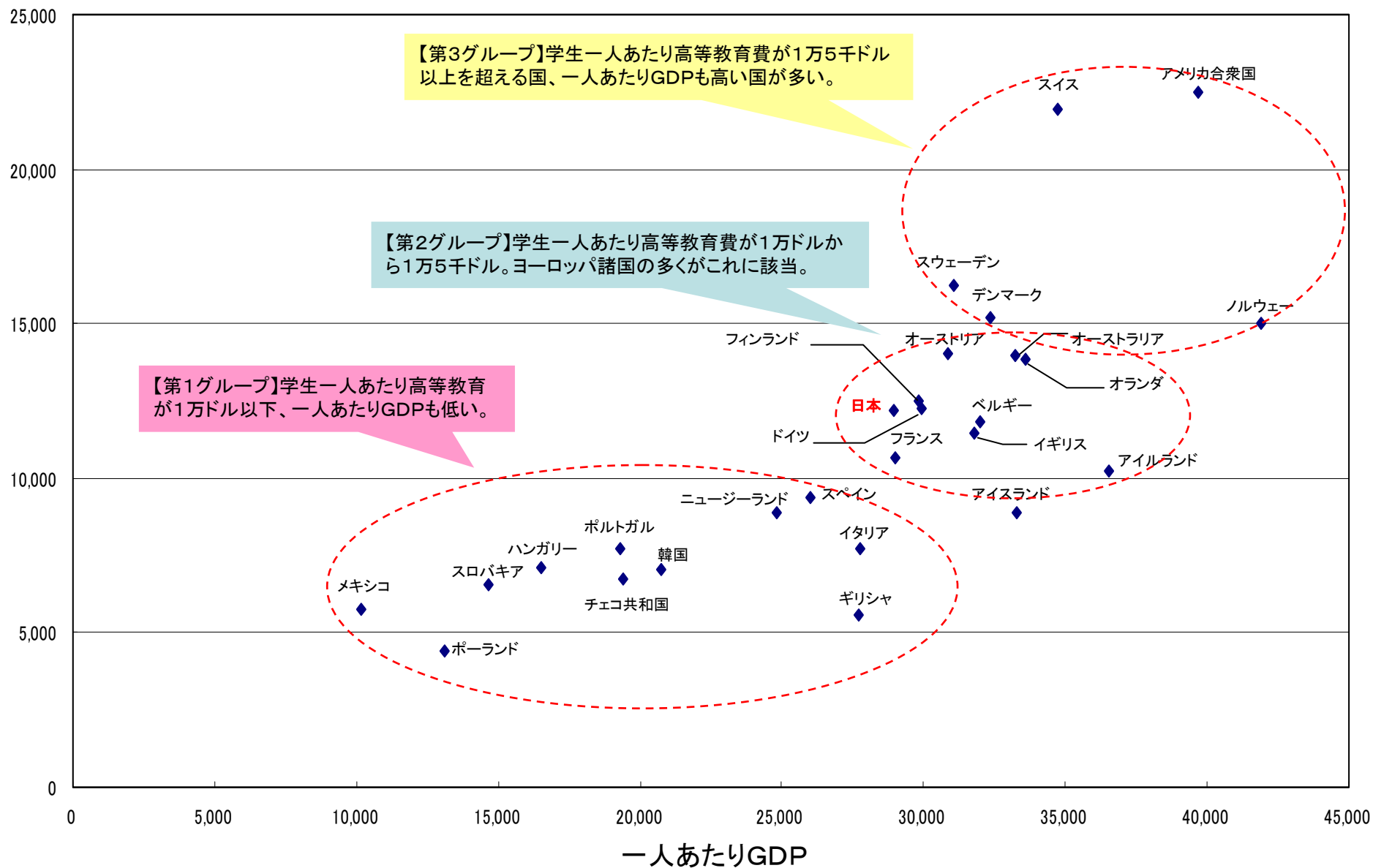
国名	学生一人当たりの高等教育費(2004)		過去5年間伸び率 (自国通貨ベース)
	(ドル)	うち、公財政支出の割合	
アメリカ合衆国	22,476	35.4%	16.9%
スイス	21,966	-	9.2%
スウェーデン	16,218	88.4%	12.1%
デンマーク	15,225	96.3%	42.7%
ノルウェー	14,997	-	20.2%
オーストラリア	14,036	47.2%	25.2%
オーストリア	13,959	93.7%	7.8%
オランダ	13,846	77.6%	9.1%
フィンランド	12,505	96.3%	52.9%
ドイツ	12,255	86.4%	5.5%
日本	12,193	41.2%	▲2.6%
ベルギー	11,842	90.4%	12.0%
イギリス	11,484	69.6%	15.5%
OECD各国平均	11,100	-	20.5%
フランス	10,668	83.9%	34.1%
アイルランド	10,211	82.6%	14.0%
スペイン	9,378	75.9%	69.6%
ポルトガル	7,741	86.0%	75.6%
イタリア	7,723	69.4%	8.8%
ハンガリー	7,095	79.0%	50.2%
韓国	7,068	21.0%	36.7%
チェコ共和国	6,752	84.7%	16.8%
スロバキア共和国	6,535	81.3%	34.9%
メキシコ	5,778	68.9%	56.6%
ギリシャ	5,593	97.9%	33.9%
ポーランド	4,412	72.9%	18.9%

(出典)OECD「Education at a Glance」より文部科学省作成

# 国民一人当たりGDPと学生一人当たり高等教育費(2004年)

(単位:ドル)

学生一人あたり高等教育費



(出典) ちくま新書「大学の教育力」(東京大学金子元久教授)を参考に、

OECD「Education at a Glance」(2007Edition)より文部科学省作成



## 参考資料7 学士課程教育の在り方に関する小委員会高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ（WG）議論のまとめ（平成20年1月23日）

※ 「審議のまとめ」の参考資料とするに当たり、「資料編」参照頁を改めた。

### 1. 「大学全入」時代の高大接続の基本的考え方（「選抜」から「相互選択」へ）

これまでの高大接続は、高校生の強い進学欲求と、それに対する大学の収容力不足を背景に、総じて選抜性の高い大学入試によって行われてきた。

また、大学入試は、過度の進学競争に伴う様々な課題を抱えながらも、その選抜機能によって、大学の入口管理（大学合格が結果として大学教育に必要な基礎学力の証明となる）や高校教育の質保証（大学合格を動機付けとした学習効果）に関し、一定の効果をもたらしてきた。

しかし、「大学全入」時代を迎え、過度の進学競争は緩和される一方、選抜性の高い一部の大学を除き、入試の選抜機能がもたらしてきた大学の入口管理や高校教育の質保証への効果は従来ほどは期待できなくなっている。

このため、高校教育の質保証・大学の入口管理を入試の選抜機能に依存し続けると、高校教育・大学教育の双方に大きな影響を及ぼす懸念がある。

「大学全入」時代の高大接続は、大学が学生を「選抜」という姿勢から、大学が求める学生を見出す取り組み（選択）と、大学進学希望者が自らの能力・適性等に基づく主体的な大学選択との両立、すなわち「相互選択」をいかに図るかという姿勢へと転換することが求められている。

このため、高校では、

- ・大学進学を希望する生徒の学習状況をいかに適切に評価し指導するか
- ・生徒が能力・意欲・関心にあった大学を適切に選択できるよういかに指導するか

大学では、

- ・大学の入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）の具体的な明示など、大学進学希望者が大学を選択する上で必要な情報をいかに適切に提供するか
- ・求める学生をいかに適切に見出す（選択する）か
- ・学生の入学時の情報を初年次教育にいかに適切に活かすか

などの取り組みが必要である。また、高校・大学は、こうしたプロセスを通じて、大学進学希望者の学習意欲を喚起することが求められる。

このように、現在の高大接続は、高校・大学が高校教育から大学教育への円滑な移行についての責任を連帯して果たすことによって有効に機能するものである。

## 2. 高大接続の現状

### ①高校での学習状況（図表 4-12 参照）

十分勉強せずに大学に進学する高校生、大学での専攻の基礎となる高校の科目を履修せずに大学に進学する高校生が相当数存在している。

- ◇高3生（秋時点）の平日の勉強時間（学校以外）、
  - ・「ほとんどしない」… 40.5 %
  - ・1年後に大学に進学した者でも「ほとんどしない」、「30分程度」… 27.8 %

- ◇理工系学部に進学した大学生のうち、
  - ・高校で数学Ⅲ・Cを履修していない…理学部 25.4 %、工学部 16.2 %
  - ・高校で物理を履修していない…理学部 28.2 %、工学部 13.5 %

- 医歯薬系学部に進学した大学生のうち、
  - ・高校で生物を履修していない… 32.5 %

※また、高校では「未履修」問題が発生。

### ②大学生の意識（図表 4-12 参照）

高校時代の自分の学習状況を後悔している大学生が多数存在し、また進学した大学の授業に困難さや不満を抱いている者も約3割存在している。

- ◇「高校のときもっと勉強しておけばよかった」と思う大学1年生は 71.8 %。
- ◇大学で「やりたいことが見つからない」と思う大学1年生は 42.8 %。
- ◇大学の授業に「ついていけない」と思う大学1年生は 26.6 %。
- ◇「可能であれば、別の学部・学科や大学・学校に行きたい」1年生は 29.9 %。



### ③大学入試・初年次教育の現状

「大学全入」時代を背景に「学力不問」ともいわれる入試が拡大。  
こうした状況に高校・大学双方が懸念を持っている。

◇大学・短大の収容力は90%を越え、現役志願率も約60%に達するなど、「大学全入」時代が到来。(図表 1-3 参照)

◇大学入試の主な方法としては、以下の3つがある。

- ・一般入試…調査書、学力検査その他の資料により判定するもの
- ・推薦入試…出身高校の校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し調査書を主な資料として判定するもの
- ・アドミッション・オフィス (AO) 入試…学力検査に偏ることなく、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、能力・適性・意欲・目的意識等を総合的に判定するもの

なお、各大学は、これらの入試方法の趣旨を踏まえた上で、大学と大学入試センターが共同して実施する「大学入試センター試験」を利用することができる。

平成19年度入試において、「一般入試」経由の大学入学者は全体の約57% (約34万人) で低下傾向にある一方、「AO・推薦入試」経由の大学入学者は全体の約43% (約26万人) で増加傾向にあり (図表 4-6 参照)、このうち学力検査を経由した入学者は約3万人。(全体の約5%)

◇AO入試を実施する約9割の学部、推薦入試を実施する約4割の学部が、評定平均値を出願要件としていない。(図表 4-9 「2.」、図表 4-11 「2.」参照)  
(ただし、調査書に記載される内容の多くは、学校ごとの評価尺度 (校内尺度) によるものであるため、客観性・公平性が求められる入試での活用には一定の配慮が必要。)

◇こうした「学力不問」ともいわれる入試の拡大については、高校・大学ともに懸念を持っている。

- ・AO入試を実施する約6割の学部、推薦入試を実施する約5割の学部が、こうした入試方法は基礎学力の担保の面で課題があると感じている。  
(図表 4-9 「5.」、図表 4-11 「4.」参照)
- ・大学の約6割が高校教育の補習授業等を実施している。  
(図表 4-15 参照)
- ・高校側も懸念。(AO入試のみを目標とすることに伴う学力低下の懸念、安易な拡大による学力軽視傾向の懸念)

### 3. 「大学全入」時代における高大接続の課題

#### ○ AO・推薦入試…「学力不問」の状況をどのように改善するか

10年前の平成9年度入試の状況をみると、大学入学者の約7割が一般入試を経由して入学していたが、評価尺度の多元化や入試方法の多様化が進んだ結果、平成19年度入試においては、一般入試を経由した入学者の割合が全体の6割を下回り、AO入試や推薦入試を経由する入学者の割合が全体の約4割を占めるに至っている。また、私立大学では一般入試を経由した入学者がはじめて5割を下回った。(図表4-7参照)

AO・推薦入試は、学力検査を過度に重視してきたことへの反省に立ち、大学進学希望者の能力・適性を多面的・総合的に判定する観点から普及した方法であり、その多くが調査書、面接、小論文を主たる判定資料とした入試(「人物重視」の入試)となっている。

しかし、高校・大学関係者からは、こうした方法では大学教育に必要な基礎学力(思考力・判断力・表現力を含む。以下同じ。)を必ずしも把握できていないのではないかとの指摘がある。

「人物重視」の入試は以前から行われているが、近年こうした指摘が目立つのは、「大学全入」時代を迎え、大学進学希望者は一定の基礎学力を有しているとの前提が成立しにくくなっていることを示唆している。

大学入試が大学教育に必要な能力等の判定を目的として実施されるものであることにかんがみれば、いかなる入試方法であっても基礎学力の把握が適切に行われることは必要不可欠であり、各大学は、一般入試との差別化を図りつつ、大学教育に必要な基礎学力の把握も視野に入れたAO・推薦入試をいかに行うかが課題となっている。

#### ○ 一般入試…大学教育に必要な能力・適性をどのように把握するか

一般入試は、現在も選抜性の高い大学をはじめ多くの大学において主要な入試方法となっているが、調査書その他の資料は参考程度の扱いとし、各大学が実施する高校の履修科目ごとの学習到達度の測定値(学力検査の成績)が、事実上入試の決定的な資料となっている。

学力検査については、大学教育に必要な基礎学力を把握する上でもっとも効率的かつ有効であるとの伝統的な考え方がある一方、学力検査の重要性は認めつつも、一度のペーパーテストで、大学教育に必要な能力・適性が本当に判定できているのかとの指摘があり、各大学は、AO・推薦入試との差別化を図りつつ、一般入試において、大学教育に必要な能力・適性をいかに把握するかが課題となる。

#### 4. 高大接続の課題解決の方向性

- ① 各大学は、「大学全入」時代を迎え、これまで入試の選抜機能が大学の入口管理にもたらしてきた効果が従来ほどは期待できなくなっているという認識を持ち、従来の入試方法で大学教育に必要な能力・適性が把握できているかという観点から、入試方法の検証・見直しを行うとともに、抽象的との指摘のある入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）の在り方を見直すなどの改善を図ることが必要である。また、各大学は、大学入試の方法が、大学進学希望者の学習意欲に影響を及ぼすものであることに留意すべきである。
- ② 大学への進学は高校教育の確固とした質保証の上に行われるべきものであるが、「未履修」問題の発生など高校側の教育姿勢が問われる事態も生じたところである。各高校は、「大学全入」時代を迎え、これまで入試の選抜機能が高校教育の質保証にもたらしてきた効果が従来ほどは期待できなくなっているという認識を持ち、大学入試を過度に重視した状況に陥らない高校教育の確立、卒業認定・単位認定の適切な実施、教職員の意識改革などが必要である。
- ③ このため、「大学全入」時代の高大接続は、大学入試の選抜機能に頼るだけでなく、大学と大学進学希望者の「相互選択」がより適切になされる観点から、大学進学希望者の学習を様々な客観的指標（学びのマイルストーン（里程標））を活用してさらに充実させ、その成果を高校における指導や、大学入試、大学の初年次教育に役立てることにより、学習意欲の向上を含めた高校・大学教育の質的改善を図る手法の確立が求められている。
- ④ ③の手法の確立にあたっては、以下の点に留意する必要がある。
  - ・高校生の学習・生活状況を知る上で重要となる調査書の信頼性や精度を高め客観性・公平性が求められる入試において積極的に活用できるようにすることが必要であり、特に推薦入試の改善において極めて重要である。
  - ・抽象的との指摘がある入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）については、「何をどの程度学んできてほしいか」など大学進学希望者にとって分かりやすく、学びの目標となる具体的な記述を充実することが必要である。
  - ・AO・推薦入試における高校段階の学習成果の把握方法は、これまでのように調査書のほか、資格・検定試験、大学入試センター試験を活用して行うことが基本である。ただし、各大学は少なくともこれらの方法のいずれかを必ず活用することが必要である。
  - ・また、これらの方法に加え、高校・大学が協力してAO・推薦入試や高校の指導改善に活用できる新しい学力検査（高大接続テスト（仮称））を実施することも有効な方法であり、今後、実施方法や幅広い活用方法等も含め高校・大学関係者が十分に協議・研究することが必要である。
  - ・「青田買い」との指摘があるAO入試の実施時期については、丁寧な入試を行うためには他の入試方法よりも多くの期間が必要であることとのバランスを図りつつ、一定のルール化が必要である。

- ・一般入試については、各大学が調査書の活用の改善、入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）の見直しを行うとともに、学力検査が大学教育に必要な能力・適性を把握する上で効果的なものとなっているかを検証・改善する必要がある。

## 5. 高大接続の改革の方策

### (1) 調査書の内容・活用方法の改善

調査書は、生徒の高校段階での学習・生活状況を知る上での貴重な資料であり、一般、推薦、AO入試のいずれにおいても提出が必須とされるものである。

これまで多くの教育関係者が指摘しているように、調査書に記載される内容の多くは、学校ごとの評価尺度（校内尺度）によるものであるため、客観性・公平性が求められる入試での活用には一定の配慮が必要であることは否めないが、大学は日頃から高校の教育実績を研究・把握したり、高校との連携を密接に図ることなどにより、調査書の一層有効な活用に努めるべきである。

また、活用を促進するためには、調査書を高校における各教科別の学習成果をより具体的に把握できるよう改めることも必要である。

一方、高校には、校内尺度による評価だけでなく、生徒の評価を多面的・客観的に行う機会を積極的に増やし、高校における教育・評価の質的充実を図ることにより調査書の信頼性や精度を高め、大学側に調査書活用の重要性を再認識させるなどの取り組みを行うことが求められている。

なお、いうまでもなく、こうした客観的な評価の導入は、調査書に記載するために行われるものではなく、あくまで高校教育・評価の質的充実の一環として位置づけられるものである。

こうしたことを踏まえ、今後は以下の①～③の方法で調査書の内容・活用方法を見直すことにより、生徒の多面的・総合的な評価を行うとともに、高校生の学習意欲や学習効果の向上に資する必要がある。

①調査書の「学習成績概評」（全教科を平均した成績段階別人数）を、各教科別に記載できるよう様式を改めるとともに、AO・推薦入試において、少なくとも大学での専攻に必要な基礎学力を身につける上で重要な高校の教科・科目については、その評定平均値又は学習成績概評の成績段階を出願資格又は出願の目安として募集要項に明記する。

②生徒の日常生活を記載したいいわゆる「特記事項」について、例えば資格取得の状況や検定試験の成績のほか、弁論大会やボランティア活動の実績などを入試に用いる場合は、調査書への記載方法や入試への活用方法も含め各大学の募集要項にできるだけ具体的に明記する。

③高校は、教育に資格・検定試験を取り入れたり、教育委員会や関係団体と連携して学校の枠を越えた一定規模の教育活動を企画するなど、生徒の評価を多面的・客観的に行う機会を積極的に増やし、高校における教育・評価の質的充実を図ることにより調査書の信頼性・精度を高める。

## (2) 入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）の明確化

各大学が示す入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）は、大学進学希望者が大学を選択する上での重要な資料であるとともに重要な学びのマイルストーン（里程標）の一つである。しかし、実際には抽象的な記述が多く、大学進学に向けた学習の動機付けや高校教育の充実に活用することが困難なものが見られる。

これからは、高校で履修すべき科目や取得しておくことが望ましい資格などを具体的に列挙するなど最低限「何をどの程度学んできてほしいか（内容・水準）」をはじめ、入学したらどのような能力を身につけるべく教育が行われるのか、学生はどのような努力が必要なのかなどについて、入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）に明記し、大学進学希望者とその関係者に提示することが必要である。

## (3) 推薦入試の改善

推薦入試は、生徒の高校段階での学習・生活状況を評価することを重視し、出身高校の校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として判定するものであり、客観性・公平性が求められる入試において、校内尺度による評価を合否判定の中心に据える方法である。推薦入試を経由する入学者の割合はこの10年で大きく伸びている。（平成9年度26.8%→平成19年度35.7%（図表4-6参照））

平成19年度に推薦入試を実施した大学（学部）の試験方法を見ると、面接（86.0%）が最も多く、次いで調査書などの書類審査（79.3%）、小論文（61.1%）となっており、「人物重視」の入試が行われていることが伺える。（図表4-11「3.」参照）

一方、学力検査（22.5%）、口頭試問（5.6%）、討論（0.8%）を実施する学部は少なく（同上）、また、評定平均値を出願要件としていない学部が44.6%となっている（図表4-11「2.」参照）など基礎学力の把握に適した方法はあまり実施されていない。

また、推薦入試を実施する54.3%の学部が、こうした方法では基礎学力の担保に課題があるとしている。（図表4-11「4.」参照）

大学入試が総じて高い選抜性を有していた時代は、生徒が高校の校長から推薦を受けることは一定の基礎学力の証明であり、大学側は「人物重視」の入試方法を採用すれば足りたが、「大学全入」時代を迎えた現在、推薦入試においても、基礎学力の把握が適切に行われる必要がある。また、各大学は、こうして得た情報を、大学入学後の初年次教育に適切に活用することが求められる。

このため、(1)で述べたような調査書の内容・活用方法の改善を図ることによって、本来の趣旨に沿った推薦入試が行われるようにすべきである。その際、校長の推薦がどのような理由に基づくものなのかを具体的かつ詳細に把握できるような推薦書の様式に改めるなどの工夫が必要である。

また、調査書の内容を補足する方法として、大学教育の基礎となる学習の過程や成果を集積した学習ポートフォリオの活用があり、調査書の記述の根拠となるこれらの資料を活用することは調査書を重視する推薦入試の趣旨に沿うものである。各大学は、生徒の高校段階での学習・生活状況を知る上で必要な資料を募集要項に具体的に明示することなどが求められる。

なお、現在でも推薦入試において大学入試センター試験の利用が可能であるように、推薦入試では学力検査等をしてはならないというものではない。

例えば大学教育に必要な能力等を把握する上で、校長の推薦や調査書等では判定が困難な場合には学力検査を課すなど、先に述べた推薦入試の性格（調査書を主な資料として判定する）に沿う形で基礎学力を把握するための措置を講ずる（P119 参照）ことは必要なことであるといえる。

推薦入試の改善は、こうした大学の取り組みと併せて、高等学校の取り組みと相まって進められるものである。推薦に当たっては、大学が求める要件への適合性について十分検討し、高等学校の校長として、生徒の能力・適性を踏まえつつ、推薦に相応しいか否かを責任をもって判断すべきであることはいうまでもない。

#### （４）ＡＯ入試の改善

ＡＯ入試は、学力検査に偏ることなく、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、能力・適性・意欲・目的意識等を総合的に判定するものである。このため、各大学は、調査書、小論文、面接をはじめ様々な指標を用いて大学進学希望者の基礎学力を多面的・総合的に評価することが求められる。１０年前にはほとんど見られなかった入試方法であるが、現在は入学者の約７％が経由する入試方法となっている。（図表 4-6 参照）

平成１９年度にＡＯ入試を実施した大学（学部）の試験方法を見ると、面接（９０．０％）が最も多く、次いで調査書や自己推薦書などの書類審査（８３．６％）となっており、推薦入試では約６割の学部で実施されている小論文は２９．５％に止まっている。「人物重視」の入試であり、多くの場合、その判定方法は面接と書類審査で実施されていることが伺える。（図表 4-9 「３．」参照）

一方、討論（１０．０％）、口頭試問（７．２％）、学力検査（３．８％）を実施する学部の割合は少なく（同上）、加えて評定平均値を出願要件としていない学部は８８．７％であり（図表 4-9 「２．」参照）、推薦入試の場合（４４．６％）を大きく上回るなど、基礎学力を把握するための取り組みは推薦入試と比較しても充実しているとはいえない。

また、ＡＯ入試を実施する６０．６％の学部が、こうした方法では基礎学力の担保に課題があるとしている。（図表 4-9 「５．」参照）

大学のこうした課題意識の背景には、これまで入試の選抜機能が高校教育の質保証や大学の入口管理にもたらしてきた効果が従来ほどは期待できなくなっている状況や、大学進学希望者は一定の基礎学力を有しているとの前提が成立しにくくなっている状況があると考えられる。

## ①基礎学力の把握方法の改善

AO入試は、学力検査に偏らず、「詳細な書類審査」と「丁寧な面接等」の「組み合わせ」で行われ、推薦入試における高校の校長の推薦書と調査書、一般入試における学力検査のような主たる手段が特定されない入試方法である。それだけに大学側に相当な自覚と実施体制がなければ基礎学力の把握を含め「使いこなす」ことが困難な方法であるといえる。

大学入試が大学教育に必要な能力等の判定を目的として実施されるものであることにかんがみれば、いかなる入試方法であっても基礎学力の把握が適切に行われることは必要不可欠であり、AO入試においても、「大学全入」時代の到来による高大接続の状況変化に対応できるよう、学力検査に偏らない形で基礎学力の把握を適切に行う必要がある。

このため、AO入試の性格（学力検査に偏らず、「詳細な書類審査」と「丁寧な面接等」の「組み合わせ」で行う）を踏まえつつ、調査書の内容・活用方法の改善（上記（1））や、入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）の見直し（同（2））、学習ポートフォリオの活用（同（3））などを積極的に行うとともに、以下の①～③の措置を少なくとも一つは講ずるなど、基礎学力を把握する措置を講ずることが必要である。その際、高校の学科ごとの特性にも十分配慮した適切な方法により実施されることが求められる。

また推薦入試と同様、各大学は、これらの方法で得られた情報を単に「選抜」に用いるだけでなく、大学入学後の初年次教育に活用するなどの取り組みが求められている。

- ①各大学が大学教育の基礎となる高校の教科・科目の学習成果を評価する学力検査を実施する。（この場合、各大学が連携・協同して実施する方法も考えられる。）
- ②大学入試センター試験の成績を出願資格や合否判定に用いる。
- ③高校段階の学習成果を評価する上で適切な資格の取得や検定試験の成績（校長会が行う検定試験の成績、県教委が実施している統一学力試験の成績、世界的な学力コンテストの受賞等を含む）を出願資格や合否判定に用いる。

また、上記以外の「学力担保」措置の選択肢として、高校・大学が協力してAO入試や高校の指導改善に活用できる新しい学力検査（高大接続テスト（仮称））を実施することも有効な方法である。

こうした枠組みの学力検査を実施する場合、その結果を本人、高校、大学が共有し、推薦入試にも活用するなど高校教育の質保証や大学の入口管理に幅広く活用することも考えられる。

なお、実施方法・活用方法等については、今後高校・大学関係者が十分に協議・研究することが必要である。

## ②AO入試の実施時期の見直し

「青田買い」との指摘があるAO入試については、高校教育に与える影響と丁寧な入試を行うためには他の入試方法よりも多くの期間が必要であることとのバランスを図りつつ、実施時期のルール化が必要である。

※4～7月にAO入試の願書受付を行う学部… 151 学部（実施学部の約 14 %）

4～7月にAO入試の合格発表をする学部… 40 学部（実施学部の約 4 %）

## （5）一般入試の改善

高校における履修科目の学力検査を合否判定の主たる要素とする入試（一般入試）を経由する大学入学者は全体の56.7%を占めており（図表 4-6 参照）、現在も選抜性の高い大学をはじめ多くの大学において入試の主流となっている。

しかし、「大学全入」時代を迎え、選抜性の高い一部の大学を除き、これまで入試の選抜機能が高校教育の質保証や大学の入口管理にもたらしてきた効果が従来ほどは期待できなくなっている状況や、大学進学希望者が一定の基礎学力を有しているとの前提が成立しにくくなっているという状況は、一般入試においても同じである。

このため、一度のペーパーテストで大学教育に必要な能力、適性を適切に把握できているのかとの懸念が以前にも増して指摘されている。

大学進学希望者の基礎的・基本的な知識・技能のみならず、自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力等を評価するには、一般入試の特徴である学力検査を中心としつつも、様々な指標を用いて大学進学希望者の学習成果を客観的に把握し、それを高校教育の改善や、大学入試、大学の初年次教育に役立てることにより、学習意欲の向上を含めた高校・大学教育の質的改善を図ることが求められる。

そのためには、学力検査自体（科目数・出題内容）が大学教育に必要な能力・適性を把握する上で効果的なものとなっているかの検証・改善も重要である。また、入試方法が必要以上に複雑化し、透明性を損なうおそれがある場合には、簡素化・合理化を図る必要がある。

なお、先に述べた調査書の内容・活用方法の改善（上記（1））や、入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）の見直し（同（2））、学習ポートフォリオの活用（同（3））などは、一般入試の改善においても有効な方法である。さらに、これらの情報を単に合否判定のために用いるだけでなく大学の初年次教育に適切に活用していくことが求められる。

大学入試センター試験については、多くの大学で個別学力検査との組み合わせで行われ、大学進学希望者の基礎学力を評価するものとして汎用性が高く、高校・大学関係者から厚い信頼を得る一方、科目の選択幅などについて改善の可能性が指摘されている。

こうした点については、現在大学入試センターが高校・大学関係者と研究・議論を進めているところであり、結論を得たものから順次改善に着手すべきである。



## 6. その他（大学進学資格の設定等）

一部の教育関係者には、大学の入口管理が困難となっているのは、大学進学的前提である高校卒業の認定の在り方に問題があるからではないか、との問題意識から、高校の卒業を大学進学の要件とするのではなく、例えば大学進学資格を判定する試験を実施し、合格した者だけが大学に出願できることとしてはどうかとの意見がある。

この考え方に対しては、「大学全入」時代を迎えた現在、果たして十分な効果を挙げうるのかとの指摘や、大学進学希望者が高校進学を避け当該試験の合格のみに専心するなど、高校教育を形骸化させるおそれがあるといった指摘があることに留意する必要がある。

ただし、高校の卒業認定や単位認定の在り方については、慎重な教育的配慮の上で厳格に行うべきとの指摘があることにも留意しなければならない。この場合、高校への進学が全入段階にあり、多様化しているという現状についても十分配慮する必要がある。

さらに、高校には、教育に資格・検定試験を取り入れたり、教育委員会や関係団体と連携して、学校の枠を越えた一定規模の教育活動を企画するなど、生徒の評価を多面的・客観的に行う機会を積極的に増やし高校における教育・評価の質的充実を図ることが求められる。

また、教育関係者の中には、大学進学資格を判定する試験に合格しさえすれば希望するどの大学でも進学できることとしてはどうかとの意見があるが、大学は「合格しさえすればよい」というものではなく、求める学生像に応じて進学を希望した者の中から各大学が責任をもって入試を行うものであり、こうした考え方は適切ではなく、また入学待機者の発生が懸念されることなどから現実的ではない。

## 7. 大学「選択」に必要な情報公開の徹底

高大接続の改善は、高校・大学双方の努力があっではじめて成立するものだが、高大接続における「相互選択」の実効性を担保するためには、大学進学希望者が進路選択に必要な情報の公開を徹底する必要がある。

これは高大接続問題を解決する上で極めて重要なポイントとなるものである。

このため、各高校・大学には、「5.」で述べた高大接続の改善状況をはじめ、広く大学の教育研究活動等に関する正確な情報を自ら積極的に公表するよう求めたい。その際、公表の姿勢自体が、その学校が大学進学希望者・学生の教育についてどの程度真剣に考えているかという評価の対象となることに留意すべきである。また、文部科学省に対しては、各高校・大学が情報公開を積極的に行うよう指導するとともにその状況を調査し、広く周知を図ることを求めたい。

なお、こうした情報公開の実効性を担保するための方策については、大学教育の質保証システムの在り方全般の審議の中で、更に議論が深められることを期待したい。

## 8. 高校教育から大学教育へのより円滑な移行のために

「大学全入」時代は、総じて大学への入学が容易になり、大学進学希望者に広く就学の機会を与える一方、大学入試の選抜機能がもたらす高校教育の質保証と大学の入口管理への効果が従来ほどは期待できなくなる時代である。

このため、高校・大学は、「大学に合格できればよい」、「入学者を確保できればよい」という姿勢から脱却しなければ、高校・大学教育の双方に重大な影響を及ぼすおそれがある。

今後は、大学と大学進学希望者の「相互選択」がより適切になされる観点から、大学進学希望者の学習を様々な客観的指標（学びのマイルストーン（里程標））を活用してさらに充実させ、その成果を高校における指導や、大学入試、大学の初年次教育に役立てることにより、学習意欲の向上を含めた高校・大学教育の質的改善を図る姿勢へと転換することが求められている。

また、WGでは、「大学全入」時代において、

- ・大学入試の改善を図っても、体系的なカリキュラムポリシーや厳格な出口管理など、大学教育の質的改善に関する総合的な戦略を構築し、提示できなければ大学進学希望者・学生の学習意欲の向上は期待できない
- ・企業が学生をどのような方法で評価し採用するかが、最終的には大学以下の各学校段階の教育の在り方に大きな影響を与えている
- ・大学進学希望者が自ら大学を選択し適切に学べるようにするためには、都市部にある一部の大学に入学者が集中するのではなく、各大学の「競争」と「協同」の調和を図るといった考え方のもと、各地域ごとに様々な個性をもった大学が切磋琢磨しつつ相互に連携して教育機能を補完しあうための取り組みも必要である

との指摘が繰り返しなされたところである。

大学の「全入時代」において、高校教育から大学教育へのより円滑な移行を図るためには、大学教育の質保証や社会における大学卒業者の受入れ体制の改善への努力も必要であることを、最後に指摘しておきたい。



## 参考資料 8 FDをめぐる海外の動向

- 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、FDの推進について、大学関係者の主体的な活動およびその成果を基盤に、国が大学の教育開発および教員支援に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、およびその報告に対する政策的指針を示した高等教育白書（2003）を踏まえて、大学関係者が協同して高等教育資格課程（Postgraduate Certificate in Higher Education, PGCHE）による履修証明の普及と基準に基づくプログラムの認定、ナショナルセンター（Higher Education Academy, HEA）の創設による各機関や機関間の連携および学問分野別の教育開発支援と教員の専門職能開発の支援、24の学問分野別の研究開発センター（Subject Centres）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、FD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, CTL）がFDの中核として存在している。CTL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、TA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FD関係スタッフが参加する学会（Professional Organizational Development (POD) 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（AACU）と大学院協会（CGS）の共同による「将来の大学教員準備（Preparing Future Faculty, PFF）」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、TA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。
  
- FDの推進と不可分の動きとして、注目されるのは、大学教員の教育活動に関する専門性、教育力のコンピテンシーを明確にしようとする試みがある。大学教員の役割・責務を明文化したものとしては、これまでもユネスコの「高等教育教員の地位に関する勧告」やアメリカ大学教授協会（AAUP）の職業倫理綱領などがあるが、最近の動きは、これらに比して、大学教育職に必要な学習者を中心において教育に関する知識や態度、さらには実践に適用するための具体的な能力（コンピテンシーまたはコンピテンス）についての標準化の推進を意図しているという特徴がある。

- 前述のイギリスの場合、大学教員の専門性基準枠組み（The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education）がある。これは、高度専門職業としての大学教育職の独自性についての認識を広めること、専門職業人としての大学教員の自律性(autonomy)を提示すること、そして、学生の学習の向上に関する理解を関係者に深めることを目的とする。基準枠組みの内容には、各機関における専門職能開発のプログラムの設計、プログラムの認定、個々の教員の継続的な職能開発の目安となるような、3段階の職能レベル、6つの教育活動の領域、6項目のコア知識内容、5項目の専門職業人としての姿勢が定められている。
  
- このような基準作成の動きは、ボローニャ宣言およびプロセスにおける欧州圏内の教育の質の保証に関する課題と連動して、欧州域へと発展しつつある。具体的に、欧州委員会（欧州連合行政執行機関）の欧州高等教育レベル教育者ネットワーク（NETTLE）プロジェクトでは、参加国の大学関係者の協働により、欧州圏における高等教育の教員が効果的かつ妥当な学習支援を行うためのコンピテンシーに関する枠組みづくりを進めており、今後の動きが注目される。

## イギリスの大学教員の資質向上の取組について イギリスの教授・学習に関わるナショナルセンターについて

### ★ イギリス（名称：Higher Education Academy）

ミッション：学生の学習体験を最良のものとするよう教育機関、学界、スタッフを支援

予算規模：約 2,500 万ポンド（約 60 億円）、80%が HEFCE、SFC、HECW

設立経緯：2002 年に HEFCE, UUK, GuildHE によって組織された高等教育における教授・学習の質向上に関する委員会（TQEC）の提言（2003 年）に基づき、2004 年に ILTHE, LTSN, TQEF-NCT を母体として設立。

目的：

- ・ 学生の学習体験に関わる政策に対して権威的かつ独立的な意見を言うこと
- ・ 教育機関の学生の学習体験改善に向けた戦略を支援すること
- ・ 高等教育におけるスタッフ（教員）の職業的能力開発と認証を先導、支援するとともに関連する情報提供を行うこと
- ・ 学生の学習体験を支援するあらゆる側面でのグッドプラクティスを普及すること
- ・ 学生の学習体験の質向上に向けた研究開発を先導すること
- ・ 機敏かつ効率的で説明責任を果たす組織となること

機能：

- ・ 国のサービス／プログラムとの協働と運営
  - 連邦内の教授・学習センターや質保証フレームワークとの協働
  - NTFS (National Teaching Fellowship Scheme)、FDTL (the Fund for the Development of Teaching and Learning)の運営
- ・ スタッフ（教員）の能力開発と認証
  - スタッフの認証スキーム（Associate, Fellow, Senior Fellow）の開発
  - 教授・学習に関する教育プログラムの認証（Accreditation）
  - 継続的な職業能力開発のための認証枠組みの開発
  - 職業的基準枠組み（UK Professional Standards Framework）を開発
  - 新任スタッフ（教員）支援のための分野別情報や一般的な学習・教授に関わるリソースの提供（Postgraduate Certificate プログラムと関連）
- ・ 基本政策に関する討論と国への提言（現在のテーマは：学生の学習体験、学習・教授・評価における卓越性、研究と教育の関係、雇用者の責務）
- ・ 学生の学習体験の質向上のための研究と評価
- ・ 24 の Subject Center からなる Subject Network を通じた分野別の支援
- ・ 学習支援に関わる各種プロジェクトの実施：学習成果の測定、カリキュラム、e-learning、就職力、他
- ・ ネットワーキング：CETL Network, External Examiner List, IRNet ほか、各種ネットワークの整備と支援

## PGCHEプログラム設計基準としての専門性基準枠組みについて

(「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」(研究代表者 加藤かおり：平成17～18年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書)より抜粋)

PGCHEは、2006年以降、公的な基準枠組みとしての「専門性基準枠組み(The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education)」、QAA(The Quality Assurance Agency for HE)のM(修士)レベル基準、そして大学内部の基準としてのその大学の教育目標や方針、戦略に基づいて設計されることになった。

とりわけ専門性基準枠組みは、第1に、各機関が「学習(者)中心」のプログラムを開発する際の基準づくりの指標となるような、高等教育の教育および学習支援に関わるスタッフの職業上の専門性(大学教育の専門家としての活動内容、必要な知識や態度など)についての英国初の国家基準枠組みであるという点において注目される。

第2に、専門性基準枠組みは、その枠組み内容の作成プロセスの側面からも注目に値する。枠組みの内容は、大学教育支援のための第3機関であるHEAを中心に、広範囲の大学関係者との2年間にわたる協議(consultation)によって、すでに実施されているプログラムへの適用性や今後立案される新たなプログラムの設計への実用性など、現実性に即して作成された。

### 1. 専門性基準枠組みの内容

#### 高等教育における教授および学習支援の専門性基準枠組み (The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education)

この枠組みの核心には、高等教育におけるティーチングの独特の本質についての認識や、高等教育機関の自律性の尊重、そして学生の学習の向上に関する質の強化についてその分野の理解への認識がある。この枠組みは、専門的調査や知識創造の学問的本質や、教育学への学問的アプローチが、高等教育機関における学生の学習支援の独自の特徴を表すために結合することを認識するものである。

この基準枠組みは、次の役割を果たすことを目的とする。

- ・学習支援に従事するスタッフの職業開発の支援を可能にする仕組みとなる。
- ・学生の学習支援に対する専門的なアプローチが、創造的革新的かつ継続的な開発によって助成される手段となる。
- ・学生や他の利害関係者に対し、スタッフが学生の学習経験の支援にもたらす職業的な専門性を明確に示す手段となる。



- ・ 学生の学習経験の一貫性および質を支える手段となる。

#### 枠組みの意味

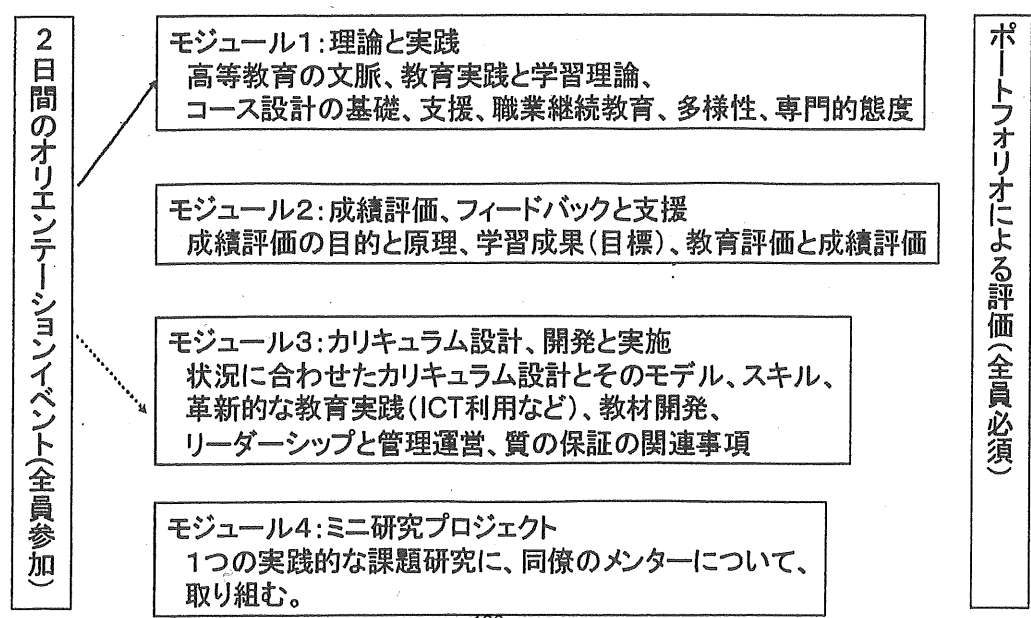
この枠組みは、高等教育機関がそれぞれの基準を決定するための記述ベースのアプローチを示したものである。この基準の適用を明示するために、6つの活動領域、コア知識および専門的な価値観(すべて高等教育アカデミーの現存の認証スキームによる)が、機関ごとの職業開発プログラムにおける学習目標や評価活動に当てはめられる。

(各プログラム提供機関は、以下の基準内容レベルごとに、6つの活動領域、コア知識、価値観の各項目に関わる具体的な学習の到達目標と活動のプログラム、そしてその形成的かつ(または)累積的な評価活動について具体的な内容を設定する。)

基準内容	適用されるスタッフの例
<p>1. 学生の学習経験に関する理解を、6つの活動領域の少なくとも2つの領域での取り組みや、必要なコア知識、専門家としての価値観をもって取り組むことを通して、行動で示すこと。</p> <p>すなわち、それらの活動領域に関わる実践に従事する能力、調査研究、学問および(若しくは)専門的な手法をそれらの活動に結び付けて取り入れる能力。</p>	<p>大学院レベルのティーチングアシスタント、新任者で高等教育での教育の資格や経験のないスタッフ、専門職スタッフで多少の学習教授の支援活動を行う者。</p>
<p>2. 学生の学習経験に関する理解を、全ての活動領域での取り組みや、コア知識、専門家としての価値観をもって取り組むことを通して、行動で示すこと。</p> <p>全ての活動領域に関わる実践に従事する能力、調査研究、学問および(若しくは)専門職業的な手法を、それらの活動に結び付けて取り入れる能力。</p>	<p>学習教授 (learning and teaching) に実質的な役割を果たし、学生の経験を強化する立場にあるスタッフ。</p>
<p>3. 全ての活動領域において、コア知識および専門職業的価値観をもって、メンタリングや個人かつ(または)チームの指導を通して、学生の学習を支援し促進する。</p> <p>調査研究、学問および(若しくは)専門職業的な手法をそれらの活動に結び付けて取り入れること。</p>	<p>経験を積んだスタッフで、同僚の学習教授 (learning and teaching) を促しメンタリングするなど確立された実績を持ち、学生の学習経験を改善する立場にある者。</p>

<p>1. 6つの活動領域</p> <p>(1)学習活動の設計と計画、研究プログラムの設計と計画</p> <p>(2)教授、および(若しくは)学生の学習支援</p> <p>(3)成績評価、学習者へのフィードバック</p> <p>(4)効果的な学習環境、学習支援、ガイダンスの開発</p> <p>(5)学問、調査研究、および専門職業的活動と教授学習支援の統合</p> <p>(6)実践評価、継続的な専門職業開発</p> <p>2. コア知識および理解</p> <p>(1)専門科目内容の知識理解</p> <p>(2)専門科目領域や学問的プログラムレベルでの適切な教授学習方法</p> <p>(3)いかに学生が学ぶか、一般論と専門領域で</p> <p>(4)適切な学習テクノロジーの利用</p> <p>(5)教育効果の評価方法</p> <p>(6)質保証と専門家としての実践面強化の意味</p> <p>3. 専門家としての価値観（原則）</p> <p>(1) 個々の学習者を尊重する。</p> <p>(2) 関連する調査研究および（もしくは）専門的実践のプロセスと成果を意欲的に組み合わせる。</p> <p>(3) 学習コミュニティの開発に意欲をもつ。</p> <p>(4) 高等教育への参加を奨励し、多様性を認め、機会の平等を促進することに意欲をもつ。</p> <p>(5) 継続的な専門キャリア（職業）開発および実践評価に意欲をもつ。</p> <p>資料：www.heacademy.ac.uk</p>
---

図 レスター大学のPGCAPHEプログラムの構造



## アメリカにおける教員の資質向上の取組について

### POD Network について

#### 名称：

Professional and Organizational Development Network in Higher Education  
(高等教育における職業的、組織的開発ネットワーク)

#### 概要：

高等教育の学習や教授の改善に関する実務者、指導者の育成、支援のための団体で、

- ・ FD (TA development も含む) 担当者
- ・ 教員
- ・ 管理 (事務) 職員
- ・ コンサルタント
- ・ その他、高等教育における学習と教授の価値を尊重すべき役割を担当する者

からなり、現在、米国とカナダを中心に 1,600 名の会員が所属 (うち 23 名は他国)。

#### 目的：

- 出版物、会合、コンサルティング、ネットワーキングを通じた会員に対する支援、サービスの提供
- FD に関心のある人々に対するサービスやリソースの提供
- 高等教育機関における 3 タイプの改善 (★) の重要性に対する教育指導者達の理解を促すための国レベルの支援活動の推進

#### ★ 3 タイプの改善：

**Faculty Development** : 主として個々の教員 (Faculty Member) に対するプログラムのことを指す。教育者 (Teacher) としてのプログラム、学者・専門家 (Scholar and Professional) としてのプログラム、個人 (Person) としてのプログラムなどが提供される。

**Instructional Development** : 高等教育機関におけるコース編成やカリキュラムの設計、学生の学習に重点をおいたプログラムのことを指す。教材の改良やメディアの利用なども、このプログラムに含まれる。

**Organizational Development** : 教員や学生を効果的かつ効率よくサポートするための高等教育機関の組織構造に重点をおくものである。例えば学科長や学部長などの事務管理の改善や、組織構成、事務管理体制の改善などが含まれる。

#### 会員サービス：

- 年会 (Annual Conference) の開催
- 会員名簿及びネットワーキングガイドの配布
- ニュースレターの発行
- 会員の執筆による会誌 (Annual Sourcebook) の発行 (年刊)
- 実務者ハンドブックの発行 (半年に一回内容を更新)
- 会員の研究のためのシードマネーの提供
- その他、随時の出版物

#### 助成金及び授賞などの事業：

- POD Network Grant Program : 会員が行う FD 分野の新しい知識、手法に関する試みに対して年間最低 \$ 3,000 × 2 件を助成。

- **POD Innovative Award** : 学習及び教授の改善に資するイノベーティブなアイデアに対し、年会において賞を与える。
- **Robert J. Menges Honored Presentation Award** : 年会における優れたセッションを表彰する。
- **Diversity Travel Grants** : 年会に参加するための旅費の助成。
- **Faculty/TA Instructional Development Internship Grants** : 会員機関が実施する有色人種を対象とした FD 関連分野のインターンシップに対する支援 (\$4,000)。同時に年会に出席するための旅費も助成 (\$1,000)。
- **Start-Up Grants : Teaching and Learning Center** の立ち上げなどに関わる費用として、1 件あたり \$300 を支援。
- **National Institute for New Faculty Developers** の運営 : 2, 3 年に 1 回開催される FD 実務担当者のための全国ワークショップの開催、運営。

# スタンフォード大学のFDセンター Center for Teaching and Learning (CTL) について

## 特徴

アメリカでも歴史があり、規模が大きい組織

ターゲットは、教員のなかでも新任者およびTA  
(教授法を確立した教員より未熟な教員のほうが  
伸ばすのが容易)

学内の支持により運営  
(支持がなければ組織の規模縮小、廃止も  
→顧客志向、絶え間ない自己改革)

自主参加  
(学びたいものだけが参加→高い教育的効果)

## 組織

学部1・2年の教育の企画・運営を行う組織の下部組織

### 【構成員】

アカデミックスタッフ

- 人文、社会、自然・工学、授業用機器担当(4名)

オーラルコミュニケーションスタッフ

- 口頭での表現を専門的に指導する(3名)

リエゾン

- 部局とCTLの連絡調整係(41名)

コンサルタント

- ワークショップ、授業相談をおこなう院生(15名)

管理スタッフ(4名)

## CTLの業務内容

- ・ 講習用テキスト・ビデオの作成・発行、貸し出し
- ・ 教育改善の取組への財政的支援  
教員がFDに関する講演会に参加するときの旅費、FDに関するメーリングリスト運営
- ・ 授業改善のワークショップ・講演  
題目の例 「大人数授業の行い方」「自然科学と工学の授業をデザインする」  
「人前で上手に話をする方法」「授業フィードバックを自分のキャリアに活かす」
- ・ 部局への出張ワークショップ  
題目の例 「コースデザイン」「教育目標を決定する」「クラス内で起こる典型的な問題を解決」
- ・ 優秀教員の講演
- ・ 授業でのテクノロジー利用支援  
題目の例 「パワーポイントの使い方」「授業のウェブサイトを活用する」
- ・ ティーチング・コンサルテーション(授業相談)  
授業のことで悩む教員の相談にのって、3つの解決策を提案
  1. 授業撮影(自分の授業をビデオで鑑賞)
  2. 授業観察(CTLのスタッフが授業観察、助言)
  3. 学生による授業評価
- ・ ティーチング・ポートフォリオ(TP)講習  
大学教授職を目指す大学院生に、教育実績を示す履歴書(TP)の作成を指導  
アメリカでは教員採用・人事査定の際に、教育実績が非常に重視される

## その他特筆点

少人数での教育を重視(限られた予算で最大の効果を出す秘訣)

FD以外にも大学生のコミュニケーション能力向上の取り組みや学習相談も展開

講義での教授法以外でも、研究室運営、成績評価、成績の低い学生への対応、自習活動の促進  
など教育にかかわる幅広い指導法を開発、伝授



## 参考資料9 アメリカにおける多様な学習アセスメント

○ 学習アセスメントは、教授（ティーチング）と学習（ラーニング）との相互関係の過程や結果を測る活動であり、その測定結果に基づき、学生の発達を支援することを目的としている。最近の先進諸国の大学改革において、学生の身に付ける「学習成果」が重視され、また、政府や大学の説明責任の必要性が強調される共通的な傾向が見られる中、学習アセスメントの重要性も高まってきている。OECDにおける「学習成果」の国際調査をめぐる動きも、こうした背景の下で生じている。

しかし、大学教育の学習アセスメントは、単に卒業時等の「学習成果」をテストで測るだけのものではない。学習アセスメントが最も活発な国は、アメリカであると考えられるが、同国では、多様な種類の活動が展開されている。ここでは、その実態を紹介して、今後の我が国における議論の参考に供したい。

○ 大学教育に関する学習アセスメントは、実施の時点や測定対象等に応じ、①入学前の学習到達度の測定（「インプットのアセスメント」）、②大学での学習行動・態度等の測定（「プロセスのアセスメント」）、③大学での学習到達度の測定（「アウトカムのアセスメント」）に大別することができる。アメリカでは、これらのアセスメントが、個々の大学の学内だけでなく、標準的なテスト等の形態により普及している（別添参照）。その開発・実施の主体も、大学をはじめとする非営利団体、民間事業者、場合によっては州政府など様々である。

○ ①に関しては、例えば、SATやACT、アカデミックスキルテストなどがある。SATやACTは、アメリカの大学の入学者選抜の共通試験として普及し、各大学のアドミッション・ポリシーや募集活動の中で、客観的な基準等として活用されている。高校と大学との接続を確保する手段として、これらのアセスメントが重要な役割を担っている。なお、大学によっては、入学後も学生にSATやACTを受検させ、学力の伸びを測定する例もある。

○ ②に関しては、例えば、入学時の履修前基本データ取得用としてCSXQやCIRP、初年次終了時点でのNSSEやYFCYなどが広く活用されている。これらを組み合わせて活用することにより、初年次教育の点検・改善にも生かされている。より上級の学年でも、上記のNSSEの他、CSSなどにより、学生の行動・態度の他、満足度や経験に関するアセスメントが実施されている。

○ ③に関しては、例えばCLA（第一学年と最高学年で到達度を測定）、GRE（大学院入学者選抜に活用する目的の到達度評価）、MAPP（学士課程前半の一般教育の到達度評価）などがある。これらは、②と比すると、学力や知識の獲得度をより直接的に測定する点で違いがある。汎用的なスキルとして、批判的思考力（critical thinking）や問題解決能力（problem solving）などを評価するものの他、専門職団体が開発・管理するような、分野別の標準テストもある。これらも、GREが学士授与者の約3割が受験（アメリカ教育統計ナショナルセンター（NCES）による）するなど、広く普及している。

- このように、アメリカでは、多様な学習アセスメントが発達し、個別大学の枠を超えた質保証の基盤（インフラ）をかたちづけている。大学評価において説明責任が強く求められる中、多くの大学は、テスト機関と契約して学習アセスメントを実施し、その結果を自己点検・評価の中で活用している。大学間のコンソーシアムによって学習アセスメントを実施し、相互評価を行う場合もある。説明責任が強く求められる公立大学については、州政府が特定のテストの利用を当該大学に求め、評価指標に用いる例もあり、また、公立大学協会（AASCU）は、各大学が各種のデータ（学生と両親の基礎情報、学習行動、在学中の付加価値）の収集を進めることを提案した（2006年）。さらに、ア Krediyasyon団体は、評価のための根拠資料として、アセスメント結果の提供を各大学に求めるようになってきている。

最近では、連邦教育長官諮問委員会の報告に基づき行動計画が策定され（2006年）、連邦政府がア Krediyasyon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。こうした動きも背景に、全米カレッジ・大学協会（AAC&U）及び高等教育ア Krediyasyon協議会（CHEA）は、共同の報告書を発表し、「原則」（教育の卓越性を達成する一義的な責任が外部機関ではなく、大学自身にあること等）とともに、「行動」の規範（大学が教育のゴールを明確に示し、学生の到達度の評価・公表に一層力を入れていくこと等）について宣言している（2008年）。

- 以上のとおり、アメリカで普及し、今後更に強化されようとしているアセスメントについては、その実施を支えている人材の在りようにも留意する必要がある。専門の教育心理学者などアセスメントの開発を担う人材が多数存する他、学内には、評価データを科学的に処理するインスティテューショナル・リサーチャー（IR）の職員や部署（大学調査センター（Office of Institutional Studies））が置かれ、IRの学会も活動している（IRについては、本文の第3章第4節「教職員の職能開発」で言及している）。

- 一方の日本では、教育再生会議が、「学術関係団体や民間機関による学力検定の実施等の仕組みを作り、大学卒業程度の学力や能力の保証に資するようになる」等の提言を行った（「第三次報告」（平成19（2007）年））。また、「学習成果」に関するOECDの国際調査については、そのフィージビリティ・スタディに日本として参加する意志を表明した。さらに、企業においては、採用活動の一環として、民間事業者による基礎学力等のテストを広く利用するようになってきている。しかし、大学関係者の間では、日本学生支援機構や研究者個人ベースの学生調査は存するものの、総じて大規模なアセスメント活動は低調に止まっている。

今後、我が国においても「学習成果」の評価・測定に関する議論を深めていくことが重要であるが、単に「出口」のアウトカムのみに目を奪われるのではなく、アメリカの例に見られるとおり、大学入学前を含め、各段階にわたる多様なアセスメントの在り方、その実施を可能とする環境整備の在り方について、幅広い観点から検討していくことが必要である。このことは、大学の自己点検・評価をはじめ、大学教育の質保証の強化に向け、欠かせないものと考えられる。また、留学生受入れを積極的に進めていく際に求められる条件整備の一つとしても、留意する必要があるだろう。



## アメリカにおける学習アセスメントの取組の例

### ○ SAT

大学入学試験委員会 (The College Board) が教育テスト事業団 (Educational Testing Service : ETS) に委託して実施する試験で、大学進学後の学業上の成功可能性を評価することを目的とし、大学入学の際の共通試験として利用されている。言語能力 (Critical Reading)、文章表現 (Writing)、数学 (Mathematics) の3領域から成る。また、各科目 (英語、歴史・社会学、数学、自然科学、語学の5分野) の試験である SAT Subject Tests を利用する大学もある。テストの形式は多肢選択方式を主 (文章表現については小論文作成も課される) とする。年間の受験者数は延べ200万人以上。

### ○ The Collegiate Learning Assessment (CLA)

教育支援協議会 (Council for Aid to Education) が実施する、大学生の到達度を測定する試験。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 (Analytic Reasoning)、文章表現能力 (Written Communication)、問題解決能力 (Problem Solving) を評価する。第1学年時と最高学年時において学生を評価することで、学生の付加価値を各機関ごとに評価することを目的としている。

### ○ Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP)

教育テスト事業団 (ETS) が実施する、主に学士課程前半の学生を対象に一般教育 (General Education) の到達度を測定する試験。選択式試験 (文章表現能力については小論文作成) で、学生の批判的思考 (Critical Thinking)、読解力 (Reading)、文章表現能力 (Writing)、数学的能力 (Mathematics) を評価する。試験の結果は、各大学のカリキュラム向上等のための資料や、アクレディテーション等の指標として使用されることが意図されている。

### ○ Graduate Record Examination (GRE)

教育テスト事業団 (ETS) が実施する試験で、大学院入学志願者の選抜等に利用されることが意図されている。共通テスト (General Test) と分野別テスト (Subject Test) の2種類が用意されている。共通テストは、言語能力 (Verbal reasoning)、数量的能力 (Quantitative reasoning)、批判的思考と分析的記述 (Critical thinking and analytical writing) の3分野について実施され、特定の学問分野に限られない一般的な技能を測定する。分野別テストは生化学 (Biochemistry)、細胞分子生物学 (Cell and Molecular Biology)、生物学 (Biology)、化学 (Chemistry)、コンピュータ化学 (Computer Science)、英文学 (Literature in English)、数学 (Mathematics)、物理学 (Physics)、心理学 (Psychology) の各分野についての学生の到達度を測定する。学士授与者の約3割 (40万人余り) が受験している。

