

今後の大学教育の振興方策について（素案）

はじめに

「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（平成30年11月26日中央教育審議会答申）」（以下「グランドデザイン答申」という。）は、2040年という将来を見据えた我が国の高等教育が目指すべき姿として、

- ・ 高等教育機関がその多様なミッションに基づき、学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を行っていること。このための多様で柔軟な教育研究体制が各高等教育機関に準備され、このような教育が行われていることを確認できる質の保証の在り方へ転換されていくこと

を掲げ、「学修者本位の教育の実現」を謳っている。

また、18歳人口が2040年には88万人に減少し、大学進学者数が約51万人になるという推計を踏まえて、社会人及び留学生の受入れ拡大、地域の高等教育機関、産業界、地方公共団体とが恒常的に対話・連携を行う場の構築、各地域の高等教育機関の強みや特色を活かした連携・統合の促進等が提言された。

その後、同答申において示された改革方策は、順次検討・実施がなされてきた。例えば、教育研究体制の多様性と柔軟性の確保の観点からは、履修証明プログラムに係る単位授与・修業年限の通算等に係る制度改革が行われるとともに、実務家教員の大学教育への参画促進及び学部・研究科等の組織の枠を越えた学位プログラムの実施のための大学設置基準の改正等が行われた。また、高等教育の質保証と情報公表については、各大学における教学面での改善・改革を促すため、「教学マネジメント指針」（令和2年1月中央教育審議会大学分科会）が策定されたほか、令和元年度から全国学生調査の試行実施が開始されている。さらに、設置認可審査、大学設置基準、認証評価等の各質保証システムについて、質保証システム部会における審議結果を踏まえ、昨年10月に施行された大学設置基準の改正をはじめ、所要の制度改革等が進められているところである。

地域の高等教育機関の連携や統合等の促進に関しては、大学等と地方公共団体、産業界等とが恒常的に対話し、連携を行うための地域連携プラットフォームに関するガイドラインの策定や、大学等の設置者の枠組みを越えた連携や機能分担等を通じた教育研究機能の強化を促進するための大学等連携推進法人制度の創設が行われたほか、学部等单位での事業譲渡の円滑化が図られている。

これらの改革はいずれも緒に就いたばかりであり、我が国の高等教育全体に与える影響については今後検証を行うことが必要であるが、既に少なくない大学において、「教学マネジメント指針」を踏まえた教学の改善・改革の取組や全国学生調査の結果を活用した教学IRの充実など、学修者本位の教育の実現に向けた積

極的な取組が進展しつつある。一方で、こうした意欲的な教育改革等に真剣に取り組む大学と改善の努力が不十分な大学とに二極化しているという指摘や、教学の改善・改革に係る取組が形式的・表層的なレベルに留まっているという指摘もある。また、一部の地域においては連携体制の構築も進みつつあるが、高等教育機関の規模も含めた地域の高等教育のグランドデザインを描くには至っていない。

このようなグランドデザイン答申以降の高等教育改革の状況を踏まえて、本分科会の下に大学振興部会を設置し、本年度の検討課題として、主として学士課程教育を念頭に、

1. 主専攻・副専攻制の活用等を含む文理横断・文理融合教育の推進
2. 「出口における質保証」の充実・強化
3. 学生保護の仕組みの整備

の3点について審議を進めてきた。

予測不可能な時代にあって、社会経済の課題の多様化・複雑化が進み、単独あるいは少数の専門分野の知による課題解決がますます困難になっている中、従来の学部等の組織の枠を越えた幅広い分野からなる文理横断的なカリキュラム、主専攻・副専攻制の活用など学生の学修の幅を広げるような工夫など、文理横断・文理融合教育の推進により、「文理複眼」的な思考ができる人材の育成が求められている。

また、大学設置基準をはじめとした質保証システムは、全体として、大学の裁量を高め、先導的・先進的な取組を促すための見直しが行われているが、これは翻って質保証に対する大学自身の責任が強まっていくことの表れでもある。そこで、各大学においては内部質保証を中心とする質保証の営みを充実させ、その中でも特に、一人ひとりの学生が密度の濃い主体的な学修を通じて「卒業認定・学位授与の方針」（以下「ディプロマ・ポリシー」という。）に定める資質・能力を身に付けること、すなわち「出口における質保証」の取組を充実・強化することが求められている。

こうした意欲的な教育改革や質保証に真摯に取り組まない大学は、社会からの厳しい評価を受けることとなり、その結果として撤退する事態に至ることがあり得ることも覚悟しなければならないが、コロナ禍の影響もあり、従来の推計を遥かに上回るペースで少子化が急速に進行している状況を踏まえれば大学を取り巻く環境は一層深刻なものとなると考えられ、¹経営環境の悪化等により大学が撤退する際の「学生保護の仕組みの整備」は急務であると言える。

¹ 厚生労働省「令和3年（2021）人口動態統計月報集計（概数）」においては、令和3年の出生数は81万1,604人で過去最低を記録した。なお、新たな将来人口推計は令和5年（2023）前半に公表が予定されている。

このような観点から、上記の審議テーマについて、本分科会の考え方、国の施策の方向性や各大学等における取組の方向性を取りまとめたものである。

I. 文理横断・文理融合教育の推進

1. 文理横断・文理融合教育の意義

(文理横断・文理融合教育の推進が求められる背景等)

これからの時代を担う人材に必要なとされる資質能力については、累次の中央教育審議会答申等を含めて、これまでも多くの提言が国内外でなされてきた。例えば、「我が国の高等教育の将来像」（平成 17 年 1 月 28 日中央教育審議会答申）は、専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材、すなわち「21 世紀型市民」を多数育成する必要があるとしている。また、「学士課程教育の構築に向けて（平成 20 年 12 月 24 日中央教育審議会答申）」は、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」として、「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の 4 つを提示している。²

グランドデザイン答申においても、「21 世紀型市民」が多く誕生し、様々な分野で多様性を持って活躍をしていることが必要であるとしつつ、「2040 年に求められる人材像」について、

- ・ 基礎的で普遍的な知識・理解と汎用的な技能を持ち、
- ・ その知識や技能を活用でき、
- ・ ジレンマを克服することも含めたコミュニケーション能力を持ち、
- ・ 自律的に責任ある行動をとれる人材

と定義した上で、学生が「文理横断的にこうした知識、スキル、能力を身に付けることこそが、社会における課題の発見とそれを解決するための学問の成果の社会実装を推進する基盤となる。」とし、学生の学修の幅を広げるような教育の実施を求めている。

このように文理横断・文理融合教育³の推進が求められる背景としては、DX（デジタル・トランスフォーメーション）の潮流やグローバル化の進展、Society5.0 の到来に伴う社会産業構造の変化、人口急減・超高齢化といった社会状況の急速な変化が進む現代社会において、社会経済の課題の多様化・複雑化が進み、単独

² 同答申では、「知識・理解」について（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、「汎用的技能」について（1）コミュニケーション・スキル、（2）数量的スキル、（3）情報リテラシー、（4）論理的思考力、（5）問題解決力、「態度・志向性」について（1）自己管理能力、（2）チームワーク、リーダーシップ、（3）倫理観、（4）市民としての社会的責任、（5）生涯学習力から成るとしている。また、「統合的な学習経験と創造的思考力」については、「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」としている。

³ 本稿では、「文理横断」と「文理融合」については区別をせず、人文・社会科学、自然科学などの様々な学問分野を横断的に学び、学修の幅を広げるような教育を総称して「文理横断・文理融合教育」としている。学生が様々な学問分野を学ぶことを「文理横断」、人文・社会科学系の学問と自然科学系の知見を組み合わせた文理融合的な学問、例えば環境学等を「文理融合」と捉えることもできるが、このような区別、定義が一般的に確立しているものではない。

あるいは少数の専門分野の知による課題解決がますます困難になっていることが挙げられる。こうした中、「第6期科学技術・イノベーション基本計画」（令和3年3月26日閣議決定）は、人文・社会科学の厚みのある「知」の蓄積を図るとともに、自然科学の「知」との融合による、人間や社会の総合的理解と課題解決に資する「総合知」⁴の創出・活用が重要であるとしている。

我が国の学士課程教育は、特定の学問分野に基づき学部・学科等が組織され、所属する学生に対して初年次から専門教育を実施する形が一般的であるが、分野を超えた専門知の組み合わせ、「総合知」の創出・活用が必要とされる時代にあつては、専門知そのものの深掘り・広がりとともに、専門知を持ち寄って多様な他者と対話し、交流・融合・連携を進めることにより知の活力を生み出すことのできる人材が求められる。このような観点から、従来の学部・学科等の組織の枠を超えた文理横断的なカリキュラムの実施や主専攻・副専攻の活用等により、専門知の深さと併せて俯瞰的・横断的な視野、異なる複数の学問分野のアプローチを用いて思考することができる、いわば「文理複眼」的な思考力等を涵養することが求められる。

産業界からも、実際に社会で活躍するために必要な課題発見・解決力、幅広い知識に基づく俯瞰力、数理的推論力や構想力等を涵養するために、大学における文理横断・文理融合教育や STEAM 教育⁵、リベラルアーツ教育を推進することなどが提言されている。⁶

（文理横断・文理融合教育における「文」と「理」）

文理横断・文理融合教育において、学生が学ぶべき「文」と「理」とは何か、教育課程においてどのように位置づけるかについては、各大学において、ディプロマ・ポリシーに定める学生が身に付けるべき資質・能力等を踏まえて検討すべきものである。また、人文・社会科学、自然科学のどの学問分野であっても、

⁴ 「「総合知」の基本的考え方及び戦略的に推進する方策<中間とりまとめ>」（令和4年3月17日内閣府科学技術・イノベーション推進事務局）によれば、「多様な「知」が集い、新たな価値を創出する「知の活力」を生むこと」であり、「多様な「知」が集うとは、属する組織の「矩」を超え、専門領域の枠にとらわれない多様な「知」が集うこと」、「新たな価値を創出するとは、安全・安心の確保と Well-being の最大化に向けた未来像を描くだけでなく、社会実装に向けた具体的な手段も見出し、社会の変革をもたらすこと」、「これらによって「知の活力」を生むことこそが「総合知」であり、「総合知」を推し進めることが、科学技術・イノベーションの力を高めることにつながる。」とされている。

⁵ STEAM 教育については、国際的に見ても、各国で定義が様々であり、STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) に加わった A (Arts) の範囲をデザインや感性などと狭く捉えるものや、芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲で定義するものもある。「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～」（令和3年1月26日中央教育審議会答申）においては、「STEAM の各分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民として必要となる資質・能力の育成を志向する STEAM 教育の側面に着目し、STEAM の A の範囲を芸術、文化のみならず、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲 (Liberal Arts) で定義し、推進することが重要である。」とされている。

⁶ 「提言「新しい時代に対応した大学教育改革の推進-主体的な学修を通じた多様な人材の育成に向けて-」（令和4年1月18日一般社団法人日本経済団体連合会）など。「採用と大学改革への期待に関するアンケート」（令和4年1月18日一般社団法人日本経済団体連合会）では、大卒者に特に期待する知識として、「文系・理系の枠を超えた知識・教養」（85%）が最も多い一方で、「専攻分野における基礎知識」（75.8%）、「専攻分野における専門知識」（61.8%）も上位を占め、文理横断・文理融合教育に加えて専門教育に対する期待が示されている。

各学問における固有の理論を深く学び、これに基づき仮説を立て、推論や実験・実証等によって解や結論に至る方法を身に付けることなどを通じて、課題発見・解決力等の修得につながるものと考えられる。

また、文理横断・文理融合教育においては、ともすれば人文・社会科学を専攻する学生が自然科学分野の素養を培う側面が強調されがちであるが、自然科学分野を専攻する学生が、研究や技術開発がどのように社会の在りようや人々の生活に影響を及ぼしてきたのかといった歴史的な視点や、多様な一人ひとりや地域・社会としての幸せ (well-being) の実現のために求められる研究開発や社会実装の在り方とは何かといった規範的判断力を身に付ける上でも、人文・社会科学の学問分野を学ぶことが重要であることは言うまでもない⁷。

このことを前提とした上で、文理横断・文理融合教育に取り組む各大学、とりわけ社会経済の変革を牽引するリーダーの育成に取り組む大学においては、哲学や数学に関わる学修の意義にも十分留意することが期待される。

哲学は、物事の原理的な理解への志向、学問分野の枠を超える知的横断性を特徴とし、「真、善、美、聖」に関わる「世界に何が存在しているのか」「人間とは何か」「生きるとは何か」「善悪とは何か」といった、全ての領域にまたがる横断的かつ根本的な問いが進められる学問であるとされている。⁸

数学は、数と図形を基礎として、これらを抽象化・一般化して得られた諸概念から論理的に組み立てられた知識体系であり、いかなる分野に適用してもその分野における現象を探る拠り所となるという普遍性を特性としており、この特性が多様で広範な分野において、数学的表現と思考方法を用いることで問題に解答を与える源泉となるとされている。⁹

このような特性を持つ哲学及び数学に関わる学修は、上で述べた「2040年に求められる人材像」や多様化・複雑化が進む社会経済における課題を発見・解決のする力の基盤となる、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、物事の本質を捉える力の涵養に資するものであると考えられる。

(新たなリテラシーとしての数理・データサイエンス・AI)

近年、AIの飛躍的進化等に伴い、社会経済のあらゆる領域においてデジタル化が加速度的に進展し、ビッグデータを活用した意思決定や様々なサービス等が人

⁷ 第6期科学技術・イノベーション基本計画では、Society5.0への移行において、新たな技術を社会で活用するにあたり生じる倫理的・法的・社会的な課題 (ELSI: Ethical, Legal and Social Implications/Issues) への対応等の必要性が指摘されている。

⁸ 「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」(平成28年3月23日、日本学術会議哲学委員会哲学分野の参照基準検討分科会)

⁹ 「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 数理科学分野」(平成25年9月18日、日本学術会議数理科委員会数理科学分野の参照基準検討分科会)

々の生活に大きな影響を及ぼすようになってきている。このような現代社会にあっては、数理・データサイエンスや AI を含む科学技術に関する基礎的な理解やリテラシーを市民的素養として培うことは益々重要になっている。

「人間中心の AI 社会原則」（平成 31 年 3 月 29 日統合イノベーション戦略推進会議決定）では、AI を有効かつ安全に利用できる社会を構築すること、すなわち「AI-Ready な社会」への変革を推進する必要があるとして、社会原則のひとつとして「教育・リテラシーの原則」を掲げている。¹⁰また、「AI 戦略 2019」（令和元年 6 月 11 日統合イノベーション戦略推進会議決定）では、デジタル社会の基礎知識「読み・書き・そろばん」的な素養である「数理・データサイエンス・AI」に関する知識・技能、新たな社会の在り方や製品・サービスをデザインするために必要な基礎力など、持続可能な社会の創り手として必要な力を全ての国民が育むことを目指して、「文理問わず、全ての大学・高専生（約 50 万人卒／年が、課程にて初級レベルの数理・データサイエンス・AI を習得」、「文理問わず、数理・データサイエンス・AI を専門分野としない学生も含む一定規模の大学・高専生（約 25 万人卒／年）が、自らの専門分野への数理・データサイエンス・AI の応用基礎力を習得」などの具体的な目標が定められている。これらを受けて、国においては、人材育成の目標設定や教育プログラムの認定制度の創設、普及促進を行っており、各大学において取組が進展しつつある。¹¹

企業においても、出身学部の専門分野に関わらず、最先端の IT ツールを活用した情報収集やデータ分析、生産性の向上等に関わる業務に従事することが一般的になりつつある中、¹²人文・社会科学分野を専攻する学生も含む全ての学生に対して数理・データサイエンス・AI に関する教育の推進が求める声が高まっている。

2. 文理横断・文理融合教育の方法論

文理横断・文理融合教育の具体的な方法論については、大学関係者においても必ずしも具体的な取組のイメージは共有されているものではないが、学士課程段階における様々な積極的な取組については、例えば、次のようなアプローチに大

¹⁰ 「教育・リテラシーの原則」では、「AI に関わる政策決定者や経営者は、AI の複雑性や、意図的な悪用もありえることを勘案して、AI の正確な理解と、社会的に正しい利用ができる知識と倫理を持っていなければならない。AI の利用者側は、AI が従来のツールよりはるかに複雑な動きをするため、その概要を理解し、正しく利用できる素養を身につけていることが望まれる。一方、AI の開発者側は、AI 技術の基礎を習得していることが当然必要であるが、それに加えて、社会で役立つ AI の開発の観点から、AI が社会においてどのように使われるかに関するビジネスモデル及び規範意識を含む社会科学や倫理等、人文科学に関する素養を習得していることが重要になる。」とされている。

¹¹ 令和 2 年度から「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」が開始され、令和 4 年度時点でリテラシーレベルとして 217 件、応用基礎レベルとして 68 件が認定されている。

¹² 第 3 回大学振興部会において、SMBC バリュースクリエーション株式会社による「SMBC グループにおける生産性向上の取組みと文理融合人材の重要性」と題する発表において、RPA (Robotic Process Automation) を活用した生産性向上、デジタル人材育成のための研修等の取組が紹介された。

別することができる。

◆ リベラルアーツ教育を中核に据えた学位プログラム

学生は、入学後、人文・社会・自然の諸科学にわたり幅広い学問的基礎力、学際的思考等を身に付けながら自らの興味や適性を見極め、2年次以降に専攻する領域を選択するという、いわゆるレイトスペシャライゼーション¹³の考え方に立つものである。専攻については、複数専攻（ダブルメジャー）制や主専攻・副専攻（メジャー・マイナー）制を導入している取組も見られる。

◆ 文理横断・文理融合教育を通じた課題解決力等の涵養に重点を置いた学位プログラム

学生が入学後、人文・社会・自然の諸科学にわたり幅広い学修を行うことや2年次以降に学生の選択によって専門的な学修を進めることは上記と同様であるが、文理横断的な思考・手法等により、課題を解決する力を育成することを目的とした学位プログラムとなっている¹⁴。デザイン思考やデータ分析、調査方法等のアカデミックスキルといった課題解決に必要な知識・技能を身に付けた上で、これらを実際に活用するプロジェクト学修等を通じて、課題解決等の実践力を養うといったカリキュラム上の工夫も見られる。

◆ 文理横断・文理融合的な学問分野に基づく学位プログラム

人文・社会科学系の学問と自然科学系の学問の知見を組み合わせた学問分野に基づく学位プログラムも文理横断・文理融合教育の取組として捉えることができる。例えば、環境学において、環境をめぐる諸問題の解決に貢献できる人材の育成を目指す場合、地球温暖化をはじめとする様々な環境問題が発生するメカニズムや技術的な解決方法に関する自然科学的なアプローチとあわせて、人々の生活や分野、価値観を踏まえた経済システムの変更や政策立案を考える人文・社会科学の素養や思考も必要となる。¹⁵また、近年、学部等の設置が増えているデータサイエンス分野は、データの処理や分析等に関する数理・統計やコンピュータサイエンス等の知見と、データを社会でどのように活用し、新たな価値創造につな

¹³ 国際基督教大学 HP においては、「リベラルアーツ教育の持つ” Later Specialization”（専門化を急がず、自分の専門にあった専門を見極めるべく幅広く学ぶための時間を重視する）」という考え方」とされている。

¹⁴ 第2回大学振興部会において、九州大学共創学部の発表が行われ、同学部の取り組みは「課題構想力」、「協働実践力」、「国際コミュニケーション力」の養成を通じた「共創的課題解決力」の獲得を目指すものと説明されている。

¹⁵ 例えば、長崎大学環境科学部は、教育理念・目標として「文系・理系の両面から環境をめぐる諸問題を多角的に捉える視座を持つ人材を育成する。」ことを掲げ、ディプロマ・ポリシーにおいて「1. 社会科学と自然科学に関する基礎的知識を修得している。」、「2. 自然環境メカニズムから社会システムにわたる多様な分野・領域において必要とされる汎用性の高い技能を身につけている。」等を定めている。

げるかという経済学、経営学等の知見を組み合わせたものも見られる。¹⁶

◆ 一般教育・共通教育における文理横断・文理融合教育の取組

一般教育・共通教育¹⁷において人文・社会科学や自然科学の諸分野にわたり授業科目を広範に開設している大学は多いが、単に学生が幅広い授業科目から選択可能であるということではなく、文理横断的な学修を通じてディプロマ・ポリシーに定められた資質・能力を育成することを一般教育・共通教育の目標として明確化した上で、各分野のバランスの取れた履修を求めている大学や、データサイエンス教育、STEAM教育等を全学的に必修化している大学、学士課程全体を通じて教養教育としての一般教育を専門教育と有機的に連携させた「くさび型」のカリキュラムを編成し、更には修士課程・博士課程まで継続的・体系的な教育を展開しているといった積極的な取組を行っている大学も見られる。¹⁸

文理横断・文理融合教育に関するアプローチは上記に限られるものではなく、ほかにも副専攻プログラムとして既存の学部・学科にはない分野の教育プログラムを開設し、学修成果を認定するという取組を通じて、文理横断・文理融合型の教育を実現している例も見られる。¹⁹文理横断・文理融合教育のアプローチは一定の型にはまるものではなく、各大学において自らの「強み」と「特色」を活かした質の高い教育を展開することが期待される。

3. 文理横断・文理融合教育の推進に向けた方向性

(一般教育・共通教育、教養教育をめぐる課題と文理横断・文理融合教育)

文理横断・文理融合教育には上記のとおり多様なアプローチがあり得るが、ややもすると、一般教育・共通教育のカリキュラムに関する事柄であるという狭い範囲での捉え方がなされたり、あるいは教養教育²⁰と同一視されたりするという

¹⁶ 滋賀大学はデータサイエンス学部について「基礎となるのは高度なデータを処理するための情報学およびデータを分析するための統計学」として、「これらの手法に加え、AI・経済学・経営学などの基礎知識やコミュニケーションスキルなどを学び、さまざまな領域に応用してイノベーションを起こす力を備えた文理融合型の人材を育成」するとしている (https://www.shiga-u.ac.jp/wp-content/uploads/2022/06/R5DSgakubu_pamphlet.pdf)。また、同学部の「学位又は学科の分野」は経済学関係、工学関係となっている。

¹⁷ 「一般教育」とは、狭義には、平成3年の大綱化以前の大学設置基準の規定におけ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）における一般教育のことを指すが、ここでは、いわゆる専門教育以外の各学部・学科等に共通した教育（大学によっては全学共通教育などと称されることもある）を意味するものとして「一般教育・共通教育」を用いている。

¹⁸ 東京工業大学リベラルアーツ研究教育院においては、学士課程から博士後期課程まで、教養教育と専門教育を有機的に関連させ、知識や能力をスパイラルアップさせる「くさび型」教育を展開し、教養教育を各自のゴールに向かって志を立てるプロジェクトととらえ、そのための自己発見と動機付けを行う科目「東工大立志プロジェクト」や、学士課程教養教育の出口となる「教養卒論」等を実施している。

¹⁹ 金沢大学先導 STEAM 人材育成プログラム (KU-STEAM) では、「5 つの力 (Five Competencies)」として「俯瞰力 (融合した専門知)」「提案力 (鋭敏な飛躍知)」「協働力」「課題発見・解決力」「挑戦・実践力」を定め、どの分野の学生でも履修可能な副専攻プログラムを実施している。

²⁰ 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(平成11年12月16日中央教育審議会答申)においては、教養教

傾向があり、このことが、大学設置基準の大綱化以降の一般教育・共通教育、教養教育をめぐる課題と相まって、我が国の大学において文理横断・文理融合教育が必ずしも十分に進展しているとは言えないことの背景にあるものと考えられる。

一般教育は、戦後、「旧制高等教育機関の多くが狭い専門教育と職業教育とに偏っていた弊を是正し、一般的、人間的教養の基盤の上に、学問研究と職業人養成を一体化しようとする」²¹理念に基づく新制大学において、人文・社会・自然の諸科学にわたり豊かな教養と広い識見を備えた人材を育成することを目指し、米国のリベラルアーツ教育をモデルとして導入された。

昭和 31 年に制定された大学設置基準においては、人文科学、社会科学、自然科学、外国語、保健体育などの授業科目の区分や履修単位が定められたが、

- ・ 一般教育を担当する組織や教員に、その理念が必ずしも浸透しておらず、学生にとっては一般教育の内容が高等学校教育の焼き直しに映る一方、教員の側にも一般教育の意義や目的が不明確であり、また、専門学部との連携協力も不十分であったこと
- ・ 一律の授業科目の区分や履修単位数などが進学率の上昇に伴い多様化した大学の実態に適合していなかったこと

などから、平成 3 年に大学設置基準が大綱化され、授業科目の区分やこれに応じた卒業要件単位数の定めなどの取り扱いを弾力化し、これらを各大学の自主的な取組にゆだねることとなった。

大綱化は、教養教育の理念・目的を一般教育科目だけでなく広く大学教育全体を通じて実現することを目指すとともに、大学の多様化に伴って大学により教育理念や教育研究環境が大きく異なっていく中で、各大学を一律に縛るのではなく、自主的な改革の取組を促すことを通じて、教養教育の改善を図ろうとするものであった。大綱化を受けて、各大学において特色ある授業科目の導入や選択幅の拡大などのカリキュラム改革が進められたが、一方で、次のような課題も抱えることとなった。

- ・ 教養教育の位置付けをあいまいにしたまま、教養教育に関するカリキュラムを安易に削減した大学が存在すること
- ・ 教養教育に対する個々の教員の意識改革が十分に進んでおらず、ややもすれば専門教育が重要で教養教育を面倒な義務と考える教員が存在すること、また、教養教育を担当する教員が積極的に取り組むインセンティブが不十分なため、

育の理念・目的について「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」とされている。

²¹ 「学制百二十年史」（平成 4 年文部省）第二編 戦後教育改革と教育制度の発展／第一章 戦後の教育改革／第三節 高等教育「新制大学の制度」より。

具体的な教育方法や内容の改善が進まないこと

- ・ 教養部に代わって設置された教養教育の実施組織の学内での責任体制²²が明確でなく、その結果、教養教育の改善が全学的取組となっていないこと
- ・ 学生の側に、教養教育を含め学部4年間の教育に対する目的意識が明確でなく、教養教育に熱心に取り組む意欲が乏しいこと

こうした一般教育・共通教育、教養教育をめぐる経緯や課題は、文理横断・文理融合教育を進めるに当たっても留意する必要がある。2. で述べた通り、文理横断・文理融合教育のアプローチの一つとして一般教育・共通教育において学修の幅を広げるような教育を推進することは考えられるが、そのためには、文理横断的な学修を通じてディプロマ・ポリシーに定められた資質・能力を育成することを一般教育・共通教育の目標として明確化した上で、体系的な教育課程を編成・実施することが必要である。明確な目標や目的意識を持たずに、一般教育・共通教育において、単に個々の教員の研究分野に基づく幅広い授業科目が開設されていることをもって文理横断・文理融合教育の実践を標榜しても、教員の積極的な取組や教育方法・内容の改善、学生の学修意欲の喚起等につながらず、期待される教育成果につながらないという、上述の教養教育と同様の課題を抱えることになるものと考えられる。

（文理横断・文理融合教育の質保証に向けた取組）

各大学においては、文理横断・文理融合教育についてどのようなアプローチを採る場合であっても、「教学マネジメント指針」を積極的に活用しつつ、各大学がそれぞれの個性や特色を活かしながら教育の質保証に取り組むことが求められる。特に、学位プログラムごとに策定する3つのポリシーに基づく体系的で組織的な教育を展開するとともに、その成果を点検・評価し、自律的に教育課程や指導方法等を改善していく内部質保証の仕組みを整備し、適切に機能させることが極めて重要である。

その前提として、ディプロマ・ポリシーにおいては、内部質保証の営みの起点として、学生が身に付けるべき資質・能力の目標を出来る限り明確化することが重要である。その上で、「卒業認定・学位授与の方針」と一貫性・整合性のある「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）に基づき、明確な到達目標を有する個々の授業科目が学位プログラムを支える構造となるように、体系的かつ組織的な教育課程が編成される必要がある。

文理横断・文理融合教育の推進は専門教育の希釈を意味するものではなく、分

²² 教養教育の実施体制については、国立大学を中心に教養部が改組され、多くの場合、全学共通の実施組織が設けられ、全学部の代表からなる委員会の下で学部にも所属する教員が授業を担当することとなった。

野を超えた専門知の組み合わせ、総合知の活用が必要とされる時代にあつては、専門教育においても従来の専攻を超えた幅広くかつ深いレベルの教育が求められる。教育課程の編成・実施等における横断性・学際性の向上と専門性の深化とのバランスについては、各大学において、学位プログラムの学問分野の特性、学生の進路先等社会における顕在・潜在ニーズも十分に踏まえた上で検討することが必要である。

このような文理横断・文理融合教育の検討・実施のプロセスにおいては、多様な専門性を有する教員が自由に意見を交わし、数理・AI・データサイエンスの実施に留まらない文理横断・文理融合教育の在り方、リベラルアーツ教育の価値は何かといった大学教育の在るべき姿について議論を深めるなど、学部・研究科等の教育研究組織を超えて教員が積極的に関わり合う仕組みを取り入れることが望ましい。

このほか、文理横断・文理融合教育の質の保証に向けて、各大学においては、教学マネジメント上の様々な工夫が期待される。我が国では、学生の授業時間以外の予習・復習・課題など授業に関する学修時間が短く²³、学生が密度の濃い主体的な学修を行うことができていない状況にあるが、その要因として、授業科目の過度な細分化や学生の履修科目数の多さが指摘されている。学生の学修の幅を広げることを意図した文理横断的なカリキュラムの編成・実施が単なる「足し算」、「広く浅く」の履修となり、こうした傾向に拍車をかけるようなことがないよう、各大学においては、学生の時間は有限であることを前提に、授業科目の精選・統合や学生が同時に履修する授業科目数の大胆な絞り込みを進めることにより、学生が「何を学び、身に付けることができたのか」を実感できるような教育に転換していくことが求められる。

学生の学修意欲の維持・向上も重要な課題である。例えば、一般教育・共通教育のカリキュラムにおいて、幅広い学問分野の授業科目が開設されていても、学生自身が文理横断的な学修の意義やそれを通じて身に付けるべき資質・能力等の必要性に関する理解がなければ、自らをいわゆる「文系」として認識している学生が数理的素養や自然科学的な物の見方・考え方を積極的に学ぶことは期待できないだろう。そこで、複眼的・領域横断的な視野を持つことや実践的な課題発見・解決力の育成など、文理横断・文理融合的な教育プログラムの意義や狙いなどについてわかりやすく説明・情報発信を行うとともに、少人数のゼミ形式の授業等において実社会における課題を取り扱うプロジェクト学修、イシューベース等の学びを取り入れることを通じて、学生自身が、単一の学問分野における知見や手法のみを用いて多様化・複雑化が進む社会の課題を解決することは困難であ

²³ 令和3年度に実施された「全国学生調査（第2回試行実施）」では、学部2年生の1週間当たりの予習・復習・課題など授業に関する学修時間が5時間以下であるとの回答が79%であった。

り、文理横断的に様々な学問的方法を組み合わせることが必要であることを実感できるような教育課程上の工夫を行うことが求められる。また、職員や専門スタッフ等による継続的できめ細かなアカデミック・アドバイジングを行うことや、そうした取組の上で特定科目群から一定以上単位を修得する等の履修条件を適切に設定することも有効と考えられる。

また、文理の別を問わず必要とされる汎用的なスキル・能力（例えば、アカデミックライティングやプレゼンテーション等の表現力、コミュニケーション力等の対人力）を定めて、これらを修得するための授業計画を作成・実施している大学もある。このような取組は、教員・学生の双方にとって授業の意義が明確になるとともに、ディプロマ・ポリシーに定められた学修目標の達成を念頭に、「何を学び、何を身に付けることができたか」という学修者本位の教育への転換という観点からも効果的であると考えられる。

（文理横断・文理融合教育の推進体制等）

文理横断・文理融合教育の推進に当たっては、現行制度上、設置認可審査を経て認められた分野の範囲内であれば、組織の改組や融合領域の創設含めて当該大学の判断で新たな学位プログラムを実施可能であること²⁴も踏まえ、各大学において時代の要請等に応じた学位プログラムを機動的に実施することが期待される。学部等の組織の枠を超えて学内資源を効果的に活用する観点から、学部等連係課程制度を活用することも有効と考えられる。

また、近年、教員組織と教育組織を別組織とするいわゆる「教教分離」を導入する大学も国立大学を中心に増えつつあるが、教育研究体制における多様性と柔軟性の確保は、文理横断・文理融合教育も含めて、社会の要請の変化や学問の動向等に即した柔軟な学位プログラムの機動的な編成や複数専攻制、主専攻・副専攻制の導入等に資するものであると考えられる。

加えて、一部の大学においては、学群・学類制あるいは学域学類制といった形で学士課程段階の学生の所属を大括り化し、1年次は一般教育・共通教育等を中心に幅広い学修を行いつつ、2年次以降に志望・選択に基づくコースを選択するという仕組みが設けられている。社会経済の変化が激しく予測困難な時代にあつて、大学入学時点で専攻分野や進路等について十分に明確な将来イメージを描くことができていない者や、入学後の学修等を通じて興味関心を持つ学問分野が変わる者も少なからずいることに鑑みれば、こうしたレイトスペシャライゼーションの考え方に基づく取組は、学修者一人ひとりの志向に応じてその可能性を最大

²⁴ 学科以上の組織の設置や新たな学位名で出すコースやプログラムなどに関しては届出が必要。また、大学の総収容定員の増を伴う場合は認可が必要。

限伸長するという観点からも有意義である。

各大学においては、こうした様々な制度や仕組みも活用して、自らの「強み」と「特色」を活かした特色ある教育を展開するとともに、特に地方大学や小規模な大学等にあっては、コンソーシアムや大学等連携推進法人を組成して共同の教育プログラムを実施するなど、人的・物的リソースの共有化を図ることも有効と考えられる。また、地域連携プラットフォーム²⁵等の場において、目指すべき地域の将来像やそのために育成する必要がある人材像、教育プログラムの在り方等について徹底的な議論を行った上で、地方公共団体や産業界等と協働した教育の実施に取り組むなどにより、地域に輩出する人材の全体の質の向上を図り、地域経済・社会の更なる発展に寄与することも期待される。

（文理横断・文理融合教育の推進に向けた国の取組）

国においては、これまでも大学における文理横断的な教育プログラムの実施等に対するインセンティブの付与、大学改革推進等補助金を通じた優れた取組への支援、成果の普及等に取り組んできたところであるが、引き続きこうした支援の実施や好事例の収集及び普及・展開に取り組むことが必要である。また、時代の要請等に即応した文理横断・文理融合教育等の大胆な教育改革を促す観点から、学部再編等の促進に向けて新たに創設する基金²⁶等を活用して、新たな学部の設置等に対する機動的かつ継続的な支援を行うことも重要である。

4. 文理分断からの脱却に向けた高大接続改革

（初等中等教育における文理分断の状況や高大接続の課題）

大学において文理横断・文理融合教育を実施する際、人文・社会科学分野を専攻する学生が自然科学分野の学問を学ぶ場合に、理数系の基礎的な知識・理解の不足が課題となることが多いことなどから、初等中等教育段階における文理分断の状況や高大接続の改善が求められるとする意見が根強い。

小中学校段階においては、科目選択や履修内容に基づいて児童生徒を文系・理系に区別することはないが、小中学生の理数の学力は世界トップレベルであるにもかかわらず、算数・数学、理科が「得意だ」、算数・数学、理科を「使うことが含まれる職業につきたい」と答える児童生徒の割合が国際平均を下回っている

²⁵ 文部科学省は令和2年10月に「地域連携プラットフォーム構築に関するガイドライン～地域に貢献し、地域に支持される高等教育へ～」を策定している。

²⁶ 令和4年12月、第210回国会において、意欲ある大学・高専がデジタル・グリーン等の成長分野への学部転換等の改革を支援する3,002億円の基金創設が盛り込まれた令和4年度第二次補正予算及び当該基金を大学改革支援・学位授与機構に設けるための法改正が成立。

ことなど課題とされている。²⁷小学校高学年では、算数・理科の内容の抽象度が高まり、求められる思考も高度化する一方、物理・地学・化学の指導に対する小学校教員の苦手意識が高い傾向があることも、こうした課題の背景にあるとの指摘²⁸もある。

高等学校教育段階においては、大学入学者選抜を見据え、約3分の2の高等学校が文系・理系のコース分けを実施しているが、文理選択は高校1年次の秋頃、文系・理系のコースの開始時期は2年次の4月からであることが大半であり、あまりに早い時期に文理選択を迫られ、特定の教科について十分に学習しない傾向があるとの指摘²⁹がある。

一方で、こうした世界的に見ても特異的であるとされる文理分断の状況は、大学入学者選抜の在り方が変わらなければ解消されないとの意見もある。特に私立大学の一般入試において、出題科目が限られており、人文・社会科学分野の中で、入学後の学修に数学の素養が必要となる学部において数学が課されないなど、大学への入口段階で入学者に求める能力・適性等を評価・判定していないといった文理の分断とも言える状況が生じている。例えば、選抜区分ごとの実態調査によれば、商学・経済学部の個別学力検査において数学を必須とする選抜区分は7.2%、選択科目を含めて全く課さない選抜区分は22.4%であった。³⁰上述の高等学校における文系・理系のコース分けも、こうした大学入学者選抜に対する高等学校教育の適応化であると言える。

（文理分断の解消に資する初等中等教育における取組）

初等中等教育段階における課題の解消に向けては、様々な施策、取組が進展しつつある。例えば、養成・採用・研修の一体的な改革を通じた教師の資質能力の向上や小学校における理数の専科指導体制の充実等、探究・STEAM教育の推進に向けた諸施策も進展している。³¹

²⁷ 「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2019）」において、教科の平均得点については、小学校・中学校いずれも、算数・数学、理科ともにトップレベルである一方で、例えば中学生について、「数学を使うことが含まれる職業につきたい」との回答は23%（国際平均49%）、「理科を使うことが含まれる職業につきたい」との回答は27%（国際平均57%）となっている。

²⁸ 「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」（令和4年6月2日総合科学技術・イノベーション会議決定）

²⁹ 「中学校・高等学校における理系進路選択に関する調査研究 最終報告書」（2013年3月国立教育政策研究所）では、文系・理系のコース分けについて、高校の3校に2校（66%）が実施し、大学志願者割合の高い高校でより実施されている傾向が見られること、コースを選択させる時期は第1学年の10～12月が最も多く、コースに分かれる時期は、大半が第2学年の4月からであるが、第3学年の4月からという学校も少数見られることを示している。

³⁰ 「大学入学者選抜における英語4技能評価及び記述式問題の実態調査（令和2年度）」より

³¹ 「Society 5.0の実現に向けた

教育・人材育成に関する政策パッケージ」には、探求・STEAM教育を社会で支えるエコシステムの確立、文理分断からの脱却・理数系の学びに関するジェンダーギャップの解消等について、目指すイメージや必要な施策・検討の方向性、ロードマップ等が示されている。

また、高等学校における文理分断からの脱却に関連する施策としては、文理両方を学ぶ高等学校教育改革・高大接続改革を推進するリーディング・プロジェクトとして、令和元年度から WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業を実施しており、国内外の大学や企業等と協働した教育、イノベティブなグローバル人材を育成するための先進的なカリキュラム開発等が進められている。さらに、特に高等学校の普通科において文系・理系の区分によって特定の教科について十分に学習しない傾向があることを踏まえ、一人ひとりの生徒にとって将来のキャリア形成に必要な科目の学習の機会が確保されない状況を改め、総合的な探究の時間を軸に教科等横断的な学びに取り組むなど、生徒が多様な分野の学びに接することができるようになることが重要であるとの観点から、高等学校設置基準が改正された。これにより、「普通教育を主とする学科」として、現代的な諸課題に対応するために学際的・複合的な学問分野や新たな学問領域に即した最先端の特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科である「学際領域に関する学科」等を設置することが可能となった。³²

（高大接続改革に向けて）

各大学においては、こうした初等中等教育段階における諸改革も踏まえて、大学入学者選抜の改善、そして入学後の教育において文理横断・文理融合教育の推進に取り組むことが期待される。

入学者選抜の改善に向けて、各大学においては、まずもって「入学者受入れ方針」（アドミッション・ポリシー）を「卒業認定・学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」³³と一貫性・整合性のあるものとして定めた上で、入学志願者の実態も踏まえつつ、適切な出題教科・科目や入試方法の在り方について検討することが求められる。³⁴検討に当たっては、高等学校において「情報Ⅰ」が必修科目とされ、大学においても文理を問わない共通的な素養として数理・データサイエンス・AI に関する教育が進展していることなど大学教育を取り巻く状況の変化にも留意しつつ、大学入学者選抜に求められている原則的な考え方³⁵である

³² この高等学校設置基準の改正により、「普通教育を主とする学科」として、「学際領域に関する学科」に加えて「地域社会に関する学科」と「その他特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科」の設置も可能となった。

³³ これらは、文理横断・文理融合教育の充実の観点から、必要に応じて見直されることも想定される。

³⁴ 第2回大学振興部会では、東洋大学経済学部経済学科における数学必須入試についてヒアリングを行った。学生の数学の基礎学力が多様であり、期待される教育効果が上がらなかった経験を踏まえて、「教育課程編成・実施方針」を適切に実施して教育効果を上げる上で、入試制度改革が必要であるとの判断に至り、数学必須方式の入試を導入した結果として、入学者のプレースメントテストの得点が数学のみならず他教科でも上昇したこと、より高度な経済数学の履修者が増加したこと、GPAの向上等につながった一方で、導入時に危惧された志願者数減少は見られなかったことなどが報告された。

³⁵ 「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」（令和3年7月8日）は、大学入学者選抜に求められる原則的な考え方として、①当該大学での学修・卒業に必要な能力・適性等の判定、②受験機会・選抜方法における公平性・公正性の確

「当該大学の学修・卒業に必要な能力・適性等の判定」「高等学校教育と大学教育を接続する教育の一環としての実施」の観点も踏まえることが重要であり、各大学への入学後の教育に必要な入試科目について、大学入学共通テストの活用や個別学力検査により適切に課すことが第一に考えられる選択肢³⁶となる。

こうした役割分担が円滑に行われるように、日常的に大学と高等学校が意思疎通できる機会を設け、高等学校での指導や初年次教育の改善に活かしていくことが重要である。また、各大学においては、入学後の学修を見据えて高等学校でどのような学びが期待されるのかについて、高校生、高等学校関係者に積極的に情報発信していくことが求められる。

このほか、高大接続改革の観点からは、令和4年度から年次進行で実施されている学習指導要領に基づき、高等学校において主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が図られていることを踏まえて、大学・高等学校関係団体の代表者等が合意した入試日程に関するルールは遵守しつつ、高大連携による教育プログラムの充実や、こうした学習を通じて養われた資質・能力を入学者選抜において多面的・総合的に評価・判定する取組が拡充されることも期待される。

国においては、「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」を踏まえ、入学者選抜の改善に関する各大学の取組を適切に把握し、他大学の模範となる先導的な取組を推進することが重要であり、積極的な取組を促進・評価する観点から推進策を講じる必要がある。具体的には、定期的な実態調査に基づく好事例の選定・公表や優れた取組に対するインセンティブの付与等を行うとともに、各大学が入学者選抜の改善を図る上で参照すべき指針となるよう、「教学マネジメント指針」について、入学者選抜の改善等の観点からの記述を盛り込んだ追補を作成することが求められる。

保、③高等学校教育と大学教育を接続する教育の一環としての実施、の3点を示している。

³⁶ ただし、「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」において指摘されているように、望ましい能力・適性の全てを大学入学者選抜で問おうとすることは現実的ではなく、大学入学者選抜で問うべきことと、高等学校教育で身に付けるべきこと、大学入学後の初年次教育等で対応すべきこととの役割分担に留意することが必要である。

Ⅱ. 「出口における質保証」の充実・強化

1. 大学教育の質保証をめぐる背景や現状・課題等

（「出口における質保証」が求められる背景等）

我が国の高等教育の質保証システムについては、質保証システム部会の審議結果である「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」（令和4年3月18日中央教育審議会大学分科会質保証システム部会審議まとめ）を踏まえて、大学の裁量を高め、先導的・先進的な取組を促すための見直しが行われている。例えば、大学設置基準の改正においては、基幹教員制度の導入により、民間企業との兼務や複数大学等でのクロスアポイントメントが実施しやすくなり、社会ニーズに応じた新たな学位プログラムの構築・再編が容易になっている。また、単位の計算方法や卒業要件、校舎等施設に関する規定等について弾力化が図られるとともに、教育課程等に関する特例制度が創設された。

こうした教育のプロセスにおける大学の裁量の向上は、一方では、その結果に対する責任、すなわち「出口における質保証」に対して、今後、大学が一層の責任を果たしていくことを要請するものであると言える。

また、グローバルな人的交流、移動が加速化する中、学位の国際通用性の確保や相互承認に向けた国際的な高等教育の質保証の取組においても、大学教育のアウトカムに着目した評価に基づく質保証が重視されており、高等教育のグローバル化の進展に伴って「出口における質保証」に対する要請が高まっていると捉えることができる。

近年は、大学のユニバーサル化等に伴い学生の多様化が進む一方、激化するグローバル競争下に置かれる産業界からも「出口における質保証」の充実・強化を求める声が高まっている。例えば、日本経済団体連合会が昨年1月に取りまとめた提言では、「わが国の大学は、定員管理上の必要性や就職を希望する学生への配慮などから、ともすれば、必要な能力や資質が身につけていない学生であっても卒業・修了させることがある。そのため、3つのポリシーのうち「卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」が十分に機能しているとは言い難く、「出口における質保証」が不十分」と指摘しており、「教学マネジメント」の確立、学修成果の可視化の取組を一層充実することが求められている。こうした「出口における質保証」を求める声は、今後、ジョブ型雇用³⁷の浸透や採用のグローバル化の進展等により、企業内人材育成から働き手による自主的・自律的なキャリア形成にシフトしていく中で、一層強まっていくものと考えられる。

³⁷ 平成26年版「労働経済の分析」によれば、「人材マネジメントの基本的な考え方として、「仕事」をきちんと決めておいてそれに「人」を当てはめる」という雇用形態を「ジョブ型」としている。

(大学教育の質保証をめぐる近年の取組と現状)

グランドデザイン答申では、「保証すべき高等教育の質」として「何を学び、身に付けることができるのかが明確になっているか」、「学んでいる学生は成長しているのか」、「学修の成果が出ているのか」「大学の個性を発揮できる多様で魅力的な教員組織・教育課程があるか」といったことが重要な要素として列記されている。

同答申では、大学教育の質保証は、第一義的には大学自らが取り組むことが重要であり、各大学において「学位プログラム」レベルのみならず、全学的な内部質保証を推進することが求められるとした上で、教学マネジメントの確立に向けて、学長のリーダーシップの下で3つのポリシーに基づく体系的で組織的な大学教育の展開、点検・評価に基づく不断の改善、学修成果・教育成果の的確な把握・測定や積極的な情報公表等が必要であるとしている。同答申を踏まえて策定された「教学マネジメント指針」は、3つのポリシーを通じた学修目標の具体化、体系的かつ組織的な教育課程の編成・実施、学修成果・教育成果の把握・可視化、FD・SD 及び教学 IR、情報公表等について、改善・充実の方向性や大学全体レベル、学位プログラムレベル、授業科目レベルの各レベルで留意すべき事項が整理されている。

また、平成30年度から開始されている認証評価の第3サイクルにおいては内部質保証を一層重視した評価が実施されている。加えて、質保証システムについては、質保証システム部会審議まとめにおいて、大学における国際通用性のある教育研究の質を保証するため、最低限の水準を担保しつつ、大学教育の多様性・先導性を向上させる方向で改善・充実を図るための方向性が示されたことを受けて、大学設置基準の改正等がなされたところである。こうした各質保証システムの改善・充実が、各大学における「出口における質保証」の取組等にどのような影響を及ぼすのかについては、今後、評価・検証を進めていくことが必要であるが、内部質保証体制の確立や教学マネジメントの改善等に取り組む大学は、十分とは言えないながらも確実に増えている。³⁸

(学生の学修時間等に見られる課題)

こうした大学教育の質保証に向けた取組が進展する一方で、改善に真剣に取り組む大学と改善の努力が不十分な大学とに二極化しているという指摘や、改善の取組が単に認証評価への対応等のための形式的・表層的なものに留まっており、

³⁸ 例えば、「令和2年度の大学における教育内容等の改革状況について」によると、「三つの方針の達成状況を点検・評価している大学」は84.5%（平成29年度70.7%）、「三つの方針に基づく教育の成果を点検・評価するための、学位を与える課程共通の考え方や尺度を策定している大学」は61.0%（平成29年度33.0%）、「ナンバリングの実施」は68.0%（平成28年度42.9%）、「履修系統図（カリキュラムマップ、カリキュラムチャートの活用）」は81.0%（平成28年度67.3%）となっている。

学修者本位の教育の実現や授業科目レベルでの教育の改善にはつながっていないという指摘もある。この点、令和3年度に実施された全国学生調査（第2回試行実施）³⁹の結果からは、学生の学びの実態に様々な課題があることが見て取れる。

同調査では、大学教育を通じて身に付いた知識・技能について、「専門分野に関する知識・理解」、「文献・資料を収集・分析する力」、「幅広い知識、ものの見方」が身に付いたと回答する学生の割合が比較的高かったほか、「教員が学生と向き合って教育に取り組んでいる」、「大学での学びによって自分自身の成長を実感している」という学生も約8割に上っているなど、学生が大学教育の有用性を一定程度評価していることが明らかになっている。

学修時間等については、2年生の約3分の2の学生が週16時間以上、38%の学生は週21時間以上であるなど、授業への出席時間が長い一方で、予習・復習・課題など授業に関する学修については週5時間以下の学生が41%であった。授業への出席時間に比して授業に関する学修時間が短く、密度の濃い主体的な学修が十分に行われていないことの背景としては、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いることが考えられ、単位の過剰登録を防ぐための履修単位の上限設定（キャップ制）が実質的に機能していないものと思われる。大学設置基準において1単位が45時間の学修を必要とする内容をもって構成されることを標準としている単位制度の実質化がなされておらず、我が国の高等教育の国際通用性という観点からも大きな課題である。⁴⁰

また、最終学年の学生については、授業への出席時間は6割以上の学生が週5時間以下となっており、これに伴い、授業に関する学修も週5時間以下の学生が75%を占めている。このように最終学年の学生は、授業への出席及び授業に関する学修時間が短い一方で、3分の1の学生は卒業論文・卒業研究・卒業制作（以下、「卒業論文等」という。）に週21時間以上、4分の1の学生が週31時間以上と多くの時間を費やしている。しかしながら、最終学年の学生であっても、3分の1の学生は卒業論文等に費やす時間が5時間以下であり、最終学年においては、学修時間が極めて短い学生も一定数いることが伺える。上記で指摘したキャップ制が実質的に機能していないといった課題のほか、就職活動等による影響もあるものと考えられるが、「出口における質保証」という観点からも問題であると言わざるを得ない。

³⁹ 令和4年2月に、大学学部の2年生及び最終学年、短期大学の2年生を対象に実施。

⁴⁰ 大学教育は国際的に単位制度を標準として構築されており、学士課程を修了するにあたり、概ね5,400時間程度の総学修量が求められている。我が国においては、1単位45時間（以前は、授業時間は講義・演習は15時間から30時間、実験・実習・実技は30時間から45時間の範囲で各大学が定めることとされていた。なお令和4年10月に大学設置基準が改正され、授業の方法に応じ、おおむね15時間から45時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位として単位数を計算するものと変更されている）、卒業要件が124単位以上であり、総学修量は5,580時間以上となる。この学修量を4年間にわたって配当する仕組み（修業年限4年）となっている。なお、欧州の大学では欧州単位互換制度（ECTS）が整備され、概ね1単位時間平均25～30時間、卒業要件180単位（総学修時間5,400時間程度）、米国の大学では概ね1単位45時間、卒業要件120単位（総学修時間5,400時間程度）が標準とされている。

同調査では、短期大学の最終学年の学生も対象となっているが、大学と比較すると、全体として短期大学の教育活動、短期大学での学びに対する肯定的な回答の割合が高い傾向が見られた。⁴¹一方で、学修時間については、「予習・復習・課題など授業に関する学習」が5時間以下の学生の割合が65%であり、大学と比しても高かった。短期大学の最終学年で何らかの「卒業論文・卒業研究・卒業制作」を行う学生の割合は大学よりも高いなど大学とは教育課程の特徴も異なり、単純な比較は困難であるものの、授業に関する学修時間の短さは大学と同様に課題であると言える。

学修時間等については、分野での傾向に大きな差があることも明らかになっている。概括すると、「人文」及び「社会」分野では、授業に関する学修時間が短い傾向にあることに加えて、自主的な学修時間についても短いことから、全般的に学修時間が短い傾向にある。また、最終学年でも、卒論等に取り組む時間が短い学生が比較的多い。⁴²「理学・工学」、「農学」分野では、2年生は授業への出席時間、授業に関する学修時間ともに他分野に比してやや長い傾向にあり、最終学年の学生は授業への出席時間は短く、卒業論文等に費やす時間が長い。「医学」、「歯学」、「薬学」、「保健」分野では、2年生、最終学年の学生ともに授業への出席時間が長い。また、授業に関する学習時間も比較的長いほか、最終学年は、予習・復習・課題以外の学修時間⁴³が長い。卒業論文等については、「医学」、「歯学」で取り組んでいる学生は少ないが、「薬学」、「保健」は、卒業論文等について、「人文」、「社会」と同程度に取り組んでいる。こうした違いは、「医学」及び「歯学」では、モデル・コア・カリキュラム上で卒業論文等が必須とされず、例えば臨床実習後にOSCE⁴⁴を利用して技能や態度の評価を行うなど卒業論文等によらない卒業時の質保証が行われている一方、「薬学」、「保健」ではモデル・コア・カリキュラムにおいて研究活動が位置づけられているなど、分野別質保証における取組に起因する部分があるものと考えられる。

なお、同調査では、オンライン授業の受講割合や対面授業と比較して良かった点、悪かった点などの設問も設けられている。回答からは、地理的・空間的・時間的制約に捉われないオンライン授業の利点について、多くの学生が感じている

⁴¹ 例えば「課題等の提出物に適切なコメントが付されて返却された」に関する「よくあった」「ある程度あった」は計66%であり、大学より20%高いなど、きめ細かな対応が評価する回答が見られたほか、教員への相談機会を含む学生支援や「キャリアに関する科目、キャリアカウンセリング（就職・進学相談）」の有用性を高く評価する傾向が見られた。また、「将来の仕事につながるような知識・技能」が「身に付いた」「ある程度身に付いた」と回答した学生は計93%（大学76%）であった。

⁴² 「人文」及び「社会」分野における卒業論文等に費やす時間は学部規模が大きいほど短いという傾向も見られ、「社会」の大規模学部（800人以上）では、0時間と回答した学生が4割に上っている。また、学部規模とは必ずしも一致しないが、教員一人当たりの学生数（ST比）が高い社会科学系学部においては、卒業論文・卒業研究の必修化の実施率が低いとする調査結果もある（「ひらく日本の大学」（平成29年、朝日新聞・河合塾））

⁴³ 学問に関する読書やディスカッション、実技の練習、資格試験の勉強等を指す。週31時間以上と回答した学生の割合は、医学42%、歯学26%、薬学33%、保健32%であり、医学部が顕著に高い。

⁴⁴ 公益社団法人医療系大学間共用試験実施評価機構（CATO、カトー）が実施する、模擬患者の方々の協力を得て技能や態度を評価する試験（Objective Structured Clinical Examination: OSCE、オスキー）

ことが明らかになった一方で、対面授業に比べて教員や他の学生とのやり取りがしにくいといった課題も生じており、オンライン授業の取組ははまだ試行錯誤をしながら改善を図っていく段階にあると言える。今後、大学における様々な取組の検証や技術の進展の状況等も踏まえつつ、オンライン授業の質保証、面接授業とオンライン授業を効果的に組み合わせたハイブリッド型教育の確立に向けたガイドライン策定等が求められる。

2. 「出口における質保証」の充実・強化に向けた方向性 (教学マネジメントの改善等)

ディプロマ・ポリシーに定める資質・能力を学生に確実に身に付けさせるためには、3つのポリシーに基づいて個々の授業科目等を超えた大学教育全体としてのカリキュラム・マネジメントを確立し、体系化・構造化された教育課程を学生にわかりやすく示すことが求められる。その際、「出口における質保証」の徹底という観点から、ディプロマ・ポリシー等において、修得単位数以外の学修成果に関する卒業要件を規定することも考えられる。

また、学修成果・教育成果の把握・可視化及びその前提となる成績評価の信頼性の確保、更には情報公表など、各大学における教学マネジメントの改善の取組を進めることが重要であることは論を待たない。このうち、GPAの活用は成績評価の信頼性の確保等の上でも重要であり、学部段階では98%の大学が導入しているが、その運用方法を見ると、進級判定の基準や卒業判定の基準に用いている大学やいずれも1割台に留まっている。⁴⁵ キャップ制についても、密度の濃い主体的な学修を可能とする教育課程の編成・実施のためにはその実質化や授業科目の精選・統合等が重要であることはこれまでも指摘されてきたが、95%の大学がキャップ制を導入しているにも関わらず、上述のとおり、単位の過剰登録に起因すると考えられる学修時間に関する課題が生じている。各大学においては、形式的・表層的な対応に終始することなく、それぞれの取組の目的を踏まえた実質化を図ることにより、質保証の強化、学修者本位の教育の実現につなげていくことが極めて重要であり、国においてもそのような取組を一層推進することが求められる。

加えて、教員の採用・評価においても、大学全体のミッションに加えて組織や分野の特性を考慮しつつ、研究業績のみならず、授業改善の取組や教学マネジメントの改善への貢献、研究指導を含むゼミ・研究室の運営等も含めた教育業績について評価軸に盛り込み、「出口における質保証」の実質化へのインセンティブとすることも考えられる。

⁴⁵ 「令和2年度の大学における教育内容等の改革状況について」（令和4年11月22日）

（卒業論文・卒業研究やゼミナール教育の充実等）

我が国の大学教育の特長として挙げられる卒業論文・卒業研究やゼミナール教育（ゼミ）⁴⁶は、学生にとっても知の創造という研究的な側面を持った行動が求められる取組として、多くの大学で学位プログラムが提供する教育の集大成的な位置づけで実施されており、「出口における質保証」においても重要な役割を担う。また、単位の過剰登録等により広く浅くなりがちである我が国の学士課程教育において、学生に密度の濃い深い学修を求めるという意味で、卒業論文のありようこそが国際標準の取組であるとの指摘もある。

一方で、ゼミや卒業論文・卒業研究については、学生の成長実感の低さや教員と学生との間での認識のずれ、評価基準のあいまいさ、卒業論文の質の低さ、大学や学部の教育方針が与える影響の少なさなど様々な課題があり、必ずしも期待通りの成果を上げていないとの指摘もある。⁴⁷

ゼミや卒業論文・卒業研究を「出口における質保証」において有効に機能させるためには、教育課程改善のための組織的な取組の一環として、その学修目標や評価基準について、ディプロマ・ポリシーに定めた資質・能力を踏まえて規定し、学生に周知していくことが必要となる。加えて、最終学年でゼミや卒業論文・卒業研究を通じて学修目標を達成するために必要なスタディ・スキルを学生が低年次から系統的に学び、身に付けることができるよう教育課程を工夫することも重要である。更に、テーマ設定や評価等において地域社会や企業等の連携を図ることは、教育の充実・活性化や公開性の向上につながり、大学教育に対する社会からの理解と信頼を得ていく上でも有効であると考えられる。

ディプロマ・ポリシーに定める資質・能力や適切な評価方法等は大学のミッションや分野の特性等に応じて多様であり、当然ながらゼミや卒業論文等の取組が全ての学位プログラムに適しているものでない。そうした多様性は前提としながらも、「出口における質保証」に資する教育課程の改善方策の一つとして、高年次においてディプロマ・ポリシーに定める資質・能力を総合的・客観的に評価する必修科目を設けることは効果的であると考えられる。どのような課題を用いて

⁴⁶ 第5回大学振興部会で発表を行った西野毅朗によれば、ゼミナール教育は「学生－教員間および学生間の緊密な対話によって知識・技能・態度を総合的に育成することを目指す少人数教育」と定義され、「初年次ゼミナール」、「教養ゼミナール」、「プロゼミナール」、高年次の専門教育として行われる「専門ゼミ」の4種類がある（第5回大学振興部会資料3「ゼミナール教育・卒業論文等から考える『出口の質保証』」（京都橘大学西野毅朗氏発表資料）。本稿では、この「専門ゼミ」に当たるものを「ゼミ」と記載している。

⁴⁷ 西野毅朗（2022）「日本のゼミナール教育 人文・社会科学領域等の学士課程教育における学習共同体の姿」（玉川大学出版）において、人文・社会科学領域の専門ゼミについて、教員がゼミを通じて目指している目標について学生自身の成長実感が低いこと、大学や学部の方針がゼミの在り方に与える影響は小さく教員自身の経験に依るものが大きいこと、多くのゼミでレポートやプレゼン等を評価するパフォーマンス評価を導入しているが評価基準が不明瞭であることなどが示されている。また、卒業論文についても、8割の教員が「学士課程教育の最終成果物」とであると認識しているにも関わらず、組織的に統一された評価基準が統一されている学科の割合は2割に満たず、成果物の過半数は研究論文として適切な中身であると言えず、文字数や体裁などの規定が守られるレベルであることが示されている。

学修成果を評価するかについては、分野等の特性に応じて、論文、レポート、プレゼンテーション、制作、製図、上演等の多様なものの中から設定した学修目標に適したものを選択し、組み合わせることが考えられる。

国においては、今後、質保証システム部会審議まとめも踏まえて、大学評価基準に定められる認証評価を行うべき事項として「学修成果の把握や評価に関すること」を追加するとともに、認証評価の第4サイクルにおいて、ゼミや卒業論文等、高年次におけるディプロマ・ポリシーに定める資質・能力を総合的・客観的に評価する科目に関する取組状況が適切に評価されるよう各認証評価機関に促すことが必要である。

なお、こうした議論は、例えば、国際的な認証の必要性等から分野別質保証の取組が進展し、OSCE等を活用した卒業論文等によらない卒業時の質保証が行われている医学分野などには必ずしも当てはまらない。また、人文・社会科学分野においても、学問分野によってゼミや卒業論文等の必修化の状況や取り組んでいる学生の割合が相当程度異なる実態があることが明らかになっている。⁴⁸各大学においては、こうした学問分野間の違い、学生の学修実態等を考慮に入れた上で、各学位プログラムについて、「出口における質保証」の観点からどのような課題があり、どう改善すべきかを検討していくことが求められる。

（「出口における質保証」と教員一人当たりの学生数（ST比）について）

教育未来創造会議第一次提言「我が国の未来をけん引する大学等と社会の在り方について」（令和4年5月10日）は、「出口における質保証」の強化を図る具体的取組の一つとして「設置基準の見直しを行うなど、ST比の改善等による教育体制の充実を図る」ことを挙げている。密度の濃い主体的な学修を促す教育プログラムの実施や厳格な成績評価等を大学が責任を持って実施するためには教育体制の充実が重要であることは当然であり、一般的に、教員一人当たりの学生数が少ない方が、一人ひとりの学生に対してよりきめ細かな教育、支援を行うことが可能となる。また特に、上記の通り「出口における質保証」において重要な位置づけとなる卒業論文・卒業研究の指導やゼミナール形式の授業等においては、多様な学生に対して真に効果的な教育や研究指導を行うため、教員自身が学生と向き合い、様々な状況に対応できるような指導体制の構築が必要となろう。

一方、大学設置基準等の法令において、各大学が遵守すべき基準としてST比を規定することについては課題もあり、慎重な検討が必要と考えられる。例えば、ST比の算定において用いる教員数について、基幹教員数とするのか、基幹教員数

⁴⁸ 例えば、卒業論文等を学部の全部で必修としている割合は文学部で80%、教育学部で89%、法学部で14%、経済学部で32%と大きな差がある。（「令和2年度の大学における教育内容等の改革状況について」より文部科学省作成）

のうちでも「専ら当該大学の教育研究に従事する者」とその他の者についてフルタイム換算で算定するのか、基幹教員以外の非常勤の教員等も含めて算定するのかなど、算定方法によって大きく数値が異なることとなる。

また、こうした数値はあくまで教員の頭数に着目したものであるが、世界に伍する研究大学を目指す大学から地域の担い手となる人材育成を担う中小規模の大学まで多様なミッションを有する大学が存在する中で、教員が教育に割くエフォートは大学間・学部間等で相当程度異なり、必ずしも学修者目線での教育体制の充実度を正確に表す指標とは言い難い面がある。更に、新型コロナウイルスの感染拡大を契機としたオンライン授業の普及・拡大など多様な教育方法の実践が進んでいる中、例えば、知識の教授が中心となる講義をオンライン授業による配信としつつ、教員の適切な指導の下、TA や SA などの指導補助者がディスカッションや協同学習の指導等を行うハイブリット型の教育も実践されているが、こうした教育上の工夫も ST 比という指標の中で捉えることは難しい。さらに、学生の主体的な学修を促すために、地域におけるフィールドワークや、企業との連携による業務体験等を伴うキャリア教育やプロジェクト学修など、教室の内外（海外研修も含む）におけるアクティブ・ラーニングの手法も進化し、その教育効果も注目されている。こういった教育方法においては、従来の「授業」の概念自体が変化してきており、ST 比で捉えることは難しいことにも留意すべきである。

これらを踏まえれば、現段階においては、ST 比を教育の質保証における遵守すべき基準として用いることができるかについては国際的な動向等も含めた更なる研究・知見の蓄積を要する課題としつつも、当面は、質保証システム部会審議まとめを受けて導入された基幹教員制度や指導補助者等に係る改正が大学の教育研究体制等にどのような影響を及ぼしているのかについてデータやエビデンスに基づいた分析や評価・検証を行うことが適当と考えられる。その上で、ST 比が一定の制約はありつつも、大学の教育研究体制を表す一つの重要な指標であることも踏まえれば、各大学における積極的な情報公表を促していくことが重要である。

「教学マネジメント指針」では、学修成果・教育成果を保証する条件に関する情報の例のうち、「大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるもの」として ST 比が挙げられている。各大学においては、単なる人数比のみならず、例えば開設科目のうち学生数を 20 名以下に設定している授業の割合といったクラスサイズに関する情報や指導補助者の活用状況等に関する情報を併せて公表するなど、各学位プログラムの教育の全体像がつかめるようなきめ細かな情報公表に努めることが求められる。

現状では ST 比を公表している大学は 64%にとどまるが⁴⁹、今後、質保証システ

⁴⁹ 「令和 2 年度の大学における教育内容等の改革状況について」（令和 4 年 11 月 22 日）

ム部会審議まとめの提言⁵⁰も踏まえて、認証評価において、ST 比に係る情報公表状況の確認や情報公表の好事例の普及を進めていくことが重要である。

（産業界等との連携・協力）

大学に対して「出口における質保証」を求める産業界においては、まずもって、採用選考活動に当たって、成績証明等を取得して活用することなどにより、学修成果や学業への取組状況を適切に評価することが求められる。あわせて、求める人材のイメージ、資質・能力や技能等について具体的に示していくことや、大学における学修成果を重視しているとのメッセージを学生に対して積極的に発信することが求められる。

産業界からは、日本の大学では、学部の4年間で学生が卒業に必要な単位を充たせるように教員が学生の成績評価を甘くすることなどが行われている、といった指摘がある。大学において成績評価や卒業認定の厳格化を進めるに当たっては、受け皿となる産業界等においても、そうした取組の重要性を認識していることや年齢主義的な採用選考を行っていないことについて積極的に発信していくことが必要である。

また、近年、就職・採用活動の日程が一部で早期化し、学生の就職活動期間は長期化する傾向にあることや、インターンシップ等を契機として就職・採用活動の日程より前に実質的な就職・採用活動が行われる事案があることが大学における学修の妨げとなっていることは問題であり、就職・採用活動の日程等の遵守徹底、学事日程への十分な配慮が必要であることは言うまでもない。

企業等においては、「出口における質保証」に向けた大学の取組により積極的にコミットすることも期待される。プロジェクト学修や業務体験等を含む企業と連携した教育は学生のキャリア教育においても重要であり、大学での学修の社会的意味を学び、理論と実践の往還を通じて、論理的思考（ロジカル・シンキング）・批判的思考（クリティカル・シンキング）を身につける優れた教育の機会にもなる。また、例えば、ゼミや卒業論文等において連携・協力を行うとともに、その過程や様々な機会を捉えて、大学教育の在るべき姿や産学連携の深化等について大学と積極的に対話することなどが考えられる。

（質保証に係る国際的な潮流を踏まえた対応）

グローバル化の加速化に伴う学生の国際移動の高まり等を受けて、近年、1999

⁵⁰ 「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」では、認証評価における情報公表に関する評価を実施するに当たっては、教学マネジメント指針において「大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるもの」と整理されたものについて、当該指針を踏まえて確認を行うことが提言されている。

年に開始されたボローニャ・プロセス⁵¹に象徴されるように、高等教育の質保証における国際的な連携や学位・資格の国際的な相互承認の取組が急速に拡大・進展している。欧州においては、「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン」において、質保証の基準やガイドラインが定められている。

我が国も、アジア太平洋地域において締約国間で相互に高等教育資格を承認・評定する枠組みを整えることにより、国際的な学生及び研究者の流動性の促進することを目的とした「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」（東京規約）を平成 29 年 12 月に締結し、翌 2 月に発効した。この東京規約に基づき、令和元年には大学改革支援・学位授与機構に高等教育資格承認情報センターが設立されている。

国際通用性のある質保証の枠組みとして事後チェックの中核を担う認証評価については、国際的な動向に関する情報収集等のため、各認証評価機関において、海外の質保証機関やその国際ネットワークとの連携が模索されている。また、医学や獣医学等の国際的な分野別質保証の取組が進展している分野においては、国際基準に基づくプログラムの認証等が行われている。工学分野においても、一般社団法人日本技術者教育認定機構（JABEE）が行う技術者教育の認定を受けたプログラムの修了生は協定に基づき国際的な同等性が認められる仕組みとなっている。各評価機関においては、海外の評価機関等との積極的な情報交換や対話等を通じて、我が国の質保証の取組に係る国際通用性の向上や国際的な連携の進展に貢献することが期待される。

大学が自らの教育プログラムの国際通用性を担保する上で、こうした国際的な質保証の枠組みを活用することも有効であり、特に戦略的な留学生の受入れ拡大や学生間交流の促進にも資するものであると考えられる。また、「出口における質保証」の取組を進める中で、海外大学における教育研究の取組を踏まえた国際ベンチマークを活用することも考えられよう。

⁵¹ 1999 年イタリアのボローニャで開催された欧州 29 か国の教育大臣会合において採択されたボローニャ宣言で謳われた欧州共通高等教育圏（EHEA）に向けた具体的な取組の総称である。（「堀井祐介「欧州における内部質保証の枠組みと各国での取り組み」永田恭介・山崎光悦編著『教学マネジメントと内部質保証の実質化』」

【以下、第7回大学振興部会（12月6日）において示された課題・論点を記載】

「学生保護の仕組みの整備」に関する主な課題・論点

1. 基本認識

- 令和3年の出生数は戦後最小の81万1,662人であり、従来の推計より7年早く少子化が進行。大学進学者数についても、これまでの推計を下回ることが予想される。
 - ※ 中央教育審議会大学分科会構想部会が平成30年に行った推計では、2040年の推計大学進学者数は50万6,005人。
- 高等教育機関を取り巻く環境が一層厳しくなる中、各設置者においては、自主的に不断の経営改善、教学の改善に努めることが重要。また、経営が悪化し、破綻が不可避と見込まれるような場合には、速やかに撤退等の経営判断を行うことが必要である。
- その際、在校生を全員卒業させてから学校を廃止することが学校法人としての責務であり、学生の修学機会を奪い、学校経営を途中で放棄するような事態になってはならない。
- このことを前提としつつ、実際に、資金繰りの深刻な悪化等により破綻に至るケースを念頭に、学校法人や国が採るべき措置等について検討を進め、セーフティネットの整備を進めることが必要である。

2. 主な課題・論点の類型

- 学生保護の観点からは、主な課題・論点の類型として次の5点が考えられるのではないか。
 - ① 破綻を避けるために学校法人（大学）が行うべきこと
 - ② 破綻が避けられない場合に学校法人（大学）が行うべきこと
 - ③ 破綻リスクを低減するために国等が行うべき措置
 - ④ 破綻時に国等が学生を保護するために採るべき措置
 - ⑤ 撤退・破綻する大学に関する手続、取扱いの検討

3. 課題・論点に関する現状等

- ① 破綻を避けるために学校法人（大学）が行うべきこと
- 「経営改善等のためのハンドブック」（日本私立学校振興・共済事業団）において、経営改善のためのポイント等が整理・解説されている。

- ② 破綻が避けられない場合に学校法人（大学）が行うべきこと
- 「経営改善等のためのハンドブック」（日本私立学校振興・共済事業団）において、撤退までの流れと留意点、破産手続き等について整理・解説されている。
 - ➡ 学生保護を徹底する観点から更に具体的な留意事項等を盛り込む必要はあるか（例えば、学生等に説明・報告すべき事項、留学生に関する対応、学費の二重支払い防止等のための措置等）
- ③ 破綻リスクを低減するために国等が行うべき措置
- 文部科学省において学校法人に対する経営指導、私立学校振興・共済事業団において経営相談等を実施している。
 - ➡ 経営改善への意欲や危機感が不足している学校法人に対する対応 強化等の観点から、経営指導の一層の充実・強化が求められるのではないか
- ④ 破綻時に国等が学生を保護するために採るべき措置
- 大学の破綻時に、国等が学生を保護するために採るべき措置について、特段の整理はなされていない（破綻した大学に係る対応の前例はある）
 - 日本学生支援機構（JASSO）は、予期せぬ家計の急変等により緊急に奨学金が必要となった学生に対し、緊急採用（無利子）、応急採用（有利子）奨学金制度を設けており、大学の破綻によるやむを得ない転学に伴う家計急変についても対象となる。
 - ➡ 所轄庁である国がどのような役割を果たすべきかについて、具体的な検討が必要ではないか。
- ⑤ 撤退・破綻する大学に関する手続、取扱いの検討
- 撤退・破綻に関する高等教育行政上の手続は、「学校の廃止の認可申請」（学部の廃止は届出）や「学校法人の解散の認可申請」であり、解散の認可後は、清算手続きに移行することとなる。
 - 「募集停止」については、通知により文部科学省への報告を依頼している。
 - ➡ 廃止に向けて募集停止した大学については、廃止の認可申請まで の間は特段の手続き等はないが、廃止に向けたプロセスについて、更に検討すべき事項はないか。