

「大学教育の質的転換」時代におけるわが国高等教育の変化と連続¹

落 合 一 泰^{*}

1. はじめに

平成 20 年 9 月の文部科学大臣諮問「中長期的な大学教育の在り方について」を受け、中央教育審議会は平成 24 年 8 月 28 日に「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」を答申した（中央教育審議会 2012）。答申は、学生の「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」等を育み「学士力」を向上させるために、学生の学修については「3 ポリシー」「シラバス」「ナンバリング」「履修系統図」「ルーブリック」等の明示と活用を通じて教員が学生に科目履修や課程構成について積極的に説明することを求め、大学には「大学ポートレート」と「内部質保証」を要するとし、学生自身による学修の質保証の手がかりとしての「学修ポートフォリオ」の導入にも言及した。教員主体 teacher-centered の講義型学習から学生主体 learner-focused のアクティブ・ラーニングへの転換の必要性を主張しており、「ディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めること」（同 9 頁）が必要と具体的に述べている。

同答申は時代と国際基準の要請に応える高等教育を目指しているが、各大学が主体性ある「大学教育の質的転換」を進めるには、いまなぜそれが必要とされるのか、これまでのわが国高等教育の歴史的・社会的背景はいかなるものなのか、海外の高等教育はいま何を指そうとしているのか等の理解を進めておくことが前提になろう。本稿の目的は、それらを要約し、新たな大学像構想の手がかりを探ることにある。

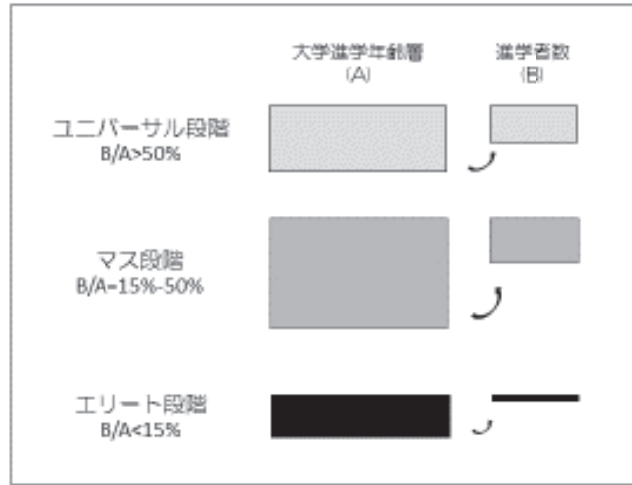
2. ユニバーサル段階における学士課程教育の構成変化

わが国の高等教育にかかわる最大の問題点は、高等学校の教育課程から大学の教育課程への移行すなわち「高大接続」にある。まず、マーチン・トロウ（1976）の用語「エリート段階」「マス段階」「ユニバーサル段階」を借り、高大接続で問題になるふたつの段差、すなわち選抜段差（入学前）と知的段差（入学後）についてわが国の実情に即しモデル的に考えたい（図 1〔次頁〕）。

本図が示すように、「エリート段階」（在学率が該当年齢人口の 15% 以下）においては、大学進学希望者の学力は一般に高く、入学定員が限られていたことから、高大の選抜段差・知的段差の克服が知的形成と卒業後の社会的地位に直結することが多かった。そして「マス段階」（同 15%～50%）においては、大学の選抜段差（偏差値による序列）は存在したが、段差の大きな大学を目指すことが社会上昇のモチベーションにもなっていた。進学希望者の多くが成績に応じた大学に入学でき、また大学教育の「質保証」が在学年数や取得単位数など卒業要件充足にほぼ限定されてため卒業率が極めて高く、高大間の知的段差は表面化しないことが多かった。その後、わが国においては、中等教育卒業人口は減少してきたものの、マス段階以上の大学入学総定員が設定されてきた（中央教育審議会 2012:24-25）。そのため、選抜段差が全体として縮小し、大学進学希望者の実質的な全入時代が近づき、「ユニバーサル段階」（同

^{*} 明星教育センター 常勤教授

図1: 日本における高等教育の発展プロセス
 (本図ではトロウ 1976 の発展段階に準拠し、
 日本の大学進学年齢層の厚みの変化を模式化した)



50%以上)に到達した。入学者の意欲と能力が多様化するこの新たな時代の到来を前提に、大学教育の「質保証」が要求されるようになり、大学は高大間の知的段差を初年次教育等によって埋める必要に迫られていると、現状を把握することができるだろう。

それでも、トロウが指摘するように、ユニバーサル化した高等教育からエリート的性格が失われることはない。入学試験の難関校をめぐる選抜段差が維持されて激しい受験戦争が繰り広げられる大学と、入学希望者全入化の進む大学に二分されるようになったからである。このことについては後述する。

高大接続問題を考える場合、「高大接続改革実行プラン」(文部科学大臣(決定)2015)が基盤になるが、現時点では議論の大半は大学入学者選抜に関するものである。入学試験は小中・中高・高大を知的に接続するだけでなく、分断もしてきた。ユニバーサル段階に入り、わが国の大学入学者の学修意欲や能力には従来以上の多様性が見られるようになり、初年次教育やリメディアル教育、キャリア意識教育などがこれまでより必要とされている。これは、高校から大学への接続性に一部機能低下が生じてきた結果であろう。

わが国高等教育における学士課程は、専門科目と教養科目から構成されてきた。しかし、社会やステークホルダーの期待と要請を受け、語学力やコンピューター技能、統計処理能力などのスキル向上やキャリア支援、グローバル化対応に関わるプラグマティックな科目等の補強が進んできた(図2)。アカデミックな立場から学士課程の体系的整備発展に努力してきた教員は、この新状況にいかに対応すべきかを問われている。これは、大学教育を構成するアカデミズムとプラグマティズムをガバナンスがどのように再設計するかという大きな問題にかかわる。大学改革においてガバナンス強化が学校教育法・国立大学法人法の一部改正(平成27年4月1日施行)等の法的整備も含め最重視されてきたのは、アカデミズムとプラグマティズムの相克を解消し、両者の連携を深める工夫を学内で執行部が進めることが「大学教育の質的転換」の鍵を握るとの認識が文部科学省にあるからであろう。ユニバーサル化の時代になり、ガバナンス、アカデミズム、プラグマティズムの関係には変化が生まれつつある(図3)。今後は、この問題に関する学内での認識の深化と適切な対処が大学改革の要諦のひとつとなるだろう。2018年問題が迫るなか、その対応に出遅れる大学は取り残されていく可能性がある。

図2: 日本の大学での学習総時間の配分の変化
(学習総時間に増減がないと仮定)

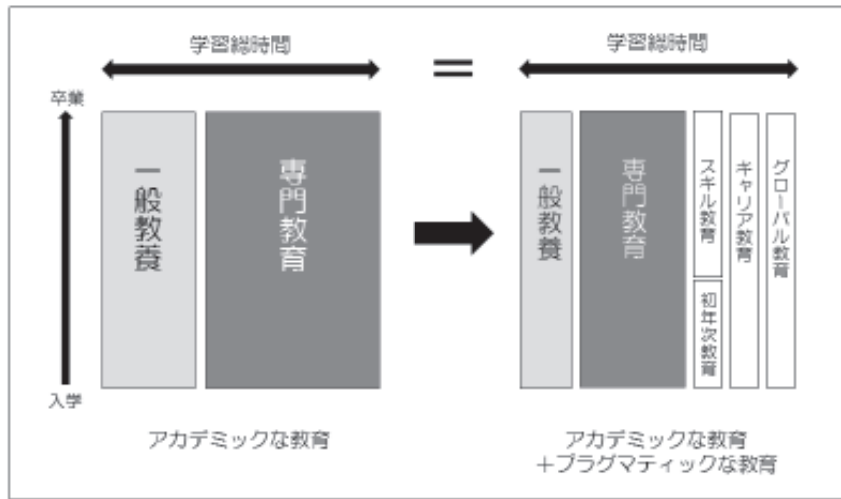
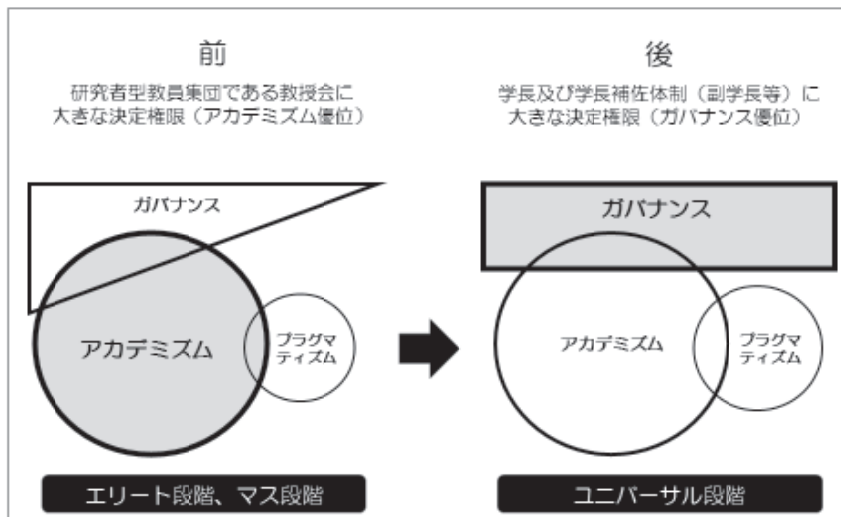


図3: 日本の大学におけるガバナンス、アカデミズム、プラグマティズムの関係変化



3. 日本の大学の歴史的・社会的性格

いま各大学に求められているのは、このような時代の大きな変化を正確に把握し、学生のための大学改革に主体性をもって取り組むことである。その前提作業として欠かせないのが、深く問うべき質的課題をわが国高等教育に生み落としてきた歴史的・社会的要因の再確認である。以下、その要点のいくつかをまとめておきたい。

(1) 実践的専門知識・技能の速やかなる習得

第一に、明治以来、わが国の高等教育の主眼が欧米先進国に追いつくための実践的な専門知識・技能の速やかなる修得にあった点である。近代国家制度を支える官僚の養成、国民の健康を近代科学の立場から守る医学者の養成、殖産興業政策を実現するために必要な工学者・技術者の養成などが高等教育の果たすべきミッションであった。国内と海外領土の主要9都市に分散設置された帝国大学はその役割を担うべき高等教育機関であった。明治日本の急速な西

洋化は近代的国家制度を支える広い意味でのテクノクラートと高度実践家の育成を必要としていたものであり、帝国大学のほか官立大学や私立大学、高等職業学校などがその負託に応える高等教育機関となった。

このようにわが国の高等教育は、その出発点において、新たな時代の新興国家とその社会を支える人材育成というプラグマティックな責務を自らに課した。そして、その実現を図る主たる高等教育機関として大学が存在するという社会的認識が、現在まで続いている。明星大学が好例であるように、今日ある大学の多くにおいてその起源を実業系の中等教育学校にたどることができるのは、その証左である。これは、わが国の高等教育機関が西洋近代型の自由主義的アカデミズムの確立以上にプラグマティズムを重視する伝統をもつことを示すものでもある。また、これも今日まで続く18歳での文理選択は、たとえ進学後にミスマッチが生じる可能性があるとしても、全体としてみれば早期の専門化が速やかな人材養成の効率を高めると考えられてきた結果と言えよう。

(2) 大学ごとの自己完結性志向と自前主義

日本の大学の特徴として、各機関が個別の自己完結性を前提としてきた点を挙げておきたい。入学試験からカリキュラム構成、単位認定、卒業判定、進路指導にいたるまで、各大学はすべて自前で制度整備と人員配置を行ってきた。行政はそれを前提に大学間競争を奨励し、予算措置にもそれを反映させてきた。その結果、日本の高等教育機関は総体としてピラミッド型を形成することとなり、各大学にとってはその階梯を上昇することが向上発展であり、社会的アピールの強化を意味した(図4)。

図4:ピラミッド状をなす個別完結型の日本の大学群

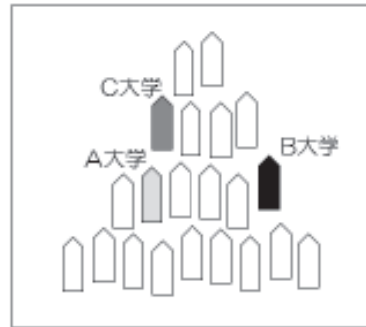
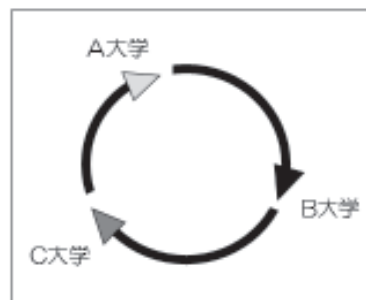


図5: 大学間協働の模式図(図4のA大学の学生がB大学、C大学に国内留学し、A大学に戻って卒業する場合を图示)



わが国の高等教育機関において学生・教員の大学間流動性の強化すなわち「大学間協働」が妨げられてきた背景には、この大学単位の自前主義という歴史意識と暗黙の規範が存在する。たとえば国内A大学に学籍を置く学生が自分の専門分野についてB大学で1学期勉強し、さらにC大学でもう1学期勉強してA・B大学とは異なる学風に接し、そして本籍のあるA大学に戻り学位を得るといような、各大学の強みを吸収して学生を育てる仕組みは国内に未成立である。せいぜい、近隣大学間の単位互換制度が存在する程度である。(図5)。

その結果、わが国の高等教育機関には、学生に他流試合を奨励し多様性の時代を生き抜く基礎的対応力をもつ人間を作る仕組みが存在しない。わが国において、教育の国際通用性の向上と学生・教員の大学間流動性の強化すなわち「大

学問協働」が妨げられてきたのは、自前主義という歴史意識と暗黙の社会規範が強固に存在していることに原因があらう。個人単位の留学を奨励するのみならず、わが国の大学・学部・専攻のなかに海外大学での単位取得を必須とする課程が増えている背景には、このような仕組みへの反省があると言える。しかし、個別大学の試みを文部科学省が支援している段階であり、わが国高等教育政策全体にその理念が導入されているとは言えない。²

(3) 資格の社会的優位性

第三に、わが国には、教難易度の高い試験等を突破して資格を獲得することを、教育課程を修了して学位を得る以上に重視する傾向がある。たとえば、旧司法試験や外務公務員Ⅰ種試験（外交官試験）などを突破した大学3年生が4年次に進学せずに退学して入省することが、その者が例外的優秀者であることを証明するとされてきた。新聞報道等で「〇〇大学法学部中退」と紹介される新任裁判官や新任大使を、関係者はそのように見るのである。近年では、新司法試験予備試験人気が示すように、法科大学院を迂回して予備試験と新司法試験に合格して法曹資格を得ることが卓越者としての認知につながり、良い就職に直結するという状況が生じている。また、中堅大学出身者が有名大学の大学院に進学するのは意欲的なことだが、それがときに「学歴クレンジング」と否定的に呼ばれるのは、社会が出身大学歴・大学院歴を疑似資格とみなすからである。その延長線上に、企業が就職希望者にかかる「学歴フィルター」問題がある。これも資格優位社会ゆえの現象であらう。注意すべきは、これがユニバーサル段階に入って生まれたものではなく、以前から日本社会に存在していた社会的価値観のひとつである点である。学位というアカデミズムよりも疑似資格というプラグマティズムに重きを置いてきた歴史は決して短くない。

(4) 「個人投資」としての大学受験、「個人資産」としての大卒資格

第四に、わが国の高等教育においては、その成果が「社会資本」以上に「個人資産」と位置付けられてきた事実を見逃してはならない。エリート段階、マス段階のいずれにおいても、大学卒業は個人と家族の社会上昇を可能にする資格のひとつとみなされてきた。行政は、この資格獲得競争すなわち大学受験競争に次世代有為人材の選抜と個人の社会上昇という社会的機能性を見てきた。そのため、その解消を図ることなく、社会資本を増大させるための教育投資を先進国の中では低水準に据え置いてきた。学生・家族、大学等もこの観点を共有しており、その結果、多額の教育費（受験準備費＋学費等）は学士号という個人資産を得るための個人投資と認識され、その恩恵を享受する学生・家族が費用を負担することが社会的に当然視されてきたのである。「知識基盤社会」という概念が喧伝されてのちも、高等教育の享受機会は国家の意思と責任において国民に等しく付与されるべきものではなく、国民個人々の意思と責任においてなされるべきことと位置付けられてきた。

注目すべきは、「1. ユニバーサル段階における学士課程教育の構成変化」でも触れたように、ユニバーサル段階に突入して大学進学希望者の全入状態が近づくにつれ、選抜性の弱化（A）と強化（B）が同時に現れるようになったことである。すなわち、大学卒の資産価値が減じ（A）、競争性はより大きな将来的資産価値が見込まれる高偏差値の有名大学受験に移行（B）した。文部科学行政は大学入試に社会的有意性を見る立場から、競争原理に基づく新たな資格獲得競争（B）を奨励し（各大学における入試改革の推進）、選抜性が減じた結果生じた知的段差（A）の初年次教育等による解消を大学に期待することとなった（cf. 中教審大学分科会制度・教育部会 2008）。

このように、大学入試が疑似的な将来資格試験の形で18歳段階において行われていることの是非が問われることなく、またそれに失敗した若者にセカンドチャンスが用意されることもほとんどないまま、大学入試はわが国次世代の人材選抜として社会的に承認されたシステムとして、産業構造に組み込まれる形で継続されてきた。現今の高大接続論や大学ごとの認証評価（大学評価）制度は、この根本問題を迂回しているようにも見える。

4. 海外における先端的グローバル化理念と高等教育におけるチューニング

「グローバル化」は状況であり、その主体は「世界」である。大学や学生はそれを左右することができない。大学が主体性をもって取り組めるのは高等教育における「国際化」である。わが国政府は、留学生の派遣 12 万人と受け入れ 30 万人という数値目標を立て、国際的流動性 mobility の強化を図ろうとしている。その成果は数字で示すことが可能だが、グローバル化や国際化は数値化できるものばかりではない。たとえば、教育効果の国際的通用性 validity の向上はいかにして達成されるべきだろうか。数値向上だけで「高等教育のグローバル化達成」を標榜できるのであるか。数値やスキルの伸長すなわち学生の国際性向上という誤解を生んではいけないだろうか。

21 世紀グローバル社会が直面するのは、医療、食料と水、エネルギー、環境、人口激増と少子高齢化、世代間格差など、グローバル・チャレンジ、グランド・チャレンジと呼ばれる人類社会共通の諸課題である。グローバル化のなかで生じてきたこれらの課題に対しては、解決方法もグローバル化させていくほかない。人的・経済的資源を自国や特定分野にのみ投入して解決策を探る「タテ型」「専門深耕型」「モード 1」³の対策だけでは十分とは言えず、国境や文理の専門性や研究室や職場の壁を超えた「合わせ技的取組み」「ラウンドテーブル型」「文理共鳴型」という「ヨコ型」連携が強く求められる「モード 2」⁴の時代に移行している（江上 2011）。ICT 技術の革新を前提に、そうしたグローバル・チームを組織・牽引し、人類・国際社会の共通課題の発見と解決に向かうイノベティブな人材の養成が世界の高等教育における喫緊の課題になっている（落合 2016）。

イノベーション喚起のための教育・研究の国際化・越境化の方法的基礎として、ヨーロッパを中心に「チューニング」Tuning が工夫されてきた。チューニングとは、一定の域内の大学間で教育環境や科目の内容、評価方法、学修支援、得られる能力等について共通の認識を持ち、科目の相互比較性や等価性を検討して互換性を認め合うための手続きである。チューニングは、大学主体の事業 Tuning Educational Structures in Europe として 2000 年にヨーロッパで始まった（ゴンサレス&ワーヘナール 2012）。それまでは、EU 域内の国々では教育システムがばらばらであり、相互参照性が低く、それでは学生は自分の大学から他大学に出ることが難しく、EU が目指す「ヨーロッパ人」の育成につながらなかった。

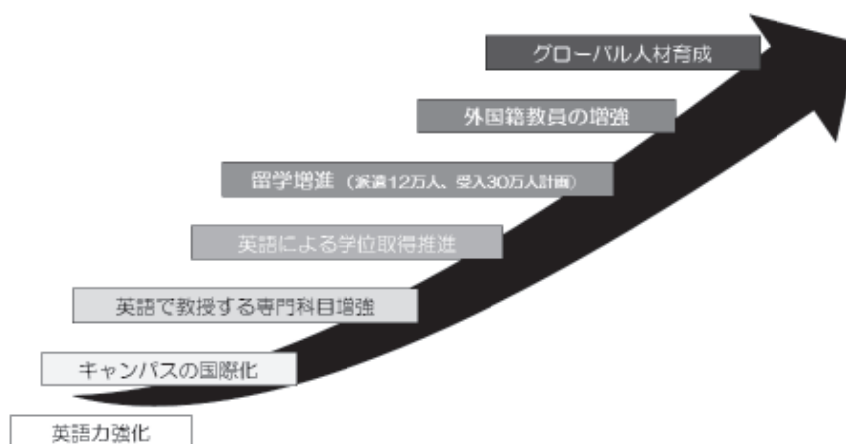
チューニングが目指すのは、課程教育の説明責任（アカウンタビリティ）の強化、学生の流動化や学修機会の多様化促進、その上での各大学における教育の独自性・特色の追求等であり、教育の均一化ではない。この新たな試みは、各国・各地域の高等教育の実情に合わせた改革として世界に広がり、2008 年にはアメリカ合衆国、2010 年にはロシアとカナダ、2011 年にはオーストラリア、アフリカ諸国、ラテンアメリカ諸国、2012 年には中央アジア諸国と OECD 諸国で試行され、2013 年には中国で調査が始まった。わが国でも 2014 年に一橋大学森有礼高等教育国際流動化センターが、2015 年には国立教育政策研究所が準備に着手している（参照ウェブサイトの本論参照文献のあとにリストアップした）。

このように、21 世紀型高等教育に大きなパラダイム転換が生まれているいま、各国・各地域はそれに応える「国際化」を志向し、また実践している。しかし、日本の高等教育が急ぐ「グローバル化」と世界の高等教育が進める「グローバル化」はかくも異なる。日本はガラパゴスを脱しようとして、「ガラパゴスの国際化」にリソースを投じているように見える（図 6）。なぜだろうか。

国際社会や人類の共通課題の発見とその解決を図る「ヨコ型」（モード 2）のイノベティブな人材の養成がわが国の高等教育にも求められているのだが、日本がこれまで強みを発揮してきたのは、特定領域の専門的進化という「タテ型」（モード 1）の発想と実践であり、それゆえにわが国の高等教育はなおそれに拘泥しているものと思われる。しかし、それではラウンドテーブル型の新たな高等教育は設計しえない。すなわち、グローバル化を前提とする 21 世紀型高等教育の要請に応えるには、先述の日本の大学の歴史的な性格、とくに個別完結性志向や自前主義を反省的に

振り返る必要があるだろう。

図6:「グローバル化」教育をめぐる近年の文科省施策



5. 大学教育への社会的期待

学生本人や保護者、企業や社会一般など高等教育事業のステークホルダーは、大学に対し、学生の学識向上のみならず、その進路支援やスキル向上を期待している。中教審も、「学びの動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づける」（中教審大学分科会制度・教育部会 2008 [下線は引用者]）ことを大学に求めている。大学は、各種の初年次教育やスキル教育、さらに卒業後のライフ・プランニングまで視野に入れた総合的なキャリア教育を増強する必要に迫られており、単位化も含め、それらを「学士課程全体の中で適切に位置づける」方途を学内で検討しなければならない。近年は、それにグローバル教育が加わった。文部科学省事業「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業）」（グローバル 30）、日本学術振興会事業「スーパーグローバル大学創成支援」等の競争的資金が示すように、文科省はグローバル教育を課程教育に組み込む大学を特に支援する方向にある。

しかし、上述のように、わが国高等教育はプラグマティックな目的達成を旨として出発し、その方向性を維持してきた。文科省や中教審の新方針もその範囲内と言える。全国大学の数パーセントを選抜して資金を投入する文科省・日本学術振興会のグローバル化対応事業は、大学進学希望者全入時代の到来が間近であることを見通した「大学教育の質的転換」要請と、実は対を成している。すなわち、文部科学省はプラグマティズム優先の原理は崩さず、少数のエリート養成と多数の高度職業人育成の両立を図る諸施策を構想し実践している。筆者は先に、ユニバーサル段階に入ったわが国では大学入試の選抜性の弱化（A）と強化（B）が同時に出現しており、文科省は前者に対して初年次教育等で対応することを求めていると述べたが、選抜性が強化された後者に対しては、グローバル 30 事業やスーパーグローバル大学創成支援事業等で対応していると見るのであられるのである。

同じ文脈から派生したのが、「大学の必要な規模又は政策的に望ましい（妥当な）規模」（中央教育審議会大学分科会 2009:2）という言葉が示す大学総数の削減方針、G型大学・L型大学の棲み分け提案（富山 2014）、職業大が校型の新たな高等教育機関設置に関する審議（文部科学省 2015）等である。国立大学の教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院の組織見直しに関する文科大臣通知（文部科学大臣 2015）も同根であろう。それらは現行の大学教育をアカデミックに評価しての判断というより、プラグマティズムを土台とするわが国高等教育の歴史を背景とした、社会的・財政的・人口学的必要への対応策であり、英米独仏などに近年見られる傾向と軌を一にするもの

である。

わが国の現今の教育政策には、一部の高偏差値学生に資金を集中投下する新自由主義的部分と、意欲と能力の多様化した学生の入学後をケアする社会民主主義的部分が混在している。このような折衷的教育政策の時代において、各大学は何をすべきであろうか。それらを全面的に拒否し従来の課程教育を継続する道もありうるが、それが最大多数の学生の将来に最大の利益をもたらすという確証はない。逆に「大学教育の質的転換」に果敢にチャレンジするのであれば、アカデミズム（専門教育、全学共通教育等）とプラグマティズム（資格取得促進、初年次教育、スキル教育、キャリア教育、グローバル教育、学生支援組織等）が学内で優先権を競うことを続けてよいとは思われない。Learner-focused という原則に立ち、学生の利益を最大化するためにアカデミズムとプラグマティズムを高度に連携させた特色ある3ポリシーをいかに作り実践するかに各大学が知恵を絞り合う時代へと、舞台は移り変わっている。この認識に立ち、ガバナンス、アカデミズム、プラグマティズムが一体となった新たな大学教育を構想すべき時が来ていると思われる。

6. カタリストとしての「建学の精神」

各大学の個性は、アカデミズムとプラグマティズムの定位のさせ方に現れることになろう。そのふたつを連結させる役割を果たすのが、私学であれば「建学の精神」、国立大学であれば「教育憲章」と呼ばれる大学のミッションや存在意義をめぐる宣言であろう。

「建学の精神」「教育憲章」こそが、その大学のアカデミズムとプラグマティズムの在り方を方向づけ、調和させ、連携を強化させる根拠となる。明星大学の場合は、わが国の高等教育状況を前提に、建学の精神「和の精神のもと、世界に貢献する人を育成する」を、学内におけるアカデミズムとプラグマティズムの連携強化に向けたカタリストとして捉え直すことができるだろう（図7）。

図7: 大学運営のカタリストとしての「建学の精神」、「教育憲章」



もちろん、建学の精神の「精神」を現代的に読み直す必要はあろう。明星大学の「和の精神のもと、世界に貢献する人を育成する」は、たとえば「異なる立場に配慮する互恵の姿勢をもち、21世紀国際社会の価値観を世界と共有する学生を養成する大学」と読み直すことが可能だろう。さらに一步進めて、「21世紀社会の価値観を世界と共有し、相互理解を旨として異なる立場に配慮する互恵の姿勢をもち、それぞれが生きる地域社会に根差してよりよい世界の実現に貢献する人間を育成する大学」と理解するならば、学生にもリアリティと訴求力のある教育観を示すことができるだろう。それは、明星大学の教育目標である「自己実現をめざし社会貢献ができる人の育成」、教育内容と教育方法である「現代社会に生きるものとして必要不可欠な基本的知識と技能の習得」、ヴィジョンとしての「教育の明星大学」などを包含した、社会に向けたマニフェストになると思われる。

7. おわりに

国内・国外を問わず、現代社会を生きるうえで「必要不可欠な基本的知識」の主要部分は、21世紀世界が共有しうる共通理念である。それを大学・教職員・学生がともに理解して自分のものとし、21世紀社会を生きる知的基盤とすることが大学には求められている。英語スコアの向上や留学生数（派遣・受入）の増大などに関する文科省の政策や大学基準協会の勧告は尊重すべきだが、「グローバル教育」を数値目標の設定と実現に限定したのでは本末転倒であるばかりか、先に紹介した海外での高等教育のグローバル化の捉え方から大きく後れを取ることもなるだろう。

21世紀の私たちが中世ヨーロッパの大学に学ぶべきところは多い。そのひとつは、中世ヨーロッパの大学が教授した自由学芸 *artes liberales* が「当時の人間が所有していたところの、世界と人類に対する諸理念の体系」であり「彼らの生存を導くところの確信のレパートリー」（オルテガ・イ・ガセット 1996: 22-23）を意味していたことである。

明星大学が21世紀の「世界と人類に対する諸理念」をグローバル教育のなかで学生と共有していくならば、学生は「それによって時代が生きているところの諸理念の体系」（同：52）、すなわち21世紀における国際的な共通理念を新たな「教養」として身に付けて社会に出ることができるだろう。

「大学教育の質的転換」の時代にあっては、教授する教育の質を大学が保証し、修めた教育の質は学生自らが保証することになる。この新たな時代において学生が21世紀の「世界と人類に対する諸理念」に関するリテラシーを身に付けて社会に巣立つのであれば、それは学生自らによる「学びの質保証」にほかならない（すべてに賛同するかどうかは個人の思想信条にかかるだろう）。このようなグローバル教育観は文科省・中教審その他の発表資料には登場しないが、わが国高等教育の歴史的・社会的背景を前提としつつ21世紀世界の価値や動向を理解し地域社会・経済を支える人材の育成を構想するさいには、基盤的理念を形成するであろうと思われる。

【註】

- 1 本稿は、平成27年7月29日に開催された明星大学平成27年度第1回全学FDにおける筆者の講演「建学の精神の具現化に向けて—「大学教育の質的転換」の時代における明星大学」の前半部分に加筆したものである。発表の機会を与えてくださった服部裕副学長、FDにご出席の教職員の皆様にあつく御礼を申し上げたい。
- 2 ボローニャ・プロセスに参加するヨーロッパ諸国の大学では、入学した大学の所在国以外の2か国での単位取得を本籍大学卒業の要件とする場合が多い。これは、EU統合後における「ヨーロッパ人」育成を重視する教育施策のひとつと言えるだろう。
- 3 ノーベル賞級学者をトップとし、国際舞台で活躍する若手科学者の数量的拡大が国のグローバル化をもたらすとする認識。
- 4 人類社会に共通する諸問題の解決方法論の「グローバル化」の必要から、文理や国境を超えた協働を前提とする認識。

【参考文献】

- 江上美芽 2011 「課題解決型イノベーション戦略推進体制のあり方～「リニアモデル」から「モード2」課題解決イノベーション体制へ～」JST-CRDS ワークショップ発表、7月29日、国立研究開発法人科学技術振興機構研究開発戦略センター
- 落合一泰 2016 「現代日本の大学キャリア教育の歴史的条件とグローバル化状況」菅原良・他編著『『キャリア形成支援の方法論と実践』北大路書房（刊行予定）

- オルテガ・イ・ガセット、ホセ 1996 『大学の使命』井上正・訳、玉川大学出版部
- 木村元 2015 『学校の戦後史』岩波新書
- ゴンサレス、フリア、& ワーヘナール、ローベルト 2012 『欧州教育制度のチューニング—ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』深堀聰子、竹中亨・共訳、明石書店
- 中央教育審議会 2012 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成24年8月28日答申)
- 中央教育審議会 大学分科会(第78回) 2009 「大学の量的規模等に関する論点1大学の量的規模について」11頁
- 中央教育審議会 大学分科会(第106回)・大学教育部会(第18回) 2012 「資料4-4 高校教育及び大学教育との接続の現状」(平成24年6月19日)
- 中央教育審議会 大学分科会制度・教育部会 2008 「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」(平成20年3月25日)
- 富山和彦 2014 「我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性—今回の議論に際し通底的に持つべき問題意識について」第1回まち・ひと・しごと創生会議説明資料、2014年9月19日
- トロウ、マーチン 1976 『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』天野郁夫・喜多村和之・共訳、東京大学出版会
- 文部科学省 2015 「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について(審議まとめ素案)」実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議(第11回)
- 文部科学大臣(決定) 2015 「高大接続改革実行プラン」(平成27年1月16日)
- 文部科学大臣(通知) 2015 「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」(平成27年6月8日)
- 吉見俊哉 2011 『大学とは何か』岩波新書

【参照ウェブサイト】

世界各地のチューニング事業については、以下のウェブサイトを参照されたい。

EU 諸国 <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

アメリカ合衆国 <http://degreeprofile.org/>

ロシア <http://www.tuningrussia.org/>

カナダ <http://cbie-bcei.ca/about-ie/tuning/>

オーストラリア http://ec.europa.eu/education/international-cooperation/documents/australia/tuning_en.pdf#search='tuning+australia+education'

アフリカ諸国 <http://tuningafrica.org/en/>

ラテンアメリカ諸国 <http://www.tuningal.org/>

OECD 諸国 <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ahelodocuments.htm>

中央アジア諸国 <http://www.tucahea.org/>

中国 <http://tuningchina.org/>

一橋大学森有礼高等教育国際流動化センター <http://www.arinori.hit-u.ac.jp/TuningJapan/>

国立教育政策研究所 <http://www.nier.go.jp/tuning/base.html>

【参考資料1】

高大接続改革実行プラン(平成27年1月16日文部科学大臣決定)(抄)

II 本プランにおいて重視する視点

1. 高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜は相互に密接に関連し合うものであり、新しい時代にふさわしい高大接続の実現のためには一貫した取組が必要であることから、三者の一体的改革に取り組むこと。
2. 特に、義務教育段階の取組の成果を発展させ、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜を通じて、「知識・技能」のみならず、「知識・技能を活用して、自ら課題を発見し、その解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」（以下「思考力・判断力・表現力」という。）や主体性をもって多様な人々と協働する態度（以下「主体性・多様性・協働性」という。）などの真の学力の育成・評価に取り組むこと。
3. 大学入学者選抜の改革にあたっては、大学入試センター試験の改革とあわせて、各大学が個別に行う入学者選抜（以下「個別選抜」という。）の改革を推進すること。

III 具体的な取組施策

4 大学教育の改革

【改革の方向性】

大学教育においては、多面的・総合的な評価等の大学入学者選抜改革と連動して、多様な学生が切磋琢磨し相互に刺激を与えながら成長する場を創成する。その上で、大学教育の質的転換を断行し、学生が高等学校教育までに培った力をさらに発展・向上させ、予測困難なこれからの社会に出て自ら答えのない問題に対して解を見出していく力を身につけさせる。

(1) 大学教育の質的転換

各大学における全学的な教学マネジメントの下での双方向の授業や主体的な学修への転換を促進する。

(2) 学生の学修成果の把握・評価の推進

大学教育において「学生が何を身に付けたか」を重視し、各大学における取組を推進するため、認証評価制度について、学修成果や内部質保証（各大学における成果把握と改善の取組）に関する評価を推進する。

(3) 大学への編入学等の推進

大学への編入学を推進するとともに、入学後の進路変更や社会人の学び直しを含め多様な道を開くことにより容易に進路を変更でき、生涯を通じて学修に取り組める環境を実現する。

【参考資料 2】

中教審大学分科会 制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）

（平成 20 年 3 月 25 日）（抄）

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

【参考資料 3】

中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（平成 24 年 8 月 28 日）（抄）

1. 目標：

- (1) 知識・理解：専攻する特定分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。
- (2) 汎用的技能：知的活動、職業生活、社会生活に必要な技能。
- (3) 態度・志向性：自己管理力、チームワーク、リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力。
- (4) 統合的な学習経験と創造的思考力：これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新

たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力。

2. 方法：

• 業務全般について

- (1) 「大学ポートレート」 → ステークホルダーに対する教育研究活動の可視化
- (2) 「内部質保証」 → 大学による大学諸活動のPDCA化による質保証

• 学生の学修について

- (1) 「3ポリシー」「シラバス」「ナンバリング」「履修系統図」「ルーブリック」 → 教員による学生への〈課程俯瞰〉〈科目の意図と計画〉〈科目履修の意味と成果〉の説明と積極的な参加要請

- (2) 「学修ポートフォリオ」

(抜粋) 4. 求められる学士課程教育の質的転換

- ◆ 上記のような「学士力」を育むためには、ディスカッションやディベートといった双方向の授業やインターンシップ等の教室外学修プログラムによる主体的な学修を促す学士課程教育の質的転換が必要。

【参考資料4】

国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて（平成27年6月8日 文科大臣通知）

（別紙1）国立大学法人の第2期中期目標期間終了時における組織及び業務全般の見直しについて（抄）

第3 国立大学法人の組織及び業務全般の見直し

各国立大学法人は、各法人の状況を踏まえつつ、この見直し内容等に沿って検討を行い、その結果を中期目標及び中期計画の素案や年度計画に具体的に盛り込むことなどが求められる。

1 組織の見直し

- (1) 「ミッションの再定義」を踏まえた組織の見直し

「ミッションの再定義」で明らかにされた各大学の強み・特色・社会的役割を踏まえた速やかな組織改革に努めることとする。

特に教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、18歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう努めることとする。