

# 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  
中央教育審議会大学分科会  
制度・教育部会



# 《目 次》

はじめに ～なぜ「学士課程教育」か～ .....	1
第1章 グローバル化、ユニバーサル段階等をめぐる基本認識 .....	3
第2章 改革の基本方向 ～競争と協同、多様性と標準性の調和を～ .....	6
(1) 大学の取組 ～社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を～ .....	7
① 幅広い学び等を保証し、「21世紀型市民」に相応しい「学習成果」の達成を	
② 学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を	
③ 入学者受入れ方針を明確にし、高等学校段階の学習成果の適切な把握・評価を	
(2) 国による支援・取組 ～大学の自主性・自律性を尊重した多角的支援の飛躍的充実を～ .....	9
① 我が国の「学士」の水準に関する枠組みづくり、「高等学校から大学へ、大学から社会へ」と連なる階梯の設計を	
② 学士課程教育の優れた実践に対する重点的な財政支援の拡充を	
③ 大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築を	
第3章 改革の具体的な方策 .....	12
第1節 学位の授与、学修の評価 .....	12
第2節 教育内容・方法等 .....	18
(1) 教育課程の編成・実施 .....	18
(2) 教育方法 .....	22
(3) 成績評価 .....	26
第3節 高等学校との接続 .....	29
(1) 入学者選抜 .....	29
(2) 初年次における教育上の配慮、高大連携 .....	34
第4節 教職員の職能開発 .....	37
第5節 質保証システム .....	44
(1) 設置認可・評価等 .....	44
(2) 大学団体等の役割・機能 .....	48
おわりに ～改革の加速に向けた社会全体の支援を～ .....	50

用語解説	53
------	----

参考資料	65
------	----

参考資料 1	学士課程をめぐる改革の主な沿革
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－」
参考資料 3	「学習成果」を重視した大学改革の国際的動向
参考資料 4	大学の設置認可について
参考資料 5	人文・社会系の教育の課題
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
参考資料 7	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）
参考資料 8	FDをめぐる海外の動向
参考資料 9	アメリカにおける多様な学習アセスメント

図表	139
----	-----

概要	235
----	-----

審議経過	245
------	-----

名簿	255
----	-----

## はじめに ～今なぜ「学士課程教育」か～

- 中央教育審議会大学分科会では、平成18(2006)年以降、学士課程教育に重点を置いた審議を行ってきた。その問題意識の骨子は次のようなことであり、我が国社会の将来の発展のため、学士課程教育の構築が喫緊の課題であるという認識に立っている。
  - ア グローバルな知識基盤社会、学習社会を迎える中、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、よりよいものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に応えていく必要があること。
  - イ 高等教育そのもののグローバル化が進む中、明確な「学習成果」を重視する国際的な流れを踏まえつつ、我が国の「学士」の水準の維持・向上、そのための教育の中身の充実を図っていく必要があること。
  - ウ 我が国に顕著な少子化、人口減少の趨勢の中、学士課程の「入口」では、いわゆる「大学全入」時代を迎え、教育の質を保證するシステムの再構築が迫られる一方、「出口」では、経済社会からイノベーションや人材の生産性向上に寄与することが強く要請されていること。
  - エ 政策的には、大学間の競争の促進によって教育活動の活性化が図られてきたが、教育の質の維持・向上を図る観点からは、大学間の「協同」が併せて必要となってきたこと。
  
- 今回の審議に先立って、中央教育審議会は、平成17(2005)年1月に「我が国の高等教育の将来像」答申(以下、「将来像答申」という。)をとりまとめた。同答申は、中長期的(15年程度)に想定される将来像と、施策の基本的な在り方を示すものであり、「早急に取り組むべき重点施策」として、「12の提言」を行っている。この中で、「教養教育や専門教育等の総合的な充実」等が重点施策として位置づけられ、「21世紀型市民」の育成を目指し、「多様で質の高い学士課程教育を実現する」ことが謳われている。

その後、中央教育審議会は、平成17(2005)年9月に「新時代の大学院教育」答申を行い、国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて総合的な提言を行った。さらに、文部科学省では、同答申に基づき、5年間(平成18(2006)～22(2010)年度)の重点施策を明示した「大学院教育振興施策要綱」を策定した(平成18(2006)年3月)。我が国において、大学院教育の抜本的な強化、国際競争力の向上は極めて重要な課題となっているが、そのためにも、その基盤である学士課程教育の充実を図ることが大切である。
  
- 昨年2月に発足した第4期大学分科会では、制度・教育部会の下に「学士課程教育の在り方に関する小委員会」を設置した。同委員会は、第3期大学分科会から引き継いだ問題意識や主な意見を踏まえて審議を行い、昨年9月に審議経過報告をとりまとめた。その後、当該報告に関する一般からの意見募集や関係審議会からの意見聴取等を経て、当部会として、小委員会と連携をとりながら議論を深めてきた。その間、高等学校との接続に関しては、小委員会の下に「高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ」を設け、高等学校関係者等を交えて率直な討議を行い、本年1月に議論のまとめを行った。今般、このような経緯を経て、当部会として「審議のまとめ」を行うものである(巻末「審議経過」参照)。
  
- この「審議のまとめ」(以下、「本報告」という)では、いわゆる学部段階の教育について、「学士課程教育」と称している。これは、将来像答申において、「現在、大学は学

部・学科や研究科といった組織に着目した整理がなされている。今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」との指摘を踏まえた取扱いである。今後、我が国で上記のような観点から学士課程教育を構築するためには、学部・学科等の縦割りの教学経営が、ともすれば学生本意の教育活動の展開を妨げているという問題を是正していくことが強く求められる。

なお、小委員会の審議経過報告では、「学士課程教育の再構築に向けて」という表題を掲げていたが、学士課程教育という理念や実践そのものが定着・確立の途上にあるという実情に鑑み、本報告では、「学士課程教育の構築に向けて」に表題を改めた。本報告を契機として、学士課程教育という言葉や概念が、大学関係者はもとより、一般に広く理解されることも併せて期待したい。

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

また、これらの「三つの方針」の実践を担うのは、教職員である。その職能開発は、学士課程教育の改善に向けた条件整備として極めて重要である。さらに、現在の大学・学部等の設置や評価をめぐる諸課題を踏まえると、質保証システムの在り方の点検・見直しも欠かせない。このような考え方に立って、「教職員の職能開発」、「質保証システム」に関しては、それぞれ節を設けて提言を行っている。

最後に、「おわりに」として、改革の実行に向け、国や産業界など社会全体からの支援に関して要望を行っている。

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

- なお、本報告では、学士課程教育の在り方に焦点を当てて審議を行ってきたが、短期大学の在り方が重要な論点であることは言うまでもない。将来像答申では、短期大学の課程に対し、「ユニバーサル段階の身近な高等教育の一つとして、また、地域と連携協力して多様な学習機会を提供する、知識基盤社会での土台づくりの場」という期待を示しており、当部会も認識を共有している。本報告では、短期大学固有の問題に関わる提言を行っておらず、今後の検討が期待されるが、学位の質保証をめぐる課題は共通するものであり、短期大学の課程についても、その特性等を踏まえつつ、本報告を活用して当該大学での主体的な取組に生かしていただくことを望みたい。

## 第1章 グローバル化、ユニバーサル段階等をめぐる基本認識

- 学士課程をめぐっては、戦後の学制改革に伴う一般教育の導入、平成3（1991）年以降の大学設置基準の大綱化等を受けたカリキュラムや学位制度の改革、教養教育の後退への反省の動き、さらに最近では、教育基本法改正（平成18（2006）年）や教育再生会議等からの諸提言など、多年にわたって様々な改革が行われ、議論も重ねられてきた（参考資料1）。本報告は、こうした沿革を踏まえつつ、今後の改善方策について提言を行うおうとするものである。

### （大学を取り巻く環境の急速な変化）

- グローバル化する知識基盤社会、学習社会にあって、国民の強い進学需要に応えつつ、国際通用性を備えた、質の高い教育を行うことが必要となっている。国境を越えた多様で複雑な課題に直面する現代社会にあって、大学として、自立した「21世紀型市民」を幅広く育成していくことは、個人の幸福と社会全体の発展それぞれの面で極めて重要な課題であり、現代の大学の担うべき公共的な使命である。先進諸国の大学では、自らの使命を、学生の身に付ける「学習成果」というかたちで明示し、その達成度を評価するなどの取組が広がりつつある。
- また、少子化による人口減少を迎える日本が持続的発展を遂げるためには、学士課程教育及び大学院教育を通じ、教養を備えた専門的な人材を多数育成すること、その結果として、イノベーションの推進、生産性の向上を図っていくことが要請されている。若年労働者を供給する中心的な役割を担うようになった学士課程教育に対しては、産業界から、社会人としての基礎力の育成などに関し、十分な成果を求める声が強まってきている。
- 今日、専修学校等を含む高等教育機関への進学率は76%、大学・短期大学への進学率は54%に上っている（平成19（2007）年度）。このうち、学士課程教育を提供する大学への進学率については47%となっている。これらの進学率は、相当の高い数値に至っているが、近年なおも上昇傾向を示しており、我が国は、同年齢の若年人口の過半数が高等教育を受けるというユニバーサル段階に移行している（図表1-1~1-3）。
- また、世上「大学全入」時代が到来したと言われているが、その指標とされている大学・短期大学の収容力（志願者数に対する入学受入れ規模の割合）は91%（平成19（2007）年度）に達し、志願者の殆どが大学へ入学しうようになってきている。「大学全入」は、我が国の大学進学をめぐる需給関係の大きな変化を象徴する言葉である。今後の少子化の進行に伴い、学生確保に向けた大学間の競争も過熱化してくることは確実である。過度の受験競争が大きな社会問題とされた時代と異なり、入試による「入口」の質保証の機能は大きく低下している。

### （過大とは言えない大学教育の規模）

- このような現状に対し、大学進学率等を過剰とする見方もある。しかし、大学の大衆化がいち早く進展したアメリカを含め、先進諸国は、高等教育へのアクセスを改善し、一層幅広く若者を受け入れていこうという方向を目指している。実際、大学進学率については、我が国が先進諸国に比して特に高い水準であるとは言えず、OECD諸国の中

では既に下位に属するという分析もある（図表1-4）。グローバルな競争が展開される知識基盤社会の時代を迎え、諸外国と伍していく観点から、若年人口が減少する中で学士レベルの資質・能力を備えた人材の供給を維持・増強していくことは重要である（図表1-5）。また、保護者や高校生自身の大学進学に向けた熱意・意欲（図表1-6、1-7）に応えることも大切である。様々な格差の拡大を懸念する声もある中、「底上げ」の観点からも、大学が幅広く多様な学生を受け入れ、学士課程教育を通じて、自立した市民や職業人として必要な能力を育成していくことが求められる。

- こうしたことから、当部会は、大学進学率等が過剰であるという立場をとらない。若年人口の過半数が高等教育を受ける現状を是とし、大学で学ぼうという意欲や能力がある若者をできるだけ積極的に受け入れていくこと、少なくとも、成績中位層以上の高校生が経済的理由により進学を断念せざるを得ない状況は無くしていくことが必要であると考え。「大学全入」という言葉が流布する中、進学機会を保障する意義が閑却されるようなことはあってならない。

ただし、こうした当部会の基本的な考え方は、本人の能力・適性、興味・関心によらず、大学進学が事実上強制されるような状態を目指そうというものではなく、また、学習意欲の乏しい学生の実態を容認するものでもない。さらに、大学の機関数の多寡について論じようとする趣旨でもない。

- 大学教育を受ける機会を実質的に保障し、ユニバーサル・アクセス（いつでも自らの選択により適切に学べる機会が整備された状態）を実現する見地からは、高等学校からの進学という形態だけでなく、社会人の受入れを一層重視することが必要である。さらに、高等教育のグローバル化に伴い、海外からの留学生の受入れも重要な課題となる。

我が国の大学は、そうした社会人学生や留学生の全学生に占める割合、あるいは、それらを含む全在学者の人口に対する割合が、先進諸国に比して少ないという状況にある（図表1-8~1-10）。これらの学生は、学士課程教育を活性化するインパクトとしても重要な存在であり、その量的拡大を視野に入れた上で、大学教育の望ましい全体規模の在り方を想定していくべきであろう。

大学教育の規模の在り方は、単に大学の問題であるに止まらず、我が国の社会の在り方を問う問題である。真に我が国が生涯学習社会の実現を目指すのであれば、国境や年齢にとらわれず、学習者の成果が社会で適切に評価されるようにすること、また、大学の教育がそうした評価に耐えるものとなること（教育の質的な転換と革新、教育力の飛躍的向上）が求められる。中央教育審議会では、別途、「留学生 30 万人計画」の策定に向けた審議を進めているが、今後、単に留学生の受入れに止まらず、高等教育の学生像全般にわたる論議も求められよう（注）。

(注) 「留学生 30 万人計画」については、本年 1 月、総理大臣の施政方針演説において、その策定が表明された。また、中央教育審議会では、教育振興基本計画の策定に向けた審議の過程で、大学分科会における審議を参考にして、関係委員から「大学教育の転換と革新」と題する意見書が提出された（参考資料 2）。この中では、平成 37（2025）年を展望し、「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」との提言の下、留学生や社会人の受入れの大幅な拡大などの将来目標が提示されている。こうした提言の趣旨は、当部会の審議の方向性に沿うものであり、今後の議論を深めていく上で、重要な示唆を含むものと考えられる。

### (危機感を共有し、実効ある改革を)

- このように、国際的な動向と我が国固有の事情とを背景に、学士課程で期待される「学習成果」の達成に向けた教育内容・方法の格段の充実、高等学校との接続のシステムの見直し等のため、真剣に取り組んでいくことが急務となっている。我が国の学士号の国際通用性を確保するためにも、このことは不可欠である。
- 特に、ユニバーサル段階、少子化等の環境変化の中、我が国の学士課程教育は、「量」の拡大を積極的に受け止めつつ、「質」の維持・向上を図るといふ、重大な課題に直面している。我が国の大学の大きな問題の一つは、教育内容・方法、学修の評価を通じた「質」の管理が緩いということである。そうした弊を放置するならば、我が国の学士課程教育の「質」は、大きく低下し、国内外からの信用を失う危機に晒されよう。質の維持・向上に向けた努力を怠り、社会からの負託に応えられない大学があるならば、今後、その淘汰を避けることはできない。
- 現実の大学を見れば、多様な学生を迎え入れながら、個性化・特色化の徹底に向けた改革に汗を流す機関が多数ある一方、学生や社会のニーズを十分に顧みない旧態依然とした機関も存する。しかし、後者に目を奪われ、大学教育の持つ社会的な意義や効用、それらの可能性を過度に低く評価し、将来的な大学教育の規模等の在り方を論ずるとすれば、失当である。未曾有の人口減少社会、少子高齢化社会という我が国の特質を踏まえるならば、大学教育をめぐって、「量か、質か」という二者択一を安易に行う場合、人材育成等に関する国家戦略を誤ることともなりかねない。
- こうした危機感を各界で共有し、中長期的な視野に立って論議を深め、改革の基本方針に関する社会的な合意形成を図り、実効ある改革につなげていくことが必要である。その際、国においては、必要な改革を果敢に進めながら、新しい教育基本法の謳うとおり、大学の自主性・自律性を十分に尊重するという姿勢を堅持していく必要がある。多様な大学の存在こそが、大学という社会制度がその機能を最大限発揮し、社会の発展へ寄与していくための基礎的な条件であるということを、改めて強調しておきたい。

## 第2章 改革の基本方向 ～競争と協同、多様性と標準性の調和を～

### (改革の進展と懸念)

- 第1章で述べた経緯や現状を踏まえて、個々の大学においては、改革の取組が重ねられてきた。文部科学省が毎年実施している大学における教育内容等の改革状況に関する調査等によれば、教育内容・方法、成績評価、入試など各般にわたって改革の取組が普及していることが看取される。
- 国においては、様々な規制を緩和し、大学間の競争的な環境づくりを進め、各大学の個性化・特色化を促す方針をとってきた。大学運営システムの改革（国立大学等の法人化、学校法人制度の改善等）、大学の質保証のための制度改革（設置認可の弾力化と第三者評価制度の導入等）、国公立大学を通じた優れた教育研究活動（Good Practice; GP）への重点的支援（以下、「GP事業」という。）などの取組を推進してきた。将来像答申も、大学の個性・特色の一層の明確化を求め、「総合的教養教育」型を含む7つの機能類型を例示して、各大学が自らの選択により緩やかに機能別に分化することを望ましいとした。
- こうした大学と国それぞれの改革の結果として、大学の個性化・特色化は着実に進んできたと考えられる。しかし、「大学とは何か」という概念が希薄化し、ともすれば目先の学生確保の必要性が優先される傾向もある中、我が国の大学、学位が保証する能力の水準が曖昧になることや、学位そのものが国際的な通用性を失うことへの懸念も強まってきている。例えば、多様化する一方の学部・学科等の組織名称や学士に付記する専攻分野の名称は、そうした懸念を強める一因である。また、改革の取組の結果、学生の学習活動や「学習成果」の面で顕著な成果を挙げてきたかという点については、第3章の各節で述べるとおり、未だ改革が実質化していない面も少なくないと考えられる。

### (「市場化」の限界と脆弱なインフラ)

- 従来改革の背景には、新規参入を促進し、学生獲得の競争を活発化させることが、「教育の質」を向上させる有効策であるという考え方もあった。今後の大学改革に向けても、そうした主張が依然として見受けられる。しかし、既に「過当競争」状態も懸念される今日、こうした「市場化」の改革手法のみでは、十分な成果を期待できない。「大学の多様化」が単なる無秩序に陥り、日本の大学全体の国際的な信用や信頼性を失墜させるような結果を招来してはならない。
- 先進諸国の状況を見ると、大学間や教員間を結びつけ、構成員の主体的な教育研究活動の質的向上を支援する組織やネットワークが大きな存在感を持っている。高度で専門的な教育機関である大学、専門職としての大学教員の自主性・自律性を支える基盤（インフラストラクチャー）として、そうした組織やネットワークは不可欠である。具体的には、大学団体、各分野の学協会、職員の職能団体などの果たす役割・機能は重要である。大学関係者のボランティア精神と不可分の「評価文化」の存在や、様々な産業における専門職の職能団体による大学教育とその評価への関与・貢献などの意義も指摘される。我が国の場合、こうした教育研究活動を支える社会的基盤、知的共同体の存在感が相対的に希薄であり、大学教育の振興の制約要因の一つになっていると考えられる。

- このような認識に立つとき、今後の学士課程教育の改革の推進に当たって重要なことは何であろうか。当部会では、「学士」の質保証を図るためには、「大学間の健全な競争環境の下、各大学が自主的な改革を進めること」と同時に、「自律的な知的共同体を形成・強化し、大学間の連携・協同や大学団体等の育成を進めること」が極めて重要であると考える。その際、個性化・特色化に伴う「教育の多様性」と、国際通用性等の観点から要請される「教育の標準性」の両者を調和させていくことが必要となる。こうした基本的な考え方の下、本章では、「大学の取組」、「国による支援・取組」のそれぞれに関し、目指すべき改革の方向について述べる。

### (1) 大学の取組～社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を～ (「三つの方針」に貫かれた教学経営)

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

これらの改革の実行に当たっては、明確な「三つの方針」に貫かれた教学経営を行うことが肝要である。大学の個性・特色は、各機関ごとの学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針（将来像答申の述べるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーに対応）に具体的に反映されるものである。教学経営に当たって、「三つの方針」を明確にして示すこと、そして、それらを統合的に運用し、共通理解の下に教職員が日常の実践に携わること、さらに計画・実践・評価・改善（PDCA）のサイクルを確立することが重要である。

#### ① 幅広い学び等を保証し、「21世紀型市民」に相応しい「学習成果」の達成を

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

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

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

た「学習成果」、目標を明確化するよう努力する必要がある。

これに関連して、規模の大きな大学については、学部・学科等の縦割りの教学経営が、幅広い学びの保証の妨げとなるきらいがあることも指摘される。教育課程をはじめ、「三つの方針」の企画・実施に当たって、いかにして縦割りの壁を破るかが課題となる。

また、個別大学の枠を超えて、教育課程の企画・実施において連携・協同することにより、教育内容を一層豊富にする取組も期待される。

## ② 学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を

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

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

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

## ③ 入学者受入れ方針を明確にし、高等学校段階の学習成果の適切な把握・評価を

ユニバーサル段階、「大学全入」時代を迎え、高等学校と大学との接続は、大学が「選抜」する時代から、大学進学希望者が「相互選択」する時代へと移ってきている。両者の希望、ニーズのマッチングを図っていく観点からも、ともすれば抽象的とされる入学者受入れ方針を明確化していくことが求められる。

また、大学入試や入学後の初年次教育の実施に当たっては、高等学校段階の学習成果について適切に把握・評価して対応していくことが必要である。この点、推薦入試・AO入試をめぐる「学力不問」との指摘がなされるなど、それらの導入の本旨と沿わない実態が生じている。また、一般入試についても、学力検査の在り方が、自らの入学者受入れ方針に即して、必要な能力・適性を把握する上で効果的なものになっているのか検証していくことが必要となってきた。

こうした課題を踏まえ、高等学校における学習内容の定着や学習成果の評価の客観化などに向けた努力と同時に、大学においては、調査書の活用に加え、各種の入試方法の特質に留意しながら、適切な学力把握措置を講じていくことが求められる。

なお、こうした取組に当たっては、選抜性の強い特定の大学における固有の問題や、高等学校以下の教育課程の改善の動向などに十分配慮することが必要である。

### (組織的な教育活動を支える教職員の職能開発)

- 以上のように、各大学が「三つの方針」に基づいて組織的に教育活動を展開するためには、当該大学の教員が共通理解を形成し、具体的な教育実践に取り組んでいくことが求められる。また、教員が、多様化する学生に対して適切な教育指導を行うためには、教授法に関する不断の研究を行うことが一層強く要請される。教員の組織的な研修（ファカルティ・ディベロップメント（FD））の実施が、各大学に義務付けられることとなったが、これを契機として、各大学では、FDの在り方を主体的に見直すとともに、教員評価の在り方等を含め、教員の教育力向上に向けた取組を総合的に進めていくことが重要である。

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

### (2) 国による支援・取組～大学の自主性・自律性を尊重した多角的支援の飛躍的充実を～ (財政支援の強化とアカウンタビリティの徹底)

- 将来像答申は、国の中心的な役割として、「高等教育の在るべき姿や方向性等の提示」、「制度的枠組みの設定・修正」、「質の保証システムの整備」、「高等教育機関・社会・学習者に対する各種の情報提供」、「財政支援」の五つを挙げている。これらは、いずれも重要であり、国は、政策目的に応じて適切な手段を選び、多角的に各大学を支援していくこととなる。その際、教育基本法の謳うとおり、大学の自主性・自律性を尊重していくことが求められる。

特に、先進諸国と比較して、対GDP比等で見ると、我が国の大学に対する財政支援は手薄であると言わざるを得ない。ユニバーサル段階等を迎え、多様な学生を受け入れていく中、積極的な投資無くしては、教育の質の向上はおろか、現状を維持することさえ困難となる。大学の自主性・自律性を尊重する観点からも、基盤的経費を確実に措置した上で、競争的資金を拡充し、財政支援全体の強化を図っていくことを強く望みたい。一方、大学は、教育基本法等の改正を契機として、社会に対する説明責任（アカウンタビリティ）を十分果たしていくことが求められるのであり、国としてそうした枠組みづくりを併せて進めていくことが望まれる（注）。

(注) 第1章で触れた意見書「大学教育の転換と革新」においては、アメリカ並みの教育研究環境の実現を目指す観点から、公財政支出を拡充すべき旨の提言を行っている。また、この中では、アカウンタビリティの徹底、大学評価等を通じた適格認定の厳格化も併せて提言されている。

### ① 我が国の「学士」の水準に関する枠組みづくり、「高等学校から大学へ、大学から社会へ」と連なる階梯の設計を

- 将来像答申の提言するとおり、ユニバーサル段階においては、大学が自らの選択によって機能別に分化していくこととなり、政策的にも、そうした取組を支援していくことが重要である。一方で、我が国の大学が授与する「学士」について、その在り方が無秩序であっては、知識・技能等の証明として、国内外で信頼され、通用するものとならない。「学習成果」重視の国際的な大学改革の潮流や社会の要請などを踏まえると、国と

しては、大学関係者と協同し、その主体性の下、学士課程教育の役割を改めて吟味し、我が国の「学士」の水準に関する枠組みづくりがなされるよう、適切な役割を果たしていくことが望ましい。

こうした枠組みは、分野横断的な水準の確保を目指すものであり、各大学における学位授与の方針の策定・見直しの指針となることが期待される。また、③で述べる分野別の学位水準の確保に向けた学協会等の取組の基盤になるものとしても重要である。社会の発展に寄与する大学として、それに相応しい内容・水準とはどうあるべきか、それをどのように評価して説明責任を果たしていくのか等の基本的な課題について、分野を横断し、さらには各分野にわたり、十分な研究や検討を進めていくことが必要である。

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

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

## ② 学士課程教育の優れた実践に対する重点的な財政支援の拡充を

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

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

- その際、(1)で触れたように、明確化された「三つの方針」の下、次のような支援を行うなど、大学の多様性やニーズを踏まえた制度設計とする必要がある。

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

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

ウ 思い切ったカリキュラム改革等に伴う人員や設備に対する支援

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

また、各大学の取組の成果を当該大学の教育の質の向上のみならず、我が国の大学全

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

### ③ 大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築を

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

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

また、現行の連合大学院や単位互換等の大学間連携の仕組みでは、複数大学が連携して行った教育は一つの大学名でしか成果（学位）が表示されないことから、将来像答申等を踏まえ、共同で教育課程を編成・実施し、複数大学が連名で学位授与を行う新たな仕組みを創設することが必要である。

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

○ このため、今後、各分野の教育を振興する基盤づくりに向け、学協会や大学団体に対し、国として積極的な支援を行うことが必要である。最近では、細分化されていた協会の連合化の動きが進んできており、そうした基盤の素地もできつつある。このような学協会等の役割に期待しつつ、これを促進し、かつ共通理解に立った対応がなされるよう、文部科学省として、日本学術会議に審議依頼を行い、各分野の学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組を進めていくことが適当である。審議に当たっては、学位に付記する専攻名称の在り方なども含めて、分野の捉え方にも検討が加えられることを期待したい。その際、日本学術会議が行う審議に関して、中央教育審議会の各種の提言や今後の審議との適切な連携が図られるよう、相互の緊密な連絡協議を図っていくことが大切である。

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

### 第3章 改革の具体的な方策

#### 第1節 学位の授与、学修の評価

##### 「学習成果」を重視する国際的な動向

- これまでの諸答申において、大学教育あるいは学士課程教育において育成すべき資質・能力に関しては、種々の提言が行われてきた。特に、基本的な考え方としては、「課題探求能力」の育成を重視すべきこと、「21世紀型市民」の育成・充実を共通の目標として念頭に置くべきことなどが示されてきた。こうした基本的な考え方は妥当なものであるが、学士課程で学生が身に付ける「学習成果（ラーニング・アウトカム）」を具体化・明確化していこうとする動向に照らしてみると、未だ抽象的かつ曖昧であると言わざるを得ない。
  
- 今日、大学教育の改革をめぐっては、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に力点を置き、その「学習成果」の明確化を図っていこうという国際的な流れがある。その背景には、次のような点がある。
  - ア グローバルな知識基盤社会や学習社会において、学問の基本的な知識を獲得するだけでなく、知識の活用能力や創造性、生涯を通じて学び続ける基礎的な能力を培うことが重視されつつある。それらは、多様化・複雑化する課題（例えば、人口問題、資源エネルギー問題、地球環境問題など地球の持続可能性を脅かす課題）に直面している現代の社会を支え、よりよいものとしていく責任を果たす、自立した市民にとって不可欠な資質・能力となってきている（注）。
  - イ 高等教育自体のグローバル化が進展し、学生や学位取得者の国際的な流動性が高まる中、知識・能力等の証明である学位の透明性、同等性が要請されるようになってきている。なお、労働の面でも流動化が進み、個人の学習や訓練の履歴、知識・能力等を証明するシステムが必要となりつつある。
  - ウ 企業の採用・人事の面において、コンピテンシー概念が導入され、産業界は、若年労働者を供給する中心的な役割を担うようになった大学（とりわけ学士課程）に対し、職業人としての基礎能力の育成を求めるようになってきている。

(注) ユネスコにおいては、「持続発展教育」（地球的視野で考え、様々な課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となるよう一人一人を育成する教育）が提唱されている。

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

高等教育による「学習成果」については、イギリスの高等教育制度検討委員会（デアリング委員会）の報告（1997年）における勧告（獲得すべきスキルの提示）、オーストラリアにおける大学卒業時の知的能力の測定（グラデュエート・スキル・アセスメント）

といった動きが見られる。アメリカでは、連邦教育長官諮問委員会の報告書に基づく行動計画が策定され（2006年）、連邦政府がア krediteーション団体に対し、評価基準における「学習成果」の一層の重視を求めている。

国を超えた取組として、欧州では、国際競争力を備えた「欧州高等教育圏」の実現を目指し、域内各国の学位制度の標準化、学修内容を共通様式で示す「学位証書補足資料」（ディプロマ・サプリメント）の導入に向けた取組が進行中である。学士についても、一般的属性や各分野特有の属性に関する枠組みづくりが研究されている。域内では、イギリスが先導的であり、高等教育質保証機構（QAA）が、大学関係者と協同して、学位の種類毎の「学習成果」を示した「高等教育資格枠組み」や、学士等の各分野別の学位水準基標（サブジェクト・ベンチマーク）を策定している。

- こうした国レベルの枠組みの下、個別の大学や評価機関も、「学習成果」を重視した取組を進め、それぞれの機関の個性や特色を踏まえ、学位授与の方針等を具体化している。このような国家政策と個々の大学との一種の協調的な営為は、当該国の大学の国際展開や留学生獲得の面で寄与している面が少なくない。また、OECDにおいても、高等教育の「学習成果」に関する国際調査の実施に向けた検討が進められており、こうした事実も、「学習成果」を重視する国際的な潮流の証左と言えよう（参考資料3）。

#### （我が国の課題）

- 我が国の大学を取り巻く環境も、こうした先進諸外国と異なるものではない。しかし、「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのか」という国内外からの問いに対し、現在の我が国の大学は明確な答を示しえず、国もこれまで必ずしも積極的に関わろうとはしてこなかった。  
個々の大学が掲げる教育研究上の目的や建学の精神は、総じて抽象的であり、学位授与の方針として、教育課程の編成・実施や学修評価の在り方を律するものとは十分に成りえていない。かねて「入難出易」と評され、評価の厳格化が求められてきたが、実態はどうであろうか。進学率が上昇し続け、「大学全入」に至ろうとする時期を迎えているが、入学生の約8割が修業年限で卒業し、卒業までに退学する者は1割程度（見積り）に止まるという状態に目立った変化はない。OECDの調査によれば、日本は最も大学生の修了率が高い国となっている（図表2-1、2-2）。大学卒業生全体の学力が低下したという実証的な分析結果は無いものの、産業界のそうした印象、さらに言えば不信感を払拭できるような具体的な根拠を、大学も国も十分に持ち合わせているとは言えない。
- 大学が学生に身に付けさせようとする能力と、企業が望む能力との乖離、ミスマッチもかねて指摘されてきた。近年では、「企業は「即戦力」を望んでいる」という言説が広がり、学生の資格取得などの就職対策に精力を傾ける大学が目立つようになった。しかし、実際に企業の多くが望んでいることは、むしろ汎用性のある基礎的な能力であり、就職後直ちに業務の役に立つというような「即戦力」は、主として中途採用者に対する需要であると言う。こうした「誤解」の例に示されるように、大学は、企業の発する情報を必ずしも正確に理解しているとは言えず、また、企業も、自らの求める人材像や能力を十分明確に示し得ていない。
- こうした中、国においては、基礎力の養成を求める産業界の意向を踏まえた政策的な対応も始まっている。例えば、厚生労働省は「若年者就職基礎能力」（平成18(2006)年）、

経済産業省は「社会人基礎力」（平成18（2006）年）を提起している。これらは、必ずしも大卒者のみを念頭に置いたものではないが、産業界の期待・要請する能力、コンピテンシーを簡明に表現したものとして参考に値する。

しかし、大学は、自主性・自律性を備えた公共的な機関であり、また、学士課程教育の目的は、職業人養成に止まるものではない。より幅広く、学士課程教育は、自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民、生涯学び続ける学習者を育むこと、知の世界をリードする研究者への途を開くこと等の重要な役割・機能を担っている。このことを踏まえて、学士課程の「学習成果」の在り方を更に吟味することが求められる。

- 国の大学改革においては、大学設置の規制を緩和したり、機能別の分化を促進したりすることにより、個々の大学の個性化・特色化を積極的に進めてきた。その結果、我が国の大学全体の多様化は大いに進んだが、「学士課程あるいは各分野ごとの教育における最低限の共通性があるべきではないか」という課題は必ずしも重視されなかった。こうした状態は、今後進めていこうとする留学生交流についても、隘路となってしまおうおそれがある。

例えば、学位に付記する専攻分野の名称は年々多様化し、その種類は、現在、約580に達し、さらに約6割は専ら当該大学のみで用いられている名称となった（図表2-3）。このように過度に細分化された状態が、真に学問の進展に即したもののなのか、学生の「学習成果」の在りようを適切に表現しているのか、能力の証明としての学位の国際通用性を阻害する恐れはないのか、懸念を持たざるを得ない。

また、最近の新設大学の中からは、資格試験予備校と内実が変わらない大学の実態が明らかとなり、認可の在り方に対する厳しい社会的な批判が生じたことも看過できない。単に認可要件を緩和して大学の新規参入を促進するのみでは、学位の水準の維持・向上に繋がらないという点を、教訓として十分に認識する必要がある。この点、大学設置・学校法人審議会からの課題提起を重く受け止めねばならない（参考資料4）。

- 以上のような国際的な動向や我が国の実情を踏まえてまとめると、今後、「学習成果」を重視する観点から、各大学では、学位授与の方針や教育研究上の目的を明確化し、その実行と達成に向けて教育活動を展開していくことが必要となる。また、国として、そうした大学の取組を支援していくとともに、個別大学の取組を支える基盤として、分野を横断し、さらには各分野にわたり、学位の水準の具体的な枠組みづくりを促進していくことが極めて重要な課題となる。我が国は、高等教育の「学習成果」に関するOECDの国際調査のフィージビリティ・スタディに参加する意志を表明しているが、こうした動きへ適切に対応していく観点からも、必要な取組を進めていくことが求められる。

## <改革の方策>

- このような課題意識に立って、改革の方策を次のとおり提言する。ここでは、取組の着手点として、分野別の議論に先立ち、分野横断的に我が国の学士課程教育が共通して目指す「学習成果」について審議し、「学士力」として掲げた。当部会では、我が国の学士課程の多様な現実（アメリカのリベラル・アーツ型から医歯薬学教育等の職業教育まで）を踏まえる必要があるという認識に立って議論を行い、できる限り汎用性があるものを提示するよう努めた。すなわち、ここに掲げる「学習成果」については、どの分野を専攻するのか、将来像答申の掲げる諸機能のいずれに重点を置くのかを問わず、そ

それぞれの大学、学部・学科において、自らの教育を通じて達成していくものとして受け止めていただきたいと考えている。

ただし、これは、個々の大学における学位授与の方針等の策定に向けた参考指針となることを意図したものであり、もとより、その適用を国が各大学に強制することを求める趣旨ではない。学士課程の「学習成果」について、一定の標準性が望まれるとしても、その実現や評価の手法は多様であるべきであり、各大学の自主性・自律性が尊重されなければならない。また、参考指針が提示しているのは、標準的な項目に止まるものであり、実際に各大学が学位授与の方針等を定める場合には、当該大学の教育理念や学生の実態に即して、各項目の具体的な達成水準などを主体的に考えていく必要がある。

さらに、国においても、参考指針の内容を固定的に考えることなく、OECDの取組など国際的な動向を踏まえつつ、我が国の実情を勘案しながら、必要な見直しを柔軟に行うことを望みたい。

- なお、学士課程教育については、諸答申において、教養教育と専門基礎教育とを中心とするという考え方が謳われ、教育基本法の新たな条文では、「高い教養と専門的能力を培う」（第7条）旨、大学の基本的な役割として規定されている。「教養」の意味・内容をめぐっては、多年にわたって様々な議論のあるところであるが、今回は、「学習成果」という観点から、参考指針について記述している。これらは、「教養」を身に付けた市民として少なくとも行動できる能力として位置づけることができる。

#### 【大学の取組】

- ◆ 大学全体や学部・学科等の教育研究上の目的、学位授与の方針を定め、それを学内外に対して積極的に公開する。

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

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

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

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

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

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

（例えば、大学間連携を実践する場合、その取組の一環として検討する。）

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

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

## 【国による支援・取組】

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

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

#### 1. 知識・理解

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

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

#### 2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

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

#### 3. 態度・志向性

- (1) 自己管理能力  
自らを律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ  
他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観  
自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任  
社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力  
卒業後も自律・自立して学習できる。

#### 4. 統合的な学習経験と創造的思考力

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

- ◆ 将来的な分野別評価の実施を視野に入れて、大学間の連携、学協会を含む大学団体等を積極的に支援し、日本学術会議との連携を図りつつ、分野別の質保証の枠組みづくりを促進する。

例えば、「学習成果」や到達目標の設定、コア・カリキュラムの策定、モデル教材やFDプログラムの研究開発などを促進する。併せて、海外の先導的な事例に関する情報収集を行い、その成果を広く提供していく。日本学術会議に対して審議依頼を行い、その回答を得て必要な取組を行う。

- ◆ OECDによる「学習成果」に関する国際調査については、その内容・方法が適切なものとなるよう、関与・貢献していく。

フィージビリティ・スタディの過程では、調査結果が安易な序列化を招くことなく、信頼に足るものとなるようにするとともに、我が国の大学教育の質の向上に寄与する知見が得られるように努める。

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

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

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

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

- ◆ 産学間の相互理解を深め、連携を強化するため、関係者の対話の機会を設ける。

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

## 第2節 教育内容・方法等

### (1) 教育課程の編成・実施

#### (教育課程の体系性)

- 教育課程編成・実施の方針は、学位授与の方針、教育研究上の目的等の実現を図る観点から、それらと整合性・一貫性を持ったものであることが求められる。また、教育課程は体系性を持ったものであることが、法制上でも要請されている。各大学は、個性・特色ある方針に基づいて、基礎教育や共通教育、専門基礎教育、専門教育などの適切な区分を設けて、教育課程を編成・実施することが期待されている。「学士力」等の「学習成果」は、これら特定の区分の科目のみではなく、課外活動を含め、あらゆる教育活動の中で、修業年限全体を通じて達成し、培うものとして考えていく必要がある。
- しかし、かねて我が国の学士課程の教育課程については、科目内容・配列に関して個々の教員の意向が優先され、必ずしも学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていない、あるいは、組織的にどのような「学習成果」を目指していくかが不明確である等の課題が指摘されてきた。個々の科目についても、どのような目標、内容・水準であるのかが判然としないなど、単位の互換性や通用性の面でも、支障が生じかねない状態にある。これらの課題は、今日なお解決されていない。
- 専門教育については、大学院教育の役割の比重が大きくなり、学士課程教育では、完成教育というよりも、専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されるようになってきている。このため、教育課程に求められる体系性に関しても、学問的な知識の体系性（ディシプリン）という観点からのみ考えることは適当ではない。むしろ、当該大学の教育研究上の目的等に即して、いかにすれば、専攻分野の学習を通して、学生が「学習成果」を獲得できるかという観点に立って、教育課程の体系性の在り方を考えていくことが一層大切となる。

#### (大綱化以降の教育課程の変化)

- 大学設置基準の大綱化以降、科目区分、必修教科などの見直しが急速に進められた。また、学部・学科等の組織の改組が活発に行われ、学位の専攻分野の名称と同様、多様で新奇な名称の学部・学科（いわゆる「四文字学部」、「六文字学部」）等が登場するようになった。こうした組織改編等の中では、現代的な課題に即した学際的な取組を目指した動きが目立つようになっている。
- 文部科学省の調査によれば、直近の過去4年間に限っても、約8割の大学がカリキュラム改革を実施している。また、最近10年程度の間、実施率が大きく伸びた科目・内容として、例えば、情報教育科目、文書作成の訓練、ボランティア活動、インターンシップ、大学外の教育施設等における学修の単位認定などがある。カリキュラム改革の進展により、多様な科目が開設され、総じて学生の選択幅が広がってきたことが伺える（図表3-1）。
- また、様々な調査研究の結果によれば、分野による相違はあるが、大綱化以降、全般的に以下のような傾向が見られる。

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

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

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

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

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

- 以上で述べてきた点は、教育課程の在り方をめぐる概括的な課題であって、更に進んで各分野における課題を吟味していく必要がある。先行の様々な調査研究において、教育課程の改革に向けた大学の取組、学生の学習活動や意識・価値観などについて、分野

別に見た実情が明らかにされつつある（図表3-2~3-13）。我が国の学士課程では、人文・社会系の学科に属する学生が全体の約半数を占めているが、これらの分野での教育課程の体系化・構造化に向けた取組が十分に進んでないという指摘もある（参考資料5）。

ただし、こうした現状分析に当たっては、大学・学部等の教育環境などによる影響が無視できない。今後、日本学術会議との連携により、分野別の質保証の枠組みづくりに向けて審議を行うに当たっては、我が国の大学の実態や学問の在りよう、国際通用性を踏まえて十分な検討を進めていくことが望まれる。

- なお、大学設置基準の大綱化以降、国立大学を中心に、基礎教育や共通教育の担い手であった教養部が改組され、多くが廃止されるなどの組織改革が進められた。これらの改革は、旧教養部等の教員に限らず、多くの教員が基礎教育や共通教育に携わることを目指すものであったが、現実には、個々の教員は、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないといった課題が残っている。各大学において、その実情に応じて、基礎教育や共通教育の望ましい実施・責任体制について、改めて真剣に議論する必要がある。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

- ◆ 明確化した「学習成果」や教育研究上の目的の達成に向け、順次性のある体系的な教育課程を編成する（教育課程の体系化・構造化）。

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

- ◆ 学生の「幅広い学び」を保証するための、意図的・組織的な取組を行う。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ◆ 地域の実情に応じて、大学間連携を強化し、学生に対する教育内容を豊富化する。

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

#### 【国による支援・取組】

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

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

- ◆ 大学間の連携、学協会を含む大学団体等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分野別のコア・カリキュラムを作成する等の取組を促進する。
- ◆ 大学間の連携強化に向けた取組を支援し、共同プログラムの開発、単位互換などを促進する。
- ◆ 国公私の設置形態の枠組みを超えて複数大学が一定の条件のもとに連携し、共同で教育課程を編成・実施することが容易にできるよう、設置に際し柔軟に対応するため、設置基準上の特例を設けるとともに、複数大学が連名で学位授与を行う新たな仕組みを創設する。
- ◆ 産学間の対話の機会を設け、インターンシップの推進に向けた理解の増進などの環境整備を進める。

## (2) 教育方法

### (学習時間の確保など単位制度の実質化)

- 我が国の大学教育のシステムは、アメリカなどの諸外国と同様、単位制度をとっており、これを的確に運用することが、教育の質の維持、国際通用性の確保の観点から不可欠である。従来単位制度をとっていなかった欧州においても、「欧州高等教育圏」の実現を目指す一環として、その導入に踏み切っており、単位制度の考え方は一種の国際標準となってきた。
- 我が国の単位制度は、授業時間外に必要な学修等を考慮して45時間相当の学修量をもって1単位と定めており、制度上要請される学習時間については、諸外国に比して低いわけではない。問題は、それが実質を伴うものであるのかどうかである。内閣府の調査（平成12(2000)年度)では、学外の勉強を「ほとんどしていない」者が約半数に達すること、研究者の最近の調査でも、大学の属性に関わらず、学習時間の乏しい学生が相当の割合に上がることが確認されている。また、総務省の調査（平成18(2006)年度)によれば、学内外を通じた学習時間（一日平均）は、3時間余りであり、国際比較の研究でも、我が国の大学生の学習時間の短さは顕著である。こうした実態は、単位制度の趣旨を踏まえたものとなっているとは言い難い（図表3-5~3-10）。
- 学生の学習時間は、「学習成果」の達成度にも密接に関連してくるものと推認される。単位制度の実質化の必要性は、これまでも指摘され、改善策が提言されてきた。シラバス、セメスター制、キャップ制、GPAなどの諸手法は、いずれもその狙いにより導入が図られてきた。文部科学省の調査結果（平成17(2005)年度)では、各大学においてこれらの取組は相当に普及し、例えばシラバスは、既に全大学で取り入れられている（図表3-14,3-15）。けれども、学習時間の実情からすれば、これらの取組は十分に奏功しているとは言えない。
- 一つの原因としては、個々の手法について、単位制度の実質化との関わりが十分に理解されていない可能性や、相互に連携させることが必要だという点が認識されていない可能性がある。例えば、シラバスについては、「準備学習等についての具体的な指示」を盛り込んでいる大学は約半数に止まっており、学生が必要な準備学習等を行ったり、教員がこれを前提とした授業を実施する環境となっていないことが懸念される。また、キャップ制については、一年間の上限単位数が多すぎて、各年次にわたって適切に授業科目を履修するという趣旨に必ずしも沿っていないものも見受けられる。
- このような状況を踏まえ、今後、我が国としては、国際通用性の観点から、学習時間の実態を国際的に遜色ない水準にしていくことを目指して、総合的な取組を進めていく必要がある。まずは各大学において、学習時間などの実態把握を行った上で、その結果を教育内容・方法の改善に生かしていくことが必要である。また、教育課程の体系化を進めた上で、きめ細かな履修指導と学習支援を行っていくことも併せて求められる。「大学全入」時代を迎え、学習意欲や目的意識の希薄な学生が一層増加することも想定され、そうした備えは急務である。  
なお、学習時間の在り方を論じるに当たっては、学生の学習意欲等の問題のみに原因を求めることは適当ではない。学生生活において、アルバイトが相当の比重を占めると

いう実態があるが、経済的な困難を抱える学生が増大し、学習に専念できない状況が広がりつつある可能性を十分に認識しておく必要がある。

- さらに、これらの取組の大前提として、法令上、大学における1単位当たりの授業時間数が十分に確保されていることが必要である。具体的には、大学設置基準において、講義や実習等の授業の方法に応じて15～45時間とされており、講義であれば1単位当たり最低でも15時間を確保しなければならないことに留意する必要がある。これに定期試験の期間を含めてはならないことは言うまでもない。

#### (学習意欲の向上を目指した教育の双方向化・システム化)

- 「学習成果」を重視する大学教育の改革については、「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」に力点が置かれる。このことは、教育内容に勝るとも劣らず、教育方法の改善が重要であることを示唆する。入学する学生の変容については、第3節で触れることになるが、学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのようなインパクトを与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題である。

具体的には、学生の主体的な参画を促す授業方法となっているか、授業以外の様々な学習支援体制が整備されているか、学内に止まらず、積極的に体験活動を取り入れているか等について、改めて点検・見直しが必要となる。

- その際、教育環境の面では、少人数指導の推進（S T比の維持向上等）と併せて、支援スタッフや情報通信技術（I C T）等の活用、教育課程はもとより、豊かな課外活動や自習をも可能とする施設・設備の整備を積極的に進めるなど、双方向性の確保に向けた教育のシステム化が欠かせない。この点で、国際競争力を有するアメリカの大学との懸隔は大きく、教育投資の大幅な拡大が望まれる所以でもある（参考資料6参照）。

なお、I C Tの活用は、教育の双方向化・システム化を飛躍的に推進する可能性を秘めており、その普及が望まれるが、それ自体はあくまで教育の「手段」であって「目的」ではない。I C Tの活用に当たっては、当該大学の目指す「学習成果」や教育研究上の目的の達成にとって有効であるのか、対面授業に準ずる教育効果が確保されるのか等を適切に判断していくことが求められる。

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

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

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

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

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

- ◆ 各科目の授業計画に関しては、学部・学科等の目指す「学習成果」を踏まえて適切に定め、学生等に対して明確に示すとともに、必要な授業時間を確保する。

シラバスに関しては、国際的に通用するものとなるよう、以下の点に留意する。

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

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

例えば、細分化された2単位科目（週1回開講）を多数履修するような在り方を見直し、教育効果の観点から適切と判断する場合、3単位又は4単位科目（間に休憩を入れた2コマ続きの授業又は週複数回開講する授業）を標準形態とする。科目登録等に際し、各学生の実情に応じて登録の適否等に関する履修指導を積極的に行うよう努める。それらの種々の取組と併せて、キャップ制の導入や受講科目数に対応した柔軟な授業料システムについて検討する。

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

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

- ◆ TA等を積極的に活用して、双方向型の学習や少人数指導を推進する。

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

- ◆ 教育研究上の目的等に即して情報通信技術（ICT）を積極的に取り入れ、教育

方法の改善を図る。

的確な授業設計を行った上で、例えば、以下のような取組について検討する。

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

### 【国による支援・取組】

- ◆ 各大学の自己点検・評価の一環として、学習時間の現状把握を行い、教育改善に活かすように促す。
- ◆ 適切な上限単位数を設定するなど単位制の実質化の趣旨に添ったキャップ制の導入を促進する。
- ◆ シラバスの内容 (準備学習の内容や目安となる学習時間等についての具体的な指示を含む) を調査し、各大学における単位制の実質化に向けた取組を把握する。
- ◆ 各種の財政支援に当たって、単位制度の実質化に向けた取組など、質保証の在り方を勘案する。
- ◆ 少人数指導の推進や情報通信技術 (ICT) の活用などに必要な施設・設備の整備を含め、教育方法の改善に向けた優れた実践を支援する。
- ◆ 学生に対して特にインパクトを与える体験活動として、諸外国の大学との間の短期留学の派遣・受入れを積極的に推進する。

これらを促すため短期留学生向けも含めた宿舍等の住環境・生活環境の整備を支援する。

- ◆ TA等の教育支援人材の大幅な増加に向けて支援を行う。

例えば、学部学生を含めてTA等の活用に対する支援を充実させる。

- ◆ TA等の訓練等の取組を支援するとともに、各分野でのTA等のより積極的な活用に向け、各大学に対して環境整備を促す。

例えば、業務内容及び教員との役割・責任分担の明確化、待遇の適正化、学内でのTAやSAの評価・統括システムの整備を促す。

- ◆ 大学間の連携、学協会を含む大学団体等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分野別のモデル教材を作成する等の取組を促進する。
- ◆ 教育方法の革新に向け、基礎的な調査研究や実践事例の情報収集・提供、学協会を含む大学団体等の取組の連絡調整等を行うナショナルセンターを創設する可能性を検討する。

### (3) 成績評価

- 第1節で述べたとおり、我が国の学士課程教育をめぐっては、「出口管理」の強化、卒業認定などの評価の厳格化が大きな課題となっている。このことは、単に卒業時点だけの問題ではなく、入学してからの教育指導の過程全体を通じて、学生の成長という観点から考えなければならない重要な課題である。これまで、文部科学省は、教育方法の面で、単位制の実質化を目指した様々な取組を推進してきたが、それと同時に、成績評価基準の明示、アメリカで一般的に普及しているGPA（Grade Point Average）などの客観的な仕組みの導入なども各大学に促してきた。
- しかし、修業年限での卒業率や中退率などの指標で見ると、我が国の大学の成績評価が厳格化してきているとは言えない。中退者の少なさは国際比較でも顕著であり、そのこと自体は、否定的評価を直ちに下すべきではないが、適正な評価が行われていない可能性も示唆している。GPAは、35%の大学で導入されているが、その運用方法の内訳を見ると、奨学金や授業料免除対象者の選定や個別の学習指導に活用される場合が多い一方で、「進級や卒業判定の基準」（27%）、「退学勧告の基準」（18%）といった踏み込んだ活用は少数に止まっている（平成17（2005）年度）。（図表3-16）
- 教育内容・方法と同様、評価についても、我が国の大学においては、個々の教員の裁量に依存し、組織的な取組が弱いと指摘されてきた。「大学全入」時代の学生の変容に際し、学生確保という経営上の要請も相まって、従来の上では、なし崩し的に安易な成績評価が広がってしまう恐れがある。

このため、教員間の共通理解の下、各授業科目の到達目標や成績評価基準を明確化するとともに、GPAをはじめとする客観的な評価システムを導入し、組織的に学修の評価に当たっていくことが強く求められる。その際、GPAの導入・運用に当たっては、国際的に認知されているGPAの一般的な在り方に十分留意すべきである。また、成績評価の結果については、基準に準拠した適正な評価がなされているか等について、組織的なチェックが働くような仕組みが必要となる。
- 客観的な評価を推進する際、資格や検定といった外部試験などを活用することも考えられる。ただし、その際、大学自身の学位授与や教育課程編成・実施の方針との整合性を十分に考慮することが求められる。また、客観的な評価という場合、特定の時点で実施するペーパーテストによる方法のみを想起するとすれば、必ずしも当を得たものではない（先進諸国でも、標準的なテストによって大学生一般の「学習成果」を測定することの可否、妥当性に関しては結論を見ておらず、十分な研究を要する課題となっている）。第1節で示した「学士力」等の学習成果の達成度を評価しようとするならば、多面的できめ細かな評価方法を取り入れることが望まれる。
- 現代の社会は、個人が生涯にわたって学習し、複数の職業や組織で働き、活動する流動性の高い社会である。個人の能力を評価する方法として、ポートフォリオが重視される時代といえることができる。学士課程における評価に当たっても、多様な学習活動の成果を評価する観点から、学習ポートフォリオの手法を積極的に取り入れていくことは有意義である。PDP（Personal Development Planning）など、学生の学習履歴などの記録と自己管理のためのシステムを開発することは、「学習成果」を重視した評価を進めるための条件整備として、重要となる。

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

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

- ◆ 教員間の共通理解の下、成績評価基準を策定し、その明示について徹底する。

成績評価の結果については、基準に準拠した適正な評価がなされているか等について、組織的な事後チェックを行う。また、成績評価の通用性を高める方策として、当該教員以外の第三者の参画を求める仕組みを検討する。

- ◆ GPA等の客観的な基準を学内で共有し、教育の質保証に向けて厳格に適用する。

GPAを導入・実施する場合は、以下の点に留意する。

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

- ◆ 「学習成果」を学生自らが管理・点検するとともに、大学としてこれを多面的に評価する手法として、学習ポートフォリオを導入・活用することを検討する。
- ◆ 各大学の実情に応じ、在学中の「学習成果」を証明する機会を設け、その集大成を評価する取組を進める。

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

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

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

### 【国による支援・取組】

- ◆ 徹底した「出口管理」、成績評価の厳格化について先導的に取り組んでいる大学に対して支援を行う。

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

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

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

- ◆ 大学間の連携、学協会を含む大学団体等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分野別の「学習成果」や到達目標の設定などの取組を促進する。
- ◆ 大学間の連携強化に向けた取組の支援を通じ、成績評価等の在り方について、外部評価や相互評価の取組を促進する。

### 第3節 高等学校との接続

#### (1) 入学者選抜

##### (いわゆる「大学全入」と高等学校教育・大学教育の新たな課題)

- 少子化と大学の入学者定員の拡大が進行することに伴い、大学・短期大学の志願者の殆どが入学できる状態になってきている。このことを形容する「大学全入」という言葉は、大学進学供需関係の変化を象徴している。入学をめぐる激しい競争が行われる選抜性の強い大学が一部に存在する一方で、私立大学の約4割(平成19(2007)年度)は入学定員を充足できず、また、合格率が90%以上という、殆ど「全入」に近い大学も100校余りに至っている。このように、大学の入学者確保をめぐる状況は、大学間で二極化する様相を示しつつも、総じて大学への入学が容易となってきている(図表4-1~4-3)。
- これまでの大学入試は、大学で教育を受けるために必要な学力水準を評価・判定するものというよりは、入学者を選抜することが中心的な機能であった。過度の受験競争は、知識の詰め込みを助長するものであり、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」を育むことを妨げるおそれがあるという問題がある一方、大学進学をめぐる競争が、入学者全体の学力水準を維持・向上させ、高等学校教育の質の保証や大学教育の「入口」の質を保証する機能を一定程度果たしてきたことは否定できない。
- しかし、「大学全入」時代においては、多くの大学について、大学入試の選抜機能が低下し、入試によって入学者の学力水準を担保することは困難な状態となりつつある。また、高等学校においては、これまでのように、大学入試の存在自体が大学進学希望者の学習意欲を喚起し、高等学校の指導と相乗して学力を定着させることが困難になりつつあるという、入試の改善では解決できない問題も指摘されている。このように高等学校教育の質保証と「大学の入口管理」を、大学入試の選抜機能に依存し続けるとすれば、高等学校及び大学双方に大きな影響を及ぼすことが懸念される。これは、我が国の大学制度が成立して以来、初めて生ずる状況であり、こうした状況への適切な対応なくして学士課程教育の質の維持・向上は期しえない。

##### (入試方法の多様化の経緯と現況)

- 従来、大学入試については、中央教育審議会として、過度の受験競争を緩和する観点から、入試方法の多様化や評価尺度の多元化、受験機会の複数化などについて提言を行ってきた。これを受け、各大学においては、学力検査だけでなく、面接、小論文、リスニングテストを実施したり、推薦入試、帰国子女や社会人、専門高校・総合学科卒業生を対象とした入試を採用したりするなど、多年にわたって様々な取組を進めてきた。  
一方、文系志望、理系志望がそれぞれ理系科目、文系科目を十分学ぼうとせず、学習の幅が狭く、偏ってしまう懸念が指摘されている。こうした観点から、できるだけ募集単位を大きくくり化することが望まれるが、これは、学部・学科の縦割りの壁をどのように打破していくか等、学士課程教育の改革と連動して実現される課題である。
- 受験競争をめぐる現状認識に関して、平成12(2000)年度の大学審議会答申「大学入試の改善について」では、「18歳人口の減少や推薦入学の増加等により、相当数の者にとって大学入試が過度の競争ではなくなりつつある中で、高等学校教育と大学教育との円

滑な接続をどう図っていくかが重要な課題」という認識を示している。また、入試方法の多様化等の基本的な考え方は維持しつつ、受験教科・科目数に関しては、従来できるだけ少なくしていくべきという姿勢であったが、この答申では、「入学後の教育との関連を十分に踏まえた上で設定することが必要であり、各大学の教育に必要なものを課すことは当然」と認識が変化している。また、同答申は、「まず大学は、それぞれが特色ある教育理念等を確立することが必要であり、それに応じた入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）を明確にし、対外的に明示する」ことを強く要請している。

- このように、様々な社会環境の変化に応じて、大学入試の改善策が示されてきたが、基本的には、入試方法の多様化等を推進する方向で取組が進められている。その結果、推薦入試やアドミッション・オフィス入試（いわゆるAO入試。詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせて行うもの。）が必ずしも学力検査を課さない形態で普及・拡大し、学力検査を伴う一般入試の割合は57%（平成19(2007)年度（大学））へと大きく低下した。「大学全入」時代が到来する中、このような状況に対しては、推薦入試やAO入試における外形的・客観的な基準が乏しく、事実上「学力不問」となる等、本来の趣旨と異なった運用がされているのではないか等の懸念も示されている。高等学校段階の「学習成果」を記した重要な資料である調査書の活用状況を見ると、例えば、高等学校の教科・科目の評定平均値を出願要件としているのは、推薦入試・AO入試の実施学部のうち、それぞれ7割、1割に止まっており、こうした実態も、推薦入試・AO入試をめぐる懸念を強めるものとなっている。大学関係者の意識の面でも、推薦入試・AO入試の実施学部の半数以上が、学力担保に課題を感じるようになっている。（図表4-4-4-11）
- また、入学者受入れ方針の策定については、多くの大学で普及してきているが、その中身は抽象的なものに止まっており、高校生に対して習得を求める内容・水準を具体的に示すものとはなっていない。

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

入学者確保をめぐる大学の状況が二極化しつつある中、これまでの入試方法の多様化等の在り方について、国及び各大学は成果と課題を十分に検証すべき時期を迎えている。
- 我が国の入学者を選抜するシステムは、大学入試センター試験と大学が個別に行う入試の組み合わせで行われている。大学入試センター試験は、アラカルト方式を取り入れ、利用大学数は着実に増加して現在は777大学（平成20(2008)年1月実施（大学・短期大学））が利用するに至っている。利用大学は、大学入試センター試験によって、高等学校段階の学力を客観的に把握するとともに、当該大学の個性・特色に応じた入試の工夫を行ってきている。大学入試センター試験は、我が国全体として、入試の改善を推進する上で、大きな貢献をしてきたと言える。

こうした積極的な評価の上に立ちつつ、様々な環境変化を踏まえ、改めて大学入試センター試験と大学が個別に行う入試との関係の在り方について考えていくことが望まれる。
- 今日、「大学全入」時代を迎え、教育の質を保証する観点から、単に個別の学校の努力のみに委ねるのではなく、システムとして高等学校と大学との接続の在り方を見直す

ことが重要である。受験生、大学の双方が多様化する中で、学士課程教育の質の維持・向上の前提として、学校間の円滑な接続を実現し、両者の希望のマッチングを図るため、高等学校の「出口管理」や大学入試のシステムを改善することが求められている。そして、それぞれの学校段階において、一人一人の生徒や学生に対し、学力に関わるマイルストーン（里程標）を活用し、そこで得られた情報を高等学校と大学間で共有することにより、教育の質を保証する新たな仕組みを構築していくことが望まれる。

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

一方で、この問題は、大学入試の選抜機能が低下しつつある今もなお、大学入試が高等学校教育に与える影響が強いという現実を改めて示すことになった。第1章で述べたとおり、大学進学率が上昇すること自体は肯定すべきことであり、先進諸国でも同様の傾向にあるが、そのことは、高等学校において、大学入試の存在を背景とした指導や大学進学希望者の学習意欲の喚起が困難になっていくことを意味している。今後、高等学校・大学は、入試によって学力水準を担保できるという考え方から、様々な方法で客観的に学力を把握し、それを高等学校の指導の改善や大学入試、大学の初年次教育の基礎資料として役立てていくことを通じて学力水準の担保を図るという考え方への転換が求められる。

#### （特定の大学をめぐる過度の競争、高等学校教育への影響）

- 全体から見れば少数であるが、社会的な影響力という面で、選抜性の強い特定の大学をめぐる受験競争の問題は看過できない。大学進学を念頭に置いて行われる中学校受験等をめぐり、競争の低年齢化や裾野の広がりが生じていることも、知・徳・体のバランスのとれた発達や、教育の機会均等といった観点から懸念される。大学全体として見れば、入試方法の多様化等は相当に進んでいるが、これら特定の大学については、必ずしも多様化が十分に進んでいるとは言えない。

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

いずれにせよ、選抜性の強い特定大学にあっては、調査書等で高等学校段階の「学習成果」を適切に評価するとともに、学力検査に関して、獲得した知識の量を問うことに偏ることなく、思考力・判断力・表現力・学ぶ意欲を含む総合的な学力を問うようにする観点から、入試の更なる改善が望まれる。

- 大学入試の在り方は、社会的な関心が極めて高く、国民生活への影響も大きい問題である。また、高等学校以下の学校教育の在り方との関わりも深く、慎重な検討を要する。国においては、高等学校以下の教育課程の基準である学習指導要領の改訂が進められており、中央教育審議会は本年1月、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申を行った。同答申では、大学入試について、記述式など思考力、判断力、表現力等を問う出題の充実、ボランティア活動などの社会参加の状況の評価の推進などを求めている。

同答申では、「大学全入」時代における高校生の学習意欲をめぐる課題についても提起されている。当部会の審議過程でも、高校生の学習時間の二極化等が指摘され、ある調査結果によれば、大学進学者について、平日の勉強時間が「ほとんどなし」、「30分程度」が約3割を占めている（図表4-12、4-13）。

- 当部会は、こうした先行答申の認識を共有しつつ、大学入試に関わる改善方策を検討し、今般の提言をとりまとめた。本報告を契機に、生徒・学生が意欲を持って学んでいくことができるよう、高等学校及び大学の関係者が緊密に連携を図り、新たな枠組みづくりに向けた主体的な議論を進めていくことを期待したい。その際、当部会が本報告の審議に当たって基礎資料の一つとした「高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ」の「議論のまとめ」（参考資料7）を踏まえ、以下の＜改革の方策＞を進めていくことを望みたい。

この中で提言された「高大接続テスト（仮称）」に関しては、学力を客観的に把握する方法の一つとして一定の意義があると考えられる一方、高等学校教育の在り方との関係上、留意すべき点も種々あることから、高等学校及び大学関係者間の十分な協議・研究が行われることを期待する。また、この新たな仕組みも含めて、今後、高等学校教育全体の質保証に向けた取組が進められることを望みたい。

なお、当部会は、このテストを導入すれば高等学校との接続の課題が直ちに解消するというような考え方をとるものではない。学習意欲を含め学力の育成は、こうしたテストを含めた様々な情報を活用する高等学校・大学・大学進学希望者の努力にかかっていることはもとよりである。

- 高等学校と大学の接続については、様々な課題が存在し、必ずしも十全に行われているとはいえない。この問題は、高等学校の努力だけに帰することも、大学の努力だけに帰することもできないものである。また、客観的できめ細やかな学力の把握は、各高等学校・大学それぞれの取組だけでは限界がある。

選抜機能の低下が高等学校における大学進学希望者の学習意欲の喚起や指導に影響し、大学も約6割が高等学校の履修状況に配慮した取組が必要となる現在、高等学校・大学は「選抜」だけでつながる関係から、客観的できめ細やかな学力の把握とそれに基づく適切な指導によって学力向上が図られるよう、ともに力を合わせて取り組む関係へと変化することが求められている（図表4-15）。

## ＜改革の方策＞

### 【大学の取組】

- ◆ 大学と受験生とのマッチングの観点から、入学者受入れ方針を明確化する。

その際、求める学生像等だけではなく、高等学校段階で習得しておくべき内容・水準を具体的に示すように努める。特に、高等学校で履修すべき科目や取得が望ましい資格などを列挙するなど最低限「何をどの程度学んできてほしいか」を明示する。

- ◆ 受験生の能力・適性等を多面的に評価するという観点から、入試の在り方を点検し、適切な見直しを行う。

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

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

その際、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べきであるとの認識に立って、学力把握措置を講じる。なお、高等学校の学科ごとの特性にも配慮する。また、専ら学生確保の目的のみによって、入試の実施時期の過度の早期化を招くことは避ける。さらに、AO入試を担う職員の専門性を高め、体制の充実に努める。

- ◆ 入試科目の種類・内容については、入学者受入れ方針に基づいて適切に定める。

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

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

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

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

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

- ◆ 大学入試に関する取組や関連データの情報公開を積極的に行う。

#### 【国による支援・取組】

- ◆ 入学者受入れ方針の更なる明確化や具体化などについて各大学の取組を促す。

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

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

◆ 推薦入試やAO入試等について、その基本的な留意点を明確化して周知する。

推薦入試・AO入試等について、調査書を有効に活用するとともに、これを補完する学力把握措置を講ずるように促す。AO入試の実施時期については、「青田買い」等の批判を受けないよう、実施時期のルール化を図る。

◆ 高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みづくりについて、高大接続の観点からの取組を進める。

調査書の活用を促進する観点に立って、その様式を見直す。また、高等学校段階での学力を客観的に把握する方法の一つとして、高等学校の指導改善や大学の初年次教育、大学入試などに高等学校・大学が任意に活用できる学力検査（「高大接続テスト（仮称）」）に関し、高等学校・大学の関係者が十分に協議・研究するよう促す。（協議・研究に際しては、大学入試センター試験や各大学の個別学力検査との関係、卒業や入学に関する各校長・各学長の責任・権限、高等学校教育に与える影響、高校生の負担感等についての配慮が必要。）

◆ 大学入試に関する取組や関連データの情報公開を促す。

各大学の情報公開の実施状況を調査して公表する。

## （２）初年次における教育上の配慮、高大連携

### （初年次における教育上の配慮）

- 入学者選抜をめぐる環境変化、高等学校での履修状況や入試方法の多様化等を背景に、入学者の在り方も変容しており、総じて、学習意欲の低下や目的意識の希薄化などが顕著となっている。大学教員を対象とする調査によれば、6割を超える教員が、「学力低下」を問題視し、特に論理的思考力や表現力、主体性などの能力が低下していると指摘している（図表4-14）。また、大学1年生を対象とした調査結果によれば、大学の授業に「ついていけない」、大学で「やりたいことが見つからない」等の回答が相当の割合を占めている（図表4-12）。少子化等を背景に、従来であれば合格できなかった低学力層も進学するようになってきている。高等学校と大学それぞれが、自らの責任の下、適切な「出口」と「入口」の水準を設定し、的確に運用しているのか、改めて見直しが求められる。
- こうした実態を踏まえ、大学においては、高等学校での履修状況に配慮した取組を多くの大学で行うようになってきている。とりわけ、近年では、補習教育（リメディアル教育）が広がりを見せつつあり、文部科学省の調査（平成17（2005）年度）では、約3割の大学で補習授業が実施されている（図表4-15）。学校間の接続をめぐるっては、高等学校が学習指導要領等に基づき、高等学校として求められる学力を保障して卒業生を送り出すこと、また、大学が、安易に学生数の確保を図るのではなく、自らの入学者受入れ方針に基づき、大学教育を受けるに足る能力・適性を見極めて入学者を判定することが本来の在り方である。そうした観点からは、補習教育の広がりを安易に是とすることは

できないが、大学として、自らの判断で受け入れた学生に対し、その教育に責任を持って取り組むことは当然であり、必要に応じて補習教育等の配慮を適切に行っていかなければならない。

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

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

我が国の大学の、初年次教育においては、「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」などが重視されている（図表4-16）。今後、我が国においても、学部・学科等の縦割りの壁を越えて、充実したプログラムを体系的に提供していくことが課題となる。

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

### （高大連携）

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

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

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

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

の個性・特色について、一層の理解を求めていくことも大切である。

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

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

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

その際、大学生活への適応、当該大学への適応（自分の居場所づくり、自校の歴史の学習等）、大学に必要な学習方法・技術の会得、自己分析、ライフプラン・キャリアプランづくりの導入などの要素を体系化する（例：「フレッシュマンゼミ」、「基礎ゼミ」など）。また、きめ細かな学習アセスメントを実施し、学生の現状や変化の客観的な把握に努める。

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

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

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

### 【国による支援・取組】

- ◆ 初年次教育や高大連携などに関する優れた実践に対して支援する。
- ◆ 補習教育の充実のため、eラーニング型のシステム開発、大学間の連携による教材開発を支援する。
- ◆ 高等学校までの学習歴に関する情報が、大学に引き継がれていく仕組みを構築する（大学から社会への移行の段階も同様）。

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

## 第4節 教職員の職能開発

### (職能開発の重要性)

- 言うまでもなく、学士課程教育の実践に直接携わっているのは教員であり、また、管理運営等を担っているのは職員である。ここまで述べてきた「三つの方針」に貫かれた教学経営を行う上で、これら教職員の資質・能力に負うところは極めて大きい。個々の教職員の力量の向上を図るとともに、教員全体の組織的な教育力の向上、教員と職員との協働関係の確立などを含め、総合的に教職員の職能開発を行うことが大切である。こうした認識に立って、本節では、ファカルティ・ディベロップメント（FD）やスタッフ・ディベロップメント（SD）それぞれの改善充実の方策について述べる。

### (求められるFDの実質化)

- これまでの大学改革では、教職員の職能開発のうち、特にFDの推進に力点が置かれてきた。FDについては、論者によって様々な定義や説明がなされるが、行政的には、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称」とされてきている。制度上は、中央教育審議会の答申に基づき、平成11(1999)年、各大学がFDを実施することに関する努力義務が定められた。その後、FDの実施については、平成19(2007)年度から、大学院に関して義務化され、平成20(2008)年度からは新たに学士課程での義務化が予定されるなど、逐次、制度面の対応が図られてきた(図表5-1、5-2)。また、平成18(2006)年12月に成立した教育基本法では、教員に関する条文の中で、教員は「絶えず研究と修養に励み、」職責を遂行しなければならないこと、そして、「養成と研修の充実が図られなければならないこと」が新たに規定された。
- こうした制度化に伴ってFDは多くの大学に普及し、平成17(2005)年度の実施率は約8割となっている(図表5-3~5-5)。相応の規模の大学では、大学教育センター等にFDセンターの機能を担わせており、これらの組織の関係者がFDの推進の牽引役として努力を払い、我が国の実情を踏まえた創意工夫が行われている。FDセンター等の関係者をネットワーク化したり、FDの専門的人材(ファカルティ・ディベロッパー)の配置・養成をしたりする取組の萌芽も見られる。
- このようにFDの普及が図られ、見るべき取組も現れてきてはいるが、それが我が国全体として教員の教育力向上という成果に十分繋がっているとは言い切れない。各種の調査によれば、学生の教員に対する満足度は決して高いとは言えず、授業等の改善に対する要望も強い。また、国際比較調査によれば、FDによって、教員の資質能力が「はっきり高まった」と回答した学長の割合は、アメリカが半数近くであるのに対し、我が国は1割足らずに止まっている(図表5-6)。
- 現在のFDの在り方については、様々な調査結果などを踏まえると、例えば次のような課題があると考えられる。
  - ア 一方向的な講義に止まり、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容に必ずしもなっておらず、教員の日常的教育改善の努力を促進・支援するものに至っていないこと
  - イ 教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化が未だ十分に根付いていないこと
  - ウ 研究面に比して教育面の業績評価などが不十分であり、教育力向上のためのインセ

ンティブが働きにくい仕組みになっていること

エ 教学経営のPDCAサイクルの中にFDの活動を位置づけ、教育理念の共有や見直しに生かしていく仕組みづくりと運用がなされていないこと

オ 大学教育センターなどFDの実施体制が脆弱であること（FDに関する専門的人材の不足、各学部の協力を得る上での困難、発達途上のFD担当者のネットワークなど）

カ 学協会による分野別の質保証の仕組みが未発達であり、分野別FDを展開する基盤が十分に形成されていないこと

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

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

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

#### （教員の専門性の明確化と評価体制の確立）

- FDの目指すべき目標設定や教員の業績に対する評価を適切に行うという観点からすれば、大学教員に必要な「職能」や「教育力」の内容を明らかにしていくことも重要である。これまでも、海外では、国際機関、教員団体あるいは個々の大学が倫理綱領等の形態で、大学教員の役割・責務を明文化する取組が行われてきた。アメリカを中心に、教員の担う機能として「四つの学識」（発見、統合、応用、教育）があるという考え方も普及してきている。最近では、コンピテンシーの観点から、教員の教育力に関する枠組みを作成しようという動きも現れている。

一方、我が国においては、私学団体等が教員の倫理綱領のモデルを提起したり、教育力の指針を提案したりする例はあるが、総じては、大学教員の公共的な役割・使命、専門性が必ずしも明確に認識されないままになっているきらいがある。ユニバーサル段階を迎え、大学の在りようが多様化し、「大学とは何か」が問われるのと同様、「大学教員とは何か」も自明ではなくなっている。まずは、それぞれの大学あるいは大学間の協同で主体的な論議を行い、大学教員の専門性をめぐる共通理解をつくり、社会に宣明していくことが求められる。

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

ただし、大学は、いかに機能別分化が進もうとも、第2節で触れたとおり、「教育」

と「研究」との相乗効果が発揮されるような教育内容・方法を模索していく必要がある。このため、教員間の役割分担がなされるとしても、大学教育に携わる以上、各教員は、当該分野の先端の動向に接触し、専門的知見と知的誠実性を保持する努力を払う責務があると考えられる。

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

### （大学院における大学教員養成機能の充実等）

- 生涯を通じた職能開発を考える上では、大学教員となって以降のFDの問題だけを対象とすることは適当でない。大学教員となる前の段階、大学院における大学教員の養成機能（いわばプレFD）の在り方を見直すことが必要である。各大学院において意図的・組織的にプレFDがなされなければ、ユニバーサル段階の大学教員となるべき備えはできない。
- 平成17（2005）年の中央教育審議会答申「新時代の大学院教育」は、「大学院に求められる人材養成機能」として四つを掲げ、そのうちの一つに「確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成」を位置づけている。教育を担う者としての自覚や意識の涵養、教育方法等の学習がなされるよう、個々の大学において、あるいは大学間の連携によって、TAの活動等の充実をはじめ、組織的な取組の展開を図っていくことが求められる。こうした取組は、ポストク段階のキャリア形成支援という観点からも重要となる。
- なお、学校教育法の改正により、講座制や学科目制に関する規定が廃止され、教員組織の編制について各大学の裁量が拡大した。講座制等は、その弊害が指摘される一方で、職能開発の機能を事実上担ってきた面もある。講座制等を廃止する場合、十分に職能開発の機能が確保されるよう、適切な組織・体制の在り方を検討していくことも求められる。

### （職員の職能開発）

- 職員については、大学の管理運営に携わったり、教員の教育研究活動を支援したりするなどの重要な役割を担っている。職員の大学における位置づけ、教員との関係については、国公立それぞれに状況の相違があるが、大学経営をめぐる課題が高度化・複雑化する中、職員の職能開発（スタッフ・ディベロップメント（SD））は益々重要となってきた。教員一人当たりの職員数が低下していく傾向にあること等（図表5-7~5-9）も、個々の職員の質を高めていく必要性を一層大きなものとしている。職員の間でも、大学院での学習を含め、自己啓発の重要性への意識が高まり、学会や職能団体の発足など、職能開発の推進に向けた機運が醸成されつつある（図表5-10）。

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

その上で、新たな職員業務として需要が生じてきているものとしては、例えば、教育方法の改革の実践を支える人材（例えば、インストラクショナル・デザイナー、ファカルティ・ディベロッパーなど）、研究コーディネーター、学生生活支援ソーシャルワーカー、インスティテューショナル・リサーチャー（学生を含む大学の諸活動に関する調査データを収集・分析し、経営を支援する職員）などがある。国際交流を重視する大学であれば、留学生受入れ等に関する専門性のある職員も必要となろう。これらの業務には、学術的な経歴や素養が求められるものもあり、教員と職員という従来の区分にとられない組織体制の在り方を検討していくことも重要である。

さらに、財務や教務などの伝統的な業務領域においても、期待される内容・水準は大きく変化しつつある。それぞれの大学において、新旧様々な業務について、職員に求められる能力とは何かを分析し、明確にしていくことが求められる。

- 専門性を備えた職員、アドミニストレーターを養成していくためには、大学としてFDと同様、学内外でのSDの場や機会の充実に努めていくことが必要である。職員に求められる業務の高度化・複雑化に伴い、大学院等で専門的教育を受けた職員が相当程度存することが、職員と教員とが協働して実りある大学改革を実行をしていく上で必要条件になってくると言っても過言ではない（図表5-11）。なお、教職員の協働関係の確立という観点からは、FD及びSDの場や機会について、両者を峻別する必要は無く、目的に応じて柔軟な取組をしていくことが望まれる。
- 以上のようなことから、SDの推進に向けた環境整備について、FDと並ぶ重要な政策課題の一つとして位置づけるべき時機を迎えていると考える。また、我が国の大学をめぐっては、教育研究活動を支援する人材の量的な不足という問題があることにも留意する必要がある（図表5-12）。職員の質・量それぞれの課題について適切な対応をしなければ、大学改革を推進していく上での隘路となる恐れがある（注）。

（注） 第1章で触れた意見書「大学教育の転換と革新」では、「大学の教育力を飛躍的に高める基盤をつくる」という提言の中で、「教育支援スタッフの倍増」を提唱している。

### （大学間の協同の必要性）

- こうした教職員の職能開発に関する課題を乗り越え、実効ある取組を進めていくには、個々の大学の努力に期待するのみでは限界がある。FDやSDの取組が活発な海外の事例を見ると、拠点的組織やネットワーク、学会や職能団体など、個別大学の枠を超えた支援の体制や基盤が発達していることが伺える（参考資料8）。特に、イギリスでは、教員の教育力向上を大学改革の重要な柱として位置づけ、国が積極的に関与・支援を行っている。
- こうした事例を参照しながら、大学間の協同の体制づくりに向け、関係者が主体的な

努力を払うとともに、国としても、大学教育を振興する基盤整備の一環として、適切に関与していくことが求められる。その際、国立大学等の大学教育センター等における取組が各地域で進展しつつある中で、FD及びSDの大学間連携や支援に関する組織的な役割や貢献を果たし、ネットワークを広げていくことを期待したい。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

- ◆ 「三つの方針」に関する共通理解を確立し、教員各自の教育実践の在り方を主体的に見直す場としてFDを機能させ、活性化を図る。

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

- ◆ FDの実施に当たって、多様な参加者へのきめ細かな配慮をする。

新任教員の参加に特に配慮し、できるだけ全ての新任教員がFDに参加するように努める。常勤の研究者教員のみならず、大学の実情に応じ、実務家教員や非常勤教員に対するFDの場や機会の提供についても配慮する。その際、単に授業の改善に止まらず、「三つの方針」に関する共通理解を確立することに留意する。テーマに応じて、職員の積極的な参画を促す。

- ◆ 個々の教員の授業改善に向けた努力を支援する体制を整える。

教員の求めに応じて授業の実態を診断し、具体的な助言を行うコンサルテーションの充実に努める。優れた教育実践を行う教員に対し、例えば、顕彰や教育方法改善に向けた援助を行うことを検討する。

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

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

- ◆ 教育研究上の目的に応じて大学院における大学教員養成機能（プレFD）の強化

を図る。

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

- ◆ 教員と協働する専門性の高い職員の育成に向け、SDの機会と場を充実する。

学内でSDの充実を図るとともに、職員の自己啓発（例えば、関連する学会活動や研究会への参加、大学院での学習など）の努力を積極的に奨励・支援するとともに、職能開発の成果を適切に評価する。有効なOJTとして、大学経営への参画を通じ、職員が能力を発揮する機会を確保する。

### 【国による支援・取組】

- ◆ 大学教員の教育力向上のため、全大学で充実したFDが実施されるようFDの実質化に向けた主体的な取組を各大学に促す総合的な取組を進める。

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

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

その際、大学団体等が中心となって、主体的な取組が進められるよう、必要な支援を行う。

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

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

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

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

- ◆ 教員海外派遣において、FD推進の指導者等の養成を支援する。
- ◆ 大学間の連携、学協会を含む大学団体等を積極的に支援し、分野別のFDプログラムの研究開発などを促進する。
- ◆ FDの推進に資する大学教育支援のナショナルセンターの設置について研究す

る。

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

- ◆ SDの推進に関わる関係団体やアドミニストレーター養成に関わる大学院等と連携して、検定制度やSDプログラムの在り方を含め、SDを推進する方策を検討する。

例えば、関係団体・機関間の連絡協議の場を設ける等、主体的な取組を促す。

## 第5節 質保証システム

### (1) 設置認可・評価等

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

### (設置認可・届出制度)

- 近年の質保証システムをめぐる大きな変化は、平成15(2003)年度の学校教育法改正である。これにより、「事前規制から事後チェックへ」という考え方の下、設置認可制度が弾力化され(認可事項の縮減と、審査を要しない届出制の導入)、また、審査基準を大幅に簡素化し、告示以上の法令で規定(いわゆる準則化)され、新たに、認証評価機関による第三者評価と、法令違反状態の大学に対する是正措置に関する制度化が行われた。

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

さらに、構造改革特区制度により、株式会社の学校経営参入が特例として認められたが、上記のような設置認可制度の弾力化や審査基準の準則化もあいまって、専任教員や実務家教員などの教員組織、教育課程、施設・設備などの各般にわたり、大学教育の在り方として疑義が呈される事案が発生している。中には、法令違反が確認され、改善勧告が行われるに至った事例もあり、社会的に問題となっている。

これらの課題については、大学設置・学校法人審議会が課題提起を行い、大学設置基準等の見直しを求めている。

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

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

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

### (大学評価システム、情報公開)

- 一方で、平成16(2004)年度から施行された第三者評価制度に関しては、現在、7年間の評価サイクルの第一期の途中であり、平成16年度までに設置された全ての大学が平成22(2010)年度中までに評価を確実に受けるということが目標となる(平成18(2006)年度までに評価を受けた大学は138校(全体の19%))(図表6-1)。当面は、制度の定着と確立を図りつつ、第二期に向けて改善すべき課題を集約・整理し、必要な見直しを図っていくことが求められる。

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

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

これを受けて、平成17(2005)年度までに85%の大学が自己点検・評価を実施している一方、少数であるが、未だに評価の実施、結果の公表を行っていない大学もある(図表6-1)。また、実施大学についても、自己点検・評価の意義に対する理解が薄く、作業が形式的なものに止まり、PDCAサイクルを稼働させるに至っていない場合もあると指摘されている。社会に対する説明責任、アカウンタビリティを果たすという意味でも、自己点検・評価の徹底が望まれる。今後、自己点検・評価の充実を図っていくためには、「学習成果」や学習プロセスに関する多様なアセスメント活動が欠かせず、各大学における実施体制の整備も課題となる(参考資料9)。

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

- しかし、現状では、前述の自己点検・評価をめぐる課題の他にも、情報公開に関する様々な課題がある。例えば、教育研究活動の状況をはじめとする基本的な情報に、国内外から容易にアクセスできるような環境は未だ実現していない。先進諸国の例を踏まえ、データベースの整備等について、遜色のないようにしていくことも求められる。また、大学の新規参入や組織改編が活発化していることから、入学希望者をはじめとする社会一般に対し、自ら主体的にインターネット等を通じて大学や学部等の基本的な情報を周知することが求められる。
- 各大学について、自己点検・評価などP D C Aサイクルが機能し、内部質保証体制が確立しているか、あるいは、情報公開など説明責任が履行されているか等の観点は、第三者評価において一層重視されていく必要がある。今後、当部会では、第二期の第三者評価の開始に向け、大学教育の質保証の問題を包括的に審議していく予定であり、その中で具体的な検討を進めていきたいと考える。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

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

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

- ◆ 組織における明確な達成目標を設定した上で、自己点検・評価を確実に実施する。

単に現状を「点検」するのみならず、成果と課題に関する「評価」を十分に行う。報告書では、今後の改善に向けた取組の内容についても盛り込むように努める。達成目標の設定に当たっては、「学習成果」のアセスメントに関する指標や卒業後のフォローアップ調査による指標（卒業生や雇用者からの評価を含む）を取り入れるように努める。また、実証的な調査・分析が可能となるよう、専門的な職員の確保など実施体制を整備する。

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

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

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

## 【国による支援・取組】

- ◆ 大学の最低要件を明確化する等の観点から、教員組織、施設・設備などに関して大学設置基準等の見直しを進める。

学士課程教育の特質を踏まえつつ、例えば、次の点について、大学設置・学校法人審議会と連携を図りつつ検討を進める。

- ・ 他の職業に従事する者を専任教員として例外的に位置づける場合の具体的な要件（当該職業の勤務態様など）
- ・ 学位を授与する機関としての教員組織の在り方（博士号などの学位を持つ教員の割合等）
- ・ 学士課程の教育目的の達成に必要な施設・設備の在り方

- ◆ 第三者評価制度など評価システムの定着・確立に向け、必要な環境整備を進める。

例えば、大学団体等との連携を図りながら、次のような取組を進める。

- ・ 評価機関間の連携した取組（評価員の研修方法の開発、効果的な評価方法や評価指標の研究開発など）の支援。
- ・ 「学習成果」を重視した大学評価の在り方の調査研究、多様な学習アセスメントの研究開発の促進
- ・ 最低限の説明責任を果たしていない大学（例えば、自己点検・評価や第三者評価等に関する法令上の義務の不履行など）や内部質保証体制が備わっていない大学に対する財政面等における厳格な対応

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

その際、産学間の連携に向けた対話の機会を設け、産業界の理解と協力を求める。

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

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

- ◆ 各大学が教育研究活動に関して一層積極的に情報提供を行うよう促す。

<積極的な情報提供が求められる事項の例>

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

◆ 学習者保護の観点から、迅速かつ的確な対応をとりえる体制を整備する。

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

## (2) 大学団体等の役割・機能

- 大学団体に関する法制上の定義は無いが、大学等から構成される包括団体、機能別・類型別の団体、評価団体などが一般的に考えられる。この他、学協会や職能団体などの専門団体もあり、本報告では、これらを「大学団体等」と総称する。これらの大学団体等の中には、国等の政府と個々の大学との中間にあって、大学の教育研究活動の自主性・自律性の確保、質保証の基盤（インフラストラクチャー）として重要な存在理由があるものもある。教育基本法が新たな条文の中で、大学の自主性・自律性の尊重を謳ったことをも踏まえ、改めて大学団体等の役割・機能の在り方に目を向けることが重要である。
- ユニバーサル段階等を迎え、大学は多様化を遂げている。一方で、規制緩和等によって政府の関与は縮減する傾向にある。こうした中、中間団体としての大学団体等が質保証システムにおける役割の重みを増してきていることは、先進諸国共通して見られる現象である。  
また、将来像答申の指摘とするとおり、「自律性と説明責任のバランスをいかに確保するか」も、諸外国の大学改革において共通の課題である。国際的に「学習成果」を重視した改革が進められる中、大学団体等においても、それぞれの国情に応じた均衡ある方策を見出していくことが期待されている。
- 当部会は、「改革の基本方向」（第2章）で、教育の「多様性と標準性の調和」を掲げたが、その実現に向けても、大学団体等に対する期待は高い。我が国の大学は、他の高等教育機関と一線を画する存在として、教育基本法や学校教育法において位置づけられている。その一方では、「大学とは何か」、「大学教員とは何か」、「大学教育の質の尺度は何か」等の問いは、多くの未整理な点を残している。大学団体等を含め、大学界自らが、これらの問いに答え、自らを律していく責務がある。
- このように大学団体等に求められる今日的な役割・機能は大なるものがあるが、既に第2章において、大学団体等を含め、教育研究活動を支えるインフラが脆弱であることを述べた。国際比較の観点からは、我が国の大学団体等について次のような特質や課題が伺える。
  - ア 国公立と私立といった設置者間の壁を超えた包括団体が存しないこと
  - イ 学協会については、細分化され、零細なものも多いこと
  - ウ 活動内容のうち、教育・学習支援が必ずしも中核ではないこと
  - エ 構成員に対する資格審査の厳正性などが必ずしも十分に備わっていないこと
  - オ 協同が求められる分野・領域等において未だ大学団体等の形成に至っていないものが少なくないこと（例：分野別の評価団体、個別分野の教育に関する学協会など）

- 大学団体等の在り方は、まずもって大学団体等自身の責任によって考えられねばならない問題であり、国等（審議会を含む）の関与は謙抑的である必要がある。一方で、当部会は、第1章で示したとおり、学士課程教育の現状と将来に関し、強い危機感を持っている。本報告の各般にわたる提言が実効あるものとなるためには、大学団体等の力に期待する側面が少なくない。公共的な使命を持つ大学等から組織される大学団体等が、前述のような課題を克服し、学士課程教育の構築に向けた存在感を発揮していくことを期待したい。

本報告に即して期待する役割・機能を述べるならば、例えば、「大学の取組」として示した提言について、個々の大学に適切に受容されるよう、その具体化や深化を図っていくことが挙げられる。また、「国による支援・取組」の企画・実施に当たっては、その施策が真に有効であるのか、国と大学との関係の在り方に照らして適切であるのか等について、事前・事後に関与（例えば、調査研究、政策提言、意見・要望など）していくことなどを挙げるができる。特に、学位の水準や大学教員の専門性の枠組みづくりや教職員の職能開発の推進といった質保証に関する取組について、重要な役割を果たしていくことが望まれる。

なお、将来像答申が展望するように、大学全体として機能別に分化していく方向に向かうとするならば、各大学の個性化・特色化を促進していく観点からは、設置主体等の違いを超えて、それぞれの機能に即した大学間連携が進められていくことも有意義であろう。

- このように大学団体等に期待される今日的な役割・機能は極めて大きい。もちろん、大学団体等の在り方は、大学関係者自らが考え、支えていくことが原則である。国としては、そうした基本的な考え方に立ちつつ、大学改革を加速し、実効あるものとしていく観点から、質保証に関する基盤整備の一環として、大学団体等との連携を一層密にし、その活動を支援していくことが重要である。

## おわりに ～改革の加速に向けた社会全体の支援を～

### (教育費負担の在り方の見直しを)

- 当部会では、改革の具体的方策として、「大学の取組」、「国による支援・取組」について述べてきた。社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築に向けて、これらの方策が確実に実行されることを期待する。そのためには、「国による支援・取組」の中で触れたとおり、適切な財政措置をはじめとする多角的支援の充実が欠かせない。
- 財政措置に関し、本文においては、各種の機関補助を念頭に置いて記述を行っている。大学改革を推進していく上で、各機関の自主性・自律性を尊重しつつ継続的・安定的な支援をすること、各大学の努力の成果である優れた取組を重点的に支援すること、管理運営の在り方の見直しを促進すること等が重要であり、そうした観点から、機関補助は有効な政策手段である。
- 一方で、主として教育の機会均等の観点から、個人補助も重要な役割を持つ。我が国の高等教育については、OECD諸国と比較して、家計負担を中心とする私費負担の割合が高い水準にある(図表7-1)。デフレ基調の中にあっても授業料が一貫して上昇してきたこと等を背景に、教育費に関する保護者の負担感は強まっている。「大学全入」時代と言われ、進学率は50%を既に超えているが、その一方、大学教育を受ける能力・適性を十分に備えた者が、経済的な理由によって、進学や学業の継続を断念せざるを得ない事例が存することを看過すべきでない。  
このため、こうした事態を生じさせないようにする観点から無利子及び有利子奨学金の充実に努めることが必要である。さらに、経済的に恵まれない優秀な学生に対し、合理的・客観的な基準により授業料減免等の措置が広く講じられたり、TAやSA等としての貢献に見合った経済的支援が提供されたりするような手立てを望みたい。個人補助を通じて、家計負担を軽減するとともに、学生の学習インセンティブを向上させる仕組みを取り入れるならば、学士課程教育の充実にも寄与することとなる。
- 我が国の大学は、多くの場合、授業料に依存し、外部からの寄附の比重が少ない。大学自らが、教育基本法の理念の下、社会の発展に寄与する存在として、一層の説明責任を果たしていく必要があるが、同時に、我が国社会全体として「寄附の文化」を育てていくことが重要な課題である。そのための誘導策として、大学に対する企業や個人からの寄附を優遇する税制上の措置などを積極的に講じていくことを期待したい。

### (学習環境の確保等に向けた産業界の積極的な協力を)

- 第2章及び第3章では、「学習成果」の明確化、キャリア教育やインターンシップなどに関連して、随所で産業界との連携の必要性について言及した。大学では、就職・採用活動のルールについて、教職員はもとより学生に対しても引き続き、周知徹底する必要があるが、学士課程教育の構築に向けて、まずもって協力をお願いしたいことは、採用活動の早期化に関わる問題の是正である。最近では通年採用の動きも広がりつつあるものの、新卒一括採用の慣行は、多くの学生にとって依然として大きな影響力を持っており、現に問題点として指摘する声が大きい(図表7-2)。最近では、採用内定者への入社前研修も目立つようになっており、また、雇用情勢の好転に伴う採用活動の更なる早

期化が懸念されており、修業に向けて学生の学習環境を確保することが益々困難になっている。

- 当部会は、「改革の基本方向」（第2章）として、国に対し、「高等学校から大学へ、大学から社会へ」と連なる階梯の設計を求めた。大学は高等学校に対し、社会は大学に対し、それぞれの場で獲得された「学習成果」を適切に評価していくことが必要である。大学自らが、「学士力」等の「学習成果」の達成に向け、教育内容・方法の改善、学修評価の厳格化を徹底して進めると同時に、産業界においても、大学教育の成果を適切な時点で評価しなければ、改革は奏功しない。採用活動の更なる早期化が進行するとすれば、それは、学生に対し「大学での学びは実社会では意味が無い」という社会的なメッセージを発してしまうということにもなる。
- 中央教育審議会は、過去にも新卒一括採用の見直しを提言してきたが、今日、学士課程において、社会人としての基礎力を育成する意義・必要性に関し、広範な共通理解が形成されつつある中、また、9月入学を促進していこうという機運が生じている中、産業界に対し、大胆な見直しを改めて強く期待したい。産業界では、経済団体が加盟企業に「倫理憲章」の遵守を呼びかけるなどの取組が見られるが、今後、その普及を図り、実効性を高めていくことが課題となっている。憲章に違反する企業の公表等を行うべきであるとの指摘もあるが、当部会としては、できるだけ速やかに、多くの企業（少なくとも上場企業は全て）が、適正な採用活動に関する規範を自ら宣明し、遵守する状態が実現されることを望みたい。その際、大学側においても、学生の就職についての「申合わせ」を遵守し、実効性を高めるための取組を推進する必要があることはもとよりである。学生が勉学に打ち込み、豊かな体験を経て「学習成果」を達成する時機を待つことができるのか否か、我が国社会の成熟の度合いが問われている。
- もとより、産業界と大学との関係は、新規学卒者の採用活動の面に止まるものではない。第3章で述べた職業教育分野の「学習成果」の共同研究、インターンシップの推進などをはじめ、互惠関係を確立して、学生に対する教育の充実を図っていくことが望まれる。また、将来的に企業人が必要に応じて随時大学で学ぶことができるような環境をつくるため、産業界及び大学が共に手を携えて取り組んでいくことが大切である。  
なお、海外においては、企業等の財団が、大学教育の振興に向けて、様々な基礎調査や研究開発、プロジェクト支援を行ったり、奨学事業を展開したりしている。こうした面を含め、幅広い産業界の協力を期待したい。

#### （「縦」の接続を重視し、幅広い論議を）

- 本報告は、大学教育のうち、学士課程教育の在り方に対象を絞って提言を行っている。また、その念頭に置かれているのは、現在の我が国の学生の大多数を占める若年学生である。しかし、大学で学ぶ者が特定の年齢層に狭く偏っている現状こそが、我が国の大学あるいは社会の抱える課題を示しているとも言える。一貫した理念に基づく生涯学習社会、「知の循環型社会」（注）の実現に向けては、高等学校から大学への進学、大学から産業界への就職といった範囲で議論するのみでは十分ではない。  
今後は、学校体系全体を通じて、さらには家庭生活や職業生活との関わりを含め、「縦」の接続を重視して教育改革を進めていくこと、その一環として、学士課程教育の在り方を見直していくことが必要となる。当部会の提唱している「学習成果」の重視、「出口

管理」の強化という課題も、単に学士課程を対象とする方策のみでは解決されない。

- 当部会としては、本報告を契機として、その内容に関し、各方面で関係者が真剣に語り合う場が形成され、広範な議論が展開されることを期待している。また、中央教育審議会において、最終的な提言に向けて更に審議が深められ、本報告に盛り込んだ内容が一層充実したものとなることを望みたい。もとより、当部会としても、そうした審議に積極的に関与し、貢献していきたいと考えている。

(注) 平成 20 (2008) 年の中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」は、「各個人が、自らのニーズに基づき学習した成果を社会に還元し、社会全体の持続的な教育力の向上に貢献する」社会を「知の循環型社会」と称し、その構築を目指そうとしている。

## 用語解説



## 用語解説

### ●カナ（50音順）

#### 【アクティブ・ラーニング】（p24）

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

#### 【アドミッション・オフィス入試（AO入試）】（p30, 33, 34）

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

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

#### 【アドミニストレーター】（p40, 43）

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

#### 【イノベーション】（p1, 3）

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

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

#### 【インターンシップ】（p18, 19, 21等）

学生が在学中に、企業等において自らの専攻や将来希望する職業に関連した就業体

験を行うこと。

#### 【学位】（p 2, 3, 6等）

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

#### 【学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針】（p 2, 7）

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

#### 【学士と学士課程教育】（p 1, 2, 3等）

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

しかし、知識基盤社会においては、新たな知の創造と活用を通じ、我が国社会や人類の将来の発展に貢献する人材を育成することが必要であり、そのためには、「〇〇学部所属」ではなく、国際的通用性のある大学教育の課程の修了に関わる知識・能力を習得したことが重要な意味を帯びる。学位は、そのような知識・能力の証明として、大学が授与するものであることが、国際的にも共通理解になっており、その学位を与える課程（プログラム）に着目して整理し直したものが、学士課程教育である。

#### 【学習成果（ラーニング・アウトカム）】（p 1, 4, 6等）

「学習成果」は、プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの。「学習成果」は、多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものでなければならない。学習成果を中心に教育プログラムを構築することにより、次のような効果が期待される。

- ・ 従来の教員中心のアプローチから、学生（学習者）中心のアプローチへと転換できること。
- ・ 学生にとっては、到達目標が明確で学習への動機付けが高まること。
- ・ プログラムレベルでの学習成果の達成には、カリキュラム・マップの作成が不可欠となり、そのため、教員同士のコミュニケーションと教育への組織的取組が促進されること・「学習成果」の評価（アセスメント）と結果の公表を通じて、大学のアカウンタビリティが高まること。

### 【学習ポートフォリオ】(p 26, 27, 28等)

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

### 【キャップ制】(p 22, 24, 25)

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

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

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

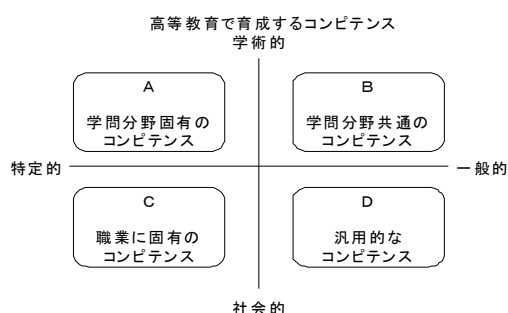
### 【コア・カリキュラム】(p 11, 17, 21)

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

### 【コンピテンシー】(p 12, 14, 38)

知識や技能（スキル）そのものではなく、それらを駆使して業務上の課題を遂行・解決する能力に着目した概念。近年、企業における能力評価の道具として開発されたが、教育や臨床心理学などの分野において広く使用されるようになった。新たな概念で定義は一律でなく、アメリカでは高業績をあげる人の行動特性として、イギリスでは標準的な業務遂行能力として使われることが多い（イギリスの場合は「コンピテンズ」と称することが一般的）。わが国では、これまでの職能資格制度が評価基準としてきた潜在能力に対立する能力観として、成果主義とともに導入された経緯から「顕在能力」という意味合いが強い。

高等教育で育成するコンピテンシーについては、2つの軸により、図のような区分が可能である。諸外国の改革（参考資料3）を通観すると、図に即して言えば、「上→下」、「左→右」への動きが生じていると見ることができる。また、図中Dの「汎用的なコンピテンシー」に関しては、各国で様々な呼称が用いられている。



汎用的なコンピテンスの呼称

国名	呼称
イギリス	Core skills, Key Skills, Common Skills
ニュージーランド	Essential Skills
オーストラリア	Key Competencies, Employability Skills, Generic Skills
カナダ	Employability Skills
アメリカ	Basic Skills, Necessary Skills, Workplace Know-how
シンガポール	Critical Enabling Skills
フランス	Transferable Skills
ドイツ	Key Qualification
スイス	Trans-disciplinary goals
デンマーク	Process Independent Qualifications

### 【サービス・ラーニング】(p 24)

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

### 【実務家教員】(p 38, 41, 44)

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

### 【GP事業】(p 6, 10, 22等)

「GP」とは、大学教育改革の「優れた取組」という意味で国際的にも広く使われている「Good Practice」の略称。GP事業とは、各大学が自らの大学教育に工夫を凝らした優れた取組で他の大学でも参考となるようなものを公募により選定する文科科学省の事業の通称。「特色ある大学教育支援プログラム」(特色GP)と「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代GP)等がある(平成20年度からは、特色GP及び現代GPを統合した「質の高い大学教育推進プログラム」が創設される予定)。  
①国公立を通じた競争的環境の下で、②第三者による公正な審査により選定し、③取組の内容を社会に広く情報提供するという3つの特徴がある。

### 【主専攻・副専攻制】(p 20)

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

### 【初年次教育】(p 8, 19, 31等)

高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新生を対象に作られた総合的教育プログラム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新生に最初に提供されることが強く意識されたもので、1970年代にアメリカで始められ、国際的には「First Year Experience(初年次体験)」と呼ばれている。具体的

内容としては、(大学における学習スキルも含めた)学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものになっている。

#### 【シラバス】(p 22, 24, 25等)

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

#### 【スタッフ・ディベロップメント(SD)】(p 9, 11, 37等)

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

#### 【セメスター制】(p 22, 24)

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

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

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

#### 【入試方法の多様化、評価尺度の多元化】(p 29)

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

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

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

### 【大学間の連携】（p 7, 11, 15等）

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

### 【大学設置基準の大綱化】（p 3, 18, 20等）

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

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

### 【大学全入】（p 1, 3, 4）

大学の入学受入規模が、入学志願者数とほぼ一致し、大学教育への需要が概ね充足された状態をいう。すなわち、入学志願者が、進学先の大学を選ばなければ、理論上、いずれかの大学に入学し得る状態である。

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

### 【単位制度の実質化】（p 8, 22, 24等）

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

### 【知識基盤社会】（p 1, 2, 3等）

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

### 【ティーチング・アシスタント（TA）、スチューデント・アシスタント（SA）】 （p 24, 25, 39等）

優秀な大学院生に対し、教育的配慮の下に、学部学生等に対する助言や実施・実習等の教育補助業務を行わせ、大学院生の教育トレーニングの機会を提供するとともに、これに対する手当を支給し、大学院生の処遇改善の一助とすることを目的としたもの。我が国のTAの数は7.8万人（平成17（2005）年度の文部科学省調査）であるが、その内訳を見ると、実験・実習など自然科学系での活用が中心になっている等の傾向がある。また、大学院でなく、学士課程の学生を教育の補助業務に携わらせる場合、TAとは区別してスチューデント・アシスタント（SA）と称することが多い。

### 【ティーチング・ポートフォリオ】（p 39, 41）

大学等の教員が自分の授業や指導において投じた教育努力の少なくとも一部を、目に見える形で自分及び第三者に伝えるために効率的・効果的に記録に残そうとする

「教育業績ファイル」、もしくはそれを作成するに於ける技術や概念及び、場合によっては運動を意味している。ティーチング・ポートフォリオの導入により、①将来の授業の向上と改善、②証拠の提示による教育活動の正当な評価、③優れた熱心な指導の共有などの効果が認められる。

#### 【ディグリー・ミル】(p 44)

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

#### 【入学者受入れ方針(アドミッション・ポリシー)】(p 2, 7, 8等)

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

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

#### 【ファカルティ・ディベロッパー(FDe r)】(p 37, 40, 42)

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

#### 【ファカルティ・ディベロップメント(FD)】(p 9, 11, 17等)

教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。なお、大学設置基準等においては、こうした意味でのFDの実施を各大学に求めているが、FDの定義・内容は論者によって様々であり、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、社会貢献、管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとしてFDの語を用いる場合もある。

#### 【補習教育(リメディアル教育)】(p 19, 34, 35等)

大学教育を受ける前提となる基礎的な知識等についての教育をいう。

#### 【ユニバーサル段階】(p 2, 3, 5等)

アメリカの社会学者マーチン・トロウは、高等教育への進学率が15%を超えると高等教育はエリート段階からマス段階へ移行するとし、さらに、進学率が50%を超える高等教育をユニバーサル段階と呼んでいる。「ユニバーサル」というのは、一般

に「普遍的な」と訳されるが、トロウによると、「ユニバーサル・アクセス」というのは、誰もが進学する「機会」を保証されているという学習機会に着目した概念である。

#### 【ライティングセンター】(p 20)

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

#### 【リベラル・アーツ】(p 14)

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

近代のそれはアメリカの大学で確立した概念で、自由人に相応しい、特定の職業のためではない、一般的な知力を開発する学芸を意味し、言語・数学系の諸科と人文科学、社会科学、自然科学の諸学芸を指す。これらの諸科は学芸(文芸)科学学部(faculty of arts (letter) and sciences)等を構成し、古典的な神・法・医及び近代的な工、農、経営、教育等の専門職学部(professional schools)における職業系諸科に対する。一部に、近代科学とその生み出す技術(science and technology)の知を別種のものとして、それらを除いた諸科をリベラル・アーツとみる向きもある。

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

#### ●略語(アルファベット順)

#### 【EAP: English for Academic Purposes (学術目的の英語)】(p 20, 27)

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

#### 【GPA: Grade Point Average】(p 22, 24, 26等)

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

- ① 学生の評価方法として、授業科目ごとの成績評価を5段階（A, B, C, D, F）で評価し、それぞれに対して4・3・2・1・0のグレード・ポイントを付与し、この単位当たり平均（GPA, グレード・ポイント・アベレージ）を出す。
- ② 単位修得はDでも可能であるが、卒業のためには通算のGPAが2.0以上であることが必要とされる。
- ③ 3セメスター（1年半）連続してGPAが2.0未満の学生に対しては、退学勧告がなされる。

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

なお、このような取扱いは、1セメスター（半年）に最低12単位、最高18単位の標準的な履修を課した上で成績評価し、行われるのが一般的である。

#### 【LMS : Learning Management System】（p 25）

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

（メディア教育開発センター2006年度要覧 NIME-gladキーワードより）

#### 【PDP : Personal Development Planning】（p 26）

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

#### 【PGCHE : Postgraduate Certificate in Higher Education(高等教育資格課程)】（p 42）

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

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



## 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年間を「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み、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

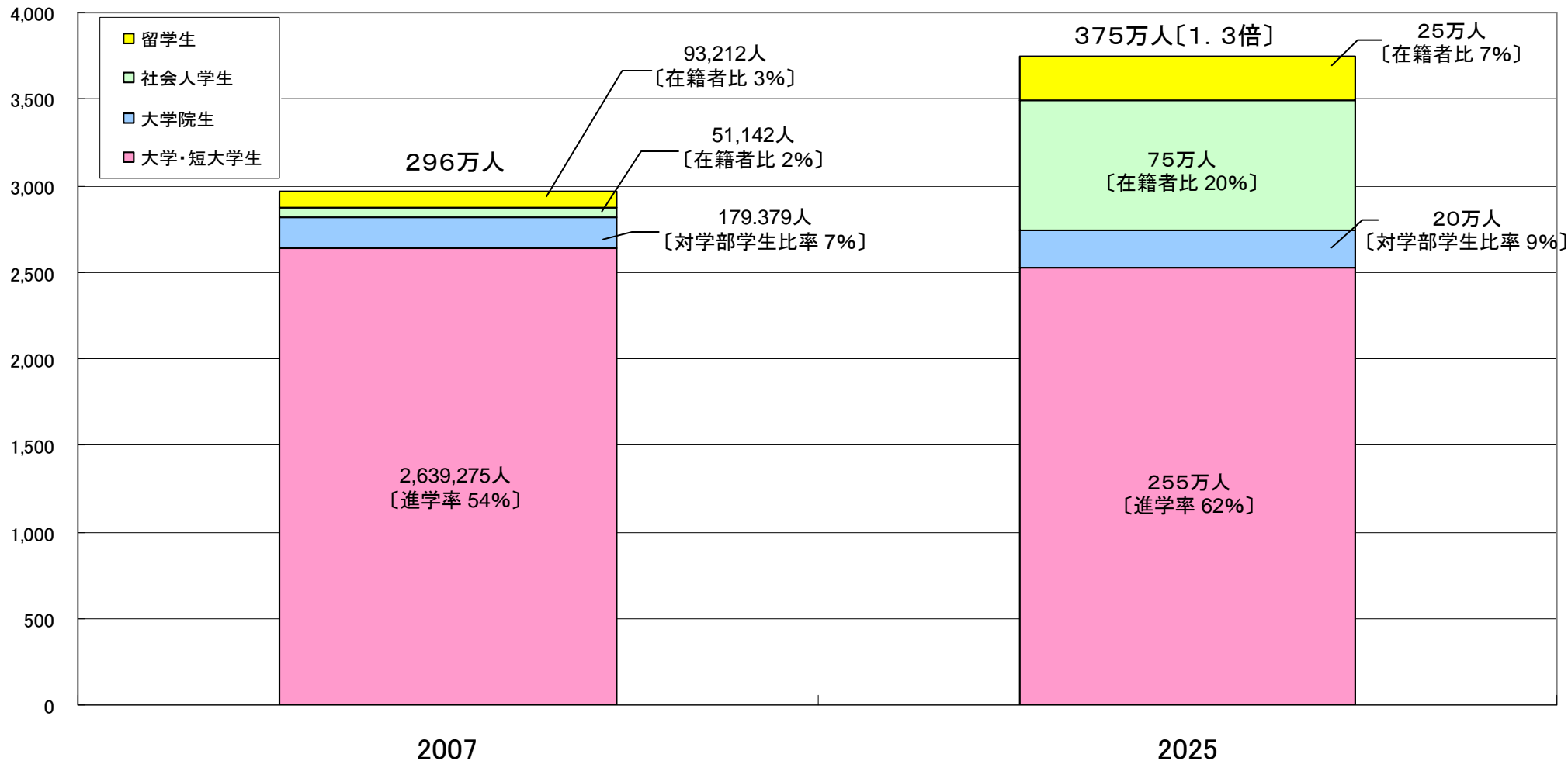
◆ 第3期・第4期計画（2018年度～）・・・「転換の完成、革新の実現とその持続」

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)

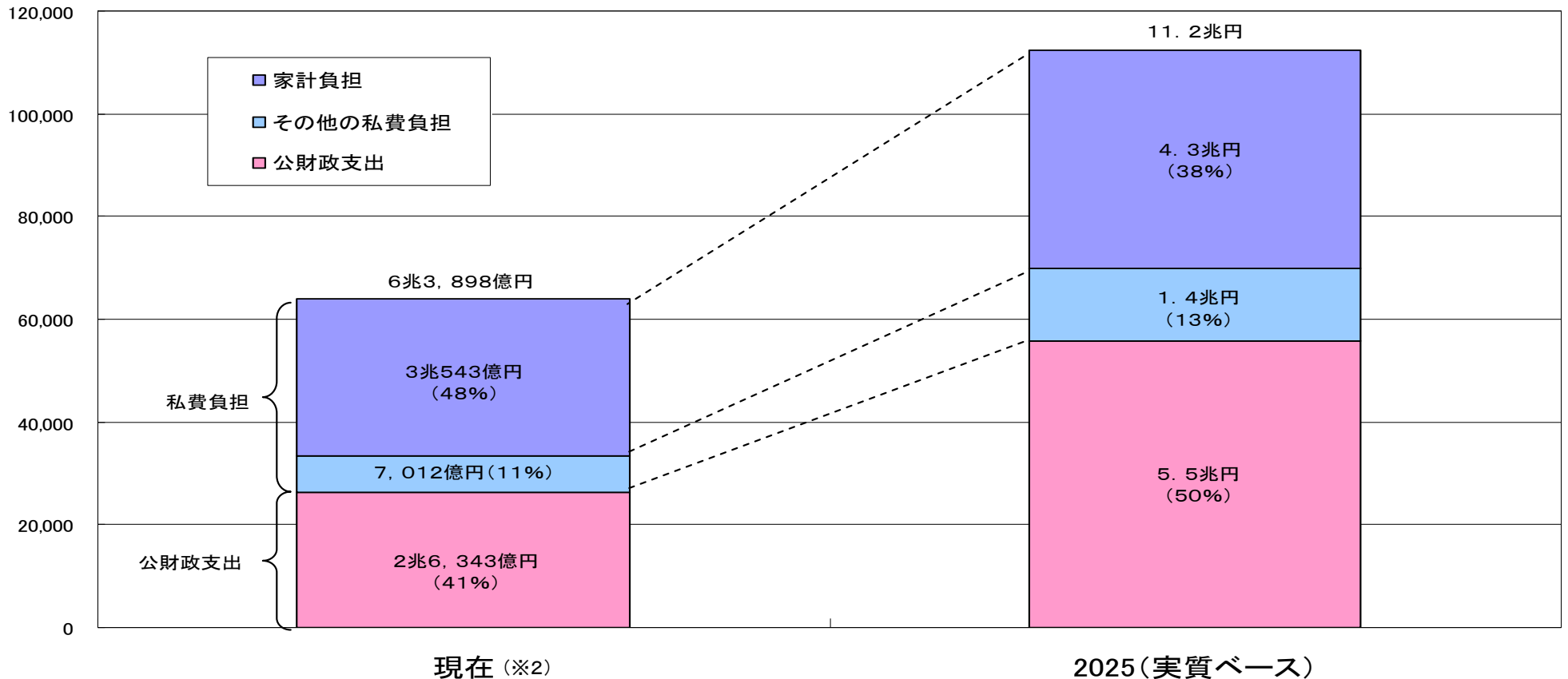


- (注1) 大学・短大学生、大学院生は、留学生及び社会人学生を含まない(以下「若年学生」という)。
- (注2) 大学・短大学生数は、過去10年間の進学率の伸びのトレンド及び18歳人口の将来推移に基づいて推計。
- (注3) 大学院生数は、過去のトレンドを参照し、10年間で1割増加すると仮定して試算。
- (注4) 社会人学生数は、履修証明プログラムの普及等を勘案し、米国の在籍者比(2割)程度と想定。
- (注5) 留学生数は、過去8年間のトレンドに基づいて推計。

# 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)



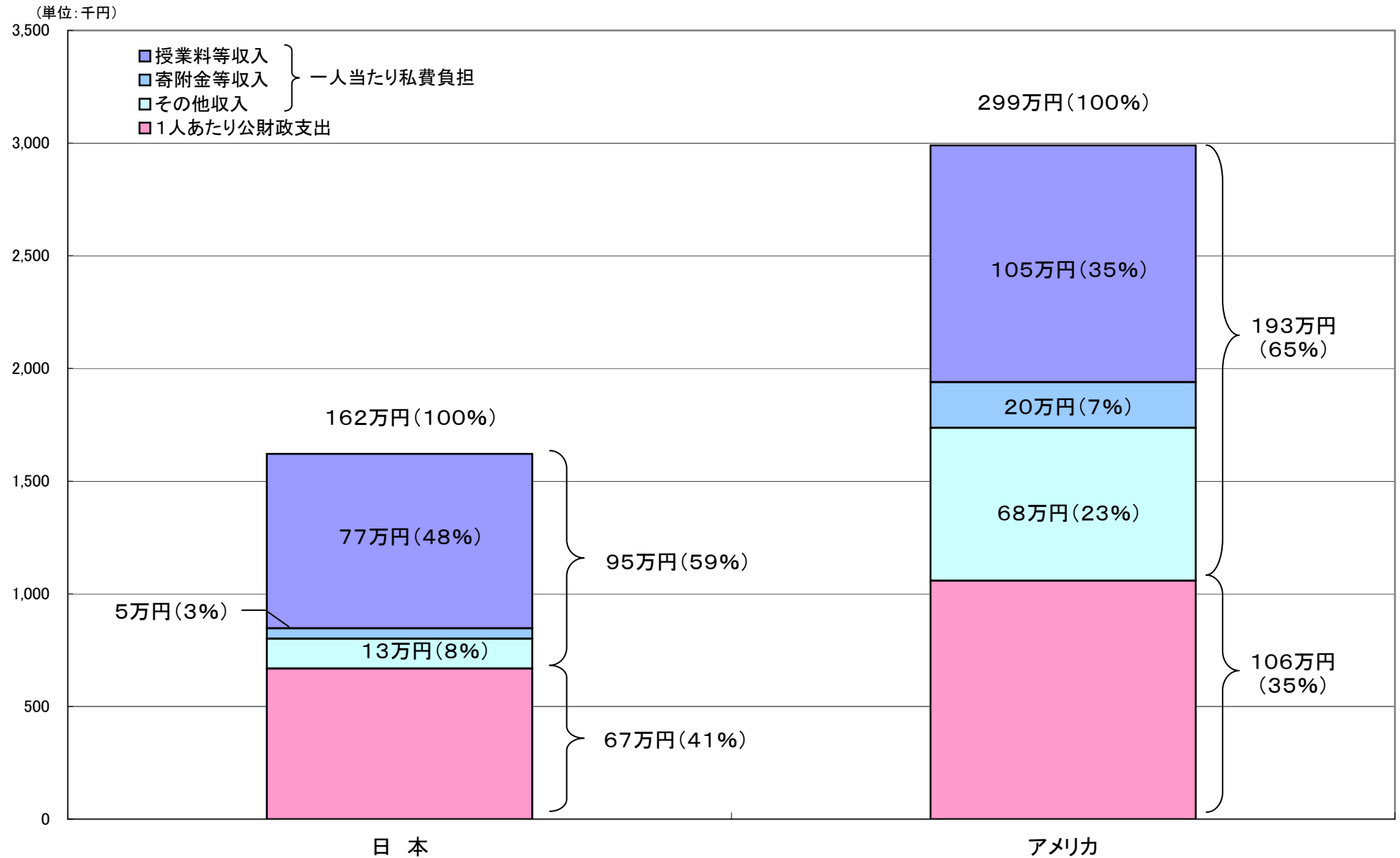
※1 学生のタイプによって異なる家計負担率を想定し、社会人学生及び留学生は9割、一般学生は2割、優秀学生は1割に設定。

(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。

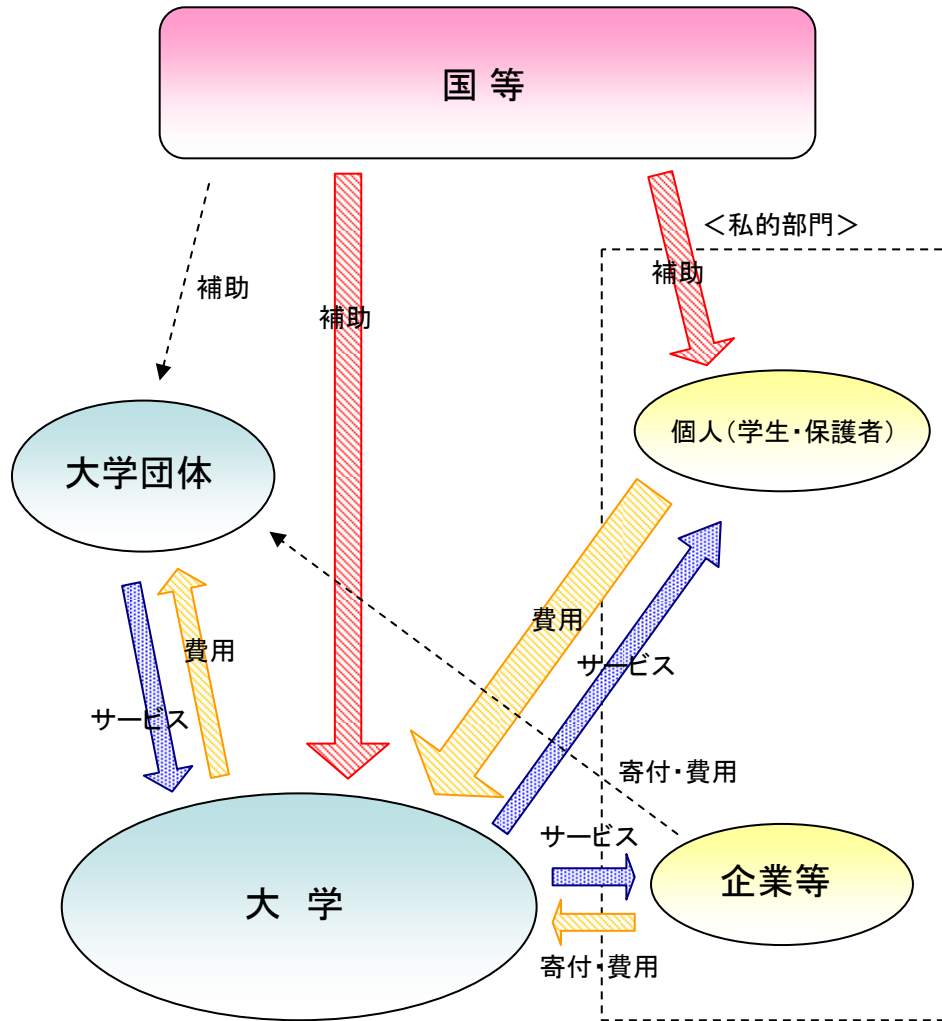
# 【参考】学生一人当たり高等教育費の構成の日米比較(2004年)



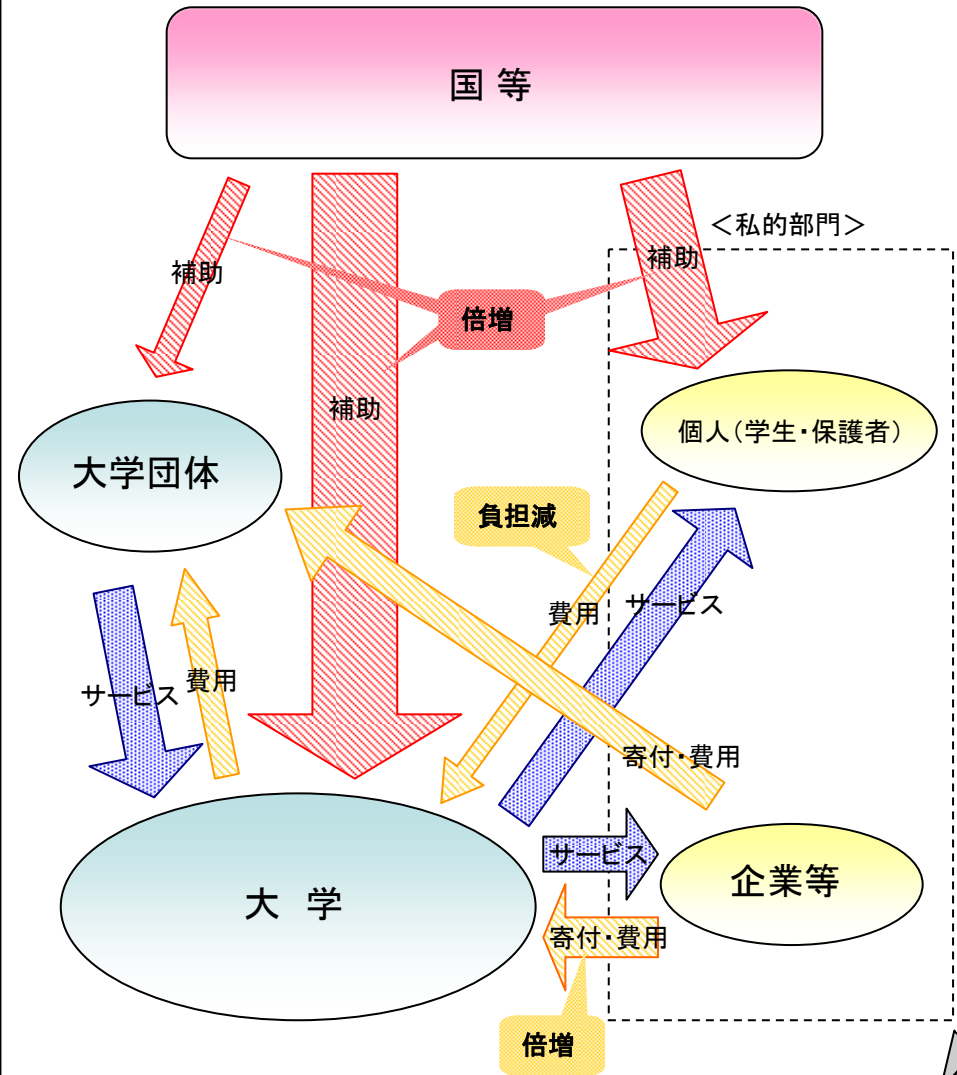
※ 学生・家計に対する支出(奨学金等)は含まない。  
 ※ 購買力平価 1ドル=133円  
 ※ 小数点以下四捨五入のため、合計は一致しない。  
 ※ 1人あたりの高等教育費は、OECD「Education at a Glance 2007」による。日本の内訳の割合は、日本のOECD提出データ(学校基本調査、地方教育費調査、今日の私学財政)をもとに算出したもの。  
 「その他収入」には「事業収入」「手数料」などの他、収入の内訳が不明なものも含まれる。アメリカの内訳の割合は、アメリカのOECD提出データを分析した両角亜希子(東京大学 助教)提供資料による。

# 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

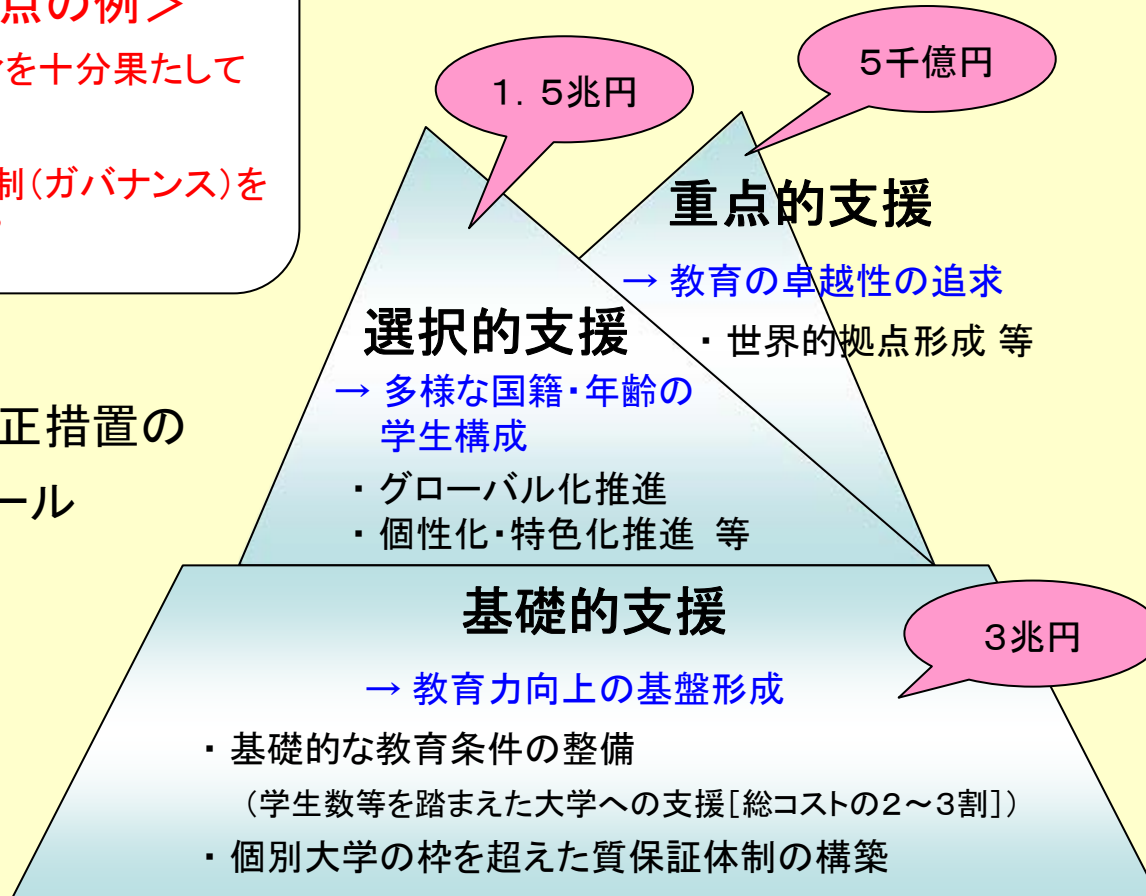
## 厳格な適格認定

### <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同時に、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	最低到達基準	標準到達基準
<p><b>ベンチマーク</b></p> <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>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>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>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>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>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>文化的前提に疑問を呈する能力</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>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>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>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>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>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>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>文化的前提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正しい認識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についての基本的解釈や分析ができる</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についての批判的解釈や分析ができる</p>

## 【音楽】

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

(出典)「学位に関するベンチマーク・ステートメントー英国・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)

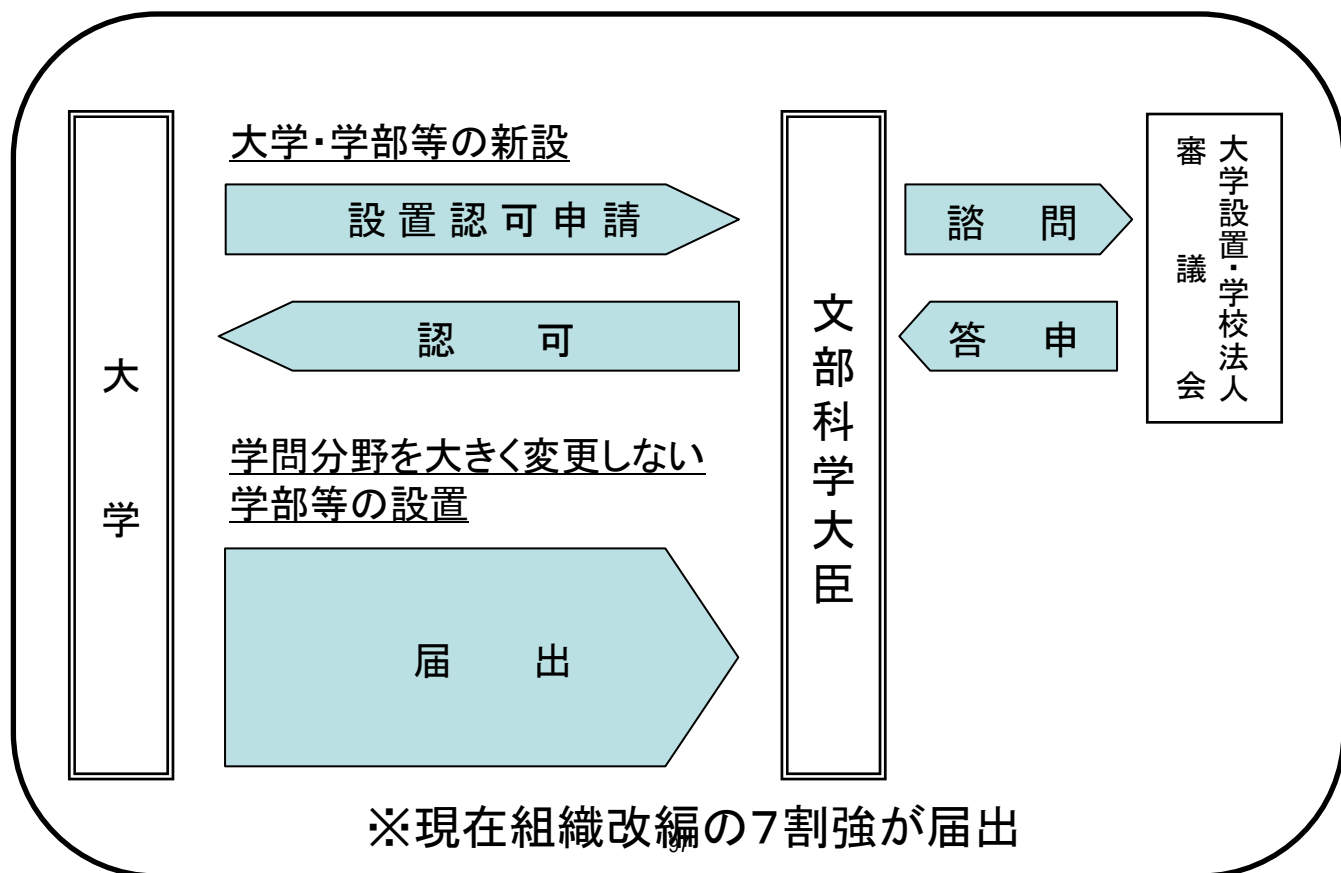
②文部科学大臣より大学設置・学校法人審議会へ諮問。審議会では、教育課程、教員組織、施設・設備、財務状況などを専門的な観点から審査

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。

## 11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、大いに危惧される場所である。本年1月には文部科学大臣が、株式会社が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。

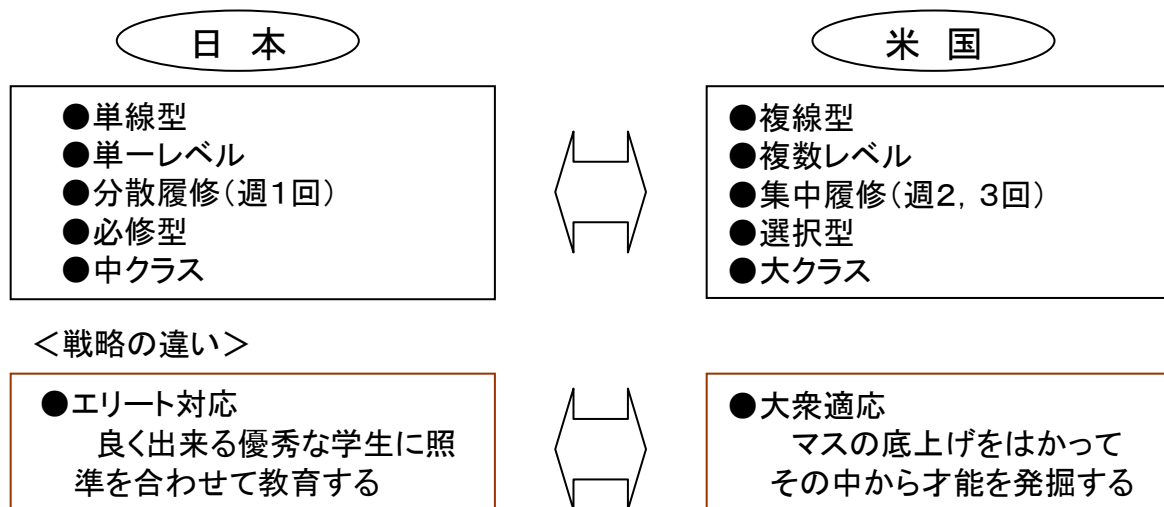


## 参考資料6 教育の双方向化・システム化をめぐる日米比較

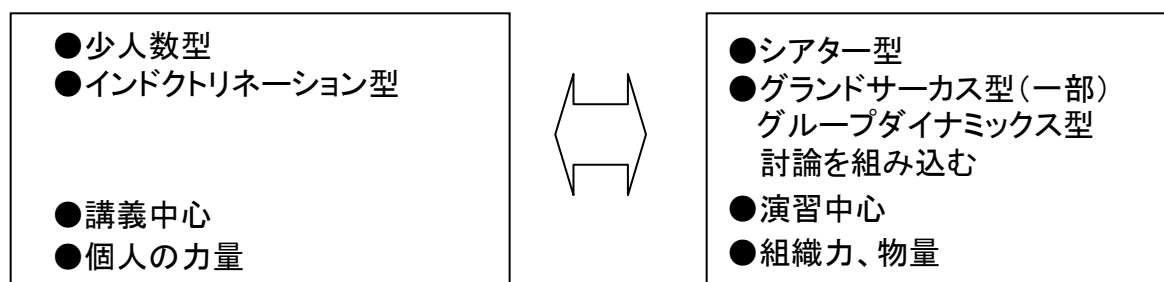
- 日本においてもアメリカにおいても、高等教育の大衆化の進行に伴い多様な学習歴を持った学生に対して教育を行うという課題に大学は直面してきた。こうした課題へ対応する方策として、少人数指導の推進が重視されてきた。教員と学生数の比率（S T比）が様々な大学ランキングの指標とされていることも、少人数指導が教育の質を規定する一つの要因であることを示唆している。
- けれども、少人数指導のみで教育方法の望ましい在り方を考えることは適当ではない。学生の主体的な学習活動を促すための様々な仕掛けや教育方法の改善が欠かせない。
- この点で、日本の大学と比較した場合、アメリカの大学の学士課程教育の特徴として指摘される要素の一つが、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。

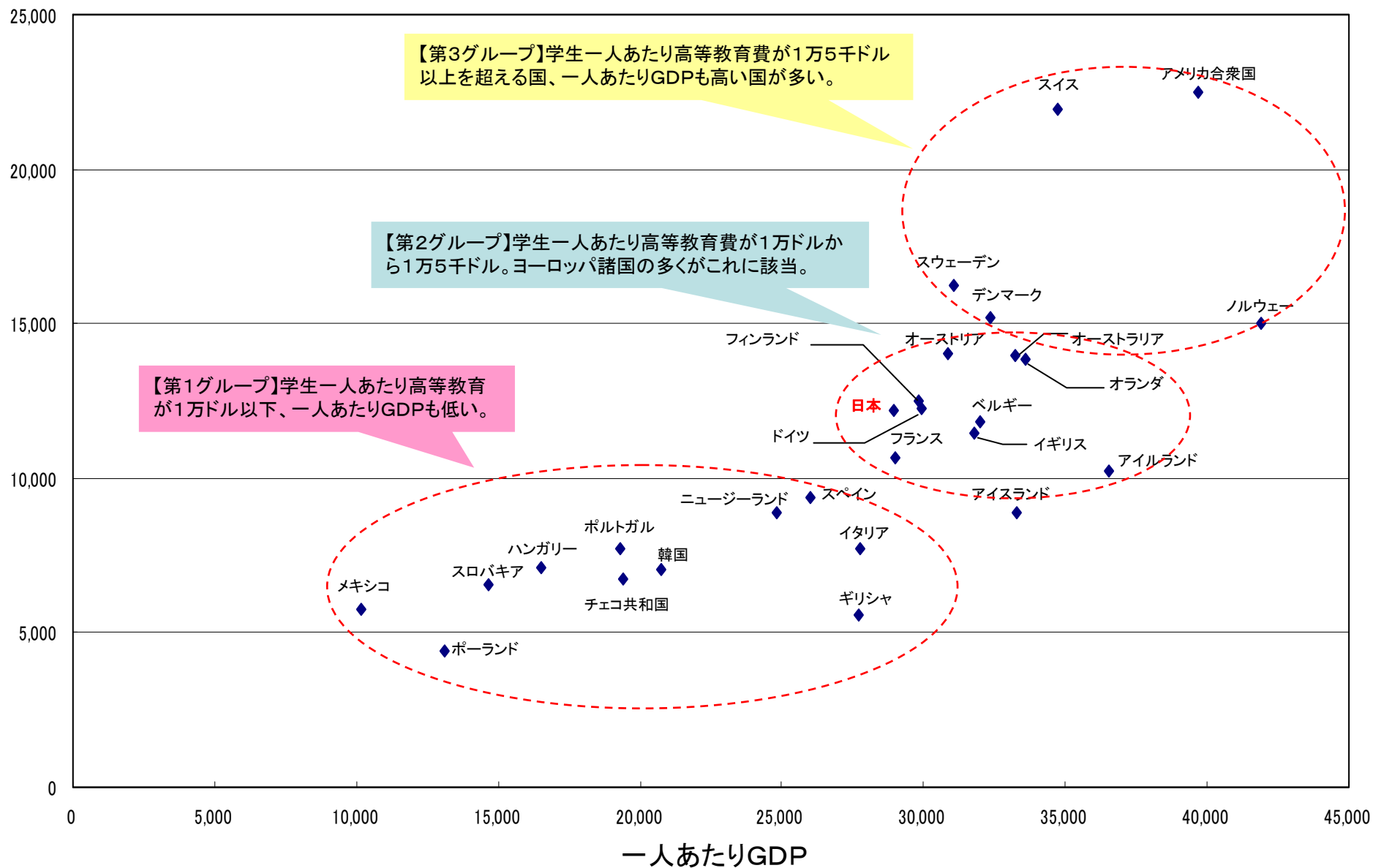
国名	学生一人当たりの高等教育費(2004)		過去5年間伸び率 (自国通貨ベース)
	(ドル)	うち、公財政支出 の割合	
アメリカ合衆国	22,476	35.4%	16.9%
スイス	21,966	-	9.2%
スウェーデン	16,218	88.4%	12.1%
デンマーク	15,225	96.3%	42.7%
ノルウェー	14,997	-	20.2%
オーストラリア	14,036	47.2%	25.2%
オーストリア	13,959	93.7%	7.8%
オランダ	13,846	77.6%	9.1%
フィンランド	12,505	96.3%	52.9%
ドイツ	12,255	86.4%	5.5%
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」の調和を図るという考え方のもと、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（AUP）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

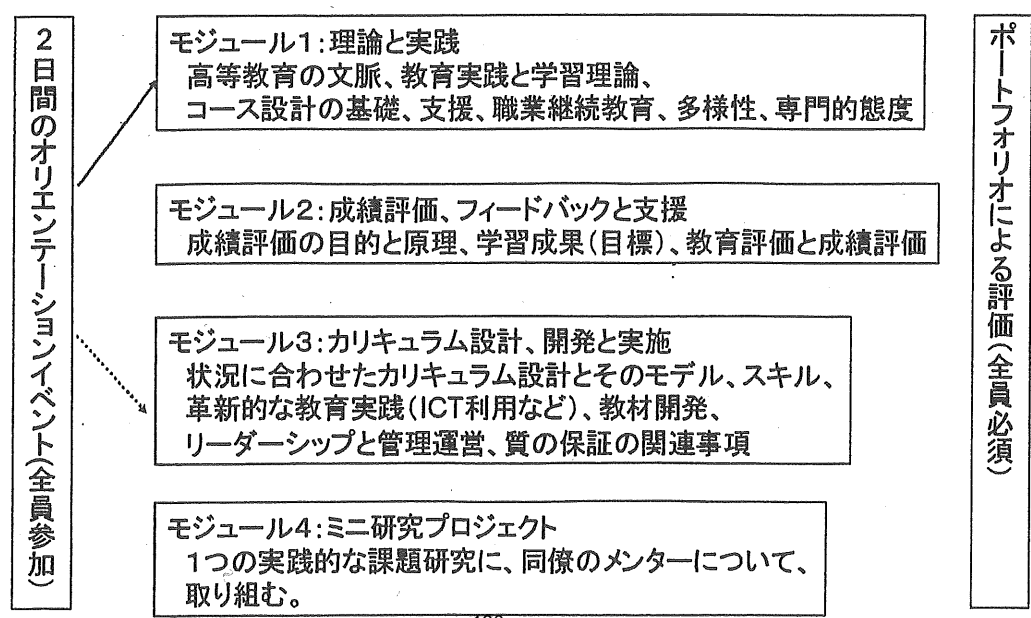
この枠組みは、高等教育機関がそれぞれの基準を決定するための記述ベースのアプローチを示したものである。この基準の適用を明示するために、6つの活動領域、コア知識および専門的な価値観(すべて高等教育アカデミーの現存の認証スキームによる)が、機関ごとの職業開発プログラムにおける学習目標や評価活動に当てはめられる。

(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。



図 表



## 図 表

### 1) 我が国における高等教育をめぐる現状等

1-1	高等教育機関の数	145
1-2	高等教育機関の学生数	146
1-3	18歳人口及び高等教育機関への入学者数・進学率等の推移	147
1-4	大学型高等教育への進学率の国際比較	148
1-5	新規学卒就職者（事務従事者）の学歴構成	149
1-6	親の子どもへの期待（進ませたい学校段階）	150
1-7	15歳の生徒の進学希望の国際比較	151
1-8	人口千人当たりの高等教育機関の在学者数の国際比較	152
1-9	25歳以上の入学者の割合（大学型高等教育機関）の国際比較	154
1-10	留学生受入れ状況の国際比較	155

### 2) 学位の授与、学修の評価

2-1	所定の修業年限で大学を卒業した者の割合の推移	159
2-2	大学型高等教育修了率の国際比較	160
2-3	学位に付記する専攻分野の名称の数の推移	161

### 3) 教育内容・方法等

3-1	大学改革の進展（例）	165
3-2	設置者別 関係学科別 学生数の割合	168
3-3	分野別にみた学士課程カリキュラム編成の特徴	169
3-4	分野別 学生の学習態度等	171
3-5	学生の勉強時間に関する調査結果	176
3-6	学校段階別の学習時間	177
3-7	分野別の学習時間	178
3-8	学部系統別 サークル・アルバイト活動の状況（1週間）	179
3-9	アルバイト従事状況の推移	180
3-10	学期中の活動内容の国際比較（1週間）	181
3-11	学系別での教育力向上施策の機能度の状況	182
3-12	分野別 教員一人当たり学生数	183
3-13	教員一人当たり学生数の国際比較	184
3-14	シラバスの作成状況	185
3-15	セメスター制の採用状況	185
3-16	厳格な成績評価の実施	186

#### 4) 高等学校との接続

4-1	過去10年間における入学定員と入学者数の推移	189
4-2	志願倍率の推移	189
4-3	私立大学の志願倍率・合格率・入学定員充足の状況	190
4-4	大学入試の現状	191
4-5	入試方法別入学者数の推移	192
4-6	入試方法別入学者数の割合	193
4-7	平成19年度国公立別大学入試方法入学者数の割合	194
4-8	AO入試の実施状況の推移	195
4-9	平成19年度AO入試の実施状況	196
4-10	推薦入試の実施状況の推移	198
4-11	平成19年度推薦入試の実施状況	199
4-12	高校での学習状況と大学生の意識	201
4-13	進路別高校3年生の勉強時間	202
4-14	大学生の学力低下に関する教員の意識	203
4-15	高等学校での履修状況への配慮	204
4-16	初年次教育の重要度	205

#### 5) 教職員の職能開発

5-1	設置者別 本務教員数の推移	209
5-2	各課程におけるFDの制度化の経緯	210
5-3	ファカルティ・ディベロップメント(FD)の実施状況	211
5-4	学生による授業評価の実施状況	212
5-5	教員の教育面の業績評価の実施状況	214
5-6	大学教員及びFDの在り方に関する調査研究の動向	215
5-7	設置者別 本務職員数の推移	218
5-8	設置者別 本務職員一人当たり学生数の推移	219
5-9	設置者別 本務教員一人当たり本務職員数の推移	219
5-10	職員の能力開発に関する意識と実態	220
5-11	大学職員の学歴構成・勤続年数等	222
5-12	主要国における研究者一人当たりの研究支援者数	223

#### 6) 質保証システム

6-1	大学評価について	227
-----	----------	-----

#### 7) その他

7-1	学生・保護者の教育費負担の現状	233
7-2	企業の採用活動における諸課題	234

## 1) 我が国における高等教育をめぐる現状等



## 1-1 高等教育機関の数

区分	計	大 学		短期大学	高等専門学校	専修学校 (専門課程)
			うち大学院を 置く大学			
計	1,254	756	598	434	64	2,995
(%)	(100.0%)	(100.0%)	(100.0%)	(100.0%)	(100.0%)	(100.0%)
国立	144	87	86	2	55	11
(%)	(11.5%)	(11.5%)	(14.4%)	(0.5%)	(85.9%)	(0.4%)
公立	129	89	76	34	6	202
(%)	(10.3%)	(11.8%)	(12.7%)	(7.8%)	(9.4%)	(6.7%)
私立	981	580	436	398	3	2,782
(%)	(78.2%)	(76.7%)	(72.9%)	(91.7%)	(4.7%)	(92.9%)

(平成19年5月1日現在)

(注1) 私立には株式会社立大学(7校)を含む。

(注2) 通信教育のみを行う大学(私立5校(放送大学含む))及び短大(私立1校)を除く。

(注3) 学生募集停止をしている機関を含む。なお、大学、短大、高専の募集を停止している機関数は以下のとおり。

大学	国立 : 0	公立 : 13	私立 : 2	短大	国立 : 2	公立 : 10	私立 : 33
高専	国立 : 0	公立 : 3	私立 : 0				

(出典) 文部科学省「学校基本調査」(平成19年度)

## 1-2 高等教育機関の学生数

(単位：人 ( ) 内は構成比)

区分	計	大学院	小計	大学	短期大学	高等専門 学校	通信教育	専修学校 (専門課程)
				(学部)	(本科)	(4・5年次)		
計	3,165,775	262,113	2,716,134	2,514,228	179,958	21,948	187,528	627,397
(%)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)
国立	631,053	153,900	477,153	457,752	108	19,293		632
(%)	(19.9)	(58.7)	(17.6)	(18.1)	(0.1)	(87.9)		(0.1)
公立	138,525	14,471	124,054	111,966	10,340	1,748		27,265
(%)	(4.4)	(5.5)	(4.6)	(4.5)	(5.7)	(8.0)		(4.3)
私立	2,396,197	93,742	2,114,927	1,944,510	169,510	907	187,528	599,500
(%)	(75.7)	(35.8)	(77.9)	(77.3)	(94.2)	(4.1)	(100.0)	(95.6)

(平成19年5月1日現在)

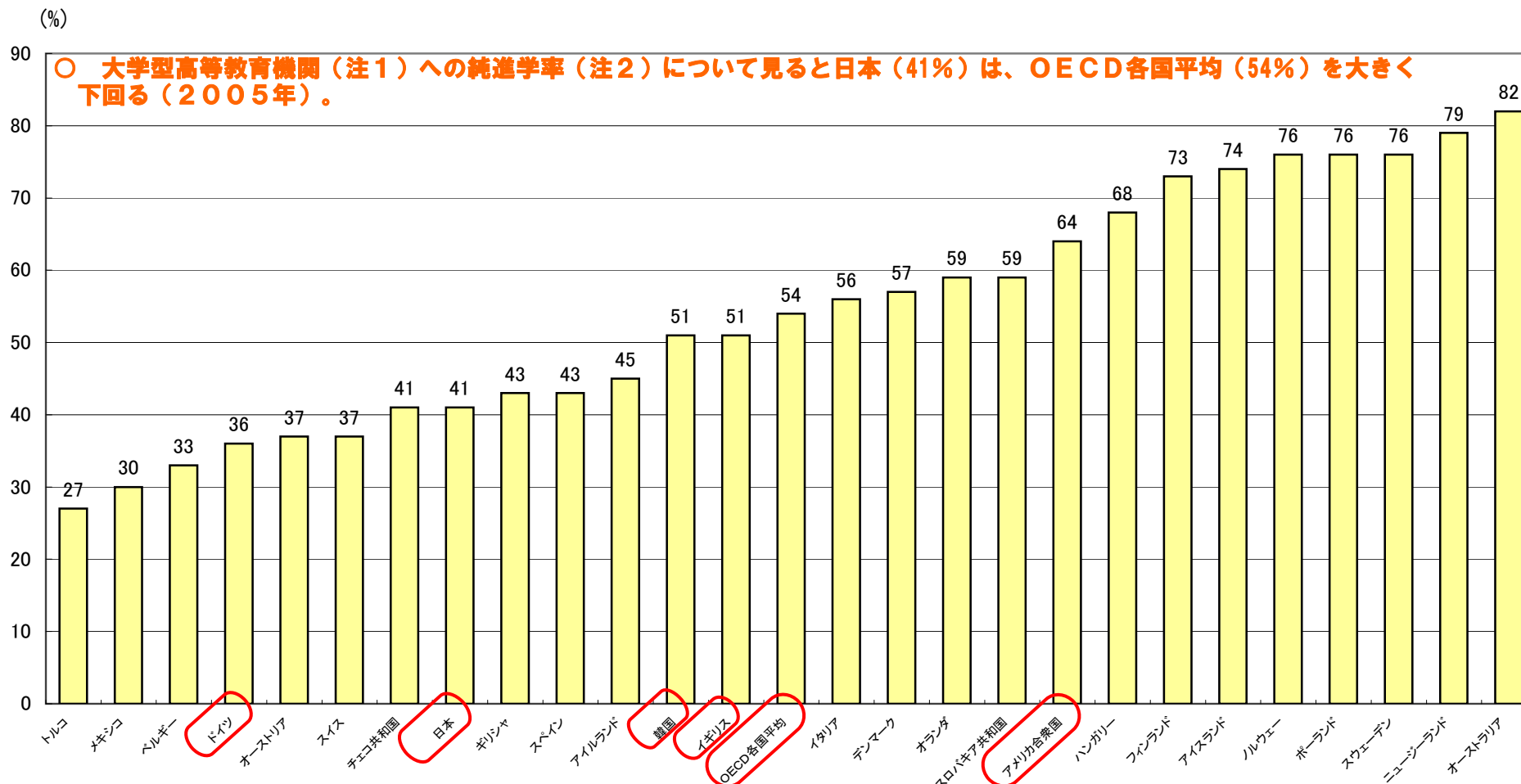
(注1) 学生数には、「専攻科」「別科」「その他」の学生を含まない。

(注2) 上記の外、放送大学学園立の学生数が87,042人(含大学院)

(出典) 文部科学省「学校基本調査」(平成19年度)



## 1-4 大学型高等教育への進学率の国際比較



注1 「大学型高等教育 (ISCED5A)」とは、主として理論中心・研究準備型プログラムで、通算教育年数がフルタイム換算で3年間（一般的には4年以上が中心）のもの（日本では、学士・修士に相当）。ただし、ここでは、アメリカに関しては、非大学型に分類されるコミュニティカレッジを含む。

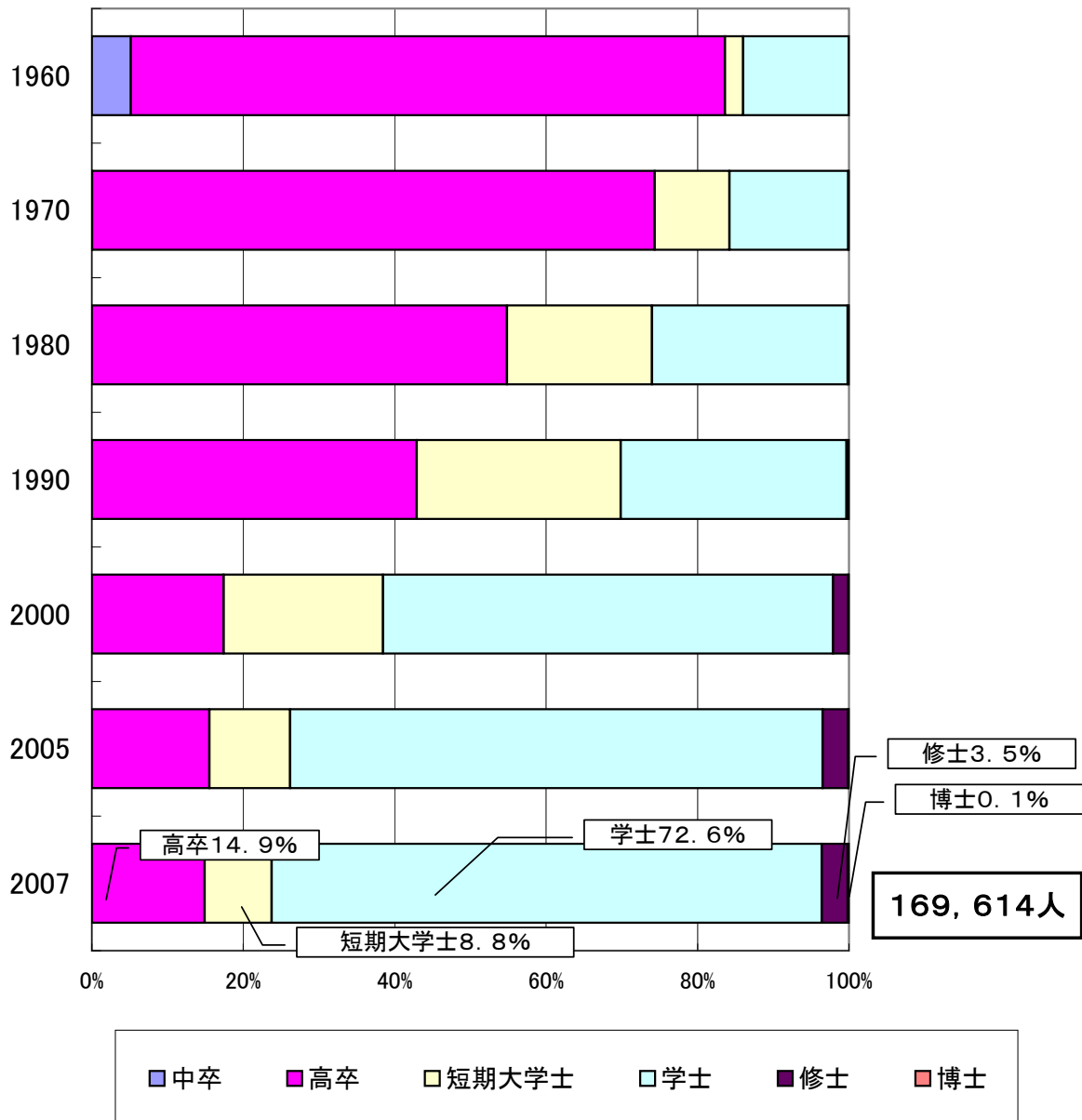
注2 「純進学率」とは、各国において高等教育に進学する人数の割合を示し、年齢別の純進学率をすべての年齢にわたって合計した値。「年齢別の純進学率」とは、各年齢人口のうち、当該年齢で高等教育期間に初めて進学した学生の割合。

日本は、純進学率が計上できないため、「大学学部入学者／18～24歳の平均人口」により算出。

（出典）OECD「Education at a Glance 2007」

## 1-5 新規学卒就職者（事務従事者）の学歴構成

○ 新規学卒就職者の中心となる事務従事者については、約7割が学士取得者



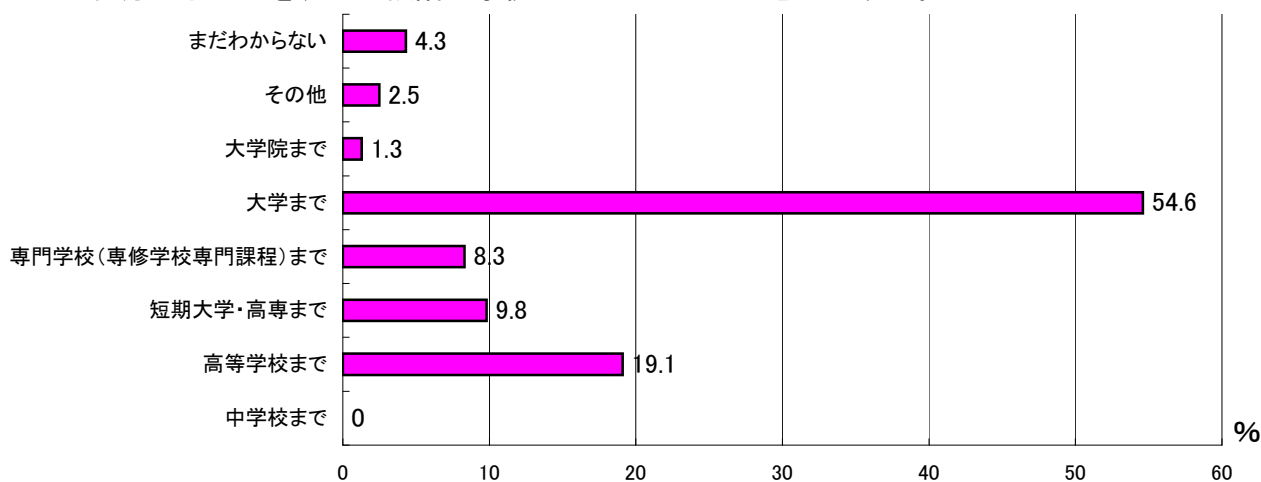
※ 「事務従事者」は、全体の就職者（約72万人）のうち、約23%（約17万人）を占める（2007年度）。「事務従事者」とは、一般に課長（課長相当職を含む）以上の職務にあるものの監督を受けて、庶務・文書・人事・会計・調査・企画などの仕事、運輸・通信・生産関連・営業販売・外勤に関する事務及び事務用機器の操作の仕事に従事するものをいう。一般事務従事者、速記者、タイピスト、電子計算機オペレーターキーパンチャー、秘書、出改札係、電気・ガス等の検針・集金人、営業・販売事務員（営業・販売事務員、販売伝票記録整理員）等。

（出典）文部科学省「学校基本調査」

## 1-6 親の子どもへの期待（進ませたい学校段階）

### ◆ 進ませたい学校段階

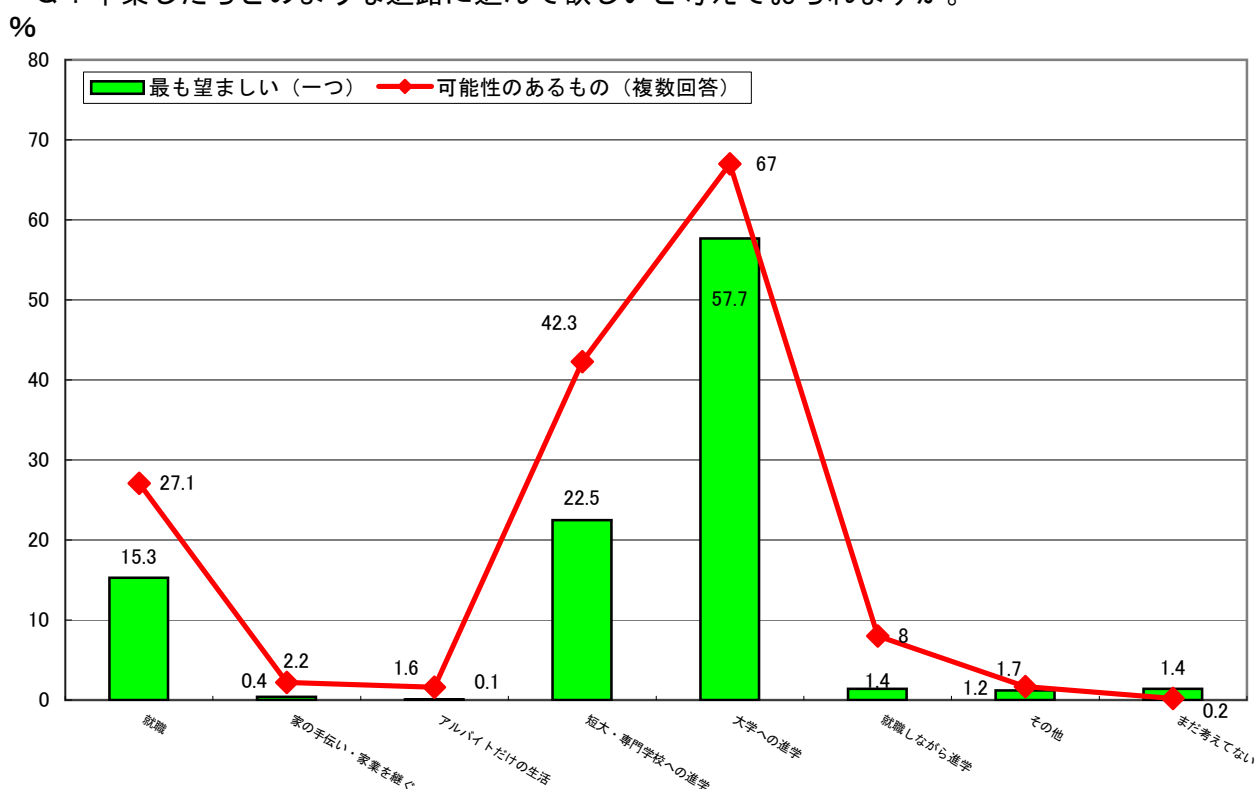
Q：自分の子どもを、どの段階の学校まで進ませたいと思いますか。



【調査対象】 小学校4年生から中学校3年生の親998名  
 (出典) 内閣府「日本の青少年の生活と意識」(2000)

### ◆ 高校卒業後の進路について

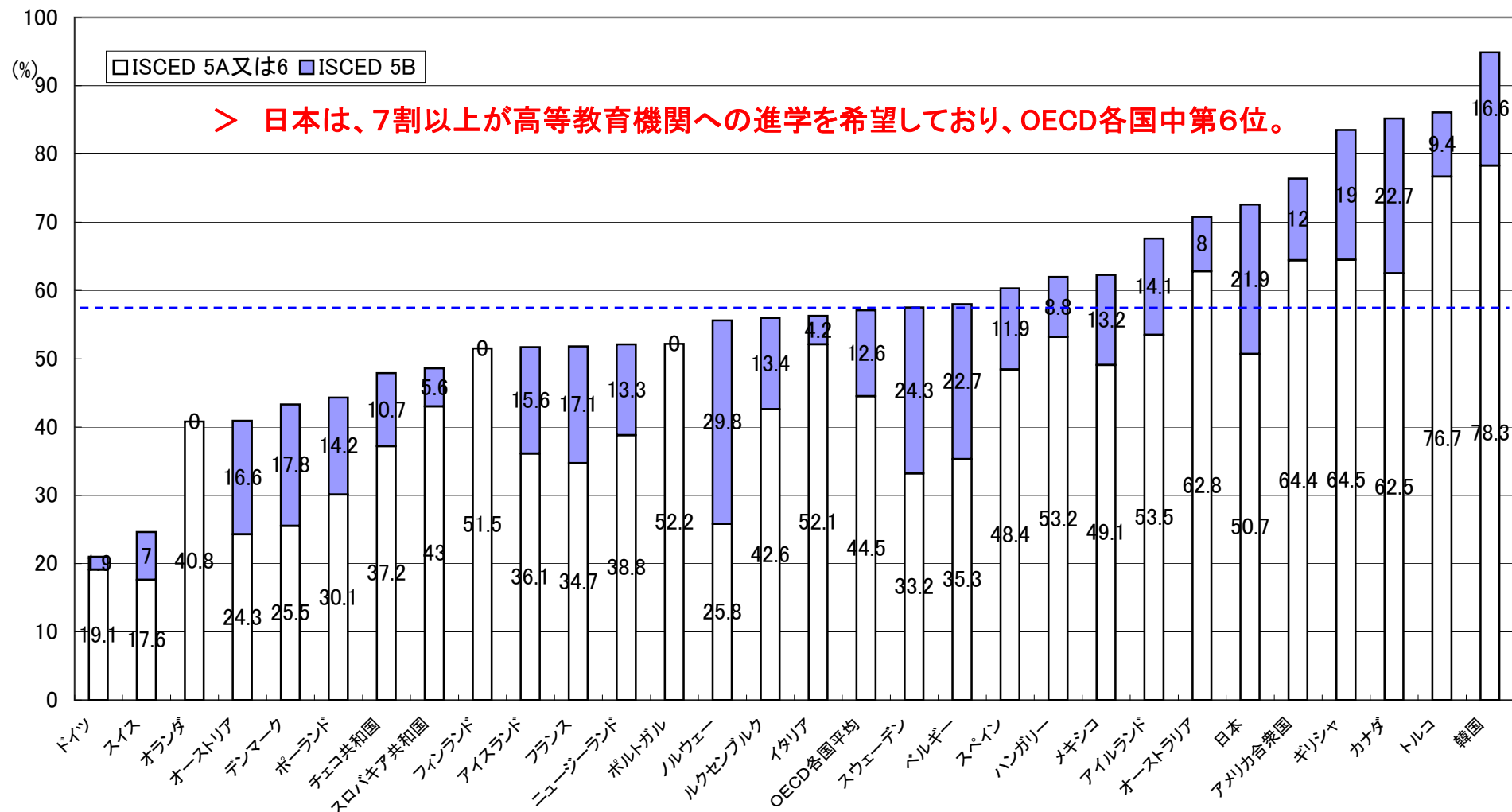
Q：卒業したらどのような進路に進んで欲しいと考えておられますか。



【調査対象】 全国の高校3年生の保護者4000人(父親9.0%、母親90.8%、その他0.2%)

(出典) 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター  
 「高校生の進路についての調査」(2005)

# 1-7 15歳の生徒の進学希望の国際比較



※ 2003年に実施された「生徒の学習達成度調査(PISA)」のデータより、15歳児が最終学歴としてどの教育段階を考えているのかの割合を示したもの。  
 ※ 「ISCED5A(大学型高等教育)」とは、主として理論中心・研究準備型プログラムで、通年教育年数がフルタイム換算で3年間(一般的には4年以上が中心)のもの(日本では学士・修士に相当)。  
 「ISCED6(上級研究学位プログラム)」とは、博士号などの上位の研究資格の取得に直接結びつく高等教育プログラムで、通年教育年数がフルタイム換算で3年間(実際にはこれより長いことが多い)のもの(日本では博士に相当)。「ISCED5B(非大学型高等教育)」とは、就職に直接結びつく実践的、技術的及び職業技能に焦点を絞ったプログラムで、通算教育年数がフルタイム換算で最低2年間(日本では短大・高専・専修学校専門課程に相当)。

# 1-8 人口千人当たりの高等教育機関の在学者数の国際比較

**人口比では日本はアメリカの半分以下（大学院は1/4以下）**

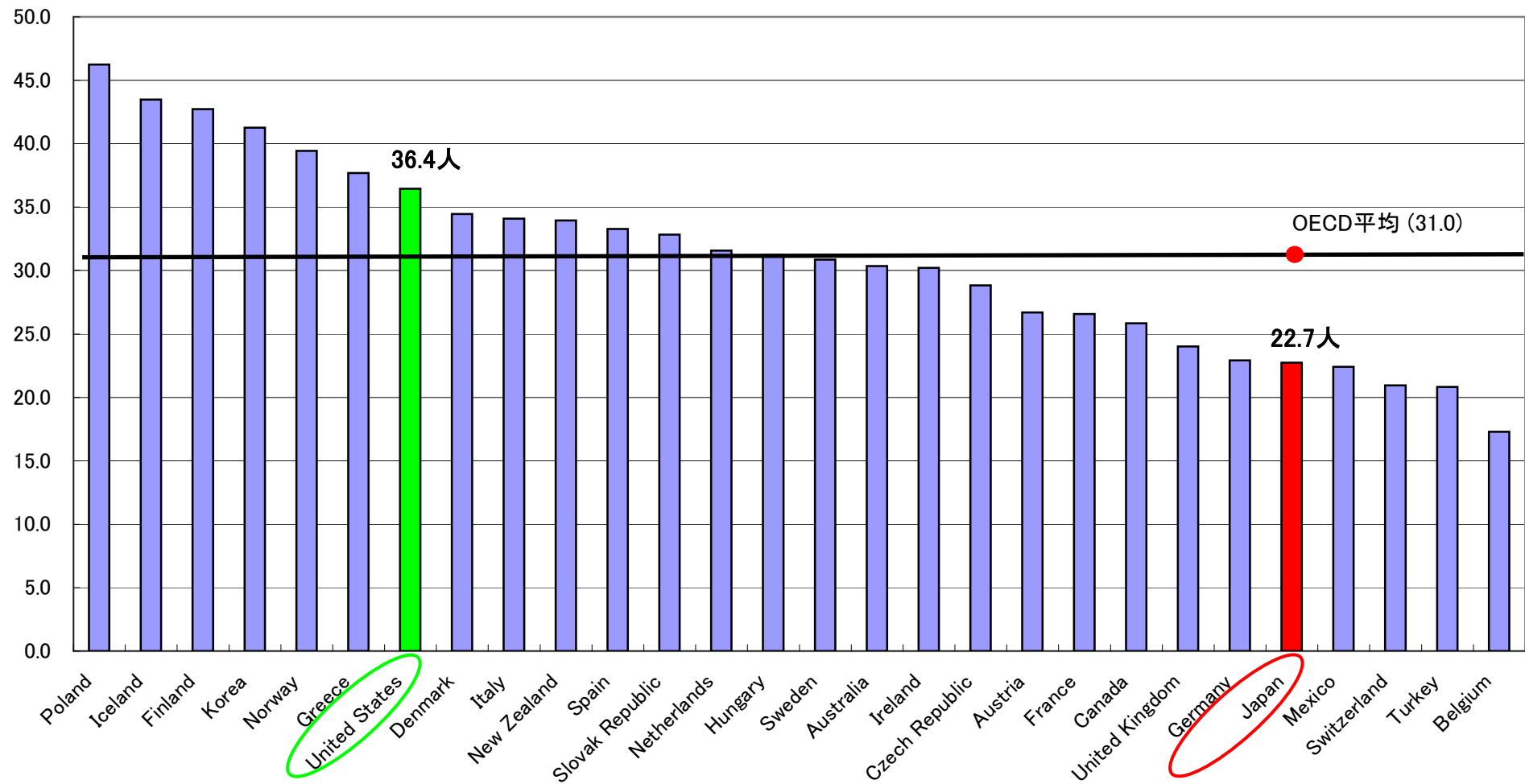
区 分		アメリカ合衆国	イギリス	フランス	日 本
全高等教育機関在学者の人口比	1994年 (平成6年)	人 31.3 (54.8)	人 19.7 (29.7)	人 36.5	人 23.7
	2003年 (平成15年)	35.5 (58.1)	24.0 (41.1)	36.9	23.6
うち、 大学院在学者の人口比	1994年 (平成6年)	人 3.72 (7.74)	人 2.23 (5.24)	人 3.65	人 1.11
	2003年 (平成15年)	4.39 (8.34)	3.71 (8.89)	3.99	1.81
全高等教育機関学生数	1994年 (平成6年)	千人 8,138 (14,279)	千人 1,153 (1,734)	千人 2,108.4	千人 2,965
	2003年 (平成15年)	10,312 (16,900)	1,428.7 (2,466.1)	2,219.7	3,015
うち、 大学院学生数	1994年 (平成6年)	人 969,070 (2,016,182)	人 130,000 (284,000)	人 210,763	人 138,752
	2003年 (平成15年)	1,276,923 (2,426,587)	221,100 (529,400)	240,332	231,489
全 人 口	1994年 (平成6年)	千人 260,341	千人 58,395	千人 57,779	千人 125,034
	2003年 (平成15年)	290,789	59,554	60,200	127,619

(注) ( ) 内はパートタイム学生（フルタイム換算ではない）を含めた数値である。

※ 日本の在学者は、大学院、大学学部・専攻科・別科、短期大学本科・専攻科・別科及び高等専門学校4、5学年の在学者

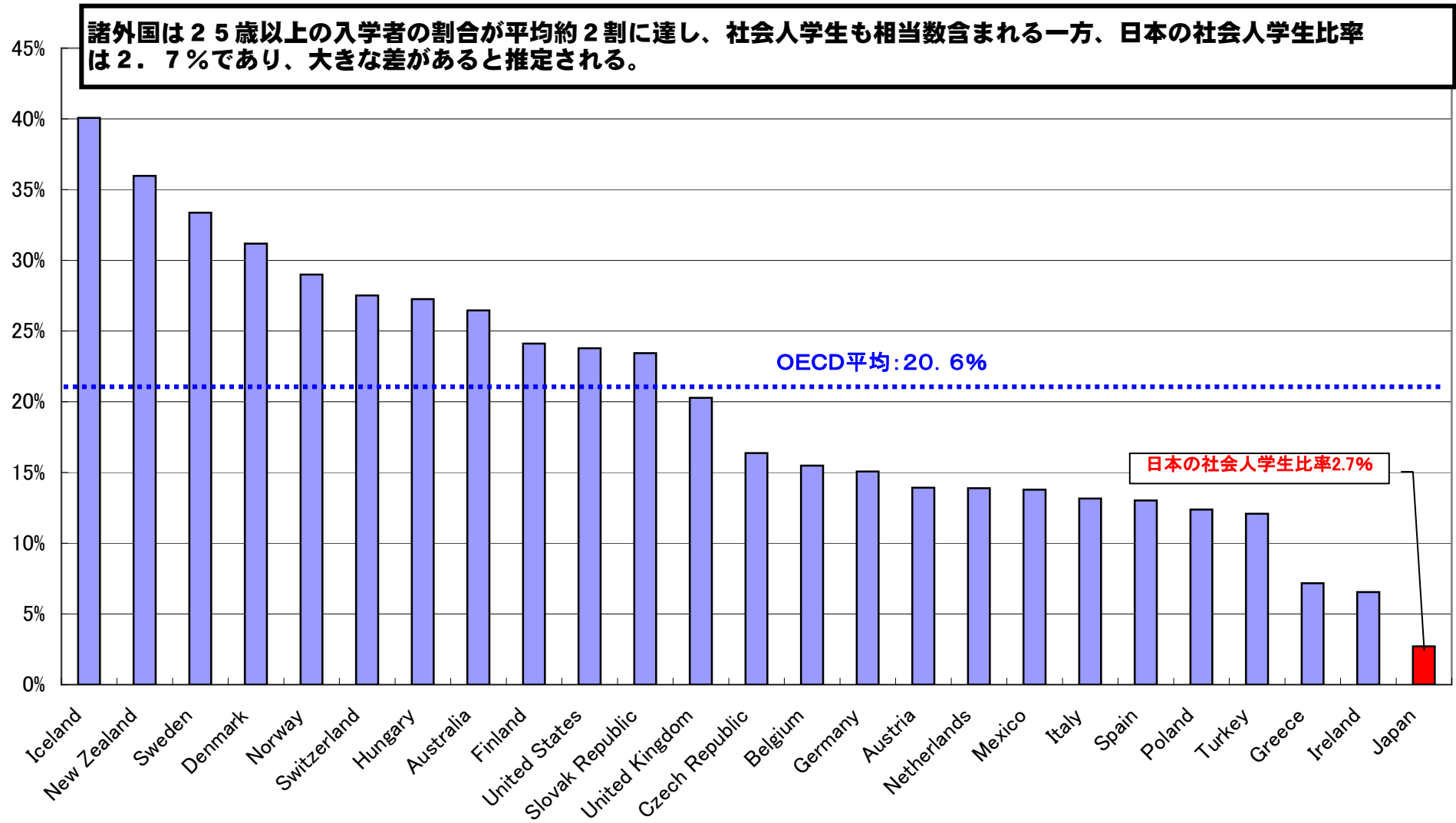
(出典) 文部科学省「教育指標の国際比較」

○ 人口千人当たりの在学者数の国際比較【学部+大学院（FTE）】（2005年）



出典: OECD教育データベース

1-9 25歳以上の入学者の割合(大学型高等教育機関)の国際比較



出典: OECD教育データベース(2005年)。ただし、日本の数値については、「学校基本調査」及び文部科学省調べによる社会人入学生数

# 1-10 留学生受入れ状況の国際比較

## ○ 留学生比率の国際比較

	アメリカ	イギリス	ドイツ	フランス	オーストラリア	日本
留学生 (受入れ)数(人)	564,766 (2005年)	356,080 (2005年)	248,357 (2005年)	265,039 (2005年)	228,555 (2004年)	118,498 (2007年)
留学生比率	5.5%	24.9%	12.3%	11.9%	24.2%	3.3%

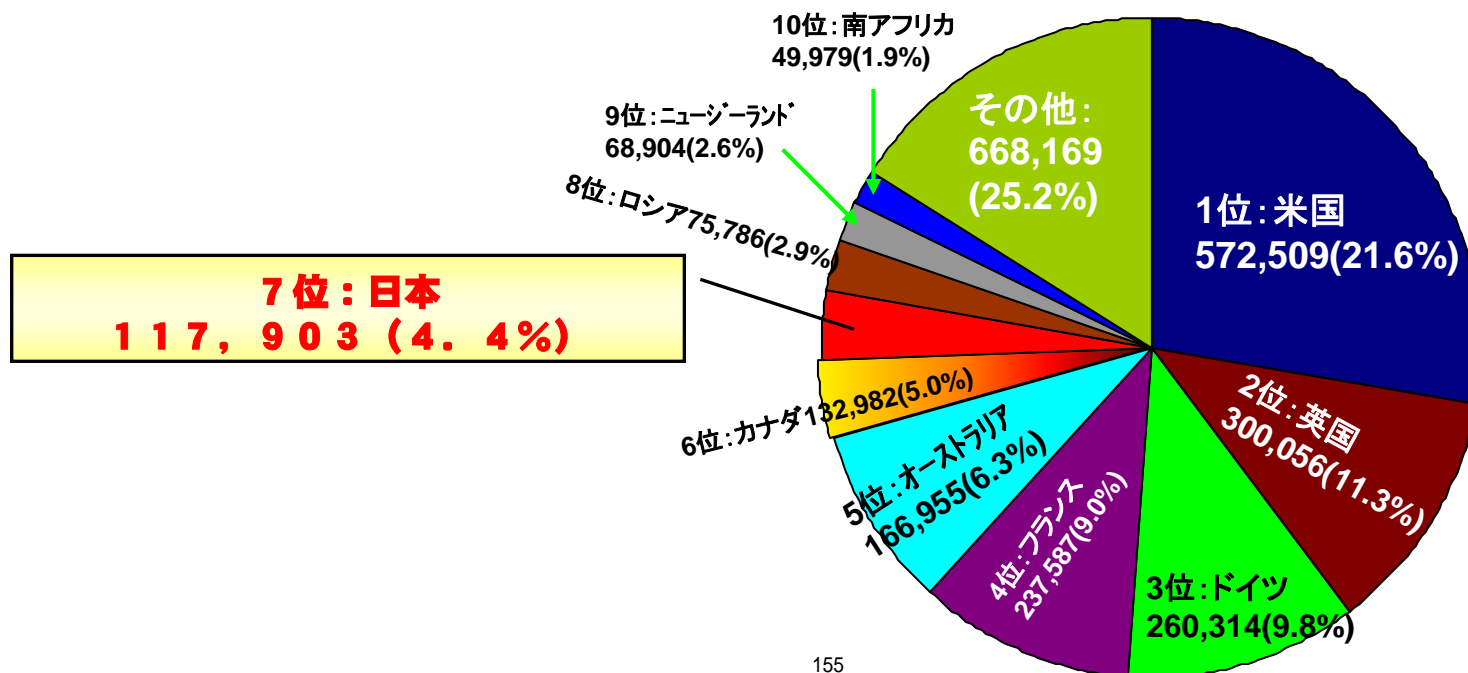


諸外国に比して低水準

(注)オーストラリアについては、海外で設置された施設で受入れている学生数を含む(下記のグラフでは含まない)

※ 文部科学省、日本学生支援機構、Institute of International Education(米)、Higher Education Statistics Agency(英)、ドイツ連邦統計庁、Deutscher Akademischer Austausch Dienst(独)、フランス教育省、フランス外務省、Australian Vice Chancellor's Committee(豪)、オーストラリア教育科学訓練省調べ

## ○ 受入国別留学生数の状況(総計:2,651,144人)

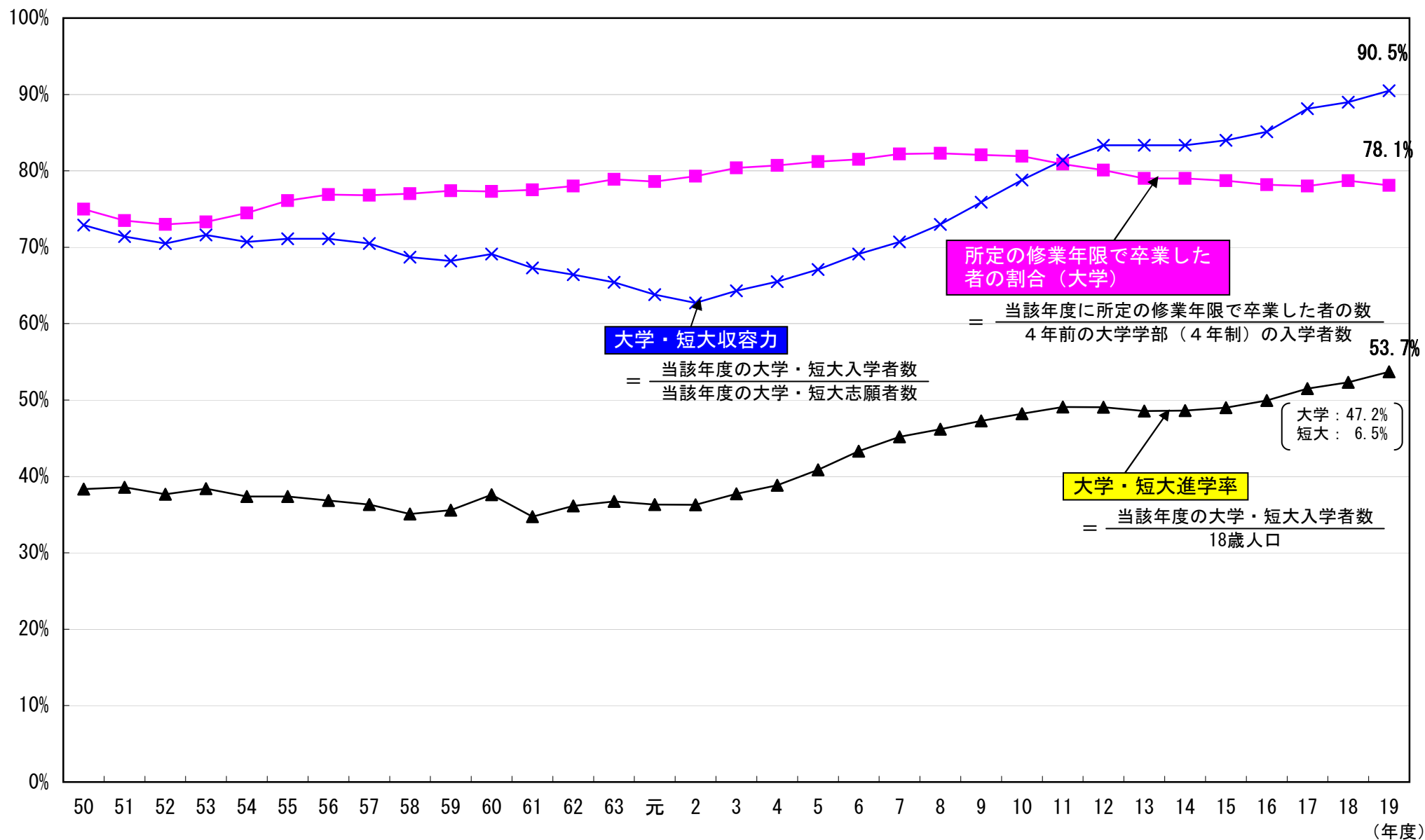




## 2) 学位の授与、学修の評価

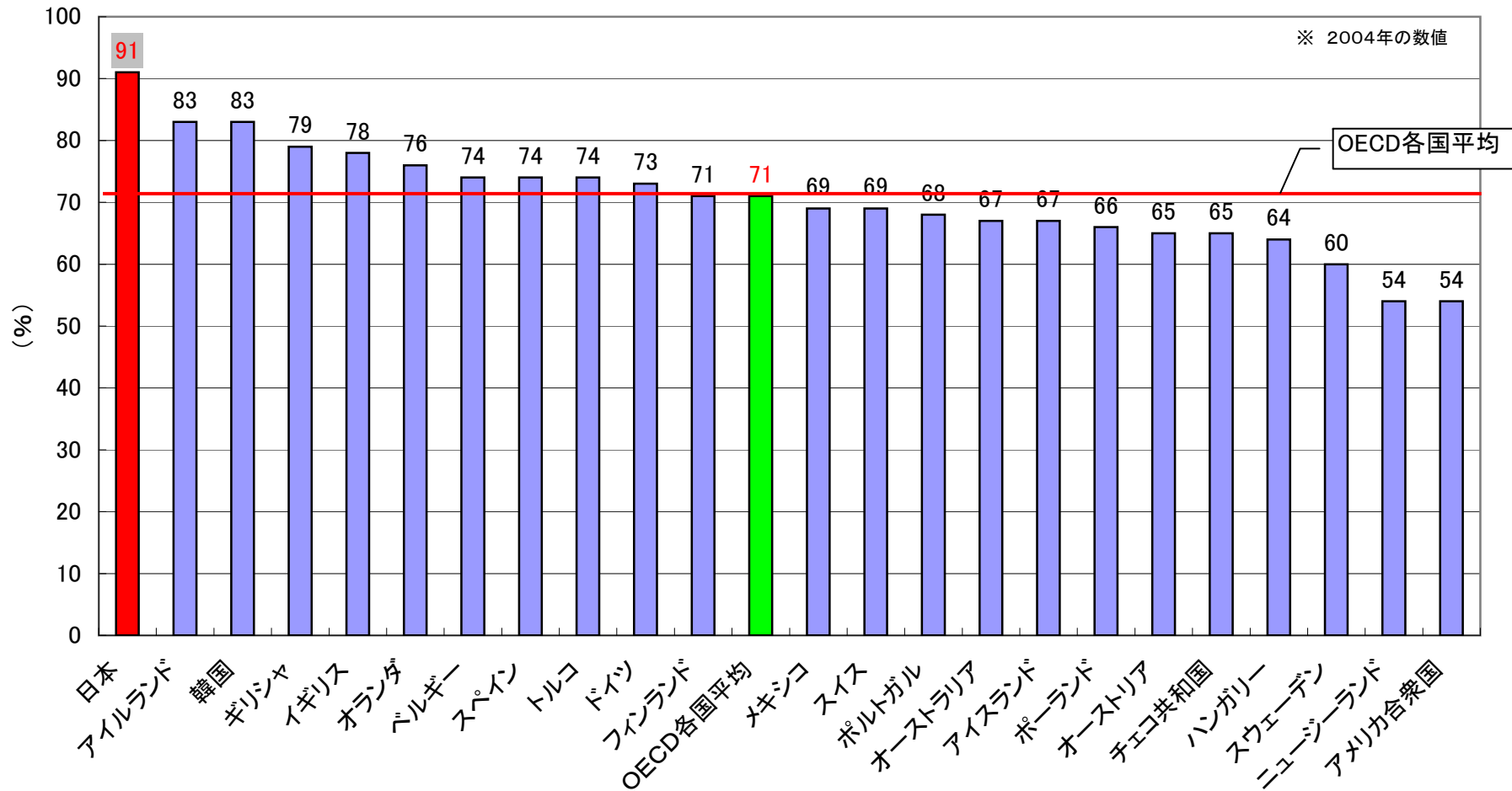


## 2-1 所定の修業年限で大学を卒業した者の割合の推移



※「所定の修業年限で卒業した者の割合」は修業年限が4年である大学学部の入学者数；卒業者数をもとに算出しており、4年以外の修業年限の学部や短期大学については含まれていない。  
 文部科学省「学校基本調査」より作成（但し、平成19年度の数値は「学校基本調査速報」（2007）を使用）

## 2-2 大学型高等教育修了率の国際比較



(注1) 「大学型高等教育 (ISCED5A)」とは、主として理論中心・研究準備型プログラムで、通年教育年数がフルタイム換算で3年間 (一般的には4年以上が中心) のもの (日本では、学士・修士に相当)。

(注2) 大学型高等教育の修了率は、大学型高等教育の卒業生数を、その標準的な入学年 (修業年限) の入学者数で除した値である。

(出典) OECD「Education at a Glance(2007)」

### 2-3 学位に付記する専攻分野の名称の数の推移

平成	11	12	13	14	15	16	17
学士	382	444	451	486	523	556	<u>580</u>
修士	277	310	324	362	411	440	467
専門職学位	188	216	240	260	288	296	320
博士	—	—	—	—	—	22	30

(注) 本調査結果は、(独) 大学評価・学位授与機構が、全国の国公私立大学に対して、学位を授与する際に付記している専攻分野の名称について調査し、その数を集計したもの。平成17年の場合、726大学に対し調査を実施し、回答数が664校(集計率91%)。



### 3) 教育内容・方法等



### 3-1 大学改革の進展（例）

#### 1. カリキュラム改革の実施状況

- 過去4年間（平成14年度～平成17年度）において、全体の約8割の大学の590大学（約84%）が、カリキュラム改革を実施している。
  
- 教養教育科目でインターンシップを取り入れた科目の開設状況  
46大学（約8%：平成10年度） → 212大学（約30%：平成17年度）
  
- 外国語による授業の実施状況  
234大学（約36%：平成12年度） → 317大学（約45%：平成17年度）
  
- 外国語教育の改革  
＜目的別クラス化＞  
188大学（約34%：平成6年度） → 455大学（約65%：平成17年度）  
＜能力別クラス化＞  
108大学（約20%：平成6年度） → 458大学（約65%：平成17年度）  
＜L. L. ビデオ等の活用＞  
221大学（約39%：平成6年度） → 618大学（約88%：平成17年度）
  
- ボランティア活動を取り入れた授業科目の開設状況  
63大学（約12%：平成5年度） → 275大学（約39%：平成17年度）
  
- 情報（処理）教育の実施状況  
＜情報処理教育を必修化＞  
218大学（約40%：平成5年度） → 543大学（約78%：平成17年度）  
＜専用の教室を設置＞  
440大学（約80%：平成5年度） → 688大学（約98%：平成17年度）

#### 2. 授業の質を高めるための具体的な取組状況

- シラバスの作成状況  
80大学（約15%：平成4年度） → 713大学（100%：平成17年度）
  
- 履修科目登録の上限設定（キャップ制）の実施状況  
272大学（約42%：平成12年度） → 433大学（約62%：平成17年度）
  
- 厳格な成績評価（GPA制度）の導入状況  
67大学（約10%：平成12年度） → 248大学（約35%：平成17年度）
  
- 高等学校での履修状況への配慮

240大学（約44%：平成6年度） → 409大学（約58%：平成17年度）

○ 少人数教育の実施

<実験・実習における少人数教育>

167大学（約34%：昭和63年度） → 369大学（約53%：平成17年度）

<ゼミにおける少人数教育>

161大学（約33%：昭和63年度） → 561大学（約80%：平成17年度）

<卒論指導における少人数教育>

319大学（約65%：昭和63年度） → 535大学（約76%：平成17年度）

○ セメスター制の採用状況

200大学（約41%：平成6年度） → 626大学（約89%：平成17年度）

○ 学生による授業評価の実施状況

38大学（約7%：平成4年度） → 508大学（約71%：平成17年度）

○ ファカルティ・ディベロップメント（FD）の実施状況

151大学（約28%：平成5年度） → 575大学（約81%：平成17年度）

<新任教員研修会の開催>

40大学（約7%：平成5年度） → 222大学（約31%：平成17年度）

<教員相互の授業参観>

8大学（約1%：平成5年度） → 229大学（約32%：平成17年度）

<センター等の設置>

17大学（約3%：平成5年度） → 122大学（約17%：平成17年度）

3. 単位互換、編入学等「開かれた大学」への取組状況

○ 4月以外の入学者受入れの実施状況

学 部 27大学（約5%：平成9年度）

→ 322学 部（約17%：平成17年度）

研究科 59大学（約14%：平成9年度）

→ 468研究科（約30%：平成17年度）

○ 社会人の受入れ

<社会人特別選抜実施大学>

学 部 93大学（約19%：平成元年度）

→ 483大学（約69%：平成17年度）

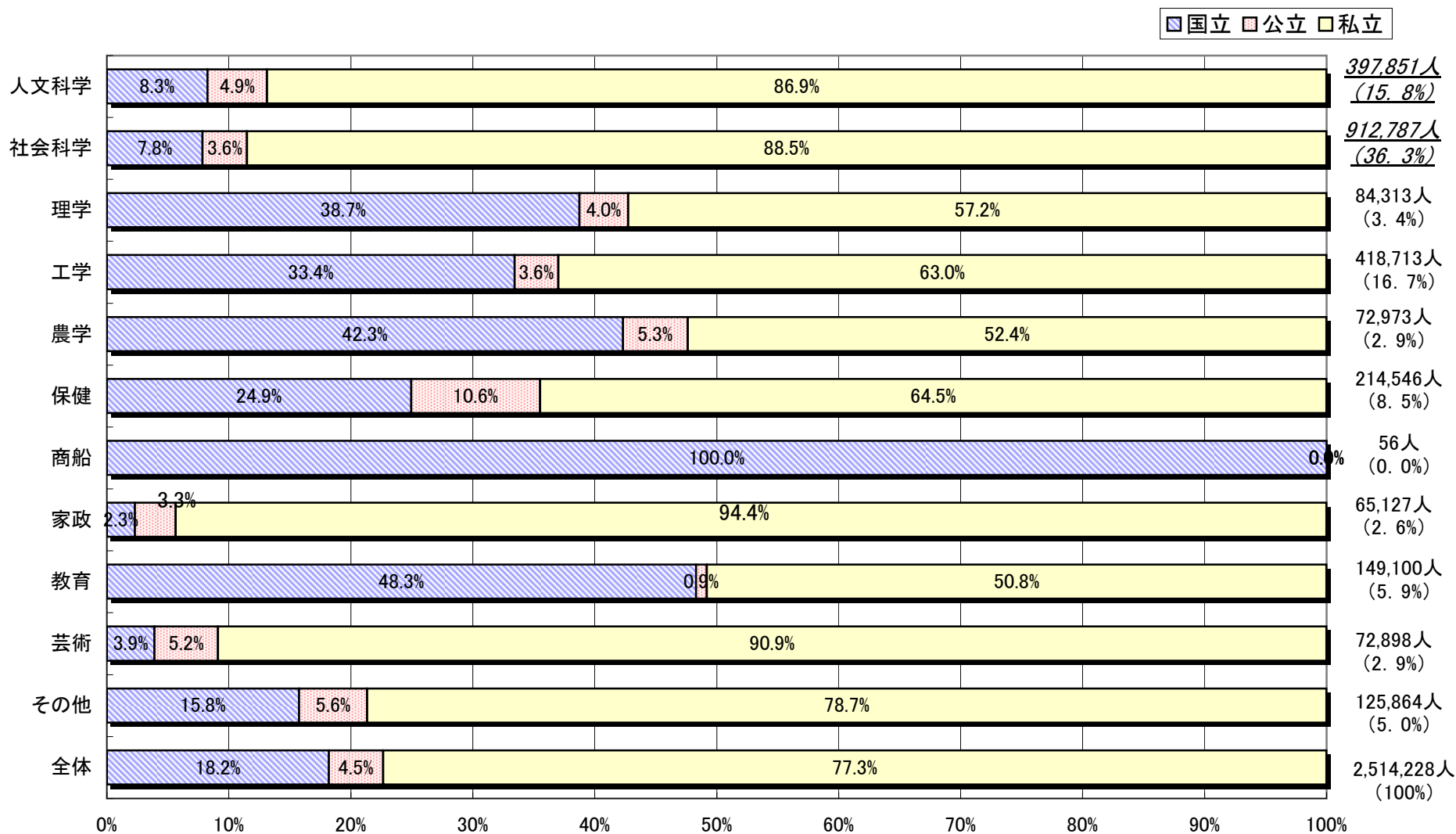
大学院 53大学（約17%：平成元年度）

→ 358大学（約64%：平成17年度）

<社会人特別選抜入学者数>



### 3-2 設置者別 関係学科別 学生数の割合



> 人文・社会系の学生数(約130万人)は、全学生数の約半分を占める。

(出典)文部科学省「学校基本調査」(平成19年度)

### 3-3 分野別にみた学士課程カリキュラム編成の特徴

#### ◆ 4年間の履修の構造化の度合い

\* 文系は専門の開始が遅い。 \* 文系は学年ごとの構造化が弱い。 \* とくに社会系は卒論がない学部が多い。

	人文	社会	理工
1年次で必修の専門教育科目がある	80.4	<b>68.0</b>	88.2
2年次で教養よりも専門の必修の方が多い	52.8	41.6	<b>78.9</b>
特定の学年で単位修得しないと進級できない科目がある	25.8	26.9	<b>54.4</b>
卒業論文・制作がある	73.1	<b>32.7</b>	87.1

#### ◆ 大綱化以降の変化の認識

\* 人文系は、学生の選択肢が拡大し、教養教育では履修の共通性が減少し、専門教育は学際的になっている。

\* 理系は、補習や導入教育が増加しているが、大学院を視野に入れたカリキュラム編成を考えるようになった。

\* 理系では、担当の違いによる教員間の差別が残っているものの、教員間で授業内容で調整を図るようになってきている。

	人文	社会	理工
学生の科目選択の幅が拡大	<b>86.8</b>	79.4	72.2
教養教育に関する学生の履修の共通性が減少	<b>40.2</b>	36.4	31.5
専門教育が学際的になった	<b>61.2</b>	48.2	49.0
教養教育に占める補習や導入教育の比重が増加	23.0	31.1	<b>47.0</b>
大学院教育を視野に入れて学士課程カリキュラムを編成	27.7	23.9	<b>54.3</b>
科目区分の担当の違いによる教員間の差別が残存	19.5	19.5	<b>33.3</b>
教員間で授業内容について調整を図ることが多くなった	55.6	48.9	<b>64.9</b>

## ◆ カリキュラムの編成方針

\* 文系は、学際的に、学生の学力水準に合わせるために、テーマ別科目を多く設定 \* 人文は、教養と専門の担当が分化していない。

	人文	社会	理工
専門教育の内容を学際的に (専門教育の内容を高度化)	65.6	64.3	57.0
教養教育はテーマ別科目を多く (教養教育は3系列の科目を多く)	64.4	60.1	52.1
学生の学力水準に合わせてカリキュラム編成 (学部の要求水準を前提にして)	63.9	66.0	54.8
教養と専門教育との担当教員を分ける (どの教員も教養・専門科目を担当)	18.9	45.1	36.7

注)上記の数値は、二項対立的な質問のうち、前者を選択した比率。( )は対立する質問項目。

## ◆ 学際化の陥穽

\* 人文系・社会系で、「学生の科目選択の幅を増大」、「学生の学力水準に合わせてカリキュラム編成」を方針としているところでは、そのカリキュラムを学際的にすることを考えているところが多い。 \* 文系の場合、カリキュラムの学際化は、学生の学力水準にあわせ、選択の幅を大きくすることを意味する傾向がある。

	人文	社会	理工
学生の科目選択の幅を増大 (学生の必修を増加)	67.1 (59.0)	68.2 (54.4)	58.0 (54.3)
学生の学力水準に合わせてカリキュラム編成 (学部の要求水準を前提にして)	72.2 (53.8)	69.6 (53.9)	62.9 (50.0)

注)上記の数値は、二項対立的な質問のうち、前者を選択した比率。( )は対立する質問項目。

**<文系のカリキュラム編成の特徴>**  
\* 学際化、自由化、多様化 \* 構造化が弱い

### 【調査概要】

実施時期: 2003年10月  
対象: 4年制大学の全学部(1,776学部)  
有効回答数: 1,000(回収率: 56.3%)

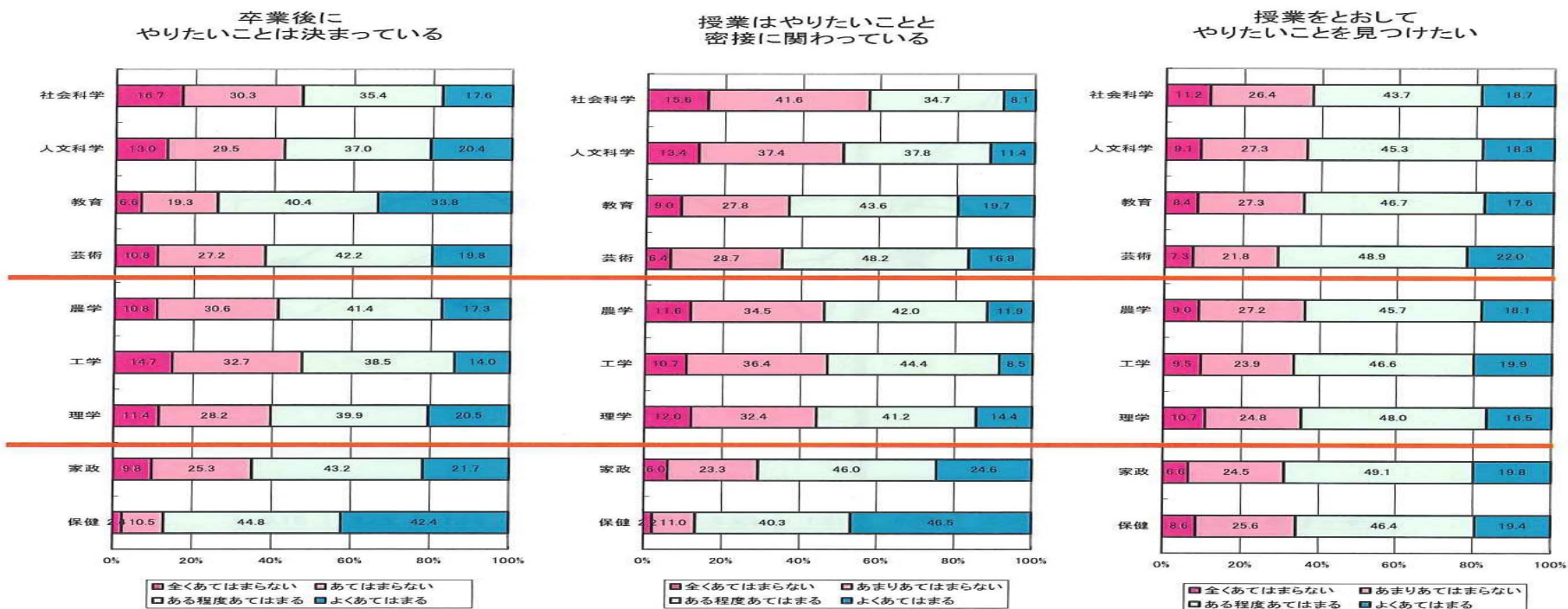
### 【出典】

平成17年12月3日中央教育審議会 大学分科会制度・教育部会及び  
学士課程教育の在り方に関する小委員会合同会議  
吉田文専門委員発表資料より抜粋

# 3-4 分野別 学生の学習態度等

## ◆ 分野別 自分の志望と大学教育

- 卒業後の希望については、保健、教育で確信が強い。他の系統では必ずしも明確とは言えない。
- 授業とやりたいこととの関係では、保健で最も高く、家政、芸術などが次ぐ。教育は卒業後の志望は明確だが、それが大学での授業と必ずしも明確に関わっていない。しかし、一般的に、授業の関連性を高く評価していない。
- 学部系統にかかわらず、「授業をとおしてやりたいことを見つけたい」という希望が強い。



### 【調査概要】

調査期間：平成18年12月～平成19年11月  
 調査対象：127大学288学部 回答数48,233人

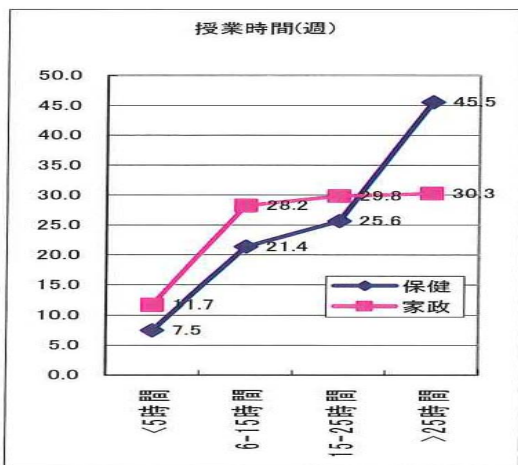
【出典】平成20年2月28日

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会及び学士課程教育の在り方に関する小委員会 合同会議  
 金子元久委員発表資料より抜粋

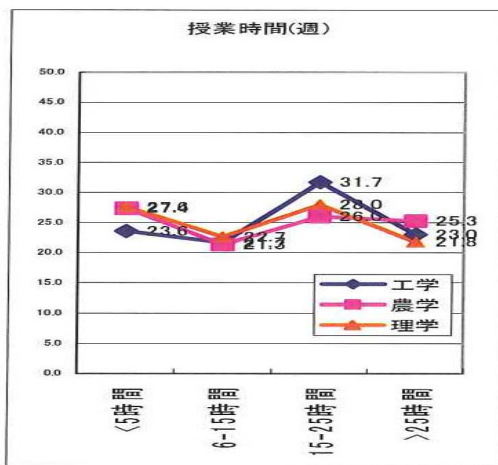
◆ 分野別 授業への参加状況

○ 人文・社会・芸術：週15-25時間にピーク。25時間以上は少ないが、ある程度はある。

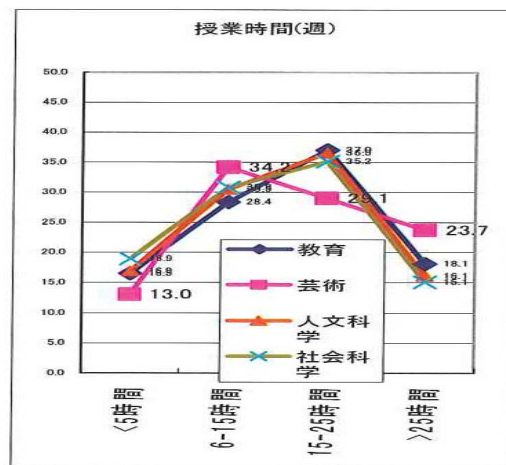
保健・家政



工学・農学・理学



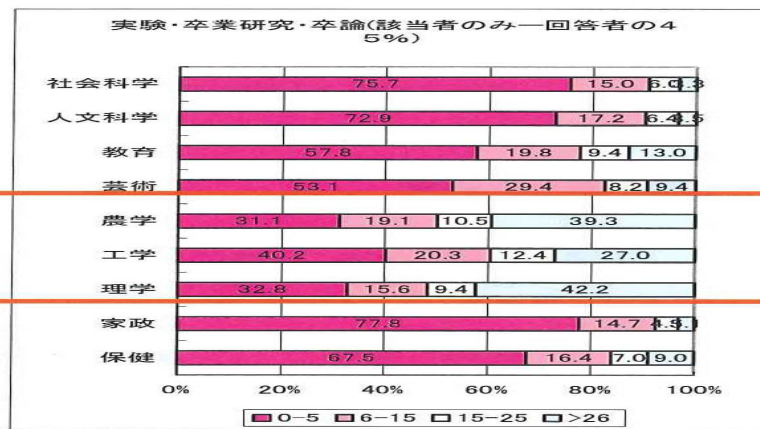
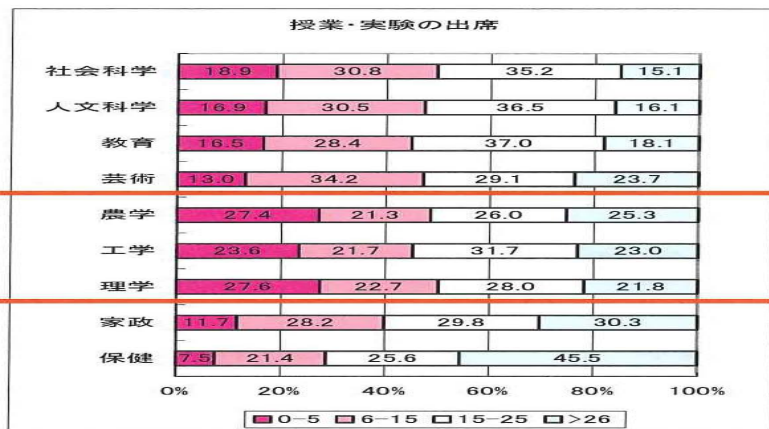
人文社会・教育・芸術



◆ 分野別 授業関連の実験・卒業研究への参加状況

○ 授業実験については、保健・家政が高い。他の分布はあまりかわらない。

○ 人文社会系は、組織的な活動(実験・卒業研究・卒論)への参加は高くない。



【調査概要】

調査期間:平成18年12月～平成19年11月  
調査対象:127大学288学部 回答数48,233人

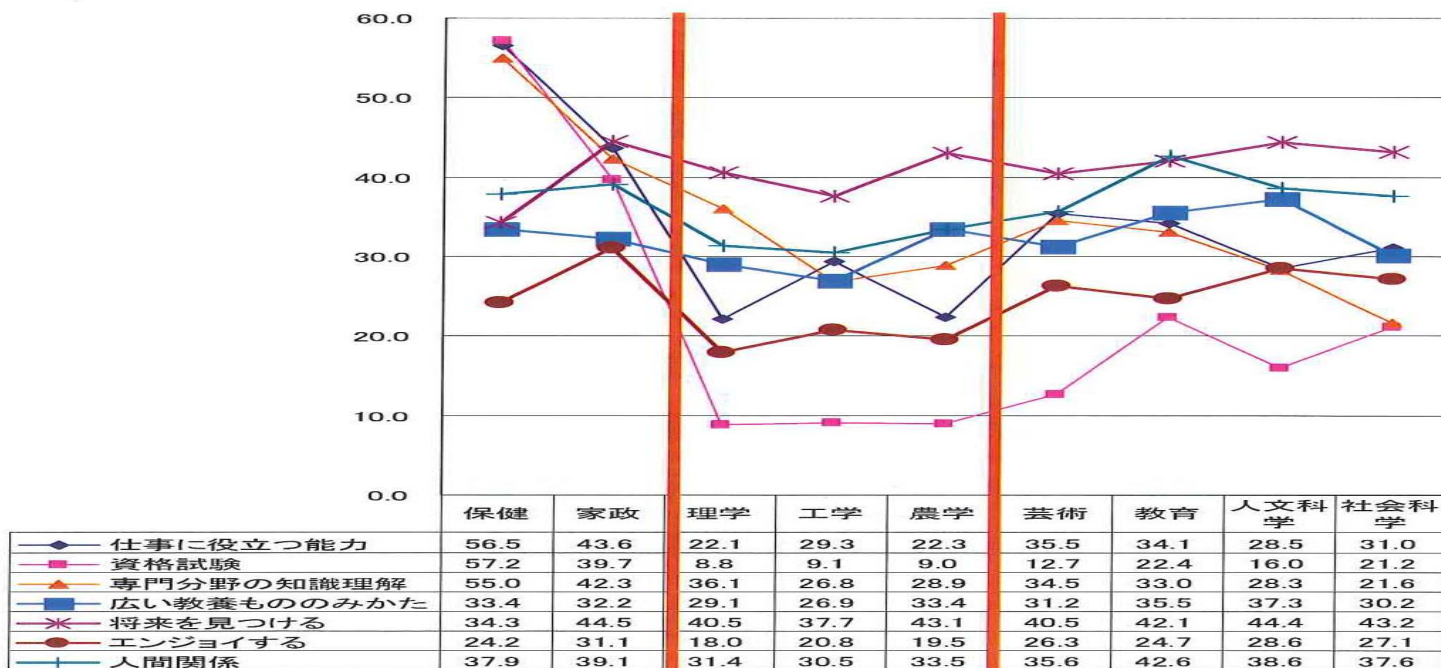
【出典】平成20年2月13日

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会及び学士課程教育の在り方に関する小委員会 合同会議  
金子元久委員発表資料より抜粋

◆ 分野別 在学中の獲得目標

- 将来を見つけることは、分野によらず、獲得目標として多くあげられた。
- 人文・社会では、「人間関係」、「広い教養もののみかた」が多くあげられた。
- 在学中を「エンジョイする」という目標は、理学・工学・農学よりも人文・社会において多くみられた。

在学中の目標—「きわめて重要」の割合



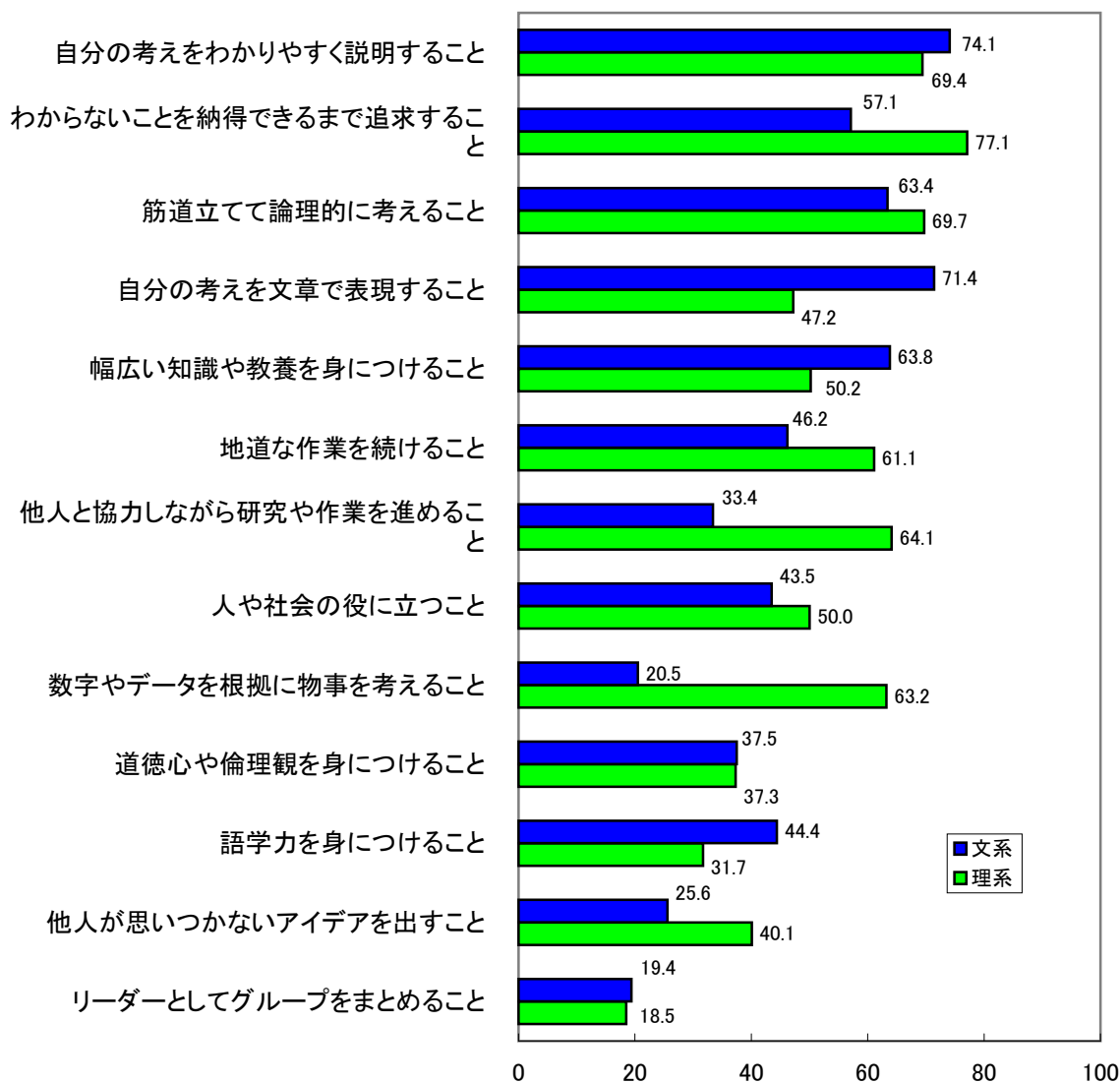
【調査概要】

調査期間：平成18年12月～平成19年11月  
 調査対象：127大学288学部 回答数48,233人

【出典】平成20年2月28日

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会及び学士課程教育の在り方に関する小委員会 合同会議  
 金子元久委員発表資料より抜粋

◆ 文理別 専門領域に重要な能力・態度



※数値は「とても重要」の比率(%)。

※専攻の文理別について、「文系と理系の間」「どちらでもない」と回答した者は図から省略した。

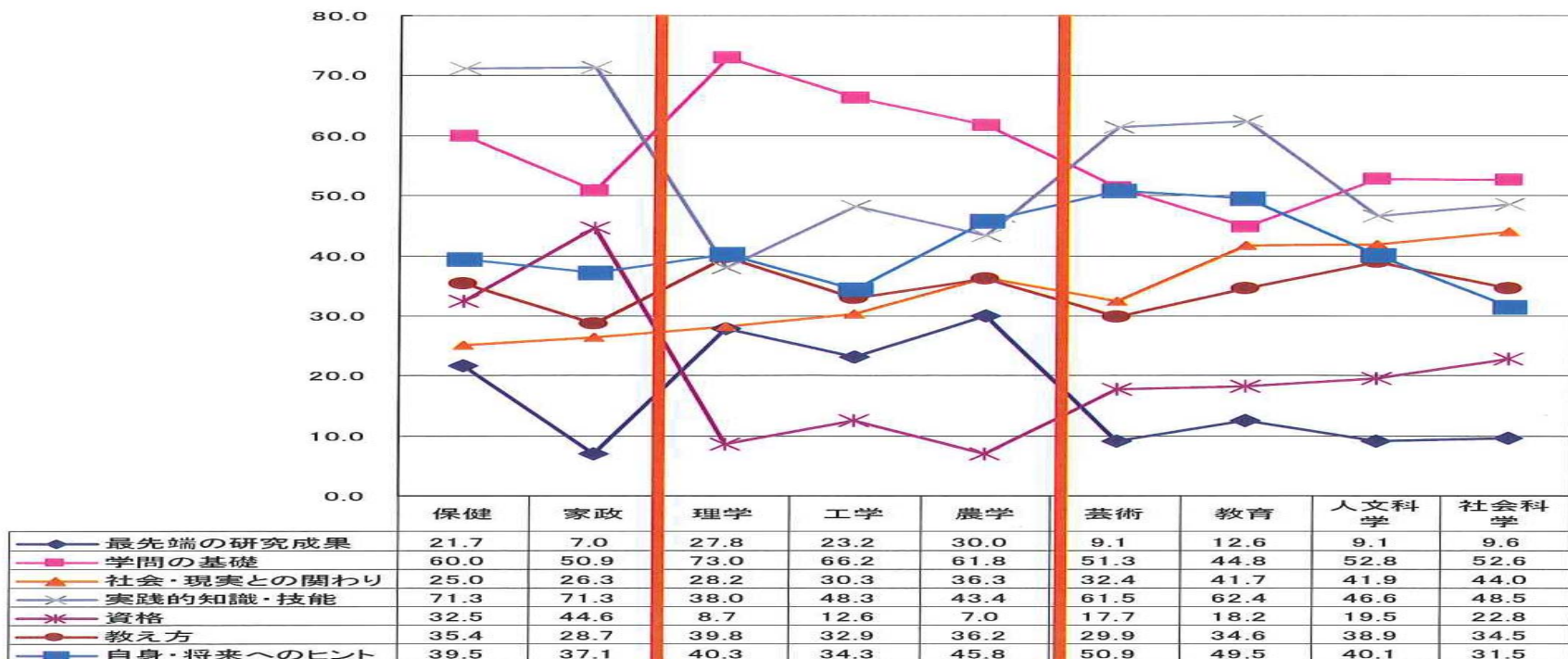
【調査概要】平成17年1月から2月にかけて、全国4年制大学に通う文系男子学生2500名、文系女子学生2500名、理系男子学生2500名、理系女子学生2500名、合計10000名を抽出し、郵送によるアンケート調査を行った。回答者の内訳は、「1年生」が29.6%、「2年生」が24.0%、「3年生」が24.4%、「4年生」が21.9%、「無答不明」が0.1%。  
有効回答数は6463通(回収率64.6%)

(出典)ベネッセコーポレーション「進路選択に関する振り返り調査」(2006)

◆ 分野別 授業への要求

- 「学問の基礎」を教える授業が評価されることは、人文・社会科学系と理工系に共通。
- 人文・社会科学系では、そのほか「実践的知識・技能」を教える授業や、「社会との関わりを明確にする」授業が評価されている。

評価される授業



【調査概要】

調査期間：平成18年12月～平成19年11月  
 調査対象：127大学288学部 回答数48,233人

【出典】平成20年2月28日

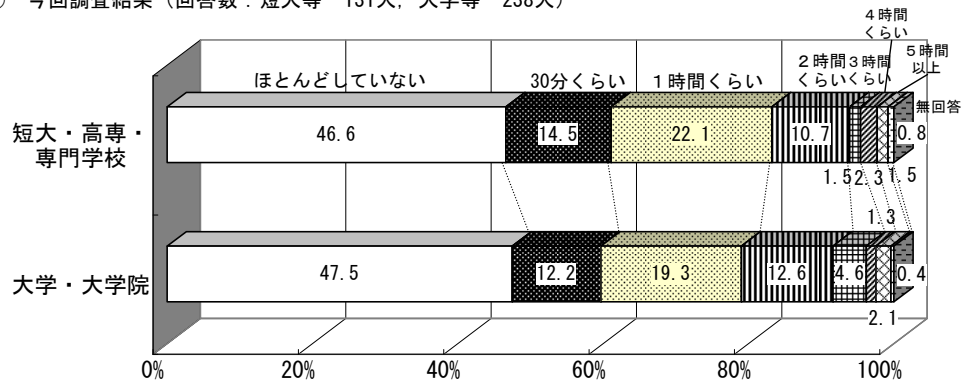
中央教育審議会大学分科会制度・教育部会及び学士課程教育の在り方に関する小委員会 合同会議  
 金子元久委員発表資料より抜粋

### 3-5 学生の勉強時間に関する調査結果

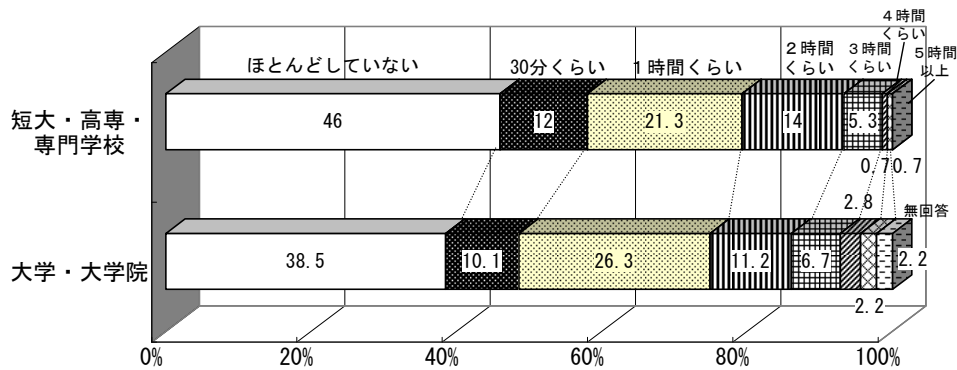
質問項目  
**普段、学校以外で、1日に何時間勉強しているか。(進学塾等での勉強時間も含む。)**

※ 我が国の青少年及び親子関係の諸特徴をあきらかにすることを目的として、9~23歳(平成12年4月1日現在)の青少年に対し、学校、家族、職業、余暇・友人、地域社会・国家、人生観等に関する青少年の意識等を調査。

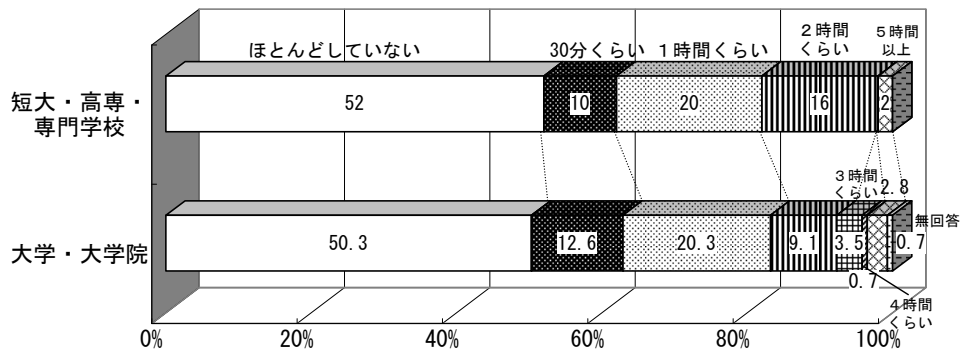
① 今回調査結果(回答数:短大等 131人, 大学等 238人)



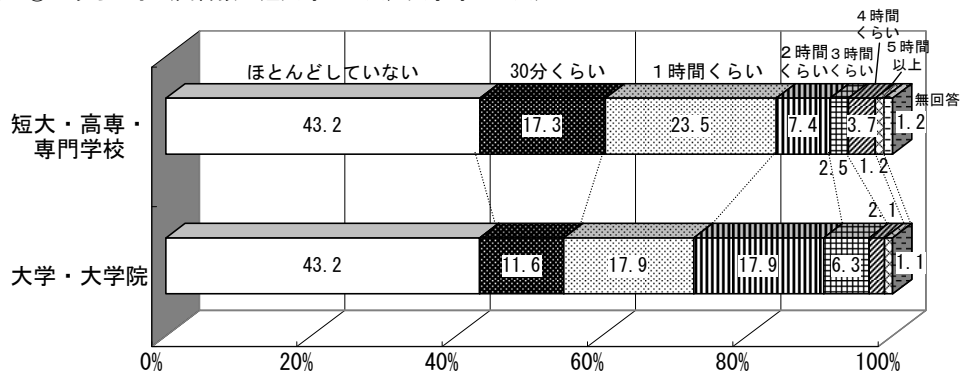
② 前回(平成8年12月)調査結果(回答数:短大等 150人, 大学等 179人)



③ ①のうち男子(回答数:短大等 50人, 大学等 143人)



④ ①のうち女子(回答数:短大等 81人, 大学等 95人)



(出典)内閣府「日本の青少年の生活と意識」(第2回調査)(2001)

### 3-6 学校段階別の学習時間

(単位：時間.分/週、% ( )内は2001年との増減)

	小学校	中学校	高等学校	短大・高専	大学・大学院
学業時間+学習・研究時間	5.17 (▲0.01)	6.30 (▲0.01)	6.23 (0.03)	4.59 (1.30)	3.37 (0.27)
学業総平均時間	4.41 (0.00)	5.23 (0.09)	5.27 (0.06)	4.27 (1.22)	3.30 (0.31)
行動者平均時間	5.19 (0.11)	6.34 (0.24)	6.40 (0.21)	6.00 (0.49)	5.19 (0.27)
ゼロ時間者の割合	23.4 (7.5)	20.4 (4.5)	20.7 (3.3)	29.3 (▲14.1)	36.4 (▲5.2)

(出典)総務省「社会生活基本調査(2006)」

(調査概要)

【調査期日】

平成18年10月20日現在。ただし、生活時間の配分についての調査は、総務大臣が10月14日から10月22日までの9日間のうちから、調査区ごとに定める連続する2日間とする。

【調査対象】

調査区内に居住する世帯のうちから、総務大臣の定める方法により都道府県知事が選定する1調査区12世帯、合計約8万世帯の世帯員とする。

※ 高等教育関係サンプル数・・・短大・高専:832人 大学・大学院:2,729人

(注1) 上記は、週全体平均時間((平日平均×5+土曜平均+日曜平均)÷7)

(注2) 「総平均時間」とは、行動をしなかった者も含む一人1日当たりの平均行動時間数

(注3) 「行動者平均時間」とは、該当する行動をした者のみの平均行動時間数

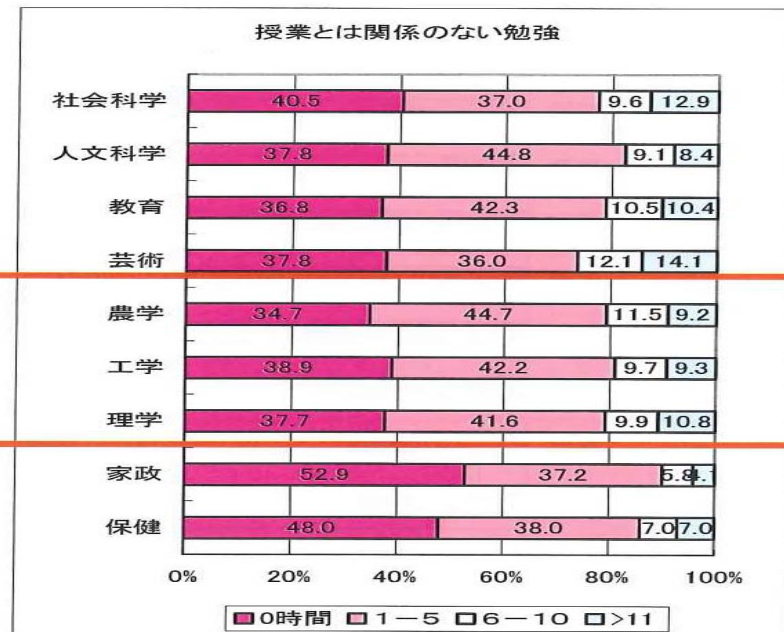
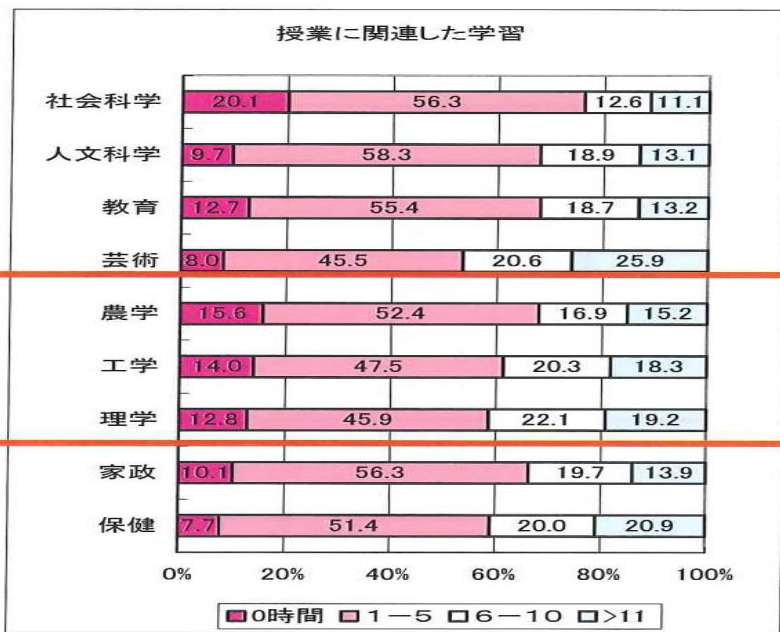
(注4) 「学業時間」とは、学生が学校の授業に関連して行う学習時間で、義務的な性格の強い活動

(注5) 「学習・研究時間」とは、学業以外の学習・研究で、各人が自由に使える時間における活動

→ 授業・予習・復習として行うものは除く

### 3-7 分野別の学習時間

○ 授業とは関連のない勉強についてはおしなべて低い



【調査概要】

調査期間:平成18年12月～平成19年11月  
 調査対象:127大学288学部 回答数48,233人

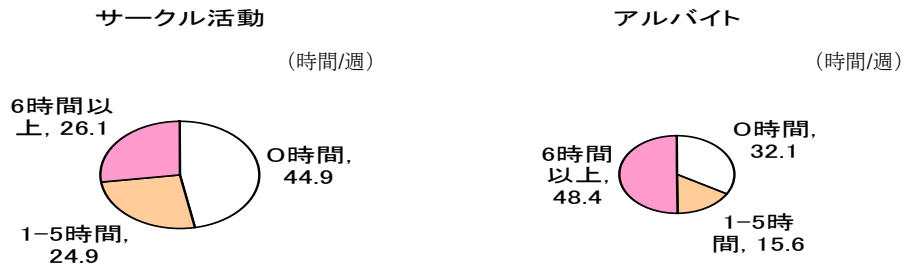
【出典】平成20年2月28日

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会及び学士課程教育の在り方に関する小委員会 合同会議  
 金子元久委員発表資料より抜粋

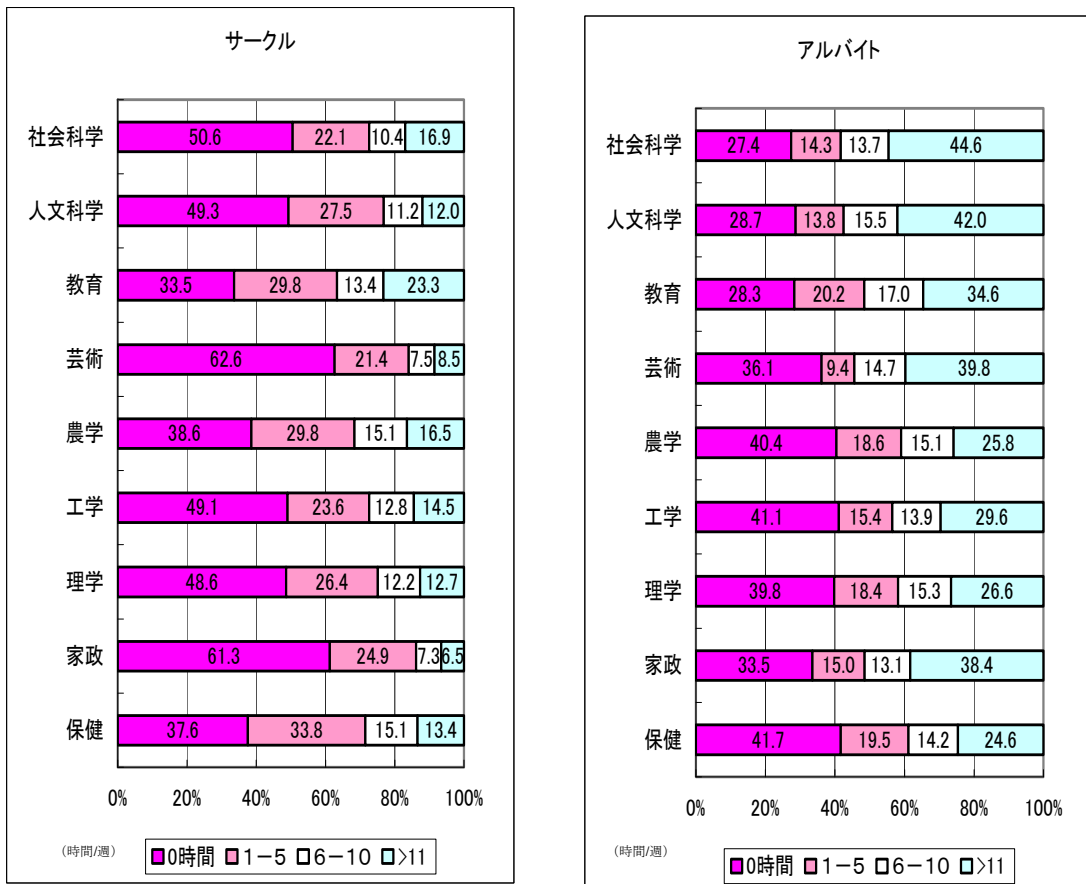
### 3-8 学部系統別 サークル・アルバイト活動の状況（1週間）

○ 人文・社会系の学生の4割以上が、一日平均2時間以上アルバイトを行っている。

全体



分野別



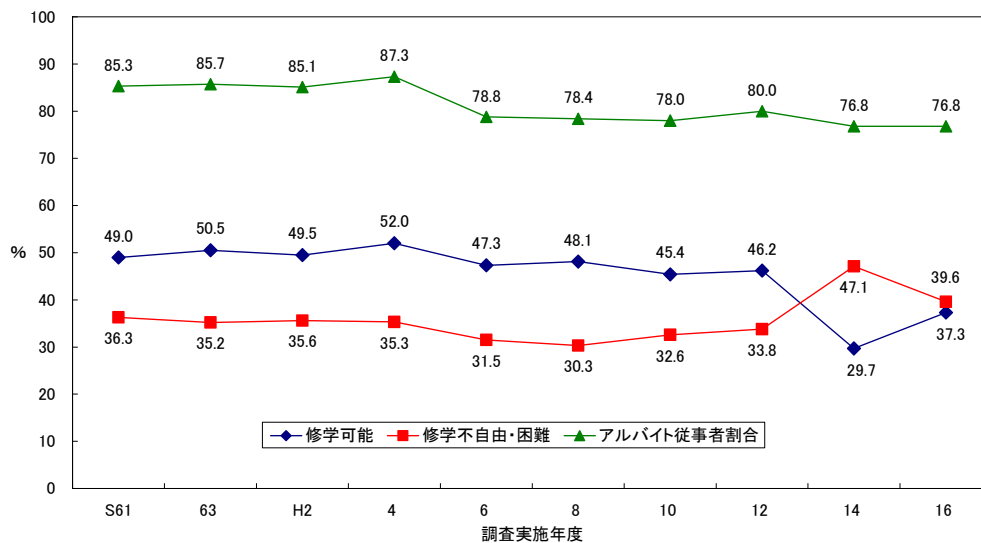
【調査概要】

調査期間：平成18年12月～平成19年11月 調査対象：127大学 288学部 回答数 48,233人

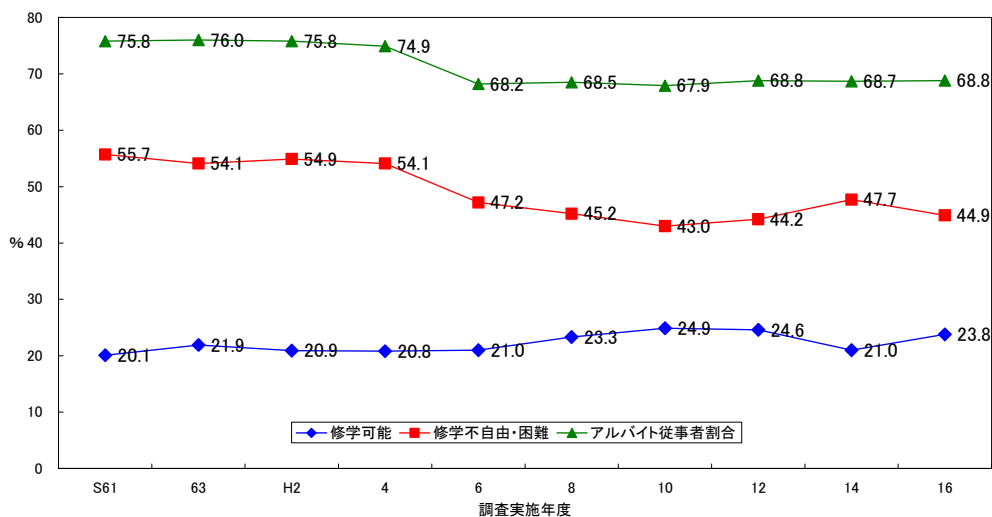
【出典】平成20年2月28日中央教育審議会大学分科会制度・教育部会及び学士課程教育の在り方に関する小委員会 合同会議 金子元久委員発表資料より抜粋

### 3-9 アルバイト従事状況の推移

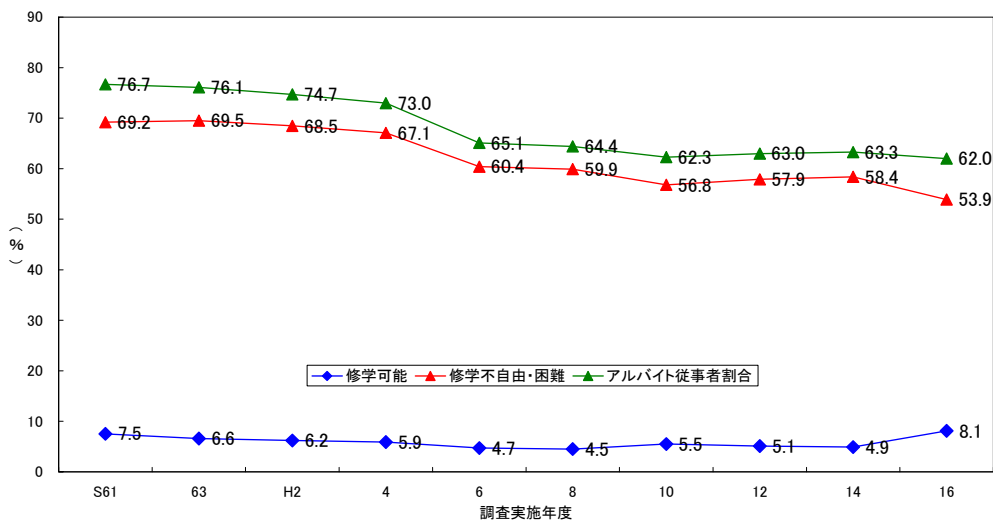
大学学部(昼間部)



修士課程

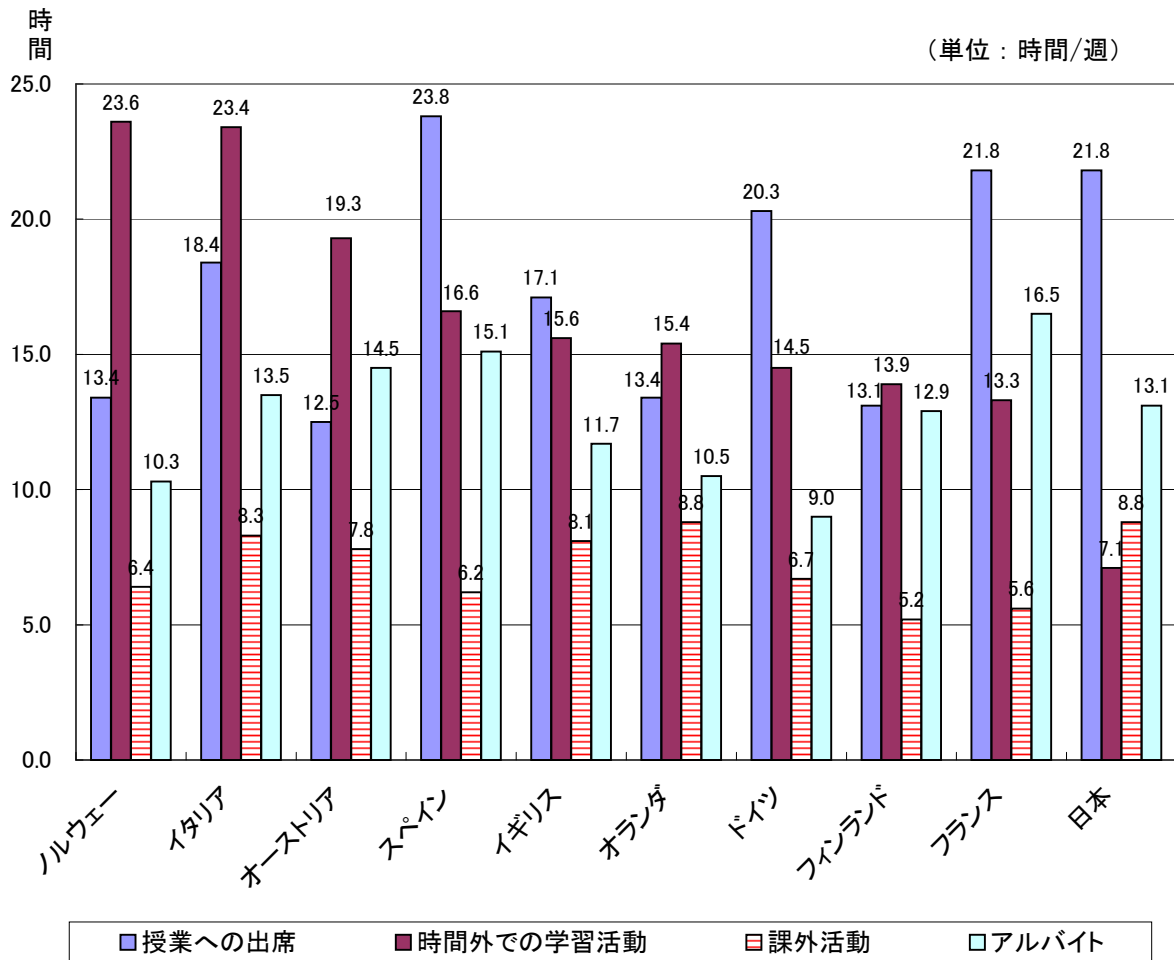


博士課程



(注)「修学可能」、「修学不自由・困難」の数値は、アルバイト従事者のうち、当該アルバイトに従事しない場合の修学の可能性についての回答割合である。

### 3-10 学期中の活動内容の国際比較（1週間）



#### 調査概要

##### 【調査期間】

平成10年から平成11年

##### 【調査対象】

【日本調査】4年制国公立私立大学（一部大学院）45校106学部の1995年卒業者  
（回収数：約3,500）

【欧州調査】「第一学位」を1995年中に取得、調査実施の1998・1999年時点で資格取得後3年を経過した者（回収数：約33,000）

（出典）日本労働研究機構「日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果—」（2001）

### 3-11 学系別での教育力向上施策の機能度の状況

学系別での機能度は、理系、芸術系、医療医学系が、実施度に比較して、機能度が高くなっている。

医療医学系では、「専門教育」「資格教育」「キャリア教育」などの分野の機能度が高い。これは、入学目的、カリキュラムが特化されていることによるものと考えられる。

芸術系では、「正課外活動」分野での機能度が高く、感性などを磨く場としての活用が推察できる。

理系では、「入学前教育」「初年次教育」「学習支援」などの学力向上に直結する分野での機能度が高くなっている。

総合大学では、「教養教育」「語学教育国際化教育」の分野の機能度が高くなっている。

図10：学系別で機能度の高い施策数（n=78）

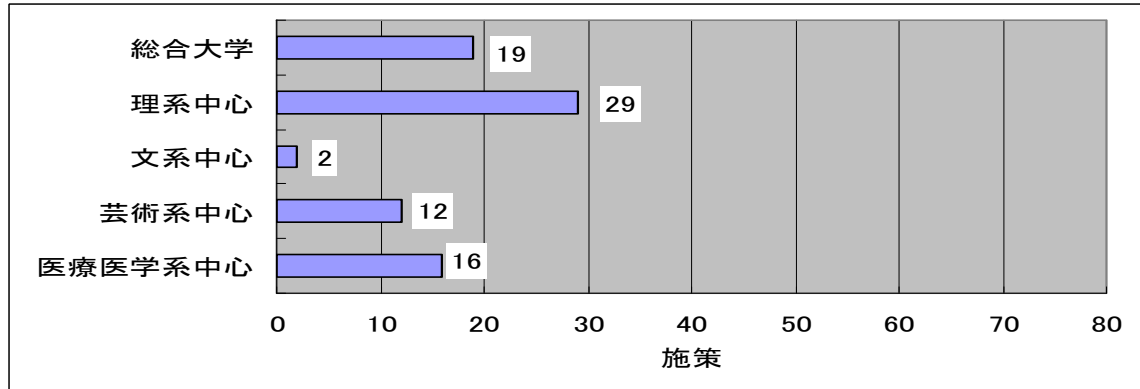


表24：学系別での教育分野別機能度（5点満点）

分野	全体	総合大学	理系中心	文系中心	芸術系中心	医療医学系中心	その他不明
入学前教育	3.46	3.56	3.62	3.33	3.40	3.33	3.60
初年次教育	3.65	3.68	3.74	3.60	3.62	3.64	3.53
教養教育	3.45	3.60	3.37	3.35	3.26	3.33	3.75
情報化教育	3.62	3.68	3.65	3.63	3.20	3.46	3.69
語学教育国際化教育	3.49	3.56	3.44	3.50	3.17	3.35	3.10
専門教育	3.67	3.74	3.72	3.56	3.63	3.83	3.42
資格教育	3.77	3.81	3.76	3.72	3.79	4.00	2.75
キャリア教育	3.66	3.70	3.73	3.64	3.27	3.73	3.53
学習支援	3.45	3.54	3.54	3.36	3.33	3.46	2.83
正課外活動	3.53	3.57	3.59	3.48	3.59	3.50	3.43
FD授業力向上	3.31	3.38	3.29	3.21	3.32	3.44	3.33
教育環境整備	3.57	3.61	3.58	3.54	3.48	3.55	3.53
教育システム	3.53	3.50	3.69	3.51	3.61	3.48	3.11
教育力向上マネジメントシステム	3.39	3.46	3.53	3.28	3.41	3.36	3.13

※



→機能度が最も高い



→機能度が最も低い

#### 【調査概要】

2007年6月29日～8月15日にかけて学士課程を持つ国内の全大学の学長宛てに郵送によるアンケートを実施。有効回答数は324大学(国立50、公立43、私立230、株式会社立1)。有効回収率は45.6%。

※ 入学前教育、専門教育等の14の教育力向上分野と78の教育力向上施策について、学内における「実施度」、「機能度」、「重要度」の3点を調査

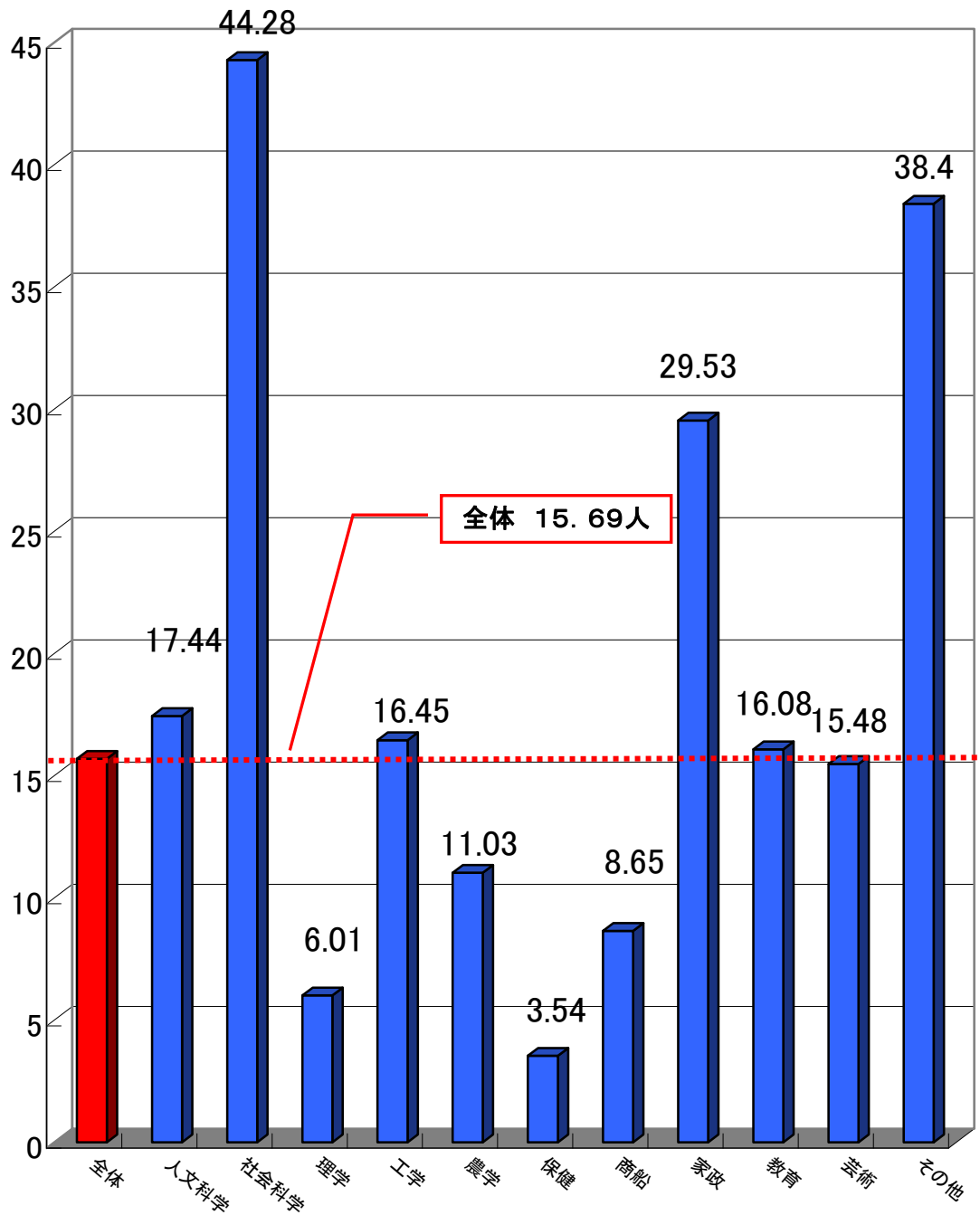
※ ここでいう「実施度」とは、学内での教育力向上施策の実施状況を把握し、点数化したもの(未実施：0点、半数未満の学部で実施または試行中：1点、半数以上の学部で実施：2点、全学部で実施：3点、無回答：対象外)。

「機能度」とは、学内での教育力向上施策を主観的機能度を把握し、点数化したもの(未実施のため回答不可：対象外、機能していない：1点、あまり機能していない：2点、機能しているが改善点が多い：3点、有効に機能している：4点、他大学の模範となるレベルにある：5点)。

(出典)大学行政管理学会 社団法人日本能率協会「第1回 大学教育力向上に関する調査結果報告書—回答大学への総括報告編—」(2007年9月)

### 3-12 分野別 教員一人当たり学生数

(人)



(注)上記の数値は、学部学生数を、学部と大学院の教員数で除したものである。

(出典)学生数については、文部科学省「学校基本調査」(平成16年度)、  
教員数については、文部科学省「学校教員統計調査」(平成16年度)

### 3-13 教員一人当たり学生数の国際比較

日本 (2006年)	学生数	2,859,212	教員一人当たり学生数 ( )はパートタイム学生を含む値	
	教員数			
	本務教員	164,473	17.4	
	兼務教員を含む	328,238	8.7	
	兼務教員・教務系職員を含む	333,610	8.6	

- (注) 1. 学生数には、大学院、大学学部、専攻科、別科の在学者、聴講生・研究生等を含む、短期大学を含まない。  
2. 教務系職員は兼務者を含む。  
3. 国公私全てを含む。

アメリカ (2003年)	学生数	10,312,000	教員一人当たり学生数 ( )はパートタイム学生を含む値	
	フルタイム学生数			
	パートタイム学生を含む	16,900,000		
	教員数			
	フルタイム教員数	632,000	16.3	(26.7)
	パートタイム教員を含む	1,175,000	8.8	(14.4)

- (注) 1. 全ての高等教育機関（州立及び私立）についての数値である。  
2. 学生数は、非学位取得課程の学部、大学院を含む。

イギリス (2004年)	学生数	1,391,505	教員一人当たり学生数 ( )はパートタイム学生を含む値	
	フルタイム学生数			
	パートタイム学生を含む	2,287,540		
	教員数			
	フルタイム教員数	109,625	12.7	(20.9)
	パートタイム教員を含む	160,655	8.7	(14.2)

- (注) 1. 大学及び高等教育カレッジについての数値であり、継続教育機関は含まない。  
2. 学生数は、大学院及び非学位課程を含む。

フランス (2002年)	学生数	1,367,291	教員一人当たり学生数 ( )はパートタイム学生を含む値	
	教員数			
	フルタイム教員数	54,936	24.9	
	パートタイム教員を含む	78,869	17.3	

- (注) 1. 国立大学の数値であり、大学付設の技術短期大学部及び大学院を含み、グランゼコール（大学付設のものを含む）、リセ付設グランゼコール準備級等を含まない。  
2. 学生はフルタイムであり、海外県分を含む。

ドイツ (2003年)	学生数	2,019,465	教員一人当たり学生数 ( )はパートタイム学生を含む値	
	教員数			
	本務教員	166,074	12.2	
	兼務教員を含む	237,162	8.5	

- (注) 1. 大学、高等専門学校の数値である。  
2. 州立及び私立についての数値である。

中国 (2004年)	学生数	13,335,000	教員一人当たり学生数 ( )はパートタイム学生を含む値	
	教員数			
	本務教員	858,000	15.5	

- (注) 1. 大学、専科学校、職業技術学院（短期職業大学を含む）についての数値である。研究所付設の大学院及びテレビ大学等の成人対象の高等教育機関は含まない。  
2. 学生には、大学院生を含まない。

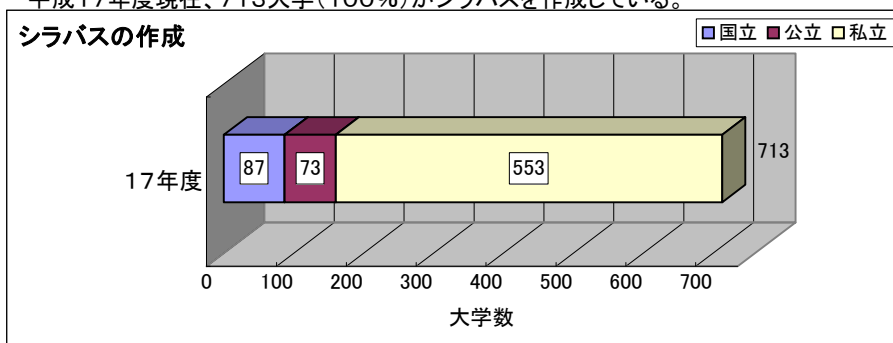
韓国 (2006年)	学生数	3,202,970	教員一人当たり学生数 ( )はパートタイム学生を含む値	
	教員数			
	本務教員	68,680	46.6	
	兼務教員を含む	178,307	18.0	

- (注) 1. 大学及び専門大学の数値である。  
2. 大学の学生数は大学院、大学、教育大学、産業大学、技術大学の在学者である。（休学者を含む）  
3. 国公私全てを含む。

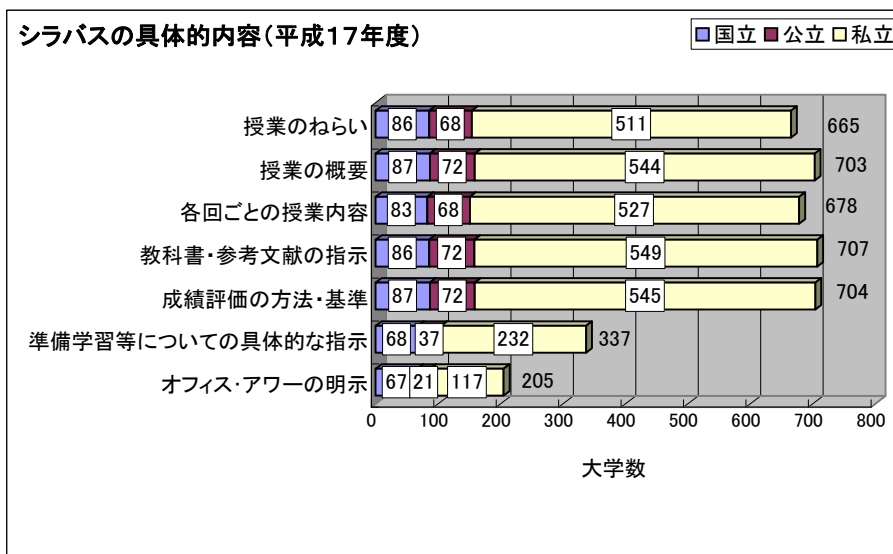
(出典) 文部科学省「教育指標の国際比較」(2007)

### 3-14 シラバスの作成状況

平成17年度現在、713大学(100%)がシラバスを作成している。



**シラバス**：授業科目名、担当教員名、講義目的、講義概要、毎回の授業内容、成績評価方法、教科書や参考文献、履修する上での必要な要件等を詳細に示した授業計画。

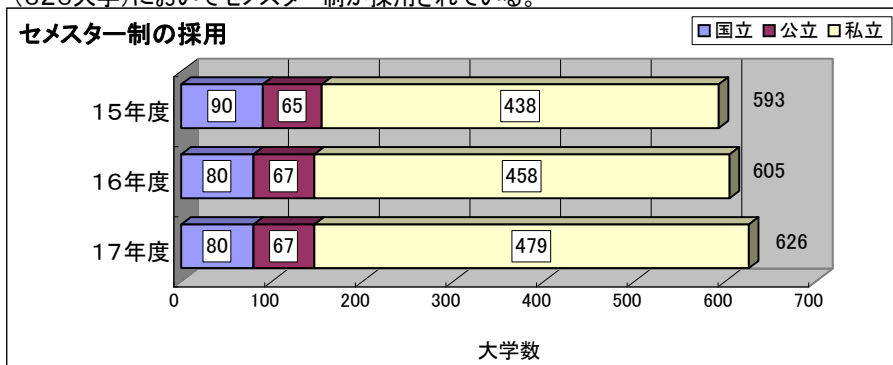


※ オフィス・アワーとは、教員が研究室等において、学生の授業内容等に関する質問・相談に応じるための時間として、あらかじめ示す特定の時間帯を指す。

(出典)文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2007)

### 3-15 セメスター制の採用状況

セメスター制を採用する大学は年々増加しており、平成17年度現在、8割以上の大学(626大学)においてセメスター制が採用されている。



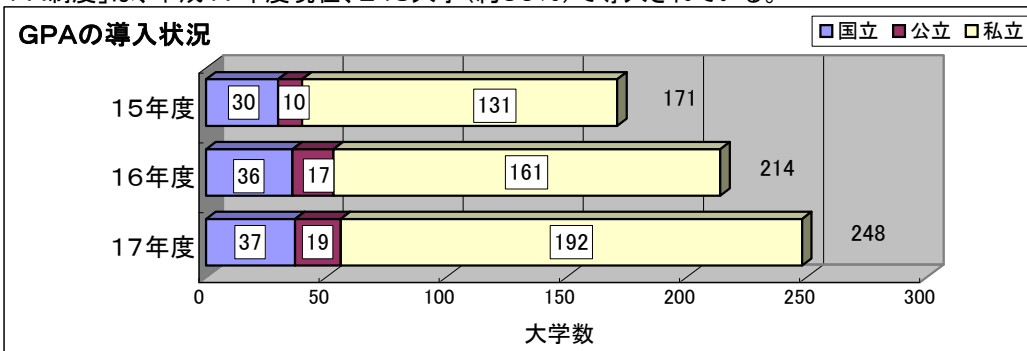
※ 大学院大学13大学(国立4大学、公立1大学、私立8大学)は対象としない。

**セメスター制** 1学年複数学期制の授業形態。日本でよく見られる通年制(ひとつの授業を1年間を通して実施)における前期・後期の区分とは異なり、ひとつの授業を学期(セメスター)ごとに完結させる制度。

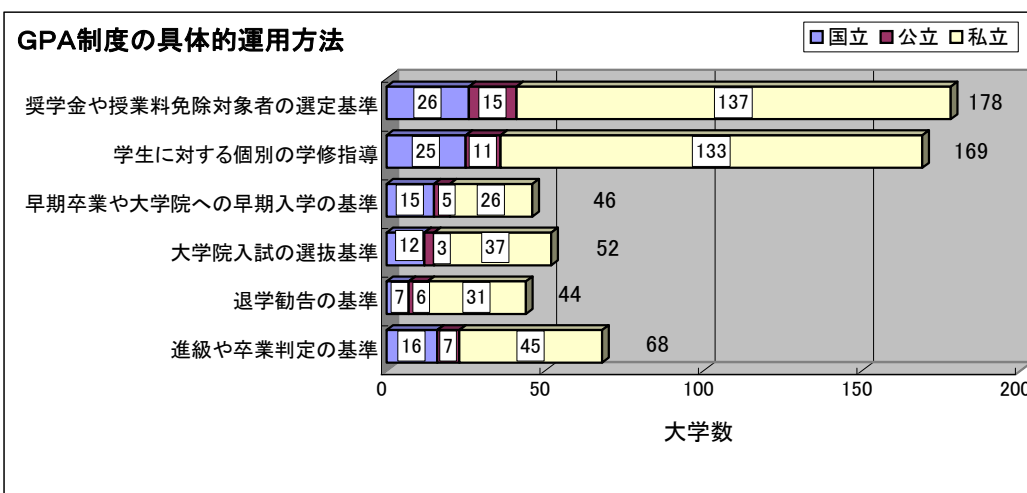
(出典)文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2007)

### 3-16 厳格な成績評価の実施

シラバス等で授業方法・計画とともに成績評価基準を明示した上で、厳格な成績評価を行うことが求められているが、例えば、現在米国において一般に行われている成績評価方法である「GPA制度」は、平成17年度現在、248大学(約35%)で導入されている。



**GPA制度** 授業科目ごとの成績評価を、例えば5段階(A、B、C、D、E)で評価し、それぞれに対して、4・3・2・1・0のようにグレード・ポイントを付与し、この単位あたりの平均を出して、その一定水準を卒業等の要件とする制度。



《その他の出口管理に関する取組例》

(岡山大学)

環境理工学部環境デザイン工学科においては、卒業論文の合否判定に、卒業論文の内容に加えて別途学力試験を課している。

(豊田工業大学)

工学部先端工学基礎学科では、4年次進級要件及び卒業要件として、TOEICでの一定程度の得点を求めている。

(出典)文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2007)

## 4) 高等学校との接続



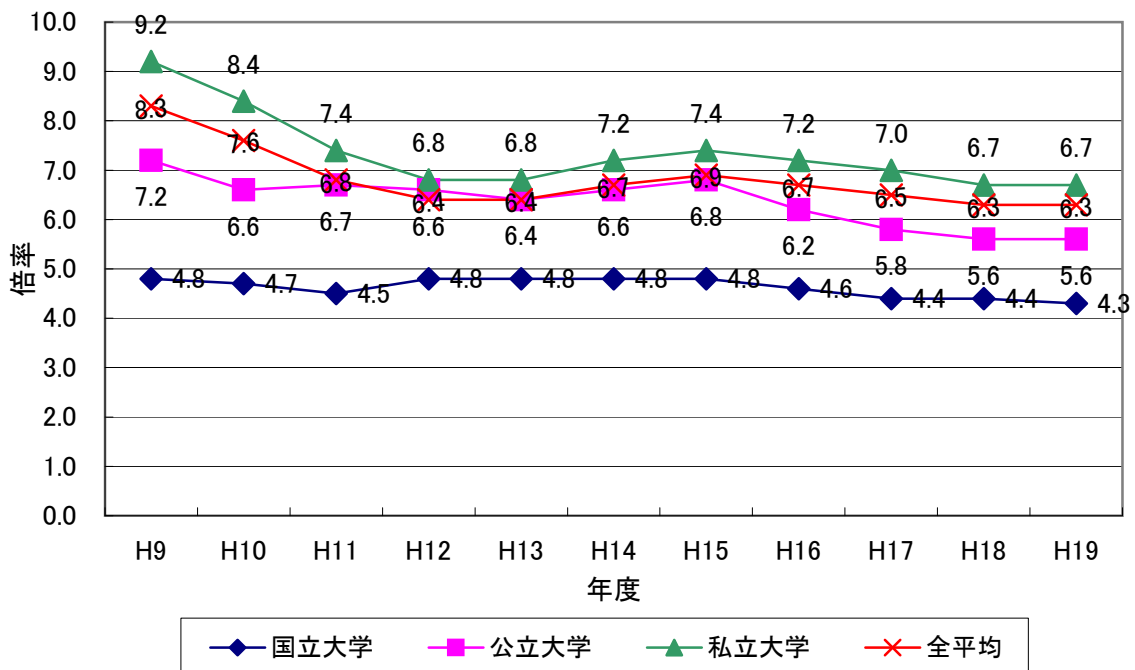
## 4-1 過去10年間における入学定員と入学者数の推移

- ・ 4年制大学の入学定員は増加。短大は大幅減少。
- ・ 志願倍率は減少傾向。

年度	大学		短期大学		合計	
	入学定員	入学者	入学定員	入学者	入学定員	入学者
平成 9	505,961	586,688	191,325	207,546	697,286	794,234
平成 10	515,735	590,743	184,580	191,430	700,315	782,173
平成 11	524,807	589,559	176,280	168,973	701,087	758,532
平成 12	535,445	599,655	152,071	141,491	687,516	741,146
平成 13	539,370	603,953	140,908	130,246	680,278	734,199
平成 14	543,319	609,337	126,590	121,441	669,909	730,778
平成 15	543,818	604,785	116,433	113,029	660,251	717,814
平成 16	545,261	598,331	105,746	106,204	651,007	704,535
平成 17	551,775	603,760	99,761	99,431	651,536	703,191
平成 18	561,959	603,054	95,866	90,741	657,825	693,795
平成 19	567,123	613,619	92,342	84,596	659,465	698,215

出典：全国大学一覧、全国短期大学一覧、学校基本調査

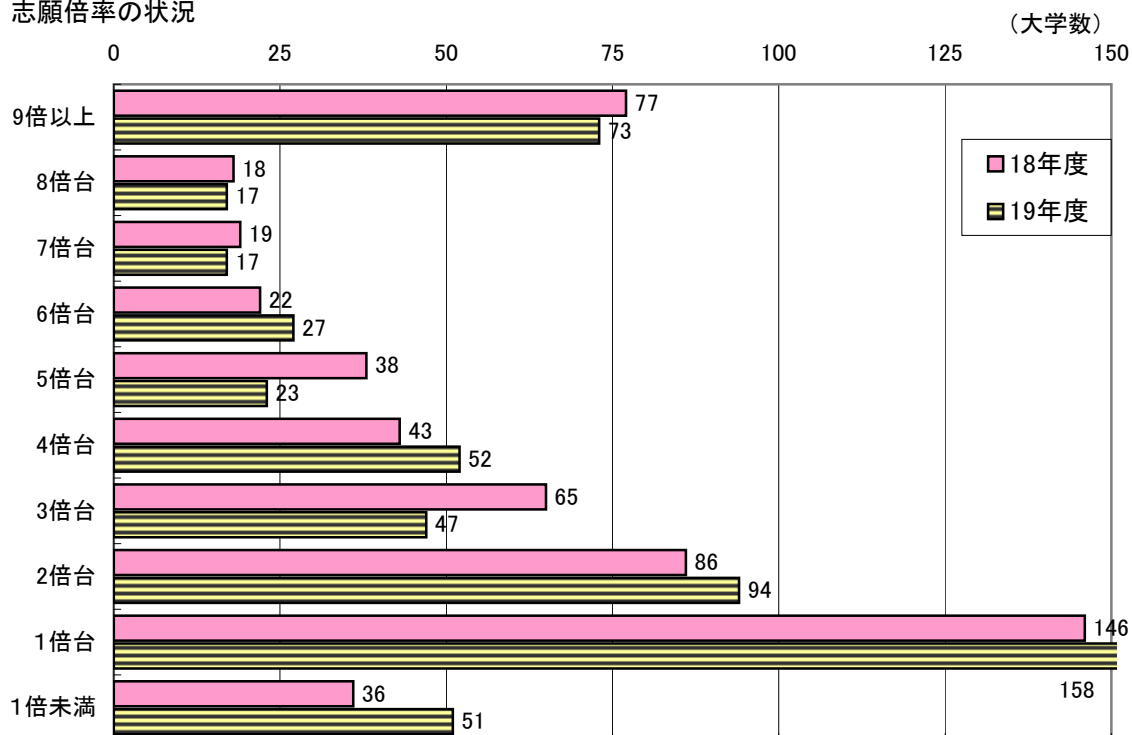
## 4-2 志願倍率の推移



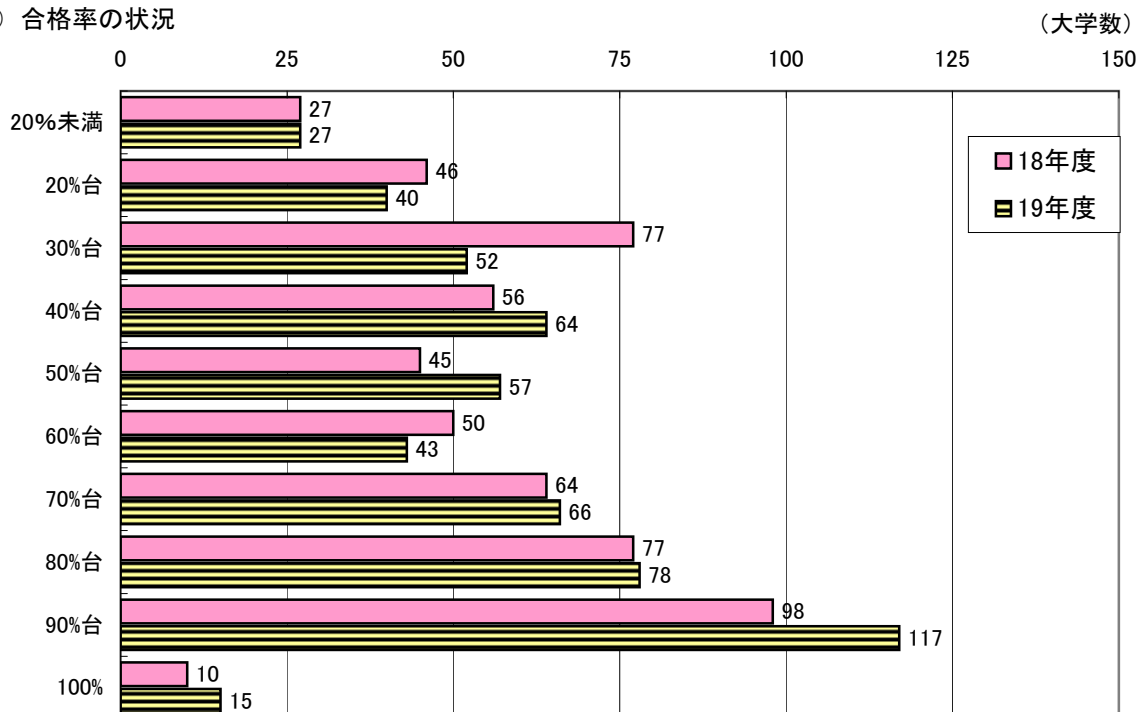
出典：文部科学省大学入試室調べ

### 4-3 私立大学の志願倍率・合格率・入学定員充足の状況

① 志願倍率の状況



② 合格率の状況



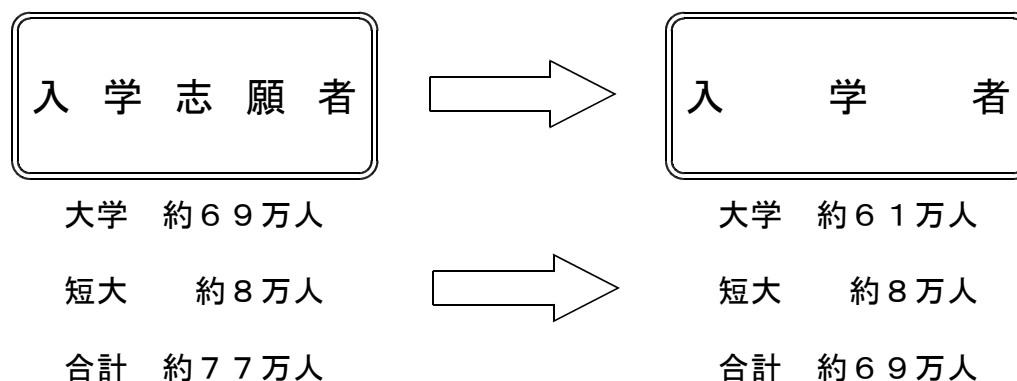
③ 入学定員充足の状況

平成19年度 大学数559 入学定員未充足の大学221 → 未充足割合39.5%

(出典)日本私立学校振興・共済事業団調べ

## 4-4 大学入試の現状

### 1. 大学・短期大学への入学状況（平成19年度）



### 2. 大学入試の基本的考え方

大学入試の円滑な実施に資するため、以下のような基本方針に基づき、多様な入試方法や学力検査の在り方等について、毎年度、実施要項を定め、各大学に通知している。

#### （基本方針）

大学入試は、受験生が大学教育を受けるにふさわしい能力・適性等を多面的に判定し、公正かつ妥当な方法で実施する。

各大学・学部は、当該大学・学部の教育理念、教育内容等に応じた入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）を明確にする。入学後の教育との関連を十分に踏まえた上で選抜方法の多様化、評価尺度の多元化に努める。

高等学校の教育を乱すことのないよう配慮する。

主な入試方法は以下のとおり。

#### （1）一般入試

調査書の内容、学力検査、面接・小論文等大学が適当と認める資料や方法により判定する方法。

#### （2）推薦入試

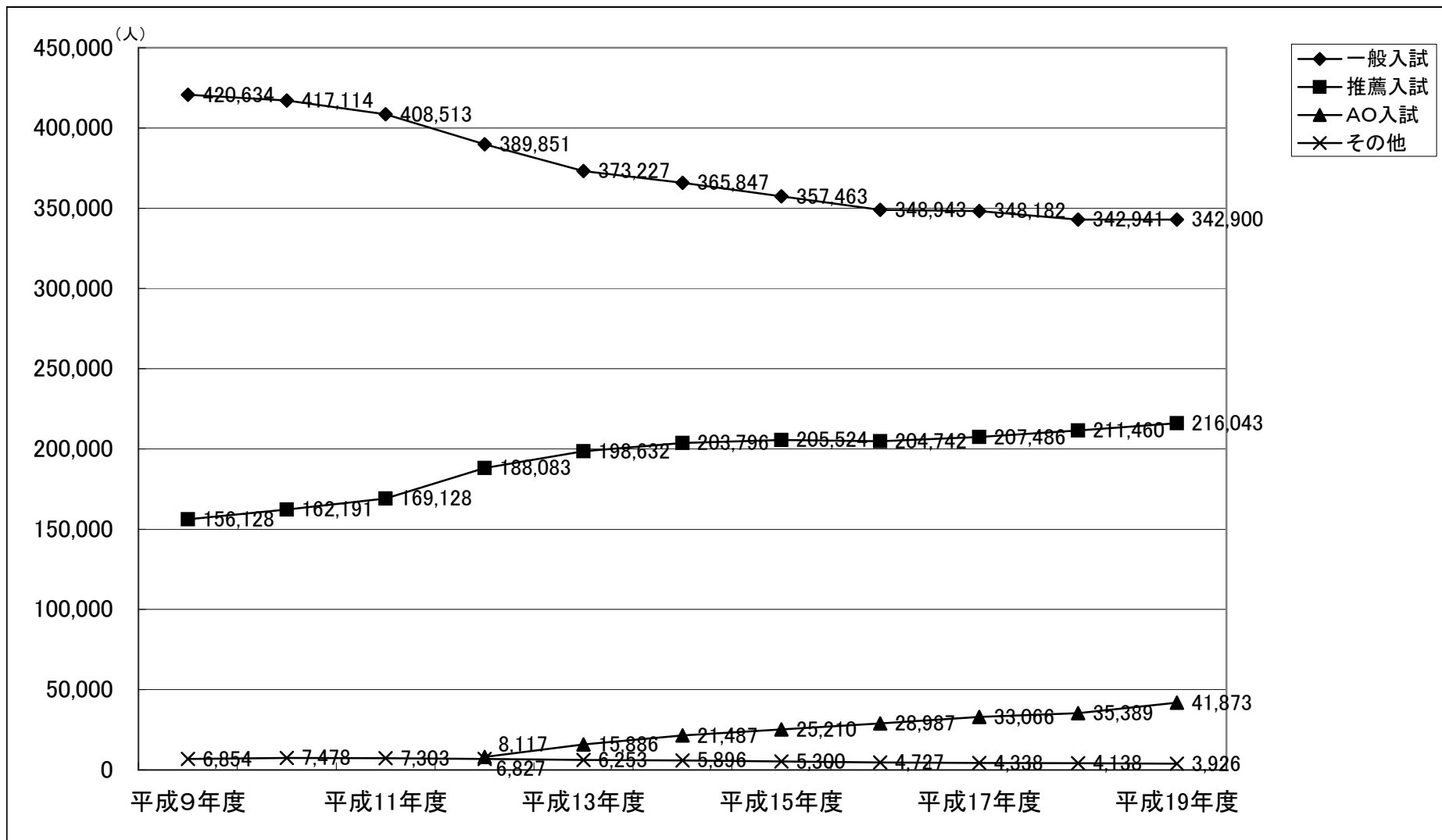
出身学校長の推薦に基づいて、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として、面接・小論文等を活用して判定する方法。

#### （3）アドミッション・オフィス入試（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、受験生の能力・適性や学習に対する意欲・目的意識等を総合的に判定する方法。

#### 4-5 入試方法別入学者数の推移

**一般入試が減少し、推薦入試、AO入試が増加**



(注)AO入試による入学者数は、平成12年度から調査。

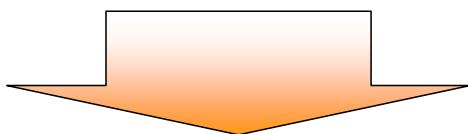
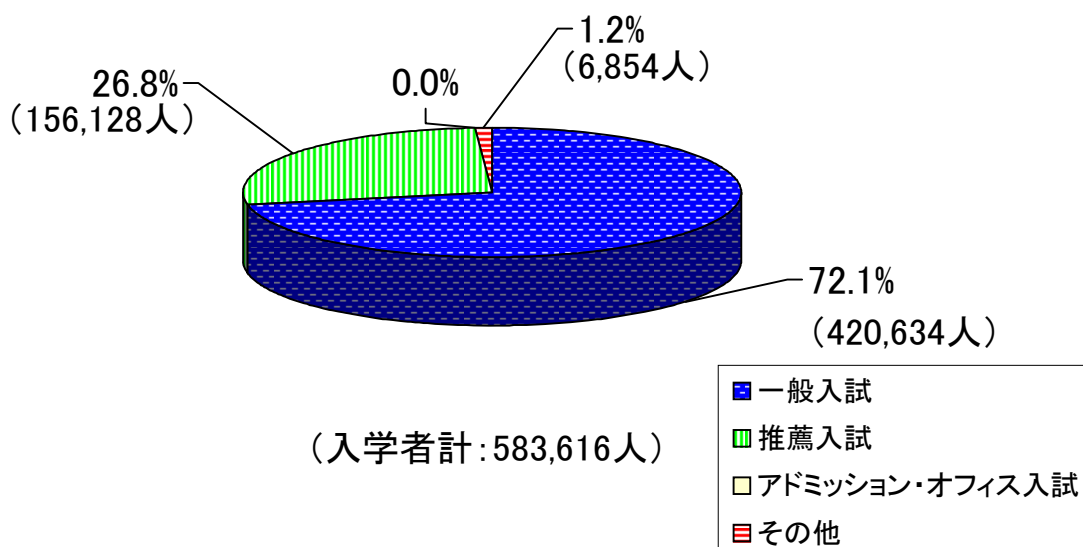
出典：文部科学省大学入試室調べ

#### 4-6 入試方法別入学者数の割合

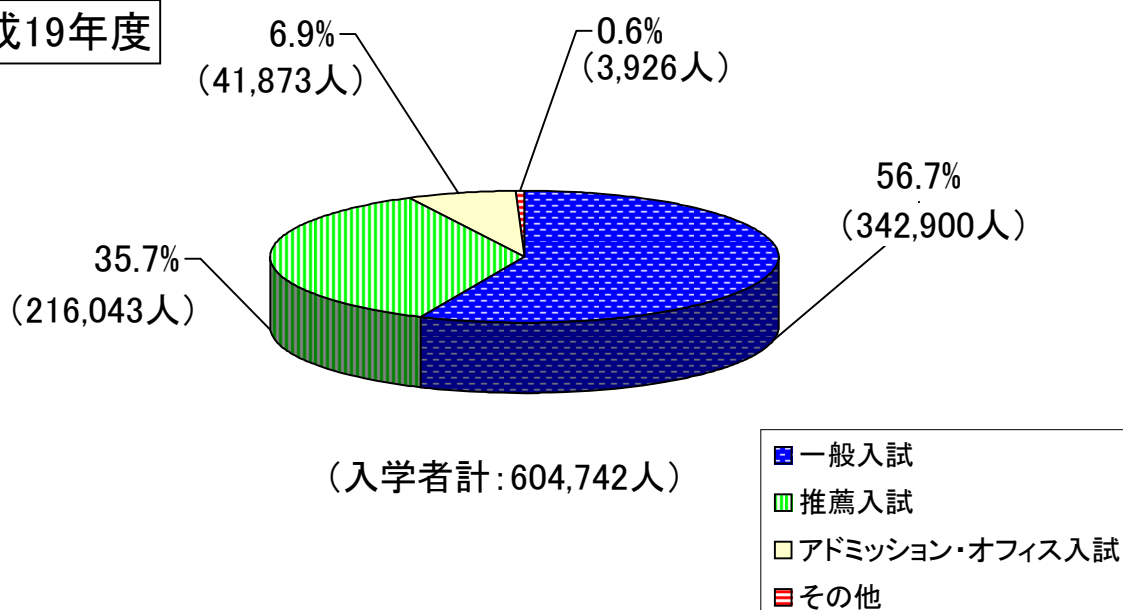
・10年前と比べて、AO入試、推薦入試を経由した入学者が大きく増加しており、入試方法の多様化が進んでいる。

(国公立大学)

平成9年度



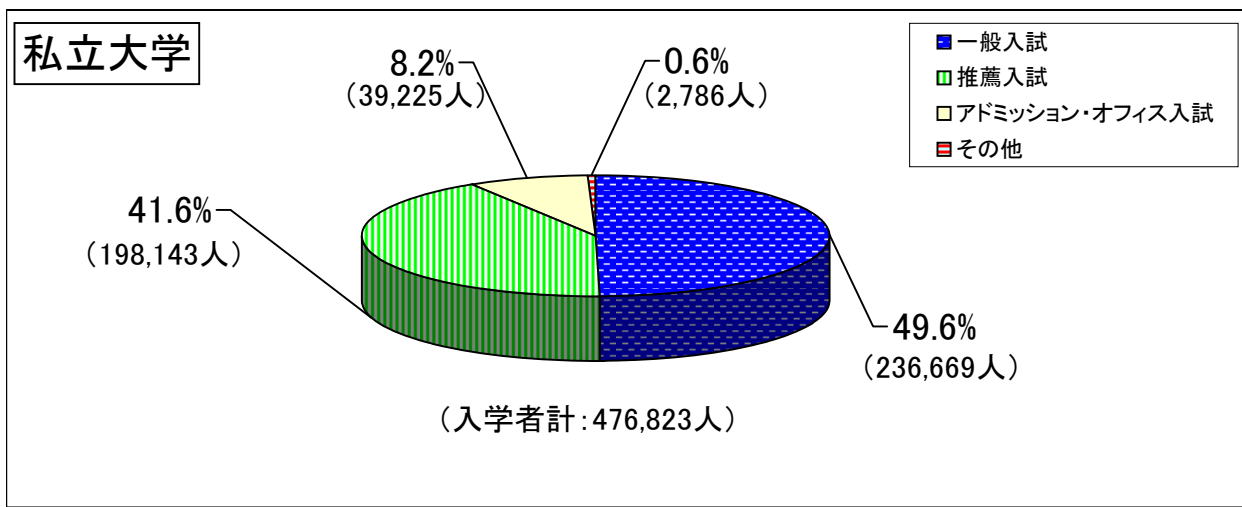
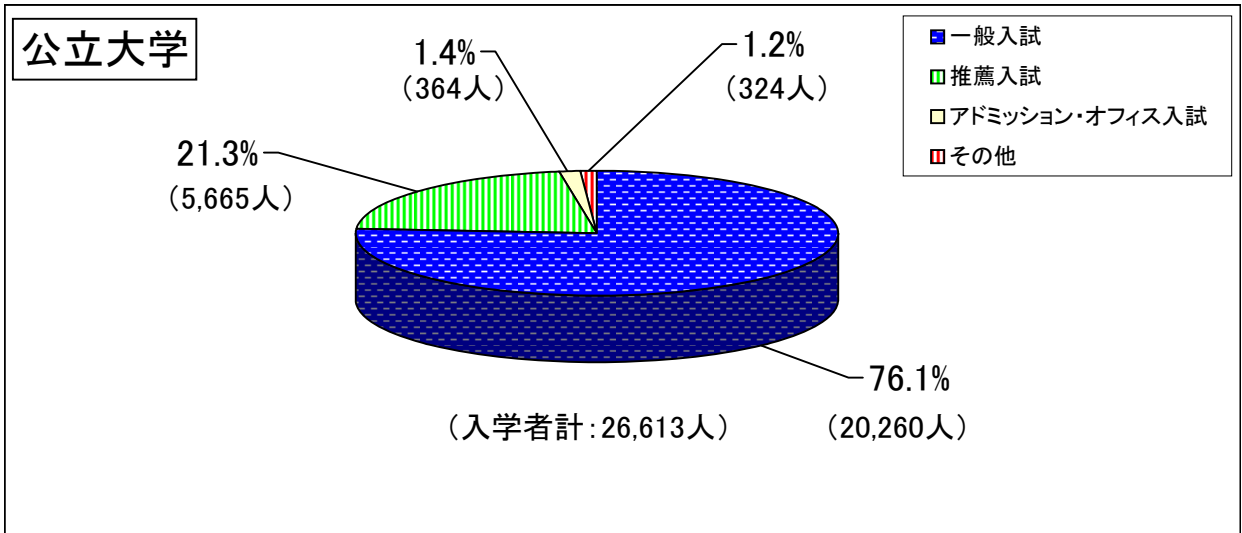
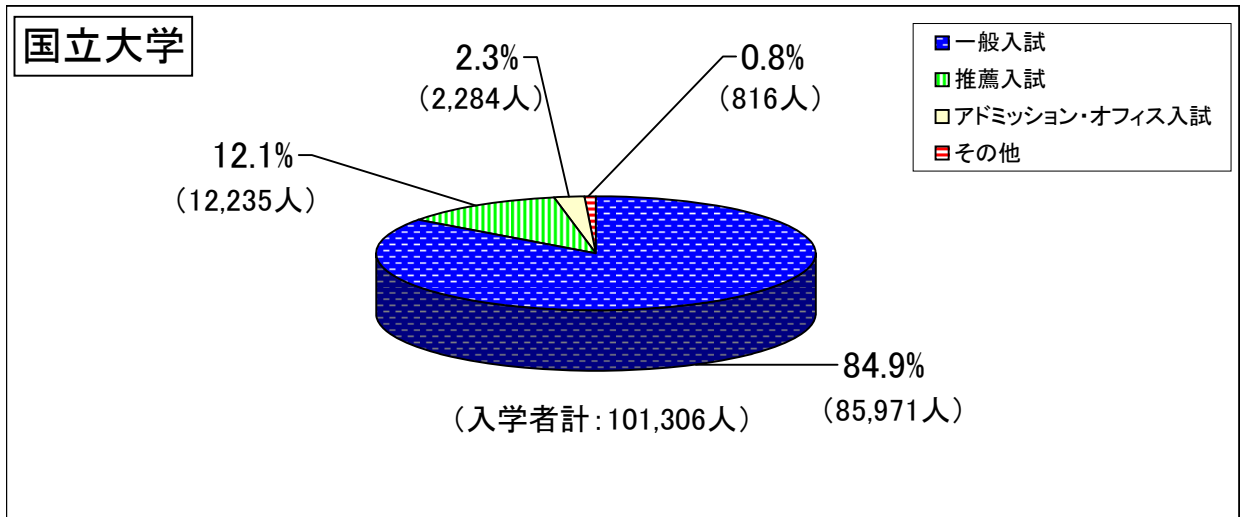
平成19年度



(注) 1. 「その他」: 専門高校・総合学科卒業生選抜、社会人選抜、帰国子女・中国引揚者等子女選抜など  
 2. アドミッション・オフィス入試は、平成9年度時点で実施状況を調査していないため、「その他」に含まれる。  
 出典: 文部科学省大学入試室調べ

4-7 平成19年度国公立別大学入試方法入学者数の割合

・ 国公立大学では一般入試が中心。私立では約半数がAO入試・推薦入試を経由して入学している。

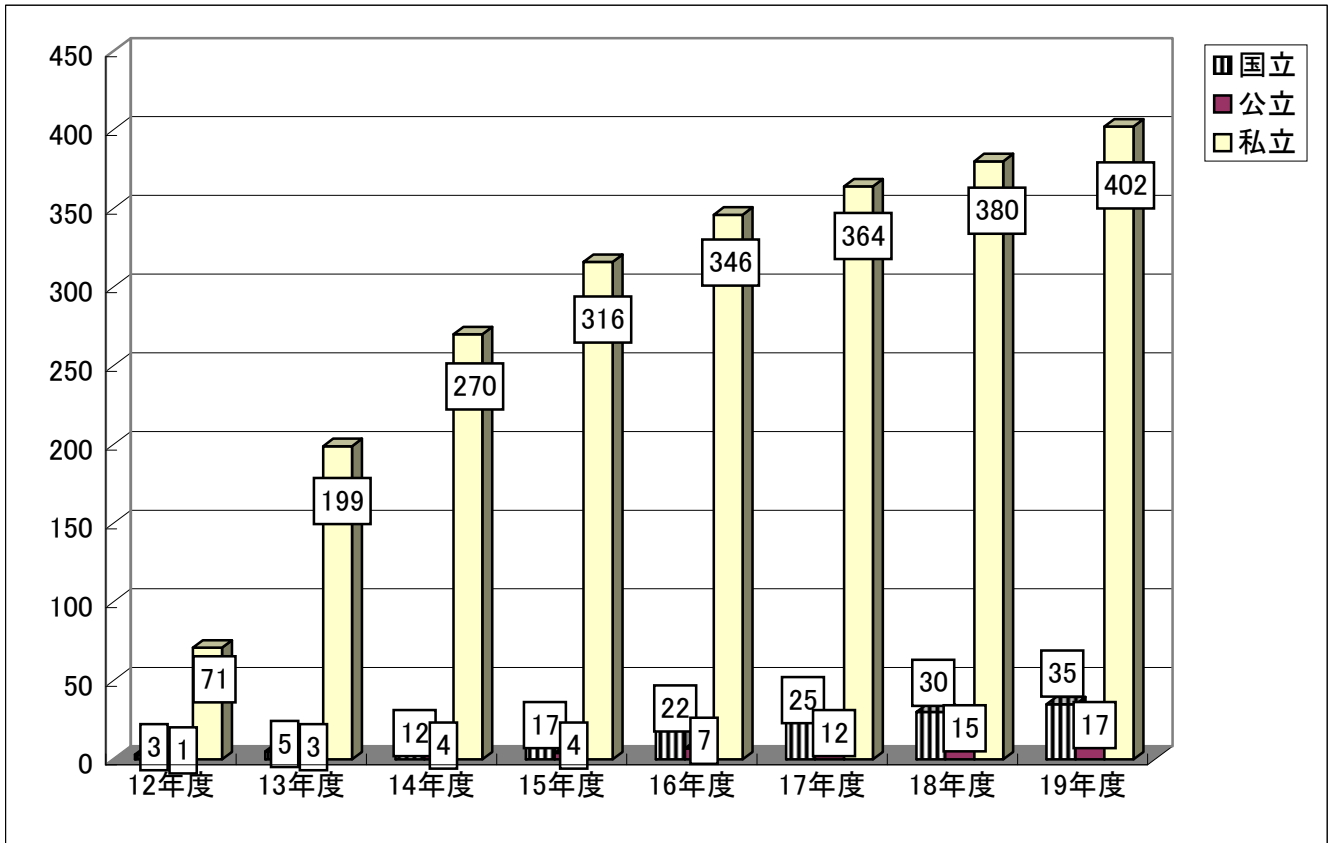


(注)「その他」: 専門高校・総合学科卒業生選抜、社会人選抜、帰国子女・中国引揚者等子女選抜など

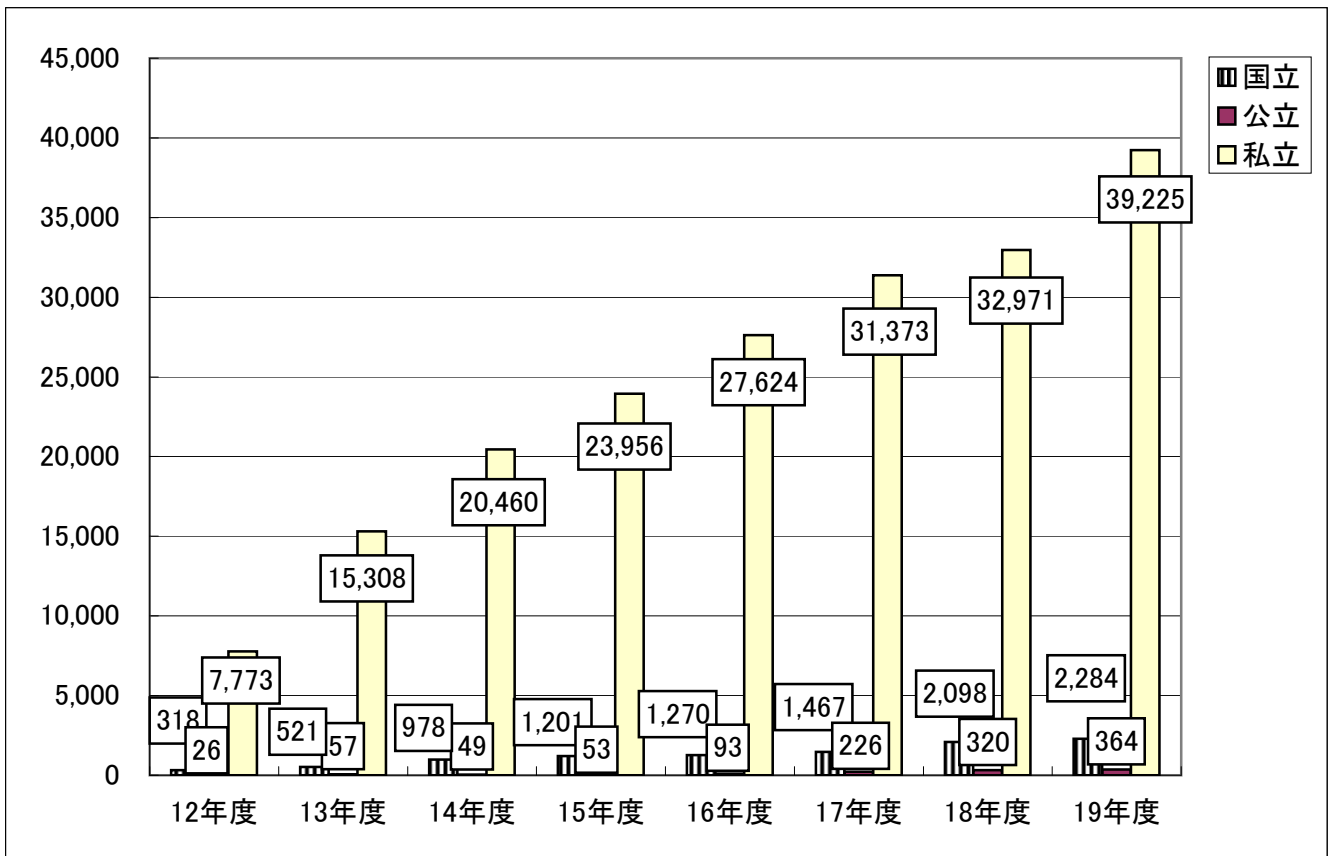
出典: 文部科学省大学入試室調べ

## 4-8 A○入試の実施状況の推移

### ○ 実施大学数



### ○ 入学者数



出典：文部科学省大学入試室調べ

## 4-9 平成19年度AO入試の実施状況

### 1. AO入試実施大学・学部数

	大学数	学部数
国立大学	35 (42.2%)	105 (27.5%)
公立大学	17 (23.3%)	30 (18.1%)
私立大学	402 (71.7%)	912 (61.0%)
計	454 (63.3%)	1047 (51.2%)

注) ( )内は、平成19年度入試実施大学・学部数全体に占める割合

### 2. AO入試の出願要件について

評定平均値が一定以上であることを出願要件にしているか(学部数)

	している	していない
国立大学	19 (18.1%)	88 (83.8%)
公立大学	4 (13.3%)	27 (90.0%)
私立大学	102 (11.2%)	814 (89.3%)
計	125 (11.9%)	929 (88.7%)

注) ( )内は、AO入試実施学部全体に占める割合 (以下、同じ)

### 3. AO入試の選抜方式について(学部数)

	書類 審査	面接	小 論 文	学 力 検 査	討 論	口 頭 試 問
国立大学	97 (92.4%)	98 (93.3%)	48 (45.7%)	8 (7.6%)	9 (8.6%)	25 (23.8%)
公立大学	27 (90.0%)	29 (96.7%)	8 (26.7%)	4 (13.3%)	2 (6.7%)	4 (13.3%)
私立大学	751 (82.3%)	815 (89.4%)	253 (27.7%)	28 (3.1%)	94 (10.3%)	46 (5.0%)
計	875 (83.6%)	942 (90.0%)	309 (29.5%)	40 (3.8%)	105 (10.0%)	75 (7.2%)

### 4. AO入試の出願から合格発表までの期間について(学部数)

	1 週 以 内	2 週 以 内	1 ヶ 月 以 内	2 ヶ 月 以 内	2 ヶ 月 以 上
国立大学	0 (0.0%)	0 (0.0%)	18 (17.1%)	45 (42.9%)	51 (48.6%)
公立大学	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (20.0%)	19 (63.3%)	6 (20.0%)
私立大学	83 (9.1%)	180 (19.7%)	362 (39.7%)	243 (26.6%)	88 (9.6%)
計	83 (7.9%)	180 (17.2%)	386 (36.9%)	307 (29.3%)	145 (13.8%)

5. AO入試に対する評価・分析等について

AO実施にあたりどのような課題や問題点があるか(学部数)

【実施大学】

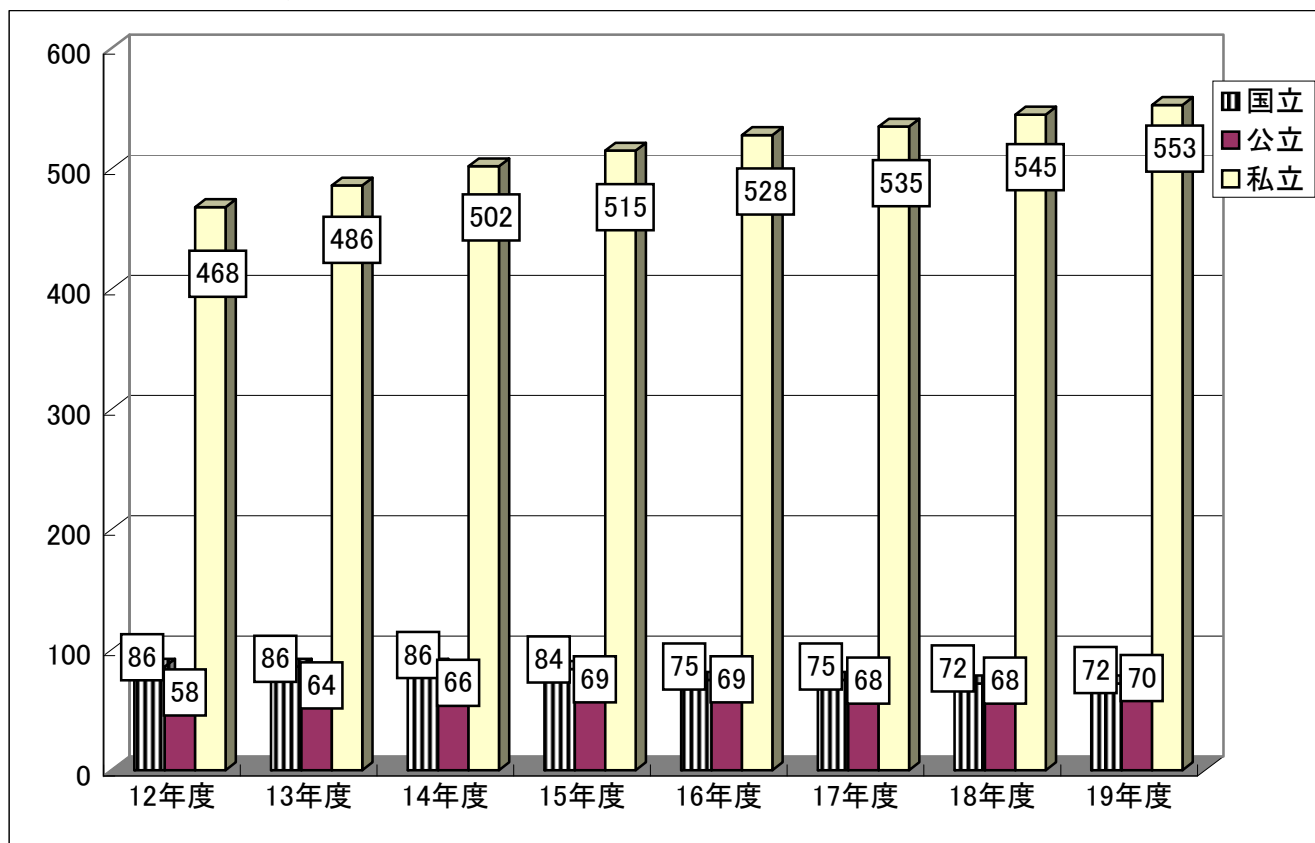
	スタッフの負担	選定基準に基づいたAPの作成	入試科目等の改善	シヨンの維持	合格者の入学までのモチベーション	入学者の基礎学力の担保
国立大学	75 (71.4%)	15 (14.3%)	14 (13.3%)	32 (30.5%)	56 (53.3%)	
公立大学	14 (46.7%)	7 (23.3%)	0 (0.0%)	17 (56.7%)	17 (56.7%)	
私立大学	413 (45.3%)	256 (28.1%)	64 (7.0%)	650 (71.3%)	562 (61.6%)	
計	502 (47.9%)	278 (26.6%)	78 (7.4%)	699 (66.8%)	635 (60.6%)	

※「AP」:アドミッションポリシー

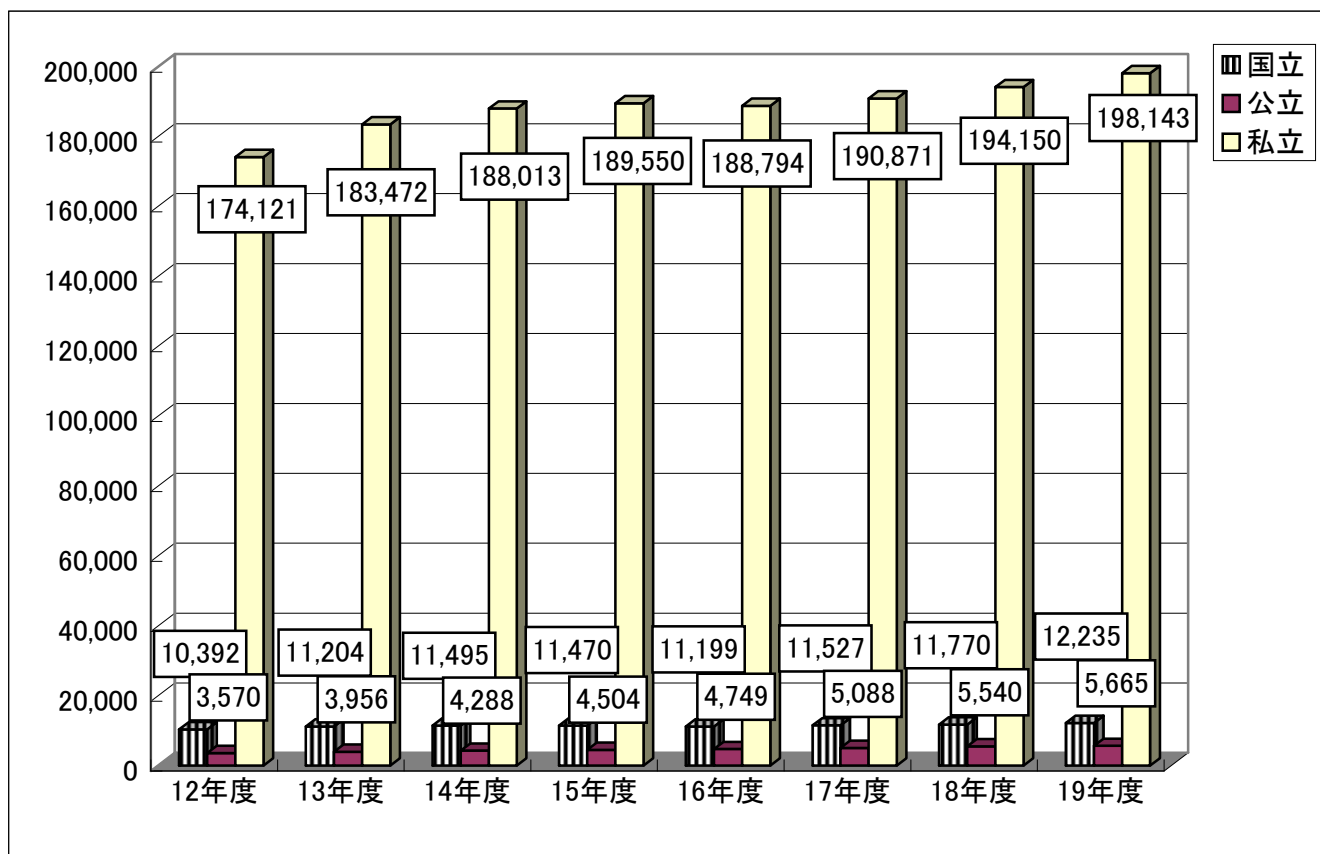
出典:文部科学省大学入試室調べ

## 4-10 推薦入試の実施状況の推移

### ○ 実施大学数



### ○ 入学者数



出典：文部科学省大学入試室調べ

## 4-11 平成19年度推薦入試の実施状況

### 1. 推薦入試実施大学・学部数

	大学数	学部数
国立大学	72 (86.7%)	264 (69.1%)
公立大学	70 (95.9%)	141 (84.9%)
私立大学	553 (98.6%)	1451 (97.0%)
計	695 (96.9%)	1856 (90.8%)

注) ( )内は、平成19年度入試実施大学・学部数全体に占める割合

### 2. 推薦入試の出願要件について

評定平均値が一定以上であることを出願要件にしているか(学部数)

	している	していない
国立大学	179 (67.8%)	130 (49.2%)
公立大学	97 (68.8%)	48 (34.0%)
私立大学	1017 (70.1%)	650 (44.8%)
計	1293 (69.7%)	828 (44.6%)

注) ( )内は、推薦入試実施学部全体に占める割合 (以下、同じ)

### 3. 推薦入試の選抜方式について(学部数)

	書類 審査	面接	小論文	学力 検査	討論	口頭 試問
国立大学	209 (79.2%)	244 (92.4%)	186 (70.5%)	2 (0.8%)	5 (1.9%)	45 (17.0%)
公立大学	101 (71.6%)	120 (85.1%)	99 (70.2%)	10 (7.1%)	0 (0.0%)	10 (7.1%)
私立大学	1162 (80.1%)	1232 (84.9%)	849 (58.5%)	406 (28.0%)	9 (0.6%)	49 (3.4%)
計	1472 (79.3%)	1596 (86.0%)	1134 (61.1%)	418 (22.5%)	14 (0.8%)	104 (5.6%)

#### 4. 推薦入試に対する評価・分析等について

推薦実施にあたりどのような課題や問題点があるか(学部数)

##### 【実施大学】

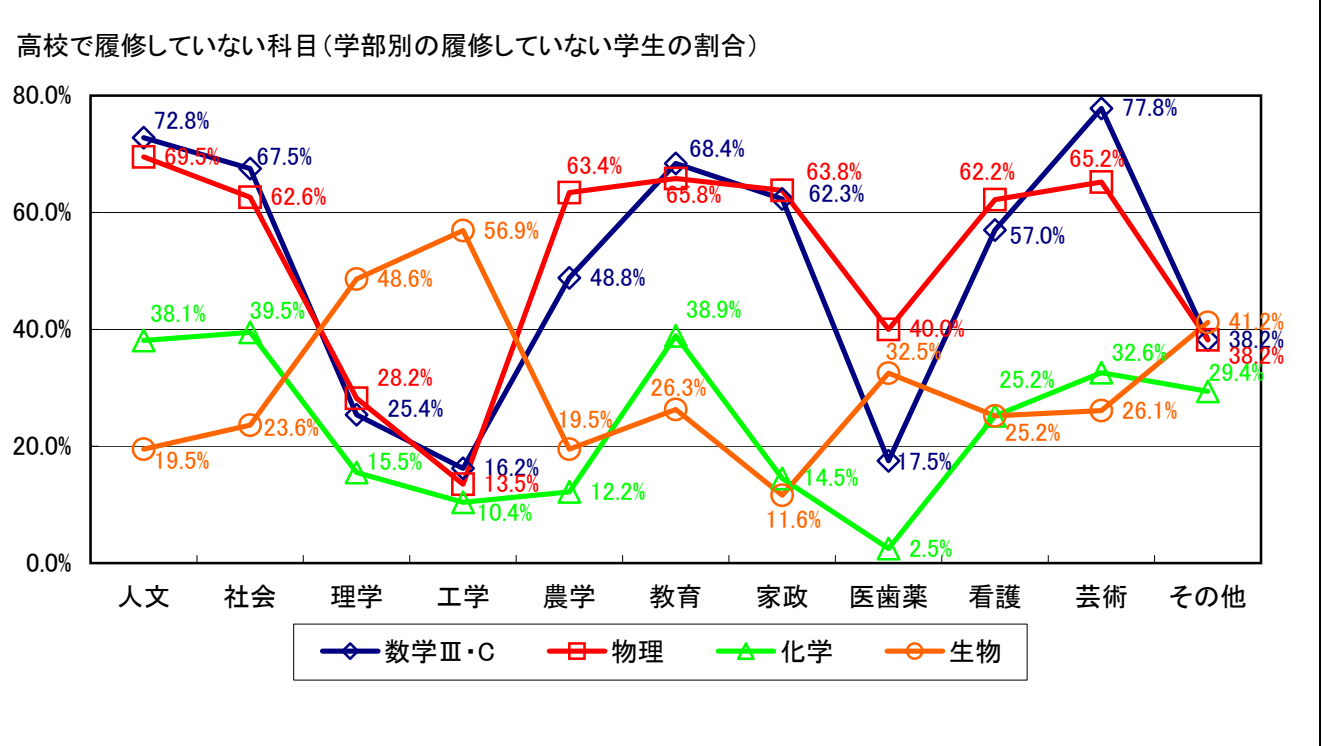
	スタッフの負担	選定基準に基づいたAPに基いた作成	入試科目等の組合せの改善	合格者の入学までのモチベーションの維持	入学者の基礎学力の担保
国立大学	136 (51.5%)	65 (24.6%)	40 (15.2%)	121 (45.8%)	126 (47.7%)
公立大学	43 (30.5%)	43 (30.5%)	31 (22.0%)	61 (43.3%)	66 (46.8%)
私立大学	294 (20.3%)	353 (24.3%)	225 (15.5%)	974 (67.1%)	816 (56.2%)
計	473 (25.5%)	461 (24.8%)	296 (15.9%)	1156 (62.3%)	1008 (54.3%)

※「AP」:アドミッションポリシー

出典:文部科学省大学入試室調べ

## 4-12 高校での学習状況と大学生の意識

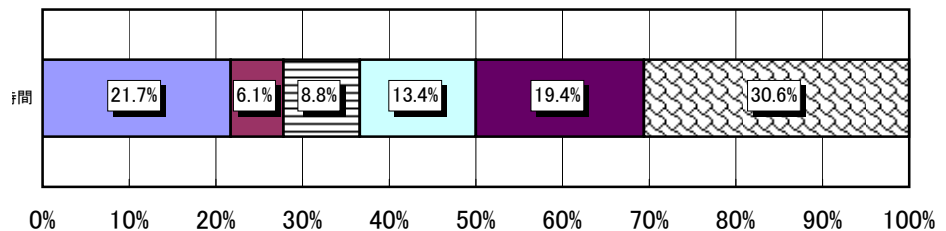
### (1) 高校での学習状況



### (2) 大学生の意識

#### 【入学前】

高校3年生の秋の平日の勉強時間  
(※大学進学を希望する者)



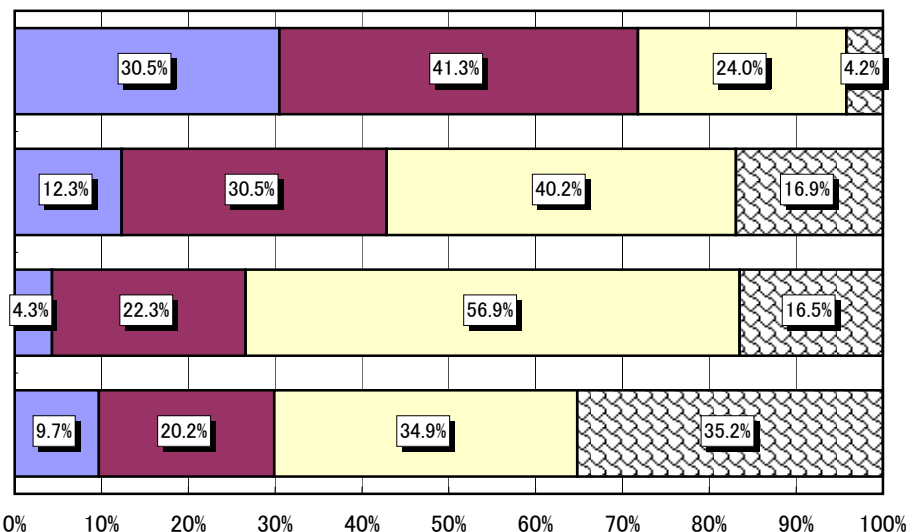
#### 【入学後】

高校のとき、もっと勉強しておけばよかった

やりたいことが見つからない

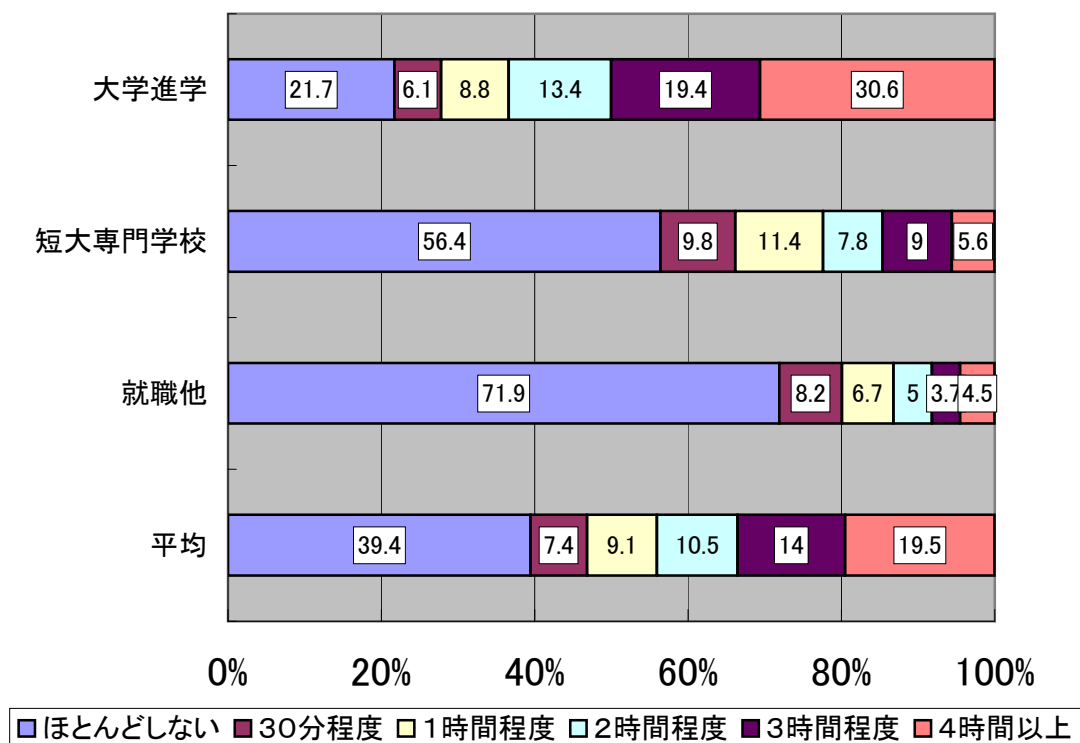
授業についていけない

可能であれば、別の学部学科や大学・学校に行きたい



※「高校生の進路追跡調査【第1次報告】」(東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター 2007年9月)より作成

## 4-13 進路別高校3年生の勉強時間

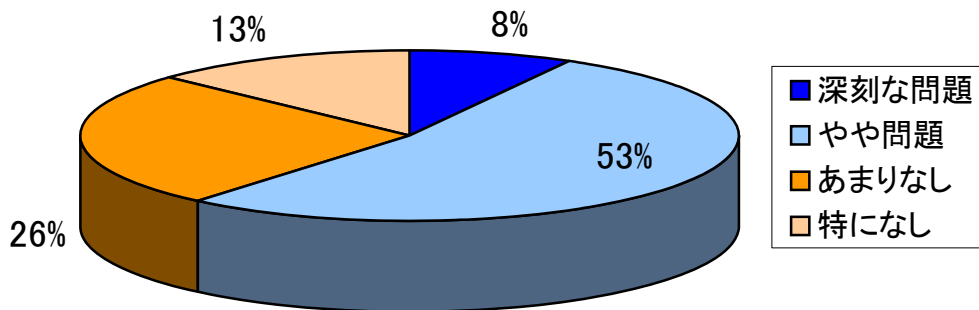


【調査概要】平成17年に高校3年生であった4,000人を全国からサンプル調査

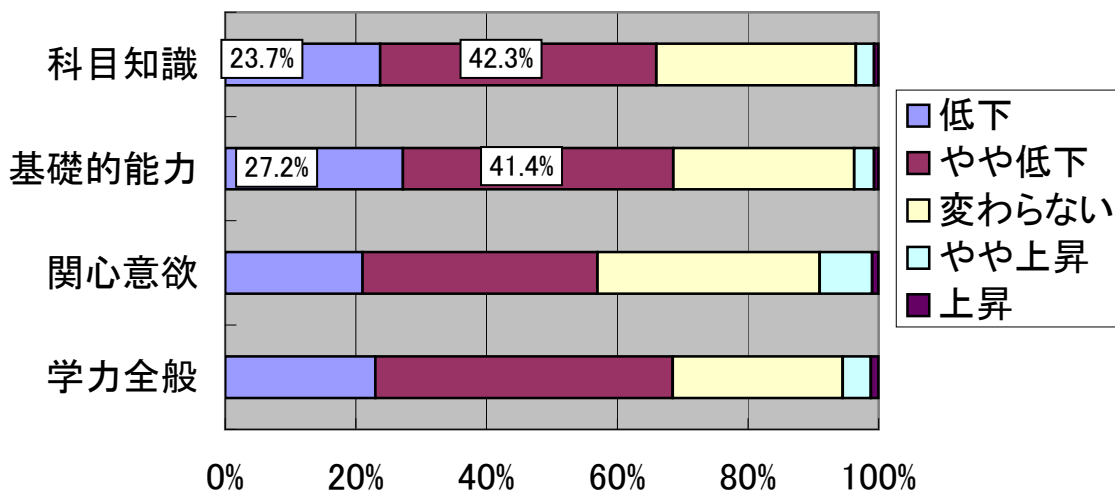
(出典) 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター編  
 「高校生の進路についての調査 第1次報告書」  
 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター (2007)

#### 4-14 大学生の学力低下に関する教員の意識

Q：先生の所属される大学の学部においては、学生の学力低下が問題となっていますか。



Q：先生の所属されている学部・学科の新入生の学力は、ここ数年どのような傾向にありますか。



#### ○ 学力低下の具体的内容

- 1位 「主体性の欠如」
- 2位 「論理的思考力欠如」
- 3位 「日本語の基礎学力の低さ」

#### 【選択項目】

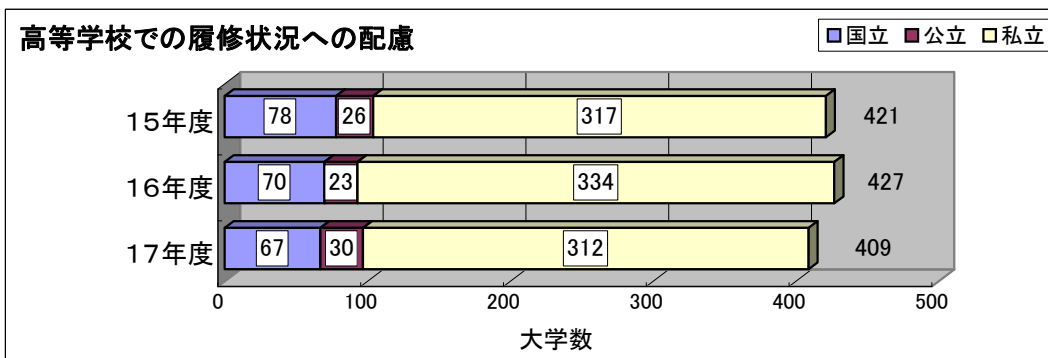
- 1, 主体性 2, 論理的思考 3, 基礎科目の理解
- 4, 外国語 5, 大学での学習に必要な基礎科目の履修
- 6, 日本語 7, 学習方法 8, 他人の考えの理解
- 9, 数量分析

【調査概要】2003年12月から2004年1月にかけて全国国公私立408大学・600学部の教員約25,000名を対象にアンケート調査を実施。回収数は11,481名

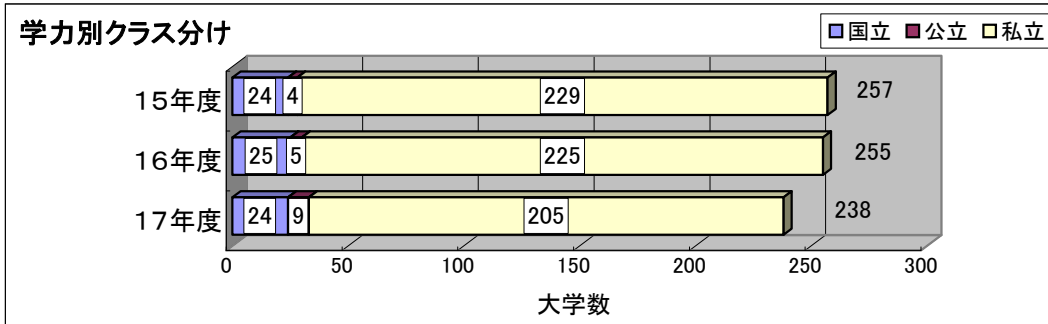
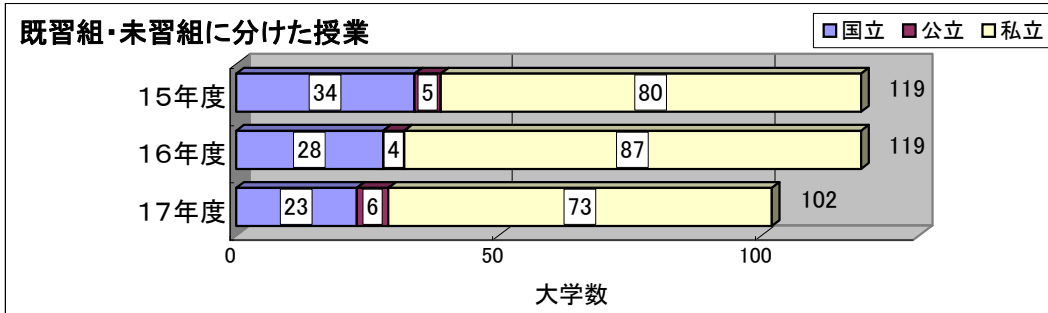
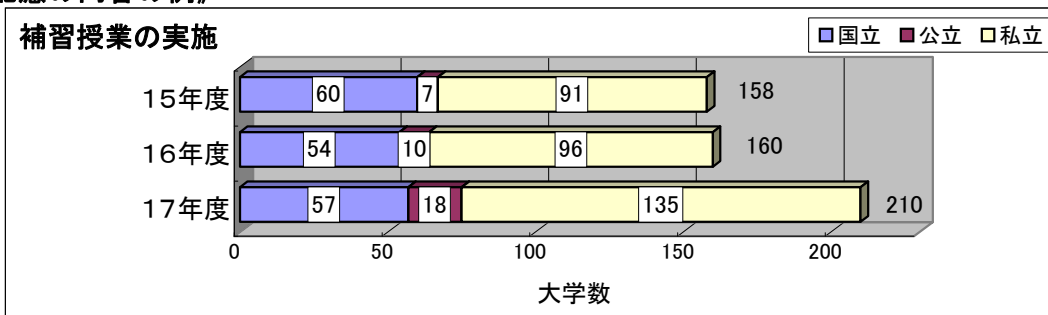
(出典) 日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究B「大学生の学習意欲と学力低下に関する実証的研究(研究代表者:柳井晴夫)」(2006)

## 4-15 高等学校での履修状況への配慮—補習授業の実施等—

平成17年度においては国公私立409大学(約58%)が、専門高校出身者や帰国子女、高等学校で当該科目を選択履修していない者に対して補習授業を実施することや既習組・未習組に分けた授業を実施することなど、高等学校での履修の多様化に配慮した取組を実施している。



### 《配慮の内容の例》



(参考)平成17年度の基本データ(平成17年5月1日現在)

	大学数
国立	87
公立	73
私立	552
放送大学	1
計	713

※ 大学院大学13大学(国立4大学、公立1大学、私立8大学)を除いた数である。

(出典)文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2007)

#### 4-16 初年次教育の重要度

	重要である(%)
レポート・論文の書き方などの文章作法	63.7
コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術	55.3
プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法	51.1
学問や大学教育全般に対する動機付け	50.2
論理的思考や問題発見・解決能力の向上	49.5
図書館の利用・文献検索の方法	47.6
読解・文献購読の方法	41.2
将来の職業生活や進路選択に対する動機付け・方向付け	31.0
社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観の育成	28.9
情報収集や資料整理の方法	28.5
受講態度や礼儀・マナーの涵養	27.7
学生の自信・自己肯定感の向上	27.7
大学内の教育資源(図書館を除く施設・設備・人員等)の活用方法	25.2
フィールド・ワークや調査・実験の方法	20.4
高校で学習する教科の補習教育	19.0
学生生活における時間管理や学習習慣の組織化	18.6
ノートの取り方	17.8
大学への帰属意識の向上	13.4
協調性の養成	12.7
集中力や記憶力の習得方法	8.2

【調査概要】

N=636学部 2001年10月～11月調査(学部長対象)

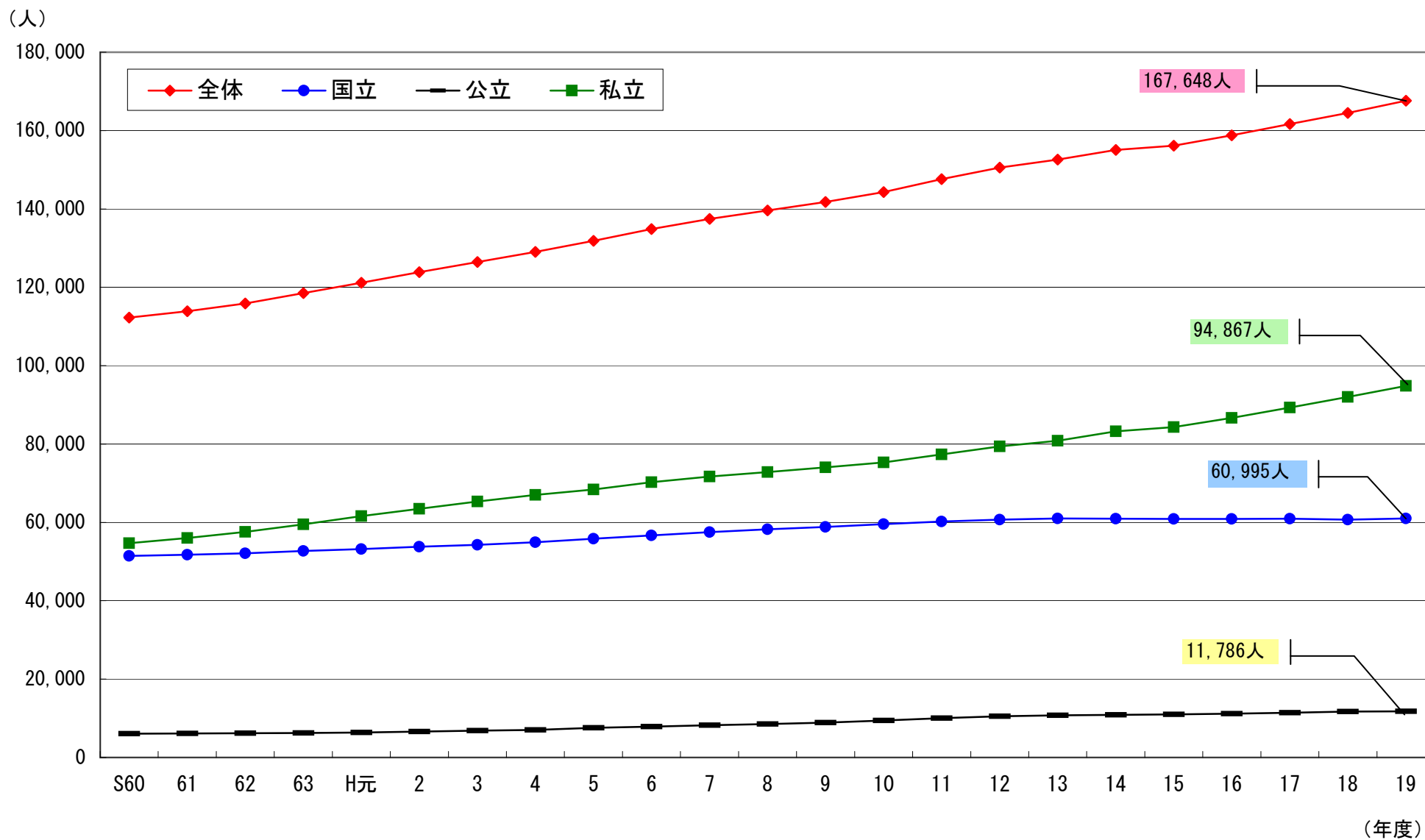
(出典)私学高等教育研究叢書「私立大学における一年次教育の実際」(2005)



## 5) 教職員の職能開発



## 5-1 設置者別 本務教員数の推移



(出典) 文部科学省「学校基本調査」(但し、平成19年度は学校基本調査速報の数値)

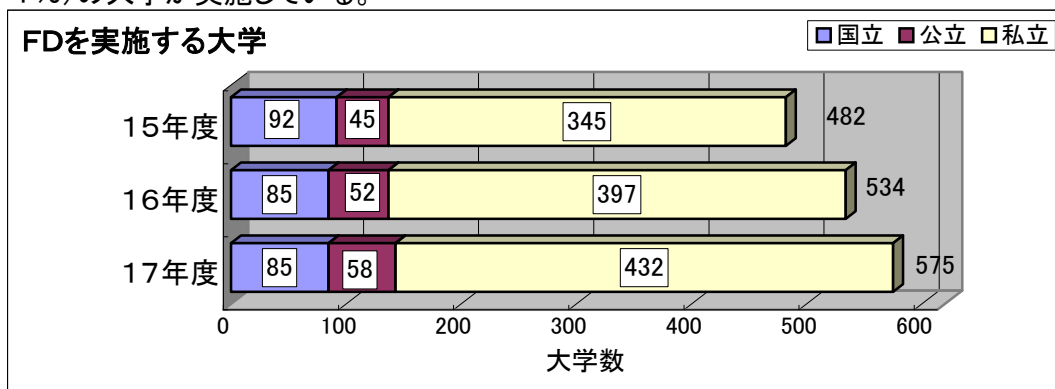
## 5-2 各課程におけるFDの制度化の経緯

課程の種類		大学数等	各課程担当教員数	FDの根拠規定等
大学院課程	博士・修士課程	580大学(1,570研究科)		大学院設置基準第14条の3 ・義務化(2007年4月1日施行)
	専門職学位課程	106大学(143研究科)		専門職大学院設置基準第11条 ・義務化(2003年4月1日施行)
	全体	590大学(1,713研究科)	96,254人【33,011人】	
学士課程等		723大学(1,964学部)	133,188人	大学設置基準第25条の3 ・努力義務化(1999年9月14日施行) ・義務化(2008年度から施行予定)
短期大学士課程		390大学(1,000学科)	10,633人	短期大学設置基準第11条の3 ・努力義務化(1999年9月24日施行) ・義務化(2008年度から施行予定)
大学全体		1,135大学	176,832人	

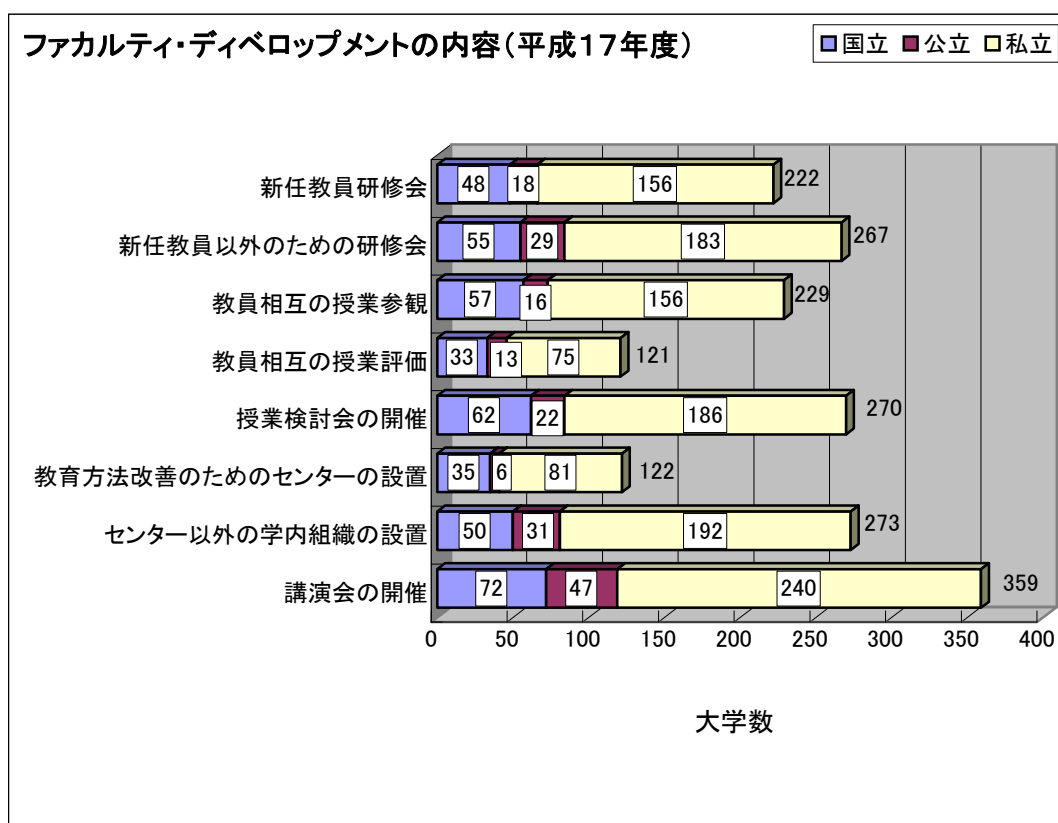
注)大学数等、教員数は、2007年5月1日現在の数値。教員数には、本務教員数であり、学長・副学長を含まない。  
「大学院課程」担当教員数、(【 】内は学部所属せずに大学院を本務として発令されている教員数)の課程別の内訳は不明。  
「学士課程等」には、学士課程担当の他、附属病院、附置研究所に本務発令されている教員等を含む。  
(出典)「学校基本調査速報(平成19年度)」、「全国大学一覧(平成19年度)」、「全国短期大学一覧(平成19年度)」。

### 5-3 ファカルティ・ディベロップメント（FD）の実施状況

FDを実施している大学は、年々増加しており、平成17年度現在、575大学（約81%）の大学が実施している。



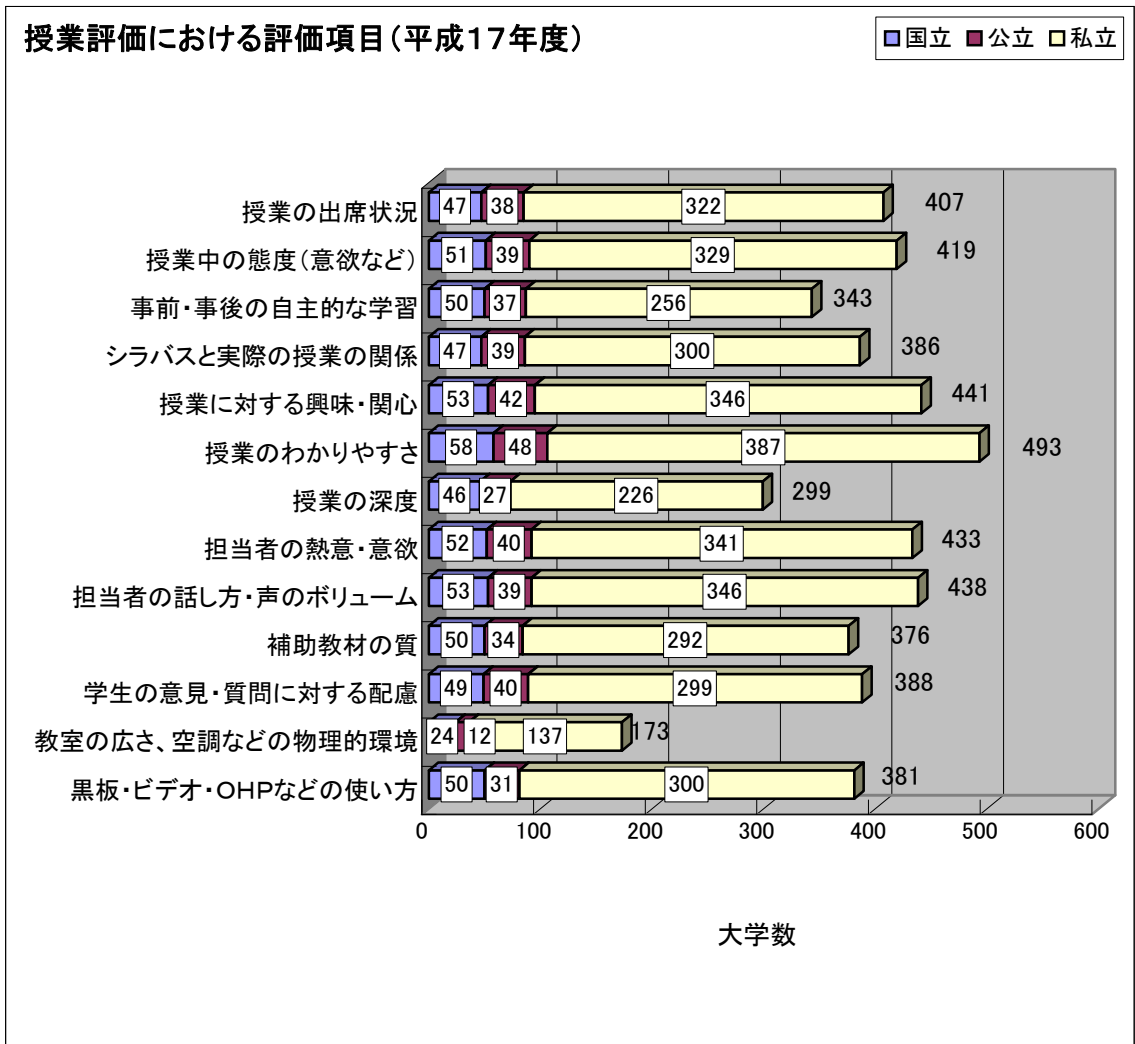
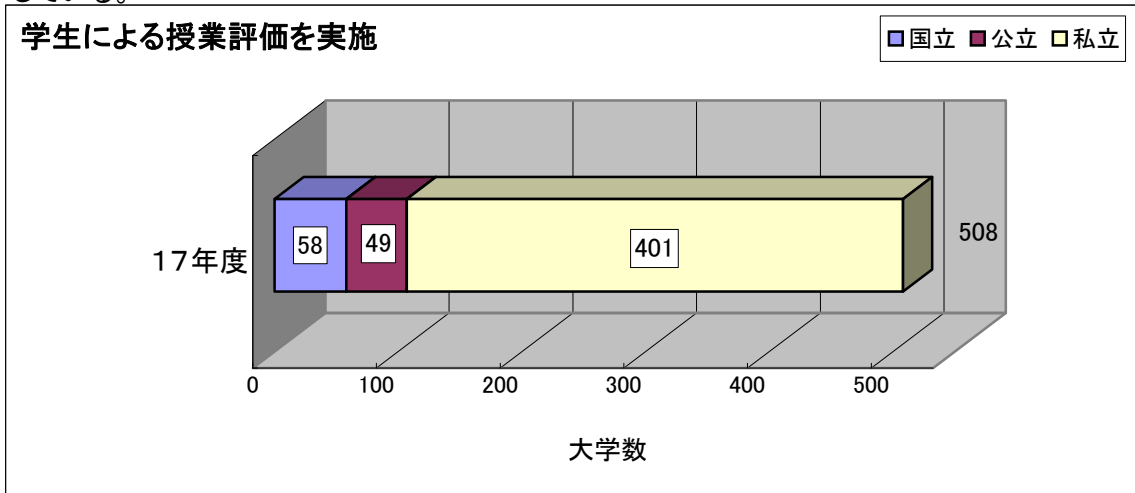
**ファカルティ・ディベロップメント(FD)**： 教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称である。具体的な例としては、新任教員のための研修会の開催、教員相互の授業参観の実施、センター等の設置などを挙げることができる。



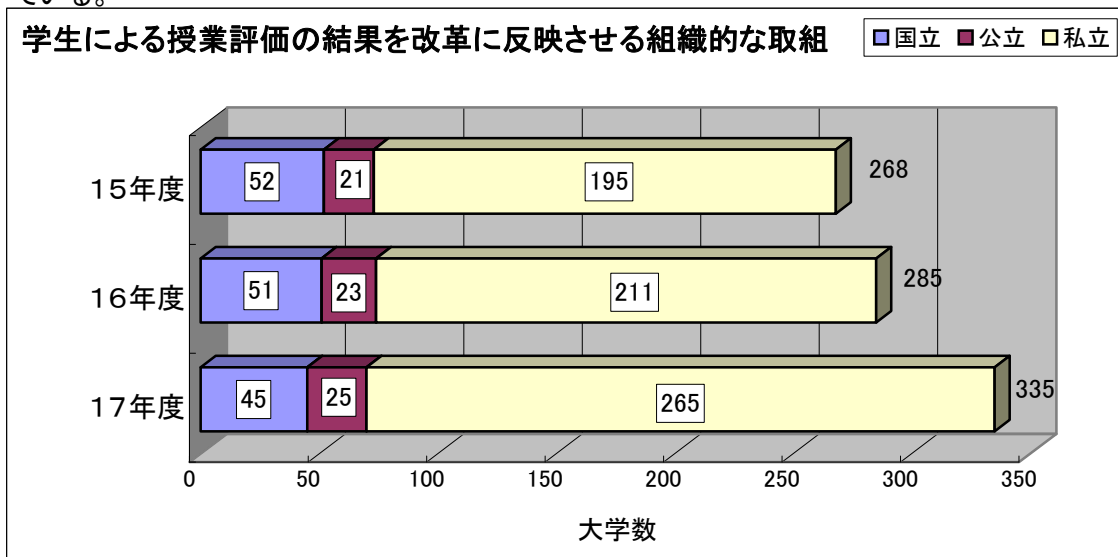
(出典) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2007)

## 5-4 学生による授業評価の実施状況

平成17年度に、国立58大学(約67%)、公立49大学(約67%)、私立401大学(約73%)、国公立全体で508大学(約71%)において、全学的な学生による授業評価を実施している。



平成17年度に全学的な学生による授業評価を実施した大学のうち、授業評価の結果を改革に反映するための組織的取り組みが行われているのは、国立45大学(約52%)、公立25大学(34%)、私立265大学(約48%)、国公私立全体で335大学(約47%)となっている。



### 《組織的な取り組みの例》

(北見工業大学)

学生による授業評価結果を教育優秀者の表彰に活用するとともに、評価の低い教員に対しては役員による授業参観を実施し、改善提案を行っている。

(岩手医科大学)

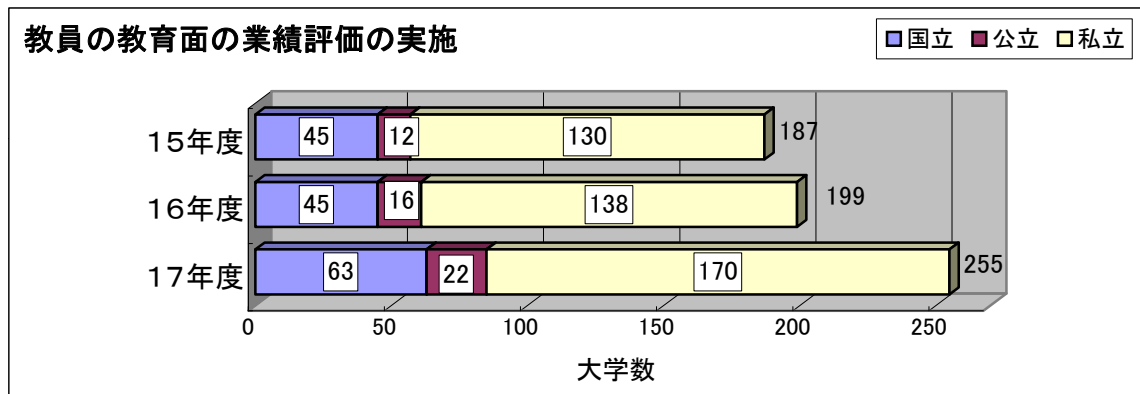
評価結果が上位の教員の授業を公開またはビデオ撮影し、他の教員の参考としている。

(立教大学)

学生による授業アンケート結果を活用して「Rikkyo授業ハンドブック」を作成し、全教員への配布を行った。

(出典) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2007)

## 5-5 教員の教育面の業績評価の実施状況



### 《教員の教育面の業績評価の実施例》

#### (滋賀医科大学)

教員による自己評価、研究面や大学運営・社会貢献における実績の評価とともに、学生による授業評価、教科書や解説書など学生を対象とした著作の実績等を評価の観点として設けている。各評価項目毎の評価はポイントにより換算し、総ポイント数に応じて基盤教育研究経費の重点配分を行っている。

#### (富士大学)

評価の観点として、教員自身による自己評価、ゼミ指導実績や課外活動指導実績等に加え、公開授業及び授業研究会においてベテラン教員による評価を行っている。

### ＜教員以外の職員の資質・能力向上のための取組状況＞

#### (琉球大学)

企業等での業務運営の手法やコスト削減策、サービス向上等についての知識を習得することを目的とし、企業等派遣研修を行っている。

#### (立命館大学)

平成17年4月に大学行政研究研修センターを発足させ、中堅職員を対象とした「大学職員幹部養成プログラム」を実施。講義「大学行政論Ⅰ・Ⅱ」とゼミ「政策立案演習」を開講し、大学アドミニストレータ(大学経営・大学行政のプロフェッショナル)に必要な知識を学ぶとともに、職場の課題を政策論文にまとめる取組を行っている。また、平成18年度より国内外マネジメント研修制度を開始し、毎年合計5名を上限に海外留学、国内の大学院進学などを支援する。

(出典) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2007)

## 5-6 大学教員及びFDの在り方に関する調査研究の動向

### 1 「大学における教育活動の質的保証に関する研究」(広島大学・有本章教授他)

- 学士課程教育の目的について、日本が職業人養成志向(71%)であるのに対し、米国は市民養成志向(83%)。
- 学士課程教育を「うまくいっている」とする評価は、日本は11%に対し、米国は52%。一方、改善や活性化の必要性を感じる割合は日本が91%に対し、米国は10%。
- 各国とも約8割が過去5年間に「教育内容」の検討・策定を実施。日本は「教育内容」に比して「教育目的・目標」の検討・策定の実施率(66%)は低。日本の「教育内容」の検討の観点の上位は、「教養教育に対する社会的ニーズ」(50%)、「社会の情報化」(49%)、「社会の国際化」(39%)など。
- 日本は自学の同僚・構成員からの評価を特に意識するが、米国は外部を意識した多様な評価観点を重視。
- 教員の昇進審査において、日本は米国に比して「教育活動」の重視度が低。
- 各国共通して、学士教育課程のレベル向上の重要な対策として、教員の授業等の改善が上位。今後のFDの必要性は各国とも8割が肯定。
- 過去5年間の教育に関するFDの実施割合は日本73%に対し、中国89%、米国97%。FD活動の未実施率は日本(13%)が最高。
- FDによって、教員の資質・能力が「はっきり高まった」とする割合は米国46%、中国40%に対し、日本は9%。
- FDによって、「教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成された」とする割合は、米国63%、韓国31%、中国31%、日本は7%。
- FD実施状況の自己評価は、「良好」・「ある程度良好」は日本が43%に対し、中国78%、米国62%。
- 「FD活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない」との回答が、日本73%に対し、米国は21%。FD活動の連携を推進する全国組織の必要性を日本では74%が指摘。日本の大学が全国組織に求める内容は「FD活動に関する情報」(52%)、「モデルとなるFD活動の開発・開催」(45%)など。

注) 21世紀COEプログラム「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」に基づく研究。2003~2005年にかけて日本(343校)、中国(146校)、米国(206校)、韓国(25校)の学長からの回答を得て集計。

### 2 「大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究」(広島大学・有本章教授他)

- 教員の教育・研究の志向については、「研究を重視」が31%、「教育を重視」が14%、「双方とも同じように重視」が54%。  
※ 1992~3年にカーネギー教育振興財団が実施した「大学教授職国際比較調査」によれば、日本は研究志向73%、教育志向28%であり、国際的に研究志向の強いグループに分類。
- 学生が所属大学の教員に強く望むこととして、高い割合を示すのは「わかりやすい講義を行う能力」(75%)、「学生の意欲を引き出す能力」(65%)、「学生の立場になって考えること」(53%)、「専門分野の幅広い知識」(48%)、「社会常識を身に付けていること」(46%)。

注) 科学研究費補助金による調査研究。平成11年に国私立大学21大学・2902名の教員、18大学・6199名の学生から回答。

### 3 「進路選択に関する振り返り調査」(株式会社ベネッセコーポレーション)

- 授業・教育システムに不満を持つ者は全体の33%。内訳を見ると、不満の多い順に、「外国語教育の授業」(48%)、「選択できる講義数の多さ」(40%)、「一般教養の授業」(37%)、「専門科目の授業」(22%)。
- 教員に不満を持つ者は全体の45%。内訳を見ると、不満の多い順に、「一人ひとりの関心に応じた指導」(66%)、「教員とのコミュニケーションの機会」(51%)、「授業のわかりやすさ」(50%)、「教員の人的魅力」(41%)、「学問分野の専門家としての教員のレベル」(20%)。

注)平成17年に全国の大学生6463名の回答を得て集計。

### 4 「大学生の教育効果に関する研究」(同志社大学・山田礼子教授他)

- 学生生活の充実度は、「充実している」24%、「まあまあ充実している」46%。大学での経験全般は「とても満足」7%、「満足」37%、「どちらでもない」37%など。
- 入学時点からの能力・知識の変容は、学生の自己評価によれば、外国語能力や数理的能力は低下。
- 「大学教員による活動の提供」をみると、「まったくなかった」とする割合は、「心の支えや励まし」67%、「授業以外でも学習内容を話し合う機会」66%、「教室での学習を実生活に応用する機会」66%、「専門的な目標を達成する手助け」56%、「教育課程や授業に対する助言や指導」47%、「知的にやりがいのある課題や励まし」46%、「学習能力を向上するための手助け」45%など。

注)平成17年10月~18年1月に全国国公立大学8校の大学生3961人の回答を得て集計。

### 5 「大学における教育改善と組織体制」(国立教育政策研究所・川島啓二総括研究官)

- 調査対象中、116大学に「大学教育センター等」が設置。設置の理由は、部局ごとでは成しえない全学的な教育改善。
- 「大学教育センター等」のうち6割以上の大学で「FDの企画・実施」、「授業評価の企画・実施」、「カリキュラム開発・改革」、「教養教育の充実・推進」、「共通教育の企画・実施」を担当。
- FDの活動実態としては、学内外の講演会の企画実施、ワークショップの企画・実施、他大学の状況の情報収集、現状や課題の分析・検討、資料収集など。
- 専任・兼任の教職員を置いているセンター等の割合は、それぞれ、①兼任教員を置いている70.7%、②兼任職員を置いている34.5%、③専任教員を置いている60.3%、④専任職員を置いている50.9%。
- 大学教育センターの自由記述によると、組織構成の問題(タテ・ヨコの連携)、人的資源の問題(教員・事務職員数の不足等)などの指摘あり。
- 今後も力を入れていきたい担当領域に関しては、「FDの企画・実施」(76.5%)、「授業評価の企画・実施」(57.4%)、「カリキュラム開発・改革」(57.4%)など。
- 今後の課題に関しては、「教育改善等の全学的な取り組みの展開」(93.1%)、「学内の教員からの理解の獲得」(84.5%)、「教育改善活動のための組織体制の整備」(81.9%)、「専門的な知見をもった教員の配置」(72.4%)、「学内の職員からの理解の獲得」(63.8%)、「センターのアイデンティティの確立」(61.2%)、「予算の拡充」(59.5%)、「学内の他のセンター等との連携強化」(56.9%)、「他大学の類似のセンターとの連携強化」(42.2%)などがあげられる。

注)平成17年11月調査、全国国公立大学472校から回答を得て集計。

6 「研究大学におけるFDの組織化に関する比較研究」(名古屋大学・夏目達也教授他)

- 調査対象の12大学では、いずれもFDの中心である高等教育研究センターを設置し、学内の関連組織との連携を工夫。
- 調査対象の多くの大学が学外機関とのネットワークを形成。米豪では、FD担当機関の全国ネットワーク組織が存在(米はPOD、豪はHERDSA)し、プログラム開発や情報収集等の活動を実施。
- 調査対象の大学における主なプログラムは、新任教員オリエンテーション、大学院レベルのディプロマ取得コース、授業改善支援プログラム、TA研修など。
- 教員の授業改善意欲を高めるため、教育活動に対する評価や教育実績の処遇への反映が見られる。高い評価の学部に対する学内資金の傾斜配分あり。
- 日本の研究大学におけるFD組織化の方法としては、①教育活動を重視する大学としての組織的取組(報奨、業績評価、FD部局設置等)、②ニーズにあった質の高いFDプログラムの開発、③FDプログラムへの教員参加の促進、④研究・調査の推進。

注) 科学研究費補助金「学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究」(平成16・17年度)。米国(7大学)、豪州(2大学)、NZ(2大学)、蘭(1大学)を対象に調査。

7 「英国高等教育資格課程における大学教員の専門性基準」(新潟大学・加藤かおり助教授)

- 欧州では、ポローニャ宣言等を機に、大学教員の資格課程も設置され、専門性を明らかにするための基準づくりが進行。1例が英国の高等教育資格課程(Postgraduate Certificate in Higher Education:PGCHE)。
- ディアリング報告書(1997年)を受けて、現在、約100の大学で新任教員に対する高等教育資格課程(修士課程レベル)を提供。多くの大学で取得を義務付け。
- 2003年の教育白書は、専門性基準の枠組みの作成を提唱。
- 資格課程の基本構造は、計60単位を1.5~3年で履修するパートタイム制(前半の30単位取得を正規採用の条件とする大学が多)。高等教育アカデミー(HEA)の認定プログラムの場合、30単位でHEA準会員、課程修了で正会員。
- プログラム内容はガイダンス、ワークショップ参加、プロジェクトの計画・実行、ポートフォリオ作成などで構成。実施部局はSDセンター、教育開発センター等。
- 「専門性基準枠組み(The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education)」は公的な基準枠組みであり、高等教育教員に求められる専門性として、6つの活動領域、6つのコア知識及び理解内容、5つの価値観を提示。各大学は、これに基づき、自学の教育目標等を踏まえて設定。

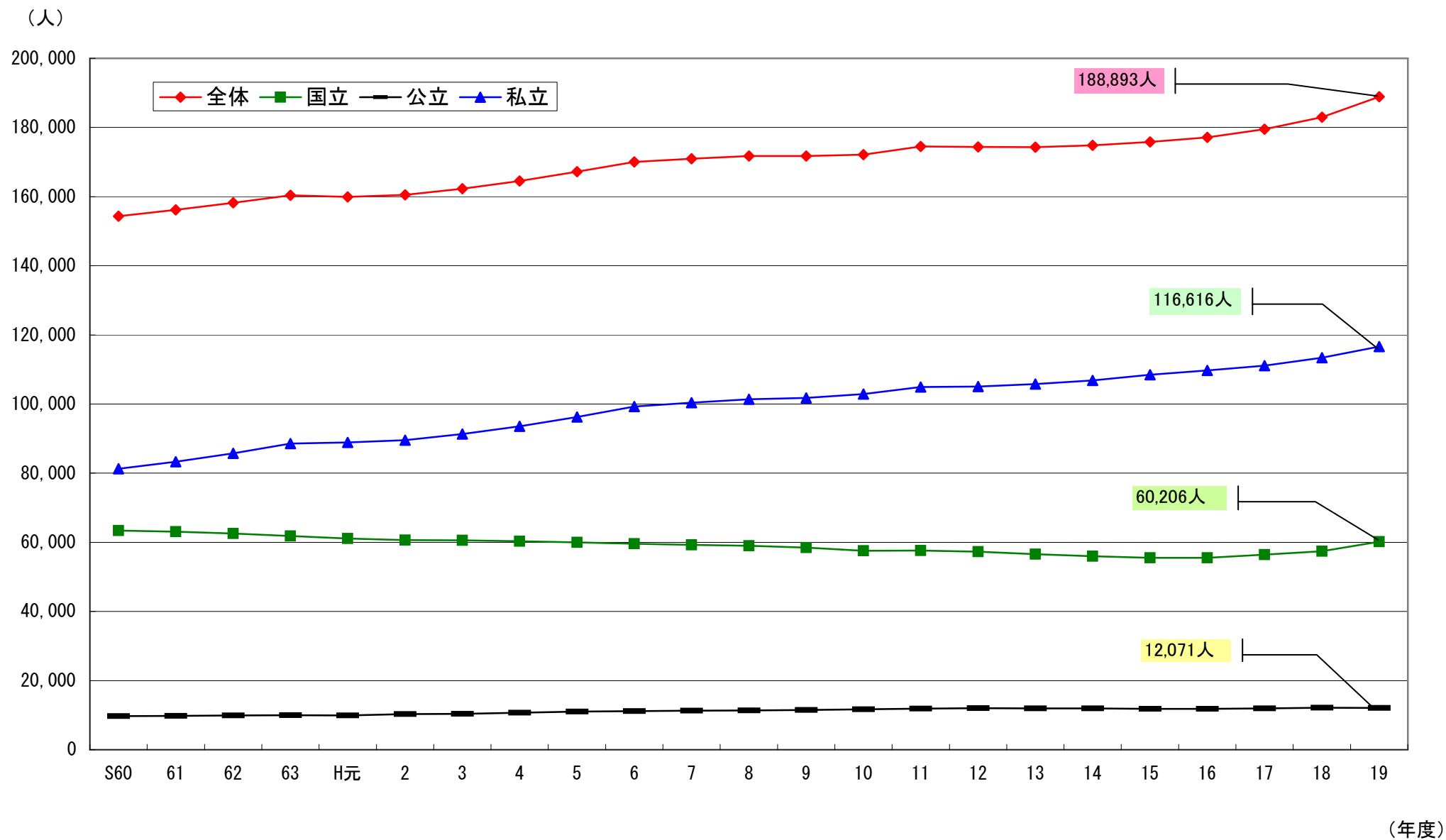
注) 科学研究費補助金「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」(平成17・18年度)。

8 「英語教育に関する研究」(研究代表者 高田康成)

- (英語教育に関して)非常勤講師の教授能力対策を「とっている」が39.6%、「とっていない」が60.4%。

注) 文部科学省委託研究:平成14~15年度にかけて、全国の大学200校の学長及び英語担当教員を対象にアンケート調査を実施。

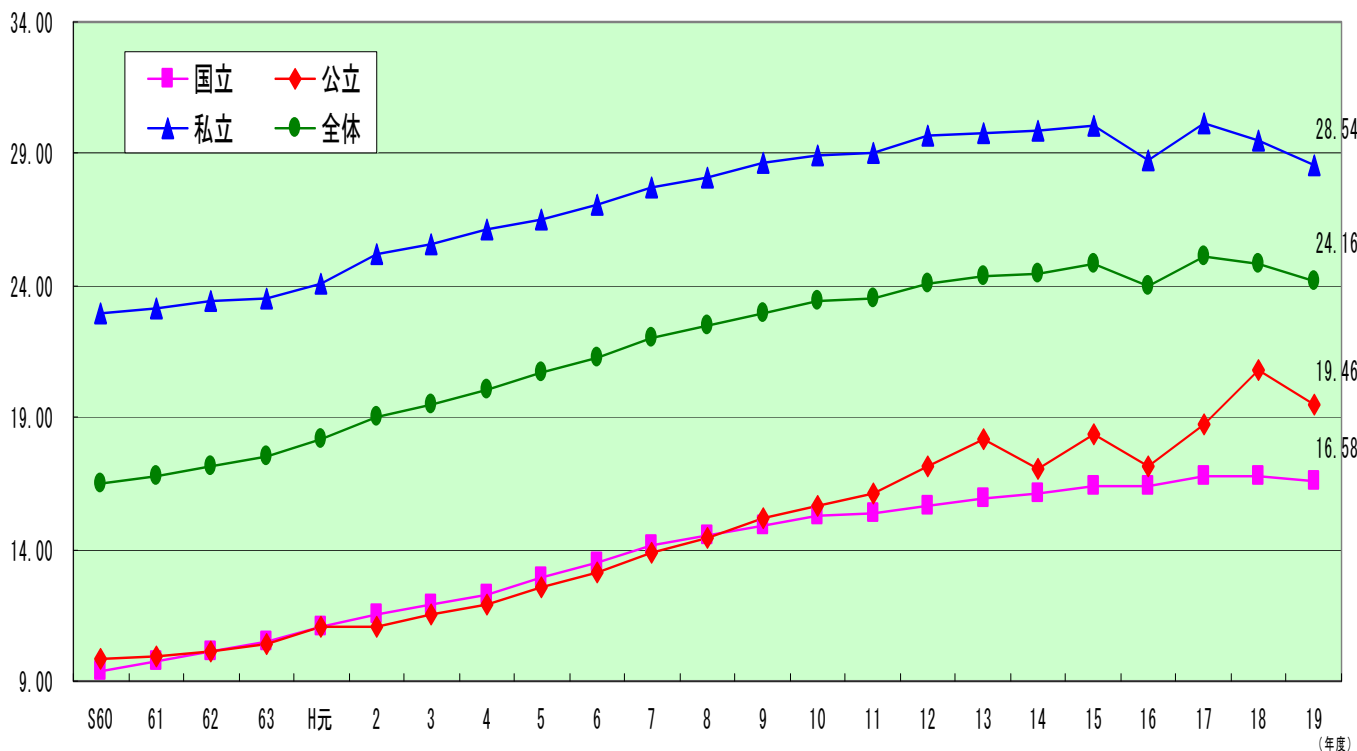
## 5-7 設置者別 本務職員数の推移



(出典) 文部科学省「学校基本調査」(但し、平成19年度は学校基本調査速報の数値)

## 5-8 設置者別 本務職員一人当たり学生数の推移

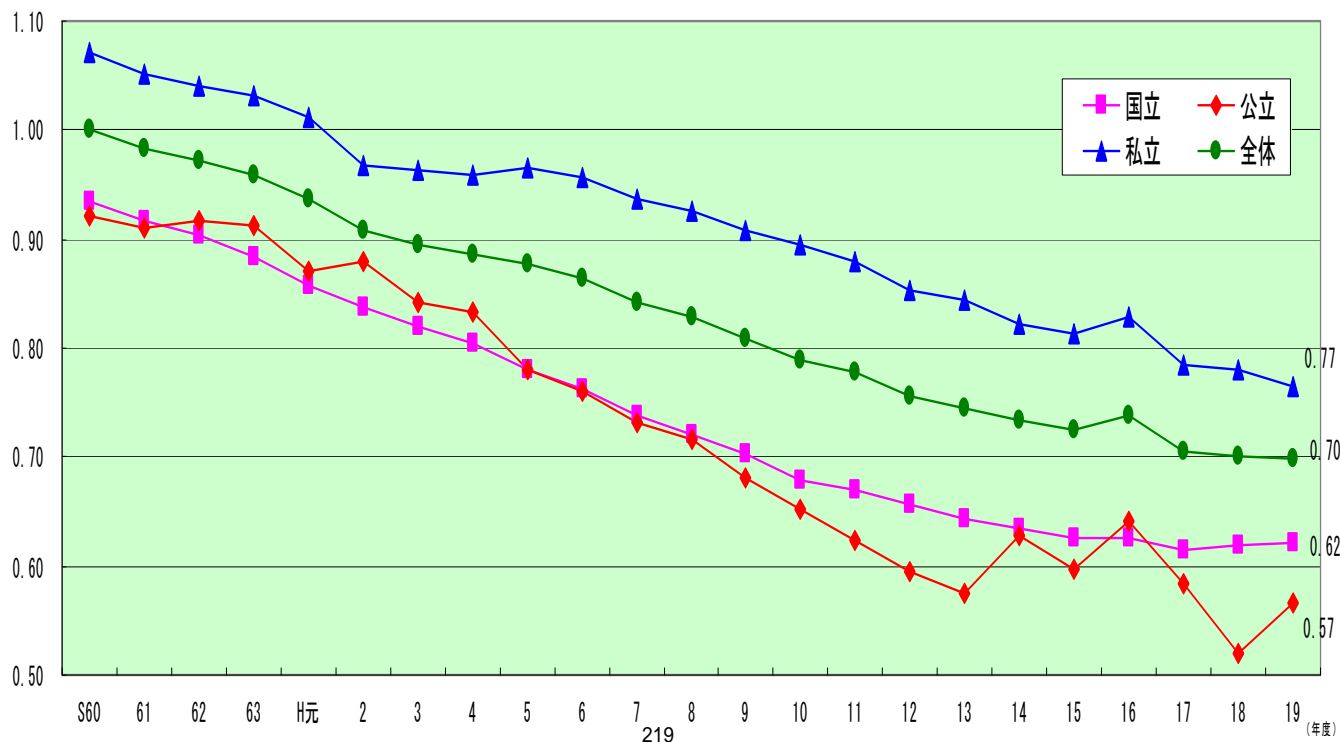
(比率)



(出典)文部科学省「学校基本調査」

## 5-9 設置者別 本務教員一人当たり本務職員数の推移

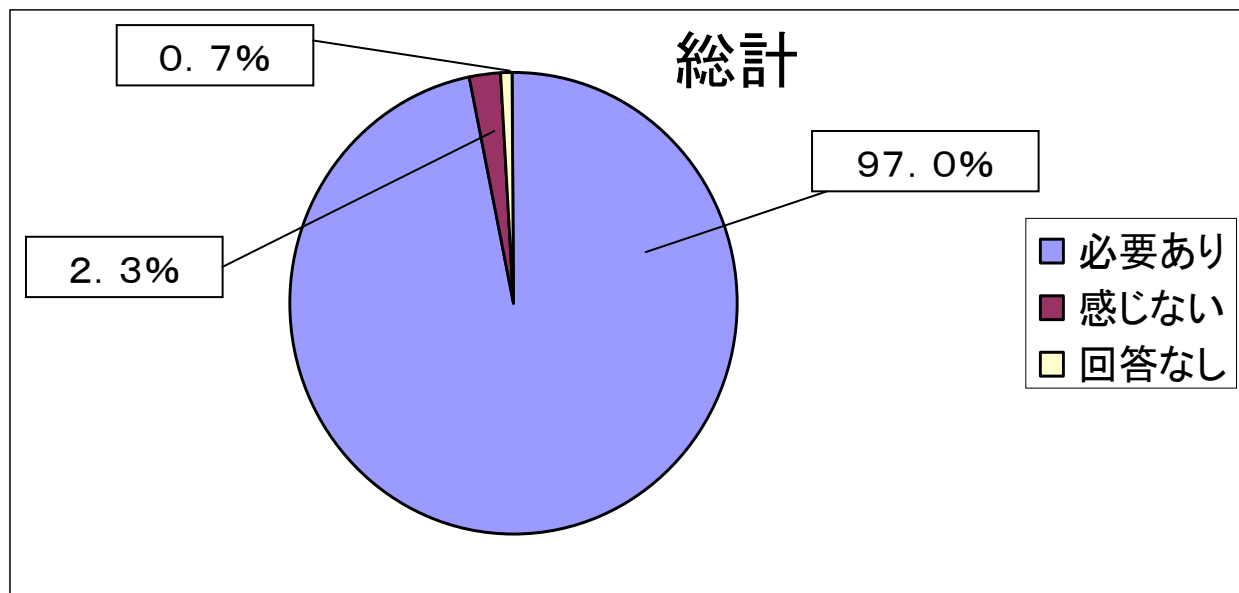
(比率)



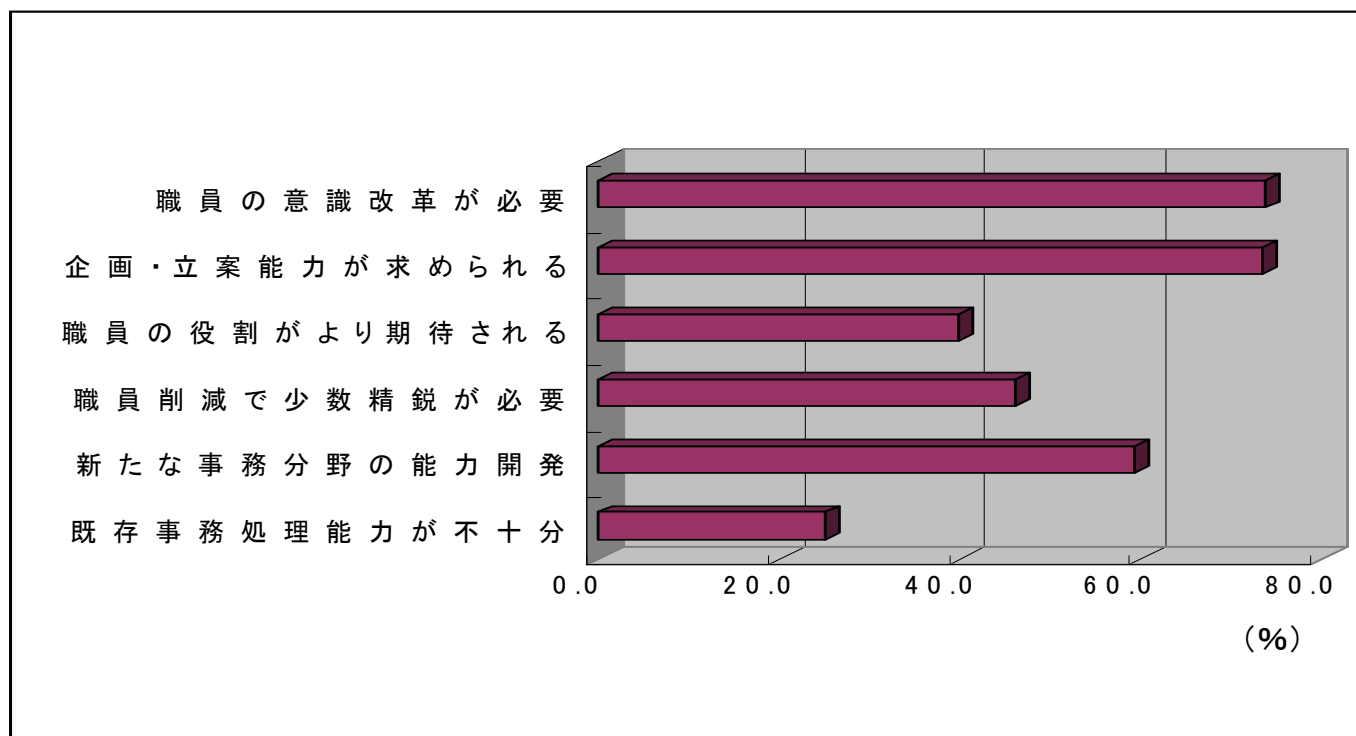
(出典)文部科学省「学校基本調査」

## 5-10 職員の能力開発に関する意識と実態

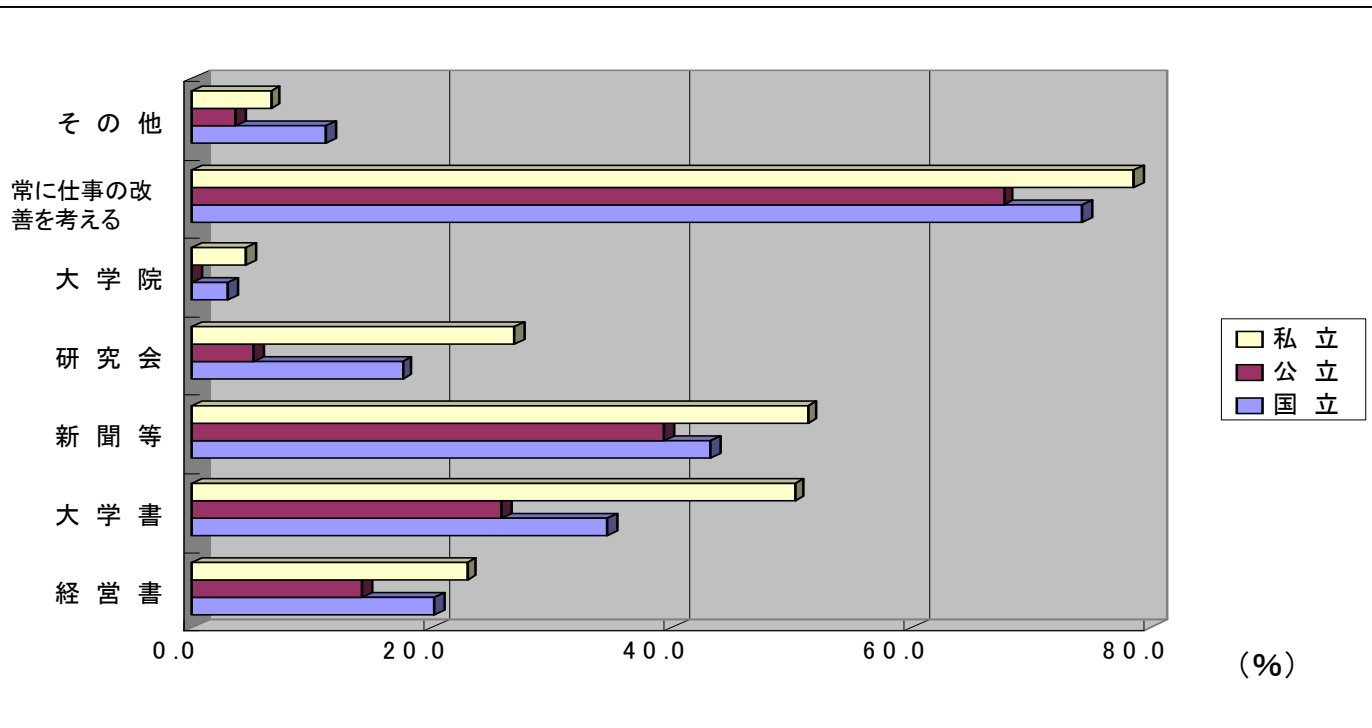
### ◆ 多くの職員が感じる「能力開発の必要性」



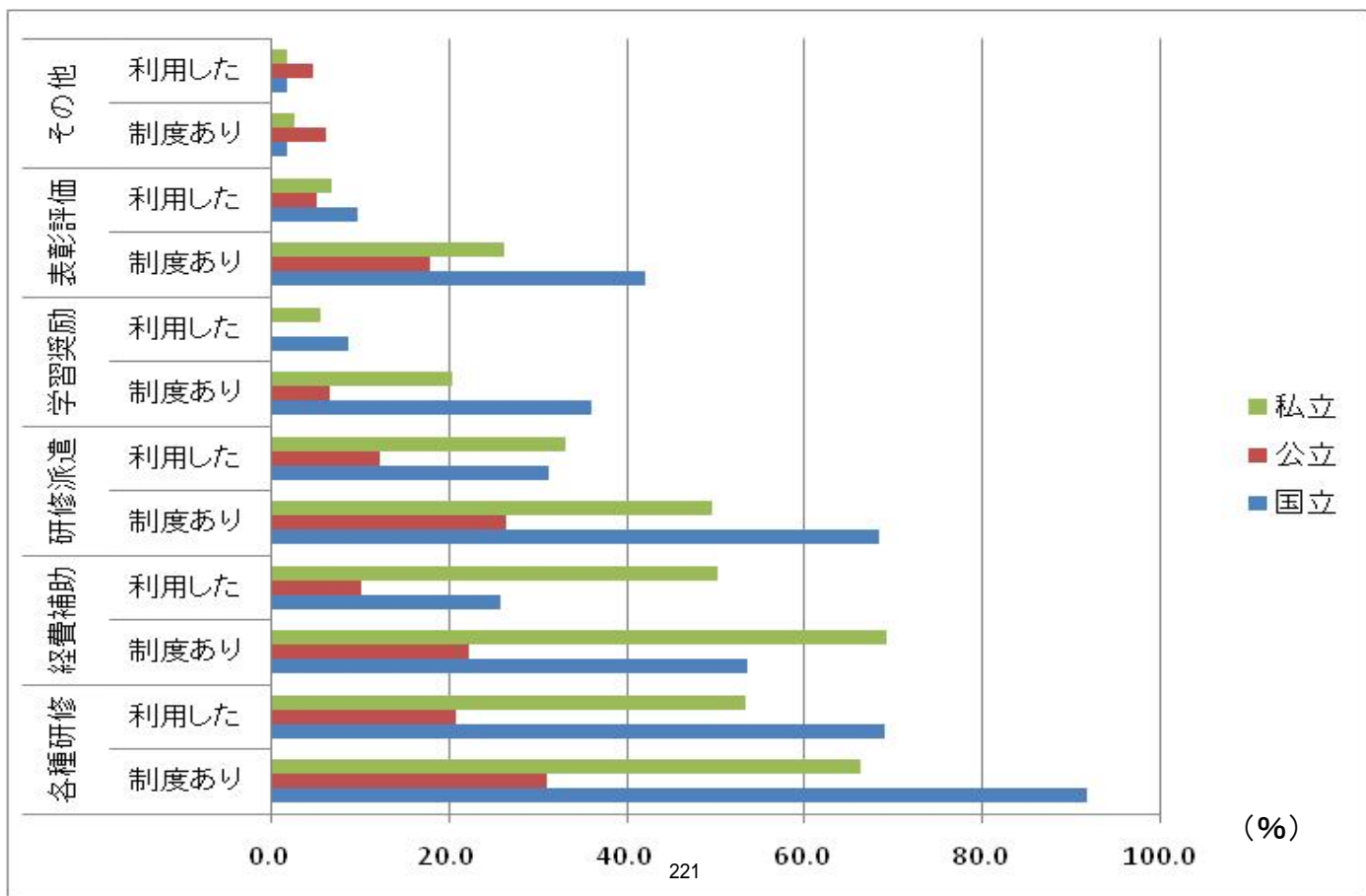
### ◆ 能力開発が必要な理由



◆ 大学職員の自己啓発の実践



◆ 大学職員の能力開発のための制度と利用実態



## 5-11 大学職員の学歴構成・勤続年数等

### ① 大学事務職員の大学種別特性

#### ○ 大学種別・最終学歴別職員の分布

最終学歴	国立	公立4大	公立短大	私立4大	私立短大	不明	総計
博士	— (0.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	7 (0.5%)	1 (0.1%)	— (0.0%)	8 (0.3%)
修士	6 (1.7%)	3 (1.2%)	1 (0.8%)	43 (3.0%)	19 (2.3%)	— (0.0%)	72 (2.4%)
学士	192 (55.3%)	169 (66.0%)	72 (58.5%)	1,115 (77.6%)	463 (57.0%)	1 (50.0%)	2,012 (67.6%)
短大／高専	41 (11.8%)	32 (12.5%)	18 (14.6%)	186 (13.0%)	229 (28.2%)	— (0.0%)	506 (17.0%)
高校	108 (31.1%)	52 (20.3%)	32 (26.0%)	82 (5.7%)	95 (11.7%)	1 (50.0%)	370 (12.4%)
中学	— (0.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	1 (0.1%)	1 (0.1%)	— (0.0%)	2 (0.1%)
不明	— (0.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	2 (0.1%)	4 (0.5%)	— (0.0%)	6 (0.2%)
総計	347 (100.0%)	256 (100.0%)	123 (100.0%)	1,436 (100.0%)	812 (100.0%)	2 (100.0%)	2,976 (100.0%)

#### ○ 大学種別・職位別の同一大学勤続平均年数（年）

職位	国立	公立4大	公立短大	私立4大	私立短大	不明	総計
理事			2.0	20.3	22.7		20.1
事務局長	1.9	1.9	1.5	15.4	11.6	34.0	10.4
部長	1.8	2.0		22.3	13.3		19.1
課長	9.4	3.2	2.6	19.2	14.7		16.1
課長補佐	23.4	3.0	2.6	18.1	14.5		15.9
係長	17.2	2.9	4.4	14.9	16.1		14.2
係主任	12.6	2.9	3.7	13.1	14.9		11.6
係員	5.1	3.4	2.4	7.1	8.1		6.6
その他		6.0	2.3	11.5	10.6		10.7
不明	11.0	2.5		8.4	10.3		8.6
総計	10.6	3.0	2.9	13.7	12.0	34.0	11.6

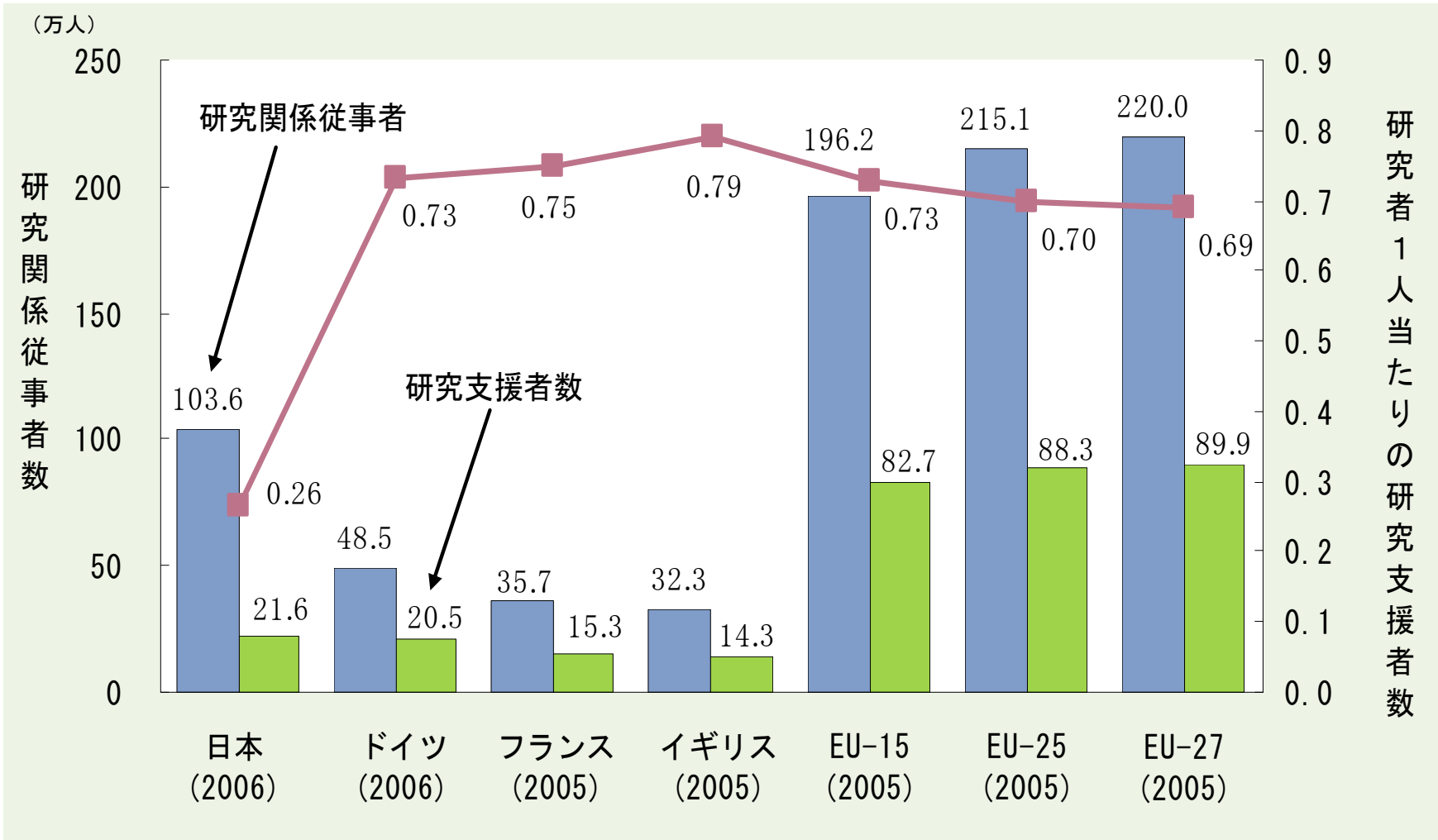
### ② 職員の能力向上のための専門職大学院・修士課程の設置の有効性（人）

最終学歴	大学院有効	研修制度有効	その他	不明	総計
国立	224 (64.6%)	86 (24.8%)	34 (9.8%)	3 (0.9%)	347 (100.0%)
公立4大	121 (47.3%)	104 (40.6%)	23 (9.0%)	8 (3.1%)	256 (100.0%)
公立短大	58 (47.2%)	56 (45.5%)	5 (4.1%)	4 (3.3%)	123 (100.0%)
私立4大	822 (57.2%)	492 (34.3%)	95 (6.6%)	27 (1.9%)	1,436 (100.0%)
私立短大	433 (53.3%)	321 (39.5%)	53 (6.5%)	5 (0.6%)	812 (100.0%)
不明	1 (50.0%)	1 (50.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	2 (100.0%)
総計	1,659 (55.7%)	1,060 (35.6%)	210 (7.1%)	47 (1.6%)	2,976 (100.0%)

（出典）山本眞一・広島大学教授の科研費調査

平成15(2003)年2月に大学等職員5,000名を対象に実施した「大学職員の役割と今後の養成方策に関するアンケート」の結果

# 5-12 主要国における研究者一人当たりの研究支援者数



注) 1. 国際比較を行うため、各国とも人文・社会科学を含めている。  
 2. EU-15とEU-25はOECDの推計値である。  
 3. 研究支援者とは、研究者を補助する者、研究に付随する技術的サービスを行う者及び研究事務に従事する者で、日本では研究補助者、技能者及び研究事務その他の関係者である。



## 6) 質保証システム



## 6-1 大学評価について

1. 自己点検・評価（平成3年から努力義務化、平成11年から義務化）
  - ・ 全ての大学が、自らの教育研究等の状況について自己点検・評価を行う。
2. 認証評価（学校教育法に規定、平成16年4月～）
  - ・ 全ての大学が、定期的に、文部科学大臣の認証を受けた機関による評価を受ける。

### 1. 自己点検・評価

国私全ての大学、短期大学、高等専門学校が、自らの教育研究等の状況について自己点検し、現状を正確に把握・認識した上で、優れている点や改善を要する点などについて自己評価を行う。

平成3年から大学設置基準において努力義務化、平成11年から義務化されており、平成16年度からは学校教育法において規定されている。

#### 【参 考】

「自己点検・評価の実施状況及び結果公表について（平成11～17年度）」

○大学：716 大学中 609 大学(約 85%)が実施。うち、587 大学(約 82%)が結果を公表

○短大：415 短大中 386 短大(約 93%)が実施。うち、292 大学(約 70%)が結果を公表

### 2. 認証評価

国私全ての大学、短期大学、高等専門学校（以下「大学等」という。）は、定期的に、文部科学大臣の認証を受けた評価機関（認証評価機関）による評価（認証評価）を受けるとする制度を導入。（平成16年4月施行）

#### 1. 目的

- ・ 評価結果が公表されることにより、大学等が社会による評価を受ける
- ・ 評価結果を踏まえて大学等が自ら改善を図る

#### 2. 制度の概要

##### ① 大学等の総合的な状況の評価

大学等の教育研究、組織運営及び施設設備の総合的な状況について評価（7年以内ごと）

※平成16年度以前に設置された大学等は、平成22年度までに認証評価を受けなければならない

##### ② 専門職大学院の評価

専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について評価（5年以内ごと）

※平成16年度以前に設置された専門職大学院は平成20年度までに認証評価を受けなければならない  
 ※専門職大学院を設置する大学は、①、②それぞれの評価を受ける必要あり

- ・各認証評価機関が定める評価基準に従って実施
- ・大学等は複数の認証評価機関の中から評価を受ける機関を選択

### 3. 文部科学大臣による評価機関の認証

- ・ 認証評価機関が定める評価の基準、方法、体制等について、一定の基準（認証基準）を省令により規定
- ・ 認証評価機関になろうとする者の申請に基づき、文部科学大臣が認証基準に適合すると認める場合に、中央教育審議会に諮問した上で認証

### 4. 文部科学大臣から認証された評価機関

※平成19年11月現在

#### ①大学等の機関別認証評価を行う機関

大学の認証評価機関	短期大学の認証評価機関	高等専門学校の認証評価機関
(財)大学基準協会	(財)短期大学基準協会	(独)大学評価・学位授与機構
(独)大学評価・学位授与機構	(独)大学評価・学位授与機構	
(財)日本高等教育評価機構	(財)大学基準協会	

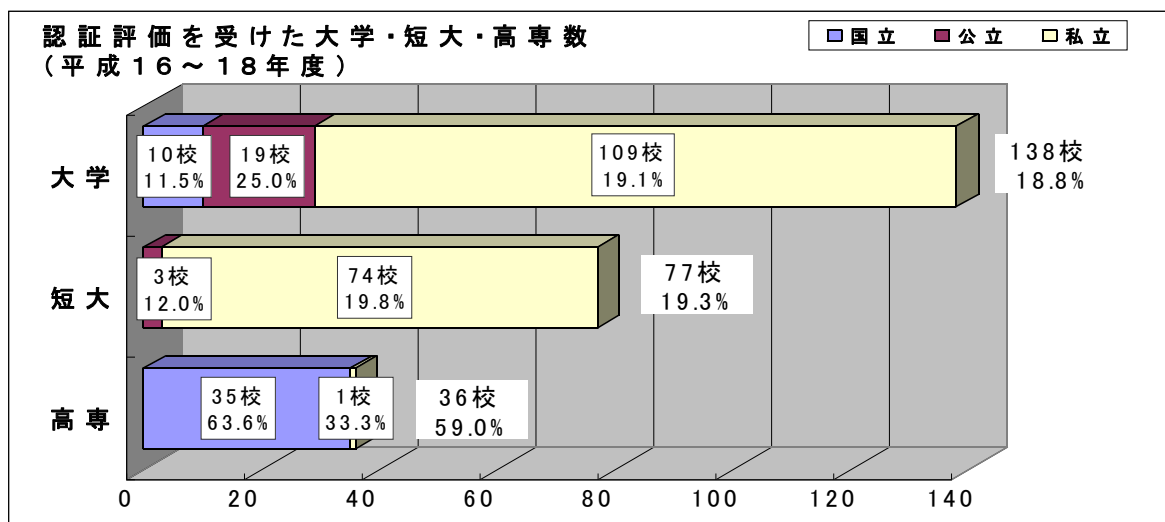
#### ②専門職大学院の分野別評価を行う機関

法科大学院の評価：(財)日弁連法務研究財団、(独)大学評価・学位授与機構、  
 (財)大学基準協会

経営分野の評価：(NPO)THE ALLIANCE ON BUSINESS EDUCATION AND SCHOLARSHIP FOR TOMORROW, a 21st century organization

会計分野の評価：(NPO)国際会計教育協会

### 5. 認証評価の実施状況



※ 平成18年4月現在の大学数734、短大数399、高専61  
 (学生の募集を停止している大学・短大・高専を除く)

## ○平成16年度 34大学

- ・財団法人大学基準協会  
【大学】：34大学（公立6校、私立28校）

## ○平成17年度 33大学、32短大、18高専

- ・財団法人大学基準協会  
【大学】：25大学（国立1校、公立5校、私立19校）
- ・財団法人日本高等教育評価機構  
【大学】：4大学（私立4校）  
※このうち1大学は平成16年度に大学基準協会の認証評価を受けている。
- ・独立行政法人大学評価・学位授与機構  
【大学】：4大学（国立2校、公立2校）  
【短大】：2大学（公立2校）  
【高専】：18高専（国立17校、私立1校）
- ・財団法人短期大学基準協会  
【短大】：30大学（私立30校）

## ○平成18年度 73大学、45短大、18高専、2法科大学院

- ・財団法人大学基準協会  
【大学】：47大学（公立3校、私立44校）
- ・財団法人日本高等教育評価機構  
【大学】：16大学（私立16校）  
※このうち1大学は平成18年度に大学基準協会の認証評価を受けている。
- ・独立行政法人大学評価・学位授与機構  
【大学】：10大学（国立7校、公立3校）  
【短大】：1大学（公立1校）  
【高専】：18高専（国立18校校）
- ・財団法人短期大学基準協会  
【短大】：44大学（私立44校）
- ・財団法人日弁連法務研究財団  
【法科大学院】：2大学（私立2校）



## 7) その他



# 7-1 学生・保護者の教育費負担の現状

## 高等教育段階の教育費負担について

### 1 高等教育費にかかる国民の大きな負担感 (アンケート調査結果より)

(例)

◆「子育てのつらさの内容」

第1位 「子どもの将来の教育にお金がかかること」(42.4%)

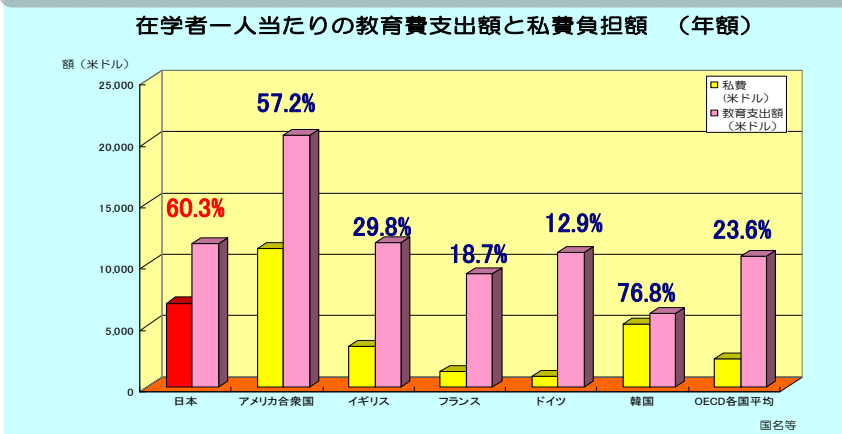
(内閣府「社会意識に関する世論調査」(平成19年1月))

◆「少子化に歯止めをかけるのに必要な政策」

第1位 「子育て世帯に対する経済的支援を充実する」(70.1%)

(「小泉内閣メールマガジン」少子化アンケート(平成17年7月))

### 2 高等教育の私費負担割合は諸外国と比較して高い



資料 OECD「図表でみる教育(2006年版)」より作成

### 3 大学生の子どもを持つ親の教育費負担は大きい

◆世帯主の平均所得 40代：720万円 50代：764万円

◆学生の学費および生活費 (大学・昼間部)

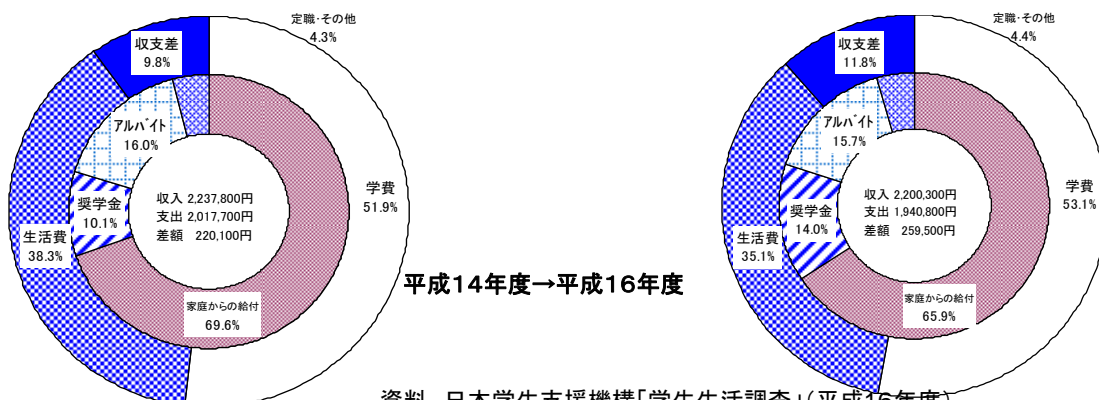
	自宅		下宿等	
国立	105万円	(68万円) (36万円)	182万円	(62万円) (119万円)
私立	174万円	(132万円) (42万円)	249万円	(131万円) (118万円)

( )書きは内訳、上段が学費、下段が生活費

資料 厚生労働省「国民生活基礎調査」(平成16年)、(独)日本学生支援機構「学生生活調査」(平成16年度)

### 4 学生生活費の収支 (平成14年度・平成16年度)

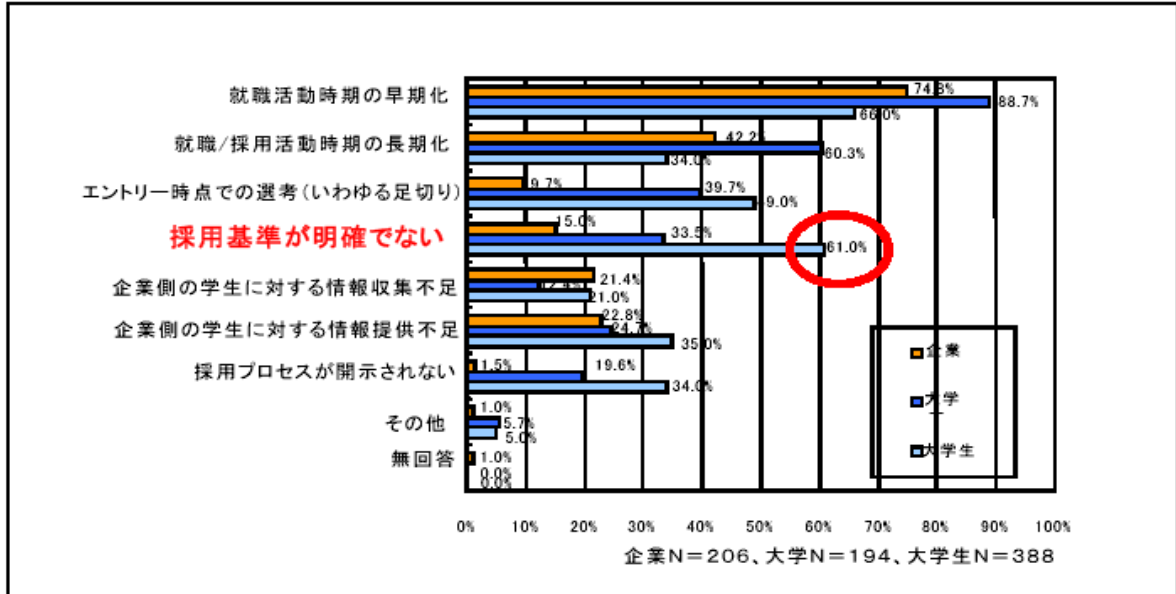
◆厳しい家計状況の中、家計からの給付の占める割合が減少し、奨学金の占める割合が増加



資料 日本学生支援機構「学生生活調査」(平成16年度)

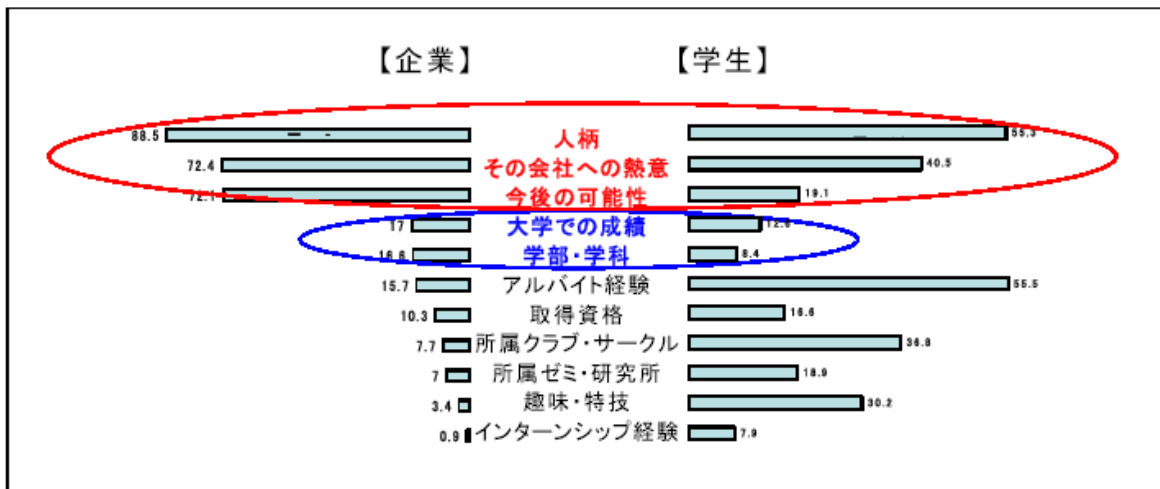
## 7-2 企業の採用活動における諸課題

### ○ 新卒採用プロセスにおける問題点



資料：経済産業省「社会人基礎力に関する調査」(2005年)

### ○企業が採用基準で重視する項目と学生が重視されたい項目



資料：経済産業省「社会人基礎力に関する調査」(2005)

(出典) 経済産業省「「社会人基礎力」育成のススメ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～」(2007)

# 概要



## 学士課程教育の構築に向けて

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会「審議のまとめ」の骨子

### <基本的な考え方>

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

各大学に対し、明確な「三つの方針」（①学位授与、②教育課程編成・実施、③入学者受入れ）に貫かれた教学経営、P D C Aサイクルの確立を要請。

### <具体的な方策（主に国による支援・取組）の例>

#### 1 我が国の学位の水準の維持・向上に向けた枠組みづくり

- ・ 我が国の学士号が保証する能力の明確化  
 ※ 各専攻分野を通じて培う「学士力」の参考指針を提示
- ・ 分野別の質保証の枠組みづくり（「学習成果」や到達目標の設定、コア・カリキュラム、教材の研究開発などに関し、日本学術会議と連携して対応）
- ・ 「学習成果」の評価に関するO E C Dの国際調査への対応

#### 2 教育内容・方法等の優れた実践を行う大学に対する重点的支援

- ・ 「学習成果」の目標を明確に掲げ、その達成に向けた教育課程の体系化・構造化
- ・ 学習時間の確保など単位制度の実質化に向けた教育方法の点検・見直し
- ・ 学習意欲を高める双方向型の教育方法、体験活動の充実
- ・ 出口管理の強化、多面的な成績評価（G P A、学習ポートフォリオ、外部評価等）

#### 3 高等学校との接続の改善

- ・ 「大学全入」時代を迎える中での選抜方法の多様化（A O ・推薦入試等）の検証
- ・ 大学における入学者受入れ方針の具体化・明確化に向けた取組の支援
- ・ 高等学校段階の学力を客観的に把握し、高校の指導改善、大学入試、大学の初年次教育に広く活用する仕組みの検討（「高大接続テスト（仮称）」の関係者間の研究の促進など）
- ・ 大学における初年次教育等の充実に向けた支援

#### 4 教職員の職能開発の推進

- ・ 全大学での充実したF Dの実施と実質化に向けた体制整備（専門的人材の配置等）の支援
- ・ F Dプログラムや教材等の開発の支援
- ・ 大学における優れたF D・S D活動への支援、大学間ネットワーク化の促進
- ・ 教員の教育業績評価や大学院での大学教員の養成、他大学でのインターンの推進

#### 5 質保証システムの整備・確立

- ・ 教員組織、施設・設備等の在り方の見直しの検討（大学設置基準等の見直し）
- ・ 第三者評価制度の確立と分野別評価導入に向けた環境整備
- ・ 大学別の情報データベースの構築

#### 6 その他

- ・ 経済的に恵まれない優秀な学生に対する支援（T A等の活用）
- ・ 大学に対する寄附の税制上の優遇
- ・ 企業の採用活動早期化の是正への期待（各企業での規範の確立・遵守）



**「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」の概要**  
 <中央教育審議会大学分科会制度・教育部会>

**はじめに ～今なぜ「学士課程教育」か～**

- 「学部」という組織ではなく、学位の課程を中心とする考え方に立って、「学士課程教育」と呼称。学部・学科等の組織の縦割りの壁を破り、学生本位の教育活動の展開が必要。

**第1章 グローバル化、ユニバーサル段階等をめぐる基本認識**

- 大学を取り巻く環境は急速に変化（グローバルな知識基盤社会、学習社会、少子化・人口減少、進学率の続伸、ユニバーサル段階、いわゆる「大学全入」など）
- 大学進学率等を過剰とする見方もあるが、我が国の大学教育の規模は過大とは言えない（OECD諸国の進学率や社会人・留学生の受入れ状況との比較など）。
- 大学教育の量的拡大（ユニバーサル段階）を積極的に受け止めつつ、社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を目指すことが必要（人口減少社会の我が国の人材育成につき、「量か、質か」という安易な二者択一は不適當）。
- 質の維持・向上の努力を怠る大学の淘汰は不可避。
- 危機感を共有し、実効ある改革を進めていくことが必要。

**第2章 改革の基本方向 ～競争と協同、多様性と標準性の調和を～**

- 大学改革は相当の進展をしているが、多様化をめぐる問題、改革の実質化の遅れ等の懸念が存在。
- 大学間競争を促進する「市場化」の手法のみでは限界。大学団体や学協会等の組織・ネットワークなど、個別大学の教育研究活動を支える基盤（インフラ）が脆弱であるという課題が存在。大学間の連携・協同、大学団体等の育成を進めることが重要。

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

- 「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、「入学者受入れの方針」を明確にし、それらを統合した運用（「三つの方針」に貫かれた教学経営）、PDCAサイクルの確立、組織的な教育活動を支える教職員の職能開発が重要。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 幅広い学び等を保証し、「21世紀型市民」に相応しい「学習成果」の達成を</li> <li>② 学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を</li> <li>③ 入学者受入れ方針を明確にし、高等学校段階の学習成果の適切な把握・評価を</li> </ul> |
|--|

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

- 財政支援の強化と、説明責任の徹底を併せて進めることが必要。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 我が国の「学士」の水準に関する枠組みづくり、「高等学校から大学へ、大学から社会へ」と連なる階梯の設計を</li> <li>② 学士課程教育の優れた実践に対する重点的な財政支援の拡充を</li> <li>③ 大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築を</li> </ul> |
|---|

**第3章 改革の具体的な方策**

**第1節 学位の授与、学修の評価**

- 先進諸国では、「学習成果（ラーニング・アウトカム）」を重視した大学改革が進展。OECDも国際調査の実施を検討中。国際通用性、留学生交流の観点からの対応が急務。
- 我が国では、大学の教育研究上の目的が抽象的で、学位授与の方針が未確立。「出口管理」の緩さに対する不信感が存在。一方、産業界は、汎用性のある基礎的な能力の育成を大学へ期待。学位の国際通用性への懸念も増大（例：学位に付記する専攻名称の多様化など）。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

- ・ 学位授与の方針の策定・公開、P D C Aサイクルの稼働、学習到達度の的確な把握・測定や卒業認定の組織体制の整備（客観性を備えた学内試験の実施や外部試験結果の活用等）、学位授与の方針の策定・実施における大学相互の関与など

### 【国による支援・取組】

- ・ 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）を提示

「学士力」として、多文化理解、コミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決力、市民の社会的責任などの能力要素を提起

- ・ 学協会を含む大学団体等を支援し、日本学術会議との連携を図りつつ、分野別の質保証の枠組みづくり（「学習成果」や到達目標の設定、コア・カリキュラム、教材の研究開発など）を促進、学位に付記する専攻名称のルール化を検討
- ・ O E C D の国際調査への対応、「学習成果」を重視した大学評価の研究

## 第2節 教育内容・方法等

### （1）教育課程の編成・実施

- 「学士力」の達成に向け、教育課程の体系化・構造化を推進することが必要。大学設置基準の大綱化以降、教育課程の多様化が進んだ一方、専門教育の比重の増大や資格取得志向の強まり等、幅広い学びが十分に保証されないこと等が課題。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

- ・ 順次性のある体系的な教育課程編成、「幅広い学び」の保証、外国語教育におけるバランスのとれたコミュニケーション能力の育成、キャリア教育の適切な位置づけ、共通教育や基礎教育への教員の積極的な参画、大学間連携による教育内容の豊富化など

### 【国による支援・取組】

- ・ 個性や特色のある教育課程に関する優れた実践への支援
- ・ 大学間の連携強化に向けた取組（共同プログラム、単位互換など）を支援
- ・ 複数大学が共同で教育課程を編成・実施し、連名で学位を授与できる仕組みの創設

### （2）教育方法

- 日本の学生の学習時間は過少である傾向。学習時間を国際的に遜色ない水準にし、単位制度を実質化することが大きな課題。
- 目的意識の希薄な学生にインパクトを与え、主体的に学ぶ態度を持たせることが重要。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

- ・ 学生の学習時間の把握、シラバスの明示・改善、双方向型の学習の展開、T A ・ S A の積極的活用、少人数指導の推進、情報通信技術の活用など

### 【国による支援・取組】

- ・ 自己点検・評価での学習時間の把握、上限単位の設定（キャップ制）の促進、教育方法の改善に向けた優れた実践の支援
- ・ 短期留学の派遣・受入れの積極的な推進
- ・ 教育支援人材の増、T A ・ S A の積極的活用の促進
- ・ 教育方法の革新に向けたナショナルセンター創設の可能性を検討

### （3）成績評価

- 成績評価の厳格化、組織的なチェックが不十分。
- 「学士力」の達成度の評価には、多面的できめ細かな方法が必要。

## <改革の方策>

### 【大学の取組】

- ・ 成績評価基準の策定・明示の徹底、GPA等の客観的基準の厳格な適用、学習ポートフォリオの導入・活用の検討、外国語コミュニケーション能力の評価の厳格化（TOEFL等の結果の活用）など

**【国による支援・取組】**

- ・ 成績評価の厳格化の先導的取組への支援、学習ポートフォリオの開発促進
- ・ GPAや成績証明書等の標準に関する検討
- ・ 成績評価における外部評価や相互評価の取組の促進

### 第3節 高等学校との接続

#### (1) 入学者選抜

- いわゆる「大学全入」を迎え、大学入試の選抜機能が低下し、総じて入試による入学者の学力水準の担保や、大学進学希望者の学習意欲の喚起・指導が困難化。今後、高校・大学は、客観的できめ細やかな学力の把握と適切な指導によって学力向上が図られるよう、ともに力を合わせて取り組む関係へと変化することが必要。
- 事実上「学力不問」となるなどの問題が指摘される推薦・AO入試については、見直しが必要。
- 選抜性の強い特定の大学について、総合的な学力を問う観点から更なる入試改善が必要。

#### <改革の方策>

**【大学の取組】**

- ・ 入学者受入れ方針の明確化、学力検査での思考力・判断力等の重視、推薦入試・AO入試での学力把握措置、入試科目の種類の設定、募集単位の大括り化、調査書の積極的活用、入試の取組・データの情報公開など

**【国による支援・取組】**

- ・ 入学者受入れ方針の明確化・具体化に向けた取組の促進
- ・ 推薦入試・AO入試における学力把握措置の実施促進、AO入試の実施時期の見直し
- ・ 高等学校段階の学力を客観的に把握し、高校・大学が活用できる新たな仕組みについて、高大接続の観点からの取組を進める（高校・大学教育の改善、大学入試に任意に活用できる「高大接続テスト（仮称）」についての高・大の協議・研究の促進）

#### (2) 初年次における教育上の配慮、高大連携

- 高等学校での履修状況に配慮した取組の必要性が増大。大学生活への円滑な移行を図る初年次教育のプログラムの充実や体系化、高校での学習状況等の情報の引き継ぎなど、高校との一層緊密な連携が課題。
- 高大連携は、未だ散発的な取組に止まっており、普及・深化を図ることが必要。

#### <改革の方策>

**【大学の取組】**

- ・ 学びの動機付けに向けた初年次教育の導入・充実、実情に応じた補習教育の充実と適切な位置づけ、地域の実情に応じた連携事業等、様々な高大連携の推進など

**【国による支援・取組】**

- ・ 初年次教育や高大連携に関する優れた実践、補習教育の教材開発等に対する支援
- ・ 高等学校までの学習歴に関する情報を引き継ぐ仕組みの構築

### 第4節 教職員の職能開発

- 教員の職能開発（FD）の活動は普及を遂げたが、教員のニーズに十分応じていないこと、実施体制が脆弱であること等の課題があり、今後、FDの実質化を図ることが必要。
- FDの目標設定等の観点から教員の専門性を明確化し、教員の業績評価を適切に行う体制を確立していくことが課題。
- 教員と職員との協働関係の確立が必要。職員の職能開発（SD）を推進し、専門性を備えた職員、アドミニストレーターを養成していくことが課題。

#### <改革の方策>

**【大学の取組】**

- ・ 「三つの方針」の共通理解の確立、双方向型のFD、教員相互の授業評価、全新任教

員の参加促進、人事・採用での業績評価における教育面の重視（ティーチング・ポートフォリオ等）、大学院での大学教員養成機能の強化、SDの機会や場の充実など

#### 【国による支援・取組】

- ・ 全大学での充実したFDの実施の促進（実施体制の強化の支援など）
- ・ 教員の専門性、教育力の枠組み等の策定の検討（大学団体等の取組の支援）
- ・ FDプログラムや教材の開発、FD指導者養成などの支援
- ・ 優れたFD・SD活動の支援（FDセンターを中心とする大学間連携活動、教員の教育業績評価、大学院での大学教員の養成機能の充実等）
- ・ SDに関する検定制度やプログラムなどSDの推進方策の検討

### 第5節 質保証システム

#### （1）設置認可・評価等

- 設置認可制度の弾力化等により、新規参入・組織改編が促進された一方、質保証の面での懸念も増大。評価制度等を含め、厳格化すべきものは厳格化し、的確に運用することが課題。
- 第三者評価制度は、第二期（平成23年度～）に向け、分野別評価の在り方等を含め、必要な見直しをすることが課題。自己点検評価の徹底や情報公開の推進も必要。

#### <改革の方策>

#### 【大学の取組】

- ・ 内部質保証体制の確立（自己点検評価の充実などPDCAサイクルの機能）、明確な達成目標の設定、インターネット等を通じた情報公開、自己点検・評価での他大学との連携（相互評価の活用）など

#### 【国による支援・取組】

- ・ 大学設置基準等における教員組織、施設・設備等の在り方の見直し
- ・ 第三者評価制度等の確立に向けた環境整備（評価員研修の支援、説明責任を果たさない大学や、内部質保証体制が不備な大学に対する財政面等の厳格な対応など）
- ・ 大学別の情報データベースの構築、各大学の情報公開の促進、学習者保護の体制整備

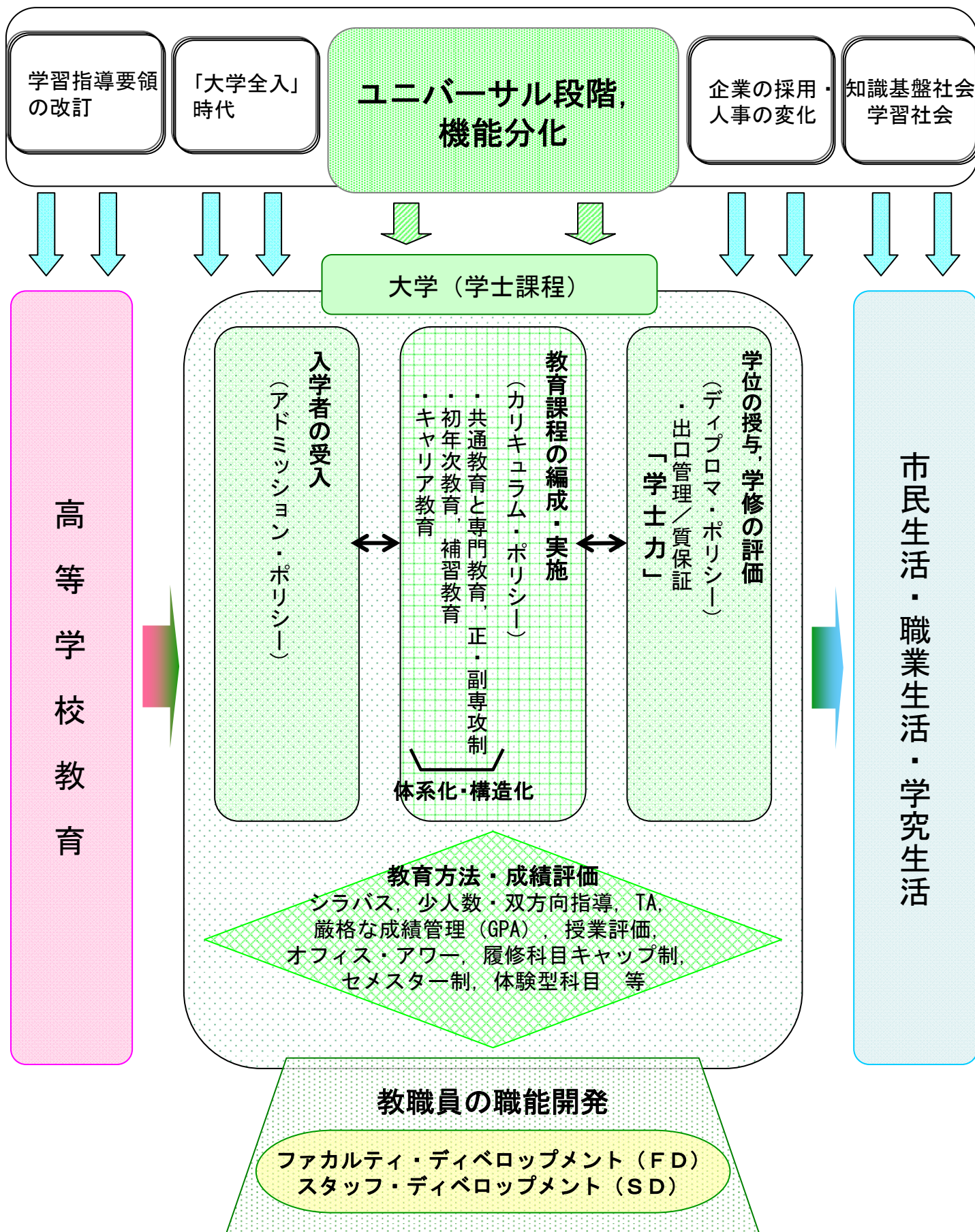
#### （2）大学団体等の役割・機能

- 大学団体等（包括団体、機能別団体、評価団体、学協会等の専門団体）は、大学の教育研究活動の自主性・自律性の確保、質保証の基盤として重要。規制緩和等による政府の関与が縮減する中、中間団体の役割への期待は増大（先進諸国共通の傾向）。
- 我が国の大学団体等は、設置者間の壁を越えた包括団体が存しないこと、多くの学協会が零細であることなどの課題が存在。学士課程教育の構築に向けた存在感の発揮を期待（特に、学位の水準や大学教員の専門性の枠組みづくり、教職員の職能開発など質保証関係の取組）。
- 大学改革の加速に向け、国は大学団体等との連携を密にし、活動を支援することが重要。

#### おわりに ～改革の加速に向けた社会全体の支援を～

- 「大学全入」時代と言われるが、経済的理由によって進学等を断念する事例を看過することは不適切。経済的に恵まれない優秀な学生への支援を期待（TA等）。個人補助を通じた家計負担の軽減、学生の学習インセンティブを向上する仕組みの採用は有意義。
- 大学に対する寄附の税制上の優遇を期待。我が国は、家計負担を中心とする私費負担割合が高いが、教育費負担の在り方の見直しが課題。
- 産業界に対しては、学習環境の確保等に向けた積極的な協力を期待。採用活動の更なる早期化が懸念されるが、そうした問題の是正が必要（少なくとも全ての上場企業について自主的な規範の宣明と遵守を要望）。本件は、我が国社会の成熟度が問われる問題。
- 本報告は、若年学生を中心とする学士課程教育の在り方に対象を絞って提言。今後、本報告を契機として、学校体系全体を通じて、さらには家庭生活や職業生活との関わりを含め、「縦」の接続を重視した幅広い議論が展開されることを期待。

# 学士課程教育の改革





審 議 經 過

名 簿



## 審 議 経 過

### ◆ 第4期中央教育審議会大学分科会

#### ○ 制度・教育部会、学士課程教育の在り方に関する小委員会

※ 平成19年3月19日（月） 制度・教育部会（第1回）

制度・教育部会に「学士課程教育の在り方に関する小委員会」を設置を決定

平成19年4月 6日（金） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第1回）

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

平成19年5月10日（木） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第2回）

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

平成19年5月25日（金） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第3回）

- 学士課程教育の在り方について

平成19年6月 4日（月） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第4回）

- 学士課程教育の在り方について
  - ①討議（中間報告について）
  - ②ヒアリング  
「教育の質の向上と環境整備のあり方について」  
（東京農工大学教授 小笠原正明氏）

平成19年6月12日（火） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第5回）

- 学士課程教育の在り方について

〔 ※ 平成19年7月4日（水）制度・教育部会委員懇談会 〕

平成19年9月10日（月） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第6回）

- 学士課程教育の在り方について

平成19年9月18日（火） 制度・教育部会（第3回）

- 「学士課程教育の再構築に向けて」審議経過報告  
（学士課程教育の在り方に関する小委員会からの報告）

平成19年10月29日（月） 制度・教育部会（第4回）及び学士課程教育の在り方  
に関する小委員会（第7回）との合同会議

○学士課程教育の在り方について

※ 平成19年11月 9日（金）学士課程教育の在り方に関する  
小委員会委員懇談会

※ 平成19年11月16日（金）制度・教育部会委員懇談会

平成19年12月 3日（月） 制度・教育部会（第5回）及び学士課程教育の在り方  
に関する小委員会（第8回）との合同会議

○学士課程教育の在り方について

【ヒアリング】

「人文社会系の教育の在り方」について  
（吉田 文 文 専門委員）

平成19年12月10日（月） 制度・教育部会（第6回）

○制度・教育部会の審議状況について

※ 大学分科会（第65回）との合同会議

平成19年12月12日（水） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第9回）

○学士課程教育の在り方について

【ヒアリング】

「教育・学習支援に関する大学教員の専門性の在り方」について  
（比治山大学高等教育研究所長、広島大学名誉教授 有本 章氏）  
（社団法人 私立大学情報教育協会事務局長 井端正臣氏）

平成20年1月18日（金） 学士課程教育の在り方に関する小委員会（第10回）

○学士課程教育の在り方について

【ヒアリング】

「大学団体の果たす役割とこれに対する支援の在り方」について  
（東北大学高等教育開発推進センター教授 羽田貴史氏）  
「短期大学教育の在り方」について  
（館 昭 専門委員）

大学団体の在り方に関する書面ヒアリング

- ・ 国立大学協会 ・ 公立大学協会 ・ 全国公立短期大学協会
- ・ 日本私立大学連盟 ・ 日本私立大学協会 ・ 日本私立短期大学協会
- ・ 大学基準協会 ・ 日本高等教育評価機構

平成20年1月23日（水） 制度・教育部会（第7回）

○大学教育の質保証の在り方について

平成20年1月23日（水）  
学士課程教育の在り方に関する小委員会（第11回）  
高等学校と大学との接続に関するワーキング・グループ  
「議論のまとめ」の報告

※ 平成20年2月15日（金）制度・教育部会及び学士課程教育の  
在り方に関する小委員会の合同委員懇談会

平成20年3月 7日（金） 制度・教育部会（第8回）及び学士課程教育の在り方に  
関する小委員会（第13回）の合同会議

○学士課程教育の在り方について

※ 平成20年3月13日（木）制度・教育部会及び学士課程教育の  
在り方に関する小委員会の合同委員懇談会

平成20年3月25日（火）  
大学分科会（第67回）  
「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」  
（制度・教育部会からの報告）

## ○ 高等学校と大学との接続に関するワーキング・グループ

第1回 平成19年4月23日(月)

- (1) 座長等の選任について
- (2) 高等学校と大学との接続について

第2回 平成19年5月17日(木)

○高等学校と大学との接続について

第3回 平成19年6月1日(金)

(1) ヒアリング

- ① A O・推薦入試における大学入学前の学力と入学後の学力の相関について(川嶋委員)
- ② 富山県高校教育を考える有識者会議等について(中島委員)
- (2) 学士課程教育の在り方に関する小委員会の中間まとめに盛り込むべき事項について

第4回 平成19年6月12日(火)

(1) ヒアリング

- 諸外国の大学入試の状況(大学入試センター田栗副所長)
- (2) 学士課程教育の再生に向けて(仮題)中間報告の素案について

第5回 平成19年7月4日(水)

○ヒアリング

「アメリカにおける大学入学判定の現在」(国際基督教大学 立川明教授)

第6回 平成19年7月31日(火)

○大学入試の在り方と高校教育段階の学習成果の評価について①

第7回 平成19年9月13日(木)

○大学入試の在り方と高校教育段階の学習成果の評価について②

第8回 平成19年10月19日(金)

○大学入試の在り方と高校教育段階の学習成果の評価について③

第9回 平成19年12月11日(火)

○高大接続の改革の方策について

第10回 平成20年1月17日(木)

○議論のまとめ

## (参考) 第3期中央教育審議会大学分科会の関係部会の審議経過

### ○ 制度部会 (会議開催: 8回)

#### 第1回 平成18年2月15日(水)

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

#### 第2回 平成18年4月13日(木)

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

#### 第3回 平成18年5月23日(火)

- 「大学の質」保証の在り方について  
米国・欧州の質保証システムの現状について  
【意見発表】  
「アメリカにおける大学の質保証と近年の動向」(館昭専門委員)  
「欧州の質保証システムの動向」(米澤彰純専門委員)

#### 第4回 平成18年6月30日(金)

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

#### 第5回 平成18年7月12日(水)

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

#### 第6回 平成18年10月6日(金)

○教員の役割とファカルティ・ディベロップメント等について

【意見発表】

「教員の役割とFD等について」(国際基督教大学名誉教授 絹川正吉氏)

「実務家教員のあり方と大学ADの育成」

(東京大学先端科学技術研究センター特任教授 妹尾堅一郎氏)

第7回 平成18年11月17日(金)

○教員の養成とファカルティ・ディベロップメント等について

【意見発表】

「大学教員の教育力の向上」

(桜美林大学大学院国際学研究科教授 潮木守一氏)

「英国における大学教員の教育力向上策」

(新潟大学大学教育開発研究センター助教授 加藤かおり氏)

第8回 平成18年12月14日(木)

○教育の質保証をめぐる諸課題について

## ○ 大学教育部会 (会議開催：9回)

第1回 平成18年2月13日(月)

(1) 部会長の選任等

(2) 自由討議(大学教育部会の検討課題 等)

第2回 平成18年3月16日(木)

○意欲ある学生を社会に送り出すための各種の支援方策について

【意見発表】

「東北大学の学生支援の現状と今後」(東北大学理事 菅井邦明氏)

「早稲田大学における学生支援」(早稲田大学学生部長 岩井方男氏)

「千葉工業大学キャリア形成支援プログラム」

(千葉工業大学学生部長 宮川博光氏)

第3回 日時：平成18年4月14日(金)

○意欲ある学生を社会に送り出すための各種の支援方策について

【意見発表】

「企業が求める学生像考察例」(黒田薫専門委員)

「若年労働市場の変化と大学教育の課題」(小杉礼子専門委員)

「大学教育の「職業的意義」について」(本田由紀専門委員)

第4回 平成18年5月15日(月)

○留学生交流の現状と課題について

【意見発表】

「我が国の留学生政策の方向性」

(東京医科歯科大学歯学総合研究科教授 江藤一洋氏)

「私立大学の留学生戦略」(立命館大学理工学研究科教授 谷口吉弘氏)

第5回 平成18年6月 6日(火)

○留学生交流の現状と課題について

【意見発表】

「優秀で意欲のある留学生の確保方策等について」

(広島大学副学長 二宮皓氏)

「アジア諸国の留学生政策と日本の大学」

(一橋大学留学生センター教授 横田雅弘氏)

第6回 平成18年7月18日(火)

○学生に対する経済的支援の現状と課題について

【意見発表】

「諸外国における授業料と奨学金制度改革」

(東京大学大学総合教育研究センター助教授 小林雅之氏)

「日本学生支援機構の奨学金事業が有する経済社会的効果

—大学進学に注目して—」

(国立大学財務・経営センター助教授 島一則氏)

第7回 平成18年10月 6日(金)

○学士課程の教育内容・方法の改善について

【意見発表】

「学士課程教育のカリキュラムのあり方」

(神戸大学学長補佐・大学教育推進機構教授 川嶋太津夫氏)

「学士課程の教育方法(授業改善・評価等)の在り方」

(東海大学理学部教授・教育研究所所長 安岡高志氏)

「法科大学院制度の創設を踏まえた法学部教育の改革」(土井真一専門委員)

第8回 平成18年11月 8日(水)

○高等学校との接続の改善について

【意見発表】

「大学入学者選抜の改善」(東北大学大学院教育学研究科長 荒井克弘氏)

「初年次教育の現状と課題 ～“移行”問題を中心に～」

(関西国際大学長 濱名篤氏)

第9回 平成18年12月 1日(金)

○学士課程教育の在り方について

## (参考) 事務局ヒアリングの対象者 (50音順)

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

※役職は、ヒアリング時点のもの

## 第4期中央教育審議会大学分科会制度・教育部会委員

(委員)	7名		
部会長	郷 通 子		お茶の水女子大学長，総合科学技術会議議員
副部会長	荻 上 紘 一		独立行政法人大学評価・学位授与機構教授
	安 彦 忠 彦		早稲田大学教育学部教授
	安 西 祐一郎		慶應義塾長
	飯 野 正 子		津田塾大学長
	金 子 元 久		東京大学大学院教育学研究科長
	寺 島 実 郎		株式会社三井物産戦略研究所所長，財団法人日本総合研究所会長
(臨時委員)	14名		
	天 野 郁 夫		東京大学名誉教授，前独立行政法人国立大学財務・経営センター研究部長
	有 信 睦 弘		株式会社東芝執行役常務，社団法人日本工学教育協会常任理事
	江 上 節 子		東日本旅客鉄道株式会社顧問，早稲田大学大学院客員教授
	木 村 孟		独立行政法人大学評価・学位授与機構長
	黒 田 壽 二		金沢工業大学学園長・総長
	佐々木 正 峰		独立行政法人国立科学博物館館長
	佐 藤 弘 毅		学校法人目白学園理事長，目白大学・短期大学部学長
	島 田 尚 信		UIゼンセン同盟書記長
	中 込 三 郎		学校法人中込学園理事長，全国専修学校各種学校総連合会会長
	長 田 豊 臣		学校法人立命館理事長
	中津井 泉		リクルート「カレッジマネジメント」編集顧問
	菱 沼 典 子		聖路加看護大学看護学部教授
	森 脇 道 子		自由が丘産能短期大学長
	矢 崎 義 雄		独立行政法人国立病院機構理事長

計 21名

\* 役職は平成20年3月現在

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

(臨時委員) 3名

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

(専門委員) 13名

	川嶋太津夫	神戸大学大学教育推進機構教授
	黒田薫	三井業際研究所主幹
	高祖敏明	学校法人上智学院理事長
	小杉礼子	独立行政法人労働政策研究・研修機構統括研究員
	島田燐子	学校法人文京学園理事長，文京学院大学・文京学院短期大学長
	舘昭	桜美林大学大学院国際学研究科教授
	田中每実	京都大学高等教育研究開発推進センター長
	濱口哲	新潟大学副学長（学務担当）
	濱名篤	学校法人濱名学院理事長，関西国際大学学長
主査代理	平野眞一	名古屋大学総長
	安岡高志	東海大学理学部教授，教育研究所所長
	山本眞一	広島大学高等教育研究開発センター長
	吉田文	独立行政法人メディア教育開発センター研究開発部教授

計 16名

\* 役職は平成20年3月現在

**第4期中央教育審議会大学分科会制度・教育部会  
学士課程教育の在り方に関する小委員会  
高等学校と大学との接続に関するワーキング・グループ委員名簿**

(敬称略・50音順)

(委 員)	荒 瀬 克 己	京都市立堀川高等学校長
	◎ 荻 上 紘 一	独立行政法人大学評価・学位授与機構評価研究部教授
	○ 川 嶋 太津夫	神戸大学大学教育推進機構教授
	木 内 秀 樹	東京成徳大学中学校・高等学校長
	桐 村 晋 次	古河電気工業株式会社顧問、古河物流株式会社相談役、 法政大学キャリアデザイン学部教授
	島 田 燁 子	学校法人文京学園理事長、文京学院大学・文京学院短期 大学長
	鈴 木 敏 夫	東京都立第一商業高等学校長
	高 橋 正 夫	社団法人全国高等学校PTA連合会副会長
	千 葉 吉 裕	東京都立晴海総合高等学校教諭
	中 島 恭 一	前富山県立大学長
	中津井 泉	リクルート「カレッジマネジメント」編集顧問
	根 岸 均	秋田県教育委員会教育長
	濱 名 篤	学校法人濱名学院理事長、関西国際大学長
	耳 塚 寛 明	お茶の水女子大学文教育学部教授
	吉 田 文	独立行政法人メディア教育開発センター研究開発部教授
	吉 本 高 志	独立行政法人大学入試センター理事長
	渡 邊 健 治	東京都立豊島高等学校長

「◎」：座長、「○」：座長代理

※ 役職は平成20年3月現在