

チューニングから大学教育改革を「再読」する

“Rethinking” Higher Education Reforms in Japan through the Tuning Approach

川島 啓二*

KAWASHIMA Keiji

Abstract

This section focuses on the implications Tuning provides to Japanese higher education reform. Since the late 1990s, a series of policy initiatives emphasizing learning-outcomes-based-reform was issued by the Central Education Council. Many higher education institutions have endeavored to respond to the increasing demands, for example, by defining their “diploma policies (institutional level statements of what students are expected to achieve by completion of their undergraduate education),” “curriculum policies,” and “admission policies.”

First, the article will describe the background, context, and current state of higher education reforms in Japan, focusing on the establishment of internal quality assurance systems. Secondly, it will highlight the policy context of the “diploma policy,” a Japanese parallel to Tuning, and describe how institutions have responded to the initiative. Thirdly, it will compare the “diploma policy” to Tuning to examine similarities and differences in context, and to identify issues which were overlooked in the Japanese higher education reforms. Fourthly, the article will conclude by discussing the accomplishments of Japanese higher education reforms and the challenges that still remain.

はじめに

チューニングが大学のグローバル質保証の在り方に新たな規範型を投げかけようとしている。チューニングとは、学問分野別にコンピテンスと学習成果を定義し、学生が学位プログラムを修了したときに、どのような能力を身に付けているのかということ明らかにすることを目的として、ボローニャ・プロセスの中で、EUによる支援も受けながら欧州から発信され、現在世界的に普及しつつあるものである。学生が卒業時にどのような能力を備えているのかを明示すべしという、チューニングからのアピールは、我が国の高等教育改革、すなわち、いわゆる『21世紀答申』（『21世紀の大学像と今後の改革方策について～競争的環境の中で個性が輝く大学～（答申）』1998）や『将来像答申』（『我が国の高等教育の将来像（答申）』2005）、『学士課程答申』（『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008）、『質的転換答申』（『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012）という、大学教育の目的、内容・方法への政策的コミットメントを強めてきた流れの中で、どのような意味を持つのだろうか。とりわけ、「学生に何を教えるのか」ではなく、「学生にとって何ができるようになったのか」、すなわち

* 九州大学・教授、国立教育政策研究所・総括客員研究員（前高等教育研究部長）

ラーニングアウトカムの考え方が打ち出され、それを出発点として、様々な内部質保証システム構築のための多大な努力とエネルギーが注力されてきた我が国の高等教育にとって何を意味するのだろうか。今般、チューニングの定義的理解から、その意義と普及の必要性を論じられても、今までの我が国の質保証の取り組みとどのようにつながっていて、どのように整理されるのか、多少の戸惑いを覚える日本の大学関係者は少なくないのではないかと思われる。周知のように、日本の大学は、近年の急速な諸改革の中で大きく姿を変えてきたし、大学関係者はディプロマ・ポリシー（学士課程を修めた学生が卒業時に達成する到達目標を大学ごとに明示する）、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーから構成される「三つのポリシー」を軸として、一見チューニングと相似形にも見えるような学修成果の可視化については、非常に多くの努力を傾注してきたからである。

本稿においては、以下の4点を明示的に示すことによって、上述の問題に答えることとしたい。

1. 日本の大学教育改革（特に、内部質保証システム）が取り組んできたことの性格を、その経緯や文脈から振り返り確認する。
2. チューニングの学修成果と相似形にある、ディプロマ・ポリシーについて、それが我が国高等教育改革の中で果たしている意味について明らかにする。
3. ディプロマ・ポリシーを軸とした我が国の状況と、チューニングが提起している問題との異同を明らかにし、その異同が何に起因するものなのか、日本の大学教育改革が見過ごしてきたものはなかったのかという観点から分析・考察する。
4. 日本の大学教育改革が達成してきたものと、今後求められるものは何なのか考察する。

なお、大学教育改革はなお進行中であり、本稿はその進展に資するための試論的考察と承知されたい。

1. 我が国高等教育政策の展開と個別大学の位置

本節では、近年の我が国高等教育政策の展開過程において、基本的アクターとしての個別大学が、大学教育改革のトレーガーとされてきたこと、敷延すれば、個別大学による質保証のための内部的な活動が、年を経るにつれて拡大・深化（認証評価のための自己点検評価報告書の作成から内部質保証のための体制構築やそのためのリソース形成、やがては、到達目標の策定から評価の枠組み、GP等のプロジェクト事業の推進に至るまで）されてきたこととその意味を確認する。各大学の従前の姿が、設置審査で認められた事項に照らして誤りなきを期しながら、日々の教育研究活動を粛々と営んできたものだとするれば、大学評価システムの導入以来、各大学の活動は大きく変化していった。別の側面から言うと、高等教育政策の焦点は、設置基準に代表されるような大学全体の「制度」に加えて、各大学における教育研究の在り方に関わる経営や活動という「前線」に関心と焦点が移行していった。各大学が、大学の本来的な使命である教育研究に独自に注力することは、今となつては当然の光景であつて、それを縷々述べることは迂遠に映るかもしれないが、個別大学の構えと立ち位置の変貌は、制度的思考の強い高等教育政策研究において注目されてこなかった盲点であつたといえる。また何よりもこのことは、学修成果の明確化にディシプリン^るの役割を重視する、チューニングの在り方と対比的に考察する上で重要であり、さらに、後述のための伏線として、学士に相当する能力を表現するものとしてのディプロマ・ポリシーの具体的設定が、何故に、個別大学に委ねられる歴史的展開になったのかという、本稿の核心的な関心に通じるものでもある。

上記目的を達成するためには、まずもって、我が国高等教育政策の展開を振り返り、その特質を

理解する必要がある。行論で明らかにされることであるが、卒業時の学修成果を明らかにするという点においては、我が国高等教育政策の基本的枠組みにおいても、チューニングと相似的に推進されてきたわけであり、チューニングとの異同を整理するためには、ある程度の時間的スパンをもって、その文脈から理解する必要がある。ここでは、1990年代後半から、高等教育システムに対して強力に作用し、その全体像の変容をもたらしてきた規制緩和の時代以降を考察の対象とする。規制緩和、自由主義的改革といったキーワードに象徴されるこの時代は、設置審査の準則主義化という形で大学教育にもその影響を及ぼし、大学教育のユニバーサル化やグローバル化といったシステム環境の変容も相まって、大学評価システムの導入や質保証体制の構築へと大きく舵が切られた分水嶺の時期であったからである。

まず、国内的な政治環境としては、小泉政権下における、規制緩和の推進という政治的課題が前提として存在しており、大学間の競争的環境の整備とその評価体制の整備が最優先の課題として取り組まれていたという歴史的事情があった。そこでのアクターは、それぞれの大学であってディシプリンではない。大学という組織アクターが競争する単位であった。個別大学がその個性や特徴を鮮明化し、独自性を発揮すべしというロジックも示された。これらのことは、一見当たり前のことを述べているにすぎないと思われるかもしれないが、大学においては、ディシプリンという、社会的組織や団体とは異なった規範的枠組みが、教育プログラムの構成や大学教員の行動原理のプロトタイプになっている面が大きいだけに、個別大学による個別大学ごとの質保証の担保という在り方は、構えてそこを操作的に切り分けての理解が求められる。それに対して、チューニングは学問分野ごとの学修成果の明示を求め、ディシプリンの存在が大きな意味を持っている。その意味で、学校制度上の一段階であり高等教育政策の対象となる「大学」が、教育改善の主体に位置付けられ、イニシアチブを発揮することを求められたたことの意味は決して小さくはない。さらに、派生的に考察すれば、我が国固有の学校法人制度の特徴も相まって、量的には私学中心の我が国高等教育システムにおいては、上記スタイルはなじみやすいものでもあったといえよう。

個別大学が質保証と教育改善を主体的に担うべしとの方向性は、年を経るごとに加速度的に政策誘導されていく。個別大学にとっての視点から、経緯を更に具体的にたどってみよう。高等教育分野における規制緩和の象徴的改革として、国の機関の一部であった国立大学に法人格を持たせた国立大学法人化があったが、その趣旨は、国立大学が法人格を持った事業体として、その自律性、独自性を発揮し、社会の期待に応えていくことに求められたもので、国立大学セクターにおける個別大学の活動の活性化を促すものでもあった。まさに、2004年という年は、認証評価制度の発足と合わせて、我が国高等教育にとって、とてつもなく大きな制度改革の年であったが、今にして振り返れば、その後の大学教育の内容・方法にコミットメントを強めていく政策動向と相まって、各大学の教育研究活動や諸改革を活性化させ、制度改革に勝るとも劣らない影響と変化を与えていくこととなる。

そうした中で、規制緩和後の、高等教育のグランドデザインを策定する必要性が主張され、2005年1月に中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』が出され、大学の「機能的分化」と「三つのポリシー」の明確化がうたわれた。本稿との関連でいえば、競争的環境の中での競争という一般論を越えて、大学教育の大きな枠組み（とりわけ出口管理としてのディプロマ・ポリシー）の中で、「三つのポリシー」の明確化が、各大学に対するメッセージとなった。さらに、2007年7月の大学設置基準の改正によって、成績評価の厳格化、シラバスの作成等が、当時は質保証のための「小道具」とも呼ばれた具体的手法の提示とともに制度化された。個別大学イニシアチブの第二幕の幕

開けともいえる、個別大学への「宿題」は更に続く。2008年12月には中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』において、ディプロマ・ポリシー策定のための参考指針として「学士力」が提唱され、従来にも増して教育の内容と方法に詳細かつ具体的な言及がなされ、2012年8月の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』に至っては、アクティブ・ラーニングの推進や、教育目標とカリキュラム、科目との構造的なつながりを強く求めるなど、より踏み込んだ各大学へのメッセージが送られることとなった。

誰が何を保証していくのか。大学評価が制度化されて以降、大学の自律性の尊重というロジックも一役買いつつながら、大学教育の質保証の責任主体となってきたのは他ならぬ当該大学そのものであった。我が国の大学は、低い退学率、低い編入学率など、流動性の極めて低い高等教育システムであることが知られているが、そのようにバインドの強い「学校パッケージ」が、内部質保証を求める政策的文脈に「応答」していく過程が、今日における教学マネジメントサイクルの確立という流れにもつながっているといえる。

2. 大学教育の目標設定

本稿の問題関心は、質保証の枠組みにおけるディプロマ・ポリシーの意味と機能にあるが、特に焦点付けて検討しなければならないのは、2005年の『将来像答申』における「三つのポリシー」の一つとしてのディプロマ・ポリシーの登場とその文脈ということになる。ただ、大学教育における教育目標の政策的設定という観点から、少し遡って、ディプロマ・ポリシーの「前史」として、『21世紀答申』（1998）でうたわれた、専門分野を超えた大学教育共通の目標としての「課題探究能力」及びそれ以降の動きを整理しておく。大学教育の成果や出口に関わる問題は、いつどのようにして我が国高等教育政策の中心的課題として設定され、それがどのようにディプロマ・ポリシーにつながり、なぜ現在のような形態と方法を採用しているのか。その独特の文脈を理解することは、チューニングの比較を考える際にも重要な観点となる。

『21世紀答申』は、大学評価システムの導入に端緒を開いた政策文書として夙に知られているが、「課題探究能力」（主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探究し、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）という、大学教育共通の目標が政策レベルで初めて、分野を超えた汎用的能力として明示的に設定されたものとして、極めて重要な「歴史的」意味を持つ。規制緩和という潮流の中で、当時は、大学評価システムによる質の担保、さらにはその具体的な方法論に大方の注目が集まっていた。しかしながら、大学評価システムの具体的な在り方として制度化された認証評価制度は、少なくとも発足当初は、教育組織、教育研究体制、管理運営、財務など大学としての基本的な要件を確認することに主眼が置かれており、大学における教育内容・方法に深く立ち入るものではなかった。「課題探究能力」の設定によって、当時直ちに、それまでは基本的に「大学まかせ」であった教育内容・方法の領域に政策的関与が一気に進んだわけではないが、高等教育政策のターゲットをどこに焦点付けていくのかが模索されていた当時、政策主導による質保証システムの形成という、新たなアプローチの濫觴^{らんしょう}になったとも捉えられよう。

その際、留意しなければならないことは、規制緩和への政策的対応とセットでこの問題の設定が行われてきたことである。繰り返して述べてきたように、我が国高等教育政策の大変容は、規制緩和と自由主義的改革という潮流によってもたらされたものではあるが、同時にユニバーサル化、グローバル化という周辺環境の激変も背景としており、この時期、長らく高等教育政策の基調であった

「計画の時代」に終止符が打たれたこととも符合している。今後大学教育はどのような方向に向かうべきなのか、「事前規制から事後チェックへ」といった規制緩和の考え方及びその制度的表現としての大学評価システムの構築だけではなく、大学がその特性を踏まえてどのような方向に向かっていくのか、高等教育政策の新しい形が模索されていた。つまり、「課題探究能力」の構想と提示は、大学教育の在り方や高等教育政策の方向性や方法論に関わる根源的な問題をはらんでおり、我が国高等教育政策のそれまでのありようから考えると極めて大胆な一歩であったと言える。そもそも、規制緩和の「哲学」は規制や関与なき自由な競争こそが、良質のサービスを生み出し提供しようというものであり、「課題探究能力」のように大学教育の成果としての、分野を超えた能力を設定するというのが、やがてはその具体的なプロセスへの政策的関与につながるのであれば（事実としてはそのような結果を招来した）、規制緩和とは原理的には相反する考え方ということになる。今日に至ってからでこそ、見えるようになってきたことといえようが、『21世紀答申』が出された1998年前後は、大学教育にとっても高等教育政策にとっても、爾後の基本的方向性に関わるまさに岐路であったといえる。当時、規制緩和推進の立場からは、自由化されるべきものとして格好の標的にされた大学セクターの新しい在り方について、大学審議会（当時）からの対応としても示された『21世紀答申』において、「課題探究能力」という、我が国高等教育政策史上極めてエポックメイキングな提案がなされたことについては、それを、大学セクターにおける規制緩和路線への独自の対応を示す大学審議会サイドからの「一矢」と受け止めるべきなのか、それとも、時を同じくしつつ大学教育総体について爾後の高等教育ビジョンが示されたものとシンプルに受け止めるべきなのか、改めての詳細な検証が必要なように思われる⁽¹⁾。

だが、「課題探究能力」といった汎用的な能力概念による目標設定と、質保証（出口管理）のための方法論とのつながりは、いまだ明確とは言えず、その探究と模索は今日にまで続いているといえる。

「課題探究能力」以降の展開としては、前節でも触れたように、認証評価制度や国立大学法人化といった2004年改革以降を展望するための、我が国高等教育のグランドデザインの必要性が叫ばれたことを受けて2005年1月に『我が国の高等教育の将来像（答申）』が出され、大学の「機能的分化」と「三つのポリシー」の明確化がうたわれた。この答申は、それまで専門分野における人材養成と高等教育全体の量的なコントロールを、その基調としてきた我が国高等教育政策にとって、特に量的な面でのコントロールを「断念」し、今後における高等教育の役割についての全体的な設計を提起したものであるが、本節の視点から見ると、教育上の目標と大学教育のシステムとの結節点の端緒が、「三つのポリシー」という大きな枠組みで提起されたという意味で、重要なポイントとなったと思われる。

教育上の目標としては、教養教育重視の論調の上に「21世紀型市民」（専攻分野についての専門性を有するだけではなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材）が提唱された。ただ、そのネーミングからもうかがえるように、ここでは人材像としての位置付けになっている。この流れは、やがては「学士力」に至ることとなるが、そこではディプロマ・ポリシーという「方針」を策定する際に参考とすべき指針、すなわち、教育目標設定のための方法論という位置付けになる。質保証時代に至ってからの、大学教育における共通の目標の性格が、汎用的な能力概念、人材像、参考指針というように、その位置付けに微妙な差異がみられ、能力育成の枠組みが確固として貫かれてきたようには見えない。さらに、時は下って、2012年8月の『新たな未来を築くための

大学教育の質的転換に向けて（答申）』においては、成熟社会で求められる能力と、プログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うのかを明らかにし、他の授業科目と連携・関連しながらの組織的展開を強く求めるなど、教学マネジメントに踏み込んだ枠組みが強調されることとなり、質保証システムとしては精緻になったものの、肝腎の教育目標や到達目標の構造や体系の整理は、依然、課題として残されているのではないか。

3. ディプロマ・ポリシーの登場とその文脈

本節ではディプロマ・ポリシー登場の文脈と経緯を具体的に検討する。繰り返すが、それは、今まで述べ来たった政策展開という条件の中でのことであった。

『将来像答申』においては、「早急に取り組むべき重点施策（「12の提言」）」の一つとして、その二番目に、②高等教育の多様な機能と個性・特色の明確化についての関連施策（入学者選抜・教育課程の改善、「出口管理」の強化）があげられ、「大学・短期大学への進学率が約50%に達し、高等専門学校や専門学校を加えた進学率が約75%に達している状況を踏まえ、各高等教育機関の個性・特色の明確化を通じた機能別分化を促進すべきである。特に、各機関ごとのアドミッション・ポリシー（入学者選抜の改善）、カリキュラム・ポリシー（教育課程の改善）、ディプロマ・ポリシー（「出口管理」の強化）の明確化を支援する必要がある。」とされた。（下線引用者）

ディプロマ・ポリシーが高等教育政策の脈絡に、上記のように登場したのは、質保証そのものの文脈もさることながら、規制緩和からの圧力で、設置認可による質の担保（入り口管理）という構造が崩れて、出口管理が求められるようになったこと、そして量的成長を続ける高等教育機関の全体デザインを「機能的分化」という概念で整理し、多様で個性的な大学の在り方を示すことが求められるようになったからであった。つまり、ディプロマ・ポリシーは、質保証という共通性を指向するベクトルと、個性化という独自性を指向するベクトルという二重の役割を担うことになったわけである。ディプロマ・ポリシーは後には「学位授与の方針」として整理され、我が国高等教育政策において重要なキー概念となるわけだが、ここでは、各高等教育機関の個性・特色の明確化を通じた機能別分化を促進するという文脈を主に踏まえながら、「三つのポリシー」が提起されたことを確認しておきたい。

では、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・ポリシーとは具体的に何を指すのか。中央教育審議会の答申の文面からは詳細な説明を見いだすことができないので、大学基準協会の当時の説明を借りると次のようになる⁽²⁾。

【入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）】

各大学・学部等が、その教育理念や特色等を踏まえ、教育活動の特徴や求める学生像、入学者の選抜方法等の方針をまとめたもの。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なる。

【教育課程の編成・実施方針（カリキュラム・ポリシー）】

教育課程の編成及び実施方法に関する基本的な考え方をまとめたもの。この方針の策定に当たっては、教育課程の体系化、単位の実質化、教育方法の改善、成績評価の厳格化等について留意することが必要である。

【学位授与方針（ディプロマ・ポリシー）】

学位授与に関する基本的な考え方について、各大学が、その独自性並びに特色を踏まえ、まとめ

たもの。この方針において、卒業（修了）生に身に付けさせるべき能力に関する大学の考えを示すことにより、受験者が大学を選択する際や、企業等が卒業（修了）生を採用する際の参考となる。（「大学評価基準 用語の解説」より）

2008年の『学士課程答申』においては周知の「学士力」が提起され大きな反響を呼んだが、そこでは、ディプロマ・ポリシー策定のための参照基準としての「学士力」が位置付けられている。「学士力」は、各専攻分野を通じて培うものとされ、学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針であり、①知識・理解(専攻する学問分野に関する知識+・・・(略)・・・)、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力の4領域から構成されているが、修得すべきスキル・能力の観点や領域を整理することによる、ディプロマ・ポリシー策定のための枠組みであって、学士力がディプロマ・ポリシーそのものであるというわけではない。

現在において、ディプロマ・ポリシーは我が国の大学教育改革の展開の中で、内部質保証のキー概念として、それに関連するあまたの概念やツールを派生させながら、教学マネジメントの起点として機能している。しかし、これまで述べ来たように、ディプロマ・ポリシーはもともと輻輳した改革文脈を背景とした構成概念であり、また、ディシプリンではなく、大学というカテゴリー内での個性化という脈絡、つまりは、それぞれの大学の目的による個性化、つまり、様々なディプロマ・ポリシーがあり得ることを前提としていた。個性化と質保証とは、時として逆方向ベクトルとして機能する。個性化がそれぞれ独自の在り方を許容するのに対し、質保証は標準的な方法と成果を指向するからである。そういう意味では、ディプロマ・ポリシーを起点とする質保証の枠組みは、大学のユニバーサル化時代に適合的な（誤解を恐れずにいえば寛容な）質保証の枠組みなのかもしれない。

4. ディプロマ・ポリシーの実際

では、ディプロマ・ポリシーの実際はどのようになっているのだろうか。ここでは、人文系に例を取りながら考えてみよう。

京都大学文学部のディプロマ・ポリシーは、以下のように設定されていた³⁾。

「京都大学文学部は、「人間の諸活動の原理的な解明と、絶えず変化する環境の中でのそれらのもつ価値の問い直しを通じて、思想、言語、文学、歴史、行動、更に現代文化に関わる学術を教授すること」という理念を教育の根幹とし、「人類の文化の継承と調和ある共存に寄与し、真に新しい文化創造の担い手となる、深い専門知識と広い教養をそなえ、かつ倫理性にも優れた人材の育成」という教育目標を掲げて、それを実現するために教育課程（カリキュラム）を編成・実施している。その課程を終えて、学位が授与されるためには、学生には以下のことが求められる。

1. 文学部の学生は、所定の期間在学し、学部の教育理念・教育目標に沿って設定した授業科目を履修して、基準となる単位数を修得しなければならない。修得すべき授業科目には、全学共通科目と文学部専門科目があり、実施形態としては、講義、演習、講読、実習などがある。
2. 文学部の学生は、卒業論文を作成し提出しなければならない。卒業論文の作成においては、学生は、教員の指導の下に、論文のテーマを決定し、テキストを読解し、資・史料を収集し、データを分析し、あるいは論理的に考察を重ねて、自ら論文を完成することが要求される。これらの作業を通じて学生自身が身に付けた、問題探求能力、分析力、判断力、表現力を評価し、学位を授与する。」

一読して（特に最後のパラグラフ）知られるように、ここではディプロマ・ポリシーのそもそもの意味、すなわち学位授与のための「方針」としての手續が明確に述べられている。問題探究能力等の能力評価は、そのためのプロセスである。

次に、聖心女子大学文学部のディプロマ・ポリシーを見てみよう⁽⁴⁾。

「聖心女子大学は、「一人一人の人間をかけがえのない存在として愛するキリストの聖心（みこころ）に学び、自ら求めた学業を修め、その成果をもって社会との関わりを深める」という建学の精神に基づき、次のような力を身に付けた卒業生を社会に送り出します。

- 1 「幅広い教養」と「高度な専門性」
- 2 「柔軟な思考力」と「的確な判断力」
- 3 「自分の意見を発信する力」と「国際社会に貢献する力」

知識・理解、能力、行動のレベルに整理されていると解されるが、卒業時に身に付けるべき力として、やや抽象的の高い人材養成像となっている。

上記は、アトランダムに見いだしてきた2例にすぎないが、ディプロマ・ポリシーとしての記述の次元が統一されていないわけではないことが知られよう。先にも述べたように、ディプロマ・ポリシーは、内部質保証システムの起点として、到達目標の決定、教育課程の策定、授業設計・実施、成績評価という「環」の要をなすだけに、全体設計の構造とその明確さを高めていくことが今後の課題となろう。

5. チューニングにおけるコンピテンシーの定義とその方法

チューニングにおいて、卒業時に身に付けているべき能力については、どのように整理されるだろうか。チューニングでは、「参照基準としてのコンピテンスと学習成果を定義し、その達成に適合的な教育プログラムの設計方法を示すもの」との説明がされるように、コンピテンスと学習成果という二つの概念によって説明される⁽⁵⁾。

ここでいう、コンピテンスとは、「認知的・メタ認知的技能、知識と理解・洞察、対人的・知的・実践的技能、及び倫理的価値が有機的に結合したもの」と定義され、また、それは種々の科目で育成され、様々な段階で評価されるとされる。さらに、コンピテンスには専門分野別コンピテンスと一般的コンピテンス（汎用的能力）とがあり、知識、理解、技能、能力が有機的に結合したものとされる。

学習成果（教員が設定するもの）とは、「学習者が学習を終了した時点で、何を知り、理解し、活用できるようになっていると期待されるかを詳述したもの」であり、「単一の科目やモジュールに対応する場合もあるし、第1, 2, 3 サイクルのように、一定の学習期間に対応する場合」もあり、「学習成果により単位取得の必要条件を規定するもの」とのことで、教学の具体的な場面での扱いが想定できる表現になっている。

質保証の具体的な作業の中で、一体誰が、質を保証する主体であるのかが問題となるが、チューニングにおいては、「コンピテンスは学生が獲得するもの」であるのに対し、「学習成果は教職員によって定義される」とされており主体は明確である。また、コンピテンスの水準は、学習成果（要求・期待される達成度）で示されるとされ、コンピテンスが固定的でも先験的でもないことと理解される。二つの概念の切り分けと関係の明確さが図られており、そこに曖昧さはみられない。その証拠に、各ディシプリンにおけるコンピテンス枠組みの記述については、専門家グループによる、

一般的コンピテンス（汎用的能力）と専門分野別コンピテンスの一覧と定義の作成からはじまり、教員、卒業生、雇用主、学生といったステークホルダーとの協議を経て作成していくという、典型的な（必ずその通りでなければならないということではないそうであるが）方法が示されており、コンピテンスと学習成果の関係は、我が国の能力概念、人材像、ディプロマ・ポリシー、到達目標等の在り方にとって示唆的である。

また、学位プログラムの設計の際における、その多様化や運用についても配慮がなされおり、「三つのポリシー」と教学マネジメントサイクルという、ある意味でミクロな方法論的精緻化は進展しているものの、学位プログラムによる質保証への架橋になかなか至らない我が国の現状にとっても、学ぶべき点は多いと言える。

もちろん、我が国においても、日本学術会議による「分野別参照基準」が、『大学教育の分野別質保証の在り方について』（2010）の中で、「教育課程編成上の参照基準」の構成要素として、①各学問分野に固有の特性：世界認識の仕方、世界への関与の仕方、②すべての学生が身に付けるべき基本的な素養（各大学が、それぞれの理念・状況に即して、柔軟に展開できるものとして同定されることが適当である）、③学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方の3点が提示され⁶⁾、各専門分野別の参照基準も順次作成されたが、各大学の教育改善（具体的にはカリキュラム改革）の中で、具体的に生かされている例は少ないと思われる。

6. 教育理念、ディプロマ・ポリシーを起点としたシステムの質保証

振り返ってみれば、ディプロマ・ポリシーは教学マネジメントの中で、枢要なファクターとされながらも、その内容や妥当性に焦点が当てられるよりは、マネジメントサイクルのメカニズムや方法論に強い関心と呼んできた。つまりは、我が国においては、教育理念とかディプロマ・ポリシーを起点としたシステムの質保証に、大きな関心とエネルギーが注ぎ込まれてきたのである。教育理念から始まって、具体的な目標になり、それをカリキュラムに落とし込むという考え方である。

「落とし込む」という表現自体に基盤的で抽象的な上位概念が、カリキュラム・マップや、カリキュラム・ツリー、コースツリーという枠組みの中で具体的に言語化されていく演えきのプロセスが込められている。そのような策定作業の際に参照すべき指針として、学士力や分野別参照基準が示され、そして、そのカリキュラムを構成していくそれぞれの授業というものは、そのカリキュラム全体の目標を達成するようになっていくのかという、教育プログラムと授業科目との整合性なり、適切性なり、合目的性を確かなものとするPDCAサイクルを回していくことによって、大学教育の質保証の方法論が精緻化されてきた。約言すれば、システム改革と統合された演えきの手法によって、高等教育質保証の政策が展開されてきたわけであり、それは個別大学内で活性化され発展的に整備されていく契機をもはらんでいたわけで、マネジメントシステムの規範型が示されることによって、大学全体を通して標準的な改革スタイルになっているのではないか。

このように、プロセスの体系化、精緻化、機能化を中心的な活動とする質保証や質の改善は、「教学マネジメントの確立」という新たな課題領域を発生させ、改革のための活動が大学組織に全体化する（例えばSD（スタッフ・ディベロップメント）の広がりなど）という副次効果にもつながっていったといえよう。しかしながら、本稿で検討してきたように、その演えきの手法の起点となるべきはずの、ディプロマ・ポリシーは、「課題探究能力」以来の我が国高等教育政策の基幹を成すものでありながら、その構造自体が安定的にシステムの起点たりうるか、その経緯からみえる「揺ら

ぎ」は解消されているとはいえ、課題なしとしない。

一方で、チューニングからは、何が投げかけられたのか。繰り返すが、チューニングにおいては、学位プログラムを修了した学生に対してディシプリンが、その獲得能力として何を保証できるのか、その現代的な在り方が提示されている。ディシプリンが、社会的ステークホルダーの声を取り入れながら、それぞれのディシプリンが保証できる学修成果を明確化しようとする姿勢は、新たな時代におけるディシプリンの在り方を示しているのかもしれない。考えてみれば、大学教育のプログラムにおいて、ディシプリンにおける知識の体系性や方法論的特徴、問題設定の特性は、それが「教育プログラム」に「簡約」されるのか、あるいは「変換」されるのか、大学教育とディシプリンとの関係性について、正面から取り上げられることは今までほとんどなかった。学習者中心の大学教育がうたわれる今日、ディシプリンが学位プログラム修了者の獲得能力の設定や測定に、どのように関われるのか、大学や学問の現代的意味は何か、そのことと「質保証」の成果とどう関連するのか、課題は尽きない。実はこの問題は、学士力の議論の際に、汎用的能力をどのような場面で育成するのか、といった議論の際に交わされた問題でもある。ディシプリンそのもの（方法論やそれを修得する際のトレーニングも含めて）に人間形成能力があるのか、といった議論である。

質保証問題はテクニカルな問題に終始しない。実は大学とディシプリンとの関係に関わる根源的問題が潜んでいる。チューニングからの問題提起は、たくまずしてそれを表現しているのではないだろうか。

注

- (1) このあたりの事情については、国立大学法人法制研究会「国立大学法人法コンメンタール（歴史編）第 101 回」『文部科学教育通信』No.362、ジアース教育新社、2015 年に詳しい。
- (2) 直近においては、下記のように書き改められ、卒業時における学生の能力保証を明記している。「卒業認定または学位授与に関する基本的な方針のことで、大学として、課程修了にあたって修得しておくべき学習成果等を明確に示したもの。ディプロマ・ポリシーともいう。大学は、その理念・目的に則り、学部・研究科等ごとに人材養成に関する目的を定めるものとされているが、それを達成するために、卒業・修了する時点での学生の能力を対外的に保証するものとして「学位授与方針」を定めていくことになる。同方針は、教育課程の編成・実施方針及び入学者受入方針とともに、高等教育の質保証の重要な根幹を構成する。」
(<http://juua.or.jp/images/publication/pdf/other/yougo.pdf>) (2015 年 8 月 23 日アクセス)
- (3) 京都大学文学部ホームページ
(http://www.bun.kyoto-u.ac.jp/about/faculty_of_letters/deploma_policy_undergraduate/) (2015 年 8 月 23 日アクセス)
但し、平成 27 年 1 月 22 日教授会決定として、「学士課程卒業にあつては、以下の点に到達していることが求められる。」として、以下の通り、到達目標ベースに改められている。
 - 1) 哲学・歴史学・文学・行動科学に関わる基礎的学識、専門分野についての深い理解力を持ち、卒業論文の作成を通して培われる問題探究能力、分析能力、表現能力を身につけている。
 - 2) 哲学・歴史学・文学・行動科学に関わる課題に関して、問題発見能力と問題解決能力を具え、創造的に取り組むことができる。
 - 3) 人文学の意義と重要性を理解し、高い倫理性を持って、その発展に寄与する行動ができる。
 - 4) 自由で批判的な精神と良識を具え、人類が直面する課題を直視し、問題解決に積極的に寄与することができる。
- (4) 聖心女子大学ホームページ (<http://www.u-sacred-heart.ac.jp/about/houshin.html>)
- (5) Robert Wagenaar『TUNING コンピテンス枠組 教育改革と学習のグローバルな測定・比較に向けて』教育改革

国際シンポジウム配布資料、2013、国立教育政策研究所

(6) 日本学術会議「大学教育の分野別質保証の在り方について」、P.7、2010

参考文献

国立教育政策研究所『平成 25 年度教育改革国際シンポジウム TUNING-AHELO コンピテンス枠組の共有と水準規定によるグローバル質保証（報告書）』2013 年。

大学審議会『21 世紀の大学像と今後の改革方策について～競争的環境の中で個性が輝く大学～（答申）』1998 年。

中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』2005 年。

中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008 年。

中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012 年。

フリヤ・ゴンザレス／ローバルト・ワーヘナール編著（深堀聰子／竹中亨訳）『欧州教育制度のチューニング ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店、2012 年。