

第二部
特別講演

大学の教育力
～変革の可能性～

金子 元久

(東京大学大学院 教育学研究科長)

金子でございます。本日はこうした機会にお話をすることができ、大変光栄に存じます。

私の講演は、「大学の教育力～変革の可能性～」という非常に大きな題にしましたが、これからお話ししようと思うのは、日本の大学教育は現在どのような状況にあり、今後はどのような点に変化していく可能性があるのかについて、かなり大きな枠の中で申し上げる、ということです。その後で他の発表者の方々からもう少し詳しくお話しただけだと思いますので、私はその大筋について考えを申し上げます。

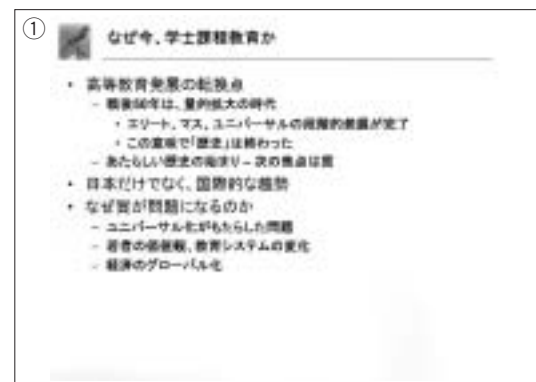
なぜ今、学士課程教育か

まず最初に申し上げたいことは、今、学士課程教育に関する問題意識は様々なところで広がっているということです。それはなぜかということ、戦後50年来、日本の高等教育は量的拡大の時代であり、エリート、マス、ユニバーサルというように、段階的な発展をたどってきました。エリート、マス、ユニバーサルとは、マーチン・トロウというアメリカの学者が提唱したのですが、アメリカではこうした高等教育の発展があるという説があり、これは日本においても大部分当てはまったというわけです。ただし、エリート、マス、ユニバーサルという3段階論だと、すでに日本の高等教育はアメリカに次いでユニバーサル化してしまったこととなります。しかし私は、これから新しい、何か大きな時代が始まるのではないかと思います。

私たちは今、1つの転換点に立っています。その新しい時代の焦点は、おそらく「質」だろうと私は考えています。高等教育の「質」は、言葉にすると非常に簡単に聞こえますが、実は様々な問題をその中に含んでいます。これから徐々に議論を進めるに従い、この「質」は非常に多様な問題をはらんだ、困難な問題である

ことが分かってきます。それに対して高等教育がいかに対応していくか、ということがさらに議論されていくのだと思います。

日本の高等教育政策は、時代の流れや変化に対応して1990年代初頭から大きく変わってきました。高等教育が大きな新しい変化のサイクルに入っていることは、実は日本だけ



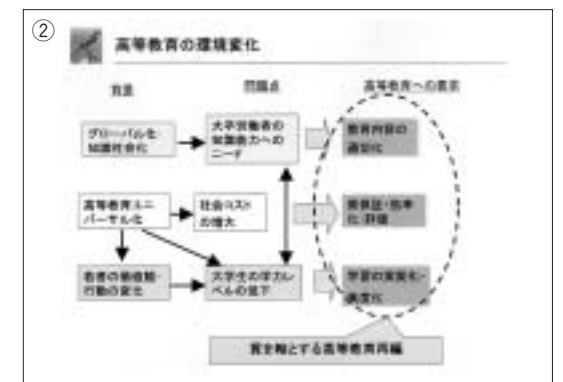
の話ではなく、OECD各国、先進工業国でも一様にこうしたことが起こっています。高等教育がユニバーサル化したことで生じた様々な問題、あるいはグローバル化した社会の中で解決しなければいけない問題が生じてきている、それにどう対応していくのかということが今、問われています。その中では、時として政府と大学が対立するというように、様々な対立の構図が生まれてくる可能性もあります。

では、なぜ今、「質」が問題にならざるを得ないのか。これはやはり、大きく分けて3つの要因があると思います。

1つは、高等教育がユニバーサル化したこと自体が問題を生じさせているということ。もう1つは、若者の価値観の変化です。従来のように将来の成功に向かって一途に努力するというのではなく、自分自身が何をしたいのかということを考える若者が増えていること。さらにもう1つ、経済のグローバル化や知識社会化も非常に大きな要因になっています。

高等教育を取り巻く環境の変化

高等教育を取り巻く環境は今、高等教育のユニバーサル化、グローバル化と知識社会化、若者の価値観や行動の変化が生じています。高等教育がユニバーサル化すると、1つは社会的なコストが大きくなります。また、グローバル化した社会の中では、大卒の労働者に対する知識・能力への要求が高まり、重要視されるようになります。さらに、若者の価値観が変化し、将来のビジョンが明確ではない学生が増えると、社会からは大学生の勉強の質や学力に対して、相当大きな疑問が生じてくると思います。特にこれは、高い資質を持った労働力を必要とする企業にとっては、非常に大きな問題になります。



結果として、高等教育に対しては次の3つの点について強く要求されることになります。1つ目は、社会的コストの増大に見合うよう、高等教育の質の保証や大学機構の効率化に関する評価を行うことへの要求。2つ目は、学生にとって大学で学んだことが、社会に出て職業に就いた時にどういった意味を持つのかを明確にしろということ、そのために教育内容を適切化することが要求されます。3つ目は「大学入学を形式的なものに終わらせず、大学に入って学ぶ意味をきちんと示せ」「学習を実質化・高度化しろ」という要求も非常に強くなっているように思います。

これらはすべて「質」に関わる問題です。ある意味では大学全入時代という「量」がつくった問題ではありますが、これは単に「量」を増減すれば解決するというものでなく、「質」が非常に大きな鍵になると思います。

これらを見ていくと、一般に「質」と言われているものは、1つは、大学で学ぶ内容にはどういう意味があるのか。もう1つは、どれくらい効率的に行われているのか。さらには、実際に社会で役立つ、実質的な教育が行われているのかどうか。こうした3つの側面があります。

ただ、今の段階で申し上げておきたいのは、効率化の問題は、実はかなり重要な問題を含んでいるということです。効率化は、同じアウトプットを少ないリソースで完成させることですが、現在のユニバーサル化が進んだ高等教育では、高等教育自体が拡大しすぎたことによって、実は非効率化が生じているという考え方も潜在的にはあるということです。効率化の問題の背後には「量が拡大しすぎている、むしろ適正規模に戻すべきだ」という議論があることも、非常に重要な問題として捉えておく必要があるかと思えます。

その意味で、高等教育にとって「質」の問題は、必ずしも努力すれば解決するという問題ではなく、社会全体から「実は高等教育は拡大しすぎなのではないか」「減らしてもよいのではないか」と問われているという側面があることを、高等教育関係者としては厳しく捉えておく必要があるかと思えます。

質的転換のための3つの焦点

いずれにしても質の問題は、教育内容の問題、それから効率化の問題、それから学習の実質化・高度化の問題という3つの側面があるのではないかと申し上げました。これを高等教育のプロセスという形で考えてみると、次のようなことが言えると思います。

大学の教育というのは、大学と学生の相互作用から生まれます。そこから教育

の成果が生まれ、そしてそれが職業や社会生活に反映していきます。こうしたことが、基本的な高等教育の流れとなります。

この流れの中では、3つの部分が問題になります。1つは、大学と学生が相互作用する中で、どのような内容の教授・学習過程が生じているのか、学生に対してより強いインパクトを大学が与えられるのかどうか、という問題。もう1つは、教育成果が社会生活にどう結びついていくのか、これはレリバンスの問題です。さらに、大学はこれらの過程を通じて、社会に対してどのように貢献しているのか、という問題があります。

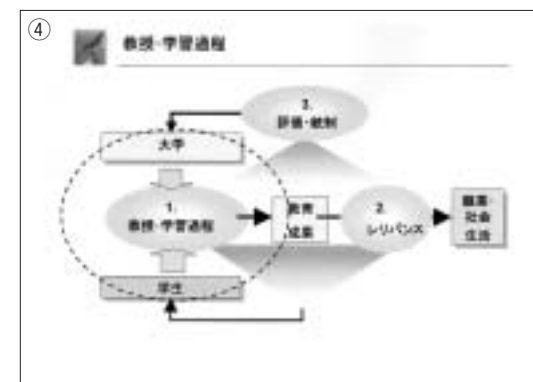
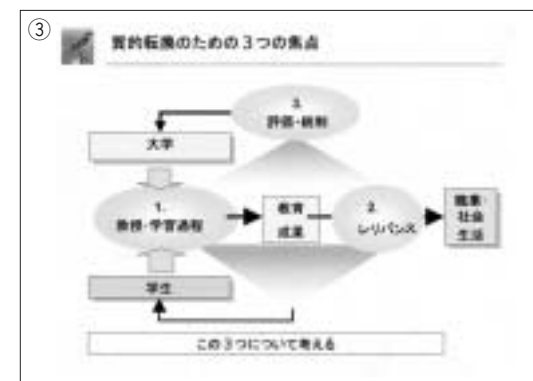
教授・学習過程の検証、教育成果と社会・職業のレリバンスなどの評価を行い、そこから得られた課題を改善し、大学教育を通して学生にフィードバックしていく。評価・統制——統制という言葉は少し語感が悪いかもしれませんが、いわゆるマネジメントです。高等教育においては、マクロなマネジメントとミクロなマネジメントを行い、それをフィードバックしていくというプロセスが非常に重要だろうと思えます。

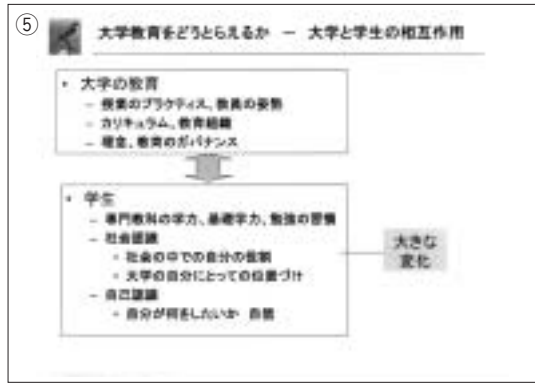
もちろん、レリバンスの問題は、学生自身の意欲にもかかってくるわけですが、教授・学習過程、レリバンス、評価・統制、焦点となるこの3つがそれぞれどういった形で表れ、どういう問題があり、将来はどのような方向に変えていかなければいけないのか、その点が議論される場所だと思えます。

教授・学習過程

そこで、この3つの焦点についてこれから少しずつお話ししたいと思います。

まず最初は、教授・学習過程についてですが、大学教育というのは、先ほどもお話ししたように、大学と学生の相互作用から生まれます。従来からある大学教育論の最大の問題





点は、大学教育は何をすればよいのかと大学教育の側面だけを考慮し、学生がそれをどう受け取っているのかについては、必ずしも十分に考慮、あるいは議論されていなかったことだと思います。

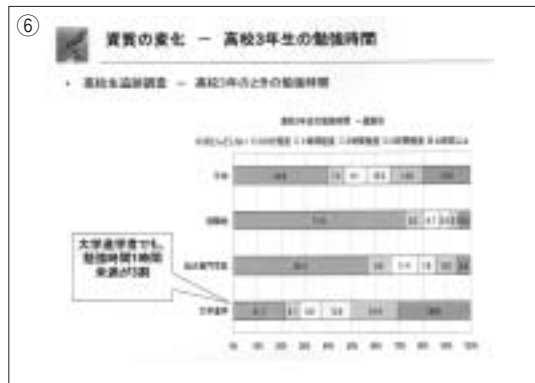
反対に、学生側にも様々な要因が考えられます。専門教科の学力や基礎学力、勉強する習慣、そういった

ものが大学教育の効果を引き出すために非常に重要だろうと思います。もう少し内面的な問題に入っていきますと、社会の中で自分がどういう役割を果たすのか、あるいは大学に入るとは自分にとってどのような意味があるのか、またそうしたことが自分の中に位置づけられているのか、こうしたことを学生自身が考えることが非常に重要だろうと思います。さらに、勉強を通じて達成感を持つことや、困難な課題が与えられてもそれをやり遂げる自信があるか、こうしたことも学生にとって非常に重要な課題だと思います。

学生の「資質」の変化

大学教育に様々な問題があることはこれまでも指摘されてきましたが、むしろ最近明らかになっているのは、学生の側に大きな変化が起きているということです。こうしたことは以前からあったのかもしれませんが、大学側はあまりそれを観察していなかった。よく言われるのは、「大学全入」時代になって大学生の学力が下がっているということですが、それだけではなく、様々な面で変化が起

こっています。私どもが高校生と卒業生を対象に、高校3年時の勉強時間について調査した結果によると、高校3年時にほとんど勉強しないという人が、日本の高校生の4割くらいいました。これについては、大学教育と並んで、今後の高校教育をどのように実質化していくかが重要な課題になってくると思います。



いずれにしても、全体として勉強時間が少ない。確かに大学入学者だけを見ると、就職した高校生などに比べれば勉強時間は多いのですが、それでもやはり毎日の勉強時間が1時間に満たない者が約3割おり、約半数が2時間以下しか勉強していない。その一方で非常に勉強している子もいるわけですが、明らかに二極化が起きている、勉強しない子もかなりの数が大学に入っているという状況にあります。

もう1つ、これまでの学生像として、大学入学時にはほぼ将来の目標は決まっています、その実現のために大学に入ると考えられていました。しかし、私どもが約5万人の大学生を対象に一昨年と昨年調査した結果によると、「卒業後にやりたいことは決まっている」という質問に対して約4割の学生が、将来の希望が不確定で、非常にあいまいであると答えました。これは大学1年生だけに限ったことではありません。

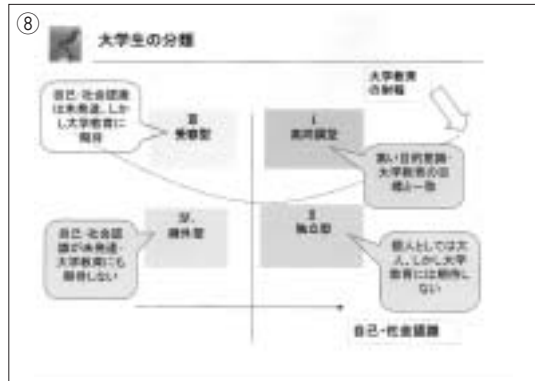
「授業を通じてやりたいことを見つける」という質問に対しては、よくあてはまる、またはあてはまるという人は約6割いました。大学に入る前に将来の希望が決まっているわけではなく、大学の中でやりたいことを見つける、見つけたいと考えているわけです。今の学生からしてみれば「それはそうだろう」と思うかもしれませんが、しかしよく考えてみてください。日本の大学教育は本当にそういったことを前提としているのか。

日本の大学は、非常に細かい専門領域に分かれています。それはロジカルに考えれば、「やりたいことは決まっているはずだ」ということを前提としてできた組織だからです。しかし、現実はそのようではない。そこに非常に大きな相違ができてしまっているのだと思います。

タイプ別の大学生の資質

そうしたことから、大学教育、大学生という2つの軸をもとに、次のように考えてみました。縦軸は、大学は学生に何を教えようと意図しているのかを示しています。例えば、非常に研究的な大学は学問の後継者を育てることを意図しているのかもしれませんが。あるいは、大学によっては職業に役立つ教育をしようと

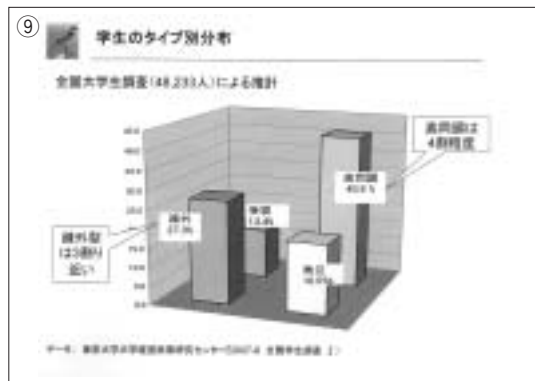




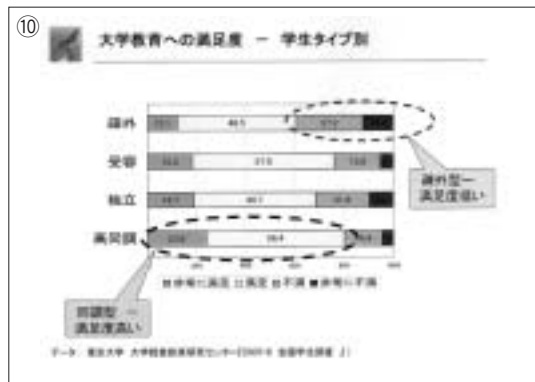
ているのかもしれませんが。もう一方、横軸は、社会の中での自分の役割、自己認識、言ってみればマチュリティみたいなもののレベルを示しています。縦軸の左側に、その認識が低い学生、縦軸の右はそういったことがある程度確立している学生とします。

そうしますと、大きく次の4つのタイプに分類することができます。1つ目は、自分の目標・役割を理解し、それらと大学教育が意図するものとが合致している「高同調型」という一番理想的なタイプ。2つ目は、目標は決まっているが、その目標と大学で学ぶことは直接関係ない、それでもいいと思っている「独立型」。3つ目は、まだ何がやりたいのか分からないから、とにかく大学の教育を受けながら考えていこうという「受容型」。4つ目は、何がやりたいのかよく分からない、しかも大学で学んでいることと漠然とした自分の希望・目標とが合致していない「疎外型」。

ここで重要なのは、先ほども言いましたように、日本の大学は大学の意図が比較的限定されているということです。それは、学生の自己認識が高いことを前提とし、大学の意図と学生の意識が合致すればよいと考えていたからです。ところが今は、「受容型」「疎外型」の学生が多くなっているのではないかと思います。



私どもの調査に当てはめて考えると、「高同調型」は学生の約4割、「独立型」が約2割、「受容型」が約1割、「疎外型」が約3割となります。これは絶対的な定義ではありませんが、ここから見えてくることは、大学の意図と学生の意識が完全にうまくいっているのは、おそらく半分以



下で、その他に様々なタイプがあるということです。しかも、このタイプ別に、例えば大学教育の満足度や、大学教育の中で自分のやりたいことができているのかという点について比較してみると、やはり大きな差があります。「高同調型」は非常に満足、あるいは満足というのが約8割とかなりいます。一方で、「疎外型」は非常に満足度が低い、不満が高いということになります。これは満足度という単純な尺度で見ましたが、他の尺度を使っても、実はこの4つのタイプには相当大きな差があります。要するに、現在の大学生は意識が多様化しているのです。我々はそのことを改めて認識しなければいけないと思います。

また、これらのタイプは、大学の選抜性とはあまり関係がありません。確かに、選抜性が高い大学に「高同調型」の学生が多くなるという傾向はありますが、選抜性が非常に高い大学であっても「疎外型」「受容型」の学生、あるいは「独立型」の学生が多い傾向が見てとれます。どのような大学でも、こういった問題はあります。

授業方法別の効果

こうした学生のタイプによって、授業の効果も随分違っているようです。私も、体験した授業による学生の勉強時間の変化を調べました。1つ目は、厳格な出席管理や中間試験・レポートを課すような統制型の授業。2つ目は、学生が興味を持つように工夫した授業、理解するように工夫した授業、授業以外の指導を行うこと。3つ目は、グループワーク、学生の発言を重視、レポートにコメント、これは授業への参加を促すようなタイプの授業です。

この3つの中では、明らかに統制型の授業は学生にプラスの効果をもたらしていません。特に勉強時間に関しては、むしろマイナスの効果が出ているようです。他にも、授業の工夫は統制型の授業よりも効果が高く、さらに参加型の授業の方が、勉強するきっかけをつくるという意味では、明らかに効果があることが読み取れます。

非常におもしろいのは、「疎外型」に対する効果です。例えば、グループワークは、「疎外型」の学生に対して非常に効果が高いということが読



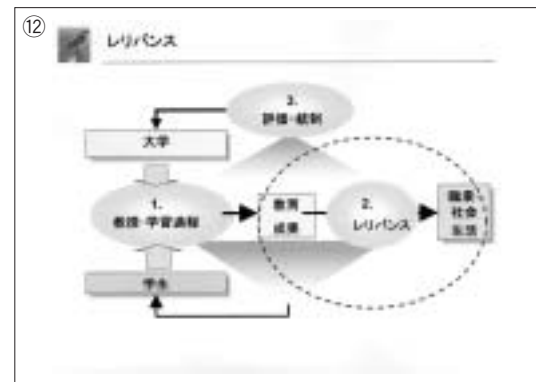
み取れます。これは、人文社会系の学生のみについての統計なのでもう少し細かく分析する必要がありますが、ここで申し上げたいのは2つです。1つは、やはり授業の工夫には意味がある。しかも、統制型に比べて参加型の授業というのは、様々な点で効果がある。もう1つは、当たり前ですが、学生のタイプによって同じ授業でもその効果が違うこと。こうしたことをしっかりとモニタリングすることは、大学教育の改善を進める上での基礎的な作業として非常に重要になってくるのではないかと思います。さらに学年別、専門分野別に分析していくことも同様だと思います。

大学教育と職業のレリバンズ

次はレリバンズの問題です。先ほど申し上げた調査の中で、学生にとって「意味のあった授業の条件」を聞きました。これはまったく単純な集計ですが、いくつ分かることがあります。

例えば、「教員が最先端の研究の成果を披露した」ことがよかったと答えた学生は1割程度しかいません。しかし、多くの大学の先生は、我々がフンボルト型の理念と呼ぶ、要するに「授業とは教員が研究室で研究した最新結果を示し、それに刺激を受けて学生が自分で勉強することだ」と考えているようです。非常に伝統的な議論で、これはベルリン大学の創設者であるフンボルトによって言い始められたという話ですが、フンボルトはそんなことは言っていないと、シュライアマハーという人が言っています。もう1つ、最近言われているのは、実はこれは1810年のベルリン大学創設期ではなく、むしろ19世紀末、あるいは20世紀初めになってから、研究を重視する大学において「あまり教育を熱心にしなくてもいい」という考えの言い訳として使われたのではないか、という説があります。話が逸れましたが、大学の先生はフンボルト型の理念を信じている方が多いと思いま

す。これは日本だけではなく、ヨーロッパでも同様です。



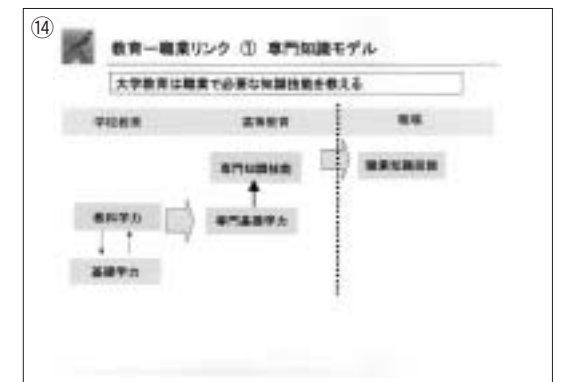
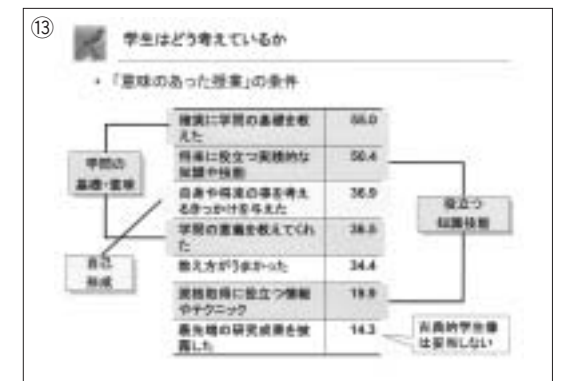
教育—職業のリンク

では、どういった授業が学生から評価されているのか。1つは、確実に学問の基礎を教える、あるいは学問の意義を教えることについてはかなり評価が高い。もう1つは、将来

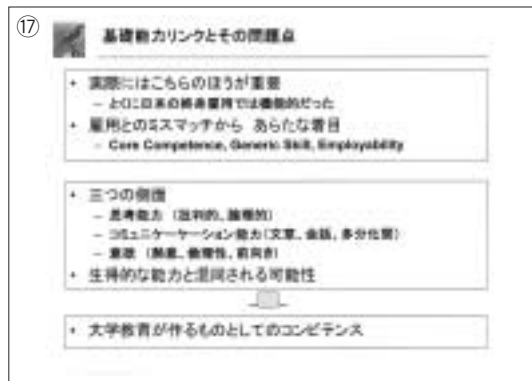
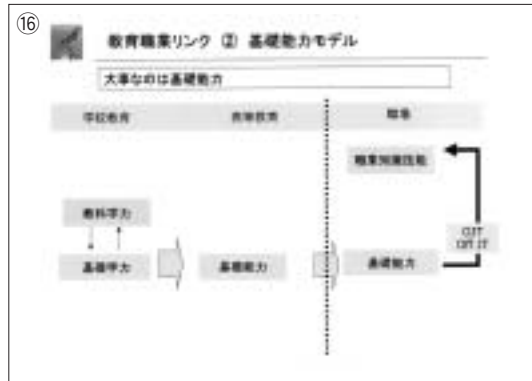
に役立つ実践的な知識・技能、資格取得に役立つ情報やテクニックを教えること。学生はこれを、非常に重要な項目だと捉えています。さらにもう1つ、将来のことを考えるきっかけを与えてくれた授業が高い評価を受けています。これらは学生の意見ですが、現代の大学教育のレリバンズを考える上で、重要な手がかりを与えてくれていると思います。

それはどういうことかという、確かに大学教育の役割は、職業に必要な知識、それも具体的な知識を教えることです。言ってみれば、学校で専門的な学力の基礎をつくり、それが専門知識に結びついて、将来的には職業で使っていくというパターンです。これは一見すると非常に分かりやすい説明です。これを妥当だとするのであれば、大学教育の目的は非常に明確になるわけです。具体的なことを教え、その結果をテストし、それを評価・統制に使えばよいのです。確かにこれは、一部の専門領域には当てはまります。特に医学や健康関連を学ぶ学生は、こういった意識が強いことも事実です。

ただ、先ほど申し上げたように、実はかなりの数の学生は、将来何をしたいのかがはっきりしているわけではありません。先ほどの調査のようなケースだけを考えると、そういった学生にとって大学の授業はほとんど意味のないものになってしまいます。実際に卒業生を対象とした調査を見ますと、大学で学んだ知識そのものを卒業後も使っているという人は非常に少なく、それは理工系でも同様です。理工系でも大学教育、特に3、4年で学んだことをそ



- ⑮ 専門知識リンクの問題点
- 妥協するなら、教育の評価・統制の基準は明確
 - 一部の専門領域にはあてはまる
 - 医学、農学、健康関連
 - しかし大学生は具体的な職業イメージをもっていない
 - 実は多くの卒業生は、専門知識を使っていない
 - とくに人文社会系、あるいは理工系でも
 - 基本的な問題
 - 大学はすでに役に立つことを教えられる
 - 職業上必要とする知識は定期的に変化、産業構造が変化
 - 実際のレリバンズは物にある



のまま使っている人は、決して多いわけではありません。

さらに具体的な問題としてあるのは、大学は社会ですぐに役立つことを教える組織である一方、研究も行わなければいけませんから、役立つことを教えることはそれほど得意ではありません。また、職業上必要とされる知識は恒常的に変化し、産業構造も同様に変化します。実際に大学が細かい専門的・具体的な知識を教えることによって社会に貢献ができるのかどうか、かなりの数の学生にとって、これは大きな問題になってくると思います。そういった意味では、大学教育と職業とのレリバンスを考える上で、先ほどのようなタイプだけを見て考えることは非常に危険ですし、現実的ではありません。

では、現状でどういうことが起こっているのか。小学校、中学校、高校では各教科の基礎学力をつけます。大学教育というのはこれまで、入試によって基礎学力を測っていたと考えると、企業はそうした基礎的な能力、コンピテンスといったものを期待しています。企業はその能力をベースに、企業内教育によって職業に必要な知識に転化します。職業に必要な知識を教えるという意味では、むしろ企業の教育機能の方がはるかに高かったのではないかと、思われます。

特にこれまで続いた終身雇用を考えれば、企業内教育は非常に重要なポイントになります。そうすると、企業内教育を理解する基礎学力が鍵となります。こうなると、大学で何を学んだかよりも、大学以前にしっかりと基礎学力を身につけている方が役に立つということに、おそらくはなっていたんだらうと思います。

おもしろいのは、こうした考え方は日本特有だと思われていたのが、アメリカやヨーロッパでも同じように基礎学力が重視されることが最近になって認識されてきたことです。これはなぜかという、近年、特に若者のエンプロイアビリティ（雇用され得る能力）が様々な場面で問題になり、そこから実際に雇用されるためにはどういった能力が必要なのかということが問われ始めてきたからで

す。こういったものは、ジェネリック・スキル、エンプロイアビリティなどと言われ、様々な定義がありますが、私は3つの側面があると思っています。1つは批判的・論理的な思考能力、2番目はコミュニケーション能力、3番目は意欲や熱意です。実際の仕事に就く上では、こうしたことが非常に重要なのだと議論されているわけです。

しかし、ここで気をつけなければいけないのは、こういうことをあまりにも強調してしまうと、これはそもそも大学がつくる能力ではなく、大学に来る前に身につけるもの、もっといえば生得的な能力、あるいは家庭背景によっても決まってしまう、ということです。これはかなり危険な考え方であると思います。

しかし、ここで気をつけなければいけないのは、こういうことをあまりにも強調してしまうと、これはそもそも大学がつくる能力ではなく、大学に来る前に身につけるもの、もっといえば生得的な能力、あるいは家庭背景によっても決まってしまう、ということです。これはかなり危険な考え方であると思います。

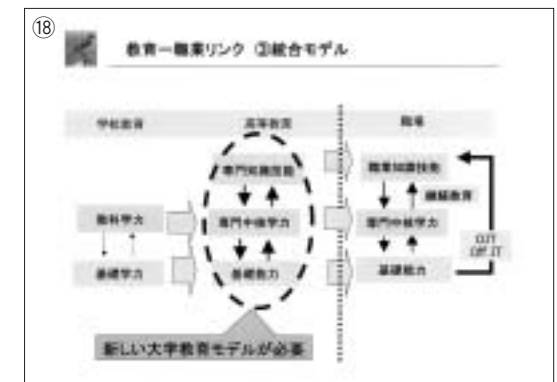
現代的レリバンス形成の条件

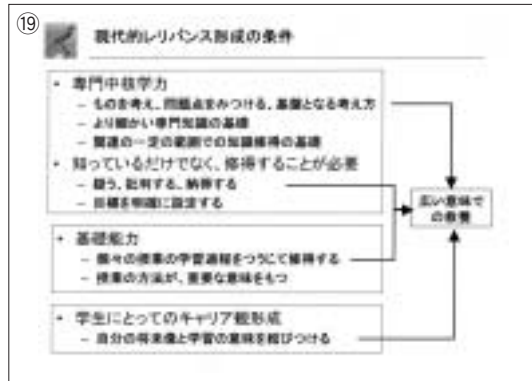
重要なのは、大学は学生に対して何ができるか、そしてそれにどう着目するかということです。大学教育が学生のコンピテンスを形成する上で、どういう経路でどういう意味で役に立つのか。積極的な企業が求める学生の資質、これが問われると思いますが、こういうことを考えてみますと、次のようなモデルが考えられると思います。

つまり、学校教育は教科学力・基礎学力を育て、高等教育はそれを専門知識につなげることを考え、その中で重要なものを仮に「専門中核学力」とし、それを中心として専門知識技能と基礎能力を育てていく——こうしたプロセスが大学でできればよいということです。学生にとってこのプロセスを経験することが企業に入ってから大きな意味を持ち、企業でのOJTやoffJTの際に生かされることになればよいと思います。

大学の教育は、専門知識技能の基となる専門中核学力をつくり、基礎的な能力をつくる、そしてこれらを有機的に関連づけるにはどうしたらよいか、そうしたことが問われるのだと思います。

そういう意味では、大学教育のモデルといえますか、これはカリキュラムの問題でもありますし、一種のペダゴジーでもあると思います。ペダゴジーとは、教育学、教育ということです。どういった刺激（知識）を与えることでどう反応し、それがどのような能力に結びつくのか、ある





いは知識と能力の間にどういう構造・関係があるのか、そういったことが問われるのだと思います。

これは私の仮説ですが、現代的なレリバンをつくるため、そしてこれからの教育課程を考えていく上で重要なことが3つあると思います。

1つは、言葉として練れていないのですが、専門分野を中心として、専

門中核学力と基礎的な能力、ものを考え、問題点を見つける、あるいはそれらの基盤となる考え方です。それぞれの専門分野には特有の考え方があり、それらすべてに共通する考え方自体が何かあるのではないかと思います。それはより細かい専門知識の基礎になります。

重要なのは、それを情報として知っているだけでなく、きちんと実用できることです。そのためには情報を疑ったり、批判したりするプロセスが十分含まれていなければいけない。あるいは、こうしたプロセスを教育の目標として明確に設定しておく必要があります。

先ほどの久保さんのお話にもコア・カリキュラムという言葉がありました。この言葉はそもそもはちょっと違うコンテキストで使われていたので、しかも、カリキュラムの問題では必ずしもないと思いますので、私は専門中核学力という名称を使いますが、こういったものがこれからのカリキュラム、あるいは大学教育を考える上で重要なポイントになってくるのではないかと思います。

2点目として、自然科学の先生に日本の大学とアメリカの大学で授業のどこが違うのかと聞きますと、実は教科書など形態的には非常に似ているそうです。カリキュラムもそれほど変わらない。ただ、違ってするのは、基礎の部分を徹底的にやるか、そうではないかということです。また、学生の印象を聞きますと、日本の学生の場合、授業で学んだことを試験などで紙に書くことはできるが、何をどう学んでいるのかについては自分の口で表現できない、ということです。アメリカの学生はかなりそういうことができる。それはなぜかという、一定の問題について常に質問したり、あるいは教師から質問されたりとインタラクションして、話すことを媒介にして学んでいるからです。そういった意味で私は、専門教育の同じカリキュラムをやっている、非常に違うアプローチがあるのではないかと思います。それぞれの専門分野で非常に細かいこと、あるいは先端的なこと

をやるだけではなく、むしろ重要なのは、学習のコアがどこにあるのか、それを明確にし習得させること、それが社会生活とのレリバンをつくる上でも、非常にクリティカルなのだと思います。

それと同時に基礎能力、コンピテンスをつくることも重要です。ただし、これらをつくることを目標とした授業というのはありません。それは各教科の授業でつくっていくしかない。例えば、授業の中で疑ったり批判したり、議論すること、それ自体が実はコンピテンスをつくっているのです。そういう意味では、基礎能力をつくることは、すでにプロセスができています。しかし、それを普段から意識しなければいけない。それが単に偶発的にできているものだと考えるべきではないということです。

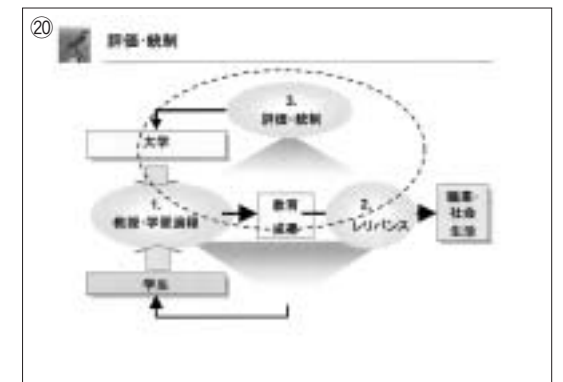
3点目に重要なのは、学生にとって自分がどういったキャリアに進んでいくのか、将来何をして、自分は社会の中でどういう役割を果たすのか、そのために今受けている教育がどういう意味を持つのか、ということを常に意識させるきっかけをつくっていくことです。

このように考えてみると、ものを考え問題点を見つけるための基盤となる考え方、あるいは疑う・批判する・議論する、あるいは個々の学習過程を通じて習得すべきもの、または自分の将来像を知るように仕向けることは、これまで教養教育の目標だと言われていたものですが、レリバン形成の問題にはこれらがかなり入っているのではないかと思います。

現在の学士課程に関する議論の中で欠落しているのは、実は教養教育という言葉ではないかと思います。これまでの教養教育は、いわゆる一般教育の科目として捉えられていて、他の専門科目のように独立したものであり、しかも大学教育全体として達成すべきものとの関係が明確ではなかった。その中身を考えると、特に教養教育、リベラルアーツで達成されるべきものは、むしろこうした問題であったのかもしれない。専門教育が教養教育的な機能を果たすことは可能であるし、それは現実的な方向としては十分に考える必要があると思います。

評価・統制

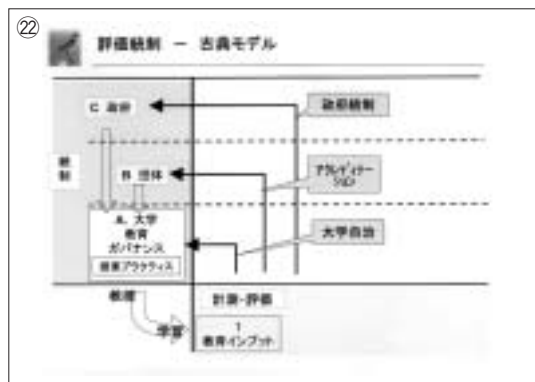
最後の問題は、評価・統制の問題です。古典的な評価・統制というと、



⑲ 評価、そしてアウトカム・アセスメント

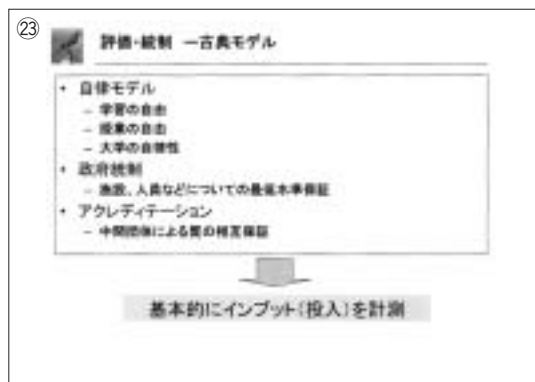
- ・ 伝統的モデルへの批判
 - 仲間の評価統制、高等教育の質的転換には不十分
 - 成果の測定 (Outcome Assessment) への注目
- 結果の重視
 - ・ 1990年代前半からアメリカで各種の標準化テストを駆使
 - ・ 2009 OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)プロジェクト
- 学問領域別達成度 測定
 - ・ College Basic Academic Subjects Examination (College Basic)
- 一般能力 (General Skill, Competence)
 - ・ Collegiate Learning Assessment (CLA)
 - ・ College Assessment of Learning Proficiency (CALP)
 - ・ Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPPP)

大学教育は先ほどのフンボルト型の理念によれば、学問の自由はあり、学習の自由もあって、学生はむしろ干渉されるべきではない、教師が刺激を与えて学生が自分で勉強するべきものだ、というのがもともとの思想であり、さらにそれは大学の自律性・自主性にも結びついています。

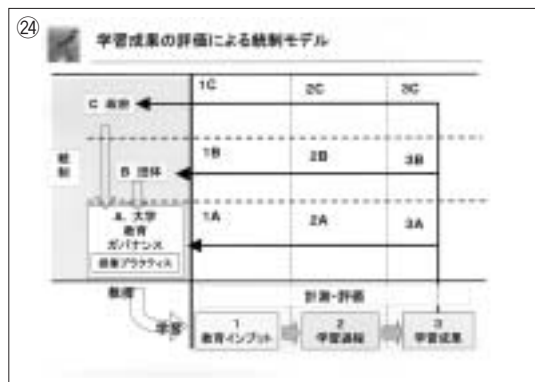


しかし現在はそれが批判され、それだけでは大学は成り立たないということが言われています。

実は、ベルリン大学の時代から政府の統制は非常に強かったわけですが、政府の統制というのは色々なインプットを統制することで質を保証しようという考え方です。その後アメリカからアクレディテーション (中間団体による相互保証) が出てきました。こうしたことによって、質を保証していこうというものです。



大学が教育を行い、教育インプットを計測・評価し、それを大学自身の教育にフィードバックする。これは大学自治モデルです。政府がインプットを評価し、これを大学に還元する。これは政府統制モデルです。



さらにインプットを中間団体というか、大学間の組織などが評価し、大学に一定のフィードバックを与える、あるいは統制する。これがいわゆるアクレディテーション・モデルだと思います。大学の評価・統制というのは、この3つの評価・統制モ

デルで行われています。

ただ、共通するのは、基本的にはインプットに着目していたということだろうと思います。しかし、こうした伝統的なモデルは今、様々な意味で問題を抱え、また批判されています。それはなぜかということ、基本的にはいわば仲間内で評価・統制をしているので、どうしても身内に甘くなります。従って、高等教育を質的にラディカルな方向へ向かわせていくことが難しい。そして、こうしたモデルのどこが問題なのかということ、やはり結果を見てないからだ、という議論になります。

そこで今、「教育の成果を測定すべきだ」として、アウトカム・アセスメントが大きな話題となっていて、1990年代からアメリカでこうした議論がかなり出てきています。OECDではアウトカム・アセスメントについてプロジェクトをつくり、これから検討・試行しようとしています。OECD加盟国の大学人は文句を言っているようですが、各国の政府は熱心なところが多いということです。

アウトカム・アセスメントは、大きく分けて2つあり、1つは学問領域別に達成度を測定するというものです。測定方法は何種類もありますが、特にアメリカでは発展しています。もう1つは、学生のジェネリック・スキル、先ほどのコンピテンスを測るようなものですが、アメリカで発表・使用しているものの他にも色々あり、オーストラリアなどでも同様のものを試行しているようです。

これを解釈してみますと、教育のインプットは必ず学習プロセスを生じさせ、成果につながっていきます。成果を評価し、政府がそれを大学に対する統制につなげていく。これが1つの考え方としてあり得るわけです。例えばアメリカでは、公立大学に対する補助金の最終検討項目に評価を入れている州政府が半数以上あると言われています。日本でも学習成果の達成度を入れるということは、十分に考えられるわけです。あるいは、学習成果を大学間の組織などの団体が計測・評価して、それをデータベースとして公表することがあるかもしれませんし、大学自身がそれを使うようなこともあるかもしれません。ただ、いずれにしても、インプットではなくアウトプット——学習成果を計測・評価し、それを統制につなげていこうという考え方が今急速に出ているわけです。

ただ、私はこう考えています。アウトカム・アセスメントは、それだけでは絶対に意味がないと思いますし、何らかのアクションに使われることを想定しているからこそ意味があるのだと思います。それを政府が、あるいは大学自身が、あるいは団体が使うのか、それが非常に大きな問題です。その問題は実はあまり議論されていません。

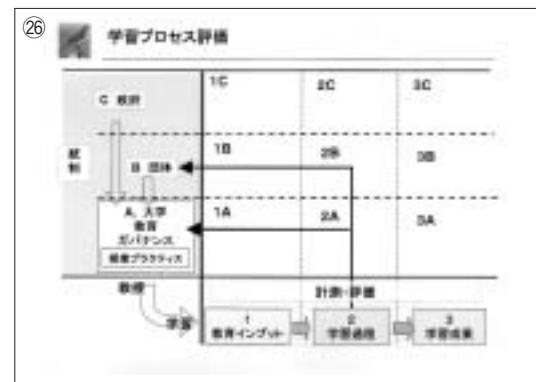
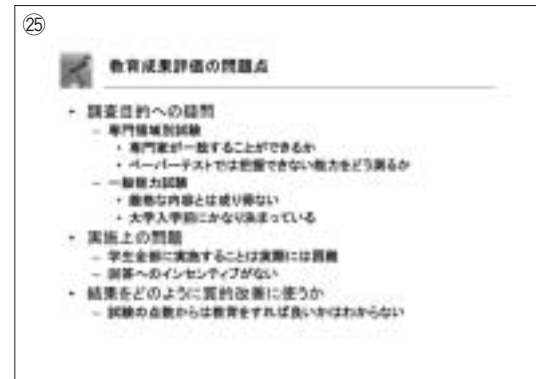
教育成果評価の問題点

専門領域別の試験について問題となるのはまず、評価結果に対して専門家が一致・合意できるか、テストで学生の能力が本当に把握できるのかということです。例えば、ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) というアメリカの工学教育のアプリケーション団体がありますが、その団体は「形式的な、測定できるような能力には意味がない、むしろ計測できない能力の方がはるかに重要だ。学習プロセスが重要なんだ」ということを言っています。それからイギリスでも、アウトカムを非常に重視する姿勢を見せています。その場合もテストに還元することはせず、何らかの形で「こういった能力が望ましい」という一種のステートメント、文書をつくり、それについて合意します。ここでもやはり、学生の能力はテストで測れるようなものではない、というようなことを言っています。

また、一般能力試験、ジェネリック・スキルについてですが、これは様々な方法があり、ある意味でどれもいい加減といえますが、様々な方法で測ることはそれなりに意味があるのかもしれませんが、アクションに結びつけることは非常に難しいのです。例えば、ある1つの測定結果でもって予算配分に結びつけるよう

なことは、現実的にはまずできない。それからもう1つ重要なのは、実はジェネリック・スキルが大学入学前にかかなり決まっていると言えます。日本の大学入試は、少なくともこれまでは、ジェネリック・スキルを測る上でとても優秀だったと言えないこともありません。

実施上の問題としては、例えば、学生全部に自分の将来に特に関係ないような試験をやるのが本当にできるのか、よりよく回答するインセンティブがあるのかということです。アメリカの大学は様々な工夫をしているようですが、実はこの問題は非常に大きく、調査結果を大学自身が改善に活用することはあるにし



ても、それを政府が統制に使うことは非常に難しいだろうと思います。

もう1つの問題は、結果をどのように質的改善につなげていくかということです。成績が良いか悪いかというのは、試験の点数からは分からない。むしろ重要なのは、どういう教育をしたら学生の能力が上がるのか、ということだろうと思います。

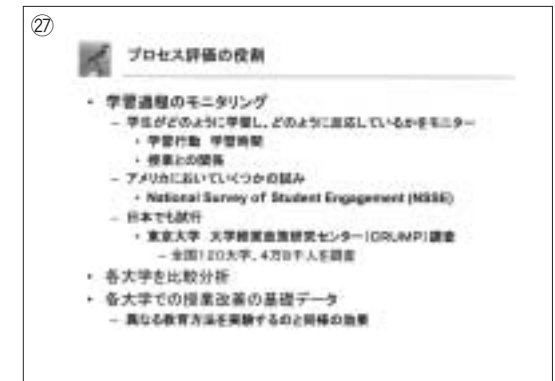
そういう面から考えると私は、個別の大学だけではなく、一定数の大学が協力してプロセスを評価する、それをそれぞれの大学の改善に還元していくことが有効なのではないかと思っています。

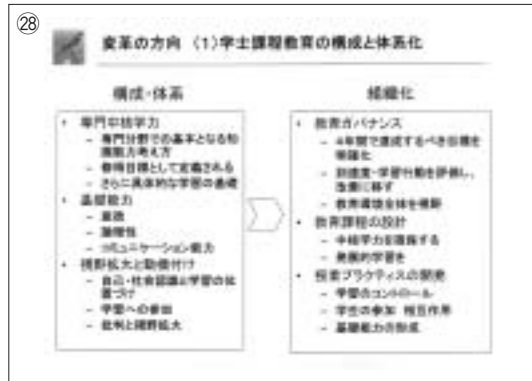
こうした学習過程のモニタリングでは、例えば学習行動、学習時間、授業との関係を調査することが必要だと思います。特に重要なのは、大学時代を通じて学生がどう成長するかは、単に授業だけで決まるわけではなく、学生が授業内容をどう受け止めるのか、あるいは授業外の場面で何をしているかによって決まってくるということです。そうしたことを含めて、きちんと学生の行動をモニタリングすることはとても重要だと思います。これについて、アメリカではすでいくつか先行研究があり、1つはNational Survey of Student Engagementという機関が非常に大規模に行っています。

日本でもいくつかの大学で研究者の方が試しておられますが、私どもでも一昨年、去年と約4万8000人を対象として調査を行いました。こうしたことを行うことで、各大学がどのように違うのかということ把握でき、各大学での授業改善の基礎データとしても非常に役立つのではないかと思います。例えば、各大学において違うアプローチで実験を行い、それを集約・発表することと同じ意味があるだろうと思います。他の大学ではどういうことを行い、どういった効果があり、学生にどういう反応が出ているのかを知ることは、個々の大学にとっても非常に大きな意味があるのではないかと思います。

変革への方向性

今回のシンポジウムのテーマは「学士課程教育の構成と体系化」ということですが、今お話ししたことから、このテーマに関して何が言えるのかということをおし上げたいと思います。





1つは、専門中核学力と私が仮に名づけたものですが、専門分野での基本となる知識や能力、あるいは考え方、そういったことを中心として考えることがやはり重要ではないかと思えます。それを習得する、マスターすることを目標として位置づけること。さらにその発展形として、具体的な学習を考えるとい

うこと。2つ目は、授業を行う過程で、基礎能力、意欲、論理性、コミュニケーションの力を身につけさせていくこと。3つ目は、学生の自己認識や社会認識、将来の目標について、大学の4年間を通して形成できるようなプロセスをつくることです。そのためには、グループワークなどを使って学生を主体的に授業へ参加させることが重要であり、その中で議論したりすることによって視野を拡大していくことが必要です。

これら3つは一種の目標と言えそうですが、少なくともこういったことが重要だと思えます。その時に、専門科目と一般教養科目という従来の対立関係と、こうした目標との間にどのような問題があるのかということ、改めて考えることが必要だと思えます。

私が先ほど申し上げましたように、基本的には大学教育の目標は、専門中核学力というのをもう少しはっきりと考えることが非常に重要だろうと考えます。それから、基礎能力はそれ自身が教育目標ですが、それを目標としたカリキュラム、あるいは科目があるわけではないので、個々の科目の中で基礎能力を育てていくことに努めることが必要です。

そして、こうした過程の中ではやはり、学習の動機づけを行う様々なメカニズムを導入していくことも重要だろうと思えます。そのためには、1つは教育のガバナンスとして、専門課程など個別の教科だけではなく、大学の4年間を通して何を達成すべきなのかという目標を大学全体ではっきりさせること。それから、到達度や学習行動をモニタリングし、それを改善に活かすという一種のフィードバックの体制をつくること。さらに、授業だけではなく、学生の学習行動自体をサポートするような環境をつくること。こうした教育のガバナンス機能が非常に重要な意味を持つていくのだらうと思えます。

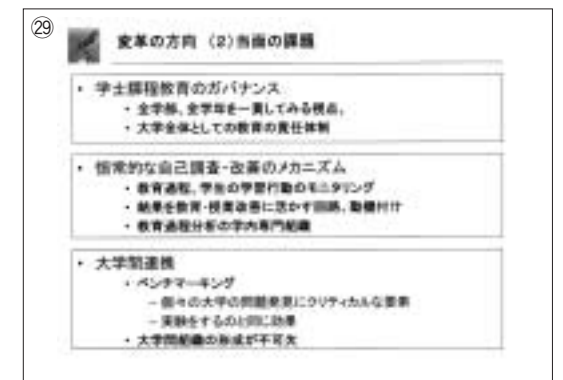
これまでの教育は、学科や学部など細かい単位に分かれていましたが、基本的

にこれは研究を主眼とした考え方だということです。教育にはもう少し違う組織をつくり、例えば、プログラムのようなものが必要だ、ということで議論されています。それはそれで重要だと思いますが、プログラムにしたところで、全体の教育システムを把握し、改善していくための組織がどうしても必要だということです。それにはやはり、大学全体として位置づけることが重要であろうと思えます。また、学習過程に基づいた教育課程の設計も必要です。

もう1つは、授業プラクティスですが、よく言われていますように、厳格な成績管理、要するに学生がどう学習しているかということ把握することも重要です。一方で、学生の意欲的な参加、教員と学生のインタラクションをどのように行っていくのかも、学生の視野拡大、学習への動機づけに対して重要な役割を持っています。それをどのようにエンカレッジしていくのか、そこにむしろ、授業プラクティスというか、教え方の課題があるのではないかと思えます。言ってみれば、学生を参加させていく、学生の興味を引き出すことの方がはるかに難しい教育上の問題だと思います。私自身も教えていますが、必ずしもできているとは思っていません。しかし、これからの大学教員に問われるのは、むしろそういった視点になるのかなと思えます。

そのために何が重要かといいますが、学士課程教育全体のガバナンス、学習プロセスのモニタリングです。アウトカム・アセスメントというよりも、私が当面必要だと思うのは、大学教育がどのように学生に影響を及ぼしているのか、あるいは学生のどのような行動につながっているのかということ、これを恒常的にモニタリングし、それを授業改善に結びつけていくことだと思います。そのためには個々の熱心な先生だけではなく、学内全体の組織も必要だろうと思えます。

先ほどの調査では120大学について調査しましたが、私どもの1つの目標は、全体を調査すると同時に、各大学にその結果をお返しして、自学の改善に活用していただくということでした。実施してみてよく分かりましたが、こうした体制ができている大学は非常に少なかった。学部長先生は必要だと思っているわけですが、調査結果が返ってきててもほぼ何もできない、何もしない。おそらく、それを有効活用できる体制が大学組織の中にできていないのだらうと思えます。

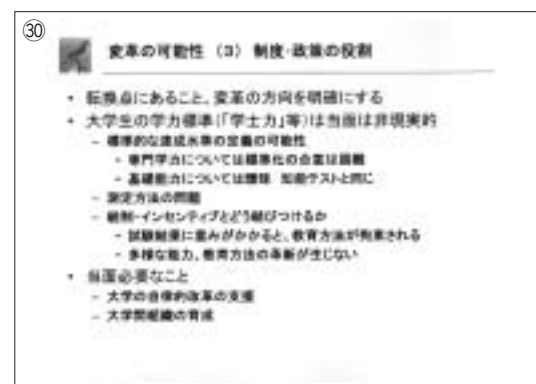


また、こうしたことは個々の大学で行うだけではなく、大学間で連携するような中間組織をつくり、そうした組織が複数の大学をカバーする。そうすることで大学ごとの違いを比較することができます。そして、そこに集まったデータが各大学にフィードバックされれば、非常に重要かつ有意なものになるということです。

繰り返しますが、私どもの行った調査には、約4万8000人分のサンプルがあり、これだけあると専門領域別、男女別、高校での成績、あるいは学年別など様々な方向から分析が可能になり、相当細かいところまで分かります。例えば、どういった授業プラクティスが、どういった行動を生んでいくのかという点まで分かるようになっています。

最終的に制度・政策の観点から考えれば、日本の高等教育が転換点にあることを示すことが重要なのだと思います。一方で、大学生の学力標準をつくるという課題があります。私はこれについては必ずしも積極的ではありません。到達目標を示すことは重要だと思いますし、それぞれの専門での中核となる知識の内容を示す、到達目標についての合意を複数の大学間で行う、あるいは大学内で目標を立てるといったことは非常に重要だと思います。ただ、一定の学力標準を前提として、テストなどによって学習成果を計測・評価できるのかどうか、学士課程が抱える課題の解決に結びつくのかどうかということは、私にはよく分かりません。少なくともここで言えるのは、ここ数年の間にそれが実行に移されるとは思えないということです。あるいは、もし仮にやるとすれば、相当ネガティブな影響が出てくるだろうと思います。

本当に必要なことは、学習プロセスに関する評価をきちんと行うことだと思います。現在の日本では、学習プロセスに関する評価自体がほとんどできていない。部分的に試行されてはいますが、システムティックに行われているかどうかは分かりません。



先ほど、評価・統制のあたりで申しましたが、アウトカム・アセスメントは、本当は基礎ができていなければいけない。その基礎として、大学内のガバナンス、教育に関するガバナンスができていて、そして大学自体が自分たちのやっていることをきちんと評価し、教育改善に活

かすプロセスをつくっていく必要があります。私は、現状では必ずしもそれが完成しているとは思いません。学習プロセスをきちんと評価し、それを改善に結びつけるプロセスをつくる、その上でもしかしたら、アウトカム・アセスメントのようなものが可能になるかもしれません。そういう意味では方向感、距離感をもって改革を進めることが必要だろうと思います。

政府に対しては現在、アウトカム・アセスメントをやれという圧力が非常に強いので、大学もおそらくそうしたことを言われるでしょう。ただ、大学自体があまり焦ってしまうと、実は改革と称しているものがネガティブな結果を生み出すということも考えられないことはありません。外部に分かりやすくするために、具体的な点数をつくらなければいけない、そのために授業が利用されるというように、マイナスの効果が生まれてしまう。そうなれば、長期的に見ると大学教育の意味を貶めてしまうし、レリバンスを低めてしまう可能性もあるわけです。

私は、大学の立場としては、特に学習プロセスの評価を自分たちできちんとやっておくことが、当面求められている重要な課題であろうと思います。しかし、こうしたことをより具体的に行っていくにはどうしたらよいかについては、これから議論されるのではなかろうかと思っています。

以上、大変雑駁な話で失礼いたしました。どうもありがとうございました。