

アクティブ・ラーニングに関する 中央教育審議会答申と学士課程教育 及び単位制度に関する課題

小山内 優

創価大学 国際教養学部 教授

平成24年8月中央教育審議会答申におけるアクティブ・ラーニングに関する言及を分析するとともに、これに至るまでの中央教育審議会の、「学士課程教育」や単位制度に関する審議や提言の動向と、提言内容の実施や運用上の課題を考える。

はじめに

本稿では、平成24年8月の中央教育審議会（中教審）答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」におけるアクティブ・ラーニングに関する言及と、これに至るまでの中教審答申や、その背景となる文部科学省による大学行政との動向を考える。

なお、中教審はこの答申を出したのと同じ日に「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」という、教員養成制度等に関する答申を出し、さらにその後も各種の答申を出しているが、冒頭の答申「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～」については、特に定まった略称が無いことから、本稿においてはこれを「今次答申」と称することとする。

1. 今次答申におけるアクティブ・ラーニングに関する言及

1-1 アクティブ・ラーニングに関する言及
今次答申の中核とも言える「4. 求められる学士課程教育の質的転換」の章では、「(学士課程教育の質的転換)」として、アクティブ・ラーニングの導入が必要と考えられる理由や効用等について述べている。

アクティブ・ラーニングの導入が必要と考えられる理由として、

このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる。生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

（下線は筆者）

とし、「問題解決能力」や「生涯学び続け、主

体的に考える力」を持った人材を育てるには「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」が必要だとしている。

続いて、アクティブ・ラーニングの効果として、

個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（下線は筆者）

と述べ、学士課程教育においてアクティブ・ラーニングを導入する効果に大いに期待し、アクティブ・ラーニング導入を学士課程教育の質的転換の中核として考えていることがわかる。

アクティブ・ラーニングの内容については、「それぞれの大学の機能や特色、学生の状況等に応じて様々であり得る。」としながらも、

従来の教育とは質の異なるこのような学修のためには、学生に授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究等）を促す教育上の工夫、インターシッピングやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要である。（下線は筆者）

としている。但し、さらに具体的な例を示すことはしていない。これは、アクティブ・ラーニングの内容や具体例について答申の本文で事細かく紹介することにより、文科省又は中教審が大学関係者に対して授業方法に関する「箸の上げ下ろし」を指示しているかのような印象を与えることを避けたものとみられる。

但し、今次答申の参考資料においては、学修

成果の把握や図書館の機能強化等、アクティブ・ラーニングに関する取組例を紹介している。また、同じく答申に付された用語集においては、「アクティブ・ラーニング」について、

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。（下線は筆者）

と解説している。

1-2 どのような学士課程教育にアクティブ・ラーニングを期待しているか？

今次答申の同じ「4. 求められる学士課程教育の質的転換」の章においては、学士課程教育の改善について

大学関係者等は、学士課程教育の質的転換が「待ったなし」の課題であり、若者や学生、地域社会や産業界を含め、社会全体にとって極めて切実な問題であることを改めて認識する必要がある。我が国の未来、また我が国に対する国際的な評価や信頼は、将来にわたる知的な潜在力に大いに依存する。（下線は筆者）

と述べるとともに、学士課程教育の改善の目的について、

全国の若者や学生がいかにしっかりと主体的な学修をしているか、各大学が教育方法の質的転換を通して学生の主体的な学修の場をいかに支えているかが、知的な潜在力の指標となるものである。（下線は筆者）と述べ、各大学に対し、学生が主体的な学修を行うようになることを求めている。さらに、

何らかの具体的な行動に着手することに

よって、まず学士課程教育の質的転換への好循環を生み出し、それが確かな成果をあげることによって、学生や保護者、地域社会、地方公共団体、企業、非営利法人など、広く社会がその実感を共有し、その結果、大学における学修への信頼が高まるという大きな社会的好循環を形成することが求められる。

と述べて、学生が主体的な学修を行うようになることを通じて、大学教育に対する社会の信頼が高まることを期待している。これらを見ると、事実上全ての大学にアクティブ・ラーニングの導入を期待しているということができよう。

2. 今次答申の打ち出した具体的方策：アクティブ・ラーニングの前提となる「学士課程教育の体系化」

2-1 教育課程の体系化

今次答申「6. 学士課程教育の質的転換への方策」では、「質を伴った学修時間の増加・確保が不可欠」としながらも、たんに学修時間の増加を呼びかけるのではなく、「主体的な学修の仕方を身に付けさせ、それを促す方向で教育内容と方法の改善を行うこと、またそのような教員の取組を大学が組織的に保証することが必要である。」とした上で、以下の4点を打ち出している。

- ・教育内容の体系化（教育課程全体としての目的や構造、各科目の関連を明確にすること）
- ・組織的な教育の実施（教員間の連携・協力による、授業等に関する組織的な取組）
- ・授業計画（シラバス）の充実
- ・全学的な教学マネジメントの確立（学長のリーダーシップと改革サイクルの展開）

これらの方策は、「学士課程教育を各教員の属人的な取組から大学が組織的に提供する体系立ったものへと進化させ、学生の能力をどう伸ばすかという学生本位の視点に立った学士課程教育へと質的な転換を図るため」、「教員中心の

授業科目の編成から学位プログラム中心の授業科目の編成への転換」を行うものであるとしている。

しかし、これらは、アクティブ・ラーニングの具体例を挙げるなどしてアクティブ・ラーニング自体を促すものではなく、どちらかといえればそれ以前の問題である教育課程の体系化に関する方策と言えるものである。1-1の後半でも言及したように、授業方法に関する「箸の上げ下ろし」を指示するかのような印象を与える記述を避けたこともあるかも知れないが、そもそも、ここでは、アクティブ・ラーニングを推進する前段階として、まだ教員の都合で科目を提供するなど、体系的な科目編成等ができていない大学や学部に対し、「学士課程教育」としてまとまった教育プログラムを提供するように求めている。

2-2 教育課程の体系化に関する推進体制

今次答申の最終章「8. 今後の具体的な改革方策」では、「① 大学や文部科学省、企業等において速やかに取り組むことが求められる事項」と「②本審議会として制度や枠組みの見直しを含めて多面的に審議を深める必要があり速やかに議論を開始する事項」の2つに分け、教育課程の体系化に関する推進体制について、具体的な実施事項と、今後検討すべき事項のそれぞれに関し、提言を行っている。

提言された実施事項を見ると、「①速やかに取り組むことが求められる事項」のうち、大学に対しては、

学長を中心として、副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等がチームを構成し、（中略）一連の改革サイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立を図る。学長を中心とするチームは、学位授与の方針、教育課程の編成・実施の方針、学修の成果に係る評価等の基準について、改革サイクルの確立という観点から相互に関連付けた情報発信に努める。（下線

は筆者)

として、教学マネジメントの確立のほか、ディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシー及び評価基準に関する情報発信を求めている。さらに

特に、成果の評価に当たっては、学修時間の把握といった学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ルーブリック、学修ポートフォリオ等、どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする。

と、測定手法について詳細な情報発信を求めていることが、アクティブ・ラーニングとの関連で注目される。なお、これに続いて、

教育プログラムの策定においては、CAP制やナンバリング等を実際に機能させながら、教員が個々の授業科目の充実にエネルギーを投入することを可能とするように授業科目の整理・統合と連携を図る。

と、ここでも教育内容の体系化を求めている。

同じく「①速やかに取り組むことが求められる事項」のうち、文部科学省に対しては、

基盤的経費や国公私立大学を通じた補助金等の配分に当たっては、例えば、組織的・体系的な教育プログラムの確立など、十分な質を伴った学修時間の実質的な増加・確保をはじめ教学上の改革サイクルの確立への取組状況を参考資料の一つとする。（下線は筆者）

と、改革への取組を重視するよう提言しているが、「十分な質を伴った学修時間の実質的な増加・確保をはじめ教学上の改革サイクルの確立」の例として「組織的・体系的な教育プログラムの確立」を真っ先に挙げており、教育課程の体系化が進んでいない現状と、まず教育課程の体系化を推進することが議論の前提となっている。

他方で、

その際、TA等の教育サポートスタッフの充実、学生の主体的な学修のベースとな

る図書館の機能強化、ICTを活用した双方向型の授業・自修支援や教学システムの整備など、学修環境整備への支援も連動させながら充実する。（下線は筆者）

として、アクティブ・ラーニングのための環境整備の取組を文科省として支援すべきことについても具体的に言及していることが注目される。

3. アクティブ・ラーニングを目指しながらも、依然として教育課程の体系化を重視している理由

3-1 「学士課程教育」がプログラムとして未成熟であるという現状認識

ここでアクティブ・ラーニングに関する方策ではなく、改めて学士課程教育全体に関わる基本的な方策を打ち出さざるを得なかった事情について、「7. 質的転換に向けた更なる課題」の章に「（「プログラムとしての学士課程教育」という概念の未定着）」として、「学士課程答申が期待した学位を与える課程（プログラム）としての『学士課程教育』という概念の定着がいまだ途上であるという現状である。」と述べている。具体的には、

学長・学部長アンケートにおいても、「科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でない」、「授業科目が細分化され、開設科目が多い」、「教育課程の編成が学科など細分化された組織を中心として行われている」ことに問題があるという課題意識が強いことがうかがえる。また、教学マネジメントの確立については、「明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築」、「学内／学部内の教員間での教育改善に関する認識の共有」が重要であるとの認識が高かった。

とあるとおり、教員の都合で科目を編成することが多く、教育課程全体としての目的や構造が必ずしも明確になっていない状況がうかがえる。

このように、「学士課程教育」の概念と全体構造が未だにはっきりしないまま、学士課程答申に加え、今次答申で改めて「プログラムとしての学士課程教育」の重要性を打ち出さざるを得なかった背景として、学士レベルにおける「専門教育」と、同じく学士レベルにおいて戦後形成された「一般教育」が遊離していたという経緯があるので、これを4.に詳述することとする。

3-2 大学組織を教育課程中心に見直す可能性

今次答申の「8. 今後の具体的な改革方策」では、「①速やかに取り組むことが求められる事項」のほか、「②本審議会において速やかに審議を開始する事項」として、大学入試の問題等に加え、改めて「プログラムとしての学士課程教育」という概念を定着させる必要性を述べている。そこでは、

我が国の大学において、「プログラムとしての学士課程教育」という概念が定着していない理由の一つには、平成17年1月の本審議会答申「我が国の高等教育の将来像」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」と指摘されているとおり、現行の学校教育法第9章に定める大学制度が大学や学部・学科、研究科といった組織に着目して構成されていることがある。

と、現在の学部や研究科といった教育段階別の組織の見直しについて議論する可能性があることにも言及している。

4. 一般教育、教養教育の戦後史と「プログラムとしての学士課程教育」の体系化

4-1 背景1：戦後一般教育の形成と課題

ここで、「プログラムとしての学士課程教育」の重要性を、文科省や中教審がいまなお議論している事情について、歴史的背景から考察してみたい。

まず、中教審の整理によれば、「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」(中教審)¹。

ここで、戦前の旧制高校における教養教育と戦後の大学における一般教育とを比較すると、旧制高校は厳しいセレクションを経て、大学受験を免除されるという特権と時間とを享受した、極めて少数の男子青年だけを対象としたものであった。かつ、旧制高校のエリート文化としての教養主義は、外国語教育を除けば「制度として存在する教育ではなく、あえて教育と結びつけるならばエクストラ（教科外）カリキュラムあるいはヒドゥン（潜在）カリキュラム領域に属するものだった」(館)²。

他方、戦後の一般教育は、米国の大学、特に当時のハーバード・モデルに倣ったものであり、一部に旧制高校の教養教育の遺産も存在していた (寺崎)³が、戦後は財閥解体と農地改革、その後の高度経済成長や産業構造の変化により、極端な富裕層や貧困層が減ったことなどにより、子女の教育へ投資しようとする動きに拍車がかかり、高等教育の大衆化が進んでいった。また、戦後の多くの大学・学部では、比較

1 中央教育審議会、2008年、「学士課程教育の構築に向けて」答申参考資料

2 館昭、1997年、「大学改革 日本とアメリカ」、玉川大学出版部、30頁

3 寺崎昌男、1999年、「大学教育の創造 歴史・システム・カリキュラム」、東信堂、31-33頁

的少数の教員が開講する一般教育科目の中から全学生が必要単位の履修を義務づけられていた関係上、大人数講義が多く、少人数授業を中心とすることは不可能であった。

したがって、「旧制高校の教養教育は、観念的にはともかく、新制大学の一般教育・教養教育の実態的なモデルにはなりえなかった」(寺崎)³と考えられる。

昭和25年に大学基準協会が定めた基準では、一般教育課程36単位、外国語8単位、保健体育4単位、専門教育課程76単位、計124単位とされた。学士課程の前半の2年間は一般教育課程、後半の2年間は専門教育課程と固定化し、前半の2年間は専門課程の学習があまり進まなかったことから、一般教育の理念に関する理解は深まらないまま、専門教育を重視する人々からは歓迎されなかった。

また、近年の中教審の資料によれば、「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。」(中教審)¹

4-2 背景2：一般教育の解体と教養教育の見直し

その後中教審が昭和46年に出した、いわゆる46答申は、一般教育と専門教育が遊離している現状を指摘、一般教育科目の目標は専門教育の中に含めて総合的にその実現を図り、基礎科目は専門科目に統合することを提言した。

さらに臨時教育審議会の提言によって発足した大学審議会が昭和62年から10年余にわたって活動し、平成3(1991)年の答申では、大学設

置基準の大綱化と自己点検、自己評価の導入を提言し、一般教育と専門教育の科目区分や区分ごとの必要専任教員数の廃止を打ち出し、各大学における学士課程教育の改革を期待した。

「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」(中教審)¹。

しかし、この答申を受けた同年の大学設置基準改正により、「一般教育」という語が法令から消滅し、これを受け、多くの大学、学部では、大学審議会が期待したような学士課程教育の根本的な見直しを行うことなく、教養部の廃止や教養科目の削減が性急に進められた。大学評価・学位授与機構の調査(2001年)では、工学部、農学部や医学部医学科を除く各学部で、大綱化以後、教養教育科目が学士課程全体に占める比率は平均して約8ポイント低下した(杉谷2005:40-41)⁴。

その反省に立って、90年代後半以降の各審議会答申等の中で、教養教育の重要性が再確認されたものの、既に多くの大学が教養科目の削減を決め、又は実施済みであった。

今世紀に入り、平成14(2002)年の中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」でも大学における教養教育の重視が謳われた。教養教育の重視あるいは再評価は、直ちに大学教育における大きな流れにはならなかったものの、平成16(2004)年に早稲田大学が国際教養学部を開設し、これと同時にミネソタ州立大学機構秋田校の廃校を受けて秋田県が設立団体(母体)となって全国初の公立大学法人である国際教養大学が開学したのを機に、これ以降「国際教養」については徐々に注目されて

4 杉谷祐美子、2005年、『日本における学士学位プログラムの現況』「学士学位プログラム」日本高等教育学会編、玉川大学出版部、29-51頁

いった。

4-3 背景3：「学士課程教育」への着目

平成17（2005）年には「我が国の高等教育の将来像」（いわゆる「将来像答申」）がまとめられ、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大きく転換するものではなかったが、将来像答申では、

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（下線は筆者）

として、「プログラムとしての学士課程教育」への着目と発想の転換を求めた。

さらに、平成20（2008）年12月の中教審答申「『学士課程教育の構築に向けて』（以下「学士課程答申」という。）では、「30万人計画」まで打ち出しているながら国際的競争力に欠ける日本の学士課程教育について、大綱化後の状況と、中教審や大学審議会の先行の答申や、安倍、福田両内閣の「教育再生会議」報告における各種の提言等を踏まえ、学士課程教育の基本に立ち返って議論をまとめたものである。この答申では、学士課程教育の質的転換を提言しているが、その内容と今次答申における提言内容との関係については次章に述べる。

5. 4年前の「学士課程答申」における言及と今次答申との関係

5-1 今次答申の位置付けに関する基本的認識

今次答申の位置付けに関して、同答申の冒頭「1. 大学の役割と今回の答申の趣旨」では、「学士課程答申」などにおいて詳細に示されている学士課程教育の質的転換のための方策を、各大学が大学支援組織や文

部科学省、地域社会、企業等と連携しながら、改革サイクルの中で、着実に実行するための具体的な手立てを明確にしたものである。

とし、今次答申における提言は、基本的に4年前の「学士課程答申」で提言された方針、方策を継続し、さらに具体的な方向性を打ち出したものであると述べている。

5-2 学士課程答申における「学士力」と今次答申における人材育成の認識

今次答申の同じ冒頭の章で、「【参考】学士課程教育の改善の経緯」として、

学士課程教育については、累次の本審議会や大学審議会答申を踏まえ、種々の改善が行われてきた。（中略）特に、平成20年12月の学士課程答申は、我が国の大学が授与する学位としての学士が保証する能力の内容として『知識・理解』、『汎用的能力』、『態度・志向性』及び『総合的な学修経験と創造的思考力』を挙げ、各大学が学位授与の方針を明確化すること促した（ママ）。また、各大学において学生の学修時間の実態を把握した上で単位制度を実質化することを求めた。

としている。

このとおり、学士課程答申（第2章第1節学位授与の方針について）は「学士力」の内容について、「参考指針」としてではあるが、4分野にわたる13種類の資質能力を提示し、各大学に学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）の明確化を求めるとともに、単位の実質化を求めた（「単位の実質化」については6.において後述する）。

これに関連して、今次答申の「2. 検討の基本的な視点」では、求められる人材と「学士力」との関係について、以下のように述べており、学士課程答申の提言した「学士力」の視点と変わらないことがわかる。

国民一人一人の主体性と協調性が要請さ

れる成熟社会たるべき我が国の社会においては、単なる知識再生型に偏った学力、自立した主体的思考力を伴わない協調性、他者の痛みを感知しない人間性は通用性に乏しい。

学士課程答申は「各専攻分野を通じて培う学士力」を「参考指針」として提示した。

今、重要なのは、

- ・知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力
- ・人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担い、倫理的、社会的能力
- ・総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
- ・想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験を育むことである。これらは予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる「学士力」の重要な要素であり、その育成は先進国や成熟社会の共通の課題となっている。

5-3 アクティブ・ラーニングに関する記述

学士課程答申（第2章第2節3 教育方法の改善）においても、「アクティブ・ラーニング」という用語こそ用いていないものの、「具体的な改善方策」のうち「大学に期待される取組」として、

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ともに、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる。」という提言に「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習などを取り入れる。大学の実

情に応じ、社会奉仕体験活動、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。（下線は筆者）

との解説を加え、「双方向型の学習」の重要性を強調し、各大学にアクティブ・ラーニングの導入を期待していた。

さらに、TA（ティーチング・アシスタント）と情報通信技術の重要性にも着目し、「TA（ティーチング・アシスタント）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。」及び「教育研究上の目的等に即して情報通信技術を積極的に取り入れ、教育方法の改善を図る。」という提言を付け加えている。

5-4 教育課程の体系化に関する方策

学士課程答申（第2章第2節1 教育課程の体系化）においても、今次答申と同様、教育課程の体系的な編成を重要としながらも、大学設置基準の大綱化以降、「現実には、個々の教員には、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う課題も残っている」とし、大学に期待される取組として以下の7項目を列挙している。

（下線は筆者）

- ①学習成果や教育研究上の目的を明確化した上で、その達成に向け、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こだわらなくて、一貫した学士課程教育として組織的に取り組む。〉

- ②幅広い学修を保障するための、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・副専攻制の導入等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。)

- ③英語等の外国語教育において、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4技能のバランスに留意し、例えば、学内のライティングセンターなどにより、学習支援を行う。専門分野を学ぶために必要な語学力の修得を目指した教育活動を展開する。〉

- ④キャリア教育を、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付ける。
- ⑤一方的に知識・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。
- ⑥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。
- ⑦個別大学の枠を超えて、地域の実情に応じて、大学間や地域の諸団体との連携・協力を強化し、学生に対する教育内容を豊富化する。

これらの事項のうち、教育課程の体系化・構造化や、「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」こと（組織的な取組）に関しては、2-1で前述したように、今次答申の提言にそのまま引き継がれている。

他方、国に対しても、国によって行われるべき支援・取組として、以下の事項を挙げている。（下線は筆者）

- ・ 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。（文部科学省のGP事業）
- ・ 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、単位互換等を促進する。
- ・ 国公私の設置形態の枠組みを超えて、複数の大学が、共同で教育課程を編成・実施し、修了者に対して連名で学位授与を行うことができる教育課程の共同実施制度を創設し、その普及を図る。
- ・ 産学問の対話の機会を設け、インター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。

これらのうち、優れた実践に対する国の支援（文部科学省のGP事業）については、学士課程答申の別の章（第5章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）においても詳細に要望しているが、残念ながら、学士課程答申後のGP事業については、特に充実が図られることなく、平成22年度「大学教育推進プログラム」の新規採択分を最後に、形の上では終了した。二点目の分野別コア・カリキュラムについては、その後日本学術会議において、「分野別の教育課程編成上の参照基準」として、言語・文学や経営学、法学等の分野で審議が進んでいる。今次答申においては、これらを「各大学における改革サイクルの確立に際して重要な参考になるものと考えられる」と評価し、その状況を踏まえ、「日本学術会議には引き続き他の分野についての審議の促進を期待したい。」としている。

6. 今次答申に至る議論における最大の問題点：学修「成果」のために学修「時間」を重視するという単位制度の問題

6-1 学修成果（アウトカム）の重視

今次答申の「2. 検討の基本的な視点」では、上記5-2末尾で引用した、求められる人材と「学士力」との関係について学士課程答申の内容に触れた部分に引き続き、教育方法を質的に

転換することの必要性について述べている中で、
次代を担う若者にこのような能力を身に
付けさせるためには、学校制度全体を、従
来からの組織や形式の観点からではなく、
プログラム中心・具体的な成果中心の観点
から見直すことが必要である。(下線は筆
者)

と述べている。また、今次答申の「4. 求めら
れる学士課程教育の質的転換」の章において
は、「(認識の共有の必要性)」として、

かつての高度成長期には、「企業は大学
教育に多くを期待しておらず、入社後の社
内教育と実務上の経験や実践で人材を伸ば
せばよい」、「昔から大学生は勉強しておら
ず、それでも卒業後社会で十分に活躍して
きた」という認識が比較的広く存在してい
た。今日、多くの企業等が、大学に対して、
入学者選抜によるふるい分け機能ではな
く、教育の丁寧な過程を通してどのような
能力を育成し、「何を身に付け、何ができ
るようになったか」を問うようになってい
る。

とし、企業が学士課程教育に求めるものが大き
くなっていること、その成果(アウトカム)と
しての能力、いわば「学士力」が求められてい
ることを述べている。

6-2 日本の単位制度の特徴

しかしながら、日本の大学における単位は、
国レベルで、学修の成果ではなく、学修時間数
を基準として定められている。単位の基準は
「大学設置基準」で定められており、「大学設
置基準」は、「学校教育法」の下に制定された
文部科学省令の一つであり、各大学はこれを遵
守することになっている。

その第21条は下記のように定められており、
講義及び演習については1単位当たり最短でも
15時間、実験、実習及び実技については1単位
当たり最短30時間を必要と定めている。それら
の前提として、「授業時間外に必要な学修等を

考慮して、」「1単位の授業科目を45時間の学修
を必要とする内容をもって構成すること」とい
う考え方がある。

第21条 各授業科目の単位数は、大学におい
て定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、
1単位の授業科目を45時間の学修を必要と
する内容をもって構成することを標準と
し、授業の方法に応じ、当該授業による教
育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮
して、次の基準により単位数を計算するも
のとする。

一 講義及び演習については、15時間から
30時間までの範囲で大学が定める時間の
授業
をもつて1単位とする。

二 実験、実習及び実技については、30時
間から45時間までの範囲で大学が定める
時間 の授業をもつて1単位とする。た
だし、芸術等の分野における個人指導に
よる実技の授業については、大学が定め
る時間の授業をもつて1単位とすること
ができる。

単位制度については広く各国あるいは各大学
で定められ、単位制度を導入すること自体は国
際的な常識となっている。但し、米国などの多
くの大学では50分×15回(15時間：Credit
Hours)の授業をもつて1単位とするなどと
しており、日本の大学設置基準のように「学修時
間」を単位数の基礎とする考え方は決して国際
標準とは言えない状況にある。

【参考：上記大学設置基準第21条の解釈に関する小考察】

① 上記の条文には「45分をもって1時間とみ
なすことができる」という規定は無いが、慣
行上、多くの日本の大学では90分で2時間と
みなして時間割を作ってきた。米国の大学で

は、大学院も含めて、通常、上記のように50分を1 Credit Hourとしているため、「90分授業で2単位」とする日本の有名私立大学で単位を取得した米国からの交換留学生が、帰国後、米国の大学で単位認定を申請した際に問題となった例がある。また、予習復習の時間数についても、1時間は60分なのか、あるいは45分又は50分と解して良いのか、必ずしも明らかになっていない。

② また、上記の大学設置基準第21条第2項の解釈上、「英語Ⅰ」などといった語学科目に関しては、15時間（但しこの場合の1時間は45分又は50分のコマ）で1単位の「講義」形式はありえず、通常は30時間（コマ）で1単位とされており、大学設置審査においても認証評価においてもそれが当然と考えられている。その背景には、語学の授業は、講読や文法学習などを想定した上で、予習復習には授業時間の半分ほどの時間しか必要ないという前提が存在しているようであるが、日本の大学で語学科目の授業30時間（コマ）当たりの単位数が他の科目の半分しかないことも、諸外国の大学との単位互換がスムーズさを欠く一因となっている。

③ しかし、外国語で授業を行うプログラムなどで、語学以外の分野の学修に活用できる内容を中心に、宿題をこなしたうえで個人又は集団プレゼンテーションの準備をするなどの形式を採用する場合、準備や復習に要する時間が授業時間数の2倍以上かかることも多くなる。また、近年ではメディア教材の種類も飛躍的に増え、「知らない単語を辞書で引いて調べておく」以上の準備が期待される科目も増えており、「語学だから全て30時間（コマ）で1単位」という大学設置基準の「伝統的」な解釈は現実にそぐわなくなっている。本当に「単位の実質化」を求めるのであれば、どの程度の学修を伴う科目なのかについて実質的に考慮すべきであり、大学設置審査や認証評価等においても、「語学科目なら

何が何でも30時間で1単位」といった杓子定規な解釈から、早々に脱却すべきであると伝えよう。

6-3 単位数と学修時間の乖離、「単位の実質化」

日本の単位制度には、「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成すること」という考え方があるのに対し、これまで、日本の大学生の平均勉強時間は、大学における受講時間を合わせても、1単位当たり45時間には遠く及ばないというデータが示されてきた。

例えば、学士課程答申では、「第2章第2節 2 単位制度の実質化」において、

内閣府の調査（平成12年度）では、学外の勉強を『ほとんどしていない』者が約半数に達しており、最近の研究者の調査でも、学習時間の少ない学生が相当の割合に上ることが確認されている。総務省の調査（平成18年度）では、学内外を通じた学習時間（土日を含む一日平均）は、3時間30分である。国際的な比較からも、我が国の大学生の学習時間は短い。こうした実態は、単位制度の趣旨を踏まえて運用されているとは言い難い。

と述べている。学士課程答申において、「単位の実質化」は、大学設置基準において標準として定められている、1単位当たり45時間相当の学修時間を確保できているかどうかという観点から述べられているもので、上記の「こうした実態は、単位制度の趣旨を踏まえて運用されているとは言い難い。」という指摘に続き、「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる。」として、「学習時間」と「学習成果の達成」を直ちに結びつけており、下記6-4に述べる問題には答えていない。

また、今次答申においても、「5. 学士課程教育の現状と学修時間」の章で、「(学士課程教育の課題)」として、

卒業の要件は原則として4年以上の在学と124単位以上の単位修得であることを踏まえると、学期中の一日当たりの総学修時間は8時間程度であることが前提とされている。しかし、実際には、我が国の学生の学修時間はその約半分の一日4.6時間にとどまるという調査結果がある。これは例えばアメリカの大学生と比較して極めて短い。

と、(この数年間で日本の学生の学修時間は相対的に増えてはいるものの) ほぼ同様の観点から、学習時間の少ない現状について述べている。

6-4 学修「成果」と学修「時間」の関係性

今次答申においても、「4. 求められる学士課程教育の質的転換」の章で、「(質的転換を目的とした学修時間の実質的な増加・確保)」において、「学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点として、学生の十分な質を伴った主体的な学修時間の実質的な増加・確保が必要であると考えた。」と述べ、学士課程答申における「単位の実質化」に関する提言で打ち出した路線を維持し、学修時間の確保を打ち出している。

しかし、今次答申を出す前に、答申案である「審議まとめ」を公表し、それに対するパブリック・コメントを募った際にも、

- ・学習時間の確保は重要だが、時間量の多さが必ずしも学修の質を保証するものではない。
- ・学修時間を把握することや、増やすための取組を求めるのは、手段と結果が逆転した本末転倒の議論である。
- ・ポイントは、思考力・判断力や、いわゆる汎用的能力のアップを目指した学び(教育)への質的転換であり、同時に主体的な学びの確立である。それができれば「質を伴った学修時間の実質的な増加」は結果として実現される。

といった意見が多数寄せられたように、(学士課程答申が「学習時間」と「学習成果の達

成」を直ちに結びつけていたのに対し、) 今次答申に至る議論では、「どのような能力を育成し、『何を身に付け、何ができるようになったか』』といった社会のニーズ、それに応える学士課程教育の質的転換や「主体的な学び」と、学修時間の増加とが必然的に結びつくのかという疑問がおおいに提起されている。

6-5 それでも「学修時間」にこだわる理由

今次答申では「5. 学士課程教育の現状と学修時間」の章を設け、なぜ学修時間に着目するのかについて、「(学修時間に着目する理由)」として、「このような学士課程教育の課題を踏まれば、学生が、予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を修得するには、事前の準備、授業の受講、事後の展開といった能動的な学修過程に要する十分な学修時間が不可欠である。学修時間が短いという現状に加えて、学生の学修時間に着目して学士課程教育の改善を図る理由は以下のとおりである。」として、以下の3つの理由を挙げている。

第一に、教育課程の基準が法令で定められ、授業時数を中心に教育課程が編成されている初等中等教育とは異なり、学生が主体的に事前の準備、授業の受講、事後の展開という学修の過程に一定時間をかけて取り組むことをもって単位を授与し、また、このような学修経験を組織的、体系的に深めることをもって学位を授与するというのが大学制度である。学修の量と質の両立のためには、質を伴った学修時間であることが必要である。したがって、各大学の学士課程教育の基本的な目標の達成状況は、学修時間について、①学士課程教育に求められる学修の質が伴うように確保されているか、②その大学が重視する教育に関する営為と活動に照らして適切な設定となっているか、③大学や教員の組織的な責任体制がその確保に対応しているか、といった点によって示されるものと言えよう。

第二に、学士課程教育の改善については様々な手法や着眼点が考えられるが、学修時間は、大学ごとの学士課程教育の内容・方法の自律性や多様性を確保しつつ、大学間の制度的な共通性を維持し、学士課程教育の質的転換に向けた好循環の始点となる指標として活用できる基本的な条件である。

第三に、学士課程教育における質を伴った学修時間の確保は、世界的にも学士課程教育の質の保証が課題になる中で、国際的な信頼の指標として不可欠である。

要すれば、第一の理由は、「学士教育課程において重要な科目に対しては、その重要度に応じた単位数が設定されるべきで、かつ、学生には、その単位数に見合った学修をしっかりとやらせなければならない。そのためには質の伴った学修時間が確保されるべきである。」ということであり、第二、第三は、「大学や学問分野を超えた、共通の評価軸は学修時間しかない。学修時間が現状のままでは教育の質の向上も望めない。学修時間の増加こそが学士課程教育改善の出発点である。」という理由付けである。

結果的に、「以上のような観点から、本審議会としては、学士課程教育の質を飛躍的に向上させるために、十分な質的充実を前提としつつ学生の学修時間の増加・確保を始点として、学生の主体的な学びを確立することが必要だと考える。」として、学修「時間」にこだわることを正当化している。特に、「審議まとめ」を公表し、それに対するパブリック・コメントを募ってから、今次答申を出すまでに、以下の弁明を追加している（下線は筆者）。

以上のように、質を伴った学修時間の実質的な増加・確保はあくまでも好循環の始点であり、手段である。教員や学生が個々の授業科目の充実や学修にエネルギーを投入し、学修意欲を高めて主体的な学修を確立するために、各授業科目の内容・方法の改善、授業科目の整理・統合や相互連携、履修科目の登録の上限の適切な設定等に取

り組むことが必要なのであって、ただ授業時数を増加させたり、教員・科目間の連携や調整なく事前の課題を過大に課したりすることは、学修意欲を低下させることはあっても、学士課程教育の質的転換に資することにはならない。また、授業科目の整理・統合は、教育課程における個々の学生の学修量を減少させるために行うものではなく、教育課程の体系性を高め、教員が個々の授業科目の充実に注ぐ時間とエネルギーを増やし、学生の主体的な学修を確立するために行われるべき方策であることは言うまでもない。

6-6 「学修時間」を基準とする制度から脱却することは可能か？

上記6-5のような今次答申の学修時間へのこだわりは、大学設置基準で規定された、学生の学修時間を基準とする日本の単位制を前提にして「単位の実質化」を図ろうとするアプローチと軌を一にするものである。

しかしながら、6-4で述べたように、社会のニーズは「どのような能力を育成し、『何を身に付け、何ができるようになったか』」といった、学修時間よりも資質能力である。また、そのようなニーズに応えるための学士課程教育の質的転換や「主体的な学び」と、学修時間の増加とが必然的に結びつくのかという疑問がある以上、学修時間を基準とせず、より直接的に能力を測定し、それを基準とするようなアプローチがありうるか否かを考える必要があろう。

したがって、仮に大学設置基準第21条には拘束力がないものとして考えた場合、学修時間にこだわらずに学士教育課程を改革するアプローチがありうるのかを考えてみたい。

ひとつは、授業時間を基本に単位数を決めていく方法が考えられる。しかし、これを杓子定規に適用していくと、例えば体育実技30時間の単位数と、各学部のカリキュラムにおける主要科目の講義30時間の単位数が全く同じで良いか

という問題が発生する。

もうひとつの方法は、“Competency Based Learning”あるいは“Ability Based Education”などといった方向を徹底し、能力や達成度に応じて単位を付与しようという考え方である。日本の大学においても、学業に関係の深い資格を保持する学生に関連科目の単位を付与するといった形で、一部分ではあるが、この考え方は政府や審議会からも支持され、実際に取り入れられてきた。

しかし、この考え方を全面的に採用するとなると、まず、基礎的な科目などでは、科目ごとの学修によって得た能力を測定することとなるが、それは本当に可能なのかという問題がある。また、技能の測定が比較的容易な科目についても、入学前に既に知識や技量を獲得している学生や、もともと適性に優れた学生が著しく有利かつ楽になり、そうでない学生との間で、求められる学修量や努力の差が大きくなってしまいう問題がある。

このため（米国では“Competency Based Learning”の考え方をリベラル・エデュケーションにまで取り入れている大学はあるものの）、少なくとも「全人教育」を標榜している多くの大学で、この考え方を直ちに単位制度にまで拡大することは困難であると考えられる。

こうして見ると、「学修時間」を基準とする制度を変えることはなかなか容易でないことがわかる。しかしながら、今次答申が「1単位当たり45時間の学修」という、あまり実現されてこなかった基準に固執し続けたことに関しては、「勉強しない学生、予習復習を要求しない大学教員を批判するのはたやすい。しかし、戦後の新制度導入から60年近くたっても依然として定着しない、わが国の『単位制』とは何なのか、なぜいつまでも『タテマエ』にとどまっているのか。この半世紀、アメリカ的な『正しい単位制』の施行という『大仕事』に、豊かに

なつたはずの日本の私たちはどれだけの努力と資源を投入してきたのか。」(天野)⁵といった批判も出ている。また、現行制度の運用においても、筆者が6-2の【参考】で指摘したような問題が生じており、規制の緩和や柔軟な解釈が求められるところである。

5 天野郁夫、2012年、『「単位制」という謎』「IDE現代の高等教育」IDE大学協会、2-3頁