

## 【杉谷氏】

### 1. 課題設定

青山学院大学の杉谷と申します。どうぞよろしくお願ひいたします。本日は、たくさんのご参加者が見えるということで、プロジェクトとしても大変うれしい限りだと、先ほど打合せのときにもお話ししておりました。

ただ、恐らくこちらにお見えの先生方というのは、改革の実施状況とその調査結果に関して非常にご関心がおありなのではないかと思ひます。そのはやる気持ちは少し抑えていただいて、そもそもこの「学士課程教育」という概念がどのような経緯から生まれてきたのかというところをまずはお聴きいただければと思ひます。

レジュメのほうは文章量が多いのですが、引用等が多数ありますので、ポイントをご紹介するような形でお話をさせていただきます。

さて、この「学士課程教育」の答申ですが、ご存知の方もいるかと思ひますけれども、そもそもこの小委員会から審議経過報告として2007年に出た時点では、タイトルがこのように「学士課程教育の再構築に向けて」と、「再構築」という言葉が使われておりました。これが翌年3月の審議のまとめの段階になりますと、「再」という字が取れまして、「構築に向けて」というようになっております。

この経緯に関しては、審議のまとめの中で「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」とあるように、そもそも概念自体が十分に広まっていないことを背景にして、「再構築」ではなくて「構築」ではないかという議論からこの言葉に変更されたようです。

しかし、審議会の答申を見てみますと、一般的には98年に登場したと言われますけれども、改めて確認しましたところ、97年の「高等教育の一層の改善について」という答申から、この「学士課程教育」という言葉は使われております。

では、実際にこの「学士課程教育」や「学士教育」という言葉を論文のタイトルとして据えているものはどれくらいあるかを調べてみると、この表のようになります。答申が出されました2008年の少し前ぐらいから一挙に増えてはくるのですが、集中しているのは2006年以降になるかと思ひます。それ以前は、ほとんどこういった言葉が含まれておりませんでした。

ということは、審議会答申に登場してからおよそ10年を経てもなお十分に広まってこなかったわけですね。たしかに、「定着、確立の途上」にあるといわれても仕方ありません。しかし、なぜ学士課程教育という言葉が大学教育に十分に広まらなかったのか。そもそも学士課程教育という概念はどのようにして生まれ、これまでどのように論じられてきたのか。その点について、私のほうからお話しさせていただきたいと思います。

なお、こちらの表の一番右端に「学会誌」と書いてありますが、ここで言っている学会誌とは、大学教育の問題を研究する大学教育学会という学会がございまして、これを指します。この学会の前身は「一般教育学会」という呼び名で、一般教育を主に研究する会としてずっと続いておりました。表からは、大学教育学会誌の掲載論文が全体の約2割を占めていることがわかります。

ただし、論文のタイトルにそのまま出ていなくても、シンポジウムの報告等にある類似したタイトルのものも含めると、私が数えた限りでは約80件で、この学士課程教育の議論の中でも相当数の提言ないし論文が掲載されたのがこちらの学会誌になります。したがって、この学会誌に掲載された論文を中心に、もちろん他のものにも目配りしながら、今日は話をさせていただきたいと思います。それを通じて議論を整理するというのを私のところで担当させていただきます。

## 2. 「Undergraduate 教育」の訳語をめぐって

さて、「学士課程教育」という言葉はいまでは非常に馴染みのある言葉になったのかもしれませんが、当初はこの言葉がそのまま使われたわけではなく、「undergraduate 教育」という言葉の訳語として出てきたという背景がございまして。しかも、この言葉が出てきたときはなかなか訳語が決まらなかったという背景がございまして。

この言葉が登場してきたのは、ちょうど80年代半ばにアメリカで大学教育の改革論が盛り上がった時期でして、特に一般教育を中心に大学教育を再検討するよう求めた報告書がこのように矢継ぎ早に出た、この時期を起点としております。これらの報告書の内容を、当時の学会員の清水先生という方が学会に紹介したのが始まりではないかと思われまして。

先ほども申しましたように、この言葉が出てきたときは、この清水先生自身、「undergraduate 教育」という言葉を使っていまして、特に訳語を充てておられませんでした。なぜ充てなかったかということ、この「undergraduate 教育」を「学部教育」と訳すと、どうも学部というタテ割り

の構造、タテ割りの組織を非常にイメージしてしまって、もっとヨコ割りの、専門にこだわらないこの「undergraduate 教育」という言葉の適訳にはならないのではないかという、訳出への迷いがあったということを述べられています。

では、ここで言っている「undergraduate 教育」とは、アメリカの場合どういうものかという、基本的にはアメリカのユニバーシティは、卒前の undergraduate と、それから大学院レベルの graduate の2段階構成になっていて、特にアメリカ独特の「undergraduate 教育」は中等教育と高等教育を併存させるような教育段階であって、その象徴が一般教育というカリキュラム内容にあらわれています。だからこそ、「undergraduate 教育」では高校と大学との接続を重視すべきであって、大学の教育機関としての役割や教員の姿勢がとても重要だということが述べられています。

この報告がなされたときに、当時司会をやっていた関先生という方が、このような形でまとめています。「アンダーグラデュエイト・プログラム」という言葉の正式な訳語がないこと自体が、日本の大学教育の問題をあらわしている。この問題を十分に検討しなければ、大学4年間の教育目標、もっと具体的に言えば形成されるべき学生像を明確にできないというように指摘されました。

これは、今日、大学の人材育成目的や教育目的を明確にするべきだと求めているような議論に非常に通底するような指摘です。こうした指摘が、80年代の半ばからなされていることに着目していただきたいと思います。

そして、この同じ時期に、本日こちらの会場にもいらっやっています絹川先生（新潟大学）が、旧態依然たる現在の学部制度は解体せざるを得ない、そして、undergraduate の教育にふさわしい形でそれに適応する組織を持たなければならないと、組織の改廃と教育理念に対応する組織の設置を求める発言をされています。

ではその後、訳語についてはどうなったかといいますと、この「undergraduate 教育」に相当する用語は幾つか出されました。学会では課題研究という形でしばらく研究が続いていき、その中でシンポジウム等も開かれましたが、そこで綴られる言葉というのは複数ございました。「undergraduate 教育」をそのまま使う場合もありましたし、「学士課程」や「学士教育」、また、「学士課程教育」など、複数の語が混在していました。

それを象徴するかのように、1988年、当時の大学審議会に対して、旧一般教育学会は次のような意見書を出します。

「大学教育に関する用語のうち、特に『undergraduate 課程』や『undergraduate 教育』に相当する語として、『学部課程』、『学部教育』は適当ではなく、『学士課程』、『学士教育』、もしくは『大学教育』を用いることが望ましい。」

このように3つの語が並列になっていて、この段階ではまだ十分に定訳というものが定まっていなかったことがわかるかと思えます。

しかし、この意見書の功績として、後に大学審議会において、「学部教育」という言葉に代わって「大学教育」という言葉が実際に使われるように変わっていったことは特筆に値します。

97年の一般教育学会がまとめた本によりますと、この段階で未確定の日本語表記として位置づけられたもののなかに、この「undergraduate 教育」とか、「学士教育」とか、「学士課程教育」という言葉があり、90年代の後半に入ってもなお、十分に用語が固まっていなかったということがわかります。

### 3. 大学4年一貫教育という理念

いま訳語のお話をいたしました、学会ではそればかりではなく、そもそも **undergraduate** の理念とはどういうものなのかという議論がだんだんとされるようになってまいりました。

そもそもこの「学士課程」という言葉、あるいは「学士教育」というふうに言い換えてもいいかもしれませんが、この言葉は、大学審議会のころを振り返りますと、学部を基本組織とする日本の大学のあり方に対する改革理念であって、単純な置き換えではなく、1つの改革を標榜する理念であったということが述べられています。

さらに言えば、どういった改革かといいますと、一般教育を階層的に専門教育に対置して位置付けるのではなくて、大学4年間の一貫した教育課程として「学士課程」というものを考案した際の、その改革理念として位置づけられていることにポイントがございます。

では、その中身はといいますと、先ほどの大学審議会の意見書にもありましたように、1980年代終わりぐらいからの議論では、91年の大綱化前後に際して、いま申し上げた大学4年一貫教育をどうしていくか、そしてその中で、一般教育と専門教育とをどう有機的に結びつけていくかと

ということが、「undergraduate 教育」をめぐる論点として、議論の俎上に上がりました。

そうした見解の中でも、今日まで大きな影響を与えていると思われるのが次の見解です。当時の学会長であった扇谷先生によりますと、カリキュラムの一貫性と構造が、日本の大学では欠如している。カリキュラムの中で一般教育と専門教育がそれぞれ分断されているだけではなく、一般教育の中、専門教育の中、それぞれにおいても十分に一貫性が得られていない状況にある。そこで、学士課程において、専攻の意味と性格、及び一般教育の役割について検討し直すべきであるとして、2つの具体的な提案をされています。1つは、学士号の取得者として修得しなければならない能力を明示されました。もう1つは、学士課程カリキュラムの構造図を、素案として提示されました。

これはいまご紹介した扇谷先生の議論ですけれども、専攻する学問において学問的な思考様式を身につけていくということが、学士号取得者として修得すべき能力の第1に挙げられています。その専門の学問を他の学問とどう関連させて位置づけて統合していくか、その意味をどう見出していくのかというのが、この2つ目、3つ目の能力かと思えます。

これらがそのものずばり、学士課程教育で修得すべき能力であると明確にいままで提示されてきたわけではありません。しかし、この時期に、学士号取得者が身につけるべき能力、すなわち学士課程教育を修得する人が修得すべき能力を提示したということは、やはり画期的なことだったのではないかと思います。

そして、その後どうなったかといいますと、少し時間はあきますけれども、98年ぐらいになると、この4年間一貫教育の原点として、学生の自己教育というものを位置づけるべきだという議論が、同じく学会長を務められていた堀地先生という方から提唱されます。

ここでは、修学年数による形式的な区分ではなく、実質的な意義を持つものとして、学生の自己教育、言い換えれば主体的学習を重視すべきだということが言われます。この主体的学習、自己教育とは、学会創設時から一般教育の理論として、本質的なものであると掲げられてきました。ですから、大学4年一貫教育の原点は、そもそも学生の自己教育にあるというのです。

その後、これらの見解は引用されつつ、総合的にまとめられるようになりました。現在多くの講演等でもよくお話を耳にされるのではないかと思いますけれども、絹川先生が次のような形でまとめられています。

そもそも学士課程教育というのは、いま言いましたように学生の自己教育を原点としながら、特定の知的課業のための訓練を強調するのではなく、むしろ1つの学問とその方法論の基底を重視して学問の思考様式を身につけていくものです。その学問を一般的な知的領域に関係づけてその意味を見出すということ、絹川先生は学士課程教育の本質として述べられています。

もう少し言えば、伝統的なディシプリン、専門分野の専攻を中心にしつつも、その専攻分野の意味や問題性を突く一般教育というものも同時に重視しなければならない。だからこそ、この一般教育をコアとする4年一貫教育こそが学士課程教育の意義であるという議論を数々示されているのです。私の理解が不十分であったら後ほど補足していただければと思いますけれども、そういう議論がございました。

これまでの議論を見ていただきますと、学士課程教育の理念に関するような、つまり学士課程教育で何を教えるべきか、どういった教育であるべきかという教育理念に関する議論が続いてきたということになります。

さらにもう少し具体的な話になりますと、この学士学位、学士号で取得すべき能力として、例えば、絹川先生は能力育成型の教育の基準に基づくべきだと述べられています。これはアメリカのリベラル・アーツ・カレッジのアクセディテーション団体であります AALE というところのもので、要するに、知識を獲得するというよりも、効果的推論、学習における広さと深さ、課題探求を強調するような、そういった能力育成型の教育の基準に則って、学士とは何かということを検討すべきだということが提唱されています。

#### 4. 課程（プログラム）として構造化

さて、過去の論文を振り返ると、いま申し上げましたような学士の理念に着目した議論だけではなく、もう1つの枠組みとして、学士課程の「課程」というプログラムに着目した議論が行われてきたことが明らかになります。

こちらは、審議会でもおなじみの館先生が早くから提唱されてきたことです。「undergraduate 教育」の訳語が十分に明確になっていなかった時点で、その状況に一石を投じたのは、他ならぬ館先生でいらしたと思われま。すなわち、「undergraduate 教育」は「学士教育」だということ提唱されたのです。

アメリカの「undergraduate 教育」というのは、学士の学位取得までの教育であって、そこでのポイントは、専門分野を超えて一種の共通性を求める指向性があるということです。それは、1つには学位の BA とか BS、つまり bachelor of arts とか bachelor of sciences とか、こういった呼び名が共通化されているところから来ています。またもう1つには、アメリカ大学協会から「undergraduate 教育」の必須要素が示されているところにも、共通性を求める指向性が伺えます。これに対して、日本の学部教育のイメージはきわめて専門分野別に分化された教育になっています。

以上は教育の中身に関することですが、さらに、組織にも着目する必要があります。アメリカのスクールやカレッジというのは、学士とか修士とか博士の課程を置くけれども、組織としては共通のスクールやカレッジというところで行います。ところが、日本の学部や研究科というのは、各課程用の組織を別立てて設置してしまっています。

要するに、館先生は、組織と課程というものを日本の場合は別立てて設置してしまっていることによって、双方の区別がより不分明になっているのではないかという指摘をされています。そして、結論としては、これは大学の組織構造上の問題であり、これら組織と課程というものは明確に区別すべきではないかとまとめられています。

では、ここで言っている「課程」とは一体どういうもののでしょうか。大学設置基準の大綱化は、授業科目の区分を廃止したところに、とかく目が行きがちですけれども、もう1つ特徴的な点として、「教育課程」という新たな章が設けられたことが挙げられます。

大綱化以前は、まず初めに授業科目ありきで、こういった基準はありませんでした。この新たな教育課程の基準の中でどう求められたかという、まず教育の目的を明示した上で、それを達成するために授業科目を開設して、体系的に教育課程を編成する。いまでこそ当たり前のことですけれども、こういったことが規定されました。ところが、日本では当時、こうした基準の改正を受けて、学士教育としての目標が具体的に示されることはありませんでした。

館先生は、こうした状況に対して、もっと徹底した学士教育に関する議論が必要だと述べています。また、学士教育について、カリキュラムを軸としつつ、キャンパスライフ等を含むような潜在化した学習課程も含めたプログラムの構築を、言い換えれば、課程としてその目的を明示した上で、その目的に沿った形でプログラムを構築していく必要性を述べられています。

そして、それまで「学士教育」という言葉を使っていたけれども、この時点で、「学士教育」から「学士課程教育」へと、新たな発想にふさわしい言葉を使わなければならないのではないかと提言をされています。

この課程、プログラムというものに着目した考え方というのは、後に2005年に、中教審がまとめた「我が国の高等教育の将来像」、それから、同じ時期に出されました「新時代の大学院教育」の中でも明確に述べられています。

これら答申では、ここの線を引いたところにありますように、「課程の修了に係る知識・能力の証明としての学位の本質」を踏まえつつ、その学位を与える課程、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いうように、非常にこの「課程」というものを強調するような書き方がされています。

## 5. 「学士課程教育」の再検討

先ほどの館先生の議論は97年ぐらいのものでした。その後、学会では、しばしば「学士課程教育」と「学士教育」が多少混在することがありましたけれども、ちょうど2005年あたりから、こうした審議会答申が出てきたということもあって、審議会に係わるような学会員を中心に、改めて学士課程教育を再検討するような議論が浮上してくることになります。

このころのシンポジウムのテーマは、こちらのスライドの通りです。なぜ学士課程教育というものをもう一度検討するのか、学会にとってみればもう改めて述べるまでもないことだったのかもしれませんが、再検討するようになった背景には、次の5点が考えられます。

1つ目は、「教養教育」と「専門教育」といった科目区分を越えて4年一貫した学士課程教育のプログラムを構築する必要性が生じてきたということがあります。

これは、例えば新潟大学などの例が挙げられます。新潟大学では、科目に、分野別、それからレベルを5つほどに分けた水準別のコードというものをつけることによって、「教養科目」、「専門科目」という区分は明記しないような形になりました。要するに、「教養」や「専門」という区分を廃止して、あくまでも教育のロジックによって、その授業科目をどのように位置づけるかを検討するようになってきたわけです。こういった大学改革が起こってきたということが、1つの背景ではないかと思われます。



2つ目は、従来の教養教育や専門教育といったものだけではなくくれないような新たなプログラム、例えば初年次教育とか、キャリア教育とか、そういった新たな構成要素が表面化してきたということも関係していると思います。

こちらにいらっしゃる濱名先生もこういうふうに述べられています。「初年次教育を学士課程教育の中でどのように位置づけ、他の教育プログラムとどのように連携・協働していくのか」と。この問題に対して、濱名先生は学士課程を図式化して説明されています。こういった新たなプログラムの構成要素が出てきたということも、学士課程教育を見直す1つのきっかけになったのではないかと思います。

それから、3つ目は、早期に学生の専門を固定化せずに、学生の可能性を広げるような **late specialization** が取り入れられてきたということがあるかと思います。

これは、桜美林大学や大手前大学などの例がみられますし、金沢大学でも着々と進んでいるようです。要するに、入学後に将来の進路を考えたいという学生が増えている中で、従来どおり入学段階から、学部や学科ごとに学生を受け入れる意味と意義は低下しつつあるという見方がなされているのです。もっと将来を考える時間を学生に与えるような、そういった **late specialization** を重視すべきだと考える大学が出てきたことも、プログラムに着目するきっかけになったのではないかと思います。

そして、この専門を後で選ばせるということとかかわってきますが、4つ目には、従来の学部を解体し、教員組織と学生の教育組織を分化させる改革というものも、同時に進んできました。

先ほど挙げた桜美林大学や金沢大学では、学群・学系という形に分けて、あるいは学域・研究域という形に分けて、学生の所属組織と教員組織というものを分けています。さらに桜美林大学では、もっと主体的な学習を促すように、自分で学びを創造し、体系化させる、学生本位のカリキュラムを構築していくという発想を目指して、こういった組織の分化が進められているようです。

金沢大学が実施した文部科学省の委託調査の結果によりますと、実際に国立大学の中では、国立の25%が教育組織と研究組織を既に分離し、さらに20%が分離する方向で検討中だという結果も出ています。

そして、最後の5つ目を挙げますと、到達目標や獲得すべき「学習成果 (**Learning Outcomes**)」

というものが国内外で求められ始めてきたということが挙げられます。

新潟大学では、プログラム・シラバスという形で、到達目標に沿って、FD とか、カリキュラム・マップとか、学習方略とか、そういったものを含めたプログラム・シラバスを作成しつつありますし、金沢大学でも、学類ごとに人材育成目標を設定して、その評価というものを検討し始めているとのこと。

こういった改革が現実に徐々に進んでいく中で、改めて学士課程教育というものをどのように構築していくかという問題を議論する必要性が高まってきたのではないのでしょうか。

## 6. 学士課程教育答申の背景と趣旨

では、肝心の「学士課程教育答申」において、学士課程教育というものがどのように考えられてきたかを改めて確認いたしますと、審議の背景としては、スライド 23 のように、高等教育をめぐるこのような変化があったということになります。

ここでのポイントは何よりも、学士課程教育が質の保証という観点から大きな課題になってきたということです。この答申の作成に係わられた方や文科省の方も、そのように認めておられます。

実際に答申で確認しますと、「学士課程教育」を用いた理由としては、「学部・学科というタテ割りの教学経営が、ともすれば学生本位の教育活動の展開を妨げている」、この実態を是正するために「学士課程教育」という言葉を用いたいと、前書きに述べられています。

では、ここで言っている「学生本位の教育活動」というのは何かというと、審議会に係わられた黒田先生によりますと、学生が「何を学んだか、何ができるようになったか」が実感できるような学生本位の教育体系であると、説明されています。もっと言えば、大学の教育面の機能を重視してこの「学士課程教育」という言葉を用いた。言い換えれば、学生の学習成果を評価して学位を授与するという、この教育面の機能を重視して用いた言葉であると補足説明がされています。

審議会に係わられた川嶋先生の説明にもありますように、学位というのはそもそも知識・能力を証明するものであって、大学教育というのはこの学位取得に至る教育課程です。だからこそ、人材育成の目標を明確にした上で、具体的にどんな知識や能力を獲得すべきか、学習成果を明確に設定した上でそれに応じた教育活動を実施し、そして適切なアセスメント、評価を行う必要が

あるのです。そのために、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・ポリシーの3つのポリシーを一体的に運用することが重要だと述べられています。

そして、答申のもう1つのポイントは、皆さん一番ご関心があるかと思いますが、各専攻分野を通じて培う「学士力」です。これは日本の学士がある種、証明しようとする能力であり、学士課程における最低限の共通性というふうに言い換えてもよいものかと思いますが、分野横断的に目指すものであって、日本の学士が、一定の標準性というものを求めているあらわれというようにも読めるかと思いますが。

ただし、答申のほうでは、これは各大学に強制するものではなくて、あくまでも参考指針であるとしています。各大学の自主性、自律性を尊重しつつ、その評価のあり方や方法のあり方には多様性が認められるものであり、ここで挙げた「学士力」というもの自体、国として、その都度必要な見直しを図っていくべきだということも述べられています。しかしながら、このような柔軟性はあるにしても、学士課程としての一種の共通性をこの「学士力」という形で打ち出したということには変わりありません。

## 7. まとめ

以上、お話ししてきたことを改めて最後にまとめてみたいと思います。

「学士課程教育」という概念自体は、アメリカの大学を参考にしつつ、大学教育学会から誕生しました。その起点には、「学部教育」というものを改革したいという、改革理念として出発したという経緯があります。そして、学会のメンバーが政策的に働きかけ、また、学会のメンバーが審議会の委員として影響を及ぼす中で、構築されてきた概念だということです。

しかし、その用語に関しては、「undergraduate 教育」という語が当初使われましたが、以来、その訳語をめぐってどういう言葉を使ったらよいかという議論を重ね、「学士教育」、「学士課程教育」という形で変遷が続いていきました。そうした変遷の中で、2つの議論の流れがありました。

1つは、学士とは何か、学士に必要な要件とは何かということを理念面から検討する議論です。そしてもう1つは、課程、プログラムというものはどういうものなのかという構造面から検討する議論です。

理念面からの検討は、4年一貫教育の理念の中で、最初のころはどちらかというと中等教育と

の接続が重視されていましたが、徐々に、一般教育と専門教育との統合を目指すべきだといわれるようになりました。また、自己教育ということも議論されてきましたし、これらを総合化して、むしろ一般教育をコアとした、一般教育の完成教育形が1つの学士課程教育の理念ではないかという議論も生まれてきました。

もう1つ、課程、プログラムに着目した考え方としては、同じレベルの学位を授与する以上、専門分野を超えて共通性を持つという前提に立ちます。これは理念面の議論と同様です。ただし、こちらでは、目標を具体的に学習成果という形で明示した上で、それに沿った形で体系的なプログラム、カリキュラムを組んでいき、その評価を行っていくことの重要性が強調されます。とはいうものの、リジッドであるばかりでなく、むしろ学生に選ばせるような、学生が望んだら柔軟にカリキュラムを編成できるような、そういった余地をも残すのが、課程としての構造の性質ではないかという議論もされてきました。

こう見てまいりますと、そもそも「学士課程教育」というのは、当初から明確に確立されたものではなく徐々に構築されてきた概念であり、私個人としては、まだ十分に固まっていないような概念ではないかと考えます。

しかし、この「学士課程教育」という言葉を使うことによって、一種、専門分野を問わず、大学教育の目標や水準というのを一体どこら辺に設定したらいいのかということが議論できるようになりました。その議論の土台、基盤というものは十分に確立されたと思います。

このような流れから見ますと、あの「学士課程教育」という答申は、学士課程教育のプログラムに着目して、その構造を強調するとともに、学士課程教育の理念を1つの参考指針という形で提示した答申であったと受けとめられます。

もっとも、具体的にそれをどう展開していくのか、改革をどういうふうに行うかについては、まだまだ課題が山積しています。これは今後の審議会の議論につながっていくところでしょうし、それを模索しているのが現状であり、その現状把握をしようというのが今回の我々のプロジェクトの課題であったということになります。

以上、私からのお話を終わらせていただきます。ご清聴どうもありがとうございました。