

〈平成26年度第37回ペスタロッヂ祭特別講演〉  
(平成27年3月5日)

## 私の教育制度学研究40年

清 水 一 彦

〈平成26年度第37回ベスタロッヂ祭特別講演〉

(平成27年3月5日)

## 私の教育制度学研究40年

清水 一彦

はじめに

本日は、このような機会を与えていただき井田仁康教育学域長をはじめ、関係の皆様には厚く御礼を申し上げます。ありがとうございます。本題に入る前に、タイトルの設定理由を説明したいと思います。東京教育大学入学後、大学院に進んで今年で40年目になります。教育制度学の研究室（真野宮雄教授、桑原敏明教授）で学び始め、筑波大学の創設時と重なり、その意味ではこれまで筑波大学とともに歩んできたと言えます。

「改革の40年サイクル」という言葉があります。エレクトロニクスの技術革新や研究者の世代交代、あるいは「ベルリンの壁」やわが国の戦後の55年体制と呼ばれた「自民党政権交代」、さらにはリビアのカダフィ大佐の失脚などの社会体制の変革周期はほぼ40年と言われます。経済界においてもわが国に変動相場制が導入されて40年が経ち安倍首相のデフレ脱却の時期に突入しています。筑波大学も40年を迎え、われわれ執行部も思い切った改革を断行しているところです。その意味では、私の研究も一区切り、新たなサイクルに突入ということになりますが、今日はこれまでの自分史を振り返りながら、とくに若い研究者へのメッセージとして研究で学んだことや研究成果の一部を紹介したいと思います。

### (1) 9年サイクルの自分史

私の自分史は偶然にも9年のサイクルで展開しています。18歳で都会にあこがれ東京教育大

学に入學し、27歳で結婚、36歳で出身の筑波大学に戻り、45歳で論文博士及びマイホームを建て、54歳で管理職の道に入り、そして現在63歳で退職を迎えることになりました。決して意図したり、きちんと設計したりしたわけではなく、結果的にそうなっただけですが、今思えば悔いのない人生行路だと思っています。

私の教育制度学研究もほぼこうしたサイクルに沿って進化してきたと考えています。卒業論文や修士論文では学校段階間のアーティキュレーション（接続関係）を取り上げ、中等・高等教育間から保育・初等教育間へとシフトしました。これが第一期の研究テーマでした。第二期は、博士論文を目指して取り組んだ大学単位制度の研究です。そして第三期には、臨時教育審議会を挟んで取り組んだ大学改革の実証的研究であり、第四期には大学評価の研究さらには義務教育の研究へと発展してきました。科学研究費に関しても、初期は研究室や大学関係団体の共同研究が主でありましたが、後半からは研究代表者として、単位制度、学習評価、オナーズプログラム、大学院教育、義務教育、いじめなどのテーマに取り組んできました。

こうした研究歴とも関係して、社会貢献的な事業としては、学校統廃合問題、生涯学習の課題、教養部改組の問題をはじめ、FD活動、認証評価、学位プログラム、職業高等教育などの課題に従事してきました。中でも教養部改組の問題は、3年にわたって当時の文部省関係者と取り組み、その制度設計をしました。また、認証評価に関しては、現在もお従事していますが、多くの認証評価機関に関わっており、おそらく

---

筑波大学名誉教授／山梨県立大学理事長・学長

わが国で一番長く、しかも幅広く経験しているのではないかと自負しています。

学内運営に目を向けると、教育計画室長、専攻長、学系長、研究科長を経て山田信博学長、永田恭介学長の下で6年間副学長・理事を務めさせていただきました。教育計画室長時代にはFD活動の普及に努め、世界最大規模の人間総合科学研究科では「研究科憲章」を策定したことを思い出します。また、教育担当副学長時代には、多くの思い出がありますが、中でも3学期制から6モジュールの2学期制への移行、小学校課程の設置、グローバル教育院の設置などに尽力してきました。総務・人事担当時代には、職員表彰制度の開始やFLY人事枠(Foreigner, Lady, Young)の配置のほか、予期せぬ学長代理の責も果たしました。さらに今日までの学生担当時代には、厚生会や紫峰会の見直しに着手し、留学生と日本人がシェアするインターナショナルハウスの設立事業にも取り組んできました。多くの教職員に支えられながら、無事にここまでこられたことに感謝しています。

## (2) 研究設定の戦略性

私の教育制度学研究は、大きくはアーティキュレーション研究と大学単位制度研究に集約されますが、研究テーマを設定したり、研究を深めたりする上で、とくに大切にしたい点が2つあります。

1つは、基本的概念や定義を徹底的に調べることです。アーティキュレーションについては、その定義をいろいろ調べた結果、1929年のアメリカNEA第7年報における「アーティキュレーション委員会」の定義が最も自分が考えているものと一致しました。それは「絶え間ない前進的発展(continuous forward movement)をもたらす部分と部分との適切な関係を意味し、教育においては、すべての生徒が学校生活におけるあらゆる地点で、最大限の進歩をもたらすような学校単位間及び学校内部の調整と関連性を意味する」というものです。そして、この定義から、「個としての成長・発達」と「学習者としての発達」の考え方を導きました。

他方、大学単位制度については、その制度構

造を自ら新たに設定しました。それが、「大学における授業の履修に係る学生の学修量を測るもので、基礎的な量としての1単位数、全体の量としての総単位数及びそれを配分し、履修選択させ、学問的クレジットを与えるすべての過程から成る制度」というものです。そして、この定義から5つの制度要素「1単位数」「総単位数」「配分単位数」「履修選択」「評価」を抽出し、分析の観点と位置づけたわけです。

2つは、制度の歴史を学ぶということです。歴史を知らずして改革はないという認識です。教育制度は「時間」と「空間」とに規定されて存在しますが、時間的要因の解明は「歴史的研究」によって行われ、教育制度の成立・展開を歴史的条件に即して明らかにし、今日の教育制度への影響を考察することが大切になります(詳しくは、教育制度研究会編『要説教育制度』学術出版社、1984を参照)。そこで、とくに大学の単位制度については、アメリカ130年の歴史と、日本50年の歴史を徹底的に調べ、その上で空間的要因の解明としての「比較研究」の方法を採用したわけです。それが、博士論文のタイトルである『日米の大学単位制度の比較的研究』にも反映されました。

## 1. アーティキュレーション研究

教育制度研究としてアーティキュレーションの問題を取り上げた理由は2つあります。まず第1に、トータルな観点からの教育制度論の興隆です。それまでは初等教育、中等教育、高等教育といった教育段階別や、あるいは小学校、中学校、高校など学校種別ごとの問題を研究対象として取り上げる場合が多くありました。しかし、かつての「人間の発達過程に応じた学校体系の開発」試行や「生涯学習体系への移行」施策等を背景に、学校段階間の継ぎ目に注目したり、学校教育(制度)を連続体としてトータルに問題把握しようとしたりする気運が高まり、その研究の必要性が出てきたからです。

第2に、子どもや学習者の視点の喚起であります。公教育制度は、一人ひとりの子どもの立場からみれば、子どもが異なるいくつかの教育

段階の学校を垂直的に（時には水平的に）通過していく制度となっています。したがってここでは、およそ年齢の進行とともに各学校間の移行を経験することになります。教育は本来、子ども（学習者）への働きかけであり、生きる主体としての子どもが中心でなければならない。それぞれの学校を通っていくのは、子ども自身であるからです。いかにすばらしい学習環境が用意されても、子ども自身の移行が妨げられ、ゆがめられることがあっては、子どもの人格形成の基礎は期待されない。それゆえ、下級学校と上級学校とを結ぶ、いわゆる移行期の教育に十分な配慮が求められなければならない。ここに、教育学研究の課題としてのアーティキュレーション問題が存在すると考えました。

#### (1) アーティキュレーションの概念

アーティキュレーションという言葉は、本来、「骨と骨とを結ぶこと、あるいはその接合点」を表す解剖学上の“関節”と、「節をつける」という音声学上の“分節化”の2通りの意味を持っています。この語源的意味からして、それはあるものとあるものをつなぐと同時に区別するという2側面、すなわち“つなぐ”という連続面と“区別する”という不連続面を同時に有するものと考えられます。このことは、教育におけるアーティキュレーションを理解する上で基本となるものです。というのは、アーティキュレーションは、既存の学校や既成の教育段階をただ単に結びつけるだけにとどまらず、各学校段階を適切に区切り、区分するということも併せ含めて考えなければならないからです。

多種多様な概念の定義や意味がみられる中で、これまで最も簡潔にして、しかも最も適切な定義を下したものと思われるのが、先に述べた1929年の米国NEA第7年報における「アーティキュレーション委員会」の見解です。それは実際、当時のデューイ（Dewey, John）の「発達即教育」の理論に強い影響を受けたものですが、生徒あるいは学習者の側に立った定義として注目しました。

この定義に沿って、フォーマルな学校制度の各单位を通しての人的成長・発達という側面

と、学校で教授されるさまざまな訓育や技能を通しての学習上の進歩という側面の2つを導きました。学習を通して生徒の発達を助長する学校制度においては、こうした「個」と「学習者」との両側面の発達が同時に求められます。それゆえ、教育におけるアーティキュレーションは、こうした両側面の発達を同時に保障すべき学校段階間の接続関係であると考えられるべきだと考えたわけです。

#### (2) アーティキュレーションの制度特質

##### ①学校単位の自立性・独立性

教育制度が今日のように異なったいくつかの学校単位に分割されているのは、決して単なる偶然事ではない。教育の歴史において、いくつかの教育段階や異なる形態と内容をもった学校が存続するのは、それなりの意味があるからです。一般に、人間性は個々の成熟の過程で発達するものですが、この成熟の過程が進むにつれ、食物の要求が異なるように教育や学習への要求も徐々に異なってきます。そこでは、教育が連続的過程であるからといって、さまざまな側面における要求や関心は異なります。極端に言えば、幼児と成長した大人の両者に共通した制度単位を用意する必然性は生じないのです。

人間の発達要求と同様に、社会的あるいは経済的観点からも異なる発達段階をすべて含んだ1つの共通した学校単位を組織することは不可能に近く、また決して望ましいことではないと考えられます。歴史的に培われてきた各学校単位のある程度の自立性・独立性は必要不可欠なものなのです。このことが第1の特質となります。もっとも、学校の単なる合成的集合体は必ずしも学校制度とは言えません。学校制度が複数の学校単位で組織される限り、これらの単位を結びつけるアーティキュレーションが大きな役割を果たすことになります。

##### ②接続関係の教育段階的異質性

第2の特質は、各学校段階間の接続関係の現実の態様は異なることです。一般的理念にもかかわらず、初等・中等教育、中等・高等教育はもとより、各教育段階内の学校相互間の接続関係は、実際においてそれぞれ特有の性格をもつ。

これは、各学校の目的や機能あるいはその成立の歴史的背景や起源とも深く関連するものであります。

アーティキュレーションの問題は、学校制度全体を通じて決して一様ではなく、各教育段階や学校段階間において特有の性格をもっているのです。この特質は、教育の長い伝統の中で培われたものであり、その歴史性ととも、さらには学習者の発達の特性ととも絡んで、アーティキュレーション問題をますます複雑化、高度化させてきています。しかし、アーティキュレーション問題を考える際、この教育段階的異質性は十分に考慮しなければならない不可避の特質であると言えます。

### ③「問題提起」的性格

第3の特質として挙げられるのが、アーティキュレーションは1つの問題が解決されれば、さらに次元の高い新たな問題が生じるということです。先のNEA第7年報は、「米国教育の単位を接続する問題は解決されていない。解決の緒についたばかりである。力動的・発展的な教育制度において、1つのアーティキュレーションの問題群が解決されれば、ただちに他の問題群が生起する」と指摘しました。この見解は、当時はまだ19世紀を通じての学校制度の発達過程の形式的、法制的な体系化が主流を占めていた時期であり、個々の生徒の科学的観察と研究、つまり「生徒の側面」からの問題解決の余地が十分残されていたことを示唆するものでした。

同年報では、とくに学校制度に直接関わる教育行政面のアプローチに鋭い批判が投げかけられ、教育行政者の保守的性格の改善こそがアーティキュレーション問題の解決の糸口であると強調していました。アーティキュレーションは、決して標準化とか固定化とかを意味するものではなく、むしろ、それが常に「生徒の側面」から考えられ、現実の生きる主体としての生徒を対象としたダイナミックな教育制度がめざされる限り、「問題提起」としての性質をもち続けるのであります。

### ④単線型学校体系の第二次的作業

第4の特質は、近代的学校体系成立の歴史的

背景と関連するものです。近代的学校体系は、学校の体系性あるいは有機的連関性をもって成立しました。しかし、最初から整合性の完成した構図をもっていたわけではありません。歴史的には、中世・近世の前近代性の残存や遺制とも関係しないわけではないですが、そうした遺制の存続を保障するような当代の社会構造や社会的要求に対応した不整合と異質性を内部に抱えていたのです。複線型学校体系や、一方の系統から他の系統へのつながりが断絶している、いわゆる「袋小路」的な分岐型学校体系などにそれは具現化されていました。

近代的学校体系は、まさにこうした内部に抱えていた不整合と異質性を解消し、すべての国民に等しくその教育機会が開放され、被教育者がその教育期間を通じてそれぞれの段階を通りぬける仕組みを築き上げることをその重要な課題としたわけです。しかし、アーティキュレーションの問題意識は、こうした学校体系の不整合を解消する段階で考えられたものではなく、むしろ教育の機会均等が進んだ民主的社会における単線型学校体系成立後の過程で考えられるようになりました。言い換えれば、アーティキュレーションは、制度自体もしくは体系そのものの変革を外社会から要請するような根本的なものではなく、単線型学校体系における「部分制度的次元および内容的次元において整頓し、充実させ、完成までもってゆく第二次的作業」として位置づくものと言えます。

この二次的な作業において問題となるのは、学校制度における現実的、実際的な教育上の作業や運営です。これについては、少なくとも次の2つのレベルが考えられます。1つは、学習者のスムーズな移行を妨げ、その発達を阻害するような制度的諸要因を解消し、除去する教育的措置です。これは主に、アーティキュレーションが要請される経済的観点を強調するものであり、従来のアーティキュレーションの課題意識の主流を占めるものでもあります。他の1つは、より積極的な作業として、学習者の円滑な移行を一層促進させ、その十全な発達をもたらすような創造的教育努力です。これらのいわば

解消・除去作業と積極的な創造作業の両方がともに効果的に行われてこそ、理念としてのアーティキュレーションが実現され得ると考えられます。

### (3) アーティキュレーションの問題領域

ではアーティキュレーションの問題領域としてどのような側面が考えられるのであろうか。この問題を考える時、アーティキュレーションは異なる教育機関の存在を前提とするものですから、少なくとも次の3つの側面を設定することができます。すなわち、1つは教育機関の設定の枠組みに関する側面であり、2つは教育機関の内実に関する側面、そして3つは各教育機関間の具体的連絡・調整方法の側面です。私は、これらの3つの側面をそれぞれ「構造的側面」「内容的側面」「運営的側面」と便宜的に呼ぶことにしました。勿論、これらの3側面はそれぞれ無関係に独立して存在するものではありません。互いに密接な関連をもち、しかもそれらのいずれも欠くことなく統一的に考えられて初めて効果的なアーティキュレーションとなり、全体としてダイナミックな学校制度を築き上げると考えられます。

#### ①構造的側面

これは学校制度の構造あるいは器に関わる側面ですが、制度特質の項で述べたようにそれは構造全体に関わるものではなく、あくまで部分制度的なものであります。この側面に含まれる中心的な問題としては、各学校段階の区分の仕方（いわゆる区切り）や入学試験制度などが挙げられます。

学校体系の区切りに関していえば、それまでわが国の学制改革論議の中でもさまざまな見解や提案がみられましたが、この問題は実際きわめて複雑な問題性を帯びています。それは、一般に各学校単位が歴史的所産であると同時に、その区分を決定する要素が決して単一でなく、いくつかの要素が複雑に錯綜しているからです。安藤堯雄氏によれば、この段階的区分には少なくとも学習者・被教育者の心身の発達段階である心理学的要素、教育目的性や教育内容に関わる教育の時間的必然性、社会経済的水準の3つ

が関係してきます。アーティキュレーションの本質的要請からすれば、より生徒の「心理的要素」の観点からその発達段階が十分に考慮される必要があることはいうまでもありません。

他方、入学試験制度もまた、構造的側面に關わる重要な問題の1つであり、それは入試それ自体が下級学校と上級学校との継ぎ目の制度であり、生徒の学習の場の確保を規定するものであるからです。中等・高等教育間アーティキュレーションについては、いうまでもなく大学における入学者選抜が大きな問題となります。これまで長い間、選抜原理に基づく入試が実施されてきましたが、そこでは主にそれを支える原理や方法が問われてきました。具体的には、偏差値偏重主義の入学者選抜方法や、上下の連続性を無視した入試科目の量などの問題です。

#### ②内容的側面

これはいわば教育機関の中身の問題であり、ある一定の教育体制の枠組みが確立された後の下級・上級学校間の教育の内部的編成に関わる部分です。一般的には、近代的学校体系の整合性が進み、学校体系の制度的・一貫性が整備されるに伴って、この内容的側面は教育問題としてますます純化されてきました。米国の場合でも例外ではなく、アーティキュレーションの問題はその中心的課題を内容上の側面に置くものであります。すなわちそれは、教員の問題、組織編成の問題、教授方法の問題、カリキュラムの問題、生徒の適応の問題などです。

これらのうち、内容的側面における中心的問題はカリキュラムです。具体的には、教科の配列、各教科の始期、選択、連関のほか、カリキュラム分化や高度化などが問題となります。また、このカリキュラムの問題と関連した指導方法や指導体制については、授業形態やクラス規模、担任制あるいは学期制などをめぐる問題が挙げられます。

#### ③運営的側面

これは、学習者が下級学校から上級学校への移行をより効果的にならしめるための手段・方策の側面であります。これまでの構造的、内容的側面の補助的・補完的性格をもつと同時に、

より積極的な意味においてアーティキュレーションの創造的作業に位置づくものでもあります。この運営的側面における具体的手段や方策は、大きく次の3つに問題区分され、1つは学習者に関する情報交換及びその利用、2つは主に教員間の協働的作業やコミュニケーションの機会、3つは進路指導を中心としたガイダンスです。

まず、学習者の情報交換に関しては、最も広く採用されているのが、学生の入学時（後）及び卒業時のデータの取得と供与です。具体的には、調査書（内申書）をはじめ学生の成績や学校生活の追跡調査などです。学習者の発達や活動記録あるいは成績に関するこれらの情報は、とりわけ上級段階の学校の教員にとっていち早く一人ひとりの発達状況を知り、それを実際の教育指導やクラス運営等に役立てる上で重要な役割をもつものであります。

次に、異なる学校段階間の教員の協働的作業やコミュニケーションの機会について、とくに下級学校の生徒や教員の上級学校訪問の機会は、学校の雰囲気や人間的交流、相互理解の場を確保する上で不可欠なものです。勿論、それは単なる学校間交流的な意味の「訪問」ではなく、生徒の「オリエンテーションのために」行われることが重要であります。また、両校間の教育プログラムに関する情報交換、カリキュラムあるいは時には具体的な教育目標づくりのための合同研究会や研修の機会の拡大なども求められます。

学習者の情報交換とともに、上級学校への進学指導としてのガイダンスは、運営的側面における重要な役割を担います。学習者の成長・発達の特性を十分に理解し、個々の能力・適性あるいは関心に応じた専門的指導は、学習（学校）選択の機会や卒業後の適切な個人指導の上においても必要不可欠なものです。とりわけ今日の高校においては、個々の生徒の発達を一面的あるいは偏向的にとらえるような学業成績中心主義や、偏差値に基づく進学先振り分け作業等は排除されなければならない。このことは、大学が学生を社会に送り出す就職指導や学生の進学指導においても同様なことが言えます。

#### (4) 研究成果に基づく教育接続改革への提言

以上のようにアーティキュレーションの概念を明確化し、その制度的特質と問題領域を設定して、アーティキュレーション研究の基本枠組みを提示するとともに、戦後わが国の学校教育における接続問題を追究してきました。

まず政策動向として、わが国の学校制度における接続の問題は、当初、戦後の6・3・3制が意図していた中等学校の一元化による初等教育と中等教育との接続問題には結びつかず、義務教育と義務後教育との接続問題に終始していたことが明らかになりました。その後、中学校と高校との一貫性という制度課題に発展し、さらにその上の段階では高大教育連携への動きも活発にみられるようになりましたが、いずれも受験競争の緩和を背景とした入試問題との関わりの中で生まれたものでした。学校制度全体を通じた、また人間の発達過程や子どもの学習権保障といった観点からの重要性は部分的に指摘されてきましたが、教育接続の特質を踏まえた本格的かつ多面的ないわゆる「制度の二次的作業」への着手は大幅に遅れていたと言えます。実際、戦後の施策において、接続問題が取り上げられたのは、文部省調査局『大学と高等学校との関連一進学を中心に一』（昭和29年）に過ぎず、それも高校普通課程の選択制の形骸化を示すための調査報告という位置づけでした。以後ももっぱら入試制度との問題の中で取り上げられたわけです。

その意味では、近年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（平成11年12月）における接続問題は、入試制度が中心ではありましたが、従来の選抜方法などの技術的・運営的な議論から脱し、一歩も二歩も踏み込んで教育の連続性を意識したソフト面、内容面に力点が置かれた点は見逃すことはできないと思います。

また、平成24年8月28日には、中央教育審議会に高大接続特別部会が設置され、各学校段階での教育を通じこれからの時代に必要とされる力を育む観点から、大学入学者選抜と高等学校教育の質保証、大学教育の質的転換を一体的に

行うための基本的な方向性、高等学校と大学との連携強化のための方策が検討されることになりました。このことは、従来の入試を中心とした「点」から新たに「プロセス」による質保証を目指すものとして評価することができます。こうした政策の動きを念頭に、アーティキュレーション研究の成果として、学校間の教育接続に関わる提言等を以下に述べることにします。

#### ①高等学校教育の中間的性格・役割

近年の高大連携方策は、それまでの中等・高等教育間アーティキュレーションに一つの風穴をあける意味を有していますが、それが直ちに学校制度におけるアーティキュレーションの問題を「義務教育」と「高大接続」という二つの方向に向かわせるのは必ずしも望ましいことではないと思います。むしろ、1999(平成11)年の中教審答申にも表されたように普通教育の連続性に基づく初等中等教育の「学校教育」と「大学教育」とのアーティキュレーションという方向に進むべきであると考えます。その際、重要な鍵を握るのが高等学校教育であり、高等学校に「義務教育」と「高等教育」との橋渡しの性格と役割を付与するのが日本的な姿のように思われます。

このことは、義務教育－高等学校教育－高等教育あるいは小学校－中学校－高等学校－大学という制度図式をもたらすものであります。もちろん、その改革においてはアメリカのように4年制の高等学校構想も考えられていいと考えています。

#### ②点から線への移行

次に、従来入試制度に集中・集約されてきたアーティキュレーション問題を、教育内容・方法面において再検討する必要があります。いわば点から線さらには面への移行作業です。

これまでの接続関係の見直し作業は、どちらかといえば生徒のスムーズな移行を妨げ、その発達を阻害するような制度的諸要因を解消し除去する教育的措置が中心でありました。学習指導要領の改訂作業等はこの種のものであったといえます。これは主に、アーティキュレーションが要請される経済的観点を強調するものであ

り、従来のアーティキュレーションの課題意識の主流を占めるものでもありました。

むしろ、これからはより積極的な作業として、子どもの円滑な移行を一層促進させ、その十全な発達をもたらすような創造的教育努力が要請されなければならない。しかも、これは高等教育にまで及んで求められる必要があり、入試とともにカリキュラム編成にもそれは反映される必要があります。

これらの解消・除去作業と積極的な創造的作業の両者は、教育課程のみならず教育の指導方法、両校間の情報交換や協働作業など、アーティキュレーションの運営的側面においても発揮される必要があります。これらがともに効果的に行われてこそ、点から線さらには面への移行が保障され、理念としてのアーティキュレーションが実現され得ると思われれます。

#### ③子どもの発達権・学習権の保障

そして第3に、アーティキュレーションの教育課題として不可欠なのが、子どもの発達権や学習権の保障を移行期の教育の本質的かつ重要な視点に設定することであります。

学校は、子どもの成長発達の重要な場であり、学習する上で不可欠な場でもあります。それは、子どもの発達権・学習権を保障する制度的一形態となっています。それゆえ、学校制度は、こうした子どもの発達権や学習権を保障する一形態としての学校相互間の結合関係の総体としてとらえることができます。この結合関係は、基本的にはタテとヨコの二次元の座標軸で考えられますが、このうちタテの結合関係において最も本質的な理念として子どもの発達過程の連続性を挙げるすることができます。かつてデュイイは、教育の過程は連続的な成長の過程であり、その各段階の目標は成長する能力をさらに増進させることにあると指摘していましたが、彼のこうした「発達即教育」の理論の根底には、子どもの発達は生物学的にも心理学的にも遮断されない過程であり、この発達を供給する学校は、子どもの調和的発達と継続的発達を反映するものであるという考え方が含まれていたと思います。

異なる学校段階を通過していく子どもの発達



は、いつもその速度が一定というわけではなく、また種々の発達面において必ずしも並行的ではありません。しかし決して突発的・断続的であることはなく、常に累積的・連続的なであります。それゆえ、子どもの移行の際には、この同じ一つの生命の連続的発達がめざされなければならない。教育の本質をこうした子どもの連続的な成長発達を保障するところに求める時、アーティキュレーションの本質的要請もまた、子どもの発達過程あるいは学習過程の連続性に位置づけられるのではないのでしょうか。

#### (5) アーティキュレーション研究の発展

私のこうしたアーティキュレーション研究は、最近では義務教育制度の研究とも結びつき、「いじめ・不登校の教育制度学的研究」へと発展してきました。詳細は時間の関係で省略しますが、本学人間系の庄司一子教授にも加わっていただき、いじめ・不登校の問題を教育制度の接続問題ととらえ、制度を変えればいじめや不登校は減少することを実証的に明らかにしようとなりました。仮説としては、わが国のいじめの発生は中学校1年でピークを迎えます。それは制度の区切りと関係していること、またいじめと不登校とは相関関係があることの2つを設定し、ある地域の約5,000人の小中学生や担任教員・校長を対象に調査を実施しました。その結果、いじめと不登校との相関が実証され、5・3・4制への移行を中心として、小学校6年と中学校3年の接続変更をすべきとの結論に達しました（詳しくは、『教師・子ども・カリキュラムの視点からみた義務教育制度の総合的再編に関する学術調査〈平成17～20年度科学研究費補助金基盤研究(B)報告書〉』（研究代表者：清水一彦）平成21年）。

## 2. 大学単位制度の研究

### (1) 日本の大学教育の特質と問題点

大学のシステムとして定着している単位制度は、すでに130年もの長い歴史を有していますが、わが国の大学には戦後の6・3・3・4制の実施とともに導入され、一般教育とともに新制大学を特色づける教育システムとなりました。

しかしながら、今日までの60数年の間、単位制度については誤解や誤用による運用状況が続き、しばしば単位制度の形骸化も叫ばれ、必ずしもわが国に真に根付いたものとなっていなかったと言えます。大学教育の量的転換から質的転換が叫ばれ、学生の学修成果や能動的学修が求められる中で、単位制度の果たす機能・役割は大きく、極論すれば、大学教育の実質化は単位制度の実質化でもあるといつてよいでしょう。

学修時間の問題は、単なる時間の長さの問題ではなく、わが国の大学教育の特質から生じている問題でもあります。大学における学修は、自己学修を基調とする大学教育の特性から考えられ、具体的には授業と授業外の自主的な学修から成り立っています。学生の学修の不足は、正確に言うと、このうち授業外の自主的な学修の時間不足であります。授業の時間そのものはむしろ多い状況にあり、文系より理系の方が、座学中心の分野より資格専門職の分野の方が、また上級学年より下級学年の方が、そして大学より短期大学の方がより過密な授業時間が組まれています。分野によっては1日中あるいは1週間にわたってぎっしりと過密授業が編成されているのが現状です。まさしく、高校以下の学校教育と同じような状況が見られます。こうした特異な状況は、授業中心主義、「受動的学習」主義といったわが国の大学教育の特質から派生されるものであり、さらには戦後導入した単位制度の問題点や形骸化がそれに拍車をかけていると考えています。

### (2) 問題の本質

このうち授業中心主義は、大学人のカリキュラム観の固定化と関係しています。つまり、教養より専門をとという大学人の指向や、カリキュラム編成における足し算的增加傾向（不要なカリキュラムを残したまま新たなカリキュラムを設定）、「学ぶ」より「教える」を重視する教師観などです。また、「受動的学習」主義については、教授法の軽視や硬直化が関係していると思います。座学の重視や近年のFD（Faculty Development）への嫌悪感などです。そして、単位制度の問題点は、単位制度の誤用であり、

質的観点の欠如をはじめFDやシラバスといったサブシステムの機能不全があります。すなわち、米国において今から130年前に開発・導入された単位制度は、当初から「満足な学修成果」という質的観点（GPA=Grade Point Average）が定義の中に組み込まれていたにもかかわらず、わが国では1単位=45時間の学修といった量的規定が強調されすぎたこと、また単位制度はFDのような教授法の開発を必須として誕生したものであるにもかかわらず、わが国では単位制度導入後30数年後によくFD議論が始まったことなどが影響していると思います。これに追い打ちをかけたのが、単位計算方法の問題です。講義、演習、実験・実習等といった授業形態ごとの計算方法の中で、実験・実習等については自主的学修を不要とする方式がとられてきました。1991(平成3)年の基準の大綱化で多少弾力化されましたが、依然として実験・実習等は現実とはかけ離れた形で授業中心主義が貫かれているのが現状です。

このような大学教育の特質からくる特異な状況は、大学教員の特性とも深い関連を有しています。つまり、教員1人当たり平均8コマ（アメリカでは4コマ）という授業担当コマ数の多さ（その半分はゼミ論文指導）や、教員の研究指向といった特性です。大学人の多忙さに関連する調査結果では、会議等の学内運営に費やされる時間も影響していますが、多くの教員は教育負担を嘆き、むしろ研究に割く時間を望んでいるのが支配的となっています。

### (3) 単位制度の本質と構造

そもそも時間を単位とする単位制度は、1869年のアメリカのハーバード大学における選択制の導入を契機として考え出されたものであります。アメリカ高等教育の新しい発展を方向づけたともいえる選択制システムは、すべての教科・科目が同一の価値を有し、等しい重みをもつことを前提にしていました。そして、単位制度はこの選択制の上に成り立ち、各科目の相対的価値をそれぞれの教授方法や授業形態などの違いを越えて、学修時間という共通の物差しで等しく取り扱われました。つまり、授業出席を

前提とした学修の時間さえ同じであれば、すべての学生に同じ成果を保証するのが単位制度の基本となっていたのです。こうした単位の等価値性は、学生の履修の選択や可能性を拡大するところにその最大の利点が置かれていました。そして、科目の等価値性は単位の等価値性のみならず、別の新たなシステム、つまり今日でいうFDを開発し実践することになったのです。

また、アメリカにおいては明確な統一的基準といったものはありませんが、ほぼ共通していることは、1単位=1学期週1時間の授業+満足な学修成果、といった単位制度の基本構造を形成していることです。授業時間数に関する量的規定と、学修成果の質的規定の両者をもってすることが重要となります。この満足な学修成果は、すぐに今日でいうGPAのシステムを開発し、今日まで卒業要件としても実践されてきました。今ではこのGPAは各種報奨制度や同窓会入会の条件にもなっており、アメリカ社会に認知されたしっかりしたシステムと言えます。

このように、大学の単位制度は、選択制から生まれ、FDやGPAのようなサブシステムを伴いながら成立したわけです。

### (4) 単位制度の原理・原則と責任性

単位制度に対しては、当初から「知識の断片化」とか「学修成果の不平等」といった批判もありましたが、むしろ単位制度のもつ利点あるいは長所は広く受容され、今日に至るエリートから大衆化さらにはユニバーサル化の過程にうまくマッチした制度として、わが国のみならず世界各国に普及・定着することになりました。そこには、普遍的な制度原理があったからだと思えます。

第1に、最大の原理は「経済性・効率性」であります。教育における無駄をなくし、学修意欲や学修プロセスの連続性を保障することです。具体的には、例えば一定の年度においてコースや科目の1つに失敗しても、その失敗は1年間の失敗を意味せず、常に復活可能とされます。また、試験による単位と結びついて、高等教育システム外で獲得された学修経験に適合させ、これによって学位に必要とされる時間とコスト

を減らすことができます。高等教育の量的拡大は多様な学生層を伴い、彼らの能力や経済的状況あるいはライフスタイルはますます多様なものに変化していますが、単位制度はこうした多様な状況にも首尾よく対応できる制度となっているのです。

第2に、「多様性・柔軟性」の原理を挙げることができます。本来、選択制そのものが多様性や柔軟性を重要な要素としているため、そのコロシアムとして成立した単位制度もまた当然のことながら同様な原理を有しています。例えば、異なるコース、通年、セメスター、3週間、さらに1週間コースでさえも、さまざまな量の単位を振り分けることができ、教科内容を無視してすべてのコースが等しい量であるという神話をも除去できるのです。

こうしたコース量の多様性ととともに、運営の柔軟性にも寄与しています。つまり、単位という同じ貨幣価値によって、多様な学問的なカレンダーの作成を可能にさせ、年間の教育運営を容易なものにしています。サマーセッションなども高等教育の統合部分として認めていることはその一例です。さらに、専攻分野の中途変更や新しい分野の創設にも多くの柔軟性を与えます。新しいプログラムを最初から始める代わりに、学位につながる以前の学修をカウントし、専攻や関係要件を満たす上で追加の学修のみを要求できます。また、新しいコースを開設することもより容易にできるので、大学が新しいニーズや関心にカリキュラムを適応させることができ、その革新に貢献するものになっています。

第3に、「個性化・自律性」の原理であります。これは高等教育をより学生指向に導き、また教員や機関の自律性・独立性をも保障する原理です。単位制度はコースの選択制と結びついているため、比較的きっちりしたカリキュラムの場合より学生指向であり個性化を可能にしていることは指摘するまでもありません。また、学生自身のペースで、パートタイムペースでも高等教育を追求して学位のための学修ができるメカニズムを提供しています。個人的、専門的な目標や生活事情に適合させながら労働や学修

の期間を変え、高等教育を一時中断したり止めたりできます。こうして学位学修を継続教育あるいはリカレント教育に統合させることもできるのです。さらに、クラス外の教育経験に「類似」の方法で単位を与えることによって、独立学修や多様な非伝統的な学修を可能にさせ、学生に開かれた教育経験の範囲を広げるものとなっています。このほか、単位制度の強みは機関相互のトランスファーにあるので、学生のやる気や能力に応じて機関間の移動を認め、個人の能力の限界まで発達させることができます。移動の自由と能力開発にも寄与するものとなっているのです。

単位制度の特徴は、総合試験よりコース（科目履修）に置かれています。そのため、教員に何をどのように教えるかを決定させるというかなりの独立性を与えるものとなっています。また、各高等教育機関においてもカリキュラムの自律性が維持され、それが多くの学生をしてトランスファーさせる大きな要因にもなっています。というのは、トランスファー学生を認める受け入れ機関は、学生を送り出す機関側に対して基礎的なカリキュラムの重複履修を求めているからです。

このように、単位制度は選択制の等価値性に基づき学生の学修成果を同一にするところに「教員の責任性」があり、また学生自身の多様な学修選択や学修方法を保障しているところに「学生の責任性」も存在することになります。学修の意味は、それゆえ教員と学生の双方の責任の上に成り立っているといつてよいと思います。

#### (5) アメリカの単位制度の特徴

学期制と単位制度を組み合わせたアメリカでは、少なくとも次の3つの単位が存在し、学期制も多様なものとなっています。わが国の大学に適用されているセメスター単位、3学期制にサマーセッションを加えたクォーター単位、そして科目（コース）履修をより強調した近年のコース単位の3つです。いずれも学生が卒業するまでに履修しなければならない学修量は同じに設定されており、また標準的な1科目単位数も3単位が多くなっていますが、それぞれにお

いて大きく異なる点は全体の履修科目数であり、1学期ごとのクラス授業時間数(学修量)であります。具体的には、例えば、同じ3単位科目であっても、セメスター制では45時間のクラス授業が求められ、クォーター制では30時間のクラス授業となります。学生に求められる自学自修の時間は、クラス授業時間の長さに比例するものでありますから、当然、1科目における学生の学修量は違ったものとなります。

多様な国、多様なシステムを有するアメリカにおいても、入学から卒業までの学修量や大学の教育の質については統一化が図られています。要するに、いずれの学期制をとるかが問題ではなく、そこにおける学習の管理や教育の質保証がきちんとされているか否かが重要となるのです。

#### (6) 単位制度と「学修」概念

わが国において、大学の憲法と呼ばれる大学設置基準には「学修」という用語が使用されています。他方、高等学校までの学習指導要領では「学習」という用語が使われ、従来の中央教育審議会答申でも一貫してこの「学習」の語が使用されてきました。しかし、2012(平成24)年の中央教育審議会答申では新たに「学修」という表現に変わり、現在の第2期教育振興基本計画(閣議決定)の中でもこの学修が使用されることになりました。

学習と学修は基本的には異なる概念であります。館昭氏は「学習という漢語の本来の意味は、すでに存在する価値を模倣し、繰り返すことによって身につけることにある」(館昭『原理原則を踏まえた大学改革を一場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件』東信堂、平成25年、p. 191)と述べています。つまり、知識や技能を獲得する方法が、まねるとか模倣するということに限られた意味となっているのです。

これに対して、学修は辞書的な意味では「学問を学び修める」修学を指すが、1949(昭和24)年に新制大学が発足した時から規定され、大学設置基準上、大学での学びは「学修」となっています。その理由については、「大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実技等の授業時間

とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した『単位制』により形成されている」と指摘されています。つまり、単位制度と結びついた学びが学修ということになります。それは、授業における「まねる」「模倣」による学びだけでなく、授業の予習・復習による自主的な学びも含まれるということになります。

このように、学習も学修も知識や技能を獲得することにありますが、その違いは獲得方法にあり、前者はまねて行うのに対して、後者はまねるとか模倣とかにこだわらずさまざまな方法によって行うこととなります。館昭氏も指摘するように、実際、学習と訳されるラーニング(learning)の意味には、まねるとか模倣するといった意味は希薄であり、それは知識や技能を獲得する、あるいは獲得された知識や技能という意味しかないのであります。それゆえ、ラーニングの訳としては「研究」とか「学問」の意味合いがより相応しく、学修に近い言葉とされるのです(館昭、前掲書)。

#### (7) 単位制度の改革提言

以下、現行の単位制度が誤解のもとで設計され、しかも今なお現場をかなり悩まし続けている現状を克服するために、戦後導入された単位制度の制度設計のあやまちを指摘し、単位制度の基本骨格の再構築をめざして大学設置基準の改訂への提言を行いたいと思います。

##### ① 1単位の定義の見直し

まず「1単位45時間の学修」は、日本人の平均労働者の1週間の労働時間を基に作られたものであります。つまり、月曜日から金曜日までは8時間、土曜日5時間の労働法制です。戦後長い間、週6日制は維持され、その意味では1単位45時間は合理的で妥当な規定でありました。しかし、現行の週休2日制になってからは、世の中は週40時間制に切り替わり今日に至っています。その意味では、当然のことながら、労働法制の変化に合わせて学修時間の規定も変更する必要があります。こうした規定自体、社会状況に照らし合わせると非現実的であり、不合理性あるいは非妥当性をもっています。こうした

ことから、少なくとも設置基準における1単位の定義は、「40時間の学修」（時間は実時間）と変更すべきではないかと考えています。

また、関連して「1単位時間」を明確にすべきだと思います。週45時間という規定については、労働時間に合わせた実時間、つまり1時間＝60分ととらえることができますが、それとは違ういわゆるアカデミック・アワーとする意見もあります。確かにわが国の大学教育においては、1単位時間の規定は存在しません。初等・中等学校においては、規則の中で1講時間＝45分とか50分という規定があります。大学の世界では、慣行的に90分（この場合は1単位時間は45分）とか100分（1単位時間は50分）が採用されているのです。

以上の改定とは別に、1単位の定義そのものを見直すことも考えられます。わが国では2学期のセメスター制であれ、3学期制（トリメスター制あるいはクォーター制）であれ、卒業単位は124単位と規定され、セメスター単位が採用されています。学期制と結びついた単位制度の基本が崩れたままであります。これに対してアメリカでは、どのような学期制を採用しても1単位の量的定義は、「1科目の授業を週1回1学期に履修すること」という単純明快なものです。週2回授業があれば2単位、週3回あれば3単位となる。このように定義を設定すれば、当然のことながら学期制によって卒業単位数が異なりますが、それが国際通用性のある単位制度と言えるのです。

#### ②単位計算方法の規定の廃止

授業形態ごとの3種類の単位計算方法は、もともと旧制大学から新制大学への移行の際の、とくに実験の多い理系科目を維持するために苦肉の策で作られたいわばフィクションに過ぎません。自学自修を求めない実験・実習等の規定（当初の45時間の実験・実習等で自学自修0時間）は現実とは乖離し、全く意味のない規定でもありました。その後少し柔軟化されたとはいえ、依然として一部の大学では45時間規定を導入しているのが現状であります。3種類の単位計算方法はアメリカでも聞いたことがありませ

ん。そもそもアメリカの単位制度においては自学自修の規定すらないのが現状だと思います。この認識はわが国ではきわめて希薄であります。つまり、大学における自学自修は自明のことであり、基準によって規定するようなものではないからです。

講義、演習、実験・実習等の3種類の単位計算方法は、わが国独自のシステムでしたが問題が大きいと言えます。アメリカの地域資格認定機関や大学カタログの例をみるまでもなく、従来の3種類規定は早急に2種類へと変更すべきであります。勿論、大学の単位制度は自学自修を前提して成立していることはいうまでもありません。アメリカでは当初から1単位の定義の中に時間的数量的規定のみならず、「満足な学修成果」が加えられています。すでに指摘しましたように、単位制度は選択制を基軸に考えられた制度であり、選択制には現在のFDなる教授法の開発が組み込まれ、それゆえ単位制度のサブシステムとしてFDがあり、シラバスの作成はFDの仕事になっているのです。選択制→単位制度→FD→シラバスといった連続的かつ繋がりをもちた構造を有していると言えます。実際、アメリカの大学では自学自修はシラバスによって奨励されています。設置基準による単位の計算方法の徹底を図るのではなく、むしろシラバスの使命・役割の重要性とともに、シラバスによる自学自修の積極的な促進方策を考えた方がよいと思っています。

#### ③124単位の標準単位数化

アメリカでは、卒業要件としての総単位数は、学期制の種類と1単位の学修量と密接に関係しています。つまり、例えばセメスター制では通常5科目程度の履修状況で、各科目が3単位とすれば、1学期に15単位、年間30単位、4年の卒業までに120単位が基本となっています。他方、クォーター制では3学期（夏期除く）ありますので、年間45単位、卒業までに180単位という履修要件になります。このほかにも多様な単位制度が存在しますが、いかなる学期制をとろうとも4年間の学修量は「標準的な考え方」がとられています。

わが国の単位制度の導入の際にも同様な考え方が存在しました。しかし、設置基準に規定されたことからその最低基準としての性格が強まり、設置審査の必要条件にもなっています。現場の大学でも1単位でも不足する場合は留年の決定が下されます。他方、卒業判定において上限はほとんど顧みられず、むしろその努力が賞賛される場合が多い。本当にそれでよいのか。もう一度、標準単位数という考え方を強調すべきであると考えます。それによってカリキュラム編成の議論が活発化し、カリキュラムの精選も期待できるのではないかと思います。

単位制度を敷くいかなる国であろうと、修得単位数は卒業要件の一つとなっていますが、アメリカの大学では、修得単位数とともにGPAが課せられています。それは1単位の定義に含まれる「満足な学修成果」を具現したものに他ならない。わが国の場合、このGPA相当のシステムも徐々に導入されてきていますが、これまで卒業制度が教育の質保証を担保するものになっていません。近年のグローバル化に関連して、教育の質保証の仕組みは重要な課題となっています。その意味では、GPAに相当する質保証の装置が基準の上でも設定されなければならないと思います。

単位制度それ自体は必ずしも教育の質を保証するものではありません。単位制度のパイオニアであるアメリカでは、各年次の履修制限の規定はすでに長い間一般化しており、多くの大学では最低履修単位数とともに各年次の最高履修単位数を定めています。また、優秀な学生にはより多くの履修が保障され、一定の単位数を下回ったり成績が悪かったりする学生に対しては学修の継続をストップさせる制度的措置もとられています。そして、繰り返しますが、早くから単位制度の弱点を補うべく方法としてGPA方式を開発・実践し、教育の質を維持するとともに、数多くの評点を用意しながら成績評価の客観性や適切性を確保する方法をとってきました。このGPAは、さらに学生の報奨制度や大学院入学あるいはトランスファーなどにも広く利用されています。

こうした背景には、学修の量を時間で測るという単位制度は、もともと量的側面を強調したシステムであり、したがって何らかの質的維持装置やシステムが伴わなければ単なる「ユニット」(unit)に過ぎず、決して貨幣と同様な流用性をもった「クレジット」(credit)にはならないといった考え方が存在していたからであります。

わが国においても、単位制度の根幹を成す1単位数と総単位数の趣旨が徹底され、単位制度の実質化が保証されれば、敢えてキャップ(CAP)制や成績評価の厳格化を叫ぶ必要もなくなり、また関連する修業年限の弾力化に関して、例外措置でなく一般制度化できるものです。その実質化のためには、単位制度の弱点を補完・補強するような質的維持管理システムの確立が不可欠であります。カリキュラムの体系化や能動的学修をはじめとする教授法の改善、教育評価あるいは学期制の見直し等は、そうしたシステムを前提にはじめて意味をもつものとなると考えています。

#### おわりに—教育改革から学修改革へ—

大学がかつての「象牙の塔」から「社会システム」の一つに転じてからそう時間は経過していません。わが国の大学が大衆化段階に入ったのは1963(昭和38)年のことであり、アメリカにおいては1941年のことでした。その後、大学は50%の進学率を達成し、わが国を含めて多くの国がユニバーサル段階を迎えることとなりました。

ユニバーサル段階においては「極度の多様化」がキーワードとなり、「新しい広い経験の提供」が大学の役割となっています。このことは社会変動と密接に関係するものとなったことを意味しています。この間の社会や科学技術の発展・進歩はめざましく、今やグローバルな社会へと大きく変化してきました。つまり、近年における世界・経済情勢の急激な変容、地球規模で拡大する環境問題、グローバル化によるボーダレス化、超少子高齢化社会の進行など、我々はこれまでの先人たちが経験したことの無い時代を

迎えています。加えて、2011(平成23)年3月11日の東日本大震災と原発事故による未曾有の災厄は、自然科学や科学技術も含め、これまでの既成概念を一変させることになりました。こうした過去に類をみない困難な課題に直面しており、この予測困難な事象にさらされている時代に対応し、未来への活路を切り拓く原動力となる人材の育成は、今まさに大学の役割として期待されているところであります。

こうした社会変動の中で、大学のカリキュラム改革については、少なくともここ20年間取り組まれてきていますが、それに併せた教授法の改革・改善は遅々として進んでいないことも事実です。確かに「教育から学習へ」、「教員中心の教育から学生中心の学習」へという掛け声は徐々に浸透してきていますが、根本的にはこれまでの「学習」概念の移行が重要であると考えています。一言で言えば、それは「学習」から「主体的な学び」への移行であります。ここでいう「主体的な学び」とは、授業のほか授業外の学生の能動的活動まで含んだ幅広い概念です。

2012(平成24)年の中央教育審議会答申における、人材の育成を担う大学に対し、学生への問題解決型の能動的学修の促進、教員と学生との双方向による質の高い授業展開などを求め、そしてその実現に向け、質を伴った学修時間の実質的な増加・確保、学修成果の把握などの方策を提起した“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育成する大学へ”の提言は、まさしく学習形態のパラダイム転換を求めたものであるといってもよいでしょう。

同答申では、従来の受動的学習に代わる新たな学習形態として「能動的学修」という用語を使用することになりました。それは、「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」とことと定義されました。そして、その実現のために、授業の事前準備、授業の受講、事後の展開を見通した主体的な学びに要する総学修時間の確保が求められたのであります。

この主体的な学びあるいは深い学びは、一般

に、アクティブ・ラーニングと総称されるものです。すなわち、「教員による一方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」であります。この能動的学修は、従来の教授・学習法をあらためさせる授業方法の革新的役割を担った新たな概念として登場してきたもので、それは戦略的な学習(学修)習慣の転換をもたらすものと考えています。当然のことながら、学生の成長を促進するものであると認識されている課外活動も主体的学びとして認知され、その結果、課外活動の単位化も考えられてよいと思います。

高等教育の質保証や学生の学修成果の重視から「学び」の変革が起こりつつあります。学生の主体的学びや深い学びを保障する能動的学修は、今や大学で学ぶすべての学生、つまりダイバーシティへの機能の一つとして求められます。およそ、1991(平成3)年の大学設置基準等の改正(基準の大綱化)を契機とする各大学におけるカリキュラム改革は、新たに能動的学修あるいはアクティブ・ラーニングといった教授・学修の革新へと変化してきたと言ってよいでしょう。新しい教育モデルの構築化です。能動的学修とかアクティブ・ラーニングは、その主役を担う学修方法として期待されています。

最後に、大学において学ぶ者は何も学生のみではありません。教職員も生涯学び続けて初めて、大学は組織体として成熟・発展すると信じています。学生への学びを「アクティブ・ラーニング」とするならば、教職員への学びは「アクション・ラーニング」と呼んでもよいでしょう。具体方策としては、FD・SDの組織化、教職員の業績評価制度、教職員コモンズ(ファカルティ・クラブ)の設置などが考えられます。教育改革から学修改革への移行は、教職員を含めた大学総がかりの改革と言えると思います。

時間になりました。ご清聴ありがとうございました。