

高等教育における生涯学習推進の方向性

山田 礼子
(同志社大学)

はじめに

近年の高等教育を取り巻く環境変化のスピードと厳しさを多くの高等教育関係者は実感していることは間違いのない事実である。グローバル化や産業構造の変化にともなう知識基盤社会への対応、一方で、18歳人口減少に伴う大衆化と大学での定員確保、高齢化や労働人口減少への備えはまさに高等教育にとっても喫緊の課題である。

高等教育が生涯学習機関としての役割や期待を担うという議論は、決して新しいものではない。すでに、1990年代から生涯学習や社会人の継続学習機関として、高等教育が機能するという視点で、制度が構築されてきた。例えば、昼夜開講制大学院、夜間大学院、職業型大学院の登場そして専門職大学院の設置などは高等教育機関が生涯学習や継続学習機能を果たすという政策の反映でもあった。しかし、文部科学省が提示している2009年の OECD 教育データベースと「学校基本調査」のデータを参照すると、大学入学者のうち25歳以上の割合は OECD 各国の平均約20%に対し、日本の社会人学生比率は2%と低い割合を示しているように、20年に渡って、様々な職業人や社会人を対象に推進してきた改革の効果があらわれているとはいえない。本稿では、そうした現状を把握し、近年の高等教育と生涯学習推進の関係を政策動向から検討する。次に、日本の社会人や成人を巡る構造的問題を検討し、今後の

生涯学習推進の方向性を探ることを目的とする。

1. 教育再生実行会議の第三次提言

2013年1月に第二次安倍政権における教育提言を行う諮問会議である「教育再生実行会議」が発足した。2013年5月28日には、「これからの大学教育等の在り方について」第三次提言が本会議により提出された。本提言の「はじめに」では、「教育再生は、個人の能力を最大限引き出し、一人一人が国家社会の形成者として社会に貢献し責任を果たしながら自己実現を語り、より良い人生を生きられる手立てを提供するという教育の機能が十分果たせるようにする改革です。中略。。各国が高等教育を重視し規模を拡大する一方、日本は、国際的にみて社会人入学や外国人留学生が少ないなどの影響もあり、大学進学率は低く、社会人の学び直しの機会も限られています。中略。。我が国の大学を絶えざる挑戦と創造の場へと再生することは、日本が再び世界の中で競争力を高め、輝きを取り戻す「日本再生」のための大きな柱の一つです」と提示され、国家戦略として直ちに取り組むべき方策が多項目に渡って提示されている。そのひとつに、「大学等における社会人の学び直し機能を強化する」という項目が挙げられ、以下に記載する4つの具体的な提言が示されている。

- ・大学・専門学校等は、職業上必要とされるより高度な知識等の習得や、新たな成長産業に対応したキャリア転換に必要な知識等の習得など、産業界や地方公共団体のニーズに対応した高度な人材や中核的な人材の養成のためのオーダーメイド型の教育プログラムを開発・実施する。国は、こうした取り組みや履修証明制度の充実・活用を支援する。その際、女性の活躍に資するための学び直しも支援する。
- ・大学・専門学校等は、産業界や社会人の学び直しニーズにマッチするよう、社会人教員の活用などによる先駆的な授業科目の開発、産業界との共同による実践的な職業教育プログラムの開発などの取り組みを進める。特に、国は、「理工系人材育成戦略」（仮称）に基づき、理工系分野の学び直しのための環境整備を支援する。

- ・社会人が学びやすい環境を整備するため、大学・専門学校等は、短期プログラムの設定や通信による教育の充実、ICT等の活用を進める。企業は、サバティカルや労働時間の弾力化等、社員の学び直しする環境づくりを行う。
- ・国は、大学・専門学校等で学び直しをする者や社会人受講者の数について、5年間で倍増（12万人→24万人）を目指し、支給要件の緩和など奨学金制度の弾力的な運用、雇用保険制度の見直しによる社会人への支援措置の実施、従業員学び直しプログラムの受講を支援する事業主への手厚い経費助成等の支援策を講じる⁽¹⁾。

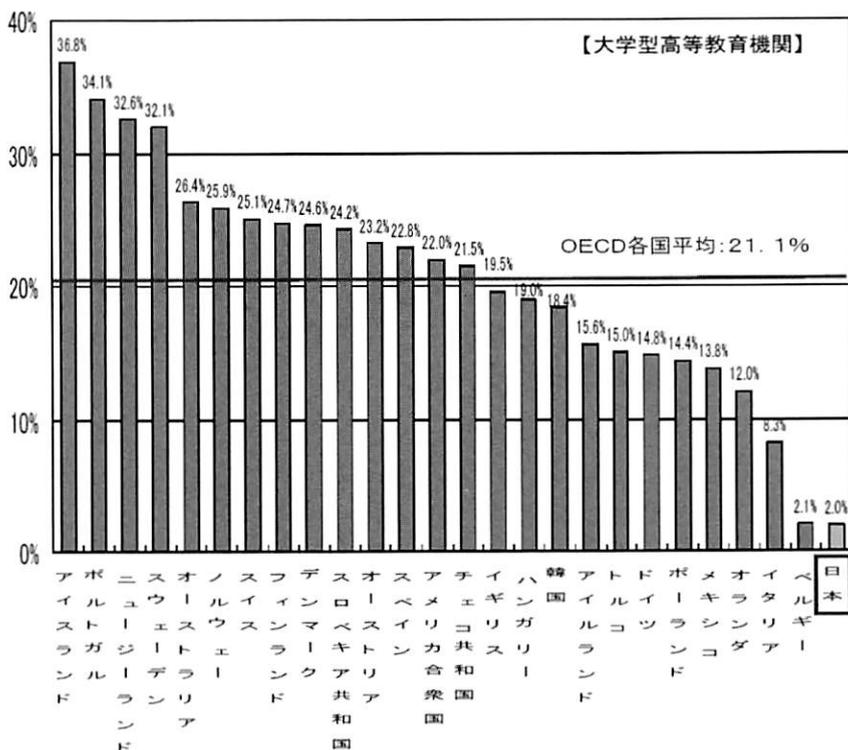
社会人の学び直しに関する具体的な項目は、従来様々な高等教育における社会人の学習もしくは生涯学習振興において、かならずしも企業等雇用者側との連携までを視野にいれて推進してこなかった側面の強化が盛り込まれていることが注目に値する。今後いかに具体的な施策が進捗し、一連の施策を通じて具体的な数値目標が達成されるかを検証していかねばならない。次節では日本の高等教育及び社会人を巡る環境の現状についてデータから検討してみる。

2. 日本の高等教育を巡る現状

日本の高等教育、大学・短大への進学率は2011年度には56.7%であり、専門学校への進学率21.9%を加えると79.5%となっている⁽²⁾。しかし、OECD諸国平均と比較した場合、大学進学率の伸びは低位とも指摘されている。文部科学省が2012年の中央教育審議会で提示した資料を参照すると、1990年と2009年での大学・短大進学率を韓国、米国、日本の3か国で比較してみた場合、韓国が37%から71%へ、米国が45%から70%へ、日本が36%から56%へと進学率はアップし、一方GDPの伸びが、韓国3.1倍、米国2.4倍、日本が1.6倍となっており、文部科学省が日本の大学進学率とGDPの伸びは2国と比べると低調であると危惧し、危機感を抱いていることが本資料にも反映されている⁽³⁾。

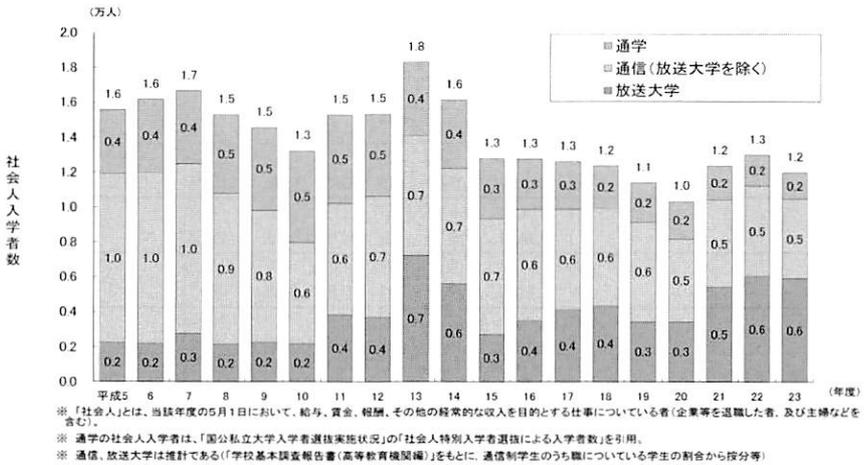
2013年1月に中央教育審議会、生涯学習分科会が公表した『第6期中央教

育審議会生涯学習分科会における議論の整理』においても、急激なグローバル化や技術革新に伴う産業構造の変化や労働市場の流動化にともない、個人の職業能力を生涯のなかで、高めていくことが必至とされている。そのような状況において、企業内教育・訓練を受ける機会が限られている雇用者の3割を超えている非正規雇用者のみならず正規雇用者においても、大学院、大学、および専修学校等での学ぶ機会の増加を含めた環境整備の必要性が提示されたが⁽⁴⁾、先述したように OECD 諸国と比較した場合、日本の成人学生比率の低さは顕著である。2005年の OECD 教育のデータでは日本人の成人学生の割



出典：OECD 教育データベース，2009年。ただし、日本の数値については「学校基本調査」および文部科学省調べによる社会人入学生数

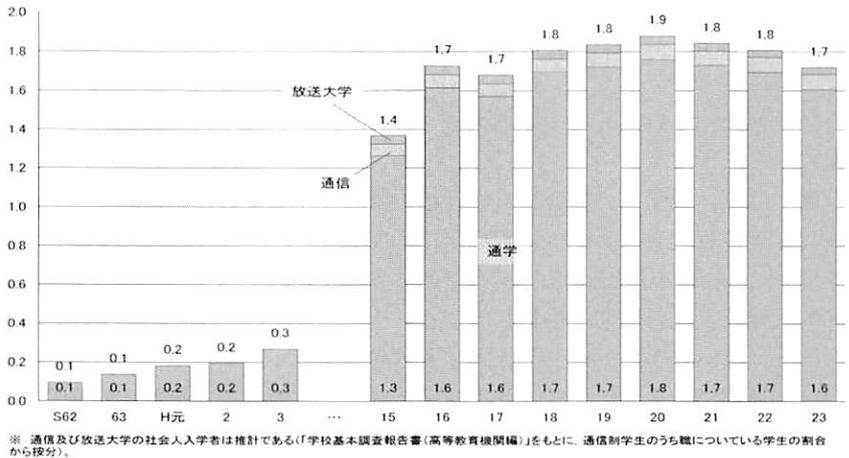
図1 OECD 諸国における成人（社会人）学生の比率



資料：文部科学省「学校基本調査」等

出典：文部科学省 中央教育審議会 大学分科会，大学教育部会第20回（2012年7月24日）における資料より

図2 大学への社会人入学者数の推移



出典：文部科学省 中央教育審議会 大学分科会，大学教育部会第20回（2012年7月24日）における資料より

図3 大学院への社会人入学者数の推移

表1 大学・短期大学・高等専門学校の在籍者数

区分	学校数(校)				在学者数							教員数		
	総数	国立	公立	私立	総数			国立	公立	私立	総数	男女別		
					(人)	男子(人)	女子の比率(%)					(人)	(人)	(人)
大学	(3)	(-)	(3)	(6)	(17,661)	(5,692)	(0.4)	(-3,372)	(1,219)	(-13,508)	(887)	(1,297)	(0.6)	
	783	86	92	605	2,875,828	1,205,874	41.9	617,932	145,401	2,112,495	177,571	37,721	21.2	
うち学部					(8,106)	(7,437)	(0.4)	(2,024)	(1,798)	(-7,880)				
					2,561,243	1,101,720	43.0	448,810	126,300	1,986,133				
うち大学院	(4)	(-)	(-)	(4)	(-9,249)	(-2,052)	(0.3)	(3,095)	(-317)	(-5,837)				
	621	86	75	460	263,317	80,482	30.6	154,768	16,276	92,273				
うち修士課程	(2)	(-)	(-)	(2)	(7,066)	(-1,464)	(0.3)	(2,412)	(359)	(4,295)				
	584	86	71	427	168,914	50,420	29.8	96,532	10,898	61,484				
うち博士課程	(8)	(1)	(1)	(6)	(-459)	(26)	(0.3)	(411)	(77)	(-125)				
	436	77	56	303	74,320	24,500	33.0	51,437	4,590	18,293				
うち専門職学位課程	(1)	(-)	(-)	(1)	(-1,724)	(-614)	(-0.6)	(272)	(-35)	(-1,417)				
	128	45	6	77	20,083	5,562	27.7	6,799	788	12,496				
うち芸術大学院					(1,529)	(-490)	(-0.6)	(305)	(16)	(1,208)				
					9,679	2,675	27.6	3,368	265	6,026				
短大	(15)	(-)	(-2)	(-13)	(8,131)	(-7,261)	(-)	(-)	(570)	(-561)	(357)	(175)	(-)	
	372	-	22	350	141,876	125,374	88.4	-	7,917	133,959	8,917	4,498	50.4	
高等専門学校	(-)	(-)	(-)	(-)	(453)	(118)	(0.3)	(477)	(48)	(70)	(20)	(19)	(0.5)	
	57	51	3	3	58,765	9,515	16.2	52,814	3,956	1,995	4,337	333	7.7	

(注) 1 ()は、前年度からの増減値である。
 2 大学の在学者数には、専攻科・別科の学生、聴講生等を含む。

出典：文部科学省 平成24年度学校基本調査 速報より

合は2.7%であったが、4年の間に0.7%ポイントも減少している(図1を参照)。

図2には、大学への社会人入学者数の推移を示しているが、2001年度(平成13年度)に約1.8万人となったが、その後減少に転じ、2011年度(平成23年度)には約1.2万人となっている。通学者数に焦点を当てるとこの6年間は2000人程度と低い数字で推移している。

図3には、大学院への社会人入学者数の推移を示しているが、大学とは異なり、後述するように、ここ20年間における大学院改革の流れのなかで、大学院への社会人入学者数は漸増してきたが、2009年(平成21年)からは減少に転じている。しかし、社会人の学び直しに果たす大学院の役割は、これまで以上に大きいと期待されることから、産業界等との連携の具体策の進捗が不可欠であるといえる。

表1には、大学・短期大学・高等専門学校の内籍者数を示しているが、内籍者数は過去3年間増加してきたものの、2012年度（平成24年度）は減少している。専門職学位課程学生の前年度と比較した際の1700人の減少のうち1500人は法科大学院生であるなど法科大学院での減少率が高い。

3. 大学院改革と社会人大学院生の増加

「社会人の学び直し」が大学改革実行プランや教育再生実行会議の喫緊の課題として提示される以前から、日本においてもグローバル化や技術革新、産業構造の変化に伴う高度な職業能力の対応策として、この20年間は高度職業人養成という文脈のなかで、大学の果たす役割が議論され、実際に大学改革が推進されてきた。とりわけ、その中心となったのが、大学院改革であった。本節では、そうした大学院改革と高度職業人養成政策を概観してみる。高度職業人養成のための大学院改革の流れは、1. 生涯学習政策の一環として行われてきたという背景、2. 米国型のプロフェッショナル・スクールをモデルとして専門職大学院設立を目指してきたという背景の二つに分類できる。日本の大学院は、教育組織としてよりも研究組織として機能してきた。大学院の重点化政策が進展し、学部を持たない独立大学院が創設されるまでは、大学院の管理運営は、大学の学部中心であった。つまり、大学院の教員は大学の学部に属していたのである。大学院の定員規模は、きわめて小さく、米国の大学院やプロフェッショナル・スクールに見られるような大規模大学院は、日本には存在していなかった。このことは、少数の大学教員や研究者の後継者を育てることが、大学院の中心的役割であったことを示している。したがって、量的にみても諸外国と比べると小さいことが日本の大学院の現実であり、図1に示されているように現在でもこの量的な差は解消されていない。

次に、大学院修士課程の学生の専攻を見てみると、日本の場合、過半数は理工系の専攻で占められているのが特徴的である。2008年の学校基本調査の統計をもとに修士課程の在学生をみてみると、工学系の修士課程学生数は65,277人であり修士課程内籍者数165,423人の39.5%を占めている。これに理

学系8.3% (13,736人)を加えると、実に、理工系だけの学生だけで47.8%近くを占めている。理工系以外の修士課程学生の専攻を見てみると、例えば、人文7.8%、社会科学11.3%、農学5.5%、医歯1.1%、教育6.9%となっている。

日本の大学院が急速に拡大し始めたのは、1980年前後のことだが、そのきっかけとなったのは、工学系修士課程への入学者数が増加したことによる。今日では、企業などに就職する場合でも、工学系の学生の多くは修士課程を終えている。言い換えれば、工学系での人材養成は、学部から大学院修士課程へと移っており、大学院が専門職養成機関として機能しているといえるだろう。同時に、企業等で働く職業人が大学院に戻るケースもかなりあり、大学院は、職業人の再教育機能も果たしている。しかし、これらの分野を専攻している学生の博士課程への1993年時点での進学率を見てみると、平均では16.8%であるのに対し、人文分野出身は35%、社会科学で23.7%、理学33.2%、工学9.4%、農学24.3%、保健18.7%、教育9.8%である。このことから、既に15年以上も前から、工学分野の大学院では、修士課程が一般的で、そのほかの分野では博士課程に進学するのが通常であることがわかる。言い換えれば、日本の大学院における工学以外の分野は、研究者養成機関として機能していることを示唆している。

また、諸外国の場合、大学・大学院は若者あるいはフルタイム学生のためのものではない。大学や大学院には多くのパートタイム学生が在籍している。大学院の学生、特にプロフェッショナル・スクールの学生のなかには、一度社会に出て職業を持った経験のある者や、現職の職業人もいる。多様な学生集団から構成されているのが海外の大学院の大きな特徴であるのに対し、近年社会人学生が増加しているとはいえ比較的単一の学生集団から成り立っているのが日本の大学院の特徴といえる。日本の大学院の特徴として、①量的に小さいこと、②分野的に理工学系が大半をしめていること、③学生集団が単一的であること、そして④研究者養成が主な機能であることにまとめられる。

こうした日本の大学院の構造への問題提起と今後の生涯学習社会に対応して新たな大学院像を明確に打ち出すことの必要性を投げかけたのは、1986年の臨教審の第2次答申であった。この答申では、大学院修士課程の量的規

模の拡大と社会人学生の受け入れの推進が政策的に提唱された。具体的には、修士課程を従来の研究者養成課程のみならず「高度専門職の養成と研修の場として整備・拡充を図る」という政策が打ち出され、大学院修士課程の弾力化などの措置が提唱されていた。

臨教審の答申に引き続いて、その後の大学審の答申では生涯学習体系化に向けての様々な大学院施策が打ち出されてきた。1988年の「大学院制度の弾力化について」では、社会人が大学院修士課程に就学しやすい制度環境の整備を目的として、教育課程の弾力化方針が全面的に打ち出されている。修士課程において、夜間および特定の時間において授業または研究指導を行うことができるという教育方法の特例が2年間にわたって実施されることとされたのがこの答申であった。さらに、高度専門職業人を養成が主たる目的である修士課程では、修士論文免除の特例も認められるとされるなどの思い切った弾力化が実現された。これら一連の答申等によって整備された制度や教育課程には、社会人特別選抜入試、昼夜開講制大学院と夜間大学院、大学院における入学資格、修業年限の弾力化、科目等履修制度があるが、ここまでの政策は生涯学習社会への基盤制度という点に重点が置かれていたとみることができる。

1991年の大学審答申「大学院の量的整備について」では、大学院進学機会への拡大が意図され、2000年までに大学院生を2倍に増加させるという量的拡大の方針が打ち出された。1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」では、大学の個性化が強調され、大学の管理運営の効率化や、競争原理や評価という概念が初めて大学に取り入れられたことが話題になったが、大学院についても「高度化・多様化」が謳われている。この答申では大学院には3つの機能、すなわち①学術研究の高度化と研究者の養成、②高度専門職業人の養成・社会人の再教育、③教育研究を通じた国際貢献があるとされ、第②の機能を充実させるために、新たにロースクールやビジネススクールなどの「専門大学院」と呼ばれる大学院修士課程の設置が認められた。いずれにしても、生涯学習社会の移行と高度職業人育成を指針とした政策的背景、および大学の少子化への対策としての新たな成人学習者マーケットの拡大への要請が合致することで、着実に職業人のための大学院は拡大してきたわけである。さらに、2002年8月には中央審議会答申が、専

門大学院をより欧米のプロフェッショナル・スクールに近い形での「専門職大学院」の創設構想を発表した。これにより、2003年からの法科大学院と専門職大学院に代表されるプロフェッショナル・スクールが制度化される基盤が整備された。制度化をきっかけとして長年既存の研究者養成を目的とした研究科の枠組みのなかで、職業人教育を実施してきたことから生じていた齟齬が整理され、高度職業人養成といった目的と目標が明確になった⁽⁵⁾。実際に2009年の「学校基本調査」には、専門職学位課程の学生数は2万3千人で、うち9千人(39.3%)が社会人となっているなど、専門職学位課程への入学者および社会人入学者の増加は確実であったが、その後、法科大学院修了者の司法試験合格率が2008年には、40.2%であったが、年々低下し、2012年には25.1%になるなど低迷している⁽⁶⁾。こうした合格率の低下は、法科大学院の入学定員充足率にも影響を及ぼし、学生募集を停止する法科大学院も出現するようになった。2012年度では、法科大学院73校のうち定員を充足している大学院は10校であった。2013年では、法科大学院のなかで学生募集を停止する大学が新たに3校増え、定員を充足している大学院は、72校のうち、5校のみとなっている。平均入学定員充足率は、2012年度、0.7、2013年では、0.63となっている⁽⁷⁾。定員の未充足状況が、結果として定員を削減する法科大学院の数の増加へとつながっている。こうした法科大学院の現状が、2008年度以降の社会人大学院生数の減少にも影響を与えているものと推察されよう。

一方、専修学校での社会人の受け入れ状況については、2007年度以降は増加している。特に専門課程の増加が顕著となっており、2011年の私立専門学校における社会人受け入れ数は約6万1千人、職業訓練等での参加者数を含めると総数で約10万8千人が私立専修学校で学ぶなど、社会人の学び直し機能を担いつつあることが見て取れる⁽⁸⁾。

4. リカレント・モデルとしての米国の高等教育

一連の大学院改革と並行して実施されてきた専門職大学院の登場と高度職業人養成施策の基盤とされた概念は、OECD 教育革新センター研究報告『リカレント教育－生涯学習のための戦略』(1973年)で提示されたリカレント・

モデルとみなされる。生田周二は、本報告において、従来の「教育→職場」という単線的なフロント・エンド・モデルに代わり、「教育⇔職場」という循環的なリカレント・モデルが提唱されたとみなしている⁽⁹⁾。すなわち、それまでの「社会政策」としての理念に「人材養成政策」としてリカレント型大学開放という要素が加わったことになるという点で、大学が人材養成や高度職業人養成に積極的に関わるという路線が明確になった。欧米においては高等教育機関に定める25歳以上の成人学生数がOECD平均で21.1%となっていることが、リカレント・モデルの定着の証左であろう。

諸外国のケースを検討してみると、例えば米国においては、プロフェッショナル・スクールとコミュニティ・カレッジがリカレント・モデルの代表的な存在である。プロフェッショナル・スクールとは、米国で制度化されている医学系、法律系、経営系、神学系、教育系、福祉系、公共政策系、看護系等の専門職を育成する大学院レベルの教育機関のことである。こうした機関においては、法律、医学、企業等の経営者、教師、学校経営者、政策立案者、ケースワーカーなどの実務家を養成する専門職教育が実施されている。米国のプロフェッショナル・スクールの大多数は学士課程を持たない独立大学院として存在している。

プロフェッショナル・スクール修了後の学位は、プロフェッショナル・スクールで学んだ成果を示すことを意図して、MBA (Master of Business Administration), J.D. (Juris Doctor), M.Ed (Master of Education) など、通常の研究型大学院を修了した際に授与される学位の名称とは異なっている。プロフェッショナル・スクールが授与する学位は、実際に、専門職として通用する学位として、産業界や専門職団体からの評価が確立している。高等教育機関全体と専門教育課程に対して別々に実施される米国のアクレディテーションは、高等教育機関と機関に設けられている専門職課程の質、および機能が、ある機関あるいは専門職団体の掲げる基準、水準を充たしていると評価されるものとして、公的に認定されることを意味している⁽¹⁰⁾。プロフェッショナル・スクールや専門職課程に対して実施される専門アクレディテーションは、建築や法律、医学等を代表する全国的な専門職協会によって実施されている。各専門職業を代表する専門職団体の目的、使命等は、専門職業の多様性という点から鑑みると、求められる資格、アクレディテーションの

基準、目標などにおいても多様であることは当然だが、教育課程を通じて学生が専門職へ参入できるだけの水準に達したかどうかを審査することもアクレディテーションの一過程であると認識されており、それゆえ認定された教育機関での専門職課程を修了した学生は専門職への参入の第一条件を突破したと通常みなされる⁽¹⁾。結果として、受け入れ先としての産業界・専門職の業界も、プロフェッショナル・スクールを修了した学生は、専門職としてのスタートラインに立つだけの資格を備えていると判断のうえで受け入れられ、かつリカレントとして成人学生がプロフェッショナル・スクールに在学し、専門職学位を修得した場合にも、年齢に限らず、専門職としての条件を満たしていると判断されることになる。図4には、プロフェッショナル・スクールと諸アクターの関係性を示しているが、高等教育、専門職団体、受け入れ先としての産業界等の連携関係が確立していることによって、リカレントもしくは人材養成機能が意味を持つ。

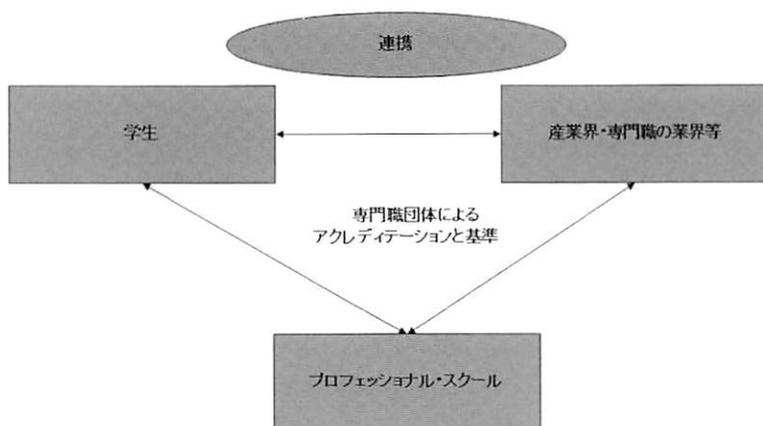


図4 米国におけるプロフェッショナル・スクールと諸アクターの関係

かつてから指摘されていた「社会人学生に対する社会的評価の欠如」、
「ジョブマーケット拡大の不確実性」といった出口に関する問題は現在でも依然として大きな壁として前面に立ちはだかっていることを鑑みると、日本においては、大学院改革として進捗してきた専門職の養成、もしくはリカレ

ント型の人材養成機能としての専門職大学院や高度職業人型大学院と受け入れ先としての産業界や専門職業界そしてその中核であるア kredィテーシ ョン団体との連携が図4のように機能してこなかったことは否定できない。

専門職や高度職業人を養成する機能を持つプロフェッショナル・スクールとは異なるが、米国のコミュニティ・カレッジが生涯学習あるいは成人の職業教育や地域コミュニティとの連携のなかで成人の教育機能に果たす役割は大きい。2013年のデータを参照すると、コミュニティ・カレッジは1132校存在し、そのうち公立機関が986校、私立機関が115校、その他が31校である。学生の平均年齢は28歳であり、21歳以下が39%、22-39歳が45%、40歳以上が15%、女性の比率は57%である⁽¹²⁾。コミュニティ・カレッジは、リテラシー（識字）の向上を主眼とした成人教育や周辺住民へ継続・生涯学習、職業教育を提供しつつ、一方では教育を通じての社会移動（social mobility）を可能にするべく4年制高等教育機関への転学・編入を前提とした大学前期教育を施している。実際に、単位取得を目指して学ぶ学生の比率は62%であり、その多くは4年制大学への転学・編入を目指していると推察されるが、一方では職業教育プログラムなど単位修得を必ずしも目指していない職業教育プログラムへの登録者も38%に上っている。

米国では、高度な専門職の養成は主にプロフェッショナル・スクールで実施されているように、職業の定義に応じて高等教育機関・中等後教育機関がそれぞれ職業教育機能を果たしていることが特徴的である。その中で、コミュニティ・カレッジの職業教育課程は、中堅技能職を養成するための職業教育科目から構成されている。全米での初職の看護師の59%はコミュニティ・カレッジでのプログラム履修者であり、他の多くの健康関連サービス産業従事者の大多数もコミュニティ・カレッジのプログラムを修了している。消防士の80%がコミュニティ・カレッジのプログラム修了者であり、警官の多くもコミュニティ・カレッジでの職業プログラムを履修したものが多い⁽¹³⁾。

日本の短期大学をコミュニティ・カレッジ的機能を果たす機関へと変容させるという議論も提示されているが⁽¹⁴⁾、市等の地方単位での行政が管轄している米国のコミュニティ・カレッジと学校法人が設置し、運営している日本の多くの私立短期大学とは設置形態が異なっており、役割や機能、学費などを単純に比較することには無理がある。しかし、女子を対象とした短期高等

教育機関としての機能を果たしてきた短期大学は、現在では資格取得および職業教育に焦点を当てたプログラムが主流になりつつある。同時に、専修学校なども米国のコミュニティ・カレッジ同様の職業教育プログラムを中心に構成されている。プログラム上での類似点を鑑みると、日本の短期大学や専修学校が米国のコミュニティ・カレッジのように生涯を通じての職業教育プログラムを提供する生涯学習機関あるいは中等後教育機関として機能する可能性も否定できない。

5. 大学改革実行プランと2012年中教審答申

教育再生実行会議の提言に先立つ2012年6月に文部科学省が公表した『大学改革実行プラン』においては、急激な少子高齢化の進行、人口減少、生産年齢人口減少、経済規模の縮小、財政状況の悪化、グローバル化によるボータレス化、新興国の台頭による国際競争の激化、産業構造、就業構造の変化等々の重たい課題に直面している日本の現状を把握したうえで、社会の変革のエンジンとしての大学づくりが喫緊の課題として取り上げられている。

プランの中で我が国が目指すべき社会像のひとつとして、生涯学習の一層の拡大と人材の流動性が高まる社会が挙げられ、求められる人材像・めざすべき新しい大学像として、①生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材、グローバル社会で活躍する人材、②イノベーションを創出する人材、③異なる言語、世代、立場を超えてコミュニケーションできる人材が提示されている。大学像としては、①学生がしっかりと学び、自らの人生と社会の未来を主体的に切り拓く能力を培う大学、②グローバル化の中で世界的な存在感を發揮する大学、③世界的な研究成果やイノベーションを創出する大学、④地域再生の核となる大学、⑤生涯学習の拠点となる大学、⑥社会の知的基盤としての役割を果たす大学が明示されている。

これまで曖昧なまま推移してきた「高等教育の機能別分化」が本プランを通じて、明確になったと受け止められると同時に、生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材を大学での教育を通じて養成するというメッセージが打ち出されたとも見てとれる。このメッセージは2012年の『中教審答申』に

も受け継がれている。

2012年の中教審答申『新たな未来を築くための学士課程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～』においては、グローバル化や少子高齢化等の社会の急激な変化が、社会の活力の低下、経済状況の厳しきの拡大、産業構造の変化など様々な形で日本社会に大きな影響を与えていることを前提とし、現在は社会および個人にとって将来の予測が困難な時代と位置づけられている。予測困難な時代に立ち向かい、時代を生き抜く力を学生が確実に身に付けるための大学教育改革が、「生涯学び続け、主体的に考える力」を学生に成果として身に付けさせ、結果として日本の未来を確固たるものにするための礎であり、そのために、学士課程教育の質的転換をすすめることが不可欠であるとの共通認識が本答申の基底にある。

本中教審答申につながる最近の教育改革の原点は、2008年『学士課程答申』に遡ることができる。2008年答申に至るまでの過程を振り返ると、2007年7月に大学設置基準が改正され、「1. 大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする。2. 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当っては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする。」旨記載され、授業計画と成績評価基準の明示が、設置基準レベルで義務化された。この過程を経て、2008年に『学士課程答申』が提示され、それまでの高等教育の審議の結実として、学士課程教育の構築が日本の将来にとって喫緊の課題という認識が示された。その問題意識として最初に、「グローバルな知識基盤社会、学習社会において、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、より良いものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に答えていく必要がある。」ことが明記された。

学習については学生の幅広い学び等を保証し、「21世紀型市民」に相応しい「学習成果」の達成が強く求められている。すなわち、「21世紀型市民」に相応しい資質・能力を育成する上で、(中略)その際、幅広い学び等は、一般教育や共通教育、専門教育といった科目区分の如何によらず、学生の自主的活動や学生支援活動をも含め、それらを統合する理念として学士課程の教育活動全体を通じて追求されるべきものである。(中略)当該大学の人材養成

の目的等に即して、いかにすれば、専攻分野の学習を通して、学生が「学習成果」を獲得できるかという観点に立って、教育課程の体系化・構造化に向けた取り組みを進めていくことが課題となる。このためには、各学部、各学科等の分野に即した「学習成果」に関し、各大学において学生が到達すべき目標を示し、それらを通じて質を保証していく取り組みを進めつつ、学士課程全体を通じた「学習成果」、目標を明確化するよう努力する必要がある」と明記され、学習成果を示すことが質の保証の具体策として位置づけられ、具体的に、各専攻分野を通じて培う「学士力」の参考指針として、1. 知識・理解、2. 汎用的技能、3. 態度・志向性、4. 統合的な学習経験が挙げられた。1. 知識・理解では、(1)として多文化・異文化に関する知識の理解、(2)人類の文化、社会と自然に関する知識の理解が提示され、2. 汎用的技能では、(1)コミュニケーション・スキル、(2)数量的スキル、(3)情報リテラシー、(4)論理的思考力、(5)問題解決力が挙げられ、3. 態度・志向性では、(1)自己管理能力、(2)チームワーク、リーダーシップ、(3)倫理観、(4)市民としての社会的責任、(5)生涯学習力が提示された⁽¹⁵⁾。

到達目標や獲得すべき「ラーニング・アウトカム(学習成果)」を示すことが質保証の具体策として位置づけられたのもこれまでにないことであったが、21世紀の知識基盤社会にむけての人材の養成という目標に向けて学士課程教育を充実し、具体的な成果が求められているのは日本だけの現象ではなく、ほとんどの先進諸国および開発国の高等教育政策の共通性であり、教養教育や一般教育も、こうした政策方向性のもとに現在構築されているのが、世界の動向である。

EUにおいても、ボローニャプロセスによる高等教育改革や継続職業教育と結びついた生涯学習戦略が打ち出されている⁽¹⁶⁾。生涯学習戦略とは、「世界で最も競争力のあるダイナミックな知識基盤社会の実現」、「雇用の促進とより強い社会的連帯の確保」を目指し、キーコンピテンシーや職業能力(エンプロイヤビリティ)を学修成果として身につけることを保証することであり、その戦略が高等教育改革と結びついている⁽¹⁷⁾。

米国の高等教育機関や他の OECD 諸国における成人学生の比率ならびに EU の生涯学習戦略と高等教育改革の結びつきを管見する限り、学士課程教育自体がターミナルな目標としてみるものではなく、生涯を通じての職業能

力の育成や学習する力の基盤として位置づけられていると思われるが、日本の2012年中教審答申においても、学士課程教育は、「生涯学び続け、主体的に考える力」の基盤であるという位置づけがなされたことから、学士課程教育は生涯を通じての学習の基盤という概念として共有されていくであろう。次節では、日本の高等教育が生涯を通じての職業能力の育成や学習する力の基盤になるために、解決すべき構造的問題は何か、そして解決を目指す方向は何かについて検討する。

6. 構造的問題と改革の方向性

日本の学士力や EU でのキーコンピテンシーなどに代表されるように学習成果の評価が知識基盤社会での生涯を通じての学ぶ力や職業能力を醸成していく上では不可欠となる。しかし、現在の日本においては、高等教育段階や中等後教育段階を通じて、生涯を通じて継続して学習活動と職業生活を営みながら、職業に必要な能力を習得し、向上し、そうした機会を通じて得たスキルや能力を適切に評価する仕組みが残念ながら存在していない。現在、世界で進捗している枠組みのひとつがクオリフィケーションズ・フレームワーク (QF) である。館昭は、OECD の定義をもとに、クオリフィケーションズ・フレームワークとは「学習の達成レベルに応じた一式の基準にしたがった、クオリフィケーション開発と分類のための道具」⁽¹⁸⁾と説明している。「すべての QF は、国内および国際的に、資格の質、接近性、連携及び労働市場での認定の改善の基礎を確立する」⁽¹⁹⁾とあるように、学習成果を明示することにより、生涯を通じて、分野の変更や新たな能力を身につけるための学習の進展を促し、労働市場での評価へと結びつけるための質の保証という枠組みでもある。オーストラリアがフロントランナーとして、オーストラリア AQF (豪州資格枠組み) を進捗させてきたが、韓国も KQF (韓国資格枠組み) を構築している。EU では、2008年に職業教育を包摂した生涯学習ヨーロッパ QF が作成されている。オーストラリア、韓国、EU の QF は、様々な職業分野において複数段階の評価基準を整備し、学校段階との対応関係を明らかにするような能力評価制度であり、高等教育機関までが QF の枠組みに包摂されてい

る。

館が「日本においては、学位全体そして職業訓練までも含んだ生涯学習の視点からの、あらゆる公的なクオリフィケーションの基準を学習成果の形で示した全体構想図というにはほど遠い議論である」⁽²⁰⁾と指摘しているように、学士課程段階での学習成果がようやく議論されるようになったが、より大きな枠組みである QF という概念の議論は未だに開始されていない。早急に生涯学習や職業教育そして高等教育・中後後教育を視野にいたれた新たな学習・評価システムの開発が求められる。

高等教育の機能別分化の芽なるものが、2011年の「大学改革実行プラン」において提示されたことについては先述したが、2013年からは実際にそうした機能別分化が進捗しつつある。国立大学のミッションの再定義も施策のひとつであるが、国公立全体を包含した「地(知)の拠点整備事業(大学COC事業)」が2013年度から開始された。本事業の目標は、学長のリーダーシップの下で大学のガバナンス改革を推進することと各大学の強みを活かした大学の機能別分化を推進することを通じて、大学全体として地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学を支援し、地域の再生・活性化の核となる大学等を形成することにある。事業の条件としては、①地域のニーズと大学の資源のマッチング等により、地域と大学が必要と考える取り組み、例えば高齢者・社会人学び直し、地域課題解決の研究実施、研究成果還元、地域が求める人材の育成等を全学的に実施している。②地域を志向した大学であることを明確に宣言し、大学のガバナンスの改革を実施し、地域の声を受け止める体制を整備していること、③大学と自治体が組織的・実質的に協力していることが条件となっている。COCとはCenter of Communityの略語であるが、地域コミュニティの拠点となることを大学が宣言し、実質的に地域の課題に自治体と連携しながら応えていくことが期待されている。本事業を通じて、COCであることを大学が明示し、同時に自治体も協力することでCOCを認知するという仕組みとなっている。2013年の単独での申請数は299、採択数は48、共同での申請数は20、採択数は4という結果であった。

大学の機能別分化については過去の中教審答申でも触れられてきたが、施策として実質化しては来なかったことは周知の事実である。COC事業を通じて、地域の拠点となる大学という機能が確認されることになる。換言すれば、

高等教育の機能別分化に向けての基盤が構築されたといえるだろう。地域の拠点となる大学には、地域の人材育成、生涯学習振興、そして地域の社会人の学び直しといった課題に自治体との連携により取り組むことを通じて米国のコミュニティ・カレッジのような役割を果たすことも期待できる。長期的に、地域の産業界をも包含した大学、自治体、産業界との連携が進捗し、地域の社会人をも含めた学び直しや人材育成といった課題への具体的な効果へとつながるとするならば、教育再生会議の第三次提言に挙げられている数値目標の達成への期待も高まるであろう。

おわりに

社会政策としての機能のみならず知識基盤社会におけるリカレント教育機能を充実することが、日本の高等教育に期待される生涯学習振興ともいえよう。近年、大学院改革の一環として社会人を対象とした専門職や高度職業人育成機能を目指した制度改革も実施されてきた。現在は、大学院という文脈のみならず学士課程段階も含め、かつ社会人および若年層も含めて知識基盤社会で必要とされる高度な職業能力を身につけるべく生涯を通じて主体的に学ぶ力の育成が高等教育機関に求められている。同時に、大学や大学院あるいは中等後教育機関において複線的かつリカレントとして学んだ成果を評価する枠組み、クオリフィケーションズ・フレームワークの構築が喫緊の課題でもある。グローバル化社会においては、多くの国々が同様の基準で学位、あるいは職業能力、キーコンピテンシー等を評価する仕組みであり、国境を越えても「学習の成果」を正當に等価という概念に基づいて評価できる枠組みがクオリフィケーションズ・フレームワークである。QFの構築にむけての議論と早急な実施が求められる。

少子・高齢化、知識基盤社会がかつてないスピードで進む現在、高等教育機関が若年者のためのものだけではなく、社会人や成人のための機関であることの意味を大学関係者、政策立案者、社会が共有し、連携していかねばならない。

40 特集 人口減少時代の生涯学習振興と改革

注

- (1) 教育再生実行会議『これからの大学教育等の在り方について』（第三次提言）、2013年、7-8頁。
- (2) 2011年「学校基本調査報告」を参照している。
- (3) 平成24年7月24日に開催された中央教育審議会大学教育部会第20回での文部科学省が作成した資料3-2を参照した。
- (4) 中央教育審議会、生涯学習分科会、『第6期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理』、2013年、101頁。
- (5) 山田礼子、「専門職大学院の展開過程における問題点と課題」『比治山高等教育研究』第2号、2009年、89-105頁を参照。
- (6) 法務省発表資料を参照している。合格率は最終合格者数÷受験者数としている。文科省の数字によると平成24年度の合格率平均は24.6%としている。
- (7) 文部科学省の2013年4月1日現在の各法科大学院の入学定員充足率および司法試験合格率の資料を参照している。
- (8) 文部科学省2012年7月24日に開催された中央教育審議会大学教育部会第20回での資料3-2を参照した。
- (9) 生田周二「生涯学習の観点からみた異文化間教育—シティズンシップ教育との関連において—」『異文化間教育』31、2010年、5-18頁。
- (10) Commission on Colleges. *Accreditation Handbook*. Commission on Colleges, Washington, 1996, p. 1.
- (11) 山田、前掲論文。
- (12) <http://www.aace.nche.edu/Pages/default.aspx> アクセス日2013年8月14日。
- (13) <http://www.aace.nche.edu/Pages/default.aspx> アクセス日2013年8月14日。
- (14) 館昭編『短大からコミュニティ・カレッジへ—飛躍する世界の短期高等教育と日本の課題』、2002年、281頁。
- (15) 中央教育審議会、答申『学士課程教育の構築に向けて』2008年、256頁。
- (16) 増田正人「国際競争の新しい姿と OECD による PISA 調査」『人間と教育』56、2007年、90-99頁。
- (17) 生田周二「生涯学習の観点からみた異文化間教育—シティズンシップ教育との関連に於いて—」『異文化間教育』31、2010年、5-18頁。
- (18) 館昭「クオリフィケーションズ・フレームワーク（QF）の世界的な展開と質保証」『原理原則を踏まえた大学改革—場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件』、2013年、54-65頁。
- (19) OECD *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*, OECD Publishing, 2007, p. 22.
- (20) 館、58頁。