

教育から学習への転換を支えるもの

——カリキュラムの観点から——

松下 佳代
(京都大学)

〔キーワード：教育から学習への転換，カリキュラム，後期近代社会，資格枠組み，MOOCs，チューニング・プロジェクト，グローバル化〕

1. 問題と目的

「教育から学習への転換を支えるもの——カリキュラム・空間・マネジメント——」というシンポジウムのテーマにおいて，本報告は，カリキュラムの観点からの検討を担うものである。

〈教育から学習への転換〉とカリキュラムの関係を論じようとするとき，少なくとも2つの問いが設定できる。1つは，カリキュラムは〈教育から学習への転換〉をどのように支えているかという問いであり，もう1つは，〈教育から学習への転換〉によってカリキュラムはどのような影響を受けているかという問いである。本報告にもともと期待されていたのは前者の問いに答えることだろうが，この2つの問いを切り離して前者のみに答えることは，問題の本質をとらえることを難しくする。そこで，本報告では，両者を表裏一体のものとし，与えられた課題に応じていくことにしたい。

以下ではまず，カリキュラムの重層性という見方を提示した上で，後期近代社会の中でのカリキュラムの変容について検討し，そこに「カリキュラムの体系化」と「カリキュラムの解体」という2つの対照的な方向性がみられることを示す。そして最後に，今後の大学カリキュラムのゆくえを展望する。

2. カリキュラムの重層性

カリキュラムは「教育課程」と言いかえられることもあるが，実は，教育課程よりはるかに大きな広がりをもつ概念である。カリキュラム研究では，カリキュラムを「学習者に与えられる学習経験の総体」と定義し，図1に示すような重層性をもつものとしてとらえてきた(松下，2012)。

制度によって定められたカリキュラム，それに従いながらも各大学・部局で計画されるカリキュラム，それぞれの教室や実験室・フィールド等において教員と学生の

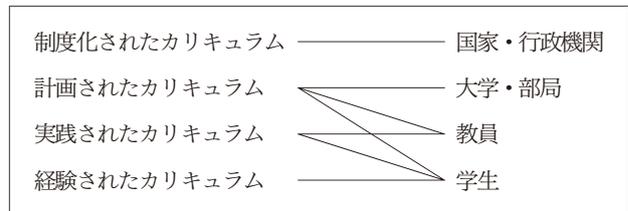


図1 カリキュラムの重層性
(松下，2012，p.28)

相互作用として実践されるカリキュラム，そして，その連続によって実際に学生が経験していくカリキュラム。これらのカリキュラムは，重なりをもちつつもズレを含むということを，この図は示している。「教育課程」とは，このうち国家・行政機関によって制度化されたカリキュラムや大学・部局によって計画されたカリキュラムをさすのに使われる言葉である。

このようにカリキュラムをとらえたとき，大学カリキュラムの特徴は従来，以下のような点にあった。まず，高校までのカリキュラムと異なり，大学では，制度化されたカリキュラムの拘束が弱く，大学・部局に対して，大きなカリキュラム編成権が与えられている。まさに，「カリキュラムは大学・学部の教育意思の表現体」(寺崎，2001)とされてきたのである。さらに，大学の教員は，授業で教える内容についての専門家であり，自分が計画し実践するカリキュラムに関して，他者から干渉されることも比較的少ない。同時に，大学では，科目選択の大幅な自由が学生に与えられており，一人ひとりの学生が実際にたどったコース(学びの経験の履歴)としてのカリキュラムは，多種多様なものとなる。このように，従来，大学教育では，「計画されたカリキュラム」に比重が置かれ，また，各レベルのカリキュラムが相対的に独立して存在してきた。

だが，2000年代以降，〈教育から学習への転換〉が進む中で，「経験されたカリキュラム」の比重が増し，各レベルの関係が緊密化してきている。「経験されたカリキュラム」まで視野に入れて，より徹底した計画化を進めようとするようになってきたのである。例えば，学習成果や学習プロセスの評価に対する関心が高まり，そこでは正

課カリキュラムだけでなく、準正課カリキュラム(cocurriculum)——海外研修、地域活動、インターンシップなど、単位は付与されないが大学側が教育目的をもって提供するプログラム——まで含めて、学生の学びを把握しようという努力がなされている。北米でのNSSE、日本でのJCIRPといった学生調査(山田, 2012)や、多くの大学で導入されているポートフォリオ評価などがその典型である。また、学習成果や学習プロセスの評価結果をふまえて、計画・実践されたカリキュラムを改善し大学教育の質保証を行おうとするカリキュラム・マネジメントも意識的に取り組まれるようになってきた(中留, 2012; 鳥居, 2011)。

こうして、「学習者に与えられる学習経験の総体」という定義は、今やカリキュラム研究にとどまらず、大学教育の現場でも実感をもって受けとめられるようになりつつある。

3. 後期近代社会におけるカリキュラムの変容

(1) カリキュラムの体系化

では、カリキュラムは現在、どのような形で〈教育から学習への転換〉を支えているのだろうか。この問いに答えることは、後期近代社会におけるカリキュラムの変容を論じることに連なる。なぜなら、後期近代社会が〈教育から学習への転換〉を促し、その転換を支えるべくカリキュラムも変容してきたからである。カリキュラムのあり方に影響を与えている後期近代社会の特徴として、①グローバル化、②社会の流動化、③テクノロジーの発展をあげることができる。

このうち、グローバル化は、国境を越えた共通の枠組みやプラットフォームの構築を促し、社会の流動化は、学習者が人生のさまざまな時点で状況に応じて学び直し必要な資格(知識や能力)を得るために大学を利用するという大学の資格授与機関化をもたらした。

国境を越えた共通の枠組みの構築の試みとして代表的なものに、チューニング・プロジェクトがある(Gonzalez & Wagenaar, 2008; 松下, 2007)。チューニング・プロジェクトとは、ボローニャ・プロセスに対して、各国の大学が教育制度とプログラムを調整(tuning)していくための方法論と共通言語を、大学サイドから提案しようというプロジェクトである。チューニング・プロジェクトでは、ユニバーサル化した大学において学生に期待される学習成果を、まず「一般的コンピテンス」として規定し、それを「専門分野別コンピテンス」に具体化する。そして、そのようなコンピテンスを学位プログラムの中で形成できるよう、カリキュラムを編成していく。

ここでは明らかに、大学教育の焦点が〈教員が何を教えたか〉から〈学生が何を学んだか〉へと転換しており、その転換を支えるカリキュラムの変容のあり方が示されている(表1参照)。

ヨーロッパのチューニング・プロジェクト(Tuning Europe)で作られたアプローチは、現在、ラテンアメリカ諸国、ロシア、米国、アフリカ諸国、オーストラリアなど53カ国以上の国と地域に広がっている(Beneitone, 2010)。ここで注意しておきたいのは、チューニング・プロジェクトにおけるグローバル化への対応は、Tuning Europe, Tuning Latin America, Tuning Africaなど、国境を維持したままでの「リージョン化(regionalization)」(Held, 2000)にとどめられているということである。共通枠組みの構築は、地域単位、もしくは一国単位でなされているのであって、国境を越えてはいても国境の意味は失われていない。

このような共通枠組みの構築と大学の資格授与機関化の交差するところに生まれたのが、「資格枠組み」という装置である。資格枠組みとは、「さまざまな資格の質、アクセスしやすさ、つながり、公的な(あるいは労働市場での)認定などを改善するための基礎を、国内において、および国際的に確立しようとする」(OECD, 2007, p.22)ものである。資格枠組みを整備することによって、中等教育、高等教育、職業教育、生涯学習などで得られる資格・学位が統一の枠組みでつながれ、次の資格・学位レベルへの移行、別の教育機関への(ときには国境を越えてなされる)入学・編入などがしやすくなる。例えば、ヨーロッパでは、図2に示すように、「ヨーロッパ生涯学習資格枠組み(European Qualifications Framework for Lifelong Learning: EQF)」と「ボローニャ資格枠組み」と各国の「国の資格枠組み」との間で、資格・学

表1 チューニング・プロジェクトにおけるカリキュラムの変容

伝統的アプローチ	新しいアプローチ
教員中心	学生中心
カバーすべき内容の存在	学習成果の明確化
インプット志向のカリキュラム	アウトプット志向のカリキュラム
個々の学問分野のためのプログラム	個々の学問分野、学際領域、統合領域などのためのプログラム
伝統的キャリア(官僚、教師、聖職者など)を想定	学問的・職業的キャリアの明確化
知識と内容への焦点化	コンピテンス(能力)への焦点化

(注) González & Wagenaar (2007, pp.5-16)をもとに作成。

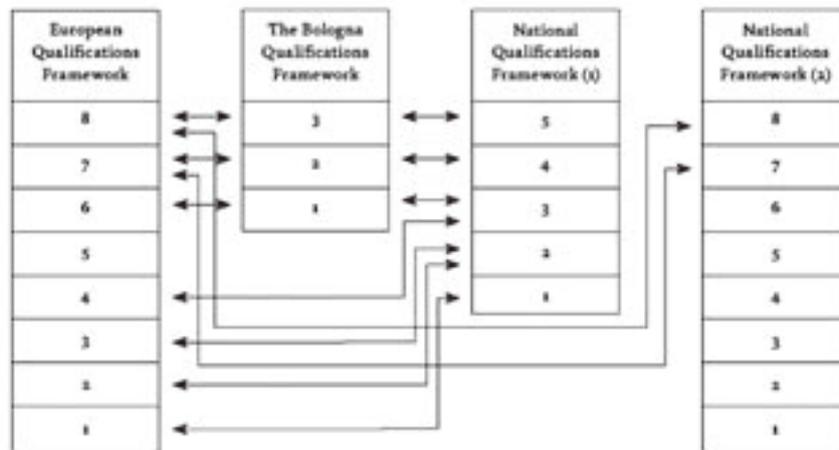


図2 さまざまな資格枠組み間の関係
(Bienefeld et al., 2008, p.7)

位の比較・互換や蓄積が可能なように、互いをつなぐ統一の枠組みが構築されつつある (Bienefeld et al., 2008; 岩田, 2012)。

2008年12月に出された中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」以後、新しいステージに入ったわが国の大学カリキュラム改革も、チューニング・プロジェクトと似たアプローチで行われている (松下, 2012)。すなわち、学問分野/国・地域などで一定の枠組みを共有し、その枠組みの下で大学・部局ごとにカリキュラムを体系化することによって、大学での学習成果を明確化し、大学の「出口」での質を保証するという方向性である。具体的には、学士課程を修了し学士号を授与される者が身につけているべき能力としての「学士力」の提案、答申にもとづいて始められた日本学術会議での分野別質保証のための枠組みづくり (分野別参照基準の策定)、各大学におけるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーの明示、その下での体系的なカリキュラムの編成などである。

(2) カリキュラムの解体

一方、同じように〈教育から学習への転換〉の流れの中にありながら、とりわけテクノロジーの発展を基盤に、これとは対照的な動きも生まれつつある。2012年の登場以来、瞬く間に大きなうねりとなって展開しているMOOCs (Massive Open Online Courses) である。MOOCsとは、ウェブ上で、無料で受講できる大規模講義であり、大学で実際に行われる授業と並行して提供され、それと類似の学習経験 (宿題やネット上の議論など) を与えられて、一定以上の成績を収めれば修了証も受け取れるというシステムである。スタンフォード大学を中心とするCourseraやMITとハーバード大学によって設立されたedXなど複数の組織が立ち上げられ、ハーバード

大学のマイケル・サンデルのような世界的な大学の著名な教授が、数万～十数万人の学生を相手に授業を行っている。修了証によって単位認定したり、修了者を労働市場と直接マッチングしたりするような試みもすでに始まっている (飯吉, 2013)。

学生は、自分の関心と必要性に応じて、無料で一流の授業が受けられ、能力と努力次第で、修了証を手に入れられる。だが、裏を返せば、それは「学習者の主体性を前提」 (安西, 2013) としたシステムであることを意味しており、実際、修了証の取得にまで至るのはほんの一握りである。

授業を提供する側として参加している大学は、2013年8月現在、Courseraが84大学、edXが28大学で、世界的な有力大学が名前を連ねている。日本でも、東京大学がCoursera、京都大学がedXに加盟して、それぞれ、2013年秋、2014年春から講義を配信することになっている。後期近代社会の特徴であるグローバル化の趨勢に対し、チューニング・プロジェクトやEQFは、地域内での共通の枠組みを構築するというリージョン化によって対応していたが、MOOCsの場合は、参加大学も参加学生も国境に関係なく世界中に広がっているという点で、言葉の厳密な意味でのグローバル化を体現している。モンゴルの15歳の少年が、MITのedXの電子回路の授業で満点を取り、それがきっかけでMITに入学を認められたという話 (『朝日新聞』朝刊2013年6月3日付) は、象徴的なエピソードだ。

大学の資格授与機関化という傾向も、MOOCsにおいてはいっそう顕著である。まず、MOOCsでの学習成果の証明は、プログラムの修了に対して授与される学位ではなく、授業科目ごとに授与される修了証によってなされる。したがって、質保証の単位も、大学・部局の提供す

るカリキュラム（プログラム）ではなく、個々の教員が提供する個別の授業科目となる（土屋，2013）。

2013年8月現在、Courseraでは426科目、edXでは62科目が提供されているが、それらの科目は分野もばらばらで、今のところ何ら順序づけられていない。つまり、MOOCsには、大学・部局によって計画された教育課程としてのカリキュラムは存在しない。カリキュラムは、学生が実際にたどったコース（学びの経験の履歴）として事後的にのみ存在することになるのである。チューニング・プロジェクトや資格枠組み、そして最近の日本のカリキュラム改革が「カリキュラムの体系化」を志向しているのに対し、MOOCsは結果的に「カリキュラムの解体」を志向しているといえる。

以上述べてきたことを整理すると表2のようになる。

4. 大学カリキュラムのゆくえ

今後、大学カリキュラムはどうなっていくのだろうか。

現在、MOOCsは急速に拡大しており、特に米国の高等教育界には大きなインパクトを与えている。その無料性と提供大学のブランドに加勢されて「教室授業中心の近代的大学の終焉を決定的なものにするであろう」（土屋，2013，p.190）と予測する研究者もいるほどだ。確かに、質の高い大学教育を受ける意志も能力もありながら、これまではアクセスできなかった人々——経済的な貧困層、多忙な社会人、大学のない地域の住人など——にとっては、MOOCsは福音となるだろう。ユーザーとしての学習者の利益が優先されているという意味でも、MOOCsでは「教育から学習への転換」がなされている。

実際、講義式授業は、かなりの程度、MOOCsのようなオンライン授業に代替可能である。MOOCsで提供される授業は圧倒的に英語によるものが多く、日本の大学で

は、英語圏の大学に比べてそのインパクトは限定的かもしれないが、大学の存在価値における講義式授業の比重低下を促す働きはするだろう。

しかしながら、私自身は、少なくとも2つの理由から、MOOCsが従来の大学教育に取って代わることはないと考えている。

まず、MOOCsでの学習経験は、映像と音声と文字を介したものに限られる。身体を使った活動や他者との対面でのインタラクションを通しての学習経験は、MOOCsでは困難である。また、MOOCsでの学習経験は正課の授業のみに限定されており、大学で与えられる準正課カリキュラムや課外活動には及ばない。表1では、チューニング・プロジェクトの示すカリキュラムの変容の特徴として、「知識と内容への焦点化」から「コンピテンス（能力）への焦点化」をあげたが、MOOCsはこの点ではむしろ伝統的なアプローチに属する。

もう1つの理由は、MOOCsは、語学力もさることながら、学習者の主体性（自ら目標を設定し、それを実現しようとする態度）を前提としたシステムであるという点である。既存の大学授業でも主体性は求められるが、MOOCsの比ではない。一方、日本の現状に目をやれば、学習者間の「インセンティブ・ディバイド」（荻谷，2001）が拡がり、「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」ことが課題とされている（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」2012年8月）。日本の大学では、学習者の主体性は前提ではなく課題なのである。そして、主体的な学びを促すためにこそ、身体を使った活動や他者との対面でのインタラクションを含む授業や、準正課カリキュラムでの多様な活動が求められている。

こうしてみると、これからの大学カリキュラムは、多くの大学がカリキュラムの体系化に取り組む一方で、それと並行して、一部の有力大学が目玉となるいくつかの授業科目をオンラインで提供していくという方向で展開していくのではないだろうか。この並行した対照的な動きは1つの大学の中でも生じうる。

大学・部局によって計画されたカリキュラム（教育課程としてのカリキュラム）においては、こうした2つの方向性を併存させつつ、そのいずれの場合においても、学生によって経験されたカリキュラム（学びの経験の履歴としてのカリキュラム）に、これまで以上に大きな関心が注がれるようになる。大学カリキュラムのゆくえはそのように描くことができるだろう。

表2 大学カリキュラムの2つの方向性

	カリキュラムの体系化	カリキュラムの解体
事例	チューニング・プロジェクト、EQFなど	MOOCs
授業形態	対面が基本	オンライン
グローバル化への対応	リージョン化(国境を維持しながら、地域内で共通枠組みを構築)	グローバル化(国境とは関係なく、参加大学間でプラットフォームを共有)
参加大学	当該地域・国の大学	加盟大学のみ(世界的な有力大学に限定)
参加学生	当該大学の学生(学習者の主体性を前提としない)	無制限(ただし、学習者の主体性を前提とする)
学習成果の証明	学位(プログラム全体)	修了証(授業科目ごと)
質保証の単位	プログラム全体	個々の授業科目

参考文献

- 安西祐一郎(2013)「教育が日本をひらくーグローバル時代への提言ー」(大学生研究フォーラム2013配付資料).
- Beneitone, P. (2010). Tuning in the world. (<http://www.unideusto.org/tuningeu/presentations/294-tuning-academy-deusto.html>)
- Bienefeld, S., Harris, N., Helle, E., et al. (2008). *Quality assurance and qualifications frameworks*. ENQA.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Tuning educational structures in Europe: General brochure - Phase 3*.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Universities' contribution to Bologna Process: An introduction* (2nd ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto. ゴンサレス, J.・ワーヘナール, R. (2012)『欧州教育制度のチューニングーボローニャ・プロセスへの大学の貢献ー』(深堀聰子・竹中亨訳), 明石書店.
- Held, D. (Ed.) (2000). *A globalizing world?: Culture, economics, politics*. Routledge. ヘルド, D. (編) (2002)『グローバル化とは何かー文化・経済・政治ー』(中谷義和監訳), 法律文化社.
- 飯吉透(2013)「オープンエデュケーションの新たな潮流ーMOOC (ムーク) の衝撃ー」(上・下), 『教育学術新聞』第2511・2512号.
- 岩田克彦(2012)「EUー資格枠組み(QF)及び欧州資格枠組み(EQF)ー」, 労働政策研究・研修機構(編)『諸外国における能力評価制度ー英・仏・独・米・中・韓・EUに関する調査ー』, pp.163-188.
- 苅谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機ー不平等再生産から意欲格差社会へー』, 有信堂.
- 松下佳代(2007)「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点ーTuning Projectの批判的検討ー」, 『京都大学高等教育研究』第13号, pp. 101-119.
- 松下佳代(2012)「大学カリキュラム」, 京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』, ナカニシヤ出版.
- 中留武昭(2012)『大学のカリキュラムマネジメント』, 東信堂.
- OECD (2007). *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning*. OECD.
- 寺崎昌男(2001)「高等教育カリキュラムの改革動向」, 日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』, ぎょうせい.
- 鳥居朋子(2011)「データに基づくカリキュラム・マネジメントー質保証の文脈における教育改善とInstitutional Researchー」, 東北大学高等教育開発推進センター(編)『教育・学習過程の検証と大学教育改革』, 東北大学出版会.
- 土屋俊(2013)「デジタル・メディアによる大学の変容または死滅」, 吉田文ほか『シリーズ大学1 グローバリゼーション, 社会変動と大学』, 岩波書店.
- 山田礼子(2012)『学士課程教育の質保証へむけてー学生調査と初年次教育からみえてきたものー』, 東信堂.