

OECD 編著「世界の教育改革 4、OECD 教育政策分析 - 『非大学型』高等教育、教育と ICT、学校教育と生涯教育」明石書店 2011 年 11 月 21 日刊を読む

1. 「非大学型」高等教育機関の課題と役割

(1) 今後の大学は高等教育を提供する唯一の機関としての独占的な役割を担うことはない。多くの国では、高等教育レベルの学生の 3 分の 1 以上は大学以外の高等教育機関に在籍している。またいくつかの国においてそれは半数以上になっている。高等教育を提供しているそれぞれの「非大学型」教育機関は制度的に大きく異なるものであり、それは学部レベルで 4 年のコースを有するポリテクニク(大学程度の技術・人文社会・芸術の総合高等教育機関)から、後期中等教育と中等後教育レベルを合体させた職業短期大学までがある。OECD 諸国においてそうした教育機関が成長していくのには 2 つの共通した要請があった。1 つは高等教育を総体的に拡大し供給能力を高める必要があったこと。もう 1 つは供給面において多様性が必要だったこと。例えていうなら、教育内容が多様であったり、雇用主やコミュニティにとっても近いもしくは密着したものが求められていたことである。

(2) 高等教育を提供する非大学型教育機関は、その教育目的によっても大きな違いがある。その中には、ドイツの専門大学(Fachhochschulen)のように、職業能力開発の提供に特化された教育機関がある。他には、アメリカのコミュニティ・カレッジのように、より広範なレベルや目的のための教育をおこなう機関などである。これらの教育機関の目的には、以下の 3 つの主要な視点がある。

職業系からの拡大：多くの国々では、非大学型教育機関は職業教育機関ないしは専門技術機関から発展してきた。そのため、大学より一般教養教育が少なく、例えば人文系の科目はとて少ない。いくつかの非大学型教育機関では、学生が大学へ移行できるように支援するところも出てきているが、そこでは職業指導がおろそかになってしまっている。これらの機関には、たとえばアメリカとオーストラリアにみられるような多目的型だけではなく、2 年間の資格取得を提供するフランスの技術短期大学(Institut universitaire de technologie、IUTs)なども含まれる。

提供される教育のレベル：英語圏の国々では、多くの機関は、後期中等教育レベルから学位レベルまでの広範な教育課程を提供している。他方でドイツ語圏および北欧諸国などの多くの国々では、非大学型高等教育機関で、大学で学位を取るときの初歩にあたるような進んだ内容を教えている。もっとも、他で学位を取った人にとってはもの足りない内容なのだが。

地域コミュニティ志向：多くの国々では現在、非大学型高等教育機関は大学より数が多く、地域ごとに分散した非大学型機関のネットワークを有している。これらのネットワークは種々の方法により地域での高等教育へのアクセスを改善し、コミュニティの発展に貢献している。たとえば地域研究を実施することによって地域の経済発展に貢献することなどが挙げられる。

(3) 非大学型高等教育機関はさまざまな点で総体的な教育制度に適合している。複線型か三分岐

型かによって教育機関が社会的階層によって明確に区別されるときもある。しかし、教育機関の領域が異なっても、提供される課程や資格が同じとなると、その構図もより複雑なものになる。とりわけドイツやフィンランドなどの国々の非大学教育機関は、高等教育の全体的な拡大を促進する重要な役割を担っている。しかし、高等教育へのアクセスの拡大は、かならずしも非大学型教育機関単独では困難であり、多くの国々では、大学への接続——それには教育機関間の条件整備が必要なのだが——がきわめて重要である。

(4) 拡大する高等教育制度における非大学型高等教育機関の役割としてのもう 1 つの重要な要素は、多くの国々では非大学型高等教育機関のほうが学生 1 人あたりの費用が少なくすむことである。さらにいくつかの国では、非大学型高等教育機関に費やされる資金は、大学のその半分にも満たない。これは、提供される教育課程の違いなどによって部分的には説明可能ではあるが、制度の公平性という問題につながるものでもある。いくつかの国々では、非大学型高等教育機関の学生に対する低学費により、ある程度この問題は相殺されている。高等教育制度が複合化・複雑化する中で公正なコスト負担に関する制度と、それらを構築するための政策について検討することが求められている。また同時に、教育の質の問題も含めた品質の問題が浮かび上がっている。教育の質の問題は本来、非研究型の教育機関では特に重要なのだが、実際には関心が低い。非大学型高等教育機関は、その投資に見合う価値を提供しているのだろうか。しかし現在入手できるデータからは、これらを正確に算出することは困難であろう。数少ない証拠からは、その価値にはムラがあること程度しか明らかにはならない。そしてそのムラはどんな教育機関を選んだのか、どんな課程を選んだのかによって大きく異なっている。

(5) 大学に代わる非大学型高等教育機関は、これからの高等教育における重要な役割を確実に果たすことになるだろう。それでも、非大学型高等教育機関が教育制度において果たす明確な役割は結論が出ているわけではなく、非大学型高等教育機関がより従来の大学的なものになっていくのか、あるいは双方の違いを強調するか、どんな戦略でもとりうる立場にある。教育行政当局も今後の高等教育制度全体における非大学型高等教育機関に求められる役割についてより慎重に検討する必要があるだろう。

2. 教育への ICT 投資から得られるものは何か？

(1) 1990 年代半ばから、情報通信技術 (ICT) は、教授と学習を改善する戦略の大部分を占めるものとみなされてきた。これは補助教材として初期のコンピュータ使用法よりもより野心的なものである。たとえばそれは教育的コストの軽減・教育支援のための補助教材としての役割などである。しかし、教育を変革するための ICT の活用政策は効果をあげているのだろうか。教育への ICT 投資は、何を作り出し、またどのような種類の利得をもたらし、ICT の効果的な配備に関して今どのような障壁が残されているのだろうか。

(2) 国々によって機器の数量は大きく異なるが、すべての OECD 諸国では、これまでに学校へ多額の ICT 投資をしてきた。2003 年には、コンピュータ 1 台あたりの 15 歳の生徒数は各国において 3 人から 25 人の範囲となっている。これらの差は、財政面や国の予算に占める教育費の割合などから単純に説明できるものではない。しかし大部分の学校がインターネットに接続され、テクノロジーの具体的な有効性が普及した現在、より効果的な学習成果を生み出すた

めに ICT を教授と学習に統合できるかどうかについて焦点が向けられている。

ICT 投資からの利得を評価する際に、教授と学習を改革するだけでなく、生徒の ICT 利用を向上させること、また ICT を学校内における情報管理の改善に利用することに留意する必要がある。これらの目標のうちどちらが重要であるかによって、ICT への投資のスタイルは異なるため全体的な利得を計測することは困難である。

(3)もう 1 つの徴候は、生徒がコンピュータを利用する頻度である。数か国において 15 歳の生徒の 3 人のうち少なくとも 1 人は月に 1 回も学校でコンピュータを使用しない。また他の 2 人の使用法は形式的なものであった。デンマーク、ハンガリー、イギリスでは、生徒 3 人のうちの 2 人は、週につき数回または毎日コンピュータを使用している。情報機器に対する投資のレベルは、それがどのように使用されているかを左右するものではない。当然ながら、コンピュータ 1 台あたりの生徒数がとくに多い国では、それにより平均以下の利用度である。もっとも多い利用方法は電子メールの利用とインターネットの閲覧のためにコンピュータを使うことである。そのどちらかには教育的な効果があるかもしれない。実際、特別な教育ソフトウェアを使用している生徒数は減少しているようである。

(4)ICT は、学習成果を向上させることができるのだろうか。いくつかの研究成果はテクノロジーのよりすばらしい活用法により成績が向上することを示しているが、これ以上の根拠はみあたらない。有望な傾向としては、成績の低い生徒が集中する学校においては、平均的な成績の学校と同程度のコンピュータが導入されていることであり、いくつかの国では平均的な成績の学校よりも多く導入しているケースもある。これは家庭でのコンピュータ普及率と対照的であり、生徒の有利・不利を大きく左右するものである。したがって、学校はデジタル格差(デバイド)の悪影響を緩和することができる。しかし、コンピュータが不足している学校では、成績の低い生徒のコンピュータ利用は、平均的な成績の生徒よりも効果的である。

(5)成績の低い生徒は他の生徒と同じようにコンピュータを使うことに興味を持っているが、平均すると他の生徒より自信がない。にもかかわらずケーススタディの成果は、ICT を効果的に活用することで学習に対する生徒の関心と自信を向上させることができることを示している。

(6)ICT の導入によって学校における望ましい成果を生み出そうとする際に障壁となるものとして、定期的なテクニカルサポートとメンテナンス不足など、物理的資源の不足を挙げることができる。しかし、もっとも根本的な障壁は、教室での学びのありようや、学校と教育制度が組織される方法に関するものである。校長や各学校のリーダーたちは ICT 開発目標を達成するうえでとくに以下の 4 つの障壁に注目している。そして、それらは OECD 諸国全体の少なくとも 60 %の後期中等教育の生徒に影響を及ぼしている。

教室でおこなわれる授業にコンピュータを統合する問題。

コンピュータの利用時間の確保。

教員の教授ツールとしてのコンピュータに関する知識不足。

教員のコンピュータを利用した授業のための準備時間の不足。

(7)これらの障壁を克服するためには、教員研修により、効果的にコンピュータを使う準備を進める必要がある。しかし、学校と教育組織が改革されないのであれば、これだけでは十分とはいえない。ケーススタディの成果によれば、ICT が学校改革のきっかけまたはそれが起こるの

を可能にするツールであるかどうかに関係なく、コンピュータ利用と学校開発の他の側面との相互作用が必要であることを示している。したがって、ビジネスにおける場合と同様に、学校における ICT 導入が効果的に他の種類の改革と結合されない限り、ICT の潜在的可能性は実現されるものではない。

3. 学校教育は生涯学習にどの程度寄与しているのか？

(1) 生涯学習はもともと初期教育を終えた後も継続して学習することに用いられた概念だった。しかし、生涯学習は今では学校教育も含む生涯を通じての学習を扱うものとなっている。OECD は生涯学習を 4 つの要素を含む枠組みとして明確に定義している。その 4 つの要素いずれもが学校教育の内容を含んでいる。

組織化された学習は、体系化され相互に連携されていなければならない。学校教育はしたがって生涯の他のステージでの学習とつながっている。

学習者は、学習過程の中心にいななければならない。このことは義務教育においてはとくに困難な点でもある。

学習の動機づけが強調されなければならない。これについては初期教育での工夫が必要である。というのも多くの人がこの時期に勉強嫌いになってしまっているのだから。

教育には多様な目的があることを認識しなければならない。経済的な目標や道具主義的な目標だけに絞り込むべきではない。

(2) 学校体系が生涯学習の理想にどのくらい達しているかは以下の 3 つのレベルで分析される。すなわち、個々の学習者のレベル、学校とその組織および教育実践のレベル、学校および教育制度のレベルである。

(3) 学習者のレベルでは、学校体系は生徒たちを卒業させることばかりに力を注ぐのではなく、生徒たちが大人になった後に必要とされる能力を身につけることに力を注ぐべきである。中等教育を修了することで生涯学習の基礎が与えられる限りにおいては、状況は順調に進展している。ほとんどの OECD 諸国では、今や大多数の若者が後期中等教育の修了資格を得てから学業を離れている。しかしその時点でいったいどのようなスキルや知識を彼らが獲得しているといえるのだろうか。PISA 調査では生徒たちが大人になってから必要となる重要な知識やスキルをどの程度身につけているかを調べている。その調査結果からは、依然としてそうした知識やスキルを身につけていない生徒たちがたくさんいることがわかっている。たとえば多くの国々で、生涯にわたる学習にとって不可欠なスキルである少し複雑な読解問題を解くことができなかった生徒が、少なくとも 3 分の 1 はいた。

(4) しかし認知能力だけでなく、より広範な教育の成果についても見ておく必要がある。OECD の「コンピテンシーの定義と選択 (DeSeCo)」プロジェクトでは成人になって必要となる能力を 3 つのタイプに特定している。言語やテクノロジーを含む知識に関係したツールを効果的に使いこなせること、他者と円滑に人間関係を構築できること、自律的に行動できるようになること。こうした能力はいつも正確に測定できるものではないが、PISA は学校の生徒たちがそれぞれのやり方で生涯学習への準備が十分にできているかどうかを測る指標を提供している。自律性の測定可能な側面の 1 つは、生徒がどの程度まで自分自身の学習を管理できている

るかどうかであり、そうした管理ができている生徒のほうが学校で良い成績をとる可能性が高い。動機づけの側面では、15歳の生徒のほとんどが、もちろんそう感じていない者もわずかにいるが、自分は学校に「帰属している」と感じているという心強い結果が PISA 調査で示されている。PISA 調査で注目すべき点の 1 つは、生徒たちが高い成績を収めている一部の国では、比較的多くの生徒が学校は楽しくないと感じていることであり、このことは大人になってからの学習にも影響を及ぼすだろう。

(5)生涯学習の原則が適用される第二のレベルは学校であり、学校は生徒を学習の中心に位置づけた学習組織になる必要がある。学習や変革に取り組む教員の意欲だけでなく、学校主導による学校文化の変革も含まれる。教育の変革に求められるのは、他の分野で変革を成功させている状況を見習うことである。そのための第一の方法は、研究知識の応用である。第二の方法は、新しいやり方を見つけ出すために現場の教員が協働することであり、そのためには教員が連携するためのネットワークとインセンティブの改善が必要である。第三の方法は、個々の単位の違いを認めつつも同時に個々の単位の変革をシステムの他の部分につなげてゆく「モジュール構造」を有する改革システムを作り出すことである。改革を進めていく要因として最後に挙げられるのが ICT を効率的に利用することがある。これらすべての点について教育改革の障壁があるが、しかしそれぞれの状況は進展する可能性がある。

(6)最後に制度レベルでいうと、生涯学習がおこなわれるには、学校教育と、生涯における学校以外での教育訓練との間につながりができる必要がある。ここでの重要な問題は初期教育をこのまま拡大していくことが望ましいことかどうかである。初期教育は生涯学習にとって重要な基盤を提供するが、昔に比べてもはるかに「前のめりの」教育になる可能性もある。この難問への決まった解決策はないが、どの国も学習機会を提供する時期について慎重に考える必要があるだろう。初期教育である後期中等教育の後でも、さまざまな年齢層での学習機会がより公平に支援される必要があるだろう。

P15 ~ 22

[コメント]

大学の果たす役割は、現代社会においては極めて大きく、地域の発展に貢献することが最も求められる。そのためには、どうしたらよいか本書から大いに学びたい。

- 2012年5月5日林 明夫記 -