

大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会
教養教育・共通教育検討分科会(第6回)

日本の展望委員会

知の創造分科会(第4回)議事要旨

- 1 日 時 平成21年6月12日(金)10:00~12:00
- 2 会 場 日本学術会議 6階 6-C(2)会議室
- 3 出席者 藤田委員長、小林(傳)副委員長、増淵幹事、長谷川委員、塩川委員、
山田委員、松本委員、三田委員、森田委員、小林(信)委員

(大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)
唐木委員、川嶋委員

事務局 廣田参事官

4 議 事

- (1) 講演「大学教育の改善に向けて—大学生の現状から見える日本の大学教育の
現状と課題」(資料1)

山田) 「大学教育の改善に向けて—大学生の現状から見える日本の大学教育の現
状と課題」というタイトルで話をさせていただく。

まず、各国に共通の高等教育政策の潮流について。OECD に関係するアメリカ・イギリス・オーストラリア等の諸外国における高等教育政策との共通点をざっとレビューしてみた。これらの国では新自由主義の中で予算が削減されたという現状がある。2000年代以降、アメリカでもラーニングアウトカム提示への圧力、これは間接的な証拠(Indirect Evidence)だけではなく、より直接的な証拠(Direct Evidence)を提示する、ということが求められるようになってきている。イギリスでは、より明確なラーニングアウトカムを提示するような教育の質の保証の枠組みが作られている。オーストラリアは、以前は日本と同じように非常に研究者志向の教員を養成するような緩やかなシステムだった。しかし2000年代以降、質の保証への強い圧力が顕著になってきて、様々な分野での間接評価・直接評価のEvidenceを提示することが求められるようになってきている。そうしてみると、1990年代からの大きな特徴として、自律性からアカウンタビリティ重視へ、管理とレッスフェールが両方存在している、知識基盤型社会に向けての人材育成戦略と高等

教育のリンク、教育の質の保証の視点、というのが大きな特徴と思う。私は5月末から6月初めまで、所属しているアメリカの Institutional Research という学会に出席してきた。アメリカだけではなく、韓国・イギリス・カナダ等の多くの研究者、IR の専門家が出席していたが、やはり大きく話題になっていたものの一つはボローニャプロセスだった。学会では、日本では教養教育・共通教育と呼んでいる「一般教育」の成果が非常に重要で、それをどう示すかということが大きな課題になっている、ということを確認してきたところである。

次に、2008 年 12 月の中央教育審議会答申に提示されている学士力と他国で明示されている教育目標等との共通点を見てみると、一般的に不可欠なジェネリックな力、労働市場で求められる力を意識した力、知識基盤社会での国際的通用性を意識した力、というのはどの国においても教育目標の中に現れているということが言えると思う。例えば、2007 年 2 月に出されたハーバード大学の一般教育対策本部による報告書を見てみると、実際に実施されていく段階になっているのかということはまだわからないが、内容としては、一般教育のカリキュラムに対して、8 領域のコースについて一つの半期コースを履修する、というシステムが提案されている。この一つの半期コースは、先程のジェネリックスキルを含め、より知識基盤社会への対応を意識した能力・スキルを育成するためのカリキュラムで構成されるようになってきている、ということが特徴である。もう一つは、オーストラリアの研究大学であるメルボルン大学での卒業生のアトリビュートで、目標は「国際社会でも通用する卒業生の育成のために学部教育を充実化」するということであり、いくつかの項目がはっきりと明示されている。特に資料中でアンダーラインを引いている項目は、日本で言われている学士力・社会人基礎力、その他のいわゆる「～力」と共通する点である。例えば、「倫理観」「問題解決の技能」「自立した批判的思考、自己学習の探求」「オープンな姿勢と批判」「学んできた専門分野について深い知識を持ち、専門職の分野であれば関連する知識や技能を十分に備えていること」「情報コミュニケーションの技術」「国際性かつ世界観を備え、社会的、文化的多様性の理解を十分にできること」「リーダーシップを発揮し、社会的市民的な責任を果たすことができること」「チームワークを発揮することができること」「仕事の計画を立てかつ効率的に遂行できること」等が明示されている。これらを見てみると、やはり今日本の中で提示されている学士力をはじめとした社会人基礎力、その他の「～力」とも共通する部分が多々あることがわかると思う。

さて、日本の学士課程教育充実に向けて、多くの大学が様々な取組をしてきていると思う。ここでは実績を評価するという点で平成 15 年～19 年の 5 年間かけて行われた特色 GP の申請状況から、日本の大学は学士課程教育の充実に向けてどのような取組をしているか、という傾向を探っていく。いわ

ゆる学士課程教育の構築・再構築に関連した取組というのは既に実施されてきているのか、という問題意識をもとに見ていきたいと思う。資料のグラフは、申請の内容とキーワード・タイトルから拾ったものである。これはパーセンテージではなく実数である。これを見てわかるのは、体験型学習の取組は国公立を問わず進展してきているということ。先日この委員会でも新しい学習の方法として体験型学習やサービラーニングという文言が出てきて、そういうことが必要だという話題が出てきたかと思うが、それに関連した取組がこの5年間で国公立を問わず進展してきていることは間違いない。また外国語教育への取組は私立大学がより活発に行っていること、初年次・導入教育の取組は私立大学を中心に進展してきているが、国立大学や公立大学にもかなり広がってきていることが見てとれる。カリキュラムの体系化等については、国立大学にそういうセンターが設置されている特徴を反映しており、公立大学や私立大学よりも国立大学に実績があることがわかる。しかし、質の保証の枠組みは残念ながら平成15年～19年の間ではほとんど出てきていない。これは今後の課題になってくると思う。しかし、こうした取組は枠組み・プログラムとしての取組であって、実際にそうした取組が学生の現状に与えている影響・効果はどうか、ということがわからない。例えば取組の効果をはじめ、日本の学生が身につけているスキル、勉強時間等の実情は各大学でどれだけ把握されているのか、ということはまだブラックボックス的なことがある。そこで、我々の研究グループが平成16年から行っているデータを中心に日米のデータから見る日本の大学生について、次に、最近の私どもの研究グループで行ってきたデータを中心に見ていきたいと思う。まず、日米のデータから見る日本の大学生について。用いているデータはCSS(College Student Survey)2005とJCSS2005である。CSSはUCLA HERI(カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所)が行った調査で、大学3年生から4年生になる学生30,188人を対象にしている。JCSSはアメリカのCSSの日本版で、日本に合うように項目を削ったり付加したりして作り変えて、UCLA HERIから許諾をもらって実施しているものである。2005年の調査対象者は国交私立大学8校3,961名である。また、2005年と2007年では内容が若干違っている。2005年の調査はベンチマークをしたかったので比較的総合の、威信度の高い大学を中心に統制した形で行った。一方、2007年の調査は、そういう大学も含めているが、むしろもう少し広げて、総合的な大学とコンプリヘンシブな大学を加えている。この程度の調査ではサンプルの偏りが存在するので、その点をご容赦いただきたい。まず、成績に関する認識について。これは成績やGPA、自己評価で答えさせている。アメリカの大学の学生で上位と答えているのは17.7%、日本の大学では2005年に4.6%、2007年では、6.8%である。中位には日米共通性があり、大体70%近くが集中している。下位は日本の方が多くなっている。このあた

りは、日本においては GPA・成績が労働市場であまり評価されない、重視されないということがあるので、あまり気にしない学生が多い。もう一つ着目してもらいたいのは、アメリカの学生は自分の成績を認識していない学生が 0%である。一方で日本は「わからない」と答えている学生がおり、2005 年では 15.5%だったのに対し、2007 年では 8.2%と減少している。この点については GPA システムを導入することによって奨学金の支給に反映される等といったことが始まったので浸透してきている、ということがあるが、ここから見えてくる課題として、日米の学生を相対的に見たときに「成績に無関心という傾向がある日本の学生」ということが浮かび上がってくる。

次に経験について。青いラインがアメリカ、黄緑のラインが日本の 2007 年の調査、水色のラインが日本の 2005 年の調査である。これを見ると、日本の学生にもいい点がある。例えば、授業内容について学生間で議論をするという度合いがアメリカの学生より高い。アメリカの学生は恣意的にクラスを作らない限り、授業をばらばらに履修するので、学んでいるコースの中で知り合いがいない場合も多い。そのためラーニングコミュニティのようなものを人為的に作り上げるのだが、その点日本では、学部には所属しているということもあるので、一般教育、教養教育・共通教育をとっていたとしても学生同士が内容について話し合うというよい雰囲気がある。それからインターネットや IT に関してはほとんど日米の差がない。一方で極端に日本が低くなっているのは、学際的な授業を履修したという項目である。2005 年は 30%くらいだったが、2007 年では 50%を超えた。大学の努力によって学際的な科目をカリキュラムの中に入れていくということが出来上がってきているように思う。そうは言ってもアメリカに比べれば割合は低く、自主的なプロジェクトへの参加率も低い。2007 年に少し改善されているが、それほど高い数値ではない。それから、アメリカの学生は課題の未提出度が高い。これは日本の中であまり着目されていないが、日本の学生の方が真面目に課題を提出しているということは、長所として捉えられる。アメリカの学生は課題が多いのかもしれないし、頻繁にあるからかもしれないが、提出度は日本に比べると低い。一方、これは日本にとっての大きな示唆だが、授業につまらなさを感じる学生が多い。これは、2005 年と 2007 年であまり改善されていない。ここから導き出せることは教員の FD の必要性である。ただ全体的には、継続データからわかる大学での経験度というのはやはり日本でも上がってきている。しかし全般的にはアメリカの大学生より大学での経験度が低いということが言えると思う。次に、授業や実験への出席時間、授業時間以外の勉強時間や宿題時間という単位の実質化という視点から見たものである。これを見ると、授業や実験への出席時間はやはり日本の学生は多く、20 時間以上であるのに対し、アメリカの方が少ない。一方で、授業時間以外での勉強時間は、日本の学生が低いことがわかる。授業時間以外の勉強時間は継続デー

タでも増加していないので、単位の実質化は日本にとって難しい課題であるということが見えてくる。ラーニングアウトカムの自己評価は、アメリカが突出していて、日本が低いことがわかる。継続データでも同じような傾向であり、日本の学生のラーニングアウトカムによる自己評価はどうか、ということになるが、アメリカの学生は自己評価が高く、日本の学生は自己評価を低く表す、という傾向があるので、2～3割削減して見てみるのが妥当だと思う。しかし、削減して見たとしても低いことは間違いないので、どのようにこれを今後の大学の中での教育改善につなげていくかということについては大きな課題があると思う。また、これは「大きく増えた」と回答した比率であり、アメリカの学生はやはり「大きく増えた」と回答する比率が高い。日本の学生は「大きく増えた」とあまり回答しない傾向がある。これは比較調査の上での大きな課題である。

次に新入生調査について。これは2008年に実施したもので、164大学に参加してもらっている。比率は国立17.9%、公立8%、私立74.1%となっており、学校基本調査における国公立大学の割合と大体一致しているので、それほど偏ったサンプルではなく、非常にいいサンプルが取れたと思っている。成績の区分は資料のとおりである。この調査によって、特に、高校時代での学習状況、学習態度や進学理由が大学での現状にどういう影響を与えているのか、あるいは規定しているのか、ということを見ている。今日は、専攻分野ごとの適応・専攻分野による環境との関係、高校時代の経験という2点を中心に説明したいと思う。資料には補習授業についてのグラフを載せた。これは補習授業を受けている実際の学生と、学生の類型を見たものである。学生の類型というのは、高校時代に進学を考えたときに目的をあまり考えずに受験した学生（無目的型）、探求型の学習（問題解決をするような授業）を受けてきたが、実はその意味が理解できていないというタイプ（探求学習型A）、高校の進路指導・先生方の指導に従順に従ってきた学生というタイプ（高校指導従順型）、受験勉強をしてきているが、どちらかという親や先生・予備校の指導によって受験を行ってきたタイプ（受験勉強型A）、探求学習の意味を理解しながら大学進学を考えてきたタイプ（探求学習型B）、自分が何を学びたいのかというはっきりとした目的をもって自律型で受験勉強をしてきたタイプ（受験勉強型B）、というものである。この調査は、400以上ある質問項目について潜在クラス分析を使って分けたものである。結果を見ていくと、英語の補習授業を科目として受講している学生比率が高い。そして高校指導従順型の学生はいずれの科目においても補習授業を受講する比率が高い。これは実は質問の中に、「自分から受けた」のか、「大学が指定して受けた」のか、ということがはっきりと明示されていないので、両方に該当する回答が入っている。そういうところで見ても、自律的学習の基礎が確立されていなくて素直な学生は、大学から言われても、あるいは自分か

らでも補習授業を受けている、ということが言えるかもしれない。では、これを分野別に見ると、どういう分野の補習授業を受けたい・受けたくないとする学生がいるのか。まず文章表現の補習について。現在受講してなくて、受講の希望があるという学生の分野は社会科学や人文学系統分野にかたまっている。現在受講してなくて、受講の希望もないという学生の分野は理系の分野である。次に英語の補習希望についてみると、現在受講していて、また、受講していききたいという学生の分野は文学である。現在は受講していないが、受講したいという学生の分野は経済学や法学等である。現在受講してなくて、受講の希望もないという学生の分野は理学・工学・農学・情報科学等である。これから言えることは文章表現の補習授業に見られるパターンとして、受講していないが受講希望が多い専攻分野はレポートや論述式試験の多い領域である文系に集中している。一方で受講してなくて、かつ受講希望もない専攻分野は理系に集中している。これはやはりレポートの書き方の特徴があり、理系では形式的なレポートの作成だけで十分である、ということがもしかしたら言えるかもしれない。一方で英語の補習授業では、受講していないが受講希望者が多い専攻分野は経済学や法学など大規模な社会学系に集中している。このあたりの分野には、もう少し丁寧に英語に関する補習授業を行う必要があるかもしれない。一方で受講してなくて、かつ受講希望もない専攻分野は理系に集中している。しかし、この分野は大学院への進学率も高く、実際に大学院に入学するととたんに英語の論文等を使用する度合いが高くなっていく。このため、学士課程との連続でこの点については考慮していく必要があるのではないかと思う。次に、初年次教育を満足度ということで見てもみた。初年次教育プログラムへの満足度の高い分野は教育学系と農学系である。特に教育学系は初年次教育を全般的に早くから取り入れてきたため、内容について普遍的なパターンがある程度確立している。こういったところで満足度が高いのではないかと考えられる。一方で不満足群が多い領域は理学系統や家政学である。こういう分野では初年次教育プログラムの浸透度が低い、あるいはその内容が普遍性のある内容で構築されておらず、偏っていることが課題だと思う。次は、共通教育・教養教育の満足度について。共通教育や教養教育への満足度が低い分野は、早期から体系的な専門教育が不可欠な、専門性の高い分野に見られる傾向がある。このような分野はカリキュラムが体系的で充実している一方で、余裕を持って共通教育や教養教育を提供できないし、学生もなかなか履修できないという構造的な問題がある、ということが見えてくる。一方で比較的らせん型で専門教育をしていく分野、長い期間をかけて専門教育を実施していく、逆に言うと専門性があまり見えないような分野では教養教育や共通教育への満足度が高いという傾向が見られる。次に、学生の類型と専攻分野について。先程類型した学生がどういう分野に集中しているかを見たものである。無目的型、探求

学習型 A、高校指導従順型、受験勉強型 A という 4 つのタイプの学生が、いずれの専攻分野においても合計 80% になっている。学生の変容というのは、経験的にも多くの先生が指摘しているが、仕方がないということがデータからはっきりわかる。特に顕著なのは、無目的型と探求学習型 A が多いことであり、高校時代の受動的な学習を反映しているのだろうと思う。私どもが理想とする大学の学習は探求学習型 B や受験勉強型 B なのだが、そういう学生はいまや少数となってきている。また、そういう学生をどうやって入学させるかということは、高大連携ということから考えると大きな課題であると思う。最後に、アウトカムアセスメント＝ラーニングアウトカムを測定するには、二つの方法が存在する。それは直接評価と間接評価である。直接評価は科目試験・レポート・プロジェクト・ポートフォリオ・卒業試験・卒論・標準試験等があり、一般教育や専門分野別に学習成果を直接に評価するものである。個々の授業で先生方が行っているものもあるし、標準試験等で行う場合もある。これは学習成果としてみえてくるものである。一方間接評価はプロセスを評価するものである。学習行動や自己認識、大学の教育プログラムへの満足度等成果にいたるまでの過程であり、学生調査や卒業生調査がある。私どもは共同研究で、直接評価と間接評価をどうやって組み合わせしていくか、ということを考えている。例えばクリティカルシンキングテストと学生調査をあわせたときに、クリティカルシンキングテストでよい結果を出している学生は実は満足度や自己評価も高い、ということが今までは言えている。その調査を実際に日本の大学に落とし入れていこう、ということである。今言えることは、直接評価がよし、間接評価がよし、あるいはプログラム評価がよしという問題ではない。これらが上手くバランスよく使われていかないと、効果が現れる部分が大きくなる。そのため、直接評価だけでいいということも言えないし、間接評価が優れているということも言えない。これらを色々な場面で組み合わせしていくことが大切で、それに加えてプログラム評価である。そうすることでアウトカムアセスメントはよく見えてくるのではないか。

まとめとして、知識基盤社会で求められる学習成果を意識した教育課程への対応は既に多くの国において実践されている。日本においても、様々な教育取組は進展してきているが、初年次教育・体験学習・キャリア教育等の新しい教養教育・共通教育と位置づけられる教育内容や方法が実質化されているか、ということはまだこれから見ていかなければいけない。そしてもう一つは、初年次教育や共通教育等においても、学生が何を学びたいか、何を身につけたかということ測定しながら、学習成果の向上に結び付けていくことが必要であると考え。

<質疑>

- 一つ教えていただきたい。諸外国全体がラーニングアウトカムを強調している、ということと、知識基盤型社会に対応した教育が必要である、ということの二つの話がある。その二つは別の話だと思う。その二つの論点には内在的にロジックとしてどういう結びつきがあるのか、ということがよくわからない。知識基盤型のための教育をしなければいけないということはわかる。その教育の方法を追究することは、一方でアウトカム教育である、ということのロジックではないように思う。その点についてどのような議論がなされているのか、教えていただきたい。

山田) その点は川嶋先生から説明を付加していただくのがよいと思う。知識基盤社会への対応というのは、OECD、特にヨーロッパの方から始まっていると思う。アメリカの方にはアクレディテーション機関があり、アクレディテーション地区基準協会の中で「個性のある大学の使命にあわせて」ということが随分言われてきているので、そこに合わせた目標、理念に合わせて学生を教育するということが基盤になってきていることは間違いない。ただ、ランキングの問題や知識基盤社会に向けてのヨーロッパの先の動向が、ボローニャプロセスを意識するようにならざるを得ない状況がある。そこでラーニングアウトカムというのがアメリカの場合多く言われるようになってきている。ヨーロッパとアメリカで文脈は違うのかもしれないが、アメリカでラーニングアウトカムを出さなければいけないということには、こういう背景が一つある。もう一つはスペリングスレポートの衝撃があったのだろうと思う。政権が変わったからといってスペリングスレポートの期間はしばらく続く。現在のアメリカにおいてもラーニングアウトカムは提示しなければいけない。そうでなければ、大学への財政補助を確約できない、という新自由主義的なところにも関係している。深く内在的に言うと、そういうところで周辺は関連していると思う。

- ラーニングアウトカムの前にコンピテンスという概念があり、知識基盤社会との関連で言えば、単に知識を所有しているだけではなくて理解できているか、理解した知識を使って何かを改良したり生み出すことはできるか、ということがラーニングアウトカムと知識基盤社会とが結びつく接点だと思う。学習成果については、もちろんアメリカでもスペリングスレポート等が10年、20年前から言われてきている。アメリカでは現時点でラーニングアウトカムが強調されているが、むしろ説明責任の観点から、学生が4、5年間を通じて何を身につけたのかということを中心に大学を示す必要がある、という方向でラーニングアウトカムが強く言われている。
- 知識基盤型社会というのは単に知識を所有することではなくて、能力から

定義されるようなものが大事である。その能力というのは例えばコンピテン
スのようなものがあり、コンピテンスを測定するためにはラーニングアウト
カムが必要なのではないか、というロジックがあるということなのだと思う。
もう一つ。アメリカと日本の比較をしていたが、アメリカの高等教育が
優れているという大変疑問の多い前提を仮に認めるとしても、日本とアメリ
カの差というのは結局のところ大学の入試制度の問題になってしまうので
はないか。推薦制度がどんどん増え、理系文系の入試の制度や科目、私立大
学に見られる3教科入試によって入学する学生が増えてくると、データをみ
ていてあまり不思議な感じはしない。入試制度の反映という側面もあるよう
な気がする。そうすると、大学の入試を変えなくてはいけない、という、大
学の関係者としては辛い話になってしまう。そういう問題まで行くのか。

山田) 新入生調査をしたのは、どれくらい高校での学習が規定しているかとい
うことを調べたかったからである。日本では学習体験が規定はされているが、
高校と大学には連続性がないということが問題意識としてある。それは単に
入試等の問題ではない。学習内容についても、アメリカの場合は AP (Advanced
Placement) という科目があり、大学に入っても学生がすぐに接続できるよう
な授業の方法になっている。それは知識を習得するということではなく、高
校のときに問題を解決する・発見するというような科目である。AP では大学
の科目を高校のときに履修することもできるし、試験を見ても大学で私たち
が学生にさせるような記述式の問題である。そういう経験があるので、大学
へ入学してもスムーズに転換することができる。日本の場合はそれがなか
なかできない。また、理系に関しては入試の影響が大きいと思う。しかし、大
学に入ってから学習量も全然違う。私はアメリカの高校・大学生が優れて
いると言うわけではない。日本の学生の方がおそらく非常に真面目で、学べ
ばちゃんと良いものを出せると思う。しかし、勉強する時間が少ない点が問
題だと思う。アメリカの学生たちは1セメスターに5科目受講する。5科目
が毎週3回あり、毎回毎回予習をしてきた上で勉強していくので、当然終わ
ったときに身につく、ということである。

- それはむしろ高校型と言える。高校では週に何回も授業がある、アメリカ
の大学はそういうまわし方をしている。

山田) 授業で深い内容を教えたとしても、週に1回、たった1.5時間では忘れて
いくし、それを反映する場がない、ということが問題だと思う。能力的な問
題ではなく、それがどうかということに尽きると思う。

- 入試の問題は大きなポイントだと考える。大学がどういう内容・方式の出

題をするかによって、高校側の受験体制・対応が変わってくる。一番顕著なのは、PISA テストである。日本の学生は論理力・応用力が低いということになり、また学力テストでも A 問題・B 問題では B 問題の方が弱いということになってきたことによって、小中の教育の内容が、単に知識だけを教えるのではなく、それを活用するような、そういう力が身につくような指導の仕方に変わりつつある、先生たちの意識も変わりつつある、と聞いている。大学入試もそういう形の、つまり大学側がこういう能力のある学生に来て欲しいと思ったときに、そういうことを測定できるような大学入試のやり方に変えていけば、高校以下の教育の在り方やそこで学んでくる学生の経験も変わってくるのではないか。

藤田) アメリカの AP については、参考になる面があると思うし、大学飛び入学制などよりも好ましいと思っている。また、大学入試が変われば、高校はそれに対応して授業の内容や方法を変えるだろうということも、その通りだと思うが、高校や大学で身に付けるべき学力・能力はどういうものかという点を考えると、大学入試の問題やペーパーテストの内容を変えればすむ問題なのか、という点は慎重に検討すべきことだと思う

- ペーパーだけではない。高校側は大学の入試の在り方に敏感に対応する。また、入試はマークシート、SAT だけでなく総合的に判断している。そういう意味で入学試験の在り方を変えていく必要があるのではないか。

藤田) 欧米とは違って日本では、例えば社会科系の科目は知識重視の網羅的なものになっているが、歴史なども含めて、網羅的に扱う必要があるのかどうかは検討の余地がある。しかし、PISA 型のリテラシーや文科省の学力テスト B 問題にしても、高校入試や大学入試にしても、ペーパーテストで測ろうとすれば、実質的に大差ないと思う。実際、文部科学省のテストでも、A 問題と B 問題の相関は、特に算数・数学では 0.8 と高く、しかもこれまで 2 回の結果もほとんど同じである（国語は 0.7 強）。この高い相関は、A 問題と B 問題が本当に違う学力を測っているのかという疑問を提起するに十分なものである。また、PISA や TIMSS で上位を占めている東アジアの国々（日本・韓国・台湾・香港など）の学生はアメリカの大学院入試で求められる GRE の成績も総じて高い。そうした事実を踏まえるなら、高校卒業時まで身に付けるべき学力として何が重要なのかということは、時流の議論に迎合するのではなく、もっときちんと検討すべき問題だと思う。その一方で、高校と大学との連続性を重視するなら、高校の授業の方法や学習のスタイルを変えることには意味があるということになる。ただし、大学での学習や生涯学習などの基礎ともなる学力の形成という点では、どのようなアプローチ・方法が最善か

ということは簡単に断定できる問題ではない。

- 入学試験では約4割がA0入試か推薦入試という、ほとんど学力と関わりのないところで入ってきている。その部分を議論しなければいけない。一般入試を受けて入ってきている人にも問題は生じているが、そんなにひどい問題は生じていない。A0入試や推薦入試の方がよりひどい問題である。ここを何とかするということが非常に大事だと思う。
- アメリカでは、SAT等で学力がどれだけ測れるか、ということがあった。しかしそれをそんなに重視しているわけではない。ノーマリゼーションとしてみているだけである。そしてアメリカでもA0入試は行われているが、アメリカのA0入試は日本の間違った解釈とは全然違う。向こうのA0入試は小学校1年生から大学に入るまでにどれだけ、どういうことを学んだか、ということ进行测试している。日本もA0入試を導入したときに、もう少しA0入試がどういうものか、ということをしちゃんと説明する必要があったと思う。

藤田) 十数年前にアメリカのA0入試についてペーパーを書いたことがあるが、ご指摘のように、日本での理解・解釈は歪んでいたと思う。アメリカでも、いわゆるコンペティティブな大学やセレクトティブな大学は学力を判定基準に使っていないわけではない。そうした大学では、SATなどの共通学力テストの成績と高校の学業成績（グレードポイントアベレージ GPA）で、大体定員の3倍～5倍のラインで線引き・選抜し、その先は山田先生の言われたようなA0入試で選抜している。その足きりラインに入るかどうかについては成績が問われるが、実際に合格するかどうかはA0入試で決まる。ところが日本のA0入試は、そうではない。センター試験は受けなくてもいいとか、1科目でいいといったことが言われ、別枠になっている。A0入試の組み合わせ方も入れ方も工夫が必要だと思う。

- アメリカのA0入試がどういうものか、ということはわかっていたが、アメリカと同じようにはできなかった。それはスタッフの構造が全然違うことによる。その議論とセットのもので、小手先でどうにもできないことになって、どんどん現在のような状況になっていった。これは経営問題である。
- 貴重な話で勉強になった。日本の学生は日米比較で授業につまらなさを感じるポイントが高いということだった。そのことと今の入試の問題はリンクすると思う。学生たちは入学してきた結果として、授業を受けた結果としてつまらなさを感じるのか、それとも入学目的・動機がずれていてつまらなさを感じるのか。A0入試でも面接をすると、どこでもいいという学生もいる。

目的と実態に違いがあると思う。そうするとこういうデータが大学人の責任論として語られる場合と、むしろ当事者たちの方が問題ではないか、というケースもあると思う。その点の調査はあるか。

山田) あるが、本日はマクロなデータしか持ってきていない。調査を行い、そのたびに結果をグループで発表してきたが、その中で学生類型というものを見ている。学生類型というのはいわゆる不本意入学型（今の大学が第1志望ではなかったが入った）等の分類である。そういう学生を分けると、ポジティブ・ネガティブ・ややポジティブ・ややネガティブと分かれる。ややネガティブとネガティブの群の学生になると、圧倒的につまらなさが上がってくる。引きずられることはあるが、ネガティブの学生は全体の2割である。また、JCSS というのは上級生の調査なので学年効果がある。入学したときには不本意であっても、だんだんと上がってくる学生が増えてくるので、どちらかというとポジティブに偏ってくる。しかし、新入生の場合、ネガティブの学生がもしかしたら3割くらいいるかもしれない。3割が減ってきてポジティブに変わってくるのならば、トータルに見て大学の効果があると思う。JCSS2005 で見たときに、8大学のうち5大学は非常に威信度の高い大学である。そのような大学でも1.5~2割はネガティブの学生が絶対に存在している。もう少し威信度が低くなるとその割合も増える。これらの学生は入学の時は当然第一希望に入ってきている。しかし入ってきてからネガティブに変わってきているということもある。学生の類型で見たときに、授業やトータルなクラブ活動や友人との関係、先生との関係でポジティブに変わる学生もいるし、それらが上手くいかない学生や、無理して第一志望に入ったので勉強が難しすぎてついていけないという学生もいる。両方あるので、学生自身の問題もあるし、大学という環境の中での問題もある。入学時に見た学生がどのように変化していったかということをパネル？で見ないと難しいと思う。

- 大変横柄な言い方になるが、授業評価等を含め、授業を評価する資格がない学生のデータも同等に出てきてしまうのではないか。

山田) 大きなデータなので標準化され、そういったデータはあまり見えなくなる。小さなデータでは引きずられる傾向があるが、2万人近いデータになるとそういった点には問題なくみることができる。

- 最近各大学はWeb上での授業評価に移行してきている。そうすると授業にほとんど出でず授業の内容もわからない学生でも評価ができてしまう。そのような学生の評価は大体悪い方の評価が多いのだが、データ上出てくる

数字だけで判断され、大学人の授業の質が悪いという見方をされる危険性がある。

山田) それはあるかもしれない。授業評価はミクロな1つ1つの単位である。しかし、この調査はミクロなことを聞いておらず、もっとマクロなものになるので、1つ1つの科目の関連性はわからない。

- 一つ確認したいが、本日示されたデータの数是最終的に回収された数か、配布された数か。

山田) 配布と回収は一致している。

- 100%回収できているのか。

山田) 配布と回収を同時に行っている。

- 対象の選び方、サンプリングはどういったものか。

山田) 2007 年の調査の方は希望してきた大学の学部である。2005 年の方は個別の大学なので少し偏りがあるかもしれない。

- アメリカのデータはどういうサンプリングか。

山田) 申し込んできた大学で、100大学くらいである。ただ問題は、アメリカの大学は学部という単位をとっていないということである。日本は学部単位で参加している場合があるが、アメリカでは大学としてとっているので、どういう分野か、ということがわからない。その点は統制できないところである。

- 補習授業について質問。文章表現と英語の補習については文系が多く希望しているということだった。これはある意味では当然だと思ったが、理系の学生が希望していない・受けていない背景が必ずしもデータに出てきていないのではないか。英語の補習や文章表現の補習を希望する理系の学生でも、教師側が文系の人間だと嫌う。つまり、文学部出身の先生方の英語は理系の学生にとってはアレルギーがあって、しかも実践的に役に立たないという認識がある。さらにあからさまに言うと、教師側も理系の先生は文系の英語は役に立たないと言っている。これは現実に大学の中で、一般教養・教養教育を誰が教えるか、どういう先生が教えるのか、という問題である。

本当は理系の先生も教えたいが、シェアがあり、一般教育で英語を教えられない。その点についてはどのようなデータをとっているか。

山田) 今回はマクロな質問だったので、そこまで聞くことができなかった。ぜひ次のときに入れてみようと思う。

○ 学生はどういう英語を求めているか、どういう文章表現を求めているのか。

山田) ニーズに合わせて、ということだと思う。我々の大学・大学院でも、生命医科学や理工学の先生からは自分のところで英語を教えたいという希望はいつも聞いており、確かにずれがある。今後はその点を反映していきたい。

○ 昔、その話をよく聞いた。私は理学部だったが、学生のころ英語でシェイクスピアを読むということがあった。私自身は楽しんでいたが、大綱化のときにその問題が非常にたたかれて、語学の教科書が相当変わった。今、理系の学生に対してシェイクスピアを読むような講義をやる大学はなくなっており、エッセイ等のテキストを用いた講義が増えた。それが本当にいいのかはわからない。語学教育からみたときに、理工系に直結するような英語教育だけでいいのか、という問題は残ると思う。

また、情報として教えてもらいたいのが、ハーバードで一般教育プログラムの話があったが、履修年次はあるのか。

山田) まだ報告書の段階であり「こういう方向性で行く」ということが決まったところである。ここから具体的に決まるのに時間がかかると聞いている。

○ やっているかどうかかわからないということか。

山田) もしかしたらさし戻しとなった可能性もある。

○ 大阪大学の工学部の場合、英語教育、教養教育実践センターとそれにつなげて工学部が専門3，4年で独自に英語教育を提供していると聞いた。

藤田) もう一つ質問。アウトカムアセスメントの方法について。二つの方法の直接評価のところで、内容として挙げられているものはほとんどが日本の大学でもやっていることだと思う。やっていないのは標準試験だけだと思うが、これはどのようなものか。

山田) 標準試験には CLA (Collegiate Learning Assessment) や MAP がある。ただこれは分野別ではなく一般教育である。したがって 1, 2 年生のアウトカムになると思う。大学によっては GRE (Graduate Record Examination) を使っているところが少しはあるかもしれない。しかし GRE は大学院の入試として使われるものである。CLA を使っているところはあるが、これは専門分野の試験ではないので、これを日本で使うとなったときに大きな問題があると思っている。というのは、カリキュラムに応じた中身なので、日本の場合共通教育・教養教育が連番で構成されているわけではなくばらばらになっているので、そこでの測るものがコアカリキュラムになっていない。CLA はコアカリキュラムの中で作られたものを測るということになっている。

藤田) これは多くの大学で行われているのか。

山田) 必ずしもそうではない。2000 校のうちの 200~300 校程度である。

藤田) どういうレベルの大学か。

- 州立の大きな大学から小規模な大学まで様々ある。CLA のホームページに具体的な大学名が掲載されている。

藤田) 標準試験を除けば、やり方に改善点はあるにしても、先程紹介されたような直接評価のほとんどは日本の大学でも行われているように思う。どう改善していくかは検討する必要があるとは思うが。

- アメリカ比較し、日本も同じようなことをやっているではないかということだが、アメリカはアクレディテーションや州からの要請があって、80 年代以降、アセスメント、学習制度をどうやって測定するか、ということが厳しくなった。各大学がどうやって自分の学生の学力を保障していくか、評価をシステムティックにやらなければいけないという要請が来て、アセスメントプランを大学はきちんとポリシーとして作らなければいけなくなった。日本では先生方は個別にばらばらにやっているが、それぞれの科目試験やレポートプロジェクトを大学全体として学生の学習の質保証のシステムとして体系的にやっているか、ということを示さなければならない。

藤田) そういう部分で、どの程度標準化し質保証につなげるのかという点で課題はあると思う。私のいる ICU 等は GPA の活用も含めてほとんどやっていると思う。また、この数年、やり始めた大学も増えている。そういう点で言うと、これからの課題はそれをどのように改善していくのか、どういう枠組み・デ

ザインで実効性を高めていくのかという点にあるのだと思う。しかし、標準試験ということになると、性質も機能もまったく違ってくると思う。

山田) そのとおりである。調べた中でわかっていることだが、アメリカの大学でもアセスメントプランが大学の目標によって全然違ってくる。例えばアイビーリーグの大学で養成したい学生に合わせたプランというものを作れるだろうし、オープンカレッジであれば、それに合わせたプランを作る、ということもあって一律に言えないところがある。ただ、枠組みとしてアセスメントプランを立てる。例えば卒業論文は日本独自の優れたもので、アメリカではやっている大学はほとんどない。その卒業論文がしっかりとアセスメントできるようにしていれば、日本の大学の優秀性というのはもっと外に伝えられると思う。そこが不透明になっているということが大きな課題である。

(2) 講演「教養教育・共通教育：その多様性と支える仕組み」(資料2)

小林(信)) 私はもともと、どちらかというと理工系の教育や大学院の問題に関わっているのですが、教養教育・共通教育は普段一番やらない領域である。逆に、最近は大学院で共通教育をという話がやたらに出てきている。そういうことから考えると、学部の教養教育・共通教育とは何なのか、ということが見えてくる、あるいは、議論して考えなければいけないことがあるのではないかと思います。私は疑問を提示するので、ぜひ議論していただければと思う。ポイントは大きく分けて二つである。一つ目、多様性ということはどう考えていくのか、ということが現実問題としてあるということ。多様性は今まで議論されていたこと以上に幅広いものになるのではないかと思います。二つ目、学習方法が色々と変わってきたということがある中で、それを実現するためにはどうやって支援していくか、という体制の問題がある。もちろん財政問題もあるが、それ以外の支援の問題もあると思う。それと関係して、教養教育・共通教育は誰が担うのか、という話も1度考えてみてもよいのではないかと、思う。

なぜこのように考えてきたか、という問題意識・背景について。私自身はどちらかというと大学院の話を中心にやってきている人間である。そういう中で教養教育・共通教育という話を考えると、とにかく学部の教養教育・共通教育、一般教育、専門教育という話になる。先程高校との接続という話があったが、理工系で言えば高専との接続という問題もある。あるいは日本では修士の存在感が非常に大きい、特別な国である。日本以外では、普通、修士はこのようにまとまった、完成度の高い学生たちを生み出すものではない。そういったものとの関係もあるだろうし、博士後期との関係もある。教養教育・共通教育は大学院共通科目のようなもので非常に活発になっている面も

ある。こういう中で学部の教養教育・共通教育をどう考えるか、ということとを考えていかないといけない。そこだけ議論しても始まらない。そのこととの関係で、現実問題として、教養教育・共通教育は多様であるが、とにかく専門教育と教養教育・共通教育と分けて扱ってしまう。例えば学士力と分野別質保証という区分やくさび形教養教育というのもそうである。このように言ってしまうと、二つに分けるような構造になってしまう。ところが一方、大学院でも共通教育、という話が出てくると、そういう順番の話がなくなってくるということもある。また、現実問題として専門教育を通じた教養教育・共通教育という話もある。そういう多様性をどういうふうに認めていくか、認めないでいくか、あるいはその中で教養教育・共通教育の在り方を議論するか、ということは整理する必要があると思う。

もう一つ、議論をされていてつくづく思うのは、質保証を支えるという考えには色々な側面があり、もちろんカリキュラムやどういう教育の内容をやるか、という話もあるが、一方では先程の初年次教育の話もそうだが、学習支援をどうするか、ということもある。あるいはそれを支える教職員の資質の問題がある。もちろん財政的基盤をどうするか、入学者の問題をどうするか、が問題であるし、あるいは学生のモチベーションが一番の問題かもしれない。アカウンタビリティや就職問題など色々あると思う。しかし、学習支援の話は以外にまだ出てきていなかったと思うので、論点として挙げたいと思う。

教養教育・共通教育というのは多様であって、歴史的に言うと色々なルーツが多重に重なってきてできている。大学ができた頃の、ラテン語教育あるいは古典教育として教養教育があった時代から、学習基盤の形成や足をそろえる準備として教養教育があった。こういった面は今日でもある。市民性教育と言ってもいいかもしれないが、18世紀から19世紀にかけて色々な市民革命が起きてくる中で、共和制のリーダーシップは誰が取るか、つまり貴族がいなくなったときに、どういうふうによりリーダーを養成するか、という話と絡んで知識人のようなものが出てくる。従来の貴族の子弟教育や軍人教育に変わるものとしての教養教育的なものも議論が出てきた。あるいは別の形がフンボルトの問題提起で、現状に対するクリティックな切り口としての大学という、ある意味ではテクノクラート養成に対するアンチテーゼのようところがある。いずれにしても19世紀に入ってから徐々に明確になってきたもので、市民社会を支える人間の育成をどうするか、ということが一つ理念としてあったのだと思う。これはアメリカ等でも「民主政を支える市民を養成する」と今でも言うが、そういった意味につながってくる。もう一つは先程の話と比較的つながるのは一般教育、高度普通教育という側面、特にアメリカの Arts and Science は典型だと思うが、色々な学生が入ってきたときに、どうやって足をそろえていくかという話である。多元社会を前提とすれば当

然出てくる話だと思うが、そういった議論がある。この3つは重層的に教養教育・共通教育に期待されているところがある。当然教養教育・共通教育のやり方のモデルとして存在していたのだろうと思う。旧制高校モデルのようなものもあるし、教養学部モデル、あるいは文理学部モデルと言ってもいいかもしれないが、普通教育では教養部モデルや一般教育モデルといったものが、本来の分け方になると思う。高大接続、初年次教育等、接続ということでは社会人の教育をどうするか、ということは重要である。あるいは最近色々な新学部が出てきて、実質的には教養学部だと思われるような学部がたくさんあるが、そういうところでどういう教育をするのか、という話がある。

そういう歴史的な中で、特に日本で言うと、大綱化以前に専門教育との接続が悪かったということがあり、教養教育が形骸化してしまったり、教養と専門の対立の構図というのできてしまい、それを引きずっている部分があるのではないかと思う。当時、学部は教養教育でいいのではないか、という議論もあった。一方で専門教育が拡大する面もあり、今でもそういう議論がある。大学の専門学校化に対する反省もあるし、今でも大学の専門教育をどうするか、という話も根本的な問題として残っている。一方ではイギリス型と言うべきか、教養の習得は専門教育を通じて達成するというような相互乗り入れというか、混在しているようなモデルもある。JABEEはその典型的な例だが、工学教育等は現在そういう方向に動いていると思われる。現実的に現在の状況として教養学部的学部もある一方、教養課程的なものはほぼなくなったが、全学教育や初年次教育がある。もう一つ、日本的な特徴として日本的なマルチキャンパスがある。これが教養教育・共通教育の性格を規定している面があるのではないかと思う。特に私立大学は典型だが、都心部にキャンパスがもてないので、どうしても郊外に共通教育を中心としたキャンパスを持たざるを得ない。これが教養教育・共通教育のあり方を規定する面があることもおそらく避けがたい問題と思われる。また、大学院の問題とも絡んでくる。そういったときにどうやって問題を整理していくのか。これは答えがあるわけではなく、大変な話である。少なくとも統合的に扱うのは難しいと思う。大学院でも最近は教養教育・共通教育的な話がたくさん出てきている。非常に形式的にやっているのがイギリスで、議論そのものは90年代の初期からあるが、一番大きかったのはリサーチカウンシルが2001年に出したJoint Skills Statementである。ドクターコースの学生にRAのような形でお金を補助して、RAを受けるような博士課程の学生についてどういうスキルを大学院にいる間に身につけなければいけないか、という、ある種標準的なラインを示している。全部で40くらいあり、言っていることは大体同じだが、学部レベル、大学院レベル、ポスドクレベル別の内容の例示がある。伝統的な研究スキルもあるし、ジェネリックなスキルやtransferableなス

キル等色々ある。イギリスの質保証の話で出てくる QAA だが、QAA が大学院の中の Code of Practice の中でこのことに言及して、大学院生はそういったスキルを身につけなければいけないということなので、イギリスでは大学院でも教養教育・共通教育をやるという方向に一気に進んでいった。大体どこの大学でもそういう担当の人を置いてやっている。実は私の大学でもやっていて、3 年目に入った。40 科目くらいの共通科目に加えて、分野の共通性の高い科目で、全部で 50 科目以上だと思う。見ていると面白いのは、理工系の大学院生の科目履修が多いということである。ここはたぶん学部段階の教養教育・共通教育と大学院段階の教養教育・共通教育の違いだと思う。まだまだ分析できるところまではいっていないが、むしろ大学院段階では理工系の学生・先生の方が、こういうことに対して大きな期待を持っている、という印象を持つ。山田先生の講演の中で英語の話があったが、理工系向けの研究英語では英語論文の書き方や発表の仕方のようなものまで含めている。いずれにしても教養教育・共通教育というのは専門教育だけとの関係から考えても仕方がなく、高校との関係、高専との関係や、最近では専門学校からのトランスファーがそれなりに無視できない数がある。また、社会人・留学生というのはある種ダイバーシティの議論の中にこれから出てくると思うので、これをどう考えるか。また、これは別の分科会でやると思うが、職業・就職や成人学習、企業内育成、大学院との関係など、大変な作業だと思う。

また、学習成果、アウトカム志向だと言われている、それに対する学士の指導の仕方も変わってきている。そこで学習支援の在り方を考えなくては行けない。昨年イギリスやアメリカの事例を調査する機会があり、主に大学院を調査したが、学部の方も少し調査した。イギリスやアメリカの大学では、一つはサポートシステムがよくできている、と思った。例えばカリフォルニア大学バークレー校では、Student Center があり、学生が一番集まる場所に置いている。その中に非常に大きい学習コーナーがある。これが色々なコーナーに分かれており、例えば自然科学系の学習の支援をするコーナーがある。机ごとに TA が色々な学習の支援をしている。奥の方には部屋があって、少人数のゼミができるようになっている。特に 1, 2 年次に多いと思うが、基礎的な科目を受講する際に追いついてこれない学生をサポートする、あるいは科目の宿題をやる際に、わからないことを教えてもらったりしている。その他にも、勉強会や補習コース、テストの解説・採点をしてくれる場所等がある。TA は色々なコース別にいて、全部で 200~300 人いる。TA はそのための科目を受けなければならない、授業を受けながら TA の給与をもらうというシステムになっている。また、ワシントン大学の場合は、図書館にラーニングcommonsがあるのが有名だが、その他にも、Under Graduate のサポートをする施設があり、commons、キャリアセンター、コンピュータを置いた支

援センター、Under Graduate にアドバイスをしてくれるオフィス、初年次プログラムの担当部署等が設けられている。こういったものが最近急速に整備されている。これらを見ると、組織的支援が進んでいる感じがした。これを Academic Support と呼ぶことが多いと思う。多様な学習ニーズがあって、特に入学者は足がそろっていないということもあるので、そういったものに対する補習もあるし、ライティングや数学といったものをいろんな形でやっている。確かにコンピテンシー重視だが、基礎的なものもある。ラーニングコモンズは図書館の運動として始まったが、それだけではなくて先程のカリフォルニア大学バークレー校やワシントン大学だと、コモンズといったものを作って、大学の中にそういう空間を作るという形に変化している。また、そういうサービスをすることが大学の役割だというふうになってきたようで、そういう専門の組織が発展してきたと思う。カリフォルニア大学バークレー校でいうと、Student Learning Center にたくさんのスタッフがいるが、そういうところで働くのは Professor ではない。インストラクター、カウンセラー、コーディネーター、TA である。この実態をどう受け止めるかは難しいところで、ある意味ではこれらの人々は専門的なスタッフとしてやっていけるという面もあると同時に、ある意味では非常勤講師として悪い条件の雇用になる。しかし Professor だけでは支えられず多様なコーディネーターのような人たちがやっている。もう一つのポイントは、科目の提供はそういう組織でもできるということである。補習教育だけではなくて、正式の科目としてもたくさん色々なものを提供している。デパートメントやスクールでなくてもセンターが色々な科目を整備する。ある意味では多様な学生がいるので、そういった動きは面白いと思う。

そこで最後に、誰が担当するか、ということである。このようなことが日本で可能か、ということを見ると、日本では不可能である。今の日本の大学設置基準の理念は教員が科目を担当していて、学部を単位として設置基準の審査をしている。暗に学部が科目の提供、あるいは単位の認定の最終的な権限を持っている形になっていて、学部以外の組織による科目提供は実質的に不可能で、可能になるのは、どこかの学部に関係に乗っかっているような形、あるいは特例として認めている場合等である。かつて附置研究所が科目を出すときも、学部に乗らなければ科目を出すことができなかった。そういった問題が起こってくる。ところが TA の導入や、アメリカのようにコーディネーター、カウンセラーが出てきたことを考えると、教養教育・共通教育を教員が担うということだけが正しいのか、ということこそそろそろ考えなくてはいけない時期だと思う。附置研究所などから見ると学部しか科目を提供しない、というのは大学観の根幹に関わるような話になってしまっている。そういったものでずっと守っていくのか、あるいはそれは単なる既得権の擁護でしかないのか、もっと大胆に色々なことを考えるのか、ということもそろそ

ろ考えてもいいのかと思う。

<質疑>

- おっしゃるとおりで、私の所属しているコミュニケーションデザインセンターは大学院の共通教育を行う組織である。筑波大学は先程理工系の科目が多いといていたが、コミュニケーションデザインセンターの科目は完全に文系である。かなり多様な文系的側面の科目、かつスキル型・コンピテンシー型の授業を、大学院生の共通教育としてやっている。そのときにやはりネックになったのは科目開講権の問題である。学部ではなくて、独立部局としてのセンターだが、特例で科目提供権が認められる、というやり方をとらざるを得なかった。もう一つ厄介なのは、そういうスキル型の科目を教えるときに、Ph.D を持っているかどうかはどうでもいい話である。また、論文によってプロモーションという評価システムで評価されてもうれしくない、という人が当然いる。例えば映像を使う能力ということになると、学位をもって論文を書くということではなくて、素晴らしい作品を作ったり、そういうことを実際にやって見せ、学生を巻き込むという能力を持っていることが大事である。そういうことをワークショップ型の授業通じて教えるということを通じての教育をやろうとしたときに、現行の日本の基準だと、特任教員のような形でしか雇用できない。しかし、そういうスキル型やコンピテンスといったことを教育で行うとなると、少なくとも今の日本の研究者の養成システムの中から出てきた人が見直すというのは無理な話である。そこは苦しいところで、本気で考えるべき問題である。少なくともコンピテンスやスキルをちゃんと教えようとする、そういった人材なしにはできないということを経験として実感している。
- 学習支援について。日本でも金沢工業大学が学習支援センターを作ってから、ここ 10 年くらいでいくつかの大学が色々な形でラーニングセンターを作り始めている。国立を含めて、そういったことを始めた大学は多い。もう一つ、誰が、という点だが、これもいくつかの大学においてキャリアセンターのようなところが、例えば学内で教育組織として認定されていて、全学共通のキャリア関係の授業を提供しているという大学もいくつか出てきている。また、いくつかの国立大学は博士課程の定員を削減するように、と文部科学省から指示されているようだが、アメリカ・イギリスを見ると、そういういわゆるアカデミックなトラックから外されたというか、Ph.D を持っている人でも途中からサポートの業務に転換できるようなキャリアの制度になっている。日本では大学院を出て Ph.D をとった人はアカデミックなティーチングジョブでないとだめ、あるいはそういうキャリアしか用意できていない、学生もそのように思ってしまう、というところが一つの大きな限

界である。今、中央教育審議会でも設置基準をどうするか、という議論が少しずつ始まっていて、職員について、プログラム化ということを含め、なんらかの機能別に大学の設置の在り方を考えていくべきではないか、ということである。今も条文にあるが、それは事務職員に関する規定である。こういうグレーのゾーンの職員についても、今後大学の中にきちんと位置づけて、それを育成するプログラムを作っていないといけないと思う。これから日本でもこういう議論が出てくるとは思う。ただ、お金もかかる。

藤田) 今の問題について。日本の文部行政、特に高等教育行政がそうだったのかもしれないが、全て国立大学をベースにしてデザインをしている。一方、大学の数も学生数も7割以上が私立である。この事実を踏まえて、基本的なデザインの基盤となっている法律の考え方や体系を変えないといけないと思う。もう一つ。アメリカの場合、博士号の取得者は非常に多い。また、学習支援の側面だけではなくて、研究面でのサポーターティングスタッフも膨大な数いる。こうしたスタッフが日本にはいないということは早くから指摘されていたと思う。これはもともと大学院が拡充したからスタッフが増えたのか、それとも、研究システムを充実させていく過程で、そのシステム構築の仕方やフレームワークについての考え方が違って、研究の発展にもっと柔軟に対応してきたからなのか、あるいは財政問題なのか。アメリカほど拡大していないヨーロッパでもサポーターティングスタッフが多かったように思う。日本はその点で、国立大学をモデルにしてきたので予算がつかないとスタッフが増やせない。私立大学は財政事情が厳しいので増やすことはできない。原因がどこにあるののかなかなか突き詰めにくいかもしれないが、そういうことを含めて考えていかなければいけない。教養教育を誰が担うか、全て今の基準に基づいて「教員がやる」ということになったら、現状で既にあっぴあっぴしているのでは、とてもできることではない。

小林(信) 私はどちらかというと研究者養成がむしろ専門だが、歴史的に見ると、基本的には、人の供給があって、それに影響されて制度が変わってくるという面が大学には多分にある。かつて大学にはプロフェッサーしかいなかった。それがだんだん大学の卒業生や over doctor 的なものが増えてきて、18世紀くらいから徐々に講師のような人が増えてきて、オーソライズされていた。研究支援等もそうで、私立大学は財政支援もあったが、やはり卒業生が増えすぎたということがある。そういう人たちがたまっていって、そこで色々な変わった仕事を最初はやっていた。それがだんだん供給を増やした面と、やはりそういうニーズもその時にあった。仕事をする部署を作ろうといったとき、やってくれる人がその時にはたまたまいた。その背景にはたまっている人たちがいた、というのが現実的である。アメリカの場合、いくつか

の例を見ると、財源がないと組織はできないので、そのための財源を寄付で得て、学習支援組織を設置している例が多い。それでポストを作っている。イギリスの場合、研究支援の関係でいうと財政的支援があるケースもある。教育関係はよくわからないが、アメリカの場合には全く基金がなくできるものはない。ラーニングセンターの設置には基になる基金がある。

- 私の大学では、卒業生にボランティアとして非常勤講師になってもらう、ということをしている。それから、これからは団塊の世代が定年を迎える。そうすると、その人たちが比較的若いのに仕事がないということになる。そこに人材のソースがあるのではないか。実際に私たちの大学では名誉教授の多くが非常勤として教えている。そうすると関係ない人に依頼するのと異なり、大学に愛着があるので責任を持って教えてもらえる。
- なかなか難しいのは、そういう世代の方はこういうトレンドの教育を受けたことがない人であるということである。
- そういった授業だけでなく、普通の授業でも人手不足になっている。また、このようにして確保した人材を使って大講義室ではなく、小さい教室で教える。また、普通の授業が少し楽になれば、その余裕を使って今話している様な授業をするということができないのではないか。
- 図書館でラーニングコモンズを行うというのはかなり増えている。私の大学でもチューデントコモンズを作った。問題は運営だということはよくわかっていて、誰が運営するのが重要である。下手に自主運営をさせるとカルトの巣になってしまう。やはりアカデミックサポートというスタンスでTA・RAが常駐するというふうにやらないと上手くいかない、ということにはわかってきている。
- アメリカでもそうだが、スティグマタイズしないということが重要である。学習サポートを受けることは学生にとって当たり前の権利・権限行使である。アメリカでもそういうことはあるらしい。そこへ行くとあいつはできないやつだ、というタグが貼られるので、学生はなかなか行かないということがある。行くのが普通、分からなければ支援を求めることが当たり前だという感覚がない。

小林(信) そういうことから、カリフォルニア大学バークレー校ではコモンズを大学の真ん中に、学食とセットにして設置した。そういうことが必要だということである。

- アカデミックスタッフはとても大事なポイントだと思う。そういう人は over doctor と関係すると思う。そういうところに入っていく理由は、自己申告制なのか、なんらかの評価によって入っていかざるを得ないからなのか、そのあたりはどうなのか。例えば研究者としてだめだから、というようなことなのか。非常にそれは難しいと思う。生活をしていくためにアカデミックスタッフとして一時的にそういうところに行きたいという over doctor はたくさんいると思うが、そこから復活できるトラックがなければ、それまで投資してきたものが活きない。

小林(信)) アメリカでも実は Arts and Science の分野というのは日本的に言う over doctor が多い。日本では、ドクターコースはすぐに就職できるかどうかで判断してしまうが、アメリカ等でも Arts and Science の世界は、すぐに就職できる人間よりも、ポスドク的なことをやったり、文系であればティーチングフェローやインストラクター等のある種非常勤的なことをやる場合が多い。10 年くらいしないと常勤職へ就くことはできないことも比較的多い。また、アメリカでも大学等への就職率 100%ではなくてせいぜい 6～7 割である。大学へ就職するのまでの間の 10 年間くらいは、アメリカでも文理学科はリサーチフェローかティーチングフェローなどのポスドク的なことをやっている。その中から特に文系や理学・数学という分野だと、非常勤でやるしかない場合が少なくない。数学の科目など 1 年生などに教える場合には受講者が多人数いるので教室を分けたりする。その際に教室ごとに貼り付けられるインストラクター、日本で言う非常勤のようなものを大学院修了者等が担当することは結構多い。そういう人たちがもしかしてテニュアトラックのようなものがあると、応募してもらうことになる。しかし最近はそのようなものは少ないというのが現実で、日本で言うところの非常勤講師の処遇改善が話題になっている。大学関係の新聞でも最近こういう話が出ていた。つい最近のことだが、どこかの大学がインストラクターをテニュアトラックにしようという大幅な方針転換をした。そして、そのために寄付を集めてきて、基金を作ったという話である。このような動きがあるのは、珍しいが、確かである。いずれにしても、教育に携わっているインストラクターの多くは、日本で言ったら非常勤講師で職を探している途中の段階というのが一見するイメージだと思う。ただし、そういうことを真剣にやろうと思っている人には、プロフェッサーではないがそういう支援職として採用してもらえるので、やっておいてもいいかもしれない。

- 私は文学部で働いていて外国語文学をやっているが、私の研究室では 20～30 人の学生が博士論文を取っているのに、30 歳代半ばで学習塾の講師をしている学生が少なくない。そのような感覚で今の話を伺うと、そういう研

研究者がアカデミックサポートに入ることができたら、感涙にむせぶと思う。そういうことで、オーバードクターが教養教育・共通教育を担う人材になるという話には、全く同感する。しかし、学士力、学士課程ということで考えた場合、日本の場合学士課程は4年であるのに対し、ヨーロッパの場合標準3年である。大陸・ヨーロッパ型の学士課程というのは、中等教育で一般教育・共通教育を終えてきたから専門教育をやるところがある。もちろん今そういう理念が崩れているため、ヨーロッパでも日本でも議論が沸騰しているが、学士課程の中に教養教育・共通教育を入れるということは、4年日本で学士課程があるというときに、ある部分については教養教育・共通教育をやることがなんとなく前提になっている。大綱化してしまったのでいわゆる教養部はなくなってしまい、大体の大学は専門の中でカリキュラムとしての教養教育をやっていく。4年間あるのでかなり教養教育・共通教育をやれるはずだが、大学に入って1年のところに集中していたのを大綱化でばらしたということになる。ばらしたものを、誰が担うかということが問題で、教養教育を担当する人間の姿が昔は学生に見えていた。人文科学・社会科学・自然科学といったことで教員を選び、その教員が1、2年を教えていたということがなくなった場合には、逆に教養教育・共通教育をやっているという意識を持たないということがある。そういうようなこともここでの議論になるのか。

藤田) 先程小林(信)先生が提起した問題の文脈で、検討課題にはなる。実際に教養のコンセプトと在り方を議論した先に、あるいは前提の問題としてある。もう一つ、教養を担当する先生のプレゼンス自体がある意味で教養教育の大学における位置づけや、学生にとっての学ぶ基本的な構えと内容について、シンボリカルであれ、何であれ影響を持っていたのではないかと。そういう意味では、どういう人がどういう形で担うのがいいか、ということも含めて、教養教育というものの意義を学生たちにどのように理解・自覚させ、自らの教養を高めていってもらえるか、という点では重要な問題である。

- 資料の3ページが関係してくるのではないかと。専門教育を通じた教養教育という発想になっていくと、担い手が特別に教養教育の担い手である、とシンボライズする必要はないという話になる。逆にそれを担う人が責任を持つという構造を作ると、ミニ教養部的なものの復活に近づく可能性がある。私は学生を持たない教員なので、ある意味でミニ教養部である。こういう行動を強化するのがいいのかわかりにくい。私立大学で学生を持たない教員を作る、ということはほとんど不可能だと思う。学生を持たない教員を許す、という余力はもうないと思う。その意味では兼任やカリキュラムで

見せるという形でしか教養教育・共通教育は表現できなくなるという気がする。

- フランスの状況を反面教師として話す。フランスの大学ではこの 10～20 年、大学 1, 2 年の教育が完全に崩壊している。なぜ崩壊したか。フランスではバカロレアという制度で資格取得者は全員が大学へ入れるようになっている。では、エリートはどうするか、というとバカロレアを取得した後でリセと呼ばれる高等学校の附設級で、高等専門学校への受験準備を 2 年間やる。それが大学に入る学生の中の 10%くらいで、後 90%はどうするかというと、自分たちが大学に入ったという感覚がなく、面倒を見る教師がいらないということになれば、文学部関係では 2 年目に何%が行くかということになると、文学関係だと 50～60%が放り出されてしまう。ボローニャプロセスで変わったかもしれないが、4, 5 年くらい前まではこのように本当にひどい状況であった。変な制度設計をするとそういうことが起こりかねないということを上げたい。

- 日本の場合、教養部という組織がなくなり 1 年生を組織的に受け止めるところがなくなってしまった。それで色々な問題が起きてきて、それに対しての反省で、色々な形で改革を進めていこう、それぞれの大学で工夫していこう、ということがここ数年また起きている。学部に分属させていた共通教育、特に基礎教育的なところ、語学教育的なところを、もう一度センターみたいなところに集めて、ある程度組織を固めることもやっている。大学が大衆化してくると、目的がないまま学生が来る。放っておくとだめだという危機意識・認識がある大学はそういうことをやる。アメリカにもそういうことで 1 年生を受け入れる University College というのを作った。1 年生の、特にメジャーが決まっていない学生を所属させて、大学としてきちんとケアをしていこう、ゲートウェイのようなものを作っていこう、ということである。日本はとりわけ国立大学だと、所属は各学部学科であるが、実際に 1 年生をその学部の先生が面倒を見るということはできないので、なんらかの形で受け皿を組織として作っていかないといけないと思う。

小林(信)先生に質問だが、筑波大学はもともと教養部はなかったが、そこはどのようにやっているのか。

小林(信) 筑波大学にはもともと教養部はないが、逆に最初からいわゆるフレッシュマンセミナー的な初年次教育的なものがインプリメントされていた。そこではどの専門の先生も初年次教育を持つ、ということで、教養の先生ではなくて、専門の先生が初年次の学生のケアをするというシステムを最初から作った。今でもそうやって動いている。20 人くらいの学生が一つの塊になって、

それを先生が見ている。最近ではさらにメンター制度という形で大学院までつなげようという話がある。ケアをする相談相手としての先生をメンターという形で学部から大学院まで通して作っていかうという方針である。

○ その部分をマネジメントする組織や体制はあるのか。

小林(信) ない。筑波大学の面白いのはそこで、ないが故に逆にやろうと思えば色々な試みができる。教養部のような固い組織がなく、しかも全学共通で色々なことをやるので、上手くいかなくなるとどんどん沈滞ムードになる取組もあるし、硬直化していく部分もあるが、逆に新しいものをやろうとすると、反対する組織がないので反対されることなくできてしまう。大学に多分にそういうカルチャーがあるので、やろうというとな簡単にできてしまった。普通の大学だと、色々と喧々諤々議論すると思う。大学院だけではなくて、学部段階での教養教育・共通教育の話をほぼ平行してやったが、それもできたし、大学院もできてしまった。

藤田) それは、例えば卒論の段階や専門教育のメジャーが決まった段階で、アドバイザー制になるということか、それとも別にメンターがつくということか。

小林(信) 別にメンターを付けるというのが最近の動きである。現在何年生まで実施されているかわからないが、学部段階からの持ち上がりで大学院までできたら進めたいということである。今はまだ大学院には入っていないと思う。

藤田) メンター制なら担当の部署がなくても動くと思うが、ICU の場合アドバイザー制で、初年次の最初から割り当てられ、履修登録もアドバイザーが面談・承認して行うことになっている。そして、3年次にメジャーや卒論テーマを決める時点から、アドバイザーが卒論指導担当の専門の先生に代わっていくという仕組みになっているが、メジャーや卒論の基盤となる専攻や研究室のユニットに曖昧さがあるから、学習の系統性といった面でも帰属感といった面でも少し弱さがあるように思う。

○ 大学院というポジションからみた場合の学部の教養教育・共通教育の問題点を指摘された中に、いくつか強調点があったと思う。学習支援が大きな話題になっているが、社会人学生の問題を重視したいということだった。学士力の問題とこれを絡ませると、学士力を養成する、育成することの意味というものを持っている学生が入ってくる場合はどうなるのか。そういう社会人学生に対して、しかも団塊の世代や企業との関連も含めて、今、社会人をど

んどん大学で受け入れて欲しいという要求も強い。例えば情報リテラシーを考えたとき、一つの科目として考えたとしても、この人たちが学生のときには情報リテラシーはなかった。ところが社会に出て場合によっては教員よりもスキルが優れている人がある。しかし大学としては単位を前提にしている以上、それを簡単にクリアしていいのか。そうすると、240 単位のうちの一般教育的な部分の 30 単位の妥当性が、果たして社会人学生にも通用するのか。これは留学生についても関連するところがある。例えば外国語の教育の問題であつたり、歴史や文化の中でもその担当者の教育内容と重なるところからの学生はいったいどうなるのか。留学生 30 万人計画と出してきた色々やっている大学もあるが、こういう社会人学生や留学生の問題と共通教育・教養教育・一般教育での単位数の問題、対応の問題についてどのようなクリアの仕方が例としてあるか。

小林(信) 答えを持っていないが、今の話にはたぶん二つの側面がある。一つは、単位で考えるというやり方がそもそもいいのか、ということである。これは大学院の場合には、もっと顕著に出てくる問題であるが、共通のスキルを持っているということと、単位を直接的に対応づけるのか、あるいはそういう能力を身につければいいのだから、単位と関係なくやってもいいのではないか、という考えもある。ここがまだ日本では整理されてないと思うが、大学院で議論するとこれは非常に明確であって、日本の大学院は 30 単位である。30 単位でそういう議論をすると大学院共通科目やジェネリックスキルのような科目はもう組めない。一方では産業界からもっと教えろ、ちゃんと基礎を教えておいて欲しい、と言われる。30 単位という単位制の議論の中で組み立てることに限界があると思う。おそらく同じような問題は学部でもあって、留学生や社会人や高校卒業生等色々なレベルがある。また、日本はそうでもないかもしれないが、ヨーロッパやアメリカに行けば学生の年齢だつてすごく幅がある。そういう多様な学生がいる中で、ジェネリックスキルのようなものを目標としたときに、単位の中でやるのはおそらく難しいのではないか、という印象を持つ。日本の仕組みとは合わない。日本はあくまで単位制なので、その中で実現しようとするとうるさな話になると思う。昔あったような一般科目的なものを増やして、専門科目は減らして大学院にもって行く。おそらくそういう理論になっていく可能性がある。ただ、大学院の方も同じ課題を抱えていて、そうすると、どこでもいつまでたっても完成しない。ぜひそこは検討してもらえればと思う。

- 一つは、こういうジェネリックなスキルや能力と単位の土台になっている授業科目とを分けて考えると今のような 124 単位の中にプラス α をどうやって入れるか、ということになるので、窮屈な話になる。そうではなくて今の

124 単位のそれぞれの授業科目の中でこういう力をどうやって伸ばしていくか、というふうに考えていくのが、一つの方向性である。もう一つは、今既に日本でも英語の単位については、他の外部試験で、ある一定の点数をクリアしていれば、英語の授業を受けなくていい、英語の単位に認定するということがある。社会人の場合もそういう意味ではスキルについては免除するが、大学として理解して欲しい知識の分は単位制の中にあるので、それほど留学生や社会人の学士力というところで出口があるとしても問題がないのではないかと思う。

(4) その他

- ・ 廣田参事官より資料3～5について説明があった。

以上