

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9回)
日本の展望委員会
知の創造分科会(第7回)議事要旨

- 1 日 時 平成 21 年 7 月 22 日(水) 10 : 00 ~ 12 : 00
- 2 会 場 日本学術会議 5階 5-C(1) 会議室
- 3 出席者 藤田委員長、小林(傳)副委員長、増淵幹事、荻部委員、河合委員
小林(信)委員、三田委員、塩川委員、長谷川委員、松本委員
吉見委員

事務局 廣田参事官

4 議 事

(1) 分野別の教育課程編成上の参照基準について(案)

- ・ 廣田参事官より資料4について説明があった。

藤田) 本来であれば、この分科会が始まるにあたってこの枠組みがある程度提示されていることが望ましかったのだと思う。前回の分科会で、今日の基になった案を検討した際に色々出していただいた意見や要望を踏まえて、いくつか内容を追加してもらった。特に2と3については大幅に追加してもらったが、こういった点については親委員会でもずっと議論してきたことであり、われわれ幹事は質保証枠組み検討分科会に時々出席し審議経過の報告を受けているので、ある程度知っていたところである。また、小林(信)先生は専門としてずっと関わっているので知っていると思うし、長谷川先生も教養教育についてはいくつか書かれているので知っていると思う。イギリスの事例や中央教育審議会の答申をある程度は視野に入れ、そして今日提示されたこの枠組みを一応踏まえて学士課程の教育、その中心としての教養教育・共通教育ということが質保証委員会の分科会の課題として提示されている。これを踏まえて、最終的にこの分科会の教養教育についての提言と、分野別の質保証は基本的には各専門分野について扱うので、学士課程の教育として、あるいは学士力として期待されるようなものとしての教養教育・共通教育の在り方、というところこの分科会で提言をまとめるということが課題として期待されている。日本の展望委員会の報告書の内容には、質保証という手続きや評価の部分、どのように利用するか、ということはないが、日本の展望委員会の報告書も内容的に重なったものが配布されるということになっている。前回は議論したが、今説明いただいた質保証の枠組みについて、あ

るいはこの分科会の課題との関連について議論していきたい。

- 二つある。一つ目は本分科会とは関係ないかもしれないが、6ページの日英比較の結果、アとして「英国の学位には等級が設けられているが、日本の学位には等級がないこと」としている。これは日英比較をしてしまうから、こういう議論になってしまうのだと思う。イギリスでもかなり細かく分かれているが、ほとんどの等級は「残念賞」であり、実質的に等級があると思われるわけではない。逆に日本でも「残念賞」学位がないか、というと、JABEEを導入した学科で、認定レベルの達成度に到達できず、実質的に残念賞、つまりJABEE適用外の学位授与という話になる。つまり同じことが起こっている。それを「イギリスにはあって日本にはない」ということで現実と理想とがごちゃ混ぜに議論されているような気がする。

言い始めるときりがないが、同じことはJABEEの話にもあって、分野別のアクレディテーションとの関係であるが、これもここでずっと議論されてきたと思うが、誤解が一つあると思う。日本では分野別の認証評価が専門職大学院を対象に行われている。アメリカの分野別アクレディテーションは何を対象にしているか、というと、基本はやはりプロフェッショナル・スクールである。実はJABEEやABETは分野別アクレディテーションの中でもかなり特別な例である。多くの専門分野別のアクレディテーションについては、プロフェッショナル・スクールのアクレディテーションである。そういう中で工学は大きいが特殊な性格を持っており、通常のスクール・オブ・エンジニアリングなどのアクレディテーションもやっている。むしろこれらは異例だと考えた方がいいかもしれない。そういう意味ではかなり特殊な分野別アクレディテーションになっている。どういうことかと言うと、アメリカでは、普通プロフェッショナル・スクールにはデパートメントはない。そういう分野が職業別のアクレディテーションをやろうということである。ところが、工学部は多くの場合デパートメントを持っており、プロフェッショナル・スクールとは違う性質を持っている。リベラルアーツ&サイエンスのデパートメントに準ずる形で組織ができています。そこがロースクールとは違うところである。よってJABEEの話やABETの話を持ってくるとするのは、本当に筋が通っているのか。少し誤解を招くような印象を受ける。

廣田) おっしゃることは全くそのとおりだが、そういうことが日本国内では認識が正確に共有されておらず、逆の意味で使われる可能性が非常にある。例えばイギリスの Threshold standard と Typical standard をなぜわざわざ引いてくる必要があるのか、というのは、中立的に考えれば必要性は無いかもしれない。ただ、非常に危惧されるのは、「イギリスは最低基準ということに足きりラインを作っており、満たない人間はどんどん落としているらし

い」と誤解されないようにする必要があると考えた。それからJABEEについても、確かに単なるプロフェッショナルスキルのアクレディテーションではない中間的な性格を持っている。その上で、他の分野別アクレディテーションは、殆どすべてプロフェッショナルな分野であることが日本ではよく理解されていないように思われ、そのことが非常に問題であると感じている。

- 今の点については全く賛成で、だからこそ難しいのだと思う。日本ではかなり誤解されていることが問題である。また、こう書くことによってさらなる誤解を生む可能性もある。

藤田) 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会のスタート時、文部科学省の意向や中央教育審議会の審議の動向からなんとなくうかがえるのは、分野別質保証の提言をわれわれが出したら、それがイギリスのベンチマークステートメントのような形で、あるいは機関評価や認証評価という形で、実際にストリクトに使われていく危険性というか、そういう方向に行くようなことがあったら困る、ということで、私を含め何人かの人、そういう方向にもし流れていくのであれば、その段階で委員を辞退する、ということまで言ってスタートした経緯がある。個々の大学にそういう形で枠をはめて評価をして、アクレディテーションを行ったり、段階付けの評価をしったりするようなことをやるべきではない。カリキュラムやプログラムをどのように各大学がデザインしていくか、その参考としての基準を提示するところはいいとしても、そういったような議論があったり、親委員会の方でも質保証枠組み検討分科会の方でも基本的にはここに書かれたような形で有効に活用してもらえようものを出したい、ということになった。そういう経緯の中で、今ご指摘のあったようなJABEEやABET、イギリスの事例について、中央教育審議会等でも非常に内容をいい加減に捉えて議論をしてやっているの、「日本でもやるべきだ」というような使われ方をされているので、あえてイギリスの事例やアメリカの事例は書き込まれているが、今の後半の点は、書き方にはもう少し調整・工夫が必要かと思う。いずれにしても、そういう主旨で、小林(信)先生から助言をいただいて、誤解されることのないように、主旨に添うような記載にしてもらえればと思う。

最初にご指摘の点(6ページ)について。ここまで断定的なニュアンスで書いていいか、という懸念は持った。この部分は、もしかしたら等級のことはなくてもいいかもしれない。

- 違和感が一番最初にこの記述があったことである。例えばこれは下のなお書きのような位置づけで書いてしまう、という手もあると思う。

廣田) そういう位置づけで書きたいと思う。

- 本来学部で分野別の認証評価はないだろうと思う。そういう意味ではアメリカのアクレディテーションの基本は日本で言うところの専門職大学院に相当するものであって、むしろ日本の工学分野は歴史的な経緯で特殊な形になっていて、例外だというふうに書いていいのではないか。そこを誤解してはいけない、という点では賛成である。

藤田) 専門的な、職業・プロフェッショナルに直結するようなところは、全ての大学に参照基準として用いてもらうようなところで、あるいは文部科学省のやるような評価のフレームワークの中でやることではない、という主旨を明確にしたいということだった。そういったところはそれぞれ専門的な分野のところでやってもらう方がいいので、そのあたりの識別・区別をきちんとしておいた方がいいだろう、ということで書き込みされている。

- 10 ページの(2)について。最後の3段落を最初に出した方がいいと思う。最後の3段落の「あくまで「学士課程」としての教育の質の保証を目的としており、」「分野別の“accreditation”とは、その基本的な趣旨を異にする」という部分を読んで欲しい部分だが、大体の読者はここまでで疲れてしまってこの部分を読まない。むしろこの3段落を最初に出して、分野別のアクレディテーションとはこういうもので、それとは違うということをもう一度最後に主張する、という感じに書いた方が、誤解を排除できるような気がする。
- 内容ではないが、これからのことについて。やがてこれが一応認められると、例えば、分野別ということで、それぞれの委員会に渡して参照基準を考えて欲しいというようなことが起こるのだろうか？

藤田) 一応最初は10分野くらいを選んで、ということになっているが、その中に最初から文学・言語学関係が入るかどうかは今のところわからない。しかし、おそらく入らないと思う。

廣田) 今、質保証分科会では、最初は5分野くらいにしよう、という話になっている。

- 大学は多様であるから、という問題があるのと同時に、分野は極めて多様でどうやってまとめるのか、ということについて理念だけで上手くいくものではない。委員の中には参照基準を作る、ということに対して極めて強い拒否反応を示している人もいるので、審議を依頼する委員会の委員長には詳し

く説明をした方がいいだろうという気がする。

藤田) 全ての分野で作るように、というようなことは考えていないと言っていると思う。さしあたり 10 分野くらいはやらないといけないのではないかと、という判断はあると思うが、それ以上について、また 10 分野の中に何を入れるか、についてはこれから検討することになっている。分野の中には、抵抗感の強いところ、必要ないと考える研究者が多いところもある。その分野は無理に作る必要はないと思う。一方で、せっかくの機会だからやりたいという分野を抑えるわけにもいかないと思う。ただ、その際に学術会議として発信するので、それなりの社会的責任が生じる。そのため、質保証関連で発信するものについては、これを踏まえてもらいたい、というようなあるスタンスと枠組みのようなものを出す必要がある。例えば、質保証分科会の文脈で行われる検討作業については、われわれの委員の臨席も含めて、基本的な枠組みについては、この方針と枠組みに沿うようにしてもらおう、ということになる。また、もう一方で、各分野別委員会がこれまで独自にやってきた取組（これからも可能性はあると思うが）、それ自体を否定しているわけではない。

- 例えば、専門分野のアカデミックなところではない、ということは理念的にはよくわかる。しかし文学関連は学科の数が多いところで、それらを連衡することが学術会議として望ましい、と聞いている。専門分野、アカデミックな共同体というものが、言語にしても文学にしても、言語学の方はある程度努力がなされている、と聞いているが、文学はおよそ手のつけようがないので、文学という分野では専門分野やアカデミックな共同体が作れるのかどうか。分野によってそれぞれの内実がある。まとめると外から言われた場合に、まず分野の中をまとめなければいけないということで大変なことが起こる。その点については、このような分野も生息できるような形で書いてもらえるとありがたい。

藤田) おそらく質保証分科会の報告書に関する定義は、そんなに心配する必要はないだろうと思う。ただもう一方で、教養教育・共通教育の方は、文学や言語学も含めて学士課程としてどういうものを期待されているのか、といものを出さないわけにはいかないもので、よろしくお願ひしたいと思う。また、分野別の検討がこのようなフレームワークで進むので、学士課程教育トータルとしてはこの分科会の作業の成果は二重の意味がある。一つは、教養教育を中心にした学士課程教育の部分が分野別と並行するような一部として期待されてくるということ。もう一つは、各専門分野別の検討に際して、専門分野の独自に検討することになるが、学士課程教育として検討するので、その

専門分野別の学士課程教育は同時にそれを通じて教養の実現ということもあるだろうが、教養教育という形で、カリキュラムの中に組み込まれる部分を踏まえて検討してもらおうということになる。各専門分野別質保証の検討分科会の学士課程教育、という枠組みの中で考える際の、教養教育についての基礎になる、という二つの役割がある。

- 「分野別教育課程編成上の参照基準について」を策定する目的について確認したい。私が理解した限りでは、5ページの一番上のイギリスの例にあるように「分野別参照基準は、教育プログラムのデザインや、実施、並びに評価に関与する人々の役に立ててもらおうことを意図している。また、大学で学ぼうとする人々や卒業生を雇用しようとする人々が、専門分野の学位が表象する性質と基準について知りたいと思ったときに、役に立つであろう」ということだと思う。要するに、学生たちをマーケットに出すときに、これまでは日本の場合、偏差値や教員のコネクションがあった。学問をベースにした基準を与えることによって、「学士」にある品質保証を与えて、学生たちがちゃんとマーケットに出て行けるような仕組みを作ろう、ということがこういう参照基準を作ることの実の目的であるとすれば、そういうことはあると思う。しかし、それ以外の目的は何なのか、が未だによくわからない。そういうものにしたがって、これまで入学試験の偏差値と先生のコネクションだけで行われていた人材育成の仕組みをもう少し学問ベースに変えていこう、ということが一番の狙いなのだとすると、それに従った戦略、つまり相手が見えてくる。そうすると社会に対する訴え方もそれなりに決まってくる。私の理解も間違っているかもしれないが、どこが目的で相手は誰か、ということがもう少しわかると、どこに向けてこの議論をやっていくか、ということがもう少しクリアになるのではないか。

廣田) 大きくはおっしゃったとおりだと思う。世の中の人に保証するとともに、大学の教育の大枠としてそういうものを目指して欲しい、という参照基準としてあるものだと思う。

藤田) 私は私なりの認識があるが、公的に大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会全体として明確に確認されたものはないと思う。

- 今日このペーパーを見て感じたのは、プロフェッショナル・スクールのエデュケーションとは違うものだ、ということである。もう一つのポイントは、大学設置基準は中身については触れるな、やっていないならそういうことは関係ないだろう、という形で、要するにこれは、国や中央教育審議会は中身について口を出すな、というメッセージである。これを誰が使うかというこ

とだが、例えば大学が自分たちのカリキュラムを説明するときに、「この参照基準を踏まえて設定している」ということをホームページで書く、という使い方にとどまっているのか、それとも学位授与機構等の作業のときにそれが持ち出されて、「それに対応しないのではないか」というコメントがつく、という使われ方をするのか、ということで大いぶ違う。前者のイメージで行くのだったらわかるが、後者の場合はそれに対して何か考えなければならない。

- 逆に言えば大学の教育の価値を社会的に認めさせるツールとして使っていくという積極的考え方であれば、一般社会や中央教育審議会に対して通告力を持つということはあるかもしれない。
- 日本にはイギリスの高等教育質保証機関に対応するような存在がない。あるのは何か、というと J A B E E 型のものや、認証評価機関の仕組みである。その間に突っこんだときにそれをどう使うのか。学術会議の仕事としてそういうことをやる、というのが一つの選択肢だが、そういうところの歯止めなしだと、たぶん国の方が使いたがっているようである。
今回もわざわざ「ナショナルカリキュラムではない」と明言している。いわゆる学習指導要領ではない、ということのメッセージはどこかに入れておかないといけない。
- 逆に言うと、大学評価機構はある意味では大学の質保証を見ているのだと思う。
- 一方で、総合大学の場合と単科大学の場合で評価のやり方が変わってしまう。個別の内容・教育プログラムそのものについて、総合大学の場合には評価できていないという問題意識もある。

廣田) 中央教育審議会の大学分科会質保証システム部会で議論が行われているが、認証評価機関の大学評価基準は、大学設置基準を踏まえたものなのか、そうでない独自の基準なのかを明確に整理して欲しい、ということが提案されている。大学設置基準そのものはもう少し具体化して充実して、色々なことを盛り込むという流れがあって、その中に単なる物理的な要件としての専任教員の要件等ではなくて、内部の質保証システムがきちんとされることを検証する、ということが導入されようとしている。その上で、大学設置基準を受けた認証評価基準なのか、認証評価機関が独自にやっている基準なのか、提示しろ、という命題である。従来の認証評価機関は学校教育法第 109 条第 1 項で大学は自己点検評価をやること、その結果を公表すること、と定められ

ており、2項でそれに加えて、認証評価機関の評価を受けること、つまり法律的には自己点検評価の延長で評価を受けて公表すればいいとなっている。大学設置基準を受けた評価基準とそうでないものがあるが、前者について、不適か適かかといった結果が出るのが予想されるが、そうすると不適はすなわち法令違反状態ということになる。そうすると、単109条にあるように自己評価して公表すればいい、というのではなくて、法令違反状態については文部科学大臣の改善勧告、変更命令、最終的に問題ある組織の廃止命令の対象になる可能性が出てくる。

○ それにこの参照基準が使われる可能性があるのか。

廣田) それはないと思う。設置基準に盛り込まれるということはないと思う。

藤田) 大きな流れとして、これは中央教育審議会やそれに関連するところで議論されている動きと、もう一方で中央教育審議会の色々な議論を審議会の場で発言していく委員の人達が本当にリードしているのか、それとも文部科学省の関連部局の担当者の誰かが、あるアイデアを取り込んできているのか、さらにその内部に他の勢力(政財界)の関心が入り込んでいるのか。例えば安倍政権の教育再生会議はそういうところまで踏み込むような発言・発信を随分した。その後福田政権になって懇談会に替わって随分トーンダウンして、影響力が少なくなった。いわゆる中央教育審議会、文部科学大臣の諮問機関以外の各種の審議会は、何かの発信力というのは教育についてはこの6~7年で随分強くなっている。そういうところから入ってくる、公式見解ではなくても大きな動きがある。やはり質保証や学士力の背後に、いわゆる分数のできない大学生のような、OECDのPIISAの大学版をやるという動きに類するようなものを、大学教育でも質保証あるいは大学生の学士力の成果としてきちんと評価すべきではないか、ということをして乱暴な議論をしている人達の中からは出ている。そういうところから直接的にルートとしては入ってきていないが、どこかから入ってくるようなことも気になっている。そういう、いわゆる大学評価・自己点検評価は義務化されているし、今話のあったような大学設置基準に基づいた評価もやらなければいけなくなっているのだから、そういう枠の中に、これまでのところは外的な条件の評価、認証評価でもせいぜいプログラムのレベルや教員の充足率等で行われていたものが、具体的なプログラムの評価に入ってくる、あるいはさらに大学院だと、国立大学法人は定員充足率や博士課程の授与率等色々なものが入っている。そういう数値化されるものが入る、あるいは適不適ではないにしても、評価に等級がついているので、グレードがつく、ということになるととんでもないことになる。そのグレード自体が大学を超えて世間に流通するか、というとそれはわから

ない。しかし作業をさせられる教職員の労力や、そういう枠組みが動き出したらそれによって加えられる大学の変容・変質は想像もつかないくらいで、それは大学ではない、ということになりかねないので、そういう方向に絶対行かないように歯止めをかけて、かつ、そうはいっても質保証というか、どういうふうにプログラムを充実していくことが重要なのか、という点で参考になるものを、学術会議としては、学問的なものを踏まえてきちんと提出するのがいいのではないかと、というのが私の考え方である。

吉見先生が言われたように、ターゲットを世間の大学というもの、あるいは大学の教育を受けた人達がどういう力を備えて世間に出て行くのか、ということ適切に評価するような社会のカルチャーを作り出している、というところは、まず不可能だと思う。せいぜいここに書いてあるように、見てもらえばこういう考え方でやっているのか、と尊重する人は尊重するだろうが、実際に採用や今の労働市場においてそれが機能するということはまず考えられない。従って、主なターゲットはやはり政策を実際に動かすような、中央教育審議会等で議論していく、そして文部科学省などが政策決定していくところで、危険な方向に行かない、歯止めとなるような一つの枠組みを学術会議として提示する。もう一方で、各大学が具体的に質保証をしていく上で、プログラム編成・デザインをしていく上で参考となるようなものを提示する。その二つが重要だと思っている。

廣田) この参照基準が評価のものさしになるのか、ということに対しては、例えばイギリスが実施しているような非常にライトタッチなやり方で、今行われている機関評価の中で二つくらいを挙げて、非常に緩やかな形で評価してもらおう、ということも現実的には考える価値があると思う。使い方にもグラデーションがあると思う。それなりに参照して作っている、というようなことを緩やかに見てもらおう。使っていないという場合でも「こういう理屈でやっている」ということで理屈が立てば認めてもらうべきものである。そこは具体的なイメージはこれから大学基準協会などとも協議をして考えていく必要があると思う。

藤田) 認証評価機関が、こういうものを踏まえて評価する、ということになった場合にも、どのような使われ方をするのか、ということや、こういうものを発信する学術会議として、こういう形ではいけない、ということを確認しておかないといけない。やはり、一人歩きする危険性があるし、政策決定をしている主体の中に、非常にハードな評価をやるべきだ、という議論もあるので、そういうところにいかないような歯止めをかけておきたい。

○ 今の話に関連して、11ページの「また大学全体の質保証」で始まるパラグ

ラフで、国の側が行う認証評価と、各大学が自主的に行う大学教育の内容に関する質保証とは別々だ、ということを書いてある。ここをもっと強調した方がいいと思う。また、国の側ではそれを十分に尊重し、大学設置基準が定める事項について質保証の責任を負う、と書いてしまっているが、国の側の認証評価に関しては、「質保証」という言葉は使わない方がいいのではないか。つまり、あくまでも大学教育の制度的な条件の整備に関することであって、質保証という言葉はあくまでも大学教育の内容に関する質保証ということに限定した方がいいと思う。

廣田) 中央教育審議会の質保証システム部会では公的質保証の在り方、と言っているので、工夫してみたいと思う。

○ その辺の混同がなるべく避けられるような表現にした方がいいと思う。

藤田) やはりそういう意味では、学問と大学の両方をきちんと抑えてもらわないといけない。この段階では必要ないかもしれないが、もっと書き込んだ方がいいと思う。

(2) 日本の展望委員会報告(案)について

・増渚幹事より資料3について説明があった。

増渚) 考え方として大きな点は、現代社会における教養教育の構造・構成要素である。これまで議論されてきたこと及び各種答申で出されてきた羅列した項目をどうやって文章に取り込むか、という考え方からまず始めた。二点目は、自分で教養教育なり、教育のコンピテンスを考えようとすると、フンボルト等の方が好きで、塩川先生に近いところなので、これまでの議論では本心で語っていないところがある。三点目は、分科会での審議がなぜこのようになってきたのか、結果的には質保証の問題だが、それが国の政策としてどういうプロセスを経てここまでたどり着いたのか、これから21世紀をにらんで何をしなければいけないのか、ということがなぜ出てきたのか、ということを簡潔にまとめた。

・小林(傳)副委員長より資料2について説明があった

小林(傳)) 増渚先生の資料と内容がだいぶ重なっているのですが、コンピテンスとリベラルアーツを分けるという構成自体がいいのかわからないところはある。基本的に考えたのは、教養の伝統的な意味である古典の感覚と、現代的なレリバンスをどういうふうに調整するか、という問題である。また、いわゆる教養と専門が分業されている、あるいは時間的に前後して順番に並んでいる、

という考え方は疑ってみるべきではないだろうか。その二点を表現しようと思った。市民性の涵養の部分は苅部先生のメモを使っている。ここにほとんど網羅されてしまっているが、教養教育の構成要素のところではここで報告してもらったことや藤田先生のメモ等をもとにして赤字で入れている。私が欠席したために、必ずしも反映しきれていない項目もあるが、それはほとんど追加していただきたいと思う。

- 学術会議は三部構成になっており、生命科学は3分の1を占めている。その分野がいかに重要か、ということはその人数でもわかるし、21世紀になって、医学・生命科学は人の命を操作できるような時代になった。そのような時代になったときに、ますます教養・共通教育がそういう人達、学生、現場に入っても看護の人など、再教育ということは本当に重要である。ものすごい勢いで生命科学は進歩しており、ストップすることはないので、その都度他の分野を学ぶということもそれらの先生方は言うと思う。生命科学の進展ぶりが現代社会にある。

藤田) ご指摘のとおりで、日本の展望委員会でも、生命科学関連のテーマ部会は多い。

- 細かいことだが、小林(傳)先生と増渕先生では、コンピテンスの考え方がずれているというか、違う形で使っているように思われる。増渕先生の方が広い概念で捉えているので、どちらの捉え方にするのか決めた方がいいと思う。
- 増渕先生が発信力ということに触れていたが、できれば受信も入れて欲しい。今では受信もできないと困る。大学教育で発信ということが強く言われることによって、実は副作用が起こっているということもある。

小林(傳) 私はコミュニケーションデザインセンターにいたので、発信の方の専門家であると思われている。しかし実はわれわれのコミュニケーションデザインセンターの基本は聞く力である。聞く力がポイントであって、発信する力ではない。

- 直接的な問題ではないが、機能別分化という言葉が最近行政がよく使う言葉として紹介されているが、これはくせものだという感じがする。学協会別に分断される、あるいは大学を種類別に違うものに分ける等、色々な議論がここから出てきており、魔法のような言葉になっている。

藤田) 印象ではどういうコンセプトとして使われていると思うか。

- 最初、機能別評価というのは実態論かと思ったが、ここ2～3年は機能別分化という言葉振り回して、「〇〇だからこうしろ、××だからこうしろ」といって、大学から見ていると「個別大学の責任だ」という話に置き換えている。本来まとまって全体として考えるべきことまでそういう問題にすり替えている。

小林(傳) ユニバーシティの理念のような形の歯止めをどこかにかけておかないといけないということだと思う。

- 機能別分化の話は一見正しい。しかしそのことによって大学やアカデミーをあたかもないかのごとき議論をすることが可能になっている。

藤田) 差別化をどう正当化するか、というくらいではなくなっているということか。

- それを道具としているのでは、という感じがする。
- 底辺校から見ると高尚すぎるようなところをどういえばいいのかと考えている。偏差値の話が先ほど出ていたが、それがうやむやになってしまったので、でたらめ奴に大卒の給料が払えないという圧力がどこかにあるのだろうと思う。授業をしていて一番感じるのは、まず高卒というのは全く質保証がない。全く怠けている学生が高校を卒業して、試験を受けずに大学に入っている。これを抑える必要がある。従って教室でわれわれが面と向かっている学生は全然やる気がない。このような高尚な議論が始まる前提の状態の学生を相手にしなければならない。学力レベルでいうと、自衛隊が日本でいつできたかということを学生全員が知らない。第二次大戦で旧軍がつぶれたことは知っている。大体このくらいが今の大学生のレベルである。全然やる気のない学生をどうするか、ということでJABEEや法学検定などを熱心に頑張っている。このカリキュラムをやったらこの資格がとれる、ということをやっている大学にもって行こうという話は大学首脳部から来るが、現場はけている。なぜなら上から抑えて「全員法学検定を受験しろ」ということになったら、彼らにとっては地獄の大学生活になるだけである。そしてそれでも通らない学生もいる。だからだめだと言っている。そして受けない人はそのまま、法学検定試験を受けた人間にはたくさんごほうびをあげる、単位をたくさん出す、という仕組みでやっている。それを表現する方法を、今ここで思いつかないので困っている。大学生活を楽しくやって上から押さえ

つけないでおこう、というのはそんなに簡単なことでは書けないが、抵抗しようという話はつながりがあると思う。

- 増淵先生の資料について。印象だが、全てが網羅されているように見える。あまりにも全てが網羅されているので、色々な使い方ができてしまう、狙いを絞って方向性を与えた方がいいのではないか、という気がした。また、学問なき知識基盤社会というものがありうるので、そこに人類の未来を託すのは悲惨だ、ということが入るようにした方がいいのでは。

小林(傳) コンピテンスを強調するとそういうところに行きやすい。

- こういう議論をしていると、教養教育が非常に大事だというのはみんな合意するが、質保証ということになると、これを大学にもって行かなければならない。そうすると私たちが戦っているのは、専門教育と教養教育のバランスである。あまり教養教育を強調すると、専門教育をいつやるんだということになってしまう。少し現実に戻って、どれくらいの中でどれくらいの教養教育を積み上げていくか、という目安も必要だと思う。

藤田) その点については書き方が微妙だと思う。少なくともマニュアルを具体的に書くというわけにはいかないと思うが、絶対的なある程度の学習時間の確保は重要であり、かつ適切・自立したバランスを築くようにすることが重要である、というような書き方になるのではないか。

- 個人的には学生のレベルがどんどん下がってきているので、学部教育は全部教養教育でいいのではないか。大学院で専門教育をやればいいのではないか、という話もある。

藤田) そういう意味では、アメリカは基本はリベラル・アーツになっているが、あれは実際に専門教育をやっていないわけではない。専門の科目が全部、教養科目としての専門で、かつ専門の基礎的などころになっている。

- アメリカと日本の違いは卒業研究である。これは非常にいいことだと思う。しかしそうするとやはり1年～2年は専門教育をやらねば、という話になる。

(3) その他

- ・ 次回は8月6日(木)17時から開催する予定。

以上