

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13回)

日本の展望委員会

知の創造分科会(第11回)議事要旨

- 1 日 時 平成21年12月4日(金) 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、小林(信)委員、
塩川委員、長谷川委員、森田委員

(大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)
北原委員長、川嶋委員、広田委員

事務局 廣田参事官

4 議 事

小林(傳)) 11月23日に開催されたシンポジウムについて報告。当日は690人という非常に多くの人に参加してもらい、非常に関心が高い分野なのだ、とわかった。パネリストのほぼ全員が時間を守れなかったため、そのことについて大変厳しい指摘があった。その結果として、その後のパネルディスカッションの時間が短くなってしまったので、聴講者はかなり欲求不満な状況になってしまったのではないか。そして、「もう一度やるべきではないか」という意見もたくさんいただいた。

途中で学生に意見表明をしてもらったが、かなり優れたものも多く、回答に窮するようなものもあった。例えば、「報告書の全体のトーンが、『大学の自主性を守る』というふうに、自主性に委ねるという言い方をしているが、全体としてはディフェンシブである。どうやって大学の自主性を守るのか、というところがないではないか」という質問があった。また、「自分たちがどう評価されるのか」という質問があったので、「学生がどう評価されるのか、ではなく、どういうふうに評価してほしいのか、というふうなスタンスをとるべきではないか」と答えた。そうすると、「もちろんそのようなことはわかっているが、現実には我々のおかれていた構造はそういう構造なのではないか」と言いたかった」と返された。私は反論する言葉がなかった。その

ような学生の発言はフロアからもよかったという感想が多かった。

(1) 大学教育の分野別質保証の分科会報告書の原稿案について

小林(傳)) 資料3について。この分科会では教養教育についてのみを議論してきたが、前回広田委員から専門教育との関係という問題提起をもらった。そこで急遽その問題を入れることにして、スライドの2枚目や9枚目を作った。9枚目の図は、廣田参事官の作成した図をそのままいただいた。下から上へと学年進行する中で、かつては一般教育があって専門教育、という仕組みだった。それが現状どうなっているかという、スキル教育・導入教育という黄色の部分の部分が最初に入ってきているが、やはり積み上げられた形になっている。学術会議としては右端のような形でイメージできないか、ということを出して、この図では、教養教育も専門教育もスキル教育・導入教育も1年から4年にまたがっている。また、教養教育と専門教育の間がシャープな線によって分断しているのではなくは、互いに入り交じっているということを出した。

質問やアンケートでは、専門教育でどうやって教養を授けるのか、はっきり書いてほしい、ということや、現実の大学において教養教育を担当する人員がほとんどいなくなっているという、組織の問題も指摘された。また、専門教育を担当している人間が教養教育をやりたいがらない、ということもあった。それから、大学の違いというものを考えたときに、この報告にきちんと当てはまる、と考えているのか。偏差値が低い大学から、旧帝大、地方国立大、私大、単科大、等と形態も学生の質も様々である。したがって、この図式がどのような大学に対するものなのか、という指摘もあった。

資料4について。我々は、専門と教養教育の関わりをきちんと書くことが必要ではないか。また、我々だけではなく各分科会共通だと思うが、大学の多様性に対してこの報告書がどういうメッセージを出すのか、ということは何らかの形で書かざるを得ないと思う。

- 質保証の枠組みの方にも質問がたくさんあった。学術会議で出してほしい、という話をどの程度やるべきか、というと、微妙だと思う。むしろ多様な大学がそれぞれの状況に応じてやるべきことが必ずあるはずである。がちりとしたものを求める声もわからなくはないが、どういうレンズで受けるか、ということを出した上で、大学の多様性や分野の状況によって、それぞれ考えてほしい、ということを出していかないと、出してくれと言われたから出す、という形でやっていると、バランスが壊れてしまう。
- ずっと一般教育と専門教育という二項対立で議論してきた。1991年の大綱化は、それをやめて4年一貫で、4年間でどういう人間を育てるかというこ

とをそれぞれの大学は示してほしい、というのが本来の趣旨だと思う。しかし学生の教育は依然として、全学共通教育の教養教育と、専門教育、というように二分されている。それで教養はどうあるべきか、という話で、「学士課程教育の構築に向けて」、というのは、そういう問題を解決できないので、4年間の学士課程という観点からもう一度カリキュラムや目指すべきものを作してほしい、ということを議論した。最初のタイトルは「学士課程教育の再構築」だった。しかし4年間の学士課程教育がどのようにあるべきか、ということさえこれから作っていかなければいけない、ということで再構築ではなく構築というタイトルに変えた。分野別の議論では出口の方を議論するので、分野別質保証の在り方検討委員会で入口から中身について、4年間の学士課程の質保証を触れざるを得ない。審議は分科会に分かれてパーツパーツだが、質保証の観点から言うと、入口・中身・出口をまとめて全体の質保証を考えないといけない。

- 中央教育審議会について聞きたい。なぜ分野別の質保証という形にしたのか。
- 依然として専門教育の存在感があるので、そこを無視することは難しかった。
- 問題意識はわかるが、「学士力」という言葉を使い、カリキュラムポリシーをという議論をし、しかし分野のところだけ独立した形になっている。今回のように専門のことだけを考えはじめると、教養について考えざるを得ない。そういうある種の二項対立が出てしまう部分がある。
- 「学士力」は、教養教育・専門教育という二分法ではなくて、4年間でどういうものが身に付くか、である。それをどの授業で「学士力」が提唱しているものを育成するかは各大学で考えることである。
- そういう意味では小林(傳)副委員長の提案はある種の全体としてのイメージを出していると思う。あとは、大学によって、専門教育の割合が多い・教養教育の割合が多い、といったことがある。
- シンポジウムの後で何人かからメールを受けたので紹介する。
『それぞれの分科会の討議をどのように統合していくのか、現時点では展望が全然見えなかった。』それはこれからやるのだろうと思う。また、『日本学術会議の立場からは、各大学の自主性・自律性を尊重しなければならず、パネリスト各位がその点を繰り返し述べていたが、その分だけ参照基準の意

義が失せる印象があり、実際何のための基準であるのか、位置付けが不明瞭である、との認識を持たされた。すなわち現在でも各大学は人材養成の目的に照らし、エデュケーションポリシーを定め、ディプロマポリシーによって学位を授与しているわけで、そこに哲学や理念がないわけではない。学術会議が提唱する参照基準の中で掲げられる、学生が身に付けるべき基本的な素養を、分野ごとに定義するという試みの意味合いがどうしても理解しがたい。しかも、ディシプリンとして確立している分野について同定する、とのことで、この定義は周知のことを成文化することに他ならないだろう。本来は学際分野や新領域について同定してほしいところである。そもそも学問分野を明確にカテゴライズすること自体困難なことである時代において、分野ごとに基本的な素養を定義する、ということが可能であるのかどうか。いわば人間の身体を解体して、それぞれの器官が健常であるかどうかを調べるようなものではないのか。』これ以外にもたくさん意見をもらった。

- ご指摘の点については梓組み検討分科会でも議論してきたことである。
- ただ、各大学の主体性・自主性に任せる、と言っていることが、学術会議として逃げている、と見られているようである。したがって色々な案を出されても、「あとはあなたたちが苦労しなさい」と言われているだけで、学術会議は一体何をやっているのか、要するに各大学に丸投げしているだけではないか、という印象を与えている。また、大学と職業との接続検討分科会への反発は非常に大きい。例えば、『4年生卒業後の就活というのは、現在の大学教育の現実を全く無視している』といったことである。

小林(傳) 4年間勉強した後で就職活動をする、という形にしないといけないのではないか、という議論があったので、それに対してのことだと思う。

- 空想論なら誰でも言える、という意見である。
- シンポジウムとは違うが、現場の先生方には、「せっかく一生懸命考えてやっているのにまた違うもの・余計なものを押しつけるのか」という反応をする人が多い。一方、大学の中で評価を担当する人たちは「何か決めてくれないか」「梓組みが欲しい」といった期待感がある。

小林(傳) 私を書く側なのでその感覚はよくわかる。いただいた意見の中には『大学は甘い。民間企業はずっと評価にさらされている』というものがあるが、民間の方はおそらく、今の大学の評価等の現状がどれほど大変になって、膨大な時間をとられているのか、ということを理解されていないと思う。

- 中央教育審議会ですりいう話になると、企業側から「企業はすりいうことに何億という金を出している。そんなことは当たり前だ。大学はどれくらいすりいうことに資金を出しているのか。」ということを聞かれる。
- 資料3の9ページの図について質問。現状ではスキル教育や導入教育は教養教育の中に入っているが、学会議の提案ではスキル教育や導入教育は教養教育の外に出る、ということか。

小林(傳) スキル教育や導入教育が教養教育の外である、というつもりは全くない。Teaching から Learning へということでワークショップ型の授業を通じてスキルが習得される、ということは議論してきた。

- 例えは私はいわゆる文系の学生への統計教育を行っている。すりいう教育は文系の人に対しても非常に必要だと思う。文系への統計教育は教養教育に入るとすりうが、すりいうことの議論は今まであまりやっていたなかつたようにすりう。また、図で言うところ、赤い部分なのか、黄色い部分なのか、わからない。

小林(傳) 統計教育は赤い部分(教養教育)であるとする。統計的データの扱いは専門性も大きいが、市民性の涵養の面も非常に大きいとする。そのため全く矛盾しないと思っていた。

- そこに関して議論した方がいいのではないか。統計教育について、エクセルなどを用いて計算表を出すという点はスキル教育かもしれない。しかし、データにはばらつきというものがあって、それを調整してはじめて他者に伝えることができる、というところまで触れるのは教養教育かもしれない。したがって、アウトカムをどこに置くかによって違ってくるとする。今、統計計算で色々なことをやらなければいけない時代になっているから、文系でもスキルの的にやらせるのか。それとも統計というものが非常に大事だ、ということ教えることを目標にするのかによって違ってくる。

小林(傳) 私は後者のニュアンスである。前者的なものであれば、専門教育の基礎教育だとするし、おそらく一つの科目の中でマージするとする。それが赤と青が混ざっている部分であるとする。ここで言っているスキル教育、というものは、経済界の言っているような、前に踏み出す力、プレゼンテーションの技術、ライティングの技術といったものに特化した形でやっているもののニュアンスでイメージしている。

- 大事なところだと思うが、プレゼンテーション能力は専門教育の中の演習

を通じて学ぶこともあるので、右側にも黄色の部分ができるような図になると思う。

小林(傳)) その通りである。プレゼンテーション能力といってもパワーポイントを作るだけではない。

- 卒論等でも、情報の収集と整理のスキルを習得するということがある。これが専門教育におけるスキル形成だと思う。

小林(傳)) 大学によってはスキル教育の中で就職活動に結び付いたものを行っているところもたくさんある。したがって、旧帝大的イメージでスキル教育を理解すると、だいぶピントがずれてしまう。現実には非常に色々なものが行われている。そういうものをばっさり切って大学の教育に位置付けない、というわけにもいかないと思う。

- 比重として難しいが、小林(傳)副委員長の気持ちとしては円で書きたいのではないか。

藤田) 資料2「日本の展望原稿案」の「学士課程教育の構成：教養教育・一般教育・共通教育と専門教育の概念整理」について。リベラルアーツカレッジでは、基本的に4年間を通じて教養教育をやっていると言える。その教養教育は、一般教育と「専門基礎教養」の教育、「専門教養教育」と言えるものによって構成されている。資料2の最後の2頁の図はそれに近い考え方と構成を教養教育についての概念図と履修概念図にしたものである。教養教育を一般教育として学士課程の前半に集中するのではなく、4年間通じて行う方がいいということで、「くさび形」ということも大綱化前から言われてきた。共通教育や一般教育をどういうふうに履修させるかは、各大学がカリキュラムをどうデザインし設定するかによって違うが、4年次まで随時入ってくるようになっている。専門教育も1年次から部分的に、専門教養教育的なものとしてやる。そして、日本のシステムでは多くの場合、4年次に卒業研究や卒業論文として、その総仕上げが行われる。

では、教養教育が育むべき教養とはどういうものか、ということがもう一つ問題である。基本的には市民性、市民としての教養、とりわけ実践知が重要だということになるのだろうが、アカデミックな知(学問知)と先程から話題になっている汎用的スキル(技法知)と実践知の総体を現代的な教養のコアと考える、ということである。先程の小林(傳)副委員長の資料の、黄色の部分との関連で言うと、例えば統計は専門基礎であると同時に教養教育の内容でもある、という性質を持っている。アメリカの場合もそうだが、ジェ

ネラルエデュケーション科目のかなりは、専門基礎と教養の両方が重なっている。したがって、あえてそれを分けて、どういう科目は専門でどういう科目は教養だと決める必要はないのだと思う。こういう考え方でよければ、それを文章化していくことにしたい。

- 専門教育における教養教育について。専門分野では色々なところでリテラシーという言葉が使われている。これは、専門における教養教育の理念を言えないためにリテラシーと言っているのではないか。その場合、リテラシーというのは二つの側面があると思う。一つはそれぞれの専門家が、例えば統計なら統計の専門家が、統計という学問が世の中にどのように役に立つのか、ということを説明できることである。もう一つは、専門外の学生に教える場合に何を教えるのか、ということを問題にするのが専門におけるリテラシー教育である。そういう観点で、専門教育の中の教養では、それぞれの専門が社会の中でそれぞれの役割を果たす、ということを専門家が外に説明できなければいけないし、素人にはスキルはわからないとしても、勘を与えることができるかどうか、ということがある。そうすると、全てを取り払ったリテラシーというのがあると思う。それが昔でいう「読み書きそろばん」だと思う。教養教育には市民性の涵養の部分と、ある意味スキルの部分があるというふうに言えば、市民性の涵養＋身体的スキルと成人的スキルというのを抽象的に還元してしまえば「読み書きそろばん」＝リテラシーになる。そのリテラシーというのは各専門のそれぞれの部分でやらなければいけない、と思う。

・ 廣田参事官より資料5について説明があった。

- 教養の報告書を何のために書くか、ということについて確認。この後、分野別に参照基準ができていく。参照基準を使いながら各大学がカリキュラムを作っていくときに、教養の問題をどう考えるか、職業との関係をどう考えるか、というところでこの報告書が参照されて活用される、と理解している。
- 報告書は質保証、教養教育、大学と職業との接続の三つで1セットである。分野別質保証の議論のところで、大学の質保証を基本的にどう考えるか、ということ議論し、分野別の参照基準を作ることによって教養がどうあるべきかを考え、さらに言えば教育、職業の中間にある大学の意味を考えて参照基準を作ってほしい。
- 各分野における参照基準をつくるときに、各分野で学士号を与えるにふさわしい人を考えることになるだろう。そのときに、教養教育や職業とのこと

を考えながら具体的な参照基準を作るということだった。参照基準が立派になればなるほど専門教育の中でも教養教育ができる、と言っていた。そうすると独立した教養教育は必要ない、という方向になるのではないか。そうでなければ、逆に伝統的な二分法を前提にした上での議論のどちらかに行ってしまうのではないかと思う。

- そこは資料3の重要なところで、教養をミッションとし、教養教育はそのための教育として、同時に専門教育を通じて授けるという、二重の考えである。
- 理念としては、ある程度大学において教養を授けることは重要なミッションだということは認めるとしても、専門教育から独立した教養教育というのは作らなくてもいい、ということはあるはずである。アメリカ型は別として、例えばヨーロッパ型の大学は、教養は大事ではないとは言わないが、大学に入ってから教養教育は行わない。
- 理屈上はある。
- 専門教育の先生も教養が大事だというだろうし、それなりの努力はしているのだろう、ということは信じた上で話している。制度的に二分法で考えていくのか、それともそういったことは考えず、専門教育の中で教養教育を十分に考えられるし、そういうような参照基準を作る、というのだったら、少なくとも高校まででリテラシーがきちんとできるのであれば、大学で必要ではないのではないか。
- そういう大学は、その大学の卒業生にどうやって教養が形成されているのか、ということを説明しなければいけない。
- では、分野別参照基準の中に教養的な要素を折り込んで作るのか否か。
- それは、作る話になっている。

小林(傳) 学士課程答申をそのまま素直に読むと、リベラルアーツカレッジのことを言っている。要するに、工学部や経済学部をやめろという議論が一番自然だった。教育課程として学生を入れる器をリベラルアーツカレッジにしろという主張である、と読んだ。

- それは一つのメッセージである。

小林(傳)) そうすると分野別というのは、学生の器の中で与える教育に対して、その分野がどう貢献するか、という話である。それとも器全体を分野別で処理するのか、という話になる。リベラルアーツカレッジだったら、器の中に自分たちが貢献するパーツをどう考えるか、という形になると思う。

- しかしリベラルアーツカレッジにもいわゆるメジャーという言葉があり、そこをどういう教育にすべきか、という話がある。

藤田) やはりクリティカルなのは、アメリカ型のリベラルアーツカレッジ的なものを前提にするのか、ヨーロッパ大陸型を前提にするのか、ということであり、どちらを前提にするかによって全然違う。もしヨーロッパ型でもいいのだ、という話になると、教養的な要素が著しく軽視され、専門教育が下に降りていく、ということになりかねない。実際、現にそう傾向が強まりつつある。これに対しては歯止めをかけておく必要がある。したがって、資料3の教養教育の捉え方言えば、「教養」を授けるための教育の一つとして、「教養教育」ないし「一般教育」というものを維持することが重要である。それと同時に、専門教育も教養を育成する機能の一つである、という話である。そうするとやはりアメリカ型が前提になる。アメリカでは、ジェネラルエデュケーションのカリキュラム改革が繰り返し検討されてきたが、日本的な文脈で言えば、一つは教養科目・一般教育科目を専門科目や現代社会の諸状況・諸問題との関連でどのようにレリバントなものにするかということ、もう一つは共通コアの部分をもどのように構成するかということである。いずれにしても、ジェネラルエデュケーションを従来型の教養科目として使うとすれば、従来型のものは共通教養、専門教育は専門教養という感じになるのだろうと思う。

- 今の話だと資料5、3. (2) ①にあるような「専門教育主体もしくは教養教育主体の課程編成」という二分法ではない方向へ行こうということか。教養教育が再度そこへ収斂するようなカリキュラム編成の理念を出そう、という話か。

私の理解では、各大学の自主性・自律性にも関わるし、現実には教養主体の教育理念、専門主体の教育理念、というのはあり得ると思う。そうすると、ヨーロッパ型とアメリカ型と、色々な大学があってもいいのではないかと思っていた。歯止めをかけるとか、枠をはめるという話になると、ある種の一定の大学像を提示することになってしまうのではないか。

藤田) 歯止めのかけ方はいろいろあると思うが、従来のように専門科目・教養科目それぞれ何単位以上というような単位設定でしばりをかけるというやり

方がいいということではない。カリキュラムを編成する際のコンセプトとして、教養教育あるいは一般教育というコンセプトと、専門教育というコンセプトは残す、というやり方である。そのコンセプトをなくしてしまったら、教養教育はなし崩し的に軽視され削減されていってしまう危険性があると思う。それをそれでよしとするなら別だが、色々な大学があってもいいとはいっても、教養教育のコンセプトまで外してしまうと、日本の大学がずいぶん変わっていくことになりかねない。

- 科目の分類のカテゴリーとして、それはきちんと残しておいた方がいいと思う。

藤田) そうしないと、大綱化のネガティブな方向をさらに推し進めることになりかねない。

- プログラム化というのはすぐには出ない。要するに設置基準を全部変えないと、プログラム化やアメリカのような体制にはできない。

結局組織や教育の在り方についてはアメリカ型のイメージが強いと思うが、こうやって議論が百出することを避けるために、出口のところでどういう人間にするのか、ということで、教養ある人間・市民、それぞれの大学の育成したい人材像を明示して、それに基づいてどういう素養やスキルや能力を身に付けるべきか、ということを考え、そこから、どういう経験や体験をさせるとそういう人間になるのか、と考えてもらいたい、というのが一つの重要なメッセージである。それを教養科目・専門科目といった、科目区分という考えにとらわれてしまうと、また同じことになってしまう。

藤田) しかし、科目区分やカリキュラム編成の要件ないし基準ということを考えないで、出口のところで教養が身についているかどうかという観点から参照基準を策定するとしたら、そういう参照基準に基づいて設置基準が変えられるようなことにでもなれば、ずるずるとそういう方向に行ってしまう。これまでの議論でも、教養教育はどういう資質を備えた人間を育成するのか、分野別の教育はそれぞれどういう資質を備えた人材を育成するのか、ということを検討してきた。そして、そのためにも、どのように学士課程教育のカリキュラムを編成するのか、どういうデザインを考えるのか、ということを検討してきた。しかし、出口やラーニング・アウトカムが重要だと言って、それだけを出したのでは、底抜けになってしまう。

- ただ専門分野だけ考えるとして、本当にいわゆる教養ある人間として考えているものの形成が専門分野の科目だけで完結するのか。それは現実にはあ

り得ない。

藤田) あり得ない、と我々が考えても、例えば専門学校から昇格したような大学は、そういうことは関係ない、ということになりかねない。

小林(傳)) そして非常勤に全て任せている。就職率で学生を集めるのに必死であり、そういう大学ではこういう問題を議論してやる、という能力がなくなっている。

○ もう一つ、中央教育審議会が分野別の検討を依頼した背景は、先程紹介いただいたコメントに『ディシプリンとして確立している部分ではなくて、学際的な部分をやってほしい』というものがあったように。あまりにもバラバラになってしまっている状況を問題視して、もう少しディシプリンをしっかりさせた方がいいのではないか、ということである。世界に唯一しかない学位を標榜しているような大学がある。しかしそれで本当に日本の教育のレベルが国際的に評価されるか、一つしかない分野を誰がどうやって評価するのか。もう一度学術会議はそれぞれの幹をきちんと検討してもらえないか、というのが一つの問題提起である。

○ 今の点は伝統的な部分で、とりあえず幹になる部分を作って、それを組み合わせるということだと思う。

藤田) 下の図に該当する部分は出す必要がなく、あるいは色々パターンがあり得るということを出す、ということだと思う。ただコンセプトとしては上の部分が必要だ、ということのをどのように表現するのか。

○ 今でも逆に専門学校と区別が付かない大学がある一方で、専門学校が大学になるということもある。同じ職業に就くのに色々な学校があって、それぞれの違いは何か。いつも大学側が主張するのは、「大学では教養を教えている。だから専門学校とは違う。」ということである。ではその教養とは何か、という話になると、またこれが全然收拾がつかない。職業大学を作るという議論が出たときも、結局大学とは何か、今度新しく作ろうとしている職業大学と何が違うのか、という話になる。たとえある特定の職業に就くための学部であっても、大学である場合には大学的なものがなければならない、という議論があり、そこではスキルだけではなくて、マインドをきちんと育成しなければいけない。

小林(傳)) しかもそこはアウトカムである。

藤田) 資料2について。3ページ以降に「提言(暫定案)」として付けてあるのは、前回議論したものに追加・補正したものである。1頁の目次で言うと、前回までの部分は、「(4) 日本の大学における教養教育の変遷」の前までである。その後の(4)から(6)までは今回書き足した部分である。

(6)について。教養教育と一般教育とコア・カリキュラムという三つの概念はアメリカの大学の学士課程教育ではずっと使われてきている。概念的にいくつかの大学を見てみると、リベラルエデュケーションという用語はほとんどが理念的な部分を強調する場合に使っている。カリキュラムをどう編成するか、という場合はたいていジェネラルエデュケーションが使われている。そして内容的には、リベラルエデュケーションを使っている大学の場合と、ジェネラルエデュケーションを使っている場合とでカリキュラム編成の内容はほとんど重なっている。趣旨はそこに書いてあるように、リベラルエデュケーションの中核になるのは「精神の解放」であり、“to liberate the mind”という表現は実際使われている。「学術的・職業的専門性と市民的教養の両方に開かれ、その基礎となる『自由な精神・知性』」を形成するというイメージである。それに対してジェネラルエデュケーションは専門教育との対比で使われるが、内容的にはリベラルエデュケーションとほとんど重なり、専門的学習の基礎的素養と市民的教養の形成の両方を目的にしてカリキュラム編成が考えられている。コア・カリキュラムはその中でも特に共通コアとして必修にしなければいけないものは何なのか、というところで使われている。そこでは教養ある市民の基礎的教養、という点が重視されている。そこまでは一応文章になっているが、今回それらの概念どのように使うか、そしてそれをどのように書き込むか、ということを確認しておきたい。

小林(傳) 言葉遣いが非常に難しい。資料2「学士課程教育の構成：教養教育・一般教育・共通教育と専門教育の概念整理」の図でいうと、大きな円のことにについて我々が語って、同時に左側の部分についても語る、ということである。つまり、これを全て語るという話になってしまったのだと思う。

藤田) そういう方向へ行くのか、左側の部分だけで行くのか。その場合に教養教育という言葉をごどちらに対して使うか、ということである。

小林(傳) 少なくともこの重なっている部分については何かを語らなくてはならない、というのが前回の視点で、今議論を始めている。例えば①これを学んだ人が、自分の学んだ専門分野が社会においてどういう意味があるか説明できる。そして、②その分野ではない人たちに学んだことを説明できる。そして③自分の学んだ分野の限界を語るができる。こういうアウトカム、あるいはレベルである。そういう話であればわかる。そうするとこの三つの能力

を身に付けるためにはどんな教育をすればいいのか。

- もしそれだとした場合、例えば経済学なら経済学だけを学んでいては今の三つの能力を身に付けることはできない。かつ経済学以外についてもきちんと体系的に学ぶ必要がある。

小林(傳) そういうことである。知らない人に説明するには、知らない人が何を知らないのかを理解しなければ説明できないという話になるが、それは別の問題である。また、限界を知るためには他の学問との比較が必要である。

- 考えたことが3点ある。一つ目。報告書の中にある種例示のようなもので入れていくことはできる。具体的に教養をどう保証するか、というイメージを伝えることはできると思う。

二つ目。資料2, 3, 5に齟齬があると気がするが、それをまとめて一つにするのか、それとも「こういう考えもあるし、こういう考えもある」と例示のようにするか。

三つ目。塩川委員が心配しているように、教養を捨てる大学が増えてしまうと問題だと思う。そこで、ある種の説明を求める、ということを報告書の中に書くべきだと思う。大学と職業との接続検討分科会では、職業とのつながりをどういうふうに各大学で考えてもらうのかを示せ、ということ、結構強く書き込んでいる。したがって、教育課程の編成に当たって、学生の教養形成がどのようなものを通じて保証されているのかを各大学がちゃんと説明できるようにしてほしい、ということを求めることもできると思う。

- それは制度的には設置審査や認証評価で一応チェックしているし、説明しなければいけない。設置基準でも「教養教育を重視することという」文章があるので設置審査でもそこは見ている。

- 設置審に出すための書類ではなく、分野別の参照基準を使ってカリキュラムを作っていくときに、教養の話がどういうふうに入っているのか、を説明できるようにする必要がある。

- 自主性・自律性に任せるのは大切だが、今やっている試みだけではできない。色々な他の制度との結び付きも考えていかないといけない。

- 評価を通してあるべきもの以外は淘汰していく、等のことを考えれば、違うスタンダードはできるかもしれない。今あるものが改善していくために評価が機能するようになってほしいと思う。そうすると一番そこが底上げにな

っていくような形になればいいし、そのためには認証評価機関に評価の際にきちんと説明できる等のために、こういう話も使った方がいいと思う。

- 元タイギリスを参考にしたのはそういうことである。QAA のオーディットのときにちゃんと説明できるための一つの手法としてベンチマークステートメントがあって、これに基づいてやっている。もし独自のことをやっていればきちんと説明しなければいけない。
- シンポジウムの意見を含め、皆せっかちなので、気に入らないものは消えてしまえ、と考える質問したり批判したりしている。そうではなく、気に入らないものをいかに改善していくか、それを踏まえて何ができるか、ということを考えていくべきだと思う。
- 制度としての教養教育ということだったが、イギリスはどうか。
- 逆に今、いわゆるジェネラルエデュケーションのようなものを入れよう、というところが出てきている。伝統的にはそういうものはなかった。
- では、QAA を作るときの背景として、枠としての教養教育はある意味であまり考えずに、作っているということはあるのか。つまり、イギリスのシステムの中での教養教育の背後に控えているものとして、分野別が優位であるというふうに考えているのか、そういうことなしに考えているのか。
- おそらく、イギリスの大学卒業生という概念の中には、いわゆる教養をちゃんと身に付けた上で、ということが理念的にはある。しかし制度的にはない。
- そういうふうに見事に作っていけばいくほど、逆に制度としての教養は別に語る必要がないのではないかと、ということになるのではないかと心配している。
- 私は小林(傳)の言っていた三つのポイントがきちんとあれば教養課程がなくてもいいのではないかなと思う。

小林(傳) それであれば十分にちゃんとできる。ちゃんとできれば教養課程という形骸化したものを制度的に作るよりも実質的だが、そんなに簡単ではない。

- イギリスのアウトカムはレベルがあるが、だんだん専門性が高くなると、

素人に自分の分野をきちんと説明できる、ということはあると思う。学年が上がるにしたがって、最初は同じ分野の人に説明できるということから、だんだん非専門の人に自分の分野をコミュニケーションできるようになる。結局、塩川委員が話したように、いわゆる枠や科目として教養科目があるか、ないか、というのは、究極には大学次第になってしまう。

- しかし、現実問題としては一番大事な問題である。
- 現実問題で言うと、例えば工学系単科大学に教養課程がないか、というとききちんとある。今の話を突き詰めていくと、工学系単科大学には教養はなくてもよいのではないか、という話になりかねない。

川嶋) 現実にはそうっていない。

- 工学系はJ A B E Eで歯止めがかかっている。
- しかし、そこも結局アウトカムでやっていて、それが説明する際に見える形でカリキュラムができていないといけない。したがって、全て電子工学の授業の中で教養教育的なものができているか、というとそれはわからない。

小林(傳) 極端な話だと、教員団の中で何%を教養教育担当にしろ、ということをしておかないと皆非常勤になってしまう、というようなことだと思う。

- 理念の話はどうにでもなるが、組織の問題はそうではない。

藤田) 学術会議としてどういうものを発出するか。直接には大学に制度的縛りをかけて影響を及ぼすというわけではないが、参照基準として実質的にこうりゅ押されるようになれば影響が及ぶことになる。分野別質保障委員会の報告書(回答書)では、これに準拠してやってもらいたいという要望まで書くことになるのだと思う。底抜けを含めて多様化していい、ということであればそれでいいが、質保証を問題にするのは、それではいけないということだからであろう。総合大学等、学部の自律性や権限と伝統の強いところでは、そんなに人的なスタッフ構成に影響しないと思うが、そうでないところでは色々なところで弊害が進んでいく可能性がある。これから 18 才人口はますます減っていくので、生き延びるためにも何が起こるかわからない。

- 最後はどうやって支えるか、ということになる。私大では非常勤講師に任せることになるだろう。

藤田) 最近は、非常勤が多いだけではない。かつての非常勤は、わりとしかるべき大学で、そういう科目を実際に担当している人が非常勤に委嘱されていた。ところが今は、元々非常勤でしかない人が非常勤を頼まれている。どんどんそういう傾向が強まっている。それは常勤ポストがないからでもある。ポストの数が減っているので、頼める人もいなくなっている。

- それは国立大学でも同じである。いわゆる共通教育を担当する人のポストが、人員削減の対象となっていなくなってしまう。

小林(傳)) しかも教える人間を育てる大学院では、専門性に特化させて業績を積まないと就職できない状況になっている。どんどん非常勤を入れるという形で、こんな教養教育を誰ができるのか、という話になってしまう。

- 理念がなくて守れないだけではなく、現実の実施体制もなくて、守れない状況である。
- 私の大学の例だが、法学部の憲法の先生であったにもかかわらず、「共通教育の憲法の科目は教えない」と言う人がいるが、それはおかしい。先程の話で言うと、専門家であればきちんと専門家ではない人に語れないと、自分は専門家だと言えないはずである。それさえわかってももらえれば、別に教養学部というような組織がなくても全員に教えられる。

小林(傳)) 言葉遣いのことに戻りたい。資料2「学士課程教育の構成：教養教育・一般教育・共通教育と専門教育の概念整理」の図で一つだけ危険性があると思うのは、学部は教養だ、大学院は専門だけだ、と位置付けたようにとられてしまう恐れがあることである。実は大学院でも、専門だけという時代ではなくなっている。また、教養と学士課程について1対1の対応をさせようとよくない。学部は教養を、大学院は専門をとという議論は聞くが、それはよくないと思っている。

藤田) 最初、「教養を形成する教養教育」という表現にするか迷った。そうすると、一般教育のところが一般教養教育、専門教育のところが専門教養教育ということになる。

小林(傳)) 資料3では大学の重要なミッションの一つとして「教養」を授けること、とした。確かに専門を担当していると、大学は教養を授けるところだ、と言われてもなかなか納得せず、やはり専門性も大事だ、と言う。専門もミッションの一つにしておかないと、単科大学等はないと思う。

藤田) 「:」でつないであるためにそういう印象を受けるのだろう。学士課程教育では教養を教えるのもミッションの一つである、という表現にすればいいのだと思う。

小林(傳) 下の丸全般も教養教育として、専門教育も教養を授けることができる、というのが私の主張である。教養という概念を学部から大学院まで貫徹した形で使える概念にするのか、学士課程のところだけで使えるような言葉遣いにするのか、というのは分かれ道である。

- 専門というのはスキルとしてきちんと自分で何かをできる、ということか。

小林(傳) 専門性は教養とセットになって活かされるべきという感覚がある。専門性がなかったら逆に語るべき内容はない。語るべき内容がなければ、先程の三つの条件はあり得ない。語るべき内容があって、それをどう語るか、という話である。

- 大学院の話も重要だが、我々が問われているのはあくまで学士課程教育のことではないか。

小林(傳) 大学院については書かないが、大学の質保証について議論していると、大学人からは「高等学校の質保証はどうか」という質問が出る。大学のみを指導するな、という話である。そういうところで、高校教育で教養が必要ないかといえば、そんなことはないので、教養という概念は広く使えるように残しておく必要があるのではないかと思う。

- 教養はリベラルエデュケーションとイコールではない。元々リベラルエデュケーションの対になる言葉はボケーショナルエデュケーションである。特定の手仕事を探すためのトレーニングに近いシステムではなく、心をリベレートして客観的に物事を見られるようになるようなトレーニングをするのがリベラルエデュケーションである。それが学士課程の第一の目標である。そこにメジャー、スペシャリティの概念が大学教育の中に入ってきたので、そこをどう考えるか、ということでジェネラルエデュケーションという概念が出てきたのだと思う。大学全体では、いわゆるスペシャリティということを考えざるを得なくなってきた。しかしスペシャリティもアメリカの場合は、いわゆるリベラルアーツの分野とボケーショナルの分野がある。だからといってアメリカはエンジニアリングスクールで、いわゆるジェネラルエデュケーションをやっていないかということ、カリキュラム上もきちんと担保

している。誰が担当するか、といった人や組織の話は置いておいても、そういう教育の入れ物、科目は、いくら専門性の論理を突き詰めてもなくならないのではないか、と思う。

藤田) なくなることはないと思う。しかし大綱化以降、先ほどから指摘されたようなことがあちこちの大学で現に起こっている。やはり軽視・縮小という言葉が当てはまる実態がある。それがさらに1, 2人と教員ポストが減って、担当する先生が変わって、ということになっていくと、今まで余力があってやってきた大学でも形骸化はさらに進むことにつながる。

- 教養教育の担い手は少なくなっている。教養教育だけを教える先生がいるのはおかしいと思う。

小林(傳) 広い意味での教養教育が担えるような専門性を持つ人が減っている。専門性のみの人が増えている。そこはどこかに盛り込まなければと思う。

- この前のシンポジウムに学生を参加させたが、このような学生参加が日常的に行われると、自分たちがものが言えて創造できるのだ、ということがわかると思う。

小林(傳) 大学院については、例えばプレFDという形で、将来大学の教員になる可能性のあるコースの人の場合は、大学論や大学政策論、制度論等を必修にする、くらいのことをしておかなければならない。これはどの分野でも必要だと思う。今はそういう業界教育をしていない。業界に入ろうとするならば、大学院でも業界研究が必要だと思う。企業に入る時には、企業研究をしているのに、大学に就職するときには大学の業界教育をしない、というのはおかしいと思う。これから検討すべき課題だと思う。

- イギリスではそういうコースをしていないと大学教員になれなくなっている。

小林(傳) 色々なやり方がある。そこはこれから検討すべき課題として回答すればいいと思う。

- 日本でも、一部の大学院ではやっているところもある。

- ただそれをボランティアにしまうとダメである。

- 分野別の議論に移るときに、ここでの議論をどのように伝えるのか。そこがわかれば我々も安心して渡すことができる。しかし、分野別の先生方はある意味専門なので、結局我々の議論していることがわからないで議論してしまう可能性がある。
- だからこそあまり数が多くできない。文章だけでは絶対に伝わらないので、少なくともスタートのときは、分野別の中にこの委員会の委員が入ることになると思っている。

藤田) 質保証枠組み検討分科会でも、分科会のレポートを、分野別の審議の場に渡せばそれだけでいいという認識ではない。もう少し、実際にどういうところがエッセンスで、質保証を検討してもらう場合に、これだけのことは前提にしてやってもらいたい、という部分を明確には確定する必要がある。

小林(傳) 三分科会の合同の会議を半日くらいかけてやらないと、全体がバラバラになってしまう。最終版を作る前にはやった方がいいと思う。

藤田) 分野別では基本的には、それぞれのディシプリンに基づいて、こういうものが必要だ、ということが検討されるのだろうと思う。そのときに、前提にしてもらう必要があるのは、教養の形成を含む学士課程教育の質保証を各専門分野でどのように担保するのか、そのためのカリキュラム編成のコアとなる考え方を提示するのが課題だということが一つ。もう一つは、教養教育という点で、コンセプトとして素人に説明できるものとして提供するもの(専門教養教育的)と、専門教育として提供するもの、一般教育として提供するものがどういう関係にあるのか、どのくらいあるのか、ということがはっきりしていないと各専門分野別の委員会ではデザインしにくいかもしれない。単位数まで決めるわけではなく、どういう要素がコアになるのか、ということを示すことになるのだろう。

- 学士課程全体で見ると、世界の認識の仕方というときには、固有の専門分野に含まれない何かが学士課程にはあると思う。

小林(傳) 専門教育を通じての教養教育ということについて、はっきりと提案する形で書かないといけないと思う。

- 学士課程教育の中における分野別という話なので、学士課程はどうあるべきか、ということが一番最初にもってくるべきである。その中で専門分野はどのように位置付けられているのか、等の話になる。三つの分科会を並べた

だけでは、学士課程教育にはならない。そこについては、学術会議として学士課程教育どう考えるか、ということ、何か書かないといけないと思う。

小林(傳) それは質保証枠組み検討分科会の報告書で書くことになるのか？

廣田) あるいは第1部、第2部、第3部、全体の前書き、という方法もあると思う。

藤田) 資料2について。16ページ(4)以降が前回から追加したところである。読んでいただいて意見等をもらえればと思う。今日の議論を踏まえて、7ページの(4)や(5)もう少し具体的に、教養としてどのようなものが重要か、教養教育として何をどのようにデザインするか、ということ整理して書くことになると思う。

小林(傳) 組織・制度の話についてはどのくらい書くことになるのか。中途半端には書けない問題である。

○ 各大学それぞれの事情があるので、警鐘を鳴らすくらいだと思う。

藤田) 日本の展望の方では、イメージ・コンセプト・理念について積極的に提示するという方針のようなものがある。

小林(傳) 学生に議論に参加してもらう、ということはもっと本気でやるべきだったと思っている。ただしパネリストの中に学生が入るのを自然な形でやるには、工夫しないといけない。大学の教育を議論するときに、教授サイドだけで議論するのではなく、学生や教職員も議論に加えるべきである。そういう、大学というコミュニティを形成するメンバーがもう少しフラットに教育について議論する場を作ることから始める、ということに改めて思った。

○ 最終的なアウトカムは学生である。それを頭に入れて、それぞれの分野でどういう人間を作っていくのか、ということを念頭においておく必要があると思う。

藤田) ずいぶん前のことだが、社会学や教育学の非常勤を務めたが、その多くはカリキュラム上のしぼりがあって開講されていたものだった。

○ 学部新設のときは専任教員を付けているが、設置審のしぼりが取れたとたんそういった先生は非常勤に代えられてしまう、ということも少なくない。

藤田) 例えば医療系・看護系用の社会学の教科書は、我々とは世代が違う人が書いているので、驚くことが結構あった。今でも、医療系のための社会学や看護系のための社会学や教育学、心理学といったものがあるが、たとえ設置基準などによる縛りがあるからであっても、開講されていればまだいい。担当の先生がいろいろ工夫することもできる。そういう縛りや教養教育が重要だという理念や規範が崩れていくようなことになれば、専門教育や職業教育のウェイトがどんどん高まることにもなりかねない。ヨーロッパの大学は専門教育が基本だと言っても、それは伝統的に中等教育が教養教育を担ってきたから容認されてきたと言える。イギリスで QAA が始まった背景には、その伝統が崩れてきたという事情もあったのだと思う。その意味で、日本の場合、高校教育が受験偏重になっていると言われて久しいだけに、同様の問題があると言える。

以上