

大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会
質保証枠組み検討分科会(第2回)議事要旨

- 1 日 時 平成 21 年 4 月 16 日(木) 17:00～19:00
- 2 会 場 日本学術会議 6 階 6-A(1)会議室
- 3 出席者 北原委員長、本田副委員長、広田幹事、吉川幹事、有本委員、浦川委員、尾浦委員、川嶋委員、吉田委員

(大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)
高祖副委員長

(教養教育・共通教育権等分科会)
増淵幹事

オブザーバー：田中一昭 財団法人大学基準協会 専務理事
工藤 潤 財団法人大学基準協会 大学評価・研究部長

事務局 廣田参事官

4 議 事

北原) 6日、7日に行われた総会で、この委員会のことを報告した。だいたいのテーマと、三つの分科会に分かれたということ、方針として、議論は公開で行うということで、できるだけ多方面の分野での議論を喚起したい。特に学教界との関わり、評価に関わる場所との関係を密にしてゆきたい。もう一つは、質保証枠組み検討分科会では分野別の検討に入る前に、できるだけ共通に議論にしてゆくことや、全体的な位置づけ等を話した。

質問がいくつかあった。特に、分野をどのように分けるかというところで、学際的な分野についてどうするかということがあった。我々としては、とりあえず分野分けをするときに全分野をすることはなく、できるところからやる、それでひとつモデルを作りながら全分野に広げてゆく、ということを申し上げ、了解を得た。

(1) 分野別質保証に関連する従来の取組み事例等について(資料1)

廣田参事官から資料1により説明を行い、具体例として大学基準協会の分科教育基準や文部科学省のモデル・コア・カリキュラム等について説明した。

<質疑>

- 紹介頂いたカリキュラムでは、文学のカリキュラムは文学部の先生が、医学のカリキュラムは医学部の先生がチームを組んで執筆している。学術会議が作るのならば、例えば教育学部のカリキュラムを作る時に法学部の先生が参加するなど、広い視点のものを考えたい。

例えば、医学教育のカリキュラムは執筆メンバーが全員医者だが、我々がやるとすれば患者の権利や環境への適応など、もっと広い視野で作成する必要があるのではないか。

ちなみに医学のカリキュラムは非常に細かいが、医師国家試験の出題基準を落とし込んだものである。出題基準に沿って教えないと国家試験には合格しないからこれを教えるのだが、専門家だけが基準を作るのではなく、いろいろな分野の人が入って基準を作るべきではないか。

北原) 大学基準協会の方が傍聴に来ているので、分科教育基準を作成した際の経緯を説明願いたい。

工藤) 大学基準協会は昭和22年に設立され、戦後の新制大学のあるべき姿として大学基準を作成した。それに基づき、昭和20年代には分科教育基準として医学・歯学をはじめいくつか専門分野別の基準を作った。そのときの基準は主にカリキュラムの内容を規定するような内容だった。その後それらを約30分野について作っていった。それらは各大学の学部・大学院研究科における質の向上を目指すための一つの指針を示すこととなった。

平成3年に大学設置基準が大綱化され、それまでは大学設置基準の中で一般教育・専門教育が細かく規定されていたが、大学が自由にカリキュラムを設定できるようになった。しかしそのような中、例えば工学系や自然科学系で一般教育の軽視が起きるということが大学基準協会の評価の中でも顕著に表れるようになった。そのため、一定の基準を作るべきだという意見が協会の中から出てくるようになり、看護学教育に関する基準を平成6年に作成した。その時の構成がその後作成した分科教育基準に影響を与えている。

つまり、学問分野の在り方、教育組織の問題、教員組織、教育課程等、だいたい同じような構成で項目立てされているが、基となったのは看護学教育に関する基準である。

平成12年に作成した工学教育に関する基準から平成16年に作成した農学

教育に関する基準までは、外部からの要請で作成したものである。

先程の看護でいえば、看護学協議会が、当時、我が国に看護学部や看護学系の課程を持つ大学は 15 もなかったが、今後、看護師の養成が重要になってくるので基準が必要だ、ということで大学基準協会に要請し、基準を作成した。それが基になって今の看護系の大学の設置にかなり使われたと聞いている。

獣医学や保健学系、農学も外からの要請で作成した。そのあと大学基準協会の中で、さらに専門分野別の基準の整備を進めなければいけない、ということいくつかの分野をピックアップすることになり、自然科学の分野から医学を、また、従来職業教育と自然科学系の分野だけに手を付けてきたので、人文社会科学系からもひとつ選んでみようということで経済を選んだ。

情報学は、情報学の分野が自然科学に傾斜しているものもあれば文理融合型などがあり、評価の中でも情報学の在り方について議論になっていたので、そこに手を付けようということで、整理を進めたという経緯がある。

- 資料 1 は、学術会議が過去に作成した理学と農学のコアカリキュラムの報告書のことが漏れているのではないか。

- 資料 1 で示された取組み事例の他に、いわゆる学部教育における質保証の取組みは現実には相当いろいろと行われているように思われる。その手法のひとつとして、例えば英語という分野では、各大学・学部において、英検・TOEIC・TOEFL などのある程度のところまで達成させることを教育の達成度として評価しようとしている。

あるいは、法学教育の点からいうと、経済学検定試験と似たようなもので、日弁連が作っている日本法務研究財団が法学検定試験を行っており、それを法学部の学生の教育達成度として考えようという学部も出てきている。このようなものはこの枠組みの中でどのように考えてゆけばよいか考えて頂きたいし、すでにある種の考えがあるのならば教えて頂きたい。

北原) その議論は各分野別に落とすときに相当議論して、どういうところを我々がやるか、というところから議論したいと思うが、基本的にはアウトカムとしてどういう能力を持った人を社会に送り出すべきか、ということが一番大事だと考える。それをどういう側面からやるか、ということはこれから先議論させて頂きたい。

- 総合的なものとして、というものもあると思うが、具体的に現実に取り組んでいる取組みというものは個別的な分野としては無視できないだろうと考えている。その点について考えなければ、あまりにも抽象的な議論では各

分野でやっていることとは齟齬がでてしまうと思われる。

北原) そのことについては、それと同時に各専門分野だけでは見えない部分というものも我々は議論しなければならないので、これから議論を進めたいと思う。

(2) 高等教育の「質」保証について(資料2)

川嶋) 日本では10年以上高等教育の質保証というものが政策的にも大きな課題になっているが、必ずしも『質』ということについての明確な定義は政策の場で議論されていないのではないかと。例えば、中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」をみても、『質』そのものについては定義されておらず、むしろ『質』の領域・次元・観点について示したものにすぎない。また、ここで示された各項目は大学設置基準の項目、設置審査の際の観点、機関別認証評価のそれぞれの大学評価基準にそれぞれ対応している。今、中教審で行われている高等教育の質保証を整理・構築していくための議論が始まっているが、そこでのそれぞれの位置づけは、大学設置基準は最低基準、設置審査は最低基準を担保するもの、認証評価は設置されたあとの確認のために行われている。これを解釈すると、基本的には最低の基準としての『質』というものをこれまでのところ議論しているのではと思われる。しかし、何の『質』、何についての最低基準なのかということは必ずしも明確ではないので、『質』と最低基準・水準というのは大きなキーワードのなるのではないと思われる。

一方、産業界では『質』とは、ひとつはexcellenceという意味で、quality productであるとかquality carなどといわれる意味での『質』に使われている。このような考え方をしていくと、『質』とは非常にエリート主義的な考え方、捉え方となり、排他的というのは言い過ぎかもしれないが、ある一定の水準を前提にして、それに達しない場合は排除していこう、という考え方になるのではないかと。例えば大学でいえば、入学者というインプットについて、入学時の試験で一定の点数を取らない限り大学に入れさせない、逆に出口のところである一体の水準に達しない学生は卒業させないという考え方となる。Oxbridgeが典型で、オックスフォードの教育は普通に言えば非常にquality educationを提供し、非常にexclusiveな観点で教育を提供している。

問題は、ある水準を前提にしている場合、誰もが認める高い水準を設定して、そこに達しない者は排除し、それによって『質』を保証するという考え方を採るのか、逆に、設置基準のように最低基準・最低水準を定め、そこに達したものは『質』が保証されていると考え、それに達しないものは『質』

が保証されないと考えると、いずれにしても水準をどこに設定するのかという問題が出てくる。

二番目の考え方は Zero Defect、欠陥商品を生まないという考え方で、最終的な製品をチェックする Inspection ではなく、欠陥商品を出さないためには何をしたらよいか、という予防的な考え方でプロセスを管理し、それをどんどん積み重ねることにより、99.9999%は欠陥が出ない、完成された物が売り出されるであろうという考え方。従って、大学で言えば卒業に至るプロセスをきちんとやりましょうという考え方であり、ビジネスの世界では Quality Culture と呼んでいるが、関係者全員がそれぞれの役割をきちんと果たして次の担当者につないでいくという形となる。これはおそらく日本の最初の頃の JABEE やイギリスの Code of Practice の考え方で、このようなことをすればこういういい結果が出るであろう、こういういい教育が保障されます、というように、最終的な結果でなくプロセスを見るという『質』の捉え方である。ただしこの手法は最終結果を直接 Inspect するわけではないので、どこまで達成されたのか、ということが非常に不明である上、その最終的な成果の水準が不明のため、比較をすることができない。他と比較してどちらの方が達成成果が高いか、ということが必ずしも明確ではないという問題がある。

三番目の考え方は、『質』とは目的適合性(fitness for purpose)という観点から質を捉えてゆく方法である。これは、それぞれの大学のミッションがきちんと実現されているかどうか、それが達成できているかどうかを見ていこうというアメリカの accreditation の考え方であり、日本の認証評価の考え方もこれに近い。そういう意味では、一つ目に紹介した excellence という意味での quality の捉え方とは違い、それぞれの大学は異なるミッションを持っているので、多様性・個性を尊重しようという非常に inclusive な考え方である。しかし、この方法もそれぞれの大学のミッションが異なるので、最終的に何がどこまで達成されているのか、という水準評価や比較というものが非常に難しい。例えば、車というものを移動手段が目的であると考えれば、ドイツの高級車も国産の大衆車も移動手段という目的では同じ quality であると考えることができる。しかし、目的という点では同じかもしれないが、明らかにドイツの高級車と国産の大衆車は product としては違うわけで、そういう意味では比較や水準評価は無理である。さらにこの延長線上でいけば、Value for Money、要するに同じ結果・目的を達成するためには、できるだけお金がかからない方が quality が良い、と捉える考え方が出てくるかもしれない。

これがある意味で産業界での quality の捉え方だが、なぜこのようなことを話しているのかというと、どういう意味での高等教育の『質』を私たちは保証しようとしているのか、非常に卓越な、という意味での『質』をこれか

ら保証していかなければならないのか、それとも、目的適合性が非常に多様な大学の在り方を認めて、それぞれの大学のミッションが実現されているということを保証するようなシステムを考えていくのか、それとも、一定の最低基準、あるいは一定のレベルの質を保証していこうとするのか、そういうときに『質』とは何か、水準とは何かということを考えざるを得ないので、そのこときちんと議論することが必要ではないかということでお話しさせて頂いた。

ではなぜ高等教育の質の保証が課題になったかという、ひとつは高等教育のグローバル化ということで、国境を越える学生、つまり留学生が増えるということと、国境を越えての教育提供者、プロバイダーが増えてきたということが挙げられる。特にイギリスとかオーストラリアでは積極的に留学生を受け入れると同時に、自分のキャンパスを国外に作っている。そのように高等教育のグローバル化が進むに従って、自国の大学が提供する学位と学生の保護のために質ということをきちんと掲げておかなければならない。さらにそれを後押ししたのが GATS における、高等教育をサービスとして捉えて、障害をなくしていこう、高等教育を国境を越えて自由に提供できるようにしていこうという方針である。そのような中で OECD の『国境を越えて提供される高等教育の質保証ガイドライン』というものが 2005 年に作られた。

また、インターネットが普及し、オンラインで高等教育が提供されるようになり、学習環境が非常に多様化するというメリットをもたらしたが、一方でディグリー・ミルの問題も出てきており、きちんと各国が高等教育の質の保証をしていかなければいけない。

次に、高等教育の大衆化というものも大きな背景にある。高等教育参加者がエリート段階からますます大きくなってきている一方、我が国に限らず、高等教育に対する公的投資がどんどん減っているということで、Do more with less、より多くの学生に対してより少ないリソースで高等教育を提供しなければいけないという条件で従来通りの質を保った教育ができているのかどうか、ということが問われるようになってきた。

四番目は知識基盤社会の到来ということで、高等教育は人的資本形成の非常に大きな役割を期待されているので、学士課程、修士・博士課程修了者の能力というものをきちんと保証しておかないことには、それぞれの知識基盤社会における競争力を維持できない。

最後に行政的な改革ということで、イギリスのエージェンシー化や日本の国立大学法人化など、ニュー・パブリック・マネジメントというのが導入され、そこでは成果というものが非常に強調されると同時に、きちんと説明責任を果たすということが強調されるようになり、評価に基づいて資源配分されてゆくということ、出口のところを非常に意識せざるを得ないというような状況も出てきた。

それでは高等教育の質とはどういう側面で考えていくのか。この表はアメリカの ABET のワークショップで提供されたものを基にしているが、高等教育のインプット、プロセス、アウトプットというようにところで、従来はインプット、プロセスであり、accreditation、認証評価においてもインプットとして、基本的にはどういう学生が入ってきているか、どういう教員が教えているのか、どういうリソースがあるのかということを挙証しなければならない。プロセスについては、どういうカリキュラムが提供されているのか、教員の教育の負担はどれくらいあるのか、運営やマネジメントはどうなっているのか、プロセスをきちんと挙証する。最後にアウトプットがどうなっているのか、学生の成績、卒業率、教員がどれくらい教育研究活動に従事して論文を書いているのか、FD 活動をどれくらいやっているのか、というようなインプット、プロセス、アウトプットを確認してゆくことによって、高等教育の質が保証されるという考え方だった。

ところが、インプット、プロセスというものはある意味大学の教育力のポテンシャルを示しているが、実際にそれが quality product の出力になっているかということ、必ずしもそうでもない。アウトプットは質についての直接の指標ではなく間接的なものであり、例えば、学生の平均 GPA が 3.5 であるといっても、4 年間の学士課程教育で最低限何ができ、何を理解したのかということについては全く情報を与えてくれない。教員についても、何本論文を書いたか、ということが必ずしも教員の研究活動や質を示すものではない。今は、もう少し直接的な quality を示す観点・指標として、アウトカムズという観点から各高等教育の quality を評価していこうというような動きに変わってきている、ということが ABET のワークショップで示された図である。先程頂いた医学のモデルカリキュラムを見ても、やはり『〇〇のことを理解している』『××ができる』という形でアウトカムズがきちんと書かれている。それが大きな、質を見る際のひとつの観点である。

高等教育の質の保証については、いろいろな問題点や論点があるが、ひとつは何のために質保証をするのか、という点である。先程いくつか背景について説明したが、高等教育の質の保証というよりはむしろ改善、イギリスでは enhancement と説明を受けてきたが、改善のためなのかアカウントビリティのためにやるのかという観点がある。

二つ目の観点は、オーナーシップ、誰が質保証のオーナーなのかということ。政府が責任を持つのか、それとも個々の大学が責任を持つのか、それとも大学セクター、もしくはこういう学術会議のようなコミュニティが責任を持つのか。

三つ目が、先程説明したように、インプット、プロセス、アウトプット、アウトカムズのどの部分で質保証をしていくのか。

四つ目が、機関レベルで質の保証するのか、学科・分野レベルで質の保証

を考えてゆくのか。

五つ目に、包括的に comprehensive、つまり大学の全体的な質を見ていこうとするのか、それとも教育研究、社会貢献、管理運営など、機能別に質の保証をしていこうとするのか。

最後に、どうやって質保証を行っていくのか。監査は基本的に各大学の内部の質保証システムがうまく機能しているかどうかを外部の、あるいは QAA などの外部のエージェンシーが見ていく。アセスメントは直接成果を評価する方法。適格認定はいわゆる accreditation、日本でいう認証評価。あらかじめ第三者評価委員会、あるいは accreditation 機関がチェックの観点を示して、それぞれを大学がきちんと満たしているかどうかそれに合っているかどうかで適格認定していく。ただ、これも全部の基準を満たさないと適格認定をしないのか、もう少し幅を持たせるのか。

最後に、なぜ分野別なのかということについては、一般的な学士課程プログラムというものは、アメリカのリベラルアーツカレッジではそのようにいうのかもしれないが、とりわけ日本のことを考えてみると、あり得ないのではないか。ただ、OECD がやろうとしている AHELO というプロジェクトでは、ジェネリックスキルズということで、学士課程の分野を問わず共通に学生が獲得すべき基本的思考力とか問題解決力というものをアセスメントするという、アウトカムをアセスメントする動きがある。しかし、日本では専門教育重視であり、設置基準の大綱化以降、従来の教養教育・一般教育的なところがさらにもまして軽視され、非常に専門教育というのが重視されているので、専門分野における質保証というのは重要な課題である。また、実際に教育研究が行われているフィールドというのは学科であり、専門分野別なので、教養教育でもそれを担当している先生はそれぞれの専門の分野の教育研究を基に教育している。残念ながら教養部というものはほとんどの大学でなくなったので、それぞれの専門分野・学科に属して教養教育・共通教育を担当している。これは日本だけに限らないと思うが、教育研究の実際のフィールドは専門分野であり、分野ごとの質の保証を考える必要がある。また、専門分野の中には国際比較が可能な分野もあるということで、最近国際的通用性ということもいわれており、また、大学の国際化という動きもある中、国際的にきちんと評価されるような教育を提供する必要がある。そういった場合に、分野によっては日本だけの独自の分野もあるが、例えば AHELO では Economics や Engineering では国際比較をしようとしている。そういう分野もあるので、日本のそれぞれの分野の質の保証をきちんと日本は説明する必要があるのかなと考える。

そして、皆さんは保証されるべき質とはどのように理解されているのか議論するのがこの場ではなかと思う。

<質疑>

- アウトカムが重要であるというのは大学教育の意義としてわかるが、どこまでそれを測ることができるのか。実際に大学教育が果たしている多様な役割のいろいろな側面のくみ取れるものなのか。あるいは逆に、あまりに単純な尺度でアウトカムを測られてしまうと、大学教育の多様な部分とリンクするのかもしれないかというところがはっきりしない気がする。アウトカムが大事だ、ということとアウトカムを測る・評価する、というところの距離の話を知りたい。

川嶋) アウトカムをどう測定していくのか、ということについては、アウトカム重視とアウトカムアセスメントを分けることが重要である。

アセスメントについても、多様なアプローチがある。AHELOのように共通のテストを作って測定しようというアプローチもあれば、個別に個々の授業科目や、個々の大学が個別にアウトカムをアセスメントするというアプローチの仕方もある。基本的には共通・標準化されたテストですべての高等教育のアウトカムを測定し評価していく、というのは少なくとも今の時点では技術的にも難しい話だろう。

基本は各大学がアウトカムの目標をきちんと明確にすること。昨年4月に改訂された大学設置基準では、各大学が教育研究目標等を明確にすると同時に、習得させるべき知識や能力を具体的に設定し、それを社会に対して知らしめなさい、それに加えて厳格な成績評価を行ってそれをきちんと保証していくような取り組みを各大学はしていきなさい、とされている。これが今の国の政策の方向性であり、やはりいろいろな懸念があるのは、それを一律で評価しようとする。それはテクニカルな面でも今のところ難しい。

北原) アウトカムを明確にした上で評価するということは、例えば細かいスキルに加え、ジェネリックスキルを見る、というようなものを総合してアウトカムができているかどうかを見ていくことになっていくのではないかと。

- アウトカムの像としてはそのような形になるかもしれないが、それを具体的な何かと結びつけて尺度化や客観化するのはかなり難しい。

川嶋) トライすることは必要だと思う。

- それもわからない。明確化するというのは単純化することと同じことで、あるいは、客観化すること是一元化することと同じことで、話は簡単ではないと思う。

(3) 大学教育の分野別質保証(資料3) (吉川委員)

吉川) 大学教育を終えた者には大学から学士の学位が授与されるので、分野別質保証を考える際には学位に関する議論も必要ではないか、という観点からお話したい。

日本学術会議に対して審議依頼が行われた意味については、大学教育の分野別質保証の在り方に関して、昨年12月末に出された中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」に記されている。そこでは三点が示されているように見受けられる。

まず、各分野の学位水準、学士の学位の水準の向上など質保証の枠組み作りに向けた取組が必要である。その際には、大学の個性化・特色化を図ってきているので、その教育の多様性は確保すべきである。さらに、分野別の質保証と併せて学位に付記する専攻名称の在り方なども含めて、分野の捉え方に検討を加えるべきである、ということが言われていたと思う。

現時点では、分野別質保証と学士の学位に付記する専攻分野の名称について前面に出して議論されていないが、日本学術会議で検討する際には最終的にはなんらかのこうした視点が必要になる。

なぜ分野別質保証を日本学術会議において検討するのか。それは、大学は他の高等教育機関と一線を画する存在として位置づけられており、日本の学校教育法の下で学位を授与できるのは大学のみであること、大学は中世以来、大学教員の共同体として成り立っているので、教員であると同時に種々の分野に携わっている科学者の代表機関である日本学術会議において検討することが望ましい、と考えられたのであろう。

大学教育、すなわち学部段階における学士課程の分野別質保証が議論されることになるが、その際には大学教育を終えた時点で学生が手にする資格として学士の学位が、果たして何を表しているのか、ということが一つの焦点になる。学校教育法は、「大学は、文部科学大臣の定めるところにより、大学を卒業した者に対し学士の学位を授与するものとする」と定めており、学士の学位が何を意味するのか、ということは明記していない。しかし、大学においてその教育を終え、卒業した者に対し学士の学位を授与する、ということを手なりに解釈してみると、学士の学位とは、学士課程教育をつうじて体系的に編成された教育課程を4年間在学する、あるいは一貫して履修することにより獲得された知識・能力の証明である。

専攻分野の名称については、学位規則に「大学は、学位を授与するに当たっては、適切な専攻分野の名称を付記するものとする。」と書かれていて、実際に学位記には学士(工学)、学士(医学)、学士(文学)という形で表記される。なぜ専攻分野の名称を付記するのかといえば、日本の大学教育・学士課程教育は多くが専門分野に分かれて、各学科あるいは専攻で学生は主たる学修を行うのであるから、何を主に学んだか、という重点分野を専攻分

野の名称が示すことになる。従って、先程述べた学士の学位が何を表すかに付けいてさらに細かく考えてみるならば、専門分野の学問の知識体系を基礎に編成された大学のプログラム、教育課程を履修することにより、その分野での基本となる知識・能力をふまえて、批判的、論理的に考え、自ら疑問をもち、問題を解決する力を養う、そうした大学教育を修了したことを表す能力証明が学士の学位ではないか。

こうした力を養うために、各大学の学部・学科等は教育課程を編成するわけだが、どのように体系的に授業科目を配置して、個々の授業を展開するのか。最終的な目標は一つであるとする、個々に配置された授業科目を、担当する個々の教員がどういう目標に向けて授業を行うのか、という視点が必要になる。ここでいう体系的な編成とは、一般教育、共通教育、教養教育と呼ばれるもの、それらと専門のすべての授業科目を含めて、一体として教育課程が体系的に編成されていることを指す。そうした教育課程を一貫して履修することによって身につけられる知識・能力をふまえて、批判的、論理的に考える力、あるいは自ら疑問をもち、問題を解決する力を養う。それは学士力と呼ばれたりしているが、これは教養教育のみで培われるものでもなく、専門教育だけで成り立つものでもなく、一体的に編成された教育課程を履修することによって初めて身につけられるものである。専攻分野の学習を中心としながらどのようにこの能力を養うのか、こうした観点からプログラムと提供する教育を考えるべきである。そこにおいてまさに大学教員の取り組みが重要なのであり、大学教員は、日本学術会議を構成している様々な学協会あるいは学会等の構成員でもあるので、そこで議論する姿勢が必要であろう。

学位を授与できるのは、日本では大学と大学評価・学位授与機構と定められているが、イギリス、フランス、ドイツ、アメリカ、日本において学位を授与できる機関とはどのような条件を満たしているものか、ということと比較検討してみると、やはり自主性・自律性が重要であり、学問の自由の保証と自治、とくに教学・教員人事に関する自治は共通である。民主的に運営され、複数の学問領域にわたる課程が設置されている、教育課程・研究プログラムの決定権は基本的に大学・高等教育機関にある。こうした点をふまえると、分野別質保証に当たっても何らかの拘束力のあるような一定のカリキュラムを定めるのではなく、あくまでも大学の自主性・自律性に配慮し、しかしそこにおいて一定の指針となるようなものを示すことが必要である、というように感じる。

以上から、分野別質保証の観点として三つを挙げることができよう。第一に、いろいろな専門分野において教育課程が提供されるわけだが、それぞれの教育課程が「学士」という学位をもつ者に必要な、あるいは求められる知識・能力を獲得できるような適切な体系性と構造を備えたものであるか、と

いう点。

第二に、日本の大学において授与された学士の学位が、他国においても認められるものであるか、という点。国内では自明のものとして大学が存在し、学士という視点ではなく、一定の大学の名称に基づいて教育を判断して雇用が行われているかもしれない。だが、今、日本の政府の政策として留学生 30 万人計画ということもいわれて、海外から学生を受け入れ、あるいは日本からも海外に出て行く者が増えていくという中で、「学士」、英語で言うならば bachelor という学歴資格をもつ者に共通に求められる能力を日本の大学教育において身につけさせるべきであり、それこそが日本の学位の認証ということにつながると考える。そのためには、各大学あるいは学部・学科等において編成した履修プログラム・教育課程が、どのような目的の下に、最終的にはどのような能力を身につけさせるものであるかを、自ら対外的に発信することが、まずは一番大切であろう。

第三に、学位に付記する専攻分野の名称が問われることになるという点。日本の雇用慣行に鑑みれば専攻分野の名称はあまり大きな意味をもたないかもしれないが、学位の国際通用性ということから考えると、むしろ英文表記をどうするかを検討することが大切であると思われる。

次に、学士課程で養われる知識・能力に関して、大学審議会、あるいは中央教育審議会ではどのような議論がされ、答申に書かれてきたかを簡単に振り返っておきたい。

平成 3 (1991) 年に大学設置基準が大綱化された時に出された「大学教育の改善について」では、「大学の教育は専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養う」と書かれている。この時点で先程説明した学位規則が改正され、平成 3 年以前は学士は大学の卒業者に与えられる称号であったが、これを学位に位置づけることになった。それ以前の学士は 29 種類あり、例えば「文学士」として出されていた称号が、同じ教育課程であっても「学士(文学)」として出されるようになった。日本の学士課程を終えて大学を卒業した者は、一種類の学士を得る、つまり、学士を手にした者は共通に一定の能力をもっている証明である、ということにここで発想の転換が行われたのである。そして、学士の能力をもっている、主に学習したのはこういう専攻分野であると括弧書きで各大学が記してよい、という姿勢に変わった。学士の学位取得者に共通に求められる能力という視点として、ものを見る目や自主的・総合的に考える力がここで出された。

次いで平成 10 (1998) 年に「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」という答申が出され、課題探求能力が前面に出された。これは「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」で、それを育成する観点から、

「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力」、「自主的・総合的に考え、的確に判断する能力」を養い、「この際、専門教育においても教養教育の理念・目標をふまえた教育を展開」することに留意しなければならない、ということで、「学部段階の専門教育においては、細分化した狭い分野に限定された知識やそれまでの学問研究の成果を単にそのまま知識として教えることに終始するのではなく、基礎・基本を重視しつつ、関連諸科学との関係、学問と個人の人生及び社会との関係を教えることなどを通じて、学生が主体的に課題を探究し解決するための基礎となる能力を育成するよう配慮し工夫することが必要である」とうたわれた。

平成 17(2005)年の「我が国の高等教育の将来像」においては、大学は一つの学校種であるが、自らの判断で重点を置き、それによって一種の分化を図る、機能によって違いが出てくる、ということが表明された。各大学は個性化・多様化を図ることによって緩やかに機能別に分化していくが、大学教育を受け大学を卒業した者は共通の学士の能力をもっている、ということである。この点について学士課程の多様性のところに、「各大学には、幅広い視野から物事をとらえ、高い倫理性に裏打ちされた的確な判断を下すことができる人材の育成が一層強く期待されている」と書かれている。

平成 20(2008)年の「学士課程の構築に向けて」では、21 世紀型市民の内容に関する参考指針を示し、各大学における学位授与の方針等の策定を促進・支援することが記された。

「学士」、すなわち bachelor と英語で言われる学位をもつ者に求められる能力は、他の先進諸国でも共通であろうと思われる。これまで QAA やイギリスのことに関しては話題に出たので、一つ異なる大陸ヨーロッパのドイツの例を挙げることにする。ドイツもいわゆるボローニャ・プロセスの中で、大学卒業者に授与する学位を従来の修士レベルの伝統的な学位から、Bachelor、Master、Doctor の三段階制の学位制度に変える改革を進めており、学士の学位を得た者に求められる能力として、次のことを定めている。自分の専門領域における問題解決と論拠を身につけ、さらに発展させること、自分の学修プログラムに関連する情報を収集し、評価し、解釈すること、そこから学術的に基礎付けられた判断を導くこと、その判断は社会的、学術的及び倫理的認識を考慮に入れたものであること、さらに先へ続く学習プロセスを独力で構成し、生涯学習の基礎となる力を付けること、専門領域に関する見解と問題解決を的確に表し、論拠を示して弁護すること、専門関係者及び門外漢と論じ合うこと（コミュニケーション能力）、チームの中で責任を引き受けること。これらが学士を有する者に共通の能力と考えられている。

日本で今まで政策論議をしてきたものと他国においてもあまり相違はない。つまり、核となるものがここでうたわれているのであり、このような能力をそれぞれ専門分野を通じてどのように養うか、そのために学士に付記さ

れる専攻分野を主体として、どのように教育課程を体系的に編成するのか。そのような力が各大学に求められているのであって、提供するプログラムを通じてそれが培われるということを対外的に自ら発信していくという姿勢こそがまず大切であろう。

分野別質保証と学位に付記される専攻分野の名称に関しては、次の点にも注意しておきたい。平成 15 年度から大学の学部や学科等が改組される際に、授与される学位の種類・分野が大きく変わらない場合は届出制でよいことになった。これは大学側に自律的に社会の中で求められているような教育課程を作りやすくした反面、その教育課程を通じて学士の能力がどのように養成されるのかをきちんと判断する手段として、設置認可という形での審査はなくなった。その代わりに認証評価があるのかもしれないが、それぞれのプログラムでどのように学士の能力が養われるのか、ということを見ているわけではない。

このような観点から、届出制の下での大学の教育課程の編成に対して、分野別質保証が一種の指針となるような役割を果たすべきではないか。そのときの分野の選定は、あくまでも学士課程であるからあまり細分化すべきではないだろう。文科省の大学設置・学校法人審議会は、届出で足りるか否かの判断基準として 17 の分野を採用しているが、どのような分野を選定し、そこでの質保証はどのような方法で行うのか、ということについては、大学がプログラムを設けたときに、それが学士を授与するにふさわしい課程であることを大学の中で自ら、例えば外部者を入れてきちんと評価する、それを対外的にきちんと公表する、というような仕組みが設けられ、機能しているかを問う形での質保証もあり得るのではないか。そういう形であれば個性化・特色化に伴う教育の多様性と、国際的通用性等の観点から要請される標準性の調和が満たされるのではないか。

最後に、常々問題と思っている点だが、すでに述べたように日本では学士の後に括弧書きで専攻分野の名称を記すことになっている。しかし 124 単位、卒業要件として最低の履修すべき科目の単位のどれくらいの割合を占めた場合にそこに専攻名称として書いてよいか、というような基準は一切ない。そこに書かれる名称がなぜそれなのか、ということに関する指針もない。ましてや英語の表記に関しても、基本的には大学の自主性に任されている。その結果、非常に多様な専攻名称が現われてきた。国内ではそれでよいかもしれないが、少なくとも海外に出て行く場合、あるいは留学生が日本の大学教育を受けて本国に帰るといような場合には、どういう学習を行い、どの分野に重点を置いて学習をしたのか、が明確に分かるような形の英文の表記方法が定められるべきと考える。私が調査した限りでは、学位とその名称は基本的に三つの要素から構成されている。第一に「レベル」、つまり学士、修士、博士など、第二に「分野」、学問体系が確立している大きな学問分野、

第三に「下位の専門」、より詳細な専門分野、というのがだいたいにおいて共通の方向である。英米の学位は原則として、「(1) in (2) of (3)」という形で記載されている。一方、日本の学位の表記方法では、このような階層構造を表すことができない。括弧内に専攻分野を付記することになっているため、括弧内に法学や工学といった大きな学問分野を書く例もあれば、より詳細な専門分野を括弧内に書くという可能性もある。少なくとも英文の表記方法に関しては、どれくらいの学習を124単位のうちに占めた場合に、学問分野やより詳細な専門分野としてそれを書いてよいのか、という一定の指針、参考となるような方針を定めておいてもよいのではないかと考える。

さらに検討すべき問題として、二点挙げておきたい。現在、大学は、学生が「他の大学又は短期大学において履修した授業科目について修得した単位」と、「当該大学に入学する前に大学又は短期大学において履修した授業科目について修得した単位」を、60単位を超えない範囲で当該大学における授業科目の履修により修得したものとみなすことが認められている。すなわち、大学教育の2年分は当該大学ではないところで学んだものをもって履修したと認めてもよい。しかし単位認定がどのように行われているか、成績証明書にどのように記載されているか、は学位授与の観点からも質保証に関してもきわめて重要である。単位の認定等を適切に行うことによって最終的に学士の能力にふさわしいものを身につけている、と大学が保証する仕組みが必要なのではないか。もう一点は、学士の学位に付記する専攻名称が大きな学問体系二つにまたがるようなものは避けるべきであるということである。法学と工学、医学と法学というような大きな学問分野の学修を4年間で同時に行うことは不可能であり、専攻名称としてこの二つを一緒に書くということとはあり得ない。現時点でそのような問題は生じていないが、将来的に何が起きるか分からないので、一定の方針を設けておくべきではないか。

大学で教育を行うべき学問の分野ということに関しても、ぜひ学術会議で議論して頂きたい。高等教育が拡大していく中で、例えば社会的な要請として、これからはペットとの共存が必要であるというようなことになった場合に、ペットの世話や看護を中心にすえた教育課程は獣医学部が提供する大学教育のひとつとして認められるのかどうか。今まで大学の範疇として考えられてこなかった分野が参入してくる際に、それが大学教育の一部として認められるのか認められないのか、学問の範疇はどこまで及ぶのか、というようなことに関する議論も必要ではないか。大学基準協会が定めている分科教育基準の対象は、すでに確立した分野であると思われる。しかし、今後おそらく課題となるのは、そのような学問体系、あるいは既存の学問分野にあてはまらない分野をどうするのか、ということになろう。その点に関する議論も必要だと考える。

- 海外では、専攻名称に関わる専門科目の履修により習得された単位が、修了要件のX割以上でないと学位が取れない、ということがあるのか。また、新興学部などであると思うが、新しい学問の範疇が登場したときに、それに対してあらかじめフィルターをかけるような仕組みになっているのかどうか教えて欲しい。

吉川) 「X割以上」ということは定められていないが、イギリスではQAAが一定の指針を出している。他のヨーロッパ大陸諸国ではまだそのような例は出てきていないと思う。基本的に大学では専門教育を行うことが前提なので、多くの科目が当該の専門分野で履修されていることは自明である。

新たに参入してくる分野に関しては、基準が明確でないが故にQAAも苦労しており、ヨーロッパ大陸諸国においても大きな課題と考えられている。

例えば、大学以外でも、職業教育の上位に位置づけられるような高度な教育機関において果たして学位を出せるのか、ということに関して、これまでは「大学でしか学位は出せない」という不文律が大学人にとってはごく当然のこととして存在していた。だが、グローバル化の流れの中でいろいろな現象が起きており、それにどう対処するかは、大学という一種のコミュニティの基盤を揺るがさないために、各国とも試行錯誤しつつ検討している状況であると思われる。

- 基本的に、例えばイギリスでは、どのような分野の学位プログラムを提供するか、ということは各大学が自主的に決めることだと思う。

新しい分野の場合、QAAが出している20くらいの確立された分野の *Subject Benchmark Statement* のいくつかを参考にしながら新しい教育プログラムの *Program Specification*、要するにカリキュラムを大学が独自に開発し、それを学内の質保証の組織に審査にかけ、その内容や状況に応じてその大学が授与する学位にふさわしい水準の内容であるということを当大学が認めれば、もうそれで成立する。

- 単に組み合わせるだけではなくて、新しい分野なので新しい言葉を付け加えたり、新しいコンセプトを入れたりすることについてはどうか。

- それは各大学がそれぞれ独自に考えること。

また、QAAの *Subject Benchmark Statement* も、従来存在しない分野、我々が聞いてきた中では、Tourismについては、それまで存在したレジャーの分野やスポーツ学部の分野など、複数の分野の人が集まって新しいTourismという分野を作っていった。全く何もなかったところに新しい学問分野ができるというわけではなく、いくつかの基礎となる分野の上にいろいろ新しい分野を

作っている。

北原) 例えば大学のイニシアティブで物理と化学が一緒になって教育を作った、ということはある得る。

- 伝統的な分野の名前は維持しながら、その中身にどんどん学際的なものが入っていくような状態なのか。

吉川) 学位に付される名称も実際に提供されるプログラムも多様になる可能性がある。学士の学位の名称は本来、包括的なもので済むものかもしれないが、それは国によって捉え方が違う。

イギリスは細かく書いてもよいという方針なので、ある大学においては学際的な分野であっても、ひとつの伝統的な分野の名称で学位を出しているかもしれないし、新設の大学はむしろ社会的にも卒業者にとってもよいという判断から、細かい名称を記す可能性もある。

- 学位の階層性について、三層構造になっているということだったが、of の後に続く分野は Science や Arts 以外ではいくつくらいあるのか、また、さらに in の後に続く分野についてはどれくらいの分野があって、それはどこをベースに決まってくるのか。

吉川) 国によって異なっている。しかし分野は、世界の大学コミュニティに存在しているものを書くのが一般的であり、特異なものを書くことは通用性という面から信頼度が低くなるだろう。

日本では、「我が大学だけが出している専攻名称なので、非常に特異なことが学べます」、ということ web サイトに載せている大学もあるようだが、元来、学位は何を表すものかを考えれば、労働市場や高等教育機関に対し、国を超えてその人が大学教育を受けたという証明でなければならない。あまり特異な分野では通用性に欠ける。

このような観点からすれば、特異な分野の学位は出す意味がない、ということに落ち着いているのではないか。

- ここで例として出されている、bachelor は bachelor、science は science でわかるが、そのあとの海事学だとか海事法という具体的な内容については、これを専門分野だと認めるのか。あるいは、何かの分野のもっと下位分野として考えるのか、そのあたりはどのような捉え方をすればよいか。

吉川) Bachelor of Science in Maritime Business with Maritime Law の例では、

学士の「レベル」…(1)で、理学の「分野」…(2)において、より詳細には「専攻分野」の核として海事ビジネス…(3)を学び、自らの専門重点領域として海事法に関係する科目群を履修した学習者に授与される学位、と解釈される。他の例として、工学の記載方法には、Bachelor of Engineering と Bachelor of Science in Engineering と両方あるが、イギリスの場合はどちらを選択するかは大学に任されているようである。

一方、ドイツの場合は別の基準が設けられており、Bachelor of Science、Bachelor of Arts など、わずかな分野に限って Bachelor を出している。これは、学士の名称は細分化する必要はない、という考え方による。なぜなら、学位記とは別に、ヨーロッパでは Diploma Supplement、学位証書補足資料を出しているからである。これは、それぞれの国でどのような高等教育制度が設けられており、その中のどの高等教育機関、大学を卒業したのか、そこで提供されるどのプログラムで、どのような科目を履修してその学士を得たか、を示すものである。

このようなことから、学士に付記される専攻分野の名称は細かい方がよいのか、それとも、むしろ大きな枠組みで、少なくとも一定の基準に基づいて学習し、大学教育を修了したことを表すので分野は大括りの方がよい、という考え方もある。その立場は国によって異なる。重要なのは、日本はどの立場をとるのかということである。

また、そういう観点からすると、専門職団体に職業人として参入するための条件として設けられているカリキュラム、あるいは教育課程と、大学がある学問体系に則って提供する教育課程とは必ずしも一致しない。何をもって学士の能力を表しているか、という捉え方こそが大学教育の核心なのであって、従って JABEE の認定を受けているからといって大学教育を終えたことにはならないと私は考える。4年間、一般教育も含めて専門教育が体系的に配置された教育課程を履修したことによって、最終的に学士の学力をもつ人が養成される、という視点からこそ教育課程が編成されるわけであって、それが大学教育である。技術士という資格を取るための課程と一致している面があるかもしれないが、一致していない可能性も高い。それは先程議論になった検定試験、あるいは医学教育、看護学教育の考え方とも違うと思う。

北原) JABEE 的なものとも資格認定的なものとも違って来る、そういう中で何が学士かというものを、基礎的・体系的なものをふまえた上で、ゼロだと全く何もない。

吉川) ものの考え方、論理的な思考力というと非常に抽象的だが、そうした共通の能力に集約されるというか、そこでしかない考える。

- 日本では階層構造のところと混在していると説明していたが、現実的にはどのくらい混在しているのか。私はあまり混在していないと思っていたので、少々意外な気がした。

吉川) 実際には、文学、法学、工学、医学等の伝統的な学問分野を記載しているところが多いが、珍しい名称を付けている大学が散見されて、それが非常に多様化している。

- 学生の数からいうと圧倒的に大きな学問体系でまとめている方が多いのか。

吉川) その方が多いと思う。

- 学生が主体的に課題を探求し解決するための基礎となる能力を育成するよう、改良し工夫することが必要である。非常に大事なことだと思うが、学生が主体的に学問について選択し、考え方というものを自分の血肉にしながら、将来新しい状況が起こってきても、それを土台にしながら対応できる能力を大学4年間の中で形成していく、と仮に考えれば、例えばハーバード大学のような大学でも、Elective Systemを採用して以降は、学生が主体的に考えるという状況、強調すれば全部選択制にするという時代もあったかもしれないが、歴史を見てゆくと、1976年にコアカリキュラムに変えている。コアカリキュラムは半分専門で、ほとんど強制選択みたいなものだから、大学側がコアを決めてしまい、学生の選択権はかなり弱い。そして2005年にほとんどElective Systemのような、学生に自由に選択させる自由化が検討されたが、反対に遭い、結局最後に決着して今また行おうとしているのが、おそらく選択制よりもコア制を残すような、かなり領域が変わったので、昔のコアカリキュラムではないと思うが、それでもそういう方向である。

アメリカでトップクラスの大学でも、学生に自由化して全部学生にやらせる、という方法はとらない。そのような意味からいえば、今説明頂いた中身、学士、修士、博士には専攻分野を括弧して書いているが、教養教育が日本では非常に比重が低くなり、教養をどうやって4年間で学生に習得させたか、ということがわからない仕組みになっている。これがますます形骸化させていくわけなので、ここに何かいい方法がないか。

これは外国でも似たような問題はあり、アメリカの例はそうで、ドイツなどはまた違うと思うが、そういう国際化の中で、同じ土俵の中で評価を見ていくという段階になれば、どうしてもそこは通らないといけない問題なので、そういうものをぜひきちっとやっていくというふうにすればリードできるのではないか。

ただ、日本は今、非常に教養教育は低下していると思うので、学生にきちっとやらせる。ハーバードのようにならなくて、さりとて自由にすることでもない。専門基礎とか、専門の方が非常に比重が低いという形で。専門だけをやっていては、さっきの私が読んだようなところは果たして形成できるのか、という問題があるのではないか。

北原) 4年間の教養的な、ジェネリックスキルというものをどのようにするか、アウトカムのところは何をおくか。その点をもう少し議論させて頂ければと思う。

基準協会にもう一つ伺いたいが、過去に分科教育基準について議論された際に、例えばジェネリックスキルみたいなものを、多少最初のところに書いてはあるが、大学システム全体の中でやる、という議論はあったのか。

工藤) 必ずしも深い議論はなされなかった。確かに先程の工学教育のところでもジェネリックスキルに相当するようなものを書いてあるが、どちらかといえば大学教育全体のフレームワークのモデル、インプット・プロセス的なところに重点を置いて、工学教育のフレームワークを定めていった。確かに求められる能力として、一応こういうものは必要だというようなものは入れたが、全体的な傾向としてはインプット・プロセス的なところに重点が置かれていたように思う。ただ、その後、評価の中でもアウトカムの重要性はたびたび出てきているが、それをどのように基準に明文化していくか、ということはまだこれから問題と考える。

○ アウトカムところで、学生の背景、教員の背景、教育資源この三つの枠がどのようなひとつのエレメントで、相互関連性を持たせるのか。学生の背景だけ考えてもだめだろうし、学位の質を考えると、教える側の、教員の取り組みの問題ということで、結果的には質の問題というのは学位にしる、学問の分野別の質にしる、それは教員の質を拘束するものなのか。個々でも論文の引用指数や教員の能力改善とかいわれているが、このことが学生の学力ないしは学士力の保証というものの関係では、教員自身の質という問題も問われてくるようになるのかどうか。そうすると今、日本の高等教育の中では、大学教員の教授法というのはそれほど徹底してなされていない。この、ティーチング・プアというか、そういうところに対しての質の問題として考えなければいけないところが出てくるのかどうか。

もう一つはグローバル化の問題で、学士というものを、例えば芸術系の学部や大学では必ずしも社会に対するアカウンタビリティというものを考えないと思われる。自分が本当にやりたいこと、それは質というものを、QOLというものが一時問題になったが、それと同じように QOP というか、Person

ですね、そういうレベルの問題に対しても、質の問題を考えるとときに無視できないのではないか。学位の質、あるいは学問の質というときに、個人レベルのものと対社会的なレベルのものと、グローバル化したレベルのもの、文科省はあくまでもグローバルな視点を最近強く出しているが、世界でもやっぱり通用する人間を育てて欲しいというふうに言って、うまく育たない人たちは外国に行ってしまう、というようなことが多かったと思うが、そういう多様性をどうやってあるスタンダードで決められるのかどうか、その辺が気になった。今ティーチング・プアと言ったが、一方で、いろいろな大学においては学生の質を考えていくとラーニング・プアもある。そういったところも視野において考えていかないと質の問題を総合的にはとらえきれないのではないか。それから、Made in Japan の学生を作るのか、階層的な問題と関連づけて考えるのか、いろいろ議論するテーマをたくさん頂いたと感じる。

北原) 今日議論を幹事で少し整理して、次回はもう少し分野別質の問題で、大学がそれを見て自主的に改革できるようなものとして、どのようなアウトカムを考えていけばよいのか、ということ次回議論で重ねたらと思う。

総会の時に少し申し上げたが、文科省の方で7つのカテゴリーが大学の機能別分化として議論にでているが、むしろそのようにでてしまうとかえってそれに倣おうということで、7つに分かれる。しかしもっと多様であってよいし、もっと自由度を持つようなものをベンチマークは作ると、7つではないもっと自由な発想で大学が良いプログラムを作れるのではないかと。

もう一つ、大学基準協会に来て頂いて、過去の議論の成果についてよくわかったので、参考になると思う。ただ、やはりこれは専門分野の専門家が作ったという印象があり、その中にもっとジェネリックスキルのな、要するに分野にまたがるような能力というものをもっと明確に入れたものを作っていかなければならないのではないかと。非常に参考になったので、これを基礎に議論していければと思う。

廣田) 第3回は4月30日(木)15:00から17:00の日程で開催する。

以上