

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5回)議事要旨

1 日 時 平成 21 年 6 月 12 日(金) 15 : 00 ~ 17 : 00

2 会 場 日本学術会議 6 階 6 - C (2) 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、川嶋委員、
尾浦委員

説明者 (大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)
藤田幹事、唐木委員、森田委員

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

・ 廣田参事官より資料 2 について説明があった。

北原) 資料 2 の右側の黄色で示された部分は、この前の浦川先生の話にあったように、どれだけ勉強させるか、ということである。それから、ある専門的な職業に関わるようなこと、覚えなければいけないことが決まっていることに対するテストがある。学士力を考えるときにはより深い内容、理念的なものも議論すべきではないかと思う。この図を言葉にしたものが資料 1 である。

議論して色々考えてみると、日本は分野別質保証といっても現実の制度がいい意味で上手いことをやっていて、一人の学生が一般教育・教養科目と学士課程・専門教育を 4 年間通して時系列的に学ぶような仕組みになっている。各分野別というときに、非常に狭い意味での分野別ということではなくて、4 年間一貫してみていくということが重要である。それはある意味で、今日本の制度が持つ意味をもう一回見直して、意味を再発見することも重要ではないか、と考えている。わかりにくいところ等があったら意見を付けてもらえればと思う。また、これから各部会で「基本的な考え方」を見て、分野を指定して議論してもらうために、ここで基本方針を作ってやっていきたい。

○ 標記上の提案がある。1 ページの第 3 パラグラフ目。「学問分野の別を超えた」という記述は、「学問分野の別を越えた」の方がよいと思う。「超」

では学問分野を乗り越えて遠くへ行ってしまうイメージがある。「越」の方が、クロスしている意味合いになると思う。

考え方についてだが、分野をどうするのかというのは今後の話だろうが、それぞれの学問分野の学識のある人に本質的な部分を審議してもらおうということなので私は全く心配はしていないが、最低か、理想像か、どこに基準を合わせるかということではなくて、学問を学ぶことの本質的な意義を同定してもらふ、ということになる。その際、自立的に審議を進めていくのだが、やはり学問の普遍性ということから言うと、諸外国や国際性にも注視していく必要があると思う。学識のある方々が委員になるということなのでもちろんそういうことには目配りをしてもらえと思うが、いくら本質的であっても日本だけが本質的な議論をしているのでは、学問のユニバーサリティという観点から通用性・妥当性がなくなってしまう。

北原) その点は大丈夫だと思う。むしろ私は、下手をすると日本的なところ・細かいところ・ローカルな関心に行ってしまう可能性がある。細かいところに行かずに本質的・普遍的なものとなるよう、川嶋先生は何か具体的にイメージしているものがあるか。

- 具体的に何かあるというわけではない。もちろん、例えば法律学、経済学や歴史学の中には、分野・内容的に外国に参照すべき分野がそもそもないところもある、とよく言われる。しかし、法律を学ぶ、経済を学ぶ、歴史を学ぶということから言えば、内容は極めてローカリティが強くても、学び方についてはユニバーサリティや共通性がなくてはならない。そういう分野の人に話を聞くと、英語のジャーナルはもともとなくて、学部のマーケット自体が日本の国内誌しかない、ということをよく言う。ここでメタという表現があるが、歴史や法律学等にも、日本だけでなく外国と比べても何か共通性があると思う。この点をきちんと考えていただきたいと思う。

北原) 自然科学ではあまりそういうことはないかもしれない。特に具体的な生活の場に関わるようなことだと非常にローカルなことを題材にせざるを得ない。その中から世の中の仕組みがどのようになっているのかがわかる、という基本的な見方等を学ぶ、ということが基本的な・重要なことだという形でのメッセージが出てくればと考える。

分野別の議論が始まったら、分野の専門的なところ、ローカルなところに議論が行く可能性もあるので、本質的な意義という議論に常に行くように、我々も議論に加わっていく必要があると思う。

- こういう方針で本質的・基礎的なことを重視するということは、今までな

かった話で非常にいいと思う。現在色々な問題がある中で、カリキュラムは立派だが学習成果があがっていないという問題がある。その点については、今回の議論では取り上げないということでもいいか。実際、立派なカリキュラムはできると思う。しかし、教育効果が上がっていないというのが現在起きている問題でもある。そこはどう考えるか。

北原) 三田先生の講演のときに感じたが、なぜ立派なカリキュラムが上手くいかないか、というところを探っていくと、おそらくここでいう本質的な意義が貫かれていない、ということがありうるのではないか。つまり、「大事な考え方」や「知識」とは何かという検証がされないで、「今こういう分野が動いているから」ということで流れてしまうと、立派なカリキュラムが上手くいかないということになってしまうのではないか。

- 基本的には、学習成果のレベルは個々の大学で工夫すべきものだと思う。上から網をかけて、成果の上がる仕組みを全国の大学に徹底するというようなことは随分大掛かりな話になる。むしろカリキュラムを体系や哲学の中できちんとしたものとして提示して、それを質のスタートにする。それを外部の試験と関連させるか、内部の組織と関連させるか、というのは各大学でやって、それを質保証の認証評価等、別のサイドにつなげていく、そういう中の一つではないか。

もう一つ、川嶋先生は、学ぶことの本質ということについて触れていた。ここでの本質的な意味をどう考えるのか。「学問の本質的な意義」と考えるのか、「その学問を学ぶことの本質的な意義」と考えるのか。そこがもう少し上手く書けていなかったと思う。基本は「学ぶことの意義」として、何らかの言語化をする、ということが大きなポイントだと思う。2ページの下の方には、この両方の意味を含むように書かれている。各分野の哲学・教育上の理念という、学問が必然的に持っている意義と同時に、学士課程で全ての学生が身につけることを目指すべき基本的な「何か」、という、学ぶことの意義も示されている。

廣田) 「学問の本質的な意義」と「その学問を学ぶことの本質的な意義」は違うものとしてきれいに切り分けられるものか。それとも「学問の本質的な意義」が、「その学問を学ぶことの本質的な意義」に降りてくるようなものなのか。

- 「学問の意義」の場合、基本的に学習者はいない。つまり、学ぶ人がいなくても、学問には意義がある、研究だけあればよい、ということである。例えば「数学の意義」と言えば、数学を学ぶ人はいない。しかし「数学を学ぶことの意義」といった場合、学習者にとっての本質的な意義が言葉にな

るのだと思う。

- よく言われるのは、「数学を学ぶことによって論理力が強くなる」ということである。これは数学の意義ではなくて、数学を学ぶことの意義である。

北原) 「数学の研究を極める」ということではなく、「数学を極めることによって得られる何か」ということか。

- おそらく両方あると思う。「数学が持っている本質的な何か」があり、それを学習することで「学習者に発生する何か」がある。
- 今の点は、実際に検討する際に重要なポイントである。下手をすると、それぞれの分野の学問論になり、その学問の本質論だけ行う、という形で理解されてしまう。
- この委員会の課題は大学教育の分野別質保証である。専門分野の学習を通じて大学教育として身につけるべき学士力等の力がどういうものなのか、ということであるが、基本的に我々が行っている作業は、そのためのプログラム作成やカリキュラム編成を進める際の編成理念と構成要素を明確にするというものである。もう一方で、ラーニングアウトカムを併せて保証しなければいけない、という議論もある。その点をどうするのか、ということについては、大学や学生の多様化が進む中で何らかの規制を加えるべきだという意見が出てくることも理解できないわけではないが、これまでと同様、大学の自律性・責任と市場評価に委ねるのが妥当だと思う。実際、今でも各大学では不十分とはいえ行われている。アメリカ等はその部分での標準化が比較的進んでいると思うが、いずれにしても、カリキュラム・履修科目の卒業要件設定と成績判定・グレーディングによって行われており、ポートフォリオや卒業試験を実施している所もある。そうした実質的な評価は、日本でも、卒論・卒研なども含めて、単位認定・卒業認定・成績評価というかたちで、現に実施されている。それをもう少し質保証という点で充実させる、という考え方はありうると思うが、第三者評価的な一律の専門的評価や標準試験のようなものは大学教育にはなじまない。職業資格に関わるような領域での専門的な評価については専門職能団体のようなところにゆだねるのが妥当だと思う。この点は本委員会でも概ね合意されてきていると思うが、もう一方で、本委員会が提案するものは、各大学に縛りをかけないような、かつ多様性を前提にして、それぞれに充実したプログラムと学習支援をしていくことができるような参照基準にしよう、という点も、概ね合意されてきていることではないかと思う。

- アウトカムと対立する枠組みというよりはむしろ、技術的にもアウトカムを測るのが危ないような中で、どういう力を身につけたらいいのか、身につくのかということを言語化して、それをカリキュラムの中に反映していく、という考え方だと思う。
- アウトカムの評価は大学が自らの責任においてきちんとやる、ということだと思う。実際、そのために、各大学では、科目番号制や履修要件科目の指定による学習のスコープ（範囲）とシーケンス（系統性）を明確にする工夫やグレードポイントアベレージ（GPA）とそれに基づく学期毎の履修単位の上限設定などによる学習の実質化の促進などが進みつつある。
- 今までのように色々なしがらみで科目が配置されているというのではなく、ある一定の理念の下で、4年間のカリキュラムを提供していく。それが各大学できちんとは行われている、ということだと思う。
- いわゆる学習成果のアセスメントというのは画一的ではない。もちろん標準性のあるテストを使ってもいいし、それだけではなく、それぞれの大学が独自に開発したツールや先程事例にあった方法でやるというのが基本的になると思う。ただ、プログラムの評価になった際には、大学がこういう方法を使って評価している、「わが大学が設定した学習効果をちゃんと実現している」ということを説明するというのが、次第に強く求められる。
- そこまではいいと思う。認証評価等もそういう方向に向かいつつあるのでないかと思う。教育面の評価は、従来は設置基準に基づくプログラムと教員スタッフの点検だけだった。
- 認証評価は、今のところ日本では基本的にプロセスかアウトプット、つまり成績や卒業だった。大学評価・学位授与機構の大学評価基準の中には、教育の成果という基準があるが、現状では技術的な問題もあって、学生アンケートや企業アンケートで極めて間接的に聞くことはできるが、本当に身についているかどうかはわからない。
- それはそういう程度でとどまると思うし、その方が好ましい。アウトプットはマーケットが評価すればいいことだと思う。それを、マーケットではなくて、なんらかの第三者評価機関で標準化して評価する、ということになると、知的想像力等をむしろ衰退させていく危険性がある。また、テスト等で測ったとしても現実にはほとんど役に立たない。

- それを個々の大学が使うかどうかは自由だと思う。
- 使うかどうかも含めて大学の自由だということであれば構わないとは思いますが、それは公的にどうこうしようとするものでないと思う。そういうツールを民間のも含めた色々な機関が開発して、それを利用したい大学は利用するというものなのだろうが、例えばセンター試験も今は参加自由になり、つまみ食いをしてもよくなっているので、そのようなことはありうると思う。しかし、そういうことをやれば本当に力がつくか、というと、少なくとも上位の大学はそんなことをやってもほとんど意味がないと思う。アメリカの場合、大学院に行きたい人の基礎能力は GRE で評価している。

北原) 事後の評価になると色々難しいと思う。大事なのは教育プログラムを編成するときに、それをどのように見るか、ということである。

- 教育プログラムというのは、こういう形で参照基準のようなものを示して、各大学がそれぞれに規定してカリキュラムを構成していくということになれば、カリキュラムを単に作ればいいということで話が終わるわけではない。学生がある分野を学ぶことの本質的な意義を理解し、獲得していったかどうかというのは各大学が担当すると考えざるを得ない。ただカリキュラム・プログラムを作ればそれでよいというものではなくて、こういうものが上手くいけば、最終的な大学の出口というところまでの仕組みを考えざるを得ない。
- その場合に、卒論論文や卒業研究は、日本の、ある意味で特異なものと言えるが、それを再評価することが重要だという意見が教養教育・共通教育検討分科会であった。卒論・卒研は大学での学習の総仕上げとして、学んだことを総動員して取り組むものとして大きい意味を持っている、と考えることができる。各大学もその位置づけ・意義をもっと明確にし、認証評価などでも重視していいことだと思う。
- 卒論を課す、ということは文系・社会科学系で最近少なくなっている。
- 最近、急速に減っている、という感じがする。
- アメリカでも honor course とか、成績優秀者には graduate thesis を書く「特権」を与える。普通の学生にはそういうものを書くことはない。一方で、アメリカには capstone course という、メジャーの最後の年に、これまで学んできた各授業科目でマスターしたことを活用して、ある課題につい

てレポートを書く、という仕組みがある。日本の場合は、卒論というのが本来集大成という意味だとしたら、ちゃんとそれまで学んできたことが活用できているかということも、卒論を評価する人が明確に判断しなければいけない。ところが今は、卒論の指導をする先生が評価しているだけである。それまでそれぞれの先生が担当した 20~30 科目の授業との関係がその中に組み込まれているのか、ということを今は評価していない。

- 普通は先生が、自分の学科で提供しているカリキュラムを学んできた 4 年生はこれくらいのことを習得しているはずだ、という前提の下に読んでいるのではないのか。
- 大学によって多様だと思う。前任の 2 つの大学では、学科・コースの教員が 3 名で読み、一日かけて面接評価していたが、現任校では学科や専修によって異なる。アメリカの大学院では、博士論文執筆資格を得る条件として qualifying examination とか、comprehensive exam というものがあるが、学部段階でも、そういうものを新たに追加するということか。
- 追加ではなく、そういう考え方というのを明確にしていく、ということである。
- 情報の収集力・編集力・分析力・考察力・構成力といったものをきちんと持っている学生の卒論はやはりできがいい。いい卒論を書いている人はそういう力をふんだんに発揮している。しかし、テーマを設定して書いているので、例えば統計のコースをとって統計的手法の力がついていても、それを必要としないテーマを選択すれば必ずしも見えてくるわけではない。学んだコースの力やどのくらい学んだかは、各科目・コースの成績でついてくる。それを、ことさらにもう一度やらなくてもいいと思う。
- capstone course は教育プログラムの成果を評価している。個別の科目で評価するのではなくて、ある教育プログラムの成果を学生はきちんと身につけているか、という観点で capstone を作って、これまでに学んだ授業科目との関連性を考える。
- それを必要だと考えるかどうかだと思う。
- 個別の先生がそれぞれの事情で個別に授業科目を開いているのを、授業間の関連がどうなっているのか、最終的な学生を育成するという目標に対して先生方が担当している授業科目はどういう意味を持っているのか、というこ

とを、こういうことをすれば明確化できるので、それができれば今言ったことも可能のなると思う。自分の授業が全体の教育学のメジャーの教育目標にどう位置づけられるかということはわかっていても、他の先生の授業がどうかということとはわからない。

- その点については、各分野の質保証を検討する際にクリティカルになる可能性がある。その際、考え方として、百科全書的アプローチをとるのか、要素主義的アプローチをとるのか、コア・カリキュラム的アプローチをとるのか、構造化したカリキュラムがいいと考えるのかなど、どういうカリキュラム編成がベターと考えるかについては、意見が分かれるところであり、定型はないと思う。どのアプローチでも、きちんと学ぶ学生は学ぶし、そうでない学生は学ばない。実際に提供されているカリキュラムと各科目の内容が充実していれば、学生の側で相互に関連づけて学んでいく。そうはいつでも、それをすべて学生任せにしていいいかということ、そうは言えない実態があると思えるべきだろうから、学生の側で関連づけて学びを深めていくことができるようにするための何らかの仕掛けを工夫し、導入・充実していくことは重要だと思う。本日午前中に開催された教養教育・共通教育検討分科会での小林信一先生の講演を聞いて、その点で、学習支援センターが果たし始めている機能は重要だと思った。カリキュラムや正規の科目の中で必ずしも明示的・自動的に関連づけられるわけではないものを関連づけるとか、各科目の学習の理解を深め、あるいは発展させるために、学生の学習を支援するというものである。そういう学習支援センターの拡充を図っていく方がよく機能するような気がする。アメリカで広まっており、日本でも一部の大学で導入されているが、この学習支援センターは随分充実していると思う。昔だと図書館しかなかった。図書館は一人ひとりが個人で学習するが、学習支援センターでは、グループで学習したり討論したり、色々なことができる。自分もシンガポールの大学でそういう光景を見たが、確かに今後の大学教育の充実を図る上で重要だと思う。
- これまで日本では、集大成するのは教員の責任ではなく、学生の責任としてきた。今の色々な学生が入ってきている状況で、できる学生はできる、できない学生はできないということでもいいのか、ということである。
- その通りだと思う。そのため、学習支援センターのようなところや初年次教育が必要になる。また、各科目の学習成果を総合・集大成する卒論・卒研も、そういう観点からも重要だと思う。しかし、標準的なテストやその類の方法でアウトカムをチェックするというやり方をしたら、上から枠をはめることになり、のびる力や多様な自己学習や創造性などの促進・発現を抑制す

ることになりかねない。

北原) 卒論というのは、一つのテーマをやることによってそれまで学んできたことが関連付けられるものである。かつ、何か大きな一つのものを書くということで、書くことによって色々なものを関連付け、それを教員が支援する。一つのもので作成する、一つのものにまとめるというのは大きな経験になると思う。それはコミュニケーションにもつながってくると思う。しかし、卒論という形でなくてもいいと思う。

- 理系の場合は卒業研究等がそういう性格を持っていると思う。文系でも、法学・経済学では、法学的な思考と知識の体系ははっきりしているし、経済学でもある程度は同じだと思う。そうすると、卒論は専攻で学んだ色々なことを動員して書くようになると思う。一方、教育学・社会学ではあらゆることがテーマになりうる。そのため、コースで学んだことを総動員して、ということでは必ずしもない。知識ではなくそこで身につけた力（情報収集力・分析力・構想力・論理的思考力・論述力など）を動員・発揮して、ということであって、多様な具体的知識を駆使してということでは必ずしもない。
- よく学生から、「卒論や卒業研究に取りかかって初めて、1, 2年生の時になぜあのような授業があったのかがわかった」ということを聞く。午前中に行われた教養教育・共通教育検討分科会の講演では、日本の学生は授業をつまらないと感じる割合が高い、という内容があった。それはある意味で、今受けている授業が4年間の学習プロセスの中でどういう位置づけであるか、どういう意味があるか、ということを大学が示さないからだと思う。教え方や教える内容のプレミアムリティ等もあるのだろうが、目的や内容が明示されていないので、日本の学生はつまらないと感じるのではないかと思う。
- 先程の編成理念のところで、学問・専門分野の学習とそれを通じて育まれるべき力と、カリキュラムを構成する様々な科目がどういうところで結びつくのか、カリキュラムのトータルなデザイン・意味を明示し、学生がわかるように提示する必要があると思う。そういう意味での理念・意味づけを含めて、最後にそういうポイントを要素として入れておくことは必要だと思う。
- 最終的には個々の大学が自らの理念に基づきながら体系を組み立てる。そのときのそれぞれの分野ごとの考える素材というものが、学術会議の検討を通して出てくればいいと思う。
- 医学ではアーリーエクスポージャーという言葉があって、まず学ぶ前に現

場に出す。これは日本でもほとんどの大学が取り入れている。現場を見て学ぶことによってモチベーションが上がってくる。

この委員会でやろうとしていることを見てみると、言語化するとき今日のたたき台がある。そして、中央教育審議会の挙げた問題点は認識しているので、これを念頭に置きながら教育課程編成上の参照基準を作ろうとして作業に入っている。そのときに各論が絶対必要なのでいくつかの分野を選ぶ。この選び方・構成が問題になっている。

私の考えでは1ページの一番最後のパラグラフはなくてもいいと思う。また、「大学の自主性を最大限に尊重する」という言葉は3ヶ所出てくるが、尊重するのは当たり前で、「最大限に」という形容詞はない方がいいと思う。そして、分野を選ぶ際は、今日出席の委員が必ず入るような分野を選んだ方がいいのではないかと。そうしないと、この委員会の雰囲気は全く伝わらない。この3ページの参照基準を読ませただけではわからないと思う。なぜこういうことをやるのか、というゼロからスタートすることになりかねず、プロダクティブではないと思う。科目を選ぶときには、科学研究費の科目等を参考にし、各部会にお願いして、いくつか候補を挙げてもらい、その中から選ぶ。そのときに、学際的な、広域的な分野も一つケーススタディとして入れた方がいいと思う。議論をしてもう少し範囲を広めたいということであれば広げる、ということでもいいと思う。また、非常に専門職的な、技術獲得的な分野はやりがいがあると思うので、そういう分野を一つ入れた方がいいと思う。そして、文学や宗教など、特殊というか比べにくいところも、できたらやってみたらいいと思う。結果としてまとまらず、未完という分野があってもいいのではないかと。また、分野を選ぶときに一番大切なのは、誰にその分野の取りまとめをお願いするか、ということだと思う。相当処理能力を持った委員長でなければならない。また、もしも専門的にやりすぎた場合には、資料に落としてまとめを書かざるを得ないかもしれない。この委員会としては分野別の質保証ということにしばられており、その中の分科会の一つである。それに専念して分野の選定や委員長の紹介依頼などを実務的に進めていっていいのではないかと。と思う。

北原) この会議に出ている先生が担当して、まず例を作ることが必要だと思う。

- 専門分野の学習を通じて、大学教育全体として学生が身につけていくべきものを提示できるか、ということが核心になると思う。質保証は評価ということと直接的にはあまり結び付けなくて分けて考えなければいけないと思っている。第三者がなんらかの権限を持って判定するという意味での評価と、大学の自主性も尊重しながら、あくまでも分野別の質保証の検討をす

る委員会では、各大学がカリキュラムを提示して、学生が体系的なカリキュラムを通じて4年間を通じてどのような学士としての力を身につけるか、それを各大学・学部等が自らの学習を改善していくための指標として学術会議が提示することに意味があると思う。そういう視点を失わない形での議論をしていくべきだと思う。

概念図（資料2）において、右側に自己点検評価と改善として4つの項目が挙げられているが、教育改善のための学習過程のモニタリング調査は分けて考えるべきだと思う。他の3つは全て試験である。しかし、モニタリング調査は、従来型の最終的なアウトプットをみるという形ではない。同じような学生を受け入れている大学が、同じようなプログラムを提供したとしても、出てくるものが違ってくる、ということが東大が行った調査でわかっている。それはカリキュラムが全てではなく、教えている教員がどのように授業を行っているか、相互の学習を組み立てている授業科目を体系的に提供するだけではなく、教員がどういう姿勢で相互に連携をとりながら提供しているか、ということが反映されて、そのような違いが出てくる。大学同士が提供したプログラムを公開して、似たようなプログラムを提供している大学同士が相互に比べあいながら改善していく、という意味で、モニタリング調査はここに載っているわけであり、一点で評価されるものではない。大学教育は、4年間の日々の学習・教育を通じて最終的な力がつくものである。この点も視野に入れた形での分野別の質保証編成を考えてもらえればと思う。

- 最後の点についてももう少し説明して欲しい。他の3つはテストで、個々の学生が能力を測られる、最大限頑張って答えようとする。それに対してモニタリング調査は意図も違うしやり方も違う、ということか。
- JCSS や CSS が全てモニタリング調査か、というのはまた別の話だと思う。学生が4年間の学習を通じてどういう学力がついたか、という調査を東大がしている。その調査では、同じ学部で学生の入学時の学力を偏差値で振り分けて分析している。学生の入学時の学力と、後に学生が自らこういうところの学力がついた、伸びたと考えている部分は、各大学によって非常に違う。同じ工学部・経済学部であっても、提供されている内容は多少は違うと思うが、学生の受け止め方が非常に異なっているので、単にカリキュラムだけではなく、そこに介在している教員や大学の取り組みが当然出ている。本来、4年間どういうカリキュラムを構成するか、ということと、最終的にどういう力を目指して教員が相互に連携をとりながら、個々に重点を置いて提供するか、というところまで含まれて行われるものである。今回の学術会議の議論ではそこまでは必要ないのかもしれないが、大学自身が学生に対する教育をどのように改善するか、という視点で今後カリキュラムを改善して欲しい、

というのが編成時の視点にある、という話が出ていたと思う。

- 右側のテスト、統一試験や国家試験とは違う位置づけを与えろ、ということか。
- 与えろ、というよりも、そこに入っているものとは意味づけが少し違う、と思っている。
- ここに書かれている結果を参照した自己点検評価と改善という点では、医師国家試験の合格率の結果と、プロセスのモニタリングの調査の結果、それを見てフィードバックして PDCA サイクルをまわしていく、という意味では同じだと表現されているのだと思う。見ている局面・フェーズが違う。上の方の試験ではアウトカムそのものを見ているが、モニタリング調査というのはそうではなくて、そこに至るプロセスを見ている。吉川先生がおっしゃるように、同じ偏差値で入ってきても、アウトカムを見ると全く違う場合がある。同じような集団の学生を入学させているのにどうしてアウトカムが違うのか、というと、やはりそれはプロセス、4年間で学生はどういう体験・経験をしたのか、というその違いを分析しないと本当に改善につながっていかないと思う。どちらも、結果を踏まえた点検評価・改善が始まるという意味では同じだと思う。
- むしろ位置を入れ替え、アクレディテーションを右側に、モニタリングを左側にした方がいいのではないか。各大学が自ら日常的にやっていることを、ある程度モニタリングしながらカリキュラム改善に活かしていく。しかしアクレディテーションの方は活かすとは言っても別である。

(2) 今後の進め方について

- ・ 廣田参事官より資料3について説明があった。

北原) 各部会でこの話をする事により、各部会の推す分野と我々が関わりうる分野との整合性等を上手く決めれば良いと考えている。

もう少しブラッシュアップは必要かもしれないが、基本的にこの方針で行くということによろしいか。

廣田) いただいたご意見を参考にしつつ修正させていただき、本日の分科会を欠席した委員はもちろん、他の分科会の先生にも見ていただいた方がいいかと考えている。

- 一つ提案がある。先程本田先生から親委員会やこの分科会の委員が関連している分野に参加させること、誰をそれぞれ部会の委員長にするのか、とい

うことが大切である、という話があったが。それに加え、最初に、世話人・責任者に対して参照基準の考え方を説明することも必要だと思う。

廣田) 関係する委員長に一堂に会してもらう例は他にもあるので、そういった工夫は取り入れたいと思う。

北原) スタート時に参加させる分野の数は5~10の間になると思う。例えば分野別委員会そのものと一緒に全体でやってもらうのがいいのか、そうでない方がいいのか。

廣田) 具体的な検討が必要だと思うが、学術会議の分野別委員会の分科会という形でやる場合、そのメンバーが学術会議の会員・連携会員だけだと、ある程度の偏りが出る。メンバー構成に一定の多様性を確保してもらうことや、学協会等との連携をとること等について、各部と相談も必要だと思う。また、この分科会でも審議いただければと思う。

北原) 学・協会にこういうことを考えてもらうのは、次の世代をどう育てるか、という重要な課題なので、非常にいい機会だと思う。

- 委員会に全く異質の人を必ず含むようにした方がいいと思う。数はもちろん少数でいいが、他分野の人をがいないと非常に狭いところに議論が偏在していく可能性がある。学士力というのは基本的にどの分野にも共通の部分があるので、ぜひそういう人を混ぜて欲しい。

北原) メンバーをどう選ぶかが重要な課題になる。

- 分野を選んだのち、早いうちに分野の責任者になりそうな人に集まってもらい、趣旨をよく説明して、その後に人選をした方がいいと思う。
- 部会長なら、この人はやってくれる、という人をわかっていると思う。全然出席してこない委員もいる。やってくれる人に頼まないと、委員会が全然開かれない、ということになってしまう可能性もある。

北原) 分野別委員会の委員長と相談をして、話をしてもらって、それに加えて学・協会の人、という構成になるのかと思う。

ある程度分野の心積もりをしておいた方がいいかもしれない。

- 一つ確認。専門職分野はやらない、ということだった。しかし例えば心理

学は、これとは違う形で既に学術会議で作成している。そういうものはどうするのか。

北原) 個人的には心理学はやって欲しい。基本的な考え方でやる限りは、同じ場所につけるのではないか。

- 心理学の報告書をもう一度検討した方がいいかもしれない。今、ここで議論して確認した趣旨に、内容的にどういう点で沿っているか、あるいは違う点があるのかを見た方がいい。

廣田) あの報告書ではかなり具体的にモデルカリキュラムが示されている。この報告書の作成には、親委員会、教養教育・共通教育検討分科会の長谷川委員が参加されていたので、同委員とも相談してみたい。

- 当時、長谷川先生は心理学委員会の委員長だった。調整をするのに随分手間取り、苦勞されたと聞く。

その他の分野として社会学もやりたいと言っている。社会学は調査法関係のところはかなりできているので、それ以外のところをどのようにするかということで、やらなければいけない、ということを考えている。

北原) 大学基準協会の基準を見たが、何が重要かということよりも、今あるカリキュラムを整理しただけだという内容である。それでは細かい話になってくる。工学関係になると、3つくらいの大学のカリキュラムを集めて整理したものになっている。そこをもう一回見直してもらって、その中で何が大事なものかという議論をしてもらうことになると思う。

次回くらいから具体的な分野の選定に入れればと思う。それをもとに、並行して部会長や責任者に話をする、ということにしたいと思う。

今後の話題になるが、認証評価をどのように考えるべきか、ということについて、各大学の自主性に期待するのだが、制度の中にどう位置づけるべきか、ということをごどこかできちんと議論しておく必要があると思う。

- 分野ごとに何が本質かということをはらかにするのは重要である。それがどういう文脈・制度の中に位置づけるかによって使われ方が随分違ってくると思うので、そのシステム設計の話もしなければならないと思う。

- 例えば先程の心理学の場合、カリキュラム編成の理念と構成要素、どういう力がつくことが期待されるのかということに関してはいい。しかし、具体的に構成要素として、力で表現されるものではなく、授業科目や領域を、あ

る程度コンセンサスを得られる範囲で組み込むのかそうでないのか、どちらなのか。社会学の場合、量的アプローチと質的アプローチや、理論的・実証的・歴史的といった区別など、色々あるが、そうした側面の組み合わせをどうするかについては、たぶん大きな困難はないと思う。しかし、実質的な対象領域となると、実に多様であり、それをどう位置づけるかによって、カリキュラムの構成だけでなく、教員構成にまで影響する可能性がある。他方、心理学の場合、具体的な対象領域をどう構成するかもさることながら、アプローチの面でも際立った違いがあるようだから、その辺に、心理学の報告書をまとめる際に調整に苦労があったのではないかと思う。そういう調整は各専門分野の判断に委ねればいいことではあるが、混乱を招くことのないように、基本的な方針を明確にしておくことが重要だと思う。

- 基本的な考え方の3ページ目の二つ目の項目が今の話と関係すると思う。
「「何か」を身につけるために、基本的に重要であると考えられる学習内容や学習領域を、具体的に「例示」することは有益であり、奨励される」、「各大学の自主性・自律性が最大限に尊重され得るものであることが必要である」、「単に特定の授業科目の名称のみを列記するようなことは適切ではない」と書いてある。
- 例示として主要な領域を挙げることになる。
- ただしそれが、「必須／必須でないもの」のようなグレードをつけて大学のポストをゆがめるといようなことがないよう、配慮が必要であると思う。
- どれを入れて、どれを入れないか、という例示をしてしまうと收拾がつかなくなる。
- イギリスでもQAAのベンチマークで、繰り返し「例にすぎない」とか「強制ではない」と主張している。日本でもそういうことをきちんと考えておかないと、思わぬところで大学に押し付けをしてしまう可能性がある。こういうことは避けたい。

廣田) 例示とはいえ、書き始めるとどんどん書いてしまうということはあると思う。細かいところに降りていくと、普遍性のベクトルとは逆の方向に行くことになる可能性もある。ここでの精神は皆で共有できるような普遍的なものを同定してもらうということが主眼である。

- あまり降ろさずに、本当に本質的な部分を言葉にできたら、そこから色々展開できるということがいいと思う。

- 社会学の場合、伝統的な例示だと制度・集団・社会変動論・システム論等、いくつかになる。しかし、具体的な対象領域は多様で、それぞれにの領域名を冠した多数のサブ学会がある。そのそれぞれが制度や組織や政策等色々なものを含んでいる。しかし、基本的な要素・領域についてのおおよその合意はあり、たいていの大学はそれらをカバーしていると思う。

誰が各分野のメンバーになるかは重要である。各分野の審議に行った際にイメージとして、捉え方・認識を共有しておかないと、具体論では混乱しかねないから、どこまで踏み込むかといったことも含めて、ある程度のフォーマットがあった方がいいかもしれない。

廣田) これは従来例を見ない独自の取組みだと思う。審議に参画する人には、よく認識を共有いただくことが重要だ。

- だからこそ、相互に関連しているので、学位を付記する専門分野の整理もやらなければいけない課題である。
- イノベーティブな関係である。報告書を書くときも、最終的にはこの委員会の責任で編集させてもらうということを前提に書いてもらうことが大切だと思う。
- 報告書・レポートの活かし方は、実行に移すところ、行政サイドも含めて、段取りはどのようなになっているのか。

廣田) 中央教育審議会で、大学教育の質保証の全体のことを検証してもらっている。基本的にはその中でどう位置付けるかという問題になるだろう。ここでの検討と中央教育審議会での検討とは連携してやっていくことにしているので、この委員会でもある程度考える必要があるだろう。

- あまりアドベンチャー的なものではなくて、実を結ぶようなものがいいと思う。

北原) アドベンチャーでかつ暴走しない制度設計をしなければならない。

- 中央教育審議会に関わっている川嶋委員や吉川委員の方がそういう点について判断できると思うが、印象として、中央教育審議会はその内部の力学

で、独自に何らかのフレームワークを作りかねない。そういう方向に進んだ場合、学術会議のものは参考にはされても、実質的には随分違ったもの、ラーニングアウトカムを評価するといったところにまで踏み込んでやる、ということ提案しかねない。万一そういうことになると、本委員会が検討している方向とは大きく異なる留問題の多いものになると思うが、それでも、制度上は中央教育審議会の取りまとめに学術会議も加担したことになり、それに組み込まれてしまうことになりかねない。今のところ、どうなるかは分からないが、中央教育審議会がどういうまとめ方をしようと、本委員会のとりまとめが、社会の変化と学術・学問の成果・展望や大学教育のあるべき姿を踏まえ、現代から未来に向けての学士力について適切なヴィジョン・指針を示すものとして、各大学も社会も尊重し参考にするものになるというようなミッションを持って出すことが重要なのだと思う。

- ・ 次回日程については調整の上で各委員へ連絡することとなった。

以上