

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11回)議事要旨

1 日 時 平成22年1月15日(金)10:00~12:00

2 会 場 日本学術会議 6階 6-A(2)会議室

3 出席者 本田副委員長、広田幹事、吉川幹事、尾浦委員、川嶋委員、澤本委員

説明者 濱名 篤 関西国際大学学長

事務局 廣田参事官

4 議 事

(1) 経過報告

・廣田参事官より、資料1, 2, 3, 4, 5, について説明があった。

- 参照基準の検討を始める分野というのは、学術会議の中では決定したのか。

廣田) まだ具体的に決定はしていないが、昨年10月の総会で、特に早くやりたい分野や特にやりたくない分野があれば連絡してほしい、と投げかけている。今のところ特段連絡はない。

- 資料4の分野の案自体は確定したものなのか。

廣田) 10月の総会でも異論は出ていなかった。事前に各部の部長に意見を聞いて案を作っているので、おおむねこれでいいのではないかと。

- このベンチマークステートメントは抄訳であるが、他の分野の訳文は出ているのか。

廣田) この抄訳は一つ古いバージョンであり、そんなに大規模に変わったわけではないが今はほとんどの分野が1回改訂されている。しかし、最新版の訳文はないので、最新版を読みたい場合はQAAのサイトにアクセスして原文を読

んでもらうことになる。

- 各委員会での審議に入るときには、どうしてもこういうものが必要になると思う。

本田) 今マニュアルを作ってもらっているが、そのサンプルとして非常に良いと思う。ここから始まって、またここに戻ってきた気がする。

- 先程のマニュアルについては、学術調査員の白川先生にお願いしている。どこの分野をやるかは確定していないが、イギリスとは少し違う部分があるということで今まで議論しているので、日本の状況では例えばこんな感じ、といったものができれば一番いい、と思っている。

本田) 私の一案だが、今回は除外した分野の、文部科学省が作成したモデル・コア・カリキュラムを、参考資料として渡しても良いのではないかと。議論ばかり進んで結局まとまらない、ということでは困るので、タイムスケジュールを部長に言って、委員の選出の期限を決めた方がいい。また、ある程度具体的成果や途中経過を見せる必要がある。分野の決定と選考委員案を決めて、できればこの分科会の委員にも委員に加わってもらい、春には動かしていかなければ。

- マニュアルを作るときの参考について。学術会議でも心理学や農学はすでに作っているのだから、参考になるのではないかと。

- 認証評価との関係について。大学が自己評価書を作るときには、基本的に各学部・研究科ごとに自己評価書を作って、それを大学でまとめて出す。つまり大学本部が各学部から出てきた教育目標の自己評価の妥当性を点検するときに、これを使うようにすれば、ある意味で内部質保証システムとして活用される、ということになるだろう。その方がベターなシチュエーションではないか。学術会議としてもどういう活用方法があるかについて提言していった方がいい。各大学に対しても、どういうふうに活用してください、というふうに言う。それが大学に対してのメッセージになると思う。

- 大学本部が各部局の自己評価をとりまとめて、大学としての自己評価としていくときの一つのツールにする、カリキュラムの妥当性の基準として、ちゃんとやっているかをチェックする、ということか。

- そういうものを使うのは一つの方法である。

- それを各大学に促すということか。
- その際に問題があるかもしれないのは、教育目標・教育課程・成果の評価方法を有機的に関連づけてチェックするという発想が従来認証評価機関にない、ということである。それは全学レベルだとしても非常に抽象的であるが、教育課程別・分野別にやると、そこがいかに一貫しているかが大事になってくる。そのためにこの参照基準というものの役割があると思うが、そういう認識が評価機関や大学を含めて従来の評価にはない。その点をどうするのか。
- それは一方でアウトカムベースでの学習成果と学習経験、学習内容と最終的なアセスメントの整合性がきちんととれていないと意味がない、ということである。これは、アウトカム重視の考え方である。それは色々なところで少しずつ各大学が勉強し始めてきたと思う。
- 結局、ここからここにちゃんと降りているかはチェックするが、そこがつながっているかは見ない。
- その考え方は個々の授業でも一緒である。それぞれの授業でも目標があって、その目標に到達するための授業計画があって、最終的にそれに到達できたかどうかを判定する、というところに一貫性がないと意味がない。
- 今の意見だと、資料3で一番右側をきちんとつなげる、ということだと思う。

(2) 講演「多様化・機能分化時代における分野別参照基準づくりの課題」

(資料5)

濱名) 今日は分科会の報告案についての意見を述べてほしいということだった。1年ほど前、日本高等教育学会と私どもの大学が共同で、文部科学省の委託事業を受け、川嶋委員や吉川委員にも入っていただいて全国の大学の学部長調査を行った。その結果、学部単位だけでは不十分だということが明らかになったので、私立大学協会に付置された私学高等教育研究所で昨秋、学科長を対象とする調査を行った。その結果から見た質保証の現状と課題を前段として述べた上で、私の意見を述べたいと思う。

まず、「学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査」を、9月、10月に実施した。まだ速報で分析し始めたばかりである。学部長調査で、工学系と医歯薬系は相対的に見るとしっかりしている、という結果だったので、そのあたりはあまり厚くとっても意味がないと考えた。そのため全領域を対

象にしたわけではない。ただし比較の対象として、工学、医歯薬系では6年と4年の差もあるので、看護系の4年制を入れ、学部長調査で結果がはっきりでなかった人社系と理学を中心に全数調査にして実施した。郵送調査で行い、回収率は30%程度だった。

最初に、学部・学科における教育・学習目標の設定について。「学科としての教育・学習目標が明文化されている」という項目に「はい」と答えた学科長は、工学系で96%、人文系で9割、理学でも86%であり、社会科学はやや低い。「いいえ」はその逆なので、社会科学では2割くらいが明文化されていない。ちなみにこれは現在の大学設置基準違反である。違反であるということに気がつかずに答えている人がこれくらいいる。要するに、大学の自主性・自発性を分野ごとにブレークダウンしていくためには、きちんとシステムを作らないと大変困難な状態が現実としてある、ということである。

さらに、ディプロマポリシーの設定についての記述様式について。教員の立場から何かを教授するというタイプのもので、学習者の立場から学習者がどういうものを身に付けるというタイプ（学士課程教育答申ではこれを奨励している）のもので、学習者の立場からさらに具体的な行動目標を“I can ~”という形で測定可能な、検証可能な形のものにおとすというタイプ、の三分に分けて見ていくと、保健や工学の方が進んでいて、社会科学と人文科学があやしい。先程教育・学習目標を「定めている」と回答していたが、記述様式で言えばグラフでグレーに色分けされた部分は普通りかもしれない。それを本人たちは「定めている」と答えているにすぎないのかもしれない。

まとめると、教育・学習目標の明文化については一応9割近くの大学が対応している。ただ、平成20年の4月から大学設置基準が変わって学部学科ごと、課程ごとに教育目標を学則等に規定するように改正されている中で、1割以上の学科はそのことをわかっていないし、社会科学や理学の学科では定めていない比率が高い。

また、機関別認証評価の抱える課題について。大学設置審議会のアフターケアの委員を昨年の春までやっていた。また、認証評価についても2団体担当させてもらっている。その経験で言えば、認証評価で保留になっているのは、定量的な自己点検ができていない大学がほとんど全てだった。具体的に言えば、専任教員の数のカウントできていないとか、役員の数不足というような法律違反、設置基準違反が一番多かった。定員割れや財務の状況ももちろん保留の条件にかかっているが、あらかじめ自己点検・評価ができていれば、保留にならないような事由で保留になっている。さらに、ある認証評価機関では保留という制度がないために、6年間で1校も不認定を出していない。しかし、内容的に問題がないのかというと、そうでもない。しかし、現在の認証評価は、いつの時点のもので判断するか、ということすら明確になっていないので、それぞれの認証評価機関の運用の幅次第で、非常に

大きな課題を内包している。さらに、財政状況が7年持たない大学ができており、そのような大学では問題がわかっても十分に対応できない、という状態になっている。そのような中で分野別の質保証をどう考えるのか、ということは先生方にも十分ご理解いただいていると思うが、現場的な感覚でいうとこれは非常に大きな問題である。

学科としての質保証への取り組みの現状について。学科としての教育・学習目標の具体化については、国公立大学ほとんどの分野で「うまくいっている」。また、8割の大学が、目標に対応した教育プログラムの設計も「うまくいっている」と答えている。これが本当に内実を正確に表していて、自己評価が妥当性を持っているのであれば非常に問題は小さいと言える。

さらに実施状況について。私立大学で「やや難航している」ところが4分の1くらいあるが、国公立では8割くらいが、「どちらかというとうまくいっている」と答えている。ところが学習成果の把握・評価の調査では、国立大学は2割程度が「難航している」と答えている程度であるが、公私立については約4割が「難航している」と答えている。成果の把握・評価において困難さを感じているというのが現場の学科長クラスの認識である。

また、学外識者の参画について計画立案から施行まで聞いた。成果の把握における学外識者等の参画とは、外部評価によって到達目標を達成できているか、ということである。これについては、過半数が「うまくいっていない」と回答しているし、そもそも必要ないと拒否される向きもある。このあたりの問題は参照基準を作った後の活用をどうするのか、ということがなければおそらく現状の形を変えた再生産に陥るリスクがあるかと思う。目標設定がうまくいっているし、カリキュラムも評価プランもできているが、外部者には関与されたくない、ということでは、本当に質保証が順調に進んでいると言えるのか。これは大いに疑問である。

設置主体別に見た学科長の改革動向に対する意識の違いについて。これにはいくつかおもしろい傾向がある。まず、教員と学生の所属組織の分離については、国公立問わず、「反対」の方が「賛成」よりも多い。特に国立が一番反対している（国立 42.6%、公立 40.0%、私立 35.3%）、というふうに見て良いと思う。

入学後に専攻分野を決める方式（late specialization）についても、国立では「反対」（31.3%）が「賛成」（29.6%）を上回っている。私立になると「賛成」がその2倍ぐらいいる（賛成 40.2%、反対 19.8%）。運営組織に関することといえば、国立大学は非常に保守的で改革を欲していないのに対し、私立大学や公立大学は国立大学に比べるとこういう運営組織形態に対して前向きに改革する必要性を感じている、ということである。

他方、専門分野別のコア・カリキュラム、つまり参照基準の中で取り上げられていることについては、だいたい7割が「賛成」で、「反対」を明確にして

いるのは5%以下である。こういうことに自信をもって進めてもらえる環境が整っている、と考えることができる。

さらに、専門分野別に汎用的な能力を測る客観テストの開発について。分野の中で習得すべきものを取りあえず汎用的能力と措定した場合どうか。分野内で作る、ということであれば、私立大学と公立大学では、「どちらとも言えない」を除けば「賛成」の方が多い（私立 41.4%、公立 35.3%）。しかし国立大学では「反対」の方がやや多い（賛成 23.7%、反対 28.0%）。ただ、テストに対するアレルギーは決してそんなに強いわけではない。「どちらとも言えない」という部分を除いて比較すると、私立大学においては「反対」の2.5倍以上「賛成」が多い。本委員会ではこれまでテストに対して非常に慎重、あるいはあまり望ましい形態だと考えていなかったようだが、現場は必ずしもそういうふうに見ているわけではないということである。

専門分野を超えた、全学共通の様式で汎用的な能力を測る客観テストを作ることにについて。これについては「反対」が多い。私立大学では「賛成」がやや多いが、他では「反対」が多くなっている。したがって、分野の中で共通テストを作るということに限れば、汎用的なものであったとしても許容する素地がある。

専門分野別の認証評価について。これについては色々意見交換をしてもらっているようだが、国立は「反対」、私立は「賛成」が多い（国立：賛成 27.9%、反対 33.1%、私立：賛成 34.7%、反対 19.2%）。公立大学では、約半数（47.1%）が専門分野の認証評価をやってもらう方がいい、としている。これは組織形態として高等教育の専門家を必ずしも豊富に抱えていない公立大学であればあるほどこういう傾向にあるのかもしれないが、期待としてはかなりあるということである。機関別の認証評価と比べると、分野あるいは設置形態によっては機関別の認証評価よりも専門分野別の認証評価をしてほしい、ということが現状の認識としてある、ということである。

まとめると以下ようになる。運営・組織の変更に国立は消極的である。専門分野別コア・カリキュラムづくりには3分の2以上が「賛成」で、特に公立が前向きである。専門分野別に汎用的な能力を測る客観テストの開発については、私立が「賛成」寄り、国立が「反対」寄りであるが、どちらとも言えないがまだ多い。専門分野を超えた汎用的な能力を測る客観テストより、専門分野別の汎用的な能力テストの方がいい。専門分野別認証評価には、公私立は「賛成」寄り、国立は「反対」寄りである。国立で根強い専門分野別認証評価への反対がある。このように、設置者によってかなり意見が変わる。学術会議の委員の構成をみると国立が多いので、国立の常識でものを見ているとだいぶ世論とずれてくる可能性がある、ということについては配慮してほしい。

次に専門分野別にみた学科長の改革動向に対する意識差について。個人個

人の意見というものがまだ強いので、これだけで分野特性を表しているかどうかは軽々には言えない。分属の話では「どちらとも言えない」が多数派だが、「反対」が多い。どの分野でもやはり学部学科制というのに居心地の良さを感じている。特に「反対」が強いのは人社系である。

入学後の late specialization について。これは分野ごとに差がある。人文社会系はディシプリンの体系に対するフレキシビリティがあるというか、確立されていないので、このような制度があってもいい、と考えている。こういう動きを組織形態の中で導入する私立大学も現実に出てきている。そういう点では、全体のジェネリックな要素をどの程度反映した形で参照基準が作られるのか、ということについて非常に関心が強い。

専門分野別のコア・カリキュラムについて。これについては関心が強いが、一番消極的なのは人文系であり、理学も「賛成」が低い。こんなものはできない、と思っているのかもしれない。他の分野はだいたい4分の3以上ができる、必要だ、というふうに考えているようだが、人文と理学はなかなか違うのだと思う。

専門分野別に汎用的能力を測る客観テストについて。理学は「反対」が多い。他の分野はどちらかというところ「賛成」の方が多いが、まだ「どちらとも言えない」層が多い。これは内容がはっきりしない、ということもあるのだろうが、こういう状況になっている。分野を超えたものになると、だいたい「反対」が根強く、工学や保健であったとしても「反対」の方が多い。これは現実に構想できるような理解が得られていない発想である、ということだと思う。

専門分野別の認証評価について。保健では6割が「やった方がいい」、工学と社会科学も4割程度が「やった方がいい」としている。また、コア・カリキュラムの発想に「賛成」が少ない人文、理学については専門分野の認証評価についても消極的であるので、おそらく分野別の参照基準の事例を作っていくときに、このあたりの分野はなかなか進みにくいという形になると思う。スケジューリングをするのであれば、比較的このあたりのデータを参考にして速度を決めてもらった方がいいのではないかと思う。

機関別の認証評価について。理学は認証評価があまり好きではないのか、こちらにも「反対」している。

次に近年の改革動向に対する考えについて学力別に見た。教員と学生の所属組織の分離については、低めの大学がやや強い。つまり教育と研究を一体化して考えるというのは低めの大学に多い、ということである。

さらに、late specialization に対する関心が高いのも、入学者の学歴が低いと思われる大学である。

コア・カリキュラムの開発については、高めの大学がやや積極的だが、有意差というほどではない。組織運営形態をさわろうとしているのが学力の低

い層を受け入れている大学である。

客観テストについては、むしろ学力が低い学生が入っている大学の方が「賛成」している。つまりこういうものがなければ、なかなか質保証できない、という思いが強い傾向が見られる。テストについても同様である。

まとめると、コア・カリキュラムに賛成が多い、運営組織の改革に消極的なのは学力が高い大学に多く見られる。それに対して、入る段階で方向性を決められない学生を受け入れざるを得ないようになっている学力の低い大学は、late specialization や客観テストについても肯定的な動きを見せている。ここまでが前段である。

分野別質保証のための参照基準に対する意見について。教育課程編成上の参照基準を策定することには賛成である。大学関係者のコンセンサスもおおむねできていると考えていいと思う。ただし、各大学の自主性・自律性の尊重についてだが、以前いただいた資料や今日配布されている資料を見て、定量的自己評価もできない大学の自主性・自律性がどこまで機能するのか、という疑問をもった。参照基準を作るのと、参照基準を運営するのは別だ、という形で逃げないでもらいたい。

また、教育内容に一定の幅を認める考え方、と解説しているが、例えば私の大学が所属している日本私立大学協会は定員確保が難しい大学なども含まれているので、昨年 12 月に北原先生、広田先生にご説明いただいた際にはネガティブな発言は一切なかったが、おそらく“同床異夢”の可能性が含まれていると思う。つまり、アカデミックフリーダムや自分たちの教える教育内容、研究内容について自負を強く持っている大学の考え方と、現実の問題として入ってくる学生たちの質保証に対する十分な認識がないので、あまり「こういうことまで身に付けさせろ」というメッセージに近いものを出されたら困る、と思っている大学の反応が似ているといっても、その中身が違うということについて十分理解してほしい。資料で『水は低い方に流れやすい』と書いているのは、届出改正の結果である。現在起こっている問題を考えてもらえればわかるとおりである。

問題はシステムや仕組みをどのように構築していくのか、ということで、自主性を尊重するというのは当然のことだが、それとシステム化のバランスをどう取っていくのか。先程指摘があったように、自己評価の中に取り込めるようなものを仕組みとして取り込まないと、なかなか自主性だけではできない。例えば届出改正の中で起こっていることとしては、**数百の学位に付記する専攻分野の名称**がある、というのも一つの例である。自分たちの自主性というのが全て標準化した方向へ流れるのか、とどめのない多様化に進むのか。現在の状況はとどめのない多様化に行く可能性の方が高い。

各分野の教育を通して培うものの同定、という考え方について。「世界の認識の仕方」「世界への関与の仕方」「基本的な素養」を、という考え方で、

ある意味でジェネリックな世界観を身に付けるというのは Candy たちの先行研究とも整合しているし、結構なことだと思う。全ての関係者の利用に供する公共的な基盤としての役割、と書いてあり、国や認証評価機関に対し「参照基準が、各大学の自主性・自律性を可能な限り尊重することを要請する」というメッセージを発している。しかし、自己決定・自己評価尊重モデルについては、評価方法との整合性を含めて、現段階では考えていただきたい点がある。

一番気がついた点は、今日配られている資料でいうと、資料1の9ページの図で、結果のモニタリングとして卒業生調査や就職先調査を例に挙げているが、前回広田先生が私立大学協会で説明された資料だと、『目標の設定には大学の自主性・自律性を尊重する』と書いてある。これは多様化・機能分化に合わせた分野の教育内容を選択させる柔軟性を包含している、ということである。例えば JABEE に入っていない東京大学、京都大学、大阪大学は JABEE よりも自分たちの卒業証書、学位の方が価値があると思っているので参加しないのだと思う。そういう選択もあっていいと思う。また、JABEE に届かないところは参加しない、ということもいいと思う。資料と広田先生の説明では、テストを忌避している、というように聞こえた。さらに言えば、評価と比べて卒業生調査や就職先調査というのは、就職先の評価も聞くとするが、本当に評価が可能なのだろうか。要するにルーブリック等がなければ、我々教員、あるいは研究者が評価してもちゃんとできていないものが、外部者が評価したら、今回想定しているような水準のものを評価できるのか、就職先調査でわかるのか。これはアウトプットではあってもアウトカムではない。そういうことを考えていくと、こうして海外等でも使われているテスト等があるので、それに対してネガティブなスタンスを示す、というのは論理的一貫性が乏しいのではないか。

また、テストに関しては必ずしも大学関係者は否定的ではない。特に中下位校が定量的尺度を望む傾向にある。それは、学生たちにも自分たちで測定可能な尺度を与えたい、教員が勉強しろということだけでは難しい、ということだと思う。それを否定するべきではないと思うし、医歯薬系の場合はテストを導入しているし、専門的目的養成では国家試験対応もあり得る。今回は対象から外されているが、こういった分野ではやっている。この仕組みでやっている分野がありながら、テストや量的な尺度を忌避する、というのはあまり得策ではない。淡々と統一的試験・共通テストを評価尺度として例示し、各大学の責任において、あらかじめそういう評価方法を明らかにすべき、という形でいいのではないかと思う。

結果のモニタリングとして卒業生評価も就職先調査も出てくるが、先程話したように、アウトカムの尺度であっても、アウトプットの尺度、というのであれば、単独に話を聞くだけでは独立性に疑問が出てくる。私は今産業界

と一緒にグローバル人材育成の会議をやっているが、産業界の人事部のトップでも言うことが違う。誰を対象にそういうことをやるのか、むしろ逆にこういうものを例示として出されるとミスリードしてしまうと考える。むしろ多元的な尺度と複眼的評価が機能していると考えられる事例をきちんと探して紹介してもらいたい。できればワンパターンではなくて、比較的セレクトティブな大学と比較的セレクトティブでない一般大学の事例を紹介して、参照基準の定める分野についての自律的・自主的な評価をどういうふうにするのか、というリアリティ構成を高めてもらう必要があるのではないか。そういうモデル事業がないと、基準を作ってもすぐに抜け道を考える人間が出てきているのが、残念ながら現状であると思うし、自己評価も比較的甘いと思う。

参照基準をどのように活用してもらい、機能させるか、ということを考えていくと、自己診断が可能か、ということについては、やはり評価文化がまだまだ十分でないところでは仕掛けが必要であると思う。そうすると先程の、ケースを示してもらい、ということと、参照基準をどう活用するのかというワークショップをモデル的にやってもらい、という必要があるのではないか。参照基準の使い方がわからないと、使い方のカタログ、マニュアル、フローチャートがない電化製品を持ってこられるようなものである。それがいたずらに大学の自主性・自律性を損なうというのであれば、複数のパターンがあってもいいと思うが、そういう形をとってもらう必要がある。また、認証評価機関との関係・連携を考えていかないといけないと思う。現実には、設置基準に定められている学科ごとの学習・教育目標についてチェックしている認証機関とチェックしていない認証機関がある。あらゆるところでそうした齟齬を来しているので、こうした機関別認証評価をする、しないに関わらず、認証評価は必ず、学術会議が何をされなくても使われるので、この仕組みあるいはこの基準の活用について審議のプロセスで発見されてきている課題や問題点、活用の仕方についての例示は示していただく必要があると思う。

その他、届出改正で増加した「世界で一つしかない**専攻分野の名称を付記した**学位」の存在が何を意味するか、ということ、基準だけ作ってもこういうことを考える、ということである。また、複合学位についても、自分たちで選べといっても、その集約はどうするのか。例えば認証評価機関なのか、文部科学省なのかという形で、自己申告で構わないと思うが、誰がやるのかという仕組みが出てこなければいけない。学則でも構わないし、内規でも構わないが、そういうふうにしていかないと、認証評価の参照基準が早くできたところはいいだろうが、末端にはいつ届くのかわからない。そういうことを放置しておく、国際的には受け入れられないのではないか。自主性・自律性を尊重してやっていくことには基本的には賛成である。しかし、それを保証する仕組みをうまく作ってもらわないと、非常に難しいと思う。

<質疑>

本田) そもそも設置基準を非常に甘くした途端に下に流れた。ただ、必ずしも反対しているわけではない、というのはむしろ意外だった。危機感を持っているということか。

濱名) そうだと思う。多様化が行き過ぎたこと、何をやっていいかわからないということではないか。逆に言うと、自分たちで決めるという矜持を持っているのは理学である。そのあたりはおそらく一番大きな抵抗勢力になるのではないかと思う。

○ 二つほど今までのことを含めて話して質問したいと思う。一つ目は包括性をどう考えるか、ということについて。学術会議が何らかの枠組みを作るといふ図式の中で、ある分野で有効だが別の分野では致命的なマイナスを引き起こしてしまう、ということが当然あり得る。先程の分野別のアンケート結果の違いは、やはり学問の在り方の違いになる。そうするとできるだけ包括的なものを作って、その中で分野や大学、上位校・下位校によって違うツールを使って活用してもらおうということがあるべき姿だと思う。JABEE等のものを否定しているわけではない。それは少なくともそれぞれの大学が考えるときにやればよいものであり、全体を包括するものではない。だからテストを忌避しているのではなく、テストで全体をカバーしない、ということである。そういう意味で言うと、包括性を損なうような問題がどう考えられるか。

二つ目は定量性との関係について。定量的尺度を中・下位校が望む傾向がある、ということについてはこの分科会でも議論が出た。特に法学検定では、何をしたらいいのかわからないという法学部の学生は、検定試験の勉強をすればいいではないか、という意見があったので、そのことを含めて議論した。ただ、それは労働市場に結びついておらず、ある意味で教育的詐欺である。要するに、頑張っても検定に受かっても何の役にも立たない、という話である。また、中・下位校がもし法学検定のようなものを広げたときに、学問全体としてふさわしくないものもあるだろう。中・下位校が定量的尺度を望んでいるからと、それを制度の枠組みの根幹に入れたときに、多様性や上位校と中下位校の違い、というものをどうカバーするのか。むしろ学問が止まってしまふ可能性がある。例えば、10年前の枠組みで今でも教育学を決定している、というような話になったら、教育学はどうするのか、ということになりかねない。そういう問題もあるのである。逆に伺いたいのは、定性的評価については、どう考えているのか。なぜ定量的なのか。今日の話の中では教員の数や役員の数、財務データ等の話があったが、そういうものは量的にきちんと検証されるべきだと思う。しかし、教育の成果を定量化する、ということには大きな飛躍がある。定量化した評価でシステムを作る、となると、その飛

躍をどう考えるか。なぜ、教育の成果について定性的な評価をきちんとやっていくという話にならないのか。今までは外形的な評価の基準で、シラバスを出しているか、といったことばかりやっていた。それによってむしろ教育が空洞化している面がある。何を考えてやっているのか、ちゃんと授業でやれているのかということを定性的に評価する、それが今回のコンセプトである。

濱名) 一点目の包括性をどう考えるかについて。ベースを分野別の違いに置くのか、機関の置かれている、入ってくる層の問題に置くか、でアプローチが変わってくる。総合大学の場合、人文社会から理学まで全部持っているので、分野別の認証評価という仕組みを今後我が国が導入していく、ということになるなら、それで保証されていく。あくまでベースは機関別だという形になると、分野別の特殊性をそのまま置いておくと、今度は機能しなくなり、現状のままである。したがって、機関別の認証評価の方向性を一つのベースに質保証していく、という方向性であれば、分野の特殊性ということに配慮した包括性を考えればいい。しかし、一流大学とそうではない一般大学を比較したときに、下の方の一般大学でもきちんと質保証をするという話になるのであれば、ある程度機関別に合わせた分野の特殊性をある程度離脱したような形で包括性を設定するしかないだろう。その両方を同時に両立させる、というのは非常に困難だと思う。せいぜいそれだとすると、機関別認証評価の中に埋め込むというのは非常に名案だと思う。そうするとかなりの具体的なタイムスケジュールを切った上で、現在の750大学をいくつかグルーピングして、段階的にやっていくタイムスケジュールを組めないとその仕組みが機能する可能性は低いので説明力を持たないが、一つのやり方だと思う。そうではなくて、分野別の認証評価という方向が望ましいという形になっていくのであれば、そちらに合わせた形で、抽象度とレベル設定を各大学に任せた仕組みを考えるべきである。

二点目の中・下位校の定量的な基準について。以前広田委員が説明したのは、職業的資格に関わる国家試験や統一テストはマイナスの方が大きい、質保証がゆがむ、ということだったと思う。

○ 全部の分野に入れたらそうなると思う。

濱名) ご指摘は、ある知識をどれだけリマインドして記憶しているのか、ということを図るものをテストのイメージとして語っていたように思う。そういうものを定量的評価と言って、そうでないものを定性的評価という、ということだと思う。

- テストでは具体的な知識もはかれるし、もう少しジェネリックな部分まではかれるら思っている。

濱名) 定性的評価という場合にどうなのか。これは評価の観点でルーブリックというものを作っていかないと、非常に教員の恣意性や相対的評価、一番典型的なものと言うと、できの悪かった人に下駄を履かせる等が出てきてしまう。下駄を履かせるということは、基準をゆがめるということである。では定性的評価とは何なのか。そうすると、一定の評価の観点と尺度を作って、ルーブリックに基づいて評価したら、それは定量的というのか、定性的というのか、という議論がある。私は、それは定性的なものだと思っている。

例えば教育実習。日本の教育実習の評価がどういうものになっているか、というと、実習先に実習ノートを持って行かせ、その評価で何を発見したかということについて中学や高校の先生が点数をつたものを見て、それを正しい評価とする、というものである。今の日本の教員養成がどうなっているか、というと、一番役に立つのは、現場での教育実習となっている。一方、アメリカでは教育学というのは比較的ルーブリックの開発方法が進んでいて、定量化する形で進んでいる分野だということであるというので、調べてみると、例えば教育実習のルーブリックは、大学の授業の中で出てきた発達心理学に関する理論を二つ以上使って、それを適用できる場面について説明ができていのかどうか、というような形である。そうすると、発達心理学に関する理論がきちんと理解できて、その理解の適用としてその場面がきちんと観察できているかどうか、その程度によって点数がついていく。日本の大学のシラバスは、定期試験が何%、レポートが何%等、配点については書いてあるが、どこまでルーブリックができていのか、というとそれはほとんどできていない状態である。

- 今の話は、個別の授業単位の話か、それとも個別の学生単位の話か。

濱名) 授業単位の話である。

- ここではカリキュラムの編成の話をしている。

濱名) カリキュラムの編成の話をするときに、教育学部がどういうことを考えているのか、上のプログラムレベルに持っていけば簡単な話である。発達心理学の理論を活用して、子供たちを観察するだけの視点が教育学のプログラムの中に必要だということであれば、具体的にどこかの授業科目に降りていく、という構造化ができる。定性化というのは、定性的な尺度をどう変えればいいのか。ルーブリックを使ってレポートを採点する・しないということ

を自分の大学の FD でやったことがあるが、評価の観点を先生方の恣意性に委ねると非常に大きな差が出る。それでいいのか。

- 逆に視点を標準化すれば、点数は標準化される。

濱名) 視点の標準化というのは、例えば定性的基準という中でどういう位置付けで、どういうふうに説明するのか。今されている説明でモニタリングするという視点の中には、そういう視点の標準化、というのが基準を作れば標準化ができると思っているのか。

- 今の話は評価論でいつも出る議論だと思うが、例えば A という部分を評価する評価と、B という部分を評価する評価があるとすると、そうすると全く違う評価のばらつきがある。ではそれはやめて一つ共通のものを作ろう、ということになったとしても、共通のものがよりよい評価の尺度である、という保証自体はない。

濱名) ないと思う。ただしここで言われている参照基準の中に出てくるものは、このレベルで、今言ったような形で機能するのか。

- 機能させるべく色々な仕組みを作っている。個人的には、評価でもしも教育課程の問題に関わるのであれば、外形的な基準で評価するのではなくて、きちんと大学の部局や学科に問い、議論をして本当にきちんとしたコンセプトでやっているのか、というふうに定性的に評価してほしい。

濱名) もしそうされるのであれば、先程言ったとおり、きちんとした事例やモデルを提供しないと、思っているようには絶対伝わらない。

- イギリスの QAA ではきちんと説明できればいい、という話でやっている。

濱名) イギリスがやっている仕組みは、大学の数が限られていて、その中で行われているものである。750 も大学がある日本の社会で、評価文化が全く定着していない、という中で、定量的な基準で自己評価できない大学が現に少なからずある。

- むしろ、学術会議が考えているのは、大学人が自分たちで質を保証しよう、という話である。その場合は、つまり専門的なアカデミシャンとしての見識をもって説明を受けて、討論をして、見抜いていく、という、これが本来の姿である。

濱名) 機関別認証評価の今の状況を見ていると、そのような議論ができるのか。考えていることをやるのであれば機関別ベースではできなくて、専門分野別の認証評価がいる。また、それをやろうとしたときにできるのか、ということもある。

- 定量基準を満たしているかどうかの自己評価ができないというのは、やる気がないのか、数値の把握ができていないのか。

濱名) 簡単に言うと、設置基準と自分のところの教員の実態との照合を正確に読み取れない、ということだと思う。

- それはデータがないということか。

濱名) 教授が1人足りないとか、准教授が足りない、というレベルである。

- 現実として満足していない、ということ認識していないのか。

濱名) 言われてはじめて気づくのである。「基準に合わないではないか」「これはどこの基準を使っているのか」という状況であり、非常に初歩的な問題がある。

- わかっているけどやっていない、ということはないのか。

濱名) 本人たちは認定してもらえらるつもりで出している。

- 「我々は法律を知らなかった」言っているのか。

濱名) 10%は、目標を掲げなくても学科長が全然悪びれていない。

- 最後の質問は「低め・平均・高め」という分け方は結構深刻で、ひそかに低いと思っていたら実際には平均程度かもしれないし、「低め・平均・高め」と言うものを何を基準として考えているのか、感覚的にわかるためにはどうしているのか。

濱名) 「低め・平均・高め」の判断は学科長の主観である。しかし、受験産業の作った偏差値という外部尺度を持ってくるよりは、ある意味ではこっちの方がいい。また、分析に偏差値を盛り込むことはできても、同じ大学でもセンター入試で入ってくる人、一般入試で入ってくる人、推薦入試で入ってくる

人がいるというように、入試が多元化しているので、あまり意味がないと思
い、あえてそこまでやらなかった。

○ 極めて主観的である。

本田) 評価というのはそういうところがある。

○ 講義をしている者の印象としては、そういうものはやりたくない、と思
いながらも外からの要求でやらざるを得ないところがあるのでアレルギーが
ある。しかし学生が減り、質の多様化・低下がある中で、物差しが必要とな
る。しかもこれは一回決めれば百年間もつ、というものでもないので、ある
程度の期間の後に見直しをするという感覚で作成すればよいのではないか。

本田) 実学をやっている我々からすると、とにかく作って世に回す。例えば、文
系・理学等学問の本質をやっている人たちはエンドレスに議論する可能性が
ある。

濱名) 100 対 0 にはならない。早くやってもらった方がいいと思うし、テストに
ついては学協会の見識である。法学教育をする法学部がそういう社会とレリ
バンスのない検定を作っても、そんな検定はいずれ使えなくなる。昔は色々
な検定があったが、大学の名前あるいは大学協会の名前を冠にしてやったも
のでも、社会的に説明能力のないものは淘汰されていった。やはり現段階で
は学協会の作るものは respect せざるを得ないだろう。また、日本はアメリ
カと比べるとテスト理論が非常に未成熟である。テスト理論に基づいて、自
分のところの教育目標が自分のところでできているかどうか、というふう
にテスト化する、というのはアメリカではかなりある。ほとんどはジェネリッ
クな能力を育成できているかを GE についてやる、というものである。そこ
まで待たざるを得ないが、待たないとやってはいけない・やっていい、とい
う話よりも、そういうものが出てきたら取り組まれば良いと思う。つまり
他の方法がないのに、質的なものを、きちんと中・下位大学ができるよう
にすぐにできるのか。できないのであれば、そのようなテストを選択して、た
だし多元的な評価あるいは検証してほしい、ということは語るべきだと思
う。つまり、検定テストを受けさせていれば質保証していることになる、と
いうようなことは謹んでもらうようにしながら、その取捨選択については過
渡的な措置としては複数のものを使ってやってみてくれ、次のサイクルの頃
にはある程度自分たちで尺度もホームページ等できちんと公表してほしい、
というような形に段階的に踏んでいけば機能するのではないか。

本田) 学生の方にも選択権があって、ICUのようなやり方がいい人はそこに行けばいいし、高卒時点で、ある程度自分の専門性を見極めて大学に行きたい人もいる。東大の場合、理一、理二等とあるので、自分の意とそぐわないところに行かざるを得ないということが出てくる。そうであれば京大に行っちゃんと化学をやるのか。そういう選択をする学生もいるので、色々あってもいいのではないか。

濱名) 実際には東大の調査を見ると4分の1くらいがミスマッチで、学部学科をやり直したいと答えている。しかし、だから late specialization がいいのか、もう少し高大の接続の仕方をきちんと設計した方がいいのか、ということについては、両方にわかる。個人的にはこの技術とは皮肉に逆相関の形で、つまりポテンシャルが高い学生の方が late specialization には向いている。受験産業と話をすると、中・下位校で late specialization をやって、自分で選んでいいという自分で決められない、という現象が起きていると聞く。アメリカのようにある程度規模がないと、ボリュームがないと選択の幅があまり広がらないので、結果的に意図せざる結果になっている、という場合もある。

- 進路を決めるときにアドバイスをする人が大学の状況をわかっていない。その人の責任もあるだろうが、どのようになっているか、ということをおもきちんと伝えられていないという現実もある。
- 事前に 100%のマッチングをすることは難しい。何かあったときに変更できる、ということと、十分なアドバイザーや情報があればいい。
- 結果の解釈について二点。一つ目は分野別質保証について国立大学がネガティブだったというのは、法人評価の中で分野別でいかに大変だったか、という経験が反映しているかもしれない。テストを望んでいるのが私立大学や底辺大学に多い、というのは、結局、そういうところは本当に何をやっていいかわからないから、できたものがあればそれを使いたい、ということであり、そういう状況を反映していると思う。

二点目に結果のモニタリング、卒業生調査、就職先調査等のグラフについて。学習成果の評価方法は色々あっていいと思う。例示がないとあやふやだが、例示があると「これだけ」という例示の持つ怖さにもなってしまう。もう少し、学習成果の評価方法というものがどういうものか、ということ、全体の解説書の中で書いた方が、情報が間違っ伝わることがないと思う。重要なことは、学習成果の評価ということから言うと、学術会議がやっているものが、イギリスのようにスレッショールドと平均的なレベル設定をす

るかかどうかである。要するにバachelorディグリーを授与するためには最低限ここまでできるように、理解できるようにしないとだめである、おおよそ平均的な学生はそれに上乘せしていく、そういうふうにするのか。最低限のところはやらないと、国の質保証システムとして、ミーニングレスなものになると思う。

- グレードをいくつか作る、ということか。
- ミニマムを作るということである。例えば哲学の分野で、主要な哲学者の名前を知っている、ということでもいいのか。もしそうすると、「例えばカント一人を知っていればいいのか」ということになる。ある程度具体的にミニマムなレベルがわかるように作っていかないと質保証システムとしては意味がない。

本田) その分野なりに、「ある程度これだけは」という広さというか常識がいるのだと思う。

- イギリスは学位制度にグレードがあるので、スレッシュホールドとアベレージという形にしているのだろう。ということは、全部の単位を「可」で卒業した学生は、これだけ、というのは必要なのか。
- いいたいことはよくわかる。難しいのは、参照基準を達成基準としてみなすか、カリキュラムを作るときの基準として考えるのか、ということである。ここではある意味でこれを柔軟に活用してほしい、と位置付けている。そのときに、「これを最低限やらなければいけない」というような話とはどういう関係になるのか。特に具体的な部分は例示にとどめる、あるいは例えばこういうものがある、ということ強制しない。イギリスの場合でもかなり例示にとどめ、縛るものではない。
- 確固たる方針に基づいてやるというのであれば、構わないというやり方である。
- したがって、そこから抜き出してできると思う。
- 試験は、それをどう活用するかであって、弊害があるから作らないというよりも、作った方がいいのではないかと私は思う。

濱名) おそらく一番抜けているのは、テスト理論をこの国ではほとんど使ってこ

なかった、ということである。直接的に暗記した内容をはかるといふ一番プリミティブなテストしか使われてこなかった。しかし、テスト理論の専門家を作ろうとすると、かなり本気でかなりの規模でやらない限りできない。それまではどうするのかというと、それは選択でいいと思う。今の状態では、何もやらないよりはテストがあった方がいいかもしれないが、テストをやらなければいけない、となると多少過渡的な問題もでるだろう。

- センター入試は結構研究されているのではないのか。

濱名) やっているが限られていて、層が非常に薄いしほとんどいない。

- アンケートでも、客観テストの開発は望ましい、という人がそれなりにいるのはわかる。とりあえずまだ今は客観テストがこの段階なので、このようなものをベースにしてシステムを組んでいても危ない。

濱名) おそらく学会ベースでやられることもある、ということ積極的に明示する。それも各大学の選択でいいと思う。改善を並行してむしろ学会が「テスト開発の人材を国家的にきちんと育成していく必要がある」ということぐらいは言ってもらった方がいいのではないか。今は高等教育局もかなりそういう認識を持っている。先程言っていた定量的なものをテストにおとすためには、そういう専門家を作っていくと、本当にやりたいことができない。育成すればできるようになるかもしれない。

- テストに関して、ある資格が必要とされる職業、特に人の生死に関わるような専門職に就く者は決められた知識を持っているべきであり、客観的にはかされるべきである。そういう分野ではテストが用いられてよいであろう。だが、それ以外の学問分野について、学会の参照基準でいうところの「基本的な素養」はテストではかされるのか。いわゆる汎用的な能力とは様々で、多様に解釈された上で今回発表された調査の結果になっていると思う。一つの例だが、大学に在学せず生涯学習で高等教育レベルの学習をした人が、大学卒業者と同等の知識・能力を身に付けているかをはかるには、非常に多種多様な問題を用意しないと、大学4年間の学習をつうじて獲得されると大学教員が考えている「基本的な素養」ははかれない。今、客観的に何らかの共通式で測れなければならないという風潮はみられるが、大学は学校ではない、という認識は共有されていると思う。学習指導要領で定められ、この学校種を卒業した人は共通に一定の学力を持っているかどうか、例えばセンター試験などで測ると異なり、大学を出たときの能力はそのような試験でははかれない。少なくともやはり記述式のものでない限り、学士の力ははかれ

ないと思う。

- 必ずでる議論で、それは明らかである。しかし、何事にも完璧なものはない。しかし、「測れないから作らない」とすると、なかったことによって出てくるメリットよりも、明らかに大きなデメリットが出てくるかもしれない。それに限定されるものではないが、そういうものがある、という方が例えが明確である。現在は暗黙知と言われていることで表現できないことが多くなっている。それが例えであれば明確である。それはきりがないが、作らないでおくのがいい、というよりも、作っておく方が、もしかしたら対処できる可能性は高い。つまり例えばよく言われることだが、1回の事故で300人くらい亡くなる航空機事故は非常に目立つが、自動車事故では毎日それを上回る人が亡くなっている。ではなぜ自動車を運転できないようにしないのか。それは車を止めることによって起こる社会的な欠陥の方が、車を運転しないことによって得られる、死亡者が減少する、ということよりもはるかに大きいと認識しているからである。試験というのはそういうファクターがない部分を有効に使った方がいいのではないかと、思える状況に残念ながらなっている。
- 試験に全面的に反対というわけではない。それが目的にならないようにしなければいけない、ということである。学問を基盤にした4年間の学修があり、それをふまえて最終的にそういう力が身についた、という点を見落としてはいけないと思う。

濱名) 要するに、学習側の多元的な尺度の問題であり、定性的な論文だけでやれるのかというと、それもできない。実際我が国でも AHELO といったものを組み込んで具体的にフィージビリティスタディを工学でやるという話になっているときに、テストによって測定できないものがある、という意見もわかる。しかし現実には、一流大学と言われるレベルの大学から、学力的にかなりあやしい人まで入れてやっていこうとしているレベルまで多様な大学がある。なぜ下位の大学がテストに頼ろうとするのか。テストに頼るのは良くないから、ちゃんと定性的なもので評価するように、といくら言っても、今それで機能していないから次のことを考えているのである。多元的な尺度の併用という形の中で、テストだけに頼らない方がいい。しかし、テストに頼らないで先生の主観だけでやられているというのが、人文社会科学系の卒論に多い。人文社会科学系の卒論は第三者の評価を一切得ないため、ある意味で指導教員がつた点数が全くそのままついて確定値で、それで総合的な評価がなされている、ということになる。それはやはり問題だと思う。多元的な評価を併用する形でとりあえず前に進んでもらわないと、今のこの資料の例

に挙げられている卒業生調査等よりもテストの方が悪いか、というと、必ずしもそうは思えない。

廣田) 参照基準の報告書においては、テストに対して否定的でも肯定的でもなく、ニュートラルな立場をとっている。

- ニュアンスの違いで、「好きにやったらいいよ」というと「やらなくてもいいよ」と受け取るところがあるのではないかと濱名先生は言いたいのではないか。

濱名) ニュアンスとして卒業生のモニタリング調査が例示として出てくると、例の出し方で印象はだいぶ変わる、ということである。良く読めば、指摘されているような目配りがされているということはよく承知しているが、印象というのはそれと必ずしもイコールではない。

- 特に中・下位の大学の質保証というのが問題である。そういう大学の質保証を、テスト、認証評価等でやっていくという方向性が、出されているということか。

濱名) そういうことはない。あくまで選択の幅としてそういうものを位置付けて選択をしてもらった方がいい、多元的な方法を併用してもらおうということ、あらゆる大学に対して伝えた方がいいと思う。

- 中・下位校の質保証について、以前荻谷委員に講演してもらったが、質保証を求めても、資源投入が伴わないと、資源投入がない中でアカウンタビリティを求めるといことなので、そういうテストを通じてこの参照基準が用いられる、という活用のされ方もあると思う。ただ、資源投入が樂觀できない状況なので、どういう事態が生じるのか。学生の教育の質が向上することになるのか、あるいはもっとネガティブな方向に行くのか。

濱名) 教育改革フォーラムで、鈴木副大臣は 23 年度の予算は高等教育に持ってくるという話をしていた。おっしゃるように、資源をどうするのかということはある。普通はかなり危機感を持たないと、学会が開発するということはやってくれないと思う。しかし、危機感を持つ学会から始めていき、それに対して当然国がサポートもしていかないといけない。ただ、競争的資源配分に対する考え方としては民主党はやや違うようではあるが、高等教育の質保証が各大学の市場原理で淘汰されるというようなことは考えていないと思う。その点については放っておくと今よりも悪くなるので、方法論を明示す

るということについては学術会議自体が書くことが次へのステップであり、入試に投入しているエネルギーをこちらに投入する方が生産的だ、という形にせざるを得ないと思う。

- 認証評価と色々言われていて、量的なものを資料として出させるのはわかりやすいやり方だと思うが、そうではなくて、先程言った微妙な部分をきちんと問答して、ちゃんと説明させる、説明が納得いくか、いかないか、というような話で、逆に問題点がはっきりする等のことはできないのか。

濱名) その資源をどこから作り出すのか、というのが非常に大きな問題だと思う。例えば我々が文部科学省の設置審査等のアフターケアで行って、学生インタビューをするとよくわかるが、学生インタビューも実はこういう事を聞いてください、というひな形があり、ひな形通り聞くのが標準とされている。そのため少し違うことをやると色々なぼろが出る。「何単位とっているか」と聞くと、ある国立大学の教育学部のM1が9月の終わりで50何単位とっているという。その後の意見交換の場で学長に、「学生は何単位くらいとっていると思うか」と聞くと、「25~30単位くらいと思う」と答えた。そういうことで本当に質保証ができていいのか、ということはあるが、こういうことは今の機関別認証評価では非常に難しい。分野別認証評価を作ろうとするときに、以前イギリスの external examiner のような仕組みを自分の大学でできないか、と思った。ただ、考えてみるとそのようなヒューマンリソースと時間はどこにもない。やればできると思う。しかし、やるための資源と人材養成をどうするのか、といったときに、おそらく今の飽和状態になっている大学院のドクターコースの修了者や、アカデミックのピラミッドのボリュームゾーンの人たちをある程度活用していくようなことを考えないと、現実問題として難しいと思う。

- 資源の限界はあるとしても、今の話だと、やはり定性的なものは甘いのではなくて、実は定性的なものは厳しい。そのため、意味を持っていると思う。

濱名) したがって、定性的なものをより効率的に測定する方法を考えなければいけない。その一つとしてテストに可能性があるし、グループへのフォーカスインタビューという手法もある。しかし、評価の手法自体も非常にまだ脆弱なので、マニュアル通りに質問を聞いたとしても、誰がやっても同じように情報を引き出せるわけではない。

- 成功事例を集めてノウハウを共有すればいいのではないのか。

濱名) そうすると相手も対策を考えるのでためである。

本田) 評価の公平性も難しい。今日のところの非常に大きな問題として、閾値をつくるのか、平均値をつくるのか、ということについては本当の議論をやっていないのかもしれない。

- ニュアンスとしては、閾値ではないか。
- 藤田先生が最初の頃に言われていて、進めていたのは、いわばどういうレベルであれ共通していることがあるはずだから、それを言語化する。どこまで、というのは各大学で違うということである。
- 「最低限の共通性」と書いてあったと思う。
- つまり、東大から〇〇大学まで、教育学といたら共通するところがある、ということである。
- 分野別委員会に投げるときにそこは明確にしておかないと、勝手に創造して解釈されてしまう。
- しっかり読んでもらえればいいが。

濱名) 「最低限の共通性」と聞くと、共通点は少ないけれども少しはある、というような読み方もできる。

本田) 最低限という言葉は共通性にかかってくるのか。広さ、水平の問題、最低限と色々ある。

- 内容の場合は共通性という言葉で表現できると思うが、水準の場合それは難しいと思う。

本田) 縦軸がはっきりしていない、その点については実際に作業にとりかかったときにまた問題になると思う。

- ただ、ここで確認しておけばそれぞれで問題点を認識できると思う。

本田) これからの日程はどうなるのか。

廣田) 実際に各分野で作成するときのマニュアルのたたき台が作成中である。それがある程度できたら次回会議を開催することになると思う。

本田) 分野の選定と工程表はいつできるか。

廣田) 文部科学省の中央教育審議会の報告もあるが、学術会議としては4月の総会のある程度報告することになると思う。

本田) 総会時には決定して、これでいく、というようになった方がいい。工程表を作って、ある程度ロードマップを作ってやらないと終わらないと思う。

以上