

## 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（第2回）議事要旨

### （開催要領）

- 1 日時：平成20年10月29日（水）10：00～12：00
- 2 会場：日本学術会議 大会議室
- 3 出席者：北原委員長、高祖副委員長、藤田幹事、本田幹事、浦川委員、唐木委員、小林（信）委員、小林（傳）委員、澤本委員、長谷川委員、広田委員、松本委員、森田委員、山田委員

オブザーバー：増淵幸男 上智大学教授

説明者：金子元久 東京大学大学院教育学研究科教授、研究科長  
安原義仁 広島大学大学院教育学研究科教授

事務局：竹林局長、綱木次長、廣田参事官

### ※ 敬称略

#### <北原委員長からの報告>

北原）10月8日に私と高祖先生と廣田参事官で日本私立大学団体連合会（以下、私大団連という。）に行き、意見交換をしてきた。私大団連の方でも、各大学の教育の現状等について調査を行い、結果を現在取りまとめているということで、私大団連を構成する私立大学連盟、私立大学協会、私立大学振興協会の三つの団体の方々からお話を伺った。本委員会でも、各大学の様々な努力・長所等をいかして、全体として国の高等教育を考えていければと思っている。

10月22日には廣田参事官にJABEEに行ってもらった。JABEEというのは、言わば技術に関しての学士力を保証するために、教育内容等についてきちんとピアレビューをするシステムであるが、私自身も物理学会でコミットしていて、英国や米国の事情について調べたことがある。JABEEには多くの理工系の学協会が協力しているが、我々の議論においても、特に今後分野別になった段階で、学協会の協力は非常に重要になるのではないかと思う。

大学教育の分野別質保証に関して学術会議に審議が依頼されたということは、学協会も含めて広く英知を結集すべしということであると理解している。聞くところでは、既に検討を始めている学協会もあるようであり、私大団連の試みも含めて、相互の連

携を図りながらよりよい高等教育を目指せればと思う。

#### <事務局からの報告事項>

- ◇ 寄せられた意見について、今後、以下のとおり取り扱う旨報告が行われた。
  - ・まず全委員にメールで連絡する。この際、意見提出者の了解があれば、氏名・所属を記した形とする。
  - ・意見提出者の氏名・所属を削除して改めて会議の場で配布する。
  - ・いただいた意見に対して委員会として特段の返事を出さない。

#### (議事)

##### 1 講演「高等教育の動向と質的保証」(金子 元久 氏)

金子) 本日はこのような機会を与您いただき感謝申し上げます。今回、高等教育とその質的保証というテーマを与您されたので、これについてお話ししたい。

現在の高等教育は非常に大きな転換点に差しかかっている。戦後の日本は高等教育の量的拡大を進めてきた。1960年の短大を含めた大学進学率はだいたい12%位だったが、70年代半ばまでには30%となり、現在では四年制大学の進学率は殆ど5割に至っている。短期高等教育を入れれば7割になる。私どもはこれをユニバーサル段階と呼んでいるが、要するに、誰でも行きたいときに行けるような段階になっている。このユニバーサル化というのは、高等教育のエリート段階からマス段階、ユニバーサル段階という3つの段階の最後にあたり、それが達成されてしまうと、歴史的な発展段階は終わったということになる。しかし私は、一つの歴史が終わって新しい歴史が始まろうとしているのだと思う。端的に言うと、高等教育の質的な再編がこれから起ころうとしているのではないか。これは短期的に数年間で解決するものではなく、これまで量的拡大をめぐって色々な問題が起こりつつ半世紀が過ぎたように、今後は質的な革新をめぐってかなり長い間色々な議論が続いていくのではないかと思う。後で申し上げますが、これは日本だけでなく先進国に共通する問題であり、また途上国も急速にこの問題に直面しつつある。なぜこうしたことが起きるのかというと、三つの主要な背景要因があると思う。一つはグローバル化・知識社会化による大卒労働者の知識能力に対するニーズの高まりであり、もう一つは高等教育の規模の拡大に伴うコストの増大であり、最後の一つは、これはあまり言われたいことだが、若者の価値観の大きな変化、あるいは青年期の在り方、さらにはライフコースの在り方の大きな変化である。今までのように、大学に入るまでにある程度将来の見通しを持つということがかなり難しくなっている。また、高等教育の就学者が増大して、それ自体が入学者の学力水準を下げるということもあると思うが、それよりもむしろ、ユニバーサル化すると、大学に入ることがかなり容易になり、入学段階での選抜ができなくなってくる。現在、日本の大学生の4割以上、5割近くが入学試験と言われるものを受けていない。自分達は高校生の追跡調査を

やったが、高校3年生の半数は一日の勉強時間が30分以内。大学進学者のみを取ってみても、高校3年生のときの一日の勉強時間が30分以下というのが大体3分の1。大学生の3割はそういう状態で大学に入ってくる。

こうした中で何が起こってくるかということ、三つ問題があると思う。一つは質的保証の問題。もう一つは、大学は効率化せねばならず、そのためには評価が必要だという問題。もう一つは、これはあまり議論されていないが、教育内容の適切化というか、教育内容がどのような意味を持っているかということが非常に大きな問題になる。これまで日本ではあまり意識されてこなかったが、例えばアメリカやヨーロッパでは若年層の失業が大きな問題になっており、employabilityという観点からの教育内容の適切性が問われている。PISAという国際学力調査は各国のランキングで有名になっているが、元々の狙いは成人のリテラシー調査であり、要するに若者のemployabilityが問題になっているので、それを測定しようというアイデアから出発したものである。この他にも、大学はもっと効果的で実質的な教育をすべきであるとか、科学技術の進展に伴い教育内容を高度化すべきである等の声もある。

質と言うと単純な一つの側面のように見られるが、これら三つの問題それぞれが具体的なコンテキストとして質に係わってくるのであり、その際、高等教育には二つのorientationがあると思っている。一つは、質が下がっているから一定以下のものは認めないというものであり、質的保証の問題はそうした問題である。もう一つは、質を良くすることが重要であり、そのためにどうやって改善するかというもの。このように二つベクトルがあると思う。私は、実を言うと、この委員会の名前自体がそうであり大変失礼なのだが、質的保証というタイトルを与えられたとき、ちょっとムカッとした。「質的保証」とすぐ言うがそれはおかしいと思う。質の問題を言う際になぜ質的保証だけが問題になるのか。今回の文科大臣の中教審に対する諮問でも、質の問題が大きく展開されている。日本でも高等教育政策が大きく転換しており、私自身も転換すべきだと言ってきたが、諮問の書き方は、質的保証と言うのは、これだけ高等教育が広がって大学教育の名前に値しない人がいるので、これを切るべきだという議論に一方ではつながっている。私はそれはおかしいと思う。誰もが認める客観的な高等教育の最低レベルの質があり、それを何とかチェックして、達しない人は大学卒の資格を与えないという発想は間違っていると思う。第一、そうした最低水準をどうしてつくることができるのか、皆が納得できるのか。そもそも大学教育とはそういうことのためにあるのか。今まで、初等、中等、高等教育があり、高等教育というのは非常に限られた人が行くものだという発想から言えば、今大学に行っている人は多いのかもしれない。しかし昔も一定の水準を揃えていたかと言えば怪しい。問題は、今の社会の中で、高校までの段階で必ずしもアデミックに育てていない子どももいるわけだが、そうした子どもが大学に入ってきた時に一定のインパクトを与えることができるということが、現代的な高等教育の役割だと思う。そういう意味で、最低水準を作ってそれに通らない人を落とすという発想には反対だ。ただ、こうした発想は潜在的には強い。なぜかということ、効率

化というか、今の日本の国民経済で5割の四年制大学の進学者を支えることができるのか、あるいは本当に必要とされているのかという指摘。しかしこれに対して疑問を抱いている人も少なくないだろう。実際、大学教育を受けて自らの価値を高めている学生は非常に多いと思う。

しかし、ユニバーサル段階の高等教育が大きな問題を抱えているということもまた事実である。それは、進学が必ずしも明確ではないということである。また高校生の追跡調査をして感じるのは、今の大学入学者の1割以上は、就職できなくて大学に来ているということ。かつて高卒の就職は、特に製造業を中心として、技能工であるとか、いったん入ると一生のキャリアにつながるような就職先があったと思うが、今はそうした仕事がなくなってしまっている。製造業自体が中国等に行ってしまうと衰退しているし、サービス業などでは長いトレーニングや一生のキャリアを必要とするような職種はあまりない。そうすると、そうした職業に就くのであれば、もう少し延ばして考えてみたい、となるのも別に不思議ではない。実際、日本の高等教育進学率は、2003年頃に45%位になった際、一度2、3年上げ止まって、これで止まるかと思ったら、最近また上がって今は50%位になっているが、これは高卒の就職先が非常に限られてきているからだろう。そうした意味で過剰就学ということが実際ある程度存在しており、それが質的保証の問題にもつながっているのだろうと思う。しかし、ではそういう人達を大学に行かせなければいいのか、高校を出て何をすればいいのかということも考えなくてはならない。高校の教育自体を改善する必要もあるが、やはり高等教育に何ができるかということについて、かなり柔軟に考えて直していく必要がある。

レジュメの次のページでは、1990年代以降、今申し上げたような質的な問題への転換ということが国際的な趨勢となっていることを記している。まずアメリカでそうしたことが端的に起こった。80年代後半からの日本との競争にも触発されたわけだが、90年代にかけて高等教育の質、特に若者の employability と、それと同時にアカウンタビリティというか、これだけコストをかけてどういう教育をしているのか明確にすべきだということが問われた。一連の動きの中で、特に最近では2006年の Spellings Commission、これは日本で言うと中教審のようなものかもしれないが、大学にもアカウンタビリティが必要だということかなり危機感を持った報告書を出した。この報告書は、もっと競争的な原理を導入すべきという政府及び実業界と、学会との間で厳しい対立が生じて、あまりはっきりしない内容となっているが、同様の問題について、日本を含めて世界中で厳しい対立が生じている。これに対する大学側の対応であるが、一つは、大学団体が、自分達がどういうことをやっているのかデータベースを作成して、一種の大学の教育効果を測ったものを公表するというをしている。またその過程で、教育課程をアセスメントしなければいけないのではないかとということで、これについてもいくつかの試みが行われている。大きく言って2種類あり、一つは、大学生がどういう学習行動をしているかを調べようというもの。これはインディアナを中心として一つの大きなコンソーシアムがあり、

かなりの数の大学が参加している。また、カリフォルニア大学バークレイ校のイニシアチブで、研究大学を中心にもう少し違った角度から大学生の学習行動を survey しようという動きがある。学習効果を何らかのテストによって測定するという試みについては、レジユメの最後のページにアメリカで行われているいくつかのテストを一覧表にして載せているが、非常に大きなものは CLA と言い、学生の一般的な能力をテストしようというものである。

ヨーロッパでも 2000 年代になって質に関心が向かっている。背景の一つは若者の雇用問題であり、もう一つは EU 域内での高等教育の標準化、学生の多国間移動を促進しようというボローニャプロセスの動きである。後者においては学位の統一について色々考えているわけだが、特に大陸ヨーロッパでは、日本で言う高校が少し長くて、大卒は修士だと主張していて学士がなかった。それに対して学士を導入しようということが行われており、かなり浸透してきている。するとそれぞれの分野での学士とは何かということが今度は問題になり、その観点から専門分野別の学力をどのように標準化するかということについて問題意識が出てきている。またそうしたことを背景に大学教育の効果のテストについても関心が出てきている。特にイギリスにおいては、1990 年代から、大学教育の効率化ということで、研究のみならず教育についても評価しないといけないということになった。教育の評価は難しく取り組みが遅れていたが、ここ数年でかなり進展してきている。

OECD でもこうした状況を受けて、AHELO、Assessment of Higher Education Learning Outcomes という事業を新たに売り込もうとしている。PISA が各国に受けたので、その高等教育版をやりたいとして 9 月にパリで大きな会議を開催した。現在、「一般能力」、「専門領域別能力」、「付加価値」、「周辺情報」という 4 つの領域で試行できないかと言っている。「付加価値」というのは、学生の能力が入学時と卒業時でどれくらい変わったのかということ。もう一つの「周辺情報」は、学習成果が直接測れないとすれば、それにつながるような情報を集めることが重要であるという発想。我が国も、今年の 1 月に文科大臣がこれに積極的にコミットすると発言しており、今のところは専門領域で工学、それから周辺情報で参加する予定。ただ私自身は、周辺情報ではなくむしろ学習プロセスをきちんと評価することの方が重要だと考えている。このため 9 月の会議では、学習成果はそう簡単にテストすることはできず、当面は学習プロセス、どういう学生がどういう授業に対してどういう反応をしてどれくらい自分で勉強しているのかということを中心に把握し、国際的にベンチマークすることに意味があるだろうと主張した。アメリカからも学習成果のテストに対する懐疑的な発言があり、当初よりは慎重になってきている。多分、周辺情報よりも学習過程のアセスメントが大きなテーマになると思う。

こうしたことを考えてみると、質的評価とは何をするのが問題である。評価は action に結びつかなければいけない。評価と統制がどう結びつくかということを考えてみたのがレジユメの図式である。評価には、インプットでの評価、プロセスでの評価、アウトカムでの評価の 3 つがある。統制を行うのは大学自身、中間団体、

そして政府あるいは市場。今までのモデルは、大学自身がインプット段階で評価して自分でコントロールする、あるいは accreditation として中間団体が評価してフィードバックする。中間団体というのは、政府でもなく大学でもない中間ということ。あるいは政府が評価してフィードバックするというシステム。これを古典モデルとすると、今 OECD 等で行われているのは、アウトカムを評価してそれをコントロールに結び付けようという発想。これもいくつか方法があるが、私自身は、重要なのはプロセスに対するモニタリングであり、一足飛びにアウトカムに飛びつかないで、柔軟に把握することが必要だと思っている。

次に効果の測定方法にどのような問題があるかということについて述べる。狭い意味でのアウトカム評価は専門領域別及び一般能力テストであり、もう一つは学習過程に関するモニタリングである。専門領域別のテストについてはいくつか問題がある。例えば工学について、日本でテストを行う際に一本でできるかは疑問。専門領域の定義自体も問題。特にプロフェッショナルな分野では、専門職の定義とも係わってコンピテンスのようなことも言われており、実際先ほど JABEE の話もあったし、アメリカではいくつかのプロフェッショナル団体が、どのような能力が必要か、イギリスのベンチマークのようなものも作っている。ただ、もう一つの問題は、そういうものをペーパーテストで測れるのかということ。アメリカの場合、専門職能団体は、端的に言えば「ペーパーテストで測れる能力は重要でない」という観点で動いており、むしろプロセス自体をどのように適用させるかの方がはるかに重要だという主張もある。もう一つは、専門領域別テストが教育方向にフィードバックする限りはいいが、大学の評価自体に係わってくると、専門教育と教養教育、あるいは一般的なコンピテンスとのバランスが改めて問題になってくる。また、日本で学生が就職する際に、専門領域でのコンピテンスがどの程度問題にされているのか必ずしも自明でないという問題もある。

一般能力、generic skill については、従来高等教育ではあまり取り上げられてこなかったが、雇用者が学生を採用する際は、むしろこちらの方が重要ではないかという話になる。ただ、一般的にどのように定義することができるのか。アメリカでは CLA という調査があり OECD はそれをそのまま使うつもりのようなのだが、かなり文化的なバイアスがありアングロサクソンのものが濃く出ている。これをそのままテストとして翻訳しても、日本の学生の能力が測れるのかという問題がある。また実施上も大きな問題があり、アメリカでは学生に受けることを強制しないとやらない。受けないと卒業させないと言って強制的にやらせても、席についた途端名前を書いただけで帰ってしまう学生が半分くらいいる。要するにまじめにやるインセンティブがなく、どれくらい信頼性があるかということが問題。試験の内容もコンピュータでやるようなものではなく、かなり書き込んでそれを採点するタイプであるためコストも非常にかかる。こうしたことから、一定の水準に達していないとだめ、ということはずできない。もう一つの問題は、基本的に一種の IQ テストであるということ。アメリカでは SAT (Scholastic Assessment Test) と高い相関が

あることが知られており、日本で実施した場合は偏差値と高い相関が出るだろう。このため大学の階級性との関係から政治的な問題となる可能性もある。

学習過程のモニタリングについては、アメリカでいくつかやっていて、私達も一昨年・去年と120位の大学に参加していただく中で、色々面白いことが分かった。

最後に、クオリティを上げるためにどのようなストラテジーがあるかということだが、私は外国を参考にすると二つの戦略があると思う。一つはイギリス型で、制度として質保証の仕組みがあるが、それだけでなく、非常に重要なのは Higher Education Academy という中間組織があること。これは政府が組織してはいるが、大学教員が質的改善をする運動体のようなものであり、その下に、専門分野別の教育開発センターのようなものを作ってどういふことを教えたらいいのか検討し、全国の大学にフィードバックしている。それに専門分野別の Subject Benchmark Standards があり、こうしたものが中心になって自主的に到達目標のリストができている。

アメリカの場合は、政府も色々やっているし、これは非常に大事だが、民間団体も大きな役割を果たしている。Scholarship of Teaching and Learning という運動があるが、教えることも研究と同様に学者にとって非常に重要なチャレンジであるということ合言葉をしている。元々はカーネギー財団がお金を出して始まった。学習過程のモニタリングも色々な大学が行っており、互いにベンチマーキングして結果を見ている。

基本的な選択肢として、一定の最低水準を決めて統制するというは無理だと思う。そうではなく、どのような形で改善し、それに対してどのようなフィードバックのシステムができているのか、しかもそのことを一つの大学だけでなく、複数の大学間である程度検証しあえるようなシステムができることが望ましいし、実際そうならざるを得ないのではないか。日本では、大学の自己改善機能が未熟だし、中間団体も未熟であるが、今後はこれらが重要になると思う。ディシプリンごとの基準のようなものを作ることも重要だが、同時に、基準を作るだけではあまり意味がない。基準を中心にどのような改善ができるのか、どのようなメカニズムがそこから生まれてくるのか。下手をすれば、基準に達していなければだめということにもなりかねないが、むしろ、どのような到達目標があり、そこからどのような改善運動をしていくかということが問われるわけで、イギリスの場合もやはりそういう発想でやっていると思う。各大学がベンチマーキングを使ってどのように改善運動を行うのかが問われる。もう一つ、学生の学習活動のモニタリングをしていて思うのは、ディシプリンとは別に大学そのものの教育機能、大学の中の組織的な教育機能というものを強化することも必要であること。また、政府においては、自らが直接に手を下せる部分は少なくなっており、多様な組織がそれぞれ機能していくことを間接的に補助していく役割が多くなると思うので、中間組織がどのような機能を果たし得るのかということが、逆に政府の政策の在り方を大きく決めていくことにもなる。そうした意味で、この委員会の使命は非常に重要である。

<質疑応答>

- 色々な問題と意見があることが分かったが、議論百出して、結局は大変ですねで終わることが多い。しかし危機感が強ければ、とにかく何かしなければいけないということで、議論が収束する作用があると思う。この問題について金子先生ほどの程度の危機感をお持ちなのか。

金子) 現在は非常に大きな転換点であり、成長の論理の軸自体が変わってくるような節目に直面している。放っておいていいのか、あるいは主体的に転換しなければいけないのかと言われれば、私は主体的に転換すべきだろうと思うし、その際学者や大学が主体的な役割を果たすことが非常に重要だと思う。やらなければずるずると今の状態が続くだろう。

今年、教育振興基本計画の議論があったが、資金の要求に結びつけるということについては全く受け入れられなかった。しかし、従来日本の高等教育は非常に低コストで低質であるという状態が続いてきたことを転換しなければ、日本の大学の地位は大きく下がると思う。そうした歴史的な視点で見ている。

もう一つは、産業界が非常に大きな危機感を持っているにも係わらず、大学となかなか対話できていないという問題。下手をするとその危機感が大学への非常に統制的な介入にもつながりかねない。そうしたことが起こらないうちに高等教育の側が何らかの形での対応をしていく必要がある。

また、18歳人口が減ってきて、親も非常に厳しくなっているところがある。私立大学はこのところ教育についての関心を非常に強めており、去年と今年とで随分雰囲気が変わってきている。教育の質に関する会議がいくつも行われている。

- 学習過程モニタリングとは具体的にどういうことをやるのか。

金子) 色々方法があるが、何のために大学に入っているのか、大学でどういう授業を受けているか、どういう学習時間の使い方をしているのか、他にどのような生活をしているのか、就職に関して、将来についてどのように考えているのか等について、いくつかの設問を用いて聞いている。一番クリティカルだと思うのは、どういう授業を受けていて、どの程度学習に時間を使っているかということだが、このことに関して私達が発見したことの中から一例を紹介する。今、色々な授業改革が行われているが、一つは統制型改革と言って、今までの授業は、特に文系ではあまり厳しくやらず成績も甘くつける、出席も取らない、こうしたやり方に対して、成績を厳しくするし出席もきちんととる、レポートも提出させるというタイプの授業をやったところ、むしろ学習時間はマイナスに効いてくることが分かった。面白かったのは、学生に参加させて、レポートを書かせてそれに対してフィードバックするタイプの授業をすると、学習時間が増す効果が統計的に検証されたこと。しかも

学生のタイプによって反応が違う。やりたいことがあまりよく分かっておらず、大学は自分と関係ないと思っているマージナル型の学生は、参加型の授業をやると学習時間が増す効果がある。統計的な問題もあるが、こうした調査を行うと、どのような努力がどのような結果をもたらすかという、今まで私達が知らなかったことが分かってくる。しかも大学によってもかなり違う。私達の調査には120位の大学が入っているが、例えば一か月に読む本の数が入学時から全く変わらない大学もあれば増える大学もある。何かあるのだろうと思うが、こうしたことを少しずつやっていって、大学が自分自身で検証するとともに、大学間で比較することが非常に重要だと思う。

- データをいただくとありがたい。
- 最も重要な選択は、今日のお話の中で最初の方に出て来るが、一定の基準を決めてコントロールするのか改善するのかということである。他の国の試みが色々書かれているが、実際に最低水準を決定していくことは技術的に難しいとか、あるいはシステムの難しいという形の経験が累積しているのか、それとも最低水準を設定する方向で動いているのか。

金子) それに関して比較的進んでいるのはアングロサクソン系でアメリカ・イギリス・オーストラリアあたりである。ヨーロッパはまだこれから始めるところなので、最低水準を設定するところが全くないとは必ずしも言い切れないが、こういうことは言える。一定のプロフェッションに対応する分野については設定せざるを得ない。医学などはある程度のミニマム・スタンダードを決めている。アメリカの場合には医学会と大学の団体のようなものが常に協議して保証しているが、しかしこれも一度のテストでやるようなものではない。

ここはクリアしなければいけないということが比較的明瞭に意識されているという例はあるが、そうしたものを除いてはあまりないのではないかと思う。今まではイギリスがそれに比較的近かったと思う。イギリスは伝統的にはオックスフォードとケンブリッジがあって、ほかの大学はその支店みたいなもので、常に他の大学から examiner を招いて卒業資格を与えていたので、ある程度そのような意識があったと思う。ただこれも、なぜイギリスがあんなに一所懸命やっているかというところ、1991年にこれまでの短期高等教育を全部大学にってしまったので、従来のシステムが全く機能しなくなった。それで新しい質的保証のシステムを考えようとしているわけだが、そういう意味では、最低基準を一般的な大学生について設定しているというところは思い浮かばない。

- プロセスが大事だと先生はおっしゃったが、プロセスを考えるということは、どういうゴール・価値を目指すべきかという議論になると理解してよいか。

金子) 学生がどう動いているかというのをただ単に調査しても仕方がない。学生にこういう行動をとってほしいからそれには何が足りないかということを探すという意味でプロセスが必要だろうと思う。

## 2 講演「イギリス高等教育の質・水準保証」(安原 義仁 氏)

安原) 私はイギリスに絞って、高等教育の質・水準保証システムがどのようになっているのか、その基本構造を踏まえながら、特に Subject benchmark statement、私はとりあえず学問領域別学位水準基標という訳を当てているが、ベンチマーキングということについてご説明する。ベンチマークステートメントの基本的な考え方はどのようなものなのか、なぜ、どこからそのような考え方が出てきたのか、イギリス高等教育の質・水準保証システムの特質は何なのかといった問題についてご理解いただく一助となれば幸いである。このため、先ず高等教育の質・水準に関する定義・概念を整理し、その上で、イギリス高等教育の質・水準保証システムの基本構造を概観する。次いで、高等教育質保証機構、QAA というが、この全英的な機関による第三者教育評価の仕組みの一つである Subject benchmark statement について述べる。その後、ベンチマーキングという考え方の背景に何かあるかを探り、最後にイギリス高等教育の質・水準保証システムの特質と、それが我が国の問題に対して示唆するものを私なりに考えてみたい。

今、我が国でも大学教育の質保証が問題になっており、中央教育審議会や日本学術会議において議論されているが、質・水準についてどのように定義されているのかということがある。この点は、先ほどの金子先生のお話にもあり、高等教育において最低水準のようなものを設定することには反対であるということだったが、実はイギリスの場合、高等教育の質保証の問題は、なによりもまず、大学・高等教育機関が授与する学位・資格の水準の問題として取り組まれている。いわば出口管理に焦点が当てられている。質・水準というのは紛らわしい概念だが、イギリスでは、水準、Academic standard を次のように定義している。「ある学位・資格が授与されるに際して、学生が達成しておかなければならない予め設定された明確な到達度」という定義。また、質、これは Academic quality という言葉だが、これについては「学生に学位・資格を取得させるための効果的な教育の内容と手続」と定義している。これに関連する用語、いわゆる大学評価に関する用語は、イギリスでは様々あって、それぞれ一応の定義がなされた上で、用いられている。資料1の3ページの表に載せているが、実に色々な言葉があり、それぞれ一応の定義がなされた上で、用いられている。こうして見ていくと、イギリスでは評価というものが社会に根ざしているということを示しているといえるだろう。(表の上から3番目の quality assurance の訳をここでは「水準保証」と記しているが、「質保証」に訂正していただきたい。) イギリスでは様々な種類・名称の学位・資格が授与されている。学位・資格について大学が授与するものは academic degree、あるいは academic

qualification といっているが、これとは別個に professional degree、専門職・開業資格等々にかかるものは professional qualification という。ここで問題にするのは academic qualification であるが、イギリスと日本では大きな違いがある。それは、学士学位、bachelor degree に関して、イギリスでは優等学位、honors degree というものと、普通学位、ordinary degree ないし pass degree という二種類があるということ。そして、優等学位については、first class、second class というように、等級を付して授与されているという点。つまり、イギリスでは到達度・水準にこだわっているということ。このあたりのことは、かつて森嶋通夫さんが「イギリスと日本—その教育と経済」の中で、日本は指定校制度の社会だが、イギリスは指定級制度の社会であると紹介されたとおりである。イギリスでは、どの大学で学位を取得したかというよりも、どの等級・成績で学位を取得したかということの方が重視される。もちろん、オックスフォード、ケンブリッジ、ロンドン等の学位がブランド力を持っていることは否定できないが、イギリスの学位が到達度、水準を重視していることは間違いない。さらに、学位・資格へのこだわりということに関連して言えば、我が国ではつい先般まで学士号は学位としてみなされていなかったし、したがって、学位よりも卒業という概念が一般的であったことも、大学教育の質保証における、日本とイギリスの違いを表すものだと言っていると思う。

イギリス高等教育の質・水準保証システムの基本構造の話に移る。これは、大きくは自己点検評価、英語では Institutions' internal quality assurance processes と呼んでいるが、自己評価と高等教育質保証機構：QAA による第三者教育評価の二つに分かれる。このうち、自己評価は、大学・高等教育機関が、自主・自律的に行う教育の質・水準の保証の仕組み。各大学・高等教育機関における自己点検評価の仕組みは、我が国ではあまり知られていないように思われるが、モニタリング、レビュー、学外試験委員制度の三つの柱からなっていて、イギリスの大学は自らが授与する学位・資格の水準を維持し、保証する仕組みを19世紀初頭から構築し、自主努力を続けてきたことは十分認識しておく必要がある。特に、イギリス高等教育に固有だとされる学外試験委員制度は、非常に注目値する。現在のイギリス高等教育の質・水準保証システムの前提として、この自己点検評価の長い歴史と慣行がある。

この自己点検評価に対し、QAA による第三者教育評価は、1990年代になって始まった新しいもの。このQAAというのは、高等教育の質・水準の維持、保証、向上に関する国民の信頼を高めることを目的として、1997年に設立された、慈善団体としての性格を持つ非営利有限会社という形の独立の団体・組織。QAAの活動内容は、高等教育の質と水準に関する保証や学位授与権及び大学、universityの名称の使用についての政府や枢密院への助言など多岐にわたるが、第三者教育評価については、イングランド高等教育財政カウンスルなど、高等教育財政機関との委託契約に基づいて実施されるもの。この高等教育財政機関は、国庫補助金の支給に与っている大学・高等教育機関において、一定の質に満たない教育プログラム・学位コースが提

供されないよう、一定の水準に達しない学位・資格が授与されないよう、公費が浪費されないよう保証する責任を担っており、その責任を果たすための活動を QAA に委託している。QAA は、イギリス高等教育の質・水準を保証するための方策として、次の四つを策定した。レジュメの 1 ページに記しているが、一つは、高等教育資格の全英的な枠組みの策定、二番目が今日お話しするベンチマークステートメントの作成、三番目が教育プログラムの特定化と呼ばれるもの。そして四番目が良き実践例の普及。

まず、高等教育資格の全英的な枠組みについては、大学・高等教育は、英語とともに、いわばイギリスの重要輸出産業だという捉え方がなされている。したがって、政府及び大学・高等教育機関の連合組織共に、イギリスで授与されるあらゆる学位は同一の水準でなければならないという立場に、少なくとも建前上は立っている。そのためには、学位・高等教育資格の全国的な枠組みが必要になるわけだが、その枠組みの策定作業に当たったのも QAA であった。イギリスではどのような名称・内容の学位・資格を授与するかは、学位授与権を持つ個々の大学・高等教育機関の決定事項であり、その結果、実に多種多様な学位・資格が存在して、それら相互の関係は極めて分かりにくい、複雑なものになっていた。どの名称の学位が何を意味するのか雇用者にも国民にも分からないという状況になっていた。そういう状況の中で、1997 年に出されたデアリング報告書という、21 世紀のイギリスの高等教育の将来像を包括的に描いた報告書の勧告を受けて、QAA はこれら種々の学位・資格を整理し、構造化した。つまり、類似の学位・資格の水準は同等の達成度で表すようにという形で整理し、高等教育の質と水準をチェックする際の第一の大きな枠組みとして提示した。資料 1 の 4 ページの表 3 に高等教育資格の枠組みを示しているとおり、サーティフィケート、中級、優等、修士、博士という段階に分かれているが、本日お話しするベンチマークステートメントは主として 3 番目、イギリスの bachelor、学士学位の主要なものである優等学位についてのもの。優等学士学位について、各学問領域、学問分野ごとに学位資格・水準、Subject benchmark statement というものを策定して、各大学が学位取得プログラムを作成する際の参考に供した。それは、その学習プログラム・学位コースを成功裏に履修した学生が身につけておくべき知識・技能・能力等を、学問領域ごとに詳細だが一般的な形で提示したもの。各大学・高等教育機関は、ベンチマークステートメントを参考に、工夫を凝らしながら、魅力ある独自の学位コース、資格プログラムを作成する。このことを programme specifications とイギリスでは呼んでいる。このベンチマークステートメント、学位・高等教育資格の全国的な枠組みも QAA が策定するが、実際の具体的な作業は大学人や専門家の全面的な協力の下に実施されるので、学協会の役割が非常に大事になってくる。またこのほかに QAA では、高等教育の質・水準保証及び向上にかかわるよき実践例の発掘にも取り組んでいる。このように 4 つの academic infrastructure があって、その一つにベンチマークステートメントがあるということである。

さてその Subject benchmark statement についてであるが、今言ったようにこれは4つの academic infrastructure の一つであり、学問領域ごとに授与される優等学位の水準についての期待される到達度というものが、学生が身につけるべき知識・技能・能力とともに示されている。各学問領域における高等教育の水準をより明確な形で示し、雇用主や国民一般に学位資格の意味するものをわかりやすくするといった観点から作成された。2002年からはじめて、これまでに54の学問分野について策定されており、これはすべてHPで見ることができる。このベンチマークステートメントについては、いくつかの学問分野について事務局から構造化した資料（資料3）がお手元に配布されているし、席上には広島大学高等教育開発センターで翻訳した冊子がある。また、私の資料（資料2）の中でも歴史学のベンチマークステートメントについて紹介している。これはIDEの「現代の高等教育」に書いたもの。私の専門は教育学だが、中でも教育史についてやっているのだから、歴史学を例にベンチマークステートメントとは一体どういうものなのかざっとみていきたいと思う。資料2の22ページ左側の下の方からご覧いただきたい。歴史学のベンチマークステートメントの作成に当たったのは、先ほど申し上げたように大学人・歴史家・専門家だが、ドートン教授やポーター教授など、イギリスを代表する歴史家たち計16名からなるワーキンググループによって策定された。本文8ページ、付録を含めて13ページほどの短いもので、序文、基本前提、歴史学専攻生が身につけるべき技能と精神の資質、学位プログラム内容の基準、学生の発達・成長過程、教授と学習、成績評価の内容と方法、評価基準、勧告、付録1、付録2という構成になっている。このペーパーを読んでいただければ分かるが、ベンチマーキングの考え方として、歴史学を専攻して学位を取得した学生が身につけておくべき知識や技能とは何なのかということがある。つまり、学位コースについては、以下のようなものを学生に体得させるものにすべきだという考え方。①から⑦まで書いてあるが、①過去の常に異なる文脈において、人びとがどのように存在し行為し思惟してきたかを理解する能力。②文書記録およびその他の歴史資料を批判的に、かつまた共感を持って読み活用する能力。③過去の状況や出来事や人びとの心性の複雑さと多様性についての認識力。④歴史記録自体に内在する諸問題についての理解力。⑤基礎的な批判能力。⑥知的独立性。⑦上述の技能すべてに基づき、かつそれらを用いて、文章表現および口頭のいずれにおいても議論を展開させる能力。そしてさらに、generic skill として以下の点を挙げている。①自己規律。②自己管理。③精神の独立、主導性。④他人と共同して活動する能力および他人の根拠ある見解を尊重すること。⑤証拠資料やデータや情報を収集し整理し活用する能力、および情報を発見し確認し、再生させ分類し交換する適切な手段に精通していること。⑥分析能力、および複雑なものをふくむ諸問題について検討し解決する能力。⑦構造的で一貫性のある、明晰で流暢な口頭表現。⑧構造的で一貫性のある、明晰で流暢な文章表現⑨知的統合性・成熟。⑩共感能力と創造的洞察力。というように、かなり一般的な形で述べている。そういうものを学生に身につけさせるために、どのような

学位プログラムを策定すべきかということについて、一般的な考え方を以下の6点ほどで示している。歴史学は膨大な対象を含む学問なので、すべての時代のすべての国や文化圏の歴史資料、あらゆる歴史を勉強しなければいけないという発想はない。取り扱う時代、対象とする国や文化圏、アプローチの方法や操作概念においてきわめて多様なものでありうる。しかし、歴史学に関するどのような学位プログラムを立案する場合にも考慮しなければいけない事項として6つあげている。①時期設定②地理的広がり③同時代史料④方法的省察⑤隣接学問領域⑥論文作成という形で示している。つづいて、学生の知的発達・成長過程、教授と学習のプロセスをどうするのか、成績評価の内容と方法、評価基準について述べられているが、これらについては割愛する。先生方がそれぞれご専門のベンチマークステートメントをご覧になれば、それがいかなるものかよくお分かりになると思う。各学問領域によってその内容もずいぶん異なる。化学など理科系では具体的な知識が示されている。そういった意味では、歴史学はかなり一般的なものに属するのかもしれない。

このベンチマーキングについては、イギリスでも批判が当然ある。「これは高等教育版ナショナルカリキュラムではないか」というのがその際たるものだと思う。これに対する QAA の回答は、「これはナショナルカリキュラムではない。学習指導要領でもない。あくまでも各大学・高等教育機関が独自に学位プログラムを策定する上での指針・参考に過ぎない」というもの。これを参考にしながらよりよいものを各大学で工夫せよというスタンスに立っている。また、このベンチマークステートメントは5年ごとに見直され、改定されることになっている。今ご紹介した歴史学のもは、最初に策定された2002年のもので、すでに2007年版が出ているはず。今述べたものは学士学位の優等学位に関するものだが、このベンチマーキングの作業は、マスター学位についても行われていて、現在のところ、business and management、化学、歯学、工学、医学、薬学、物理学、獣医学の8つの学問分野で策定されていて、すでにHPで見られるようになっている。

なぜイギリスではベンチマーキングのような面倒なことをやっているのか。その背景としていくつか考えられる。まず第一の点は、歴史的なもの。現在のイギリスの優等学位制度というのは、18世紀後半のケンブリッジとオックスフォードにおける大学改革の一環として始まったもの。馴れ合いの茶番劇と化していた学位試験を厳正に実施して、学位の水準を向上させ、学生に勉学への動機付けを与えるというのがその狙いだった。ケンブリッジでは数学、オックスフォードでは古典学から始まったこの優等学位試験制度というのは、また独自の教養教育観に基づくものでもあった。当時の Oxbridge での教育がいわゆる liberal education を標榜するものであったことはよく知られているが、liberal education というものは、色々な学問・科目を広く浅く学ぶというものではなく、古典学や数学などある特定の学問に関する専門的な知識の習得を通して、記憶力や合理的な思考分析の態度・習慣、一般的な精神力の力といったものを涵養するものだとして理解されていた。それは決して幅広い知識を身に付けることではなかったし、また専門家の技能や専門職業等にかか

わる知識・能力の取得を目指すものでもなかった。今日のベンチマークステートメントにおける generic skill などは、私はこの教養教育観の延長線上にあると言っている。

第二の点は、イギリス高等教育のマス化と二元制度の解体である。近年の高等教育就学率は急激に上昇し、1980年代の半ばまでは13~14%だったものが、今のイギリス政府の目標は2010年までに50%を目指すとしており、急速なマス化現象が進行している。また、polytechnicの大学昇格による大学の数の倍増は、いわゆる more means worse という言葉に示されているように、質・水準の低下への懸念を生じさせ、この問題への対応を迫ることになった。その背景に、国庫補助金の使途についての効率とアカウンタビリティを求める国民の声があったことはいうまでもない。

三つ目は、イギリスの学位・資格の複雑・多様な実態。先ほども触れたが、イギリスでは学位授与権を持った大学はそれぞれ独自の種類と名称の学位を授与する。学位授与権というのがイギリスでは非常に重要だった。その結果、例えば、スコットランドの大学の Master of Arts は、実はイングランドでいう Bachelor of Arts であるなど、雇用主や国民にとって極めて分かりにくいものになっていたというのは冒頭に述べたとおり。国内労働市場からの要請もあり、これに応えたものが1997年に出されたデアリング報告書の勧告だった。この報告書は、ロビンス報告書以来の包括的な高等教育像を描いたもので、その中で、学位・資格の問題、質・水準に係わる勧告はずいぶん多くなされている。

四番目はボローニャプロセス。EUの誕生は、経済・労働市場圏とともに、ヨーロッパ高等教育圏をも視野に入れたもの。ヨーロッパ共通の文化遺産である大学を核にして、学生や教師の移動・交流を促進しようとする動きであり、ボローニャ大学創立900年とかパリ大学創立800年とかいうものを戦略的にとてもうまく利用して進められている（本当はボローニャ大学の創立年ははっきりしていないのだが）。容易に理解可能で比較可能な学位制度の採用は、ヨーロッパ高等教育制度の国際競争力を強化するものであるという認識に基づいており、イギリスにおける学位・資格の全英的枠組みの構築ももちろんボローニャプロセスに添う形で進められている。なお付け加えると、1990年代初頭、歴史上初めて、ヨーロッパからアメリカに留学する学生数が、アメリカからヨーロッパに留学する学生数を上回った。学位・資格はいわば高等教育における共通通貨に当たる。グローバル化する世界の中で、国境を越える高等教育における質保証をどうするかということは、日本においてもきわめて重要な喫緊の課題になっているということをご承知のとおり。以上、イギリス高等教育の質・水準保証システムはどのようになっているのか、その基本構造を踏まえつつ、特にベンチマークステートメントを中心に話し申し上げた。

最後に、イギリス高等教育の質・水準保証システムの特質・特色と言ったものと、我が国への期待について私なりに考えたことを少しまとめる形でお話しする。

特質の第一は、イギリスのシステムは長い歴史的経験の蓄積の上に築かれている

ということ。1800年代に始められたオックスフォードの学位試験制度改革や1830年代における学外試験委員制度の発展。後者は1832年に創立されたダーラム大学が学位を授与するに当たって、先行のオックスフォード・ケンブリッジには負けないということでOxbridgeから学位試験委員を招いた。これが初めてで全国に広がっていった。こうした自治法人団体としての大学独自の主体的な努力とユニークな取組が、今日のイギリスの質保証システムの基盤にあることを忘れてはいけないと思う。

第二は、学位と大学、universityへのこだわり。いやしくもイギリスの大学が授与する学位というのはおろそかでいい加減なものであってはならない。大学としても大学連合組織としても国家としても、イギリスの大学の学位の威信・名誉・信頼を守らなければならないという点で足並みは一致しており、ここから学位の等級分類であるとか、学外試験委員など様々な取組が生まれるのだろうと思う。

第三は、研究と教育、質と水準の捉え方。本日の報告では研究評価の話はしなかったが、研究と教育の関係・バランスをどう考えるかということが、実は根本的な問題としてある。実は、英語でacademic standardと言う場合、これは教育水準のことで、研究は含まれていない。日本でacademic standardというと研究教育水準としてしまうが、教育の質・水準保証はあくまでも教育の問題として考えるというのがイギリスのやり方。その点でイギリスでは、研究即教育、研究と教育の統一といういわゆるフンボルト理念というものは定着していない。教育は教育課程あるいは学位コースを中心に考えられていると言っている。研究組織と教育組織は基本的には分離しているというのがイギリスのやり方。また、質と水準など様々な言葉・概念を定義しながらシステムを全体として構築するという取組をしているところもイギリスの大きな特徴だと思う。academic infrastructureの中でベンチマークステートメントを位置付けている。単発ではないということ。

第四は、質保証におけるイギリスの学長委員会や大学間連合組織や学会・協会・専門職団体等の役割について。イギリスの大学評価・質保証の基本的な手法はピアレビュー。研究にせよ教育にせよ、各学問分野の専門家の知識と見識を尊重し、信頼するという手法。この専門家やピアというのは、専門職団体など大学以外の様々な世界にも数多くいるので、それらの人々と連携を図り協同しながら、質と水準の保証に取り組んでいるというのがイギリスのシステムの大きな特色。学位・高等教育資格やベンチマークの策定などもそうした連携・協同の成果。

他にもあると思うが、以上の4点を挙げてみた。歴史と伝統が違い、社会構造が違い、高等教育制度が違い、規模も大きく異なるなど、違いがたくさんあるので、イギリスの取組がそのまま我が国の参考になるとは全く思わないが、それが示唆するところは多々あると思う。

最後に、イギリスと日本を比較したときに何が見えてくるかということだが、今言ったように高等教育の規模が違う、大学間格差の問題も違う、国家の役割と大学の自律性も違う、高等教育ジャーナリズムの広がりも違うし大学観・学問観も違う、

と色々な違いがあるが共通するところもある。共通する問題としては二つあると思う。一つは、グローバル化する社会、知識基盤型社会の中での言わば信用通貨としての高等教育資格をどうするかということ。もう一つは、アカウンタビリティと評価文化の勃興ということ。これらの問題については両国とも共通して直面していると言えるだろう。

#### <補足資料の説明>

◇ 事務局より資料3（ベンチマーク・ステートメント）について説明があった。

#### <質疑応答>

- 2点お伺いしたい。一つ目は、最初にイギリスは出口管理に焦点が当てられているという話だったが、具体的な中身をお聞きすると、出口管理とはどういう意味なのかよく分からない。個々の学生がどこまで到達したかということや大学の個々の学科で統一的に管理しましょうという話にはなっていないのではないかと。つまり、出口までどうカリキュラムを構成していくかとか、そのカリキュラムの理念に基づいてどう評価するかというところを洗練していくという理解でいいのだろうか。

もう一つは、honors degree を作っていった場合に、ベンチマークステートメントのような区分で学位を厳密に分けると、大学間で違いが出てくると思う。オックスフォードでは非常に質が高く到達する学生が多いが、新しい大学では同じ学問分野でも達成できる人が一人も出ないなど、優等学位の授与状況に大学間の差がすぐに出てしまいかねない。そのあたりはどうなのか。

安原) 出口管理という言葉を使ったことで私が意味したのは、もう少し単純な話で、大学が授与する学位の水準に焦点が当てられているという意味である。

二点目の大学間の格差の問題についてはむしろ逆で、学問領域ごとにベンチマークステートメントを作成し、それを参考にしながら各大学が各学問分野の学位コース・内容を定め、教授・学習方法を考え、学習資源・設備を整え、というようにやって学生を教育し、一定の試験に合格し優秀な成績を修めた者に対して大学は学位を授与する。そして、学位を授与するかどうか、さらにfirst classで授与するかどうか、secondで授与するかthirdで授与するかということについては、他大学の専門家が学外試験委員として入ってきて、試験問題の作成・採点から係わることになっている。イギリスと日本が全く違うのは、最後のキャスティングボートを学外試験委員に与えていること。特に微妙なところで合格にするか不合格にするか、firstにするかsecondにするか、そのあたりのキャスティングボートは大体学外試験委員がこうする、と言ったら決着がつく。そういう形で大学間格差については調整されているというのがイギリスの高等教育。もちろんfirstを取得する学生の比率がオックスフォードやケンブリッジやロンドンで非常に多くて、その他のところで少ないということは当然あるが、格差をなくす方向で機能しているシステムだと

私は理解している。

- ここに挙げられている資料は意外と短く極めて抽象的。この内容であれば、皆さん合意するかもしれないが、これに基づいて各大学がもっと細かく決めろということになると千差万別にならないか？それでいいということか？

安原) そう。千差万別というかかなり多様性が出てくる。イギリスの大学で歴史学を専攻した学生が身につけておくべき知識や一般常識がこういうものであってほしい、これを参考にプログラムを作ってほしい、というもの。

- ここまで決めることはあまり議論にならない、問題ないと思うが、それぞれのところについてどこまで教えるかとか、どこまで習得したと判断するかというところにむしろ鍵があるのではないか。先生にお示しいただいた歴史学の例は極めて抽象的で、私どもが見ても確かにそうだと思う。もっとベーシックに専門家から見て、それをどう定義するか。その先が非常に難しいのではないか。そのあたりは実態としてどうか。

安原) 実態としては、例えばオックスフォードの歴史学の faculty があって、近代史の優等学位の学位コースの中身をどうするかということについては、そこでベンチマークを参考に決めていく。

- イギリスは連合王国で4つの国が合わさっており、英語圏で教科書なども共通化させていると思う。日本の高等教育と違うのは、国際的な視野を持っているところだと思うが如何か。学問分野で違うと思うが、特に英語の力でもって、例えば工学だとスタンダードを持っていて、そのパワーを発揮させると言ったことがあるのかどうか。また、EUの中でもフランス語圏の方との確執はあるのか？

安原) イギリスの大学・高等教育システムは、ご指摘のとおりイングランドとウェールズ、北アイルランドは大体歩調を合わせてやっているが、スコットランドは独自の伝統を持っていて別にやっている。QAAもスコットランドに支部があり、ベンチマークステートメントや教育評価のやり方も違う。UKで考えないといけない場合と個別に見ていかないといけないところはイギリスでは大きい。それから、かつて植民地を世界中に持っていたので、英連邦の大学の連合組織という強力なものがある。英語圏ということもあるし、アジア・アフリカなど、そこは常に学長たちの会議等を通じて密接に連携を取ってやっている。そこに英語という言葉の問題があって、それは世界の高等教育圏の中でアメリカが主導しているということも事実としてあるが、もう一方で英連邦の動向も大きなものがあると思う。ヨーロッパ高等教育圏の動きに係わって、大陸とどういう形になっているのかということについては確

かに大きな問題としてあるが、この点に関してはあまり深くフォローしていないので、控えさせていただく。

- external examiner のシステムを面白く思っているが、スコットランドに行ったときにも external examiner のシステムがあった。ただ、external examiner のお仕事も大変で、かなりたくさん量を読まれると聞いた。例えば日本にこういうシステムがあったときに、日本の先生方が他の大学の external examiner として行くというのは、客観的な質の水準を担保していくのによいと思うが、それが可能になるのかについては非常に疑問に思った。例えば、イングランドで external examiner に選ばれた方には、国として時間を軽減するなどの補償はあるのか。

安原) 学外試験委員制度というのはイギリス高等教育に固有なものであり、私も強い関心を持って調べたことがある。1830年代から始まって広がっていったもので、イギリスの学位の質・水準保証の鍵は学外試験委員制度にあった。ところが、高等教育がだんだんマス化して、試験委員の負担が大きくて回らなくなったという実態は確かにある。交通費などほとんど実費しか出ず、ボランティアの精神でやっていたという状況で、だんだん難しくなってきた。そういう中で、高等教育財政機関による分野別の教育評価が始まった。これも大変な労力とエネルギーを必要とする。やはりこれはやりすぎだという批判が起きて、もう一度大学の自律性・主体性を活かした簡素な方向に転換するという動きになった。そのときに改めて着目されたのが、学外試験委員制度の再構築。これをもっと有効に活用させる手立てを考えようということで、QAA が学外試験委員制度についてもガイドラインを作って、それを参考にしながら学外試験委員の役割や待遇、俸給、委員の選任の仕方、負担の軽減の問題等々の基本的な考え方を示して、それを基に各大学が独自に検討している。日本では学士レベルは難しいと思うが、ドクターの学位論文の審査の際に他大学の専門家に入ってもらうことならできるかもしれない。

- 二点ある。一つは、安原先生のお話に関連して、イギリスと違って日本には伝統がなく、学習指導要領が細かく規定している。そういう伝統を踏まえれば、日本の場合にはやはり細かい基準が必要だという議論につながるのかどうか。もう一つはむしろ金子先生に伺った方がいいかもしれないが、イギリスでは generic skill が非常に重視されているが、それはアメリカでも同じではないかという気がする。アメリカでも generic skill、competency といったことがあると思うが、先ほど金子先生のお話の中で、一般能力テスト、CLA のお話などを聞いて、それと generic skill との関係は同じなのか違うのかということを確認したい。

安原) 日本とイギリスは歴史と伝統から全然違うところがある。しかし、先ほどの金子先生のお話についてのやり取りの中で、議論をやっていても危機感を持たないと

収束しないという話があったが、イギリスの場合も、教育評価とか研究評価も含めてそうだが、大学評価に真剣に取り組まないといけないということで最初に踏み出したのは大学学長委員会。これは大学間の連合組織であるが、大学側が手をこまねいて何もしていないでいると政府・国家による評価がいきなりきてしまうということのを避けるためにやった。そういう経緯があるので、日本の場合、イギリスのような伝統もない中でなかなかやりにくいということは私も理解しているが、各大学が「大学自治」ということを言う以上、努力して自律的に質・水準の保証の問題にもっと積極的に取り組むべきだと思ふし、それは個別の大学だけでなく、大学間連合組織・学協会が力を合わせて取り組むべきだと思っている。

金子) generic skill の問題について、見ていただくとよく分かるがたくさん入っている。専門知識についてはかなり大まか。従って、これ自体は保証といってもあまり差別的な保証に寄与し得ない。そうした部分がむしろ今強調されているが、イギリスの最大の問題は、40 程度のそれぞれの分野で全部 generic skill を定義しているところ。このあたりがこれから generic skill の観点から見ていく際には議論になると思う。

○ QAA というのは第三者評価機関で、高等教育財政機関からの委託ということだが、評価結果というのは勧告のような形で出てくると思うが、それが大学の運営費の配分に機能しているのかどうか。しているとすれば、かなり大変な機能を持っていることになる。ただ勧告だけして後は自主努力だということで、お金に関係ないのであれば大したことはないのではないかとというのが一点目。もう一つは、generic skill の議論もそうだが、21 世紀型とか、グローバル化とか知識基盤型社会と言ったときに、大学と社会の関係の再構築という形で、大学のことについて、大学外のセクター、例えば産業界など様々なところが発言する、要望を出すという構造が広く見られるし、日本ではそういうものを作るわけだが、QAA を見ていると、イギリスは academician だけで議論しているような構造を作って自律性を担保しているように見えるが、これに対してイギリスの社会、政府以外のセクターはどういう反応をしているのか。あるいはそもそもここに反映させるようなことがあってこれが出てきたのか。

安原) 評価結果と資源配分は常に問題になるところだ。イギリスでは評価は研究評価と教育評価の二本立てで行われており、研究評価については直接評価結果が研究補助金に反映されるということで大変なもの。ただ、これは評価を受けることについて法律で義務化されているわけではなく、研究補助金がほしいところが申請すればよく、手を上げない大学もある。教育評価については逆に法律で義務付けられている。国庫補助金をもらっている大学は必ず評価を受けなければならない。ただし研究評価のような形での資源配分とはリンクしていない。資料に書いてあるが、6 項

目について4段階で評価され、その中に1項目でも1があり、一年の猶予を待ってもなお改善が認められなければ国庫補助金の支給は停止するという程度のゆるやかな形。

産業界との関係は、大学人が中心になってやっているような印象を与えたかもしれないが、QAAのメンバーにしろ、イギリスでは何かやろうとすれば必ず産業界や専門職団体などから委員が入る。ベンチマークステートメントの問題でも、必ずしも大学人ではなくて、専門家・ピアであれば入れるという発想。ピアというのは、大学人の同僚ではなくて専門領域の同僚という意味で、産業界の人達も入っている。

- 教育水準を出口でどう管理するかということで、ここで書かれているベンチマークというのは、いわゆる学士課程というか、学習させるためのカリキュラムの水準というレベルの問題と、もう一つは最終的に学生が獲得する知識のレベルの問題があると思う。先ほどのお話では、学外の試験委員が重要な意味を持っているということだったが、結局獲得した知識の部分でどう評価するか、水準が確保されているかという問題になってしまうと思う。学問分野がだんだん分化している中で、結局ある統一したレベルの共通した知識を獲得するということが教育の達成になってしまっていて、簡単に言うと、最終的に大学間で統一試験を導入するという問題になるのではないかと思うが、そういうことはないか。つまり、各大学で自由にと言うが、最終的には知識の獲得レベルを水準化するということが、共通の知識を獲得するということが問題になっていくのではないか。

安原) ある学問分野について、学位を授与される資格を持った学生は、一定の共通の知識を持つという形で学位コース・プログラムを作らなければいけないということはおっしゃるとおりだが、これは知識だけの問題ではなく、ある学問を習得する過程で学生が身につけるべきいろいろな批判的態度、思考力、分析力、表現能力、generic skill、transferable skill 等々を全部含めた上での話なので、知識だけを共通してはかるという動きにはなっていないと理解している。

- おそらく、統一試験という形よりも、プロセスをどのように考えるかということがあるのではないかと思う。

金子) standards を見ていただくと分かるが、専門分野でも competence が重要で、個別の具体的な知識でどうのこうのとはいえないと思う。安原先生は学位の管理・質的保証という意味でシステムができていてかなり厳格にやっているとおっしゃったが、これは必ずしも具体的な知識そのものについて specify することはできないし、試験などには実質的には結びつかないと思う。一つは、これはこれで重要だが、これだけで機能しているわけではなく、Higher Education Academy とか、分野別にどう教育をしたらどう competence ができるかということについては、様々なセン

ターがあってもう一方で色々やっているの、そういう意味で、客観的に知識をテストすることによって一つの水準を保証しようという発想では、イギリスでも必ずしもないと思う。

安原) ベンチマークステートメントについては、日本でようやく関心を持たれたところだと思うが、実際にこれを基にイギリスの大学の各学位コースが具体的にどういうプログラムを作っているのかを見て、初めて今のご質問に答えられることになると思っている。今後、いくつかの大学の学位コースについて、これとの対応を見れば、もう少しはっきりしたことが言えるだろう。

○ それで結構なのだが、学外試験委員というのが、率直に言うとある大学に入ってきて、突然その大学の試験問題を作るという話になれば、相当難しかろうという気がするが、その辺のところはうまくいくのか？

安原) 各大学が、学外試験委員にどのような役割を与え位置付けをするか定めている。

### 3 今後の進め方について

北原委員長から第3回及び第4回の会合の日程と講演者の予定を説明。

第3回：11月6日（木）15～17時、講演者：小林信一委員、本田由紀先生

第4回：日程は調整中、講演者：藤田幹事、小林傳司委員

### 4 その他

高祖) 日本私立大学団体連合会の中に「質保証の共同作業部会」が置かれており、早稲田大学の白井総長が委員長を務めておられるが、10月8日に同作業部会の方々と意見交換を行ってきた。私立大学では質保証に関するアンケートを実施しており、現在集計と分析をしている最中とのことである。印象に残ったご意見は、質保証のための準拠枠が必要であるにしても、やはり大学の自主的な改革がベースとなるべきではないかということと、中教審の将来像答申の中で大学の機能分化が言われているが、学士課程教育の問題についても、機能分化とすることを意識しながら議論する必要があるのではないかということ。北原委員長からも、オープンに議論したいし色々な意見を聞きたい、色々な団体が質保証について議論することは大切なことなので連携を図りながら進めていきたいという前向きなご発言があり、和やかで協力的な雰囲気の間となった。全体として非常に有意義な機会だったと思う。

以上