

**第一部 分野別の質保証の枠組みについて**

## 1. 分野別の質保証について

### (1) 学士課程答申の問題認識と「学士力」の意義

平成 20 年に中央教育審議会より文部科学大臣に提出された答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、「学士課程答申」という。）は、「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのかという国内外からの問いに対し、現在の我が国の大学は明確な答を示し得ず、国も、これまで必ずしも積極的にかかわろうとしてこなかった。」と述べた後、「これまで大学設置の規制を緩和したり、機能別の分化を促進したりすることで、個々の大学の個性化・特色化を積極的に進めてきた結果、大学全体の多様化は大いに進んだ。しかしながら、学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないかという課題は必ずしも重視されなかった。」という問題認識を表明している。

そして同答申は、「国として、学士課程で育成する 21 世紀型市民の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）に関する参考指針を示すことにより、各大学における学位授与の方針等の策定や分野別の質保証枠組みづくりを促進・支援する。」として、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」を掲げた。

同答申が提示した「学士力」の具体的内容は、「1. 知識・理解」、「2. 汎用的技能」、「3. 態度・志向性」、「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」の 4 つの柱から構成されている。これは、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、あくまで参考指針としてではあるが、直接的に一つの答えを与えるものであり、従来、大学教育の内容について、「国も、これまで必ずしも積極的にかかわろうとしてこなかった」という状況から、大きく一步を踏み出したものであると言えよう。

国が大学における教育・研究の自由を最大限尊重すべきことは、もとより言を俟たない。これは、教育・研究の自由が創造的な学術の営みにとって本質的な重要性を持つものであり、その創造的な学術の営みは、教員の見識と良心、並びに、それに対する学生の真摯な応答に任されるのが最も効果的であるからである。しかし、学士課程答申が指摘する、現在の日本の大学教育を取り巻く諸状況に鑑みれば、教育内容の質の保証を、専ら教員の「暗黙知」にのみ委ねておくことは最早困難になっているということも、また認めざるを得ないであろう。分野に関わらず、日本の大学が授与する「学士」の学位が、一定の能力を保証すべきとの観点から、同答申が「学士力」を提示したことは、現時点において相応の意義があると考えられる。

### (2) なぜ分野別の質保証なのか

「学士力」は、「各専攻分野を通じて培う」ものであるとされている。しかし、日本の学士課程の殆どが、特定の専門分野の教育を行うことを標榜する学部・学科として開設されていることに鑑みると、「学士力」だけでは、実際の教育課程への対応性という点で大きな制約があると言わざるを得ない。

「学士力」が「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのか」という問いに答えようとするものであることに鑑みれば、それが教養教育／共通教育のみの目標でないことは明らかである。各専門分野の教育も、個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結するのではなく、「学士力」が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものを涵養するという役割を担うことが必要であり、そのための方策が検討されなければ

ならない。

一方で、学士課程答申においては、既に引用したように、「学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないかという課題は必ずしも重視されなかった。」（下線は本報告書において付したもの。）と述べられていることに見る通り、「各分野の教育における最低限の共通性」の確保が課題であるとの認識も示されている。このことを敷衍すれば、個別の分野の教育には、それを他の分野の教育と区別する固有の特性が存在するはずであり、その核となるものを明確化し、しっかりと保持するようにすべきであるということになるであろう。

以上をまとめれば、「分野別の質保証」において取り組むべき課題は、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、「学士力」が求める普遍性と、各分野に固有の特性との双方を踏まえつつ、専門分野の教育という側面から一定の基準となるものを提示する枠組みを構築し、実際に個々の分野について基準を提示することにあると言えよう。

## 2. 考慮すべき諸問題

### (1) 大学教育の自主性・自律性の尊重

学士課程答申においても、「大学の個性化・特色化に伴う教育の多様性の確保に配慮する」ことが求められている通り、新たに構築される分野別の質保証の枠組みにおいて、各大学の自主性・自律性が十分に尊重されることは不可欠である。

この点で英国の「分野別参照基準」("Subject Benchmark Statement")は、大学の自主性・自律性を尊重しつつ、専門分野の教育を通じて学生が身に付けるべきものについて一定の基準となるものを提示する枠組みとして、本件検討にとっても貴重な参考となる先行事例である。これについては、巻末の参考資料3にその概要を紹介したが、しかしまた、以下のことから、日本では英国よりも一層の多様性を許容することが必要であることについて留意することが必要である。

ア 大学の学士課程が、英国は専ら専門教育を行う課程として開設されている一方、日本は専門教育と教養教育とが柔軟に複合した課程として開設されていること

イ 英国の大学は、財政面での国の責任が強固であるという点で、ほぼ一律に公的な性格を有している一方、日本の大学は国公立の設置形態があり、独自の建学理念に基づいた私立の大学が多数設置されていること

### (2) 学士課程答申が指摘する諸問題

学士課程答申は、現在の日本の学士課程教育に関して、以下のように様々な課題を指摘している。

- ・ 学部・学科等の縦割りの教学経営が、学生本位の教育活動の展開を妨げていること
- ・ 専門教育については大学院の役割が大きくなっており、学士課程教育では、専門分野を学ぶための基礎教育や、学問分野の別を越えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されていること。そこで、教育課程の体系性に関しても、学問の知識の体系性だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が、学習成果を獲得できるかという観点に立つべきこと

- ・ 大学設置基準の大綱化以降、個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないこと
- ・ 教育課程について、個々の教員の意向が優先され、学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていないこと
- ・ 単位制度の実質化（学習の実質化）の観点から、授業科目が細分化されている状況等を見直すべきこと

下線は本報告書において付したものであるが、基本的な問題意識として、学習者としての学生の立場への配慮が十分でない大学教育の在り方に対する危惧の念が表明されていると言えるだろう。

これらの指摘を考慮すれば、学生に何を身に付けさせるべきかということに関しては、専門分野の細かな知識や能力を徒に数多く列記するのではなく、むしろ将来にわたって基礎となり基本となるようなものを、しっかりと学生が身に付けられるような方向を目指すべきである。

### (3) 学生の進路の多様性と社会的な要請の多義性

分野別の質保証において取り組むべき課題は、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から一定の見解を提示する枠組みを構築することであると述べた。

しかし同じ専門分野であっても、多くの場合学生の進路は多様であり、大学によっても大きく異なる。またそのことと裏腹な関係で、専門分野の教育に対する社会的な要請も、少なからず多義的でありまたは不明確である。現在、医学等の専門的な職業に直結した分野でコアカリキュラムが策定されているが、教育内容の直接的な標準化を意味するこうしたアプローチの背景には、当該分野を学修した者が具備すべき資質・能力について、ある程度明確な社会的合意（最も端的には国家試験という形で）の存在が前提とされていることを忘れてはならない。

分野別の質保証の枠組みとして、コアカリキュラムやモデルカリキュラムの策定、あるいは知識や理解に関する何等かの最低水準や平均水準を設定するということも考えられなくはない。しかし、学生の進路の多様性や、専門分野の教育に対する社会の要請の不明確さという「現実」を前にして、こうしたアプローチの客観的な根拠となるものを何に求めることができるだろうか（加えて、(2)で述べた問題も考慮すべきである。）。具体的に学生が何をどこまで身に付けることを目指すのかという問いに対しては、結局のところ各大学がそれぞれに向き合うしかないのである。

## 3. 教育課程編成上の参照基準の策定 — 日本学術会議が果たすべき役割

今まで述べてきたことを総括すれば以下の通りである。

- ・ 分野別質保証において取り組むべき課題は、学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのかという問いに対して、専門分野の教育という側面から、各分野に固有の特性と、「学士力」が求める普遍性との双方を踏まえつつ、一定の見解を提示する枠組みを構築することであること
- ・ その際、学生に身に付けさせることに関しては、専門分野の細かな知識や能力を徒に数多

く列挙するのではなく、将来にわたって職業人あるいは市民として世界と関わっていくための基礎となり基本となるようなものを重視すべきこと

- ・ また、専門教育と教養教育との関係の多様性や、大学の設置形態の多様性も考慮し、各大学の自主性・自律性が十分に尊重されるべきこと。現実問題としても、具体的に学生が何をどこまで身に付けることを目指すのかという問題は、各大学が自ら判断せざるを得ないこと

以上を踏まえて、新たに構築される分野別の質保証枠組みの基本的な役割は、最も中核的な意味において、すべての学生が基本的に身に付けるべきことを同定し、これを「教育課程編成上の参照基準」として各大学に提供することであると考えられる。

このことは、大学教育の内容面に大きな影響を及ぼし得るものである。分野別の質保証の在り方に関しては、さらに文部科学省・中央教育審議会が直接に検討を行わず、日本学術会議に対して審議を依頼することとされたが、これは、大学教育の内容面に対する国の関与の謙抑ということから適切な判断であった。政治的な独立性を有し、また、人文・社会科学と自然科学の全分野を包摂している日本学術会議であればこそ、その検討を適切に引き受け得ると考える。このことに関して、学士課程答申では、日本学術会議に対する期待が以下のように述べられているが、学術会議としても、こうした期待に応えるべく積極的な役割を果たしていくことが重要である。

「・・・このような大学団体等の役割に期待しつつ、その取組みを促進し、かつ共通理解に立った対応がなされるよう、本年5月、文部科学省において、日本学術会議に対し、大学教育の分野別質保証の在り方について審議依頼を行っている。これにより、今後、各分野の学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組みが積極的に進むことを求めたい。その審議に当たっては、大学の個性化・特色化に伴う教育の多様性の確保に配慮するとともに、学位に付記する専攻名称の在り方なども含めて、分野の捉え方にも検討が加えられることを期待したい。」

#### 4. 教育課程編成上の参照基準の具体的な内容について

##### (1) 教育課程編成上の参照基準とは何か

教育課程編成上の参照基準とは何か<sup>1</sup>。それを参照すれば、具体的にどのような授業科目を開設すべきかが「分かる」ようなものとして作成するのか。もちろん否である。教育課程の編成は、あくまでも、各大学とその教員が責任を負うべきものであり、現在の大学教育において、そのための独自の努力が、かつてと較べ物にならないくらい必要とされていることは、改めて述べるまでもない。

教育課程の編成に当たって、各大学は、①それぞれの教育理念や、置かれた状況（大学のリソース、学生の資質や進路等）に応じて、②具体的な学習目標、すなわち、学生がどのような知識・理解や能力を身に付けられるようにするのかを具体的に定め、③そのためにどのようなことを学ばせるのか（学習内容）、どのような方法で学ばせるのか（学習方法）、そして学習成果をどのように評価するのかを具体的に検討し、④最後にそれらを実際の教育課程（カリキュラム）に落とし込み、⑤なおその上で、全体の結果をモニタリングして問題点の検証と更なる改善に反映さ

<sup>1</sup> 「基準」と称することによって、標準化を進めるための「模範」としての基準や、最低水準や平均水準を設定し「可否」を検証するための基準が連想されてしまいがちであるが、ここで述べる参照基準がそのような規制的な性格を有するものでないことは、今までの議論から明らかである。

せるという手順を踏むことが望まれる<sup>2</sup>。(図1を参照)

参照基準の具体的な構成要素については次節で述べるが、これらは、教育課程の編成が上記のようなプロセスを経てなされるべきであるとの認識の下に、実際に教育課程を編成する上で、プロセス全体の参考となるよう提示するものであり、個々の授業科目の直接的な開設指針として供するものではない。

また、参照基準は、あくまで一つの「出発点」として、分野の理念・哲学並びに中核的要素の同定に留まるものであり、それにどのように肉付けをし、具体化を図っていくかは各大学の手に委ねられるものでなければならない。

さらに、教育課程が、独自の体系性と学術的な意義とを備えたものとして、社会や学生に対して十分に説明が可能なものであれば、独自性の高い教育理念を有する大学が、参照基準を利用しないということも否定されるべきではないと考える。

## (2) 参照基準の主な構成要素

### ① 各学問分野に固有の特性

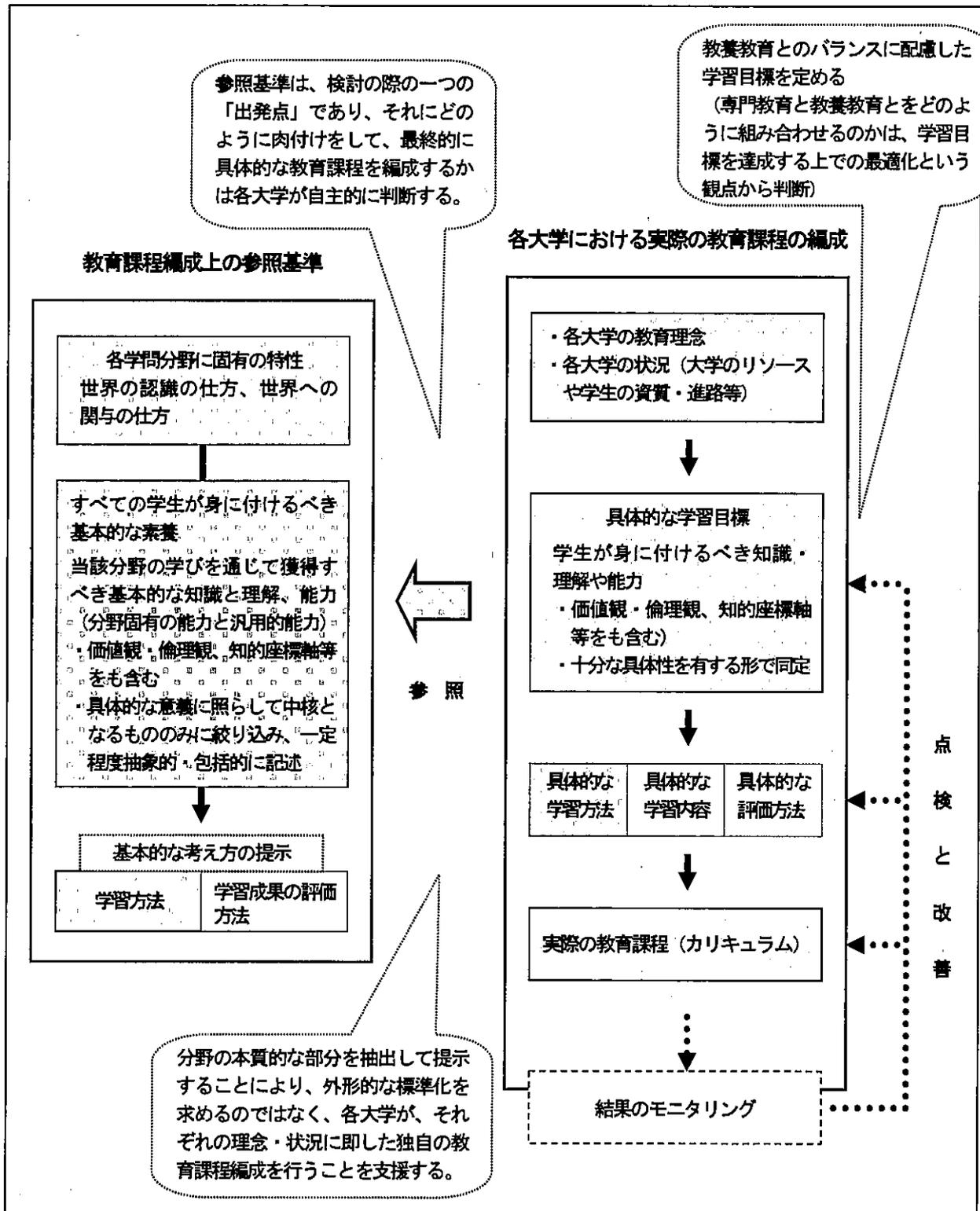
教育課程編成上の参照基準の根幹をなすのは、各専門分野に関わる学士課程教育において、すべての学生が基本的に身に付けるべきことの同定にある。しかしその際に重要なことは、学生が身に付けるべき内容が、当該分野の学問としての不可欠の核となる、容易に陳腐化することのない、最も本質的な特性にしっかりと根差していることである。

学問とは、その知的生産物とともにそれ自体が人類の知的公共財であり、世界(人間、社会、自然)を知り、世界に関わるための知的営為である。それぞれの分野には、固有の哲学・方法論が存在している。それはすなわち、当該分野に固有の「世界の認識の仕方」、あるいは当該分野に固有の「世界への関与の仕方」とも言うべきものであり、当該分野に関わるすべての教育課程が共有すべき「基本」であり、「核心」であり、「出発点」となるものである。このことを明確にすることは、各分野の教育の普遍的な意義を高めることにもつながるものと考えられる。

従来多くの場合暗黙知とされてきた各分野に固有の特性を、学問的な観点からきちんと同定することは、参照基準全体の妥当性を根底で支える基盤として極めて重要である。大学教育の質保証を考える上で、最も重要なことの一つは、提供される教育課程が、「学士」の知識・能力獲得に必要な、適切な体系性と構造を備えているかどうかということである。学士課程答申が教育課程の体系性に関して、学問の知識の体系性だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が、学習成果を獲得できるかという観点に立つべきことを指摘していることは正当である。しかし、専攻分野の学習を通して獲得すべき学習成果が、当該分野の特性に根差したものでないならば、教育課程の体系性と構造の適切さが拠って立つ基盤自体に合理性が存在しないことになってしまうだろう。各学問分野に固有の特性を明確にすることは、次項で述べる、すべての学生が身に付けるべき基本的な素養を同定する上での前提となるものである。

<sup>2</sup> 結果のモニタリングに関しては、卒業生調査や就職先調査、在学生調査、関係する資格試験や能力検定試験での成績など、多様な方法を必要に応じて取捨選択して活用することが考えられる。ただし試験の成績に関しては、基本的には学習目標を達成する上での改善点等を検証するために活用することが重要であり、試験の成績自体を「学習目標」と同一視することは、ここで意図する質保証の方法論とは異なる。

図1 「教育課程編成上の参照基準」と各大学における実際の教育課程の編成の関係



※ 重要なことは、学術会議が策定した参照基準をなぞることではなくて、各大学での教育課程編成において、上記のようなプロセスが実効的に機能していることである。

## ② すべての学生が身に付けるべき基本的な素養

①で述べた各専門分野に固有の特性を踏まえて、それに根差したものとして、「学士課程で当該専門分野を学ぶ」すべての学生が身に付けることを目指すべき、「基本的な素養」を同定するものとする。

「基本的な素養」は、単なる学問上の知識や理解に留まるのではなく、人が生きていく上で重要な意味を持つものを、学びを通して身に付けていくという観点に立って同定されることが重要である。個別の分野の専門的な知識や理解が職業上の専門能力として直接的な有用性を持つ場合もあれば、例えば、状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つもの（ジェネリックスキル）を形成することに、各分野に固有の知的訓練が寄与するということもあると考えられる。分野によって事情は異なるとしても、当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識・理解と能力について、それらが学生にとってどのように有用なものを培うことができるのかという観点に照らして、学士課程教育において中核となるものを絞り込み、その意義が明確に理解できる形で「基本的な素養」の中に同定することが重要である。

なお、このことに関して、各分野において具体的な検討を行う際の参考として、以下にいくつかの留意点を掲げる。

ア. 「有用性」という語に関しては、決して短期的・直接的な有用性だけを意味するものではないことを強調したい。価値や倫理、あるいは、世界認識を支える知的な座標軸なども、人が生きていく上で大きな有用性を持つものであり、各分野の審議においては、こうしたことも含めて幅広い検討が行われることが望まれる。

イ. 学生が身に付けるべき「基本的な素養」は、1（2）で述べたように、個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結すべきものではない。科目区分としての「専門教育」も、いわゆるジェネリックスキルの形成に広範に寄与し得るものであり、またコミュニケーション能力の育成など、市民性の涵養に寄与する教養教育としての機能も担い得るものである。「学士力」が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものを涵養するという観点が十分に考慮されることが必要である。

ウ. 「基本的な素養」を考える上で、職業生活との関わりという面は非常に重要である。各分野での審議においては、関連する具体的な職業生活を想定しながら、職業人として具備すべき専門知識や倫理なども含めて、長期にわたる職業生活を支える基礎を如何に培うかという観点を中心として、十分な検討が行われることが望まれる。

（大学教育の職業的意義に関する詳しい考え方については、第三部の「3. 大学教育の職業的意義の向上」（46頁）と、「4. 大学と職業との新しい接続の在り方に向けて」（48頁）を参照）

エ. 「基本的な素養」は、すべての学生が共通して身に付けることが望まれるものであり、各大学が、それぞれの理念・状況に即して、柔軟に展開できるものとして同定されることが適当である。これを構成する具体的な内容に関する記述が複数項目にわたることは当然としても、できるだけ項目数を厳選し、また、それぞれの項目は、普遍性を備えた、一定の幅のある概念と

して、記述されることが望ましい。

オ、学士課程で学業を終了して就業等する学生と、大学院に進学して学業を継続する学生とがそれぞれ存在し、一部の分野・一部の大学においては、後者の方が多数を占める場合もある。

しかし、ここでは、学士課程教育を、単に大学院に進学するための学問的な準備段階としてのみ位置付けるという立場は取らない。もとより、各大学において、学士課程と大学院の課程とが円滑に接続し、全体として相乗的に学習効果を高める教育課程を編成することを否定しないが、核となる考え方として、学士課程教育は、それ自体独自の教育課程として、人が生きていく上で重要な意味を持つものを身に付ける場であるということ（そして、大学院も、それ自体独自の教育課程として、広く他大学・他分野の出身者や社会人を含む多様な学生を受け入れることが期待されること）が把持されるべきであり、今回作成する参照基準も、そのような考え方に沿って作成されるべきである。

### ③ 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

#### ア 学習方法

従来、大学教育において、学習方法の問題は必ずしも重視されてこなかった。関心が持たれたのは、主として「何を教えるか」という学習内容の方であり、学習方法については、それを如何に「うまく」教えるか・理解させるかということが重視され、どちらかというに従属的なものとして見做されてきたのではないだろうか。

しかし、②において、単なる学問上の「知識」や「理解」としてだけではなく、職業生活や市民生活など、人が生きていく上で意味を持つものを、学びを通して身に付けるという観点が重要であると記した。そのためには、単に「うまく」教えて理解させるというだけの学習方法ではなく、知識や理解を実際に活用できる力を培うための、あるいは学習内容自体を一つの「素材」として、それを通して何らかのスキルを身に付けさせるための学習方法が、教育課程の編成においても、極めて本質的な意味を持つことになる。

このように、学習方法は、学習内容と対をなす重要な要素であるが、参照基準において例示する範囲は、やはり当該分野の学習において基本的な重要性を有するものに留めるものとする。

なお、学習内容を素材として何らかのスキルを身に付けさせるという観点は非常に重要であるが、そのようなスキルも、基本的には当該専門分野ならではの固有性を内在させたスキルとして考えられるべきものである。"transferable skill"という語があるが、この語が意味するところも、専門分野に固有なスキルではあるが、当該分野に関わらない局面においても活用できる可能性がある("able")スキルということであろうと解する。結果的に"generic skill"（汎用的なスキル）が身に付く可能性を否定するものではないが、当初からその点を強調するあまり、個々の専門分野が本来有する固有の意義が十分に顧みられないようになることは望ましくないと考える。

#### イ 学習成果の評価方法

最後に、今日的な大学教育における学習方法の重要性は、直ちに学生の学習成果の評価方法の重要性につながるものであることを指摘しておきたい。学習方法を工夫することにより、単

なる知識や受動的な理解に留まらないものを学生に身に付けさせることを意図したとしても、学習成果の評価方法が、知識や理解を問うだけのものであれば適切な評価にはならないし、学生の学習意欲を削ぐことにもなってしまうだろう。このため参照基準において、各分野の学習成果の評価方法についても基本的な考え方を述べるものとする。各大学においては、学習方法と学習成果の評価方法とが密接な関係にあることを認識し、それぞれを工夫することが必要である。

### (3) 教養教育との関わり — 学士課程教育全体の質保証

分野別の参照基準は、あくまで専門分野の教育の質保証に資することを目的とした枠組みであるが、他方で、日本の大学の学士課程教育には、教養教育というもう一つの重要な構成要素が存在している。教養教育を考慮せずに、学士課程教育全体の質保証枠組みを構想することはできないし、各大学において学習目標を同定する場合にも、教養教育と無関係に専門教育の学習目標だけを定めるとしたら、バランスを失したものとなり、現場に混乱をもたらすことになるだろう。

学士課程教育の質保証は、教養教育を含めた学士課程全体の観点から行われる必要があり、このことについては、第二部の「3. 専門教育と教養教育との関係」(24頁)で基本的な考え方を述べているので、そちらを参照いただきたい。

### (4) 作成の手引き

以上において、参照基準の主要な構成要素について述べたが、これを踏まえて、実際に各分野で参照基準を作成する際の具体的な手引きとするため、本編の付録として「大学教育の分野別の質保証のための教育課程編成上の参照基準について—趣旨の解説と作成の手引き—」を作成し、第一部の末尾に添付した。

手引きにおいては、本文の趣旨を踏まえつつ、項目立ての在り方や、各種の概念についてのより具体的な解説、第二部で述べる教養教育に関する事項なども盛り込んでいるので、本文の記述と合わせて参照いただきたい。

## 5. 参照基準の役割と位置付け

### (1) 参照基準の基本的な役割

前述した英国の分野別参照基準は、教育プログラムのデザイン等に関与する人々の役に立ててもらふことを意図しており、また、進学希望者や雇用主に対して、専門分野の学位が意味するものについて理解を促す役割も担うものとして位置付けられている。

本稿で論じてきた「日本版」参照基準も、基本的にはこれと同様の役割を担うものである。

### (2) 専門職の養成課程に関する質保証との関わり

分野別の教育内容の質保証に関して、工学系分野においてはJABEE (Japan Accreditation Board for Engineering Education、日本技術者教育認定機構)による教育課程の認定制度(ア

クレディテーション)<sup>3</sup>が存在しており、また医歯薬看護等の分野においては、国の関与の下にコアカリキュラムが策定されていることはよく知られている。

これらと参照基準との違いは何か。ひと言で言えば、特定の専門職の養成課程に関する質保証と、学士課程教育の一般的な質保証との違いであるとしてよいだろう。確立された専門職業資格は、当然のことながら当該資格を担う者が具備すべき知識・理解・能力の内容に対する具体的な要求水準が明確であり、社会に対して直接的な質保証の責任を負っている。こうした分野については、一定の基準に基づいてその適格性を認定したり、コアカリキュラムによって一定の標準化を図ったりする必要があることはよく理解できる。

一方で、そうではない多くの分野については、学生の進路も多様であり、大学によって教育の重点の置き方も多様であって然るべきである。しかしそのような分野においても共通して言えるのは、学生が自身にとって意義あるものを身に付けることが重要であり、なおかつそれは、分野の特性に根差したものであるべきことである。参照基準はまさにこのような考え方に基づいている。

例えば工学のように、専門職としての質保証も重要である一方で、学生の進路も多様であるような分野においては、JABEEによる認定制度が存在していても、分野別の教育課程編成上の参照基準を策定することが考えられるが、この場合、両者はそれぞれ独自の趣旨を有し、本質的に競合し合うものではないことが適切に理解され、各大学が自主的に取捨選択して活用することが望まれる。<sup>4</sup>

### (3) すべての関係者の利用に供する公的な基盤としての位置付け

かつては、公的に各分野の大学教育の内容を規定するものとして、文部科学省の大学設置審査に用いられる「内規」が存在していたが、近年の規制緩和と行政手続きの透明化の流れの中で、それらはすべて廃止された（平成15年）。現在、各分野の大学教育の内容を何らかの形で規定する公的な文書は基本的に存在していない。

今後策定される各分野の教育課程編成上の参照基準は、大学はもとより、大学団体、認証評価機関、学協会、さらには学生や企業、そして国や地方公共団体など、内外のすべての関係者の利用に供され、社会における多様な主体がそれぞれの用に役立てるとともに、これを通して、皆が一定の認識を共有することに寄与する、一種の社会的なインフラストラクチャーとしての役割を果たすことが望まれる。日本学術会議が参照基準の策定に携わることは、参照基準が一つの公的な性格を帯びて、こうした役割を果たすことを可能にするであろう<sup>5</sup>。

なお、参照基準が、「各分野の教育における最低限の共通性」の確保を企図しつつも、可能な

<sup>3</sup> 米国の分野別アクレディテーションの大半は、専門職のアソシエーション（専門職団体）が、専門職の養成課程としての大学の教育プログラムの質を認定するものである。これは同時に、当該教育プログラムを修了した者が、アソシエーションの構成メンバーたり得る適格性を有しているかを認定するという性格を有しており、この点は、分野別アクレディテーションとは区別される地域別アクレディテーション（Regional accreditation）においても同様である。即ち、地域別アクレディテーションにおいては、認定の対象とされる機関としての大学全体が、アソシエーションを構成するメンバーとして適格性を有しているかどうかを判断するのであり、この点で日本の認証評価制度とは本質を異にするものと言えよう。

<sup>4</sup> 実際、英国においては、QAA（高等教育質保証機構）が定める分野別参照基準とは別に、心理士協会（The British Psychological Society）や栄養士協会（Nutrition Society）、統計士協会（The Royal Statistical Society）、航空技術者協会（Royal Aeronautical Society）などの諸団体が、独自の基準に基づいて大学の教育課程のアクレディテーションを行っている。

一方で、参照基準を策定する際には、両者の中身が徒に矛盾するようなことがないように、十分な注意を払うべきことは当然である。

<sup>5</sup> ここで「公的な性格」と称したのは、国や地方公共団体、その他の公的な性格を有する機関において、参照基準が十分に尊重されるべきことを意味するものではあるが、大学（国立大学法人を含む）や大学教員、その他民間の団体や個人に対して直接的な拘束力を有することを意味するものではない。

限り大学の自主性・自律性を尊重するものであるべきことは、今までに詳述した通りであり、文部科学省を初めとする関係諸機関においても、この点について十分に留意することが強く要請される。

#### (4) 自己点検評価や認証評価との関わりについて

質保証と言うことでは、国による大学設置審査や、学校教育法で定める大学の自己点検評価及び認証評価機関による大学評価との関係についても言及すべきであろう。

これらは基本的に機関としての質保証であり、一義的には教育内容の質保証とは区別して考えるべきものである（設置審査に関しては個別の教育課程の審査も含まれるが、基本的に最小限の質保証であるという点で他の質保証枠組みとは区別される。）。しかし自己点検評価や認証評価機関による評価であっても、それを仔細に掘り下げていけば、自ずと分野別の質保証と同等な次元のものを対象とすることになると考えられるが、それぞれの性格や費やす労力も勘案して適切な整理が行われることが重要である。自己点検評価や認証評価と分野別の教育内容の質保証との関係はどのように整理されるべきか。今後更なる検討が必要な課題であるが、以下の2点はこの問題に重要な関わりを有すると考える。

- ① 認証評価について、細かなことまで認証評価機関が直接評価するのではなく、各大学の内部質保証を重視すべきという考えが主張されるようになってきていること
- ② 大学教育の質保証一般について、学生の学習成果を高めることを重視すべきという考えが主張されるようになってきていること

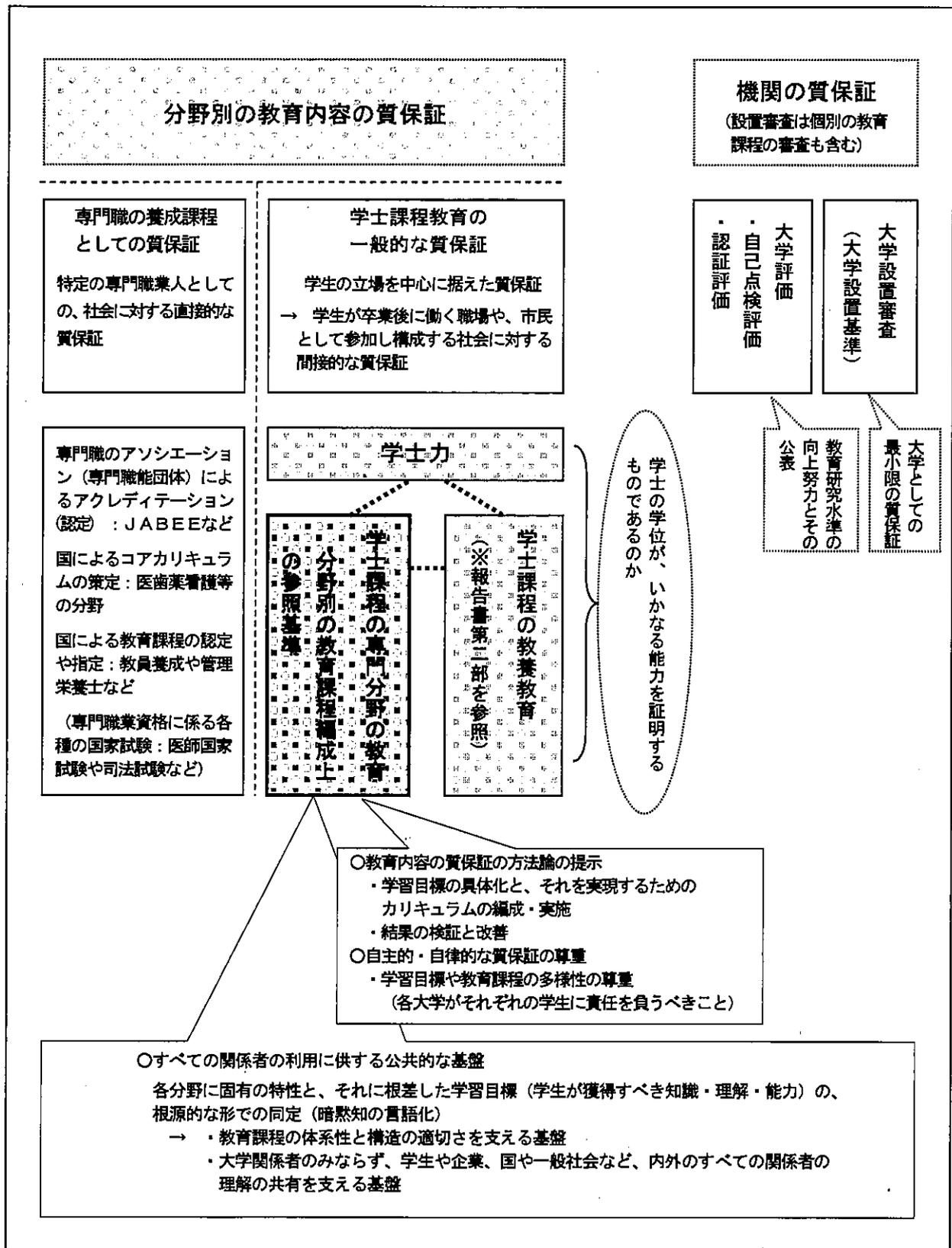
分野別の教育課程編成上の参照基準は、各大学が学習目標を具体化し、それを達成する教育課程を編成・実施することを支援するものであることから、②の考えと整合的であり、また、結果をモニタリングし問題点の検証と改善につなげていくことを求めるものであることから、①の考えにおける大学の内部質保証とも重なり得ると言える。一方、学習目標の同定については各大学の多様性が認められるべきとの考えであることから、認証評価機関が一律の指標で直接各大学の学習成果を測定評価することについては慎重であるべきとの立場となる。

以上を勘案し、また、自己点検評価や認証評価が、大学設置基準への適合状況を検証するという最小限の質保証に留まらず、教育の質の改善向上に対しても取り組むべきであるとすれば、一つの考え方として以下のように整理することができるだろう。この問題は、大学における具体的取り組みにも大きな影響を与えるものであり、今後の重要な検討課題である。

- ① 各大学においては、教育の質に関する内部質保証として、参照基準も活用して、各分野の教育課程を基本的な単位とする、学習成果の向上を目指した取り組みを行うこと
- ② 認証評価機関においては、各大学の学習成果を直接評価するのではなく、学習成果の向上を目指した各大学の内部質保証が適切に機能しているかどうかを評価すること（その際、評価負担の問題を考慮すれば、個別の教育課程の評価はサンプル的に行うのが妥当ではないだろうか。）

今まで述べたことも踏まえ、大学教育の質保証に関する各種の枠組みを整理すると、次の図2のようになるが、今後さらにこの問題についての議論が深められることを期待したい。

図2 大学教育の質保証に関する各種の枠組み



## 6. 分野の設定と審議の進め方

### (1) 分野設定の基本的考え方

分野別質保証のために分野別参照基準を策定するにあたり、その「分野」をどのように設定するのは重要な課題である。大学教育の「分野」は、細かく分ければ膨大な数ともなり得るであろうが、まず、当面3年間で30程度の主要な分野を取り上げ、参照基準を策定することを目標としたい。

分野設定に関する基本的な考え方として、分野の階層設定を、最初にできるだけ大括りに設定し、次に必要に応じてより細かな単位の分野を対象としていくこととする。分野は細分化すれば際限がないが、学士課程教育として、独立して系統的な教育課程を編成する意義を有するレベルであることが不可欠であり、また、初めから細分化された個々の分野の論理を打ち出すのではなく、最初にできるだけ普遍的な理念・哲学を共有して、その後、必要に応じて細かな単位の分野を取り上げていくということが合理的である。

### (2) 学際的・複合的な教育課程について

教育課程は、学問の発展や社会のニーズの変化に対応して、常に分野の生成改廃を続けていくものであり、伝統的な学問分野の区分に当てはまらないようなものについても、それらの存在は、ポジティブな可能性を孕むものとして尊重されることが必要である。

しかしながら、多様な学際的・複合的な教育課程を、一つ一つ「分野」として同定し、参照基準を策定していくことは、現実的に不可能であるし、また、柔軟で可塑的な状態にあるものを、却って固定化してしまうことにもなりかねない。このため、学際的・複合的な教育課程については、既にある程度実質的に確立した分野として認知され、それに対応した系統的な教育プログラムを編成することが十分に想定される場合を除き、分野としては取り上げない。

こうした教育課程は、複数の「元となる分野」を組み合わせたものとして位置付けられることから、その課程編成に当たっても、それらの分野の参照基準を柔軟に組み合わせて活用することが適切であると考えられる。換言すれば、分野として取り上げない学際的・複合的な教育課程においても、当該課程を構成する元となる分野に固有の知的訓練機能がきちんと保持され、それらが適切に組み合わせられることで独自の教育効果を発揮しているという観点が重要であると考えられる。

なお、(1)で述べた、当初の分野設定をできるだけ大括りで行うという方針は、その枠内で、更に細分化された単位の分野を学際的・複合的に組み合わせて教育課程を編成する場合においても共有できる参照基準を作成することとなり、教育課程編成に関する多様な取組みを支援する上でも一定の意義があると考えられる。

### (3) 今後の分野別の審議について

分野別の審議を行うに当たって、各分野において適切な審議体制を構築することが重要である。具体的には、関連する学協会の参画や、大学の多様性が適切な形で代表されること、若手世代や職業人、隣接する他分野、さらには全く異なる分野の人の意見を聞くことなど、審議メンバーの構成や審議手続きにおける適切さを確保するための措置が重要である。

また、実際に開設されている各大学の教育課程や諸外国での状況、関連する学協会の取組み等、基礎的な関連情報を適切に収集し、活用することも重要である。

## 7. 参照基準の中長期的な運用の在り方について

### (1) 参照基準の見直しについて

参照基準は、各大学の教育課程編成のための基本的な参考資料となるものとして、策定後の内容の見直しや分野の追加等に関して、半恒久的に責任ある主体の下で運用がなされることが必要であり、日本の大学教育をめぐる現下の諸条件が大きく変化しない限り、日本学術会議がその任に当たることが適当である。

内容の見直しに関しては、数年に1回程度定期的に各参照基準について検討を行うものとするが、各大学での教育課程への導入準備を1年として、これも含めて5年で教育課程が完結することを考慮すると、特に必要がある場合を除いて、策定後5～6年目を目安に見直しを行うことが適当であると考えられる。

見直しを行うに当たっては、教育課程の安定性について十分考慮しつつ、当該分野の教育をめぐる内外の新しい動向の検証や、様々な大学での参照基準の活用実態に関する情報収集等を適切に行う。

### (2) 新たな分野の追加について

今日、大学の学士課程教育が行われる分野は、多様な学際的・複合的な教育課程の存在を別にしても、30程度に限定されるべきものではないだろう。必要に応じて、新たな分野についての参照基準が追加して策定されるべきである。

その際、どのような考え方に基づいて分野の追加を行うのかということが問題である。主として2つの観点から検討されるべきであろう。一つは学問的な観点であり、いま一つは社会との関わり、端的には専門的な職業能力形成という観点である。前者の学問的な観点に関しては、固有の世界の認識の仕方、世界への関与の仕方が新しく形成されるような新分野の形成は、一般的に言ってかなり稀なものとして解するべきであろう<sup>6</sup>。一方後者の観点に関しては、少なくとも前者との対比においては、より柔軟に新しい分野を同定することが可能であろう。

### (3) 多様な関係機関との連携体制の構築について

参照基準が学士課程教育の質保証に有効に寄与するためには、日本の大学教育にしっかりと根差したものとなることが必要である。6(3)において、参照基準を策定する際の学協会の参画について述べたが、策定された参照基準についても、これを実際にどのように生かしていくのか、各大学のFD活動等を支援することが望まれることから、関係する学協会や大学横断的なFD団体、国公私の大学団体、認証評価機関等の多様な機関との連携体制を構築していくことが重要である。

<sup>6</sup> これに相当するものとして、生物学と化学の境界を流動化した分子生物学の急速な発展や、伝統的な人文・社会科学的な知の在り方に大きな変革をもたらしたカルチュラル・スタディーズの登場などを挙げることができよう。

## 8. 大学教育全体の質保証を考えることの重要性

第一部においては、分野別質保証の枠組みとして、分野別の教育課程編成上の参照基準を策定することを提案し、その考え方について解説した。その上で、参照基準はあくまで枠組みであり、そこに、「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養」として何を盛り込むのかは、各学問分野に固有の特性を踏まえつつ、学生にとっての有用性に照らして定めるべきものとした。

とは言え、学生にとっての有用性は、実は必ずしも多様なものがあるわけではなく、純粋な知的好奇心の満足や、極めて一般的な意味での人間的な成長ということを除けば、基本的には教養形成と職業能力形成の2つがその主要な構成要素になるだろう。このことはおそらくどの分野でも大きく異ならないはずである。

しかし教養形成に関しては、周知の通り「教養教育」の存在がある。専門教育と教養教育とはどのような関係にあるべきなのか。そもそも教養教育とは何か。「教養」という言葉にどのような意味を込めるべきなのか。また、職業能力形成に関しては、例えば医学部や教育学部の教員養成課程のように特定の職業に直結している分野もある一方で、文系を中心とした多くの分野では、大学教育を通して身に付けるものが、社会において職業上の能力として殆ど評価されていないかの如き現実がある。

「分野別質保証」の枠組みも、大学教育全体の質保証を如何に図るかという、より大きな枠組みの中においてそのしかるべき位置を占めるものであり、それだけで議論を自己完結させることはできないのである。このため第一部に続いて、第二部では教養教育を、第三部では大学と職業との接続について論ずるが、今後行われる各分野での参照基準の策定のための検討や、策定された参照基準を踏まえて行われる各大学の教育改善の取組みにおいては、本報告書の第一部のみならず、第二部と第三部をあわせて熟読いただくことを望みたい。

大学教育の分野別の質保証のための  
教育課程編成上の参照基準について  
— 趣旨の解説と作成の手引き —

I 趣旨の解説

1. 分野別の質保証について

(1) 分野別の質保証とは

ここで言う分野別の質保証とは、各分野の学士課程教育の質の保証を意味するものであり、そのためには、教育課程（カリキュラム）編成の改善を中心とする、各大学による自律的で組織的な改善活動が重要である。

(2) 分野別の質保証の基本的な考え方

① 具体性を備えた学習目標に照らした教育課程の編成

分野別の質保証を図るための基本は、各分野の教育課程（学部・学科・コース等）の「学習目標」が、十分な具体性を備えた形で同定され、その学習目標を効果的に達成するという観点に照らして、実際のカリキュラムが編成されることである。

またその際の学習目標とは、学習者である学生の観点から、学びを通して具体的にどのような有意義なものを身に付けられるのかという意味での目標である。

② 意義の共有と組織的な改善活動

①を通じて、すべての教員と学生とが、自らが受け持つ教育活動、自らが参加する学習活動の具体的な意義を理解し共有することが可能になり、また、実際に学習成果が上がっているのかどうかを具体的に検証し、組織的な改善に取り組むことが可能になる。

2. 学術会議が策定する「参照基準」について

(1) 各大学が具体的な学習目標を定める上での参考

学術会議が策定する、分野別の教育課程編成上の参照基準は、各大学が、各分野の教育課程（学部・学科等）の具体的な学習目標を同定する際に、参考として供するものである。

その意味では分野別の学習目標の一種の雛形とも言うべきものであるが、参照基準では、あくまで一定の抽象性と包括性を備えた考え方を提示するに留め、それを参照した各大学が、それぞれの理念と現実に即して自主的・自律的に具体化する。

(2) 他のアプローチとの違い

参照基準は「基準」という言葉を用いているが、(1)で述べた通り、学力に関する最低水準や平均水準を設定するものでもなく、また、カリキュラムの外形的な標準化を求めるコアカリキュラムでもない。

参照基準が企図する分野別の質保証は、学ぶことを通じて、学生が意義あることを身に付けられるよう、各分野の教育の改善に努めるべきであるという、最も一般的な問題意識に立脚し、そのことを各大学に促すものである。

## II 各分野における参照基準の作成の手引き

参照基準の基本的な構成項目は以下の通りとするが、各分野の事情に応じて、6として独自の項目を設定したり、適宜参考資料等を付したりすることも可能である。

1. 当該学問分野の定義
2. 当該学問分野に固有の特性
3. 当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養
4. 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方
5. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

なお、参照基準の作成に当たっては、関連する学協会の参画や、大学の多様性が適切な形で代表されること、若手世代や職業人、隣接する他分野、さらには全く異なる分野の人の意見を聞くことなど、審議メンバーの構成や審議手続きにおける適切さを確保するための措置が重要である。

また、実際に開設されている各大学の教育課程や諸外国での状況、関連する学協会の取組み等、基礎的な関連情報を適切に収集し、吟味することも重要である。

### 1. 当該学問分野の定義

当該学問分野について簡潔な定義を行う。学問分野としての実質的な自己同定は次の2で行うので、他分野との境界線が明確である分野については、ごく簡単な記述でも構わない。必要に応じて隣接分野との関連についても適宜、言及を行う。(A4用紙(40字×40行)1枚程度に収める。)

### 2. 当該学問分野に固有の特性

学問とは、世界(人間、社会、自然)を知り、世界に関わるための知的営為であり、それぞれの分野に固有の世界の認識の仕方、世界への関与の仕方が存在している。学生に何を身に付けさせることを目標にするにせよ、当該分野の固有の特性に根差したものでないならば、カリキュラムの体系性と構造の適切さが拠って立つ基盤自体に合理性が存在しないことになってしまうだろう。

従来、ともすれば暗黙的に理解されてきた各分野に固有の特性について、学術的な観点からしっかりと同定することは、参照基準全体の妥当性と、それを参照して編成される各大学のカリキュラムの妥当性とを根底で支える基盤となるものである。必要に応じて当該分野の基本的な知識や理解を具体例に用いながら、一定の厚みのある記述を行うものとする。(A4用紙2~3枚程度)

### 3. 当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養

2で記した当該学問分野に固有の特性を踏まえて、当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養を、以下の項目に沿って同定する。

- (1) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解
- (2) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力
  - a 分野に固有の能力
  - b ジェネリックスキル

各項目において基本的な素養を同定する際は、その分野の学びを通じて、学生が今後「それぞれの人生」で成長していく基礎として、学士課程教育においてどのような能力を培うのかという観点に立ち、徒に項目を多数列挙することはせず、中核となるものに絞り込む。(各項目についてA4用紙1～3枚程度)

(1) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解

- ① 「基本的な知識と理解」を基本的な素養として同定するに当たっては、原則として、当該分野の知識や理解に関して、「何かを説明できる」という形で記述する。
- ② 「基本的な知識と理解」とする事項を列記する際は、以下の2つの基準によって精選する。
  - i 各大学の教育の自主性・自律性を尊重し、あり得べきカリキュラムの多様性を損なわないこと。このため、同定された「基本的な知識と理解」が意味することになる、各分野での学びの内容・領域は、当該分野を構成する基本的な柱となるものに限定するとともに、事実上特定の授業科目の開設を必須のものとしないう、一定の抽象性を持たせた記述とする。
  - ii 次節のa「分野に固有の能力」を培うために必要不可欠と考えられる範囲に限定すること。重要なことは、学生に「能力」を培うことであり、知識と理解の獲得は、あくまでそのための手段として位置付けられるものである。

(2) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力

- ① 「基本的な能力」を基本的な素養として同定するに当たっては、原則として、「何かを行うことができる」という形で記述することとし、以下の区分にしたがってそれぞれを書き分ける。
  - a 分野に固有の能力：専門的な知識や理解を活用して、何かを行うことができる能力
  - b ジェネリックスキル：分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有の知識や理解に依存せず、一般的・汎用的な有用性を持つ何かを行うことができる能力
- ② 「基本的な能力」を同定するに当たっては、それらの能力が、現実には人が生きていく上でどのような意義を持つのかということが具体的に説明されることが必要である。

以下の各項目で「能力」を幅広い観点から捉えていることを適切に踏まえて、各分野の特性に沿って、どのような局面において、どのような意義のある、どのような能力を学生に身に付けさせるのか、明確に理解できる形で記述する。

  - i 「能力」が意義を持ち得る局面には、職業生活の局面もあれば、公共的な課題に関わる市民としての生活の局面もあり、あるいは何らの属性をも捨象した人生そのものも含めて、多様な局面があり得ることを考慮する。
  - ii また、直接的・価値中立的な「能力」だけでなく、例えば、「～に関して適切な判断ができる／～に即して適切に理解できる」など、価値観・倫理観や知的座標軸の形成に関わるものも含む幅広い「能力」を検討する。
  - iii 職業上の「能力」に関しては、さらに以下のように多様な局面が考えられることも考慮する。
    - iii-1 分野に固有の知識や理解の活用能力が、そのまま特定の職業にとっての専門能力と

なる場合

iii-2 ものの見方・考え方など、分野に固有の知識や理解の活用能力が、緩やかな形で職業上の有用性を持つ場合

iii-3 分野に固有の知的訓練を通じて獲得されるが、分野に固有の知識や理解に依存しない能力が、一般的・汎用的に職業上の有用性を有する場合（ジェネリックスキル）

※ 市民としての「能力」に関しても、iii-1 はなくとも、iii-2 と iii-3 のような、能力が有用性を持つ局面の違いはあると考えられるので、a と b とで適切に書き分けるものとする。

③ いずれの能力に関しても、長期にわたる生活を支える基礎を培うという観点に基づいて、中核となるものに絞って一定の抽象性と包括性を備えた形で記述する。

※ 各分野で「基本的な素養」を同定する際には、中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」に掲げられている、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程教育の学習成果に関する参考指針～」を適切に参照する。

※ 専門教育と教養教育とのバランス

（１）及び（２）を作成するに当たっては、第二部において、学士課程全体で専門教育と教養教育のそれぞれの教育理念のバランスに配慮した学習目標を定めることを求めていることに十分配慮し、専門教育の観点だけから過剰な内容を記述しないよう留意する。

#### 4. 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

3において、能力を培うことが重要であり、知識と理解の獲得はそのための手段であることを述べたが、実際に学生が知識と理解をどのように活用できるようになるかは、学習方法（教育方法）に負う面が大きい。学生の興味を引きつけ、巧みな説明で理解させる授業改善の努力は重要だが、それだけでは、単なる知識の蓄積や受動的な理解を超えて、実際にそれらを活用できる能力を形成するまでには必ずしも到らないだろう。基本的な素養として掲げた能力を培うには、学習方法においてどのような工夫が必要とされるのか、具体的な例示を含めて、基本的な考え方を示すものとする。

学習方法の重要性は、直ちに学習成果の評価方法の重要性につながる。学習方法を工夫しても、学習成果の評価方法が、単に知識や理解を問うだけのものであれば適切な評価にはならないし、また、適切な学習成果の評価方法が示されることは、学生が自らの学習方法を改善する上でも重要な役割を果たすだろう。学習成果の評価方法についても、具体的な例示を含めて、基本的な考え方を示すものとする。（それぞれについてA4用紙1枚程度）

#### 5. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

第二部においては、「行き過ぎた専門主義の傾向が、民主主義社会を支える人々の共通の価値基盤を掘り崩すおそれ」を理由として、市民性の涵養を目的とする市民教育が必要とされた歴史的経緯を述べた（23頁）。

第二部に述べた通り、教養教育の原点となる理念が市民性の涵養であるとして、そのことと専門教育との関わりは、分野によって多様であると考えられる。分野の専門教育において、一定程度ここで言う市民性の涵養を果たし得る分野もあれば、専門教育とは区別される教養教育に多くを頼まざるを得ない分野もあるだろう。

各分野において、第二部の内容を適切に踏まえて、市民性の涵養と、そのための専門教育と教養教育との関わりの在り方について基本的な考え方を記述する。(A4用紙1～2枚程度)その際、第二部で、特に専門教育との関わりから見た教養教育の目的として、以下の3項目を掲げている(38頁)ことも参考とされたい。

- ・自分が学習している専門分野の内容を専門外の人にもわかるように説明できること
- ・その専門分野の社会的、公共的意義について考え理解できること
- ・その専門分野の限界をわきまえ、相対化できること