

パネルディスカッション

学士課程教育をどう具体化するか

【塚原】 最初に、各先生方に1つずつご質問したいと思います。川島啓二総括研究官からは初年次教育のお話をいただきました。その中で、初年次教育の機能の面について丁寧なご説明がありましたが、学士課程教育の構成を考えた時に、組織とか学士課程のカリキュラムの中でそれがどのような位置づけになるのか、あるいは今後なっていけばよいのかということについて、お答えいただきたいと思っています。

【川島】 カリキュラムと組織についてのご質問ということですのでよろしいわけですね。現在の大学の124単位という枠の中で、初年次教育をどのように入れ込んでいくのかということは、理論的・理念的な問題であると同時に、各大学の事情、それはある意味で政治的と言ってよいのかどうか分かりませんが、そういった問題も含めて考えなくてはなりません。しかし、大事なのは、大学教育が学生にとって意味のある学びとなり、それがきちんと学習成果につながっていくということから逆算して、どういったカリキュラムが必要なのかということ、各大学で議論していくことです。これらを経て実現にこぎ着けていくということが、あるべき道であろうと思っています。

それから、組織の問題についてですが、これは今後の大きな問題になっていくのではないかと思います。調査結果の中でもご紹介しましたが、従来のファカルティがいる学部という組織だけでは対応できないのならば、別の仕掛けを考えなければならない。その時に、本日色々とお話に出ているプログラムベースで物事を考えていくという方法と、それがどう絡み合うのかということも含め、これもまた月並みな言い方になりますが、各大学の実状に応じた実施組織の在り方や、その実効性を追求していくことになるのではないかと思います。具体的にどういったモデルがあるのかということについては、先ほどご紹介したように私どもも学会をつくりましたので、こうしたモデルを整理することに努めてまいりたいと思っています。

【塚原】 それでは、日比谷潤子先生にお願いします。川島研究官のお答えとの関

係から考えて、初年次教育と言うかどうかは別にして、ICUにはすでにしかるべき組織がありますので、そのことについて手短にご説明いただきたいと思えます。また、カリキュラム改革の話ですから、本来ならば「うまくいっていますか」と質問したいのですが、まだ1年目ということでもあり、その質問には答えにくいと思えますので、それに類することをもう1つお聞きします。というのは、お話のように学生の自由度を高めると、学生の希望が少数のコースに集中してしまったり、反対にあるコースには少数の学生しか来ないということがあり得ると思えます。そういった可能性については、どのように考えておられるのでしょうか。

【日比谷】 最初のご質問は、先ほどお話しした英語教育プログラムについてだと思えますが、英語教育プログラムを担当する教員というのは、その大半が英語教育課程というところに所属しており、独立した組織となっています。それでよろしいでしょうか。

それから2点目ですが、学生たちが最終的に何をメジャーして卒業していくのだろうということは、人ごとのようですけれども、不安でもあり楽しみにもしています。あまり詳しく説明しませんでしたでしたが、入学が決まった学生に対して、アカデミックプランニング・エッセイというものを3月の終わりに提出してもらいました。ここではもちろん文章を書くのですが、その他に「これは何の拘束力も持たないけれども、今の時点であなたはどの分野をメジャーしたいと思いますか」と上位3つを書いてもらいました。ふたを開けてみると、1位は私どもが予測していた通り国際関係論で、予想以上の数になりました。ただ、2位を見ると、意

外と学生は多様なのかなという気がしました。誰もそれが2位になるとは予測しておらず、当のメジャーの教員も喜ぶと同時にびっくりしたのですが、それは哲学・宗教学でした。そして3位が確か心理学だったと思います。これもある程度予想通りでした。入学から1年後に、もう一度同じ質問をしてみてもうなるかは、今のところは分かりません。

ただ個別に申しますと、私は現在も教員アドバイザーをしていますので、オフィスアワーには多くの学生が相談に来るわけです。入学してから3カ月後くらいに話した学生の中には、「入学前は何となく国際関係論に丸をつけたけれど、もうやめた」と言った人がいました。入学前にイメージで「ICUに行くのだから国際関係論かな」と思っている人でも、うまくやっていけばそれなりに自分本来の興味が見つけられるのかなという期待もあります。

ただ、それだけではあまりにも甘いので、メジャー選択要件というものを設けています。学生が希望するメジャーに進みたいと思った場合、英語教育プログラムの成績や一般教育科目の成績に言及することはできませんが、例えば、数学を勉強したいとなったら、数学の基礎科目を取ってほしいというのは当然あると思います。進みたいメジャーについて、例えばその分野の基礎科目を2つ取って、その平均成績がGPAで2.5以上とか、あるいはGPAの要件はつけなくても、その分野の基礎科目を取って不合格がないこと、といった条件はつけられることになっています。学生がたくさん来そうだと考えているメジャーでは、結構ハードルを高くしました。一方、たくさん要件をつけて学生が集まらなかったら大変だと思っているメジャーは、「なし」という選択肢もあります。一度はメジャーとして選択要件を提出したものの、他のメジャーの要件を見たら心変わりしたというように、色々な騒ぎはありましたが、一応こうした選択要件を設けています。ですが、それがどのくらい効果を見せるのかというのは、もう少し時間が経たないと分かりません。

【塚原】 ICUでは、入試については何か変化がございましたか。

【日比谷】 入試は特に変えていません。ご存じかと思いますが、もともと本学の入試には知能テストみたいなものがあります。それから英語があります。それ以外に、受験者全員を対象とした人文科学考査というのがあります。加えて、社会科学考査か自然科学考査を選択するようになっており、従来、理学科に進みたいという人は自然科学考査を受けなければいけなかったのですが、どの方向に進みたいかは入試の段階では分かりませんから、現在はどちらでも選択することが可能です。その意味では、入試と入学後はリンクしていません。



【塚原】 それでは、川嶋太津夫先生にお聞きします。今日のお話はとてもきれいな枠組みでなされたと思いますが、これを現実のものにすることを考えた時に、例えば日本国内でそれに関わるような動きが何かありますでしょうか。

【川嶋】 これは「審議のまとめ」にもございますし、他の方のご報告や、久保審議官のお話にもありましたが、1つは大学人の共同作業ということで、日本学術会議の中で、それぞれの分野で共通する最低限身につけるべきもの、学ぶべきものについて審議することになっています。

それ以外にも私が期待するのは、単一の大学や大学間の共同体といった様々な形で、自主的・自律的に内容を考えていってほしいし、いくべきであろうということです。つまり、中央教育審議会や文部科学省が何か考えてくれるだろうというのではなく、プロアクティブに様々な共同作業を通じて実質化する、ラーニング・アウトカムズをきちんとつくっていく、あるいはそれをきちんとアセスするようなツールを開発していくことが必要です。金子先生のところで実施した4万8000人の調査にしても、各大学の賛同を得て実施されているわけですが、今後はこうした活動をサポートしていくような恒常的なシステムをつくる必要があります。とにかく、これからの大学人、大学コミュニティは、日本の教育の質を高めるために様々な取組を進めていく必要があるだろう、ということぐらいしか私は頭にありません。

【塚原】 ありがとうございます。それでは金子元久先生にお聞きします。金子先生にはすでにフロアから質問が来ていますので、それと重複しない質問をさせていただきます。先生のご報告の中に、教育と職業のリンクに関する統合モデルがありました。高等教育の内容に基礎能力、専門中核学力、専門知識技能があり、



職場の中にもそれに対応する基礎能力など3つの能力がありました。これらのうち、高等教育で身につける能力は、大学から職場へスライドできるようなものと考えべきなのでしょうか。それとも、例えば、高等教育における専門中核学力と、職場において期待されている専門中核学力はやや違いがあり、そこに加工なり変換が必要だと考

えるのか、どちらのイメージでしょうか。

【金子】 私が先ほど申し上げたかったのは、非常に細かい職業的な知識がそのままトランスファーされるのではなく、もっと基礎的なものの考え、あるいはコンピテンスといいますか、中核能力のようなものが使われるのだということです。ただこれまでの日本では、基礎能力と



いいですか、非常にジェネリックなコンピテンスのようなものを期待する企業が多かったと思います。大学においては、専門分野において基礎となる考え方や中核となる考え方がどれくらいできているのかということもやはり重要で、企業でもそういったものが要求されるのではないかと思います。経済産業省などでは、ジェネリック・スキルで論理力とかそういったものがあたかも抽象的に成立するかのごとく議論しています。私は、抽象的なジェネリック・スキルというのは、実はあまりないのではないかと思います。論理的な力もやはり、実体験を通して鍛えられた思考力から生じているので、そういった基盤がなければ論理的な思考能力は育たない。あるいは意欲や関心についても同様だと思います。何らかの専門的な知識を習得することは、例えば企業がそれとは違う分野を専門とする場合でも、実際の現場では応用が利き、役に立つのだと思います。

また、これは特に理系に関してですが、現在の社会では専門分野で必要となる能力の基礎をなす力や思考能力が強く問われていると思います。企業の人からよく言われるのは、学生たちは細かいことばかり学んでいて、むしろ専門分野で共通の基盤となる知識が習得できていないのではないかとことです。そうした意味ではやはり、一定の領域の中での専門中核学力というのがトランスファラブルであると思います。

【塚原】 ありがとうございます。今の点について、パネリストからご発言がございませうか。

【川嶋】 金子先生のお話はその通りで、現状では、例えば「ジェネリック・スキルが重要だ」となると、大学ではそのための授業を別置するというか、アドオンでつくられるという傾向があると思います。そうではなく、教養科目なり専門科

目などそれぞれのコンテキストの中できちんと教えていくという、そういう根本的なことが重要だろうと思います。よく言われているのは、カリキュラムに埋め込んだ形で、それぞれの分野の専門知識だけではなく、基礎をなす能力もきちんと教えること。おそらく先生方は従来から実施されていると思うのですが、普段からそれを強く意識して、学生に、そして社会にも分かるような形で育成することが重要だろうと思います。

【塚原】 ありがとうございます。そろそろフロアからのご質問に移りたいと思います。それではまず、金子先生へのご質問からお願いします。

【司会者】 お待たせいたしました。大変たくさんのご質問をいただきまして、こちらの方であらかじめ取りまとめさせていただきました。学士課程教育をプロセスの観点から改善していく時のヒントについて、学生に対する仕掛け、それから学内組織に対する仕掛け、それからプロセス評価に関するご質問などがたくさんございました。

その中から特に、次のようなご質問をいただいております。「教育の効果が現れるには、それなりの学習量が必要です。1時間の教室内学習に対して、2時間の教室外学習が行われるようにする仕掛けが不可欠だと考えられます。教室での学習の質を高めるためには、1つの講義を50分にして週2、3回実施するように変更することが望ましいと思います。アメリカでは行われているのに、日本で無視されている理由はなぜでしょうか」というご質問です。

2つ目のご質問として、「当面必要なことは、プロセス評価であるというお考えに大変共感いたしました。具体的にどのような例があるのかご教示いただければ幸いです。基礎能力が専門中核学力の形成プロセスで涵養かんようされるということであれば、いわゆる教養教育、全学共通の教養教育の必要性についてはいかがお考えでしょうか」。

3つ目は、「学士課程教育の改善を図るためには、教員組織はどのようなものが理想的なのでしょうか。所属大学は文学部のみの単科大学なのですが、全学科に共通する科目を担当する教員の組織を残した方がよいのか、各学科に分属させるべきなのか、大綱化以来の問題が改めて持ち上がっています。所属大学の個別的事情はともかく、一般論としてご示唆いただける方向性がありましたらご教示ください」。

最後に、「到達目標は重要だが、目標を標準化したテストは大学にとってネガティブな影響がある、との指摘に賛成します。ただ現実として、大学がプロセスを自律的に評価して教育に活かすというのはかなり難しいことも指摘されていま

す。また、テストなどは外部的なショック療法として導入される可能性もあります。私はそれに賛成だとは思いませんが、プロセスを測るテストが出てきた場合は、歓迎する大学もあるのでしょうか」というご質問です。

【金子】 大変おもしろい、重要な質問ばかりでありありがとうございます。まず最初のご質問ですが、課外学習が必要である、あるいは同一科目であれば週に2、3時間として集中した方がよいのではないかというお話ですが、まさにそうだと思います。なぜ日本でできないのか。やはり日本は、授業の科目数が多いという事実があります。アメリカのカリキュラムと比べても、特に専門課程で多くの科目があり、これは先生方の中に自分の研究分野を使って学生を刺激しようという考えが残っているからだだと思います。学生に何を習得させるのかという発想からスタートすれば、それほど多くの科目は必要ありません。そういった意味で、一定の専門科目の中で何が共通して必要なのかを考え、それをとにかく学生に習得させるという思考が重要です。そのためには、先生方に「授業は個々の先生の持ち物ではなく、教育課程の一部、プロセスの一部である」ということを理解してもらい、それを意味づける制度もしくは組織をつくっていくことが必要ではないかと思います。課外学習はそうした中から自然と出てくるもので、大学側が「この知識・情報を習得する必要がある」ということをはっきりと示すことで、学生にも家で勉強する意味が伝わると思います。現在のように非常に科目が多い中で機械的に出席を強要すると、むしろネガティブな結果が出るということは、私どもの調査にも現れています。特に理系では出席を強要すると、家で勉強をしなくなります。まずは、何を到達目標にするのか、その中のコアがどこであるのかということを明確にし、それが教育プログラムの目的だということを学内全体で理解することが重要なのではないかと思います。

2番目のご質問で、プロセス評価というのはどうやってやるのかということですが、これは私どもが現在調査・分析をしています。重要なのは、我々が分析するだけではなく、各大学にその結果を使っていただくことですが、まだ始まったばかりですので、なかなかご理解いただけていないと思います。同様のことはアメリカでもやっていますが、その話を聞く限り、大学の中で行った様々なプロセス評価を個々の授業に活かすというのは、かなり難しいものがあるようです。これはようやく最近始まったばかりですし、私の話の一番最初に、「これまでの50年間は量の拡大で、これから質に転換する」と申し上げましたが、質の改善にももしかすると50年くらいかかるかもしれません。質とは何なのか、本日のお話の中にも何度か出てきましたが、この議論には色々なダイメンジョンがあって、今ま



でおかしいなと思いつつ放棄されてきたものが山ほどあるわけです。その問題を整理し、どこが重要でどういった対策が必要なのかということを考えていく。こうしたことがようやく始まったばかりなので、今後は議論を深めていく必要があるのではないかなと思います。私が申し上げたいのは、アウトカムの問題だけに焦点を当ててしまうと、「アウトカムというの

は、端的に何ができるのかと標準化した数値で測ることだろう」となり、そればかりに気を取られてしまうと問題が矮小化してしまうということです。それは避けた方がよい、それが私の主張です。やるべきこと、考えるべきことはたくさんあるだろうと思います。

それから、「教員組織をどのようにしたらよいのか」というご質問ですが、これは一般的なことはあまり言えないと思います。今日のお話の中で、学部・学科という枠で考えるのではなく、教育プログラムというように考え方を柔軟にした方がよいのではないかという話がありました。それはそうなんです、では教育プログラムというのとは何なのか、学部・学科とどう違うのか。学科をまたぐもの、あるいは学科の中にまたプログラムをつくるのか。こうした色々な問題があるわけで、実は教育プログラムという名前が問題なのではなく、教育課程をどのようにガバナンスしていくのか、どういう体系があるのか、それこそ今回のシンポジウムのテーマにもありますが、どういう体系があるものとしてカリキュラムを位置づけるのかというのが非常に重要であると思います。それから、教員組織については、教育に関する役割分担、現状を評価する仕組み、課題への対策づくり、アクションに適した教員の選任、そういった仕組みを考えることが重要なのではないのでしょうか。

最後に、「アウトカムのテストを行うのは、ショック療法としては意味があるのではないか」というご質問ですが、そういう面もあるかもしれません。それから、OECD各国でもそうですが、「大学は閉じられている」「大学の中だけで議論し、外部に対しての説明責任を果たしていない」という発想があることは事実だと思います。ただ実際に、こういった客観テストのようなものを行って、大学がどのよ

うに動くかということ、これは非常に怪しいです。例えば、大学が一定の基準を設けた場合、そのラインから落ちる学生がたくさん出てしまったら、とても困るだろうと思います。そうした結果は大学に対して、今度は何をやったらよいのかという情報を必ずしも与えないわけです。もし、こうした結果をラディカルな面に結びつけてしまえば、テストでよい点を取るための教育を行ったり、よい点を取る学生にしか試験を受けさせないなど、必ずそういった負の問題が起こってくると思います。

だからこそ私は、プロセス評価をきちんと行えば、相当なショックを大学に与えるだろうと考えています。今回の調査では120大学を対象としましたが、やはり大学それぞれに大きな違いがありました。例えば、1年生から4年生まで読んでいる本の数を比べてみると、4年間まったく変わらない大学もあるし、学年を経るごとに冊数が増えていく大学もありました。プロセス評価など私たちが集めたデータを各大学に提供すれば——大学自身がその意味を感じ取る能力を持つことが前提となりますが——それは相当大きなショックを与えるものになると思います。

【塚原】 ありがとうございます。

【司会者】 では、次は川島啓二先生に移らせていただきます。1つ目は、「現在の大学入学者の実態を鑑みると、かつての大学生であれば高等学校時代に履修したはずの教科について、まったく学んでいない学生の比重が高い。従って、リメディアル教育などの場合も、既習分野の復習というより、未習分野の教育となり、当然ながらその水準も高等学校レベルに設定せざるを得ない。これを学士課程の初年次教育に落とし込んでよいのか否か、ご意見を拝聴したい」。

2つ目は、「初年次教育のメニューとしてキャリアデザインがありますが、大学入試も経ないで入学している学生に対して、どのようなキャリアデザイン教育を行うのですか。タイミングがよろしくないのではと懸念します」というご質問です。

【川島】 ありがとうございます。最初のリメディアル教育との関係についてですが、これは皆様よくご承知のことかと思いますが、「審議のまとめ」では「リメディアル教育というのは高等学校段階の教育であるから、それを学士課程の一部として見なすことは適切ではない」というように整理されています。確かに原則はその通りなのだろうと思います。学士課程というのは、ある水準の期待された能力を表す「学士」という学位があって、それを授けるためのプロセスですから、それは高等学校段階とは自ずと異なるものであると思います。ただ、こうした原

則論を申し上げますと、大学の教育現場に携わっておられる先生方は、少し違和感を感じられるところもあるのではないかと思います。というのは、おそらく現実の授業というのは、両方が入り交じっている、リメディアル的な部分も含めながら学士課程の教育を行っている。あるいは、それは専門教育であっても同様かもしれません。まったくリメディアルに終始するものを学士課程の中に入れるということではできないと思いますが、実際は各大学の事情に合わせる形で、リメディアル的な部分も学士課程に含めることがあり得るのではないのかと、これはあくまでも個人的な考えですが、そう思っています。

それから2点目の質問、初年次のキャリアデザインに関するお話ですが、これはやはり、学生たちが直面している現在の職業世界への認識なくしては考えられないのではないのかなと思っています。よく指摘される場所ではありますが、いわゆる卒業後3年未満の離職率が3割4割だというように、私たちが考えている安定的な職業世界とはかけ離れた世界の中に彼・彼女らは歩み出していく。そうすると、単に就職支援のためのキャリア教育ではなく、生涯を見据えた継続的な就業能力という言葉が使われますが、「職業に対してどういう構えで臨み、自分の人生を切り拓いていくのか」、そして「その準備段階としての学士課程教育はどうあるべきなのか」という視点から考えなければならないと思います。つまり、金子先生のお話にもありましたが、レリバンスの問題をどのように学士課程の中に位置づけていくのかということです。そうした過程で、どのように自分の存在や学ぶ目的などを考えさせ、学習意欲を喚起していくのかという視点に立つならば、実は初年次教育とキャリア教育というのは非常によく似ているということに気づきます。

【司会者】 ありがとうございます。それでは日比谷先生へのご質問です。1つ目は、「カリキュラム改革に至った経緯とそのねらいは何か。改革に対する教員の抵抗や反対はなかったのか。そして、それへの対応方法は。また、教員組織はどう変化したのか」。2つ目は、「各専修分野において学習目標が設定されることは分かったが、それが各教科においてどのように具体化され、どのように評価されるのか。そのことに対する検証とともに、各教員の足並みをどのように揃えているのか。さらに、システム（機構）づくりはどのようになっているのか」。3つ目は、「参考で配られたCourse Description（資料1～3）を拝見すると、到達目標としてあげられている複数の項目のうち、知識よりもスキルに関連するものが多いように思います。これは、当該シラバスを書かれた先生のお考えが反映されたものなのか、もしくは貴学全体の考えとしてスキルに焦点を当てるような到達目標の

立て方をしているのでしょうか。後者の場合、大学全体として、到達目標の立て方に関するガイドラインのようなものはあるのでしょうか」ということです。

【日比谷】 ありがとうございます。改革に至った経緯というのは、お話しすると皆様お宅に帰れなくなりますのであまり詳しくは申し上げませんが、1つは教養教育や教養学部というと、専門がないかのように誤解なさる方が非常に多いと思います。私は7年前に別の大学からICUに移ってきましたが、その時も「教養学部に移るの？」という反応をした人がいました。しかしそれは非常に大きな誤解であって、リベラルアーツ教育というのは、広く学ぶことを非常に奨励していますが、同時に、1つの分野を深く学ぶという側面も併せていなければリベラルアーツとは言えないと私は考えています。そこで、メジャー制度というのは、これまでももちろん専修分野というのはありましたが、メジャーを深く学ぶことをより明確な形として体系化したいというねらいがあったかと思います。しかし、ここに来られた大学関係の方でも、学内の誰かが「改革したい」と言ったら、おそらく反対される方が多いと思います。同様に、ICUにおいても抵抗・反対がたくさんありました。そうした場合の対処はやはり、粘り強く説得する、押し切るということかと思っています。ただ今回の経験で私は、「ビジョンや目的をじっくり説明しても、なかなか理解されない」という気持ちを非常に強く持ちました。やはり、「大学というのはこういう場所だ」「この分野の勉強はこのようにすべきだ」という考えが先生方の中に根強くありますから、それと違うことをやるというのは、よほど上手に、しかも根気よく説明しないとなかなか理解してもらえません。私自身、完全に対処しきれたとも思っていませんが、一応ここまで改革を進められたのは、やはり根気よくということが大事だったかと思っています。

次に教員組織についてですが、ICUは平成19年度までは6学科で、教員もそれぞれの学科に所属していました。平成20年度から学科がなくなってどう変わったかといいますと、さすがに31に分かれているということはありませんが、16のデパートメントに分かれて所属しています。具体的には、例えば美術、考古学、音楽は美術・音楽デパートメントというものを構成し、1つのデパートメントに複数の教員がいて、2つのメジャーを提供しています。その次の文学は、文学研究というデパートメントですが、提供しているメジャーは文学だけということになっています。一応、1つのデパートメントは6人から12人程度で構成してほしいと言っていました。ふたを開けてみたら12人のデパートメントというのはなく、一番大きいところでも10人です。小さいところは本当は6人程度がよかったのですが、4人のデパートメントというのがあります。

それから2つ目、学習目標が設定されて、それが各科目でどのように具体化されるかについてご質問いただきました。科目ごとの学習目標については、メジャー全体の学習目標に照らしてシラバスに書き込むよう、学部長のリーダーシップのもとで全教員が協力して行っていますが、それを検証するところまでは至っておりませんし、ましてやガイドラインをつくるのはその先の話ですので、そのあたりは今後の課題となります。

それから最後のご質問ですが、知識よりもスキルに関連するものが多いのは教員の個別の特徴かということですが、そういうことはある程度言えると思います。一方で、ICUの教育が目標にしていることは、生涯学び続けることのできる人材を育てることだと思います。知識は日々古くなりますから、新しい発見があれば新しい知識が必要になります。そうした時、大学でしっかりと学ぶための姿勢を身につけていれば、新しい局面にも素早く対応できます。そういう意味では、スキルだけが重要とは言えませんが、どちらかというスキル重視になる教員が多いのかなという印象を持っています。ただ、大学全体として特にガイドラインのようなものは設けていません。

それから私へのご質問ではなかったのですが、金子先生がお答えになった授業時間の構成に関連して少しお話しします。私どもの大学は3学期制で、すべての科目は学期完結型になっています。従って、基本は70分の授業が週2、3回あり、月水金、月水金、月水金というように進みます。ただ、時間割はそれだけでなく、火曜に2コマ、木曜に1コマというような組み方で70分×3のブロックを、もう1つは70分×3だと210分になりますので、それを半分に割って105分×2という枠もあります。これはロングと言っています。また、70分を縦に並べて、長いですがけれども210分という枠もございます。これらを1週間の中で、ある種ブロックみたいにして、午前中を横組みの時間、昼休みを挟んで昼の最初の時間に、105分が2コマというのが、月木で組んでいるものと、水金で組んでいるものがあります。その後さらに遅く15時くらいから3コマ縦というようにし、そこになるべく重ならないように入れていくというように組んでいます。

【司会者】 ありがとうございます。次に、川嶋太津夫先生に寄せられたご質問です。最初のご質問は、「プロセス重視の金子先生と、プロセスからアウトカムへと話される川嶋先生の間には、改革の方向性で大きな違いがあるように思います。金子先生が話された『大学があまり焦ってアウトカムに向かうとネガティブな結果が生じてしまう』という点について、川嶋先生はどのようにお考えなのかお伺いしたいと思います。大学ごとにインプットに違いがあるとすると、アウトカム

について大学教育の結果を独立して検証することは可能なのでしょうか。川嶋先生と金子先生にお伺いしたい」。

2つ目は、「アウトカム重視の教育は、今日の高等教育の在り方として大変意味のある方法だと思います。このアウトカム重視の教育を、日本の大学に広める方法としては、どのようなことが考えられますでしょうか。また、それを実践している大学への指導・評価はどのように考えればよいのでしょうか」。

最後に、「ラーニング・アウトカムズを直接測るCLAのような試験の仕組みを導入した時の影響について、もう少しお考えをお伺いしたい」ということです。

【川嶋】 最初のご質問ですが、少し皆様方、誤解があると思います。つまり、アウトカム・アセスメントあるいはアウトカム重視の教育とは、客観テストや標準化テストのみでアセスメントすることではなく、様々なアセスメントの手法を使いながら、学生がアウトカムをきちんと獲得したかどうかをチェックする、というものです。アセスメントの手法は多様であり、また様々な工夫も必要です。ですから、標準テストや客観テストも、必要ならば1つの方法として使われるということで、こうした点で少し誤解があるのではないかと思います。実際に今日来られた先生方の大学でも、期末試験や中間試験をやっておられると思いますが、その中でアセスメントされているのは、やはりアウトカムだと思います。例えば、非常に卑近な例ですが、試験として穴埋め問題を出したとします。文章の中に適切な語句が入れられるかどうかチェックする。これも1つのアウトカム・アセスメントと言えます。アウトカム・アセスメントには様々な手法があることを、ぜひご理解いただきたい。

それから、プロセス評価については、最終的には金子先生も、学習したことを情報として記憶するだけでなく、自分の力として習得することが必要だとお話しになりました。では、それをどうチェックするのかというのはアウトカム・アセスメントですね。プロセス評価というのは、例えば「こういうプロセスを経験すれば、おそらくこういうアウトカムが生じるだろう」という経験則やデータに基づいて評価することです。今後は、こうした



研究成果を数多く積み上げていくことが必要だと考えています。私も金子先生も、最終的に目指しているところは同じであろう、と思います。

同じ方からのご質問で、インプットの多様性とアウトカムの標準性ということですが、それは測定できるかどうか。基本は、先ほど申しましたように、学士力というのはあくまでも指針であり、基本は各大学のミッションに基づいて、どういう能力を持った卒業生を送り出したいのか、という点を大学全体で考えていただくということです。インプットが多様なので、アウトカムはどうなんだろうということですが、それは各大学が責任を持ってやっていくというお答えしかできません。ただし、例えばそれぞれの専門分野で共通する、最低限これだけの知識や能力は身につけてほしいという基準や要件のようなものについては、今後も日本学術会議で検討していきます。ちなみに、イギリスではご承知のように、サブジェクト・ベンチマーク・ステートメント（分野別学位水準基標）というのがQAA（高等教育質保証機構）から出されていますし、アメリカでは、例えばアメリカ社会学会やアメリカ心理学会で、基本的に社会学あるいは心理学を学んだ学生はこういった知識や能力を身につけてほしいという、共通した能力要素を定めています。

2つ目のご質問ですが、アウトカム重視の教育を社会や大学に受け入れてもらうにはどうしたらいいのかという、非常に難しいご質問であります。やはり、各大学において必要なことは、どういう人材を社会に送り出したいのかということをして学内できちんと議論することです。そこから、具体的にどういうことを卒業までに身につけさせるのかという話、つまりアウトカムの話につながっていくのではないのでしょうか。単に理念的・抽象的なものではなく、具体的な能力・知識について、時間を惜しまずきちんと議論していくことがすべての出発点になるのではないかと、思っております。

最後のご質問ですが、いわゆるCLAなどの功罪でございます。もちろんネガティブな点に関しては、先ほど金子先生からもありましたが、要するに共通の標準化したテストを使うと、単なる大学間での競争ということになるかもしれないということです。試験のための準備教育をするということはネガティブですが、どういったアウトカム・アセスメントを選択するかによってはポジティブな効果も生まれ、教え方も変わってくるということです。つまり、記憶力だけを試すような筆記試験をアセスメントで使うと、当然ながら先生方も一方的な知識詰め込み型の教育方法に傾きます。ですから、出題の仕方やアセスメントの方法を、知識を応用するような性質のものに変えていけば、それを目的とした教育方法に変

えざるを得ないということです。つまり、アセスメントの在り方というのは、教育の中身を変える、よい意味でも悪い意味でも教育の在り方を変えていくということにつながります。どういうアセスメント方法を選択するかが、教育の中身や学習体験の在り方に影響を与えるので、非常に重要なことだと思います。

【司会者】 お時間が迫っていて大変恐縮なのですが、最後に会場からおひと方、ご質問をいただきたいと思います。学士課程教育の改善に向けてガバナンスの観点からご質問いただきました。それではご質問を簡潔にお願いいたします。

【質問者】 質問に書かせていただきましたのは、金子先生にですね、教育プログラム、つまり学士課程全体の改革を行うという発想が必要ではないかということです。問題意識としましては、大学で改革を行うとなった場合、実際には現状をあまり変えないまま「ポリシーをつくりました」という対応をただけで終わり、という話になりかねません。例えば、教育目的、人材養成目的についても学則の整備の話にすり替わってしまう、という現実があると思います。本当の意味で一体的に、レリバンスも含めて金子先生がお話しされた方向に動かしていくにはどうしたらいいのか、お考えを伺えればと思います。その際に、全学と学部の権限と責任、どこが推進主体になるべきかについても、ご教示いただければと思います。

【金子】 先ほど、例えばアウトカム・アセスメントも1つの刺激として必要ではないか、というご意見がありました。現在の社会の目から見ると「大学は動かない」「何か要求されたら、その問題のみ対応するだけではないか」という批判があります。ただこの問題は、大学が自ら変わっていく能力を持っているのか、ということに帰着するので、私は大学の教育ガバナンスというのが、そういう意味では非常に重要であると考えています。特に学長あるいは、日比谷先生のような学務副学長、アメリカならプロボストという学長を補佐する役職だと思いますが、自学の教育に対して責任を持つ役職をきちんと位置づけるということが重要だろうと思います。こうしたことは、すでに日本でも始まっているように思います。

もう1つは、全学と学部との関係、これも重要だと思います。ただこれは、抽象的な権力関係ではなく、具体的に全学はどのように学部を刺激していくことができるのかという問題です。例えば、プロセス評価や様々なデータを用いて「現状は十分ではない」ということを学部に対してきちんと伝えたり、それを全学の中で比較したりすることで、各学部間で一種の競争が始まり、刺激が生まれてくる。そういったプロセスが、むしろ実質的にはワークするのではないかと思います。

最後に、プロセスとアウトカムについてひと言申し上げます。川嶋先生は、アウトカムというのは必ずしも外形的なテストにこだわらないとお話しされましたが、私もアウトカム重視とアウトカム・アセスメントは違うと思います。私はアウトカム重視は重要だと思いますし、その観点からプロセス評価はさらに重要だと思います。アウトカム・アセスメントについて川嶋先生は、例えば何と言いますか、イギリスのQAA、あるいは授業におけるルーブリックなど、授業でどういふことを学んだかを評価する表のようなものを使って行う。それもアウトカム・アセスメントに含めて考えていらっしゃると思いますが、私は、それはアウトカム・アセスメントではないと思います。

1つは、授業のそれぞれの評価は、むしろプロセスの評価だと思います。それから、QAAでやっているような「それぞれの科目の卒業生はどのような能力を身につけていなければならないか」という、一種のステートメントを書くことがなぜ評価になるのかという、それは目標として設定されているからで、それを何か評価するインストルメントはあるかという、私はないと思います。私が今、インストルメントの1つとして考えているのは、標準化されたテストです。それは学問分野で定義されているかもしれないし、ジェネリック・スキルについて定義されているかもしれませんが、あくまでも客観的に評価されるテストの形でしか表現されていません。いわゆるアウトカム・アセスメントと言われているものは、そういった形態のものであると思います。この点については、やはり申し上げないといけないと思います。

そういったものが本当に可能なのか。当面そのようなことに力を入れて、近い将来、本当にできるようになるのか。あるいは、政治的に刺激を与えるために使われた場合、本当にそれがよい効果を生むのかどうか。そこは、私は厳しく考えていかなければいけないと思います。この問題については今後も議論が続くと思いますが、この点については申し上げておきたいと思います。

【塚原】 ありがとうございました。だいぶ時間も過ぎていきますので、コーディネーターの私から簡単にまとめて、お開きにしたいと思います。

大学教育の成果や卒業後の活動がとても大切であることは間違いのないと思います。それに対する教育システム側の対応として、教育の成果や卒業後の活動を見据えて大学教育を体系化する時には、教育システムだけでなく、学生自身の意欲が重要になるであろうと思います。大学という教育の現場で、最終成果だけを見てそれまでのプロセスを見ないというのは、非常にもったいないことです。アウトプットであれ、アウトカムであれ、それだけを見て、プロセスはブラックボッ

クス化してしまうわけにはいきませんし、試験に出る問題だけを勉強するといったことでは、かえって歪みにつながりかねません。その意味では、成果が大切であると同時に、プロセスも大切だと思います。これらの詳細については、今後とも議論していかなければならないことが多々あるかと思えます。

このあたりでパネルディスカッションを終了いたします。長時間にわたって、どうもありがとうございました。

