

日本の大学にとっての国際化

北 村 友 人

(上智大学総合人間科学部教育学科)

報告の構成

- I. 論点の提示
- II. 高等教育の役割
- III. アジアの高等教育の現状と課題
- IV. アジアにおける国際教育協力ネットワーク
- V. 大学におけるグローバル人材の育成
- VI. 結び: 今後の課題

I . 論点： これからの高等教育について考える

最も重要な課題： 高等教育の「公共性」をどのように捉えるか

- Global Public Good それとも Global Public Goods ?
- Public Interest と Individual Interest
- 頭脳流出 (brain drain)、頭脳獲得 (brain gain)、頭脳還流 (brain circulation)、それとも 頭脳共有 (brain sharing) ?
- 国際社会の一員としての役割： 大学による国際協力のあり方とは？
- 東日本大震災後の日本における大学の役割

II . 高等教育の役割

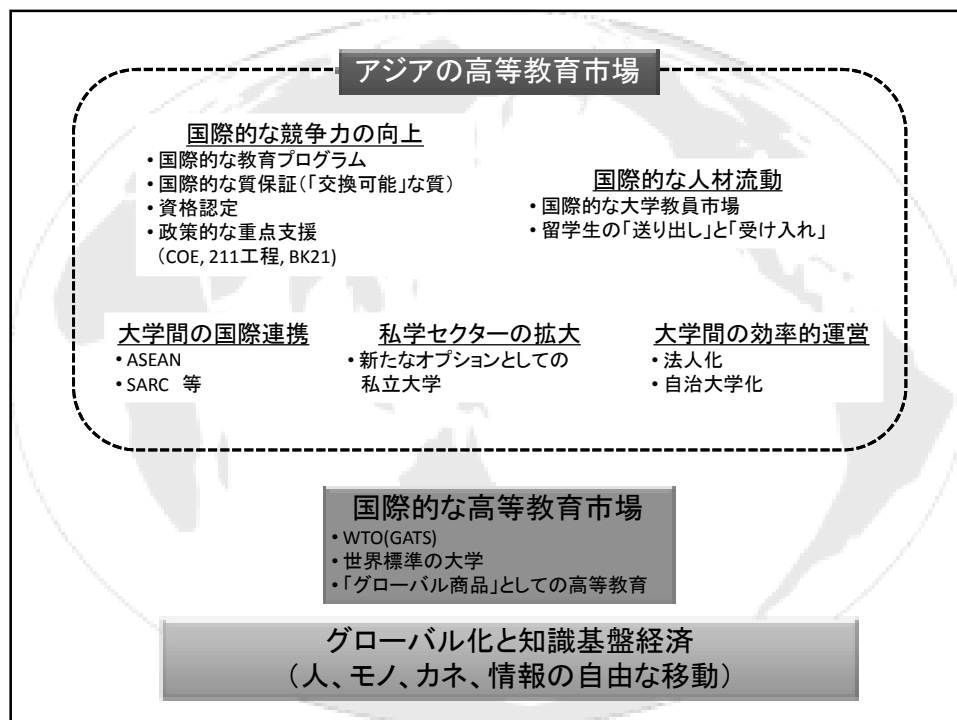
大学の使命

- 教育、研究、社会貢献
- 大学の公共性： アジアは「政府主導」から「市場主導」へ
（ドイツ：国家施設型[政府主体]、アメリカ：コーポレート型[市場主体]）
- グローバル化の進展に伴い、知識の使い方が社会経済の発展を大きく左右する
- 生涯学習の普及に伴い、社会人が知識・技術を常に更新するための学習の場としての役割
- 高等教育の大衆化と社会の指導者の育成
- ヨーロッパ的大学とアジア的大学：自立性に大きな差がある
⇒ 学問の自由、大学の自治

高等教育のグローバル化

- 高等教育のグローバル化(globalization) と
国際化(internationalization) ⇒ 越境性(Cross-border activities)
- 質、効果、効率性、等の課題
- 途上国の高等教育セクターを支える開発援助(主に借款)
- 新しいアクターたちの出現(インドのIIT、タイのチュラロンコン大学、等)
- グローバルな福祉(Global well-being)
⇒ 誰が責任の主体となるべきであり、誰が被益するのか？

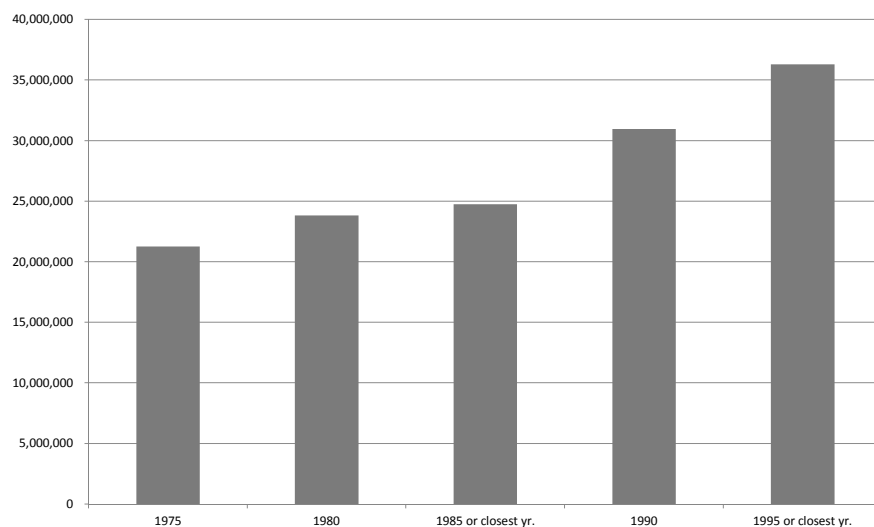
Ⅲ. アジアの高等教育の現状と課題



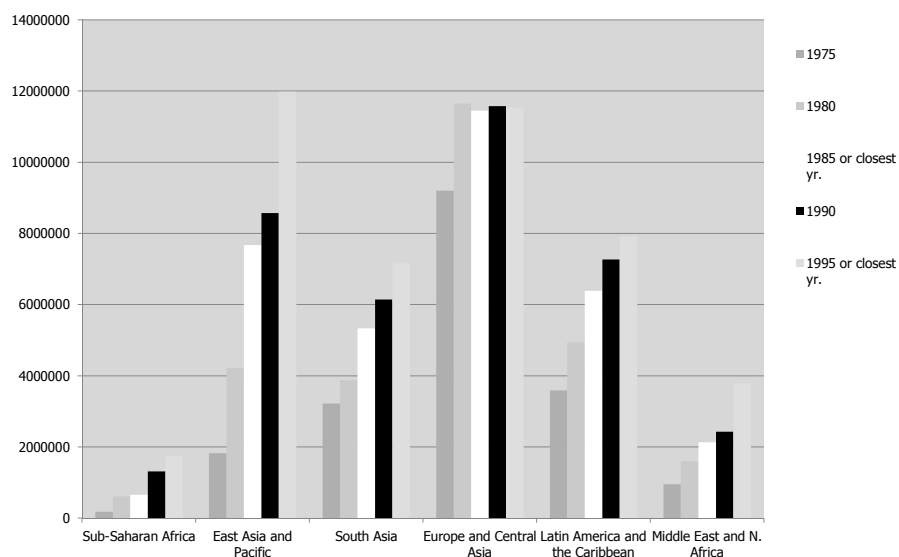
アジアにおける高等教育の現状

- 高度な知識や技能を身に付けた人材に対する需要の増大
- 若い世代における高等教育進学への高い希望 (aspiration)
- 高等教育システムの急速な拡大
- 私立部門の成長
- 質的な向上に関する多くの課題
- 誰が責任の主体か：公共性 あるいは 私事性 ？
- 頭脳流出 (brain drain) に対する懸念とともに、頭脳還流 (brain circulation) の可能性も。(頭脳共有 (brain sharing) などとも可能か)

高等教育の就学者数(高所得国)



低所得国・中所得国における高等教育の就学者数



Tertiary Gross Enrollment Rates (ISCED levels 5A, 5B, 6), Selected Southeast and East Asian Countries, 1970-2005

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
Cambodia	1.4	0.8	0.1	0.3	0.6	1.3	2.1	3.6
Laos	0.2	0.3	0.4	0.8	1.2	2.0	2.8	7.9
Vietnam			2.6	2.7	2.8	6.1	9.5	
Indonesia	2.6	3.2	3.8	6.1	8.4	11.4	14.4	17.0
China	0.1	0.6	1.1	2.1	3.0	5.3	7.7	19.6
Philippines	17.7	20.9	24.1	24.3	24.5	27.5	30.5	28.0
Malaysia			4.1	5.7	7.3	16.6	25.9	28.6
Thailand	2.9	6.6	10.2	13.4	16.5	25.8	35.2	46.0
Japan	17.6	24.1	30.6	29.8	29.1	38.2	47.4	55.3
South Korea	7.4	9.9	12.4	24.9	37.3	57.9	78.4	91.0

Gender Parity Index, 1970-2005 Select Asian Countries

	1970	1980	1990	2000	2005
Malaysia		0.60	0.89	1.06	1.29
Philippines	1.30	1.16	...	...	1.23
Thailand	0.64	...	...	1.20	1.13
China	...	0.34	0.52	...	0.93
Japan	0.39	0.50	0.65	0.85	0.89
Indonesia	0.33	...	...	0.76	0.79
Vietnam		0.32	...	0.72	...
Laos	0.23	0.35	0.49	0.53	0.71
South Korea	0.34	0.36	0.47	0.59	0.64
Cambodia	...	...	...	0.33	0.47

アジアの高等教育が直面する課題(システム・レベル)

- 多くの途上国では、高等教育の役割は社会的指導者や専門家の育成が主であり、必ずしも大多数の国民に対して開かれているわけではない。
- 各国の所得レベルと高等教育への需要との間に一定の関連性
- 途上国内におけるアクセス格差：
地域間、男女間、所得層間、民族間、年齢間、etc.
- 格差是正のための試み：奨学金、学資ローン、優先入学枠、等

アジアの高等教育が直面する課題(大学レベル)

- 公立大学におけるキャパシティ不足
⇒ 安い教員給与も教育の質が低いことの一因
 - 私立大学(私立高等教育機関)の乱立
⇒ IT、経営管理、語学などの分野に集中
 - 教育と研究のバランス: 研究に対する意識の低さ
 - 不明瞭な昇進制度
 - 学生たちに見られる受動的な学習の姿勢
 - 暗記重視と批判的思考の不足: ロール・モデルの不在
- ➡ これらの一部は、実は日本でも共通して見られる問題?!

高等教育の質と適切性

- 施設・教授環境: 実験施設、図書館、インターネット、etc.
- 学生: 中等教育段階までの質と関連、学生運動
- 教授内容: 教員の能力、設備・教材の不足
- 学習成果: 労働市場との整合性、頭脳流出
- 社会貢献: 産学官の連携
- 教育全体への貢献: 初等・中等教育段階への教員養成
学校教育のカリキュラム開発
教育に関わる分析、評価、政策研究

高等教育の質の確保

- 大学の自治とアカウンタビリティ
- 評価制度の確立：
 - 外部評価機関によるアクレディテーション（適格認定）
- 国際化への対応：
 - 「サービス貿易に関する一般協定」（GATS）
 - オフショア・プログラム
 - トウイニング協定
- 国立大学の法人化（コーポライゼーション）

高等教育財政

- 最もコスト高である教育段階：
 - 設備、研究活動、人件費、etc.
 - 経済発展の度合いが低い国ほど財政負担が重い
- 高等教育の収益率が必ずしも高くないという問題
- サービス提供の効率性を上げるとともに、教育・研究の質も向上させることが重要
- 私立セクターの拡大
- 費用分担： 受益者負担をどこまで増やすか

高等教育－投資効率性は？－

Table 2. Returns to Investment in Education by Level, Latest Year, Averages by per capita Income Group (Percentage)

Per Capita Income Group	Mean per capita (US\$)	Social			Private		
		Primary	Secondary	Higher	Primary	Secondary	Higher
High Income (\$9,266 or more)	22,530	13.4	10.3	9.5	25.6	12.2	12.4
Low Income (\$755 or less)	363	21.3	15.7	11.2	25.8	19.9	26.0
Middle Income (to \$9,265)	2,996	18.8	12.9	11.3	27.4	18.0	19.3
World	7,669	18.9	13.1	10.8	26.6	17.0	19.0

George Psacharopoulos and Harry Anthony Patrinos (2002). *Returns to Investment in Education: A Further Update*. Washington, D.C.: The World Bank.

アジアと欧米との比較

- 一般的に、アジア諸国は欧米諸国に較べて、高等教育システム拡大のペースが急速である。
- アジアの多くの高等教育機関は、各社会の文化的・経済的な状況のなかで有機的に発展してきたというよりも、欧米型の機関が移植されたといえる。
- アジアの多くの国（日本、韓国、フィリピンなどを除く）では、多くの高等教育機関が政府によって設立されており、私立セクターの拡充は比較的近年の現象。

高等教育の拡大期に関する国際比較

	1800	1860	1900	1930	1847	1970	1980	1990	2000	2005	Factor of Change
Germany		12188	33739	97692							2.8
Britain		3385	17839	37255							5.3
Russia		5000	16357	43600							3.3
USA	1237	32364	256000	1174400							7.9
India					200000			3600000			18.0
Vietnam							133558	185788	732187	1354543	10.1
Laos						424	1157	4730	14149	47424	41.0
Cambodia						9228	702	5479	22108	56810	81.1

IV. 途上国の高等教育に対する国際協力

教育分野における国際連携

- 1960-70年代： 国際的なネットワーク構築の試み
 - 例・ユネスコの地域教育会議、アセアンの教育大臣会合
- 異なるアクターによる国際的ネットワーク
 - 教育省、大学、国際機関の多様な関与
- 1990年代から本格的にネットワークが機能し始めるようになった。
 - 東南アジア諸国の経済成長に伴う地域的な自立的発展の方向性
 - グローバル化する経済と知識基盤社会
 - 成長センターとしてのアジア地域に対する国際的な注目
 - 経済成長の陰で根深く残る、経済的・政治的・社会文化的な格差などの諸問題
 - 国際的な教育目標（「万人のための教育（EFA）」など）の実現へ向けた域内連携

高等教育における国際協力

- 誰が責任の主体か？
- 誰が利益を得るのか？
- 利害関係者（ステークホルダー）の多様性
 - ⇒ 大学、研究機関、政府、二国間・多国間援助機関、市民社会組織、企業、等
- 「知的交流（Intellectual Exchange）」あるいは「開発援助（Development Assistance）」？
 - ⇒ 目的、アクター、財源などによって異なる

高等教育の国際協力 (international cooperation) における 一般的な2類型 (=Old-fashioned Typologies)

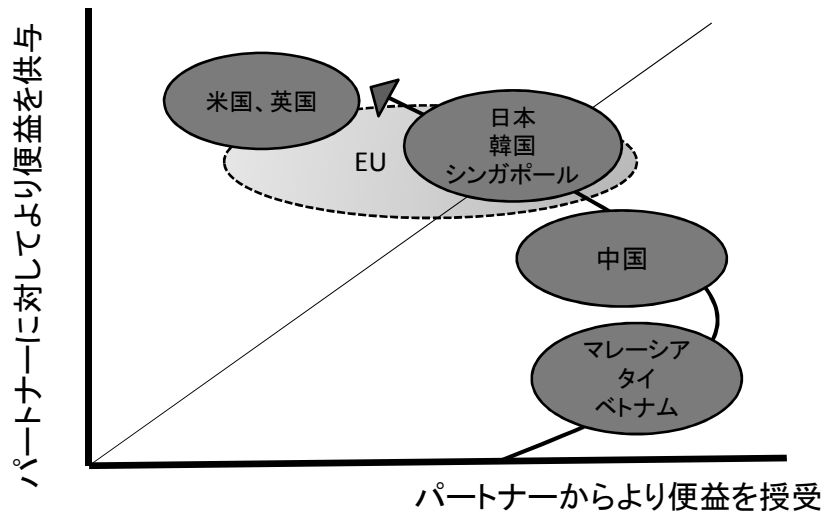
- 高等教育の国際協力における2つの類型:
 - 知的交流 (Intellectual Exchange)
 - 例) - 大学・学部・研究室・個人の各レベルにおける学術交流
 - 学術交流を促進する機関 (日本学術振興会、国際交流基金、フルブライト、ブリティッシュ・カウンシル等) による支援
 - 開発援助 (Development Assistance)
 - 国際機関による多国間援助と各国政府を中心とする二国間援助
- 上記の2つの類型に分けられるような形で高等教育の国際協力が展開されてきたが、今日の協力の実態をみると、この2つの類型を明確に分けることが難しい面もある。

高等教育の国際協力－2つの類型の特徴－

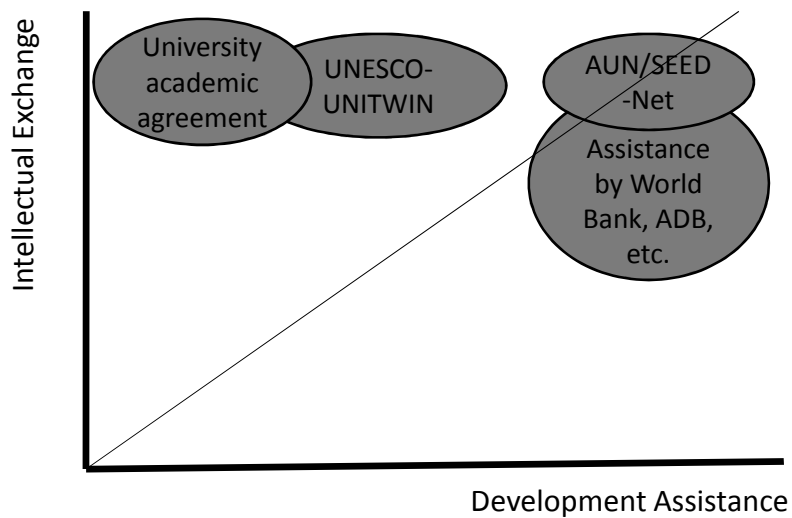
	知的交流 Intellectual Exchange	開発援助 Development Assistance
知の伝達 (Knowledge Transfer)	- 双方向	- 基本的に一方向
財源 (Funding)	- 非ODA型 - しばしば先進国の大学等 によって提供されるが、途 上国の機関との協働などによ って財源を確保するケースも みられる	- 政府開発援助 (ODA) - 先進国からの援助資金が 中心となるが、先進国と途 上国の大学・機関が協働し て財源を確保するケースも みられる
アクターの関係 (Relationship of Actors)	- 対等 (Equal partnership)	- ドナーと被益者 (Donor- Recipient)
一般的な期間 (General Period)	- 中期から長期	- 短期から中期

高等教育の国際協力にみられる段階

注: 今日の状態は急速に変化している。



高等教育への国際協力



次の段階へ進むためには・・・

- 知的開発協力 (Intellectual Development Cooperation) のあり方を考えることが必要
 - かつての2つの類型を越えた、新しい国際協力の形を模索している
 - キーワードは「相互努力 (mutual efforts)」

国境を越えた教育プログラム開発の努力

- ジョイント・ディグリー (Joint degree)
 - ダブル・ディグリー (Double degree)
 - オフショア・キャンパス (Off-shore campus)
 - ブランチ・キャンパス (branch campus)
 - ツイニング・プログラム (Twinning programs)
 - 国際コンソーシアム (International consortiums) 等々
- ⇒
- ベンチマーキング (Benchmarking) が重要だが、可能なのか？
 - 質保証のネットワークは国際的・地域的に構築されているが、それらが実際に効果的な機能を果たしているのか？
 - カタカナで表現されるコンセプトが多いが、それらはアジアの地域や各国に根ざした考え方なのか？
 - 国際協力を進めるにあたって、学問領域等での優先分野を明確化することが重要だが、実際にはどうなのか？

国際的な教育プログラム開発の試み

- OECD: AHELO (高等教育における学習成果の評価)
 - ⇒ - 高等教育の質と効果についての疑問とそれらの向上に対する国際的なプレッシャー
 - 標準化されたテストの開発は可能なのか?
- UNESCO: UNESCO Chair ⇒ UNITWIN (国際的なネットワーキングを重視)
- EU: Erasmus Mundus
- ASEAN:
 - 例) - SEAMEO/RIHEDによる質保証への取り組み
 - ASEAN University Network (e.g., Southeast Asia Engineering Education Development Network: SEED-Net): JICAによる支援
 - ASEAN諸国のOpen Universitiesによる共通カリキュラム「ASEAN Studies」開発の試み
- 日中韓: キャンパス・アジア (Campus Asia)

V. アジアにおける 国際教育協力ネットワーク

東南アジア諸国連合(ASEAN)

- 1997年の第2回ASEAN非公式首脳会議において、2020年までのASEAN共同体実現を目指す「ASEANビジョン2020(ASEAN Vision 2020)」を採択。
- 2007年に開かれた首脳会議で、当初の目標より5年ほど前倒しして、2015年に「政治・安全保障」、「経済」、「社会・文化」での連携を深める、ASEAN安全保障共同体(ASEAN Security Community: ASC)、ASEAN経済共同体(ASEAN Economic Community: AEC)、ASEAN社会・文化共同体(ASEAN Social and Cultural Community: ASCC)の3つからなる「ASEAN共同体(ASEAN Community)」の設立を目指すことが決まった。
- 社会・文化共同体が掲げる6つの目標のうちの2つが教育に関するものである。
 - 「ASEANは、基礎・高等教育、訓練、科学技術開発、雇用対策及び社会的保護に投資することにより、その労働力が経済統合から恩恵を得ることを確保する。人材育成は雇用創出、貧困・社会経済格差の削減、公正な経済成長の確保するための重要な戦略である。ASEANは地域の流動性、技能、職業適性・技能・技能水準の相互承認を促進する現在の努力を継続する。」
 - 「ASEAN社会・文化共同体(ASCC)はASEANの地域の一体性を促進しASEANの人々の意識を培う一方、ASEANの多様な文化遺産を保存するために、才能を育てASEANの学者、作家、芸術家、報道関係者の間の関係を促進する。」

ASEANの教育ネットワーク

- 大学レベルのネットワーク:
 - アセアン大学ネットワーク (ASEAN University Network: AUN)
 - アセアン諸国の指導的地位にある研究大学のネットワーク
 - 工学分野における大学院教育・国際共同研究
 - 各大学が実質的な運営コストを負担(事務局コストはタイ政府の負担)
 - アセアン工学系高等教育開発ネットワーク (Southeast Asia Engineering Education Development Network: AUN/SEED-Net):

アセアン 10ヶ国 19 大学を対象に日本の 11 支援大学が参画する工学系人材育成プロジェクト。2003年から開始し、2010 年までには博士号取得者が 130 名、修士号取得者は 310 名に到達する予定。現在は、南南協力も進展している。

日本側の支援大学:
北海道大学、東京大学、東京工業大学、京都大学、九州大学、政策研究大学院大学
豊橋科学技術大学、慶應義塾大学、早稲田大学、芝浦工業大学、東海大学
- アセアン諸国の公開大学(Open Universities)によるネットワーク:
 - 共通科目「アセアン研究」のカリキュラム開発

AUN加盟大学

Country	Institution
Brunei Darussalam	Institut Teknologi Brunei
Cambodia	Royal University of Phnom Penh
	Royal University of Law and Economics
Indonesia	Gadjah Mada University
	Institute Teknologi Bandung
	Universitas Indonesia
Lao PDR	National University of Laos
Malaysia	Universiti Sains Malaysia
	University of Malaya
	Universiti Kebangsaan Malaysia
Myanmar	University of Yangon
	Institute of Economics, Yangon
Philippines	De La Salle University
	Ateneo de Manila University
	University of the Philippines-Diliman
Singapore	Nanyang Technological University
	National University of Singapore
Thailand	Burapha University
	Chulalongkorn University
	Mahidol University
Vietnam	Vietnam National University, Hanoi
	Vietnam National University, Ho Chi Minh

アジア欧州会合 (Asia-Europe Meeting: ASEM)

- ASEAN10か国、日・中・韓・インド・モンゴル・パキスタンとASEAN事務局、及びEU27か国と欧州委員会が参加するアジア欧州会合 (ASEM) が、アジアと欧州の政治・経済・文化といった広範な分野にわたる協力を推進する目的で、1996年に設立されたフォーラム。
- ASEMは、アジア、欧州、北米の三角関係の中で関係が希薄であったアジア・欧州間の関係を強化することを目的に発足した。その後、政治、経済・金融、社会・教育・文化という3つの分野で政府高官や実務者間の対話と協力を進めている。
- 戦略的なアジア・ヨーロッパ間の教育連携を進めるために、2008年から年1回、ASEM教育大臣会合を開催。主に、高等教育分野での国際的な連携（質保証、単位互換、ダブル・ディグリー／ジョイント・ディグリー、国際共同教育プログラム、共同研究など）について議論を交わしているが、ASEM生涯学習ハブ（複数の教育・労働市場関係機関が共同研究等を行うネットワーク）の構築や、キャリア教育・職業教育といった分野での協調についても関心が払われている。

アジア地域の高等教育関連ネットワーク

- 環太平洋大学協会 (APRU: Association of Pacific Rim University)
研究大学間の教育・研究面での協力を推進することを目的とする。大学の学長たちによって設立された。1997年設立。
- アジア太平洋大学交流機構 (UMAP: University Mobility in Asia and the Pacific)
アジア太平洋地域の大学の「移動(mobility)」を増進し、域内の国際理解に貢献。高等教育セクターの政府あるいは非政府代表からなるボランタリーな団体。
(非政府代表: 大学協会のような大学の連合体、大学のコンソーシアム、大学) 1989年設立。
- アジア太平洋地域質保証ネットワーク (APQN:)
高等教育質保証機関の国際的ネットワーク (INQAAHE) と協力しながら、アジア太平洋地域の高等教育の質保証機関の連携・協力を高め、地域の高等教育の質を高めることを目的とする。1983年に締結された Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific を踏まえ、2003年に香港で結成、2004年にオーストラリア・ビクトリア州政府にNPO登録。

地域ネットワークを構築するうえでの課題

- 経済的・政治的・社会文化的に異なる背景をもつ国々の間で、共通の目標を設定することが何よりも難しい課題である。
 - 「アセアンネス」とは、均質化か、それとも多様化か、といった根源的な問題の捉え方。
- 各国で異なる制度間の調整を行うことが、非常に難しい。
 - たとえば、国によって教育省と高等教育省が別に設けられている場合があり、基本的に教育省の代表が集まる SEAMEO の会合などに高等教育分野の担当官たちが出席してこないことがしばしばある。そこで、年に一度、高等教育担当の局長級会合を開くようになった。
 - 学年歴がかなり異なるため、同じ時期に同一プログラムを展開することが難しい(とくに長期休暇期間の日数が多い高等教育分野において)。たとえば、アセアン10カ国のすべてで、学年歴が重なる時期が年間に10週間程度しかないという SEAMEO の報告もある。
 - アセアン単位互換制度 (ASEAN Credit Transfer System): 欧州単位互換制度 (ECTS: 1 年間に最高で60単位まで換算可能) をモデルとして検討中
- 教育省、大学、国際機関など、異なるアクター間での連携を深めることが重要である。
 - 数多くあるネットワークの間で重複している領域などの整理・統合も必要であろう。

VI. 大学におけるグローバル人材の育成

高等教育の国際化とグローバル人材育成

- 高等教育の国際化に関する合理的動機
 - 国家レベル： 人的資源開発（頭脳の獲得）、国家の戦略的連携への貢献、収益の獲得、国家建設、社会文化的相互理解の促進・国民アイデンティティの醸成
 - 大学レベル： 国際的威信の向上、国際水準での教育の質向上、学生・教職員のニーズへの対応、収益の獲得、大学の戦略的連携、研究・知識の創造
- 日本の大学による国際貢献・国際的プレゼンスを高める可能性
- 日本が有する大きな可能性
 - ⇒ 国際的な競争力を有する「理系人材」の活用

グローバル人材育成のプログラム化

- 学生の現代的学習ニーズへの対応と国際水準での教育の質向上
 - より実践的な教育プログラムの開発
- 頭脳獲得の手段
 - 日本人学生のみならず、留学生に対しても実施することで、国際社会で活躍する人材育成に新しい道を拓く可能性
- 国際連携の活発化（海外の大学や国際機関との連携）
 - 大学や学問研究の国籍性に左右されにくい、グローバルな課題に対する連携の可能性
 - 国際機関における日本および日本の大学のプレゼンスの増大
- 研究能力の向上
 - 実践的なオリエンテーションを有する研究者の育成につながる

報告書

『グローバル人材育成のための大学教育プログラムに関する実証的研究』

- 体制： 文部科学省が大学・研究者等の協力を得て実施
- 期間： 平成21年12月～平成22年3月
- 内容：
 - 海外ボランティアと教育プログラムの融合事例
 - 国際機関等インターンと教育プログラムの融合事例
 - 海外の高等研究機関・国際機関における実践事例
 - 専門的知見からの所感
 - グローバル人材育成のための教育プログラム構築への提言
- 規模や運営体制の点で多様な、13大学の意欲的なプログラムを対象
- COEプログラムや教育GPなど、大規模なプロジェクトから、担当教員による一研究室の活動まで多彩
- 各大学におけるプログラムの位置づけも異なる（正規のカリキュラムに位置付けられているものから、課外活動のものまで）

国際的なプログラムの特徴

- インターンシップ、ボランティアのいずれも、より長期的な参加の傾向
- 高い動機づけと意欲
- 就職活動の一環となっているビジネス系のインターンシップとの違い
- 中・長期的な視点からのメリットを明確に認識(例・国際的な仕事に就くうえでの不可欠な経験という位置づけ、等)
- 単に英語を用いて国際社会で仕事ができるようになるというイメージに固執するのではなく、さまざまな困難に対して学生たちが「挑戦」という気持ちや意欲をサポートするようなプログラムが数多くみられる

国際的なキャリア形成の支援

- 国際的なキャリアに関連する多岐にわたる分野をどのように学生たちに伝えるか ⇒ 多様なキャリア・パスの提示と、そのなかでの教育プログラムの位置づけを明確化
- 既存のインターンシップ等を改めて整理して、どのような学生のいかなるニーズに対応するために有効であるかを検証
- 幅広いバックグラウンドの教員たちが有する豊かなリソースを、いかにして組織的に再統合するか
- 文理融合型の教育プログラムの可能性 ⇒ 環境学研究科や工学研究科などの理系部局と文系部局とによる連携プログラムの構築
- グローバル人材育成に高く貢献している実績を、行政や産業からの評価にいかにして結びつけていくか ⇒ 各大学が積み上げてきた教育実績を活かせる、多様なキャリア・パスのあり方を、わかりやすくアピールすることが重要

グローバル人材育成の重要性

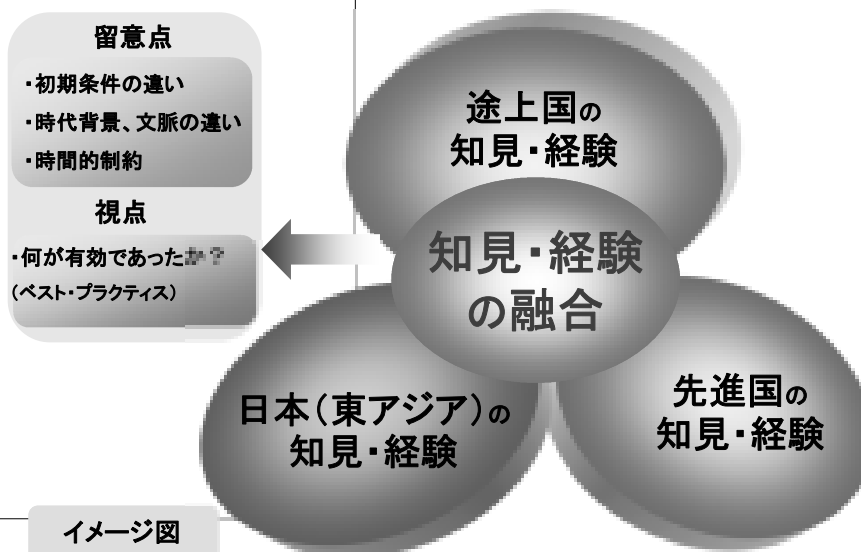
- 各大学の建学理念や教育方針に沿って、グローバルな人材育成の重要性や意義を改めてみつめ直す
- より実践的な教育プログラムの開発を通じて、学生たちの現代的な学習ニーズに対応するとともに、国際水準での教育の質向上が見込まれる
- 日本人学生のみならず留学生たちも対象に、国際社会で活躍できる人材の育成に関する新たな道を切り拓く可能性がある
- 海外の大学や国際機関との協調を深めるなかで、国際連携が活発化する
- 実践的なオリエンテーションを有する研究能力を備えた人材の育成

VII. 結び

高等教育の国際連携

- 「持続可能な開発」という概念は共有するが、そこに普遍的な教育モデルはない
- 先進国と途上国のどちらにとっても等しく重要な課題
- 社会の歴史・伝統に根ざした固有の「文化」を重視
- 多様性を認める・差異を受け入れる寛容性・対話を重視する教育
- 人的・組織的・制度的な能力開発 (capacity development) が重要
- ローカル(あるいは土着的)な知の活用
- 多様な文化的アイデンティティを反映した教育のあり方(言語、宗教、民族など)
- 日本による「地球規模課題対応国際科学技術協力 (SATREPS)」の可能性
- 日本が歴史的に確立してきた「学問の自由」や「大学の自治」といった価値観をアジアのなかで示す

知見・経験の融合



今後の課題

ー明確なビジョンならびにアクセスと質のバランスー

情報通信革命とグローバリゼーションが進展するなかで、とりわけアジアの高等教育は大きく変化している。

- 日本の大学の比較優位性は何か？
- アジア型の高等教育のあり方とは何か？
- グローバル人材の育成とは何か？
- 国際的な質保証フレームワークの構築
 - ⇒ 質保証をAUNで、単位互換はSEAMEOで検討を行う
- 大学の「公共性」が問われていくなかでの国際協力のあり方

ご清聴、どうもありがとうございました。

上智大学総合人間科学部教育学科
准教授 北村 友人
E-mail: yuto.kitamura@gmail.com

第4部

研究のまとめ

(シンポジウム記録)

文部科学省平成 23 年度先導的大学改革推進委託事業

シンポジウム「—大学における教育研究活動の評価をどう考えるか—」の記録

2011 年 12 月 11 日 (日)、東京理科大学森戸記念館

シンポジウム第 2 部 パネル討論

「大学における教育研究活動の評価をめぐって」

パネリスト (五十音順) : 上山 隆大 (上智大学教授)
塩川 徹也 (東京大学名誉教授)
田辺 国昭 (東京大学教授)
早田 幸政 (大阪大学教授)
藤田 英典 (共栄大学教授)
吉田 文 (早稲田大学教授)
司 会 : 広田 照幸 (日本大学教授)
あいさつ : 北原 和夫 (東京理科大学教授)

[テーマ 1 : 教育の内部質保証と評価]

広田 : このパネル討論は、二つのテーマを順番に議論していきます。一つ目のテーマは、各論になります。「教育の内部質保証と評価」というテーマで、特に、日本学術会議が進めている分野別参照基準の話と、認証評価とのかかわりの辺りが主要な問題になると思います。二つ目のテーマを扱う後半では、少し大きな話に広がっていきます。そこでは、大学と社会との関係を広くどう考えていくか、その関係の再構築の方向と、それを通した評価の在り方をどう考えるかという論点を、かなり自由に議論していきたいと思っています。

まず、前半の「教育の内部質保証と評価」についてです。パネリストにお話しいただく前に、私のほうでももう少し趣旨を説明したいと思います。

内部質保証の問題を考えると、昨年(2010 年)の夏に日本学術会議がまとめた、分野別参照基準を作っていくというやり方が一つの重要な足掛かりになっていくと思います。もう一つは認証評価の在り方で、2004 年から 1 サイクルをやってみたところですが、これからの在り方を考えるために、最初のサイクルをふまえて第 2 サイクル以降のあり方をどうしていくのかという問題があります。ここでは、内部質保証と評価との観点から、その二つの関係を考えようということです。

最初に、吉田先生に、分野別の教育課程編成のための参照基準で、学術会議がやってきたことを話していただきたいと思います。また、具体的に分野別に参照基準を作る作業が進んでいますので、言語・文学分野の参照基準作りで中心にかかわられている塩川先生に、現状をご報告いただきたいと思います。そして 3 人目として、大学の認証評価と参照基準の関係について、早田先生から問題提起をいただきたいと思います。田辺先生、上山先生、藤田先生には、それらの報告を踏まえて短いコメントをお願いしたいと思います。では、吉田先生、お願いします。

吉田：私からは、学術会議が取り組んできた参照基準とはいったいどういうものかを、その背景も踏まえて簡単に説明します。

最初に「大学教育の質保証」が求められている背景から考えていきます。大学教育のユニバーサル化によって学生層の多様化がもたらされました。学生層が多様化したために、それに応じて教育課程も多様化していく、このような状況が、ここ 10 年から 20 年ぐらいの日本の大学で生じました。そうした中で、「大学は、何をしているのか」について外部に説明するアカウンタビリティが求められ、他方で、「大学とは何か」という根源的な問が発せられてきました。また、グローバル化の中で、日本の大学のプレゼンスはどこにあるのかといった視点もあるでしょう。このように、さまざまな側面から、大学の存在及び大学教育が問われるようになる中で、質の保証が課題として登場しました。

では、大学教育は、どのような要素から構成されているのでしょうか。極めて単純化していえば、大学教育は提供する教育、いわゆるティーチングの部分と、学生が提供された教育内容を学んでいくラーニングの部分、すなわち「教授」と「学習」から構成されています。したがって教育の質保証とは、この二つの側面を考える必要があります。一つは、提供する教授内容や教育方法質の保証であり、もう一つはそれを受けて学習を行った学生の質の保証です。

教育の質保証といったときに、まず「学生がどのような知識なり能力を身に付け、社会に巣立っていくか」という教育の目的があり、次いで、その知識や能力をどのような教育課程を編成して教えていくかという問題の検討が必要になります。

日本の大学の教育課程は、「共通教育」なり「教養教育」と呼ばれる要素と、専門を学ぶという「専門分野」という二つの要素から成り立っています。したがって、教育課程を編成するとき、一方で、学士課程としての共通性、すなわち学士の学位を持つ者はどのような知識なり能力を持つのかという視点と、他方で、それぞれの専門分野において、その専門を学ぶ学生はどのような知識や能力を身につければよいのかという視点の両方が必要になります。

学士課程としての共通性という課題については、既に 2008 年、「学士課程教育の構築に向けて」（『学士力』答申）という答申で、学士課程教育の共通性として学士力が参考指針として提起されています。

この答申では、「学生の学習成果に関する目標を掲げる」ことの重要性を指摘したうえで、「一般教育や共通教育、専門教育といった科目区分にとらわれることなく」、「各専攻分野を通じて培う学士力」の重要性をうたっていますが、これはあくまでも参考指針であり、それをどのように編成するかは、個々の大学のミッションに応じて決めるべきものとしています。

参考指針とした学士力とは、具体的には「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な思考力」、という四つの分野における 13 の項目から成り立っています。単に知識や理解を深めるだけでなく、汎用的な技能も獲得し、社会においてリーダーシップを発揮する人間、また、生涯を通じて学習を続けていくことができる人間を育成することを目的としています。

答申が出されたのち、2008 年 5 月に文部科学省は、この学士力をそれぞれの専門分野別に落としたときにどのようなかたちになるか、アカデミックコミュニティである日本学術会議に、「大学教育の分野別質保証の在り方」について審議を依頼しました。

それを受けた日本学術会議では、課題別の検討委員会として、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」を設置し、その中にさらに「質保証枠組み検討分科会」、「教養教育・共通教育検討分科会」、「大学と職業との接続検討分科会」という三つの部会を設け、それぞれの分科会での議論を経て、2010 年に回答として、「大学教育の分野別質保証の在り方について」という冊子にまとめました。

この報告書は、それぞれの大学が、専門的職業人として、市民社会を構成する市民として学生を送り出していくのに際し、どのような教育課程を編成し、それぞれの学習目標を具体化してカリキュラムを作っていくか、教養教育と専門教育のバランスをどのように取っていくべきかといった課題を検討するための参照基準を提供しようとしたものです。

この参照基準の基本的な考え方は、専門分野の細かな知識や能力を列記するのではなく、各学問分野の特性を踏まえて、将来にわたる基礎・基本となる素養を学生が身につけられるような方向をめざすこと、その分野の学びの本質的意義を学生に教えるかに狙いを定め、学士課程教育の中核事項を絞り込んで記述しようとしていることに特徴があります。

学術会議において、専門の学術分野別に教育課程の編成上の参照基準を策定しますが、それはあくまでも参照基準であり、各大学が自主的に柔軟に教育改善に取り組むための参考に用いてもらうことを目的としていることにも特徴があります。大学は自ら、学習目標を定め、それを実現するために教育課程を編成すべきということです。

次に、参照基準の具体的な構成要素について、若干の繰り返しになりますが 4 点、ご説明していきます。第一に、各学問分野の特性を、その分野からの世界に認識に仕方、世界への関与の仕方という観点から明記すべきとしています。第二に、すべての学生が身につけることを目指す「基本的な素養」、具体的にいえば、「基本的な知識と理解」、「分野に固有の能力」、分野に偏らない「ジェネリックスキル」を含んだものとすべきとしています。

第三に、学習方法・学習成果の評価方法の基本的な考え方として、知識・理解を超えて、それらを活用して「〇〇ができるようになる」という考え方を導入しました。いわゆる学習成果に着目したものです。第四には、専門教育と教養教育とのかかわりについても留意することを指摘しています。

とくに、第二の基本的な素養ですが、「基本的な知識の理解」では、学生が「〇〇を説明できる」ことを目的とし、「分野固有の能力」や「ジェネリックスキル」では、学生が「〇〇ができる」ことを目的としています。「〇〇ができる」とは学問分野の問題にとどまらず、価値観・倫理観の涵養も意図しており、「〇〇について適切な判断ができる」といったことも目的とするものです。こうすることで、学生は職業生活における有用性を得ることができるとともに、公共的な課題にかかわる市民としての生活にも有用性を持てるものになると考えられております。

このような参照基準を作ることを考え、資料には「各分野における参照基準の作成のためのサンプル」ということで「教育学」を添付いたしました。あくまでもこのようなものが、各学術分野でできればよいと考えています。これは学術会議の分野別委員会の一つである教育学委員会で検討したのではなく、質保証委員会の中で作成したものであり、あくまでもサンプルなので、参考までに目を通してください。

今後の予定は、当面主要な 30 程度の分野を選び、3 年程度をかけてこうした参照基準を作っていくことを計画しています。それぞれの分野ごとに分科会を設置していますが、現在、言語・文学の分野、経

営学、法学、これらの三つの分野については、既に分科会が設置され、審議が継続中です。いずれこのような参照基準ができあがってくると思われます。加えて、史学、地域研究、生物学、家政学、機械工学、物理学についても、分科会の設置が検討されています。近々分科会が発足することが予定されています。

こうした分科会を構成するメンバーについて、関連する学協会の参画をいただくとともに、大学の多様性が適切なかたちで代表されることにも留意していきたいと思います。そして、若手の教員や大学教員にかかわらず職業人、あるいは隣接する他分野等からの参画を得て、幅広いご意見のもとに、こうしたものが作られていけばということを願っています。

このような意図のもとに、現在、言語・文学分科会で参照基準策定のための審議がなされていますが、それについては、次に塩川先生に具体的なお話をいただきたいと思います。ご清聴ありがとうございます。

広田： どうもありがとうございました。自分でいうのも何ですが、今、お手元にあるサンプルは私が作りました（笑）。次に、塩川先生に、参照基準の具体的として、どういうものができつつあるのを発表していただきます。では、よろしくお願いします。

塩川： ご紹介いただいた、塩川です。私は学術会議で進んでいる参照基準策定で、言語・文学分野の参照基準策定分科会の委員を務めています。ここでは参照基準の策定を、法学、経営学とともに先陣を切って作業を進めています。

この経緯を簡単に説明すると、もともと質保証の在り方検討委員会から、各分野別委員会に打診がありました。文学については、分野別の言語・文学委員会があります。その中で随分議論があり、「そもそも文学とか言語・文学は参照基準に馴染まない」という意見も一方ではありました。もう一方では、言語・文学は由緒あるディシプリンだと、少なくともわれわれは思っていますが、あまりにその存在感がなくなっている現状では、「やはり、それは先にやったほうがいいのか」という意見も出て、最終的に初めに手を挙げることになりました。

今、審議の途中なので、今日はどういう方針と方向性を持って作成しているかを中心に話をしたいと思います。しかしそれだけではあまりに抽象的なので、『言語・文学』参照基準の策定を巡って（参考資料）」と書いたものを付けています。これは私が準備した、参照基準作成のためのたたき台の草案、全くの未定稿です。参照基準の作成にあたっては諸方面の意見を伺うことが奨励されているので、あえてこの場でも見ていただきます。ですから、これは分科会の審議を経たものでもないし、いわんや了承を得たものでもありません。そのことだけご注意ください。

具体的な参照基準については、今、ご紹介があったように、教育学について広田先生の大変見事なものができているので、それが最初に参考になるかと思いました。またもう一つの問題として、分野というものをどういう水準で考え、どう切り取るかという問題があります。これは、在り方検討委員会で、例えば人文学であれば、あらかじめ文学、哲学、史学がその中にあるということで打診があって、受けるほうも受けるほうで、その前提を問い直すことはしませんでした。

ただ、はっきり言って、言語・文学は、ものすごく大きな枠組みになります。そうすると参照基準として、そこで得られる知識とか能力について、いったいどういうことが言えるのかが、大変問題になってきます。それにもかかわらず、「やってみようじゃないか」ということで始めてしまったので、実は大変難航しているというのが実情です。

早速、「作成の方針と方向性」のところに移りたいと思います。第一に、どのように専門領域を設定するのか、という問題がありました。「言語・文学」というさらに大きくくりで分野を考えることについては、実は、質保証の在り方検討委員会から打診があったときには、「文学」とされています。これは、別に深い考えがあるということではなくて、多分、文学部的なものは「哲・史・文」に分かれるという伝統的な見方があり、その意味での「文学」ということだと思います。ただ、われわれの「言語・文学委員会」が象徴するように。「文学」の中では、言語の研究者と文学の研究者が共存しており、双方を分離してはいけないということで、内部で一致して、「言語・文学」を切り離さないで考えようではないかということになりました。

2番目の問題は、策定の対象となるのが、専門分野としての言語・文学分野だということです。しかし実際には、言語・文学は、一般教育、共通教育、教養教育、さらには初等・中等教育に深く関わっています。要するに、これらを専門としての「言語・文学」の学習・教育と切り離すことはできません。そのことに留意して参照基準を考えるというのが、作業の最初の前提となりました。

その次に、「分野としての『文学』」です。これは、今の日本語の感覚から言うと、大雑把に言って、「芸術作品としての文学」ということがすぐに頭に浮かぶと思います。しかしここでは、そういう意味での文学ばかりではなく、「文字で記された文・文書のすべて、さらには文字以外の言語伝達の媒体（身体動作、音声、絵像・画像、映像等）の力を借りて表現された作品のすべてを対象とする」ということも前提としています。これはもしかしたら外部の方は意外な感を持たれるかもしれません。しかしこの定義は、洋の東西を問わず、昔から行われてきた言語・文学の教育の実態に即したものだ、と、われわれは思っています。

その次は、「言語・文学」は全体として極めて大きな分野で、多面的で、かつ、領域横断的であることに留意しなくてはなりません。またそれを構成する下位のディシプリンのそれぞれが、また多面的で領域横断的です。そして、それ以上に、今現在の問題として、参照基準の対象とする教育プログラムやコースの名称が、大学とか学部によってまちまちであり、また、時代と状況によって変化することがあります。そういうことを考えていくと、言語・文学という分野の輪郭と、内部構造を記述するにあたっては、既存のディシプリン、あるいは学科とかコースの名称を安易に使用するとかえってミスリーディングになります。ですから、なるべくそれを避けようと考えています。

したがって、言語・文学の分野においては、いったい何のために（目標）、何を（対象）、どのように（アプローチ）言語・文学を学ぶかという観点から領域の広がりを考えていきます。そして、下位分野の相互関係を説明するという態度を取りたいと考えています。

次に、言語・文学が人間にとっていかなる意味を持ち、社会においてどんな役割を果たすのか、そして、言語・文学の学びを通じてどんな能力が獲得されるのかについて、考えています。ここでは問題を三つの水準に区別して説明することを予定しています。まずは、実践的な水準、人間に与えられた極め

て基本的な能力としての言語・文学、要するにコミュニケーション能力とリテラシーの水準です。次は、文化的な水準、つまり一方では市民生活を営む上で必要とされる言語の公共的使用能力、他方では専門の異なる人々と交流し協働する際に必要となる教養の水準、そして最後は、社会的な属性を捨象した人生の水準、それは他者への共感とか、世界とそれを超えたものへのまなざしという言葉でまとめることができるかと思いますが、そのような水準があります。

そして最後に、専門分野としての言語・文学と教員養成の関係の問題があります。言語・文学は、もちろん、社会とさまざまなかかわりを持っていますが、その中でもとりわけ、初等・中等教育及び大学の一般教育・共通教育で大変重要な役割を果たすべきだし、また事実として果たしているとわれわれは思っています。この点にも留意して策定作業を進めるという方針を立てています。

時間の関係もありますので、分野の定義についてだけ、資料を引用しながら、簡単に紹介したいと思います。

『言語・文学』は、専門教育の水準で広大、かつ、多様な学問分野を形成しているが、それと並んで共通教育と教養教育において枢要な位置を占めている。その理由は、『言語・文学』が人間の精神生活と社会生活の根底にあって、あらゆる学問、そして文化の生成を可能にする基盤ないし土壌だからである。

人間は言語によって、自己と他者と社会とにかかわり、また言語を基本的な道具として認識と行動を実現することができる。専門的な学問として言語について反省的な考察を展開することと並行して言語の運用能力を身に付け、さらにその能力を増進することを目指す実践的な活動（及びそれを可能にする理論的考察）は当該分野の根幹をなす。

もう一つ。「言語伝達においては、文字は、時と場所を越えて、言語活動の成果を伝えることを可能にしてきた。これによって、人間の表現能力は拡大し、遠隔的なコミュニケーションと知識の蓄積・伝達が可能になった。」

その次が、文学の定義です。「文字表記された文を読み解き、また書き記す能力（リテラシー）を学ぶのが、言葉の最も広い、そして根源的な意味における文学、すなわち文字と文に関する学問である」。

次は、「文学」という語の意味の歴史的変遷に触れています。しかし、「そのうえで、文学は近代以降、他の学問的著作とは異なる、文字によって織りなされる芸術作品だと考えられるようになり、その意味での文学作品の読解と創作、及びそれについての批判的な考察が文学あるいは文学研究であるとの理解が一般的になった。」

要するに、文字で書かれた文・文書全部という文学と、近代的な意味での文学作品、その二つの意味での「文学」が本分野の対象であるけれど、さらに「それと並んで、読み書きの能力及び教養という二重の意味でのリテラシーの学習と修練が、文学分野のもう一つの根幹」だということです。まだまだ説明を続けたいのですが、時間が来たようですので、この辺でやめておきます。どうも失礼しました。

広田： どうもありがとうございます。これが形になっていくと、今度は、言語・文学を学ばせる意義は何なのかといったことを、各大学が考えるときの学術的な足場になっていくという位置付けです。それでは、次に、早田先生にご報告をお願いします。

早田： 私の報告は、「認証評価と教育課程編成上の参照基準」です。「今、大学教育に求められていること」ということで、昨今の政策文書を見ると、大きく二点あります。第一は、学生の学習の密度を高める教育へ転換するということが必要であると言われています。第二に、学生が卒時に、何が修得できるか、何ができるようになるかが明確化されること、そしてそれに即した教育的営為が効果的に行われることが必要です。こうすることで、まず各大学が教育目的・目標を設定する、そしてそれに基づいて学習アウトカムが明確化されます。

そして、それに対応した学位授与の方針が明確化され、教育課程編成方針に基づいて、体系的、順次性の確保されたカリキュラムの編成・運用、シラバスの整備、単位制度の実質化等が図られます。それを補完するものとして、在籍にかかわる方針、また、学生の学習を支援する方針が明示され、それに伴った措置を講じられることが求められるだろうということです。

そうした中で、今、大学教育の質保証が求められています。第一の点は、これまで言われたことですが、第二の点に関連して、個別学生が卒時まで身に付けた知識・能力、そして汎用的なスキル、志向性にかかわる内容・態度によって、雇用の可否を決定しようとする企業、産業界が増えてきています。

そして、国境の壁を超えた大学間交流の中で、大学教育の実化や、学習成果の重視が不可欠の課題になっています。そこでは、内部質保証システムの国際的な共有性すら求められています。

「大学教育の質保証の態様」については、一つは法令適合性の順守にかかわるもので、もう一つは、教育上の目的・目標の達成度の検証にかかわるもので、さらに、財務上の説明責任に立脚した教育の質保証があります。最後のものは、効果的な教育上の成果であるかどうかの検証を、コスト計算によって導く手法だと考えられます。大学教育、とりわけ分野別の教育質保証においては、二番目の手法が有効であろうということが言えます。

ここで、認証評価機関が、昨今の基準改定によって、こうした学習アウトカムや、内部質保証について、どのように項目設定しているかを簡単に見ていきます。

大学基準協会は、教育成果と学習成果を区別しています。学習成果については、この表の中では、「成果」のところで見ていくことになっています。もう一つ注目したいのは、「内部質保証」という独立の項目が、一番下にあります。これに伴って、自己点検・評価にかかわる項目がなく、内部質保証と自己点検・評価についての区別が必ずしも明確化されていないことが言えるかと思います。

次は、大学評価・学位授与機構です。大学評価・学位授与機構は、学習成果にかかわる独立の項目を設定しています。そして、「教育の内部質保証システム」という項目もあります。ここでは、「内部質保証システム」の前に「教育の」と書いてあるところに注目したいと思います。ここでも自己点検・評価にかかわる項目がありませんが、大学評価・学位授与機構は、「財務基盤及び管理運営」のところに、自己点検・評価にかかわる内容の評価項目が、別途設定されています。

日本高等教育評価機構では、「教育目的の達成状況の評価とフィードバック」が、「学修と教授」のところに項目設定されています。

認証評価機関は、「②教育目的・目標と教育課程」のところに焦点を当ててみると、教育目的・目標の明確化を、いずれの機関も各大学に要請しています。三つの方針の明確化も、各大学に要請しています。とりわけ、「教育課程編成方針に即した体系的なカリキュラムの編成・運用」が強く要請されています。

さらに併せて、「厳格な成績評価と単位制度の実質化に向けた措置の実施の必要性」が強調されています。

また質保証について、認証評価機関が各大学に何を求めているかという点、共通して言えることは、設定した目標にかなった成果の検証システムの確立を要請しています。また、成果にかかわる検証結果を基に、教育改善の循環システムを学内に整えることも求めています。学習成果の検証方法や措置については、大学の自主性に委ねるというスタンスに立っているようです。自己点検・評価については、十全な実施とフィードバック、結果の公表を求めています。

ただ、先ほども言いましたが、大学基準協会は、「内部質保証」を「自己点検・評価」と同義のものとして項目化しているように外形上は見えます。大学評価・学位授与機構は、教育改善のPDCAサイクルとして、内部質保証態勢を位置付けます。その一方で、全学的な管理体制の中に自己点検・評価活動を位置付けるという形になっています。

ところで、政府の政策文書等は内部質保証をどう位置付けているのでしょうか。私の図の左の一番下を見てください。簡潔にこのように要約してみます。学位の質や通用性の保証、学力到達度の評価というものを重視する、教育の質向上を目指すPDCAサイクルを支える自己点検・評価システムである、そして教育の分野別質保証を重視する、認証評価を通じてその有効性の確認がなされる、これが内部質保証体制の特質として位置付けられています。

そういうことで、内部質保証と認証評価の関係を、分野別自己評価の中で見ていくと、まず、法令適合性にかかわる部分は、認証評価が直接コンプライアンスの評価をすることができるだろうと考えられます。

そして、「体系的なカリキュラムの開発と運用」や「目標に即したアウトカムの設定とそれに見合った学習成果の測定・評価」、「学習成果を測定する手法の開発と運用状況の評価」、「学習成果の持続状況の確認」ですが、これについては、大学の自律性が保証されるべきです。そうしたことを検証する、あるいは評価する仕組みが学内に整備され、それを効果的に運用しているかどうかを評価することが、認証評価機関の主な役割だろうと考えます。

日本学術会議については、「各大学は、「参照基準を」ではなくて、『参照基準も』活用して、教育の質に関する内部質保証を行い、学習成果の向上を目指した取り組みを行うこと」が日本学術会議の『回答』文書で求められているように、やはり学習成果を高めるという観点から、大学質保証を重視するという視点が重要だろうと思っています。認証評価機関についても、細部にわたって教育にかかわることを評価するのではなく、各大学の内部質保証を重視すべきで、また学習成果についてもそれを直接評価するのではなくて、内部質保証体制が適切に機能しているかどうかの評価を行う、というスタンスであります。そこには、それぞれの大学が教育プログラムの質保証において、参照基準をどう活用したかや、ましてや参照基準にどう即しているかを評価することは、一切含んでいません。認証評価機関に対しては、あくまでも内部質保証体制の有効性の検証評価を求めており、これが日本学術会議の姿勢だろうと思っています。

今のようなことをイメージ図として示したのが、この図です。内部質保証体制は、教育改善の循環サイクルとして機能します。そして、その中で、適宜参照基準が参照されるだろうと考えられます。自己評価プロセスの中で教育上の営為を点検・評価することが、各大学の自律性に委ねられていて、その有

効性が認証評価によって確認されることになるのではないかと考えています。

「認証評価と内部質保証、学習成果の測定評価にかかわる検討課題」ということで、最後にいくつか話します。二宮（祐）先生の報告で、ヨーロッパの事例について紹介がありましたが、やはり学習成果を測定評価し、それを大学教育の改善につなげる、こうした手法を日本の大学が、また、認証評価機関が駆使するにはある程度時間がかかるのではないかと考えています。

そして認証評価機関の中で、内部質保証と自己点検・評価について、学習成果、測定評価の問題とも絡めて、実際には、中身はそう違わないのかもわかりませんが、外形上、認証評価機関間で、評価項目、評価基準における規定は異なっています。ですから、認証評価の場面で混乱が避けるためにも、その点の整合性は図っていく必要があると考えています。

認証評価の在り方とそこでの分野別評価の位置付けを考えていくうえで、内部質保証体制と学習成果の検証システムの関係性、評価する規範の役割を再整理する必要があるでしょう。法律も、認証評価基準も、参照基準も、行為規範ではありますが、それと同時に、評価規範としての意味付けを持っていることを考えると、その相互の役割を切り分けて考えるべきです。参照基準によって評価をすることになると、新たな分野別評価という制度的な枠組みが作られることになるので、それは大学の自律性を阻害することになるのではないかと危惧しております。

さらには、教育情報の公表の促進の一環として、今、大学ポートレートを作る作業が進められようとしています。そうした大学ポートレートは、認証評価の局面での活用可能性について、今後検討されるかもしれません。今、参照基準の策定は開発途上にあるということで、大学ポートレートに盛り込まれる項目の検証も、あるいは今後、必要になる気がします。

最後、機能別分化について二点ほど指摘して終わりたいと思います。大学の機能別分化を後押しするツールとして、大学評価が重要だということは、政府の政策文書でも主張されています。国・公・私立に横断する大学評価は、やはり制度的な評価制度としては、認証評価以外にありません。したがって認証評価機関間の評価基準や評価指標の設定・運用の仕方について、これまで以上の連携が求められるでしょう。

大学機能別分化は、これも政府の政策文書によると、やはり分野ごとの特徴にも配慮しながら進められていかないといけないとされています。そうすると、大学の機能別分化と、分野別評価と、認証評価の有機的な関連性が、今考えられている以上に強くなるかもしれません。そうすると、参照基準はあくまでも自律的に活用されるべきだということは先ほど言いましたが、機能別分化の推進が行われる中で、参照基準にも別の活用の仕方が求められることになるかもしれません。

この辺は先がよく見えてきませんが、認証評価を軸とする大学評価における参照基準のされ方について、今後、この参照基準を設定する側も、活用を考える側も、一定の見通しを立てていくことがとりわけ重要になると思います。以上で、私の説明は終わります。どうもありがとうございました。

広田： どうもありがとうございました。パネリストのほかのお三方に一言ずつコメントをいただければと思います。まずは、田辺先生から。

田辺： 四点コメントいたします。まず第一に、私は専門として、政策研究や行政学をやっているので、評価という作業をどのように位置付けることができるのかということが気になります。簡単に言うと、組織であるとか、行動に対して一定の規律づけを行おうというときに、大きくいって二つのやり方があります。

一つは、規制をかける、つまり基準を立ててそれを守っているかどうかをチェックして、守っていないときには、一定の制裁(サンクション)をかけるというやり方です。2番目は、簡単にいうと競争させるということです。例えば、市場における競争で、購買者である企業や学生といった受け手が、ここは嫌だと思ったら、そこに行かない、もしくは卒業生を採用しないわけなので、長期的にはこの組織は廃れてしまいます。今は、基準という方向に非常に大きく流れていることは確かです。それは、恐らく大学の進学率が半分以上を超えていて、必ずしもマイノリティーではなくて、マジョリティーの中の基準設定というか、ディシプリンを作らなければいけないところから来ています。

ただ、そういう中でも、やはり大学間の競争はかなり熾烈になっています。優秀な学生を採るために、あの手この手を使い、かつ、就職先もいい人材を採ろうと思って大学を見ていると思います。このバランスをどう考えるのかというところは、基準だけを見て、基準を強めろという発想は簡単な方策ですが、大学が置かれている競争という側面と併せて、そのバランスを取る必要があるのではないかというのが一点目です。

第二に、大学という個々の組織の活動や質が問われているだけではなくて、大学という制度全体のクオリティーをどう高めるのかという部分が、重要になってきたと思われます。恐らく、この「分野別質保証」というのは大学組織を超えるため、制度としての大学のクオリティーを維持することに、意味があるだろうという気はしています。しかし大学全体の制度の信頼性(クレディビリティ)を確保するために、どこまで実際に役立つのか、少しわからないところがあります。例えば、私は、法学士という名称を持っています。しかし、法律をほとんど勉強してこなかったとはいいいませんが、全面的にそこに傾注したとはいいません。なぜかという、法学部の中に政治学があり、私はその分野の専門教育を主としてうけました。

何が言いたいのかというと、この参照基準を、どこがモニタリングし、どこがカリキュラムに落とし込むのかということです。つまり文学部でも、多種多様な専門領域があるわけで、特定の研究室レベルで参照基準を用いても恐らく意味がないと思います。分野別の参照基準をモニタリングする、次にどうフィードバックするか、その主体が見えていません。このモニタリングをどうやるのかというところと、そのフィードバックの主体をどういうかたちで考えるのかというのは、現場に落としていくときに考えなければいけないことだと思っているということが、二点目です。

第三に、こういうことをやるときに、評価をどう考えるかです。評価は、規制でも競争でも絶対に必要なことです。つまり、その人たちが何をやっているかという情報をとりあえず作るという作業が、評価の中にはあります。つまり評価の前段階として、「うちはこういう活動をやってきましたよ」という情報をまとめて出す作業があります。これは、基準であろうが規律であろうが、競争であろうが、絶対に必要なことであって、その部分に関しては、大学自身は、責務を免れないと思っています。ただ、それをどう利用するのか、制度化するのかというところで、なかなか難しい問題があります。

最後のコメントですが、中教審（中央教育審議会）の三村（明夫）さんと会食をしていたときに、「今の大学生は、1日1時間も勉強しないんだな」と言って、「ええ？そんな？」「いや、中教審でそんな資料が出てきましたよ」と言っていました。他方、学生に聞いてみると、「勉強が忙しすぎて、体を壊しそうだ」と言っています。この乖離は何に起因するのか、ということです。

恐らく、今の財界は、教養という一般的な素養の部分をかなり強く言っているのが現在の傾向です。他方、学生のほうはむしろ早く専門性を身につけたいと考えている。ただ、最低限何を学べばいいのかわからず、またどこまでが求められているのかわからない。このような一般教養と専門性という間で、若干の混乱があるのだろーと思います。参照別基準が、この混乱を上手に整理していただけるならば、ある種の方向性と、有効性が出せると感じています。以上、四点ほどコメントを言いました。

広田： はい、どうもありがとうございます。次は、上山先生。

上山： 私は、高等教育が専門では別に全くありません。ここのところずっとアメリカ西海岸の知識社会の在り方を研究し、三つの大きな研究大学の内部資料を調査してきましたが、それとともに高等教育を考えざるを得なくなって、大学の問題について少し発言し始めました。ただ、私の見ている世界は、相当程度上位大学に偏っています。つまり、エリート大学的な大学の世界しか見ていないと言われても仕方ありません。さらに言えば、教育より、むしろ研究的な側面に焦点が当たっているかもしれません。ですから、大学教育や認証の在り方に関してどのくらい発言ができるかわかりませんが、少し考えたことを話します。

第一に、特にアメリカの研究大学の内部資料を見ている限りで非常に強く思うのは、大学のガバナンスの強さです。この話をすると、アメリカで起こっていることであり、ヨーロッパとか他の国での参照にはならないという批判が必ず起こります。しかし、アメリカの大学の極めて競争的な研究教育が世界の大学に大きな影響を与えて来た結果、現在では世界中の大学が非常に強いガバナンスを持って競争し合っているという現状を考えなければいけません。それが大学のポリシーを作ってきました。

例えば、大学研究の特許化の問題です。これに関しては、公的な組織である大学では、特許と研究や教育の在り方と関連して、大学内部でのさまざまな自己規制を行なうようになりました。典型的には利益相反の問題ですが、これは連邦政府とか教育省がそれを大学側に求めたとか、あるいはそれを通した大学を評価したらから生まれたわけではありません。実際は、大学自らが連邦政府に掛け合いながら、大学特許を推進するバイ・ドール法を政府に作らせ、その結果として、大学内で特許に関するポリシーを自らが作成して行っただけです。改革とか評価の主体は大学側にありました。その背景として、大学が非常に強い市場の圧迫を受けていたことがあると思います。市場によって、どう評価されているかを大学の当事者、理事会、学長たちが常に考えざるを得なかったためです。

ですから、今日の前半の議論や、あるいは先ほどはさまざまな評価についての報告で、非常に希薄だと感じるのは大学側の実質的な取り組みです。それは、内部評価の問題としてかなり大きく強調されていましたが、それがいったい大学自ら、それぞれの個性や基盤力に応じたガバナンスの中で作られてきた言葉であるのかどうかです。そこがアメリカの事例と決定的に違うと思います。

日本では大学のガバナンスがきちんと確立しない中で、外部からの評価で「これこれ、これこれの項目に応じて第三者が行う」とされて来たことに危険性を強く感じます。その受け身的な姿勢が、大学から自主的な評価力を奪ってきたのではないかと。あるいは、この自主性のなさが、その大学が独自で持っている研究と教育上の資産を、大学がきちんと把握する、その力を奪っていきたくもしいないと思いい、また、それを非常に危惧しています。

もう一点だけお話しします。先ほど吉田先生から、学生に何を学ばせるのかという話がありました。学ぶことも重要だとは思いますが、一方で、大学の中で知識を自分自らが発見するプロセスのほうが、私は非常に重要だと思っています。私はアメリカ大学で、学んだというより、むしろ、他の研究者との批判的な意見交換、ほかの研究をひたすら批判する授業をずっと受けてきたと思います。その意味では、知識の作り方に関して、今の日本の大学が果たしている方向に向かっているのかはわからないという感触を持っています。ちょっと時間がないので、ディスカッションのところでお話しできればと思います。終わります。

広田： どうもありがとうございます。最後に、藤田先生、コメントを。

藤田： 私は、最初の二つの報告、吉田先生と塩川先生の報告については、当事者でもありますから、質問やコメントをする立場にないと思いますし、今日の報告内容も分かりやすく的確にまとめてお話しいただいたと思っています。ですから、特に早田先生の報告を聞いて改めて重大だと感じたことを話します。早田先生の報告は、特に3つの認証評価機関の評価枠組みの違いや、学習成果と内部質保証と認証評価との関係についてのお話など、分かりやすく、たいへん勉強になりました。後半のセッションで私なりの考えを少し詳しく述べますが、特に重大だと感じているのは、学習成果、ラーニングアウトカムというものの評価が今後どうなっていくのだろうかという点です。この点で、大学は今、重大な分かれ目に来ているという気がしています。

中教審の答申は、吉田さんの報告でも言及されたように、学習成果としての「学士力」形成の参考指針を示していますが、その測定評価にまで踏み込んではいないし、そういう評価することに必ずしも積極的だとは思えません。しかし、政治的圧力やアカウンタビリティを掲げた種々の圧力がこの間の大学行政や大学教育にも随分及んでいますから、そういう傾向を踏まえると、ラーニングアウトカムを測定評価すべきだということになりはしないかと危惧しています。学術会議の「大学教育の分野別質保証委員会」に参加したときから、そういう危惧の念を抱いていたものですから、ラーニングアウトカムを測定評価することの危険性について確認しておく必要があると、先ほどの早田先生の報告を聞きながら改めて感じました。

例えば、近年は、ジェネリックスキルや学士力について中教審答申でも大学教育の課題として強調されていますし、経済産業省が提起した社会人基礎力や大学設置基準にも書き込まれた就業力も注目されています。最初の三つについては、それぞれの答申等のなかで、それぞれの構成要素として、いろいろな項目が挙げられていますし、四番目の就業力については、文部科学省は、就業力育成支援事業を進めています。いずれにしても、そうした諸能力の形成は重要なことだと思いますが、それらの諸項目は、

カリキュラムや授業科目のなかに直接的・具体的に盛り込むことはほとんど不可能に近いと思いますし、また、適切なことでもないと思います。況して大学数が750校にも達し、進学率も50%を超えているこんにち、そうした能力に関する諸項目や「学士力」なるものを、ラーニングアウトカムとして測定評価することにどれほどの意味や妥当性・有用性があるかは、非常に疑問のあるところです。むしろ、ラーニングアウトカムを高めること自体は重要なことですし、各大学には、その向上を図る責任があります。しかし、各大学がその責任を果たすべく種々の工夫改善を進め、教育の充実を図っていくことと、ラーニングアウトカムを測定評価することは、次元も作用も異なる異質なものです。

そういう側面も含めて、今、大学教育の評価や質保証の在り方が重大な問題になっているわけですが、ラーニングアウトカムに関わる大学教育の評価は、カリキュラムや授業内容などの点で、その向上に向けて各大学がどのような工夫や取り組みを行っているかに留めるべきで、間違っても、それを一律に測定評価するという方向にだけは進むべきでないと思っています。

広田： どうもありがとうございます。本来なら、ここで議論したいところですが、後半の時間もあります。今出された論点のいくつかは、恐らく、テクニカルな話というよりは、もう少し大きなレベルの問題も指摘されたと思うので、それは後半の議論の中に含めていきたいと思っています。

〔テーマ2：大学と社会の関係の再構築と評価〕

広田： 「テーマ2」は、もう少し大きな枠組みで、「大学と社会の関係の再構築と評価」という主題をめぐって議論をしたいと思います。私から少し問題提起をします。そのあと、藤田先生から資料が出されているので、藤田先生に簡単に問題提起をお願いします。そして、パネリスト全員の議論に入ります。

1991年の大綱化以来、20年間にわたって大学が評価に取り組む時代が続いてきました。特に、2004年に認証評価が制度化され、1サイクル回りました。また、国立大学の法人化が2004年に行われて、それも1サイクル回りました。今、教育研究の評価をどう考えるかというところに差し掛かっています。評価というときに、この間ずっと大きな問題になっているのは、大学教育をどう評価し、どう質保証していくのかです。

そもそも考えてみないといけないのは、何のための評価かという問題だと思います。同志社大学の山谷清志さんが書いていますが、評価には目的があるはずで、目的に適合した評価のあり方が何よりも求められています。ところが現実を見てみると、何の目的のためにどういう評価をどう活用するのかという目的がはっきりしないまま、「評価、評価」というかけ声で事態が進んでいるように思います。そこで、二つの考えないといけない困った事態が生まれています。

一つ目は、社会のさまざまなステークホルダーが無秩序に、思い思いにニーズを大学にぶつける事態が生じています。教育でも、研究でも、「こういうことを大学の中でやれ」という、いろんなものがそれぞればらばらと入ってきている気がします。中には、大学教育の改善とか、研究や教育の質の向上とは無関係なアカウンタビリティの要求も氾濫している気がします。そうすると、目的の不明確な評価が

外から持ち込まれることになりますから、大学側はそういう評価システムに対してどうしても身を硬くして対応します。そうした結果、ある種、相互不信の悪循環が生じているように思います。

二つ目の困った問題は、評価の形式や手法だけが関心の焦点となり、大学が持っているより高次の目的やミッションへの関心が欠落した事態が生じているように思われます。いわば、「外から持ち込まれる評価に無難に対応しておけばそれでOKだ」という風潮が感じられるのです。それではよくない。そもそも大学で何をすべきなのかとか、大学教育は何を目指すべきなのかという議論が欠落したまま、個別対応でしのいでいる感じでしょうか。そういう意味では、次元の低いサバイバル競争を賭金にして評価が動いてしまっている気がします。

何のための評価かを考えると、問われるべきは、大学と社会の関係をもう一回問い直してみることだと思います。つまり、大学はどのような役割を果たすべきなのかとか、大学の制度としてどのような役割を果たすべきなのか、あるいは個別の大学がそうした目的をどう考えていけばいいのかというレベルで、きちんと大学と社会の関係を考えれば、それが何のための評価なのかという議論に結び付くはずです。

そこで、この教育研究活動の評価を単にテクニカルな問題としてではなく、大学と社会の関係の在り方を一旦議論したうえで、もう1回捉え直してみたいというのがこの「テーマ2」の課題になります。ではまず藤田先生から、このテーマに関して問題提起をお願いします。

藤田： 本日の前半のセッションでも言及されましたが、この委託研究では、第一部、第二部、第三部と三つの分科会に分かれて作業を進めてきました。第一部は認証評価、第二部は国立大学法人評価を主に扱い（二宮祐報告、田中弥生報告）、そして第三部はこれからの大学と社会の関係について検討してきました（白川優治報告）。私は、そのうちの第一部と第二部に関わってきましたが、その二つの部会の報告や先ほどの早田先生の報告等でも明らかなように、大学における教育研究活動の評価といっても、この間の「質向上」に関わる政策論議・改革論議で大きな問題になってきたのは、研究活動の評価ではなく、むしろ教育の評価だと言っていると思います。そして、その教育の評価に関わる議論では、認証評価の系列と国立大学法人評価の系列がともすれば必ずしも区別されず、ある部分擦れ違いながら重なり合って展開してきているように思われます。そのためもあって議論や検討が錯綜する嫌いがあるようにも思われましたので、お手元のA3に示したような資料を作ってみました。

左側には、認証評価を中心に評価全般についての中教審の答申等と、それらに基づく法制度の改革についてまとめてあります。他方、右側は、国立大学法人評価についての一連の改革の流れをまとめたものです。右下に参考文献を示しておきました。

この表をご覧くださいと分かりますように、認証評価の系列と国立大学法人評価の系列は、その背景や目的という点で重要な違いがあります。例えば、左側の認証評価の系列では、中ほどよりやや下に記載されています2002年の中教審答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」等が示唆するように、質の向上とその質に関わる情報公開が主要な目的となっています。それに対して、国立大学法人評価関係では、例えば1999年の閣議決定「国の行政組織等の減量、効率化等に関する基本的計画」にも示されているように、「減量、効率化」が主要な関心事となっています。前半のセッションでの田中先生の報告でも確認されましたように、いわゆるニュー・パブリック・マネジメントの考え方に立ち、

教育研究活動も含めて、競争原理を導入し、大学経営の効率化・適正化を図るという関心が強くなっています。しかも、その評価は、独立行政法人通則法の評価の枠組で行われており、中期目標・中期計画の達成度を評価・評定することになっています。そういう違いを踏まえて検討することが重要だと思われますが、その違いがともすれば棚上げされて議論される嫌いもあるなかで、特に大学教育の評価に関わる問題を見えにくくしているように思われます。

お手元のA3の資料は、そういう二つの評価制度の違いを確認しておきたくて作成し、お配りしたものです。もう一つのA4の資料は、先ほど広田さんも言われたように、アカウンタビリティが問われるという時代状況やステークホルダーが多様化している状況にあって、それに伴うさまざまな要請に対応する必要があることは言うまでもないとしても、大学教育の評価は、そもそも、いったい誰のため、何のための評価かということを考えるための資料として準備したものです。この根本的な問いは、政策担当者サイドだけでなく、多様化しているステークホルダーや社会一般にとっても、そして、なによりも、大学教育の直接的な顧客である学生とその保護者や各大学と大学教員にとっても、看過すべきでないものだと思います。

資料の一番右上に、「大学教育の質の保証・向上と評価への関心拡大の背景」として二つ挙げておきました。吉田さんやほかの方の報告でも言及されましたが、一つは、大学教育の大衆化、ないしユニバーサル・アクセスの時代になって、大学も学生も多様化してきているという事実に伴う要請です。日本に限らず諸外国でもそうですが、特に日本の場合、大学生の75%が私立大学に通い、高い授業料を払って教育を受けています。もちろん国公立の授業料も年間60万円くらいになっていますから、経済的に恵まれない家庭にとっては必ずしも安いとは言えません。そういう時代状況にあって、各大学は十分かつ適切な質の大学教育を学生に提供し得ているかどうかが問われるようになっていきます。もう一つは、大学設置基準の大綱化以降、また、特にさまざまな規制緩和が続く中で、事後評価が必要とされ、質保証のための説明責任が問われる時代になっています。

その二つを前提にして、何らかの評価が必要とされ、そして、各大学においては質保証の努力を持続的に行之、説明責任を果たす必要があります。しかし、そうはいっても、先ほどの二宮さんの報告にもあったように、実際の評価を突き詰めてみると、さまざまな目的がトレードオフの関係にあって、どういう評価の仕方を採用するかによって本来の目的から大きく逸脱してしまいかねないという危険性もあります。それだけに、どういう評価の仕方を採用するかが重大な問題となります。

お手元の資料は、その評価の仕方について検討する際の基本的な考え方の枠組みを、一つの例として示したものです。この表は、ご覧の通り、中教審の「将来像答申」（2005年）において提示され、その次の「学士力答申」（学士課程教育答申、2008年）において具体化された三つのポリシー、アドミッション・ポリシー（AP）、カリキュラム・ポリシー（CP）、及びディプロマ・ポリシー（DP）に相当するものを教育の質向上と評価の観点として横系列に示し、縦系列は学生（個人）と大学とに分け、それを分類枠組みとして、各セルには実態や期待されるものの諸要素を配置したものです。

この表の枠組みで、中教審の答申や大学教育の成果としての学生の能力に関する論議の用語法と異なるのは、アウトプットとアウトカムを区別し、大学が直接的に管理すべきはアウトプットまでであり、アウトカムは教育の成果ではあるものの、間接的ないし長期的な効果と見なすべきものとして位置づけて

いる点です。その効果は、大学教育の成果であるとはいえ、大学が必ずしも直接的に責任を持ちうるものではなく、卒業後の職場その他の活動場において、その活動場の特徴や役割期待や付与される権限などにより左右されつつ発揮されるものだという意味で、表のアウトカムの下に「活動場で発揮される特性としての総合的な成果」と注記しておきました。

このアウトプットとアウトカムの区別は、先ほどの早田先生の報告、特に大学基準協会の説明の箇所にあった、教育成果と学生の学習成果の区別にほぼ対応していると言えるかもしれません。あるいは、早田先生の報告での教育成果と学習成果の区別は、この表では、アウトプットないしアウトカムに関わる大学サイドと学生（個人）サイドの区別に相当するのかもしれません。いずれにしても、私は、表示したようなアウトプットとアウトカムを区別することが重要だと考えています。各大学が、大学教育を通じて学生たちに学習させ、修得・取得させるべきものは、「直接的・具体的な教育成果」としてのアウトプットであり、それは、専門的な知識・技能や教養などであり、また、その証明としての学業成績や学位や各種資格です。それに加えて、学業態度（授業への出席・参加状況や課外活動への参加とそれらの活動を通じて形成される交友関係など）もアウトプットに含めてよいと思います。こうしたアウトプットは、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーやキャンパスライフを左右する種々の活動機会の提供とその指導・助言などを通じて、大学が直接的に管理し、工夫・改善や充実を図っていくことのできるものですし、それゆえに、大学にはその充実を図る責任があります。直接的なアウトプットは、「アウトプット」に書いた学習成果としての学業成績や学位や各種資格、その他交友関係といったところを通して捉えるほうが好ましいです。

それに対してアウトカムは、学生が学修やキャンパスライフなどを通じて身に付けたと期待されるものではありませんが、例えば、その多くは、カリキュラムや授業内容などに直接反映することのできるものではありませんし、各授業科目の履修態度やレポートや期末試験などによる成績評価に具体的・直接的に組み込み管理することが妥当と言えるものでもありません。ところが、近年の大学教育の質保証と評価やラーニングアウトカムの向上に関わる議論や政策文書では、こういう区別は一切されておらず、両者を一緒にして、その向上を図るべきだとか、その成果を測定・評価すべきだとする傾向が強まっているように見受けられます。しかし、この種の議論やそういう方向での評価・測定を行うことは、大学教育を根底から揺るがし、その破滅と言ってもいいような甚大な影響を及ぼしかねないと思います。

いずれにしても、近年は、大学教育の目的と責務に関する伝統的な理念・条理や学校教育法、大学設置基準の規定に反するような議論や改革動向が非常に目立つようになっています（この点については、このシンポジウムの記録も掲載される本委託研究の報告書に掲載の拙稿を参照されたい）。例えば、私の分類でいえばアウトカムに含まれるジェネリックスキルについて、OECD や幾つかの欧米先進諸国で、評価する動きが試行的に進められていますし、そうした動向は、中教審の「学士力答申」でも参考資料として紹介されています。また、経済産業省の「社会人基礎力」や文部科学省の「就業力」について、「社会人基礎力グランプリ」や「就業力育成支援事業」などが実施されていますし、前者については民間による「社会人基礎力診断」の試みなども進んでいます。そういう概念と育成支援事業や、それらの能力概念の要素として挙げられているものを各大学が自らの教育に部分的に取り込むことに意味がないとは申しませんが、そういうものを大学教育の質の向上や評価の重要な要素として取り込むことについては、

その是非・適否を十分に検討する必要があると思います。私自身は、それを過度に重視し、一律に取り込むといったことは、大学教育の重大な歪みと混乱を招くことになり、断じてすべきでないと考えています。

以上が、今日、この資料をあえてお配りして、強調しておきたかったことです。なお、学術会議の「分野別質保証の参照基準」は、表中の「プロセス」欄に記載したカリキュラムや授業の質をどう保証し、向上させていくかにかかわる提案という位置付けになっています。

以上に加えて、表中には、大学と社会の関係や大学教育の公共性などについても、真ん中から下半分のところに私なりの考えを書いています。あとのディスカッションの中で必要な場合に言及したいと思います。以上です。どうもありがとうございます。

広田： アウトカムについては、この委託調査の研究会で何度か議論になりました。アウトカムを測ることは、現状では技術的にかなり問題や限界があります。そうした危なっかしいアウトカム測定を制度の要に据えるのではなく、むしろ教育にあたってアウトカム像を明確にするということが現実的だし重要だという話が出されていました。そのことは、前半の議論の、各大学がアウトカム像を明確にした教育をやるという話として、参照基準の利用とつながってきます。

さて、議論の仕方ですが、まずは現状や評価、評価システムをどう見るか、あるいは多様なステークホルダーが大学とかかわってきているという全体状況をどう見るのかあたりから、自由に皆さんからお話をいただければと思います。今の二つに対しての意見という辺りを切り口にします。その中で、さきほどの早田先生の話と藤田先生の問題提起は、少し見方が違う部分があると思いますが、早田先生どうでしょうか。

早田： 多様なステークホルダーへの適切な対応として、今いろいろと大学に求められているのは、企業や産業界から卒業生に対して、「こういう知識、能力を身に付けてもらいたいものだけでも、卒業生を雇ってみるとなかなかそうはいかない」といろいろ言われていることが挙げられます。現に、卒業生たちの就職は、今すごく厳しいです。われわれの大学でも学士、修士、博士のいずれも厳しくて、とりわけ学士よりも修士、修士よりも博士となると相当厳しい状況になっています。しかも、今、留学生たちとも日本企業の就職を巡ってしのぎを削っているという状況の中で、大学は、企業側の求めるアウトカムに着目した大学教育の再構築に腐心している部分が多いです。

そういう意味で、今、日本の大学において、多様性と普遍性、とりわけ、普遍性をきちんと守っていけるような大学教育を追求していく力あるいは、そういうことをやれる条件にあるのかどうか、ということを考えていかないといけません。

もう一つ言うと、国・公・私立で、とりわけ、国立大学の場合は国費が投入されています。そうすると、政治家、納税者、一部の私立大学の関係者かも知れませんが、適切なコストで最大限の教育成果が上げられるべきだ、という要請に対して、国立大学の正当性をどう位置付けていくのかは、かなり厳しいものがあると思います。その意味において、アウトカム評価の内実を深めていくことが私は大切だと思います。

藤田： ちょっと補足してよろしいですか。私は、ラーニングアウトカムについて考えていくことが重要ではないと言うつもりではありません。今、各大学では、ラーニングアウトカムとして言われている諸能力について、カリキュラムや授業科目に取り込み、それらの能力の形成がどのように達成されているかを評価する試みが行われています。私は、その内容・方法の適否や妥当性はともかく、そうした各大学の試みや努力はそれなりに意味のあることだと思っていますし、そういう試みや努力を否定するものではありません。大学によっては、それぞれの授業科目ごとに、「この授業では、特にこういう能力を伸ばすことを目標にしている」というように明示して、科目ごとに学習成果を評価したりコメントしたりするといったことを行うようになっています。そういう試みや努力は、それなりに評価されてよいと考えています。しかし、大学教育の質保証や評価という点で重要なのは、そういう努力や試みも含めて、先ほどから問題になっている内部質保証のメカニズムや、自律的な質保証の循環サイクルが適切に作動しているかどうかということだと思います。そういう内部質保証のメカニズムや循環サイクルが適切に作動しているかどうかの評価は重要だと思いますが、そのことと、先ほど申し上げたような意味でのアウトカムを測定評価するといったことや、そういうアウトカムを一律に重視し教育課程に組み込んでいくということとは、異質のものとして、明確に区別することが重要だと思います。後者を過度に重視し、それを大学教育に一律に取り込むとか、その成果を標準化されたテストなどで測定評価するということになると、途端に意味合いが変わってくると思います。

広田： そこは、皆さんにいろいろと意見があるかもしれません。田辺先生、いかがですか。

田辺： いくつかコメント申し上げます。まず、私は、第二部に参加していたので、特に国立大学法人の評価制度について、若干コメントします。基本的に、独法という制度は、独立行政法人という固有のものが一つあって、ある意味では、それが省庁と中期計画で結び付く構造です。だから、例えば東京大学と文科省というスタンスの組み合わせになります。

ただ、国立大学法人は、一応法律で個々の法人が設置されるというかたちになっていますが、最大の問題は、大学だというだけで、これらを横並びに見える気がすることです。そこにどう対応するのかですが、恐らく、どの国立大学法人も他に一步でも抜き出ようと考え、今回の評価に対応した。そのため一連の過大な期待や負担感が生じた割には、「やってみると、あまり変わらなかったのではないか？」という感想を持ったのではないのでしょうか。

ただ私は、法人化が決してマイナスだったとは思っていません。法人化と評価を組み合わせる部分がうまくいかなかったのだと思います。なぜかという、法人化することで、大学が目標を持てることになり、自ら設定します。それをどう中期目標に落として、6年の期間の中でそれを実施するのです。これじたいは、自律的な組織として必要な作業です。しかし、事前に評価軸を何も作っておかないで、あとで評価をやれと言われても、どちらに行きたかったのかわからないところで評価することになるので、無理です。

二つ目は、今あげた問題がプランならドゥーはガバナンスです。先ほど上山先生から、アメリカの大

学のガバナンスの事例が紹介されましたが、これもかなり進行しています。つまり、大学全体としての目標を立てることが重要で、学部目標の集積体を作るわけではないのです。そして、その目標に応じた資源配分の仕方、人事、組織のやり方等々、いろいろ試みがありました。

この部分があって、初めて評価の実効性が担保できます。ただ、さらにもう一つの問題は、6年後に評価をやったときに、その評価のデータをどう利用するのかを誰も考えていなかったかもしれないという点です。この評価という情報をどういうかたちで利用するのか、利用の形態についてあまり考えていなかったことが、問題であったと思います。

評価情報の利用の仕方については、三つあります。

一つ目は、アカウンタビリティを果たします。つまり、「うちの大学はこれをやっていますよ」ということを PR する最大のチャンスです。二つ目は、それを使って内部管理を行います。つまり、「このところはどうもうまくいっていないな。だったら、ここをてこ入れしようか」とか、「うまくいっているから、そこのところをもっと拡大しようか」等々です。三つ目は、資源配分です。これがトリッキーなところで、特に大学間の資源配分に評価は使えると思っていました。この神話に関係者が過度に踊らされていた部分がないわけではありません。

評価に対する期待にこたえ、これを機能させていくためには、目標を立てることとガバナンスを組み立てる作業をやっていないと、評価という作業だけをして動きようがありません。利用に関しては、大学内でも動きはあります。評価書を作って、「うちのところではこの情報を採っていないではないか。この情報をやはり組織として持っていないのはいけない」などということが明確になってくる。例えば、「就職のフォローアップはどうなっていた？」というような点です。

二番目は、大学制度を維持するためにも評価は必要です。つまり、運営費交付金や私学助成をもらっていますから、鵜の目鷹の目でそこに切り込もうかどうかわかりませんが、税金が効率的かつ有効に用いられてきたかをモニターする財務省がいます。そのときに、「他の独法は評価して、どう動いているか管理しているだろう。大学は、そんなこともやっていないのか。だったら、他の独立行政法人と比較して、いいかげんにやっているのではないか」といわれて、ばさっとやられる可能性はあります。これは、評価の中身ではなくて、評価システムを作って動かしていることがかなり大切だと個人的には思っています。

問題は、大学間の利用です。つまり、資源配分にこれがどこまで利用できるのか。果たして、今の評価制度が大学間の資源配分を大きく左右できるほどの評価の精度と情報の密度を持っているのかがずっと問われてきました。また、私自身もこの点に関しては確固とした意見をもてずにいます。

広田： 先ほどの議論はアウトカムの評価でしたが、今の田辺先生の話は独法化のあとの大学評価ですね。評価は必要だという話は、多分このメンバーのほとんどが共有していると思います。最後にご提起下さった、今の評価制度は資源配分に評価が使える精度なのかどうかという話は先ほどのアウトカムの話とつながっている部分はあったように思います。

吉田先生、いかがですか。

吉田： なぜ、今、大学は、そういうかたちで評価を求められ、かつ、アカウンタビリティを求められているかという、日本の大学と社会との関係性の大きな変化が、1990 年代に起きてきたことに尽きます。それまでは、日本の大学は、一貫して成長産業であり、入学試験で一定の学生を排除することで、大学の質の維持をなし得ていました。基本的に大学生であれば、正規雇用でホワイトカラージョブに入ることができた状況がずっと続いてきた中で、そうした関係ががらりと変わったのが 1990 年代以降になります。

1990 年代以降大学は、いったいどういう学生を入学させているのか、あるいは入学させた学生にきちんと教育をしているのか、が問われます。また、労働市場がシュリンクして、大学生が大学生としての扱いを受けるかたちで就職できなくなってくる状況の中で、学生の学習成果が一層問われるようになりました。いわば、構造的な問題があるわけです。

そういう状況の中で、では、大学が何をするのかということに立ち戻って考えたときに、教育の役割がさらに重要になってきたと言えます。これまでも大学は、教育をしていなかったわけではもちろんなく、教育を非常に熱心に行っている先生方が多いことは、われわれ大学人であればよくわかっています。ただ一つ言えることとしては、組織的に教育をするという問題について、どれだけ自覚的であったかに関しては、疑問が残ります。

「教育の質」と言われたときに、個々の教員の努力を超えて、組織的に体系立った教育をすることによって、少しでも質のよい学生を送り出すことができるという前提があるからこそ、今、教育の問題が大学に求められてきている状況にあると思います。実際は、組織的な教育をすることで、求められる人材の育成ができるかどうかについては、よくわからないと言っていいです。非常に長いタイムスパンで考えたときに、何をやったからどういう人間が形成されるかは、実はよくわからない問題であるのです。ただ大学が問われていることは、組織的な教育をするほうが少しでもよりよい人材育成ができるという前提で話が進んでおり、今後も政策的な議論は進んできているということです。

上山： 藤田先生が作ってくださった資料は、産業界に必要な人間とか、あるいは学士力、批判能力のある人間というさまざまな教育のアウトプットの形があげられ、とても見事に出来上がっていると思います。ただ、私の立場から若干付け加えるとすれば、それが次の研究の段階とどう繋がっているのかという視点も重要だと思います。すなわち、学部教育(ゼネラル・エデュケーション)を経た後のことです。アメリカは大学院(グラデュエート・スクール)の規模が大きいのです。特にトップスクールでは、大学院の学生のほうがはるかに大きいです。ハーバード(大学)なら学部学生の 2 倍ぐらいが大学院生(グラデュエート・スチューデント)です。

この大学院において高度な知識社会に対応する人材を教育します。それが国力の問題とかかわっているために、明確な国家戦略として考えられます。そうすると、学部教育(ゼネラル・エデュケーション)であっても、学部の教育がさらに次の段階の高度知識社会に対応できる人材とどうつながって、それがどういうアウトプットを評価の問題が出してくるのかが、重要視されるのです。

またアメリカの大学のガバナンスの問題についてですが、これは財務の問題と関わっていると考えています。私は、特定の大学の過去 100 年間ぐらいの財務を分析していますが、明らかに財務上の変化と

その時々大学のガバナンスが関わっていることがわかります。例えば、私立大学の場合、しばしば破産の危機に直面しています。そのときに、社会がいったいどのような人材を求めているのか、社会がどういう知識の転換を図っているのかということに基づいて、ガバナンスの中でポリシーを作っていくわけですね。これを考えますと、日本の場合でも、私立大学は別として、個々の国立大学がどの程度健全で財務的に独立した力を持っているかどうかを、大学のガバナンス力の評価と関わらせてみた方がいい。

例えば興味深い史実があります。明治22年に、帝国大学独立私案がなされて、同じ年に、帝国大学組織私案という二つの私案が大学教授達によって提案されていました。この前者の帝国大学独立私案は、天皇陛下の恩賜のお金を原資や基金にして、国立大学を独立の財務力を持つ組織にすることを目標としていました。そして、教授会の自治ではなく、むしろ参事会のような国立大学の中のガバナンスをきちんと発揮できる組織の中に、それを置くという内容でした。

帝国大学組織私案は、むしろフンボルト的でドイツ的な教育と研究の一体化の議論から出てきたものです。したがって教授会自治が非常に強くうたわれて、大学の基金の問題は忘れ去られていきます。この二つの流れの中で、後者だけが生き残ってしまいました。結果として国立大学は、学生の納付金ではなく配分される運営費交付金の中で、大学のガバナンスをやってきたのが現状だと思います。

現在大学が直面している財務的・経営的戦略の中で、強いガバナンスを持ってポリシーをどう鍛えていくのが課題となります。そのためにも財務の役割はものすごく大きい気がします。

広田： 実にたくさんの論点がみなさんから出されました。司会としては、どうしたものか、ちょっと困っています（笑）。あえて司会がここまでの話を整理してみます。その上でそれぞれお二人に、二つの質問を投げかけてみたいと思います。

まず一つ目の問いは、大学が多様なステークホルダーとの関係を1990年代から持ってきているという話で、早田先生と藤田先生に問いを投げてみたいと思います。

藤田先生には、外からの力に関してとても批判的に語られています。確かに大学の実際とはかけ離れた要求がおしつけられている面はあると思います。しかしながら、そうすると、現在のグローバルな労働市場の要請や、科学技術、知識基盤型の経済の変容という、ある種外から求められているものを大学が教育研究や評価の問題としてどう考えればいいのか、という質問をしたいと思います。大学は社会からのニーズを無視すればいいのか、と。

早田先生には、むしろ逆のことを質問してみたい。早田先生は、労働市場の要請があるから大学はもはや多様性や普遍性を追求できない状況ではないかという、旧来の大学像に対してかなり悲観的な現状認識だと思います。しかしながら、それにもかかわらず、やはり大学が単なる職業人養成を超えて何か考えないといけない部分はないのでしょうか。あえて、そういう両側の問いを投げてみたいと思います。

また、田辺先生と上山先生に同じ一つの問いを投げてみたいと思います。お二人ともかなり共通のことを言われています。つまり、評価には目標設定や各大学のしっかりとしたガバナンスが必要で、そのうえで、きちんとした評価が必要だということになります。ではそれぞれの大学でのガバナンスや目標設定をしっかり立てるためには、今、日本の大学に何が必要なのでしょう。それをお二人に共通の問いとして投げてみたいと思います。

藤田： 私は、グローバル化時代の諸要請や知識基盤社会と言われる社会の諸要請についても、近年の労働市場の厳しい状況についても、決して無視しているつもりはありませんし、考慮しなくてよいと考えているわけでもありません。前者の諸要請については、いわゆるリサーチ・ユニバーシティを中心に、研究面では、条件面での制約などもあって不十分かもしれないが、いろんな取り組みが進められていると思います。他方、教育面では、多くの私立大学は、学生確保がクリティカルだということもあって、産業界の要請や労働市場の厳しい状況に非常にセンシティブで、就職指導やキャリア・ガイダンスだけでなく、アドミッション・ポリシーの段階からいろいろ工夫をしていますし、カリキュラム面でも種々の工夫・改善を行っていると思います。

しかし、多分、先ほどのガバナンスの問題もそうですが、国立大学法人と多くの大手私大では、ごく最近まで、そうした教育面・学生指導面での改革・改善の動きはかなり鈍かったように思います。組織論の研究者として著名なアメリカのジェームズ・マーチたちは、全米の大学を対象にして行った調査結果に基づいて1970年代に刊行した研究書の中で、「大学はアナーキーな組織(オーガナイズド・アナーキー)」だと指摘しています。研究者・教育専門家としての教員の自律性や、学部・研究科の自治が強いために、学部横断的な改革・改善に関わる面を中心に大学としての統一的な意思決定ができない組織になっているというのです。だからこそ、大学のガバナンスは、上山先生が言われたように財務の問題を中心に展開してきたと見ることもできるように思います。

しかし、その一方で、アメリカの大学改革で目立ってきたのは一般教育の改革です。これは20世紀半ばのハーバードの改革から現在に至るまで、繰り返し続いています。それは、ハーバード・カレッジやユニバーシティ・カレッジなど呼称はさまざまですが、学士課程教育の中核を構成している一般教育を担当する母体の一つだからこそ可能だったのだと見ることもできます。それに対して、日本では、大学設置基準の大綱化以降、教養学部や一般教育課程が廃止されてきましたし、多くの大手私大では大綱化以前から一般教育は学部毎に行われてきましたから、そういったこともあって、大学評価への対応や教育面での改革の歩みは鈍かったのだろうと思います。

それに対して、地方国立大学の一部や、中規模以下の私立大学は、受験性や入学者の確保という点でも産業界の要請や労働市場の変化への対応という点でも積極的で、様々な取り組みをしてきたと思います。私の現在の本務校でもそうですが、大学を取り巻く環境の変化や認証評価をはじめとする大学政策の展開に非常にセンシティブで、認証評価の導入その他の大学政策や大学を取り巻く環境の変化を学内における改革・改善の説得材料やインセンティブにして、種々の新たな取り組みを進めています。

そういう各大学の自主的な改革・改善の取り組みや工夫は重要だと思いますし、そういう意味で、私は、産業界の要請や労働市場の変化への対応という点でも、大学評価や大学のアカウンタビリティに対する要請への対応という点でも、外からの圧力に各大学が適切に対応していくことは重要だと考えています。しかし、その一方で、産業構造や労働市場の変化にしても知的基盤社会の諸要請にしても、さらにはステークホルダーの多様化ということについても、昨今の捉え方や改革論議が妥当なものかどうかという点で、疑問と違和感を持っています。例えば、経済産業省の「社会人基礎力」に関する企業へのアンケート調査の結果に基づいて、「ビジネスマナーや知識・技能は足りている」、今どきの大学生

に「不足しているのは」、「コミュニケーション力」「チームワーク力」や「主体性」「粘り強さ」といった「社会人基礎力」だと言われています（経済産業省編『社会人基礎力 育成の手引き』宣伝用Webチラシ2010年12月8日）。その解釈は、「学生に既に身につけている能力」と「社会に出て活躍するために必要な能力」についての企業の回答（評価）の差の大きい項目に注目してのものです。しかし、調査結果の「既に身につけている能力」についての回答を見ると、「ビジネスマナー」は25%弱、「コミュニケーション力」は7%程度、「チームワーク力」は2.5%程度であるのに対して、「足りている」とされる「業界に関する専門知識」でも8%程度でしかなく、「論理的思考力」は6%程度、「一般教養」は5%程度、「語学力」（TOEICなど）は3%程度でしかありません。ですから、こういう調査結果を踏まえても、社会人基礎力なるものもさることながら、それ以上に重要なのは、大学教育の本来の任務である「専門の学芸」の教授や「語学力」や「幅広く深い教養」の形成だと思います。社会人基礎力と言われるものの多くは、そのコア部分は、小学校から大学までの教育や生活体験・活動体験を通じて育まれるものであって、大学教育に殊更にそういうものを期待するのは筋違いだと思います。むしろ大学教育でもそういう能力を育むことができるように工夫することは重要ですが、大学教育がカリキュラムや授業科目の改善・充実を図ることで対応できること、対応すべきことは、主として専門の学芸の教授や教養や語学力の形成の充実であって、コミュニケーション能力、チームワーク力や主体性、粘り強さなどは、そうしたカリキュラム・授業科目の改善・充実やサークル活動その他を含むキャンパスライフ全体の充実に付随して育まれるものだと考えるのが妥当だと思います。

グローバルに活躍する際に本当に必要とされるベーシックな力や大学院に進学して先端的な研究を担いうる人材になることを志す場合に必要とされる基本的な能力についても同様で、コミュニケーション力をはじめとする社会人基礎力といったものよりも、英語を中心とする語学力や専門的な知識・技能ないしその基礎的な素養や学習能力と論理的思考力や構想力・探究力などだと思います。チームワーク力などの社会人基礎力もちろん重要ですが、そういったものは大学での学修の前提となるもの、あるいは、大学での学修や課外活動などを通じて付随的に形成されるものであって、大学教育が直接的かつ中心的な課題とすべきことは、職務や研究を遂行するうえで必要不可欠な専門的な能力と「幅広く深い教養」や語学力などだと思います。

以上のようなことも含めて、各大学は、教育を充実させ、その質の保証と向上を図っていくうえで、何をどのように改革・改善していくことが重要なのかということについては、もっときちんとした検討が必要だと思います。

広田： 今のお話だと、「ジェネリックスキルを身に付ける場ではなく、むしろ実質的な学問を学ばせることが重要だ」というお話のようにうかがいましたが、ではそれを通してどう外の社会と大学がつながっていくのかという点をもう少し聞かせてください。専門教育などの実質的な教育内容がもつ専門性と、社会が求める能力やスキルとの関係について、です。

藤田： 実際の就職状況を見てもそうだと思いますが、大学が提供しているカリキュラムや授業科目の学修で十分に努力し優れた成果を上げている学生、その学修に積極的に取り組み、その過程でいろいろ

考え試行錯誤しながらも努力し研鑽を積み重ねた学生は、社会や産業界が要求しているものに基本的には適合し、対応していくことができるのだと思います。それは、今も昔も変わらないことだと思います。ですから、そういう適合性や対応能力を保持していくためにも、その前提として、少なくとも二つのことが重要だと思います。一つは、各大学はカリキュラムの全体的な構成や多様な授業科目の系統的な履修順序(シーケンス)という点でも、授業科目の設定や各授業科目の内容という点でも、現代的に意味のあるもの(レリバント)にしていけることが重要になります。この点では、アメリカの大学の改革・改善の持続的な努力とその成果としての構造化されたカリキュラムや授業内容の不断更新という慣行は、大いに参考になると思います。なお、ジェネリックスキルと言われるものの中でも、例えば、インターネットの活用力なども含むコンピューター・リテラシーの形成や、異文化理解とグローバルな感性の涵養など、授業科目や特定の体験学習のように大学の単位科目として設定できるものについては、カリキュラムの中に組み込むのが妥当だと思います。しかし、例えば一般的なコミュニケーション能力やチームワーク力などは、そういう性質のものではないと思います。ですから、そういう諸能力は、既存の種々の授業科目や課外活動その他を通じて(付随的に)育まれるものと考えの方が妥当と思われるから、せいぜい可能なこと、すべきことは、既存の授業科目や課外活動などを工夫・改善し、その充実を図っていくことだと思います。

もう一つは、個々の大学を越えて共通に課題となっている多様な授業科目の教授内容(単位)の適切な標準化を図っていくということです。この側面は、グローバル化や大学教育のユニバーサル化が進む現代社会の要請に対応するもので、私は「知識・技術・資格のグローバル・スタンダード化」と呼んでいます。例えば EU の全大学間共通の単位互換システム(European Unit Transfer System)の構築は、そういう変化と要請に対応したものと言えます。一つ目は、これまで各大学や各教員がそれぞれ独自にやってきたはずですが、大学教育のユニバーサル化が進みつつあるこんにち、より系統的かつ適切にやっていかなくてはなりません。その点で、現在、学術会議が準備している「参照基準」は、その基礎・仕掛けになりうるものだと思います。専門分野ごとに学士課程教育において基本的なコアとなるべきもの、学生たちが身に付けていく共通のコアとなるべきものについて、カリキュラム編成上の「参照基準」として提供しようとしているわけですが、そういう参照基準と先ほどから議論されてきた大学評価・認証評価を梃子にした各大学の主体的な自己点検と内部質保証・質向上のメカニズムがうまく作動し機能するかどうか課題だと思います。

付

広田： ちょうど反対の問いを早田先生に投げました。労働市場に対応するので大わらわで、大学は普遍性を追求できなくなっている、と先ほどおっしゃったのですが、それで本当に大学はよろしいのでしょうか。

早田： 私の趣旨は、「学問研究の成果を学生に伝授」する意味での旧来型の大学の使命は、今、維持できなくなっているという意味です。話をちょっと元に戻しますが、今どうしてアウトカムが認証評価の局面で言われているかということ、日本が、今仮に「ガラパゴス」でいこうとするのであればそこまで必要ないと思います。

しかし、欧州においては、教育課程、教育プログラムと学位と、そこで身に付けた知識・能力、そして資格がつながっていきます。そういう教育プログラムと学位と資格取得という連動性の中で、アウトカムの重要性が言われているのです。また、アメリカにおいても、奨学金の滞納者が増えていることや、雇用者からの不満もあって、どういふことを学生に身に付けさせるべきかが改めて問われています。

日本としても、学習アウトカムの問題は避けて通れません。その中で、認証評価の役割がそうした学習アウトカムに対応させた評価システムを構築・運用することに役割を果たすようになると思います。労働市場の要請に対応する大学・学部・学科があっても、これは、いわゆる大学の社会貢献の一つですから、それを否定することはできないと思います。

要するに、大学の場合は、自らが設定した目的・目標にのっとって自身の判断でそうしたアウトカムを設定し、それに基づいた人材育成をします。それは、まさに大学の自律性に合致します。認証評価は、そうした大学の自律的な営為を支援して、その改善・改革を助けるところにあると思います。

その場合には、大学の財務効率上のガバナンスは、認証評価では少なくとも考慮されていないし、これからも考慮されないと思います。大学のガバナンスが認証評価で検証されているとすれば、今のようない営為を行ううえで必要な財政的基盤を持っているかが評価されるのだと思います。

その一方で、認証評価ではない評価、あるいは国立大学法人評価がそうなのかもしれません。その場合のアウトカムは、目標設定ではなくて成果としてのアウトカムです。その場合、コストパフォーマンスが重視されることになります。要するに、納税者に代わって、投資効率が果たして上がっているかどうか、それに見合った成果が出ているかを国が見るとすれば、そこで大学のガバナンスの検証が行われます。

しかしこの部分について見ると、とりわけ国立大学や公立大学は重要だと思いますが、それは国による投資効率の有用性を検証するとか、大学の格付けをしてみるということになり、大学評価ではないと思います。但し、国立大学法人評価では大学評価・学位授与機構が教育研究上の評価をやっています。その部分は大学評価だと思います。

そういう意味において、やはり大学の普遍性の追求は、大学の認証評価の中で行われるべきです。それ以外の財務効率の部分は、大学評価ではないところで有為な検証が行われるべきだと思います。

広田： 今の論点ともかわりますけども、上山先生と田辺先生は、むしろガバナンスがしっかりとポリシーが明確で、目標を設定して組織が動くことで評価が実質的に機能するというふうな話としてうかがいました。ガバナンスと評価とを結ぶ具体的な話をしてください。簡単をお願いします。

田辺： 目標にせよ、ガバナンスにせよ、ゼロから出発することはできません。それをゼロから出発できるとして、目標設定とガバナンスを考えるのは失敗のもとです。ただ、法人化以降、顔の見える総長や学長が必要とされています。それは、やはり方向性を指し示さないと、大学という組織がどちらの方向に行けるのか、それに対して、どういう試みをするのかということが共有されず、大学のメンバーたちのモチベーションが上がらない、ただ漂ってしまっているように思えてしまう。学長のリーダーシップは、それを指し示すという方向で出てきた課題だと思います。

実際に、例えば自分の大学を考えると、まず評価で出てくるところは、評価という作業を通じて出てきた新しい情報を見てみると、自己の組織の強いところと弱いところがわかります。それは、評価を通じて、中で実際に何が行われてきたのか、特に、大きな大学に関してはそうなのかもしれませんが、自分の現在のポジションの強みと弱みが見えてきます。今、ここにこういう組織がこういうかたちで動いている中で、さらに強くなるためにはここを強化しなければいけないし、弱点は放っておけないのでこういうかたちの手当てをしなければいけないということに繋がってゆきます。

例えば国際化という大学が直面する課題をとっても、進んでいる部分とまったくやらなくてはならない部分があります。例えば、大学院では国際的な流動化は進んでいても、学部学生は、全然外に出ていかないなど、状況に応じた対応と方向性が出せます。それはゼロからのスタートではなく、今やっているものを分析したうえで、次に何ができるかという議論から出てくるのです。恐らく中期目標の6年という設定は、そのぐらいのレベルで行われるものかもしれません。あまり大目標ではありませんけれども、その方向感と方向性を示さないと、大学の今後の立ち位置は難しくなると思います。

ガバナンスは、研究科は研究科で同じような問題意識をもちろん抱えているので、自分のところの「強み・弱み」は出せますけれども、研究科を超えた大学という組織の中で、どういうポジションを取っていくのが問われているように思われます。実際、大学全体の中でも、総長の裁量は増えています。各研究科は、そこを頼らざるを得ませんので、大学全体の運営と各研究科の運営を見通してやっていきます。

ただ、当然ながら、上山先生が言われたように、財務の問題は見据えていかなければいけないところです。日本の大学の強いところか、弱いところかわかりませんが、その資源の多くを運営費交付金に頼っていました。運営費交付金は予測しやすいといえれば予測しやすいですけども、1%ずつ減っていくという予測はあまり人生を幸福(ハッピー)にするものではありません。これが長期的に続くとするならば、他に外部資金を獲得して、その資源と併せて課題に対応するというかたちで、戦略とマネジメントが出てきます。

広田： 例えば、評価をするとそれぞれの機関の強みと弱みが出てきますが、そのときに強いものを伸ばしていく戦略も採れるし、弱いところを補強しろという議論もできます。それは、やはり明確なポリシーを立てるところで、きちんと優先順位を付けるとか、ガバナンスのところで選んでいくというふうに考えればいいですか。

田辺： もちろんです。評価に関するドグマの中で最も強いものは、評価の情報は一義的にその利用が決まるというものです。そこでは、評価が悪いから捨てて、評価がよいから伸ばしますというような対応関係が前提されます。しかし、悪いけれども、何かが悪いのが特定し、そこを改善できれば伸ばせる可能性もあります。それこそが決定であり、組織であり、やりがいといえればやりがいの部分だと思います。

上山： 今言われたことにほとんど同意します。私は、先ほども言いましたが、大学の中の研究ポリシ

一、教育ポリシーに関して、財務的な影響力は本当に大きいと思っています。

例えばハーバードが1965年のときに持っていた基金の総額は、日本円に直して大体600億円ぐらいでした。2008年で3兆円を超えています。イエール、シカゴ、スタンフォードといったところも軒並み大体数百億円から1兆円、2兆円ぐらい基金を増加させました。

なぜこれほどまでに財務環境を拡大させて行ったのでしょうか。それは研究教育上のポリシーに関して自由なフリーハンドを持ちたいと思ったからにほかなりません。かつ、それを通してマーケットとのかかわりを深めていき、いったい何が求められているのかという情報をマーケットから、あるいは企業から得ようと思いました。そうすることで、ある意味では、ウィン＝ウィンの関係を大学の外の世界とも作っていきました。

例えば、大学の資料を読んでいますと、とても面白い大学の戦略が見えてきます。大体1970年代、1980年代あたりから、とても長期的な経営戦略を立てようとしているのです。10年後、20年後にアメリカ経済がどうなっているのか、18歳と20歳の人口がどうなっているのか、どの分野が非常に強くなっているのか、国際的な競争力の中でどの分野をアメリカは依拠していくべきなのかも踏まえたうえで、極端（エクストリーム）、中庸（ミディアム）、穏健（モデスト）というシナリオを書きます。

そのシナリオごとに、どこに資金を投入すべきなのか、その資金を投入すべきだとすれば、どの企業と連携を取っていくべきなのか、ひょっとしたら要らない学科は捨てていくべきなのかなどを議論した上で、いくつかの段階のシナリオをずっと作っていています。それを大学の中の研究教育ポリシーの中と関連付けながらガバナンスを作っていたのです。

このようなガバナンス力が今の日本の大学に果たしてあるかどうかです。確かに最近は顔の見える総長がだんだんと登場して、日本の国立大学もまさにガバナンスの面で格段の進歩を遂げている感じがしますが、こういう経営の戦略的能力がさらに必要だと思っています。

広田： もう次第に時間がなくなってきましたが、もともと「テーマ2」の後半で議論したかったことは、今の話で言うと、それぞれの大学は自分たちのミッションを、10年先、20年先を展望してどう考えていくかです。また、大学制度として、大学が社会に対してどういう意味を果たしていくのかをきちんと明確にしないといけない。それらが欠落しているがゆえに、外からやってくる評価制度に個別に場当たり的に対応するので大わらわという状況から抜けられないのではないか、というのがもともとありました。

そういう意味では、ミッションは個別の大学が選んでいくものだと思います。田辺先生や上山先生がガバナンスの重要性をおっしゃっているのは、この点と関わりますね。

皆さんに少しうかがいたいのは、大学が社会に対して説明できるようなミッションをどう立てていけばよいか、です。日本の大学が大学制度として公共性みたいなものをもう一度捉え直して、その中で、大学なりの個別の重点の置き方を選んでいくことが必要な気がします。いわば、公共性をもった特定のミッションを各大学が果たすことを促進するような評価というふうな、ポジティブな役割を評価制度は持つことができると思います。大学がこれからの社会に持つポジティブな役割というか、公共性みたいな部分を1人一言ずつ話していただければと思います。

塩川： これまでのお話では、行為の主体あるいは評価の客体としての大学に焦点が絞られていたように感じましたが、私が今やっていることは、むしろディシプリンの観点から、それぞれの分野における参照基準を策定しようということなので、ある意味で個々の大学の枠を超える話になります。そこで思うのは、個々の大学を主体として考えたときには、大学がどう生き延びるか、どのように成長発展するかということがクローズアップされ、それとの関連で社会との関係や公共性が問われることになるのだらうと思います。しかしディシプリンの側からいえば、古臭い考えかもしれませんが、ディシプリンにも公共性があります。大学が自らの守備範囲とするディシプリンの研究教育に力を尽くすことは、今なお大学の公共的な使命の一つの柱であり続けているのではないのでしょうか。当たり前のことですが、ディシプリン、それを実践している研究者・教員・学生、そして学界は大学のステークホルダーの一つです。大学を学問の府として「象牙の塔」に閉じ込めるのが間違っているからといって、学問にもステークホルダーとしての地位を与えなければ、角を矯めて牛を殺すことにならないのでしょうか。

その上で、ディシプリンや学科・コースにはそれぞれ名前が付きます。その名前が指し示す学問の内容は時間の経過の中で、また社会との関係に応じて変化するので、名称もそれに合わせて変更することが起こります。いわゆる看板の掛け替えです。それ自体が悪いわけではないけれど、名称を内容にあまり律儀に合わせようとすると、頻繁に看板を掛け替えなければならなくなる。看板の耐用年数が20年とか10年とか、どんどん短くなっています。しかも看板というのは、内容を意味する普通名詞であると同時に、制度名・組織名としては固有名詞であり、さらには一種の登録商標なので、新しい名称を付ける際には、既存のものは使えません。そこから差異化を図るために、新語や造語を用いてかなり無理な表現を案出するということが出てきます。自分たちがやろうとしていることが、既存の隣接分野と違うことを厳密に表現しようとするあまり、それが何であるかが当事者にも、いわんや学生や社会にも分からなくなるという事態が生じかねません。しかもそのような看板がたとえば20年後には変わってしまうとしたら、最低4年かけて学部教育を受けて社会に出た学生はかえって社会の流れから取り残されることになります。

制度名とその英訳の関係の観点から、この問題をもう少し具体的に考えてみます。固有名を挙げますが、立派で強いところなのでお許しいただけたと思います。教養学部とそれに接続する大学院を持った大学は日本にいくつかありますが、ここでは東京大学とICU（国際基督教大学）を取り上げます。東京大学では、教養学部の英訳名は、Faculty of Arts and Sciences です。ICUでは、College of Liberal Arts です。ここで英訳というのは、個人が意味をとって翻訳したということではなく、国際化・グローバル化の流れの中で、大学が自らの制度・組織を世界に説明するために採用した英語の名称です。その結果として、教養は、東大では、〈アーツ・アンド・サイエンス〉、ICUでは、〈リベラル・アーツ〉となったわけです。ところで両大学はその上に接続する大学院を持っています。東大では、「総合文化研究科」と名付けられています。それでは、その英訳名はご存知でしょうか。実は、それはGraduate School of Arts and Sciences です。つまり、英語を介していうと、東京大学は、「教養」イコール「総合文化」だと宣言していることになります。私には、「総合文化」という日本語の意味を理解することはできませんが、英訳に照らして考える限り、「教養」と同じものらしい。次にICUの大学院の研究科名は、日本語名が、「アーツ・サイエンス研究科」、英語名が、Graduate School of Arts and Sciences です。「アーツ・サイエ

ンス」はもちろん英語の音読みですが、それを片仮名書きしている以上、これは日本語です。あるいは、日本語として通用させようという大学を意思を表現しています。要するに、制度名の中に組み込まれている「教養」、「総合文化」、「アーツ・サイエンス」というディシプリン名は、もしも英語を基準にして考えれば——しかしそうすることが適切で正しいという保証は全くありません——、同じものなのです。私は、このような命名の仕方をからかっているわけでも、批判しているわけでもありません。当事者の方々が、自らの研究教育の対象としているディシプリンの内実をよく承知した上で、既存の制度名に重ならないように、どうしたら適切な命名が日本語と英語でできるかを熟慮した結果であることは理解しているつもりです。ただ、社会のニーズに合わせて、看板を作ろうとして、かえって訳のわからない名称を案出し、ディシプリンの公共性を損うばかりか、社会的有用性も失う結果になるのではないかという危惧を拭うことができないことを申し上げたかったまでです。

最後にもう一つだけ付け加えれば、日本語名称の英訳がさまざまな困難と矛盾を引き起こすのは、必ずしも日本語と英語の距離が大きく、日本の社会と文化がガラパゴス状態にあるからではないと思います。日本に比べてはるかに英語とアメリカ文明に近い大陸ヨーロッパでも、同様のことは生じています。私はフランスのことしか知りませんが、EU で高等教育の教育課程、教育プログラムと学位の標準化が打ち出されてから、フランスの高等教育は大混乱に陥っています。学位（学士・修士・博士）の問題一つ取ってみても、フランスの高等教育では、大学以外の研究教育機関、とりわけグランゼコール（高等専門学校）が重要な役割を果たしてきたという事情があります。ところがこれらの多くは、そもそも学位授与機関ではありませんでした。そうでないことを誇りに思っていた節があります。学位の標準化はこれらの機関にとって死活問題であり、生き延びるために、授与権の獲得、学位の命名等をめぐってしゃにむに競争を進めています。こうして学位の名称は増殖し、それを英語にしたからといって、それが国際的に理解され認知されるとは限らないこととなります。EU として大学制度の標準化を図ろうとするのは、バベルの塔の再現に繋がるのではないかという印象を禁じえません。公教育は、高等教育といえども、それが行われている国・地域の社会と文化に深く根を下ろしています。その慣行を変更して標準化することはきわめて困難ですし、また一概に望ましいともいえません。グローバル化に対応できる部分は氷山の一角であり、各国・各地域の公教育はそれぞれ水面下に巨大なおのれのガラパゴスを抱えているのではないか、言語・文学、とくに外国の言語に携わってきたものとしてそのような感想を抱いています。

吉田： やはり大学は、社会における公器だということが基本的な考えとしてあります。現在は、その自明性そのものが問われてきている状況のように思います。大学間でもう少しいろいろなかたちで連携をし、大学とは何か、大学は何をしているかについて、きちんと発信するべきだと思います。社会における大学の必要性についての説明原理を持つことが重要だと考えています。

早田： 私も一言ということで、やはり大学教育は、公教育の一環です。憲法 26 条で、普通教育は義務として無償で提供されるものとされています。大学教育は、義務でも無償でもありません。しかし、大学教育を受けたい人たちには受ける機会を与えられます。そして、そういうかたちで入学してきた者に

対して、彼らをきちんと卒業させて、社会に有為な人材として幸せな人生を送ってもらうことが大切です。

そうした入学から卒業まで、教育上の営為をしっかりと提供することが大事なのです。その意味において、学部・学科等の特質に応じたミッションをきちんと立てたうえで、それに責任を持って学生を教育し、社会に送り出すことが大学の公共性の意味だと私は思います。

田辺： 大学の公共性ですが、公共性というのは広がりを持つことだと思っています。まず、大学は、何といっても研究の最先端にあります。それは、知識、知恵、情報を広げていく力を持っています。その意味で広く社会に行き渡る公共性を持っています。

2番目に、そこでは将来にわたって活躍する人を作り上げ、人材を育成しています。それは、単に今を生きている人間だけではなくて、将来を生きる人間たちに橋渡しをしています。その時間的な広がりがあります。つまり、知識の生産という点で、今という社会の中でも広がりのある公共性を持っています。また、将来にわたる人に託す、広げていくという意味でも、時間を超えた公共性を持っています。ある意味で、こんなにすてきな組織はないと思っています。

上山： 大学と公共性の問題は、随分考えてきてきたので、とても一言では言えませんが、私が一点付け加えるとすると、知識が生み出される非常に生々しい実験の場所としての公共性ということもあるのではないかと考えています。先行研究に対する批判、新しい知識を生み出すための苦しみ、まさにそういうものが未成熟のままで生々しく集まっているところ、そういう実験場としての大学の公共的な役割ということです。それは、他の場所ではなかなかできませんが、大学ではできます。それが翻って広い意味で、先生がさっき言われたみたいに、社会に広がっていく役割につながっていくかもしれません。

一つの例を簡単に言いますが、例えば、サン・マイクロシステムズだったと思いますが、コンピューターサイエンスの一つの学部の学科が集団ごと全部スタンフォードから引き抜いていったことがありました。そして大学はすごく怒ったんですね。公的な資金を使って行われていた研究が、一つの企業に全部引き抜かれてしまったのですから。しかし結果として見ると、それを契機としてスタンフォードの中で作られたネットワークが、大学の外へと急速に広がっていきまし、一方で引き抜かれた研究者達もやがては大学へと戻ってきました。そして、大学はこの企業から巨額の寄付を得ることもありました。つまりそういう公共性の在り方もあるのです。

最後に付け加えていただければ、私はこのような生々しい知識の生産現場としての公共性の大学像に魅力を感じています。

藤田： 公共性について言いたいことは、先ほど部分的に説明した配布資料にも書いておきましたが、基本的には二つあります。一つは、大学は社会において価値ある知識や学術的・専門的な知識の生産とその普及・伝達という機能を担っているということ、もう一つは、それも含めて、大学に限らず、学校教育はその社会において知識と資格をマネージしているということです。一つ目の知識の生産・伝達については説明の必要はないと思いますが、二つ目の知識のマネジメントについては以下のような意味で

す。例えば大学に進学した学生は、大学教育が教授する知識や技術を学習し、その成果として学士という学位（教育資格）を取得しますが、大学に進学しない人は、その機会を与えられません。ですから、そういう意味で、大学は社会的に知識をマネージし、人びとに差異的に配分するという機能を果たしています。

また、大学を卒業した人は、学位を取得し、学位・学校歴を持って社会に出て行き、企業に就職しますが、この学位や学校歴は労働市場その他でその保持者と非保持者を差別化する働きを持っています。例えばフランスでは、中等教育修了資格・大学入学資格であるバカロレアがなければ労働市場で差別されるということが1980年代から大きな社会問題になり、バカロレア取得率を2000年までに80%以上にするという政策が進められました。日本では学歴主義やその弊害として問題視されてきましたが、いずれにしても、そうした格差や差別は、大学を含む教育制度が作り出している制度的な格差・差別と言えるものです。しかし、そうは言っても、そういう学位制度もその基盤としての教育制度も廃止することは不可能です。もう一方で、学位や学校歴は個々人の努力と能力の成果として獲得されるものですから、そういう能力主義的な制度に替えて、縁故主義や恣意的な仕組みにするとか、近代以前のような身分制にするのがいいということにもなりません。そうであるなら、そういう社会的・制度的な格差や差別を随伴する仕組みを担っている大学や大学人には、その学位や学校歴が実質的に妥当かつ適正なものだと見なされうるようなものにしていく責任があります。

以上のような二重の意味で、価値ある知識の生産・伝達という側面とその知識と資格の差異的配分という側面で、大学は知識・資格をマネージしていますから、大学には、そのマネジメントを妥当かつ適切なものにしていく社会的・公共的な責任があります。そして言うまでもなく、その責任を果たすには、教育の質の保証・向上が重要かつ不可欠だということになります。ですから、大学のアカウンタビリティや大学教育の質保証が問われる時代になったからということももちろんありますが、それ以前から、質の保証・向上に努める責任が大学や大学人にはあったと言えます。ですから、そういう知識と資格のマネジメントを担っているという点に、大学や大学人の社会的・公共的な責任があり、その点に、大学の公共性の重要な側面があると考えます。

広田： どうもありがとうございました。予定した時間をオーバーしてしまっ、しかも、議論がなかなかまとまりませんが、司会として簡単にまとめます。

今日の議論を通して考えたかったことは、大学と社会のつながりの中に評価を置いてみます。そうすると、象牙の塔のような大学ではもはやあり得ないとすると、社会のさまざまな期待にどうこたえたらいいのかです。

来るものを無批判に全部受け入れると、目的もはっきりしないさまざまな評価にすべて対応しないといけませんが、それはなかなか大変で、弊害も多い。はっきりしているのは、きちんとうまく評価を使って外のステークホルダーとつながっていかないといけないということです。そのときに、単純に労働市場のニーズに対応するものではありません。むしろ、早田先生の言葉を使うと、アウトカム像を明確に設定した教育をどう提供できるのか、という点が重要な気がしました。「アウトカム」といっても藤田先生が危惧されるような、学生を一律の尺度で評価するようなやり方ではありません。それぞれの大学が

明確な教育上のミッションを選択して学生の教育に具体化していくという意味でのアウトカム像の明確化が必要だ、ということです。

田辺先生や上山先生が強調された、しっかりとしたガバナンスは、その点に関わってきます。自分たちの強みと弱みをわかったうえで何をどう重視していくのかを選択する、という意味で重要ですね。そうした主体的な選択を促進・支援するような評価のあり方こそが求められるべきではないか、と思いました。この点は、前半の議論と重なります。

大学がもつ公共性という観点で私にとって興味深かったのは、藤田先生からの、「大学を含めた学校制度が全体として社会的に知識をマネージして配分しているという機能」をご指摘下さった点、また、上山先生が言われた「知識が生まれる場としての大学」という点、塩川先生がご提起くださった「ディシプリンが公共性をもっている」という点です。目の前に立ち現れる特定のステークホルダーだけにとどまらず、大学は現実の社会全体や知的な世界にステークホルダーを広くもっているということに気づかされたように思います。知の多様性やその探求や変革の可能性を損なわないような配慮のもとで評価制度が設計・運用される必要があります。ステークホルダーを広い視点で見えていく中で、大学の可能性が膨らむような評価システムを考えていかなければいけないと思います。

まとめます。今日の議論の中で出てきたのは、大学が果たすべきいろんな役割を十分議論して、大学全体としては多様な役割を果たすし、各大学としては、自分たちのガバナンスを通して、明確にした特定の目標に向けて活動して、それを促進するような評価でないといけないということです。何を目標に据えるかの射程はもちろん個別の大学で考えていただくわけですが、大学がどういう公共的なミッションを考えていく際には、社会全体の知の配分や知的世界の創造性や奥行きまでも含めて意識していくことも必要だ、というふうに思いました。

大学と社会の関係は全然時間が足りなかったもので、またいずれ個人的に議論してみたいという思いを持ちました。残念ですが、「テーマ2」の議論はこれで終わります。では、北原（和夫）先生に戻します。

北原：今日は、長時間、熱い議論をありがとうございました。私なりに、最初の挨拶で述べた社会・公共性について簡単にまとめます。やはり、産業界や社会からいろんな要求が来ています。しかし、さっき話があったように、大学は知識を作るところであり、それを手渡すところです。ですから、大学は、受け身ではなくて、将来の社会を設計していくぐらいのスタンスが必要です。

そのために、大学教育のことを考えていって将来の日本あるいは世界を築き上げていくだけのスタンスが必要です。そうしたときに、それをよしとする仲間を社会の中から集めて作っていくことが必要です。もう一つは、先ほどの塩川さんの話で、やはりディシプリンも公共性を持つということです。ですから、われわれが作ろうとしている参照基準も、実は現在教えられているものは、ただ集めたものではなく、将来の世界にとって必要、重要だと思うところを学問の論理から考えていくことです。

ある意味、生みの苦しみもあるわけですがけれども、やはりこれは将来に向けて作っていききたいです。それを基にして学術コミュニティが将来の世界を設計していくという仕組みに持っていければいいと思っています。今日は、皆さん、なかなか言い足りないこともまだあると思いますけれども、今日はこれでおしまいにします。

研究の総括

大学の公共性に向けて

課題代表者：東京理科大学
教授 北原 和夫

この委託研究の目的は、大学における研究教育の評価の基礎となる考え方を整理し明示することです。

近年社会と大学の関係は急激に変化してきました。一つは、大学のユニバーサル化、すなわち、過半数の若者たちが高等教育を通して社会の現場に出て行く時代にきているということでもあります。もうひとつは、先進国の社会構造が、科学技術を基盤とする社会からさらに知識を基盤とする社会へと変化しつつあるということです。

そのような時代にあって、知を創造し、継承する大学は、従来のような「学問の同業者」の再生産ということではなく、むしろ社会的な存在として、社会の中で重要な役割をもつことが求められています。これを大学の「社会化」あるいは「公共性」と呼ぶことができるかと思います。[1] このような時代を見据えた大学像そして、それに基づく大学の質保証、大学評価の在り方をこの委託研究において検討してきました。

この委託研究の背後には、2008年の中教審の答申「学士課程教育の構築に向けて」[2]を受けて、日本学術会議において検討し昨年8月まとめた「大学教育の分野別質保証の在り方」の報告[3]があります。昨年春に開催された三認証機関と学術会議との共催シンポジウムでは、「各大学による自律的な質保証と大学コミュニティによる相互支援とが、大学教育の質保証の根幹をなすものである」という趣旨の共同声明をとりまとめました。[4]

この委託研究の実施が決まったのは、奇しくも2011.3.11であり、私たちは、この未曾有の災害の経験を通して、大学と社会、もしくは学術と社会の関係の再構築をも考えるべきではないか、との思いに至りました。そこでキーとなる概念はまさに、大学もしくは学術の「公共性」ということです。

大学は孤立して存在するのではなく、社会の中にある存在であります。その社会も、「社会一般」という曖昧なものではなく、多様なステークホルダー（関係者）からなることに留意すべきであります。したがって、評価の根拠として挙げられる「社会に対する説明責任」というとき、説明すべき相手と

しての社会とは何かについてきちんと考えることが必要です。そして、それぞれの大学が果たすべき公共的使命に照らして、ステークホルダー（関係者）を主体的に選択し、協働する関係を構築していくべきではないか、と考えます。つまり、「自律的質保証」といっても大学内に閉じたことではなく、また「評価」といっても、大学と大学の外の社会一般という茫漠とした関係において行われるのではなく、もっと具体性を持った大学と社会の関係性の中で行われることによって有効性を増すのではないのでしょうか。

従来学問の営みは、学問の対象と研究する主体とは強く結びついていました。学問をする主体が、自らの関心に合わせてその対象を決めるということです。すなわち、学問の対象は、学問をする主体にとって内在的存在でありました。これは、単に学問が研究者自身の興味関心で行われるという「研究者の自己中心」論に帰するのではなく、もともと学問自体が、対象を限定し、方法論を適切に定めない限り、厳密な合理性が保証できないという、学問自体のもつ論理的枠組みに由来することです。その限りにおいて、従来の大学は学問の論理が貫徹するものでありました。しかしながら、21世紀における世界の課題に 대응することが求められる時代において、学問の対象が、個々の研究者にとって内在的であるところに限定できなくなっているということがあります。むしろ自分の専門範囲（興味関心、方法論）を超えた外在的な課題を扱わなければならない時代に来ているのではないのでしょうか。実は、情報通信機器の発達、計測手段の発達によって、我々が学問の対象にできる領域が急速に広がってきていることも事実で、専門領域を拡大すること自体も可能となってきました。むしろ、対象を限定しなければならないとする過去の桎梏から解放されて、もっと自由によりよい世界を求めて協働する学問の在り方に挑戦すべきではないのでしょうか。

教育に目を転じれば、大学のユニバーサル化によって、大学を通して社会に出て行く学生たちの大半は、職場、生活の場において常に多様な複合的課題に直面しつつ生きていかなければなりません。このような時代に対応する大学の教育研究とはどうあるべきなのかを考えなければなりません。

それぞれの大学は、世界の新しい未来を切り開く英知を若者たちに託すという使命があるのです。これが大学の「公共性」ともいうべき機能です。その公共性の具体的な在り方は、個々の大学の設立の理念に基づいて研究教育活動の中で具体化されていくものであります。その研究教育のありかたに関心を持つステークホルダーが社会に存在しますし、大学もまた自らの公共性に照らしてステークホルダーを選定していく必要があります。大学の「説明責任」というのは、社会一般という曖昧なものに対してではなく、その大学のステークホルダーに対する説明責任であると考え、大学の評価とは、全ての大学に当てはまるようにチェックポイントを網羅することではなく、ステークホルダーにとって意味あることを明らかにすることになります。ステークホルダーのもともとの意味である「利害関係者」ということからすると、ステークホルダーとしてもっとも重要なのが、学生ではないでしょう。

か。学生による授業評価などがかなり一般的に行われるようにはなりましたが、これはあくまで「顧客調査」であり、さらに踏み込んで、大学の運営に対する「学生参加」は殆ど行われていません。しかしながら、欧州では、「学生参加」は定着化してきています。英国における大学評価機関であるQAA(Quality Assurance Agency)には学生委員が任用されています。

大学の「公共性」の視点から、ステークホルダーとは何かをさらに考察してみましょう。「利害関係者」というと大学から何らかの益を得る人々ということになりますが、大学の「公共性」に対して共鳴してサポートする、というステークホルダーというものが存在するのではないかと、思われます。例えば、大学の財政的基盤のために寄付を募る場合に、往々にして、現に在学している学生の父母、あるいは卒業生、あるいは大学から研究開発等で利を図る個人や機関からの支援を求める場合が多いのですが、直接の見返りがなくても、大学の果たす公共的役割に世界の将来を託すことを良しとするステークホルダーも存在するのではないのでしょうか。実際そのような教育機関は欧米では存在しますし、日本においても、自由学園のように、学校に子弟を送っているのではない多くの個人による寄付が学園の財政基盤となっているケースが数少ないながらも存在しています。

未来の大学の在り方として、大学の「公共性」をさらに追求すべきと思います。直接的な利害に関わる「ステークホルダー」から一步踏み出して、世界の未来を大学に託そうとする「ステークホルダー」も存在してよいのであり、それが大学の「公共性」をさらに進めることとなります。学生たちもその中で、自らの学びの「公共性」すなわち、学びの中で自らに託されている世界の将来への思いを啓発されることになるのではないのでしょうか。

1. “Handbook of S&T Socialization”, <http://www.techresp.eu/IMG/pdf/Handbook.pdf>
2. 「学士課程教育の構築に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.html
3. 「大学教育の分野別質保証の在り方（回答）」
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>
4. 「これからの大学教育の質保証について：3 認証評価機関・日本学術会議共催シンポジウム共同声明」
http://www.juaa.or.jp/images/publication/pdf/symposium/h22_04_01.pdf

研究組織と活動の記録

研究組織（敬称略）

研究代表者 北原和夫（東京理科大学 教授）

第1グループ

大学における教育研究活動の評価のシステムに関する国内外の動向の整理

主査 藤田 英典（共栄大学 教授）

幹事 広田 照幸（日本大学 教授）

補佐 二宮 祐（一橋大学 専任講師）

委員（五十音順）

岡本 和夫（大学評価・学位授与機構 理事）

金子 元久（国立学校財務センター 教授）

川嶋 太津夫（神戸大学 教授）

工藤 潤（大学基準協会 大学評価・研究部長）

瀧澤 博三（日本私立大学協会附置私学高等教育研究所 主幹）

羽田 貴史（東北大学 教授）

早田 幸政（大阪大学 教授）

吉川 裕美子（大学評価・学位授与機構 教授）

ゲストスピーカー（五十音順）

大場 淳（広島大学 准教授）

林 隆之（大学評価・学位授与機構 准教授）

福留 東士（広島大学 准教授）

南島 和久（神戸学院大学 准教授）

第2グループメンバー

大学に対するパブリック・マネジメントの在り方に関する調査研究

主査 藤田 英典（共栄大学 教授）

幹事 田中 弥生（大学評価・学位授与機構 准教授）

補佐 丸山 和昭（福島大学 特任准教授）

委員（五十音順）

大住 莊四郎（関東学院大学 教授）
田邊 国昭（東京大学公共政策大学院 院長）
濱中 義隆（大学評価・学位授与機構 准教授）
山本 清（東京大学 教授）
吉田 文（早稲田大学 教授）
米澤 彰純（名古屋大学 准教授）

ゲストスピーカー（五十音順）

絹笠 誠（文部科学省初等中等教育局 企画官）
森田 朗（東京大学 教授）

オブザーバー

村上 壽枝（東京大学 特任専門職員）

第3グループ

今後の日本社会とそこでの大学の在り方に関する調査研究

主査 高祖 敏明（上智学院 理事長）
幹事 白川 優治（千葉大学 助教）
補佐 崎山 直樹（千葉大学 特任研究員）

委員（五十音順）

上山 隆大（上智大学 教授）
隠岐 さや香（広島大学 准教授）
郷 通子（情報・システム研究機構 理事）
小林 傳司（大阪大学 教授）
高端 正幸（新潟県立大学 准教授）
村澤 昌崇（広島大学 准教授）

ゲストスピーカー（五十音順）

北村 友人（上智大学 准教授）
白井 克彦（放送大学学園 理事長）
矢野 眞和（桜美林大学 教授）
渡辺 孝（文教大学学園 理事長）

研究協力者

廣田英樹（内閣府 政策統括官（科学技術・イノベーション担当）付参事官）
曾根朋子（東京理科大学）

活動の記録（敬称略）

第1グループ

第1回会合 2011年7月2日 東京理科大学神楽坂校舎 9号館

研究趣旨説明と検討

林隆之「大学の研究評価制度の現状と課題」

南島和久「NPM（ニュー・パブリック・マネジメント）と大学評価」

第2回会合 2011年7月15日 東京理科大学神楽坂校舎 森戸記念館

福留東士「米国の認証評価と日本のそのの違い」

瀧澤博三「認証評価は何を目標にしているか」

内部質保証と認証評価について

第3回会合 2011年8月6日 東京理科大学神楽坂校舎 森戸記念館

大場淳「欧州における認証評価の現況について」

早田幸政「分野別参照基準と認証評価との関係について」

参照基準と評価について

第4回会合 2011年10月3日 日本学術会議 会議室

「大学における教育研究活動の評価のシステムに関する国内外の動向の整理」

羽田貴史「質保証に必要なこと」

広田照幸「高等教育の教育研究の評価のあり方をめぐるいくつかの問題提起」

第2グループ

第1回会合 2011年7月15日 東京理科大学神楽坂校舎 森戸記念館
各委員による自己紹介及び問題関心の提示
本検討部会の検討課題等について
絹笠誠「国立大学法人評価制度にかかる政策的背景と制度的仕組み」

第2回会合 2011年8月5日 東京理科大学神楽坂校舎 森戸記念館
森田朗「国立大学の法人化と大学評価」
法人評価制度の目的整理の必要性、大学内部におけるガバナンス、
マネジメントの問題望ましい統廃合・重点化の在り方について、大学
再編に対する法人評価制度の有効性について

第3,4回会合 2011年9月5日 東京理科大学神楽坂校舎 森戸記念館
大住荘四郎「ニュー・パブリック・マネジメント」
山本清 「国立大学法人評価と資源配分」
英国と日本の相違について、国立大学法人評価と組織マネジメント手法
の適合性について

第5回会合 2011年9月20日 東京理科大学神楽坂校舎 ポルタ神楽坂
森田朗「国立大学法人化の可能性と限界」

第6回会合 2011年10月22日 東京理科大学神楽坂校舎 ポルタ神楽坂
国立大学法人評価制度に関する論点整理
「評価制度について」
「大学の個性を尊重した「ステイクホルダーの期待」」

第3グループ

第1回会合 2011年6月27日 東京理科大学 神楽坂校舎 9号館

委託調査の経緯と本検討部会の検討課題について

本検討部会の検討課題

今後の進め方等についての意見交換

第2回会合 2011年7月22日 東京理科大学 神楽坂校舎 9号館

上山隆大「大学モデルの再検討？ 知識の創造場所としての大学と普遍性」

矢野眞和「みんなのための大学改革 -新制大学の60年は家族と経済の歴史とともに動いてきた-」

第3回会合 2011年9月15日 東京理科大学神楽坂校舎 森戸記念館

「大学経営の立場からみた今後の大学と社会の在り方についての検討会議」

郷通子 「A0 入試 -女性リーダーの育成をめざして-」

白井克彦「21世紀社会の持続的発展を支える私立大学-「教育立国」日本の再構築のために-」

第4回会合 2011年12月2日 東京理科大学神楽坂校舎 森戸記念館

渡辺孝 「今後のわが国大学のあり方についての一試論-「経済人+大学人」の立場から見たわが国大学の現状と課題-」

北村友人「日本の大学にとっての国際化」

分科会報告の原案について

全体会合

シンポジウムについての検討会議 2011年12月2日 東京理科大学神楽坂校舎
森戸記念館

第1グループの論点をもとに「評価をめぐる国内外の動向」について

第2グループの論点をもとに「国立大学法人制度と評価」について

第3グループの論点をもとに「今後の社会と大学」について

全体シンポジウム 2011年12月11日 東京理科大学 森戸記念館

「大学における教育研究活動の評価をどう考えるか」

報告書検討会 2012年2月8日 東京理科大学 ポルタ神楽坂 第3会議室

報告書の全体構成についての検討会議

最終報告会（予定） 2012年3月20日 東京理科大学 ポルタ神楽坂 第3会議室

全体報告とまとめ

Basic Study on Assessment of Education and Research Activities in Universities

Chief Investigator: Kazuo Kitahara
Tokyo University of Science

文部科学省平成 23 年度先導的大学改革推進委託事業
「大学における教育研究活動の評価に関する調査研究」
研究報告書

大学における教育研究活動の評価に関する調査研究
2012 年 3 月 27 日 印刷／発行

研究代表者 北原 和夫
編集 北原 和夫（東京理科大学 教授）
発行 東京理科大学大学院科学教育研究科北原和夫研究室
〒162-8601 東京都新宿区神楽坂 1-3
TEL 03-5228-7345 FAX 03-5228-7345

印刷 株式会社 博秀工芸
〒113-0034 東京都文京区湯島 3-19-5
TEL 03-3836-3680 FAX 03-3834-4930
