

### 3 認証評価機関・日本学術会議共催「第2回シンポジウム」 これからの大学教育の質保証のあり方—大学と評価機関の役割—

#### パネリスト講演資料

##### 「大学側から見た質保証の課題」

山田 勉（学校法人立命館総合企画部事業計画課課長）

..... 1～8頁

##### 「質保証のこれからのを考える—大学の視点から—」

前田 早苗（千葉大学普遍教育センター教授）

..... 9～16頁

##### 「大学側からみた質保証の課題」

濱名 篤（関西国際大学学長）

..... 17～30頁

##### 「大学の多様性と評価」

- 「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—（未定稿）」
- 「各分野における参照基準の作成のためのサンプル（未定稿）」
- 「教育課程編成上の参照基準を策定するために当面取り上げる分野の素案」
- 「教育内容の質の保証について」

北村 隆行（京都大学大学院工学研究科教授）

..... 31～59頁



3認証評価機関・日本学術会議共催シンポジウム  
第2回(2010年5月15日)基調報告

# 大学側から見た質保証の課題

学校法人立命館 事業計画課長 山田 勉

R RITSUMEIKAN

## 1 質保証とは何か？

### 1.1 質保証の定義 (UNESCO-CEPESによる)

- 質保証

高等教育の質を担保し、かつ発展するためのあらゆる政策、手順、行動を包含する包括的な用語

- 内部質保証 (internal quality assurance)

機関(プログラム)の一連の活動に関する質の監視 (monitoring) と向上 (improvement) に用いられる大学内部の仕組み

- 外部質保証 (external quality assurance)

機関(プログラム)の質の審査・維持・向上のための機関間または機関の上位にある制度

(大場, 2009, 178)

R RITSUMEIKAN

# 1 質保証とは何か？

## 1.2 新大学評価システム(大学基準協会)の特徴

### 1.2.1 「内部質保証」を評価基準として設定

「自主・自律を掲げる大学は、国や第三者機関の評価を待つまでもなく、自らの諸活動についての自己点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、そのことを通じて、大学の質を自ら保証することのできる『内部質保証システム』を構築する必要があります。」  
(大学基準協会, 2010)

「自己評価の結果を改善に繋げるためには「計画」が必要です。計画を立てる上で重要なことは「実現の可能性」です。そのためには、大学が保有している「資源」を適切に把握し、人的・物的・資金的資源の投入計画と実行のための手順や方法が明確であることが大切です。」  
(大学基準協会, 2009)

# 1 質保証とは何か？

## 1.2 新大学評価システム(大学基準協会)の特徴

### 1.2.2 「教育成果」の評価を要請

「教育課程の修了が、十分に質を保証した学位の授与と繋がるためには、教育内容・方法の工夫と改善に加え、確かな教育成果と結びつくことが重要です。」

「大学は、学習成果を的確に評価するために、その評価方法や評価指標の開発に努めなければならない。」

(大学基準協会, 2009, 2010)

# 1 質保証とは何か？

## 1.2 新大学評価システム(大学基準協会)の特徴

### 1.2.3 その他

- 大学基準3「教員・教員組織」

「大学教育の成否は、教育組織の適切さと同様、組織を構成する教員個人の資質・能力・態度といった個人的要因によって左右される面が少なくありません。」

- 根拠資料(evidence)

「認証評価にあたって、各申請大学は、このスパイラルが連綿と続いていることを可能な限り説得力のある根拠をもとに証明する必要があります。」

- 評価基準および評価項目数の大幅な削減による負担の軽減

(大学基準協会, 2009, 2010)

# 2 日本の機関別認証評価の課題

—「何のために、いかに評価するのか」—

## 2.1 質の向上と機関のcomplianceは本来対照的

2.1.1 本協会の大学評価は、大学に共通して求められる学校教育法や大学設置基準等の法令要件が遵守されているかどうかの評価(基盤評価)を行ったうえで、... (大学基準協会, 2010)

2.1.2 ② 大学による自己評価 ... 自己評価にあたっては、「基準」ごとに、学校教育法及び大学設置基準等の内容を踏まえ、「基準項目」「評価の視点」に沿って、大学全体の教育活動等の状況、... (日本高等教育評価機構, 2010)

2.1.3 *Quality improvement*, sometimes called *quality enhancement*, refers to policies that call for systematic efforts to improve academic institutions. The term, found primarily in academic writing and less frequently in government policies, is often contrasted with policies that emphasize institutional compliance with quality assurance directives. (El-Khawas, Elaine, 2007)

2.1.4 その他(館, 2005)(前田, 2009)(リチャード・ルイス, 2007)を参照。

## 2 日本の機関別認証評価の課題

—「何のために、いかに評価するのか」—

### 2.2 新しいガバナンスとしての内部質保証システムの質保証

(外部質保証)

2.2.1 評価は、組織とマネジメントの状況を情報化して資源配分や組織変化の方向性を決定する重要なツール (羽田, 2007, 3)

2.2.2 大学基準協会は、大学設置基準の大綱化以来、入口の管理から出口の管理へという高等教育政策の変化を受けて、大学教育の行程管理と言いますか、入口から出口までの行程管理、このエデュケーション・プロセス・マネジメント、これの質の保証に責任を持つ、それが大学基準協会の使命であります。 (鈴木, 2008, 170)

## 2 日本の機関別認証評価の課題

—「何のために、いかに評価するのか」—

### 2.3 評価機関・評価者の育成・評価、事務局体制の強化

#### 2.3.1 評価者像、評価委員会の編成方針

(compliance、)「教育の質」と「内部質保証システム(組織変化とガバナンス変容)」のmonitoringとimprovementについて、適切性と妥当性を評価する人材像と評価委員会編成方針

#### 2.3.2 新大学評価システムの評価者育成・研修、評価機関の評価

- ・大学評価の成否は、評価組織の適切さと同様、組織を構成する評価者個人の資質・能力・態度といった個人的要因によって左右される面が少なくないのでは？
- ・認証評価機関に対する360度評価  
「あの認証評価機関は良い評価を行っていますか？」

#### 2.3.3 事務局体制の強化

実務を支える出向者、professionとしての評価実務人材の育成

### 3 内部質保証システムの確立に向けて —立命館大学の申請準備—

#### 3.1 課題整理 (2009年第3回自己評価委員会)

##### 3.1.1 是正実務 (自律的な是正機能を証明し、助言・勧告を回避する)

2009年度に全学で報告書の作成を試行。大学評価部門と教学部門で分析し、コンプライアンス上の指摘を受け得る事項については是正を促している。

##### 3.1.2 計画化 (到達目標を達成するための行動計画を機関として作成)

2020年に実現を目指す学園ビジョンを作成する一方で、これを前提とした行動計画を各学部・研究科が立案するために大学を含む法人の新中期計画を検討中。目的の明確化と事後的に検証可能な目標設定を行っている。  
(点検・評価と計画の連動)

##### 3.1.3 内部質保証システム

点検・評価を実質化する根拠資料 (evidence) となる指標例案の作成、および「学びの実態調査」を通じた学部の間接指標の収集にCross Functional (職能横断的)に取り組みながら、必要な役割分担や組織体制を検討中。

(山田, 2010)

### 3 内部質保証システムの確立に向けて —立命館大学の申請準備—

#### 3.2 申請準備のポイント

##### 3.2.1 是正実務と計画化の切り分け

	(目的)	(傾向)	PDCAサイクルとの親和性
質保証	説明責任のため 向上のため	→compliance →improvement	× (': 遵守しているか否か) ○ (': 段階的修正)

##### 3.2.2 学部・研究科等による質保証 (improvement) の枠組み

- 人材像→能力等要件→教育目標→体系的教育課程、人的物的環境整備  
<文部科学省>
- 教育成果の測定 (試行) <大学基準協会>
- Diploma Policy→Curriculum Policy→Admission Policy <学士課程答申>  
(→教員組織編成方針) <大学基準協会>

### 3 内部質保証システムの確立に向けて —立命館大学の申請準備—

#### 3.3 点検・評価の実質化 —(教学領域)指標例の開発—

##### 3.3.1 評価機関の視点を本学の文脈にあわせて具体化する支援ツール

###### 1 理念・目的

ガイドブック記載項目		学部・研究科における評価指標例 (ものさし)	根拠資料例 (evidence)
評価項目	評価の視点		
(1) 大学・学部・研究科等の使命・目的は、適切に設定されているか。	使命・目的の明確化	《水準評価 (compliance)に関する評価指標》 ・人材育成目的とそれにもとづく教育目標を、学問や専攻領域の特性にもとづいて定めている。(学部・研究科ごと等)	<全学レベル> 立命館憲章・学則 中期計画答申該当箇所 <学部研究科> 学部則 大学院学則
	実績や資源からみた使命・目的の適切性	《教学改善 (improvement)に関する評価指標》 ・人材育成目的とそれにもとづく教育目標の明確さ ・全学と各学部の人材育成目的の整合性の強さ ・教育目標の適切さ 例) 学生を主語にしているか	
	個性化への対応		

- complianceとimprovementという質的に異なる指標を同時に考える困難。
- 根拠資料と評価指標を切り分ける。指標がなければ根拠たりえない。

### 3 内部質保証システムの確立に向けて —立命館大学の申請準備—

#### 3.4 学部支援の一貫として学生調査の開発—学びの実態調査(学生調査)—

3.4.1 正課の文脈に軸足を置く学習成果アセスメントに相当。

3.4.2 主要調査項目 授業外学習時間、授業経験、学習へのコミットメント、学習成果など

3.4.3 開発プロセスにおける教育開発推進機構と学部・研究科・教学機関との間の、人と人との「対話」を通じた連携を重視。

(鳥居, 2010)

3.4.4 自己点検・評価への支援を果たすFDセンターの役割については、(野田・鳥居・宮浦・青山, 2010)を参照。

3.4.5 新しいガバナンスとしての内部質保証システムの一部として、学習や教育の質保証に寄与する測定ツールのひとつ。

## 4 参考文献

- 4.1 El-Khawas, Elaine (2007). "Accountability and quality assurance: new issues for academic inquiry", International Handbook of Higher Education, Springer, pp.23-37.
- 4.2 大場淳 (2009)「第7章 フランスにおける高等教育の質保証」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、177-195ページ。
- 4.3 鈴木典比古 (2008)「21世紀における大学基準協会の役割と未来」東北大学高等教育開発推進センター『高等教育の市場化における大学団体の役割と課題』166-177ページ。
- 4.4 大学基準協会 (2010)『大学評価ハンドブック2011(平成23)年度申請大学用』。
- 4.5 大学基準協会 (2009)『新大学評価システム ガイドブック』。
- 4.6 館昭 (2005)「国際的通用力を持つ大学評価システムの構築」『大学評価・学位授与研究』第3号、3-19ページ。
- 4.7 鳥居朋子 (2010)「どうつくる？ 大学教育の質保証を支えるしくみー教学領域のIRコトハジメ」『立命館大学教育開発推進機構ニュースレター』No.16、3ページ。
- 4.8 日本高等教育評価機構 (2010)平成23年度大学機関別認証評価「(財)日本高等教育評価機構 大学機関別認証評価実施大綱 新旧対照表」。  
<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/tenbou/teigen.html>  
2010年5月4日最終アクセス

## 4 参考文献

- 4.9 野田文香・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世 (2010)「高等教育質保証のパラダイム転換期における大学の教育力測定ーFDセンターに求められる支援機能および課題ー」『立命館高等教育研究』第10号、141-156ページ。
- 4.10 羽田貴史 (2007)「大学組織とガバナンスの変容ー戦後日本型高等教育の着地点ー」広島大学高等教育研究開発センター『大学の組織変容に関する調査研究』COE研究シリーズ27、広島大学、1-18ページ。
- 4.11 前田早苗 (2009)「大学質保証における認証評価が果たすべき役割について」『大学評価研究』第8号、53-63ページ。
- 4.12 山田勉 (2010)「大学認証評価の現状と課題ー大学基準協会での3年間の経験からー」『大学行政研究』第5号、206-209ページ。
- 4.13 リチャード・ルイス (2007)「高等教育における質保証の本質とその発展ー変わりゆくもの、変わらないものー」広島大学高等教育研究開発センター編『21世紀型高等教育システム構築と質保証ー第34回(2006年度)研究員集会の記録ー』45-46ページ。

最後に

ご清聴ありがとうございました！

## 質保証のこれからを考える —大学の視点から—

千葉大学 前田早苗

## はじめに

- 千葉大学の内部質保証への取り組み
  - ◆ 全学的な自己点検・評価
  - ◆ 部局ごとの自己点検・評価
- 第1回シンポジウムを受けて
  - ◆ 内部質保証
  - ◆ アウトカム評価
  - ◆ 国際的に通用する質保証

## 千葉大学の 内部質保証への取り組み

## 全学的な自己点検・評価 1/2

- 2007年度に認証評価を受ける
  - ➡ 恒常的な自己点検・評価の必要性
  
- 2008年4月に大学評価関係規程を改定
  - 大学基本データ分析による点検・評価
  - 認証評価に基づく自己点検・評価
  - 年度計画の進捗状況に基づく自己点検・評価
  - 年度計画の実施状況に基づく自己点検・評価
  - 中期目標の実施状況に基づく自己点検・評価

## 全学的な自己点検・評価 2/2

- 中心組織
- ✓ 大学評価対応室(室長 企画担当理事)
  - 認証評価対応部会
  - 中期目標対応部会
  - 次期中期目標・計画検討部会
- ✓ 企画総務部企画政策課

## 大学基本データ分析による点検・評価 1/2

- ✓ 項目
  - 大学情報データベースから15項目、  
部局等から10項目 計 25項目
  - 部局別比較、経年変化等、500ページの資料
- ✓ 評価基準
  - 独自に設定
  - A B C の3段階の評価レベル
- ✓ 評価結果
  - 点検・評価結果、優れた点、改善を要する点、 評価  
レベル

## 大学基本データ分析による点検・評価 2/2

- ✓ 評価プロセス
  - 企画政策課でデータ収集
  - 認証評価対応部会で分析
  - 結果案を各部局に提示
  - 問題点に関する回答や改善報告を求める場合もある
- ✓ 評価結果(すべての点検・評価)
  - 教育研究評議会報告
  - 学内外に公表

## 部局ごとの自己点検・評価

- 第2期中期目標・計画
  - 全部局が2015年までに自己点検・評価及び外部評価を実施
  - 項目設定は部局の判断
  - 2015年までの実施回数も部局の判断
  - 全部局の実施年度の一覧表を作成
- 分析
  - 各部局の自己点検・評価報告書の分析を認証評価対応部会で実施する予定

## 内部質保証としての自己点検・評価（私見）

- ✓ スタートは認証評価への対応
- ✓ 自主的、自律的な自己点検・評価へと変化
- ✓ データ収集・分析は発展途上
- ✓ データ分析は、自己点検・評価の一つの側面
- ✓ 毎年着実に実施し、学内に大学の姿を知ってもらう
- ✓ 部局別自己点検・評価の分析から、共通のフレームワークを設定
- ✓ 全学と部局、定量的・定性的分析の組み合わせによる自己点検・評価の充実
- ✓ 中心組織の安定性

## 内部質保証としての自己点検・評価（私見）

認証評価のための自己点検・評価



恒常的な自己点検・評価の  
集約としての認証評価へ

## 第1回シンポジウムを受けて

## 内部質保証

### ➤ 自己点検・評価報告書は何ページが良いのか

大学基準協会 **制限なし**

大学評価・学位授与機構 **55000字**

日本高等教育評価機構 **100ページ以内**

### ➤ 認証評価機関に提出する報告書

- 大学は何を記述するのか、記述しないことはどこに蓄積されているのか
- 評価者は何を読み取り、現地で何を確認するのか

## 内部質保証

- 内部質保証システムを確立するには
  - 認証評価機関と大学、大学間の連携、協力が必要
  - 大学が評価疲れを起こさないために、内部質保証の中心的組織(日本型IR)が必要

## アウトカム評価

- アウトカム評価は本当に「アウトカム」評価か
  - アウトカムは目標を設定する際に「期待する成果」
  - エビデンス重視の危うさ  
成果の上がったものだけを集めていないか
  - プロセス評価軽視  
アウトカムにいたるプロセスを評価することが内部質保証につながるのではないか

## 国際的に通用する質保証

- 「国際的に通用する」とはどうか
- ✓ 教育内容、学位水準の同等性
  - 日本学術会議の分野別基準
- ✓ 質保証の仕組(=認証評価システム)が国際水準であること
  - 高等教育質保証機関国際ネットワーク(INQAAHE)のガイドライン等への準拠
- ✓ 文部科学省、認証評価機関による世界への積極的 アピール
  - 設置基準と認証評価

3認証評価機関・日本学術会議共催シンポジウム  
「これからの大学教育の質保証の在り方  
～大学と評価機関の役割」

## 大学側からみた質保証の課題

2010. 5. 15

関西国際大学 学長

濱名 篤

1

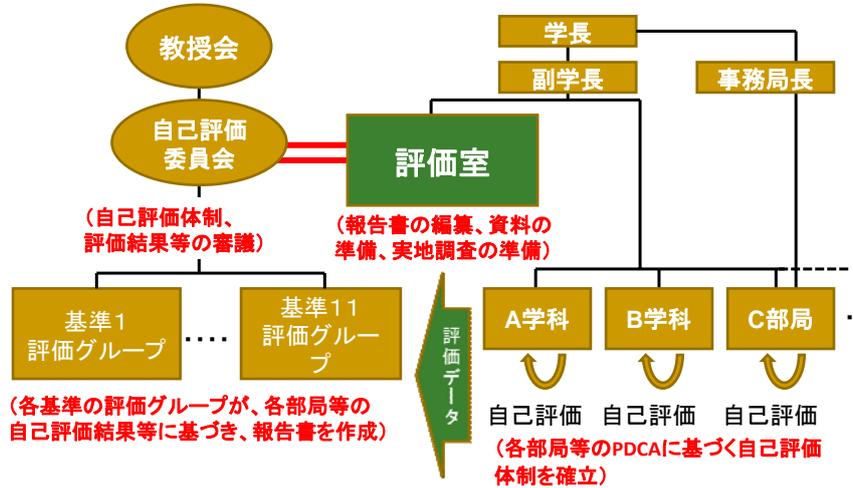
### 1. 認証評価を受けてみて

日本高等教育評価機構

関西国際大学の事例

2

# 関西国際大学 自己評価体制



3

# 本学の初認証評価の受審準備

## 自己点検・評価の実施

ポイント

H18

- 各部局のPDCAの整備(期初=課題設定、期中=活動、期末=自己評価)。
- 機構の基準項目による自己点検評価の試行的実施(データ編の準備も)。
- 課題の洗い出し。

周知徹底

## 外部評価の実施

H19

- 課題に対する対応(規程の整備など)。
- 受審の決定。
- 機構の基準項目による自己点検評価の実施。

ひたすら改善

H20

- 機構のスケジュールに従って報告書を作成。
- 書面による質問に対する回答。
- 実地調査への準備。

とことん準備

4

## 認証評価を受けて感じたこと

- 基本は自己点検・評価
- 前年度には外部評価による最終点検
- 制度・規程の整合性を確認する契機
- 教職員の認証評価ないし自己評価に対する意識が高まった。
- 本学の強みと課題が明確になり、改善が進んだ

### 《課題》

- 学内各部局自身が参加するものの、執筆能力や意義の理解度にばらつきもある
- 定量的尺度と定性的尺度をどのように併用していくか
- 学習(教育)目標に合った教育内容・方法そして評価方法へのさらなる還元

5

## 2. 認証評価で何が問題になっているか(1)

### 大学基準協会・機関評価 保留・不適合理由

	教育内容・方法	学生	教員	事務	図書	管理運営	財務	点検・評価	情報公開
a.16年度	①奥羽	進級・卒業判定	セクハラ			規程不備	外部公表		財務公表
	②那須		定員割						財務公表
b.18年度	①身延山		定員割				収支不均衡		
c.19年度	①九州国際		定員割	不足			収支不均衡		
	②園田学園		定員割				収支不均衡		
	③長崎外国語		定員割				収支不均衡		財務公表
d.20年度	①京都学園		教員との連携欠如			組織内不協同		点検欠如	
	②聖徳		定員割	教員の質			財務状況改善		
	③相愛		定員割				収支不均衡		
	④東京基督教神学校と混同/神学校と区別						収支不均衡		
	⑤立正		定員超過	不足				点検欠如	
e.21年度	①城西国際		定員割			規程不備		点検不十分	
	②洗足学園		定員超過			図書IT対応不足	規程不備		
	③つくば国際		定員割	不足					

6

## 認証評価で何が問題になっているか(2)

日本高等教育評価機構 保留校 基準別理由

		基準2	基準4	基準5	基準7	基準8
		教育研究組織	学生	教員	管理運営	財務
平成19年度	①長崎国際				理事会運営	予算変更手続
平成20年度	①志学館				学生確保・理事選任	
	②鈴鹿医療科学			不足		
	③第一工業大				理事会・評議員会運営	決算手続・収支バランス
	④多摩大			不足	評議員数不足	
	⑤名古屋産業大			不足		
平成21年度	①愛国学園		定員割			
	②甲子園		定員割		理事会運営	
	③東亜			不足		定員割・収支バランス
	④日本薬科	教授会機能せず			監査・管理運営全般	収支バランス
	⑤ノースアジア			不足		

7

### 3. 認証評価制度の性格

- 自己評価・点検に基礎をおくもの
- 自主的・自発的な質保証のための営為(アクレディテーション)→法律に規定された受審が義務づけられた認証評価→適合することを法律によって義務づけられる“要件”としての認証評価へ？
- 「法律で義務づけられた認証評価」にしては、認証評価機関ごとの基準や運営のスタンダードが不明
- 「保留」の有無
- 「再認定」制度の有無
- 基準日のバラバラさ
- 評価員の位置づけの違い

→認証評価機関によつての不必要な“特徴”と必要な特徴

8

## 4. 機関別認証評価のマクロな課題

- 「定員充足・財務」状況による分化の進行
- 自己点検・評価のできない大学の存在  
定量的な大学設置基準違反の発生
- 能動的な“改善のための”自己評価“との関係
  
- 規模等による差(大学評価・学位授与機構 中教審説明資料08. 5. 30)  
単科大学-分野別の詳しい評価  
総合大学-広く浅い評価になり、全ての分野に目が届かない

9

## 5. 認証評価の技術的課題

- ①教育の質をどうとらえるのか
- ②評価の持つ重層性(目的にあった出し方)
- ③学習・教育目標の設定の仕方  
学習者目線、行動目標への落とし込み
- ④教育プログラムの“森”としての教育課程  
授業評価・プログラム評価からプログラム群評価へ
- ⑤目標に即した教育内容・教育方法の選択か
- ⑥評価・測定は定量・定性を含めた複合的・総合的に
- ⑦標準化すべき時期・手続
- ⑧標準化した方がよい尺度(IR対応)と自らの目的設定にあった評価の観点・測定方法
- ⑨評価員の性格づけ(個人的関心の偏りと標準化のバランス)
- ⑩評価事例の継続的蓄積と発展的研修

10

## 参考: 評価概念の混乱

### ■ アカウンタビリティのための評価

設定された目標や計画の実施状況・達成状況の査定を伴い、基準に照合して評価

↓ Accountability の強調

プロセスに対する評価+成果についての評価

### ■ 改善のための評価

アカウンタビリティのための評価とは対立・葛藤を含む (Brennan & Shah 2000)

### ■ 政策評価: 評価研究

evaluation researchと業績検査performance auditが混入

→「業績評価」「数量化」「格づけ」「外部評価」へと傾斜  
(羽田 2010)

11

## 6. 全国学科長調査からみた質保証の現状

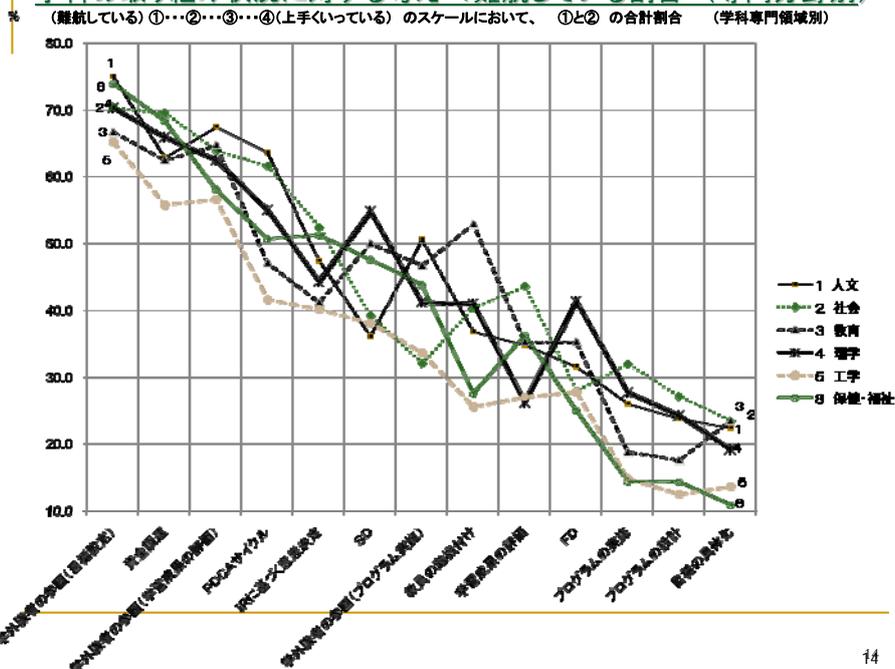
12

## 全国学科長調査の概要

- 「学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査」
- 調査主体: 日本私立大学協会付置私学高等教育研究所
- 調査期間: 2009年9月日～2009年12月
- 調査対象: 全国の大学における人文科学系630学科、社会科学系770学科、理学系251学科、工学系200学科、看護学系149学科、計2000学科の学科長。
- 回収率: 45.3%。  
調査対象には、私立だけでなく比較対象としての国公立も加えられている。後に述べるような理由で、調査対象は人文・社会科学系と理学系の学科に重点をおいたサンプル構成になっており、医歯薬系では年限の長さ等を揃える意味もあり、看護等の保健系のみを対象にしたものである。従って、家政系、教育系、体育系、芸術系など対象に含まれていない分野もある。
- 調査項目: I. 学科の現状、II. 学部・学科の教育・学習目標、III. 教育プログラムの設計、IV. 教育プログラムの実施状況、V. 学習成果の把握・評価、VI. 教育改革の進行状況、VII. 近年の改革動向についての意見、VIII. 大学・学部・学科の属性

13

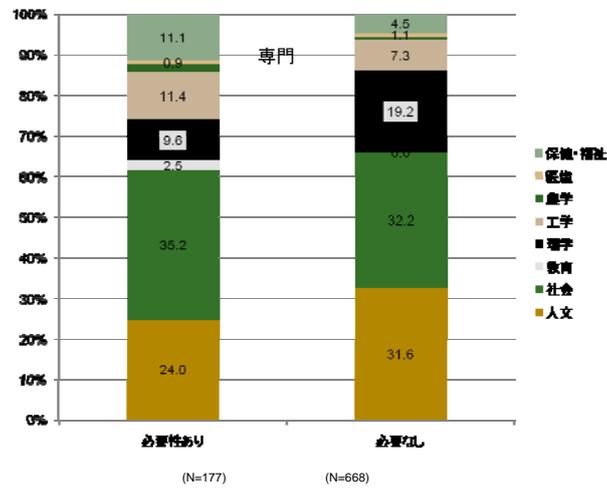
### 学科の取り組み状況に対する考え: 難航している割合 (専門分野別)



14

### 学習成果の評価・把握における学外識者等の参画

(例: 研究報告会への参加等)  
必要なし・ありの属性分析 (%)



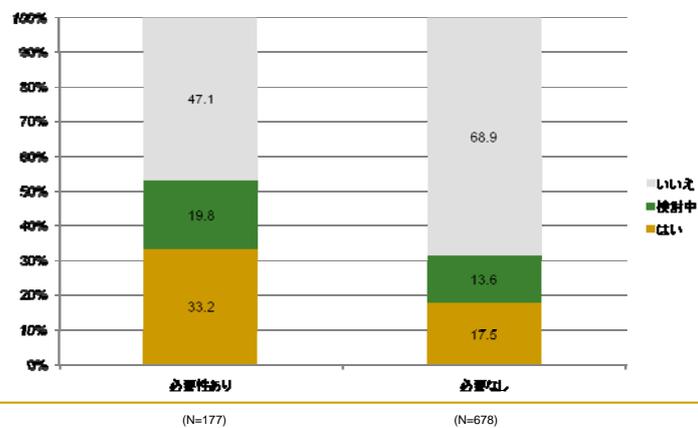
15

### 学習成果の評価・把握における学外識者等の参画

(例: 研究報告会への参加等)  
必要なし・ありの属性分析 (%)

#### 問3. 教育プログラムの設計

(2) シラバスに当該授業科目と、学部ないし学科の目標との関係が明示されている



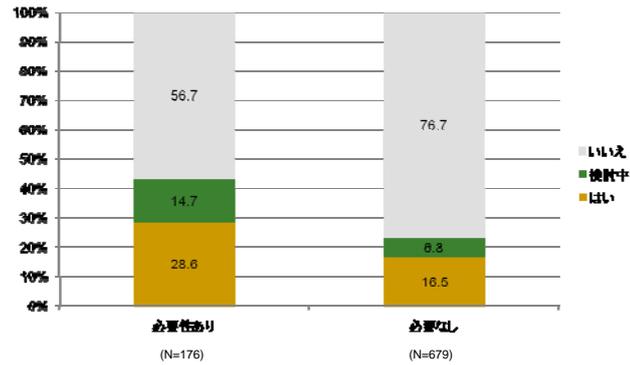
16

問6 <13> 学習成果の評価・把握における学外識者等の参画

(例: 研究報告会への参加等)  
必要なし・ありの属性分析 (%)

問5. 学習成果の把握・評価

(2) 多面的な成績評価の遵守に関する申し合わせがある



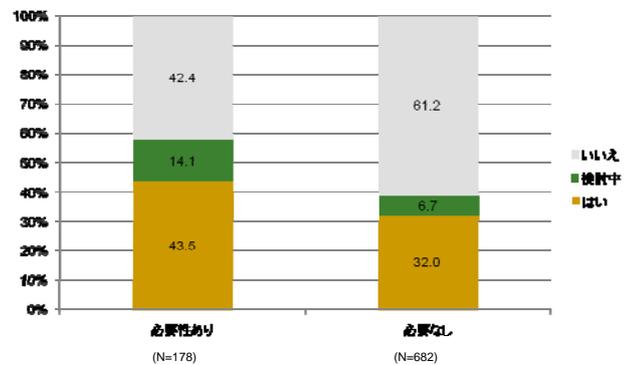
17

問6 <13> 学習成果の評価・把握における学外識者等の参画

(例: 研究報告会への参加等)  
必要なし・ありの属性分析 (%)

問5. 学習成果の把握・評価

(3) 成績の採点基準に関する申し合わせがある



18

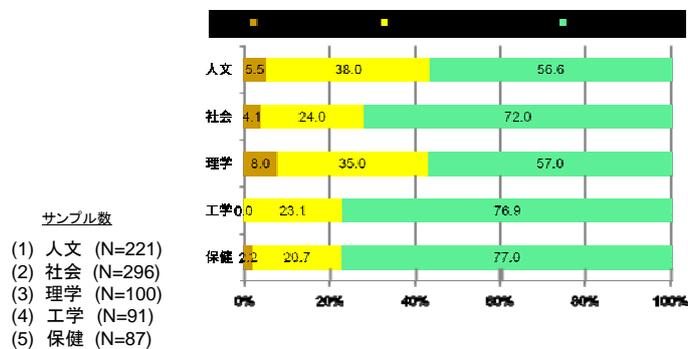
## 7. 専門分野別に見た 学科長の改革動向に対する意識差

19

### 近年の改革動向に対するお考えについて

#### (1) 専門分野別コア・カリキュラムの開発 (専門分野別)

(反対) ①・②・③(どちらとも言えない)・④・⑤(賛成) のスケールの回答

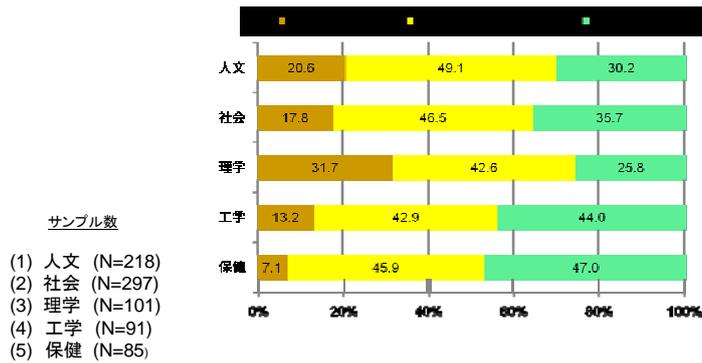


20

近年の改革動向に対するお考えについて

(2) 専門分野別に汎用的能力を測る客観テストの開発 (専門分野別)

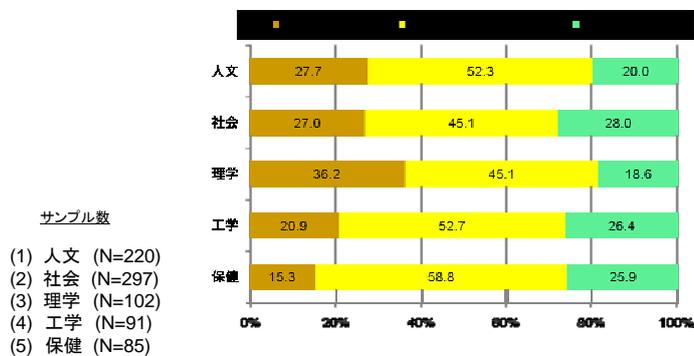
(反対) ①.....②.....③(どちらとも言えない).....④.....⑤(賛成) のスケールの回答



近年の改革動向に対するお考えについて

(3) 専門分野を超えた共通の様式で汎用的能力を測る客観テストの開発 (専門分野別)

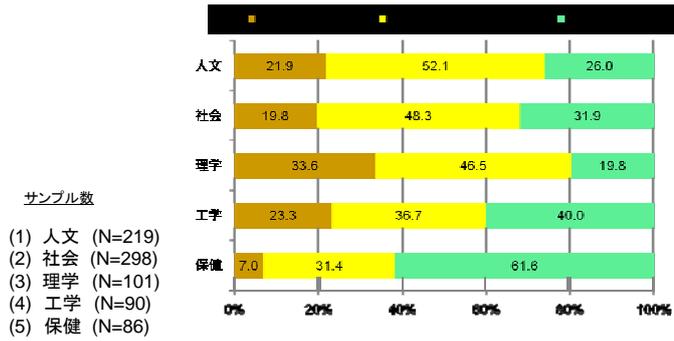
(反対) ①.....②.....③(どちらとも言えない).....④.....⑤(賛成) のスケールの回答



近年の改革動向に対するお考えについて

(4) 専門分野別の認証評価制度 (専門分野別)

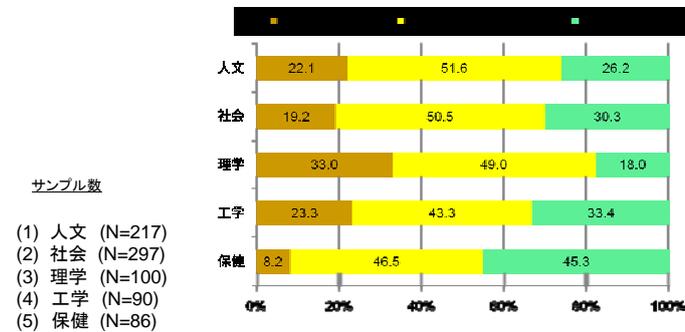
(反対) ①.....②.....③(どちらとも言えない).....④.....⑤(賛成) のスケールの回答



近年の改革動向に対するお考えについて

(5) 機関別の認証評価制度 (専門分野別)

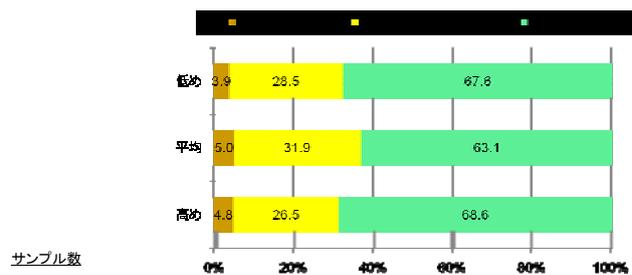
(反対) ①.....②.....③(どちらとも言えない).....④.....⑤(賛成) のスケールの回答



近年の改革動向に対するお考えについて

(1) 専門分野別コア・カリキュラムの開発 (学力別)

(反対) ①.....②.....③(どちらとも言えない).....④.....⑤(賛成) のスケールの回答



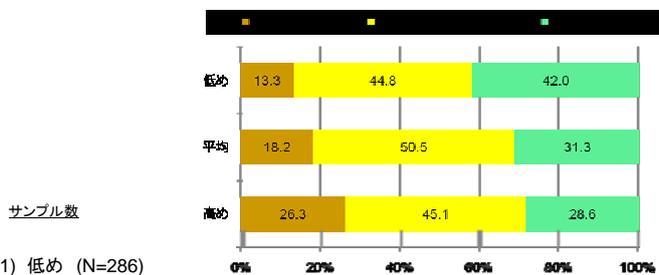
サンプル数

- (1) 低め (N=284)
- (2) 平均 (N=301)
- (3) 高め (N=226)

近年の改革動向に対するお考えについて

(2) 専門分野別に汎用的能力を測る客観テストの開発 (学力別)

(反対) ①.....②.....③(どちらとも言えない).....④.....⑤(賛成) のスケールの回答



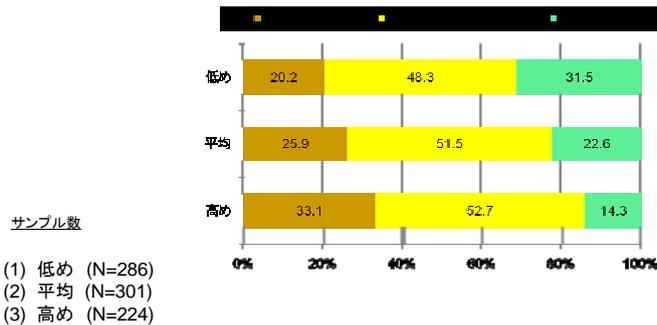
サンプル数

- (1) 低め (N=286)
- (2) 平均 (N=301)
- (3) 高め (N=224)

## 近年の改革動向に対するお考えについて

### (3) 専門分野を超えた共通の様式で汎用的能力を測る客観テストの開発 (学力別)

(反対) ①.....②.....③(どちらとも言えない).....④.....⑤(賛成) のスケールの回答



27

## 8. 認証評価制度を活かした質保証

- 基本は自己評価・点検
- 教育・学習目標の設定の仕方がスタート  
学生目線の行動目標化のレベルまで
- 目標設定にあたって、専門分野別ガイドライン(参照基準)は歓迎されているが、それが“唯一の”のものであることへは、期待感もあるが、それには疑問が残る(多様化への対応になるのか)
- 専門分野別標準化テストに大学教育の“底支え”機能を期待する声は少ない
- 評価の方法は、定量的・定性的な資料を組み合わせ、(どのように可視化するか)能動的に選択・実証すべきでは

28

# 大学の多様性と評価

京都大学 工学研究科

日本学術会議 第3部会員

北村 隆行

日本学術会議 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会  
国立大学協会 大学評価専門委員会 前委員長  
京都大学 大学評価実行委員会 前副委員長

## 性善説と性悪説

今日はできるだけ性善説で

評価システムの例 (例: 緩い基準)

多様性を包む包容力 ○  
(社会から見た大学性善説)

甘い評価 ×  
(社会から見た大学性悪説)

(例: 厳しい基準)

努力に見合った果実 ○  
(大学から見た規制当局性善説)  
(規制当局から見た大学性悪説)

教育・学術に対する抑圧 ×  
(大学から見た規制当局性悪説)

良い評価の具体像は、性善説と性悪説によって大違い  
現実には両方の混合

## 大学機能に強靭さをもたらす多様性

良質な多様性が「教育の質」の根幹である

### 機能分化

中教審

第2期中期計画目標(国立大学法人)

### 専門分野別

各大学の教育の機能

内部構造(組織)の多様性

分野ごとの多様性

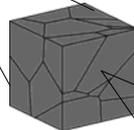
## マルチスケールな組織構造



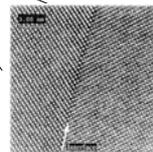
構造部材



内部組織



原子構造



原子の種類は限定されている  
にもかかわらず、材料は無限  
にも思える多様な機能を生み出す

多様性の魔法の種のひとつは、  
重層的な構造にある

マルチフィジックス:  
機能間の相互作用

## (機関別)認証評価の中にある 組織(分野)別評価

- 大学基準協会

新大学評価システム ガイドブック

平成23年度以降の大学評価システムの概要

### 評価項目

- ・大学・学部・研究科の理念・目的は、適切に設定されているか。
- ・大学の学部・学科……教育研究組織は、理念・目的に照らして適切なものとなっているか。
- ・学部・研究科等の教育課程に相応しい教員組織を整備しているか。
- ・教育目標に基づき学位授与方針を明示しているか。
- ・教育目標に基づき教育課程の編成・実施方針を明示しているか。

適切な授業科目の開設、教育課程の体系的編成、相応しい教育内容、教育方法

## (機関別)認証評価の中にある 組織(分野)別評価

- 大学評価・学位授与機構

大学全体としてその基準を満たしているかどうかの判断……  
また、必要に応じて学部・研究科等ごとに分析、整理します。

評価実施大綱

別途、法人評価にあり

- 高等教育評価機構

基準2教育研究組織

領域:学部、学科、大学院等の教育システム等 2-3

大学評価基準

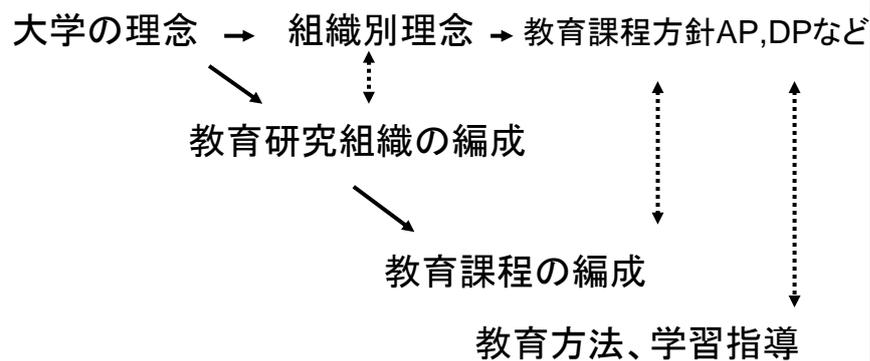
管理者性善説に立てば、分野から教育の質を議論することは有意義  
管理者性悪説に立てば、教育の画一化・管理強化

## 大学の報告書をざっと見て

- 大学の理念・目的・建学の精神  
社会との関連 比較的しっかりしている  
抽象的 Key words的
- 学部・研究科の理念  
苦慮の後が見えるもの、 ???のもの  
しっかりした組織は、整理されたpolicyをもっている

アドミッションポリシー(AP)やディプロマポリシー(DP)等へ  
カリキュラム等へ具体化  
教員の方向性の共有、議論の深化、改善の方法の明確化

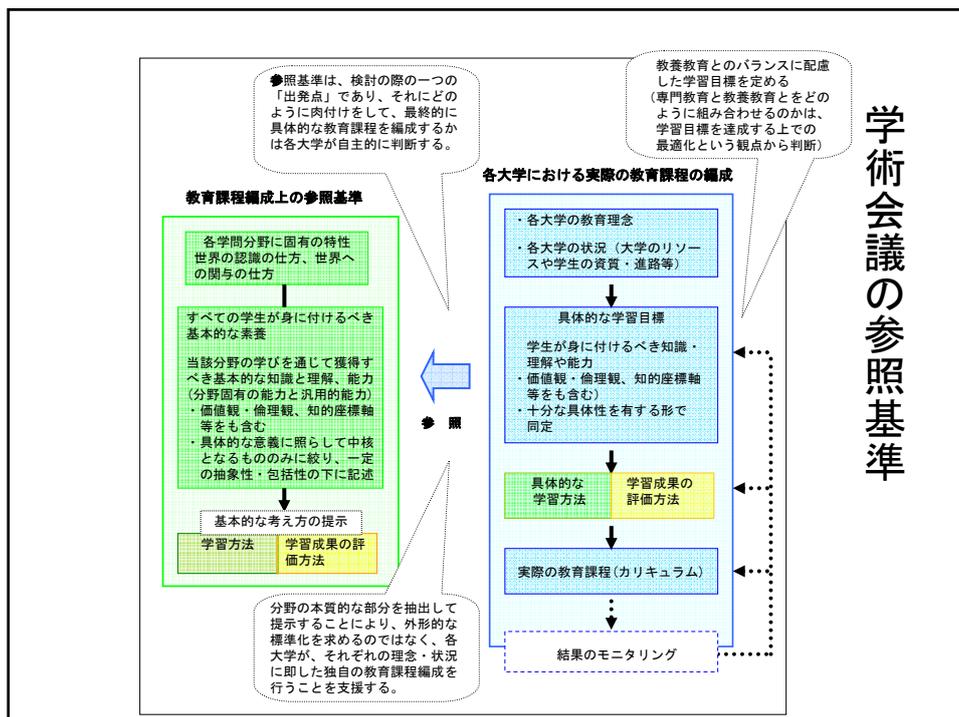
## 評価のための報告書基本構造



シラバス、成績評価、入試、学位

これからの質向上のための具体的方策  
組織(分野)別の理念(多様性)の実質化

しかし、私が実際に作製するとなると、茫漠として、途方に暮れる



## 教育課程編成上の参照基準 (日本学術会議)

1. 各分野の特性 (理念・哲学、方法論) の明文化
2. 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」の同定
  - ・ 基本的な知識と理解
  - ・ 基本的な能力 (分野に固有の能力、一般的に活用可能な能力)
  - 各大学独自の具体的な学習目標
  - ※ 各大学で柔軟に展開できるよう、普遍性を備えた幅のある概念として記述
3. 学習内容・学習方法・学習成果の評価方法の例示
  - ※ 各大学の教育課程の多様性を否定しないよう、限定的に記述

広田照幸先生 説明ファイルより

## 参照基準のイメージサンプル(教育学)

### (1)教育学の定義

教育学は、人間の発達と学習に関わる事象を考察する学問である。人間が生物学的・生理学的な条件によって内的に変化することが発達であり、社会的・文化的な条件のもとで外界からの刺激を取り入れて変化することが学習である。ここで言う人間の発達と学習は、乳幼児期や青年期にとどまるものではなく、人生のすべての段階におけるそれを含んでいる。

--- 以下、その詳細が、A4約1ページ説明されている ---

↓

「大学の理念」を重ねて考えることによって、各部局の理念の中央値を仮設定できる。その根拠の説明まで想定できる。

↓

部局で議論を深めやすい。独自部分を明確にできる。  
各教育組織の理念作製・深化の「参考書」  
評価において、「理念」の理論的根拠を強固する

↑

## 参照基準のイメージサンプル(教育学)

### (2)教育学に固有の特性

(3)教育学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素養

(4)学習方法および学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

(5)教育学と教員養成

--- A4約10ページ---

↓

教員組織やカリキュラム構成のための論理的指針(中央値)を仮設定できる。その根拠の説明まで想定できる。

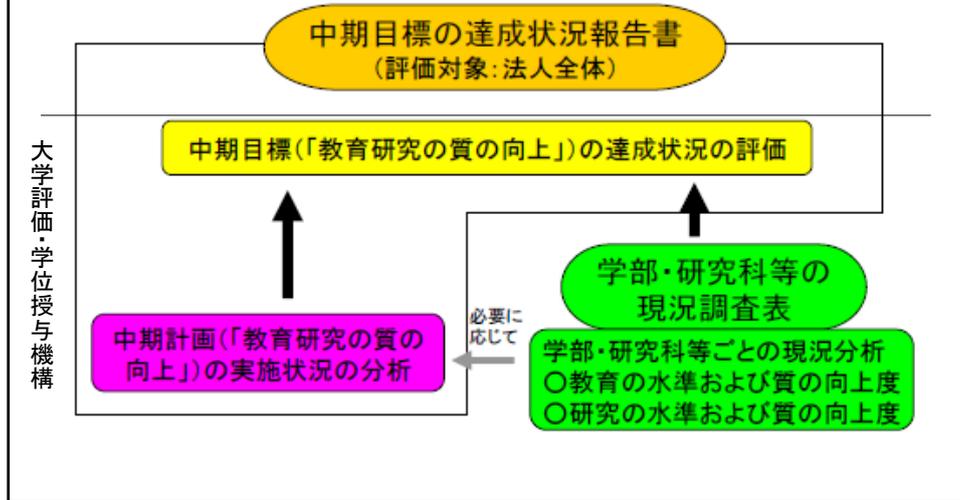
↓

部局で議論を深めやすい。独自部分を明確にできる。  
カリキュラム作製・深化の「参考書」  
評価における理論的根拠の強化

↑

# 組織別評価

法人評価(暫定評価)



## 教育水準に関する分析項目 〈各部局〉

現況調査

分析項目	基本的な観点
I 教育の実施体制	○基本的組織の編成 ○教育内容、教育方法の改善に向けて取り組む体制
II 教育内容	○教育課程の編成 ○学生や社会からの要請への対応
III 教育方法	○授業形態の組合せと学習指導法の工夫 ○主体的な学習を促す取組
IV 学業の成果	○学生が身につけた学力や資質・能力 ○学業の成果に関する学生の評価
V 進路・就職の状況	○卒業(修了)後の進路の状況 ○関係者からの評価

基礎資料: ①教育活動状況 ②客観的資料 ③各大学で適切と判断したデータ

## 研究水準に関する分析項目 〈各部署〉

現況調査

分析項目	基本的な観点
<b>I 研究活動の状況</b> <small>※組織全体の研究活動の状況を量的な側面から分析</small>	○研究活動の実施状況 ○大学共同利用機関、大学の全国共同利用機能を有する附置研究所及び研究施設においては、共同利用・共同研究の実施状況
<b>II 研究成果の状況</b> <small>※組織全体の研究成果の状況を研究成果の質的側面から分析</small>	○研究成果の状況(大学共同利用機関、大学の全国共同利用機能を有する附置研究所及び研究施設においては、共同利用・共同研究の成果を含めること。)

基礎資料: ①当該組織を代表する優れた研究活動実績 ②当該組織が重点的に取り組んだ研究 ③活性度を示す客観的なデータ ④各大学等で適切と判断したデータ

12

## 認証評価と法人評価

認証評価の目的      学校教育法

教育研究水準の向上

法人評価の目的      国立大学法人法

年度評価、暫定評価、最終評価（通称）

**業務運営**に関する目標(中期目標)に関する評価

教育研究の質の向上

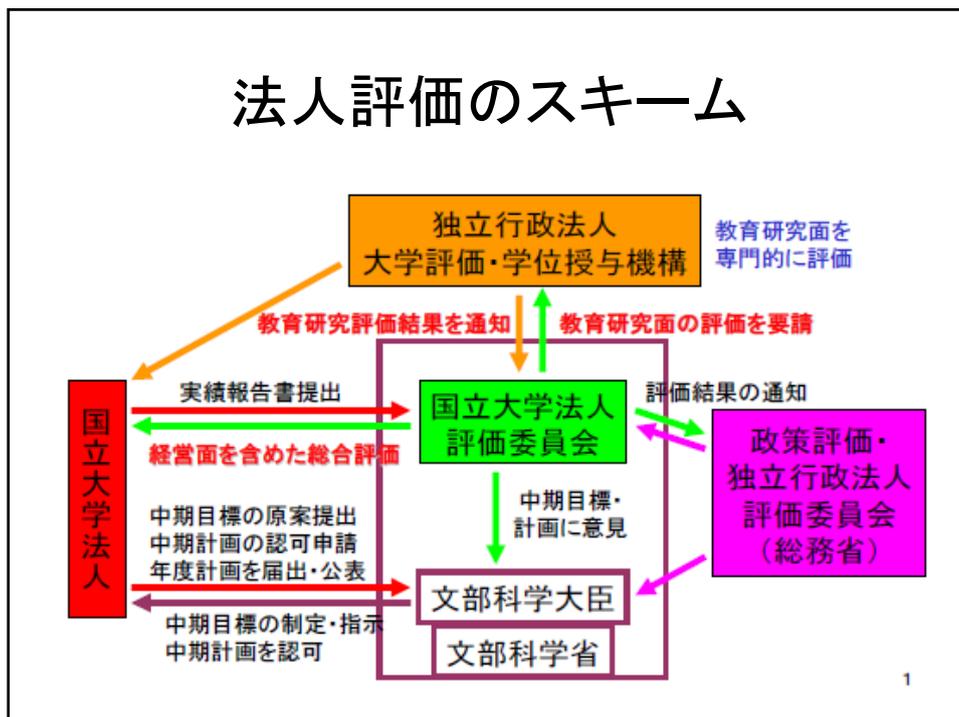
業務運営の改善及び効率化

財務内容の改善 他

教育研究については、大学評価・学位授与機構に要請

文科省の評価委員会は、その結果を尊重

## 法人評価のスキーム



## 次期の予算との関連

### 国立大学法人法

文部科学大臣は…業務を継続させる必要性、組織の在り方その他…検討を行い、…所要の措置を講ずる… 独立行政法人通則法第35条の読替

### 文部科学省 調査検討会議の報告書 予算措置

#### 国会附帯決議(H17)

…運営交付金を算定する際にその評価結果がどのように反映されるか……

#### 国会答弁(H15)

…評価結果を反映させた次期中期目標、中期計画が策定され、その内容に応じてその業務の確実な実施を担保するための所要の予算措置を講ずる……

### 暫定評価の実施要綱(H19)

次期中期目標期間における運営交付金の算定に反映させることができるようにするためには、…暫定的な評価結果を明らかにすることが必要である。

総務省に、…評価の結果に関する意見の表明、…事業の改廃の勧告等を行う委員会を置く……

→ 独立行政法人通則法 → 政令  
準用 中央省庁等改革基本法

## 交付金と評価

目標(業務運営に関する目標)に対する達成度評価  
教育の質は、対象の中の1項目にすぎない

全体の定量化(成績付け)が不可欠 (目標に対する達成度評価)

好成績狙いの目標設定と自己点検・評価 傾向と対策 的対応

- 良い点: (経営・運営)指標が比較的明確なものには有効  
改革速度が速く、結果は明瞭
- 悪い点: (教育の質(多様性))定性的性格や長期的視点  
の重要性とは不整合

## 評価の今後へ

### 法人評価

- ・教育の質(多様性)評価と定常的資金の配分  
運営交付金配分システム内に教育の質評価  
結果を入れない
- ・重複した評価を避ける  
法人評価と認証評価 特徴を明確化  
例:教育は、法人運営に関わる部分に特化  
どうしても質評価が必要ならば、認証評価を参照

### 認証評価

- ・評価単位と評価疲れ  
分野評価は、教育の質の維持・向上に資する  
大きな負担(被評価者、評価者)となる

# 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。

※ 何等かの最低水準や平均水準、あるいはコアカリキュラムの設定については、それを要請し正当化する社会的合意が必要であるが、職業資格に関する国家試験が存在するような分野を除く殆どの分野では、現実にそのようなものは存在しない。

## 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、5.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. 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ついての基本的な考え方

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)◆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◆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
- (3) 当該分野を学ぶ者として培うべき市民性

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◆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 次項B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。

その際aとbについては、それぞれ以下の通り定義する。

  - 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（→ a）

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（→ a）

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（→ b）

※ 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。

### （3）専門教育と教養教育との関わり

基本的な整理として、各分野の教育課程編成上の参照基準において、教養教育について言及する必要はない。報告書の第二部「学士課程の教養教育」でも、市民教育としての教養教育は、それ自体に独自の理念があるとしている通りである。

しかし同時に第二部では、特に専門教育との関わりという観点から、市民教育としての教養教育が担う役割を、以下の3つの能力形成であるとしている。これらはまさに、「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」と言うべきものであることから、各分野において、以下の3つの能力を基本として、自らの専門性を客観的に眺め、それを相対化する能力を、基本的な素養として同定するものとする。

- ・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

※ これらを教養教育との関わりも含めてどのように形成するかは、例えば、学問自体を学問の対象として扱うのは主には一部の社会科学の役割になるであろうことを想起しても、分野によって事情が異なると思われる。新たに（3）節を立て、「専門教育と教養教育との関わりにおいて獲得すべき基本的な能力」としてもよく、（2）節の中で記してもよい。どのように記すかは分野の判断に委ねる。

## 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◆枚程度）

## 各分野における参照基準の作成のためのサンプル（未定稿）

この文書は、あくまでも、各分野における参照基準の作成にあたって、形式・表現、及び、記述内容の抽象性／具体性の大きな参考にしていただくために、一委員（広田照幸）が私的な学問的見解に立ちつつ、サンプルとして作成してみたものです。もしも参考になる文章や表現があれば、実際の参照基準の作成において、そのまま利用していただいて差し支えありません。なお、教育学の参照基準が作成される際には、当然のことながら、このサンプルとは別に、あらためて議論がなされるべきこととなります。

## 教育学

### （1）当該学問分野の定義

当該学問分野について簡単な定義を行う。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に言及を行う。（A4用紙（40字×40行）1枚程度に収める。）

### 1. 教育学の定義

教育学は、人間の発達と学習に関わる事象を考察する学問である。人間が生物学的・生理学的な条件によって内的に変化することが発達であり、社会的・文化的な条件のもとで外界からの刺激を取り入れて変化することが学習である。ここでいう人間の発達と学習は、乳幼児期や青少年だけにとどまるものではなく、人生のすべての段階におけるそれを含んでいる。

教育とは、意図的にある個人の発達を制御し、あるいは、学習を組織化しようとする誰か他者による活動をさす。個人の発達や学習は他者の意図とは関わりなく生起するものであるが、よりよい人間の生き方や社会のあり方を望む他者が、ある個人を変化させることを目的として働きかける場合、それが教育と呼ばれる。教育は、教育的な意図の存在によって、他の活動から区別される。

教育学が考察の対象とするのは主に教育である。教育は、現代社会においては、さまざまな形で制度化されている。学校は、教育的意図に基づいて、教育を第一義的に目的とした社会的装置である。現代は、公教育制度という大規模な装置を現出するに至っている。また、社会教育・生涯学習として、成人を対象にした制度も存在する。家庭において、親子の間でなされる教育なども、考察の対象となる。教育的意図に基づいて企業や矯正施設などでなされる活動も考察の対象となる。このように、教育学の考察の対象は、社会の全般でなされるあらゆる教育をカバーすることになる。

しかし、教育的意図が存在しない発達や学習もまた、考察の対象に入る。教育が成立するための条件や背景を考察するために必要だからである。同様に、教育学は、教育という活動とは直接関わらない人間の生理的性質や、社会における政治・経済・文化の諸側面の考察を含むこともある。それらは、適切な教育目標や教育手段を選択したり、既存の教育

目標や教育手段を反省的にとらえたりするうえで有効なかぎり、教育学の考察対象となりうるといえる。

教育学には、何が教育を通して実現されるべきであるのかについての規範的な考察、人間の性質や社会の状況についての客観的・実証的な考察と、どのような手段や方法が望ましいのかについての技術的・実践的な考察など、多面的な主題が含まれている。

ここでは、教育学の簡単な定義、定義を構成する主要な概念の説明、及び、教育学の対象の範囲、教育学内部の3つの主要なアプローチの区分を説明した。定義に関しては、もっと簡潔に書くやり方もあるはずだが、教育学については、「教育の仕方を考えるだけの学問だろう」という世間からの誤解があるので、ここではやや詳しい定義を与えた。誤解の余地のない分野であれば、簡潔な定義でよいと思われる。なお、教育学内部の勢力争いを誘発させないため、全体を包括した記述をしつつ、(下位)学会の名称と重ならないように工夫した(広田)。

## 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、学術的な観点からきちんと同定することは、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)

## 2. 教育学に固有の特性

[教育学に固有の視点]

教育学に固有の視点は、人間の可変性への関心である。人間の理解や社会の理解において、人間の可変性を中心に据えて考察を進める点に、教育学の特徴がある。

それは通常、発達可能性・学習可能性・教育可能性という語であらわされている。個々の人間は発達し学習する可能性を持つ存在として生きており、現に特定の生物学的・生理学的な条件と、社会・文化的な条件のもとで、発達し、学習する。そこでは、人間の発達可能性・学習可能性が発現する環境や条件が考察されることになる。また、与えられた条件のもとで、ある教育目標と教育方法をもった教育が、被教育者の変化を期待してなされる。そこでは、教育可能性が教育という活動の前提として想定されている。

ここで発達可能性・学習可能性・教育可能性というのは、無制約で無限の可能性を意味するわけではない。教育学の考察は、発達の制約性、学習の困難さ、教育の限界を、同時に見きわめるものでもある。生物学的な条件、社会・文化的な条件が、どのように、種々の可能性をある特定の範囲の中にとどめているのかを明らかにすることが、教育学の重要な課題でもある。

人間を対象とする他の諸科学は、すでにある人間の存在の様態を与件として考察を組み立てることが多いのに対して、教育学では、人間が変化すること及び人間を変化させることを、学問的な関心の中心に据える。教育学に固有の世界認識の仕方、世界への関与の仕方は、この点にその本質があるといつてよい。

#### [多様なアプローチ]

教育学は、人間の可変性に対して、多様なアプローチで考察している。その多様性が、一つのアプローチでは生じてしまう部分性や偏りを相互に補完する関係にある。

第一に、規範的な考察というアプローチである。教育を通して何が実現されるべきかを定めるためには、たくさんの種類の価値の間関係が考察されねばならない。教育目的や教育内容をめぐっては、人間や社会についての科学的言明から教育で実現すべき価値を導出できるかどうかについて、多くの議論がなされてきた。教育それ自体が独自の価値を持つべきであるという議論もある。教育制度や教育方法やもまた、特定の形態の制度や方法が特定の価値と親和的であるという点で、規範的な考察の主題であることをまぬがれない。

第二に、客観的・実証的なアプローチがある。人間の性質に関して、教育の実態に関して、あるいは被教育者がそこで生活することになる社会の様態について、客観的・実証的な記述や説明を行うことによって、より確実な知の基盤の上に教育を組織化しようとするものである。

第三に、技術的・実践的なアプローチである。それは、歴史をさかのぼれば、技（テクネー）としての洗練を、知的考察の対象に据えることである。近代教育学の成り立ちの局面までさかのぼると、そこに見出せるのは、人間が特定の未来構想の下で、次世代の人間を意図的・設計的に作り出そうとする技術的・実践的関心である。それは、より円滑で、より効果的な教育のあり方を追求するアプローチとして発展してきた。特に、教授学（ペダゴジー）の長い伝統は、教育という営為をより成功裡に達成しようとする技術的・実践関心を背景にしている。公教育制度が形成された後は、教授場面、すなわち教育方法や教育内容の考察にとどまらず、教育制度や政策、学校経営に関わる主題もまた、技術的・実践改善の関心のもとで考察されてきた。

#### [教育学の役割]

教育学の探求は、多くの場合、「よりよい教育」を実現しようとする実際の関心に支えられている。特に、教育目標の定立、教育制度の設計と運営、教育方法の選定、実施された教育の効果や意図せざる結果についての配慮といった、教育のさまざまな側面が考察の課題となる。

しかしながら、「よりよい教育」という規範はアприオリに存在するわけではなく、また、そうであるがゆえに、教育学が考察すべき課題は単なる技術的・実践的課題ではない。多元的な価値が許容される民主的社会において、だれもが合意する理想がただ一つだけあるのではないことを考えれば、教育目標の定立から実施された教育の効果や意図せざる結果についての配慮までの全過程は、常に価値対立的・論争的な主題であることが明らかである。

教育は他者の学習を組織化しようとする営みであるため、常に未来性、不確実性、価値選択性を持っている。また、まさに同じ理由から、暴力性や排除性を原理的にはらんでもいる。教育は人間の自由を増大させ、平等を促進し、社会の豊かさを増進させることができるものであると同時に、他者の自由を抑圧し、不平等を固定化し、他者の生存を脅かす活動としても機能しうるのである。

それゆえ、教育学において「よりよい教育」をめざすことは、単に技術的・実践的な課題解決を意味するのではない。教育学には、技術知の側面と並んで、反省知の側面が重視されることになる。すなわち、教育学の根幹には、人間の性質や社会の過去や現状についての科学的な知見と、人間や社会の理想に関する諸理念についての注意深い吟味とを前提とした反省的な認識が存在しなければならない。

教育学において単に技の洗練がめざされるのではなく、規範的考察と実証的考察とが不可欠な要素であるのは、この反省的な認識を必要としているからである。教育が他者の自由の抑圧・不平等の固定化、他者の生存への脅威を生まないためには、教育を通して実現がめざされる諸価値をめぐる規範的な考察と、被教育者及び社会の現状についてのより確実な客観的な知見とをふまえて、教育のあり方が慎重に選ばれる続けることが必要なのである。このような、教育学における反省的な認識から得られる洞察を、教育の特定の形式の適切さ／不適切さに関する判断に資する知と呼んでおく。

前述したとおり、教育学では、人間が変化すること及び人間を変化させることが、学問的な関心の中心に据えられている。そこでは、人間の発達可能性と学習可能性を前提として、教育の可能性が追求されることになる。

そこでは、技術知としての教育学と反省知としての教育学の両方の知見を組み合わせ、さまざまな課題やさまざまな対象に関して、教育可能性と教育の限界とに関する判断と、教育の特定の形式の適切さ／不適切さに関する判断とを、より確実な知的基盤の上でおこなえるような知を提供することが、教育学の主要な役割となる。

われわれの生きる現代社会、われわれの生は、解決されるべきたくさん課題を抱えている。そうしたたくさん課題に対して、発達・学習・教育によって何をどこまで解決できるのか、また、どのような教育の形式がその解決に有効に資するのかという観点から、世界を認識し、あるいはそうした深い認識を携えて実践的に関与することが、教育学を学ぶことで獲得される固有の世界認識の仕方、世界への関与の仕方であるといえる。それは、逆にいえば、われわれの生きる現代社会、われわれの生における、たくさん課題に対して、発達・学習・教育によっては解決できない問題は何か、また、どのような教育の形式がその解決には役立たないのかを洞察しうるということでもある。

#### 〔他の諸科学との協働〕

この点において、教育学は、他の諸科学と協働して、より深い人間理解、社会理解に貢献する。

教育という観点から深められた人間理解は、人間の可変性とその条件や制約についての知を提供しうる。もっぱらすでに現存する人間の様態を前提として人間の性質や行動を考察する他の諸科学が十分洞察できない部分を、教育学は補うことができる。

教育という観点から深められた社会理解は、人間の可変性をふまえた新たな社会の構想

を理論的・実践的に支えることになる。この点において、教育学は他の諸科学と協働して、社会の可変性とその条件や制約に関して考察する役割を果たすことができる。

ここでは、教育学に固有の特性を、4つの項に分けて論じた。記述の仕方としては、別の柱立てもありうる。「世界の認識の仕方」「世界への関与の仕方」については、教育学に固有の視点と論理的につながりがある記述を心がけるとともに、現実社会との関わりを明示するよう心がけた。また、他分野との関係についても言及することで、「教育学に固有」な点を明確にしたつもりである。ここでもまた、教育学内部の勢力争いを誘発させないため、記述にあたって(下位)学会の名称と重なることがないように工夫した(広田)。

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
- (3) 当該分野を学ぶ者として培うべき市民性

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)

### 3. 教育学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

#### (1) 教育学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解

[教育学を学ぶことの本質的意義]

学生は教育学を学ぶことによって、現実の教育あるいは理論上の教育を、より合理的に考察し判断できるようになる。

あらゆる教育が何らかの価値の実現を目指したものであることは、前に述べたとおりである。では、どういう価値を、どういう内容や方法で実現しようとするのか、そこでは教育する意図と結果(望ましくない副次的結果も含め)の間にどういう関係があるのか。よりよい個人の生とよりよい社会を教育によってどう作り出すことができるのかを追求しつつ、同時に、善意の教育が悪夢のような結果をもたらす危険性をどう回避できるのか。教育は他者の生に関わるものであると同時に、社会の中で尊重されるべき価値の選択にも関わっているがゆえに、個人と社会に対して重大な影響を持っている。

教育学を学ぶことによって、学生たちは教育の複雑さと危うさ、教育可能性とその限界を知り、特定の教育形式の適切さと不適切さを見分けることが可能になる。それは、教育学を構成するさまざまなアプローチと知見とを学ぶとともに、教育学の学習に関連して人間や社会についての洞察を深めることによって、である。

[獲得すべき基本的な知識と理解]

教育学がカバーする領域は広大であるが、教育学を学ぶ学生は、通常、次のような事項について、基礎的な知識・理解が求められる。これらは、前述した教育学の定義、教育学の固有の特性と、緊密に結びついている。

#### ○発達・学習・教育に関する基本的事項

発達・学習・教育に関するさまざまな原理や諸命題を理解することは、あらゆる教育について考察するための、最も重要な基礎となる。具体的には、例えば、*生物的・社会的な人間の発達と学習の機制に関わる知識、「教育とは何か」についての学問的裏付けを持つ説明、教育に関わる基礎的な価値や原理などが含まれる。*

#### ○教育の歴史や制度と現状についての十分な理解

学校教育や社会に多様な形で存在する教育の諸現実、及び、実現すべきものとして提示されてきた教育の理念を適切に理解することは、対象や状況に応じて適切な教育のあり方を考えるための基礎となる。具体的には、例えば、*教育の歴史や制度に関する知識と、それが現在の教育の日常とどのように関わるのかについての知識、教育の現状についての多面的な知識、教育の場や教育の対象とされる者の現状についての知識、現実の教育を作り出す諸要因に関わる知識などが含まれる。*

#### ○教育の可能性と限界、さまざまな教育形式の特徴及び長所と短所

教育の可能性と限界を原理的に理解し、それにもとづいて現実の個々の事象に関して適切な教育形式と不適切な教育形式とを判断できるようになることが、教育学の学習を通して身に付けられるべき基本的素養となる。教育学を学ぶことが単なる知識の暗記や技の習得にとどまらない点は、ここにある。具体的には、例えば、*教育という事象が持つ原理的な複雑性、現実の教育が持つ複雑な背景や構造、さまざまな教育形式の理論上の特徴及び長所と短所、さまざまな教育形式の現実への応用のされ方、現実に応用されたさまざまな教育形式が生み出す帰結に関する知識等が含まれる。教育学がもつ限界や危うさもまた、同時に学ばれることになるであろう。*

#### ○現代社会における教育・教育学の役割と課題

教育のあり方は社会のあり方と密接に関わっている。それゆえ、学習者は、単に原理的・技術的な関心からの学習だけでなく、現代社会における教育及び教育学がもつ社会的・公共的意義や役割、解決すべき課題についての理解や洞察が求められる。具体的には、例えば、*現代社会が抱えるミクロ・マクロな課題に対して教育が果たしうる役割や課題についての解明、現代の教育が内在的に抱えるミクロ・マクロな課題の体系的な分析な*

どを含む。

#### ○関連する諸分野等の学習及び諸経験

- ・教養科目や他分野の専門科目は、学生の関心に沿う内容が選択された場合に、教育学を深めるための有用な手段となる。特に、教育学の限界や危うさ、教育学のもつ社会的・公共的役割など理解するためには有益である。ただし、どのような内容が教育学を学ぶ者に対して準備されるべきかは、あらかじめ判断することはできない。学生は大学で学んでいくうちに、教育学内部の特定の低位領域や特定の主題に強い関心や深い理解を持つようになるため、できるだけ多様な出会いが準備されるのが望ましい。
- ・教育目標・教育手段の適切さを判断できるようになるためには、人間・社会に関する広い科目の学習が必要とされる。ここでもまた、教養科目や他分野の専門科目は重要である。
- ・学生生活自体も意味がある。多様な出会い、豊かな経験が、人間や社会についての理解を深め、教育を多面的にとらえる契機になるからである。

なお、上記の諸事項は、特定の授業科目を通して学ばれるというよりも、さまざまな授業科目の総体を通して学ばれるはずのものである。また、一つの対象、一つのアプローチを深める学習によっても、幅広い対象やアプローチを学ぶことによっても学ばれるはずである。

教育学にはたくさんの対立する理論や学説が存在する。また、同一の対象に対する多様なアプローチが存在する。さらには、幼児教育、初等教育、中等教育、高等教育、社会教育など、性質も機能も異なるさまざまな研究対象を教育学は考察の対象としている。それらは、いかなるものであっても、教育という事象の本質に迫りうるものであり、また、特定の理論や学説、アプローチ、対象についての学習が、教育という事象の有する全体的な関連性へと広がりうるものである。一つの教育史的事実、一人の子ども的事例、一つの教室の出来事が、広がりと深さを持った知識や理解へとつながっていきうるのである。そうであるがゆえに、ある事項について知識や理解を持つに至る筋道はきわめて多様でありうることになる。

なお、このほか、特定の低位領域を専攻する場合、それぞれの下位領域において、基本的な知識や理解が求められる事項が存在する。

## (2) 教育学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力

### a 教育学に固有の能力（専門的な知識や理解や方法論を活用して何かをすることができる能力）

〔現実的課題への対処〕

教育学を学ぶことの本質的意義を、「現実の教育あるいは理論上の教育を、より合理的に考察し判断できるようになる」ことと考えるならば、そのことは、教育学の学習者が社会のさまざまな領域の中で教育に関わった課題を適切に処理できる能力を獲得する、ということの意味している。

教育に関しては多くの対立する理論や言明が存在している。採用しうる多くの価値や方

法が存在している。われわれの社会が解決すべき課題には、教育によって実現可能な部分と、教育以外の活動によって実現されるべき部分とがある。そのような数多くの採用可能な考え方の中から適切なものを判断して選び出すことが可能になる。教育に関連した国際的な取り決めのレベルから、教室におけるチョークの使い方のレベルまで、教育学の学習をふまえて判断し、選択されるべき事項はおびただしくある。

教育学を学ぶ学生はまた、現実の社会の事象の中の課題に関して、特定の教育形式の採用によって改善・解決できる部分を見出し、活動することが可能になる。

教育のあり方は、物質や情報の生産と関わることはもちろんのこと、人間社会における自由や平等の諸問題とも深く関わっているし、個人の自己実現や、望ましい社会関係の構築、あるいは個人が豊かな文化的生活を営むための基礎的学習などとも関わっている。人類が共通に取り組むべきグローバルな課題から、特定の個人が偶発的に遭遇する問題まで、多くの社会問題や生活課題の中には、教育によって改善・解決できるはずのものが含まれている。教育学を学ぶ学生は、社会問題や生活課題の改善・解決への寄与という部分において、習得した教育学の知見や洞察を生かして、教育を手段とした適切な議論や実践を行うことができる。

#### 〔職業上の意義〕

職業上の課題の解決にも教育学は資することになる。教職に就く者や保育者、教育行政に関わる仕事に就く者、生涯学習の活動や生涯学習施設で働く者などにとっては、教育学が有用であることはいうまでもない。特に、自ら選択し採用しうる多くの理論や方法を習得することは、相手や状況に応じてもっとも適切な働きかけをなしうるという点で、教師や保育者などにとってすぐれた資質になる。また、教師であれ、保育者であれ、教育行政家であれ、教育学の学習を通して得られる人間理解・社会理解は、予期せぬ状況に遭遇したときに、教育のあり方を見直すためのかけがえのない資源となる。

教育活動や教育行政に直接関与するわけではないけれども、緩やかな形で教育と関連するような職業も、われわれの社会にはたくさん存在している。乳幼児や青少年を相手にする仕事や、成人の学習や情報獲得の機会に関わる仕事などでは、教育学を学ぶことが、仕事で出会う相手について深い理解を生み、仕事の遂行上求められる判断を確実なものとするための基礎となる。

教育に直接関わらない分野で働く者にとっても、教育学の学習は職業上有益な効果を持つ。第一に、発達・学習・教育の原理を学ぶことが、自分自身の自己学習を合理的に組織するための基礎となる。第二に、自らの職業世界の中に存在する教育的課題を発見し、それを有効に処理することによって。第三に、次項で述べるような、一般的な知的訓練を経た結果として、である。

#### 〔市民生活上の意義〕

現実の教育あるいは理論上の教育を、より合理的に考察し判断できるようになることは、社会のさまざまな領域の中で教育に関わる課題を適切に処理できるということである。

教育に関しては多くの対立する理論や言明が存在している。採用しうる多くの価値や方

法が存在している。われわれの社会が解決すべき課題には、教育によって実現可能な部分と、教育以外の活動によって実現されるべき部分とがある。そのような数多くの採用可能な考え方の中から適切なものを判断して選び出すことが可能になる。教育に関連した国際的な取り決めのレベルから、教室におけるチョークの使い方のレベルまで、教育学の学習をふまえて判断し、選択されるべき事項はおびただしくある。

教育学を学ぶ学生はまた、現実の社会の事象の中の課題に関して、特定の教育形式の採用によって改善・解決できる部分を見出し、活動することが可能になる。

教育のあり方は、人間社会における自由や平等の諸問題とも深く関わっているし、個人の自己実現や、望ましい社会関係の構築、あるいは個々人が豊かな文化的生活を営むための基礎的学習などとも関わっている。人類が共通に取り組むべきグローバルな課題から、特定の個人が偶発的に遭遇する問題まで、多くの社会問題や生活課題の中には、教育によって改善・解決できるはずのものが含まれている。教育学を学ぶ学生は、社会問題や生活課題の改善・解決への寄与という部分において、修得した教育学の知見や洞察を生かして、教育を手段とした適切な議論や実践を行うことができる。

#### 〔学問・社会の変化と教育学の学習〕

他の人文社会科学と同様に、教育学を通して深い洞察を得るためには、学士課程の間に学ぶことだけでは完結しない。学士課程において教育学の最新の知識を学ぶことが、さらなる学習の基礎になっていくという側面も忘れてはならない。

青少年の現実や学校の現実、社会の変化に伴って、当然変化していく。教育の問題として解決されるべき、まったく新しい課題や問題が生じてきたとき、われわれは既習の教育学の知識を使いつつも、同時に、最新の研究成果や最新の研究動向から学ぶことも必要になる。そうした最新の研究成果や研究動向を学ぶためにも、学士課程において教育学を学ぶことが有用である。学士課程において学ばれた教育学の知識のある部分は、現実の教育の変化の中で、陳腐化していつてしまう部分がある（もちろん、容易に陳腐化しない部分もまた存在する）。しかしながら、学士課程において教育学の知識を学んでおくことによって、最新の研究成果や研究動向をより深く、より正確に理解していくことができる。

#### 〔獲得されるであろう具体的能力〕

教育学は多様なアプローチをもち、学習内容・方法が多様な領域に分かれているため、学生がどの領域を深く学んでいくかによって、専門的な知識・理解や方法論を活用してできるようになることは異なっている。

規範的なアプローチを深く学んだ者は、教育に関わる事象の複雑性とそこにみられる矛盾の本質を理解し、対立するさまざまな見解や主張を論理的に吟味することが可能になる。また、実証的なアプローチを深く学んだ者は、教育に関わる事象を実証的な観点から検討し、必要に応じて自ら調査・観察することができるようになる。実践的なアプローチを深く学んだ者は、目の前の教育の現実を的確に把握し、適切な内容や方法で関与することが可能になる。

教育実践に関わる領域で教育学を深く学習した者は、自ら教授者としてふるまう際に何をどうするべきかについて、多くの技術的知識と十分な反省的思考を有することになる。

教育制度や教育政策、社会と教育との関わりなどについて深く学習した者は、マクロな制度構築や社会設計における教育の位置や役割について、適切な理解と判断ができるようになる。

しかしながら、本項でここまで述べてきたことをふまえるならば、いずれのアプローチ、いずれの領域であれ、教育学を学ぶ者は、通常、次のような事項について、教育学を学習した者に固有の能力を有することになるであろう。

- 教育の現状及び今後について、十分な裏付けを持った意見を持つことができる。
- 教育に関する他者の意見を理解し、適切に評価し、位置づけることができる。
- 新たに生起する教育の事象に関して適切な解釈を与え、必要があれば自ら意見を表明したり、実践に関与したりできる。
- 人間の可変性についての十分な理解のもと、自己及び他者に対して、適切な学習を組織化できる。
- 特定の教育課題について、文献やデータを収集して吟味できる。
- 教育学とは何かについて、それを専門としない他者に説明ができる。

## **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な汎用的に活用可能な能力：ジェネリックスキル）**

〔知的訓練としての意義〕

どのようなアプローチ、学習内容・方法であれ、教育学を学ぶことは、単なる知識の獲得ではない知的訓練を経験することになる。すなわち、既存の議論を相対化しつつ、テキストを批判的に解読し、自ら情報を集めて整理・吟味し、適切な形に加工し、自らの見解をとりまとめて発信する過程を経験することになる。また、教育学が考察の対象とする教育という事象は、それ自体、相互行為を通じた人間の変容とそれを通じた社会の進歩・改善を含んでいる。それゆえ、教育学を学ぶ過程は、人間がこの世界をすでに完成された与件としてとらえるのではなく、自らが世界の一員として世界の再解釈や再創造に関与することを、学習の過程において経験することを意味している。

特に、教育の諸問題には「正答」が見つからない問題や、原理的に「正答」のない問題が多いため、学習者は必然的に、人間と社会の複雑さに直面することになる。教育学を深く学んでいく過程で、「どうすればよいかわからなくなった」という思いを抱くことがしばしばあるのは、まさに人間と社会の複雑さについて目が開かれていくからである。

したがって、一定の深さまで教育学を学んだ学生は、教育学を学ぶ経験を通して、知的に独立した存在として、世界の再解釈や再創造の過程に関与することが可能になる。

〔ジェネリックスキルの習得〕

教育学の学習者は、そのような学習の過程を経て、通常、次のような事項についての汎用可能な能力を身につけることになるだろう。

- 情報を収集し、加工・整理し、適切な形で発信できる。
- 現実を批判的に観察するとともに、情報を批判的に吟味することができる。

- 人間についての深い洞察と、社会についての幅広い理解を持つ。
- コミュニケーション・スキルと適切な表現力の習得。

ここでは、教育学の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、その学習がもつ意義に注目しながら、多面的に論じた。最初の一文「学生は教育学を学ぶことによって、現実の教育あるいは理論上の教育を、より合理的に考察し判断できるようになる」が、すべてを集約した文で、それを展開させる形で議論を組み立てた。記述にあたっては、2.で論じたことと対応させる点が重要だと思われる。獲得すべき基本的な能力の同定にあたっては、手引きの指示通り、項目をしぼり込んで、一定の抽象性と包括性を備えた形で記述した。

なお、ここでは(3)「専門教育と教養教育の関係」の項は立てなかった。というのも、教養教育分科会報告書で求められている「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」については、(2)a「分野に固有の能力」に似た表現で盛り込んだ。また、「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」及び「その専門分野の限界をわきまえ、相対化できること」については、(1)の中で触れておいた(なお、前者に関しては、特に教養教育や教育学以外の分野の学習が重要なので、その意義についても明記した)。しかしながら、分野によっては、(3)「専門教育と教養教育の関係」の項を独立して立てる必要がある場合があるはずである。(広田)

#### 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)

## 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

### 1. 学習方法

教育学を学ぶための学習方法は多様である。すべてが必須であるわけではないが、さまざまな方法を組み合わせて、多様な学習を経験することは有益である。

- 講義

基本的な知識から最先端の研究動向まで、教育学の研究成果を学生は学ぶ機会が与えられるべきであり、それが他の教育方法による学習の基礎となる。

#### ○実践的演習

何らかの課題に沿って自ら調べ、体験し、そこから有用な情報を引き出してとりまとめ、伝える作業は有用である。具体的には、フィールドワークや参与観察、アクションリサーチ、質問紙調査、レポート作成、研究発表、模擬授業、実習などが想定される。

十分な学問的準備のもと、自ら教授者となって実践してみることも、学習方法として有用である。新たな制度の設計と運用、組織的な教育活動への参加などもまた、有効な学習の機会となりうる。

#### ○講読

テキストを十分理解しながら、確実な言明とそうでない言明とを区別しつつ批判的に解読すること。解釈の多様性や再解釈の創造性などを経験すること。討議に参加し、多様な考え方に触れながら他者の意見を理解し、自らの考えを論理的に展開できること。

#### ○卒業論文

自ら課題を設定し、その課題の考察のために情報を収集し、整理・加工し、最初に立てた課題についての結論を論理的に展開すること。

#### ○その他

教養科目や他分野の専門的学習、授業以外の大学生活の多様な側面における豊かな経験や注意深い省察などが、教育学における洞察を深める契機になりうる。

## 2. 評価方法

教育学に固有の評価方法は特にないが、それぞれの教育内容・教育方法及び個々の学習者の状況に即して、多様で柔軟な評価方法がとられうるものでなければならない。

教育では一般に、一つの教授活動が複数の教育目標を追求することがある。また、一つの学習集団に属する学習者がすべて同じ目標の達成を期待されるのではなく、個々の学習者の状況に応じて、異なる教育目標の達成がめざされたりすることもある。

それゆえ、評価基準の明示がいたずらに追求され、その基準が機械的に適用されることによって、本来達成されるべき複合的で個別的な教育目標の達成が損なわれることのないように配慮されねばならない。

知識の習得を主要な目標とした教育内容・方法が採用された場合、知識が習得されたかどうかの評価の主要な基準になるだろう。しかしながら、たとえば、テキストの批判的読解を主要な目標とした授業や、実践的な試行から学ぶような授業の場合、知識の有無が評価の主要基準になることはかえって有害である。

テキストの批判的読解を主要な目標とした授業の場合には、テキストの正確な読み取りや批判的洞察の深さ、それを他者にどのように伝えることができるのかといったことについての教員による観察が、評価にあたって重視されることになるであろう。

実践的な試行から学ぶような授業の場合には、十分に配慮された準備や、実践への取り組み方、そこで生起する出来事への対応の仕方や、自らの実践の意図や計画を論理立てて説明できること、また、事後的に自らの実践を言語化して反省的に考察できることなどが、評価にあたって重視されることになるであろう。

卒業論文の善し悪しが、論文の分量のような外形的な基準で決まるのではないことに典型的にあらわれているように、教育学の学習における評価は、何よりも、評価者が学術的な見識の上に立ち、多様な観点を組み合わせて専門的な判断を下すという点にこそ、妥当性の根拠を持つべきである。

もちろん、専門性に基づく評価が単純な外形的尺度に還元できないものであるとはいえ、その評価が専門性を逸脱した恣意的で不当なものであってはならず、評価を受けた学習者から申し出があった場合には、評価者は評価の根拠を説明する義務を負うであろう。

*学習方法、評価方法の例示は、その例示が現場で思わぬ拘束力を持ってしまわないような配慮が必要である。そこで、このサンプルでは、学習方法・評価の多様性をできるだけ強調したが、多くの分野で同様の注意書きがいていねいに記述されるべきであろう。特に評価に関しては、わかりやすい基準の例示が、そのまま現場で一律に適用されてしまいかねない。くれぐれも慎重な記述が必要である。（広田）*

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、5.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。

## 5. 教育学と教員養成

教員養成を主たる目的として教育課程が編成される場合、学生は教育職員免許法に基づく科目を履修することになる。学生は、ここで論じてきた教育学を一定の深さまで学ぶとともに、教科教育や指導法などに関する学習、及び、教科に関する専門科目の学習が必要になる。教育に携わる実践者としての技術的な知と、教育内容に関する専門的な知とを学ぶことになるのである。それらは、教員という特定の職業を円滑にかつ創造的に遂行するために、必要な学習である。

*教育学という分野の教育では、特に教員養成に目的を特化させた教育課程が編成される場合がある。ここでは、独自の項目を設定して、教育学と教員養成との関係について論じておいた。（広田）*

教育課程編成上の参照基準を策定するために当面取り上げる分野の素案（太字イタリック）

（合計28分野：第一段階として5分野程度、第2段階として10分野程度、第3段階として10分野程度）

第一部関係				第二部関係				第三部関係			
大分類	中分類	さらに細かな分類の分野	対応する分野別委員会	大分類	中分類	さらに細かな分類の分野	対応する分野別委員会	大分類	中分類	さらに細かな分類の分野	対応する分野別委員会
人文科学	<b>文学</b> <b>史学</b> <b>哲学</b>		言語文学委員会 史学委員会 哲学委員会	理学	<b>生物学</b>		基礎生物委員会 統合生物委員会	理学 ※最初に理学 全体の共通方 針を検討	<b>数学</b> <b>物理学</b>		数理科学委員会 物理学委員会、地球惑 星科学委員会 化学委員会 地球惑星科学委員会
社会科学	法学・政治学  商学・経済学  社会学	<b>法学</b> <b>政治学</b> <b>経営学</b> <b>経済学</b> <b>社会学</b> <b>社会福祉学</b>	法学委員会 政治学委員会 経営学委員会 経済学委員会 社会学委員会 社会学委員会	<b>農学</b> （獣医学関係を除く農学関係分野を包摂） <b>家政</b> （家政関係全分野を包摂）			農学委員会 食料科学委員会  健康・生活科学委員会		<b>化学</b> <b>地球科学</b>		
<b>教育</b> （教職課程関係と心理学関係を除いた分野を包摂）			心理学・教育学委員会					<b>工学</b> （工学関係全分野を包摂）			工学関係分野の合同委員会
		<b>心理学</b>	心理学・教育学委員会					<b>機械工学</b> <b>電気通信工学</b> <b>土木建築工学</b> <b>応用化学</b>		※土木建築を分離？	機械工学委員会 電気電子工学委員会 土木工学建築学委員会 化学委員会 材料工学委員会 総合システム工学
		<b>地域研究</b>	地域研究委員会							<b>環境学</b> <b>情報学</b>	環境学委員会 情報学委員会
12分野				3分野				13分野			
以下の分野は当面取り上げない											
教育		教職課程関係	心理学・教育学委員会	農学	獣医学関係		農学委員会、食料科学委員会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職課程関係、獣医学関係、保健関係の各分野 文科省でコアカリキュラム等を策定、もしくは教育課程に比較的直結した国家資格が存在している。</li> <li>・芸術関係の分野 学術会議が対象としていない分野である。</li> <li>・教養学関係の教育課程 分野の参照基準という考え方に馴染まない。</li> </ul>			
				保健	医学		基礎医学委員会、臨床医学委員会				
					歯学 薬学 看護学		歯学委員会 薬学委員会 健康・生活科学委員会				
芸術、教養学関係											

# 教育内容の質の保証について

