

第一線大学教員はなぜ改革を拒むのか ——分野別参照基準の活用について考える——

広 田 照 幸

日本大学文理学部教授

はじめに

私は、日本学術会議において、大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会の一員として、「大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）」（2010年7月22日、以下「回答」）のとりまとめの作業に関与した。そこでは、「学術会議において各分野の参照基準を順次策定してい」き、「各大学はこれを参照して、それぞれの学部・学科の教育課程の学習目標を十分な具体性を備えた形で同定するとともに、それを効果的に達成するという観点からカリキュラムを編成し、学士課程の教育の質を高めていく」（回答 ii 頁）というしくみが提案された。その後、学術会議において約30の主要な分野に関して具体的な参照基準作りが進んできた。

本稿は、日本学術会議が作成している分野別参照基準がもっと活用されていくためには何が必要なのかを考えるために、大学教育の末端に位置する第一線大学教員（frontline academics）の視線からみたときの質保証や評価の問題に焦点を当てて考察してみたい。

I 分野別参照基準と評価

この特集は「専門分野別評価の新展開」というテーマである。そうであるとする、分野別参照基準と評価との関係をまず理解してもらう必要がある。分野別参照基準と自己点検評価や認証評価との関係については、「回答」の中では次のように整理されている。やや長文になるが、考え方として重要な点なので、あえてそのまま掲げておく。

自己点検評価や認証評価と分野別の教育内容の質保証との関係はどのように整理されるべきか。今後更なる検討が必要な課題であるが、以下の2点はこの問題に重要な関わりを有すると考える。

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

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

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

- ① 各大学においては、教育の質に関する内部質保証として、参照基準も活用して、各分野の教育課程を基本的な単位とする、学習成果の向上を目指した取組みを行うこと
- ② 認証評価機関においては、各大学の学習成果を直接評価するのではなく、学習成果の向上を目指した各大学の内部質保証が適切に機能しているかどうかを評価すること（その際、評価負担の問題を考慮すれば、個別の教育課程の評価はサンプル的に行うのが妥当ではないだろうか。）（「回答」11頁）

実際の政策的な流れをみると、欧州では外部質保証のしくみがプログラム単位から機関単位に移ってきているし（林2014、2015）、日本でもカリキュラムの評価や学習成果の測定・評価などに関しては、大学の内部質保証に期待する制度設計で動いてきている（工藤2012、早田2015）。基本的には、「回答」が考えていた方向に沿って進んでいる。

しかしながら、実際に主要な分野別の参照基準を日本学術会議が作っていく作業が進んでくる中で、一つには「あまり使われていないではないか」という不満が出されるようになってきた（川島2015、武市2015、岸本2015）。武市（2015、170頁）は参照基準の策定にあたった7分野9名の関係者へのヒアリング調査をもとに、「大学関係者への周知については、策定から時間がたっていないこともあって、現時点では十分であるとはいえない」こと、「大学等での教育過程・学習目標設定における『分野別参照基準』の活用事例はほとんど実績がないこと」を示している。岸本（2015、71頁）は、Tuning-AHELO 概念枠組みや日本の分野別参照基準が「水準を含めた形で具体的な学習到達目標としては提示していない」ことに関して、「このことによって『分野別参照基準』の活用が進みがたくなっているという危惧もある」と論じている。

もう一つには、大学構成員の自発性に期待した漸進的な「回答」の考え方には飽き足らない改革論も出されてきている。たとえば、もっと本腰を入れて各大学がカリキュラムマネジメントを強化していくべきとい

う政策提言がまとめられたり（2014年12月中教審「高大接続答申」、2015年5月教育再生実行会議第7次提言）、「学習到達目標をより具体的に示す試み」（岸本、2015、71頁）や、「第三者による教育評価に係るチェック機能」や「大学教員のエキスパート・ジャッジメントを鍛える研修機会」（深堀2015、13頁）などが提案されたりしている。

参照基準について周知する努力がまだ足りないことは確かだとしても、それをういたカリキュラムの改善がなかなか進まないのはなぜなのか。もっと統制的な方法や外形的な手法ならばうまくいくのか。そもそも、カリキュラムの改善を担うべき大学の第一線大学教員の動きが鈍いのは、彼らが怠惰であるからなのか。

いや、勤勉で教育熱心な大学教員でさえ、質保証の問題に関わるのを嫌がっている。だから、きっといろんな組織論的・社会学的な要因が存在しているはずである。考えてみないといけないポイントは、「なぜ大学教育の末端に位置する第一線大学教員の多くは、さまざまな質保証の仕組みに対してネガティブなのか」という問いである。以下では、回り道に見えるかもしれないけれども、まずは質保証に対する第一線大学教員について論じた諸外国の研究を検討していくことで、大学教員の怠惰や安逸に帰せられない、改革への消極的な姿勢の性格を考え、それをふまえて日本での分野別参照基準の活用ということについて考えてみたい。

II 「役に立たない」という認識

質保証に対する第一線大学教員の声を拾った日本の研究があるのかどうか、私にはわからない。しかし、その主題を扱った諸外国の研究をみていくと、共通して出てくる声が二つある。一つは、「質保証は役に立たない」という声、もう一つは「質保証が専門職的自律性を脅かしている」という声である。

まずは一つ目の点からみていく。そもそも、制度を提案したり設計したりする人たちと第一線大学教員との間で、「質」の考え方が異なっている。第一線大学教員にとっては、それは「重荷」や「相互信頼の欠如」「官僚制」「ゲームプレイング」として経験されてい

る (Newton 2002、2010)。オーストラリアの10大学30人の大学人への聞き取り調査をもとに、第一線の大学教員がどうして質保証の過程に抵抗しているのかを考察したアンダーソン (Anderson 2008) によれば、大学教員は質に関心がないわけではないが、現在進んでいる質保証には敵意をもっている。すなわち、①「質」の定義が、ステイクホルダーによって異なっており、目の前の質保証の仕組みでは、アカデミックな「質」と無関係なアウトプットが追求されている、と感じている。また、②質を測定するために用いられている方法において、量的に測られるものが不当に尊重され、質の内実を的確に反映しないものが使われている。それゆえ、③質保証の実態は、質を改善するよりもむしろ、(実効性がなくても) 上で決まった施策を実行することの方が強調されている、というのである。

彼らはむしろ、同僚間で合意された「質」の方に信頼を置いている。「本研究で聞き取りをした大学教員は、『チェック欄』による表面的な性格の質保証を、同僚間のアカウントビリティという観念に支えられた、彼らがより有効で意味ある質保証の形態とみなしている質保証の形態と対比させている」(同、p.169)。外部からの一律・量的で一面的な物差しで測られる「質」ではなく、内部の同僚間で共有された「質」の判断こそが重要だと考えている、ということである。

実際、外部から客観的に教育の「質」を測定しようとする試みには、しばしばの外れな量的指標が横行している。たとえば林 (2014) は、「標準修了年限内卒業率」と「卒業者のうちの進学者・就職者の割合」を分野別にプロットした図を試行的に比較しているが、こうした指標で教育の「質」が適切に把握できるとは思えない。甘い成績評価や、就活・採用試験に照準を絞った授業などが横行してしまうことになりかねない。

マーティン・トロウは、アカウントビリティを考察した1996年の論文で、教育のアウトカムを測定することの根本的な問題を指摘している。「アカデミックなアウトプットに関して測りうるのは、ほんの断片 (only a fraction) であり、実際、高等教育が学生の人生に対して貢献することの、あるいは社会の持続にとって貢献することの中の小さな断片にすぎない」

(Trow p.321)。そして、トロウは次のように喝破する。「教育は、測りうるアウトカムが得られるふりをする過程である。このことが、教育に関するすべてのアウトカムを疑わしいもの (spurious) にしている。われわれは学位や証明書を与えることを正当化するための何かを測る必要がある。しかし、私たちの試験が教育の成果を測っているという幻想を持つ必要はない。学生に対する私たちの影響は、十分には知り得ない。私たちが与えた影響は、彼らの人生全体で、多様な場面で多様な形で顕れるものなのだ。そのような効果は、高等教育機関にいるわれわれがコントロールできないような他の多くの力や要因——そしてそれらの中には学生の性格や生活環境も含まれる——が入り混じったものなのである。さらにいうと、彼らの人生に対するわれわれの影響は多様な形態をとり、そのうちで最も重要なものは測れないのだ」(同 p.321)。

このように述べるトロウは、だからといって何もできないわけではなく、内部でのレビューを通した内部でのアカウントビリティの活動はなしうるし有益であると主張している。真摯な高等教育研究者としてきわめてまっとうな主張である。

にもかかわらず、教育のアウトカムを正確に測定して比較可能な形で外部に発信せよという議論は後を絶たない。「質」に関するさまざまな定義の中に、外部のステイクホルダーに可視化しうる情報を出せという、市場的あるいは統制的な欲求が広がっているからである。外部のステイクホルダーは、「教育の成果」と「教育の成果についての序列化された情報/シグナル」の両方を質保証に求めているのである。そうした外部の情報欲求と、現実の教育/評価のテクノロジーとの間に距離がある。ここに根本的な問題がある。

まず、「教育の成果」と「教育の成果についての序列化された情報/シグナル」とは対立する部分がある。教育の目標は多面的であるのに序列化された情報/シグナルは限定的である。しかも後者は(トロウのいうような意味で) 技術的に不完全で不適切なものしか存在しない。アウトカムを正確に測ろうとする試みは、ジェネリック・スキルであれば可能かもしれないが、個々の授業や教育の効果検証には使えない。学生

は同時にたくさんの種類の授業を受け、授業外でも成長の機会をもっている。だから個別の教育の効果をジェネリック・スキルの獲得では論じられないのだ。また、個々の授業や教育の効果検証のために特定の具体的知識の修得の有無を測ることはできる。大学教員が一般にやっていることはそれである。しかし、それを外形的で標準化された枠組みを作ってやろうとすると、カリキュラムの窮屈さや画一性を生んでしまう(全国一律カリキュラム、など)。

個々の学生のアウトカムではなくて、一律の達成水準を詳細に定めておいて、それらの項目を個々の学生にクリアさせる教育をやらせようという考え方もある。岸本(2015)が述べる「水準を含めた形で具体的な学習到達目標」を提示する、という方法である。しかし、その考え方には2つの問題がある。

一つは、すぐ前で述べた「カリキュラムの窮屈さや画一性を生んでしまう」という問題である。既にカリキュラムの標準化が進んでいる一部の分野では可能かもしれないが、多くの分野ではマイナスに働き、複合分野の教育や新しく作られつつある分野での挑戦的なカリキュラムの編成を著しく困難にしてしまうだろう。「画一的性格をもった上からの解決は、およそ取り扱う問題が純粹に画一的なばあいのみ有効である」(ラスキ 1974、99頁)という、英国の政治学者ラスキの言葉があてはまる。

もう一つの問題は、いくら細かく下位項目を設定しても、各項目のカテゴリーには伸縮性がある(elastic)ため、達成水準を相互に比較したり同等と見なしたりすることは、原理的にできない、ということである。この点は、形成的カリキュラムの理論を定式化したことで有名なロイス・サドラーが説得力のある議論をしている。サドラーは、「標準を明示的に記述する行為」を「コード設定」(codification)と呼び、それが異なる文脈におかれた学生のアウトカムの比較や同等性を保証しようものではないことを指摘している。すなわち、「到達や達成に関する質は直接的には観察できないし測定もできない。到達や達成のレベルはアセスメントの課題への学生の反応のような、エビデンスをもとにした推論によって作りあげられるものである。こ

こから二つの議論が出てくる。第一に、達成は物理的な変数ではなく、曖昧な境界をもった観念であるということである。第二に、量を伴うものとして使われる語は解釈において伸縮性がある(elastic)ということである。基本的な要素や質や量などについての意味は、固有に文脈依存的である。文脈はいろいろなので、独立したコード設定は、異なる時代の異なる文脈の異なる人々によって、唯一の仕方では解釈されることはありえない。それゆえ、コード設定は、異なるレベルの学生の達成を判断し報告するための安定した準拠点として提供される標準たることはできない。／この点は、個々のアセスメント課題についてのルーブリックでも、全体の学位プログラムのためのベンチマークスタンダードでも同じである」(Sadler 2014、p275)という。

そして、参照基準のようなコード設定においては、個々の記述には解釈上の伸縮性があり、それを克服するためにその記述の下位により細かな記述を行う、ということが一般になされたとしても、その下位の記述もまた伸縮性をもつから、結局は同じ問題に直面することになる。だから、より詳細にすれば一律で標準化された物差しが得られるというわけではない、とサドラーはいう(同、pp.278-279)。

その通りである。言語化されることで設定された標準は、学生のレベルや教員の考え方によって伸縮性をもっている。その標準に照らしながらアウトカムに付された評価は、文脈がちがう学生同士の間では同等性や序列性を持ちえない。原理的にはそうなのだ。

ただし、サドラーは外形化された標準は無意味ではない、と論じている。評価者が安定して評価するためには、序列を伴う評価ではなく複雑な質的判断を一貫してやっていくために、標準として言語化されたものは役立つと述べている(同、p.285)。外部への情報としては使えないが、教育を行う者にとっては意味がある、ということである。「コアカリキュラムやモデルカリキュラムの策定、あるいは知識や理解に関する何等かの最低水準や平均水準を設定するというのも考えられなくはない」(「回答」3頁)としつつも、あまり細かく書き込まないやり方

を提案した私たちの「回答」も、(十分言語化できてはいなかったが)そのような考え方に立っていた。

Ⅲ 質保証の政治的性格

第一線大学教員の視線から見た時の質保証についての諸研究からもう一つわかるのは、質保証は価値中立で技術的なものではなく、権力や権限の再配分を伴う政治的な性格をもっていることが、第一線大学教員たちの消極的な姿勢や抵抗に関わっている、ということである (Hoecht 2004; Harvey and Newton 2004; Skolnik 2010; Ramirez 2013; Naidoo 2013)。

たとえば、ホーヒトは英国の二つの「新大学」の教員への聞き取り調査を通して、専門職的自律性 (professional autonomy) が脅かされることへの危惧が、質保証の推進に対する現場の第一線大学教員の批判を生んでいる、と指摘している。「質保証は、ほとんどの場合、統制の一種であり彼らの専門職的自律性を浸食している、と受けとられている。彼らの全員ではないが多くは、自分たちが以前よりも信頼されなくなり、より統制——その統制は教学関係の直接の上司による自発的なものというよりも「システム」の結果あるいは大学の中央の管理によるものとして受けとめられているのだが——がなされるようになったと感じている」(Hoecht 2004 p.556)。だから、「話をしてくれた大部分の教員は、質保証が学生にとってなにがしかの利益をもたらすものであると感じており、質保証の結果として生じる定型化や標準化をある程度は必要だと感じている」けれども、「現在の質保証のシステムは過度に官僚制的で、自分にとっては機会費用が高く、表層レベルでのみの質に取り組んでいるというのが、話をしてくれた人のほとんどが感じていることだった」(同 p.555)。

ナイドゥは、南アフリカの大規模大学 (学生3万人以上) の大学の教員 (多様な職) への聞き取り調査を通して、組織文化と外部質保証の間の関係について考察している。聞き取り調査から見出された組織文化は、①経営者的文化 (the managerial culture)、②政治的文化 (the political culture)、③同僚文化 (the collegial culture)、④変容志向文化 (the transformative

culture)、の4つであった。①経営者的文化からみた外部質保証は、経営者的統制の集権化を促進し、安逸な大学教員を刺激する、と歓迎されている。②政治的文化では、外部質保証は政府の意向を大学の組織内に反映させるものだ、と強く批判する。③同僚文化では、組織としての同意よりもっとローカルなメンバーの合意が重視され、改善には否定的ではないが、質の改善と質保証との間に乖離した関係があるととらえている。また、内部での質保証の過程に向けられねばならない時間とエネルギーが、外部質保証によって奪われている、と感じられており、評価によって失う機会費用が大きく、それに見合ったリターンが外部評価で得られるのか疑問が出されていた。最後の④変容志向文化では、外部質保証は、中央統制や経営者の管理を強めるのではなく、大学教育の改善をもたらすものだと考えられていた。

ナイドゥの考察によれば、組織内の条件は、変容志向文化を促進するようなものではない。外部質保証の枠組みが、そのレトリックとは裏腹に、①や②の文化を強化する作用を果たしていた (Naidoo 2013, pp.93-94)。つまり、外部質保証という枠組みは、大学教育の改善をもたらす組織文化を醸成する作用を果たしておらず、むしろ、経営者や政府の統制的な関心とそれへの反発、もしくは、もっとローカルなレベルでの同僚間の合意に基づく質保証への消極的な対応を生んでいる、ということになる。

質保証が権力や権限の再配分を伴う政治的側面をもっており、それが第一線大学教員の消極さや抵抗に結びついているという問題は、きちんと考えてみる必要がある。質保証を政策的に論じる者の多くが、しばしば価値中立的な技術論として考えてしまっている部分があるからである。そういう改革論者からは、質保証の活動に真剣に取り組んでこない大学教員は「怠惰」に見える。しかし、改革に抵抗する教員は必ずしも教育の質に無関心な怠惰教員であるわけではない (怠惰な教員はいないことはないが、そういう教員は抵抗も批判もろくにしない)。しばしば、「学問の自由」を背景にした専門職的自律性——何を教えどう評価するかについての自由裁量——を擁護したいという動機

から、改革に背を向けていたりするのである。

ところで、ここでいう「学問の自由」や「専門職的自律性」は、大学という機関の自律性にも関わるが、同時にもっとミクロなレベル——個々の教員の自由裁量のレベル——でも存在している。この点からみると、個々の現場で教育の改善が進まない問題には、もっとやっかいな側面があることが見えてくる。外部からあてがわれる「質」の物差しよりも内部の同僚間で共有された物差しの方がより適切に「質」を判断できるのかもしれないが、だからといって同僚間で議論を闘わせ、カリキュラムや授業を改善するインセンティブが自然に生じてくるわけではない。個々の教学の単位内でカリキュラムを改善するという作業には、それ自体がミクロなレベルでの政治的な性格をもっているからである。

カリキュラムの編成について同僚と議論をし、特定の科目の要不要を決めていくこと、授業の内容をすり合わせ相互に関連づけた内容にしていくこと、修得されるスキルを想定しながら授業の方法について意見交換をすること——それらすべてが、少ない教員にとって、自分の専門職的自律性が脅かされる機会として受けとめられてしまいかねないのである。特定の科目の必要／不要は、その科目を担当する自分の存在意義に関わってくる。授業内容や方法のすり合わせでは、各自の見識や教員としての力量の有無、授業の巧拙の問題が、どうしても明るみに出てしまう。それらにどう配慮するのか、消極的な姿勢や露骨な批判にどう対応するのか。カリキュラムの改善はそれ自体、ミクロな政治過程を伴っているのである。

標準化されたカリキュラムや怪しげなアセスメントツールなど、上から押しつけられるものは第一線大学教員が考える「質」とはズレたものになりがちである。しかし、第一線の教員間で議論して教育の改善を進めようとするのも、同僚間の人間関係を壊しかねないミクロな政治性をはらんでいて簡単ではない。

IV 同僚との話し合いの困難さ

教育プログラムの改善を第一線大学教員の側で同僚と話し合いながら自律的に行っていくことを考えた

きに障害になる組織文化的な要因は、もっと別の点もある。

第一に、専門性の過度な細分化の問題である。個々の大学教員が細かく分化した専門性に閉じ込められていて、それゆえに、相互に議論しようにも当該分野の全体的な教育像が描けていないことが少なくない。私の専攻する教育学の分野でいえば、教育内容や方法については詳しいけれども教育制度や教育政策についてはまったく知らない教員とか、教育思想には深い造詣を持つけれども計量的な手法の実証分析はちっともわからない教員とかが少なくない。だから、自分の狭い専門分野を超えたトータルな分野像が描けない人や、それが歪んでいる人も少なくない。結果として、「学生に何を学ばせ、何を身につけさせるべきか」については、学位プログラム設計に関する机上の原理（たとえば深堀2015で紹介されているもの）からはほど遠い議論がなされてしまうようなことが当然起こる。専門分化した教員が、学生の学修経験全体をプログラム化しようとする議論を行うには、当該分野の全体像に関する視野の点で欠ける教員が少なくないのである。

この点と関わって第二に、一つの部局の中の大学教員の割拠性という問題がある。「どの分野の教員であれ、特定の分野の特定の課題を専門とする教員は、一つに機関あるいは部局に一人しかいない」（広田2013、6頁）。この割拠性が、学生にとっての教育を話し合う際の障害として機能する。自分が教えているトピックの重要性を同僚が理解してくれる保証はないのだ。個々の授業を担当するときにはそれでよいのだが、教育プログラム全体をどうするのかという議論をしようとすると、何がなぜ必要なのかについて、たちまち相互の考えのすれ違いに直面する。

第三に、多くの分野の大学教員には、学生の教育に関する語彙や理論が不足している。大学教員の多くは研究のプロであり、その研究の専門性をふまえて教育を行っている。しかし、教育を行うことと、教育についての語彙や理論を駆使して自らの実践を言語化することとの間には大きな距離がある。自分が行っている教育の意義を分野外の人に対して説明するためには、研究分野の専門用語とは異なるタイプの言説的で反省

的な言説的資源——それを語る語彙や複数の語彙を使って命題に組み立てた理論——が必要である。自分が担当する分野に関して具体的にどういう知識を修得させるべきかについては、ほとんどの教員は実に詳細に説明することはできるけれども、普段の授業をどういうねらいややり方で展開しているのかについて、教育（学）的に説明する語彙や理論を欠いているのである。歴史学分野の参照基準の作成にあたった井野瀬久美恵（2011、18頁）は、「歴史学を専攻した学生にはどんな能力や知識が身につく、何ができると期待できるのか」といった主題を、「これまであまり深く考えたこともなかった難題」と表現している。きっと多くの分野でそうなのだ。

V 参照基準の有効活用に向けて

日本学術会議が作る分野別参照基準はかなりの分野のものが作られてきたけれど、まだ十分活用されていない。それは確かである。でも、だからといって、分野別の標準化されたカリキュラムや分野別のアセスメントツールを作って外から押しつけようとしたりするのは、有益だとは思われない。そういうやり方で定義される「質」は、大学教育の改善につながるものではないからである。また、「個々の授業科目を超えた全学的なカリキュラム／マネジメントを確立する」（2016年12月中教審高大接続答申）と上からの動きを強めてみてもうまくはいかない。具体的なカリキュラムの改善は、結局のところ第一線大学教員の間での議論と合意とに委ねざるを得ないからである。

分野別の参照基準は、潜在的には、第一線大学教員の自主的なカリキュラム改善に有益な役割を果たしうると私は考えている。一つには、第4節で論じたような現在の問題点を克服するうえで有用だろう、ということである。細分化された専門性を超えて各分野の教育のあり方を各教員がイメージする上での喚起力を持っている。分野別で大きくくりになっている参照基準を足場にすれば、否応なしにそれぞれの教員が狭いタコソボから出て、大学教育を考える／語ることになる。また、当該分野の教育の意義を考える上で使用できる語彙や理論（の一部）を提供してくれているか

ら、自分の教育を言語化する際の言説的資源の一つにもなる。

また、第3節の最後に論じたような、カリキュラム改革がもつミクロな政治性を考えてみても、分野別参照基準は有益な使い方ができるはずである。お互いの担当科目についてダイレクトに意見を交わすのは、お互いの科目の要不要／巧拙に関わるミクロな政治力学が働いてしまう。そうではなくて、相互に参照基準をどう読んだかという意見交換がなされれば、それだけでも、それぞれが教育のあり方を見直す契機になる。共通理解が進めば、カリキュラム全体の改善をめぐる議論もスムーズにできるだろう。

大学教育の質の改善にとって何よりも必要なのは、現場の第一線大学教員が自由に意見交換をするようになること、そしてそれを通して現行のカリキュラムや授業のあり方についての問題点を緩やかに共有することだと私は考える。教育行政や大学当局は、カリキュラム全体の見直しを上から押しつけるのではなく、第一線大学教員のレベルでのカリキュラムの自生的な見直しをいかに奨励・促進するかという姿勢で臨んでいただきたい。統制ではなくて奨励こそが、実質的な教育の改善・向上をもたらすはずである。こうした点から、分野別参照基準がもっと活用されるためには何をすべきかについて、最後に提案しておく。

第一に、個々の分野の教育でのカリキュラムの改善を考える人は、個別分野の参照基準を読む前に、まずは「回答」に目を通してほしい。なぜ・どの方向に改善が必要なのかを同僚に説得的に話すための素材がそこにあるはずである。

第二に、当該分野の参照基準を同僚とともに目を通して、自由に意見交換する機会を作ってほしい。特にボーダーレス大学などでは、同僚間の単なる利害や思惑の綱引きで終わってしまいがちなので、そういう場合には、専門性や学術性をカリキュラムの基盤に据える上で、参照基準は重要な手がかりになるだろう。

第三に、参照基準と現実の教育との距離について、ぜひ同僚と一緒に考えてみてほしい。みんなで、「こんな参照基準は現実のうちの学生の教育から乖離している！」と怒ってみてもいい。怒った後で、「この乖離

を少しでも埋めることができないか」と考えていただければ、カリキュラム改革の議論は始まることになる。

最後に、参照基準をぜひ学生と一緒に読んでみてほしい気がする。学ぶ側自身が何をなぜ学んでいるのかについて考える機会になる。どんな分野であれ、専門が分化した個々の授業による教育が抱える困難の一つは、ある段階まで学んでもらわないと個々の具体的知識がどこにどう位置づくのか学ぶ側の学生に了解してもらえない、という点である。参照基準はむしろ全体像を俯瞰しようとするものである。全体像を俯瞰したものを読んでみることで、学生たちには普通の授業の意味や位置がもっとよく理解されるかもしれない。それは、授業に対する学生たちのより質の高いニーズをもたらすはずである。

分野別参照基準は第一線大学教員にとってカリキュラムの見直しに有用なツールではあるが、有用性に気づいてもらうのにもう少し時間がかかるかもしれない。漢方薬のようなものだ。大学教育の「質保証」に関わる多くの仕掛けは、単に外部へのアカウントビリティに回答しようとするものになってしまっていて、教育の質の改善には結びついていない。内部質保証のサイクルを実質的に回していくためには、第一線大学教員に望まれるものでなければならない。いろんな外形的な仕掛けや強圧的な統制に比べると、参照基準の活用はその意味で、はるかに有用で実質的な成果をもたらすはずだ。

〔参考文献〕

- 井野瀬久美恵 2011「われわれがQAAにみるべきものとは何なのか?」『学術の動向』第16巻第10号、日本学術会議。
- 川島啓二 2015「チューニングから大学教育改革を「再読」する」『国立教育政策研究所紀要』第144集。
- 岸本喜久雄 2015「機械工学分野の参照基準の整合性：チューニング・ワシントン協定（日本技術者教育認定機構）・日本学術会議の参照基準」『国立教育政策研究所紀要』第144集。
- 工藤一彦 2012「内部・教学監査と教育の内部質保証の関係」『大学評価研究』第11号、大学基準協会。
- 武市正人 2015「国内での分野別質保証に関する取組の把握と分析」『大学教育における分野別質保証の在り方に関する報告調査研究報告書』大学評価・学位授与機構。
- 林隆之 2014「大学評価・質保証の新たな課題と組織的な情報分析」『情報知識学会誌』第24巻第4号。
- 林隆之 2015「欧州におけるプログラム評価の実施状況とその変遷」『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』大学評価・学位授与機構。
- 早田幸政 2015「大学の質保証とは何か」早田編『大学の質保証とは何か』エイデル研究所。
- 広田照幸 2013「序論——大学という組織をどうみるか」広田編『シリーズ大学6 組織としての大学——役割や機能をどうみるか——』岩波書店。
- 深堀聰子 2015「学問分野のチューニング——参照基準に基づく内部質保証」『国立教育政策研究所紀要』第144集。
- ラスキ、H. J. 1974『近代国家における自由』飯坂良明訳、岩波書店。
- Anderson, G., 2006, “Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics’ Responses to ‘Quality’, in Some Australian Universities”, *Quality in Higher Education*, Vol.12 No.2.
- Harvey, L. and Newton, J., 2004, “Transforming Quality Evaluation”, *Quality in Higher Education*, Vol.10 No.2.
- Hoecht, A., 2006, “Quality Assurance in UK Higher Education: Issues of Trust, Control, Professional Autonomy and Accountability”, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol.51 No.4.
- Naidoo, D., 2013, “Reconciling Organisational Culture and External Quality Assurance in Higher Education”, *Higher Education Management and Policy*, Vol.24 No.2.
- Newton, J., 2002, “Views from Below: academics coping with quality”, *Quality in Higher Education*, Vol.8. Issue 1.

- Newton, J., 2010, "A Tale of Two 'Qualitys': Reflections on the Quality Revolution in Higher Education", *Quality in Higher Education*, Vol.16 Issue 1.
- Ramirez, G. 2013, "Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives", *Quality in Higher Education*, Vol.19 No.2.
- Sadler, D. R., "The Futility of Attempting to Codify Academic Achievement Standards", *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol.67 No.3.
- Skolnik, M. L., 2010, "Quality Assurance in Higher Education as a Political Process", *Higher Education Management and Policy*, Vol.22 No.1.
- Trow, M., 1996, "Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective", *Higher Education Policy*, Vol.9 No.4.

Why Do Frontline Academics Refuse to Enact Reforms?

: On the use of Quality Assurance Framework for University Education by The Science Council of Japan

※ Teruyuki HIROTA

Although the Science Council of Japan has created the Quality Assurance Framework for University Education (QAF), the QAF has rarely been used for the purpose of improving curriculum. This reflects the lack of credibility in which quality assurance reforms are held by frontline academics. This paper considers why frontline academics hold quality assurance reforms in such low esteem. The method it uses to look at this problem is to review case studies about foreign universities.

The results are follows: At first, frontline academics tend to feel that quality assurance system and its process are susceptible for creating improvement. Secondary, many feel that the procedures employed for quality assurance works are not technical but political. Thirdly, many frontline academics do not have sufficient knowledge and skills to examine the whole of the curriculum because they are too narrowly specialized.

The author proposes some concrete methods that will please frontline academics and encourage them to try program improvement.

※ Professor, College of Humanities and Sciences, Nihon University