

「新時代の大学院教育」と修士課程プログラム認定への取り組み

Professional Accreditation of Master's Program in Graduate Schools linked with the "Graduate School Education for the Coming Era"

森井俊広

MORII Toshihiro

1. はじめに

2005年9月に「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」が答申された。この中で、大学院の課程の目的を明確にした上で、これに沿って体系的な教育プログラムを編成・実践し、かつその管理と透明化を徹底することにより、教育課程の組織的展開の強化、いわゆる大学院教育の実質化を図っていくことが必要とされた。まさに、日本技術者教育認定機構による大学院修士課程プログラムの認定制度の視点と軌を一にするものである。認定に向けた取り組みを通して、大学院教育の実質化を実現していくことは、すぐれて現代的な回答となりうる。さしあたり、修士課程プログラムが育成する人材像と学習・教育目標を明確にし、それと対応した修士論文あるいは特定課題の研究の進め方と評価の方法を議論していくなど、喫緊に検討を要する事項は山積する。

ここでは、大学院実質化の方向を踏まえながら、2007年度より具体的な審査活動が始まった大学院修士課程プログラム認定の概要を紹介する。品確法の制定など、技術者能力と資格への要請が強くなっており、社会が求める技術者像はバージョンアップしつつある。これらを背景として、多くの大学で修士課程プログラムへの取り組みが始まり、ひいては、斯界の技術分野の発展につながっていくことを期したい。

2. 修士課程プログラム認定の基本的な考え方

2007年度から公表された大学院修士課程認定基準の基本的な考え方は、次の3点にある。

- 1) 対象プログラムは、2年間の学習を標準とする理工農系修士課程プログラムとする。
- 2) 修士課程プログラム認定と学士課程プログラム認定は独立とする。

- 3) 分野別要件は特殊な場合を除き設定せず、教育側の自由度を確保する。

プログラムとは、専攻やコース、専修等のカリキュラムだけではなく、プログラムの修了資格の評価・判定を含めた入学から修了までのすべての教育プロセスと教育環境を含むものである。プログラムの形態は、多くの大学院等が実施している1専攻1プログラムに限定されるものではなく、複数専攻で1プログラムを構成してもよく、1専攻で複数のプログラムを持つてもよい。学士課程プログラムに比べると、プログラムの組み立て方に大幅な裁量が可能となったわけであるが、一方、学士課程認定で導入されたプログラム推進のインセンティブが、いまのところ、具体化されていないことも知っておく必要がある。つまり、修士課程を対象とする技術者プログラム認定に対して、技術士一次試験免除の特典はない。また、ワシントン協定のように、修士課程の実質的同等性を相互承認するような国際的な協定も、現在のところない。したがって、修士課程プログラムを継続的に推進していくためには、頭書の大学院教育の実質化を通して魅力ある大学づくりに寄与していくとの意識、あるいは高度な技術者の輩出を通じて斯界の技術分野の発展・活性化に貢献していくといった意識を、適切に醸成していくことが大事になってくるかと考える。

3. 認定基準の概要¹⁾

3.1 基準の構成

大学院修士課程プログラムに対する認定基準は、前文と基準1~5、および分野別要件から構成される。これを学士課程プログラムの認定基準と比較すると、表1ようになる。修士課程プログラムの認定基準にある分野別要件は、い

表1 大学院修士課程プログラムおよび学士課程プログラムに対する認定基準の構成の比較

修士課程プログラムの認定基準	学士課程プログラムの認定基準
前文	
基準1 学習・教育目標の設定と公開	基準1 学習・教育目標の設定と公開
基準2 教育手段	基準2 学習・教育の量
基準3 教育環境	基準3 教育手段
基準4 学習・教育目標の達成	基準4 教育環境
基準5 教育改善	基準5 学習・教育目標の達成
分野別要件 (1分野)	基準6 教育改善
	分野別要件 (16分野)

まのところ、国際的な対応が必要な建築分野についてのみである。修士課程プログラムの認定基準で、学士課程プログラムと大きく異なっているのは、学習・教育の量に関する認定基準がなくなり、代わって、その内容が前文に盛り込まれるようになった点である。この前文によると、“学習・教育内容が62単位以上に相当する”プログラムと表現され、学士課程プログラムにおける学習保証時間と違って、学習・教育の量を理念的に求めるようになっている。このような前文表示が導入された背景には、修士課程プログラムの認定では、学習・教育の成果をより重視したいとする姿勢に加えて、現行の大学院修士課程教育は非常に多様であり、学習・教育の量や内容を一律に定めるのは容易でなく、教育の自由度を阻害する危険性があるとの判断がある。

3.2 学習・教育目標とその達成の評価

修士課程プログラムに対する認定基準の特徴は、基準1の学習・教育目標の設定と公開、および基準4の学習・教育目標の達成に、よく表れている。

まず、基準1では、学習・教育目標の設定に際し、当該技術分野の原理・原則に関する深い知識と応用力、技術的問題を分析し、課題を設定・解決できる能力など、5つの観点求められる。学士課程の基準に比べ、目標の設定の自由度が高くなったといえるが、いずれにしても、学習・教育目標は認定・審査の前提となるものであり、プログラムが自らの教育理念に基づいて独自に設定し、かつ目標に対する学生の達成度を判定できる具体性を持った内容でなければならない。この意味で、基準1の観点にある“深い知識と応用力”および“幅広い知識と認識”を通して、

いかに“高度な技術者”を育てていくかが、強く問われることになる。

次に、基準4では、プログラムが保証する具体的な学習・教育目標の達成の成果が評価される。この中で、修士論文の作成や特定の課題の研究にかけた時間、ならびに研究の内容と水準を踏まえ、学習・教育目標に対する達成度を総合的に評価する方法と評価基準の導入が重要になってくる。たとえば修士論文についてみると、どの研究室に所属してもどのような研究課題に取り組んでも、必ず達成できる学習・教育目標をいかに設定していくか、あるいはその達成度を評価確認するための適切な修士論文審査の進め方をいかに導入するかなど、具体的に検討すべき課題は多いと考えられる。

4. 認定に向けた取り組み

いうまでもないことであるが、学士課程、修士課程のいずれにおいても、技術者教育プログラムの認定自体が目標ではない。認定とそれに向けたさまざまなPDCAの教育活動を通して、よりよい教育プログラムを提供し、1991年の大綱化以来うたわれてきた魅力ある大学づくりに貢献していくこと、そしてそれと同時に、有能な人材を社会に輩出することにより、斯界の技術分野の活性化を図っていくことが目指すべき目標であろう。高等教育機関における技術者教育プログラム、実社会における技術者継続教育の取り組みを車の両輪として、社会から適切に認知され評価される技術分野をつくり上げていくことが大事かと考える。

参考文献

- 1) 森井俊広・内田一徳・花塚賀央：動き出した大学院修士課程プログラム認定、農業農村工学会誌, 76(3), pp. 55-59, 2008.