

大学教育の分野別質保証の在り方について (仮題)

第一部 分野別の質保証の枠組みについて (案)

- 1. 分野別の質保証について 1
 - (1) 学士課程答申の問題認識と「学士力」の意義 1
 - (2) なぜ分野別の質保証なのか 1
 - (3) 日本学術会議が果たすべき役割 2
- 2. 参考となる事例や考慮すべき諸問題 3
 - (1) 英国の「分野別参照基準」 3
 - ① 分野別参照基準の趣旨と内容 3
 - ② 分野別参照基準の活用 4
 - ③ まとめ 5
 - (2) 日本の学士課程教育において考慮すべき諸問題 6
 - ① 日英の学士課程教育の構造の違い 6
 - ② 学士課程答申が指摘する諸問題 6
 - (3) 学術会議が**分野別の質保証において担うべき役割**
 ー **教育課程編成上の参照基準の策定** 7
- 3. 教育課程編成上の参照基準について 8
 - (1) 教育課程編成上の参照基準とは何か 8
 - (2) 参照基準の具体的な構成要素 9
 - ① **各学問分野に固有の特性** 9
 - ② すべての学生が身に付けるべき基本的な素養 11
 - ③ 学習内容の例示 12
 - ④ 学習方法の例示 13
 - ⑤ **学習成果の評価方法の例示** 14
- 4. 参照基準の役割と位置付け 14
 - (1) 参照基準の基本的な役割 14
 - (2) **認証評価との関係** 14
 - (3) 分野別のアクリディテーションとの関係 16
 - (4) すべての関係者の利用に供する公共的な基盤としての位置付け 16
- 5. 分野に関する諸問題について 17
 - (1) 分野設定の基本的考え方 17
 - (2) 学際的・複合的な教育課程について 18
 - (3) 今後の分野別の審議について 18
- 6. **今後の検討課題及び**参照基準の中長期的な運用の在り方について 20
- 終わりに ー 21世紀の「協働する知性」を求めて 20

1. 分野別の質保証について

(1) 学士課程答申の問題認識と「学士力」の意義

学士課程答申は、「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのかという国内外からの問いに対し、現在の我が国の大学は明確な答を示し得ず、国も、これまで必ずしも積極的にかかわろうとしてこなかった。」と述べた後、「これまで大学設置の規制を緩和したり、機能別の分化を促進したりすることで、個々の大学の個性化・特色化を積極的に進めてきた結果、大学全体の多様化は大いに進んだ。しかしながら、学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないかという課題は必ずしも重視されなかった。」という問題認識を表明している。

そして同答申は、「国として、学士課程で育成する 21 世紀型市民の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）に関する参考指針を示すことにより、各大学における学位授与の方針等の策定や分野別の質保証枠組みづくりを促進・支援する。」として、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」を掲げた。

同答申が提示した「学士力」の具体的内容は、「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思考力」の4つの柱から構成されている。これは、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、あくまで参考指針としてではあるが、直接的に一つの答えを与えるものであり、従来、大学教育の内容について、「国も、これまで必ずしも積極的にかかわろうとしてこなかった」という状況から、大きく一步を踏み込んだものであると言えよう。

国が大学における教育・研究の自由を最大限尊重すべきことは、もとより言を待たない。これは、教育・研究の自由が創造的な学術の営みにとって本質的な重要性を持つものであり、その創造的な学術の営みは、教員の見識と良心、並びに、それに対する学生の真摯な応答に任されることが最も効果的であるからである。しかし、学士課程答申が指摘する、現在の日本の大学教育を取り巻く諸状況に鑑みれば、教育内容の質の保証を、専ら教員の「暗黙知」にのみ委ねておくことは最早困難になっているということも、また認めざるを得ないであろう。分野に関わらず、日本の大学が授与する「学士」の学位が、一定の能力を保証すべきとの観点から、同答申が「学士力」を提示したことは、現時点において相応の意義があると考えられる。

(2) なぜ分野別の質保証なのか

「学士力」は、「各専攻分野を通じて培う」ものであるとされている。しかし、日本の学士課程の殆どが、特定の専門分野の教育を行うことを標榜する学部・学科として開設されていることに鑑みると、「学士力」だけでは、実際の教育課程への対応性という点で大きな制約があると言わざるを得ない。

一方で、学士課程答申においては、既に引用したように、「学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないかという課題は必ずしも重視されなかった。」（下線は本報告書において付したもの。）と述べられており、「各分野の教育における最低限の共通性」の確保が課題であるとの認識が示されている。

さらに、「学士力」が「日本の学士が、いかなる能力を証明するものであるのか」という問いに応えようとするものであることに鑑みれば、それが単に教養教育／共通教育のみの目標でない

ことは明らかである。各専門分野の教育が、単に個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結するのではなく、「学士力」が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものを涵養するという役割を担うことが必要であり、そのための方策が検討されなければならない。

これらが「分野別の質保証」の在り方についての検討が必要とされる所以であると言えよう。

(旧版)

「学士力」は、「各専攻分野を通じて培う」ものであるとされている。しかし、日本の学士課程の殆どが、特定の専門分野の教育を行うことを標榜する学部・学科として開設されていることに鑑みると、「学士力」だけでは、実際の教育課程への対応性という点で、大きな制約があると言わざるを得ない。

学士課程答申において、「学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないかという課題は必ずしも重視されなかった。」(下線は本報告書において付したもの。)と述べられていることは既に引用した通りである。「学士力」も、基本的には何らかの専門分野の教育(及び教養教育/共通教育)を通じて培われるものである。同時にまた、専門分野の教育も、単に個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結すべきものではなく、「学士力」が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものの涵養につながるものでなければならない。

この意味において、「各専攻分野を通じて培う学士力」は、言わば横軸に相当するものであり、縦軸に相当するものとして、まさに分野別の質保証枠組みの構築ということが課題となると言えよう。両者が相まって、日本の学士課程教育に一定の拠り所となるものを提供することが、今必要とされていると考える。

(3) 日本学術会議が果たすべき役割

~~本報告書の冒頭記したように、~~分野別の質保証の在り方に関しては、さらに文科省・中教審が直接に検討を行い、~~何等かの自ら参考~~指針のようなものを策定するのではなく、日本学術会議に対して審議を依頼することとされた。このことは、大学教育の内容に対する国の関与という観点から、適切な対応であったと考えるが、学士課程答申では、学術会議に対する期待が以下のように述べられている。

「・・このような大学団体等の役割に期待しつつ、その取組みを促進し、かつ共通理解に立った対応がなされるよう、本年5月、文部科学省において、日本学術会議に対し、大学教育の分野別質保証の在り方について審議依頼を行っている。これにより、今後、各分野の学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組みが積極的に進むことを求めたい。その審議に当たっては、大学の個性化・特色化に伴う教育の多様性の確保に配慮するとともに、学位に付記する専攻名称の在り方なども含めて、分野の捉え方にも検討が加えられることを期待したい。」(下線は本報告書において付したもの。)

大学教育の質保証に関しては、国の大学設置基準から各種学協会の取組みまで、多様なアプローチが存在している。昨年9月に文科大臣から中教審に対して行われた新たな諮問「中長期的な大学教育の在り方について」においても、その諮問理由説明の中で、「多様なニーズに対応する大学教育を実現するための質保証システムの在り方」が具体的な審議事項として挙げられており、このことについて、現在、同審議会で引き続き活発な審議が行われているところである(P)。

しかし、今まで述べたこと経緯に鑑みれば、分野別質保証の~~枠組みづくり~~の核となる課題は、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から、~~一定の答えを~~与えることであると考え。上記に引用したの学

士課程答申の引用においても、「学位水準の向上など質保証の枠組みづくりに向けた取組みが積極的に進むことを求めたい。」としているが、そのためにも、学生が身に付けることが意義のあることであり、かつそのことが緩やかな形ではあっても各大学に共有されていることが不可欠である。大学教育の質保証を考える上で、最も重要なことの~~一つは、提供される教育課程が、「学主」の知識・能力獲得に必要な、適切な体系性と構造を備えているかということである。その際、個々の教育課程の体系性と構造とが妥当なものとして成立し得るためには、先ず、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対する答えが、何らかの形で各大学に共有されていなければならないであろう。~~

この問いに答えを与えることは、各大学が、それぞれの教育課程を編成する際の一つの出発点となるものとして、「教育課程編成上の参照基準」を提供する試みであると言え、~~よう。その際、分野横断的な「学主力」がそのための横軸となるのであれば、縦軸となるそのために各分野での考え方をまとめることは、人文・社会科学と自然科学の全分野を包摂している日本学術会議であればこそ果たし得る役割である~~と考える。

2. 参考となる事例や考慮すべき諸問題

(1) 英国の「分野別参照基準」

分野別の質保証の枠組みづくりの中心課題を、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から、一定の答えを与え、~~教育課程編成上の参照基準とすることであるとしたが、同定した。~~このことに関して、制度的な整備が最も進んでいる国が英国である。同国の「高等教育質保証機構」¹ (The Quality Assurance Agency for Higher Education。以下「QAA」と言う。) は、2010年の時点で、学士課程レベルで57の専門分野において、「分野別参照基準」² ("Subject Benchmark Statement") を定めているが、以下に、その概要を紹介したい。

① 分野別参照基準の趣旨と内容

高等教育質保証機構は、分野別参照基準について、以下のように紹介している。

「分野別参照基準は、専門分野の範囲の中で、学位の基準に対する期待 (expectations about standards of degrees) を設定するものである。これらは、何が専門分野に一貫性と同一性を与えるのかを述べると~~とも~~に、学位取得者に期待されるもの (what can be expected of a graduate) を、専門分野において理解や有能さを成長させるために必要な個別的能力とスキルとして同定するものである (define what can be expected of a graduate in terms of the

¹ 高等教育質保証機構

大学側の利益を代表する全英大学協会と、高等教育財政を所管する政府系の機関の両者が出資して、1997年に設立された機関。大学評価やアカデミックインフラストラクチャーの策定(4頁脚注参照)など、英国での高等教育の質保証全般に関する事業を行っている。

² 本稿で"Subject Benchmark Statement"の訳語を「分野別参照基準」とした理由は、次項の②で紹介するように、これが個々の教育プログラムや学位の授与に対して根本的な定義を与える規制的な基準ではなく、しかし権威ある参照基準 ("authoritative reference points") として、各大学でしかるべき考慮が払われるべきものとして位置付けられていることによる。

abilities and skills needed to develop understanding or competence in the subject) 。

(出典：QAA の HP <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>)

分野別参照基準の具体的な内容は、分野によって多少の違いはあるが、概ね以下のような構成となっている。

- 分野の定義 (Nature and extent of the subject)
- 身に付けるべき知識・能力・スキル
 - ・専門分野に関するもの
 - ・一般的なもの (Generic skills または transferable skills など)
- 教育・学習・評価の方法 (Teaching, learning and assessment)
- 学位の参照基準 (Benchmark standards)^{3 4}
 - ・~~閾値最低~~基準 (Threshold standard または Threshold level など)
 - ・典型基準 (Typical standard または Typical level など)

② 分野別参照基準の活用

分野別参照基準の具体的な役割について、QAA の HP において、以下のように述べられている。

「分野別参照基準は、専門分野についてのナショナルカリキュラムを示すものではなく、むしろ、専門分野のアカデミックな共同体によって構築された包括的で概念的な枠組みであり、その中で、教育プログラムのデザインにおける柔軟性とイノベーションとを許容するものである。

分野別参照基準は、教育プログラムのデザインや、実施、並びに評価に関与する人々の役に立ててもらうことを意図している。また、大学で学ぼうとする人々や、卒業生を雇用しようとする人々が、専門分野の学位が表象する性質と基準について知りたいと思ったときに、役に立つであろう。(They may also be of interest to prospective students and employers, seeking information about the nature and standards of awards in a subject area.)」

上記を基本的な役割としながら、分野別参照基準は、QAA が定める「アカデミックインフ

³ "Benchmark standards"に関して、"benchmark"と"standard"の何れについても、日本語では「基準」という言葉に訳すことが可能であるが、前者は「比較のための基準」という意味合いを有する一方、後者は「標準としての基準」という意味合いを有していることから、本報告書では「参照基準」と訳することとした。

⁴ 英国では学位に種類があり、~~「最低基準」は「普通学位」(ordinary degree)を出す学士教育課程のための基準、「典型基準」は「優等学位」(honors degree)を出す学士教育課程のための基準として、それぞれ区別して設定されている。従って、ここで言う「閾値」や「典型」は、「最低基準」や「典型基準」は、あくまで教育課程編成上の参照基準としての区別であって、~~学生が到達すべき知識・能力・スキルに関する具体的な最低水準や平均水準の水準のようなものを直接定めたり、それを用いて修了判定を行ったりするもの指標ではないことには注意が必要である。

実際には、大半の大学では優等学位を出す学位プログラムとして教育課程を開設しており、学位プログラム自体を最初から普通学位を出すレベルのものとして開設している例は殆どない~~とされる~~。

ラストラクチャー」⁵の一つを構成するものとして、同機構が全国の大学を対象として実施する機関評価（institutional audit）の際に、参照指標（reference point）として活用されることとされている。このことについて、QAAによる機関評価の手引き（Handbook for institutional audit）において、以下の通り記されている。

「評価チームは、教育プログラムの開設及び評価（review）、並びに学位の授与（awards）に関して、QAAが、分野別参照基準を、個々の教育プログラムや学位の授与に対して、根本的な定義を与える規制的な基準とは見なしていないということに留意しつつ（QAA does not view subject benchmark statements as constituting definitive regulatory criteria for individual programmes or awards）、分野別参照基準がどのように考慮されてきたのか調査を行うだろう。分野別参照基準は、アカデミックな共同体が、学位—通常は優等学位として—が授与すべきものとされる参照枠組みに関して、どのようなものが有効であると見なしているかについての声明（statements）である。（中略）分野別参照基準は、しかしながら、学生並びにその他の関心を有する人々が、教育課程がデザインされ、評価される際に考慮されるものであると期待する、権威ある参照基準としての用をなすものである。（They do, however, provide authoritative reference points, which students and other interested parties will expect to be taken into account when programmes are designed and reviewed.）」

③ まとめ

以上で上記に見たように、英国の分野別参照基準は、~~教育課程編成上の個々の大学の自主性・自律性を最大限尊重しつつ~~、学位取得者に期待されるもの（what can be expected of a graduate）を具体的な形で同定し、~~することを企図した枠組みとして~~、本稿と基本的な問題意識を共有するものである。また、~~教育課程編成上の個々の大学の自主性・自律性を最大限尊重しつつ~~、規制的でない柔軟な手法によって、~~各大学に学位の質保証を促すことを企図しており~~、優れたバランス感覚が示されている点も注目に値すると言えよう。

こうした英国の取組みは、日本における分野別の質保証枠組みの在り方を検討する上でも、一つの重要な参考例となるものであると考える。

⁵ アカデミックインフラストラクチャー（Academic Infrastructure）

アカデミックインフラストラクチャーは、すべての高等教育機関に対して、教育コースの質と標準を設定し、表現し、保証するための、共有された出発点を与える、全国的に合意された参照基準群であるとされている。

アカデミックインフラストラクチャーは、相互に関連する以下の4つの要素で構成されている。Code of practiceが質のマネジメント（management of quality）に関するものであり、それ以外の3つの要素は、高等教育機関に対して、基準の設定に関するアドバイスを与えるもの（give advice to institutions about setting of standards）であるとされている。

- ・ Code of practice
- ・ Frameworks for higher education qualification
- ・ Subject benchmark statements
- ・ Programme specifications

(2) 日本の学士課程教育において考慮すべき諸問題

① 日英の学士課程教育の構造の違い

英国の取組みは示唆に富むものであるが、しかし、日本の学士課程教育は、以下の通り、基本的な点において英国と大きく異なっており、英国の方式をそのまま導入することは困難であることを確認しておく必要がある。

ア. 大学の学士課程が、英国は専ら専門教育を行う教育課程として開設されている一方、日本は、専門教育と教養教育とが柔軟に複合した教育課程として開設されていること。

イ. 英国の大学は、財政面での国の責任が強固であるという点で、ほぼ一律に公的な性格を有している一方⁶、日本の大学は国公立の設置形態があり、独自の建学の理念に基づいた私立の大学が多数設置されていること。

上記のアから、たとえ同じ専門分野を標榜する学士課程教育であったとしても、そこでの専門教育と教養教育との関係は多様であり得るという点で、学士課程の基本構造が英国と異なることから、日本においては、一層多様性を許容する枠組みとすることが必要である。

イについても同様であり、建学の精神に端を発する、教育内容の自主性・自律性の尊重ということとともに、公的な資金への依存度が少ないという点からも、画一的な質保証枠組みを導入することは適切でないと考える。

なお、注3において、英国の学位には2つの種類が設けられており、それに対応して学位の参照基準も2つのレベルで設定されていることを記したが、日本の学位には種類がないので、英国のように2つの基準を設ける必要はない。

② 学士課程答申が指摘する諸問題

学士課程答申は、現在の日本の学士課程教育に関して、以下のように様々な課題を指摘している。

- ・学部・学科等の縦割りの教学経営が、学生本位の教育活動の展開を妨げていること
- ・専門教育については大学院の役割が大きくなっており、学士課程教育では、専門分野を学ぶための基礎教育や、学問分野の別を越えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されていること。そこで、教育課程の体系性に関しても、学問の知識の体系性だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が、学習成果を獲得できるかという観点に立つべきこと
- ・大学設置基準の大綱化以降、個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないこと
- ・教育課程について、個々の教員の意向が優先され、学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていないこと

⁶ 英国の大学は、伝統的に授業料が無償とされてきた経緯があり、1998年以降、授業料の有償化が開始された後も、国の財政面での責任は強固である（ただし国の財政支出がない唯一の例外的な大学として、バッキンガム大学が存在している。）。日本の認証評価に相当するQAAによる機関評価（institutional audit）の根底には、国の財政負担に対する大学のアカウンタビリティという考え方があるとされている。

- ・単位制度の実質化（学習の実質化）の観点から、授業科目が細分化されている状況等を見直すべきこと

下線は本報告書において付したものであるが、基本的な問題意識として、学生の立場に配慮せず、教員が一方的な教育を展開するような大学教育の在り方に対する危惧の念が表明されていると言えるだろう。その他の指摘とも合わせて、従来の学士課程教育の在り方を、虚心に問い直して求めることを求めているように受け止められる。

こうした指摘を考慮すれば、今後の学士課程教育の姿を考えるに当たって、学生に身に付けさせるべきものとして、専門分野の細かな知識や能力を徒にたくさんリストアップするのではなく、むしろ将来にわたって基礎となり基本となるようなものを、しっかりと学生が身に付けられるような方向を目指すことが重要であると考える。

(3) 学術会議が分野別の質保証において担うべき役割 — 教育課程編成上の参照基準の策定 ~~学術会議が策定する参照基準についての基本認識~~

今まで述べてきたことを概略整理すれば以下の通りである。

- ・「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、各専門分野の教育という側面から一定の答えを与えること
- ・そのために英国の取組みが参考となること：教育課程編成上の大学の自主性・自律性を尊重した、教育課程編成上の「参照基準」としての位置付け
- ・一方で日本の大学教育の特性をきちんと踏まえること：専門教育と教養教育との関係の多様性や、大学の設置形態の多様性
- ・また、従来の日本の大学教育の在り方に対する反省が重要であること：学生に何を身に付けさせるのか、教員の側からの一方的な要求ではなく、学生の立場から考えるべき

以上を踏まえて、学術会議が分野別の質保証において担うべき役割を一言で述べるとすれば、各専門分野に関わる学士課程教育において、（英国以上に）大学の自主性・自律性を十分に尊重しつつ、学生の立場から、すべての学生が基本的に身に付けるべきことを同定し、これを「教育課程編成上の参照基準」として各大学に提供することであると言えるだろう。

(旧版)

前節で述べてきたことを踏まえれば、学術会議が策定する参照基準の目的は、個別の専門分野に関わる学士課程教育において、その不可欠の核となるべき、容易に陳腐化することのない、最も本質的な意義（学ぶことの本質的な意義）のみを同定し共有するという点に求められるべきである。そして、それに具体的な教育課程の編成上どのように肉付けを行うかは、基本的に各大学の創意工夫に委ねるべきである。

ここで本質的な意義というのは、当該分野に関わるすべての教育課程が共有すべき「基本」であり、「核心」であり、「出発点」となるようなものである。すなわち、〇〇学に固有な「世界の認識の仕方」、及び、〇〇学を学ぶことを通して（あるいは〇〇学の世界認識の仕方を学ぶ者として）身に付けるべき「世界への関与の仕方」についての哲学とも言うべきものである。

これを同定することにより、当該分野に関わる教育課程を編成するに当たって、個々の学生の最終的な学習の成果が保証されるための、体系性と整合性が確保される基盤が付与されることとなると考える。

なお、何が本質的な意義であるのかに関して、同一の分野内でも様々な考え方が存在するものと考えられるが、「参照基準」を策定するに当たっては、可能な限り、分野全体で共有し得る一つの考え方に到達する努力が重要である。各分野での検討においては、細かなレベルでの見解の相違を克服して、高次のレベルにおける本質的な意義の同定に至ることが強く望まれる。

3. 教育課程編成上の参照基準について

(1) 教育課程編成上の参照基準とは何か

教育課程編成上の参照基準とは何か⁷。それを参照すれば、具体的にどのような授業科目を開設すべきかが「分かる」ようなものとして作成するのか。もちろん否である。そのようなものは、教育課程編成に係る各大学の自主性・自律性と相容れないことは明らかである。教育課程の編成は、あくまでも、各大学とその教員が責任を負うべきものであり、現在の大学教育において、そのための独自の努力が、かつてと較べ物にならないくらい必要とされていることは、改めて述べるまでもない。

教育課程の編成に当たって、各大学は、①それぞれの教育理念や、置かれた状況（大学のリソース、学生の資質や進路等）に応じて、②具体的な学習教育目標、すなわち、学生が~~どのような価値観・倫理観、知的座標軸を有する人間になってほしいと願うのか~~、どのような知識・理解や能力⁸—スキルを身に付けられるようにするのかを具体的に定め、③そのためにどのようなことを学ばせるのか（学習内容）、どのような方法で学ばせるのか（学習方法）、そして学習成果をどのように評価するのかを具体的に検討し、④最後にそれらを実際の教育課程（カリキュラム）に開設する授業科目の形に落とし込み、⑤なおその上で、全体の教育結果をモニタリングして問題点の検証と更なる改善に反映させるという手順を踏むことが望まれる^{9 10}。

（図を参照）

参照基準の具体的な構成要素について内容は次節で述べるが、これらは、~~上記の教育課程の編成手順が上記のようなプロセスを経てなされるべきであるとの認識の下に、①の上流段階（②及び③）での実際に教育課程を編成する上で、プロセス全体の参考となるよう提示するものであり、個々の授業科目の直接的な開設指針として供するものではない。~~

また、参照基準は、あくまで一つの「出発点」として、分野の理念・哲学並びに中核的要素の同定に留まるものであり、それにどのように肉付けをし、具体化を図っていくかは各大学の手に委ねられるものでなければならない。

さらに、教育課程が、独自の体系性と学術的な意義とを備えたものとして、社会や学生に対

⁷ 「基準」と称することによって、標準化を進めるための「模範」としての基準や、最低水準や平均水準を設定し「合否」を検証するための基準が連想されてしまいがちであるが、ここで述べる参照基準がそのような規制的な性格を有するものでないことは、今までの議論から明らかである。

⁸ この場合の「知識・理解や能力」は、価値中立的・即物的なものだけではなく、価値観・倫理観や知的座標軸の形成等に関わるものも含む幅広い概念として考えている。

⁹ 結果のモニタリングに関しては、卒業生調査や就職先調査、在学生調査、関係する資格試験や能力検定試験での成績など、多様な方法を必要に応じて取捨選択して活用することが考えられる。ただし試験の成績に関しては、基本的には学習目標を達成する上での改善点等を検証するために活用することが重要であり、試験の成績自体を「学習目標」と同一視することは、ここで意図する質保証の方法論とは異なる。

¹⁰ 英国の分野別参照基準も、その内容を構成する項目に鑑みて、基本的なこのような考え方を前提としていと考えられる。

して十分に説明が可能なものであれば、独自性の高い教育理念を有する大学が、参照基準を利用しないということも否定されるべきではないと考える。

(2) 参照基準の具体的な構成要素

① 各学問分野に固有の特性

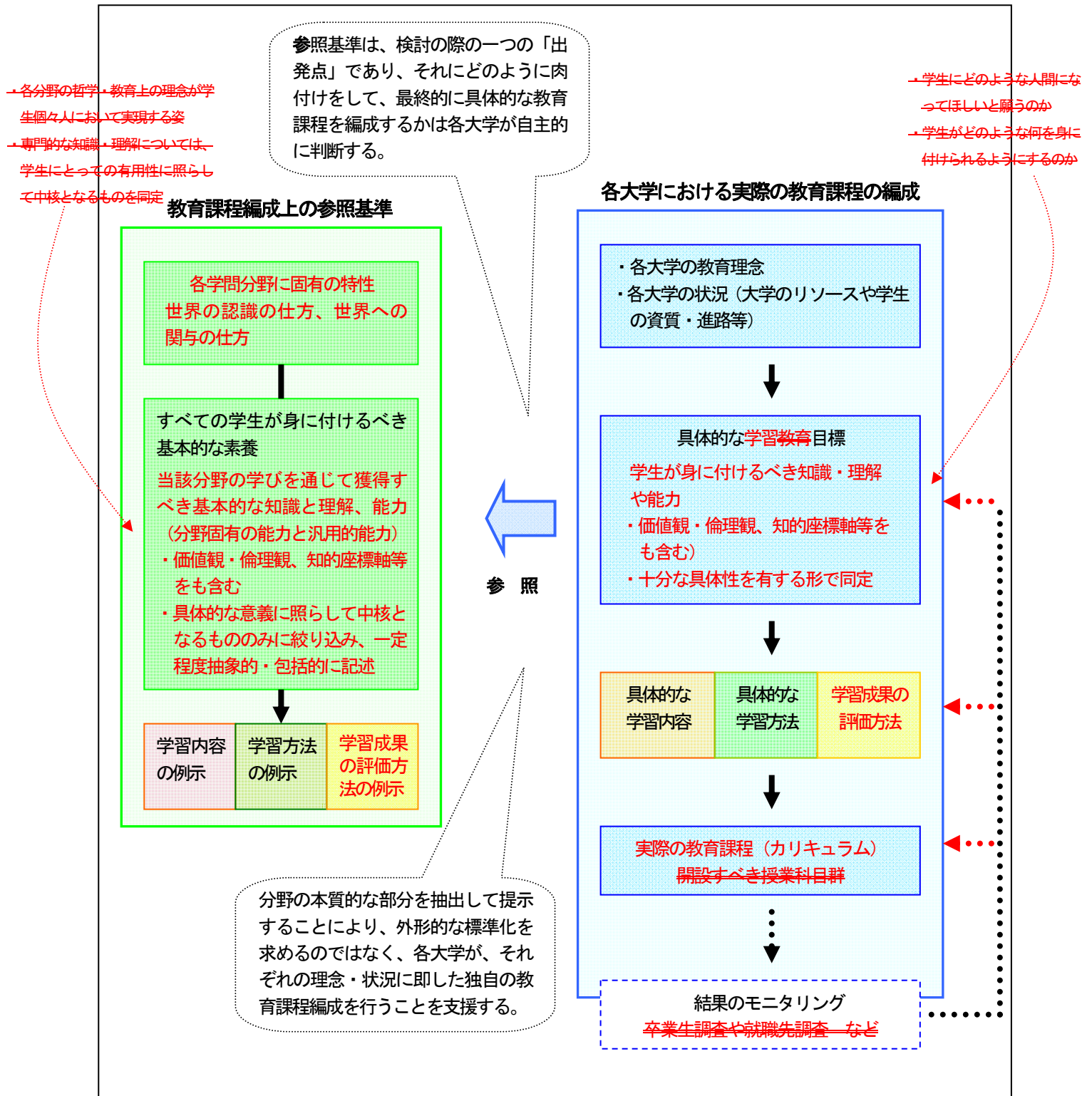
教育課程編成上の参照基準の根幹をなすのは、各専門分野に関わる学士課程教育において、すべての学生が基本的に身に付けるべきことの同定にある。しかしその際に重要なことは、学生が身に付けるべき内容が、当該分野の学問としての不可欠の核となる、容易に陳腐化することのない、最も本質的な特性にしっかりと根差していることである。

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哲学・方法論が存在している。それはすなわち、当該分野に固有の「世界の認識の仕方」、あるいは当該分野に固有の「世界への関与の仕方」とも言うべきものであり、当該分野に関わるすべての教育課程が共有すべき「基本」であり、「核心」であり、「出発点」となるものであると考える。

従来多くの場合暗黙知とされてきた各分野に固有の特性を、学問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を根底で支える基盤として極めて重要である。大学教育の質保証を考える上で、最も重要なことの一つは、提供される教育課程が、「学士」の知識・能力獲得に必要な、適切な体系性と構造を備えているかどうかということである。学士力答申が教育課程の体系性に関して、学問の知識の体系性だけでなく、当該大学の教育研究上の目的に即して、専攻分野の学習を通して、いかに学生が、学習成果を獲得できるかという観点に立つべきことを指摘していることは正当である。しかし、専攻分野の学習を通して獲得すべき学習成果が、当該分野の特性に根差したものでないならば、教育課程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。参照基準において、まず各学問分野に固有の特性を明確にし¹¹、それを踏まえて、次項で述べる、すべての学生が身に付けるべき基本的な素養を同定するという関係性は、各大学が具体的な学習目標を検討する上でも是非念頭に置いてもらいたいことである。

¹¹ 何が各分野の本質的な特性であるのかをめぐっては、分野内でも様々な考え方が存在する可能性があるが、参照基準を策定するに当たっては、できる限り分野全体で共有し得る一つの考え方に到達する努力が必要である。各分野での検討に置いては、細かなレベルでの見解の相違を克服して、高次のレベルにおける本質的な特性の同定に到ることが強く望まれる。

「教育課程編成上の参照基準」と各大学における実際の教育課程の編成の関係



※ 重要なことは、学術会議が策定した参照基準をなぞることではなくて、各大学での教育課程編成において、上記のようなプロセスが実効的に機能していることである。

② すべての学生が身に付けるべき基本的な素養

①で述べた各学問分野に固有の特性を踏まえて、それに根差したものとして、~~具体的な参照基準の記載の仕方としては、各専門分野の哲学・教育上の理念を言語化した上で、そのことが個々人において実現され得る姿を念頭に、~~「学士課程で」当該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、~~当該分野を学ぶことの意義として~~同定するものとする。

~~その際~~「基本的な素養」は、単なる学問上の知識や理解~~ということ~~に留まるのではなく、人が生きていく上で重要な意味を持つものを、学びを通して身に付けていくという観点に立って同定されることが重要である。個別の分野の専門的な知識や理解~~については、それ自体が実際の市民生活や職業生活で上の専門能力として直接的な有用性を持つ場合もの~~もあれば、例えば、状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つもの（ジェネリックスキル）を形成することに、各分野に~~固有の知的訓練が文脈（「世界の認識の仕方」並びに「世界への関与の仕方」）を通じて~~寄与するという~~こともの~~もあると考えられる。分野によって事情は異なるとしても、~~当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識・理解と能力について、専門的な知識や理解については、~~それらが学生にとってどのように有用なものを培うことができるのかという観点に照らして、学士課程教育において中核となるものを絞り込み、その意義が明確に理解できる形で「基本的な素養」の中に同定することが重要である。

なお、このことに関して、各分野において具体的な検討を行う際の参考として、以下にいくつかの留意点を掲げる。

ア。「有用性」という語に関しては、決して短期的・直接的な有用性だけを意味するものではないことを強調したい。価値や倫理、あるいは、世界認識を支える知的な座標軸なども、人が生きていく上で大きな有用性を持つものであり、各分野の審議においては、こうしたことも含めて幅広い検討が行われることが望まれる。

イ。学生が身に付けるべき「基本的な素養」は、1（2）で述べたように、~~個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結すべきものではない。科目区分としての「専門教育」も、いわゆるジェネリックスキルの形成に広範に寄与し得るものであり、またコミュニケーション能力の育成など、市民性の涵養に寄与する教養教育としての機能も担い得るものである。「学士力」が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものを涵養するという観点が十分に考慮されることが必要である。~~~~狭い専門性、あるいは狭義の「専門教育」の枠の中のみで得られるものに限定されるべきではない。「〇〇学を学ぶこと」を、教養教育・共通教育等も含めた、豊かな広がりを持つものとして想定しておくことは、非常に重要なことであると考え。~~

ウ。「基本的な素養」を考える上で、職業生活との関わりという面は非常に重要である。各分野での審議においては、関連する具体的な職業生活を想定しながら、職業人として具備すべき専門知識や倫理なども含めて、長期にわたる職業生活を支える基礎を如何に培うかという観点を中心として、十分な検討が行われることが望まれる。

エ. 「基本的な素養」は、すべての学生が共通して身に付けることが望まれるものであり、各大学が、それぞれの理念・状況に即して、柔軟に展開できるものとして同定されることが適当である。これを構成する具体的な内容に関する記述が複数項目にわたることは当然としても、できるだけ項目数を厳選し、また、それぞれの項目は、普遍性を備えた、一定の幅のある概念として、記述されることが望ましい。

オ. 学士課程で学業を終了して就業等する学生と、大学院に進学して学業を継続する学生とがそれぞれ存在し、一部の分野・一部の大学においては、後者の方が多数を占める場合もある。

しかし、ここでは、学士課程教育を、単に大学院に進学するための学問的な準備段階としてのみ位置付けるという立場は取らない。もとより、各大学において、学士課程と大学院の課程とが円滑に接続し、全体として相乗的に学習効果を高める教育課程を編成することを否定しないが、核となる考え方として、学士課程教育は、それ自体独自の教育課程として、人が生きていく上で重要な意味を持つものを身に付ける場であるということ（そして、大学院も、それ自体独自の教育課程として、広く他大学・他分野の出身者や社会人を含む多様な学生を受け入れることが期待されること）が把持されるべきであり、今回作成する参照基準も、そのような考え方に沿って作成されるべきである。

③ 学習内容の例示

参照基準は、教育課程編成に関する各大学の自主性・自律性を十分に尊重したものでなければならない。既に見た通り、英国の分野別参照基準は、具体的な学習内容を掲げることはしていない。

ただし、英国の場合は、専門分野の知識・能力・スキルを相当ある程度具体的に同定していることから、それが当該分野の学習内容や学習領域についても一定の範囲を示唆する役割を事実上果たしているも、何より、アカデミックインフラストラクチャーの一角を構成する"Programme Specifications" (注2) によって、(1) で述べたような考え方が、具体的な方法論として定められている。

一方、①で述べたように、学術会議が策定する参照基準では、個別具体的な知識や能力等を列記することはできるだけ避け、当該分野のエッセンスとも言うべき「基本的な素養」に絞り込むこととした。また、英国の"Programme Specifications"¹²のように、具体的な方法論を定

¹² Programme Specifications を直訳すれば、「教育課程の明細書」と言うような名前となる。QAAのHPでは、「特定の教育プログラムを通して得られるよう企図されたラーニングアウトカムズと、これらのアウトカムズがどのように達成され、そして確認され得るかを簡潔に記述したものである。」とされている。"A programme specification is a concise description of the intended learning outcomes from a higher education programme, and how these outcomes can be achieved and demonstrated."

Programme Specifications の趣旨を具体化するには、実際には相当な事務作業が必要となると考えられる。英国と異なり日本の大学には、教員とは別に大学運営を支える専門職的なスタッフが手薄であり、また、教育研究に関わることにはすべからず教員が関与するという慣行が根強く存在している。こうした中で、英国のように具体的な方法論を定めて各大学に一律これに準拠することを求めるのは、結局費用対効果において満足すべき結果をもたらさないだろう。ただし、Programme Specifications が求める学習成果の確認 (how these outcomes can be demonstrated) は、教育の質の向上を図って行く上で重要である。これについては、最近、日本においても、例えば大規模な在学生・卒業生調査の活用などの新しい取り組

~~めることも想定していない。~~このため、「基本的な素養」を身に付けるために重要であると考えられる学習内容を、ある程度具体的に「例示」することは有益であり、必要であるとする。しかし、参照基準は、一般的にイメージされるコアカリキュラムとは明確に異なるものであり、あり得べき教育課程の多様性が否定されることのないよう、~~この場合も、やはり各大学がそれぞれの考えに基づいて肉付けをして具体化できるようなものであることが重要である。参照基準において例示する内容・領域は、すべての教育課程において共有することが望まれる、当該分野を構成する基本的な柱となるような内容・領域（具体的な授業科目名として規定される内~~

~~容よりも包括的なレベルで¹³⁾もの~~に限定すべきであって、それをどこまで深めるのか、どこまで先に進むのか、どこまで横に広げるのか等については、専ら、各大学が掲げる具体的な教育~~学習~~学習目標を実現するという観点に基づく検討に委ねられるべきである。~~いて検討される必要がある。~~

~~なお、「例示」する内容が具体的な授業科目ではないことは、(1)で述べたことから明らかである。どのような授業科目を開設するのかは、各大学で、次に述べる学習方法についても十分に検討した上で最終的に決定すべきものである。~~

④ 学習方法の例示

従来、大学教育において、学習方法の問題は必ずしも重視されてこなかった。関心が持たれたのは、主として「何を教えるか」という学習内容の方であり、学習方法については、それを如何に「うまく」教えるか・理解させるかということが重視され、どちらかというに従属的なものとして見做されてきたのではないだろうか。

しかし、①において、単なる学問上の「知識」や「理解」としてではなく、職業生活や市民生活など、人が生きていく上で意味を持つものを、学びを通して身に付けるという観点が重要であると記した。そのためには、単に「うまく」教えて理解させるというだけの学習方法ではなく、知識や理解を実際に活用できる力を培うための、あるいは学習内容自体を一つの「素材」として、それを通して何らかのスキルを身に付けさせるための学習方法が、教育課程の編成においても、極めて本質的な意味を持つことになる。

このように、学習方法は、学習内容と対をなす重要な要素であるが、参照基準において例示する範囲は、やはり当該分野の学習において基本的な重要性を有するものに留めるものとする。~~べきと考える。(そうであっても、従来、学習方法に対して必ずしも十分な関心が払われてこなかった場合においては、むしろ、一種の積極的な提案となる可能性はある。)~~

なお、学習内容を素材として何らかのスキルを身に付けさせるという観点は非常に重要であるが、そのようなスキルも、基本的には当該専門分野ならではの固有性を内在させたスキルとして考えられるべきものである。"transferable skill"という語があるが、この語が意味するところも、専門分野に固有なスキルではあるが、当該分野に関わらない局面においても活用でき

~~みが提唱されており、各大学においても、こうしたものを積極的に活用して、教育の質の向上につなげていく努力が望まれる。~~

¹³⁾ どのような授業科目を開設するのかは、③で述べる学習方法についても十分に検討した上で決定すべきである。

る可能性がある ("able") スキルということであろうと解する。結果的に"generic skill" (汎用的なスキル) が身に付く可能性を否定するものではないが、当初からその点を強調するあまり、個々の専門分野が本来有する固有の意義が十分に顧みられないようになることは望ましくないと考える。

⑤ 学習成果の評価方法の例示

最後に、今日的な大学教育における学習方法の重要性は、直ちに学生の学習成果の評価方法の重要性につながるものであることを指摘しておきたい。学習方法を工夫することにより、単なる知識や受動的な理解に留まらないものを学生に身に付けさせることを意図したとしても、学習成果の評価方法が、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、学生の学習意欲を削ぐことにもなってしまうだろう。このため参照基準において、各分野の学習成果の評価方法についても一定の例示を行うものとする。~~することはしないが~~、各大学においては、学習内容・学習方法・学習評価が密接な関係にあることを認識し、評価方法を工夫することが必要である。

4. 参照基準の役割と位置付け

(1) 参照基準の基本的な役割

3 (1) で、英国の分野別参照基準について、教育プログラムのデザイン等に関与する人々の役に立ててもらうことを意図しており、また、進学希望者や雇用主に対して、専門分野の学位が意味するものについて理解を促す役割も期待されていることを紹介した。

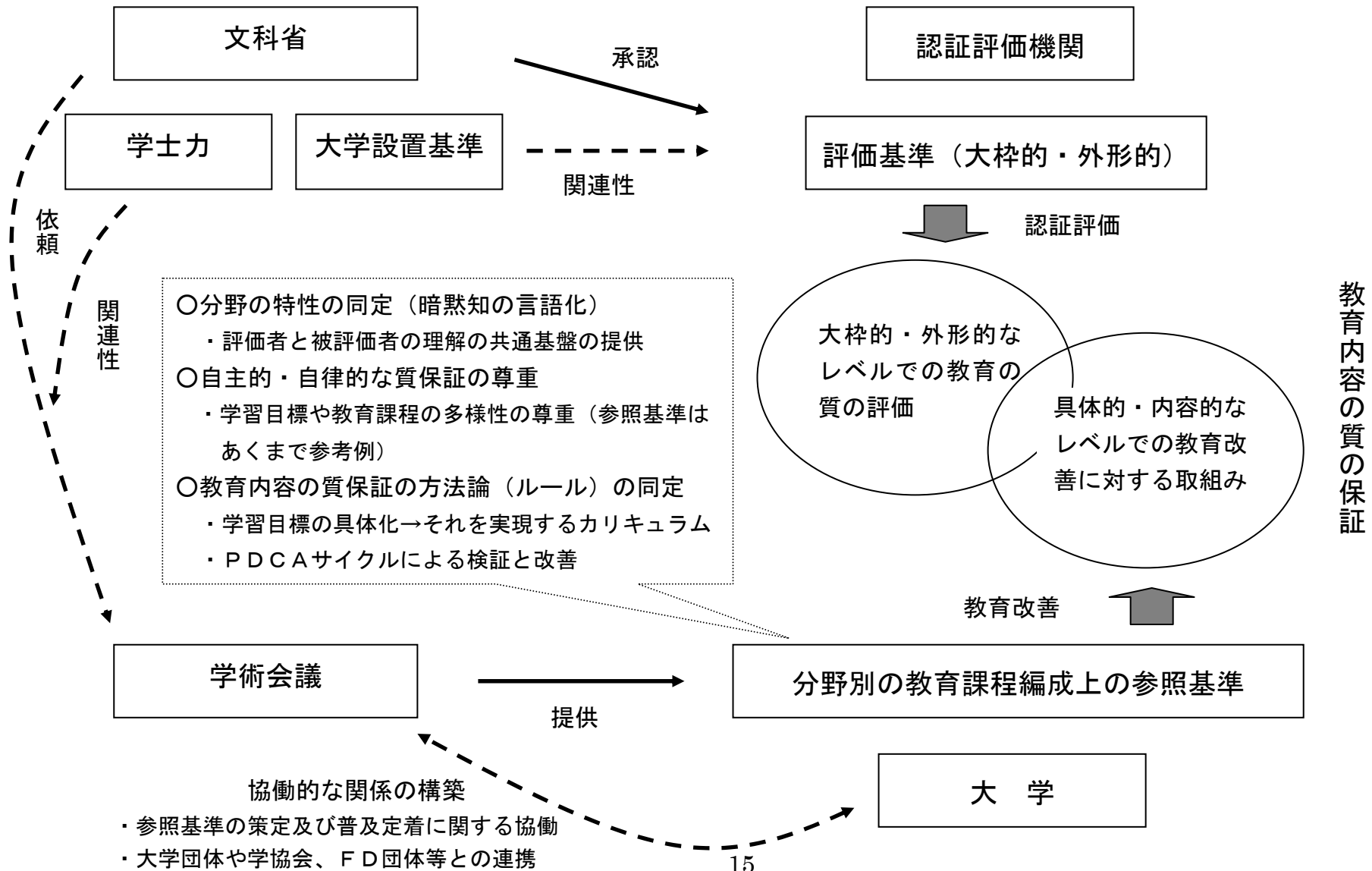
学術会議が策定する参照基準も、基本的にはこれと同様の役割を担うものであると考える。元来が、「学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないか」という課題は必ずしも重視されなかった。」という学士課程答申の問題認識に端を発するものであることから、これは当然である。

(2) 認証評価との関係

(※ 認証評価機関との共催シンポジウムの展開も踏まえて記述を行う予定)

(※ 基本的な考え方は、次頁の図の通り。)

教育内容の質の保証について



(3) 分野別のアクレディテーションとの関係

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、あくまで「学士課程」としての大学教育の質の保証を目的とするものであるが、一方、いわゆる分野別のアクレディテーションは、主として専門職業人の教育課程としての適格認定を行うことを目的としており、この点において、両者はその基本的な趣旨を異にするものである。

実際、英国においては、QAA（高等教育質保証機構）が定める分野別参照基準とは別に、心理士協会（The British Psychological Society）や栄養士協会（Nutrition Society）、統計士協会（The Royal Statistical Society）、航空技術者協会（Royal Aeronautical Society）などの諸団体が、独自の基準に基づいて大学の教育課程のアクレディテーションを行っている。

米国においても、連邦政府によって認定された専門分野別のアクレディテーション団体が 60 以上存在するが、その大半が特定の専門職業に関わるものである。¹⁴

分野別の参照基準と、アクレディテーション団体が行う分野別のアクレディテーションとは、お互いに排除し合うものではなく、それぞれ独自の趣旨を有するものであると解することが適切である。

(4) すべての関係者の利用に供する公共的な基盤としての位置付け

かつては、公的に各分野の大学教育の内容を規定するものとして、文部科学省の大学設置審査に用いられる「内規」が存在していたが、近年の規制緩和と行政手続きの透明化の流れの中で、それらはすべて廃止された（平成 15 年）。現在、各分野の大学教育の内容を何らかの形で規定する公的な文書は、医学等、国家資格に直結したいくつかの分野を除いては何ら存在しない¹⁵。

日本学術会議は、政府から独立して活動を行う、日本の科学者を内外に代表する機関としての責任に照らして、文部科学省からの依頼に応じ、この空隙を埋めることを欲するものである¹⁶。

¹⁴ 米国の分野別アクレディテーション団体（Programmatic Accreditation Organizations＝特定の教育プログラムを対象としたアクレディテーション団体）の大半は、特定の専門職業教育を対象としたものである。一般的な学士課程教育の質保証については、分野別アクレディテーション団体ではなく、地域別アクレディテーション団体（Regional accreditation organization）がその役割を担う（法学分野を例に取れば、ロースクールが出す Juris Doctor: JD の学位課程は分野別アクレディテーション団体がアクレディットを行うが、法学に関する PhD の学位課程はアクレディットの対象外である。）。後者の地域別アクレディテーション団体が行うアクレディテーションは、大学全体の運営を評価対象とするという点で、日本の認証評価機関が行う大学評価に相当すると言ってよいだろう。

米国の分野別アクレディテーション団体の典型として取り上げられることの多い ABET（Accreditation Board for Engineering and Technology）及び、これに対応する日本の JABEE（Japan Accreditation Board for Engineering Education、日本技術者教育認定機構）は、「技術者」（Engineer）という専門職業人の教育課程としての適格認定を行うものである。このことについては、JABEE の定款でも、「我が国の技術者教育の国際的な同等性を確保するとともに、技術者教育の振興を図り、国際的に通用する技術者の育成を通じて社会と産業の発展に寄与することを目的とする。」と技術者育成の趣旨が明確に述べられている通りである。

¹⁵ 現在、医学、歯学、薬学、看護学の各分野について、文部科学省の協力者会議によるコアカリキュラムが策定されている。（※最新状況について要確認）

なお、学校教育法が定める大学の認証評価機関である大学基準協会においては、かつて「工学教育に関する基準」等 8 分野にわたる「分科教育基準」を策定したが、これらは、同法によって文科大臣が適合を認める「大学評価基準」として申請していないため、公的な位置付けがなされていない。

今後学術会議が順次策定する各分野の教育課程編成上の参照基準は、明白に公的な正統性を有するものとして、大学はもとより、大学団体、認証評価機関、学協会、さらには学生や企業、そして国や地方公共団体など、内外のすべての関係者の利用に供するものであり、社会における多様な主体がそれぞれの用に役立てるとともに、これを通して、皆が一定の認識を共有することに寄与する、一種の社会的なインフラストラクチャーとしての役割を果たすことを念願する。（ここで「公的な正統性」と称したのは、国や地方公共団体（国の法律に基づいて行われる大学の認証評価なども含まれる必要がある）において、学術会議が策定する参照基準が十分に尊重されるべきことを意味するものではあるが、大学や大学教員、その他民間の団体や個人に対して直接的な拘束力を有することを意味するものではない。）

第一部の冒頭にも記したように、憲法が定める学問の自由を持ち出すまでもなく、国が大学における教育・研究の自由を最大限尊重すべきことは、もとより言を待たない。このことは、大学教育に対して最も密接な当事者性を有する国の機関である学術会議であっても同様であり、今後策定する教育課程編成上の参照基準が、「各分野の教育における最低限の共通性」の確保を企図しつつも、可能な限り大学の自主性・自律性を尊重するものであることは、今までに詳述した通りである。

文部科学省を初めとする国の府省に対しては、今後策定される個々の参照基準について、単にその具体的な内容だけでなく、それらが全体として、教育課程編成に関する各大学の自主性・自律性を可能な限り尊重することを企図するものであることについて、十分に留意することを強く要請するものである。

5. 分野に関する諸問題について

~~※具体的な分野の選定については、課題別委員会が作成した案を各部・分野別委員会で検討していただくこととしているため、現時点ではこの章全体がペンディング（最終報告書においては具体的な分野の選定計画を付すことも想定。）~~

（1）分野設定の基本的考え方

英国の分野別参照基準が現在 57 に上っていることは既に述べた通りである。ただちにこれだけの数を審議の対象として取り上げることは困難であるが、まず、当面 3 年間で 30 程度の主要な分野を取り上げ、参照基準を策定することを目標とする。~~今後数年間のタームでは、日本においてもこの程度の数の分野を対象とする可能性があることは予期しておくべきだろう。~~

~~分野設定に関する基本的な考え方としてただし、分野は細分化すれば際限がないが、学生課程~~

¹⁶ 日本学術会議法（ここで言う「科学」とは、人文社会科学と自然科学の全分野を包摂するものとして解されている。）

日本学術会議は、科学が文化国家の基礎であるという確信に立って、科学者の相違の下に、わが国の平和的復興、人類社会の福祉に貢献し、世界の学会と提携して学術の進歩に寄与することを使命とし、ここに設立される。

第二条 日本学術会議は、わが国の科学者の内外に対する代表機関として、科学の向上発達を図り、行政、産業及び国民生活に科学を反映浸透させることを目的とする。

第三条 日本学術会議は、独立して左の職務を行う。

一 科学に関する重要事項を審議し、その実現を図ること。

二 科学に関する研究の連絡を図り、その能率を向上させること。

~~教育として、独立して系統的な教育課程を編成する意義を有するレベルにおいて、適切に分野設定を行うことが必要である。その際、階層選択と境界設定という2種類の問題が存在し、それぞれ適切に対処しなければならないが、このうち特に前者については、一定の共通方針を定めることが必要であると考え。~~

~~具体的には、分野の階層設定を、最初に大括りの広い領域で行うのか、より細分化された領域で行うのかということに関して、まずできるだけ大括りに分野を設定し、次に必要に応じてより細かな単位の分野を対象としていくこととする。ということである。これは、分野は細分化すれば際限がないが、学士課程教育として、独立して系統的な教育課程を編成する意義を有するレベルであることが不可欠であり、また、初めから細分化された個々の分野の論理を打ち出すのではなく、最初にできるだけ普遍的な理念・哲学を共有して、しかる後、必要に応じて細かな単位の分野を取り上げていくということが合理的である。であり、細かな単位の分野を軽視するものではない。~~（※可能であれば最終版において30分野の一覧を付す）

(2) 学際的・複合的な教育課程について

教育課程は、学問の発展や社会のニーズの変化に対応して、常に分野の生成改廃を続けていくものであり、伝統的な学問分野の区分に当てはまらないようなものについても、それらの存在は、ポジティブな可能性をはらむものとして尊重されることが必要である。

しかしながら、多様な学際的・複合的な教育課程を、一つ一つ「分野」として同定し、参照基準を策定していくことは、現実的に不可能であるし、また、柔軟で可塑性のあるものを、却って固定化してしまうことにもなりかねない。このため、学際的・複合的な教育課程については、既にある程度実質的に確立した分野として認知され、それに対応した系統的な教育プログラムを編成することが十分に想定される場合を除き、分野としては取り上げない。

こうした教育課程は、複数の「元となる分野」を組み合わせたものとして位置付けられることから、その課程編成に当たっても、それらの分野の参照基準を柔軟に組み合わせて活用することが適切であると考え。換言すれば、分野として取り上げない学際的・複合的な教育課程においても、当該課程を構成する元となる分野に固有の知的訓練機能がきちんと保持され、それらが適切に組み合わせられることで独自の教育効果を発揮しているという観点が重要であると考え。

なお、(1)で述べた、当初の分野設定をできるだけ大括りで行うという方針は、その枠内で、更に細分化された単位の分野を学際的・複合的に組み合わせて教育課程を編成する場合においても共有できる参照基準を作成することとなり、教育課程編成に関する多様な取組みを支援する上でも一定の意義があると考え。

(3) 今後の分野別の審議について

分野別の審議を行うに当たって、各分野において適切な審議体制を構築することが重要である。具体的には、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、メンバー構成等に関して考慮すべき点は少なくない。

また、当該分野に関連する学協会や国の省庁等の、教育に関する考え方を述べた文書や各種の検定試験等についても情報収集を行い、それらにおいて何が重要であるとされているのかを十分に吟味することも重要である。

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	文学 史学 哲学		言語文学委員会 史学委員会 哲学委員会	理学	生物学		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	数学 物理学		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	法学 政治学 経営学 経済学 社会学 社会福祉学	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	農学 （獣医学関係を除く農学関係分野を包摂） 家政 （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		化学 地球科学		
教育 （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					工学 （工学関係全分野を包摂）			工学関係分野の合同委員会
		心理学	心理学・教育学委員会					機械工学 電気通信工学 土木建築工学 応用化学		※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 総合工学委員会
		地域研究	地域研究委員会							材料工学 総合システム工学	
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"> ・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。 ・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。 ・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。 			
				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											

6. 今後の検討課題及び参照基準の中長期的な運用の在り方について

~~（今後具体的な審議を行う予定。）~~

- ・ 今後の検討課題：学位に付記する専攻分野の名称の在り方
- ・ 中長期的な運用の在り方：
 - ・ 参照基準を活用した教育改善の普及定着 — 大学横断的な支援体制の構築 — 大学団体や学協会、FD団体との積極的な連携
 - ・ 適宜分野を追加すること — その際の基本的な考え方
 - ・ 5年に一回程度見直すこと

終わりに — 21世紀の「協働する知性」を求めて

（※ 第一部の「終わりに」ではなく、報告書全体の「終わりに」として位置付ける予定）

（※ 第一部用の「終りに」は別途作成するか？）

大学教育の質保証の在り方の検討は、現在大学がおかれている状況の認識、ならびに今後の21世紀の世界がどうあるべきかという構想を踏まえたものでなければならない。戦後新制大学が発足した20世紀半ばと現在を比較して、大学を巡る世界の状況は大きく変化していることが分かる。

世界的な状況としては、20世紀に科学技術が急速に進歩し、その成果により我々の生活の豊さと利便性が急速に高められた。一方で、産業が成長し巨大化してくるに従い、地球環境の回復力の限界、資源の有限性、生命圏の有限性、が見えてきた。1962年の「沈黙の春」、1972年の「成長の限界」など、科学技術が盲目的に発展することへの警告が出されるようになり、1987年の「我々の共通の将来」で「持続可能性」の考え方が明確に提示されるに到った。これらの動きを受けて、IPCCが1988年に設立され、国際機関として気候変動に関する検討に入った。1990年、1995年の報告書が提出され、1997年に京都議定書がまとめられた。こうして、地球環境と人類の持続可能性のために、これまでの産業の在り方について見直しを行うべき時代に入った。交通通信手段の高速化と広域化によって、一国一地域の変化が直ちに全世界のあらゆる人々に影響を与えるようになった。一地域の災害に対して世界中が直ちに救援に向かうことができるという「強さ」とともに、一地域の変動で世界の経済が破綻するなどグローバル化のもつ「脆さ」もある。従って、持続可能性の課題は、自然環境だけでなく、社会の在り方そのものにも関わってくるのである。

20世紀に2つの世界大戦を経験した人類は、1948年世界人権宣言で「恐怖および欠乏のない世界の到来が、一般の人々の最高の願望である」と宣言した。それよりさらに2年前の1946年、世界に先駆けて我が日本国憲法は前文において「われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する。」と記している。しかしながら、ここ人類の最高の願望はまだ完全には実現しておらず、むしろ恐怖と欠乏からの解放の前提となる地球環境と人類の持続可能性自体が重要な課題として我々の前にある。

世界の課題には、様々な要因が複雑に絡まっているのであり、その解決は、既存の 学術の個々の分野の中だけ閉じることはできず、様々な分野の英知を動員しなければならない。つまり、共に働く（協働する）知性を育てることが重要となる。

一方、戦後急速に、大学教育がユニバーサル化してきたことも事実である。現在では、同年齢の 55%が大学に進学する時代となった。すなわち、大学教育修了者の大部分が社会の現場で専門的職業人として働くことになる。つまり、大学は社会から隔離した存在ではなく、社会と大学教育は智の継承だけでなく、むしろ専門的職業人としての人生にとって意味の在るものとならなければならない。さらに、平和で持続可能な世界の構築が全人类的課題であるとすれば、市民としての連帯性、協働性の能力と感性を備えた専門的職業人を育成することが、教育システム全体の使命である考えることができよう。市民としての連帯性、協働性の能力と感性の涵養こそ 21 世紀における教養の本質的部分であると考えられる。

大学が、初等中等教育から生涯教育までを見据えた学びの過程の一つの頂点として位置づけられるのならば、大学教育の学びの本質を明示することは、初等中等教育との接続、ならびに職業との接続をより密接かつ有効にすることになるであろう。そのことによって初めて、大学入学の選抜や就職活動にある問題性の大きな部分は氷解するのではないだろうか。大学教育の学びの本質を明示することは、平和で持続可能な世界の構築に向けて協働する知性をもつ人材の育成、科学技術の変革、社会システムの変革をデザインすることにつながることであり、大学コミュニティならびに学術コミュニティは、それらのデザインと実行という責任を自ら負うことが求められているのである。「協働する知性」の涵養の責任を担う大学自体が社会と協働する機関であることが求められる。

今後行われる各分野の審議を通して、学びの本質が提示され、それが全ての大学において共有されるだけでなく、入り口に立つ初等中等教育、また出口に立つ職業の現場とも共有されていくことが望まれる。そのことによって、一人一人の学習者の人生にとって、教育システム全体が意味あるものとしてとらえられ、社会の構成員の一人一人が持続可能な世界の構築に向けてそれぞれの持ち場で協働できることを念願するものである。

(旧版)

20 世紀は、科学技術が急速に進歩し、産業と社会のシステムを大きく変えていった世紀であった。産業が成長し巨大化してくるに従い、地球環境の回復力の限界、資源の有限性、生命圏の有限性、が見えてきた。1962 年の「沈黙の春」、1972 年の「成長の限界」など、科学技術の盲目的発展に対する警告が出されるようになり、1987 年の「我々の共通の将来」で持続可能性の考え方が明確に提示されるに到った。これらの動きを受けて、IPCC が 1988 年に設立され、国際機関として検討に入った。1990 年、1995 年の報告書が提出され、1997 年に京都議定書がまとめられた。こうして、地球環境と人類の持続可能性のために、これまでの産業の在り方について見直しを行うべき時代に入った。一方で、交通通信手段の高速化と広域化によって、一国一地域の変化が直ちに全世界のあらゆる人々に影響を与えるようになった。

持続可能な世界の構築のための低炭素社会構築の動き、さらに、核兵器廃絶に向けた動きもでてきた。これらは、単に産業面や軍事面における変革を意味するのではなく、社会システムの変革、知識と技術の新たな開拓を意味するものであり、さらに、それに見合う人材の育成を意味するものである。したがって、炭酸ガス削減、核兵器廃絶という具体的な国際的課題に表される「平和で持続可能な世界」の実現に向けて、高等教育機関である大学には、知識を生成し、人材を育成し、技術と社会システムの変革をデザインする責任がある。

世界の課題には、様々な要因が複雑に絡まっているのであり、その解決は、既存の学術の個々の分野の

中だけ閉じることはできず、様々な分野の英知を動員しなければならない。大学が社会から隔離された存在ではなく、社会の中において役割を果たすためには、その中における教育の在り方の変革が必要であり、それは、初等中等教育から生涯教育までを見据えた学びのデザインが求められている。21世紀においては、「協働する知性」が求められるのであり、大学コミュニティが、率先して、平和で持続可能な世界の構築に向けて、新たな人材育成、科学技術の変革、社会システムの変革をデザインすることが重要となる。

単なる知識、技能の蓄積ではなく、課題に挑戦する戦略性、手続きや作法、さらには、ともに智慧を働かせるための論理の共有、コミュニケーションのための表現の豊かさと正確さ、現象の背後に存在する見えざるメカニズムを想像する力などが、大学教育の学習成果として求められてきているのではないかと考えられる。

20世紀に2つの世界大戦を経験した人類は、1948年世界人権宣言で「恐怖および欠乏のない世界の到来が、一般の人々の最高の願望である」と宣言した。それよりさらに2年前の1946年、世界に先駆けて我が日本国憲法は前文において「われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する。」と記している。しかしながら、すべての人々が恐怖と欠乏から解放される日はまだ来ていない。人類が歩んできた道を、生存圏である地球の歴史に照らして概観することによって、人類が手にした知識、技能をどのように生かすかが見えてくるのではないだろうか。

したがって、我が国の高等教育機関は、平和で持続可能な世界の構築が、決して産業界や社会だけの課題ではなく、むしろ、新たな技術革新、社会システムのデザイン、それに向けた人材の育成のデザインと実行という責任を自ら負うことが求められているのである。そのために「協働する知性」の涵養、大学自体が社会と協働する機関であることが求められる。

今後行われる各分野の審議を通して、21世紀の「協働する知性」が具体的な姿として浮かび上がってくることを念願するものである。