

大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会
質保証枠組み検討分科会(第6回)議事要旨

- 1 日 時 平成 21 年 7 月 1 日(水) 17 : 00 ~ 19 : 00
- 2 会 場 日本学術会議 6 階 6 - A (1) 会議室
- 3 出席者 北原委員長、本田副委員長、広田幹事、吉川幹事、浦川委員、
尾浦委員

説明者 (大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)
高祖副委員長

(教養教育・共通教育検討分科会)
増淵幹事

事務局 廣田参事官

4 議 事

(1) 分野別の参照基準について

- ・ 廣田参事官より資料 1 について説明があった。

北原) 「力」というのは英語で言うと「コンピテンス」という言葉に対応すると考えると理解しやすいと思う。

この資料を読んでいてわかりにくかったのは「2. 学士課程教育の課題」の2項目目、「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」かつ、その先の基礎的教育課程の体系性に関しての「学問の知識の体系性だけでなく、大学の教育・研究上の目的に即して、学生がいかに学習成果を獲得できるかという観点に立つことが大切であるとしている。」という記述がある。これがどういう意味で課題なのかわかりにくい。

廣田) その点については、おそらく教養教育も含めた学士課程全体としての在り方が重要だという趣旨なのだろうと思う。

北原) 引用する際にどういうスタンスで引用すべきか、ということだと思う。おそらく中央教育審議会は、学士教育が大学院の教育に仕える準備段階のような意味で捉えられていることを課題と考えているのだと思う。

- もう一つ、学問の体系性の論理では、もう大学の多様化に対応できないので、むしろ学習者に何が身に付くのか、身に付けようとさせるのか、ということを経済各大学で工夫していくような、そういう話が中央教育審議会の底の部分にあるように思う。

北原) そうすると、大学院の役割はどうなるのか。

- そこが難しいところで、4 ページ目で触れているように大学院の準備段階として何らかの意義付けをする、というのではなくて、学士課程で完結したものとしてみたときに、それがどういう力を与えるものになるのか、ということを経済化しようということだと思う。大学院の基礎的な準備段階としての役割を果たすということはあるが、少なくともここを経済化しようとするのは、4 年間で最終的に何を学んだ形になるのか、ということだと思う。

もう一つ、3 ページの真ん中のところについて。この資料のポイントは「本質的な意義」についてである。ここでは「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身に付けるべき「世界への関与の仕方」と書いてある。後半の部分が中央教育審議会の課題に対応していて、各大学でカリキュラムを組み立てながら、学生に何を・どういう力を付けていくかということを経済にする、ということである。その材料を学術会議で出していくという位置づけであり、それが我々の立場だと思う。

北原) 1 ページ目の「2. 学士課程教育の課題」については、2 番目の大学院について以外は比較的明確である。2 番目はどういう問題提起なのか。

- 大学院については、中央教育審議会の答申でも指摘されているように、大学設置基準の大綱化以降、共通教育・基礎教育・教養教育が軽視されてきたことへの反省を踏まえて、むしろ専門教育と基礎教育との連関性をしっかり考えろ、ということである。
- ということは、教養の分科会で議論されていることと分野別の話を上手く組み合わせて大学がカリキュラムを組めば大丈夫だ、ということか。
- そうということである。したがって、単なる知識の体系性やディシプリンだけで学士課程教育を考えていくと、教養的な機能がどんどんなくなってい

く。

北原) 「専門分野や大学における基礎教育が強調されてきているので、関係性だけでなく学習成果という視点も課題になっている」という言い方・書き方をするといいのかもしれない。

○ 学習者の側に注目したカリキュラムの体系性になる。

北原) それが重要で、その課題が中央教育審議会でも提起されている。それに対して学術会議で答えている、ということである。

○ 「力」について定義されているが、教養の分科会では、コンピテンスを「力」として概念化したくない、概念として「力」という表現は避けたいと思っている。学士力というときの「力」もそうだが、それは「教養知」、「実践知」であると思う。中央教育審議会でも最初に提起しているように、やはりグローバル社会の中で、知識基盤社会という問題がある。「知」というものを大きな枠組みで考え、普遍・論理的な思考力や自発的に考える力、最終的には統合する知のような部分も視野に入れて捉えていければと思う。また、「科学知」にするか「技術知」にするか、ということについても、委員の先生方に意見を聞こうとしている。「力」という言葉にはなんとなくプラクティカルなものがちらつくような気がする。

○ 「知」ではなく、「智」の方がいいと思う。「知」と、リテラシーの意味もある「智」では意味が違う。先生の言われたのは「智」だと思う。リテラシーという言葉は日本語に当てはまるいい言葉はないが、言っていることはよくわかる。

○ その場合の教養知というのは知識として存在するのか、どういう形態で存在しているのか。

○ 今までのヒアリングを踏まえると、非常に多くの内容が含まれてくる。まだカテゴライズしていないが、15項目ぐらい抽出されている。ステップバイステップで、こういうふうにいけば最後トータルな教養知になるだろう、という形で進めようとしている。単なる思考的なものだけではなくて、参加するような知も一方では必要になると思う。また、職業との問題も当然含まれてくる。今は、色々なものを整理している途中である。

○ 気になるのは、ある種の実態の列挙のような形になるのか。そうすると結

構不都合な話になると思うが。

- もう少し抽象的・包括的な捉え方になると思う。
- 専門分野の学習が教養として機能するという側面の話があった。そうするとそれは、知識の形態というよりは知識がどういう文脈に置かれるか、ということだと思う。そのため、あまり列挙して「これが教養の構成要素である」という話になると教育学的には面白くない。
- その場合には教養概念の定義をしなければいけないので、それとのつながりになる。もう少し具体的な話をする、例えば教養教育・共通教育検討分科会の塩川委員が文学・言語教育の立場で話をしたが、古典を学ぶということとはよく言われるが、古典「を」学ぶことなのか、古典「を通して」学ぶことなのか、古典「に」学ぶことなのか、ということを我々もしっかり押さえておく必要がある。コミュニケーション能力も要求される場合、言語をどういう位置づけで学ぶのかも重要である。できる限り哲学的に・普遍的に、ということが要求されているので、目的化する場合と手段化する場合、その点をきちんと、教養としてどこに位置づけるかということが今後の議論になると思う。つまり、コミュニケーション手段として言語を学ぶのか、そうではなくて、他者理解・異文化理解に言語がどういう役割を果たすのか、ということでは目的と・手段が違ってくると思う。
- 「〇〇力」と言ってしまうと個人の中に内在するある種の本質・要素・属性を呼び込んでしまい、『〇〇力がついている・いない』という話になってしまうので危ない。逆に、「知」という形だと『外在的に列挙されるようなもので、それを習得した・しない』『客観的に列挙されるものがある』という形に誤解される可能性もある。
- スタンダードを提示できるかどうか、すべきかどうかについては少し考えたい。

北原) 「知」は外在的に見える、「智」は内在化する、というイメージがあるのではないか。

廣田) 細かく列挙していったって、なんとなく「学士力」の詳細版や新バージョンのようなものになる、ということではなく、項目は大括りにして、なぜそういうことが大事なのかということを掘り下げてもらうことが方向性であるように感じた。

- そういうことであればよくわかる。どんどん細かいリストができるような話になると、厄介だと思った。
- 項目が多くても網羅する必要はないと思う。その中から一つでも二つでも、学ぶプロセスでそれを作っていくので、もし沢山になってしまっても、細分化して、これらを使って必要なものを作っていく。そういう前提であれば許されるのではないか。
- そうすると、ここでも「力」とか「智」を入れたほうがいいのか。それとも、それは少しすわりが悪いのか。
- それは枠組みのほうで方向性を出してもらえれば合わせられると思う。
- 例えば、4 ページ目の「基礎的な素養」では、社会人・市民として物事をしっかり考える、ということを挙げている。教養教育の問題も社会人としての能力もつながっている。こういうことを基礎に考えていけば、きちんと押さえているので全部ここにつながってくると思う。

北原) 中央教育審議会の答申を読んでいて一つ気になったのは、「21 世紀型市民」とは何なのか、ということである。中央教育審議会でも「専攻分野についての専門性を有するだけではなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」と定義している。しかし、これは 21 世紀でなくても常に必要とされることだと思う。そうすると、21 世紀とは何か、ということを考えなければいけない。そこで、20 世紀と 21 世紀は何が違うのか、ということを考えると、20 世紀は科学の発展により技術を開発し、ものも知識も社会も非常に豊かになった。21 世紀は解決すべき問題が出てきて、先端化した科学でも解決できないような問題が次々と現れた。こういうことにチャレンジするのが 21 世紀型市民なのかもしれないと思う。「幅広い教養を身に付け…」という定義もいいが、それは 21 世紀とはどういう時代か、ということを踏まえないと出てこないキーワードだと思う。そういうことをこの参照基準にうたうべきかどうか、というのはそういう認識ではないかと思う。

- 我々の分科会で検討していることのひとつだが、20 世紀の市民も 21 世紀の市民もいるが、20 世紀型市民や 21 世紀型市民というのはないと思っている。我々は「型」という言葉を使いたくない。21 世紀の市民であれば現実を踏まえながら、なおかつこれからのことも考えていこう、という展望がある。し

かし、「型」というと 21 世紀の市民の一つのモデリングをしてしまうことになる。パターン化する、鋳型にはめてしまうようなものの場合、しっくり来なくなる。

- 市民には非常に多様性がある。例えば原子力の問題等でも、個別の論点について正しく判断していくという個人の能力、こういう社会になってはだめだとブレーキをかけられるような正しい価値観を持って物事を判断できることが必要だが、単独の価値観では暴走するおそれもあるので多様性が必要である。

- 「市民」という言葉については、「一人前」「社会人」等と何が違うのか、等色々な議論をやった。また、今日問題になっているニートは、「市民」と言えるのか。このような様々なことを含めて議論している。そしてやはり「型」というのはやめよう、ということにはなったが、まだ結論まで至っていない。

北原) 参照基準では「21 世紀型市民」という言葉を使っている。最終的には「21 世紀の社会を作り上げていく」となるのではないか。

- 北原先生が指摘したような再帰的でポジティブな市民像というのは、こういうものだと思う。「21 世紀の市民」とすると、我々は事実上そうなっている。

北原) 「21 世紀に必要とされる市民」ということだと思う。

- 社会参加の在り方だと思う。
- 個人と社会の関係もあるし、個人自体が再帰的でリニューアルしたり変化したりする、という側面もあると思う。したがって、ある枠組みの中に適応していくという社会の枠組みがあって、それに個人が入っていくというよりは、社会自体の中に変化を作り出していくような部分がある。

北原) いい方向に変えていこうとする能動的なものである。

- 通う立場から言わせてもらえば、あくまでも大学は数年間利用するものである。人生から考えると、自分の時間を教養教育へ投資し、大学を一つのメソッドとして使って、自分の教養・素養を向上させる。そして、まともな素養を持った国民がいれば世の中はちゃんと動いていく。だから 4 ページに書

いてあることは非常に大切だと思う。

- 教養教育・共通教育検討分科会における現時点での認識は、中央教育審議会の答申では 21 世紀型市民とは、自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民、という定義である。それはそのとおりだと思う。その意味するところは何か、というと、やはり社会参加及び政治参加の準備としての知的訓練ということが要求されているように思う。そしてその具体的内容としては、批判的思考能力、社会的責任（能力）、国際化・社会変化への対応力を持った人間の育成、それが 21 世紀型市民の育成というふうに捉える内容ではないか。
 - それは 21 世紀に固有の問題ではなく、20 世紀でも同じであり、普遍な問題であると思う。
 - そのとおり。そのため、「型」で決め付けたくないと思っている。
 - 21 世紀型市民という言葉は、今回の答申の前の将来像答申でも使われている。しかしその時には定義されていなかったと思う。しかし、将来像答申等を見ると、将来像を描くに当たり、前の時代から今どのように時代が変わってきているか、ということがいくつか書いてある。その変化に対応するという意味での「21 世紀型」ということだと思う。したがって、今説明された観点で言えば、いつの時代も同じだということになる。しかし、対象とするところ、自分が置かれている場そのものが 20 世紀とは変わってきているという認識があると思う。
 - あえて、市民を形成する大学教育という側面を強調する意味で、「21 世紀型市民」という言葉をそのまま引用して具体的に肉付けをする、という書き方もあると思う。「21 世紀の社会に適応する〇〇な市民」というと、結局は何をしようとするのかが一言で表現できなくなってしまう。そういう意味では、市民をちゃんと作るという柱の意味でも、「21 世紀型市民」という言葉を借りてくるという方法はあると思う。
 - 将来像答申が出された頃は委員会の中でも、21 世紀に入って間もないというイメージがあったため、「21 世紀」という言葉が強調されたのではないか。
- 北原) 学術会議などの色々な報告を見ると 21 世紀は色々な問題を含んでいる、ということがわかる。また、21 世紀になって色々な新しい世界認識が出てきたということはある。例えば資源の有限性や限られた生命圏であらゆる生物

がひしめきあっているという認識が具体的に人々の頭に入ってきたということは、やはり 20 世紀とは違う点ではないか。そういう有限性の認識を見たときに、何をすべきか、という課題がある。そういう意味で 21 世紀は 20 世紀とは違うというところもあると思う。それをどこまで書いたらいいのか。そういうことがあるからやはり、変化に対応できる力や社会を変える力、広い教養が必要だ、という話になっていく。

- 全体として大学教育・学士課程教育を構築するという議論の時には、職業人の形成ということが割合大きなインパクトを持ってきている。その中で、市民形成という側面にきちんと位置づけを与えないといけないと思う。その時に、「21 世紀型市民」というフレーズですずっと来ているとすると、それをきちんと肉付けをして柱として立てる、ということはやり方としてはあるような気がする。それを、言葉を解体して一言で役割を表現できなくなってしまうとむしろあまりよくないと思う。つまり、大学教育は何をやるのか、と問われたときに「21 世紀型市民を作る」というと非常にシンプルだが、「変動する社会の中で環境が複雑になってきて云々」、ということを延々と語らないと説明できなくなるのもいかなものかと思う。

北原) 職業という前段階から考えると、市民というのは新しい観点だと思う。

- 新しいというか比較的軽視されてきた。
- その点については学士力答申を見ても、大学を卒業したら職業生活に入るという視点が前面に出されているように思う。ところが今期待されているのは、職業人としてもさることながら、社会の形成者、自分の住んでいる地域社会の一員としてその地域の問題点をどう改善に導くか、そういう意味での市民としての働きということもあると思う。この点は、これまであまりにも職業人としての仕事のほうに引き込まれていて、日本の中では無視されてきた。その点について、ちゃんとした位置づけを与え、そこで働けるだけの力・能力を身に付けることがこれから大切ではないか、というのが学士課程答申の議論の中で私自身が感じたところである。「21 世紀（型）市民」という言い方をするのは、その意味でも新しさを込めたいという狙いがあったと思う。
- ここでは大学の話をしているが、その後もそれぞれの専門の仕事を通して人格が形成されていく。そういう話になると我々の分科会の範囲を超えているかもしれないが、何十年も仕事をしていくので、そういうことが引き続きできるような人を送り込まないといけないと思う。

- 両面だと思う。一生社会を構成する市民でもあり、一生職業を続けていく職業人でもある。その両側に大学教育は関わっている、ということだと思う。
- だから「素養」である。そういう意味では4ページ目の最初の「基本的な素養」の記述はよく書かれていると思う。
- デューイが教育の目的について論じているときに、労働力の育成と市民の育成と文化（教養）、つまり職業でも市民生活でもなく、パーソナルに人生を豊かにする教養というものもある。

北原) 広い意味はそういう文化というのは個人の人生を豊かにするものである。

- 経済産業省が社会人基礎力というのを出している。それがまた、「市民」とも言わず、「職業人」とも言わず、「社会人」と言っているのでややこしい。
- 全部引っ張られると混乱してしまう。その両面というところだと思う。

北原) 職業人として、また、職業のことだけでなく市民としての生活を。

- 4ページ中段に職業人という記述もあるし、社会に対する責任という記述もある。
- 2ページ目の中央教育審議会からの注文について。質の保証の在り方について審議を依頼しているが、「その審議に当たっては、」として、多様性の確保とともに、専攻名称の在り方などについても答えるように、となっており、二つ宿題がある。そのうち専攻名称の在り方についてはまだ議論していない。この問題はこの委員会に審議が求められている二つのうち、一つの大きなテーマなので、手が空いたらやらなければいけない。極端に言ったら「文学（マンガ）」ということも出てきかねないが、そういう方向を容認するかどうか。

北原) そこは次の資料の説明の後で議論します。

- 教養課程・学士課程の目的は何かといえ基本的には市民形成教育だろうと思う。21世紀に生きる市民を養成する、そのために教育を与えるということだと思う。そして21世紀に生きる市民というものは20世紀と何が違うのかというと、20世紀はある種右肩上がりの経済の中で支えられて成長・発展

する、という形ではっきりしていた。ここに来て我々の社会は混沌としたものになってきている。制度上も限界が来ているし、科学技術もある意味で言うところとポジティブでない面が増えてきている。そういう社会の中で、結局は市民を形成する教育というのは、市民の一角として学士課程を出て、職業に就いて、職業を通して社会に参加していく、という側面が非常に大きいと思う。そういう意味で、その一面において職業という部分は抜けないと思う。職業を通して社会を作り上げる。私なりに考えると、その際の目標というのはすでに設定されたものではなく、各人が目標を考えて設定していった、自分で社会を作り上げていく。それと同時に、文化を形成するという要素は非常に大きいと思う。社会を作り上げる、そういう能力を与える教育であって欲しいと思う。同時に、学部における学士教育の目標については、先生方のお話を伺っていて特に異存はないが、もう一つの問題として、学士力といったときにどうやって達成できるのか、させるのか、保証してやれるのか。この問題は、目標はどうかということを見ると同時に、どうやったら学生に保証できるかという視点はどうしても抜けないだろうと思う。こういう点については先生方の意見を伺いたい。

- 教育学者として言うところ、保証する手はない。100%目的を達成するようなテクノロジーはない。そうすると、より確率を高めて可能性を高めるということが、教育としてやれることだと思う。
- おっしゃることはよくわかる。100%できるわけではないし、強制するわけにもいかないと思う。率直に言うと、学士力ということが課題になったのは、高等教育を受ける人間が非常に増えてきたという問題がある。このため、従来のように目標を置いて、「これをやりなさい」と言われてそれをやれる人間だけではなく、やれない人間が出てくる。その問題を我々はどう考えなくてはいいか。ある意味で言うと、「学士力」ということで、保証しろということになる。質保証ということ自体がある意味では変な話なのだと思う。何が質なのか、という話になってしまう。そういうことを言わざるを得なくなっている状況をどう考えたらいいのか、ということが私自身よくわからない。私は即物的に一つのテストということを取り上げて、こういうこともやっているということを説明したが、その点も考えなければいけないのではないか。
- その点は体系性と整合性を持ったカリキュラムを作って、何に向けてどのような力を学生につけさせるのか、ということを確認にした上で、各大学が工夫をしていくという部分があると思う。図にあるようなテスト・検定試験・モニタリング調査等、それぞれの大学がフィードバックする仕組みがお

そらくできるであろう。そのためのスタートになるものを学術会議の役割として作っていくというのがこの委員会の役割だと思う。法学検定やJ A B E E等色々な形で各大学が質保証とモチベーションの手段として色々な形のもを採用していくというのは、あると思う。それは役割分担として存在している。ここでは参照基準をしっかりと作って、単なる居場所でも、職業準備でもない、より広い目的に向けてカリキュラムを構成するときの枠組みを作っていくことが学術会議の役割ではないか。

- その点で、枠組みとして何が学士教育の目指す目標かということ掲げる、というものと同時に、それを各大学においてどう検証していくか、ということ、を、「具体的にこうしなさい」とまでは言わないが、提言を付け加える必要があるのではないか。

廣田) 全体の質保証の枠組み自体については一義的には文部科学省中央教育審議会が検討することだと思う。大学分科会には質保証システム部会があり、高祖先生なども委員になって議論を行っている。ただ、ここで作るものの基本的な位置付けは教育課程編成の参照基準であるということだが、それがどのように大学に使われるべきなのか、あるいは何らかの方法で参照基準の活用状況を検証すべきなのかどうか、そういうことについて我々も作りっぱなしということではなく、検討いただくべきではないかと思う。

北原) どのように評価に使われていくかについても我々のところで話していきたいと思う。

(2) 分野についての考え方

- ・ 廣田参事官より資料2、3について説明があった。

吉川) 資料4について簡単に説明する。大学評価・学位授与機構は大学設置基準の大綱化、つまり、「学士」の称号が「学位」に変わった際に設けられた機構である。自ら学位を授与し、また、各専攻分野の認証評価を継続的に行っている。

資料は平成17年度に学士課程を設けていた大学から回答を得たものである。この分類は学校基本調査の学科系統の中分類ごとに集計を行ったものである。平成3年以前は学士の称号として、29種類の学士が出ていた。その後、学士の後に括弧書きで専攻分野の名称を記すようになった。

基本的には設置認可のときに大学が「このような名称をつける」ということで審査を受けているが、資料を見てもらうとわかるように、多様な名称になっている。しかし、大学評価・学位授与機構の研究者の分析では、伝統的

な大学においては 29 種類に基づいた名称が多く、むしろ新しく設置された・改組された大学・学部においては学生が来てくれるような真新しい学科名称ということで、このような選考名称を付ける傾向が現れてきている。

このようなことに対しては中央教育審議会においても議論され、学士の専攻分野の名称の在り方についても検討するということが答申に書かれた。分野別質保証の参照基準と、括弧書きで書かれる専攻分野の名称というのは、やはり何らかの関連性を考えて議論した方がいいのではないかと。また、学位に関しては学士・修士・博士という縦の関係と、学問の大括りの分類、さらにどこに重点を置くか、といった下位の分野での専門分野という階層的に、その人が大学教育を受けて、どのような力を身に付けているか、ということを目で社会・雇用主に対して示せるというのが能力証明としての学士・学位の在り方である。日本の場合にはその階層性を、大括りの学問分野なのか、下位の専門なのか、それとも特に重点が置かれている領域なのか、括弧の中に何を書くべきか、ということが明確に示されていないので、各大学・学部の判断によって色々なものが出てきている。このため非常に細かい専門分野や、重点領域を括弧書きで書いているということがある。国内ではあまり不都合は生じていないと思うが、国際性という観点から見れば必ずしもいい方向に働くわけではない。また、私は併せて英語名称の書き方に何らかの方針を定めるべきではないかと考える。

○ 設置認可のときに、英文の学位名称についてもはっきりさせているのか。

吉川) 調査を行うと、「英文の学位名称については検討中」という答えが返ってくることもある。新設の場合、4 年生が卒業するまでには、当該学科等が教授会等で決める。また、大学評価・学位授与機構に「どのようなものが前例としてあるか」と照会をしてくる大学もある。

○ 人文科学を見ると文学という書き方をしているところが多い。むしろ一つしかない選考名称の方が例外的だ。

吉川) その例外的なところが非常に拡散してしまっている。

○ 原則をどうするのか議論すべき。このままでいいのか、もう少し抑えるべきなのか。留学等に行く場合、学位名の英訳を付けろということになるので、その時には当然訳さざるを得ない。そこで現実と全く離れたような名称を書かれると、日本の大学教育が信用をなくしてしまうかもしれない。いずれにせよ、これは別途検討するようにした方がいい。

北原) 割合大きいところからやるというか、やりながら細かいものをどうまとめていくか、という議論をする。分野をどうするかは集中的に議論する必要がある。

廣田) 秋くらいまでに分野をどうするのかという問題について整理していただければと思っている。

○ 中央教育審議会は学術会議に対して何を期待しているのか。何とかしてくれ、ということか。

○ 何とかしてくれ、このままでいいのか、ということだと思う。

北原) 日本の大学教育は、教養教育もやった上で専門分野を学んでいる。そのため、一見わけのわからない名前の学部があっても、実は色々な勉強をしている可能性がある。

○ これは各大学のカリキュラムの多様性を反映している部分、つまり、こういうふうな教育をしたいという部分に対して各大学のある種の固有・自立性・裁量がある。そのような中で名称の整理をすると、各大学に対して二重の意味ができてしまう。こういう名前の学位を出したい、という教育に込めたものを整備してしまう、という部分と、それぞれが自立的につけている部分にある種の統一的なコントロールをする、強制力を働きかける、という部分である。整理をするということは、どこまで各大学を認めないかという話になってくる。

廣田) 強制はしないのかもしれないが、最低限の、準拠して欲しいルールのようなものを提案するということはあると思う。

○ 学部名と学士号の名称はリンクしていないのか、そのことに関する強制はないのか。最近の大学は差別化のために色々な学部を作り始めて、それによって色々な名称が増えている。そこに出す名称は、学部の名称を出した場合には、その学部の名称のとおりリンクして学士号をつけなければならない、ということはないのか。

○ 資料を見ていると制約はなさそうである。

○ 工学系で学士（理学）、農学系で学士（工学）が出ていたりしている。

吉川) 縛りというのはなく、学士を学位に改めたときに、各大学が個別化・多様化を図るという前提の下で、その一つとして専攻分野の名称を書くように変わった。学士は一つだが、どこに重点を置きたいのか、というものを括弧の中に記すことになった。ただ、多くの大学においては伝統的なものが踏襲されている。また、多様な名称がある中で学科名が反映されることは多い。

- 学士号を統一化することによって、学問の内容を統制することになるかならないかという点、必ずしもそうはならないのではないか。ある種の基準を作って、学士号はこうあるべき、だから、こういう括りでやれ、ということと、そこでやる教育の内容はどうであるべきか、というのは、学部の看板、あるいはそこにおける専攻の在り方なので、出す方として学士号はこのようにまとめて欲しいということを作っても問題はないと思う。そこを一体化してしまうと、例えば文学士を与えるには文学部でなければいけない等の法的な制約があれば、文学士を出すところは看板を全て文学部に変えなければいけなくなる。しかし、そういう話でないのならば、むしろ外国で英訳名を出して、「これは何をやっているのだ」と言われるよりは、卒業生にとってもありがたいことだと思う。
- 特殊なものは数が少ないので宿題にしておいて、今日は大きい方を議論する、ということで問題ないのではないか。
- 分野別だったら、数が多いので、そういうことをやっていくのに適していると思う。

北原) 大きい方をまずはやるという方針で行きたいと思う。

(3) その他

- ・ 廣田参事官より当面のスケジュール、公開講演会企画案について説明があった。
- ・ 次回は7月22日(水)15時から開催する予定。

以上