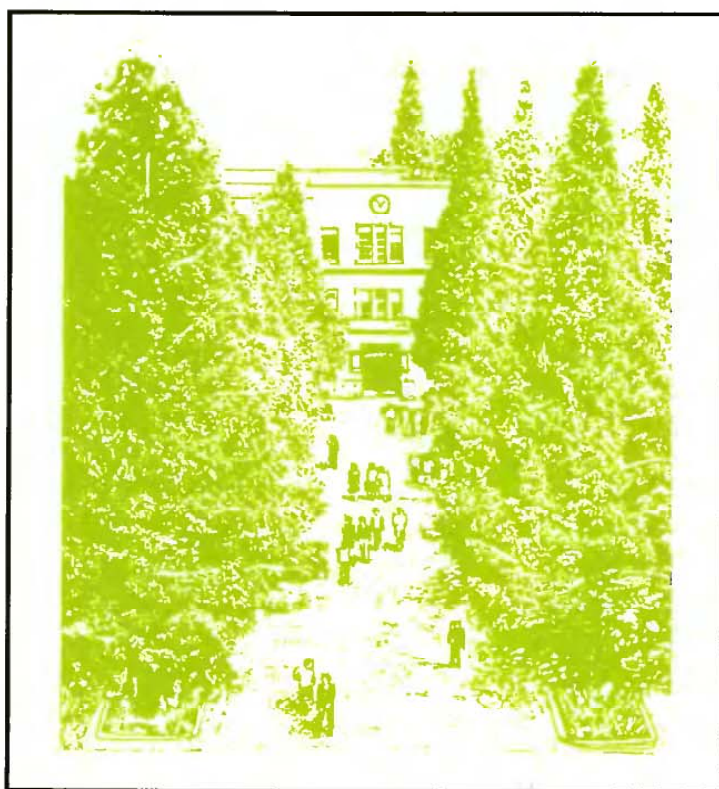


# 大学教育改革の方法 に関する研究

—Faculty Development の観点から—

関 正 夫 編



**RHE**

広島大学 大学教育研究センター

# 大学教育改革の方法に関する研究

— Faculty Development の観点から —

関 正 夫 編



## は し が き

1980年代にいたって、わが国のみならず、産業社会の各国は、1960年代から70年代に量的に拡大してきた高等教育の質の向上の課題への対応に迫られてきた。その際、各国が積極的に取り組んでいるのが、スタッフ・ディベロップメント（SD）ないし、ファカルティ・ディベロップメント（FD）活動である。量的に拡大した高等教育の質を向上するには、質の高い教員を大量に養成・確保し、かつ多様な能力の学生に適合した教育を実施することが期待され、上記のSD活動やFD活動が世界的に注目されているのだといえよう。

ところで、わが国の場合、1968-69年の大学紛争期に大学のあり方が問われ、高等教育の大衆化にともなう、多様化した学生に適合し、かつ社会の要請に対応しうる教育が模索された。たしかに大学教育改革構想は数多くの大学から提出されたが、教育の本質に迫りうる教育改革は必ずしも実現しえたとはいえない一般状況があるように思われる。例えば、新制大学発足以来「光源」と期待され、その後くりかえし重要な課題とされてきた一般教育は今日においても成功しているとはいいがたいとする批判は絶えない。そればかりか一般教育と専門教育によって構成される Undergraduate Education の正式訳語が未だに確定していない。換言すれば上記の両者の教育を学部段階の教育として有機的に総合することの重要性がわが国では共通認識されているとはいいがたい状況が存在する。学生の学修を重視した単位制度も空洞化しており、わが国の大学教育は今もなお明治期以降の知識記憶重視の教育から脱皮していないという批判が聞かれる。また学問の進歩、人類・社会の当面する課題に対応した学際的教育の必要性が年々つよまっているが、それに対応しうる教育内容・授業カリキュラムの実現にはまだほど遠い状況にあるといえよう。

以上のような大学の現状を考えれば、大学教育改革においては、各大学が学生の多様化・学問の変化に対応すべく独自の教育改革の理念・方針およびそれを具体化するカリキュラム・教授・学習方法等を構想し、それを実施することが求められている。その際、とくに重要なことは、各大学教授団の各メンバーが研究教育予定調和論に立脚した教育観を脱皮し、改革理念を共通理解し、それに基づくカリキュラムや教授・学習方法を展開できるような力量を形成する活動——つまりFD活動——が必要不可欠だということである。

本報告書では、日本の大学のなかで、一般教育・専門教育改革あるいは学部段階教育の改革を実施し、教育関連学会等で高い評価を得ている大学・学部のなかから6大学を選び、それらの大学における教育改革の内容・方法に関して論じてもらった。それに基づき編者が、教育改革の方法に焦点をあて、教員開発（FD）の観点から総合的に考察を加えた。本報告書は、わが国大学の教育改革の論議にささやかではあろうが、貢献することを期待して公表することにした。

本調査研究が推進できたのは、千葉大学教授坂井昭宏氏、香川大学名誉教授堀地武氏、国際基督教大学教養学部長絹川正吉教授をはじめ、原一雄、讃岐和家、田坂興亜の三氏、産業医科大学教授伊藤幸郎氏および東海大学教授安岡高志氏のご協力の賜物である。ここに記して謝意を表したい。

なお、本調査研究は文部省科学研究費補助金・一般研究A「高等教育における教職員開発に関する国際比較的研究」（昭和63年度～平成元年度）の一環として実施されたものである。

1989年10月

教職員開発に関する国際比較研究プロジェクト

研究代表者 関 正 夫







# 序章 大学教育改革の方法における Faculty Development の位置

— 調査研究の意図 —

関 正 夫

## 目 次

- 1 調査研究の枠組
- 2 自己改革の条件
- 3 Faculty Development の位置

### 1 調査研究の枠組

今日、わが国の大学教育が当面している課題は「量と質」の問題である。この場合、質の問題を大学院の拡大・強化と狭義に解することなく、まさに量的に拡大した学部段階の教育 (Undergraduate Education) の質の向上の課題にいかに対応するのかが、問われているといわねばならない。

1968-9年の大学紛争を契機として、一般教育の形骸化が指摘され、一般教育改革を中心とする大学教育の改革論議が展開され、多くの大学から改革プランが続々と提出されたことは周知のことである。紛争後に大学設置基準の一部改正等もあり、各大学で一般教育等の改訂が実施されたが、一般教育学会における報告や臨教審答申に指摘されているように一般教育および専門教育を含む学部段階の教育は、学生の多様化、時代・社会の変化に対応しうるだけの内実をもちえていないのではないのか、といった厳しい批判がある。端的にいえば、多くの大学が大学紛争期に提出した教育改革構想のなかには、旧制大学的教育観や研究教育予定調和説からの脱皮を前提とする教育改革プランなど今日からみてもみるべきものも少なくないが、そこに提示されている教育の本質的な側面は改革されたとはいいがたい状況があると思われる。

その後、学生の多様化は一層進展し、今日とくに学習目標の不明確な一般学生が増大している。これは日本ばかりではなく、成熟社会化の動向をつよめている欧米諸国に於いても共通の現象だとされている。さらにその後の学問の進歩も著しい。日本社会や人類・地球社会は、あらたにかつ深刻な問題の解決に迫られている。従って、日本の大学はこれらの現代文明的課題に対応しうるような教育および学問の創造に向けての本格的な取り組みが強く求められているのである。

本調査研究においては、以上のような課題への対応を視野に入れた一般教育改革あるいは一般教育と専門教育によって構成される学部段階の教育改革を構想し、実現の努力を行っている事例について検討を行うことにした。このような教育改革は「大学教員の意識改革」あるいは「大学の伝統的な文化・風土の改革」を必要とするものであり、多くの困難を伴う。ところが、わが国においては大学教育改革を進めるにはどのような条件等を整備し、どのような活動を展開すればよいのかについては、これまでほとんど研究がなされていない。したがって本調査研究では教育改革の方法を主たる検討の対象としたのである。しかも本調査研究において期待される教育改革は、上述の課題に対応すべく伝統的・旧制度的大学教育観の克服を必要としているため、われわれは Faculty Development の観点を重視した改革方法論に焦点をおくことにした。

---

\* 広島大学 大学教育研究センター教授



1970年代以降、国立大学を中心に学部改組・大学院設置を契機として一般教育や専門教育の改革を志向している事例もみられるが、その際、当該大学・学部等教授団の主たる関心は教育研究条件の改善におかれている場合が少ないように思われる<sup>1)</sup>。確かに大学教育改革にとって教育研究条件の改善は必要不可欠の条件であるが、その条件が満たされたとしても改革が進展するための十分条件は満たされてはいない。特に本調査研究で期待する現代文明論的課題への対応を視野に入れた教育改革においては教育研究条件の改善でこと足れりとする改革方法論では有効性に乏しい。そのため教育研究条件整備に力点を置いた改革事例ではなく、学部段階教育の改善に向けて地道ではあるが着実な実践的試みを行っている大学、端的にいえば旧制度的大学教育観や研究至上主義の克服を前提とした、いわば「大学の伝統的な文化・風土の改革」を視野に入れた教育改善への取り組みを行っている事例を中心に調査研究の対象を選ぶことにした。

本調査研究の対象大学・学部は、一般教育学会・日本医学教育学会関係者等によりかなり高い評価がなされている事例のなかから設置者（国立・私立）および総合大学（大規模大学）、複合・単科大学（小規模大学）などのバランスを配慮して選択した（表1参照）。勿論このほかにも上智大学をはじめ意欲的な教育改革を試みている大学・学部は少なくないが、今回は経済的制約等から6大学に限定した。

表1 調査対象大学の分類

設置者	総合大学	複合大学	単一学部大学
国立	千葉大学	香川大学	産業医科大学*
私立	東海大学	桃山学院大学	国際基督教大学

\* 労働省管轄の大学（制度的には私立大学扱い）

以上の各大学を選択したのは次の理由によるものである。

千葉大学教養部は一般教育における単一科目のもつ種々の欠点を解決するための総合科目の開設と一方通行的授業形態の講義に代えて少人数で学生と教師の交流を重視した一般教育セミナーの開設を大規模に企画実施する方式で一般教育の改革を試みていることで全国的に知られている。香川大学は一般教育責任体制の確立を指向して、一般教育研究等を推進して、その研究成果を反映しうる一般教育実施体制を整備している。また同大学関係者は一般教育学会設立および同学会の活動に積極的役割を果たした点でも全国的に注目されている。国際基督教大学は教養学部一学部構成の大学であり、アメリカの私立カレッジと同様にキリスト教精神を基盤にリベラル・アーツ教育を志向する、わが国では異色の大学である。一般教育重視の観点から学部課程のカリキュラム改革を行っている点でも注目される。産業医科大学は、一般教育のほか、医学の哲学ともいふべき医学概論を企画実施するための教育研究組織（講座）をわが国ではじめて開設し、一般教育・医学基礎・臨床の教授団の協力により大総合科目ともいふべき22単位の「総合人間学」を実施している。「生涯にわたって哲学する医師」養成を目標とする同大学の試みは日本医学教育学会においても高く評価されている。東海大学には教育研究所が設置され、同研究所の研究グループを中心とする「学生による授業評価」の研究と実践はわが国で経験の乏しい領域ではあるが、教育改善にとって不可欠な領域である。また同大学は「大学の自己評価」の一環として詳細な「Annual Report 年報」を毎年公表していることでも注目されている。

## 2 自己改革の条件

大学紛争期の教育改革論議に参加した経験のある者は、旧制大学的教育観や研究教育予定調和説からの脱皮を前提とする教育改革が極めて困難であり、不可能ではないかと思えるほど多くの困難を伴うことを知っている。

J. B. L. ヘファリンは著書“Dynamics of Academics”(1969)<sup>2)</sup>のなかで、多くのアメリカの大学の事例研究の成果に基づき、組織体としての大学は「組織体(organization)はもともと受動的な体質をもっている」と述べている。また「大学は、急激な変化には、ことさらに抵抗するような構造につくられている。大学は学問の自由や身分保障などの方策のほか、学部・学科の教授会・大学の管理委員会・評議会等の一連の審議と承認のメカニズムを通して運営されていることにそれはみられる」。さらに「大学職のイデオロギーは大学教授を独立した専門職として遇する。終身的身分保障を得た教授は、同時に自分の授業計画や教授技術においても終身的に保障されたと考える。そのため、教授たちの教育改革への抵抗力は極大である」などと改革阻害要因を記している。

現状維持よりも変化に価値をおいていると思われるアメリカの大学でさえも教育改革はきわめて困難な課題だとされている。したがって、大学改革は、どのような小さな改革も、外部からの圧力(学生の変化・社会の要請・財政的支援の変化など政治・経済的、社会・文化的環境の変化等)なしには実現することはないと、ヘファリンは結論づけているのである。

いうまでもないことだが現実には外部からの圧力が存在していたとしても、それだけで教育改革が進展するものではない。ヘファリンは、アメリカの大学改革の数多くの事例を分析して、大学教育の自己改革にとって次の3条件が必要であることを主張している。①改革に必要な人的・物的資源の確保。②改革唱道者の存在。③上の兩者について、大学のシステムが開放的構造であること。端的に言えば、異質な人材(新しい血)の導入を実施しやすいこと。

本調査研究の対象とするカリキュラム改革や教授・学習方法の改善の場合には、ヘファリンも指摘するように、一時的な「急進的改革」ではなく、「継続的な改革」が不可欠である。さらにヘファリンは「継続的な教育改革」にとって、上記3条件の他に次の項目が自己改革の促進的要因として必要であると指摘している。例えば「改革を求める需要の存在が不可欠」。「大学教育改革を刺激するために新しいモデルやアイデアが必要」。「教育改革にとって新しいアイデアの普及が必要」。「大学改革には境界人(マージナルマン)は有益な存在」。「大学がバイタリティーを保ったり、カリキュラムの大幅な再編成には新しい人材が必要」。「継続的な改革には、改革のイニシャティブが学内構成員に広く分布していること」。「教育改革においては中央集権的形態である家父長制を避けること」。「教授団の全体的合意を求めるなどにより、少数派の改革意見を軽視することの回避」。さらに「大学は<おじ的>(必要が生じたときに支援し、自主性を尊重する)性格の機関であること」。

ここでヘファリンの自己改革の条件①②③および改革の促進的要因に関する項目を日本の大学にも適用可能な自己改革の条件として再整理しておきたい。上記の「資源の確保」「改革の市場の環境」等は自己改革の外的条件を位置づけ、それ以外の主要なものは自己改革の内的条件とみなすことができる。「改革唱道者」「適切な人材」等は内的条件のうちの人的条件、「新しい血の導入」「境界人の改革への活用」「改革のイニシャティブの分布」「少数派改革意見の尊重」等は運営上の条件と位置づけられる。財源・物的資源の有効的活用問題は内的条件のうち物的条件と運営上の条件に関連するものとみることができる。「新しいモデル」「新しいアイデア」は情報的条件として位置づけられる。学内構成員に「アイデアを普及する」等は情報に関する運営上の条件と解される。

ヘファリンは指摘していないが、自己改革の重要な外的条件として大学連合体・行財政庁および

政府・議会の高等教育政策の重要性を挙げることができる。これらは、各大学の教育改革に重要な影響を与える外的条件であるが、本論のテーマからそれるので、これについては割愛する。

大学教育に関するヘファリンの研究においては、大学教育の制度・組織を所与のものとして、その組織・制度の中で教育内容・方法の改革を促進するための人的・物的条件や運営上の条件の検討に力点がおかれていたとみてよい。そのため、ヘファリンは教育の「漸次的な改革」に関する制度的条件、例えば改革に必要な新しいアイデアを見出すための機能や制度の必要性についてはほとんどふれていない。筆者は既刊論稿（参考文献①②、参照）において、日本の大学改革事例の分析結果、教育改革の制度的条件として各大学は少なくとも自己評価機能・調査研究機能および改革計画機能の整備が必要であることを指摘した。

### 3 Faculty Development の位置

大学紛争期に多くの大学に設置された大学問題検討委員会や将来計画委員会等も一種の自己評価機能・調査研究機能あるいは改革計画機能を有しているといつてよい。これらの組織が大学教育の現状を評価し、問題点を明らかにし、さらに教育改革プランを作成したとしても、教育改革が自動的に進展するものではないことは、既に論じたように明らかなことである。例えば、学内構成員に「アイデアを普及する」つまり改革プランの本質的部分を教授団メンバーに理解してもらうための活動が必要である。さらに改革実施の段階では教授団メンバーは新しいカリキュラムや新しい授業方法を担当・実施する能力が不可欠となる。ここでいう新しいカリキュラムや新しい授業方法などの考え方を共通理解し、それらを担当しうる能力を形成する活動が近年わが国でも紹介されている Faculty Development (以下FDと略す) 活動と密接に関連するものである。

アメリカでは1970年代より学生の多様化や学際的な学問・教育の必要性に対応すべく財政的危機を背景にFD活動が活発化している。広義には、FDは究極的には学生の学習の質的改善を目的として企画された広範囲の活動をさす。狭義には教授団メンバーが教師および学者として自己の能力の改善を支援することを目的とした試みと定義されている。今日、アメリカにおけるFD活動は次のように分類されている。①教員開発 (FD) ②授業開発 (Instructional Development, ID) ③カリキュラム開発 (Curriculum Development, CD) ④組織開発 (Organizational Development, OD) の4種のアプローチを含むプログラムを企画・実施することが教授・学習の改善の新しい方式である<sup>3)</sup>。

上述の各々の方法は概念的には区別されているが、現実のプログラムでは4種のアプローチは重複するところが少なくないとされている。

①FDは多くの大学において共通に採用されている方法であり、休暇・研究集会参加・旅費補助などの支援の形式がとられる。教員は同僚による観察・先輩教師への相談・ビデオ記録・ワークショップ等を通して教授方法を改善するための努力をする。

②IDはFDと重複するところが多い。しかし差異を強調していえば、IDは教員の能力それ自体よりも指導的側面—学生の学習の促進、教材の準備などに力点がおかれる。教員の能力開発などの直接的な方法に抵抗のある教授団の場合、IDは戦略的に適当な活動であると考えられる。

③CDは他のどの活動とも重複するところがあるとされている。カリキュラム改訂を実施する場合の、教授団メンバーに必要とされる学問的能力や教授能力の開発、新しい教材の作成、新しい意思疎通方法の開発、組織形態の開発などが挙げられる。そのため、CDは最も広い意味でのFD活動にとってアトラクティブな手段だとされている<sup>3, 4)</sup>。

④ODは他の活動と明確に分けられるが、なかでも最も困難な活動であるとされている。標準的

説明として、ODは「改革推進主体（人・組織）等の支援により、…特に組織文化をより効果的にかつ共同的に運営することを通して組織の問題解決方法や活性化過程を改善させる試み」と定義されている。教授・学習のための効果的な組織的環境を本格的に創出する場の設計など一ほとんどが学習を促進・制限したりする要素として検討の対象となる。学科の自治や学科構成がODにとって大きな障壁となっている、と説明されている。現実にはアメリカの大学では、狭義のFD活動それ自体を支援するオフィスや組織を設置することがODとして位置づけられる活動とされている。さらに、われわれはODの本来的な役割を配慮して、その一環として教育・学習の改善に深くかかわる管理運営上の改善を含めることにした。

前述の論議からも明らかなように、大学教育の改革過程において、当面する改革の必要性、改革課題、改革の具体的提言等々を教授団が共通理解し、教育改善を実践すべく教師の教育的学問的力量を向上させる活動が不可欠である。まさにこの活動が狭義のFD活動であるといつてよい。この活動の前提として必要な、教授・学習方法の開発を行うのがID活動であり、カリキュラム開発の必要に対応するのがCD活動であるといつてよい。教育改革の実現において構成員の心理的問題への対応が重要になるが、これは組織の開発論の観点<sup>5、6)</sup>からすれば「組織の文化・風土」と対応関係をもつ。広義のFDに含まれる組織開発（OD）は「変革推進者（change agent）」や行動科学の理論や技術を用いて、組織文化を効率的かつ協働的なものにしていくことによって、目的を達成しようとするものである」と定義されている<sup>5、6)</sup>。このようにOD（組織開発）は組織文化・風土の変革に最大の力点をおいている。また前節で論じた改革の方法のうち、社会的相互作用や人間の問題解決のアプローチにおいて、この行動科学の応用としてのOD活動の役割はきわめて大きいといつてよい。

とはいうものの文化・風土の異なるアメリカの大学における自己改革の条件やFD活動がそのまま日本の大学に適用しうるのかどうかは慎重な検討を要する課題である。したがって、本調査研究では、まず第一にわが国で教育改革に積極的な取り組みを行ったとされる大学・学部の自己改革の条件や教授団としての教育改善力量の向上等の課題にこれらの大学がいかなる取り組みを行ったのか背景や現状等を比較検討することにした。第二にアメリカの大学における自己改革の条件や改革方法論と比較・対照しながら調査対象大学さらには日本の大学における改革の方法論をFDの観点から考察することにしたのである。

## 参考文献

本章に論じた自己改革の条件および組織変革論の詳細に関しては、本科研の中間報告の一部である次の論文を参照して頂きたい。

- ① 拙稿「大学教育改革の方法試論 — 自己改革の条件の検討」『大学論集』第17集、1988年。
- ② 拙稿「日本の大学教育の改革方法に関する一考察 — 組織変革論と経営システム論からのインプリケーションを求めて」『大学論集』第18集、1988年、所収。

## 注

- (1) 関正夫『日本の大学教育改革 — 歴史・現状・展望』玉川大学出版部、1988年、第5章。
- (2) J. B. Lon Hefferin: *Dynamics of Academics*, Jossey-Bass, 1969, 喜多村和之他訳『大学教育改革のダイナミックス』玉川大学出版部、1987年。
- (3) 前掲拙著、最終章。

- (4) 拙稿「大学教育改革の方法試論 — 自己改革の条件の検討」『大学論集』第17集、1988年。
- (5) 若林満、松原敏浩編『組織心理学』福村出版、1988年。
- (6) 拙稿「日本の大学教育の改革方法に関する一考察 — 組織変革論と経営システム論からのインプリケーションを求めて」『大学論集』第18集、1988年、所収。

# 第1章 千葉大学教養部の教育改革

— 一般教育の改革と教員の研究志向 —

坂井 昭 宏 \*

## 目 次

- 1 はじめに
- 2 教養課程履修基準の改訂と  
総合科目・セミナーの必修化
- 3 教養学部構想
- 4 自己評価の試みと今後の課題

### 1 はじめに

小論の課題は、千葉大学教養部における総合科目・セミナーの必修化および教養学部構想など一連の一般教育改革の概要を紹介し、ファカルティ・デベロップメント（Faculty Development 以下、FDと略す。）の観点から自己評価を試みることにある。

いうまでもなく、いかなる改革も一朝一夕にしてなるものではない。千葉大学の場合、ほぼ20年におよぶ文理学部（昭和24年5月学芸学部として発足。翌25年4月文理学部に改組）の教育研究体制が、その歴史的背景をなしている。この点について多くを述べる余裕はないが、その理由としては、まず第1に現在の一般教育改革を指導した教授団メンバーの多くは若くして文理学部に着任し、みずからの大学教員としての経歴を文理学部とともに歩んだ人々であったからであり、さらに第2に文理学部におけるリベラル・アーツ理念の挫折の経験が、教養部設置以降の一般教育改革、とくに教養学部構想に生かされているように思われるからである。

実際、千葉大学初代学長小池敬事は、まさに改革唱道者と呼ぶにふさわしい人物であった。リベラル・アーツ理念の実現を意図して、小池は創設当時すでに総合大学の規模を有していた新制千葉大学の中核体として文理学部を位置づけ、「日本最高の一般教養教育のモデル・スクール」たらしめようと欲した<sup>(1)</sup>。彼はみずからその学部長事務取扱として教育研究体制の確立に尽力した。彼は一般教員とともに研修会に参加し、一般教育担当部局を大学予科と見る傾向を強くたしなめた。「一般教育の学科講義は、いわゆる概論とは異なる。それはリベラル・アーツである。<sup>(2)</sup>」『千葉大学三十年史』は、彼自身の言葉をこう記している。

しかし、小池学長の退任後、60年代の技術革新というスローガンとともに、時代の波はリベラル・アーツ理念を圧殺し、文理学部における教育研究体制も専門分化の方向を辿ったのである。本来は liberal arts college もしくは college of arts and sciences の訳語であった文理学部が、「大学基準」では文字通り文・理学部として分合学部の位置づけししかもたなかったことに、文理学部解体の根本的な理由を見出すこともできよう<sup>(3)</sup>。しかし、それにもかかわらず、改革唱道者の努力は無駄ではなかった。千葉大学において、リベラル・アーツの理念は決して消え去ることはなかったのである。

自己の大学教員としての経歴を文理学部で開始し、文理学部改組時にみずからの意思で教養部への配置替えを希望した一群の教授団メンバーは、改組直後の昭和43年から数年間に及ぶ紛争の解決に献身的な努力をなすとともに、昭和51年4月総合科目およびセミナーの必修化を含む大規模な履

---

\* 千葉大学教養部 教授

修基準改訂を実現し、その後10年に近い年月を費やして教養部改組案の検討を続け、昭和60年3月多くの反対意見を克服して、教授会多数でこれを可決するにいたった。こうした一連の一般教育改革の試みは、現在の地点から振り返ってみれば、おそらく新たなリベラル・アーツ理念、いうならばその日本的な形態の探求として評価することができるように思われる。

ところで、履修基準改訂にみられる個々の教育改革についていうなら、それらはいずれも一般教育に対する理論的検討の成果というよりも、むしろ教養部教授団の教育実践に根ざすものであるという点に、そのもっとも大きな特徴がある。総合科目およびセミナーの必修化などの改革が、多くの教授団メンバーの教育実践を共通の基盤とするかぎり、ある意味でそれを実現することは比較的容易である。しかし、個々の改革はかならずしも一般理念の理念に沿うものではない。むしろ、場合によっては一般教育の理念から外れ、たんに教員の側の利益にのみ奉仕するものでしかないこともありうる。したがって、適切な機会にそれらを理論的に総括することによって、それらにひとつの方向性を与える必要がある。個々の改革を一般教育の理念に照らして評価する作業を通して、それらはまさに改革の名にふさわしい質を獲得するといえよう。

千葉大学教養部の場合、個々の改革を長期的な観点から評価し、理論的に体系化する役割を果たしてきたのは、教養部改組構想であった。改組案を企画立案することは、そのもっとも基本的な点において、今後の教養部のあり方にひとつの方向を示すことであり、このように仮説的に提示されたひとつの方向を、教授団の教育研究の現状に即して批判的に検討することにほかならない。こうしたプロセスは、教養部における教育研究の現状そのものに対して理論的な反省を加えることであり、未分化であるが、カリキュラム開発(Curriculum Development)と組織開発(Organizational Development)とを含む、広い意味での教授団能力開発すなわちFDを実践することでもある。

しかし、観点を変えていえば、かなり長期間にわたって、しかも多くの反対意見を克服して成立した教養部改組案は、その検討のプロセスの直接参加した教員には容易に理解可能であるが、そのプロセスに参加しなかった者の理解と賛同をえることはきわめて困難である。というのは、改組案そのものがひとつの理論、すなわち大学教師にとってはもっとも受け入れることの困難な「大学教育」論を含むからである。これは、それに固有の観点から、教養部における教育研究の現状を評価し批判する。それはその多くの面を否認し、個々の教員に新たな能力の開発を要求する。しかし、一般的にいて、教授団メンバーは教育研究に関する自己自身の閉鎖的な経験から一步も出ようとはしない。したがって、改組構想の検討のプロセスに参加しなかったメンバーは、そこで自己自身の経験に由来する素朴な信念、すなわち研究中心・教員中心の伝統的な大学観がもの見事に批判されているのを見て驚くのである。

さらに、いうまでもなく、教養部改組を実現するためには、全学の理解と支持が必要であり、そのうえ改組案を全国的レベルでの大学政策に合致させる必要がある。国立大学が組織改革を行なう場合、法制上政策上の制約という大きな壁があり、こうした制約をクリアし、組織改革を首尾よく実現させることは至難の技である。それゆえ、ひとたび教授会で改組案を議決し、幸いにも全学の支持をえて、概算要求として文部省に提出したその段階から、いわば改組案そのものの風化現象が始まる。もはや教養部の現状とその将来について、長時間にわたって激烈な議論が交されることもない。短時間で終了する教授会が、教養部安泰のもっとも確実な表徴である。教養部は専門主義と経験主義に浸りきった教授団メンバーには、じつに具合のよい寝床である。

こうした改革運動の風化現象を克服する唯一の手段は、教養部内の日常的活動を改組案に即して組織し、多面的なFDを展開することである。具体的には、教養学部構想に盛られた改革で、現時点で実現可能な事案を着実に実現することが必要である。こうした作業は一般教育改革を促進するためにも、また教養部改組を効果的に実現する手段としても不可欠である。しかし、こうした改革

に対しても反対意見は根強い。新学部設立を前提にして、そうした改革案に賛成したのであって、改組実現の見通しが立たない以上、それを急ぐ必要はない、というのである。このような反対意見押し切って、一般教育を効果的に推進するためには、ふたたび改革唱道者すなわち教養部長および関係各委員会委員長の強力なリーダーシップが必要になる。

教養部発足以来、すでに20年の年月が過ぎ去った。その歴史は多くの制約のもとでひたすら与えられた使命を果たすことにのみ費やされたといっても、けっして過言ではない。しかし、現在では、近藤精造を初めかつての改革唱道者たち、文理学部時代にリベラル・アーツ理念の洗礼を受け、教養部発足とともに教授として一般教育改革に献身した教授団メンバーの多くは、すでに教養部を去ってしまったのである<sup>(4)</sup>。これが、千葉大学教養部の偽らざる現状である。

以下、次節では総合科目・セミナーの必修化を中心とした一般教育改革の概要を、第3節では教養学部構想を概観する。最後に、FDの観点から、千葉大学における一般教育改革の現状について簡単な自己評価を試み、筆者に与えられた責務を果たしたいと思う。

## 2 教養課程履修基準の改訂と総合科目・セミナーの必修化

昭和43年4月、文理学部はその歴史の幕を閉じ、これに代わって人文学部、理学部、教養部が誕生した。教養部発足当時における教員定員は、学生定員1,485名に対してわずか51名であった。(学生定員/教員定員=29.1名、STレシオと略す。)このような悪条件を甘受せざるをえなかったのは、千葉大学が全国的な文理学部改組の最終年度に当たったためであり、また42年以降の大学紛争によって大学に対する社会の見方が違って来たからである<sup>(4)</sup>。

千葉大学でも、昭和43年秋以降、工業短期大学部の自衛官入学問題に端を発する全学的な紛争が起り、大学立法反対および学長選挙方法など管理運営面での大学民主化を主たる争点にして、翌44年末まで続いた。さらに、教養部内でも、昭和47年度から総合科目として開設されていた「環境と科学」が一部学生によって妨害され、正常な講義を行なうことができない状態が、昭和48年10月から翌49年6月まで続いた。このような紛争の早期解決のために、学生部長竹田厚太郎を先頭にして、教養学部教授団は多大な精力を傾注したのである<sup>(5)</sup>。他方、そうした学内外の混乱にもかかわらず、教養部教授団は一般教育改革のための着実な努力を続けていた。

教養部は教授会規程などの管理運営体制を欠いたまま発足した。文部省からは教養部設置に関する留意事項が示され、すでに教養部を設置したいくつかの大学では、それに基づいて教養部協議会、教養部連絡協議会などが作られていた。この留意事項のなかには、教養部の管理運営に関して、(1)教授会は教授で構成され、学科目に教授が欠けているときには助教授もしくは講師を加えること、(2)審議事項は、教育課程、学業評価、学生の入退学、教官の人事に関すること、(3)教育課程と教員人事に関する最終的な決定権は、全学的な機関である教養部運営委員会(仮称)による調整の余地を残しておくこと、という事項が含まれていた<sup>(6)</sup>。文部省は教養部設置の当初から、これを独立した教育研究機関とは見ていなかったのである。

しかし、教養部教授団は、このような教授会の上にある全学的委員会によって、人事が左右される体制に賛意を示さなかった。昭和43年5月、教官会議は教授会規程を可決したが、一般教育運営委員会規程は否決された<sup>(7)</sup>。昭和44年1月の教授会では、それに代わる千葉大学学部教養部連絡協議会(仮称)規程を可決したが、全学の調整に時間を要し、評議会の了承をえたのは45年11月のことであった<sup>(8)</sup>。文部省の留意事項にあった教員人事の承認という条項は、これに加えられなかった。

教授会規程も当初は親規程に縛られて、教授全員とその半数を超えない助教授および講師を構成員として発足したが、千葉大学教授会規程の改正にともない、昭和47年10月、教養部長、専任の教



授、助教授、講師をもって構成することに改められた。教養部教員団は全員平等の資格と責任をもって、教育研究に当たることになったのである。

一般教育の実施方法については、文理学部時代から大学設置基準とこれに基づく学則があるだけで、明確な規程を欠いていた。そのため、教養部発足とともに、教養部規程の作成に着手した。議論の焦点は、文理学部が担当していたには各学部専門科目の一部、教育学部学生に対する教科専門科目、医学進学課程学生の基礎教育科目などを、どう取り扱うかにあった。新しく発足した教養部としては、従来の文理学部の一般教育は専門の準備教育の色彩が強くなっていたことを反省し、このような科目はすべて担当しないことにした。観点を換えていえば、教養部発足に際して設置基準ぎりぎりの教員定員しか認められなかったため、卒業要件とされている最低単位数だけを実施する、という方針をとったのである<sup>(9)</sup>。

教養部規程は昭和43年から慎重な討議を重ね、全学部の了承をえて評議会で決定されたのは、昭和46年11月である。その結果、教養部の担当する教育科目は、大学設置基準通りの一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、および医学進学課程の基礎教育科目となった。このように、「教養部の教育する科目の性格を明確にしえたことは、他大学に比べ、本学の教養部出発の上で意義が大きかったといえよう。<sup>(10)</sup>」以上のような教養部の基本的諸規程作成のプロセスを経て、教養部教授団は管理運営面での自主性を確立し、一般教育改革のイニシアティブを確保することに成功したのである。

昭和44年5月以降、紛争が最高潮に達していた頃、学生の側の要求に基づいて、教養部教務委員会はカリキュラムについて不特定多数の学生と数回にわたる話し合いを行なった。その席上、学生側から現行カリキュラムの問題点が指摘され、今後の一般教育のあり方として総合科目・セミナーを中心とすべきこと、またロシア語の開設などが強く要求された<sup>(11)</sup>。教務委員会はこの提案を真摯に受けとめ、総合科目をすでに実施していたお茶の水女子大学から資料を取り寄せるなど、積極的な検討を続けた。その結果、昭和45年度から、履修単位の枠外としてロシア語とセミナー（45年度8科目、46年度4科目）が開設された。その後、教育課程履修基準が改められ、昭和47年度から総合科目・セミナー（0-4単位）とロシア語を正式の授業科目とした。同年度には総合科目3科目、セミナー21科目が開講されている。

教養部教授団は、このように紛争中から新しい試みを積極的に取り入れようと努力を重ね、新しい一般教育のあり方を模索してきたが、この間、各学部学科の新設増設に伴う学生定員増が相次ぎ、教養部発足当時学生定員1,485名が、昭和49年には1,690名、50年には1,830名に達した。これに対して、教官定員は留学生部の廃止による教員5名の配置替えのほかは、学生定員20名につき教官定員1名増という割合に変化はなく、昭和49年66名（S Tレシオ25.6名）、50年74名（同24.7名）に留まった。このような急速な千葉大学の大量化に対処するために、教養部教授団はいわゆる教養部白書を出して、全学の教員に教養部の実情を訴えた<sup>(12)</sup>。

同白書は、まず昭和49年度の3学部計95名におよぶ大量の学生増募の結果、教養部の授業計画は大きな影響を受け、このペースで昭和50年度に予定されている看護学部の新設（学生数60-80名）および人文学部法経学科の学生増募（約90名）が行なわれるなら、「その時点において教養部の授業計画は文字通りパンクしてしまふ恐れ」があると指摘し、主としてS Tレシオをもとに、千葉大学教養部の置かれた大学間格差および学部教養部間格差の実態を、具体的な数字を挙げて説明している<sup>(13)</sup>。むろん、各学部の学生増募に対して、教養部は全面的反対を唱えるのではない。各学部の学科増設や新学部創設は「学問の進歩、千葉大学の発展からいって大いに慶賀すべきこと」である。しかし、「それがすべて一般教育の犠牲の上に行なわれるという現状は改められなければならない。」最後に、当面の解決策として、(1)学内処置による学部教官定員および事務職員定員の流用。(2)学部

教員による兼担出講の増加。(3)学部専門科目の一般教育科目への振替を提案している<sup>(4)</sup>。

教養部白書は、基本的には格差是正という一般教育担当教員に共通の教育研究条件改善要求であったが、現在の観点からみるなら、千葉大学の場合、本格的な大学大衆化の時代に向かって、全学的な対応を求めたものと見る事が出来よう。

教養部教授団は、昭和49年6月、人員確保が不可能な場合には一般教育履修基準を低下せざるをえないとして、増募学生10名につき教養部へ教官1名を配当することなどを強く要望した<sup>(5)</sup>。しかし、具体的な成果を見ないまま、昭和50年度には人文学部法経学科80名、看護学部60名の増募が実施される見通しとなった。教養部教授団は新たに基本問題検討委員会（委員長阿部玄治）を設置して、大規模な履修基準改訂の作業に着手した。その概要は、(1)学部による必修指定の廃止、(2)第2外国語単位の一般教育科目からの振替え、(3)自然系実験の削減、(4)総合科目およびセミナーの必修化（2－8単位）であった。この改正は教養部で履修できる単位数を設置基準最低の48単位に抑えることをひとつの目標としているだけ、各学部の強い反対にあったが、基本問題検討委員会および教務委員会（委員長野口薫）が、各学部と繰り返し討議を重ね、無事了承を得ることに成功した<sup>(6)</sup>。

とくに総合科目の大規模な導入は、「環境と科学」にかかわる紛争の直後であっただけに、教養部としても大英断であった。入学定員2,000名を超える学生に対して、十分な数の総合科目を開設するだけでも、多大な困難が予想された。そこで、総合科目の十分な開設と円滑な運営を目的として、部内に総合科目運営委員会（委員長木内信敬）を、さらに全学の協力を得るために千葉大学総合科目運営委員会（委員長人文学部教授白田貴郎）が設けられた。後者では、全学教員を対象としたアンケート調査を実施し、各教員の教育研究活動の実態を把握するなど、総合科目発展のためのさまざまな活動が行なわれた。同時に、教養部内では昭和52・53年度に文部省教育方法等改善経費の交付を受け、視聴覚教室の設備充実のための教育機器の購入および学生用ガイド・ブックの作成など、総合科目をいっそう魅力あるものにするための努力が続けられた。阿部玄治の紹介したイギリス・キール大学の例も大きな励みとなった。このような総合科目・セミナーの必修化は、「一般教育においては画期的なことで、教養部の今後の方向性を決めたものといってもよい。<sup>(7)</sup>」

これと平行して、昭和50年夏以降、工業短期大学の改組による特設工学課程の設置と、それに伴う教養部昼夜開講制の問題が生じ、学内および部内の各種委員会でこの問題と当面する教養部の諸問題について検討が重ねられたが、最終的には当時の学長相磯和嘉がみずから学長見解を示すことで、無事に決着を見た<sup>(8)</sup>。そのなかには、学内処置によって教官定員を教養部に流用すること。ただし、学生定員増をとまわらない教官定員増があった場合には、これを返却すること、という条項が含まれており、翌51年4月の工学部特設課程発足の際には、教員5名（内助手2名）が教養部に流用された。その結果、STレシオも、51年には22.5名、53年には22.0名と少しずつではあるが、改善の方向に向かうことができた。これには、学長香月秀雄の尽力により、総合科目担当教員4名の定員増をえたことが大きく貢献している<sup>(9)</sup>。

以上のような一連の一般教育改革を指導したのは、当時の教養部長竹田厚太郎（昭和46年4月－50年3月）および近藤精造（50年4月－52年3月）である<sup>(10)</sup>。

### 3 教養学部構想

すでに述べたように、大学紛争を契機として、教養課程および教養部の問題が大学改革の中心的課題として論議されてきたが、46年の中教審答申では一般教育の専門教育への統合が提言され、また国大協大学運営協議会「大学改革に関する調査研究報告書」（昭和48年12月）ではいっそう具体的に教養部改組の方向が示された<sup>(11)</sup>。これを受けて、国立大学教養部長会議でも教養部の将来が中

心議題となった<sup>(22)</sup>。実際、昭和49年度以降、広島大学総合科学部の創設、大阪大学言語文化部および名古屋大学語学センターの設置など、いくつかの大学で教養部組織改編が実現された<sup>(23)</sup>。

こうした状況のなかで、昭和52年4月、教養部教授団は基本問題検討委員会の構成を改めて、本格的に教養部の将来構想を中心に検討を開始した。以後、同委員会は委員の構成および名称を変えながら、教養部長阿部玄治の時代（昭和52年4月－56年3月）は総合科学部案が、さらに木内信敬の時代（56年4月－58年3月）の一般教育見直しの作業を媒介として、吉田治の時代（58年4月－62年3月）には教養学部案が検討された。教養部改組案「一般教育の充実と教養学部設立のための基本構想」が教養部教授団2／3の支持をえて承認されたのは、じつに8年後の昭和60年3月であった。

この間、教養部教授団のなかでは白熱した論争が続けられた。教養部は基礎教育さえしっかりやっていたらそれで十分とする意見。限られた教官定員で、全学の一般教育と固有の専門教育とを担当することは教員の負担増を招き、結局は一般教育軽視につながるという意見。提案された学部構想自体に不満を示すもの。さらには、新学部設置の際の教員資格審査を恐れるものまで、改組に対して根強い反対意見があったからである。

基本問題検討委員会の関心は、はじめ総合科学部案に向けられていた。総合科目実施の経験を踏まえて、現在の教養部の教育研究体制をいくつかの総合的学科目に再編し、これに対応する総合的専門課程を設ける、という考えである。しかし、これには、(1)新学部における総合的専門教育の質をいかに確保するか。言い換えれば、現在、教養部で実施している総合科目のレベルでは専門教育の名に値しない。(2)現在の教養部を構成する多様な学科目を一定数の総合的大学科目に再編することは技術的に困難である。(3)総合科学部案は教育と研究の一体化をはかり、総合的学際的研究を促進するという点では有意義ではあるが、教員の研究志向を強化することは、一般的に教育軽視の傾向を生み易いなどの批判があった。

こうした批判を踏まえ、さらに大学大衆化時代の学部教育のあり方に根本的な反省を加えて<sup>(24)</sup>、基本問題検討委員会（委員長島田良二）は、いわゆる非専門志向の「一般学生」を主たる対象とした教養教育を目的とする学部、先の総合科学部案の趣旨は生かしながらも、研究組織と教育課程とを分離させた教養学部案を提案したのである<sup>(25)</sup>。

その概要は以下の通りである。(1)教養学部（仮称）は、共通基礎科目とくに外国語教育を核とし、2学問分野専攻（主専攻・副専攻制）による総合的な「専門的教養」を与えることを目的とする。(2)教養学部の教育研究体制は、基本的に現在の教員組織を維持するが、必要に応じて総合的学科目を増設する。(3)教養学部に(A)人文社会科学コース（主専攻として人文社会系学文分野を選択するもの。以下同じ）、(B)外国文化コース、(C)基礎科学コースをおく。副専攻は他コースから選択してもよい。(4)教養学部の専門科目のうち、適切なものを一般教育科目に振替える。(5)専門－非専門（専攻－非専攻）の観点から教養課程履修基準を大幅に改訂し、全学部について4年一貫教育体制を確立する<sup>(26)</sup>。(6)総合的学際的専門教育の場として、教養学部の上に大学院修士課程をおき、全学的に計画されている総合大学院博士課程に接続させる。

教養部から提出された改組案について、評議会第1小委員会（主査医学部長吉田亮）はほぼ1年にわたって審議を続けた。当初は、教養部の改組に難色を示す部局も見られたが、学長井出源四郎の積極的な支持によって最終的には全学部の承認をえることに成功し、昭和61年度以降千葉大学概算要求として文部省に提出され、現在にいたっている。

リベラル・アーツ理念の現代における再生を目的とし、2学問分野専攻という教育課程をもつ教養学部構想は、旧文理学部の教育研究体制に類似しているように思われ、したがって、ふたたび同じような挫折を繰り返すのではないか、という危惧を抱かれるかも知れない。しかし、それは杞憂

にすぎない。というのは、まず第1に、当時と現在では、大学卒業者に対する社会的要求が異なる。現在の大学大衆化の時代にあっては、工学部卒業者の製造業離れの現象に象徴されるように<sup>(67)</sup>、学部段階の専門教育と卒業後の社会的進路との間にはそれほど強い結びつきは見られない。むしろ、学術研究の高度化とそれに伴う知識・技術の急速な陳腐化という事態を考慮に入れるならば、学部段階の専門教育の目的は基礎的研究能力の開発におかれるべきである。同時に、現在の成熟社会・高齢化社会にあっては異なった職種への配置替えや転職もけっして珍しいことではない。学部卒業生にさまざまな状況に対応できる柔軟な思考と幅の広い教養が要求される所以である。現在では、文理学部時代のような専門教育強化を促す客観的条件は存在しない<sup>(68)</sup>。

第2に、文理学部は学部教育を教養課程と専門課程とに2分する横割型のカリキュラムを採用していたが、教養学部構想では学部教育を(1)共通基礎科目(30単位)、(2)専攻科目(70単位)、(3)自由選択科目(24単位)に3分し、リベラル・アーツ理念を実現するのにふさわしいカリキュラムの設計を試みている。具体的には、(a)現代にふさわしいリベラル・アーツの核として、高度の言語運用能力とくに外国語教育(20単位以上)を重視したこと。(b)選択科目(20単位)を除いた本来の専攻科目について、主専攻を40単位まで、副専攻を10単位以上として選択の幅をもたせ、学生が自己の希望する社会的進路に応じて、ひとつの専攻に集中することも、総合性を強化することも、いくつかの学問分野にわたる幅の広い教養を目標とすることも可能にしたこと、などである。

第3に、教員の側の研究志向についていうなら、教養部教授団が専門研究に専念し、優れた研究業績をあげることは、専門教育を充実させるための第一の源泉であって、それ自体としてはけっして悪ではない。問題はそれによって教育が疎外されること、すなわち専門教育が形骸化して質の低下を招くこと、あるいは過度に専門化していたずらに授業科目を細分化させることである。このような教員の研究志向による弊害を阻止するために、教養学部構想ではその教育目的に即して、授業科目の内容およびその数を制限した。全学の一般教育を担当するという新学部の本来の使命からしても、これは当然の配慮であり義務である。

以上のように、教養学部構想は旧文理学部におけるリベラル・アーツ理念の挫折の経験を踏まえて、それを現代日本社会にふさわしい形態で再生させるための新たな試みであるといえよう。

## 4 自己評価の試みと今後の課題

これまで、千葉大学における一般教育改革の歴史的経緯と現状について論じてきた。最後に、簡単な自己評価と今後の課題について述べて、本稿の結びとしたい。しかし、総合科目・セミナーの実態については、参考資料(13~14頁)に示したように、すでに多くの詳細な報告と自己評価がなされている。したがって、ここではそうした問題に立ち入るのを避け、可能なかぎりFDという巨視的観点から与えられた課題に応えることにする。

まず第1に、精神的資源として旧文理学部時代からのリベラル・アーツの理念的伝統があり、また教養学部構想の歴史的背景については、教養部制度をめぐる大学内外の批判を挙げることができるが、これについては改めて述べる必要はないであろう。

総合科目・セミナーの必修化を意図した履修基準改訂の歴史的背景としては、教養部発足の際に強いられた劣悪な教育研究条件をあげることができる。この履修基準改訂は、それが一方では教養課程での履修単位数を大学設置基準最低の48単位に抑えることを目的とするかぎり、教養部教授団にとってけっして好ましい選択ではなく、むしろ学生定員の急増に対して与えられた条件内でいかに一般教育の質を維持するか、というぎりぎりの選択であった。具体的にいうなら、第2外国語の単位は大学設置基準で定める卒業に必要な単位数(124単位)に含まれていない。したがって、そ

れを教養部で開設する義務はないという方針である<sup>60)</sup>。いうまでもなく、この基本方針は現在なお教養部教授団の批判的的となっている。

しかし、今後のこの点についていかなる改革が試みられるとしても、次の2点は基本的に継承されるべきであろう。すなわち、(1)それが意図するのは、たんなる開設科目数や履修単位数の増加ではなく、端的に一般教育の質の向上であること。(2)そこには、一般教育の理念を生かすために、限られた資源をいかに活用するかという大学経営的観点から明確に提起されていること。一般的にいうなら、(1)一般教育の評価に関して数量的評価ばかりでなく、質的な評価が積極的に試みられるべきであること。(2)教養部もしくは教養課程の現状を不問に付したいいわゆる格差是正のような資源浪費型の改革要求は、企業経営者の費用－便益分析の観点から再検討する必要があること、である。

第2に、改革を可能にした要因としては、(1)教養部教授団に多くの改革唱道者を有していたこと。また学長の積極的な理解と協力をえることができたこと。(2)改革に先立って、それを遂行する独自の委員会を組織したこと。(3)総合科目および教養学部構想については、広く内外の情報を収集したこと。この意味では、委員会レベルで調査研究機能および自己評価機能を備えていたこと。(4)急速な学生増によって、たえず新しい教授団メンバーが補給されていったこと。(5)総合科目の開設に際して自由かつ柔軟な方針をとり、教授団の自由な発想による試行錯誤を可能にしたこと。その結果、この新しい授業形態を若手の教授団メンバーの研究志向に適合させるのに成功したこと。(6)セミナーについても同様である。そのほとんどが教員の研究志向に依拠する。(7)総合科目専任の教員を置いたこと。これは総合科目導入の結果でもあり、また成功の条件でもあった。(8)学生に対する各種アンケート適宜調査を実施し、その結果をうまく利用したこと、(9)事務スタッフに優秀な人材をもち、その協力をえたこと、などを挙げることができる<sup>61)</sup>。

他方、その阻害要因には、(1)法制上・財政上・行政上の制約。(2)教授団の保守性。(3)改革唱道者層交代のメカニズムが円滑に機能しなかったこと。(4)委員会相互に軋轢があること。(5)研究調査機能および自己評価機能が委員会レベルに留まり、教授団の意思決定プロセスに十分生かされていないこと。(6)教養学部構想については、学内外の他の概算要求事項との競合があること、などがある。

第3に、FDの観点からする今後の課題であるが、一般論として最初に注意すべきことは、改革要因(1)が阻害要因(3)に転化したように、それらはいずれも相互関係にあることである。たしかに、改革唱道者が多数存在することは改革を有利に導く条件である。しかし、改革唱道者の間に意見の対立があれば、いかなる改革もなされない。また改革がかなり長期間にわたる集団的実践であることを考えれば、改革唱道者の育成やその円滑な世代交代も必要である。さらに、大部分の教授団メンバーは伝統的な大学観の影響下にあるから、改革要因(4)は基本的には阻害要因として機能する。したがって、巨視的に見るなら、ある条件の欠如が改革を不可能にするわけではない。

さらに、これも一般論であるが、あらゆる改革にはそれを遂行するのに適切な改革主体の形成が不可欠である。改革を首尾よく成功させうるか否かは、主として組織体・経営体としての教授団の能力に依存する。したがって、教育改革の試みそれ自体が、改革主体の形成という意味で、同時にFDの実践でなければならない。このことは、改革促進要因(2)(3)(5)(8)および阻害要因(3)(4)(5)が、いずれも広義のFDのうち組織開発にかかわる問題であることも明らかである。

したがって、教育改革とくにカリキュラム開発に関する今後の課題については別の機会に譲り<sup>62)</sup>、ここでは、主として組織開発に関する今後の課題を具体的な改革阻害要因に即して述べることにする。

阻害要因(1)は、千葉大学が国立大学である以上避けることはできないが、現行制度上内でもかなりの程度の改革が可能である。それにもかかわらず、一般に教授団にはそうした制約のゆえに自主的改革は不可能であるとか、あるいは自主的改革の努力そのものが無益であるかのように受けとめ

られているところに問題がある。たとえば、昭和45年の大学設置基準の改訂によって、一般教育科目の授業科目の例示が廃止され、各大学で開設すべき授業科目を自由に決めることが可能である。教員組織の枠としての学科目も、概算要求によって変更することができる<sup>(9)</sup>。したがって、もし総合科目のいっそうの発展と、それによる一般教育科目の抜本的な再編成を目指すのであれば、既存の個別学科目から教官定員を供出して、さらに多くの総合学科目を新設すればよい。しかし、一般にこうした改革は教授団には好まれない。それがあたかも学問的権威に反するかのようになっているが、実態は講座・学科目間の不干渉主義にほかならない。

さらに、阻害要因(6)に関連して、政府文部省の大学政策の基本となっている国立大学間の年功序列的評価が、教授団の自主的改革の意欲を大きく損なっている。自主的改革に熱心であった教授団メンバーほど深い挫折感に悩まされているといってもよい。教養部の改組計画もその具体的内容の評価にかかわりなく、大学序列にしたがって行なわれるのであって、旧医科大学を中心にして発足したいいわゆる6大学が、旧帝大系の7大学に優る財政上の処置を受けることはない、というのである。これは暗黙の説得力をもつ。新制大学発足以来40年の歴史がそれを証明しているからである。

校内での阻害要因(6)も、最終的には政策上財政上の制約に帰着する。教養学部構想は、かつて人文学部の文学部・法経学部への改組（昭和56年4月）や大学院教育学研究科および自然科学研究科の設置と競合関係にあった。今後は、おそらく法経学部分離計画との競合が予想される。こうした改革は直接的に教育研究条件の改善につながり、同時に大学昇格運動という側面ももつので、全学的な支持をえることは比較的容易である。これに対して、教育改革を主たる目標とする教養学部構想は、教授団の意識改革を必要とするため、全学部の承認をえること自体が困難である。さらに、政府文部省自体が大学院や学部の新増設に比較して、教育課程もしくは教養部の改革に財政上の処置を講じた例はきわめて少ない。教養部教授団が教育改革の意欲を喪失し、次第に保守化の傾向を強めてきたのも、まさに当然といわなければならない。

したがって、各大学の自主的改革を促進しようとするなら、まず最初に従来の大学政策そのものの根本的な転換がなされなければならない。これは直接には政府文部省の責任であるが、今後の大学政策に関して大学審議会の積極的な活動が期待される。

阻害要因(2)の教授団の保守性には、3つのタイプがある。第1は偏狭な専門主義すなわち官僚的な相互不干渉主義によるもので、カリキュラム開発という考え方そのものに著しい嫌悪感を示す。一般教育は基礎的学問分野の概論概説で十分、というのである。第2は過度の研究志向によるもので、教育改革その他管理運営の問題にかかわること自体に消極的なタイプである。第3に、上述のように、硬直した大学政策によって改革意欲を喪失したグループを加えることもできる。

最初のタイプの教授団メンバーに対しては、形骸化した一般教育すなわち大学低学年教育とは異なった、大学大衆化時代にふさわしい一般教育のあり方をひとつのカリキュラムとして、すなわち具体的な教育目標とそれに即して構造化された授業科目群として提示する必要があるであろう。いわゆる「人間形成」を目的として掲げ、実際には基礎的入門的講義に終始する従来の形骸化した一般教育では、もはや多様化した学生の知的関心を満足させることができない。千葉大学教養部において総合科目およびセミナーを必修化し、それが相当程度の成功を収めた理由の一端は、おそらくここに存する。時代の要求に適合する一般教育のあり方について、とくに学生の知的要求とその社会的進路について、いっそうの調査研究が必要である。同時に、そうした研究成果および自主的改革の現状を広く公開する意味で、国立大学協会その他の大学連合体の積極的な活動が期待される<sup>(9)</sup>。

第2のタイプは、現在の研究業績のみを中心とする教員評価のシステムによって、たえず再生産されている。したがって、教育および管理運営面での業績評価を積極的に取り入れた教員評価システムの採用が急務である<sup>(9)</sup>。さらに、現在の学部教育における教育と研究との乖離という事態が、

そうした傾向に拍車をかけている。こうした傾向を克服し、教育と研究との新たな統一をはかるためにも、新しい授業形態の開発など教育改革が不可欠である。総合科目・セミナーはそうした可能性を含むように思われる。すでに述べたように、千葉大学教養部における総合科目・セミナー成功の理由は主としてここにあるが、こうした観点からの評価はまだ十分なされていない。

以上のような教授団の保守性は、たとえば総合科目・セミナーなどの教育改革に直接参加することによって比較的容易に克服しうる面もあるが、しかし学問分野あるいは教員の研究歴や研究能力によって、それに参加すること自体が困難である場合も少なくない。この点に関しては、授業開発（Instructional Development）が有効であるように思われるが、それ以前に教授団メンバー自体が柔軟な研究能力をもつことが必要である。

阻害要因(3)(4)(5)は、すでに述べたように、いずれも教授団の意思決定過程の改善、いわゆる組織開発にかかわる問題である。千葉大学教養部の場合、総合科目運営委員会や基本問題検討委員会は、委員会設置の目的およびその任務からして、ある程度の調査研究を余儀なくされている。したがって、そうした委員会の委員として活動すること自体が、カリキュラム開発や組織開発などをみずから実践することになる。しかし、そうした調査研究の成果は、かならずしも教授団全体の意思決定過程に生かされているとはいいい難い。講座・学科間間の専門的割拠主義は、教授会活動にも甚大な影響を及ぼしている。

これに対して、教務委員会をはじめ他の常設委員会では、ほぼ慣例に即して事柄を処理し、各教室の利害を調整することが主たる任務となっている。したがって、委員会自体が現状維持の機能を担う場合も少なくない。委員会相互の研究調査能力や自己評価能力に大きな相違が生ずるに連れて、後者は次第に保守的傾向を強めるか、あるいは場当りの改革に走り勝ちである。このような委員会相互の軋轢や研究成果のフィードバック・システムの欠如など、教授団意思決定過程で生ずる障害を除去するには、教授会および委員会システムの改善が必要である。FDをそれ自体として別個に実施することが困難な現状を考慮すると、委員会自体が同時に教授団メンバーのFDの場として組織されることが望ましい。とくに、委員の選出方法およびその任期が問題である。委員をある程度固定し、具体的な改革に当たるなかで、新しい委員を養成するような方式を採用する必要がある。輪番制によって委員を選出し、しかもその任期が1年という方式では、委員会が教育改革に着手しても、たんに問題点を指摘するに留まり、具体的な改革に立ち入らないうちに委員が交代してしまうのが現状である。教養部長や各種委員会委員長を名誉職と見て、年功序列に従って選出する風潮など、まして論外である。publish or perishあるいはup or outという業績主義の原則は、administratorにこそもっとも厳格に適用されるべきである。

調査研究機能および自己評価機能を強化するためには、独立した自己研究部門を設置するのが最善であるが、学部学科間の官僚的割拠主義が根強い現状では、かならずしも研究成果のフィードバックを保証することにはならない。むしろ、委員会相互の調整および教授団の活性化という観点から、教養部長および学長などのリーダーシップとそれを補佐するシステムの強化が先決である。いっそう根本的には、日本的な教授会自治原則の見直しを含めて、大学教員大衆化の時代にふさわしい大学の管理運営（経営）形態、教授会の権限、教員任用システムなどが再検討されるべきであろう<sup>(4)</sup>。

最後に、教育改革を効果的に遂行するために、授業開発、カリキュラム開発、組織開発など多面的なFDが必要であることに異論の余地はない。しかし、いうまでもなく、大学はたんなる教育機関ではない。それを研究機関としてのみ理解したところに伝統的な大学観の誤りがあるが、それを教育機関としてのみ位置づけることも同様である。もはや古典的な意味での研究と教育との一体性は維持しえない。しかし、教育と研究との機能的な分離を強調するあまり、教育改革がその新たな

統一の可能性を否定するものであってはならない。大学教育の源泉は、あくまでも教授団の優れた研究にある。いかなる教育改革も教員の研究志向を深化発展させ、新たな研究の可能性を拓くのでなければ、かならずや失敗に帰するであろう。この意味で、FDの基本は教授団の研究活動の支援におかれなければならない。

## 註

- (1) 昭和26年度「文理学部修学案内」。
- (2) 『千葉大学三十年史』302頁。
- (3) 関正夫『日本の大学研究改革』玉川大学出版部、1988年10月、133-137頁参照。
- (4) 国立大学協会・教養課程に関する特別委員会「大学における一般教育と教養課程の改善について」（昭和42年11月）および中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（昭和46年6月）は、当時多くの関係者に教養部解体論として理解された。国立大学一般教育担当部局協議会「国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書」（昭和51年2月）参照。このような動向に対して、文理学部改組によって発足した国立大学12大学教養部長会議は、昭和46年1月、千葉大学において研究会を開催し、教養部の維持強化を訴える「国立大学教養部に関する私たちの見解を」を公表した。その詳細については、近藤精造「千葉大学における一般教育の実施過程とその課題」参照。
- (5) 一般教育の責任体制の確立という大義名分のもとで行なわれた教養部の設置が、60年代に各地の大学で頻発していた学生運動に対する治安対策を、主たる目的としていたことは否定できない事実である。この意味では、教養部教授団は期待された役割を十分に果たした、ということができよう。
- (6) 『千葉大学三十年史』314頁参照。
- (7) 近藤精造、前掲論文、265-266頁参照。
- (8) 学部教養部連絡協議会の審議事項は、一般教育課程に関する事項、入学定員の増減に関する事項、学部および教養部相互に関する規程等の制定・改廃に関する事項などであり、その下に設置基準改訂委員会と教務専門委員会とを置く。前者は昭和46年の大学設置基準改訂に対する対応である。
- (9) 第2外国語も卒業要件には含まれていないので、これも除外すべきであるという意見もあったが、この点は従来通りとした。ただし、工学部の数学については演習単位として週2回の講義（4単位）を実施することになったが、昭和51年度の履修基準改訂では、数学も他の一般教育科目同4単位とした。
- (10) 『千葉大学三十年史』153頁。
- (11) 同上318頁。
- (12) 「教養部の実情と当面の課題」および「教養部における事務職員の定員問題と事務分掌について」
- (13) 千葉大学は学生数からいって全国10位の大規模大学であるのに、STレシオでは19位（25.9名。昭和47年4月現在）にすぎないこと。また千葉大学内でも、各学部別教官総学生数は、人文学部6.8人、教育学部9.7人、理学部4.8人、医学部2.4人、薬学部4.2人、工学部6.2人、園芸学部4.4人に対して、教養部では52.3人（昭和48年4月現在）に達すること。
- (14) 「教養部の実情と当面の課題」8-10頁参照。専門科目の一般教育科目への振替という提案は昭和48年の大学設置基準改訂による。



- (15) 「教養部における事務系職員の定員問題と事務分担について」資料1、および近藤精造、前掲論文、269-270頁参照。
- (16) 51年度履修基準改訂に伴う「教養部履修案内」の編集には、故鈴木康隆と岡崎邦博の功績が大きい。
- (17) 『千葉大学三十年史』319頁。
- (18) その概要は、近藤精造、前掲論文、268-269頁参照。
- (19) 学生定員増20名につき、教官定員1名配当というシステムが続くかぎり、千葉大学教養部の場合、STレシオもかぎりなく20名に近づくが、それを超えることはない。このSTレシオ20名を境に、旧帝大系の大学と千葉大学のような新制大学との間には決定的な格差がある。
- (20) 近藤精造は前掲論文のほか、一般教育学会を中心に多くの報告を試みている。
- (21) 国立大学協会大学運営協議会「大学改革に関する調査報告書」(昭和48年12月)には、現行教養部制度を基本的に保持したまま教養課程の改善をはかる方策のほか、以下の6項目の教養部制度改革の方式が示されている。(a)教養部教員を母胎としてリベラル・アーツ型(教養学部)をつくる。(b)教養部を解体し、主として境界領域の研究を指向する新しい学部を作る。(c)教養部教員は新しい研究センターを組織し、他学部教員とともに教養課程および専門課程を担当する。(d)現在の教養部教員は既存の学部に分属し、原則としてその学部の教養課程を担当する。(e)現在の教養部教員は既存の学部に分属し、全学の教員が教養課程および専門課程を担当する。(f)既存の学部をすべて再編成して、専門毎の系列を設け、すべての教員が教養課程および専門課程を担当する。
- (22) 昭和49年以降、全国国立大学教養部長会議の要望書には、「教養部改革を含む大学改革について。目下各大学にいて鋭意検討中の教養部を含む大学の自主的改革案については、これを尊重するとともに、その実現のための財政的措置を講ぜられたい」という項目が設けられた。
- (23) その詳細は、国立大学協会教養課程に関する特別委員会「教養課程組織改編に関する調査報告書」(昭和54年5月)に詳しい。
- (24) 木内信敬「一般教育問題からみた大学の将来像」および拙稿「臨教審・第2次答申と大学教育の改革」は、そうした一般教育見直しの作業の成果である。
- (25) 学部構想検討の過程で一般教育の見直しについては、国立大学協会関係の各種調査報告書、教養学部案の作成については先行各大学教養部改組案のほか、46年中教審答申の大学類型論を参考にした。
- (26) このような観点からする学部教育カリキュラムのモデルは、近藤精造「大学のカリキュラムにおける一般教育」に示されている。
- (27) 科学技術庁科学技術政策研究所「理工系学生の就職動向について」(平成元年6月)および「エコノミスト」1989年8月1日号参照。
- (28) この点については、拙稿「成熟社会と大学一般教育」参照。
- (29) 実際には、各学部の要求を受け入れて、第2外国語の単位を一般教育科目の単位に振替えるという処置をとっている。
- (30) 改革要因および次の阻害要因は、ヘファリン(喜多村・石田・友田共訳)『大学教育改革のダイナミクス』(玉川大学出版部、1987年)と喜多村和之『高等教育の比較考察』(玉川大学出版部、1986年)に従って、関正夫『日本の大学教育改革』(166-169頁)が整理した項目による。
- (31) 拙稿『「教養課程の改革」の課題』および「学部教育の整合性と一般教育のアイデンティティ」参照。
- (32) 「大学の教育課程が、改組を待つまでもなく、学科目の改廃に積極的に取り組まないと、私ど

もが主張している大学の自主的改革はむずかしいであろう。」近藤精造「千葉大学における一般教育の実施経過とその課題」264頁。近藤精造は学科目・授業科目の硬直化の起源を、昭和39年の政令による学科目の制定に見ている。

- (33) 拙稿「大学情報の公開と自己評価」参照。
- (34) 清水畏三「ハーバードの一般教育改革、教授任用など——H・ロフスキー教授に聞く」一般教育学会誌 Vol. 8、No. 2、昭和61年11月、179-183頁参照。

## 参考資料

- (1) 千葉大学教養部(基)『教養部の実状と当面の課題——教職員組織の観点から』(学内資料)1974年3月。
- (2) 千葉大学教養部(事)『教養部における事務職員の定員問題と事務分担について』(学内資料)1975年1月。
- (3) 阿部玄治「諸外国の大学における一般教育の現状」『大学資料』60・61合併号、1976年12月、1-44頁。
- (4) 木内信敬「一般教育における総合科目のあり方について——千葉大学の場合」『一般教育資料』(お茶の水女子大学)1979年。
- (5) 千葉大学三十年史編纂委員会『千葉大学三十年史』1980年1月。
- (6) 深尾謹之介「総合科目の利点と問題点」一般教育学会誌創刊号、1980年5月、50-54頁。
- (6) 近藤精造「千葉大学における一般教育カリキュラムの変遷と学生の意識」『一般教育学会誌』Vol. 2、No. 1-2、1980年11月、50-56頁。
- (7) 千葉大学教養部(総)「総合科目——千葉大学におけるころみ」1981年12月。
- (8) 吉田治「総合科目における実習セミナー」『一般教育学会誌』Vol. 3、No. 2、1981年11月、110-115頁。
- (9) 中野芳彦「学生は教養部の教育をこう考える」『千葉大学教養部研究報告』A-14続、1982年3月、465-496頁。
- (10) 野口・木下・秀島「千葉大学におけるセミナーの開講状況と問題点」『一般教育学会誌』Vol. 5、No. 2、1983年12月、32-37頁。
- (11) 近藤精造「国立大学教養部における一般教育」『一般教育学会誌』Vol. 5、No. 2、1983年12月、52-58頁。
- (12) 木内信敬「一般教育問題からみた大学の将来像」第20回大学教員懇談会記録『時代の変遷ともなう大学の将来像』大学セミナー・ハウス、1984年3月。
- (13) 6大学教育方法等改善プロジェクト「一般教育に関連した Remedial Course に関する報告書」1985年3月。
- (14) 吉田治編「文部省科学研究費特定研究〈放送教育(特に放送大学)による既存大学の教育改善に関する研究〉報告書」2冊(課題番号59227003)、1985年3月。
- (15) 千葉大学教養部(基)『一般教育の充実と教養学部設立のための基本構想』(学内資料)1985年4月、『同(改訂版)』1986年3月。
- (16) 高田安之ほか「千葉大学における一般教育等の理解度の調査結果について」『一般教育学会誌』Vol. 7、No. 2、1985年12月、44-53頁。
- (17) 近藤精造・吉田治『大学一般教養課程履修読本』蒼丘書店、1986年1月。

- (18) 千葉大学教養部（基）『教養学部（仮称）設立構想の概要』（学内資料）1986年4月。
- (19) 山口晃「千葉大学における総合科目の現状と問題点」『一般教育学会誌』 Vol. 8、No. 1、1986年5月、30-39頁。
- (20) 近藤精造「大学のカリキュラムにおける一般教育」『一般教育学会誌』 Vol. 8、No. 2、1986年11月、68-74頁。
- (21) 鶴木奎次郎「国際化時代における一般教育」『一般教育学会誌』 Vol. 8、No. 2、1986年12月。
- (22) 千葉大学教養部（総）『総合科目のあゆみ』1987年3月。
- (23) 近藤精造「千葉大学における一般教育の実施経過とその課題」『千葉大学教養部研究報告』 B-20、1987年11月、263-273頁。
- (24) 千葉大学教養部（基）「大学進学動機調査（昭和62年度）中間報告」『千葉大学教養部研究報告』 B-20、1987年11月、275-282頁。
- (25) 坂井昭宏「臨教審・第2次答申と大学教育の改革」『千葉大学教養部研究報告』 A-19下、1987年3月、135-166頁。
- (26) 坂井昭宏「一般教育に対する卒業生の評価とAE・FD活動」『一般教育学会誌』 Vol. 9、No. 1、1987年5月、14-22頁。
- (27) 坂井昭宏「成熟社会と大学一般教育」『一般教育学会誌』 Vol. 9、No. 2、1987年11月、12-18頁。
- (28) 吉田治「千葉大学教養部における総合科目設置の経緯とその問題点」『一般教育学会誌』 Vol. 10、No. 1、1988年5月、22-27頁。
- (29) 吉田治「大学進学動機に関する調査」『千葉大学広報』44、1988年9月、1-7頁。
- (30) 吉田治「教養部の問題 — 国立大学の場合」『大学基準協会会報』62号、1988年12月。
- (31) 千葉大学教養部（総）『総合科目 野外実習・巡検・見学等による教育の試み』1989年3月。
- (32) 坂井昭宏「大学情報の公開と自己評価」『一般教育学会誌』 Vol. 11、No. 1、1989年5月、25-29頁。
- (33) 坂井昭宏「『教育課程の改革』の課題」『一般教育学会誌』 Vol. 11、No. 2、1989年11月、53-58頁。
- (34) 坂井昭宏「学部教育の整合性と一般教育のアイデンティティ」『千葉大学教養部研究報告』 A-22、1990年3月（予定）。

## 第2章 香川大学の一般教育改革

— 理念型としての「一般教育部」 —

堀 地 武 \*

### 目 次

まえがき

1 香川大学一般教育部の沿革

2 「一般教育部」の理念型特性

2-1 大学組織原理と「Faculty」  
理解

2-2 「一般研究」・「大学教育等  
研究」の展開

2-3 「対話型教養概念」・「応答  
型責任原理」の発想

あとがき

### まえがき

大学における一般教育は、Facultyのバイタリティを前提とし、大学社会における相互的な教育文化活動を基礎としてはじめて成果を期待することができるであろう。したがって、一般教育責任体制は、FD活動を必然化し、不断に改善改革の気運を醸成する契機を内蔵するものでなければならない。単純に整合的な、矛盾の余地のない、事なかれに終始しうる制度であってはならないはずである。

そのような観点から、香川大学がとる一般教育部制は、一般教育責任体制のすぐれた理念型のひとつとして評価されてよいものと思われる。一般教育部制は、全学一般教育の責任主体として一般教育部を置き、一般教育部併任（学部所属）の一般教育等学科目担当教員をもって組織し、教養部に準ずる部局として位置づけること、ただし教養部制と相違して一般教育専任教員制をとらないことを原則としている。一般教育部制は、行政的・画一的に過ぎるわが国の大学行政に禍いされて法制上の正規の位置づけを欠き、教養部制のように普及してはいないものの、決して一部の大学の事情に由来する特殊な形態ではなく、本質的にはむしろ教養部制よりも普遍性の高い将来性の豊かな理念型とみることができるであろう。

本稿では、香川大学一般教育部の沿革を顧みて、しかしその末梢的な現実状況にとらわれることなく、「一般教育部」の理念型を抽象し、構想し、その基本的な特性3項目を掲げて今後の大学改革に資することとしたい。

### 1 香川大学一般教育部の沿革

香川大学における一般教育責任体制の変遷、すなわち一般教育部の沿革は、『香川大学三十年史』<sup>1)</sup>等によれば、概要、以下のとおりである。そのなかで、1960年代後半の大学紛争に端を発した大学改革の一翼として一般教育責任主体の在り方が追究され、特にその場対策的でない本格的な研究活動が推進されてきた経過に注目してよい。

\* 香川大学名誉教授

1949年5月31日戦後の大学改革の一環として香川大学（学芸学部・経済学部）が創設され、学芸学部を一般教育担当学部とした。その後、55年7月農学部設置、66年4月学芸学部を教育学部に改称、81年4月法学部設置を経て、1989年度現在、香川大学は教育・法・経済・農の4学部、入学定員1,060人となっている。

1953年10月大学基準協会を中心とする文部省主催 IFEL の成果にかんがみて中国・四国地区にも大学一般教育研究会が設立された。

1959年4月一般教育に関する学部間協議機関として、香川大学に一般教育協議会を設置した。その頃、全国的に、基礎教育その他一般教育の諸問題が一般教育責任体制の問題として学部間の紛議となっていた。

そのような責任体制問題の解決策として、国立大学協会「大学における一般教育について」(1962年3月)に応じ、中央教育審議会「大学教育の改善について(答申)」(1963年1月)に基づいて、1963年3月国立学校設置法改正により教養部が法制化された。しかし、数年を経て国立大学協会教養課程に関する特別委員会の報告(1969年11月)、中央教育審議会答申(1971年6月)では教養部解体の方向が打ち出された。その間に国立大学で教養部を設置したものは32大学、現在30大学である。

1965年7月香川大学でも一般教育協議会を改組して一般教育責任体制の再検討を開始し、67年11月評議会が一般教育責任体制改革案の作成に着手した。問題の焦点は、教養部設置の是非であった。その間、67年4月教育学部に教養課程委員会及び教養課程主事を置き、67年度から「香川大学教養課程修学案内」、69年度から「教養課程オリエンテーション」を発行し、総合科目等開設の準備が進められた。70年4月教育学部事務部に一般教育係を置いた。

大学紛争期の1969年4月21日～5月16日全学集会において一般教育問題がとりあげられた。同年9月12日評議会は「香川大学一般教育部規程(案)」等を決定し、直ちに同規程(案)を準用して一般教育部教官(教育学部所属、定数はおおむね入学定員20人につき1人)を選任し、10月9日一般教育部準備教官会議(ただし11月28日一般教育担当教官会議と改称)が発足した。香川大学一般教育部の事実上の発足である。発足後集中的に一般教育改革の作業にとりくみ、71年1月「香川大学一般教育計画要項試案」を作成して全学に提示し、同年2月一般教育研究室を設置し、同年10月『香川大学一般教育研究』(年2回発行)を創刊した。一般教育研究室「一般教育部の研究活動に関する試案」(75年7月)はそれら一連の考え方を整理したものである。

1971年7月9日評議会は「香川大学一般教育部規程」等を制定し、一般教育部教官会議及び一般教育部運営協議会が設置された。72年6月一般教育部への予算配分(学生当積算校費1.5年分)を承認、73年4月部局長懇談会及び評議会への一般教育部主事の出席を承認した。一般教育部制にとって、それらの措置のもつ意義は大きい。

一般教育部発足にともない、1970年度修学案内等を「香川大学一般教育修学案内」「一般教育オリエンテーション」に改称、69年度総合科目の開設、70年度演習科目・共同研究科目(75年度まで)の開設、指定図書制度の実施、72年度後期(高学年)一般教育科目の開設、73年度外国語自習室の設置等、逐次改善策が講じられた。

中央教育審議会答申(1971年6月)後の筑波大学創設(73年10月)、広島大学総合科学部創設(74年6月)等、教養部解体や一般・専門の区分廃止の動向にもかかわらず、特に紛争期後顕著となった学生の問題状況が指摘され、改めて一般教育改革への関心が高まることとなった。

そうした情勢のもとに、1975年1月31日教養部を置かない2学部以上の国立大学を会員とする国立大学一般教育担当部局協議会(以下「担当部局協議会」という)が香川大学等の発起により設立された。同協議会は、75年度～77年度の3回にわたり「国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書」をとりまとめた。報告書は、大学がそれぞれの事情に応じてどのような責任体制をとる

にせよ、一般教育の責任主体の制度的確立こそ一般教育改革の前提であるとする共通認識に基づき、一般教育担当責任者の職を一般教育主事等として法制上正当に位置づけ、その職をかなめとして一般教育責任主体を制度的に確立することを提案するとともに責任主体として一般教育問題に関する研究協議の重要性を認め関係資料を整理したものである。その成果に応じ、1977年4月国立学校設置法施行規則改正により一般教育主事が法制化された。香川大学に一般教育主事が置かれ、一般教育部規程に基づく一般教育部主事の職を充てることとした。現在9国立大学に一般教育主事が置かれている。77年9月全国一般教育主事会議が発足した。

1976年度国立大学教育方法等改善経費・特定研究経費が新設された。これらの経費を受けて、担当部局協議会では81年度『総合科目』関係資料調査報告書、82年度「外国語教育に関する総合調査報告書」、83年度「一般教育における少人数教育（いわゆる教養ゼミナール）に関する総合調査報告書」を作成し、香川大学一般教育部では81年度「総合科目・演習科目・論述作文指導及び読書指導に関する調査報告書・その1 — 学生アンケート集計結果 —」、83年度「同・その2 — 教官アンケート集計結果 —」、84・85年度「一般教育における授業改善調査報告書」、86年度「総合科目・現段階の課題 — 問題点の整理と指針 —」等の調査研究を推進した。また78年度中国・四国地区大学間合宿共同授業を開設、それを契機として78年1月中国・四国地区国立大学教養部長会議（担当学部長等を含む）が発足した。

1979年12月8日一般教育学会が設立された。79年度担当部局協議会（高知大学）において発議され、設立当初の事務局（82年6月まで）は香川大学に置かれた。

1977年4月香川大学評議会は「香川大学の整備拡充についての基本構想」を策定した。総合科学部的な学部創設構想を含むものである。その構想をうけて一般教育部は「総合科学部的な学部構想試案」をまとめ検討資料としている。88年4月教育学部に総合科学課程が設置された。授業科目区分の弾力化の措置を積極的に活用し、総合科学部的な学部創設を視野に置くものである。そうした学部創設の場合一般教育主事制ないし一般教育部方式を併設し活用することも、新たな観点から検討に値するものと考えられている。

1987年3月『香川大学一般教育研究』第31号は< FACULTY DEVELOPMENT >を特集し、一般教育部FD研究委員会「香川大学における Faculty Development に関するアンケート調査」を報告した。続いて88年3月同誌第33号< 総合 >を特集した。1989年6月一般教育学会第11回大会（香川大学）のシンポジウムでは「香川大学一般教育部の研究活動とその改革」（林俊夫）<sup>2)</sup>を発表し、改革構想を提示している。臨時教育審議会答申（87年8月）後の大学審議会創設（87年9月）等の情勢に対処して、一般教育部本来の特質に基づき、香川大学内に「大学教育等研究」体制の実現を図ろうとするものである。いま香川大学一般教育部は、その真価を問う重大な局面を迎えている。

## 2 「一般教育部」の理念型特性

### 2-1 大学組織原理と「Faculty」理解

#### (i) 教養部制批判

一般教育部制が教養部制と基本的に相違する点は、一般教育専任教員制をとらないことである。したがって、「一般教育部」の客観的な理念型の中には、教養部制批判、一般教育専任教員制批判の根拠が含まれていなければならない。

大学特有の伝統的かつ一般的な組織原理として、大学は同系の Faculty については1大学1 Faculty とすること（前段）、かつ Faculty を基礎として部局を組織すること（後段）を挙げるこ

とができる。新制大学創設当初、多くの大学で学芸学部、文理学部等を一般教育担当学部としたことは、この組織原理（前段）により複数のリベラルアーツ系 Faculty の存在を禁じていたからにはほかならない。また、旧設・大規模の国立大学では、教養学部を置く東京大学を除き、学内措置として事実上教養部を置きながら、その構成員は文・理等の学部にも属することとされ、独立の Faculty として認められていなかった。そこにも、同様の組織原理がはたらいていたと解される。

しかし、このような組織原理は、その適用が画一的に過ぎると現実的な不合理を生むことになる。それを是正するため、組織原理の適用を弾力化し、特別な事情があり正当な理由がある場合には特別な扱いをする措置が講じられてよいであろう。例えば上記の旧設・大規模の国立大学における学内措置の教養部の構成員が所属学部で差別される状況にあるとすれば、それらの教員を独立の Faculty とし、教養部を正式の部局として認めることは有意義なことである。すなわち、教養部制は大学一般の組織原理（前段）の特例であるとみてよい。

ところが、その教養部の設置を比較的小規模の国立大学にまで画一化することは問題である。仮に教養部を設置すれば例えば物理学の Faculty が教育学部に3人、教養部に2人と分散するような不合理な事態が生じる小規模の大学については、まさに大学一般の組織原理（前段）の趣旨が活かされてしかるべきである。Faculty の分散は大学にとって由々しいことであるとともに、当事者である教員にとっても正当な理由のない差別扱いに直面することになる。教養部の設置は、特例としては肯定されるとしても、一般化することは不当であるといわざるをえない。しかしながら、大学の重要機能である一般教育に関し責任主体を確立することが必要であるとすれば、組織原理（後段）を拡大して一般教育担当の部局を置き、併任の教員をもって準 Faculty を組織するというのが一般教育部制である。すなわち、一般教育部制は、大学一般の組織原理の（前段）を遵守しつつ、（後段）を拡大適用するものであるといえよう。

教養部は、リベラルアーツ系の Faculty であるとともに、一般教育担当の部局である。Faculty としては、担当機能のいかんにかかわらず、教養学部等の Faculty と同等に扱われてよく、Faculty に固有の後継者養成機能をなす大学院の課程を教養部に設置することが認められてしかるべきである。ところが、大学の組織原理をあいまいにして法制化された当初の事情を背負って、いまなお教育上の部局としての制約が強く意識され、そのため教養部制そのものに対する全面的否定の傾向が顕れているとすれば問題である。大学組織原理からいえば、大学4年の課程を置かず教養課程を担当し、大学院の課程を置く（いわゆる中抜きの）教養学部があってもおかしくはないものと思われる。

## (2) 「Faculty」理解のあり方

「一般教養部」理念型の基本にある前記大学一般の組織原理は、わが国では必ずしも正当に理解され、適用されているとはいえない。特に組織原理のかなめといえる「Faculty(教授団、学部)」がもつ、次のような歴史的な意味もないがしろにされがちである。

中世ヨーロッパに始まる大学 *universitās* は、よく知られるように、教授及び学生のギルド（同業組合）を意味するものであった。その成立過程において、構成単位としての学問及びそのにない手としての教授団については、アリストテレスの権威ある用語 *dúnamis*（デュナミス・可能態——エネルギー・現実態との組概念——、一般的には能力、力）のラテン語訳 *facultatem*（一般的には能力、力、特殊用語として教授団、学部）が用いられ、当時の学問的職業 *profession* に対応して神学、法学、医学及びリベラルアーツの Faculty が組織されるに至った。こうして「Faculty(教授団、学部)」の語は、「*dúnamis*」の連想をはらみ、第一義的には「教授団」であるといつてよいであろう。

こうした「Faculty(教授団、学部)」の理解は、「一般教育部」の理念型特性としてばかりでなく、FD(Faculty Development、教授団開発)活動、大学自己評価、ひいては大学改革の前提として不可欠である。言語体系を異にするわが国の場合、大学にかかわる人類史的に豊かな概念内容を受け継ぎ発展させるための特別な努力は欠かせないところである<sup>3)</sup>。

## 2-2 「一般研究」・「大学教育等研究」の展開

### (1) 「一般研究」概念の設定

香川大学一般教育部は、一般教育責任主体として「一般教育に関する研究活動」を重視し、発足当初から一般教育研究室を設置するとともに『一般教育研究』を年2回刊行し、研究活動の展開・推進を重要な役割としてきた。1971年1月「香川大学一般教育計画要項試案<sup>4)</sup>」は、その基本方針を次のように述べている。

『一般教育部における研究は、一般教育の授業内容に直接関係する研究というよりも、大学の専門的研究体制において欠けやすく、しかも大学の学問・教育に欠くべからざる一般的・共同的研究に重点をおくものである。したがって、その研究活動は一般教育部の構成員のみならず、大学構成員全般にわたる研究の計画化・組織化に焦点をあわせるものである。』

この基本方針は、「一般教育に関する研究活動」を相当広義にとらえており、したがって「一般教育部の研究活動」を多面的かつ開放的なものとして想定している。一般教育研究室は1975年7月「一般教育部の研究活動に関する試案<sup>5)</sup>」(以下「試案」という)をまとめたが、その中で広義の「一般教育に関する研究活動」に相当する「一般研究」概念を設定し、その概念を用いて「一般教育部の研究活動」の意義や形態を論じている。約15年前のこの試案は、冒頭、次のように述べている。

『現代社会において学問・職業の専門分化が急速に進行し、人間疎外の不安が慢性化するなかで、一般教育の重要性は誰も否定しえない情勢を迎えている。しかしわが国の「大学における一般教育」の制度は、昭和24年以来すでに四半世紀を経たにもかかわらず、未だ定着しているとはいえず、かえって混迷の度を深めているのが現状である。』

昭和37年度に法制化された教養部制は、一般教育責任体制を確立する意図に発するものであったが、10年を経ずして破綻に瀕し、いまや抜本的な改革がもとめられている。そのような状況のもとに、全く一般教育担当部局を置かない筑波大学方式や教養部に代る一般教育担当部局としての総合科学部構想が新たに実施に移されている。しかしかつて理想的な一般教育責任体制とみられた教養部制がもろくも破綻したという事実を省みるとき、それらの新制度によってはたして今日の一般教育問題が解決されることになるかどうか、速断することはできないであろう。それよりももっと基本的な考え方の転換が必要なのではなからうか。

そのような発想のもとに、大学における「一般研究」概念の成立を仮定して一般教育部の研究活動の意義づけを試みることにする。』

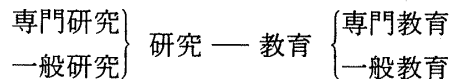
「一般研究」概念は、試案によれば、大学の基本原理とされる<研究教育の一体性>及び<一般教育・専門教育の一体性>の考え方をよりどころとして、下記のように設定することができる。そして、こうした「一般研究」概念を媒介として、広義の「一般教育に関する研究活動」ひいては「一般教育部の研究活動」の機能的な意義内容を定めることができるであろう。

- ① 大学における<研究教育の一体性>は、研究活動と教育活動とを知識ないし学問の二つの機能的側面とみてそれらを一体的にとらえ、大学を教員にとってばかりでなく学生にとっても研究活動の場とみなし、大学教育を研究活動能力の涵養、ひいては広義での研究者の養成として認識することにほかならない。その限りでは、専門教育にせよ一般教育にせよそれぞれに特有の研究活動が対応するものとみなすことができる。そこで専門教育に対応する研究活動を「専門研究」、



一般教育に対応する研究活動を「一般研究」と名付けておく。

- (注) ここに用いる「一般研究」に類する、むしろその原型といえる概念に「Studium Generale(一般研究)」がある。伝統的な学問共同体としてのユニバーシティ理念を維持するヨーロッパの諸大学においては Bildung が重視されるが、それは general education という特別なカリキュラムでなく共同の Studium Generale によって達成すべきものと考えられてきた<sup>6)</sup>。
- ② 大学における〈一般教育・専門教育の一体性〉は、大学の教育体系のなかで一般教育を専門教育に対して相互補完的な意味をもつべき対立概念として設定することを前提としている。その類推により、〈一般研究・専門研究の一体性〉として、「一般研究」を「専門研究」に対して相互補完的な意味をもつべき対立概念として設定することができる。「専門研究」は専門分化した学問・職業にもとづく分業体制、すなわち専門的体制のもとでなされる研究、いわば専門的体制内研究を意味し、「一般研究」は既成の専門的体制のなかでは処理しきれない、又は不問に付されている問題に対して、その専門的体制にとらわれることなく専門的体制の外に立ってなされる研究、すなわち専門的体制外研究を意味するものとしておいてよいであろう。
- ③ それらの概念関係の概要を参考に図示すれば、次のとおりである。



- ④ 大学教員は、専門的体制のなかで分担する専門領域について個々に責任を負うことが要求されるにとどまらず、学問の自由を享有し学問本来の使命を遂行すべき大学教員として共通の専門性をもとめられ共同の責任が問われることになる。専門的体制のなかでの研究・教育が専門研究・専門教育であり、専門的体制にとらわれない大学教員として共通の専門性と共同の責任にもとづく研究活動・教育活動が一般研究・一般教育であると考えてよい。したがって「専門研究」と「一般研究」とは、一応区分され個々の専攻との関係によって程度の差はあるにしても、すべての大学教員にとって相互補完的に両立して遂行すべきものである。
- ⑤ それとともに大学は、専門的体制をとることは当然のこととしても、いわゆる合理的・機械的な割り切り方におちいることなく、大局的に「一般研究」を評価しうる余裕をもち「一般研究」の自由を制度的にも保障することが大切であろう。一般教育責任主体の役割として、そのことが検討されてよい。

## (2) 「一般研究」の具体的イメージ

「一般研究」すなわち広義の「一般教育に関する研究活動」は、試案によれば、対象となる問題により次のような類型を挙げることができる。

- ① 大学教育等研究 — 一般教育問題や大学改革の問題のような大学の研究教育にかかわる実践的課題の研究である。「一般研究」の主要な分野である。
- ② 学際問題研究 — 環境問題のようないわゆる境界領域、学際領域の問題の研究である。この種の問題は、多様な専門領域の研究者が共通の問題意識のもとに共同研究を進め新しい専門領域として開拓されていく。
- ③ 基本問題研究 — 知識ないし学問の基礎・方法に対する「批判」の立場に立つ、本来「一般研究」的性格をもつ人文的または哲学的領域の基本問題の研究である。例えば現代科学批判、一般教育基礎論のような研究である。この種の基本問題は、高次の問題とともに専門的体制のいわゆる合理的・機械的な枠組によって便宜上切捨てられる傾向にあるが、「専門研究」「一般研究」の別なく協力して批判的研究の累積により次第に専門性が高められていく。

④ その他高次の問題研究 — 上記の諸類型のほか既成の専門領域の周辺にあって看過され、または敬遠されている高次の問題の研究である。例えばある文学者、ある科学者の学問観・教育論のような問題は、人間社会および学問における共通の課題ともかかわりながら、研究者、教育者としての関心にもとづき問題としてとらえられ探究されていく。

また「一般教育部の研究活動」は、試案によれば、一般教育部としての取扱い形態により、大別して職務研究、課題研究及び個人研究とすることができる。ただし、これらの区分が、さきにあげた問題別の類型区分と単純な対応関係をもつものでないことはいうまでもない。

① 職務研究 — 一般教育部が一般教育担当部局としての職務遂行のため調査研究を必要とする事項について主題を設定し、検討委員会等を設け、又は特定の者に委嘱して行う研究活動である。

② 課題研究 — 一般教育ないし一般教育に関する共通の課題について主題を設定し、関係者又は有志をメンバーとする研究グループを研究主体として行う共同研究活動である。

③ 個人研究 — 教員個人を研究主体とし、各個に研究主題を定めて行う一般研究である。

試案は、上記のような具体的イメージのもとに、大学における「一般教育」を実り豊かに育てる土壌として「一般研究」を培い、また教員個々の「専門研究」にしか研究の価値を認めない偏狭さを打開するため、「一般教育部」ならではの様々な方途が講じられてよいとしている。

### (3) 趨勢としての「大学教育等研究」の展開

前項で明らかなように「大学教育等研究」は、「一般研究」の中の一つの類型であり、近年急速に重要性を加えている主要な分野である。

現代の大学における研究教育は、大学の大衆化や学術の高度化にともない、おのずから組織性・計画性を高めており、大学教員として共通の専門性、共同の責任意識のもとに共通理解の形成を前提として研究協議を進めることとともに、客観的な研究対象としてより学問的・科学的な研究を展開し改善改革を推進することが必要となっている。

1960年代から70年代にかけての大学紛争は、大学の大衆化にともなう事態の変化を認識させ本格的な「大学教育等研究」の成立をうながすものであった。それ以来、英・米をはじめ世界各国において、大学教育等研究、大学評価、FD等の関連のもとに漸次大学改革が進められてきた。

わが国の場合、大学教育等研究、大学評価、FD、いずれも無に近く大学改革も進展が見られない。臨時教育審議会答申（1987年8月）後、大学審議会が創設され、大学基準協会の活性化が促進され、大学評価システムの開発が課題とされている。このような情勢のもと、一般教育学会は「大学審議会への意見書 — 大学教育改革の方策について —」（1988年8月）<sup>7)</sup>のなかで「各大学『大学教育等研究機関』の設置等について」を提言し、「現代の大学改革の最も基本的な、かつ最も有効な方途は、各大学がそれぞれに『大学教育等研究機関』を設置し、……大学教育等の研究及び改善改革に関する教授団の活動の活性化を促進することである。」としている。

大学紛争の過程で設立された香川大学一般教育部が発足以来研究活動を特質とし1989年代には当面の方途として「『一般教育研究室』から『大学教育研究室』への改組<sup>8)</sup>」を構想し、また「一般教育部」の理念型特性の中枢に「大学教育等研究」の展開を位置づけている。このことは、大学改革の歴史的な視野から改めて評価されるときがくるであろう。

## 2-3 「対話型教養概念」・「応答型責任原理」の発想

### (1) 「対話型教養概念」と「経典型教養概念」

香川大学一般教育部が属する国立大学一般教育担当部局協議会は、1975年度～77年度に「国立大

学一般教育責任体制に関する調査検討報告書<sup>9)</sup>をまとめたことは既に述べた。その中で、大学紛争期後の新たな学生の問題状況に対処するため「一般教育に関する基本的な考え方」について根本的な検討のうえ、下記のような特色ある発想を展開している。

われわれが用いる「教養」の概念には、異質な二つの類型が混在しているようである。「対話型」又は「リベラルアーツ型」と「経典型」又は「四書五経型」とである。

一般教育の源流とされるリベラルアーツは、古代ギリシャにおけるデモクラシーとアカデミズムを背景として成立し、特定の職業的・技術的な知識・技能とは区別される人間として市民としての知的な能力・態度を内容とするが、その本質は「対話」(diálogos)と「理論」(theōria)によって代表される真理追究の方法にほかならない。

「対話型」又は「リベラルアーツ型」の教養概念は、上記リベラルアーツの本質に注目のうえ、特定の真理体系の絶対化・神聖視を否定し、真理を追究する方法——「対話」と「理論」——に重点を置く考え方に基づくものである。これに対し、「経典型」又は「四書五経型」の教養概念は、四書五経や聖書のような権威ある經典に書かれた真理体系に依拠し、その内容に即して教養の内容を構成する考え方に基づくものである。

「対話型」又は「リベラルアーツ型」の教養概念は、既成の真理体系よりも真理追究の方法により大きな価値を認めるといふ、真理への自由とヒューマニズムを基本とし、「対話」という相互的な知的機能を主とする人間社会形成ないし人間形成を理念としている。そして二千年にわたる歴史の変遷にかかわらず、ルネッサンス的改革を推進しつつ、現代に至るまで継承されてきたことは特筆に値する。

現代の教育改革は、いずれも次の二つの側面をもっている。一つは、現代社会の発展に順応し、又は先取りするという意味での現代化の側面である。いま一つは、現代社会の発展のかげで見失われがちな本来の人間社会形成ないし人間形成の機能の再生をはかるといふ意味でのルネッサンス的改革の側面である。そうしたルネッサンス的改革の発想は、「対話型」又は「リベラルアーツ型」の教養概念に特有のものともみてよいであろう。

一般的にいつて「対話型」と「経典型」とは、どちらがよいというものではなく、事と次第に応じて使い分けられるべきものである。しかし、学問・教育に関する限り、特に国際化・情報化が進行する現代は、「対話型」が基本でなければならない。

教育作用に関する認識にしても、「経典型教養概念」では個人の修得する知識技術に重点を置き、「対話型教養概念」では人と人との知的相互作用に注目することになる。

わが国では、学問・教育にあっても未だに「経典型」が支配的である。「経典的」から「対話型」への教養概念の転換が今日の教育改革・大学改革の基本的課題でなければならない。それは一般教育にとっての使命である。

「経典型教養概念」に基づく学問観のもとでは、「大学教育等研究」もほとんど評価きないのが現実である。

## (2) 「応答型責任原理」と「応報型責任原理」

人間社会の基本的な知的機能である「責任 (responsibility, accountability)」の考え方にも、「対話型」と「経典型」との2類型がある。

「対話型」は、自分の行為や主張について問われれば、それに対して答える義務を負っているという、いわば「応答型責任原理」を意味している。一方、「経典型」は、定められた権威・秩序に対して責任をとり、所与の義務が果たせなければ不利益又は制裁を受け、その反面、果たせれば利益を受けるといふ、いわば「応報型責任原理」を内包している。両者それぞれに有効さが発揮され

なければならぬ。

問われれば答えるという、幼児にとっても至極自然な「応答型責任原理」は、人間の生得的な知的能力であり、また人間社会の本来的な知的機能である。そして、人間形成と人間社会形成の最も基本的な要因である。それと比較して「応報型責任原理」は二次的かつ人為的な知的機能であり、それだけに意識され問題とされやすい。そのためもあって教育に関して責任を論じる場合も、おおむね「応報型責任原理」の枠内から出ていないことが少なくないが、それは問題である。

現代社会では、教育環境を含め、「応答型責任原理」の希薄と「対話」の欠落とが相まって進行し、自然な人間形成の機能すら喪失しはじめている。わが国では、「応報型責任原理」に基づく様々な論議や対応策のかけで、その喪失傾向は依然として拡大することが危惧される。

「一般教育部」をはじめ一般教育責任主体は、まず自らの責任について、「応答型責任原理」を基本として判断し自己評価することから始めなければならないであろう。

## あとがき

法制上の規定に拠ることなく自ら存在の根拠・条件を確認しなければならないことが、「一般教育部」に単なる目的・理想ではない特色ある理念型を成立させてきたといえる。大学における一般教育は、いまや大学設置基準の大綱化とか、教養部改組とかの有為転変のなかで自律しなければならないときを迎えようとしている。その自律には一般教育責任主体の存在こそ大前提であるが、そのさい「一般教育部」の在り方が参考となれば幸いである。

## 注

- 1) 香川大学30年史編集委員会『香川大学三十年史』1982年3月、〈第2部第1章一般教育部〉
- 2) 林俊夫「香川大学一般教育部の研究活動とその改革」『一般教育学会誌』第11巻第2号、1989年11月
- 3) 同様の趣旨を論じるものとして、堀地武「Faculty Developmentに関する検討事項」『香川大学一般教育研究』第31号、1987年3月
- 4) 香川大学一般教育担当教官会議「香川大学一般教育計画要項試案」1971年1月8日
- 5) 香川大学一般教育部一般教育研究室「一般教育部の研究活動に関する試案」1975年7月17日『香川大学一般教育研究』第8号、1975年10月
- 6) 玉虫文一『大学における一般教育の形態』IDE教育資料第10集、1959年
- 7) 一般教育学会「大学審議会への意見書 — 大学教育改革の方策について — 」『一般教育学会誌』第10巻第2号、1988年11月
- 8) 前出2)〈資料2「香川大学一般教育部の研究活動に関する改革構想（試案） — 『一般教育研究室』から『大学教育研究室』への改組 — 〉
- 9) 国立大学一般教育担当部局協議会一般教育責任体制調査検討委員会「国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書・その1 — 一般教育部長・主事制を中心として — 」1976年2月、「同・その2 — 一般教育改革を主題として — （草案）」1977年3月、『同・その3 — 総括 — 』1978年3月、本文は「同・その3 — 総括 — 」〈第3部I 一般教育に関する基本的な考え方〉の論にその後の展開を加えて要約した。



# 第3章 国際基督教大学の教育改革

## I 学部課程教育の展望

— 大学自己評価の視点から —

絹川正吉\*

### 目次

1. はじめに
2. 学部教育目標の混迷
3. 学部課程教育の思想性
4. 学部課程教育の教育像
5. 学部課程教育の具体相
6. 教員評価の諸相

— 一般教育授業評価項目試案 —

### 1 はじめに

国際基督教大学（ICU）は、いささか日本の大学の中では異色とされているが、抱えている問題は他と異なることはない。教員の2割強が異なる文化圏の人々であることにより、最多数である日本人教員が負っている問題が、隠蔽されることなく、常に問われ続けていることが、異色といえれば異色であろう。ICUでは、われわれの教育活動が常に吟味されざるを得ないのである。より具体的にいえば、ICUは、その営みが常に評価されることにおいてのみ、その存続が許される *institution* である、といえよう。さらに別の表現をすれば、ICUは理念によって設立された大学、思想を持つ大学であるがゆえに、その存在の意味が常に問われているということでもある。いかなる大学にも理念はあるといわれるかも知れない。しかし、建前と本音を使い分ける日本的エートスの下で、真の意味での理念に立つ、すなわち、その営みが理念によって常に評価されることは、極めて難しいことではなからうか。そういう日本の状況を丸抱えにしなが、にもかかわらずICUは理念以外にその存立の意味を持ち得ないがゆえに、「評価する」という営みは、ICUの伝統的体質に根ざすものであった。しかし、いまや「あった」と過去形で語る状況もある。そのような現実の克服を目指すための、本稿は一考察である。

### 2 学部教育目標の混迷

最近日本においても大学評価の問題が取り上げられるようになったことは、一つの進歩であろう。しかし、一体われわれは何を評価しようとしているのか。評価の基本的前提が明確でないことが、評価の最大の問題なのではないか。すなわち、日本の大学教育、特に学部教育は何を目標にしているのかを明らかにしないで、一体評価ということが意味を持つのであろうか。教育目標の混迷こそが、大学評価の中心的問題点である。

学部教育の目標が混迷していることの一つの要因は、*general students*、一般学生の登場である。日本の学部教育は、一般学生の問題に適切に対応しているとはいえない。大学では旧態依然の一方的な講義中心方式の専門教育が行われている。折角の設置基準 — 1時間の講義に対して2時間の

---

\* 国際基督教大学教養学部長

予習・復習活動を合せて1単位の学習量を定める基準——も有名無実となっている。一般学生の発達段階を無視した教育(?)によって、日本の学部教育は無意味化しているのではなからうか。一般学生にとっては、「なぜ専門を定めなければならないのか」、ということが重大な問いなのである。専門学部教育の目標が見えにくくなってきているのが現実なのである。このような事態の責は一般学生にあるのではない。一般学生の存在は現代の成熟社会の必然でもある。この社会的必然に対応しない大学に、事態の混迷の責があろうというものである。

混迷の第2は、一般教育の問題である。一般学生にとってこそ意味のある一般教育が、混迷していることにより、日本の学部教育の混迷はその度合いを一そう深くする。極言すれば従来の専門学部教育が、一般教育と不適合なのである。そもそも専門志向を前提とする入試選抜を経て入学する学生が、いきなりヨコ割りの教養課程に放りこまれて、専門学部教育が混迷しないわけがない。さらに一般教育は専門教育と何ら有機的連関を持たず、水と油のように分離されている。これでは学生にとって大学が無意味になるのは当たり前である。このような状況の下で、一般教育もまたその目標を具体的に提示できない。学生に「一般教育とは」と問うと、「あそこにある感じ」と答える。最も学生にとって意味を持つはずの一般教育が、最も無意味なものになっていることに、現代日本の学部教育の無意味性は窮まるのである。大学教員は、大学教育の目標の設定には責任がなく、ひたすら技術的知識の切り売りに終始しているのではないか。いま必要なことは、大学教育の目標を問うことである。「一般教育対専門教育」という図式からではなく、そもそも4年間全体としての「学部課程教育」とは一体何なのか、が問われなければならない。そして、大学評価の問題は、この大学の目的を問うことと不可分な営みである、という当り前のことを改めて認識しなければならない。ここでは、「目標から評価へ」の方向は逆転し、「評価から目標」を彫琢しなければならないのである。

### 3 学部課程教育の思想性

学部課程教育の目標の混迷の責任を、大学教員の側にのみ課することは、公平ではない。大学教員だけが悪いのではない。混迷の実相は時代状況に深くかかわっているのである。大学の混迷は、時代の気運・潮流・趨勢の不透明さの反映ともいえる。現代世界が歴史的転換期に直面していることに異論はないが、転換後の世界像を誰れも提示することはできない。このような状況下で、大学においては、いわゆる「虚学」は衰退の傾向を示し、功利的実学が主流をなすかのようなのである。にもかかわらず、実学的専門教育も一般学生の前には無意味と化していることは、前述の通りである。大学の使命は、本来は時代を超えた思想の提示にある。教育の目標とは、思想の問題である。大学の活力は、危機の時代における幻想の提示から得られるものである。時代の思想的読み取りなくして、大学の目標設定は本質的には不可能であろう。

しかし、抽象論に止まることは許されない。より具体的に学部課程教育の思想的課題を論じなければならない。その1つは「非西洋化」の課題であろう。そもそも大学は西洋の所産である。すなわち、大学は「西洋社会の発展を普遍的モデルとする普遍主義のイデオロギー」によって支えられてきた<sup>1)</sup>。しかし、そのイデオロギーは危機に直面している。エコロジストの運動やカウンター・カルチャー運動などの「反システム運動」は、この直面する危機によって意味づけられよう。したがって、大きく世界を展望するとき、「より平等主義的な世界システムへの長期的移行」が始まらなければならないのである。これはまさに「非西洋文化の復権」であるがゆえに、西洋的イデオロギーに立つ伝統的大学観では、これに対応ができない。それゆえに大学の思想的変革が大きな課題となってくるのである。具体的には、地球宇宙圏の発想に立つ教育像を求めることが課題となるの

である。「反システム運動」を取りこんだ思想に基づく教育像を展開し、教育目標を設定し、教育実践を行うことが求められているのである。

#### 4 学部課程教育の教育像

大学の大衆化、一般学生の登場を正面から受け止め、大学の本来的使命に基づいて、学部課程教育とは何かを問わなければならないが、卒直にいて日本にその手がかりとなるものがない。日本の伝統的価値観は、「非西洋化」の潮流の中で、積極的な意味を持つはずなのであるが、現実の大学をめぐる状況の中では、学部課程の教育像の彫琢に手を貸さないのである。そこに大きな問題があることを承知の上で、ここではアメリカにおける事態を参照して、考察のよすがとしたい。

アメリカの大学教育において、最近大きな影響をもたらしたカーネギー財団のボイヤーによる『カレッジ<sup>2)</sup>』がさし当ってのわれわれの良き道しるべとなることは、別稿においても論じた<sup>3)</sup>。ボイヤーによれば、大学人は「隣人と重なり合う」世界に生きるべきであるといわれる。その意味するところは、大学の学部課程の教育が、「すべての人々に共通な普遍的経験、すなわち、それなしには人間の協力関係が解体し、生活の質が減退してしまう共通の活動に関わる」こととして、位置づけられるということである。教育はそもそもは個において出発するが、にもかかわらず、それは多と関わるのでなければ、その意味を全うしない。われわれはここで「すべての人々に共通な」ということを、西洋的普遍を超える地球圈的発想で受け止めたい。そして、このような理念に立つ教育が一般教育であることを認識するならば、そこでは「断片的知識の集積が浅薄であり、無意味であることを知り得る感覚」が基調となるであろう。教育の内容は必然的に学生の人生と結びつき、創造的世界観の形成に関わる知的レディネスの熟成に主たる関心が持たれることになるろう。

創造的思考活動に学習に関わるならば、その領域はいわゆる一般教育対専門教育の図式を超えるものとなるろう。たしかに一般教育は専門教育が全体像から切断され、「部分の合理性が全体としての非合理に転化しやすい」ことへの抵抗として、固有の意味を持っている<sup>4)</sup>。しかしながら、上記のような理念による学部課程教育においては、「専門的知識が general という性格を獲得する」ものとして位置づけられ、専門は常に「事態の全体構造にいかにか適合されるか」と言う視点から問われ、「人間的価値の実現」にいかにか用い得るかが、不可分のこととして取り上げられるに違いない。かくして、学部課程教育においては、一般と専門の区別はなく、統合されたカリキュラムにおいて、その理念を実現することとなる。これは最近の社会的発言に見られる「一般教育廃止論」ではなく、「一般教育と専門教育の結合」というスローガンをも超越する。この発想はすでに扇谷尚教授の主張したこと<sup>4)</sup>でもあり、ボイヤーのいう「拡充専攻(enriched major)」の発想でもある。

ボイヤーによれば、拡充専攻においては、ある確立された領域の知識の学習という事態を一步ふみ出し、意味の世界との連関領域における学習が目標とされる。より直接的に言えば、「リベラルな学習の価値を学生の職業(専門)選択」の営みに連結させたものが、拡充専攻である。そこでは、その分野の検討されるべき歴史と伝統を学び、その分野の社会的、経済的意味を問い、対決すべき倫理的、道徳的課題を模索することになる。一つの専門領域の学びが、常に人間の知的領域の全体性をふまえて、意味づけられなければならないのである。「リベラルではないのに適切である」というような専門教育は存在しないのである。このような拡充専攻においては、カリキュラムを一般と専門に分割する必要はもはやない。因に、ICUでは「総合演習」が理学科学生に課せられている<sup>5)</sup>が、これは enriched program の一例である。全学的に「総合演習」を取り上げることが、ICUにおける具体的課題の一つである。



## 5 学部課程教育の具体相

以上の考察を基にして、学部課程教育の具体相を求めてみたい。

第1に、「複雑な相互依存関係にたつ世界では、自分の知識や人生を広い視野のもとに位置づけることのできない学生を卒業させるわけにはいかない（ボイヤー）」ことに徹すべきであろう。「われわれの共通の住みかである地球との協力関係を否定することは、存在の現実を否定することである」との認識を持つことが求められる。それゆえ、学部課程教育のカリキュラムには、必修させるべきコアがなければならない。必修科目がないということは、全学的理念の表明がないということである。すなわち、教育が共通の目的の追求ではなく、個々の訓練の集積になっていることを意味する。それでは学生に対して何を期待しているのか分からなくなる。学生は知識の総合的体系の重要性を認識できない。いわゆる「総合科目」なるものが、ばらばらの知識の集積であって、「総合は学生がすること」というのは無責任なのである。しかし、一般教育の必修科目と専門教育の必修科目を定めることは、すべてを固いカリキュラムにすることではない。学生の自発性を求めるためにも、必修と選択との調和が図られなければならない。この調和に対応して、学習形態についても、伝統的方法と非伝統的方法の調和、すなわち、論理統合様式（essentialism）と因果展開様式（experimentalism）の調和<sup>6</sup>）がなければならない。「すべて真の学習なるものは、受動的ではなく能動的な性格を持つ。そこではたんなる記憶力ではなく、精神（mind）の働きがなければならない。学習とは発見の過程であり、そこでは教師ではなく学生が主役になる（ボイヤー）」べく、学習の形態に配慮が払われていなければならない。

そして、学部課程教育においては、学生の発達段階が十分に留意され、その主たる具体的目標は、基礎学術という広い分野の中で、「知的レディネス」を獲得させることである。したがって、専門教育も「学習の過程としての専門教育」として位置づける。すなわち、専門とは、学生によって選びとられる学習目的としての専門であって、いわゆる専門技術教育ではない。このことは、「一般学生」の存在を対象とする教育を、学部課程教育として明確に位置づけることなのである。カリキュラムは、必修というハードな基礎を持ちながら、ソフトでなければ、このような学部課程教育を支えることはできない。

さて、学部課程教育の必修科目をどのように定めるかは、重大な問題であり、教員間で、場合によっては学生と共同で、討論すべきことである。ボイヤーは、その一つとして、「言語能力」の育成をあげている。現代の日本の学生に言語能力、特に概念形成能力が欠けていることは、看過できないことである。学部課程教育の独自の目的は、言語能力の獲得である、と総括することさえ可能である。なぜなら、言語とは文化に共通な知識の表現であり、真の言語リテラシーの獲得は、文化リテラシーを通して達成されるからである。具体的には、学部課程のすべての科目において、学習目標を言学能力の習得におくことを提唱したい。カリキュラム全体が「論述作文能力」の育成という目標において統合されることが、現実的効果的な方策の一つではないだろうか。

## 6 教員評価の諸相

はじめに論じたように、学部課程教育の展望と大学の自己評価、特に教員評価の問題とは不可分の関係にある。教員評価の在り方については、すでに論じた<sup>7</sup>）ので、ここでは一般教育に関する一つの具体案を提示することに止める。

最近、一つの試みとしてICUの教授会の席上で学部長より教員に対して、「一般教育の具備すべき条件は何か、すなわち、一般教育とは何か」という問いかけをし、その場でそれぞれの考えを

記述していただいた。その結果を整理してみると次のようになる。

I	知的活動のための基礎教育	35%
II	知的活動の総合と批判能力	30%
III	価値領域へのオリエンテーション	35%

左に示した割合は、指摘された全項目数に対するそれぞれの領域の項目数の割合である。それぞれの領域の主要項目は次の通りである。

#### I. 知的活動のための基礎的教育

- 学問への感覚、学問の本質、学問の方法、学問のイメージを伝える。
- 文化界と自然界への序論、時間・空間論。
- 大学教育の基礎教育、専門への序論。

#### II. 知的活動の総合と批判のための能力を教育

- integrated perspective を与える。
- 専攻以外の領域に触れて、新しいものの見方を発見させる。
- 個々の専門領域を超える内容。
- 歴史的接近と比較的方法による。
- 知識の体系の批判的吟味と体系化する能力。
- 自立的思考基盤を与える。
- 知識のテクノロジー化への批判。

#### III. 価値領域へのオリエンテーションにかかわる教育

- 学問の人間の側面、価値観を積極的に提示する。
- 学問の文化的位置づけ、意味を論ずる。
- 学問の限界を論ずる。
- 自己相対化のための学問的視点の提示。
- 学生の生活、人生へのかかわりを持たせる。
- 社会への責任、現代社会の道徳観を論ずる。
- 国際社会における寛容、異文化理解。
- 人間観、世界観、絶対への関心、人生の意味。
- 全人教育、精神の自由。
- 文化への創造的にかかわり。

以上の回答は各教員が準備をして答えたものでなく、即席の回答であるから、教員の生の意識が表現されていると考えてよい。学部長はこの結果を全教員に報告したが、その意図の一つは、それぞれの教員が自己の考えを他者のそれと比較することにより、より鮮明に問題意識をもっていただくことであった。いわば Faculty Development の活動の一つの試み、すなわち教員の自己評価活動の試みとして、このような営みを位置づけることが許されよう。

この調査の結果を、本稿で論述した学部課程教育の理念に基づいて評価すれば、第II、III領域については概ね良しとすることができよう。しかし、第I領域については批判すべき点がある。第I領域は直截に言えば、いわゆる概論型、知識伝達型の一般教育で、概して学生の評価が厳しいところである。このような考えを持つ教員に、自己点検をすすめるには、より積極的な対応が必要である。そのためにも、いわゆる「学生による授業評価」の評価項目の選定は再検討の要がある。

学生による授業評価における評価項目の例を見ると、その多くは一般的な教員の授業努力の評価に関わるものである。しかし、このような評価によっては、教員の意識変革を期待することは困難であろう。日常的に本質提示がされているような営みの場面に、教員の参加を促す配慮が必要である。すなわち授業の状況の評価ではなく、教育理念・教育目的・教育像に基づく評価がなされるよ

うに、評価項目が選ばれていることが望ましい。この視点に基づき、一般教育についてのボイヤー、扇谷等の論考を参照した評価項目試案を、次に提示して本稿の結びとする。(付言しておくが、一般的・一律的授業評価も必要であるが、さらに、各教科ごとに、それぞれの教科に即した個性的授業評価表が考案されることを期待したい。)

## 〔一般教育授業評価項目試案〕

### A. 基本的評価項目

1. 思考法についての重要な変化に気づかされた。
2. 判断力の形成に助けとなった。
3. 単に知識の記憶を強いるものではない精神の働きかけがあった。
4. 英知によって裏打ちされた知識の本質に触れることができた。
5. 創造的思考の場に参加することができた。
6. 教員ではなく、学生が主役であった。
7. 教員と学生との関心が重なり合っていた。

### B. 総合性に関する評価

8. 他の専門分野の主題と触れ合いがあった。
9. 専門学術的狭隘さの克服へと鼓舞された。
10. 専門学術間を横断する共通テーマを発見した。
11. 専門を超えた総合性を見出した。
12. 知識の統合的体系の重要性を認識させられた。
13. 自分の専攻する分野の価値と意味を考えさせられた。
14. 知的偏狭さから解放された。

### C. 価値領域への関わりの評価

15. 人生との結びつきを発見し、人生の目的と意味を考えさせられた。
16. 自分の知識や人生を広い視野のもとに位置づけることに役立った。
17. 卒業後の人生に知識を応用できるような能力を身につけた。
18. すべての人々に共通な普遍的経験と関係づけられた内容であった。
19. 人間の今日の問題へと結びつける方法を学んだ。
20. 共通の住みかである地球との協力関係を肯定している内容があった。
21. それなしには人間の協力関係が解体し、生活の質が減退してしまう共通の活動に関わる内容があった。
22. 自分の世界観の形成に役立った。

## 参考文献

- (1) 油井大三郎、「転換期の世界と文化の重要性」、朝日新聞1989年3月2日夕刊。
- (2) アーネスト・L・ボイヤー、『アメリカの大学・カレッジ』(喜多村、館、伊藤訳)、リクルート出版、1988年。
- (3) 絹川正吉、同上書評、『IDE』1989年。
- (4) 扇谷尚、「大学における一般教育と専門教育の有機的関連について」、国庫助成に関する私立大学教授会、『研究資料』No. 17、1983年。

- (5) 絹川正吉、「一般教育における総合の意味」『ICU一般教育シリーズ』12、1982年。
- (6) 井門富二夫、『大学のカリキュラム』玉川大学出版部、1985年。
- (7) 絹川正吉・原一雄、「大学教員評価の視点」『一般教育学会誌』第7巻2号、1985年。



## II F D活動の現状と課題

原 一 雄\*

### 目 次

- はじめに
- 1 F D研究の目的
- 2 共同研究の領域
- 3 F D活動の現状と課題
- 結び

### はじめに

一昨年以來、国際基督教大学においては、本稿の前後に執筆中の讃岐和家・絹川正吉両教授を中心に教授会の有志12名が集い、『F Dプログラムの策定と実践的試行』と称する研究活動を試みてきた。その素案については既に報告をなしたが（原、1986 a、1988）、その後の研究活動については未だ何処にも発表をしていない。今回、この論文集を通して、その概要をわが国高等教育界の多くの方々にご披露し、忌憚なきご批判を仰ぐ機会が与えられたことは、共同研究者の一人として誠に光栄と存じ、編者に厚く感謝する次第である。

### 1 F D研究の目的

このF Dに関する共同研究は、1) 一般教育の活性化、2) 大学教員の生涯学習、3) 高等教育におけるアクション・リサーチの試み、の三つを主要な目的として挙げている。次にいまい少し詳しく説明を加えてみよう。

#### (i) 教養学部の使命と一般教育の活性化

大学教育の運営の方針については、各大学がそれぞれ建学の精神に則り、独自の特色を生かすべくいろいろな方策を試みてきた。国際基督教大学は、そのアンダー・グラジュエイト・プログラムの名を『教養学部』と呼称してきたように、民主教育の基盤であるリベラル・アーツ・エジュケーションをプログラムの中核に据え、この理念を如何にしてわが国の精神的風土の中で育むことができるのか、創立以来、その可能性をひたすら追及し、実現に向けて努力してきたのである。（原、1986 b）もしも筆者にいささか過激な表現をお許しいただくなら、取りも直さず「この大学は、強い専門主義を掲げる他の諸大学、ならびに既存のわが国高等教育界の伝統的思潮に抗して、教養教育の実践を行うため、敢えて諸々の新しい教育方法に挑戦し、自ら実験台の役割を果たすことをもってその使命となす」と言っても決して過言ではなからう。

ところで、斯様な目標を掲げる4年制の教養学部では、その教育課程に含まれる専門科目と一般教育科目との間に、理念的にも実践的にも、常にある種の緊張関係が生まれ、しかもこの両者が相互に輔け合うところに、希求する「統合性」が創出されると確信するものである。一方が他方に従属したり、互いに否定し合うようなものでは決してない。言い直せば、リベラル・エジュケーションを実現させるためには、その中に含まれる専門教育を一層充実させるための一般教育が必須であ

---

\* 国際基督教大学教養学部教授

ると同時に、専門教育の深化によってこそ、始めて一般教育の目指す究極の目標もまた、より高い次元において達成されることになる。従って、学問的水準において、両者の間に何等差別があってはならない筈である。(原、1987)

ただし多くの場合、一般教育科目の受講生たちは基礎知識の量や受講の動機に個人差が甚だしく、また、1クラスの受講生数も多く、実際の授業を行うに際しては、これら学生たちの特性に合わせて幾多の工夫を施さねばならなくなってくる。これこそ、「もしも一般教育を上手に教えることができるならば、専門科目の授業については何の心配もない」と言われる所以である。そこで本研究会は、先ず最初、このように最も難物と目される一般教育科目の授業方法の改善に研究課題の的を絞った訳である。(原、1986a)

## (2) 大学教員の生涯学習

第2の課題に取り上げた「大学教員の生涯学習」とは、今更説明を要するまでもなく、大学教員が教育の専門職としてその責務を果たすために必須な「継続的現職補習教育」を指す。日進月歩の学問、特に高度に分化していく専門領域や斬新な学際的研究から生まれた新しい知見により、われわれを取り巻く技術の革新と情報量の増加は、近年頃にその加速の度を強めている。また、それに伴って社会生活も急速に変化し、特に感受性の強い若者たちの文化的趣向と行動様式の変容振りは誠に凄まじいものがある。そこで大学教員は、彼らの学生気質に最も適った教授法を探し求めるべく、ますます自己開発、すなわち、教師としての生涯学習を続けなければならなくなってきたのである。(原、1988)

ところで大学教員は、自己の研究領域においては常に学問の最先端を目指して研鑽を積まんと努力しているだけに、得てして、それだけでもって自己の教育者としての責任を果たしていると思いがちである。しかし、これまたよく言われるように、優れた大学教員は「scholar teacher」でなければならぬとすれば、学者としての資質と同様に、当然教師としての資質もまた、教室における教授法と個々の学生に対するガイダンスの与え方等によって問われなければなるまい。ところが、この後者がほとんど等閑に付されているということは大方の人々が認めるところである。そこで、新任の教員を教授団に迎え入れる際には、学者仲間による研究者としての評価が高ければ高いほど、大学は一層彼らに対して教員としての自覚を促し、生涯学習の重要性を認識させるための措置を講ずることが肝要である。新しい時代の高等教育に向けて行政当局者は、教員たちが自ら進んで研修に励むよう適切な配慮を施すべきであろう。その具体策を練るのがこの課題の目的である。

## (3) 高等教育におけるアクション・リサーチ

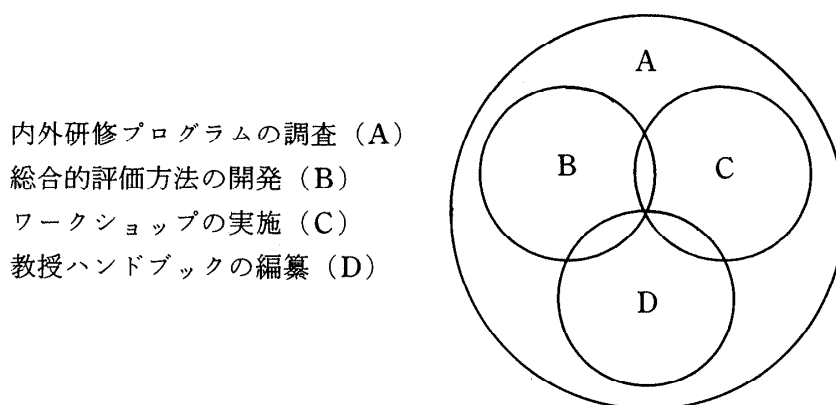
第3の高等教育の実践と研究の統合は、実行が極めて困難な課題ではあるが、われわれはそれを重々承知の上、敢えて挑戦してみた。言うまでもなく、教育には二度とやり直しが許されない。それは対象である個人の人格に係わる営みであり、その効果の解釈も、常に価値の問題を孕んでいるからに外ならない。毎日の活動そのものが歴史性を帯びており、唯一無二の社会的背景の中で展開されているものである。それだけに、取り扱う現象は極めて複雑であり、また如何なる人為的操作を加えるにしても、教員の責任は甚だ重い。

しかし、もしこの面を抜けば私共は、ロボットやコンピュータと何等変るところはないであろう。教員の誇りと喜びは、正にこの創造的活動に責任を負って参加するところにある。そこで、この教育活動を研究の対象とする場合には、先ずは進んでその真っ只中に飛び込んで自ら体験し、他人に共感しつつ、その成果を次の試行にフィードバックさせるよう、用いた方法の良否を絶えず冷静に吟味検討しなければならない。従って、そこには単に研究のための研究といったものは存在せず、

実践活動の真っただ中であって集団活動の展開と共に自己の成長を図り、それを客観的に評価することのできる洞察力を養うのが、他の方法では求められないこの方法の最大の特徴である。

## 2 共同研究の領域

本研究グループでは、図1ならびに表1が示すように、取り敢えず4つの領域に跨げて具体的な研究課題および作業目標を設定し、再度相互の関係と皆に共通した問題点を明らかにした上、研究プロジェクト全体の統合を図ろうと試みた。



内外研修プログラムの調査 (A)  
 総合的評価方法の開発 (B)  
 ワークショップの実施 (C)  
 教授ハンドブックの編纂 (D)

図1 共同研究の領域

表1 具体的研究・作業課題

<p><b>A. 内外研修プログラム調査班</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 海外のFD研修プログラムに関する資料の収集</li> <li>● 代表的FD研究の視察訪問</li> <li>● FDについての教育哲学的基礎の確立</li> <li>● FD運動の高等教育全般に与える波及効果の予測</li> <li>● 政策決定に際しての教育行政上の課題と問題点</li> </ul>
<p><b>B. 総合的評価方法開発班</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 自己診断表の作成・実施・改訂</li> <li>● 学生による授業評価の可否の検討</li> <li>● 良き授業の要件に関する経験者の意見調査</li> <li>● 優秀教員を顕彰する方法の吟味</li> <li>● 公開授業及びビデオ録画による診断方法の開発</li> <li>● 教育活動(全学、学部、研究室、個人用)総合的評価法の試案</li> <li>● 教育評価サービス部門の開設</li> </ul>
<p><b>C. ワークショップ実施班</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ワークショップ実施に向けての全般的プログラムの策定</li> <li>● 同上の内容の検討：カリキュラムの構成と授業計画の立て方                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● シラバスの作成と視聴覚機器・教材の準備の仕方</li> <li>● 講義・討論・CAI等多様な教授法の適切な使い方</li> <li>● 試験問題の作り方と評価得点の付け方</li> </ul> </li> </ul>



- 学内における定期的公開授業の実施案
- 学内研修部門創設への促進策と施設設備上最低条件の検討
- 大学間における研修員交換プログラムの立案
- 共同利用教育技術開発センター設立の計画

#### D. 教授ハンドブック編纂班

- 新しい教授法の開発
- 教授用参考資料・教材等の情報検索、収集及び紹介
- 新任教員のため最少限必要な高等教育関連情報の選択  
(全国統計、法律、学内法規、海外情報等)
- 既刊教授ハンドブックの検討
- 汎用教授ハンドブックの編集と個別大学用改訂版作成への助言

先ず各班毎に、研究課題として取り上げてみては如何かと思われる筆者の私案を、所謂たたき台として列挙してみたのが表1である。これらの小項目について、特に説明を加える必要はなからう。ただ、読者の注意を促したい点は、それぞれの課題が実は密接に関連しており、どれ一つとして単独で研究することは難しいという点である。

A班の役割は、共同研究者に対してFDの「哲学的基礎と基本的知識」を提供することである。同時に他の研究班から得られた新しい情報や視点を包摂させながら、絶えず新たな問題提起をなし、より総合的な理論的枠組みを創り上げていくことが期待される。

B班は「評価」に関する具体的な課題を取り扱う。評価用紙のデザイン等、方法上の細かな工夫から、全学的に評価活動を実施させるための方略まで、評価に係わる諸問題を幅広く検討し、可能なものから実施し、調査の結果からそれらの効用を吟味する。

C班は「ワークショップ」を計画実施する。ここでは随時あるいは定期的に、また、個人的あるいは共同で行う教授法改善の研究と実験の施行を指導し、将来は一大学の学内研修に留らず、大学間の共同プロジェクトに向けて試験的なプログラムを策定する。

D班は「教授ハンドブック」の編纂を行う。上記A班の示唆する理想的なFD活動を目指して、他の班が具体的に作業を進める中から得られた経験を基に、現時点で最善と思われる幾つかの具体的方法を纏め、実践に役立つ助言と参考資料とを利用者に提供する。

### 3 FD活動の現状と課題

FD活動に対しては、正面きってその主旨に反対を唱える人は少ない。それにも拘らず、大学教員の仲間からは支持どころか反発を買うことも少なくなく、時には侮蔑の眼を向けられるのは何故だろうか。筆者自身の経験を基にして、二三の推論を試みよう。

#### (1) 大学教員の自尊心

誇り高い大学教員たちにとって、他人から自分の教授法についてとやかく言われることは心外であろう。FDを薦められると、兎角自己の資質に疑いを掛けられたという風に受け取られ易い。誤解に基づくとは言え、同僚の自尊心を不用意に傷つける虞のある点には注意をした方がよい。

#### (2) 研究者としてのアイデンティティ

前項と関連して、大方の大学教員には研究者としてのアイデンティティが殊更に強く、従って教

授法を云々するのは初等・中等教員か塾の教師たちの仕事であり、大学で教鞭を取る者の主要関心事であってはならぬ、といった考えが未だに根強い。

### (3) 外来語に対する反発

横文字ないしはカナ文字の概念、すなわち、FDという外来思想に対して、ある種の無意識的抵抗が働いてはいないだろうか。嘗て臨時教育審議会の中間答申にFDなる用語が始めて使用されたが、最終答申からはこの用語自体が消えていた。このことから、部会ないしは審議会の内部において、この言葉は未だわれわれに馴染まぬものと判断されたのではないかと推測される。

言葉からの印象はさて置き、FDの必要性を論ずる人々の背景に次の二つの類型が指摘されてきた。(扇谷、1988) その一つは、大学の「生き残り」戦略(サバイバル・ストラテジー)としての役割である。すなわち、1993年を境として学生数の激減が予測されるので、余ほど魅力ある教育プログラムを提供しない限り大学の存続そのものが危ぶまれることになる。そこで、社会の要請に応じて、学生たちに高等教育の名に相応しい付加価値を与えるため、教員は各自の資質を伸ばして教育活動により専念し、所属する大学をしてこの高等教育の市場競争に勝ち残らせなければならぬという論である。

この種の説明は、如何にも教育を経営者の立場からのみ見ているように聞こえるので、当然、現場で学生たちの指導に当たっている人々からは何等かの反発が予期されよう。幸か不幸か、今までのところ、著者の大学では斯様な議論はあまり交されていない。

もう一つの理由として「自立責任のFD」、すなわち、大学の社会に対するアカウントビリティが問われている。前者に比べ、こちらの方が大学人からの共感を得やすい。ここでは研究活動と共に、学生に対する教育指導の質の管理が大学本来の責任事項として正面から取り上げられる。すなわち、大学が教育機関である以上、教員は職務上当然専門家として絶えず自己点検を行い、その資質を高めるよう研鑽を積むことが要請される。このことは取りも直さず、学問の自由を許された大学教員の特権に伴う専門職(プロフェッショナル)としての倫理的義務であり、このことが全うされて初めて、社会から寄せられる大学への期待に応答し得た、すなわち、納税者たちに対するアカウントビリティの証を示した、ということができるのである。

それでは一体、大学教員の資質とは何を指すのであろう。真っ先に挙げられるのは、言うまでもなく研究能力であり、従来その査定は当該所属学会における業績の審査によって行われてきた。今日までほとんどの大学が、教員の採用や昇任等の人事に当り、評価の基準を専らこの種の評価に依存してきたことは事実である。

しかしながら、「研究」と同時に、大学教員に託されている「教育」と「社会奉仕」に対する評価は如何に行うことが可能であろうか。その公正を期するためには、新しい評価基準が設けられ、その査定の方法や解釈の妥当性が論議されなければならないことは、既に筆者らが指摘した通りである。(絹川・原、1987)

もしも高等教育において、教育目標、学習到達基準、教授法等にある程度の合意が得られれば、北欧諸国やインドネシアのように、大学教員にも資格認定制度を設けることが可能となろう。しかし、「学問の自由」の名の下で第三者の評価を一切拒否し、研究面のみを強調する本邦の大学では、このような免許制度は全く馴染まないものと思われる。

従って、教員として必須条件である教授資質の開発は、飽くまでも本人の自覚と努力を基盤としなければなるまい。しかし、そのような自発性にのみ依存しては事が運ばないことも、また確かである。大学は教育機関として、如何に構成員間に相互啓発の雰囲気醸し出し、積極的に自発

的活動を促進させる組織作りとリーダーシップの育成を助成したらよいのか、教授団と行政当局双方にとって、これからの課題となるであろう。

以上のような反省に立ち、われわれは具体的な事例を踏まえてFD活動の問題点とその解決法、そして、未来への発展の可能性を探ろうと、前掲表1の中で紹介したような活動を通して、細やかながら実践的アクション・リサーチを試みている次第である。

## 結び

そもそも、民主教育を謳いつつ戦後40年を経た今になって、漸くFD活動が大学教員の間で話題とされるようになったのは何故であろう。われわれが自慢そうにこの言葉を口にすること自体、実は一種の時代錯誤に陥ってはいないかと筆者は考える者である。

云うまでもなく、教育学を一つの学問として認知させるには、哲学的アプローチの外に、社会学や心理学を基礎とした科学的考察の道を加えなければならない。そして、われわれが研究の対象とする高等教育につき、この側面からの接近が今まで等閑に付されてきたのは、単に教育学者の怠慢というよりは、むしろ先に述べたところの、教室を聖域と看做す大学人たち内部からの強い抵抗によるものであろう。

従って、われわれはここで何か特異なことを試みようとは提案しているのでは決してない。小・中学校では勿論のこと、社会の凡ゆる所で人々の営み全てに当てられる「評価」活動を応用しようとするに過ぎない。すなわち、目標を設定し、それに照らして成果の度合いを計り、用いた方法の効果を査定し、そして、そこに参加した当事者各自の役割が評価される、というだけのことである。

そこで、教育の効果を高めるべく教員が自己開発を行うのがFDの本旨であるというならば、その必要性に今頃になってやっと気付くとは、何とお目出度い私共ではないだろうか。自己の怠慢を恥じるならまだしも、FDプログラムの実施を得意がるとは以てのほか、と自戒せざるを得ない。例えそこまで自虐的にならずとも、ある意味においてFD活動は、他の職種と比較して大学教員の専門性（プロフェッショナルリズム）を計るよきバロメーターである。遅れ馳せながらも教授団（ファカルティ）の蘇生挽回と活性化のためには、今後ともFD活動にカンフル注射の役を果たせたい、と念願して止まぬものである。

## 参考文献

- 原 一雄（1986a）「大学教員研修プログラムの実践的課題」『一般教育学会誌』第8巻第2号、61-65頁。
- 原 一雄（1986b）「国際基督教大学の一般教育」『大学と学生』第249号、23-27頁。
- 原 一雄（1987）「一般教育の自己評価」『一般教育学会誌』第9巻第2号、37-43頁。
- 原 一雄（1988）「FD（ファカルティ・デベロップメント）とSD（スタッフ・デベロップメント）」『学校法人』第11巻第7号、2-6頁。
- 原 一雄（1988）「日本私立大学連盟とFD活動」『大学時報』第37巻第199号、86-93頁。
- 絹川正吉・原 一雄（1985）「大学教員評価の視点」『一般教育学会誌』第7巻第2号、61-65頁。
- 扇谷 尚（1988）「課題としてのファカルティ・デベロップメント」『大学時報』第37巻第199号、66-73頁。

# Ⅲ 単位制の空洞化を克服する方策

— 学生の学習の質的改善に向けて —

讃岐和家\*

## 目次

はじめに

- 1 現行の単位制の建前
  - 2 単位制の空洞化の現実
  - 3 単位制の空洞化克服の方策としての「最低履修単位数制度」
  - 4 最低履修単位数制度への反論と事例
- 結語

## はじめに

わが国の大学における現行の単位制については、いわゆる「単位制の空洞化」が人々の論議的となつてから年久しい。単位制の空洞化に伴って、大学はレジャー・ランドである、ないしは大学はモラトリアム人間の収容施設であるといった性格づけも多くの人々によって行われ、この事実は今や多数の人々から、半ば諦めをもって受け入れられているの観がある。しかし、大学は「レジャー・ランド」であつてはならず、単位制の空洞化はあくまでも克服されなくてはならない、と私は考える。

単位制空洞化の克服の最良の方策は、アメリカの多くの大学で行われているように、各大学に「1学年ごとの最低履修単位数制度」を導入することであると私は思う。この場合、私の言う「1学年ごとの最低履修単位数」とは「大学卒業に必要とされる総単位数を最低在籍年数で割った数」のことである。普通の4年制大学の場合、卒業に必要とされる総単位数は124単位であり、最低在籍年数は4年であるから、1学年ごとの最低履修単位数は31となる。したがって、私の提言は、普通の4年制大学の場合、「各大学は、その学則の中に『本学学生は毎学年、最低31単位を履修するものとする』という条文を入れるべきである」ということになる。

この提言の理由と期待される効果を以下に記すこととする。

## 1 現行の単位制の建前

わが国の大学の現行の単位制は、周知のように「大学設置基準」の第26条において次の通り規定されている。「各授業科目の単位数は、1単位の履修時間を教室内及び教室外を合せて45時間とし、次の基準により計算するものとする。(以下略)」この規定において、授業科目の1単位の履修時間は、講義であると、演習であると、実験・実習であるとのいずれを問わず、「教室内および教室外を合せて45時間」なのである。換言すれば、1単位とは教室内および教室外を合せて45時間の勉学のことである。そして、この規定は、わが国のすべての大学の学則にうたわれており、またすべての大学の学生便覧もしくは履修要項にも記されている。

旧制度の大学においては、ひとつの授業科目の履修をもって1単位とすることが定められていた。

---

\* 国際基督教大学教養学部教授

これに対して、1949年に発足した新制度の大学（すなわち現在の大学）において、「学生の45時間の勉学をもって1単位とする」制度が導入された。

「45時間の勉学＝1単位」という規定は「大学基準協会」がその「大学基準」において定めたものであり、この規定が「大学設置基準」（昭和31年制定）に引きつがれて現在に至っている。それでは、何を根拠として45時間の勉学をもって1単位と定めたのであろうか。この問題の解明は、当時の大学基準協会の「大学基準」制定の過程における審議の検証にまたなければならないが、直接的には、モデルとされたアメリカの大学における1単位が45時間程度であると理解されたからであろう。しかし、間接的には、私の推量するところ、その根拠は、「フル・タイムの学生は1週間に45時間は勉学すべきである」という関係者の想定であろう。そして学生は年間に30週間学ぶべきであり、かつ4年間在籍するのであるから、全部で30週間×4＝120週間学ぶ。今1週間の勉学時間を9時間×5日、つまり45時間として、これを1単位とすれば、120単位が卒業に必要な単位数となる。ここに、体育の4単位が加えられて、最終的には「大学卒業に必要な単位数は最低124単位とする」という規定が定められたのであろう。このような事情は、大学基準協会が昭和26年に刊行した『大学に於ける一般教育』（昭和62年に復刻刊行された）の中の次のような文章からも看取できる。

卒業の要件としての124単位の合理性について

体育単位を除いた120単位を4ヶ年で修得することになっているから、平均すると、1ヶ年30単位となり、半ヶ年（15週）では15単位となる。然るに1単位は毎週3時間の学生勉学活動15週間と定められてあるから、1週間の勉学活動として学生に要求せられる時間数は15×3＝45時間となる。従って毎週5日制とするとき45÷5＝9時間が毎日の学生の勉学活動となる。この他に体育の時間や課外活動等も加わるから、これ以上はオーバーワークとなることは明瞭であろう。故に、124単位は最低基準とされているが、新制大学の根本義に徹すれば、同時に大体最大基準とも見做し得るのであろう。（同書34ページ、註(1)）

学生の45時間の履修をもって1単位としたことの制定の事情はさておき、現行の大学設置基準の規定を基点とした考察をすすめてみるならば、普通の大学を卒業するのに必要な124単位とは、45時間×124＝5,580時間の履修である。1学年の授業期間は30週間（大学設置基準第28条の2などから推定）であるから、4学年の授業期間は合計で120週間である。したがって、大学卒業までに必要な総履修時間5,580時間を120週間で割ると、学生の1週間あたりの履修時間数がでるが、その数は5,580÷120＝46.5時間である。この数字が示すように、現行の大学設置基準に正確に従うならば、わが国の大学のすべての学生は、入学の直後から卒業の直前まで、授業のある期間は、毎週最低46.5時間履修を続けていなければならないのである。

毎週46.5時間の履修というのは、おそらく月曜日から金曜日までが毎日8時間の履修、土曜日が6.5時間の履修、そして日曜日が終日休養という形態となるであろう。毎週46.5時間という数字それ自体は、現在における一般の勤労者の週ごとの勤務時間よりは幾分多いが、夏季および冬季の休暇その他があることを考慮するならば、学生にとって無理な勉学時間とは言えないであろう。また、普通の高校生あるいは中学生の週当たりの総勉強時間数と比較しても、それほど多い勉学時間数とは思われない。その意味において、4年間を通じて毎週46.5時間の履修というのはすべての大学生にとって、けっして無理な勉学時間数とは言えない。むしろ、これは、同一年令層の若者の中から「ほぼ4分の1という比率で選抜されて」大学に入って来た若者、かつ「自らこの道を選びとって」大学に入って来た若者にとって妥当な勉学時間数であり、彼らの特権でもあるとともに責務でもある勉学時間数であると言うべきではないであろうか。

以上が、わが国の大学の現行の単位制の建前なのである。

## 2 単位制の空洞化の現実

上記のような現行単位制の建前に照らしてわが国の大学の現実を考察してみると、はたしてわが国の大学のすべての学生が、もしくは大多数の学生が、入学直後から卒業直前まで、大学設置基準の定めている最低46.5時間の履修をコンスタントに毎週続けているであろうか。「大学＝レジャー・ランド」という一般の理解にもみられるように、残念ながら答は否定的である。

各大学によって事情は異なるであろう。また、理科系大学と学部では比較的設置基準に定める建前に近いが、文科系の場合はかなり建前を下まわっているというのが一般的な状況であるように私には思われる。さらに学年ごとに事情が異なっていて、1年次、2年次の学生は建前の勉強時間に近いが、3年次、4年次では、就職活動や卒業論文のためといった理由で、週当たり最低46.5時間の履修という基準を下まわるケースが多いように見うけられる。クラブ活動やアルバイトや遊びのために、4年間を通じて総体的に設置基準の定める建前をかなり下まわるというケースもまたしばしば見うけられる。大学生の勉強時間数の実態調査はいくつかの個別的な大学でなされているようであるが、せめて数年に1度でもしかるべき研究所による全国レベルでの実態調査がなされてもよいのではないであろうか。

4学年間を通じて毎週46.5時間を履修せず、したがって総計で5,580時間を履修しないにもかかわらず、124単位を履修して卒業する学生のいる場合、1単位の取得に要した履修時間は45時間を下まわることは明らかであり、その下まわった分だけ単位は空洞化されたことになる。この事実が単位制の空洞化なのである。その下まわる度合い、すなわち空洞化指数とでも言うべき数字はどのような数となっているかは私には定かではないが、充分留意すべき数と言うべきであろう。

機会のあるごとに、私はわが国の大学の履修要項や学生便覧のいくつかをみせて頂いてきているが、そのなかでふと目にとまる記述項目のひとつに、「履修単位数の制限」という項目がある。私自身が所属する国際基督教大学の場合、大要次の通りである。

- ① 受講単位は、1学期13単位（体育実技をとる場合は $13\frac{1}{3}$ 単位）とする（本学は3学期制度であるから、年間では39単位または40単位）。
- ② 1年次生は原則として①に従う（年間で40単位）。
- ③ 2、3、4年次生は、アドバイザーの許可があれば1学期に18単位まで履修ができる（年間では54単位まで）。
- ④ 2、3、4年次生で、それまでの全学期で履修した全単位の平均成績が3.4以上であれば、18単位以上履修ができる（年間では54単位以上）。

このような「受講単位数の制限の規定」の下で学生が履修した現実の単位数の実態を私は教授会で学部長から報告してもらった。その報告によると、昨年度秋学期の実態は、1年次生は原則として年間40単位であるのに対して、2年次生および3年次生の中間値は各々14単位（年間では42単位）、4年次生の中間値は7単位（年間では21単位であるが、そのうち9単位は卒業論文であるので、授業科目の単位は12単位）であった。この報告を受けて私が思ったことのひとつは、2、3年次生の履修単位数が比較的によく、4年次生のそれはかなり少なくなっている。このような傾向は一般的なものであろう。私が留意したもうひとつの点は、2、3年次生の履修した秋学期の単位数には、中間値である14単位の前後に、最低は3単位から最高は21単位まで分布しているという事実であった。1学期間（10週間）に21単位の履修の意味することは、毎週 $45 \times 21 \div 10 = 94.5$ 時間の履修ということであり、これは慎重な検討を要することであると思う。他の大学の状況はどのようになっているのであろうか。

他大学の学生便覧や履修要項で私が見かけた「単位履修の制限」の中には、「年間45単位ないし50単

位をもって上限とする」というものが少なくない。今、仮りに上限の45単位の履修を認める場合、このことは建前上では毎週67.5時間というハードな履修をさせることにもなり、また3年間で135単位がとれることになって、1年分は無為にすごすことを認めることにもなりかねない、などと思われている。

「単位制の空洞化」という言葉の下に私が理解することはこれらの現実である。臨時教育審議会の答申は、わが国の大学教育の改革に関連して「現行の単位のあり方の再検討」と「大学設置基準等の根本的な見直し」を提言しているが、これらの再検討と見直しも、このような「単位制の空洞化」の事実を直視しつつ問題の打開をはかるのでなければ、目標としてかかげている「大学教育の充実」は期して待つことはできないように私には思われる。

### 3 単位制の空洞化克服の方策としての「最低履修単位数制度」

上に記した理由に基づいて、大学における1単位の履修時間は教室内および教室外を合せて45単位とするという現行の規定を私は堅持すべきであると考え。大学の卒業に必要とされる最低の単位数は現行の設置基準第32条の規定では124であるが、これは128とすることが適切であると考え。それは、卒業の要件を124単位とする場合、私の言う最低履修単位数は31単位となるが、わが国の大多数の大学の授業科目が2単位科目もしくは4単位科目であることから、31単位とした場合、毎年端数がでてくるのに対して、卒業の要件を128単位とする場合は1学年の最低履修単位数は32単位となり、これは4単位科目を8科目ということとなるからである。また、実際に卒業に必要な単位数を128単位としている大学は多数ある。

「最低履修単位数制度」の導入に当たっては、大学設置基準の第32条の第5項として「大学は1学年ごとに学生に卒業の要件である単位数の $\frac{1}{4}$ 以上を履修させるものとする」という条文を加えることが最低限度必要であろう。

大学設置基準にこのような補足を行った上で、各大学はそれぞれの学則の中に私の言う「最低履修単位数」に関する規定を入れた場合のシミュレーションを行ってみよう。

今仮りにA大学の卒業の要件を128単位であるとして、この大学が1991年度に最低履修単位数制度を施行したとする。この大学の最低履修単位数は32単位（4単位科目で8科目）となる。この大学の場合、学生の1週間当たりの履修時間は45時間×32単位÷30週間=48時間となる。したがってA大学のすべての学生は4年間コンスタントに週48時間の勉学を続けてゆくことになる。1、2、3年次に単位を多くとり、4年次には何もとらないというようなことはなくなるであろう。

年間32単位という数字は決して過大な数字ではないことは、上記の国際基督教大学の事例からも、また45単位ないし50単位まで履修してよいとする規定を設けている大学もしばしばあることから明らかであろう。わが国の大学において年間32単位ほどの学生でも履修できる単位数である。

問題は、むしろ少なすぎる数字ではないかという疑問であろうが、学生がそれぞれの授業科目を充分まじめに履修するならば、この単位数で足りることも明らかであろう。年間32単位とは1週間当たり48時間の勉学だからである。

A大学の場合、最低履修単位数は32単位であるが、学生はそれ以上であれば何単位にでも履修登録をすることができるのであるから、学生によっては40単位とか48単位とかを履修するであろう。1991年度の学年末になったらA大学の教授会は、すべての学生がとった単位数の平均をコンピューターにより打ち出して検討することとする。その結果、全学生の履修した単位数の平均が、たとえば42単位であったなどというふうに、最低履修単位数である32単位をかなりこえていたならば、次の1992年度の早い時期に教授会で申し合わせて、すべての授業科目にわたって授業の質の向上を

はかることとすればよい。そのための方策としては、授業のレベルを上げる、授業の密度を濃くする、創造力の育成をめざしてのレポートの提出を求める、読書の宿題を多く出す、試験の評点をきびしくする、ファカルティ・ディヴェロップメントをすすめて学生の勉学の質的・量的向上をはかる等々、多様なものがありうるであろう。逆に、全学生の履修単位数の平均が32を下まわった場合には、この逆の操作をはかるよう申し合わせることは言うまでもない。

かくして、1992年度の学年末にも同様の操作を行い、その成果の検討を行った上で、再び第1年次と同様の操作を行い、数年間をかけて、全学生の取得単位数の平均を32単位に近づけてゆけばよい。

数年間を経て全学生の年間に取得した単位数の平均が32に近づいた19××年度の場合のことを想定してみるならば、A大学のある学生がこの年度に32単位に登録してそのうちの1科目（たとえば4単位）を落とした場合、その次の年度以降にその4単位分を32単位に上乘せしてとらなければ、その学生は単位不足のため4年間で卒業はできないこととなるであろう。4単位分の上乗せということは、週当たりで6時間分（ $45 \times 4 \div 30$ ）の上乗せ、すなわち毎週54時間（日曜を除き毎日9時間）の勉学ということになるが、これは至難の業であり、この学生はその年度には死にもの狂いで勉学をすることとなるであろう。その学生は、卒業年次の末までにこの落とした単位の埋め合わせができなかった場合には、留年しなければならなくなるであろう。

したがって、A大学の学生は、出席などらなくてもどの授業にも休むことなく出席し、私語などは一言も発せず耳をそばだてて講義に聞き入り、学期中はわきめもふらず勉学しつづけることになることは確実である。その結果、A大学を卒業した学生に対する社会の評価は高まるであろう。それとともに入学志願者の数も一方においてはふえるであろうが、しかしそれらの志願者はA大学を志望するに当たって、自分をはたしてこの大学での4年間の勉学に向いているか、また耐えうるかを慎重に自省するであろう。このことのゆえに、A大学の学生は高い動機づけをもった学生となるであろう。

わが国のすべての大学がA大学のようになるならば、わが国の大学は「レジャー・ランド」という呼称も返上し、「入るにはむずかしいが、出るのはやさしい」という通念も払拭できるであろう。また、臨教審答申のかかげる「大学教育の充実」や「それぞれに特色のある大学教育」等の大学教育改革の日標も自ら実現されることであろう。そして、何よりも大きな成果は、真実に勉学したいという若者が自らの適性に合った大学を選んで進学校を決定し、そのための準備にはげむことの結果として、いわゆる学歴信仰はうすれゆき、高校以下の全学校教育の受験体制による歪みが是正されるようになることであろう。この制度は財政負担なしでできる教育改革なのである。

#### 4 最低履修単位数制度への反論と事例

私の提言する「最低履修単位数制度」に対する反論としては、卒業論文をどうするか、就職活動をどうするか、クラブ活動をどのように扱うか、教職課程の履修をどうするか、学生の多様な勉学へのニーズにどのように応えるか、学生のアルバイトをどうするか、といったものが考えられる。卒業論文については、選択制とするなり、許可制とするといった方策を考えればよい。卒業論文は通例8単位程度と規定されているのに「正確に」対応して、4年次のいずれかの学期に「約8週間」集中的に従事させる等の方策が考えられよう。卒業論文や卒業制作は4年次の1学年分の履修とみなす大学では、これらに対して30単位を与えるべきであろう。教職課程や多様なニーズへの対応については、選択科目の巾を拡げる、2単位科目を増やすといった方策が可能であろう。クラブ活動やアルバイトについては「ゆとりの時間」といった授業科目を設けて単位科目にとり入れることも



考えられよう。就職活動は企業と協定して夏季休暇中のみに限定することが可能であろう。

もうひとつの大きな反論は、この制度は学生に勉学を強制し、学生の創造性を抑圧し個性を摩耗するというものである。この反論に対する私の論駁は、現代の大学にあっては、創造性と個性とはむしろ不断の勉学と訓練から生まれ伸ばされるであろう、というものである。教育は訓練なしにはありえないものである。また、学生には短かからぬ休暇の期間もあるのであるから、自由な勉学はそこにゆだねることができよう。

さらにもうひとつの反論は、「最高履修単位数を定めるべきである」とするものであるが、最高履修単位数を定めているわが国の多数の大学でこの規定が効果的に機能しているとは私には思われない。最高履修単位数は標準履修単位数に転化しがちだからである。

1 昨年および今年の春学期の教育原理の授業において、私は私の提言に対する学生の反応をたずねてみたが、意外なことに学生の $\frac{2}{3}$ は賛成であった。賛成者のうちの約半数は条件つきであったが、その条件とは、授業の質を改善することというものであった。この制度はFDをうながすであろう。またFDはこの制度が受け皿とならねば真の効果をもたえないであろう。

私の言う「最低履修単位数制度」をとっている大学は、現在のわが国の大学のなかには見うけられないが、アメリカの大学のなかには広く見うけられるように思う。ひとつの事例としてハーバード大学をあげるならば、ここでは学部および大学院修士課程で学期ごとの最低履修単位数は4科目（日本流に数えて1学期16単位、年間では128単位）である。この制度はここではきわめて良好に機能しているように思われる。

## 結語

第2次大戦後にわが国が新制大学の制度を導入したとき、モデルとしたものはアメリカの大学であったが、その際に主として4年制という外形のみを導入しつつも、教育理念は主としてドイツの大学のそれを温存したように私には思われる。今日のわが国の大学の「単位制の空洞化」は、「教員の教える自由」と「学生の学ぶ自由」を重要な教育理念とするドイツの大学のモデルに今なお多くの大学人が執着していることに起因するのではないであろうか。著しく大衆化した今日のわが国の大学の状況はアメリカの大学の状況と似たものとなっている事情を考慮するならば、「最低履修単位数制度」を中核とするアメリカの大学の教育理念を思い切ってとり入れることが今日のわが国の大学の再生および活性化の課題であると私は思う。現在500校あるわが国の大学の中にたった1校でも上記の意味での最低履修単位数制度を導入し実験してみしてくれる大学が現れることを私は切望している。

## Ⅳ 学生による授業評価の現状と課題

田坂興亜\*

### 目次

- 1 はじめに
- 2 一般教育主任室が行った学生による授業評価の試み
- 3 総合コース「共同講座—平和の諸問題」の開講と学生による評価をとおしての改善
- 4 一般教育改革へ向けての課題と方策

### 1 はじめに

学生による授業評価については、米国など諸外国の大学における事例はこれまでも紹介されてきたが<sup>1)</sup>、日本の大学では、教授が学生に評価されるということに対する心理的抵抗感が根強くあるようで、その実施はきわめてむづかしい。一般教育学会において、東海大学での実践例などの報告がされている<sup>2)</sup>が、大学における教育改革に結びつくような形での授業評価は皆無に近い。

大学における一般教育は、現在危機に面している。一般教育のクラスは、単位取得義務のみを動機とした受講者であふれ、私語が絶えず、もはや教育が成り立たない状況が生じつつある。にもかかわらず、講義を行なう側では、ほんの少数の例外を除いて、こうした状況に対する有効な対応をとれぬまま、旧態依然とした一方通行の講義が、ほとんどの大学で行なわれている。

我々の大学も例外ではないわけで、こうした状況を打破するために様々な対応をしてきた。特に、受講者による授業評価をとおして改善を要する諸点を発見し、内容、教授方法共に、一般教育が本来目的としている機能を果たしてゆけるよう改善、改革してゆく、ということを試みてきた。しかし、学生による授業評価を一般教育改革の突破口にしようとした場合、教授団の間にある根強い抵抗感をどのような形で克服するかが大きな課題となる。

授業評価をとおして一般教育の改善・改革を行なおうとする場合、基本的には二つのアプローチが考えられる。

一つは、学生による評価を教員の自己評価、そして自らの教授法改善に資するためだけにのみ限定して用いる、という方式で、自発的な改善努力を促すやり方である。

もう一つは、一般教育主任なり、学部長なりが、公的な立場で組織的に「学生による評価」を実施し、その結果を分析、検討して、これを一般教育等の組織的改革に結びつける、というやり方である。

これら二つの方式には、それぞれ長短両面があり、前者が自主性という長所と共に、改善が行なわれるのは、従来から熱意のある一部の有志にのみ限られて、最も改善を要するクラスがもっとも改善されない、という限界を有するのに対し、後者は、組織的な改革に有効ではあるが、いわゆる「勤務評定」につながるおそれがあり、そうした管理体制の強化は、大学の学問・教育の自由を損なうものとなりかねない。

以下に報告するのは、第一、第二の方式で行なわれた、学生による授業評価をとおしての一般教育改革の試みが、どのようなインパクトを与え、どのような問題点を課題として残したかについて

---

\* 国際基督教大学教養部準教授

の事例報告である。

## 2 一般教育主任室が行なった学生による授業評価の試み

国際基督教大学（以下ICUと略称）では、大学の創立以来、リベラル・アーツ教育の中心に一般教育を位置づけ、全学の教員がこれに対して責任を負う、という形態をとってきた。もっとも、草創期には、一般教育の講義は経験豊かな教授によって行なわれ、若手教員は充分にその理念を体得するまで、これを担当することが許されなかったといわれる。

初期の頃は、学生数が少なかったこともあって、ごく限られた数の一般教育科目が開講され、学生にとっては、そのすべてが必修であった<sup>3)</sup>。学生数の増加と共に開講科目も増加し、選択制がとられるようになっていったが、1977年からは、人文・社会・自然の三系列に加えて、総合科目が開講されるようになり、学生は、さらに広い一般教育科目群からコースを選んで履修することが可能となった。人文・社会・自然の三系列に属するコースがそれぞれの学科の責任で開講されるのに対し、総合科目は、一般教育主任のイニシアチブで一般教育委員会にはかって開講される。総合科目の導入は、それまでに多少マンネリ化していた従来の三系列のコースに対しても活性化の役割を果たし、三系列のコースのかなりのものが、より総合的な内容となった。しかし、全体的には、総合科目すら、数年くり返して開講する内に、内容、教授方法共マンネリ化をまぬかれず、総合的な「点検作業」が必要となってきたのである。

ICUにおいては、1970年代の後半に、一般教育主任による一般教育プログラムの評価についての公的な調査が行なわれたが、1981年には、卒業の時点で在学中受講したすべての一般教育科目についての評価を全学生にさせる方式が定着した。

筆者は、1984年度から1986年度迄3年間、一般教育主任に任ぜられたが、上記の方式をうけついで一般教育の評価を行なった。1985年、86年に実施した学生による一般教育の評価については、その結果をまとめて一般教育学会に発表した<sup>4)</sup>。

評価の方法、結果とその分析の詳細は、上記の一般教育学会誌に掲載されているので、ここではくり返さないが、学生による一般教育評価を定式化された原教授のアプローチと筆者のそれとでは、前節でのべた方式の違いがあるので、その点にしぼって紹介をする。

原教授が定式化された方式は概略次の通りである。すなわち、卒論提出時に学生にアンケート用紙を配り、彼らが在学中に履修した一般教育科目すべてについてまず5段階の評価をさせ、さらにその中から特に印象に残ったコースを三つあげてこれについてコメントをさせる。これら学生のコメントは、各教員毎に整理し、これをコピーして、その当該教員に配布する、というものである。数値化した評価結果も、教員自身が自分の講義に対する評価を聞きに来た時にこれを知らせる以外は公表しないことを原則とした。これは、学生による評価を教員の自己評価、自分の教授法改善に資するためにのみ限定して用いる、という考え方に基づくもので、前節に述べた第一の方式である。このような方式ですらも、教授会メンバーの間にはかなり根強い反発があったが、次に述べる第二の方式よりはずっと衝撃が少なく、授業評価のシステムを大学の中に導入し、これを定着化する、という面では、より優れた方式であったと思われる。

筆者が行なった授業評価は、ほとんど上記の定着化したものを継承したが、次のような点を変更した。

(1) 文章で書かせる部分の「特に印象に残ったコース」を二項目に分け、よい意味で印象深かったコースに関するものと、「改善を要すると思われるコースがあればその理由、また改善への提案をのべて下さい」という項目とを設けた。

(2) 学生のコメントを各教員に送付する代わりに、主任がアンケート結果をまとめて一般教育委員会に報告、特に問題のあるコースや制度面で改善の要望が強いものについて、対策、改善策を協議、改善できることは実施するようにした。また、教授会でも報告をして協力を求めた。

こうして行なわれた学生による一般教育評価は、全体としては、ほとんどの一般教育科目が高い評価を得ており、我々にとって励みとなる結果であった。特に、総合科目の「平和研究」、自然科学系列の「科学史」、「科学哲学」、「数学の構造」、「自然の化学的基礎」などが、きわめて高く評価されている。

一方、「改善を要する」として指摘されたコースは、二、三のコースに集中しており、しかも、それらのコースは、二、三年前迄さかのぼって調べてみると、毎年きわめて評価が低いことがわかった。このような、評価が極端に低く、毎年くり返し多くの学生が同様の苦情を訴えて、その改善を求めているコースに関しては、これらを一般教育委員会で報告し、学科が責任を負うコースについては、当該学科に担当者の交代を要請した。幸い、新任の教授で最適の担当者が得られたので、交代はスムーズに行なわれた。担当者の交代によって、このコースに対する学生の苦情は激減し、授業評価は著しく良くなった。一方、一般教育主任のイニシアチブで始められた総合コースの中で極端に評価の低いコースについては、これを一般教育委員会ではかった上で打ち切りとした。しかし、こうした強硬措置に対しては色々な抵抗があり、いったん打ち切ったコースが、担当者の強い要請で、次の主任になってから復活した例もある。

### 3 総合コース「共同講座 — 平和の諸問題」の開講と学生による評価をとおしての改善

ICUの総合コースは、従来単独ないしは時に2名の教員で行なわれるのが普通であったが、1987年、分野の異なる6名の教員による新しいコース「共同講座 — 平和の諸問題」が開講された。学部長や一般教育主任からの働きかけもあったが、志を同じくするものが共同で始めることにしたもので、自発的な性格も強い。初めての試みとしてこれを開講した年の、コースの内容、学生による授業評価、そして、その評価をとおして、次年度にどのような改善を行なったかについて、詳細は一般教育学会誌に発表した<sup>5)</sup>ので、ここでは、その後の展開も含めて、概略を報告する。

このコースの学生による評価は、Ⅲで述べたような一般教育主任室で実施しているアンケート調査とは全く独立に、自分達で作成したもので、次のような項目について記述式で書いてもらった。

- (1) コース全体について
- (2) 担当者（それぞれの扱う事柄）間の“coordination”はどうであったか。
- (3) 講義について
  - a 講義内容について
  - b 教授法について
- (4) レポートについて
  - a 課題は適切であったか。
  - b 参考文献は適切であったか。
- (5) 横田基地見学について
  - a 参加・不参加
  - b 有意義であったか。
- (6) その他のコメント

全体的には、非常にポジティブな評価が多かったが、次のような諸点が「改善すればもっとよくなる」点として指摘された。

- (1) もっとディスカッションの時間を持ってほしい。
- (2) これだけの内容を盛るには時間不足。担当者数をもう少し減らすか、時間数を増やすべきである。
- (3) 参考文献は非常に触発されるものばかりであったが、6本のレポート、しかも、それぞれのレポートの課題が重すぎた。
- (4) 直接的暴力の他に構造的暴力についても扱ってほしかった。
- (5) 「平和がおびやかされている現実」を認識させるだけでなく、「平和を創り出すために我々は何をしたらよいのか」という点が提示されていたらもっとよかった。

こうした批判、改善提案が出てきたことは、学生達が、我々の試みに対して非常に真剣に、積極的に応えていることを示しており、単なる称賛の言葉よりも、なお一層我々を元気づけるものであった。

そこで、1988年、1989年には、これらの改善提案をおおいに参考にして第二回目、第三回目のコースの構成を検討し、実施した。(1)については、クラスの最後の週に、担当教員全員によるパネルディスカッションと、学生によるディスカッションを設定した。ただし、学生によるディスカッションは、クラス・サイズが150名を越えていたこともあって授業運営が仲々むづかしく、グループに分けて討論が始まるまでに時間がかかりすぎ、議論がようやく活発になった時には時間切れで、授業を打ち切らざるをえず、グループ毎の発表もクラスの時間を大きく超過してしまった。

三回目の時には、レポートとして提出されたものの中から面白いものを選び出しておいて、それを書いた学生を指名してまず発表をしてもらい、そのあと、それに対する意見をのべあう、という形式にした。

(2)については、第二回目のコースで担当者数を5名に減らし、第三回目では、それまで週二回(2単位)だったものを週三回(3単位)のコースとした。また、ある程度内容のマトを絞るために「アジアの視点から」というサブ・タイトルをつけ、15年戦争に始まる日本のアジア諸国との関わりに焦点を合わせた講義とした。

(3)については、2年目にレポート1本と、あとは期末試験に5名の担当者が1問ずつ簡単な問題を出すという形式にし、3年目には、レポート用紙1枚だけのレポートを各教員に出す、という形式を試みた。年々受講希望者が増え、3年目には174名が受講したが、「1ページレポート」という形式は、教員にも学生にも好評であった。

(4)、(5)の点に関しても、二年目以降のプログラムでは配慮した。コースのしめくくり、外部から著名な平和研究の教授を招いて、「平和を創り出すために」と題する特別講演をしていただき、これを全学に公開の形で行なった。もちろん、平和を創り出すために、ひとりひとりが何をすべきかは、「教えられる」類のものではなく、我々からのチャレンジを受けて、学生達が、それぞれの生活の中で考え、実践してゆかねばならないものであるが、二回、三回と回を重ねるごとに、そうした我々の意図は、学生達によって力強く受けとめられていったように思われる。招待講演者による全学的な公開講演は、学生達に強いインパクトを与えただけでなく、学長、副学長、学部長といった大学の行政者にも、平和を創り出す使命を我々の大学が創立当初から負っていること、その教育的プロセスが一般教育のプログラムとして実行されていることを認識してもらう機会となった。

大学の教育改革は、教員集団の自発的な動きと共に、これを構造化してゆく行政者の理解、支援が不可欠である。上記コースの場合には、行政者の積極的な協力が大きな支えとなったが、実現に

至らなかった改革提案もあり、行政者の交代が改革の阻害要因とならぬような機構が望まれる。

#### 4 一般教育改革へ向けての課題と方策

前の2、3節において、一般教育主任による、組織的な授業評価の事例と、新たに開講された総合コースの、担当者自身による授業評価の事例を、問題点も含めて報告した。それぞれが本稿1節で述べた第一、第二の方式であって、これらICUにおける事例でも、それぞれの方式の問題点があらわになっている。

それでは、そうしたそれぞれの弱点を克服できるような、第三の方式というものは考えられないであろうか。教員有志による自発的な運動としてのFaculty Developmentの形態をとりながら、このFD活動の中に学部長や一般教育主任が参与することにより、これを全学的な一般教育改革(ひいては、学部教育の改革)へと結びつけてゆく、というのが一つの可能性であろう。ICUにおけるFD活動は現在、まさにその第三の方式を模索しながらの展開を試みているわけで、この点に関しては、原教授(現一般教育主任)と絹川教授(現教養学部長)の論考にゆずることとするが、本稿2、3節で報告したこととの関連で、あらわとなった問題点克服のために有効と思われる二、三の試みを紹介して拙稿を終えたいと思う。

その第一は、FD活動の一環として1988年から始められた、自発的、かつ組織的な評価の方式である。まず、一般教育主任と学部長を含めたFD研究会のメンバーで、国内、国外の事例<sup>6)</sup>を参考にして、いくつかの基本的な評価項目を設定した。次に、それらの評価項目についての評価用紙を一般教育主任室で用意してもらい、一般教育担当者で(次年度には、基礎科目、専門科目についても)これを用いてみたいという人達に必要な部数だけ配布し、そのクラスでの学生による評価がすむと、これを一般教育主任室で分析、グラフ表示の分析結果と共に当該教員に戻す、というシステムである、いわば自己診断用の「カルテ」ができることになったわけである。「共同講座—平和の諸問題」の授業評価も、二年目からはこれを用いることにした。第三者による、共通の評価項目に関する分析であるので、他のクラスとの比較検討もできるようになった。しかも、「希望者」がこれを用いる、という形になっているので、心理的反発はほとんどない。あとは、これをより多くの教員が利用するようにすることである。実際にFD研究会メンバーのわくをこえて、かなり広範囲の教授会メンバーがこれを利用するようになってきた。

第二は、同じくFD活動の一環としての、教員研修プログラムである、こちらはまだ、「計画」の段階であるが、フォーラム形式のものは、すでに数回行なってきた。そのねらいは、行っている講義の評価が非常に低いクラスの担当者を交代する、というような強硬措置をできることならば避け、むしろ、高い評価を得ているコースの内容構成、教授法の工夫などを、より広い教員の間で共有することによって、評価の低いコースの改善をはかる、という点にある。そうした相互研修のシステムは、授業評価に対する抵抗感を克服するための意識改革にもなるであろうと思われる。具体的にまず始めていることは、担当者の了解がえられるクラスのビデオどりである。ビデオどりがある程度すんだ段階で、これを一緒に見ながら検討するような機会を持ちたいと思っている。

第三は、一般教育に関する思い切った改革案をFD研究会で議論し、これが具体案としてまとまったものから順次、大学の行政へ提案していくことである。行政職にある者がFD研究会のメンバーに加わっていることは、そうした思い切った提案をインフォーマルな場面でまず徹底的に「練る」ことを可能にしており、今後大学における教育改革の先導を勤めることにならうと思われる。

## 参考文献

1. 関正夫「Faculty Development に関する一考察 — 英・米の場合」『一般教育学会誌』8(1)、60-71 (1986)。
2. 安岡高志「学生による講義評価」『一般教育学会誌』8(1)、46-59 (1986)。
3. 原一雄編「国際基督教大学における一般教育プログラムの変遷 I. カリキュラム編」(FDプログラム研究レポート) 1988年、国際基督教大学教養学部。
4. 田坂興亜「学生による一般教育評価 — Faculty Development との関係で — 」『一般教育学会誌』9(1)、2-8 (1987)。
5. 田坂興亜「総合コース『共同講座 — 平和の諸問題』の試みとその評価」『一般教育学会誌』10(2)、88-91 (1988)。
6. タイのチュラロンコーン大学では、“Staff Development”担当部局で、いく種類かの評価用紙を用意しており、教員はそのいずれかを選んで用いることができる。

# 第4章 桃山学院大学の教育改革

— Faculty Development としてのカリキュラム改革 —

後藤 邦夫\*

## 目 次

- 1 はじめに — カリキュラム問題とFD
- 2 桃山学院大学のカリキュラムの変遷
- 3 開学当初のカリキュラムとその問題点
- 4 第二期のカリキュラムの特徴をめぐって
- 5 社会学部増設と登美丘学舎の建設に伴う手直し
- 6 「大学紛争」とカリキュラム問題
- 7 第三期のカリキュラム — プロジェクト・システム — をめぐる諸問題と次の改革への準備
- 8 1983年に改革・実施されたカリキュラム
- 9 現行カリキュラムと文学部設置による手直し
- 10 おわりに — カリキュラム改革における教授団の取り組みと問題点

## 1 はじめに — カリキュラム問題と Faculty Development

大学は学術研究とその成果の伝達という機能をもっているが、学校、即ち教育機関である以上、学生の教育を第一の目的としている。そのためには学生に対する教育の目的を到達度の要求をふくめて明らかにしておく必要がある。具体的にはそれはカリキュラムとして表現される。したがって、カリキュラムを検討し、その検討に基づいて具体的に教育課程を編成・実行することは教育機関としての大学の重要な業務である。

一方、大学には「自治」と「自由」が与えられている。すなわち、「学生に何を教えるか、どのように教育するか」ということを独自に決めることができるとされているのである。

この重要な「大学の教育目的の個性」は多くの場合、建学の理念などのように抽象的にしか示されていないが、それを具体的に表現するのがカリキュラムにはかならない。多くの授業科目を体系的に設置し、ある教育目的にしたがって学生に履修させる。「全く自由な選択」も一つの教育理念に基づく方針である。

ところで、この大きい自由度が日本の大学では十分に活用されてきたとはいえない。その理由としては次の二点が考えられる。

第一は制度上の問題である。日本の大学に対する法律や規則による制度上の制約はかなりのものであり、この点に関するかぎり、戦後発足した新制大学の原形であるといわれるアメリカの大学制度とは根本的に異なると言わねばならない。ただ、最近にいたって、大学審議会が「大学設置基準の大綱化」という方針を明らかにしたことが注目される。この方向は原則的には好ましいものであるが、多年にわたって詳細な「設置基準」のもとでの運営にならされた我が国の大学が、「規制緩

\* 桃山学院大学文学部教授



和」下で十分なカリキュラム開発能力を直ちに発揮できるかどうかという問題があることは否定できない。もちろん、この困難は大学が自力で乗り越えるべきであり、みずから制度の傘の下にはいるようなことがあってはならないであろう。

第二の点は専門分野ごとにつくられる日本の大学の伝統的な学部構成によるものである。専門教育においては、すでにディシプリンとして確立されたある特定の分野の学問の内容と方法を学生に伝達するという目的がある。なかでも、研究者養成を直接の目標としない学部レベルの教育においては、伝達される内容はすでに「制度化」された、あるいはパラダイムが確定した学問の内容によって大きく規定されざるを得ない。すなわち、その分野の研究者の大多数が合意する体系から大きく外れるようなカリキュラムの作成は困難である。その結果、自由度の発揮が確立された学問の周辺部分における取捨選択と教育方法の工夫ということにとどまる傾向があるのもやむを得ないであろう。

もちろんそのことも重要である。日本の大学の専門教育の中には一部の社会科学系を中心に「旧制」当時の影響が残っており、「教授の自由」の名のもとに十分な基礎知識をもたない学生に対して「自説」を講ずるをよしとする考えが残っていないわけではないからである。そのような状況下では教育方法を軸にカリキュラムを構想することの意義は大きい。

ただし、一般教育については事情は大いに異なる。一般教育のカリキュラム構成は、個別の学問の体系の伝達以外の固有の目的によって組織されなければならない。その種の目的は、しばしば「特定の専門に片寄らない広い教養」とか、「大学卒業生に相応しい人間的資質」などとうたわれる。しかし、いかなる「教養」なのか、どのような「人間的資質」なのかを明らかにし、それをカリキュラムとして明示することが必要とされる。大学設置基準にある「人文・社会・自然」の3系列もそのルーツである「民主社会の大学」(コナント)では西欧の伝統文化の価値に根ざしたよきアメリカ市民の育成を目指していたのであった。それに対し、日本の大学では、少数の例外を除いて、近代的学問の価値中立性が当然の前提となっていたように思われる。したがって、そこで「幅広い教養」というとき、どの科目も万遍なくできるという意味になってしまい、教養の質が問われないことになるおそれがある。これでは一般教育の積極的意義を主張することはむずかしい。多くの大学に共通の目的と共に、各大学固有の目的を反映したカリキュラムがさまざまに作られ実行されるはずである。

以上のように考えると、一般教育におけるカリキュラムの開発や改革という事業は、大学教員の学問的能力に依存する教育能力の試金石であると言っても過言ではない。そのような能力の組織的な開発に他ならないFDのテーマとしてカリキュラム改革が取り上げられるのは至当であろう。

桃山学院大学は聖公会の伝道ミッションによって設立された。1959年に経済学部一学部をもって発足し、1966年に社会学部、1973年に経営学部、1989年に文学部を設置した。学生の入学定員は臨時を含めて1200名、教員数は約130名である。校地は約13ヘクタールである。学則にはキリスト教主義がうたわれ、「世界の市民の育成」が教育目的としてかけられている学校であるが、この理念や目的はいささか抽象的であり具体的な教育活動とのつながりは、1989年に発足した文学部(特にその国際文化学科)以外では、それほど明確であったとはいえない。しかしこの大学が「カリキュラム問題」と積極的に取り組んできたことは事実である。

筆者は、「紛争」時代に教務部長と常務理事を兼務し、その後一般教育委員長を努め、この5月まで数年にわたって再び常務理事を兼務した関係で、この間の改革作業にたまたま積極的に関与する巡り合わせになった。もちろんFDという概念を知るよしもなく、単に狭い個人的経験に基づいてその一端を担ったに過ぎない。しかし、たまたま自分が「散文」なるものを語っていることに驚いたモリエール劇中の人物に倣って、ここで一人の一般教育担当者としての体験に基づく個人的見

解を報告して御参考に供したい。

## 2 桃山学院大学のカリキュラムの変遷

桃山学院大学のカリキュラムは、一般教育を中心としてみた場合、1959年の開学時のもの、1963年から実施されたもの、基本的には同一であるが1966年に二学部制のもとで若干変えられたもの、所謂「大学紛争」時の改革によって1970年に採用されたもの、1983年に改革・実施されたもの、そして文学部設置に際し若干の修正を経た現行のもの、と移り変わってきた。すなわち概ね4種類、細かく言うと6種類にのぼる。それらを略記すれば次のようになる。

### (1) 1959-1963年のカリキュラム

経済学部一学部の単科大学として発足した1959年度からしばらくの間は、大学設置基準における標準的とも言えるカリキュラムが実施されていた。すなわち、一般教育科目は典型的な人文、社会、自然の3系列ディストリビューション型であり、専門科目の卒業必要単位数も基準に定める76単位であった。このカリキュラムの特徴は単一学部内の縦割型で、外国語が重視され必修科目の指定が多かったことである。

### (2) 1963年の改革

カリキュラムの骨格は変えず、授業科目の手直しを大幅に行なった。即ち、一部の科目を「基礎教育」的なものにし、他の授業科目において一般教育の性格にあった改善を施したのであった。

注目すべきものとして基礎演習の開設を挙げておきたい。

### (3) 二学部制への移行と学舎分離のもとでの改革

昭和41年に社会学部が増設され、桃山学院大学はそれまでの単科大学から、複数の学部をもつ、いわゆる総合大学へ一步を踏み出した。同時に昭和町学舎にまとまっていたキャンパスは登美丘学舎の建設によって二分された。そこで、当時のカリキュラムの基本を守りながら、一般教育を中心とした前期の課程を登美丘で、専門教育を中心とした後期の課程を昭和町で行なうことにした。教養部はおかれなかったが、学生は1、2年次で所定の単位を履修するという「横割型」になった。

### (4) いわゆる「大学紛争」とカリキュラム改革 — 1970年の新カリキュラム

1960年代の所謂「大学紛争」に際して、桃山学院大学では曲がりなりにもその背景となった問題を受けとめ、カリキュラムの改革を行なった。

新カリキュラムは、学内ではプロジェクト・システムと呼ばれていた。

経済学部と社会学部のそれぞれについて最低10科目（必修と選択必修）程度の履修を義務づけたうえで、約12、3科目の科目群からなるプロジェクトを13（後に14）準備し、その中からひとつを選択させることにしたのである。（各プロジェクトごとに定められた科目群の履修が課せられる。）

一般教育は、各プロジェクトの科目に統合される形になった。いわゆる専攻別の一般・専門統合型である。

必修の英語は30人を一クラスとし、演習形式とした。それによって、大学教育への入門（いわゆるアカデミック・ガイダンス）の役割を狙うと共に「動機づけ」を重視することを目指した。

講読や第二外国語を必修から外し、意欲的に学ぼうとする学生のために多様なクラスを卒業の要件から外して設置した。

今から見ると、多くの Major をもつアメリカの大学に似た型であったが、一般教育と基礎教育に関しては不十分であった。(この点でも「紛争」時代のアメリカと期せずして一致している。)

#### (5) 1983年に改革・実施されたカリキュラム

1979年頃から多大の時間と労力を費やしてカリキュラムの改定作業が行なわれた。新カリキュラムの基本理念は次の三点である。

- ① 基礎教育の充実
- ② 教育の体系化
- ③ 人権教育の重視

これらの原則は専門教育と同様に一般教育に対してもあてはまるものとして具体化された。

このカリキュラムにおいては、一般教育の自立が強調されている。すなわち、専門教育と共に大学教育の不可欠の構成要素として四年一貫で行なわれるものとされた。「人権教育」は一種のコアであり、すべての教育に共通するものとして位置づけられる。

#### (6) 現行カリキュラム (1989年以降)

文学部増設の為の設置認可申請が1987年に行なわれたが、それに伴い、カリキュラムの基本を出るだけ変えないことを原則としながらも、ある程度の手直しを行なった。

この間、少なくとも一般教育に関するかぎり、「単一学部内縦割型」、「複数学部に対する横割型」、「専攻との統合型」、「自立的4年一貫型」といった諸類型を順次経験してきたことになる。また、一般教育と関連して話題となるほとんどすべてのテーマ、「学際的授業科目」、「総合科目」、「基礎演習」、「論述作文」、「後期一般教育と副専攻の考え方」などが制度として運用されてきた。以下その状況についてやや立ち入って見て行くことにしよう。

### 3 開学当初のカリキュラムとその問題点

経済学部一学部の単科大学として発足した1959年度からしばらくの間は、大学設置基準における標準的カリキュラムが実施されていた。一般教育科目は典型的な人文、社会、自然の3系列ディストリビューション型であり、授業科目名も歴史、文学、法学、政治学、物理学など、いわば伝統的な名称のものであった。

このカリキュラムの特徴は外国語の重視と必修の多さにあった。その意味ではかなり厳しいものであり、開設に当たった人々の教育方針は明確であったと思われる。英語の必修は16単位で基準の二倍であり、第二外国語も4単位必修であった。英語の中には外国人教員による科目が4単位もあった。一般教育等の卒業必要単位数は基準の48単位を大きく上まわる60単位であった。

専門科目の卒業必要単位数は基準に定める76単位であったがその中で必修は44単位(11科目)で非常に多い。一般教育の開講科目数が少なく、選択の余地があまりなかったので、学生たちにとってはほとんどが息の抜けないカリキュラムであったと思われる。また、早期に着任された専門科目担当者が英語を持ったので、最初の一二年は英語の専任担当率は80パーセントに昇り、すこぶる充実していたといえる。

しかし実施上において大学側の意図と学生の意識が必ずしも合致せず、各科目に多くの不合格者を出すに至った。さらには、大量の留年も憂慮された。そこで、開設の翌年からさまざまな手直しが行なわれた。1960年には専門の必修単位数は44から20に切り下げられ、英語の必修も61年には12単位へ、1962年には8単位へと減らされた。しかもこの措置は年度をさかのぼって実施された。や

がて完成年度に近づくとつれて、学生数が増え、所謂マスプロ授業の弊害も目立ち始めた。履修登録時に各科目の受講者数を制限するという方法も取られたがかえって混乱を生じたばかりに取りやめられた。このような状況は制度改革の必要性を示すものと考えられた。

そこで1961年度に「学科目編成委員会」がおかれ、1962年度に集中的に活動し、1963年度からの新カリキュラムが策定された。

#### 4 第二期のカリキュラムの特徴をめぐって

1963年度に発足した、当時の新カリキュラムの内容について述べる前に、この改革を促したいくつかの要因に言及しておきたい。

何よりも重要であったのは、従来のカリキュラムの背景にあった大学の理念と大学および学生の現実とのギャップが意識され始めたことである。すなわち、「大学教育の大衆化」の波が足を洗い始めたのである。もちろん、今日の大学論におけるような認識を当時の教授会構成員が持っていたかどうかは疑問である。しかし大小さまざまな矛盾にぶつかったとき、彼らは学生たちを古い学生像によって批判するだけで足りるとはせず、新たな教育システムを打ち立てて実施することに熱意を燃やしたのである。

たまたま、1961年度には、大学の管理運営方針（特に教授会の構成）をめぐる論争があり、その後かなりの教員の異動があった。また1962年度からは新設大学に課せられていた「開設時の教員組織の順守」という制約が解かれ新たな科目編成と人事に関する自治権を大学が手にすることになった。これらの条件も改革を容易にするものであった。

以下、1963年度以降のカリキュラムの特徴を略述しよう。

- (1) 一般教育科目：基本的な構成は変わらなかったが、各系列の授業科目はかなり変化した。例えば、歴史を日本史と西洋史に、文学を日本文学と西洋文学に、といったように内容をわけて明確にした。また、科学史、技術史、技術論といった学際的な科目を新設した。経済学は英語3クラス分の中規模クラスに分割し若手教員が担当することにした。数学もⅠ、Ⅱ、Ⅲに分けⅠについては経済学と同様に実施することにした。「基礎教育」的色彩がここでは強調されている。
- (2) 外国語科目：英語の必修単位は12単位とし、内4単位はL、L、すなわち語学ラボラトリー実習とした。このころから入試の競争率もしだいに高まり、学生間の英語の学力差も目立ってきた。そこで、能力別クラスを編成すると共に補講制度を導入した。また、3、4年次の学生のための選択科目をおいた。毎年度末に実施されていた再試験は廃止された。  
第二外国語における学生の学習意欲の低下は当時も現在も大きな問題である。そこで必修を2単位に減らし、そのかわりに意欲ある学生のために中級と上級のクラスをおいた。
- (3) 保健体育、特に実技科目：昭和町学舎での初期の実技の授業は悪条件のなかで行なわれた。定時コース、臨時コース、特認コースがおかれ、特に最後のものはクラブ活動を一定の条件のもとで認定するものであった。
- (4) 専門教育科目：卒業必要単位数を76から88単位へ大幅に増やし、それまで必修、選択必修、選択の三つの科目群があったのを必修と選択の二つとした。これに伴って必修単位数を48単位に増やした。学科の内容についても新しい分野の科目を補強した。
- (5) 基礎演習：開学当初から、一年次の学生については英語クラスを単位にした指導教員制度がおかれていた。この制度の拡充をテーマにした学生部（当時）の研修会の中で、より積極的な制度としてプロゼミの開講が提案されて実施に移された。卒業単位にはならなかったがかなりの学生の積

極的な参加があった。

## 5 社会学部増設と登美丘学舎の建設に伴う手直し

1966年に社会学部が増設され、桃山学院大学はそれまでの単科大学から、複数の学部を持つ、いわゆる総合大学へ一歩を踏み出した。同時に昭和町学舎にまとまっていたキャンパスは登美丘学舎の建設によって二分されることになった。これらのことは、当然、カリキュラムに大きな影響を与えることになった。そこで、当時のカリキュラムの基本を守りながらもかなり大きな改革が行なわれた。その要点は次のとおりである。

- (1) もっとも大きな変化はキャンパスの分離によって一般教育を中心とした前期の課程を登美丘で、専門教育を中心とした後期の課程を昭和町で行なうことにしたという点である。教員組織については国立大学に見られるような教養部はおかれなかったが、学生は1、2年次で所定の単位を履修しなければ昭和町へ進めないようになっていた。その時点で留年が決定してしまうわけである。それに伴って外国語科目にグレード制がひかれた。登美丘での専門科目は各学部9科目開講され、2年次で7科目まで取れるようになっていた。
- (2) 登美丘学舎には初めて広いグラウンドが完備した。体育実技の教育はそれによって整備されることになった。すなわち、1年次には多様な内容を一律に課する総合コース、2年次には各種目、シーズン・スポーツを主とする選択コースをおいた。体育クラブ学生の特認コースは廃止され、彼らを対象とするやや高度なスポーツ学習コース（2年次の選択コースのひとつ）がおかれた。
- (3) 経済、社会両学部の専門教育のカリキュラムも若干整備された。経済学部には経済コースと経営コースがおかれ、社会学部には国際社会コースと産業社会コースがおかれた。専門ゼミナールは学部の別無く履修できるものとした。

このカリキュラムは戦後に発足した新制大学（特に国立大学）型カリキュラムの一つの典型ともいべきパターンのものであり、しかもかなり高い完成度を持っていたといつてよい。その意味では関係者はその運営にかなりの期待と自信をもって臨んだのである。ところが、戦後の大学それ自体が実は大きな問題をはらんでいたのであり、日本の大学人は「大学紛争」で身をもってそのことを思い知らされたのであった。

実は、すでに1966年度から、教授会の議を経て教務委員会ではカリキュラムの検討を開始していた。それには外部からのきっかけがあった。昭和38年に中央教育審議会の答申を受けて「大学基準等研究協議会」がおかれ、昭和40年3月「大学設置基準等の改善について」という答申が文部大臣に提出された。この答申は膨大なもので昭和24年に出された「大学基準」の全面的見直しであった。その中には戦後20年をへた学問の変化が反映する要素があったことは確かである。しかし、基礎教育科目による一般教育の侵蝕、授業単位数の変更（現在通年4単位の講義科目を2単位に読む）など重要な変更を含んでいた。これらの点は大学関係者の反対を招き結局は実現しなかったのであるが、学科目や授業科目の現代化などはそれなりに受けとめるべき点があると思われたのである。また、大学独自の問題としては、学生の状況や問題意識に応じた教育がいかんにして可能かということがいぜんとして重要な問題であった。

この間に討議されたことの中からいくつかのテーマを拾ってみよう。

「小クラス制の基礎学科目」、「総合科目」、「外国語における動機づけ、同一担当者による週二回授業」、「専門科目の系統履修の問題」、「コースの学科さらに学部を目指した充実」等々である。

## 6 「大学紛争」とカリキュラム問題

1960年代末から全世界的に燃え上がったいわゆる「大学紛争」の本質については未だに明らかでないことが多い。ベトナム戦争という大きな政治的状況、管理に対する反抗という要因はもちろん重要であるが、学生たちの少なからぬ部分が、大学という存在について、大学における学問の意義について真剣な問い掛けを行なっていたことは確かである。ただ、彼らはこの重要な問題に対する解答をあまりにも性急に求めたため、問題追求のための真に必要な努力がなされぬままに終わったのではなかろうか。いずれにせよ、重要な問題提起として、「大衆化段階における大学と学問」というテーマがあった。そして大学は、世界的な広がり、この問題提起に応え、改革を行なおうとしたのである。日本においては、ほとんどの改革は「案」にとどまったのであるが、桃山学院大学は曲がりなりにもカリキュラム改革を実施に移したのであった。

しかし、いわゆる「大学紛争」について過不足なく記述することは至難であり、ここはその場所ではない。したがって、カリキュラムの変遷に関連した扱いとどめたい。

すでに述べたように、1966年に実施されたカリキュラムは新制大学発足時の大学基準に沿ったものとしてはかなり完成度の高いものであったが、その運営においてすでにいくつかの問題が見られたのであった。学生達に学習の指針を示し、問題意識を呼び起こし、系統的な学習を促し、大学において学んだことをより明確にするような新たなシステムが模索されていたのである。

アカデミック・ガイダンスのための1年次のゼミナール、問題意識を呼び起こすための総合科目、系統的学習のためのコース制などが「紛争」とはかかわりなく教務委員会の話題になっていた。

昭和43年秋、全国的な大学問題の高まりの中で、桃山では開学以来重視してきた英語のカリキュラムをめぐって教員と学生の間で激しい議論が行なわれた。問題は個別のクラスにおける授業への不満からスタートしたが、結局は大学での英語学習の意義にまで及んだ。昭和44年1月、英語カリキュラムの手直しが教授会から提案され、そのかぎりでは問題は終結した。ただ、この間において、補講制度や学力別クラス編成は廃止された。

昭和44年6月、本格的な「大学紛争」が桃山学院大学にも波及した。「紛争」の原因は直接の学内問題ではなかったが、登美丘、昭和町の両学舎が封鎖され、授業は不可能になった。そして封鎖した学生たちは大学の改革についての教授会の見解を求めた。その中には当然、カリキュラム改革の問題が含まれていると考えられた。封鎖の継続中、授業再開への方策とその後の改革の問題が教授会の最重要問題となったのは当然であり、教務委員会は原案作成のため、7、8月に精力的に活動した。

教員の教研集会や実験講座（一種の総合講座であった）の実施を踏まえ、また他大学における改革討議の成果をも集め、教務委員会は9月早々、「カリキュラム改革の方向について」と題する文書をもって提案し、再開されるべき授業を新カリキュラムへの試行と位置づけた。

その文書には改革後のカリキュラムのおおよその性格が次のように示されている。

「……そして、形式化した大学教育ではなく、真の学問的厳しさにもとづく教育関係を、構成員の自主性の上に構築して行くこと。そのような方向に沿って、次のようなカリキュラム改革の大枠が決定された。

### (i) プロジェクト・システムの提唱

今日の学部、学科編成を学問の現代的課題を考慮し約20程度のプロジェクトに再編する。各プロジェクトは、現行の算定方式でいうと、約50単位規模とし、その内部では、教育が学問体系の構造にもとづいて行なわれるようにし、プロジェクトの選択が学生の自主性のもとに行なわれるように

する。プロジェクト外の学科目に対する履修については大幅に自由にする。

## (2) 一般教育について

単なる幅広い教養という、従来ともすれば陥りがちであった傾向を廃し、個々の学生の専攻とは別な、いわば副専攻分野を十分な専門的深さをもって学習するものを一般教育とする。

## (3) 教育の機能と形態について

大学における知識伝達の主たる形態である講義・演習について、あるいは自主的、目的意識的側面と、訓練的、技術修得的側面とについて突っ込んだ論議が行なわれた結果、ほぼ次の方向が取られようとしている。

(a) 大学教育においても、学問分野に固有のミニマム・エッセンシャルズ、訓練的、技術修得的分野は重要である。ただ、それらの慣習化、形式化については、たえず点検し率直な学問的討議によって、たえず革新が計られなければならない。

(b) 天下りの、管理的クラスの枠を廃止し、教室における学生集団が学問の方向性の自主的選択にもとづき自覚的に形成されるようにすべきである。

(c) 入学後約一年間は、全体を通じて、学問へのオリエンテーション期間として設定されることが望ましい。その間において、「何を、いかに学ぶか」ということを主要テーマにした基礎ゼミナールを必修にすべきである。

(d) 学問の各分野における問題状況、到達水準を概観し、学生の問題意識をかき立てることを目的とした、「総合コース」を設けるべきである。

(e) 学生の自発的、自主的な研究活動を教育体系の中に正当に位置づける方向を探究する。  
……」

このメモが公表されたのは昭和44年の9月であり、学舎の「封鎖」は続いており授業ができる状態ではなかった。しかし、教授会としては、授業の中断を単なる中断とはせず、将来に向けての何らかの意義のあるものにしたいと考え、10月から再開された授業の中で新カリキュラムの考えに沿った先導的な試み、あるいは実験をある程度実施する方針が取られた。

再開された講義の中のいくつかは、このような考えに従い、総合科目的に組み替えて実施された。学生たちの出席は非常によく、大教室を埋めた学生たちは熱心に聴きそして質問した。この学生たちとなら何らかの新しい学問的関係を作って行けると思われたのである。

10月、11月と授業を続けながら、カリキュラム案作成のための討議と作業が精力的に進められた。各分野からプロジェクトが提案され、それぞれの方針や科目編成案が示された。しかし大きな制約条件が少なくとも二つあり、それを克服するのは容易なことではなかった。一つは制度の壁であり、もうひとつは財政の壁である。

大学が学部を基礎に組織されており、学部のカリキュラムは大学設置基準によって学科目から単位数まで定められている。新しい制度をこの枠組みに押しこむのはかなり困難な作業であった。結局、科目や単位の読み変えを多用せざるを得ないことになった。その結果、新カリキュラムは実体以上に複雑な印象を与えるものになった。

もう一つの財政問題はさらに深刻であった。私立大学の財政は全国的に見て、当時はきわめて劣悪で危機的状況にあったが、特に桃山学院の財政は悪く、教育条件の改善のための支出は困難な有様であった。新カリキュラムは多くの小クラスの開設を必要としたが、専任教員の増加は余り期待できなかった。結局、英語のクラスにゼミナールとしての役割をもたせることになった。

新カリキュラムの構想案がまとまったのは1969年の12月であった。討議の末にまとまった「カリ

キュラム改革案」の印刷、校正は暮れも押し詰まってようやく完了し1970年1月の授業開始と共に学生に配布された。学生からの質問などを受けて討議する場を昭和町と登美丘の両学舎で設定したが、学生の出席は少なく、むしろ職員の方からいろいろな意見や質問が出された。

このような経過を経て、教授会は新カリキュラムの1970年度からの実施を決定し、「紛争」の雰囲気が残る中で新カリキュラムは発足した。

## 7 第三期のカリキュラムプロジェクト・システムをめぐる諸問題と次の改革への準備

前節に述べた経過を経て1970年度から実施に移された当時の新カリキュラムの特徴と問題点について略述しよう。

### (1) プロジェクト・システムについて

学部制度の枠組みは日本の大学が学部を基本として成り立っている以上当然の前提である。しかし、学生たちの少なからぬ部分が経済学や社会学に対する明確なイメージを持たぬままに入学していることも事実である。そこで、経済学部と社会学部のそれぞれについて最低10科目（必修と選択必修）程度の履修を義務づけたうえで、約12、3科目の科目群からなるプロジェクトを選択させることにしたのである。発足当時おかれていたプロジェクトは次のようなものであった。

(A)哲学・思想・宗教 (B)言語と文化 (C)文化・マスコミュニケーションと社会 (D)社会理論と社会変動 (E)産業と社会 (F)人間工学 (G)地域社会と地域開発 (H)経済の変動と成長 (I)産業構造と経済体制 (J)国際関係 (K)企業の行動と環境 (L)企業の計算制度 (M)情報科学

後に、(N)社会福祉が加えられた。

それぞれのプロジェクトは2年次の初めに選択されることになっており、その中で定められた必修科目や選択科目を履修することが卒業のための条件であった。学部必修をあわせると、7、80単位が事実上の必修になる場合がある。

### (2) 一般教育科目

従来的一般教育科目がともすれば形式的になったことに対する反省から、各プロジェクトの科目に統合される形になった。いわゆる一般・専門統合型である。通常の科目との対応は読みかえで処理した。副専攻的なもの、基礎科目的なもの、総合科目的な試みなどが行なわれたが充分であったとはいえない。

### (3) 外国語科目

日本の大学における外国語教育特に英語教育については、多様な見解があり、古くから論争がくりかえされてきた。なかでも、人々が問題にしたのは学習の動機をめぐる問題であった。欧米先進国の学術文化の移入を急速に行なうためのエリート教育の時代からの大衆の高等教育の段階に入ったことによって問題はさらに複雑になった。本学における「紛争」の発端の一つが英語の授業にあったことはその反映であったとも言える。従って、この問題をどのような方向に進めるかはかなり難しいことであった。その結果、到達したのは次のようなシステムであった。

(a) 多人数（5、60人）を対象にする講読や第二外国語の授業が形式にながれていることを考慮し、必修から外す。そのかわり、意欲的に学ぼうとする学生のために多様なクラスを開講する。たとえば、基礎から応用にいたる教材を明示した講読のクラス、語学ラボラトリー実習、英会話、時



事英語、中級や上級の第二外国語クラスなどである。

(b) 必修の英語は30人を一クラスとし、演習形式とした。それによって、大学教育への入門（いわゆるアカデミック・ガイダンス）の役割を狙うと共に「動機づけ」とを重視することを目指した。内容に立ち入った英書講読としたわけである。

#### (4) 基本単位としてのゼミナールの重視

必修の英語科目を演習形式とし、テーマを決めて学生を募集することにし、1年次を基礎ゼミナール、2年次を外書ゼミナールと称した。（ゼミナールのコアは英語学習である。）これによって、従来の専門ゼミナールと併せて、4年間を通じて学生は小クラスのゼミナールを中心に学習生活を送るように期待された。

#### (5) 保健体育科目

保健体育理論においては専門科目との関連を強める方向で再編成し、実技についてはスポーツ教室（3、40人規模）を中心にトレーニング教室などをおくこととした。授業の運営については出欠を重視し、トレーニングの効果を上げるべくできれば週2回半年を単位とすることが要望された。

（しかし、実現は困難であった。）後に、身体障害者学生の受け入れにあたってクリニック・コースが設けられ多大の成果を挙げたことを強調しておきたい。

おおむね以上のようなカリキュラムであり、改革へ向けての熱気もあって、教職員はかなりの熱意をもって取り組んだのであった。しかし、当時の学院財政は昭和41年度以来学費の改定が見送られていたこともあって、今日では想像困難なほど急迫していた。従って、意欲的な教育を実行して行くうえで必要になる人的・物的条件の整備が著しく立ち遅れたままであった。特に、第1年次の学生を対象とする基礎ゼミナールの実施において非常勤講師に多くを依存しなければならなかったことが問題であった。

1970年7月、夏期休暇にはいると、4月以来の新カリキュラムの実施を振り返り中間的に総括するための討議が教授会を中心に始められた。その結果は合同教授会の討議を経て「新カリキュラムの実践に当たって——その中間的な現状分析と今後の展望」という文書にまとめられ全学に配布された。

この文書では、当時発表されて話題になっていた「中央教育審議会26特別委員会」が5月に公表した「高等教育改革の基本構想試案」（有名な46年答申の原案）の批判的検討がなされ、本学のカリキュラムの基本理念を再確認することから始まる。わずか3ヵ月の実践を通じての知見であったが、全体を流れているのは当時の桃山学院大学の教育研究条件の劣悪さに対する強い批判的記述であり緊急な改善の要求であった。学舎が二つに分れ、図書館も分れ、独立の研究棟もゼミ教室棟もないという状況では、やがて限界に突き当たると予測された。「紛争」直後という学内状況と極度の財政難にもかかわらず学舎の移転・統合を理事会と大学が決意したのはそのような教育上の理由からであった。大学の登美丘学舎への統合は1970年度の後半に着手され、1971年に完了した。1973年度には経営学部が開設された。

この新カリキュラムは実施の過程で様々な問題を呼び起こした。当初は学部の卒業の要件をそれまでの148単位から設置基準の最低限である124単位に下げる代わりに学生は自分が選択したプロジェクトで要求される科目を履修することが義務とされていた。その結果、大体150単位前後というそれまでと同じ程度の科目を修得するようになっていた。ところが昭和49年度に、学生に対する科目履修の「縛り」がきつすぎるといった意見が出て短期間の討議でプロジェクト必修を卒業の要件か

ら外すという決定を教授会が行なった。そのことによって、目的を持った系統的学習というカリキュラムの柱が「精神的」なものとなり、多くの学生の学習は安易に流れたのである。

また必修英語とアカデミック・ガイダンスの場としての基礎演習を同一のシステムで行なった結果、外国語教育としての効率の低下が憂慮された。

しかし、最大の問題は、「紛争」後の時日の経過である。大学と学問について声高に問い掛ける学生は次第に減少し、就職が大きな問題になっていった。外部の社会やジャーナリズムにおいても、大学や学問の質よりも受験産業がはじき出す「偏差値」をもてはやすようになった。学生自身の意欲に基づく自主的学習を最大限に重視するような教育理念を大衆化段階の高等教育で貫くことの難かしさが表面化してきたのである。それとともに、専門教育に統合化された一般教育のあり方に対する疑問が生じてきた。

次なる改革への必然性が次第に高まっていったのである。

## 8 1983年に改革・実施されたカリキュラム

部分的な手直しによる対応だけでは新たな現実のもとにおける教育責任を果たすことが困難であることが次第に明らかになってきたため、教員組合、教員有志による「カリキュラム問題を考える会」などの活動が活発になってきたのは1979年度である。その動きは1980年度初頭における教授会決議に基づく「カリキュラム改定委員会」に引き継がれる。

当初においては、カリキュラム改革の方針は最近の学生の状況に即応した教育の充実という点に重点が置かれ、当時の特色あるカリキュラムの利点を尊重しつつ、いわゆる基礎教育の充実を図ることに置かれていた。しかし、結果的には多大の時間と労力を費やして全面的とも言えるカリキュラムの改定作業が行なわれるにいたった。

その理由の第一は、カリキュラムは一定の体系性を備えざるを得ず部分の改革は却って問題を混乱させることがあるという点である。それに加え、学部制度に即した伝統的（本学の場合は開学時のものに近い）制度への復帰を望む底流もあったことは事実である。しかし、さらに無視できなかったのは、アメリカ特にハーバードにおける一般教育復興の動向が与えた影響であった。「大学における一般教育の重要性」があらためてクローズアップされたからである。

その結果、新カリキュラムにおいては、一般教育の自立が強調されることになった。すなわち、専門教育と共に大学教育の不可欠の構成要素として四年一貫で行なわれるものとされた。その考え方は、「非専攻に留意した緩やかな副専攻」と表現された。

新カリキュラムの基本理念は次の三点である。

- ① 基礎教育の充実
- ② 教育の体系化
- ③ 人権教育の重視

これらは専門教育と同様に一般教育に対してもあてはまるものとされる。すなわち、大学に入学してくる学生たちの状況を考慮し、今日の大学で学ぶための基礎的な一般教育を行なう「科目Ⅰ」は、一年次で履修するものとし、宗教・哲学、文学・語学、歴史・文化、社会科学、数学、自然科学の6系列すべてからの選択必修とした。二年次以降は文化と科学のいずれかのコースを選び、やや高度な科目を2科目以上履修する。これを「科目Ⅱ」とする。三年次以上で履修する「科目Ⅲ」は総合講座である。一般教育、専門教育を問わず、それまでに学んだ学問に基づいて総合的な学習を行なうものとする。

このような学習を通じて、専門教育で得られた専門的知識とその応用能力を持ち、しかもそれを

対象化しうる見識を持った自立した市民の資質を形成してもらおうというわけである。

「人権教育」は一種のコアであり、すべての教育に共通するものとして位置づけられる。

専門教育の側においても、各学部ごとの小人数の「基礎講義」（第一年次）から始まる系統的な学習を重視する方向での改革がなされた。

なお、最近の学生の論述作文能力の不足を改善する目的をもって「論文指導」が開講された。ただし、設置基準との関係で専門科目として開講された。

## 9 現行カリキュラムと文学部設置による手直し

最初に述べたように、文学部増設の為の設置認可申請が1987年に行なわれたが、それに伴い、カリキュラムの基本を出来るだけ変えないことを原則としながらも、ある程度の手直しを行なわざるを得なかった。

主な点は、一般教育科目のなかに「総合」という分野を設け、総合科目と人権科目をその中に置いたことである。これによって本来全学的な課題である人権教育の問題が一般教育の枠内に留まることのないよう一段と努力が必要になる。

また、文学部という人文的色彩の強い専門学部が出来、「一般教育等担当学部」となった。その結果、いわゆる後期一般教育的科目群の内容的な調整が問題になってくる。

この制度は現在緒についたばかりであり、しばらく経過を見る必要がある。表1、2に現行カリキュラムと1983年のカリキュラムとの対比を示した。

## 10 おわりに — カリキュラム改革における教授団の取り組みと問題点

非常な努力を重ねて教育の改革を行なったとしても、それで一件落着ということにはならないのがこの問題の本質である。時間が立つにつれて起こってくる困難な課題は次のようなものである。

### (1) 問題意識の変化（あるいは風化）

状況の変化だけでなく教員メンバーの入れ替わりによって改革時における問題意識の継承がしばしば困難になる。本来教育改革のための運動であったはずの改革は、やがてその意図が必ずしも明確でないところの与えられた枠組みとして受け取られるようになる。

### (2) 労働強化と徒労感

改革は教育努力の強化、すなわち労働強化である。しかも、大学教育の成果は職業教育と異なり短期間に直接見えてくるとは限らない。特に一般教育の場合はそのような傾向が強い。

労働におけるモラルの源泉の一つは達成感である。それが容易には得られないとすれば、疲労が蓄積し研究に閉じこもりたくなる。そこから教育の成果も上がらないという悪循環が生じ制度に対する責任転嫁、改革への不信も生まれてくる。

### (3) 評価の不在

教育努力、カリキュラムの開発・改革に対する評価は大学の内外で決して高くない。敢えて面倒な仕事に手を染めなくても結果は変わらないというクールな見方も生まれる。逆に、改革に熱心なのは何かの問題があるからだといった見方さえ、保守的な受験産業や高校の一部から出てこないとも限らないのである。

日本の大学における教育がこのままでよいと思っている人は決して多数派ではない。それにもかかわらず、現場において改革の志を持続させることは容易ではないのである。

どうい対策があるのか。FDとして常に取り組まれるための保障は何か。筆者は一般教育の改革を常に自分が所属する学校における制度としての実施を考え、部分的ではあれ実行しようとしてきたが、今もって、解答は見いだせないでいる。ただ、教授団の倫理道徳に訴えることは常に必要であろうが、いつまでもそれだけでは解決しないことは確かである。大学人が、しかるべきコミュニティを通して、自主的につくりだす物心両面にわたる「報償システム」の形成に期待を託すほかないであろう。これが筆者の現時点の感想である。

(後記)

本稿の執筆にあたり、筆者も執筆協力者のひとりである『桃山学院100年史』(学校法人 桃山学院 1987)に負うところ大であったことを付記する。

表1 1983年カリキュラム体系

区分	年次	1年次	2年次	3年次	4年次	区分別卒業必要 最低単位数	
共通 基礎 科目		保健体育(4) [実技(2)講義(2)]				4	12
		英語 I (4)	英語 II (2)	英語 III (2)		8	
		随意科目の英語 [英語講読・英作文・英会話・英語(LL)]				0	
		第2外国語 (ドイツ語・フランス語・スペイン語 中国語・ロシア語・朝鮮語・日本語)				0	
人権講座		人権問題I・II・III・N・V・M(4)				4	40
一般 教育 科目		科目 I (24)				36	
		科目 II (8)					
		科目 III (総合講座) (4)					
専門 教育 科目		各学部 基礎講義	(詳細は、略す)				80
		論文指導 人権教育科目					
合 計						132	
資格課程 科目 (随意科目)		教育職員養成課程					
		司書課程					

表2 1989年カリキュラム体系

科目区分	学部	1年次			2年次			3年次			4年次			卒業必要 単位数
		実技(2)	英語 I(4)	英語 II(2)	英語 III(2)	講義(2)	英語 I(4)	英語 II(4)	英語 III(4)	英語 IV(4)	英語 V(4)	英語 VI(4)	英語 VII(4)	
共通基礎科目	全学部 保健体育	必修外国語											4	
		任意外国語												
一般教育科目	全学部 共通	科目 I											0	
		科目 II												
一般教育科目	全学部 共通	科目 I											24	
		科目 II												
一般教育科目	全学部 共通	科目 I											8	
		科目 II												
一般教育科目	全学部 共通	科目 I											4	
		科目 II												
総合講座 総合講座2~4													4	
総合講座 総合講座2~4													4	
総合講座 総合講座2~4													4	

科目区分	1年次	2年次	3年次	4年次	卒業必要 単位数
社会学部 専門教育科目	基礎講座 論文指導 人権講座				80
経営学部 専門教育科目	基礎講座 論文指導 人権講座				80
文学部 専門教育科目	英語演習 論文作法 人権講座	英語演習			80
合 計					132
資格課程科目	社会科 商業科	経済、社会、 経営学部生 対象			
	養成課程 教育職員	英語科	文学部生対象		
	司書課程	全学部共通			
	社会福祉士 受験資格課程	社会学部生 対象			

# 第5章 産業医科大学教育改革

— 総合人間学を中心として —

伊藤 幸郎\*

## 目次

- 1 はじめに
- 2 産業医大の特殊性：医学概論の促進要件
- 3 総合人間学としての医学概論の開設
- 4 医学概論の内容(1)：初期のカリキュラム
- 5 医学概論の内容(2)：反省と改革
- 6 大学全体のカリキュラムとの関係
- 7 おわりに

## 1 はじめに

このたび広島大学大学教育研究センターより、Faculty Developmentに関連して産業医大の医学概論（総合人間学）教育の概略について解説するようにとの御依頼があった。産業医大の総合人間学に関しては、すでに本センターの関正夫教授が『日本の大学教育改革～歴史・現状・展望』<sup>(1)</sup>の中での事例としてとくに1章を割いて詳しく解説しておられるので、幾分屋上屋を重ねるきらいがないでもないが、直接の担当者としてなにがしかを付け加える責任を感じて以下の解説を試みた。本稿の内容については、あらかじめ関教授から次の3点を明らかにするよう求められていた。

質問1. 医学概論の意図、企画・構想の背景、および最大の促進要件は何か。

質問2. 教授団の抵抗はなかったか。実現しえた条件、要因は何か。途中で遭遇した阻害要因とその克服について。

質問3. 医学概論以外のカリキュラム改革はどうか。一般教育を含む学部教育全体の問題点は何か。

本稿では産業医大の医学概論教育の説明を進めて行く中で、逐次上記の3問に答えて行くことにしたい。

## 2 産業医大の特殊性 — 医学概論の促進要因

前項の質問1の促進要因としてはいくつかのことが考えられるが、開学時から決まっていた産業医大の特殊な性格が大きく寄与していると思われる。その特殊性を以下3点に分けて解説しよう。

### (i) 新設私立大学

産業医大は昭和53年に開学され、いわゆる新設医大の最後のグループに属する。新設大学、ことに私立大学では、開学時の学長の指導性が絶大な影響力をもつ場合があり、本学はまさにその典型的な一例である。医学部としての基本的なカリキュラム編成に関しては大学設置基準に従わざるをえなかったにしても、1～6年必修22単位の医学概論を実現させたのは土屋健三郎初代学長の力によるものである。

---

\* 産業医科大学医学部教授

## (2) 単科医科大学 6 年間一貫教育

いくつもの学部を抱える総合大学では、各学部が半独立で教授会も別々に行なわれ、教養部も独立している場合が多いが、産業医大は単科大学で、一般教育から専門教育まで 6 年間一貫教育のカリキュラムが組まれており、教授会も全員一緒に行なわれる点で、教授同志の意志の疎通を計りやすく、大学の運営方針にも統一が取りやすい。このことが、他校に類を見ない大規模な医学概論授業に全学的な協力がえられたことの大きな前提条件であった。質問 2 の「教授団の抵抗はなかったか」という疑問に対する回答として、上記の理由から、外部から想像されるような抵抗はほとんどなかったと答えられる。

## (3) 目的大学

産業医科大学は産業医および産業医学の研究者を養成するために昭和 53 年に新設された大学である。本来労働省の企画によって設立されたが、大学設置基準を満たすために、労働省の直轄でなく、中間に財団を設けて私立大学の形をとっている。一定の目的で政府が企画した「目的大学」である点は自治医科大学と共通の性格を持っている。開学後 10 年を経過して文部省の監督期間を過ぎると、本学独自の産業医学教育を卒前教育の中に盛り込めるようになり、全学的なカリキュラムの見直しが行なわれ、医学概論の規模・内容の再検討にも刺激が与えられた。

# 3 総合人間学としての医学概論の開設

## (1) 医学概論の沿革

医学概論という名の講義は昭和 16 年大阪大学医学部で哲学者の澤瀉久敬によって開講された。「概論」という言葉は田辺元の「科学概論」に倣ったもので、澤瀉の医学概論は医学の哲学を意味した<sup>(2)</sup>。

第 2 次大戦後、全国各地の医大で続々と医学概論の授業が開講されるようになり、昭和 56 年には全国 79 医大・医学部中 51 校 (64%)、いわゆる新設医大のみでは 33 校中 31 校 (93%) で何らかの形の「医学概論」の授業が行なわれるにいたった<sup>(3)</sup>。しかしその内容は大学によってさまざまで、学長、医学部長などのお偉方による「訓示型」ないし「説教型」、専門課程教員の回り持ちによる「医学早分かり型」、一般教育の教員を中心とする「教養型」などに分けられる。産業医大の医学概論は、澤瀉医学概論の哲学的伝統を継ぎつつ、「教養型」を加味した「総合人間学」という形で発足した。

## (2) 総合人間学の構想

産業医大はその設立準備時代に当初の学長候補者が急逝し、土屋健三郎現学長が初代学長に就任した。その当時はすでに開学時のカリキュラムの大綱が出来上がりかけていて、学長担当課目としての「医学概論」に 2 単位が当てられていた。土屋学長は文部省と折衝した結果、これを一気に 1～6 年を通じて必修の 22 単位 330 時間という膨大な科目として開講した。土屋学長は学生時代から哲学に興味をもち、医師になってから従軍して死の恐怖を味わい、さらに公衆衛生学の専門家として社会的な視野の広い人物である。昭和 53 年の産業医大開学時に発表した「建学の使命」の第 1 条には、本学は

『人間愛に徹し、生とは何か、死とは何かを自ら問い、生涯にわたって哲学する医師を養成する』<sup>(4)</sup>

とある。この建学の精神に基づいた医学概論は、その出発の当初から「総合人間学」として位置づけられた。最初に生まれた医学概論の「教育要項」には、

『産業医科大学の建学の精神に基づいて上医を養成するためには、単に自然科学的な知識や技術の

みでなく、社会的・経済的・哲学的・宗教的・道徳的な視野を含めた教育が必要である』

としている。つまり、最近の科学・技術至上主義的な医学がともすれば人間を生物としてしかとらえていないのに対して、全人的な視野を回復せしめるのが大きな狙いだったと言える。

なお、このような意味の医学概論は、学則の上では一般教育とも専門教育とも別に、低学年にも高学年にも開講できる「基礎教育科目」というカテゴリーに分類された。

### (3) 学際的メンバーによる運営

22単位330時間という大規模な医学概論が開講されたものの、はじめは専任の教員のポストがなかった。(もっとも、全国を見渡しても医学概論専任の教員などは皆無だった。)そこで、学内の複数教員による委員会を組織してカリキュラムの立案、運営に当たることになった。前記のように、6年間一貫教育の単科大学であるから、異なった専門の教員が集まる上で制度上の抵抗はなかった。しかし、文系的要素も含む総合的科目への参加には人によって向き、不向きがあることは否めない。

大学全体の教務委員会の下に「医学概論等小委員会」が設置され、委員長には第1内科の鈴木秀郎教授(現病院長)が就任し、企画の中心には哲学の本多正昭教授が当たった。最初の小委員会にはこのほか心理学、衛生学、産婦人科学の教員が加わった。この小委員会は後に「医学概論専門委員会」と改称され、上記の教員のほか英語、ドイツ語、保健体育、数学、免疫学、微生物学、神経内科学の各分野の教員を網羅する大所帯になった。総合人間学の運営が成功しえたことの大きい要因として、この学際的な委員会組織をとったことが挙げられる。

### (4) 医学概論専任教員の獲得

開学第1年目は学生も1期生のみ約100名のみで、医学概論という科目そのものも目新しく、病院開設以前であり、実験設備もまだ整わなかったこともあって、専門課程の教員たちもこの授業の運営に全力投球できた。しかし、年を重ねるにつれて学生数も増え、開学3年目には病院が開設され、各教員もにわかに自分の専門に忙しくなるとともに、ますます大規模化する医学概論授業の運営のために専任教員を置くことが強く要求されるようになった。かくして、開学4年目の昭和56年度から医学概論専任助教授1名のポストが認められ、筆者(伊藤)が赴任した。さらに、1年生から6年生までの授業が全て開講された昭和59年になると、専任教員1名が専門委員会の助けを借りてもなお人手不足で手が回らなくなり、さらに人員の要求を行なったところ、昭和60年度から助手1名が認められた。翌年の昭和61年に助教授が教授への昇格を認められ、現在教授1名、助手1名、教務職員1名の、半講座並みの人員を擁するに至った。これでも6学年にわたる授業を消化するにはかなり忙しい思いをしているのが現状だが、全国を見渡しても医学概論専任教授を置いているのはほかに滋賀医大(中川米造教授)だけであることを見れば、2名の専任教員を置く医学概論教室は産業医大のみ、全国唯一の事例である。専任教員の存在が、この膨大な医学概論の運営を今まで可能にしてきた要因の一つだと思う。

## 4 医学概論の内容(i): 初期のカリキュラム

### (i) 10大統一テーマの設定とテーマ別企画委員会

開学時の小委員会では本多教授を中心として次のような9大統一テーマを設定し、半年1学期完結の講義シリーズが計画された。

#### A. 心と体～心身論



- B. 男性と女性～両性論
- C. 人間と科学～科学論
- D. 東洋と西洋～比較思想論
- E. 人間と環境～環境論
- F. 医学と倫理～医道論
- G. 人間と医学～医学本質論
- H. 生と死～サナトロジー
- I. 人権と社会～社会福祉論

これに加えて、産業医大としての特質を生かすために、昭和58年度からJ.「産業と健康～産業医学論」が新たに設定された。

発足当初は1テーマ当たり2学年分の約200名を大講堂に集めてのマンモス授業だった。各統一テーマごとに、前年度から専門委員会に属さない教員まで含めた複数メンバーによる「統一テーマ委員会」を開いてプランを練った(表1)。最初に行なわれた1期生に対する「心と体」のプログラム(表2)を見ると、全学の教員が熱意をもって参画していることが分かる。単なる講義だけでなく、教員同志の座談会形式を取り入れて学生の興味を盛り上げる工夫もなされている。

このほか、隔年に後述の小人数制セミナーを企画したが、1年から6年まで、2学年ごとにまとめても3通りの授業を同時進行させねばならず、かつ単科大学の欠点として教員層の厚みに乏しい

表1 統一テーマ委員会

	統一テーマ	委員 (○印は委員長)	講義担当年度	学 年
A	心 と 体	○大石真一 (英語)、エルヴィン・ニーデラー (独語)、増井武士 (心理学)、伊藤幸郎 (医学概論)	57年前	1～2
B	男性と女性	○鈴木秀郎 (第1内科学)、杉田篤生 (泌尿器科学)、松浦孝行 (数学)、伊藤幸郎 (医学概論)	57年後	1～2
C	人間と科学	○中村弘 (免疫学) 他	58年前	1～2
D	東洋と西洋	○本多正昭 (哲学)、緒方甫 (リハビリテーション医学)、西尾右 (独語)、佐藤信茂 (短大心理学)、伊藤幸郎 (医学概論)	57年前	3～4
E	人間と環境	○水口康雄 (微生物学)、東監 (生化学)	57年後	3～4
F	医学と倫理	○村井由之 (神経内科学) 他	58年前	3～4
G	人間と医学	○伊藤幸郎 (医学概論)	57年前	5
			58年前	5
H	生 と 死	○山岸稔 (小児科学)、本多正昭 (哲学)、大石真一 (英語)、伊藤幸郎 (医学概論)	57年後	5
I	人権と社会	○古屋義人 (法医学)、井上圭二 (社会学)	58年前	5～6
J*	産業と健康	○児玉泰 (衛生学) 他	58年後	3～4

\* Jは昭和58年度から新たに追加された。

表2 統一テーマ 心と体 (心身論)

A 感覚について		責任者 松岡 (脳外科)
1) 5・9	「医学概論オリエンテーション」	土屋 (学長)
2) 5・12	1. 身体感覚 (痛み)	
	a) 痛みとは	松岡 (脳外科)
	b) 痛みからの解放	重松 (麻酔科)
3) 5・23	2. 味覚と臭覚の感受機構	
	a) 味覚の構造-味はどうして生ずるか?	藤本 (解剖学)
	b) 味覚の機能-サケの河川回来	山下 (生理学)
4) 5・30	3. 音による communication	
	a) 耳のはたらき	
	b) 聴覚と言語	岡本 (耳鼻科)
	c) チンパンジーは話せるか?	山下 (生理学)
5) 6・6	4. 視覚と人間の行動	
	a) 目の一生	栗本 (眼科)
	b) 目は何をとらえるか	野呂 (人間工学)
6) 6・13	5. 総合テスト	
B 意識について		責任者 本多 (哲学)
	1. 意識と無意識の関係について	
7) 6・20	a) 臨床心理的事例研究	増井 (心理学)
8) 6・27	b) 比較思想的問題提起	本多 (哲学)
9) 7・4	2. 夢・睡眠・催眠	松岡 (脳外科)
10) 7・11	3. 意識障害・植物人間・脳死	
		村井 (神経内科)、古屋 (法医学)
11) 7・18	4. 総合テスト	
C 心身相間について		責任者 鈴木 (秀) (内科)
12) 9・5	1. 健康について (座談会) - 正常な心身関係 -	
		土屋 (学長)、華表 (衛生学)、阿部 (精神科)
		司会: 鈴木 (秀) (内科)
13) 9・12	2. 心身症	岡村 (産婦人科)
14) 9・19	3. 個性と人間性	
		本多 (哲学)、鈴木 (秀) (内科)、中村 (免疫学)
15) 9・26	4. 総合テスト	

表3 医学概論講師動員数

年度	テーマ	講師数	学外	計
1978	心と体	21	0	37(0)
	男性と女性	16	0	
1979	科学と人間	16	1	28(1)
	セミナー	12	0	
1980	心と体	14	3	52(9)
	男性と女性	13	2	
	東洋と西洋	11	2	
	人間と環境	14	2	
1981	人間と科学	17	8	70(20)
	医学と倫理	14	7	
	セミナー	39	5	
1982	男性と女性	10	2	51(22)
	東洋と西洋	11	6	
	人間と環境	13	5	
	人間と医学	3	1	
	生と死	14	8	
1983	人間と科学	17	4	93(34)
	医学と倫理	11	6	
	産業と健康	15	6	
	人間と社会	13	8	
	人間と医学	7	6	
	セミナー	30	4	
合計		331	86	

ため、学外から多くの非常勤講師を動員せざるをえなかった。開学6年目の昭和58年度までの累計でも、招聘した非常勤講師の人数は延べ93名に及んでいる(表3)。しかし、学長が先頭に立っての目玉科目であるおかげで、これだけの人数の講師に対する謝金、旅費は大学側から豊富に提供された。これも冒頭に述べた関教授の質問にある「促進要件」の一つと考えられる。

## (2) 小人数制セミナー

当初は2年に1回、隔年に全学生を対象とするセミナーが組まれた。しかし、6学年が完成するに及んで、600人を対象とするセミナーを1学期に組むのは不可能となり、現在では毎年2年の前学期にセミナーを行なっている。昭和62年度のセミナーのテーマ一覧を表4に示す。

セミナーの企画に当たっては、多彩なテーマを

表4 昭和62年度前学期医学概論－2年次セミナー一覧

週	各週セミナーのテーマ
1	生と死～サナトロジーへの道～
2	心をさぐる（心理テスト実習）
3	東洋医学入門
4	バイオエシックス
5	生命の種々相
6	脳と行動
7	極限の生命
8	医の倫理～実例による演習～
9	科学哲学入門
10	生と死
11	現代物理学への招待～宇宙・物質・生命の起源をさぐる～
12	現代医療を考える
13	植物状態と脳死について
14	患者との接し方～ワークショップと実習～
15	トランス・パーソナル心理学と東洋思想について

期待して全教員に呼び掛けるために、条件として『自分の授業の前倒しを避ける』ことのみを訴えた。その結果、医学概論専門委員会以外の多くの教員から協力を得ることができた。小人数制セミナーは学生に選択の余地を与え、多彩なテーマに関心を抱かせるのに有用であると思うので、現在なお継続中である。

### (3) 講義集の編集・出版

第1年目から、委員会の中に編集係を設け、毎年の講義記録を学内出版物として印刷してきた。今年ですでに10冊を数えるが、これを学内教員、学生、主だった事務職員、大学の経営母体の財団、労働省、文部省、さらには他大学の図書館、医学概論関係者などの諸方面に毎年配布している。そのほかに、毎年の講義の項目、講師名を記録した「医学概論（総合人間学）への歩み」というパンフレットを定期的に刊行し、学内、学外へのPRに努めている。これらの刊行物は学外の一部熱心な支持者からの理解を深める効果があったというものの、これらは学内出版物の非売品であり、せっかく講義に来られた学外交視の著書にも数えられないという欠点がある。そこで、学外の出版社からこの講義録の一部でも公刊できないかと探していたが、幸い東京の地湧社からこの講義録の一部を抜粋して出版したいとの申し出があり、昭和57年刊行の『医療のための人間学』として実現した。平成元年7月現在には、大阪のメディカル・フレンド社から講義集の内容を統一テーマ別にシリーズで刊行する作業が進んでいる。

## 5 医学概論の内容(2)：反省と改革

### (1) 反省と改革の方向

発足当初の医学概論は、学生たちにとっても有意義との評判だった。しかし、学生が高学年になるにつれ、一種のシラケ現象がおこってきた。彼らはこの授業を“ガイロン”と呼び、出席カードを書くと出て行ってしまふ学生が目立ってきた。その理由を考えると、高学年になると専門教育の過密授業のために、人間を全体的に見る余裕がなくなってしまうことが挙げられよう。しかし、それまでの授業形態の最大の難点は一方的な講義形式、それも2学年をまとめたマンモス授業で選

択の余地がないという点にあった。

学内教員層の医学概論に対する反応はどうかという、それまでなるべく多数の教員を授業に巻き込んで参加意識をもってもらう努力を払ってきたにもかかわらず、なお一部の教員からはこの科目の存在意識に関して疑問が投げかけられていた。

関教授の質問2にある「途中で遭遇した阻害要因」とは、このころの学生および教員の一部から示された拒否反応である。

開学6年目の秋の大学祭で、学生が自主的に行なったアンケートを見ると、医学概論に否定的な学生が高学年になるほど多いことが分かった。医学概論専門委員会としては、何とか打開策を講じる必要に迫られ、その結果打ち出したのが、

- ① 早期体験実習、チーム医療実習など、一連の体験実習の導入
- ② 統一テーマ形式の授業の縮小と、小規模授業の同時進行による選択制であった。それらの新しく導入した試みを以下順を追って解説してみよう。

## (2) 早期体験学習 (Early Exposure)

これは入学早々の教養課程1年生を、医学知識が全くない白紙の状態、いきなり厳しい医療の現場にさらす (expose する) 試みで、産業医大のほかにも佐賀医大、浜松医大、自治医大などでも行なわれている。“医師を目指して” 医大に入学した新入生は、はじめの1～2年の教養課程では一刻も早く医学の香のする現場に出たいと焦っている。彼らに入学早々から医療の現場を体験させ、医学への動機づけを与えるのが早期体験実習の元来の目的である。そのために学生を暴露 (expose) すべき現場としては看護実習、手術場などの病院内見学、救急車同乗などが行なわれている。

産業医大では実習先として重症心身障害児施設を選んだ。その目的は、

- ① 現代医学で治療困難な病態を見せることによって、医学が万能であるというバラ色の幻想を抱いて入学してくる若者たちの誤ったエリート意識に揺さぶりをかける。
- ② 元通りに修復する治療 (キユア) のほかにも、全治しないまでも患者の苦痛、不自由に対する介助 (手当、ケア) という重要な仕事があり、その中には大小便の始末など、必ずしも格好の良くないことも進んでやらなければならないことを悟らせる。
- ③ 言葉が不自由な障害児と接触する体験を通して、医療におけるコミュニケーションの大切なことを身をもって体験させる。
- ④ 医師の間にもいまだに残っている障害者への差別感情を除去する。

などである。

実際の方法としては、福岡県内9か所の施設に小グループの学生を次々に派遣して1泊2日の介護を体験させ、実習終了後のレポートおよびグループ別の報告会の記録を学生自身に編集させ、毎年小冊子にまとめている。

## (3) チーム医療実習 (看護実習)

高学年の5年次の後半から医師見習いとしての臨床実習が始まる。その直前の夏休み期間のうちの3日間をさいて大学病院の看護婦の下働きを体験させている。1日8時間労働で、3日のうち少なくとも1回は夜勤を含むハードスケジュールである。この実習の目的としては、

- ① 彼らの役割モデルとしての先輩医師に影響される臨床実習に入る前に、医師以外の医療従事者からの視点を味わわせ、併せて医者がどういう目で見られているかについて客観的な評価を行なえるようにする。
- ② 看護業務が決して医者の小間使ではない独立した職種であることを理解させ、医師も決して

最高、万能の司令官ではなく、患者を中心とする医療チームの1員としてコ・メディカルスタッフと協力するものであることを体験させる。

③ 1年次に行なった早期体験実習と同様に、患者に密着したケアの体験をもう一度重ねさせる。というもので、指導に当たった看護婦にも実習中の学生の態度評価を分担してもらっている。しかし、医学部5年をいえば若くてもすでに23才で、人間としての態度はかなり固まってしまうっており、態度学習としての効果にはやや疑問があった。というのは、看護婦らの意見によると、この実習で態度が悪かった学生が2、3年後に一人前の医師として病棟に現われると、やはり態度が悪いままであったということである。

#### (4) 卒業論文制作

医学部にはもともと卒論を書く習慣がないのだが、医学概論の授業の一環として、最終学年の6年前学期には講義は行なわない代わりに、6年間の総合人間学学習の総決算として「卒業論文」を書かせている。

前述の10大統一テーマの中から1つを選び、自由に副題をつけてA4版の雑誌2ページ分にまとめる。この実習は正規の学術論文の書き方の練習も兼ねていて、「産業医科大学雑誌」の投稿規定に準じて要旨、序論、本論、結論、文献の順に形式を踏んでまとめさせる。希望者には英文で書くことも許し、そのさいには英語の教授に校閲を依頼した。

指導教員制を採用し、各人が提出したテーマに最もふさわしいと思われる指導教員を全学の講師以上から選んで指導を依頼した。各指導教員からOKが出た論文のみを受け付けて印刷し、学生自身に著者校正をさせて、毎年1冊の本にまとめ、卒業式の日全員に贈っている。

#### (5) ワークショップ形式を取り入れた医学史・生命倫理の授業

医学概論専任教員(2名)のみによる授業も、1年の後学期に行なっている。ここではブレイン・ストーミング、KJ法、ロールプレイなどのワークショップ形式をふんだんに取り入れ、学生自身が授業に参加しているという実感を持たせるよう努力している。

#### (6) 2本立ての統一テーマ授業

統一テーマによる授業にも捨てがたい点があり、3・4年の前学期に、多少方法を変えて残している。例えば『生と死』と『医学と倫理』というように、2つの統一テーマを2本立てで開講して学生が好きなほうを選べるようにした。さらに、1つの統一テーマは半学期で完結とし、結局1学期に $2 \times 2 = 4$ 種類の講義シリーズの中から選択させることにした。そのほかに、毎月1回の割で開催している「産業医科大学公開講座」の聴講も半学期1単位分に振り替えることを認め、さらに選択の範囲を広くしたつもりである。

## 6 大学全体のカリキュラムとの関係

ここで関教授の第3の質問「医学概論以外のカリキュラム改革は？一般教育を含む学部教育全体の問題点は何か」に回答を試みる。

#### (i) 産業医学専門科目の必修化に伴う医学概論総単位数の削減

前述のように、産業医大は「産業医を養成する」という明確な目標をもった目的大学として設立されたが、開学当初は文部省の大学設置基準に縛られて、産業医学の専門科目を卒前教育の必修科

目として教えることができなかった。しかし、開学10年にして、最初の大学院卒業生を出すにいたり、文部省の監督期間を終って大学としての独自性を出すことが可能になった。

一方、22単位330時間という膨大な規模で開始された総合人間学授業も、「過ぎたるは及ばざるが如し」の諺の通り、あまりに時間数が多いのはかえって学習意欲にマイナスであるばかりか、専任教員の負担も限界に達していた。そこで、22単位のうち6単位を人間工学、産業中毒学、労働衛生工学の3つの産業医学専門科目に提供し、医学概論としては16単位に削減する案が決まり、学則が改正されて現在に至っている。

## (2) 「産業医学入門」への協力

単位数の削減に伴ない、「人間と環境」「産業と健康」の2つの統一テーマは廃止したが、大学当局から産業医になるための動機づけを与える授業を残すようにとの要請があり、現在2年の後学期に「産業医学入門」という名の講義シリーズを開講している。しかし、産業医への動機づけは本来全学的な協力の下に行なわれるべきであり、「総合人間学」の本来の目的とは必ずしも一致しない。今後の予定として、これを「産業医学 Early Exposure」という形に変え、全学的な事業として医学概論の単位から削除する方向で考えている。

## (3) 平成元年度の医学概論授業の構成

以上のようなわけで、平成元年度の医学概論の1～6年次の授業構成は表5に示すようなものになっている。しかし、前記のような事情から、これもなお暫定的といわざるをえない。

表5 医学概論(1)総合人間学1～6年授業内容  
(平成元年度)

学年	前学期	後学期
1年	Early Exposure	医学史・医学哲学
2年	少人数制セミナー	産業医学入門
3年	統一テーマによる	
4年	合同講義	
5年	チーム医療実習	
6年	論文制作	

## (4) 「総合人間学」今後の課題

総合人間学のような科目は学生が自ら求める態度が先決であり、理想的には全員に押し付ける必修科目よりも、学生の自主選択科目にするのがふさわしいと思う。むしろ、積極的に学ぶ人のためには卒前教育で終らせず、これを卒後教育、さらには生涯教育の対象とすべきである。

研究時間が取れないことも大きい課題である。16単位に削減してもなお、1年から6年までの総合人間学教育を運営することはたった2名の専任教員ではかなり大きい負担である。国内・国外の学会に少しずつ研究発表を出しているものの、まだまだ不十分であり、人員をさらに充実して大学の教員にふさわしい研究活動をする時間的余裕がもっと多く取れるよう願っている。

## (5) 一般教育を含む大学全体としての問題点

全国の医大・医学部は現在授業時間数の過密化に悩まされている。この原因は主に専門教育、特に臨床の内科、外科などのいわゆる“大きな科”で臓器別専門分化がますます進んで、それぞれの専門に応じた講義の時間を要求するからである。

医学部に限らず、一般教育課程が「教養部」のように独立している大学では、6年間のうちの初めの2年間を一般教育に取られてしまうことが専門課程の教授たちにとって“無駄”に思われている場合が多い。これが最近の「大学教育審議会」の答申、あるいは西岡文部大臣の発言に見られるような“一般教育不要論”にもつながりかねない。

産業医大では6年間一貫教育の名のもとに、すでに2年次の後半から専門教育が大幅に入り込んでいる。かつ、一般教育は単位制であるのに対し、専門課程は時間制である。専門課程の教員が多数を占める教務委員会では、この違いが理解されず、このほどすべての科目が時間数を一律に2割削減することが決められた。一般教育にとってこのことは学則改正を伴う単位の削減が、あるいは1単位当たり大学設置基準の規定を下回る時間数の講義しかしないことを意味する。もともと単位数の多い医学概論の場合はさらに単位を減らすことで対処できるが、人文・社会科学、語学、保健体育などではこの一律削減案は、あたかも最近問題になった消費税のように、かなりの重荷になっている。これが医大・医学部のみに見られる特異現象なのか、あるいは他学部にも大なり小なり見られることなのかは今後の探究の課題である。

## 7 おわりに

以上をもって最初に挙げた関教授からの3つの質問にほぼお答えできたと思う。何といたっても産業医大としての特殊事情が幸いして現在の総合人間学が可能になっているところが大きい。これを特殊例の線香花火に終らせず、さらに全国的に発展させるには、関係学会の首脳陣、文部省当局などに働きかけ、医学概論ないし総合人間学を全国的に認知せしめ、他の大学で仲間を増やすのが生き残りのための唯一の戦略であると考えている。

## 参考文献

- (1) 関正夫 (1988) 『日本の大学教育改革～歴史・現状・展望』、玉川大学出版部、pp200～209。
- (2) 澤瀉久敬 (1964) 『医学の哲学』、誠信書房、pp 3～30。
- (3) 鈴木秀郎 (1987) 「医科大学に何故医療人間学が必要か」、北里大学病院編『医の心(6)』、丸善、pp39～72。
- (4) 土屋健三郎 (1985) 「産業医科大学と医学概論」、産業医科大学講義集『医学概論1983』、pp I～II。

# 第6章 東海大学の教育改革

— 学生による講義評価の試みを中心に —

安 岡 高 志 \*

## 目 次

はじめに
1 学生による講義評価の概要と実施方法等
2 学生による講義評価の信頼性等
3 講義の総合評価と学習条件等との関係
4 講義の総合評価と教員側の条件との関係
5 講義評価・研究業績の使い方に対する 教員の意見
おわりに

## はじめに

大学教員の主な仕事は研究と講義であり、大学教育においては、教員は研究とともに優れた講義を行う義務がある。本学では、教育、特に講義の質と方法の重要性を考慮し、東海大学教育研究所の前身である教育工学研究所が昭和47年4月「東海大学の建学の精神に則り、教育内容と教育方法に関係する諸問題を工学、理学、社会科学等の諸観点から総合的に研究し、教育の発展、充実に寄与する」ことを目的として発足した。教育工学研究所の研究分野は主に次の5項目であり、これらに関する調査研究報告（昭和47～61年）は185編にのぼっている。各項目の占める割合は次の通りである<sup>1)</sup>。

項 目	占める割合
① 教育・実験機材の開発	12%
② 教授法の研究開発	54%
③ C A I の研究開発	9%
④ 画像教材・情報データベースに関する研究	11%
⑤ 上記1～4項目に関連する調査報告	16%

上記項目③の教授法の研究開発の占める割合が50%以上となっており当研究所は先の目的のとおり教育方法の開発に重みをおくことを特徴としている。また、教育工学研究所では日本において、大学それ自体（教員をふくめて）に関する研究が少ないことから、大学自身を研究し、結果を社会に公表することにより、社会からの信頼を得なければ、大学の社会的地位が失墜すると考えており<sup>2)</sup>、最近話題となっている Faculty Development (以下FD) に相当する内容について10年以上前から研究を始めており、FDに積極的であったと言える。一方、当研究者グループは常々大学教師にも話し方教室（講義法に関する教員研修）が必要であることを議論していたおり、FDの1つである学生による講義評価の重要性を再確認し、昭和59年度より講義評価に関する研究を開始した。また、同年度研究者グループが教育工学研究所の研究公募に応募したところ、当研究所には先に述べたようなFDに関する素地があったことから研究所の1つの研究テーマとして取り上げられ、そ

\* 東海大学理学部教授



れ以降、学生による講義評価に関する研究を続けている。講義評価の実施の依頼は昭和59～61年の間は教育工学研究所の1研究グループとして、62年以降は教育研究所・教育工学部門（62年4月教育工学研究所から教育研究所に改称）として東海大学湘南校舎（神奈川県平塚市）の専任教員（約700名）を中心に行ってきた。この間に於ける講義評価の実施された状況は次のとおりである。59年度、評価実施教員4名、実施教科6、／60年度、教員35名、46教科、／61年度、教員51名、94教科、／62年度、教員65名、104教科、／63年度、教員79名、121教科。研究所の1研究グループから始めた講義評価は5年を経て、延べ371クラスについて実施され、昭和63年度には東海大学湘南校舎の専任教員の1割以上が講義評価を実施した。

学生の講義評価の実施の依頼やFDに関するアンケート調査を行う直接的な目的はそのものの調査や研究であるが、他の大きな目的はこれらの活動を通して大学教員のFDに対する意識の高揚を計ることである。教育研究所教育工学部内ではFDに対する教員の認識を高めるために上記の活動のほか昭和63年度から「FDニュース」を発行し、広報活動を行っている。FDニュースの主な内容はFDの必要性、とらえ方、進め方等の紹介、国内外のFDの紹介、教育工学とFDの関係、教育工学部門の研究成果や活動の紹介等である。

これらの活動により、好むと好まざるとにかかわらずFD活動の存在を東海大学の教員が認識しつつあるものと考えている。

## 1 学生による講義評価の概要と研究所のサービス

最初に東海大学教育研究所教育工学部門で現在用いている学生による講義評価のアンケートと研究所のサービスについて述べる。

教育研究所教育工学部門では10月下旬から11月上旬にかけて学生による講義評価の実施の希望を募り、希望者に対しては講義評価のアンケート用紙（OMRカード）の必要枚数を期日までに届けている。講義評価が各担当教員により実施され、評価用紙が教育工学部門に届けられるので、全ての評価用紙を回収した後、集計し、結果を各担当教員に報告している。学生による講義評価の設問項目を図1に示した。設問は17項目であり、問1は学生の自己評価、問2～9は教員について、問10～15は講義について、問16は他の教師との比較、問17は総合評価となっている。図2には報告の事例の一部を示した。学生による講義評価の報告書には、各評価値の回答者数、平均値と同年度に東海大学で実施された講義評価の全平均値および最高、最低値が示されている。レダーチャート上では問2～15の東海大学で実施された全平均と担当教科の比較ができるようになっている。一方、問1と問17の学生の自己評価と総合評価においては回答者の分布が全平均値（点線）と担当教科（実線）について折れ線グラフで示されており、全体と比較できるようになっている。講義評価用紙には裏面意見欄として、「教師が学生をいらだたせたり、気を散らせたりするような癖があれば、挙げて下さい。」「講義の中で改善すべき点だと思ふ点がありましたら述べて下さい。」これも教師にとって参考になります。「講義の中で、あなたが特によいと思ふものがあれば教えて下さい。」教師にとって参考になります。「あなたはこの科目内容に何を期待しますか、また、私の授業に何を期待しますか。」「このアンケート、講義、教師等について自由に意見をかいて下さい。」が設けられている。この記述意見については教育工学部門では集計せず、結果の報告とともに評価用紙を各担当教員に返却することにより各自で集計、解析をお願いしている。

図1 教師のための講義評価アンケート

このアンケートはあなたの講義担当教師が学生諸君の要求に対応することをめざして作られたものです。問1～17の各設問において、講義についてのあなたの評価をマークして下さい。問2～16の1. 2. 3. 4. 5の評価は「わるい×、あまりよくない△、一応よい○、かなりよい◎、非常によい◎」に対応する評価です。よいという表現があてはまらない設問においては多い、役立つ等と読み変えて回答して下さい。評価は可能なかぎり厳密で慎重にして下さい。理由欄には評価の基準や意見をできるだけ記入して下さい。また、裏の設問にできるだけ意見を書いて下さい。

注意事項 よいマーク 、わるいマーク      鉛筆はHBまたはBを使用して下さい。

問1	最初にあなたのこの授業における学生として自己評価を10点法で示して下さい。……………	←わるい							よい→	
	理由：	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
※教師について		×	△	○	◎	◎				
問2	声の質、声の明瞭度……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問3	話し方の速度（速すぎる、遅すぎる、適当な速さ）…	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問4	外観・みだしなみ……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問5	態度・物腰……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問6	情熱……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問7	健康状態（精神的、肉体的）……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問8	人間性（信頼性、正義感、平等観）……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問9	クラスの学生との関係……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
※講義の内容と方法について		×	△	○	◎	◎				
問10	講義内容の質……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問11	講義内容の量……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問12	明快性と構成のよさ（分り易さ）……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問13	効用性（将来役立つかどうか）……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問14	刺激や興味……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問15	板書の仕方……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問16	あなたが大学で習ってきた他の教師にくらべて、この講義担当教師の教え方をどう思いますか。……………	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	理由：									
問17	教師の講義に対する総合評価を10点法で示して下さい。……………	←わるい							よい→	
	理由：	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

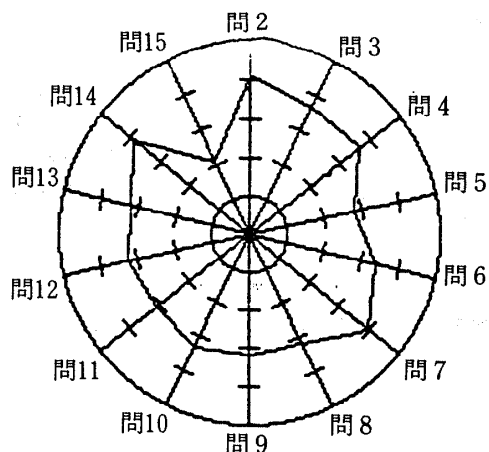


図 2-1 各項目の評価のレーダーチャート

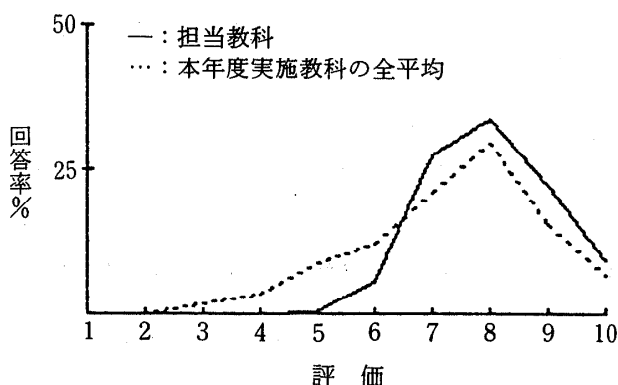


図 2-2 問17の総合評価の分布

## 2 学生による講義評価の信頼性等

### (i) 学生の授業に対する意見

初年度における学生による講義評価の興味は、学生の評価が信頼できるか、学生がどのような意見を述べ授業の改善に役立つかと言う2点であった。学生の評価は信頼性が相当に高いことが推定され、また、学生の意見は授業改善に有効であることが明らかとなった。

表 1 昭和59年度の総合評価の最も高い講義 (8.0) に対する学生の意見

教師が学生をいらだたせたり、気を散らせたりするような癖があればあげてください。

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. 他の先生の悪口を言う (悪口は言わない方がよい、誰が聞いているかわからない) | 5名 (3.6%) |
| 2. 話しが飛びすぎる                               | 1名 (0.7%) |
| 3. じろりとにらむ                                | 1名 (0.7%) |
| 4. 雑談が多すぎる                                | 1名 (0.7%) |
| 5. NHKの鈴木健二をおもわせていらいらする。                  | 1名 (0.7%) |
| 6. 裏話が多い。                                 | 1名 (0.7%) |
| 7. 言葉使いが悪い。                               | 1名 (0.7%) |
| 8. 化学科以外の学生にはわからない話をする。                   | 1名 (0.7%) |
| 9. 不必要な笑いをする。                             | 1名 (0.7%) |
| 10. 拳をすり合わせる。                             | 1名 (0.7%) |

講義の中であなたが特によい点と思うものがあれば教えてください。教師にとって大変参考になります。

- |   |             |
|---|-------------|
| 1. 余談が良い (経験談がためになる。楽しい。タイミングと内容がよい。コマーシャルがよい。人生に役立つ。学生をあきさせない等。) | 51名 (36.0%) |
| 2. 話し方が上手 (おもしろい。引きつける。)  | 27名 (19.3%) |
| 3. 声大きい (質がよい。生き生きしている。)  | 27名 (19.3%) |

講義中に改善すべきだと思う点がありましたら、述べてください。これも教師にとって参考になります。

- |  |             |
|--|-------------|
| 1. OHPの使用法が悪い (速すぎる。字が小さい。新しいものを取り入れる等。) | 38名 (27.1%) |
|--|-------------|

2. 自慢話が多すぎる。	4名	(2.9%)
3. 無関係な話が多い。	3名	(2.1%)
4. 後半内容がだらけた。対策を望む。	2名	(1.4%)
5. 設備をもっと使用しろ。	1名	(0.7%)
6. 先生の独断の影響を受けやすい。	1名	(0.7%)
7. 話の内容が大きさである。	1名	(0.7%)
8. 減点の話をする。点数主義のようで賛成できない。	1名	(0.7%)
9. 内容をもっと具体的に。	1名	(0.7%)
10. テストの回数をもっと多く。	1名	(0.7%)
11. 考え方が偏り、1点のみで全体をきめつける。	1名	(0.7%)
12. 試験と講義内容の関係が薄い。	1名	(0.7%)
13. 時間的にゆとりを持って丁寧。	1名	(0.7%)
14. 教員採用試験のような問題を望む。	1名	(0.7%)
15. 脱線する際あまりうけを考えないように。	1名	(0.7%)

表1に昭和59年度に実施された6教科の内、最も総合評価の高かった講義(8.0)に対する意見を示した<sup>3)</sup>。ここでは最も評価の低かった講義(5.6)に対する意見は紙幅の制約のため割愛したが、両者を比較すると、評価の高い講義においては良いと思う点に対する意見の割合が多く、評価の低い講義においては改善すべき点あるいは悪い癖に対する意見の割合が多くなっている。また、同じ悪い癖でも評価の高い講義に対する意見では善意が現れているのが特徴である。悪い癖、改善すべき点に対する意見を見ると評価の低い方の声が小さい、うろうろ歩き回る等を始めとし、学生から指摘されない限りなかなか教師自身では気の付きにくい癖であり、学生の意見を聞くことは大変有意義であると思われる。昭和60年度末に講義評価を実施した教員35名への「講義評価は今後の講義、自己開拓に役立つと思われるか」と言う質問に対して52%が役立つ、7%が役立たない、と回答しており実施した教員の半数以上が役立つと思っている。「講義評価が役立つ具体例を上げてください」に対しては教師と学生の講義に対する意識の相違、講義の長、短所、講義の構成、進め方、講義中に注意を払う点等が明らかになったと言う意見が聞かれた。講義評価を実施した後、「講義中に注意を払っている具体例を教えてください」に対し、板書の仕方に52%、話し方に34%、講義の組立て方に10%の教員が注意を払っており、相当に効果が期待できると思われる<sup>4)</sup>。以上は講義評価を実施した経験の乏しい教員のための参考に学生の意見を少し詳しく述べた。しかし、以上のような意見を聞き、各々の教員が授業改善を行うのであれば、これはFDに対し、従来のPersonal Development(以下PD)でしかないものと思われる。FDは「教授団メンバーが教師及び研究者として自己の能力を改善しようとすることに対して、大学・学部が組織的に支援すること」を目的とした活動と定義されているが、著者は組織的な支援の内には個人ではなく組織的な研究開発でなければ得られない研究内容も含まれるものと考えている。この組織的な研究を必要とするものの一つに「学生による講義評価の性質」が挙げられる。先の学生の意見や評価を単に参考にして授業改善を行うのであればPDに終わってしまうが組織的な研究結果と比較検討を行うことによりFDの中のPDとなり、より大きな効果が期待できる。例えば、学生の講義評価が低く、その主な原因が教員にある場合でも往々にしてその原因を学生や周囲の環境に求めがちであるが、「講義評価の性質」が十分に検討され、理解されているならば原因を他に求めることは少ない。

以下に東海大学教育研究所教育学部門で実施し検討を行った学生による講義評価の性質について述べる。まず、学生の講義評価の信頼性について考察する。

## (2) 講義評価の信頼性

講義評価は図1に示したように総合評価と各項目の評価で行っており、総合評価は学

生から見た講義の良悪の目安であり各項目の評価は授業改善に利用することや、学生に授業の評価 POINT を知ってもらうことを目的としたものである。このため、学生が評価 POINT を認識した

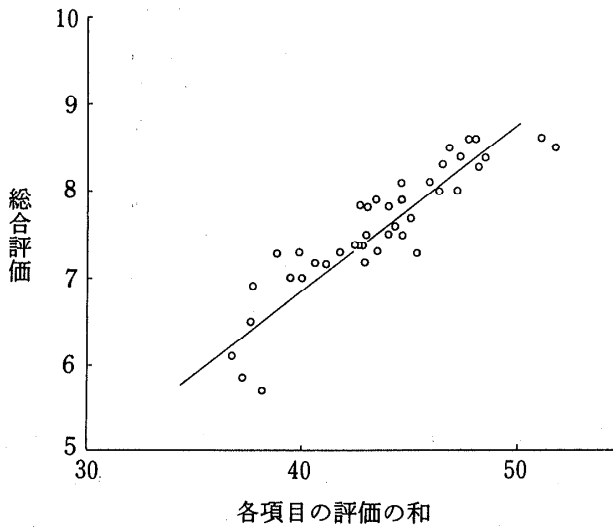


図3 各項目の評価の和と総合評価の関係

うえて総合評価を行うのであれば各項目の評価の和と総合評価間に相関関係が存在するものと推察される。

昭和60年度、教員35名46教科について講義評価を実施したうち、回答者が20名以下の4教科を除いた42教科について各項目の評価の和と総合評価の関係を図3に示した<sup>5)</sup>。図から両者の相関性は高く、総合評価は各項目の評価の和を基に行われていることが分かり学生の行った評価は十分に信頼できるものと考えられる。しかし実際に講義評価を実施し、学生不信に陥る最大の原因は各々の学生の評価が1～3と非常に低い場合である。教員は10という評価に対してはあまり疑問を持たないが評価1～3に

対して学生は真面目に評価しているのかという疑問を持ち、学生不信に陥っている。図3に用いた総合評価のクラス平均5.7～8.6の内、ほぼ0.5間隔の評価を無作為に7教科を選び出し、その評価の分布を図4に示した<sup>5)</sup>。全体として総合評価のクラス平均が高い場合には分布の頂点が高得点側にあることはもちろんであるが分布の範囲が狭く、あるところに集中しているのに対し、総合評価のクラス平均が低くなるに従って分布は全体に広がる傾向が見られる。一方、学生の評価に不信を抱かせる評価値1～3について見ると総合評価のクラス平均が低くなるに従ってこの範囲の評価をする学生が多くなっている。仮にこの評価を行った学生が不真面目であったとしても、総合評価の低い教科においては不真面目な学生を多く作ると思えば、教科の総合評価としてはこの不真面目な学生の評価を含む評価が正しいものと思われる。しかし、教員が学生の講義評価を見る場合、不真面目な学生の評価（低い評価）に対し上記のように考えることは少なく、不信感を抱くようになりがちである。このため学生の講義評価の結果を何らかの評価として用いる場合には一般に統計値に信頼性を持たせるためにデータの最上部、および最下部の10%を除いて平均値を求める方法を薦めたい。

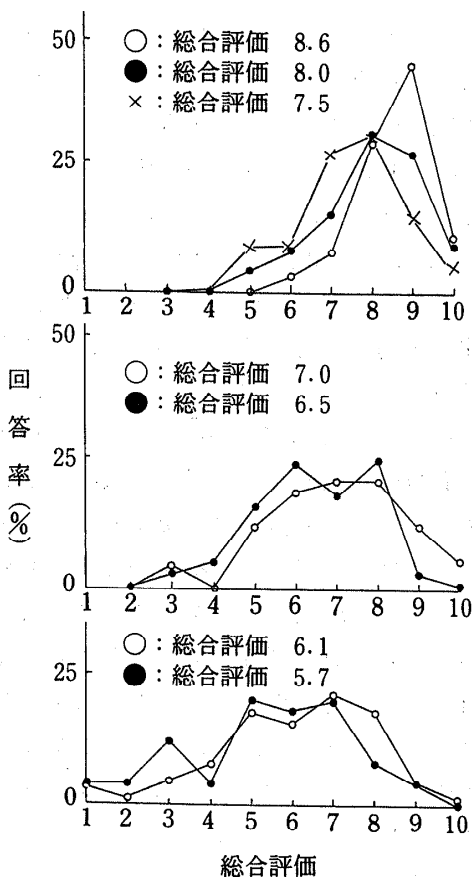


図4 総合評価の分布

### 3 講義の総合評価と学習条件等との関係

本節では学生の講義評価の性質の一環として受講者数など学習条件等や教員歴など教員側の条件と講義の総合評価の関係について論じることとする。

#### (1) 講義の総合評価に及ぼす受講者数及び学年の影響

一般に多人数教育に対して少人数教育が優れているように言われているがここでは受講者数が講義評価に及ぼす影響を知るために講義の受講者数（回答数）と総合評価の関係を昭和61年度、教員51名、94教科について実施した講義評価をもとに作成し、結果を図5に示した<sup>6)</sup>。図からわかるように受講者数20名以下の講義では多少評価が高くなり、150名以上では低くなる傾向が見られるが受講者数30～130名の範囲ではほとんど受講者数との関連性の傾向は見られない。同一教員の講義評価に対する受講者数の影響を知るために

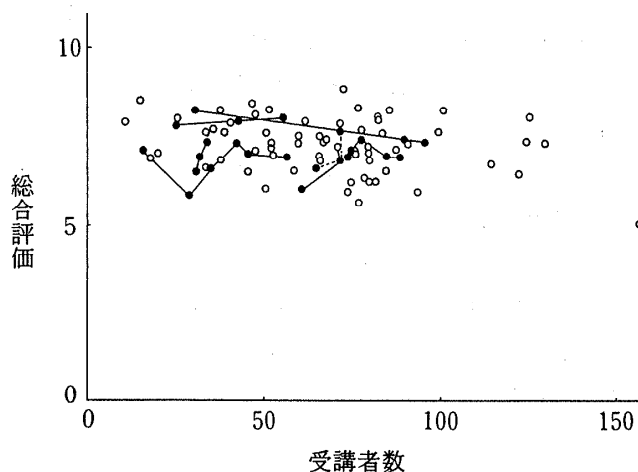


図5 受講者数と総合評価の関係

3教科以上講義評価を実施した教員の評価を●印とし、実線で結んだ。受講者数が多くなるに従って総合評価が低くなる例も見られるがその逆の例もあり同一教員においても受講者数と講義の総合評価は無関係であり、受講者数が講義評価に及ぼす影響は非常に小さいものと考えられる。一方、大学において多くの学生は4年間在籍し入学時から卒業までの間には多くの事柄を学び人間形成も行われるものと考えられることから学生の学年（在学期間）が講義評価に影響する可能性がある。昭和62年度、教員63名、115教科について実施した講義の総合評価を理工系、文系、全平均に分けて学年別に整理し表2に示した<sup>7)</sup>。平均をとる場合、クラスの人数を考慮すべきであるが先に述べ

表2 学年と講義の総合評価の関係

学年	総合評価の 全平均 (教科数)	理工系学生の 総合評価の平均 (教科数)	文系学生の 総合評価の平均 (教科数)
1	7.2 (53)	7.2 (30)	7.2 (19)
2	7.2 (29)	7.1 (23)	7.7 (5)
3	7.3 (17)	7.4 (12)	7.3 (5)
4	7.2 (4)	—	—

たように30名以上のクラスでは評価が人数に影響されないことからそのまま平均した。文科系では2年生の評価が7.7と高く、理工系では3年生の評価が7.4と少し高いが学年の差による一定の傾向は見られない。又、全体の平均では1～4年の行った評価は各々7.2、7.2、7.3、7.2となっており、評価する学生の学年が講義評価におよぼす影響はないものと考えられる。

#### (2) 学生の質がおよぼす講義の総合評価への影響

教員の間では講義を行い易い、あるいは行い難いクラスのことを話題となり、クラスの質が問題視されることがある。

学生の質を総合的に数値化して定量的に取り扱うことは非常に困難であるのでここでは英語、国語、数学等の試験において正解率の高いクラスを質の良いクラスとし、クラスの質と講義の総合評価の関係を図6で示した。東海大学では新生に対し文科系においては英語と国語、理工系においては英語と数学の共通基礎学力試験を実施している。この毎年調査を行っている新生の基礎学力をクラスの質として用いた。図6は全体のクラスの質（英語）と講義の総合評価の関係を示したものである<sup>7)</sup>。図からわかるようにクラスの質と講義の総合評価の間には、相関性は見られない。同様の傾向は文科系のクラスの質（国語）や理工系のクラスの質（数学）と講義の総合評価の場合にも認められた。つまりクラスの質が講義評価に及ぼす影響はないものと推察される。ここではクラスの質として基礎学力を用いたが、講義評価項目の半数以上が教員自身の性質に関係あるものであることからクラスの質として人間性に関するものを用いれば、両者の間には相関性が存在する可能性があるものと推察される。しかし、人間性を基礎学力のように数値化し、定量的に取り扱うことは容易ではなく、一つの大きな研究テーマであると思われる。

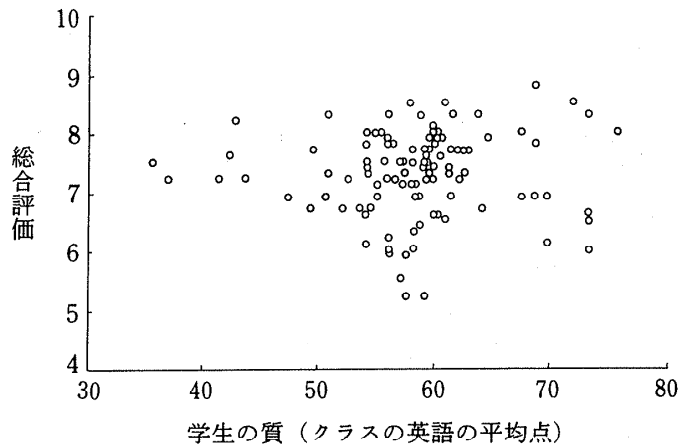


図6 学生の質と総合評価の関係

### (3) 時間割と講義の総合評価の関係

人間には種々なバイオリズムがあり、講義の開講時間・曜日と講義評価との間も何らかの規則性が見られる可能性があるため、62年度の104教科についての講義の総合評価を整理し表3に示した<sup>7)</sup>。

表3 時間割上に見る講義の総合評価の変動

曜日 時間	月	火	水	木	金	土	平均
1	7.0 (6)	7.5 (8)	7.6 (6)	7.5 (9)	7.9 (1)	7.7 (2)	7.4 (32)
2	7.1 (5)	7.5 (5)	7.1 (8)	7.1 (8)	7.4 (2)	7.3 (4)	7.2 (32)
3	6.7 (3)	7.2 (7)	7.1 (5)	6.7 (5)	6.8 (3)	7.7 (2)	7.0 (25)
4	7.5 (2)	7.4 (6)	8.0 (1)	7.6 (4)	7.7 (2)	—	7.5 (15)
平均	7.0 (16)	7.4 (26)	7.3 (20)	7.3 (26)	7.3 (8)	7.5 (8)	7.3 (104)

表中の数値は各々の時間帯で実施された講義の総合評価の平均値であり、( )内の数値はその時間帯に実施された講義評価の数を表している。曜日別で見ると、月曜日以外の講義の総合評価は7.3~7.5の範囲であるが月曜日の総合評価は7.0と低くなっている。この休日後の月曜日に行われた総合の評価が低い原因は学生、教員共に休み疲れか、勉学に対する心構えが十分に整わないため

はないかと推察される。一方、時限で見ると他の時限の総合評価は7.2~7.5の範囲であるが3時限目に実施された講義の総合評価の平均は7.0と低くなっている。この3時限目は昼食後の（1：20～2：50）の講義であることから、昼食後は学生、教員共にあまり講義に集中できないようである。1週間のうち、最も講義条件の悪い時間は月曜日の3時限目ということになる。

#### (4) 他の教師との比較評価と総合評価の関係

学生による講義評価の評価項目の問16と問17の関係、つまり「他の教師との比較評価と総合評価」の関係を図7に示した<sup>6)</sup>。図から分かるように非常に良い正の相関関係が見られ、学生は相対評価により教師や講義を評価していることが分かる。先に述べた受講者数、学年、クラスの質が講義評価に影響を与えない原因はこの相対評価にあるものと推定される。即ち、科目の受講はクラス単位で行われることが多いことから学生は受講数や「学生の質」に関してはいつも同じ条件下で講義を受けている。このために受講者数やクラスの質は講義評価と関連性をもたず、学生からみて比較できるのは他の教員の講義ということになり、学生による総合評価はそのクラスを担当している（担当していた）他の全教員との相対評価ということになる。

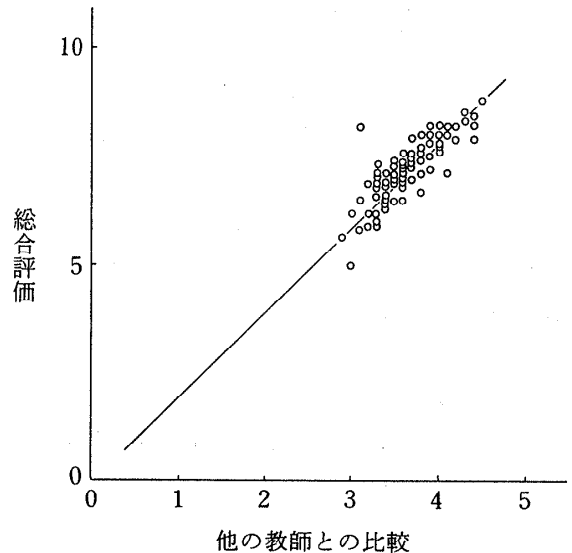


図7 他の教師との比較評価と総合評価の関係

## 4 講義の総合評価と教員側の条件との関係

### (1) 教員歴、担当教科歴と講義の総合評価の関係

これまででは講義を評価する学生側の条件を中心に講義評価に及ぼす影響について検討を行ったが、次に教員側の条件が講義評価に及ぼす影響について述べる。一般にベテラン教師は優れた講義を行うものと思われがちであるが、年功を積みば優れた講義を行うことができるかどうかを知るため

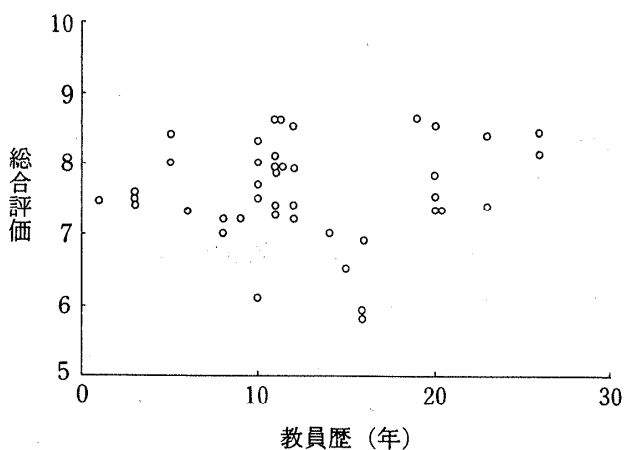


図8 教員歴と総合評価の関係

ために図8に教員歴と講義の総合評価の関係を示した<sup>5)</sup>。ここでは担当教科歴と講義の総合評価の関係の図は割愛したが、教員歴と総合評価のバラツキに同じ傾向を示しており、教員歴、担当教科歴の当初においては比較的総合評価のバラツキが小さい。しかし、教員歴16年、担当教科歴12年までバラツキが大きくなっており、この原因は自己研鑽を重ね優れた講義を行おうとする教員と講義に情熱を失う教員がいるためであると推察され、必ずしも年功を積みば優れた講義ができるとは限らないことが明らかである。



(2) 研究業績と講義の総合評価の関係

研究と講義は表裏一体である。即ち、優れた研究が優れた講義を生む、とよく言われる。一方、優れた研究者が必ずしも優れた教育者にあらずとも言われる。ここでは研究活動が講義評価に及ぼす影響を知るために研究業績と講義評価の関係を見る。東海大学では昭和59年度からFDの一環として年報を発行している。これは「東海大学教育研究年報」と題し、各学科のカリキュラム、教育方針、学位取得、著書、学术论文、学会記録、学会報告等が掲載されている。学会記録と学会報告は口頭発表において要旨集のあるものとないもので区別されている。研究活動として昭和60年度の東海大学教育研究年報から各担当教員の60年度1年間における研究業績を拾った。担当教員の60年度1年間に発表した学术论文数と講義の総合評価の関係を図9に示した<sup>6)</sup>。本図から分かるように研究業績(研究活動)と総合評価の間には顕著な傾向は見られず、全体としては研究業績と講義の総合評価は無関係であるが、部分的に次の2点が指摘できるものと考えられる。第1点は発表論文集が0~3の範囲にも総合評価が高いものが見られることから「良き教育者が必ずしも良き研究者にあらず」である。第2点は年間の論文発表数が6報以上では評価の低い講義がなくなっていることから「研究と講義は表裏一体、即ち良き研究は良き講義を生む」。ただし、年間6報以上の論文を発表することは至難の業であり、「必ずしも研究と講義は表裏一体にあらず」が妥当な表現であると思われる。

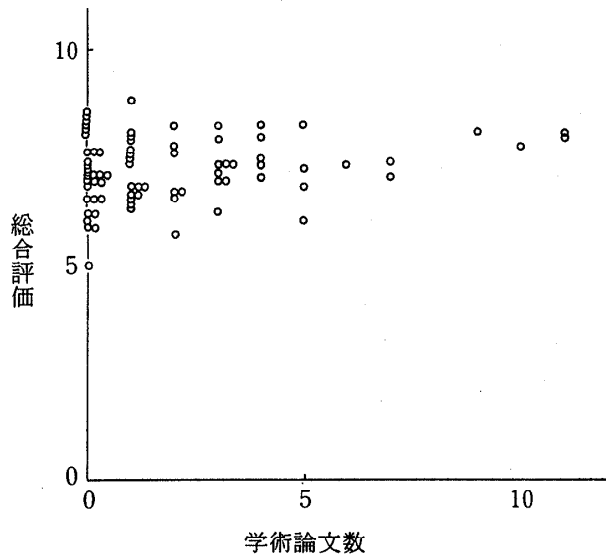


図9 学术论文数と総合評価の関係

表4 教員の地位と講義の総合評価の関係

地位	評価 (教科数)	分布	
役職	7.3 (14)	8点代	40.0%
		7	26.7
		6	33.3
		5	
教授	7.1 (39)	8	12.8
		7	56.4
		6	20.5
		5	10.3
助教授	7.4 (38)	8	5.3
		7	65.8
		6	21.1
		5	2.6
講師	7.2 (10)	8	20.0
		7	50.0
		6	20.0
		5	10.0

(3) 教員の地位と講義の総合評価の関係

ここでは教員の地位と講義の総合評価の関係を見るために教員を講師、助教授、教授、役付教授(学科副主任、あるいは副所長以上)に分け、各々の教員が実施した講義の総合評価の平均値および分布を表4に示した<sup>7)</sup>。講師、助教授、教授、役付教授の各々の総合評価の平均値は7.2、7.4、7.1、7.3、であり、評価の最も高い教員の地位は助教授となっている。

5 講義評価および研究業績の使い方に対する教員の意見

昭和62年秋、東海大学湘南校舎の全専任教員に実施したFDアンケート調査の結果の一部を表5に示した<sup>8)</sup>。問11、「優れた講義に対して、当然評価すべきであると思われるが、どのように考えているか」という設問にお

いて、61.1%の教員が評価すべきであり、5.4%の教員が評価すべきでないと回答している。約3名に2名は評価すべきであると考えており、回答者に限って言えば（回答率30.4%）、評価すべきであるという考えが大勢を占めている。

表5 FDアンケート調査の結果

問11 優れた講義に対して、当然評価すべきであると思われませんが先生のお考えはどちらでしょうか。

- |              |       |        |      |
|--------------|-------|--------|------|
| 1. はい        | 61.1% | 2. いいえ | 5.4% |
| 3. どちらとも言えない | 31.0% |        |      |

問12 米国のFD活動は教員評価と深い関係があります。教員が種々の活動をする場合、各々を評価すべきであると思われませんが教員評価の対象として何を用いるべきだと思いますか。（複数回答可）

- |                                 |       |       |       |
|---------------------------------|-------|-------|-------|
| 1. 研究業績                         | 86.7% | 2. 講義 | 78.8% |
| 3. サービス（社会に対して、学生に対して、学校運営に対して） | 50.3% |       |       |
| 4. その他（具体例をご記入ください。）            | 8.9%  |       |       |

問13 先生が個人的に最も評価を望まれる項目は何でしょうか。

- |                                    |       |       |       |         |      |
|------------------------------------|-------|-------|-------|---------|------|
| 1. 研究業績                            | 57.1% | 2. 講義 | 37.9% | 3. サービス | 8.3% |
| 4. その他（指導教員、就職担当等各種委員、具体例をご記入ください） | 9.4%  |       |       |         |      |

問14 教員評価を行なう場合、当然その結果を何かにフィードバックすべきであると考えられますが先生は何にフィードバックすべきであると思われませんか。

- |                      |       |       |       |                |       |
|----------------------|-------|-------|-------|----------------|-------|
| 1. 昇進                | 36.0% | 2. 給料 | 32.0% | 3. 特別休暇（サバチカル） | 28.6% |
| 4. その他（具体例をご記入ください。） | 17.2% |       |       |                |       |

問15 昇進の決定要因はどのような項目が良いと思われませんか。（複数回答可）

- |         |       |                      |       |       |       |
|---------|-------|----------------------|-------|-------|-------|
| 1. 年功序列 | 30.5% | 2. 研究業績              | 85.7% | 3. 講義 | 60.6% |
| 4. サービス | 30.5% | 5. その他（具体例をご記入ください。） | 9.9%  |       |       |

問12「教員評価の対象として何を用いるべきであると思うか（複数回答可）」の設問において、研究業績、講義と回答した割合は86.7%、78.8%であり、他を大きく上回っている。

問14「教員評価を何にフィードバックすべきであると考えているか」という設問において、回答率は昇進36.0%＞給料32.0%＞特別休暇（サバチカル）＞28.6%＞その他17.2%の順になっており、昇進、給料へのフィードバックを求めていることがわかる。

問15「昇進の決定要因はどのような項目がよいと思うか（複数回答可）」という設問において、研究業績85.7%、講義60.6%の回答率が他を大きく上回っており、次いで年功序列とサービスが35.5%で並んでいる。以上は教員評価の項目についての設問であるが数字の上では評価項目として講義の評価を導入すべきであると考えている教員が多いことがわかる。事実、教員評価が現在のように主に研究業績で行われていることに対して疑問を持っている教員が少なくはないと思われる。また、講義も評価すべきではあるが講義の評価は学生による講義評価だけが評価ではあるまいと考えている教員が多いのではないかと推察される。

## おわりに

これまで述べた当研究所の研究結果から次のような結論が得られる。

- (1) 学生による講義評価は一面的ではあると思うが、学生から見た講義の良悪の基準として十分に

信頼できる。

- (2) 研究結果のうち、講義評価に影響を与える因子は講義の時間帯のみであり、他の条件は学生が相対評価を行っているために影響が少ない。このため学生による講義評価に対する条件設定の項目は比較的小数の項目で可能であると考えられる。
- (3) 学生から見た講義の良悪は教員の研究活動や年功とは別のものであり、教員は講義に対する自己研鑽を忘れてはならない。このために大学は教員が自己研鑽に励みやすい物理的、精神的、社会的、な環境をつくる必要がある。
- (4) 多数の教員が研究と同様に講義も評価すべきであると考えており、評価は給料や昇進等に生かされることが望まれている。

研究所の成果の1つは上記のような研究結果とは別に5年間の研究期間に延べ371教科について講義評価が実施され、5年目にして東海大学湘南校舎の専任教員の1割以上の教員が講義評価を実施したことである。この成果が得られた理由は教員が教育に関心を持ち、協力的であること以外に本調査研究の研究組織にあると思われる。一般に組織的に何かが行われる場合、トップダウンかボトムアップに偏りがちであるが本研究組織においてはトップの希望（研究所の目的）とボトムの興味が一致する部分が多く、両者のバランスがとれている。トップダウンで何かが行われる場合、形骸化しやすく、一方、ボトムアップでは組織力が乏しく十分に活動ができない場合が多く、両者のバランスがとれたときはじめて成果が期待できるものと思われる。

表題は東海大学の教育改革としたが、研究と改革は別の次元であり、本研究グループも教育研究所も組織を改革する力をもたない。しかし、学生による講義評価を中心とするFD活動を行うことにより、FDの在り方、講義のあり方等に対する認識を教員、学生の双方に深めることができたものと推察される。特に学生による講義評価を全教員について実施すべきであるという意見が学生の中に多いこと、講義評価に参加した経験のある学生が教育実習を行う場合、学生から講義に対する評価を自主的に受けようと講義評価用紙の申し込みが数名あったこと、教員の間で講義評価が度々話題になること等はFD活動の成果であり、東海大学の教育改革は教員、学生の意識改革から始まり、今その緒についたと考えられる。今後東海大学においてFDが発展するためには研究のみにとどまらず、大学が組織としてFDに取り組み、この芽生えつつあるFDの活動を全面的にバックアップする必要と、FD活動は範囲が広く学生の講義評価はその一部であることを念頭において取り組む必要があると考えている。

また、この試みや成果が今後の教育の場に生かされ、日本の教育改革の一助になれば幸いである。

## 参考文献

- 1) 東海大学教育研究所教育学部門『東海大学教育学部15年の歩み』東海大学教育研究所教育学部門 1988、1。
- 2) 東海大学教育学部研究所『大学教育における教育効果の評価・測定に関する研究』東海大学教育学部研究所 1987、4。
- 3) 安岡高志・高野二郎・成嶋弘・光澤舜明「教師の講義評価」『東海大学教育学部研究所報告』13、13 (1985)。
- 4) 安岡高志・高野二郎・成嶋弘・光澤舜明「学生による講義評価－Ⅲ．教師の意識調査」『一般教育学会誌』9(1)、45 (1987)。
- 5) 安岡高志・高野二郎・成嶋弘・光澤舜明「学生による講義評価」『一般教育学会誌』8(2)、50 (1986)。
- 6) 安岡高志・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋弘・光澤舜明「学生による講義評価 — 研究業績と講義

- 評価の関係について」『一般教育学会誌』9(2)、162 (1987)。
- 7) 安岡高志・吉川政夫・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋弘・光澤舜明・道下忠行・香取草之助「学生による講義評価 — 学生の質と講義評価の関係について」『一般教育学会誌』11(1)、56 (1989)。
- 8) 安岡高志・吉川政夫・高野二郎・成嶋弘・光澤舜明・道下忠行「東海大学におけるFDアンケート調査」『一般教育学会誌』10(1)、69 (1988)。



# 終章 日本における大学教育改革の方法

— 現状と課題— 調査研究の総括 —

関 正 夫 \*

## 目 次

はじめに

1 自己改革条件の検討

2 教育改革方策の検討

3 教育改革方法の課題

おわりに

## はじめに

以上の各章において本調査対象機関の大学教育改革の内容および改革の方法等に関して各報告者に論及して頂いた。日本の大学関係者にとって上記大学の教育改革・改善の方法に関して、学ぶべきところは多いと考えるが、そこから何を学ぶのかについては読者のそれぞれの判断に委ねることにして、本稿では改革の方法 — 特に Faculty Development の観点から — に焦点を合わせて、各報告のまとめを行いたいと思う。

いうまでもないが、教育改革の方法は、改革の内容と関連するところが多い。例えばナショナル・レベルの教育改革の一環としての「新構想大学の創設等」の場合と、本調査研究で対象とした各機関レベルのカリキュラム改革等にみられる「漸進的な改革」あるいは「継続的な改革」の場合を比べると、改革の方法等に異なる点は少なくないであろう。本章ではまず第一に、序章で論じた「継続的な改革」に関する J. B. L. ヘファリンの提示した教育改革の自己改革の条件を参照しながら、日本の大学教育における改革の促進要因あるいは自己改革の条件を検討してみたい。第二に、J. リンドキューイストの教育改革の方策論を参照しながら、日本の大学における教育改革の方策を検討し、最後に教育改革の方法に関する課題を Faculty Development の観点から論じることにする。

## 1 自己改革条件の検討

J. B. L. ヘファリンは序章に論じたように大学教育の改革には外的インパクトが不可欠であることを指摘している<sup>1)</sup>。表現を代えれば、大学改革というのは外的環境の変化に対して大学が適応する過程だと解することができる。確かに日本の大学教育改革も歴史的にみれば、明治初期の高等教育機関の創設、明治中期の「帝国大学令」「中等学校令」に基づく帝国大学、高等中等学校の創設、大正期の「大学令」に基づく官立単科系大学、私立大学の設立、新制大学発足期の教育改革、大学紛争期以降の教育改革などいずれも政治・経済的、文化・社会的環境の変化に対応すべく改革が実施された<sup>2)</sup>といえるであろう。しかし、これらの教育改革は「散発的」であり、例えば新制大学教育の中核とされる一般教育の展開にもみられるように、「散発的」教育改革は残された課題が多い。教育改革はヘファリンが強調するように「継続的改革」活動として展開されることが必要である。

ヘファリンは、欧米大学の改革経験から大学の自己改革の条件として、①改革に必要な精神的・

\* 広島大学 大学教育研究センター教授

物質的資源（社会的資源と財源）の確保、②改革を唱導する指導者の出現、③大学自体の開かれた構造、つまり異質な経験や価値観を抱く人材を外部から導入しようとする人員交替のメカニズムの存在、以上の3条件が成立し、それらが結合することの必要性を指摘している。確かに戦後期の東京大学教養学部創設（総長南原繁、初代学部長矢内原忠雄）、東京工業大学（学長和田小六）や東京商科大学（学長上原専祿）の教育改革においても、上記ヘファリンの指摘する自己改革の条件①「社会的支援と財源」のみならず、「改革の唱導的指導者（例えば学長、学部長）の存在」が不可欠の改革促進要因であった<sup>2, 3)</sup>ことは間違いない。この点は、本調査対象大学の教育改革の場合も、次に述べるように、同様であったといえる。千葉大学における元教養部長近藤精造教授、香川大学の一般教育部初代部長堀地武教授、国際基督教大学教養学部長絹川正吉教授、桃山学院大学の教育方針に大きな影響力を有する後藤邦夫・山川偉也両教授、産業医科大学の学長土屋健三郎教授、東海大学学務局長と教育研究所長を兼任する香取草之助教授など、各大学において改革を唱導する指導者が存在しており、彼等の教育改革上の役割はきわめて大きいのである。

教育改革においては改革唱導者が存在するだけでは改革は進展しない。改革の促進要因としての「新しいアイデアを普及する」こと、つまり改革構想を企画し、それを学内の教授団や行政・事務関係者に理解させ、彼等にそれを実施する意欲をもたせる活動が必要である。そのため教育改革構想の段階上では既成の価値観に基づく教育現状を客観的に考察できる「境界人（マージナルマン）」や「新しい血の導入による適切な人材」が必要となる。戦後の東大教養学部の創設期には、玉虫文一教授をはじめとして旧制大学教育に批判的で、旧制一高の自由な伝統やリベラル・アーツの理解者が少なからず存在していた。また戦後の東工大改革では大学基準協会の事業活動にも深く関与した佐々木重雄教授が和田小六学長の右腕として活躍している。本調査対象大学の場合も、改革唱導者の積極的な支持者ないしはその継承者が存在しているのである。千葉大学教養部には上述の近藤精造教授の外に旧制高校出身者で教養部長を勤めた木内信敬、吉田治両教授のほか国立大学協会・一般教育学会等において積極的な活動を行っている坂井昭宏教授をはじめ改革に意欲的な人材が少なくない。香川大学の場合、堀地武教授の後任の一般教育主事や一般教育室委員等をつとめた須永哲雄・林俊夫・村瀬裕也三教授をはじめ改革推進に積極的な人材が多い。国際基督教大学では本報告に執筆協力した絹川正吉教養学部長のほか讃岐和家・原一雄・田坂興亜の三教授をはじめ Faculty Development 研究グループの人々が存在する。産業医科大学では医学概論担当の伊藤幸郎教授のほか土屋学長の教育方針に賛同する本多正昭（哲学）・鈴木秀郎（内科学）両教授をはじめ「医学概論（総合人間学）」の企画・実施に積極的に関与した人々がいる。東海大学の場合も、本報告書を分担執筆した安岡高志教授をはじめ同大学・教育研究所の研究員を併任する教授たちが数多く存在しているのである。

また各大学において改革構想を企画するに先立ち、ヘファリンも指摘するように教授団のなかに「少数派とされる改革意見」が尊重される風土を形成する、さらに新しい学内環境をつくることが重要であるが、これは上述の改革唱導者や改革支持者の活動と深く関係している。また、この新しい学内の文化・風土づくりの問題は後に論じるFD活動の一環としての組織開発（OD）活動と密接に関連している。

ヘファリンの提示した自己改革の条件③「大学のシステムが開放的であり、異質な人材の導入を実施しやすいこと」は、上述の改革唱導者・改革支持者などが、伝統的旧制大学的教育観に批判的な思想等の持ち主であり、そのような新しい価値観をもつ人材の導入が、戦後の新制大学出発期においては前述の東大や東工大においても認められる。また、大学紛争期以降の、本調査対象校の場合にも、そのような開放的な人事や新しい環境づくりなどが等しく認められるといえる。例えば千葉大学教養部や香川大学一般教育担当の教授団メンバーは旧制高校出身者のほか、他の有力大学出

身者も多く、帝大系大学の専門学部教授団と異なり、インブリーディングの可能性はきわめて乏しく、教員間の活発な意見交流が成立しやすい環境を創出している。国際基督教大学の教養団のなかには外国人教授や外国大学の出身者がきわめて多く、このような要因も作用して教授会においては、伝統的学部と異なり、建設的な相互批判的論議を行うことが慣行化しているという。産業医科大学は新設校という強味を生かして、開学以来、一般教育や医学概論開設に向けて意欲的な人事を行ってきた。東海大学は教育研究所における大学教育改善に関する研究を媒介として、新しい大学教育観を体得した教授たちが増加しているように思われるのである。

以上に考察したように、ヘフリンの提示した自己改革の3条件は、本調査対象大学においても成立し、それらが結びついてそれぞれの大学において教育改革を促進したのだと考えられる。

ジャック・リンドキュイストは著書“Strategies For Change”(1978)のなかで、大学教育改革方策論の文献的研究や数多くの事例的研究の成果に基づき計画的な改革のための方策(Strategies)として、①合理的計画(Rational Planning)、②社会的相互作用(Social Interaction)、③人間的問題解決法(Human Problem-Solving)、④政治的アプローチ(Political Approach)の4種の方法があることを指摘している<sup>4)</sup>。ここで各アプローチ・方法の内容を簡単に説明しておこう。

①合理的計画アプローチは、端的に言えば研究・開発(R&D)方式である。改革にとって必要な理由・根拠あるいは「新しいアイデア」や「新しい試み」等に関してシステムティックに、かつ基礎的・応用的研究を行い、その成果に基づいて変革しようというアプローチである。したがって、この方式は計画性が重視される。この方式の場合、大学において大学教育の改革に関連した基礎的応用的研究システムを準備することがその前提条件だといえる。

②社会的相互作用方式では、大学は一種の社会的ネットワークであり、その中で大学構成員は生活していると考えられる。改革にとって重要なことは、「新しいアイデア」や「新しい試み」が構成員に受容され、実践されることである。構成員の中には「新しい試み」の適用に警戒的で慎重な構成員も多い。したがって、どのようにして「新しいアイデアや試み」を構成員に普及するのが重要な改革方法上の課題となる。この方式ではオピニオンリーダーの重要性、社会的相互作用に関する研究者及びその専門的知識の活用等が強調される。

③人間的問題解決法は、組織等の改革において上述の合理的モデルや社会的モデルだけでは限界があり、そのために心理的次元を扱うモデルが必要であることに立脚した方式である。一般に、改革への反対のなかには利害・習慣・恐れ・偏見等によるものが少なくない。このことは大学という組織体のなかに非合理的な側面が少なからず存在していることに深く関係している。したがって改革のためには組織における人・集団は「競争的」「閉鎖的」関係でなく、「協力的」「開放的」関係をもった構造であることが望ましいとされる。この方式を重視する場合には、今後、応用行動科学者や彼らの知識の応用の必要性が強まるとみられている。

④政治的アプローチは、一つには大学において権限をもたない学生や構成員の改革要求を実現していく際の方策と関連する。他の一つは、政策設定に際して学長・学部長等を中心とする大学行政当局が、権限を背景に行う方式などを検討する際に重要となる。前者では、つまり学生等の要求が学内政策レベルの変革を伴う場合には改革要求の窓口(gate keeper)が重要であり、その責任者には学部長や当該委員会議長等の権限を有するものが望ましいとされる。これらの改革要求に基づく学部長等からの提案が教授会で認められたとしても、審議の過程で骨抜きになることも十分考えられる。また後者の場合、権威に依拠した意志決定は、それが組織の構成員によって応諾されない事態が生じることもありうる。その場合、公式的な権威が現実の権威でなくなってしまうため、この政治的アプローチは成立しない。リンドキュイストは各大学の諸事情に応じて、以上の4つのアプローチを組み合わせた方策が大学教育改革にとって望ましいと主張しているのである。



彼が特に関心を示しているのはハブブロックの改革モデル<sup>5)</sup>であるが、それは上記の合理的計画アプローチを中心として、それに他の方式を組み合わせたものである。その際、ユーザー・システム（例えば教育改革を必要とする当該学部・学科等のシステムに対応）とリソース・システム（例えば大学教育改革のための研究開発部門など）に分かれ、各システムは、他方のシステムと連携しながら、問題解決サイクルを作動させるというものである。リソース・システムの問題解決サイクルのプロセスは①評価→②問題の診断→③調査研究→④修正→⑤解決策の構想→⑥普及、といった各要素から構成されている。ユーザー・システムの場合も、ほぼ同様だが若干異なる。要素①が「評価」ではなく「改革必要性の認識」であり、要素⑥「普及」ではなく「解決策の適用」となる。

リンドキュイストの改革方法論によれば、①「新しいアイディア・試み」を研究開発（R&D）するシステム、②大学・学部において「新しいアイディア」等を普及する活動、③「新しいアイディア」に対する人・集団心理的抵抗等を減少させる方策、④意志決定・実施など管理運営上の方策などの自己改革の内的条件をどのように成立させ、それらをどのように組み合わせ機能させていくのが、改革のポイントであるといつてよい。その際、研究開発システムの機能は「新しいアイディア」などいわゆる大学教育に関する基礎的応用的研究機能のみならず、それに加えて大学教育に関する自己診断・評価機能等を整備することが前提とされているといつてよい。

## 2 教育改革方策の検討

リンドキュイストの改革方法論に即して一般論としていえば、わが国大学の場合も、まずは各大学レベルで大学教育の改革・改善のための研究開発（R&D）機能を整備することが必要であろう。また、学部・学科レベルでは上記の全学的なR&D機能とタイアップできる改革推進機能を整備することが求められているといえよう。上記それぞれの機能は、ハブブロック・モデルでは6要素によって構成されているが、それを単純化すれば、別稿<sup>7)</sup>に論じたように①「目標・計画」（Plan）→②「実施」（Do）→③「評価」（See）→④「問題原因除去」（Action）→次の①「目標・計画」という4要素構成の循環過程とみることもできる。

本調査対象校のなかで大学教育に関する調査研究部門を制度化している大学に関していえば、国際基督教大学と東海大学が教育研究所を、香川大学が全学的な一般教育研究室を、産業医科大学が「医学概論」講座を設置している。これらの機関・組織は部分的に大学教育に関する研究開発部門としての機能を果たすことが期待されていると思われる。しかし、現実には上記の機能を十全に果たすようにするには各機関等はそれぞれ固有の問題をかかえているように思われる。上記の調査研究機関等を制度化している大学も、また学内事情によりそれらの機関を機能化するに到っていない大学のいずれの場合も、ほとんど例外なく大学・学部レベルで「大学教育改善プロジェクト」や「FD研究グループ」あるいは「カリキュラム改訂委員会」等の何らかの教育改革・改善のための調査研究組織を設置し活動させている。

本調査対象大学が、大学教育に関する調査研究機関ないし組織を設置して、当該大学の教育改革・改善に資していることは積極的に評価されてよい。しかし詳細に点検すれば、これらの機関・組織がリソース・システムとして、当該大学教育の自己評価、問題解決策、改革の諸方策、大学経営・行政などに関する基礎的・応用的研究を十全に推進できる体制——少なくともアメリカの各大学に設置されている自己研究部門（Unit of Institutional Research）レベルの機能——を整備している大学は少ない。勿論小規模大学ではかかる研究機関等の設置が容易でないことは十分推測されることではあるが。また、日本の大学では、本調査対象のように教育改革に積極的な大学においてさえも、リソース・システムとユーザー・システムつまり教育改革のR&D体制と改革実施体制を

分化し、その連携関係を整備しえているところはきわめて乏しいように思われる。これらの問題要因の一つとして、次節に論じるようにわが国において高等教育に関する研究が未発達であり、さらに大学の管理運営方式が自律的組織体として未整備な側面が少なくないことなどが指摘できるであろう。

しかし本調査対象大学では、本報告書の執筆協力者を含め改革に積極的な各大学の少数の教授たちが、教育・研究等の通常的職務に加えて、教育改革・改善のための調査研究およびその成果を広く学内構成員に理解してもらうなどのコミュニケーション的活動、いわば改革の実践活動を行っているのである。見方を代えれば改革に積極的意義を認める、これらの教授たちがリソース・システムおよびユーザー・システム双方のキー・パーソンとして活動していると解することもできる。にもかかわらず彼等は教育負担等を特に軽減されることもない。敢えていえば彼等の篤志家的・献身的努力が、それぞれの大学における教育改革を促進させたのではないかと思われる。この篤志家的教員に強く依存する方式は、危機に直面した時期や改革構想期などの過渡期においては必要であり、また有効であろう。しかしながら教育改革は、本来的に継続性を必要とするため、この篤志家的教員依存の改革方式だけでは限界を有していると思われる。本調査対象大学のなかでも、この方式の限界性・問題点を認識している大学がみられる。また当初の教育改革の理念や新しいカリキュラムの方針等が、その後の時間的推移や教員構成の変化等により、現在の教授団において、共通理解され難い状況が進行し、教育改革の空洞化への危惧を表明している大学も少なくない。こうした問題状況を解決する観点からも、本調査対象の各大学では、Faculty Development という表現を用いるかどうかは別として、教育改革を支える教授団の教育的学問的力量を高めるための活動を多様な形態で実施しているのである。調査対象大学ではほぼ共通に認められる形態の一つは、教授会等の管理機関において各種の委員会・研究グループの調査研究成果に基づいた教育論議を重視しており、そこにおいて教育改革の方針等の共通理解への努力を行っていることである。アメリカの大学との対比でいえば、これは日本型FD活動の一形態といえるのかも知れない。

### 3 教育改革方法の課題

継続的改革を促進する要因として、序章でのべたように、ヘファリンは「改革唱導者の存在」とともに「改革のイニシアティブが学内構成員に広く分布していること」を指摘している。後者の促進要因は、大学が民主的な環境であり、教授団メンバーのみならず、職員あるいは学生の改革意見も尊重されることの重要性を示唆している。この問題は単に大学のみならず自律的な組織体の場合、組織変革論<sup>6, 8)</sup>の「鉄則」の一つというべきものである。たしかに本調査対象大学においては、大学の民主化がかなり進展しており、一般にわが国ではかなり困難だとみられている学生による授業の評価が実施されていることに象徴されるように、実質的に教員・学生の教育改善に関する意見反映が尊重されているように思われる。わが国では伝統的に若手教員、学生および職員の大学における権利や役割を尊重する慣行が形成されているとはいいがたい。したがって、教育改革の条件の一つとして、大学の民主化の重要性が再確認される必要がある。

教育改革に関する意見を広く学内構成員から求めるという「開放性」とともに、それを集約し、改革問題の核心をおさえ、改革構想をまとめ、それを実施するためには、かなりの権限を有する改革指導者の存在が不可欠である。教育改革過程における指導者の役割の重要性も組織変革論においては「常識」に属する。戦後の大学教育改革の事例においてだけでなく本調査対象大学においてもこの条件が満たされていたことは先に論じた通りである。

J. リンドキューイストは、数多くのアメリカの大学改革事例を分析して、教育改革開発活動(Adaptive

Development Service、環境の変化への適応開発＝改革開発）が必要であることを強調している<sup>9)</sup>。この改革開発活動は①自己研究および計画、②政策・プログラム開発、③専門性開発（Professional Development）および④プログラム実施、以上の4種の活動によって構成される。

①自己研究と計画は、大学の自己評価や改革必要性等に関する研究と人・集団の計画と結合したものであることが求められる。②政策・プログラム開発は、当該開発スタッフやチームによって担当される。③専門性開発は組織体の活性化に関連した、つまり教育改革に関与した専門的知識・技能を向上させる活動であり、それは Faculty Development 活動といってよい。④プログラム実施サービス活動は、新しい政策や新しい試みを実験的に導入したり、評価し、広く採用する際の支援的活動である。

これらの諸活動が大学の中において教育改革の目標に沿って十全に行われるためには、大学の管理運営システムそのものも、別稿<sup>6)</sup>に論じたように、改革することが必要となる。端的にいえば高等教育行政専門家、教育評価の専門家、組織開発・人間関係アプローチ等の応用行動科学者、大学経営・財政専門家等々の多様な専門職を導入し、彼等がその職務を遂行しうるように待遇改善を行い活動に専念しうる制度を実現する必要がある。

以上の観点から、全国レベルおよび各大学レベルの教育改革の方法上の課題を次にのべておきたい。

#### (1) 全国レベルの課題

教育改革のための諸活動に必要な、上述のような高等教育関係専門家をどのようにして確保すればよいのであろうか。アメリカにおいては高等教育研究者や高等教育行政職等の人材を養成する大学院が60有余の大学に開設されている。また、全国的・世界的視野で高等教育の基礎的・応用的研究を行っている研究センター等が約20機関設置されている。そのため、アメリカのほとんどの大学に設置されている自己研究部門や教授・学習改善のための研究開発センターは、その機能を果たす上で十分な人材を確保することができる<sup>10)</sup>。

他方、わが国の場合、高等教育研究や大学教育等に関する研究の必要性が社会的に十分に理解されていないこともあり、学会レベルでもこれらの研究の「市民権」は確立しているとはいいがたい状況にある。高等教育研究を発展させるため、既存の一般教育学会・日本医学教育学会のほかに高等教育学会・各種大学教育学会等々の形成が期待される。また各大学レベルで大学教育等研究センター、自己研究部門の設置などが企画され、それらの実現を促進するような高等教育政策が実施されることも必要であろう。各大学は大学教育等研究センターにおける研究成果を蓄積して、将来高等教育研究者、大学行政専門職等の大学院の開設に発展することがつよく期待される。また上述の各大学に設置されることが期待される大学教育等研究センターや自己研究部門は、前述の新しい大学院で養成される人材を吸収しながら活動の質の向上を長期的に指向することが望まれる。

しかし、当面は、一般教育学会、日本医学教育学会など大学教育関係学会や国立大学協会・私立大学連盟名等の諸団体が、学長・学部長・事務局長等の行政・管理職者を対象とした、また大学の教員・職員を対象とした、専門性開発のためのセミナーや研修会等を自主的に企画・実施することが期待される。この種の全国レベルの活動は、高等教育研究・高等教育行政・経営専門職、教育評価専門職等の必要性を普及させるとともに、この活動過程そのものが、諸経験の交流と学習過程であるため、この種の分野の人材を育成する役割を有していると考えられるからである。

#### (2) 各大学レベルの課題

日本の各大学が今日当面している教育改革の課題の一つは、自律的組織体としての自己評価、自

己研究・大学教育等研究、改革計画等の機能を整備することであろう。このことについては別稿3、6、7、10)に論じたことでもあり、また上述のJ. リンドキュイストの改革方策論・改革開発活動論においても第一に指摘されていることである。本調査対象大学においても教育改革の継続的活動や教育再改革の必要性があり、程度の違いはあるにしても上記の課題が重要であることは同様であろう。

次に日本の各大学はこの当面する重要課題にいかに対応するのかが問われることになる。対応のあり方のひとつとして、例えば学内の高等教育研究関連分野の知見・技能を有している教員・職員を活用し、彼等に物質的・精神的な支援を行うことなどにより、大学の評価、大学教育等研究・計画研究等の活動の促進をはかることが考慮される必要がある。また教育改革の実施は、教授団の各構成員に対して、新しい授業科目の展開や新しい教授・学習方法などの実践を要請することになる。したがって、それらの学問・教育実践的試みが促進されるには、これらの新しい試みは評価の対象とされ、彼らの努力に報いる制度を準備することが教育改革の促進にとって重要である。このことはヘファリンやリンドキュイストも指摘していることでもあり、組織変革論や組織開発論の「常識」に属することである。例えばコロンビア大学では一般教育における「現代文明」など学際的科目の担当者は、単一科目あるいは専門教育科目担当者よりも優遇され、サバティカル・リープ（年次有給休暇）が2～3年目に与えられ<sup>11)</sup>、新しい困難な試みへの努力への感謝と新しい学際的科目のさらなる充実に向けての新しい知識や技術の獲得に便宜を図っているという。またカリフォルニア大学のような名門校においても教授採用人事などにおいては研究業績の他に、教育改善等の新しい試みの有無が審査の対象とされている<sup>10)</sup>。

今後日本の各大学においても、教育改善の意欲的な試みや大学教育に関する研究を教授団に奨励し、その成果を評価の対象とすることは重要な検討課題である。またその際、教育改革・改善に関連する委員会等の活動も評価の対象に含めるべく考慮される必要がある。このような教員評価の改革を通して、研究至上主義と批判される大学・学部の文化・風土を長期的に変革していく基盤を形成することができるであろう。それはこれらの試みがFD活動の一環としての組織開発(OD)の進展に寄与することが期待できると考えられるからである。

上述の①大学教育の自己評価、②大学教育等の研究(カリキュラム研究・教授研究・教員開発等：CD・ID・FD)、③組織開発(OD)のそれぞれの活動は、すでに別稿<sup>7)</sup>に論じたように相互関連的であり、①→②→③→次の①へという循環過程をたどりながら各活動の質を段階的に向上していくと考えられる。したがって各大学の教授団が、以上の活動のどれから着手するのかは、その大学のおかれている諸事情により決められることになるであろう。しかし教育改革の継続性を重視すれば、以上の三つの活動を十全に作動させる努力が不可欠であることは、本稿で論じた改革方法論等に従うならば、もはや明らかであろう。

## おわりに

日本の大学の中で教育改革に意欲的な本調査対象大学においては、アメリカの大学の場合と同様に、大学の自己改革の条件として、①改革に必要な精神的・物質的資源(社会的資源と財源)の確保、②改革を唱導する指導者の出現、③大学自体の開かれた構造、つまり異質な経験や価値観を抱く人材を外部から導入しうるような人員交替のメカニズムの存在、以上の3条件が成立していたとみてよいと思われる。

しかも、本調査対象大学では改革唱導者・指導者のほかに改革に意欲的な人材が少なくなかった。大学教育論、大学教育評価論、組織開発論が未発達のがわが国の場合、改革の必要性を深く認識して

いる彼らは、一般教育学会・日本医学教育学会等の学会活動や全国的な諸団体の教育改善に関する諸活動に積極的に関与しながら、彼ら自身、大学教育論や改革方法論を理論的・実践的に深め、かつ自己の力量を高めつつ各大学の教育改革の課題に対応してきたといえるであろう。また他の大学と異なり、本調査対象大学には大学教育に関連した研究所・室あるいは研究グループなどが設置されているという積極的対応もみられるが、それらの機関・組織の主要な担い手は、改革推進派の彼ら自身が勤めざるをえない。しかも改革構想を作成する仕事にも、またそれを構成員に普及する仕事にも、多くの場合彼らが関与せざるをえない。通常的な教育研究活動の負担を軽減されることもない苛酷な状況の中で、彼らは研究至上主義あるいは研究教育予定調和論を支持する多くの教員との軋轢のなかで教育改革の活動に多くのエネルギーを注ぐことを余儀なくされたとみてよいであろう。篤志家的教員による教育改革というのが本調査対象大学にはほぼ共通する改革方法的形態だといってよい。

しかし、教育改革は継続的に、しかも長期にわたって取り組まなければならない活動であるとするれば、本調査対象大学の場合でさえも教育改革のための諸機能を整備し、十全な活動がなされるようなシステムを形成するための方策が今後の課題というべきであろう。だが、この課題は各大学の努力のみでは実現困難である。したがって全国的な学会・諸団体や行政省庁はこれらの各大学の改革方策的な問題の解決を支援するような諸事業や高等教育政策等を創造し展開することが望まれるのである。

## 注

- (1) J. B. Lon Hefferin: *Dynamics of Academics*, Jossey-Bass, 1969, 喜多村和之他訳『大学教育改革のダイナミックス』玉川大学出版部、1987年、第2章、第6章参照。
- (2) 拙著『日本の大学教育改革 — 歴史・現状・展望』玉川大学出版部、1988年、第1章、第2章、第5章参照。
- (3) 拙稿「大学教育改革の方法試論 — 自己改革の条件の検討」『大学論集』第17集、1988年所収。
- (4) Jack Linguist: *Strategies For Change*, Pacific Soundings Press, 1978, Section I.
- (5) 同書、pp10-12。
- (6) 拙稿「日本の大学教育の改革方法に関する一考察 — 組織変革論と経営システム論からのインプリケーションを求めて」『大学論集』第18集、1988年所収。
- (7) 拙稿「大学の自己評価を考える」『一般教育学会誌』第11巻、第1号、1989年5月所収。
- (8) 若林満、松原敏浩編『組織心理学』福村出版、1988年、第11章参照。
- (9) J. Linguist: *op. cit.*, pp253-257.
- (10) 拙著前掲書、終章参照。
- (11) Arther Levine: *Handbook of Undergraduate Education*, Jossey-Bass, 1981, pp436-437.

## 執筆者紹介（執筆順）

- |         |                                       |
|---------|---------------------------------------|
| 関 正 夫   | 広島大学 大学教育研究センター教授<br>(比較大学教育論・科学技術教育) |
| 坂 井 昭 宏 | 千葉大学 教養部教授<br>(社会思想史・西洋哲学)            |
| 堀 地 武   | 香川大学 名誉教授<br>(物理学・科学教育)               |
| 絹 川 正 吉 | 国際基督教大学 教養学部教授<br>(数学・大学論)            |
| 原 一 雄   | 国際基督教大学 教養学部教授<br>(心理学・教育評価)          |
| 讃 岐 和 家 | 国際基督教大学 教養学部教授<br>(教育哲学・大学教育論)        |
| 田 坂 興 亜 | 国際基督教大学 教養学部準教授<br>(化学・一般教育論)         |
| 後 藤 邦 夫 | 桃山学院大学 文学部教授<br>(物理学・科学史)             |
| 伊 藤 幸 郎 | 産業医科大学 医学部教授<br>(医学概論・医学教育論)          |
| 安 岡 高 志 | 東海大学 理学部教授<br>(化学・教育評価)               |



『大学教育改革の方法に関する研究—Faculty  
Development の観点から—』(高等教育研究叢書2)

1990(平成2)年 3 月 1 日 発行

編 者	関 正 夫
発 行 所	広島大学 大学教育研究センター 〒730 広島市中区東千田町1-1-89 TEL (082)-241-1221 内線(3706)
印 刷 所	株式会社たくみ印刷 〒733 広島市西区井口明神2丁目1-21 TEL (082)-278-2111



**RHE**

ISBN 4-938664-02-X