

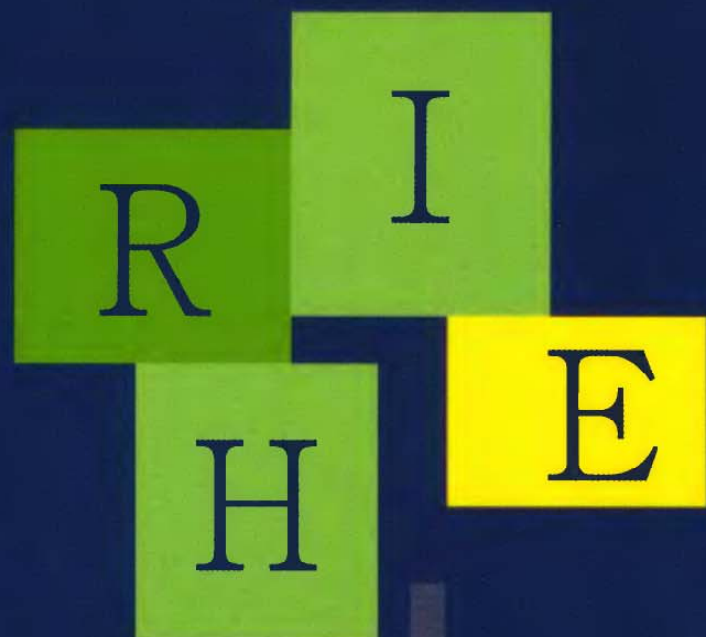
教養的教育からみた
学部教育改革

—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(4)—

高等教育研究叢書

48 1998年3月

有 本 章 編



広 島 大 学

大学教育研究センター

教養的教育からみた学部教育改革

— 広島大学の学部教育に関する基礎的研究(4) —

有本 章 編

広島大学 大学教育研究センター

はしがき

本研究は、「広島大学の学部教育に関する基礎的研究」の一環として、教育研究学内特別経費の助成を受けて進められている研究プロジェクトである。主たる目的は、広島大学の学部教育（学士課程教育）に関して、その理念と実態を理論的及び実証的に明らかにすることに置かれており、在学生及び卒業生へのインパクト、教官の意識、等の分析を通じて、基礎的研究の視点から学部教育の改革や充実に寄与せんとするものである。

これまで、学部教育の理念、カリキュラム改革、学生・教官の意識、等に関する理論的検討や調査研究を実施し、その研究成果は、『卒業生からみた広島大学の教育』（平成6年）、『学部教育とカリキュラム』（平成7年）、『学部教育の改革と学生生活』（平成8年）、『学生像と授業改革』（平成9年）として公表してきた。今回は、これらの先行研究で明らかになった問題を踏まえながら、「教養的教育からみた学部教育改革」と題して、学部教育改革の現状と課題についての研究成果を報告することにした。具体的には、Ⅰ部：学部教育の理念とカリキュラム—教養教育の視座から、Ⅱ部：学部教育改革の現在—教養教育との関係、Ⅲ部：教養的教育改革の現状と課題、を中心にそれぞれ論究を試みた。

教養教育の理念、カリキュラムのあり方、教育過程、授業方法、等が学部教育の改革の実際を左右する重要な比重を持つことに鑑み、その理論的な問題の研究が要請されると同時に、それらの実際の改革での活用や有効性などとの連関性を究明する必要性が高まっている。そのような現段階の研究と実践との連関性を意識するならば、研究は研究のみ、実践は実践のみに乖離するのではなく、両者の架橋あるいは共同を求める必要性と意義が痛感されはじめていないに違いない。できるだけ研究と改革の実践との連携が欠かせないと言える。その点、本研究はかねてより研究分担者や協力者に実践者の参画を仰いでおり、方法論的な特色の一つとなっている。

基礎的研究は、現実をリアルな視点から客観的、批判的に観察・分析するところに主眼があるため、もとより実際の改革とは一定の距離を置くものであるが、それにとどまらず、改革の実際を吟味した結果をさらに理論的な検討へとフィードバックさせ、より実り豊かな実践へと接続するべき課題も課せられているはずである。そこには、基礎と応用・実践・政策との間の距離をどの程度に置くかという問題が横たわっている。大学研究は、研究者自身を対象にした「自己研究」を含む以上、もともと特異な研究領域であるのに加えて、そのような領域の問題を批判的かつ反省的に研究しなければならないという期待を課されているように見える。学部教育に関する基礎的研究もまた、自ずからその種の期待をかけられるはずであると考えれば、今回の報告にもその成果が具現しているように、研究の視点と改革の現場の視点の相互作用や連続性を追求する意義は大きい。

なお、本研究プロジェクトの研究組織は以下の通りである（*印は執筆者）。ご多忙の折に、研究にご協力を賜るとともに、公開研究会でのご報告をいただき、また玉稿を頂戴したことに、この紙面を拝借して厚く御礼申し上げる次第である。

《研究組織》

研究代表者	有本 章	広島大学大学教育研究センター教授*
研究分担者	小笠原道雄	広島大学教育学部教授
	茂里 一紘	広島大学工学部教授
	松浦 博厚	広島大学理学部教授
	江口 正晃	広島大学総合科学部教授
	生和 秀敏	広島大学総合科学部教授*
	片岡 勝子	広島大学医学部教授
	高橋 超	広島大学学校教育学部教授*
	栗本 一男	広島大学大学教育研究センター教授
	山野井敦徳	広島大学大学教育研究センター教授
	今井 重孝	広島大学大学教育研究センター教授*
	大塚 豊	広島大学大学教育研究センター教授
	羽田 貴史	広島大学大学教育研究センター助教授
	服部 憲児	宮崎大学教育学部講師
	橋本 学	広島大学大学教育研究センター助手
	小川 佳万	広島大学大学教育研究センター助手
	村澤 昌崇	広島大学大学教育研究センター助手
	冠野 文	広島大学大学教育研究センター助手
研究協力者	朝倉 尚	広島大学総合科学部教授*
	於保 幸正	広島大学総合科学部教授*
	金子 元久	東京大学大学総合教育研究センター教授*
	吉田 文	メディア教育開発センター助教授*
	石村 雅雄	京都大学高等教育授業開発研究センター助教授*
	苅谷 剛彦	東京大学大学院教育学研究科助教授*

平成10年3月

研究代表者 有本 章

目 次

はしがき	有本 章	
序 章 学部教育改革の理念と現状 — 理念、カリキュラム、学生、教員 —	有本 章	1
I 部 学部教育の理念とカリキュラム — 教養教育の視座から		
第 1 章 教養教育の理念 — 国際比較の視点から —	今井 重孝	17
第 2 章 教養教育のカリキュラムとは何か — アメリカの場合 —	吉田 文	28
第 3 章 教養的教育の理念とカリキュラム — 広島大学の場合 —	朝倉 尚	39
II 部 学部教育改革の現在 — 教養教育との関係		
第 4 章 学部教育改革の現在 — 東京大学の一般教育改革 —	金子 元久	57
第 5 章 学部教育改革の現在 — 京都大学の場合 —	石村 雅雄	62
第 6 章 学部教育改革の現在 — 広島大学の場合 —	生和 秀敏	74
III 部 教養的教育改革の現状と課題		
第 7 章 教養的教育改革の現状と課題	高橋 超	85
第 8 章 教養ゼミとパッケージ別科目	於保 幸正	93
第 9 章 授業のレリバンスと導入	荻谷 剛彦	103
終 章 学部教育改革の現在 — 中間的総括 —	有本 章	116

序章 学部教育改革の理念と現状

—理念、カリキュラム、学生、教員—

有本 章

はじめに

本稿では、留意することが何点かある。第1は、学士課程教育と大学院課程教育から成り立つ大学教育のうち、学士課程教育には「学部教育」の用語を慣用的に用いてきたので、本稿でもそれを踏襲する。学士課程は *undergraduate* を意味し、大学4年間の全体を包括しているにもかかわらず、これを学部教育とすると、前期課程2年と区別して後期課程2年、つまり専門学部での2年間を指す場合にも使用されて、4年間の全体を意味するかどうか紛らわしくなる。その点、ここでは学部教育の言葉を用いても、それはあくまで前期と後期を合わせた4年間を意味することを最初に断っておきたい。

第2に、学部教育を曖昧にせず、学士課程の全課程を明示することは、単にそれだけの問題に終わるのではなく、大学院教育との区別を明確に意識した上で、両教育の守備範囲を問うことでもある。広く大学教育の観点から両教育の分化と統合を問わなければ、これだけ膨張した高等教育機関の機能の木を見て森を見ないという陥穽に陥りかねない。全国的に模索されている大学院重点化は、単なる大学院拡充の問題ではなく、学士課程との連続性を無視しては語れない大学教育のあり方の問題を孕んでいる。両者の連動は、大学の層 (*tier*) の単層構造から重層構造への深化が単なる物理的なレベルから内容的なレベルの問題へと深化していることに他ならない。この視角の敷衍は、学部教育レベルでの論議に集中している教養教育が大学院教育へ接続されて論議されるべきであろう。

第3に、主題である学部教育改革を考える場合には、学部教育の内実が理念、カリキュラム、学生、教員、制度・組織といった要素によって構成されている以上、それらの要素に注目することは基本的に欠かせない。理念・目的は、綱領による明確化や制度化、細則による具体化、教職員や学生による理解・共有、学内外への情報公開などを含む。それは学部教育改革の哲学として刻印された後に、卒業時に達成すべき学生の人間像 (学生像)、カリキュラム編成、入学から卒業までの教育過程、教授—学習過程、教育方法 (授業技術、教授法、FDなど)、改革計画・実施組織 (運営委員会、専門委員会など)、へと展開される。さらに、実施段階では、実施責任部局を基軸に全学協力体制によって実施し、教官による実践、学生による理解、教育生産性 (教育成果・効果など) を導く。

関連して第4に、本稿ではこれら要素の中で主として理念、カリキュラム、学生、教員の側面での問題点とこれら要素の相互関係に着目し、改革の推進力を問う。理念なき改革は、表面的な看板の掛け替えであったり、単なる急場しのぎに終わる公算が大きいのであ

るから、本質はなんら変わらない。また、理念と他の要素との間の密接な関係に注意を払わなければ、部分的な改革に終始してしまう危惧があり、やはり本質は変わらない。改革の持続性を確保するには、個々の要素間の相互関係に存在する葛藤や齟齬を見極め、適切なつながりを追求する作業が必要であり、そのような作業を欠如しては改革は頓挫し、成功をおさめ難い。その意味で、現在の改革は、不断に要素間の連携を問い直し、問題点や課題を洗い出しながら、改革の原点にそれをフィードバックさせ、繰り返し所期の理念や目的の実現への歩みを持続する以外にないだろう。

なお、第5に、語法に関わって付記すれば、本稿では教養教育・専門教育を主として使用するが、広島大学の場合は教養的教育・専門的教育の語法を使うので、必要に応じて両表記を併用する。

本稿では、以上の問題を踏まえ、これまでの報告書を手掛かりにしながら、学部教育改革の現状を中心に若干の問題点や課題を考えることにし、第1章以降の具体的な問題の掘り下げを行うための導入にしたい(有本編, 1995; 1997; 有本・山崎編, 1996)。

1. 学部教育改革の分析視点

その前にまず、教養教育を中心にした学部教育の改革を考えるには、ディシプリン=専門分野 (academic discipline) の視点からの分析を欠かせない(クラーク, 1994; 有本, 1997)。大学は学問の府であり、その学問は複雑に分化する傾向を備えている。それは、学問の基礎を構成する知識や上級知識が備えている性格をそのまま反映しているからである。専門分野は、休みなく増殖を遂げる傾向を持っているのであり、このような学問の分化に任せておいた場合、教養教育は十分に成り立つ保証は何もないのではあるまいか。個々の学問の分化、分裂、摩擦からは教養教育に固有な統合性や総合性は生まれない。専門分野は縦横に発展する法則を持ち、縦には初級、中級、上級の区別がなされ、学士、修士、博士などの課程に即した学位授与の存在する事実が認められる。横には、文学、教育学、経済学、法学、理学、工学、医学、歯学、農学などの学問領域の存在が認められる。教養教育の総合性や学際性は、これら縦横の学問的分化が統合されなければ実現できない。専門分野に即した専門教育のみでは、教養教育は成り立たず、その心髄である、人間教育はかなえられない。

中世大学以来、専門分野が未発達な段階の高等教育は、比較的未分化の学問によって支えられていたから、そこでの「人間教育」は古代ギリシャのパイデア (paideia) を理念として、「善さ」を追求し、「教授」と「育成」の合成された教育の視点に統一された。19世紀にベルリン大学を中心に科学の制度化が行われるまでは、大学はそのような高等教育の機関として存在してきた。科学の大学への制度化は、研究の重視と結合し、自ずから専門分野の自己増殖、学問と学問の間の垣根を高くする方向に作用し、講座、学科、学部といった専門分野の宿り場が個々独立した蛸壺として機能せざるを得ない事態を迎え

た。大学には教育に対する研究の優位が浸透し始めた。リベラルアーツ教育が専門分野を足場にした専門教育との角逐を深めることを余儀なくされる段階に突入したのは、近代大学が登場した時点からの宿命であるといっても決して過言ではあるまい。旧来のリベラルアーツの系譜を引く教養教育と台頭してきた専門分野の分化を反映した専門職業教育の間のいずれが学部教育の在り方なのかは、不断に検討されなければならない矛盾と緊張を孕むことになった。ジェネラリストとスペシャリストのいずれの養成を主たる目的にするのかは、その時点から今日まで連綿と問われる問題になったのである (Pfnister, 1992)。

大学が学問の府であり、知識や専門分野を素材にアカデミック・ワーク (学事) を遂行する組織である限り、専門分野の性格を克服する手だてを組織に組み入れなければ、教養教育の充実はあり得ない。具体的には、学問の縦横への分化を教養教育の観点から、有機的に統合するしかないし、さらには学士課程と大学院課程の統合、専門学部の個々の蛸壺化を統合するしか適切な方法はないことになる。

2. 理念

大学は、高等教育の機関であるから、幼稚園、小学校、中学校、高等学校といった教育機関と同じように、人間教育に主力を注ぐ使命を担っている。最高学府である以上、他の教育機関にくらべると、自ずから高度な人間教育を期待されるのは当然の成り行きであるし、その社会的期待が裏切られると、強い不満を浴びせられるのは自然である。最近、高級官僚や企業のトップなどエリートの倫理や行動が社会批判の標的になっているのは、社会の期待と大学のアウトプットの乖離を如実に示している例証であろう。大学教育が直接関係するとは限らないとしても、その多くが最高学府の出身者である事実は、相関性が少なくない点も否定できまい。大学の理念であるはずの善さの追求と現実の格差が露呈している結果だと解されてもあながち的外れとはいえない。そこには、日本の高等教育はその起源以来「道理性教育」を意識的に除外した事実を詮索する原因があるに違いない (立花, 1998参照)。そこにはまた、大学の教養教育に対する問い直しが生じる原因が横たわっているとみなされる。

学校は社会の制度であるから、その社会に誕生した子供を社会的存在に仕立てる社会化 (socialization) の役割を期待されている。そこには、知識を中心にした認知的社会化と倫理を中心とした表出的社会化あるいは道徳的社会化が組み込まれている。前者は、各教科や学問領域に即した基礎学力の涵養を重視する側面であり、これを欠如しては、現代の情報や知識が不断に増殖、分化、陳腐化する時代には、社会適応が困難を来すのは明白である。単なる知識の注入ではなく、日常生活の種々の局面において、適切な判断力や洞察力をはたらかせる資質や学力を十分涵養することが学校教育では求められるのは自然である。単なる細切れの知識の記憶や受験のための暗記ではなく、現実生きてはたらく学力の形成が問われる。後者は、個々の教科や専門分野に即した知識や学力の側面であるより

も、その人間の心や生きる力に関わる側面を強調する。単なる知識を多く知っている物知りではなく、ましてや受験学力ではない学力や資質が求められる。しかし、実際の学校や大学の教育は、受験や就職の力学に組み込まれ、受験学力や就職学力に転化してしまう構造が作用する中で、全人教育や人間教育が空転する可能性は少なくないように見える。

社会が求めるのは、このような形骸化した学力ではなく、道理性や道徳性をもった学力であるが、その形成は知識の細切れの集大成ではなく、知識の有機的な連携を意図した総合性や統合性を通じて行われるに違いない。専門化した科学者の世界では、発明発見の先取権競争のせいもあって、しばしば剽窃や捏造などの逸脱行動が発生する。それを規制するための歯止め装置が問われるとともに、それ以前にサイエンティフィック・エシックス(科学倫理)という職業倫理が必要となっている。それは、細分化した専門分野を越えた人間教育の課題に他ならないし、その課題を達成するためには、学問の間の総合性や統合性が欠かせないのである。

人間教育が一生涯にわたって休みなく行われる営みであることに鑑み、誕生から死亡までのライフサイクル全体に、道理性や道徳性を涵養する視点が留意される必要がある。小学校、中学校、高等学校、大学は、それぞれ別個の組織であるが、教育の理念からすれば、人間教育の機関であるから、一貫性が要請されるし、連続性が要請される。人間はライフサイクルを通じて、人間形成の営みをつづけるが、そのプロセスは教育機関を通じた一貫性を必要とするのである。そのことを考えると、学問、知識、専門分野は上級学校ほど細分化し、専門化するのとは必然であるとしても、その学問を媒介にして、人間教育の視点が組織の規範、カリキュラム、教育過程の中で一層意識される営みを欠如しては、教育機関に値しないと言われても仕方がない。大学教育は、確かに専門教育の場であり、現代では社会から専門教育を求める要求が一段と強まっている事実があることも否めないが、同時に、人間教育の視点から教養教育を見直し、総合的にものを見る視点、考える力、コモンセンス、愛他性、思いやりといったコモン・ベーシックなるものに関わる資質や能力の涵養が一層求められているのではあるまいか。特に、教育(education)には語源的に「鋳型にはめ込む」側面と「潜在力を引き出す」側面が含まれているから、知識注入の統制型教育はある程度必要である半面、児童・生徒・学生の学習を機軸に主体性、自主性、自立性、自律性を育て、自らが思考力、判断力、洞察力を高めることのできる条件を整える必要性が高い。

大学教育は、このような理念を再確認する視点から、学部教育と大学院教育の連携をより明確に意識するのはもとより、高校以下の学校教育との連携、生涯学習社会との連携、を模索する必要性が高まっていると言わなければならない。同時に学部間の専門分野によって細分化された垣根や壁を人間教育の視点から克復する必要性が高まっていると言わなければならない。

3. カリキュラム

学問の府である大学は、知識、上級知識、専門分野を中心に活動を展開し、種々の集団、組織、制度を整備している。知識の発明発見は研究であり、大学のもっとも創造的な活動を担う側面であるし、それを支える集団や組織は、知識の数だけ無数に細分化する傾向を持っている。実際には、無数に分化すれば、それなりに研究は発達している証拠になるとしても、一定の限界をはめないと教育の世界はアノミーや混沌の世界に陥るだろう。専門分野に即した学部を必要とするとする論理は、専門学会の数だけ学部を必要とするという現実に帰結するから、それは教養教育の観点からすれば、総合性や統合性を失う危険性を秘めている。実際には、その論理通りにはならず、学部の数は日本では大規模大学で10学部前後になっている。しかし、米国のようにデパートメント方式をとっている大学制度では、50とか100になる場合もみられる（クラーク、1994）。

問題は、専門分野の論理によって細分化が起こる動きに対して、いかに総合性や統合性を機能させ、人間教育に不可欠な教養教育を大学教育の中核に制度化し、機能させるかということである。中世大学では、学部の数は、学芸学部、法学部、医学部、神学部が原型となり、その中では、学芸学部がリベラルアーツ教育の拠点となった。当時は、法学、医学などの専門学部は、すでに職業学校であったから、教養教育が軽視され、専門教育が支配的であったかと言えば、そうではない。これら専門学部においても、カリキュラムの中にリベラルアーツをかなり組み込んでいたのであるから、全体には専門教育よりも教養教育がカリキュラムの中核を占めていたのである。これは、古代ギリシャ以来の三学四科を基礎としたリベラルアーツの伝統が大学のカリキュラムへと導入され、教養教育が大学教育の主体を構成した事実を物語るといえる（Pfnister, 1992）。その後、ドイツを中心に学芸学部の昇格した哲学部の分化によって、諸学問の学部が誕生し、教養教育の拠点は、しだいに専門学部としての性格を強め、専門教育の場に転化することになった経緯がある。中世以来、職業教育の場であった法学部や医学部はすでに専門教育がかなりの比重を占めていたのであり、科学の大学への制度化以降その傾向に拍車がかげられた。

米国では、植民地時代に英国から移植したリベラルアーツが大学教育そのものであったが、ドイツの大学の研究志向が移植された19世紀後半になると、専門教育が重視される時代を迎え、教養教育との葛藤を深めることになった。カレッジを残し、リベラルアーツの拠点に温存したものの、次第に専門教育による浸食が生じ始める。カレッジとは別個に層（tier）の上層に新設した大学院は、文理学部を軸として教養教育の砦を築いたものの、その周辺はプロフェッショナル・スクールを軸とした専門教育によって包囲され、概して専門教育の強い構造が生まれた。巨視的にみれば、学部教育は教養教育、大学院は専門教育という分業が実現し、その分化によって教養教育と専門教育の統合を果たすことになった。しかしその後今日まで、大学院と結合した研究パラダイムの優位性はリベラルアーツ・カレッジを浸食し始め、次第に混乱を生じることになった。教養教育や一般教育の見直

しが起り、カリキュラム論争が持続して現在を迎えている（カーノカン，1996）。私立のリベラルアーツ・カレッジを中心とした経営問題は教養教育見直しと連動した問題の一つである（ブレネマン，1996）。教養教育のカリキュラムに限定すれば、ボイヤーの言う「統合必修科目」や「拡充専攻」の必要性が問題になっている（ボイヤー，1996）。また、クラーク・カーは、オルテガ・イ・ガセットの「一般教養」の概念を吟味し、教養学部を基軸にした大学の使命やカリキュラムを問い直すことを提唱している（カー，1998）。

翻って、日本の場合は戦後、ハーヴァード・レポートの影響を受けて、リベラルアーツではなく、ジェネラル・エデュケーションの日本版としての「一般教育」を学部教育の中に導入した。ジェームズ・コナントは、リベラルアーツのエリートかつ貴族的性格を排除して、ジェネラル・エデュケーションとしたが、それは現代的な教養教育として、あるいは高等教育レベルの普通教育として誰にでも履修されるべき性格のものとして描かれた（*General Education In A Free Society*, 1945[1968]）。その日本への移植に際し、例外的には4年課程の教養学部の採用を導いた例もあるが（国際基督教大学、東京大学など）、概して2年課程の教養部設置を帰結して、その性格に対応したのであった。その時点でコナントの意図は変質してしまったと言える。専門教育対一般教育という構図が成立したからである。この構造は教養部と専門学部の格差問題を含んだものの、一般教育型教養教育が責任部局を与えられたために、その範囲内で制度的保証がなされた点では重要な試みであったし、相応の成果をおさめた。そのことは、教養教育の風化が進行し始めている現在からみれば、歴然としていたのではあるまいか。しかし、最初から学部教育全体でリベラルアーツを実施している米国のシステムの翻訳として導入されるべきものが、部分的な2年課程に封じこめられ、専門教育との対比を際立たす原因になったことは、現在まで深刻な影響を及ぼす結果を招いた。少なくとも、学部教育を通じて教養教育を行う視点は、その後50年間凍結され、大学審議会の答申とそれに基づく文部省令（1991年）によって解凍され、遅ればせながら原点に立ち戻ったのである。124単位枠の中で専門教育との統合を図った教養教育は、教養部の解体あるいは改組を伴いながら、4年間の学部教育に定着することが追求される時代を迎えたのである（清水・井門，1997）。

しかし、その定着は、本家の米国がリベラルアーツ・カレッジにおいてすら苦戦を強いられている教養教育の現状をあたかも後追いするかのように、決して樂觀を許すような状態になっていない。教養部を解体あるいは改組した全国の大学（大半は国立大学に該当）では、教養教育の実施責任部局がなくなり、委員会方式や専門学部内部での教養教育への取り組み方式など脆弱性が目立つ状態に陥っている。専門学部は元来、専門教育を追求する組織であり、そこでの教育理念は専門の知識や技能を身につけた人材の養成であり、そこでのカリキュラムはその種の組織の目的に見合う形に整備されている。専門学部の組織は理念、カリキュラム、教員、学生のいずれをとってみても、専門教育志向になっているのであるから、それを一挙に教養教育志向に変えようとしても、迅速に切り替えが可能な

いのは不思議ではない。建前としては、専門教育と教養教育を融合させ、統合させ、有機的に統一するといっても、本音の部分は従来の専門教育志向を強める方向に動くのは回避できない。確かに、教養部解体や改組によって、新しい委員会方式や専門学部の中での教養教育組み込み方式が、少なくとも一時的には全学的な自覚と積極性を導くことは理論的には妥当するに違いないが、長い目で見れば理論通りには動かない。カリキュラムの縛りである単位は一見、教養教育の科目と専門教育の科目との間で均衡がとれていうように見えても、実際には、専門学部の旧来の力学が作用すればするほど専門教育の比重が高まり、縛りが強まり、教養教育が風化する可能性が高い。学部教育の空洞化が生じる（大学セミナー・ハウス企画室，1997）。

4. 学生

高等教育の大衆化は、第1次大衆化の時点に大幅に進行し、学部教育の改革を必要としたにもかかわらず、十分な改革はなされなかった。学部毎の専門教育が十分成り立つのは、ヨーロッパのリベラルアーツの流れを汲む学芸学部が下降してできた予備門型の中等教育が充実している場合である。ギムナジウム、リセ、グラマー・スクールなどは、学芸学部の中教育への下降の結果誕生したが、大学教育に必要なラテン語やギリシャ語などの古典語教育やリベラルアーツ教育を軸に大学進学者のための基礎教育を用意した。その土台に接続された大学の学部教育は、少数のエリート学生の専門教育に専念しても決して大きな矛盾は生じない。他方、日本の旧制大学の場合にも、高等学校がその種の教養教育を果たしていたから、大学は専門学部による専門教育に専念する基盤があった。学生はエリート段階の同質性を保持したし、大学進学への目的もまた同質的であったとみなされる。戦後の高等教育は、制度的に大衆高等教育に移行した以上、この種の同質的な学生ではなく、異質で多様な学生層に対応した受け皿を用意することを前提に成り立つものであった。

しかし、実際には、その対応を怠ったり、看過したり、後回しにしたりしている間に、学生の方は日増しに大衆化を遂げ、多様化を遂げた。将来に対しての目的が曖昧なまま大学に進学してくる「一般学生」が欧米で増加し始めたのは、エリート型の構造を温存し、中等教育と大学教育を比較的伝統的な方法で接続してきたシステムにも矛盾が生じ始めた兆候であると同時に、学部教育は専門学部のような明確な目的に裏打ちされた受け皿をもって成り立つという大前提が崩壊する前兆である。中等教育を伝統型に存置したままで、学部教育は新しい学生に対応するような非専門型へ転換すること、教養型へ転換すること、を模索する段階を迎えたのである。伝統的なシステムを温存してきたヨーロッパやイギリスでは、高等教育の大衆化政策の導入によって、大学はしだいに非伝統的學生が進学する度合いを強めるのは避けられなくなり、学部教育はますます矛盾を深めざるを得ない。

このようなエリートの構造や前近代的構造を残した西欧に対して、米国の場合は、中等教育の大衆化を19世紀後半に推進し、20世紀になると、高等教育の大衆化を世界に先

駆けて推進してきたので、こうした矛盾は一步も二歩も早く大学へ到来することになった。その極限は1960年代に深まり、種々の改革がなされた。しかし、ヨーロッパの大学との違いは、学部教育はリベラルアーツの拠点にしていた点に見出される。19世紀後半に、専門教育を大学院へ移行させ、リベラルアーツの拠点を学士課程段階に残すシステムを構築していたので、学部教育の段階ではヨーロッパやイギリスとは同じ問題が生じたのではない。しかも、学部段階も大学院段階も組織の中軸には教養教育の拠点としての文理学部を設置している。専門教育は、大学院を中心として専門学部あるいはプロフェッショナル・スクールを設置している。同じ大学組織の中に、垂直的には重層構造を敷き、学生の選抜を行うことによって、大衆化に対応し、同時に、水平的には多様化構造を敷き、教養教育と専門教育の区別と統合を行うことによって、大衆化に対応している。大衆高等教育の理念、カリキュラム、学生の三者の有機的な統合を一つの組織の中で遂行する米国型の構造が出来上がっているのである。高等教育の大衆化を許容するには、システムや組織が伝統的な学部の単層では矛盾を深めるのは必然であるから、大なり小なり米国のシステムや組織が先取りした重層・多様構造を取り入れるのは避けられない選択である（クラーク，1994）。その点では、日本もヨーロッパも例外ではなく、最近の急速な大衆化はその選択に拍車をかけているとみなされる。

日本の場合は、第2次大衆化が1990年代から顕著に進行し、学部教育は改革を先送りにできない段階を迎えた（有本・山崎編，1996；有本編，1997）。学士課程と大学院課程とに学部教育の単層構造を分化させ、役割分担を行い、それによって教養教育と専門教育の拠点を明確にすることは、選択すべき一つの方向である。また、学部教育は、専門教育志向であるが、次第にその色彩を弱め、教養教育の比重を大きくする方向に改革を進めることは、他の一つの選択である。もちろん、大学教育の目的は、上述したように、人間教育である以上、教養教育と専門教育を簡単に分離するのではなく、学部教育でも大学院教育でも有機的に統合することは担保しておかなければならない。旧制型の専門教育志向をあくまで維持するのでは、多様化した学生との矛盾を深める結果を招くのは当然であり、この種の選択がなされる必要がある。

5. 教員

現在の第2次大衆化は深刻さを増している。18歳人口の50%近くが大学と短大へと押し寄せている現状は、エリート段階の末期である1960年頃の状況とは様変わりしている。当時の18歳人口は200万人、その中で、高校卒業者は93.3万人（46.5%）、大学進学者は21万人（進学率10.3%）に過ぎなかった。この事実から今日の大学をみると、急速な進学率の上昇によって、学生層の多様化に拍車がかけられた結果、実体的には当時の大学生よりも高校生に近づいていると言っても過言ではないだろう。30年前ならば、大学ではなく高校や中学にあたる学校になりつつあるのだから、旧来の

大学のイメージで教育を展開しようとしても、それは幻想という他ない。さらに、18歳人口の減少する今後は、現在の80万人の進学人口を維持するためには、18歳人口をさらに20%程度増加させなければ、定員割れに追い込まれ、大学淘汰を引き起こすと予想される。そうなれば、高校生の70%が進学してくるという状況を帰結し、大衆化はさらに底上げされ、現在すでに高まっている学生と教員との距離が増幅されるのは火を見るよりも明らかとなる。こうして、旧来の専門学部の専門教育に専念すれば学部教育は事足れるとみなす教育観はもはや成り立たなくなるのである。

かくして、現在の学部教育改革の焦点は、理念、カリキュラム、学生と同様に、あるいはそれ以上に教員に向けられるはずである。しかし、教員には大学の教育改革に積極的になろうとしない習性がかかなり強固にみられるのであり、その克服はけっして簡単ではないといえるのではあるまいか。それには種々の理由が存在する。

第1に、概して理念に関する理解が乏しい。学部教育改革が必要であり、教育改革が不可欠であるとの認識は、文部省令が出された以降、さまざまな動きが活発となったので、誰しも認識しているに違いない。総論では反対者は少ないはずである。しかし、各論では反対もしくは消極的な教員が多い現状は否めないし、教養教育の理念の共有が不十分な状態に低迷している現状は否めない以上、改善の余地が残されている。

第2に、カリキュラムとの関係では、専門教育志向が強く、教養教育を敬遠したり、看過する傾向があるように見える。この原因は、大学教員が専門分野志向である点と密接に関係している。カーネギー国際調査によれば、研究と教育では、自分の専門領域の学問を研究し、学会への貢献に生き甲斐を感じている研究志向の教員が教育志向の教員よりもはるかに多い。年輩よりも若手教員、女性よりも男性教員、文系よりも理系教員にこの傾向が強い(Altbach, ed., 1997)。学部にも所属し、専門分野を大切にし、教師よりも研究者としての自己像を描く教員が多いことが、教育改革の必要性をあまり自覚せず、研究偏重に陥る原因となっている。その背景には、研究を重視する、任用、昇任、グラント授与、各種名誉の付与など、褒賞体系に原因があることも否めない。一步譲って、教育に関心を示す場合でも、これらの要因は専門教育よりも教養教育を軽視する意識を醸成する背景として作用している。このような背景を考えると、教員の意識を変革するには、単なる自覚を促すだけでは限界があるのであり、これらの意識を形成する原因となっている構造的な要因を転換するしかない。個々人の自覚に任すのではなく、教授団の資質改善への体系的な取り組みが欠かせないのであり、具体的には、FDの体系的な取り組みが必要になるはずである。

6. 広島大学の改革

平成9年度から学部教育改革の本格的な実施に、新しい教養的教育を標榜することによって踏み込んだ広島大学では、理念、カリキュラム、学生、教員の各側面において、全学

的に学部教育の在り方の問い直しを始めている。その特色はいくつか指摘できるだろう。

第1に、理念の側面では、学部教育の中核に広く人間教育の追求を位置づけていると解釈してよかろう。かつての教養部は一般教育をキーコンセプトとして使用してきたが、それは米国での起源を想起すれば、専門教育と対比した一般教育であったといえる。しかし、現在教養的教育の実施責任部局となっている総合科学部は、その創設以来、リベラルアーツの伝統を意識して、一般教育から真のリベラル・エデュケーション（人間性教育）を模索してきた経緯がある（総合科学部自己点検・評価委員会，1993参照）。最近ではその概念を一層発展させて、広く全学的に教養的教育の概念を使用するところまで発展をみている。教養的教育は教養教育ではないから、リベラルアーツそのものではないとしても、その精神を汲み取る意図が込められているのであり、そのことは、意識するとしないとにかかわらずパイディアに淵源する人間教育（あるいは人間性教育）を追求していると言ってよかろう。同時に専門教育ではなく専門的教育とすることによって、学部教育を厳密に教養と専門に峻別するのではなく、両者の関係のフジィな部分を残した統合を意識しているし、さらには両者の共存を図る意図がそこに内在しているし、最終的には両者の区別を発展的に解消する構想がその中に秘められていると解される。

第2に、カリキュラムの側面では、理念と関わって、何をもって教養的教育あるいは教養的科目と考えるかが問われる。理念や目的は「幅広い教養に支えられた豊かな人間性を培うこと」にあるが、それを実現するための教養的教育科目では前専門性、非専門性、学際性・総合性を3本柱の目標としている。平成5年までの旧来の一般教育には外国語科目、一般教育科目（人文、社会、自然分野）、保健体育科目が含まれたが、移行期（平成6～8年）には一般教育は教養的教育と改訂され、そこには外国語科目、情報関係科目、総合・教養科目、専門関連科目、体育実技科目が含まれた。さらに今回の改革では教養的教育に共通科目（教養ゼミ、外国語科目、情報科目）と一般科目（総合科目、パッケージ別科目、個別科目、スポーツ実習科目）が含まれることになった。移行期と今回の改革で注目されるのは、総合・教養科目の設置とさらにその教養ゼミ、総合科目、パッケージ別科目への展開である（広島大学，1996；1997；広島大学教養的教育委員会，1998，等参照）。人間教育を柱としたカリキュラムが構想されると同時に、それが専門分野からの学問的要請（教科型カリキュラム）と学生の経験からの要請（経験型カリキュラム）との調整をいかに達成しているかは吟味されるべき課題となる。それと関係して、コア・カリキュラム（例えば全学生2単位必修の教養ゼミ、全学生12単位必修のパッケージ別科目など）と学生の自由選択との間の調整も自ずから重要な問題となる（広島大学，1996；1997）。

さらに、改革では、50単位相当が教養的教育に振り向けられている。124単位のうち、40単位相当を総合科学部が担当し、10単位相当を専門学部が担当する現状を帰結している。第1のところでも述べたように、教養と専門を峻別しないとすれば、現在は共存もしくは形成的な統合へと展開される暫定的な区別であることになる。実際にも移行期に

専門的教育に位置づけられた専門基礎科目の専門基礎とは教養なのか専門なのか検討されるべき課題として残されており、この検討を通じて新たな形式的な展開が期待される。

第3に、学生の側面との関係では、理念の共有がどの程度実現しているかが問題となる。学生の大衆化は、基礎学力、資質、意欲、やる気、勉強時間、授業の受け方、単位の取り方、などに多様化を招いており、これらの学生層の全体に十分な教養的教育を行うことは困難な課題になりつつある(有本・山崎編, 1996)。進路や就職の手段としての授業出席や単位取得、楽勝科目志向や必修科目への不人気などの傾向がみられる中で、教養ゼミやパッケージ別科目の導入は、なんとか現状を打開し、学生に基礎学力や付加価値や教養を涵養したり付与したりせんとする苦心の一端を示している。学生の経験を生かせる教養ゼミは学生の評判が比較的よい反面、かなり縛りのあるパッケージ別科目は学生の満足度がいまひとつ低い状態にあることが、調査結果に具現している(教養的教育委員会教育方法研究小委員会, 1998)。コア・カリキュラムの必要性からすれば、多少時間をかけても21世紀からの留学生たる学生に見合うものを粘り強く創造する必要がある。大学教育が人間教育や人間形成に責任を担い、その観点から教育理念や人間像や学生像を描き、4年間の学部教育を通じて所期の理念や目的を実現するという意図を鮮明にする限り、学生がどのような実態にあるかを適切に把握して、学生の参加による教授—学習過程を定着させなければならず、現状分析に基づく診断と展望が欠かせない。

第4に、教員の側面との関係では、やはり理念の共有が問われるのは言うまでもない。いわゆる学部教育改革3原則は、広島大学が学部教育の改革において掲げた原理・原則であるが、その制度化を具現する試みは現在の改革の実際である。問題は、制度化ばかりではなく、実際に教員の意識の中に理念が内面化され、実際の教育過程や授業に生かされなければ、高邁な理念を掲げても絵に描いた餅に終わらざるを得ない。全国的に教養教育の後退が惹起されつつある状況の中では、広島大学の積極的な取り組みは評価されてしかるべき状態にあるのであるが、それでも、部局間や教員間のコンセンサスを十分実現するのは簡単な問題ではないと言えるだろう。現状の打開には、教職員の意識改革によって風土、土壌、体質を徐々に変えるしか適切な方法はないに等しい。その意味では、特別な方法があるのではなく、例えば現在行われている全学レベルの学部教育に関するFD(初任者研修、現任者研修)を持続的に行うことによって、教職員の教養教育についての合意や理解を一層深める努力を続ける必要があると考えられる(有本, 1997)。

まとめ

本稿では、学部教育の改革が本格的に推進されはじめている現時点において、学部教育改革の理念と現状について多少論じた。大学教育の見直しが重要性を増している今日は、学部教育(学士課程教育)と大学院教育はそれぞれ持ち味を発揮しながら、大学教育の車の両輪として有機的に統合される必要がある。他方、学部教育では、教養部解体などに伴

い教養教育の後退が全国的に生じつつあると危惧されるが、これからの時代は人間教育とかがわって教養教育の使命や価値は減退するどころか一層重要性を高めると見込まれる。しかも教養教育と専門教育の間の緊張関係をいかに止揚するかは一段と重要な問題になる。今こそ、教養とは何か、教養教育（あるいは教養的教育）とは何かを問い直し、その理念を明確に樹立する試みを開始し、積極的な視点から学部教育への教養教育の制度化を図ると同時に、その角度からの改革を持続的に推進する必要がある。

そのためには、理念、カリキュラム、学生、教員（教職員）の相互の関係がトータルに点検され、現状の問題点や課題を明らかにする作業が欠かせない。こうした研究の視点から見た場合、広島大学の学部教育改革は着実な発展を遂げるとともに新たな局面に入り、教養的教育の新しい試み—教養ゼミやパッケージ別科目の導入—を実施に移しており、その展開と今後の成果が改めて注目されてよかろう。

第1章以下の報告では、このような段階を踏まえ、教養教育の理念とカリキュラムの問題を国際的な視点から論究するとともに、広島大学を中心に、他大学（東京大学、京都大学）の実情報告も併せ、学部教育改革の現状と課題を論究することになっている。研究面と実践・政策面の連携を考慮しつつ、多角的な検討を試みることによって、改革のさらなる展開への接続を意図している。

参考文献

有本章「FDの構造と機能—専門分野の視点」『大学論集』26集、1997年。

有本章編『学部教育とカリキュラムの改革—広島大学の学部教育に関する基礎的研究』（高等教育研究叢書36）広島大学大学教育研究センター、1995年。

有本章・山崎博敏編『学部教育の改革と学生生活—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)』（高等教育研究叢書40）広島大学大学教育研究センター、1996年。

有本章編『学生像と授業研究—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(3)』（高等教育研究叢書44）広島大学大学教育研究センター、1997年。

教養的教育委員会教育方法研究小委員会「アンケート調査結果からみたパッケージ別科目」教養的教育改革全学研修会、1998年3月。

清水畏三・井門富二夫『大学カリキュラムの再編成—これからの学士教育』玉川大学出版部、1997年。

総合科学部『広島大学総合科学部自己点検・評価報告書』1993年。

大学セミナー・ハウス企画室『大学改革を斬る』大学セミナー・ハウス、1997年。

立花隆「私の東大論Ⅱ—東大法学部卒は教養がない」『文藝春秋』4月特別号、1998年。

広島大学『広島大学教養的教育改革実施要綱』1996年。

広島大学『広島大学における教養的教育の改革—豊かな学部教育をめざして』1997年。

広島大学教養的教育委員会『平成10年度履修の手引き—教養的教育開設授業科目』1998

年。

デイヴィッド・W・ブレネマン著（宮田敏近訳）『リベラルアーツ・カレッジ』玉川大学出版部、1996年。

E. L. ボイヤー著（喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳）『アメリカの大学・カレッジ』（改訂版）玉川大学出版部、1996年。

クラーク・カー（喜多村和之監訳）『アメリカ高等教育の歴史と未来—21世紀への展望』玉川大学出版部、1998年。

W. B. カーノカン（丹治めぐみ訳）『カリキュラム論争—アメリカ一般教育の歴史』玉川大学出版部、1996年。

B. R. クラーク（有本章訳）『高等教育システム—大学組織の比較社会学』東信堂、1994年。

Philip G. Altbach, ed., *The International Academic Profession, Portraits of Fourteen Countries*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1996.

General Education In A Free Society: Report of the Harvard Committee, Harvard University Press, 1945 (Nineteenth Printing, 1968).

A. O. Pfnister, "Liberal Arts Colleges", B. R. Clark and Guy Neave, eds., *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, pp. 1146-1156, Pergamon Press, 1992.

I 部 学部教育の理念とカリキュラム

— 教養教育の視座から

第1章 教養教育の理念

－国際比較の視点から－

今井 重孝

はじめに

「受け売りの知識 教養などをほうばり
胸やけしそうなら この指とまれ
こんなやっかいな人生だ
おまえが信じてる道を進むんだ」

これは、人気歌手グループ、Mr. Children（通称ミスチル）が現在歌っている歌「ニシエヒガシエ」の一節で、この歌は現在（1998年2月）歌番組でトップの座にある。現在の日本の若者にとって、「教養」とは、「受け売りの知識」とかわらず「ほうばる」もので、消化不良になったり「胸やけ」したりするものなのだ。パッケージ化された知識で、飲み込み、暗記するもので、人生や信念とは無縁のものなのだ。しかし、教養とは本来人生や信念にこそ働きかけるものではなかったのか。この落差。この落差こそが、現在の日本の大学の教養問題の神髄にほかならない。

1. 人間形成としての教養教育

教養教育の源流がリベラル・エデュケーションであり、リベラル・エデュケーションの流れは、ローマのフマニタス概念、ギリシャのパイディア概念に遡ることはよく知られている（今井 1996）。そして、パイディアとは、「精神が十分に発達してそのあらゆる素質を花ひらかせた状態、人間が真に人間らしくなった状態」（マルー 1985:120）を指す言葉であった。ここに示されているように、教養教育の理念は本来的に人間形成理念であった。

著名な比較教育学者のキャンデルは、その著『中等教育史－リベラル・エデュケーションの発展に関する研究』の中で、身体的、社会的・道徳的、美的、知的の四側面における人格の形成の必要性を強調したあと次のように述べていた。

「教育が成功したかどうかの尺度は、教育によりどの程度、判断力や識別力、趣味の良さや美への感受性、中庸や寛容さ、理想や信念、開かれた心と驚嘆の念、心で楽しむ力、永続的な知的関心が養われたか、である。」（Kandel 1930:541）と。

近代の大学の祖型であるベルリン大学を創設したフンボルトもまた、この伝統にふさわしく、次のように述べている。

「内面から生まれ、内面へ移すことのできる学問のみが、人格を形成するのである。」

(Humboldt 1979:120)

「哲学と芸術が、こうした努力にもっともふさわしい。なぜなら、哲学と芸術は、容易に墮落しないからであり、また、精神が己の分を喪失したりあるいは精神がただ論理的あるいは数学的形式だけに従って他の研究領域、認識部門へとさまようのでは、多くを期待できないからである。」(Humboldt 1979:120-1)

フンボルトの学問観によれば、自然の解明も、機械的説明から、運動的説明、有機的説明、さらには心的説明へと高まっていかなければならないとされる。

19世紀の世界の大学をリードしたフンボルトの大学理念は、こうしたロマン主義的な学問観に支えられていた。こうした学問観のもとでは、研究と教育、学問研究と人格形成は矛盾無く統一することができた。

しかし、ベルリン大学哲学部で数学・自然科学講義及び演習の占める割合が1820年に12%弱だったのが1830年には53%となっていた(ディルサー 1988:413)という事実に端的に示されるように、哲学部の個別科学化が進展してゆく。

19世紀において中等学校を舞台に繰り広げられた実科と人文科の対立と実科の人文型中等学校への侵入という事態も同じ文脈で生じている。20世紀末の現在は、この力関係がさらに数学・自然科学に優位に展開していると見ることができよう。

そこで問題は、専門科学化と人間形成との間にいかにして橋をかけるかということになる。

2. 専門分化と人間形成調整の試み

人間が人間であるかぎり、人間形成と教育は切り離すことができない。大学も大学教育の担い手である限りこの要請と無関係ではない。イギリスにおけるチューター制度・寄宿制度による人間形成。アメリカにおけるリベラル・アーツ・カレッジの確立。フランスやドイツにおける、主要にはリセやギムナジウムといった高校段階における一般教育。これらは、それぞれの国における人間形成と専門科学化の調停の試みであった。しかし、学問の専門分化はどんどん進展してゆく。進展してゆく学問の専門分化と人間形成、この両者の関係の調停が現在の世界の大学の共通の課題となっている。アメリカにおける様々な大学カリキュラム改革の試みも、基本的にこの二者の調停の試みと見ることができる。

ハーバード大学の学長チャールズ・エリオットが19世紀後半に始めた自由選択制は、専門分化による科目数増大の事態を学生の自由選択により切り抜けようとしたものであった(カーノカン 1996; Carnochan 1993)。しかし、学生の自由選択により自由なる判断力は確かに養われるかもしれないが、その選択結果によりいかなる人間形成が保証されるのかについては、明確なコンセプトがあるわけではなかった。そこで、レッド・ブックスとして有名な、「自由社会における一般教育」の中では、人文科学、社会科学、自然科学分野からの均等履修という方向が打ち出された。偏らない分野の履修により、人間形成と

専門分化が調和的に解決されるというわけである。シカゴ大学で始まった「グレート・ブックス」は古典学習により人間形成を保証しようとしたものであり、コロンビア大学の「現代文明」は、学際的なテーマにより専門分化を調整しようとしたものであった。

理想的に思われた人文・社会・自然における三分野均等履修も、それぞれの学問分野内の専門化が進展し開設科目が増大するにつれ再び改革を余儀なくされるに至る (Rohrs 1995:118)。そこで、1978年のハーバート・レポートでは、文学と芸術、科学、歴史研究、社会分析、外国文化、道徳理論からなるコア・カリキュラムが導入された (ロソフスキー 1992:147-159 ; 東京大学大学総合教育研究センター 1997:66 ; The Great Core Curriculum Debate 1979)。

戦後日本の三分野均等履修は、ハーバード・モデルを踏襲したものであるが、日本の場合には、コア・カリキュラム改革の影響もないまま、高校の勉強の繰り返しである、概論でつまらない等の批判を浴び、ようやく1991年になって各大学が自由に専門化と教養教育の関係を工夫する段階に入った。1990年以降、世界の高等教育においては急激に市場競争モデルが席卷し始めたように見える。

3. 市場モデル・専門化・人間形成

近年大学の外部からの改革圧力が大きくなっている。世界的に高等教育のマス化が進展し、高等教育財政を圧迫し、財政削減との絡みで大学の規制緩和と市場競争が促進されようとしている。日本の場合も、国立大学の民营化、エイジェンシー化が話題になっている。研究費の重点配分等もこうした路線を先取りしたものと見る事ができる。「大綱化」による自由競争の勧め、も類似の文脈にあるといえよう。

たとえば、ドイツでは、4月に、大幅に修正された「大学大綱法案」が成立する予定であるが、この大綱法案の特徴は、

- (1) 規制緩和により各大学により大きな自由を与えお互いに競争させることを目指す。
- (2) 大学財政に、業績に応じた財政の原則を導入する。
- (3) 研究と教育の評価を導入する。学生による授業評価も導入する。
- (4) 在学期間を限定する：専門大学で最高4年、それ以外で通常4年半とする。
- (5) すべての学習課程に中間試験を導入する。
- (6) 成績得点システム (クレジット・ポイント・システム) を採用する。
- (7) アメリカ流の学士号、修士号の授与を可能にする。
- (8) 男女の同権をはかる。
- (9) 教授の招聘のさいに教育の適性を考慮する。
- (10) ハビリタチオン (教授資格論文) がなくても教授になれるようにする。

といった諸点にある (Entwurf 1997)。

ドイツもアメリカ・モデルに接近していることが理解されよう。業績に応じた財政配分

の原則は、研究を予算獲得競争の原理の支配下に置くものである。こうした流れは、先ほどの専門分化と人間形成との関わりでどんな意味があるのであろうか。

専門分化との関連で言えば、業績審査の名の下に学部や学科の改廃がなされることになる。その場合、研究業績が第一となり、自然科学を基準とした業績審査基準が採用される公算が高い。そうなれば、既成の学問の専門分化の枠組みの中で仕事をするのが有利となり、新しい学際的な分野への挑戦は評価されなくなる危険性が高い。つまり、既存の専門分化を助長する改革になる危険性が高いということである。このことは、日本の高等教育においてもあてはまる。日本の場合、自己点検・自己評価の名の下に業績審査が行われているが、こうした業績審査が、やがて予算配分に反映される可能性も少なくない。この場合には、同じ問題が生じることであろう。

教養教育・人間形成の側面はどうなるのであろうか。大学の任務が教育と研究にあるのであれば、そして、マス化した現代においては、教育の重点がますます高まっている以上なおのこと、本来大学の業績は教育においてこそ、吟味されるべきものであろう。それにも関わらず、在学期間の短縮とか得点制度の導入といった合理化の施策のみで、大学における人間形成がいかにあるべきかといった問題意識は、きわめて低いと言わざるをえない。同様のことが、日本の大綱化以後の動きにも見られる。「理念なき改革」といわれるように、大学の教育目標が曖昧なままに、教員組織改革、カリキュラム改革、自己評価がなされている。その場合、力を持つのは、科学の専門分化の担い手である各学部、各学科である。教養教育・人間形成の理念が不問に付されたまま、専門分化と就職準備の職業教育が手を携えて進んでいるのが現在の日本の改革の主要動向ではないか。

4. 新しい教養教育の方向性 — カリキュラムの三要素から見て —

教養教育は大学教育カリキュラムの一部ないし全体である。カリキュラム理論においては、かねてより、社会、子供、学問がカリキュラムを構成する三要素であることが指摘されている。大学カリキュラムに応用すれば、社会、学生、学問ということになる。教養教育は、この三要素といかなる関係にあるのであろうか。

(1) 社会との関連

日本の大学は、社会との関係では職業・会社・就職先が関心の焦点となっていると見られる。職業ないし会社が要求する人材を養成することが大学の人間形成であるというわけである。ところが、従来教養教育は、職業教育とは一線を画するところに成立していた。フンボルトが職業教育を一般教育から排除したことは有名である。そこで考えられるのは職業教育を一般教育に近づけられないかということであろう。これこそが、ドイツの中等教育において飽くことなく議論された論点でもあった。この論者の代表としてブランケルツがおり、ノルトライン・ヴェストファーレン州で職業教育と一般教育を統合する実験としてコレーク段階が設立された。オックスフォード大学のプリングも類似の論を立ててい

る (Pring 1995)。

これに関連して、注意すべきは、職業準備とはいいいながら、職業で要求される知識、技能、能力もまた急激に変化しているということである。ここから、特定の職業を離れた教養教育の重要性が浮かび上がる。イギリスでは、訓練機関が「包括的技能」を強調し、職業的ジェネラリストということが言われている、という (Squire 1990)。このように考えれば、職業上の要請からも教養教育の必要性が導かれるわけである。さらに、社会の要素は職業にとどまらない。市民としての役目、夫婦としての役目、地域住民としての役目、親子としての役目、地球市民としての役目等がある。こうした点については、市民性の教育が大学において強調されることもあるが、地球市民としての役目まで射程に入れる段階には至っていないようである。しかし、こうした社会の要素は大学教育で考慮すべき事柄であろう。

大綱化以後の日本の大学改革の一般的な傾向として、(1) 一般教育科目単位数の削減、(2) 専門基礎科目の設定、(3) 選択科目の増大と選択の自由の拡大、(4) 実用語学の重視、(5) 情報関連科目の設定、(6) 資格関連科目の導入、といった傾向が見られる (青木・示村 1996；一般教育学会 1997)。この流れは、役に立つ教養科目、役に立つ教育への転回であると見ることができる。つまりは、社会に出て役に立つ教育である。これは、従来の日本の一般教育が社会の要素を無視して、現実離れした教養、「ほうばる」だけの教養に随していたことへの反省として、首肯すべき流れであるといえる。

ただ、この流れが、職業資格にだけ結びつくのであれば問題である。しかし、全体として社会人としてのレリバンスを確保する方向に向かうのであれば大変注目すべき方向と言えよう。

(2) 学問との関連

次に、構成要素である「学問」についてはどうであろうか。

フンボルトの場合は、学問とは、哲学と芸術であった。現在は、自然科学が学問の王道を歩いているように見える。経済学、社会学、心理学等のかつての人文学も自然科学をモデルにして発展してきている。歴史学も実証主義を至上命題としている観がある。いずれもそれぞれの分野の中でさらに専門分化が進んでいる。

ところが、クーンのパラダイム転換の議論にあるように、実証科学や実験科学は特定のパラダイムを前提として成り立つ議論なのである。この枠組み自体が絶対であるとは言えない。ワンオヴゼムなのである。そして、周知のように、自然科学の内部においても新しいパラダイムの萌芽が続々と生み出されている。いわく散逸構造論 (ニコリス・プリコジーヌ 1981)、いわく複雑系の理論 (ワールドロップ 1996)、いわくシナジェティックス (ハーケン 1985)、いわくオートポイエーシス (マトウラーナ・ヴァレラ 1991; 河本 1995)、いわく共生的進化論 (マルグリス 1985)、等々。

こうした新しい動きに対して専門分化の抵抗はきわめて激しいものがある。一例を挙げ

よう。オートポイエーシス理論を地球生理学に応用しようとする理学博士森山茂氏の体験である(森山 1997)。ある学会が地球の歴史を書くように森山氏に依頼してきたとき、次のような学会の要望が附されていたという。「生命の問題は“生物学の分野であり、われわれの学会のテリトリー(守備範囲)ではない”から脇へ置き、物質循環のみの地球史にしてほしい」と(森山 1997:283)。これに対し、森山氏は生命存在の意味をはずして地球史など書けるわけがない、と憤慨している。このエピソードは、科学的客観性、専門科学の自己限定という観点から学際化が阻まれる事態を典型的に示している。新しいパラダイムはなかなか旧来の学会には受け入れられないのである。

しかし、だからといって、旧来の学問観が絶対に正しいとはいえない。地球規模の環境汚染等が進展している中で専門に閉じこもることは、間接的に地球の破壊に手を貸すことになりかねないからだ。最近も、生物の生殖活動にまで化学物質が大きな負の影響を与えていることが報じられた(朝日新聞 1998.2.1.)。このままでは、種の存続までもが脅かされない事態が進行しているわけである。こうした中で、100年後の地球において専門化・細分化された物質科学が支配的なパラダイムでありつづけるかどうかは不確定である。むしろ、森山氏の主張の方が、支配的なパラダイムになっているかもしれない。

大学が学問の進展に開かれた場所であるべきであるならば、こうした新しい学問の萌芽を取り込み発展させるようなメカニズムが必要であろう。そして教育の面においても学際的な地球市民的な視点を入れることが不可欠となろう。ウォーラーステインが二分野について学ぶべきと述べているのもうなずけるといえるものである(ウォーラーステイン 1996:190)。

(3) 学生との関連

次に学生に関してはどうであろうか。学生の心的状態への対応が不可欠となり、近年では大学におけるカウンセリングが活発になっていることは周知の事実である。学生は人間である以上、まず知的活動の前に全人的な大学への関わりが要求される。大学に出てこないで引きこもってしまったのでは、教育のしようがないからである。これは何も日本に限った現象ではなく、昨年末(1997年12月)に訪問したドイツのカッセル大学でもカウンセリングが重要になっているとの話であった。

現在の世界の大学は、学生消費者主義と市場競争主義により改革が進められている(今井 1998)。学生消費者主義により学生による授業評価が一般的なものになりつつある。しかし、学生の人間形成といった観点から見たとき、授業評価やカウンセリングの導入、新入生オリエンテーション、資格関係の科目の導入、選択の自由の拡大等だけで十分なのであろうか。

リベラル・エデュケーションが、キャンデルのいうように、「身体的、社会的・道徳的、美的、知的」の四側面における人格の形成であり、「判断力や識別力、趣味の良さや美への感受性、中庸や寛容さ、理想や信念、開かれた心と驚嘆の念、心で楽しむ力、永続的な

知的関心」の養成が目指されるものであるとすれば、大学においても知育以外の教育に配慮しなければならないということになる。仮に大学が知育それも科学的な知識の断片の教授に自己限定したとすれば、真空となった他の側面はマス・メディア等によって埋められることになる。しかし、科学の自己限定はそこにとどまらない可能性がある。つまり、科学的な知識こそが真理である、との信念や理想、実証できないものは存在しない、すべては数量化できる、真理追究を目指す実験のためには動物を殺しても構わない、等と言った価値観が、ヒドゥン・カリキュラムとして学生に伝達される可能性が高い。審美的な感情が、アメリカの郊外の美しいキャンパスでの生活と都会の雑踏の中の無味乾燥な白いビルでの生活で異なってくることは避けられないであろう。大学の建設自体に美的なコンセプトが入る必要があるのである。道徳的判断の問題にしても、客観性の名の下に科学は価値判断を排除しがちである。しかし、排除されたはずの価値が現実の場面では顔を出す。クローン実験の是非の問題。脳死者からの臓器移植の問題。大学の実験室からの化学物質の廃棄の問題。等々。ハーバード大学のコア・カリキュラムの中には、道徳的推論 (Moral Reasoning) が入っているが、これもこうした自覚の現れと見られる。

ボイヤーとルヴァインは、カーネギー調査の一環として、アメリカの309大学の一般教育を調査した上で、一般教育の領域として6領域を提案した (Boyer and Levine 1981)。6領域とは、1. シンボルの共通使用、2. 集団や組織における一員たること、3. 生産と消費の相互依存、4. 自然との共生、5. 時間感覚の共有、6. 価値と信念の共有、の6つであり、この中で6番目のものが価値観の教育となっていることがわかる。ボイヤーはその後、1987年の著作の中で、統合必修科目を形成する7つの学習分野として、言語、芸術、伝統、制度、自然、仕事、自己認識の7領域をあげ、自己認識を人生に目的と意味を与えるものにとらえている (ボイヤー 1988)。さらに、1990年の著作の中で、1. 生活体験、2. 他者とのコミュニケーション、3. 美的なるものへの応答、4. 過去を思い出し未来を予期すること、5. 社会へと組織化されること、6. 人間は自然に支えられていること、7. 人生の意味を求めること、の7項目をあげ、とりわけ価値の重要性を強調している (Boyer 1990:20)。

こうしたことから、アメリカの一般教育にとって価値教育が不可欠の部分をお占めていることがわかるだろう。このことは、『道徳教育とリベラルアーツ』という書物が出版されていることから裏付けられる (Mitias 1992)。この書物には、大学の課題は、第一義的にはある種の知識や技能の専門性を獲得させることであり、道徳教育は二義的なものにすぎないが、近年、多くの親、教育者、社会批評家、政治的リーダー達が、大学が若者の道徳教育に大きな役割を果たすことを嘆願していると、述べられている (Mitias 1992:vii)。確かに、ロサンゼルスだけで、9才から18才ぐらいまでの少年10万人がギャングに組織され、5年間で8000人の少年が銃によって殺害されている (佐藤 1997:55-6) とのすさまじい状況を前にしたら、大学にも道徳教育を期待するのも頷けよう。日本におい

ても、昨今、中学生による過激な事件が目立っているが、日本では、大学で道德教育をとの主張こそ見られないものの、「心の教育」が中教審に諮問されて、初等・中等段階の「心の教育」のあり方が模索されている。赤塚氏も新聞の「論点」で述べているように、「テクノロジーやサイエンスは、確かに重要な問題ではあるが、人間存在の根本にかかわる『感受性の陶冶』といった教育の根本問題が忘れられがちであるのもおかしなこと」（赤塚 1998）であるに違いない。

とはいえ、初等教育、中等教育における心の教育の不十分さは、結局、大学におけるカウンセリング等の形で大学での補償が必要となってくる。現在学力における補償教育が注目されるようになったが（荒井 1996）、それ以外のたとえば心の教育の面での補償教育の必要性の認識は低いと言える。

筆者の見るところ、「心の教育」の問題は、あまりに早い時期から学問的な知識を教えようとする学問中心カリキュラムの考え方に胚胎しているように思われる。周知のように、著名な認知心理学者のブルナーは、『教育の過程』において、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」（ブルナー 1963:42 Bruner 1963:33）と主張した。この主張により、科学の最先端の知識構造を小学生にも教えることができるようになった。こうして、カリキュラムの現代化が進み、集合論が小学校に入り、落ちこぼれが増大したことは周知の通りである。

幼児に文字を教えることができるからといって教えることが子供の発達にとって最善かどうかは又別の問題である。小学生に集合論を教えることが可能であるからといってそれが、子供の発達にとって最善かどうかは、又別の問題である。ここに現在の「心の教育」の問題の根元があるように思われる。もし、7才から14才までの子供はまだ思考力が完全には成熟しておらず、教師の権威を通じた感情への働きかけが最も重要となる、とのシュタイナーの説（Steiner 1987）が正しいとすれば、共感と反感という感情を豊かに発達させるべき時に、カエルの解剖といった残酷な授業が、科学的真理の名の下になされた場合、生命への畏敬の念は、真理のためには動物を殺してもよいという感情に取って代わられることになるだろう。酒鬼薔薇と名乗った少年が調書の中で、少女の殺人を死とは何かを確かめるための「実験」であると位置づけ、人間の「死」を「壊れる」と表現していたことは象徴的である。科学における価値判断排除。共感や感情移入は客観的な認識を妨げるとの認識。こうしたヒドゥン・カリキュラムを生徒が13才にして身につけてしまっていることの重要性が認識されるべきと思われる。

歴史上の人々の感情、生命や自然への畏敬の念、教師の学問への熱情、こうした感情が生徒に働きかけるのであるとすれば、道德教育の根本は、まさに教師のあるいは又周りの大人達の道德感情にこそあることが知られる。問題は道德教育を行うかどうかではない。いかなる道德教育が行われるかである。道德への畏敬の念を教師が持っているかどうか、人間への畏敬の念を、自然への共感を教師が持っているかどうか問われているのである。

シュタイナーの発達段階論に従って豊かな感情教育を受けた、シュタイナー学校の第一回の卒業生は、次のように語っていたという。

「あの学校の教育を通じて、私たちは、よろこびにつけ、悲しみにつけ、人間感情ってものに、ひどく感じやすい心になってしまっているのね。・・・同僚の医師たちは、『この病気はこうなんだから、しかたないさ』と、いやに冷静なのね。そこんところで、私は自分の感覚にこだわり、いちいちあらためて、人間の生とは何だろう。地球の未来はどうなるのだろうかって、考え込んでしまうのよ。・・・私は医者が目が見る検査数字ではない、人間である患者さんをどうしても見ようとするのね。」(小安 1980:330 ; 今井 1997)

しかし、現在の初等・中等教育がブルーナー仮説に基づいている限り、大学はそれに対し心の教育の補償教育を必要とすることであろう。

おわりに

ヤスパースは、ドイツがナチズムの席卷を許し敗戦した直後に、大学の再生を期し次のように語ったことがある。「大学の二つの柱は、真理性と人間存在への畏敬である。すなわち学問性と人間性である。」(Jaspers 1987:100)「学問性とは、わかっていることが何であり、わからないことが何であるか、を知ることである。」(Jaspers 1987:100)「学問性と並ぶもう一つの柱は人間性である。人間性とは、人間存在への畏敬を意味する。どの人間も一つの無限である。いかなる学問的把握も人間を全体として捉えられない。人間とは、常に学問によって認識されたもの以上のあるものなのだ。」(Jaspers 1987:101)

まことに、人間形成こそが、人間性こそが、学問性・科学性と並ぶ大学の柱でなければならない。そのためには、ホリスティックな人間形成を追求し続けたリベラル・エデュケーションの流れを、現代におけるホリスティックな人間形成理念として再興することが必要とされている。

そのためには、現在の日本の大学カリキュラム改革の方向のように、単に資格や社会に出て役立つ語学やコンピュータなどの技能にとどまらず、社会人としての必要性和、知育にとどまらない全人的な教育を、教育科目としてのみならず、各授業科目内部においても考慮する必要があるといえよう。その時こそ、「胸やけしない」教養教育が可能となるであろう。

参考文献

- 青木宗也・示村悦二郎編 1996 『大学改革を探る』エイデル研究所
赤塚行雄 1998. 2. 25 「論点 子供に『居場所』与えぬ教育」『読売新聞』
朝日新聞社説 1998. 2. 1. 「地球人の世紀へ ヒトは子孫を残せるか」
荒井克弘編 1996 『大学のリメディアル教育』広島大学 大学教育研究センター
Boyer, E. L. /Levine, A. 1981 A Quest for Common Learning The Carnegie foundation for the

- Advancement of Teaching.
- Boyer, E. L. 1990 Making the Connections The Search for our Common Humanity In: Clark, M. E. /Wawrytko, S. A. Rethinking the Curriculum Greenwood Press New York Westport, Connecticut London pp. 13-21.
- ボイヤー、アーネスト・L. 喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳 1988『アメリカの大学カレッジ』リクルート出版
- Bruner, Jerome S. 1963 The Process of Education Vintage Books Random House New York.
- ブルーナー著 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳 1963 『教育の過程』岩波書店
- Carnochan, W. B. 1993 The Battleground of the Curriculum Stanford University Press Stanford California
- カーノカン著 丹治めぐみ訳 1996 『カリキュラム論争』玉川大学出版部
- ディルサー著 池端次郎訳 1988 『大学史(下)』東洋館出版社
- Entwurf für ein neues Hochschulrahmengesetz von 19. 8. 1997.
- Ernest L/ Boyer 1987 College :The Undergraduate Experience In America The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Harper & Row Publishers.
- The Great Core Curriculum Debate Education as a Mirror of Culture 1979 Change Magazine Press
- ハーケン、ヘルマン著 高木隆司訳 1985 『自然の造形と社会の秩序』東海大学出版会
- Humboldt, Wilhelm von 1974 Bildung und Sprache besorgt von Menze, Clemens Schöningh Paderborn
- 今井重孝 1996 「大学カリキュラムと人間形成」『東京工芸大学工学部紀要』Vol. 19 No. 2. 1-8.
- 今井重孝 1997 「シュタイナー教育と創造性」『季刊 ホリスティック教育』第5号 15-18
- 今井重孝 1998 「社会学的大学論の検討ーシェルスキー、ルーマン、リースマンを手がかりとして」『大学論集』第28集 23-38。
- 一般教育学会編 1997 『大学教育研究の課題』玉川大学出版部
- Jaspers, Karl 1986 Erneuerung der Universität Reden und Schriften 1945/46 Verlag Lambert Schneider Heidelberg.
- Kandel, I. L. 1930 History of Secondary Education -- A Study in the Development of Liberal Education Houghton Mifflin Company Boston/New York/Chicago/Dallas/Atlanta/San Francisco
- 河本英夫 1995 『オートポイエーシス』青土社
- 小安美知子 1980 『ミュンヘンの中学生』朝日新聞社

- マルグリス、リン著 永井進訳 1985『細胞の共生進化 上・下』学会出版センター
- マラー、H. - I. 著 横尾壯英・飯尾都人・岩村清太訳 1985 『古代教育文化史』岩波書店
- マトゥラーナ・ヴァレラ著 河本英夫訳 1991『オートポイエーシス』国文社
- Mitias, Michael H. (Ed.) 1992 *Moral education and the Liberal Arts* Greenwood Press New York Westport, Connecticut London.
- 森山茂 1997 『自己創成するガイア』学習研究社
- 中村桂子 1993 『自己創出する生命』哲学書房
- G. ニコリス, I. プリゴジヌ著 小島陽之助, 相沢洋二訳 1980『散逸構造：自己秩序形成の物理学的基礎』岩波書店
- Pring, R. A. 1995 *Closing the Gap -- Liberal Education and Vocational Preparation* Hodder & Stoughton London
- Rohrs, Hermann 1995 *Der Einfluss der klassischen deutschen Universitätsidee auf die Higher Education in America* Deutscher Studien Verlag Weinheim. .
- ロソフスキー著 佐藤隆三訳 1992 『大学の未来へ』TBSブリタニカ
- Rosovsky, Henry 1991 *The University An Owner's Manual* W. W. Norton New York
- 佐藤学 1997 『学びの身体技法』太郎次郎社
- Squires, Geoffrey 1990 *First Degree* The society for Reseach into Higher Education & Open University Press Buckingham & Bristol
- Steiner, Rudolf 1987 *Die Erziehung des Kindes* Rudolf Steiner Taschenbücher aus dem Gesamtwerk Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- 鈴木正仁・吉田民人編著 1995『自己組織性とは何か』ミネルヴァ書房
- 東京大学 大学総合教育研究センター 1997 『アメリカ大学の学士課程教育』東京大学 大学総合教育研究センター発行
- ワールドロップ、M. ミッチェル著 田中三彦&遠山峻征訳 1996 『複雑系』新潮社
- ウォーラーステイン、イマニュエル+グルベンキアン委員会 山田鋭夫訳 1996『社会科学をひらく』藤原書店

第2章 教養教育のカリキュラムとは何か —アメリカの場合—

吉田 文

1. 教養教育 vs 職業教育

アメリカの教養教育カリキュラムの話をする前に、日本で用いられる教養教育とアメリカで用いられる教養教育の意味の違いを整理しておこう。

日本語の教養教育は、2通りの意味を内包している。ひとつは、従前の一般教育と同義に用いられるものである。戦後の新制大学において導入された一般教育は、専門教育と対置されるため、教養教育もこの場合は、専門教育に対立する概念として用いられる。専門教育が特定の学問領域を深く学ぶことを目的としているのに対し、その前段階に、さまざまな学問領域を幅広く学ぶカリキュラムが教養教育とされる。

もうひとつは、ある教育課程や内容というよりは、「教養ある人間」を形成する教育としての教養教育である。この場合、人格形成という目的が先にあり、そのための手段としての教育内容は、あまり特定されない。

アメリカの場合、教養教育は、英語でリベラルアーツ教育 (liberal arts education, liberal education) が相当する。リベラルアーツの言語的な意味は、職業的学問 (occupational and technical disciplines) に対立したリベラルアーツ学問 (liberal arts disciplines) という概念であり、学問分野の違いを意味するものである。そして、リベラルアーツ教育とは、リベラルアーツ学問を教えるカリキュラムなのである。リベラルアーツ教育は、学士号取得に至る学士課程教育全体のカリキュラムをさし、文学・哲学・歴史学・語学などの人文学、数学・物理学・生命科学などの理学、社会科学、芸術、さらに近年では、学際研究などを含む。それに対し、職業的学問とは、工学、農学、ビジネス、法律、保健関連、教育など、その教育が職業的知識技能の付与を目的としているものをさす¹⁾。

ここで、注意すべき点は、アメリカの高等教育カリキュラムにおけるリベラルアーツとは、日本のような専門教育に対立する一般教育という概念ではないことである。こうした意味でのリベラルアーツは、学士課程教育に中心をおいた、授与する学士号の40%以上がリベラルアーツ分野の高等教育機関を liberal arts college と定義している用法にみることができる。

では、日本の一般教育のモデルとなった、アメリカの一般教育 (general education) —それは、やはり従前の日本と同様、専門教育 (major, specialization) の前段階におかれた課程をいうが—と、リベラルアーツ教育とはどのような関係にあるのだろうか。

アメリカにおいても、リベラルアーツ教育と一般教育とは、混同されることが多いが、

それは両者の歴史的起源に由来する。アメリカの高等教育は、東部の植民地カレッジから始まるが、そこでのカリキュラムはギリシア、ラテンの古典学を中心に、後に近代科学を加えたものであった。その時代には、まだ、特定の学問領域に特化した専門教育という概念はなく、「統一された知識」、すなわち、知識すべての統一体がリベラルアーツであった。そして、それが当時の社会の上層に共通の文化的基盤であったため、日本語の「教養ある人間」と同様な意味での「教養」概念を内包し、リベラルアーツ教育には人格形成が期待された。

19世紀にドイツ大学をモデルにした専門教育が導入され、カレッジはユニバーシティに転化していくが、リベラルアーツ教育は、専門化との拮抗のなかで、専門教育 (major, specialization) の前段階の一般教育として命脈を保った。

現代、学士課程がリベラルアーツ教育とされるカリキュラムでは、その一部に一般教育の課程を含むが、職業教育と規定されている場合には、必ずしも一般教育を含むわけではない。したがって、現代のアメリカにおいては、リベラルアーツ教育は一般教育を包含する概念であると同時に、一般教育は、植民地カレッジの時代におけるリベラルアーツの理念を内包しているのである。そのために、リベラルアーツ教育は、一般教育と混同され、リベラルアーツ教育に関する議論は、主に一般教育の課程を対象としてなされるのである。

そこで、本論文では、アメリカの教養教育カリキュラムを、学士課程カリキュラム、とくに、一般教育カリキュラムの構造的特質の側面から明らかにし、リベラルアーツ教育がどのような問題をはらんでいるかを検討することを目的とする。

2. 学士課程カリキュラムに関する近年の議論—4つのC—

アメリカの学士課程カリキュラムは、きわめて多様ではあるが、その基本構造と学科目の提供方法には緩やかな共通性がある。

一般的に、学士課程カリキュラムは、一般教育 (general education)、専攻 (majors, specialization)、自由選択 (electives) の3つを構成要素としている。一般教育とは、大学の4年の課程の主に最初の2年間に、将来の専攻や職業とかかわりなく、すべての学生が幅広く学ばねばならないとされている課程である。その一般教育を終えると、専攻に進む。自由選択は、一般教育や専攻の必修単位以外に、自分の興味にしたがって履修することができる。

これら3つの課程の必修単位を積み上げて学士学位の取得に至るのであるが、これら一般教育・専攻・自由選択は、機関によっても時代によっても、それぞれの比重には幅があり変動しているが、おおまかにいえば、必修単位数のほぼ3分の1ずつを占めている。

アメリカでは、この3つの構成要素のうち、近年もっぱら一般教育に議論が集中している。その議論が、何を問題としているのか、Jerry G. Gaff がそれについて論点を整理しているが、それによると近年の改革論議は4つのCに集約できるという²⁾。

第1のCは **content**、カリキュラムに盛り込む内容についてである。この問題に対しては、「学生は何を知るべきか」と知識の点から、「学生は何ができるようになるべきか」とスキルの点から、「われわれはどのような人間を形成すべきなのか」と人間形成の観点から議論される。

知識の点からは、高等教育をうけた人間として共有すべき知識のセットとして何が重要かということになるのだが、これは、近年のマルチカルチャリズム論争という社会的文脈のもとでは、合意形成は困難だという。スキルの点からは、知識を獲得するための基礎的なスキルとして何が必要かという点で議論される。この議論の背景には、すべての学問的知識を身につけることも、高等教育で学んだ知識が生涯有効に働くことも不可能になっているという共通認識があり、そのため、コミュニケーション能力としての作文や口頭発表、論理的・批判的思考能力、コンピュータ・リテラシーなどの獲得が重視されるようになってきている。人間形成という点は、自意識、他者に対する思いやり、事物に対する好奇心、市民としての責任感などをいかにして身につけさせるのかと論じられるが、これはリベラルアーツ教育が人間形成を目的としていたことに関連したいわば古典的な議論である。

第2のCである **coherence** は、カリキュラムの一貫性についてである。これは、カリキュラム全体として、各部分の寄せ集めではなく、全体として教育内容の構成のされ方に一貫性があるか否かを問題とするもので、一般教育では、幅広く様々な学問領域を学ぶという目的が、ややもすればカフェテリアやパイキングのようにあれこれ好きなものを選ぶだけで、全体として系統だった学習ができなくなる危険性があることを問題としているものである。

議論はそれにとどまるものではない。学生層が多様化していけば、たとえカリキュラムが一貫性をもっていたとしても、それがどの学生にも系統だった学習を保証するとは限らない。したがって、一貫性はカリキュラム構造の問題にとどまらず、個々の学生の学習においてそれが可能であるかどうかまで視野を広げて議論すべきだというのが、近年の傾向として指摘できる³⁾。

第3のCは **commonarity** である。これは、学生の学習の共通性をいうものである。これに対立する議論は、学習の個人化をすすめるものである。キャンパスはコミュニティであるから、その中にいる学生は共通の学習経験をすべきだという意見と、これほど多様化している社会で、個人の尊重がより重要だという意見の対立となる。大学での教育が専門教育中心であることは否定できない事実の中で、共通の学習経験は、一般教育の段階でしかありえない。それをどのように編成するのかという点でこうした議論がおきるのである。

第4のCは **comprehensiveness** である。これは日本語に訳せば総合性であるが、だれが責任をもって、あるいは、だれがリーダーシップととってカリキュラム全体を見渡し、一般教育の内容、教授法、管理運営などの方針を決定していくかという問題である。現実には、一般教育に対して総合的にリーダーシップをとる組織がないために、専門教育に対して軽

視されがちだという。

内容、構成の一貫性、共通の学習経験、総合的なリーダーシップ、この4つが一般教育に関する議論の論点だというのが、これらは、すべて、アメリカの大学の組織構造と科目の提供のしくみと関わっている。すなわち、これらの議論は、必ずしも近年特有の現象ではなく、アメリカの高等教育の組織構造に起因する、いわば普遍的な問題だとも言えるのである。

3. 一般教育の責任組織－comprehensiveness

アメリカの大学は、基本的にはデパートメントが教科目を提供する。デパートメントは、専門を同じくする教員の所属する組織である。したがって、デパートメントとは、ある大学がもつ専門学問分野とみなすことができる。学生は原則として、このデパートメントとして分けられている学問領域から自分の専攻を決定し、学士号はこの専攻名をつけて発行される。たとえば、社会学を専攻する学生は、社会学のデパートメントが要件としている履修規定にしたがって単位を蓄積し、社会学の学士号を取得するという仕組みである。デパートメントは、いわば専門教育の主体であり、その相互の独立性は高い。

デパートメントが、専門教科の提供に責任を持つセクションだとしたら、一般教育の教科は、どの組織がその主体となり、どのように教科目が提供され、どのように編成されるのだろうか。日本では、1991年の大綱化以前は教養部や一般教育部が一般教育の責任をもつ組織であり、そこに所属する教員が一般教育を担当するというケースが、とくに国立大学の場合が多かった。基本的に、専門教育と一般教育とは担当組織が異なり、一般教育はそれを担当する組織と教員があったことはあらためていうまでもない。アメリカの場合、一般教育を担当する組織はない。それはまた、一般教育だけを担当する教員も、原則としていないことを意味する。教員は自分の専門領域のデパートメントに所属し、デパートメントがその専門領域のすべての教科目を提供するのである。

では、一般教育はだれによって編成され、どのように組織化されるのだろうか。通常、大学の管理運営機構は、学生問題、財政問題、大学環境問題等々にセクションが分けられているが、そのひとつとして学事問題のセクションがあり、さらにその下部組織として、一般教育委員会、学士課程教育委員会、カリキュラム委員会など、一般教育カリキュラムを扱う学内委員会が設置される。これら学事問題を扱うセクションや委員会が、一般教育の編成を担当し、改革を議論するが、一般教育全体に対して権限をもっているわけではない。そのうえ、構成メンバーは各デパートメントの代表であるため、利害調整になりがちである。

その提供される教科目についての全面的権限をもつのは、あくまでもデパートメントなのである。こうしたデパートメント支配のもとにあつて、一般教育全体に責任をもつ恒常的な教員組織はないという構造にあることが、先に Gaff があげた4つの C のうち、4番目

の comprehensiveness、総合的にリーダーシップが欠けるという議論となるのである。

4. 一般教育の履修要件と履修形態－ coherence、commonarity

各デパートメントから提供された科目は、専門領域の科目であり、そこに一般教育用の科目、専門教育用の科目という区別はない。これは、日本と大きく異なる点である。確かに、lower division用の科目、upper division用の科目という区別を設けているところはある。また、科目に番号をつけて、初心者用の科目、上級者用の科目という区別を設けているところもある。一般教育は、1・2年生の時期に規定単位数のほとんどを履修することが求められるため、必然的に一般教育の科目としては lower division や初心者用の科目と分類されている科目をとる場合が多い。だからといって、これらの区別が一般教育、専門教育に対応しているわけではないのである。

これらは、同じ学問領域の科目をとる場合の順序を示すもので、たとえば、社会学をとりたい場合、まず lower division、初心者用として開講されている社会学をとり、その後さらに社会学を深めたい場合は、upper division や上級者用の社会学をとるといった順序の目安なのである。

また、科目の履修を複雑にしているのは、たとえば、upper division の社会学を、一般教育の要件を満たすために履修する学生、社会学専攻として履修する場合、あるいは、そのどちらでもなく自由選択としてとる場合といったように、ある1つの科目が学生によって履修の意味が異なることである。

その一般教育の履修要件についてだが、90%以上のアメリカの高等教育機関は、配分必修 (distribution requirement) といわれる方式をとっている。これは、人文・社会・自然などいくつかの学問領域別のカテゴリーに配分された、一般教育の単位として履修可能な科目群から、各カテゴリーで必要とされる単位数に応じて科目を選択するもので、日本でもなじみの深い方式である。

あるデパートメントから提供された科目が、一般教育、専攻、自由選択のどれとしても履修できる可能性があることはすでに述べたが、さらに輻輳しているのは、そのある科目は、一般教育のうち人文領域の科目としても、社会領域の科目としても履修できる可能性があり、各カテゴリーに分類された科目は決して相互に排他的ではなく、領域間を重複していることである。たとえば、「19世紀アフリカの社会と文化」という科目が、アフリカ研究のデパートメントによって開講されたとしよう。これは、社会領域の科目としても、人文領域の科目としても認定され、学生はどちらの要件を満たす科目としても登録できるのである。

これらを総合すると、学生にとって一般教育の必修を満たすために、きわめて多様な教科目の選択肢が存在することがわかる。具体例を示そう。表1は、学士課程で20000人を超える学生を擁する大規模研究州立大学の文理学部における、一般教育の配分必修に関する

表1. 文理学部の一般教育配分必修

配分必修のカテゴリー	必修科目数	デパートメント*	開講科目数
1. 芸術・文学	1	65	977
2. 生物科学	1	20	270
3. 歴史科学	1	61	475
4. 国際研究	1	31	177
5. 哲学・価値	1	39	231
6. 物理化学	1	27	341
7. 社会科学・行動科学	1	92	1241

出典：Earning Your Degree 1995-96

* 各カテゴリーに科目を提供しているデパートメント数
文理学部のデパートメント数は52

履修要件を示したものである。ここでは、学問領域を7つにわけており、各カテゴリーからそれぞれ1科目履修すれば必修を満たす。そこに、科目を提供しているデパートメントの数がたとえば、芸術・文学では65あり、65のデパートメントによって開講されている科目数の合計が977あることをこの表は示している。これは、カテゴリー間のデパートメントと科目の重複を含んでいる数字であり、デパートメントと教科目数の実数より多いが、学生にとっては、各カテゴリーの選択肢に相当する数である。

一般教育の必修は、将来の専攻とかかわりなく、すべての学生が、唯一共通な学習を経験する期間である。しかし、1科目につき、数百から千にまでおよぶ選択肢があるなかで、果たして何が共通の学習経験となるのだろうか。

学生が集団として共通の学習経験をもつという意味での **commonarity** を保証することはおろか、カリキュラム全体が一貫性をもち、個々人の学生が系統だって学習するという意味での **coherence** を保証することもきわめて困難な構造になっていることがわかる。一般教育が、バイキング、カフェテリアと揶揄されるのはこのためなのである⁴⁾。

5. カリキュラムの内容と質－content

その議論の際に、必ず提示されるのは、いったい一般教育は何を目標とするのか、目標が設定されたとして、そのカリキュラムには何を盛り込むのかといった問題である。これは、**content**、すなわち内容に関しての議論に関わるものである。

1980年代以来、一般教育のカリキュラムに一貫性がない、それは総合的な判断にもとづくリーダーシップがとられていないからだという批判が、どちらかといえば大学の外側から高まってきたが⁵⁾、その批判と対応するように、1980年代から90年代にかけて、約90%のアメリカの高等教育機関が何らかの一般教育カリキュラムの改革の計画を立て⁶⁾、その改革の方向が、一般教育の新しい履修要件を設けることであることが報告されている⁷⁾。

その結果、1980年代以降、必修単位数でみた一般教育の学士課程教育に占める比率は上昇傾向にある。いくつかの全国調査の結果を突き合わせてみると、1967年には43.1%であったが、1974年には、学生運動の盛んな時期の学生に選択の自由をとという世論をうけて、いったん33.5%にまで下がったが、その後、1988年には37.9%、1991年には39.5%にまで上昇してきている⁸⁾。

こうした、一般教育重視の傾向は、内容に関してどのような変化をもたらしたのだろうか。Gaff がいうように、内容に関しては、知識の側面、スキルの側面、人間形成の側面で議論がなされているが、具体的なカリキュラムにおける変化としては、スキルの比重が高まっている傾向を、あげることができる。それは、ライティング (writing) といわれる大学レベルで必要とされる論理的な文章を書く訓練、スピーチ (speech) ないしオーラル・コミュニケーション (oral communication) といわれる口頭で論理的に表現する訓練、この両者はともにコミュニケーション能力として重視されるようになってきているところにみられる。また、数学のスキル—これは一般的には代数レベルが要求される—の必修化もあげることができる。

こうした基礎的なスキルが重視されるようになった背景には、学生層の学力分散が大きくなっていること、それにより、高校段階の基礎的スキルが十分に身に付いていない学生が増加したことが理由として考えられる。これは、リメディアル教育の必要性の増大とも相関しており、全国でリメディアル教育を行なっている4年制高等教育機関は、1989年の64%から、1996年の81%にまで増大している⁹⁾。

外国語やコンピュータ・リテラシー教育の必修化も、スキルの重視といえる。これは、時代の要請によるものである。アメリカは、国語である英語が国際語であるため、外国語を学習することは必ずしも重要とされてこなかった。しかし、国際化の名のもとに国内外の流動性が高まるなかで、外国語の重要性が指摘されるようになった。コンピュータ・リテラシーの獲得も、いまや半ば常識である。

さらに、「批判的思考能力」、「分析能力」、「問題発見・解決能力」などを涵養することが、一般教育の目標として掲げられる傾向については、これも一種のスキル重視の傾向とみることができよう。

これは、知識伝達型の教育の有効性に疑問が投げ掛けられるようになってきていることのあらわれである。すなわち、知識の陳腐化のサイクルは早くなり、高等教育で身に付けた知識は生涯を通じて有効ではなくなっていることと認識され、その時、必要なのは、「知

ること」から「知る方法を知る」ことこそが、生涯を通じて機能するツールであり、それを身に付けさせることが、これからの高等教育、とくに一般教育の役割だと論じられるようになった。

これらのカリキュラムにおける位置づけとしては、一般教育の配分必修と別に、独立して、必修の基礎的スキル科目として提供される場合もあれば、配分必修の中に組み込まれて必修化する場合、また、文章表現・口頭発表をするスキルや論理的思考能力などの涵養をそれぞれの教科の授業のプロセスとして重視する場合など、方法はひとつではない。

カリキュラムの内容とは、それを構成する教科目をいうだけでない。作文のスキルの重視といえ、作文の教科を独立に設けなくとも、各教科を通じて作文に力を入れることができ、また、批判的思考能力、分析能力の涵養などは、そもそもが教授過程の問題であり、そのため、デパートメント支配の構造のもとにあっても、それとの齟齬をきたすことなく変更が可能な余地がある。

したがって、4つのCのなかでは、一定の方向性をもった改革が容易であり、その近年の傾向が、「知ること」から「知る方法を知る」へのシフトだとみることができる。

6. 一般教育とリベラルアーツ教育

ところで、4つのCの実現を阻む構造的な問題があるにもかかわらず、なぜ、4つのCが論じられるのだろうか。4つのCはなぜ、重要だとされるのだろうか。

これは、一般教育が、植民地時代のカレッジのリベラルアーツ教育を理念の点で借りているからにほかならない。カレッジの教育は、すべての学生に対する必修であり、共通必修コアと呼ばれていたが、そのカリキュラムを支配していた理念は、「統一された知識」であった。全人形成を目的としていたリベラルアーツ教育は、全人となるためには、どれだけ幅広く学ばねばならないか、かつ、カリキュラムはどの程度の一貫性が必要なのか。幅広さと一貫性とはこうした観点から重要とされた。当然のことながら、リベラルアーツ教育の具体的なカリキュラムの内容は時代とともに変化しているが、人格形成のための幅広さと一貫性という基本理念は不変であった。19世紀に大学が専門教育中心の場となったとき、専門教育との対比で登場した一般教育にも、その理念が継承された。

しかし、一般教育は、一方で、デパートメント支配のもとで、構造的に専門教育に対して従の位置におかれ、他方、人格形成というリベラルアーツ教育の目的は、一般教育の目的としては十分な意味づけをもたない。「それゆえ一般教育は、自分自身を正当化し、古代の名誉ある家系を自分のものとするために、リベラル教育を必要とする」¹⁰⁾のだといわれる。

そして、一般教育に関する議論が、一般教育のあるべき姿からの乖離を問題とするという形でおこなわれることそのものに、一般教育がリベラルアーツ教育を理念として内包し、あるべき姿としてリベラルアーツ教育がイメージされていることをみてとれるのである。

表2. 学士課程をもつ学部のうちわけ

学 部	デパートメント	専 攻	4年生	%(1996)
1. ビジネス (S*)	1	1	451	6.9
2. 化学 (C)	2	2	176	2.7
3. 工学 (C)	7	11	616	9.4
4. 環境デザイン(C)	3	2	182	2.8
5. 文理 (C)	52	67	4875	74.6
生物科学系	3	4		
人文科学系	21	32		
物理科学系	6	10		
社会科学系	12	13		
6. 自然資源 (C)	4	13	163	2.5
7. 眼科学 (S)	1	1	68	1.1
8. 社会福祉 (S)	1	[1] *		
合 計	71	97	6,537	100.0

出典：ジェネラルカタログ、コースカタログ、学士課程学生プロフィールなど(1995、1996)

* S---School, C---College, 大学院のみの課程は除く

** 社会福祉は学士課程をもたないが、文理学部とのグループメジャーのみもつ

さて、リベラルアーツ教育の定義に戻れば、これは、職業的学問ではない分野の学問の総称であった。これらの学問を教授する場は、文理学部(College of Arts and Sciences, College of Letters and Sciences)であり、学士課程を、リベラルアーツと規定している大学では、最大の規模をもつのがこの文理学部である。表2は、表1と同じ研究州立大学の学士課程をもつカレッジやスクールにおいて、4年生の分布の比率をみたものだが、文理学部に75%が集中しており、多数のカレッジやスクールをもちながら、文理学部が学士課程の中心であることが一目瞭然である。

しかし、リベラルアーツを専攻することは、学生にとっては魅力に欠ける選択であるようだ。1992-1993年度の4年制大学の在学生の各専攻のうちリベラルアーツである比率は、26.3%¹¹⁾であり、それは、1968年に47%¹²⁾であったのと比較して大幅に減少している。文

理学部は、それがおかれているところでは学士課程の中心であっても、学士課程の学生数という点では、今や、アメリカの高等教育においては、リベラルアーツは少数派なのである。問題は学生数にとどまらない。文理学部は、その中では表2にみられるように、自然科学から文学まで、学問領域は多岐にわたり、デパートメント数は最も多い。そのなかで、文理学部としてのミッションをもつことが困難であることは、ことさらいう必要はないかもしれない。

リベラルアーツ教育は、「アメリカの高等教育の本来の形態であり」、カレッジは「教養教育(リベラルエデュケーション)の自然な住家」¹³⁾だといわれても、現代の学士課程教育のなかに安住の場を見いだすことは容易ではないようだ。

<注>

- 1) アメリカのリベラルアーツの意味については、館 昭 (1995. 10) 「教養と大学カリキュラム」『IDE 現代の高等教育』No. 370、pp. 50~55。
- 2) Gaff, Jerry G. (1991) *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievement and Futhering Progress in the Reform of General Education*. San Francisco: Jossey-Bass. 第1章 "The Curriculum Under Fire".
- 3) Ratcliff, James L. (1997) "Quality and Coherence in General Education" In Gaff, Jerry G., Ratcliff James L. and Associates. *Handbook of the Undergraduate Curriculum*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 4) アーネスト・L・ボイヤー著、喜多村和之・館 昭・伊藤彰浩 訳(1988)『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版。「第6章 一般教育-統合必修科目の提案」には、一般教育がバイキングになっている実態が記されている。
- 5) 1980年代より、学士課程教育、一般教育の改革をうながすレポートが相次いでだされている。主なものを列挙すれば、
 - ・ National Institute of Education (1984) *Involvement in Learning*,
 - ・ National Endowment for Humanities (1984) *To Reclaim a Legacy*
 - ・ Association of American College (1985) *Integrity in the College Curriculum*,
 - ・ Association of American Colleges (1988) *A New Vitality in General Education*,
 - ・ Association of American Colleges (1990) *The Challenge of Connecting Learning*,
 - ・ Association of American Colleges (1990) *Liberal Learning and the Arts and Science Major*,
 - ・ Association of American Colleges (1994) *Strong Foundations*であり、学士課程「教育」への関心の高まりをみることができる。
- 6) Gaff, J. Gerry (1989) "General Education at the Decade End: The Need for a Second Wave of Reform." *Change* No. 21, pp. 11-19.

- 7) Elaine El-Khawas (199) Campus Trends, pp. 22-25.
- 8) 1967年のデータは、Dressel, P. L., and DeLisle, F. (1969) Undergraduate Curriculum Trends, Wasington D. C. : American Council on Education。1974年のデータは、Blackburn, R. T., and others (1976) Changing Practices in Undergraduate Education, Berkelay: Carnegie Council on Policy Studies。1988年のデータは、Tooms, W., Fairweather, J., Chen, A., and Amey, M. (1989) Open to Viwe: Pracrtice and Purpose in General Education 1988, Pa: Center for Study of Higher Education, Penn State Univeristy。1991年のデータは、Gaff, J. Jerry (1991) 前掲書。
- 9) National Center for Educatoin Statistics (1991) College Level Remedial Education in the Fall of 1989, National Center for Educatoin Statistics (1996) Remedial Education at Higher Education Institutions in Fall 1995.
- 10) Rothblatt, Sheldon (1988) "General Education on the American Campus: A Historical Introduction in Brief", In Westbury, Ian and Purves, Alan C. (eds.) Cultural Literacy and the Idea of General Education, pp. 9-28.
- 11) National Center for Educatoin Statistics, "The 1992-93 National Post-secondary Student Aid Study." unpublished data.
- 12) Oakley, F. (1992) "Aginst Nostalgia: Reflection on Our Present Discontents in American Higher Education." In Gless, D.J. and Smith, B. H. (eds.), The Politics of Liberal Education. Durham, N. C. : Duke University Press, p. 85.
- 13) Rothblatt, Sheldon (1986) ""Standing Antagonisms": The Relationship of Undergraduate to Graduate Education" In Koepplin, Leslie W. and Wilson, David A. (eds.) The Future of State Univerisites: Issues in Teaching, Research, and Public Service. New Jersey: Rutgers University Press, p. 59.

第3章 教養的教育の理念とカリキュラム

－広島大学の場合－

朝倉 尚

広島大学では、平成九年度から新しいカリキュラムの下で、教養的教育が始まっている。本章では、学部教育、ひいては大学院教育の第一歩、基礎として位置付けられるべき教養的教育（旧、一般教育）に対し、広島大学全体がいかに取り組んでいるかを報告する。

現今、大学院（研究科）の改組や新設をめぐり、独立研究科、さらには重点化の実現を目指し、活発に働きかけが行われている。学部も、臨増定員の返却、入学定員の見直し・削減などが迫られ、否応なしにこれらへの対応が迫られているのが実情である。学部・大学院の改組・改革を志向する動きが加速化する中で、いよいよますますその位置付けが重要視されるのが教養的教育であると言えよう。これら緊迫した情勢の中で、こと広島大学に関しては、すでに一定の位置付けを与え、その理念に基づき目標を定め、カリキュラムを構成したことは、可及的速やかに大学全体の新たな将来像を創造しなければならない状況にあって、時宜に適った措置であったと言えよう。

（I）改革前の状況

広島大学が平成九年度に教養的教育の改革を実施するにあたっては、それなりの背景が存した。各大学に共通したものもあり、広島大学に特有のものもある。これらの諸背景について、改革の内容を具体的に報告する前に、まとめておく。

（1）一般教育科目等に対する批判

平成三年七月、国は戦後の大学教育の枠組みを規定してきた大学設置基準を大幅に改正し、これを大綱化して各大学が自主的な判断に基づき特色ある学部教育を行うことを可能にした。その結果、用語に即して言えば、「一般教育」という固有の名称が徐々に消え、広島大学では新たに「教養的教育」と呼称することで定着した。

大綱化直前の広島大学においては、卒業要件単位数（設置基準、一二四単位。除、医・歯学部）が、平均一三六単位になっていたが、その中で一般教育科目等五二単位は、教養教育の中核として、手厚く保護されていたと言えよう。が、全国的な傾向であるが、この一般教育に対する批判が高まってきた。大綱化はこれを受けた形で実施された。広島大学でも、次に掲げるような弊害が目立つようになっていたことを認めざるを得ない。

（イ）形骸化した履修基準

- ・脈絡のない科目選択
- ・楽勝科目の蔓延

(ロ) 動機づけの乏しい学習態度

- ・受験勉強よりの開放感
- ・オリエンテーションの不十分・不徹底

(ハ) 新味の乏しい授業内容

(ニ) 教育目標や評価方法についての不明確さ

折が折だけに、広島大学の各学部も多大の関心をもって、この「大綱化」を迎えることになる。大綱化された枠組みの中で、学部一貫カリキュラムに基づいた独自の学部教育を行ってもよいことになった訳であるから、広島大学でも専門教育と一般教育、さらには人文・社会・自然の分野別という壁は取り払われ、五二単位という単位数の縛りが解かれたのは勿論のことである。

(2) 広島大学における「大綱化」による改革

平成五年度より、一足早く理学部が大綱化による改革を実施した。理学部は、学科の再編に取り組んでおり、履修基準の見直し、カリキュラムの改革が必要であった。平成六年度からは全学一斉に実施された。

この改革に際しては、時の田中隆莊学長が提案した『大学設置基準等の改正に伴う広島大学の教育研究の整備と改善について（大綱）』（略称「広島大学大綱」。平成四年五月十九日評議会承認）が憲法の役割を果たす。「広島大学大綱」の中では、学部教育について注目すべき三原則が提示された。この三原則は、後に現原田康夫学長の提案した『学部教育の改革について－基本方針－』（略称「基本方針」。平成七年五月二十三日評議会承認）により、次のように明確に位置付けた上で、明示される。

学部教育改革の前提－広島大学大綱に基づく学部教育改革三原則－

- ①教養的教育と専門的教育は、全学年間に一貫的および調和的に複合させる
- ②教養的教育と専門的教育は、本学の全教官が担当する
- ③各学部が開講する授業科目は、可能な限り全学に開放する

この画期的な三原則が今次改革にも継承され、これに則り今日の改革が推進されたことは言うまでもない。

(3) 平成九年度改革の必要性和経緯

一方、大綱化による改革が発進された時期は、折悪しくも、移転過渡期にあたり、総合科学部の東広島市の現キャンパスへの移転と重なり、さらには東広島キャンパスの環境が未整備であったために、東千田と東広島の両キャンパスで授業を行わざるを得ないという困難をも経験した。三原則は掲げられながらも、暫定的な措置のままで経過せざるを得なかった。

この間に黙過し得ない新たな状況が次々に生まれた。広島大学に関して言えば、第一に平成七年三月に統合移転を完了した。真の意味での総合大学として機能し得る基盤が整ったことを示している。次いで、平成九年度に迎える新入生より、新しいカリキュラムによ

る多様な高等学校の教育課程を経た生徒であることがある。入試のみならず、大学としてはまずはカリキュラムの面における対応・見直しが要請されることは必至である。また、近年社会人の再入学、さらには生涯教育についても対応が迫られている。

教養的教育の見地からも新たな問題が生じていた。社会的には、いまだ記憶に生々しいオウム事件などの不祥事が発生し、その原因として人間形成の未成熟や偏った価値観が云々され、にわかに教養的教育が脚光を浴びることになった。官・民が一体となって、心の貧しさ・教養の欠如を指摘した。さらに、皮肉なことであるが、大綱化の結果、全国的に専門教育の重視＝教養的教育の軽視が歴然としてきたことであった。広島大学の教養的教育についても、従前の五二単位が平均四〇単位ほどに圧縮された。教養的教育と専門的教育が学部教育のいわば両輪であることは言われたが、両教育のカリキュラムの一貫性を遂行しながら専門的な教育を維持したための帰結であった。既述のごとく、大綱化実施直前の卒業要件単位数が平均一三六単位であったために、一三六から大綱化後の一二四を差し引いた一二単位分を、そっくりそのまま教養的教育の単位数を減少することにより、帳尻を合わせた恰好になった。数字の面だけで結果を云々する人の眼には、教養的教育を軽視・犠牲にすることによって、それまでの専門的教育を保持したように映じた。

以上のような状況と並行して、広島大学は、教養的教育に関して、人的・物的諸条件等を全学的な観点から検討するために、「広島大学教養的教育検討委員会」（通称、親委員会）が設置されることになった。大綱化による新教養的教育の授業科目・カリキュラムについては、この通称「親委員会」が新方針を出すまでの間の暫定的なものであり、主として総合科学部において履修されることになった。一方、広島大学の教育研究活動の状況について自ら点検及び評価を行うために、平成四年六月に「広島大学自己点検・評価委員会」を設置した。委員会は、白書『新しい大学像をめざして』を順次作成した。この白書②

（平成七年五月刊）の「学部の教育活動」項において、大綱化による改革によって生じた諸問題、さらなるカリキュラム改革の必要性などが指摘された。

かくして、平成九年度には新たな改革がさらに必要であるという気運は高まった。「不可避である」という認識が全学部で一致したところで、平成七年五月、原田康夫学長提案の「基本方針」が評議会で承認されることになる。ただちにこれを受け、具体的な改革案作成のために、親委員会・教養的教育検討委員会の下に特別委員会が設置された。

特別委員会は平成七年の夏休みを返上し、さらには平素の休日をも返上して精力的に検討を重ねた。その結果、教養的教育改革原案（〇次案。平成七年十月了承）が作成され、これに修正を加えて実施原案（一次案。同年十二月了承）がまとめられた。

この一次案を親委員会・教養的教育検討委員会において審議検討し、成案としたのが『教養的教育改革実施要綱』（通称、実施要綱）である。実施要綱は、平成八年二月二十日の評議会で承認され、実現・実施に責任を負う委員会としては、平成八年度の特別委員会が前年度より継続して当たった。特別委員会の下にはカリキュラム編成の任務を主とする「カ

リキュラム編成専門委員会」(通称、カリ専)が置かれ、カリ専の下に教養的教育の企画・実施について具体的に検討するために十二のワーキング・グループ(通称W・G)が設けられた。夏期休業を中心にして急ピッチに実務作業が進められ、最も懸念されていた各学部の学部教育の企画・立案に間に合わすことができた。そして、その後も、新入生への配布物、入学式・オリエンテーション行事、聴講受付け、さらには期末試験などなどに関し、滞りなく実現・実施するための実務作業は無限に続くかのごとくであった。

(II) 教養的教育の理念

広島大学の教養的教育の理念について報告するのが本項の目的である。平成九年度の教養的教育の改革を実現するための、いわば憲法にも匹敵したのが「実施要綱」である。実施要綱に盛られている理念の項を紹介すれば事は足りるが、その周辺、あるいは周知のための実際についても触れる。なお、実施要綱は、その後平成九年三月十八日の評議会において一部修正承認され、最終的には『広島大学における教養的教育の改革—豊かな学部教育を目指して—』(平成九年三月)に収録され、全構成員に配布されている。

(1) 広島大学の理念

平成七年十月、東広島キャンパスへの統合移転の完了に伴い、装いも新たに出発する広島大学の理念が定められた。

広島大学の理念とは、五つの原則を根底にしつつ、真の統合大学を実現することにある。五原則として提示されたのは、

- ①平和を希求する精神
- ②新たなる知の創造
- ③豊かな人間性を培う教育
- ④地域社会・国際社会との共存
- ⑤絶えざる自己変革

である。

理念では、「亭々と繁るフェニックスの樹のもと、この理念が構成員によって語り継がれ、広島大学が発展し続けることを願う」で結ばれる。平成十年度新入生に配布される『履修の手引き』(広島大学教養的教育委員会)では、巻頭第一頁にこの「広島大学の理念」としての五原則が掲示されている。

(2) 教養的教育の理念と目標

小手先の改革ではなく、長い将来を見越したものにするためには、確固とした理念と目標が必要である。「実施要綱」でも、本論においてまず「教養的教育の理念と目標」が明示されている。

教養的教育の理念と目標は、四年一貫の学部教育の理念と不可離の関係にある。そこで、各学部の理念は別として、広島大学としての教養的教育の理念について、

広島大学は、国際平和文化都市広島の地域性と国際性を重んずる建学の精神に則り、また我が国有数の規模をもつ総合大学として社会の要請に応えるため、幅広く深い教養と総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養することを目指す教養的教育を行い、専門的知識・技術の習得とあいまって、人間の尊厳と人類愛に基づく国際理解と世界平和への寄与を通して、国際社会に貢献する人材を育成することを目指すを想定した。そして、これを実現するための教養的教育は、

- ①専門に対する前専門の教育（前専門性）
- ②専門に対する非専門の教育（非専門性）
- ③学際的・総合的な教育（学際性・総合性）

を柱にすることとした。

広島大学の教養的教育は、各学部の専門的教育との一貫性・調和性に配慮し、専門に対しての前専門性と非専門性、および学際性・総合性を柱として、

- ①普遍的・基礎的な学問的素養を培うとともに、真理を希求する精神をもって自ら考え、判断し、表現する能力を養い、
- ②専門と異なる様々な学問に触れることにより、多様な文化や価値観を理解し、幅広い視野と教養を培い、
- ③学際的・総合的な学問分野について学ぶことにより、多面的・全体的に事象を把握する幅広いものの見方を身につけ、

これらにより、国際化、情報化、生涯学習化の著しい今日的諸課題に、新たな知の展開をもって柔軟に対応し得る能力と態度を養うことを目的とする、ということにもなる。

理念や目的を達成するため、簡潔に標榜されたのが前記の三本柱である。これら三本柱である「前専門性」「非専門性」「学際性・総合性」の教育の達成のために、次のような目標が掲げられた。

- ①専門に対する前専門の教育として、（前専門性）

- イ) 生涯学習の観点に立脚し、大学入学前における教育をさらに発展拡充させて、自主的な学習による、調和のとれた深い教養を培うこと。
- ロ) 読書力・表現力などの基礎学力を高めるとともに、国際化・情報化に対応するコミュニケーション能力としての外国語の運用能力と情報処理能力を養うなど、共通的な基礎能力の習得を図ること。
- ハ) 専門の学問分野を学ぶ基礎的な素養として、関連する学問の知識や方法を幅広く身につけること。

- ②専門に対する非専門の教育として、（非専門性）

- イ) 自己の専門分野とは異なる学問を幅広く学ぶことにより、専門に偏らない知識を習得すること。
- ロ) すべての分野に共通する学問研究の技法を認識し、身につけること。

- ハ) 単一の専門分野の学問を学ぶだけでは身につけることのできない柔軟な発想と感受性を育み、それに基づく豊かな創造力を培うこと。
- ニ) 自己の専門分野について、その文化的・社会的意味や、倫理的・道徳的な課題を認識する力を身につけること。

③学際的・総合的な教育として、(学際性・総合性)

- イ) 専門的学問領域にとらわれず、広い領域を俯瞰して、問題の全体像とその本質を把握し、考察する態度を養うこと。
- ロ) 現代社会が抱える諸課題の解決のためには、諸学問分野を横断し、融合する新しいパラダイムを創り出す必要があることを認識し、理解すること。

である。

以上、「実施要綱」に謳われた「教養的教育の理念と目標」の大略全文である。実施要綱が明らかにしたことは、特に目新しいことではない。教官・事務官と学生とが、漠然と思い描いていたことであり、あるいは無意識のうちに実践を試みていた理念と目標とである。実施要綱は、それらを整理し、明示・明文化したことに意義がある。特別委員会は逼迫した時間の中で教養的教育の改革を立案・推進しなければならなかったにもかかわらず、すべてより優先して、理念と目標について論議し、これを明確にした。不可思議と言えば不可思議であるが、広島大学としての教養的教育(旧、一般教育)の理念と目標が初めて定められた。悠長に構えているかにも映じた改革が、その後加速度的に進展し、平成九年四月に間に合うことができた最大の因由は、この理念と目標が策定され、明確化されていたことによるであろう。

教養的教育の理念や目標が明文化されて提示され、理解されたとき、いかにも目新しく、重々しく目に映り、授業を提供する側も受け入れる側も、明確な指針の下に、新しい意欲が湧き上がる。が、理念や目標については、しばしばその論議に関わった人々、あるいは論議された当座においてのみ肝要事として云々されるに過ぎないのも事実である。全構成員への浸透を図り、達成のための実践に努めなければならない。

広島大学は、教養的教育改革のスタートに先立ち、教官・事務官約二〇〇名を対象にして、改革の趣旨を徹底するためのFD(ファカルティ・ディベロップメント)を、三月十日・十一日の両日にわたり、泊り込みの合宿方式で開催した。第一回の「教養的教育改革の全学研修会」である。今後とも、継承性を持たせるための配慮をしながら、つねに新・旧参加者によって実施される予定である。本年度も、平成十年三月八日・九日の両日に、第二回目が開催される。

学生、とくに新生生にとっては、前記の理念、目標、目的等は、あまりに抽象的な文言の羅列であり、煩雑に映じることであろう。そこで、特に「教養的教育の目標」が、前記の「三本柱(前専門性、非専門性、学際性・総合性)の達成」にあることを、『パッケージ別科目・ガイドブック』などで説明するに止めた。が、これでは不充分であるとの反省

に立ち、平成十年度は『履修の手引』の冒頭部分に大幅に盛り込み、新入生への浸透を図ろうとしている。

(Ⅲ) 教養的教育のカリキュラム — 内容と方法

教養的教育の目標を達成するためにふさわしいカリキュラム編成・授業内容は、学生にとって一番身近な関心事であり、学習者重視の教育改革の方向性を貫くために、もっとも腐心したところである。

(授業科目区分)

授業科目の区分については、合理的で分類しやすいものに工夫し、全授業科目を二分した。一つは大学での学問研究や社会で活動していく上で、基本となる能力の習得を目指す授業科目である。一つはそれ以外のもの、すなわちその履修の選択が学生各自または各学部・学科などに委ねられる授業科目である。前者は全学部生に履修が義務付けられるもので「共通科目」と命名、後者は「一般科目」と命名された。それぞれは、さらに次のような授業科目区分から構成されている。

共通科目－教養ゼミ

外国語科目

情報科目

一般科目－総合科目

パッケージ別科目

個別科目

スポーツ実習科目

なお、教養的教育は全学的な管理運営体制の下で実施される。上記の授業科目区分の中、外国語科目と情報科目については、それぞれの教育研究センターで全面的に企画・立案及び実施の管理を行うようになった。外国語教育研究センター（平成九年四月）と情報教育研究センター（平成八年十月）の二つのセンターは、全学的な支援体制が必要であるとの認識に立ち、学内措置として設置されたものである。

(教養ゼミ)

大学教育においては、学生の自主的な学習態度が基本的に要求されていることは言うまでもない。が、高校までに受けてきた生徒としての教育と、大学における学生としての教育との間に段差があることも確かである。近年、この段差を異常に高いものと感じ、越えられない学生、躓いて前に進めない学生が増加している。高校教育から大学教育への円滑な橋渡しのために、大学教育の動機づけとオリエンテーション機能をもった授業が必要であると判断され、新設されたのが「教養ゼミ」である。知的活動への動機づけを高め、科学的な思考方法の習得および適切な自己表現能力を育てることを目標としている。

教養ゼミは、その性格上、一セメスターで開設し、全学生二単位必修とする。クラス規

模はできるだけ少人数とし、一〇人程度を目安とする。各学部が自学部の学生を対象にして、それぞれの教官が最適の履修形態・方法を選んで実施される。

新設の授業科目ということで、学生のためのガイドブックが作成された。積極的に大学環境を利用して自ら学ぶ気にさせることを重視したもので、題して『大学を使いこなすー広島大学教養ゼミガイドブック1997ー』（広島大学教養的教育委員会）である。編集委員会には、学生も加わった。教官のためのガイドブックは、各学部ごとに固有の事情が存するために断念し、先行実施学部や他大学の実践を学ぶための研修会を開催した。

なお、詳細についてはⅢ部第8章を参照。

（外国語科目ー英語、英語以外の外国語）

外国語科目が目指すところは、大学での学問研究や社会で活動していく上で基本となる能力の習得であり、国際化に対応し得る能力と態度を養うことである。英語を全学生に必修としたために、従来用いられた第一外国語ー第二外国語、初修外国語ー既修外国語という呼称を用いることができなくなった。英語ー英語以外の外国語という授業科目区分となる。

英語については、専門的教育の見地からも社会的な要請としても、運用面に重点を置いた実用的な英語に対するニーズがますます増大するという認識の下に、これに応える改革がなされた。外国語教育研究センターが設立された。教育内容としては、従来の英語教育のシステムを根本的に見直し、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの四技能を習得させる「技能別英語」を開設した。技能別英語Ⅰ（一年次生対象）から技能別英語Ⅱ（二年次生対象）へと、技能を発展的かつ系統的に養成できるように目指すものである。

内容面を見直すと同時に、

少人数クラスの導入

習熟度別クラス編成の試み

授業科目の選択幅の拡大

などを実施した。習熟度別クラスを編成するためには六月、十一月に一斉テストが必要であり、その評価法ともども、今後実地に検討・解決されなければならない問題も多い。

新入生に対しては、これらの意図が容易に理解できるように、授業内容を説明した講義概要（シラバス）のほかに、英語の履修方法、さらには学習方法について解説した『英語履修のためのガイドブック』（広島大学教養的教育委員会）を作成し、全員に配布した。ただし、平成九年度新入生のアンケート調査の結果では、ガイドブックの類が多数に及び、新入生に対してかえって重複、煩雑の感じを与え、予期したほどに本書が利用されていないことが判明した。平成十年度からは、『履修の手引』に吸収し、一本化することとした。

英語以外の外国語について、最大の改善は世界情勢の変化の影響およびそれに伴う学生の意識の変化などを考慮して、当該外国語を通してその国の文化を学ぶ科目「初修外国語

の世界」を開設したことである。ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語および朝鮮語について、各言語の特徴、各言語が使用されている国や地域の文化的・歴史的背景と現状を、各外国語の教官が一言語につきほぼ二回ずつリレー形式で紹介する。週一回で一期二単位、一セメスターに開講される。

「初修外国語の世界」のほかには「入門外国語」と「初級外国語」がある。入門外国語は、週一回で一期一単位とし、入門外国語Ⅰが一セメスター、入門外国語Ⅱが二セメスターに開講される。初級外国語は、週二回で一期二単位とし、初級外国語Ⅰが一セメスター、初級外国語Ⅱが二セメスターに開講される。

三種類の科目を用意した上で、英語以外の外国語では、

①授業メニューの多様化（四履修パターン）

イ) 入門外国語Ⅰ、入門外国語Ⅱ＋初修外国語の世界＝四単位（履修パターン１）

ロ) 入門外国語Ⅰ、入門外国語Ⅱ＝二単位（履修パターン２）

ハ) 初級外国語Ⅰ、初級外国語Ⅱ＝四単位（履修パターン３）

ニ) 二種類の入門外国語Ⅰ、入門外国語Ⅱ 各二単位＝四単位（履修パターン４）

②アジア系言語の重視（朝鮮語の新加入）

③固定時間割制の導入

などを実施した。

平成九年度新生生に対しては、これらの意図が容易に理解できるように、講義概要（シラバス）のほかに、選択方法や履修方法などについて解説した『英語以外の外国語 履修のためのガイドブック』（広島大学教養的教育委員会）を作成し、全員に配布した。が、英語のガイドブックと同様の理由で、平成十年度は『履修の手引』に吸収し、一本化した。

（情報科目）

情報科目は、国際化、情報化の進む社会に対応する共通的な基礎能力習得の必要性が認識された結果、問題解決に必要な情報処理を適切に行うための基礎知識や技術の習得、国際的なコミュニケーションや情報の受・発信に必要な基礎知識や技術の習得、さらにネットワーク上のモラルや社会的な問題点に関する基礎知識の習得等を目標にして開設された。

実施要綱では必修を義務付けようとしたが、実施の具体化に当たり、全学生の受講を保證するための再履修やそれに代わる方法が実現困難であること、人的・物的環境整備が確保困難であること等の理由により、平成十年度以降に見送らざるを得ないことが判明した。平成九年度においては、次のような三授業科目を開設した。

講義系

①情報活用概論

講義を中心として、いくつかのデモンストレーションを行う。

②情報活用基礎

講義を中心にしながらも、簡単な実習を行う。

実習系

③情報活用演習

必修もしくは要望として履修される学部等が実習担当者を用意し、独自の授業を行う。

受講者全員のために『コンピュータネットワークへの招待－初心者用利用手引書(1.0版)』(広島大学情報教育研究センター)が作成され、配布された。講義系授業のための教科書『情報化社会への招待』(総合科学部情報科目小委員会編集室)も用意された。

学内措置として設置された情報教育研究センターとの連携をもとに、学習支援を徹底するために、

①ネットワーク利用に力点

②自学自習環境の整備

にも鋭意取り組まれている。

(パッケージ別科目)

教養ゼミとともに、今回の教養的教育改革で新たに開設された科目である。早く前掲「広島大学大綱」の中の「学部教育の整備について」項において、「その際、可能な限り少人数教育化、コア・カリキュラム化を図る」が提言された。広島大学自己点検・評価委員会の白書②の「学部の教育活動」項では、大綱化による改革によって表面化した「新教育課程実施の点検－教養的教育の問題点」として、「教養的教育の授業科目は、受講する学生の立場からわかりやすい形に整理する必要がある」ことを指摘し、授業科目のグルーピングを行うなどの努力を要望した上で、「その結果は『広島大学大綱』に述べられている『コア・カリキュラム』の編成に役立つものと考えられる」と繰り返された。パッケージ別科目は、過去の教養的教育(一般教育)の反省の上に立った、これら強い要請から誕生した授業科目区分である。

パッケージ別科目は、複数の授業を有機的に関連づけることで新しい知的枠組みを提供し、知識のもつ真の意味および広がりを実感させることを目標とする。教養的教育の目標の三本柱の中では、非専門性、学際性・総合性に該当する授業科目である。有機的に関連づけようとする姿勢は、学生が他の教養的教育科目や専門的教育科目を学ぶ際にも必須・不可欠である。この意味から、パッケージ別科目はカリキュラムの核を形成し得る。

上記の教育目標を達成するための工夫・内容(履修形態・方法)として、学生は五つのパッケージの中から一つのパッケージを選択し、それぞれに設けられた三つの視角から各二授業科目(四単位)ずつ、合計六授業科目(十二単位)を選択して履修するものである。

五つのパッケージとは、

①知の根源

②人間の自画像

- ③制度と生活世界
- ④国際化と異文化交流
- ⑤科学技術と環境

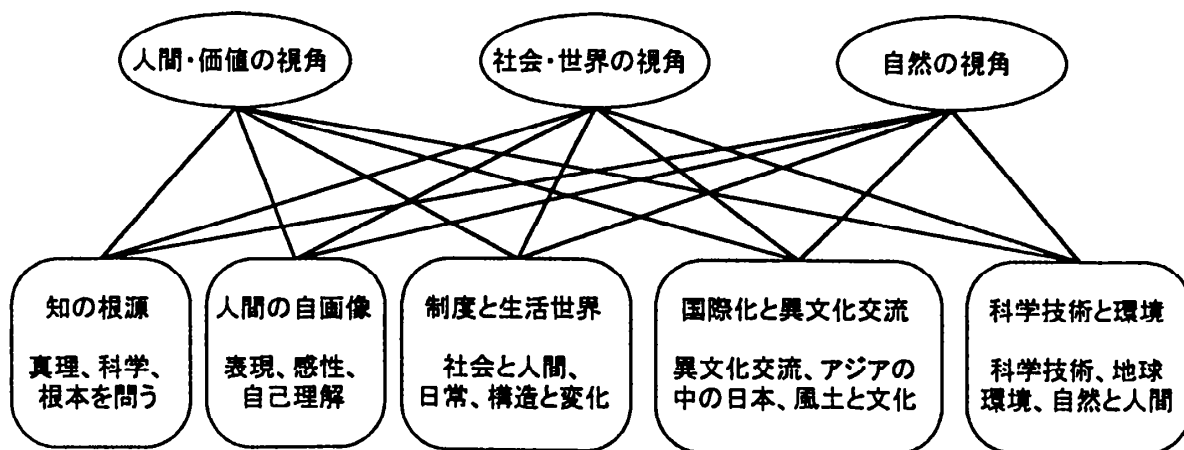
であり、三つの視角とは、

- ①人間・価値の視角
- ②社会・世界の視角
- ③自然の視角

である。各パッケージには理念が掲げられており、視角は、当該パッケージの理念に異なる観点（分野）からアプローチすることを意味している。

学生は有機的な関連づけに留意しながら履修しなければならないが、この時、最大の肝要事は授業科目間の有機的な関係をいかにして付けるかである。このための配慮として、各パッケージはそのパッケージの理念を示す代表的な三つのキーワードを選定して掲げた。各授業科目は、そのうち二つのキーワードをもって当該パッケージへの帰属を明確に表明し、それ以外に、一層細かな内容を表すキーワードを同一パッケージ内のほかの若干数の授業科目と共有するように構成されている。学生は、共通のキーワードを指針とし、講義概要（シラバス）を参照しながら自己の受講するパッケージと授業科目を選定することになる。

五つのパッケージ 三つの視角 三つのキーワード



新入生に対しては、これらの意図が容易に理解できるように、各授業科目の内容を説明した講義概要のほかに、パッケージ別科目の内容・特徴、理念、履修方法などについて解説した『パッケージ別科目ガイドブック』（広島大学教養的教育委員会）を作成し、全員

に配布した。ただし、上記のごとくアンケート調査の結果により、平成十年度よりガイドブックは『履修の手引』に吸収され、一本化される。

なお、詳細についてはⅢ部第8章を参照。

(個別科目)

個別科目は、文明の継承および知的創造のために必要な基礎知識を伝え、様々な学問分野についての知的関心を喚起するのが目標である。どの授業科目を履修するかについては、基本的には学生個人の自由に任されているが、教養的教育と専門的教育との有機的連関という観点から、学部・学科などが基礎科目として履修指定するものもある。

個別科目についても改善が図られた。その最大のもの、個別科目の分類を改めたことである。大綱化による改革以前(平成五年まで)は、一般教育科目として、人文・社会・自然の三分野に分類されていた。三分野には、例えば哲学系とか心理系と呼ばれる系の区分もあった。平成六年度からは、人文・社会・自然の三分野の呼称は廃され、各系も整理・統合され、教育科目という区分が設けられた。今回の教養的教育改革においては、個別科目を次のように分類した。

A群—人文科学関連の授業科目

哲学、宗教学、倫理学、芸術学、文学など

B群—社会科学関連の授業科目

政治学、経済学、法学、社会学、歴史、スポーツ・マスコミ論など

C群—自然科学関連の授業科目

数学、物理学、化学、生物学、地学、天文学、情報学関係(除、共通科目としての情報科目)など

D群—外国語関連の授業科目

(除、共通科目としての外国語科目)

AB群—A群とB群にまたがった授業科目

文化史、人類学、地域地理学、日本語・日本事情など

BC群—B群とC群にまたがった授業科目

環境地理学、行動科学、統計学、技術論、科学史など

CA群—C群とA群にまたがった授業科目

心理学、科学論、生物行動学など

合計七区分に分類された。

教養的教育の目標の三本柱の中で、前専門性を代表・象徴するのがいわゆる基礎科目である。理系学部では、従来より専門(的)教育にとって基礎と考えられる内容の授業科目は二〇単位程度を限度として必修指定をすることで、実質的に当該学部の基礎科目としての位置づけを与えてきた。今回の教養的教育改革では、教養的教育科目の中に「基礎科目」という新たな分類を置かず、個別科目の中の主としてC群に配置されている授業科目を、

各学部・学科などが必修または選択必修に指定することによって基礎科目としての性格を与えることにした。

近年急速に表面化し、平成九年以降はさらに深刻化するであろう問題として、補正教育や補充教育の必要性がある。今回の改革では、クラス編成の仕方において対処することとした。高等学校で履修してこなかった学生や、受験科目として選択しなかった学生を対象とするクラスを設け、補充教育を含めた教育を行うこととした。この場合、通常のクラスで学んだ学生とは、結果的にある程度の履修内容のデコボコが生じることは避けられない。なお、ここで言う補正教育とは学力の不足分を補う目的で行われる単位認定を伴わない予備的教育のことであり、補充教育とは必要な学力を補充する目的で大学教育の一環として行う単位認定を伴う教育を意味する。

(スポーツ実習科目)

スポーツ実習科目は、三つの教育目標を掲げた。

- ①健康・体力の維持増進のための自己管理能力の育成
- ②運動やスポーツを通じての社会的コミュニケーション・スキルの育成
- ③スポーツ文化の享受と新しいスポーツ技能の創造への挑戦

である。上の目標を達成するために、スポーツ実習A～Eまでの多様な授業科目を設定し、対応する。履修単位数は学部が定めるが、必修とする場合は二単位を、選択とする場合は四単位を限度とする(注、一期一単位)。

実習を実施する上での問題点として、休業期間中に野外種目(例、スキー)を集中授業する「スポーツ実習E」に対し、予算措置が十分でないという点がある。全学的見地よりの総合的な検討と協力体制が必要である。

(教養的教育の履修基準)

教養的教育の履修基準とは、各学部・学科などが当該学生に対して、前述の共通科目と一般科目のそれぞれの授業科目区分に従って、卒業要件単位数、必修・選択必修・自由選択とする授業科目とその要修得単位数および履修時期(semester)を具体的に設定したものをいう。各学部・学科などは、専門的教育との一貫性・調和性を配慮して作成することを基本とし、あらかじめ決められた共通科目、一般科目、および卒業要件単位数についてのガイドラインに留意しながら作成した。

その結果、各学部・学科などが設定した履修基準には以下のような特徴・傾向が見られる。まず、共通科目については、各学部の履修基準において、基本的な違いは見られない。ただし、情報科目だけは、全学必修化を見送らざるを得なかったために、各学部間で履修指定に違いがある。

一般科目では、学部・学科などによって、特徴が顕著に現れている。理系学部などにおいてはC群より指定した「基礎科目」が個別科目の大部分を占めており、逆に文系学部などではその割合が極めて低い。

卒業要件単位数については、三二～五二単位の間で不規則に分布している（平均四五単位）。卒業要件単位数のガイドラインは「五〇単位程度」であったが、「ただし、学部に特別の事情がある場合、ガイドラインを下回ることがあってもやむを得ない」（「実施要綱」）を適用した学部において、個別科目に対する要修得単位数に制限を加えた結果である。

（学年暦の変更）

教養的教育の改革を機に、広島大学が一斉に変更した点がある。「学年暦の変更」である。

就職試験、教員採用試験との関連、あるいは「暑さ」に対する対応等、多くの問題があることも承知していた。が、外国諸大学との円滑な学術交流、全国の特に私立大学の趨勢、何よりも学部教育の効果を高めるための施策等について考えた結果である。変更は次のごとくである。

前期（四月一日から九月三十日まで）

夏期休業（八月一日から九月三十日まで）

後期（十月一日から翌年三月三十一日まで）

夏期休業終了後の九月に前期試験を行う従来の形と変わり、七月三十一日までに前期試験を終了させて夏期休業に入ることになる。サークル活動、各種大会等に関しても影響が及ぶのは必須であろうが、長期的な眼で見れば理解が得られると判断した。

教養的教育の理念とカリキュラムについて、広島大学の場合を概観した。最後に、広島大学のこの間の教養的教育にかかわる改革の概要が簡単に理解できるように図示して（次ページ）、筆を擱く。

学部教育の変遷

～平成5年

一 般 教 育						専 門 教 育	
外国語科目		一 般 教 育 科 目				保健 体育 科目	専 門 教 育 科 目
第1外国語	第2外国語	人文分野	社会分野	自然分野	総合科目	講義 実技	

平成6年～平成8年

教 養 的 教 育					専 門 的 教 育		
外国語科目		情報 関係科目	総合・教養科目	専門 関連科目	体育 実技科目	専門 基礎科目	専 門 科 目
第1外国語	第2外国語						

平成9年～

教 養 的 教 育						専 門 的 教 育	
共通科目			一 般 科 目			専 門 的 教 育 科 目	
教養ゼミ	外国語科目		情報 科目	総合 科目	別 科 目 パッケージ		個別 科目
	英語	英語 以外					

Ⅱ部 学部教育改革の現在
— 教養教育との関係

第4章 学部教育改革の現在

—東京大学の一般教育改革—

金子 元久

東京大学の一般教育課程（前期課程）は、1993（平成5）年度から、抜本的なカリキュラム改革をおこなった。筆者はこの前期課程改革の当事者ではなかったが、同じ大学の構成員という視点から、その概要と成果、残された問題について感想をのべてみたい。

1 カリキュラム改革の概要

背景

東京大学の一般教育は、教養部ではなく、学部として独立した教養学部（駒場キャンパス）において行われてきた。1991年の設置基準大綱化のあとも、東京大学の教養教育は、教養学部においておこなう原則は変更しないという方針がとられた。

また平行して、大きな組織的改革がおこなわれ、教養学部を中心とした駒場地区の「三層構造」と呼ばれるものに結実した。具体的にそれは、教養学部の前期課程（入学後2年間の教育、一般教育はこの間におこなわれる）、教養学部の後期課程（教養学科および基礎科学科）、そして大学院（総合文化研究科および数理科学研究科）からなっている。教官は大学院に帰属するが、教育においては前期課程、後期課程にも関わりをもつことになった。

カリキュラムの構成

このような背景のもとにカリキュラム改革おこなわれた。新しいカリキュラムの理念としては、同時代の「知の基本的枠組み」と、それに関連した「基本的なテクネー」の習得が掲げられた。具体的にはカリキュラムの変化は下の表1のとおりである。

表1 科目構成の変化

旧	新
外国語	●基礎科目
人文科学	(外国語、情報処理、方法論基礎、
社会科学	基礎講義、基礎演習、基礎実験、
自然科学	スポーツ身体運動)
保健体育	●総合科目 (別表)
全学一般教育ゼミ	●主題科目
	(テーマ科目、自由研究ゼミナール)

全体の構成は、外国語、人文、社会、自然の4領域を中心とし、保健体育等が加わったものから、「基礎科目」、「総合科目」、「主題科目」の三つを基軸としたものにかわった。

このうち基礎科目は、「前期課程において最小限身につけておくべき基本的な知識・技能・考え方を習得する必修科目」^(#1)と位置づけられた。いわゆる教養科目の専門基礎の側面に対応するものである。外国語、情報処理、スポーツ身体運動は全学生に必修であるほか、文科各系の学生には、「方法論基礎」と「基礎演習」が、理科各系の学生には「基礎講義」、「基礎実験」が必修になった。

総合科目は、「現代において共有すべき知の基本的枠組みを多様な角度・観点から習得する」ことをめざすものと位置づけられている^(#2)。従来の一般教育の、狭い意味での「教養」的な側面にあたるものといえよう。具体的には、思想・芸術、国際・地域、社会・制度、人間・環境、物質・生命、数理・情報、の六つの「系」からなっている。さらにそれぞれを構成する「大科目」は下の表2のとおりである。この六つのそれぞれから、科類によって異なる必修単位を習得し、また選択をおこなって必要単位の一部とすることができる。

表2 総合科目と大科目

科目系	大科目名
A. 思想・芸術系	言語科学、現代哲学、表象文化論、テキストの科学、思想史・科学史、思想・芸術一般
B. 国際・地域系	国際関係論、地域文化論、歴史世界論、文化人類学、国際コミュニケーション、国際・地域一般
C. 社会・制度系	現代法、比較社会論、現代社会論、相関社会科学、計量社会科学、公共政策、現代教育論、メディア・コミュニケーション論、社会・制度一般
D. 人間・環境系	地域環境論、人間生態学、認知行動科学、身体運動科学、現代倫理、科学・システム論、現代技術、人間・環境一般
E. 物質・生命系	物質科学、生命科学、宇宙地球科学、相関自然科学、物質・生命一般
F. 数理・情報系	数理科学、図形科学、統計学、計算機科学、数理・情報一般

第3の主題科目は、従来の教養科目にくわえて、特定のテーマについて開講させるものであり、オムニバス形式の「テーマ講義」と、「全学自由研究ゼミナール」からなっている。後者は特に、後期課程担当の教官が参加することがもとめられた。主題科目については、必修の中にはいれられていない。

内容的な変化

こうしたカリキュラムの大枠の変化とともに、授業の形態、内容についてもいくつかの重要な改革がおこなわれた。そのうち特徴的なものをあげると下のようになる。すなわち、第1は、英語が従来の中人数のクラスを中心としたものから、大人数を単位としてマルチメディアを活用する英語Ⅰと、少人数の英語Ⅱの、二つの形態の組み合わせとなったことである。英語Ⅰについては、独自の教科書(The Universe of English および The Expanding

Universe of English)、およびビデオ教材もつくられた。第2には、理科系学生とともに文科系学生に対しても、情報処理教育が必修となった。第3に「基礎演習」として、文科系学生のために、「自主的問題解決および自己表現能力、レポート作成能力を涵養する」ための授業をもうけたことであった。このために『知の技法』などの教科書もつくられた。

要求単位の変化

上記のカリキュラム改革ともなう必修単位の変化は以下のとおりである。表3に示し

表3 要求単位の変化

	旧カリキュラム			新カリキュラム		
	科目	単位数	コマ数	科目	単位数	コマ数
文科生	人文科学	8	4	外国語	14	14
	社会科学	8	4	情報処理	1	1
	自然科学	8	4	方法論基礎	8	4
	3分野から	8	4	基礎演習	2	1
	外国語	14	14	スポーツ・体運動	2	2
	体育講義	2	1	総合科目	18	9
	体育実技	2	4	その他	7	4
	合計	50	35	合計	52	35
理科一類生	人文科学	8	4	外国語	12	12
	社会科学	8	4	情報処理	1	1
	自然科学	24	12	方法論基礎	16	8
	3分野から	3	6	基礎演習	4	4
	外国語	14	14	スポーツ・体運動	2	2
	体育講義	2	1	総合科目	18	9
	体育実技	2	4	その他	7	4
	合計	61	45	合計	60	40
理科二・三類生	人文科学	8	4	外国語	12	12
	社会科学	8	4	情報処理	1	1
	自然科学	26	13	方法論基礎	16	8
	3分野から	3	6	基礎演習	4	4
	外国語	14	14	スポーツ・体運動	2	2
	体育講義	2	1	総合科目	18	9
	体育実技	2	4	その他	7	4
	合計	63	46	合計	60	40

たように文科各級の学生については、履修の総単位数はほとんどかわらないが、とくに総合科目などにおいて履修の自由度がひろがった。他方で理科各級の学生については、単位数に大きなかわりはないが、単位の数え方を工夫することによって、コマ数を減らし、実質的な負担減となった。また全学自由研究ゼミナールなどによって、科類をこえた授業選択が従来にまして容易となった。

2 カリキュラム改革の成果

さて以上のような改革の結果、何がえられたのか。教養学部は、教官と学生に対して、2度にわたって調査をおこなっており、その結果についての分析もおこなわれている（東京大学大学院総合文化研究科・東京大学教養学部『教育・研究評価報告書5：前期課程カリキュラム改革4年後の現状』平成9年7月）。またそれに平行して教養学部では外部委員をいれた評価委員会が組織され、その報告書もとりまとめられることになっている。さらに東京大学大学総合教育研究センターは4年生に対する大規模なアンケート調査をおこない、その前期課程に関する分析も刊行されることになっている。詳細な分析はそれらを参照していただくこととして、私の個人的な観察と感想を簡単に下にのべさせていただきます。

第1に単純に実施前と後とを比較してみれば、今回の改革はポジティブな成果を挙げたことは間違いないようにおもわれる。これは個々の細かい改善についてもいえることで、たとえば上述の英語Iは、少人数講義をつくりだすための人間的な余裕を生み出すための便宜として考えられた側面もあったにもかかわらず、結果としては学生の達成感も高い、といった現象もみられた。また様々な内容の授業が開講され、またそれを選択することが可能となったことを評価する学生も少なくないようだ。それはたとえば、4年生調査に対する次のような記述に典型的にあらわれている。「僕はカリキュラムが変わる前の年に入学して、一回退学して再入学したものです。つまり数少ない二つのカリキュラムのホンネの部分を知るものだとして自負しています。結論だけ書かせていただきますが、カリキュラムの改変は大変良かったと思います。前のカリキュラムよりも自主的に学習する人間がずっと増えたように感じます。」しかし同様に重要なのは、改革自体が、一種のメッセージを発したことであった。「駒場では何か変革しようとする意欲が感じられる」といった感想をいただく学生が多かったが、そこには教養というものの理念が、改革を契機により浸透したことが読み取れる。

第2にしかし、こうした改革にいくつかの代償があったことにも留意しておかねばならない。特に前述のように東京大学は、他の国立大学のように教養課程を廃止して、各学部の全学共通科目として一般教養科目を再編する、という選択肢をとらなかった。その結果として前期課程での教養教育の一貫性は保たれたものの、前期課程と後期課程との接続という面で相当の問題が残されることになった。その一つの端的な現われが、前期課程から

後期課程への進学に際して、学生に人気の高い学部・学科への進学をめぐる競争（「進学振り分け」）である。これは従来からの問題であったが、振り分け方法に変更があったのと、単位取得の自由度が増えたために、高い成績をとるために極端な行動をとる学生が多くなった。また学生の間で、後期課程の学習を早く始めたい、という意欲が高い学生が多いのも事実である。また前期課程の中でも、選択の自由が拡大したために、特に総合科目、全学自由研究ゼミナールなどでは、受講希望者が殺到し、きわめて大規模の授業あるいはゼミが生じてしまう、という現象もあった。前期課程が基本的にはきわめて多人数の学生を擁しており、その中で選択を許すとすれば、こうした現象が生じることになる。

第3に今回の改革にもかかわらず、残っているきわめて深刻な問題が少なくないことも強調しておきたい。特に4年生の調査によれば、理科各級の学生については、自然科学系の基礎的な科目において、授業が理解できなかった、と回答した学生が全体の3割から4割にのぼった。一定の数の学生が授業においについていけないというのは、必ずしも新しい現象ではない、という指摘もあるが、カリキュラムや授業方法についての改善が各所においておこなわれているにもかかわらず、かなりの割合の学生がこうした反応を示すことはやはり問題といわねばならないだろう。しかもこうした反応は、明確に後期課程の成績あるいは大学院進学率に影響を及ぼしていた。また文科系についても、語学あるいは基礎演習あるいは総合科目などについて、身につけなかった、と評価している学生も相当な数にのぼる。理科、文科をつうじて、いわば授業にノッてこない学生が少なくとも3分の1程度はあると考えてもよいのではないだろうか。そうした学生を含めて、学生に意味のある教育を考えることが重要だと思われる。

注

（注1） 東京大学『東京大学：現状と課題2』東京大学出版会、p. 120。

（注2） 同上。

第5章 学部教育改革の現在 —京都大学の場合—

石村 雅雄

1. 本稿の課題と方法

本稿は、1997年10月6日に、広島大学大学教育研究センターにおいて開催された研究会「教養的教育改革の行方」において、筆者が「京都大学の場合」として報告したものに基づいている。今回の執筆にあたって与えられたテーマは、以下の本稿の内容と差があるようにも思われるが、京都大学において、少なくとも形式的には導入されている4(6)年一貫教育体制のもとで、その一部を構成する「教養的教育」の改革が、全体としての学部教育にどのような変革を迫っているのかを明らかにする、というように課題を引き受け、責めを果たしたいと考える。

具体的には、『全学共通科目』レビュー委員会（以下「委員会」）の活動及びその調査小委員会（総合人間学部の高橋三郎教授、高橋由典教授、教育学部の子安増生教授及び本センターのスタッフで構成）が行った調査（『京都大学の教育と学生生活—4回生の意見—』1997年5月、以下『意見』として表記）、1996年及び1997年の8月に実施された討論集会「京都大学の教育を考える」での討議内容、1996年に実施された文部省視学委員による「京都大学教養教育の状況等に関する実地視察」での論議内容を中心素材として課題を明らかにすることとしたい。

尚、本稿で「教養的教育」という時、現に京都大学で「全学共通科目」として開講されている科目の内容をもってそれにあてるという実態的定義を採ることとし、「教養的教育」はそもそもどういうものであり、どういう内容を持つべきものであるか、また、その概念は「教養教育」「一般教育」とどういう異同関係があるのか、といった理念的内容は留保して整理を進めたい。なんとなれば、最初に京都大学における「教養的教育」を定義し、限定を加えれば、現実に存在する「教養的教育」に由来する問題の多くが捨象されてしまうゆえである。

2. 京都大学の「教養的教育」の現状・問題点

1. 誰が実施するのか

まず第1に問題なのは、総合人間学部の「教養的教育」提供にかかわる位置、役割である。総合人間学部は、「教養的教育」を提供する「実施責任部局」であり、「主要な部分」を提供することとはなっているが、その設立時（平成4年10月）において、母体となった教養部の教官定員の一部（34人）を「全学的な協力体制」によって「教養的教育」を遂行

表1 科目数、週開講回数、コマ数

提供部局	群	平成9年度			平成8年度		
		科目数	週開講回数	コマ数	科目数	週開講回数	コマ数
総合人間	A	127	158	156.0	130	159	160.0
	B	114	345	295.5 (0.5)	123	360	306.0 (2.0)
	C	32	504	511.0	33	524	529.0
	D	3	85	85.0	3	90	90.0
	A・B	18	17	17.0	17	17	17.0
	A・C	24	25	25.0	27	29	29.0
	B・D	8	14	7.0	8	14	7.0
	小計	326	1,148	1096.5	341	1,193	1138.0
他部局	A	30	30	24.0 (0.5)	22	22	19.0 (0.5)
	B	106	163	90.5 (0.5)	92	148	86.5 (0.5)
	C	8	25	25.0	9	24	24.0
	D	2	2	1.0	2	2	1.0
	A・B・A・C・B・D	5	5	3.0	4	4	3.0
	小計	151	225	143.5	129	200	133.5
合計	477	1,373	1240.0	470	1,393	1271.5	

※総合人間学部提供科目と他部局提供科目について、群毎に科目数、週開講回数、コマ数を算出した。

※コマ数の()は集中講義で内数。

※コマ数は、週2時間で通年を1コマ、半期を0.5コマで算出したが、集中講義は2単位を0.5コマで換算した。

※他部局提供科目は34部局から151科目が提供された。

出典：京都大学前掲書、1997年、3頁。

していくために提供しており、この定員は現在のところ教育課程委員会の企画・調整専門委員会が管理している。ここからも、総合人間学部のみが負担を強いられるということにはならないはずであった。ところが、表1でもわかるとおり、平成8年度において、「教養的教育」の科目を提供しているのは総合人間学部が341、他の部局が129となっている。総合人間学部の提供している科目のうち217は、総合人間学部の専門科目を他の学部の「教養的教育」科目として読み替え可能としているもの（これを「カテゴリー2」という）だが、純粋に「教養的教育」科目として提供されている（これを「カテゴリー3」という）124という数字だけでも、総合人間学部の負担の大きさが明らかである。平成9年度には、この数字は、総合人間学部の負担という面で若干緩和されてはいるが、週ごとの開講回数（語学科目等、同一科目名で週に2回以上開講する場合があるため）をみると、総合人間学部1096.5コマに対し、他部局は僅か143.5コマであり、過重負担は明らかである。また、その他の部局の「教養的教育」科目の提供数にも法学部の2から工学部の30までの開きがある。もちろん、工学部の30には、工学部の基礎教育としての数学の科目が多く含まれている等といった学部による条件の違いはある。

以上のような「教養的教育」については、総長を委員長とする教育課程委員会が設置されており、そこで全学的な企画・調整・運営が行われているが、現状は上に見たとおり十分とは言えず、かなり分散的に「教養的教育」が実施されている。4(6)年一貫教育といっ

た時、それを全体として調整し、責任を持つのは各学部であり、そこと京都大学全体としての「教養的教育」（それがそもそも必要なのかという議論も含めて）を生成し、運営していく組織との関係が問題である。

第2に、非常勤講師への依存率が高いという問題がある。平成9年度において非常勤講師への依存率は49.5%に達しており¹、とりわけ語学では、68%にもなるという²。「全学共通科目には、一般的、基礎的な科目が多い。そのような基礎的な科目を多くの非常勤講師が担当している現状は異常である。専任教官の教育負担を減らすために非常勤講師を任用することはできるだけ避けるべきである。従来的一般教育では、どの大学でも科目内容は共通したものがあつた。しかし、大学独自で教育課程が設定できる現在では、非常勤講師は京都大学の教育理念、カリキュラムにおける担当科目の位置づけ等がわからないまま授業をせざるを得ない」³との指摘は的を得ている。

2. 形態はどうするのか

現在京都大学における「教養的教育」改革の切り札として、「ポケットゼミ」という少人数教育の実施が、平成10年度から予定されている。これは、学問への動機付け、多人数教育の補完、教官との個人的接触の機会の提供等を目的とするもので、1. 10名以下、2. 内容・形式は自由（書物の輪読、野外調査、コンピュータ利用等）、3. 複数教官の担当も可、4. 期間は半期（2単位）、5. 選択科目、6. 提供することが難しい学部もあるので、この科目の担当を教官に強制しない、7. 企画、実施担当はカリキュラム専門委員会、8. 科目名は「学問のすすめ」（仮称）とし、愛称は「ポケットゼミ」とする、とされている。こうした改革は、従来型の教養を学ぼうとする意欲がない⁴とされている学生達にとって、実は提供されている「教養的教育」の内容が実社会から離れているのであり、その形式においても、受け身的な教養文化から創造的な教養文化への転換⁵を反映していない、との批判に応え得るものであり注目に値する。

こうした意欲的な試みは有るものの、形態としては逆の極にあるもの、すなわち大規模講義が存在することも事実である（表2参照）。「教養的教育」が主として提供される総合人間学部の最大教室の定員は376名であるが、この数を越えて学生が登録されている授業が72あり、うち、登録人数が1000名を越える授業が12、最大登録人数は2153人となっている。京都大学では、講義は1つの素材に過ぎない、との考えの存在が、学生の中のみならず教官の中にも依然として無視できず、ある科目の修得認定は、a. 講義受講及びそれについての学習という単位時間の積み重ねによるのか、b. 各人の学習が講義に依る依らないは問わず、当該科目の試験合格のみによるのか、という大学における単位制度と試験という大学教育の意味を問うことにも繋がる問題となる。教育の実質化、効率化を求める最近の大学教育改革の影響もあり、本学でも永らく「京大らしさ」の典型であつた経済学部等の「多重単位取得」（同一日時が開講されている授業でも、試験の日時さえ重ならなければ

表2 一授業当りの人数区分別週開講回数

授業形態		人数区分											計
		0～ 50	51～ 100	101～ 150	151～ 200	201～ 250	251～ 300	301～ 376	377～ 500	501～ 750	751～ 1000	1001 以上	
講	A群	37	16	15	13	12	9	4	10	13	8	7	144
	B群	117	120	50	43	19	16	10	11	7	3		396
	C群	219	232	28	4	3		1					487
	D群	2											2
	A・B群	2	2	1	1	1		1	2	1	2	3	16
義	A・C群												0
	B・D群			1	1	3	3	3	2	1		1	15
	小計	377	370	95	62	38	28	19	25	22	13	11	1,060
実験実習 話し会話	[75]	[8]	([]内はスポーツ実習Ⅰ・Ⅱで内数)										[83]
ゼミ演習講読	82	4	2		3							1	92
計	590	443	116	64	41	28	19	25	22	13	12	1,373	

※各授業の履修登録者数を授業形態別（講義は群別）に人数区分に応じて算出した。

※376名での区分は総合人間学部の最大教室（E30）の定員による。

※最大教室の定員376名を超える授業が72あり、講義のA群科目が半分以上を占める。

※A群科目は人文・社会科学系、B群科目は自然科学系、C群科目は外国語、D群科目は保健体育の科目である。

出典：京都大学前掲書、1997年、6頁。

単位取得が可能ということ）が認められなくなるなど、a.による志向が強まりそうだが、筆者も含めて、知識提供型、若しくは技術訓練型ではない授業ではb.の方向があっても良いのでは考える教官は依然として存在する。

但し、この問題を考える上では、そもそも教室の収容人員の拡大（マンモス教室を作れというよりは、少なくとも立ち見、通路座りの出ない十分な収容定員を持つ教室の十分な数の確保）や夏期の冷房の整備といった条件整備が必ずしも十分ではないという前提的な問題があることを見逃してはならない。

3. 外国語教育をどうするか

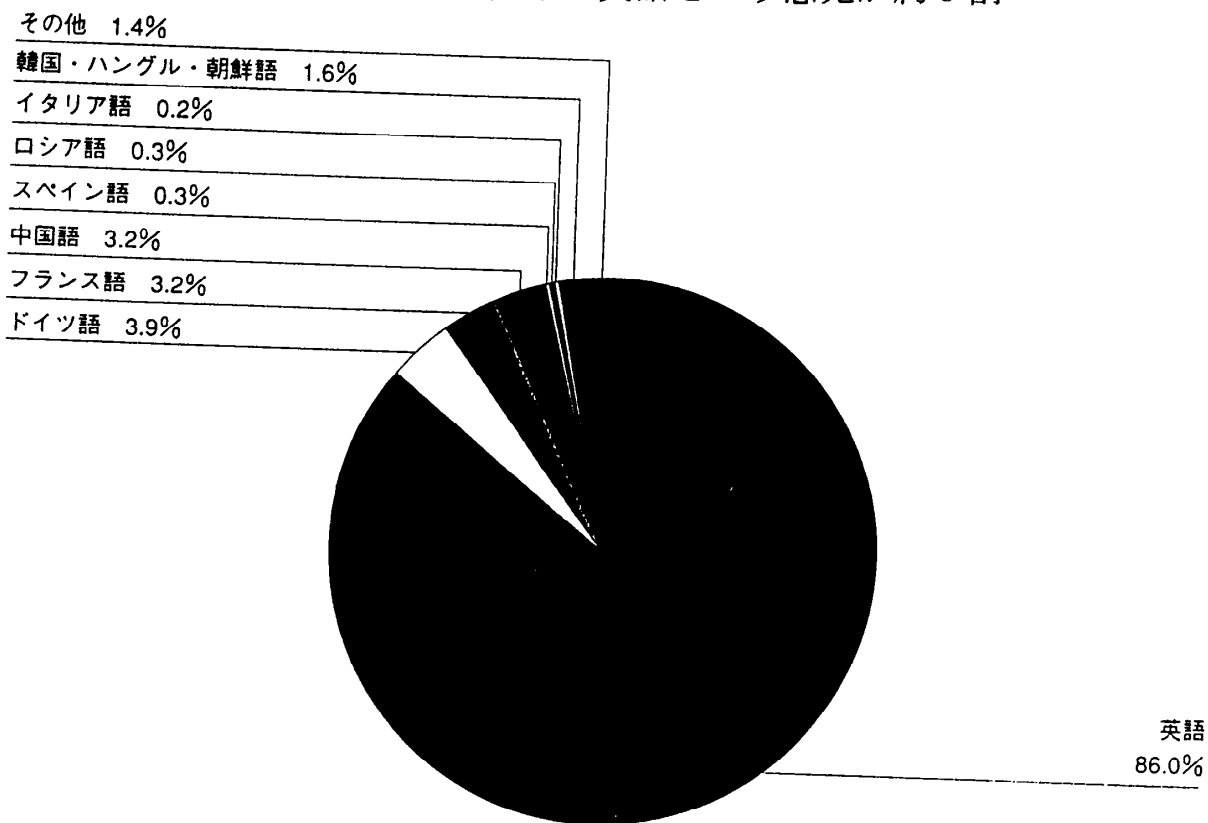
第1に、「教養的教育」としての外国語教育（C群科目という）には何が求められるのかという点が問題である。特に、近年指摘されるところの、いわゆる大学における外国語教育の「実用性」をどこまで保障すべきなのか、もしくはそもそも「実用性」に立脚すべきなのかという問題である。この点、学生達からは、「4回生調査」や視学委員による本学視察の際の学生に対する聴き取り調査において、「実用性」に重点を置いた改善の要望が出されている。これに対し、教官の側からは、「全学共通科目に関する調査」において

リーディング、ライティングを重要視すべきとの意見を提出するものが多く（総合人間学部、文学部、教育学部、法学部、医学部等）、リーディングを第1位に揚げるものは教育学部、経済学部及び工学部の一部であった。この調査中、文学部から提出された次の意見はこの問題を考える上で貴重な示唆を与えるものといえる。「従来の外国語教育は、日本語教育が軽視されている現状において、広く言語教育一般として機能し、学生の論理的思考力を訓練する役割を果たしてきた。当今、外国語を単に意志疎通の手段としてのみ捉える傾向が見受けられるのは、嘆かわしいことである。また、会話や聴き取りの能力を重視すること自体には問題はないが、幼稚な片言を口にするならともかく、知的で論理的な会話をするにはまず基礎的な文法を十分に会得し、かつ明晰な論理をもった文体によって書かれた教材を数多く読みこなすことが必要である」⁶。

専門との連関の強化という観点からも、求められるべき外国語教育の内容の検討は進められるべきであろう。総合人間学部英語部会では京都大学の英語教育について、1. 国際コミュニケーションとしての英語教育、2. 創造力、思考力の養成、異文化理解を促進する英語教育、3. 各専門分野のための英語教育（ESP; English for Specific Purpose）が必要であると、3. を各学部の協力を得て、他のEGP（English for General Purpose）の教育を英語部会が責任を持って行うとしている⁷。この3. については現在、経済学部が2回生以上に「経済英語」を10科目、医学部が2年次に「科学英語（医学）」を3科目、薬学部が「科学英語」を2科目、農学部が「科学英語（農学）」を6科目、提供している。この他、総合人間学部は外国語系基礎ゼミナール及び作品講読を「教養的教育」科目の外国語科目として履修することを認めており、文学部は「アメリカ文学講読」「ドイツ語Ⅱ」「中国語Ⅲ」「ロシア語Ⅱ」の4科目を提供している。但し、法学部のように「とくに限定したこの種の科目が必要であるとは考えられず、提供の可能性もない」⁸との意見もある。

第2に、第1の問題とも関わるが、果たして第2外国語は必要なのかという問題がある。外国語としての英語の必要性については教官はもとより学生（図1参照）も認めるところとなっているものの、近年の本学学生調査や筆者の平成9年度の大学論のリレー講義（開講名は『『大学』あるいは高等教育論』）での調査でも、理系の学生を中心に、第2外国語の履修を否定的に捉える者が多い。専門に関わって当該外国語が必要な学生以外にとっては、第2外国語は何とか容易に単位を取得すれば良いものであり、実際に中国語の単位取得が容易かどうかは客観的に確定できないのであるが、表3のとおり、本学においても中国語履修登録者が急増している。外国語別のこうした状況の他、例えばフランス語ならフランス語の内での教授者による単位取得の容易さをめぐり情報は、学生にとって「教養的教育」履修のための情報の中でも重要なものであることが明らかになっている⁹。こうした状況は、教授者の側にも苦痛であり、「開講される外国語科目は、すべて直接専門に関わるか、副専攻的需要を満たすためのもの」¹⁰にすべきとの意見もある。第2外国語の理念的な重要性はともかく、教える側も教えられる側も、こなさなければいけない「儀式」

図1 学ぶべき外国語は英語という意見が約9割



出典：『意見』61頁。

表3 1回生外国語別履修登録者数推移

年度	ドイツ語	フランス語	中国語	ロシア語	イタリア語	スペイン語	合計
S. 63	2,188	565	168	69	—	—	2,990
H. 1	2,045	577	155	121	—	—	2,898
H. 2	2,079	488	152	173	—	—	2,892
H. 3	2,210	438	146	175	—	—	2,969
H. 4	2,234	404	172	104	46	—	2,960
H. 5	2,067	550	313	39	78	27	3,074
H. 6	1,906	467	520	33	28	93	3,047
H. 7	1,585	597	604	44	68	123	3,021
H. 8	1,487	582	706	41	72	108	2,996
H. 9	1,414	607	770	22	58	131	3,002

※英語以外の外国語について、1回生の外国語選択届の、過去10年間の推移を表にした。

出典：京都大学前掲書、1997年、14頁。

として教室に列席しているのが、現状といえそうである。今後、「儀式」の中身を理念的な重要性を充分担保するものに改革していくか、「儀式」そのものをやめてしまうかの判断が迫られよう。工学部の新カリキュラムでは、学生達のモチベーションが得られないこと、大学院進学に不必要なこと等を理由として、6学科中5学科で第2外国語の必要単位数を従来の半分に改革した。

4. 保健体育科目をどうするか

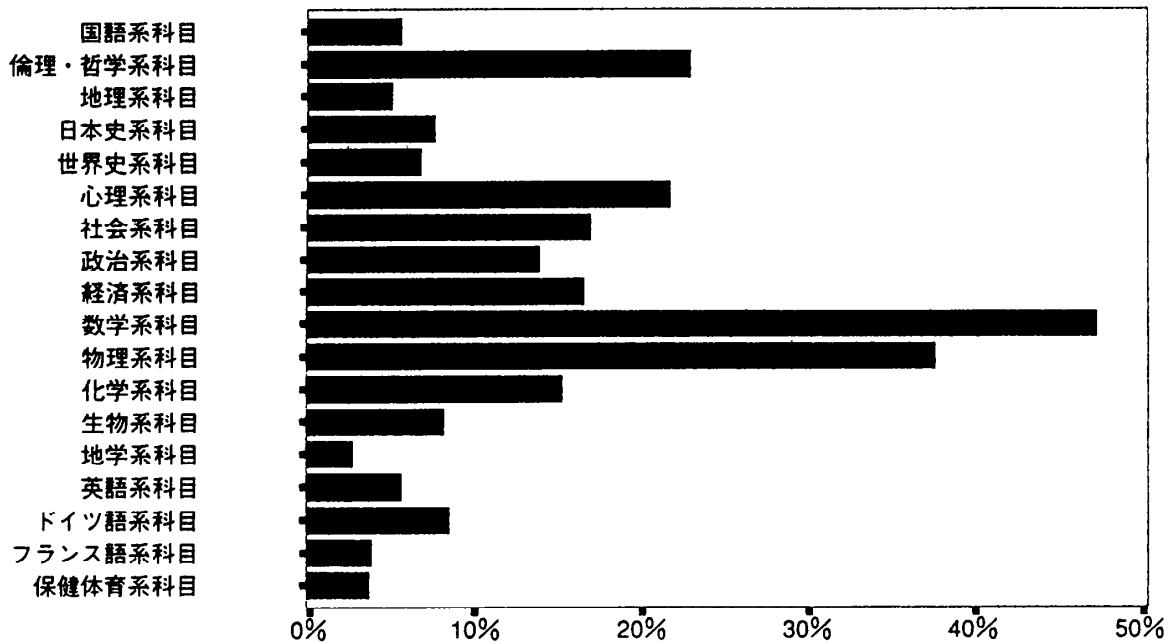
教養部の廃止に伴い、平成5年度より導入された新カリキュラムにおいては、保健体育（D群科目という）を必修としているのは教育学部のみであり、法学部、経済学部では必修科目として掲げられているものの、他の「教養的教育」の科目で代替ができることとなっている。総合人間学部、文学部では「教養的教育」の他の群の科目と同一の範疇にされており、理学部、工学部では4単位まで卒業単位数に算入できるが、医学部、薬学部、農学部では卒業単位数に算入できない。とりわけ医学部では、3年次より専門科目が時間制で総て必修で課されることから、可能な限り学生の負担を減らすという観点から保健体育が外されたということである。

実際の学生達の平成9年度の履修登録状況（全体の履修届け提出者数に占める体育実習・実技の登録者数の割合）を見ると、教育学部98.4%、工学部91.1%、法学部89.7%、経済学部88.2%、総合人間学部86.3%、文学部81.6%、理学部65.5%、農学部15.8%、薬学部2.4%となっており、医学部には登録者はいなかった。全体では73.3%（必修となっている教育学部の学生を除いても72.7%）の学生が体育実習・実技に登録しており、理念というよりは、週に1度ぐらいは体を動かしたいという希望があるようである。この点、医学部、薬学部には運動部系の医系サークルがあり、代替の機能を果たしているようである¹¹。

5. 数学、理科等の教育レベルの問題

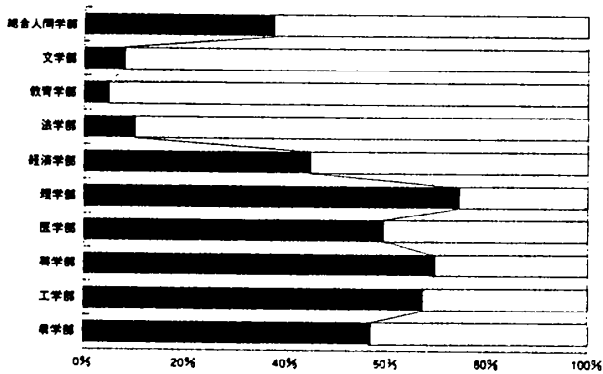
図2でもわかるとおり、理系学生にとっての物理及び数学、経済学部学生にとっての数学は、修得に困難を伴うと感じる科目とされている。この結果、専門科目を主として担当する教官から、専門を学ぶための必要最低限な知識さえ十分に修得していない学生が存在するという声が出されることとなっている。こうした現象は、従来から指摘されていたことであるが、かつてそれは入試科目の問題、ひいては、そのために早くから（というよりは高校教育の全期間を通じて）入試に不必要な科目を迂回することを可能とする高校教育の問題とされてきた。しかし、高校教育の内容が軽量化し、かつますます選択の範囲が広がるという、それ自体日本の教育制度にとって好ましい変化が不可避である今日、従来の経験則や「ここまでは大学に来るまでにはやっておくべきだ」という原則論によらず、学生たちの到達度を正確に把握し、そのための教育課程を組織することは、教える側の義務

図 2

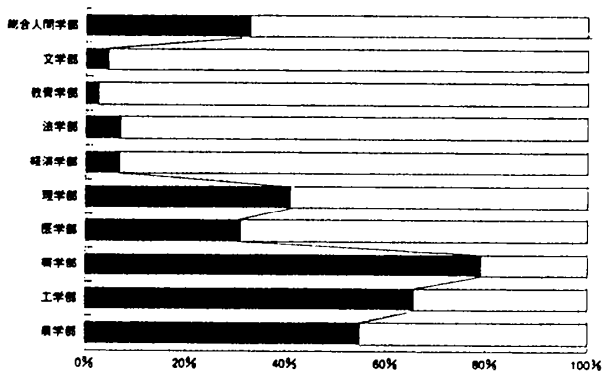


高校の授業内容と著しくレベルのちがう科目を選んでもらったところ、文系科目では倫理・哲学系科目と心理系科目の選択率が高かった。他の科目はいずれも1割前後の選択率である。理系科目の中では数学系科目と物理系科目が群を抜いており、それぞれを約5割、約4割の人が選んだ。以下は学部別のグラフである。

数学系科目



物理系科目



出典：『意見』69～70頁。

であろう。ましてや、入試で不要とされる科目について、学生のレベルを云々することは、受験生、学生に不誠実な考えといえよう。該当の分野の研究・学習にあたってその科目が必要ならば、入試で到達度の把握をし、学習適性の判断をすべきである。該当科目の試験は識別度が低く、無駄だという議論は本末が転倒している。

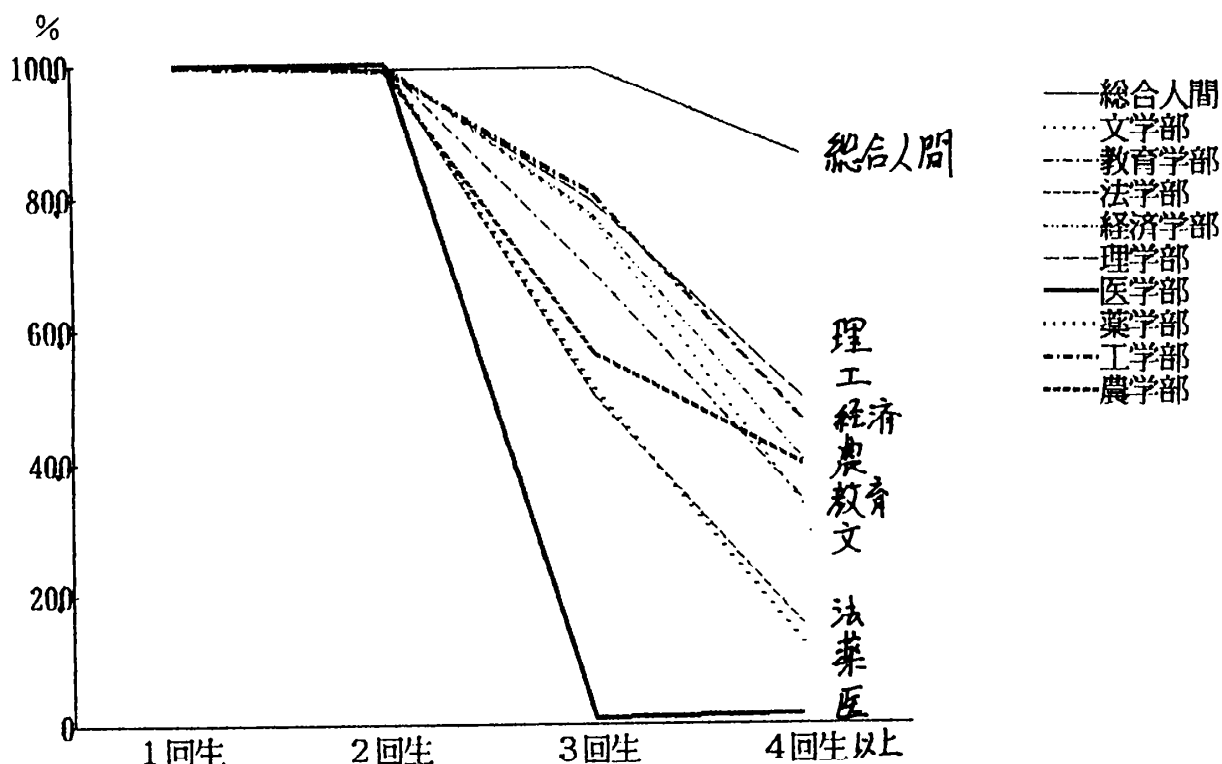
6. 必修単位数及びその中での「教養的教育」科目単位数の縮減

この面では、各学部が平成5年度より導入した新カリキュラムにおいては、要卒単位数を維持した学部（教育、法、経済、理）と縮減した学部（文、医、薬、工、農）に分かれた。前者のうち教育学部、経済学部については、要卒単位数（140）中の「教養的教育」の単位数56も維持された。法学部（140）については56から48へ、理学部（132）については、56から32～44へ（但し、「専門基礎」科目を別途24～38課す）それぞれ「教養的教育」の単位数が縮減された。後者では、農学部が16単位（148から132）、工学部が8単位（140から132）、薬学部が6単位（148から142）、文学部が4単位（144から140）、それぞれ要卒単位数が縮減され、「教養的教育」科目については、農学部が16単位（68から52）、文学部は8単位（60から52）、薬学部は6単位（68から62）削減されている。工学部については同時に学科改組があったため正確な比較にはならないが、おおむね74～78以上要求されていたのが、54～60に縮減されている¹²。全学共通科目レビュー委員会は、以上の改革を踏まえつつも、さらに「4（6）年一貫教育の方針のもとに全学共通科目の必修単位数を削減し、学部科目（専門科目）による高度一般教育（高度な教養教育）の充実を図る」との報告をしている。確かに、京都大学が課している要卒単位数は他の大学に比較して多く、その中に占める「教養的教育」の割合も高い。しかし、「委員会」が行った調査では、先述した新カリキュラム以上に全学共通科目の要卒単位数を縮減することについては、文学部、教育学部、理学部、医学部及び工学部のほとんどの学科が否定的であり、可能とする学部でも最大8単位に過ぎない。

7. いつ履修するのか

新カリキュラムにおいては、4(6)年一貫教育の観点から、「教養的教育」を大学在学中の全学年を通じて履修するのが薦められている。とりわけ、総合人間学部では、4年一貫教育のモデルケースとして、「教養的教育」科目と専門科目を明確に分けない形で履修規定を制定している。しかし、実際のところでは、1-2回生のうちに「教養的教育」を履修してしまう学生が多く（図3参照）、在籍数に占める「教養的教育」履修届け提出者数の割り合いは、全学部平均で1回生時99.87%、2回生時99.80%だが、3回生では69.84%となり、4回生以上では35.55%に過ぎない。医学部のように、3回生以上は、教育課程上専門科目が必修であり、実質的に履修が困難な場合がある。

図3 回生毎の「全学共通科目」履修届提出者の在籍数に対する割合



3. まとめにかえて

京都大学では、平成5年度より「教養教育を専門教育のための予備教育的な位置付けとしてきた点を改め、学生の人間として、また専門家としての成長に伴って要求される、『自由な思考のためのより豊かな背景と、職業的訓練のためのより良い基盤を造るに必要な、幅広い人間性尊重の態度 (humanistic attitude) 』の涵養を柱にしたカリキュラムの改革を推進している」¹³。本稿は、その改革より5年が経過した「教養的教育」がどのような現状にあり、各学部教育にどのような問題を投げかけているかを整理したものであった。全般的に眺めるならば、改革は、履修単位の縮減等による学部全体としての教育理念の明確化への端緒を為す等、一定の成果をおさめたものと評価できるが、提供されている「教養的教育」の内容は未だ分散的であることは否めない。「委員会」での検討においては、全学共通科目が提供する「高度一般教育」は、「大学における専門閉塞性を回避し、諸学の専門性を超えて、人間と社会、その自然的基礎についての総合的な見方をより高い水準で得させる教育」とする把握がより多くの共感を得ているが、これが「委員会」を担うような管理的教授層を越えて、広く教官全体の認識となっているかについては疑問がある。同様に、「教養的教育」推進のため、「教官は各専門科学のエキスパートであるのみならず、他の科学や人間についての広い理解と哲学的な関心、専門的知識を専門外の人にも分かつ

やすく伝える能力と熱意をもつことが望ましい（下線筆者）」とされているが、この認識を如何に広めるかも重要な課題である。この意味で、1996年、1997年の2年にわたって、各回200名の参加を得て開かれた、討論集会「京都大学の教育を考える」は、各教官に以上のような認識を考え、自らの問題としていく貴重な場を提供したものとして非常に重要な試みである¹⁴。

先の討論集会の第2回では、基礎物理学研究所の益川教授が、孫悟空とお釈迦様の例を引かれながら、学生達の自由を保障しつつも必要な教育的措置を行うことの重要性を訴えられた。従来京大では、実質的には放任に近い形での「自由の保障」は為されてきたが、教育的措置はとかく否定的に扱われがちであり、十分に採られてこなかったのは事実である。こうした現状に対し、少なくとも改革を導入する前提が整理されてきているのが京都大学の現在であろう。しかし、その現在は、同時に、平成10年度から総合人間学部を除く全学部で大学院重点化が為されたことによる、「教養的教育」の問題を別の形で解決する方策、つまり他機関への「教養的教育」の依存による教養的教育の制度的切り離し（大学院大学へのシフト）の契機が浮上してきている現在でもある。京都大学に限らず、日本の大学全体として、「教養的教育」を高等教育のなかにどう位置付けるのかという何度も繰り返されてきた問題に現実的解決方策を据えることを視野に置いて考えなければ、各大学の対症療法的改革（とりわけ東大、京大等のいわゆる先頭大学による他大学に対する差別化改革）の進行により、ますます問題は解決困難な状況に追い込まれることとなろう。

註

1. 「全学共通科目レビュー委員会報告書」（京都大学『討論集会 京都大学の教育を考える（第二回）－教養教育について－ 討議用資料』1997年、23頁）。
2. 木村崇「貧困の京大と外国語教育の貧相」『京都大学新聞』1997. 7. 16.
3. 「全学共通科目レビュー委員会報告書」（京都大学前掲書、25頁）。
4. 京都大学全学共通科目レビュー委員会『討論集会 京都大学の教育を考える（第一回）－全学共通科目をめぐる－報告書』1997年2月、4頁。
5. 「座談会 生き抜くスベは伝えられるか」での井上章一氏の発言。『世界』1996年、1月号。
6. 「全学共通科目に関する調査について（回答）」（京都大学前掲書、40頁）。
7. 京都大学全学共通科目レビュー委員会前掲書、6頁。
8. 同前、28頁。同様に、文学部の斎藤泰弘教授は「教養として勉強するのなら、専門とか研究とかとは別次元で、他国の個別的な文化に興味を持つこともあるのではないでしようか」として「科学英語などの技術は専門の勉強をするようになってから学べばいい」との意見を出している（「渦中の一般教育改革」『ライフステージ』京都大学生協同組合、1996年10月号、1頁）。

9. 先述のリレー講義受講生に対する調査。詳細は『京都大学高等教育研究』第4号に掲載予定。
10. 木村、前掲。
11. 註6と同。
12. 医学部については専門科目に時間制を採っており、次のように改革した。
旧課程：要卒単位 94または96単位+4720時間
うち一般教育（人文・社会・自然） 40または42単位
外国語 16単位、保健体育 4単位、基礎教育 34単位
新課程：要卒単位 64単位+4576時間
うち教養科目 人文・社会・自然科学系 48単位、 外国語 16単位)。
13. 京都大学『京都大学教養教育の状況等に関する実地視察調査表』平成8年5月1日、32頁。
14. この討論集会では、「全学共通科目が抱えている多くの問題が解決しない原因は、現在の教養教育の方針、仕組みが全学に周知徹底されていないことと、実施責任部局である総合人間学部には教養科目に対する要望、批判を受け、教育に反映させる努力が足りないことの指摘があった」等の議論が為されている。京都大学全学共通科目レビュー委員会前掲書、5頁。

第6章 学部教育改革の現状 —広島大学の場合—

生和 秀敏

はじめに

既に本学では、学部教育改革の基本方針を決定し、すべての教官が教養教育と専門教育を担当するという新しい学部教育実施体制の原則を確認した。しかし、教養教育についての考え方は依然としてまちまちで、教育目標や教育内容についても、必ずしも全学的な合意が得られているわけではない。大学の大衆化が進んでいる今日、大学教育における教養教育の意味と学部教育改革の方向について改めて考えてみたい。

1. 学部教育改革の必要性

大学教育の使命が、知的資産を継承・発展させ、その成果を通じて社会に寄与することであることは、いつの時代においても変わらない。しかし、学問が変わり、社会が変わり、学生が変わるにつれ、教育内容や方法に変更が加えられるのは当然である。かつて、文化の享受を通じての人格の完成を目指したいわゆる教養主義は、国家主義や実利主義に対するアンチテーゼとして、大学の自治と自由な精神を標榜するオールド・リベラリストの誇りの源泉であった。

戦後、専門学校の集合体として新制大学が設置されると、エリート教育の象徴であった教養主義は実利主義に取って代われ、大学を専門的な知識や技術を教授する場と考える傾向が次第に定着してきた。平成3年、大学におけるリベラル・エデュケーションの制度的保証であった大学設置基準が大綱化されると、この傾向は一段と加速し、多くの大学では専門教育を充実させるという名目で教養教育の単位数を大幅に削減する方向が一般化しつつある。確かに、質のよい生産力を求める現代社会が、専門的な知識や技術を身につけた即戦力としての人材養成を大学に期待するようになったことは事実であり、そのことに対して大学や学生が敏感になるのは、社会と時代に開かれた大学として、むしろ当然の成り行きといえる。従って、このこと自体を問題視するのは当たらない。

しかし、大学生の大衆化が進む一方で、高度な内容の専門的教育が大学院に主座を移しつつある今日的狀況を考えると、学部教育を従来のように各学部が行う専門教育課程と同一視することは困難になり、好むと好まざるとに関わらず、専門教育は、学部段階での基礎的専門教育と大学院段階での高度な専門教育とを含んだ概念へと変化してきている。その意味でも、これからの学部教育においては、過度な専門指向の見直しを行い、基礎的・総合的な知識・技術を習得させると同時に、豊かな人間性を育成し、国際化・情報化の時

代に対応できる能力と人類の未来に貢献しようとする揺るぎない意志と行動力を培うことが何よりも重要となってくると思う。

とりわけ教養教育の改革は、なによりも学習者である学生のためのものでなければならない。教育目標の設定とカリキュラムの編成にあたっては、学生の知的成長と自己実現を援助する狙いが込められていなければならない、学生の現状と明日に生きる彼らの未来をも見据えた工夫と改善が不可欠である。

2. 学部教育改革の方向

大学生の大衆化・多様化、国際化・情報化への対応、さらには、高度専門教育の大学院へのシフトといった新しい状況を念頭に入れ、本学は学部教育改革の大筋を次のように定めている。

(1) 本学の特徴を生かした教育改革

本学の特徴としては、①ほぼ全学問分野に大学院博士課程を有し、様々な分野における高度の専門教育が行われている、②全国に先駆けて教養部を改組して総合科学部を設置し、教養的教育と専門的教育の一体化および学問の総合化に向けた先駆的な実績を上げている、③戦後いち早く夜間に開設する教育課程を立ち上げ、生涯学習教育に成果を挙げてきている、④アジアを中心に相当数の留学生を受け入れ、教育と研究の両面において国際協力に多大な成果を挙げているなどが指摘できる。これらの方向をさらに推し進め、建学の精神である「自由で平和な一つの大学」の実現を目指すことが、本学の特徴を生かした改革の方向である。

(2) 学習者重視の教育改革

教育活動が学習者の可能性を引き出すものである以上、学生の実態を無視した学部教育改革の方向はありえない。18歳人口の減少と新指導要領による高校教育の多様化、さらには、社会人編入学など生涯学習化の影響を受けて、学生の大衆化と多様化は確実に進んでいる。学問研究の継承者養成教育や高度専門教育の中心が大学院に移った現在、学部教育の改革は、学習者を中心において考えるべきであろう。そのためには、学生の目的意識の多様性に応えて複数のカリキュラムを編成したり、既存の学問領域を越えた新しい知的枠組みを提供するなど、学生と時代とに適合した教育改革の方向を探索しなければならない。

(3) 国際化・情報化に対応できる教育改革

国際化と情報化の波は、世界全体を覆っており、それ自体すでに日常化しているといつてよい。外国語に代表される自然言語とコンピュータを制御する人工言語は、あらゆる知的活動の基礎となる思考やコミュニケーションの手段としてのみならず、国際化・情報化時代に対応するための基本的リテラシーとして、今後もその重要性と共通性は一層増大するものと予想される。世界の平和を実現し、国際社会において信頼され、実社会において

重要な役割を果たす行動的で有能な人材を育てるためには、知識としての外国語や情報科学の理解に留まらず、実践的な外国語運用能力や情報処理能力を高めるための教育改革が求められている。

3. 学部教育改革3原則

全学一丸となって学部教育改革を推進するためには、いくつかの基本的な枠組みについての合意とそれを実現するための条件整備が不可欠である。次に示す学部教育改革3原則は、本学の教育・研究の整備と改善のための原則として承認されたものである。

(1) 教養的教育と専門的教育は、全学年間に一貫的および調和的に複合させる。

本学における学部教育は、各学部の主体性に基づき、学部固有の設置理念の実現を目的として、教養的教育と専門的教育の有機的関連の上に立って実施されなければならない。そのためには、各学部は、自らの学部教育の理念と目標を明確にし、学部の4年間あるいは6年間を通じた個性的・体系的なカリキュラムを編成する必要がある。その際、教養的教育が専門的教育と並ぶ学部教育の2本柱であるという認識をもち、可能な限りタテ割型のカリキュラム編成を行う必要がある。

(2) 教養的教育と専門的教育は、本学の全教官が担当する。

既に本学は24年前、教養部を改組し、全学的合意のもとに総合科学部を設置した。しかし、旧大学設置基準による制約などから、教養的教育はすべて総合科学部が担当し、他学部は専門的教育のみを行うという教育組織の固定化が続いてきた。このことが、教養的教育についての全学的な論議を不活発にし、学部教育を専門的教育と同一視する風潮を助長してきた。学部教育が、専門的教育と教養的教育を2つの柱として成り立っている以上、一部局責任体制を変更し、すべての教官が教養的教育と専門的教育に責任をもつという意識改革と、それを実現するための体制づくりが必要である。

(3) 各学部が開講する授業科目は、可能な限り全学に開放する。

「自由で平和な一つの大学」を実現するためには、各学部は、本学の構成員としての自覚を高め、それぞれの壁を可能な限り取り除き、知的資源の共有化への努力を重ね、研究と教育の両面で協力できる体制を整える必要がある。各学部には、自学部の学生に対する教育責任を果たすと同時に、全学の学生に対しても自らの学問的成果を積極的に提供する姿勢が求められる。各学部で開講する授業科目の全学開放は、そのための具体的で重要な第一歩である。

4. 大学における教養教育

教養教育の目的は、幅広い教養に支えられた豊かな人間性を培うことにある。しかし、幅広い教養を身につけることと、人間性を豊かにして人格の完成を目指すこととは、必ずしも直結するわけではない。そのため、前者は教養主義と呼ばれ、エリート形成の文化的

基盤として自立し、後者は修養主義と呼ばれ、むしろ、一般大衆の教育目標として市井の中に拡散していった経緯がある。しかも、大学大衆化の先駆けとなった新制大学においては、旧制の高校や大学のように教養主義が根付かず、むしろ大学の内部から一般教育の形骸化が折に触れて指摘されるようになった。大学設置基準の大綱化を機に、そして、今後ますます進行するであろう学生の多様化・大衆化を前にして大学は、旧来の教養主義からの脱皮を図り、時代に適合した新しい教養教育の理念と教育目標を打ち立てる必要性が生じてきている。

このような状況を勘案して本学は、教養教育を広義の概念として捉え直し、専門教育に対する前専門性・非専門性・総合性についての教育活動として位置づけている。これからの大学教育においては、専門以外の学問領域への関心を喚起するだけではなく、コモン・ベーシックとしての基礎的知識・技術の習得、事象を総合的・学際的に捉える柔軟で広がりのある知的枠組みの獲得、知的活動を自己の肉体的成長と人類の未来に生かそうとする意欲と態度の育成が求められると考えたからである。

専門教育との対比において教養教育を性格づければ、前者が専門的知識や技術の習得を目的としたものであるのに対して、後者には、学問の到達点から人間の営みを問い直す人間教育としての側面が強く期待されている。それだけに、教養教育にあっては、知識そのものの習得より、知識の意味を考えさせ、人間の生活の中でそれをどう生かすかを考えさせることに教育の主眼が置かれなければならない。

5. 教養教育改革の方向

教養教育の意味を改めて問い直し、従来の一般教育の反省を生かし、今後の教養教育改革の方向を探るとすれば、およそ以下の諸点があげられる。

(1) 教養教育の理念と教育目標を明確にし、それを実現するにふさわしいカリキュラム編成と評価方法の確立が求められる。

(2) 教養教育は、それ自体として意味のあるものでなければならないが、専門教育との有機的な統合による学部教育（学士課程教育）という枠組みの中で整備することが望ましい。

(3) 教養教育では、個々の授業科目の充実も大切であるが、授業科目全体が教育目標に沿ってバランスよく編成・整備されることが重要である。

(4) 授業の内容とカリキュラムの編成は、教える側の自由裁量に委ねるのではなく、学習者である学生にとって分かりやすいものでなければならない。

(5) 学生の知的関心を喚起し、知的活動に継続的な参加を動機づけることのできる魅力ある授業内容への改善が不可欠である。

(6) 知的活動の基礎となる知識や技術の習得を援助すると共に、積極的で自主的な学習態度を身につけさせるための工夫が大切である。

(7) 大学教育へのオリエンテーション機能を充実させ、大学生活の意味や学ぶことの意義、学習の仕方や科学的思考方法の訓練、適切な自己表現能力の育成などを目指す少人数教育を充実させることが求められる。

(8) 教養教育は、4年もしくは6年間にわたって行うことが望ましい。そのためには、ある程度の専門性を身につけた後に履修できるような高年次学生向けの授業科目を用意する必要がある。

(9) 外国語教育と情報教育にあっては、授業のみならず、学生が必要に応じて自主的に活用できる施設・設備の整備を行い、学習機会の日常化を図ることが重要である。

本学では、このような改革の方向を具体化するための様々な試みを行っているが、教養教育にふさわしい新しい知的枠組みの構成（パッケージ別科目）と大学教育へのオリエンテーション機能の充実を意図して開設している少人数教育（教養ゼミ）について少し詳しく述べたい。

6. 新しい知的枠組みの提供

個別科目のグルーピングを行うことの意味は、個々の授業を有機的に組み合わせること、教養教育として意味のある知的枠組みを提供することにある。人文・社会・自然といった分野区分に代わる新しい知的枠組みを構成する方法としては、大きく分けると次の二つの方法が考えられる。

第1は、領域別グルーピングとでも呼ぶべきもので、ややもすれば分化しがちな学問領域を人類や社会との関わりにおいて再統合する方法である。そのためには、既存の学問分野の発展の系譜を辿るだけでなく、将来への展望をも視野にいたした学際的なグルーピングを行うことが重要である。第2は、いわば主題別グルーピングといえるもので、人類や社会が抱えている主要な課題を掲げ、それを解決する道筋を考える手段として個々の授業を位置づける方法である。創立50周年を契機に、国連は21世紀の全人类的課題として、ナチュラリズム（自然との共生）、ヒューマニズム（人間性の回復）、グローバリズム（世界の共存）を掲げている。このような課題を自らの問題として捉えることは、新しい時代に生きるものの共通した使命であり、個々の授業の意味と価値を学生に理解させる上でも有効であろう。

本学では、従来的一般教育科目の中の人文・社会・自然分野に属していた授業科目のかなりの部分を、二つのグルーピング方法を融合させた5つのパッケージ別科目群（知の根源、人間の自画像、制度と生活世界、国際化と異文化交流、科学技術と環境）に再編成した。それぞれのパッケージは、いずれも現在、人類と社会が直面している課題解決のためには不可欠な学際的な知的枠組みを提供するものであり、新しい教養教育の意図を具体化するものとして設定した。

それと同時に、多角的な視点から物事を見つめる態度を育成するために、各パッケージ

に含まれる授業科目を3つの視角（人間・価値の視角、社会・世界の視角、自然の視角）に分類した。これは、従来的人文・社会・自然の区分を学問分野の区分としてではなく、事象を見つめる視点やアプローチの違いを理解させることを狙ったものである。

いうまでもないことだが、パッケージ別科目は、単なる授業科目の分類ではなく、教養教育として意味のある知的枠組みを提供しようとする全く新しい教育的意図によって構成されたものである。新しい革袋に古い酒は馴染まない。各授業担当者は、授業の内容と方法について抜本の変更を覚悟して取り組んでおり、授業計画書を相互に交換し、何度も協議と議論を重ね、個々の授業がパッケージの理念や教育目標に合致しているか、学生にパッケージの意図が伝わっているかなど、可能な限りの準備と点検と努力が払われている。

7. 教養ゼミの目標と方法

「自分で問題を探し、自分で考える習慣を養い、適切な討論法を学べる授業が必要である」「どのような学問分野があるか、どのような探求方法があるか、どのような分析手段が可能か、そのことにどのような価値があるかなど、学問の意義と科学的な研究方法についての導入的授業がほしい」などといわれてきた。それに対する解答として本学では、新入生を対象に、①学生の知的活動への動機づけを高め、②問題発見能力を開発し、③科学的な思考方法を訓練し、④適切な自己表現能力を育て、あわせて、⑤学習集団の形成を図ることを目標とした10人程度の少人数のゼミナール（教養ゼミ）を開設している。全学で258コマ開講されている教養ゼミは、高校教育と大学教育との間隙を埋め、自主的な学習によって支えられている大学教育へのオリエンテーション機能を果たすものとして期待される役割は大きい。

大学教育に必要な基礎学力は、入試に関連した知識の量やパターン化された思考方法ではない。偏った知識、楽しめない知識、使えない知識では何の意味もない。基礎学力を高めるためには、知識の意味と広がり进行学习させ、問題発見・問題解決型思考への動機づけを行い、自発的・自主的な学習態度を育てることが不可欠である。そのためには、「疑問をもつこと、工夫すること、試行錯誤を厭わないこと、自分の考えを仲間に話してみること、アタマだけで考えるのではなく、手と足と目と耳を使って考えること」を援助し、勇気づけることが肝心である。

教養ゼミが、あくまで学生参加型の授業であることを十分理解させるため、「大学を使いこなす」というタイトルの教養ゼミのガイドブックを編集し、自主的な学習がいかに興味のあるものかを参加学生に実感させることに最大の努力を注いでいる。授業の具体的な方法は、各グループに任せているため、野外実習を中心に行うグループがあれば、図書館に行って文献収集の方法を徹底的に習得しようとするグループもあるなど、開講形態は実に多種多様である。

8. 専門教育と教養教育の有機的統合

学問や知識体系それ自体には専門と教養の区別はない。両者を区別するとすれば、学習者である学生が学んだ知識や技術をどのように生かすかにかかっている。専門教育と教養教育の違いは、専門的な知識・技術の習得を意図した教育なのか、幅広い知識と総合的な判断力を養成することを狙った教育なのか、主として教える側の教育目標の相対的な差異によるものである。そのような点を考慮して本学では、教養教育を教養的教育、専門教育を専門的教育と呼んでいる。

いずれにせよ、専門的知識・技術を生かすのは豊かな人間性と総合的な判断力であり、的確な判断力は確かな専門的知識・技術を排除しては到底身につかない。人間の知的成長にとって両者は共に不可欠であり、しかも、相互に補完的な関係にあるとあってよい。教養教育と専門教育が学部教育を構成する両輪であり、両者が有機的に統合されてはじめて真に充実した学部教育が可能になるといわれる理由は、まさにこの点にある。

我々が体験し実感する事象は、もともとは総合的・学際的なものである。それに一定の条件と制約を加えることで対象を限定化したものが専門と呼ばれる学問領域を構成している場合が多い。体験事象と学問対象が似て非なるものとなるにつれ、時に学問の傲慢さが非難され、知ることによる疎外が生じやすいことは長い大学の歴史において繰り返されてきた。大学は、その活動を絶えずより広い視座から見つめ直すことが求められている。これからの教養教育は、人間性の涵養という伝統的な教育目標に加え、人類や自然との共生を推し進めるための教育、学問と社会との開かれた新しい関係を構築するための教育を目指す必要がある。大学教育における教養教育の役割の大きさは、今後とも増すことはあっても減ずることはないであろう。

9. 学部教育改革における今後の課題

学部教育改革にあたっては、まず何よりも、学部教育の狙いが、高度な専門教育から基礎的な専門教育と教養教育とを統合した教育へと変貌しつつあることを理解することから始めなければならない。

(1) 学部教育と大学院教育との連携

学問の高度化・複合化が進んでいる今日、専門分野の名称を冠した授業科目を72単位程度履修させたからといって、専門性が身に付くと考えること自体、幻想であり、専門性の軽視である。このことは既に多くの大学人たちが、かなり以前から十分承知していたことである。今や、卒業研究すら、その学問的成果よりも、学ぶことの意味と方法を学ぶことに主眼が置かれている時代である。理科系の多くの学部は、すでにその流れにあるが、今後は、あらゆる学問分野において、学問の高度化・複合化に対応するための大学の役割は、その主座をはっきりと大学院にシフトさせるべきである。過度に特化した専門教育や高度な内容の専門教育は、大学院での教育に思い切って移し、学部教育段階における専門

教育は、より基礎的な内容を学生が十分理解できるよう工夫を凝らし、編成し直すことが求められる。そのことによって、大学院をさらに充実・発展させることの必然性が生まれると同時に、多様な目的意識をもった学生のニーズに応える学部教育改革が可能になると考える。学部教育と大学院教育の相対的な役割分化を明確にした上で、両者の緊密な連携を図ることは、ほとんどの学問分野について博士課程の大学院を有している本学の特徴を生かした改革の方向であると思う。

(2) 学部の壁を低くする努力

学部教育の目的が、過度な専門指向の見直しを行い、基礎的・総合的な知識・技術を習得させると同時に、豊かな人間性を育成することになると、その専門性において区分されていた学部の壁は必然的に低くなるはずである。建学の精神である「自由で平和な一つの大学」の実現を目指すことは、知的資源を学部の枠を越えて共有し、そのことによって新しい学問を創造することにある。国際協力研究科と先端物質科学研究科という2つの独立研究科をスタートさせた本学は、大学院レベルでは、マルチバーシティからユニバーシティへの道を実際に歩んでいると言える。

学部教育も、これまでの閉じた教育から全学に開いた教育システムに変えていく必要がある。「各学部が開講する授業科目は、可能な限り全学に開放する」という学部教育改革の第3原則は、学部レベルでの、ユニバーシティ化を推進しようという意図の現れである。折しも、学内流動化の推進が叫ばれ、学生の学部間移動を可能にするための編入学制度の見直しが行われている。しかし、全学のすべての授業科目があらゆる学生に共有のものとなれば、学部のくくりは比較的緩やかになるため、少なからぬリスクを覚悟してまで学部を変える必要はなくなるかもしれない。そのためにも、各学部は専門教育科目の見直しを行い、整理された全学部の専門教育科目とその概要を掲載した全学統一の授業科目要覧を作成し、それを全学生に配布することを急ぐ必要がある。

おわりに

大学設置基準の大綱化によって、本学も教養教育を全学で行う方向を採用した。これからの学部教育は、教養教育をうまく内包する形で充実させることが求められている。一方、大学院30万人計画に見られるように、大学院の整備・充実が2010年までの大きな課題となってきた。大学生の多様化と学問の高度化要請の中で、学部教育は、高校教育との連携推進と大学院教育との関連強化という困難な課題解決を迫られることになる。あらゆる要請が、大学教育、とりわけ学部教育へ突きつけられているような印象すらある。現行の大学4年制を維持したままで、しかも、各学部が専門というコトバに執着する限り、本格的な学部教育改革がはたして可能かどうか疑問は残る。ともあれ、当面は、専門教育の抜本的な見直しを行う中で、新しい展望を切り開くしか方法はないように思える。

Ⅲ部 教養的教育改革の現状と課題

第7章 教養的教育改革の現状と課題

－自己点検・評価の視点から－

高橋 超

1. 序

平成3年の大学設置基準の大幅改正によって、大学は自らの意志と責任において学部教育の重要な一部であった一般教育の抜本的改革を行った。改革の具体的内容は、大綱化された枠組みの中で大学の特色や独自性が十分に反映されたものになっているが、実施体制やカリキュラム、履修単位数等、広範囲にわたるものであり、戦後のわが国の大学教育史上でも特筆に値する改革といっても過言ではない。

中でも最もドラスティックな改革は、教養部という特定組織のみが一般教育の責任を負うという1部局実施体制から全学が責任を担うという全学実施体制への移行であろう。広島大学の場合には、教養部を発展的に解消して設置した（昭和49年6月）総合科学部が専ら一般教育（平成5年以降は教養的教育）を担当するという体制から平成9年度の改革において全学実施体制に移行した（改革の経緯や内容等については、第6章を参照されたい）。

改革が終わればよいというものでもないことは言うまでもない。当然のことながら、改革がその趣旨に沿った成果を達成しているか否かを絶えず厳しく自己点検・評価し、問題点の改善を図るとともに、さらなる充実に向けた継続的な努力が求められる。同時に、中・長期的な視点に立った新たな改革も必要になろう。本稿では、広島大学における教養的教育改革を中心として、その現状と課題を自己点検・評価の視点から論及する。

2. 教養的教育改革の自己点検・評価

広島大学はもとより、各大学ともに教養的教育改革には膨大なエネルギーを費やしたが、今後は、それに勝るとも劣らないエネルギーを自己点検・評価とそれに基づく改善に費やしていかなばならない。「喉もと過ぎれば、熱さ忘れる」の諺があるように、時間の経過とともに改革の熱意が冷め、その趣旨や理念が忘れ去られ、改革前よりも事態が悪化することも危惧されないわけではない。

教養的教育改革の自己点検・評価を行う場合には、その実施体制と点検・評価の具体的な視点が問題になる。実施体制については後述することとし、まず最初に視点について述べる。

大学、もしくは学部の自己点検・評価については、殆どの大学・学部で行われてきており、大学の活性化や学部の教育・研究の活性化等に活用されている。こうした自己点検・

評価の内容や方法等は大学・学部によって一様ではないが、教養的教育改革に関しては改革の内容がどんなものであれ、以下の三つの視点は共通的なものと思われる。

第一は、教養的教育の理念・目標にかかわる構成員、とりわけ教官の共有化とコミットメントの程度である。第二は、カリキュラム編成が教養的教育の目標達成にふさわしいものか否かということである。第三は、教官の授業方法や授業スキルの問題である。以下、それぞれについて、現状と課題について述べてみよう。

(1) 教養的教育の理念・目標の共有化

大学設置基準の大綱化を受けてなされた教養的教育改革の最大の特徴は、前述したように1部局実施体制から全学実施体制への移行である。教養部を設置していた大学では、教養部を廃止し、教養部教官を学部にも再配置（「分属」）して教養的教育を全学で実施する体制に移行している。一方、広島大学を始めとした幾つかの大学では、従前の担当部局は残したままで全学実施体制に移行している。

教養的教育を全学で実施するという事は、全学部が教養的教育に対して等しく責任を持つということである。実際に担当する授業科目においては学部間に若干の不均衡は存在しようが、それはあくまで量的な差異であって、責任の差異ではない。従って、単に授業を担当すればよいというものではなく、構成員、とりわけ教官全てが教養的教育改革の経緯を理解し、その理念・目標を共有化し、教養的教育へのコミットメント（関与度）を高めていくことが何よりも大切なことである。換言すれば、「教養的教育は、全教官が等しく責任を持つ教育である」という共通理解である。

こうした理解がなされないままに教養的教育が実施されたとしたら、全学実施体制は名ばかりのものであり、改革の趣旨に沿う成果は期待できないばかりでなく、改革前の1部局実施体制よりもはるかに深刻な事態をもたらしかねない。

1部局実施体制から全学実施体制への移行は、特定の専門分野にかかわる専門的教育に携わってきた学部の教官にとってはある種のカルチャー・ショックとも言える改革である。従って、改革の趣旨は理解できたとしても、理念・目標を共有化し、コミットメントを高めていくことは容易ではない。むしろ、全学実施にともなう学部間の授業不均衡や授業負担増といった現実的問題が、共有化やコミットメント形成に反作用的な影響を及ぼしかねない。

教養的教育の理念・目標の共有化やコミットメント形成に関しては、教養部を廃止して全学実施体制に移行した大学と、広島大学のように従前の担当部局を残したままで全学実施体制に移行した大学とでは、少なからず事情が異なるのではないと思われる。前者の場合には、一般教育を専ら担当してきた教官が学部にも「分属」したことにより、従前の担当組織そのものが消滅している。従って、物理的には「全学体制で実施せざるを得ない」状況になっているわけである。さらにまた、教養部廃止と新学部の設置や既設学部の改組・再編を行った大学の場合には、教養的教育改革による「メリット」は少なくない。学部

教官にとって授業負担増や学部間の授業不均衡にかかわる不満がないとは言えないものの、教養的教育の理念・目標の共有化やコミットメント形成は、比較的速やかになされるのではないかと思われる。

一方、広島大学のように従前の担当組織を残したままで全学実施体制に移行した大学の場合には、教養的教育の全学的実施にかかわる合意形成や理念・目標の共有化、コミットメント形成には少なからずの問題が潜んでいるのではないかと思われる。広島大学について言えば、総合科学部が総合科学科、生物圏科学研究科という組織を有しており、教官の殆どは教養的教育に加えて専門的教育にも携わっている。従って、教養的教育改革に際しては、総合科学部教官の再配置は行わない形で全学実施体制に移行した。なお、若干の人員は、教養的教育の充実・発展を図るために学内措置として設置した外国語教育研究センター、情報教育研究センターに再配置されている。

教官の再配置が行われなかったことや、総合科学部が一般教育に果たしてきた役割や成果等を踏まえ、広島大学の改革では教養的教育の8割(40単位)程度を総合科学部が、残りの2割(10単位)程度を各学部が担当するという全学実施体制に移行したのである。改革初年度であり、学部教官の理念・目標の共有化やコミットメントがどの程度のものであるかということの本稿で正確に示すことはできないが、教養部を廃止して全学実施体制に移行した大学ほどには高くないのではないかと思われる。

とはいえ、全学実施体制への移行形態がどんなものであれ、それまで専門的教育に専ら携わってきた学部教官の教養的教育の理念・目標の共有化やコミットメント形成には、少なからずの阻害的要因が潜んでいることも事実である。現実的な問題としては、改革の経緯や理念・目標、さらにはカリキュラム等に関する情報の周知徹底の程度、さらには学部間の授業負担アンバランス、授業負担増といった問題があろうが、ここでは、学部教官が共通的に持つ(と思われる)「大学教育観」を取り上げてみる。

学部には、それぞれ固有の設置目的や理念、教育目標があり、その目標達成のために必要な専門的研究者が配置され、専門的教育に従事している。従って、学部教官が持つ大学教育観は、「専門的教育」重視の教育観となる。わが国の場合、戦後の新制大学設置以来、平成4年の設置基準改訂までは大学教育が一般教育と専門教育に明確に区分されてきたという事情から、学部教官には特にこうした教育観が根強い。このこと自体が問題というわけではないが、問題はこうした教育観の背後に教養的教育軽視観、あるいは教養的教育否定観が潜んでいることである。

学部教官の教育観が専門重視のものであったとしても、1部局実施体制下にあっては、このような教育観が教養的教育に直接的に負の影響を及ぼすことはなかったかもしれない。しかし、全学実施体制に移行した場合には、学部教官が共通的に持つ教育観は、教養的教育の理念・目標の共有化やコミットメント形成を阻害しかねないのである。

大学進学率が40%を越え、少子化に伴って大学への進学を希望する高校生の殆どが入

学可能になる時代も遠くはない。こうした状況を考えれば、学部教育における教養的教育の重要性は、今後、一段と高くなるであろう。その意味では、教養的教育を全学的に実施するという体制下にあっては、学部教官が共通に持つ伝統的ともいえる専門的教育重視の教育観の転換が求められる。同時に、「教養」概念についても、コペルニクスの転換が必要になろう。

「教養」概念については、1章で詳述しているので本稿では触れないことにするが、少なくとも、これまでは「専門」という概念の対概念として用いられてきたことは事実であろう。大学教育において、教養概念が専門概念の対概念として用いられている限り、教養をどのように定義したとしても、教官が教養的教育の理念・目標を等しく共有化し、コミットメントを高めていくことには限界があるかもしれない。

さらに言えば、かなり細分化された学問分野で学部という教育・研究組織を設け、それぞれの学問分野の専門的教育や研究を行うという現在のシステムそれ自体が、こうした共有化やコミットメントを阻害しているのかもしれない。全学的実施という体制のもとで社会的評価に耐えうる教養的教育を実現していくためには、学部組織の根本的見直しも必要になると思われる。そのことは、高度化とともに学際化の進行が著しい現在の学問研究の進展にも柔軟に対応できる専門的教育の充実にもつながるのではないかと思われる。

学部教官が共通に持つ大学教育観に加えて、現実的な問題としては、教養的教育改革の経緯や理念・目標、カリキュラム等にかかわる諸情報が構成員にどの程度周知されているかも問題である。情報量の不足がある種の誤解をもたらしたり、理念・目標の共有化を阻害することも考えられることであろう。

広島大学の場合、これらの諸情報は学部教授会はもとより、各種の印刷物（例えば、「教養的教育改革実施要綱」、「広島大学における教養的教育の改革」など）を構成員に配布し、周知徹底を図ってきた。

しかし、現実には改革の経緯や内容等に関して構成員が有する情報量にはかなりの不均衡が存在するのではないかと思われる。こうした不均衡が教養的教育の理念・目標の共有化やコミットメント形成を阻害している可能性も否定できない。その意味では、教養的教育改革の自己点検・評価においては、構成員の改革や内容等にかかわる周知度を把握し、周知度を高めていくような方策を講ずる必要もあろう。

(2) 学生の理解

教養的教育の理念・目標を教職員が共有化し、コミットメントを高めていくことが、何よりも重要であるが、同時に教養的教育を受ける学生の側にも理念・目標、カリキュラム、授業科目等に関する事前の理解が不可欠である。こうした理解がなされないままに教養的教育が実施されたとしても、満足できる成果は期待できない。従って、学生が授業科目を選択し、時間割を作成する段階で教養的教育理念・目標、カリキュラム、履修基準等についてどの程度の理解をしているかも、重要な自己点検・評価の視点となろう。

各大学ともに、教養的教育に対する学生の理解を促すために入学直後に各種のガイドブック（例えば、「履修手引き」等）を配布し、短期間のガイダンスを行っている。しかし、授業時数等の事情でこうしたガイダンスに十分な時間を費やす余裕はなく、ガイダンスを担当する教官が必ずしも教養的教育の全てに通暁しているとは限らない。こうしたことから言えば、入学後の限られた時間のガイダンスでは、教養的教育の理念・目標、カリキュラム等を学生に理解させることは難しい。こうした観点から、広島大学では合格して入学手続きを行った学生に対して事前に教養的教育に関する各種のガイドブックを配布するとともに、入学式前に全入学生に対して教養的教育に関するガイダンスを行った。もちろん、入学後のガイダンスも行っている。入学前のガイダンスでは、主に教養的教育の理念・目標、カリキュラム編成、教養ゼミ、パッケージ別科目、外国語科目等を中心に、入学後は、各学部別に具体的な履修方法等を中心としたガイダンスを行った。

こうした入学前後に行ったガイダンスや各種のガイドブックが学生の教養的教育に対する理解を深めさせる上でどの程度効果的であったかについても、教養的教育改革にかかわる重要な自己点検・評価の視点となる。広島大学においては、平成9年度前期終了時に新入生全員を対象としたアンケート調査を実施し、ガイダンスやガイドブックの効果性についての検討を行っているところである。

3. カリキュラム編成

大学設置基準の大綱化によって、教養的教育の履修単位数やカリキュラム編成等にかかわる大学の自由度は格段に高くなった。従って、履修単位数やカリキュラム編成においては、大学が掲げた教養的教育理念・目標に即したものになっている。

カリキュラム編成や履修単位数も、教養的教育改革の重要な自己点検・評価の視点の一つである。なぜなら、教養的教育の理念・目標は、当然のことながらカリキュラム編成や履修単位数に反映されているからである。理念や目標がどんなに素晴らしいものであっても、それを達成するためのカリキュラム編成が不適切であったりすれば目標の達成はおぼつかない。また、教養的教育としてどれくらいの単位数が適切かということも問題になるが、ここでは主にカリキュラム編成について述べる。

カリキュラム編成において問題になることは、具体的な授業科目もさることながら、その編成原理である。つまり、いかなる原理で授業科目を開設し、学生に履修させるかということである。

今次の教養的教育改革においては、科目名称や内容は別としても共通科目（全学生に必修を義務づける科目）と学生が選択履修する科目でカリキュラムを編成している。広島大学の場合、教養ゼミ（2単位）、パッケージ別科目（12単位）、総合科目（2単位）、英語（6単位）を全学生が共通に履修する必修科目としている。他は個別科目として学生の自由選択にまかせたり、「基礎科目」として学部によって必修、もしくは選択必修科目と

している。

ここで問題となるのが、カリキュラムの構成原理である。カリキュラム構成原理には様々なものがあるが、代表的なものは教科カリキュラムである。これは、異なる特性や内容の教科・科目を相互に独立に組織・構成して並列的に配置するものであり、小・中・高等学校において導入されている。

大学教育の場合には、融合カリキュラムの1形態としての広領域カリキュラムが導入されている。融合カリキュラムとは、教科の枠を取り外して各教科の中で類似たり、重複しているものを取り出して融合化し、新しい科目を作り出して編成されるカリキュラムである。広領域カリキュラムは、こうした融合カリキュラムの1形態であり、典型的には大綱化前の一般教育のように人文科学・社会科学・自然科学というに広領域の学問分野を指定し、各領域別に個別の授業科目を配置して編成されるものである。

教養的教育改革においては、広領域カリキュラムからコア・カリキュラム的なカリキュラム編成をしている大学が少なくない。コア・カリキュラムとは、コア（核）を持つカリキュラムで、コアになるものが全学生が共通に履修する科目となる。

広島大学の場合で言えば、教養ゼミやパッケージ別科目、総合科目等がコア科目と言える。しかし、改革時点においてカリキュラム編成そのものにかかわる検討が十分になされたとは言いがたい。従って、コア的科目は開設しているものの、カリキュラムそのものは従来の広領域カリキュラムと何のの違いもないのである。

いかなる原理でカリキュラムを編成するかは、当然のことながら開設する個々の授業科目の内容や履修方法にも大きな影響を持つ。コア・カリキュラムの場合でも、経験型と教科型ではコア科目の内容はもとより、他の授業科目の内容が大きく異なってくる。もし、経験型のコア・カリキュラムを導入するとすれば、学生の生活経験の中から教養的教育にふさわしい授業科目を開設することになり、教科型とは内容面で異なるものになる。

広島大学の場合、コア的科目である教養ゼミは経験型の科目といえ、教科型のように教官の専門分野を中心として展開される授業とは内容はもとより、授業方法についても大きく異なるものになっている（教養ゼミについては、第8章を参照されたい）。

教養的教育の理念・目標を達成するためには、最終的には学生が履修することになる個々の授業科目の内容や担当教官の授業方法によるところが大きい。その意味では、個々の授業科目の内容や授業方法等についての自己点検・評価が重要になるが、同時にカリキュラム編成が教養的教育の理念・目標に即したものであるか否かの自己点検・評価も重要であろう。

4. 授業方法と授業スキル

実施形態やカリキュラム、授業科目等、広範囲にわたる教養的教育改革の成否を左右する重要な要件の一つは、担当教官の授業方法や授業スキルである。小中学校や高等学校の

場合には、絶えず効果的な授業方法の改善が行われ、教師の側にも高度な専門的な授業実践力（授業スキル）が求められている。しかし、大学教育について言えば、こうした点については、これまで殆どと言っても過言ではないくらいに問題視されてきていない。実際問題として、大学教員には小中学校や高等学校教師のように免許は不要であり、専門的分野にかかわる研究実績や研究能力のみが問われ、授業に必要となる専門的知識やスキル等は、全く問題にされてきていない。

こうしたことから、授業内容やカリキュラム編成自体は適切なものであったとしても、授業方法の不適切さや授業スキルの未熟さが教育的効果を阻害している可能性も否定できない。授業において学生の私語が多ければ、教官の授業内容や方法、授業のスキルの問題よりも、学生の意欲の低さのみが問われてしまうことになってしまうわけである。

大学進学率が上昇の一途であることに鑑みれば、大学における教育方法や授業方法、さらには授業スキルは、学生全員が履修することになる教養的教育においては格段の改善が必要であろう。

広島大学では、教養的教育の理念・目標の共有化を図るとともに、教育方法等の改善・充実を図ることを目的として全学的なFD研修会（1泊2日）を実施した。改革初年度ということから、内容的には教養的教育改革についての周知徹底、理念・目標の共有化、さらには教養ゼミの目標や内容等についての共通理解を深めることに主眼がおかれた。今後は、授業方法の改善や授業スキルの向上を図るようなFDを継続的に行うことが必要であろう。

5. 自己点検・評価の実施体制

以上、教養的教育改革の現状と課題を自己点検・評価の視点から述べたが、最後に自己点検・評価の実施体制について触れておく。教養部のような特定組織が教養的教育に責任を持つという体制においては、自己点検・評価は担当部局の責任において行えばよいことになるが、全学的実施体制に移行した場合には、教養的教育の実施状況についてきちんと自己点検・評価し、その結果を踏まえて問題点や課題を明確化し、その改善や充実を図るための体制が確立されていなければならない。もし、こうした体制が確立されなければ改革の目的達成は期待できないし、後退しかねない。

広島大学について言えば、教養的教育委員会の中に教育方法研究小委員会を常置の委員会として設置し、この委員会が教養的教育の自己点検・評価や教育方法の開発、FD等を主要な任務としている。初年度においては、委員会では自己点検・評価の項目やその方法等について検討し、項目としては、上述したようなものであり、方法としては教官（教養ゼミとパッケージ別科目担当教官）及び新入生全員を対象としたアンケート調査方法を用いた（結果については、別途、報告書として公表することになっている）。

こうした委員会による自己点検・評価が教養的教育の改善や充実に直接的に資するため

には、評価項目や方法の検討もさることながら、点検・評価結果を随時、構成員にフィードバックしていくことも重要であろう。

6. まとめ

以上、教養的教育改革の現状と課題について、広島大学の改革を中心として論及した。改革は緒についたばかりであり、現時点でその成否に言及するには時期尚早であろうし、情報量も少ない。1部局実施体制から全学的実施というドラスティブな改革であったことを考えれば、当面は、問題点の方が顕現化することはやむを得ないかもしれない。

とはいえ、問題があるからといって後戻りはできない。従って、今後は、改革に費やしたエネルギーに勝るとも劣らないエネルギーが自己点検・評価とそれに基づく改善・充実、さらには新たなる改革に向けて費やされなければならない。改革の真価が問われるのは、これからであろう。

第8章 教養ゼミとパッケージ別科目

於保 幸正

1. はじめに

広島大学は「学生を中心に考えて、基礎的・総合的な知識の習得とそれに支えられた豊かな人間性と行動力を培うことに教育的主眼を置く」ことを目標として、平成9年度から教養的教育の改革を実施した。その内容および改革の方向については、すでに「広島大学における教養的教育の改革」(平成9年3月)にまとめられているので、ここでは詳細についてふれない。改革の方向を具体化するために、広島大学では全学の教官が担当する教養ゼミ(大学教育へのオリエンテーション機能の充実を意図して開設された少人数教育)とパッケージ別科目(教養的教育にふさわしい新しい知的枠組みの構成)を新しく設けた。この2科目は教養的教育の改革を成し遂げるための重要な柱になるものと期待されている。本稿は学生の履修状況、前期末に行った教官および学生へのアンケート結果、ならびに本年度末に教養ゼミ実施報告書を作成するため、各担当者に提出して頂いた実施内容の報告を基に、実施状況の概略、問題点および今後の課題について述べる。併せて、実際に授業を実施してみて認識できた学生の現代気質のようなものについても言及する。独断的な箇所があるかもしれないが、改革初年度の実施状況を理解して頂ければ幸いである。

2. 教養ゼミ

(1) 目標と実施方法

大学で学ぶ学生にまず求められる事柄は、高校までに受けてきた教育と大きく異なり、自主的に学ぶということである。大学に入学してきたばかりの新入生にとってこのことを理解することは極めて困難なように思われる。その結果、入学の早い段階で学習意欲を失い、知的活動の面白さに気付くことなく、不十分な学力で卒業する例が多くなっている。この問題を解決するために、約10人程度の少人数クラスで実施する教養ゼミが考えられた。教養ゼミの実施準備のため、平成8年度には教養ゼミ実施準備専門委員会が設けられ、そこで具体的な実施要綱が考えられた。具体的実施に向けては教育上の責任の所在を明らかにし、少人数ゼミを確保するため、各学部の教官が自分の所属する学部の新入生に対して実施することを前提として、全学共有の大枠をガイドラインで示し、実施方法の細部はある程度各学部にまかせることになった。教養ゼミのガイドラインには教育目標、実施する背景、教官の役割などについて言及しているが、教養ゼミについて理解するためにはこのガイドラインを一読する方が早いと思われるので、ここに記載しておくことにする。

「教養ゼミのガイドライン」

【教育目標】

自主的な学習によって支えられている大学教育へのオリエンテーション機能を果たすため、入学後の早い段階で、知的活動への動機づけを高め、科学的な思考法と適切な自己表現能力を育てることを目標とする。また、大学での学習の入り口として、教官および学生相互のコミュニケーションをはかり、学習集団の形成に役立てる。

【教養ゼミを実施する背景】

高校でのカリキュラムが変わり、履修内容の異なる多様な学生が入学してくる。また、学生の中には受動的学習に慣らされてしまい、自主性を重んじる大学での学習を進めるのに不安を感じているものも少なくない。さらに、学問のおもしろさ、楽しさを体験的に理解できる機会が少なくなってきた。このような学生の状況に鑑み、教養ゼミは新入生に対し、積極的に研究・学習活動に参加させ、知的興味を育む機会および学生と教官とのコミュニケーションを促進する場を提供するものである。

【名称】

授業科目名として「教養ゼミ」を用い、各学部の実施内容にふさわしい副題を付けてもよい。

【期待される教育効果】

1. 自主的な学習態度の形成
2. 問題発見能力の開発
3. 問題をとらえる視点の多様性に関する理解
4. 文献資料の収集方法（図書館の使い方など）の習得
5. 読解力、文章構成力の研磨、発表力、討論の方法などの習得
6. 学生と教官あるいは学生同士が互いに語り合う下地の醸成

【内容（実施形態・方法）】

1. 1 Semesterで開設し、全学生に履修させる。
2. 単位は15週（30時間）で2単位とする。
3. 原則として各学部の学生を対象にそれぞれの教官が担当するという学部単位の実施形態をとる。クラス規模は原則として10人程度とするが、各学部の事情にあわせて弾力的に設定する。

4. 輪講，討論，実験，実習，実地調査などのように，講義形式を離れた，体験的，双方向的学習形態をとる。実施形態については例えば次のような方法があり，各学部または担当教官に一任する。

(1) 週2時間毎週(15回)行う(準備・復習を含めて90時間)(方法：輪講，討論など)。

(2) 集中的に学内または学外で行う(方法：合宿，実習，実地調査など)。

(3) 原則として毎週行うが，数時間の集中的な調査を含める。

(2)，(3)を行う場合，授業時間数については(1)に準拠し，柔軟に運用する。

なお，参考までに単位の計算方法の解説を添付する。

5. テーマは，教養ゼミが大学教育へのオリエンテーション機能をもつことを考慮しつつ，各学部の実施形態に適したものを選定すること。

【教官の役割】

実施形態によって強調点は異なるが，学生と教官が一体となって教養ゼミを作り上げていくなかで，以下の役割が果たされることが望ましい。

1. 問題提起または問題点の分類と整理を助ける。
2. 資料収集の方法について教示する。
3. 発表の仕方を指導する。
4. 討論の仕方を指導する。
5. 文章の書き方を指導する。

【評価の観点】

単位の認定にあたっては「教養ゼミに出席し，構成員としてゼミに関与したか」という点を重視するものとし，さらに，次の1-6を参考に評価する。評価基準は各学部に一任する。

1. 自主的な学習活動がみられたか，また自主的な学習態度が形成されたか。
2. 問題提起または問題点について十分な思考を行っていたか，また十分な理解ができていたか。
3. 問題提起または問題解決のために十分な資料収集を行ったか。
4. 発表者として，発表は適切に行えたか。
 - ・自分の考えを他人に伝えることができたか。
 - ・他人の意見を理解することができたか。
5. 聴き手として，討論に積極的に参加したか。
6. ゼミでの成果を文章にまとめ，適切なレポートを作成できたか。

なお、教養ゼミは新入生のガイダンスという意味も持っているので、単位未取得者が再履修するという状況は好ましくない。出席・学習状況が特に悪く、単位認定の困難な学生に対しては、各学部の実状に応じた対応策を講じることが望ましい。

教養ゼミ実施準備専門委員会では上記のガイドラインとは別に、学生に対してガイドブックを作成した。これは単なる全学共通のテキストとしてではなく「積極的に大学環境を利用して自ら学ぶ気にさせること」(広島大学における教養的教育の改革,平成9年3月)をねらいとし、勉強や研究についてどのように自ら工夫すればよいのかを示唆したものである。

(2) 実施状況

(a) クラスサイズ

平成9年度は3,097人の新入生を対象として258コマのクラスが用意された。学部毎のコマ数と受講者数は以下のようなものである。

	学生数	開講コマ数	平均人数
総合科学部	187	16	12
文学部	176	16	11
教育学部	362	31	12
学校教育学部	377	26	15
法学部昼間	175	8	22
夜間主	117	4	29
経済学部昼間	196	9	22
夜間主	118	5	24
理学部	285	30	10
医学部	285	28	10
歯学部	60	6	10
工学部	625	68	9
生物生産学部	134	11	12
全体平均	3,097	258	12

クラスサイズの目標は約10人程度であり、全体としてみればほぼ目標が達成されたようにみえる。しかしながら、細部について詳しくみると学部の教官数と入学者数などの学部の状況によって実際のクラスサイズは幾分異なっているようである。

(b) 実施内容

258コマのクラスに対して、単独で教官が担当した場合は約48%、残りは複数の教官(2~3人)で対応したことが多い。また、各学部においてそれぞれ実施内容を工夫された結果、報告された内容は実に様々である。実施内容として多いものは、ある課題について情報を収集し、それを基に発表・討論するゼミ形式のものである。その他、野外実習、室内での手作り実験などがある。例えば各クラスがあげている全体的テーマの例として次のようなものがある。

- ・未来エネルギーを考える
- ・六法全書に慣れること
- ・文学・小説のなかの福祉・医療
- ・アジアへの関心を深める
- ・おもちゃなどにある力学のしくみを発掘
- ・ウズラの成長過程について
- ・「飛び入学」は是か非か、他
- ・科学と人間生活
- ・『科学者とは何か』を読んで
- ・輪講や実験などを通して、現代物理学の魅力にふれる
- ・アル中患者とその家族について
- ・ビデオで文学作品を観てイギリスに行こう
- ・科学実験を通して、研究のおもしろさを体感
- ・西条を知ろう
- ・日本人と西欧

教養ゼミを終了後実施したアンケートの結果をみると、以下のように、教官からは約49%の学生が「満足した」とみているのに対して、学生側からの評価としては「満足できた」と思っているものは約62%である。教官が考える以上に学生は満足したと考えるべきであろう。

◇教官からみた受講学生の満足度

非常に満足したと思う	2.6 %
かなり満足したと思う	46.2
あまり満足していないと思う	35.5
全く不満であったと思う	3.3
わからない	12.5

◇学生からみた教養ゼミについての評価

全体として満足できた

非常にそう思う	19	%
かなりそう思う	43.2	
あまりそう思わない	30	
全くそう思わない	7.8	

(3) 問題点

具体的な実施報告を読んでもみると、担当者がもっとも苦労している点に「学生の発言を引き出すこと」をあげている。ある教官はこの原因と考えられることについて次のように述べている。「彼らは、自分が恥を搔くことを（従って他人に恥をかかせることも）恐れているようだ。また（われわれ？ 同様）いつ何を発言すべきか、いつ他人の意見を聴くべきか、判っていない。だからこそ（忍耐をもって）彼らに批判と討論の機会を与えるべきだ。」。また、受動的な学生が多いこと、基本的な事柄に対して知識がなく新聞も読んでない学生もいることなどが述べられていた。

上記のことに加え、実施報告書を読むと次のような実施に係る問題点および学生に係る問題点が浮かび上がってくる。

- ・実施時間帯は教養ゼミを行うのに適していたか。
- ・一週間の授業コマがほとんどどうまっておき、実際的な資料収集を行う時間が極めて少ない。
- ・学生に実体験が少ない。
- ・社会に対する基本的な事柄を理解していない。
- ・知識（基礎学力）が乏しい。
- ・学生の気質として、受動的である。恥じをかくことを恐れる。

上記の学生の気質を考えると教養ゼミの必要性は高いと言わざるを得ない。オリエンテーション機能を果たし、学部の教官と学生との何らかのコミュニケーションができる場は今後も必要であると考えられる。ただ教官の負担は大きいものがあるが、複数の教官で担当した場合、教官の負担感はいくらか軽減されるようである。

報告書を読みながら教養ゼミはどのようなものが良いのか考えてみた。その結果、(1) 学生に実体験をなるべくさせる、(2) 何かの”しかけ”があった方が学生には参加または理解し易いようである。しかしながら、その”しかけ”は大きいものでなく、近くの野外にでかける程度でもよい、(3) なるべく教官は口をはさまず、学生に自主的に運営させる、などが考えられるかもしれない。ただ学生同士で討論させると、教官は怠けている様に学生からみられることもあるようだ。学生にとっては予備校の教師が最もいい教師で

であると思っっている節がある。

3. パッケージ別科目

(1) ねらい

パッケージ別科目は従来の一般教育の問題点（1）学生の脈絡のない授業科目の選択，（2）楽勝科目へなされる風潮，（3）新味の乏しい授業内容，を克服するために考えられた授業科目である。そのねらいは，人類と社会が直面している問題解決のためには不可欠な学際的な知的枠組みを提供し，多角的なものの見方を学ばせようとしたものである。知的枠組みとしてのパッケージは5つのグループからなり，各パッケージは共通の理念のもとにまとめられた授業科目群から構成される。即ちパッケージ別科目として「知の根源」，「人間の自画像」，「制度と生活世界」，「国際化と異文化交流」，「科学技術と環境」が設定された。さらに，多角的な視点から物事を見つめる態度を育成するために，各パッケージに含まれる授業科目を3つの視角（人間・価値の視角，社会・世界の視角，自然の視角）に分類した。学生はまず1つのパッケージを選び，パッケージの中の各視角から2つの授業科目（4単位），計6科目（12単位）を履修することになる。

(2) 準備

パッケージ別科目は各パッケージ内の授業科目の横の繋がりが重要になってくる。そのためには，平成8年度に授業内容を十分検討しておく必要があった。担当教官はあらかじめそれぞれの授業科目のシラバスを提出し，また，他の授業科目のシラバスに目を通し，授業内容の吟味を行った。加えて，各パッケージ毎に懇談会を持ち，さらに授業内容の検討を行った。一方，学生に授業科目の関連をより分かり易く理解してもらうために，キーワードを用意した。即ち，各授業科目には5つのキーワードが示されているが，その内3つのキーワードは各パッケージの理念を表わし，パッケージ全体で共有したものである。以下それを示す。

各パッケージの理念を示すキーワード

「知の根源」―――真理，科学，根本を問う

「人間の自画像」―――表現，感性，自己理解

「制度と生活世界」―――社会と人間，日常，構造と変化

「国際化と異文化交流」――異文化交流，アジアの中の日本，風土と文化

「科学技術と環境」―――科学技術，地域環境，自然と人間

残りの2つのキーワードはいくつかの授業科目で共有するようにし，授業科目のつながり

を容易に理解する手助けとした。

新たに開設されるパッケージ別科目の意図を学生には周知徹底する必要がある。そこで、ガイドブックを作成し、合格発表後の入学手続の段階で学生に配布した。恐らく入学時までには新入生は一読したものである。

(3) 実施状況

教室の数および大きさを考慮して、5つのパッケージにほぼ均等に学生が分散する必要があった。そのため、あらかじめ学生の希望調査を行った。平成9年度には入学式前の4月4日に午前、午後それぞれに学部別に集ってもらい選択希望届（第1希望から第4希望まで）を提出してもらった。選択希望届に従い、各パッケージにほぼ均等に学生が分散するようにして、その結果を学生に知らせた。なお、総合科学部と理学部の学生はパッケージ別科目を2セメスターから履修し、それ以外の学部の学生は1セメスターから履修することとなっているが、パッケージの選択希望届は全学部の学生に4月4日に提出してもらい、選択を早い段階で決定した。時間割としては平成9年度から固定時間割制をとり、パッケージ別科目の時間として、火曜日の午前中（2コマ）には自然の視角の授業科目が、木曜日午後（2コマ）には社会・世界の視角の授業科目、金曜日の午後（2コマ）には人間・価値の視角の授業科目がそれぞれ4ないし6科目科目開講された。さらに月曜日にはほぼ全ての視角の授業科目が開かれるようにした。パッケージ別科目として用意した授業科目数は以下の様である。

各パッケージ毎の授業科目数

	前期	後期
「知の根源」	16	16
「人間の自画像」	15	16
「制度と生活世界」	17	17
「国際化と異文化交流」	16	15
「科学技術と環境」	15	15

学生は半期で最大4科目履修することができるが、学部別にみると前期では3から3.7科目、後期では2.8から3.7科目受講している。月曜日はほぼどの視角の授業も開講しているが、1・2時限目と朝早いいためか受講者数は各パッケージの延べ受講者数の16～19%である。月曜日以外の曜日では、各パッケージの延べ受講者数の約80%が受講している状況にあった。

(4) 問題点と課題

前期末に行われた学生へのアンケート調査の結果、パッケージ別科目への不満として次のような意見が述べられていた。

- ・パッケージと授業内容が全く違っていると思った。
- ・他の視角の授業との関連性がまったくなかった。
- ・シラバスと授業内容が全く違っていた。
- ・個別科目と同じだと思った。

学生たちにとっては初めての授業科目で戸惑いがみられたようである。また、上級生から情報が得られないため、どのような試験が行われるかについては異常な関心を持ったようである。さらに、授業科目の選択の自由さを求め、早い段階での専門教育を望んでいるようである。このことは、選択希望調査の際、理系の学部生が第一希望として「科学技術と環境」を挙げていることに現われているとも考えることができる。アンケート調査の結果をみる限り、前期が終わる段階までには学生に教養教育の意義、特にパッケージ別科目の意義について十分に理解をしてもらえなかったのではないかと思われる。

教官は前期にパッケージ別科目の授業を初めて行い、授業を行う際の実際的な問題点が認識できたようである。後期には授業の方法なども前期よりは改善されていると聞く。後期に実施した学生へのアンケート結果がどのようになっているのか知りたいところである。

パッケージ別科目は授業を受けてその教育効果がすぐに現われるものではないが、所期の目的を達成するためには、教官に対しては授業内容の改善と教育技術の向上が常に求められている。特に、高校におけるカリキュラムが変わり、これまでよりは多様な学力を有する学生が入学していると考えられ、授業に対する理解度は学生の違いによって大きく変わるものと推察される。従って、教官は教育方法について絶え間なく工夫していかなければならないであろう。

4. まとめ

教養ゼミの実施報告を読み、パッケージ別科目を実際に授業して得られた学生に対する感想として、既に記したところではあるが、(1) 学生が受動的であること、(2) 知識に乏しいこと、(3) 知識と知識の関連性を考えていないこと、(4) 実体験に乏しいこと、(5) 無気力な学生もしばしばみられること、などが挙げられる。これらは現代の学生気質であるかもしれないし、高校までの教育の現われかもしれない。学生によっても上記の事柄については大きな違いがあるように思える。このような学生の状況を考えると、大学へのオリエンテーション機能を果たす教養ゼミ、あるいは多角的なものを見方を学ばせようとするパッケージ別科目は、入学時の教育あるいは教養教育としてその重要さが認識さ

れよう。ただ学生がどうしてそのようなものを学ばねばならないかを理解してもらうためには相当の時間がかかることが予想される。特にパッケージ別科目は学生に対してある程度の縛りを設けており、学生は全く自由に授業科目を選択できるわけではない。これに対しては何回も何回も授業の意図を学生に分からせる努力が必要となる。と同時に、学生が参加した授業、いわゆる双方向の授業も大事となる。例えばパッケージ別科目でも単に講義を聞かせるだけでなく、何らかの知的作業をさせなければ所期の教育効果は望めないであろう。問題の一つは時間的な余裕である。教養ゼミで資料を集めるにしても、パッケージ別科目でいろいろな本を読ませるにしても、学生には時間がないように思える。学生は一週間に開かれる開講コマをほとんど授業で埋めており、自学自習する時間を見いだすことは困難な状況にある。学士教育として4年間を通した学生への教育負担のバランスについても改めて考えなければならないであろう。その意味で専門教育と教養教育を含めた学部教育についてさらに突っ込んだ議論が必要である。

第9章 授業のレリバンスと導入

荻谷 剛彦

はじめに

以下は、1997年12月11日に、広島大学において、大学教育研究センター主催の1997年度第4回公開研究会、カリキュラム改革セミナー「大学のカリキュラムと授業改善をどうするか」においてご報告した内容の口述筆記をもとにしたものである。

今回この報告書に収録する原稿の依頼を受けたが、3月より長期間海外研究に出かけることになっているため、原稿執筆の時間を持てなかった。一旦は依頼をお断りしたのだが、セミナーでの口頭発表でもよろしいのでということで、このような形式としてまとめることになった次第である。

当日のセミナーでは、授業の様子をできるだけ臨場感を含めてお伝えする意味もあり、レジュメや資料をもとに、通常の講演とはかなり異なるかたちでお話をした。そのため、以下の口述発表をもとにした文章には、わかりにくいところが随所にあるのではないかと思う。また、分量の関係で、一部を割愛した。したがって、レジュメの内容すべてがカバーされているわけではない。このような意味で、本報告書の他の論文に比べ、異色のものだと思うが、その点は、こうした事情をご理解の上、ご容赦いただければ幸いである。

1. 学問と大学教育のアイデンティティ・クライシス

ご紹介にあずかりました荻谷です。今日お話しするテーマは、基本的には私自身がどういう授業をやっているのかを話の中心に置きながら、大学における授業のレリバンスをいかに高めるのかといった問題についてお話しできればと思います。

まずこのレジュメの最初のところです。なぜ今大学の「教育」改革が求められているのか。その背景について、私の理解をお話したいと思います。

大学改革についての議論がなされておりますが、授業といったレベルで見た場合の一つのポイントは、これまでのような知識伝達型の教育、つまり、先生が一方向的に教壇の上から話をして、それを学生が必死にノートを取るといった講義中心の授業から、もう少し違った、「知識創造型」というのか、あるいは双方向的というのか、そういった形での教育が求められていると私は思います。

もう一つのポイントは、今までのいわゆる「学問」、先生がすでに体現している、まさに講義という形で伝えられる学問を中心とした教育から、その方法とか技法といったものも重視する、そういう教育への流れもあるのではないかと思います。

これらの改革の流れの背景には、もちろん大学審議会の答申、とくに設置基準の改正等があるわけですが、もう一つこれとは別に私を感じるいくつかのポイントがあります。

ひとつには、伝統的な知識に対する一種の懐疑というんでしょうか、学問自体の有効性なり何なりに対する一種の懐疑、あるいは揺らぎがある。

かつては大学の先生は非常に偉い人たちでした。最新の知識を教壇から話す。それを学生たちがノートに取り、知識を得る。そういう知識の伝達自体に意味があった。ところがどうも伝統的な知識自体の有効性が疑われるようになってきているのではないかと。これにはいくつか背景があると思いますが、一つのポイントは、「輸入学問」のような形で大学の先生が話すという、情報の解釈や伝達を仲立ちにした学問のあり方に対して、一体それで今の時代ついていけるのかといった批判がある。

また、一方的に知識を与えるだけでは、それをどう使っているのか、学生側もわかりません。ですから、そういう意味での知識の伝達だけではどうも教育が成り立たなくなっている。そういう学問自身の危機といったものが背景にあるのではないかと思います。

こういう背景を考えますと、やはり大学とは一体何をやる場なのか。偉い先生が外から知識を輸入して紹介することが、はたして大学の中心的な役割として現在も成り立ちうるのか。そういった意味での、大学教育のアイデンティティのゆらぎが生じているんだと思います。知識そのものよりも、学生たちがその知識を使えるような、先ほどの言葉で言えば技法とか方法ということにも関係する教育が求められている。つまり、私の言葉で言えば「学生たちにいかに考えさせるか」という教育が求められているといえるわけです。

2. 「大学における教授法」のワークショップの紹介

そこで、つぎに、東京大学の教育学研究科で試みたワークショップの実践について、簡単にご紹介したいと思います。皆様にもコピーをお渡しましたが、今年（1997年）の5月から11月にかけて始めて始めた試みです。「大学でのティーチング（教授法）」と題してまして、大学院生のために行ったワークショップです。

こういうことを始める一つのきっかけは、これから大学の教師になる若い人たちむけの養成のところから変えた方が、大学教育を変えるうえで効果があるだろうという考えがありました。なかなか大学の先生は、自分のやり方を変えたがらない。またそういったことで自分の今までやってきたことでいいと思っている。そこで、発想を変えて、これから教師になる大学院生向けにやったのがこのワークショップです。

いろいろなテーマで5回行いました。1回目に私がイントロダクションとして、シラバスと授業の組み立といったトータルな話をしました。それから2回目に、今度は教育心理学の先生に、研究を教えることにつなげるためにはどうしたらいいのかについてお話をしてもらいました。第3回は、教育方法学の先生に、講義についてのいくつかのポイントを話していただきました。つぎに、ゼミにおける討議。さらには、実験・実習を中心とした

授業のやり方について話をしてもらいました。

毎回いろいろな分野の先生たちに来ていただいて、ご自分の体験を話していただきました。理屈っぽい話よりは自分がどうやっているのかという話をして下さいというふうにお願いました。ですから、私自身、いろいろな先生方のお話をうかがって、他の分野の先生たちがどんなふうに授業をやっているのか、どういう考え方で授業を組み立てているのかを知るうえで非常に勉強になりました。たぶん、参加した院生たちも、自分の専門の授業については、よく知ってると思うんですが、それ以外の分野の人たちがどうやって授業をやっているのかを知るうえで、大変参考になったと思います。

3. 学生に考えさせるための工夫

こういう試みをやってきたのですけれども、今回はむしろ私自身がどんな授業をやっているのかを中心に話を進めたいと思います。質問があればまた、院生向けのワークショップについて、質疑応答の時間にも議論できればと思います。

さて、はじめにお話した、学生に考えさせる教育をしようということですが、ある時、学生たちが企画したシンポジウムで一人の学生が質問した。「先生方は最近になっている大学改革とって、学生たちに自分の頭で考えろと言うけれど、どうやったら自分の頭で考えられるのか」。大学では考えるという方法までは教えてくれないというのです。それをどうやって授業の場で実践していくのかについて、私自身の実践例をご紹介します、討議の材料にさせていただければと思います。

まず、自分の力で考えると言った時に、ゼミでしたらそれほど問題はないのかもしれませんが。しかし、講義の場合にはどういうところに注目したらいいのか。

私自身は、講義の中でも問いの立て方なり、問題の展開の仕方をどうやって教えるかを一つの重要なポイントにおいています。おそらく今までの講義の考え方では、先生たちが正しい答えを持っていて、それを学生に与えるといった発想があったのではないのでしょうか。ですが、そういう「正解」信仰から抜け出すことが重要だと思います。とくに、人文・社会系では、そもそも正解があるのかということに疑問が持たれるようになっているわけです。そうだとすれば、答えを教えるのではなく、どうやって問うのか、その問い方を教えるところから授業の工夫を試みようというのです。

そのための具体的なポイントとしては、一つは、「なぜ」という問いをうまく使うことがあります。なぜこうなってるんだろうという問題の提示です。しかし、漠然となぜという問いを出してもだめ。ここで一つの例として紹介したいのは、学生をその気にさせる、あるいは学生自身がどうしてだろう、なぜだろうと考えるきっかけとなるような、導入の工夫です。レジュメには、クイズ、ポッキー、ビデオなどと書いてありますが、一つの例として、クイズについて説明しましょう。

例えば、授業の最初の時に、つぎのようなクイズを学生たちに出します（レジュメの資

料参照)。まず、この授業の背景を説明しますと、これは「教育社会学」というタイトルの講義でやっている教育的知識についての授業です。その中で、知識がどのように選ばれ、配分されるのかという、カリキュラムの社会学について勉強する回があります。その授業で、このクイズを出すのです。

ここには、いろいろな問題が入っています。これを学生たちにやってもらい、その後で、答え合わせをします。そして、解答の分布をみる。誰が正解だったか手を上げてもらうのです。すると、問題によって正解率が違うことがわかります。そこで、なぜ、こういう違いが起きるのか、という問いを発するわけです。

例えば、鎌倉幕府は何年に滅亡したか。これは文科系の学生だったらたいして知ってません。それから二次方程式もこれくらいのだったらたいして解けます。それから『我が輩は猫である』の作者が夏目漱石だということも知っています。ところが、人によっては、少年ジャンプ一冊買うお金で青首大根が何本買えるかという問題ができなかったり、シカゴ・ブルズの23番は誰か、という問題ができなかったりする。そういう知識の分散が、正解率の散らばりとして示されるわけです。そのことを正解者に手を挙げてもらって、学生たちと確認しながら見る。その後で、このように知識が偏在しているのはなぜか、という話を展開するのです。

簡単に説明すると、学校で習う知識は、学生たちの多くが知っている。そこで、学校で習う知識をみんなが知っているということはどういう意味なのかを問う。そういうところから話を始めて、今度はそれを学問的な問い（大人になるまでの過程が学校という機関に統合されることの意味など）として展開していくのです。

もう一つの例を紹介しましょう。さて、みなさん、前を向いて下さい（参加者、報告者の方を向く）。さて、前を向くというと、視線がみんなここに（報告者は部屋の斜め前に立っている）集まる。しかし、物理的な前は、本当はこっち（教壇のあたりを指す）かもしれない。こういう「実験」を通じて、教室という空間の中で「前」といわれた時にどうしてここ（報告者のたっている場所）を見るのかについて、考えてみる。

これはフーコーの権力論などが関わってくる問題です。「前を向け」といわれて、あなたは今体がピクッと動いてしまいましたよね。このピクッと動くのはなぜか、というところから話を始めるわけです。そして、そのピクッと動くところにフーコーのいう偏在する権力があるのだというように、学問的な問いにつなげていく。こういう問いの展開を中心に授業を組み立てるわけです。

さて、レジュメの表題で言えば「授業のレリバンス」と書きましたが、授業の導入のところで学生自身に参加させる実験やクイズなどを取り入れ、そこで気づいた「素朴な疑問」を学問的な問いに結びつけていく。そうすることで、学生にとっては最初に自分自身の反応なり、クイズへの解答なりが題材になっていますから、その素朴な問いを自分の問題として考えることができる。自分の体があそこでピクッと動いたのはなぜだろう。そういう

自分が丸ごと体験したことを題材とすることで、自分の身近な問題として学問的な問題を考えるきっかけとなる。そういう導入をどのように工夫するかを考えていくわけです。

次の授業ではどんな新しい工夫をしようかを考える。そういう新しい工夫を学期ごとに一つでも多く取り入れようとしています。そのストックがたまってくると、それらのいくつかを組み合わせて、また違うバリエーションができることにもなるわけです。

以上を要約すれば、なるべく学生の身の回りにある身近な問題を学生自身に気づかせる。そして、それをどうやって学問的な問いにつなげていくのか、その展開をわかりやすく示す。そうすると、最初から黒板に難しい学者の名前や学術用語が出てくるよりは、学生たちにとっても、自分で考えるきっかけになるのではないかと思っているのです。

4. 学生という素材

もうひとつ、私は、実際に学生に質問を投げかけて、マイクを持って走り回るということもやります。200人くらいの規模の授業ですが、走り回って、学生に発言させる。刺激的な質問さえ用意すれば、学生諸君もけっこう答えを出してくれます。そして、今度はまた、そういう学生の発言を授業の中にとり入れ、利用しながら、さらに問いを展開していく、ということをやります。

さらに、例えば「パラドクスの応用」ということで、題材を探すこともします。学生は意外性を持っていることには大変興味を持ちますから、なるべくテーマを探す時に、パラドキシカルな問題を探すのです。「意図せざる結果」の例とかをいっぱい見つけてきて、そこから常識を疑うとどうなるかを説明したりします。一種のどんでん返しを見せるということが学生たちに興味をもってもらおうというのです。

次にディベートの応用について紹介しましょう。これも最初に申し上げた正解探しの信仰から脱するということと関係します。具体的には、なかなか一つに答えがまとまらないようなテーマを探してディベートをします。どちらとも答えられるようなテーマであれば、例えば教室を二つに割って、賛成グループ・反対グループというようにします。これは、150人から200人くらいのクラスでもできます。ただその時に、とにかく何か言ってごらんとやると、学生はシーンとして何も言いません。ですから、最初に、少し時間を与えて学生たちの考えさせ、それをノートに書く時間を与えます。

たとえば、ある中学校で高校入試の後に、合格したかどうかをホームルームで一人ひとり発表させたという事件が新聞で報道されました。子どもをクラス全員の前に立たせて、「私はどこどこ高校に受かりました」と報告をさせたのです。そのことを新聞がけしからんと叩いた記事をみつけ、早速授業で使うことにしました。学校側としては、そうやって何でも言える明るい学級を作りたいかっただという理由が新聞には書いてありました。それについて賛成か反対、あるいは学校側の意見と、それに反対したPTAの親になったつもりの意見というように2つのグループに分かれてディベートをやったのです。

その時には、最初の5分なり10分なりの時間を使って、まずノートに自分の考えを書きなさいというようにして時間を与えました。こうしておくで、その後の発言がずいぶん違います。

もちろん、この問題にしてもどちらが正しい答えかわかりません。そういう問題を取り上げることで、実は答えのない問題があるということもわかるし、さらに言えば、この場合ですと、学校側も親の側も、お互いが教育的に見てそれぞれの立場から議論をしていますから、教育的に見た判断というのは一体どういうことなのか、といった議論を展開することもできます。つまり、ディベート自体を材料にして、さらに別のテーマについて教えていくこともできるのです。

こういうディベートをする場合、とくに正解のない問題をテーマとした場合には、ある時間経ったら、賛成グループと反対グループを入れ替えたりもします。するとさっきまで賛成のグループで考えてた頭を切り換えて反対のグループの側から発言したり、あるいは先生の立場で言ったことを、親の立場に立って考えなければならなくなる。これは、まさに複数の視点からものを考えることになります。しかも、さっきまで自分が賛成の弁を述べてたのに、今度は反対の弁を立てようと思う途端に、賛成の弁の危ういことに気がついたりするわけです。そういうところから、自分なりにどうやって立論していくのかを考えさせる。これも150人くらいの授業で何とかできた実践例です。必ずしも20人くらいのゼミだけしかできない方法ではない。

そして、最初の40分くらいの時間をこのディベートにを使って、残りの時間で、その議論で出てきた問題を材料に、さらに、先ほどの教育的という判断が成立する根拠は何かとか、教育において水掛け論が多くなるのはなぜかといった問題を社会学のテーマにつなげて授業を展開していくこともできるのです。

5. その場に居合わせることの効用

今までお話ししてきたことを一言でまとめると、授業というのは、その場にいることをどうやって活用するのか、どうやってその場にいることを有効にいかそうとするのがポイントだということになるでしょう。もし本当に知識を伝えるだけだったら、本を読んでもいいし、メディアを使ってもいいわけです。それでも知識は伝えられる。しかし、微妙な知識のニュアンスが伝えられないというだけではなくて、物事を理解するための、最初の言葉で言えば、学生に考えながらその知識を理解してもらうためには、その場にいることをいかにうまく活用するかが、教師の面白みでもあり、醍醐味でもあると思います。そういう意味で、なるべく学生がそこにいること、つまり身体ごと参加できることをできるだけ利用する。それが先ほどのクイズの例ですとか、「前を向いて下さい」といった実験とかになるわけです。そういう導入の工夫によって、授業という場におけるレリバンスを高めることができる。

単に黒板に知識を羅列するだけの授業ではできないことが、やろうと思えばいくらでもできる。そういう工夫を考えていく。そういうふうにやってみると、学生の理解の仕方少しは違ってくるのではないかと思います。

6. 学生の授業評価の活用

こういう試みを私なりにやってきたのですが、それがどのように学生たちに受けとめられているのかを知ることが、次なる工夫につながるポイントになってきます。

毎学期ごとに新しく授業を始める際に、課題を設定して、今回はこういう新しい試みをやってみようと思います。たとえば、今学期の教育原理という授業の中で、新しくやってみた試みがありますので、それをもとにお話をしましょう。

授業の初日に教室に行ったら、黒板ではなくてホワイトボードしかなく、しかも大きな階段教室でした。どんなに大きく書いても、後ろの席からは字が見えない。それが、1回目の授業ですぐにわかったのです。そこで、どうしようかと考えまして、板書の代わりに、授業の簡単なサマリーを作って次回の授業で渡すから、板書が見えないからと心配しなくてよい、と学生たちに伝えました。

これがきっかけで、「復習シリーズ」というようにして、毎回その前の週に話した内容のポイントを簡単にまとめたプリントを渡すようにしたのです。このプリントは、本当に授業を聴いていなければ、何が書いてあるのかわからないようなものです。つまり欠席した人の授業を補う目的ではなく、私とその授業で何を一番伝えたかったのか、そのポイントをかいつまんで書いたものです。

このプリントは、教育的知識の話をした時のものです（資料参照）。ここにある「キーワード」は、板書の代わりです。こういうキーワードを本当は黒板に書きたかったのですが、実際に書きみると後ろの席ではなかなか見にくい。そこで、これらの概念や術語が、この回の授業で重要なキーワードだということでのせました。

その次に、これも今回初めてやったのですが、「think yourself」という例題を出しました。授業で話したことと隣接しているけれど、直接は関係のないようないくつかの問題をこのプリントにのせたのです。後でもし自分で考えられたら考えてごらんと学生にいつ出したわけですか。これらは授業で直接扱っていない問題ですが、関連のある問題や発展問題です。授業で話したことを基に考えてごらんとするようにして、こういう例題を毎回何本かずつ入れておきました。そうすることで、授業のポイントが何であるか、キーワードが何であるか、さらにそこから発展するところという問題も考えられるんだということを示す。これも問いの展開の一例です。まじめな学生の何人かは、実際に自分でやってくれたようです。それから、さらに読んでほしい文献もあるという情報も書きました。こういう復習シリーズをやってみたわけですか。

これがどう学生たちから受け止められたか。ということで、最後の授業の時に学生たち

に授業評価をしてもらいました。ただし、今回の場合には、こういうサマリーノートのような新しい工夫をやったり、先程のクイズのようないくつかの新しい工夫も取り入れてみたものですから、その点だけを聞いてみよう、授業評価のアンケートをつくり答えてもらいました。

アンケートと言っても、全般的なことを聞くのはやめて、本当に自分の目的に限ったしか聞かないようにしています。以前は、ほかでもよくやられてる授業評価のアンケートを自分なりに作ってやっていたのですが、自分の欠点もだいたいよくわかってきましたし、似たような答えが出てきますから、それよりは、今回工夫したことがどういうふうに学生が受け止めてくれたのかだけにしぼってみようとしたのです。

回答の例をあげますと、「授業がまとめやすくよかった」とか、あるいはこの人は「サマリーがわかりやすくポイントがよくとれた」と言ってくれています。みんな褒めてるのばかりかな（笑）。

「復習になるので非常によい」、「ファーマー・リーディングスがついているのでよい」とか、こういうコメントが返ってきてました。ただ、中には手厳しい意見も当然あります。こういう工夫は、子供だましたといったことを書いた学生もいました（笑）。「そんなことやらなくても大学生はわかる」という意見もありました。

そういう学生がいるのは当然で、授業評価をやると中には必ず手厳しいことを書く学生が出てきます。最初に読むとがっかりするんですが、それでもやっぱり、いいと思ってくれる学生だけではなく、批判的な意見にも耳を傾ける必要があります。ただし、すべての学生からいいと思われるような授業というのは、そもそも存在しないのではないかと、いう感じを私は最近もつようになってきました。

ここでのポイントも、いい評価をえたかどうかではなく、先ほど言いましたように、自分が改善した点がどう学生に受け止められているのかがわかればよい。新しい試みがどこまで有効だったのかを学生に教えてもらえばいいのだと思います。

つまり、自分が一体何を目標している授業であって、それに対してどういう面での評価を学生に求めたいのかを中心において授業評価をってもらうこと。それが、大事だと思うのです。私の場合だと、だいたい板書が渾然としていてノートが取りにくいといった意見がいつも出てきます。しゃべるのが速くてノートが取りにくいというのも出てきます。ですが、こういう点は私の個性だから変えようと思ってもそう簡単ではない。むしろ、きちんと板書する代りに学生の動機づけを高めるためにいろいろ例をあげて話をすることにより力を入れたりしているわけです。ですから、その欠点を直してまで授業の基本的なスタイルを変えるよりも、こういう欠点をどう補うかということで、先ほどのサマリーノートを作るとか、そういう新しい工夫を試みようとなるわけです。板書をうまくやろうと思うのではなくて、違う形で対処しようとするのです。

重要なことは、こういう対処をしたのなら、それがどこまで「ノートのとりやすさ」

を補うものとして、授業全体の改善につながっているのかを、これまた学生たちに聞くことです。

それからこれも当然のことだと思いますが、やはり最大の授業評価は何かと言えば、試験でありレポートだと思います。一生懸命こちらが教えても、試験をやってみると全然理解されていなかったとか、レポートを出しても何か的外れなことしか書いてこなかったというのは、たとえ授業評価でおもしろい授業だったといわれても、ショックなわけです。つまり自分が伝えたいことが、相手に伝わってないということです。ですからやはり、そういうことがわかるような出題、レポートの課題の設定をどうしたらよいのかが問題になってきます。

知識を求めるだけではなく、どうやって問いとして展開できるのか、そしてそれを考えるステップとして自分なりに考えることにつなげていけるのか、そういうことができる出題の工夫をする必要がある。先ほど「think yourself」の例を出しましたがけれども、ああいう課題の中から実際の試験の問題を出したり、授業で直接触れなかったけれどもやったことを応用すれば考えられるような問題や課題を出題するなど、そういう工夫を通じてレポートや試験の解答が、まさにそれ自体授業の評価になるようにできれば、と考えています。

今日のお話の最後に、これはノースウエスタン大学で長年、大学教授法の研究をやっていらっしゃるロバート・メンゲス教授が言っていることばを引用して話を締めくくりたいと思います。

授業評価についていろいろ意見があると思うんですけども、メンゲス教授によれば、「学生はレポーターであってジャッジではない。だれが授業評価の情報を解釈し、役立てるかが重要なんだ」というのです。これも当たり前のことかもしれませんが、ですが、授業評価に一喜一憂するのではなく、つまり、自分が判定を受けたと受け取るのではなくて、その情報をどうやって自分で使いこなしていくのかという立場から、授業評価について考えていけばいいのだと思います。それがまた次なる授業の改善につながっていくのですから。

最後は、本当、普段の授業のように早口になってしまっていました。お聞き苦しかったかもしれませんが、今日は、私自身の授業実践を題材に、少しでも授業改善について考える手掛かりになればと思い、お話をしてきました。

それでは、どうもありがとうございました。

1997年度第4回公開研究会における配布資料

授業のレリバンスと導入

荻谷 剛彦

(東京大学教育学研究科)

1. 大学「教育」改革の方向と背景
 - ・知識伝達型教育→知識創造型教育へ
 - ・一方向的コミュニケーション→双方向的コミュニケーションへ
 - ・「学問」中心→「方法」「技法」の教育へ

<制度的な背景とは別に>
伝統的な知識への懐疑・「輸入学問」からの脱皮
大学教育についてのアイデンティティのゆらぎ
→学生たちに考えさせる教育が求められる
2. 「自分で考える」ことを教わらない学生たち
 - ・高校までの教育の特徴・受験勉強・入学試験
 - ・自分で考えることをどのように教えるか
あるシンポジウムでの学生の質問
「自分で考えろといわれても高校までそんなこと習ってこなかった」
この疑問に以下に答えるか?
3. 問い方＝問題の立て方・展開のしかたを教えるためのポイント
 - ・「正解」信仰からの脱却
 - ・答えを教えるのではなく、問い方を教える
(いい問い good question をどう見つけるか)
 - ・授業＝講義は、問いの展開の過程を見えやすくする工夫が必要
<ポイント> 「なぜ」という問いの活用→学生と一緒に考える要素を作り出す
 - ・小道具の利用 (実例) : (エデュテイメントの要素を入れる)
クイズ (実例を示しやってみよう) (「知識の偏在」を自覚させる)
ポッキーの例 (平等、公平概念の理解) → (実体験を基礎に疑問を出す)
ビデオなど (「ビデオで社会学しませんか」) : 漫然と見せずに課題を与える
<ポイント> 導入部における身近な問いの提示→学問的な問いへの発展を示す
→身の回りにある身近なステレオタイプを取り出す
(そのとき、小道具を使うことで、学生の「参加」を促す)
身体でわかる ; 身体で反応する (「教室の向き」の授業)

→それに対する疑問を提出する

- 学生の意見を聞く
マイクをもって走り教室を回る授業。(200人規模の教育原理で)
- パラドクスの応用：意外性は学生を引き付ける→「常識」を疑う
いろいろな分野でのパラドクスを見つける
- ディベートの応用：正解のない問題の提示と考え方の展開を体験させる
どっちにもとれる問題をテーマにする；賛成、反対を入れ換える
注意：紙に欠かせたうえで議論を始めるとよい
- 授業＝その場にいることの活用（からだごとの参加）→レリバンスを高める
→理解のレベルも違ってくる。疑問の持ち方（身近な疑問からの出発）

4. 授業改善のポイントをつくる

学期ごとに、新しく授業を始める際に、自分で課題を設定する。

- 例：大教室での「教育原理」の授業
(所与の環境条件としての見えにくいホワイトボード)
- サマリー・ノートの活用（「復習シリーズ」）
- 学生に意見を求める＝学生の意見を授業の材料として使う（一方通行の防止）

5. 学生を知る：コミュニケーションの手段としての「授業評価」

- 興味・関心の喚起
- どれだけ知識を与えたかではなく、どれだけ刺激を与えたか
- 改善点のチェック
- 試験・レポート出題の工夫（試験＝レポートは最重要の学生からのフィードバック）

「学生はレポーターであってジャッジではない。だれが、授業評価の情報を解釈し、役立てるかが重要」(R. メンゲス教授)

クイズ・ナイン

次の質問に答えなさい。

- Q 1 鎌倉幕府は、_____年に滅亡した。
Q 2 シカゴ・ブルズの23番は、_____である。
Q 3 日本の初代総理大臣は、_____である。
Q 4 酸素の原子番号は、_____である。
Q 5 つぎの方程式を解きなさい。
 $5X^2-7X-6=0$

- Q 6 「少年ジャンプ」1冊買うお金で、青首大根が_____本買える。
Q 7 小説「三毛猫ホームズの推理」の作者は、_____である。
Q 8 小説「吾輩は猫である」の作者は、_____である。
Q 9 次の英文に共通の前置詞を補って文章を完成させなさい。
People take it _____ granted.
John is looking _____ a job.

<ニセ学歴あてクイズ>

Q. 次にあげる大学のうち、実在すると思う大学に○をつけなさい。

- | | |
|--|---|
| 1. Stamford University | 2. Boston City College |
| 3. Darthmouth Unlversity | 4. Thomas A. Edison College of Trenton |
| 5. American National University of Phoenix | 6. Cornell University |
| 7. Northwestern Unlversity | 8. Northeastern University |
| 9. Southeastern Unlversity of Greenville | 10. Southwestern University of Georgetown |
| 11. 日本経営法科大学 | 12. 東都大学 |
| 13. 熊本学院大学 | 14. 阪南大学 |

資料：

教育原理2 復習シリーズ 第2回 教育的知識の社会学

<授業のポイント>

- ・さまざまな知識の中から、それぞれの社会は学校で教えるべき知識（教育的知識）を定義し、選択する。
- ・教育的知識を選択するうえでは、社会的な合意を取り付ける必要がある。
- ・合意の基盤としては、文化的な優越性、社会的な有用性、形式陶冶といった基準がある。
- ・ただし、教育の論理だけで知識が選ばれるわけではない。社会の側の制約や介入がある。
- ・教育的知識は、編成される（→カリキュラム）。
やさしいものから難しいものへ；単純なものから複雑なものへ；基礎から専門へ
- ・教育的知識は編成されることで、序列化する。
- ・序列化した教育的知識は、どのような知識をだれにどれだけ与えるのかという、「配分」の問題を生む。
- ・知識の配分は、社会的地位の分化と関連している。
- ・近代以前においては大人になるための知識は職業集団ごとに違っていた。学校の普及は、そうした知識を教育的知識に収斂することであった。

<キーワード>

- ・教育的知識；教育的知識の定義・選択・編成・配分；形式的陶冶

< Think yourself >

- ・「主要五科目」「主要三教科」などといわれる科目があるのはなぜか。
- ・入試問題が、教科書の範囲から出されるのはなぜか。
- ・大人になるまでに身に付けておくべき知識が教育的知識に収斂されたことで、社会にはどのような変化が起きたか。

< Further Readings >

バーンスタイン、バジール『教育伝達の社会学』（萩原元昭ほか訳、明治書店）

片岡徳雄編『教科書の社会学的研究』（福村出版）

田中統治『カリキュラムの社会学的研究』（東洋館出版社）

終章 学部教育改革の現在

—中間的総括—

有本 章

(1) 教養教育が学部教育に占める比重は、教養部改廃によって教養教育と専門教育の統合が模索される段階を迎えた現在、ますます高まっている。全国的に、教養教育と専門教育の適切な関係を再構築するための新たな取り組みが急ピッチで進められている傍ら、専門教育への傾斜が深まり教養教育の後退が顕著になっているという動きが認められる。しかし同時に、教養教育の理念を再構築し、現在から21世紀にかけて学部教育の確たる内容を形成することの必要性を自覚し、積極的な動きを展開している大学も少なからず認められる。その視点から、今回の報告書の内容に目を向けると、いくつかの特徴が見出される。

第1は、改革に先行している大学には、共通性がある点であろう。今回、本報告書で、改革の現場の実情や経験に根ざした報告を依頼した広島大学をはじめ、東京大学、京都大学の取り組みは、改革への積極性が顕著にみられる大学の事例である。特に、東京大学は教養学部を基盤にして、学部教育の前期課程において教養教育を充実させる試みを強化し、そこを拠点にして後期課程と大学院課程との連携と統合を追求している点が注目される。いわゆる「三層構造」の定着を着々と推進している点でユニークな改革となっている。他方、広島大学は、全国に先駆けて教養部を総合科学部へ改組し、教養教育の責任部局を構築した実績があるが、今回、さらに全学的な教養教育改革を実施し、総合科学部が実施責任部局としての役割を果たしつつ、「教養的教育」を一部局から全学レベルへと拡大し、全教官の参画を前提とする体制を実現した。両大学の共通性は、教養教育の理念が教養学部や総合科学部を母体として、着実に構築され、それを踏まえて改革を前進させている点であろう。両大学は、構造は異なるものの、教養教育あるいは教養的教育を学部教育の中にしっかりと定着させる改革を断行している。それは全国的に主導性を発揮している共通点として注目されてしかるべきである。

他方、第2に、現時点でこれら二つの大学には相違点が存在する事実も否認しない。広島大学が東京大学と異なる点は、後者が大学院重点化をすでに達成し、大学院に拠点を置いたアングルから教養教育と専門教育とのあるべき姿を追求していると読めることであり、これに対して前者は大学院重点化を模索しているもののその前段階として学部教育での教養的教育の充実を図ることに重きを置きながら、専門的教育との理想的な関係を追求していることである。換言すれば、東大は重点化を契機に、学部教育と大学院教育の接続を考える視座から、教養教育と専門教育の新たな関係を問い始めているとみなされるのに対し

て、広大の場合は、学部教育レベルの両者の関係をまず改革し、その成果を収めた上で、学部教育と大学院教育の接続の問題へと改革を進めているとみなされる。

何れのアプローチをとるにせよ、学部教育と大学院教育の接続の問題を抜きにしては、教養教育と専門教育の関係は論じられない。その場合、東大は三層構造の中間部分である学部教育の後期課程が前期と大学院の両方にいかに接続するかが焦点になっている。他方、広大の場合は、学部教育の中での教養的教育と専門的教育の接続が焦点になっている。両者の動きは対照的である。しかし学部教育の後期課程に当たる部分が改革の焦点になっていることに変わりない。今後、大学院が専門教育に重点を置くとすれば、学部教育は教養教育と専門教育の2層構造から教養教育による統一の1層構造へのシフトがどのように実現するかが改革の主題となろうが、大衆高等教育の段階では、学部教育の充実が特に重要性を増すと考えれば、何れのアプローチをとるにせよ、学部教育と大学院教育の有機的統合を視野に入れた観点からの学部教育における教養教育の充実が今後問われる。

(2) 本報告は、教養教育とは何か、カリキュラムとは何か、という理念の問題を理論的に吟味し、さらに人間教育のコロラリーとしての現代的なカリキュラムのあり方をいかに実際の改革で実現するかという問題を重要な問題として論究した。こうした教養教育の理念やカリキュラムの問題を通じて、教養教育の現代的な意味を集約的に探れば、コア・カリキュラムの重要性が浮上するはずである。その点、本報告で詳細に論究したように、広大の学部教育改革はすでに理念・目的を明確に措定し、その実施過程に具現している問題点や課題を解決する時点に到達しており、このことは全国的にも新たな地平を切り開いていると言って過言ではあるまい。特に今回導入されたカリキュラム改革は、教養教育の理念がコア・カリキュラムの側面からその真価を問われる試金石である。

教養ゼミにしても、パッケージ別科目にしても、コア・カリキュラムを志向しているのはなぜかと問えば、それは高等教育の大衆化段階における教養教育のカリキュラムがバイキングやカフェテリアになりがちであり、あるいは低学年に集中しがちであり、それが学生の自由選択志向、楽勝科目志向によって拍車をかけられるといった性格を深める現実に対するアンチテーゼという他ない。それは教養教育を基軸にしたコモン・ベーシックなるものを意図的に導入している。いわば21世から派遣されてきている留学生としての大学生に対して、大学が責任をもってカリキュラムを提示できなくなっている現実を直視し、それに対する一つの重要な解答を提示しているはずである。卒業時(大学の出口)で達成されるべき人間像あるいは学生像を理念・目的として提示し、それを適切なカリキュラムや教育方法によって達成すること、あるいは未来に羽ばたく人材が偏食や栄養失調に陥らないようにする配慮を行い付加価値を付与することは、社会から教育を委託されている教官側の責任であろう。学生の自由選択や無制限な単位取得を許容すれば、大衆化段階の大学に必要な基礎学力や資質の涵養を阻害するばかりか、大学の水準の低下をもたらすのは必至となろう。学生の科目自由選択は尊重するとしても、21世紀に生きる学生に必要な

人間性を涵養できない事態に陥らないように注意を払う義務があろう。

こうした教養的教育の視点を意識すれば、教養ゼミやパッケージ別科目は、多少の縛りをかけてでも推進されるべき性格を備えているはずであり、少なくとも4、5年の時間をかけて定着を試みる努力が必要ではあるまいか。そのことは、学生の実情を分析した前報告からも、現在の方向での改革が推進される必要性を要請していると言わざるを得ない。自由選択科目の反省のもとにコア・カリキュラムを導入したアメリカのハーヴァード大学の改革はそのような問題を考える場合に、応用問題として貴重な先例を提供しているように見える。その意味で、広大が導入した実験的な試みは、コア・カリキュラムの一層の彫琢とあいまって、所期の目的の成功が期待されていると言わなければならない。

(3) 現時点の改革は、結論を出すには早い段階にあり、本報告でも改革のプロセスを中間的に分析することに主眼を置いた。各報告を踏まえて中間的な総括をするならば、現在の学部教育の改革は、教養教育の過去の紆余曲折の歴史を反省的に吟味し、教訓を生かしながら、しかも高等教育の大衆化や地球レベルの社会変化を伴った未来からの挑戦に対して、果敢に歩みを続けていると言える。すでに一連の報告書によって研究レベルから提起してきた理念、カリキュラム、学生、教官等の問題点や課題に関しても、実践レベルにおいて、前向きな取り組みがなされている。

また、本報告書において試みられた研究と実践の両方からの歩み寄りによって、学部教育改革の現在を直視し、今後の展望を考えようとする視点に立てば、確かに各報告が指摘しているように、改革の現在には種々の問題点や課題が山積している事実は否めない。しかも、そのような問題点や課題は改革がもはや何でも書き込み可能なタブラ・ラサの段階にあるのではなく、慎重な書き込みを要する段階に突入していることを物語っている。改革が開始される前後の手探りの段階よりも、改革が実施されて軌跡が形づくられた現時点の方が前進を示しており、評価されるのは当然である。しかし同時に、一旦踏み出した改革の軌道を修正したり、新たな書き込みをする場合には、最初よりも困難が伴う。現時点では、未来への抱負と責任を意識する角度から改革を不断に推進する姿勢を明確にするという課題が研究と実践・政策の両側面に横たわっているように見えるし、それは新たな決意を迫る重みのある課題と映る。これまで以上に研究と実践と政策の連携が行われることによって、学部教育の発展に関する計画・実施・点検・評価(Plan-Do-Check-See)の一連の改革のプロセスがさらに漸進的に展開されることが期待される。

参考文献

東京大学『東京大学 現状と課題2』1996年。

広島大学『広島大学における教養的教育の改革—豊かな学部教育を目指して』1997年。

W. B. カーノカン (丹治めぐみ訳)『カリキュラム論争—アメリカ一般教育の歴史』玉川大学出版部、1996年。

執筆者紹介（執筆順、※は編者）

※有本 章	広島大学大学教育研究センター教授
今井 重孝	広島大学大学教育研究センター教授
吉田 文	メディア教育開発センター助教授
朝倉 尚	広島大学総合科学部教授
金子 元久	東京大学大学総合教育研究センター教授
石村 雅雄	京都大学高等教育教授システム開発センター助教授
生和 秀敏	広島大学総合科学部教授
高橋 超	広島大学学校教育学部教授
於保 幸正	広島大学総合科学部教授
苅谷 剛彦	東京大学大学院教育学研究科助教授



教養的教育からみた学部教育改革
— 広島大学の学部教育に関する基礎的研究(4) —
(高等教育研究叢書48)

1998(平成10)年3月31日 発行

編者	有本 章
発行所	広島大学大学教育研究センター 〒739-8512 東広島市鏡山1-2-2 電話(0824)24-6240
印刷所	山脇印刷株式会社 〒725-0003 竹原市新庄町29 電話(0846)29-1535

ISBN 4-938664-48-8

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.48 (March 1998)

**Reform of Undergraduate Education
from the Perspective of Liberal Arts Education**

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-48-8