

学部教育改革の展開

高等教育研究叢書

60 2000年1月

有 本 章 編



広島大学

大学教育研究センター

学部教育改革の展開

有本 章 編

広島大学 大学教育研究センター

はしがき

国際化、情報化、成熟化などの社会変化が進行し、政治、経済、科学技術などの領域での変化も著しい中で、教育の世界へ市場化の荒波が押し寄せている。こうした変動の時代に大学が生き残るためには、研究・教育・サービス活動を高めるための改革を鋭意遂行し、広く社会からの理解と評価を得なければならないことは言うまでもない。大学審議会答申（1998年）では「競争的環境の中で個性の輝く大学」を21世紀の大学像を構想する場合のコンセプトとして使用している。1991年の大綱化政策以来進められてきた改革は、実質的には戦後初の改革の試みであったと言っても過言ではないが、答申はその現状を総括し、システム・レベルで今後達成すべき理念・目標を提言した。各機関はその理念と固有の現状を照合しながら、さらなる改革に向けて出発しなければならない時点を迎えている。

今後の大学像の構築に際し重視されている知の再構築、教育研究の活性化、管理運営の合理化、多元的評価システムの形成などの中で、本研究で主題としている学部教育（学士課程教育／学士教育）との関係に注目すれば、教育研究の活性化の部分が達成されるべき課題となるが、その背景には、ユニバーサル・アクセスや生涯学習化の時代を迎え、大衆化への対応を迫られる傍ら、教育研究の世界水準の実現が迫られており、その具体的な実現が座標軸になっていることが分かる。このような理念の具体的な目標としては、「課題探求能力」を持った学生の養成が掲げられている。すでに改革を通じて、同様の目標を指定して実践に取り組んでいる大学は別として、多くの機関にとっては、学部教育の理念、方法、評価などの在り方を根本的に見直すことが課題となるであろう。

理念や目標との関係で教育内容・方法等を明確にし、着実にその現実化を図る営みが要請されるから、教育の中心に位置する授業の主要構成要素であるカリキュラム、学生、教員の内実が問われ、あるいは大学入試、教授—学習過程、教育過程、教育環境・組織、就職、評価、SD・FDなどの改革が問われる。

本研究は、学部教育の改革を主題にして取り組んできた先行研究（広島大学の学部教育に関する基礎的研究）を踏襲しながら、学部教育の理念、実施、評価に関わる改革の現状、問題点、課題、展望等の今日的な展開を国際比較を含め多角的な視点から研究している。具体的には、序章「学部教育改革の展開—システムと機関の改革動向」、第1部「教養教育とカリキュラム改革—国際的視点」、第2部「学部教育とカリキュラム改革—全国の動向」、第3部「学部教育改革の評価—広島大学を事例に」から構成されている。内容的には、改革の全体的動向、カリキュラム改革の内外の経緯、単位制、日本のコア・カリキュラムの改革、副専攻制、広島大学の改革に焦点を合わせたカリキュラム改革、教員調査、卒業生調査、等々を対象にして考察している。

本書は研究主題「学部教育改革の展開」のもとに各種公開研究会を通じて行われた報告（1部の5論文と2部の7・8章）や平成9年度教育研究学内特別経費による研究（代表者：有本章）の関連報告（10章）等を集成して編集したものである。

ご多忙中、研究に協力賜り力作を寄稿いただきました執筆者各位に、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

平成11年12月10日

編者 有本 章

目 次

はしがき	有本 章	
序章 学部教育改革の展開 ーシステムと機関の改革動向ー	有本 章	1
第1部 教養教育とカリキュラム改革 ― 国際的視点		
第1章 教養教育の場としての大学 ーグローバル化時代のカリキュラムー	井門富二夫	19
第2章 アメリカの学士課程カリキュラムの構成原理 ー日本と比較してー	舘 昭	47
第3章 単位制度とカリキュラム編成	清水 一彦	56
第4章 アメリカの学士課程カリキュラムと大学組織 ーシカゴ大学1999年度カリキュラム改革を事例としてー ...	松浦 良充	71
第5章 中国における学士課程カリキュラム改革 ー1990年代の変容を中心にー	黄 福涛 南部 広孝	82
第2部 学部教育とカリキュラム改革 ― 全国の動向		
第6章 新制大学における一般教育実施組織の成立と展開 ー国立大学の場合ー	加藤 博和 羽田 貴史	91
第7章 コアカリキュラムの現状と課題 ー北海道大学の場合ー	小笠原正明	120
第8章 「副専攻制」の現状と課題 ー京都大学総合人間学部の場合ー	田中 每実	133
第9章 パッケージ別科目の現段階 ー広島大学の場合ー	今井 重孝	143
第3部 学部教育改革の評価 ― 広島大学を事例に		
第10章 学部教育改革に対する教員の意識	天野 智水 小方 直幸 南部 広孝	153
第11章 協定廃止後の大学教育 ー学生の就職行動をてがかりにー	小方 直幸	163
終章 総括と展望	有本 章	173

序章 学部教育改革の展開

——システムと機関の改革動向——

有本 章

はじめに

大学改革が必要な時点にさしかかったのは、高等教育の大衆化による量的発展と質的水準の維持との葛藤が深刻になり始めた1960年代後半である。折しもその時期に「大学紛争」によって葛藤が顕在化したことは周知の通りである。しかし実際の大学改革が本格的に着手されたのは、その時期から四半世紀近くも遅れて1990年代に入ってからである。その時期を画するモニュメントとも言うべきは1991年の文部省令であり、その大綱化政策を契機に高等教育システムが市場原理や規制緩和の側面から見直され始め、この離陸から10年近く経過した現在は見直し第1ラウンドを終了して第2ラウンドへ突入する移行期とみなしてさしつかえあるまい。政策レベルの理念と実際の改革との落差が明確になると同時に、その現実を踏まえた新たな座標軸に基づく改革が日程に上る時期を迎えているのである。規制緩和によって導入された教育研究の活性化、教養部改組をはじめとする学部教育（学士課程教育）の見直し、改革の方法論としての自己点検・評価の実施などに関わる種々の問題点や課題が一段と明確になる段階を迎えていると言わなければならない。その結果、政策レベルでは21世紀最初の四半世紀を意識した大学像の構築が大学審議会の答申（1998年10月）によって提起されたことは記憶に新しいところである。システム・レベルにとどまらず個々の機関レベルにおいても、批判的な総括を踏まえた上で今後の改革の方向を探ることが不可欠になっているのである。

本稿では、システム及び機関レベルの改革の動きを若干考察し、問題点や課題の把握を試みることに主眼を置いてみたいと思う。学部教育改革の現状分析には種々の角度が想定できるであろうが、少なくとも①改革の社会的文脈を国際的視点を踏まえ探ること、②システム・レベルに即して改革の全国的な到達点と課題を検討すること、③機関レベルの改革の動きを事例的に考察すること、等が必要であろう。この中、筆者達は数年間にわたり③を中心に改革の動きを理論的かつ実証的に追究し、各時点での問題点と課題を分析してきた⁽¹⁾。現在はかかる先行研究を発展的に継承しながら①②③の関連性を通じて改革のマクロとミクロの動きの関係を捉えることによって、現在での課題と展望を探る作業が欠かせないはずである。この見取り図に位置づければ、本稿は総論的に①②③に即した現状把握を試みることに主眼があり、以下の各章では各論が展開されることになる。

1. 学部教育改革の社会的条件

今日の大学改革とりわけ学部教育（undergraduate education 学士課程教育、学士教育。以下同様）の改革が必要になっている背景には、さまざまな要因が作用していると考えられる。システムや機関の相違によって改革の原因は異なるのは当然であるため、そのことに関しては後述するとして、まずその背景を構成する社会的条件を国際的視点を考慮して吟味するとすれば、次のような要因が指摘できるだろう。

第1は、知識変動と社会変動によって大学教育改革が不可避になっている現実がある。「形式知」や「暗黙知」を問わず知識の発明発見、伝達、応用による学問発展への貢献を使命とする大学に対して社会的期待がいやが上にも高まるのは避けられない。研究の進歩による知識増殖と専門分化が著しい現在は、大学という組織体の空間に研究と教育のバランスのとれた有機的統合を実現することが課題となる。他方、高度の知識化や情報化の進展する現代は、国や社会から大学の機能や役割が重視され見直される動きが顕著になっている。知識や情報の威力が増し、インターネット、マルチメディアなどの情報技術革命を通じてマーケット・メカニズムの国際的な席卷が見られる現在は、知識・情報・技術への対応の如何が国や社会の発展を左右する状況が出現していることにほかならない。知の生産、伝達、応用の国際競争の激化に伴い高等教育は国際的水準を問われる度合いが高まり、教育の理念、概念、方法論の見直しと再構築が必要にならざるを得ない⁽²⁾。このように、大学内外における知的関心への高まりに呼応して、いずれの国や社会でも明確な教育理念や目的をもって高等教育のカリキュラム編成や教育指導体制を整備することの必要性が高まっている。過去から現在までの経緯を見ても、知識や社会の変動とカリキュラム改革とは深い関係が見いだされる。例えば井門は「大学のカリキュラムも、社会変動・知識変動とともに組み直すのが当然である」と述べ、近代大学成立以降の教育内容再編成の動きを4期に分けて考察し、1970年代後半以降カーネギー教育審議会の教育・研究状況の見直しが始まった時期に現在を位置づけている⁽³⁾。知の再構築が問われ、情報技術革命が一層進行すると予想される今後は、このような知と社会の両方からの変化を組み込みつつ高等教育のカリキュラム改革を含む教育改革が一層重要性を増す時代を迎えるとみなしてさしつかえあるまい。

第2に、公教育費に高等教育費の占める割合が高まるに伴い、経済の論理が教育の世界へ与える影響や圧力が増す点を指摘できる⁽⁴⁾。一般政府総支出に占める高等教育への公財政支出教育費の割合は、日本（1.5%）はやや少ないとしても、カナダ（4.8%）、オーストラリア（3.9%）、アメリカ（3.3%）、デンマーク（3.3%）、スイス（3.2%）、オランダ（2.9%）、イギリス（2.7%）、などOECD諸国では軒並み大きいことが分かる⁽⁵⁾。パトリシア・ガンポートが指摘するように、国家（連邦政府）が高等教育への財政投資を行う場合には、その目的は①高等教育へのアクセスを高めることを通じての民主化、②職業教育・技術教育・教養教育を通じての人材養成、③国民の生活を豊かにするための応用研究の充実、等

に置かれる⁽⁶⁾。アメリカにとどまらず何れの国でも、こうして高等教育に費用が高む構造の中では財政的な側面からの関心が高まるのは当然であるし、公的財政の支出を抑制する方向を模索する。その点、バートン・クラークの高等教育統制モデルを修正した国家・社会・市場のトライアングル調整構造でみれば、市場への移行がOECD諸国を中心に1990年代に進行していることが分かる⁽⁷⁾。市場原理への移行は需要と供給のメカニズムによって競争的環境の中で資源配分が行われるばかりか、行財政改革の名の下に教育の効率や効果が詮索される公算が強まらざるを得ない。イギリス、アメリカ、日本ではネオリベラリズムの動きの中で市場原理への移行が政策化されることになり、1990年代以降その傾向に拍車がかけられている。

こうした経済の論理は高等教育の学問の論理とは必ずしも両立するものではないし、効率・能率・合理性・利潤追求などの要請は学問の世界に必要とされる自由、重複、無秩序、無駄などの価値、風土、文化と緊張や葛藤を引き起こすにもかかわらず、積極的に高等教育政策レベルへ持ち込まれ、アカウンタビリティ（説明責任）の観点から大学や高等教育の改革が推進される傾向が見られる。その結果、国家や社会は高等教育の効率・能率の角度から見た水準・品質へ強い関心を示し、例えば科学技術立国、大学の重点化、COE化、エージェンシー化（独立行政法人化）、大学評価や特に外部評価（第三者評価機関）、資源の傾斜配分が重視される方向へ向かう。大綱化、規制緩和、自由化の政策が進行する半面、機関の市場での競争、序列化、淘汰が進行する。

第3に、高等教育の大衆化段階への移行に伴い、質量の発展の調和が崩壊し、新たな質的水準の構築と維持が課題になっている。クラーク・カーが指摘したように、大衆化段階に先んじたアメリカの大学では1970年代から教育改革が着手された⁽⁸⁾。その後同様の段階を迎えた、あるいは迎えつつある国々でも教育改革は回避できない問題となる。大衆化段階あるいはポスト大衆化段階を迎えている現在は、エリート段階の同質的な学生ではなく、ニュー・ステューデント、一般学生、不本意就学の学生を対象にしており、さらにユニバーサル・アクセスや生涯学習の時代が幕開けする段階を迎えようとしている。日本を含めた主要国はケルン憲章（1999年）によって21世紀が生涯学習の時代になることを合意している⁽⁹⁾。またバーチャル・ユニバーシティの時代が進行している⁽¹⁰⁾。このような時代の到来は、さまざまなニーズを持ち、学力、資質、モラルが多様化した学生層へのきめ細かな対応が問われ、リメディアル教育、少人数教育、オフィス・アワー、マルチメディア、シラバス、TA、等の導入や活用を含めた大幅な教育改革が必至とならざるを得ない。従来の教授—学習過程で支配的であった講義中心の教員主導の教育から、学習者主体の学習への転換も不可欠となる。

すでに学部教育改革は大学・高等教育改革の重要な側面を構成しており、システムの特性を超えて世界的に共通課題と化していることを指摘できる⁽¹¹⁾。教育改革の必要性は、大学内外の学問の論理や経済の論理などを反映して生じる以上、矛盾の所産であるし、そ

の解決を企図する営為でもある。そのような葛藤への対応もまた国際的な課題として認められる。例えば第1の視点とも関連して研究との葛藤の克服が問題になっている。アカデミック・ワーク（academic work 学事）の車の両輪であるはずの研究と教育が分離する傾向、研究主義が強まり教育への看過が進行する傾向は19世紀以来世界的に認められる兆候であり、その批判的かつ反省的な取り組みが浮上している。研究機能の重要性は今後維持されるとしても、ユニバーサル段階や生涯学習の時代へ移行すると教育機能や学習機能の重要性が高まる。そこでは、教授—学習過程の3点セットであるカリキュラム、学生、教員の見直し、とりわけ教員の見直しが不可欠となり、アーネスト・ボイヤーが指摘した教育を軸に据えたスカラシップ（scholarship 学識）の再検討が必要となるに違いない⁽¹²⁾。研究、教育、サービスの断片化と排他性をくい止め、その有機的連関性を意識したシステム、機関、組織の各レベルでの結合と統合の必要性が課題になる。

2. 学部教育改革の現状

大学や高等教育の改革が世界的に必要性を高め、類似の要因が背景に作用していると考えれば、改革の焦点も共通性を持たざるを得ないはずである。アカデミック・ワークの根幹をなす研究、教育、あるいはサービスの機能の問い直し、大学の管理、経営、運営に直接関わる管理運営組織、さらには、これらの活動を点検・評価する方法論の問題などは不可欠であるから、おおむね改革の基本問題を構成する。その中にあって、教育の問題の一環としての学部教育の見直しが生じるのは回避できないのはもとより、それは大学教育の中枢に位置する。具体的には学部教育のインプット、スループット、アウトプット、すなわち入口、中味、出口の側面の問題が分析的に個々別々に吟味されるとともに、それら相互の有機的関係が問い直されなければならない。これら有機的関係の中で学部教育全体の質的保証が学内、国内、国際の各レベルを通じて吟味されなければならない、特にシステムや機関を問わず特殊主義から普遍主義への展開を可能にするために、グローバル・スタンダード（世界標準）を意識した国際的競争力の醸成と水準達成が問われる。機関に限定した場合、特殊主義を克服する視点から学部教育のセクター（国立、公立、私立機関等）、セクション（講座、研究所、学科、学部等）、ティア（学士課程、大学院課程等）の間の相互の組織的及び機能的な配置と接続関係が問われなければならない課題となる。例えば、①一般教育または教養教育と専門教育の関係、②学部教育と大学院教育との関係、③高校までの学校教育と大学教育との関係などが問われる。①の場合、従来の学部別の縦割り組織は専門教育志向であり、その中へ教養教育の横割り組織を配分し統合することが、実質的な学部教育の課題となる。あるいはまた従来の研究志向と現在必要な教育とをいかに統合するか、さらにこれからのユニバーサル化段階や生涯学習化段階においては学習者の立場を重視する必要性から導かれる学習をこれら研究や教育といかに統合するかは、教育改革の重要な課題となるのである⁽¹³⁾。

(1) システム・レベルの改革提言——大学審議会の答申

大学審議会答申は、21世紀の大学像の構築をめざして、過去10年近くの間の政策や大学の取り組みに批判的・反省的な検討を加えながら、現在の問題点と課題を指摘している⁽¹⁴⁾。①知の再構築、②教育研究の活性化、③管理運営組織の再検討、④評価体制の整備、の四層から構成されている基本的構造には、いくつかの特徴が見出されるが、学部教育との関係では次の点が指摘できよう。

第1は、上述した世界的動向と符合して、知識変動と社会変動が組み込まれている。同時に学問の論理と経済の論理が対峙する構造が内包されていることが窺える。①②③④を同心円の四層構造として捉えれば、中心部には知識変動と関係の深い①を配置し、近接して②を配置し、周辺部には経済原理を軸とした社会変動と関係の深い④を配置し、近接して③を配置し、中心からと周辺からのベクトルが交錯している。中心は学問の論理(①②)、周辺は経済の論理(③④)へ傾斜する。すなわち前者は学問の府に特有な知識の発見、伝播、サービスを基軸に成り立つアカデミック・ワークの使命に淵源する学問の論理が色濃く反映されるとみなされるのに対して、後者は国家・政府や社会からの要請を代弁するものであり、経済発展、資源の有効活用、業績による資源の傾斜配分、合理化、効率などの市場原理の要請が色濃く反映される。換言すれば、前者はオートノミー(大学の自律性)から前者はアカウンタビリティ(説明責任)から、それぞれ発現するベクトルである⁽¹⁵⁾。答申が2つのベクトルを組み込み葛藤状態を前提にしている以上、葛藤の調整、止揚、解消はシステムや機関の課題となる。このような構造を持った大学像の提言は、臨時教育審議会以来の自由化、個性化、規制緩和化の路線が、戦後一貫して追求されてきた高等教育の機会均等、平準化、資源の画一的配分などを基調にした高等教育政策とはかなり明確に一線を画して、競争的環境、市場原理、品質保証、世界標準、格差の肯定、資源の傾斜配分などをキーワードにしていることが分かる。無論この枠組みの中に学部教育改革も位置づけられている。

第2に、その学部教育と直接関係する第2層の教育研究の活性化の部分では、大学の個性化を目指す改革方策として、課題探求能力の育成——教育研究の質の向上が提言されると同時に、学部教育の再構築と大学院の教育研究の高度化・多様化が具体的に論じられている。大崎の指摘しているように、大学像の新しい座標軸は大衆化に伴う大学と非大学高等教育機関との間に進行している「ボーダレス化」への対応という課題と「世界的水準の研究教育の実現」という課題の容易ならざる2つの課題に答えなければならない⁽¹⁶⁾。大衆化と高度化という課題の達成を果たすために、学部教育の再構築に関しては、教育内容の在り方——課題探求能力の育成と教育方法の改善——責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施を掲げている。前者では、①教養教育の重視、教養教育と専門教育の有機的連携の確保、②専門教育の見直し、③学部教育と高等学校との関係、④国際舞台で活躍できる能力の育成、等を指摘しており、①②はカリキュラムの問題、③は大学の入口、④は大学

の出口と関係が深い。後者では、①授業の設計と教員の教育責任、②成績評価基準の明示と厳格な成績評価の実施、③履修科目登録の上限設定と指導、④教員の教育内容・授業の改善、⑤教育活動の評価の実施、⑥学生の就職・採用活動に当たっての大学及び産業界の取り組み、などを指摘している。後者は教員の立場に関係が深い、①②③④はいずれも大学の中味に関係し、⑥は出口に関係する。全体に、授業、評価、カリキュラム、FD、学生の就職などに関わっており、学部教育全般の問題を大学の入口、中味、出口の各論を通じて扱っていると言ってよからう。

第3に、このような答申の前提には「大学教育への批判を払拭するに至っていない現状」⁽¹⁷⁾と指摘する現状認識に立って、大学への社会的批判を受け止め、学部教育改革の必要性を細かく技術的に論じている点が注目される。特に「学生の卒業時の質の確保」を達成することの必要性、そのために「成績評価基準を明示した上で、厳格な成績評価を実施すべきである」こと、「単位制度の実質化を図ること」、「単位数の上限を各大学が定める」ことなど方法論の上で相当立ち入った提言を行っているのである。

このような大学審議会の答申の現状批判的な姿勢は、21世紀の大学像を構築する場合に過去の政策や改革の成果に対して大幅な修正や改変が余儀なくされることになったと読めるのではあるまいか。現状の改革の進捗に対しても手厳しく批判がなされている。それだけ現在の知識変動や社会変動は急激であり、近未来すらの確に予測できない事態が確実に進行していることを裏書きするだろう。最も大きな転換は、学部教育改革の部分のような学問の論理に属する領域に対して経済の論理が要請され、市場原理の観点が導入された点に特徴が見出されるはずである。

(2) 全国レベルの改革の実態

審議会答申が大学像の理念・規範の側面から反省的・批判的に現状を捉えているとすれば、実際に学部教育改革に関してシステム・レベルと機関レベルの現状はいかなるものかを観察してみる必要があるだろう。そこには、どのような問題点や課題が横たわっているのだろうか。まず学部教育を中心にした大学改革が1991年の大綱化以来、全国的に急速に推進されてきた事実は、各種全国調査の結果に如実に具現していることを勘案すると、過去10年以内に学部教育改革は開始され展開されたと観察できる。

例えば、1991年以降の学部教育改革に関する文部省調査によれば、この間に各種改革が行われた事実が認められる⁽¹⁸⁾。1997年度までにカリキュラム改革を実施した大学は全体の約97% (495校) とほぼ全大学が改革を遂行し、教育方法に関しては、シラバス導入を約92% (538校)、セメスター制導入を約7割 (404校) が実施している事実を指摘している。これに対して、ファカルティ・ディベロップメント (FD=Faculty Development) の実施は3割強程度 (193校) にとどまると報告している。各種調査の概況にみる改革の現状は、学部教育の内容や方法に関わるソフトの側面は看板や箱物などのハードの側面に比較

して十分な改革が行われていないことを窺わせるのであり、このことは先述の答申内容と符合すると言わざるを得ない。

筆者達が実施した全国調査（1996年）も、全国的に箱物やハード面の改革が先行している反面、内容や方法の側面に密接するソフト面の立ち後れを指摘している⁽¹⁹⁾。セクター間では私立大学は経営に関わる側面、国立大学は研究に関わる側面に先行するなど内容的に幅があるものの、全体には両者の共通傾向が認められる。

学会・協会による調査でも同様の事実が確認できる。大学基準協会は全国調査（1994年）を実施して実態の把握につとめている。学生の受け入れ、教育課程の改革、教育方法の改善、教員組織、研究条件の整備、生涯学習、学生生活への配慮、の各分野での改革実施状況が全国の大学を対象に調査されている。それによれば、教育課程（61%）、教育方法（43%）、学生受け入れ（41%）、学生生活（38%）、生涯学習（32%）、教員組織（27%）、研究条件（25%）の順になっている。教育課程と教育方法の改革が最も進行している事実が示されている⁽²⁰⁾。最近の大学教育学会の調査（1999年）⁽²¹⁾では、大学レベルで見ると、シラバスの作成（95.5%）、少人数クラス等（88.0%）、社会人学生の受け入れ（63.9%）、 Semester制（56.9%）、ティーチング・アシスタント（TA）の活用（54.9%）、学生による授業評価（53.3%）、履修モデルの提示（48.8%）、単位互換制度（42.1%）、オフィス・アワー（41.8%）、放送大学の活用（14.7%）などとなっている。大学基準協会調査と比較すると、大学教育学会調査ではシラバスの作成（65.9%→95.5%）、少人数クラス（45.5%→88.0%）、学生による授業評価（18.3%→53.3%）、履修モデルの提示（32.0%→48.8%）、等々、全項目で実施・導入の割合が高くなっていると指摘されている。

以上の傾向から、1990年代に開始された学部教育改革は全国的に統計的データを参考にする限りおおむね軌道に乗っているように見える。その間の大学教職員の自己点検・評価を基礎にした自己研究や改革の取り組みが大きな発展を遂げたことは評価されなければならない。と同時に内容的には取り組みにアンバランスが見られ決して十分な状態になっているとは言えないことも改めて注目せざるを得ない。答申が指摘しているように、システム・レベルの改革は急速に推進されてきたものの、21世紀を視野に入れた視点から現状を逆照射すれば、決して満足できる状態に展開されているのではなく、改善・改革への課題が少なくないことが分かる。

（3）機関レベルの改革—広島大学の事例

システム・レベルの改革が理念、政策、実施、評価の側面で進行する間に機関レベルの改革も並行しあるいは独自に進行する。具体的には、学部教育の理念の措定とその実際への適用、改革の推進、その評価の展開である。1991年の大綱化以来、学部教育、大学院、自己点検・評価などの取り組みが積極的になされ、とりわけ学部教育に関しては、1994（平成6）年や1997（平成9）年の改革を通じて、教養的教育（教養教育ではなく「教養的教

育」を使用)の構築を軸とした学部教育の改革が種々の角度から行われてきた。その間の改革を通じて評価される側面は、①「広島大学大綱」において「コア・カリキュラム(化)」が推進され、パッケージ別科目が導入されたこと、②教養的教育の理念や3本柱の達成などが意識的に吟味されたこと、③学部教育3原則、教養的教育と専門的教育(専門教育ではなく「専門的教育」を使用)の両輪性が意識的に検討されたこと、等である⁽²²⁾。この改革は答申の中で最も重要な理念とも言える課題探求能力を持った学生の養成を先取りの理念の上で明確にした点にあると考えられるのではあるまいか。その半面で問題点も少なくなく、所期の理念を現実の改革に実践する場合にさまざまなズレが生じ、理念と現実の乖離が生じている。総論的には、①教養的教育の理念や目標は教職員によって十分理解されていないこと、②同じく理念や目標が学生によって十分理解されていないこと、③所期の理念や目標に見合うカリキュラム編成原理が十分に確立されていないこと、等が指摘されている。特にコア・カリキュラム化をめざしたパッケージ別科目は問題点が少なくなく、理念的にも現実的にもカリキュラム編成原理が十分に機能していないことを露呈する結果になっていると報告されている。これらの問題を多少詳しく見てみると次の点が指摘できるだろう⁽²³⁾。

第1に、教養教育の理念をカリキュラムへ集約したパッケージ別科目が意外に苦戦している実態が見られる。点検・評価報告書は、「極めて低い満足度と継続希望」(パッケージ別科目を受講して満足している学生は12.1%と極めて少なく、同じ教養的教育科目である教養ゼミや総合科目に対する満足度が62.2%と51.1%と比較しても異常に低い)、「授業科目間の関連性の希薄さ」(パッケージ内の授業科目が相互に関連していると認知する学生はわずか8.0%にすぎず、92.0%の学生は関連がないと考えている。),「70%以上の学生が授業方法、授業内容、履修セメスター、授業科目数に対して否定的に評価している。」と述べている。具体的改善策として、①パッケージ内の授業科目の見直し、②パッケージの構造化、③学生に対するパッケージの構造の提示、④学生に対するパッケージ別科目の意義や目標の繰り返し伝達、などを指摘している⁽²⁴⁾。

第2に、低学年時での履修単位数が多く、学部教育3原則の1つであるところの教養的教育の4年間への配分が十分なされていない。1・2セメスターにおける教養的科目と専門的科目の取得単位数を学部別調査(1997年度)に見ると、例えば総合科学部では教養的科目の取得単位数の平均49.7、最頻値52、最大値70、最小値12となる⁽²⁵⁾。1学年で最頻値の52単位を取得していることは、大学審答申に言う標準モデルの30単位の1.7倍を示す。最大値の70単位の場合は2.3倍を示す。全学部的に平均値は40から50単位程度、最頻値も同様の数値を示していることから、総合科学部が決して例外的現象ではないことになる。ということは、いずれの学部でも単位の過剰取得が常態になっていることにほかならないが、これでは予習、復習が十分に行われているとは到底言えないことになる⁽²⁶⁾。大学審議会の提言している単位制の見直し、とりわけ単年度での登録科目数の上限設定を企図し

たキャップ制の導入が必要な実態が存在すると解される。同時に教養的科目を低学年に集中せず、高学年へと配置し4年間で修得することの必要性が徹底される必要がある。

第3に、授業のクラス規模のばらつきが顕著に認められるため、その適正規模に向けての改善が必要である。平成10年度前期の教養的教育履修状況（昼間）をみると、全体合計では平均56人（コマ数1,050、受講者数59,182人）となる。これを個別にみると、教養ゼミ11人、英語43人、英語以外43人、情報科目73人、総合科目150人、パッケージ別科目137人、個別科目92人、スポーツ実習科目41人となっている。少人数教育の日玉として導入された教養ゼミの場合、コマ数273、受講者数2,970人である⁽²⁷⁾。このように、受講者数には科目毎に相当のばらつきが存在するから、できるだけ少人数教育を図る視点から、科目間の調整が欠かせない⁽²⁸⁾。

第4に、成績評価の在り方に問題があり、方法の見直しが必要である。すなわち成績評価（優、良、可、不可）の分布が科目によって大きく異なる現実が指摘されており、評価の公平性や信憑性が問題となる。関連して、「学生による授業評価」が全学的に導入されていない実状も改善点となろう。

第5に、学士課程の教育改革を中心にした教員（職員も）の資質改善の取り組みが必ずしも十分とは言えない実状がある。広島大学は全国の大学の中では合宿研修を実施するなど積極的に取り組んでいる実績があり、そのことは評価されるべきであろう⁽²⁹⁾。しかしながら所期の理念や目標が必ずしも教員に十分理解されていない事実が見られ、研修型にとらわれないFD活動の在り方を求めての改善が必要となっている。

以上に論じた理念と現実の乖離をはじめ、カリキュラム編成原理、単位制、少人数教育、成績評価、学生による授業評価などの問題は改革推進過程の所産であるから、問題の山積は必ずしもマイナス面ばかりではない。それは、それまで意識されていなかった問題が点検・評価されて新たに改革の俎上に乗せられることを意味し、負を正に転じる契機を内包しているかもしれない。そのことに留意すべきであるが、問題が少なくないことも否めない。

3. 学部教育改革の今後

全国的にも個別大学レベルにおいても、学部教育と関わる各種領域において、数量的に高比率での改革の取り組みが展開されてきた実態を把握できるから、その点では、自己点検・評価、相互評価、外部評価などの各種評価を踏まえ、大学教職員が自前の改革を行っていることの成果が出ている。少なくともその間改革に費やされた教職員のエネルギー量は膨大なものになることが容易に推察されるし、そのこと自体はそれ以前の長期停滞期にかんがみれば何よりも積極的に評価されなければならない。しかし問題が無いのではなく、特に成果の社会への発信と十分な理解の取得が果たされたかと言えば必ずしもそうではなく、また表面はともあれ種々の問題が手つかずの状態で山積し、あるいは着手されていて

も内容的な深まりが乏しい実態のあることも否めず、一層の改革が要請される状態に留まっている点を見逃せない。

(1)改革の進捗状態は内容によって粗密があり、概して目立ち易い部分や箱物部分が先行しており、肝心の教員の風土や意識の部分に遅滞がみられる。大学審議会の答申では「一般に教員は研究重視の意識は強いが教育活動に対する責任意識が十分ではない、授業では教員から学生への一方通行型の講義が行われている、授業時間外の学習指導を行っていない、学期末に試験のみで成績が行われている、成績評価が甘く安易な進級・卒業認定が行われている、教養教育が軽視されているのではないかと危惧がある、専門分野の教育が狭い領域に限定されてしまう傾向があるなど、教育内容と教育方法の両面にわたり多くの問題点が指摘されている」⁽³⁰⁾と厳しく指摘している。すでに考察したように、内容的にシラバス、セメスター制、カリキュラムなどの比較的目立ちやすい領域では全国的に高い実施率が示されている通り、改革の実績を示しているにもかかわらず、教育内容や方法のソフト面への掘り下げが懸案であることは否めない。

実際、研究重視に比較して教育重視の意識が十分でないとの指摘は正鵠を射ている。システム・レベルでも国際的にカーネギー大学教授職調査の結果がその事実を如実に示しているし⁽³¹⁾、セクターや機関レベルでも大同小異の実態が見られる。授業での一方通行方式の講義が行われているとの指摘は、大人数規模の授業が多くみられる実態を見直し、できるだけ少人数教育、チュートリアル等の導入、ソクラテス・メソッド、TA、マルチメディア等の活用を行わない限り指摘を覆せない。授業時間外の学習指導の提言は、オフィスアワーの導入や予習・復習への対応を示唆しているとすれば、低学年での単位取得が多くみられ、予習・復習が看過されている現状はその事実を裏書きしているというほかない。答申ではGPAを提案している。加えて、成績評価の仕方にきめ細かさが見られないことや教員間に評点の仕方の合意が得られていない実状などは、教育技術や方法の不備を指摘されても不思議ではない。教養教育への取り組みがカリキュラム、組織ばかりではなく意識、技術、方法を通じて形骸化する傾向があることも指摘の通りであろう。これらのことを勘案すれば、全体に教員の教育内容や方法に関わる意識改革が十分でないという指摘は的外れではないと言えるにちがいないし、その点では、こうした改革を推進する教員の意識や資質の総合的な開発を意図したファカルティ・ディベロップメント＝FDは未だ十分な状態にあるとは言えない実状を裏書きしている。

審議会答申は「個々の教員の教育内容・授業方法の不断の改善のため、全学的あるいは学部・学科全体で、それぞれの大学の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント：FD）の実施に努めるものとする」⁽³²⁾と提言している。それにもかかわらず、あるいはその故かもしれないが、実態は芳しくない。大学教育学会の調査では、FDを実施している大学は全体（N＝289）で18.7%（国立29.1%、公立9.4%、私立17.3%）となっており、2割に満たない。国立大学がやや先行してい

るものの、それでも未だ30%に満たない現状に停滞している。しかも実施困難とする割合は実に40.1%に達しており、進捗状況が思わしくない実状を図らずも露呈しているのであり、さらに公立71.9%、私立62.4%の数字は大学全体では国立以上に困難とする回答の割合を高めている実態が浮き彫りにされているのである⁽³³⁾。

(2) 答申から批判され、実際に立ち後れが顕著な改革の内容や方法に関わる部分の推進には時間がかかる点を見逃せない。1991年の大綱化の時点からカリキュラム改革と自己点検・評価をワンセットとした学部教育改革が発効し、10年近く経過した現在、カリキュラム改革は曲がりなりにも進行し、学科や学部再編成、教養部改廃、研究・教育組織の見直し等が行われてきたことが分かる。広島大学大学教育研究センターの調査では自己点検・評価も全国的に1回は当然、2回以上9回程度まで行われていることが判明した⁽³⁴⁾。この現状が示すように、それ以前に比較して短期間に改革への積極的な取り組みがシステムと機関の両方で行われた事実は否定できないのである。問題は、教育改革の取り組みには時間がかかる点をどの程度考慮するかが改革の成否を評価する場合に重要であるに違いないことである。自己点検・評価によって指摘される事項をフィードバックして改善改革するには、項目によって対応に差異ができるのは回避できないのであり、特に教員の専門領域、研究志向、労働時間、学識観などの伝統的な風土や意識と関わる側面の改革には葛藤が伴い、その解決に時間がかかるのは当然である。現在は漸くその段階への展開が待たれる段階に到達しつつあるに過ぎない。

(3) 今後の改革では内容や方法のレベルをいかに改革するかという課題に直面せざるを得ない。第1段階の改革が形式、枠組み、看板、数量などの可視性の高い側面に照準したのに対して、これからの第2段階の改革は中味、内容、実体、質、意識など内容・方法の深まりを期待されていると言わなければならない。特に改革を実際に推進する責任主体とみなされる教員（教授団）の意識改革や資質開発は改めて重要な課題となるのであり、そのことは全国レベルに関して妥当するばかりか、個々の機関レベルにも共通して妥当するはずであり、最も重点が置かれるべき課題になるとみなされる。

(4) 点検・評価によって現状分析を行い、改革すべき問題点や課題を明確にし、実施に移すことが一層必要である。学部教育改革のさまざまな課題の中で、大学審答申にも指摘されているように、現状では専門教育と教養教育の関係が意図的に改革される必要がある。とりわけ1991年の大綱化政策以来進行した教養教育の形骸化が見直される必要性を第2段階の改革では焦点化しなければならないはずである。その観点から、教養教育に主眼を置いた学部教育のトータルな見直しが不可欠であり、すべに述べた教養教育を軸とした縦割り組織の中の横割り組織の在り方、カリキュラム編成原理（コア・カリキュラムや副専攻制など）、単位制、学生による授業評価を含めた授業評価あるいは成績評価のあり方、さらには研究・教育・学習機能の統合の問題が改革されなければならない。

評価の観点から見れば、①教育理念・規範・目標、②学生・教員、③カリキュラム、④

教授—学習過程・教育過程、⑤教育環境・組織、⑥教育経営等の各側面が有機的に連関しながら改革されなければならない。換言すれば、学部教育の理念・規範の確立を問い直し、さらには規範構造との関係で具体的に学生・教員、カリキュラム、教授—学習過程、教育過程（入り口、中味、出口）、教育環境・組織（例えば教養教育の実施組織）、教育経営などの広く学部教育の個別の構成要素とその関連性の問い直しが欠かせない。

(5) これらの問題の中で、教育組織に焦点を合わせ、教養教育の実施組織に注目すれば、1991年の大綱化以来その多様化が進行した事実が確認できるだろう。大学教育学会の調査では、①担当学部方式、②教養部方式、③機能的組織方式、④各学部方式、⑤その他、に類型化して動向を観察している。それによれば、1999年現在の大学（240大学）の内訳は、①7（2.9%）、②27（11.33%）、③124（51.7%）、④56（23.3%）、⑤26（10.8%）等を構成し、機能的組織方式が過半数を超えている⁽³⁵⁾。1991年現在では、教養部方式や担当学部方式が主流であったのであるから、大綱化以降においては主流の交代が明白に生じている。特に国公立では機能的組織方式がほぼ7割から8割以上（国立大学43校：81.8%：公立大学19校：67.9%）に達しており、そこには組織的な収斂が進行した事実を察知できる。一般教育学会の調査では、1991年時点で国公立大学では担当学部方式（19%）、教養部方式（49%）、機能的組織方式（21%）等となっており⁽³⁶⁾、担当学部方式や特に教養部方式に主流があった事実と照合すれば、この8年間に大きな変化が生じた事実注目せざるを得ない。こうして国公立での拠点方式から機能的組織方式への展開は、教養教育の風化や形骸化と密接に関連しているのである。他方、私立では1991年時と1999年時を比較すると、担当学部方式（6%→3%）、教養部方式（31%→16%）、機能的組織方式（28%→39%）、各学部方式（20%→30%）となるから、国公立に比べて教養部方式の落ち込みが激しくないものの、機能的方式はやはり増加に転じているから、それなりに教養教育の後退は生じていると解される。

(6) カリキュラム改革の徹底を図ることが不可欠である。これは教養教育を推進するために最も重要な要素であるカリキュラム、学生、教員の中でも教育内容と関わる点で特に重要な要素であり、それだけに教養教育の成功のカギを握るとみなされるにもかかわらず、現実には成功を収めているとは言い難い。実態に即した原因の究明と克服が必要であるが、これまでの考察から次の点を指摘したい。

第1は、教養教育の理念や規範の確立が不十分であり、同時に構成員によって十分共有されていないことの見直し。大学教育学会の調査では、「理念・目標を実現するための全教員の意識改革への取り組み」が大学（15.0%）、短大（15.8%）が実施しており、大学の64.5%、短大の57.7%が教員の意識改革は困難と考えていることを指摘している⁽³⁷⁾。この調査結果は、教養教育の理念・目標に関する教員の意識改革の取り組みが立ち遅れている事実を直截に示唆している。教養教育を基軸とした学部教育の視座からカリキュラムの再編成を企図すれば、理念としては専門教育と教養教育の統合が課題となる。各学部の垣根を越えて

教養教育の理念、あるいは卒業時に完成すべき人間像＝学生像を共有すること、専門教育のエゴイズムを解消して教養教育との架橋を達成すること、教養教育の観点からのコア・カリキュラムを構築し、それを入学から卒業までの各学年に配置すること、などが課題となる。実際には、教養教育を全学レベルで取り組む動きは、教養教育実施責任部局の希薄化、教養教育担当教員の減少、教養教育の授業の後退、等に起因してカリキュラム上では十分に実現を果たさない状態に停滞しており、建て直しが必要となっている。

第2は、伝統的な風土や意識の変革ができないことの見直し。教養教育の視点からのカリキュラムの構築が課題であるにもかかわらず、実際には改革が十分に進行していない現実がある。大綱化以来、教養教育を教養部2年間を中心に実施する構造から4年間に拡大し、専門教育との有機的統合を図る構造へと展開したにもかかわらず、実際には形骸化が進行している。そのことは戦前以来の専門教育を偏重する組織や風土の伝統が大綱化以来の改革によって俄には是正され難いことを物語る。教員の間に概して教養教育担当よりも専門教育担当を志向する傾向が見られるばかりか、学生にも同様の傾向を察知できることは、教養教育が4年間の学部教育を貫徹して重要であるとの理念が学生に十分理解されているとはいえない事実によって裏書きされている。そのことは教養科目はできるだけ低学年時に取得する傾向の進行によって例証されているのである。

第3は、教養教育のカリキュラムに関する体系的研究の未発達の問題がある。教養教育と専門教育とを有機的に連関付けながら、両者の統合カリキュラムを構築することが課題である。アメリカから移植した従来の一般教育科目の概念や枠組みを解体させ、新たな概念や枠組みを構築することは容易な作業ではない。リベラルアーツ教育の伝統が乏しい風土、移植型の制度、専門的なカリキュラム研究者の欠如などにかんがみれば、現在は試行錯誤的でも新たなカリキュラム構築の作業を開始せざるを得ないにもかかわらず、教養教育のカリキュラムに関する体系的・組織的研究は未発達の状態にあることは否めない。若干の大学を除いては、全国的に大同小異の状況が進行しており、本腰をいれた教養教育のカリキュラム構築は今後に持ち越された課題となっているみてさしつかえあるまい⁽³⁸⁾。

以上の問題はシステム・レベルでも機関レベルでも妥当する問題や課題であろうし、当然ながら集約的に広島大学の場合にも具現するはずの問題である。1999年3月に出された報告書では、自己点検・評価の一環として教養教育改革の現状にメスを入れており、教養教育改革の光と陰の両面を分析している⁽³⁹⁾。それによれば、改革が着手されて、教養的改革が積極的に推進されてきた側面を評価すると同時に、問題点や課題が山積している事実を反省的に指摘している。特にカリキュラム編成原理の問い直しが重要であるとしており、現在の改革では教養教育の本質部分であるカリキュラムが十分に熟慮した結果編成されずに、コア・カリキュラムを軸に編成原理を中長期的な時間をかけて見直すことの必要性を指摘しているのである。特に改革の目玉とも言える教養ゼミとパッケージ別科目の中で、後者の不振が顕著である点を縷々考察している。パッケージ別科目は教養教育の視点

に立脚してコア・カリキュラムを志向する視点から学問の方法論の角度と学問の対象領域の角度を有機的に統合する試みを行っている点で先進的でありユニークな実験であるにもかかわらず、その趣旨や理念が空回り気味になっている事実は、学生のニーズに見合っていないこと、学生がその趣旨や理念を理解していないこと、学生の授業への取り組みの仕方や単位の取り方などに影響が生じていること、さらには教員自身がカリキュラムの趣旨や理念を必ずしも十分理解していないこと、等々の実態に具現しており、その根本原因はカリキュラムの編成原理自体が成熟していない点に起因しているとみなされるのである。

おわりに

考察したように、大学改革は学問の論理からも経済の論理からも今日必要とされており、その緊張や葛藤は学部教育改革に集中的に具現しており、その改革の中で教養教育と専門教育の関係の見直し、あるいは研究・教育・学習の統合などに関わる学部教育の充実がますます問われていることが分かる。経済の論理は利益を追求するのに対して、ノン・プロフィットの組織である大学はあくまで学問の成果によって学界へ貢献し、ひいてはそれを通じて社会発展に貢献するのであって、企業のように経済的利益を直接追求するのではない。学問の発展を促すためには、研究や教育に費やす勤務時間を超越した取り組み、短期的には可視性の乏しい生産活動、傍目には失敗や無駄と見える試行錯誤的な活動の積み上げなどが展開されるし、外的報酬よりも内的報酬に価値が置かれる⁽⁴⁰⁾。予算策定者、納税者、スポンサー、消費者など、国家・政府や社会の側からは必ずしも即時には理解がでないメカニズムが学問の世界には作用しているのであり、そこに大学の学問ギルドが8世紀以上にわたって醸成してきた伝統的な特徴が存在していることも否めない事実である。

その意味で、第2ラウンドの大学改革とりわけ学部教育改革では、標榜する理念・規範を一層明確にすると同時に、学部教育の基本要素である学生、教員、カリキュラムへのその現実化を着実に遂行することが期待されるとともに、それを社会へ発信し理解を得ることが欠かせない。市場原理からの期待や圧力が一層強まる傾向の中で、学問の発展に直接責任を担う個々の機関は、自己点検・評価や外部評価を活用して固有の改革を客観化する試みを持続し、個性を一層発揮することが求められる。

<注>

- (1) 有本章編『学部教育とカリキュラム改革』（高等教育研究叢書36）1995年、有本章・山崎博敏編『学部教育の改革と学生生活』（高等教育研究叢書40）1996年、有本章編『学生像と授業研究』（高等教育研究叢書1997年）、有本章編『教養的教育からみた学部教育改革』（高等教育研究叢書48）1998年、参照。

- (2) Patricia J. Gumpert and Marc Chun, "Technology and Higher Education: Opportunities and Challenges for the New Era", Philip G. Altbach, et.al. ed., *American Higher Education in the 21st Century: Social, Political and Economic Challenges*, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College, 1997, pp.147-174.
- (3) 井門富二夫「序章」清水畏三・井門富二夫編『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。
- (4) David D. Dill, "Higher Education Markets and Public Policy", *Higher Education Policy*, Pergamon, Vol.10, No.3/4, September/December, 1997, pp. 167-185.
- (5) 大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』1998年10月、173頁。
- (6) Patricia J. Gumpert, "Public Universities as Academic Workplaces", *DAEDALUS*, Vol. 126, No.4, 1997, pp.113-136.
- (7) Leo Goedegebuure, et.als., *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*, Pergamon Press, 1994, pp.1-12.
- (8) Clark Kerr, "Current Mutations in Undergraduate Education in the United States," *Perspectives for the Future System of Higher Education*, Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, 1976.
- (9) 文部省『文部時報』No.1477、54-55頁、1999年11月。
- (10) 館昭「やわらかな高等教育システムの形成—バーチャル・ユニバーシティの態様と単位制度の意義」『ユニバーサル化への道』（高等教育研究第2集）1999年、25-46頁。
- (11) Ulrich Teichler, "Reforms as Response to Massification of Higher Education: A Comparative View", *RIHE International Seminar Reports*, No.10, July 1997, pp.213-234.
- (12) E・Lボイヤー（有本章訳）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部、1994年。
- (13) 有本章「生涯学習と大学改革の連携—ポスト大衆化段階の課題—」『安田女子大学大学院博士課程完成記念論文集』1999年9月、107-118頁。
- (14) 大学審議会答申、前出。
- (15) 有本章「大学改革の現状と課題—大学審議会答申との関連において—」『大学教育学会誌』第21巻第2号（通巻第40号）1999年11月、2-12頁。
- (16) 大崎仁『大学改革—1945-1999—』有斐閣、1999年、329頁。
- (17) 大学審議会答申、前出、12頁。
- (18) 同上、182-198頁。
- (19) 有本章・山野井敦徳・小方直幸・村澤昌崇・天野智水「大学組織改善の動向—全国調査を手掛かりにして」第49回日本教育社会学会発表、1996年。
- (20) 青木宗也・示村悦二郎編『大学改革を探る—大学改革に関する全国調査の結果から』

大学基準協会、1996年、132頁。

- (21) 倉敷芸術科学大学教養学部「大学の教養教育に関する実態調査」委員会「大学の教養教育に関する実態調査」報告書、1999年6月
- (22) 『広島大学教養的教育改革実施要綱』1996年、『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、参照。
- (23) 広島大学教養的教育委員会教育方法研究小委員会『教養的教育実施自己点検・評価報告書—豊かな学部教育をめざして—』（平成10年度）1999年。
- (24) 同上、6-7頁。
- (25) 同上、82頁。
- (26) 例えば70単位取得した学生の場合、前期後期併せて39科目受講していて、単純計算すると1週間に19.5科目、1日3.9科目受講している。これは予習6時間(4*90分)と復習6時間(4*90分)を併せて、毎日12時間の勉強が必要となり、授業時間6時間(4*90分)を合わせると合計18時間必要となることを示す。標準モデルの2倍以上の単位を取得しているこの学生の例は極端な例であるが、他の学生も平均的には2倍近い単位を取得している現実、近くとも遠からずの実態を物語っていると言わなければならない。1日8時間労働を標準に作られている単位の時間計算を勘案するならば、18時間の勉強時間は毎日10時間分の労働超過となる。
- (27) 同上、133頁。
- (28) 総合科目やパッケージ別科目では人数が多い半面、語学やスポーツ実習科目では50人以下となっている。その中で、教養ゼミは画期的に少人数教育となっていることが分かる。受講者数を個別科目レベルでみると、さらに幅が大きくなる。平成10年度前期の受講者数の多い授業科目をみると、300人を超える科目が7科目みられる（日本国憲法A667、芸術学A576、スポーツ・マスコミ論450、哲学A362、法と市民A338、政治の世界A335、一般地学A326）。同様に後期の場合は6科目みられる（芸術学B579、日本国憲法B448、哲学B425、文化人類学B378、政治の世界B359、心理学B311）。逆に受講者が30以下と少ない科目は、前期で45科目、後期で58科目みられる。（同上、169-170頁）。
- (29) 『広島大学教養的教育の全学研修会報告書』平成8年度（1997）、平成9年度（1998）、平成10年度（1999）参照。
- (30) 大学審議会答申、前出、11頁。
- (31) 有本章・江原武一編『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、1994年。
- (32) 大学審議会答申、前出、53頁。
- (33) 「大学の教養教育に関する実態調査」前出、38頁、103頁、参照。
- (34) 有本章「大学の評価システムに関する全国調査—機関評価の一断面」『学術月報』通巻第645号、46-56頁。

- (35) 「大学の教養教育に関する実態調査」前出、67頁。
- (36) 同上、67頁。
- (37) 同上、35頁。
- (38) 清水畏三・井門富二夫、前出、参照。
- (39) 『教養的教育実施自己点検・評価報告書』前出。
- (40) M. Trow, "The Politics of Motivation", J. L. Bess, ed., *Teaching Well and Linking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*, The Johnse Hopkins University Press, 1997, p.394.
Burton R. Clark, "Small Worlds, Different Worlds: The Uniqueness and Troubles of American Academic Profession", *DAEDALUS*, Vol.126, No.4, Fall 1997.

第1部 教養教育とカリキュラム改革 ― 国際的視点

第1章 教養教育の場としての大学

— グローバリゼーション時代のカリキュラム —

井門 富二夫

1. 仮説的前提と用語について

「教養教育の場としての大学」というテーマを与えられて困惑しているが、筆者なりにそれを現代社会における、いわゆる「学士教育」レベルの大学と解釈し、またその教育内容すなわちカリキュラム構成に焦点をあてて、論じてみたいと考えている。

しかし論旨の展開とともに明らかになることであるが、現代の学士教育（これまたいわゆる新制大学の歴史にもとづいて）、換言すれば課程制あるいは単位制に基盤を置く制度を論じるとすれば、その前後にある教育レベルすなわち初中教育そして大学院教育などへのかかわりや連絡が必ず問題となってくる。それぞれの制度の連絡機構としての入試なども、考えるまでもなくカリキュラムの一環とみる必要もある。とにかく学士教育も、継続教育、補完教育の諸科目との関連で、密接に初中教育と連なり、またその意味で中央教育審議会などが企画する初中教育レベルの「学習指導要領」の改革・修正は、そのまま学士教育の内容に大きく影響を及ぼしてくる。

また最近、特にわが国では機能上はげしく学士教育から分化（differentiation）を要請された大学院教育や、また逆に学士教育の複雑化する学問内容へ機能的に包括を迫られた国内外の他の大学あるいは研究機関への留学・研修・調査実習についても、カリキュラム構成は広く連なってゆく。例示を大学院レベル教育にとってみれば、学士教育レベルの特殊才能教育であるインデペンデント・スタディズやオーナー学位プログラムなど（俗にいう飛び級など、あるいは後述するカリキュラム・ナンバーの上で、学士・大学院両レベルに共通するゼミ・クラスなど）、あるいは工学系・生物系などいわゆる技術系の延長教育（学術の展開にもとづき、修士レベルまでも大学教育の常識とする考え方）を考慮すれば、学士教育と大学院教育もカリキュラム構成の上で深くつながっていて、この関係の深さは無視できない。事実、旧制度（欧州大陸系に縁が深い）そして「新制」（アメリカ系のカリキュラム）を問わず、専門科目のレベルでは、学士教育と大学院の諸科目は連結していることが多く、今では、入試そしてカリキュラム・ナンバーで、制度機能上、区分されているにすぎないものも数多くある。

以上が、学士教育にかかわる前提の第一である。つづいて第二の前提について考えてみよう。本論の副題として「グローバリゼーション（globalization）時代のカリキュラム」をあげておいた⁽¹⁾。あとで詳述することではあるが、大学のカリキュラム（その教育理念とそれにもとづく科目の内容には、大学の置かれた文化的環境が大きく影響することは前

提にして)の、それを処理する用語・技術、また制度の大枠・展開様式については西欧に源があり、その伝統にもとづいて、あるいはそれを尺度として、議論をすすめることは自明のことであろう。そのように前提をたててみたところで、大学の教育内容は、それぞれの時代毎に、そして当の時代の教育制度全体の発展状況や学術構成の展開に即して、またその上にそれぞれの地方や国家の文化・社会の要請に対応しながら、その形態・構成・体系を異にして、多様な展開を遂げるのであって、その「あり様」を論じるにしても、まず大学の置かれた「時代」を限定してかかる必要がある。

第二の前提とは、この論考は、原子力の解放によって象徴される「知の爆発」の時代、そしてそれぞれの文化・社会が、知の爆発とその結果(大量生産と消費の市場化、技術革新、交通の国際化と人口移動の増大などなど)にもとづく、いわゆる地球化の流れの中で相関化・連体化されてゆく時代、より具体的に言いなおすと、1945年(44年のブレトンウッズ会議以降、国連、ユネスコ、世界銀行、IMF、GATT=WTOなど、政治・経済体制の広域化傾向のはじまり)、特に大学教育については、現代の教養教育について——この知識の複雑多様化をうけ、しかも教育の民主化・ユニバーサル化の動勢を前取りして——大枠に当たるものを示したハーバード・レポートが出版された年、それ以降から、本邦でいえば大学審議会が発足して21世紀への見通しを論議し始める頃までを論じることになる、ということである。

以上のように、教養教育もしくは学士教育を、時代とともに変動するカリキュラムから追跡する姿勢を通じて、その変容の中にも「大学」での教育とは何なのか、という大学の本質・理念を問う質問が見え隠れしてくれれば幸いと思う。

以上で本論を制約する前提を設定しておいたが、つづいてカリキュラム論を支えるキー・タームを、「私なりに」(諸権威の業績を借りつつ)論じておき、それを土台に論旨が進められることを確認しておきたい。

「大学」のカリキュラムという場合の、大学レベルについては後述するにしても、「カリキュラム」の語源がもともとラテン語の*currere*から出たものであって、それは馬競争の道、人生の成行なども意味した「たどるコース、あるいはコースをたどって展開する運動・活動」を意味していたという。学問内容が複雑化する近世までは、一人もしくは複数の教師が教える「科目」(いわゆる*course*、すなわちヴィーゴの自叙伝などにも出てくる、会計学、商法をある年に集中して学ぶという例のように、それ自体、特定の目的をもって特定の展開「内容」をもつ、個々の科目)そのものも、小さく限定された分野のものであれ、今でいうカリキュラムの機能を果たしていた。今日でもカリキュラムという用語をコースでもって表現する社会も多い。

それが19世紀以降の学問の複雑化とともに(特にアメリカで)、コースの概念もその幅を広げ、むしろ、多様な科目を含むディシプリン体系、換言すれば特定の学問分野(当の分野の教師が集まる教師組織としてのデパートメント、もしくは昔日のコース担当すなわ

ちチェア集合体としてのデパートメント）が設定する課程、あるいは教育担当管理者（ディーンやディーン・オブ・スタディーズ）の下に特定の教育目的をもって組織されるスクールやカレッジ（教育組織）の動的なガイダンス体系（秩序だった科目の広がりという意味でuniverse of coursesとよばれる）⁽²⁾を、カリキュラムとよぶことが多くなっている。欧米では今日でも、コース、サブジェクト、カリキュラムなどが会話の文脈に応じて様々に使い分けられていて、大学教育内容の評価や改新に関するレポートを読む場合に困惑することもある。

本稿では「カリキュラム」とは、人間形成の展開（理解と応用能力の成熟度）、そして、各学問分野の体系的展開様式、また多様な教育目的毎に組織される制度の構成様式などを考慮に入れた「科目の体系的広がり」であると定義し、ゆえにそれは、社会全般の教育目的や学問体系などの変動とともに、「組みかえられるもの」と考えておきたい。とすれば、大学においては、学問の自由な発達、また知識の伝達などを考慮して確かに教師・研究者にカリキュラムを組む自由な「権威」が認められるべきであるが、それは同時に社会や学生による評価・学習意欲によって、はじめてそれ自体の「生命・効果」を得るものでもある⁽³⁾。

つづいてカリキュラムという用語に対応する、その組み方にかかわる用語であるが（これまたわが国の設置基準などで使用されている用語とは関係なく、筆者なりのまとめ方・使い方を容認していただくとして）、大別して、(1)学生に、当の大学の教育目的、あるいは当の学問分野の体系上の要請、または社会的に認められた授与学位・資格（degree and diploma）に沿って、教師のガイダンス枠を示すものを、まず「課程」（まさにコースズである）としておきたい。つづいて(2)当然のことながらガイダンスに依拠することが前提であるが、学生が自ら何を学習するか、いかに選択してゆくかという観点から組みあげるカリキュラム、あるいは学際分野にしばしばみられるように、科目選択について学生側に、あるいは研究・学習対象を設定する者に、広く機会が与えられているような構成については、「専攻」あるいはスペシャリゼーションという用語を考えておきたい。およそ大局的な分類あるいは例示になってしまうが、医学・工学などという、いわゆる応用学術もしくはボケーション学術分野では、取得される資格・技術の内容に応じてガイダンス限定が強くなり、学ぶ内容の構成が多分野にわたるものであっても、むしろ資格に対応して固定された科目群（ただし学問内容の複雑多岐化に対応して「資格」そのものも多様化し、それぞれの学習路線が複雑化する。医学の専門医制度などがそれに当たる）すなわち課程の構成が顕著となる。

後に基礎学術・応用学術という区分同様に、本論で詳述するが、リベラル・アーツの土台となるアーツ・アンド・サイエンスすなわち「基礎学術」の分野では、むしろスペシャリゼーション（たとえば、複数の課程から学習目的に沿って主・副専攻を組ませる、あるいは特定の教育目的の範囲内でコアすなわち科目群を設定し、その中で専攻を組ませる、

などの様式)、すなわち各デパートメントが設定する諸課程から、教務担当ディーンのオフィスや担当教師のガイダンスの下に、学生が選択する専攻枠の組み方が強調されることが多い。この場合、組み方により、ディシプリン中心から学際的に至るまでの多様な専攻が組めるが、リベラル・アーツ校のような伝統型の制度でいまだ尊重されているにしても、専門教育を重視する巨大な総合大学では「課程」内カリキュラムの必修制が主となることが多い。あるいは複数のコア・ルートを組んで、それぞれのコアの中でのみ科目選択を認めることが多い。

以上のように課程と専攻に大別して組み方の方針を説明してみたところで、これは主として専門教育に入ってからのもので、大学共通教育と専門教育レベルとの有機的組み方については、別な用語が広く使われており、「配分方式、コア・システム、自由選択様式」などは、これまでの拙論で広く紹介してきたので、ここでは省略する。なお、課程と専攻の範囲も学術の進展とともに複雑・多岐に肥大してゆき、大学やファカルティの境界をこえて、国内外の他大学、研究所、官庁・企業（特に実習）などなどに学習機会が増えくると、選択科目群（elective studies）が課程や専攻の内容を豊富にしてくれる。

なお、カリキュラム、課程、専攻には、その内容「構成」(structure)もしくは科目構成については、(1)大学の「教育目的」(大学の規模、創立伝統、立地状況などにより条件づけられる目的)あるいはそれにより自然に決まってくる大学の「種別化」によって、それぞれに大きく異なってくる。たとえば、リベラル・アーツ(伝統的基礎学術科目群)型構成で学士教育を通すか、あるいはゼネラル・エデュケーション(常識的には高等「普通」教育の基礎を指し、ランドグラントの諸大学の、特に応用学術・パラプロフェッショナル課程への進学に対応して組まれたカレッジ・カリキュラム＝ロワー・デビジョン。応用学術諸分野も含む専門科目の多様化に対応して大規模大学でも、専門科目＝デパートメンタル諸課程に対し、カレッジート・エデュケーションとして特化され配置されることも多い)を組織して、学問的発想の統合化・共通化を考えるか、そのいずれにせよ、学士教育の核構成はプローボスト(教務担当学長・副総長)的存在の管理下に置かれ、「大学」の種別構成が守られることになる。

なお、本論でいう(2)「構成」の主たる性格・種類を示す用語としての、基礎学術(arts and sciences)および応用学術(vocational, professional, applied researches)分野を、学士教育、大学院教育、職業内訓練のいずれに配置するかによって、前述の学士教育の主核構成(大学としての共通性)のあり方も大きく変わってくる。

また、(3)「構成」がいかに複雑多岐化しようとも、それを支える構築資材もしくは小道具として、とにかく気を配る必要のあるものに「学期」(時にセメスター、クウォーターなど)および「カリキュラム・ナンバー」(単位取得年次、習得積み上げ順序、教室規模、科目の専門分野、学習参加制約の有無、単位互換上のレベル、試験の有無などを表示するナンバー)などがあるが、わが国では、大学制度のユニバーサル化の過程では、必ず

必需とされるこれら小道具にはらう注意が不足していて、そのため、一、二の例示のみをとり上げてみても、学生の進路途中変更にもとづく大学転校、大学間単位互換制の拡充、留学生の受け入れなどなどに不便さが残っている。なお、以上の(2)(3)については、戦後カリキュラムの変遷に関連して、再び詳述することになる。

さて以上で本論の前提ならびにキー・タームについて終わることにするが、以上を実に厳しく集約してみるとすれば、20世紀の、特にその後半の歴史的環境と、それに対応する学問の複雑化ならびに大学制度の多様化を踏まえて、ユニバーシティならびに現代的カレッジ（一般的に大学という用語でくくる組織）の本質もしくは共通土台を論じたガフ（J. G. Gaff）の立場をふりかえってみることになる。彼は大学が国公立のいずれにかかわらず、カリキュラムは当の大学の公益性を示すsocial contract⁽⁴⁾として提示されるものであり、またその意味でこれが最良のものというべきような普遍的なカリキュラムがあるわけではないと言う。それは当の大学の目的もしくは自己規定に従って評価されるべきものであるが、「教育・研究」の観点から見れば、単にファカルティの学術的関心のみから展開するものではなく、あくまで大学の自己責任感もしくは共通の関心から絶えずその方向や水準がチェックされなければならないと言う。

今日の民主的な競争社会では（殊に以上というカリキュラムの概念を発展させた、契約社会すなわちassociational societyとしての国家、アメリカでは）、この教育目的に対応する組織の分類様式が「種別化」であり、本来ならばマスコミ的観点から行なわれる「格づけ」とは区分されるべきものであったが、残念ながらこの両者は混同されるに至っている。仮に「種別化」が大学の側の自己責任・自己規制で実施されるとするならば、たとえば、(イ)学生の側の学習能力・欲求にあわせ、絶えず敗者救済とか上昇意向の活用をはかる制度を設け（たとえばカリフォルニア州内大学機構の三構成制度など）、あるいは単位互換や大学変更——特に途中で学生が専攻を変える場合、学生能力にあわせ大学転校のケース——など機関間の移動を容易にする措置を拡大することが必要となってくる。また、大学院は完全にあらゆる種類の大学に対し、あるいは社会人に対し開放されるべきで、自大学中心の進学はあまりすすめられない。カリキュラムという用語は、このような制度の柔軟な運用を前提とする理念を本来含んでいるものと思う。(ロ)また同様に科目を担当する教員の「自由」をもある程度前提にしており、その意味でコースそれぞれの発展のために、国家・社会の側でも研究費の配分についてもより公平な配分方式を考慮し、かつ教員の移動をより柔軟にする制度も考えるべきであろう。

2. 大学カリキュラム論の史的背景——教養教育大枠の成長をみつめて

大学の、特に学士教育のカリキュラムを論じるにしても——再度繰り返すことになるが、それを20世紀後半を中心に語るにしても——、それが展開する環境・社会、そして大学の種類毎に、また、学術内容の展開状況、特にカリキュラムの組織された時代・世代に対応

して、学士教育の内容はそれぞれかなり著しく異なり、仮にいわゆる大学の種別化（それはそれぞれの社会なりの種別化ということにもなるが、ここではアメリカのそれを借りて判断するにしても）に対応して、「モデル化」を行なってそれぞれのカリキュラムの組織特徴を分類するにしても、その機能の優劣を評価することにはかなりの困難が伴う。

さて本論でいう「教養教育」としての大学であるが、それぞれの時代・社会環境において差異が著しいことを前提に（あくまで、大局的なまとめであることをあらためて確認してまとめてみると）、歴史を通じてのその核となる性格は、次のようなものとなる。特に1990年代末に近づいて、その「核」的性格を論じて多少の評価を得た業績から議論の出発点を設定してみよう。ともあれユニバーサル化の現象を先導するアメリカから例示してみると、C. W. Anderson（1993年の出版）、M. C. Nussbaum（1997年）、T. E. Boudreau（1998年）などがある。多くの類書の著者たちと同様に彼らはいわゆるカレッジ教育に特に関心をもつ学者で、政治学、哲学など基礎学術分野の研究者である。

全く普通教育・初中教育などが制度的に整っていなかった中世でも、高度の教養人すなわち社会的かつ知的エリートの養成を目的とするユニヴェルシタスが形態をあらわしてくると、その目的はギリシャのアカデメイア以来の、「森羅万象を分析しそれを統合的に判断する」あるいは「人間・宇宙を自己理解し、それから課題解決が導出できる」「自由人」を教育することと定まってきたという。

後にアングロ・サクソン系の教育制度で大学の第一課程学位となってゆくバachelラーの源である「バツカラリウス」（教養教育もしくは基礎学術教師準備職資格）は、テキストの理解能力、問題設定能力、議論の技法、解決上の策法能力の水準を示す資格となってゆくが、後に啓蒙主義時代となると、自由人すなわち個として権利と義務を自己指定できる者のディプロマになったという。

今日風にその内容をカリキュラムとして見れば、例の七学（構成的・論理的理解の三学と認知能力のための四学）、19世紀以降では基礎学術すなわちアーツ・アンド・サイエンスの複雑なディシプリン群・体系となってゆく分野がそれであり、学術構成の複雑化とともに、後のマスター、あるいはドクターの学位を生み出してゆくが、大局的にみれば、バachelラー、マスター、そしてドクターの学位は、基礎学術の水準を示す学位である。これまた大局的なまとめ方であるが、近世になって、特に英米系の大学で、バachelラー（下級学位）が学士教育あるいはカレッジ教育に対応する学位となると、マスターすなわちマギステル（上級学位、後に大学院が機能的に独立するようになって修士学位。中世から近世の英国などでは、これがカレッジ・レベルの教育に対応する教師資格でもあった）は教養教育にプラスしてユニバーシティのいずれかの専門分野を十分に終えたという資格を示す学位に展開していった。今日でも、ユニバーシティ（基礎学術分野の善専門分野を統合した機関）の、アッパー・デビジョンすなわち「専門科目」レベルでは、カリキュラム・ナンバーによって学士レベルから修士レベルまでのカリキュラム科目が、水準毎にまとめ

られ、あるレベルの科目では学士・修士両部門の学生が共通に学習できるようになっている。この事実は以上の学位に関する歴史的展開の跡を示している。今日、分野によっては修士レベルまでを広い意味で学士教育と考える傾向があるのも以上の理由によっている。

なお「七学」の成立に前後して今日という自然言語（学術的理解を前提とする自国語ならびに外国語）および人工言語（数学的理解）を思考の展開に徹底して応用できる「言語能力」の養成が、大学の基礎教育を支える前提となってくる。すなわち、この両言語教育が、七学の論理構成能力および認知能力を育成する諸学の、前提となっているのである。

ユニヴェルシタスは、中世から近世にかけて基礎学術内容が複雑になってくるにつけ、大別して、初級カレッジ（リセ、グラマー・スクール、ギムナジウム、旧制中学特に七年制高校尋常部、アカデミーあるいはプレップなどの、大学進学者選別予備部門。後に「中等」教育制度の中に発展的解消する組織）、カレッジ（学寮教育、リベラル・アーツ校、旧制高校など、大学専門分野の「下位」部門もしくは「基礎」教育を扱う部門）、そしてユニバーシティ（専門教師の組織体であり、また教育内容からみると全ディシプリン分野の専門科目レベルの集合体）の三段階に分かれてくるが、欧州大陸では最近まで多くの地域では二段階の区分であったことは周知のことである。

この教育組織の展開を「学位・資格・地位」の観点から見直してみると、今日、わが国などでいうバachelorの源は、中世から近世にかけてのバツカラリウス（いわゆる下級騎士的地位）にあるが、これはあくまで前記の学寮教育あたりまでの資格を指し、近世以降のユニバーシティ（基礎学術分野の全デパートメンタル・ファカルティズの集合体）では、英国のマスター学位、ドイツのドクター「学位」あたりが、初級研究者・教師資格の地位を保証するものであった。B.AとB.S、M.AとM.S、そしてPh.Dは、あくまで「基礎学術」分野の資格もしくは学位を示すものである。

基礎学術分野をふまえて、応用学術分野の教育が神学、法学、医学（中世的な地位から言うと上級騎士もしくは貴族的地位に当たる資格）と展開してくるが、むしろ教会、修道院、法院、病院など大学外機関で、そして今日では大学院レベルのプロフェッショナル・スクールとして、その教育が行なわれ、高度の技術の継承が行なわれた。これらの系列の学位は職業学位として別置されてきたが、近世に入ると、もともと実習・実験を核にすえてきた技術系の応用学術分野も、工学、農学のようにインスティテュート（初級カレッジ教育の上の組織）として、ユニバーシティの「外」で発展し、後に（これまた典型例のみを取り上げてみると）普通教育体制を社会全般に広く展開させることに先行したアメリカで、ランド・グラントによって成立した州立大学などでパラ・プロフェッショナル・スクールとして大学内に取り入れられたが、インスティテュートとして単科大学の形を守った大学も含め、その教育の下位デビジョンもしくは副専攻体系として、伝統的カレッジ教育がゼネラル・エデュケーションの形に再集約されて、応用学術系教育の基礎（論理と認知の基礎）として、教養教育の伝統を支えることになったのは周知のことである。

なお欧州系では、フランスのグラン・ゼコール伝統のように、行政、教育、軍事、工学などの実学系高等教育は職業人養成機関として高い権威を維持しているが、その権威は国家によって校数もしばられ、就業も卒業者には保証されるというエリート選抜組織である点に依存していたにすぎない。性格としては欧州のインスティテュート系の伝統に分類しておいても違和感はない。

先に大学教育の展開においても、「時間」的展開にもとづくその内容にみられる多様な形態的差異のあらわれとともに、「諸文化・社会」においてその制度上の差異がより顕著となってくることを示唆しておいた。

ナスバウムたちも例外ではなくその経過をたどっているが、大学教育の中核となる教養教育が、それを支える、あるいはその前提となる普通教育（現代的には義務教育）もまだ姿を見せない中世から近世にかけて、一応、教会や国家や権威に支えられつつ制度として展開してくると、13、14世紀には、まずその基礎教育に当たる土台部分（語学教育、作文能力教育など）が、文法学校や初級カレッジすなわち後の高等普通教育に成長し、またそのアッパー・デビジョンが、(1)アングロ・サクソン系社会ではカレッジ（学寮＝教育上の共同体）とユニバーシティ（専門分野の各教師組織すなわちデパートメンタル・ファカルティズの集合体）に区分されて担当され、(2)欧州大陸系では、中世の七学・十学（アリストテレス以来の三学すなわち論理構造の学やそれを支える修辞学など、およびプラトン以来の四学すなわち宇宙環境を無限に認知してゆく認識の諸学など）が複雑に展開したものを、その中世から近世にかけて発展した「教養部」的部門は近世になって初級カレッジに降ろされ、その上級部分以上が哲学部、文理学部などとしてユニバーシティの中核に育てあげられていった。この中核部門に神・法・医の応用学術三部門（人間管理学三部門）が加わって、古典的な総合大学の近代的形態が19世紀までに形成されてくるが、英国の大学も含め、欧州では現実には、ごく最近まで教養教育はその大部分を初級カレッジ（後の中等教育）にまかせ、大学はファカルティの専門教育のみを受けもっていたと考えてよい。

特にわが国の旧制高等教育全体に大きな影響を与えた独・仏の大学では、1960、70年代まで大枠としてはこの伝統的制度がそのまま受け継がれ、いわゆる教養教育レベルをあらわしたバACHEラー・レベルはユニバーシティでは無視され、大学では定められた（すなわちファカルティの指示する）コース数を修得した後、学位としてのドクター（マスター的レベルもその中に融解）の論文を終えるまで、年限に定めなく、研究（この当たりから今日の大学院レベルに入る）のため設定された演習・実習に参加しつつ、勉学を続けるものとされた。

要するにユニバーシティ・レベルは、基礎学術（哲学部や文理系学部）・応用学術の区分なく、また教科課程ではファカルティの専門科目すなわち今日の新制大学で言えば学士教育のアッパー・デビジョンと大学院課程との区分がない上位構造のみを受けもっていたと考えてよい。英国のみは20世紀に入ってこの形態を大きく変え始める例外となっている。

この欧州系の大学教育、すなわち19世紀以降、無限に多様化しかつ専門分岐化していった「専門教育」重視のユニバーシティ伝統（特にフンボルトの近代大学にみられる教師＝講座を主核とする体制）に対し、移民による自由な協力共同体（associational society）として発展した北米では、社会的指導者（特に牧師・教師・一般官僚など）の急速な養成を急がされ、文化伝統の継承の必要もあって普通教育体制の展開も早かったが、大学はカレッジとして、換言すれば教養教育すなわち初級カレッジと（上級）カレッジを合体させた制度を主核に出発した。

理念的に分類すれば、欧州の専門科目とリサーチを中心とする大学に対し、北米の大学は専門基礎科目と教養教育を主核とする「カレッジ」として、その骨格を形成したといっ
てよい。またその管理体制も欧州の大学が、国家に支えられた教師ギルドという知的権威体制として展開したのに対し、北米では、後の州立大のリジェント組織も含め大学理事会はあくまで社会の（教育にかかわる）信託組織として発展し、その普通教育体制も含めて大局的には、教育上の効率を重視する企業体系（社会・親を株主、教師を雇用労働者、学生を資材とみる生産システム）のイメージをその土台に植えつけたことは否めない。事実、ユニバーシティとしての専門科目の多様な展開は、19世紀後半のエリオットたちのカリキュラム大改革、ランド・グラントによる理工・農学系技術教育の大学内取り入れ、そしてハーパーたちによるシカゴ大学に例示されている大学院重視のリサーチ・センタードの諸大学ネットの完成まで待たなければならない。

要するに、教育課程からみる典型的モデルとして分類すれば、第二次大戦後の教育体制の、「産業社会化に対応して展開する民主化」を考慮せず、欧州系の大学は、エリート選抜組織としての初級カレッジ＝中等教育に支えられたユニバーシティ（専門科目構成）として展開し、それに対し北米では、教育内容の複雑・多様化と普通教育の拡大におかれて、教養教育レベルも大学内に自然と取り入れて、その第一課程（バチェラー学位）が今日の学士教育となり、高度の専門科目は第二・第三課程（修士・博士の学位）として大学院レベルの研究課程として構成されたということになる。極端な言い方ではあるが、大学の教育機能（発想レベル）と研究機能（専門化レベル）の分離が教育体系特にその初・中等教育の民主化・大衆化に対応しつつ、自然に北米では考慮されたと言える。

大学制度の文化的差異の問題である。

わが国の場合、足利学校や種智院伝統などにみられる中世の（欧州に類似する）高等教育体系や、藩校から寺子屋に至る普通教育伝統の早い展開もあって、欧米教育システムの移植もまず順調に進んだと言ってよい。ただし戦前の義務教育の急激な展開をうけて初期の中学校は欧州のリセ、グラマー・スクールのエリート選抜の伝統を受け継いで大正期に至るまで一般に高等普通教育の下部レベルを受けもつとされていたが、吉原藤助から天野郁夫に至る教育社会史専門家の諸業績を参考にしてもいまだに明瞭にならないのが、わが国の3年から4年の就業年限をもった高等学校や高等専門学校の教育上の地位である。大

学予備部門あるいは後の大学予科としての大学の「専門基礎教育」担当部門、あるいは北米のリベラル・アーツ・カレッジの日本版として旧制高校のカリキュラムをみたり、また専門学校にカレッジ担当のインスティテュート（ヴォケーションナル・スクール）の姿を考えることは極めて易しい。リセやギムナジウムはむしろ成城・成蹊などの7年制高校に近い。旧制高校などのカリキュラム内容の段階上の地位から考えての不明瞭さが、戦後の6・3・3・4制教育システムにおける大学の、一般教養と専門科目部門の平準化された統合にまで影響をおよぼしてゆくようにも考えられる。明治期における高等教育制度の展開から考えて、アンシュタルトとしての国立大学には欧州型が、すなわち国家行政官僚や高度の専門家（僧侶から医師や技術者）養成を目的とするユニバーシティが、それに対して後にホワイトカラー（いわゆる中産階級サラリーマン）養成のための私立系（後に大学と専門学校に分かれる）が、アメリカ系カレッジの形態の影響を受けつつ展開してきたものと思われる。そう考えないと、旧制専門学校としての東京女子大、津田塾、青山学院高等部、女高師などの、旧制高校と同等かむしろそれ以上の教育内容の展開のあとを評価しようがない。

仮にそう考えてゆけば、第二次大戦後に、わが国がドイツと異なり、比較的容易にアメリカ制度を受け入れて新制度にふみかれた理由も、また、ユニバーシティとカレッジの機能上の違いを無理やりに平準化された設置基準に統合してしまった画一化の政策から生じてきた矛盾についても理解できるというものである。

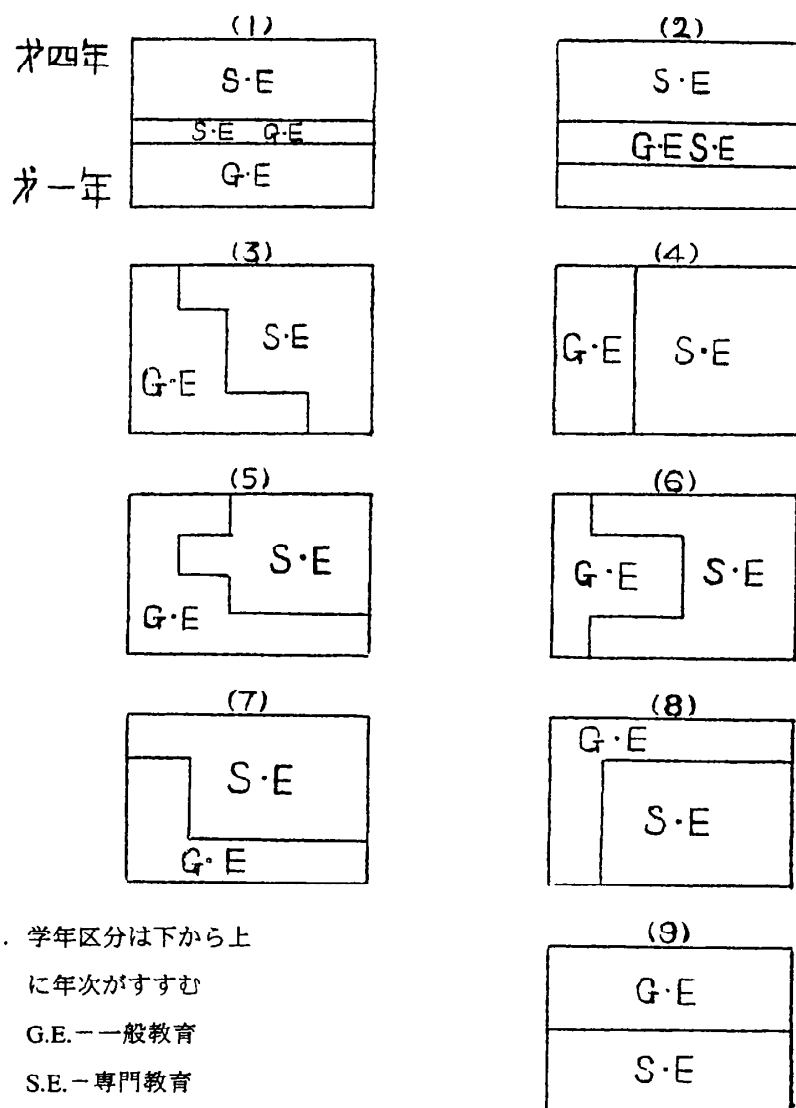
論じるにしても紙数に制約があるので、今日の「民主化された社会」を前提とする新制大学（成熟した教養人・市民の養成と、高度の専門家養成とを兼ねて目的とする制度）の教育内容を考えるために、北米のカレッジ（リベラル・アーツ）ならびにインスティテュート（プロフェッショナル・スクールズ）と、いわゆるユニバーシティの、「代表的な」カリキュラム内容を基準にして、今日の新制大学の教育内容を反省してみよう。

アメリカにしても今日の大学形態の原型が成立するのは19世紀後半であり、しかも教育課程として学士教育が明確に設定されるのは、1945年から47年にかけて発表されるハーバード大学報告やそれに前後して報告されたハッチンスのシカゴ・カリキュラム（グレート・ブックス・プログラム）あたりである（表1参照）。

ともあれ、この原型と現代風設定にかかわり、その経過研究として誰しものが（あのボイヤーやメイヒューらも）あげるJerry Gaff、John MacAloon、C. Wegener、F. Rudolphらの業績を下敷きに教養教育の仮説的基準を考えてみよう。

これまた少々極端なまとめ方になるが、多様な形で展開する学問形態と、民主化の進む教育体制の中で能力に応じた「選抜・選択」のシステムとを考慮して、初等・中等教育（一般市民教育）と高等教育との区分と連携を明瞭にしたのはエリオットであり、かつ単位制と学期制をその土台として彼は提示した。それに対し、欧州系の研究主核のユニバーシティ（基礎学術＝アーツ・アンド・サイエンスの諸ファカルティと、神・法・医の応用学

[表1]「大學に於ける一般教育」(大学基準協会、昭和26年、54頁)



当初から学士教育（リベラル・アーツ型、パラプロフェッショナル型を通じて）の、ローワー・デビジョンとアッパー・デビジョンの組み方は多様であったことがわかる。

術ファカルティ中心の総合大学）を、ハーバードやイエールなどの例を追いつつ、英米系のカレッジとドッキングさせ、学士教育もしくはリベラル・エデュケーションをまとめたのがハーパーであると考えてもよい⁽⁵⁾。

まずハーパーであるが、ドイツ的な今風に言えば大学院（専門科目と演習教育中心）主核の、換言すればresearch-centeredの総合大学に焦点をあてて、その上で学士教育を考慮した。彼はそのため、金にあかせて専門家を集め、巨大な規模の基礎学術ファカルティズ

（プロボスト的存在の下に集まるデパートメンタル・ファカルティズ）を築き、彼らの提供する諸コースを二つのレベルに区分した。第一課程として中世以来のリベラルな発想教育と語学教育を行なう組織（Junior=Academic Colleges）が、そして専門科目の基礎から研究レベルまでを提供する第二・第三課程（Senior=University Collegesあるいは教育課程としてはupper division、graduate courses、departmental coursesともよぶ）とが構成された。そして前者の修了者に準学士（アソシエート）が、後者の第二課程修了者にバチェラーの学位が与えられることになった。

参考資料（シカゴ大学など）⁽⁶⁾にもある通り、第一課程は文・社会系と理系の二つに区分されてはいるが、たとえばその両者に共通するEnglish諸コースは、今日の上智大学の人間学諸科目、東大の知の技法諸コース、筑波大の総合科目諸コースなどにも通じる発想諸科目である。一例をあげると、フォークナーら文人の、ケインズら社会学者の、リンカーンら政治家の、そして諸自然科学者らの、代表的論者の文章の発想スタイル、論旨展開方式、修辞の様式などを徹底的に論議しつつ、学生に数多い作文レポートを提出させる。これに似た諸コースを積み上げてゆくが、語学とともに人文・社会・自然の三デビジョンにまたがる共通＝修了試験が課され（落伍する学生も多い）、第一課程が終わる。今日ではエリオットの伝統をひいて、この諸コースには0番台、100番台のカリキュラム・ナンバーをつけている大学が多く（表2）、筆者が大学院に在籍した1950年前後のシカゴ大の

〔表2〕カリキュラム・ナンバーの一例（ICU）

授 業 科 目		
授業科目は次のような順に記載する。	001-049	語学教育科目（英語・日本語）および一般教育科目
学部共通科目	050-099	当該学科共通科目
語学教育科目：英語、日本語	100-199	基礎科目および初級科目
一般教育科目	200-299	中級科目
保健体育科目	300-399	上級科目
コンピュータ科目	授業科目番号のうち、第2番目の数字は専修分野内の区分を示す。	
地域研究	授業科目番号のうち、第3番目の数字は前項の専修分野内区分の配列順位を示す。	
基礎講読	以下の科目については、各学科とも共通の番号を使用する。	
特殊講義	095-6-7	卒業研究
学科別授業科目（専門科目）	290, 291	教科教授法
人文科学科	392, 3, 4	特別研究（演習）
社会科学科		
理 学 科		
語 学 科		
教 育 学 科		

現代のわが国の事例で、カリキュラム・ナンバーのあり方を提示してみた。なお300番台上級科目以上は、大学院レベル科目と連動してくるはずである。

アウンスメントもその例の中にあった。

ハーバーの意図から読みとってみれば（後にガフの肯定するように）、そしてハーバーのレポート⁷がまとめ直しているように、この第一課程にこそ、リベラル・エデュケーション（自由人教育）の主核と、「昔日」の伝統（アカデミイ伝統）を受け継いでいる中等教育の再統合もしくはポスト・セカンダリー・エデュケーションの反省的出発としてのゼネラル・エデュケーションの本質があるということになる。

さてこのシカゴ大学の例をつづけて追ってみると、大学3年次すなわちシニア・クラス以上では、200番台、300番台などとナンバーがついている「グラデュエート・コースズ」（専門科目群）で、200番台の概論・基礎科目群を中心に学士教育レベル学生は、各デパートメントの提示する科目を主・副専攻すなわち各自のスペシャリゼーションに自ら組織しながら修得してゆくが、本来はこれ以上の科目はすべて学士クラス、大学院生の両者が共通して使用するコースズである。コースの中にはカリキュラム・ナンバーに特殊な印が付いていて、「何某の科目を既得でなければ参加できない」とか、300番台以上には、「これは大学院レベルの科目であり、学士レベル学生は教師の指示なければ修得不許可、すなわちオーナー・デグリー取得のため（いわゆるインデペンデント・スタディズのため）なら許される」などという条件を指示するものがある。

ということは（総合大学一般では、1960年代に、この柔軟な選抜修得様式が広まる）、学士レベル学生で特に優秀な者は、(a)教師に選抜されて自由に300番代以上のコースやクラスに参加でき、(b)そのうえシカゴ大学のようにクォーター学期制をとっていて、夏学期＝通常の大学の夏休み期にも単位取得のできる大学では、オーナー・デグリーをめざす学生は、4年次までに修士レベルまでの単位を修得する上に、（学士レベルでは各コースのペーパーが卒論的内容を提示しているし）修士レベルの論文を書いて修了するので、4年次の終わりにB.A、B.S学位とM.A、M.S学位を同時に授与されることになる。

なお、グラデュエート・コースズすなわちシニア・カレッジから医学コースのような大学院レベル応用学術課程を始める大学も中にはあるが（単科大学に多い）、古典的大学ではもともと法・医・神の3学部はプロフェッショナル・スクールすなわち特殊な大学院コースである。シカゴの例でみると、医学をめざす学生は、200、300番台のうち、生物学、精神医学、生理学、化学などの医学の専門基礎科目を十分に取得して、B.S学位をとってからより特殊な医学専門諸コースに進学してゆくか、他大学の医学コースに転入してゆく。すなわち医学は中世以来、プロフェッショナル大学院課程であり、その意味で修了はM.D学位授与となる。法学、神学ももともと大学院課程で、1960年以降は（大学院バチェラーが見直され）J.D、D.MINすなわち司法学博士、牧会学博士が授与されている。とにかく、大学院バチェラー学位がまだ生き残っていた1950年代のユニオン神学校の履修案内にも、その冒頭に、神学のような高度の世界観学を学ぶには、「寛容」と「信念」の葛藤の人間の運命を予測させる能力の教育、すなわちリベラル・エデュケーションを完了している必

要があると、明確な指示がある。

ただし、以上に示したように、幅広い基礎学術（アーツ・アンド・サイエンス）ファカルティ、それ自体をユニバーシティの主核とする英米系の組織において、はじめてこのような大規模の学士教育すなわちカレッジ（科目の集合体としての教育単位）も組める。

筆者も、そして館昭らも繰り返し紹介してきたものであるが、カレッジとは、それぞれの大学の規模によって多少の差はあるが、前記ファカルティの提供可能な科目群を、カレッジ・ディーンたちにより課程（たとえば、第一課程＝ゼネラル・エデュケーション部門、そしてアッパー・デビジョン＝シニア・カレッジ部門、そしてグラデュエート・コースズ群＝主として高度の専門科目群もしくは基礎学術大学院科目など）に組み直された教育単位であって、研究単位（諸デパートメントの集合体）であるファカルティとは別に、教育課程組織としてのカレッジや大学院（スクール）では、教師はまず「教育者」でなければならない。

わが国の学部組織は既述の通り、学問組織のまだ素朴な分岐時代の、その大分岐を守りつづけ、その分岐ファカルティがそれぞれに研究・教育を「独占的に」かかえこむ体制をとってきて、そのため、(イ)科目群を、基礎学術と応用学術の課程別・機能上区分の整理が行なえず、(ロ)いわゆるタテ割り学部の科目群を、学部内にすべて積み上げて、学士教育の枠組をあいまいにしまい——学部教育と大学院教育の区分が、科目組み合わせ上、明瞭でない——、(ハ)学問の発展とともに、たとえば学際的学問の展開があれば、特殊ファカルティを組織して、タテ割り学部を無数に増やしていった、高校からの進学者の進路選択に混迷さを増す、などという欠点を生み出した。特に(ロ)の、課程としてのカレッジと大学院の区分が不明瞭であるため、今日でも、大学院課程のカリキュラムの編成に四苦八苦しているのが、わが国の現状であり、かつそのためにオーナー・デグリー制ダブル・デグリー制がたてにくくなっている。

I C Uという決定的な模範例をここで再度、検討し直してみる試みがほしいものである。ともあれ、この再検討から「わが国の学部」を、ファカルティとカレッジ・スクールとに機能上分割し直す試みとして始まったのが、筑波大学システムである。全学をプローボスト（教務担当副学長）の下に、第一・第二・第三の3基礎学術カレッジ・クラスターと、医学・体育・芸術の3応用学術（プロフェッショナル）スクール群にまとめ直し（法規を多少変えてまでこの再編が行なわれたものの当時の設置基準や会計積算措置、人事規則など法の根幹は変えられず——単に法の読み替えに終わることを余儀なくされたという事情もあって）、その流れにのって当時の東京教育大学側マスタープラン委員会は、カレッジ・レベルを各学群を通じ、第一課程（自然言語、人工言語の集中教育、発想科目群としての総合科目群、ならびに100番台程度の各ファカルティの概論科目群）、第二課程（専門基礎科目群）、専門科目群の大枠を組むという努力を試みたものである。

この課程の特化に、「課程科目を集約的に履修させてゆく学期制（セメスターとかクオ

ーター制)」と、単位履修の方向を定める「カリキュラム・ナンバー」さえ付随しておれば、ICUのモデルを、ユニバーシティ・モデルに拡大する試みに成功していたであろうが、まず第三課程に当たる専門科目群にナンバー指示もないまま、カレッジと大学院スクール（大学院はデパートメンタル・ファカルティズに当たる学系と、各課程に当たる研究科が直結）の境界が不分明となってしまった。

しかし設置基準大綱化以降、筑波大学がカリキュラム全体を、「基礎科目、専門基礎科目、専門科目」などと、組み替えるのに早かったのは、当初からその大枠が定まっていたからに他ならない。

しかも学系は、当初からグラデュエート・コースズの専門別に組織されていた筈であるが、当時も今も「担当手当」という奇妙な習慣により教師の格づけが行なわれるため、この学系の大学院教育を重視した本質も見失われ、あいもかわらず教師の、講座上の地位争いが大学の主話題となるのが残念である。（あいかわらず、学部などという管理部局を中心に法規が整備されているためか、あるいは会計積算上の便宜を考えてか、リサーチ・センターの大学が、大学院重点化という再編措置により、ファカルティを研究科付置——大方は、人文、社会、自然、工学、医学などの、いわゆるデビジョン＝大講座様式——におき直し、そこから第一・第二課程としての「カレッジ」科目群に教員を配置する形に、システムを変更しているが、ある意味では、これはアメリカ系総合大学の、専門科目＝課程を中心として提供するグラデュエート・コースズ対応ファカルティ——シカゴ大などは全デパートメントをデビジョンとして再区分して基礎学術大学院を人文・社会・自然のスクールに再編もしている——の理念の応用とも考えられる。この形ならば、各デパートメント科目群は、それぞれの中の専門課程と考えればよい。しかし、この形のままでは、カリキュラム・ナンバーもないまま課程境界も不明瞭ならば、デパートメントすなわち研究単位と、スクールすなわち教育単位の機能上の区分も不明確で、多少は科目提供数・方法などに混乱が生じる可能性もある。最近の筑波大学の場合、モデル改革例の誇りも返上して、この大研究科＝学部的部局化へと、従来の学系対応研究科組織の再編を考えているが、まず部局研究科の方がデパートメントに縛られず学際課程など課程を多様化し易い、あるいは部局長の数も増える、そして何よりも大学院重点化の理念を明確にし得ると主張しているが、ここでは批判するつもりはない。わが国特有の法規上の問題もあってその案を評価しにくい。しかし創設案の主核にあった基礎学術と応用学術上の課程区分など、そしてまた、カリキュラム・ナンバーや学期制の徹底など、他にも筑波大が先駆とならねばならない問題がまだまだあるのに、部局の再編のみが先に議論されている点が残念である。

さてここで、課程区分という意味でカレッジと大学院の境界を先回りして見直してみると、ここでもオーナー・デグリー制のように科目の種類を通して両者が直結しているケースもあるが、通常は、カレッジのどの課程からも、いかなる種類の大学院課程にも、大学を超えて進学できるという意味で、両者の間には明確に境界がある。

この境界をまたぐには、(a)まずリベラル・アーツもしくはパラ（準）・プロフェッショナルの各課程の修了が求められ、(b)そのうえ、最近になって（すなわち大学ユニバーサル化、無競争入学などがテーマになるようになり、成績評価の厳格化がわが国でも大学審で定められて）、話題となっているGPA（grade point average制）⁽⁸⁾による成績判定をクリアし、(c)また、1970年以降でますます制度化されてきた、各種大学院共通テスト制（医学系のAMCAT、GMATのような経営管理系など、そして基礎学術大学院の全国型GRE）もありと、多様な垣根に目をそそぐ必要がある。

このGPAは、単位制（中等・高等各教育体制、大学院教育を通じて）、学期制（セメスターなど各学期制により単位取得数も異なる）などの多様な展開とともに、自然発生様に20世紀半ばには、アメリカでは行なわれていたが、学生への奨学金授与・貸与が一般的なアメリカではごく当然のこととして受けとられたが、大教室講義の多いわが国では成績判定基準もあいまいで、当初より導入は見送られていた。またわが国特有の、遠距離通学の多い社会では、うかつにGPAを導入すると、学生のなかに心理的苦痛を覚える者も多くなるかもしれない。同時に、教養教育に競争は無意味と主張されるなど、論争もあったとICU創設に関わられた先達者たちに聞いた覚えもある。

さて、再び学士教育の内容、特に科目配置数を目安とする、大学種別化あるいは大学の規模別に注目し直してみよう。そのうえで種別化を超えて学士教育の範囲を再納得することとでこの項を終わりたい。

リベラル・アーツ系のカレッジでは、たとえばヴッサー大学のように、300人近い教師が50に近いデパートメンタル・ファカルティズ（1デパートメントが5、6人から10人ばかりの教師をかかえる）に分かれて、約2000人の学生に対し、極めて質の高い研究と教育を指導していても、インデペンデント・スタディーズやオーナー・デグリー・プログラムが、全分野で組めるわけではない。前記の例の300、400番台の科目まで提供できるのは、教師の数も多い特定のデパートメント課程であって、あるいはいずれの課程でも特に優秀な学生が出現した時には随時に高度レベルの科目を教務担当ディーンの指示の下に設定して、M.A・M.Sまで学位を授与することになる。それに対して、大学院教育を主核とする巨大な総合大学の諸デパートメントは、組織的には少なくとも2、30名から6、70名の教員を持ち、十分に大学院レベルの科目や演習クラスが提供できていることになっていると、レヴィンは主張している。

とはいうものの、仮に、終戦直後の民主化を急ぐ雰囲気の中でも、レヴィンの業績に指摘されているように、数多くのデパートメント（医・工学部などは除くとして）と十分な教員数を持つ旧制大学——筆者の所属した分野を、アメリカ式デパートメントに引き直して考えると、「宗教学」一般には、宗教学、印度哲学・仏教学、中国哲学・宗教、西洋古典学など各講座が、筑波の「学系」と同様に、その中に含まれるので、人文系でも少なくとも1デパートメント20人から30人の教員が所属したことになる——は、大学院レベルに

重心を置いた、いわゆるデパートメント所属の専門科目を核とした組織をつくり、それに対し各地のカレッジ・レベルの多様な高等教育機関を集めて組織した新制大学は、それぞれの分野によって、(単に前記の単純例示に従えば) インデペンデント・スタディーズも可能となるコンプリヘンシブ・ユニバーシティ(カレッジ・クラスター)として育つべきであったかもしれない。ただし工・農学系統のような技術教育系は、当初からゼネラル・エデュケーション・レベルは基礎学術系の各学部にあずけ、前記例示を利用して考えれば200から300番台の、しかも実習・実験を数多く持つ(その意味で工・農系では当初から修士レベルは学士教育の中のオーナー・デグリーと考えておればよく、今日のように工学系の学生の半数が修士レベルまで進むのは、当然のことであったと思う)、プロフェッショナル・カレッジとなるべきであった。

次の項目に移るため、20世紀のまさに半ば、しかも原子核科学の解放と、コンピュータの発明に象徴される、決定的な技術と情報の拡大が定まり、学問と知識そのものの根底が、後にボールディングが叫んだように、無限のゆらぎの中に爆走し始めた時から以降の、学士教育の方向をいま一度ながめ直してみる。

6・3制教育の先行パターンとなったアメリカの義務教育が、まず「励ましと説得」の教育を取り、つづいて高校教育レベルでは、単位制・学期制を土台として、課程大枠(卒業規程)の中で、少なくとも文系・理系の選択方向(スペシャリゼーション)などを定めさせる形態をとったことは周知のことである。しかし知識状況の複雑化をうけて、しかも教育の民主化の自動的な進展をうけて、高校教育までが一般市民教育化してしまうことが予測されると、1930年代を境に、まず能力テストとしてリゼント・テストやSATなどの選別システムが、高校や大学外の第三者機関で行なわれ、しかし高校卒業そのものはテストと関係なく行なわれる、継続体系が成立してくる。進学はこの後、いわゆるAOシステム(高校にもGPA導入が問題となった)を通じ、SATなどのテスト内容のみならず、むしろ高校で取得した単位内容や社会活動状況についての学生の談合を下敷きに選抜が行なわれるが、この選抜は「どこの大学にゆくか」の目的意識に支えられてもいるが、むしろ学生にとっては奨学金(政府、NPO、企業そして大学そのものの多様な奨学金)の獲得そのものが、選抜の規準となっている。

こうした個々人の能力と学習意識を前提として、多様な種類の大学への進学が行なわれるが、シカゴなど巨大な研究中心大学のカレッジでも、ヴッサーのような小規模リベラル・アーツ校でも、第一課程では高校までの教育の統合と反省の意図をこめて、徹底した発想(リベラルであることの発想)と語学(自然言語・人工言語)の教育が行なわれ、そのうえでデパートメンタル・ファカルティズの専門基礎(いわゆる100番台)に当たる概論科目の選択取得が始まる。いわゆる補完教育もこの中に位置づけられるカリキュラム変容とうけとってよい。各大学それぞれに千差万別の教養課程が築かれていて、レヴィンやガフの指摘するように、無数に提供される専門基礎科目に対し、人文・社会・自然の3デビ

ジョンにわたって、配分数を指示するdistribution systemが大勢（大学の85%）を占めているが、これでは(イ)各専門デパートメントの専門基礎教育にかかわる要素が強力となりすぎたり、(ロ)学生の恣意的な選択——易きにつく傾向——が出すぎたりする歪みが生じることも多く、最近では提供される科目数に無駄が出ると批判されることが多い。それにかわって1920年代から、コア・コース・システム（ただし時代毎に、学問状況毎にコア内容は変化している）が姿をあらわし、4年間を通じてガイダンスの経路を定めてゆくやり方もあるが、このコアの定め方には、学問の複雑化に対応するための学際化の方向を考慮して、各分野科目を広く修得させる目的や、あるいはグローバリゼーションに対応して、自己の文化的アイデンティティを再確認させるための特殊テーマにコアを定めてゆくやり方などがある。しかし逆に、ディシプリン（専門性）の修得を稀薄にするとか、あるいは学生の同質性（むしろエリート性）の高い少人数クラスを主核とする大学でないと行ないにくいとの声もあり、アメリカでは全体の10%、わが国ではごく少数例しか、実施校はみられない。しかしハッチンスから最近のボイヤー、ブラックバーン、そしてナスバウムやブルームに至るまで、このコア様式をリベラル・アーツの粹と考える人々も多い。

が、いずれにしても学士教育は、あくまで（基礎学術経路とパラ・プロフェッショナルいわゆる実学・技術・実習を重んじる経路にせよ）、専門基礎教育までの教育であって、わが国の旧設置基準のように、定められたファカルティの数に応じ（それも常識的には通年で5、6コマの担当を規準に）専門科目を学部レベルにぶちこむ——「平準化」された教員数に私立大は安住し——ということで、大学種別化はおろか、学士レベルと大学院レベルの科目種別化を行なうことさえ、実際は不可能であった。

希望としては、専門分野別の数（アメリカ式に言えば、デパートメント＝学系の数の多さ）、各専門分野教師の質と数（大学院科目を設定するには各分野の教師の数が問題となる）、そして各校なりの施設・設備の規模によって、大学の教育内容が判定されるべきであろう。

いまだに「新設」の小規模校にも、「平準化」された教員数と、これまた平準化され科目設定さえあればほぼ自動的に博士課程まで認める悪平等的な設置傾向もみられるが、これでは（カリキュラム・ナンバー制やGPA制なども一般化していない今日）、まず、学士教育課程の空洞化、すなわち各教師の担当科目数の異常な増加や小クラス運営（特にチューター制やICUにみられるガイダンス担当教員制や、インテンシブな語学教育など）が不可能となる傾向も出てくることとなる。

以上のように、大学種別化を前提に、そして大学レベルカリキュラムにはa single formal definitionも不可能であることを前提にして、また何よりも高等教育の「ユニバーサル化」を考慮して、1970年から80年代にかけ、ガフたちはゼネラル・エデュケーションの定義を学士教育（基礎学術コース、応用・実学コースをふくむ）の土台として設定する⁽⁹⁾。ただしこれはあくまで、各科目を担当する教師の共通理念程度にうけとれということであるが

……。

(1)リベラル・アーツ伝統（洋の東西を問わず）の基礎となるもの、(2)人間理解の前提として、各語学、専門方法（専門科目）が教えられること、(3)知識の総合・連関への能力の養成、(4)各自の文化的伝統の反省的自覚と、それに対応する論争・問題への積極的対応、(5)カレッジ・イヤー（青年期、中世以来の広い意味での教養教育期）の終わりをしめくくる共通の体験の展開、(6)生涯学習に必要な言語上の、方法上の、概念発展のための知の技法の獲得、(7)様々な価値や人格をめぐる寛容と信念・傾倒の間で平衡がとれる人格の展開などなどと理念的に定義されるリベラル・エデュケーションを土台に、学士教育の諸科目の配分を考えてほしいということで、一応、この項はしめくくりたい。

3. グローバリゼーションの展開と学士教育

さて、かわらず大局的な記述とならざるをえないが、学士教育カリキュラムの展開を、1945年から60年代まで、70年代から90年代まで、そして90年以降の世紀末時代へと、3期に分けてたどってみよう。

「教養」教育の、理念の変転については、戦前・戦後の広い流れに沿って筒井清忠らが、20世紀グローバリゼーションの最近の流れについては山崎正和らが⁽¹⁰⁾、極めて明快に説明してくれているので、流れの大枠についてはそうした業績にそのまま従いたいと思う。

ここでは、米・日を中心に学士教育の構成の、主なる枠組み（カリキュラム）を追ってみるのみである。

まず、1945年からスプートニク・ショック期までを追うとすれば、1947年までに発表されるハーバード・レポートを中心に、科目の無限大の拡充ともう一方では大学の民主化（アメリカでは復員兵優遇措置など、わが国では6・3制＝教育基本法体制の成立）あるいは学生層の量的拡大をうけて、アメリカでは学生教育意図の複雑化を通して、リベラル・アーツ系カレッジ（伝統教育による教育中心校）、実学＝工学・農学・経営学などのパラ・プロフェッショナル系教育もとりにれた巨大州立大学、リベラル・アーツ系カレッジ部門を主とした学士教育の上に、上級専門科目群から成立する大学院（基礎学術ならびに医・法・神などプロフェッショナル大学院）を備える研究重視の公・私立総合大学などの、大学種別化が大きく進んでいる。わが国では、まさに前世紀的な、かつ（細分化の進むデパートメンタル・ファカルティを考慮しない）大別分野型のタテ割り学部システムをこわさずアメリカ型の学士教育体系を採用し、しかも大学の種別も考慮せずに設置基準で平準化した「学部」教育を構成してしまうことになった。

タテ割り学部毎に（教養部部門も加え）、平準化されたカリキュラムが―― I C Uと東大教養学部の2特例を除いて―― 学問そのものの動きについてゆけず、まず教養部をはじめとして各学部の教員も科目も、「既成」化、「前例重視」化の方向へ向いていったのが、残念である。

一方、アメリカのカリキュラム内容をみる限り、専門科目の段階でデパートメント（ディシプリン）区分に対し、各分野教員が独立してコミッティ、センター、スクール・ファカルティ（学際組織）を組んで、独特の学際的専門科目群を創り出す動きも、学問の複雑化にからんで、この期に大きく展開してくる。代表的には、地域研究、行動科学、認知科学、相関社会学（ソーシャル・リレーション）、政策科学、そして何よりも情報工学（コンピュータ工学）、生物・物理学などの分野である。

地域研究（センター・ファカルティ方式をとることが多かった）を代表例としてとると、対象である地域を、文化圏・国家・民族圏・宗教圏などさまざまな重層的構成的存在として把握し、その中心核となる発想対象に集約させつつ、総合的に地域を理解しようという試みであった。それに伴い、分析方法を重視する学際学として、行動科学があり——地域研究にのみ関連して考えるとすれば——、個々人の行動から、それを前提的に規制する文化・社会の型（行動プログラム）を抽出し、すなわち行動のエティック（etic）側面の分析を行い、その結果を、行動から各個人の心理・生理・生態的な型（行動を発動させ運用するハード的側面）すなわちイーミック（emic）側面の分析した結果と、相互に関連させて、その地域の人々の行動のマクロ的方向（地域イメージ）を測定してゆく学問も出てきた。

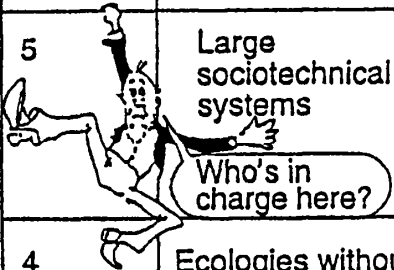
このように統計操作（伝統的には数量化される地政学 *stati-stics*）が情報学の展開とともに学際学傾向の発展を支えるうちに、政策科学（*policy-science* むしろカリキュラムとして独立すると、*public or governmental administration* となり、かつ非営利的側面としては、*social administration or social welfare science* となる）が大きく展開し、政治学・経済学・社会学・情報工学などの分野の学者が集まり、特殊な「スクール」すなわち多くは大学院レベルの独立研究科（スクール・ファカルティとして独立）を構成するようになる。

この学際学展開の傾向は、平準化されたわが国の大学では、単に（旧制系国立大学を中心に）各学部内に特殊な講座の分立をうながすか、あるいは私立系で実験的に「学科」の創設が認められるのみで、アメリカでこの期の終わり頃に、カレッジ・カリキュラム全体すなわち科目構成を（各教育単位としてのカレッジに派遣される教員は元のデパートメントあるいはそれと同等のコミッティに所属しているにしても）、スクール・オブ・アメリカン・スタディズ、あるいはオリエンタル・スタディズなどと学際型に組み直す試みさえ行なわれていた（表3参照）。

この第1期カリキュラムの背景には、伝統的なユニバーシティ（研究重視、専門ファカルティ構成）とカレッジ（伝統的な教養教育の統合組織でもあり、教育を重視する単位）の二面が、高等普通教育もしくは民主化された大学組織、あるいは生涯教育の出発点（人間学の基礎）として、カリキュラム上で一応まとまったという社会状況を考えておきたい。また、他方では1944年のブレトンウッズ体制、すなわち帝国主義的なエゴイステイックな国家競合を超えて、各地域・国家体制が連携して生き残りをはかるというグローバル政策

[表3] 学際型科目組み方一例

- (1) 下図の右にあるように協力しあう各ディシプリン分野の、いずれが中心になって課題発想・分析方法の設定を行なうかがまず問題（プログラム・チームの組み方）。
- (2) etic、emicのいずれの視点に発想重点をおくか。下図の7から1に対応。

Sizes	Name	Disciplines of Knowledge
7	Galaxies	Astronomy
6	Planets	Astronomy, geology meteorology, oceanography
5	Large sociotechnical systems 	Economics, law, engineering, management, sociology, the humanities, plus many more
4	Ecologies without humans	Ecology
3	Humans	Physiology, medicine, psychology, psychiatry
2	Multicellular non-human life	Zoology, botany, ethology
1	One-cell life	Biology

Kline: Conceptual Foundations for Multidisciplinary Thinking (1995)

の発足状況も考える必要もある。IMF、GATT（後のWTO）、WB、国連、ユネスコなどあらゆる政策発想機関の連立が、そのグローバル政策の考え方の大きなくいちがいの形で始まる冷戦と並んで、進展してゆく経過が、特に学際型カリキュラムの展開を大きく促進させたとも言える。

さて、第2期すなわち1960年以降となると、このグローバリゼーションの圧力は更につよまり、アメリカでは学問全分野にわたり新しい科目、特に学際型コースが増えてくる。ケネディ、ジョンソンらのNDEA政策をうけて、増えかつ細分化し続ける学問構造の再編成が至上命令となり、1960年のAAU（総合大学組織）、1964年のAAC（エリート・カレッジ連合）の、カリキュラム再組織会議⁽¹⁾が広く学者を集め、この特に比較文化、比

較思想、国際関係論、情報科学などなどの学際コースが、独立科目として広く認められるようになった。それに伴い、学士教育レベルでは、語学教育の強化や学際専門科目の増加に対し、特に後者の基礎科目であるディシプリンの概論科目を教える機会や時間が少なくなっており、どうして学際専門科目を支える基礎知識を教えるのか、などという基礎教育 対 専門科目教育の対立が、大きく目立つようになる。

またこの争いの一例であるが、地域研究課程（コース群）のカレッジ内の独立などに対して、語学教育あるいは地域の分析方法を提供する各ディシプリン（歴史学とか政治学・経済学・統計学など）が各自の独自性や授業時間数の割り当てを主張しあううちに、コア・カリキュラム方式などのみでは学士教育のための科目数の整理のめどがつかず、総合大学系では、学際課程の多くはプロフェッショナル課程と同様に、大学院レベルのカリキュラムとして、学士教育から押し出されることになったのも、この頃である。center of area studies、school of diplomacy、school of public administration、school of library scienceなどなどが、先行者としての神・法・医の大学院やビジネス・スクール、社会福祉大学院などと併列して、ごく一般化していった。

同時に、こうした学際科目群（多くは、前述モデルの200、300番台専門科目群）は、多くのカレッジで、オーナー・デグリーあるいは学士・修士共通コースの対象科目となり、能力のある学生あるいはオーナー・デグリー学生のめざす科目となる例もあった。

1960年代半ばになると、わが国でもカリキュラムの柔軟な開拓が真剣に考えられるようになり、当時の政策当局と大学当事者の協力のうえで（ただし法規化されている設置基準および国の人事・会計の原則などの大枠をこわさない範囲内で）、実験的にカリキュラムの再編成が認められるようになり始めている。その一例に、学部と直接には結びつかない大学院研究科として上智大の例、学士教育ならびに教員免許カリキュラム群にかかわる特例としての津田塾大学の「基礎語学」カリキュラム（表4）、そして総合大学の中にuniversity collegeを再建する努力としての広島大学総合科学部などの例があげられる。

表示例にあるように、津田塾大学の基礎言語（専門科目）は、藤田たき、河野正通両教授の、大学の特性（当時としての種別化）すなわち国際性のあるカリキュラム（出口として語学教師、国際的企業や国際機関への就職など）に集約したユニバーシティ・カレッジの構成という意図にもとづいて組織されたものであった。そのため第一課程の各概論科目プラス基礎ゼミには、そのままデビジョンのシニア教師をあてて構成（担当指名による）し、特に独立させた教養部的存在はつくらなかった。

つづいて、人文・社会系学科では英語（そして仏語1クラス）は4年間を通じる基礎言語（専門科目）システムに組み立て、当時の教養外国語すなわち他大学のいわゆる第二外国語を、学生の先行に関連して1乃至2コースを設置基準にあわせて修得させることにした。あとになって考えると、ここまで工夫して、やっと少人数教育で守っていた戦前からの語学力（1960年代まで全寮制で800人までの規模）が、学科目の増大と学生数の急増（1970

[表4] 津田塾大学(1970年)の例 — 標準カリキュラム(Ⅱ)

一般教養(標準カリキュラムⅠ)は、他大学の第二外語に当たる各言語科目と、ディシプリン概論科目ならびに1年次基礎ゼミから成立。なお英語(補完クラス)も第二外語の中に入っている。また後に人工言語(情報処理)も、Ⅰ表に入る。

履修区分	履修課程 専門科目	単位数	比較文化コース			国際関係論コース		
			アングロサクソン文化圏	ヨーロッパ文化圏	アジア文化圏	アングロサクソン文化圏	ヨーロッパ文化圏	アジア文化圏
共通必須科目	基礎言語 A~C 講義 本日の社会と文化概論 比較文化関係概論 国際関係思想史 総合ゼミ	計40	40	40	40	40	40	40
	(選択必須1) 方法各論 (選択必須2) 社会史 (選択必須3) 今日の文化	計40	16	16	16	16	16	16
自由選択科目	選択比較文化論 講義 社会学各論 国際関係論	24 24 20	16	16	16	16	16	16
	文選 アングロサクソン文化圏 ヨーロッパ文化圏 アジア文化圏 文化圏関連科目	28 16 20 46	14	14	14	14	14	14
	専門科目単位数合計	258	86 以上	86 以上	86 以上	86 以上	86 以上	86 以上
	(2)構成詳細							
履修区分	履修課程 専門科目	単位数	比較文化コース (比較文学・比較文化・比較社会に 関心をもつ者に)			国際関係論コース (現代社会の政治的・経済的側面の 比較研究に関心をもつ者に)		
			アングロサクソン文化圏	ヨーロッパ文化圏	アジア文化圏	アングロサクソン文化圏	ヨーロッパ文化圏	アジア文化圏
共通必須科目	基礎英語学 A (英語学)	5	5	5	5	5	5	5
	基礎英語学 B (英語学)	5	5	5	5	5	5	5
	基礎言語 C	4	4	4	4	4	4	4
	講義 I (言語学)	4	4	4	4	4	4	4
	講義 II (文学史もしくは文化史)	4	4	4	4	4	4	4
	日本の社会と文化 比較文化概論 国際関係概論 社会思想史	4 4 4 4	16	16	16	16	16	16
	総合ゼミ	6	6	6	6	6	6	6
	(単位小計)	40	40	40	40	40	40	40
選択必須科目	選択必須1 社会科学の総合理論 国際社会学 国際政治学 国際経済学	4 4 4 4	8	8	8	8	8	8
	選択必須2 イギリス文化史 アメリカ文化史 ヨーロッパ文化史 アジア文化史	2 2 2 2	4	4	4	4	4	4
	選択必須3 現代のイギリス文化 現代のアメリカ文化 現代のヨーロッパ文化 現代のアジア文化	4 4 4 4	4	4	4	4	4	4
	(単位小計)	40	16	16	16	16	16	16

自由選択科目(コース科目)	比較文化論 (講義もしくは演習)	英語学概論Ⅰ (英語学概論)	2	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上								
		英語学概論Ⅱ (英語学概論)	2														
		比較文化論 (比較文化論)	4														
		比較文化論 (比較文化論)	4														
		比較文化論 (比較文化論)	4														
		比較文化論 (比較文化論)	4														
		比較文化論 (比較文化論)	4														
		社会学各論 (講義もしくは演習)	社会学概論 (社会学概論)							4							
		社会学各論 (講義もしくは演習)	社会学概論 (社会学概論)							4							
		社会学各論 (講義もしくは演習)	社会学概論 (社会学概論)							4							
自由選択科目(文化園科目)	国際関係論 (講義もしくは演習)	国際関係論 (国際関係論)	4	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上	主としてこの分野から16以上								
		国際関係論 (国際関係論)	4														
		国際関係論 (国際関係論)	4														
		国際関係論 (国際関係論)	4														
		国際関係論 (国際関係論)	4														
		国際関係論 (国際関係論)	2														
		(単位小計)	68							16	16	16	16	16	16		
		自由選択科目(文化園科目)	英語文化園 (講義もしくは演習)							英語文化園 (英語文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上
										英語文化園 (英語文化園)	4						
										英語文化園 (英語文化園)	4						
英語文化園 (英語文化園)	4																
英語文化園 (英語文化園)	4																
英語文化園 (英語文化園)	2																
英語文化園 (英語文化園)	4																
英語文化園 (英語文化園)	4																
英語文化園 (英語文化園)	4																
英語文化園 (英語文化園)	4																
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
自由選択科目(文化園科目)	文化園 (講義もしくは演習)	文化園 (文化園)	4	野から14以上 主としてこの分 関連科目をふくめ	14以上	14以上	14以上	14以上	14以上								
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園)	4														
		文化園 (文化園															

→印総合ゼミは、別名は基礎ゼミ上級（通年で1科目2単位。3年連続）

→印総合ゼミは、別名は基礎ゼミ上級（通年で1科目2単位。3年連続）

年代に入って2400人ほどの学生で、通学学生が大半の状況となる）に対応して、ある程度守ることができたのだと、今も考えている。さて規模が更に拡大した現在はこの試みもどうなっているものか不明である。なお、当初は、国際関係学科の大学院コースは、アメリカのタフツ・スクールやケネディ・スクールの亜流としての、プロフェッショナル・スク

ールとして設立する予定であったが、学内事情や当時の基準のこともあって、結局、リサーチ型の小規模研究科に落ちついてしまった。

さて、1970年代になると、すでに46答申が予測していたように、平準化を理念とする設置基準が学問の多様化をうけて崩壊の状況に至っていることが判明し、わが国ではカリキュラム再編予測のため、70年代前半に、クラーク・カーをはじめとするカーネギー高等教育審議会のメンバーを、広島大学の大学教育研究センターに招いて再編大綱（ユニバーサル化に対応する方針）について本格的検討を始めるとともに、欧米大学のモデルへの回帰（タテ割り学部廃止、基礎学術すなわちアーツ・アンド・サイエンス大学院とプロフェッショナル・スクールの分設、学士課程の分立とカレッジ・クラスターの創立、デパートメンタル・ファカルティズ＝学系の研究組織としてのカリキュラム組織からの独立、そして自然言語・人工言語教育組織のセンターとしての独立など）のための実験モデルとして、筑波大学の創設が始まった⁽¹²⁾。

当時の大学騒動のためあいまいとなってしまったが、東京教育大が筑波創設の原体となった理由の1つには、カリキュラムの観点から考えれば、東京文理大（基礎学術分野のみの古典的大学）と、東京高師と体専など（プロフェッショナル・スクール型もしくはグラン・ゼコール型大学）を前身にあわせてもつユニバーシティで、伝統的な欧米モデルにつくり直し易いということもあったと覚えている。

残念ながら、まだまだ当時の各種法規や会計処理方法の制約もあり、また教員各自に既成のカリキュラム概念もつよく残っていたりして、まず基礎学術と応用学術（学際型もふくむ）の両大学院に区分するはずが、博士課程と修士課程（特に担当手当の区分をそのままにして）という従来型のある意味での格づけ大学院課程に終わってしまった失敗や、全学にわたって西欧型学期制の本格的導入やカリキュラム・ナンバーの確立に失敗してしまったことが大きな悔やみとなっている。しかし曲がりなりにも、最低履修単位修得規則の採用（ICUのGPA制度の導入）をはじめとして、創立当初からカレッジに第一課程・第二課程の立体的・力動的な組み立てを曲がりなりにもすえつけたことなど、成功とみなされてよい試みも数多くみうけられる。

1973年の為替制度流動化を出発点にして85年のプラザ合意があった頃には、カリキュラムの多様化はさらにすすみ、ほんの一例であるが、いまだにタテ割り学部伝統の残るわが国でも、学際課程すら多岐化をすすめ、国際関係課程（地域の権力構造間のマクロ的政策分析）から、国際文化もしくは民際関係学（transcultural studies むしろ民際すなわちミクロ的な文化間交流分析など）が分離して独立したりする例がつづいている。しかし学士教育カリキュラムでこのような分立がすすめば、それを支えるカリキュラムのローワー・デビジョンを全学的にどう再編するかの問題もその後続出してくるはずで、この後、1990年代の設置基準大綱化（平準化の規制はずし）へとつらなっていく。

さて、90年代以降であるが、これまで、大学種別化とにあまりふれることなく、基準緩

和を主として大学システム拡大が行なわれてきた。その極限までゆきすぎた予測を前提として考えてみると、(少子化傾向をうけて) 経営に行きづまる大学も出てくることを考えると、学生の転出・入を自由にするため、単位制度(特にカリキュラム・ナンバーと学期制)の整備をはかるとともに、大学をこえての学士教育修了もあり得るとすればGPA制度なども——単に成績評価の厳格化の観点ばかりから考えずに——むしろ学生の大学間の自由な移動や「出口」における就業機会の選択設定のためにも考えてゆくべきであろう。

学士教育にも大学院同様に、research course (honor degreeにつながり易い) と taught course の区分を導入したり、これからあらためて伝統的な中等教育を集約した教養課程の設置を考え始めたりしているイギリスの大学制度民主化の過程を考えてみると、(格づけではなく種別化として) 大学院重点化大学——ただし教員の給与上の差別化はこの際に個人給化へと解消してゆくことを条件に——と地方の学士課程(修士レベル・カリキュラムをふくむ総合大学)を主とする大学などと、カリキュラムを中心に大学内容の多様化が行なわれることが望ましい。

<注>

- (1) M. Waters, *Globalization* (Routledge, 1995) に定義を求めた。
- (2) *International Encyclopedia of Higher Education, Curriculum*の項目。
- (3) J. Gaff, *General Education Today* (Jossey Bass, 1983)。
- (4) J. Gaff, *ibid.*, Preface p.10.
- (5) J. Macaloon (ed.), *General Education in the Social Sciences* (Univ. of Chicago, 1992)。
- (6) Rackham School of Graduate Studies, Univ. of Michigan Announcement 1958-59. Univ. of Chicago, *Time Schedules* (The Divisions, The Colleges, The Professional Schools), 1958-59.
- (7) *The Harvard Report on General Education*, 1945. 後のコナント・レポートなどの元型となるいわゆるBuck reportであり、1947年のコナント・レポートとしばしば混同して言及される。
- (8) GPAについては、レヴィンらの報告が数々あるが、わが国で最も詳しく、I C Uの既例などを引用して報告されているのが、『大学時報—特集GPA制度』(Vol.48、No.269) 1999年11月号であり、筆者自身、1991年のCCLA会議の討論で、この制度の日本での利用についていじめられて以来の、詳しいレポートと考えている。なおGPA利用については、特に学士教育の厳格な運用については、わが国では「遠距離通学」の学生(筆者の経験では、片道2時間通学の学生も珍しくない)が普通である現状では、ある意味で「酷」「不可能に近い」と考えている。I C Uで出会った、中途休学した学生に、遠距離通学とGPA的教育運用を苦にする学生が多かったのも、事実である。
- (9) J. Gaff, *ibid.*, pp.7-8. J. Bocock and D. Watson(ed.), *Managing the University Curriculum, making*

common cause (Society for Research into Higher Education, 1994), part 4.

(10) 特に、教養理念の最近の変化については、山崎正和「教養の危機を超えて」(『This is 読売』1993年3月、38-57頁)。

(11) The College and World Affairs (Hazen Foundation and AAC Committee, 1964)。

(12) 「大学設置基準と新構想大学」学務部講演会報告、1978年。

<参考文献>

注にまで一々表示することはなかったが、記述に参考にした主なる文献を、アト・ランダムに並べておく。

1. 喜多村和之「1990年代の高等教育政策に関する比較的考察」『放送教育開発センター紀要』第5号、1991年
2. 『IDE 現代の高等教育』370号(1995年10月号) および407号(1999年4-5月号)
3. 寺崎昌男『大学教育の創造』(東信堂、1999年)
4. カーノカン『カリキュラム論争』(玉川大学出版部、1996年)
5. プラール『大学制度の社会史』(法政大学出版部、1988年)
6. 吉原藤助・安達久『系統的日東・西洋教育史』(啓文社、1925年)
7. 荻谷剛彦『変わるニッポンの大学』(玉川大学出版部、1998年)
8. 館昭『大学改革ー日本とアメリカ』(玉川大学出版部、1997年)
9. ボールディング『地球社会はどこへ行く』(講談社学術文庫509、510)
10. 富永健一『行為と社会システムの理論』(東京大学出版会、1999年)
11. 横尾壮英『ヨーロッパ大学都市への旅』(リクルート、1980年)
12. 中山茂『アメリカ大学への旅』(リクルート、1983年)
13. 村田直樹『英国高等教育改革の諸側面』(資料集、1999年4月)

和書文献については、この他に天野郁夫、潮木守一らの、座右の書にしている諸業績があるが、ここであげるには余りにも当然すぎるので省略させていただきたい。

1. T. Boudreau, *Uniersitas* (Praeger, 1998).
2. M. Nussbaum, *Cultivating Humanity, a classical defense of reform in liberal education* (Harvard, 1997).
3. C.Anderson, *Prescribing the Life of the Mind* (Wisconsin U.P., 1993).
4. J. Bocock and D. Watson (ed.), *Managing the University Curriculum, making common cause* (Society for Research into Higher Education, 1994).

5. P. Knight (ed.), *Masterclass* (Cassell, 1997).
6. F. Rudolph, *Curriculum* (Jossey-Bass, 1989 fifth edition).
7. A. Levine, *Handbook on Undergraduate Curriculum* (Jossey-Bass, 1978).
8. M. Weimer, *Improving College Teaching* (Jossey-Bass, 1990).
9. W. Hirsh and L. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium* (Pergamon, 1999).
10. T. Gaff, *General Education Today* (Jossey-Bass, 1983).
11. C. Wegener, *Liberal Education and Modern University* (Chicago U.P., 1978).
12. Harvard University, *Report on the Core Curriculum* (Harvard, 1979).
13. Carnegie Foundation (for Ad. of Teaching) Committee, *Missions of the College Curriculum* (Jossey-Bass, 1977).
14. A. Astin, *Four Critical Years* (Jossey-Bass, 1977).
15. L. Mayhew and P. Ford, *Changing the Curriculum* (Jossey-Bass, 1971).
16. P. Keller, *Getting at the Core* (Harvard U.P., 1982).
17. McGrath, *Liberal Education in the Profession* (Columbia U.P., 1959).
18. O. Carmichael, "A Three-Year Master's Degree Beginning with the Junior Year in College", in *Journal of Higher Education*, Vol.31, March 1960, pp.127-132.

第2章 アメリカの学士課程カリキュラムの構成原理 — 日本と比較して —

館 昭

はじめに

本小論では、日本との比較において、アメリカの学士課程の構成原理について考察する。日本において学士課程（*bachelor's or baccalaureate degree program*）の概念は、研究者の間ではある程度使われてはきたものの、公式の用語としては新しい。近年では、大学審議会の答申などに使われはじめているが、修士課程、博士課程という言葉と違い、まだ法令用語とはなっていない。大学の卒業者に対して学士という称号を与えてはいても、その教育を学士という資格にふさわしい能力の形成のために用意する課程（プログラム）としては、十分には意識化されてこなかったのである。

しかし、平成3年の改革で、学士が博士や修士と同様に、学位（*degree*）としての称号であることが確認され、その重みを増した。また、その後の教育改革の進行の中で、意図的かつ計画的に授業科目構成（カリキュラム）を編成することが求められると、これを課程として意識することが一般化してきたのである。

一方、アメリカでは、学士課程の概念は極めて一般的なものであり、それが当該大学の発行する資格としての学士学位にふさわしい教育課程として、明確な意識のもとに存在してきた。もっとも、その意識は時に薄れ、その覚醒を促す運動が起こった。そして、その課程のあり方も、時代とともに様相を変化させてきている。

しかし、アメリカの学士課程にはそうした変化を超えた普遍性が基底にあり、日本との比較においては、現在の両者の表面的な類似性を超えた、重要な構成原理が隠されているのである。

1. 出自にもとづく考察

アメリカの学士課程に潜む、その構成原理を理解するためには、まずその出自に注目する必要がある。つまり、アメリカの高等教育の淵源は1636年設立のハーバード大学（カレッジ）にあり、その教育課程が学芸学士（*bachelor of arts*、ラテン語で *A. B.* と表記）の課程であり、そのカリキュラムは、表1の様に、古典的な7自由学芸（*liberal arts*）である三学四科（*trivium and quadrivium*）の踏襲を基本とし論理、ギリシャ語、修辞、天文、アラム語、シリア語、倫理及び政治、数学、歴史、植物学、教理問答からなり、それらのすべて必修とする（Levine 1978, pp. 499-500）高等普通教育カリキュラムだったことである。

表1 初期ハーバード大学の学士課程のカリキュラム（1642年）

	a. m. 8時	a. m. 9時	a. m. 10時	p. m. 1時	p. m. 2時	p. m. 3時	p. m. 4時
第 1 学 年							
月曜及び火曜日	論理／物理				討論		
水曜日	ギリシャ語（語源及び統語）				ギリシャ語（実例を用いた文法）		
木曜日	ヘブライ語（文法）				ヘブライ語（聖書）		
金曜日	修辞	演説	修辞	修辞	修辞	修辞	修辞
土曜日	教理問答	備忘録文		歴史／植物学			
第 2 学 年							
月曜及び火曜日		倫理及び政治				討論	
水曜日		ギリシャ語（韻律及び方言）				ギリシャ語（詩文）	
木曜日		カルデア語（文法）				カルデア語（エスラ記及びダニエル書）	
金曜日	修辞	演説	修辞	修辞	修辞	修辞	修辞
土曜日	教理問答	備忘録文		歴史／植物学			
第 3 学 年							
月曜及び火曜日			算術及び幾何／天文				討論
水曜日	ギリシャ語（理論）			ギリシャ語（文体、作文、模写、要約）			
木曜日			シリア語（文法）				シリア語（新約聖書）
金曜日	修辞	演説	修辞	修辞	修辞	修辞	修辞
土曜日	教理問答	備忘録文		歴史／植物学			

出典：Cremin, Lawrence A. 1970. (p. 35)

その後、植民地時代に15以上の大学が作られ、その内の9校が存続したといわれるが、Lucas（1994, p. 109）によれば、その典型的なカリキュラムは、「第1年次にはギリシャ語、ヘブライ語、論理、修辞を主要素にし、第2年次にはこれらに論理と『自然哲学』が加えられ、第3学年には道德哲学（倫理）とアリストテレス派の形而上学が持ち込まれ、さらに第4学年には数学と高度な古典語訓練が続き、これにシリア語とアラム語が付加されたもの」、つまり普通教育カリキュラムだったのである。

このことの重要性は、日本の学士と比較した場合、明らかである。つまり、日本の学士

称号は、明治10年代の東京大学の法理文医4学部の発行した法学士、理学士、文学士、医学士及び工部大学校の発行した工学士の学位に端を発している。明治19年に帝国大学としてそれらが統合されたとき、博士のみを学位として、学士を学位ではない称号とするという、博士を権威付けをするためになされたと思える改革はあったものの、学士の称号は、実質的には欧米の学位に匹敵するものとして機能してきた。そして、そのカリキュラムは専門教育のそれだったのである。また、その専門分野は、理学、文学という自由学芸だけでなく、法学、工学、医学という専門職分野を含んでいた。そして、高等普通教育に相当する部分は、当初は大学予科として、大正7年の改革後は名実ともに高等普通教育として旧制高等学校が担っていたのである。

もっとも、この比較は250年もの開きのあるものを比べており、その意味では正確なものではない。日本で初めて学士号が授与された時期のアメリカの学士課程の状況は、すでに高等普通教育のみの課程とは言えない、専門教育と普通教育を組み合わせた、今日形に近いものに変化していた。また専門分野についても自由学芸分野に限らない、専門職分野を含むものに拡大していたからである。

これを、ハーバード大学の変化に即してみれば、1851年には従来の学芸学士課程に加えて置かれた科学の課程から初めての科学学士（*Bachelor of Science*）が生まれている。さらに、明治2年に当たる1869年からの数年間でチャールズ・エリオット学長のもとで、第1学年を除いて、すべての科目履修を選択制にする改革が進行した。そして1909年に、ローレンス・ローウェル学長のもとで、専攻（*concentration*）と分散必修型（*general education distribution requirements*）の普通教育からなる、今日のアメリカ大学でもっとも標準的なカリキュラムの原型が、ハーバードで導入されるのである。

また、1824年にはレンセラー総合技術大学（インスティテュート）が、アメリカで最初の高等技術教育課程を開設し、1835年には初めての工学学士を授与している。さらに1862年にはいわゆるモリル法が議会を通過し、連邦政府の土地交付を資金として、ぞくぞくと農業と工学の学士課程が生まれていた。

この様に、明治初期の日本で自由学芸分野と専門職教育の両者からなる専門教育の課程として学士課程が形成されたとき、アメリカの学士課程もまた、両者を含む専門教育を含む課程へと変化していたのである。ただし、ここで注意すべきことは、アメリカの学士課程は日本のそれとは違い、常に専門教育とともに高等普通教育を実施する課程でもあったということである。

そのことは、ハーバード大学に象徴される高等普通教育を出自とする自由学芸系の学士課程では当然のこととして、農学士や工学士を養成する専門職系の学士課程においても、そもそもそれを支援したモリル法自体が「科学と古典の学習（及び軍事訓練）」の実施を課していたように、専門教育と普通教育の結合体として形成されたのである。さらには、そうした2つの出自が、自由学芸系の専攻と、専門職系の専門の区別を明確なものにして

いる。(以上のアメリカの記述については、Levine 1978、Lucas 1994、館 1997による。)

戦後の改革で、日本の学士課程も、専門教育とともに高等普通教育を行う課程へと改組された。旧制大学は従来の専門教育に加え旧制高校教育の「普通教育」を継承し、旧制専門学校もまた、大学として普通教育を担うこととなったのである。しかし、次の点で、アメリカの学士課程は日本の学士課程と違っている。

- ①高等普通教育の基礎のもとに専攻の教育が考えられている。普通教育の課程を専門に担当する、独立の学校があるが、それは学士課程の一環である。
- ②自由学芸専攻と職業系の専門の区別が明確である。ただし、一部の職業系の第一専門職学位は学士ではない。
- ③高等普通教育、あるいは専門職業教育から出発しているので、専門職業系だけでなく自由学芸系でも組織的な教育が実施されている。

以下で、これらについて、考察する。

2. 日本と比較したアメリカの学士課程カリキュラムの特徴

(1) アメリカの大学では、普通教育は学士課程カリキュラムの軸となる構成要素であり、専攻はその科目の内の一部を深く、専ら攻究することを意味する。専攻にあたる言葉には **major** (より大きい)、あるいは **concentration** (集中) があるが、後者がその含意を明確に伝えている。これに対して、普通教育部分は **breadth** (広がり) と捉えられ、普通科目と専攻は、観念上は統合されている (なお、**breadth** の対語としては **depth** が用いられる)。

こうした発想は、アメリカの学士課程論議の中で、随所にみられる。表2は1980年代のアメリカの学士課程の論議の集大成とも言える2つの提言に示された、その諸要素の提示である。1960年代の大学紛争で大きく変質した学士課程カリキュラムの中で、特に普通教育部分の衰退を止めようとする「一般教育リバイバル」の流れを受け、さらには連邦教育省のレポート『危機に立つ国家』(1981)に象徴される教育再建の全米的な運動を背景に(館 1997)、アメリカカレッジ協会 (Association of American College, AAC) の「学士学位の意味と目的の再検討プロジェクト」は1985年に4年の歳月をかけた検討結果を『カレッジ・カリキュラムにおける統合性—大学界への提言』を発表している。また、カーネギー教育振興財団 (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) は、その間の「一般教育リバイバル」をリードし、それに指針を与える数々の調査研究と討論会の開催など実施してきたが、その集大成として、その会長であるボイヤー (Boyer, Ernest L.) の名前で『カレッジ—アメリカにおける学部段階の経験』を発刊している。

表2 アメリカの学士課程の諸要素

アメリカカレッジ協会 (AAC)	カーネギー財団 (ボイヤー)
1. 探求、抽象的論理思考、批評的分析力	1. 普通教育 (統合必修科目の提案)
2. 言語能力 (リテラシー): 書、読、話、聞	言語
3. 数字データの理解	芸術
4. 歴史意識	伝統
5. 科学	制度
6. 価値	自然
7. 芸術	仕事
8. 国際的及び多元文化的経験	自己認識
9. 深い学習	2. 専攻科目 (拡充専攻の提案)

出典: Project 1985, Boyer 1987

ここで、アメリカカレッジ協会の場合は9項目のうちの8項目を普通教育部分に当て、カーネギー財団の場合も普通教育の部分について多くを割いて提言をまとめているが、これは決してその部分だけではなく、専攻を含む学士課程全体の提言となっているのである。

なお、学士課程の中で、普通教育の部分を独立させる発想は、1896年のシカゴ大学での「ジュニア・カレッジ」構想に始まり、1901年には短期大学の嚆矢となるジョリエット・カレッジという独立の学校を生んでいるが、その課程が準学位 (associate's degree) とされるように、ここでの普通教育は、あくまで学士課程の一部と考えられているのである。

(2) 自由学芸専門と職業専門の区別

日本では、しばしば、自由学芸、すなわちリベラルアーツは専門ではないと誤解される。この誤解はリベラルアーツを「教養」と誤訳することから来ている。この点に関しては詳しい説明は、他所にゆずる (館 1997) が、リベラル・エデュケーションは教養教育に近い語感の言葉であったとしても、リベラルアーツは「職業人の技芸」に対する「自由人の学芸」であり、arts が複数形であることから明らかなように、一群の専門科目から構成される。

表3は、その分類に用いられている research university が、昨今、日本で頻繁に用いられるようになった「研究大学」の語の語源であることころの、いわゆる「カーネギー分類」における自由学芸専門 (liberal arts disciplines) と職業専門 (occupational and technical disciplines) の分野区別である。

表3 カーネギー分類での自由学芸専門と職業・技能専門の区分

自由学芸専門	職業専門
英語及び英文学	農業
外国語	保健類
文学	建築ビジネス及び経営
自由及び一般研究	コミュニケーション
生命科学	環境保護及び自然資源
数学	教育
哲学・宗教	工学
物理科学	健康科学
心理学	家政
社会科学	法務及び法研究
視覚及び演技芸術	図書館及び公文書館科学
地域及び民族研究	マーケティング及び流通
多元及び学際研究	軍事科学
	保安サービス
	公経営及びサービス
	神学

この区分は、カーネギー分類の中では、学士課程大学Ⅰ（リベラルアーツ・カレッジ）を定義する上で必要なもので、「学士学位課程に重きを置いた、基本的には学部段階大学。学士学位の40パーセント以上が自由学芸分野で授与され、入学選抜度が高い」という定義の中に、ここでいう自由学芸が専門分野であることが示されている。

日本との対比で言うならば、日本においてはこの区分はしばしばあいまいで、本来的には職業教育分野の専門教育が自由学芸分野の教育の様な理念のもとに実施される傾向がみられる。また、本来的には自由学芸分野であり、学生がその中の特定科目を集中的に修めて多様な進路に進む課程（例えば生物学を専攻したものが医学に）のはずの分野で、その専門が教員の研究者としての専門職業の入り口とみなした教育が行われている。

ちなみに、学士課程全体の中で、学士学位の授与者数でみると、1991 - 92年度の数値で約41万件が自由学芸分野、約72万件が職業分野で授与されており、職業分野のほうが規模が大きくなっている。（舘 1995, pp. 64-65）

なお、アメリカの学士課程は、上記のカーネギー分類にあるように、多くの職業分野で第一専門職学位、つまり最初の職業資格（あるいはその国家（州）試験を受ける資格）になっている。しかし、日本の場合は6年制で、課程としては他の学士課程より長期ではあるがその授与学位を学士としている医師、獣医師等の分野で、学士取得後（あるいは3年

修了後)に4年の教育訓練を要する医学博士(M.D.)、獣医学博士(D.V.M.)を第一専門職学位としている。また、日本では必ずしも学歴を要件としていない弁護士等の法律職では、第一専門職学位として学士取得後に3年の教育訓練を要する法律博士(J.D.)が要求されるなど、学士ではその入り口に立てない職業分野が存在しているのである。

(3) 組織的な教育の実施

最後に、アメリカの学士課程が組織的な教育システムを発展させてきた点に注目したい。これは、アメリカの学士課程が、日本のような学問的な専門知識の伝達機関としての大学を起源としているのではなく、高等普通教育、あるいは専門職業教育から出発していることで、説明がつく部分が多い。

Levine (1978) は、植民地カレッジについて、以下の様に描いている。「植民地大学は教育機関であった。それは、学生に、基礎的な古典的知識と有用な知的技能の体系を伝授することを目的とした。……この時代の学部段階教育の要素の内の多くが、今日の大学にも見出すことができる。それには、学芸学士と修士学位、4年の教育課程、普通教育、処方された学習課程、学寮生活と住込み教育、人格形成への関与、親代わり政策(in loco parentis)、最後のものは廃れつつあるが、含まれる。」

そして、Levine は、いまや古典とも言うべき『学部段階カリキュラム・ハンドブック』の構成を、次の様にしている。

1. 普通教育
2. 専攻
3. 基礎及び上級技能及び知識
4. 試験と成績
5. 教育と労働
6. 助言
7. 認定単位と学位
8. 教授法
9. 大学の時間構成

このうち、1から3は、上述の(1)及び(2)に関わる部分であるが、4以降は授業を支えるシステム、あるいは学生の学習が成立する仕組みについて論じているのである。

こうした点を、アメリカの学士課程の運営システムと捉えて概観してみると、表4のようになる。

表4 アメリカの学士課程の運営システム

時間の構成
☐ 学年始期 9月（4月） ☐ 学期 セメスター又はクォーター（10週又は15週、ほとんどが後者） ☐ 標準的な1授業の単位数 3単位（2単位、通年4単位） ☐ コース（授業科目） ☐ 登録の標準15単位（上限無し） 教室外学習時間をカリキュラムの一部とする（過密登録を認める） ☐ 要件を満たせば卒業（4年の在学）
授業方法
☐ 学習時間を基礎に種々の形態の組み合わせ（講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれか又はこれらの併用一画一的に当てはめている？） ☐ 発行部数の多いインターアクティブな教科書（部数の少ない著述）
試験と成績評価
☐ GPAによる総合評価システム（授業科目ごとに独立） ☐ 学士レベル標準テストGRE、CLEP（授業科目ごと）
場所の構成
☐ 教室と教室外の図書館、寮、ラップトップ等で構成（教室のみ） ☐ キャンパス学習と遠隔学習（大学教育と大学通信教育）

注：（ ）内は、日本の場合。

おわりに

以上、アメリカの学士課程のカリキュラムの特徴について、日本との比較のもとに考察してきた。そして、その特徴が、その出自に由来することを明らかにした。そして、そのことが、日米の学士課程の表面的な類似性から想像されるよりも、大きな違いを生んでいるといえよう。

しかし、一方で、両者の学士課程が社会の中で果たすべき役割については、例えば教育機能の強化の要請や、学位称号の重要性や大学院レベルの教育との関係性の確立など、さらに共通性が高まっている。ここでの違いの認識は、それを克服し、共通性のある学士課程の構築への道程としてのみ、価値をもっていると考えられるのである。

参考文献

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 1994, *A Classification of Institutions of Higher Education*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Cremin, Lawrence A. 1970, *American Education: Colonial Experience in ASHE Reader on the History of Higher Education* edited by Goodchild, Lester F. and Wechsler, Harold S., Ginn Press, 1989.
- Boyer, Ernest L. 1987, 喜多村和之他訳『アメリカの大学・カレッジ』玉川大学出版部 1996.
- Levine, Arthur 1978, *Handbook on Undergraduate Curriculum*, Jossey-Bass.
- Lucas, Christopher J. 1994, *American Higher Education: A History*, St. Martin's Press.
- Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees 1985, *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community*, Association of American College.
- 舘昭 1995, 『現代学校論—アメリカ高等教育のメカニズム—』放送大学教育振興会.
- 舘昭 1997, 『大学改革 日本とアメリカ』玉川大学出版部.

第3章 単位制度とカリキュラム編成

清水 一彦

はじめに

単位制度は、学習者の学習量を測定する便宜的手段として考えられた制度的措置であり、後述するように、本来それは履修科目の選択制とともに、むしろそれを前提として生まれたものである。すべての履修科目が共通に必修であり、また学生の自由な移動を予定せず、同じようなカリキュラムで構成されている限りとくに必要とするシステムでもない。

わが国の大学の歴史において、この単位制度が注目され真摯な議論が行われたことは少なく、導入期の新制大学発足時と今次の基準大綱化に伴う大学改革のわずか2回を数えるに過ぎない。新制大学が成立し現行の単位制度が導入された際には、その趣旨や意義あるいは制度運用基準についてアメリカCIEとの活発なやりとりがあったことは知られている。それでもそれは、一部の関係者にとどまっていたといえる。以後、当初の「大学基準」や現在の「大学設置基準」の改訂論議において、必ずといってよいほど単位制度は議論の俎上にのぼっていたが、各大学における議論や内部浸透までには至らなかった。

しかし、戦後最大級ともいえる現在の大学改革において、科目区分の撤廃に伴うカリキュラム再編が全国規模において展開され、その過程の中で単位制度の趣旨や意義を理解する場が設けられ、多くの大学関係者が単位制度について認識するようになった。それは先の大学審議会部の部会論議にも反映され、単位制度のメリットを生かした各種提言が出されたばかりである。

本稿では、こうした状況にあってなお、単位制度の趣旨や意義をあらためて再確認し、その効果的な運用を通して各大学におけるカリキュラム編成の再検討を喚起することをねらいとしている。具体的には、まず、単位制度を成立させたアメリカの歴史を遡り、単位制度成立の背景や意義を明確にしつつ、現在のアメリカにおける運用実態をわが国との比較において明らかにする。次に、単位制度の基本構造から効果的なカリキュラム編成の作業例を提示し、個別大学におけるカリキュラム再編の実際的作業に有効な視座を与えることにしたい。

1. 単位制度の成立と原理・原則

(1) 選択制の導入と意義

大学の歴史において、時間を単位とする教授学習形式はすでに中世のヨーロッパに誕生していたといわれるが⁽¹⁾、学生の学修量を時間という概念で測定する単位制度(credit

system)は19世紀後半のアメリカで初めて考え出され、具体的には1869年に当時のハーバード大学における最初の選択制(elective system)の導入が契機となり、今日の単位制度が登場することになった。

選択制導入のねらいは、当時の学長エリオット(Eliot, Charles W.)によれば⁽²⁾、何よりもまじめな学生が彼の興味・関心や能力にしたがってその学習を選択させることにありとし、その最大の効果を知的大望をもつ個々の学生が常により多くの学習を得ることに求めている。もちろん、選択制はまじめな学生だけを対象に考えられたわけではない。そうでない学生あるいは知的大望のない学生に対しては、その子ども的な低い精神状態を奮い立たせ、思慮深い予見的な大人の動機に奮起させる機会を与えるねらいがあると考えられていたのである。

また、大学における広範囲の選択制は、異なった学年クラスの学生を一緒にさせ、同一コースで学部レベルの学生と大学院学生を混合させるものであり、相互刺激、寮生活、若者と年長者の科目ごとの混合グループの形成という第二義的なねらいもあった。学部生のみならず院生や学部教師との間で学問を展開させる効果が期待されていたのである。

このような選択制の哲学は多くの支持を得ることになった。例えば、コロンビア大学のロウ(Low, Seth)は、教養教育を目的とするカレッジと特定分野の学者を養成するユニバーシティとの違いを明らかにしながら、「選択制はそれ自身ユニバーシティをつくるものではないが、ユニバーシティの本質的な特徴である」⁽³⁾と指摘した。さらにそれは、「学生の自由に学ぶドイツ流の考え方をアメリカ的に表現したものである」⁽⁴⁾として、学生のキャリアにおいて必要不可欠なシステムであると支持していた。

ハーバード大学では、1870年から1890年にかけてこの選択制が急速に発達することになった⁽⁵⁾。学年を追うごとに選択学習の時間が多く設けられ、哲学やギリシャ語など伝統的な科目を除いてはいずれの科目もその選択コースを増加させることになった。当時の報告によれば、いい加減な選択をした者はほとんどなく、選択におけるインテリジェンスも問題がなかったという。学生の多くは、第2年次には第1年次に選択した科目を継続して履修したり専攻学習の準備学習のための科目を選択していた。また比較的容易でたやすい科目に選択が流される事実も見つからなかったという。

選択制が拡大するにつれて、グループシステムと呼ばれるいくつかの関連教科目をまとめて配列するシステムが自然に採用されはじめ、完全な選択制に比べ経費の面でも節約でき、管理面でも運営しやすいという効果をもたらした。他方では、選択制のねらいとして挙げられた教師と学生との間の知的交流や学生同士の自然的組織も増加していった。エリオット自身、選択制の経験を踏まえて、少なくとも大学の3年間は選択が開かれていなければそのシステムの利益が得られないことを明言していたのである。

こうして、今世紀の初めまでに、すべての主要な大学や社会的評価の高いカレッジでは、新しい科学的、学問的、専門的な教科をカリキュラムに採り入れ、教師や学生に選択制を

導入することを余儀なくさせたのである。選択制導入という当時の大きな教育改革は、教育的価値についての機関決定なしに達成されることになった。言い換えれば、選択制の原理そのものが柔軟であったために、それぞれの機関や大衆による選択制導入に関する活発な議論を待つことなく、真の危機をもたらさないように徐々に導入することができたのである。

こうしたエリオットによって初めて導入された柔軟な選択制は、一連の学位や試験に適合しながら発達することになった。すなわち、それは広くカリキュラム自体を拡大させたのみならず、各教科での卒業困難なコース群や新しい教師の必要性を創造したのである。これによって、英文学やドイツ語、フランス語、歴史、経済学、自然科学のような科目は、ラテン語、ギリシャ語、数学と同等の地位が与えられることになった。また、教師が学生に一方通行的に教授する「教育」活動や「レシテーション」という固定的必須方法から独立学習(independent study)や創造的学問への移行にも大きな影響を与えた。と同時に、それに伴って、他方では学生の学修の量を計る工夫が考えられるようになり、ここに単位制度という概念が誕生することになったのである。

(2)単位制度の始まりと全国標準化

単位制度の始まりは比較的緩やかなものであった。その前段階として、コース履修や卒業要件に統一的な量的規定がとられることになった。ハーバード大学では、すべての学年を通じて選択の自由が与えられることになったのは1884年であり、同時にB.A.学位取得の要件において量的な測定が行われ、当初18.4コースと定められた。教授要目も、それまでは学年ごとに必修、選択コースについてそれぞれ週当りの授業回数が提示されていたが、大きくフルコースとハーフコースに分類され、学位要件に合わせた表示の仕方がとられるようになった。同様な選択制及びコース履修の量的規定は、ミシガン大学やワシントン大学あるいはイエール大学などにも広がっていった。

単位制度にクレジット(credit)という概念を初めて導入した大学は定かでないが、少なくともそれは1892年のミシガン大学のカタログの中に見い出すことができる。同大学では、すでに1877年の大学院修士レベルや翌年の学部レベルでの履修制度を単位制度(credit system)と呼んでいたが、1892年のカタログの中で、各コースの後に単位(credit hour)が記載され、B.A.学位は120単位を必要とし、1単位は、1セメスターにレシテーション、実験、講義による週1回の授業が必要で、しかも満足な学習成果に対して与えられることになっていた。

そして、アメリカの高等教育の普及・発達とともに、単位制度は全国に広がっていくことになり、単位制度を標準化する共通の基準が設定されるようになった。およそ19世紀後半から今世紀にかけて、アメリカでは高等教育機関の資格認定を行う全国的・地域的あるいは専門的な機関が次々に設立され、これらの諸機関が単位制度の標準化を進めることに

なった⁽⁶⁾。

例えば、中等学校と高等教育機関の代表メンバーから構成されていた地域の資格認定機関としての北中部基準協会では、卒業要件については、大学の場合は最低120セメスター単位もしくはそれ相当量で、同時に学問的な質的要件を加えていた。つまり、量的規定のみならず、質を保障する何らかの要件を付け加えるように求めていたのである。そして、1単位の規定についても、50分以上週1回の授業を1セメスターで18週と定めていた。

短期大学の場合には、最低60セメスター単位もしくはそれ相当のイヤー、タームあるいはクォーター単位とした。この短期大学における1セメスター単位は、週に50分以上の講義またはレシテーションの教室内学習1回(one period)もしくはそれ相当の学修量を18週にわたる期間を指し、実験については講義やレシテーションの半分にカウントするというような具体的規定もみられた。

このほか2～4年制の教員養成機関では、最低60セメスター単位、学位取得のためには最低120セメスター単位と規定していた。以上のような諸規定は、他の資格認定機関や全国的な団体などにもみられ、およそ今世紀初頭に今日のアメリカの単位制度の骨格が形成され、標準化されていったのである。

2. 単位制度の原理・原則

単位制度は、その成立から今日まで常に批判の対象とされてきたが、他方ではその弱点を克服すべきさまざまな方法も考えられた。そして、それによって単位制度の運用は多様化され、機能の拡大・変容を遂げてきた。アメリカの高等教育の歴史が語るように、単位制度を見直すいずれの革新的方法も、制度それ自体を否定したり廃止したりするものとして考えられたわけではなく、少なくとも実際の運用においては、単位制度の代替システムではなく、むしろそれを補強し補完する役割を担うものに過ぎなかった。

では一体、単位制度はどうして120年以上もの長い期間、わが国の場合には50年もの間、高等教育制度の1つとしてその地位や役割を保持できたのであろうか。少なくともそこには、単位制度のもつ利点あるいは長所が高等教育の歴史的発展過程、すなわちエリートから大衆化さらにはユニバーサル化の過程にうまくマッチし、広く受容される要因もしくは普遍的な制度原理があったものと考えられる。

以下、大学を中心とした高等教育の発展を支えてきたと思われる単位制度及びその機能の基本原理もしくは基本原則をまとめることにしたい⁽⁷⁾。

まず第1に考えられるのが、「経済性・効率性」の原理である。これは教育における無駄をなくし、学習意欲や学習プロセスの連続性を保障することである。具体的には、例えば一定の年度においてコースや科目の1つに失敗しても、その失敗は1年間の失敗を意味せず、常に復活可能とされる。また、試験による単位と結びついて、高等教育システム外の獲得された学習経験に適合させ、これによって学位に必要とされる時間とコストを減ら

すことができる。高等教育の量的拡大は多様な学生層を伴い、彼らの能力や経済的状況あるいはライフスタイルはますます多様なものになってきたが、単位制度はこうした多様な状況にも首尾よく対応できる制度となっているのである。

第2に、「多様性・柔軟性」の原理を挙げることができる。本来、選択制そのものが多様性や柔軟性を重要な要素としているため、そのコララーとして成立した単位制度もまた当然のことながら同様な原理を有する。例えば、異なるコース、通年、セメスター、3週間、さらに1週間コースでさえも、さまざまな量の単位を振り分けることができ、教科内容を見捨ててすべてのコースが等しい量であるという神話をも除去できる。

こうしたコース量の多様性ととともに、運営の柔軟性にも寄与する。つまり、単位という同じ貨幣価値によって、多様な学問的なカレンダーの作成を可能にさせ、年間の教育運営を容易なものにしている。サマーセッションなども高等教育の統合部分として認めていることはその一例である。さらに、専攻分野の中途変更や新しい分野の創設にも多くの柔軟性を与える。新しいプログラムを最初から始める代わりに、学位につながる以前の学習をカウントし、専攻や関係要件を満たす上で追加の学習のみを要求できる。また、新しいコースを開設することもより容易にできるので、大学が新しいニーズや関心にカリキュラムを適応させることができ、その革新に貢献するものになっている。

第3に、「個性化・自律性」の原理である。これは高等教育をより学生指向に導き、また教師や機関の自律性・独立性をも保障する原理である。単位制度はコースの選択制と結びついているため、比較的きっちりしたカリキュラムの場合と比べより学生指向であり個性化を可能にしていることは指摘するまでもない。また、学生自身のペースで、パートタイムペースでも高等教育を追求して学位のための学習ができるメカニズムを提供している。個人的、専門的な目標や生活事情に適合させながら労働や学習の期間を変え、高等教育を一時中断したり辞めたりできる。こうして学位学習を継続教育あるいはリカレント教育に統合させることもできるのである。さらに、クラス外の教育経験に「類似」の方法で単位を与えることによって、独立学習や多様な非伝統的学習を可能にさせ、学生に開かれた教育経験の範囲を広げるものとなっている。単位制度の強さは機関相互のトランスファーにあるので、学生のやる気や能力に応じて機関間の移動を認め、個人の能力の限界まで発達させることができる。移動の自由と能力開発にも寄与するものとなっている。

また、単位制度の特徴は総合試験よりコースに置かれている。そのため、教師に何をどのように教えるかを決定させるというかなりの独立性を与えるものとなっている。また、各高等教育機関においてもカリキュラムの自律性が維持され、それが多くの学生をしてトランスファーさせる大きな要因にもなっている。というのは、トランスファー学生を認める受け入れ機関は、学生を送り出す機関側に対して基礎的なカリキュラムの重複履修を求めているためである。

3. アメリカの単位制度の3つのタイプ

世界に先駆けて最初に単位制を導入したアメリカの大学において、現在少なくとも3種類の単位制が存在していることはあまり知られていない。単位制度は選択制を前提とし、学習の内容や成果を時間（アワー）を基礎に数量的に測定するものとして成立したが、この時間の長短が学期制や科目（コース）と結びつき、各種の単位制度が実現することとなったのである。

現在、アメリカの大学で採用されている単位制度は大きく3つに分類でき、1つはセメスター単位(semester unit)、2つはクォーター単位(quarter unit)で、3つはコース単位(course unit)である。前二者はいずれも学期制との関係で考えられた伝統的なタイプであるのに対して、後者のコース単位は学期制とは無関係におよそ1960年代に東部の伝統的な私立大学で導入された比較的新しいタイプである。

戦後わが国の大学に導入された現行の単位制度は、このうちセメスター単位であり、学期制としてはしたがってセメスター制が当初から推奨されていた。1学年を2つの学期（セメスター）に分け、それぞれの学期において授業を完結させる制度がセメスター制であり、これはもともとドイツの影響を受けた学期制である。このセメスター制の下で運用されている単位制度がセメスター単位といわれるものである。これに対して、クォーター単位は、1学年を夏学期を含む4つの学期（クォーター）に分けてそれぞれ完結授業が実施されるクォーター制の下で運用される単位制度である。

今日の単位制度について、全米の主要大学50校（州立17校、私立33校）の実施状況をみると⁽⁸⁾、セメスター単位が29校（58%）、クォーター単位が7校（14%）、そしてコース単位が11校（22%）、その他3校（6%）となっている（1994年度）。主要大学においては、新しいコース単位がセメスター単位に次いで普及していることがわかる。

このコース単位は、多くの場合、1学期に週3～4時間のクラス授業を1コース単位で表しており、したがってセメスター単位との比較でみれば、1コース単位が3ないし4単位に相当するものであるといえる。基本的には、1コース単位は1授業科目の単位と考えてよい。また、学期制によってその卒業要件の量的規定は異なるが、セメスター制の下では32～40コース単位が多く、クォーター制下では42～48コース単位となっている。

このように、伝統的なセメスター単位やクォーター単位は学期制との関係から生まれたものであるのに対して、コース単位はむしろ履修科目を基礎に科目（コース）履修をより強調するために採用された方式である。

1962年からハーバード大学に先駆けてこの方式を導入したペンシルバニア大学では、現在、セメスター制の下で卒業要件として学部レベルでは32～36コース単位を課している⁽⁹⁾。これによると、4年間で32～36科目（コース）履修することになり、1セメスターに4～5科目（コース）程度の履修となる。この履修科目数は、先のセメスター単位やクォーター単位の場合もほぼ同じで、また卒業までの学生の全学修量も同じように設定さ

れている。

また、コーネル大学のように、従来の単位修得要件とコース履修の要件とがセットになっている場合もみられる⁽¹⁰⁾。同大学はセメスター制をとり、要卒単位数は120セメスター単位であるが、同時にまた全体で最低34コースの履修が義務づけられている。いずれの要件も欠いてはならない。単位とコースとの関係も詳細に規定され、例えば3もしくは4単位科目は1コース、2単位科目は0.5コース、1単位科目は特別な場合を除き0コース、5もしくは6単位科目は一部を除いて1コース、6単位以上の科目は2コースとなっている。従来の単位数中心の単位制度の弱点を補強し、科目（コース）履修をより強調するために工夫された方式として注目される。

ところで、1セメスター単位は、週1時間1学期15週のクラス授業を表す（2時間の実験・実習等は1時間のクラス授業に相当）。アメリカの大学の約3分の2は、このセメスター単位を採用しており（表1）、多くの場合、1科目は3セメスター単位となっており、週3時間の授業が展開される。したがって、1科目のクラス授業量は1学期で45時間となる。また、学期ごとに15セメスター単位の修得が、4年間の8学期で合計120セメスター単位が要求され、卒業のための量的要件となっている。

表1 設置者別の学期制の採用状況

	公立	私立	合計
セメスター制	363(74.1%)	585(63.0%)	948(66.8%)
クォーター制	96(19.6%)	150(16.1%)	246(17.3%)
4－1－4制	7(1.4%)	88(9.5%)	95(6.7%)
トリメスター制	3(0.6%)	28(3.0%)	31(2.2%)
4－4－1制	1(0.0%)	14(1.5%)	15(1.1%)
その他	20(4.1%)	64(6.9%)	84(5.9%)
合計	490(100 %)	929(100 %)	1419(100 %)

(U.S.News & World Report, America's Best Colleges, 1996 の Directory of Colleges and Universities より集計作成)

これに対して、クォーター単位はクォーター制（サマーセッションを含む4学期制、わが国の3学期制に相当）の下で運用され、1クォーター単位は、週1時間1学期10週のクラス授業を指している。現在、西部や中部地域を中心に2割近くの大学で実施されている

が、上記と同様に、1科目3クォーター単位が基本となっており、1科目のクラス授業量は1学期で30時間である。学期ごとに15クォーター単位、サマーセッションを除く4年間の12学期で180クォーター単位が要卒単位数となっている。したがって、単位数からみれば、クォーター単位はセメスター単位の1.5倍に相当するものとなっている。

通常、いずれの学期制においても平均的な学生は1学期に5科目ほど履修し（単位数はいずれも15単位）、そのためセメスター制では1年間に10科目、クォーター制では15科目履修できることになる。

このように、学期制によって単位制の運用は異なっている。しかし、学生が卒業までに履修しなければならない学習（学修）の量は同じように設定されており、いずれの学期制の場合も、わが国の大学設置基準で定められている学修量（124単位、1単位＝45時間の学修）ともほとんど変わりはない。2つの学期制において大きく異なる点は履修科目数であるが、それと同時に最も重要な相違点は、1学期のクラス授業時間数（学修量）であり、1科目のクラス授業時間数（学修量）である。具体的には、すでに述べたように、同じ3単位科目の場合、セメスター制では45時間のクラス授業となり、クォーター制では30時間のクラス授業となる。それぞれ学生に求められる自学自習（予習・復習）の時間は、クラス授業時間の長さに比例するものであるから、当然、学生の学修量は異なったものとなる。クォーター制では、より多くの科目が履修できるという利点はあるが、同時にそれは個々の科目の授業時間数や学修量がセメスター制とは異なっていることを意味しているのである。

4. 単位制度の基本構造とカリキュラム編成

(1) 単位制度の基本構造

今日のわが国において、その普及・発達のわりには単位制度の概念については、必ずしも明確に定義されているわけでない。各種の教育事典（辞典）の中に単位あるいは単位制度の独立用語をみつけることさえ困難な状況にあるが、これまでの大学設置基準等の規定を手がかりにその制度的定義を次のようにとらえることにしたい。

「大学における授業の履修に係る学生の学修量を測るもので、基礎的な量としての1単位数、全体の量としての総単位数及びそれを配分し、履修選択させ、学問的クレジットを与えるすべての過程から成る制度」

ここでいう授業とは、教室の内外を問わず、講義、演習、実験、実習、製図、実技、論文指導等のあらゆる形態の授業をいう。また学修量とは、これらの授業時間だけを指すのではなく、教室外の図書館や家庭などでの予習・復習を中心とした自主的学習を含む、いわば学生の勉学活動のすべての時間量を指している。

単位制度をこのようにとらえた場合、次にそこから制度の基本構造として次の5つの要素を抽出することができる。

第1は、最も基礎的な単位算出方法としての「1単位数」である。45分とか50分とかいう単位の標準時間、すなわち授業の1講時当りの実時間をはじめ、各授業科目や授業形態ごとの単位計算の仕方が問題となる。

第2は、卒業要件としての「総単位数」である。わが国では、大学の場合には「4年以上」（医・歯・獣医学の場合は6年以上）という最低修業年限とともに、学位としての学士号取得のための必須要件となっている。

第3は、総単位数を授業科目区分等へどのように振り分けるかという「配分単位数」である。一般教養的な科目や専門教育的科目等の各授業科目区分への配分の比率のほか、教養（共通）課程や教職課程などの組織編成をとる大学では、これらの課程区分への配分も問題となる。

第4は、配分された単位数に基づいて、具体的に学生にどのように選択させ、その効果的な履修を保障するかという「履修選択」の問題である。例えば、各授業科目区分ごとに実際にはどのくらいの量の単位数を用意するのか、その用意単位数とともに、各学年ごとの標準履修単位数、さらには各授業科目区分や年次履修における必修・選択の比率などが問題となる。

第5は、単位認定に関わる「評価」である。単位は、学習成果が評価されて初めて与えられるものである。この評価作業は最終的な段階であるが、単位制度の最も重要な要素となっている。これについては、単位認定を誰が、何を、どのように、いつ行うのかといった評価の主体、内容、方法、時期などが問題となる。また、大学外の学習成果の評価に関しては、さらにどのように大学単位へ転換し、卒業要件へ算入するかという評価の効果も問題となる。このほか、認定された単位は、どの範囲でどの程度まで有効なのか、単位の有効性も問われる。

以上の少なくとも5つの要素、すなわち「1単位数」「総単位数」「配分単位数」「履修選択」「評価」をここでは単位制度の基本構造ととらえることにする。これらのうち、とくに配分単位数に関しては、先の基準の大綱化に伴い授業科目区分が撤廃され、構造上は不要なものとなったが、実際のカリキュラム編成においては何らかの科目区分やグループ分けが行われているため、基本要素ととらえることにしたい。

(2) 効果的なカリキュラム編成作業

わが国の大学において、カリキュラムの具体的・実地的な編成については、一定の基準の下でそれぞれの大学の自由裁量となっている。カリキュラムの編成を考える際には、いうまでもなく大学教育がめざそうとしている目的や目標あるいは理念に沿って行われなければならない。したがって、そこでは大学教育の目的・目標あるいは理念を明確にする作業が必要前提条件となる。理念のない改革は成功しない。たとえ一時を凌いでも、永続的な真の成果は期待できない。その意味で、新しい大学設置基準の中にカリキュラム編成上

に当たっての基本方針として、「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」（第19条第1項）という条項を盛り込んだのは、きわめて当たり前のこととはいえ、重要なものとして関係するすべての者が共通して認識しなければならない。

では一体、具体的にはどのような考え方にに基づき、いかに効果的にカリキュラムを編成したらよいのか。これは多くの大学が最も苦慮する点の1つでもある。いうまでもなく、カリキュラム編成に当たっては、大学を構成する基本的要素でもある学生や教員の人的要素のほか、施設・設備の物的要素を総合的に判断する必要がある。ややもすればその編成は形式的、機械的に行われがちであるが、カリキュラムの体系的・総合的編成を試みる際に、現行の大学制度を特色づけている単位制度の観点からそれを考えることも1つの有効な方法といえる。換言すれば、すでに定立した単位制度を構成する基本的要素からカリキュラム編成の原則・原理を設定することである。

まず第1に、1単位の学修量を表わす最も基礎的な単位の算出基準を定めることである。1単位45時間の学修という全国統一的基準の下で、教室内での学習と教室外の自習との時間的比率を設定しなければならないが、重要なことは同一授業形態でも授業のやり方いかんでその比率は変わってくるということである。例えば、同じ講義科目であっても、毎回課題レポートを要求する授業と年度末に一度試験を受けるだけの授業とでは、学生の教室外の学習には大きな差が生じることは当然である。したがって、これまでのような授業形態別に一律に設定していた考え方は見直す必要もある。また、1単位の中には学生の自学自習時間も含まれて設定されるはずであるから、それを促進させ単位の実質化を図るような何らかの工夫や努力も当然要求される。

第2に、基礎的な単位量としての1単位数が設定された後は、次に卒業に必要な総単位量を設定しなければならない。基準で定める124単位（医歯学・獣医を除く）の考え方は、きわめて単純明快であり妥当性に富むものである。したがって、この標準的規定は厳守されなければならない。大学卒業時に160単位あるいは時には200単位以上をも取得した者は、単位の計算では平均週に60時間あるいは75時間も学習したことになり、オーバーワークというよりむしろ実際不可能な数字となっている。したがって、標準的な総単位数の設定とともに、実際の履修においても無理のない適切な学修量が求められる。

また、この総単位数については、複合もしくは総合大学において統一的に設定されている大学がある一方、他方では各学部あるいは学科・課程等によりまちまちの大学もみられる。先の1単位数とともに、総単位数に関してはできるだけ各大学レベルにおいて統一的に決められることが望ましい。少なくとも学部間あるいは学科間の著しい差異は避けなければならない。単位数の削減には、学力の低下や教育水準の低下を危惧する声や、どの授業科目を削減するかで困難な状況も予想されるが、単位制度の趣旨からすればそれは当然のこととして認識される必要がある。

第3に、こうした1単位数および総単位数の基本的枠組みが決定されれば、次に授業科目区分あるいはグループ分けをどのように設定して、それぞれに総単位数をどのくらい配分するかが問題となる。現在、従来の授業科目区分の規定がすべて廃止されたため、この配分作業は各大学の自主的努力に全く委ねられることになったが、それはカリキュラムの編成の過程で大学の教育目的・目標と最も関係の深い重要な作業となる。

大学教育は、これまでもそうであったように本質的には教養的教育と専門的教育が重要な要素となり、カリキュラム編成も基本的にはこれらの2本柱をもとに構成されることになるであろう。しかも、それらは画然と区別されるのではなく、それぞれの有機的連関が重要な視点となる。一貫した体系的カリキュラム編成の成否は、両者の教育をどう関連づけるかといった問題の一点に集中してかかっているといっても過言ではない。

実際に問題となるのは、両者の単位数配分の割合をどの程度にするかということであるが、その割合は、各大学自身の目的・目標さらには各学部ごとの専門分野の特性・性格によって異なることはいうまでもない。また、従来の外国語教育科目や保健体育科目あるいは基礎教育科目といった授業科目区分に関しては、上記の教養的教育あるいは専門的教育の中で、それとの関連の中で考えていくこともできる。例えば、外国語教育については、教養的教育としての外国語教育と専門的教育の目標達成に資する外国語教育というように考えることができる。

こうした有機的連関性ととともに、4年（あるいは6年）一貫教育の視点も重要になってくる。これは古くから叫ばれている問題であるが、一般教育と専門教育の区別が基準上撤廃されたことにより、いよいよ本格的な問題となってきた。従来はどちらかといえば一般教育と専門教育をどう関連づけるかが主要な問題であった。しかし、これからはさらに大学院教育をも視野に入れながら、学士課程である学部において学習の集中（主専攻）と分散を教育目的に沿ってどのように考えるかが重要で不可欠な視点になってくる。例えば、文科系の場合、学士課程を広く浅くという学習の広範化に重点を置きながらいわば「総合教育化」し、深く狭い学習の集中化は大学院の専門教育で行うのも一例である。もちろん、その逆の場合も考えられるが、これについてはそれぞれの専門領域に応じて決められるべきであろう。

第4に、教養的教育科目と専門的教育科目という大きな授業科目区分及びそれぞれの配分単位数が決まれば、次にそれらを学生にどのように履修させるかが重要な問題となる。カリキュラム編成上最も困難で具体的な作業ではあるが、各大学あるいは学部の最も特色・個性が表れる部分でもある。そこでは、具体的には必修・選択・自由の割合、各年次履修の割合などが問題となる。

各授業科目区分等に配列される個々の授業科目は、それぞれの大学・学部等で具体的に決定されるが、その各々の中でどの配列科目を必修に指定するか、またどのような選択科目あるいは自由科目をどの年次に配分するのか、さらには学生への履修ガイダンスをどの

ように行うか、といった作業はその大学・学部等の教育方針ときわめて深い関係にある。本来、単位制度は選択制の上に立って成り立っているものであり、それゆえ学生の自由な選択に任せられるべきものであるが、体系的な学問を学修する上ではすべてこれを学生に委ねることは無理がある。したがって、とりわけ専攻学習におけるある一定の必修科目の指定は、学生の履修を導き系統的な学習を効果的に行う上で不可欠となる。すべての専攻学生に共通に必要なとされる必修科目とその学修量が決められれば、単位数はおのずと決定される。必修科目はできるだけその分野の中核的なものでなければならない。現実には、各大学によって、より正確的には各学部・学科・課程等できわめてまちまちであるすべての学生に共通な教養的教育の場合を含めて、学生の能力・関心の多様性に基づく選択の自由と学習の系統性の両側面を保障するように慎重に決められる必要がある。

次に、大学4年間の各年次にどのように単位数を配分するかである。現実には多くの大学において、各年次の最高履修単位数や進級あるいは移行のための条件を設定している。卒業論文や卒業製作等を大学教育の総決算として重視している大学では、第3年次までに卒業に必要な単位数の大部分をとらせるような履修計画となっているが、そうでなくとも卒業単位数のかなりの部分を第1、2年次に集中させ、徐々に少なくしているのが一般的となっている。しかし、こうした傾向はとかく単位制度の空洞化を生じさせ、高学年次における学習の分散や希薄化を生みやすくしており、バランスのとれた学習活動とはいえない。その意味では、讃岐和家氏がかねてより主張していた「最低履修単位数」（ミニマム・プログレス）制度の導入は示唆的である⁽¹¹⁾。つまり、同氏によれば、これは「卒業の要件としての総単位数を最低在籍年数で割った単位数」を毎学年最低限取得すべきことを各大学の学則等に明記し実践しようとする提案である。これによって単位制度の空洞化が抜本的に是正されるものと指摘されているが、少なくとも第1、2年次に多くの単位数を配分している現状が克服され、4年間を通じてほぼ均等に近い学習構造が制度的に保障されることはまちがいない。こうした考え方は、当然のことながら教養教育と専門教育との密接な連関の中で実践されなければならない。

第5に、大学の教育効果を期待する上で欠くことのできないのが、各授業科目の履修や卒業認定などに対して行われる評価である。単位制度が初めて制度として価値をもつのは、単位認定という最終的な作業が終わってからである。カリキュラム編成が効果的に遂行され、授業がいかに立派に展開されても、個々の科目履修の評価はもちろんのこと、大学教育を修了するにふさわしい学習成果を確認する作業が不十分であったならばそれは何の意味ももたない。

評価に関しては、これまで基準あるいは基準解説では詳しい規定や説明はされず、教授会や慣行的に個々の教員の責任の下で行われてきた。しかし、とかく授業出席との関係だけで、あとは試験の結果に基づいて行われがちであったように思われる。単位は学生の教室外の学習に対しても与えられていることを忘れてはならない。学生の自主的学習にも単

位が与えられていることは、教える側にはそうした教室外の学習を促すような工夫と責任が求められていることを意味する。教授法の将来的改善を前提とした単位制度導入の背景があったとはいえ、この点についての改善努力はこれまで乏しいものがあり、そうした認識さえあまりなかったのではないだろうか。

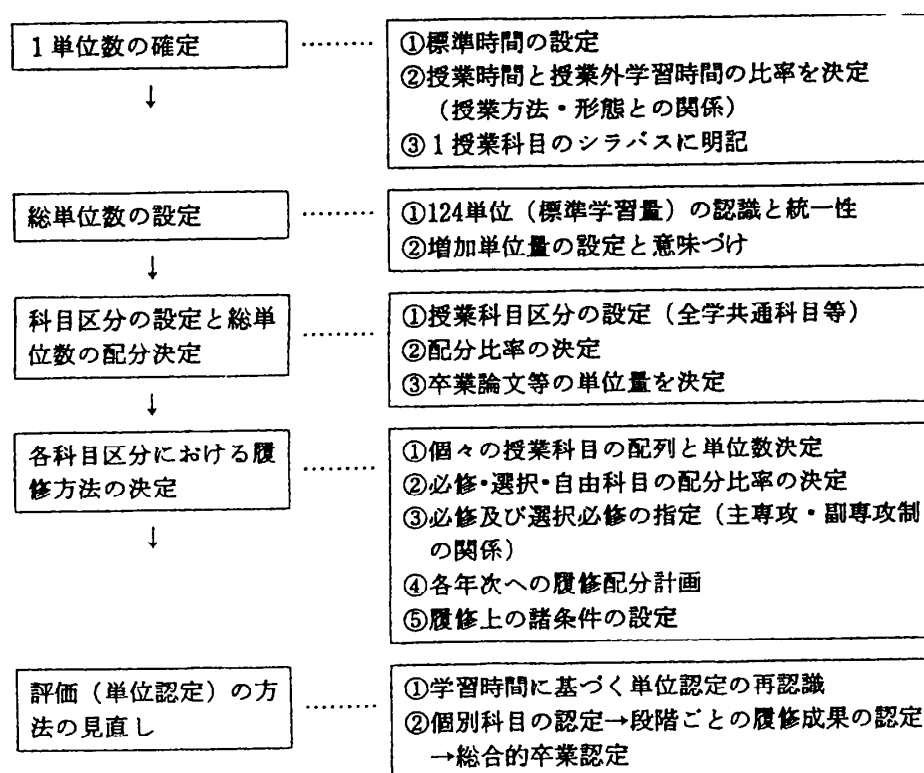
また、評価は単なる量的観点にとどまってはならない。同一科目、同一授業形態の授業でも、50人のクラス授業と200人のクラス授業とでは当然その質的差異は生じるはずである。授業規模や授業方法との関連で、評価に質的観点を積極的に導入することも試行されてよい。そのためには、教員の問題にとどまらず、施設・設備の改善もまた適切な評価を行う上では必要不可欠となってくる。

従来、学年制を主体とした医歯学系の学部で行われてきた、一定の学年段階ごとに履修成果を確認し、しかもそこでは諸科目を総合した成績をも考慮するといった方法は、もっと他の専門分野でも実践されてよい。決してそれは単位制度を否定するものとはならない。

カリキュラム編成においては、とにかく評価をめぐる論議は忘れがちであるが、その重要性を共通に認識し、合意に基づいた大学教育にふさわしい評価方法を開発・実践することが強く求められる。現在、各大学において進められている自己点検・評価あるいはFD活動等において、こうした成績評価をめぐる問題が真摯に議論される必要がある。

以上述べてきた5つの連続した流れを図式化すれば、およそ次の図1のようになる。

図1 単位制度からみたカリキュラム編成の流れ



（拙稿「大学の教育課程の構造とカリキュラム編成のあり方」『大学研究』第8号、平3、p.72）

おわりに

先の大学審議会答申「二十一世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－」（平成10年10月26日）の中では、学部教育に関して、一方で卒業制度の弾力化を図るとともに、他方では卒業認定の厳格化を求める提言が大きな話題を呼んでいる。前者に関しては、例外措置とはいえ、先般の飛び入学と違って大学制度全体の構造変革につながる画期的なものであり、後者に関しては、半世紀の歴史をもつ単位制度の変容を余儀なくされるものといえる。

これらの両者は密接不可分の関係にある。つまり、わが国の大学の卒業制度は、単位制度と4年以上（医歯学・獣医系除く）という修業年限の規定によって成立しており、このセット規定の下でこれまで教育水準・学位水準の維持が図られてきた。しかし、実際には、多くの学生は卒業単位数のかなりの部分を第1、2年次に集中して履修し、最後の4年次には卒業論文や卒業製作あるいは就職活動等に精力を注ぐため、大学は実質3年制と化している。他方ではまた、とくに教職や各種資格等をめざす学生の中には卒業単位を大幅に超えて取得する者も少なくない。ある総合大学では、学部等によっては学生の平均履修単位が170単位に近いところもあり、全体でも150単位を超えている。124単位が1日8時間の学修を4年間続けることを前提として考えられた基準であることがすっかり忘れられているのである⁽¹²⁾。こうした単位制度の空洞化・形骸化状況は、制度それ自体というより各大学における運用の問題であり、また教員による学生の成績評価や単位認定の方法にも問題があるといえる。

学生の自学自習を尊重した単位制度の趣旨と意義が理解され、その適切な運用が図られればこのような問題は容易に解決できるものである。また、単位制度の実質化は各大学の自律性、つまり自らの自主的努力にかかる部分がきわめて大きいものであり、今回示されたような履修科目登録単位数の上制限については、決して設置基準に盛り込むような法技術的な問題ではないはずである。あえて設置基準でその旨を明確にしようとした背後には、既述したような現実のきわめて深刻な状況があることは指摘するまでもない。

単位制度のパイオニアであるアメリカでは、各年次の履修制限の規定もすでに長い間一般化しており、多くの大学では最低履修単位数とともに各年次の最高履修単位数を定めている。また、優秀な学生にはより多くの履修が保障され、一定の単位数を下回ったり成績の悪い学生に対しては学習の継続をストップさせる制度的措置もとられている。そして、早くから単位制度の弱点を補うべく方法としてGPA方式を開発・実践し教育の質を維持するとともに、数多くの評点を用意しながら成績評価の客観性や適切性を確保する方法をとってきた。このGPAは、さらに学生の報奨制度や大学院入学あるいはトランスファーにも利用されている。こうした背景には、学修の量を時間で測るという単位制度は、もともと量的側面を強調したシステムであり、したがって何らかの質的維持装置やシステムが伴わなければ単なる「ユニット」(Unit)に過ぎず、決して貨幣と同様な流用性をもつ

た「クレジット」(Credit)にはならないといった考え方が存在していたからである。

わが国においても、単位制度の実質化が保証されれば、あえて成績評価の厳格化を叫ぶ必要もなくなり、また修業年限についても例外措置でなく一般制度化できるものである。その実質化のためには、単位制度の弱点を補完・補強するような質的維持管理システムの確立が不可欠である。カリキュラムの体系化や教授法の改善、教育評価あるいは学期制の見直し等は、そうしたシステムを前提にしてはじめて意味をもつものとなるのである。

<注>

- (1)横尾壮英『ヨーロッパ大学都市への旅』、リクルート、1985、p.184
- (2)Eliot, Charles W., *University Administration*, Houghton Mifflin Company, 1908, p. 131
- (3)Low, Seth, *Higher Education in the United States*, *Educational Review V*, 1893, p. 10
- (4)Ibid., p. 10
- (5)Eliot, Op.Cit., pp.154-173
- (6)Ratcliffe, Ella B., *Accredited Higher Institutions, 1920-1930*, *Bulletin*, 1930, No.19, U.S. Department of the Interior, Office of Education, 1930, pp.5-42
- (7)Burn, Barbara, *The American Academic Credit System*, *OECD Structure of Studies and Place of Research in Mass Higher Education*, 1974, pp.137-138 参照。
- (8)Barron's *Profiles of American Colleges*, Barron's Educational Series, Inc., 1994 より集計。
- (9)ペンシルバニア大学ホームページより。
- (10)コーネル大学ホームページ(A CUinfo page)より。
- (11)讃岐和家「今日の大学における教授方法改善の課題」筑波大学大学研究センター『大学研究』第5号、1989、p.16
- (12)なお、基準の大綱化以降の単位制度の現状と課題については、拙稿「大学教育改革における単位制度運用の現状と課題」日本教育制度学会『教育制度学研究』第1号、1994を参照されたい。

第4章 アメリカの学士課程カリキュラムと大学組織 —シカゴ大学1999年度カリキュラム改革を事例として—

松浦 良充

1. はじめに

「シカゴ大学で娯楽？：キャンパス・ライフを改善しようとする学長構想は、知的生活の質を脅かすか？」。このような見出しのもと、改装された学内カフェテリアを背景に、シカゴ大学学長ゾネンシャイン（Hugo F. Sonnenschein）が笑みを浮かべる。『高等教育クロニクル』紙1996年11月15日号の表紙を飾った写真である⁽¹⁾。本文記事では、「『シカゴ大学のキャンパス・ライフ』というのは、もはや矛盾語法ではないだろう」との見出しのもと、同学長が、学士課程学生の1,000名増加計画を発表するとともに、学生のための福利厚生施設や体育施設の増・改築を進めていることが報じられた。

さらに最近では、1999年1月31日、シカゴの二大紙『トリビューン』と『サン=タイムズ』が、ともにシカゴ大学の改革動向を報じた。記事の焦点は、1999年秋の入学生から実施されるカレッジ学士課程カリキュラムの改訂である。特に『トリビューン』紙は、シカゴ大学の伝統であるコア・カリキュラムの比重を弱め、学生のキャンパス・ライフや課外活動を重視しようとするゾネンシャイン学長の改革に批判的な論調をとった⁽²⁾。

このように、1999年のシカゴ大学カレッジの学士課程カリキュラム改革が注目を浴びている。本稿では、その概要を明らかにするとともに、改革の背景およびシカゴ大学史における位置づけについて検討する。

2. シカゴ大学の学士課程カレッジ

シカゴ大学は、ロックフェラー（John D. Rockefeller）の豊富な資金援助と初代学長ハーパー（William Rainey Harper）の強力なリーダーシップのもとで、1892年に創設された。ゾネンシャインは、1993年に着任した第11代学長である。それまで、プリンストン大学のプロボストを務めていたミクロ経済学者である。

シカゴ市南部ハイドパーク地域にあるメイン・キャンパスに学ぶ学生は総数9,774名で、うち学士課程カレッジ学生数が3,478名である。またビジネス・スクール（The Graduate School of Business=GSB）に1,411名の学生が在籍しており、メインキャンパスのほか、シカゴ市中心部のダウントウン・センターでも授業が開講されている⁽³⁾。

大学の組織・構成としては、大きく、学士課程カレッジ（The Undergraduate College）、学術（アーツ・アンド・サイエンス）系大学院（Graduate Divisions）、専門職大学院（Professional Schools）からなっている。学術系大学院は、生物科学・人文学・物理科学

・社会科学の4ディヴィジョンに分かれ、そのなかにさまざまなデパートメントや学際的研究教育コミッティが組織されている。また専門職大学院は、ビジネス (GSB)、神学 (The Divinity School)、法律 (The Law School)、医学 (The Pritzker School of Medicine)、公共政策研究 (The Irving B. Harris Graduate School of Public Policy Studies)、社会福祉 (The School of Social Service Administration) の6校である。これに加えて各種研究所やセンター、またディヴィジョン横断的なプログラムが設置されているほか、大学病院群、生涯教育部 (Continuing Education)、実験学校 (Laboratory Schools) が併設されている。

表1は、アーツ・アンド・サイエンス (学術・教養) 系の学士課程 (カレッジ) と大学院課程在籍学生数を他大学と比較したデータである。シカゴ大学では、学士課程と学術系大学院課程の学生数がほぼ同数であり、さらに同じくほぼ同数の専門職大学院の学生を擁している。すなわち学士課程学生数は、大学全体の約3分の1を占めるにすぎないのである。このように学生規模・組織・構成のいずれの点から見ても、大学院の比重が非常に高いということがシカゴ大学の特徴であると言える⁽⁴⁾。

表1：1992-93年度 アーツ・アンド・サイエンス系学生数⁽⁵⁾

	学士課程学生数	大学院課程学生数	計	カレッジ／大学院比率
シカゴ	3,426	3,151	6,577	1.09
コロンビア	4,330	2,884	7,214	1.50
ハーバード	6,622	2,458	9,080	2.69
プリンストン	4,550	1,246	5,796	3.65
スタンフォード	6,560	1,928	8,488	3.40
イェール	5,188	2,540	7,728	2.04

逆説的ではあるが、シカゴ大学史においては、このように大学院の比重が高いことによって、かえって学士課程カレッジの組織的位置づけとそのカリキュラム改革が絶えず議論的になってきている。大学院の重視は、どうしても学士課程カレッジを弱体化する傾向がある。研究・専門教育志向の強い各デパートメントとそこに所属する教員は、教養的な学士課程教育を軽視しがちである。しかしその一方で、専門教育や大学院課程に優秀な学生を集めるためには、実は学士課程教育の充実が不可欠の要素となってくる。これは、研究志向の強い大学院重点型の総合大学に特有のディレンマである。特に第5代のハッチンズ学長・総長 (Robert Maynard Hutchins; 在職1929-1951年) は、このディレンマに正面から取り組んだことで知られる。この時期のシカゴ大学学士課程カレッジのカリキュラムおよび組織改革は、アメリカ高等教育史における「一般教育の最も包括的な実験」と評される⁽⁶⁾。シカゴ大学の学士課程改革が繰り返し注目を集めるのは、こうした逆説が凝縮されているからにほかならない。

3. シカゴ大学学士課程カレッジの史的変遷⁽⁷⁾

ハッチンズは就任直後の1930年、当時40近くあったアーツ・アンド・サイエンス系のデパートメントを、人文学・社会科学・生物科学・物理科学の4つの（専門）ディヴィジョン（Graduate Divisions）に再編成した。これは、現在に至るシカゴ大学の組織的原型をなしている。さらに特徴的なのは、これに加えて第5のディヴィジョンとして、学士課程教育を担当する「カレッジ・ディヴィジョン」を独立させたことである。

この組織改革を受けてシカゴ大学カレッジは、1931年、37年と相次いで、単位制度の廃止や必修概論科目の設置、さらに少人数の討論クラスの導入など、ユニークな改革を進めていった。やがてカレッジ・ディヴィジョンは、専門ディヴィジョン・デパートメントに所属しない独自に採用された専属の教授団を有し、4年間の学士課程全体にカリキュラムを提供し、その教育と学位授与に責任をもつ組織になっていった。とりわけ、市民に必要なカレッジの一般教育は20歳までに完成させるべき、とのハッチンズの持論に基づき、学士号授与年齢の引き下げをも可能にする斬新なカリキュラムが1942年から実施される。さらにそれが1947年に改訂され、必修コア科目を軸とする学士課程カリキュラムが確立された。必修総合科目をコアとした学士課程カリキュラムと、それを支える、専門デパートメントから独立したカレッジ組織は、当時の他の総合大学には例を見ないものであった。

表2：1947-51年のシカゴ大学カレッジ・カリキュラム

第1学年	第2学年	第3学年	第4学年
社会科学1	社会科学2	社会科学3	西洋文明史
人文学1	人文学2	人文学3	観察・解釈・統合（古典的名著の読解をもとに討議する科目）
自然科学1	自然科学2	自然科学3	
英語	数学	外国語	

けれどもこれら一連の改革はあまりにもユニークなものであったがため、ハッチンズの退任後、急速な反動が生じる。その結果学士課程教育は、前半2年間が一般教育、後半2年間が各専門ディヴィジョン・デパートメントの責任による専門教育へと分断され、一世を風靡した総合科目は縮小された。カレッジ専属教員の採用も中止され、カレッジの教員組織も専門デパートメントに再統合されることになった。

こうしたなか、1965年、当時のプロボストで後に学長になるリーバイ（Edward Levi）が、カレッジ・ディヴィジョンの廃止に伴う組織改革を提案する。そしてこれが学士課程カレッジの組織形態として、現在もなお引き継がれている。それは、各専門ディヴィジョン内に、学士課程ディヴィジョン（Collegiate Divisions）を設置する、というものである。4つの学士課程ディヴィジョンには、それぞれ科長（Division Master）が置かれ、専門ディヴィジョンの副部長（Associate Dean）がこれを兼務する。さらに4ディヴィジョンの枠に収ま

らない学際的プログラムを提供する第5のディヴィジョンとして、「新」学士課程ディヴィジョン(New Collegiate Division)が創設された。

カレッジの運営については、カレッジ部長(Dean of the College)が議長となって、ディヴィジョン横断で構成されるカレッジ協議会(College Council)がこれにあたる。そしてアーツ・アンド・サイエンス系のほとんどの教員は、カレッジと専門ディヴィジョン・デパートメントとに二重所属(Joint Appointment)することとなった⁽⁸⁾。独立の専属教員組織はなくなったが、カレッジは機能上の組織として残り、学士課程ディヴィジョンと教員の二重所属という装置を用いて、従来の教養／専門(カレッジ／ディヴィジョン・デパートメント)の対立図式の克服を試みて、現在に至っているのである。

表3：カレッジ協議会の構成員⁽⁹⁾

<i>Ex officio Members</i>	President, Provost, Dean of the College, Dean of Students in the University and Associate Provost for Graduate Programs, Dean of Students in the College, and Masters and Associate Deans of 5 Collegiate Divisions
<i>Elected Members</i>	20 faculties
<i>Appointed Members</i>	20 faculties

4. シカゴ大学学士課程カレッジの現行カリキュラム

1998年度入学生までに適用されている現行のシカゴ大学学士課程カリキュラムは、1984年に改訂されたものである。シカゴ大学はクォータ制(quarter system)をとっており、科目はクォータ単位で開講される。クォータ制は直訳すると「4学期制」となり秋・冬・春・夏の各学期に授業が実施されるが、通常の授業は秋・冬・春の3学期に開講される。夏学期は特別学期として運用されることが多い。

学士課程カリキュラムの構成は、大きく3つの要素からなる。①一般教育(General Education)＝共通コア(The Common Core)、②専攻プログラム(Concentration Program)、③選択科目(Electives)である。学士学位取得要件は、計42(クォータ)科目を履修することである。各履修要件は、次のようになっている。

①一般教育＝共通コア(計21クォータ科目)

☆人文学(以下のAおよびBの科目群から計4クォータ科目)

A. 歴史・文学・哲学テキストの解釈(3クォータ連続(＝通年)科目を一つ選択)

開講科目例：「世界文学購読」「人文学における哲学的視点」「ギリシャ思想と文学」「人間と市民」

B. 音楽・映像・演劇芸術(1クォータ科目選択)

開講科目例：「映像言語」「芸術概論」「西洋音楽概論」

☆外国語（フランス語、ドイツ語、ラテン語、スペイン語の場合4クォータ科目＝1クォータ科目分は選択科目枠に算入される。それ以外の言語は3クォータ科目。）

☆数理科学（コンピュータ科学、数学などの科目群から計2クォータ科目）

☆自然科学（以下の1，2のいずれかを選択して計6クォータ科目）

1. 物理科学および生物科学

A. 物理科学（3クォータ連続科目を一つ選択。物理・生物科学専攻生用とそれ以外に分かれる。）

B. 生物科学（3クォータ連続概論科目）

2. 自然科学（人文学・社会科学専攻1・2生用の6クォータ連続科目を一つ選択）

☆社会科学（3クォータ連続科目を一つ選択）

開講科目例：「富・権力・徳」「自己・文化・社会」「心」「社会・政治思想の古典」

☆文明研究（3クォータ連続科目を一つ選択。社会科学共通コア科目履修後。）

開講科目例：「古代地中海世界」「西洋文明における宗教」「西洋文明におけるアメリカ」「西洋文明における科学・文化・社会」「ユグヤ文明」「古代近東史」「イスラム文明概論」「アフリカ文明概論」「南アジア文明概論」「東アジア文明概論」「ロシア文明概論」「ラテン・アメリカ文明概論」

★体育（「アーチェリー」「バドミントン」「地域救急処置と安全」「救命訓練」「パーソナル・フィットネス」などの種目から3クォータ科目選択。卒業要件ではあるが、学位取得のための計42クォータ科目要件には含まない。）

②専攻プログラム（9～13クォータ科目）

5つの学士課程ディヴィジョン（生物科学、人文学、「新」、物理科学、社会科学）から提供される専攻分野のいずれかに集中して履修する。「新」学士課程ディヴィジョンは、他の4領域に含まれない学際プログラムなどを提供する。たとえば、「環境研究」「法と社会」（Law, Letters, and Society）「チュートリアル研究」などのプログラムである。

③選択科目（12～8クォータ科目）

いずれの分野で開講される科目も履修可能である。学位取得要件として、専攻プログラムと選択科目とをあわせて計21クォータ科目の履修が求められる。

○学際副専攻

専攻プログラムの他に、「天文学・天体物理学」「比較文学」「教育」「演劇」などを副専攻とすることができる。

5. 1999年度の学士課程カレッジ・カリキュラム改革の概要

現行カリキュラムの改訂は、1992年、カレッジ部長にボイヤー(John W. Boyer)が就任してから着手され、1995年秋以降作業が本格化した。ボイヤーは、95年12月、120名以上のカレッジ担当教員を召集して、カリキュラムの将来像を議論する2日間の研修会を開催

した。さらに96年1月には、「金曜会」と称するカレッジ・カリキュラム検討グループを編成した。同グループは、学士課程ディヴィジョン科長5名、カレッジ協議会運営委員会メンバー7名、カレッジ・カリキュラム委員会メンバー8名から構成され、公聴会を開くなどして精力的に活動した。その結果まとめられた最終案は、97年6月にカレッジ協議会に提案され、数度の議論を経た後、98年3月に承認された⁽¹⁰⁾。こうして1999年秋の入学から、新カリキュラムが適用されることになったのである。

新カリキュラムの特色は、まず、①一般教育（共通コア）、②専攻科目、③選択科目の履修要件の割合を、各々ほぼ3分の1ずつにしたことである。トータルで42クォータ科目という要件は変わらない。現行カリキュラムでは、一般教育が要件全体の2分の1を占めており、その履修は往々にして第3学年にまで及ぶ場合が多かった。しかし今回の改訂では、共通コアおよび（専攻の早期選択につながるような）若干の選択科目の履修を1、2年次、その他の選択科目及び専攻科目の履修を3、4年次となるように整理した。その意味では、選択科目の割合が大幅に増加する一方、シカゴの伝統である一般教育・共通コアの占める割合がますます減少したことになる。

しかしボイヤーの主張によれば、共通コア科目は「少人数ディスカッション・グループで専任教員によって」教えられる伝統的なシカゴ・スタイルを保持し、「オリジナル・テキストとグレート・ブックスの研究を強調する」点ではなんら変化がない、という。さらに、今回の改訂では、特に人文学・社会科学・文明研究の共通コアで、インターンを活用しつつ文書表現能力の向上をめざした、きめ細かな指導を行う方針を明らかにしている⁽¹¹⁾。

さらに今回の改訂のもう一つの特色は、外国語と国際教育の充実である。これに関しては、学内のプログラムと海外の研修プログラムが設定される予定である。たとえば、新しいカリキュラムにおける文明研究科目では、ヨーロッパやラテン・アメリカ、アフリカ、東アジアなどの諸都市で、1クォータの集中海外研修プログラムが企画されている。新カリキュラムの概要は、以下の通りである。

①一般教育（15クォータ科目）

☆人文学および文明研究（6クォータ科目）

最低1科目は、芸術、音楽、もしくは演劇科目群から履修。また文章表現法についても重視する。

☆自然および数理科学（6クォータ科目）

最低各2クォータ科目の生物科学、物理科学、および最低1クォータ科目の数理科学（数学、コンピュータ科学、もしくは統計学）

☆社会科学（3クォータ連続科目）

☆外国語

毎年言語能力認定試験を実施しそれに合格することが必要。30を超える言語に関する

科目および試験を用意する。また、外国留学や認定プログラムも開設する。

②専攻科目（9～13クォータ科目）

③選択科目（14～18クォータ科目）

6. 1999年度の学士課程カレッジ・カリキュラム改革の背景

今回のカリキュラム改訂作業の背景には、ゾネンシャイン学長による大学財政危機への対応としてのカレッジ拡張政策がある。ゾネンシャイン学長は就任の翌94年春、学士課程教育および大学院課程教育特別委員会（Task Force on Undergraduate Education, Task Force on Graduate Education）をそれぞれ任命した。両委員会は、大学財政の中・長期見通しを視野に入れた大学改革について、学長とプロボストにアドヴァイスすることが任務である。そして96年3月、合同報告書が公表された⁽¹²⁾。さらに94年秋には、同様に学生生活向上特別委員会（Task Force on the Quality of Student Experience）が任命され、教室外の学生生活の改善に関する検討が行われ、この報告書も96年5月に公表されている。1990年代はじめから続く大学の赤字財政への対応は、ゾネンシャイン学長の緊急課題である。各委員会の任命は、この一環として位置づけられるものである。

合同報告書の公表に先立つ、1995年秋、シカゴ大学広報紙『クロニクル』は、「大学財政とキャンパス開発」と題する別冊特集を組み、学長、プロボストからのメッセージとともに大学の財政状況の報告とその改善への向けての改革努力について訴えた⁽¹³⁾。それによれば、（大学病院を除く）1994-95年度の経常費赤字は1,770万ドル、95-96年度の経常費赤字見積が2,200万ドルにものぼっている。

先の両特別委員会合同報告書の指摘によれば、こうした大学財政の危機的状況は、小規模な学士課程と大規模な大学院課程という大学の構造的な問題に根ざしている。シカゴ大学は全米主要大学のなかでも唯一、アーツ・アンド・サイエンス系教員の総賃金が、学士課程学生の総授業料収入を上回っている。さらにカレッジの卒業生が歴史的に少ないために、寄付金も集まりにくい。こうしたことを指摘した上で、合同報告書は、カレッジ志願者の増加傾向をより促進するような方策と、奨学金援助を含む学生生活の向上方策、さらには学士・大学院両課程の適正規模などについて提言を行った。

これらの特別委員会の検討を受けて、ゾネンシャイン学長は、1996年4月30日、大学全構成員に所信を表明する書簡を出し、学士課程学生の1,000名増加計画を発表した⁽¹⁴⁾。当時3,550名在籍していたカレッジ学生を、10年間で4,500名にまで増加させようとする計画である。学長は、大学の教育研究の質を維持しつつ財政危機を打開するために、教室内と教室外の両方における学士課程教育の充実方策をとる方向を示したのである。これまでの学士課程カリキュラムが、優秀な学生にとっても困難を感じるほどの大きな負担を学生に課していたことを反省し、学生の人間形成上の観点からコース・ワークの軽減と、学士課程学生の教室外の諸活動における経験を充実させる方針を勧告したのである。

このような経緯から、これまで見てきたように、学生増加に対応した学士課程カリキュラムの改訂と学生の福利厚生施設の改善が進められることになったわけである。

学長の所信表明を受けて、1996年5月、大学評議会(The Council of the University Senate)は、カレッジ拡張政策について検討する「教員委員会」(The Faculty Committee for a Year of Reflection)を任命した。同委員会は、大学の理念や財政上の展望などの観点からカレッジ拡張政策について考察した。そしてカレッジの拡張が入学志願者や学生の質および教育の低下や大学(院)の研究活動の支障とならないように、学長、大学幹部会議(The Committee of the Council)、カレッジ部長、カレッジ協議会運営会議(The Committee of the College Council)、カレッジ入学委員会(The College Admission Committee)などが継続的なチェックを行い、また教員の確保を行うべきことを趣旨とする6項目の勧告を含む報告書を、大学幹部会議に提出した⁽¹⁵⁾。1998年3月、大学幹部会議はこれを圧倒的多数で可決し、学長およびプロボストは、カレッジ拡充政策の承認を得ることになったのである。

7. むすびーシカゴ大学カレッジ拡張政策のゆくえー

このように1999年度のシカゴ大学学士課程カレッジ・カリキュラム改革は、共通コア科目中心の伝統的なカリキュラムを、よりいっそう「自由選択」化の方向へ推進させようとするものである。またその背景には、大学の深刻な財政危機状況があり、それは、大学院の比重が高いという大学の構造上の問題に根ざしている。これを打開するために、学士課程カレッジの拡張政策が採られることになり、学士課程学生の増加に対応するために、カリキュラムの「自由選択」化、および教室外の「教育」充実のために、体育施設を含む福利厚生施設等の改善が行われていることが明らかになった。しかし冒頭に触れたように、こうした改革動向は、シカゴ大学の理念や歴史的特性の点から、さまざまな批判と議論を呼び起こすことになった。

ところで前述のシカゴ二大紙の報道に対して、ゾネンシャイン学長およびボイヤー・カレッジ部長は、それぞれ反論をよせ、それが1999年2月7日付の『トリビューン』紙に掲載されている。そこでは、今回の改革が決して大学のアカデミックな教育水準を低下させるものではない、ということが強く主張されている。学長の反論は、2月4日に全学生に電子メールで送信されるとともに、2月5日付のシカゴ大学の学生新聞『マルーン』紙にも掲載された⁽¹⁶⁾。

また同じく2月、カレッジ部長および4ディヴィジョン部長が大学幹部会議に共同声明を提出し、カレッジ拡充政策においても少人数教育(とくに人文学、社会科学のコア科目と、多くの文明研究科目における最大学生数を25名以内とする)を維持するために、専任教員とともに、質の高い大学院生や大学院課程終了後の教育職員を活用することを提言する覚え書きを提出している。これを受けて人文学・社会科学・文明研究のコア科目のために、新たに、博士課程修了者を対象とする3年任期の、「ハーパー・シュミット・インス

トラクター」職が設けられることとなった⁽¹⁷⁾。

こうしたなか、カレッジの伝統的なカリキュラムや教育方針に関する改編について、当然卒業生たちからの関心も高まることとなった。たとえば1999年2月上旬には、「真のシカゴ大学を求めて」と題するインターネット・ホームページが、卒業生によって開設されている⁽¹⁸⁾。同サイトは、今回の改革動向に批判的な姿勢をとり、ハッチンズ時代のリベラル・エデュケーションの伝統を守るべきである、との立場をとる。そして財政関係を含む改革に関する公的文書や、関係者の文書・意見、各種報道、シカゴ大学改革に関する史資料や理念的文献など膨大な資料を掲載するとともに、卒業生をはじめとして、この問題に対する電子フォーラムを形成し、大学執行部に対する積極的な抗議行動を展開している。

そこでボイヤー部長は、1999年3月1日付で、卒業生に対して書簡を送った。そこでは、改革動向の概要を説明したうえでこれに理解を求め、あわせて1999年1月に自らまとめた『継続と変化』⁽¹⁹⁾と題する報告書を参照するよう求めた⁽²⁰⁾。『継続と変化』は、ボイヤーがカレッジ教授会に提出した、それぞれ1996、97、98年の年次報告書がもとになっている⁽²¹⁾。これらは、彼が歴史学教授としての専門性も発揮して、シカゴ大学改革史の文脈のなかで、今回の改革を位置づけようとしたものである。

さらにその後3月4日、12日とあいついで、シカゴ大学同窓会事務局長および会長が卒業生に書簡を出し、改革動向への理解を求めるとともに、関連資料の所在を示し、正確な情報と資料に基づく議論が行われるように促すことも行われている⁽²²⁾。

これらの動向を受けて、シカゴ大学の公式サイトにも、改革関係の公的文書・資料を集めたページが開設された⁽²³⁾。『継続と変化』や各特別委員会の報告書もここに公開されている。またシカゴ大学の広報部（University News Office）のホームページには、学外報道機関の関連報道についてもリンクが張られている⁽²⁴⁾。

このように今回のシカゴ大学学士課程カリキュラム改革については、インターネット時代を反映した形で議論が展開している。1999年の秋学期から実施されるカリキュラム改革は当面、規定方針通りに実施されることは間違いなが、今後の議論の展開によっては、軌道修正の可能性もあり得るだろう。今回の改革も、シカゴ大学史の宿命である、研究志向の強い大学院重点型の総合大学の「逆説」に対応しようとする、組織上、カリキュラム上の改革の試みの一環である。財政問題を見据えた上で、カレッジ拡張政策が、学士課程教育の質を保ったまま維持されうるのか。今後の動向を注目したい⁽²⁵⁾。

<注>

- (1) "Fun at the U. of Chicago?: Does its President's Plan to Improve Social Life Threaten the Quality of Intellectual Life?," "'U. of Chicago Social Life' May No Longer Be an Oxymoron: Presidents Wants Students to Have More Fun; Some Fear That Intellectual Quality May

- Suffer, " *The Chronicle of Higher Education*, November 15, 1996.
- (2) Ron Grossman and Patrice Jones, "At U. of C., C Stands for Chuckles: Faithful Fear School Just Won't Be Same," *Chicago Tribune*, January 31, 1999; Adrienne Drell and Lon Grahnke, "U. of C. Keeps Image in Mind," *Chicago Sun-Times*, January 31, 1999; このほかの報道として、Ethan Bronner, "University of Chicago Comes to a Fork in the Road," *The New York Times*, December 28, 1998; Eric Fidler, "Change Set off University Struggle," *The Wire: News from The AP*, February 18, 1999.
- (3) "University of Chicago Overview for Visitors," (1996-97) from (<http://www.uchicago.edu/uofc/visitors/overview/html#about>) .
- (4) このほか、創設時、ハーパーが他大学から著名な研究者を引き抜いて各デパートメントの主任教授に据えたことや、1998年までに70名におよぶシカゴ大学関係者がノーベル賞を受賞しており、それは第2位のハーバードの受賞者数を圧倒的に引き離している、ということなどからも、この大学が創立以来、研究機能を重視した大学院重点型の大学として特徴的であることがわかる。
- (5) From *Combined Report: Task Force on Undergraduate Education, Task Force on Graduate Education*, The University of Chicago, March 1996.
- (6) Daniel Bell, *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in its National Setting*, New York: Columbia University Press, 1966, p. 38.
- (7) 以下の詳細については、松浦良充「大学カリキュラムの編成と教育・研究組織—シカゴ大学における実験的改革を事例として—」市村・天野・増淵編『教育関係の再構築』東信堂、1996年、参照。
- (8) シカゴ大学教員の肩書きは、たとえば、Professor, Departments of Education and Psychology and the College、のように表記される。
- (9) *The University of Chicago Directory, 1995-1996*, The University of Chicago.
- (10) "College Revises Curriculum," *The University of Chicago Chronicle*, March 18, 1998.
- (11) Boyer's Letter to "Friend of the College," March 1, 1999.
- (12) Combined Report, *op. cit.* .
- (13) "University Finances & Campus Developments," *The University of Chicago Chronicle*, (Special Supplement), November 9, 1995.
- (14) "Letter from the President," *The University of Chicago Chronicle*, May 9, 1996.
- (15) *Report of the Faculty Committee for a Year of Reflection: Report to the Committee of the Council of the Senate*, The University of Chicago, January 1998.
- (16) Hugo F. Sonnenschein, "U. of C. Offers Intellectual Joys," *Chicago Tribune*, February 7, 1999; "The President's Letter to the Tribune," *The Chicago Maroon*, February 5, 1999; John W. Boyer, "U of C. Goals," *Chicago Tribune*, February 7, 1999.

- (17) Cf. <http://college.uchicago.edu/harperschmidt/>.
- (18) Cf. <http://www.realuofc.org/>.
- (19) Boyer, *Three Views of Continuity & Change at the University of Chicago*, The University of Chicago, 1999.
- (20) Boyer's Letter, *op. cit.* .
- (21) "The College as a Member of the Wider University," (1996); "The College as an Advocate of Curricular Innovation and Debate," (1997); "The College as a Sponsor of Research and Teaching." (1998) .
- (22) Christine C. Love's Letter to Alumni, March 4, 1999. Bob Levey's Letter to University of Chicago Alumni, March 12, 1999.
- (23) Cf. <http://www.uchicago.edu/docs/education/>.
- (24) Cf. <http://www-news.uchicago.edu/citations/curriculum/>.
- (25) なお今回のカレッジ拡張政策の余波として、1996年、学士課程教育へのコミットの弱さを一つの主要な理由に、デューイ (John Dewey) 以来の伝統をもつ Department of Education の廃止決定がなされた。この廃止問題をはじめとして、カレッジ拡張政策が、逆に大学院課程の研究教育に与える影響については今回十分な検討ができなかった。また今回のシカゴ大学のカレッジ拡張政策及びそれに伴う学士課程カリキュラム改革について、全米の大学改革動向のなかでの位置づけを検討することについても同様である。今後の課題としたい。また、今回のシカゴ大学改革を、「リベラル・エデュケーション」の思想史の文脈において考察する作業を次の拙稿において行った（「リベラル・エデュケーションと『一般教育』－アメリカ大学・高等教育史の事例から－」『教育学研究』第66巻第4号、日本教育学会、1999年12月）。あわせてご参照いただければ幸いである。

第5章 中国における学士課程カリキュラム改革 — 1990年代の変容を中心に —

黄 福涛 南部 広孝

1. はじめに

中国では、1970年代末の文化大革命終結後、高等教育の整備・拡充が急ピッチで進められ、さまざまな改革がおこなわれてきた。この約20年間の改革動向を概観すると、1980年代には管理や行政など制度面の改革が主として進められたのに対し、1990年代になると、システムレベルおよび個別機関レベルでの教学に関する改革が大きなウェイトを占めるようになっていく。本稿の目的は、中国で1990年代に進められてきた教学に関する改革のうち、特に学士課程カリキュラムの改革に焦点をあて、改革の状況とその特徴を明らかにすることである。具体的には、まず改革が要請される背景についてまとめる。続いてシステムレベルおよび個別機関レベルでの具体的な状況をおさえ、最後に改革の特徴を検討する。

ここで、本稿で取り上げる対象について確認しておきたい。中国の高等教育は大きく、専科教育と本科教育、そして大学院レベルの教育の3つの段階に分けられる。このうち本科教育は修業年限が4～5年で、卒業者の多くが学士の学位を取得できるコースであり⁽¹⁾、学士課程に相当する教育段階であるといっていよい。そこで、本稿で学士課程という語を用いる際には、この本科教育を指すこととする。また、機関として取り上げるのは全日制普通高等教育機関であり、成人高等教育機関やその他の高等教育機関は扱わない。したがって、本稿で対象とするのは、全日制普通高等教育機関の本科教育段階のカリキュラムということになる。

2. 学士課程カリキュラム改革の背景

まず、中国において学士課程カリキュラムの改革が要請される背景を整理しておこう。本稿では改革の主要な背景として、次の4点を取り上げる。すなわち、(1)市場経済体制の導入、(2)高等教育管理体制の改革、(3)科学技術の急速な進展、そして(4)教育観の転換である。

第1は、市場経済体制の導入である。1970年代末に始まった改革開放政策のもとで、市場の役割はそれ以前とは異なっている程度肯定的に評価されるようになり、市場経済化を促進する政策が進められた。そして1992年には正式に、社会主義市場経済体制の確立が経済改革のめざすべき目標として掲げられたのである。社会主義市場経済体制とは、「政府のマクロ・コントロールの下で、市場が資源配分に対して基本的機能を発揮するようなメカニズムを構築することを意味して」おり、「全面的な市場経済化をめざす経済運営モデ

ル」だとされる⁽²⁾。そしてこれ以降、市場経済化への動きはあっという間に加速している。

このような経済体制の転換は、高等教育制度にも必然的に影響を与えている。ひと言で言えば、政府はマクロな管理に徹し、個別の高等教育機関がそれぞれ主体的に運営をおこなうことになった。1998年に制定された「中華人民共和国高等教育法」によれば、個々の高等教育機関は「社会の需要や運営条件、国が審査・決定した運営規模に基づいて、学生募集案を策定し、系・科の募集比率を主体的に調節する」(第32条)ほか、設置する学問分野や専攻の調整、教学計画の策定、教材の選択・編集、内部組織機構の設置と人員の配置、財産の管理と使用などを主体的におこなうことが規定されている⁽³⁾。一方、経済体制の転換は、高等教育機関が養成すべき人材に対する考え方にも変化を迫っている。従来のように政府による統一的職場配置がおこなわれている時には、学生が学ぶ内容は将来就く職と密接に関連していることが重要だったが、学生自らが職業を選択し、雇用機関との契約によって就職する方式が普及しつつある状況では、単に一つの職に直結するのではないより広い知識や技能が求められる。個別機関でカリキュラムや教学内容を策定する場合には、こうした社会的な需要を考慮せざるを得なくなっているのである。

第2に、管理体制の改革がある。従来中国の全日制普通高等教育機関は、中央教育行政部門所管の機関、中央政府の他の行政部門が所管する機関、地方政府所管の機関というように明確に分けられ、それぞれカバーする範囲が決められていた。しかし近年、こうした管理体制の弊害が多く指摘されるようになり、また一方で、上記の第1の背景とも関連して、個別機関が資源調達やサービスをおこなう対象と分野を拡大しつつある。例えば資源調達についてみれば、中央政府の行政部門と地方政府との共同管理や産学連携などが起こっている。こうした管理体制の変化は、個別機関が考慮すべき社会需要についても変容をもたらし、それはカリキュラムにも反映されることになる。

第3は、科学技術の急速な進展である。世界の主要な国家がいずれも経済発展と科学技術の振興を国家戦略の重要な一部分と位置づけるなかで、中国においても、1970年代末に示された「4つの現代化」政策において科学技術の近代化が重点領域の一つとされたし、また1995年以降、科学技術と教育によって国を興す、いわゆる「科教興国」政策をとっている。そして近年、世界全体でも中国においても、科学技術は著しい進展を見せている。このような状況は、一方では大学で教えるべき知識・技能の急増、知識の陳腐化の加速などをもたらし、開設専攻の細分化や大学教育の内容のあっという間の深化を要請する。しかし同時に、他方では学際的な知識の増加により、専門分野をこえた知識や技能を教えることも求められるようになっている。いずれの方向にしても、従来のように固定的で、ある特定の狭い専門分野に特化したカリキュラムではこうした変化に対応することが難しく、したがって、大学で教えられる専攻の領域の見直しや、学士課程カリキュラムの不断の改革が求められることになるのである。

第4の背景として、教育観の転換が挙げられる。1990年代に入って、「応試教育」と呼

ばれる受験をめざした教育に対する批判が強まり、かわって「素質教育」、つまり人間としての資質を高めるための教育へ転換しようという動きが現れた。これは、従来の知育中心の教育を改め、知育、德育、体育、美育などを教育活動のなかで有機的に統合しようとするものである。このような教育観の転換に伴い、初等・中等教育段階のカリキュラムの改革が進められつつある。また、この「素質教育」の考え方は、提唱された当初は初等・中等教育が対象であったが、最近では高等教育もその対象として含まれるようになってい⁽⁴⁾。したがって、高等教育機関におけるカリキュラムに関しても、こうした教育観の変化に対応した見直しが必要となっている。

3. 学士課程カリキュラム改革に関わる政策と改革の具体的内容

上述したような背景により、学士課程カリキュラムは1990年代に大きく変化した。以下ではまず、教育部（1998年までは国家教育委員会）を中心とする中央政府の政策と具体化された措置をまとめ、続いて個別高等教育機関での改革の状況を、カリキュラムの構造と内容の両面から考察する。

(1) カリキュラム改革に関する政策と具体的な措置

1992年11月に開かれた第4回全国普通高等教育工作会议で、高等教育の改革に関して今後教学改革を核心の位置に置くという方針が決まった。それ以来、各高等教育機関ではカリキュラムの見直しを含む教学改革が全面的に展開されてきた。また1993年、中共中央・国務院が政策文書としての「中国教育改革和発展綱要」を制定し、高等教育改革の基本的な方向を示した。これに基づき、国家教育委員会（当時）は教育改革、特に教学内容とカリキュラムの改革が重点であると同時に難点であり、21世紀に向けての中国の高等教育制度と構造改革の成功の鍵であることを指摘した⁽⁵⁾。そして1994年の初めにまず「高等教育面向21世紀教学内容和课程体系改革計画」を制定し、続いて1997年には「高等師範教育面向21世紀教学内容和课程体系改革計画」を制定した。教育部はさらに、1998年12月24日に制定した「面向21世紀教育振興行動計画」のなかで、「全体的に素質教育を推進し、…（中略）…2000年には、基本的に現代的な基礎教育カリキュラムの枠組みと基準を形成して、教育内容と教学方法を改革し」、「10年程度の実験を経た後、全国で21世紀の基礎教育カリキュラム・教科書の体系化を進める」と、より具体的な改革方針を打ち出した⁽⁶⁾。こうした政策文書を通じて、教育改革の基本的な骨格がほぼ定まった。

政策文書の形で公表された基本方針は、以下のような措置として具体化されている。

まず第1に挙げられるのは、人材養成のモデルの模索や主要な専攻のシラバス（原語は「教学計画」）の作成である。1994年、教育部は「高等教育面向21世紀教学内容和课程体系改革計画」に基づいて、主として高等教育機関における多くの分野・専攻の教員を組織し、ほぼすべての分野・専攻における人材養成の規格とモデルを研究したうえで、主要な

基礎教育カリキュラムと専門教育カリキュラムを編成し、主な専攻のシラバスと教科書を編集した。

第2は、開設する専攻の見直しと専攻構造の調整である。1990年以降、1993年と1997年の2度にわたって学士課程教育での専攻目録が見直され、特に後者では専攻の種類が大幅に削減された。具体的には、応用型、複合型人材の養成を目標として、専攻の分け方があまりに細分化され、狭い範囲に限られていた従来のやり方から、各専攻の間口をより広くするように改められた。これによって、高等教育機関における学士課程の専攻、特に理工科に関する専攻の種類は大幅に減少した（図1参照）。

第3の措置として、基礎科目人材の養成と基礎カリキュラム教学拠点（原語は「基地」）の設置が挙げられる。1991年から1996年まで、主として国家教育委員会（当時）の政策・原則に従い、高等教育機関において開設されている学問分野⁽⁸⁾や専攻の学問的レベルとこれまでの実績を参考にしたうえで、1991年に84個の理工分野の拠点、1994年に51個の文科学分野の拠点、1996年に45個の工科分野の拠点が設置された。また1997年には、経済学分野の拠点の設置も始まった。拠点となった組織に対しては、国家が集中的に投資をおこない、優秀な教員が配備されるとともに個性的なシラバスが作成され、将来的には基礎科学研究と教育事業を担当できる人材の養成がめざされている。

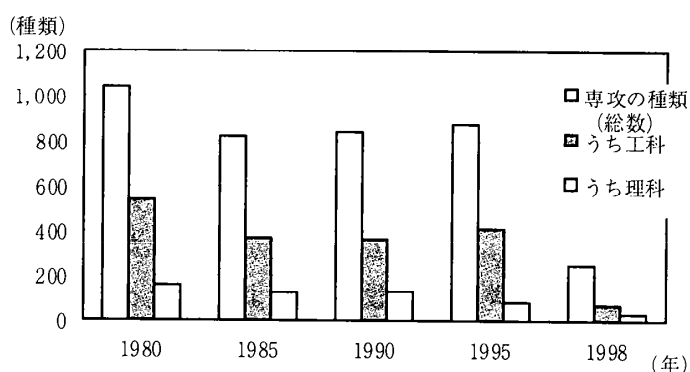
(2) 個別高等教育機関レベルの改革事例

上述した基本方針のもとで、各高等教育機関はそれぞれの具体的状況に応じて、さまざまな試みを進めてきている。こうした改革の具体的な内容を分析してみると、改革の試みは大きくカリキュラムの構造に関するものと内容に関わるものとに分けられる。

まずカリキュラムの構造的な面については、以下のような改革が進められている。

第1は、人材養成モデルの改革である。1990年代に入り、市場経済化の動きが活発になったのに伴って、高等教育機関、特に理工系、経済・経営など実用性の高い専攻が設置されている機関は、人材養成のモデルやシラバスなどを調整して、人材養成の基準や養成のプロセスを社会とより密接に結びつけ、企業や地域経済の発展に直接的に奉仕できるよう改革を進めた。例えば山東農業大学動物科技学院は、社会に目を向けるために理事会を創立した。そして、理事会の構成員が所属する機関との密接な協力により、1996年に入学し

図1 1980年以降の専攻の種類の量的推移



出典：注(7)参照。

た学生から、見習生という身分で4年間の在学中に3度生産現場で研修し、そこで見つけた問題を大学に持ち帰って関連カリキュラムを学ぶことになった。また工程技術学院では、開発型の生産実習拠点を設け、学生を企業での機械設計と技術問題の解決に直接参加させる方式を採った⁽⁹⁾。

第2は、院系構造の調整とより広い専攻の設置である。具体的に言えば、学内で内容の重複する専攻や複数の系をあわせて学院に昇格させたり、内容が狭くて古い複数の専門分野を合併・調整し、より広い専攻が作られたりした。そして、新しい学院や専攻にふさわしい基礎・共通科目が開設されるようになった。つまり、専攻の異なる学生が、所属する学院で開設される共通・基礎科目を履修でき、それによってより幅広い範囲の知識を身につけられるようになったのである。例えば中国人民大学では、1996年に工業経済系、貿易経済系、外国経済研究所と土地経済管理系を基礎として、工商管理学院が作られた。また、マルクス・レーニン主義研究所とマルクス主義理論教育研究所を合併することにより、マルクス主義理論教育学院が創立された。1997年にはさらに、経済系に代わって、国際経済系と経済研究所を基礎にした経済学院が実質化された。同大学には1998年までに11の学院が設立されており、大部分の系や研究所がそうした学院に属している⁽¹⁰⁾。また北京理工大学は近年の改革で、工学系における33種類の本科専攻をより広い専門に基づく11の「学科大類」と呼ばれる組織に再編成した。これに伴って、自然科学分野の基礎教育が全体の科目に占める比率は、従来の48%から52%以上に上昇した。さらに、一定比率の学生に対して、一年間基礎教育を受けた後、学生自らの状況によって学内で、あるいは新しく作られた11の「学科大類」それぞれの中で自分の専攻を調整することも認めるようになっていく⁽¹¹⁾。

第3として、基礎教育と専門教育の単位数の割合及び学内での授業と自習の時間配分の見直しがある。1994年以来、多くの高等教育機関で基礎教育と専門教育の単位数の割合が調整され、また、特に理工系の高等教育機関において人文社会科目が開設されたり、文系の学生が自然科学系の科目を学んだりするようになっている。例えば、華中農業大学では、農科、理科、工科などの学生は8単位分の人文社会科目をとらないと専門科目を履修できないという規定がある一方、文科及び经济管理類の学生も同じ単位数の自然科学科目を履修しなければならないことが規定されている⁽¹²⁾。一方、清華大学では1994年以降、従来の工学科目を中心としたカリキュラムに加えて科学技術、経済、文化、環境といった人文社会科学に関する科目も開設するようになっており、学士課程教育において人文社会科学分野に関する科目単位数が総単位数の14%にまで増えている⁽¹³⁾。

さらに、各高等教育機関で、カリキュラム構造改革の一環として必修科目数を減少させたことに伴い、学生がより自由に、より広い範囲で選択科目を履修でき、またより多くの自習時間を与えられるようになった。例えば華中理工大学においては、1996年以降、シラバスの大幅な調整がおこなわれている。1996年に制定されたシラバスを1995年のものと比

較すると、総授業時間数が約3,000時間から2,600時間に減少し、総授業時間数に占める必修科目の授業時間の比率も81.5%にまで減った。それに伴って、選択必修科目と自由選択科目はそれぞれ15.4%と3.1%に増加している⁽¹⁴⁾。また華中農業大学でも、1997年に実施された新しいシラバスにおいて、選択科目の比率が全体の20%以上になるとともに、総授業時間数はおよそ300時間減少し、学生の課外自習時間が増加した⁽¹⁵⁾。

また、これに関連して興味深いのは、いくつかの大学では、4年間の学部課程教育を2つの段階、すなわち入学後ほぼ2年間の基礎教育・文化素質教育をおこなう段階と専門教育をおこなう後の2年程度の段階とに分離しようとしていることである。例えば華中農業大学においては、1996年以降、学生は最初の2、3年の間全学あるいは所属学院で開設された共通科目・基礎科目を履修し、その後、所属専攻に戻って専門科目を学ぶことになった⁽¹⁶⁾。また北京理工大学においても、4年間の学士課程教育を2つの段階に分け、第1段階には基礎教育を集中的におこない、第2段階で専門教育を実施するという教学モデルが採用されている⁽¹⁷⁾。

第4に、学士課程教育レベルでの「副専攻」制（原語は「輔修制」）の実施や第二学位の発足が挙げられる。例えば北京理工大学では1995年以来、応用的な自然科学分野で「副専攻」制を試行し、応用数学専攻とコンピュータ応用ソフト専攻、応用物理専攻と電子工学専攻とを結びつけることによって、理工複合型人材の養成をめざしている。また1998年までに、13の「副専攻」シラバスと21の「副専攻」科目グループを制定し、週末を利用した「副専攻」教育をおこなっている⁽¹⁸⁾。また華中理工大学でも、全学の本科学生に対して中国語、哲学、経済法、管理、経済、科学技術英語などの「副専攻」科目を開設しており、毎年40%前後の学生が履修している。こうした履修により理工系の学士学位と文科の学士学位の2つを取得した卒業生は、一般にほかの卒業生よりいい就職先が見つかることができるという⁽¹⁹⁾。

続いて、内容面について進められている改革について検討する。ここでは、大学生に対する素質教育の提唱と学士課程カリキュラム内容の更新の2点を取り上げる。

第1は、大学生に対する素質教育の提唱である。素質教育とは、ここでは特に、大学生の一般的な素養を向上させるためにおこなわれる、理工系学生に対する文学、歴史、哲学、芸術などの人文社会科学教育及び文系学生に対する自然科学教育を指す。1995年以後、国家教育委員会（当時）は52の高等教育機関を選び、そこでさまざまな形式による素質教育の試みを進めている。そのうち、華中理工大学における素質教育の実践は特に注目されているので、事例として同大学を取り上げる。

華中理工大学における素質教育の際だった特徴は、それが3つのレベルと6つの側面から構成されている点である。3つのレベルとは、(1)教室内での教学活動、(2)科学技術・文化に関する課外活動、(3)社会実践活動である。また6つの側面は、(1)文化素質教育カリキュラム体系の確立と実施、(2)人文科学分野における「副専攻」制と第二学位制の実

行、(3)人文科学分野における選択科目の開設と中国語・中国文学到達度試験の実施、(4)人文社会科学に関する講座の開催、(5)キャンパス内でおこなわれるさまざまな科学技術・文化活動、(6)社会実践活動の展開を指す。このうちカリキュラムについて具体的に見れば、新入生は最初の3学期間基礎教育を受けることになっている。この時、学生は大きく工学系の学生と文系の学生とに分かれ、工学系の学生は自然科学技術に関する基礎科目を履修する以外に人文社会科学分野の教育も受ける。例えば工学においては、この期間に学ぶ科目のうち単位数で17%にあたる科目は人文社会科学分野である。一方文系学生も、文学、歴史、哲学の基礎理論を学習するとともに、自然科学技術に関する基礎教育も受けるのである⁽²⁰⁾。

第2は、学士課程カリキュラム内容の更新である。1990年代の社会経済的発展、特に改革政策と市場経済体制の確立に応じるために、学士課程カリキュラムの内容の更新も高等教育改革の重要な側面として強調されている。すでに述べたように、1994年に制定された「高等教育面向21世紀教学内容和课程体系改革計画」に基づき、1995年以降多くの高等教育機関が、主要な基礎教育カリキュラムの構築や各専攻のシラバスの編成、教科書の編集などを始めた。例えば上海財経大学の改革を見ると、国家の経済体制改革の動向に十分注意を払い、時代を先取りできるようなカリキュラムの編成をめざしていることがわかる。具体的には、会計学院において基礎会計、財務会計、成本会計、管理会計及び審計会計など新しい内容を盛り込んだ専門教育がおこなうことにより、伝統的なカリキュラムの内容と構造を根本的に改革した。また会計制度の改革に応じてカリキュラムの内容を見直し、常に社会経済の発展に適應できるようにしようとしている⁽²¹⁾。

カリキュラム内容の更新にあたっては、多くの大学が国外の関連カリキュラムを参考にし、また外国人の専門家をカリキュラム改革の顧問として招聘して、新しいカリキュラム・シラバスを編成している。例えば華西医科大学は、学長をリーダーとする視察団をアメリカ、カナダの代表的な4つの医学系高等教育機関へ派遣し、現地で北アメリカの医学教育の現状と改革動向を考察する一方で、アメリカの医学教育専門家3人を同大学における医学カリキュラム改革の顧問として招請した⁽²²⁾。

4. おわりに

中国においては、経済体制の転換や科学技術の著しい進展に伴って、高等教育機関でカリキュラム改革が進められている。これまでの分析に基づき、学士課程カリキュラム改革の特徴をまとめると、以下の4点となる。

まず第1は、教学改革による人材養成モデルの転換である。中国の高等教育は1990年代に入って以降、制度レベルにおいても、機関レベルにおいても大きく変化してきている。全体的に見て、1990年代に進められている教学改革、カリキュラム改革の最も大きな特徴は、基礎を広げ、専門性を薄め、素質教育を強調するとともに能力養成を重視するという

方針に基づいて、人材養成の基準の策定とそれに基づく具体的なシラバスの作成を通じておこなわれていることである。ひと言で言えば、1990年代における高等教育の教学面での変容は、基本的にはソビエトモデルの影響から脱却し、素質教育を通じて学生の知識、能力及び素養等を全面的に高め、新しい時代に応じる人材養成のモデルを模索する過程である。

第2は、管理体制の調整から教育プロセスの改革への転換である。1990年代に進められている学士課程の教学改革は、主に高等教育のプロセスに焦点をあてており、各高等教育機関は、人材を養成するうえで非常に重要な基盤であるカリキュラムの改革、特に主要な専攻のシラバス・教科書の再編成をおこなうことにより、21世紀に向けての新しい中国の高等教育像を実現しようとしている。

第3に、個性的な大学教育の模索が挙げられる。各高等教育機関における教学改革は中央政府の改革政策や社会・産業など関係部門の影響を受ける一方、それぞれの機関の性格に応じて、さまざまな試みがおこなわれており、各機関が特色を出そうと個性的な大学教育を模索しているといえる。

最後に第4として、各高等教育機関の学術レベルの格差による教学改革の重点・側面などには相違が見られる。中国の高等教育機関は、機関ごとに学術レベルや位置づけが異なっている。政府はこうした類型の異なる機関に対してそれぞれ異なった改革や措置を実施するため、多くの高等教育機関の間で教学改革の目標・焦点等は違っている。

高等教育をとりまく環境が今後ますます厳しくなると予想されるなかで、21世紀に向けての新しい大学像を模索すると同時に特徴をもった大学を保ちつづけることは、中国のみならず世界の高等教育において今後避けられない課題になるであろう。その意味で、いくつかの高等教育機関の改革状況を事例的に取り上げた本章での分析はまだ緒についたばかりであり、これからより深めていく必要がある。

<注>

- (1) これに対して専科教育は、修業年限が2～3年で、当該専攻における基礎理論と専門知識の理解、基本的技能・能力の修得が目標となっている。
- (2) 「社会主義市場経済」(石原享一執筆) 天児慧、石原享一、朱建栄、辻康吾、菱田雅晴、村田雄二郎編『岩波現代中国事典』岩波書店、1999年、459頁。
- (3) 「中華人民共和国高等教育法」の全訳は、長谷川豊・南部広孝・吉村澄代「『中華人民共和国高等教育法』訳と解説(前編)」『季刊 教育法』第118号、1998年、36-44頁および同「『中華人民共和国高等教育法』訳と解説(後編)」『季刊 教育法』第119号、1999年、41-47頁に掲載されている。
- (4) 例えば教育部「面向21世紀教育振興行動計画」(『光明日報』1999年2月25日)や、中

- 共中央・国務院「關於深化教育改革全面推進素質教育的決定」（『中国教育報』1999年6月17日）に見られる。
- (5) 周遠清「在第一次全国普通高等学校教学工作會議上的講話」教育部高等教育司編『深化教学改革 培養適應21世紀需要的高質量人材－第1次全国普通高等学校教学工作會議文件和資料匯編』高等教育出版社、1998年10月、14-51頁。
 - (6) 「面向21世紀教育振興行動計画」（『光明日報』1999年2月25日）。
 - (7) 1980年及び1985年のデータは、国家教育委員会計画財務司編『中国教育成就 統計資料 1980－1985』人民教育出版社、1986年、21頁、1990年のデータは国家教育委員会計画建設司編『中国教育成就 統計資料 1986－1990』人民教育出版社、1991年、21頁、1995年のデータは国家教育委員会計画建設司編『中国教育事業統計年鑑 1995』人民教育出版社、1996年、17頁、1998年のデータは教育部高等教育司編『普通高等学校本科專業目錄和專業介紹（1998年頒布）』高等教育出版社、1998年、3頁による。
 - (8) 1999年現在中国で用いられている分類によれば、学問分野は大きく哲学、経済学、法学、教育学、文学、歴史学、理学、工学、農学、医学、管理学の11領域に分けられる。
 - (9) 教育部高等教育司編、前掲書、472-473頁。
 - (10) 同上書、267頁。
 - (11) 同上書、290頁。
 - (12) 同上書、169頁。
 - (13) 同上書、142頁。
 - (14) 国家教育委員会高等教育司編『高等教育面向21世紀教学内容和課程体系改革經驗匯編（Ⅱ）』高等教育出版社、1997年10月、228頁。
 - (15) 教育部高等教育司編、前掲書、170頁。
 - (16) 同上書、169頁。
 - (17) 同上書、289頁。
 - (18) 同上書、289-290頁。
 - (19) 『光明日報』1997年7月10日、第2版。
 - (20) 教育部高等教育司編、前掲書、163-164頁。
 - (21) 同上書、184頁。
 - (22) 同上書、174-175頁。

第2部 学部教育とカリキュラム改革 ― 全国の動向

第6章 新制大学における一般教育実施組織の成立と展開 — 国立大学の場合 —

加藤 博和 羽田 貴史

はじめに

1991年7月に出された大学審議会答申は、「授業科目区分の整理等の大学設置基準の大綱化により、4年間を通しての一貫したカリキュラムの編成、一般教育等担当教員の固定化の解消等が期待されるが、これに伴い各大学において、教養部の改組転換を含め、一般教育の実施組織の在り方について、再検討が行われることが望ましい。また、文部省においても、このような趣旨に沿った改革の具体化を積極的に支援することが望ましい」と述べた。

その結果、いわゆる大学設置基準の大綱化以降進行する「大学改革」の中心的テーマとして、教養部を設置する32の国立大学中31大学が1998年度までにその廃止を行った¹⁾。これは、教養部の教官ポストを活用した全学的改革という性格も帯びていた²⁾。

教養部は、戦後誕生したものであり、各大学において一般教育を担当してきた。そして、新制大学における大きな一つの争点は一般教育についてであった³⁾。このうち、その担当組織が廃止されたことは、新制大学50年の歩みにおいて一つの画期をなす。

新制大学への一般教育の導入については、大学教育論の観点からそれを積極的に評価する研究が蓄積されている⁴⁾。このような新制大学における一般教育導入の積極的評価に対して、大学教育における一般教育の定着ははかばかしいものではなかった。新制大学において、一般教育を実施担当する組織の形態が、理念・カリキュラムの発展への制約要因となってきたのである。

今日、多様な名称で呼ばれるようになった“一般教育”の重要性は高まっているが、その一方で、新たな実施体制の模索がなお続いている状況である⁵⁾。それゆえに、教養部の組織上および教養部による一般教育実施上の行き詰まりの原因を究明することにおいて、戦後日本における一般教育の孕み込んだ問題構造（「ジグザグ性」とでも呼べようか）を検討することは意義あるものだろう。

本論文は、新制大学の発足から大学設置基準の大綱化の前段階、すなわち1949年から1980年代までの期間を対象に、国立大学について、その一般教育実施組織の成立と展開を素描することを目的としたものであり、国立大学における教養部改廃の経緯と功罪を検討するための前提を提供しようと意図したものである。

なお、本論文は、加藤の原稿をもとに羽田と討議を重ねたうえで、加藤が執筆したものであり、その責任は全面的に加藤にある。

1. 新制国立大学発足時における一般教育の実施組織

1949年に発足した71の新制国立大学について、その一般教育実施組織を鳥瞰したものが次々頁に掲げる表1-1である（1950年4月文部省移管の東京水産大学も含めた）。

そこでは、一般教育実施組織について、表1-2に示す6つの類型が見出される。ただしこの中には、実際のキャンパスの地理的配置により、変則的な事例も含まれている。

表1-2 一般教育実施組織の6つの類型

①分校(学内措置では教養部と呼称)	単独の学部ないし部組織 による実施	[大学数] 7
②文理学部		14
③学芸学部		19
④教養学部		1
⑤人文学部・法文学部や理学部など複数学部による兼任実施		12
⑥単科大学における一般教育実施		18

それでは6つの類型それぞれについて、各大学の沿革史などを用い、その特徴を略述しておこう。

(1) 分校

一般教育を分校で実施（学内措置の教養部として維持）した大学は7大学ある。旧制7帝国大学から東京大学を除いた6大学と広島大学である。これら7大学では新制大学への移行過程で、一般教育の実施を、旧制高校を合併し分校という担当組織にすることで制度化したのである。それではその過程を概説しておこう。

学校教育法の成立、大学基準の制定など新制大学の概要が具体化していく中、旧制高校のそれへの対応の一つは、旧制帝国大学と合併し、その教養課程を担当することであった。特に旧制帝国大学に近接する旧制高校でその動きが活発であった。第三高等学校では1947年4月15日以降、京都大学の教養部門を担当する案が浮上している⁶⁾。山形高等学校でも同年10月15日、高等学校の良い伝統を尊重し、ジュニアカレッジとしてもよりの既存の大学に直結されるのが適当であるとの考え方から東北大学に合併しそのジュニアコースを担当するという意向が有力となり、積極的に交渉を重ねるようになったという⁷⁾。このほか、第二高等学校が東北大学へ⁸⁾、浦和高等学校が東京大学へ⁹⁾、姫路高等学校、高知高等学校、第六高等学校、松江高等学校が京都大学へ¹⁰⁾、大阪高等学校、浪速高等学校が大阪大学へ¹¹⁾、福岡高等学校、佐賀高等学校が九州大学へ¹²⁾、合併を希望していた。

旧制帝国大学にとっても、旧制高校を合併しなければ、「教養課程を包摂した新制大学の設立が現実に困難であることも理解していた」はずである¹³⁾。東京大学総長南原繁が、1947年9月22日の第4回新大学制実施準備委員会で、第一高等学校を念頭に「近郊の高校を合併して新しい大学を作る」という基本方針を表明した¹⁴⁾。京都大学総長も同年12

月 21 日に第三高等学校を訪ね、「合同申し込み」をしている¹⁵⁾。また、11 月 22 日には九州大学事務局長が佐賀高等学校を訪れ、高校吸収についての内談があったという¹⁶⁾。

ところで、これら旧制高校は、東京大学の例を除いて、学部とはならなかった。

先の第三高等学校は、最低条件として「独立部局＝教養学部(仮称)」案を考えていた。1948 年 4 月ごろの京都大学の組織計画案では、「1. 新制大学における一般教養を課する部局として第三高等学校を併合し、これを教養学部(仮称)として1部局とする」とあった。しかし、7月の設置申請書では「教養部」となっていた¹⁷⁾。

大阪大学の新制大学実施準備委員会は 1948 年 3 月 2 日の段階で、教養学部は設けないという前提を置き、一般教育の教官の所属について議論を始めた。この時点では、「一般教養の教授は各学部にも所属せしめるが、講座は担当せしめない」という案が出されていた。同委員長赤堀四郎(理学部長)は 5 月 18 日、委員会において、自然科学系の教官を理・工・医の 3 学部に分属させる案を提出したが、「学部間の調整の困難さや教官の研究歴などを理由に高校教官をうけいれることに抵抗があ」ったとされ、通らなかった。8 月から 9 月にかけて、一般教養学科の組織として、文科系学科は法文学部、理科系学科は理学部の専門講座に加えるとする理学部の案に対し、工学部学生についての一般教養・自然科学の全科目の講座を工学部に所属させるという工学部の案が出て議論があり、医学部教授より一般教養部としてまとめる妥協案が提案された。9 月 12 日に、教養部独立問題は「差当り事務的な連絡機関として之を認め、講座の所属等細部に関しては追って定める」とされた。1949 年 1 月 29 日の委員会になって、赤堀は「当分は一応、一般教養部教官として処理し、学部所属としての取扱は差控へる旨」回答しており、このごろには一般教養部設置案に傾いていたのだらうとされている。2 月 19 日の実施準備委員会では、一般教養部を第一・第二に分け、それぞれ大阪高等学校・浪速高等学校をあて、南校・北校の名称とすることとなった。高校側の意向は、1948 年 9 月 18 日の実施準備委員会で、「当初より一般教養部として独立することが希望であった」旨が述べられている¹⁸⁾。

また、基本的には名古屋大学合流の路線で動いていた第八高等学校では、「教授大部分の意向は……名大の文学部に転進することは了解し難く……最後の目的は……各学部の一般教養学科を担当」することであった。旧制文学部のみの創設では、理科を含む第八高等学校の教官、予算等を振り返ることができないことが明らかであったからである¹⁹⁾。名古屋大学では 1948 年 2 月 19 日の評議会において、「二十四年度から実施される新制大学の教養学部の問題は別途研究する」とされ、明確化されていなかったが、6 月 16 日提出の新制大学設置要項案で「一般教養部」ないし「教養部」の名称が使われるようになり、新制大学設置認可申請書では教養部に「一般教養学科」を置くことになっていた²⁰⁾。

1949 年 3 月、大学設置委員会第 8 回総会では、すべての新制国立大学についての審議がなされた。そこに提出された「申請大学審査報告書要領」²¹⁾中、京都、大阪、九州の 3 大学の「新制大学審査報告書要領」に「教養部」の記載がある。京都大学では「予科的性

表 1-1 新制国立大学における一般教育実施組織とキャンパス配置

注 1) 括弧内の数字は左から、(発足時の学部数/本部と同一市・郡・特別区内に所在するキャンパス数, 市・郡・特別区外に所在するキャンパス数)を示す。なお、分校、分教場、学舎はカウントし、本部および実習場、分室、教室などはカウントしていない(『昭和二十五年度 全国大学一覧』を基に作成)。

注 2) □ は、1963 年度以降に教養部を設置した大学を示している。

	旧制帝国大学 旧制高校あり	旧 制		大 学		複 合	大 学		備 考
		旧制高校あり	旧制高校なし	旧制高校あり	旧制高校なし		旧制高校あり	旧制高校なし	
分 校 (教養部)	北海道 (8/1,1) (教養学科*1)	弘 島 (省実分校)							*1 1950 年に一般教養科, 1951 年に一般教養部と改称
	東 北 (8/8,0) (第一教養部, 第二教養部, 第三教養部, 教育教養部)								
	名古屋 (8/7,1) (隅田分校, 豊川分校)								
	京 都 (8/5,1) (吉田分校, 宇治分校)								
	大 阪 (6/4,2) (南分校, 北分校)								
	九 州 (8/3,2) (第一分校, 第二分校, 第三分校)								
文理学部		弘 前 (3/3,1) 信 州 (6/3,5) 神 戸*2 (5/3,3)					山 形 (4/3,2) 茨 城 (3/1,3) 埼 玉 (2/2,0) 富 山 (4/3,2) 静 岡 (4/2,3) 島 根 (2/2,1) 山 口 (5/3,4) 愛 媛 (3/2,1) 高 知 (3/3,0)		*2 1954 年に文理学部を分離し, 文学部と理学部を設置した。

学芸学部			徳島 長崎	(4/3,1) (5/2,4)	群馬 千葉*3 鳥取	(3/2,2) (6/4,3) (3/3,0)	佐賀 鹿児島	(2/1,1) (4/4,2)	岩手 秋田 福島 宇都宮 横浜国立 福井 山梨 岐阜 三重 滋賀 和歌山 香川 大分 宮崎	(3/3,0) (2/2,1) (2/3,0) (2/1,1) (3/3,1) (2/1,2) (2/2,1) (2/1,1) (2/2,3) (2/1,1) (2/2,1) (2/2,1) (2/2,1) (3/3,0)	*3 1950 年に学芸学部を分離し，文理学部と教育学部を設置した。
教養学部 複数学部 で 担 当	東 京 (9/2,1)		新潟 金沢 岡山 熊本	(6/5,4) (6/5,0) (5/3,0) (6/3,0)	東京医科大学 東京教育 一 橋	(2/1,0) (5/1,2) (4/2,0)			東京農工 東京芸術 お茶の水女子 京都工業 奈良女子	(2/2,0) (2/1,1) (3/1,0) (2/2,0) (2/1,0)	
単科大学	東京工業(1,0) 北海道学芸(1,4)，東京学芸(1,5)，愛知学芸(1,1)，京都学芸(2,1)，大阪学芸(2,1)，奈良学芸(1,1)，福岡学芸(1,3) 室蘭工業(1,0)，小樽商科(1,0)，帯広畜産(1,0)，東京外国語(1,0)，電気通信(1,1)，東京水産(1,0)，商船(1,1)，名古屋工業(2,0)，大阪外国語(1,1)，九州工業(1,0)										

格を有する教養部の設置は不可」とされ、大阪大学では「(一般教養部)の教員を適当な学部に分属せしめる必要があらう」との審査概評が付されている。九州大学では「但し教養部第三分校は速やかに補修を要する」との概評が付された。

各大学レベルでは、以上見たように各様の過程が見られる。それは、法制上、政策上、一般教育実施組織の編成が明確でなかったことの一端をも示しているだろう。

国立学校設置法(1949年5月31日、法律第150号)第3条中、教養部の記載はない。文部省大学学術局大学課『昭和二十五年度 全国大学一覧』には、例えば東北大学に「分校／第一教養部 第二教養部 第三教養部 教育教養部」、広島大学に「皆実分校」と掲載されている。これらは、国立学校設置法施行規則(1949年6月22日、文部省令第23号)第4条による分校として発足したものである。そこでは、「教授上又は管理上必要がある場合には、国立大学又はその学部に分校を置くことができる／2 分校の長は、主事とし、その大学の教授である者をもって充てる」とのみ規定されている。したがって、新制大学発足時に、教養部は法制化されていなかったのである。

新制大学発足後、地理的に分散していた分校は統合されていった²²⁾。また、学内において人事権を確立していく動きが見られた。当初、分校としての教養部教授会には人事権が認められず、また教養部教官の、教養部審議会へのオブザーバーとしての定例参加さえ認められていなかった²³⁾。

ただし、北海道大学は、教養課程担当教官が複数の学部に分属し、それぞれ学部を「本籍」地とし、教養学科あるいは一般教養科を「住民登録」先とする、いわゆる「北大方式」と呼ばれる形態をとった²⁴⁾。

(2) 文理学部

一般教育を、文理学部で担当したのが先に掲げた表1-1中の14大学である。いずれも旧制高校を母体に設置された。1951年5月、文部省から示達された「文理学部実施要領」²⁵⁾では、「文理学部は、その大学のため、一般教育課程を担当するとともに、それ自身の専門課程を有する四年制の学部であって、学術の基本的諸部門に亘る構成により、その大学の中核としての役目をもち、尚教育学部と協力して教育職員の養成の責に任ずるものである。この学部を了えたものは、社会生活の各分野において将来性に富む清新な文化人として民主的社会の要望する有能な市民となるのであろう。又大学院に進学する場合には広い教養と研究能力とを持っているから、その特色を生かすことができよう」との位置づけが与えられている。分校が一般教育のみを担当したことと比べて、文理学部には多くの役割が与えられたのである。

それでは、文理学部の成立過程を概説しておこう。概略2つの流れが存在した。一つは、神戸や、山口、鹿児島などに見られる、自生的な文理学部設置の動きである²⁶⁾。このうち神戸大学では、1948年5月12日以降作成の総合大学案のうち、文学部は将来理学部を設

けたいとの要望から「文理学部」と変更されたという²⁷⁾。

もう一つの出自として、文部省は、教員養成と一般教育の実施を包摂した学芸学部の設置を政策としていたが、CIE 側の指導方針によって、文理学部の設置と教育学部の分離独立が明確となったため成立した学部であるという事情がある。

『静岡大学 10 年史』によれば、「当時文部省の指示通りに高校と師範を合わせた形の大学芸学部を申請していたところが、静岡のほかには青森、山形、茨城、新潟、島根、愛媛、高知の諸県であって、電報はその 8 県に一斉に発せられた」²⁸⁾ という。

静岡の場合、1948 年 7 月 21 日に受理された三訂「静岡大学設置申請書」は、工学部および学芸学部第一部・第二部による構成であった。学芸学部第一部は文科・法経科・理科の 3 系統、第二部は中学校および小学校教員養成課程であった。それが 8 月 18 日夕刻の静岡高等学校長あて電文「貴新制大学ノ学芸学部ハ文理学部教育学部ノ二学部ニ改組セラレタシ。計画変更ノ追加書類ハ至急提出セラレタシ。文部省学校教育局長。」が発せられ、21 日以来再び 5 校協議会の激論が始められ、2 学部分離後の教育学部構想について 3 師範学校だけの会合が重ねられたという²⁹⁾。

文理学部を一般教育の実施組織とする CIE の指導態度は、例えば佐賀大学の設置申請でもうかがえる。最初は文理・学芸の 2 学部はそれぞれ自分の学部の学生に履修させる全部の科目を用意することを建前として学部・学科の組織を練り、その試案について幾度か文部省と折衝を重ねてきた。しかし、6 月下旬に至って CIE の指令に基づいて、佐賀大学の一般教養科目の授業は教育学部学生についても原則的に文理学部で担当することを要請されたため、師範学校と青年師範学校だけで協議して文理・教育の 2 学部案を作成し、設置申請書を提出したという³⁰⁾。

信州、愛媛、高知や島根の各大学の「新制大学審査報告書要領」³¹⁾ には、「文理学部の組織内容が学芸学部にあふさわしいものは学芸学部にすることが望ましい」と付されている。また 1949 年 5 月 12 日の第 5 回国会衆議院文部委員会では、「学芸学部を場合によっては文理学部という名前と呼んでおる場合もありますが、大体旧制の高等学校を充実して新しい大学の企画にいたしたものを文理学部という名前と呼んであります。教育学部ができておる場合には、必ず文理学部というようなものがコンバインされております」（政府委員日高）と答弁があった³²⁾。組織や名称が文理学部か学芸学部かは、教育学部の有無によって決まり、教育学部に対して教科専門科目を提供することが文理学部の役割でもあった³³⁾。

千葉大学は、1950 年度から東京医科歯科大学予科を学芸学部学芸部に包摂し、この人員を基礎にして文理学部を作り、教育部を教育学部として設置した³⁴⁾。一方、神戸大学は 1954 年に文理学部を分離し、文学部と理学部を設置した。以後このような改組は行われていない。

他方、一般教育も担当する文理学部の運営上、教養部を置いていた事例があり、注目される。鹿児島大学では、文理学部を設置したが、学内運営上文理所属教官と教養所属教官

とに定員を区別し³⁵⁾、文理学部の中に「一般教養部」を設けた。『鹿児島大学三十年史』にはいみじくも、「教官を 2 つの組織に分けたことは、後に文理学部改組にあたって摩擦を少なくすることに役立つことになる」³⁶⁾と書かれている。

(3) 学芸学部

文理学部に続いて、一般教育を担当した学芸学部について見てみよう。「学芸学部基準」³⁷⁾では、「学芸学部は人文科学、社会科学、自然科学の各分野にわたり総合的に研究し、高い教養を与えることを目的とする」とされている。

一県一大学の原則に基づいて発足した地方国立大学のうち、県内に旧制高校が存在していなかった場合でかつ旧制の師範学校および青年師範学校を統合したケースでは、学芸学部が一般教育の実施組織となった。ただし、徳島大学と長崎大学のケースでは、旧制高校の陣容が弱体であったため、学芸学部が設置された。

学芸学部による一般教育実施については、次の 2 つのケースが確認される。一つは、全学の一般教育が学芸学部によって実施されたもの³⁸⁾と、次に掲げるように、新制大学発足に伴って統合した旧制専門学校のうち、師範学校、青年師範学校以外のそれに所属していた担当教官(数学や独語など担当)が、学芸学部へ移籍せず、専門学部にも所属して学芸学部とは別に一般教育を実施していた事例である。その場合、後述するように、1950 年に入り「国立大学整備要綱」が策定されて以降、一般教育実施組織の一元化が進められる過程で教官の移動などを伴いながら学芸学部への一元化が図られることになるのである。

それでは、後者についていくつかの事例を見てみよう。

群馬大学の設置過程では、桐生工業専門学校にとっての重大関心事が一般教養の実施方式であり、1948 年 6 月 21 日の教官会議で「工専の教養課程および関係教室を前橋へ移管、教養課程を一本化する」という方針に反対の決議を行った。その結果、一般教育は前期 2 年にわたって学芸学部および工学部において実施され、それぞれ前橋教室、桐生教室と称された。しかし 1951 年 4 月以降は、工学部の学生も第 1 年次は前橋教室で一般教育を行い、2 年次以降桐生教室へ移ってその残部と専門課程を実施するようになった³⁹⁾。

岐阜大学の場合でも、農学部が那加地区、学芸学部が長良地区に分かれて置かれることとなり、一般教育を担当する部局を両学部の間地区に設け、一元化して充実した機構によって行う計画も立てられたが、実現せず各学部が別個に 1 年半の一般教育を行うことになった。「農専において共通科目を担当していた教官を中心として、学科に準じた一般教育を置」いた。これは 1957 年 6 月から一般教育のうち第 1 年次の授業を学芸学部が長良地区において全学一元化して行うことになるに伴い、農学部において一般教育を担当している教官のうち 7 名が学芸学部へ移籍、さらに 1965 年 4 月、教養部発足に伴い農学部教官 2 名が移籍することになった⁴⁰⁾。

長崎大学では、大村地区と長崎地区の 2 カ所に分かれて一般教育を実施し、新制大学発

足時は大村一般教養部（名義上は学芸学部勤務）と長崎一般教養部（名義上は経済学部勤務）と称した。1949年12月、学長から一般教養部一本化の案が出され、経済学部は、十分な施設とスタッフを有していたので交通不便な大村まで通勤通学する必要はなく、また一般教養部の分離改組は経済学部の教官定員の供出を伴うとして反対したが、1950年5月からは両一般教養部を統合して大村分校が設置され、学芸学部から分離した。1954年4月からは対外的には長崎大学分校、学内的には長崎大学教養部と呼ぶことになった⁴¹⁾。

秋田大学でも、新制大学発足以来、学芸学部の他、鉱山学部でも所属学生に対して一般教育が行われていた⁴²⁾。これは1952年4月1日に一般教育の実施が一元化され、鉱山学部から教官17名、事務職員8名が学芸学部配置換えとなった⁴³⁾。

また横浜国立大学では、当初各学部で行われていた一般教育が、「新制大学審査報告書要領」⁴⁴⁾の履行条件に基づいて、1951年度からは横浜分校において第1年次の一般教育が行われるようになった⁴⁵⁾。その後、1953年ごろには文理学部創設問題が大きく表面化し、教養部設置の動きがあった。しかし、教官陣が二分され弱体化につながるという意見から見送られ、一方、1959年3月30日の評議会で、学内措置としての教養部（仮称）の設置が承認され、その実施が通知された。しかし教養部設置は、学芸学部の目的学部化と裏腹に学芸学部教官の意見がなかなか一致せず、結局実施されないままに終わった⁴⁶⁾。

他方、徳島大学では、1951年2月、一般教育の実施について、工学部、学芸学部の両学部で行うか、あるいは別に一般教養部を設置するかなど種々の論議が重ねられた。が、学芸学部から一般教育を切り離すことは、一般教養部設置以上の困難を伴うとの見通しもあり、そのまま継続された⁴⁷⁾。

滋賀大学でも、1952年7月25日の評議会で、第1学年を学芸学部で担当し、第2学年以降は両学部で行うことが決定された⁴⁸⁾。

以上見たように、学芸学部を設置した大学が比較的小規模であったことや、キャンパス間が遠いなどの事情から、当初、旧制専門学校から移行した教官が工学部などに所属し学部学生に対する一般教育を行い、学芸学部が必ずしも一般教育の実施組織としての役割を十分果たしていないものが存在していたのである。

また、一般教育の実施を一元化した際、教養部のような運営形態をとるものもあった。例えば、岩手大学では、一般教育の重視を称して学芸学部の専門教育の充実が図られているのではないかという疑念がもたれ、その解消とともに全学的に一般教育の充実を図るため、1954年度より一般教育部の独立運営が実施された⁴⁹⁾。

以上、学芸学部による一般教育実施の事例から次のことが言えよう。それは、キャンパスの地理的分散という新制大学の実状の下で、学芸学部と1ないし2つの専門学部間には一般教育担当教官の所属をめぐる利害があり、その一つの妥協の産物として、学内措置の「教養部」が置かれるようになったという実態である。これは当然、法制上予定されていなかったことであり、教養部の制度化を求める次の変化につながっていくものといえる。

（４）教養学部

新制大学発足時に、「教養学部」という名称で一般教育および専門教育を担当する学部が設置されたのは、東京大学のみである。その成立過程を見てみよう。

東京帝国大学は新制大学への移行に伴う諸問題を審議調査する新大学制実施準備委員会を発足させ、1947年6月30日、その第1回が開かれた。同会長南原繁から「大学は現高等学校の課程の一部を取り入れることになろう。これに伴う学生定員・設備等も一問題…」と発言があった。第3回実施準備委員会（1947年9月15日）では、大学4年間の中で一般教育を「どう按配するか」について、理、法、第一工、第二工、農の各学部から1年案が、文学部、理工学研究所から2年案が出された。また一般教育を旧制高校の施設を利用して行うという構想の提起があり、さらに矢内原忠雄はシニアコースも含む教養学部構想を述べている。そして第4回実施準備委員会（同年9月22日）で南原は、「近郊の高校を合併して新しい大学を作る」ことを表明した。そして、「従来の高校の上に大学をおくのではな」いことを強調した。また、第一特別委員会（主査高木貞二）の設置が決まり、同特別委員会は、9月29日、10月2日の2回にわたって開かれ、「ジュニアコースは独立の一学部とし、とくに人事におけるオートノミーを認める」ことなど成案が第5回実施準備委員会（10月6日）に報告された。ジュニアコースを専門学部の予科的性格のものとみなす医学部や経済学部から難色を示す声が多かったが、南原、矢内原、高木などからオートノミーをもった独立学部案に賛成する発言があった⁵⁰⁾。

東京大学と第一高等学校の間で、合併をめぐる接触はかなり早くからあったとされる。第一高等学校では、「旧制高等学校の廃止が避けがたいものである以上、東京大学との合併によってその教養課程を担当するという方針は、割合に自然な形で生まれた」という⁵¹⁾。教授間には「日本で一番良い学生を集めて教育するのが大事なことなので、その為には東大と合併した方が良くはないかというようなコンセンサス」ができていた⁵²⁾。ただし「本郷の配下になりたくない、自主独立をしたい」という「いわば一高側の総意」があった⁵³⁾。また、「一高側でも向うの足下を見すかしたところもあった」⁵⁴⁾。

1947年10月13日の第6回実施準備委員会において、委員の間はかなり異論があったにもかかわらず、南原らの強力なリーダーシップによって、オートノミーをもった独立学部構想が承認された⁵⁵⁾。また、新学部の名称は第一特別委員会で「文理学部等[の意見が]出たが、結局教養学部が適当とされた」旨、報告されている⁵⁶⁾。同年12月16日、第一高等学校は教授会において正式に東京大学との合併を決議し、20日、東大・一高の合併について両者の合意が成立した⁵⁷⁾。

1948年に入って大学設置委員会から、卒業生を出さない2年だけの学部は認め難いとの意向が示され、学部として独立するためにはシニアコースの設置が不可欠の条件となり、シニアコースの構想はにわかに具体化される⁵⁸⁾。

学部の名称についてだが、大学設置委員会より、「その内容より見て、学芸学部と改め

ることが望ましい」とされた。しかし、1949年3月28日の第52回実施準備委員会で、「リベラルアーツを理念とするならば教養学部が適当」との南原の発言があり、結局「教養学部」が正式に決まった⁵⁹⁾。

(5) 複数学部による兼担

このカテゴリーは、旧制高校の有無によってさらに2つのケースに分けられる。

一つは、旧制高校が統合されたが文理学部とはならず、それぞれ旧制高校を母体として法文(ないし人文)学部・理学部を発足させた、新潟、金沢、岡山、熊本のいずれも旧制の医科大学を中心とした4大学である⁶⁰⁾。これらの大学は、一般教育実施のため、発足時および発足後、学内措置で「教養部」を設置した。

岡山大学では、1948年6月中旬に至って学部構成についての文部省の方針が確定した際、付された条件の一つに「一般教養は人文・理学部の2学部にあつちする」と示された。そこで第六高等学校および師範学校、青年師範学校の定員を一本と考へ、法文・理・教育の3学部にあつち振り、一般教育を法文・理の2学部で担当することに決定した⁶¹⁾。当初は、一般教養委員会のもとに法文・教育・理学部の教官のうちから兼担教官を任命し、学生補導その他の管理的事務は学生の所属学部において行っていた。同委員会で学長は「教養部は作らない」との意見を示した。しかしながら、同委員会は「特に学生補導についてははなはだしい機構上の弱体を有していた」。また、教室の管理権すら与えられておらず、「これらのことは実質的に教養授業担当の教官としての立場が、大学全体から無視されたに近いということであった」。そのため、1958年12月には一般教養機構の改組試案が学長に提出され、1959年4月に暫定的に学内措置として教養部を置くことが決定された。1961年度からは一般教養部長および教養部専任の教官が置かれ、事務組織の整備が行われる⁶²⁾。

金沢大学では、高等師範学校を母体に理学部を設置し、台北帝大その他から優秀な教員を迎えた。1948年5月31日付「金沢大学設置認可申請書」には、「7. 大学本部、各学部、一般教養部及び付属研究所並びにその他の附属施設をもって構成する」とあり、新制大学発足時に一般教養部が設けられている。しかしこの一般教養部には、創立当初から専属教官を置かなかった関係上、人文科学、社会科学および外国語は法文学部の教官が、自然科学は理学部(一部は教育学部)の教官が、保健体育は教育学部の教官が兼担でそれぞれ授業を担当していた(1956年3月、一般教養部を教養部と改称)⁶³⁾。

新潟大学では、1948年10月4日の大学設置委員会の実地視察により、「一般教養は四か所に分散の予定となっているが、これは弱体の原因をなすので、一、二か所に統合する案なら認められるであろう」⁶⁴⁾とされ、「新制大学審査報告書要領」でも「特に一般教養は将来新潟及び長岡で集中的に実施することが望ましい」⁶⁵⁾とされた。一般教育を担当する分校(=長岡、高田、新発田。教員養成および一般教養課程を担当)教官は、人文または理学部所属になっていた。しかし、教官の不足が目立ち、新潟地区以外の3地区で所定の

単位修得も困難な状況となり、学力低下が憂慮された。そのため 1950 年 4 月には、4 地区で分散実施されている教養課程を新潟地区に集中し統括するために一般教養部が設置された（1958 年 4 月、教養部と改称）。当初、専任教官を置かず、各学部教官の兼担で授業を行っていたが、1962 年 4 月には、各学部からの 25 名の専任教官をもって教養部が学内措置により独立することになった⁶⁶⁾。

熊本大学でも、金沢大学のものを参考に、1950 年 1 月 25 日、教養部設置規約が決定され、独自の建物や事務機構をもたない委員会形態で、学内措置として教養部が設けられた。一般教育の位置づけが学部比べて一段低く見なされていたこともあって、各学部では一般教育担当教官を決めるのに非常な困難を要し、いきおい 1 年交替という形にならざるを得なかったという⁶⁷⁾。

もう一つのグループは、東京教育大学、一橋大学や東京農工、東京芸術、お茶の水女子、京都工芸繊維、奈良女子⁶⁸⁾といった旧制高校や師範学校を統合しなかった大学である。

一橋大学は、旧制の東京商科大学予科のキャンパスとして活用されていた小平で前期課程 2 年を実施し、前期課程担当教官は機械的に 4 学部に分属した。前期課程での一般教育は後期課程での専門教育の前段階としての位置づけが定着したことと、一般教育担当教官（学科目所属教官）の処遇とが複雑に関連して、いわゆる「前期問題」が絶えず学内での重要な懸案事項となっていくのである⁶⁹⁾。

東京農工大学では、前身の東京農林専門学校、東京繊維専門学校いずれも単独に一般教養関係の科目編成を行うことが困難で、両校から教官を出し合って一般教養関係の科目を編成し、農学部（府中）と繊維学部（小金井）との間を必要に応じて担当教官が移動する方式を採った。その後、1951 年 7 月に学内措置の教養部を設置（教養部の教官は農学部または繊維学部のいずれかに所属。1952 年 9 月、一般教育部と改称）、1955 年 4 月から第 1 年次の一般教育が府中地区に統合実施となる⁷⁰⁾。

（6）単科大学

単科大学も 2 つのグループに分けられる。一つは、北海道、東京、愛知、京都、大阪、奈良、福岡の各学芸大学であり、もう一つは、東京工業大学および室蘭工業大学や東京外国語大学のような実学系の単科大学である。

複数の師範学校などを統合して成立した学芸大学の中には、北海道学芸大学のように 5 つの分校それぞれで一般教育を実施していたものと、大阪学芸大学のように 1958 年 4 月から体育実技、外国語科目等の大部分を池田分校に開設することと定め、教養部と称したところもあった⁷¹⁾。

実学系の単科大学では、前身校でも哲学、数学、物理学、語学、体育などを担当していた教官がおり、彼らが新制大学に移行して一般教育を担当した⁷²⁾。大阪外国語大学では、「旧制専門学校時代にも、法律、経済、商業・商品学、教育学、歴史・地理など『国際的

実務』に必要な若干の一般教育科目の授業は行われてきたが、自然科学系列をも含む広範な大学の一般教育科目にまでは到底手が回りかね」、教官確保に苦労したという⁷³⁾。

東京工業大学では、1946年2月決定、4月実施の「東京工業大学刷新要綱」により、1946年度から人文科学・社会科学系の授業科目が設置された。大部分は非常勤講師によるものであった。1949年5月11日の教授総会では、一般教育、特に人文社会科学、物理学、生物学についてはそれにふさわしい教授を新たに決定する必要に迫られていた。そして、1946年10月以来非常勤講師だった宮城音弥と加茂儀一が1949年5月31日付で着任して以降、専任教官が採用されていった。また、クサビ型のカリキュラム編成が採用された⁷⁴⁾。カリキュラムを円滑に運営するためには多くの非常勤講師に依存せざるをえなかったが、人文・社会系については、学制改正委員会委員長の推薦、教授総会の承認を得た上で全学的に決定された。1948年7月から翌年4月まで開かれた一般教養準備委員会でももっぱら講師の検討を行い、入念な選定をしていた⁷⁵⁾。他の多くの大学で、旧制高等教育機関の構成や人員に規定されて、新制大学における一般教育実施組織が形成され、いわばそれによって一般教育理念も規定されたと見るならば、東京工業大学のケースは、新制大学の理念を先取し、それを具体化するための教員組織を作り上げる努力をしたという点で特徴的であるということが組織の観点からいえるのではないかな。

以上、6つの類型についてそれぞれ概略を述べた。新制国立大学発足時および以降のそれぞれの一般教育実施組織を今一度鳥瞰すれば、それは、「教養部」という組織形態によってのみではなく、旧制の大学および高校や専門学校が統合し新制大学を形成していく過程でそれぞれの事情に規定されながら成立したものであり、制度上の未整備やカリキュラムなどとの関係、またキャンパスの地理的配置を含む諸要因によって各様に推移した。

一般教育実施組織となった文理学部や学芸学部は、師範学校、青年師範学校や経済専門学校および理工系の専門学校から移籍した者なども含めて構成された。他方で当初、各専門学校が移行した学部そのままに在籍して一般教育を実施していたケースが、学芸学部を設置した比較的小規模の大学で見られた。その場合、キャンパスの地理的分散から生じる一般教育実施上の制約や、一般教育担当教官の移籍をめぐる専門学部間の利害が絡んで、すでに「教養部」（呼称は一般教育部など）が学内措置で設置されていたのである。また、複数学部によって一般教育を実施した金沢、新潟、岡山、熊本などの各大学でも、発足時あるいは発足後しばらくして、学内措置で「教養部」が設置された。これらは、法制上予定されたものではなく、教養部の制度化を求める動きを生じさせる要因の一つである。

それでは次に、新制大学においてその一般教育実施を規定する一つの要因となったキャンパスの地理的配置の状況について取り上げることにしたい。

2. キャンパスの地理的分散と一般教育実施組織

文部省は、1950 年 11 月、文部大臣の諮問により大学設置審議会に第 9 特別委員会を設けて、各大学の総合計画の方針を立案させることとした。第 9 特別委員会は施設整備計画の基本となる施設規模の基準について、「国立大学施設最低基準」を策定した。そして 5 原則からなる「国立大学整備計画要項」を策定した。

1. 国立大学の教育、研究、管理に必要な基本的施設は同一場所にあることが理想的である。
2. 1 が困難な場合には、少くとも共通の講座を持つことの多い学部、部門の施設は同一場所または相互に近接していることが望ましい。
例えば文理学部、教育学部、学芸学部、一般教育部等は集中されることが望ましい。
(註) 集中することの利点
 - A. 教育上の不均衡がさけられる。
 - B. 事務管理上、運営の円滑、経費の節約をはかることができる。
 - C. 施設および教員組織（特に一般教育において）の重複がさけられる。例えば、図書館、体育館、講堂、寄宿舍、厚生福利施設等の節約をはかることができる。
3. 他学部、他部門と共通の講座を持つことの少ない学部、部門はその施設を移すのに巨額の経費を要する場合は分離していることも止むを得ない。
4. [略]
5. [略]

この中には、「文理学部、教育学部、学芸学部、一般教育部等は集中されることが望ましい」とあり、次いで決定された「国立大学総合整備計画」（1951 年 5 月、文部省に答申）では各大学に整備方針が示された⁷⁶⁾。一般教育に関するものを類型化すれば、次頁の表 2 のようになる。

そのうち、キャンパスの統合計画が各大学で具体化していくことになる。その中で、一般教育実施組織も一元化した形で、施設計画が構想され、それに伴って「教養部」の設置が進められる大学が出てきたのである⁷⁷⁾。

次節では、1963 年 3 月に改正された国立学校設置法で教養部が明文化されたことにより、法制上認められるところとなる教養部の制度化過程について見ていくこととしたい。

3. 中央教育審議会答申「大学教育の改善について」と「教養部」の制度化⁷⁸⁾

後述するように、第 4 期・第 5 期中央教育審議会は、1963 年 1 月 28 日、「大学教育の改善について」答申を行った（第 19 回答申）。その中で、一般教育の実施組織の再編成を促す文面が盛り込まれた。特に、新制大学発足以来問題視されてきた教養部および文理学部、学芸学部について次のように述べている。

表 2 一般教育実施組織に関する整備方針

注) 菅野誠・佐藤譲『日本の学校建築』資料編(文教ニュース社、1983 年) 378-388 頁を参考に
して筆者作成。文字囲は、1963 年度以降、教養部を設置した大学を示す。

(1)一般教養を集中すること	
東北	一般教養は富沢施設にまとめること
山形	各学部の一般教養は山形市に集中すること
茨城	水戸市内において、37 部隊跡に教育、文理、一般教養を統合すること
千葉	医学部、薬学部以外の全学部は一ヶ所にまとめること
東京農工	一般教養を 2 ヶ所でやっているのが不適當であるから敷地及環境の点から農学部の敷地で一般教養の施設を一本にまとめて実施すること
横浜国立	一般教養と学芸学部とを経済学部の隣接地に拡張してまとめること
新潟	一般教養は理学部、人文学部の所へ集中すること
金沢	一般教養、法文学部、教育学部等は城内及その付近にまとめることが望ましい
名古屋	農学部、医学部を除き全学部を東山に集中すること
三重	全学芸学部と一般教養を入れ得る敷地を丸の内か農学部隣接地に求めること
京都工芸繊維	工芸学部の敷地を入手して一般教養の一本化を計ること
大阪	中之島の医学部、薬学部、歯学部、付属病院を一体とするメディカルセンターと石橋の法、文、経、理工並に一般教養の 2 中心案を主軸として整備を進めること
大阪学芸	後期としては天王寺を、前期としては池田を充実すること。当分の間前期を併用することは止むを得ない
大阪外国語	高槻を大阪に統合すること
香川	隣接する県立工業高等学校の敷地を合併して一般教養の施設は高松分校に設けること
高知	朝倉校舎の敷地を拡張して文理、教育、一般教養をここにおくこと
長崎	水産学部以外の学部はなるべく長崎市に集め、先ず大村の学芸学部及び一般教養をここに移すこと
熊本	教育学部をなるべく旧五高敷地付近に移転させること。法文、一般教養は旧五高敷地にて整備すること
鹿児島	農学部及び拡張された隣接地内に一般教養、文理学部、教育学部を移すこと
(2)一般教養は文理学部で担当すべき	
信州	一般教養は文理学部に集中すること
静岡	一般教養は文理学部において一ヶ所にまとめて行うのが望ましいが当分の間は静岡、浜松の 2 ヶ所にて行うのも止むを得ない
富山	文理学部は現在の教育学部の敷地にもってくる。そして一般教育も、ここで実施すること
神戸	御影の敷地を拡張し文理学部をここに移し一般教養はここで実施すること。註姫路分校の御影への統合を促進すること
島根	文理学部の敷地を拡張して全学をまとめること
(3)一般教養は学芸学部で担当すべき	
福島	一般教養は学芸学部でやるべき。現在の状態では一般教養をまとめてやるためには学芸学部の施設は不足しているから充実する必要がある
宇都宮	現在の農学部の敷地に 2 学部をまとめること。一般教養は学芸学部が担当すること
群馬	一般教養は学芸学部においてまとめて実施すること。工学部の一般教養の関係教官は学芸学部に移すこと
岐阜	長良の学芸学部の隣接地を拡張して同学芸学部と、一般教養をここに集めること。完成するまで学芸学部の 2 年課程と同学部の一般教養等とを当分の間学芸学部加納分校に於て継続するも止むを得ない
滋賀	一般教養は学芸学部で担当すること
徳島	一般教養は学芸学部において担当すること

Ⅱ 大学の設置および組織編成について

1. [略]

2. 組織編成

(1) 学部の分離統合

ア [略]

イ [略]

ウ 文理学部は、人文科学、社会科学、自然科学にわたる教育研究の組織によって専門教育を行なうとともに、全学の一般教育を担当することを目的として発足した。しかるに、その目的が多様であるため、さらに教員組織および施設設備もじゅうぶんでないことなども加わって、文理学部は、所期の教育効果をあげることが困難な実情にある。このような現状にかんがみ、文理学部は、それぞれの実情をしんしゃくして改組されることが必要である。すなわち、教員養成を目的とする学部、または人文科学系、社会科学系もしくは自然科学系の学部等に再編成すべきである。この場合、他の学部あるいは他の大学との分合を行うことによってその目的を果たすことができることを考慮する必要がある。

エ [略]

オ [略]

カ 教員養成を目的とする大学および学部については、さきに答申した「教員養成制度の改善について」を参考にして検討すべきである。

(2) 教養課程の教育を行なう組織

いわゆる教養課程における教育を行なうにあたっては、そのための組織が制度上確立していないため、現在、さまざまな困難が生じている。教養課程における教育を行なう組織は、必ずしも各大学において一様でなく、将来も、画一的な組織とすることは適当でない。ただし、多くの学部を有する大学においては、教養課程における教育を効果的に行なうため、必要に応じて責任者を置き、担当教員の間の連絡協力を密にするための機関を設けるなど、自主性と責任を持つ組織を置くことが望ましい。このような組織を教養部として制度的に認めうようにする必要がある。

教養部の組織については、たとえば

(ア) 教養課程を主として担当する教員は、教養部の専任とするとともに、教養部に教授会を置くことができるようにすること、

(イ) 教養部の長の責任と権限を明確にすること、

(ウ) 教養部と各学部との連絡を緊密にするための組織を作ること、

などを考慮する必要がある。

なお、教養部については、必要に応じ教員の充実その他の措置を講ずべきである。

(3) [略]

(4) [略]

すなわち、教養部の制度化とともに、文理学部や学芸学部などそれまで一般教育を担当していた学部についての改組も打ち出されたのである。

1963年3月31日、「国立学校設置法の一部を改正する法律」（法律第69号）が成立し、第3条第2項として、「文部省令で定める数個の学部を置く国立大学に、各学部に共通する一般教養に関する教育を一括して行なうための組織として、教養部を置く」が加えられた。これに基づき、4月には名古屋、京都、大阪、九州の4大学で教養部が正式に発足し

た。以降 1968 年度まで毎年度、個別大学において順次改組が行われ、専門学部とともに教養部が発足した（このとき成立した教養部が、1991 年の大学設置基準大綱化以降進行的「大学改革」の流れの中で廃止されたのである）。これについては、次頁に掲げる表 3 を参照していただきたい。

中央教育審議会における審議経過を追えば、教養部の制度化には、大学の組織編成上、実態としてすでに存在している教養部を制度化する意図と、文理学部のジレンマを解消するための一方途として教養部を新設する意図の 2 つが確認される。また、大学教育論の観点から見て、教養課程における教育を効率的に行うための教養部制度化という意図も読みとられる。そこで次に、それぞれをめぐる問題状況を略記しておきたい。

4. 一般教育実施組織をめぐる問題の背景

（1）国立大学協会『大学における一般教育について』

国立大学協会でも 1959 年 11 月、一般教育特別委員会を設置し、12 月 16 日から 1961 年 11 月 6 日まで 18 回にわたって会議を行った結果、1962 年 3 月に『大学における一般教育について』を公表した。管理運営の組織については概略次のように要望されている。

文・理・法・経その他の学部をもつ総合大学では、「一般教育の改善・徹底や「教養課程」在学中の学生補導等に対する責任の所在が明らかにされていないというらみがある」と述べられている⁷⁹⁾。しかしながら、「いろいろの問題がある」として教養部の学部化は実際的ではないとされ、「教養部を一層有効なものとするために、いわゆる教養部が学部に準ずる処遇を与えられる部局として、制度上正式に認められることを要望したい」と教養部の制度化（「必要数の一般教育の専任教員がおかれ、これらの専任教員をもって組織する教授会が認められ、さらにこの部の教務・事務を掌理する部長がおかれること等々」）が要望されている。

（2）新制大学における文理学部の理念と実態

一般教育実施組織であり専門学部でもあるというジレンマを抱えてきた文理学部には、この時期、2 つの政策上の要請から改編が迫られていったと見ることができる。一つは、すでに中央教育審議会第 10 特別委員会において、「科学技術教育の振興方策について」議論され、1957 年 11 月 11 日の答申で、科学技術系大学学部卒業生の質の向上と数の増加が要請されているように、科学技術振興政策との関連である。中央教育審議会答申は、「わが国の現状では、自然科学系の高等教育機関と学生数は、人文科学系、社会科学系のそれらに比べてきわめて少ない。したがって、自然科学系の高等教育機関の拡充と学生数の増加が必要である」と述べている。

今一つは、答申も述べるように 1966 年以降の学生急増への対応である。

そして、文理学部の再編成に際しては、一般教育実施の機能を、教養部を設置すること

表3 1963年度～70年代国立大学における一般教育実施組織の再編成

注1) 大学名に文字囲を施しているものは、1963年度以降、教養部を設置した大学であることを示す。
 注2) 学部数は、各大学において教養部が設置される前年度のもものを示した。教養部非設置型の大学については、1964年度時点のものである（「全国大学一覧」各年度版より作成）。
 注3) 一般教育等学科目の配置先は、「国立大学の学科及び課程並びに講座及び学科目に関する省令の一部を改正する省令」（1964年4月1日、文部省令第12号）に基づき、各大学について主に一般教育を担当している学部等以外に配置されている場合掲げた。

実施組織 分校 (教養部)	再編類型 「分校」 移行型	大学名	学部	一般教育学科目の配置先	設置された学部および一般教育実施組織等	特記事項
文理学部 が(主として) 担当	北天方式 文理学部 廃止・教養 部設置連 動型	名古屋	10		1963 教養部	1974 語学センター設置
		京都	9		1963 教養部	1974 総合体育科学センター設置
		大阪	9		1963 教養部	1974 言語文化センター設置
		九州	8		1963 教養部	1978 健康科学センター設置
		東北	8		1964 教養部	
		広島	7		1964 教養部	1974 総合科学部設置
		北海道	10	文、経済、法、経済、理、工学部に配置		
		弘前	4		人文学部・理学部、教養部	
		埼玉	3	教育学部に保健体育	人文学部・経済学部・理学部、教養部	
		静岡	4	教育、工、農学部にもあり	人文学部・理学部、教養部	
学芸学部 が(主として) 担当	文理学部 廃止・教養 部設置連 動型	鹿児島	6	教育、工、農、機械工学部にもあり	人文学部・理学部、教養部	
		信州	6		人文学部・理学部、教養部	
		佐賀	3		人文学部・理学部、教養部	
		山形	4		人文学部・理学部、教養部	
		茨城	4	教育学部に保健体育	人文学部・理学部、教養部	
		千葉	6		人文学部・理学部、教養部	
		愛媛	4		人文学部・理学部、教養部	
		山口	6		人文学部・理学部、教養部	
		富山	5		人文学部・理学部、教養部	
		高知	3	教育学部も一部担当	人文学部・理学部、教養部	1978 一般教育主事 一般教育主事
学芸学部 が(主として) 担当	教養部 設置型 ／ 設置 型 ／ 改称	長崎	5	工学部に重複した学科あり	教育学部	
		群馬	3	特定学部配置せず	教育学部	
		岐阜	4		教育学部	
		徳島	4		教育学部	
		石川	3	特定学部配置せず	教育学部	
		鳥取	4		教育学部	
		宇都宮	3	経済学部にも社会科学部も一部担当	教育学部	1977 人文社会科学部設置
		福岡	2		教育学部	1978 一般教育主事
		横浜国立	3		教育学部	
		山梨	2		教育学部	

[illegible]

によってそこに移行したのである。

5. 教養部の設置類型と制度化の実態

それでは、1963 年の教養部法制化以降、実際に各大学で設置された教養部の類型化を試み、またその設置状況を検討してみたい。まとめると表 4 のようになる。(また、先に示した表 3 は 1963 年度以降 70 年代までの国立大学における一般教育実施組織の再編成をまとめたものでもある。)

表 4 教養部の設置類型

①旧制大学グループ (1963 ～ 64 年に教養部設置)	
a.「分校」移行型	名古屋など 6 大学。新制大学発足当初より一般教育専任教官組織として設置された「分校」(学内措置の教養部)が法制上、教養部として発足したもの。
b.教養部公認型	新潟など 6 大学。旧制高校を合併しながらそれが文系学部、理系学部となり、当初はそれらの教官の兼担によって一般教育を実施していた大学。
②文理学部担当グループ (1965 ～ 68 年に順次教養部設置)	
a. 文理学部廃止・教養部設置連動型	弘前など 10 大学。文理学部を文系学部と理系学部に分離改組し、あわせて教養部を発足させたもの。
b.文理学部存続・教養部設置型	富山、山口の 2 大学。教養部のみ設置した。存続した文理学部は 1977 ～ 78 年に人文学部と理学部に分離改組された。
③学芸学部担当グループ (1964 ～ 68 年に順次教養部設置)	
教養部公認型、 教養部設置型	長崎など 7 大学。いずれも 1966 年に教育学部への改称が行われたが、それと教養部設置とは岩手大学を除いて同一年には行われていない。
④ 1972 年 5 月に本土復帰した琉球大学：1964 年 10 月に教養部が設置されている。	

以上、32 の国立大学において教養部が発足したのである。

ただし、それはあくまで教養部の法制化に焦点を合わせたものであり、政策実施過程および発足後の実態をもフォローした、教養部の制度化を分析しなければならない。すなわち、各大学のレベルにおいて教員の移動状況や定員の増加状況などの指標を用い、いつごろまでに教養部が制度化したのか、所期の目的は果たされたのかということの実証が課題となる。

この間、北海道大学では「北大方式」が維持された。

実際の文理学部改組では、理学部とともに教養学部の新設を希望していた大学が少なくないが、「埼玉は作ったが senior での課程の編成に問題があるので今後は極めて消極的に扱いたい」⁸⁰⁾ という文部省の方針があり、埼玉大学以外では実現していない。また、各大学の成立事情などに規定されて個別の対応が見られ、画一的な改組とはならなかった。島根、高知の 2 大学では教養部は設置されなかった。

学芸学部を設置する 18 大学の中でも、7 大学は教養部を設置したが、残る 11 大学では教養部を設置していない⁸¹⁾。教養部を設置しなかったケースは、表 3 にも示すように、学部数が 2 つ程度の小規模な大学で見られる。

東京農工大学など複数学部で担当していた 7 大学でも教養部は設置されていない。

また、1968 年に宇都宮、千葉、愛媛の 3 大学に設置されて以降、教養部の設置は行われていない。

6. 1970年代以降の一般教育実施組織をめぐる動向

第 8 期・第 9 期中央教育審議会は、1971 年 6 月 11 日、「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」答申を行った（第 22 回答申）。高等教育改革に関しても、その中で、一般教育を専門教育とは別個に前期で集中的に履修する現状などを批判し、一般教育と専門教育という形式的な区分を廃することなど「教育課程の改善の方向」を示した。

1973 年の「石油ショック」以降は、財政緊縮となった。「新構想大学」が実現していく中、一般教育実施組織についてもいくつかの改善方策がとられた。

1977 ～ 78 年には、文理学部が存続した 4 大学すべてで文理学部が廃止され、そのうち 60 年代に教養部を設置していなかった島根、高知の 2 大学において一般教育主事が置かれた。一般教育主事は、1977 年 4 月 18 日の「国立学校設置法施行規則の一部を改正する省令」（文部省令第 11 号）で法制化された⁸²⁾。教養部のような一般教育専任教員の所属組織ではなく、「学長の命を受け、一般教養に関する教育に係る校務を整理する」（第 5 条の 2 第 2 項）職である。その際、秋田、東京農工、香川、大分の 4 大学に置かれ、1978 年には福島、島根、高知の 3 大学にも置かれたものである。

一方、教養部を設置した大学の中にも、広島大学総合科学部（1974 年 6 月設置）、岩手大学人文社会科学部（1977 年 5 月設置）のように学部となったところが見られる⁸³⁾。また、名古屋、大阪、九州の 3 大学では、外国語や保健体育を担当する教員を、センターを設置しそこに所属させた⁸⁴⁾（表 3 を参照）。

次頁に、新制大学発足時から 1980 年代までの一般教育実施組織の変遷を模式化した図 1 を示しておく。

1985 年 3 月に、国立大学協会は臨時教育審議会に対して、「教養部を総合科学・文化学部（仮称）に改組拡充すること」という提言を行っている⁸⁵⁾。

1985 年 10 月に出された、国立大学協会教養課程に関する特別委員会による『教養課程の今後のあり方に関する問題点』では、「すでに実行され、または計画されているような教養学部ないし教養科学部、総合科学部、人文社会科学部、広域科学部、人間科学部等への学部化」が検討されるべきと述べている⁸⁶⁾。事実、1990 年 1 月に、同特別委員会が実

(注) 数字は、大学数および改組等の実施年度を示す。



施した調査によれば、15 大学において、表 5 に掲げるような「組織の改革構想」が進行していた。

表 5 各大学における一般教育実施組織の改革構想

国立大学協会教養課程に関する特別委員会『教養課程教育の改善に関する実情調査報告－資料集－』（1991 年 4 月）27 頁に基づいて筆者作成。

学部化	教養学部	千葉、信州、九州
	そ の 他	東北（広域科学部）、群馬（社会科学部）、東京農工（人間自然科学部）、名古屋（科学文化学部）、京都（総合人間学部）、神戸（教養科学部）、鹿児島（総合文化学部）
改組検討中		茨城、静岡、佐賀、長崎、琉球

つまり、教養部の学部化が目指されていたのである。こうした各大学の構想は、1991 年 7 月の大学設置基準の大綱化以降、教養部のスクラップ＆ビルドと全学的改革が結び付いた結果、本格的な検討の時期を迎えるに至った。

しかしこれらの構想について見てみると、学部化が実現した大学もあれば、教養部教官の再配置を伴って既存学部の充実を行った大学など、各大学の改革過程でそれぞれのドラマを展開することとなった。これらについては、次なる検討課題としたい。

- 1) 『平成 10 年度 全国大学一覧』（文教協会、1998 年）によれば、1992 年 10 月 1 日改組の京都大学、神戸大学から、1997 年 10 月 1 日改組の長崎大学まで、個別大学において教養部の改廃が進行した。現在、東京医科歯科大学にのみ教養部が設置されている。また、一般教育部についても、東京農工大学において 1995 年 3 月末廃止された（『東京農工大学一般教育部紀要』第 31 巻、1995 年、273-278 頁）。
- 2) 教養部廃止（教養部教官の再配置）を伴う全学的改革は次のように類型化することが可能である。
①学部・研究科新設型、②独立研究科のみ新設型、③学部のみ新設型、④既存学部の改組・拡充型。
- 3) 「一般教育のもつ意義や重要性については異論のない人の中にも、一般教育の編成方式や組織運営を改造しようとする意見をもっているものが多い」など、海後宗臣・寺崎昌男『大学教育《戦後日本の教育改革 第九巻》』（東京大学出版会、1969 年）385-387 頁参照。
- 4) 代表的な著書として、海後宗臣・寺崎昌男『大学教育《戦後日本の教育改革 第九巻》』（東京大学出版会、1969 年）や関正夫『日本の大学教育改革』（玉川大学出版部、1988 年）などが挙げられよう。また主な論文に、寺崎昌男「日本の大学一般教育－その戦後史と課題－」（『立教大学教育学科研究年報』第 21 号、1978 年に所収）、同「戦後日本における一般教育理解－その変遷と問題－」（『一般教育学会誌』第 2 巻 1・2 号、1980 年に所収）、扇谷尚「日本の大学における一般教育の展開：1947 年～1991 年－回顧と展望－」（『一般教育学会誌』第 17 巻第 2 号、1995 年に所収）、

- 土持法・「新制大学における「一般教育」の導入と展開の過程」(『日本の教育史学』第40集、1997年に所収)などがある。
- 5) 例えば、四国学院大学では1992年度より教養部教授会を独立させる「いわば時勢に逆行する選択ともとれる」(一般教育学会『大学教育研究の課題』玉川大学出版部、1997年、373頁)施策が採られた。
 - 6) 『京都大学百年史 部局史編2』(京都大学後援会、1997年)612-613頁および『京都大学七十年史』(京都大学、1967年)792頁以下。「三高の良き伝統を新制に生かす」ために、新制高校のモデルスクールとする案もあったが、「新制高校は都府県単位で、通学区域制とする」となったこと、GHQの責任者が「現高等学校(特にナンバースクール)の温存・復活を目指すような如何なる改正案も許可しない」と言明したことなどで実行不可能となった。
 - 7) 『山形高等学校 山形大学文理学部 五十年史』(山形高等学校五〇年 山形大学文理学部二〇年 記念会、1970年)140頁。
 - 8) 『東北大学五十年史』下(東北大学、1960年)1342頁。
 - 9) 『百年史 埼玉大学教育学部』(百年史刊行会、1976年)975-976頁。
 - 10) 『神戸大学工学部 50年史』(財界評論新社、1971年)144頁、『神戸大学凌霜七十年史』(財界評論新社、1976年)622頁、『京都大学百年史 部局史編2』614頁、『高知大学三十年史』(高知大学三十年史刊行委員会、1982年)13頁および『島根大学史』(島根大学、1981年)220頁。
 - 11) 『大阪大学五十年史 部局史』(大阪大学、1983年)667-668頁。
 - 12) 『九州大学教養部三十年史』(九州大学教養部、1984年)507-508頁。
 - 13) 『東京大学百年史 部局史四』(東京大学出版会、1987年)10-11頁。
 - 14) 同前書、10頁。
 - 15) 『京都大学百年史 部局史編2』613-614頁。
 - 16) 『佐賀大学史』第1巻(佐賀大学史編纂委員会、1975年)86-87頁。しかしながら、一県一大学の原則によってその実現は絶望的となり、1948年7月23日、九州大学評議会において佐賀高等学校の合併を取り止めたことが総長から報告された(同書、109頁)。
 - 17) 『京都大学百年史 部局史編2』615頁および『京都大学七十年史』164-165頁。
 - 18) 以上の叙述は、『大阪大学五十年史 通史』(大阪大学、1985年)260-261、266頁および『大阪大学五十年史 部局史』669頁による。
 - 19) 『名古屋大学五十年史 通史二』(名古屋大学出版会、1995年)40-41頁。
 - 20) 同前書、104-110頁。
 - 21) 『戦後教育資料』VI-319。
 - 22) 九州大学で1951年3月31日に第三分校を廃止した(『九州大学七十五年史 通史』(九州大学出版会、1992年)109-111頁)のをはじめとして、京都大学で1961年5月1日、宇治分校を廃止して吉田分校に統合した(『京都大学七十年史』804頁)。
 - 23) 例えば、『名古屋大学五十年史 部局史二』(名古屋大学出版会、1989年)224頁。
 - 24) 『北海道大学教養部三十年史』(北海道大学図書刊行会、1979年)29頁。1948年1月、北海道大学では新制大学設置基準対策委員会が設置された。同委員会では教養課程の組織編成がもっと

も問題となった。2月9日に「教養科」と「教育講座」からなる「教育学部」案を審議したが廃案となった。6月21日に「教養学科」教官は「夫々学部の正規の教官（教授・助教授）とすること、但しその教授会の構成は別途考慮」とし、7月9日には「教養学科に於ける運営主体は人文科学系・社会科学系は法文学部に、自然科学系は理学部に」とあると決めた。これにより「教養学科」担当教官は法文学部・理学部に所属することになった（体育教官は発足後、教育学部に移籍した）。発足初年度は「教養学科」という名称で呼ばれたが、1950年4月12日の評議会で一般教養科に、さらに翌51年4月1日からは一般教養部と改称された（『北大百年史 通説』（ぎょうせい、1982年）342-343 および 345-347 頁）。

25) 『戦後教育資料』VI-125。

26) 山口では、1948年3月24日には山口経済専門学校を経済学部、宇部工業専門学校を工学部、山口高等学校・山口師範学校を文理学部、教養課程という計画を立て、教育学部については一応保留していた（『山口大学三十年史』（山口大学、1982年）85-86頁）。鹿児島では、1948年4月中頃、第七高等学校転換の文理大（文理大は農、水産両大学の教養科目を担当）、農林専門学校の農科大、水産専門学校の水産大、師範学校の教育大の4大学よりなる鹿児島連合大学の構想が論議された（『鹿児島大学十年史』（鹿児島大学、1960年）138頁）。この後、文部省に要望した人文、教育、農、水産の4学部案でも、「この時の人文学部というのは理学科を含み、また一般教養を担当することになっているので、実質的には文理学部というにひとしく、……間もなく文理学部と改められた」（同書、12-13頁）。

27) 『神戸大学工学部五十年史』144頁。

28) 『静岡大学10年史』（静岡大学、1962年）15頁。

29) 同前書、12-17頁。鳥根でも、8月18日になって文部省学校教育局長が突如として松江高等学校長にあてて、「貴新制大学の学芸学部は、文理学部、教育学部の二学部に変更せられたし」と電報でもって指示してきたという（『鳥根大学史』16頁）。

30) 『佐賀大学史』第1巻、121頁。

31) 『戦後教育資料』VI-319。

32) 『第5回国会衆議院文教委員会議録』第16号、6頁。

33) 文部省は1951年6月、「教育学部運営要領」を示した。これに伴って、鳥根大学では当初、一般教育は学部別に行っていたが、1951年度から統一実施することとなり、教職以外の専門科目担当の教育学部所属の教官は文理学部に配置換えとなった（『鳥根大学史』60-61頁）。他方、富山大学教育学部では、2カ年半の専門教育のすべての単位を従前通り教育学部で履修させることとした（『富山大学十五年史』（富山大学、1964年）133頁）。

34) 『百年史 千葉大学教育学部』（百年史刊行会、1981年）447 および 453 頁。千葉大学学芸学部は「一種の進学課程といってよく、学生の殆どは医学部への進学希望者であった」（『千葉大学三十年史』（千葉大学、1980年）403頁）。小池敬事学長が非常な熱意をもって実現を図った（同書、302頁）文理学部の設置は、「プレメディカル・コースを標榜し、総司令部の特別承認をうけ、文部省の認可を得た異例のケースであった」ともいう（『富山大学経済学部五十年史』（富山大学経済学部越嶺会、1978年）271頁）。

- 35) 『鹿児島大学十年史』156 頁以下。
- 36) 『鹿児島大学三十年史』(鹿児島大学、1980 年) 18 頁。
- 37) 『戦後教育資料』VI-131。
- 38) 山梨において 1948 年 3 月 2 日開かれた師範学校・青年師範学校・工業専門学校など 4 校連絡会議の第 2 回会合で、師範側は一般教養科目は各学部に分けるべきであると考えたのに対し、工専側は自学部の学生に対する一般教養をも文経学部で十分に担当し得るようにすべきであるとした(『山梨大学学芸学部沿革史』(山梨大学学芸学部、1964 年) 233-235 頁)。
- 39) 『群馬大学工学部 50 年史』(群馬大学工学部創立五十周年記念会、1965 年) 142 頁以下。
- 40) 『創立 50 周年記念誌』(岐阜大学農学部創立 50 周年記念事業実施委員会、1974 年) 19-23 頁および 120 頁以下。桐生工専では同窓会を中心に単科大学昇格を望む声が根強く、教養課程を桐生に残し工学部を第 1 年次から独立した形で置くことに運動の中心が移っていったことによる(同前書、139 および 145-147 頁)。
- 41) 『長崎大学三十五年史』(長崎大学、1984 年) 194、238、463 および 466 頁。
- 42) この間の事情については、『秋田鉱山専門学校 秋田大学鉱山学部 50 年史』(秋田大学鉱山学部創立 50 周年記念会、1961 年) 105-114 頁。
- 43) 同前書、付録資料 15 頁。
- 44) 『戦後教育資料』VI-319。
- 45) 『横浜国立大学工学部五十年史』(田口武一、1973 年) 398-399 頁および『輝く白壁―横浜国立大学経済・経営両学部五十年史』(横浜国立大学経済学部・経営学部富丘会、1975 年) 585-586 頁。これに伴って、それまで経済学部や工学部に所属していた一般教育担当教官が学芸学部の所属となった(同書、586 頁)。
- 46) 『輝く白壁―横浜国立大学経済・経営両学部五十年史』586-589 頁。
- 47) 『徳島大学工学部 50 年史』(財界評論新社、1973 年) 195 頁。
- 48) 『滋賀大学史』(滋賀大学創立 40 周年記念事業実施委員会、1989 年) 716 頁。これは両学部が遠く隔たっている現実から、分離の現状をそのまま認めたもので、同一キャンパスで一般教育を一本化して行うことは「建てまえだけのものとなった」(同書、39 頁)。もともと、彦根経済専門学校と滋賀師範学校との間には、教官人事と大学本部の位置に関して意見の相違が生じていた。当初、学芸学部が計 9 名の定員を経済学部に移し、一般教育を経済学部で行う案が作成されていたが撤回された(同書、37 頁)。1951 年には一般教養部設置の是非が論じられたというが(同書、96 頁)、結局 1973 年 5 月に至って、学長が「一般教育実施体制の変更について」文部大臣に願い出て、両学部が別々に一般教育を実施する体制が承認され、経済学部の一般教育 9 学科目が公的に確定した(同書、103-106 頁)。
- 49) 『創基百年岩手大学教育学部』(岩手大学教育学部、1976 年) 307 頁および『岩手大学一般教育三十年史―一般教育部から人文社会科学部への歩み―』(岩手大学人文社会科学部、1981 年) まえがき。
- 50) 以上、『東京大学百年史 部局史四』3-9 頁。
- 51) 同前書、11 頁。

- 52) 菊池栄一の談話（『東京大学百年史 部局史四』14 頁）。
- 53) 麻生磯次の発言（『東京大学百年史 通史三』（東京大学出版会、1986 年）126 頁）。
- 54) 竹山道雄の談（『東京大学百年史 部局史四』16-17 頁）。
- 55) 『東京大学百年史 部局史四』12 頁。
- 56) 同前書、9 頁。
- 57) 同前書、17 頁。その後、学生の収容力から見て駒場キャンパスだけでは困難な状況が判明し、千葉や浦和に第二教養学部を設置する案が浮上したが、最終的に中止となった（同書、19-22 頁）。
- 58) 同前書、30 頁。
- 59) 同前書、41-42 頁。
- 60) 第五高等学校を 2 学部とした事情については、1947 年 9 月設置された「五高教官会議」において、五高を人文学部とすると大学としての格が下がるので、五高の理系と工業専門学校の基礎学科から理学部を作り、五高の文系から法文学部を作るという方針が決められたという（『熊本大学三十年史』（熊本大学、1980 年）28-29 頁）。
- 61) 『岡山大学二十年史』（岡山大学、1969 年）36 および 54 頁。
- 62) 同前書、116、480-484 頁。初代教養部長坂手邦夫は、教養部という名称の使用が学内的に認められた 1959 年 4 月当時を「だれも教養部が発足したと考えたものはいない。教官控室も会議室もない当時の姿を思いうかべると、教養課程の教育がいかに岡山大学で冷遇されていたか想像されよう。いわゆる専門の授業の片手間に教養課程を行なう片手間教養部である」と語っている（同書、664 頁）。
- 63) 『金沢大学十年史』（金沢大学、1960 年）25-26 および 99-100 頁。
- 64) 『新潟大学二十五年史 総編』（新潟大学二十五年史刊行委員会、1974 年）109 頁。
- 65) 『戦後教育資料』VI-319。
- 66) 『新潟大学二十五年史 総編』127-128、133 および 166 頁。
- 67) 『熊本大学三十年史』85-86 および 939-942 頁。
- 68) 奈良女子大学では、人文・社会科学関係および語学の担当定員は文学部に、自然科学関係および体育の担当定員は理家政学部に配置されていた。文学部文科の英語英文学科では、「教官はひとり文学部の専門学科の教育のみならず、全学の一般教育としての外国語科目の講義も担当した」（『奈良女子大学六十年史』（奈良女子大学、1970 年）145 頁および 165 頁以下）。
- 69) 『一橋大学百二十年史』（一橋大学、1995 年）214、216 および 248 頁。前期 2 年の教育に責任を負う小平分校主事が全学的に選出されるほか、分校主事の他に、前期の教育を実際に担当している教授、助教授、専任講師によって前期教授協議会が 1971 年まで組織されていた。が、当該教官の各学部からの疎外感や学部教授会との間の二重審議の疑いを払拭できず、前期教育に関する連合教授会を開催するよう改められた。
- 70) 『東京農工大学百年の歩み』（東京農工大学創立記念事業会、1981 年）158 頁以下、171 頁以下 および『東京農工大学工学部百年史』（東京農工大学工学部百年史刊行会、1986 年）121 頁。
- 71) 『大阪学芸大学十五年史』（1964 年）10 および 284 頁。
- 72) 例えば、小樽経済専門学校（『小樽商科大学史－開学六十五年－』（財界評論新社、1976 年）345-347

- 頁)や、室蘭工業大学(『室蘭工業大学百年』(室蘭工業大学創立記念事業会、1990年)378頁)。
また、東京水産大学では、一般教育担当教官は教養科に属することになった(『東京水産大学百年史通史編』(東京水産大学、1989年)225頁)。
- 73)『大阪外国語大学七十年史』(大阪外国語大学70年史刊行会、1992年)124頁。
- 74)『東京工業大学百年史 通史』(東京工業大学、1985年)701-706頁および『東京工業大学百年史 部局史』(東京工業大学、1985年)528-532頁。
- 75)カリキュラム編成過程については次の論文がある。杉谷祐美子「戦後東京工業大学改革過程における教養教育の成立—その背景と条件」(『大学教育学会誌』第21巻第1号、1999年、64-71頁)。
- 76)菅野誠・佐藤譲『日本の学校建築』(文教ニュース社、1983年)961-968頁。
- 77)例えば、静岡大学では、文理学部の改組、教育学部の統合、一般教育施設の統合(静岡大学教養部の設置)を三本柱とする統合整備計画がまとめられた(『静岡大学二十五年史』(静岡大学、1976年)35頁)。一般教育は、東部地区(三島、静岡、島田)、西部地区(浜松、磐田)にそれぞれ地区委員会を置いて実施し、文理学部所属で工学部(浜松)や教育学部勤務の教官が存在した(『静岡大学10年史』38および41頁)。同様、『信州大学教養部10年史』(信州大学教養部長、1977年)409頁以下参照。
- 78)これらの詳細については、教育史学会第43回大会(1999年10月2・3日、於 北海道大学)において発表した。
- 79)同要望書は、繰り返し、学生補導の手薄な側面を強調している。黒羽亮一氏は、教養部の法制化は「学生管理対策的な意味も大きかったことも、同時に無視し得ない」と指摘している(『戦後大学政策の展開』玉川大学出版部、1993年、61頁)。
- 80)「第24回全国文理学部長連絡協議会における井内課長発言の中から(抄)」(1965年5月17-18日)。
- 81)文部省の指導、キャンパスの統合移転、学部間の思惑など、各大学の抱えるさまざまな事情によって対応が分かれた。例えば、『宇都宮大学四十年史』(宇都宮大学、1990年)822頁、『創立50周年記念誌』123頁、『鳥取大学三十年史』(鳥取大学、1983年)107および178頁、『輝く白壁』589-592頁および『福島大学教育学部百年史』(福島大学教育学部同窓会吾峰会、1974年)506頁以下など参照。
- 82)1975年1月31日、教養部を置かない2学部以上の国立大学によって「国立大学一般教育担当部局協議会」が設立され、『国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書—一般教育部長・主事制を中心として—』(1976年2月)を取りまとめた。教養部を置かない国立大学に一般教育担当責任者として一般教育部長(仮称)又は一般教育主事(仮称)を置くことができるよう、国立大学における一般教育責任体制の一つとして一般教育部長・主事制の法制化を提案した。この提案が1977年4月、実現したものである。同協議会はさらに『国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書・その2—一般教育改革を主題として—(草案)』(1977年3月)、『国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書・その3—総括—』(1978年3月)を作成した(『その3—総括—』1-5頁)。

- 83) 例えば、『広島大学総合科学部 20 年史』、『広島大学総合科学部史資料編』（広島大学総合科学部、1994 年）および『岩手大学一般教育三十年史』を参照されたい。
- 84) 国立大学協会教養課程に関する特別委員会『教養課程組織改編に関する調査報告書』（1979 年 5 月）参照。
- 85) 国立大学協会教養課程に関する特別委員会『教養課程の改革』（1988 年 11 月）62 頁。
- 86) 国立大学協会教養課程に関する特別委員会『教養課程の今後のあり方に関する問題点』p.2。

第7章 コアカリキュラムの現状と課題 — 北海道大学の場合 —

小笠原 正明

1. はじめに

大学設置基準の大綱化以降の日本の大学のもっとも大きな課題は、大学において専門教育に還元できない一般的な教育をどうするかという問題である。この数年の間に教養課程の廃止など、大がかりな制度や組織の改編が全国各地の大学で行われたが、その教育内容について十分な論議を行った大学は必ずしも多くはなかったと言われている。組織改革が一段落したいまこそ、原点にもどって、将来の日本の文化に多大な影響を与えかねない大学の一般教育のカリキュラムについて、具体的かつ多面的に考えていく必要があるだろう。

北海道大学では1995年にそれまでの教養部体制から「学部一貫教育体制」に移行した。北海道大学における学部一貫教育体制とは、「各学部の教育目標によって効率的体系的に整備されたそれぞれの教育計画、教育課程の具体的展開に当たって創意工夫を凝らした学部ごとの個性的な指導体制のみが、学生個々の学習・人間形成上の欲求を充足させるシステム」⁽¹⁾とされている。しかし同時に、専門教育の論理のみが主張されて一般教育が実質的には消滅するような事態に至ってはならず、学生個々人に個性に応じて専門性と総合性が調和的に育成されるように、全学的な教養教育をさらに推し進めるべきであることが確認された⁽²⁾。

この学部一貫教育への切り替えによって、それまで一般教養と呼ばれていたカリキュラムが大幅に変更された。中でも「教養科目」分野の変更が大きかった。すなわち、専門教育とは明確に区別される一般教育として、幅広い教養と総合的な判断力の涵養を教育目標とする「純化された教養科目」という考え方が提案された⁽³⁾。具体的には、専門個別的な知識の伝授ではなく、人文・社会・自然の3分野における深い教養と、それぞれの分野に対応した総合的な判断能力の獲得という教育目標を強く意識した主題別科目が採用された。

しかし分野名の変更や科目群のテーマ化が行われたにもかかわらず、その実態は大綱化前の授業内容を踏襲したものである場合が多く、ある種の慣性力でカリキュラムが保たれているにすぎないという見方をする人もいる。一般教育はもともと人間同士が意見を交換し、適切な判断をくだし、価値判断を行えるようにするためのものであり、さらに「個人と社会のニーズとの間の折り合いをつけながら、情緒的にも知的にも統一のとれた人格の発達を目指すもの」(ハーバードのレッドブックより)であるとされている。これは全体として1つの教育課程、すなわちコアカリキュラムとして示されるべきものである。新し

い一般教育を構築するためには、カリキュラムを「コア」として統合するための求心力が必要とされている。

2. コアカリキュラムのプロトタイプ

北海道大学のコアカリキュラムの議論においては、よく戦前の札幌農学校と大学予科の記憶が教育的経験として参照される。

北海道大学の前身である札幌農学校は、1876年に自然未開の北海道を開拓するためのリーダーを育成するために設立された。これは1862年に制定されたモリル法にもとづいてアメリカ合衆国の各地に創設された新構想大学である土地贈与大学の影響を強く受けたもので、明治初期の日本の高等教育機関の中でも際だった特徴を持っていた⁽⁴⁾。

マサチューセッツ農科大学から教頭として招かれたウィリアム・クラーク自らが編成した設立当初の札幌農学校のカリキュラムには、専門基礎、専門およびリベラルアーツ系の科目がバランスよく配置されていた。また、実習、実験、野外調査を重視するカリキュラムであった。4年間の修学期間を通して語学と農学と兵学の3科を重点的に教授した⁽⁵⁾。前期には化学・数学の基礎理論を教え、中期は生物学や化学の実験、後期は応用的な学問とともに、歴史や経済などの人文科学を配置した。また、弁論、討論などを正規の科目として表現能力の育成をめざしていた。英語で行われた講義を生徒たちはノートに克明に筆記し、夜にはそれを清書して後に教師の添削を受けた。また、夏期休暇中には「実地に学ぶ」という考え方にもとづいて、北海道の原野での測量や採集のための調査遠征が行われた⁽⁶⁾。

札幌農学校の教育のもう1つの特徴は、住み込み型キャンパスにおける全寮制の全人教育である。生徒はすべて校舎のすぐそばに建てられた寄宿舎に住み、食事や衣服や履き物にいたるまで当時のニューイングランド風の生活をした。「徳育」のため、クラークが黒田開拓使長官と膝づめ談判をして、寄宿舎内教育における聖書の使用を認めさせたのは有名な話である。このような知育・体育・徳育を兼ねそなえた札幌農学校の全人教育は、クラークの帰国ののちにもマサチューセッツ農科大学を始めとするニューイングランドのカレッジ出身者たちによって忠実に実践され、伝統として定着した。

要するに札幌農学校では、実学の諸科目をリベラルアーツ系の諸科目と融合させた総合的なカリキュラムにもとづいて、実践・実験を重んじた全人教育が行われていた。専門科目とリベラルアーツは未分化のままであったが、職業教育がそのまま教養教育となっているという点で、日本の伝統的な職業教育とも共通するところがある。札幌農学校の成功には、これからの学士課程教育の在り方を考える上でも学ぶべき点が多い。

旧制の高等学校に相当する北海道帝国大学の予科の教育内容は、札幌農学校のそれとはかなり性格の違うものであった。3年間の予科のカリキュラムははじめは専門基礎の科目で固められていたが、しだいに古典語などのリベラルアーツ系科目が加わって、ドイツの

ギムナジウムやイギリスのリベラルアーツカレッジに近いものになった⁽⁷⁾。他の旧制高等学校同様、予科の教育では外国語教育にもっとも力がそそがれており、1年生の全授業時間の実に50パーセントもが外国語教育で占められていた。進学先の帝国大学の専門学部における教材のほとんどがドイツ語や英語を中心とする西洋語で書かれたのでそれに備えるためでもあったが、結果的に、これが一種の教養教育となった。予科の生徒たちは外国語の授業を通じて西洋の古典に触れることができた。

しかし、旧制高校を象徴する「教養主義」はこのような制度上のカリキュラムと直接関係しない「ヒドウン・カリキュラム」において形成されたという見方が定説である。非公式な形で必読書リストが存在し、必須の教養が暗黙のうちに認められていた。旧制高等学校は原則として全寮生で、とくに初年度の学生はすべて寄宿舍で生活した。この寮生活においては「現世」から隔離された独特の精神世界が発達したが、その内容は普遍性を重んじると同時に地方的な色彩が強く、活発でバラエティーに富むものであった。北大予科では、札幌農学校時代から引き継がれた弁論と啓蒙の開識者社、予科全員が会員となっていた桜星会、絵画の黒百合会、文芸批評のサークル、そのほか音楽や各種の運動部が活発に活動していた。予科の寄宿舍には大正期の有島武郎など、先輩にあたる若い教師が住み込んで学生に多大な影響を与えた⁽⁸⁾。しかし、このような旧制高校の教養主義は本質的にエリート主義であり、しかも階級的基盤を持たない「学校エリート主義」であったから、高等学校制度の消滅とともに消えざるを得ない運命にあった。旧制高校を高く評価する人は多いが、結局はノスタルジーの域を出ることがないのはこのためのである。

3. 新制大学の一般教養課程の問題点

帝国大学と予科を廃止して新制の北海道大学を発足させるにあたって、「広義の大学」と「狭義の大学」の定義が行われた⁽⁹⁾。新制における広義の大学は、旧制の大学院、大学、専門学校および高校・予科、すなわち高等教育機関のすべてを含むものであった。一方「狭義の大学」は、従来の大学と異なって「一般教養」に重点を置くべきであるとされた。すなわち、専門学科を学ぶ前に人文科学、社会科学および自然科学のすべてにわたって基本的な知識を得させることになった。これによって、広い視野に立っての人生観、世界観を確立し、また人格を完成し社会人としての資格を得させるとともに、専門的研究の基礎とさせることが意図された。

新制大学の教養部は全国的にはほぼ同じ形で発足したが、北海道大学は一般教養を狭義の大学の中心とするという理念のもとに、旧帝大系としては他に例を見ない「全学責任体制」を採用した。この方式は、一般教養担当の教官を各学部に分属させたうえで、原則として分属先の学部全体が一般教育の該当分野に責任を持つというものである。このような体制が実現したのは、同一キャンパスの中に旧制予科の施設があったせいでもあるが、札幌農学校以来のリベラルアーツ教育の伝統が、一般教養を重視しそれを全学的に支える体制を

実現させる方向に働いたことも事実である。これは当時としては珍しいシステムであったが、91年の大綱化以降は、ごく普通の在り方として多くの大学で採用されるようになった。

教育のサポートシステムは以上のようなものであるとして、新制大学の「一般教養」という概念がどこから来たかが問題である。1950年代まで全国的に使われた「一般教養」という言葉じたい、general education の訳語の「一般教育」と liberal arts の訳語の「教養」を組み合わせたあいまいなものであり、さらにそれぞれの訳語の理解にも混乱があることは、すでに館や絹川によって指摘されている⁽¹⁰⁾。しかしいずれにせよ、前後のいきさつから考えて、この制度の導入は、第一次世界大戦と第二次世界大戦の間でアメリカの大学で起こった「一般教育運動」の一つの反映であったと考えられる。しかもそれは、本来のものとはかなり違った形で日本に持ち込まれた。

一般教育運動の典型的なものは、コロンビア大学のバトラー総長の「現代文明プログラム」、ウイスコンシン大学のマイケルジョンの「実験大学」、シカゴ大学の「グレート・ブック・プログラム」などである⁽¹¹⁾。これらは、大衆化に直面して危機に瀕していた大学における古典的なリベラルアーツ教育を改革するための運動であった。その中心は、文明的な議論にもとづいた新しい「必読書リスト」を持つ学習共同体であった。この学習共同体では、教師と学生、学生と学生が単に情報を伝えるだけでなく、真剣な対話を交わすことによって「双方向」の相互作用を確立することが必要とされていた。ここでは、教師と学生と一緒に読み、一緒に考えることがもっとも重要であった⁽¹²⁾。

これらの運動に影響されてハーバード大学も12人の委員による特別委員会を発足させた。この委員会は、1945年にレッドブックと呼ばれる有名なコアカリキュラムに関する報告書を提出したが、この報告書で示されたコアカリキュラムの提案は教授会で否決され、その後漸次従来のカフェテリア方式に「均等履修モデル」を組み合わせた妥協的な改革案が採用された。この方式は、学生が人文科学、社会科学、自然科学の3分野から偏りなく自分の好みに授業を選択する方式で、これが日本の新制大学の一般教養課程に持ち込まれた。ハーバード大学がこのような学部課程の在り方を脱して、多少なりともレッドブックの理念に近づいたコアカリキュラムを実施に移したのは、はるか後年の1970年代のことである⁽¹³⁾。

以上のような事情を考慮すると、戦後、新制大学であわただしく採用された一般教養課程における「均等履修モデル」は、その端緒となったアメリカにおける一般教育運動を具体化したものではないことがわかる。むしろ、一般教養課程に対する当時の一般的な受けとめ方、すなわち旧制高校のカリキュラムに若干の新しい科目を加えて3分野に分類し、選択に多少の自由度を与えたもの、という見方が当を得ている。しかし、新制大学の一般教養課程の問題の第1は、このような「当を得た」人々の理解から始まっている。すなわち、「高等普通教育」と位置づけられる旧制高等学校のカリキュラムの大部分は、その水準はともあれ少なくとも形式的には新制高等学校に受け継がれたから、新制大学の一般教

養課程のカリキュラムは新制高等学校のカリキュラムと相当部分重複することになった⁽¹⁴⁾。これが、「大学の一般教養は高校の繰り返し」であるという印象を大学初年級の学生に与えた原因である。これは印象だけの問題ではなく、いくつかの分野では現実的な問題でもあった⁽¹⁵⁾。

一般教養課程の問題の第2は、「教養」という言葉の意味にある。新制大学において強調された「教養」は、リベラルアーツの訳であることは先に述べたが、リベラルアーツは本来芸術を主要な分野として含む普遍的な学問の諸分野を指すもので、概念的に「職業教育」とは対立するが「専門教育」とは対立するものではない⁽¹⁶⁾。リベラルアーツの諸科目はそれ自身専門科目でもあるので、その教育は単なる専門教育への準備のための教育とは言えない。一方、人々が普通に理解している「教養」は、もともと学校教育の中で制度化されきれるものではなく、むしろそれぞれの社会が持つ文化的背景によって形成されるものである。このように、生涯にわたって続けられるべき教養教育を、2年間の学部課程前期において形式的にではあれ完結させようとするには無理がある。

問題の第3は、一般教養課程の教育が行われた教養部においては、旧制高等学校にあったような教育的雰囲気がついに形成されなかったことである。これにはいろいろな原因が考えられるが、もっとも直接的な原因は、新制大学発足以来急速に進んだ大学の大衆化と著しい予算の不足である。北海道大学においても、旧制予科の定員は1学年が400名であったのに対し、新制の教養部では一挙に1200名に増えた。そのことによる教官陣の不足、教室の不足、暖房などの不足は終戦直後の混乱も重なって深刻なものであった。新制大学の一般教養課程は50年近く存続したが、その間に旧制高校のヒドウン・カリキュラムに相当するものを生み出すことができなかった。昭和期の大学や旧制高校から引き継がれ、新しい教養主義として戦後一部の学生に強い影響を与えたマルクス主義的世界観は、その総合性のゆえにしばらくはヒドウン・カリキュラムに近い役割を果たしたが、1970年前後の大学紛争で打撃を受け、冷戦の終結とともにほぼその教育的機能を失った。

4. 学士課程とは何か？

北海道大学は1995年にそれまで学内措置として設けられていた教養部が廃止され、それに代わって「高等教育機能開発総合センター」が、学部一貫教育の全学教育部分を担当することになった。しかしはじめに述べたように、学部一貫教育体制においては、それぞれの学部が従来的一般教養科目を含む首尾一貫したカリキュラムをそれぞれの責任においてデザインすることが原則である。この場合注意すべき点は、「学部一貫教育」と「専門一貫教育」とは必ずしも同じことではないということである。前者は、「専門の論理」で貫かれた体系的なカリキュラムと「純粋な教養」のいずれをも含む包括的な概念であるのに対し、後者はその専門部分のみを示すものである。従って、この教育体制のもとでは、大学教育に必須のコモンコアのカリキュラム（コアカリキュラム）は、当該学部の教官が学

生の入学時から卒業までのカリキュラムを設計する中で具体化しなければならない。すなわち、コアカリキュラムは、各学部の教育課程における必須の一般教育または必要最小限の一般教育科目群を含むことになる。

その場合に直ちに問題となるのは、「学士課程とは何か」ということである。新制大学の学士課程は、約2年の一般教養課程に約2年の学部教育課程を合わせたものであった。2年間の準備教育を「しっかり受けてきた」ことを前提に、残りの2年間の専門学部の課程では、その中でさらに専門分化している多くの分野の導入教育を行い、卒業研究あるいは卒業論文を課して学士として認めるという形が普通であった。その到達度は、一般教養に関しては教養部が決めることになっており、また専門に関しては学部2年間という時間的な制約の中でどちらかと言えば「自然に」決められてしまうことが多かった。新しい学部一貫教育体制においては、このような他律的なレベル設定は許されず、専門についても一般教育についても、学士課程におけるミニマムリクアイアメントをそれぞれの学部が主体的に決める必要がある。これを具体的に考えるために、総合大学の中でも、特に職業に直結した学士課程である医学部と工学部の場合について考えてみる。

医学部では、すべての学生が卒業までに同じ専門科目を履修し同じ試験を受ける。卒業生はほぼ例外なく国家試験に合格し、医師となる。学士課程での専門教育は実際には専門基礎教育であり、狭い意味での専門教育は卒業後に行われる。医師にとって、社会的責任として最も重要なことは、医学における知識と技術であるが、このことは自明であり、学士課程における教育目標というよりは生涯学習を続けて獲得してゆくべきことがらである。北海道大学医学部においては、むしろ医師としての人間形成に教育の力点が置かれている⁽¹⁷⁾。すなわち目指すべき医師像として、①生涯学習の習慣・態度、②科学性、③倫理性、豊かな人間性、④社会的使命感と責任感、⑤協調性、⑥リーダーシップ、⑦地域での指導力、⑧国際交流能力を持つこと、などが強調されている。この目的を達するために、全学教育のいくつかの科目や医学概論などの転換教育用の科目が用意されている。

工学部は、職業と直結する多くの専門分野をかかえており、伝統的に職業性の高い教育を行ってきた。戦後日本の工学部は、国際的に見てもその規模が大きく、カバーする領域が広いことに特長があった。このことが研究室単位の個人指導と相まって総合的な人間教育を可能にしてきた。しかしこのような工学系の教育も現在変革を迫られている。そのきっかけとなったのは拠点大学における大学院重点化であるが、より直接的にはアメリカにおける近年の工学教育改革である。工学分野においては、これまで知識の細分化を許容し、個人的専門性を尊重し、教師の研究に重点を置いていたのに対し、これからは専門性と同時に総合性にも重点を置く方向へと流れが変わろうとしている。具体的には、①問題提示能力と問題解決能力、②コミュニケーション能力とリーダーシップ、③学習意欲を持つこと、④工学と社会との相互関係を理解していること、⑤多様な分野の人々とチームを形成しチームワークができること、などがより重視されている。さらにその成果は客観的な認

定基準によってチェックされる方向にある⁽¹⁸⁾。アメリカの工学系高等教育は国際的な影響力が大きく、このような形でグローバルスタンダードが形成される可能性が高い。確固とした数学および工学基礎の学力を維持することは自明のこととして、工学系においても環境と倫理を重視した新しい形の全人教育が行われようとしている。全学教育とタイアップした明示的なコアカリキュラムで学士課程を再構築することが必要になるだろう。

その他いろいろな学部について具体的に考察してみると、それぞれの学士課程教育には驚くほど共通性があることがわかる。すなわち、それぞれの専門の入門的なレベルの理解に加えて、人間や社会や自然についての深い洞察が教育目標とされている。論証ぬきで結論だけを言えば、学士課程とは「専門のフレーバーを持った教養教育」であると言うことができる。このような「すべての学部の教育に共通に必須とされるもの」を明らかにすれば、それが北海道大学全体のコアカリキュラムとなるはずである。

5. 新しいコアカリキュラムの構造と教育組織

現行の北海道大学の全学教育の教養科目は、人文科学、社会科学、自然科学の3分野に分類されているが、それぞれの分野はさらに3主題の科目群に分類されるので、総計9主題から成っている。従来の学問名で講義を展開した方が良いと判断された科目は、それとは別に共通科目と分類されている。情報科学と情報処理はこの中に含まれている。それに専門基礎として物理、化学、生物、地学などの自然科学分野と経済学および法学の社会科学分野が用意されている。また、自明のこととして外国語科目と健康体育が開設されている。9つの主題別科目群は結果的にコアカリキュラムの良い分類となっているが、必ずしもそれを意識して開設されているわけではないので内容はさまざまであり、各教官の専門の切り売りであるという批判が絶えない。高等教育開発研究部で1997年から発足した「コアカリキュラム研究会」は、全学教育カリキュラムの再構築を目指して、新しいコアカリキュラムとして次のような項目を提案した⁽¹⁹⁾。

1) 思索と古典

人類の財産である根元的な思索の方法と成果について学ぶ。哲学、倫理学、科学哲学、宗教学、などが中心となる。必然的にギリシャ、ローマ、中国、日本などの古典が含まれることになる。また、思索の方法としての数学や論理学が含まれる。

2) 歴史の視座

日本史、東洋史、西洋史、考古学などのほかに、科学史や数学史など特定の分野を歴史の視点から概観・分析する学問も含まれる。

3) 芸術と文学

音楽、美術、日本文学、中国文学、西洋文学などが中心である。

4) 社会と文化

社会、政治、法律、経済などのほかに、人類学、文化人類学、北方文化論が含まれ

る。

5) 自然のしくみ

物理、化学、生物、遺伝、地球、宇宙などが含まれるが、その内容は、それぞれの分野の社会的な意味や人間との関係を強調するものであり、この点において専門基礎の科目とは明確に区別される。

以上の項目に分類された科目はそれぞれ従来からある単一の分野を基礎にしたもので、「分野別科目」群と呼んでいる。「芸術と文学」という項目に含まれるものは「芸術」および「文学」という意味であって、2つの分野の融合を前提にしたものではない。「社会と文化」も同様である。これは大学が専門の集合体である以上、コアカリキュラムを構成する授業もそれぞれの専門を基礎とする方が自然であるという考えからきている。ただし、もちろん単一の分野を基礎として他の複数の分野に及ぶことはあり得ることである。肝心なことは、「専門」が存在するということを前提に、しかしその分野を専門としない可能性の高い学生を念頭に教育内容を構成するということである。

「コアカリキュラム研究会」はこの5つの専門を基礎とした科目群のほかに、3つの主題に沿って複数の分野を融合した「複合科目」群を提案している⁽²⁰⁾。

1) 環境と文明

環境保全、環境汚染、科学・技術と社会、都市、自然など

2) 健康と社会

健康、スポーツ、癌と医療、高齢化社会など

3) 人間と文化

心理、精神など人間を社会的な面からとらえたもの

たとえば今日的課題である「環境」は典型的な分野融合型の問題である。ここでは人間も自然の一部であるという立場に立って、経済や法律をも考慮しつつ自然と人間との関わりを議論することが期待されている。「人間」の問題も同様である。

この科目群のプロトタイプとしてすでに年間40コマ程度の「総合講義」が開講されている。しかし1つの授業を非常に多くの教官が担当している場合があり、全体の統一が必ずしも十分ではない、単なる専門の寄せ集めである、という批判が絶えなかった。これを克服するものとして、6単位程度の講義群をまとめてシリーズとして開講する「教養コース」というアイデアが提案された⁽²¹⁾。複合科目群は、この「教養コース」のアイデアをいろいろな場合に当てはめて具体的に検討した結果として提案されたものである。例えば、4人程度のさまざまな分野の教官が特定のテーマに沿って授業を構成し、それを半期2単位で開講したり、それぞれ2単位の授業を前期と後期に開講するという形態を想定している。

同研究会は、このような新しい分類による科目群のほかに、すでにある科目群を次のように分類している。

1) リテラシー科目 1

現代的な「読み・書き・算盤」としての文書指導（従来の論文指導科目）、統計学を含む情報処理、図学コンピューターグラフィックなどの図形科学

2) リテラシー科目 2

言語能力、文法力、異文化理解を目標とした外国語教育

3) 一般教育演習

受講生を20人以内に限定した演習形式の授業および野外演習を中心にしたフレッシュマンセミナー

フレッシュマンセミナーは、一般教育演習の特別編として現在精力的に開発されつつある授業である⁽²²⁾。これは農学部附属の牧場や演習林を利用する4泊5日のプログラムで、1997年度と1998年度にそれぞれ25名程度の1年生の学生を対象に試験的に実施され、大きな成功を納めた。1999年度には水産学部を中心に練習船と水産実験所を利用するプログラムが計画されている。このセミナーは、自然の中で働き、自然に学ぶという札幌農学校以来の北海道大学の伝統が実践されている。

コアカリキュラムはその定義からして「必須の教養科目」を指定するものであるから、自由選択制のもとではその目的を達し得ない。たとえば、教養科目の分野別科目群、(1)思索と古典、(2)歴史の視座、(3)芸術と文学、(4)社会と文化、(5)自然のしくみ、のうち将来自分の専門とする主題を除く4科目群は必修となろう。複合分野科目群の(1)環境と文明、(2)健康と社会、(3)人間と文化、から1科目を必修とし、別のものあるいはシリーズものの2科目群履修が奨励される。一般教育演習は必修とすべきであろうが、フレッシュマンセミナーはその性格上、選択とせざるを得ない。表1に一人の理系学部所属の学生の履修形態を想定したものを示した。

この表で、履修時期のなかで「2年前期以降」とあるのは、その後の3年間のいつでも学べるという意味である。学生の中に専門の意識が芽生えてきてから、コアカリキュラムの一部を学べる余地を残しておくことは、学部一貫教育ではとくに重要である。

全学教育においては、この表に現れている科目のほかに物理や化学などの自然基礎科目と自然科学基礎実験、数学など全部で59単位履修させるが、そのうち必修は自然基礎科目などを入れて49単位、コアカリキュラムだけでは42単位程度となる。学士課程カリキュラムの総単位数を120単位とすると、そのうちの3分の1はコアカリキュラムが占める計算になる。文字どおり、学士課程の根幹をなす教育課程となる。

このような教育を支える仕組みとしては、①一般教育を専門とする部局が責任を持つ、②リベラルアーツ系の特定の学部が責任を持つ、③全学で支援する、という3つの方式が考えられる。①は組織としても内容としても安定した一般教育を期待できるという点ですぐれているが、教官の中に「学部と教養」という差別を生み出しやすい。また、同じことであるが、多くの専門分野についてそれぞれ「学部」と「教養」の教官が二重に存在する

表1 想定される科目履修表（ある理系学部学生の場合）⁽²³⁾

	1 年前期	1 年後期	2 年前期以降	単位数
分野別科目				
(1) 思索と古典	必修			2
(2) 歴史の視座		必修		2
(3) 芸術と文学			必修	2
(4) 社会と文化	必修			2
(5) 自然のしくみ				小計 8
複合科目				
(1) 環境と文明	必修			
(2) 健康と社会		選択		
(3) 人間と文化			必修	小計 4
一般教育演習	必修			
フレッシュマンセミナー		選択		小計 4
体育学	必修	必修		小計 4
リテラシー科目 1				
(1) 文書指導	必修			
(2) 情報処理				
情報処理学	必修			
情報科学				
統計学	必修	必修		
(3) 図形科学				小計 8
リテラシー科目 2				
(1) 英語	必修	必修	必修	6
(2) ドイツ語	必修	必修	必修	6
(3) フランス語				
(4) 中国語				
(5) その他				
(6) 外国語演習	選択	選択		2 小計 14

ことになるので、教養の教官は独自性を主張するために学際分野や地域研究を必要以上に強調せざるを得なくなる。②はアメリカにおいて典型的に見られる組織である。しかしリベラルアーツカレッジに相当する日本の文学部、理学部、および芸術学部は歴史的に互いに関係なく発達してきたので、統一された一つの教育組織としての意識を持ち得ない事情

がある。また、多くの旧帝大、旧大学系の文学部と理学部は、一般教養を主体的に担った経験がないこともあって、リベラルアーツカレッジとしての性格を欠いている。結局、北海道大学が半世紀前に総合大学として初めて採用し、90年代に一般的となった③の全学支援方式がもっとも現実的な仕組みである。

その場合、学部一貫教育における専門のコアと「大学のコモンコア」つまりコアカリキュラムとの関係を、もう一度たしかめておく必要がある。学部一貫教育では教養科目も含めてそれぞれの学部が責任を持って学士課程教育のプログラムを編成する。専門科目はいくつかの科目と関係しながら順次性をもって職業教育へとつながっていく。大学のコアはその専門を成り立たせるための文化的・人間的基盤を作るための必須の教養科目として学士課程教育の中に組み込まれる。また専門教育と教養教育に明確な区別があるとはかぎらない。すべての授業は大なり小なりそれを担当する教官の専門性に依存しているから、教える対象の性格を正しく把握している限りにおいて、専門教育は教養教育となり得る。例えば、各学部の専門教育カリキュラムにおける入門的・導入的科目、あるいは概論や概説科目は、他学部の教養科目になりうる¹²⁴⁾。大学が提供するコアカリキュラムのどの部分が必須であるかは、その学部の判断による。表1の「分野別科目」や「複合科目」のほとんどを必須とする学部もあるだろうが、それらをまったく指定しない学部もありえる。それは、そのような種類の学部であると自らを規定するだけのことである。重要なことは、コアカリキュラムを編成し、提供する役目を負った委員会なり部局なりが、総合大学としての面目にかけて、できるだけ魅力的で総合的なカリキュラムを用意し、かつそれを不断に改良するということである。

7. おわりに

総合大学はそれ自身一つの世界であると言えることができる。深度数万メートルの地下の構造から、地表での多様多彩な生物のいとなみ、数億光年離れた宇宙における事象までを総合的に扱う力を持っている。また繊細微妙な人間の心理から、国際的規模の政治・経済の動向までをも分析の対象とする。しかし、大学が1つの生命体として人々に認識され評価されるためには、それを構成する多くの専門分野が、ゆるやかではあるにしてもある秩序にもとづいて構成されていなければならない。コアカリキュラムは、そのような秩序を端的に表現するものである。

コアカリキュラムには、知的共同体としての大学の性格、すなわち校風を明らかにして、そこに参入してくる人々を共同体の一員として育て上げるという役目がある。それぞれの学校の校風は、その生い立ちと地政学的条件と構成員の質とによって決められる。北海道大学は自然未開の土地を開いて人間に役立たせるというはっきりした目的のもとに作られた学校である。創立以来、実学を中心にリベラルアーツを重んじ、自然とたたかいながら自然に学ぶことをモットーに、全人格的な発展をとげながら職業人として成長することを

教育の目標としてきた学校である。学部一貫教育は、このような教育をそれぞれの学部や分野においてより有効に行うためのものである。その試みが成功するか否かは、これから大学が全体として提供できるコアカリキュラムの内容にかかっている。

謝辞：この論文を書くにあたって北海道大学医学部阿部和厚教授の論文および氏との討論で多くの示唆を得た。論文に関しては注に掲げたが、改めてここに記して感謝申し上げたい。

<注>

- (1) 北海道大学における一般教育等実施体制検討委員会一般教育等組織運営専門委員会 1993 『全学教育科目の実施体制：学務部と全学教育センターの設置について』。
- (2) 北海道大学における一般教育等実施体制検討委員会教育課程専門委員会 1993 『学部教育体制における全学教育科目の実施（案）及び関連する諸問題について』。
- (3) 「純化された教養」または「純粋な教養」は考え方としては前掲(1)の文献に示され、言葉としては、吉野悦雄 1994「教養改革スタート—その理念と今後の課題」『きぼうの虹（北大生協機関誌）』223号 に見られる。
- (4) 北海道大学 1981『北大100年史—通史』に詳細な記述がある。
- (5) 原口征人、今尚文、佐藤馨一 1999「札幌農学校における土木教育」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習』5号、111-127頁、および 秋林幸男、門松昌彦、夏目俊二、西本肇、根本晶彦 1999「札幌農学校の文部省への移管と維持資金」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習』5号、92-110頁 を参照。
- (6) 同上。
- (7) 北海道大学教養部30年史編集出版委員会 1979 『北海道大学教養部30年史』、北大図書刊行会。
- (8) 同上。
- (9) 同上。
- (10) リベラルアーツに関する詳細な議論は、舘昭 1996「大学制度における教養概念に関する一考察」『学位研究』第5号、61-71頁 および 絹川正吉 1998「現代の教養論」『大学論集』第28集、79-95頁 を参照。
- (11) Readon, Michael 1998 "New Aspects of General Education-Curricular Developments as History not Autobiography," *Journal of Higher Education and Lifelong Learning*, 3, 38-46 (この日本語訳は同誌の47-57頁に掲載されている)。Trow, Katharine 1998 *Habits of Mind*, Institute of Governmental Studies Press, University of California, Berkeley.
- (12) 前掲(8)の Trow, Katherine に詳しいが、その日本語による概要は『高等教育ジャー

ナルー高等教育と生涯学習』5号、140-144頁 に講演録として掲載されている。

- (13) このコアカリキュラムの内容については、ヘンリー・ロソフスキー 1992 (佐藤隆三 訳)『大学の未来へ』TBS ブリタニカ に大変わかりやすく説明されている。
- (14) 舘昭 1999「教養教育再考」『IDE 現代の高等教育』407号、17-24頁。
- (15) たとえば「教養の化学」がその典型である。高校課程の化学は化学入門としては完成されているので、一般教養課程における化学は、大学における専門課程の準備としてならば化学熱力学、量子化学、有機化学などに分けられるべきである。環境との関わりなど社会的側面を強調すべきだという意見もあるが、そうすると授業の内容は学際的となり、「化学」という科目の分類は必ずしも妥当ではなくなる。
- (16) 注(10)を参照のこと。
- (17) 阿部和厚、小笠原正明、小泉格、吉野悦雄、高杉光雄、波多野隆介、山口佳三、小林甫、白取祐司、西森敏之、細川敏幸、長谷川淳、坂井昭宏 1998「全学部に共通するコアカリキュラムー全学教育は校風をつくる」『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習』4号、1-13頁。
- (18) 船水尚行 1997「アメリカの工学教育に関する最近の論議から」『工学研究』45号、1-8頁。
- (19) 阿部和厚、小笠原正明、西森敏之、細川敏幸、新田孝彦、吉野悦雄、白取祐司、山口佳三、小泉格、高杉光雄、小林甫、波多野隆介、坂井昭宏、長谷川淳 1999「全学共通コアカリキュラムの具体的構築」『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習』6号、印刷中。
- (20) 同上。
- (21) 長谷川淳1997「新しい教養教育を目指してー教養コースと全学支援方式の提案ー」『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習』2号、12-19頁。
- (22) 清水弘、秦寛、笹賀一郎、阿部和厚、松田彊 1999「附属施設を活用した「自然・農業と人間」に関する教養教育の試み」『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習』6号、印刷中。
- (23) このカリキュラム案を実施に移すための全学的な審議の過程で、分野別科目の「思索と古典」、「社会と文化」、「自然のしくみ」はそれぞれ「思索と言語」、「社会の認識」、「科学・技術の世界」に変更された。また複合科目の「環境と文明」は「環境と人間」に変更された。「リテラシー科目」の名称や内容にも若干の変更が行われた。
- (24) 注(3)を参照。

第8章 「副専攻制」の現状と課題

— 京都大学総合人間学部の場合 —

田中 每実

課題の設定

京都大学では、大学設置基準の大綱化に先立って、既存の教養部が全面的に再組織された。まず、独立研究科として大学院人間・環境学研究科が設立され、さらにこれとの関連の下に、独自の専門教育を担いながら教養教育の責任部局でもある新学部として、総合人間学部が設立されたのである。「副専攻制」⁽¹⁾は、この新学部、総合人間学部にある教育システムである。

巨大な「総合」大学のうちにある個別の「総合」学部とは、たしかに奇妙な、いささか矛盾した存在である。総合大学のもつ「総合性」が全体の研究・教育体制に十分に生かされているなら、個別部局としての総合学部は存在の余地をもたない。かりに総合学部が存在意義をもつとしても、それは、総合大学がその全体的な研究教育体制において本来の総合性を取り戻すまでの、過渡的なものである。総合大学内部の総合学部は、その暫定的・過渡的なあり方を、当の総合大学がその総合性を生かせない状況で、そのままいわば「氷漬け」にされているのである。

京都大学総合人間学部の「副専攻制」は、本章でみるように、「総合大学における総合学部」という奇妙な教育研究体制がもつ矛盾を正確に反映しており、それなりの長所と欠陥を抱えている。本章では、この点に焦点を当てて、総合人間学部の「副専攻制」について、その成立の歴史的経由、概要、現状と問題、これをうけた「副専攻制」に関する一般的議論の順序で、論を進めよう。

1. 「副専攻制」の制度と理念

1) 「副専攻制」の出現

京都大学総合人間学部は、平成4年10月1日に法令上設置され、平成5年4月に第1期生を迎え入れた。京都大学でもっとも新しい学部である。人間学科、国際文化学科、基礎科学科、自然環境学科の4学科からなり、入学定員は130名である。まず、総合人間学部と人間・環境学研究科が設立される経過を、『京都大学百年史 総説編』に基づいて、年表形式でまとめておこう。

昭和52年 教養部改善検討委員会発足

昭和53年 科学基礎研究科（教養部案）立案

昭和60年 学術総合研究科概算要求
 昭和61年 教養部にかかわる大学院問題検討委員会、新学部構想を立案
 昭和62年 同委員会 教養学部構想立案
 平成元年 教養部に関わる構想検討委員会、総合人間学部・学術総合研究科構想を立案
 平成2年 教育研究の高度化に関する調査委員会、学術総合研究科構想を検討
 この構想に基づいて、人間・環境学研究科の概算要求
 平成3年 人間・環境学研究科 独立大学院として開設
 平成4年 総合人間学部開設
 平成5年 教養部廃止

この略年譜に示されているように、京都大学における教養部改組に当たっては、「学部」の設立構想に先だって、学部抜きで「大学院」が構想された長い時期があった。総合人間学部の設立理念は、この先行した大学院構想における「学術総合」という理念に強く影響されている。この理念については次節で詳しくみることにして、ここではまず、『総合人間学部便覧』平成10年度版によって、京都大学総合人間学部の現状を概観しておこう。

2) 総合人間学の理念と「副専攻制」

『便覧』によれば、新学部が「総合人間学部」と名づけられた「理由」は、この「学部」の研究・教育が、各専門分野に限定された個別的研究・教育を越え、自然と調和した人間の全体的形成を目標とする」からである。総合人間学部は、人間の全体的形成という理念のもとに、学際的な研究体制をもち、独自の教育体制をもつ、総合学部である。この理念は、「総合人間学」とも、いいかえられる。「総合人間学」とは、「人間存在を、人間の内面的な心理とか価値や思想の面、あるいは身体面からだけではなく、人間のおかれた社会、政治、経済、文化、歴史環境、さらには、物質や生物などの自然環境との関係を含めて、総合的に理解しようとする学問」である。総合人間学は、既存の学問の内在的自生的な発展から求められるが、それだけではない。今日では、産業や科学技術の爆発的発展によって、人間もその環境もともに大きな危機に直面している。この趨勢の下では、実は、総合的な人間学の「探究にこそ、これからの人類生存の可能性が賭けられている」のである。

「総合人間学」の理念が語られるもっと大きな文脈については、次節で詳しくみる。ともあれ、総合人間学部の現行のカリキュラムのありようを決めているのは、この理念とこの学部の特異な成立条件である。後者の特異な成立条件とは、第一に、この学部が、全学の教養教育の責任部局であること、そして第二に、この学部が、「総合」学部であることである。

第一。総合人間学部のカリキュラムでは、「カテゴリー1」（総合人間学部の学生のための固有の専門科目）、「カテゴリー2」（総合人間学部の固有の専門科目ではあるが、全学

共通科目として全学部の学生に開放している授業科目)、「カテゴリー3」(総合人間学部が全学共通科目として提供している科目)の区別が設けられている。このカリキュラム分類は、総合人間学部が京都大学全体の教養教育の責任部局であることに、由来している。実際に、旧教養科目である全学共通科目のうち、総合人間学部が分担している割合は、現在でも圧倒的に多い。

『全学共通科目履修案内 平成10年版』のごく簡単な科目案内をざっと一読してみると、ひどく奇妙な(あまりにも専門性の度合いが高く、専門科目をそのまま全学共通科目にスライドさせただけであるような)科目が、かなり多く目につく。その多くは、総合人間学部の提供科目であり、正確に言えば、上記のカテゴリー2である。穿てみれば、これは、純然とした専門教育科目に全学共通科目というラベルをただ貼り付けるだけで、一般教育の「責任部局」であることを、数あわせで形式上しのごうとするものであるようにさえ見える。これについては、他部局からばかりではなく、総合人間学部内部でも、批判がある。学部固有の専門科目を他部局の学生にまで開くのは、専門教育の実質化にとって問題だ、というのである⁽²⁾。この問題(総合人間学部における専門教育の問題)は、「副専攻制」そのものの抱える問題でもある。

第二。この学部が「総合」学部であることと直接に関わる固有の教育システムが、「副専攻制」である。総合人間学部のカリキュラム策定に密接に参加した河野敬雄は、「副専攻制」をめぐる講演(河野敬雄「副専攻制度について」/京都大学総合人間学部『国立大学新構想学部教育・研究フォーラム(第1回)』平成7年)で、まず、国大協の報告書「教養課程の改革」(昭和63年)で提起された5つの具体的提案(くさび形、コアカリキュラム、副専攻、総合科目、専門科目への統合)を紹介した上で、これらと比較しながら、「副専攻制」の特質について、きわめて率直に、次のように述べている。

「副専攻制というのは我々教官自身が副専攻を持つ必要はないわけなんで、極めて教官に取って楽な制度だと私は内心では思っています。教官の熱意を前提とした総合科目型と比べてみると明らかですね。逆に言いますと学生にとって副専攻制度というのはかなり厳しい制度だという感じがいたします。」

総合人間学部は、(ミニ「総合」大学としての)旧教養部から、教授団の専門領域における「総合性」を直接に継承している。このような体制では、「副専攻制」の教育体制を形作るためには、教官たちをただ適宜組み合わせればよい。この場合、教官はそれまでの研究スタイルを変える必要はない。たしかに、教官にとっては、容易いことである。しかしこれは、新たな負担を強いられかねない学生の側とは、あきらかに不均衡である。河野は、こう指摘するのである。後で紹介するアンケート調査などによれば、「学生の一方的負担」という危惧は、今のところ杞憂であるかもしれない。しかしこの議論には、「副専攻制」の構想と実施が旧教養部を土台とする「総合」学部であるからこそ可能であり、またそれゆえの問題をもつことが、直截に示唆されているのである。

3)「副専攻制」の理念と実施様式

『総合人間学部便覧 平成10年度版』では、「副専攻制」について、次のように説明されている。

「本学部では、広い視野を持ち創造性豊かな人間を育成する目的で、副専攻制度を設ける。これは各自の主専攻の他に、異なる学問分野を系統的に履修することにより、幅広い知識を身につけるための制度である。」

「副専攻制」もまた、人間の全体的形成という理念と、学際的な教育研究体制構想、つまるところ、「総合人間学」という理念に規定されている。『便覧』によれば、副専攻は、「各自の専門分野以外の特定の分野を系統的に履修する制度であり、原則としてカテゴリー1およびカテゴリー2の講義、演習、基礎ゼミナールを、合計12単位以上取得するもの」である。これによって、「専門以外の分野にも深い知識と素養を身に付ける高度一般教育の実現が期待されて」いる。副専攻を選択し、所定の単位を取得した場合は、「卒業証書とは別に副専攻を明記した認定書が発行される」のである。履修の具体的な手順と手続きについては、次のように記されている。

「各講座は、次頁以下のような副専攻標準履修コース（標準12単位）を提供しています。2回生のうちに履修しておかなければならない科目もあるので、あらかじめ当該講座または分野において説明を受け、担当教官とも良く相談して下さい。また、3・4年次においては、副専攻科目が主専攻科目と時間割の上で重なる場合が起こりやすいと思われます。取得困難であることが分かったら、早急に主専攻ないし副専攻講座または分野の教務担当教官に相談してください。」

総合人間学部における学部専門教育の開講科目数と学生数とは、ともに、(国立大学の平均的な学部教育体制と比較すれば、そして全学共通科目の負担を考慮しないとすれば)、ごく限られている。この限りでは、副専攻科目と主専攻科目を時間割上でうまく選択できるように調整し配分することは、技術的にさほど困難であるとも思えない。どうして、こんな初歩的な履修上の技術的困難が、このようにあからさまに記されているのか。あえて想像をたくましくするなら、この事態の背後にあるものは、個々の教官が「副専攻制」へのコミットする度合いの、著しい温度差であるのかもしれない。

2.「副専攻制」の理念と実態

1)「副専攻制」の理念—総合性—

すでに繰り返し指摘してきたように、「副専攻制」は、「総合」という理念によって、支えられている。この理念について、まとまった形で最初に述べているのは、『教養部等にかかわる大学院のありかた調査研究報告書／教養部の改革と学術総合の理念をめぐる諸問題』（昭和62年3月）である。この報告書では、まず冒頭で、同委員会委員長の藤澤令夫によって「学術総合」という理念の包括的な規定と歴史的概観がなされ、次いで、関連す

る7つの座談会が収録され、最後に、「参考資料」として「学術総合研究科の基本構想」が掲載されている。

藤澤は、いたってコンパクトなこの論文の体裁のうちに、凝縮した学問論的議論を詰め込んでいる。要約はきわめて難しいが、あえて試みてみよう。藤澤によれば、今日の大学は、「堅固な専門分化の構造」("disciplines 構造")に根ざしている。この「構造」は、19世紀後半に発生した「新人類」である "scientist" たちによって、(したがってわずか150年たらずで)爆発的に拵えられてきた。もっとも、この "disciplines 構造" は、歴史的にたどりなおしてみるなら、アリストテレス以来の「観相」と「実践」との厳密な区別、さらには「事実」と「価値」との相互排除的な区別を、前提としているといえる。この区別は、本来「互いに切り離しようがなく、一体的に働くほかはない」二つの知、すなわち「自分がくいかに生き、いかに行動するか」にかかわる知と世界がくいかにあるか「にかかわる知」を、無理矢理に分離させるものである。この分離を極端な形で引き継ぐ "scientist" たちの「科学」は、(特殊な実践をうちに含む)「技術」と癒合することによって爆発的に進展し、多くの生産的な役割を果たしてきた。

しかし科学・技術は、個別諸科学の急速な発展によってかえって、徐々に綻びをみせはじめる。たとえば、この間に、科学の(主観・客観を截然と分離する)認識論的図式は、物理学の観測問題などによって突破された。科学としての医学は、人間の死の問題に直面して科学の枠をこえざるをえなくなる。情報科学は、否応なしに人間にとっての知という全体的な問題に巻き込まれてくる。

藤澤によれば、科学は、「人間の生き方や行為を導く価値規範の考察とは全く別種の、<没価値的>な営為であり、そうした<主観的な>価値評価をいっさい切り捨てた純粹に<客観的>な態度で、世界・自然のありのままの事実を理論的に認識することを任務とする」という「一般的な基本了解」に立脚してきた。しかし、このアリストテレス以来の「虚構」は、科学そのものの自己展開によって、内在的にうち破られつつある。この自己展開の果てに見いだされるのは、おそらく、どのような学問・科学の分野も、「人間が環境としての世界の中であってよく生き有効に行動するための、全一的・一体的な知の追求に根をもっている」という、あの学問そのものの初発的な基盤である。「学術総合の理念」は、このような科学・技術の学問論的な還元を導くものであり、同時にこの還元の果てに見いだされるものでもある。

もっとも、『報告書』での大半の議論は、かならずしもこの巻頭の藤澤の議論を正面から受け止めていない。座談会は、制度の具体的な構想に偏るか(座談会：教養部の改革について／将来の高度一般教育における語学教育、参考資料)、あるいは、個別的な主題に偏るか(座談会：科学と文化論／日本研究・中国研究／科学と芸術／地域研究をめぐって)のいずれかである。唯一、「座談会：学術の総合」だけは、主題の上では藤澤の議論を受け継いでいるが、内容的には、旧知の人々の間での隔意のない座談に終始している。

前節でみた「総合」の理念は、おそらく、長らく教養部改組構想を導いてきた藤澤の議論を、学問論的な土台としている。この『報告書』が、総合人間学部の構想や理念を基本的に方向づけているのである。問題は、この大学院構想と（総合人間学部などの）学部構想との間の落差である。大学院構想と関連するこの『報告書』では、当然のことながら、まずは学問的営為としての研究に焦点づけられており、教育については、おりおりに研究者養成について語られているだけである。唯一の例外は、特殊なテーマに自己限定した「座談会：将来の高度一般教育における語学教育」だけである。「学術総合」という理念を、「学部教育」の理念として受け止めるためには、何らかの理論的な加工ないし操作が必要である。しかし、これについて示唆するような議論は、『報告書』そのものには、ほとんど認められない。わずかに、「座談会：学術総合」での、森毅の次のような発言が目につくだけである。

「ある程度、僕は楽観論かも知らんけれど、そういう体制を組むと、否応なしに人は生まれてくるという感じもするの。（中略）遊牧的と言ったけれどそういうところを通れる通路をつくっておくと、必ずそこを通る人がでてくるのであって、それで組織というのは、ある意味でいえば、そういう構造をつくるのがまず先で、その構造の中に何をしていくかということは、あんまり考えすぎると、どうしていいかわからなくなるのじゃないかという。」

この発言は、前後の文脈からすれば、学術総合という理念に見合う大学院教育の成立可能性について、語っている。どんな場合でも、制度構築は一種の投企であり、賭であるから、ここでの森のような（歯車のアソビの意味で）「あそびに満ちた」発言は、意外に高い実践性をもつ。これはたしかである。教授団は通常、まずはこのような斬新なしかし「あそび」のある制度構想をもって出発しながら、やがて、実践の蓄積とともに教育成果を検討し、当初曖昧に設定された教育の目的や方法や評価について、意見をすりあわせる。通常の制度組織改革は、このように進むはずである。総合人間学部の構想においても、このような具体的な合意をめざす努力はなされたのであろうか。

今の森の発言と、先の河野教授の発言を、照らし合わせてみよう。すると、両者には、「無理のない教育体制を作り、後は学生に任せる」という発想において、見事な一貫性があることがわかる。しかし現状は、なおこの初発的な「あそび」ないし放置の域をさほどでてはいないように見える。副専攻制を「意図的な教育体制に組み上げる」ことは、なお今後に残された課題であるように見えるのである。これは、現時点で副専攻制をめぐってさまざまに提起されている諸問題の、いわば焦点である。

2)「副専攻制」の実態と問題

副専攻制の現状については、いくつかの報告がある。先の河野講演でも、学部内資料などを用いて、かなり詳細な報告がなされている。これによれば、主専攻の選択については、

語学の狭い専門領域を予想させる「国際文化学科」の選択が少ないことを別にすれば、他の3学科では、ほぼバランスがとれている。主専攻と副専攻の関連では、大きく理科系と文科系を跨ぐような選択も望まれるが、実際にそのような選択がなされているのは、およそ半分くらいにとどまるという。

総合人間学部の『平成9年度自己点検・自己評価委員会報告書／学部専門教育の現状に関するアンケート調査結果報告書』では、副専攻制について、大きな紙幅が割かれている。集計結果はかなり詳細に分析されているが、ここでは、要点だけを記しておこう。副専攻制に肯定的な意見は、教官の側が38.3%、卒業生37.1%であるが、在学生は25.6%である。学生の科目選択理由のうちでは、時間割上の取りやすさをあげているものが多い。「文系主専攻の学生が理系副専攻を取得することは困難である」と指摘する意見は、教官にも、学生にも、認められる。総じて、この制度への評価は、文系教官で高く、理系教官で低い。これらの現状記述からすでに、いくつかの焦眉の問題を読みとることができる。

副専攻制の直面する問題点について、河野講演でも、いくつかの点が指摘されている。まず、すでに触れた、この制度の下での、学生の側の一方的負担の可能性。次いで、指定単位数からして、副専攻が主専攻に比べて軽すぎると言う批判、逆に重過ぎると言う批判。前者に対しては、河野は、卒業単位全体からすれば、場合によっては副専攻に28単位以上必要となるという事実を指摘し、後者に対しては、大学院化構想が論じられている現在では、「たった2年間で専門を教えるという概念自体が破綻している」という「現実」を指摘し、「既存学部の教養部化」（「できるだけ幅広い教養を身につけてそれから本当の専門、それはどこの大学院でもかまわないわけですけど、それを目指すということ」）という逆提案をしている。これらの問題点の指摘からもあきらかなように、副専攻制は、いまだ制度化の生成途上にあるものといえよう。しかもこの制度は、総合人間学部という特異な場で運営されており、そのための長所と欠陥をもたされているのである。

以上の概観によって、京都大学総合人間学部における副専攻制の大雑把なアウトラインは描けたものとする。本報告では最後に、ここから引き出されうる限りでの一般的な議論を試みておこう。

3. 京都大学における「副専攻制」一過渡的に実現された理念一

すでに指摘したように、たとえば国立大学協会の教養教育に関する提言には、はやくから「副専攻制」の議論がある。最近では、大学審議会答申（「21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－」平成10年10月26日）に「副専攻制」という言葉が現れている。

この答申は、「競争的環境の中で個性が輝く大学」という理念を掲げる。これは、学生の「課題探求能力の育成」をめざして「多元的な評価システム」を確立し、教育研究の質の向上をはかる「個性化された」大学である。個性化された次世紀の「学部（学士課程）

教育」では、「自ら主体的に学び、考え、柔軟かつ総合的に判断できる能力等の育成が重要」である。ここではたとえば、「学生の多様な能力・適正や学習意欲に柔軟にこたえていくため、学部・学科を越えた共通授業の開設や転学・転部などについての柔軟な対応など、学生の選択の幅や流動性を拡大する工夫も必要である」(15-16頁)。「副専攻制」は、この「柔軟な対応」、「学生の選択の幅や流動性」と直接に関連している。「副専攻制」という言葉が出現するのは、次のような文脈である。

「教養教育の実施方法等については、学際的・総合的視野に立って、自ら探求し、柔軟かつ総合的な思考、判断によって解決する能力を育成することが重要であることを踏まえ、例えば、環境問題などのような複合的視点から検討が必要な課題を探求、設定して考えるという課題探求型学習の推進が重要である。また、米国の大学における主専攻・副専攻のように、複数の学部・学科の専門科目を同時に履修できるようなカリキュラム上の工夫を行うことも有効である。」(40-41頁)(大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策についてー競争的環境の中で個性が輝く大学ー」答申、平成10年10月26日)

すでにみたように、京都大学総合人間学部の副専攻制は、人間の全体的形成、総合人間学、学術総合といった理念のもとにある。総合人間学部の「副専攻制」がこのような全体的・活動的で柔軟な理念の下にある以上、それが、「学際的・総合的視野に立って、自ら探求し、柔軟かつ総合的な思考、判断によって解決する能力を育成する」という高邁な理念を掲げる「答申」のいう「副専攻制」の枠内に入ることは、たしかである。

しかし、総合人間学部の副専攻制は、高邁な理念によってよりも、むしろこの学部の(ミニ総合大学としての教養部)という特殊な出自と、特異な成立条件によって、規定されている。後者の特異な成立条件とは、一方で、この学部が、全学の教養教育の責任部局であること、そして第二に、この学部が、「総合」学部であることである。

主専攻科目の履修においてすら、その多くを占める「カテゴリー2」科目では、全学共通科目として履修する他学部の学生たちが参加している。副専攻科目では、この状況が加速される。さらに教育体制においても、河野が指摘するように、教官の側は、副専攻制に向けて特別の新たな体制を組むわけではない。副専攻制は、教育システムの問題ではなく、もっぱら学生の履修システムの問題なのである。このようにして、この「副専攻制」の構想と実施は、旧教養部を土台とする「総合」学部であるからこそ可能であり、またそれゆえの問題をもつのである。京都大学における副専攻制は、「総合大学における総合学部」という奇妙な教育研究体制によって支えられているとともに、この体制のもつ矛盾を反映している。

京都大学は、平成10年度での教育学部の大学院化を区切りにして、全学の大学院化をほぼ達成した。私たちは、この研究教育システム全体の高度化にあわせて、これまでの教養教育と学部教育(学士課程教育)の体制を、全体的に見直さざるをえない。教養教育と学士課程教育を、高度な大学院教育という目的のための単なる過渡的な手段として扱うのか、

それとも、高度な専門教育のもつ歪さに対抗する大切な教育として、守り育て再生させるのか。今日、私たちに問われているのは、この択一である。

今後、京都大学において、（もっぱら絶え間ない分化に向かう）高度専門教育の達成のみがめざされるとすれば、総合大学の総合性は実質的な意味ではすっかり失われ、教養教育と学士課程教育は、手段化されることになる。この趨勢の下ではおそらく、副専攻制は、個別部局においてすら、延命の余地をもたない。他方、教養教育と学士課程教育を高度な専門教育のもつ歪さに対抗する大切な教育として再生させようとするなら、副専攻制は、「総合大学における総合学部」という奇妙な制約を超えて、（総合性の理念を実質化した）全学の教育システムの中核として力をえることになる。ともあれ、京都大学における副専攻制の命運は、わが国の高等教育システムにおいてこの種の制度がたどるべき命運を、象徴的に示すことになるはずである。

<注>

- (1) 京都大学総合人間学部で用いられている「副専攻」という用語と、合衆国における "major" および "minor" という用語とは、使用する当事者の意識においてはどうか、具体的な使用の文脈での意味内容においては、とてもただちに同一視することはできない。そもそも、"major" および "minor" という用語が、脱文脈的に一義的に規定可能か否かが問題である。両者は、合衆国の現行の複雑な大学教育制度、さらにはその歴史的変遷、わけでも単位制度の確立、科目選択制の普及などの、具体的で特殊な歴史的・社会文化的文脈のうちにある。我が国の「教養教育」や「単位制」や「学部教育」などとのなはだしい制度的な異質性を考慮するなら、ここで使用される「副専攻」を、（使用当事者たちの意識はどうあれ）ただちに "major" および "minor" という用語に結びつけることは、とてもできない。まして、後者を尺度にして前者が「本来の趣旨に反している」などと語るとすれば、それは、もっと無意味で馬鹿げた裁断である。本稿では、<副専攻制>そのものではなく、<京都大学総合人間学部にかかわって「副専攻制」と呼び慣わされているもの>について、その範囲で、その意義と問題を検討する。厳密に言えば、これと、たとえば国立大学協会の報告書でいう「副専攻制」、大学審議会答申のいう「副専攻制」などとの異同が、細かく検討されなければならないだろう。筆者も今回、これを試みないではなかったが、有り体に言えば、この膨大なつまらない解釈学的作業の途上でやり場のない徒労感におそわれて、この作業は断念せざるをえなかった。
- (2) カテゴリー 2 については、筆者が関与した全学共通科目レビュー委員会（平成 8 年 3 月－9 年 3 月）でも、たびたび激しい議論の焦点となった。この点についての総合人間学部の側の現状把握と見解については、たとえば、『平成八年度自己点検・評価委員会

報告書 高度一般教育の充実をめざして カテゴリー 2 の実態と展望』(京都大学総合人間学部、平成 9 年)の詳細な記述を参照されたい。

謝辞 本稿を作成する上で、貴重な資料をいただき、助言をいただいた河野敬雄教授(京都大学総合人間学部)にここで感謝の意を記しておきたい。

第9章 パッケージ別科目の現段階 —— 広島大学の場合 ——

今井 重孝

本叢書の48号⁽¹⁾で、既に、朝倉尚氏が、「教養的教育の理念とカリキュラム — 広島大学の場合」を、生和秀敏氏が、「学部教育改革の現在 — 広島大学の場合」を書かれており、全体的な説明は、そちらを参照していただくことにして、本小稿では、広島大学のカリキュラム改革の目玉であるパッケージ別科目に焦点をあてて論述することとする。パッケージ別科目についても、於保幸正氏が同上号において、「教養ゼミとパッケージ別科目」を既にかかれていたので、なるべく重複を避ける形で叙述したい。

1. パッケージ別科目とは何か

広島大学では、1997年度より、パッケージ別科目が導入された。導入の中核を担った一人である生和氏は、「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」として工夫されたものであると説明している。その区分は、学際性と主題性を融合したものであるとされている。具体的には、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、科学技術と環境の5つのパッケージが立てられた。学生は、この5つのパッケージの中からひとつを選択し、そのパッケージの中に開設されている科目から6科目を選択することになっている。

この学際的・主題的なパッケージの区分と交差する形で、人間・価値の視角、社会・世界の視角、自然の視角の3つの視角が立てられ、各パッケージ内の科目は、この3つの視角のいずれかにグルーピングされ、各視角に配属された科目の中からそれぞれ少なくとも2科目ずつ履修することが義務づけられている。従って、どのパッケージを選んでも、3つの視角ないしアプローチを学ぶことができるように工夫されているわけである。それぞれのパッケージが、学際的・主題的な区別なのであるが、パッケージ名に示された主題にアプローチする場合のアプローチの方法も偏らないように学習させようとの配慮がなされているわけである。

各科目は半年科目で2単位なので、それぞれのパッケージの中から、人間・価値の視角に属する科目2科目4単位、社会・世界の視角に属する科目2科目4単位、自然の視角に属する科目2科目4単位計12単位を履修することになる。

このパッケージ科目はまた、前述の朝倉論文によると「コア・カリキュラム化」の一環として構想されているとされている。

2. パッケージ別科目の特徴の吟味

まず、コア・カリキュラムという考え方について見ておきたい。「コア・カリキュラム」という概念は、本来20世紀はじめに教科カリキュラムの不十分さを批判する中から経験カリキュラムが生まれそのひとつの類型として生まれたものである。代表的なものとしては、中等教育改造審議会が出した「中等教育の基本原則」に示された、健康、基礎学力の駆使、価値ある家庭人、職業、市民性、余暇の善用、倫理性の区分がある⁽²⁾。日本においても戦後すぐの時期に、三層四領域のコア・カリキュラムが構想され、コア・カリキュラム連盟も結成された。ここでのコア・カリキュラムは、初等、中等教育レベルの話であり、しかもカリキュラム全体が、コア・カリキュラムとして構想されるという特徴があった。しかし、広島大学で使われているコア・カリキュラムという概念は、高等教育を対象としたものであり、またカリキュラムの全体というよりは、一部を対象としたものである点で明らかに異なっている。

高等教育においては、ハーバード大学のコア・カリキュラムが名高い。ハーバードの学士課程カリキュラムは、コア・カリキュラムが4分の1、専門科目が2分の1、選択科目が4分の1からなっている⁽³⁾。また、コアの区分の仕方も、外国文化、歴史研究A、B、文学・美術A、B、C、道徳的推論、科学A、B、社会分析の10領域となっている⁽⁴⁾。この区分は、人文科学の伝統を引いた歴史研究と文学・美術で5領域を占め、その上に社会科学の社会分析、自然科学の2領域が加わり、アメリカの社会の多民族性、多文化性を反映した外国文化と、倫理的な価値判断に関わる道徳的推論が追加された形になっている。ここから理解できるのは、ヨーロッパの人文科学の伝統を引きながら、アメリカ社会にとって必要な新しいコアを追加する形でコアが作られているということである。

これに対比した場合、広島大学のパッケージ別科目はどんな特徴をもっているであろうか。

ハーバードのコア・カリキュラムの場合には、学際的というよりは個々の学問領域に基礎を置いてコアが設定されているように見えるが、パッケージ別科目の場合は、主題的・学際的であることが前提になった上で、3つのアプローチを教えることになっている。

ハーバードの場合は、原則として10領域から専門に遠い8領域を選ぶことになっている。たとえば、古典学であれば、文学・美術のA、Cを除く、という具合である。従って、文学・美術、歴史研究、外国文化、科学、道徳的推論といった異なる領域のアプローチを学ぶとともに、科学、歴史研究、文学・美術においては、同じ領域内で異なるアプローチを学ぶことになる。パッケージ別科目の場合、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、科学技術と環境の5つのパッケージのそれぞれをコアとしてそこから科目を選ぶのではなく、ひとつのパッケージを選んで、その中から人間・価値の視角、社会・世界の視角、自然の視角の3つの視角に従って2科目ずつ選択する形になっている。ということは、学生の問題意識を尊重しながら、その問題に対するアプローチの複数性を

教授するという形になっているわけである。従って、(1)パッケージごとに問題意識が担当する教官及び選択した学生に共有されていること、(2)視角ごとにアプローチに関する理解が共有されていること、の2点が、パッケージ別科目の成功の鍵を握っていることがわかる。この2点がクリアできれば、この構想は、ハーバード大学のコア・カリキュラムを学際性の点で一步進めたものになるといえよう。

3. 問題意識の共有について

各パッケージには、以下のような理念が述べられており、それによって、問題意識の共有化がはかられている。

知の根源：知の正体とは何か、科学的知識は幸せをもたらすのか、存在・認識・真理とは何か、人間にとっての価値・善悪とは何か、など、知をめぐる根源的な問題を探求する。

人間の自画像：人間とは何か。人間の行動や自己認識を規定しているのは何か。社会的動物としての人間のあるべき姿は何か、など。人間に関する問いを各方面から追求しながら、各自の感性を練磨し、一方で抑圧からの解放を図る。

制度と生活世界：さまざまな学問はわれわれの生活とどのように係わっているのか、また人間の生活を取りまく社会の秩序や制度はどのような構造から成り立っているのか、そこにはどのような問題点と克服すべき課題があるのか、など、われわれの生活と社会に係わる諸問題を各方面より探求する。

国際化と異文化交流：この地球上には、どのような多様な文化があるのか、文化間の違いからいかなる問題が生じるのか、国際的に共生することは可能なのか、など、文化の相対的な認識と、あるべき普遍的な人間像を追求する。

科学技術と環境：自然はどのような構造をもっているのか、自然の一部としての人間が直面している問題とは何か、それはいかなる社会的問題に通じているのか、など、人間と環境の諸関係と、それに派生する緊急課題の的確な理解を追求する。

以上の各パッケージの理念を見ると、この区分の特徴が改めて見えてくる。ハーバード大学のコア・カリキュラムの場合には、「道徳的推論」において価値判断の問題が扱われていたにすぎないが、パッケージの場合は、いずれのパッケージにおいても価値判断の問題が問われている。言い換えれば学問・科学の社会的意味、人間的意味が問われているということがわかる。「知の根源」の場合は、「人間にとっての価値・善悪とは何か」、「人間の自画像」の場合は、「人間のあるべき姿とは何か」、「制度と生活世界」では、「克服すべき課題」、「国際化と異文化交流」では、「あるべき普遍的な人間像」、「科学技術と環境」では、「緊急課題の理解」といった具合である。

こうしたパッケージの理念の設定の仕方は、17世紀の科学革命以来の科学の理念が、環境問題などで揺らいでいる状況を的確に組み込んでいるという意味で、21世紀の大学での

知のあり方を示すにふさわしいものであるといえよう。ここまで見てくると、パッケージ別科目は、単に学際的な点で、ハーバード大学のコア・カリキュラムより一歩先んじているのみならず、新しい学問知・科学知のあり方を志向している点でも一歩先んじていることがわかる。言い換えれば、このパッケージの組み方は単に学生を教育するという意図にとどまらず、教官側の学問観、科学観、知識観をも再検討させ新しい知の模索へといざなうようなインパクトを含んでいるのである。

さて、理念において、かくもラディカルな構想が実現するためには、この理念を、各教官や学生が十分に理解する必要がある。理解しているかどうか、パッケージ別科目の成否の鍵を握ることになる。では、この理解について、アンケートの結果を見てみよう⁽⁵⁾。

教官調査は、担当者76名のうち56名が回答したもの（1997年度調査）、学生調査は、回収数2565、回収率82.9%である（1997年度前期）。

さて、パッケージ別科目の理念目標及びパッケージごとの理念内容を、「具体的な授業内容を決める上で」「どの程度重視したか」という問いに対して、「非常に重視した」と「かなり重視した」を合計したパーセントはそれぞれ、81.8%と87.3%であった。従って、9割方の教官は、パッケージごとの理念を重視して教育内容を決めたことがわかる。はじめての試みとしては高いパーセントと評価できよう。

次に、教官相互の合意が得られているかどうかに関わって、意見交換会に出席したかどうか、意見交換会は共通理解を深める上で役に立ったかどうか、意見交換会のような会合を今後とも開催すべきかどうか、という質問に対する肯定的な回答（いずれも肯定と否定の2つの選択肢）はそれぞれ、85.2%、82.6%、82.4%であった。これで見ると8割強の教官が共通理解を深めていることがわかる。はじめての試みとしては高いパーセントと評価できよう。

次に、パッケージ別科目の授業目標についてのアンケート結果を見てみよう。

「特定の単一分野の学問を学ぶだけでは身につけることができない柔軟な発想を育み、豊かな創造力を培うこと」という項目は、「非常に重視した」と「重視した」をあわせると85.2%となっている。また、「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、考察する態度を身につける」は、「非常に重視した」と「重視した」をあわせて、87.2%であった。これは学際性への配慮を9割方の教官が行っていると解釈できる。「専門分野について、その文化的社会的意味や倫理的道德的な課題を認識する力を養うこと」に関しては、「非常に重視した」と「重視した」をあわせると、59.2%であった。価値判断に関しては、6割の教官が重視したと解釈できる。「現代社会の諸問題解決に必要となる諸科学分野を横断し、融合する新しいパラダイムを創出する必要があることを認識し、理解すること」については、両者併せて、51%であった。新しい知の形態の探求という最もラディカルな地平で授業目標を構想した教官は5割いることがわかる。

以上のアンケートから読み取れるのは、学際性に関わる目標については、9割以上の教官が了解しているものの、価値判断との連携については6割の教官が、新しいパラダイムの創出については5割の教官しか考慮していないということである。この2点における理解の程度を90%にあげることが緊急の課題であるように思われる。

4. 3つの視角について

さて、もうひとつの重要なポイントである、3つの視角についてはどうであろうか。教官の共通理解は得られたのであろうか。具体的な授業内容を決める上で視角ごとの理念内容を「非常に重視した」と「重視した」ものをあわせると54.5%となっている。パッケージごとの理念を重視したものが87.3%あったのに比べて、相対的に低くなっている。3つの視角については、パッケージごとの理念のような明確な文章化は、「履修の手引き」⁽⁶⁾を見る限りなされていない。生和論文に、「従来の人文・社会・自然の区分を学問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。」⁽⁷⁾とあるので、人間・価値の視角、社会・世界の視角、自然の視角は、視点やアプローチの違いであるということである。

では、人間・価値の視角はどんなアプローチが想定されているのであろうか。推定するに、人間にとって益となるか害となるかといった価値判断を扱うアプローチが期待されているようである。社会・世界の視角は、社会にとってその学問が持つ意味を問うアプローチが期待されているのであろう。また自然の視角は、自然に対して害にならないかどうかといった生態学的なアプローチが期待されているのであろう。こうした具体的な方向までの合意は文章化されていないようなので、意見交換会において各パッケージごとに話し合いがなされたと推察される。

先ほどのアンケート結果で、54.5%しか、授業内容の決定にさいして、視角別の理念を重視していないという結果が出ていたのは、各視角についての合意が必ずしも取れていないことの現われではなかろうか。事実、教養的教育の全学研修会でも、「パッケージ別科目の理念・目標が多義的で」「理解しにくい」との指摘がなされている⁽⁸⁾。

この3つの視角については、共通理解の深化が緊急の課題であると思われる。

あるいは、各パッケージごとの話し合いの中で、パッケージ独自の3つの視角の相互関連を話し合うことが想定されているかもしれないが、それにしても、3つの視角のガイドラインは必要ではなかろうか。

5. 学生アンケートの結果より

教官と同じ項目で学生に聞いているところから見てみよう。まず学際性に関わる点について。「前期の授業を受けて、以下の項目がどの程度達成できたと思いましたか。」という質問について、「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

発想と感受性を育成し、それに基づく豊かな創造力を養うこと」という項目について、「非常にできた」と「かなりできた」をあわせたパーセントは、36.7%であった。また、「専門的学問領域にとらわれず広い視点から、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。」という項目については、「非常にできた」と「かなりできた」の合計は、40.0%であった。

次に、価値判断に関わる項目である「自分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」については、両者の合計は、38.0%であった。もっともラディカルな項目である「現代社会の抱える問題の解決のためには複数の学問分野が協力し合い、新しい解決法略を作り出す必要があることを認識し、理解すること」についても、両者あわせて43.1%の学生が高い評価を加えている。

教官調査と比較して目立つのは、教官の場合は、学際性に関する判断が高く、価値判断や新しいパラダイムの創造に関する判断が相対的に低くなっていたのに対し、学生の場合は、40%前後で、あまり違いがなく、むしろ、新しい解決法略の必要性の理解が高くなっている、という点である。この点をどう考えたらよいであろうか。推測ではあるが、教官の側は、自ら新たな知の構築に携わらなければならないという課題を前にたじろぎがちなのに対し、学生のほうは、そうしたたじろぎを目にすることによりかえって、新しい解決法略を創出する必要性を感じるのではなかろうか。

むしろ問題は、全般的に学生のプラス評価が40%程度に低迷しているということであろう。教官側は9割近くが学際性への配慮をしているにも関わらず、4割ほどの学生しかプラスの評価をしていないという点である。これはいかなる理由によるのであろうか。

この疑問を解くひとつの手がかりがある。それは、教官に対するアンケート項目の中に、「授業を担当されてみて、パッケージ別科目の理念目標などについての学生の理解度はどの程度のものとお感じになりましたか。」という質問があるが、この回答は、「十分に理解していたと思う」が6.7%、「大体は理解していたと思う」が41.5%、「あまり理解していなかったと思う」が37.7%、「全く理解していなかったと思う」7.5%、「わからない」7.5%であった。

「十分に理解していたと思う」と「大体は理解していたと思う」を合計すると48.2%で、上の学生のプラス評価の値とかなり近い数字が得られる。この両者が仮に本当に密接な関連があるとするならば、言い換えれば、学生のプラス評価の低さは、パッケージ別科目の理念を理解していないことに起因しているとすれば、折に触れて学生に対し、パッケージ科目への理解を深めるような働きかけが必要になるということになる。

もうひとつ、手がかりになるのは、満足度の評価である。

学生の満足度に関しては、「パッケージの授業を受けて、興味はどの程度満足できましたか。」との質問に対し、「かなり満足できた」が10.4%、「非常に満足できた」が9.7%、「専門科目を受けるまでわからない」14.6%、「社会に出るまでわからない」15.6%、「全く満

足できなかった」16.5%、「あまり満足できなかった」33.2%といった回答がなされた。「非常に満足できた」と「かなり満足できた」を合計すると20.1%、「全く満足できなかった」と「満足できなかった」をあわせると、49.7%となる。学生の満足度を見る限り、あきらかに不満足 of 学生のほうが多くなっている。

こうした学生の満足度の低さが、理解の不十分さに影響を与えているのではないかと推測される。

これに対し、教官に対しては、学生の満足度を予測させた質問がなされている。「学生の受講状況（出席状況や受講態度）をご覧になって、パッケージ別科目に対する学生の満足度はどの程度のものとお感じになりましたか。」という問いに対して、「非常に満足していたと思う」と「大体は満足していたと思う」の合計は、52.9%と過半数を超えており、「あまり満足していなかったと思う」と「非常に不満があったと思う」の合計は、30.2%にすぎない。教官の評価は、満足に振れているのに対し、学生の評価は不満足に振れている。この違いはどこから生じているのであろうか。

学生の不満の原因と見られるのは、教師の責任ではない制度的な問題が、興味の評価を押し下げたのではないかという点である。それを裏付けるデータがある。学生に対し、「あなたは、自分が作った時間割に満足していますか。」という質問がなされているが、その回答は、「非常に満足できた」5.4%、「かなり満足できた」39%、「あまり満足できなかった」46.5%、「全く満足できなかった」7.2%となっている。時間割を編制する段階で既に53.7%の学生が不満を覚えている。こうした状況が、満足度を押し下げたことは容易に推測できる。実際、パッケージを選択する段階で、既に多くの学生が第一希望を取れなかったことが指摘されている。

パッケージを選択する段階で、第一希望が取れないということは、パッケージ別科目の理念にとってゆゆしき事態であるといわねばならない。なぜなら、パッケージの選択こそは、課題ないしテーマの選択であり、学生の問題意識の根幹に関わる選択であるからである。この選択をはずして、3つの視角を学んでも、それは「興味」にあわなくなる可能性が高い。パッケージ別科目方式の成否を決めるのは、最初のパッケージの選択が希望どおりになされるかどうかにかかっているといえる。

従って、「科学技術と環境」のパッケージに希望が集中したとのことであるので、このパッケージを倍にするとか、パッケージを再編するとかの方策が必要となるわけである。もちろん、パッケージの内容をよく理解した上で、パッケージを選んでいることを前提にした上での話ではあるが。

ここで、急いで付け加えておかねばならないことがある。それは、学生も、パッケージ別科目の理念に対しては好意的であるということである。それは、次の調査結果によって知られる。「後期の授業にどの程度期待しますか。」という質問に対して、「1.自分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の習得」、「2.複数の学

問領域に共通する研究の進め方についての理解」、「3.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成し、それに基づく豊かな想像力を養うこと」、「4.自分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」、「5.専門的学問領域にとらわれず広い視点から、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」、「6.現代社会の抱える問題の解決のためには複数の学問分野が協力し合い、新しい解決方策を作り出す必要があることを認識し、理解すること」のそれぞれについて、「非常に期待する」「かなり期待する」を合計したパーセントは、それぞれ、この順に、66.7%、58.8%、68.9%、63.8%、69.5%、66.8%となっている。すなわち、パッケージ別科目の目指す、幅の広さ、学際性、倫理性、新しい解決方法いずれに対しても高い期待が寄せられているのである。

ところが実際に後期の授業を受けた学生へのアンケート調査によれば⁽⁹⁾、以下上と同じ順に、40.8%、20.2%、30.4%、23.9%、32%、35.2%であった。この大きな落差を埋めることが当面の課題であると見られる。

1998年度において、1998年12月から1999年1月にかけて、ランダムに選んだ1年生の学生100名のうち45名に対してインタビュー調査が行われている⁽¹⁰⁾が、そこでのパッケージ科目のところを見ると、満足している11名、半分満足している11名、不満である16名、その他4名となっており、まだ不満に傾いているようである。パッケージの選択については、30名が希望どおり、違うが8名で、その他2名となっている。パッケージの選択時における不満は、ガイダンスの徹底により多少改善されたようである。

6. 今後の展望

理念は支持されているが、実施上・組織上の問題などにより不満の大きいパッケージ別科目を平成12年度より改革する方向で現在、改革案が作成されている。その案によると、5つあったパッケージを9つに増やし、選択肢を多くすることになっている。具体的には、第1パッケージ：知の根源的意味を問う、第2パッケージ：人間性の理解、第3パッケージ：人間と文化、第4パッケージ：社会のしくみと人間、第5パッケージ：生活世界と社会の諸相、第6パッケージ：異文化の交流と共生、第7パッケージ：現代文明と国際社会、第8パッケージ：科学技術と人間、第9パッケージ：人間と環境－自然との共生－の9つである。前のパッケージとの関連で言えば、第2パッケージから第5パッケージまでを2つずつに分割し、9つとしている。このように、選択の幅を広げることで、課題の選択の部分における不満の解消が期待される。全学研修会でのパッケージをめぐる議論などを聞いていると、パッケージの名前に引っ張られて必ずしも、パッケージ内の科目をよく調べた上で選んでいないようなので、各パッケージに自然系の科目がいくつか含まれていることなどガイダンスを徹底すれば、選択肢の増大とあいまって、時間割組織上の不満は大きく解消されることが期待される。この方策により、理念を生かしつつ従来の組織上、運営

上の難点が除去され創設時の意図が実現するのではなかろうか。

なお、12単位から8単位に単位数が削減される予定であるが、各視角から最低1科目2単位を取ることにより本来の理念を維持しつつ、選択科目をパッケージによって強制されるという学生の不満を解消しようとしたものである。この改革により、パッケージ別科目の理念は、いよいよ現実化の段階に入ったように思われる。

<注>

- (1) 有本 章編『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。
- (2) 市村尚久『アメリカ六・三制の成立過程』(早稲田大学出版局、1987年)200頁。
- (3) Introduction to the Core curriculum A guide for Freshmen Harvard University 1994 p.11.
- (4) Courses of Instruction 1998-99 Official Register of Harvard University, Faculty of Arts and Sciences pp.1-43.
- (5) 『教養的教育実施自己点検・評価報告書』広島大学、1998年。
- (6) 広島大学教養的教育委員会『平成11年度 履修の手引き－教養的教育開設授業科目－』。
- (7) 生和秀敏「第6章 学部教育改革の現在－広島大学の場合－」有本章編前掲書所収論文、79頁。
- (8) 広島大学『教養的教育改革の全学研修会報告書』1998年、高橋超氏執筆部分、32頁。
- (9) 後期調査は、配布数2858、回収数2352で回収率は82.3%であった。結果は、注(5)の文献に収録されている。念のために付け加えておくと、ここでの結果以外の学生調査のデータはすべて前期調査のものである。
- (10) 学生インタビュー 1999年(委員会資料)。

第3部 学部教育改革の評価 ― 広島大学を事例に

第10章 学部教育改革に対する教員の意識

天野 智水 小方 直幸 南部 広孝

1. はじめに

問題設定

大学設置基準の大綱化以来、個別大学レベルでさまざまな改革が行われている。なかでも、教養部の改組を含めた学士課程段階のカリキュラム改革が90年代の大きな潮流を形成してきた。そして現在、一連の改革がどのような成果をあげているのか、その焦点は改革の評価に移行しつつある。

広島大学でも平成4年に学部教育の3原則を提示し、全学体制で教養的教育を担当することが決定した。これを受けて平成5年度以降、学部教育の改革を開始し、平成9年度からは教養的教育の改革を本格的に実施した。そして現在、各科目を見直し・修正する段階を迎える一方、中・長期的な目標として、カリキュラムの理念・目標に対する教員の理解の重要性が指摘されている（広島大学教養的教育委員会教育方法検討小委員会）。これは、大学構成員の意識面の改革なしには、制度改革の実効はないという認識の一端を示すものであり、FD活動への積極的な取り組みもその反映に他ならない。

もちろん、授業の内容は個々の教員の裁量が大きい。だが、カリキュラムを構成する要素である以上、教員は担当科目を全体のカリキュラムの理念・目標に照らして位置づける必要がある。その意味からも、カリキュラムの理念・目標に対する理解の浸透は重要であり、また理解度の相違が、改革に対する評価に影響しているかもしれない。

しかし、カリキュラムの理念・目標の理解が教育改革に直結するとはいえない。根本的な課題は、教員の教育活動に対する取り組みであり、また教育活動から何を得ているか、という点である。国際的にみて我が国の大学教員は研究志向が強いことが明らかにされており（有本・江原編 1996）、それが教育活動への取り組みを規定している可能性がある。それが事実であれば、現行の大学教授職の評価のあり方自体の見直しを迫られよう。

ただし、志向性の問題にのみ着目することは、大学教員の意識の問題を矮小化させかねない。それと連動する側面もあろうが、教育活動に対する満足度も見落とせない要素といえる。昨今重視されているのは、いかに学生に学びの実感を与えるかということだが、教員の教える実感は、それと表裏一体をなすものだからである。

以上の問題意識に基づき、大学教員の意識と改革や教育への取り組みとの関係を考察することが、本稿の目的である。

分析の枠組み

分析に用いるのは、1998年3月に行った広島大学の教員に対する質問紙調査である。この調査は、広島大学の学内科研の交付を受けて実施したもので、教養的教育改革に主眼を置きつつ、学部教育改革全般に対する教員の意識を尋ねている。調査票は広島大学の教員1765名に各部局を通して発送し、622名から回答があった。回収率は35%と必ずしも高くなく、サンプルに偏りのある危険性は否定できない。ただし、職名別、所属別の比率は全体の教員分布に準じており（表1）、意識特性に基づいた分析を行う上で大きな支障はないと考える。

先にも述べたように、ここでは主として教育・研究に対する志向性と教育活動の満足度に着目する。調査票では志向性について、「非常に研究」、「どちらかといえば研究」、「どちらとも重視」、「どちらかといえば教育」、「非常に教育」の5段階で尋ねている。前二者を「研究」重視グループ、残り三者を「教育（も）」重視グループに再分類し、それぞれ

表1 サンプルの属性

	(%)	
	広島大学 サンプル	
	(1998年)	
(N)	(1765)	(622)
職名別		
教授	32.3	36.2
助教授	27.8	27.7
講師	8.3	9.0
助手	31.6	26.5
その他・不明	0.1	0.7
計	100.0	100.0
所属別		
総合科学部	13.3	13.5
文学部	3.7	3.4
教育学部	7.4	6.8
学校教育学部	5.7	6.3
法学部	2.4	1.6
経済学部	2.3	1.3
理学部	10.4	9.2
医学部	18.6	20.9
歯学部	8.8	10.9
工学部	15.6	13.5
生物生産学部	4.2	4.7
その他・不明	7.6	8.0
計	100.0	100.0

も楽しい」、「楽しい」、「どちらともいえない」、「辛い」、「とても辛い」、「活動を行っていない」の6段階で尋ねている。「活動を行っていない」グループを除いた上で、前二者を「楽しい」グループ、残り三者を「楽しく（は）ない」グループに再分類し、それぞれ【満足】型、【不満】型と名付ける。

ここで、「どちらとも重視」、「どちらともいえない」と回答した者を、一方のグループに含めたのは、サンプル数の確保に加えて以下の理由による。1つは、研究志向のみのグループの特性を抽出することで、先述したわが国における大学教員の研究志向の強さが、教育にいかなるインパクトを与えているかを検証するためである。いま1つは、教育活動を積極的に評価しているグループの実態を明らかにし、志向性との連動を含めた教育に対する取り組みの特性を考察するためである。これらを組み合わせると4つのグループができ、表2にサンプルの構成を示した。

表2 研究・教育志向と教育活動の満足度

	【研究】	【教育】
【満足】	126 (21%)	219 (36%)
【不満】	171 (28%)	89 (15%)

サンプル全体では、【教育－満足】型が36%と最も多く、以下【研究－不満】型（28%）、【研究－満足】型（21%）、【教育－不満】型（15%）という構成である。学士課程の教育活動に限定した問いではない点を留意する必要があるものの、【研究】型でも約4割の者が教育活動に満足しており、また【教育】型でも約3割の者が教育活動に少なくとも満足していない点は注目される。以下ではこの4類型を用いて、学生に対する見方、教養的教育に対する考え方、改革に対する理解と評価、の各視点から考察する。

2. 学生に対する見方

教養的教育や教育改革全体に対する評価を検討する前に、まず教員が、教育を受ける立場の学生をどのように評価しているのか、また多様化する学生に対してどのような方策を採ればよいと考えているのかについて確認しておくことにしよう。

学生に対する評価

調査票では学士課程の学生に対する評価として、「基礎的な知識・学力を身につけている」、「授業にはまじめに出席する」、「学習意欲が旺盛である」の3点を尋ねている。教員全体でみると、評価はあまり高くない。これら3つの設問のうち「そう思う」と「ある程度そう思う」をあわせた肯定的評価が最も高かったのは「授業にはまじめに出席する」（40%）であり、「基礎的な知識・学力を身につけている」は20%で、「学習意欲が旺盛である」はわずか12%にすぎない。一方、「学生の話についていけない」という設問で「そう思う」または「ある程度そう思う」と回答した教員が約4分の1おり、「どちらともいえない」を含めるとほぼ7割の教員は学生との間で何らかのコミュニケーション・ギャップを感じている。この結果から教員は全体として、授業にはそれなりに出ているが、基本的な知識・学力と学習意欲はともに不十分だという学生像を持っており、学生の話にはついていけないと感じていることがうかがわれる。ただし、これは当然のことかもしれないが、ある設問で学生を肯定的に評価した教員は他の設問でも肯定的に評価する傾向がみられる。例えば、「基礎的な知識・学力を身につけている」と考えている教員では55%が学生は「学習意欲が旺盛である」とも考えているのに対して、前者で否定的な回答をした者のうち後者が肯定的であるのは6%にすぎない。

以上の設問を先に示した類型別にみると、学生観については、教員が研究志向であるかどうかよりも、教育を楽しんでいるかどうかで相違が生じている。例えば「学生の話についていけない」と感じているのは、【不満】型の教員では【研究】型、【教育】型ともに32%であるのに対し、【満足】型の教員では【研究】型で26%、【教育】型で20%となっている。これ以外の3つの設問でも、いずれも、【満足】型の教員の方が学生に対して肯定的な評価を下している。

多様な資質を持つ学生に対する方策

ではこのように学生を評価している教員は、多様な資質を持つ学生に対してどのような方策を採る必要があると考えているのだろうか。

「学生に合わせる必要はない」という設問に対しては、「そう思う」、「ある程度そう思う」という回答と、「あまり思わない」、「そう思わない」という回答、そして「どちらともいえない」がそれぞれほぼ3分の1ずつという結果になっている。ただし「そう思わない」と回答した教員は全体の14%にとどまっている。その一方で、設問として挙げた3つの方策についてみると、「授業方法の改善、工夫が必要だ」と考えている教員が85%で最も多く、「学生の能力に応じた授業内容が必要だ」と考えている教員が56%、「学生の興味関心に沿った授業内容が必要だ」と考えている教員が56%となっている。後二者の設問の少なくとも1つについて肯定的な回答をした教員は73%であり、約4分の3の教員は、学生の能力または興味関心を考慮した授業内容が必要であると考えている。以上の結果は全体としてみれば、大多数の教員が授業について何らかの改善や工夫が必要だと考えていることを示している。

上記の学生に対する評価との関連をみると、全体としては学生に対する評価が高いほど、授業の内容や方法について改善・工夫が必要だと考える比率が高くなっている。なかでも、「学生の興味関心に沿った授業内容が必要だ」と考えるかどうかは学生に対する評価と大きく関わっている。

志向性と教育の満足度の点からみると、授業内容や授業方法に何らかの改善・工夫が必要だと考えている教員の比率は、上記の学生に対する評価の場合と同様、志向性よりも教育に対する満足度とより関連している（表3）。改善・工夫の必要性を最も感じているのは【教育－満足】型であり、逆に【研究－不満】型ではそうした必要性を感じている者の比率が低い。

ところが、「学生に合わせる必要はない」という設問では、肯定した者の比率が最も高いのは【研究－不満】型（41%）で、【研究－満足】型（33%）、【教育－満足】型（32%）と続き、【教育－不満】型（24%）が最も低い比率となっている。この結果は、同じように教育に対して不満であるとはいっても、【研究】型の教員と【教育】型の教員では異なる理由を持っていることを示しているのではないだろうか。つまりこれは、【研究－不満】

表3 授業の内容や方法に改善・工夫が必要だと考えている教員の比率

(%)

	【研究－満足】	【研究－不満】	【教育－満足】	【教育－不満】
学生の能力に応じた授業内容が必要だ	59.3	47.0	65.0	48.3
学生の興味関心に沿った授業内容が必要だ	57.7	45.8	62.1	55.7
授業方法の改善、工夫が必要だ	86.2	79.0	89.8	84.3

注:それぞれの設問について「そう思う」あるいは「ある程度そう思う」と回答した比率

型の場合には、学生の方が適応すべきであるのに現実にはそうではない学生が不満の元なのに対して、【教育－不満】型の方は、学生の現状を考慮しながら教育に力を入れているにもかかわらず何らかの原因でうまくいかないと感じているように読むこともできる。

以上をまとめると、多くの教員は、学生に対する評価はあまり高くない一方で、授業内容や方法を改善することによってこのように多様化しつつある学生に対応する必要があると感じている。しかもこうした傾向は、教育・研究に対する志向性よりも教育活動の満足度によってより強く規定されている。

3. 教養的教育に関する意見

教養的教育に関する意見は、学部教育において「教養的教育を重視すべき」と考えているかそれとも「専門的教育を重視すべき」と考えているかによって、そしてまた教養的教育を担当した経験度によって左右されるのは当然だが、それらとは全く異なる軸である教育・研究に対する志向性と教育活動の満足度が、それらの意見に独自に与えている影響はないのだろうか。以下、教養的教育の問題点・改善点、担当したことの効用、および担当する意志の有無についての意見を分析しよう。なお、ここで扱う質問項目の対象は「今年度、教養的教育を担当」した教員（281名）である。

教養的教育の問題点・改善点

教養的教育の問題点・改善点についてまず全体としてみれば、表4に示すように「専門教育の負担軽減」以外の項目はすべて、半数近くの教員が問題である、そのように改善すべきであると答えている。類型別にみると、差が認められるのが「教官の意識改革が必要である」との項目についてである。【教育－満足】型では8割もの教員がそう思うと答えているのに対し、他の3グループでは5から6割がそう思うと答えるにとどまっている。条件整備面よりも同僚批評という側面で差があらわれている。もっとも、同じ同僚批判でも、「教官の教育能力の向上が必要である」との意見を支持する割合はどのグループでも

5 から 6 割にとどまっており、差は大きくない。【教育－満足】型が特に重視しているのは、同僚の能力上の問題というよりも、かなり根本的な意識の問題であるようだ。

教養的教育を担当したことの効用

教養的教育を担当したことのプラス点について全体としてみれば、表 5 に示すように「学生のレベルが把握できた」ことが特に高く評価され、次に「幅広い学生と交流できた」ことが評価されている。しかし、自身に対するフィードバックという側面での評価は決して高くはない。すなわち、「授業内容」「教育方法」の再考という教育実践的側面や、「自らのものの見方」「他の学問領域との関わり」という自らの学問観に及ぶ効用については、3 割程度が評価しているにとどまる。その中にあって、類型別にみると志向性よりも満足度によって意見の差が大きく規定されており、全般的に【不満】型に比べて【満足】型の方が教養的教育を担当したことの効用を積極的に認めている。一方、志向性の方は複雑な影響を与えており、「授業内容を再考するきっかけとなった」「教育方法を見直すきっかけとなった」という、授業へのフィードバックに関する項目において特にそれが顕著である。すなわち、「授業内容再考」を認めているのは【教育－満足】型で 4 割に増加し、【研

表4 教養的教育の問題点・改善点

	そう 思う	どちらとも いえない	そう思 わない	不明・ 無回答	合計
教養的教育を重視し、専門的教育の負担を軽減する	10.7	34.2	46.3	8.9	100.0
学部間で教育負担の不公平感を感じる	55.2	24.6	11.4	8.9	100.0
教養的教育の理念が曖昧である	53.7	22.1	16.0	8.2	100.0
教養的教育についての情報が不足している	49.8	24.6	17.4	8.2	100.0
受講者数に 上限を設ける必要がある	50.5	26.0	14.6	8.9	100.0
教官の教育能力の向上が 必要である	55.9	27.0	8.9	8.2	100.0
教官の意識改革が必要である	59.4	22.8	9.6	8.2	100.0
成果に関しては、もっと時間をかけて見守るべきだ	63.7	19.2	8.5	8.5	100.0

表5 教養的教育を担当することでプラスになった点

	そう 思う	どちらとも いえない	そう思 わない	不明・ 無回答	合計
広く専門外の内容を講義できたことで、自らのものの 見方が広がった	29.5	24.9	36.3	9.3	100.0
基礎的な領域を講義することで、自分の専門分野の 再認識につながった	32.7	22.8	36.3	8.2	100.0
学生のレベルが把握 できた	61.2	20.3	10.3	8.2	100.0
幅広い学生と交流できた	37.0	26.0	28.1	8.9	100.0
自分の専門分野と他の学問領域との関わりを考える ようになった	23.8	27.0	40.6	8.5	100.0
専門の枠を越えて大学教育を考えるようになった	26.7	26.7	38.1	8.5	100.0
従来行ってきた授業内容を再考するきっかけとなった	27.4	27.0	37.0	8.5	100.0
自らの教育方法を見直すきっかけとなった	29.5	29.2	32.7	8.5	100.0

究－満足】型で3割、【研究－不満】型で2割、そして【教育－不満】型で1割未満に減少する。「授業方法見直し」を認めているのは【教育－満足】型、【研究－満足】型ともに4割に増え、【研究－不満】型で3割、そして【教育－不満】型でわずか1割となる。一般的に、【不満】型においてはかえって教育志向の教員の方が効用を認めていないのだ。教養重視と専門重視の違いがあるからかとも思われたが、他のグループと比べて特に【教育－不満】型に教養重視の教員が少ないということもない。教育も重視しているとしながらも、そこから自分が得るものは多くないと感じているあたりが、【教育－不満】型の不満要因なのかもしれない。

教養的教育を担当する意志

教養的教育をこれからも担当する意志があるかどうかについてみると、全体の傾向は、「是非、担当してみたい」が20%、「担当する意志はあるが、現在の内容では担当したくない」が11%、「他の授業負担が軽減されれば、担当してみたい」が37%、「できれば担当したくないが、義務なら仕方ない」が23%、「担当する意志はない」が9%となっている。その気はない、「義務なら仕方ない」という消極的な意見が3割以上と決して少ないとはいえないものの、それ以外の教員は条件付きではあっても積極的に担当する意志をもっている。類型別にみると、【教育－満足】型では「是非、担当」が3割以上にまで増加し、次に積極的なのが【研究－満足】型であった。一方、【教育－不満】型と【研究－不満】型では、「担当する意志はない」、「義務なら仕方ない」を合わせた消極的な意見が四割前後と高い割合を占めた。ここでも、志向性よりも満足度の影響力の方が大きかった。

なお、上記のプラス点に関する意見との関連をみると、効用を認める教員ほど積極的な意志をもつということがはっきりと見て取れた。その中では、「学生のレベル把握」、「幅広い学生との交流」を評価する教員とそうでない者との差はあまり大きくはなかった。残りの項目で効用を認める教員とそうでない者との差は歴然としており、前者では「是非、担当」したいと答えた教員は4割以上にまで増加した。特に「自分の専門分野と他の学問領域との関わりを考えるようになった」と評価した教員では、その五割もが「是非、担当」したいと答えている。つまり、自省を促す効用を認める教員ほど、より積極的に教養的教育を担当する意志を示している。

以上をまとめると、多くの教員は教養的教育を担当したことの効用を全般的にひかえめにしか認めていないものの、条件さえ良くなれば担当を続けていく意志を示していた。類型間の比較を行うと、【教育－満足】型の教員は問題点・改善点を敏感に認識し、自省面に及ぶまで教養的教育担当の効用を評価し、担当が続けることに非常に積極的である傾向にあった。

4. 改革に対する評価と方策

理解度と評価

調査票では、学部教育改革に対する理解度を5項目にわたって尋ねている。「十分に理解している」、「ある程度理解している」を合計した割合をサンプル平均でみた場合、「全学レベルの教養的教育の改革」48%、「全学レベルの学部教育の理念・目標」46%、「教養的教育委員会の役割」36%、「FDや全学研修の必要性」31%、「学部教育改革の3原則」29%であり、過半数が理解している項目はない。学部教育改革を行っても、理解は一部の層にとどまっているのである。だが類型間の相違もあり、特に教育活動の満足度による相違が大きい。いずれの項目についても理解度が最も高いのは【教育－満足】型で、【研究－満足】型がこれに続く。教育・研究志向の別を問わず、教育活動に満足していない者で理解度が低くなっている。

ここで理解度に着目したのは、それが改革に対する評価を大きく規定しているからである。改革が行われて間もないこともあり、「教養的教育の改革」、「専門的教育の改革」、「(教養的教育の)全学協力体制」に対して、「大変評価している」、「ある程度評価している」と肯定的に評価した者はそれぞれ、サンプル平均で33%、30%、37%にとどまるが、学部教育改革を理解している者と理解していない者との間には評価に大きな隔たりがある。そして理解者ほど評価も高い(表6)。類型別にみると、理解度ほど顕著な相違はない。ただしここでも、改革に対する評価が最も高いのは【教育－満足】型である。

表6 学部教育改革に対する理解度と評価の関係

		(%)		
		理解 している	どちらとも いえない	理解 していない
全学レベルの学部教育の理念・目標	(a)	52.2	27.6	11.7
	(b)	46.1	26.9	12.1
	(c)	51.8	31.4	22.0
全学レベルの教養的教育の理念・目標	(a)	53.5	23.1	9.6
	(b)	44.2	30.4	11.5
	(c)	51.4	31.2	21.2
学部教育改革の3原則	(a)	59.0	37.5	16.3
	(b)	48.2	36.7	17.3
	(c)	58.6	40.8	23.4
FDや全学研修の必要性	(a)	64.0	32.1	12.3
	(b)	47.8	31.1	17.3
	(c)	55.9	39.3	23.5
教養的教育委員会の役割	(a)	57.2	29.8	13.0
	(b)	48.9	22.6	17.2
	(c)	54.3	35.2	23.5

注：(a)は教養的教育の改革、(b)は専門的教育の改革、(c)は教養的教育の全学協力体制、をそれぞれ肯定的に評価した者の割合。

改革を進める上での支障と方策

調査票では5項目について、学部教育改革を進める上で支障になっている点を尋ねている。「そう思う」「ある程度思う」と回答した割合をみると、最も大きな支障と考えられているのは「個々の学部間における文化の相違」であり、サンプル全体の71%にのぼる。以下、「学部教育の理念に対する共通理解の欠如」67%、「教室や機器などの施設・設備の不足」61%、「改革のための資金の不足」55%、「改革を進めるリーダーシップの欠如」53%と続き、いずれの項目も過半数が支障と考えている。ただし、設備や資金といったハード面よりも、文化や理解といったソフト面がよりネックになっていると認識されている。なお、支障に対する認識の点では、特に類型間で大きな相違は認められない。

調査票ではまた、学部教育改革を進める方策を8項目にわたって尋ねている。「非常に必要である」「ある程度必要である」と回答した割合をみると、支障の認識と同様、「教官の意識改革」(78%)や「学生による理解と協力」(70%)という意識面の改革なり徹底が重要な方策と考えられている。以下、「教養的教育の事務体制の整備」53%、「全学レベルの授業評価の導入」が46%、「教育活動に対する報償制度」44%、「教養的教育委員会等の委員会」38%、「授業開発センター等の設置」、「全学レベルのFDの導入」31%と続く。同じ意識面の改革でも、FDに対する必要性の認識はまだ低い。類型別の特性については、いずれの項目についても【教育一満足】型で必要と考える割合が最も高いが、それを除くと明確な相違は認められない。

最後に、学部教育改革の理解度との関係に触れておこう。特定の項目に限らず、理解度の高い者ほど、改革を進める上での支障が大きいと認識し、また改革を進めるために種々の方策を講ずる必要があると考えている。もちろん、改革に対して理解している者の中にも、改革を評価する者と評価しない者がおり、改革の評価とはその点も含めた議論であることはいうまでもない。ただしこの結果から読み取れるのは、改革を理解している者において、現状に対する問題認識が強いということである。

5. おわりに

広島大学は学部教育改革により新たなカリキュラムを導入した。しかしながらその意図や目標についての理解度は低く、それが改革に対する評価の低さをもたらしていた。学生への対応策や教養的教育の改善点を含め、改革全般に積極的に携わっているのは【教育一満足】型であった。だがこのグループは、全体の3分の1を構成しているにすぎない。

この事実は、教育改革＝意識改革といわれる所以を如実に物語っている。そして、学部教育改革に対する教員の意識を規定していたのは、研究や教育に対する志向性よりも、むしろ教育活動に対する満足度であった。大学教育の抱える課題は、教員の研究志向から教育志向への転換で解決するほど単純ではない。しかしその一方で、教育活動に対する不満の要因が、志向性によって異なることも示唆された。逆説的だが、教育活動の満足度を高

める方策を議論するには、志向性も考慮する必要があるのである。

最初に、一連の教育改革は現在、評価の段階に移行しつつあると述べた。しかしながら、制度の改革で達成できる側面もあれば、意識の改革でしか達成できない側面もある。どういった者が教育を重要視し、教育活動に満足しているのか、そうした意識の規定要因を含めた評価の構造を視野に入れなければ、これから行われる改革に対する評価の議論も、意識改革が必要だという従来型の指摘を越えることはできないだろう。本稿はそのための1つの試論である。

<参考文献>

有本章・江原武一編『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、1996年。

大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－』（答申）、1998年。

広島大学教養的教育委員会教育方法検討小委員会『教養的教育実施自己点検・評価報告書（平成10年度）』。

広島大学教養的教育研修会実行委員会編『広島大学教養的教育改革の全学研修会報告書』、1999年。

第11章 協定廃止後の大学教育 — 学生の就職行動をてがかりに —

小方 直幸

1. はじめに

若年人口の減少に伴う学生獲得競争の激化や、高度な能力を備えた人材に対する企業の期待の高まりを背景に、大学教育の職業的なレリバンスが求められている。一昨年の就職協定の廃止は、そうした変化を象徴的に示す1つの出来事であったといえる。協定廃止をめぐっては、学校歴を問わない実力重視の採用の到来であるとか、実質3年化による大学教育の軽視など、様々に論議されてきたし、就職活動の自由化、早期化、長期化の実態については、常にマスコミや就職情報誌上で取り上げられてきた。しかし、就職活動といういわば量的な変化が大学教育にもたらす質的な影響に関しては、必ずしも十分に議論されてきたとはいえない。また、大学ごとに学生の就職状況や就職支援体制が様でないことを考慮すれば、大学は個々の実状に応じた対応を迫られていることも明らかである。本稿では、広島大学で行った就職活動調査を用いて、就職協定廃止の大学教育への影響を考察し、学生の就職行動という見地から大学教育の在り方を探る。

2. 分析の枠組み

調査の方法

以下で用いるのは、1998年1月に広島大学に在学中の4年生を対象に行った「大学生の就職活動に関する調査」である。調査票の配布は、各学部の協力を得て学生係を通じて行った。そのため、正確な配布総数を確認することはできないが、1228名から回答があった（ちなみに、調査該当年の卒業生総数は2984名である）。なおここでの分析対象は、このうち民間企業への応募経験者である。

活動の種類

就職協定廃止後の大学生の就職活動に関して、新たな動向として指摘されてきたのは、早期化と長期化である。しかし、この両者の関係については十分に考察されてきたとはいえない。そこで以下では、活動の開始時期と活動に要した期間に着目し、これらが就職状況や活動への満足度にいかなる影響を及ぼしているかを明らかにする。

質問票では民間企業受験者を対象に、「具体的に就職活動を始めた時期」及び「就職活動を終えた時期」を尋ねている。なお活動の開始時期に関しては、将来の職業設計を考え始めた時期や、情報を収集し始めた時期など、多様な捉え方が可能であるが、ここでは実

表 1. 就職活動時期の類型

(%)

活動開始時期	活動期間			横の計
	「特急型」	「急行型」	「各停型」	
「先発型」	2 (0.5%)	37(9.1%)	28(6.9%)	67(16.5%)
「中間型」	77(18.9%)	152(37.3%)	24(5.9%)	253(62.2%)
「後発型」	66(16.2%)	17(4.2%)	4(1.0%)	87(21.4%)
縦の計	145(35.6%)	206(50.6%)	56(13.8%)	407(100.0%)

際に活動を始めた時期を開始時期として定義する。

就職活動の開始時期については、「3年生の2月以前」、「3年生の3月または4年生の4月」、「4年生の5月以降」の3つの類型を設定し、それぞれ「先発型」、「中間型」、「後発型」と名付けた。就職活動に要した期間については「1～2カ月」、「3～5カ月」、「6カ月以上」の3つの類型を設定し、それぞれ「特急型」、「急行型」、「各駅停車型（各停型）」と命名した。開始時期と活動期間という2つの軸を用いると、合わせて9つの類型が想定され、その構成を示したのが表1である。

全体では「中間－急行型」が4割と最も多いが、活動の開始時期と活動に要した期間は必ずしも対応していない。「先発型」の場合、「急行型」と「各停型」に2分されており、「中間型」でも「特急型」が3割を占めている。また「後発型」の場合は、4人に3人が「特急型」となっている。卒業後の進路予定についてもみておこう。「後発型」「各停型」の場合、「民間企業に就職する」と答えた比率がやや低く、逆に「未定・その他」への回答率が若干高い。一方、「先発型」「特急型」では、「大学院に進学する」と回答した割合が他よりも高い傾向にある。専門分野別の特性についても触れておくと、活動開始時期については、「先発型」が多いのは文系、「後発型」が多いのは理系や教育系である。また理系の推薦応募者では、「後発型」が特に多い。活動期間については、理系の特に推薦応募者や教育系で「特急型」が多くなっている。卒業後の進路予定に関しては、文系や理系では8割以上が「民間企業に就職する」と回答しているのに対して、教育系ではその比率が6割に満たず、「その他・未定」と答えた割合が高い。

3. 活動の概況

利用した媒体

就職活動に利用した情報源について、「大いに利用」と「ある程度利用」を合計した割合をみると、「就職情報誌」90%、「送られてくる会社案内」88%、「大学の就職課等の資料」79%、「友人」70%、「インターネット」66%、「大学主催の就職ガイダンス」59%の順になっている。同じ質問項目に対して就職活動への寄与を尋ねたところ、「非常に役立つ」と回答したのは、「送られてくる会社案内」55%、「就職情報誌」54%、「友人」38%、

「インターネット」35%と続いている。活動類型別にみると、「先発型」ほど「先輩」や「友人」などの人脈や、「大学主催のガイダンス」「インターネット」「送られてくる会社案内」の利用率が高く、様々な情報を利用していることが伺える。

最近増加傾向にあるインターネットの利用状況について若干付言しておこう。ホームページの用途は様々だが、最も利用されているのは「個別企業の採用情報の収集」(73%)や「企業の検索」(72%)である。電子メールは「資料の請求」に利用されることが最も多く(76%)、「説明会への申し込み」「友人との情報交換」に利用した者も4割に上る。また、ほぼ4人に1人は「メールによる応募」を行ったと回答しており、今後こうした傾向はさらに強まるものと予想される。

なお、大学の就職課や大学が行うガイダンスの利用率は高いものの、実際の活動への寄与に対する評価がさほど高くないのは、情報の量という点では他の媒体に劣るためであろうし、情報の性格も異なるためであろう。大学が行うキャリアサービスの方向は、他の媒体が持つ機能とは一線を画する役割、つまり就職を視野に入れた大学教育への取り組みへのアドバイス、自己分析や応募方法を含めた就職活動の具体的な支援といった、広い意味でのカウンセリング機能の充実や、卒業生等のネットワークを利用した職場の認識・体験のさらなる充実にあるといえよう。

応募状況と内定の実態

応募企業数を全体でみた場合、「1～3社」が45%、「10社以上」が33%という構成で、少数派と多数派に2分されている。なお活動の開始時期を問わず、「特急型」では7割以上が「1～3社」受験者である。これに対して「先発—各停型」では、「10社以上」を受験した者が7割に達している。

図1は、受験先の企業規模を示したものである。全体では「100～999人」「1000人以上」の企業をともに受験した者と、「1000人以上」の企業のみを受験した者がそれぞれ3割を占めており、大企業志向が強いといえる。また活動開始時期を問わず、「特急型」では「1000人以上」のみの受験者が、「各停型」では「100～999人」と「1000人以上」双方の受験者が多くなっている。

図2は、応募から内定獲得までの経緯を時期別に示したものである。採用試験は4年生の5月にピークを迎えており、内定の獲得は5月から7月にかけて集中している。内定を獲得した企業数は、全体では「1社」が5割と最も多く、以下「2社」が2割、「内定なし」が1割と続く。なお、複数内定獲得者の比率は「先発型」ほど高く、逆に「特急型」では「1社」内定者が圧倒的に多い。また、受験した企業数の違いを反映して、複数内定の獲得者は文系で多く(51%)、教育系で少なくなっている(27%)。

図1. 受験先の企業規模

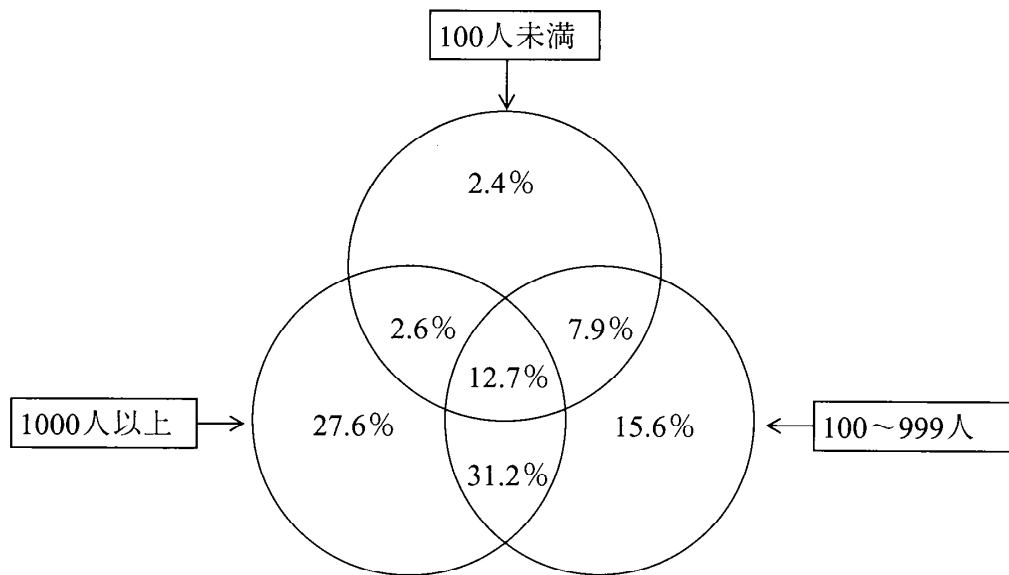


図2. 応募から内定獲得までの経緯

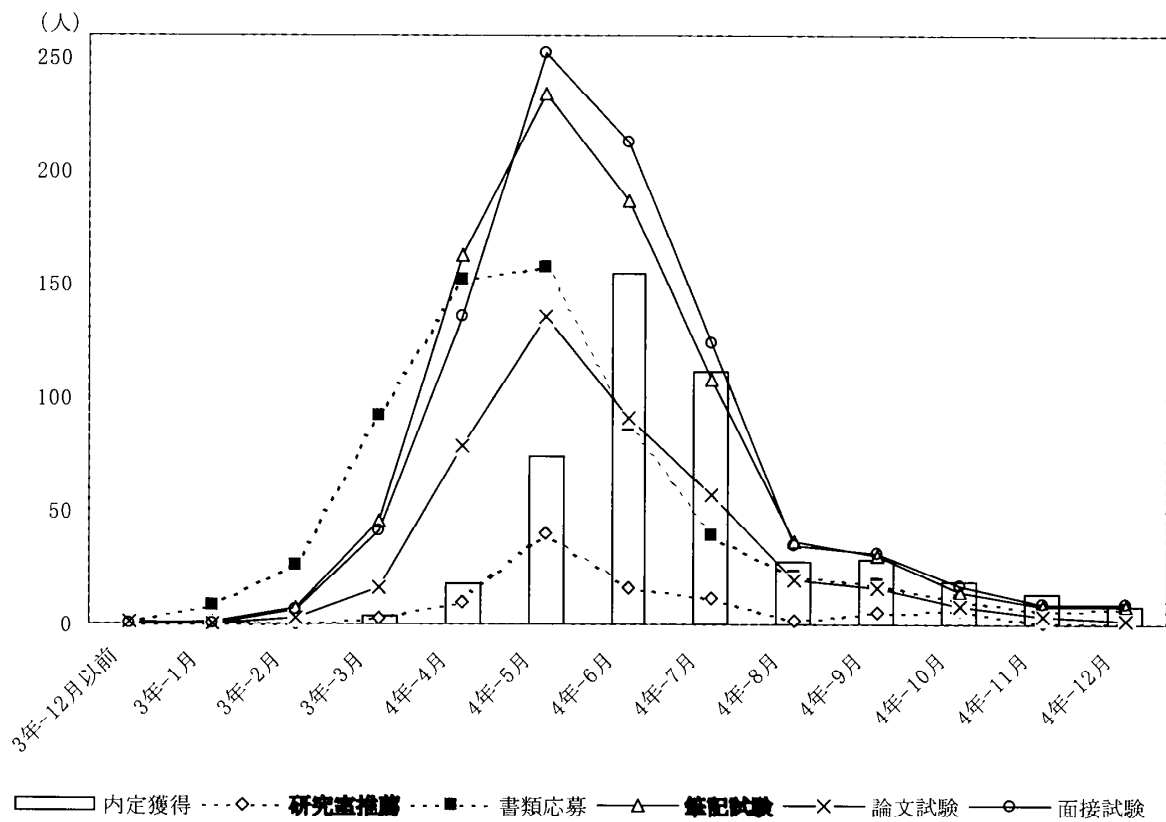


表2. 協定廃止のメリットとデメリット

計	「特急」型		「急行」型			「各停型」	
	中間	後発	先発	中間	後発	先発	中間
A	24.0	23.0	18.5	28.6	27.7	6.3	19.2
B	33.9	26.0	13.6	31.4	50.0	6.3	51.9
C	27.3	11.0	7.6	22.9	34.7	37.5	55.6
D	26.4	51.4	27.7	28.6	22.6	6.3	7.7
E	22.1	10.8	6.1	20.0	29.3	37.5	37.0

注: いずれも問いに対して「そう思う」と答えた者の比率

A=「活動時期が自由化し、時期の面でマイペースで取り組めた」

B=「企業をいくつも受ける機会が増えた」

C=「採用活動が長期化することで、厳しい選考が行われた」

D=「内定先が早い時期に決まり、授業への影響はなかった」

E=「就職活動が長期化し、授業にも影響がでた」

4. 協定廃止に対する学生の評価

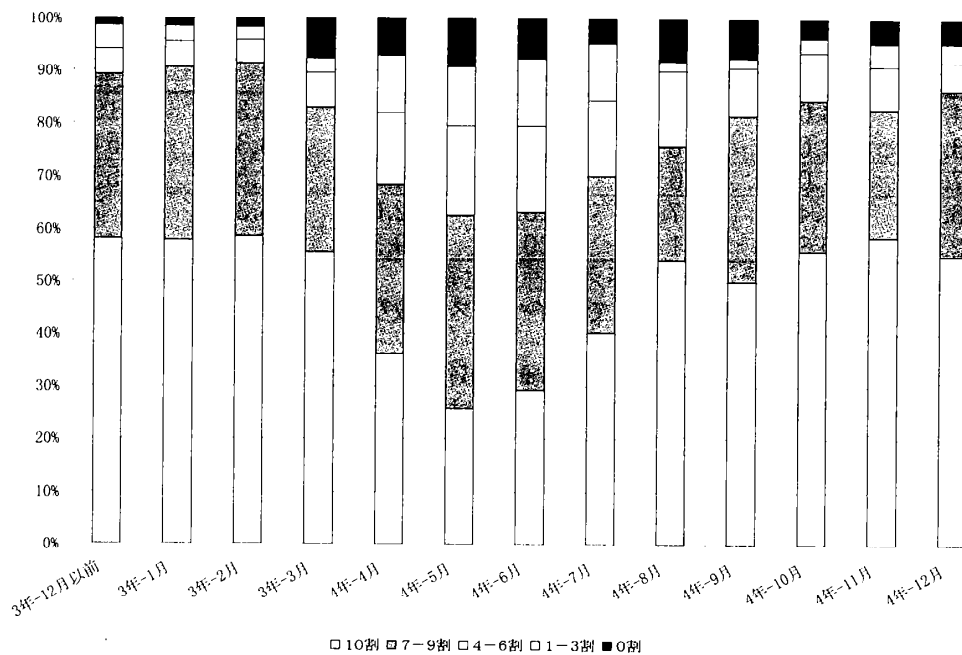
協定廃止のメリットはみえず

表2は、協定廃止に対する学生の評価をみたものである。まず、「時期の面でマイペースで取り組めた」という者は全体で24%、4人に1人に過ぎない。表には問いに対して肯定した者の割合しか挙げていないが、約半数の者がこれを否定している。とりわけ「先発－各停型」では、否定した者が4人に3人に上る。「企業をいくつも受ける機会が増えた」と考える者も、肯定が3割、否定が3割と、必ずしも評価されていない。これを最も評価した「中間－急行型」や「先発－各停型」でも、肯定した者は2人に1人にとどまる。また「各停型」では、「先発型」が56%、「中間型」が54%と、過半数の者が「採用活動が長期化することで、厳しい選考が行われた」と答えている。学生にとって活動期間の長期化というのは、マイペースな取り組みや受験機会の増加というプラス面を意味するものではなく、早くから活動を開始したにもかかわらず、応募した企業や希望した企業から内定が得られないという、厳しい就職活動状況を示しているのである。

授業への影響

図3は、授業への出席率を示したものである。就職活動が本格化する4月～7月にかけて出席率が大きく低下していることがわかる。先の表2のD、Eをみると、「内定先が早い時期に決まり、授業への影響はなかった」と考える者は26%、つまり4人に1人に過ぎず、逆に4割の者はこれを否定している。これを肯定した者が否定した者を上回ったのは、「中間－特急型」のみである。一方、「就職活動が長期化し、授業にも影響がでた」と考える者は22%にとどまるが、「先発－各停型」では、これを肯定した者が否定した者を上回っている。なお、授業への影響が最も少なかったのは理系の推薦応募者で、6割が「内定先が早い時期に決まり、授業への影響はなかった」と考え、「就職活動が長期化し、授

図3. 授業への出席率



業にも影響がでた」と考えない者も7割を超えている。また理系の自由応募者の場合も、文系や教育系と比べた場合、授業に影響がでたと考える者は少ない傾向にある。

活動の満足度と反省点

就職活動の満足度と反省点をみたのが表3である。自身の就職活動に「とても満足」している者は21%、「やや満足」している者は49%で、全体の7割は満足している。しかし、活動に対する満足度は、活動の時期によって大きく異なる。早く活動を開始した者ほど、また活動期間が短かった者ほど満足度は高い傾向にある。ただし、「特急型」では活動開始時期を問わず満足度は高く、「各停型」では「先発型」でも不満度は高くなっている。この背景には、「特急型」の場合、授業への支障があまりなく、さらに大企業から内定を獲得している者が多いのに対して、「各停型」では、授業への支障が大きいだけでなく、大企業から内定を獲得している者も少ないことが指摘される。

専門分野間の相違についても触れておくと、満足度が高いのは、理系の推薦応募者や文系、低いのは教育系である。これは理系の推薦応募者や文系の場合、就職予定先に大企業が多いのに対して、教育系では、内定を獲得できなかった者が3割と多く、また就職予定先も小企業の者が多いためと考えられる。

満足度の相違は、就職活動の反省点にも反映されている。開始時期が「後発型」の者で「もっと早くから準備に取りかかるべきだった」と考える者が多いのは当然だが、「各停型」の場合、「先発型」でもこれを肯定した者がかなり多い。「先発-各停型」では、早期

表3. 活動の満足度と反省点

1. 満足度		(%)						
	計	「特急」型		「急行」型			「各停型」	
		中間	後発	先発	中間	後発	先発	中間
とても満足	20.7	27.8	25.8	28.6	18.0	5.9	7.4	16.7
やや満足	49.4	47.2	47.0	60.0	53.3	35.3	51.9	29.2
やや不満	21.7	15.3	19.7	5.7	22.0	47.1	29.6	41.7
とても不満	8.2	9.7	7.6	5.7	6.7	11.8	11.1	12.5

2. 反省点		(%)						
	計	「特急」型		「急行」型			「各停型」	
		中間	後発	先発	中間	後発	先発	中間
A	43.1	36.0	51.5	28.6	41.6	64.7	50.0	50.0
B	26.3	17.3	15.2	25.7	28.9	41.2	50.0	33.3
C	21.9	18.7	12.1	20.0	24.8	29.4	34.6	25.0
D	42.9	34.7	31.8	42.9	47.7	52.9	50.0	54.2

注: いずれも問いに対して「あてはまる」と答えた者の比率

A=「もっと早くから準備に取りかかるべきだった」

B=「自分の適性をもっとみきわめるべきだった」

D=「企業・業界の研究が不十分だった」

に活動を開始したにもかかわらず、いっそう早く取り組むべきだったと反省しているのである。さらに「各停型」に関しては、「自分の適性をもっと見極めるべきだった」と考える者も多い。「各停型」、即ち活動期間が長期にわたった者は、単に厳しい就職戦線を経験したというのみならず、活動に対する取り組み自体にも課題があったと認識しているのである。

一方、「もう少し多くの企業を回ればよかった」と考える者が「特急型」で少ないのも興味深い。これは「特急型」の場合、応募した企業数は少ないものの、内定先の企業は大企業が多く満足度も高いためである。「特急型」では、「企業・業界の研究が不十分だった」という問いに対しても、「あてはまる」と答えた者が他の型よりも少なかった。

5. 就職と大学教育

就職に必要な知識・技能

質問票では、18項目にわたって就職活動を進める上で何が有利に働いたかを尋ねている。「とても有利に働いた」と「ある程度有利だった」を合計した割合をみると、上位を占めた項目は、「ものの見方、知識の獲得方法」「対人関係の能力・説得力」82%、「論理的な思考力」78%、「幅広い教養に関する知識」76%、「文章表現能力」69%、「アルバイトの経験」63%、「企画・アイデアなどの創造力」60%の順であった。一方、専門分野に関わる知識・技能については、「専門分野の概論的知識」57%、「専門分野のより深い知識」40%、「専門分野の実務的能力」35%の順であった。

「幅広い教養に関する知識」という項目に関しては、「教養」の内容についてさらに議論する余地が残されているものの、これは、個別の学部教育、あるいは授業科目の枠を超えて、大学教育が学生に何を付与すべきかを改めて考えさせる結果といえる。しかも重要なのは、専門的な教育が職業に寄与していないという従来型の解釈に陥らないことであろう。職業的なレリバンスという観点に立った場合、大学教育の最終的な目標は、専門的な知識・技能自体の獲得にあるのではなく、専門的な知識・技能の教育を通じて、表現力や思考力といった知識・技能の基盤を形成する能力を養うことにあるといえる。ある意味で大学教育に対する発想や意識の転換が求められているのであり、さらにそれを実践するには、大学教員一人一人の教育能力の改善ないし向上が必要なことはいうまでもない。もちろん、「語学力」（51%が有利と回答）や「情報処理、コンピュータの能力」（同41%）といった定型的な技能の獲得も、就職を少なからず規定している点は付け加えておきたい。

活動類型別にみると、「後発型」では「無関係だった」と答えた項目が多い。「特急型」でも、「語学力」「文章表現能力」「論理的な思考力」「創造力」「対人関係の能力・説得力」「アルバイトの経験」が「無関係だった」と考える者が多く、逆に「専門分野の実務的能力」「出身学部・学科名」「所属のゼミ・研究室」が「有利に働いた」と評価する者が多い。専門分野別にみた際、理系出身者も同様の傾向をみせており、これは「後発型」や「特急型」に理系出身者、中でも推薦応募者が多いことによると考えられる。この結果は、専門分野や就職先等の相違だけでなく、学生がどういった就職活動を展開したかによっても、就職と大学教育との関連に対する評価が左右されることを示唆している。

インターンシップへの需要

昨今、インターンシップ（学生が企業等において実習・研修的な就業体験をする制度）導入への関心が高まりつつあるが、インターンシップが「必要」と考えている者は全体で52%、2人に1人の割合である。「わからない」と答えた者が4割に上るが、これはわが国では未だ制度が確立されていない現状を反映した結果であろう。「不必要」と考えている者は1割に満たないことを考慮すると、インターンシップへの潜在的な需要はかなり高いといえる。実施時期に関しては、「3年生」が69%と最も多い。1、2年次では職業意識の形成という観点からも時期尚早であり、また4年次では既に就職活動が始まるため遅過ぎるという解釈からであろう。

形態については、「企業が主体的に導入し、学生は個人的に参加する」、「授業科目ではなく課外講座として、大学が主体的に導入する」への賛同者がそれぞれ43%、41%で、意見が二分されている。「正規の教育課程に、大学が授業科目として導入する」と考えている者は15%にとどまった。内容面では、「専門分野と必ずしも関係しない、実習、実務経験」を望む者が50%と最も多く、「専門分野とリンクした、実習、実務経験」、「実習、実務経験よりも、より一般的な職業意識の形成」への賛同者はそれぞれ26%、22%であった。

学生が主体的に参加の是非を決定し、より具体的、実践的な就業体験ができる機会が期待されているのである。

活動類型別にみると、開始時期を問わず活動期間が長期にわたった「各停型」で、インターンシップを「必要」と感じている者が多い。何らかの就業体験があれば、彼ら／彼女らにとってより望ましい就職活動を展開できたと考えているためであろう。専門分野によるインターンシップに対する需要の相違はないが、形態や内容面では意見が分かれている。文系出身者の場合、形態に関して「企業が主体的に導入し、学生は個人的に参加する」との意見が多い。また内容に関しては、理系出身者では3人に1人が「専門分野とリンクした、実習、実務訓練」を望んでいるのに対して、文系やとりわけ教育系では、「専門分野と必ずしも関係しない、実習、実務経験」に賛同する者が多かった。大学全体として制度の導入を検討するか、専門分野ごとの自主性に委ねるかは、今後さらなる議論を要する課題である。

6. おわりに

大学生の就職行動は、〈活動の開始時期〉と〈活動に要した期間〉の双方に規定されており、多数派を形成する「中間－急行型」をはさみ、短期で活動を終える者と、長期にわたって活動を続けざるを得ない者という、2極化が進行している。もちろん、協定廃止以前にも類似の構造は存在していたと推察されるが、不況による雇用環境の悪化が加わり、活動状況の個人差がより明確になっている。協定廃止の影響というのは、どのグループにもメリットとデメリットが存在するのではなく、一方はメリットを、他方はデメリットを被るという形で顕在化しているのではなかろうか。もちろん、〈就職活動の開始時期〉、〈活動に要した期間〉の分布は、専門分野や男女間でも異なるであろう。しかし、上述したパターンの分化は、学部を超えて生成している。その意味で、単に就職先の企業特性や就職率に着目するのではなく、学生の就職行動特性を的確に把握することが、これからの就職指導には不可欠の課題といえる。さらに大学における就職指導は今後、単に情報の提供を行うだけでなく、カウンセリングの機能や企業と学生をつなぐ役割を積極的に果たしていくことが望まれる。

他方で、学生の就職問題は就職指導の充実のみで解消されるわけではない。大学教育自体を、職業的にも有意義なものにしていく必要がある。しかしそれは、大学教育のみの変化で実現されるわけではない。なぜならば、大学の教育のあり方は雇用システムのあり方と密接に関わっているからである。採用活動が職種別に行われ、その職種に必要な知識・技能が明確であれば、それに応じた教育を付与することは1つの選択肢としてあり得る。しかし、採用メカニズムが徐々に変容しているとはいえ、上述の事態はまだ招来していない。こうした状況下で重要なのは、雇用側が大学側に対して明確に提示し得ていない職業に直結した知識や技能の付与を模索するのではなく、むしろ現行の教育が付与している知

識や技能、またそれを通じて形成されている、あるいは形成される可能性のある能力を改めて見直し、その職業的意義を大学側が積極的に見出し発信していくことではなかろうか。「ものの見方、知識の獲得方法」「論理的思考力」「文章表現能力」などに対する評価の高さが何を物語るのかを改めて問い直し、そうした教育を行うことの意義や方策を、その困難さも含めて正面から議論すべき時期が到来している。

終章 総括と展望

有本 章

学部教育改革の展開というタイトルで種々の角度から理念、現状、評価に関わる考察を行ってきた。タイトルに「学部教育」の用語を使用しているものの、それは学部が行う3・4年次の教育という意味合いではなく、大学4年間のundergraduate educationすなわち「学士課程教育」あるいは「学士教育」のことを意味する。報告では、改革の全体的動向、カリキュラム改革の内外の経緯、単位制、日本のコア・カリキュラムの改革、副専攻制、広島大学の改革に焦点を合わせたカリキュラム改革、教員調査、卒業生調査、等々を対象にして、改革の「展開」を考察している。そのことを通じて、①学部教育改革の必要性の背景と原因を明らかにし、②カリキュラム改革の世界的動向と日本のカリキュラム改革の動向との共通性と相違性、普遍性と特殊性を明らかにし、③アメリカのカリキュラムや単位制の原点との照合を行うと同時に中国のカリキュラム改革の現状を分析し、④日本のコア・カリキュラムや副専攻性などの改革の実態を分析し、⑤広島大学の改革の実態を調査し、それぞれ問題点や課題を探っている。

序章では、学部教育改革の学問や社会の視点からの必要性を論じ、システムと機関レベルの現状を論じ、問題点や課題を明らかにしている。特に、この10年間に高等教育改革の政策レベルの重点が市場原理に移行し、経済的な効率や能率を重視する観点を鮮明にし、その中で学問ギルドが伝統的に醸成してきた学問の論理やオートノミーとアカウンタビリティとの角逐が高まっている構図を描いている。この構図自体は、中世大学の誕生以来、歴史的に連綿と持続して生じている「ガウンとタウンの闘い」の現代版である。中世では都市との葛藤が中心であったが、近代大学誕生以降は国家や社会との葛藤が高まったと言わなければならない。高等教育の比重が公的財政に占める比重が高まる現在では、大学に対する説明責任の要請が高まるのは必然であるから、経済の論理からの期待や圧力が今後減少する可能性は乏しいに違いない。大学審議会答申はその角度からの提言でもあり、学部教育の理念・内容・方法に関してかなり詳細な注文が見られる。システムと機関の双方において、提言に即した理念と現実の乖離が存在する以上、新たな改革の取組が欠かせない。そのためには、提言が掲げる理念を学問発展に貢献するための組織体である大学の特性を十分発展させる視点から十分吟味した上で、中長期スパンの角度から見ても、国際的比較の角度から見ても適切な改革がシステム及び機関レベルにおいても実施され、実際に学部教育の向上が具現することが問われる。

第1章では、教養教育の場としての大学がグローバル化時代のカリキュラムとの関係で、大学カリキュラム論の史的背景を辿ることによって教養教育大枠の成長が考察される。まず、学士教育の前提には学士教育と大学院教育がカリキュラム構成の上で深くつながっていること、現代の教養教育をハーバード・レポートから大学審議会発足頃までのスパンにして論じることが指摘される。さらにカリキュラムの用語の意味、カリキュラムの組み方の違いとしての課程と専攻、カリキュラムの内容構成と関わるリベラル・アーツとゼネラル・エデュケーション、構成の性格・種類を示す基礎学術と応用学術、構成の小道具としての学期とカリキュラム・ナンバーなどの解説が行われている。

大学カリキュラム論の史的背景では、学士教育が修士レベルまで含むことになった経緯、中世から近世にかけてのユニヴェルシタスの教育組織の展開、19世紀以降の専門教育重視のユニバーシティ伝統型のヨーロッパと専門基礎科目と教養教育を核とするカレッジ型のアメリカにおける構造、などが論じられている。さらに、今日の新制大学の教育内容を反省的に把握するために、シカゴ大学の初期のカリキュラムが事例的に紹介され、それとの比較で日本での筑波大学の事例が考察されている。その結果、アメリカでは「シカゴなど巨大な研究大学のカレッジでも、ヴッサーのような小規模リベラル・アーツ校でも、第一課程では高校までの教育の統合と反省の意図をこめて、徹底した（リベラルであることの発想）と語学（自然言語・人工言語）の教育が行われ、そのうえでデパートメンタル・ファカルティズの専門基礎（いわゆる100番台）に当たる概論科目の選択取得が始まる。いわゆる補完教育もこの中に位置づけられるカリキュラム変容とうけとってよい。」という構造が指摘される。これに対して日本では現在『新設』の小規模校にも、『平準化』された教員数と、これまた平準化され科目設定さえあればほぼ自動的に博士課程まで認められる悪平等的な設置傾向もみられるが、これでは（カリキュラム・ナンバー制やGPA制なども一般化していない今日）、まず、学士課程教育の空洞化、すなわち各教師の担当科目数の異常な増加や小クラス運営（特にチューター制やICUにみられるガイダンス担当教員制や、インテンシブな語学教育など）が不可能となる傾向もでてくることとなる。」著者はこのような構造の中で今日、「リベラル・エデュケーションを土台に、学士教育の諸科目の配分を考えてほしい」と論じている。

最後に、グローバル化の展開と学士教育では、グローバル化との関係で次第に改革が必要となってきた学士教育カリキュラムに関して、その展開が1945年から60年代、70年代から90年代まで、90年代から世紀末まで、の3期に分けて考察される。第1期はユニバーシティとカレッジのカリキュラムがまとまった時期、第2期は学際型コースが増加した時期、第3期はカリキュラムの多様化が進行した時期であり、これらの国際的なカリキュラム改革の潮流や経緯を踏まえて、今日では日本の学士教育とカリキュラムの再編成が模索される時期を迎えていることが理解されるのである。

第2章では、アメリカの学士課程カリキュラムの構成原理が日本と比較して考察されている。アメリカの学士課程が時代の変化によって様相を変化させながらも、変化を超えた普遍性を基底にもっている点を凝視し、その構成原理を明らかにし、日本とは異なる点が指摘される。その構成原理をハーバード大学の1642年の学士課程のカリキュラムを事例にすれば高等普通教育カリキュラムであったことが分かるという。日本の場合は、帝国大学の学士のカリキュラムは専門教育のそれであり、自由学芸だけではなく専門職分野も含んでいた。高等普通教育に当たる部分は大正7年以来旧制高等学校が担当した。もっともアメリカでも、その後、1909年のハーバードの改革に見られる専攻と分散必修型の普通教育からなる標準的なカリキュラムの原型が導入されたのであるから、日米共に専門教育を含む学士課程である点では表面的に似通っていることになる。異なるのは、アメリカの場合は「専門教育と普通教育の結合体として形成された」ことにある。

日本と比較したアメリカの学士課程カリキュラムの特徴はなにか。①「普通教育は学士課程カリキュラムの軸となる構成要素であり、専攻はその科目の内の一部を深く、専ら攻究することを意味する。専攻にあたる言葉にはmajor（より大きい）、あるいはconcentration（集中）があるが、後者がその含意を明確に伝えている。これに対して、普通教育部分はbreadth（広がり）と捉えられ、普通科目と専攻は、観念上は統合されている。」②「リベラルアーツは『職業人の技芸』に対する『自由人の学芸』であり、artsが複数形であることから明らかなように、一群の専門科目から構成される。」③「学士課程が組織的な教育システムを発展させたこと」、そのことが「日本のような学問的な専門知識の伝達機関としての大学を起源としているのではなく、高等普通教育、あるいは専門職業教育から出発していること」によるものである。最後に、このような出自の違いがあっても、今日は日米共に社会の中で果たすべき学士課程の役割には共通性が高まっており、「ここでの違いの認識は、それを克服し、共通性のある学士課程の構築への道程としてのみ、価値をもっていると考えられる」と指摘されている。

第3章では、単位制度とカリキュラム編成の関係に関して、単位制の成立、原理・原則、アメリカの単位制の3つのタイプ、基本構造とカリキュラム編成などが論じられている。アメリカでの選択制の導入から発展した単位制の原理・原則は、①経済性・効率性、②多様性・柔軟性、③個性化・自律性である。その定義は、「大学における授業の履修に係わる学生の学修量を測るもので、基礎的な量としての1単位数、全体の量としての総単位数及びそれを配分し、履修選択させ、学問的なクレジットを与えるすべての過程からなる制度」とされる。その基本要素は、①1単位数、②総単位数、③配分単位数、④履修選択、⑤評価、である。効果的なカリキュラム編成のためには、この基本要素からカリキュラム編成の原理・原則を設定することが必要である。①1単位の学習量を表す最も基礎的な単位の算出基準を定めること、②基礎的な単位数としての1単位数が設定された後は、次に卒業に必要な総単位数を設定すること、③こうした1単位数および総単位数の基本的枠組

みが決定されれば、次に授業科目区分あるいはグループ分けをどのように設定して、それぞれ総単位数をどのくらい配分するかを問題にすること、④それを学生にどのように履修させるかを問題にすること、⑤評価を行うこと、であるとみなされる。この原理・原則の見直しがいま欠かせない。現在、日本では「大学は実質3年制と化している」のであり、学生の平均履修単位が「170単位に近いところもあり」、「124単位が1日8時間の学修を4年間続けることを前提として考えられる基準であることがすっかり忘れられている」という著者の指摘は「単位制の空洞化・形骸化状況」の指摘に他ならない。量的装置としての単位制度は、GPAのような質的維持装置やシステムを必要としていることが分かる。

第4章では、アメリカの学士課程カリキュラムと大学組織がシカゴ大学1999年度カリキュラム改革を事例に考察されている。1947年に改訂されたカリキュラムに関して、「必修総合科目をコアとした学士課程カリキュラムとそれを支える専門デパートメントから独立したカレッジ組織は、当時の他の総合大学には例を見ないものであった」が、これはユニークすぎたとされる。1999年の改訂では、①一般教育（共通コア）、②専攻科目、③選択科目の履修要件の割合を、各々ほぼ3分の1ずつにしたことである。・・・選択科目の割合が大幅に増加する一方、シカゴの伝統である一般教育・共通コアの占める割合がますます減少したことになる。」伝統的なコア科目中心のカリキュラムを自由選択化する政策の背景には、学長による大学財政への対応としてのカレッジの拡張政策があるという。卒業生は「ハッチンズ時代のリベラル・エデュケーションの伝統を守るべきである」と抗議行動を展開している。拡張政策と並行して質の維持が保持できるかが争点になっていることになる。このような歴史的な考察の中において、現在の状況を考えると、伝統のあるコア・カリキュラムやリベラル・アーツのひとつの牙城が動揺している現実の背景には、経営と教養教育の角逐の問題が横たわっているように見え、それは序章で論じた経済の論理と学問の論理のコロラリーとして具現しているのではあるまいかと観測ができると言って過言であるまい。日本の大学の場合も、大学院に比重を移行させる改革が行われる時、学部教育と大学院教育の接続が問題となるし、教養教育の位置づけが問題になることは避けられないから、シカゴを中心にしたアメリカの学部教育改革とりわけカリキュラム改革の今後の動向が注目されると言わなければならない。

第5章では、中国における学士課程カリキュラム改革を1990年代の変容を中心に、学士課程カリキュラム改革の背景、政策と改革の具体的内容に即した特徴等を考察している。学士課程カリキュラム改革の背景としては、①市場経済体制の導入、②高等教育管理体制の改革、③科学技術の急速な進展、④教育観の転換が指摘されている。システムでの基本方針としては、①人材養成モデルの模索と主要専攻のシラバス作成、②開設する専攻の見直しと専攻構造の調整、③基礎科目人材の養成と基礎カリキュラム教学拠点の設置が論じられている。さらに、これらの方針に対応した個別機関の改革の事例的に検討している。①では「人材養成の基準や養成のプロセスを社会と密接に結びつけ、企業や地域社会の発

展に直接奉仕できるように改革を進めた」こと、②では「学内で内容の重複する専攻や複数の系をあわせて学院に昇格させたり、内容が狭く古い複数の専門分野の合併・調整し、より広い専攻が作られた」こと、③では「基礎教育と専門教育の単位数の割合が調整」、「理工系の高等教育機関において人文社会科目が開設されたり、文系の学生が自然科学の科目を学ぶ」こと、必修科目の減少、選択科目増加、自由時間の増加、④では、副専攻制や第2学位の導入、などが見られる。内容面では、①素質教育、②学士課程カリキュラム内容の更新、が進行中である。以上から、特徴としては、①教学改革による人材養成モデルの転換であり、「基本的にはソビエトモデルの影響からの脱却し、素質教育を通じて学生の知識、能力及び素養等を全面的に高め、新しい時代に応じる人材養成のモデルを模索する過程である」とみなされる。②管理体制の調整から教育プロセスの改革への転換であり、「主要な専攻のシラバス・教科書の再編成を行うこと」、③個性的な大学教育の模索であり、「各機関が特色を出そうと個性的な大学教育を模索している」のであり、④「多くの高等教育機関の間で教学改革の目標・焦点等が違っている」ことであると指摘される。

第6章では、新制大学における一般教育実施組織の成立と展開を国立大学を中心にして考察されている。教養部を設置する32国立大学の中の31大学が1998年までにそれを廃止した事実があり、国立大学の教養部廃止の経緯と功罪を検討するための前提の作業が今日必要となっている。この角度から、本論文は歴史的に新制国立大学発足時の一般教育の実施組織、キャンパスの地理的分散と一般教育実施組織、中央教育審議会答申「大学教育の改善について」と「教養部」の制度化、一般教育実施組織をめぐる問題と背景、教養部の設置類型と制度化の実態、1970年代以降の一般教育実施組織をめぐる動向、等を論じている。一般教育実施組織には6類型—①分校、②文理学部、③学芸学部、④教養学部、⑤人文学部・法文学部や理学部など複数学部による兼担実施、⑥単科大学における一般教育実施—が区別される。それぞれの成立の沿革と特徴が分析された結果、一般教育実施組織が「『教養部』という組織形態によってのみではなく、旧制の大学および高校や専門学校が統合し新制大学を形成していく過程でそれぞれの事情に規定されながら成立したものであり、制度上の未整備やカリキュラムなどとの関係、またキャンパスの地理的配置を含む諸要因によって各様に推移した」事実が明らかになっている。その後、中央教育審議会答申（1963年）による一般教育実施組織の再編成を促す提言を契機に教養部の制度化と文理学部や学芸学部の改組が打ち出された。1963年度から1970年代までに国立大学の一般教育実施組織の再編成が行われ、32国立大学に教養部が発足した。教養部を設置した大学の中で、広島大学総合科学部（1974年設置）、岩手大学人文社会科学部（1977年設置）などは学部となった。1980年代には国立大学協会の提言もあり、教養部の学部化が各大学で構想されることになり、「こうした各大学の構想は1991年7月の大学設置基準の大綱化以降、教養部のスクラップ&ビルドと全学的改革が結びついた結果、本格的な検討の時期を迎えることに至った」のである。このような経緯を見ると、同じように教養部が廃止され学部化等が進行

したとしても、個々の大学の足取りは多様であることが分かる。かくして一般教育の実施責任組織であった教養部が改廃された今日、このような歴史を考慮しながら、一般教育あるいは教養教育の形骸化が生じているとの批判を踏まえた角度から、いかなる形態の組織を再構築するかが問われることになるだろう。

第7章では、コア・カリキュラムの現状と課題が北海道大学の場合を事例に考察されている。コア・カリキュラムのプロトタイプは専門基礎・専門およびリベラルアーツ系の科目がバランスよく配置され、全寮制の全人教育をめざした札幌農学校にあった。新制の北大では「狭義の大学」として教養教育に重点を置き、旧帝大系では異例の「全学責任体制」を採用した。新制大学での「一般教養」の概念は、アメリカの一般教育運動の反映であったとしても、一般教養課程における「均等履修モデル」はハーバード大学のレッドブックにいうコア・カリキュラムとは異なるのであり、一般教育運動を具体化したものではない、と指摘されている。北大では、1995年に教養部が廃止され、「高等教育機能開発総合センター」が「学部一貫教育体制」の全学教育部分を担当することになった。そのカリキュラムは、5つの専門を基礎とした「分野別科目」群のほかに「コアカリキュラム研究会」が3つの主題に沿った複数の分野の融合した「複合科目」群を提案し、すでに年間40コマ程度の「総合講義」を開講している。学士課程カリキュラムの総単位数120単位の中の3分の1をコア・カリキュラムが占めることになるという。重要なことは、「学部一貫教育では教養科目も含めてそれぞれの学部が責任を持って学士課程教育のプログラムを編成する。」のであり、「大学のコアはその専門を成り立たせるための文化的・人間的基盤を作るための必須の教養科目として学士課程教育の中に組み込まれる。また、専門教育と教養教育の明確な区別があるとはかぎらない。すべての授業は大なり小なりそれを担当する教官の専門性に依存しているから、教える対象の性格を正しく把握している限りにおいて、専門教育は教養教育となり得る。」大学審議会の答申が指摘するように、現代の大学は個性を持たなければならない。カリキュラムの上でそれを実現することが必要であると考えれば、「コアカリキュラムには、知的共同体としての大学の性格、すなわち校風を明らかにして、そこに参入してくる人々を共同体の一員として育て上げるという役割がある。」という指摘は傾聴に値する。

第8章では、副専攻制の現状と課題が京都大学総合人間科学部の場合を事例に考察されている。京都大学では教養部の再編によって総合人間科学部が設立され、その固有の教育システムとして副専攻制が導入されたのである。それは、「本学部では、広い視野を持ち創造性豊かな人間を育成する目的で、副専攻制度を設ける。これは各自の主専攻の他に、異なる学問分野を系統的に履修することにより、幅広い知識を身につけるための制度である。」とされる。総合性を主眼としたこのシステムの理念は、実際には十分に受け入れられていない実態があることも否めないものであり、総合人間学部の自己点検・評価によれば、「副専攻制に肯定的な意見は、教官側が38.3%、卒業生37.1%、在学生25.6%である」とさ

れている。序章は広島大学のパッケージ別科目の学生からの評価が低い点を指摘したが、ここでの評価も同じ程度に低いことが分かる。理念と現実との乖離が見られる。このような現状に対して、著者によれば「総合大学における総合学部」という体制の矛盾を反映しているとし、その克服は、「教養教育と学士課程教育を高度な専門教育のもつ歪さに対抗する大切な教育として再生させようとする」ことにある、と指摘されている。このことは、教養教育の理念の全学レベルでの確認作業が必要であることを意味しているだろう。

第9章では、パッケージ別科目の現段階が広島大学の実践を通じて検討されている。すでにパッケージ別科目に関しては、本叢書においても朝倉、於保、生和によって論じられてきた点を踏まえ、重複を避け、パッケージ別科目とは何か、その特徴の吟味、問題意識の共有、3つの視角、学生アンケートの結果、等の角度から考察が行われている。ハーバード大学のコア・カリキュラムに比較して、広島大学の試みは理念的にラディカルであり一歩前進しているという。すなわち、「(1)パッケージごとに問題意識が担当する教官及び選択した学生によって共有されていること、(2)視角ごとにアプローチに関する理解が共有されていること、の2点が、パッケージ別科目の正鵠の鍵を握っていることがわかる。この2点がクリアできれば、この構想は、ハーバードのコア・カリキュラムを学際性の点で一歩進めたものになるといえよう。」と述べられている。学際性のみならず、「新しい学問観・科学知の在り方を志向している点でも一歩先んじていることがわかる。言い換えれば、このパッケージの組み方は単に学生を教育するという意図にとどまらず、教官側の学問観、科学観、知識観をも再検討させ新しい知の模索へといなうようなインパクトを含んでいる」と評価されている。それでは実際に理念が共有されているかを見ると、教員による学際性の理念の共有は高いが、視角の理念のそれほど高くないことがわかる。他方、学生は学際性を4割しかプラス評価していず、教員の9割に比べ低い。満足度も低い。この事実は学生がパッケージ別科目の理念をよく理解していない事実の反映と捉えられる。その原因として、学生は時間割を編成する段階ですでに第一希望がとれないこと、選択が阻害されることなど不満が高く、これが不満度へ反映されていると解される。こうした現実分析を通じて、学生がパッケージ別科目に好意的であるにもかかわらず実際には不満が高くなるという現実を学生による選択の幅を広げること等によって改善することの必要性が提唱されている。理念は良しとして、その現実化が具体的に問われる段階に来ているとみなされている。

第10章では、学部教育改革に対する教員の意識に関して、全学教員を対象とした調査（1998年3月）の結果が分析されている。志向性を基準に研究型と教育型、教育活動に対する満足度を基準に満足型と不満型に区別して、各質問とのクロス分析が行われている。全体には、教育志向51%、研究志向49%とほぼ半々になることは、研究志向が多い日本の大学風土の中では興味深い結果である。満足派57%、不満派43%と教育活動には6割近くが楽しいとしているのもやはり興味深い結果である。これら志向と満足度との組み合わせ

では、教育-満足型36%、研究-不満型28%、研究-満足型21%、教育-不満型15%となっている。教育志向であっても、満足派と不満派に分かれ、研究志向であっても満足派と不満派に分かれることは注目に値する。学部教育改革の推進では、教員の意識改革が重要な課題になっていることからすれば、このような教員の類型を分析することが不可欠であるといえる。種々の質問に対する各類型の反応が分析されているが、学生に対する見方では、「授業にはそれなりに出ているが、基本的な知識・学力と学習意欲はともに不十分だ」という学生像を持っており、学生の話にはついていけないという感じている」との分析がなされている。その中では教育型の教員が肯定的な評価を下している。多様な資質を持つ学生に対する方策では、「授業方法の改善、工夫が必要だ」と回答した教員が85%に達するなど、大多数の教員が授業への改善や工夫が必要とみなしていること、特に教育-満足型がそう考える比率が高いことが分かる。教養的教育を担当したことの効用では、満足派が効用を積極的に認めている。教養的教育の担当の意志は教育-満足型と研究-満足型が積極的であるという結果が見られる。

注目すべきは改革に対する評価と方策に対しての項で、学部教育改革に対する理解度が過半数に達している選択肢が皆無である事実である。この場合も、その範囲内ではあるが、教育活動に満足している教育-満足型や研究-満足型の理解度は高い。理解度の低調さは、学部教育改革の不徹底を示唆するのであるが、改革を進める上での支障においても、「個々の学部間における文化の相違」（71%）の次に「学部教育お理念に対する共通理解の欠如」（67%）が考えられている。同じく学部教育改革を進める方策でも「教官の意識改革」（78%）、「学生による理解」（70%）が上位に位置しており、特に教員の意識改革の重要性が自覚されている。同じ意識改革でも「全学レベルのFDの導入」（31%）の必要性の認識が低いのはFDの重要性にかんがみ注意を引く結果である。

結論的に、カリキュラム再編による教育改革が実施されたが、その理解度が低いこと、それが改革の評価の低さにつながっていること、改革に積極な教育-満足型は全体の3分の1を構成しているに過ぎないと指摘されている。上でも言及したように、このような現状に即して理念の理解や改革への実践に向けての教員の意識改革が各論的に具体的に推進されなければならない段階に来ているのである。

第11章では、協定廃止後の大学教育が学生の就職行動を手掛かりに考察されている。広島大学で実施された就職活動調査（1998年）に基づき、活動類型を活動開始時期によって3類型「先発型」「中間型」「後発型」に分け、活動期間によって3類型「特急型」「急行型」「各停型」に分けている。全体に中間－急行型が4割を占めるという。活動の概況で興味を引くのは、「ほぼ4人に1人はメールによる応募を行ったと回答しており、今後こうした傾向はさらに強まるものと予想される」としてのことである。応募状況を見ると、少数派（1-3社）と多数派（10社以上）に2分されている。協定廃止に対する学生の評価では約半数が否定しており、過半数が「採用活動が長期化することで、厳しい選考が行

われた」としていることが判明する。授業への影響では、「就職活動が本格化する4月～7月にかけて出席率が大きく低下している」。活動の満足度と反省点では、全体の7割が満足している。「各停型」は「単に厳しい就職戦線を経験したのみならず、活動に対する取組自体にも課題があったと認識している」との分析がなされている。就職と大学教育の関係を見ると、就職に必要な知識・技能は「ものの見方、知識の獲得方法」「対人関係の能力・説得力」(82%)、「論理的な思考力」(78%)、「幅広い教養に関する知識」(76%)、「文章表現能力」(69%)、「アルバイトの経験」(63%)。「企画・アイデアなどの創造力」(60%)が上位を占める。著者によれば「大学教育の最終的な目標は、専門的な知識・技能自体の獲得にあるのではなく、専門的な知識・技能の教育を通じて、表現力や思考教育に対する発想や意識の転換が求められているのであり、さらにそれを実践するには、大学教員一人一人の教育能力の改善ないし向上が必要なことはいうまでもない」と述べられている。専門教育を通じて教養教育を実現することは、上述の北大のコア・カリキュラムの構想を想起させるかもしれない。結論的には、学生の就職活動は「中間-急行型」をはさんで短期派と長期派の2極化が進行していることから、学生の就職行動特性を的確に把握すること、今後の就職指導は単なる情報提供ではなくカウンセリングの機能等の充実が必要であるとみなされている。また、学生が重視している「ものの見方、知識の獲得方法」「論理的思考力」「文章表現力」などを問い直し、そうした教育の意義や方策を議論すべきであるとの提案がなされている。

各章の論文の概要から種々の課題が読みとれるから、それに即した展望が見出されなければならないであろう。紙幅の関係で、3点を指摘しておきたいと思う。

第1に、学部教育は改革の第2ラウンドに入る時期に来ているが、知的変動、社会的変動、学生変容など、改革を促す要因が複雑になる中で、カリキュラム改革の必要性が高まっている。歴史的な背景が異なるにもかかわらず、国際的に学部教育改革は案外共通の問題に直面していることが分かる(序章、1、2、3、4、5章など)。リベラルアーツのルーツを探り、発展の経緯を考慮しながら、学士課程のカリキュラムの原点と未来からの挑戦の対峙の中で創造的に編成原理を構築することが問われている。日本の教養教育あるいは一般教育は主としてアメリカから戦後移植し、教養部組織を編成するなどして(6章)、縦割りの専門教育組織の中に横割りの教養教育組織を組み入れ、その中で次第に独自のカリキュラムを形成してきた経緯がある。移植先のアメリカのカリキュラム編成と独自の発展を遂げた日本のそれとの比較によって、今後はシステムと機関の双方のレベルにおいて特殊性と普遍性の止揚が具体的な課題になろう。

第2に、コア・カリキュラムの原型の一つと目されるシカゴ大学の改革が選択制への転換を意味するのか否か転機に立っている現在、学部教育においてコア・カリキュラムを強化する方向か、あるいは学生による自由な選択制を強化する方向か、いずれにカリキュラ

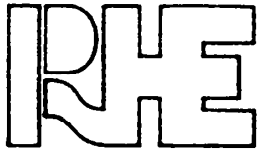
ム編成を考えるべきかが問われる。ユニバーサル・アクセスの時代を迎える中で、あるいは高校までのカリキュラム編成が従来の普通科型から総合学科型などへ変化する傾向の中で、学生の学力や意識の多様化が一層進行するとみなせば、コア・カリキュラム化への必要性が一段と増すと同時に、他方で学習者である学生のニーズや自主性を重視する必要性も高まる。「ものの見方、知識の獲得方法」を重視する学生の要求（11章）は、この角度からの教育要求としてカリキュラムへの反映が期待されているとも解される。両者の角逐が深まる中で、両者を止揚する過程を通じて、大学審議会の提唱した「課題探求能力」を育成するためのカリキュラム編成原理を創造することが課題となるに違いない。

コア・カリキュラムを主体とした北大、広大、副専攻制を模索する京大などの事例（序章、7、8、9章など）は当該問題に関係が深く、模索中の実状を示している。全国的には、コア・カリキュラム志向の大学がある半面、共通教育科目（教養教育科目）を学生による「完全自由選択制」にしている大学の事例（例えば、武庫川女子大学）も見られる。現在は、両方向への展開が見られるが、それを通じて教養教育と専門教育との有機的統合が創造的に達成されるか否かが課題になっている。その際、歴史的に高校と学士課程段階と大学院段階の接続がカリキュラム編成に反映されてきた経緯（1章）も十分勘案され、こうした現代的な接続の構築に生かされなければならない。また、シカゴ大学の例に示唆されるように経営の論理が背景にあることからすれば、市場原理の中で経営が厳しくなる時代には、学部教育がコア・カリキュラムから学生の選択制へと傾斜する誘因を持つとも考えられるから、経済の論理が強まればコア・カリキュラム化が困難になることも予想され、この角度からもカリキュラム編成の在り方が検討されなければならないことになる。また、同時に大学像の模索の座標軸になっている大衆化と高度化の両立が模索されていることも十分検討される必要がある。就職の現場からは、就職活動の短期化と長期化の2極分解を促進している事実が見られ（11章）、新たな人材需要に見合う教育を求めている動きもある。こうした種々の要因を考慮すると、今後のカリキュラム編成には紆余曲折が予想されるが、単位制の歴史（3章）を勘案すれば、日本の大学での単位制の原点に即した見直し作業が不可欠となるし、カリキュラム編成との絡みでGPA制やCAP制などの水準維持装置が導入されることが現実的な対応になるものと考えられる。

第3に、学部教育改革の今後の展開は、特に教育過程の中心に位置づく授業の3点セットたるカリキュラム、学生、教員などの現状を直視し、マーケット・メカニズム化の圧力が高まる構造変化の下で、これら三者の点検・評価を充実させ学問的生産性を高める方向に活性化することが課題となる。そのためには、教員の意識改革と実際の実践の在り方が問われるのはもとよりであり、随所で指摘された教員の意識改革（序章、10、11章など）やとりわけFDの取組が期待されることは言うまでもない。

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
井門富二夫	筑波大学名誉教授
館 昭	学位授与機構教授
清水 一彦	筑波大学教育学系教授
松浦 良充	明治学院大学文学部教授
黄 福涛	日本学術振興会外国人特別研究員
南部 広孝	広島大学大学教育研究センター助手
加藤 博和	広島大学大学院社会科学研究科博士課程前期 大学院生
羽田 貴史	広島大学大学教育研究センター教授
小笠原正明	北海道大学高等教育機能開発総合センター教授
田中 每実	京都大学高等教育教授システム開発センター教授
今井 重孝	広島大学大学教育研究センター教授
天野 智水	広島大学大学院社会科学研究科博士課程後期 大学院生
小方 直幸	広島大学大学教育研究センター講師



学部教育改革の展開

（高等教育研究叢書60）

2000(平成12)年 1 月10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番地 電話(0846)29-1535

ISBN 4-938664-60-7

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.60 (January 2000)

Development of the Reform of Undergraduate Education

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-60-7