

大綱化以降の
学士課程カリキュラム改革
— 国立大学の事例報告 —

高等教育研究叢書

78 2004年3月

有 本 章 編

R

I

H

E

広 島 大 学

高等教育研究開発センター

大綱化以降の学士課程カリキュラム改革

— 国立大学の事例報告 —

有 本 章 編

広島大学高等教育研究開発センター

は し が き

大学のカリキュラムは、その国の高等教育システムの理念や大学像そのものが凝縮すると考えられる極めて重要な存在であり、そのあり方によって国の現在や将来が左右されるほどの重みを持っていると言っても決して過言ではなかろう。現在のように、18歳人口の半数近くが大学や短期大学に進学し、社会人や留学生が多く在籍するようになった高等教育機関の社会的責任はあまりに大きい。とりわけ大学教育は人材養成によって社会発展の源泉や原動力になっている以上、誰しも重要性を認めざるを得ないし、実際に説明責任を求められる度合いは日増しに増大しているとみなされる。その意味で、大学のカリキュラム改革が奏功しているのか、失敗しているのかは、大学内部にとどまらず広く社会全体からの注目を集める事柄であるはずである。そのカリキュラム改革が規範を失いアノミー＝無規範状態に陥り、混迷の度を深めているとすれば、社会発展に黄信号や赤信号が灯っていることになり、ゆゆしきことになる。

われわれはすでに『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』（研究代表者＝有本章，2001年3月）によって、大綱化以降のカリキュラム改革の現状がいかなる問題点や課題を抱えているかの調査分析結果を公表した。さらに、その報告を基礎に『大学のカリキュラム改革』（有本章編，玉川大学出版部，2003年）を出版して、同様の報告を行った。そこでは大綱化の導入された1991年からほぼ2000年までの状況の分析結果を問題にしたのであるが、それを通して予想以上に種々の問題が山積していることが判明した。カリキュラムの編成原理、内容、方法、あるいは関連する組織体、教員、学生などの各要因を対象に調査した結果、種々の改革すべき課題が明らかになったのである。それらの詳細は本報告の序章において言及しているので、ここでは割愛するが、このような問題点や課題が新たな改革によって達成されなければならないことは自明である。

この認識を前提にして、上記の全国調査やそれを基にした報告に関わってきた「全国大学教育研究センター等協議会」のメンバー校では、次なるステップの研究として、各大学の事例研究に着手した。本報告書『大綱化以降のカリキュラム改革—国立大学の事例報告』は、そのような趣旨で行われた事例研究の成果を集積したものである。

本報告書は、全国大学教育研究センター等協議会のメンバー校（現在20大学で構成：北海道大学、東北大学、新潟大学、信州大学、筑波大学、茨城大学、東京大学、京都大学、名古屋大学、神戸大学、広島大学、山口大学、鳥取大学、香川大学、愛媛大学、九州大学、福岡教育大学、熊本大学、長崎大学、琉球大学）の中の16校における研究分担者によって執筆が行われた。執筆者は下記（執筆者紹介）のとおりである。

【執筆者紹介】

有本 章	広島大学高等教育研究開発センター長・教授（編者）
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
小林 昌二	新潟大学人文学部・教授
田巻 義孝	信州大学教育システム研究開発センター・教授
山本 眞一	筑波大学大学教育センター長・教授
曾我日出夫	茨城大学大学教育研究開発センター長・教授
田中 每実	京都大学高等教育研究開発推進センター・教授
中井 俊樹	名古屋大学高等教育研究センター・助教授
川嶋太津夫	神戸大学大学教育研究センター・教授
小方 直幸	広島大学高等教育研究開発センター・助教授
丸本 卓哉	山口大学副学長・大学教育センター長
清水 克哉	鳥取大学大学教育総合センター長
松久 勝利	愛媛大学大学教育総合センター・教授
長野 剛	九州大学高等教育総合開発研究センター・助教授
前田 眞澄	福岡教育大学教育実践総合センター長
木村 浩則	熊本大学教育学部・助教授
西本 裕輝	琉球大学大学教育センター・助教授
串本 剛	広島大学大学院教育学研究科高等教育開発専攻・大学院生

これら執筆者の所属大学は、大学教育研究センター等（名称は多様であるため、等を冠している）を省令施設や学内施設として設置している国立大学群であり、その多くは1991年の大綱化以降に設置され、学内のカリキュラム改革、自己点検評価、学生による授業評価、といった大学改革の実践的な問題に関わっている場合が少なくない。それだけに、学内のカリキュラム改革の問題を分析するのに適切な資格や立場を備えていると言ってよかろう。その意味で、事例報告の数は限定されるものの、広く国立大学が直面している大学改革、とりわけカリキュラム改革の現状に関して代表的な事例を提供しているはずである。

大学改革が重要な課題であり、とりわけ中央教育審議会の答申「新しい時代における教養教育の在り方」（2002年）でも提唱されているごとく、教養教育を中心としたカリキュラム改革を積極的に推進することが期待されている現在、本報告は全国の国立大学、公立大学、私立大学において、参考になる情報や知見を提供できるものと考えられる。同時に、上述したように、カリキュラム改革は大学内部ばかりか社会全体へ大きな影響力を持つことを勘案して、広く大学以外の読者に本報告を読んでいただき、大学の現状を考えるよすがにさせていただくならば、編者として望外の幸せである。

最後に、多忙中にもかかわらず、快く執筆の労をとっていただいた各執筆者の方々にこ

の場をお借りして厚く御礼申し上げる次第である。

2003年12月22日

編者 有本章

目 次

はしがき	有本 章	
序 章 大綱化以降のカリキュラム改革に関する研究	有本 章	1
第 2 章 北海道大学	小笠原正明	21
第 3 章 新潟大学	小林 昌二	37
第 4 章 信州大学	田巻 義孝	49
第 5 章 筑波大学	山本 眞一	61
第 6 章 茨城大学	曾我日出夫	71
第 7 章 京都大学	田中 每実	81
第 8 章 名古屋大学	中井 俊樹	93
第 9 章 神戸大学	川嶋太津夫	105
第 10 章 広島大学	串本 剛・小方 直幸	115
第 11 章 山口大学	丸本 卓哉	127
第 12 章 鳥取大学	清水 克哉	139
第 13 章 愛媛大学	松久 勝利	149
第 14 章 九州大学	長野 剛	161
第 15 章 福岡教育大学	前田 眞澄	167
第 16 章 熊本大学	木村 浩則	175
第 17 章 琉球大学	西本 裕輝	191
終 章 中間総括	有本 章	203

序章 大綱化以降のカリキュラム改革に関する研究

有本 章

1. 報告書の目的と方法

(1) 目的

すでに科学研究費の助成を受けて研究した「大綱化に伴う学士課程カリキュラムの改革と変容に関する総合的研究」を公表した⁽¹⁾。その結果、種々の問題点や課題が明確になった。いわゆる1991年の大綱化によって従来の教養部体制が崩壊して、新たな理念に従った改革が実施されたはずであるにもかかわらず、実態は混迷を帰結している事実が判明した。この現実を踏まえ、改革の原点を問い直し、理念を実現するための模索が必要になっていることは明白である。少なくとも、教養教育が教養部時代とは後退したのではないかという大学内外の危惧が表明されることになったことは否めないのではないかと。後退した事実を大学が自ら反省的、批判的に確認する機能が十分作用していないのではないかと批判も登場した。その証拠に大学審議会も1998年の提言において、大綱化以降の改革に懸念を示したが、自己点検評価の不徹底を声高に主張し、第三者評価機関による他者評価の必要性を指摘したのはその証拠の一端を示すはずである⁽²⁾。同時に大学審議会も指摘し、さらには2002年の中教審答申⁽³⁾によっていっそう明確に言及された教養教育の後退と再建の必要性は、明らかに大綱化以降のカリキュラム改革が理念とは裏腹にかなり後ろ向きになった事実を裏書きしているという他はないのである。

このような状況とその前後に実施した調査結果とが符合するのは当然ではあるが、現状をそのまま放置するならば、いっそうの崩壊と混迷を来すことは目に見えているといわざるを得ない。調査を実施した大学教育研究センター等協議会の同人は、同様の見解を共有することになったのである。このような共通認識を基礎に、調査結果のデータをテコに現状の打開を図るための新たな改革が展開される必要性が意識されたのである。実際にその意識を踏まえて、各大学を対象に理念と現状の齟齬を検討し直し、新たな方向性を自覚的、意図的、体系的に模索することが不可欠であるとの判断から、次なる研究に着手したのである。それは、とりもなおさず今回報告する「大綱化以降のカリキュラム改革—国立大学の事例報告」の起点であり、過程であり、帰結点であると言って間違いない。

(2) 方法

本報告書では、上記の目的を達成するために、次の問題を扱う。

①2003年3月に公表した『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容

と効果に関する総合的研究』(課題番号 10410070) に掲載した調査結果のデータを踏まえて、各大学の問題点や課題を明確にして、それとの関係で新たな改革の方向を模索する。

②2000 年前後に大学審議会答申等を受けて、新たにカリキュラムの見直しが始まったが、その実態を明らかにすること。特に、その改革が問題点を克服したか、今後の課題はなにか、といった問題を各国立大学を事例に調査し、現状を報告すること。

③主たる研究方法は、質問紙調査ではなく、各研究者が所属大学の現場において参与観察によって調査、見聞、解釈、分析した事実を報告すること。

以上の内容と方法に依拠した事例研究は、実際の各章で具体的に展開されるので、それについてはここでは触れずに、以下では多少紙幅を割いて全体に通じる問題点や課題を論じることにした。

2. カリキュラム改革の必要性

(1) 社会変化

現在のカリキュラム改革が必要な背景には、大学内外のさまざまな側面からの圧力が作用していると考えられる。大学の外からは社会変化の影響があり、大学内部からは学問の論理からの影響があるとみなされる⁽⁴⁾。

まず、社会変化には種々の動きがあるが、知識社会、グローバル化、市場化は大きな動きである。これらは単独の動きであると同時に、相互に連動しあって国際的に国家システムや機関や組織の改革を求める要因となっているとみなしてさしつかえあるまい。知識社会化は従来の大学内部に知識の拠点があり、しかも自己完結する構造があるのを打破し、社会全体に知識社会化が進行する時代に突入している状況を指す。知識自体が従来型から未来型へと変容しつつある時、従来型の知識のみに呪縛された知識編成やカリキュラムでは限界があるのであり、その知識の伝達は社会での威信や尊敬を得ることはできない。社会へ通用する知識を開発すると同時にその営為をカリキュラムへ反映する必要性は日増しに高まっている。

現在は従来の「アカデミズム科学」ではなく「脱アカデミズム科学」が要請され、「アナログ型の知識」から「デジタル型の知識」、「形式知」から「暗黙知」、「モード1」から「モード2」⁽⁵⁾などが要請されたり見直されたりする時代になりつつある。人間、社会、自然、文化、環境、平和などを究明し理解するには、一つの専門分野を深める必要性が高まるとともに、様々な学問を動員して学際的、学融的なアプローチをもってしなければ限界があることも明白となった。

カリキュラム編成には学問の蝸壺から出て、社会や未来へ通用する内容を創造しなければ意味をなさない。単なる知識を羅列するのではなく、知識を縦横に駆使して社会や未来

を解説するソフトを開発すること、問題を考える知恵を学習することが重要性を増していることも無視できない。

(2) 学問の論理

外部からの圧力ばかりではなく、大学内部のいわば本業の部分からの改革への要請は知識の営みとの関係で不断に強まっている。知識の最先端の発見を行う研究は日進月歩であるので、研究と教育が往復作用を持つ限り、研究に連動したカリキュラム改革は回避できない。研究の結果は上級知識を生産し、専門分野を再生産し、専門分野の新陳代謝をもたらすから、それは当然カリキュラムの改変に結びつかざるを得ない。専門分野と対応した専門学部においてもしかりであるが、専門分野と連携、統合、融合して成り立つ公算の高い教養学部あるいは教養科目の場合は自覚的、意図的、体系的な改革がなされなければならないはずである。

専門分野と一対一の関係にあるよりも、専門分野を結合したり融合したりせざるを得ない専門基礎科目、総合科目、複合科目などから構成される教養科目の場合は、カリキュラム改革に専門分野間、教員集団間、学科・学部間などの摩擦や抵抗が作用するのは必然的である。学問の分化や分断化は知識の性格として回避できない以上、スクラップ・アンド・ビルドやパラダイム転換は起こらざるを得ないが、自分の学問を守ろうとする学者の抵抗によって困難を伴う。専門分野間の分化と競争は共同を困難にするのである⁽⁶⁾。それ以上に、研究と教育の共同は困難であり、とりわけ教育の領域に属するカリキュラムとの共同が困難になるのは必至である。放置すれば研究と教育の分化、分離はとどめなく進行することになる。カリキュラム改革は、その分離にメスを入れ、連携や統合を強制しなければならないという苦痛を伴う。

(3) カリキュラムへの収斂

現在の社会変化や学問の論理は、大学改革を必要としていることは自明である。大学は知識を素材に成り立つ「学問の府」であると自他共に認識する限り、知識の性格から逃避できないし、同時に知識の発展に貢献し、それを通して社会発展に貢献することが大学の存在理由であることを自覚せざるを得ない。充実した研究によって新たな知識を発見するばかりではなく、その成果をカリキュラムを媒介に教育へ転換するのである。広い意味のカリキュラムは、教育内容、方法を包括するから、カリキュラムの内容を規定するばかりではなく、内容を探求する方法を規定していると言っても過言ではない。

自然科学、社会科学、人文科学のなんらかの専門分野を踏まえて成り立つ専門分野科目や教養教育科目は、その専門分野の文化、規律、方法論、精神を無視して理解し、学習し、水準に到達することは不可能であろう。社会学に社会学精神 (sociological mind) があり、法学に法学精神 (legal mind) があるように、科目には学問の精神が詰め込まれているに

違わない。この精神を把握する筋道は学問の方法論を習得する以外ない。現代社会の知識社会化は大学の学問の性格を問い直し、知の再構築を迫ると同時に、その過程において専門分野の再編成や統合を通して得られた知識の内容や方法論の革新は、カリキュラム改革へ反映され、収斂されるものであるはずである。それが十分に達成されるか否かがカリキュラム改革の成否を占う鍵であるといってもよからう。

3. 大綱化以前のカリキュラム

大綱化以前にカリキュラムがどのような状態に置かれていたかは、大綱化以降にどのような改革を志向することになったかという問題と表裏の関係にある。大綱化以前に問題がなければわざわざ大綱化によって改革を断行する必要はなかったはずである。その点、大綱化以降のカリキュラム改革が改革の意図に反して十分効果を発揮していないからこそ、本研究が出発していることを勘案すると、果たして大綱化以前の問題点と以降の問題点は共通なのか異質なのかが問われるはずである。現時点から回顧すると、両者は当然異質なのであるが、基本的には共通面が少なくない。少なくとも戦後の大学改革、とりわけ教養教育の改革が成功を収めていなかった点が問題であり、それを改革することが意図されたとすれば、その意図は再度成功を収めるに至らなかったと評価できるにちがいない。したがって、戦後 60 年間のスパンで捉えた場合、大綱化以前と以降は共通した問題点を孕むと言わざるを得ない。換言すれば、戦後導入したアメリカモデルの学士課程教育、とりわけ教養教育（実際には一般教育、あるいは一般教養）はアメリカの理念や実態とはかけ離れ、定着させることに失敗したと見なされるのである。

(1) カリキュラムの分断化

その原因としては、以前のカリキュラムは十分に統合されないまま学士課程に導入されたために、大綱化以前に葛藤を深めた点を指摘できる。教養教育は一般教育と専門教育に分断するものではなく、統合されるべきものであるにもかかわらず、教養部と専門学部の配置によって分断された。それは担当する教員が教養部の教員と専門学部の教員に分業化された。教養の教員は専門分野を専攻した専門学部の卒業生によって担当された。リベラル・アーツを専攻した教員でもなく、リベラル・アーツ課程の授業を担当するのでもない。専門分野の分派または亜流であるところに教養部や一般教養の限界が存在した。教養教育は確立されるのではなく、専門教育と区別せられ、しかも下位にみられる風土が進行した。戦前の大学の学部構造では専門教育が大学教育の中味であったが、戦後は専門学部と教養部が大学教育の中に導入され、前半と後半に折半された。教員も教養部所属と専門学部所属とが分離されたため、両者の間に優越感と劣等感が支配するひび割れ状態が持続することになった。アメリカでは、「学科」に所属する教員は文理学部や大学院へ出向する方式に

なっているので、日本のように分属するのではなく、教養教育と専門教育のいわれなき差別や葛藤は生じない。

(2) 日本的教養教育の問題点

カリキュラムの分断化の根底にはもっと深刻な問題が隠されていた。日本が移植したアメリカの教養教育のカリキュラムは、制度化の初期の源流を辿ればギリシャ時代からの自由七科や三学四科の伝統を引く、リベラル・アーツの内容を基盤に成立している。すなわち、「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、数理解答からなり、それらすべてを必修とする高等普通教育カリキュラムだった」⁽⁷⁾のである。

1945年に日本がジェームス・コナントの『レッド・ブックス』を読み違えしながら移植した時には、アメリカにおいても専門職業教育が増大しており、リベラル・アーツ教育の見直しが行われ始めていた⁽⁸⁾。日本の新制大学改革は制度的にはこのアメリカ同様に「高等普通教育」を行う場所となり、旧制高等学校に位置づけていた「高等普通教育」を大学で行うことになったが、内容的には基本的にリベラル・アーツを源流としたアメリカの教養教育の体系よりも、「一般教育」の日本的な解釈によって精神や思想や方法論の体系的や整合性を欠如した、専門職業科目をも含めた知識寄せ集め式の内容になったとみなされる。教養教育は「自由学芸専門」であるが、本来が高等普通教育であるものを「一般教育」と誤訳して輸入された結果⁽⁹⁾、しかも内容的には本来の「自由学芸専門」とは別個の職業専門を勝手に混在させるといふ混乱を招いた。

その結果、教養教育は内容的には文化、思想、方法論の体系的を喪失し、専門教育に比べ見劣りのする、学生から「般教」と揶揄されるカリキュラムになってしまい、しかも空間的には学士課程4年間で学習すべき性格のものがわずか2年間の教養部に閉じこめられてしまい、教養教育本来のカリキュラムからほど遠いものに化したのである。そのことは、広義のカリキュラムの問題であるとともに、狭義のカリキュラムの問題をはじめ、それと関連した組織体、教員、学生などの個別的な問題として分析的に捉えることができる。

4. 大綱化以降のカリキュラム改革—問題点と課題

大綱化以降のカリキュラムが直面した問題点は種々考えられる。広義のカリキュラムは狭義のカリキュラム、組織体、教員、学生の側面から構成されていると考えれば、各側面に即して分析することが欠かせない。総論的には、各側面個々の内容や各側面相互間に存在する分化、分離、亀裂に伴う葛藤に起因して学士課程に必要なカリキュラムの理念を十分実現していない実態がある点に問題があると見なされる。これを統合、接合、連携することによって調整し、理念に見合う効果を上げ得るかが問われるのである。

(1) カリキュラム

カリキュラムの理念は、何よりも教養教育と専門教育を統合することに置かれる。大綱化以前は教養部の存在に象徴されるように、教養科目（実際は一般教育科目）は専門学部が担当する専門科目とは別個に存在し、両者の連携は実現していなかった。これを連携させ、統合する試みは大綱化の重要な課題となったはずである。名称もそれまでの一般教育あるいは一般教養から教養教育へと転換された。名称的には、リベラル・アーツ教育の原点に遡って教養教育を立て直すという含意があるはずである。それにもかかわらず、再建は各大学の自由意志に委ねられたため、統一性や求心力を喪失し、所期の目的は必ずしも達成されないままに終始し、むしろ連携統合するという名目のもとに従来から専門学部に拠点を置く専門科目の増強、教養科目の削減が進行した。

換言すれば、教養教育を発展させるシナリオは実現するどころか、戦後導入された教養部の煽りを受けて学士課程2年間に縮小していた専門学部の専門教育の復権がみられることになった。リベラル・アーツ型カリキュラムの構築、教養科目を中心としたコアカリキュラム、コンセントレーション、主専攻・副専攻の実施、教養教育の学士課程前期のみではなく後期への配置、学部の垣根を越えた教養教育の開設、全学教員が教養教育を担当する全学出勤方式の採用、といった改革は十分に定着するに至らなかったのである⁽¹⁰⁾。確かに、この時期に学部、学科の名称を書き換えるいわば看板の塗り替えは頻繁に行われ、たとえば環境、国際、人間、情報、福祉、心理などのネーミングを施した学部が叢生した。表面的には名は体を如実に具現するはずであるから、従来の専門分野のリストラを含め学際、学融の結果がカリキュラムに反映されているはずであるにもかかわらず、案外、担当教員が従来の専門科目を引きずって新しい名前の授業を担当しているに過ぎない改革が行われているのである。

(2) 組織体

カリキュラムは専門分野で開発された知識を基礎に成り立つ。専門分野を基軸に講座、学科、学部が編成されているので、各学部は専門分野の知識体系を媒介したカリキュラムによって専門教育を行おうとする意識が強いばかりか、実際に独自にカリキュラム編成を行うことによって他の学部との独自性を主張する傾向がある。学部自治の論理が作用している。教養教育の実施主体である教養部は、そのような専門意識の強い組織体の文化や風土の中では一つの学部として見なされ、教養科目は一つの専門分野としてみられがちである。教養部の解体は、この教養教育を誰が担当するかという問題を発生させる。実際に生じた動きは、教養部を母体とした新しい学部の創設（たとえば、京都大学、神戸大学など）、教養教育の専門学部への包摂、大学教育研究センター等の組織設置による学部からの協力的体制、教養学部型組織の存続（内容はやや異なるが、国際基督教大学、東京大学、広島大学など）、従来の教養部の存続（かなりの数の私立大学、国立では東京医科歯科大学など）

である⁽¹¹⁾。全体に教養部や教養学部型の存続は別として、教養教育の実施主体が曖昧化し、形骸化し、弱体化する傾向が生じた反面、専門学部の勢力が強まることになった。

専門教育への求心力を持つ専門学部が重視される組織体が伝統的に存在する中では、教養部が定着しなかったこと以上に、新たな教養教育の責任部局の創出は困難な課題とならざるを得ない。教養教育を基軸とした学士課程を専門学部の協力やコンセンサスを得ていかに確立するかは、大綱化以降のカリキュラム改革が成功を収めることができるか否かを決める最大の問題点の一つであると言わざるを得ないだろう。

(3) 教員

教員はカリキュラムと密接な関係を持つことは言うまでもない。たとえば、①カリキュラムを編成する主体であること、②カリキュラムの内容を学生に伝達すること、③カリキュラムの理念・目的を達成するために教育効果を上げること、などを指摘できる。①は研究で開発した知識や知見を教材や教育課程に反映する作業である。研究現場における最先端の発見がカリキュラムに反映されなければ、授業や教育の中味は陳腐化し、時代錯誤に陥るのは明白である。そのことは、研究と教育の連携、統合、有機的連関が不可欠である所以である。しかし、研究と教育の接続は、十分に達成されていない現状が指摘されてきた。特に、日本の大学は研究志向が強く、教員の意識や行動には研究偏重の圧力が作用している反面、教育への志向や理解が弱い傾向が認められる⁽¹²⁾。研究と教育が分離し、連携不足になってきたのである。教員が研究の蝸壺から出て、他の教員と協力してカリキュラムを編成する作業も、専門分野が共通性を持つ限りは得意であるが、共通性を持たない場合は得意ではなく、苦手である。専門分野の範囲内でカリキュラムを考える発想が支配するのである。学部の専門分野間での協力はまだしも、学部を超えた場合には他のカリキュラムの受け入れを拒否する拒否反応が高まり、とりわけ専門学部のカリキュラムとは別と考えられやすい教養教育のカリキュラムの場合はなおさら拒否反応が高まる。専門教育と教養教育の格差は、本来は制度・組織に起因するとしても、次第に教員の意識に内面化され、実際の行動に反映されることを考えると、教員に起因する場合は少なくないと解される。

このことは、②③との関係に問題点を露呈するのは自明である。カリキュラムの理念・目的を十分把握することが弱いこと、かりに理解しても、それを授業を通して学生の学力に定着させ所期の目的を達成する資質、意欲、技術が乏しい。専門分野は研究と密接するので、学生への教授には比較的熱心であるが、研究との関連性が後退し、しかも意識的に教養教育を敬遠する傾向のある専門分野の教員は専門分野を学生に教授する点にくらべ、教養科目を学生に教授することは見劣りしがちである。その点は、教員が専門教育の授業に熱心であるのと同様、学生も専門分野の教員による専門教育の授業に、教養教育よりも高い評価を与える傾向が見られることと符合する。

こうした概して教養教育にみられる教授＝学習過程の欠陥は、研究から学生をみるのではなく、学生の成長発達からカリキュラムをみて、授業を行う視点が弱いことも起因する。

このようにカリキュラム、学生、教員の関係において、カリキュラムを検討すれば、教員のカリキュラムと学生への関係の問題点が改革の課題となるのは避けられない。

(4) 学生

カリキュラムは教授＝学習を媒介して成立する。教授＝学習の主役は教育の主体である教員と学習の主体である学生のいずれに焦点を当てるかによって真反対になる。従来は教員を主体とする見方が優勢であったし、教育の重要性は今後も減じるものではない以上、大なり小なりその見方は首肯されるにちがいない。それと同時に、これからの主役が教員から学生へと移行することは不可欠であることも否定できない。学習の主役たる学生は、自主的、主体的に授業に参画し、カリキュラムの内容を理解し、所期の到達目標を達成して学力を身につけなければならない。教員は学習者の立場を尊重し、成長発達の段階に応じて適切な教育、指導を行わなければならない。

学生には高等教育の大衆化に伴い、多様化が進行し、その少なからぬ者には学習者に不可欠な「学習力」が大幅に弱体化しているため、そもそも何をどのように学習するかが十分に把握できず、学習以前の状態に留まっていることも少なくない。歴史的にみれば、未曾有の高学歴者が輩出されているのに、肝心の学習力や学力が欠如する状態が起きているというほかない。別言するならば、「大学の学校化」現象とも呼ばれる事態が見いだされる⁽¹³⁾。この状態を放置することは、「学問の府」や「知性の府」であるはずの大学の存在理由そのものを喪失することにつながりかねない。その状態を断ち切るには、その種の学生を入学させないか、入学させたならカリキュラムの理念・目的の水準に学習力や学力を高めて卒業させるかの選択を迫られるはずである。

大学が「売り手市場」の時代には、前者の選択は簡単に可能であったが、この間の大学政策は大衆化に歯止めをかけるよりも大衆化を進行させる方向を選択した。第1の策は失敗したと言うほかない。その意味で、今日残されている策は、第2の策である。今日の「買い手市場」の時代ではいかに学生を確保するかが多くの大学にとって浮沈存亡の鍵を握っているから、この策を選ばざるを得ない。大学に市場原理が導入され、需要と供給のメカニズムが学生選抜に作用し、偏差値順に大学間に配分される現実がある以上、競争率が高い大学に比較して低い大学、とりわけ「Fランク」やその周辺の大学には後者以外の選択はあり得ないし、カリキュラムの見直し、とりわけ教授＝学習過程の見直しが不可欠である。

かくして、学生の学習力を開発し、学力を高め、教育効果あげることを期した、教育の質的保証が問題であり、総じて教員の教育力が問われる。広くは適切なカリキュラムの開発を前提にして教授＝学習過程の展開の仕方が問われる。具体的な方法は、①学習者とし

ての学生の現状を十分研究すること，②学生の資質，モラル，学力，学習力に応じた授業を展開すること，③所期のカリキュラムの理念・目的に照準して学生の学力が達成されたか否か分析すること，④学力が向上していない場合は教育効果が上がっていないのであるから，その原因を分析して原因・条件を明確に把握すること，⑤原因・条件を学習力や学力向上を達成するという原点へフィードバックして改善や改革を図ること，などである。いわゆる計画，実施，点検評価，フィードバック（PLAN→DO→SEE→ACTION）のサイクルが不可欠である。

5. 現在のカリキュラム改革—現状と課題

（1）改革への視点

上述したごとく，カリキュラム改革の視点は，カリキュラム自体をはじめ，組織体，教員，学生などをめぐって多様であることが分かる。これら各要因の現状を直視し，分析し，問題点や課題を見極め，具体的な問題を対象に改革を行うことが問われているのである。

（2）改革の現状

全国大学教育研究センター等協議会の実施した調査の結果は，さまざまな改革の現状を明らかにした。学士課程の主たる改革は，教養教育をいかに定着させ，実績を上げるかであった。それは意図的に取り組まれた点では成果を上げたことは疑えないのであるが，またみるべき成果を上げた大学も多少はあることは否めないのであるが，全体的には十分な成果を上げるよりも問題を露呈したとみなされる。問題点を整理すると，①理念・目的・目標の崩壊，②実施体制の求心力低下，③不十分なカリキュラムの体系的編成，④授業の効果不足，⑤学生の学力不振，などである⁽¹⁴⁾。

①は，教養教育の理念や規範が崩壊してアノミー状態あるいは準アノミー状態，すなわち無規範状態に陥っている現実を意味している。教養教育の問い直しは，まさしく大学教育とは何か，大学とは何かの問い直しである。その意味では，現在は大学教育論や大学論が百家争鳴さながら多々展開されているにもかかわらず，的確な指針を構築するには混迷している証拠かもしれない。少なくとも，リベラル・アーツの原点から再構築をすることが不可欠であるにもかかわらず，手応えある抜本的な改革が行われていない状態が現状である。教養教育の目的は，さまざまに論じられているものの，本質論が欠如し，その観点を実際の目的や目標に反映して具現する試みは実現しているとは言えない。それどころか，専門教育へ吸収され，居場所を見失い，次第に形骸化や斜陽化を辿り始めたと観察される。

②は実施体制が凝集力を喪失して，求心力が低下している事実を意味する。国立大学の教養部解体は，その後に種々の方法で教養教育の継承を企図したにもかかわらず，従来の教養部ほどに一般教育や教養教育科目の枠組みを堅持できず，専門教育との統合を目指す

過程で組織的な弛緩、瓦解、分散を余儀なくされるに至った。大学院重点化に比重を置く大学は、教員が大学院に「本籍」を移したため、従来以上に専門分野志向が進行した。新学部開設型は教養部を土台に形成されていながらも、教養教育を発展させるよりも専門学部志向が強まった。センター設置型は全学の協力が十分受けられず再構築が課題となった。学部分属型は旧教養部教員と旧専門学部教員の間に葛藤が深まった。こういった事実は、前回の調査結果に具現している偽らざる現実であるから、これをそのまま放置するならば、教養教育はいっそう混迷の度を深めるに違いない。

③カリキュラムの体系的編成は、教養教育と専門教育を有機的に統合するという改革の理念からすれば、避けて通れない問題である。それにもかかわらず、この問題は解決されないままである事実は、今日の日本ではアメリカで発展したような「教養専門」と「職業教育専門」を峻別するとか、それを踏まえて学士課程全域で教養教育を展開するとかの理念が崩壊しており、教養の概念自体がばらばらに解釈されており統一性が欠如していること、教養教育の理念自体が教員や学生自身にも十分理解されていない状態があること、などに具現している。実際、教員自身が「教養と専門の有機的結合はうまくいっている」とみならず割合は30%と少ない事実が証明されている⁽¹⁵⁾。

④は所期の理念・目的は十分に効果を発揮していない事実を意味している。日本式の教養教育が一定の理念によって行われていることを前提にしてみても、そのことは妥当する。たとえば、教養教育を受けた学生たちが教養教育の授業に不満を持っていること、教員の授業技術に批判的であること、学習力や学力が喚起・涵養されていないことを指摘していることは、見逃せない事実である⁽¹⁶⁾。調査結果では、教員は自らの授業に努力しており、教育効果もかなり上がっているとの自己評価をする傾向が読み取れるが、肝心の学生は教員の判断とはずれた判断を下しているのである⁽¹⁷⁾。言ってみれば、教員と学生の間に亀裂がある。教員がみる学生像と学生がみる教員像が距離を持つことは、今に始まったことではないが、教養教育に関しては距離がより大きいことは注目に値する。その改善・改革は重要な課題とならざるを得ない。教養教育の体系化の欠如や学生への教育効果の失敗は、大学教育の段階のみにとどまる問題ではなく、今日の大学が約半分近い同世代の教育に携わる機関である以上、人材養成を通じて当然ながら日本の将来像に連動するゆゆしき問題であるはずである。

(3) 改革の課題

調査結果を通じて明らかになった現実には、種々の問題点が山積しており、それ自体が改革の課題と通底すると言わなければなるまい。この点もすでに論じた点であるが、ほぼ次の課題に整理できると思われる⁽¹⁸⁾。

①知の再構築

調査の時点では特に意識して教員にも学生にも尋ねていないが、現代社会の大きな構

造変換がカリキュラム改革の背後で影響している事実を把握していなければ、小手先の改革に終わってしまい、現在露呈している問題や課題は解決しないはずである。その意味で、現代社会のパラダイム転換ともいえる変化が「学問の府」である大学の内外から根底的に改革を求めており、とりわけカリキュラムの構築に関与していることは重要な視点である。

現代は、知識社会化や知識基盤社会化の大波が押し寄せており、従来の大学が独占していた知識の発見、伝播、応用機能をもはや独占できないという地殻変動が生じている。モード1からモード2への移行、アナログ型知識からデジタル型知識の台頭、形式知から暗黙知への見直しなどは、知識社会が大学内部から社会全体へと拡大している事実の証左である。当然ながら、知識の組み替え、リストラ、再構築は回避できない。知と知あるいは専門分野の連携、統合、学際、学融などの動きは不可欠となる。

上述したように、カリキュラムは知識の営みを反映している以上、こうした知の再構築と連鎖して改革を求められている。専門分野内、専門分野間に生じているのはもとより、教養科目と専門科目の間にも教養教育と専門教育の間にも生じる必然性がある。教養教育と専門教育が研究の側と教育の側の両方から有機的に統合されるためには、知の再構築の問題と連動している事実を看過できないのである。現在起きているカリキュラム改革の混迷、教養教育カリキュラムの体系的編成の不十分な状態の露呈は、知の再構築の問題が必要であるにもかかわらず、不十分な状態にあることを反映していると観察できるに違いない。

②教養教育の理念の確立

したがって、教養教育の理念を確立し、カリキュラムの体系的編成を行うことは、決して容易に解決する問題ではないが、大学が成り立つためには正面から取り組む課題となるのは自明である。①で指摘した知の再構築の問題がもっとも重要な要因であるが、それ以外の要因も考慮しなければ体系的編成は不可能である。たとえば、各専門分野は成立発展してきた歴史があり、独特の学祖、文化、価値、規律、理論、社会化、学会、学会誌、教科書、大学の講座・学科・学部などがある。トニー・ベッチャーが指摘するように、専門分野の「部族」(academic tribes)間の「縄張り」が見られるし、ヘンリー・ロソフスキーが「専門分野同士の障壁」(internal disciplinary barrier)と呼称するものが存在する⁽¹⁹⁾。こうした専門分野の歴史や現状を無視して再構築は成り立たない。他の各々の専門分野も同様の構造を持っている。両者の学際、融合、連携、統合は、実際には専門分野同士の価値や文化が衝突する事態を招くのであるから、簡単に目的が遂行できるとは限らない。

加えて、教養教育が専門教育と連携する場合にも同様のメカニズムが作用するはずである。教養教育は一つの専門分野とするには範囲や規模が大きく、専門分野を集成して成立していると考えるのが現実的である。自由七科あるいは三学四科の淵源を辿

れば明白のように、教養教育はギリシャ時代からの歴史や伝統によって培われ、今日のリベラルアーツの価値や文化を構築しているのは疑えない事実である。パイディア（人間教育）を原型に、古代ギリシャ、中世大学、近世・近代・現代大学などの時代的要請を織り込みながら、現在の教養教育や教養科目が出現している。コアカリキュラムを基軸に、コンセントレーション、主専攻＝副専攻、単位制、GPA、CAP 制などの配置は、すべてそのようなカリキュラムの歴史や現実を反映した体系性を備えて成立していることを忘れてはならない。この体系性の樹木から一部の出来合の果実のみをもぎとって移植しても、カリキュラム体系の全体は簡単に構築できない。

③日本モデルの模索

戦後の教養部の制度化はアメリカの一般教育の導入を整備したのであるから、アメリカで発達した古代ギリシャ時代以来の歴史や伝統を継承した教養教育の日本への移植を図ったことに他ならない。上述のごとく、日本の教養教育の移植はアメリカの一つのカリキュラム体系を「高等普通教育」としてではなく「一般教育」と誤読し、しかも教養教育と職業専門を混合して移植し、戦後 50 年を費やしてその定着の実験を行ったが、十分に定着することに失敗した。さらに 1991 年以降は一般教養あるいは一般教育から教養教育へと呼称を転換し、さらに専門学部の専門教育との有機的統合を果たすことを企図し、教養教育のカリキュラム体系の構築を試みている最中である。原点からのずれを見直すことから着手をしなければ、不完全なものに不完全なものを加算する混乱を深めると予想される。実際、この 1991 年から全国調査を実施した 2000 年までのカリキュラム改革の現状が混迷しているのは、アメリカモデルの定着ができていないばかりか、日本モデルの教養教育像が構築できていないことを改めて明白にしたと言って過言ではあるまい。

この現状の打開は、アメリカの体系をまるごと移植するのならともかく、学士課程に西欧型（ドイツやイギリスなど）の学部を導入した戦前以来の歴史や現状を踏まえながら日本型の体系を構築せんとする以上、複雑な構造を反映している事実を直視し、制度を整理して日本型を模索せざるを得ない。そこには、①純粋アメリカ型の移植、②アメリカ型の日本版の確立、③日本型の創造、といった方向が考えられる。①は戦後のアメリカ化が 1991 年に挫折した事実をかんがみ、もはや現実性を持っていない。②は ICU（国際基督教大学）のようにアメリカ型を応用して教養学部として制度化している形態である。③はアメリカ型にとらわれず日本独自の教養教育体系を創出する試みである。教養教育が西欧の長い歴史を踏まえて成立している以上、それを無視できない以上、①か②が実際の選択の方向になる。もし①を選択するならば、教養部を制度化した時点の教養教育制度化の原点から再出発することを意味する。これは 60 年間に費やした実験をもってしても定着しなかった点を想起すれば、今後も困難であろう。残された②はたとえば ICU が比較的成功している点を考慮すれば、今後検討に

値する方向であるが、その戦後の時期をかけて営々と構築された経緯の固有性を考慮すると他大学への普及には自ら限界があるから、その修正版か応用版が現実的方向であろう。現実的には、リベラル・アーツの本来の体系については検討されなければならないことを担保する必要があるものの、形態的には、上で紹介した教養学部（東京大学）、総合科学部（広島大学）、コアカリキュラム（北海道大学）といった制度の再検討であろう。長い目でみれば、教養教育の体系を整備し、思想や文化を盛り込むところまで進化させるとするならば、アメリカ型に近似するとしても、学士課程は教養教育を定着させ、大学院へは専門教育を移行させることであろう。

④教員組織の再編成

現状では、従来の教養部と専門学部の分断状態は解消されたかに見えるが、表面的にはともかく本質的には旧教養部と旧専門学部の分断は依然として持続している事実が調査結果に読み取れる。この解決には、新たに①教養部を設置、②分断の組織的解消、の二つの方法が考えられる。①は反動であるから、現実的でないとすれば、②によって教養教育担当教員と専門教育担当教員の境界を除去する以外にない。教養と専門を担当する分業方式を解消して、全教員が教養教育を担当する「全学出動方式」の完全実施を実施するのである。学士課程段階でそれを実施すること、大学院重点化を達成した大学では大学院で専門科目を担当する教員が学士課程での教養教育は全員担当することになる。当面は従来の経緯から試行錯誤をせざるを得ないとしても、やがては、学士課程は教養学部として、大学院に専門教育を置き、教員が大学院で専門教育を担当して学士課程では教養教育を担当する方式にすることが望ましいであろう。現在の日本の教育組織では、学部と大学院の分属方式なので、これは困難である。アメリカ方式のように、「学科」(department)に所属し、学士課程と大学院課程の両方の授業を担当する方式にすれば、教員間の亀裂や葛藤も解消される可能性がある。

⑤学生と教員の距離への対応

学生が教員を理解せず、教員が学生を理解しないという現実、授業や教育が十分に成立せず、教育効果が上がっていない現実の何ものでもないことを意味する。専門教育ではそのギャップは教養教育ほど大きくないのは、学生も教員も専門志向の現実があることの裏返し現象であるに違いない。逆に、両者が敬遠しあう教養教育では、距離が拡大して、相互不信が募る傾向が読み取れる。教養教育の意義を両者が理解し、充実した教育を行い、十分な学習力や学力を培うことが達成されることが期待され、それを実現するために両者の歩み寄りが欠かせない。そのためには、教養教育の重要性を認識するための理念や目的を明確にし、教養教育のカリキュラム体系を確立し、両者のコンセンサスを十分達成できる土俵を整備する以外に良策はない。教員は学生に①学習力、②基礎学力、③学問への好奇心、④教員への尊敬などを期待するし、学生は教員に①学識、②学生への思いやり、③教師あるいは教育者、④授業への熱意な

どを期待する。両者は自己の資質や能力には自信過剰と思えるほど評価が高いのに、相手側にはそれが低下する⁽²⁰⁾。これを極論するならば、教員と学生は「二つの文化」に住んでいる敵同士に見えてくるが、それでは授業は成立しないし、教育効果は決して上がらないに違いない。大衆化が一層進行する今後は、学生の多様化に拍車をかけると予想されるから、この両者の溝は拡大こそすれ縮小することはない。いかにして縮小するかは、カリキュラム改革の大きな課題として残る。

⑥学識再考と教育力の醸成

現実の打開には、制度・組織の改革と教員の意識の改革の両方が不可欠である。制度・組織に関しては、上述したように組織体の整備が必要である。教養部に代替する組織はいまだ十分に実現していない。そこにカリキュラム改革の混迷の原因の大きな要素があることは明白である以上、これを改革するために制度と組織を整備して、教養教育の理念を確立し、カリキュラム改革の混迷を打開するための英知が結集されなければならない。

それと同時に、カリキュラム改革は何よりも教員の意識改革に負うところが大きい。特に研究志向の強い日本の教員に必要なのは、研究志向のみではなく教育志向への意識の転換である。これは研究と教育の統合を意図した近代大学の理念であるにもかかわらず、研究パラダイムが支配的になった 21 世紀の大学界では、日本に限らず世界のいずれのシステムでも共通にみられる現象であるから、いずれの国々でも大なり小なり共通の問題に直面していることに変わりない。しかしながら、日本の大学教員の研究志向はあまりにも強いため、教育志向への転換が欠かせない⁽²¹⁾。この転換への改革は、意識改革に直接関係する改革である点で、「学識再考」(scholarship reconsidered)を唱道したアーネスト・ボイヤーの所論に通じることは明白である。教員の学識は従来、研究と同意語に考えられてきたが、学識には発見 discover=研究、統合 integration、応用 application、教育 teaching という概念が必要であり、その頂点に教育が置かれるのである。ボイヤーは、特に研究と教育は統合されて、理想的にはロバート・オッペンハイマーが述べた「科学者は単に真理を発見し、それを自分の同僚に伝達するだけでなく、自分が教えること、すなわち新たな知識について最もわかりやすい説明をすべての学習者に対して行おうと努力することこそ、彼の役割にとってふさわしいものである。」を引用している⁽²²⁾。

⑦FDの推進と教育力の醸成

教育=学習過程における教育への熱意の不足は学生の学習力や学力の低迷を帰結する原因になっている可能性は少なくない。教育改革は FD 抜きで語られない時代に入突したのである。ジャック・シュースターが指摘しているように、FD に先鞭をつけたアメリカでも、FD が大学内部で注目され始めたのは 1970 年代になってからである⁽²³⁾。もちろん日本はさらに遅れ、1980 年代から輸入された FD 概念は、1990 年代

初頭にはいまだ制度化の段階に到達していなかった⁽²⁴⁾。1998年の大学審議会の答申は、教員の教育力の向上をめざすFDの努力義務を提唱した⁽²⁵⁾。研究者がFDの重要性を認知して制度化を提唱し実際にそれが政策や行政に反映されるまで実に10年以上の遅滞があるのは、日本の社会的条件ならびに大学の風土や体質との関係が少なくない⁽²⁶⁾。

特に研究偏重の風土や体質との関係が少なくない。大学は学校とは異なって、研究と教育は分離するのではなく、連続的に連携し統合されることが理想である。この理想はフンボルトの提唱以来、近代大学の理念として考えられたが、実際には研究パラダイムの支配が進行したように、ドイツをはじめドイツ型の大学では研究と教育は分離して、統合は実現しなかったと言える⁽²⁷⁾。日本はその最たる国になったのである。これを改革して研究と教育をいかに統合するかは真剣に考えられなければなるまい。そのためには、「学識再考」の視点を踏まえ、教員の意識や行動の改革を意図的に行い、教員個人レベルではなく教授団レベルでの資質改革を意図するFDの制度化の推進が欠かせない施策となる。その際、注意しなければならないのは、研究偏重は是正されるべきであるが、教育を尊重するあまり、教育一辺倒になり研究を軽視することを帰結することは大学を学校化する虞がある。大学が学校ではない以上、十分配慮しなければならない。

⑧評価制度・報賞体系の整備

そのことは、評価制度や報賞体系において留意すべき今後の重要な課題である⁽²⁸⁾。その場合の課題は、第1に、研究のみを偏重する評価ではなく、教育の評価を研究と同等に行うことが重要である。今後日本の「認証評価制度」の展開によっては、教育のみを研究から切り離して評価する動きが推進される可能性があるが、それは研究と教育を別個の学識として捉える発想である。教育は研究や学習と密接に関係する視点を担保すれば、両者を分離して分業化を促進する評価方式は問題があろう。教員の教育力の形成は、研究や学習との連携の上で達成されるべきものであり、かかる連携・統合の視点を欠如した評価方式はやがて大学の衰弱、疲弊、崩壊を帰結するだろう。

同時に、第2に、研究のみを重視する報賞制度は改める必要がある。教員の養成、任用、昇任、グラントの助成、各種学術賞の授与、学会誌への論文掲載、といった一連の報賞体系は研究に形成されている。このような研究偏重の報賞体系では、教育の価値や尊重が軽視され、研究に比べて教育へ関心が払われない空気や風土が醸成されるのは回避できない。教育への意識や行動が喚起されるには、それを可能にする報賞体系の整備が欠かせないのである。

第3に、21世紀COEプログラムによって「研究」に対してと同様、「特色ある教育支援プログラム」(COL)の導入によって「教育」に対しても、システムレベルでの競争的な評価・報賞体系が整備される方向に動きはじめた事実は、教育の世界で

の機関，組織，個人間の競争が激化する前兆である。賽が投げられた以上，教育の質的評価を十分行い得る適切な尺度や方法の開発が急がれるのであり，その開発が不十分であれば，研究の世界に剽窃，先駆け，捏造などをはじめ科学倫理を阻害する「営利主義」や「不正科学」が跋扈するように，教育の世界に競争主義が蔓延し，教育の荒廃が起こる可能性がある⁽²⁹⁾。少なくとも，アーサー・レヴィーンの指摘した伝統型の学寮型の大学である「煉瓦型」(brick)，eメールと折衷した「煉瓦及びクリック型」(brick and click)，eメール，インターネット，オンラインのみの「クリック型」(click)の大学の中で⁽³⁰⁾，最後のものは，これまでの大学教育とは完全に異なる営利主義や商業主義の価値観を内包したものでありながらも，三者の中では最大の威力を発揮する可能性を秘めているからである。かくして，これら各観点を総合的に見極めた評価・報賞体系の整備が必要な時代を迎えることは明らかである。

6. 本報告書の構成

以上に論じたように，1991年から1998年の大学審議会答申の直後の2000年頃までに展開されたカリキュラム改革には種々の問題点や課題が山積していることが分かる。内容的には1998年の大学審議会の答申後の段階において行われた全国調査によって検証された実態であるから，実証的な検証に基づいている。そのような状態の克服は焦眉の急を告げているとの認識は縷々述べた通りである。ちょうど同じ時期の2002年には，教養教育の復権を提唱した中教審の答申が発表され，新たな改革の必要性が明らかにされた。さらに現在から未来に向けて，大学内外からの様々な期待，政策，計画，行政等の動きによって新たな改革が構想され実施されなければならない状況が出現しているとみなされる。

このような現在の状況がある中で，本報告の内容は，大綱化以降のカリキュラム改革を対象にしながらも，主としてこの2002年から2003年の時期に各大学で行われた改革の試みを中心に執筆されている。報告を担当した大学は16大学（北海道大学，新潟大学，信州大学，筑波大学，茨城大学，京都大学，名古屋大学，神戸大学，広島大学，山口大学，鳥取大学，愛媛大学，九州大学，福岡教育大学，熊本大学，琉球大学）である。現状の問題点や課題で論じたことが改革されなければならない時点（2000年以降）に各大学の新たな改革の実情を事例的に扱った点に特徴がある。具体的には，①国立大学のカリキュラム改革の事例的研究，②大綱化以降（2000年頃までの）のカリキュラム改革の経緯，③最近（2000年以降）のカリキュラム改革，④主たる問題点と課題などを大枠の内容として報告している。

【注】

- (1) 「大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究」(課題番号：10410070；平成10年度－平成12年度文部科学研究費補助金；基盤研究(B)(1)；研究代表者＝有本章)によって、全国の国立大学16校や私立大学5校を対象に調査を実施した。教員調査対象数6,210,回収数2,902,回収率46.7%,学生調査対象数14,477,回収数6,199,回収率42.8%であった。結果の報告は、報告書『「大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究」(課題番号：10410070；平成10年度－平成12年度文部科学研究費補助金；基盤研究(B)(1)；研究代表者＝有本章),平成13年3月によって行った。
- (2) 大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について』(答申),1998年10月26日,参照。
- (3) 中央教育審議会『新しい時代における教養教育の在り方』2002年。
- (4) 有本章・山本眞一編『大学改革の現在』東信堂,2003年。
- (5) モード1,モード2に関しては,次の文献参照。Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage Publications.
- (6) B. R. クラーク『高等教育システム－大学組織の比較社会学』(有本章訳)東信堂,1994年,およびB. R. クラーク『大学院教育の国際比較』(有本章監訳)玉川大学出版部,2002年,参照。
- (7) 館昭『大学改革－日本とアメリカ』玉川大学出版部,1999年,2003,13頁。
- (8) 絹川の考察参照。絹川正吉「教養教育論の視点」絹川正吉・館昭編著『学士課程教育の改革』東信堂,2004年,25-51頁。
- (9) 館の見解参照。館昭『大学改革－日本とアメリカ』前掲書。
- (10) アメリカの教養教育のカリキュラムは不断に改革されているが,約60年後の現在でも教養学部を中心に伝統を保持しているので,それと日本のカリキュラムとの現在の対比を行うと,彼我の差異が理解できる。アメリカの現状に関しては次の文献を参照。有本章「コロンビア大学の学士課程教育とカリキュラム」有本章編著『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部,2003年,236-250頁。今井重孝「ハーバード大学」同上書,251-263頁。松浦良充「シカゴ大学」同上書,264-281頁。
- (11) これらの中で,教養教育が比較的成功している場合の事例としては次の文献参照。絹川正吉「ICU(国際基督教大学)教養学部カリキュラム」有本章編著『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部,2003年,122-138頁。小笠原正明「コアカリキュラムの構築－北海道大学」同上書,139-158頁。生和秀敏「教養的教育の展開－パッケージ科目の意味と課題」同上書,159-171頁。小林雅之「三層構造のカリキュラム

- 東京大学」同上書，172-187 頁。また，全学教育（東北大学），全学共通カリキュラム（立教大学），専門コア科目（金沢工業大学，）くさび型教育（東京工業大学），総合選択履修（九州大学），主専攻・副専攻履修（京都大学，桜美林大学）などは教養教育と専門教育の統合や教養教育の独自性を構築するためにユニークな試みを展開している事例である。有本章「学部教育の改革」『AERA Mook 大学改革が変わる』朝日新聞社，2003 年 10 月，46-47 頁，参照。
- (12) 有本章・江原武一『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部，1996 年，参照。
- (13) パートン・クラークはアメリカの高等教育が一流大学からコミュニティカレッジに至るまで「中等学校化と補習教育化」(secondarization and remediation) している現象を指摘している。Burton R. Clark, “Small Worlds, Different Worlds”, *DAEDALUS: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Fall 1997, pp.21-42.
- (14) 有本章「学士課程カリキュラム改革の課題」有本章編著『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部，2003 年，317-331 頁，参照。
- (15) 有本章編著『大学のカリキュラム改革』前掲書の「教員調査の概要」の項，特に 29 頁，参照。
- (16) 同上書の「学生調査の概要」項 33-42 頁，参照。また，武内清の実施した一般調査の事例では，授業への満足度は「満足派」で 25.3%ときわめて少ない事実が報告されている。武内清「学生と大学改革」有本章・山本眞一編著『大学改革の現在』東信堂，2003 年，110-138 頁。
- (17) 「教員調査の概要」および「学生調査の概要」前掲書，参照。
- (18) 有本章「学士課程カリキュラム改革の課題」有本章編著『大学のカリキュラム改革』前掲書 317-331 頁，参照。
- (19) Tony Becher, *Academic Tribes and Territories*, Open University Press, 1989. Henry Rosovsky, “No Ivory Tower: University and Society in the Twenty-First Century” in Werner Z. Hirsch and Luc Weber, eds., *As the Walls of Academia are Tumbling Down*, Economica, 2002, pp.13-30.
- (20) 有本章編著『大学のカリキュラム改革』前掲書，序章の「教員調査の概要」「学生調査の概要」，参照。
- (21) 有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』前掲書，参照。
- (22) E. L. ボイヤー『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』(有本章訳) 玉川大学出版部，1996 年，51 頁，参照。
- (23) Jack H. Schuster, “The Need for Fresh Approaches to Faculty Renewal” in Jack H. Schuster, Daniel W. Wheeler and Associates, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, Jossey-Bass Publishers, 1990, pp. 3-19.

- (24) 有本章「諸外国のFD・SDの制度化」有本章編『諸外国のFD・SDに関する比較研究』広島大学大学教育研究センター，1991年3月，107-124頁。
- (25) 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，参照。
- (26) 有本章「FDの制度化における社会的条件の役割」『大学論集』第31集，1-16頁。
- (27) B.R.クラーク『大学院教育の国際比較』（有本章監訳）2002年，参照。
- (28) 山野井敦徳・清水一彦編著『大学評価の展開』玉川大学出版部，2004年，特に，有本章「大学評価の理論と方法」5-26頁，清水一彦「大学評価の体系」27-52頁，大山泰宏「教育の評価－教育評価の理論と実践」55-80頁，など参照。
- (29) 科学倫理については，次の文献参照。D. E. ニュートン『サイエンス・エシックス－学者のジレンマと選択』化学同人，1990年。
- (30) Arthur Levine, “The Future of Colleges: Nine Inevitable Changes”, *The Chronicle of Higher Education*, October, 27, 2000.

第2章 北海道大学

小笠原 正明

1. はじめに

1991年のいわゆる大学設置基準の大綱化をきっかけに始まった学士課程カリキュラムの見直しは、全面的でしかも長期間に及んでいる。このようなカリキュラム改革の結果として—あるいは原因として—多くの大学で教養部の改組・解体があわただしく行われた。このことは現今のカリキュラム改革が、良かれ悪しかれ不可逆的に進行していることを意味している。それに引き続いて行われた旧帝大グループを中心とする「大学院重点化」は、大学の教育課程のさらなる見直しを迫るものとなった。大学院教育と学士課程教育はどのように違うか、また教育組織と教員組織との関係をどうするかなど、これまで見過ごされてきた問題が、現実的で切実な問題として浮かび上がっている。

この報告では、全体の流れの中で北海道大学の動きを理解してもらうために、他の国立大学の事例も参照しながら、この10年の間に行われたカリキュラム改革について検証する。それぞれの改革の意味を正しく理解するために、まず戦後導入された一般教育課程の基本理念とその実態を比較し、ついで大綱化以前に提起された主な改革案をいくつかとりあげて検討した。1991年に行われた大綱化によってカリキュラム改革がどのように進み、どのような結果をもたらしたかを事例に即して分析した。特に、1998年から3年間にわたって行われた広島大学高等教育研究開発センターの有本章氏を研究代表者とする科研費調査「大学設置基準の大綱化にともなう学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究」における学生調査の結果を多く参照した⁽¹⁾。その後の2000年前後に行われた第2次のカリキュラム改革については、北海道大学の事例をくわしく紹介した。最後に、学士課程のカリキュラム改革が今後どのような方向に向かうかについても考察した。

学士課程カリキュラムは、便宜的に教養教育、専門教育、専門基礎教育の3つに分割できるが、ここでは共通性の高い教養教育の問題に議論の重点を置いている。専門基礎教育については、各大学ともいまだに内容に踏み込んだ改善を行っておらず、むしろこれからの問題となっているので、ここでは最後に簡単に触れるにとどめた。専門教育については各論的な内容にならざるをえず、また文系と理系で問題の性質が著しく異なるため、ここでは割愛することにした。

なお、教養教育については一般教育、一般教養、リベラル・アーツ教育などさまざまな呼び方が存在するが、ここでは「一般教育」という言葉を、新制大学の発足から90年代はじめまで日本の学士課程前期で実施されてきた教育、すなわち外国語や保健・体育を含

む教養教育と専門基礎教育の2つのカテゴリーからなる教育の意味で使っている。また「教養教育」という言葉を「リベラル・アーツ教育」または「現代化されたリベラル・アーツ教育」と同じ意味で使っている。「一般教養」という言葉は、概念上の混乱をまねく恐れがあるので、ここでは使用を避けている⁽²⁾。

2. 「一般教育」の理念と実態

一般教育は、端的には、人文科学、社会科学、自然科学の3系列からそれぞれ3科目、12単位以上、合計で36単位以上を修得することを義務づけた学士課程前期教育と理解されている。しかしこれは、もともと20世紀初頭以来の一般教育運動に起源を持つ首尾一貫したカリキュラム体系を意味するものであり、一定の文明論的枠組みと思想的な求心力を備えたものである。新制大学の発足とともに導入された「日本バージョン」も、次のような枠組みを持っていた⁽³⁾。

目標：一般教育の目標を「将来学生がいかなる職業につくにせよ、民主社会における政治、経済、社会の諸関係を正しく批判し、社会の改善・進歩に貢献でき、かつ価値判断力や美的鑑賞力を有し、科学的な判断力をもち良き人生を創造しうるような人材を育成する教育」と規定する。

構造：この目標にしたがって、一般教育科目は、人文・社会・自然の3系列構成にする。同時に、各系列をこえた総合科目の開設が望まれる。また、専門教育との関係を配慮し、専門教育で欠ける領域の教育を重視する。

教授法：一般教育の目標を達成するために、従来の「教授中心の授業法」から「学生中心の教授法」へと根本的に転換する。学生本意の教育に徹し、そのために学生自身の自発的学習に重点を置いた授業方法を採用する。また、単位制の意味を正しく理解したうえで、教室での授業時間の2倍の時間をかけて自学自習することを前提とした講義方法をとる。

一般教育の意義については、新制大学の発足直後から大学基準協会を中心に精力的な研究と啓蒙活動が行われた。旧制の帝国大学や高等学校における教育に対する批判もあって、一般教育運動として全国的な広がりを見せた。新制大学発足の立役者の一人であった矢内原忠雄は、当初から一般教育の目的を掲げて四年制の教養学部の提案を行い、駒場の地に小規模ではあるがシニア・コースを有する独立学部としての教養学部の発足させた。京都大学では、新制大学発足以前に大学基準協会が定めた大学基準を検討した結果、一般教育は必ずしも専門教育の準備段階のものではなく、大学教育全体で中核的な地位を占めるべきものと考えた。その帰結として、組織計画において、一般教育を必ずしも1-2年間に限定せず、各学部の専門科目と並列して、楔型で四年間を通して一貫して行うべきであると提案した⁽⁴⁾。北海道大学では、一般教育の全学支援方式を採用し、「学内の全教育的精神の関心と協力とをもって真にその存在と機能の十全を期」した⁽⁵⁾。しかし、この運動

は 1950 年以降下火となり、一般教育の理念はしだいに旧制大学以来の「専門主義」に浸食され、1970 年前後の大学紛争でさらに大きなダメージを受けることになった。

新制大学の一般教育は、さまざまな経緯により、3 分野のそれぞれの枠から学生の選択により所定の単位数の科目を履修する「カフェテリア方式の均等履修モデル」と呼ばれる方式を採用した。この方式は上に示した教育体系から論理的に導かれたではなく、一般教育運動のメインストリームからはずれた、妥協の産物にすぎなかったことが明らかにされている⁽⁶⁾。3 分野のそれぞれの科目は、所期の目的に従って本当の意味で「総合化」されることによって、はじめて一般教育の一部となることができる。この「総合化」の理念は、長いあいだ実現せず、いわゆる総合科目が本格的に登場したのは、後に述べるように 1970 年代のことである⁽⁷⁾。総合化を目指さない 3 分野の均等履修方式は、容易にそれぞれの専門科目の入門編で置き換えられ、「水で薄めた」専門科目が一般教育とみなされる傾向を生み出した⁽⁸⁾。理科系においては、3 分野のうちの自然科学系は、始めから終わりまで専門基礎科目以外のなにものでもないと思われていた。

しかし、発足したばかりの一般教育にとってもっとも致命的であったのは、人員や施設の絶対的な不足である。一県一大学主義のもとに歴史も役割も雰囲気も違うさまざまな学校・大学が強引に統合された結果、新しくつくられた一般教育課程は、過剰な学生をかかえながら各専門課程と新制高校との間で「ショック・アブソーバー」としての役割を果たさざるを得なかった。北海道大学では、旧制予科の主校舎は当時創設された法文学部の校舎とされたために、学内に散在する農学部や旧医専などの 6 つの小校舎をかき集めて教育が行われた⁽⁵⁾。東京大学では、旧制一高の 3 学年 1,200 人を収容していた駒場の校舎に、1 学年だけで 1,800 人もの定員を収容して一般教育をスタートさせた。施設や人員に比べて過剰な学生定員は、その後も増え続け、学習環境は一向に改善されなかった。このようにして、新制大学の教育理念を象徴していた一般教育は、1970 年代には一部を除いて無惨な状態に陥っていた。

3. 大綱化以前の改革の動き

一般教育改革の必要性は、導入直後から多くの大学で指摘されていたが、問題点として整理され、具体的な提案として浮かび上がってきたのは、1970 年代の「大学紛争」直後からである。ほとんどの大学において「改革調査委員会」などの名称を冠した委員会が組織され、大学改革のために、特に一般教育改革のための答申を行った。

1972 年に名古屋大学に設置された「教養部大学問題検討委員会」が 1 年間の審議を経て答申した「名古屋大学教養部の改革について」は、類似の答申の中でもっとも良く整理されたものの一つである⁽⁹⁾。この答申は、高い理念を掲げて発足した一般教育が形骸化あるいは空洞化した原因として以下のような点をあげている。

- (1) 一般教育を専門教育から切り離し、学士課程前期に集中したため、大学教育の一貫性が失われたこと
- (2) 一般教育専門の教官を置く教養部制度によって、本来大学においては一体化されるべき教育と研究が制度的に分離されたこと
- (3) 教養部教官は、専門学部および大学院の学生との接触を絶たれ、それぞれの専門分野における研究成果を教育のうちに反映される場を失ったこと
- (4) 学生にとって教養部は単なる「通過機関」となり、一般教育軽視の傾向を生んだこと
- (5) 施設・設備の不足、教職員定数の不足、予算の不足などにより、教養部が新制大学の教育・研究面での矛盾を一手に引き受けたこと

以上のような現状分析にもとづいて、この答申は次のような一般教育改革の基本方針を示している。

- (1) 専門教育と一般教育とを四年間の一貫教育で行う。
- (2) 一般教育専任の教官は置かず、教養部は廃止する。
- (3) 一般教育は、専門教育との有機的関連を重視して再編成する。非専攻系列の授業科目を一般教育として選択履修しようという考えに立って、一般教育科目は、非専攻系列の授業科目および総合科目をもって編成する。
- (4) 一般教育の編成および実施は委員会組織で行う。
- (5) 教官はすべて学部および大学院の構成員に再編制する。

それ以外にも、東北大学の「第一改革委員会」、京都大学の「大学問題検討委員会」の第2部会、大阪大学の「大阪大学改革準備調査委員会」もこれとほとんど同じ内容の答申を行っている⁽¹⁰⁾。このようにして、第1に学士課程を通じて系統的な教育が実施される組織に改革されるべきこと、第2に原則としてすべての教官がすべての年次の学生の教育に対して責任をもつべきであることが、大学紛争の過酷な経験を経てほぼ共通の認識となった。ただし、第2点に関連する教養部教官の所属の問題については、大学により温度差があった。新制大学発足当時からそれぞれ専門学部に所属していた北海道大学と、すでにシニアコースをもつ独立の教養学部に所属していた東京大学においては、当然ながら深刻な問題としては浮上して来なかった。

名古屋大学の答申が先駆的といえるのは、新しい「教養教育」の基本的なアイデアが具体的に示されているからである。上の改革基本方針(1)にある「四年一貫教育」の必要性の論拠について、近藤(1999)は次のように解説している⁽⁹⁾。

なぜなら「一般教育と専門教育とは、前者が後者の背景をなし、後者は前者の重要性を助長するという有機的相補関係にある」からである。両者を有機的に連携させて四年ないし六年間に適切に編成配置することによってはじめて、「一般教育の位置づけ」も明確になれば、「一般教育重視の理念」も教官・学生の双方におい

て実現される，というのである。

さらに日本的な一般教育における専門基礎科目の問題をはじめて指摘して、「従来とくに理系を対象とした一般教育の中に混在していた基礎教育的なものは，学部ごとの専門基礎科目ならびに学部間の共通基礎科目として，これを一般教育科目から分離すること」を主張している。これは後に述べるように，日本的な「一般教育」から新しい「教養教育」への転換を目指すものであった。

改革基本方針（3）には，非専攻系列の授業科目を一般教育の一部として取り入れるというアイデアが述べられている。これは「副専攻方式」とでも呼べるもので，アメリカのリベラル・アーツカレッジのメジャー／マイナーの概念を取り入れたものであろう。それより3年前に，京都大学は，「各学部の授業科目を学問の種類に応じて数系列に分け，各学生はそれらの系列の中から一つを専攻系列として選ぶ。専攻系列以外の科目も修得するものとし，それらが副専攻ともいふべき目的性をもつ構成が考えられる」⁽¹¹⁾ という形で，同様の提案を行っている。九州大学では，それよりさらに2年前に，「一般教育と専門教育の相互乗り入れを行う」という提案を行っているが，専門教育を副専攻としようとしていたかどうかは明らかではない⁽¹²⁾。いずれにせよ，この時期に提案された新しい教養教育の概念は，それぞれの大学の大綱化以降のカリキュラム設計を特徴づけるものとなった。

大学紛争を経て各大学が共有した一般教育の根本的な改革への熱気は，しかし，紛争の終焉とともに急速に冷めていった。教養部の問題は，東北大学，名古屋大学，京都大学，大阪大学，九州大学などでは結局，教養部の定員を振り替えた新しい学部や研究科の新設の問題へと変質し，カリキュラムや教育方法の根本的な改革の方向には向かわなかった。しかし，これは無理からぬこととも言える。一般教育については，大学設置基準によって科目名から単位数まで決められている以上，各大学はこの問題について当事者能力をもちえないからである。一般教育改革の問題は，この時すでに教育の現場を離れて，立法や行政の問題として解決されるべき段階に達していたのである。

しかし，大学紛争が一般教育のカリキュラム改革について何も残さなかったわけではない。1970年の設置基準の改正で開講が可能になった「従前のいわゆる単一科目とならんでその内容がいくつかの学問分野にわたる」総合科目が，この時期から本格的に各大学で開講されるようになったからである。また，一般教育の本来の目的にかなう少人数教育が一般教育演習，プレゼミ，自主ゼミ，または単にセミナーという名称で多くの大学で開講されるようになった。

4. 大綱化で何が起こったか？

(1) 必要単位数の削減と科目区分の変更

1991年の大学設置基準の改正により授業科目区分としての一般教育科目の開設の義務が設置基準から消えると同時に、学士教育課程の再編が一気に進んだ。1993年から3年間大学基準協会が行った調査結果には、この期間が大学にとって「変革の嵐」の時期であったことが示されている⁽¹³⁾。国立大学についての調査によれば、改革の内容はおおよそ次の3点にまとめられる。

第1は、卒業に必要な総単位数を見直したことである。これまで、設置基準で定められていた124単位を大きく超えて課してきた大学・学部・学科の多くが、この基準に合わせて削減する方向で見直しを行った。見直しの理由は、1) 主体的学習の確保(74%)、2) 一般教育等単位数減少(69%)、3) 学生の負担軽減(57%)などであった。

第2は、学士課程の科目区分の変更である。変更の対象は、教養教育、外国語教育、保健体育教育、および専門教育、すなわち学士課程全体におよんでいる。特に一般教育については、設置形態や規模を問わず、90%以上の大学が改革の対象として見直しを行った。基礎教育あるいは専門基礎を除いた一般教育的科目は、大学によりいろいろな名称で分類されているが、例えば「健康体育科目」「教養科目」「外国語科目」のように分類されていることが多い。国立大学の場合、「教養」という名称を用いている場合が約50%と一番多く、そのほかに「総合」が35%あった。一般教育を総合として位置づけようとする傾向は国立大学に顕著であった。他学部の専門科目を一般教育的科目に振り替えるという現象は、予想されたほど多くはなく、大学学部全体で20%程度にとどまった⁽¹³⁾。

第3点は、教養的教育の工夫が多く行われたことである。専門教育を大学の下級学年から履修させるいわゆる「楔型」の方式は、大綱化以前から徐々に普及しつつあったが、この時期に広く採用された。また、少人数クラスの拡充、視聴覚機器の活用などが広く行われた。

大学設置基準の大綱化の根拠となった1991年の大学審議会の答申は、一般教育科目が授業科目区分として置かれなくなっても、大学は「幅広く深い教養及び総合的判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」(大学設置基準)ための体系的な教育課程を編成して実行する責務があり、その理念・目標の実現のために真剣に検討し、取り組むべきであることを強調している。それでは、学士課程カリキュラムのこの理念は、個々の大学の教育課程の中にどのように取り込まれたのであろうか。

北海道大学においては「教養科目」という名称が採用されたが、この区分についての考え方が大きく変わった。従来の一般教育への反省として、専門教育科目ないし専門基礎教育科目と混同されてきたという点が強く指摘され、専門知識の伝授であるところの専門教育とは明確に区別される一般教育として「純化された教養科目」という概念が提案された

(14)。すなわち、幅広い教養と総合的な判断力の涵養をもつばら教育目標とする科目という意味において「教養科目」という区分を定義づけた。授業科目名も、『思想と心理』あるいは『歴史と教育』あるいは『社会関係と社会行動学』という名称の科目群に統合された。これには、多様な教育内容を許容しうるような大まかな名称を設定し、その名称のもとに全学から幅広い教員層に協力を得て講義を展開するという目的もあった。具体例をあげれば、従来は『哲学』のように狭く限定されていたが、『思想と心理』のように大づかみに科目名が設定されたので、宗教学や倫理学を専攻とする教員も講義を担当できるようになった。

理科系の学部では、専門基礎科目という科目群の取り扱いが重要であった。専門基礎科目とは『数学』、『物理』、『自然科学実験』などの科目を指す。これらの授業科目も、その教育内容が理系全体をとおしてほぼ共通であるという性格を持っている。これらの基礎科目は、北海道大学では明確に専門科目の一部とみなされることになった。

このように、従来の一般教育から専門基礎科目を分離したことの意味は重要である。それまで、ややもすれば専門教育の準備的教育とみなされていた一般教育の本来の役割を見直し、幅広く深い教養を獲得せしめ、総合的判断力を涵養するという本来の教育目標が、一般教育の導入から半世紀を経てようやく理解されるようになったことを意味するからである。

大学設置基準の大綱化の結果、従来横割り方式を採用していた北海道大学も含めて、多くの大学で学生は縦割りの学部所属となり、四年一貫の学部教育を行うことになった。この体制のもとでは、共通教育として提供される教養科目、健康体育科目、外国語科目（これに情報科目が加わる場合もある）の中からそれぞれの学部が独自の方針で選択して採用することが原則であるが、実際には標準的などり方がある。この中のとくに「教養科目」には、それぞれの大学の特色が色濃く出ている。大規模国立大学に限ってもその内容はさまざまであるが、従来の3分野の内容を主題科目として整理し、それらを比較的自由に選択させる方向と、さまざまな縛りをかけてコアカリキュラム化しようとする方向の2つに分かれたと言える。他の国立大学でも教養科目の「主題化」が進んでいるが、履修のさせ方としてはどちらかと言えば自由選択の方向に向かっているように思われる。「副専攻」の制度はカリキュラム上は、必ずしも明確ではない。しかし、名古屋大学と大阪大学は専攻により教養教育のしばりを変えているという点で、また、九州大学は全学部の開講科目を共通科目として開放しているという点で、副専攻の方向に向かっているように見える。

(2) カリキュラム改革の効果

大学設置基準の大綱化直後のカリキュラム改革を要約すると、全体的には、卒業要件単位を縮減し、一般教養的教育科目や外国語教育科目の種類や数を増やし、学生の選択の可能性を拡大し、授業に関する各種の工夫を行いつつ、一般教養的教育科目について卒業要

件単位を大幅に削減し、外国語に関しては一般教養的教育科目ほどではないが、必修制とその程度について相当弾力的な方法が採られるようになった。このようなカリキュラム改革の結果について、すでに 1990 年代の半ばから問題が指摘されていた。第 1 の問題は、一般教育的科目の単位の削減が正しかったかどうかであり、第 2 の問題は四年一貫教育体制において、教養教育が専門教育と融合してうまく機能しているかどうかである。

第 1 の単位削減の問題には、積極的な側面と消極的な側面がある。大規模な国立大学においては、57%の大学が単位数の削減と同時に一般教育的科目の数を増加させ、教養教育を多様化した⁽¹³⁾。このことによって、学生が教養的科目に主体的に取り組むための環境が整備されたと言える。しかしその反面、卒業に必要な総単位数の削減のほとんどが教養的科目の削減によるものであることを考えれば、専門教育を温存して教養教育を縮小したとも言える。

第 2 の問題は、第 1 の問題と密接に関係している。教養教育と専門教育の有機的な結合が果たされていれば、教養的教育の単位数削減のマイナス効果を相殺して余りある成果が得られるであろう。専門教育が教養教育としても機能しているかどうかを実証的に調べることは容易ではないが、冒頭にあげた「学士課程カリキュラムの変容と効果に関する研究」の結果は、このことを考える上で示唆に富んでいる⁽¹⁾。

この質問紙調査においては、自分の能力についての自己評価の設問に加えて、いろいろな能力について入学時とくらべて向上したかどうかという設問が設けられている。後者は大学の「教育力」を評価するための一つの参考となろう。この結果を見ると、設問により分野の差がはっきり出ているものがある。具体的には、「文章を読んで理解する力」、「文章で事実や自分の考え方を説明する力」(図 1)、「批判的精神を持つこと」、「幅広い知識を身につけること」などの能力が向上したと考える学生は、文系とくに人文系に際だって多い。これらの能力は、一般教育の教育目標とされているものであり、この面での文系の教育力は高いと評価できる。しかし理系、特に工学系では、これらの点において向上したと考える学生は、40-50%を切っており、設問に対して「衰えた」と答える学生さえ無視できない数だけいる。理系の、たとえば理学部の学生は、「自然や宇宙への関心を持つこと」(図 2)に対して 60%以上が肯定的な答を出しているのは専門教育の成果であろうが、「他人と議論する力」においても、「プレゼンテーション(人前で発表する)能力」(図 3)においても、肝心の「論理的な思考力」においても肯定的な答が少ない。教養教育においては理系と文系の学生に対して等しく教育機会が与えられていることを考慮すれば、理系学部は専門教育を通じて一般的な能力を高めることに成功していないということになる。すなわち理系の専門教育は、一方的な「教え込み」に偏っている可能性がある。また、芸術や文化に対して関心をもつことについての影響力が低いことが調査結果に示されている。「芸術」については関係する科目が専門教育においては少ないせいもあるかも知れないが、「文化」に関しては、専門にかかわる学問を文化としてとらえていない学生に問題があると

もに、文化として教育していない教員の側にも問題があろう。

このように一般的な能力の向上について理系と文系のあいだには無視できないほどの違いがあり、特に理系において問題があることがわかる。

5. 北海道大学の第二次カリキュラム改革

良く知られているように、大綱化以降の一般教育改革でもっともエネルギーが注がれた問題は、カリキュラム改革ではなくて実は教員組織の変更の問題であった。見方を変えれば、大綱化直後のカリキュラム改革には多分に緊急避難的な性格があり、早晚見直しが必要とされていたのである。じっさい、性急に教養部を解散して専任教員を各学部に分散させてしまった後に、教養的教育のカリキュラムと担当教員の割り振りの間に齟齬が生じ、教養教育が危機的な状況に陥ってしまった大学は珍しくなかった。このような事態を重く見た大学審議会は、1998年の答申で「教養教育の理念・目標の実現のため、授業方法やカリキュラム等の一層の工夫・改善、全教員の意識改革と全学的な実施・運営体制を整備する必要がある」ことを強調した⁽¹⁵⁾。教養教育のさらなる大幅な見直しは必至の情勢であった。北海道大学の場合、この見直しは次のような道筋をたどった。

北海道大学において四年一貫教育体制が発足した1995年に、発足したばかりの高等教育機能開発総合センターの高等教育開発研究部のなかに、学長主導のもとに「学部一貫教育研究会」が組織された。もっとも集中的に議論されたのは、教養教育の理念と実施体制の問題であった。時の学長丹保憲仁氏は、学士課程教育の中心に教養教育を据えるべきであるという新制大学発足以来の理念に従っていたが、従来の3系列均等履修方式モデルには強い疑念をいだいており、新たにスタートした全学教育の教養科目もその「くびき」から解放されていないと考えていた。

そこで、次世代の教養カリキュラムの枠組みとして、「特定のテーマの下でしっかりと設計・準備され、その各々が有機的に関連づけられた複数の講義からなる講義群」と「それらが多数提供されている講義体系」を提案した。研究会の中ではこの科目群のことを「教養コース」と呼んでいた。その教育理念は、現代社会に不可欠の新しい教養教育をある程度の深みと厚みを持って行うことによって、まとまりがあってバランスの良い、しかも深い教養の獲得をうながすことであった。すなわち、早く1970年に京都大学の「大学問題検討委員会」が提案した「副専攻方式」の具体的な形が、ここに示されている⁽¹¹⁾。具体的なテーマは、「複数の学問領域にまたがるもの」あるいは「特定の学問領域に属するが広く教養として捉えることが出来るもの」の2種類で、前者は統合型テーマ、後者は専門教養型のテーマと呼ばれた⁽¹⁶⁾。

この提案は、それぞれの分野の研究者によって具体的に検討されたが、シミュレーションの段階でたちまち難問にぶつかった。教養コースは基本的に2単位講義にして3科目程

度をセットとして履修することを要求していた。四年一貫教育体制では、それぞれの学生が自分の専攻に近い分野でこのような取り方をすることは可能であるが、遠く隔たった分野についてこれを行うことは、きわめてむずかしいことがわかったからである。たとえば文系学部に入学者に、「副専攻」として系統的な電気工学のコースを履修させることは現実的とは言えない。日本の大学には文系と理系の間に大きな壁があること、副専攻として教養教育科目を提供できる学部はリベラル・アーツ系に限られることなどが「副専攻方式」の実現を妨げている。

1997年度にはこの研究会の延長線上に「コアカリキュラム研究会」が組織されたが、この研究会はネーミングからして「教養コース」からの転換がはかられていた。翌1998年度には、専門教養型テーマについて5つの科目群と、統合型テーマについて3つの科目群、さらに全体を横断する「一般教育演習」などからなるコアカリキュラム案がまとめられ、センターの紀要に公表された。この内容は、全学教育委員会で1999年から2年間審議され、若干の修正を経たのち、それまでの全学教育の教養科目カリキュラムに替わって2001年度から実施された⁽¹⁷⁾。

2001年度からの全学教育カリキュラムはより単純な構造となり、全体が「教養科目」と「基礎科目」に2分された。前者が「必須の教養」としてのコアカリキュラムであり、後者が理系の専門基礎科目である。このカリキュラムでもっとも重要な点は、「必須の教養とは何か」が示されていることである。コアカリキュラムを構成する科目の内容は、普遍性の高いものであると同時に、現代社会が直面する問題と何らかの形で結びつくものであることが望ましいと規定された。それぞれの学問分野の社会的・歴史的な位置づけや将来への展望をも包括する厳選された題材に基づいて、教師と学生、そして学生同士が討論し合い、考察を深めることが、このカリキュラムの主眼である⁽¹⁸⁾。

コアカリキュラムのもう一つの中心は一般教育演習である。一般教育演習はもともと新たに大学に入学した学生が新しい環境に親しみ、高校生活から大学生活への切り替えを助けるためのもので、さまざまな専門分野に進む学生がお互いに切磋琢磨して、興味の幅と人間関係のネットワークを広げることを主な目的としている。コアカリキュラムの中に組み込まれる際に、新たに、(1) コミュニケーション能力を高め(2) 学問や社会の多様性を理解し、(3) 研究の一端に触れ、(4) 批判的な考え方を身につけ、(5) 社会的な責任と倫理を理解する、という5つの教育目的が設定された。特別編として、大学附属の演習林、牧場、練習船、火山観測所などを利用した合宿形式の集中講義が行われている⁽¹⁹⁾。

6. 専門基礎教育の問題

「純粋な教養」や「コアカリキュラム」の形成過程で、旧一般教育課程の理科系の基礎科目と中心とした専門基礎は「基礎科目」というくくりで、教養科目から分離された。多

少の科目名変更などがあつたが、その編成は旧一般教育のときとほとんど同じであり、内容においても『基礎理科実験』などを除き、大きな変更は行われなかつた。しかし、専門基礎としての「基礎科目」に問題がなかつたわけではなく、この措置は明らかに緊急避難的な性格を帯びていた。

専門基礎にかかわる問題は次の4点に要約される。

- (1) 旧一般教育課程の理科系科目は、一律に専門基礎とみなし得るか
- (2) 多様な高校卒業生の学力と大学の専門教育のレベルを合理的に接続する内容になっているか
- (3) 文系の専門基礎は存在しないのか
- (4) 理系の専門基礎の一部は、文系の学生のコモンコアとはなり得ないのか

疑問の(1)については、とくに「地学」の取り扱いが重要であろう。この専門分野は総合的な性格があり、専門基礎とするよりも教養科目の一部に組み込むべきだという意見が多い。問題点(2)を検討すると、それぞれの分野に初習理科の授業を導入することが必要であることがわかる。かつては高校教育課程が良く標準化されており、少なくとも専門基礎となるべき科目については高校で履修するという建前が機能していた。しかし、これからは、大学入学者の履修歴は著しく多様化するはずであるから、建前としても機能しなくなることは目に見えている。大学の初習理科についてはまだ十分に検討されているとは言えないが、その前に高校の学習指導要領に沿った授業を大学でも行わなければならないという誤った考えから抜け出す必要がある。初習理科の授業内容は大学においては自由に設計が可能であり、知的水準の高い啓蒙の科目となりえる。それぞれの科目の面白さを学生に伝え、受験勉強にはない学問の学びかたを身につけさせることは、それぞれの専門分野の重要な使命である。

7. 終わりに替えて－日本的教養教育の今後

大学設置基準の大綱化以降のカリキュラム改革をもう一度まとめると、大まかに言って、教養的教育をコアカリキュラム化して専門にかかわらず必須の教養として履修させようとする方向と、コアカリキュラムの部分をできるだけ縮小して、主専攻・副専攻システムを目指そうとする方向の2つがある。分野別に見ると、理系はどちらかといえば前者を指向し、文系は後者を指向しているように見える。

理系分野においては、ヒューマニティを中心とするコアカリキュラムで教養を獲得し、専門基礎で基礎的素養を身につけた上で、大学院課程につながる専門教育を受けるというシンプルで整理された学習戦略が成り立つ。ただし、コアカリキュラムだけでは十分な教養を得られないという問題は残る。従って、専門基礎あるいは専門教育の部分でどのように幅広い教養を身につけさせるかがポイントとなるが、3で述べたように現在の理系教育

はこの点において成功しているとはいえない。ファカルティ・ディベロップメントなどによる教員の一般的な教育力の向上が必要とされるゆえんである。

一方、文系の場合、教養的教育においてコアカリキュラムが占める役割はそれほど大きくはなく、むしろ専門以外の他の文系科目を広く学ばせることにより、教養教育の目的を達成しようとしているように思える。実際にこのような考え方がある程度機能しているせいか、文系分野の教員の多くは学士課程カリキュラムの現状にそれほど危機感を持っていない。しかし、ここでの最大の問題は、現代社会において必須の教養とみなされている基礎的な科学・技術の素養を身につける機会が失われている点である。じっさい、高校段階で文系コースと理系コースに画然と分かれてしまう現在の教育では、理科的素養において著しく劣る文系大学生が無視できないほど多く存在する。この弊害を是正するために、各大学は「大学における初習理科」の科目を開発して「拡張コアカリキュラム」に含め、文系学生にも提供する体制を作らなければならない。すなわち、文系にとっても理系にとっても初習理科の開発は焦眉の急であると著者は考えている。

【注】

- (1) 有本 章編『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』（平成10年度－平成12年度文部省科学研究補助金（基盤研究（B）（1））研究成果報告書，2001年）
- (2) 一般教育運動は、もともとアメリカにおいて古典的リベラル・アーツ教育のアンチ・テーゼとして開始された。「リベラル・アーツ教育」は日本では「教養教育」とも訳されているので、これに「一般」という語を冠すると、意味内容において矛盾を生じる。注6も参照のこと。
- (3) 関 正夫『日本の大学教育改革－歴史・現状・展望』（玉川大学出版部，1988年）。
- (4) 京都大学70年史，792-833頁。児島眞平『大学改革の到達点にたって－国立七大学教養（学）部の総括－』（大学教育改革研究会・九州大学大学教育研究センター，1999年）によれば、この構想は分校の教官数が増えるにつれてやがて「完全に忘れ去られていった」という。
- (5) 『北海道大学教養部30年史』（北海道大学教養部30年史編集出版委員会，1979年）42頁。
- (6) この問題については、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）、小笠原正明『大学論集』（広島大学大学教育研究センター，1998年）および大崎仁『大学改革 1946-1999』（有斐閣選書，1999年）を参照の

こと。

- (7) この意味での学問の「総合化」は、「学際化」とよく混同された。学際的な一般教育のカリキュラムは、専門的素養を持たない学生が対象であることが多く、必ずしも成功するとは限らない。また、「総合科目」と称して、多数の担当者がオムニバス方式で授業を担当する科目も一時流行したが、担当者間の打ち合わせが十分でない場合が多く、整合性や成績評価において問題がある授業が少なくなかった。
- (8) このような欠点に加えて、カリキュラム構造が名目上「高等普通教育」と位置づけられた新制高等学校のそれと似ていたことから、一般教育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、教育効果を著しく損ねた。この問題については、館昭『高等教育研究紀要』（2000年）第18号、59-72頁を参照。
- (9) 近藤哲生『大学改革の到達点にたって－国立七大学教養（学）部の総括－』（大学教育改革研究会・九州大学大学教育研究センター、1999年）131-169頁。
- (10) 渡部治雄、児島眞平および原田溥・押川元重『大学改革の到達点にたって－国立七大学教養（学）部の総括－』（大学教育改革研究会・九州大学大学教育研究センター、1999年）
- (11) 『京大広報』No. 24（京都大学、1971年）1-11頁。
- (12) 原田溥、押川元重『大学改革の到達点にたって－国立七大学教養（学）部の総括－』（大学教育改革研究会・九州大学大学教育研究センター、1999年）229-264頁。
- (13) 市村悦二郎変編『大学改革の実施状況に関する調査研究報告書』（平成5年度－平成7年度文部省科学研究補助金（総合研究（A））研究成果報告書、1996年3月）
- (14) 小笠原正明『大学教育学会誌』19号（大学教育学会、1997年）29-32頁。
- (15) 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－」（1997年）
- (16) 長谷川淳『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習』2号（北海道大学高等教育機能開発総合センター、1997年）12-19頁。
- (17) 阿部和厚『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習』6号（北海道大学高等教育機能開発総合センター、1999年）77-90頁。
- (18) 北海道大学「北海道大学の教養教育について－コアカリキュラムとは何か？－」（2001）
- (19) 清水弘、秦寛、笹賀一郎、阿部和厚、松田彊『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯学習』6号（北海道大学高等教育機能開発総合センター、1999年）126-138頁。

図1 文章で事実や自分の考えを説明する力

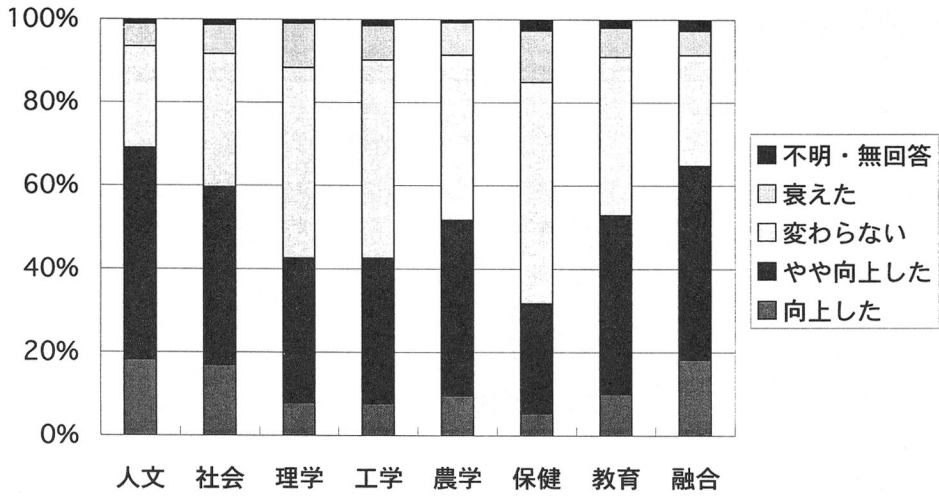


図2 自然や宇宙への関心を持つこと

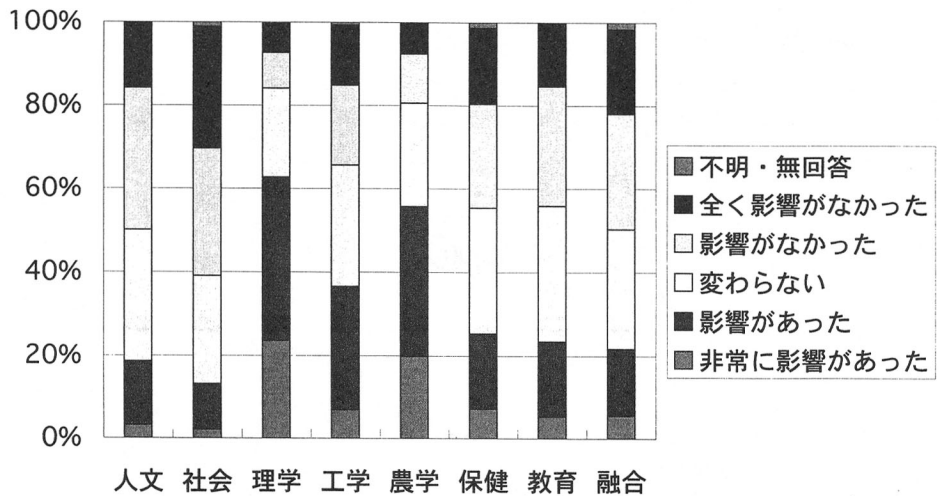
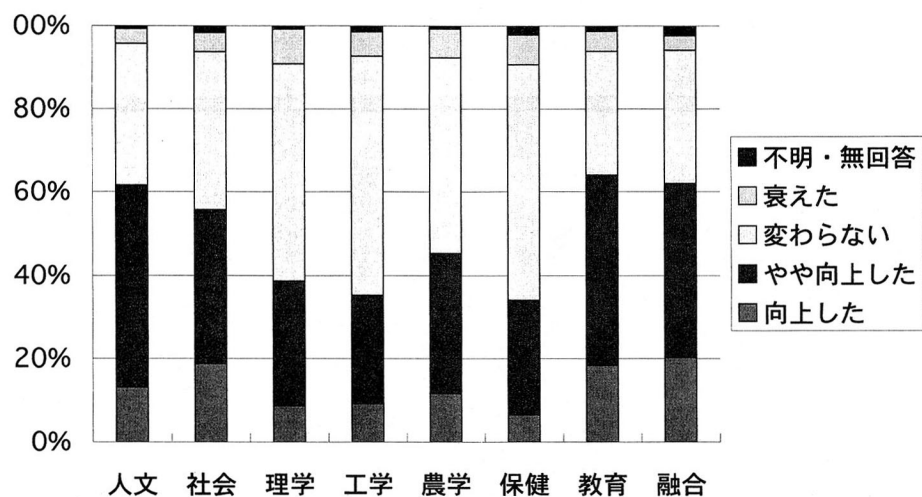


図3 プレゼンテーション（人前で発表する）能力



第3章 新潟大学

小林 昌二

1. はじめに

昭和 24 年の新潟大学発足時では、新潟市以外の長岡に工学部、長岡、高田、新発田に教育学部分校が分散し、それぞれに一般教育部を配置していた。しかし教養教育の充実を図るため、昭和 37 (1962) 年に学内措置により、また昭和 39 年から正式に教養部が発足した。だが、平成 3 年の大綱化以後、教養教育は全学教員の出勤によることとし、平成 6 (1994) 年 4 月に教養部は廃止された。

教養部廃止後の新潟大学の教養教育は、次の①－⑤の問題点にどのように変化が生じているのかその現況についてまず簡単にふれておきたい。

- ①専門教育と対応するコア・カリキュラムの体系化では、後述するように平成 6 年度の 8 系列科目群編成、そして平成 14 年度の全学共通カリキュラム編成が行われたが、理系学生における文系科目の選択履修や、文系学生における自然系総合科目の選択履修の奨励などに新たな前進は見られるものの、科目指定をするなどの明確なコア化は行われていない。
- ②組織統合の課題では、教養教育と専門教育とを統合して実施する責任を各学部にも負わせた結果、全学教養教育委員会とその下における教養教育実施委員会は、大学教育開発研究センター（以下、大教センターと略称する）の支援を受けながら、各学部間の必要授業を調整する組織にとどまりがちであるために、教養教育実施センター設置の計画を掲げたりしてきたが、まだ学士課程教育全体の組織的な統合体実現の見通しをもつに至っていない。
- ③教員における全学の人材養成や教育上の理念・目的を共有する課題では、全学がこれを具体化したのはつい最近の平成 12 年度であったこと。またこれを教養教育の目的や目標としてさらに具体化して掲げることができたのは、実は大学評価・学位授与機構（以下、機構と略称する）への平成 13 年度の実情調査報告書の作成に際しての論議においてであった。そのため教員においてもこれらをようやく共通にもちつつあるが、学生においては大きく立ち後れている。授業改革では、学生による授業評価の実施、成績評価基準の明確化、評価方法改善の提言などにより、一定の変化が生まれてきているといえる。FD の実施では、今では大教センター主催の全学 FD だけではなく、各学部での FD が頻繁に取り組まれるようになってきている。
- ④学生の成長発達や多様化する学生の学習力、学力水準の向上の課題は、入学時の選抜

方法の多様化や、また入学後の教育内容・方法として少人数ゼミであるスタディ・スキルズ科目の新設、あるいは学部教育に接続した英語教育への改善など、一連のカリキュラム改革として取り組んできている。しかし卒業時の品質保証では、論議になっているが、国家試験と関わる分野は別に、その客観的な水準設定を具体化することは容易でないようである。

⑤カリキュラム改革について点検評価では、自己評価を平成 10 年度に行い、翌 11 年度に外部評価を実施し、12-14 年度では機構による自己評価書の作成による第三者評価を行ってきた。特に 10 年度の自己評価と 11 年度の外部評価は、12-13 年度に検討を進めて、平成 14 年度から実施したカリキュラム改革について論議した基本になったものであり、その意義と効果は明らかである。これと併行した機構への自己評価書の作成も、前述したように目的・目標の明確化などを押し進めることにつながっている。

以上の事柄について、いささか詳しく次に見ていくこととしたい。

2. 大綱化以降におけるカリキュラム改革の経緯

新潟大学の教養教育は、平成 14 年度から再度の新しい改革カリキュラムに移行した。再度とは、平成 3(1991)年のいわゆる設置基準の大綱化を承けて、平成 5 年と平成 6(1994)年 4 月の教養部廃止転換後とにおいて、図 1 の左側のような、いわゆる 8 系列の科目群によるカリキュラムに移行していたが、今回平成 14 年 4 月から同図右側に見るような 8 年ぶりの大幅な改革を行ったという意味である。

今回の再度のカリキュラム改革は、①平成 10 年 10 月の大学審議会答申や、②この答申を踏まえたリベラル・アーツ化を目指すことを盛り込んだ平成 11 年 1 月の本学の「学際的基幹大学としての新潟大学」(通称緑本といい、以下「緑本」とする)や、③その具体化を進めた平成 12 年 7 月の「新潟大学大学教育委員会ワーキンググループ」報告書などにより、平成 12 年 8 月以降において教養教育実施委員会で具体化の検討・作業が行われて、紆余曲折を経ながらも、④平成 13 年 12 月に、平成 14 年度開設授業科目を全学に公示したものである。この時にはまだ規定の改定や、新カリキュラムに伴う新たな予算などはこれからで、年明けの 14 年 1-3 月にそれらが進められた。

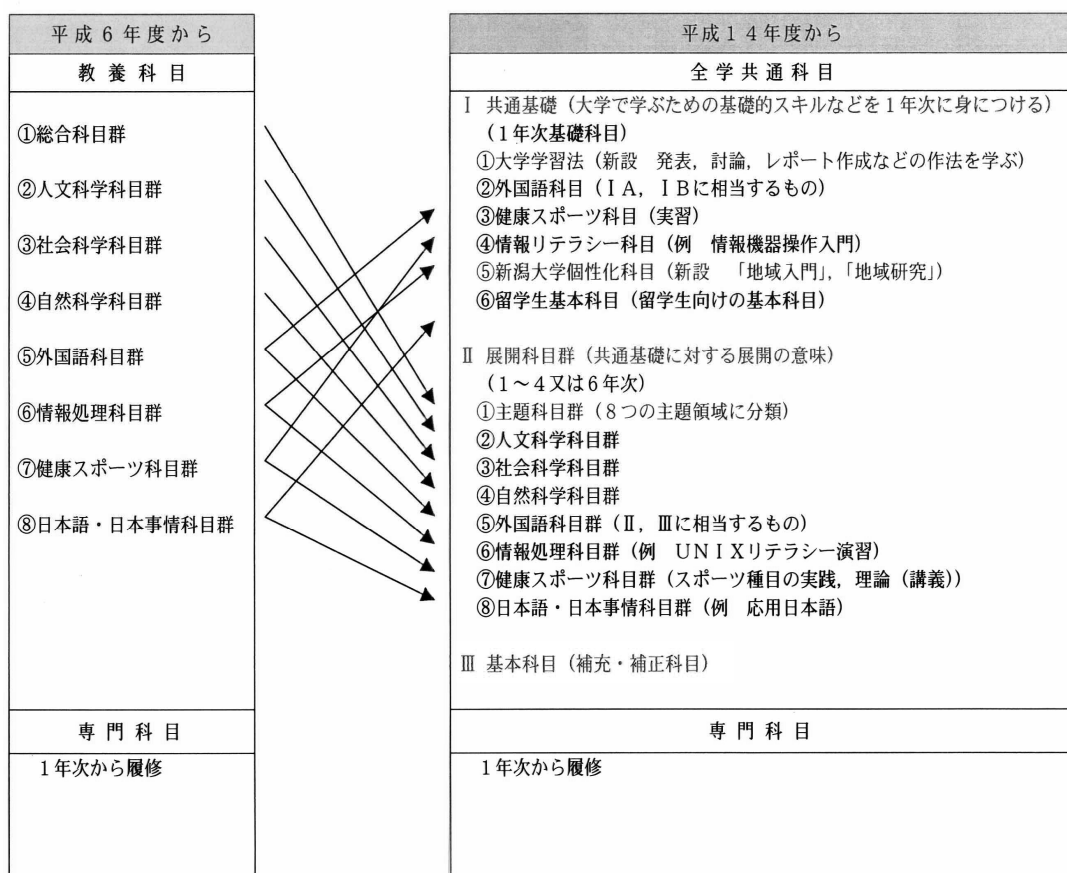
②の「緑本」は、週刊誌にも取り上げられるなどいろいろと論議のあったものだが、新潟大学の教養教育については「全学は緩やかなリベラル・アーツ化」を目指す、としていた点が重要であった。今回の改革カリキュラムの位置付けを示す指標が、後でも触れるがリベラル・アーツにあるということでもある。

また③の報告書や④の検討には、平成 9 年 5 月の「平成 10 年度以降の改善方向(答申)」や平成 10 年 10 月の「新潟大学教養教育自己点検評価報告書」、平成 11 年 12 月に実施し

た新潟大学教養教育外部評価に関する概要報告書（平成 12 年 3 月）などにより、これまでの本学における教育実践とその問題の克服や発展方向について、これを内面的かつ主体的にふまえようとしたものであった。

これら 14 年度カリキュラムの改革に従事した筆者としては、この改革とはなにか、またそれはリベラル・アーツ化に向けた移行過程のいかなる段階に当たるのか、などについて、その見通しをここで述べておくことのできることは幸いであると思う。もとより教養教育改革は、現行の大学教育の性格、その歴史的位置を見定めるところから論じなければならぬが、それは一書をなしたとしても十分でない過大な検討課題である。ここでは簡単なスケッチ風の概括に留まることをお許しいただきたいと思う。

図 1



3. 大綱化直後の8系列科目群の性格と役割

ここでは、**教養教育と専門教育の関係や教養部の改廃との関係**についてもふれていく必要がある。

教養部時代の教養科目を継承しつつ、全学出動体制として追求された8系列科目群カリキュラムによる8年間の実践では、総合科目の充実や情報処理科目の全員履修を実現し、外国語における少人数教育、ネイティブによるコミュニケーション重視などの改善を織り込みつつ、懸念された教養教育からの学部への撤退を克服し、全学教員による教養教育出動体制を曲がりなりに前進させてきた。

ここで教養教育と専門教育との関係について見てみると、外国語・体育実技を除くと、なお一般的な専門外分野の選択的教養科目履修が基調をなしており、また自然系では、専門基礎科目（実験等を含む）の履修も、大綱化以前と大きく変わるものではない。だが1年次生に対する各学部の新たな専門の入門科目や少人数ゼミの導入などにより、学部教育の充実や強化の方向には改善が進んだと見ることができよう。また教養部という組織的には100人ほどの専任教員と、また同数ほどの非常勤講師からなる閉ざされた傾向をもったシステムから、全学の授業担当可能教員740名中、毎年470－480名の、約65%の教員が授業を分担するシステムに替わった点は、多様な授業科目の開講を可能にするなどの改善をもたらした。だが、教養科目を専門科目に従属させる傾向は、簡単に改まるものではなく、学部教育の中に教養教育の重要性を位置づけ、学士課程教育という新しい教育目標を包摂した理解に近づけることは容易なことではない。

その前進面と諸課題は、平成10年度の自己点検報告書に詳しい。その平成5・6年度改革から平成13年度にわたる8年間の歩みは、遅々たるものであったが、その大きな意義は、次に述べる平成14年度のカリキュラム改革と、さらにその先を遠望できる地点に立ったことではないだろうか。

その遠望は、1999年1月の「緑本」で、中・長期目標にリベラル・アーツを掲げ得たことであり、そこで各学部が緩やかなリベラル・アーツに向かおうと示しているところが重要であった。この「緑本」について若干付言すると、これが平成10年10月の大学審議会答申を契機にしたものであることや、このプランの性格付け、あるいは「基幹大学」という将来像などについて、内外の議論や批判を呼んだことは事実である。だが、新潟大学が初めてもった将来計画をスケッチしたデッサンであり、できることから具体化を図ろうとしてきた見取り図であることを無視することはできない。したがって、以後には建設的な対案を示した批判が求められることになった点に大きな意義があることを承知しておかなければなるまい。これを契機に教育改革は、大学教育委員会でその具体化のための論議が行われ、平成12年7月には、リベラル・アーツの方向を追求する教育改革提案が行われ、以後、教養教育については、教養教育実施委員会での具体的な改革実施案の検討に

移って成ったものが、平成 14 年度からの改革カリキュラムである。

「緑本」では、むしろリベラル・アーツ・カリキュラムやその教育体制に関する提言が具体的にはない。しかし、かかる提言は、教養教育について全学出動体制があることによってそれを掲げることができたし、また外国語（英語）教育の改革があればこそ、語り得ると考える。以後の検討においても、リベラル・アーツ教育とは何か、という具体的な定義やデザインは、そう簡単に明らかにはなし難く、先送りされてきたことも事実である。

したがって、リベラル・アーツ教育とは何かについてここで定義をすることよりも、ICU の実践や、実践中の九州大学 21 世紀プログラムを事例に掲げる方が有意義であろう。なぜなら、委員の多くが、程度の差があってもそれらをおよそ承知していたからである。

筆者が考えるリベラル・アーツとは、主として入学の初年次で一外国語、とりわけ英語を十分に習得し、二年次以降には、英語と日本語の授業を履修する。学生は自分の将来への希望と学びたい分野や科目について、教員のアドバイスを受け、自らの学力にあわせて、その履修を自由に設計でき、これを保障するシステムのことを、リベラル・アーツと考えてきたし、答えてもきた。

だが 1 学年 2,500 人の学生がおり、例えばその 1 割の学生において旧 TOEFL 550 点以上を取得できる英語教育を実現することを目的とした場合、現在の条件下ではむしろ絵空事になる。また現在、学部という閉ざされたカリキュラムの下に入学した学生に、学部の専門のディシプリンの壁をこえて、広い学問の世界を自由に飛翔することを学部規定は許容していない。この 2 点を取り上げただけで、筆者が思い描くリベラル・アーツ教育への道は、遠く、険しい。駱駝が針の穴を通る思いがする。だが千里の道も一歩からの例えがあるように、大きな改革は時間かけて着実に進めるしかないことも真実である。

本学のカリキュラム改革をこのように遠望したときに、現在の 8 系列科目群から、リベラル・アーツ体制にどのように接近できるかが、当面する改革の課題となる。

そこで、図 1 で見ると、8 系列科目群体制を継承し、発展させた平成 14 年度改革カリキュラムを軸に見ていく。節をかえて、リベラル・アーツ教育システムをも展望してみたい。

4. 平成 14 年度改革カリキュラム

ここでは再度のカリキュラム改革の力点、特徴、成果などについて具体的に述べる。

4-6 年のカリキュラムを設計するためには、専門教育と教養教育との適切な配分が必要とされる。

図 1 のように、従来の 8 系列科目群に含まれていた 1 年次の第 1、第 2 セメスターで早期に履修すべき科目を「Ⅰ 共通基礎科目群」とし、その時期の履修にこだわらなくてもよい科目を「Ⅱ 展開科目群」とし、また今後設けるとした補習・補正科目を「Ⅲ 基

本科目群」とする、3つの大区分を行った。そのⅠ－Ⅲの各大区分について順次見ていくこととしたい。

I 共通基礎科目群

共通基礎科目群は、1年次の第1 Semester及び第2 Semesterで履修すべき科目を掲げている。

ここには、入学する学生の多様化に伴い、また自主的学習力の養成を重視するための「大学学習法」、あるいはベーシックなスキルとしての「外国語」や「コンピューター・リテラシー」の科目があり、また健康と身体を通しての自己認識を涵養するための「健康スポーツ科目実習」や、地域のさまざまな特色と課題を学びの基礎に据える本学カリキュラムの個性化を図った「個性化科目」があるほか、留学生については「日本語・日本事情基礎科目」などがある。新設科目として「大学学習法」と「個性化科目」を設けた他は、従来の8系列科目群における1年次向け科目を一部改善（外国語科目の英語）して揃えたものである。

1 大学学習法（スタディ・スキルズ）

すでに人文学部では、平成5年カリキュラム改革で人文教養演習として1年次生に20人の少人数演習クラスが通年4単位で導入・実施されたが、以後各学部にも容易には広がらなかった。教員における授業負担が著しく増大するためであった。だが、学生が専門を早く学びたいという要求をもっているが、その自主学習力の低下が感知されるようになってきている問題点などから、自学部教員により、その専門への学習意欲を入学時よりすくい上げて、基本的な学びのスキルを身につけさせるスタディ・スキルズ科目の必要を平成11年度の大学教育委員会案の審議過程で論議がなされた。工学部では、早速12年度に、歯学部では13年度に取り入れ、平成14年度には、医学部を除いた全学部で導入された。

2 一年次外国語科目

今時改革の中心は英語にあった。従来、1年次向けとしてきた英語Ⅰa、Ⅰbについては、入学した1年次学生の学習意欲が高くない原因に、学びの目的意識の希薄さがあり、これを改善することを求めた。早く専門を学びたい、高校の繰り返しはいやだ、という学生の意識の問題に、新設の医学部保健学科の英語カリキュラムが一つの答えを提示していて参考になった。まず、ネーミングでは「医療英語」であるように、専門英語との接続を内容としている。どういう英語力を身につけるべきか、英語学習は1年次で終わるものではない。専門英語と接続すべきはカリキュラム論のイロハではないのか、との観点から各学部が授業目標や内容、テキストなどを決め、担当教員に委嘱するシステムを採用するものとなった。新潟大学の固有な問題として旧教養部英

語学系教員は、人文・法・経済の文系3学部分属したため、英語系教員のいない学部が検討に分担して協力する必要がある、その所属による従来のブロック分けの分担制から、新たに協力学部制のシステムを取る事となった。

また従来英語Ⅱ、Ⅲとして、2年次、3年次の選択科目としてきた科目について、最初から少人数の15人編成のクラスを含む目的別英語科目に再編し、クラス数を増やした。力と意欲のある1年次生は、これに挑戦・履修することができ、1年次向け科目をスキップすることもできるようにした。

この1年次英語カリキュラム改善の後段の目的別英語科目は、現在、検討を開始しようとしているリベラル・アーツ・コース1年次の英語履修を可能にする条件でもある。その到達度を新TOEFLの213点程度とするかどうかなどいくつかの検討事項は残っているが、それはこれからの細部の事柄であろう。

本学留学センターの短期プログラムでは、英語による授業カリキュラムが始動している。これらを踏まえてリベラル・アーツ・コースの英語による教育システムの骨格については、平成14年度の論議によって形作られることを期待している。

3 コンピューター・リテラシー実習

文系に1科目2単位、理系にプログラミングを加えて2科目4単位の希望者全員履修ができるようにと、施設と科目を増やしてきた。リテラシーの全員履修は、平成12年度で実現したが、理系のプログラミングなどがなお課題である。

同時に、学務電算システムが平成14年度から本格始動した。入学時にキーボードのハウツーのみならず、そのユーザーとしての倫理や社会的責任などについていかに指導するかが当面する課題でもあった。また入学前のリテラシー普及状況が進めば、むしろユーザーの倫理や社会的責任に関する問題に履修内容の重点が移る。担当講師を非常勤に頼るだけではなく、総合情報処理センターの教育的機能の充実を実現することにより、同センターが、本科目群の責任部局の一つから担当部局になっていくことが望まれている。

4 健康スポーツ実習

従来の1年次向け必修1単位の実習科目の継承ではあるが、1年次生の身体と心の健康と共に、新たに自主学習力養成の一環を担う自己の身体への感性と洞察力とを養う課題が込められている。

5 個性化科目

新潟大学に入学した学生が、1年次で、自主学習力を培い、個性を伸ばす上で有益な科目について検討した結果、本学の目標である「学際的地域基幹大学」と関わる「地

域」をテーマに学習することを通じて、種々の問題意識を育み、課題を探求する、入門的な科目を設けることとした。

「地域」概念における空間的範囲は、周知のように、問題や課題によって伸縮する。決して新潟県、新潟市という行政区の枠内に制限されるものではない。だが、これらを離れてもまた空虚なものとなる。重要なことは、足下の具体的な対象を見据え、学び、問題を知り、また自ら向き合い、探求する機会や場としてこの科目をとらえることである。

むしろその立脚する場は、多くの広い世界との連鎖の中にある訳で、環日本海地域や、類似や対極の比較すべき地域への広がりがある。いかなる知的認識も、問題や課題によってさまざまに連鎖するが、これを交錯させ、知的な体験と訓練とが立脚する場としての地域理解を本科目の目標にした。

①「入門」：100人程度を1クラスに、20クラスを。

これまでも本学教養科目において、地域研究の理論的、実証的な成果を基にした各分野の講義等が実施されてきたが、各系列におけるこれら科目に近い科目について、上記科目に転換する。知的理解に比重のある講義系科目とした。

②「研究」：50人程度を1クラスに10クラスを。

本学教員が、授業のコーディネーターとなり、地域の高等教育力を引き出し、これに依拠し、現場にも出向いて学ぶ。実践的な講義や、実習的要素を基軸とした科目とした。

③その他

今回（平成14年度）は、検討が十分でなかったもので、これからのさまざまな積極的な授業創出ができるようにこの枠を設けている。

6 日本語・日本事情基礎科目

留学生が増大しているなかで、その1年次に学ぶべき基礎科目の役割が大きくなってきていることにより、カリキュラムの累層制を明確にしている科目である。

II 展開科目群

基本的には、これまでの8系列科目群で1年次配当科目を除いた科目が、すべてここに継承される。しかし、平成5・6年改革以来、その改革をリードしてきた総合科目を主題科目に再編したところが新しい点である。

これは、今後各学部がカリキュラム編成上で、主題の中から選んでカリキュラムのコアとして指定するなど、個性的な専門と教養との有機的な連携を求める上で有意義なものになることを期待している。

しかし、自然系基礎科目を自然系学部の共通基礎に入れたらどうかという提言もあった

が、その解決は今後の課題としている。なぜならば、展開科目の名称が示すように、カリキュラム的な意図としては、共通基礎を第1・2 Semesterで履修した上で、第2・3 Semester以降に履修されるべきものであるとの含意があるが、第1 Semesterから履修できるものとしたことにより、教養部時代以来の専門科目以前に履修する自然系の基礎科目がそのままになったのである。

高等学校における多様化が、ある面での優れた学生を送り込むものであるならば、むしろ第1 Semesterからの履修も適当することであろう。しかし、多様化の予測は、むしろ未習や学力不足の方におかざるを得ない。とりわけ予想される2006年問題は深刻であり、次のカテゴリーⅢの基本科目群の具体化が急がれるところである。

Ⅲ 基本科目群

大学教育の基礎を支えて密接する高等学校段階の学習水準を修得する基本となる科目としてカテゴライズした。いわゆる補習科目としては、すでに理・工・農などで、英・数・物理・化学が個別に実施されている。

その有効さもすでに実証済みであり、またその単位化の必要も指摘されている。しかし、今回のカリキュラム改革論議において検討する暇がなかった。しかし2006年に向けてその具体化が急がれるところである。なぜならば、2003年から始まる高等学校新教育課程で、例えば数学においては、微分も積分も教育内容の最低基準から外されて義務ではなくなるとのことであるからである。また入試の圧力は格段に低下することが予想され、微分や積分を履修し理解して入学してくる者が多数者であることがそう簡単に期待できないからである。

また現在でも医学部や農学部で、生物の履修が必要と見なされていても、履修していない状態で入学してくる状況の見られることを無視できない。今回は間に合わなかったが、2006年問題を迎えるうつつ覚悟がいることは否定できない。個別の学部の対応ではすまない、全学を挙げた取り組みが必要になっている課題と位置づけたものである。

これ以外にも急ぎ検討すべき2つの問題がある。

5. 検討が急がれる2つの問題

教養教育改革の動きの中には、狭い学部の効率的な専門教育に収斂させて、自己学習力を基軸に据えた課題探求能力の養成を固有に追求することを軽視する教養教育形骸化の動向がないわけではない。その理由には、独立行政法人化や教員定数の削減やら大学リストラの動向が大本にある。

かかる問題点を克服するには課題を具体化する計画であり、またその今後の展望にある。かかる見地から、以下の2つの問題に触れておきたい。

(1) リベラル・アーツ・コースなどについて

外国語教育における初修外国語の改善も急がなければならない重要な課題であるが、英語教育の充実を基本においたリベラル・アーツ・コースの実現が急がれる。

すでに14年度のカリキュラム改革で、1年次生からも挑戦できる中・上級の目的別英語の15人クラス編成からなる授業カリキュラムはできた。14年度入学生の中で、いったい何名が挑戦することになるかが楽しみであるが、この改革はまだ高校生には知らされていない。

これを単に英語のできる学生を作るのではなく、できる英語を駆使して英語と日本語とで文理融合の大学カリキュラムを学んでいくことに置くべきであろう。

検討しなければならないことは、英語の授業科目をどのような分野からどれだけ提供できるか、学部に入学した能力と意欲のある学生をどの程度結集するか、その履修などのアドバイザーをどこが責任を持つのか、専攻と副専などをどのように考えるか、など検討すべき課題は多い。しかし、また連携可能な留学生センターでの短期プログラムの英語による授業は始まっている。前述したように、このコースを実現していくことは、曲がりなりにもリベラル・アーツを掲げた本学の大きな目標の試行になる。このコースが誕生し、14年度の改革カリキュラムによる大学教育をリードするならば、それはリベラル・アーツの方向に進むこととなる。

かかる意味において、このコースの重要性が明らかになるであろう。14年度改革カリキュラムの側からいえば、リベラル・アーツ・コースを含んで実践できるカリキュラムであるということである。

むしろ14年度カリキュラム改革は、リベラル・アーツ・コースだけに眼目があるわけではない。すでに述べたように、高校・大学の接続教育にも目を向けており、また生涯学習をも考慮していることもふれておかなければならない。それは、開放授業を取り入れる検討も進めているからである。しかし、あまりにも忙しくなった負担の重いそうした教育に教員がこれ以上耐えられるであろうか。少なくとも研究の立ち後れは目立ってくると思われる。学生は、厳しくすべきだと言われる出口管理に、また第1セメスターの猛暑の授業と試験に、また大学当局は膨大なクーラー施設の費用と電気代に耐えられるだろうか。

これらの課題に対して、思い出すのは平成10年度以降の改善方向答申という、平成9年5月の確認文書である。このことについて項をかえて述べる。

(2) 本格的セメスター制について

平成10年度以降の改善方向では、平成5・6年度の改善と平成8年度の検討を通して学生の効率的、効果的学習の方法として週2回開講の授業システムを提言していた。このことを踏まえたFDでの館昭氏の講演もしていただいたことがある。週2回開講の3単位制のことである。これは正規のセメスターを春と秋において設け、夏と場合によっては冬に

も特別学期を設けることができる案である。

3 単位制で組むと試験の 1 週間を入れて 12～13 週で終わる。第 1 セメスターは、14 年度のカレンダーでは、4 月 10 日から始めて 7 月 10 日に試験も終わる。頑張った学生はむしろ 10 月 1 日まで夏休みであるし、アドバイザーと相談してボランティアやインターンシップもよい。夏の特別学期で英語の集中学習もよい。厳格な成績評価の結果、リターンマッチを余儀なくされた学生は、夏の特別学期に開講されるコースが受け皿となる。専任教員は、ローテーションでこの間に 1 週間くらいつきあわなければならないであろうが、他は研究専念期間になる。第 2 セメスターも同様の勘定である。

こうした特別学期を作り出すことは、カリキュラムの柔軟性を提供してくれる効果も期待できる。工学部の場合でいえば、各学科が設ける必修科目が多いため、学生には学びたい科目を選択できる自由度が乏しく不満のもととなっているが、必修科目のいくつかを特別学期に振り向けることで正規のセメスターのカリキュラムに自由度が生まれる。

長年にわたって染み込んだ週 1 回の授業を、おいそれと 2 回にできるほど簡単ではないし、組まれた時間割は簡単には動かせないほど、深く組み込まれている。だが、2006 年問題を前に覚悟を決めなければなるまい。2005 年度をリハーサルとして、2003 年合意、2004 年夏に授業計画とすれば、2002 年度はもう 1 年分の議論する期間しか残っていない。

6. おわりに

筆者が、平成 10 年度から新潟大学教養教育の実施面と FD などに深く従事するようになって、すぐに大学審議会の中間報告と答申があった。以後矢継ぎ早なさまざまな督促が相次ぎまことにめまぐるしく、この間、8 系列カリキュラムの効果について、冷静に調査し、分析し、検討してきたわけではない。しかし、1 年次学生にしっかりとした少数教育による適切な大学教育カリキュラムが、その後の 4-6 年間に与える教育的効果の大きなことは明らかであって、14 年度改革カリキュラムでは、まず第 1 にその点を共通基礎として明確にすることができた点であろう。第 2 には、新潟大学の教育の個性化として「地域」への学生の開眼を図ったことである。第 3 には、英語教育において大学英語と称して専門英語との密接な接続を図り、中・上級英語において 1 年次からも学べるリベラル・アーツの基礎づくりをしている点にある。第 4 には、発展してきた総合科目を 8 つの主題科目に再編して、専門科目とのコア科目としての活用に道を開いている。

大学教育のシステムは、以上で述べてきたことではとうてい尽くせないさまざまなに関連している総合的な仕組みである。教育に携わるものがどれだけそれらを理解して自らをそれにふさわしく向けていくことができるか、システムはそれによって生きもし、不全ともなる。

最後になるが、協議会全国調査と本学調査との比較において、教員の教育重視の傾向が見られたが、同時に学生に対する見方が厳しく、学生においては自己評価が低い特徴が見られた。教員が教育を重視することは大変望ましいことではあるが、その分、学生に厳しい態度や姿勢で臨んでいることが想像される。しかしこれが学生を萎縮させ、自己への消極的な認識の形成をもたらしているのであれば幸いである。教育は学生に意欲と希望を与えるものとなるように取り組みたいものである。

第4章 信州大学

田巻 義孝

1. 新教育課程の策定

信州大学将来計画委員会は、大学設置基準の大綱化の趣旨を踏まえて新教育課程の在り方を検討するために、平成3年10月に「大学教育専門部会」を設置した。大学教育専門部会における検討の経緯により、平成5年度〔注. 実施年度は2年繰り下げ〕からの入学学生を対象として、旧大学設置基準に則った教養部カリキュラムを学部一貫教育に改めるために、平成に4年4月に「大学教育専門部会カリキュラム検討小委員会」が設置された。

(1) 信州大学の新しい教育課程のあり方（意見書）

大学教育専門部会カリキュラム検討委員会は、「信州大学の新しい教育課程のあり方（意見書）」を評議会（平成4年7月開催）に提出し、これに基づいて新教育課程の編成について学内の意見を聴取することになった。次に、その基本事項を引用する。

- ①新教育課程は、本学および各学部の独自の教育理念・目的の実現・達成のために編成されること。
- ②従来の「教養課程」「医学進学課程」及び「専門教育課程」の横割り体制を解消すること。それにより、新教育課程は、四年（医学部六年）一貫教育とすること。
- ③四年（医学部六年）の一貫教育は、「学部の専攻に係る専門の学芸を教授する専門教育」と、「幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するための教養教育」を有機的に統合したものとすること。
- ④総合大学としての豊かな人的資源を有効に活用し、充実した教育を行うため、すべての教員が、それぞれの専門研究の成果を踏まえて、それぞれに適切な授業科目を担当する全学協力体制に依拠したカリキュラムを編成すること。
- ⑤学生の多様な学習要求に適切に応えることのできる豊富で柔軟な授業科目を開設するとともに、単位互換、学部間関連開放科目、信州大学画像情報ネットワークシステム（SUNS）の活用、ボランティア活動等学外の学習的体験学習の導入などのユニークな履修形態の開発を行うこと。
- ⑥全学的シラバスを作成し、それに基づき、学習成果の達成度が明確な教育効果の見えるカリキュラムとすること。
- ⑦本学の独特な立地条件および典型的な「地域分散型総合大学」という特徴を十分活かした特色あるユニークなカリキュラムを開発すること。

(2) 信州大学における新課程について—最終答申

上記の基本事項に基づいて、将来計画委員会（平成5年5月開催）において、大学教育専門部会から「信州大学における新教育課程について—最終答申」（以下、最終答申という。）が提案され、承認された。

最終答申は、信州大学における共通教育の基盤となったものである。そこで、最終答申の中から新教育課程の基本方針（以下、基本方針という。）を抜粋して、次に述べる。

- ① 現行の教育課程を廃止する。
- ② 新しい教育課程は、学部の専攻にかかる専門の学芸を教授する「専門教育」と、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するための「教養教育等」を本学の教育の主要な2本柱と位置付け、これらを有機的に関連付けた四年あるいは六年一貫教育とする。
- ③ 一貫教育を効果的に行うため、現行の授業科目区分を廃止し、新しい科目区分を設ける。
- ④ 全学部学生の1年次の教育は、当分の間、松本キャンパスにおいて行う。
- ⑤ 一貫教育は、各学部の教育理念及び目標に基づいて編成され、全学の教官の協力によって実施する。
- ⑥ 一貫教育の円滑な導入と実施及び運営に備えて、全学的組織である「新教育課程実施準備委員会（仮称）」を設置する。
- ⑦ 少人数教育を積極的に取り入れる。
- ⑧ 新教育課程は、平成6年度入学生〔註。実施年度は1年繰り下げ〕から適用する。
- ⑨ 新教育課程の平成6年度以降の実施に当たっては、これを管理運営する全学組織を設置する。
- ⑩ 新教育課程は、施行後、しかるべき適当な時期に見直し、これに加えて不断の点検・評価によって改善を図るものとする。

⑪ 各学部は、生涯教育、リフレッシュ教育への対応と地域社会への貢献に十分配慮する。

これらの内、基本方針⑥に述べられている新教育課程実施準備委員会は、基幹科目、専門科目Ⅰ及び専門科目Ⅱの一部について、科目の内容、教育方法、担当者等の検討、授業時間割表の作成といった新教育課程の実施に必要な作業を行った。その際、基本方針⑤に述べられている全学協力体制について、表1に示す担当部局を定め、全学教官が新しい視点に立ち、共通の理解と認識をもつ必要があることを提言した。

また、共通教育は2学期制とし、授業期間を前期15週、後期15週とすること、基幹科目は30単位程度を履修させることが望ましいことも提言された。

表1 新教育課程の実施にあたっての担当部局

区 分		主たる担当組織	協力組織
基 幹 科 目	教養科目・1年次	教養部	各学部
	教養科目・高年次	各学部	教養部
	外国語科目・1年次	教養部	各学部
	外国語科目・高年次	教養部, 各学部	—
	保健体育科目・1年次	教養部	各学部, 保健管理センター
	保健体育科目・高年次	—	教養部, 各学部, 保健管理センター
	新生ゼミナール	教養部	—
	情報教育科目・1年次	教養部, 松本地区学部	隔地学部, 総合情報処理センター
	情報教育科目・2年次	各学部	各学部, 総合情報処理センター
	日本語・日本事情	教養部	—
専 門 系 科 目	専門科目Ⅰ（1年次）	教養部, 松本地区学部	隔地学部
	専門科目Ⅱ（高年次）	各学部	教養部
	関連科目	—	教養部, 各学部

（3）教育・研究組織のあり方について将来計画委員会の共通理解

評議会（平成5年6月開催）において、学長が中心となってまとめた「教育・研究組織の在り方について将来計画委員会の共通理解」（以下、共通理解6項目という。）が将来計画委員会で協議され、承認されたことが報告された。

- ①一貫教育の推進という教育改革の基本方針及び教官の二重構造の解消等の見地から、一般教育のみに専念する教官組織の存続や再構築はきわめて困難である。
- ②18歳人口の減少などの現在の社会情勢から見て、教養部単独の新学部の創設はきわめて困難である。
- ③新教育課程の効果的な実施を図るため、信州大学はその教育・研究組織の全学的整備・再編に努める。
- ④大学の教育研究体制の整備・再編のために、新教育課程の実施体制が整備された時点で、現行の教養部組織は発展的に解消する用意がある旨の教養部の心積もりを確認し、評価する。
- ⑤組織の整備・再編に当たっては、教養部教官と専門学部教官は大学教官として平等であるという認識に立ち、教官の教育・研究上の実績と自己実現の意向を尊重する。

⑥松本キャンパスで実施する新教育課程における一年次生（医学部にあっては、一年次及び二年次生）対象の教育について、その責任体制の具体案を早急に策定する。

この共通理解 6 項目を踏まえて、学長、各学部、教養部は、それぞれの整備・再編計画案を将来計画委員会に提出すること、これを受けて将来計画委員会は、平成 7 年度概算要求を目途に全学的な教育・研究組織の整備計画案を策定することになった。

ここで、一般教育の在り方と教養部を母体とする新学部構想について述べておくべきであろう。たとえば、教養部教授会は、平成元年 12 月に「現教養部の改組拡充による教養学部（仮称）設置計画」を策定し、平成 3 年度概算要求事項とした。また、平成 4 年 5 月に「相関人間学部」とする新学部案を策定し、平成 5 年度概算要求事項とした。しかし、このような教養部の改組計画は実現しなかった。その一方で、評議会（平成 5 年 1 月開催）において、大学審議会答申等の資料から判断する限り、一般教育だけを担当する組織の存続はむずかしいという意見が体勢を占めた。この評議会の意見は教養部教授会でも承認された。その後、共通理解 6 項目に基づいて教養部への各学部の協力要請が顕著となり、教養部の再編案が求められた。そこで、平成 5 年 11 月に教養部将来計画委員会は再編案「6 案」を教授会に提示した。この案は、㊸教養部が、主として理学部、人文学部、経済学部の改組に参画する案、㊹各学部の改組に参画する案、㊺教養部、理学部、人文学部、経済学部で 3 新学部・4 新研究科を創設する案、㊻教養部、理学部、人文学部、経済学部を一体とするリベラル・アーツ型の新学部を創設する案、㊼教養部の一部と他学部との間で新学部（例. 総合環境科学部）を創設する案、又はセンター（例. 国際環境科学研究センター）を設置する案、㊽教養部と他学部との間で大学院の独立研究科を創設する案をいう。各案の具体的内容等が将来計画委員会組織改革準備委員会等で検討された結果、新学部やセンターを創設する案などが選択肢から消えていった。すなわち、教養部を解体して各学部の改組案へ参加し、教養部教官は各学部にも再配置される方向に向かった。

（４）本学の組織改革に関する考え方

平成 6 年 4 月に開催された評議会において、将来計画委員会で合意された「本学の組織改革に関する考え方」が承認された。

〈組織改革の基本的考え方〉

- ①新しい組織は、新教育課程の円滑な実施とその充実・改善を図るのに適したものであること。
- ②大学の教育・研究体制の整備・充実に資するものであること。
- ③教官の専門性と自己実現の意向を配慮し、学内における教官のいわゆる二重構造を解消する方向に沿うものであること。
- ④新教育課程における 1 年次生（医学部にあっては 2 年次生まで）の共通教育については、学生の教育面並びに生活指導（厚生補導）を含めた実施組織を整備する。

〈組織改革の具体的方向〉

- ①全学の教育・研究体制の整備・再編のため、教養部は発展的に解消する。
- ②教養部教官は、「教官移行の三原則」に従って、現行の身分のまま、それぞれの専門性に応じた適切な学部に移行し、当該学部の専門教育と研究に寄与すると同時に、学部教官とともに、新教育課程の円滑な実施に当たる。
- ③各学部は、教育・研究体制、教官構成等について、学部の趣旨・目的に沿った組織の再編・充実計画を立案する。
- ④教養部教官の移行については、教養部教官の意向及び各学部の意向を調整するための委員会組織を設け、実施するものとする。
- ⑤共通教育の内容の改善、開発、研究、教育の実施並びに学生生活の指導を担当する責任体制を確立するため、新たに共通教育開発・実施センター（仮称）を設置する。

これらの内、将来計画委員会組織改革準備委員会（平成6年7月開催）において、教養部教官の各学部への移行数（人文学部22名、教育学部13名、経済学部14名、理学部16名、工学部12名、農学部7名、繊維学部10名、教育システム研究開発センター3名）が承認された。

（5）平成7年度概算要求事項（教養部改組関連）の決定

平成6年6月に開催された評議会において、平成7年度概算要求事項（教養部改組関連）が決定され、この取扱いは学長に一任することが承認された。

（6）共通教育センターの設置

将来計画委員会組織改革準備委員会において、教養部の廃止に伴って省令施設として設置予定の「信州大学教育システム研究開発センター」（以下、教育システム研究開発センターという。）と、共通教育実施組織（カリキュラム編成・実施部門及び修学指導部門）を一つにして、共通教育の円滑な実施体制を確立するために「信州大学共通教育センター」（以下、共通教育センターという。）を学内措置として設置することが検討された。

その結果、平成6年11月開催の評議会において、当分の間、共通教育センターの設置場所は松本地区（教養部建物内）とすることなどが決定された。また、共通教育センター長は教育システム研究開発センター長（評議員）が兼務すること、教育システム研究開発センターは共通教育センターの研究開発部門としての役割を担うことになった。なお、教育システム研究開発センター長（共通教育センター長）の選考は、今回に限り、学長に一任することになった。

(7) 共通教育関連諸規程の制定

平成6年12月に開催された評議会において、「信州大学共通教育センター規程」等の共通教育に係る諸規程が制定された。

(8) 共通教育の安定的実施に関する申し合わせ

平成7年2月に開催された評議会において、次に述べる「共通教育の安定的実施に関する申し合わせ」が了承された。

本学の組織改革〔注. 詳細は省略〕及び教官の再配置は、カリキュラムとの相関関係により行われたものであるとの視点から、

- ①各学部は、当該学部が分担している共通教育の授業科目の開設分野及び担当については、責任を持って対応するものとする。
- ②各学部は、教養部から再配置された教官の定員構成（教授及び助教授定員）等に応じて共通教育を分担する。

注. 各学部の責任コマ数＝再配置教官数×8 コマ（外国語、保健体育科目の場合、12コマ）+ α ：医学部は再配置教官がないので、責任コマ数はない。

- ③再配置された教官定員の欠員補充の人事は各学部が行い、任用に際しては、学内及び学外から広く人材を求めるものとする。
- ④各学部は、再配置された教官定員の欠員補充を行う場合、あらかじめ共通教育の分担について、その方針、考え方等について共通教育課程委員会に報告し、了承を得るものとする。
- ⑤共通教育の分担について共通教育センター運営委員会での協議が調った場合は、共通教育課程委員会の了承のもとに当該学部の分担する分野を変更することができる。ただし、協議が調わない場合は、共通教育を担保するため、転退職者の後任の教官人事は同一専門分野の教育研究者をもって補充する。

また、新教育課程の実施に当たって、次に示す評議会了解事項を確認した。

本学は、共通教育のカリキュラムの編成及び実施に当たり、本学特有の地理的条件により生じる諸問題については、共通教育課程委員会において協議し、全学が協力して共通教育の有効的かつ円滑な実施を図るものとする。

2. 新教育課程の実施

平成7年3月31日に、教養部教授会は解体された。29年間の歴史であった。

平成7年4月1日から、教養教育は共通教育として共通教育センターが中核となって、四年（医学部六年）一貫の学部教育の枠に位置づけられ、各学部の責任コマ数に基づいて行われることになった。

共通教育の実施体制として、「共通教育課程委員会」（委員長：学長）のもとに、共通教育センター長によって統括される「共通教育センター運営委員会」が設置された。また、共通教育センター運営委員会のもとに、「カリキュラム企画編成・実施専門部会」、「就学指導部門」、科目区分ごとの「分科会」（及び、必要に応じて「専門部会」）が設置された。

ここで、信州大学の新教育課程を理解するためのキーワードである共通教育の定義について述べておきたいと思う。

「共通教育」とは、各学部が一貫の中で意義を認める共通の内容をもつ授業科目を全学協力体制のもとで行う教育のことであり、いわば信州大学のアイデンティティを形成する部分である（「共通教育のありかた」報告書、平成9年3月24日信州大学教育課程委員会）。

（1）共通教育の全学出動体制の実施・推進のための方策について

平成7年度の新教育課程の実施に伴って、旧教養部教官は各学部（医学部を除く。）に再配置され、各学部の教育・研究体制が再編されたこともあり、新教育課程実施準備委員会の提言した全学協力体制は十分に機能していないとはいえない状況が生じた。そこで、共通教育センター運営委員会は「共通教育専門委員会」を設置し、全学協力体制の在り方、高年次基幹科目の導入、担当責任授業科目の学部間トレードの実施について検討することを決めた。共通教育専門委員会の検討結果は、「共通教育の全学出動体制の実施・推進のための方策について」（平成7年8月22日づけ）にまとめられ、平成7年9月開催の共通教育課程委員会において承認された。

全学出動体制は、すべての教官が「共通教育に等しく責任を有している」という認識のもとに、各自の専門性に即して担当できると思われる共通教育の適切な授業科目群へ登録し、どの教官も担当できるような共通教育の事業科目を新たに開設することをめざしたものであった。しかし、全学出動体制は具体化されなかった。この主な理由は、共通教育を安定的に実施するという観点から各学部の責任コマ数が定められており、この責任コマ数を見直さなければならぬためである。

（2）新教育課程に関する点検・評価活動

平成7年度に、信州大学自己点検・評価運営委員会は、特色ある教養教育としての共通教育を改善するための一つの資料として、共通教育を受講した学生の率直な意見や感想等を聴取することを目的とする「四年（医学部六年）一貫教育に関するアンケート調査」（対象学生数2,237人、回収率41.9%）を行い、アンケート調査結果及び提言を「信州大学自己点検・評価報告書」に報告した。その概要は、次のとおりである。

アンケート調査結果から、共通教育のための「1年次松本集中方式」はかなりの学生に歓迎されていることが明らかになった。しかし、基幹科目の各分野についてみれば、総合科目や情報教育科目等の一部の分野を除いて、「価値がなかった」という意見が「有意義であった」と

いう意見を上回っていた。また、学部別にみれば、所属学部の専門領域に近い科目を学生は肯定的に評価する一方、そうでない科目を否定的に評価する傾向が顕著であった。それゆえ、専門指向の強い学生に対して、学生の興味・関心を専門以外の分野にも向けさせ、広い視点から物事を考えさせるという基幹科目の役割が十分に果たされているとはいえない。むしろ、基幹科目に対する学年の勉学意欲は低下していることが危惧される。

このアンケート調査結果に基づいて、信州大学自己点検・評価運営委員会は「四年（医学部六年）一貫教育における基幹科目の位置づけの明確化」などの7点の検討項目を提言した。

（3）共通教育カリキュラム等点検・評価W・G報告書

教育課程委員会は、平成13年度に共通教育にかかわる自己点検・評価活動のために点検・評価W・G（委員長：共通教育センター長）を設置した。その点検・評価結果は「共通教育カリキュラム等点検・評価W・G報告書」にまとめられ、平成13年4月開催の教育課程委員会に報告され、了承された。その概要は、次のとおりである。

第一に、共通教育の目標に即した内実を伴った実施のためには、現状はきわめて脆弱な実行力しか信州大学はもっていないと指摘されている。たとえば、**①**各学部や授業担当者の思惑がいつの間にか入り込まないような強力な実施体制を確立すべきであり、**②**各科目の実施分科会は、現在は、連絡調整機能しかないが、それぞれの科目や題目の授業内容が本来の趣旨に添って構成され実施されるように、点検し、さらに発展充実させる責任体制を明確にする必要があると述べられている。

第二に、厳格な評価を伴った単位制度の実質化に努めるべきであると指摘されている。

3. 新教育課程の見直し

基本方針^⑩及び信州大学自己点検・評価運営委員会の提言した共通教育に関する検討事項に基づいて、平成10年度以降の共通教育の在り方が見直されることになった。すなわち、共通教育課程委員会（平成7年10月開催）は、「共通教育の在り方検討ワーキンググループ」（以下、ワーキング・グループという。）を設置し、検討を開始した。

（1）ワーキング・グループの基本的な考え方

共通教育の見直しにあたってのワーキング・グループの基本的な考え方は、次のとおりである。

- ①学部の教育理念及び目的に基づいて具体案を作成する。【四年・六年一貫教育】
- ②全学部全教官の協力を前提とする総合大学としてのメリットを活かしたカリキュラムを作成する。【全学出動体制】

③学生の教育という視点に立ってより効果的なカリキュラム作成を目指す。【獲得目標の明示】

④これまでの教養教育について問いただされてきた点を真摯に踏まえる。【点検評価と抜本的見直し】

⑤学生の多様な要求に応えるべく、カリキュラムの多様な選択を可能にする。【選択の多様性】

カリキュラム編成の見直しは、コマ数を増やすことに拘わる必要はなく、『専門性に片寄らない教養豊かな人間を育て、得意なものがあったらそれを伸ばしてやるようなカリキュラムであってほしい』とする学長の基本的考え方を尊重して、取りまとめられた。

（２）平成 10 年度以降のカリキュラムの具体化－ワーキング・グループ最終報告書

ワーキング・グループの検討結果は、『「共通教育」のあり方報告書－信州大学における平成 10 年度以降の共通教育カリキュラムについて－』（平成 9 年 3 月 24 日づけ）と、「平成 10 年度以降のカリキュラムの具体化－ワーキング・グループ最終報告書」（平成 10 年 1 月 21 日づけ）にまとめられ、それぞれ、共通教育センター運営委員会への報告と協議を経て共通教育課程委員会に提案され、承認された。

現行の共通教育カリキュラムは、「平成 10 年度以降のカリキュラムの具体化－ワーキング・グループ最終報告書」で提案されたものに準拠しているので、カリキュラムの骨子と特徴等について、次に述べることにする。

- ①学部一貫カリキュラムの編成：各学部はそれぞれの教育理念及び目的に基づいて、卒業単位数、履修方法（必修・選択必修・選択）を適切に定める。
- ②基幹科目と専門系科目の適切なバランスを保つため、各学部とも基幹科目の単位数は卒業単位数の 4 分の 1 を目安とする。卒業単位数に占める基幹科目と専門科目 I [註。平成 14 年度以降、専門基礎科目に名称変更] の合計単位数は 40 単位を目途とする。
- ③主題別科目の導入：学生が自らの関心と必要性に基づいて、まとまりのある学習計画をたてられるように配慮し、主として世界の諸事象や現象を把握するための様々な主題の教養科目を開設して、一定の理念のもとにいくつかの主題群として統合する。
- ④外国語教育の充実：外国語による日常的な言語の運用能力を修得させ、向上させる。英語重視、少人数教育の実施・学部負担コマ数の軽減、学生の要求への対応を視野に置く。特に、英語の非常勤講師（とりわけ native speaker）を増員する。
- ⑤体育科目：ヘルス・ケア理論と各種スポーツの理論、実技からなる「SD スポーツ」（Self Discovery and Development Sports）によって構築する。
- ⑥情報科目：学生全員がリテラシー教育を受講できる方針で実施する。
- ⑦新入生ゼミナール：修学指導的ウェイトが強いものとして自学部・学科向けとして開講する。全学的新入生ゼミナールは、主題別科目として位置づける。

- ⑧ Semester制を完全実施する。
- ⑨ 学部責任コマ数の算定方法の明確化 [省略]

4. 共通教育担当組織・体制の改革

(1) 教育システム研究開発センターの活動状況と活性化のための提言

平成 10 年 5 月開催の部局長会議において、教育システム研究開発センター長から「教育システム研究開発センターの活動状況と活性化のための提言」が提出された。これを受けて、平成 10 年 2 月開催の評議会において、組織的なファカルティ・ディベロップメントの実施と教育改革という教育システム研究開発センターの課題を明確にし、活性化を図るために、平成 11 年度から副学長（学生担当）が共通教育センター長を兼務し、教育システム研究開発センター長は別途選出されることになった。

(2) 平成 10 年度以降の共通教育実施のための各種委員会見直しワーキング・グループ報告書

平成 10 年 2 月開催の評議会において、「平成 10 年度以降の共通教育実施のための各種委員会の見直しワーキング・グループ報告書」が承認され、委員会のスリム化と修学指導部門を摩止して、業務を学生部、共通教育センター、学部に振り分け、学生相談等については学部及び共通教育センターの体制を整備した。たとえば、共通教育課程委員会は教育課程委員会に名称変更され、所掌事項の一部が改正された。

(3) 平成 14 年度以降の共通教育カリキュラム等の改革ワーキング・グループ報告書

「共通教育カリキュラム等点検・評価 W・G 報告書」の作成に携わった W・G は、「平成 14 年度以降の共通教育カリキュラム等の改革ワーキング・グループ報告書」を作成し、平成 14 年 10 月に開催された教育課程委員会に提出し、承認された。

その主眼は、共通教育の強力な実施体制の確立をめざして、表 2 に示す共通教育科目ごとに管理学部を置き、管理学部は共通教育管理者を選出することを提言したことである。すなわち、新カリキュラムの企画・立案・実施は管理学部が担当することになった。

また、共通教育を直接支援するものとして、情報科目（必修：27 名）と、専門基礎科目のうち実験科目（11 名）でティーチング・アシスタント制度（計 38 名）が導入されることになった。残念なことに、信州大学は地域分散型キャンパスをもつことから、採用できる大学院学生が在籍する研究科は限られている。

表2 平成14年度以降の共通教育実施体制

共通教育科目区分等			管理学部	
教養科目	主題別科目	主題群A：知と人間行動	共通教育センター運営委員会	
		主題群B：精神と文化の動態	人文学部	
		主題群C：自然環境と生命・物質	物質の構造と材料の技術 生命のしくみ 自然のしくみ	繊維学部 農学部 農学部
		主題群D：社会の構造と動態	経済学部	
		主題群E：数理と科学技術	数理の世界 現代技術と情報科学	理学部 工学部
		基礎科目	共通基礎科目	外国語科目
体育科目	教育学部, 医学部			
情報科目	繊維学部			
新入生ゼミナール	各学部			
専門基礎科目	教育学部の専門基礎科目	教育学部		
	経済学部の専門基礎科目	経済学部		
	理系の専門基礎科目	理学部		
日本語・日本事情	日本語・日本事情科目	共通教育センター運営委員会		

(4) 信州大学共通教育センター規程の全面改正

「平成14年度以降の共通教育カリキュラム等の改革ワーキング・グループ報告書」に基づいて共通教育実施体制の見直しを図った結果、平成14年3月に開催された評議会において「信州大学共通教育センター規程の全面改正」が承認された。その概要は、①共通教育センター副センター長〔註：従前のカリキュラム編成・実施部門責任者〕を置くこと、②カリキュラム編成・実施部門と分科会を廃止し、「一般教養教育部門」「語学教育部門」「専門基礎教育部門」「体育教育部門」「遠隔授業・情報教育部門」「学習支援部門」を置き、③それぞれの部門の業務を遂行するために各2名のコーディネーター（学部教官等の兼務、任命者：学長）を置くことになった。なお、教育システム研究開発センターの専任教官は、学習支援部門等のコーディネーターを兼務することになった。

5. 授業改善のための取組み

(1) 平成 10 年度後期共通教育を対象とした学生による授業評価

学生による授業評価は、平成 11 年 1 月 6 日－12 日までの間に行われた。対象とする授業は、平成 10 年度共通教育履修案内の各グループの後期開設授業の中から 1 教官 1 授業とした。グループとは、主題別科目（主題群 A, B, C, D, E の各授業）、英語、英語以外の外国語、保健体育科目（スポーツ実習）、情報教育科目、新入生ゼミナール、専門科目 I をいう。日本語・日本事情及び保健体育科目（ヘルスケア理論）は対象授業の教官数が極端に少ないため除外した。結果的に、239 の授業（休講等による未実施の授業数は 22）において学生による授業評価が実施された。この学生による授業評価の特徴は、学生が自由記述した授業評価に対する教官の感想の提出を求めたことである。

この調査結果は、「信州大学共通教育学生による授業評価報告書－平成 10 年度後期－」（発行者：教育システム研究開発センター）にまとめられ、平成 11 年 7 月に公表された。

(2) 平成 12 年度後期開設授業を対象とした学生による授業評価

平成 12 年度後期開設の全授業（共通教育分：講義 179、演習 257、実習 24）を対象とした学生による授業評価が実施された。この調査結果は、「平成 12 年度 学生による授業評価報告書」（発行者：自己点検・評価委員会）として公表された。また、平成 13 年 3 月 27・28 日に開催された「信州大学授業方法改善講演会・討論会」（主催者：教育システム研究開発センター、於：文部科学省乗鞍高原保養所あづみ荘）において報告され、活発な討論が行われた。

(3) 授業公開・相互評価プロジェクト

平成 14 年度から、教育システム研究開発センターは「授業公開・相互評価プロジェクト」を実施することになった。すなわち、このプロジェクトへの参加を承諾した教官は公開授業を行い、公開授業についての検討会が定期的開催される。参加教官は共通教育担当者に限定されていないが、学生による授業評価を補完するものとして教官相互の授業評価が定着することが望まれる。

第5章 筑波大学

山本 眞一

1. 筑波大学システム自体の特色

筑波大学は、戦後我が国に出現した最初の本格的な新構想大学である。その沿革は、古く昭和 30 年代の東京教育大学移転構想に始まるが、その後、この移転問題と筑波研究学園都市建設構想が結びつき、また、昭和 40 年代の大学紛争による大学システムの構造的欠陥是正への反省もあって、従来にない新しい構想による大学として、昭和 48 年に設置されたものである。そのような意味で、筑波大学のカリキュラム改革は、平成 3 年の大学設置基準の大綱化いわゆる「大綱化以降」の改革を先取りするような形で進められてきている。このため、大学設立時の設計に遡って説明を加える必要がある。

その教育関係の特色は、(1) 豊かな教養と高度の専門性をつちかう総合大学、(2) 新しい教育方法の導入、(3) 大学院の重視、(4) 弾力的な研究組織と総合研究の推進、とうたわれた「筑波新大学創設準備会報告」(昭和 48 年 9 月)に現れている。このことを実現するため、学士課程の組織は、従来の学部制を改め、教育組織は学群・学類に、研究組織は学系に分離し、また、教育組織である学群・学類は従来の学部がもっていた伝統的学問分野の仕切りを越えて、思い切った再編成が試みられた。今日、国公立大学を通じて、いわゆる「四文字学部」が新設されるケースが多いが、筑波大学ではすでに「比較文化」、「社会工学」、「基礎工学」などの四文字で表現される学類が構想され、またそのほかにも、第一学群は、基礎学問をベースにした教育課程を組むということで「人文」、「社会」、「自然」という名前の大括りの学類が、第二学群は、文化・生物など少しく応用的な要素を取り入れた「比較文化」、「人間」、「生物」、「農林」の各学類が、そして第三学群はより応用的色彩の強い「社会工学」、「情報」、「基礎工学」などと名づけられた学類が計画された。

そのような新しい発想による教育組織の構成は、現在に至るまで続いており、平成 14 年度に置いては、以下のような学群・学類が置かれている。

図表 1 筑波大学の教育組織

学群名	学類名	入学定員
第一学群	人文学類	120
	社会学類	80
	自然科学類	200
第二学群	比較文化学類	80
	日本語・日本文化学類	40
	人間学類	120
	生物学類	80
	生物資源学類	120
第三学群	社会工学類	120
	国際総合学類	80
	情報学類	80
	工学システム学類	130
	工学基礎学類	120
医学専門学群		95
体育専門学群		240
芸術専門学群		100
合計		1,805

(注) 以上のほか、年度途中の 10 月から図書館情報大学との統合に伴い、図書館情報専門学群が設置されている。

(出典) 筑波大学 (2002a)

1. 教育と研究の分離

ここで、筑波大学の大きな特色である「教育と研究の分離」について、少々説明をしておく必要がある。このことが、カリキュラム編成の考え方にも大きく影響を与えているからである。教育と研究の分離とは、一言でいえば、教育の組織と研究の組織をそれぞれ別途の考え方に基づいて編成することである。この点について、筑波大学創設後 7 年余を経た昭和 55 年 2 月に出された筑波大学将来計画委員会報告書「筑波大学の基本構想」によると、「大学における教育・研究は本来一体のものであるが、急速に進展しつつある学術世界や複雑化している社会の要請に敏速に対応するためには、教育と研究の双方を組織の面においても別個のものとして区分する。具体的には、学群ないし大学院における教育組織と、学系ないし特別プロジェクト研究組織の研究組織とを切り離す。(中略) 教育組織と

研究組織を区分することによって、教員は学系あるいは特別プロジェクト研究組織において研究活動に従事するとともに、学群あるいは大学院で教育活動に参画する。そのためには、教員の役割分担が一層徹底されなければならない。」とし、教育と研究の機能的分化が筑波大学の特色の一つであるとしている。

教育と研究の分離というのは、大学の管理運営の側面から考えることもできる。それは、従来の大学が有してきた強力な学部自治が、旧東京教育大学における筑波移転紛争などの反省もあって、大学の効率的な、あるいは全体的な管理運営の妨げになるとの考えがあり、学部という強固なまとまりを分解し、より小規模の組織に改組再編することが意図されたからである。このため、学群や学系におかれる教員会議は、学校教育法や教育公務員特例法という教授会ではなく、最終的な合意は全学的レベルでの教員会議で行われることになっている。例えば、教員の人事は学群や学系の教員会議で決定されるのではない。それはあくまで予備的な選考であり、最終決定は全学の「人事委員会」において決定される。その意味で、筑波大学におかれる人事委員会は、教員人事という側面からみた教授会である。同じようなことが、教育における「教育審議会」、研究における「研究審議会」の機能にも現われているのである。

2. 教育課程の特色および改革の方向

筑波大学では、創設当初から科目区分の弾力化が図られ、とくに一般教育科目については、その科目区分を採用することなく、(1) 専門分野の履修に関連して、学生が自由選択により履修する「関連科目 (B)」(12 単位)、(2) 学群、学類ごとにその教育目的に則して編成されるものや新生に対して最初の一学期間に集中して実施するフレッシュマン・セミナーと賞する「総合科目」(A)、(B)、(C) (合計で 13 単位)、国語 2 単位、情報処理 2 単位などに分かれていた。また、外国語科目は第一外国語が 8 単位、第二外国語が 4 単位必修で、実用的能力の訓練を中心とするものとされていた。また、他の多くの大学で当時見られた「教養部」のように一般教育担当教員を別組織に編成することなく、すべての教員は、いずれかの学系に所属するものとされた。教養部の存在に係る諸問題から筑波大学が逃れることができたのは、教員組織としての学系があったからであり、ひいては筑波大学における教育と研究の分離という当初の設計が良い方向に働いたからであろう。ただし、大学院博士課程を担当する教員とそうでない教員という区分でこの問題は残っている。

以上のような設計のもと、当初から授業科目の区分については、他大学に比べてはるかに弾力的に構成でき、筑波大学の特色ある教育課程ということでの運用がなされてきた。平成 3 年の大学設置基準の改正により、教育課程がより弾力的に編成されるようになったことに鑑み、筑波大学では教育課程の再編を実施した結果、現在では次の表のような教育課程を実施している。

図表2 筑波大学の学群（学類）における教育課程

授業科目区分	内 容	修得単位数
1. 専門科目	当該専門分野のうちで、重点的に履修を深める分野に係る科目	学群・学類ごとに定める
2. 専門基礎科目	専門科目の履修のための基礎となる当該専門分野に係る科目	学群・学類ごとに定める
3. 基礎科目		
(1) 共通科目		
総合科目 A	学群・学類の教育目的に沿って編成される教養的科目	6 単位
総合科目 B	新入生に対し、最初の学期に実施するフレッシュマン・セミナー	1 単位
体育	健康管理及び体力増進を目的とする科目	2-4 単位
第 1 外国語	外国語の実用的能力の養成を目的とする科目	4.5 単位以上
情報処理	情報科学に関する基礎的な能力の養成を目的とする科目	2 単位
(2) 関連科目		学群・学類ごとに定める
合 計		124 単位以上

(出典) 筑波大学 (2002a)

このうち総合科目は、筑波大学の教養教育の中核に位置づくもので、開設科目（総合科目 A）の例を挙げれば、人文系では「東西の人間観」、「世界の民族—その歴史と文化」、社会系では「社会科学入門」、「市民と国家」、自然系では「自然の見方・考え方」、「現代物理学への招待」などがある。

なお、教養教育のあり方については、平成 12 年度に大学評価・学位授与機構が全国の国立大学を対象に評価作業に着手しているが、それに関連して共通科目等授業改善のための今後の方向と課題について、筑波大学から大学評価・学位授与機構に次のように報告がなされている。

「全国に先駆けて実施した全学的協体制での教養教育は、基本的にこれを維持するとしても、社会の変化、すなわち①大学の大量化と 18 歳人口の減少、②国際化・情報化の進展、③生涯学習への要求の高まり、等々に対応するためには、いろいろと改善すべき問題点が見られる」とし、第一に、共通科目等の授業のあり方については、教養教育の更なる充実のためにその授業内容、方法、単位数について長期的視点から根本的に検討する必要があること、第二に、講義内容については、授業方法について常に自己点検の姿勢を持ち続ける必要があること、第三にシラバスについては、学生の利用率が高くないところか

ら、学生に利用しやすい体制を作る必要があるとしている。

学類ごとの授業科目開設数および担当教員数の現状は、図表3の通りである。

3. 教育課程の趣旨の徹底および学生履修へのサービス

筑波大学では、現行教育課程の趣旨の徹底を図るため、また、学生の履修の便宜のために、各種のガイドブック、指導マニュアル等を用意・提供している。とくに教育課程の履修に関しては、定期的に以下のような印刷物を作成している。

(1) 履修要覧

当該年度の入学者に対して、卒業要件、教育課程、履修方法、修学上の一般的事項および諸規則など、学修を進めていくうえでの、必要最低限の事項を集約して編集したもの。

(2) 開設授業科目一覧

当該年度に開設するすべての授業科目、科目番号、単位数、担当教官、実施時期、曜時限、授業概要および教室等を掲載し、年度のはじめに全学生に配布する。

(3) 総合科目シラバス

総合科目は、広い視野からものの見方や考え方を身につけさせるとともに、学際的な観点に立った学問の重要性などを学ぶ上で大きな効果をあげているが、新年度における履修申請の便宜を図るために編集したもの。

(4) 教職に関する科目および博物に関する科目のシラバス

(5) その他、学群・学類で作成するシラバス

(6) 教官手帳

学年暦、年度内の行事予定表、出欠表、教育組織、学群のカリキュラム、教育審議会申し合わせ、学内諸規則などを掲載。

また、全学の教育課程の改善等に資するために、「教育計画室」という組織（教官からなる）が置かれており、同室では、例えば平成7年以降、次のような報告書を刊行している。

(7) 「自発的勉学」を引き出す大学教育のあり方とマルチメディア・インタラクティブ方式教育の施行（平成7年3月）

(8) カリキュラム情報のインターネット公開（平成8年3月）

(9) 新しい教養教育とは —— これからの大学教育のあり方を考える会編（平成8年12月）

(10) ファカルティ・ディベロップメントの実施に向けて（平成10年3月）

(11) ファカルティ・ディベロップメント実施への提言（平成11年3月）

(12) 筑波大学FDハンドブック（平成12年3月）

図表3 授業科目数および授業担当教員数

(平成13年度)

学群・学类等		授業科目数				授業担当教員数				
		専門科目	専門基礎科目	共通科目及び関連科目	計	当該教員会議構成員	その他専任教員	外国人教師・講師	併任・非常勤教員	計
共通科目等	総合科目			108	108	294	747		65	1,106
	体育			161	161		44		13	57
	外国語			400	400		72	17	41	130
	国語			56	56		7		2	9
	情報処理			71	71	2	38		20	60
	小計	0	0	796	796	296	908	17	141	1,362
全学群対象	人文学類	237	28		265	67	23	4	19	113
	社会学類	146			146	43		1	20	64
	自然科学類	342	12		354	160	29	1	17	207
	小計	725	40	0	765	270	52	6	56	384
	第一学群									
第二学群	比較文化学類	172	90		262	72	14	9	23	118
	日本語・日本文化学類	84	20		104	19	3	3	6	31
	人間学類	252	16		268	102	6	1	35	144
	生物学類	108	31		139	53	32	1	8	94
	生物資源学類	195	20		215	109	19	1	37	166
	小計	811	177	0	988	355	74	15	109	553
第三学群	社会工学類	93	30		123	71		2	10	83
	国際総合学類	103	31		134	31	26	2	16	75
	情報学類	110	57		167	59	6	1	14	80
	工学システム学類	118	31		149	62	17		25	104
	工学基礎学類	115	68		183	75		1	7	83
	小計	539	217	0	756	298	49	6	72	425
医学専門学群	37	11	6	54	279	26	1	138	444	
体育専門学群	241	99		340	115		1	14	130	
芸術専門学群	214	40		254	56		1	13	70	
その他	日本語・日本事情			21	21	2	14		1	17
	教職科目			130	130	13	54		47	114
	博物館に関する科目			4	4	2	5		6	13
合計		2,567	584	974	4,125	1,689	1,182	47	597	3,515

注) 1. 授業科目数は、他学群・学類開設科目を指定しているものを除く。

2. 総合科目における授業担当教員数は延人数

(出典) 筑波大学調べ

4. 法人化に向けた教育およびカリキュラム改革

国立大学は、平成 16 年度から国立大学法人という独立行政法人に準じた法人に衣替えをする。独立行政法人はもともと行政改革のスキームの一つであり、政府機能のスリム化に伴う政府事業の外出しという性格が強く、外出しされた事業を独立行政法人に委ねる際に、政府による目標設定、法人の事業計画の認可、事後評価による経営責任の発生など、アカウントビリティの要請もあって、法人の経営上の自主性という側面だけではなく、政府の監督がことのほか強いものである。これを国立大学に適用することについては、当初文部省（旧称）も反対していたように、さまざまな問題があった。このため、独立行政法人の制度を若干修正した「国立大学法人」という形で設計することになったことは、周知の事実である。

ただ、国立大学法人という制度下にあっても、各大学の自主性は強まるが、経営の効率化も求められ、また評価にもとづき、学長・副学長らの経営成果の結果責任が問われることになっている。このため、各大学では経営体質の強化のための準備を行っており、結果として教育体制にも大きな影響が及ぼうとしている。

筑波大学においても、平成 13 年度から「筑波大学将来設計検討委員会」を立ち上げて法人化のために必要な準備を行っているところであるが、平成 13 年度末に評議会に報告された同委員会の中間報告では、学群・学類の教育について、次のような改善方向を提示している。

第一に教育目標については、創造的な知性と豊かな人間性を備えた人材を養成するという大目標のもと、学士課程（学群・学類）においては、「専門的基礎知識を修得し、かつ学際性を備えた視野の広い教養豊かな人材を養成する」としている。

第二に教育組織については、第一、第二、第三学群（いわゆるナンバー学群）については、文科系と理科系の学類から成る「文理混合型」であるが、実際には学群の枠を超えた学際教育が定着している一方で、単位としては学群を構成する学類レベルの方が確立しているとして、ナンバー学群の改組再編について検討する必要があるとしている。

第三に、改革方向として、現在よりもより専門分野の類似性に着目した学群の改組再編案を掲げている

この中間報告を受けた平成 14 年度の検討委員会では、さらに具体的になってきた法人化構想の中で、学群・学類という組織の新たな位置付けや、大学院研究科、学系との関係、それに伴う教育内容・方法の改善などについて、精力的な検討が続けられている。平成 14 年度末をめざして鋭意審議が進められているところであるが、年度途中の平成 14 年 11 月に、同委員会から評議会に報告骨子案なるものが報告されている。その中で、学士課程の教育については、次のように述べられている。

すなわち、「本学の学群・学系制度の持つ柔軟性は、個性豊かな教養教育重視の学士課程

の実現に適し、また、教育・研究に係る諸組織の弾力的な転換を進める上でも効果的であるので、今後も、その基本的考え方を活かす」とし、このため、

- (1) 個性豊かな学士課程の創出と魅力ある教育サービスを提供するため、学士課程担当の副学長を置き、学士課程教育全体を統括する。
- (2) 学士課程担当副学長を中心とする学士課程教育の企画立案体制を整備し、担当副学長と学群長が連絡を密にして、バランスの取れた教養教育と分野別の専門基礎教育を実施する。このことにより、専門分野に過度に分化しない、広い視野と豊かな人間性を兼ね備えた人材を育成する。
- (3) 企画、実施、評価の機能を向上させ、社会的認知と評価を得るため、学士号の種別、教育分野の特性等を考慮した学群・学類の改組再編を行う。

と述べている。より具体的には、現在の第一学群、第二学群などの教育組織の括りを、より適切なものに改めるかどうか、大学院重点大学という大きな目標の下、学士課程教育と大学院教育との関連をどのように位置付けるか、などが課題となるものと思われる。

5. 今後の展望

筑波大学は、平成15年には創設30周年を迎える。設立当初は新構想と呼ばれたさまざまな特色は、その後他大学において採用されなかったものもあるが、しかしまた、教育と研究の分離については、いくつかの大学で採用されるようになってきた。学府、学環など耳慣れない用語も作られるようになった。

しかし、教育と研究の分離は、それ自体が目的なのではなく、よりよい教育、より高度な研究のための手段である。その手段としての教育と研究の分離は、今後何を目標として設定されるべきものであろうか。私は、本章で先に触れたように、教育について言えばより柔軟なそしてより社会的ニーズに則した教育プログラムを機動的に提供するためのものであるべきだと考えている。もともと研究については、大学の枠組みさえ超えるような協力や共同研究の伝統がある。しかし、教育については、あらかじめ設定された固い枠組みを超えることが難しかった。とくに学部のような固い組織の場合はそうである。

平成14年夏の中教審答申によると、今後は公私立大学においては、要件を満たせば、学部・学科の設置や改組が従来の認可から届出で済むようになる。当然、国立大学もこれに準じて、取扱いが弾力化されることになるだろう。従来の学部制大学の下でも、相当程度柔軟な教育サービスが可能になるような世の中になっていく。そのような中で、教育と研究の分離を採用する筑波大学のような大学にあっては、より一層弾力的でかつ機動的な形で、学生本位の教育サービスが提供できるような制度運営が望まれることであろう。

【参考文献】

大学評価・学位授与機構，2001，『国立大学における教養教育の取組の現状』

筑波新大学創設準備会，1973，『筑波大学の創設準備について』

筑波大学，1980，『筑波大学の基本構想』

筑波大学，2002a，『平成14年度履修要覧』

筑波大学，2002b，『筑波大学将来設計検討委員会中間報告』

第6章 茨城大学

曾我 日出夫

1. 教育改革の経緯

(1) 大学設立当時から「大綱化」までの概略

茨城大学は、昭和24年5月旧制水戸高等学校、茨城師範学校、茨城青年師範学校及び多賀工業専門学校を母体として、文理学部、教育学部及び工学部からなる新制大学として発足した。その後、昭和27年に農学部が、昭和42年に文理学部改組に伴い人文学部、理学部及び教養部が設置された。キャンパスは茨城県内の3地区に分かれ、人文・教育・理学の3学部が水戸市に、工学部が日立市に、農学部が（筑波研究学園都市に隣接する）阿見町にある。

平成7年度までは、基本的には教養課程と専門課程とに分かれた横割りのカリキュラムであり、教養課程については教養部がその責任を負っていた。学生は1年生の間はすべて水戸キャンパスで暮らしており、これは現在も続いている。平成8年度に教養部の廃止を含む「大綱化」に伴う大幅な全学改革が行われた。これにより、教養部に所属していた教員は各学部に移籍し、各学部はその教員の増分を活用して、新規部門を増設するなどの組織改革を行った。理学系の博士課程が新設されたのもこのときである。また、カリキュラムについては、教養教育と専門教育との有機的な連携を目指して、教養科目と専門科目とを一体的に組み入れた四年一貫カリキュラムの編成実施を打ち出した。これにより、教養科目が大幅に改編されたが、従来のもを事実上踏襲している場合も少なくなく、純粋に新設科目と言えるものは、情報関連科目と主題別ゼミナール（初年次生向きゼミナール）であった。さらに、大学教育研究開発センターが設置されるとともに、教養科目の科目群ごとに責任部局が定められ、両者の連携で教養科目が運営されることとなった。教養科目の授業担当については、いわゆる全学出動体制がとられた。

(2) 「大綱化」以後の動き

平成8年度「大綱化」に伴う改革が行われたが、現在はその体制が一応定着し、教養科目については安定的に運営されている。しかしながら、以前からの積み残しの課題や最近の情勢から新たに生じてきている課題に応えるための新しい動きが出てきている。具体的には、当然のことながらまず法人化に伴う改編であるが、もう少し内発的な動機から起こってきているものとして、大学教育研究開発センター周辺の運営体制の改革、習熟度別英語教育の導入、成績評価の厳格化などが実施に向けて検討されている。それらは、結局の

ところ、四年一貫カリキュラムをより実質化することと授業内容を充実し卒業生の質の保証をより確実にするということに集約される。それは、「大綱化」に伴う改革の際に既に問題になっていたことではあるが、より一層必要度が高まった課題として現在に至ったものである。最近大学生の質の低下などが取り沙汰されるなどして、避けて通る訳にはいなくなってきたものである。

2. 「大綱化」に伴う改革の成果と問題点

(1) 「大綱化」に伴う改革の概要と成果

平成8年度の「大綱化」に伴う大幅な全学的改革が行われた。それまで基本的には教養課程と専門課程とに分かれた横割りのカリキュラムであったが、教養教育と専門教育との有機的な連携を目指した四年一貫カリキュラムが編成実施された。これにより、専門科目を1年次から履修させて専門への動機付けを早くに図ることや、教養科目を大幅に改編して現代社会の要請に応えようとした。これによって、教養科目は大きく、「共通基礎科目」と「主題別科目」に区分され、前者は、外国語科目、健康・スポーツ科目、情報関連科目からなり、後者は、分野別科目（人文・社会・自然）、総合科目、主題別ゼミナール等から構成されることとなった。また、教養部が廃止され、大学教育研究開発センター（以下、大教センター）の新設および責任部局の規定ともにこのセンターを中心とする新しい（教養科目の）運営体制が発足した。この改革の目指したことを要約すると次の通りである。

- ①教養教育と専門教育を有機的に一体化した四年一貫教育体制を確立する。教養教育と専門教育各々の目指すものと両者の相互関係に十分に配慮した履修体系の確立、とくに履修年次の弾力的、合理的な設定に配慮する。
- ②教養教育の運営・実行について全学責任体制を確立する（責任部局制の確立）。各責任部局は、担当分野の教養科目授業のあり方（他学部学生向け）に責任を負う。
- ③教養教育の担当は、各部局等の全教官が公平に負うものとする（全学出動体制の確立）。専門分野の所属員数の不均衡などの諸事情を考慮して調整基準を設定。
- ④教養教育にも可能な限り少人数教育システムを導入して、人間関係を通ずる豊かな人格形成をめざす。教養ゼミナール制、講義等にクラス・サイズ制の導入。
- ⑤教養科目の各科目区分の役割を明確化し、授業内容を常に精査する。受講生による授業評価制の導入。
- ⑥異なる専門分野の授業科目を幅広く履修したり、総合的に物事を捉える態度を養う機会を確保する。教養教育における「教養総合科目」の実施と内容改善の追求。
- ⑦主体的に判断し、実証的な態度や批判能力を身につける機会を確保する。学生の主体形成を図る授業方法を追求し、一方通行ではなく双方向授業にする。
- ⑧専攻する学問と社会や人間とのかかわりについて考える機会を確保する。学問分野の

区分の意味と専攻選択の適格性について深く考えさせるために専門基礎科目の導入を図り、その充実した展開に留意する。

⑨国際化・情報化の社会に主体的に対応できる能力を実際に形成しうる教育工夫を常に追求する。外国語教育及び情報処理教育は基礎スキルとして位置付ける。

⑩教養教育が全教官担当体制に変革したことに伴い教員の意識改革を積極的かつ持続的に追求する。FD（ファカルティ・ディベロップメント）等の実施。

この改革以後、基本方針として、教養教育は各学部が相互に補完し合い全学的な協力体制の下に実施することとなった。その中心となっているのは大教センターであり、教養教育の計画、調整、ならびに改善のための調査研究を行っている。このセンターは省令施設ではなく、法的には学内施設であるが、評議会や全学の将来構想委員会への参加など教養部のいくつかの権限を継承している。構成員は、センター長、副センター長2名、併任教官13名、教務関係および管理関係の事務部で構成され、各学部からの委員を合わせて構成されるセンター運営委員会と各科目専門部会を組織し、教養教育を運営している。さらに、教養科目の実施に直接的な役割を担う部局として責任部局を科目区分毎に規定し、教養科目の具体的な実施計画原案の作成から実施に係わる業務を行うようにしている。現在においてもこの体制は維持されており、教養教育は各教養科目の責任部局と大教センターとの有機的連携のもとで実施されている。

具体的な授業の実施までの流れはおおよそ次のようになっている（これは現在においても踏襲されている）。

- 1) 3月頃翌々年度の教養科目についての基本方針が大教センターで作成される（最終正式決定は全学教務委員会）。この基本方針では、改革事項など例年とは違うことや各学部の授業担当本数など早期に学部間で調整しておく必要のある事項が文書化される。
- 2) 6月頃、この基本方針に基づいて、各科目群ごとの具体的な授業本数や非常勤時間数、重点目標などを記載した基本計画が作成される。これは、まず教養科目の区分ごとに責任部局が素案をつくり、大教センターが全体を集約調整して作成する。
- 3) この基本計画をもとに、具体的な授業担当者や授業実施の見通しを責任部局が付けながら、9月頃具体的な実施内容を盛り込んだ実施計画案が作成される。これも、まず教養科目の区分ごとに責任部局が素案をつくり、大教センターが全体を集約調整して、全学教務委員会で最終決定する。
- 4) これ以後1月頃までの間、この実施計画をもとにシラバスの原稿依頼や履修案内書の作成など、翌年度の授業実施に必要な事務的業務を、大教センター（の事務部）が中心になって行う。

このような授業実施への直接的業務の他に、FD関係や点検評価などの作業を大教センターが行うことになっている。

教養部の廃止に伴い、各教養科目の担当は各学部の教員が引き受け（全学出動方式）、全体の統括的な業務は、大教センターが各責任部局と連携しながら行う方式に改変されたのである。このことにより、従来教養部任せになりがちであった教養教育に各学部が以前より確かに当事者意識をもつようになってきた。このことは、本来そうあるべきである四年一貫カリキュラムを実施しようという意欲を促したように思える。以下でも触れるが、これをいかに具体的な動きとしてまとめるかが大きな課題と考えられる。というのも、一方では教養部時代にありがちな専門教育優先の意識も少なからず残っており、そのことが従来とは違った姿勢で四年一貫カリキュラムの実施を考えることの妨げになっている。また、「大綱化」に伴う改革で、すべての教員が学生の入学から卒業までの全期間に携われるようになったことは、やはり大きな成果というべきであろう。

上記の大教センターと責任部局との運営体制は、一応現在は定着しているし、上記にかかげた①-⑩の目標をかなりの部分実現化してきたと判断できる。しかしながら、これらの目標のうち、授業の内容に関わるもの（例えば、①、⑥-⑨等）についてはまだまだ一層の努力が必要であり、これに伴う大教センター周辺のさらなる組織改編も必要となると考えられる。これについては以下で詳しく触れる。

（2）「大綱化」に伴う改革の問題点

1) 四年一貫カリキュラムと質の保証

平成8年度の「大綱化」に伴う改革により、茨城大学は四年一貫カリキュラムに切り換えたことになっている。しかしながら、どの段階でどのような内容の専門教育や教養教育を行うのか必ずしもはっきりした訳ではなかった。特に、教養教育については、大学全体として、その位置付けや内容が明確になっているとは言い難いのが現状である。各授業は、結局のところ担当者任せになっており、その内容も教養部時代のもの大差ないものが少なくない。大学の各学部学科でどのような人材養成を行うかが厳しく問われる時代にあつて、明確で充実した四年一貫カリキュラムの実施が強く求められてきている。すなわち、「四年一貫カリキュラムの実質化」という点で大きな課題が残されたままになっているのである。

また、「四年一貫カリキュラムの実質化」の必要性と連動して、授業内容や卒業生のレベルなどに対する「質の保証」が強く求められてきている。学部学科ごとに、そこでの卒業が何を保証するのか、特色は何なのか、もっと大学は学外者に分かるようにする必要がでてきている。各授業においては、その授業でどんなことが行われ何が期待できるのか、それがもっと契約的に保証されなくてはならないのである。さまざまなものへの「質の保証」を組織的に行うこと、これは平成8年度の「大綱化」に伴う改革では十分な成果があがらなかったことがらである。現在具体化の検討が進んでいる「GPAの導入」、「履修上限の設定」「成績評価の厳格化」、「授業の精選」などもこのような事情を背景としている。

2) 運営体制

上記の「四年一貫カリキュラムの実質化」や「質の保証」が積極的に実行されるには、次のことが組織的に行わなくてはならないだろう。

- (1) 教養教育をも含めたカリキュラム全体が検討され、その結果が速やかに実施に移される。
- (2) 授業科目ごとに個別のレベルにまで（フィードバックのある）点検評価が行われる。
- (3) 成績評価の基準が明確になっており、それに基づいて実際の評価が（情報公開に耐え得る形で）行われている。

現在、各教養科目の運営は責任部局と大教センター内の各専門部会の連携の下で行われているが、残念ながら上記のことがらは積極的にはなされておらず、基本的には担当教員の個別的な活動に留まっているのが現状である。各学部の意向を配慮して、四年一貫教育に最適な授業が提供されるべきなのである。なかなか組織的な取り組みにならないのは、現在の大教センターを中心とする運営体制がかかえている問題からきているところが大きく、この方面の改革が強く求められている。これに対する現在の動きは次章で触れたい。

3) 英語教育

最近の社会の著しい変容に伴って、平成8年度の「大綱化」に伴う改革以後一層積極的な対応が求められることとして、英語教育や情報教育の充実がある。これらについては、時代の変化に合わせて、習熟度を配慮した授業形態や授業内容にしていく必要があるが、上記の「2) 運営体制」にある(1)と同種の問題や具体的な担当体制の困難さにより、十分は取り組めない状況にある。英語教育について、抱えている問題点を具体的に列挙すると次の通りである。

- ・語学教育には、積み上げ式のカリキュラムが必要であるが、現在開講されている教養英語は、体系的な積み上げ式カリキュラムになっていない。極端な場合は、1年生より、2年生の授業の方が難易度が下がるというようなことも起こっている。
- ・茨城大学入学者のセンター試験の英語の得点は、60点台から190点台までと幅広く分布しており、学生の英語の習熟度に大きな差がある。このことにより、個々の授業の到達目標が設定しにくく、さほど学習効果が期待できないシステムになっている。
- ・語学教育は、頻度を多く行わないとその成果は期待できないが、現行の教養英語の授業は、週1回、または2回であってもそれらが連動しておらず、あまり効率的に授業が運営されているとはいえない。

習熟度を配慮した授業形態容にしていくことは、情報教育についても求められており、上記の語学教育と並んで現在具体的な改革案が検討されている。

4) 接続教育と専門基礎教育

上記のような問題点は、英語だけのものではなく、積み上げ的な学習が必要となる基礎科目すべてについて当てはまる。例えば、理工系学部における数学や物理学などのように。このような科目を、「質の保証」を前提として、「四年一貫カリキュラム」に組み入れようとする、入学生の学力（習熟度）の多様化にどう対処するかを考えざるを得ない。すなわち、大学初年次級科目への接続教育さらには専門科目への接続教育をどうするかが重要な課題となってくる。

また、「四年一貫カリキュラム」を組む場合整理しておかなくてはならない問題でそのままになっていることがある。平成8年度の「大綱化」に伴う改革の際、非専攻者をも対象としたリベラルアーツ的な教養科目と専門教育に直接つながるような基礎教育のための教養科目との整理がなされたはずであった。しかし、実際は両者の区別がはっきりしないまま今日に至っている。また、専門教育とみなされる専門基礎科目と教養科目との調整も、全学的な方針が定まった訳ではない。この種の教養科目と専門基礎科目との整理をすることは、教育の充実が教員の負担過重を招かないためにもぜひ必要なことである。

以上のような問題を解決するには、運営体制や教員組織の改革が伴うことになり、具体的な改革案を実施にまでこぎつけるにはかなり難しいところがあるが、次章で触れるように、茨城大学では現在かなり具体的な検討が進んでいる。

3. 教養教育改革の現在の動き

前章で述べた「大綱化」時の改革の問題点に本格的に取り組もうという動きが出てきている。昨年（平成13年）には、茨城大学将来構想委員会のもとに教養教育等分科会がつくられ、次の5項目についての検討がなされた。

- (1) 習熟度別英語教育の実施について
- (2) 情報教育（教養教育）の改革について
- (3) 接続教育について
- (4) 専門基礎教育重視と教養教育区分の見直しについて
- (5) 大学教育研究開発センターの組織強化について

この検討は基本的には前章で述べた問題点と同じ認識から出たものであり、今年3月には、5項目のそれぞれについての提言が教養教育等分科会から出された。これを受けて、5月から実施に向けての計画案の作成を、第1, 2項目については大学教育研究開発センターで、第3, 4項目については教務委員会（授業のあり方小委員会）で、第5項目については将来構想委員会（教養教育等分科会）で行うこととなった。この10月には概ねその骨子がまとまり、現在実施を想定した最終的な案の検討がなされている。それらの要点は

以下の通りである。

1) 習熟度別英語教育の実施について

この計画の基本的な考え方は、学生の習熟度に応じてクラス分けをすることと、そのクラスごとに設定された内容を確実に習得させることである。この考え方のもとで次のことを実施しようとするものである。

- ・積み上げ式のカリキュラムに基づいて、基礎、初級、準中級、中級、上級の5段階のクラス分けをし、それぞれで、話す、聞く、読む、書くの4技能習得型の習熟度別英語教育を行う。
- ・週1回、または(連動していない形で)2回しか行われていない現行の授業を、週2回の同一教官による連動授業にする。
- ・語学習得には自学自習が不可欠であり、週一回の自習を授業と連動させるとともに自習のための環境設備を整える。

2) 情報教育(教養教育)の改革について

現在教養科目の情報関連科目は、概ね統一的な内容で一律的に実施されており、クラス分けは基本的には各学部学科の区別にもとづいて行われている。このような状況において次のような問題点が生じている。クラス内で学生の習熟度に差があるため、授業での目標を明確に設定しにくく、教育効果も上がりにくい。さらに、学生の専攻分野に合わせた教育内容も取り入れにくい。この問題を解消するため、次のように改める。

- ・初等的なリテラシーが習得できていない者(初級クラス)とある程度できている者とは別クラスになるようにクラス分けする。その際、所属学科にこだわらない。
- ・初級クラス以外は、取り扱う内容(コンテンツ)の種類ごとのクラス分けをする。その内容については各学部学科の意向を取り入れる。

3) 「接続教育」および「専門基礎教育重視と教養教育区分の見直し」について

接続教育という場合、2種のタイプが考えられる。ひとつは、入学生の学力(習熟度)の多様化に対処するものであり、もう一つは専門科目への基礎的準備教育という趣旨のものである。前者については、補講的な科目を新設し、事前テストでその履修の必要性を判定する。後者については、現在教養科目の一部である分野別科目を分野別基礎科目と分野別教養科目に分割し、分野別基礎科目を専門科目への基礎的準備教育のものとして再編する。さらに、分野別教養科目は、非専攻者をも対象として従来以上にリベラルアーツ的な色彩を強めた内容にする。

この接続教育により、以前より専門基礎教育を高度なものとするのが可能となる。これを前提として専門基礎科目の見直し、その充実を図る。また、分野別科目の改編にもなって、教養科目の区分について一定程度的見直しをする。

4) 大学教育研究開発センターの組織強化について

卒業生の「質の保証」を目指した「四年一貫カリキュラム」が作られ、それに基づいて実際に授業が行われるには、その中味に対する検討が積極的に行われること、授業科目ごとにフィードバックのある点検評価が行われることなどが求められる。これらの求めに対して、現在取られている大教センターと責任部局による運営体制では十分応えることができないのが現実である。それは、この運営体制がかかえている次のような問題点からきているところが多い。

- (1) センター（の中の各科目専門部会）と責任部局の役割があいまいであり、責任所在が明確でなかったり、実情と合っていないことが多い。
- (2) 各学部学科の意向を取り入れていく円滑な仕組みができていない。
- (3) 点検評価や授業カリキュラムの検討に専属的に取り組める教員が用意できていない。

このような問題点を解消し、さらに今後求められてくる新たな要請に応えるために、次のように運営体制に改める。

- ・現在のセンターの専門部会と責任部局の実質活動部分を一体化したような「基礎教育部会」（仮称）を設置するとともに、その中に中核部分として「基礎教育専門部会」（仮称）を科目群（分野）ごとに置き、現在の責任部局(制度)は廃止する。各教員は少なくとも1つどこかの基礎教育部会の構成員となり、関係する授業科目を（請があれば）少なくとも1コマは担当する。
- ・現在のセンターを、専属の定員をもつ省令施設に改組する。各科目の（フィードバックのある）点検評価や授業方法等の検討に必要な専門家を専属的に用意する。さらに、正副センター長も併任ではなく専属のポストを用意する。

上記1) - 4) の改革は、個別的な事項とみるべきではない。全体が、「質の保証」のある「四年一貫カリキュラムの実施」ということに集約すべきことがらである。この意味から、現在やはり実施の方向で検討が進んでいる「GPA、上限設定、成績評価の厳格化等」についても同じ趣旨のものであり、一体的に取り組んではじめて効果が現れると考えるべきである。

法人化後においては、地方大学がそれなりに存在を主張するには実質的教育力がどの程度あるかが決め手になると思われる。その意味から、現在進んでいる上記の改革案は法人化後の生き残り策の1つとも考えられるのである。

4. 今後の課題と展望

前章で述べた「現在の動き」は、すべてが最終合意を得ているという訳ではない。「習熟度別英語教育の改革」および「情報教育（教養教育）の改革」については来年度から実施される予定であるが、「接続教育」と「専門基礎教育重視と教養教育区分の見直し」についてはその中味の検討をこれから各学部が行う予定になっている。さらに、「大学教育研究開発センターの組織強化」については、これから学内合意を形成するという段階である。近い将来の課題としては、このような改革を実施にまでこぎつけるということがある。

法人化に伴う課題として、次のようなより大きなものがある。法人化後には、恐らくは全学的な学部改革（組織改革）が行われるであろうと思われるが、新しい大学教育研究開発センターはそれらの動きと整合したものとならなければならない。そのため、場合によっては前章で述べたような大教センターの改革案を修正する必要があるかもしれない。また、「全学的な学部改革」一部として、上で述べた「習熟度別英語教育」の運営を支える教員組織を構築することが含まれなければならない。これは最終的にまとまるまでにはかなりの紆余曲折が予想される。

さらに遠い将来のこととして、大学が知的活動に関して総合的な市民サービスを引き受けるという方向がある。これは、法人化が本格的に進むに従い重要な課題となっていくと思われる。これに備えて、現在存在する教育関係の諸センター（大教センター、留学生センター、図書館、総合情報センター等）を発展統合あるいは相互連携させることを考える必要があるだろう。

第7章 京都大学

田中 每実

1. はじめに

京都大学は、近年の教養教育の再構築と大学院重点化という二つの変化を重大な課題として受け止め、これに対応するために、全学の教育体制を大きく見直し、改善のための努力を傾注してきた。この組織的改善の努力は、教育組織の標準化と規格化による学校化に向かうのではなく、伝統的な「自由の学風」を大切に、教官と学生の個性と創意をできるだけ生かす仕方での教育組織の再組織化をめざしている。端的に言えば、「自由の学風」の教育的再組織である。

2. 全学共通教育の改革

(1) 教養部の解体から全学共通教育へ

京都大学では、平成4年(1992)に総合人間学部が設置され、次いで教養部が廃止されて、従来の一般教育科目にかえて新たに全学共通科目が設定された。各学部は、教養教育も含めて「四年(六年)一貫教育」として学生への教育責任を担う体制になり、それに伴い「高度一般教育」の考え方が導入された。全学共通科目については、「一貫教育」と「高度一般教育」の二つのキーワードをめぐって、さまざまな検討・議論がなされてきている。

教養部の廃止に伴い、総合人間学部が全学共通科目の実施責任部局となった。そのため、総合人間学部では、以下のような報告書に見られるように、全学共通科目の在り方に関して間断なく精力的に検討が積み上げられてきた。

- (1) 『教官を対象にした全学共通科目の実施状況に関するアンケート調査結果報告書』平成5年(1993)11月(総合人間学部)。
- (2) 『学生を対象とした全学共通科目の実施状況に関するアンケート調査結果報告』平成6年(1994)(総合人間学部)。
- (3) 『京都大学における外国語教育の現状と将来』(教育課程委員会への報告書)平成8年(1996)2月(総合人間学部)。
- (4) 『京都大学における英語教育の現状と将来』平成8年(1996)4月(英語部会、総合人間学部)。
- (5) 『全学共通科目の現状と将来について』(総合人間学业内討議資料)平成8年(1996)7月(総合人間学部)。

- (6) 『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－』（平成8年度自己点検評価報告書，総合人間学部）平成9年（1997）3月。
- (7) 『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』（平成10年3月，総合人間学部平成9年度自己点検・評価報告書）平成10年（1998）3月。
- (8) 『報告書・新たな教養教育の創出をめざして－大学における教養教育の現状と将来－』平成12年（2000）3月（教養教育カリキュラム研究開発協力者会議）。

ここでは、たとえば、総合人間学部の実施責任部局としての負担問題、他学部の教養教育に対する意識の低調さ、高度一般教育の理念と実際、全学共通科目の実施体制の見直し、カリキュラム構成の無秩序・無構造の問題、外国語教育の過年度履修生問題、外国語科目の受講生の偏り、過剰登録や二重登録問題、学生の意識や在り方の変化など、全学共通科目が抱える問題の数々が、具体的に指摘され、その改善の方向性や具体的な改善案が提起されている。

全学共通科目に関する全学的な企画・調整・運営に当たる恒常的委員会としては、「教育課程委員会」がある。そのもとに、平成8年（1996）3月には、「全学共通科目レビュー委員会」が設けられ、全学共通科目の実施状況が調査された。この『全学共通科目レビュー委員会報告書』（平成9年（1997）1月）は、これ以後の京都大学の組織的な教育改善の努力を実効的に導いてきている。さらに、平成8年（1996）よりほぼ毎年、全学のおおよそ200名の教官が集まって、1泊2日の日程で、全学共通科目の在り方とその教育改善のための討論集会を開いている。さらに、大学教育へのスムーズな導入をめざして、少人数セミナー（通称ポケットゼミ）が、開設された。ポケットゼミとは、新入生に対して、研究科・学部などの枠を越えた教官が、フェイス・トゥ・フェイスの親密な関係の中で、様々に行う授業である。関連する報告書を見る限り、受講生と教官の双方から、かなり好評で肯定的に評価されている。しかし、これは専門教育への導入ゼミではないため、これが学生のその後にもどのように生かされるか、今のところ必ずしも明確ではない。これを他の科目群との関係も含めて、いかに意味づけ、またいかに拡充できるのか。このゼミは、このような観点から点検・評価と改善を繰り返しながら、今後も継続されることが望まれよう。

しかし、総合人間学部は、「四年（六年）一貫教育」の体制のもと、教養教育について各研究科・学部もまた責任を分け持ち、協力する全学的体制の構築を求めている。一方、各研究科・学部においては、総合人間学部が教養教育の責任を持つことを期待する意識がなお強くある。大学院重点化された今日こそ、これまで以上に教養教育の意義が高まってきている。新しい体制における教養教育は、理念からカリキュラム編成に至るまで、従来とは異なった意味づけによって、新たなとらえ直しが必要である。ここには、さしあたって以下の二つの解決されるべき問題がある。

1) カリキュラムの構造化

平成 11 年度 (1999) における総合人間学部の全学共通科目提供科目数は A 群 157, B 群 111 で, 各学部などの全学提供科目は A 群 60, B 群 116 である。旧課程の平成 3 年度 (1991) が, 人文・社会系 64, 自然系 66 であったから, 全学科目は大幅に増加した。しかし各学部の全学共通科目選択は, 単純な単位数の削減などの変更はあるものの, ほとんど従来と同様の枠組みを踏襲しており, 「メニューはあるがカリキュラムがない」と指摘されるように, 羅列的に用意された多くのメニューのもと, ほぼ学生の恣意的な自由選択に任せているのが現状である。

2) 履修方針や履修指導の不統一

全学共通科目の履修指導は, 各学部がそれぞれ独自に実施している。そのために, たとえば全学共通科目の在り方や位置づけに, 統一性がなく, 履修方針も不統一で, 学部によってかなりの違いが見られる。さらに, 全学共通科目の履修が専門教育科目の履修と連動しておらず, 専門の必修科目が多い学部 (主に理系学部) では, 重複履修 (同一時間の二重登録) が多く生じている。この二重登録を排除すれば, 専門科目履修上困難を来すという実状があり, 早急に具体的な改善が求められる。

(2) 大学評価機構の教養教育評価と組織体制の変革

平成 14 年度には, 京都大学は, 大学評価機構から教養教育に関する評価を受けている。これについては, 来年以降公式の報告がなされる予定である。さらに, 京都大学の全学共通教育体制は, 平成 15 年から組織体制を根本的に見直す予定である。現在設置の交渉中なので詳しく述べることはできないが, 総合人間学部の大学院重点化 (人間環境学研究科の改組) にともなって, 全学共通教育の実施責任部局を人間環境学研究科, 理学部などにおくとともに, 各種関連委員会群と高等教育関連のセンターとからなる機構を整備するものである。いずれにせよ, 15 年以降には「京大方式」と名付けるべき新たな教養教育実施体制が確立されるものと見込まれる。

3. 各学部, 研究科, 研究所, センターなどの教育改革

大学院重点化をほぼ達成した京都大学は, 大学院研究科を中心に, 一般教育と学部教育を含めた教育組織全体の再編をめざしてきた。ここでは, ユニークな試みがなされている研究科やセンターなどを見ておこう。

(1) 大学院工学研究科

教養部の廃止と大学院重点化に伴って, 工学部の学部教育については, 学科が整理統合

されて、学生の意欲と能力に応じてフレキシブルな教育を可能とする努力がはらわれた。第1学年から専門基礎科目が導入され、また全学共通科目など広範囲な基礎的科目を第3学年まで継続して受講させることにした。しかし、学部組織と大学院組織との整合性は、まだ必ずしも十分ではなく、更なる改善に向けて努力が求められる。

また、工学部・工学研究科は、工学教育基準認証機関である米国の ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) 及び日本版 ABET である JABEE (Japan Accreditation Board for Engineering Education) とのかかわりで、教育改善の組織的努力を進めつつある。これらの基準認証の前提となる基礎作業として、(1) 教育の在りようの外部へ可視化、(2) 教育内容としての「工学倫理」の開設、(3) 授業評価/FD の実施という3つを、実現しつつある。

工学研究科では、従来から繰り返し広汎な教育意識調査などが実施されてきたが、これに加えて、学生の授業評価を用いる特異な FD プロジェクト (『京都大学高等教育叢書 12 号』参照) や授業のビデオ撮影にもとづく研修などが実施されている。さらに現在、工学教育に関する広汎で詳細な自己点検・評価 (平成 14 年度実施分については現時点では未刊行) がなされている。

(2) 大学院医学研究科

医学部では、教育問題において困難な課題が先鋭に、しかも緊急性をもって現れている。質の高い臨床医の養成に対する社会からの強い要請や、北米での医学教育の大改革によって、医学教育を取り巻く状況は大きく変わりつつある。卒後臨床研修は、平成 16 年 (2004) から必修化され、臨床実技試験の医師国家試験への導入、コアカリキュラムの作成、北米でのような clinical clerkship (医師の監督下で診療に携わる)、step one (進級認定システム) の導入が、国のレベルで検討されている。教育改善の努力は、遅滞を許されない状況にある。京都大学の医学部の授業科目はすべて必修である。しかし、学生に進路を考える機会を与え、学問の一端に直接触れさせる機会を提供することを目的とする一種の選択コースとして、自主研究制度がある。

平成 7 年 (1995) には、医学部の全教授を集めて、1泊2日の第1回京都大学医学教育ワークショップが開催された。その後、毎年、助教授・講師層など、全員参加型のワークショップが開催されてきた。平成 12 年 (2000) には、医学部全構成員が参加した。ここでは、医学教育の基本理念が、「優れた臨床医および医学研究者を養成する」ことにあり、臨床医としては、専門的な医学知識に加えて、幅広い教養をもった感性豊かな人間性、人間性への深い洞察力、社会ルールについての理解、論理的思考力、コミュニケーション能力、自己問題提起能力や自己問題解決能力の資質を備えた人材の育成、医学研究者としては、医学の先端を切り開き、国際レベルでのリーダーシップをとれる人材の育成がめざされるべきことが確認された。

この理念に対応するカリキュラム改革が必要であるが、関連して、次のような指摘があった。(1) 自学自習を促す動機づけの必要性、(2) 医学知識の爆発的増加に対応するため、学習すべき知識を選別する必要性、(3) 学生と教官のより密接な交流の必要性、(4) 学生が出席したくなるような授業と自学自習を促し学習の到達度をモニターできる教育体制の必要性、(5) 体系的な臨床実習プログラムの必要性。これらの必要性にこたえる形で、次のようなカリキュラム改革基本方針が立てられた。(1) 学習目標、学習方略、学習評価を明確に設定する、(2) 臨床医養成をめざす授業と研究者養成をめざす授業とを明確に分ける、(3) 選択科目を設定し、適切な教材を使用する、(4) 能動型学習方略を多用する、(5) 学生と教官が触れ合う機会を多くする。この基本方針に基づいて、(1) チューター制の導入、(2) early exposure の導入、(3) シラバスの作成、(4) 能動型方略の多用、(5) 学生による授業評価の導入、(6) 臨床実習開始直前に 2 週間の臨床入門を設ける、(7) 授業の再編成など、必要な改革が始められている。

医学研究科は、平成 13 年度に大学評価機構の評価を受けた。その教育体制の評価などについてかなりのやりとりがあったが、詳細は医学研究科の報告（現時点では未刊行）にゆだねたい。

(3) 高等教育教授システム開発センター

高等教育教授システム開発センターは、高等教育システムの実践的研究開発に特化した学内のみならず学外にも類例のない組織として、様々のユニークな活動を展開してきている。本センターはまず、各種の高等教育における教育調査を実施し、さらに、数種類の全学共通科目を提供し、大学院教育学研究科協力講座として高等教育研究者の養成をめざしてきた。センターは平成 6 年に設置され、現在、大学教授法、大学教育評価システム、大学教育課程の 3 研究部門、教授 2 名、助教授 2 名、講師 1 名、助手 1 名で活動している。3 部門それぞれの研究開発活動を契機として、大学教育の実践と評価と計画との間を繰り返し往復する理論生成的循環が生起する。この循環を駆動するのは、既製理論の輸入展示でもなければ誇大理論の応用的適用でもなく、日常的な大学教育実践についてのフィールドワークないしアクションリサーチである。センターは、この種の研究を通じて大学教育の現場と内的に結合したいと考えている。自分自身の教育実践に対しても現場に対してもディタッチでスマートな大所高所の啓蒙的議論などせず、泥臭く自分たちの実践を通して他の実践と結合しようとする。この点で、センターの仕事はユニークといつてよい。しかしこの種の研究が意味をもつためには、これを編み込む文脈が多種多様に紡がれなければならない。これがセンターに課せられている最大の課題である。

京都大学高等教育教授システム開発センターの平成 13 年の研究開発活動をまとめてみると、これらは、センターの独自活動、学内活動、学外活動に大別される。

1) センターの独自活動

①公開実験授業プロジェクト

本年まで7年間にわたって、全学共通科目「ライフサイクルと教育」を公開し検討会を実施してきた。通年授業、毎週月曜日、年間20数回。このプロジェクトの意図は、第1に、90人規模の受講生を対象に「何でも帳」や討論などを用いて双方向的授業を実施すること、第2に、授業をフィールドとしてビデオ分析などの実証的研究、現象学的研究を展開すること、第3に、授業検討会というかたちで相互研修としてのFDを実施することである。13年度には、教育工学の専門家が本格的にスタッフに加わったこともあり、検討会のありかた、研修の意味などについて、1年間にわたってかなり激烈な議論が続けられた。これについては『京都大学高等教育叢書13号』を参照されたい。なお、このプロジェクトについてはすでに、『開かれた大学授業をめざして』、『大学授業のフィールドワーク』（いずれも玉川大学出版部）が出版されている。

②授業参観プロジェクト

12年度から実施したが、初年度は京大のほぼ全研究科60名以上の教官が参加した。13年度には、関係者の日常的な学習のためにメーリングリストを作成して連絡を取り合うとともに、組織的なFD活動が展開されている幾つかの研究科で、その組織的活動と連動するかたちで参観を実施した。『京都大学高等教育叢書14号』を参照されたい。

③KKJプロジェクト/TIDEプロジェクト

KKJ（京大慶大連携ゼミ）は、京大の全学教育科目ゼミと慶大総合政策学部井下理教授ゼミを、通常ゼミ、電子会議室での相互討論、合同合宿という3つの場で展開する学生主導型遠隔連携ゼミである。13年度には3年目の実践を終え、多くの研究報告をまとめた。たとえば、拙稿（『平成13年度電気・情報関連学会連合大会／日本学術会議シンポジウム発表予稿集』）を参照されたい。TIDEプロジェクトは、京大総合情報メディアセンターが実施しているUCLA／京大連携授業であり、センターは教育評価などの面で参加している。

④公開研究会／大学教育改革フォーラム／大学教育研究集会

公開研究会はほぼ月1回、平成13年には9回開催した。主に近畿圏のFD関係者などが参加する。年1回の大学教育改革フォーラムはすでに6回実施したが、13年は大学教育評価をテーマにした。今回は大学教育研究集会（FD研究部会、授業研究部会、カリキュラム研究部会の3部会編成）と同時開催し、全国から300名以上の関係者が参加して活発な議論を展開した。会場がかなり手狭であったので、来年度は場所を再考したい。

2) 学内活動

⑤京大各研究科 FD プロジェクトへの協力

センターは、各研究科の FD や評価のプロジェクトに対して、上記の授業参観プロジェクトの他にも幾つかの協力をしている。たとえば、工学研究科については、教育意識調査、学生の授業評価を用いる FD プロジェクト（『京都大学高等教育叢書 12 号』参照）、教育に関する自己点検・評価などに参加している。薬学研究科、経済学研究科、農学研究科などについても、研究科内の FD 組織などとの連携事業に関わっている。

⑥京大の自己点検・評価

京大の全学自己評価は、12 年度以降包括的な仕方で行われてきているが、センターは、おもに教育評価を中心に協力している。

⑦京大の教育を考える全学シンポジウムと連続 FD ミニシンポジウム

全学シンポジウムは 1 泊 2 日研修であり、すでに 6 回実施された。13 年度は、前年度に引き続いて教育評価に焦点づけ、「京都大学における教育評価（授業評価、成績評価等）の在り方」をテーマに、参加者およそ 180 名（教官 150 名、事務官 30 名）。センターは、全体の企画、組織、運営、シンポジウム実施など、全面的に関与している。なお、13 年度には、全学シンポジウムを受けた FD 関連ミニシンポジウムが、関連委員会とセンターとの共催で、都合 4 回開催された。いずれも報告書が刊行される予定である。

3) 学外活動

⑧SCS 利用大学教員研修事業

メディア教育開発センターとの共催で、平成 13 年までに 3 回実施した。前 2 回は公開実験授業を SCS を用いて拡張したかたちで実施したが、13 年度は全国の公開授業実施校の連携する公開授業研究会を開催し、17 国立大学が参加した。現在、これらの大学を中心に、メーリングリストによる研究の組織化を試みている。

⑨他大学 FD 活動への協力／研修機関への事業協力

本センターのスタッフは、全国の多くの国公立大学で研修事業へ協力している。さらに、本センターは、メディア教育開発センターとは SCS 利用大学教員研修事業のほかにも、さまざまな FD プロジェクトなどで多角的に連携している。大学セミナーハウスにおける大学教員研修や大学コンソーシアム京都の研修事業にも参加している。

本センターの活動については、ホームページ (<http://www.adm.kyoto-u.ac.jp/highedu>) へアクセスすれば最新の情報が入手できるが、さらにここでは、最近刊行された叢書や紀要を読むこともできる。センターが神戸大学大学教育研究センターのスタッフと協同して本年刊行した『大学授業研究の構想』（東信堂）は、これまでの本センターによる授業研究の中間的総括でもある。同書の結論にあたる章で、私は、アクションリサーチなどによる

大学の授業研究やFD研究に基礎づけられた「大学教育学」（「高等教育学」からは明確に区別される）の構想について示唆しておいた。この「大学教育学」の組織的記述については、現在刊行準備中（『大学教育学』培風館）であり、夏がすぎるまでには公刊される。さらに、KKJやTIDEなどのプロジェクトを受けた遠隔教育やバーチャル・ユニバーシティについての研究も現在、科学研究費や松下財団の助成金などを受けて多角的に進行中であり、これについてもいずれ報告する予定である。

以上の活動は、センターの現行の乏しいスタッフ体制からすれば、あきらかに負担過剰である。これまでの経過を振り返ってみると、業務は放置すれば幾何級数的に増加する。これをどのように統制するか。これがセンターの当面するもっとも大きな組織課題である。

4. 「自由の学風」の自覚的再組織

(1) 「自由の学風」という基本理念

京都大学の理念はごく一般的に「自由の学風」という言葉で理解されてきたが、これは成文化されて、平成13年12月4日の京都大学評議会において「京都大学の基本理念」として定められた。以下、全文を引用する。

「京都大学は、創立以来築いてきた自由の学風を継承し、発展させつつ、多元的な課題の解決に挑戦し、地球社会の調和ある共存に貢献するため、自由と調和を基礎に、ここに基本理念を定める。

研究

1. 京都大学は、研究の自由と自主を基礎に、高い倫理性を備えた研究活動により、世界的に卓越した知の創造を行う。
2. 京都大学は、総合大学として、基礎研究と応用研究、文科系と理科系の研究の多様な発展と統合をはかる。

教育

3. 京都大学は、多様かつ調和のとれた教育体系のもと、対話を根幹として自学自習を促し、卓越した知の継承と創造的精神の涵養につとめる。
4. 京都大学は、教養が豊かで人間性が高く責任を重んじ、地球社会の調和ある共存に寄与する、優れた研究者と高度の専門能力をもつ人材を育成する。

社会との関係

5. 京都大学は、開かれた大学として、日本および地域の社会との連携を強めるとともに、自由と調和に基づく知を社会に伝える。
6. 京都大学は、世界に開かれた大学として、国際交流を深め、地球社会の調和ある共存に貢献する。

運営

7. 京都大学は、学問の自由な発展に資するため、教育研究組織の自治を尊重するとともに、全学的な調和をめざす。
8. 京都大学は、環境に配慮し、人権を尊重した運営を行うとともに、社会的な説明責任に応える。」

この基本理念制定の経緯については、基本理念検討ワーキンググループの座長であった赤岡功前副学長が、『京大広報』(No. 564, 1182 頁-1184 頁)で、詳細に説明している。現在この文章は、京都大学のホームページでも読むことができるが、たとえば、前文の設定については、以下のように記されている。「自由な学風」をめぐる自由闊達な議論が交わされているので、少し長いがあえて引用しておこう。

「京都大学が学問の自由を擁護するために闘ってきた誇るべき伝統をもつこと、また、自由な研究により卓越した研究を行ってきたことはよく知られている。しかし、自由という名の下に、京都大学で様々な問題が起こっていることを指摘する人は多い。とはいえ、「自由の学風」は、京都大学の「輝く個性」として今後も継承・発展させていくべきであり、基本理念においてもこの点を基調にすることに異論はなかった。そこで、自由といってもなんらかの限定が必要ではないかとの議論となり、21 世紀にふさわしいものとして人類共同体との関係を視野において自由を捉えるべきであるという意見もあり、責任ある自由などが案として考えられていた。ところで、長尾総長の「京都大学の目指すもの」と題する文章では、21 世紀においては『『進歩』を追及する従来型の概念から方向転換し、『調和ある共存』という概念によって学術を進めていくことが肝要である。』とされている。この「調和ある共存」は、上の「21 世紀にふさわしいものとして人類共同体との関係を視野において自由を捉えるべきであるとか、責任ある自由など」を含み、かつ新しい時代の京都大学を方向づけるものとしていいのではないかと考えられ、委員会に提案がなされた一原案としては「人類社会の調和ある発展のため、」や「人類社会の持続的発展に貢献するため、自由と調和を基本として、」という表記があげられたが、「調和ある共存」、「自由と調和」は基本理念を支える概念として賛成をみた。ところが、「人類社会」という言葉は、これを使う委員も少なくはなかったが、強い反対があった。地球上には、人類だけではなく、動植物が生きており、人類だけを考えるのはいかなれば人間のおごりであるとされるのである。さらに、資源の枯渇、土壌汚染や地球温暖化、森林の減少、河川の氾濫などを考えれば、無生物までが視野に登場することになる。かくて、「人類社会」は「地球社会」とするのがよいということになった。また、これに関わって、「持続的発展に貢献する」にも反対があった。持続的発展のためには、開発が遅れてスタートした社会には問題が残るとされ、やはり調和ある共存がよいとされた。その結果、「自由の学風を継承し、発展させつつ、多元的な課題の解決に挑戦し、地球社会の調和ある共存に貢献するため」という表現に落ち着いたが、これは本当にいい文章になったと考えている。個人的な感想を許していただ

けば、このあたりの議論には私は目を洗われる思いをし、京都大学にいる幸せを感じた。

本文は、研究、教育、社会との関係、運営と、4つの部分に分けられている。あえて教育よりも研究が先に立てられていることが注目されるが、これについては以下のように説明されている。

「また、大学はまず教育機関であることを考えるとき、研究を先にするのではどうかとの意見もあった。しかし、大学は、知の創造、知の継承、知の伝達という基本的役割をもつと考えるとき、この順序が自然な流れであり、研究、教育、社会との関係の順とし、社会との関係においては、京都大学としては、世界との関係と、日本社会全体との関係、それに地域社会との交流・連携も視野に入れたものとした。そして、最後に、4番目として運営をおいた。」

このような「自然の流れ」のなかで、教育については以下のように説明されている。

「教育においても、京都大学では「既成の知識や技能の『壓制填込主義』(『自由の学風を検証する』3ページ)はとらない」とする伝統があり、自学自習が強調されてきており、これも基本理念に入れるべきであるとされた。しかし、自学自習の名の下で、大きな問題が起こっていることは、多くの人の知るところである。そこで、放任ではなく、大学側の責任ある計画と運営による関与のもとで、自学自習による卓越した知の継承をはかり、創造性を涵養するとの考え方から、「多様かつ調和のとれた教育体系のもと、対話を根幹として自学自習を促し」とされた—その際、やはり教養の重要性を強く改めて認識し、人間性も高く社会で指導性をもって活動する研究者と、高度な専門能力をもつ人材を養成する必要があるという考えにもとづき、「教養が豊かで人間性が高く責任を重んじ」という表記を採用することとなった—。

研究優位の大きな枠組みのもとで、教育について「自学自習」の尊重を理念とするしかも放任ではない指導体制を確立することこそが、京都大学の教育体制を組織化する際のもっとも基本的な課題なのである。

(2) 「自由の学風」の自覚的再組織へ

京都大学の学内諸組織は、それぞれの組織固有の問題に直面しつつ、教育体制改革の努力を積み重ねてきている。大学を経営重点大学、教育重点大学、研究重点大学の三つに分けると、一般に、研究重点大学では、研究優位で教育を無視し放置する教員集団と、研究上の後継者養成に向けて教育に熱心である教員集団とが混在してきた。ところが最近では、卒業生を受け入れる側の要求に直接に身をさらされる学部・研究科、たとえば医学部や工学部などで、いわば「社会的製造物責任」が厳しく問われてきた。教育責任を自覚的に引き受けざるをえなくなった教員集団が新たに加わって、研究重点大学での教育改革への構えは、無関心、限定的関心、深い関心の3つに分立している。研究大学の典型としての京都大学にも、このような分立がみられる。

しかし、高等教育教授システム開発センターの関与したいいくつかの調査が示しているように、京都大学の教官は一般に意外に教育熱心である。この個人的熱意は、今後の組織的な教育改善努力を駆動する主体的な力として、十分に期待することができる。組織的改善の努力は、この教官集団の主体的駆動力を生かす方向でなされなければならない。京都大学の教育改善は、個々の教官の主体的力の結集によって、計画、実施、評価の組織過程が円滑に循環し、それに伴って教官集団の集団的教育力が高められること（Faculty Development）によって、進行することになるのである。

すでに総合人間学部、工学研究科、医学研究科、高等教育教授システム開発センターの項で述べたように、京都大学の内部では、個別の研究科単位でも、全学でも、さらにさまざまな委員会やセンターを介しても、教育調査やFDがさまざまに実施されている。高等教育教授システム開発センターの項で述べたように、全学レベルでの教育シンポジウムの蓄積もすでに長く、平成14年度にも8月末に「教育基本理念の具体化」をめぐって全学の200名以上が参加して一泊二日研修が実施された。連続シンポジウムやユニークな「対話型教育評価」も実施が予定されている。巨大な研究大学としてはきわめて稀な存在になりつつあるものと考えられる。

一般的に言って、集団的教育力の向上は、当該の集団が教育場面で、学生、家庭、国家、社会、そして自分自身へ応答しつつ、教育改善の努力を積み重ねることによって達成される。つまり、教官集団は、その主体的駆動力に駆り立てられて応答する（to response）ことによって、組織的な責任（responsibility）の主体へと成長する。私たちは、この組織的努力のめざす基本的な方向を、「自由の学風の自覚的再組織」と呼ぶことができるであろう。

【注】

以上の短い報告は、京都大学の全学自己評価のために組織された作業グループの一つ（「京都大学における教育改善の努力」班）の報告書（『京都大学自己点検・評価報告書Ⅱ 2000』所収）を土台としている。作業グループの責任者として私が元原稿に大幅に手を入れているために、原著者たちの名前を挙げることはできないが、ここでは、本稿が、著者個人の仕事では毛頭なく、もっぱらこの作業グループの共同作業の副産物であることを強く指摘しておきたい。本稿の冒頭に掲げた著者名はたんに、行き過ぎた修正への文責の所在を示すものであるにすぎない。なお、この報告書に引き続いて、『京都大学自己点検・評価報告書Ⅲ 2001』が刊行されている。本稿の記述は一部これに依存している。この報告書は、京都大学のホームページからアクセス可能である。目次は以下の通りである。

第一部「教育・研究と社会」／第Ⅰ章 緒論 第Ⅱ章 卒業生から見た京都大学の教育
第Ⅲ章 企業から見た京都大学の教育 第Ⅳ章 産業界から見た京都大学と共同研究

第Ⅴ章 外部資金 編集後記

第二部「国際交流」／第Ⅰ章 はじめに 第Ⅱ章 京都大学のあるべき国際交流—本報告書が目指すもの— 第Ⅲ章 基本理念の点検と現状の概観 第Ⅳ章 交流実態調査とその分析 第Ⅴ章 課題の検証 第Ⅵ章 結び—国際的に開かれた大学に向けて—
編集後記

第8章 名古屋大学

中井 俊樹

1. はじめに

大学設置基準の大綱化以降、名古屋大学は学士課程教育のカリキュラム、およびその運営体制を大きく変化させてきた。さらに、平成 13 年に設置された教養教育院によって、名古屋大学の教養教育のあり方が本格的に検討されている。本稿では、大綱化以降の名古屋大学における学士課程カリキュラム改革の変遷をまとめることを試みる。具体的には、教養部廃止以降の教養教育のカリキュラム編成、および運営体制の特徴についてまとめ、さらに教養教育院設置以降の運営体制と現在検討中の教養教育カリキュラムについて紹介することで、名古屋大学が学士課程教育の課題に対していかに取り組んできたのか、さらにはいかなる課題が残されているのかを整理する。

2. 大綱化後の教養教育カリキュラム

(1) 教養部廃止から四年一貫教育へ

名古屋大学では大学設置基準の大綱化に伴い、従来の教養教育の見直しが進められた。教養部改革第三次検討委員会専門委員会は、従来の大学教育の問題点として、1) 一般教育のカリキュラムの画一性、2) 一般教育における研究と教育の分離、3) 一般教育における学生の主体性の軽視、4) 一般教育と専門教育に通じた系統性の欠如、5) 大学教育における学部間の分断を挙げ、名古屋大学の四年一貫教育を目指した教育改革の基本構想を示した(教養部改革第三次検討委員会専門委員会, 1993, p.1)。

組織体制も、平成 4 年に大学院人間情報学研究科物質・生命情報学専攻が設置され、平成 5 年に情報文化学部及び大学院人間情報学研究科社会情報学専攻が設置され、教養部が廃止された。名古屋大学における教養教育は、全学共通教育という名称で、四年一貫教育体制の中に位置づけられ、その実施責任体制として、全学四年一貫教育委員会が置かれた。こうして、平成 6 年度から全学四年一貫教育が開始され、全学共通科目が提供されることになった。

(2) 教育目標

平成 6 年度の全学共通科目のシラバスには、名古屋大学の教育目標とそれに対する取り組みが記されている。平成 14 年度の学生に配布される手引きにおいても同一の文章が用

いられている。

表 1 名古屋大学の教育目標

<p>現代社会が高度化・複雑化し、国際化・情報化が急速に進み、変化のスピードが増して流動化が激しくなっている今日、このような時代を積極的に生き、社会の要請に適切に対応し得る知的能力と意欲を備えた人材を養成する大学の責務は、ますます増大している。</p> <p>本学は、高度な専門性に裏付けられた高い能力と、総合的かつ自主的な判断力に支えられた豊かな人間性を有し、現代社会が直面する諸問題に主体的に立ち向かい得る探究心と創造性にあふれた、心身ともに健康的な人材を育てることを目標とする。</p> <p>この目標の実現に向けて全学的な研究と教育の一体化を図り、さらに次の諸点に力点を置いて、名古屋大学の教育は行われる。</p> <ol style="list-style-type: none">(1) 四年一貫の系統的なカリキュラムの編成 各学部が責任を持ち、それぞれの教育目標に従って、系統的な四年一貫教育（医学部は六年一貫教育。以下同じ。）を全学的協力のもとに実施する。(2) 総合的な判断力の養成 個別的授業科目の羅列ではなく、学際的視野や相互関連の知識を与え、現代社会が直面する基本的な課題群に総合的に対処し得る能力を養成する。(3) 学生の主体性と学ぶ意欲の尊重 学生が自ら選んだ専攻に関連する科目を主体的に履修できるよう、科目の適正な学年配分を行うとともに、他学部が開講する科目や全学的に開講される科目を履修できる途を開く。(4) 国際化への対応 基礎教育としての外国語教育を強化するとともに、外国語を通じて異文化理解を深め、21世紀の国際社会に即応できる人材を養成する。(5) 部局間の協力・交流に基づく全学の教育の活性化 総合大学の利点を生かし、部局間の相互協力・交流に基づく全学の教育の活性化を図る。
--

出所 名古屋大学（1994）, p.1.

（3）科目区分と卒業要件

平成6年度から導入されたカリキュラムにおいては、上記の教育目標に沿ったものにするため、従来の人文科学、社会科学、自然科学を中心として構成される科目区分とは異なった科目区分が導入された。名古屋大学の学士課程教育の科目は、専門系科目、主題科目、開放科目、言語文化科目の4つの科目から構成されることになった。それらのサブカテゴリおよび内容は表2の通りである。

各学部はそれぞれ主体的にカリキュラムを編成するが、全ての学部や複数の学部に共通して開講する授業科目は、全学共通科目として位置づけられた。全学共通科目は、「基礎セミナー」、「専門基礎科目B」、「基本主題科目」、「総合科目」、「言語文化科目」、「開放科目」

から構成される。この科目区分は平成 14 年度カリキュラムにおいても踏襲されている。

卒業要件は、それぞれの学部が、それぞれの教育方針に基づいて定めている。学生は、所属する学部が定めた要件に従って、全学共通科目及び各学部が開講する学部科目の単位を、所定の年次までに修得することになる。表 3 が各学部の定める授業科目区分ごとの卒業要件一覧である。各学部が主体的な判断で卒業単位を 124 から 193 単位（医学部）の範囲で定めている。

表 2 科目区分とその内容

科目区分	内 容
専 門 系 科 目	各学部・学科の専門の学術を学習する科目。入門的・基本的科目と中核的な専門科目及びこれと関連する専門科目で構成される。専門系科目を専門科目、関連専門科目、専門基礎科目に分類し、基礎セミナーにより専門教育への転換を図りつつ、初年時から系統的な専門教育を行う。
専 門 科 目	当該学科の専門系科目のうち最も中核的な授業科目。 (卒業論文又は卒業研究を含む。)
関連専門科目	専門科目の周辺に位置する科目で、専門科目の教育効果をより高めるための科目。
専門基礎科目	A. 専門科目、関連専門科目などを理解するのに必要な、専門に直結した科目。 B. 学部、学科等に共通した、広い意味での専門基礎科目。
基礎セミナー	コモンベシック教育を踏まえつつ、専門教育への転換・導入を図る少人数セミナー形式の科目。
主 題 科 目	設定された主題に基づき、学際的な視野を広げ、相互連関的知識を深め、総合的理解力と自主的判断力を高める科目。
基本主題科目	現代社会が直面する基本的な諸課題を 3 つの主題に総括し、各主題に則して、複数の副主題が設定されている。
世界と日本	副主題として、近代世界のあゆみ、世界の中の日本、文化の接触と交流、環境と社会をかかげ、現在の世界の中で日本が置かれている位置を究明する。
科学と情報	副主題として、情報と数理、情報と社会、自然の認識、環境と人間をかかげ、情報が人間に課する諸問題に対して、その解決の方法を探る。
生涯健康とスポーツ	副主題として、生涯健康と青年期、現代社会と生涯スポーツをかかげ、人間が生涯にわたって健康とスポーツに対して、目的意識的に取り組む実践的能力とその基礎となる科学的知識を深める。
総 合 科 目	社会的・学問的に重要な特定の主題について、複数の部局に属する教官が、それぞれの専門的立場に基づいて協力し、学際的な講義を行うことにより、多面的な理解と総合的な洞察力を高める。
開 放 科 目	学生の自主的で多様な学習意欲に応えるため、各学部がその開講する専門系授業科目のうち、他学部の学生の受講が可能であり、かつ有意義であると認めたものを指定して開放する科目。
言語文化科目	外国語の能力を高め、異文化理解を深めて、国際社会に相応しい教養を身に付けさせる科目。

出所 名古屋大学 (2002a), p.6.

表3 各学部の授業科目区分ごとの卒業要件一覧

			文学部	教育学部	法学部	経済学部	
主題科目	基礎 主題 科目	世界と日本 科学と情報	6 } 12~14	} 12~16	} 16~20	6	
		生涯健康 と スポーツ	1			1	1
		講義及 び実習	3			3	3
		総合科目	2			2~0	2
		合計	20			20	18
開放科目			2~0	2~0	} 16~20	2	
	英語	} 2外国語 各8単位	8	8		2外国語	
	その他の外国語		8	8		16	
合計			16	16	16	16	
専門系科目		基礎セミナー	4	4	4	4	
		専門基礎科目B	6	6	8~10	6	
		専門基礎科目A	} 2	} 84	18	6~8	30
		専門科目			} 66	} 78~82	48
		関連専門科目					12
合計			94	94	100	100	
総計			130	130	136	134	

			情報文化学部		理学部	医学部		工学部	農学部					
			社会システム情報	自然情報		医学科	保健学科							
主題科目	基礎 主題 科目	世界と日本 科学と情報	4 } 12~14	4 } 12~14	} 8	} 10~14	} 6~8	} 12~14	} 4~2					
		生涯健康 と スポーツ	1	1						1	1	1	1	
		講義及 び実習	3	3						3	3	3	3	
		総合科目	2	2						2	2~0	2	2	4
		合計	20	20						14	18	14	20	16
開放科目			2~0	2~0		2~0	2~0	2~0	0~2					
	英語	} 2外国語 各8単位	6	4	6	8	4	6	8					
	その他の外国語		8	6	4	6	4	6	6					
合計			14	10	10	14	8	12	14					
専門系科目		基礎セミナー	4	4	2	2	2	2	2					
		専門基礎科目B	} 21	} 35	11.5~17	18	9	17	18					
		専門基礎科目A			0~40.5	} 141	19~24	30~45	14					
		専門科目			43以上		88~47	72~67	33.5~44	34				
		関連専門科目	12以上	65	12以上	62			5~10	32				
合計			90	101	106~109.5	161	102	94~104	100					
総計			124	131	130~133.5	193	124	126~136	130					

出所 名古屋大学 (2002a), pp.8-9.

(4) カリキュラムの特徴

四年一貫教育のもとでのカリキュラムは、従来のものから大きく変化した。このカリキュラムで重視され、その特徴となっているものは、主題科目の重視と少人数セミナーの必須化である。

1) 主題科目の重視

基本主題科目は、名古屋大学の教養教育の中核に位置づけられた主題科目である。学生が卒業までに14-20単位取得することが求められている。その目標は、学際的視野と相互関連知識を与え、現代社会が直面する「国際化」、「情報化」、「高齢化」の課題に総合的・主体的に対処する能力を養うことである。「国際化」に対応して主題「世界と日本」、「情報化」に対応して主題「科学と情報」、「高齢化」に対応して主題「生涯健康とスポーツ」の3つの主題が立てられた。それぞれの主題の下に副主題を置き、その副主題に即して、複数の授業科目が配置されている(表4)。学生は自主的な判断で複数の授業を関連づけて履修し、学際的視点と隣接関連分野との相互関連知識を獲得することが期待されている。このように主題や副主題を設定することによって授業間の関連性を強め、全体としての教育効果の向上を目指したことがその特徴である。

表4 基本主題科目の授業科目

主 題	副 主 題	授 業 科 目
世界と日本	近代世界のあゆみ	日本の資本主義の展開, 日本の政治構造, 近代世界の成立と展開, 近代アジア社会の展開
	世界の中の日本	日本の社会と歴史, 東洋の社会と歴史, 西洋の社会と歴史, 美術の展開, 日本の憲法, 現代社会と法, 民主主義の理念と現実, 国際化と経済活動, 都市と農村
	文化の接触と交流	東洋文化の受容と変容, 西洋文化の受容と変容, 比較考古学, 現代思想の展開, 少数民族と現代文明
科学と情報	情報と数理	数理解析とコンピュータ, 線形性と情報数理, 不規則性と情報数理, 計算機基礎数理, 図情報と計算機
	情報と社会	情報社会とマスコミ, 情報化とプライバシー, 情報化と企業戦略
	自然の認識	物質世界の認識, 物理現象の認識, 分子の世界, 生命現象の実体と本質, 地球の構造と変遷, 地球進化・物質進化・生物進化, 科学史・技術史
	環境と人間	人間と行動, 環境問題と社会, 自然環境と人間, 化学物質と人間生活, 放射能
生涯健康とスポーツ	生涯健康と青年期	生涯健康論, 青年期からの心と健康, 健康と一次予防, 成人病の予防と運動, スポーツ医学入門
	現代社会と生涯スポーツ	生涯スポーツ論, 現代生活とスポーツ, 運動と身体の適応, トレーニングの科学, 各種スポーツ, 野外スポーツ, フィットネス, 競技スポーツ, アダプテッド・スポーツ

出所 名古屋大学 (2002a), pp. 20-21 から作成。

2) 少人数セミナーの必須化

基礎セミナーは、初年次学生を対象とした少人数セミナーである。基礎セミナーは、コモペンシックスの涵養を通じて、大学教育への転換・導入を図る科目として設定され、少人数セミナー形式の授業として実施されている。平成6年以降、文系学部及び情報文化学部の学生には4単位を、理系学部の学生には2単位を必修として履修を義務づけている。

授業にはTAを配置し、学生の自主的な調査、整理、発表等を支援している。TAの支援の効果を上げるために、開講前にTAを対象とした「情報探索指導者講習会」を実施している。授業アンケートの結果によると、基礎セミナーは教官、学生ともに満足度の高い科目である。

基礎セミナーは、1クラス当たりの受講者数を制限している。導入当初、基礎セミナーのクラス規模の基準は25人であった。しかし、基礎セミナーのクラス規模が大きすぎるという問題は、委員会で何度も指摘されていた。授業アンケートにおいても、学生やTAから同様な意見が多く見られた。ボランティア教官の募集、名誉教授への非常勤講師の委嘱等によって、平成12年度の基礎セミナーのクラス規模は、平均16.5人になった。

3. 教養教育の運営体制

(1) 運営組織

名古屋大学における教養教育の実施責任体制は、教養部廃止以後、各部局から委員を派遣して構成される委員会方式が採用された。平成5年度に「全学四年一貫教育委員会」とその下部委員会である「四年一貫教育計画委員会」が発足し、平成6年度には、同じ下部委員会として「共通教育実施運営委員会」が設置されて以来、両委員会が協力しながら、全学共通教育の企画・立案と実施・運営にあたるという体制がとられてきた。平成11年12月に、「全学四年一貫教育委員会」を「全学教育委員会」に改めるとともに、従来の「四年一貫教育計画委員会」と「共通教育実施運営委員会」とを統合して共通教育の企画・立案及び実施・運営を行う「共通教育委員会」が置かれることとなり、平成12年4月より実施に移された。

「全学教育委員会」は、全学四年一貫教育に関し、1) その目標・理念に関すること、2) 中・長期計画の策定に関すること、3) その実施に、特に必要な予算・施設設備に関すること、4) その実施における部局間の調整・統括に関すること、5) その他、を所管する。

下部委員会である「共通教育委員会」は、全学共通教育の、1) 科目区分に関すること、2) 企画立案・実施運営及び部局間の連絡調整に関すること、3) 授業及び試験の実施並びに成績評価に関すること、4) 必要な施設設備等に関すること、5) 実施運営に必要な予算に関すること、6) その他、を所管する。

「共通教育委員会」には、科目区分に従って、基礎セミナー（文系）、基礎セミナー（理

系), 専門基礎科目 B (文系), 専門基礎科目 B (理系), 基本主題科目, 総合科目, 開放科目及び言語文化科目の各部会, ならびに生涯健康とスポーツ及び専門基礎科目 B (理系) に属する科目中の数学, 物理学, 化学, 生物学, 地球科学の各小部会を設け, 共通教育委員会委員である主査と副主査及び授業担当者を含む委員により構成され, 授業実施計画を立案するとともに, 授業実施上の諸問題の解決にあたる。また, 共通教育に関わる事務は, 学務部共通教育室が担当することになった。

(2) 担当教官

全学共通教育担当についての部局ごとの責任は, 平成 5 年の教養部廃止時に旧教養部の教官の定員移行をもとに作成され, 全学的に承認された担当ルールによって決められている。平成 12 年度における全学共通科目の開講数は, 週 1 回 (90 分) 15 週の授業を 1 コマとし, 基礎セミナー168 コマ, 基本主題科目 370 コマ, 専門基礎科目 B (文系) 30 コマ, 専門基礎科目 B (理系) 286 コマ, 言語文化科目 978 コマ, 総合科目 33 コマの合計 1,865 コマである。部局別の担当コマ数は, 言語文化科目と総合科目を除いた科目の合計 854 コマのうち, 情報文化学部・人間情報学研究科の 294 コマ (約 35%), 総合保健体育科学センターの 152 コマ (約 18%), 多元数理科学研究科の 79 コマ (約 9%) が上位をしめる。基本主題科目 (世界と日本, 科学と情報) の 370 コマ中の 122 コマ (約 35 %) を, 情報文化学部および人間情報学研究科の教官が担当している。また, 基礎セミナーと文系基礎科目 B の半数が両部局の担当である。なお, 全 1,865 コマには 240 コマの学外非常勤講師と全学協力教官 11 名および基礎セミナーの 8 名の名誉教授が含まれる。

(3) FD 活動

共通教育担当教官を対象とした FD 活動も進められてきた。平成 6 年以降, 担当教官が一堂に会して教育内容や教育方法について議論する全学共通教育担当者会議が年 2 回開催されている。毎年学期初め, 総長の主催により実施される同会議は, 全体会議と各科目の分科会より構成される。全体会議では, 全学共通教育の現状や課題が明らかにされるとともに, 学内有識者による講演が行われる。分科会においては, 授業実施に関わる各科目特有の問題が論議される。会議の出席者数は, 毎回 100 人を超えている。

また, 教育改善を目的としたさまざまな組織的な取り組みがなされてきた。授業アンケートは平成 6 年から実施されて, 個々の教育改善とカリキュラム改善に資するデータを提供している。平成 10 年度からは, 各部会別の授業実践をまとめた事例集が作成され, 授業のノウハウや改善点の共有化が進められている。平成 13 年には, 教養教育の委員を対象とした FD ワークショップも実施された。

さらに, 平成 10 年度に設置された高等教育研究センターが, 共通教育の FD 活動に対して大きな役割を果たしている。その特徴は書籍およびウェブによる研究開発物を通した

支援という点にある。その一つは、「名古屋大学版ティーチングティップス」の提供であり、名古屋大学における授業改善のポイントやヒントをホームページ上で公開している。アクセス数は月 2 万件を超える。また、シラバスを基点とした授業マネジメントによって、教師と学生をサポートするシステムである「ゴーイングシラバス」が提供されている。

4. カリキュラム改革のさらなる推進

(1) 大綱化後のカリキュラム改革に対する評価

平成 10 年 3 月で四年一貫教育の新カリキュラムの第一クールが完了することに合わせて、全学共通教育の本格的な自己評価がなされた。この評価結果は厳しいものとなった(全学共通教育のレビューに関する WG, 1998)。

カリキュラム全体としては、その系統性が問題とされた。全学共通科目と学部科目の間の系統性、全学共通科目内、あるいは学部科目内での系統性を感じることができなかったとする学生が 9 割に達した。名古屋大学の全学共通教育の理念である四年を通したカリキュラムの系統性が、現実には機能していないと学生はマイナスの評価をしたのである。

科目別の課題に関しては、今回のカリキュラムの目玉であった基本主題科目に関して多くの課題が明らかになった。「学際的視野と相互関連知識を与え、現代社会が直面する基本的課題群に総合的・主体的に対処する能力を養う」という科目の趣旨が、多くの教官と学生の双方に十分に理解されず実現されていないと指摘された。また、現実の時間割の中で主題の選択は制限され、各授業科目を個別の授業科目として受講している傾向が強く、基本主題科目の目標を達成することが難しいという課題が明らかになった。

教養教育の運営体制に関しても、委員会方式の限界が認識されはじめた。さまざまな課題に対し、各部局から派遣されてきた教官で構成される委員会では十分に対応できないと指摘された(名古屋大学四年一貫教育計画委員会, 1997, p.19)。

(2) 教養教育院の設置

委員会方式の限界が指摘され、教養教育を担当する責任部局の必要性が認識された。そして、平成 13 年 12 月に教養教育の責任部局として、教養教育院が設置された。教養教育院は、全学のヘッドクォーターとして統括する教養教育院統括部と、学内の全ての教官が登録し、全学教育を担当する組織として教養教育院登録教官群から構成される。

教養教育院統括部は、1) 全学教育カリキュラムとガイドラインの立案、2) 教養教育院登録教官群の統括管理、3) 全学教育のデザインと実施組織の編成、4) カリキュラム評価と授業評価、5) 部局間協力の推進、6) 教育支援と教育の質の向上、7) 学習環境の整備が業務とされている。統括部は、専任教官 10 名、兼任教官 15 名から構成されており、自然科学、社会科学、人文学、言語文化、基盤科学の 5 つの部門に分かれている。基盤科

学部門は、数理、情報、健康科学、日本語表現法からなる。専任教官は、学部教育の担当が免除される。

表5 教養教育院の構成

総括部	自然科学部門	教授 1	助教授 1	兼任教官 4
	社会科学部門	教授 1	助教授 1	兼任教官 2
	人文学部門	教授 1	助教授 1	兼任教官 2
	言語文化部門	教授 1		兼任教官 2
	基盤科学部門	教授 1	助教授 2	兼任教官 5
登録教官群	全学教官の登録、必要な額会社の登録			

(3) 新しいカリキュラム

現在、教養教育院のもとでカリキュラムの抜本的見直しに向けて検討が重ねられている。平成15年度から新しいカリキュラムを実施する予定である。表6が新カリキュラムにおける科目区分である。

表6 新しい科目区分

基礎科目
全学基礎科目
基礎セミナー
言語文化科目
健康・スポーツ科学
文系基礎科目
理系基礎科目
教養科目
文系教養科目
理系教養科目
全学教養科目
開放科目

新カリキュラムは、従来のカリキュラムの経験と反省に基づいて設計されている。新カリキュラムの主な特徴は次の通りである。第一に、従来の主題科目を基礎科目と教養科目に分離した点にある。1年次にディシプリンとしての基礎科目を教え、まず学問体系を認識させ、専門教育に統合的に接続させ、2年次以降に学際的な教養科目を配置して、学問

の横の関連性や総合性を理解させることを目指している。

第二の特徴は、初年次教育がより充実されることになった点である。現行の基礎セミナーが、新カリキュラムでは初年次教育の最も重要な科目として位置づけられた。開講コマ数を増やし、クラス規模も 12 人を基準とし、授業の充実を目指している。さらに、従来の基礎セミナーは、文系学生対象のものと理系学生対象のものに分類されていたが、今後は文理融合型セミナーが導入される予定である。また全学教育オリエンテーションの実施も検討されている。

新カリキュラムのもとでの担当教官のルールに関しても、従来のルールと異なるものになる。学内教員の担当に関しては、全学参加と担当の公平化を原則としており、部局間の偏りが少なくなる方向に向かっている。

5. 大綱化以降のカリキュラム改革と今後の課題

すでに述べたように、名古屋大学は大学設置基準の大綱化以後、大きな教育改革を二度実施した。一度目は教養部廃止による委員会体制の開始とそのもとでのカリキュラム改編であり、二度目は教養教育院の設置とそこで計画されているカリキュラム改編である。以下では、カリキュラムと運営体制の 2 つの側面に分けて名古屋大学の教養教育改革をまとめ、最後に今後の課題を指摘したい。

(1) カリキュラム

教養部時代の人文・社会・自然のディシプリンを中心としたカリキュラムは、委員会方式のもとでは主題科目を中心としたカリキュラムになった。その中核に位置づけられた基本主題科目は、「世界と日本」、「科学と情報」、「生涯健康とスポーツ」という 3 つの主題に分類された科目から構成された。また、少人数教育による専門教育への導入として、基礎セミナーを必須科目とした。数年の教育実践の中で、基礎セミナーは教員、学生ともに満足度の高い科目と認識されるようになったが、基本主題科目には多くの課題が明らかにされた。

現在、教養教育院のもとで計画中の新カリキュラムにおいては、主題科目という名称が廃止され、基礎科目と教養科目に分離されている。学生が 1 年次に基礎科目を学習し 2 年次以降に教養科目を学習するように設計されている。つまり、教養部時代のディシプリンを中心としたカリキュラムの要素を一部取り戻しつつある。一方、基礎セミナーに関しては、初年次教育の中心に位置づけられ、さらなる充実化をはかるために少人数化、および文理融合化が進められている。

(2) 運営体制

教養部解体後、教養教育は全学共通教育という名称で、各部局から委員を派遣して構成される委員会方式で運営されることになった。委員会のもとで、教育環境の改善、FD 活動、シラバスの充実、授業アンケートの導入、TA 制度の充実などさまざまな取り組みがなされた。全学共通教育の担当教官は、教養部廃止時の旧教養部の定員移行をもとに作成された担当ルールによって決められた。

委員会方式による運営が進められると、その限界が指摘され、平成 13 年度に責任部局として教養教育院が設置された。教養教育院は、専任教官 10 名および兼任教官 15 名からなる統括部と、全学教官と必要な学外者からなる登録教官群から構成される。教養教育院統括部は、教養教育に関するヘッドクォーターとしての役割が期待されている。教官担当ルールも、全学参加と公平性を原則とし、部局間の偏りが少なくなる方向に向かっている。

教養部廃止以降、名古屋大学は委員会方式で学士教育課程教育の課題に取り組んできた。委員会では、さまざまな取り組みがなされたが、担当ルールに関しては大きく変更することができなかつたため、結果的にカリキュラムの硬直性をもたらした。

教養教育院による新カリキュラムもその運営体制も実際に運用してみないとわからない部分が多い。また、今後の大学の外部環境の変化に対しても柔軟に対応する必要がある。現在、教養教育院には「成長するカリキュラム」というコンセプトがあるが、大学の教育目標に照らし合わせてカリキュラムや運営体制を点検し、リーダーシップをもって柔軟に修正を重ねていくことが今後の課題であろう。

【参考文献】

- 教養部改革第三次検討委員会専門委員会（1993）『名古屋大学における教育改革－四年一貫教育を目指して』
- 全学教育カリキュラム編成 WG（2002）『全学教育カリキュラム編成に向けて 答申』
- 全学共通教育のレビューに関する WG（1998）『名古屋大学における全学共通教育の充実を目指して－全学共通教育のレビュー』
- 大学評価・学位授与機構（2001）「名古屋大学」『国立大学における教養教育の取組の現状－実状調査報告書』, pp.525-534
- 名古屋大学（2002a）『2002 STUDENTS' GUIDE－全学共通科目履修の手引』
- 名古屋大学（2002b）『カリキュラム設計力の基本を身につける』名古屋大学教養教育院 FD リーダー研修会報告書
- 名古屋大学（2002c）『全学テーマ別評価自己評価書「教養教育」（平成 12 年度着手継続分）』
- 名古屋大学（1994）『1994 SYLLABUS－全学共通教育科目授業要覧』

- 名古屋大学共通教育委員会（2001）『カリキュラム改革に関する検討WG 報告書—名古屋大学教養教育改革の課題』
- 名古屋大学教養教育院統括部（2002）『カリキュラム改革に関する検討WG 報告書—名古屋大学教養教育改革の課題』
- 名古屋大学高等教育研究センター（2000）『成長するティップス先生—名古屋大学版ティーチングティップス』（<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/tips/>）
- 名古屋大学高等教育研究センター（2001）『ゴーイングシラバス』（<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/gs/>）
- 名古屋大学四年一貫教育計画委員会（2000）『名古屋大学における四年一貫教育計画委員会の活動の現状と今後の課題（平成11年度報告書）』
- 名古屋大学四年一貫教育計画委員会（1997）『名古屋大学における四年一貫教育計画委員会の活動の現状と今後の課題（平成8年度報告書）』
- 山田弘明（2002）「共通教育の抜本的改編に向けて—名古屋大学の挑戦」『大学教育学会誌』第24巻第1号, pp.56-61

第9章 神戸大学

川嶋 太津夫

1. はじめに

日本の諸大学で大幅にカリキュラムを見直す契機となったのが、平成3年の「大学設置基準」の改正、つまり「大綱化」である。大学設置基準の大綱化は、それに先立つ大学審議会の「大学教育の改善について」と題する答申を具体化したものであるが、そのポイントは、従来大学設置基準で規定されていた一般教育科目と専門教育科目の区分を廃止し、各大学の理念に応じて特色あるカリキュラムを編成することと、それを可能とするために柔軟かつ充実した教育組織を各大学で設計することが可能となったことである。その結果、神戸大学を含む数多くの大学で、カリキュラム改革が実施され、四（六）年一貫教育のカリキュラムが編成され、従来の一般教育は全学共通教育と名を変えるとともに、一般教育を担当してきた教養（学）部が廃止されたり、新たな学部が設置されたりすることとなった。確かに、神戸大学も、平成4年9月末をもって教養部を廃止し、新たな学部として国際文化学部を、また教育学部を改組して発達科学部を設置した。また、翌平成5年4月から四（六）年一貫教育システムを導入して、従来の一般教育に相当する教育を「全学共通授業科目」として、新たに設置された大学教育研究センターがその運営に当たることとなった。表面的にはまさに「大学設置基準」の大綱化の流れの典型となる教育改革を実施したように見える。

しかし、実際には一般教育改革も、それを担当する教育組織の改革についても、大綱化以前にすでに議論が始まっていた。

2. 教養科学部設立構想と一般教育改革

一般教育は、課程制大学院とともに、GHQによる占領以来、日本の高等教育改革の常に頭の痛い大きな課題であり続けたといわれる⁽¹⁾。神戸大学でも事情は同じであった。

神戸大学は、昭和24年に旧制の神戸経済大学を中心として、兵庫県内にあった高等教育機関である姫路高等学校、兵庫師範学校、兵庫青年師範学校、神戸工業専門学校などが統合して新制の神戸大学として発足した。発足当初から、教養課程は御影と姫路の両分校に分かれて置かれていたが、昭和39年に一般教育課程は独立の部局として教養部となり、以来教養部が一般教育を担当してきた。

しかし、一般教育制度が発足して以来40年を経過し、修得すべき知識量の増大、大学

組織の巨大化，大学の大衆化，大学（及び教養部）の通過機関化，教育と研究の乖離，といった様々な要因により，一般教育の理念を実現するには困難な状況に置かれていた。

このような状況のもとで，当時の教養部は一般教育の理念の実現に向けて，少人数のインテンシブな授業を行うために人文科学特講，社会科学特講，自然科学特講を開講し，また教育内容を充実させるために総合科目を開講したり，さらには文化人類学や情報科学の授業科目を開講したりするなど，努力を重ねてきた。

たとえば，昭和 63 年度に開講された「特講」は次のとおりである。

	授 業 科 目 名	講 義 内 容
前 期	1	人文科学特講第二 人権
	2	〃 戦後史と天皇
	3	社会科学特講第二 日本経済に関する「大國意識」と「生活実感」
	4	〃 近親相姦の研究
	5	〃 シュミレーション・ゲームと政治
	6	〃 政治人類学に関する原書購読
	7	〃 幸福追求権(憲法 13 条)について
	8	〃 現代法律学の諸問題
	9	自然科学特講第二 計算機図学
後 期	1	人文科学特講第一 R. ヴァーグナー体験のこころみ
	2	〃 現代朝鮮語入門
	3	〃 人権
	4	〃 ベルグソンの「笑い」を読む
	5	〃 現代フランス文学
	6	〃 カール・マルクス
	7	社会科学特講第一 調達と破棄
	8	〃 朝鮮史及び朝鮮事情
	9	自然科学特講第一 放射能と放射能被曝の諸問題

また、同じく昭和 63 年度に開講された「総合科目」は次のとおりである⁽²⁾。

	授 業 科 目 名	担当教官数	内 容
前 期	1 人文科学（総合）	10	文学と女性—欧米文学の世界
	2 自然科学（総合）	6	かたちの科学
	3 総合科目第一	3	人権 1
	4 ”	13	生命と倫理
後 期	1 人文科学（総合）	8	文学の世界—ヨーロッパの文学
	2 ”	10	ドイツ事情
	3 社会科学（総合）	3	現代における法と政治
	4 ”	6	”
	5 自然科学特講第二	3	演劇と社会
	6 人文科学特講第一	4	宇宙と物質
	7 ”	4	毒の科学
	8 ”	11	現代思想の視座
	9 ”	8	男と女 I
	10 ”	3	環境と健康
	11 ”	4	将来の計算機学
	12 社会科学特講第一	5	人権 2

しかしながら、教養部内のみでの教育改善にはおのずと限界があり、一般教育と専門教育の有機的連関を保障するためには教養課程のみでの教育改革では不十分であり、大学(学士課程)教育全体を改革する必要がある。そこで、教養部では昭和 51 年に発足した教学問題検討委員会が、教育と研究を有機的に統合し、また、またその具体的な教育課程として、従来の入学後の 1 年半の一般教育とその後の専門教育が分断されたヨコ割の教育課程を改め、四年一貫制の一般教育を実現するために教養部を基礎とする新たな学部の設置を提言した。

この提言は、昭和 55 年に設置された教養部将来構想原案作成委員会および翌 56 年に設置された新学部案作成委員会で検討され、昭和 57 年 1 月の教養部教授会で、コアカリキュラム方式による一般教育の実施と、一般教育と直結した大講座制による学部の創設を目指すという基本線が決定された。その後全学的な調整・検討を経て、昭和 58 年 6 月に教養科学部の創設を骨子とした昭和 59 年度概算要求書を提出するとともに、学内に全学的な教養科学部（仮称）計画委員会と一般教育カリキュラム委員会が発足した。

神戸大学における従来の一般教育は、「相互に有機的関連性の希薄な一般教育科目と、それと並行して開講される専門教育の基礎的な科目から構成されてきた。しかし、個別科目の単なる集積では総合的知見を学生に体得させることが困難」であった⁽³⁾。さらに、大学紛争後、学生の自主性を尊重して自由選択制を採用していたために、学生は単位取得だけを目的として、安易で一貫性のない受講に走っていた。そこで、一般教育科目の自由選択制を廃止し、全員に必修の「コアカリキュラム」方式を採用し、有機的関連性のある厳選された科目を一般教育の中核（コア）として履修させることとした。

この「コアカリキュラム」は、次のように新設される教養科学部の6大講座に対応して6つの主題を持ち、「教養科学原論Ⅰ」から「教養科学原論Ⅵ」まで開講され、主題ごとに4科目の授業科目が設置されることとなっていた⁽⁴⁾。

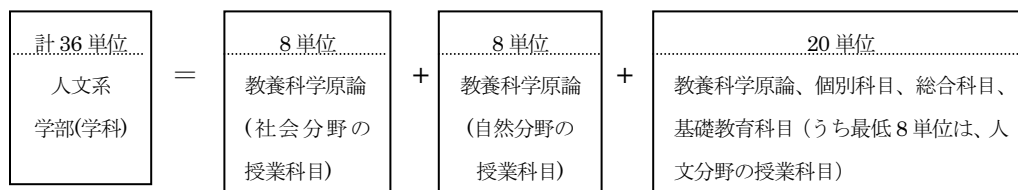
大講座名	教養科学原論	授業科目
文化基礎論	教養科学原論Ⅰ	人間形成と文化1-4
国際文化論	教養科学原論Ⅱ	世界の文化1-4
社会構成論	教養科学原論Ⅲ	人間と社会1-4
生命・生体科学	教養科学原論Ⅳ	生命と健康1-4
物質科学	教養科学原論Ⅴ	物質と環境1-4
数理情報科学	教養科学原論Ⅵ	情報と社会1-4

さらに一般教育科目の役割分担を明確にし、一般教育科目を専門科目の部類に入るものと、そうではない非専門科目に入るものとして整理し、前者に入る科目で、専門教育の基礎あるいは準備となる科目は「基礎教育科目」として位置付け、後者の非専門科目の中でも、教養を高めるに最も適切な科目や、学際科学の基礎となる科目として位置付けられたのが「教養科学原論Ⅰ-Ⅵ」であった。さらに、専門教育と直接結びつくわけではないが修得が望ましい科目（たとえば、教職科目や学際領域科目、専門の幅を広げる科目など）を「個別科目」として設定し、従来からあった「総合科目」をより一層充実させることとした。

そして一般教育科目の履修方法に関しては、a) 大学卒業者が普遍的、共通的に持つことが期待される教養と、b) 専門に密着した教養とに大別し、前者については「教養科学原論Ⅰ-Ⅵ」のそれぞれの授業科目の中から選択履修させ、後者については「個別科目」と「基礎教育科目」の中から選択履修させることとした。たとえば、人文系学部の場合は、次のような履修パターンとなる⁽⁵⁾。

このように、「大綱化」よりはるか以前に既に、「専門-非専門」という枠組み、また非専門の中の中核（コア）として「教養（科学）原論」を位置付けること、さらには、一般教育の理念、内容、方法等をもつばら研究する一般教育研究センターの設置などが構想さ

れていたものであり、「大綱化」を待つまでもなく、神戸大学における（一般教育）カリキュラム改革の機は熟していた。



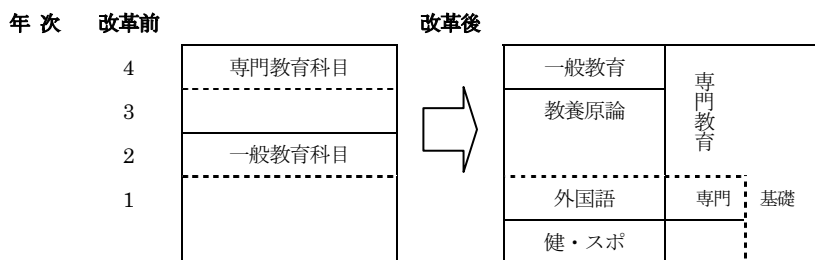
3. 大学設置基準の大綱化とカリキュラム改革

このように、昭和 55 年頃から教養部を中心として検討を続けられてきた改革構想は、一般教育の質的向上を図るとともに、既設学部に影響を制度的及ぼさない、教養部を基礎とした全員参加型の新学部設置を目指すものであった。しかし、大学設置基準の「大綱化」は、単に一般教育の見直しだけでなく、各大学の理念や個性に応じて教育課程を自由に編成すること、したがって、一般教育担当教員組織と専門教育担当教員組織の見直しを迫ることとなり、大学教育の充実と個性化を図るためには、単に一般教育の改革に留まらず、学士課程教育全体の再編成を要求した。

そこで、数年来にわたって検討されてきた一般教育改革の動きが、大綱化によって各学部での個別の改革案も取り込んだ総合的な大学改革案として動き出すこととなった。そのため、一般教育と教養部に関連して次のような改革が実施された。

- 教養部を廃止し、当初の案とは異なり、教養部の文科系・語学系と情報科学の教官を中心として国際文化学部を設置する。残りの教官は、他学部へ分属する。
- 大学教育全体の充実を図るための学内共同教育研究施設として、大学教育研究センターを設置し、大学教育に関する基礎的研究を行うとともに、教養部廃止後の全学共通授業科目の企画・運営と、教育研究についての評価の業務を行う。
- 一般教育等の担当責任を全学に及ぼし、その教育は 13 の教科集団が責任を持って行う。
- 大学設置基準の大綱化に伴い、従来の一般教育科目と専門教育科目の区分を廃止し、新しい授業科目区分に基づくカリキュラム編成で四（六）年一貫教育を実施する。

大綱化以降の学士課程カリキュラムの構造を示すと次のようになる。



とくに四（六）年一貫教育のカリキュラムを構成するにあたって、従来の履修要件を厳密に見直したところ、専門教育科目の中に一般教育のカテゴリーに入るべき授業科目が含まれ、逆に一般教育科目の中に専門教育の基礎となる科目が含まれていることが判明した。

そこで、新しいカリキュラムでは、一般教育科目と専門教育科目に混在している一般教育と専門教育を分離統合して、それぞれを上図に示すように四（六）年一貫教育の形に組みなおし、一般教育と専門教育が同時並行的に学習できる体制に改めた。

その結果、従来あった人文・社会・自然の3分野の中で、専門に対応している分野を専門の分野、それ以外の2つの分野を非専門分野に区分し、それぞれを専門教育と一般教育に割り振ることとした。

そして一般教育の中核（コア）として、教養科学部構想の中で検討されてきた「教養科学原論」を改めた「教養原論」を位置付け、学生には非専門分野の2分野の教養原論を各分野4科目ずつ8単位、合計16単位を全員に履修させることとした。その際、総合的・系統的な知見を教授する観点から、各主題から1つ以上の授業科目の修得を科している。

分野	主題	授業科目
人文	人間形成と文化	人間と世界、行為と規範、心と行動、発達と教育
	文学と芸術	日本の言語文化、世界の文学、芸術の思想と表現
	歴史と社会	伝統と社会変動、近代日本の政治と社会、近代アジアと日本、人の移動と世界史
社会	人間と社会	人間と環境、人間と文化、人間と社会集団、社会理論と思想
	現代社会と法・政治	法と社会、法と国家、政治と社会
	現代社会と経済	現代と経済、経済と社会、経済社会の発展
自然	自然と環境	科学の発達と社会、環境と生物、地球と環境、環境とエネルギー
	自然の構造	素粒子と宇宙、物質の組み立て、分子の世界、生命の科学
	数の世界	数理構造と社会、情報と数理、数理解析と社会

また、外国語科目としては、既修外国語を6単位、未修外国語を5単位、健康・スポーツ科学は実習2単位、講義2単位を、それぞれ学生全員に必修として科すことにした。

一方、専門教育に関しては、新たに転換教育科目と専門基礎科目を設置し、1年次から専門教育への動機付けと学習意欲を高め、基礎から系統的な学習が可能な体制に改めた。

これらの授業科目のうち、教養原論、外国語科目、健康・スポーツ科学、専門基礎科目及びその他必要とする科目を「全学共通授業科目」として大学教育研究センターのもとで、13の教科集団が教育に責任を持つこととなった。

しかし、上に述べてきたように、大学設置基準の大綱化に伴う神戸大学のカリキュラム改革が、教養部主体による教養科学部設置と一般教育の改革構想と連続性を有することは、言い換えれば、教養部の遺産と制約を制度面でも教育面でも受け継いでいるということでもある。たとえば、一般教育等の担当責任を全学に及ぼすという評議会決定（平成3年6月27日）にもかかわらず、教科集団所属率は4割前後であり、依然として旧教養部所属教官が中心となって全学共通授業科目を担当している現実がある。また、カリキュラムにおいても、専門一非専門の枠組が十分徹底されず、自分野の教養原論の履修に混乱が見られる。さらに、担当教官に制約があるため、総合大学の特色を活かした幅広く深い教養教育を十分実施できていない。あるいは、学生全員に一律に既修外国語6単位、未修外国語5単位の修得を科しているため、外国語の学習に意欲を喪失する学生がいる一方で、能力も意欲も高い学生の学習機会が十分に提供されていない状況が生じていた。

そこで、平成6年6月に学長の諮問機関として「神戸大学教育システム検討委員会」が設置され、全学共通授業科目を中心にして2年にわたって調査検討し、平成8年12月に「神戸大学の一般教育および専門教育のシステムに関わる当面の諸問題について」と題する答申を提出した。その結果、大綱化時におけるカリキュラムを基本的には踏襲しつつ、以下のような改訂を提言し、実行に移された。

- 教養原論のバラエティを広げるために、より一層多くの部局・教官が担当すること。
- 学生の履修の選択肢を拡大するために、学部によっては、自分野の教養原論の履修を認めること。
- キャップ制度の導入に伴い、履修科目の年次配当を見直し、2,3年次に配当されていた教養原論を1年次から履修できるようにすること。
- 外国語については、一律の履修要件を見直し、各学部がその教育目的に応じて履修要件を決定することとする。また、学生の興味・関心・能力の多様性に対応できるよう、その教育内容を見直すこと。
- 大規模授業を解消すること。
- 大学教育研究センター運営委員会で解決できない全学的な課題を検討するために、全学的な一般教育等検討委員会（仮称）を設置すること。（現在の大学教育委員会）

4. カリキュラム改革の展望

大学設置基準の大綱化に伴う教養部の廃止と全学共通授業科目が実施されて 10 年余り経過した。この間、先にも述べたように教育システム委員会の答申に基づく改訂は実施されたものの、基本的なカリキュラムの構造はこの 10 年間変わっていない。しかし、その後、神戸商船大学との統合、国立大学の法人化、教養教育重視の社会的要請など、神戸大学の教育体制を取り巻く情勢は大きく変わり、更なるカリキュラム改革の模索が始まっている。

まず、平成 14 年 5 月に「神戸大学教育憲章」が制定された。全部で 5 条からなるこの憲章は、世界的に卓越した学生本位の教育を神戸大学は提供するとの理念の下に、4 つの教育目標、すなわち (1) 人間性の教育、(2) 創造性の教育、(3) 国際性の教育、(4) 専門性の教育、を定めたものである。

この教育理念と教育目標を実現するための教育課程の「一つの考え方」として全学的な将来構想専門委員会で検討されているカリキュラムは、現行の全学共通授業科目（教育）を大幅に見直し、以下のような基本的な方針に基づいて、教育課程を編成しなおそうとするものである。

○教育課程改訂の基本方針

1. 神戸大学の教育目標である人間性・創造性・国際性・専門性を、すべての学生に身につけさせる。
2. とくに 1 年次において、高校教育から大学教育への転換・導入教育を充実・展開するとともに、高学年においても、必要に応じ専門分野を超えた幅広い学習ができる機会を保障する。
3. それぞれの学部の教育目的のなかでの全学共通教育科目の位置付けを明確にし、専門以外の科目を学ぶことの意義を、学生に十分理解させる。
4. 個々の学生の興味・関心に応じた主体的学習を促進する。

○全学共通教育の教育課程

<共通基盤教育>

1. 外国語教育科目
2. 情報処理教育科目
3. 健康・スポーツ科学

<教養教育>

1. 教養基幹科目
 - (1) 現代学問論
 - (2) フレッシュマン・セミナー

2. 教養展開科目
 3. 教養総合科目
 4. 高年次教養科目
 5. 体験型教養科目
- <専門基礎科目>

また、大学教育委員会に設けられた教養教育専門委員会で集中的な問題点の整理が行なわれ、全学共通教育「及び」専門教育を含めた学士課程教育の全面的な改革を、新しい高等学校学習指導要領の下で学んだ生徒が進学してくる平成 18 年度に実施するというスケジュールが全学的に確認されている。

このような改革の第一歩として、平成 15 年 10 月に外国語教育を担当する新たな部局として「国際コミュニケーションセンター」を設置する予定であり、国際都市神戸市に位置する特性を活かし、教育憲章において教育目標の一つに掲げられた「多様な価値観を尊重し、異文化に対する深い理解力を有し、コミュニケーション能力に優れた人間を育成する」ために、学部教育のみならず大学院教育を含む神戸大学全体の教育システムの「基盤教育」として位置付けられる外国語教育の一層の拡充が図られることとなっている。

したがって、今後の全学を挙げての集中的な検討を通じて、神戸商船大学との統合を経て発足する「新」神戸大学に相応しい内容をもったカリキュラムが、数年後には実現する予定である。

【注】

- (1) 大崎仁 『大学改革 1945～1999』 有斐閣 1999 年 100-117 頁。
- (2) 神戸大学教養部編 『教養科学部設立と一般教育の改革（調査報告書）』 平成元年 65-66 頁。
- (3) 同上書 9 頁。
- (4) 同上書 10-35 頁。
- (5) 同上書 23 頁。

第10章 広島大学

串本 剛・小方 直幸

1. 教養的教育の改革の概要

広島大学は、平成4年の広島大学大綱にうたわれた学部教育改革の3原則の下、学士課程教育の諸改革に取り組んできた。3原則とは、(1) 教養的教育と専門的教育は、全学年間に一貫的および調和的に複合させる、(2) 教養的教育と専門的教育は、本学の全教官が担当する、(3) 各学部が開講する授業科目は、可能な限り全学に開放する、というものである。そして平成8年の教養的教育改革実施要綱にうたわれた、(1) 教養的教育は全学的体制で担当する、(2) 総合科学部は教養的教育の主たる担当部局である、(3) 教養的教育の運営は全学委員会組織によって行う、に基づいて教養的教育の改革を行った。総合科学部を責任部局とする体制を改革し、全学実施体制(教養的教育50単位中、40単位は総合科学部が担当)に移行した。

広島大学における教養的教育の特徴を科目設定の視点から概観すると、次の5点にまとめられる。第1に、オリエンテーション機能の充実と知的動機づけのために、少人数形態の全学必修科目、「教養ゼミ」を導入した。第2に、従来の一般教育における分野の枠組みを見直し、学習テーマを明確にした授業科目のグルーピングを行い、テーマに沿った授業科目を選択する「パッケージ別科目」を導入した。第3に、学問領域を越えた複数分野にまたがるテーマ性をもった「総合科目」(改革以前から導入済み)を、教養的教育を構成する重要な科目として再定義した。第4に、「技能別英語」や外国語を媒介に文化を学ぶ「初修外国語」の開設による外国語教育の改革を行い、外国語教育研究センターを設置(平成8年)した。第5に、情報科目の全学共通教育化をはかり、情報教育研究センターを設置(平成9年)した。外国語教育研究センターと情報教育研究センターは平成13年度から、情報メディア教育研究センターとして統一拡充されている。これを受けて授業科目の再編を行い、共通科目として「教養ゼミ」「外国語科目」「情報科目」、一般科目として「総合科目」「パッケージ別科目」「個別科目」「スポーツ実習科目」を設定し、現在に至っている。

2. FDの制度化と進化

転機を迎える全学研修会

新しい教養的教育体制への理解を深め各種課題を議論する場として、平成8年度から毎

年、教養的教育改革の全学研修会を実施している。参加者が 200 名近くにのぼる大規模な FD であり、平成 15 年度で 7 回目を迎える。テーマは、当初は改革後の新しい教養的教育の概要や意義について啓発するものが主であったが、最近では実施後の教養的教育の評価や改善を含め、将来のあり方を睨んだ内容に移行しつつある。とりわけ、学士課程カリキュラムにおける教養的教育の位置づけが昨今の課題となっている。

教養的教育改革の全学研修会は、その継続性や規模からみても、FD 制度化の象徴のような存在である。だが、制度化とは制度疲労も伴うものである。第 1 回目の全学研修会の目的には、「現在の大学改革の重要性に鑑み、FD（教授団の資質開発）の視点を踏まえながら、教養的教育を中心とした教育改革の推進について、教員一人ひとりの共通理解を深めることにある」と述べられている⁽¹⁾。しかし、昨年年第 6 回では、教養的教育改革のリードを自負してきた広島大学も、他大学の積極的かつユニークな改革により、リーダー的存在ではなくなっており、今後の教養教育のあり方を再考する時期にきているとの認識が示されている⁽²⁾。システムの改革とその認知の段階が終わって、実質的な教育の質の向上をチェックする段階に入った今、全学研修会による FD も転機を迎えている。後述するように NIAD の評価が行われたこともあり、教育改善と教養的教育の評価をどう切り結んでいくかという点も、今後の重要なテーマの 1 つとなっていくと思われる。

学生による授業評価の再構築

現在、教養的教育の学生による授業評価は、パッケージ別科目と個別科目において導入されている。後者は、広島大学全体で取り組んでいる専門的教育の授業評価シートを用いている。なお、授業評価シートで用いられている項目の多くは授業方法を中心に組み立てられており、それに教員の授業に対する姿勢が加わるというのが一般的な傾向であろう。専門的教育における授業評価の内容もこれに準じている。

もちろん、こうした授業評価を行うことには一定の意義がある。授業のやり方について自己反省を促す機会を提供してくれるし、また共通の質問項目を用いることで、本来の目的からすれば逸脱しているともいえるが、授業間の比較が可能となる。だが、授業評価で扱う項目の改善による個々の授業のレベルアップが、カリキュラムが目指している教育目標の達成に直結するかといえばそれは違う。個々の授業がカリキュラムの意図をどれほど汲んで行われているかは不問だからだ。

その意味では、学生による授業評価に過度の期待を寄せることは禁物だが、見直す余地もある。1 つの方向性は、特定の科目群の授業改善を目的とするものだろう。その試みは、パッケージ別科目の授業評価において平成 13 年度後期より行われている。具体的には、科目群の教育目標に照らして個々の授業は合致したものであるか、科目群の中での授業間の繋がりや配慮されていたか⁽³⁾、他の科目群との相違が意識された授業であったか等を

尋ねている。分析の詳細は自己点検・評価報告書に譲るが、例えば、科目群としての教育目標が必ずしも個々の授業に反映されていないことや、学生の所属学部による評価の相違が大きく、1つの授業科目の中でも評価に相当ばらつきがあるという、教養的教育ならではの課題も明らかになっている。

パッケージ別科目における授業評価は、カリキュラム全体の評価を問うものと、個々の授業の評価を問うものとの中間に位置するものといえる。授業評価で問う内容は、授業評価を何のためにやるのかによって、多様な選択肢があり得る。学生による授業評価の導入自体が第1ステージであったとすると、授業評価の意味の再考や項目の見直しは、第2ステージにおける、いわば授業評価の進化型として位置づけることもできよう。

授業参観の成果を活かすシステム作り

平成14年より教養的教育に関する授業参観も開始した。授業参観を行ったのはパッケージ別科目の中の2つの授業である。パッケージ別科目が選択された理由は、前述のように学生の授業評価を実施している科目であることと、授業参観を通して各パッケージ間の理念の調整に役立つことが考慮されたためである⁽⁴⁾。方法は、授業の最後の10分を利用して参観者と学生双方が授業についての評価アンケートに記入し、授業終了後に検討会を行うというものである。

授業参観の成果を云々するには時期尚早だが、今後の課題として、まず実施の側面からは、いかに回数を増やしていくか、いかに他の科目群にも拡充していくか、その際に科目群の特性に見合った評価シートをいかに作成していくか、ということが挙げられる。しかし、実質的な教育の質の向上を目指すという点で考えれば、授業を参観した教員の教育が向上していくことを捕捉する何らかの方策を見だし、成果の確認をしていくことが必要になってくる。

もともと、授業参観の行われる授業は一般的に優れた授業実践であることが多い。また、参観者も授業改善に熱心な教員であることが少なくない。これを大学としての授業改善に繋げていく1つの方策は、優れた授業とは何であるのか、授業の内容や方法だけでなく授業参観や授業に対する動機までを含めてできるだけ一般化を行い、公開していくことだろう。授業参観者の少なさや固定化を嘆く声も時折聞かれるが、いかに不特定多数の教員がそこから得られた知見にアクセスできるかというシステム作りこそが重要といえよう。

3. 学習支援に対する取組

カリキュラムの狙いを実現するのは、授業そのものであって、学習支援はいわば脇役である。だが脇役があつて初めて主役が引き立つこともまた事実である。広島大学では、学生だけでなく教員も含めて、オリエンテーションや理解の深化を促すために、多様な媒体

を提供している。具体的にいえば、学生に対しては、「入学生の手引き」「教養的教育について」「シラバス」「教養ゼミガイドブック」、教員に対しては、「教養的教育改革実施要綱」「教養的教育における諸手続について」「教養的教育科目履修ガイダンス資料」「教養ゼミのガイドライン」等である。シラバスについては、平成7年より冊子体による提供を開始し、平成9年からはインターネットを通じた閲覧も可能となった。また、平成9年から、履修相談室も設置している。

これらに加えて、平成14年から「学生情報システム（もみじ）」が稼働した。学生はWEB上でシラバスの参照、授業の履修登録、自身の成績確認等が行えるようになった。教員も、担当科目の学生の履修状況や授業に関する伝達事項のメールによる配信、成績評価の入力、指導学生の成績確認等が行えるようになった。なお、現在のシステムでもみじを介して学生側から教員に連絡や質問をメールで行うことはできず、双方向形式になっていない。ただし、平成15年の10月から、個別授業ベースの掲示板システムが試験稼働する予定となっており、教室の場を離れた学生と教員のインタラクティブなやり取りが可能となる見込みである。

もみじの導入は、履修・成績について学生と教員とを繋ぐ機能を果たしていた教務系の業務をいわば「中抜き」したもので、履修・成績は学生、教員とも自己管理するシステムへと移行した。システム導入の初期コストは大きいと考えられるが、教務系業務の省力化や、いわゆる電話帳型の印刷媒体としてのシラバスの廃止など、長期的にはメリットが拡大していくものと予想される。これに伴い、今後の教務系の役割は、学生の履修相談や学習に関わる各種支援業務へとシフトしていくことが期待されている。その意味で、学生と教員を繋ぐ機能が「なくなった」のではなく、「変わった」あるいは「変わることが求められる」ようになったといえる⁽⁵⁾。

なお、もみじは就職、厚生補導なども含めた学生に関する総合的な情報システムである。個人情報利用の仕方には注意が必要で、データの利用については現に様々なガイドラインも設けられているが、入試－学習－就職という入口から出口までの情報が一括して管理できることから、大学として教育活動に関する各種の評価活動が容易に行えるようになっている。今後このシステムがどのように活用されていくのか。学内的な視点だけではなく学外からも注目されるところだろう。

4. 学生・教員による教育の評価

続いて、平成11年に実施した学生、教員に対する質問紙調査を用いて、広島大学の学士課程教育の特徴を概観しておこう⁽⁶⁾。調査対象学部は、学生調査は総合科学部、文学部、法学部、経済学部、生物生産学部、教員調査は総合科学部の1学部のみである。つまり、広島大学を代表するサンプルとはなっていないことを予め断っておく。

分析には、全国平均と広島大学平均で、各質問項目に対する回答傾向を比較する方法を用いる。ここでは基本的に、(a%/*b%)という表記法を用いる。aは広島大学平均、*bは全国平均の値である。なお、学生調査の対象年次は3年生であり、調査結果は教養的教育に対する評価をかなり反映していると推察されるものの、教員調査を含めて必ずしも教養的教育の側面に焦点を絞った聞き方をしていない。この点も断った上で議論を進める。

学生調査にみる広島大学の特徴

広島大学の特徴としてまず挙げられるのが、科目履修や選択にあたって入学時に利用したサポート体制(問4)に対する評価の高さである。「役に立った」と回答した割合をみると、「シラバス」(61%/*47%)、「学生便覧や履修の手引き」(54%/*44%)、「大学や学部・学科の公式なオリエンテーション」(21%/*14%)となっている。「シラバスや履修便覧をわかりやすくしてほしい」という期待(4%/*31%)が低いことも、シラバスの充実ぶりを示すものといえる。加えて、施設・設備面に対する評価(問5)も相対的に高い。例えば「図書館などの学習する場が整備されていた」(53%/*44%)、「パソコン等が整備されていた」(58%/*41%)となっている。

だが、広島大学のみ値に着目すれば、肯定的に評価した者の割合は決して高くない。実際、学習のサポート体制や施設・設備をめぐる、毎年多くの要望が出され、改善と充実に努めているのが現状である。だがこうした取り組みの積み重ねが、相対的に高い評価に繋がっていると考えられる。

続いて、授業内容や授業の効果についてである。まず、「出席を重視する科目が多かった」(78%/*58%)と答えた者が多い。他方で、これは広島大学に限らない特徴だが、「シラバスと中身の一致する授業が多かった」に「いいえ」と回答した割合が高い(80%/*79%)。シラバスは授業を選択する際には役立つが、授業を展開する上では機能していない。シラバスは宣伝広告であり、実際の商品説明になっていないのかもしれない。

続いて教育効果に目を転じてみよう。入学時点と比べて能力がどれだけ向上したか、態度や関心の変容にどの程度影響があったかを尋ねているが、広島大学に特有の傾向はなく、全国平均と類似している。なお、情報・コンピュータの能力については、「ワープロが使える」(88%/*81%)、「電子メールが使える」(88%/*73%)、「ホームページで必要な情報を取得できる」(83%/*74%)の点で、相対的に高い評価が得られている。

なお、共通・教養(専門以外)の科目にどういった分野を望むかについては、特有の傾向が認められる。具体的には、「芸術・文化」(30%/*43%)、「自然・宇宙」(32%/*43%)、「環境・文明・科学技術」(46%/*54%)、「健康・スポーツ」(37%/*49%)について、いずれも要望する割合が低い。ただしこの点は、調査対象学部の偏りの影響も考慮する必要があり、広島大学の特徴とはいいきれない。

在学生による教育評価は、後述する第三者評価という点からだけでなく、カリキュラム

の狙いが実質的な成果をあげているかを大学自身がチェックする意味でも重要である。しかし、例えば個々の大学のカリキュラム特性を反映した質問項目作成などは、理念的に指摘するのは容易だが実際には難しい。また、共通項目を用いて他大学と比較することで初めて特色がわかるという場合も想定し得る。さらに、「個性輝く大学」が大学審答申のスローガンだが、教育には自ずと標準化される側面も少なくないのであり、他大学との差異を前提におく必要もない。先述した授業評価にも該当するが、共通項目として比較可能な側面と大学固有の側面とをどのように評価ツールに織り込んでいくかが課題である。

教員調査にみる広島大学の特徴

まず、学士課程カリキュラムの理念・目標の実現に対する評価からみていこう（「うまくいっている」「ある程度うまくいっている」を合計した割合）。「教養ある人材を養成する」（72%/*55%）、「環境など人類的課題についての関心・知識を高める」（67%/*47%）、「人権・平和などの価値観を身につけさせる」（45%/*24%）、「世界各国の文化への理解を深める」（61%/*31%）の各項目で、いずれも全国平均よりも評価が高い。逆に、「専門的能力をもった人材を育成する」（43%/*71%）の評価は低く、両者はいわばトレードオフの関係にある。同様のことは、個別カリキュラムに対する評価にも現れている。「共通・教養教育カリキュラム」（58%/*39%）、「外国語教育カリキュラム」（37%/*30%）の評価は相対的に高いが、「基礎教育カリキュラム」（41%/*49%）、「専門教育カリキュラム」（54%/*77%）に対する評価は低い。学士課程カリキュラムの実施結果についても、「学生に多くの選択の幅が与えられている」（76%/*67%）、「教養と専門を有機的に結合している」（65%/*38%）の点では、評価している者が多い。その一方で、「必要かつ十分な必修科目が与えられている」、「体系的なカリキュラムになっている」については、「うまくいってない」と回答した割合が高くなっている。

広島大学では現在、いわゆる大学院の部局化もあって、専門教育の重点は大学院に移行しつつある。その意味で、学士課程教育の評価が相対的に高い点は、評価すべきであろう。なお総合科学部は、主たる担当部局として実質的に教養的教育に大きく携わっている。この点を反映してか、現体制に対する不満も見取れる。

学部の学士課程カリキュラムの評価について、「そう思わない」「まったくそう思わない」を合計した割合をみると、「教員の負担が以前より適切になった」（83%/*66%）、「教養担当と専門担当の教員間の格差がなくなった」（58%/*37%）、「自分の専門性がいかせるようになった」（53%/*39%）の点で、いずれも全国平均と比べて不満が高い。同様のことは、共通・教養教育担当教員のあり方にも反映されている。「賛成である」「まあ賛成である」と回答した割合をみると、「共通・教養教育はすべての教員が行う」（59%/*34%）で高く、「共通・教養教育は、専任の教員が中心になって行う」（29%/*49%）で低いという結果になっている。教養部を解体して負担を均一にすれば教育効果もあがる

というものではない。だが、教育の効果と負担の問題にどう折り合いをつけていくかは、今後に積み残された課題である。

5. 大学評価・学位授与機構による教養教育の評価

大学評価・学位授与機構（NIAD）による教養教育の評価事業は平成12年度より着手され、途中実状調査報告書の公表を経て平成15年3月に最終的な評価報告書が公にされた。同評価の目的は、各大学の理念や個性を尊重して教育目的及び目標に即した評価を実施することにより、教育活動を改善する一助となると共に、評価結果の公表を通して国民の理解と支持を得ることである。

しかし実際には、各大学の自己評価の向上という視点⁽⁷⁾と、おそらく評価結果に大学間の比較可能性を持たせて分かり易く提示するという必要から、評価内容として4つの項目とそれぞれの要素があらかじめ設けられ、かつ要素の下位に各大学の裁量によって設定されるはずであった評価の観点に関しても、事実上NIADが示した観点例が拘束力を持つに至った⁽⁸⁾。結果としてNIADによる教養教育の評価は、各大学で教育目的及び目標を自由に設定できる一方で、その達成を評価する枠組みには制約がある、という構造的矛盾を抱えることになった。

その意味で、個別大学の個性を反映した評価という点に関してはNIADによる評価には限界がある。だが、NIADによる評価を通して、従来の自己点検評価では必ずしも顕在化しなかった課題が明らかになったことも事実である。以下ではNIADの教養教育評価報告書を取り上げ、教育活動について広島大学の特性を活かしつつ外部に対しても納得の得られる説明をするための論点を整理しておきたい。

「教養教育」評価報告書

NIADの評価では、各大学は教養教育の「目的」と、それを達成するための具体的な「目標」を掲げることになっており、広島大学の場合は以下のようになっている。なお、「目標」に関しては要点を箇条書きに改めている。

【教養教育の目的】

- 1) 社会で活動していく上で、また、大学で学習する上で基本となる自ら考え、判断し、表現する基礎的能力の育成を目指す。
- 2) 知識の意味を理解し、人間の生活と人類の将来にそれをどう生かすかについて学際的・総合的に考える能力を養い、広い視野から諸事情を俯瞰できる能力を育成する。
- 3) 多様な学問分野について基礎的・入門的知識や学問的方法論を修得し、知的好奇心を喚起させると共に、多様な文化や価値観について理解し、豊かな人間性を涵養する。

【教養教育の目標】

- 1) 強力な全学的体制を確立する，情報メディア教育研究センターの整備を行う，円滑に教養教育を実施できる事務体制を目指す。
- 2) 各目的に添って (1) 「教養ゼミ」・「外国語科目」・「情報科目」， (2) 「総合科目」・「パッケージ別科目」， (3) 「個別科目」・「スポーツ実習科目」を設ける。
- 3) 適切なクラス編成，高年次にふさわしい授業内容の用意，教材の開発，自習設備の充実，障害者に対する支援，授業を理解できない学生の支援に十分な配慮を払う。
- 4) 成績評価の方法を明示し，学生が意欲的に学習できる目標を設定する。学外活動の単位認定を推進する。
- 5) 教養的教育の改善に取り組むと共にあるべきそれを企画する。

評価報告書を読むと，教育目的と教育目標の関係をどのように位置づけるか，各大学とも苦慮の跡が伺える。広島大学の場合も，抽象的なレベルの能力・態度の育成・涵養を掲げた教育目的に対し，それを教育目標として直接具体化しているのは 2) の科目設定のみといえる。その他は，むしろ目的全体を達成するためのシステム作り及び意欲を述べた形となっている。その結果，目的と目標との対応関係は必ずしも明瞭でない。つまり，目的の達成の判断基準を目標に求めることが難しくなっている。これは，「目的及び目標を整理する際は，これらの評価項目において何を評価するかを示す「要素」との関連を意識する必要があります」⁽⁹⁾ という点に配慮した結果と思われるが，大学側が意図的に行ったか否かは別として，第三者が目的の達成状況を判断できにくい構造になっている。

続いて，評価内容とその結果をみていこう。評価は「実施体制」から「教育の効果」までの 4 項目内の 10 要素（「実施組織」から「専門教育履修段階や卒業後の状況」まで）における総計 30 の観点について行われた。広島大学は「教育の効果」を除く大部分の観点で合格点を得ていると言える（表 1）。なお，各項目の最下段に太字で示したものが，当該項目全体の水準を示した記述である。観点ごとの評価は，「優れている」「相応である」「一部問題があるが相応である」「問題がある」の略称であり，項目全体の水準はこれらを 4-1 に点数化した値を基礎に算出されている⁽¹⁰⁾。

観点において「一部問題」とされたのは，①シラバスにおける予習・復習等の指導内容が不十分，②成績評価の一貫性が全教授科目に徹底しているとは言えない，③教養教育の効果に対する専門教育担当教員の判断の組織的調査が実施されていない，④教養教育の目標の達成に対する学生自身の評価が高くない，の 4 点である。この中には，自己評価において広島大学が問題として認識している点（①と④）もあれば，NIAD の判断により問題とされた点（②と③）もあり⁽¹¹⁾，最終的な報告書からだけでは，評価に際する大学独自

の視点は見えてこない。こうした可能性を考慮してか、評価報告書には意見申立て及びその対応が付されている。例えば、3点目の専門教育担当教員の判断に関する大学とNIADの遣り取りがそこに記載されている。

表1 広島大学の評価結果

実施体制	実施組織		目的及び目標の周知・公表		改善のための取組	
	課程編成組織	相応	学生への周知	相応	アンケート調査	優
	教員体制	優	教職員への周知	優	FD	優
	支援体制	優	学外者への周知	相応	把握システム	優
	検討組織	相応			改善システム	相応
	目的及び目標の達成におおむね貢献しているが、改善の余地もある。					
教育課程の編成	教育課程の編成			授業科目の内容		
	内容的な体系性	優	授業科目と教育課程の一貫性	相応		
	実施形態の体系性	優				
	専門教育との関係	相応				
目的及び目標の達成におおむね貢献しているが、改善の余地もある。						
教育方法	授業形態及び学習指導法		学習環境（施設・設備等）		成績評価法	
	授業形態	優	施設・設備	優	評価の一貫性	一部問題
	学力への対応	優	自習設備	優	評価の厳格性	相応
	授業時間外指導	優	図書・資料	相応		
	シラバス	一部問題	IT学習環境	相応		
	目的及び目標の達成におおむね貢献しているが、改善の余地もある。					
教育の効果	履修状況や学生による授業評価			専門教育履修段階や卒業後の状況		
	学生の履修状況	優	専門教育実施担当教員の判断	一部問題		
	学生の授業評価	相応	専門教育履修段階の学生の判断	相応		
				卒業後の状況	一部問題	
	目的及び目標で意図した実績や効果はかなり挙がっているが、改善の必要がある。					

自己評価の改善に向けて

繰り返すが、ここではNIADの評価のあり方の可否を問うのではなく、むしろNIADの評価から見えてきた、第三者にわかりやすい自己評価のあり方を考察することにある。その点からすると、NIADによる教養教育の評価事業には2つの注目すべき点がある。

第1は、教育目的と教育目標を区別し、理想的になりがちな教養教育の目的を、達成目標へと具体化することを求めた点である。大学の教育課程は設置基準において、「専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」とされている。どの大学においても、教養教育の目的はこの「幅広く…」以下の文言を意識して大きく異なることはない。だが目標の次元では、「教養」や「豊かな人間性」を具体的にどう捉えるかで、大学ごとの個性や教育観も反映されやすい。例えば広島大学では、教育目的と科目区分との関連性が明らかにされている。抽象理念としての教育目的を達成目標へと具体化する作業を経ることで、大学ごとの特性や評価基準の分かりやすさを提示することが可能となる。

第2は、評価項目に「教育の効果」を設定した点である。教養教育の理念を考えた場合、効果の測定には困難が伴うことは容易に予想される。NIADの設定した、履修状況や学生による授業評価が効果と呼べるかは疑問だし、専門教育履修段階での効果についても、教養教育を前専門として想定しているようである。評価をめぐる争点が「教育の効果」に関して発生したのも当然である⁽¹²⁾。だが今回の評価活動が、外部に対して教育活動を説明するという役割を担っていたとすれば、関心の対象は、どれだけ一生懸命やったかという「取組」の状況のみならず、どれだけ成果が挙げたかという「結果」、即ち「教育の効果」にも向かう。もちろん、語学力や情報リテラシーなど相対的に成果を測定しやすい項目もあれば、取組で結果の指標を代替せざるを得ないものもあるだろう。だが取組の指標を用いる場合にも、それが目指されている結果といかに繋がっているのかを明確にすることは不可欠であり、あえて結果の指標を必要とする評価項目を設けたことは、取組の指標の見直しという点においても有意義であったと言える。

これらの点から広島大学の評価報告書を見直すと、目的—目標—評価内容という繋がりを規定する論理の構築に苦労していることに気付く。その背景には、NIADによる評価の枠組自体の課題や教養教育の評価自体の困難さがもちろんある。だが、教養的教育として何を目指し、その達成に向けて如何なる目標を設定し、それがどの程度実現されているのかを、広島大学の特徴も踏まえて分かり易く発信していく作業は、NIADによる評価の導入とは関係なく、将来的にますます重要性を増すだろう。そう考えるならば、NIADの評価に対する態度として、「評価手法としての適切さを問う」というだけでなく、「教育改善に向けた一試案」として受け止めることも必要だろう。

6. 結論

設置基準の大綱化に端を発した学士課程教育、とりわけ教養的教育の改革。1990年代の 이슈ーは、どのような改革が行われたか、つまり制度、組織、カリキュラムが改革前後でどのように変化したかということであった。だが、設置基準の大綱化とは事前評価の規

制緩和である。当然、事後評価は厳しくなる。広島大学でも諸改革と並行して、改革の結果をチェックする努力を行ってきた。2000年代は、そうした評価の動きが前面に出てきたのであり、NIADによる評価はその一つの帰結であった。

しかし親の思惑通りに子供が育たないことは世の常である。どういう意図で、どういう体制で取り組んでいるかということと、実際の授業場面との間には齟齬が生じやすい。それを繋ごうという取組が、例えば授業評価の再考であり、学習支援システムの強化である。昨今、自己点検・評価報告書を授業評価報告書に置き換える傾向が認められるが、これは危険信号だと思われる。末端のチェックのみに重心がかかりすぎているからである。

教育改善は、振り子運動のようなものだ。改革が一段落し次はチェックの段階と認識しがちだが、そうしたリニアな考え方には落とし穴がある。図らずもNIADによる評価で明らかになったのは、チェックは常に（改革の）理念に帰るということである。難しいが問われているのは、意図と現実の往復運動をいかに構築していくかということだ。ここでいう往復運動とは、実践は理念によって再考され、理念もまた実践によって再考されるという意味である。広島大学の事例分析から見えてきた課題は恐らく、他の大学にも同じように当てはまることではないだろうか。

【注】

- (1) 広島大学『教養的教育改革の全学研修会報告書 1997』，4頁。
- (2) 広島大学『教養的教育改革の全学研修会報告書 2002』，3頁。
- (3) パッケージ別科目は9つのパッケージから構成されており、さらに1つのパッケージは、目的を共有する複数の科目群から構成されている。
- (4) 広島大学『平成14年度 教養的教育実施自己点検・評価報告書』，55頁。
- (5) この点に関してある研究会で聞いた話だが、ITベースの通信教育の機器の操作やそれにふさわしい教材作成といったことも、今後の教務系の業務になる可能性があるという。
- (6) この部分の記述は、小方直幸「広島大学」，科学研究費研究成果報告書『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』（代表有本章），2001年，145-149頁に基づいている。
- (7) NIADによる教養教育の評価枠組みの思想的背景については、大塚雄作「高等教育における評価の諸要素とその機能—改善志向の評価文化の形成に向けて—」『大学評価』，第1号，27-66頁が参考になる。
- (8) 『自己評価実施要項』においては、観点例は「各評価項目での評価を実施する際に用いる観点として一般的に想定できるか、あるいは場合によっては想定できるものの例示であり、また、想定できるすべてを表しているものではなく、すべてを当てはめ

るべきものではないことに注意する必要があります」（14 頁）とされている。つまり大学側の裁量権を保障しているわけだが、機構評価者用の『評価実施手引書』では、観点が不足していると認められる場合には、評価チームが設定することになっている。その結果、評価報告書では大学側が採用しなかった観点も、「分析できなかった」として表記されている。

- (9) 大学評価・学位授与機構『自己評価実施要項』12 頁，2002 年。
- (10) 大学評価・学位授与機構『平成 13 年度着手の大学評価の評価結果について』6 頁，2003 年。
- (11) 広島大学による自己評価書（平成 14 年 7 月提出）と NIAD による評価報告書を比較。
- (12) 国立大学協会第 8 常置委員会によるアンケートや『平成 13 年度着手の大学評価に係る自己評価の方法等に関する意見について』を参照されたい。

※以上の記述はあくまで著者 2 人の個人的見解であって、広島大学としての公式見解ではないことを予め断っておく。

第 11 章 山口大学

丸本 卓哉

1. はじめに

山口大学において、大綱化以降の共通教育のカリキュラム改革はこれまで二度にわたって実施されている。第一回目は平成 7 年の改革であり、授業科目区分・卒業要件単位数の変更と「くさび型」のカリキュラムの導入によって、共通教育と専門教育の一貫教育が目指された。共通教育は①教養科目（主題別科目・分野別科目・総合科目・教養外国語科目）と②基礎科目（初期教育科目・基礎外国語科目・理系基礎科目）から構成されており、特に後者は「転換期教育」の概念を明確にしたものであった。この翌年には教養部が廃止され、それに伴って教養・共通教育の実施組織として「共通教育センター」（学内措置）が設立された。

さらに、第二回目の改革は平成 14 年に実施された。この改革の最も大きな特徴は、従来のカリキュラムに代わって「コース・カリキュラム」という新しいカリキュラムを導入したことである。コース・カリキュラムは、履修の弾力性と柔軟性とを両立させうる新しい科目編成の手法であり、今までのような「基礎科目」や「分野別科目」といった固定的な履修区分に代えて、授業科目（①人文科学、②社会科学、③自然科学、④応用科学、⑤初期教育、⑥外国語教育、⑦主題別、⑧一般総合）を並べた「科目編成表」のなかから、適切と思われる科目に○を付けてコースを編成できる。この目的は、旧カリキュラムよりもさらに学生の系統的・段階的学習を促し、バランスのとれた履修を可能にするとともに、共通教育と専門教育との円滑な接続を目指す点にある。

そこで、本稿では、まず共通教育改革の経緯について取り上げ、次に「コース・カリキュラム」の内容とその特色について整理し、最後に平成 14 年度の実施状況についてみていくこととする。

2. 共通教育改革の経緯

平成 8 年の教養部改組以降、共通教育は「全学出動体制」の下で実施されてきたが、その後、改善を必要とする多くの問題点が指摘されるようになり、平成 9 年 11 月に「共通教育検討委員会」が設置され、共通教育システムの改善、授業科目別部会の再編、授業評価と教育評価の在り方、授業担当と全学出動体制の改善、外国語教育の見直しなどについて検討された。さらに、平成 10 年 11 月の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改

革方策について」や国立大学の独立行政法人化の可能性なども考慮し、山口大学として積極的に教育システムの改善に取り組み、平成 12 年 3 月「教育研究システム等検討ワーキンググループ答申」が提出された。本答申を基に平成 13 年 4 月より「山口大学大学教育機構」（学内措置）が設置され、入試部、教育部、学生支援部の 3 部体制（共通教育センターは教育部に所属）によって、学生の入学から卒業（就職）まで一貫した教育・研究・学生支援を行う体制が整えられた。

平成 14 年度の実施が目指された共通教育の主要な改善点は、①新しい共通教育システムとカリキュラムとして「コース・カリキュラム」を導入する、②外国語教育、特に「英語」のコミュニケーション能力を重視した少人数教育と TOEIC の導入及び単位化、③学生授業評価及び教官の授業自己評価の制度化、④ファカルティ・ディベロップメント（FD）研修の制度化による教育方法や授業内容の改善、⑤ノートパソコンの全学必携と情報教育の充実、⑥高等学校教育から大学教育への転換期教育の改善・充実を図るためのフレッシュマンセミナー（合宿）の実施、⑦メンタルヘルスケアの充実のための「学生なんでも相談室」や「談話室」の設置である。

平成 14 年度には、これらの改革に加えて、「共通教育センター」が「大学教育センター」（省令施設）へと改組されることとなった。大学教育センターは従来の共通教育センターの役割を果たすだけでなく、学部教育におけるカリキュラムや FD に関することについて企画・実施すると共に、授業改善や評価なども行うことを目的としている。そのため、「教育企画・実施部」と「教育評価部」を置き、各部に専任教官 2 名と主事 1 名（教授・併任）が配置されている。

次に、共通教育へのコース・カリキュラムの導入について詳しくみていくこととする。

3. 共通教育カリキュラム改革

（1）コース・カリキュラムの構図

これまでの共通教育カリキュラムは、学生の単位修得のさせ方に注目すれば、授業科目をいくつかの既定のグループに区分し、各区分ごとに「主題別科目からは何単位、分野別科目からは何単位、…」という最低ないし一定の修得単位数要件を定めて、所要年限にわたり履修させる、という方式をとっていた。このようなカリキュラム方式は従来からあり、また本学に限らず多くの大学でとられてきた方式である。

平成 14 年度より導入された新たなコース・カリキュラムは、先にも述べたように履修の弾力性と柔軟性とを両立させうる新しい科目編成を可能にするものである。その編成にあたっては以下の 3 つの表（カリキュラム基本三表）が必要となる（詳しくは図 1 を参照）。

1. 科目編成表
2. コース・カリキュラム・マトリックス表
3. 学生別履修要件表

図 1

科目編成表					主題別コース										キャッチアップコース					コース・マトリックス表	
系	分	授	設	科	単	思想と文化	歴史と人物	社会と組織	法と正義	数と論理	人間と教育	環境と人間	リメディアアル	リメディアアル	生物	文系の理科	理系の哲学	・	・		・
列	野	業科目	置	目 類 型	位 数																
人文	哲学	哲学	共通	総説1	2	○			○								○				
	論理学	論理学	共通	総説1	2				①	○											
	心理学	心理学	共通	総説1	2						○							○			
	文学	文学	共通	総説1	2	○	○														
	文学	イギリス文学	専門開放	展開2	2	○															
	教育学	教育学	共通	総説1	2							◎									
社会	社会学	社会学	共通	総説1	2				①		○										
	歴史学	歴史学	共通	総説1	2	○	◎														
	歴史学	日本史	共通	展開2	2		○														
	経済学	経済学	共通	総説1	2				◎	①	○	○									
	経済学	経営学	専門開放	展開1	2				○												
	法学	法学	共通	総説1	2				①	◎											
自然	数学	基礎数学	共通	基礎	2						○										
	数学	線形代数	共通	総説1	2				○	○											
	数学	解析	共通	総説1	2																
	自然一般	科学思想史	共通	展開2	2	○	○										○	○			
	物理学	基礎物理学	共通	基礎	2									○							
	物理学	物理学1	共通	総説1	2									◎							
	物理学	物理学2	専門開放	展開1	2																
	生物学	基礎生物学	共通	基礎	2						○					◎	○				
	生物学	生物学	専門開放	総説1	2							◎			○						
	健康とスポーツ	加齢と健康	共通	総説1	2							○									
スポーツ	スポーツ実習	共通	総説1	2							○										

学生区分	修了必要 コース数	ゾーン 指定	卒業要件 総単位数											
			16	10	6	4	—	4	—	—	—	4	—	24
A学部学生	1以上		16	10	6	4	—	4	—	—	—	4	—	24
B学部学生	1以上		2	4	8	10	—	16	4	—	—	—	4	24
C学部 I ○○学科	1以上	①	4	6	16	10	4	4	4			—	4	24
		②			2	0								
C学部 II △△学科	1以上	①	6	4	10	16	4	—	—	—	—	—	—	24
		②			0	2								
D学部 I	1以上		—	—	—	—	14	—	12	—	—	—	4	28
D学部 II 物理を高校で履修していない者	2以上		—	—	—	—	6	4	4	10	—	—	—	28
G学部 I														
G学部 II 生物を高校で履修していない者	2以上						4	6	10		10			26

*科目数, コース名, 学生別履修要件などはすべて, 説明のための例示に過ぎない。

コース・カリキュラムでは、学生はあらかじめ設置された「コース」と呼ぶ授業科目グループの群の中から、定められた数のコースを「修了」しなければならない。つまり、「コースを修了する」ことが、このカリキュラムの要点である。「コース」は、基本三表の構図の中で、「科目編成表」に「コース・マトリックス表」が作用すること（教育的変換）で生み出されている。また、「修了」は、「学生別履修要件表」が各コースに対して規定した条件を満たすことである。

しかし、このように述べても、コース・カリキュラムの具体的説明にはならない。カリキュラムを形づくる基本三表の表ひとつひとつの中身と表間の結びつき方が理解されねばならない。

以下この三表を用いて、コース・カリキュラムの様々な仕組みを説明していく。

（２）科目編成表と科目類型

授業科目は教育における基本構成要素である。科目編成表の中で個々の授業科目は固有の履修単位数を「属性」としてもつほか、例えば人文、社会、自然といった「系列」やさらに細かい「分野」などによる科目分類の「属性」を備えている。このような普通考えられる属性のほかに、コース・カリキュラムでは、このカリキュラム固有の「科目類型」という属性が設定されている。科目類型は、授業科目間での相対的な履修の時間的順序を表すためのものである。例えば、「基礎」－「総説」－「展開」といったアイテムを用意し、同じ「分野」に属する科目同士の間で、「総説」とされた科目は「基礎」の科目を履修したあとでなければ履修が許されず、その「総説」を履修した場合に限り、今度は「展開」の科目の履修が初めて可能になる、というような具合である。科目類型を用いれば、学生があるコースを辿って学習を進めていく場合でも、最も効果的な履修順序がガイドされるとともに、放縦で無意味な履修の仕方が防止されるのである。

科目類型は科目編成表において設定されているのだから、コースの違いや学生の違いからは独立である。そうなるように教育の基本構成要素である授業科目についての「属性」としていることが肝腎な点である。これによって、コース・カリキュラムには、以下のように様々な合理的学習ガイドライン機能が生まれてくる。

まず第一に、それは授業科目の「学年指定」よりも好ましい履修順序ガイドラインとなり得る。というのは、科目類型によれば、学生の達成度に応じて履修出来る科目の範囲が自動調整されるという自然で合理的な働きがあるからである。これに対し、学年指定方式では、一面で、学生個人間の達成度の違いを区別しないで、「学年」の名の下に画一的な履修を強いるものであり、他面では、学生の科目分野ごとの達成度の違いを区別せず、特定分野への関心の深まりに水をさす傾向をもっている。

第二に、リメディアル教育や文系・理系間の分野クロス教育が有効に実施出来るようになる。高校での教科・科目の履修に個人差がある場合、例えば、高校で生物を十分学んで

きた（あるいは受験した）学生には「基礎」はパスし、「総説」から履修させることが出来るし、同じ学部・学科生でもそれが不十分な（あるいは受験しなかった）学生には「基礎」の生物から始めさせるというように、旧カリキュラムの「理系基礎」のように一律ではなく、個々の学生の既修得状況に即して行えることになる。同様な考え方が、文系の学生への理系科目教育や理系の学生への文系科目教育にも適用できることが理解されよう。これらはリメディアル・コース、文系学生のための理系コースなどのコース設置と併用することで、もっと効果を高めることが出来る。

第三に、専門教育との効果的な連携や交流が可能となる。例えば、そうすることが必要でかつ適切ならば、共通教育のある分野の「展開」科目としてある学部の専門科目を充てるといような「専門開放科目」のアイデアが無理なく実行できる。その専門科目を受ける学力資格は、履修生の所属学部の如何を問わず、科目類型に沿った履修によって保証されているからである。また、分野によって、専門教育と共通教育との連続性が重視される場合には、科目類型は両者の連携を図る上で効果的役割を果たすであろう。

(3) コース・マトリックス表とコースの編成

科目編成表に掲げられた授業科目を教育上有用な「コース」群に「教育的変換」をしているのが、コース・マトリックス表である。あるコースがどんなものかを知るには、まず、特定の（タテ方向に見た）ひとつの「列」を取り出して考えればよい。列の先頭にはそのコースの名前が表示されており、その下の○や◎の付けられた位置の行にある授業科目でコースが構成されている。この「丸付け」の仕方の違いでコースは互いに区別されることになる。

コースは「旅程」に喩えると分かり易い。旅行に目的があるように、コースを作り上げるには、そのコースの教育目的を定める必要がある。例えば、

- ・学生所属学部、学科に特有の教育を行いたい
- ・学生にあるテーマに沿った学習を行わせたい
- ・ある外国語の能力を身に付けさせたい
- ・基礎学力状況に問題がある学生に補修的学習を行わせたい

など様々な目的が考えられる。コース・マトリックス表は、教員スタッフと授業科目という大学の「教育リソース」で作られられる教育サービスの“ショーウィンドウ”である。

目的が決まれば、その目的の達成に寄与出来ると思われる授業科目を選び出す「丸付け」を行うことになる。単にコースに属させる科目を選び出すだけでなく、選び出した科目に「重み付け」を行うことも出来る。「必修」(◎)や「選択必修」(○)として、構成科目にメリハリをつけることで、よりきめの細かい「教育的変換」が実現できる。但し、これらの「必修」「選択必修」はそのコース内だけで意味があることに注意する必要がある。コースの構成科目は旅行の中の個々の「訪問地」に相当するが、同じザビエル教会への訪問で

あっても、「結婚式を挙げるアベックの旅」なら「必修」になるが、「中国地方の文化財をたずねるツアー」なら「選択必修」のひとつであればよい。

ある一つのコースがこのようにして出来上がるが、科目編成表が与えられている限り、他のコースがどのように編成されようと、コースは互いに全く独立にすることが出来る。また、コースの数がどんなに多くなっても、学生総数に変化がない限り、何の影響もない。

「まず科目ありき」のもとで作られるコースは、このように“バーチャル”なものである。このことは、コースの追加、削除、内容変更がカリキュラムの他の部分への影響を全く懸念せず自由に行える、ということであり、コースに関して「とりはずし可能」な構造をしていると言える。極端な話、本学を訪れた一人の科目等履修生A氏のために「A様あつらえコース」を処方するというようなことが十分可能である。コース・カリキュラムは、「教育改革」が日常化し、ますます多様化する入学者を受け入れながら個々の学生に合った教育が求められるような時代に耐えられる「改革プルーフ型」カリキュラムであると言える。

すでに述べたように、授業科目は異なるコース間で多重に組み込まれることが許されている。これによって、同一科目の「読み替え」という不正常的な科目運用操作は排除出来るはずである。「読み替え」は、学生の所属や適用課程と個々の科目とを排他的に結びつけてしまったカリキュラムで、止むを得ず生じてくる操作であり、授業科目と学生とを複次元でとらえ、コースで媒介しているコース・カリキュラムには本来無縁のことである。

(4) 学生別履修要件表とコース修了

学生がコース・カリキュラムを履修するには、「学生別履修要件表」に掲げられた履修要件をすべて満たすことが求められる。学生は、自分がどの「学生区分」に相当するかを左端の学生区分欄から見出せば、その行（複数行の場合もある）に示された一組の履修諸要件が自分に適用されるすべてであることを知る事が出来る。それは、つぎのような諸要件から成っている。

- A. コース・カリキュラムに組み込まれた授業科目の範囲から、最低修得しなければならない合計単位数。
- B. 「修了」すべきコースの数。（その数を条件付きで選べる場合もある。）
- C. 修了が必須の、あるいは選択可能なコースの範囲指定。
- D. 必須または選択出来る個々のコースの「修了要件」。

これらの個々の要件の決め方によって、実に多種多様な履修要件の組を作り出すことが出来る。コース・マトリックス表が、その大学の教育サービスを陳列したショーウィンドウであるならば、学生別履修要件表は、謂わば教育サービスを顧客各々人にあつらえる“注文票”、“カスタマーズ・バラエティ・メニュー”ということになる。

コースの「修了要件」について述べると、これはコース毎に、

- a. 丸付け科目の中から最低とるべき合計単位数を修得

b. 必修 (◎) をすべて履修 (それがコースにある場合)

c. 選択必修 (○) の中から、指定された単位数以上を修得 (それがコースにある場合) という形で与えられる。選択必修の場合、さらにそれらの科目を小グループに括った範囲でサブ選択必修要件を課す「ゾーン指定」というきめの細かい要件設定なども可能である。

A のカリキュラム全体として最低満たすべき合計単位数と a のコース毎に最低満たすべき合計単位数の関係が少し分かりにくいであろうが、A の計算は、コースのことは無視して単純に科目編成表に並べられた授業科目のうち履修した科目の単位数を重複なく合計したのについて述べている。a の方は、そのコースに丸付けされた科目の合計単位数についてであるから、それらをコース間でさらに合計してしまえば、科目が重複し合っている分、同一科目が二重三重に計算されてしまうので、その重複分を全部差引かなければ、A の計算には相当しない。

以上のような履修諸要件とは別に、コースを履修していく過程においては、先に述べたように、科目類型に従った履修順序が守られなければならない。そのことと関係して、コース編成を行う上で、先行履修が義務付けられる科目は、コースに加えておくのが普通である。

また、コース・マトリックス表で個々のコースが「とりはずし可能」であったのと同様、学生別履修要件のひとつひとつも互いに独立であるので、「とりはずし可能」である。コース・マトリックス表が与えられている下で、学生の所属、入学区分、学力状況、その他様々な「学生区分」に応じて学生別履修要件表の「行」をどのように増やしても減らしても、問題は起こらない。

(5) コース・カリキュラムの可能性と問題点

コース・カリキュラムの導入によって、第一に従来のカリキュラムのどのような問題点が解決されるのか、第二に、今後、大学の一般教育が対応していかなければならない新たな課題に対してどのように応えていけるのか、また第三に、コース・カリキュラムには従来のカリキュラムにはなかった新たな問題があるのではないかと、という様々な疑問が抱かれていると思う。これらの問いに対する答えとしては、カリキュラムのコンテンツや運営体制の要因の方が重要な意味をもつ場合が多いが、他方で、コース・カリキュラムのフレームとしての広さやフォーミュラとしての柔軟性ゆえに解決し、達成出来ると考えられることが数多くある。従来のカリキュラムに対する改善という視点で考えてみると、つぎのようなことを挙げる事が出来る。

- ・テーマ型教育を、従来の「主題別科目」「総合科目」など個別科目履修によるだけでなく、系統的な「テーマ・コース学習」として行える。
- ・段階的学習が必要な分野に適切な学習プログラムを用意できる。

- ・科目間、授業間の連携を確立して、従来の「分野別科目」にあたる個々の授業科目への関心と理解度を向上させる。
- ・理系における文系的素養、文系における理系的素養の教育を無理なく導入出来る。
- ・従来の「理系基礎科目」の幅広い活用が可能になる。
- ・専門教育として行われる内容の授業科目を無理なく共通教育に活用できる。
- ・専門教育との接続がより円滑に行える。
- ・入学者の学力の差異に適合したリメディアル教育が系統的、選択的に行える。
- ・外国語科目などの系統的で段階的な履修プログラムを明示できる。
- ・どの学生にとっても学力と希望に応じて履修出来る科目の範囲が広がり、他方で無駄な開講を減らす効果が期待される。
- ・学生が自分の学習の達成度を確認するための基準を見出しやすい。

次に、コース・カリキュラムの問題点について述べよう。まず何よりも、それが複雑な仕組みとなっていて、学生が履修選択決定に戸惑ったり、教務事務が大変になる、ということが挙げられる。その原因は、従来のカリキュラムとの違いとして、

- ・科目グループ（コース）が科目重複型であること
- ・個々の科目に科目類型があること
- ・必要に応じて、科目グループ（コース）ごとに異なった必修・選択必修指定があり、場合によっては、ゾーン指定がなされることもあること

などによっている。むやみとツマミやボタンのある昨今の AV 機器と同様、機能の豊富なフォーミュラは扱いが面倒なものである。そのために、学生の履修選択上の誤りが頻発したり、教務事務の成績判定の作業が非常に煩雑になることが予想される。

この問題点を解決するには、人的判断を出来る限り吸収した高度な判断動作が可能な教務事務電算システムの導入によるしかない。併せて、学生の履修科目選択を支援するようなシステムの導入も必要である。そのようなシステム開発には、当初こそ初期投資コストが幾分高くつくであろうが、結局は大幅な安上がりシステムになると考えられる。

また、運営面での問題点としては、多様で数多くのコースがあるほど、毎年度の時間割編成や教室割り当てに十分な注意が必要となってくるという点がある。毎年ほぼ同様な科目開講が期待できる共通教育では余り心配はないのだが、必修やゾーン指定などでしぼりが多いコースでは特に、年度間で開講科目構成にアンバランスが生じたりすると、達成度の低い学生が受講できる科目が減ってしまうことがある。かなり間遠にしか開講できないような科目をコースに“飾っておく”ことは避けたほうがよく、約2年に1回以上はどの科目も開けるようにしておいた方がよい。また、対象学生人数が多く、かつ多様である共通教育の場合、学生に選択の余地の広いカリキュラムになればなるほど、毎期の授業への教官配置や教室割り当てが大変になると考えられる。

要は、コース・マトリックス表全体とにらみ合わせて、年度ごとに大きな変動のない安

定的時間割を用意するという事に尽きるのだが、これは、しっかりした統一的な運営責任体制の確立と裏腹なのである。

このように、複雑なカリキュラムの円滑な運営という点が、コース・カリキュラムの最大の困難であると考えられるが、このほか、つぎのような場合にも何らかの検討が必要となってくる。

- ・編入学者の単位認定の場合
- ・他大学との単位互換制実施

これらは、科目類型との関係で問題が生じることとなる。つまり、コース・カリキュラムで課している履修順序要件を満たしていない他大学での履修をどのように認定するかということである。

4. コース・カリキュラム実施後の状況

14年度からコース・カリキュラムは実施段階に入った。現状では、まだコース・カリキュラムの特質を生かし切った形での授業科目及びコースの整備が完了していないが、外国語や理科系学部向けの自然科学教育についてはコース・カリキュラムに基づく、新しいシステムが動き出している。

(1) コース・カリキュラムの現状と展望

現行のコース・カリキュラムは、外国語や自然科学など同時に授業科目そのものの改革を行った系列を除いて、旧来の授業科目をそのまま踏襲し、丸付けによる履修方法の改訂を行ったものにすぎない。授業科目の大半が「総説」の属性を持つ独立したものであり、コース・カリキュラムの提供する系統的履修も未だ実現されていない。

ただし、丸付け及びコースの設定については、基本的なガイドラインを示したうえで、各学部ごとに独自に行った。このため、様々なコースが設定されることとなった。コース・カリキュラムはコースがいくつあっても対処できるのだが、共通教育として全学的に要求する資質と学部ごとの要求との腑分けが必要であり、いずれ整理・統合が行われよう。

コース・カリキュラムの採用そのものは、このように直ちに効果を現してはいないが、コース・カリキュラムの利点は機動的・弾力的に、漸進的にも急進的にも履修体系を変更しうることにある。すなわち、新しい授業科目の設置や既存の授業科目と先後関係のある授業科目の配置を通じて、いつでもカリキュラムを改訂できる。

これからの課題としては、教養の現代的課題である環境やジェンダーなど明確なテーマを持ったコースを提供するために授業科目を整備すること、また専門教育の授業のうち教養に適した内容を持つものを「アドバンスド・コース」として既存の教養科目の上に積み上げるような展開の余地もある。こうした方向での充実によって、コース・カリキュラム

は広く浅く万般の知識を与えるようなタイプの旧来の教養を脱却し、つねに現代的課題を取り入れつつ、大学卒業生に求められる体系的にある程度深みのある知識群や理解を獲得できる教養教育のシステムに成長できるだろう。

(2) 英語の TOEIC 準拠コース・カリキュラム

14 年度の英語教育の改革は 1) TOEIC への準拠と 2) コース・カリキュラムに則した完全能力別編成への移行という 2 つの特質を持っていた。まず第 1 の TOEIC 準拠は、山口大学が共通教育で涵養すべき基礎的技能の一つとしての「英語の運用能力」をどう考えるか、様々な議論を経て到達した結論である。TOEIC はコミュニケーション技術としての英語についての「読む」「聞く」のみのテストであり、基本 4 技のうち、「書く」「話す」を欠いているという点に問題があるが、求められる基礎技能としての英語と適合しており、しかも客観テストとして国際的に通用するという利点があった。在来の訳読中心の英語教育の行き詰まり感が深まる中で、その打開策として採用された。

第 2 の完全能力別編成は、400 点を最低基準点、600 点を共通教育レベルでの目標に設定したうえで、コース・カリキュラムの特性を活かして TOEIC のスコアに基づき、300 点及び 400 点を境目として、300 点未満の「基礎」、400 点未満の「総説」、さらにこれを上まわるスコアに対する「展開 1」の科目が用意されている（なお、どうしても 400 点に到達しなかった者のために、「展開 2」の科目も少数ある）。

新しい英語カリキュラムの特質は、完全に標準化された授業にある。すなわち、TOEIC という具体的目標に対して、基幹的な授業は共通シラバス、共通テキスト、共通評価基準（TOEIC スコアとリンクした客観評価）による授業となった。

なお、「展開」の授業には「Comprehensive English by Native Speaker」「実践総合英語」など、TOEIC では問われない「書く」「話す」を含む授業や「英語ライティング」を配置している。これは「英語の運用能力」はやはり 4 技の総合的錬磨によるべきだという考え方に基づくものである。

結果について言えば、前期 2 回の TOEIC 学内試験において、受験者 2,023 名（過年度の再履修者を含む）の平均点は 420 点、600 以上が 83 名（4.1%）、500-595 未満、277 名（13.7%）、400-495、780 名（38.6%）、300-395、801 名（39.6%）、295 以下が 82 名（4.1%）だった。日本の大学生の TOEIC 受験者の平均は 450 点程度であるが、これは大半が自発的受験者であり、英語が得意であったり、長期間のトレーニングを経た者を含むことを考えれば、正味 3 ヶ月程度の学習で平均 420 点に達したことはかなり評価できると言えよう。

入口部分の「TOEIC 準備」という授業では、厳しい宿題の割り当てを行っており、学生授業評価に基づく概算で受講者は平均 1 コマあたり 2 時間程度の授業外学習を行っている。まだまだ十分とは言えないが、以前の 3 倍近い授業外学習時間である。新入生は「遊

びグセ」がつく暇さえなかったとの風評もあり、副次効果として入学後の修学態度の改善にも役立っている。

ただし、山口大学の TOEIC 準拠英語教育はまだまだ問題を抱えている。第 1 に、大学で TOEIC を学ぶ意義が受講者に周知されているとはいいがたい状況がある。このため自主的に TOEIC に取り組むという自発性を持つ学生は相対的に少数にとどまっている。次年度以後、この点の改善が必要である。

第 2 は、授業の体系的整備が間に合わなかったこと。共通教育での制度設計ではスコアで 400 への到達を最低基準とし、600 点までをカバーすべき範囲と想定していた（これ以上については、共通教育外の「アドバンスド・コース」を用意する予定）。事前の予想では、400 を超えない者や 300 にさえ到達しない者へのケアが重要となるはずだったが、予想以上にスコアが良かったため、400 点以上のコースの手配が間に合っていない。制度設計の再検討とともに、適正な授業の配置を行う必要がある。

第 3 は、授業担当者の適応の問題である。担当者の大半が英語を担当してきた教員であったが、TOEIC の授業は今までの英語の授業とはまったく勝手が違っており、担当者の戸惑いは大きく、まだまだ十分な指導体制が出来ていない。これに対しては、英語部会で独自の TOEIC 指導法の FD 活動を行っており、漸次、体制整備が図られている。

（3）初習外国語改革の進捗状況

英語と共に初習外国語（独、中、仏、ハングル）のカリキュラムも大きな制度改革を行った。これは英語にも共通であるが、Semester あたり 1 コマ 1 単位であったものを 2 単位とし、8 単位（Semester 授業 4 コマ）を基本的な枠とした（理科系においては、選択制の 4 単位枠の授業も配置しているが）。従来は、場合によっては第 1 外国語として 8 コマまで受けられる制度であり、英語を全学必修化したのに対応して、英語との性格の違い（教養ないし素養としての初習外国語の性格の明確化）をはっきりとさせた。

同時に、コミュニケーション重視への転換と授業外学習や資格を重視する考え方への転換を図った。あわせて、8 単位 4 コマの枠で獲得させられるコミュニケーション能力の水準の明確化を進めている。

初習外国語の基本枠 8 単位については、独・仏・ハングルが週 2 コマの授業を同じ担当者が担当するシステムを採り、中国語については日本人の教員＋ネイティブの各 1 コマを組み合わせたものとしている。いずれも内容の標準化を進めており、中国語では統一シラバスは未整備であるが、同一テキストによるほぼ標準化された授業となった。

英語重視の風潮が高まるなかで外国語教育の英語への傾斜が強まっている。本学でも「英語の運用能力」を卒業生共通の必須要件としているが、初習外国語とくに東アジアの諸言語については、卒業生のうちある程度がかなりのレベルに達することを期待している。このため、初習外国語では基本的な枠に積み上げる授業（「発展コース」）を設置している。

現在は、人文学部のみが必修として履修させているが、初習外国語を進んで学ぼうとする様々な学部の学生にも履修機会を拓げる方向で検討している。

(4) 自然科学系の入門科目

理科系学部の自然科学系の授業については、従来は「補習」として正課外で行われていた高校程度の内容の授業を正課のカリキュラムに「入門」という形で配置した(数, 物, 化, 生物)。高校での教育内容の変化及び入試が基礎学力のフィルターとして十分には機能していないこと(この傾向は今後ますます強まる)に抜本的に対処するとの考え方からである。

初年度はまだまだ受け入れ体制が十分でなく、高校で未履修の科目に対してのみ「入門」を課すという形で暫定実施している。既履修でも実際には学力が十分とは言えない者も多いため、次年度からは入学直後にプレースメント・テストを実施し、学力が不足する者には漏れなく「入門」を課す方向で検討を進めている。

さらに、「入門」の履修・合格またはこれをクリアしている認定によって初めて、本来の大学の授業が受講できるようにするような、履修コントロールこそがコース・カリキュラムの本領である。現在のところ「併習」(「入門」を受けながら、本来の授業を受ける)を回避できていないため、厳格な履修コントロールを行っていないが、この点についても検討を進めており、遅くとも再来年度からはコース・カリキュラムによる“厳密な履修コントロール”が実現される見込みである。

5. おわりに

山口大学における共通教育のカリキュラム改革の状況について述べてきたが、実質的には平成 14 年度に改革がスタートしたばかりで、今回行った改革の良し悪しや成果は今後の推移をみなければ何ともいえないし、未解決の課題も多く残っている。しかしながら、国立大学の独法化を前に盛り上がりをもせた共通教育改善のための山口大学での熱気はまんざらでもなく、期待が持てるものである。この気持ちを大切に絶え間ない教育改善の努力を続けたいと願っている。本稿が共通教育の改善に取り組んでおられる他大学の参考となれば幸いである。

第12章 鳥取大学

清水 克哉

1. カリキュラム改革の経緯

鳥取大学では平成 5 年度から従来の教育制度を抜本的に見直す教育改革が行われ、学生が 4 年間又は 6 年間の学部教育全体の中で、一般教育科目と専門科目を平行して履修できる一貫教育のカリキュラム体制がとられた。この一貫教育の目標は、一般教育と専門教育を制度的に分断することなく、学部教育全体のカリキュラム体系の中で、一貫した効果的な、調和のとれた大学教育を実施し、そのことによって「広く深い学問的教養と高度な専門性を身につけた、創造性豊かな人間性を涵養すること」であった。この理念に沿って、平成 7 年に設置された大学教育センターの下で、全学教官が協力して一般教育を実施するという方式で行われた教育体制は平成 12 年度まで継続されたが、下記のような問題点が指摘された。

一般教育科目における 3 系列履修方式の実質的維持への批判

一般教育と専門教育の形式的関連性の解体

名目上の一貫教育実施

動機づけの乏しい学生の学習態度

形式的全学教官担当方式への不満

その後、平成 10 年の大学審議会の学士教育に対する基本は、「課題探求能力の育成」と「専門的素養のある人材として活躍できる基礎的能力等を養うこと」であるという答申を踏まえ、本学では教養教育の具体的な在り方を検討した結果、新たなカリキュラム改革と実施体制の強化が必要であるという結論に達し、平成 13 年度から一般教育と称した名称を「全学共通教育」と改め、図 1 のような科目区分の改正を行った。

2. カリキュラム編成

本学における全学共通教育は、鳥取大学の教育理念からどの学部の学生であっても共に必要な科目を体系化したものである。

そして、全学共通教育の内容については、平成 10 年の大学審議会答申が例示した下記の点を考慮したものである。

図1 新旧の科目区分
旧科目区分

一般教育	教養科目	一般
	<ul style="list-style-type: none"> — 人文 — 社会 — 自然 	特定
		総合
		外国語科目
共通基礎科目	健康スポーツ科学科目	
専門基礎科目		
専門科目	専門科目	



新科目区分

全学 共通 科目	大学入門科目	大学入門ゼミ 情報リテラシ 教養基礎科目
		主題A：学問の世界 主題B：現代の課題 主題C：人間と文化 主題D：人間と環境 主題E：自然と技術 主題F：心身と健康
	実践科目	外国語科目 健康スポーツ科学実技 高年次実践科目 実験科目
	専門基礎科目	-----
専門科目	専門科目	

社会生活を送る上で身に付けておくべき基本的な知識と技能を修得させる。
社会的・学問的に重要な特定の主題や現代社会が直面する基本的な諸課題についての授業を行い、多面的な理解と総合的な洞察力や現代社会の諸課題を総合的に判断し対処する能力を養成する。
体系化された学問を幅広く経験することにより、専攻する学問分野の理解を助けるとともに、専攻する学問分野の違いを越えて共通に必要な複合的視点や豊かな人間性を涵養する。
専門教育において、関連する分野に幅広い視野に立って学際的に取り組むことのできる力を培う。

これらの内容をふまえて、本学の全学共通教育は、大学入門科目、主題科目、実践科目、専門基礎科目の4編成とした。

(1) 大学入門科目

大学入門科目は、転換期教育の性格を有する科目であり、豊かな人間性の涵養と自ら課題を発見・探求するという学習態度の育成を目指すとともに、高校と大学の接続を考慮し基礎学力の向上を図ることがねらいであり、各学部とも「大学入門ゼミ」と「情報リテラシ」の4単位が必修科目として設定されている。

【大学入門ゼミ】

自ら学び、自ら考える力をつけること。

課題探求への意欲を提起させるための基礎的な知識及び学力をもたせること。

共に学び、共に語ることによるメンタルベースの維持。

【情報リテラシ】

パソコンの基本的な構成と機能を学ぶことによる基本技能の修得すること。

電子メール、ワープロ、インターネット等のITに関連する知識の修得すること。

情報社会のマナーである情報倫理を学ぶこと。

【教養基礎科目】

学力不足を意識している学生に基礎学力を身に付けさせること。

専門教育に必要な科目でありながら、高校で履修してこなかった科目の補習。

(2) 主題科目

主題科目は、広く深い学問的知識を授け、柔軟な総合的判断力の育成をめざす教育科目であり、主題A：学問の世界、主題B：現代の課題、主題C：人間と文化、主題D：人間と環境、主題E：自然と技術、主題F：心身と健康に類別されており、教育地域科学部は20単位、医学部は10 - 12単位、工学部は8 - 12単位、農学部は12 - 14単位が卒業要件となっている。

(3) 実践科目

実践科目は、社会生活を送る上で身に付けておくべき基本的な知識と技能を修得させる教育科目であり、外国語科目（英語、ドイツ語、フランス語、中国語、ロシア語、スペイン語、ハングル）と健康スポーツ科学実技及び実験科目に区分されている。

(4) 専門基礎科目

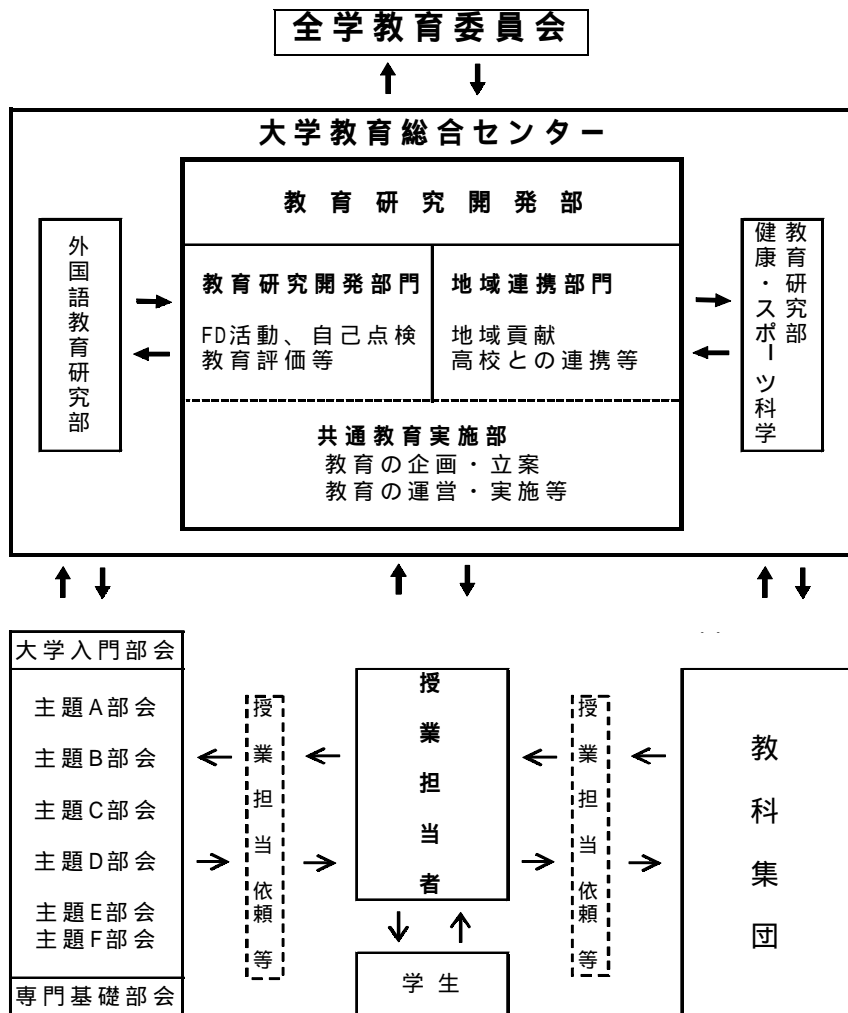
専門基礎科目は、全学共通教育と専門教育を有機的に関連づける教育科目であり、その中には各学部の専門教育のための導入的役割を果たす授業科目と専門科目を履修する

ために必要な基礎的学力と技能を育成する授業科目がある。

3. 実施組織（大学教育センターから大学教育総合センターへ）

本学では、教養部廃止に前後して学部一貫教育の理念の下に、既設の大学教育センターを中心として、高校との連携、教養特別講義、遠隔授業、SCS 授業等の新しい試みを行ってきたが、本センターに課せられる業務も年々多くなってきており、現状の大学教育センターでは、それらの対応は困難であるとの判断から学内措置として「大学教育総合センター」を平成 14 年 4 月から設置し、平成 15 年度には学内共同施設として省令化に向けて概算要求をすることを決定した。

図2 実施組織



(1) 全学教育委員会

全学教育委員会は、副学長が委員長を務め、各学部長及び大学教育総合センター長等が構成員となっている本学の教育に関する事項の最高決定機関である。

全学共通教育に関しては、企画及び実施計画の策定、教官定員の配置、予算並びに施設・整備の将来計画及び維持管理、自己点検及び評価並びに外部評価等がこの委員会で審議・決定される。

(2) 大学教育研究開発部

本学では、大学教育総合センターの中に、大学教育研究開発部が置かれ、この部は大学教育総合センターの主任が中心となって、4名のセンター員で構成されている。

この大学教育研究開発部では、全学共通教育に係る自己点検・評価、外部評価及び学生の授業評価等に関する計画の原案作成、教育・教授方法改善（FD）等の調査研究及び企画・立案、シンポジウム・講演会等の開催、センター広報・大学教育研究年報の発行などの業務を行っている。

(3) 共通教育専門委員会

大学教育総合センター長が委員長を務め、センター主任、各学部選出の教官 1名の委員で構成されている。

審議事項は、「教育課程編成に関すること」、「開設授業科目、単位数、履修方法及び授業時間表の策定」、「教官の授業科目の担当に関すること」、「シラバス作成に関すること」などである。

(4) 共通教育実施委員会

大学教育総合センター主任が委員長を務め、各部長、各学部教務委員長等で構成されている。

審議事項は、「教育課程編成の原案作成」、「開設授業科目、単位数、履修方法等の原案作成」、「教科集団に関する作業計画の原案作成」、「教官の授業担当に関する原案作成」などである。

(5) 教科集団

教科集団は、学問領域あるいは学問分野によって編成される。

学内の講師以上の教官全員は、いずれかの教科集団に属する。

各教官は、複数の教科集団に属することができ、一方をメインとし、他方をサブとする。

教科集団は、決定された開設授業科目計画案に従い、授業担当者を割り振る。

各教科集団から幹事及び副幹事を選出する。ただし、幹事については、責任学部から選出する。

(6) 部会

部会は、主題その他の区分によって編成する。

各部会は、部会長と幹事によって構成する。

各部会は、当該区分の編成について審議し、各教科への担当の割り振りの案を作成する。

各部会の責任は、定められた内規によって各学部が負う。同様の内規によって、各学部は部会長を選出する。

大学入門科目に関する部会は、大学教育総合センターの主任が部会長を兼ねる。

4. 教員及び学生の意識改革について

大学教育の改善のためには、教員の教育に対する意識改革と学生の改革に対する理解が重要であるという指摘がなされている。それらに対しての本学における取組や計画について紹介しておく。

(1) 教員の意識改革のための方策

教員の個人業績評価や教育評価の積極的な実施による研究や教育に対する姿勢の改善
公開授業の推進による授業改革

学生による授業評価（表 1 参照）の活用

インセンティブ体制の強化

FD 活動の充実

全学教官を対象とした説明会の実施

教科集団や部会に対する積極的な対応

広報誌等を活用した情報公開

(2) 学生の意欲向上につながるカリキュラム改革等の具体策

成績評価に GPA 制度を導入することにより、成績評価に対する重要性や客観性について認識させる。

多様化する学生の学習力や学力に対応するための教養基礎科目の充実。

英語教育の改善のために、外国人教師によるコミュニケーション英語を主体とした英語教育を実施し会話能力の向上を図る。またパソコン必携による Call システムを活用し、英語教育の質量的な充実を企画する。同時に TOEIC テストを全学生に受験させることにより到達度を明示し、具体的な目標をもたせた英語教育を実施する。

初修外国語教育でも，各検定試験の受験を推奨し，自己のレベルを認証させるとともに，外国語に対する積極的な姿勢を育成する。

健康・スポーツ科学教育では，健康や体力についてのレベルを自覚させるために，健康及び体力面の測定を行い，改善のための努力目標を与える。そのための具体的方策として，空き時間を利用したヘルスプロモーションアワーを確立する。

大学教育センターは初年次教育を中心とした教育機関であったが，大学教育総合センターでは，一貫教育の理念を生かすことや学生の目的意識につながる教育に関連した内容も必要であるとの考え方から，卒業生の品質保証的な要素とした GPA スコアや TOEIC スコアなどを含めた評価値を記録した証明書の発行について企画・実施を検討していく。

英語教育をはじめとした種々の教育の海外研修制度の推進

産官学連携によるインターンシップの実施や学内における高年次実践科目（社会人教育）の導入

学生（特に新入生）と教員のコミュニケーションを重視した大学入門ゼミの充実及び学生相談に関する改善

表1 学生による授業評価 平成13年度前期

	合計件数	5	4	3	2	1	評価平均
問1	24.102	23.90%	41.30%	29.00%	4.30%	1.50%	3.82
問2	24.103	17.80%	36.00%	29.90%	12.00%	4.20%	3.51
問3	24.095	18.90%	34.60%	31.60%	10.90%	4.00%	3.54
問4	24.08	18.10%	36.10%	32.30%	10.30%	3.20%	3.55
問5	24.09	16.90%	39.10%	32.30%	8.90%	2.80%	3.58
問6	24.007	18.10%	37.20%	36.30%	6.60%	1.80%	3.63
問7	24.055	14.90%	27.70%	38.40%	13.30%	5.70%	3.33
問8	24.07	19.30%	35.70%	29.30%	11.30%	4.50%	3.54
問9	23.584	13.60%	29.20%	36.50%	15.20%	5.60%	3.3
問10	24.026	8.30%	18.30%	49.10%	18.20%	6.10%	3.05
問11	24.034	20.90%	39.70%	32.50%	4.90%	1.90%	3.73
問12	20.909	22.20%	30.90%	31.00%	9.50%	6.50%	3.53

【授業内容及び授業の進め方について】 評価点 1 - 5

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 問1. よく準備をしている | 問7. 雑談，エピソードがおもしろい |
| 問2. 説明が明快で理解しやすい | 問8. 口調が明瞭で聞き取りやすい |
| 問3. 授業を興味深く聞くことができる | 問9. 板書が読みやすい |
| 問4. 基礎的なことから説明してくれる | 問10. 授業中質問しやすい |
| 問5. 授業の進度が適当である | 問11. 授業に対する熱意が感じられる |
| 問6. 授業を静粛に保つ配慮をしている | 問12. ビデオ等を効果的に使用している |

5. カリキュラム改革の点検・評価

全学共通教育のカリキュラム改革に関する点検・評価は、大学教育総合センターの中に「鳥取大学の現状と課題」について検討し、点検・評価を行っている。また、鳥取大学は、表 2 に示したような学外の有識者で組織される「運営諮問会議」を設けて、第 3 者評価を実施している。

表2 鳥取大学運営諮問会議名簿

役 職 名	氏 名	役 職 名	氏 名
京都橘女子大学長	大南 正瑛	鳥取県知事	片山 善博
鳥取県高等学校長会 会長	加藤 隆彦	鳥取県医師会会長	長田 昭夫
とっとり政策総合研究 センター理事長	林 真二	独立行政法人 国立科学博物館長	林田 英樹
ノースイースタン テクノロジーズ社社長	福本 晃	新日本海新聞社 代表取締役社主・社長	吉岡 利固
鳥取県商工会議所 連合会会長	米原 正博	鳥取三洋電気株式会社 相談役	米山 幸太郎

6. 問題点と課題

鳥取大学大学教育総合センターは、大学における全学共通教育の企画・実施と教育機能に関する研究・開発等をする機関であるが、同時に外国語や健康・スポーツ科学などの実践教育の実施や研究開発をする総合的な機関であると位置付けている。

本学は、教育を重要視する大学として「知と実践の融合」を教育理念に掲げ、わかりやすい講義法の構築や新しい教育カリキュラムの創成を図ってきている。それらの試みは、教員の資質の向上とともに、教員の教育に対する意識改革をねらったものである。

本学では、全学部 of 教官が教養教育を担当する全学出動体制が確認されているが、実質は学部分属教官数を基準とした授業担当責任制度的な体制が続いているのが現状であり、そのことが主題科目をはじめとして種々の授業科目において、学生の選択幅を減らし、意欲をもって学習する姿勢にブレーキをかける一因になっており、教養教育を本務と考える教官の必要性が強調される主因であると考えている。また、中教審答申の中にも提言されている「学生を感動させる授業」を開拓・提供していくためには、FD 活動や教育評価等を推進し、教育機能向上のための研究・開発に努めなければならない。

近年、教養教育、特に初年次教育の重要性が指摘されており、高校教育や専門教育との有機的な連関が、大学教育の成否の鍵を握っていると言われる。本学は、これまでも

県教育委員会と協定を結ぶなどして、学生の多様化や地域との連携等について対応してきたがこれらの要素は、今後ますます重要視される可能性が高いことが予測され、充実・改善の方向で検討していかねばならないと考えている。

第13章 愛媛大学

松久 勝利

平成3年に行われた「大学設置基準の大綱化」を受け、愛媛大学では今日にいたるまでの間に、共通教育（主として1, 2年次の学生を対象とする教養教育カリキュラムを本学では現在「共通教育」と呼んでいる。但し、平成4年以前は「教養課程」、平成9年－12年までは「一般教育等科目」と呼ばれていた）を中心として、3回のカリキュラム改革を実施している。以下にその経緯を概観しておく。

1. 平成12年度以前におけるカリキュラム改革の経緯

A. 「大綱化」を受けたカリキュラム改革（平成5年度）

平成3年の「大綱化」を受け、本学では教養部と全学カリキュラム委員会の合議により、平成4年度に「教養部における履修科目及び最低履修単位表」の見直しが行われ、平成5年度から実施された。この年の10月に評議会で決定された「一般教育等科目についての基本方針」によると、「愛媛大学では、平成3年7月の大学設置基準の大綱化を受けて、4年間又は6年間の体系的な学部教育を実施することとした」とある。

この基本方針にあるように、この年から実施された新しい「一般教育等科目」のカリキュラムの主眼は、従来の「教養課程」の独立性を廃し、「学部一貫教育」に組み入れることにあった。このことのためにとられた主な措置は次の諸点である。

- ①平成4年度まで用いられていた「教養部における履修科目及び最低履修単位表」が「平成5年度入学生に適用する履修単位表」と名称変更され、「専門教育科目」をも含む表記となったこと。
- ②このカリキュラム全体の名称を「一般教育等科目」とし、従来使っていた「一般教育科目」という区分は「教養教育科目」という名称に変更して、新たに「総合科目」を追加。
- ③新たに「専門基礎教育科目」という区分を導入し、「履修単位表」上において、「専門教育科目」に準じる位置に表記し、各専門学部・学科において必要に応じて設計・実施。
- ④外国語と保健体育に新たに「情報科学教育科目」を加えた「共通基礎教育科目」という区分を導入。
- ⑤上記の変更に伴い、学生に課す履修単位数並びに区分配分の大幅な変更を行ったこと。

イ. 「教養教育科目」

平成4年以前は全ての学部が人文・社会・自然からそれぞれ2-4科目ずつ合計36単位課していたものを、平成5年度には大幅に削減し、それぞれの学部・学科において、16-26単位の範囲でフレキシブルに単位数を設定できることとした。

ロ. 「専門基礎教育科目」

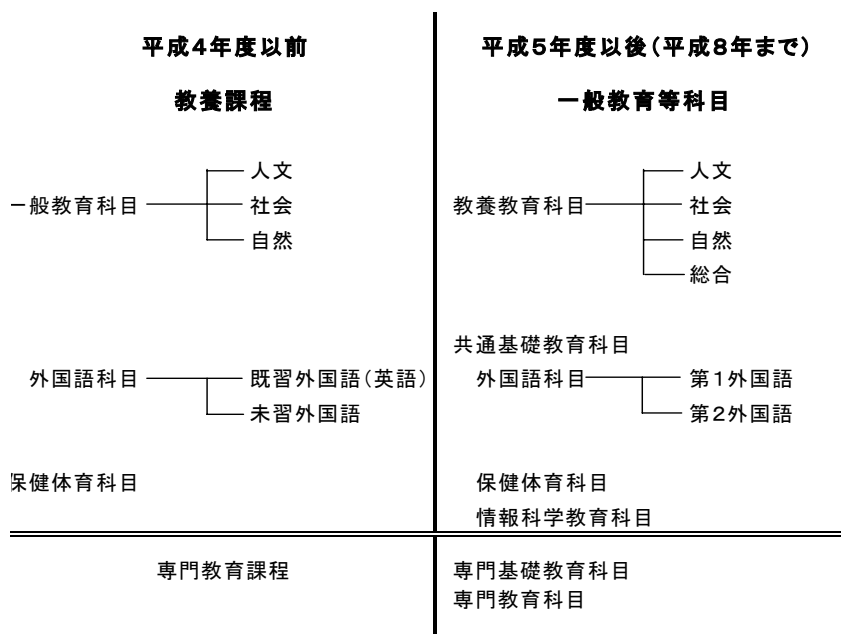
学部・学科の判断により、履修すべき単位数は0（教育学部小学校教員養成課程、但し理科と数学専修は4単位）から30（工学部機械工学科）まで、きわめてバラエティに富んだ状況が出現することとなった。

ハ. 「共通基礎教育科目」

外国語の履修にフレキシビリティを確保したこと（「第1外国語」として、英語、独語、仏語、中国語のうち1カ国語8単位、「第2外国語」として、上記以外の1カ国語4単位）、保健体育（理論2、実技2）は以前と同じく必修、「情報科学教育科目」2単位を追加（必修か選択かは学部・学科により異なる。）

ニ. イ、ロ、ハの措置により、教養部の管理下にあるカリキュラムとしては「専門基礎教育科目」が教養部の管理外に置かれたことにより、平成4年以前は外国語や体育を含む共通教育科目の最低履修単位数が51-56単位であったものが、平成5年以降は32-42単位にまで削減されることとなった。

以上の措置を受けた新旧カリキュラムの全体構造の違いを以下に示しておく。



これらの措置が物語っていることは、学士課程カリキュラムとしての「学部一貫教育」は、平成4年度以前は教養部において実施されていた「一般教育科目」のうち、専門教育の前段階としての機能を有する科目を、「専門基礎教育科目」として専門学部に引き揚げるという方法で実施されたということである。このことは、先に引用した「一般教育等科目についての基本方針」に「一般教育等科目の教育は、全学の教員が担当することとする」という一文が盛り込まれていることと呼応している。これを別言するなら、この時点で本学の学士課程カリキュラムにおける教養部の役割が、はっきりと低下の方向に向かい始めたということである。全国的にはすでに教養部の改廃問題がホットな話題となりつつあった時期でもあり、組織としての本学教養部の進路は、この時点ですでに廃止の方向に傾きつつあったということであろう。

B. 教養部廃止に伴うカリキュラム改革（平成9年度）

平成6年7月13日の日付を有する本学部局長会議の確認事項記録、「教養部改組に関する確認事項」という文書は、「教養部改組により学部等に配置される教養部教官定員は、全学の一般教育等科目を担当する定員として学内的に管理する」と明言しており、さらに「教養部教官定員を配置された学部等は、その定員に応じ、全学の一般教育等科目の実施に必要なコマ数の授業を負担する」として、教養部改組後の一般教育等科目の実施体制を担保している。この「確認」を受けて、教養部改組以後に実施すべき「一般教育等科目」の新しいカリキュラムが、全学のカリキュラム委員会において立案された。

この新しいカリキュラムは「全学の教官が担当する」とされたが、現実問題としては、教養部から学部等に配置される教員を柱として立案せざるをえない事情があった。このことのために、新しく制定された一般教育等科目カリキュラムは、基本的骨格は従前のそれを引き継ぎながら、基礎セミナーの新規開設と履修単位数の見直しという部分的変更にとどまっている（それゆえ、本カリキュラムの全体構造図は省略する）。教養部廃止という方針がすでに打ち出されていたことから、新カリキュラムのねらいは、「大綱化」の方向、すなわち「4年間又は6年間の体系的な学部教育の実施」をより明確に制度化することであった。上述のごとく、この方向は平成5年度の改革において基本的に実現していたことから、このたびの改革はその総仕上げがねらいであったと言える。

このたびのカリキュラム編成上の変更点は次の諸点である。

①「教養教育科目」に「基礎セミナー」を導入したこと

この時期に全国の大学で導入された科目であるが、本学では「学部一貫教育」の柱として、早期に専門教育になじんでもらうことを目的として、各学部・学科において立案・実施することとした。

②「教養教育科目」に「主題別科目」という分類法を導入したこと

人文・社会・自然・総合という区分はそのままだが、その下の授業科目を主題別科目

という括りを入れることにした。一例をあげると、人文分野の哲学は「哲学への招待」という名称とし、専門科目としての「哲学入門」とは区別される、より身近な哲学的テーマに即して授業を展開することとした。

③「教養教育科目」の履修単位数を 20－22 単位程度に平準化したこと

先の改革で教養教育科目の履修単位数が、学部・学科により大きな違いが生じたことから、学士教育課程における教養教育の意義があまりに顧みられなかったとの反省に立ち、本学として共通的な教養教育の位置づけをはかることとしたもの。

④「教養教育科目」の履修方法として、文系・理系科目の傾斜配分を導入

オウム真理教事件のあおりを受けた形で、文系学生は人文・社会それぞれ 4 単位に対し、自然分野を 6 単位履修することとし、理系学生に対しては自然 2 単位、人文 6 単位の履修を義務づけたこと。

⑤外国語科目の履修単位数の削減

従前は第 1 外国語 8 単位、第 2 外国語 6 単位の履修を課していたものを、英語 6 単位、未習外国語 4 単位に削減したこと。なお、学生の履修実態を踏まえて、履修のフレキシビリティを確保する方式は廃止し、既習外国語を英語とすることとした。

⑥上記の措置により、共通教育の履修単位数は全学的に 34－36 単位に平準化された。

このたびのカリキュラム改革の眼目は、実施体制に最大の力点が置かれ、科目編成については最小限の手直しにとどめている。「学部一貫教育」という目標は、科目編成に関しては平成 5 年度の改革で実現していたため、教養部教員の学部分属という事態を受けて、いかにしてカリキュラムの支障なき実施を保証するかを重視せざるをえなかったのである。そのため分野ごとの「実施責任学部制」を採用し、旧教養部教員の分属数に応じた関連授業の拠出ノルマ数を設定した。この措置の問題点については後に言及するとして（本報告 2 の IV）、本カリキュラムの実施にあたっては、教養部廃止に伴う組織改革が最優先され、カリキュラム改革の核心と言うべき教育の質的向上に関わる議論がすっぽりと抜け落ちていたという事実は否めない。これで果たして教育改革の実をあげることができるのか、という疑問は当初から提起されていた。本カリキュラムの実施にあたっては、これを教養部廃止に伴うやむをえない措置として暫定的に認め、できるだけすみやかに本格的なカリキュラムの検討に取り組むことが必要との見方が支配的であった。事実、本カリキュラムの導入を決めた（つまりまだ実施もされていない）平成 8 年 10 月の大学教育審議会において、早くもこの問題が論議され、大学教育研究実践センターに対して、問題点の洗い出しと共通教育の在り方についての検討を始めるよう、指示がなされたのである。

2. 平成13年度に実施されたカリキュラム改革（通称「共通教育ルネサンスプラン」）

大学教育審議会からの指示を受けた大学教育研究実践センターにおける取り組みは、まずは実施に移されたばかりのカリキュラムの点検を中心とする作業であった。「大綱化」を受けたカリキュラムとして、「学部一貫教育」という基本方針は適切と見られるべきであったし、また共通教育の全学実施体制も、教養部が廃止されてしまった現状からして、他に選択肢がないのが現実であった。本学としては、一般教育等科目の枠組みからこの2つをはずすわけにいかないとすれば、新しいカリキュラムの立案は、現行システムの問題点を徹底的に洗い出す必要があったからである。

平成10年9月、大学教育研究実践センターは、現行システムの問題点を次の2点に絞り込み、これを解決するためのカリキュラムとその実施方策の立案に着手した。

1. 現行の一般教育等科目カリキュラムは、「学部一貫教育」という方針のみがあって、教育システムとしての理念・目標・目的・方略が明示されていない。
2. 一般教育等科目の全学実施体制は、授業実施システムとしては機能しているが、これらの授業の質的向上に関しては機能していない。その原因は、実際に授業の担当にあたった教員に、一般教育等科目に関する当事者意識が欠けていたことである。
このことは、旧教養部教員にも、新たに共通教育の授業を担当することになった教員にも言えることであった。

これら2つの問題点を解決するには、一般教育等科目カリキュラムのすべての要素についての見直しが不可避であり、こうして平成11年3月には「愛媛大学共通教育ルネサンスプラン」と題された共通教育改革答申（「一般教育等科目」という名称はこの時点で「共通教育」に変更）が、大学教育審議会に報告・承認され、ただちにその実施に向けた検討が開始された。

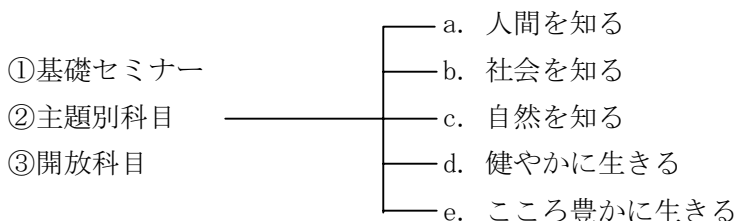
「ルネサンスプラン」は、高等教育の普及拡大の趨勢、大学入学生の知的現実と意識の実相、大学を取り巻く社会の現状と動向、その中での大学の使命、本学の進むべき方向等に鑑み、共通教育の目的を以下のように表現している。

「個々の学生が新しい時代を自らの力で乗り切るのに必要な、基本的な学力と豊かな人間力の育成」

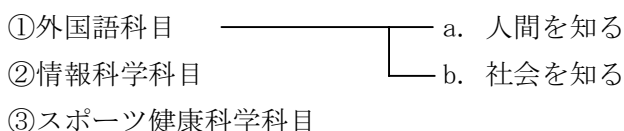
これは、以下の共通教育の各科目区分・分野及びそれらを構成する個々の授業ごとにより階層構造的に設けられている目標・目的を目指し、達成することをもって追求されることとなっている。以下、共通教育の全体構造とともに各科目区分・分野ごとの目標・目的・実施体制等を記述する。

I. 【共通教育】の全体構造

(1) 教養教育科目



(2) 共通基礎教育科目



(3) 専攻別基礎科目

(4) 日本語科目・日本事情科目（留学生対象）

II. 共通教育の区分ごとの目標・目的・履修単位数

(1) 「教養教育科目」；

「幅広い学問分野の知識や研究に接し学ぶことにより，物事を適正かつ広い視野から見，かつこれを主体的に考えることを通じて，人間としての良識や心の豊かさを培う」

①「基礎セミナー」；2単位 「大学教育及び大学生生活への円滑な適応を助ける」

②「主題別科目」；18単位

「加速する変革の時代にあって，自立した個人としての判断力や理解力を養う」

③「開放科目」（学部開講の専門科目のうち，一定の制限を付して教養教育科目として認定される科目）；2単位を上限とし，「主題別科目」に算入

「教養教育科目の選択肢を更に広げ，学生の知的関心に応え，学問の楽しさ，深さを更に感得させる」

(2) 「共通基礎教育科目」；各学部・学科が履修科目及び単位数を指定

「学部の違いを越えて不可欠と目される基礎的な学力や知識並びに身体的健康の充実向上を図る」

①-a. 「既習外国語（英語）」；6単位

「英語の国際語としての認識を養い，意志の伝達及び情報の発信に必要な能力を開発する」

①-b. 「未習外国語」；2（理・工・農・医）又は4単位（法文・教育）

「基礎的運用能力を育成し、その学習を通じて異文化を理解する」

②「情報科学科目」；2単位

「情報社会にふさわしいコンピュータリテラシー(コンピュータの基本的な利用技術、コンピュータの仕組み、コンピュータ利用上のマナー)を養う」

③「スポーツ・健康科学科目」；1単位

「青年期における心身の健康の保持増進と、生涯スポーツへの動機づけを図る」

(3)「専攻別基礎科目」；単位数は専門学部・学科において指定

「(理系の)専門基礎科目及び専門科目を履修するに先立って、講義を理解する上で必要な基礎知識や実験・実習を遂行するに必要な基礎技術を習得する」

(4)日本語科目・日本事情科目

「外国人留学生」及び「帰国子女」を対象に、日本語運用能力の育成及び日本事情の理解を図ることを目的に開設されている科目群である。

Ⅲ. 共通教育の実施体制

平成13年度4月に愛媛大学大学教育総合センターが学内措置により設置され、共通教育の教育課程の編成を担うこととなった。同センターの共通教育企画・実施部には、科目区分ごとに「部会」が置かれ、それぞれが区分ごとの具体的な授業計画の原案を作成し、所定の調整を経てそれをセンター運営委員会が審議し、決定する。このセンターの組織編成において特に重視されたのは共通教育の質的向上を実現するということであった。そのための具体的措置として、そこに専任教員を配置し、センター全体の職務遂行の「核」としたこと、センター運営委員会に各学部長推薦の委員とともにセンター長推薦の委員を加えたこと、センター内部に、共通教育の企画、実施に伴う各種連絡調整、共通教育関連の予算、広報、環境整備、ファカルティ・ディベロップメント、修学支援等を担う組織を立ち上げ、いわば多方面から共通教育の充実を図ったこと、またそこに共通教育に関わる組織・規則の見直し、自己点検評価、将来構想策定を担う組織を置き、共通教育を自ら不断に見直し、自己改善を図る機能を持たせたことなどが挙げられる。

こうした中で共通教育の教育課程の編成に関連して、先ず、科目区分ごとの実施責任学部制と旧教養部教員の分属数に応じた拠出ノルマ制が廃止された。また、新しい共通教育全体の目的、各科目区分ごとの目的が冊子(「愛媛大学 共通教育ルネッサンスプラン」)に明示され、それは本学全教員に配布された。更に、全学実施体制を実質化するため共通教育は全学教員(常勤講師以上。附属学校教員は除く)が担当することを再確認し、全学教員は例外なく「共通教育の担当可能な授業科目等の登録」をすることとした。こうした前提のもとで、共通教育の科目区分ごとに設けられた部会はそれぞれの区分ごとの目的を意識しつつその「登録票」をもとに授業担当者を決めることとなったのである。その部会は、「基礎セミナー」のそれを除き、センター運営委員とセンター長が委嘱する委員のそ

それぞれの若干名から成るものとされ、いずれも所属部局・学部の利害代表としてでなく、全学的かつ大局的見地から授業計画の策定にあたることとされている。これらの措置により、全学実施体制下のそれとしてよりふさわしい、従って、共通教育の目的の実現により資する教育課程が編制される可能性が高まったと言える。

Ⅳ. 教養教育を担当する教員体制

平成 8 年 3 月の教養部廃止以後の共通教育は、一応、評議会決定によって「全学の教官が担当すること」とされ（「一般教育等科目についての基本方針」, 平成 5 年 10 月 13 日）、これが現在も生きている。しかしながら、この点に関しても平成 12 年度までの在り方と同 13 年度以降のそれとは、実態上、明確に区別される。

平成 12 年度までは上記の原則を掲げながら、いくつかの要因により実際の教員体制の構築においては課題が残った。先ず、科目区分ごとの実施責任学部制と旧教養部教員の分属数に応じた関連授業の抛出ノルマ制の結果、共通教育の授業計画の策定においては、実施責任学部の教員の出自や計画策定者の人間関係など、個別的偶然的事情が実質的に大きな規定要因となった。また、共通教育の科目区分も旧来のあり方が基本的に踏襲され、それは全学教員の参加・担当を円滑ならしめる「受け皿」としては不十分であった。その結果、新たな枠組み・内容で共通教育担当教員を調達することには概して困難があり、この点も全学教員の出勤を阻害する要因であった。むしろ、その背景には、共通教育についての個々の教員の参加意識、当事者意識の如何という問題が伏在する。

平成 13 年度以降の教員体制の構築に際しては、以上の問題点は慎重に考慮され、全教員出勤体制を実質化する工夫が行われた。既述の通り、科目区分ごとの実施責任学部制及び教員配置数に応じた授業提供ノルマ制は、共通教育への全学教員の参加を阻害し、共通教育の質的向上の妨げとなるとして廃止された。また、新たに共通教育の科目区分を行う際に、学生の実態や社会の要請、本学の理念等とともに全学教員出勤の「受け皿」たることをも考慮された。主題別科目に「健やかに生きる」や「こころ豊かに生きる」といった新たな科目区分を設けたのはその現れである。そして、上記の通り、講師以上の全学の教員に例外なく「共通教育の担当可能な授業科目等の登録」を求め、各部会はそれぞれの区分ごとの目的を意識し、また、学生の受講動向や教員の職務の実態等を考慮しつつその「登録票」をもとに授業担当者を決めることとなった。これら全学教員の出勤体制の整備により共通教育の全学実施体制はより実質化し、共通教育の目的達成により貢献しうるものとなった。

Ⅴ. 教養教育と専門教育の関係

「ルネサンスプラン」は、「学部一貫教育」という点においては、平成 12 年度以前の方針を継承している。しかし、共通教育の科目区分の内容・性質により、専門教育との関

係のあり方は異なっている。即ち、平成 12 年度までの「専門基礎教育科目」と同 13 年度以降の「専攻別基礎科目」は明確に理系専門教育の準備、前段階と位置づけられているものである。「共通基礎教育科目」は、いわばコモンベーシックであり、専門教育に直接裨益することを趣旨とする科目群ではないが、その中には履修が専門教育の履修にとって、事実上、必須となっているものもある（例えば情報科学科目）。平成 12 年度までの「教養教育科目」と「総合科目」、平成 13 年度以降の「教養教育科目」（特にそのうちの「主題別科目」）は、一応、専門教育とは別の目的を持つものであるが、その目的には、結果的に専門教育の学びを意味づけ、また、専門的職業人としての視野を広げ、人間的成長に寄与することなどが内包されている。このように、共通教育を構成する以上 3 つの基本領域は、その内容・目的によって専門教育との関わり方が異なっている。

しかし、共通教育と専門教育とが更に相補的關係となり、ともに学士課程を構成する教育課程として有機的一体性を高め、充実していくためには幾つかの課題がある。専門教育の準備、前段階と位置づけられているものについては、学生の高校での履修歴や到達度、専門教育からのニーズなどに応じてより多様で効率的な実施形態が模索される余地がある。また、主題別科目については、それがより有意義・効果的となるために、高年次履修を保証する必要がある、それには全学的協議による時間割編制作業と専門教育科目の年次配当の見直しが必要であり、目下、大学教育総合センターにおいて検討中である。

VI. 本カリキュラムの成果等

「ルネサンスプラン」は平成 13 年度からの実施であり、本報告執筆時点では 1 年半の実績しかない。教育の成果は長い目で見る必要があり、現時点で成果を云々するには尚早にすぎるし、成果を測る尺度や方法も確立されているとは言えない。したがって客観的な数値等を根拠として示すことはできないが、毎学期実施している「学生による共通教育科目の授業評価アンケート」によれば、いくつかの改善方向が見え始めていると共に、問題点も明らかになり始めている。

まず成果としてあげられるのは、英語教育の活性化であろう。本カリキュラムから、英語教育は①コミュニケーション中心、②少人数（20 人程度）授業、③原則としてネイティブ教員が担当、④学生の自主的学習の重視、を方針として実施している。学生からの反応はすこぶる良好であり、「とにかく楽しい」、「英語が本当に好きになった」という声が異口同音に出ている。まだ受講者は 2 回生までなので、卒業時点でどこまで本物の英語力を身につけることができるは未知数であり、かつカリキュラムの上での課題でもある。ただ新しい英語教育の成果は英語力の養成に限らず、むしろ「友達作りの場として最高だった」という声や、学生が他の授業でも積極的に発言するようになったり、様々な物事に自主的に取り組む傾向がみられたりするなど、副次的（むしろこの方が本質的か）効果が出ていることがあげられる。

主題別科目については、全学出動体制の功罪が相半ばしている状況である。

大きなプラスは、これまで教養教育を担当したことの無い教員が多数参加したことにより、科目構成が飛躍的にバラエティに富んだものとなったことである。新たに設定した「健康やかに生きる」では医学部教員の参加により、学生が自らの健康や医療の常識について学ぶ機会を得て、健康管理の正しい知識を身につけるきっかけを与えられている。「こころ豊かに生きる」では、教育学部の芸術系教員の参加により、感性の陶冶に向けた具体的な機会を提供している。人文・社会・自然という伝統的な教養区分を継承する「人間を知る」、「社会を知る」、「自然を知る」といった分野にあっても、メニューが飛躍的に豊かになっている。たとえば「人間を知る」では、いわゆる人文系の教員だけでなく、医学部や工学部等の教員の参加により、医学から見た人間、工学から見た人間といった視点が新たに加わるなど、人間を総合的視点から考えるきっかけを提供している。同様のことは、「社会を知る」や「自然を知る」についても言えることである。

しかし他方で、はじめて教養科目を担当する教員の中には戸惑いもある。専門科目としての「入門」科目との内容的な区別がつかない、入学したばかりの学生にどう対応したらよいのか、どこまで教えたらよいのか、分からないといった反応である。これらも含めて、いわゆる双方向型の授業運営に教員が総じて不慣れであり、学生からは「退屈な授業がかなりある」という声も寄せられている。200人を越える大人数授業は設定していないが、そのために150人前後のクラスが多くなり、双方向型の授業運営が困難になっている実情もある。他にも問題は多岐にわたり、授業の質的向上という目標の達成には多くの課題を残している。このため、平成14年に大学教育総合センターが省令施設化されたことを契機として、同センターに「教育改革推進委員会」を置いて、「共通教育ルネサンスプラン」の全面的見直しを開始した。

3. 新たな教養教育改革に向けて

センター教育改革推進委員会は、平成13年11月末から14年3月までの「準備会」段階で5回、正規の委員会としては14年4月～7月末まで6回の会議を持ち、また分野・区分ごとのワーキンググループを設けて、「共通教育ルネサンスプラン」のカリキュラムとしての問題点並びに実施状況にかかわる問題点を徹底的に洗い直した。その結論として、本カリキュラムは以前のカリキュラムに比べると、いくつかの点において大きな改善が見られるが、教育の質的向上という本来の目標を実現するには不十分であるとの見解に達した。そのため、国立大学法人化が実施される平成16年度における導入・実施に向け、新しいカリキュラムの作成に取り組むこととした。

上記のタイムテーブルからして、新カリキュラムは平成14年9月中におおよその骨子ができていなければならないことから、現在、教育改革推進委員会において、鋭意、作成

作業が進行している。これは過去に実施されたカリキュラムの総点検を踏まえて立案されることから、科目編成だけではなく、時間割や成績評価、FD・SDまでも含んだ包括的な改革になる見通しであるが、なにぶんにもなお立案段階であり、大きな変更・修正の可能性をはらんでいることから、本報告に記載することはできない。それゆえ、以下においては「さらなる教育改革」が必要であるとの判断根拠となった、現行カリキュラムの問題点を記述するにとどめたい。

平成14年7月30、31日の両日、合宿集中会議形式で開かれた大学教育総合センター運営委員会において、教育改革推進委員会委員長より、「ルネサンスプランはなぜうまく機能しないのか」と題する総括報告が行われている。以下にその要点を記載する。

本報告はまず、「ルネサンスプラン」について、その教育目標と実施方策については適切としている。愛媛大学に入学する学生の実情からして、「個々の学生が新しい時代を自らの力で乗り切るのに必要な、基本的な学力と豊かな人間力の育成を目指す」としたことは、学生にとって等身大の目標として適切との見解である。また、「新カリキュラムの実施に当たっては、愛媛大学の全教員が出動して教育責任を果たさねばならない」としている方針は、今後も一層推し進めるべきであるとしている。その上でしかし、「この実施方策が先行して、全教員に対する基本理念の周知並びにその共有が十分になされたとは言い難い」としている。これは「ルネサンスプラン」にあつては、理念に基づく科目編成が先行して、実施体制を後から構築したことから生じた齟齬であった。とりわけ、実施体制の構築にあたっては、担当教員の個々の授業への配置という現場作業にばかり注力され、個々の授業の目的共有をはかることや、内容についてのガイドラインが明示されなかったことは、本カリキュラムを機能不全に導く原因とされた。全学出動体制の実施が、学内的に大きな抵抗を受けていた当時の状況からするとやむをえない面があるにせよ、このことが主題別科目については、次のような問題を誘発することになったことは事実である。

- ①教員がカリキュラム理念を十分に顧慮しないで、各自で授業内容を設計していること。
- ②授業内容の違いが難易度等、レベルの不揃いに直結しているケースが生じていること。
- ③理念的には授業科目間の関係はあるが、それが学生に伝わりにくく、学生にとっては科目間の関連性はなきに等しい状況であること。
- ④科目履修を学生の自主的選択にゆだねた結果、つまみ食いの履修が横行し、カリキュラムの編成理念・目標が雲散霧消している。
- ⑤上記の結果、学生にとって主題別科目が何のために学ぶのか、分からなくなっている
- ⑥上記の結果、学生は学ぶことを通じて自己確立することができず、学習意欲の低下を招いている。

上記は「主題別科目」の問題点であるが、「共通教育科目」や「専攻別基礎科目」についても、別種の問題が指摘されている。共通教育科目のうち、英語教育については高く評価されており、また情報教育科目についても授業内容をコンピュータリテラシーに標準化

したことは、評価されている。ただこれらの2分野を含め、教員スタッフの人員不足は深刻な問題であり、特に未習外国語とスポーツ・健康科目については、履修単位数の削減という対応をとらざるをえなかったことが、教育の質的側面にも影響を及ぼしている。未習外国語については、理系学部は2単位としているが、これではとても語学教育として成り立ちえない、とする声が強い。今後さらに教員の高齢化が進行し、不足する教員の補充の見通しが立っていないことから、カリキュラムの面からも抜本的な対応が迫られている。

スタッフ不足にかかわる問題は専攻別基礎科目にも言えることだが、この分野はまた別の問題も抱えている。この分野は「(理系の)専門基礎科目及び専門科目を履修するに先立って、講義を理解する上で必要な基礎知識や実験・実習を遂行するのに必要な基礎技術を習得する」という目的で、全学で授業実施に責任をもつことになっている科目群である。ところが実際に実施されている授業には、学部や学科に固有の必要性を目的とする内容、つまりは「専門基礎科目」にあたるものが相当数あり、このことがスタッフ不足に拍車をかけていると見られる。すなわち専攻別基礎科目の理念・目的にかかわる理解が混乱しており、同時にこのことと各学部・学科の利害が複雑に絡んでいるという問題である。この問題は、共通教育企画・実施部における「専攻別基礎科目部会」において早くから指摘され、先行して論議されてきた。その是正は永年の学内的慣行の打破を必要とするだけに、現実問題としては、非常に困難な調整を伴う。しかし真の意味における学士課程教育は、全学で対応する部分と各学部の対応部分との責任分担が明確にされて、はじめて実現することから、問題解決が急がれるところである。

概ね以上のような問題意識から、愛媛大学としては、平成16年度実施に向け、新しい学士課程教育カリキュラムを作成・準備中である。その際の留意点として、従来のように全学教育カリキュラムのみを取り出して改訂するのではなく、愛媛大学全体としての教育理念・目標を明確にし、その下で学士課程教育として一貫性のある目的を有する、ベーシックな教育を担うカリキュラムとすることが目指されている。

第14章 九州大学

長野 剛

1. カリキュラム改革のあらまし

(1) 改革の大綱案

九州大学は改革の長期計画として「九州大学の改革の大綱案」を自ら策定している。平成4年6月5日の評議会において取りまとめた「九州大学における大学改革の基本構想」が、将来計画小委員会での具体化をめぐる検討を経て、「九州大学の改革の大綱案」（平成7年3月30日）と「続・九州大学の改革の大綱案」（平成7年5月2日）が評議会で決定された。

学士課程カリキュラムに関する具体化の第一歩として、一般教育及び全学共通教育のあり方について重ねられた審議が、平成6年度に教養部の廃止と教養部教官の再配置、全学共通教育にかかわる大学教育研究センターの設置、新しい独立研究科としての比較社会文化研究科と数理学研究科の設置となって実現した。以後、「九州大学の改革の大綱案」及び「続・九州大学の改革の大綱案」を基にして改革が進められている。

(2) 改革の大綱案と学士課程カリキュラム

学士課程カリキュラムの改革の課題の多くは、わが国の大学がほぼ共通にもっているものであるが、九州大学は、学部間の交流を通じて総合的な素養を身につけた学生の育成を重要な課題の一つとしている。その実現のためには、①長い伝統をもった学部・学科・講座の維持・拡大の論理が先行してもたらされた組織の硬直性が、国際的・先端的・総合的研究教育の要請に応じて優れた学術研究を担い、その成果を継続的に発信する人材を養成するセンター・オブ・エクセレンスの構築を妨げないように、大幅な再編を含むリストラクチャリングを図る必要があると捉えている。また、②教養教育がカリキュラムにおいても担当教官の面でも専門教育と切り離されてきた状況を脱して、全学教育と専攻教育を有機的に結合した四年（医学部と歯学部は六年）一貫教育体制を実現する必要があると捉えている。一方には、③長い学習指導を経て入学した学生が、早すぎた進路選択に入学後の学部・学科変更の困難性が加わり、大学への不適応に陥り、学ぶ意欲をもてずにキャンパスから離脱する現象が増加しているという問題に対応する必要があると考えている。さらに、④学問の細分化や高度化が教育カリキュラムの講義内容にストレートにもちこまれ、総合的・基礎的知識が身につかないまま単位が取得されるという傾向が強まっていることへの対応がカリキュラム改革に求められると考えている。もちろん、⑤研究成果の社会への還元とは別に、社会とより直接的なかわりのあるカリキュラムの導入が重要になって

きていると考えている。

カリキュラムに関連する改革の方向性は、以下の a - e に集約される。

a. 学士・修士一貫教育

高度職業専門人の養成を考えると、総合的な学問的素養を培うには、四年間で学士課程を卒業し、就職あるいは各種国家試験を目標とする大学教育には限界がある。社会状況を考え、実態としての四年制を併用しながら、学士・修士一貫教育を創出していくことが不可欠である。(修士課程には、高度職業専門人の養成と、研究者養成のための博士前期課程という2つの異なった性質が併存することになる。)

b. 教育組織と研究組織の分離

従来の学生の教育組織と教官の研究組織が1対1の関係にあるシステムは、教育に対する教官の責任体制が極めて明確であるが、新しい学問の登場のなかで研究組織の再編が不可避となっても、教育組織の再編の必要を伴わなければ研究組織の再編が実現できないということになる。一方、教育組織は、社会の人材養成のニーズ、多様な研究者の養成というニーズに対応して編成されるべきであるとしても、教育組織の編成原理が優先して、あるべき研究組織編成の最適化を妨げてはならない。大学院重点化においても、学士課程教育が軽視されることがないように配慮した教育組織と研究組織のあり方を創出する必要がある。

c. 教育研究プログラム

教育組織と研究組織の多様な組合せのなかで、教育と研究の柔軟な協力システムを構築する。教育研究プログラムとして、教育ユニットとして研究組織の枠を越えた研究者が協力して、既存の専攻コースとは別に新しい教育カリキュラムを組んだ系統的な教育の試みを大学として支援する。なお、研究拠点形成プロジェクトは、教育を随伴しない部門を越えた共同での国際的・先端的・学際的研究をすることを支援するものとする。

d. 自由学際系の理念

学生の自主的・自立的な選択に柔軟に対応し、教育組織の間の壁を低くした開かれた教育システムの構築を目指す。自由学際系は、九州大学の学士・修士一貫の教育全体により一層の柔軟性を付与する役割を果たす。全学のあらゆる教育研究資源を自由に使うことによって教育がなりたつ自由学際系は、大学としての総合力を発揮して全学の協力でその教育を実施する。自由学際系は、他の系の間にあつて系の壁を越える媒介の役割を果たしながら、既存の専門分野の枠から抜け出て未開拓の分野で独創的な能力を発揮できる人材の育成を目標とする。学生の自主性・自発性に依拠した教育が進められる結果として生じるリスクを最小限に押さえるシステムの核となるのは、安定した教育が継続できるための責任体制の構築、履修指導の体制と少人数教育の重視であると考えている。

e. ハウスの理念

効率的な教育が真に効果的な教育成果を生みだし得るために、個性と個人交流を重視した教育を並行して推進することが不可欠である。ハウスは、幅広い教育機会や交友関係、そして学生と教官との密度の濃い接触の場を創り出すために、福利厚生施設や自主活動施設そして交流施設などの性格を合わせ持った新しいタイプの教育施設である。

(3) 学士課程カリキュラムの経過

「九州大学の改革の大綱案」と「続・九州大学の改革の大綱案」に沿って実現されてきた学士課程カリキュラム、特に、全学教育に関連した主な改革を整理する。

教養部の廃止直後の平成6年度から、大学教育研究センターが全学教育の企画・実施において中核的機能を果たした。平成12年度に、全学教育科目と21世紀プログラムの企画及び実施を円滑に行うために、機構長を総長、副機構長を副学長とする全学組織として、全学教育機構が設けられた。全学教育機構は、全学教育機構委員会、全学教育企画委員会、全学教育実施委員会、21世紀プログラム実施委員会及び全学教育自己点検・評価委員会をもって構成され、各教育科目の企画と実施の世話部局を関係研究院に求めたものである。教養教育科目が比較社会文化研究院、言語文化科目が言語文化研究院、健康・スポーツ科学科目が健康科学センター、情報処理科目がシステム情報科学研究院、基礎科学科目（数学）が数理学研究院、基礎科学科目（物理学・化学・生物学・地学）が理学院、基礎科学科目（工学）が工学研究院を世話部局としている。また、全学の教官が教育にたずさわるシステムを念頭において、教育組織と研究組織を分離するかたちで、平成12年度から研究院制度が導入された。これ以降、教育をめぐるさまざまな企画・実施が研究院をユニットとして動いているが、教育組織と研究組織の機能上の分離は模索の途上にある。なお、大学教育研究センターは、平成15年度から、入学者選抜、21世紀プログラム、学生生活・修学相談など大学教育全体の調査・研究組織として再編された。

カリキュラムにおける大きな改革は、平成11年度入学者から対象となった、総合選択履修方式の導入である。総合選択履修方式は、総合大学としての教育能力を生し、学問研究の急速な発展やその社会利用の多様な展開に対応して学生の個性ある多面的な能力を柔軟に発揮させることを目標としている。総合選択履修は、全学教育科目と学生が所属する学部以外の学部・学科の専攻教育科目を文系学部で24単位（経済学部経済系学科は20単位）以上、理系学部で10単位（経済学部経済工学科は16単位）以上取得することを学生に求めている。総合選択履修方式に対応するために、専攻科目が他の学部・学科の学生に対して原則として解放されることになった。しかし、卒業要件としての総取得単位数が減少したこともあり、総合選択履修方式による専攻科目の履修細目と単位認定においては、学部・学科ごとに試行している段階である。

平成 13 年度には、学生がどの学部にも所属せず、学士課程教育を受けながら自らの専攻領域を探索する 21 世紀プログラムの入学者選抜が開始された。21 世紀プログラムは、「九州大学の改革の大綱案」の中で自由学際系として構想され、その後大学改革推進専門委員会、ワーキンググループ等において検討が続けられ、最終的に中・長期計画策定教育体制プロジェクト会議より起案され、将来計画小委員会の審議を経て提案されたものである。不確実で複雑化する 21 世紀の社会において、学術・文化や科学・技術の飛躍的発展とこれを担う人材の育成に適した教育・研究システムを構築することを目指して研究院制度を導入した九州大学にとって、既存の学部・学科の枠組みをこえて幅広い視野をもち問題発見・課題設定とその解決能力に優れた専門性の高いジェネラリストを養成することは、新しい時代に向けた教育プログラムを創出し、それに伴う柔軟な教育組織体制の編成が不可欠になるという点で、極めて重要な教育改革である。意欲ある学生の自主的な修学関心を尊重し最大限に延ばすため、固定した定員学生があらかじめ設定した定型的な履修科目を履修する従来型の教育システムと一線を画し、教官の個別指導を中核とした、弾力性に富んだ学部横断的な教育プログラムの構築に着手した。

また、教育を推進するにあたっての全学的指針として平成 12 年 11 月に「九州大学教育憲章」が制定された。

2. 質問調査の整理

(1) 学生に対する質問調査の整理

九州大学の学生が調査に参加した学部は、理学部、医学部、薬学部である。これら 3 学部学生の回答を同学部の全体結果と比較するかたちで整理する。

- ・高校時代は、どちらかという、目標を定め、きちんと出席し、よく予習や復習をするなど、アルバイトや部活動よりも勉強に精を出した生徒であった。
- ・九州大学の知名度や入試難易度、所在地が入学を決める際に大きな影響を与えているのは薬学部学生である。
- ・入学時に履修科目を選択するにあたり、理学部学生にはシラバスが役立っておらず、友人や先輩の意見が役立っている。
- ・必修科目と選択科目のバランスがとれていないと思っている。また、出席を重視する科目が少ないと回答している学生の割合が高い。医学部と薬学部の学生は幅広い科目が提供されていると思っておらず、専門性の高い科目が提供されていないと受け止めている。理学部の学生は、自由な時間が持てていないと回答している。
- ・自らの技能に関して、文章で事実や自分の考えを説明する力、他人と議論する力、論理的な思考力がついていると回答している学生の割合が、特に、理学部学生において高い。しかし、これらの能力は入学時と比較して向上していないと見なされている。

入学時よりも向上していると見なされているのは、数理的な処理能力のみである。

- ・英語のスキルに関して、書く力と読む力が、入学時より衰えたと回答している。
- ・専門以外の科目として開講が要望される分野に関して、哲学・倫理・思想、考古学・歴史・社会史に対する要望は同学部の全体平均よりも低かった。
- ・大学教育をよりよくしていくための要望に関して、資格につながる科目を増やしてほしいという要望も、他学部聴講や単位互換を増やしてほしいという要望も低かった。
- ・教員に望むことにおいて、同学部の全体平均と大きく異なることところはなかった。
- ・卒業後の展望において、理学部学生の場合、現在の専門をいかした仕事に就きたいという思いが低かった。なお、全体の結果と比較して、理学部と薬学部の学生には、九州大学の同じ専門の大学院に進学したいという希望する割合がかなり高かった。

(2) 教員に対する質問調査の整理

九州大学の教員が調査に参加した学部は、理学部、医学部、薬学部である。これら3学部の教員の回答平均を、全体の全学部教員の回答平均と比較するかたちで整理する。

- ・教育と研究を比較した場合に、「教育を重視している」教員が、全体で14.4%であるのに対して九大は1.0%であった。
- ・学士課程カリキュラムがうまくいっていると評価する教員が、全体で61.6%であるのに対して九大は71.1%であった。
- ・学生課程カリキュラムが「専門的能力をもった人材を養成する」という点でうまくいっていると評価する教員が、全体で71.1%であるのに対して九大は85.2%であった。
- ・学生課程カリキュラムが、「人権・平和などの価値観を身につけさせる」(23.8% < 43.6%)、「世界各国の文化への理解を深める」(31.1% < 47.6%)という点でうまくいっていると評価する評価は、全体より九大が高かった。全体より九大が低いのは、「学生の社会性を高める」(36.1% > 29.3%)という点の評価であった。
- ・現行の学士課程カリキュラムに対する全体の評価よりも九大教員のそれが高いのは、「体系的なカリキュラムになっている」(63.5% < 78.2%)、「補習的な授業により学力を補強している」(20.4% < 54.5%)、「入門的科目を設け大学の学習に導入している」(53.2% < 67.3%)であった。
- ・教員の所属学部の学士課程カリキュラムの策定と実施において、全体の評価よりも九大教員のそれが高いのは、「教員が以前よりも教育改善に努力するようになった」(64.1% < 77.2%)「カリキュラム改革は十分議論されて実施されている」(39.1% < 51.5%)であった。
- ・今後、学部のカリキュラムを改革するうえでの有効な方策に関しては、全体の評価と九大のそれとの間に大きな違いはなかったが、「教員間の負担の不公平を是正する」(63.6% > 54.5%)ことの有効性に対しては、全体より九大の評価が低かった。

第 15 章 福岡教育大学

前田 眞澄

1. はじめに

福岡教育大学は、大学改革に伴うカリキュラム改革を平成 10 年度に策定し、平成 11 年度入学生から実施した。その内容は多岐に亘るが、教養教育、教育実習の改革及び FD への取り組みに絞って報告することにする。

2. 教養教育

全学テーマ別評価自己評価書「教養教育」（平成 12 年度着手継続分、平成 14 年 7 月、福岡教育大学）より抄出する形で、その骨格を素描しておく。

(1) 科目の編成

①教養科目

新カリキュラムにおいても、教養科目に関しては従来の単位数（18 単位）が確保された。従来の第Ⅰ類（文系科目）、第Ⅱ類（理系科目）、第Ⅲ類（総合科目）という類型枠を廃止して多様な科目を開設して学生の主体的選択による履修を進めたが、新カリキュラム実施後の履修状況から、科目の偏りが問題点として指摘された。この点を是正するため、従前の類型枠とは異なる科目区分を設けて、より細やかな履修指導が可能になるようにした。新たな科目区分としては、「大学入門科目」（情報機器操作入門、基礎セミナー）として大学教育入門のための科目を独立させると共に、「総合科目・共同授業」を「教養基礎科目」と独立させた。「教養基礎科目」に属する 65 科目については、さらに「人間と文化」（文学、言語、歴史、芸術等に関連した 13 科目）、「人間と生活」（法律、政治、哲学、生活等に関連した 14 科目）、「現代と教育」（教育学、心理学、教育問題等に関連した 13 科目）、「自然と科学」（自然科学に関する 20 科目）、「こころと体」（心身の健康に関連した 5 科目）に区分し、学生用の「履修の手引き」に「特定の科目区分に偏らず履修することが望ましい。」と明記した。

②外国語科目

外国語科目については新カリキュラムにおいても従来の履修単位数 6 単位を確保し、外国語教育によって国際化等の進展に適切に対応するという基本理念に即した改訂を行った。

留学生用の日本語を含めて6か国語（英語・ドイツ語・フランス語・中国語・ハン
グル・日本語）が用意されている。英語では、Ⅰ期に「英語（コミュニケーション）」
を開講して会話を重視すると共に、Ⅱ～Ⅳ期に「英語（コミュニケーション）」及び「英
語（読解）」の双方を開講して、学生の希望に応じて選択できるようにしている。その
他の外国語では、初めて履修する学生が多いことを考慮して、科目名にそれぞれⅠ、
Ⅱ、Ⅲとつけて、習熟度にあわせた授業を展開している。そして、外国語の実践能力
を重視する立場から、それぞれの外国語のコミュニケーションの単位（2期2単位）
を必修にしている。それぞれの外国語（日本語を除く。）でさらに学力を高めたい学生
には、「言語演習」を開講して6単位以上の履修を可能にしている。

③保健体育科目

保健体育科目についても新カリキュラムにおいて従来の履修単位数4単位を確保し、
保健体育教育によって生涯を通じての心身の健康の保持・増進を図るという基本理念
に即した改訂を行った。

生涯スポーツを重視した実技科目2科目と講義科目1科目を履修するが、4単位以
上の受講を望む学生に対しては「生涯スポーツ実習Ⅲ、Ⅳ」を設けている。身体障害
者や病後等で過激な運動を禁止されている学生には「生涯スポーツ実習（特）」を用意
している。

（2）現状と課題・方策

元来教養部を有しない本学では、教養教育を担当する教官の大多数が専門教育にも携わ
っており、教養教育と専門教育科目の内容的な連携は、従来から他の一般大学に比べて相
対的に高いものであった。平成11年の新カリキュラム導入後も、ほぼ全ての教養教育担
当教官が、専門教育科目も担当している。平成14年度に行った教養教育担当教官へのア
ンケート調査によると、約6割の教官が双方の連携を認めている。専門基礎の解説を中心
として、専門教育科目との内容的連携を意識した授業が行われていることが伺える。また、
専門教育科目においても、概論科目を中心に教養的要素を取り入れた授業が行われており、
多くの科目において各担当教官による意識的連携が図られているものと推察される。

平成13年度から、教養教育の実施・運営に全学的に取り組む体制を構築するため、

- ①教養教育委員会に下部組織として点検部会と実施部会を設け、教養教育の目指す理念
や履修方法などの具体的事項について責任体制を明確化させた。
- ②科目区分別担当者会議と科目区分代表者会議を設置し、本学の教養教育における問題
点などを汲み上げるようにしている。

3. 教育実習の改革

「平成13年度福岡教育大学自己点検・評価報告書－平成11年度の改革を中心として－」（平成14年3月、福岡教育大学点検評価委員会）を中心資料として、要になるところを略述させていただく。

（1）教育実習改革の目的

本学の教育実習改革の主眼を「学生が教職意識を明確にもち、発達段階に応じた児童・生徒の理解を通じて実践的指導力を身につけること」に据え、そのために、それまで3年次のみに実施していた教育実習を見直し、大学の4年間を通して可能な限り子ども達とふれあい、教育現場を体験的に知ることを通し、教師としての自覚を深めつつ、実践的指導力の基礎を培うように、教育実習体系を大幅に改善した。

（2）教育実習科目の具体的内容

1年次の体験実習－2年次後期の基礎実習－3年次の本実習－4年次の研究実習と、大学の4年間を通した教育実習科目を開設し、絶えず教育現場を意識して、教師としての力量をみがくことができるように教育実習体系を整備した。

※本学では、初等教育実習（基本）、初等教育実習（応用）、中等教育実習（基本）、中等教育実習（応用）を総称して本実習という。

本実習は通常の実習を指すが、体験実習、基礎実習、研究実習の目的は、下記のとおりである。

①体験実習の目的

教育現場に実際に出向いて、遠足・運動会・文化祭・勉強合宿などの学校行事や課外活動に参加して、

ア. 教師の手伝いをするを通して、教育者に実際にどんなことが求められるのかを理解するとともに、

イ. 幼児・児童・生徒とふれあう体験の中から、子どもの世界を理解する手がかりを得て、教育実践への関心・意欲・課題意識を高めること。

②基礎実習の目的

大学だけではできない、学習者・園児を目の前にして、各教科を中心にして授業（幼稚園においては保育）を構想していく力を、地域の協力校や附属学校・園の協力を得て身につけさせること。

また、観察参加ときわめて密接なかかわりを持ち、観察参加をきっかけにして深めていく授業になる。

③研究実習の目的

教員になることを強く希望している学生を対象とし、

- ア. 学校現場で継続的・日常的に子どもや教員と生活をともにしながら、臨床的・実践的研究の方法を身につけさせるとともに、
- イ. 教師として生きていくことの喜びと難しさを自覚させ、教育的実践力を高めるための機会にする。(それぞれ、「体験実習の意義と目的」・『基礎実習』の授業構想」・『研究実習』実施計画」〈いずれも平成10年に作成〉に拠る。)

(3) 教育実習の現状と課題

教育実習科目の充実と本実習の2分割については、学年進行で、平成14年度(2002年度)にやっと最初の学生が4年の研究実習に臨んでいるところである。この間、かなりの定着を見せるに至ったが、以下のような成果と実施上の課題の指摘もなされるようになった。

体験実習の現状と課題

- ①大学1年時の体験実習は協力校(宗像郡・市の小・中学校)の行事予定の計画に従って行われるが、学生諸君が受け入れ校に出向く日時と大学での授業とが重なる場合もあり、受け入れ人数だけは当該授業を休むことになる。むろん、欠席扱いにはしないことが取り決められているわけであるが、授業を進める上で、次々に数人から20人抜ける状態は当然好ましいものではない。
- ②一旦体験学習に行って教職意識が湧いても、その後どのようにその志を持続させ、高めていくかも重要である。

基礎実習の現状と課題

大学2年時の基礎実習も、協力校教諭と附属学校教諭における授業の参観、研究協議会の実施が3年目を迎え、地に着いてきた。観察参加で1級上の教育実習生の努力する姿を見るのとは違い、十数年から二十年現職に立った方が試みられた授業をどのように作っていったか、授業者として最も困難に思えたことは何かと、率直に語られる場になっている。学生諸君にも響くものは大きい。

それらに基づく大学での授業も、以下のような点からかなり幅のあるものになっている。

- ①授業記録の活字化やビデオによる放映を手がかりとする検討に力を注ぐのか、自分たちで教材研究や指導案づくりをして実際に模擬授業を試みることから体得させることを主とする授業
- ②実地指導講師にさらに何時間か来てもらい、現場の実践者ならではの英知に学ばせる授業

③模擬授業に行き着く前の素地を作ることに専念する授業

それにしても、本実習先の附属学校からは、従来の体制・カリキュラムより一層実践に生きてくるものになったという評価が得られている。

また、幼児教育コースについては、大学構内に附属幼稚園が併設されており、その全面協力で軌道に乗ってきている。

課題としては、次の点が挙げられよう。

基礎実習の内容が教科・領域で多岐にわたっているが、教育実習に臨んだ学生の教科によってかなり力量の差が見られるとのことで、改めてどのような内容にすればよいかを検討すること。

本実習についての現状と課題

3年時の本実習の成果については、以下の2点が挙げられよう。

- ①6月と10月に2分割したことで、一人ひとりに時間をかけて指導できるようになったこと
- ②生涯教育課程の学生で中学校教員免許状を取得したいと希望する者は必ず附属中学校での実習を二週間受けた後協力校で実習を行うようになったことで、教育実習が一層充実するようになった。

一方、本実習に係る課題として次のような指摘もある。

- ①附属小学校においては2か月、附属中学校においては前期3週間と後期2週間の計5週間教育実習生にゆだねるため、児童・生徒の意識が分断されやすく、教育効果が挙げにくい。
- ②大学の授業においても6月は本実習を実施するため、3、4年生の授業はすべて休講にしている。その分3、4年生の授業を8月の第1週まで延長しているが、途中1ヶ月の空白期間ができるので授業効率の面など問題がある。とりわけ再履修等で3年生以上の学生が2年以下の科目として開設されている授業科目を受講する場合の対応が難しい。
- ③6月に実習を受けた学生は、10月がまるまる休みになり、8月10日頃から3か月近く休むことになる。その間の対策が講じられなければ、空白の時間になりやすい。10月に実習を受ける学生にも6月の1か月の臨時休講をどう意義あるものにしていくか、指導教官と連携をとって体制づくりをする必要がある。

研究実習についての成果と課題

4年時の研究実習は、臨床的・実践的研究を志し、教員になることを強く希望する学生のみを対象とするものであるが、以下のような成果が認められよう。

- ①実践的研究課題を持って再度附属学校に出向くことによって、教育実習と教育現場の間をつなぐ役割を果たすことができる。これは意識の面の効果が大きいですが、教師としての実践的指導力の伸長という面からの効果も見逃せない。
- ②教育現場に立っても、研究意識をもって授業創造や生徒指導に向かう素地になる。

ただ、本年度（平成 14 年度）に初めて実施したところであり、以下のような問題点がある。

- ①研究実習については、現時点において、まだこれという明確なモデルがなく、関心はあっても何をどんなふうに取り上げればよいか、どうまとめればよいかという見通しが立ちにくい。
 - ②学生にとって、研究実習にどんなテーマで取り組めばよいかわからず、希望はあっても断念した事例が少なからずある。
 - ③研究実習を指導する大学教官の側にとっても、1 学年に 2 人以上の学生を附属学校に送るのは、本務に支障を来す恐れがある。また、結果報告書をまとめるのにもかなりの時間が必要である。
- このような経緯で、手探りしながら初年度 30 名の学生を送り出しているところである。

4. 福岡教育大学における FD への取り組み

以下、教育実践総合センター・大学教育開発研究部門の活動状況について述べていく。

1) FD 研究会の拡充

平成 11 年に 5 人、平成 12 年度に 8 人で動き始めたが、まだ各部 1, 2 名程度であり、すべて個人研究であった。平成 13 年度には多くの人にはたらきかけて、会員をふやし、年度末には、47 名（211 名のうち）、平成 14 年度には 54 名を数えるに至っている。

2) 6 分科会にわかれて例会を開き、会報を全学に配布

教養教育分科会／教職基礎・教科教育連携分科会／教育実習関連分科会／教科専門・教科教育連携分科会／授業評価活用分科会／障害児教育・通常教育関連分科会の 6 分科会にわかれて活動することを了承し、平成 13 年 10 月から例会から実動している。それぞれの例会の報告、参会者の声を集めて、会報を全学に配布し、現在 15 号を数えるに至った。

3) 新任教官等 FD 研修、FD 研修会、FD 講演会の開催

平成 13 年 3 月 5 日に有本章氏を講師として「教養教育改革と FD のあり方」に関するセミナーを開き、FD 推進のかてにした。

平成 13 年度・平成 14 年度は、下記の日程、内容で研修や講演の機会を持つこと

ができた。

ア. 平成 13 年 5 月 31 日 (木) 1 時半－5 時 第 1 回新任教官等 FD 研修

副学長お 2 人の提言, 十年来授業改善に力を注いでこられた物理の教官の試み, 若手教官 4 人の実践報告で計画した。54 名の参加者が得られ, 「教育大で初めて授業の話を他の部の先生方と話し合えて, 新鮮であった。」と評価された。平成 14 年度も 5 月 30 日 (木) に東海大学安岡高志教授の講演と新たな若手教官 4 人の報告とを設け, 軌道に乗ってきた。

イ. 平成 14 年 3 月 8 日 (金) 1 時半－5 時 第 1 回福岡教育大学 FD 研修会

FD 研究会 1 年間の歩み, 6 分科会の研究報告 (発表), 大山泰宏氏 (京都大) の講演で編成。40 名の参加者が得られた。どの分科会の発表も好評であった。平成 14 年度も年度末に 2 回目の FD 研修会を計画している。

ウ. 平成 14 年 3 月 19 日 (火) 2 時半－4 時半 FD 講演会

3 月 8 日の配付資料をお送りして, 改めて有本章氏 (広島大) に「福岡教育大学 FD 研究・研修の成果と課題」という題目でお話しいただき, 今後の展望が得られた。参加者は 28 名であった。「来年度は会員を 100 名に。」と励まされ, 意欲を新たにした。

〈補〉各分科会の平成 13 年度の研究テーマは下記のとおりであった。

教養教育分科会…教養教育における情報教育のあり方－質問紙法に基づいて－
教職基礎・教科教育連携分科会…教育方法学の授業と教科教育研究との接点を探る

教育実習関連分科会…「研究実習」(4 年次) 推進への提案

教科専門・教科教育連携分科会…教科専門の授業の魅力を求めて

授業評価活用分科会…授業公開のあり方を考える

障害児教育・通常教育関連分科会…障害のある学生への福岡教育大学の取り組み

4) FD 研究報告書の作成

7 編であった「研究報告書」(2) を, 平成 13 年度は 29 編にし, 共同研究を中心にまとめることができた。257 ページ, 2 分冊の冊子になっている。

5) 平成 14 年度の進展

平成 14 年度については, 教育実習関連分科会や授業評価活用分科会, 障害児教育・通常教育関連分科会のように継続のテーマで進めているところもあるが, また新たな取り組みも模索されている。今年度初等教育教員養成課程のコース制をめぐって, 多くの見解が表明されているが, 教職基礎・教科教育連携分科会や教科専門・教科教育関連分科会では, それらを研究として取り込み, 大学教官の授業改善のてこにしようとしている。

また、今年度に編集する「教育実習ハンドブックー教科内容研究特集ー」では、教科専門教官に小学校・中学校・高等学校における専攻教科を指導していく際の示唆を記してもらおうと計画している。教科専門教官と教科教育とが両輪となって教科の力量を増し、教育学・心理学が下支えする体制を構築する一つの契機にしたいと願っている。

6) 今後の課題

- ア. 全学的な FD 推進の体制方針を学長に具申する。
- イ. 平成 14 年 6 月に第 1 回（福祉社会教育講座西崎緑氏の授業）を開いた授業公開・検討会の実施体制を軌道に乗せる。
- ウ. 各講座・教室ごとのシラバス検討会を実施し、報告書にまとめる。
- エ. 卒業論文指導・小論文指導・修士論文指導を研究対象にすること。
- オ. FD にかかわるさまざまな疑問・意見に応じて、FD ハンドブックを作成する。

第16章 熊本大学

木村 浩則

1. はじめに

本報告に与えられたそもそもの課題は、熊本大学における大綱化後の「学士課程カリキュラム」改革の推移とその内容を概観すると同時に、その問題点並びに今後の課題を明らかにすることであった。しかしながら筆者は、本報告の対象を「学士課程カリキュラム」ではなく、「教養教育」のカリキュラム改革に限定したことを、最初にお断りしておかなければならない。それは、本学の議論において「学士課程カリキュラム」という概念自体が未成熟であることに起因する。後に詳述するように、「四年一貫教育」ということが言葉の上では叫ばれつつも、長らく大学教育を支配した教養教育と専門教育の二分法が、いまだ教育課程論あるいは教育論に根づいており、そこから抜け出すことは容易なことではない。さらに言えば、「学士課程カリキュラム」の概念規定すらこれまで正面切って議論されてはこなかった。そのため、「大綱化」のカリキュラム改革について論じる際、「学士課程カリキュラム」という概念を持ち出すこと自体はばかられ、ここでは、当時の改革の中心であった教養教育のカリキュラム改革について報告、検討することにした。

また本報告では、「教養教育」と「一般教育」の文言が同一の意味で無造作に用いられているかに見えるところがある。それには本学独自のカリキュラム上の呼称が関係している。正確には、本学において、大学教育は「専門教育」と「一般教育」の二つの柱からなり、同時に「一般教育」と「専門基礎科目Ⅰ」をひと括りにして「教養教育」と呼んでいる。そのことをあらかじめお断りしておきたい。

では以下、報告へと移っていくが、その際の筆者なりの検討の視点は次の通りである。第一に、改革後カリキュラムに対しての現時点での評価の視点から、過去の改革のプロセスを振り返ることである。もし現行の教育、とりわけ教養教育に何か問題があるとするならば、それは何に起因するのか。学生の変化に起因するもの、社会的（国家的）要請に起因するものなどが当然ありうるが、ここでは改革のプロセスそのものに焦点をあてて検証したい。第二に、この過去の総括に基づいてこれからの改革の課題を明らかにすることである。しかしながらそれは明示的なものにとどまらざるをえない。

「大綱化」から新カリキュラムの実施に到る段階をカリキュラム改革の第1ステージとするならば、現在はカリキュラム改革の第2ステージを迎えている。それが第2ステージであるのは、第1ステージの改革主体であった教養部が存在しなくなり、新たに全学的な改革主体の下で、全学の知恵を集めて、今後、文字通りの「学士課程カリキュラム」を創

造していかなければならないからである。本報告が第2ステージの課題を明らかにするために少しでも役立てば幸いである。

まず本学における「大綱化」後のカリキュラム改革の経緯を「一般教育」を中心にみていくことにしよう。

2. 「大綱化」後の一般教育カリキュラム改革の経緯

熊本大学教育委員会から出された「本学における大学教育の課題について（中間報告）」（2002年3月）には、本学の教養教育の現状として次の2点が記されている。

- ①現行の教養教育カリキュラムは、大学設置基準の大綱化を受けて、従来の一般教育科目の名称や単位数を変更し、また、人文・社会・自然の3分野を個別科目としてコア等に再編・統合し、さらに基礎セミナーの開設等の改革を行なっている。その後の数次の見直しを行い改革の実は挙げてはいるものの、基本的には旧教養部時代の学科目制の枠組みをほぼ継承したものであり、新しい時代に求められる「教養教育」に必ずしも沿うものとは言えない。
- ②本学の講師以上は、必ず、いずれかの「教科集団」に登録し、教養教育を担うことになっているが、教養教育に対して関心と責任が希薄な者も見受けられ、真の意味での全学協力体制が実現しているとは言えない。全学協力体制を実現するためには、学内における授業担当教官の偏りの是正を含め、「教科集団」の在り方に関しても見直しが必要である。

以上の問題点はこれまで何度となく指摘されてきたが、いまだ解消に到っていない。その背景には、「大綱化」後のカリキュラム改革のプロセス自体が関係しているように思われる。熊本大学において教養部が廃止されたのは、「大綱化」から6年経った1997年、全国の中でも最も遅かった部類に入る。その要因は様々考えられるが、全国の少くない大学が、「大綱化」以前から、教養部の新学部化構想を掲げるなど、教養部自体が、「教養部」からの脱却を志向していたことがあげられる⁽¹⁾。しかしながら当時の本学教養部は、そうした動向とは一線を画し、あくまで現行組織を維持していくことを基本方針としていた。これは、本学教養部教官の多くが、教養部としてアイデンティティを強く意識し、教養教育の意義を十分に自覚しながら、1-3年次の「くさび型教育」を制度化しつつ教養教育に精力的に取り組んできたことの証ではないかと思われる。

しかし同時に、このことが、「大綱化」後の本学におけるカリキュラム改革の動向を大きく規定することになり、またその問題点をも生み出すことにもなったと思われる。それは一言するならば、専門教育と一般教育の科目区分の解消と有機的結合という「大綱化」の理念が、実際には、専門学部と教養部との「学部の争い」（カント）という構図のもとで具体化されざるをえなかったということである。以下その内実を詳しくみていくことにする。

(1) 新カリキュラムの構想

1991年7月の大学設置基準の改正（大綱化）を受けての全学的討議が本学において開始されたのは、同年10月、熊本大学教育研究体制検討委員会の設置からである。この委員会には、教育研究改善検討部会・自己点検評価部会・大学院等検討部会の3部会が設けられたが、その中の教育研究改善部会を中心に、教育課程改革の基本方向、一般教育・専門教育の在り方、教育の実施体制等について検討が行われた。

他方、教養部では、すでに1989年から現行組織の維持を前提にカリキュラム改革の議論が行われており、1991年5月には「一般教育課程カリキュラム構想（試案）」がまとめられていた。教養部は、「大綱化」を受けてさらに論議を重ね、1992年1月に「一般教育課程カリキュラムの構想(案)」を決定した。そこには以下の基本的視点が提示されている。

- ①一般教育は専門教育とともに大学教育全体にわたって行われるべきで、当面は現行「くさび型」教育制度による充実・改善の方途を追及することとし、今後の組織構想及び全学的状況によっては、四年一貫教育に移行し得る体制を考える。
- ②カリキュラム編成の指針としては、「幅広い学習」という従来の視点は維持しつつも、「学習の深化」という視点を重視して、「緩やかな積み上げ方式」を導入する。
- ③この方式のもとで、専門教育との関連性を編み込んだカリキュラムを考える。
- ④新カリキュラムの実施に当たっては、一般教育の理念的・制度的観点及び教育環境の整備・充実の観点から全学的運営体制を確立する、など。

これ以降、全学の議論は、この教養部提案を下敷きに行われた。各学部においても教養部案が検討され、また1992年には、各学部からそれぞれの教育課程改革案（中間報告）が出された。しかしながらその後の審議のプロセスは、必ずしも本来の「大綱化」の趣旨に則ったものとはならなかった。専門学部からは、「一般教育科目の圧縮」「初修外国語と保健体育科目の選択化」など、とくに理系を中心に専門教育重視の立場から一般教育縮小の要求が強く出された。他方、教養部案に対しては「コアカリキュラムの編成が専門学部との関連が薄く自己完結型になっている」という批判があった。その審議の経過は、専門教育と一般教育の二元論の域を出ず、結局、専門教育との「有機的結合」を踏まえた一般教育の理念についての討議よりも、教養部と専門学部の間での授業コマ数をめぐる綱引きが優先された。このことは、専門学部サイドにおける教養教育軽視の意識と同時に教養部サイドの「保守主義」の反映であったように思われる。こうした二項対立図式は、そのまま教養部廃止後の一般教育カリキュラムの運営にも影を落としている。しかし同時に、熊本大学における教養教育の充実、教養部教官らの強いアイデンティティの支えなしにはありえなかったことも事実である。

こうした学部間の調整を進めつつ21回の部会審議を重ね、1993年4月8日、「熊本大学における教育課程改革構想について（答申）」が出された。そこでは、新カリキュラムの基本方向を次のように示している。

- ①各学部は、四年（医学部については六年）一貫教育を実施し、その中で学生が一般教育と専門教育の双方から知的刺激をうけるように、両者の有機的連関を目指すこと。また、医学部については、六年一貫教育を実施するために、進学課程と専門課程の区分を廃止すること。
- ②各学部は、その教育目的を明確にするとともに、学生の知的成熟度と学問的関心を配慮し、かつ、これを高めることにより、より質の高い教育を目指すこと。
- ③一般教育は、幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性の養成とともに自由で批判力に富む創造的主体の養成を目的とすること。
- ④全学的協力体制のもとに一般教育を実施すること。
- ⑤教育課程は、共通基礎科目（基礎科目、外国語科目、健康・スポーツ科学科目）及び教養科目（個別科目と総合科目）からなる「一般教育」並びに専門基礎科目及び専門科目からなる「専門教育」により編成されること。

また、一般教育課程編成の視点として次の項目をあげている。

- ①高校教育から大学教育への移行をスムーズに行うために転換教育を行うこと。
 - ②学生の問題関心にに基づき学習の深化が図れるよう科目設定を配慮するとともに、履修モデルの提示などにより、ある程度のまとまりをもち、段階的に履修ができるように工夫すること。
 - ③大学の 대중化に基づく学生の質の多様化に対応し、一般教育を実行あるものにするため、常に学生の問題関心を喚起し、学習意欲を高めるよう教育内容、方法及び教育課程編成に一層の配慮を行うこと。
 - ④一般教育の重要性に鑑み、最低限必要な取得単位を全学共通に定めること。
- そして、専門教育の在り方については、「学部・学科等の教育目的及び特色に基づいて、四年（医学部については六年）一貫教育体制の下で、その教育課程を編成し、一般教育と専門教育との有機的関連を配慮するとともに、体系的な教育を目指すこと」などを、教育課程編成上重視すべき視点として掲げた。

（２）新カリキュラム構想の具体化

この答申に基づき、同年 6 月には、熊本大学教育運営委員会が設置された。そこでは、一般教育及び学部間にまたがる教育に関して、専門教育の在り方等を含め、①教育課程の在り方及び運営体制に関する事項、②授業科目も単位及び履修方法に関する基本的事項、③その他教育課程の充実・改善に関し必要な事項が、調査・審議されることになった。

教育運営委員会内には、新カリキュラム構想具体化のための専門委員会が設置され、教養部から提案された「一般教育カリキュラム基本方針（案）」に基づきながら、1994 年度実施を目標にしたカリキュラムの作成、実施計画の立案が進められた。次年度実施という切迫した状況の下、5 ヶ月の間に 14 回の審議が行われ、10 月に、「平成 6 年度から実施す

る一般教育新カリキュラムの大綱について（答申）」が出された。その概略は以下の通りである。

- ①一般教育新カリキュラム編成の基本方向と視点は、熊本大学教育研究体制検討委員会「熊本大学における教育課程改革構想について（答申）」に則っていること、
- ②一般教育の構成は、大枠として文系・理系を問わず大学教育において身につけておくべき基礎的な素養の養成を目的とする共通基礎科目（基礎科目、外国語科目、健康・スポーツ科学科目）及び幅広く深い教養の涵養を目的とする教養科目（個別科目、総合科目）からなること、
- ③一般教育の履修方法は、各学部の学生に必要な単位数の教育を一般教育の時間帯に開講し、科目別1単位当たりの授業時間数は、基礎科目および教養科目は15時間、外国語科目および実験を含む教養科目は30時間、健康・スポーツ科学科目は20時間とすること、
- ④外国人留学生に開設する日本語・日本事情の位置付けをはっきり決めたこと、
- ⑤その他、教職関連科目及び教養部で開設する専門基礎科目については、今後、継続審議していくこと。

10月27日の教育運営委員会では、この大綱にしたがった新教育課程実施に向けた事務的スケジュールが示され、教養部を中心に急ピッチで準備作業が進められ、1994年4月、教養教育新カリキュラムがスタートした。

これまで、改革の経緯を全学的なレベルで概観してきたが、実際に新カリキュラムの構想、具体化に向けて中心的な役割を果たしたのは、教養部の教官集団であった。その間の審議や作業のプロセスには、相当な時間と労力が費やされたと聞いているが、にもかかわらずそのプロセス自体が、教養部教官の教養教育に対する理解を深め、熱意を支え、そして教養部教官としてのアイデンティティを強めていったように思われる。他方で、共同作業の枠外にあった多くの専門学部教官は、依然として従来の認識枠を超え出ることはなかったように思われる。いやむしろ今回の改革を専門教育拡大の絶好の機会として受けとめる節さえあった。

当然、こうしたプロセスを経て進んだカリキュラム改革から、その後の教養部廃止という帰結を導き出すことはできない。なぜなら教養部廃止の前提となるべき「全学協力による教養教育」への意識が、このプロセスのなかでは醸成されえなかったからである。教養教育に対するこうした意識のズレあるいは温度差を残したまま（又は拡大したまま）、その後の事態は教養部廃止に向けて一気に進んでいった。その結果、個人の意識は変わらないのに、体制だけが変わってしまった。つまり心と体のバランスを欠いた教育組織を生み出すことになった。

3. 新カリキュラム実施から教養部廃止へ

それでもなぜ教養部は廃止されなければならなかったか。当時の北川大学教育研究センター長によれば、教養部廃止の目的は「一般教育は教養部、専門教育は各学部がそれぞれ担当し、各教育目的の実現を専ら追求するという教育課程及び組織の二重構造という事態」の解消にあった。そしてこの二重構造は以下の問題点を生み出す元凶でもであるとされた。

- ①一般教育と専門教育の担当が固定化され、一般教育を専門教育の準備段階とする考え
方から抜けきれず、また、一般教育の計画・実施を全面的に教養部にゆだねる傾向が
強く、全学的な一貫教育の責任体制の確立の支障となっている。
- ②一般教育と専門教育との体系的、有機的な連携が確立されがたく、一貫教育実施のた
めの系統的カリキュラムの編成が困難である。
- ③教養部を取り巻く人的・物的教育研究環境の整備が不十分であり、そのため、大学の
大衆化に基づく学生の質と関心の多様化に対応し得るカリキュラム編成が困難である
とともに、教育効果の低下を招いてきた⁽²⁾。

つまり、教養部の廃止によって、「全学的な一貫教育の責任体制」、「一貫教育実施のため
の系統的カリキュラムの編成」「学生の質と関心の多様化に対応し得るカリキュラム編成」
が可能になるというのである。しかし現実には、教養教育実施体制は確立したものの、そ
の内実は「全学的な一貫教育の責任体制」には程遠く、「一貫教育実施のための系統的カリ
キュラム」や「多様化に対応しうるカリキュラム」を編成するためのシステムも、今のと
ころ具体化されていない。さらに問題点①の文章は、「教養部」を「旧教養部教官」に置き
かえれば、そのまま現状の問題点にあてはまる。要するに教養部廃止がめざしたものは、
現実には実現されないままなのである。

このことをどう見ればよいのか。1 つは、課題が制度の問題から個々の教官の意識問題
に移ったのだという議論が成り立つ。つまり制度は変わっても、個人の意識の問題は以前
と変わらないままでということである。もう1つ、そもそも専門教育と一般教育は異なり、
そこにはある種の役割分担が必要であり、教養部の存在にはそれなりの必然性があった。
よってハードとしての教養部はなくなっても、その必然性によってソフトとしての「教養
部」は残るという議論も成り立つ。そしてこの間の全国的な大学教育センターの省令施設
化の動きは、この第二の議論とも重なるように思われる。

次に、本学における教養部廃止のプロセスを紹介しながら、先の二つの議論との妥当性
を検討したい。本学において、教養部廃止を含む全学的な組織改革についての議論が始ま
ったのは、新カリキュラムの大綱が出された直後である。そして3年後の1997年度には、
教養部が廃止され、所属教官は複数の学部に移籍し、新たに学内措置で大学教育研究セン
ターが発足することになったが、この約3年間の審議は、学長を委員長とする長期計画委
員会を中心に進められた。

1993年11月の評議会は、組織改革に関する基本三原則（①全学教官に平等な教育研究の場と体制を保障する、②全学の改革にリンクした教養部・各学部の改組であること、③これらの改組によって教養教育に支障を来さないよう配慮すること）を確認し、その審議を熊本大学長期計画委員会に付託した。そして長期計画委員会は、1994年3月、本学改革の全体枠を明確にする方向で、新学部の可能性、教養教育実施体制、各学部の改組の三つの課題を並行して検討することを決め、1996年度の概算要求めざして審議を開始した。

当時、新しい一般教育カリキュラムの編成とその実施に精力を傾けてきた教養部教官にとって、教養部廃止は、せっかく作り上げてきた新カリキュラムを瓦解させかねないがゆえに、承服できるものではなかった。また研究条件向上のため学部分属も厭わない教官がいる一方で、教養部で培った長年のキャリアを失うことへの不安を持つ教官も少なくなかった。しかしすでに全国の多くの大学が教養部廃止を決定している情勢の下では、教養部存続はきわめて厳しいというのが一般的な現状認識であった。そこで新学部設立の可能性の模索が、長期計画委員会の場でも位置付けられことになった。だがその可能性も、他大学の現状から見てきわめて可能性は薄いという認識を下に複数の学部から新学部設置に消極的な姿勢が示された。こうした言わば八方塞の状況の下、実際には、教養教育の実施体制と学部改組の検討を通じて、教養部廃止の準備が着実に進められていった。

1994年5月に、長期計画委員会の下、教養教育の実施体制を具体化するための機関として教養教育実施体制専門委員会が設置された。また7月には、各学部から組織改革原案が提示され、全学的な調整が始まった。10月の長期計画委員会では、教養教育実施体制の大枠に関する実施体制専門委員会の報告が了承され、同時に事務局から、文部省側の態度が新学部構想には消極的であるとの報告がなされた。また実施体制のさらなる具体化のための審議機関として教養教育体制専門委員会が設置された。さらに10月末、学長は教養教育実施体制について次のような提案を行った。

- ①実施体制決定後は、教養部は発展的に解消する。
- ②教養教育の企画・実施は全学協力の下に行う。
- ③センターに教育部を設け、企画・実施の総括責任組織とする。
- ④センターに教育部を設け、教育方法の開発を行う。
- ⑤委員会方式では実務的・現場的対応に終始し、大学教育の根幹に関わる視点が失われる恐れがあるので、学内措置としてのセンターを設置する。

また11月の教養教育体制専門委員会に教養教育実施体制の具体的検討に当たっての留意事項（学長メモ）が示された。

- ①大学教育センターは当面学内施設とし、これに伴う組織・運営を具体的に検討する。
検討のとりまとめは、95年3月末を目途とする。
- ②研究部は、教養教育に関する事項のほか、専門教育も含めた大学教育の点検・評価及び教授法の研究開発・情報提供等を含めたものである。

- ③教養教育の実施において、センター運営委員会が教養教育専門委員会と教養教育実施委員会との調整を行う機能についても検討を行う。
- ④研究部、教養教育専門委員会及び教養教育実施委員会企画部会のそれぞれの役割分担とつながりを含め、全体的に委員会等の機構が複雑にならないように、更に工夫・検討する。
- ⑤担当者会議のメンバーが教養部教官に固定されないよう工夫・検討する。
- ⑥教科集団の構成について、全員登録制についても検討する。

この学長メモに基づき、2つのワーキンググループ（①「大学教育委員会の設置，センターの設置」の検討，②「センター教育部の設置，教科集団の設置，担当者会議のメンバーの交代」の検討）がつけられ、教養部廃止後の実施体制の準備が進められた。12月の長期計画委員会で、新学部の実現可能性が乏しいこと、まず各学部改組の議論を優先させることが確認され、1995年2月の長期計画委員会において、各学部の改革案の概要が提示され、4月には、長期計画委員会において教養教育体制専門委員会第一次報告を了承された。6月の長期計画委員会において、教養部改組を含む学部改革及び教養教育実施体制等の具体的改革案、教養部教官の分属案が決定され、同時に臨時評議会において、この案を1996年度概算要求に盛り込むことが決まった。1996年3月の長期計画委員会において教養教育体制専門委員会第二次報告が、1997年3月には最終報告が承認され、教養部廃止後の実施体制が確定した。

1997年4月、教養部に代わって、全学協力体制のもと、教養教育の企画や運営に責任を持つ組織として学内措置によって発足したのが、大学教育研究センター（以下センターと呼ぶ）である。センターは、教養教育の企画・運営・実施を担当する「教育部」と大学教育に関する調査・研究組織としての「研究部」からなる。教育部には、企画部会（自己・点検評価等）、運営部会（予算、施設等）、実施部会（実施計画、履修指導、その他具体的実務）の3つの部会を持つ教養教育実施委員会が置かれた。研究部は、FD企画の実施をはじめ、教育内容や方法、教育活動の点検・評価の在り方など、大学教育を改善していくための様々な課題を調査・研究していく部門である。スタッフは、文系の学部から3名、理系の学部から3名、計6名の併任教官（2年任期）によって担われることになった。

この教養部廃止へと到る議論のプロセスにおいて、教養部廃止そのものの是非について議論された形跡はほとんどない。教養部の抱える問題点については以前からたびたび指摘されてきたが、かといって、大学教育を充実させるために教養部廃止がどうしても必要であるという積極的な論拠が示されたわけでもない。むしろ聞こえてくるのは、教養部の廃止が新カリキュラムの形骸化をもたらすのではないかという危惧の声であった。それゆえ組織改革の議論は、当初、教養部廃止のリスク、すなわち一般教育の形骸化をいかにして回避するかに集中した。長期計画委員会で決定された教養教育実施体制も、もともと教養部で練り上げられたもので、教養部という責任組織なしに、一般教育をいかにして維持し

ていくのがその中心テーマであった。こうして、一般教育カリキュラムを、各専門学部教官によって維持していくための体制づくりが追求されたが、他方で、「一般教育と専門教育との体系的、有機的連携」、あるいは「一貫教育」の問題は棚上げされたままであった。その結果、「教育課程および組織の二重構造」は、教養部廃止後も解消されず、形を変えて存続している。それが、学部と教養教育実施体制の二重構造である。そのため各教官は、学部と「教養教育」の二重の大学運営に携わることになった。しかも一般教育カリキュラムは、学部のカリキュラムに比して、きわめて複雑で内容も膨大である。それゆえ、それを熟知した旧教養部教官に過大な負担をかけがちになる。この新たな二重構造は、教養教育に対する教官の負担意識を強め、また「学部内、学科内での担当コマ数の調整の良否に起因する不公平感」を生み出している。

4. 本学のカリキュラムの特徴

(1) 一般教育カリキュラムの概要

ここでは、新カリキュラムの概要をその課題も含めて紹介したい。本学の教育は、一般教育と専門教育の二つの柱からなり、専門教育は学部で、一般教育と専門教育の一部は、大学教育研究センターで実施されている。一般教育のカリキュラムの編成に当たっては、四年（医学部は六年）一貫教育の中で、一般教育の目的・理念を実現するとともに、学生が一般教育と専門教育の双方から知的刺激を受けられるような有機的連携を図る、また「幅広い学習」の視点のほか、「学習の深化」の視点も重視した「緩やかな積み上げ方式」を導入している。

具体的編成にあたっては、高校教育までを反省し、大学教育一般の基礎を確実にするため、思考力・表現力を育成する「導入」、学生の内発的関心による履修選択と系統的学習に基づいて、人間や自然、社会等に対する知見を広め、理解を深めさせる「展開」、課題研究的学習を通して、学問や人間社会に関する研究討議及び問題解決の意欲・能力を育成し、学生自身が一般教育における学習成果を検証できるようにする「統合」の3段階を考慮することとしている。

また具体的改善策として以下の点が掲げられている。

- ①授業科目の設定については、必ずしも従来の縦割り型授業科目にとらわれず、各段階の教育目標を実現するにふさわしい科目を設定し、その設定の趣旨を明確にする。
- ②高校教育から大学教育への移行をスムーズに行うとともに大学教育の基礎を確実にするため、転換教育の一環として、少人数クラス編成の基礎セミナーを開設する。
- ③国際化時代に対応し得る今日的な国際感覚を身につけさせるため、コミュニケーション能力の育成を主眼として、外国語科目の充実を図る。
- ④理論と実践を一体化した学習ができるような授業内容・形態の下で、健康・スポーツ

科学科目を開設する。

- ⑤学生の問題関心に基づく学習の深化，幅広い学習が図れるよう，授業科目の設定に配慮したコアカリキュラムを導入する。
- ⑥総合的な認識・判断力の養成の一環として，総合科目の充実を図る。
- ⑦学生がある程度まとまりを持ち，段階的に履修できるように，授業科目ごとに工夫されたシラバスを提示するとともに，きめこまかな履修指導を行う。
- ⑧従来のマスプロ教育の弊害を是正し，教育効果を高めるため，授業科目ごとにクラス編成の基準を設け，クラス規模の適正化を図るとともに，教育機器（LL 機器，AV 機器）の整備を促進する。

このような観点の下で実施される一般教育は，共通基礎科目と教養科目からなる。以下それぞれの科目について概略を記す。

共通基礎科目

共通基礎科目には，基礎科目と外国語科目がある。そのうち基礎科目は，「大学教育を受けるために必要な思考力や表現力など，基礎的素養を培うことを目的としている。

○基礎セミナー

「基礎セミナー」は，全一年生を対象に開講される必須科目（2 単位）である。高校教育から大学教育への「転換教育」として，思考力・表現力の養成を目標に 20 名程度の少人数クラスで行われる。教官に対しては，学生への一方的な知識の教授にとどまることなく，学生が積極的に参加できるような授業形態を追求することを求めている。また学部横断的なクラス編成による演習形式をとっている。

1995 年度に教養部長期計画委員会が行った学生アンケートによれば，基礎セミナーを「有意義だと思う」学生は，「非常に」「まあまあ」あわせて 65%，「思わない」の 25%を大きく上回り，学生の評価はおおむね良好である。しかしながら，担当者からは，「下位の希望順位で配属された学生の中にやる気が消失してくる者がいる」「基礎セミナーの主たる目的である転換教育をどのように行ったらよいか分からない」（1998 年度実施の担当者アンケートより）などの意見があり，また「必須科目」とすることの是非についても改めて議論が起こっている。

○外国語科目

新カリキュラム作成課程において，旧教養部と理系学部の間で，一般教育としての外国語か，専門教育の準備としての外国語か，あるいは，異文化理解のための外国語か，実用に資する外国語かで，大きな見解の不一致があった。当初，外国語科目の目的は，「国際理解の深化と拡大および専門知識修得の基礎的手段として外国語を身につけるとともに，複眼的視点と国際社会を見る眼を養成すること」という表現に落ち着いたが，後に「また，コミュニケーションの手段としての外国語の修得もめざします」と

いう文言が加わった。また新カリキュラムにおいて修得単位数は、12から10に縮小され、一律であった既修外国語と初修外国語の履修単位数割合は、学部の要求に沿って「2・8」「4・6」「6・4」「8・2」「6・6」といった複数のパターンに分けられた。その後工学部で、英語のみの必修クラスが部分的に設定された。2001年度からは、今までの懸案であった少人数クラス（30人標準）が実現した。またCall（コンピューター支援による英語学習）システムが導入され、能力に応じた学生の個別学習にも対応できるようになった。

○健康・スポーツ科学科目

新カリキュラム発足当初、この科目の目的は、健康及び身体や身体運動に関する幅広い知識を授け、科学的な思考態度を養い、健康生活の設計と自己管理能力を育成する。さらに自主的合理的に運動を実践することを通して運動を生活化し、運動文化を継承・発展させ、生涯にわたって幅広い教養を育成するとされ、一年次全学部必修となっていた。しかし、2001年度より、共通基礎科目からはずされ、選択科目としてコア科目に組み入れられた。

教養科目

教養科目は、個別科目（コア科目、自由選択外国語、開放科目）と総合科目から構成され、卒業に必要な単位は20単位以上（ただし文学部24、工学部22）となっている。

○コア科目

一定の教育目的に従って関連深い授業科目を集めて構成した単元がコアである。現在コアは、「自然と情報」「人間と行動」「社会と歴史」「思想と文化」「環境と生活」の5つである。学生は、その5つの中から「深化のためのコア」を1つ選び、3テーマ（6単位）以上を選択履修する。そしてそれ以外の4つのコアから3テーマを選択履修する。こうした履修方法によって、各自の専門に偏らない「幅広い教養」と自分の関心ある事柄を深める「学習の深化」の両立を達成することを目指している。

問題点の第一は、全国的にみてもかなりユニークな「学習の深化」という理念が、現実には必ずしもうまくいっていないという点である。こちらの意図に反して、学生の実態は「気まぐれで安易なつまみ食いの履修」に終わっている。第二に、担当者会議が十分に機能していないため、新しい授業科目の開発が行われにくいこと、第三に旧教養部教官の移籍がなかった学部の教官の参加がきわめて少なく、全学協力が事実上実現していない等の指摘がある。

○総合科目

総合科目は、本学では1964年度に開設され、長い実績を持っている。特定の主題についてさまざまな専門分野間の関連性といった観点から概観し、種々の専門分野の視点から多角的に考察して、ものごとを総合的に把握する能力を養成することを目的と

している。1, 2 年次対象の総合科目Ⅰと 3 年次対象の総合科目Ⅱ, および特別講義からなり, すべて自由選択科目である。総合科目の内容は, 教官の自発的な提案に依存しているが, それでも現在約 50 余のテーマが開講されている。

総合科目の問題点の第一は, 受講者数のアンバランスである。受講者数は 60 名程度と定められているものの, 数百名を超えるところから一桁にとどまるところまでである。また, 多くの学生が 2 年生までに必要な教養科目の単位数をそろえているため, 総合科目Ⅱの受講者数がきわめて少ないことも問題点として指摘されている。

専門基礎科目Ⅰ

専門基礎科目は, 理系学部(理, 医, 薬, 工および教育の一部)の専門教育に必要な, 自然科学の基礎知識を内容とする授業科目で, 専門教育の中に位置付けられている。ただし, そのうち複数の学部に通じた授業科目は, 「専門科目Ⅰ」として授業担当教官の安定的確保と学生が再履修する際の可能性の保障という二つの観点から, 大学教育センターで実施するものとしている。そのため授業は, 学部の枠を超えた全学的体制をとっていながら, 事務処理はセンターと各学部とで行うという錯綜したシステムになっている。

5. その後の改革の動き

新カリキュラム実施後の 1995 年から 1998 年にかけて, 「教育研究活動の課題と変革」と題する 5 冊の自己点検・評価報告書が, 教養部によってまとめられた(1998 年版は大教センターが作成)。これらは新カリキュラムの実施状況ならびにその成果と問題点を明らかにするために行った担当教官ならびに学生へのアンケート調査の結果である。そしてこれらのデータが, 1998 年から 1999 年にかけての新カリキュラム見直し作業の基礎資料となった。新カリキュラムについて見直しが行われて後の 2000 年 4 月, 学長提言「熊本大学における教養教育及び四年一貫教育の問題点と改善のための基本的考え方」が出された。提言には, この間の教養教育の見直しにもかかわらず, 以下のような問題点が残っているという指摘がある。

- ①一般教育カリキュラムは, それ自体完結を志向したものであってはならず, また, 専門教育の下請け的なものであってはならない。現行の一般教育カリキュラムは学部の積極的参加に乏しく, 柔軟性を欠くきらいがある。
- ②現行カリキュラムは, 名称や単位数の変更, 人文・社会・自然 3 分野をコアに再編する等の若干の手直しはなされたものの, 設置基準の大綱化以前の枠組みを基本的に継承したものとなっている。
- ③教養部の廃止を含む組織改革以後 3 年を経てなされた教養教育の見直しも, 実施体制の若干の手直しの水準にとどまっている。組織改革当初にうたわれていた全学協力的

制は実現せず、コアの授業科目も現在の学問状況を反映したものになっていない。また実施体制については、次のように指摘している。

- ①熊本大学の教養教育実施体制は、組織が複雑であり、運営も煩瑣で非効率的である。そのために、実質的な全学協力が得難く、かえって教育の空洞化に陥り易いところがある。
- ②柔軟なカリキュラムは、カリキュラム自体と実施体制とを不断に点検し改革することが不可欠で、それを可能にするような組織が必要である。

大学教育委員会は、こうした学長提言の内容を含みに入れ、教養教育実施体制の見直しを行なった。その結果、2001年度、教養教育実施委員会は大幅に改変され、新たに「教養教育実施会議」が設置された。実施会議は、教務委員会、企画・運営委員会、総合科目委員会、基礎セミナー委員会、専門基礎科目Ⅰ委員会の5つの委員会から構成され、また実施会議メンバーには、新たに各教科集団（一般教育の授業担当者の母体であり、講師以上の専任教官は原則として全員が登録、現在25の教科集団がある）の幹事、各学部の教務委員長が加わるようになった。これは、教養教育実施組織と各学部とのより円滑な意志疎通をはかるための措置である。

さらに2002年3月には、「本学における大学教育の課題について（中間報告）」が出され、大学教育研究センターの省令施設化の可能性を契機に、センター研究部の新たな見直しが始まった。センター研究部は2年任期の6名の併任教官（発足当初は7名）からなるが、学部での仕事の負担軽減は何ら図られておらず、調査・研究に長期的・継続的に専念できる体制とは言えない。またその研究成果が全体の教育活動改善につながるようなシステムも存在しない。そのため研究部の専任化を伴う大学教育研究センターの省令施設化案が練られ、「大学教育総合機能開発センター（仮称）」として概算要求（平成15年度）を行なった。また現在、大学教育委員会において、「学部一貫教育」の充実を掲げた教養教育の新たな見直し作業が進められている。

6. 問題点と今後の課題—教養教育と専門教育との二分法をこえて

「大綱化」後のカリキュラム改革の第1ステージは、いわば旧教養部主体のカリキュラム改革であった。その結果、改革プロセスに教養教育 vs 専門教育の二項対立図式が持ちこまれ、それは教養部廃止後の現在も、一般教育に対する関わりの旧教養部教官と学部教官の温度差という形で残っている。第1ステージにおける改革は、旧教養部教官の献身的な努力によって、本学の教養教育を維持・発展させることができたという点で評価しうが、同時に学部教官の意識改革にはつながらなかった。

現在進められているカリキュラム改革の第2ステージの課題は、教養教育の改革主体をどう全学的なものにしていくかということであろう。それは、教官一人一人の意識の涵養

にとどまるものではなく、教養教育カリキュラムの実施・評価・改革のプロセスを担う主体をどのように組織していくのかという課題でもある。これまでの改革は、教養部主体のものから旧教養部教官主体のものに変わってきたにすぎない。今後は、個々の学部教官自身が、教養教育への関心と意欲を持った主体へと自己変革していくことが求められる。その際にいわゆるトップダウン型の改革や学部間調整型の改革では、個々の教官の主体的参加を引き出すような改革にはなりえない。

また全学的な協力体制を実現していく上で重要なのは、個々の教官の意識問題だけではない。医薬系教官の協力体制の問題について全学的にもたびたび指摘されるが、これは、分属教官のいなかった医薬にとって、一般教育のコマが実質的な負担増となること、さらにキャンパスが離れているため、時間のロスという点でさらに負担は大きくなることがあげられる。特に2番目の問題は「一般教育への無関心」といった非難だけでは解決しない。

教養教育と専門教育との関係について、その「有機的連携」ということが繰り返言われるが、事柄はそれほど単純ではない。デューイも指摘するように、教育の務めは、「科学の探求者が単なる科学者にならないように、教師が単なる教育者にならないように、牧師が単に法衣をまとった聖職者にならないように」することであろう。どのような一つの専門性も、それが他の関心事から孤立していれば、それだけその意味を失い、何事かただ機械的に忙しく立ち働いているだけのことになる。その意味で教養教育の重要性は、改めて強調されるまでもない。

しかしながら本学におけるカリキュラム改革の過程で、教養教育と専門教育の関係は、結局どちらを何単位にするかという問題に矮小化されてきた。そのため、教養部を廃止しても、二重構造は何ら解消されなかった。教養と専門の割合を1:1にするか、1:2にするかといった問題は、両者の対立図式を前提にするものであり、四年一貫教育や有機的連関の議論とは何ら関係ないように思われる。一貫教育とは何か、教養と専門の有機的連関とは何か、こうした問題に対する具体的議論なしには、われわれは次のステップに足を踏み出すことができず、組織いじりを繰り返しつつも、二重構造を延命させるだけである。それなら、改めて「教養部」を復活させた方が合理的であるようにさえ思われる。

では、四年一貫教育あるいは有機的連関とは一体何を意味し、またどのようにすればそれを達成できるのか、ここではこれらの問いに答える十分な用意はない。だが、少子化により大学の「希望者全入」時代が到来し、教育改革国民会議の「大学の学部では、教養教育と専門基礎を中心に」という提起に見られるように学部における専門教育不要論さえ出てくる今日、専門か教養かの二項対立を超えた新たな「学士課程カリキュラム」の創造が求められていることは確かである。

【注】

- (1) 改めて確認しておくが、文部省サイドの主張によれば、「大綱化」は何ら教養部廃止を意図するものではなかったらしい。例えば2002年7月18日参議院文教科学委員会での遠山敦子文科相の答弁がそのことをはっきりと示している。

「一般教養の問題につきましては大変な誤解がございます。私自身は大学審議会を創設するときに仕事をしておりまして、その一番最初のテーマが大学設置基準を大綱化しようということでした。それは、各大学におけるカリキュラム設定とか、それから教育の充実と特色を出してもらおうという精神でありまして、…正にそれを機に、各大学は教養教育を充実し、そしてそれの上にもこそ専門教育をしっかりといただいまして。しかし、私もその担当を外れてしばらくしてから高等教育局長に戻りましたら、教養部がほとんどなくなっているんですね。私はもう本当にびっくりいたしまして、つまり何らかの制度を変えると、それを極端に解釈をして、楽な方に楽な方に行くという姿勢が、これが大学であっていいのかとつくづく思った次第でございます。」

皮肉交じりに言えば、本学が最後まで孤高を守っていれば、今ごろ文部科学大臣から「模範的な教養教育重視大学」と評されていたことになるのだろう。

- (2) 大学教育研究センター『パイディア（熊本大学教育研究センター広報）1号』1997, p.4

【参考文献】

熊本大学教養部長期計画委員会・自己点検評価検討部会編『教育研究活動の課題と変革・一般教育その1』1995年

熊本大学運営会議『国立大学の現状と熊本大学の在り方について』2001年

熊本大学自己評価委員会『熊本大学－現状と課題－1994』1994年

熊本大学自己評価委員会『熊本大学－現状と課題－1997』1997年

熊本大学自己評価委員会『熊本大学－現状と課題－2000』2000年

熊本大学教育研究センター『一般教育の案内』2002年

熊本大学教育研究センター『パイディア』vol.1（1997）～vol.10（2002）

熊本大学教育研究センター『大学教育年報』第1号（1998）～第5号（2002）

第17章 琉球大学

西本 裕輝

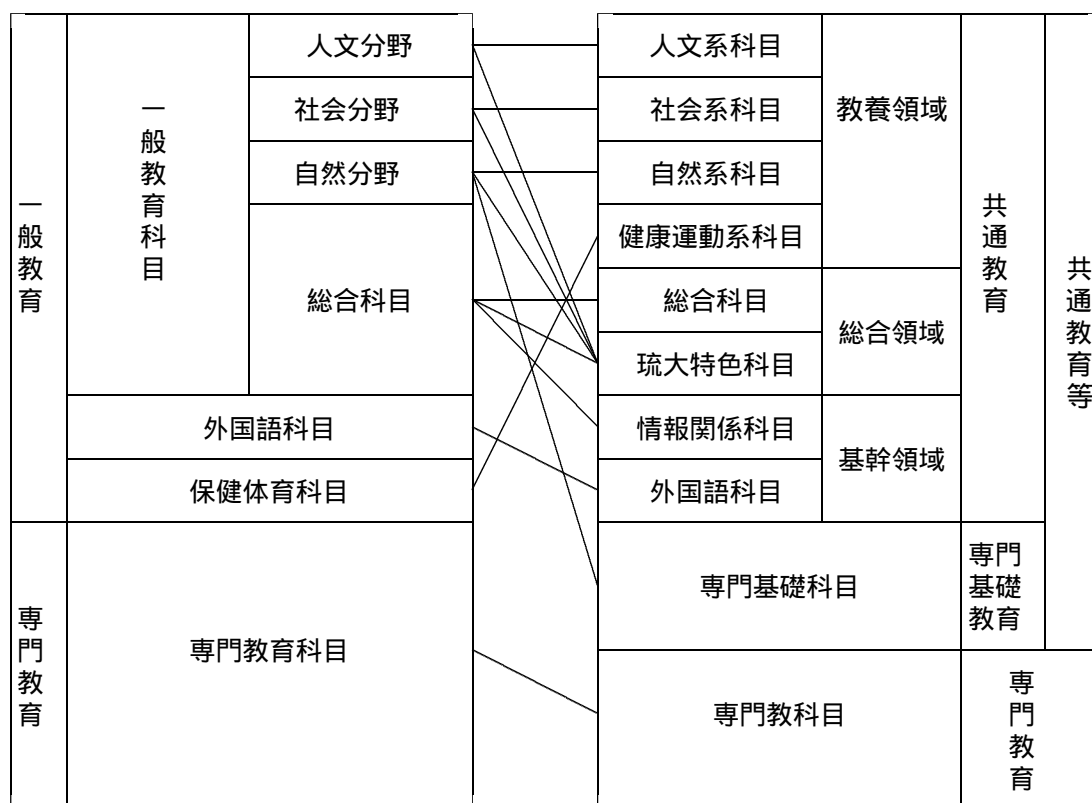
ここでは琉球大学の場合について、調査データの分析結果を踏まえながら考察していく。紙幅が限られており、詳細な記述はできないので、問題点を一つに絞りたい。まず琉球大学におけるカリキュラム改革における科目区分について概観し、次に修得単位数についてふれ、最後に調査データを用いて改革後の課題の一つである「授業担当のあり方」について考察する。

1. 一般教育から共通教育へ

図1 新旧の授業科目区分の比較

旧カリキュラム(改革前)

新カリキュラム(改革後)



大綱化後、琉球大学においてもカリキュラム改革が行われ、教養部が廃止となり、そこが主体となって行われていた「一般教育」は「共通教育」(正確に言えば「専門基礎科目を含む言い方として「共通教育等」)へと移行した。そしてその共通教育の運営を担う機関として学内措置により平成 8 年 4 月に大学教育センターが発足した。一般教育と共通教育の関係は、先の図 1 に示した。

また、次の図 2 は授業科目区分と最低修得単位数を示したものである。共通教育の最低修得単位数は 28 単位となり、裁量は各学部任されている。

最低が 28 単位というのは少ないのではないかという評価もありうるだろうが、実際はほとんどの学部・学科で 40 単位以上の修得が義務づけられている。ただし、教員免許を 2 種類以上取得させることになっている教育学部と、看護婦、助産婦、臨床検査技師等の免許取得の関係で専門科目の負担が多いという事情がある医学部保健学科だけは、学生への負担を考えて 28 単位以上としているのである。

図2 授業科目区分と最低修得単位数

授業科目の区分		最低修得単位数	備 考	
共通教育	教養領域	健康運動系科目	2	1. 健康運動系科目の単位の修得方法は、次のとおりとする。 健康と運動の科学Ⅰ (1) 健康と運動の科学Ⅱ (2) 健康・運動実技(A,B,C) (1) 健康・運動科学演習 (2) *健康・運動実技 A,B については、種目が重複しない限り、同一コースから 2 単位修得も差し支えない。 2. 外国語科目の単位の修得方法は、次のとおりとする。 一つの外国語の場合は、8 単位、二つの外国語の場合は、各々 4 単位とする。 3. 専門基礎科目の修得単位数は、専門科目の単位数に含めることができる。 4. 共通教育等科目の最低修得単位数 28 単位を越えて修得する場合の卒業単位への加算については、各学部において定める。
		人文系科目	18*	
		社会系科目		
		自然系科目		
	総合領域	総合科目		
		一般総合科目		
		高学年次総合科目		
基幹領域	琉大特色科目	8		
	情報関係科目			
	外国語科目	8		
	小 計	28		
専礎 門教 基育	専門基礎科目			
専教 門育	専門科目			
	合 計	124		

専門基礎科目、専門科目の単位数に関しては、学部別に異なるので省略した。

2. 「全学出勤方式」は達成されているか

これも他大学において見られる傾向であろうが、琉球大学において共通教育に移行する際に取り決められた授業担当の方針が、「全学出勤方式」である。この用語の共通認識は未だ学内において統一されているとは言えないが、文字通りとらえるのであれば、少なく

とも旧教養部に所属していた教員のみが共通教育の負担を負う，あるいはそうした教員に負担が偏ることを示す用語ではないことは確かである。

ところが実状はいささか異なるようである。次の表は，教養部所属経験のある教員の負担が，現在の共通・教養教育にどの程度授業を提供しているかについて，その担当コマ数を t 検定によって比較したものである。調査対象となった全大学のデータを用いた分析結果が表 1，琉球大学の場合が表 2 である。

どちらの表からも，同様の傾向が見受けられる。教養部所属経験のない教員の担当コマ数が平均 1 コマ未満であるのに対し，所属経験のある教員の担当コマ数は 3 コマを超えている。つまり，依然として共通教育の担当は旧教養部所属教員に偏っているということである。

表1 教養部所属経験と共通・教養教育担当コマ数の関係（全大学）

		教養部所属経験	N	平均値	標準偏差	確率
授業担当コマ数 共通 教養教育など	ある		407	3.35	4.88	**
	ない		2387	.79	2.67	

**は 1%水準で有意であることを示す（以下同様）。

表2 教養部所属経験と共通・教養教育担当コマ数の関係（琉球大学）

		教養部所属経験	N	平均値	標準偏差	確率
授業担当コマ数 共通 教養教育など	ある		17	3.53	2.37	**
	ない		86	.83	1.19	

ただし，琉球大学にしか見られない傾向もある。表 3 は琉球大学以外の大学において授業担当の合計コマ数を教養部所属経験で比較したものである。結果は教養部所属経験のない教員のコマ数が 8 コマほど多くなっている。教養教育を担当している分，その他の分担において免除されている結果であると考えられる。もちろん，担当のあり方がそれでよいということは一概に言えないが，それなりの考慮がなされているということは確かであろう。

表3 教養部所属経験と授業担当コマ数：合計の関係（他大学）

		教養部所属経験	N	平均値	標準偏差	確率
授業担当コマ数 合計	ある		390	11.84	17.74	**
	ない		2294	19.66	53.43	

ところが、琉球大学においては若干事情が違ふようである。表 4 でわかるように合計コマ数に有意な差はない (n.s.)。つまり、共通教育を担当しているからといって、特別な配慮はなされてはいないという可能性を示すものである。

表4 教養部所属経験と授業担当コマ数：合計の関係（琉球大学）

	教養部所属経験	N	平均値	標準偏差	確率
授業担当コマ数 合計	ある	17	10.06	2.28	n.s.
	ない	86	13.00	36.12	

もちろん、考え方によっては琉球大学の場合の方が公平であるという見方もできるだろう。しかし、それは共通教育の負担が平等になった後の話であるとも言える。いずれにしても、他大学の場合も琉球大学の場合も、まだそのあたりの整備が十分にできていない段階であると言える。

3. 教育熱心な琉球大学

以上で述べたような問題点、特に旧教養部所属教員へのコマ数の偏りは、徐々に解消していくと思われるが、ここで今後の見通しについて概観しておきたい。

次の表は、共通・教養教育の担当のあり方について尋ねた項目「共通・教養教育は、すべての教員が行う」についてクロス集計を行ったものである。

表5 共通・教養教育の担当のあり方（クロス集計）

	担当のあり方					合計	
	賛成である	まあ賛成である	何とも言えない	あまり賛成できない	反対である		
大学 他大学	度数	444	497	628	673	433	2675
	大学の %	16.6%	18.6%	23.5%	25.2%	16.2%	
琉球大学	度数	35	21	22	19	6	103
	大学の %	34.0%	20.4%	21.4%	18.4%	5.8%	100.0%
合計	度数	479	518	650	692	439	2778
	大学の %	17.2%	18.6%	23.4%	24.9%	15.8%	100.0%

結果は 1%水準で有意

表から明らかなように、琉球大学の教員は他の大学の教員に比べ、少なくとも意識のレベルでは、共通教育に対して積極的であるということが言えるであろう。「賛成である・まあ賛成である」の割合が、他大学の場合 30%強なのに対し、50%を超えている。現段階では旧教養部所属教員に偏っている負担が、徐々に解消していく素地と言えるのではな

いだろうか。

最後に、教育と研究、どちらを重視しているかについて比較してみたい。教員に対する調査の問 2 の項目を再カテゴリ化し、教育重視、研究重視、両方重視の三つに分け、琉球大学とその他の大学の比較をクロス集計によって分析してものが次の表である。

表6 重点項目（クロス集計）

			重点項目			合計
			教育重視	研究重視	両方重視	
大学	他大学	度数	401	875	1506	2782
		大学の%	14.4%	31.5%	54.1%	100.0%
	琉球大学	度数	24	19	64	107
		大学の%	22.4%	17.8%	59.8%	100.0%
合計		度数	425	894	1570	2889
		大学の%	14.7%	30.9%	54.3%	100.0%

結果は 1%水準で有意

教育重視では他大学 14.4%に対して琉球大学 22.4%であり、研究重視は他大学 31.5%なのに対して 17.8%であった。つまり、琉球大学は他大学に比べて研究よりも教育を重視する教員の割合が高いということである。このことが即よいことがどうかは議論の余地があるが、概して琉球大学の教員は教育熱心と言えるようである。

こうした比較的教育熱心な教員を琉球大学が有しているということは、今後のさまざまな教育改革の起爆剤となりうる可能性をも有しているということになるであろう。今は共通教育に対する負担の偏りがあるにせよ、今後徐々に解消していくことを期待したい。

もちろん、その他にも問題は山積しているのであるが、以上の点から、多くの問題を解決していける原動力を鑑みることができたのではないと思われる。

以上が 2000 年に行われた調査に基づいた結果の考察であったが、その後 2002 年までに、琉球大学においてはいくつかの動きがある。次にそのあたりについてふれておきたい。

4. 自主的な外部評価の実施

すでに周知のことではあるが、大学は自己評価は当然のこととして、第三者評価（外部評価）を受けることがいわば義務化されている。そして平成 13 年度～14 年度にかけて、「大学評価・学位授与機構」による各国立大学の教養教育の評価が始まっている（全学テーマ別評価「教養教育」）。

琉球大学では、大学評価・学位授与機構による評価に先がけて、平成 12 年度に自主的に外部評価を行った。外部評価者には、

安室肇（沖縄県国際交流・人材育成財団理事長）
 押川元重（九州大学大学教育研究センター教授）
 苅谷剛彦（東京大学大学院教育学研究科教授）
 波平勇夫（沖縄国際大学学長）

の四氏（敬称略，五十音順）に依頼，受諾していただいた。なお，その成果は，2001年10月に発行された『琉球大学大学教育センター報』（第5号，特集：外部評価）（ISSN1346-5651）に報告されている。ここでは，簡単に報告書の目次だけを示しておきたい。

第部 琉球大学における共通教育等の変遷と自己点検・評価

第1章 琉球大学の共通教育等 - その歴史的歩み -	1
1. 一般教育から共通教育等へ	1
2. 新カリキュラムによる共通教育等の科目区分について	2
3. 共通教育等の履修基準について	5
4. 共通教育等の実施体制について	6
第2章 共通教育等が外部評価に至った経緯	7
1. 本学における自己点検・評価活動の経緯	7
2. 本学における教養部・共通養育等の自己点検・評価	9

第部 自己点検評価の結果

第1章 理念・目的・教育課程	15
1. 教育理念・目的	15
2. 共通教育等における各授業科目区分	20
3. 授業案内・シラバス	22
4. 生涯学習社会への対応	26
5. 共通教育等と専門教育との連携	27
6. 選抜試験と教育理念・目的との関連性	29
第2章 授業（1） - 教員に関すること -	31
1. 共通教育等に対する意識に関すること	32
2. 教育への取り組みに関すること	39
第3章 授業（2） - 学生に関すること -	55
1. 学生の属性に関すること	55

2. 共通教育等に対する意識に関すること	61
3. 授業への取り組みに関すること	68
第4章 施設・設備	83
1. 一般教室の状況	83
2. 特殊教室の状況	88
3. 図書館の状況 夜間主コース対応を	92
4. 非常勤講師控室 教育活動の場としての機能を果たす部屋を	93
第5章 教育改善の取り組みと履修指導等について	95
1. FD活動	95
2. 学生による授業評価について	97
3. 登録方法等について	99
4. 上限登録単位数を超えた登録について	100
5. 学生に対する履修指導	103
6. 学期（セメスター）制について	103
第6章 管理運営に関すること	105
1. 管理運営機構	105
2. 教員の構成	106
3. 大学教育センターの共通教育等経費について	113
4. 事務体制について	116
終章 本学における共通教育等の改善・改革方策	119
資料1 教官調査結果	123
資料2 学生調査結果	139
資料3 共通教育等自己点検・評価活動委員名簿	157
資料4 共通教育等自己点検・評価活動状況	158

これらを見てわかるように、評価の対象はかなり広範囲に及ぶ。また、大学評価・学位授与機構の評価項目ともかなり重複する部分もある。

外部評価の進め方であるが、まず外部評価者のアドバイスに基づき評価対象を設定、それに対応するためのデータを学生調査・教官調査などを通して収集、自己評価報告書を発行し外部評価者にチェックしていただき、最後に「共通教育外部評価公開シンポジウム」（平成13年3月15日）と称したシンポを開催し、最終的なコメントをいただき、センター報にまとめるといったものであった（なお、公開シンポジウムの模様も同センター報に収録されている）。

外部評価者からは貴重なコメントを多数いただき、約二年を経た現在でも、改革への根拠となっている。例えば、琉球大学が独自に設定して他大学に類を見ない「琉大特色科目」であるが、評価者からアピールすべきとの激励をいただき、さらなる科目内容の充実に向け、最終的には教育版COEに名乗りをあげることができればと考えている。また、評価者からのコメントを受けて、熱心な教官が報われるシステムの整備として「プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー」等の表彰制度や「ポイント制」等の評価システム（教育業績などの研究業績以外の業績評価の方法）も確立されつつある。

大学改革が迫られる時代、数々の取り組みが外圧によって動き出す、そうしたよい機会を与えてくださったと、外部評価者の方にあらためて感謝の意を表したい。

5．教養教育の理念を理解させることの重要性

ところで、先ほどふれた大学評価・学位授与機構による評価であるが、そこでは、「目的及び目標が学内外の関係者に適切に周知・公表されているか」（大学評価・学位授与機構『自己評価実施要項：全学テーマ別評価「教養教育」』）どうか評価のポイントの一つとなっている。ここで言う周知の対象は主に学生・教員である。つまり、ここでは暗に、（学生や教員に）教養教育の理念（機構の用語では「目的及び目標」）の周知がなされていれば、学生の学習意欲も高まり、教育効果も上がるという期待が含まれているように思われる。

しかしながら、理念をよりよく理解していれば学習意欲が高まり、その結果教育効果が上がるといったことについて検証した研究は、ほとんど皆無であると言わざるを得ず、根拠もはっきりしない。そもそも機構の評価項目にはそのように根拠のはっきりしないものが多く含まれているように思われる。例えば、教養教育の「教育効果」はデータとしてとらえるのは大変難しく、また、即効性のあるものとも思えない。それを在学生へのアンケート調査等によって示せと言われても限界がある。先行研究などのデータの蓄積に基づいた根拠を示した上で項目を提示するのであればまだわからないでもないが、現状のやり方では疑問を持つ関係者も多いのではないだろうか。

それはともかく、幸いにも琉球大学では、先の外部評価のために行った調査結果の分析により、学生（あるいは教員も含む）が意欲的に教養教育に取り組むことができるための知見を得ることができた。詳細は、大学教育学会の発行する『大学教育学会誌』（第24巻2号、2002年11月）に掲載予定であるが、最後にここで、教養教育の改革の動きの一つとして概要だけを紹介しておきたい。

次頁に示したのは、琉球大学において実際に用いられている文書である。理念を適切に学生に周知（理解）させれば学習意欲が高まるという前提に立って、平成13年度から学期の初めに教員（専任教員だけでなく非常勤講師も含む）が受講学生に対して説明する形で

実施している。つまり、何らかの形で、教官の目にも学生の目にもふれる文書である。

周知させれば学習意欲が高まるという前提があると述べたが、それが調査によって得られた知見であった。つまり、この件に関しては、大学評価・学位授与機構の行っている評価の観点は、少なくとも調査からはある程度妥当なものであると判断されたのである。

次頁のような文書を配布・説明することにより、まず学生が教養教育について考える機会が得られるなど、プラスの効果が期待される一方、同時に教員の意識を高めるFDの要素も持つ。教員が学生に配布・説明するからには、少なくとも教員自身が理念を理解しておく必要があり、普段意識しない教員であっても、あらためて確認する機会となるからである。FDの機会の少ない非常勤講師も含まれているので、さらに効果も期待される。

琉球大学の教育の目的と共通教育科目の目的について

共通教育科目の授業を始めるに当たって、学生みなさんに「琉球大学の教育の目的」と「共通教育科目の目的」を簡単に説明して、共通教育科目の意義を学生と教官お互いに確認しておきたいと思います。

大学教育の目的

琉球大学の学則は、「本学は、広く教養的知識を授け、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させ、有為な社会の形成者を育成するとともに、世界文化の進展と人類の福祉に貢献することを目的とする。」(第1章第1節第1条)と謳っています。ここに示されているように、琉球大学の教育の目的は教養的知識を授けるところと専門的知識の教授・研究であり、大学教育においては教養的知識と専門的知識の両方が必要なのです。

<参考1> 大学教育の目的は、学校教育法では、「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」(第五章第五二条)と規定されており、また、大学設置基準でも、「大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するように適切に配慮しなければならない。」(第19条の2)と規定されています。

共通教育科目の目的

琉球大学の共通教育科目は、「幅広く深い教養を培い、自主的で批判力に満ちた創造精神を基礎とする総合的判断力を育成し、もって豊かな人間性を涵養すること」を目的としていますが、また特に、地域に根差した個性的な大学という側面を強調して言えば、「幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性を涵養し、地域に根差した個性的な大学として平和を愛する心、地域の文化を理解し得る能力及び異文化間コミュニケーション能力の養成を理念・目的としている。」となります。

<参考2> 「共通教育の内容」としては、次の7つの項目が考えられます(平成7年9月23日、教育改善特別委員会、「教養教育の内容」)

- 1 現代社会の課題に対応する総合的視野と柔軟な知的能力
- 2 自ら考え、判断し、行動する能力
- 3 個別分野に偏らない幅広い知識

- 4 学問の基礎となる能力
- 5 心身の健康についての知識と健康増進のための実践的態度と技能
- 6 文芸，学術の理解と豊かな感性
- 7 情報化社会に適切に対応できる基礎的な情報処理能力，及び国際的視野に立つ異文化理解とコミュニケーション能力

終章 中間総括

有本 章

本報告書の目的は、大綱化以降のカリキュラム改革の問題点や課題を踏まえて、2000年頃から最近に展開された各大学の改革の実態を事例的に分析することに置かれている。各大学ではいかなる改革がなされているか。その改革は問題点や課題を克服して、学士課程のカリキュラム構築を十分に達成しているか。とりわけ教養教育のカリキュラム改革を達成することに成功を収めているか。現時点でどのような問題点や課題が発生しているか。概ねこのような内容を執筆者の問題意識のフィルターを通しながら追求して、報告されたと概括することができるだろう。

本報告の序章では、大綱化以降のカリキュラム改革が現時点で直面している問題点や課題をいくつかの視点から論述した。ここに再掲すれば、次のような視点からの問題点や課題の指摘である。

- ①知の再構築
- ②教養教育の理念の確立
- ③日本モデルの模索
- ④教員組織の再編成
- ⑤学生と教員の距離への対応
- ⑥学識再考
- ⑦FDの推進と教育力の醸成
- ⑧報賞体系の整備

これらの視点から見ると各報告は、各視点に関わる考察を縷々行われている点で各大学の現在のカリキュラム改革が共通の問題意識を持って推進されることが察知できることになる。もちろん記述には、報告者の問題意識のフィルターを通すために粗密が生じており、必ずしも等質の報告内容になっているのではない。その点を指摘しておいて、若干の整理を行って報告書を通じての総括としたい。

第1に、①と関わって知の再構築の問題が論じられたかと言えば、その点の体系的論述は本格的な角度からなされたものはほとんど見あたらない。そのことは、この問題が日本全体の大学のカリキュラム改革の重要な問題であるにもかかわらず、未だ十分に論議を深めるまでに意識化されていない状況を反映しているかもしれない。

第2に、②の教養教育の理念の確立の問題は、自ずから①と連関する問題であるが、教養教育の不振の状態を大なり小なり扱う中で論じられていると解される。カリキュラムの改革が理念と内容と連動されて行われていることは、かなり詳しく分析されている。③の

日本的モデルの模索は、必ずしもそれを意識し意図的に論じられているとは限らないが、現段階で新しい教養教育像を創造せんとする動きが開始されていると観察される。しかし、確固とした理念や目的が十分達成されているかと言えば、各大学の試行錯誤の営みの段階に留まっており、システム全体の方向性を措定するまで成熟した日本モデルが確立されているとは言えない。

第3に、教員組織の問題は教養教育の運営の問題と連動する。従来の教養部改組の診断を含め、学部改組、学部分属、大学教育研究センター等の再考などの問題が論究されていることが分かる。①②に比較して組織論は論述されている度合いが大きいと観察される。しかしながら、この問題も葛藤をいかに解決するかを模索中であり、いまだ確固とした組織像が確立されるまでには到達していないことが分かる。内容論に関わる①②とこの組織論③とは密接に関係するのであるから、①②が模索中であることと③が模索中であることは符合しても不思議ではなく、共に連動しながら内容や組織の確立に向けて一層の取り組みが期待される段階にあると言えるだろう。

第4に、学生と教員の距離が拡大しているという問題は、特に体系的に論じられていないものの、⑦のFDの問題は多少論じられているので、現在の重要な問題であることは改革の議事日程にのぼり、種々検討されていると推察される。

第5に、学識再考の問題は、予想されたように本格的な検討の段階に入っているとは言えない段階にあることが分かる。各報告において、スカラシップをいかに捉えるかを論じる視点から、学士課程のカリキュラム、とりわけ教養教育のカリキュラムを論じることは次段階へ持ち越される課題になっていると読み取れるのではあるまいか。アメリカで、学識再考の理論が提唱されたのちに、実際の学識の実践を評価する試みが台頭したように、理論と実践あるいは検証の間にはタイムラグが作用するのは避けられない。日本のカリキュラム改革は、研究と教育の統合、というよりも研究偏重に対する教育の見直しの段階を現在通過している状況であり、この後の段階に学識全体の問題をいかに考えるかが問われる段階に移行するものと予想される。

第6に、報賞体系の問題もまた、教育の褒賞を定着させる角度から必ずしも十分論議されているとは言えないが、総じて大学評価の問題が論じられていることから、文脈的には連動すると言わざるを得ない。

以上からみると、問題点や課題は各大学の事情によって必ずしも体系的に俎上に乗せて改革を行う状態になっているとは言えないと言える。カリキュラムの組織や形態などの構造的な側面は比較的問題にされている半面、知の再構築やカリキュラムの内容などのカリキュラムの条件や機能の側面は比較的等閑に付されているとの印象を与えるかもしれない。全体に、各大学の改革の試みは個性的であり、ユニークであり、他大学とは決して同一ではないことが分かる。よく言えばきわめて個性的であるし、悪く言えばばらばらであると言えるかもしれない。しかし、表面的には個々別々であるにもかかわらず、上の視点

で指摘したように、問題点や課題は各大学間で共有する共通性を潜在的にも、根底的にも備えていることは察知できるに違いない。

したがって、現時点では、各大学が経験している状況を踏まえて、改革の成功や失敗を情報として集積し、分析し、総合して、システムレベルの改革へと連携させる営みは一層不可欠の課題となると考えられる。本報告は、そのような試みの一端を示し、大学教育研究センター等協議会が数年にわたって継続してきた研究の一環をなすものであり、それを踏まえて、協議会のメンバー校はもとより、その他の大学においても、今後のカリキュラム改革の一層の展開のために、活用されることが期待される。その意味で、この総括はあくまで中間的なものである。

訳者・執筆者紹介

*所属は本書刊行時点のもの

有本 章(ありもと あきら)	広島大学高等教育研究開発センター長・教授(編者)
小笠原正明(おがさわら まさあき)	北海道大学高等教育機能開発総合センター・教授
小林 昌二(こばやし しょうじ)	新潟大学人文学部・教授
田巻 義孝(たまき よしたか)	信州大学教育システム研究開発センター・教授
山本 眞一(やまもと しんいち)	筑波大学大学教育センター長・教授
曾我日出夫(そが ひでお)	茨城大学大学教育研究開発センター長・教授
田中 每実(たなか つねみ)	京都大学高等教育研究開発推進センター・教授
中井 俊樹(なかい としき)	名古屋大学高等教育研究センター・助教授
川嶋太津夫(かわしま たつお)	神戸大学大学教育研究センター・教授
小方 直幸(おがた なおゆき)	広島大学高等教育研究開発センター・助教授
丸本 卓哉(まるもと たくや)	山口大学副学長・大学教育センター長
清水 克哉(しみず かつや)	鳥取大学大学教育総合センター長
松久 勝利(まつひさ かつとし)	愛媛大学大学教育総合センター・教授
長野 剛(ながの つよし)	九州大学高等教育総合開発研究センター・助教授
前田 眞澄(まえだ しんしょう)	福岡教育大学教育実践総合センター長
木村 浩則(きむら ひろのり)	熊本大学教育学部・助教授
西本 裕輝(にしもと ひろき)	琉球大学大学教育センター・助教授
串本 剛(くしもと たけし)	広島大学大学院教育学研究科高等教育開発専攻・大学院生



大綱化以降の学士課程カリキュラム改革
— 国立大学の事例報告 —
(高等教育研究叢書78)

2004(平成16)年3月31日 発行

編 著	有本 章
発行者	広島大学高等教育研究開発センター 〒739-8512 東広島市鏡山1-2-2 電話(082)424-6240
印刷所	株式会社タカトープリントメディア 〒730-0052 広島市中区千田町3-2-30 電話(082)244-1110(代)

ISBN 4-938664-78-X

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.78 (March 2004)

**Curriculum Reform of Undergraduate Course
after Relaxation of the Regulative Standard for University:
Case Study of National Universities**

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-78-X