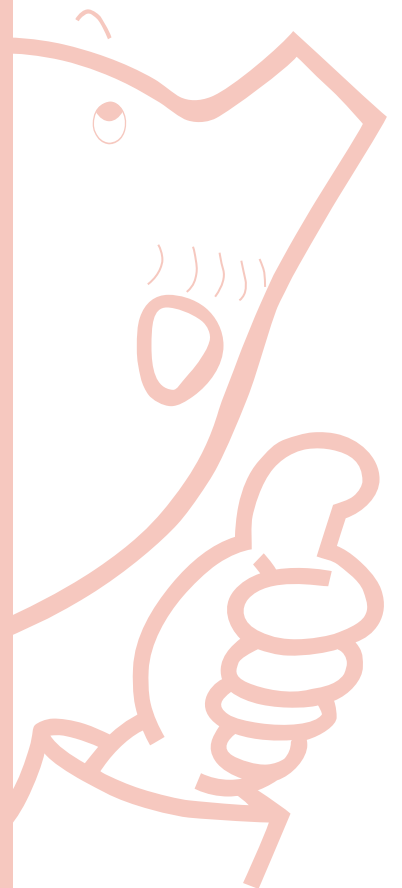


大学における教養教育カリキュラムの比較研究

2006・03

名古屋大学高等教育研究センター



大学における教養教育カリキュラムの比較研究

2006. 03

名古屋大学高等教育研究センター

はじめに

名古屋大学学術憲章には、「名古屋大学は、自発性を重視する教育実践によって、論理的思考能力と想像力に富んだ勇気ある知識人を育てる」という教育目標が定められている。この学術憲章において、名古屋大学は研究面における拠点大学をめざす決意を示すと同時に、教養教育の重点大学をめざしていることを宣言している。

この教養教育重点大学たるにふさわしい教育体制とカリキュラムを名古屋大学は模索してきたが、2001年12月に学内措置により全学教育組織（ヘッドクォーター）として「教養教育院」を設置するとともに、新たに「全学教育カリキュラム」を編成し、2003年4月にこれを実施に移した。基礎教育を含む広義の教養教育を再検討することにより、高度な教養を備えた良識ある市民の育成という社会の要請に応える現代的教養教育のスタンダードを構築することが進められている。

大学における教育の質的保証が議論されるなか、教養教育のあり方が問われている。とりわけ、個々の機関のミッションや教育理念および目的に則した、特色ある教養教育カリキュラムの開発が求められている。こうした課題意識の下、高等教育研究センターでは、総長裁量経費によって、2003年度に「学生の『アクティブ・ラーニング』を促進するための教養教育の質的向上に関する開発研究」を行った。

2004年度には、高等教育研究センターと教養教育院が共同で、総長裁量経費による「大学における教養教育カリキュラムの比較研究」を実施した。このプロジェクトでは、名古屋大学の教養教育の質的向上を目的に、その基礎的研究として、海外の大学における教養教育カリキュラムのベンチマークをふまえ、国内の主要大学における教養教育カリキュラムを比較検討した。とくに、学生の変容や成長を促すような教養教育のカリキュラム開発を視野に、教養教育のカリキュラム編成や教養科目のコースマネジメント等に関する比較研究を行った。さらに2005年度には、総長裁量経費による「教養教育カリキュラムの科目編成およびコースマネジメントに関する調査研究」を実施した。この研究では、すぐれた教養教育カリキュラムをもつアメリカ合衆国の大学におけるカリキュラム開発、科目編成、コースマネジメントの手法に関する比較研究を行った。

本報告書では、この3年間の研究活動をふまえ、名古屋大学の全学教育の現状、現在の教養教育院体制確立までの教養教育改革の歩みとともに、アメリカ合衆国の研究大学における教養教育の動向について取り上げた。このうち教養教育改革に関して過去10年間の変遷について、濱田道代教授および篠田公穂教授から聞き取り調査を行った。インタビューに応じていただいた両教授には心から感謝したい。この聞き取り調査は、とりわけ教養教育院の専任教員および兼任教員に就任された先生方にとって、現在の教養教育の課題を把握する上で大変有益であると信じている。

このプロジェクトで得られた知見が、名古屋大学における2007年度からの第2クールの教養科目の質的向上に向けて活用されることを期待している。

2006年3月

名古屋大学高等教育研究センター前センター長
(現名古屋大学教養教育院教務委員長)

黒田光太郎

序 文

20年以上まえのことになりますが、大学に入学し、教養科目の講義要覧を受け取ったときの興奮を忘れることができません。「ここに、学問のすべてがある」と私は思ったものです。もちろん、そのすべてを私が学びつくすことはできない。しかし、高等教育を授かった者が、大学を卒業した後でも継続的に身につけていくべき「教養」の総体がそこにある。その世界にこれから私は参入していくのだ、という思いは私を身震いさせずにはいませんでした。

デカルト、あるいはヴォルテールやディドロらの啓蒙主義者たちを例に挙げるまでもなく、学問の総体はしばしば一本の木として表象されてきました。学問にはどのようなものがある、それぞれがどのように関係しあっているのか、何が基礎であって何がその上に積み上げられているのか。ようするに、「われわれが学ぶべきことがら」の総体はどのように構造化されているのか。「学問の木」の助けを借りてはじめて、われわれはそれを一望の下におさめることができます。

うまくデザインされ、構造化されたカリキュラムは、現代版「学問の木」と言えるのではないのでしょうか。カリキュラムそのものに出会うことを通じて、学生は、「現代の教養」の総体と学問の全体像を知ることができます。例えば、物理学の基礎はいくつの分野からなり、現代物理学を構成しているのはどのような分野なのかということ。人文学は、哲学・歴史学・文学の3本柱からなるということ。その哲学は形而上学・存在論・価値論からなり、価値論は美学と倫理学を柱とするということ、等々。われわれは、こうした「カリキュラム自体がもつ教育力」をこれまで軽視しすぎてきたように思います。

カリキュラムそれ自体が教育力を持ちうるのは、われわれが学問と教養をどのように捉えているかをカリキュラムが端的に示しているからです。いわば、カリキュラムは大学の自己理解の表明と考えることができるでしょう。こうしたカリキュラムの機能は、教養部解体に伴いいわゆる「テーマ科目」的な正体不明の科目群が乱立したことによって、全国レベルで破壊されてしまったように私には思われます。

いま必要なのは、カリキュラムについてのわれわれの検討を、時間割編成の技術論を超え、大学論や学問論との通路を持ったさらに高度な次元へと高めることでしょう。本報告書がそのための第一歩となることを、私は確信しています。

2006年3月

名古屋大学高等教育研究センター長

戸田山和久

研究組織

(2006年3月31日現在)

企画会議

戸田山和久	名古屋大学	高等教育研究センター	センター長
夏目達也	名古屋大学	高等教育研究センター	教授
近田政博	名古屋大学	高等教育研究センター	助教授
中井俊樹	名古屋大学	高等教育研究センター	助教授
鳥居朋子	名古屋大学	高等教育研究センター	講師 (プロジェクトチーフ、報告書編集幹事)
青山佳代	名古屋大学	高等教育研究センター	助手
井上和美	名古屋大学	高等教育研究センター	専門職員

プロジェクトメンバー

戸田山和久
夏目達也
近田政博
中井俊樹
鳥居朋子
青山佳代

プロジェクトアシスタント

森下晴美	名古屋大学	高等教育研究センター	アシスタントスタッフ
久保田祐歌	名古屋大学	大学院文学研究科	大学院生
東 良介	名古屋大学	大学院教育発達科学研究科	大学院生

目 次

はじめに	黒田光太郎	
序文	戸田山和久	
研究組織		
1. 大学における教養教育カリキュラムの比較研究の視座	鳥居朋子	1
2. 名古屋大学における教養部廃止後の教養教育カリキュラム		
2.1 名古屋大学全学教育カリキュラムの変遷における課題と論点	鳥居朋子	7
2.2 名古屋大学における「一般教育」カリキュラムに関する歴史的考察	青山佳代	22
2.3 名古屋大学の教養教育改革に関する聞き取り調査： ①濱田道代教授（法学研究科）へのインタビュー記録		47
2.4 名古屋大学の教養教育改革に関する聞き取り調査： ②篠田公穂教授（教養教育院）へのインタビュー記録		62
2.5 日本高等教育学会報告資料 2004 年度	黒田光太郎・近田政博・鳥居朋子	74
2.6 日本高等教育学会報告資料 2005 年度	黒田光太郎・近田政博・鳥居朋子・夏目達也	89
3. アメリカ合衆国の大学における教養教育カリキュラム		
3.1 研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察 －米国ミシガン大学アナーバー校の事例を手がかりに－	鳥居朋子	115
3.2 ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム －（1）コア・カリキュラムに関する特質－	鳥居朋子	135
3.3 ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム －（2）一般教育カリキュラムの開発プロセス－	鳥居朋子	147
3.4 ハーバード大学関係資料 ハーバード大学におけるカリキュラム・レビュー委員会中間報告書の 提言リスト		168
3.5 Curricular Development within a Research-Intensive University: The Example of Harvard	James Wilkinson	173
3.6 シカゴ大学における学部教育カリキュラム	青山佳代	187
3.7 シカゴ大学関係資料：シカゴ大学における教養教育 －Liberal Education at Chicago－		193
4. 国内の主要大学における教養教育カリキュラム		
4.1 北大の進化するコアカリキュラム～文系科目を中心に	安藤厚	199
4.2 大阪大学 大学教育実践センター訪問調査	夏目達也・鳥居朋子	206
4.3 琉球大学における共通教育の取組み	小湊卓夫・鳥居朋子	215
まとめ－比較研究からの示唆と今後の課題－	夏目達也・鳥居朋子	221
主要参考文献・参考サイト		227
付記		233

1. 大学における教養教育カリキュラムの比較研究の視座

鳥居朋子

1. プロジェクトの問題意識とアプローチ

今日、大学における教育の質的保証が議論されるなか、あらためて学士課程における教養教育のあり方が問われている。1991年の大学設置基準の「大綱化」により、一般教育の内容および実施組織が大きく変更された事実は、戦後日本の大学教育の歴史において一大転換期として位置付けられている。さらに、1990年代後半から一気に加速したとみられる大学評価の動きは、従来の事前評価のフレームから、目標および成果に基づく事後評価のフレームへと移行しつつある。教養教育の場面においても、大学の目標設定や具体的な実施の方法、最終的な学生の学習成果が厳しくチェックされる時代になった。そうしたなか、個々の大学においては、とりわけ組織のミッションや教育理念および目的に則した、特色ある教養教育カリキュラムの開発と質の担保が急務の課題となってきた。

このような課題意識の下、名古屋大学高等教育研究センターでは「カリキュラム・プロジェクト」（以下プロジェクトと略記）を立ち上げ、2003年度に「学生の『アクティブ・ラーニング』を促進するための教養教育の質的向上に関する開発研究」を実施した。続く2004年度には「大学における教養教育カリキュラムの比較研究」を、2005年度には「教養教育カリキュラムの科目編成およびコースマネジメントに関する調査研究」（以上、名古屋大学総長裁量経費）を行った。これらの研究テーマは、いずれも21世紀初頭における大学の教養教育のあり方を問いながら、とりわけ研究総合大学における学士課程の学生にとって有効な教養教育カリキュラムの「かたち」（学習経験の骨組み）と「なかみ」（知識・スキル・態度等の獲得すべき具体的な内容）を追究する視点で貫かれている。そこには、カリキュラムの「かたち」と「なかみ」を可視化し、実際のプログラムやコース、個々の授業に具体化するうえで、大学組織はいかなるカリキュラムの企画立案・実施体制を整えるべきか、実際に授業を担当する教員はカリキュラムの組織的な開発にどのように参画すべきか、さらに、不可欠な要素として、カリキュラムを通じて有意義な学習を展開することを期されている学生はいかにして目標を達成し学士課程の成功を収めるか、といった基本的な問いへの視点が内包される。

本プロジェクトは、大学の学士課程における教養教育のあるべき姿を追究することを目標とし、これまでの3年間にわたる活動の成果をふまえて、名古屋大学の教養教育の質的向上につながる基礎的研究を行っている。具体的なアプローチとして、学部構成や規模、歴史的な文脈が類似している国内の主要大学や特色のある教養教育を実施している大学を選び、当該機関の教養教育カリキュラムを考察の対象とした。また、海外の主要大学における教養教育カリキュラムの事例から示唆を得ることを目的に、とくに、学生の自主的な学びや成長を促すような教養教育のカリキュラム開発を視野に入れ、教養教育のカリキュラム開発やコースマネジメント等に関する比較検討を行った。

2. 本プロジェクトの調査内容と分析視角

本プロジェクトは以上のような目的および目標を掲げ、主に三つの柱にそって調査研究を進めた。

- (1) 名古屋大学における教養部廃止後の教養教育カリキュラム

(2) アメリカ合衆国の主要大学における教養教育カリキュラム

(3) 国内の主要大学における教養教育カリキュラム

本報告書では、これらの柱にそって行った調査の結果について報告を行う。以下では、各調査研究の概要を記すとともに、それぞれの調査における着眼点や分析視角について記しておきたい。

(1)名古屋大学における教養部廃止後の教養教育カリキュラム

名古屋大学における教養部廃止後の教養教育カリキュラムに関しては、ひとまず、現行の「全学教育」カリキュラムの特質を分析し、いかなる教育理念や基本目標の下に具体的なカリキュラムが構成されているのかを明らかにした(鳥居論文 2.1)。とりわけ、全学レベルの教育理念や基本目標と、教養教育カリキュラムの構造的な関係に注目しつつ、学部四年一貫教育のコンセプトの下、研究総合大学の学生の学習の共通性がどのような状況におかれているのかが考察されている。

また、全学教育科目の趣旨の由来を探る意図で、名古屋大学における「一般教育」の歴史をひもといた。第二次世界大戦後に米国によって日本の大学にもたらされた“General Education”(一般教育)が、名古屋大学においてはどのように導入され、いかなる定着と展開をみせたのかを窺い知ることができる(青山論文 2.2)。2003年度から運用が開始された全学教育カリキュラムが、いかに過去の一般教育の成果や問題点および課題を基盤として生み出されてきたのかをそこに見ることができよう。

さらに、こうした教養教育カリキュラムの実施を支える組織体制面の歴史的経緯を把握するうえで、過去の報告書等からは得られない貴重な情報を、当時のカリキュラム改革に携わった関係者から聴取した。とりわけ、名古屋大学の教養教育改革を主導する立場にあった、濱田道代教授(法学研究科教授)と篠田公穂教授(教養教育院教務委員長・同専任教授/当時)のお二人に、改革当時の状況についてインタビューを行った。濱田教授に対するインタビューでは、教養部に代わる「委員会方式」(全学四年一貫教育委員会を中心とする運営体制)の採用に際する議論のもようや主要な論点、委員会の中心的任務等が明らかにされた。なおかつ、教養部の「解体」と「一般教育科目」の廃止という一大転換期に、新たなカリキュラムの運用を下支えするマネジメントのしくみがいかなるリーダーシップの下でどのように戦略的に導入されたのかがつまびらかにされた。

一方、篠田教授に対するインタビューでは、教養部に潜在していた問題や課題がその後の実施責任組織にどのように引き取られていったのかという点や、委員会方式から教養教育院発足に至る流れにおいて何が見直され、何が組織再編の促進要因となったのかという点等が明らかにされた。また、教養部を廃止したことにより、名古屋大学における教養教育カリキュラムの実施責任組織のいかなる機能に変化が生じたのかということがらについても触れられた。

さらに、本報告書では、教養教育院発足後の組織体制およびカリキュラムの運用状況を捉えるために、補足資料として、日本高等教育学会大会での発表時に使用されたパワーポイントスライドを二種—黒田・近田・鳥居(2004)「総合大学における教養教育の組織化への取り組み—名古屋大学教養教育院の設立—」および黒田・近田・鳥居・夏目(2005)

「新しい教養教育実施組織下での授業実践の課題—名大教養教育院における授業評価アンケートとその活用—」に掲載した。これらの資料からは、「全学出働体制」で支えられている教養教育院組織の体制面での意義や課題が把握できるとともに、教養教育の実施体制の安定的運用から、授業実践の質をどのように高めていくかといった教養教育の実質的な改善に組織的な課題の中心が推移していることが読み取れよう。

(2)アメリカ合衆国の主要大学における教養教育カリキュラム

本プロジェクトでは、教養教育の歴史を有し先駆的な取り組みを展開しているアメリカ合衆国の主要大学における教養教育カリキュラムの事例として、以下の三大学を取り上げた。それは、名古屋大学とミッションや組織構成等の点で類似しているとみられるミシガン大学 (University of Michigan)、ハーバード大学 (Harvard University)、シカゴ大学 (University of Chicago) である。これら卓越した研究成果を生み出している伝統ある総合大学において、21世紀の初頭である現在、いかなる学士課程の教養教育が実施されているのかについて調査を行った。まず、基本的な作業として、各大学のウェブサイトや刊行物等で公表されている教養教育カリキュラムに関する情報を収集したうえ、訪問調査および参与観察調査によって内部資料の収集や担当者へのヒアリング等を行った。

ミシガン大学の事例調査からは、研究総合大学における学士課程教育カリキュラムの構造上の特質と開発プロセスの特徴について考察した (鳥居論文 3.1)。とくに、学士課程の学生の多様な学習ニーズを保証しつつ、基本的な知識やスキルの獲得をも達成しうようなカリキュラムの構造上の特質をふまえ、なおかつ学生の学習の成功を支えるシステムとしてのアカデミック・アドバイジング・サービスの有効性について検討した。さらに、ミシガン大学の学士課程におけるカリキュラム開発について、責任体制およびプロセス、具体的なコースの新設・改訂・削除に際して検討されるポイント等に着目し、その手法を明らかにした。

ハーバード大学の事例調査においては、アメリカ合衆国トップの研究総合大学における学士課程の一般教育カリキュラムの特質と、その中心をなす「コア・プログラム」の大幅な改訂をめぐる議論過程を考察した (鳥居論文 3.2 および 3.3)。さらに、ハーバード大学のカレッジにおいて抜本的なカリキュラムレビューに参画した関係者の報告を掲載し、組織内部からみたカリキュラム改訂のリーダーシップの実態や、教員集団が抱える課題、今後の改訂作業の方向性等について紹介した (Wilkinson 報告 3.5)。

シカゴ大学の事例調査では、全学レベルの教育理念 (モットー) と、一般教育の目的との整合性が検討され、さらに一般教育の具体的な構成要素に関する考察が行われた (青山論文 3.6)。とりわけ、低年次における学習から高年次における専門的な学習への接続が、どのような方式および制度で実現されているのかといった点や、専門的な学習へ水路付けられた一般教育カリキュラムの安定的運用がどのような教員配置上の工夫によって確保されているのかといった点が明らかにされた。

(3)国内の主要大学における教養教育カリキュラム

国内の主要大学における事例調査の対象として、北海道大学、大阪大学、琉球大学を取り上げた。このうち、北海道大学および大阪大学は、名古屋大学と規模や伝統が類似している同僚機関（peer institute）として、琉球大学は教育に重点をおきなおかつ地域や風土の特性を活かした特色ある教養教育カリキュラムを提供しているモデルとして注目した。とくに、国立大学法人の中期目標・中期計画の実行を視野に入れ、大学のミッションおよび教育理念と教養教育カリキュラムとの対応関係や体系性に着目し、各大学の固有性を探った。

北海道大学の事例では、「進化するコアカリキュラム」をテーマに掲げた教養教育カリキュラムの構造とその特質について、とくに文系科目に焦点をあてた報告がなされている（安藤論文 4.1）。北海道大学 4 つの基本理念である「フロンティア精神」、「国際性の涵養」、「全人教育」、「実学の重視」がいかに「全学教育科目」へと具体化されているか、「シンプルな構造」を持つとされる「コアカリキュラム」が具体的にはどのような科目構成になっているのか等が明らかにされている。

大阪大学の事例調査では、2007 年度の「共通教育」カリキュラムの大幅な改訂を前に、現在進められている改革案の検討についてヒアリングを行った。とくに、2007 年度の新カリキュラム構想の概要と、その特質、実施体制の整備計画について調査を行った。これまで大阪大学の学生に不足していたとみなされる「対話力」の形成をキーワードとする新しい教養教育カリキュラムが、どのような観点から設計され、実施にかかわる体制の整備が進められているのかを明らかにした。

琉球大学の事例調査では、「共通教育」のカリキュラム構成およびその実施体制について、訪問調査を行った。研究活動もさることながら、教育を重視した大学を志向している琉球大学は、その設立の経緯から、アメリカ合衆国における高等教育（とくにミシガン州立大学）の影響を強く受けたカリキュラム（実用的な教養教育）を採用してきた。具体的には、「真（真理の探究）」、「公（地域社会、ひいては国際社会への貢献）」、「和（平和を目指す人間関係の確立、人類と自然界との調和共存）」を大学の理念とし、それらに対応した共通教育の理念を掲げている。本調査では、こうした理念が、いかにしてカリキュラム構成に具体化されているのか、また、共通教育に対する組織的な責任体制を担保するために、どのような学内措置がとられているのかを明らかにした。さらに、特色あるカリキュラムの発展的な運用のために、現段階では何が課題とされているのかを調査した。

もとより、本報告書で取り上げた国内外の大学における教養教育カリキュラムの事例や、名古屋大学の教養教育に関する考察の範囲はきわめて限定的なものであることから、教養教育カリキュラムのモデルを一般化することにはおのずと限界があり、またそれは本プロジェクトのめざすところではない。しかしながら、各大学が教養教育を営むなか、いかなる原則にそくしてカリキュラムを設計するのか、実施に際してどのようにさまざまな障壁を乗り越え努力を重ねているのかといったことがらに、機関の枠を超えた共通の問題点や課題が見出されると思われる。そこから導かれる今後のビジョンは遠大であり、各取り組みから得られる示唆は多大であると信じる。

2. 名古屋大学における教養部廃止後の教養教育カリキュラム

2.1 名古屋大学全学教育カリキュラムの変遷における課題と論点

鳥居朋子

本稿では、名古屋大学における教養教育の現状を把握するうえで、現在、学士課程の学生に提供されている全学教育カリキュラムに焦点をあてその特質を考察することとする。ここでいう教養教育とは、学部等における専門教育と対立し明確に分断された状態のものではなく、ひろく人間形成に資する科目や専門の基礎教育科目にわたった学士課程の学生を対象とする教育機会を意味し、専門教育への有機的な橋渡しを果たすものを指している。名古屋大学においては、こうした教養教育に固有な呼称として、1993年の教養部の「解体」とともに「一般教育科目」の区分が廃止された後、「全学共通教育」の名称が用いられ、2001年12月の教養教育院発足後は「全学教育」という名称が使用されている。

全学教育とは、「独創的で自立した豊かな個性を備えた知識人を育成するために、それにふさわしい基礎教育及び教養教育を全学的な責任体制で実施する教育」¹であると位置づけられている。その趣旨は、学習者である学生の大学四年間での学習経験全体を貫く概念として「四年一貫教育」（1994年4月より実施。各学部がその目的に従った個性的な教育を系統的に実施するために、カリキュラムを四年間に亘って一貫して編成する教育。医学部医学科は六年一貫教育）の枠組みに内包され、なおかつ教育機会を提供する教員の立場からは個々の部局や学問領域を超えて、全教員が学生と向き合う新しい体制を構築していくという組織的な意思表示に相当するとみなせる。

こうした全学教育の趣旨を実現すべくヘッドクォーター（司令塔）としての役割を担っているのが教養教育院である。教養教育院は、統括部のなかに各専門委員会と学問領域ごとに設けられた5部門（人文学、社会科学、自然科学、言語文化、基礎科学）を有し、さらに部門の下に科目別部会（文系基礎科目、文系教養科目、理系基礎科目、理系教養科目、言語文化科目、基礎科学）が、さらに理系基礎科目および理系教養科目の下に物理学、化学、生物学、地球科学の小部会と、基礎科学部会の下に数理科学、情報科学、健康・スポーツ科学、基礎セミナーの小部会が組織されている²。

これまでのところ、名古屋大学の全学教育カリキュラムに関しては、総じて教養教育院の統括による全学出働体制の新規性やその強化によって得られた成果に焦点化した検討がなされてきた³。従来の委員会方式に比して安定的な実施体制を志向する教養教育院の組織的意義の強化もさることながら、近年はいかに教養教育の質的向上を図るかが主要な課題となってきた⁴。そこで、本稿ではこれまでの成果に立脚しつつ、基礎的な作業として、過去に公刊された名古屋大学の全学教育にかかわる報告書や資料、教養教育院のホームページ等における情報を手がかりに、名古屋大学における全学教育カリキュラムの変遷における特徴をふまえ、今後の課題や検討すべき論点を明らかにする。したがって、過去の教養教育カリキュラム改訂をめぐる議事録の詳細な検討や、新たな調査は手がけていないことから、ごく限られた分析対象における考察であることを予め断っておきたい。なお、考察の際にとくに注目する点は、総合研究大学としての名古屋大学における学士課程学生の

学習という側面からみた全学教育カリキュラムの柔軟性 (flexibility) と一貫性 (coherence) である。

名古屋大学における教養部発足から教養教育院の創設に至るまでのカリキュラムの変遷や経緯については、本報告書に再掲されている青山論文「名古屋大学における『一般教育』カリキュラムに関する歴史的考察」（初出は『名古屋大学大学文書資料室紀要』第 13 号、2005 年）や、濱田道代教授および篠田公穂教授へのインタビュー記録に詳しい。しかしながら、2003 年度から導入された新カリキュラムの特質については十分に明らかにされていないことから、本稿ではこの点を補いつつ全学教育の現状について考察を加えることとする。そのうえで、全学教育カリキュラムの改善を通じて教養教育の質の向上を図るための組織的な課題の抽出を試みる。

1. 名古屋大学における全学教育の基本目標

ひとまず、名古屋大学が組織として提示している全学教育の理念、基本目標、具体的な枠組みを概観しておきたい。冒頭の「全学教育」の意味内容についての引用にもあったように、全学教育の上位には名古屋大学学術憲章（以下学術憲章と略記）が位置している。学術憲章は、「名古屋大学は、人間と社会と自然に関する研究と教育を通じて、人々の幸福に貢献することを、その使命とする。とりわけ、人間性と科学の調和的発展を目指し、人文科学、社会科学、自然科学をともに視野に入れた高度な研究と教育を実践する。」と宣言し、本学の教育目標を次のように定めている。

「名古屋大学は、自発性を重視する教育実践によって、論理的思考能力と想像力に富んだ勇氣ある知識人を育てる（学術憲章 1－（2）。）」

この学術憲章で掲げられた基本目標を達成するために、名古屋大学では基礎教育および教養教育から学部専門教育にわたる四年一貫教育体制を採用している。さらに、基礎教育および教養教育は、教育の内容と実施の両面において、特定の部局や教員集団ではなく、大学全体として責任を負うシステムで担われている点が名古屋大学における全学教育の特色である。

全学教育の具体的な 4 つの基本目標は以下の通りである。

- ① 総合的な判断力を培う
- ② 学生の主体性と、学ぶ意欲を育む
- ③ 国際化に対応できる能力を養う
- ④ 学部間に共通の基礎となる基礎的学力を培う

このように、全学教育の目標は、総合大学である名古屋大学の 9 つの学部（文・経済・法・教育・情報文化・理・工・医・農）のすべてを覆うべく、特定の学問領域に偏らない広い外延を持つものとなっている。そのため、個々の学問領域の専門的深化よりも、対象へのアプローチや思考方法、態度の獲得に重点をおいた目標になっているといえる。

このことは同時に、4つの基本目標から名古屋大学における教育学習上の独自性や組織の固有性を見出すことが難しいことを意味する。それゆえ、現在の基本目標の下での授業デザインや授業運営の観点からみると、学生の学習意欲を促し動機付けを成功に導くうえで、基本目標より下位に位置づく科目や授業レベルの目標設定の明確化および具体化が鍵を握る構造になっているとみなせる。

2. 全学教育の枠組

こうした特徴を持つ基本目標の下、教養教育院において全学教育の枠組みで提供されている科目が有する主な特色として以下の6点が挙げられている⁵。

- ・ 大学教育への導入教育と自立学習支援を目標に、基礎セミナーを、文系学生4単位、理系学生2単位の必修科目とする。
- ・ 主に入学初年次に、人文学、社会科学、自然科学の基本的分野に関する基礎科目、2年次以降に教養科目を配置して、基礎から応用への系統的学習を可能にする。
- ・ 専門分野を超えた幅広い学問的素養を養うことを目標に、基礎科目、教養科目共に、文理の襍（たすき）がけ教育を行う。
- ・ 豊かな人間性の涵養を目標に、宗教、芸術、倫理等、リベラルアーツ的性格の顕著な科目を全学教養科目に指定し、文理の学生に共通する教養を養う。
- ・ 研究ツールとしての外国語運用能力を養成し、異文化理解を通じた国際感覚を涵養する（言語文化）
- ・ スポーツや生涯健康保全に必要な知識・技能を養う（健康・スポーツ科学）

6つの特色には、研究拠点大学および教養教育の重点大学を標榜する名古屋大学⁶が全学教育において意図する達成目標がよく投影されているとみなせる。すなわち、専門教育への移行や研究ツールとして有効な知識・スキル・態度の形成と、豊かな人間性の涵養といった2つの目標の均衡が考慮されているといえよう。

3. 全学教育科目における科目区分とその内容

以上のような理念や特色を備えた全学教育カリキュラムは、大きく基礎科目と教養科目から構成されている。具体的な区分とその内容は表1の通りである。

表1のように、現行カリキュラムを構成する科目の内容は必ずしもすべてが各科目の学習目標を明示するものではないが、概観すれば以下のことがらが指摘できる。

- ・ 理系基礎科目および理科教養科目が自然科学系の学問領域として独立したカテゴリーに位置づけられていることに比して、文系基礎科目および文科教養科目については、人文・社会科学系の分野がひとまとめにされている。
- ・ 主題ごとに束ねられた科目や、人文・社会・自然の既存の学問体系を横断して構成される学際的科目は科目区分のレベルでは設けられていない。ただ、全学教養科目は対象を理系・文系に限定していないことから、学際的領域を含むカテゴリーであるとみ

なせる。しかしながら、その趣旨は明確に謳われておらず、具体的内容は表されていない。また、概ね人間性の涵養と判断力の育成に照準が当てられており、とくに広い学問領域にわたる知識の修得については触れられていない。

- ・ 言語文化科目に課せられた目標は、①専門的学習のツールとしての外国語の能力を高め、②異文化理解を深めて、③国際社会に相応しい教養を育む科目、と多岐にわたっている。

表1: 全学教育カリキュラムの科目構成

科目区分		内容
基礎科目	全学基礎科目	初年次生を大学教育へ導入し、自立した学習能力を身につけるとともに、文・理に共通した基礎的学力や技能を養う科目
	基礎セミナー	多面的な知的トレーニングによって、コモンベーシックとしての読み、書き、話す能力の涵養を図るとともに、真理探究の方法と面白さを学ぶ科目
	言語文化	専門的学習のツールとしての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育む科目
	健康・スポーツ科学	健康に関する自己管理能力、生涯スポーツの基礎となる技能の習得、スポーツを通じたコミュニケーション能力やリーダーシップを育む科目
	文系基礎科目	人文・社会科学系分野の学問体系を認識するとともに、自主的判断能力を培う科目
	理系基礎科目	自然科学系分野の学問体系を認識するとともに、自主的判断能力を培う科目
教養科目	文系教養科目	人文・社会科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	理系教養科目	自然科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	全学教養科目	文・理の専門分野の如何を問わず、豊かな人間性を育み、総合的判断能力を涵養する科目
	開放科目	学生の自主的で多様な学習意欲に応えるため、学部等が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て全学に開放する科目

典拠：教養教育院ホームページ http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/html/1_zengaku/1_2/index.html

このように、人文・社会・自然の3つの学問領域による一般教育科目を中心に構成されていた教養部時代のカリキュラムと比して、実際の全学教育カリキュラムの構成では、全体的に学問領域にそくした基礎知識の修得が後景に退き、どちらかといえば人間性の涵養や態度の育成が重視されているように見受けられる。また、すべての専門分野に通底するような学習内容としての倫理や量的分析、統計等に関する必修科目は存在しない。さらに、文章作成等の具体的なスキルの向上を意図した科目も存在せず、初年次生を対象とし高校から大学へのスムーズな移行を期したいわゆるオリエンテーション科目も明確に設けられていない。こうした特徴は、米国における教育重点大学をはじめ、研究総合大学や国内の同僚機関において初年次生を対象とした各種のリテラシーや学習方法の習得を意図したセミナーや導入科目等が正課として設けられている状況に照らせば、名古屋大学は初年次生に対する組織的な教育体制がやや手薄であることは否めない。

むしろ、このような大学での学習への動機付けや基本リテラシーの獲得は、基礎セミナーの一科目にほぼ委ねられているといえる⁷。しかも、基礎セミナーは文科系学部の学生は

通年4単位であることに対し、理科系学部（医学部医学科を除く）の学生は半期2単位となっており、学生の学習体験の一貫性が弱いことは否定できない。なおかつ、前期約200クラス、後期約80クラスが開講されている基礎セミナーのシラバスに着目すれば、具体的な授業内容の決定は個々の担当教員の裁量に委ねられており、取り扱う主題や目標、専門性の度合いにかなりのばらつきが認められる⁸。

また、言語文化科目に託された3つの目標が、はたして現行の科目内容、学修期間等で十分に達成可能なのかは検討の余地がある⁹。

4. 名古屋大学全学教育科目の履歴—一般教育科目の廃止以後—

こうした現行の全学教育がはらんでいる特質が何に由来しているのかを歴史的に問うために、ここで「一般教育科目」の廃止後の科目変遷を概観することが有効であると思われる。1991年の大学設置基準の「大綱化」を契機に、名古屋大学において一般教育科目の区分が廃された1994年以降、全学教育カリキュラムは下図のように2回の大きな改訂を経験している。

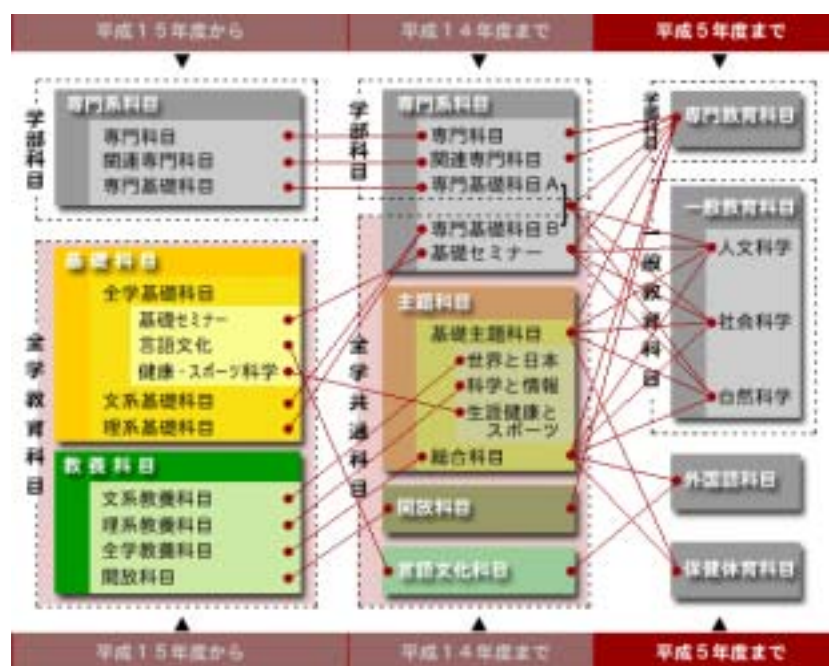


図1:名古屋大学の「全学教育科目」の履歴

出典：教養教育院ホームページ http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/html/1_zengaku/1_2/index.html
 なお、中列の「基礎主題科目」は「基本主題科目」の誤りである。

この科目の変遷を示す図より浮かび上がってくるのは、かつての一般教育科目のように、基本的な学問体系の広い学習を通じてゆたかな教養と広い識見を備えた人材を養成するという趣旨が、どの科目に継承されていたのか（あるいは継承されなかったのか）という問いである。1994年度（平成6年）からの全学共通教育カリキュラムでは、人文・社会・自然の学問領域を明示した科目名称は消失しており、元の一般教育科目は、「専門系科目」

の一つである専門基礎科目Aならびに「全学共通科目」の専門基礎科目B、基礎セミナー、基本主題科目および総合科目に再構成されて引き継がれている事実は重要である。しかしながら、一般教育科目を構成していた科目群のいかなる要素が個々の新科目に継承されていったのかについて十分に説明した資料は管見の限りない。かわって顕著なことは、基本主題科目の3つの領域「世界と日本」、「科学と情報」、「生涯健康とスポーツ」といった学際領域的科目の登場である。学習者である学生の視点からみれば、科目名称から対象がより具体的に把握しやすくなったとみられる反面、どのような学問領域が背景に存在するのかがわかりづらい構成になったと考えられる。

さらに、2003年度（平成15年度）からの新カリキュラムでは、旧科目から新科目への分散化と再構成がより複雑に実施されている。科目の表面的な変化だけに着目すれば、かつての一般教育科目を中心に構成されていた教養教育カリキュラムは、改訂の流れのなかで科目群のまとまりがより細分化される傾向にあるとみなせる。しかしながら、そうした細分化の動きがどのような根拠に基づいて生じているのかについては明確に示されていない。

9つの学部から構成される研究総合大学である名古屋大学における学士課程教育を考える際、各学部での専門教育を支える共通の基盤としての教養教育のあり方が追究されることは必須である。異なる専門の土台となる全学教育カリキュラムが総体として、すべての学士課程学生に何を提供しているのかを総合的に検証する視点の重要性が認識される。

5. 授業科目区分ごとの履修基準パターン

このような科目の内容と構成の全学教育カリキュラムを通じて展開される学生の学習の一貫性をとらえるうえで、実際の学士課程の学生の履修要件がどのように設定されているのかに留意することに意義があろう。表2および図2は、名古屋大学における授業科目区分ごとの履修基準パターンと、9学部の全学教育科目の履修要件と卒業単位における必要単位数を示したものである。

このように、9学部の全学教育科目にかかる卒業単位数を横断的にみると、必修単位(数)として共通しているのは、基礎セミナーの2単位分、言語文化科目の10単位分、健康・スポーツ科学科目の2単位分であり、その他の科目に関しては多様な履修要件となっている。また、卒業に要する単位数に占める全学教育科目の単位数の比重についても、最小の26.6%（医学部医学科および保健学科）と最大の41.5%（工学部化学・生物工学科）のひらきは14.9ポイントとなっている（平均値は36.0%）。しかも、履修年次の観点からみれば、一年次に指定されているのは基礎セミナーのみとなっている。こうしたことから、全学教育カリキュラムを通じた学生の学習経験のいわゆる「共通性」は実態として薄いことがわかる。すなわち、「四年一貫教育」の本旨は「学部四年一貫教育」であり、各学部の教育目的に照らして全学教育科目の履修要件（卒業に要する単位数）や履修年次等が定められることから¹⁰、全学教育カリキュラムを通じた学生の学習の系統性を決定付けるのは、教養教育院ではなく学部の教育方針に規定されているといえる。

表2：全学教育科目にかかる卒業単位数一覧表

(平成17年度入学生用)

学部等		文学部		教育学部	法学部	経済学部	情報文化学部		理学部				医学部		工学部				農学部				
科目区分	基礎セミナー 基礎セミナーA 基礎セミナーB 小計	2 2 4	2 2 4	2 2 4	※⑤	2 2 4	社会システム 情報科学	自然情報学科	数理学科	物理学科	化学科	生命理学科	地球惑星 科学科	医学科	保健学科	化学・生物 工学科	物理工学科	電気電子・ 情報工学科	機械・航空 工学科	社会環境 工学科	農学部		
																						2	2
全学教育科目	基礎セミナー	2	2	2	※⑤	2																	
	基礎セミナーA	2	2	2			2																
	基礎セミナーB	2	2	2			2																
	小計	4	4	4			4																
	言語文化	8	8		※②	18 ※⑥	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
	英語	10	10																				
	英語以外の外国語※①	10	10																				
	日本語(留学生のみ)	(10)	(10)																				
	小計	18	18				16	12	12	12	12	12	12	12	14	10	12	12	12	12	12	14	
	健康・スポーツ科学	2	2		※③	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2								
	講義	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2								
実習	2	2				2	2	2	2	2	2	2	2	2									
小計	4	4			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	4		
合計	26	26			26	24	18	18	18	18	18	18	18	22	16	16	16	16	16	16	20		
文系基礎科目	8	6	8~10 ※④※⑤	※③	8	8	4																
文系基礎科目	4	4			4	2	4																
理系基礎科目	4	2			8	4 ※⑦	20 ※⑧	36	14 ※⑨	23.5 ※⑨	18.5 ※⑨	16.5 ※⑨	17 ※⑨	17 ※⑩	9 ※⑩	19.5 ※⑩	23 ※⑩	23 ※⑩	23.5 ※⑩	19.5 ※⑩	18 ※⑩		
理系基礎科目	4	2			4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4		
理学基礎科目	2	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
開放科目	0	0			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
合計	48	48	48~50		48	46	54	42	51.5	46.5	44.5	45	51	33	54 ※⑭	53 ※⑭	55 ※⑭	53.5 ※⑭	51 ※⑭	50	50		
専門基礎科目	2				24	36	36	16~24	22~28	36~39	12~16	16~37	0	21~31	25.5~36.5	29.5~35.5	37~44	37~40	31.5~32	14			
専門科目					40~44 16~20 } 60	42~52 12~2 } 54	42~52 12~2 } 54	80~72	64~58	50~47	76~72	72~51	141	70~60	34.5~43	38~44	31~39	35~38	42~42.5	34			
専攻科目					0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5~9	3.5	5~6	5	8	32			
合計	84	84	86~88	※⑤	84	90	90	96	86	86	88	88	141	91	75~77.5	77	81	80	82	80			
総計	132	132	136		132	136	144	138	137.5	132.5	132.5	133	192	124	129~131.5	130	136	133.5	133	130			
全学教育科目対卒業単位数比率(%)	36.4	36.4	36		36.4	33.8	37.5	30.4	37.5	35.1	33.6	33.8	26.6	26.6	41.5	40.8	40.4	40.1	38.3	38.5			

- ※①言語文化「英語以外の外国語」は、次の言語のうち1つを修得すること。
ドイツ語、フランス語、ロシア語、中国語、スペイン語、朝鮮・韓国語
- ※②「英語」8単位以上及び「英語以外の外国語」10単位以上を含む合計18~20単位修得すること。
外国人留学生は「日本語」10単位以上及び「その他の外国語(英語を含む)」8単位以上を含む合計18~20単位修得すること。
- ※③16~18単位以上修得すること。また、②及び③から36単位以上修得すること。
- ※④「文系基礎科目」のうち日本国憲法、法学、政治学は卒業単位として認定しないので注意すること。
- ※⑤100単位以上修得すること。
- ※⑥「英語」8単位以上及び「英語以外の外国語」10単位以上を含む合計18以上修得すること。
外国人留学生は「日本語」10単位以上及び「その他の外国語(英語を含む)」8単位以上を含む合計18単位以上修得すること。
- ※⑦「理系基礎科目」のうち数学入門、微分積分学Ⅰ・Ⅱ、線形代数学Ⅰ・Ⅱから2単位以上修得すること。
- ※⑧「理系基礎科目」のうち微分積分学Ⅰ・Ⅱ、線形代数学Ⅰ・Ⅱ及び複素関数論から合計6単位以上を修得すること。また物理学基礎Ⅰ・Ⅱ、物理学実験、化学基礎Ⅰ・Ⅱ、化学実験、生物学基礎Ⅰ・Ⅱ、生物学実験、地球科学基礎Ⅰ・Ⅱ、地球科学実験のうちから各科目の「基礎Ⅰ」、「基礎Ⅱ」及び「実験」の3科目を1組として、2組6科目、合計11単位以上を修得すること。
- ※⑨「理系基礎科目」の履修は規定科目より指定単位数以上を修得すること。
- ※⑩「文系基礎科目」「文系教養科目」「理系教養科目」及び「全学教養科目」の最低修得単位数を含め合計12単位以上修得すること。但し、「開放科目」で認められる卒業要件単位数は2単位までとする。
- ※⑪「理系基礎科目」のうち微分積分学Ⅰ・Ⅱ、線形代数学Ⅰ・Ⅱから2単位以上、物理学基礎Ⅰ・Ⅱから2単位以上、化学基礎Ⅰ・Ⅱから2単位以上、生物学基礎Ⅰ・Ⅱを各2単位、物理学実験及び化学実験から1.5単位以上を含め、合計17単位以上修得すること。
- ※⑫「文系基礎科目」、「文系教養科目」及び「理系教養科目」から6単位を含め合計8単位以上修得すること。但しこの中に「全学教養科目」及び「開放科目」を合計2単位以上を限度に含むことができる。
- ※⑬「理系基礎科目」のうち数学通論Ⅰ・Ⅱ、物理学基礎Ⅰ・Ⅱ、化学基礎Ⅰ・Ⅱ、生物学基礎Ⅰ・Ⅱ及び生物学実験から9単位以上を修得すること。
- ※⑭各科目区分の最低修得単位数を含め、「全学教育科目」のうちから規定単位数以上を修得すること。
- ※⑮「理系基礎科目」のうち微分積分学Ⅰ・Ⅱ、線形代数学Ⅰ・Ⅱ、物理学基礎Ⅰ・Ⅱ、物理学実験、化学基礎Ⅰ・Ⅱ、化学実験、生物学基礎Ⅰ・Ⅱ、生物学実験、地球科学基礎Ⅰ・Ⅱ、地球科学実験から合計18単位以上修得すること。

典拠：名古屋大学(2005)『全学教育科目履修の手引』、10-50頁を参照し作成。



図2: 授業科目区分ごとの履修基準パターン(経済学部および工学部のケース)

典拠: 教養教育院ホームページ http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/html/1_zengaku/1_5/index.html

6. 名古屋大学における全学教育責任組織の問題意識

こうした全学教育科目の変遷を辿ることにより、各科目の趣旨や位置づけに関して浮かび上がってくる疑問は、名古屋大学においてこれまで必ずしも自覚されていなかったわけではない。全学教育の実施組織や教養教育院においてまとめられ公開された報告書は、しかるべきタイミングによってカリキュラム運用の現状分析と問題点の指摘、課題の抽出を行っている。こうした報告書は、名古屋大学における教養教育カリキュラムのあり方を組織がどのように認識していたのかを捉えるうえで、貴重なドキュメント群に相当すると思われる。教養部時代の最後にあたる1993年2月に出された報告書『名古屋大学における教育改革—＜四年一貫教育＞を目指して—』（教養部改革第三次検討委員会専門委員会編。森正夫委員長）では、当時、名古屋大学の従来の大学教育の問題を以下の5点に求めている¹¹。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

これらの問題点の指摘をふまえ、同報告書は教育改革の基本構想として、以下の6点を掲げている¹²。①四年一貫の系統的なカリキュラムの編成：一般教育科目と専門教育科目の固定区分を廃し、各学部が責任を持って、それぞれの教育目的に従って、系統的な四年一貫教育（医学部は六年一貫教育）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：個別的授業科目を羅列した画一的な教育を廃し、学際的視野や相互関連的知識を与え、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世紀の国際化社会に即応できる人材を養成する。⑤部局間の相互協力・交流に基づく全学の教育の活性化。⑥研究と教育の一体化：教養部の組織を廃し、新学部を設立するとともに、全学的な研究と教育の一体化を図る。このような基本構想を下敷きに開発されたのが、1994年度（平成6年度）以降の新科目区分によるカリキュラムである。いわば、一般教育科目を中心構成要素としたカリキュラムの全面的見直しの観点から再構成されたのが基本主題科目および基礎セミナーを新機軸とする全学共通教育カリキュラムであったとみなせる。

以下では、一般教育科目の廃止以後に出された報告書のなかでとくにカリキュラムレビューにかかわって重要なものを取り上げ、そこでの議論や論点を概観しておきたい。

6.1 「全学共通教育」のレビューにおける論点

1998年3月に出された『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』（全学共通教育のレビューに関するWG編）は、全学共通教育カリキュラムの見直しに対する基本姿勢が明確なレビューであると位置づけられる¹³。全学共通教育のワンクールを視野に収めて実施されたレビューの中心的作業項目は以下の通りである。①本学の教育目標と科目区分、②科目区分の下に設定されている授業科目とその内容、③科目区分と開講総コマ数・各授業科目の開講コマ数、④科目区分と進級要件・卒業要件、⑤科目区分と年次配当、⑥レビュー対象6科目の教育効果、⑦全学共通科目と学部科目の連携、⑧科目区分の中の個別授業科目の部分的入れ替え、⑨学部ごとの全学共通科目履修状況の分析、⑩学部ごとの全学共通科目の成績分布状況の分析、⑪1997年度（平成9年度）4年生を対象としたアンケート調査、の9つである¹⁴。また、本レビューにおいては、名古屋大学の教育目標と科目区分の関係が適切であったかどうかを検討するうえで、科目区分に関する議論を最初から始めるのではなく、科目区分は適切であるとの前提のもとで作業を開始し、不都合が生じた場合に見直す、という方針がとられている点は重要である¹⁵。

本レビューの二大対象科目は、基本主題科目および基礎セミナーとされた。このうち、基礎セミナーに関しては概ね肯定的な評価が示されていることに対し、旧一般教育科目の主要な転換科目とみなされる基本主題科目に対しては厳しい評価が下されていることは、カリキュラム編成上の変遷の特徴を捉える上で重要である。その要点は以下の通りである。

- 基本主題科目の趣旨が十分に活かされていない。本来、基本主題科目は、学際的視野と相互関連的知識を与え、現代社会が直面する基本的な課題群に総合的・主体的に対処しうる能力を養うために設定された科目であり、具体的には、「国際化」、「情報化」、「高齢化」が進む現代社会の基本的な課題群を「世界と日本」、「科学と情報」、「生涯健康とスポーツ」という三つの主題に総括し、各主題に即して、複数の授業科目を履修させるものであった¹⁶。こうした趣旨に照らし、基本主題科目は、「各学部とも前半2年間で履修を終える科目とは位置付けず、一般教育転換の基幹科目として、3～4年間にわたって履修することを求めている。そのため、学生には、この趣旨に沿った学習を保証し3～4年間にわたって履修できる授業体制をとらなければならない」¹⁷と規定されていたにもかかわらず、理念と運用実態に乖離が生じた。
- 学生の履修状況が時間割に規定されることは自明としても、学生の履修行動に着目したところ、大部分の学生は履修科目を相互関連的ではなく、いわばバラバラの個別科目として履修し、履修基準に定められた必要単位数を修得すると「さっさと履修を止めてしまう履修スタイル」¹⁸が浮上してきた。
- 基本主題科目の履修にあたり、カリキュラムの設計者側の意図に反して、ほとんどの学生が「相互関連的」に科目を選択してはいなかった¹⁹。
- 学部における進級制度の面からみたカリキュラムの系統性の問題が内在した。具体的には、各学部のカリキュラムにおける進級要件や履修年次の制約（上限指定）が、学生による基本主題科目の「早取り」の制度的な促進要因となっているのではないかという見方である。どちらかといえば、文系学部に比して理系学部における履修上での制約が多く、それが理系の学生に「早取り」傾向が顕著なことに符合しているように見受けられること²⁰。

このように、「学際的な視野を広げ、相互関連的知識を深める」²¹とされた基本主題科目の趣旨は、学部における進級要件や履修年次等の制度上の影響を受けた学生の履修行動によって貫徹されなかったといえる。この点は、「一般教育転換の基幹科目」として導入された基本主題科目が、四年一貫教育の枠組みのなかで期待された効果をあげえなかった原因のひとつに挙げられよう。また、このことは同時に、学生の履修登録に際して、科目本来の趣旨に関する理解や履修年次の計画に有効な助言指導が徹底していなかったことを物語っている。こうした基本主題科目の運用実態が示唆することは、カリキュラムの設計においては、さまざまな制度上の制約を勘案しつつ、学生の履修行動を想定したうえで履修要件を設定すること、適切な履修指導や助言、ガイダンス等を組織的に提供することが、科目の趣旨にのっとった教授学習を成功に導くということであろう。

6.2 「全学教育」のレビューにおける論点

以上のように、旧一般教育科目の転換科目としての基本主題科目に対する見直しもふまえ、2003年度からは新しい全学教育カリキュラムの運用が開始された²²。全学教育体制が敷かれてから出された報告書のうち、最新のものは2004年3月刊行の『名古屋大学における全学教育—その現状と課題—』（名古屋大学教養教育院編）である。同報告書は、教養教育とはなにか、基礎教育とはなにか等の理念的な問題よりも、むしろ具体的なデータを示して全学教育の活動実態について可能なかぎり詳細に報告することを指針としている²³。

また、同報告書では、教養教育院という全学教育のヘッドクォーターとしての組織的特長を活かし、同院が擁する各専門委員会、科目別部会・小部会の協力によるレビューが行われている。とりわけ、個々の科目別部会や小部会レベルでは、当該科目のレビューを通じて、全学教育カリキュラムにかかわる問題や課題が提起されている状況にあり、これは教養教育院の実施責任主体としての機能が発揮されていることの裏づけであるとみなせる。ここでは、報告書から全学教育カリキュラムにかかわる論点のうち主なものを取り上げておきたい。

いくつかの部会で共通して議論されているのは、成績評価の基準をどのように定めるかという問題である。とくに、理系教養科目部会では、成績評価の基準を求める声が出されている。一般に、授業担当者と同じ学部の学生の場合であるクラスでの成績評価は厳しく行われ、一方で文系に対しての成績評価はそれほど厳しくない傾向があるとされている²⁴。

「自然科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目」と定義されている理系教養科目の成績評価の基準をどのように統一するのかが重要な課題である。

また、言語文化科目部会においても、成績評価の「目安」や「基準」のあり方が論議されている²⁵。前述したように、言語文化科目に課せられた目標は、①専門的学習のツールとしての外国語の能力を高め、②異文化理解を深めて、③国際社会に相応しい教養を育む科目、と多岐にわたっており、どの目標に比重をおくか（あるいは均等にするのか）によって成績評価の基準も異なってくると考えられる。成績評価の基準は目標設定とあわせて検討する必要がある、このことは各科目の設計、ひいてはカリキュラム全体の構造を検証する重要な視点になると思われる²⁶。なお、成績評価の基準については、文系基礎科目部会からも、教養教育院として指針を作成することを求める声が出されている²⁷。教養教育院としては、これら部会から上ってきた論点やニーズを組織的に汲み取り、カリキュラム開発にかかわる問題に位置づけなおし、全体的な見地から解決策を講じる機能を強化することが求められよう²⁸。

7. 結—全学教育カリキュラムの変遷における課題および次期レビューにむけた視点—

以上、概観してきたことから、ひとまず現段階での考察の範囲で全学教育カリキュラムの特徴を指摘すれば、以下の5点にまとめられる。

第一に、全学教育科目の履修要件は、学部ごとに多様なパターンを示している。なかで

も、履修年次を同じくし、なおかつ全学生の共通の学習機会として制度的に担保されているとみなせる必修科目は基礎セミナーの一科目であり、カリキュラムの構成要素のごく一部の単位数分に限定されている。すなわち、固定的な必修科目が少ないという意味において、学生集団の学習の一貫性は弱く、その反面、カリキュラムの運用面での柔軟性は高い構造にあるといえる。この傾向を促進しているのは、各学部がその目的に従った個性的な教育を系統的に貫くために、カリキュラムを四年間に亘って一貫して編成するという「四年一貫教育」の発想であると考えられる。

第二に、一般教育科目を中心的な構成要素としていた従来のカリキュラムに比して、現在の全学教育カリキュラムは、人文・社会・自然といった学問領域上の区分けが希薄になってきている。具体的には、理系基礎科目および理系教養科目が自然科学系の学問領域として独立したカテゴリーに位置づけられていることに比して、文系基礎科目および文系教養科目については、人文・社会科学系の分野がひとまとめにされている。

第三に、全学共通科目の導入時においては専門系の基礎科目として出発し、初年次生の必修科目として定着してきた基礎セミナーは、個々の授業内容や目的等からみると、現在の位置づけとしてはオリエンテーション科目や教養系の科目に性格変化を遂げつつあり、基礎科目と教養科目のはざまに置かれているとみなせる。

第四に、第三の点にかかわり、基礎セミナーが存在する一方で、名古屋大学における初年次生を対象とした基礎的スキルの獲得に特化した必修科目や導入科目、オリエンテーション科目に類する正課の教育機会はカリキュラムの構造上、きわめて弱い状況にある。

第五に、複数の科目別部会あるいは小部会で提起されていたように、成績評価の基準があいまいになっている。このことは、各科目の目標の不明確性ないしは多様性の問題とも密接に関連している。とりわけ現行の教養科目は、たとえば、一般教育科目の自然科学科目→全学共通教育科目の基本主題科目→全学教育科目の理系教養科目という変遷にみられるように、学問領域に依拠した専門性の度合いが徐々に薄れてきているとみなせる。科目の趣旨と位置づけが教養科目を指向するにしたがって、目標および成績評価基準が設定しづらくなるという傾向が見受けられる。

総じて、本稿において考察の手がかりとした過去の報告書は、かつての全学四年一貫教育委員会や現在の教養教育院において、「ポスト教養部」としての教養教育の実施体制の安定的運営—すなわち、①有効教官（員）数に基づく全学参加、②担当の公平化、③担当部局及び世話部局の明確化、④全学教育への貢献の評価²⁹—が最優先課題とされていたことを背景に、いずれも教育機会の提供者（すなわちカリキュラムの設計・提供者）側の視点が前面に出ており、学習の主体である学生の視点（すなわちカリキュラムを通じて達成される学習成果）に立った検討はきわめて弱いと指摘せざるを得ない。今後、教養教育の実施体制の安定化から教養教育の質の向上に課題の中心が推移し、なおかつ 2007 年度から始まる全学教育カリキュラムの第 2 クールに視野に入れた本格的なカリキュラムレビューを手がけるならば、実施体制の側面のみではなく、学生の学習成果といった観点を強化した検討を行うことが求められる。その際、検討すべきことがらとしては以下の点が挙げられる。

- ・ 9 つの学部を擁する総合大学として、名古屋大学のすべての学士課程の学生（とりわけ初年次生）のアイデンティティを形成するようなコアとなる学習経験とはなにか？
- ・ 研究大学の特質を活かして、学生の知的関心を引き出すことが可能な魅力ある科目やプログラムとはどのようなものか？ また、その実施のための体制と組織とはいかなるものか？
- ・ 学生の自主的な学習を促すうえで、全学教育科目における選択科目の数を拡大し、カリキュラムに柔軟性を持たせるべきか？ あるいは、全学部の共通基盤となるような指定必修科目を増やしたうえで、学部ごとに推奨履修モデルを提示するのか？
また、組織的なカリキュラム改善の取り組みに関する課題としては、以下の点が想定される。
- ・ 教養教育院の全体的視点による企画立案調整機能の実質化を図り、科目別部会および小部会レベルで把握されている問題点や課題の集約と解決策の創出をはかるしくみを強化する。
- ・ 学部レベルのカリキュラム開発機能を強化し、教養教育院の企画立案調整機能との相乗効果が得られるようなしくみを整備する。
- ・ 全学教育カリキュラムの開発に資するような質的・量的データを特定し、集約・分析・フィードバック機能を強化する。
- ・ 学部および教養教育院において、学生への履修ガイダンスや助言・指導機能を組織的に強化する。

これら教養教育のヘッドクォーターとしての教養教育院が引き受けるべき組織的な課題については、本報告書に収められた海外および国内の大学におけるカリキュラム改善の取り組みから示唆を得つつ、名古屋大学に適用可能な方策を練っていくことが有効であろう。

注

- 1 黒田光太郎・近田政博・鳥居朋子（2004）「総合大学における教養教育の組織化への取り組み—名古屋大学教養教育院の設立—」、日本高等教育学会第7回大会発表資料（本報告書に収録）。
- 2 組織チャートについては、黒田光太郎・近田政博・鳥居朋子（2004）を参照されたい。
- 3 同上。
- 4 黒田光太郎・近田政博・鳥居朋子・夏目達也（2005）「新しい教養教育実施組織下での授業実践の課題—名大教養教育院における授業評価アンケートとその活用—」、日本高等教育学会第8回大会発表資料（本報告書に収録）。
- 5 教養教育院ホームページ
http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/html/1_zengaku/1_2/index.html（2006/03/01）
- 6 名古屋大学は学術憲章の制定を経て、「研究面における拠点大学であると同時に、教養教育の重点大学とすることを社会に公表し」と説明されている。名古屋大学（2006）『2006 Students' Guide 全学教育科目履修の手引き』、1頁。
- 7 なお、基礎セミナーの導入時における開講方針によると、「本科目はコモンベシックスの涵養を通じて、大学教育への転換・導入を図り、系統的に配置される専門系科目の基礎付け・動機付けを与える科目である。この趣旨から、1年次に必修科目として設定

-
- し、学生の主体性を重視した授業体制を取り、1クラス当たり学生25名未満のセミナー形式の授業として実施する。」とされていたことから、基礎セミナーの本来的な位置づけは専門教育にあることが明確である。現行の全学教育カリキュラムにおいても、基礎セミナーは基礎科目のカテゴリーに入っていることから、同セミナーによって初年次のオリエンテーションや導入科目の趣旨をも引き取ることは新たな矛盾を抱え込む可能性が高いといえる。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—』、25頁。
- 8 名古屋大学教養教育院（2006）『SYLLABUS 全学教育科目授業要覧』
 - 9 たとえば、平成6年から14年までは3年間であった言語科目の学修期間に関する要件が、平成15年度からは文系学部が2年間、理系学部は1年半に短縮されている。こうした学修期間の縮減が、言語科目の目標、ひいては「国際化に対応できる能力を養う」という全学教育の具体的目標のひとつに適合的かどうかは検討を要する点であると思われる。
 - 10 名古屋大学全学教育科目規程、第5条および第6条。
 - 11 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—』、1頁。
 - 12 同上、2頁。
 - 13 報告書においては、次の6つの基本姿勢が明示されている。
 1. あくまでも教育の視点に立ち、学生に何を付与したかという観点から行う。
 2. レビュー作業実施の過程で生じてくる諸問題についてあわせて検討を行うが、いかなる場合でも常に上記の中心的任務に立ち返る姿勢を堅持するものとする。
 3. 全学共通科目である「基本主題科目」、「基礎セミナー」、「専門基礎科目B」、「言語文化科目」、「総合科目」と「開放科目」の6科目をレビューの対象とする。
 4. 各学部の四年一貫教育のあり方のレビューに資することも心掛ける。
 5. 本学で作成されたりソースを最大限に活用する。
 6. 今回のレビューで解決できなかった問題点や研究課題は明確な形で残すことによって、さらなる検討を高等教育研究センター（1998年4月設置）に継承することとする。全学共通教育のレビューに関するWG編『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—』、1998年3月、4-5頁。
 - 14 全学共通教育のレビューに関するWG編（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—』、5-6頁。
 - 15 同上、6頁。
 - 16 同上、17頁。
 - 17 同上、17頁。
 - 18 同上、24頁。
 - 19 同上、40頁。
 - 20 同上、48頁。
 - 21 同上、43頁。
 - 22 後に、平成16年度「特色ある大学教育支援プログラム」申請書「人間性豊かな高度教養人の育成—現代的教養教育スタンダードの構築を目指して—」において、「かつての一般教育科目や近時用いられている主題科目には、基礎教育の要素と教養教育の要素とが混在しがちであったが、名古屋大学は、両者を適切に区別し、これを相互に有機的関連性を十分配慮して配置することにより、所期の教育目標の実現をめざす」という課題意識が示されていることから、全学共通教育カリキュラムの改訂当時、基本主題科目の内容のあいまいさが問題とされていたことが窺い知れる。名古屋大学教養教育院（2004）『名古屋大学における全学教育—その現状と課題—』、213頁。
 - 23 平井勝利「はじめに」名古屋大学教養教育院（2004）『名古屋大学における全学教育—

その現状と課題ー』（頁番号なし）

- 24 同上、47 頁。
- 25 同上、55 頁。
- 26 外国語学習の目標の多様性と成績評価の方法を含む履修要件とをめぐるとの問題は、海外の大学においてもしばしば議論の的となっている。米国ミシガン大学アナーバー校においても、外国語の履修要件の改定をめぐって、組織として学習目標をどこに焦点付けるのが論点となっていた。詳細は、本報告書に収録の鳥居朋子（2006）「研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察ー米国ミシガン大学アナーバー校の事例を手がかりにー」（初出は『名古屋高等教育研究』第6号）を参照されたい。
- 27 名古屋大学教養教育院（2004）『名古屋大学における全学教育ーその現状と課題ー』、49 頁。
- 28 なお、同報告書には、全学教育カリキュラムの本格的運用に先駆け、2001 年末から 2002 年 3 月までの間に集中的に開催された全学教育カリキュラム編成ワーキンググループ（いわゆる久野ワーキング）の報告が収録されている。ここでは、カリキュラムの枠組みと標準的履修モデル、カリキュラム編成の基本姿勢（とりわけ実施体制について）、担当責任部局の明確化、教育上の貢献に対する正当な評価などに関する問題が検討されている。同ワーキンググループにおける当時の積み残し作業および検討課題として、以下の 10 点が挙げられているが、そのほとんどが実施体制に関することがらであり、カリキュラムの内容や構造に関する課題がきわめて少ないことは注目されてよい。
- ① 全学参加、負担の公平化の見地から、やむを得ず生じる学院（部局）間格差の検討。全学教育における貢献を、正當に評価する体制が必要である。
 - ② 上記の全学教育に対する評価体制が確立あるいは確約されれば、各「学院」（部局）コマ配分に、さらにより一層の融通性が生じるものと思われる。
 - ③ 理系基礎セミナーを通年 4 単位とする必要性につき、学内に賛否両論の意見がある。
 - ④ 「学院」方式につき、名称・内容にわたる学内コンセンサスの欠如が問題視されている。この問題については、名称はともかく、「学院」方式の採否の判断は、権限に当 WG の処理能力を超える。
 - ⑤ 全学教養科目のコンテンツを確定する必要がある。
 - ⑥ 理系教養科目の立案。開講科目数のバランスに出来るだけ配慮が望まれる。そのために、「学院」（部局）の自発的な開講の申し出が期待されるが、基礎セミナー配分の修正により、当該「学院」の担当コマ数を調整することも可能である。
 - ⑦ 将来的には、学部・大学院における専門教育の担当コマ数も勘案すべきである、との意見もある。
 - ⑧ 全学教育における責任関係が確立した後の維持体制（責任）につき、問題提起がなされている。
 - ⑨ 有効教官数の基礎を現員に求めることは、安定性を欠く上に、不公平の要因となりかねない。定員等別の算定基準とすることも考えられる。
 - ⑩ 科目によっては、教養科目や基礎セミナーの担当が不可能な事態が生じている。非常勤講師の配置により、担当可能科目に多様性を持たせる配慮も必要である。
- 同上、107 頁。
- 29 名古屋大学教養教育院（2004）『名古屋大学における全学教育ーその現状と課題ー』、22 頁。

2.2 名古屋大学における「一般教育」カリキュラムに関する歴史的考察 —— — 教養部発足から教養教育院の創設にいたるまでのカリキュラムの変遷に注目して —

青山佳代

目 次

はじめに

- 1 名古屋大学における一般教育のはじまり（1949－1951）
 - 2 高度経済成長期の一般教育カリキュラム（1952－1962）
 - (1) 教養部規程の修正とカリキュラム
 - (2) 大学設置基準の制定と基礎教育科目の導入
 - 3 名古屋大学教養部の法制化と矛盾の顕在化（1963－1969）
 - (1) 名古屋大学教養部の法制化
 - (2) 名古屋大学教養部における矛盾の顕在化
 - 4 大学紛争後のカリキュラム改革（1970－1988）
 - (1) 1971（昭和 46）年度カリキュラムの成立
 - (2) 総合科目の開設
 - (3) 四年一貫教育の検討
 - (4) 1984（昭和 59）年度カリキュラムの成立
 - 5 教養部の廃止と四年一貫教育カリキュラム（1989－2002）
 - (1) 名古屋大学教養部廃止後の一般教育に関わる運営体制
 - (2) 教養部廃止後の四年一貫教育カリキュラム
 - (3) 教養教育担当部局の見直し—教養教育院の設立
- むすび—名古屋大学のあるべき教養教育カリキュラムとは—

はじめに

戦後の新制大学の発足とともに導入された「一般教育」は、そのあり方が問われ続けてきた。ついに 1991（平成 3）年には、大学設置基準の大綱化によって、授業科目区分としての「一般教育」科目の開設義務が設置基準から消え¹、その結果ほとんどの大学において、一般教育カリキュラムの大幅な改編が行われ、それと平行して教養部の改組・解体が行われた²。

この「一般教育」が新制大学に導入されるようになった契機は、米国教育使節団の報告書における勧告である。1946（昭和 21）年に出された『第 1 次米国教育使節団報告書』のなかで、「日本の高等教育機関のカリキュラムにおいては、既に述べたように、大抵は ジェネラルエデュケーション 普通教育を施す機会が余りに少く、その専門化が余りに早くまた余りに狭すぎ、そ

本稿は、『名古屋大学大学文書資料室紀要』第 13 号（2005）63-102 頁に所収されたものを許可を得て再掲したものである。

して職業的色彩が余りに強すぎるやうに思はれる³⁾として、^{ジェネラルエデュケーション}普通教育の少なさが指摘された。この引用文を読んでわかることだが、じつは、同報告書の原文である（英語）**general education**（ジェネラル・エデュケーションとは、同報告書の訳文では「普通教育」と訳されているのである。1991（平成 3）年の大綱化以前まで用いられていた^{ジェネラルエデュケーション}「一般教育」という用語は、1950（昭和 25）年の「大学基準」のなかで活用され、それ以後定着していったものである⁴⁾。

さて、同使節団に協力した日本側の関係者の反応であるが、新制大学における一般教育の必要性の認識は希薄であった。けれどもその一方で、民間の大学連合団体である大学基準協会において組織された一般教育研究会の委員たちは、**CI&E**⁵⁾の高等教育担当官の指導を受けながら、新制大学における一般教育導人の必要性の認識を深めていった。同研究会は、『大学に於ける一般教育』⁶⁾という報告書のなかで、旧制大学が「ひたすら狭い視野の下に、極端に専門分化した職能領域のエキスパート養成」⁷⁾を担ったことを批判している。

1947（昭和 22）年、**CI&E** の指導のもと、大学基準協会は、新制大学に対して、「人文科学」、「社会科学」、および「自然科学」の三系列からなる「一般教養科目」⁸⁾を実施するように求めた。こうして新制大学における一般教育は、これら三系列にそったカリキュラムによって実施されることとなった。

本稿の目的は、名古屋大学における一般教育カリキュラムを歴史的に考察することである。具体的には、名古屋大学教養部の発足、教養部の解体、そして教養教育院の創設にいたるまでのカリキュラムの変遷に注目して分析する。これらカリキュラムの変遷を歴史的に考察することによって、今後期待されるカリキュラム編成にはどのような要素が必要であるかを検討したいと思う。

1 名古屋大学における一般教育のはじまり（1949－1951）

1949（昭和 24）年 5 月 31 日、学制改革により、旧制名古屋大学、同附属医学専門部、第八高等学校、名古屋経済専門学校、そして岡崎高等師範学校が包括されて、新制名古屋大学が発足した。同年 7 月 1 日には、一般教育を担当する部局として、第八高等学校を母体とした「瑞穂分校」、ならびに岡崎高等師範学校を母体とした「豊川分校」がそれぞれ設置され、「教養部」と呼称された。ただし、この「教養部」は、法制上の部局ではなく、したがって教養部長も置かれなかった。同年 7 月 13 日の新制大学設置事務協議会で決定された教養部のスタッフは、瑞穂分校が主事 1、教授 5、助教授 10、講師 4、助手 1 の合計 21 名、豊川分校が主事 1、教授 4、助教授 7、講師 2、助手 2 の合計 16 名であった。助手を除く全員が第八高等学校、名古屋経済専門学校、および岡崎高等師範学校（以下、三統括校と表記）からの移籍であった。また、兼任スタッフが 53 名配属されたが、うち 47 名が上述の三統括校（第八高等学校 21、名古屋経済専門学校 6、岡崎高等師範学校 20）からであり、旧制名古屋大学からの配属は 6 名に留まった。加えて、1950（昭和 25）年に

教養部のあらたな専任スタッフとなった27名（教授11、助教授11、講師5）も、全員が三統括校からの移籍であった⁹。『名古屋大学五十年史』では、このような状況について「教養部教育がもっぱら三統括校の教官に任せられ、全学的な取り組みの体制とならなかったことを示唆している」¹⁰と評されている。

1949（昭和24）年に可決された「教養部規程」によって、以下の履修基準が定められた。文科系学生には、外国語2ヵ国語16単位を含め、人文科学・社会科学・自然科学の三系列にわたり、おのおの3科目以上計10科目以上、体育3単位以上、合計52単位以上の、また理科系学生（医学部を除く）には、外国語2ヵ国語11単位と数学10単位（1年次）の2教科21単位を含め、人文科学・社会科学・自然科学の三系列にわたり、おのおの2科目以上計9科目以上（その単位数は外国語を含む人文科学13単位以上、社会科学4単位以上、自然科学20単位以上）、体育3単位以上、合計46単位以上の履修基準が課された¹¹。1947（昭和22）年7月に大学基準協会が定めた「大学基準」における一般教育の履修と照らし合わせてみると、「大学基準」では、文科系学生には、外国語1科目を含め、人文科学・社会科学・自然科学の三系列にわたり、おのおの2科目以上計10科目以上、合計40単位以上の、理科系学生には、外国語1科目を含め、人文科学・社会科学・自然科学の三系列にわたり、それぞれ2科目以上計9科目以上、合計36単位以上の履修基準が決定されている。

ちなみに、名古屋大学教養部での履修基準と、大学基準協会の定める「大学基準」における一般教育の履修基準を対比すると、表1の通りである。

同表から明らかなように、外国語の履修について、「大学基準」では、文科系・理科系とも1ヵ国語を基準としているのに対して、名古屋大学教養部では、2ヵ国語を基準としている点で違いがみられる。この点を除くと文科系の履修基準は「大学基準」とほとんど同じである。けれども、理科系の基準は「大学基準」に即しながらも、内実は明らかに異質であった。じつは、自然科学については、共通の数学10単位を含め、20単位以上の履修を求めながら、（外国語を除く）人文科学と社会科学は、2科目4単位以上の履修でよい、という構成になっており、「大学基準」の履修基準とは大きくかけ離れていたのである¹²。

1950（昭和25）年6月、大学基準の大幅改訂¹³を決定する大学基準協会総会の場において、名古屋大学の代表は、改訂基準は拘束力が強く、弾力性を欠いているため、専門課程の履修が妨げられるとして、「人文科学・社会科学・自然科学の三系列のそれぞれ2科目の合計9科目36単位以上」の履修という修正案を出したが、これに対して、大学基準協会の会長は「学生が共通の一般教育を受けて、各方面に行くのが新制大学の本質である」と反論している。名古屋大学のような履修基準は「旧制大学の観念」¹⁴であるとして、結局名古屋大学の修正案は退けてられてしまった¹⁵。

そのため、新しい「大学基準」を受けて、1951（昭和26）年4月、名古屋大学も教養部規程を改訂した。医学部以外は、文科系・理科系とも共通に人文科学・社会科学・自然科学の三系列にわたりおのおの3科目12単位以上合計36単位と、外国語2ヵ国語合計16単位（工学部は12単位）以上と、体育の講義・実技各2単位以上の履修が定められた

表1 「大学基準」ならびに名古屋大学教養部との履修単位比較表

「大学基準」文科系	名古屋大学教養部文科系
<ul style="list-style-type: none"> ・外国語 1 ヶ国語 ・人文科学 2 科目以上 ・社会科学 2 科目以上 ・自然科学 2 科目以上 * 人文・社会・自然科学合計で 10 科目以上 (外国語 1 ヶ国語含む) * 合計 40 単位以上 (1 科目 4 単位を原則とする) 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国語 2 ヶ国語 (=13 単位と計算) ・人文科学 2 科目以上 ・社会科学 2 科目以上 ・自然科学 2 科目以上 * 人文・社会・自然科学合計で 10 科目以上 (外国語 2 ヶ国語を含む) ・体育 3 単位以上 * 合計 52 単位以上 (1 科目 4 単位を原則とする)
「大学基準」理科系	名古屋大学教養部理科系 (医学部を除く)
<ul style="list-style-type: none"> ・外国語 1 ヶ国語 ・人文科学 2 科目以上 ・社会科学 2 科目以上 ・自然科学 2 科目以上 * 人文・社会・自然科学合計で 9 科目以上 (外国語 1 ヶ国語を含む) * 合計 36 単位以上 (1 科目 4 単位を原則とする) 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国語 2 ヶ国語 (=11 単位と計算) ・数学 (=10 単位と計算) ・人文科学 2 科目以上 ・社会科学 2 科目以上 ・自然科学 2 科目以上 * 人文・社会・自然科学合計で 9 科目以上 (その単位数は、外国語を含む人文科学 13 単位以上、社会科学 4 単位以上、自然科学 20 単位以上) ・体育 3 単位以上 * 合計 46 単位以上 (1 科目 4 単位を原則とする)

(名古屋大学史編集委員会『名古屋大学五十年史 部局史二』名古屋大学出版会、1989年、220ページをもとに作表。)

(医学部は自然科学系列を数学 4、物理 5、生物 5 単位の合計 19 単位と指定した以外は、外国語 12 単位を含め、工学部と同じ)。ただし、工学部のみは「履修要項」によって、人文科学系列の 4 単位を外国語の単位で、社会科学系列の 4 単位を学部の社会科学系の授業科目(工業経済、工場経営)の単位で、それぞれ振り替えることが可能と規定されていた¹⁶。

このようにみえてくると、医学部および工学部を除いて、名古屋大学の教養部規程は新しい大学基準に沿っているように見えるけれども、実は名古屋大学は「別表備考」のなかに「文科系学生のための人文科学及び社会科学の講義と理科系学生のための自然科学の講義とは、1 週 2 時間 1 期をもって 1 単位とし、文科系学生のための自然科学の講義と理解系学生のための人文科学および社会科学の講義とは、1 週 1 時間 1 期をもって 1 単位とする」という文書が添えられていた。これに対して、大学基準協会からは、名古屋大学教養部規程の別表備考は、「大学基準」に違反するという指摘がなされた¹⁷。つまり、大学基準では「人文科学」「社会科学」「自然科学」の三系列を文科系・理科系の区別なく満遍なく履修させることのために改訂されたにもかかわらず、名古屋大学は、文科系と理科系の単位の算出方法を変更する「学内措置」によって、専門課程につながる教育(たとえば、理科系学生にとっての自然科学の講義、ならびに文科系学生にとっての人文科学および社会科学の

講義)が教養部において重視されていたといえる¹⁸。

2 高度経済成長期の一般教育カリキュラム (1952-1962)

(1) 教養部規程の修正とカリキュラム

1952(昭和27)年4月に岡崎高等師範学校が廃校になるのを機に、岡崎高等師範学校を母体とした「豊川分校」は、第八高等学校を母体とした「瑞穂分校」に統合されることとなった。このときから、これまでの「分校」を「教養部」、分校主事を「教養部長」と正式に呼称するようになった¹⁹。

両分校が統合される1か月前の1952年3月、名古屋大学協議会は、教養部規程の「別表備考」の削除を決定したが、「文科系学生のための人文科学及び社会科学の講義と理科系学生のための自然科学の講義とは、1週2時間1期をもって1単位とし、文科系学生のための自然科学の講義と理科系学生のための人文科学および社会科学の講義とは、1週1時間1期をもって1単位とする」との項目は、「教養部内規」として残した。その結果、1952(昭和27)年度の『名古屋大学学生便覧』のなかの「教養部学科履修要項」は大学基準に沿った規定となり、別冊子の『名古屋大学教養部学科履修要項』では「講義は毎週1時間1学期をもって1単位とする。但し文科系学生は人文科学と社会科学において、理科系学生は自然科学において、1単位につき更に毎週1時間の講義を受けなければならない」²⁰という表記が盛り込まれ、1953(昭和28)年度にも同様の方針が採られた²¹。

1952(昭和27)年8月の教養部審議会²²で、教養部長戸苅近太郎(任期1952(昭和27)年5月21日-1954(昭和29)年3月31日)の提案で、学部長会の構成員によって「教養部在り方研究会」を組織することが決定された。同研究会は、1953(昭和28)年の2月から3月にかけて3度開催され、1時間15週を1単位とする問題が検討されたが、年度内には結論がでず、さらに1年間の検討を続けることとなった。

1953(昭和28)年8月の「教養部在り方研究会」において、1時間1単位で文科系と理科系別々の新カリキュラム案が作成され、同年12月の教養部審議会および評議会で原案どおり承認された。これを受け、1954年3月の教養部審議会および評議会で、教養部規程の改正も承認された。表2に示すのが、1953(昭和28)年度『名古屋大学学科履修要項』および1954(昭和29)年度『教養部学修解説』単位に関する比較表である。

表2に示すように、『29年度教養部学修解説』から「普通の講義は講義1時間に対して教室外の準備又は学習2時間を必要とする計算で、毎週1時間、15週の講義をもって1単位とする」と記述されるようになり、理科系、文科系の区別なく1時間15週を1単位とされ、大学基準に沿った単位基準になったことがわかる²³。

表2 単位に関する解説の比較表

1953（昭和28）年度 『名古屋大学学科履修要項』	1954（昭和1129）年度 『教養部学修解説』
<p>*単位</p> <p>(1) 単位はすべて週3時間15週の学習をもって1単位とする。従って以下に示す授業時数の残りの時数は、予習、復習にあてなければならない。</p> <p>(2) 講義は毎週1時間1学期をもって1単位とする。但し、文科系学生は人文科学と社会科学において、理科系学生は自然科学において、1単位につき更に毎週1時間の講義を受けなければならない。</p> <p>(3) 外国語は毎週2時間1学期をもって1単位とする。</p> <p>(4) 実習、製図、及び体育の実技は毎週3時間1学期をもって1単位とする。</p>	<p>*教養部の授業時間と単位との関係は下の如くである。</p> <p>(1) 普通の講義は講義1時間に対して教室外の準備又は学習2時間を必要とする計算で、毎週1時間、15週の講義をもって1単位とする。</p> <p>(2) 演習は教室に於ける2時間の授業に対して、自学自習1時間を要するものとして、15週の講義をもって1単位とする。外国語もこれにはいる。</p> <p>(3) 実験室に於ける授業及び野外の実習は毎週3時間、15週をもって1単位とする。製図、体育の実技もこれにはいる。</p> <p>要するに1科目につき3時間の学習活動をなすことが原則である。</p>

(1953（昭和28）年度『名古屋大学学科履修要項』および1954（昭和29）年度『教養部学修解説』より作表)

(2) 大学設置基準の制定と基礎教育科目の導入

1956（昭和31）年10月、文部省は大学基準協会による「大学基準」に代わって、省令による「大学設置基準」を制定した。同基準によって、基礎教育科目制度²⁴が導入された²⁵。大学設置基準は、専門技能の教育を主とする学部の場合、一般教育科目のうち8単位までを基礎教育科目の単位で代替することができると定めた。このことによって、1一般教育科目36単位のうち、8単位が基礎教育科目²⁶の単位に振り替えることが可能となった。さらに、一般教育科目三系列のうち、一系列12単位のうちの8単位を専門基礎科目へ代替することが可能になった。つまり、それまでの「大学基準」では、一般教育が人文・社会・自然科学の三系列均等履修であったのに対して、「大学設置基準」ではその履修のシステムが崩れ、専門分野に関する科目を集中的に履修するよう促すシステムになった。

このような履修条件の変更は、戦後大学史研究のなかで、明らかにされているように²⁷、1950年代初頭から1950年代なかば前後にかけて、大学教育の再検討をもとめる意見が、政界・産業界あるいは学内の理工系の学部から出されていたことによる²⁸。それらの意見は、学生の学力低下、とくに専門知識の低下を憂う立場から、大学における専門教育の強化を要望するものであった。

3 名古屋大学教養部の法制化と矛盾の顕在化（1963—1969）

（1）名古屋大学教養部の法制化

1962（昭和 37）年 3 月、国立大学協会の一般教育委員会は『大学における一般教育について』という報告書を発行した。そのなかで「一般教育を徹底するためには、その管理・運営の組織を確立し、責任の所在を明らかにしなければならない」と記し、「いわゆる教養部が学部にあらずる処遇を与えられる部局として制度上正式に認められることを要望したい」とする教養部の法制化を促進する提言を行った。1963（昭和 38）年 1 月 28 日には、中央教育審議会が「大学教育の改善について」という答申を出した。同答申のなかの「Ⅱ 大学設置および組織編成の（2）教養課程の教育を行う組織」という項目において、「教養課程における教育を行う組織は、必ずしも各大学において一様ではなく、将来も画一的な組織とすることは適当ではない。ただし、多くの学部を有する大学においては、教養課程における教育を効果的に行うため、必要に応じて責任者を置き、担当教員との連絡協力を密にするための機関を設けるなど、自主性と責任をもつ組織を置くことが望ましい。このような組織を教養部として制度的に認めうるようにする必要がある」と記した。

1963（昭和 38）年 3 月 31 日、国立学校設置法改正案（法律第 69 号）により、第二章国立大学の第三条に「文部省令で定める数個の大学を置く国立大学に、各学部に通ずる一般教養に関する教育を一括して行うための組織として教養部を置く」という項目が設けられた。

名古屋大学では、京都大学、九州大学、ならびに大阪大学とともに、1963 年（昭和 38）3 月 31 日付けで教養部が法制化された²⁹。国立学校設置法では、教養部を「各学部に通ずる一般教養に関する教育を一括して行うための組織」と定めているが、名古屋大学教養部設置計画書には、「高度の学術研究及び高い専門職業教育に必要な一般教育、基礎教育、外国語教育及び保健体育の教養課程を施すと共に優れた学問的環境のもとに人間形成の実を挙げるために」教養部を設置すると書かれている。けれども当時の名古屋大学教養部の状況を「理想的には一般教育と前期課程教育の兼任担当部局の存在を公認し、制度的には準学部的な組織を公認するという矛盾を内包した新制度の発足を意味した。……前期課程で実施される一般教育を、専門教育より一段下の教育と見なす教育観や前期課程の責任部局である教養部を学部の下部機関と見なす制度観を固定させた」と評したのもいた³⁰。学科目は 1964（昭和 39）年 2 月 5 日に省令で公布され、名古屋大学教養部には、20 学科目が設置された（表 3 参照）。

（2）名古屋大学教養部における矛盾の顕在化

教養部法制化にあわせるように、教育や運営の改善が行われ、名古屋大学教養部でも教育と研究の発展が期待されたが、さまざまな矛盾が顕在化し始めた。第一に、大学における教養部の位置づけ、第二に学生数の増加にたいする対応、第三に大学紛争である³¹。

名古屋大学教養部は、他の各学部とは異なり、「名古屋大学教養部運営に関する規程」に

表 3 1964（昭和 39）年に名古屋大学教養部に設置された学科目一覧

	教養部学科目
人文科学	哲学、心理学、歴史学、文学
社会科学	法学、政治学、経済学、社会学、社会思想史、地理学
自然科学	数学、物理学、化学、地学、生物学、図学
外国語	英語、ドイツ語、フランス語
保健体育	保健体育

（名古屋大学史編集委員会『名古屋大学 50 年史 部局史 2』名古屋大学出版会、1989 年、261 ページより作表。）

従って運営された。教養部長も教授会もこの規程に基づいて承認される存在であり、また、教養部の教育方針やカリキュラムあるいは学生定員についての審議は学部と教養部との関連事項として教養部審議会が審議することになっていた。

また学生定員をみると、名古屋大学における学科新設や講座新設、あるいは学部の拡充改組の結果として、1965（昭和 40）年度には昭和 24 年度の約 2 倍³²である 1405 名までになっていた。1965（昭和 40）年度の教員数は 140 名であった。この学生数および教員数の状況は、大学設置基準に示す 50 名単位の授業を不可能とした³³。加えて、学生数の増加に伴い、希望する授業が履修できない学生も出てきた。

さらには、1968（昭和 43）年 1 月に名古屋大学においても、エンタープライズ佐世保寄港反対のストライキが行われ、同年 4 月には教養部の学生が名古屋市内のデモ行進に関係して警察に逮捕される事件が発生したり³⁴、名古屋大学にも紛争の波が押し寄せた。さまざまな問題に対して学生大会やデモやストライキが行われ、教養部ではそのころの世相を反映して、授業が静かに行われる雰囲気がまったく失われてしまった³⁵。

4 大学紛争後のカリキュラム改革（1970—1988）

(1) 1971（昭和 46）年度カリキュラム³⁶の成立

1971（昭和 46）年度カリキュラム（通称 46 カリ³⁷）は、大学紛争を契機³⁸に、それまでのカリキュラムを見直し、一般教育の理念を最大限に生かすべく取り組んだ結果とされている³⁹。1971（昭和 46）年度カリキュラムは、当時形骸化が指摘されていた一般教育を活性化するために、「自主講座」の設置や活発な課題活動のための制度的保障を要求した当時の学生の動向をも考慮して、学生の自発性と積極的な勉学意欲を最大限に尊重し、かつまたそれを期待する方向で図ろうと試みられたものである⁴⁰。

1970（昭和 45）年の教官会議で、「46 年度カリキュラム作成委員会」の設置が決まった。同委員会の構成は、改革委員会、学生問題委員会、カリキュラム検討委員会より各 2 名ずつ、各系列（人文、社会、自然、外国語、および保健体育）から 1 名ずつ選出され、合計

表 4 一般教育課程および医学進学課程において修得すべき単位数（1969 年度入学生用）

	文学部	教育学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	農学部	医学進学 過程
人文科学	3 科目以上 計 12 単位				3 科目以上 計 12 単位			3 科目以上 計 12 単位 以上
	(哲学、史学、文学の分野の科目を各 2 単位以上を含むこと)							
社会科学	3 科目以上 計 12 単位以上		3 科目以上 計 14 単位 以上	3 科目以上 計 12 単位	3 科目以上 計 8 単位以上 (3 年次に 4 単位履修)		3 科目以上 計 12 単位 以上	
自然科学	3 科目以上 計 12 単位以上				数学、物理学、化学、地学、生物学、図学について各 学部ごとに、授業科目ごとの履修単位数を指定			
					計 27.5 単位	計 27.5 単位以上	計 30 単位	計 34 単位 以上
外国語	3 外国語 計 20 単位 以上	2 外国語 計 20 単位以上		2 外国語 計 16 単位	2 外国語 計 14 単位 以上 (3 年 次に 2 単位 履修)			2 外国語 計 16 単位以上 ラテン語 1 単位
	(各学部ごとに、英語、ドイツ語、フランス語それぞれの組み合わせや履修単位数を指定)							
保健体育	4 単位							
合計	60 単位以上		62 単位 以上	71.5 単位	65.5 単位 以上	68 単位 以上	79 単位以上	

(名古屋大学史編集委員会『名古屋大学 50 年史 部局史 2』名古屋大学出版会、1989 年、278 ページ)

11 名ということが決まった⁴¹。同委員会は、学生の要求や意見も採り入れながら、カリキュラムを作成した⁴²。その骨子は以下のとおりである。

- (1) 大学設置基準を上回る形で要求されていた学部進学単位（表 4 参照）を設置基準どおり、一般教育科目三系列各 12 単位以上計 36 単位以上、外国語科目 8 単位以上、保健体育科目 4 単位以上、計 48 単位以上（医学進学課程は 64 単位以上）としたこと。（表 5 参照）
- (2) それ以外の必修科目数を極力少なくして学生の自発的な学修を期待したこと（これに上乘せされた必修単位は文学部、経済学部の外国語 8 単位、理科系学部の自然科学 12 単位）。
- (3) 科目の自由選択性を最大限保障し、学年や文理別の受講指定を基本的になくしたこと（クラス単位での学生の自主的活動に基盤を与えるために、未修外国語と理科系学生の数学については開講時限とクラスを指定制にした）。
- (4) 学部の割り込み授業も可能なかぎり減らし、一般教育を集中して学ぶ条件をつくるとともに、金曜日の午後の授業を全廃して学生の自主的活動に時間的保障を与えたこと。
- (5) マスプロ教育の弊害を多少なりとも是正し、学生の問題意識の触発と勉学意欲の向上に資するように、可能な学科で新たにセミナー授業（カリキュラム上は「演習」）

表5 一般教育課程および医学進学課程において修得すべき単位数（1971年度入学生用）

	文学部	教育学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	農学部	医学進学 過程
人文科学	3科目以上 計12単位							
社会科学	3科目以上 計12単位							
自然科学	3科目以上 計12単位以上			3科目以上 計24単位			数学、物理学、 化学、地学、 生物学の単位 数指定 計32単位以上	
外国語	2外国語 各8単位以上 計16単位以上		1外国語 8単位 以上	2外国語 各8単位 以上 計16単位 以上		1外国語 8単位以上		英語 8単位以上 およびドイツ語またはフランス語 8単位以上 計16単位以上
保健	講義	2単位以上						
体育	実技	2単位以上						
合計	56単位以上	48単位以上		56単位以上	60単位以上		76単位以上	

を設けたこと。

このように、1971（昭和46）年度カリキュラムは、学生の自発性と積極的な勉学意欲を最大限に尊重し、それに対する強い期待を前提に学部進学単位を設置基準どおりに近づけたこと、ならびに学生の自由履修を最大限保証したことに特徴があった⁴³。

（2）総合科目の開設

1971（昭和46）年度カリキュラムは、学生の自発性と積極的な勉学意欲を最大限に尊重し、かつまたそれを期待するとの理念を掲げていたので、これを軌道にのせるべく、授業内容・授業形態の改善にも取り組む必要があった⁴⁴。1973（昭和48）年度から始まった総合科目の開講も1971（昭和46）年度カリキュラム実施方針沿ったものである⁴⁵。

教養部に設けられた総合科目準備委員会は、その開設に先立って、総合科目のゆくえについて、次のように記している。

「総合科目は、新しい学問のあり方への一つの試みで、教育内容・方法ともに白紙に等しく、教官・学生がそれぞれの立場で、教育・学習の原点に立ち返って、真摯に試行錯誤を重ねながら育成すべき性質のものである。……現在の大学または教養部という制度・条件の中で総合科目を実施するには、まずもって担当教官の相当な負担増を前提としなければならないのが実情である。しかし、新しい教育のあり方を模索する教官の苦闘も、真実を求める若い学生諸君のひたむきな情熱と努力にであうとき、何層倍にもなって返ってくるものと私たちは信じて疑わない」⁴⁶

不安のなかにも大きな期待を抱いての出発であった⁴⁷。名古屋大学の総合科目は、その重点の置きどころによって、人文総合、社会総合、自然総合に分かれ、単位はそれぞれ人文科学、社会科学、自然科学系列の単位として認められる方式をとっていた。また、各系列で進学単位として認められる単位数は、4 単位までとの限定が加えられた。担当については、学内他部局の教官の協力と、必要に応じて学外からの応援も得ていた。

また、「総合科目は、その運用の仕方しだいでは、時間ごとに細分化されたバラバラの講義の『集合』科目でしかなく、『総合化』は学生自身に任されがちとなりやすい、総合科目が適正なカリキュラムのなかで最適時に開講されるならば、学生自身の主体的な総合化を期待できるという面がでてくるので、むしろ一般教育と専門科目とを有機的に関係させての四年一貫教育の中に総合科目を適正に位置づけていくことが重要になる⁴⁸とされ、総合科目の開設とともに、四年一貫教育に対して肯定的な立場がとられるようになった。

(3) 四年一貫教育の検討

四年一貫教育への指向は、すでに 1970 (昭和 45) 年に提出された名古屋大学改革試案研究委員会による報告書においてなされていた⁴⁹。同報告書のなかで、「一般教育は長期にわたって行わなければならない、学生各自が専門の学習を進めるにあたって、一般教育が定着するよう、在学中の全期間 (4 年ないし 6 年)、むしろ後半に重点をおいておこなわれるのが望ましい」、さらに「一般教育の担当教官は固定されるべきではなく、全学の教官が責任を負うべきである」ことが提言された。この改革試案研究委員会の討議に基づき、1972 (昭和 47) 年 1 月に「教育と研究に関する大学問題検討委員会」が総長の下に設置され⁵⁰、2 年間の審議の結果、1974 (昭和 49) 9 月に答申「一般教育課程の改革について」が出された⁵¹。これに基づき、1975 (昭和 50) 年には、総長の下に「四年一貫教育検討委員会⁵²」が設置された⁵³。「四年一貫教育検討委員会」の目的・任務は、「教育と研究に関する大学問題検討委員会」の答申に沿って、四年一貫教育の具体化を図ることであった。同委員会は、約 2 年半の審議を経て、1977 (昭和 52) 年に答申を提出した。答申は、一般教育と専門教育は有機的関係をもってひとつのカリキュラムにまとめられ、両者が四年一貫教育として計画されるべきであるとし、4 年間の適正な時期にそれぞれの授業科目を配置する必要があるということから、一般教育と専門教育を低年次から組み合わせて、年次が進むにつれて、一般教育科目が量的に減少し、逆に専門教育科目が増加していくという方法を提示した⁵⁴。さらに、答申は「四年一貫教育における各授業科目の在り方」についても次のような提言を行った⁵⁵。

- (1) 一般教育科目については、単一科目だけでなく、全学の協力を得て行われる総合科目を 6 から 8 単位程度設けること、単一科目に関しても、その多様性を推進し、非専攻の専門教育科目の中で内容的に相応しいものはこれを一般教育の単位として認定すること。
- (2) 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。

- (3) 専門教育科目の1つとして、低学年次向けにプレ・セミナーを開設すべきこと。
- (4) 外国語は少なくとも2外国語を履修できるように時間割を編成すること、などである。

この答申を受けて、1978（昭和53）年4月に、教養部に「四年一貫教育実施準備委員会」が構成されるとともに、同年10月には各学部との協議の場として「四年一貫教育実施の準備委員会（傍点筆者）」を設置した各学部との折衝が行われた⁵⁶。これに基づき、右記(1)、(3)ならびに(4)については、「四年一貫教育試行項目」として実施され、結果的にすべての項目が実現した⁵⁷。右記4項目の四年一貫教育の試行項目を踏まえて、1981（昭和56）年6月、教養部長より、1983（昭和58）年度以降のカリキュラム方針を決定するための委員会の構成をするようにとの要請があった⁵⁸。

(4) 1984（昭和59）年度カリキュラムの成立

中田実によれば、1971（昭和46）年度カリキュラムは、「大学のマス化を告げるがごとき『紛争』の終結とともにキャンパスに定着したいいわゆる『一般学生』の大群によって、蚕蝕されて⁵⁹」いった。同カリキュラムは、学生の自発的かつ自覚的な学習意欲への信頼と期待のもとに、一般教育科目等諸単位履修の卒業要件を大学設置基準に近づけ、科目の自由選択性を最大限保障することを旨として出発してきた。けれども、同カリキュラム実施後の学生の履修面には入学時のガイダンスの強化にもかかわらず、問題が浮き彫りになってきたことを中田は表現したのである。問題は以下に示すとおりである⁶⁰。

- (1) 学部進学に必要な最低限の単位数だけをそろえ、たとえば外国語も既習外国語しか履修しなかったり、未修外国語も数単位とるだけで投げ出す学生が増えてきた。
- (2) 自由選択制の結果として、工学部進学の学生で数学の単位がゼロであったり、文科系学生向けに開講されている自然系列の科目を理科系の学生が履修したりすることができた。
- (3) 文科系の演習や理科系の実験、実習等、学修の負担が重いと考えられる科目の履修が、期待したようには増えなかった。
- (4) 「学生の基本的学力の低下、主体的学習意欲の衰退、実利主義的風潮の一般化といった傾向」が目立つようになった。

これらの問題点からみられる学生の履修態様にみられる否定的傾向を放置することはできず、教養部はこれまで名古屋大学が積み重ねてきた一般教育の質的改善充実の諸方策に関する審議を踏まえて、現行制度の枠内で最大限可能なカリキュラム改善を行うことを決めた。総合言語センター、ならびに総合保健体育科学センターの協力を得、また全学の「四

年一貫教育実施の準備委員会」に諮って検討、承認を求める⁶¹とともに、教養部学生自治会とのあいだに「新カリキュラム連絡会」を置いて、随時説明会、懇談会をもってきた⁶²。このような過程を経て、1984（昭和 59）年度入学生より実施するカリキュラムが決定された。その内容の骨子は以下のとおりである⁶³。

- (1) 必修または選択必修の導入
- (2) 文科、理科別の指定の明確化
- (3) 人文科学・社会科学「セミナー」の新設と文科系学生に対する必修化
- (4) 理科系学生に対する「セミナー」の選択必修化
- (5) 演習、実習⁶⁴の重視
- (6) 総合科目を含む授業科目（内容、形態）の多様化
- (7) 一年次、二年次の履修単位数の適当な配置
- (8) 講義の通年制の拡充
- (9) 外国語の 2 外国語必修化

要するに、1981（昭和 59）年度カリキュラム改訂への検討開始は、1971（昭和 46）年度カリキュラムが大学紛争の反省のもと、「大学教育の理念を大胆に打ち出し、学生の自主的で自覚的な学習意欲に信頼した」ものであったのに対し、時を経るとともに、学生の学修状況や態度といった、学生の変容したことがカリキュラム改訂検討開始要因のひとつといえる。

また、同カリキュラムで注目すべき点は、人文科学ならびに社会科学「セミナー」の新設および文科系学生に対する必修化であろう。セミナーによって、教員と学生間または、学生相互の人格的学問的交流が深まりを期待したといえる。

さらに、カリキュラム改訂にさいして、教養部学生自治会とのあいだに「新カリキュラム連絡会」を置いて、随時説明会、懇談会をもってきた点は、学生と教員がともにカリキュラムを開発するという意味において、今後のカリキュラム開発において、示唆を与えるものと考えられる。

5 教養部の廃止と四年一貫教育カリキュラム（1989－2002）

(1) 名古屋大学教養部廃止後の一般教育に関わる運営体制

1991（平成 3）年 2 月、大学審議会の答申「大学教育の改善について」が出された。同年 7 月には大学設置基準の大綱化が施行された。この大学設置基準の大綱化によって、日本の大学は各大学独自の見識をもって大規模な教育改革に乗り出すこととなった。1991 年まで、名古屋大学は、大学設置基準に沿って、専門教育科目の履修からなる専門教育のほかに、「一般教育科目」（人文科学・社会科学・自然科学領域からなる。セミナー、総合

科目を含む)、「外国語科目」、および「保健体育科目」の履修からなる一般教育が実施されてきた。つまり、各大学は自らの理念と目標の実現に向けて、自らの見識に従い、専門教育科目、一般教育科目、外国語科目、ならびに保健体育科目等の科目区分を設けることなく、創意工夫によって、特色あるカリキュラムを編成できるようになった。さらに教育上必要に応じた名称で授業科目を区分し、それに応じた必要単位数を設定できるようになった。

そこで、名古屋大学でも、大学設置基準の大綱化によって、従来の一般教育の見直しが進められることとなった⁶⁵。

まず、教養部改革第三次検討委員会専門委員会が、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⁶⁶。組織体制に関しても、1992(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、1993(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、教養部は同年10月1日で廃止されることとなった(学内措置として1994(平成6)年3月31日まで存続された)⁶⁷。

教養部廃止以後、名古屋大学における教養教育の実施責任体制は、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。1993(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、1994(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。1999(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「全学共通教育委員会⁶⁸」が置かれることとなり、2000(平成12)年4月より実施に移された⁶⁹。

「全学共通教育委員会」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(文系)、専門基礎科目(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(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。

けれども、この委員会方式には、課題もあった。それは、「全学共通教育をどの部局がどれだけ担当するか」である。つまり、四年一貫教育の実施に伴って、教養部教員だけではなく、各部局の教員も一般教育を実施しなければならなくなった(全学出動体制)のである。この結果、名古屋大学では、「厳密な計算」によって、各学部の担当コマ数が決定されたのである⁷⁰。この「厳密な計算」でのコマ数の負担は、旧教養部へ多く偏りがちであっ

た。なかには自らの学部で実施できる授業（たとえば、理科系学部の自然科学系の授業）まで、旧教養部に所属していた情報文化学部の教員が担当することもあった⁷¹。

このように、教養部が解体し、全学の教員で全学共通教育科目を担当するというシステムは、必ずしも、すべての部局の教員に対して平等の負担ではなかった。

表 6 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	6	12~14	12~16	36	6
		科学と情報	6				6
	生涯健康と スポーツ	講義及び実習	1	1	1		
		実技	3	3	3		
	総合科目	2	2~0	2			
開放学科		2~0	2~0		2		
合 計		20	20		18		
言語文化科目	英 語	2外国語 各8単位	8	16~20	2外国語	16	
	そ の 他 の 外 国 語		8				
	合 計	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 学 科			66	78~82	48	
	関 連 専 門 科 目					12	
合 計	94	94	100	100			
総 計		130	130	136	134		

(名古屋大学『2002STUDENTS' GUIDE-全学共通科目履修の手引き』、2002年、6ページ。)

表 7 各学部の授業科目区分ごとの卒業要件一覧 (つづき)

		情報文化学部		理学部	医学部		工学科	農学部	
		社会システム情報	自然情報		医学科	保険学科			
主題科目	基礎 主題 科目	世界と日本	4	12~14	4	12~14	8	4	4~2
		科学と情報	4		4		4	10~14	6~8
	生涯健康と スポーツ	講義及び実習	1	1	1	1	1	1	1
		実技	3	3	3	3	3	3	3
	総合科目	2	2	2	2~0	2	2	2	4
開放学科		2~0	2~0		2~0	2~0	2~0	0~2	
合 計		20	20	14	18	14	20	16	
言語文化科目	英 語	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 学 科	43以上	40以上	88~47		72~67	33.5~44	34	
	関 連 専 門 科 目	12以上	12以上			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	

(名古屋大学『2002STUDENTS' GUIDE-浅学共通科目履修の手引き』、2002年、6ページ。)

(2) 教養部廃止後の四年一貫教育カリキュラム

1994（平成6）年度から導入されたカリキュラムにおいては、従来の人文科学、社会科学、および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。名古屋大学では、大きく全学共通科目と学部科目⁷²にわけられる。

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」、そして、「開放科目」から構成される。

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8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（医学部医学科）の範囲で定めている。

名古屋大学の四年一貫教育カリキュラムの特徴として、以下の2点が挙げられる⁷³。

第1に、「主題科目の重視」である。主題科目は、(1)世界と日本、(2)科学と情報、(3)生涯健康とスポーツ、の3つの基本主題科目、および総合科目の2種類からなる。それぞれの基本主題科目には、副主題と授業科目が配列された。例えば「世界と日本」は、①近代世界の歩み、②世界の中の日本、③文化の接触と交流の3つの副主題からなり、それぞれに4、9、5コマの科目が開講されている⁷⁴。この方針は、従来の人文科学・社会科学・自然科学の三領域を主題科目として内容の整理を行い、引き続いて「教養教育」を維持・展開することが目的とされている⁷⁵。

第2に、「基礎セミナーの必修化」である。基礎セミナーは、初年次学生を対象とした少人数（定員を25名未満とする）セミナーである。1994（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。基礎セミナーは、コモン・ベイシックスとしての「読み、書き、話す能力」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。今後もさらなる充実が期待される授業科目といえる。

(3) 教養教育担当部局の見直し－教養教育院の設立

名古屋大学では、教養部廃止後、委員会方式によって教養教育が実施されていたが、名古屋大学における教養教育のあり方および教養教育を担当する責任部局の必要性が認識され、全学共通教育ならびにその実施体制についての根本的見直し作業が行われた。そこで、2000（平成12）年12月19日の評議会において、「名古屋大学教養教育院設立準備委員会」が設置され、同年12月28日に開催された同委員会において、下部委員会「名古屋大学教養教育院設立準備専門委員会」が設置されて、具体的な検討が開始された。

表 8 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

(名古屋大学『2002 STUDENTS' GUIDE—全学共通科目履修の手引』、2002年、20-21ページから作成。)

このころ、名古屋大学では、21世紀に向けて、基幹総合大学としての「新しい時代にふさわしい学術活動の発展」を目指して、「名古屋大学アカデミックプラン(案)」が取りまとめられ、その基本理念については全学的了解が得られたものとして、これをもとにして2000(平成12)年12月に名古屋大学学術憲章が制定された。あわせて、名古屋大学の組織および管理運営体制の整備面において、縦断細分型組織(部局組織)と横断包括型組織(全学共通組織)の二次元的組織体制を基本構造とする方針が示された。このうち、部局組織は、既存の学問領域の教育研究の継承、発展にあたる領域型部局と、新たな学術分野を創造する融合型部局とで構成し、2001(平成13)年4月には、文理融合型の研究科として、新たに大学院環境学研究科が発足し、2003(平成15)年4月には、大学院情報科学研究科の新設および国際言語文化研究科の拡充改組が行われた⁷⁶。

このような部局横断型改組の過程において、2001(平成13)年11月の評議会の承認を経て、2001(平成13)年12月1日、学内措置により、教養教育の責任部局として名古屋大学教養教育院が発足した⁷⁷。

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」⁷⁸と、学内の全ての教官が登録し、全学教育を担当する組織である「教養教育院登録教官群」からなる。つまり、名古屋大学では(講師以上の)全教員が「全学教育科目」(全学共通より呼称変更)を等しく担当することが目指されたのである⁷⁹。このことによって、委員会方式に

よる旧教養部教員の不満を払拭しようとしたのである。黒田光太郎らは、教養教育院のあり方について、「旧教養部の教員や定員に依存しない新しい実施体制であり、名古屋大学方式と呼び得よう。名古屋大学は基礎教育を含む広義の教養教育を再検討することにより、高度な教養を備えた良識ある市民の育成という社会の要請に応える現代的教養教育のスタンダードを構築するとともに、これを名古屋モデルとして全国に発信することをめざしている」⁸⁰と述べ、教養教育院のユニークさを自負するとともに、教養教育院が新たな全国に先駆けた教養教育のかたちを提供するとの意欲を示している。

むすび—名古屋大学のあるべき教養教育カリキュラムとは—

新制大学は戦前の大学制度の反省に立ち、(1) 教養的教育を重視し、人文科学・社会科学・自然科学にわたり、ゆたかな教養と広い識見を備えた人材の養成と、(2) 学問的研究とともに専門的職業的訓練を重視し、しかも両者を一体化しようとする理念を掲げた。

名古屋大学は、新制大学として発足以来、他大学と同様に、大学基準に沿って、人文科学、社会科学、自然科学、外国語科目および保健体育科目を一般教育科目として提供してきた。けれども、旧制大学の観念を払拭することができず、1953（昭和28）年度までは、「教養部内規」によって、専門科目がより多く履修できるシステムを取り入れていた。しかし、次年度（1954年度）にはそれも解消され、大学基準に沿った一般教育が実施されることとなった。

教養部法制化以降、名古屋大学教養部のカリキュラムにおいても、さまざまな矛盾がみられるようになった。けれども、大学紛争を経て、学生の自発性と積極的な勉学意欲を最大限に尊重し、それに対する強い期待を前提に学部進学単位を設置基準どおりに近づけたこと、ならびに学生の自由履修を最大限保証したことに特徴をもつカリキュラム（46カリ）が実施された。

学生気質の大きな変貌によって、再びカリキュラム改革（59カリ）をせざるを得なくなったが、59カリでは、学生気質の変貌を特徴づけるように、セミナーによってきめ細やかな指導を実施し、加えて教員と学生間または、学生相互の人間の学問的交流を意図的に導入した。

大学設置基準の大綱化によって、教養部を廃止した名古屋大学では、学部4年間の前半2年間から後半2年間への機械的な分断を改めることで、全学共通科目と、各学部での専門科目との整合性を保とうとした。名古屋大学における学工課程教育は、専門系科目、主題科目、開放科目、言語文化科目の四大科目を基礎として、各学部が主体的にカリキュラムを編成し、それぞれ特色ある教育目標を達成することを期してきた。さらに、2001年12月には、教養教育院が設立され、改革が急速に進められることとなった。

表 9 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

2003（平成 15）年度からは、さらに、新しいカリキュラムが展開されている。表 9 が新カリキュラムにおける科目区分である。

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 年次に基礎科目を教え、まず学問体系を認識させ、専門教育に整合的に接続させ、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。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、文理融合型セミナーも導入された⁸¹。同カリキュラムのもとでは、基礎セミナーの定員は 12 名になっている。

このように、新制大学発足時から今日までの名古屋大学における教養教育におけるカリキュラム変遷をみてくると、主要な傾向ないし特徴点として、以下の二点のことがいえる。

第二に、カリキュラムに対する考え方が、「量的カリキュラムから質的カリキュラム」になっている点である。新制大学発足当初は、大学基準の定める科目分野（主要三領域、つまり人文科学、社会科学、ならびに自然科学）の単位数にいかにか近づけたカリキュラム編成にするかが、注目されてきたが、時代が新しくなるにつれて、画一的で、羅列的な授業科目の履修ではなく、各領域を横断する学際的な総合科目の設定、および主題科目の設定が行われるようになった。新制大学発足時の主要三領域（人文科学、社会科学、ならびに自然科学）の要素をうまく取り入れながら、各大学の創意によって、科目名が設定されてきたことがその特色といえよう。

第三に、時代が新しくなるにつれ、「学生の視点に立ったカリキュラム編成」が行われていることである。高度経済成長期以降の大学への進学率の増加も手伝ってか、大学生の学力低下が財界・政界から叫ばれるようになり、大学は学生の視点になったカリキュラム編成を余儀なくされた。たとえば、読み・書き・話すといったコモン・ベーシックスを少人数のセミナー形式で行うことである。このようなカリキュラム編成は新制大学の発足当初は行われてこなかった。このような少人数によるセミナーは今後も重要視されるであろう。

今後、名古屋大学の全学教育カリキュラムに期待されることは、これらふたつの視点を取り入れながら、名古屋大学中期目標・中期計画（平成 16 年 4 月～平成 22 年 3 月）にある言葉を借りれば、教養教育院を中心として（傍点筆者）、「学部教育の一環としての全学教育を完遂するために、部局との協議・連携を強化していくこと」であろう。

なお、今後の課題としては、カリキュラム変更時における大学構成員議論の分析を行う

ことである。さらには、名古屋大学における「一般教育」カリキュラムが他大学と比してどんな点で特徴があるのかを比較検討することである。比較検討を行うことによって、名古屋大学における教養カリキュラムの長所ならびに短所が析出され、今後名古屋大学の教養教育には、何が必要であるかが、より明確になると思われるからである。

注

- 1 1991（平成3）年には、大学設置基準の大綱化によって、授業科目区分としての「一般教育」科目の開設義務が設置基準から消えてしまっている。本稿では、史実に即して、「一般教育」という用語を1991年までの事象に対しては活用し、1991年以降の事象に対しては、そのときどきに活用されている用語を活用している。
- 2 小笠原正明「1990年代の大学および大学院改革——大学設置基準の大綱化と大学院重点化がもたらしたもの——」絹川正吉・館昭編著『学士課程教育の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第3巻）、東信堂、2004年、71ページ。
- 3 文部省調査普及局『米国教育使節団報告書 全』、1952年、53ページ。
- 4 大崎仁『大学改革1945～1999』、有斐閣、1999年、106ページ。
- 5 CI&E（Civil Information and Education Section；民間情報教育局）とは、戦後占領期の1947年6月から1949年12月まで日本国内の民間情報・教育関係軍政方針の一定化を図ることを目的として、GHQに設置された機関のことをさす。
- 6 1949年、1950年の中間報告に続き、1951年に最終報告書が出されている。
- 7 大学基準協会『大學に於ける一般教育——一般教育研究委員会中間報告』、1949年、2ページ。
- 8 この当時、一般教育は「一般教養科目」と呼称されていた。
- 9 名古屋大学史編集委員会『名古屋大学五十年史 部局史二』名古屋大学出版会、1989年、217ページ。
- 10 同上。
- 11 同上、220—221ページ。
- 12 同上。
- 13 本総会で、「一般教養科目」という呼称が「一般教育」と改められた。改訂の主要点は以下の3点である。
 1. 人文科学、社会科学、自然科学3系列均等履修の徹底。文科系、理科系による区別が撤廃され、学士号を得るためには、一般教育科目を3系列からそれぞれ3科目、12単位以上、合計36単位以上取得することが必要とされた。
 2. 外国語科目が、一般教育科目から分離され、2ヵ国語、それぞれ8単位以上の授業開設が義務づけられた。外国語が一般教育に含まれては、人文科学系の履修が圧迫されることをおそれたのである。
 3. 体育の講義、実技各2単位の履修が義務づけられ、これに伴い、学士号取得の最低必要単位120単位に体育4単位が加えられた。（大崎仁、前出、104ページ。）
- 14 元東京大学の故玉虫文一も「一般教育に関しては、人文・社会・自然の各分野別に各種の学科が設けられ、学生は各分野につき12単位（＝1科目につき4単位：筆者注）、あわせて36単位の履修が大学卒業の条件として要求されることになった。その上大学に於ては保健体育の学科が設置され、日本の大学ではとくに欠くことの出来ぬ外国語の履修を考慮すると、専門科目の履修にはほぼ80余の単位数が与えられぬにすぎない。

-
- それは旧制大学の経験者にとっては非常な苦痛であったに違いない」と回顧している。
（玉虫文一「日本の大学における一般教育計画についての個人的回想」『一般教育学会誌』第4巻第2号、1982年、2ページ。）つまり、旧制大学の教員は、一般教育を重視することに賛成ではなかったということであろう。
- 15 名古屋大学大学史編集委員会、前出、220-221 ページ。
 - 16 『名古屋大学教養部規定』（昭和24年7月22日制定／昭和26年4月24日改正）の写し（名古屋大学大学文書資料室所蔵）。
 - 17 名古屋大学史編集委員会、前掲書、222 ページ。
 - 18 同上。
 - 19 「教養部長が協議会に正式参加できることが初めて認められた。しかし、新たに教養部長という呼称が生まれても、法制上は「分校主事」のままであった。」（安川寿之輔「戦後新制大学論—一般教育の視座より見た—」『名古屋大学大学史資料室紀要』『名古屋大名大学史資料室紀要』第1巻、1989年、97ページ。）
 - 20 名古屋大学『昭和28年度名古屋大学教養部学科履修要項』、1953年、11 ページ。
 - 21 名古屋大学史編集委員会、前掲書、227 ページ。
 - 22 「昭和24（1949）年9月、『教養部運営に関する規程』により、教養部人事委員会と同運営委員会の2委員会が、教養部審議会に統一され、1956（昭和31）年まで総長が主催する教養部審議会が、教養部の教員人事と教育方針を決定する機関となった」（同上、218 ページ。）
 - 23 なお、1954（昭和29）年度の名古屋大学における一般教育として取得すべき単位数は、「学士号に対する単位124中、人文、社会、自然の3系列それぞれ12単位、計36単位であるが、他に外国語の16単位、体育の4単位を加えた56単位が最低限の基準となっている」（名古屋大学『昭和29年度 教養部学修解説』、1954年、5ページ。）以下の表に示すのが当時教養部で開講されていた授業科目およびその単位数である。
 - 24 清水畏三他『大学カリキュラムの再編成』、玉川大学出版部、1997年、140 ページ。
 - 25 寺崎昌男は、1956（昭和31）年10月の大学設置基準における基礎教育科目の導入について、「これは大学政策史的にはもちろんのこと、一般教育の制度上の性格の上からも見逃すことのできない重要なポイントであった」と指摘している。（寺崎昌男「戦後日本における一般教育理解—その変遷と問題—」『一般教育学会誌』第2巻第2号、1980年、17-22 ページ。）
 - 26 基礎教育科目とは、「学部の専攻分野に関連する」科目のことである。
 - 27 海後宗臣・寺崎昌男『戦後日本の教育改革9 大学教育』東京大学出版会、1969年、447-455 ページ。
 - 28 黒羽亮一『戦後大学政策の展開』、玉川大学出版部、1993年、57 ページ
 - 28 近藤精造「国立大学教養部における一般教育」『一般教育学会誌』第5巻第2号、1983年、52 ページ。旧七帝大をみると、北海道大学、東北大学が学内事情により法制化が遅れた。東北大学は1964（昭和39）年に教養部が法制化されたが、北海道大学は結局は法制化の道をとらず、学内措置にもとづく設置という独自の方式を維持していった。（大学教育改革研究会『大学改革の到達点にたって—国立七大学教養（学）部の総括—』九州大学大学教育研究センター、1999年、6 ページ。）

表 1954（昭和 29）年度教養部授業科目及び単位数

教養部授業科目及び単位数

人文科学

	学科目	文科系	理科系
哲学	哲学概論	4	4
	哲学思想史	4	
	論理学	4	
	倫理学	4	
	心理学	4	4
史学	史学通論		4
	日本史	8	
	東洋史	4	
	西洋史	4	
文学	国語国文学	8	
	東洋文学	8	
	西洋文学	4	4
	言学		4
	文学概論		4

社会科学

学科目	文科系	理科系
憲法	2	2
法学	6	4
政治学	4	4
経済学	6	4
社会学	4	4
社会思想史	4	4
社会科学概論	4	
地理学	4	
統計学	2	2

自然科学

	学科目	文科系	理科系
数学		4	18
物理学	講義	4	12
	実習		3
科学	講義	4	12
	実習		3
地学	講義	4	6
	実習		2
生物学	講義	4	12
	実習		4
図学	講義		4
	実習		2

*理科系数学は演習6単位を含む。

外国語

学科目	文科系	理科系
英語	16	10
ドイツ語	16	10
フランス語	16	10
ドイツ語初歩	2	2
フランス語初歩	2	2
中国語	2	
ロシア語	2	
ラテン語	2	2
ギリシア語	2	

	学科目	文科系	理科系
体育	講義	2	2
	実習	2	2

(名古屋大学『昭和 29 年度 教養部学習解説』、1954 年、2-3 ページより作表)

- 29 近藤精造「国立大学教養部における一般教育」『一般教育学会誌』第 5 巻第 2 号、1983 年、52 ページ。旧七帝大をみると、北海道大学、東北大学が学内事情により法制化が遅れた。東北大学は 1964（昭和 39）年に教養部が法制化されたが、北海道大学

-
- は結局は法制化の道をとらず、学内措置にもとづく設置という独自の方式を維持していった。(大学教育改革研究会『大学改革の到達点にたって—国立七大学教養(学)部の総括—』九州大学大学教育研究センター、1999年、6ページ。)
- 30 名古屋大学史編集委員会、前掲書、263ページ。
- 31 同上。
- 32 ちなみに1949(昭和24)年度は710名であった。(大学教育改革研究会、前掲書、139ページ。)
- 33 名古屋大学教養部、『教養部の現況』、1965年、第3節。
- 34 名古屋大学史編集委員会、前掲書、279—280ページ。
- 35 同上、285ページ。
- 36 1971年度カリキュラムは、「最初の大きなカリキュラム改革であった」(名古屋大学『教養部改革調査報告書』、1998年、105ページ)とか、「旧来の発想法にとらわれずに新しく一般教育の理念を追求した革新的なカリキュラムとして、教養部の歴史に一時代を画した」(名古屋大学史編集委員会、前掲書、298ページ。)と評されている。
- 37 このカリキュラムの実施にあたっては、教養部と各学部の連絡を緊密にするために、教養部審議会のもとに、「カリキュラム実施連絡委員会」が設置されることになり、同委員会は、教養教育への全学的な理解と協力にかかせないものとされた。(名古屋大学史編集委員会、前掲書、300ページ。)
- 38 近藤哲生は、紛争と教養部との関係について次のように記している。「紛争は、直接的には教養部・一般教育での諸矛盾に向けられたものではなかった。しかしそれが諸矛盾の集中した教養部を主要な舞台として展開されたことであれば、まさにその底流には、教養部での教育とその諸条件の悪化への学生の鬱積した根強い不満が存在したことは明らかである。事実、一部学生による校舎封鎖のなかで、教養部の教官・学生によってもたれた『教養部の変革をめざす10・8総検討集会』では、主として授業内容、カリキュラム改善の問題について議論が集中し、新しい授業科目の開設や現在の授業の形態、方法、内容などについて教官の教育者としての姿勢を問う形で活発な討論が交わされた。この点では『紛争』はその不満の爆発であったといえるものであった」(大学教育改革研究会、前掲書、140ページ。)
- 39 中田実「名古屋大学—名古屋大学教養部のカリキュラム改革」『一般教育学会誌』第5巻第1号、1983年、68ページ。
- 40 名古屋大学『教養部改革調査報告書』、1998年、93ページ。
- 41 名古屋大学史編集委員会、前掲書、297ページ。
- 42 名古屋大学『教養部改革調査報告書』、1998年、93ページ。
- 43 大学教育改革研究会、前掲書、143、ページ。
- 44 名古屋大学史編集委員会、前掲書、302ページ。
- 45 総合科目は、1970(昭和45)年に、大学設置基準が改訂されたのを受けて、教養部内に「総合科目準備委員会」が設置され、そこでさまざまな検討を経て、1972(昭和47)年度に試行を行い、翌年から正式に開設された。(長田雅喜・中田実「名古屋大学における総合科目の現状と今後の方向」『一般教育学会誌』第10巻第1号、1988年、2ページ。)
- 46 名古屋大学教養部『名大教養部ニュース』第10号、1973年4月。
- 47 長田雅喜・中田実、前掲書、2ページ。

-
- 48 同上。
- 49 名古屋大学『明日を拓く名古屋大学 3 高度の教育・研究拠点を目指して（1996－1997）』、1997年、108 ページ。
- 50 これとほぼ同時期に「教養部大学問題検討委員会」が教養部教授会に対して、教養部の組織改革と四年一貫教育の推進が必要であるとの答申を行っている。（名古屋大学史編集委員会、前掲書、305 ページ。）
- 51 本答申の内容については、大学教育改革研究会、前掲書、143－146 ページを参照のこと。
- 52 これに先立って、1974（昭和 49）年 11 月に、教養部にも教養部改革の「とりまとめ委員会」が設けられ、教養部の組織改革と四年一貫教育とが「車の両輪」として進められなければならないとの認識のもとに、全学的な支援を得られるような案づくりに入っていた。（名古屋大学史編集委員会、前掲書、305 ページ。）
- 53 名古屋大学『明日を拓く名古屋大学 2 教育改革と大学院重点化（1994－1995）』、1995年、88 ページ。
- 54 大学教育改革研究会、前掲書、146 ページ。
- 55 同上。
- 56 同上。
- 57 名古屋大学史編集委員会、前掲書、307 ページ。
- 58 同上。
- 59 中田実、前掲書、68 ページ。
- 60 名古屋大学『教養部改革調査報告書』1988年、121 ページ。
- 61 同上。
- 62 中田実、前掲書、69 ページ。
- 63 名古屋大学『教養部改革調査報告書』1988年、122 ページ。このうち、実施上の困難をもつ（3）の必修化と（4）をのぞいて、1984（昭和 59）年度から実施された。（大学教育改革研究会、前掲書、149 ページ。）
- 64 1978（昭和 53）年度から 3 年間、教養部では大学院生を学生指導の補助に当たらせる「チューター制」を、物理学および化学の実習に限って試行したが、学生にも好評であったことから、1984（昭和 59）年度から、自然科学の実習ないし演習、さらには人文科学ならびに社会科学セミナーへ枠を広げて同制度が実施された。（名古屋大学史編集委員会、前掲書、331 ページ）。
- 65 すでに、名古屋大学では、1989（平成元）年 7 月、総長提案により「教養部改革第三次検討委員会」の下に「専門委員会」が設置され、教養部の組織改革と関連させつつ、四年一貫教育を目指す教育改革が検討されてもいた。（名古屋大学『明日を拓く名古屋大学 2 教育改革と大学院重点化（1994－1995）』、1995年、89 ページ。）
- 66 教養部改革第三次検討委員会専門委員会『名古屋大学における教育改革－四年一貫教育を目指して』、1993年、1 ページ。
- 67 名古屋大学『明日を拓く名古屋大学 2 教育改革と大学院重点化（1994－1995）』、1995年、90 ページ。
- 68 「全学共通教育委員会」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。その下部委員会である「共通教育委員会」は、全学共通教育の、①科目区分に関する事、②企画立案・実施運営及び部局間の連絡調整に関する事、③授業及び試験の実施並びに成績評価に関する事、④必要な施設設備等に関する事、⑤実施運営に必要な予算に関する事、⑥その他、を所管する。(名古屋大学『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)』、2002年。)
- 69 名古屋大学教養教育院『名古屋大学における全学教育－その現状と課題－』2004年、1ページ。
- 70 大学教育改革研究会、前掲書、164ページ。コマ数決定の概略については、同ページを参照のこと。
- 71 同上。
- 72 学部科目は、「専門科目」「関連専門科目」「専門基礎科目A」をさす。開放科目は、全学共通教育を構成するが、科目としては学部科目になる。(同上、95ページ。)
- 73 中井俊樹「名古屋大学」、有本章編『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』(広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書78)、2004年、97－98ページ。
- 74 小笠原正明、前掲書、78－79ページ。
- 75 同上。
- 76 名古屋大学教養教育院、前掲書、1ページ。
- 77 同上。
- 78 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。(同上、2－4ページ。)
- 79 黒田光太郎、近田政博、鳥居朋子『総合大学における教養教育の組織化への取り組み－名古屋大学教養教育院の設立』、第7回日本高等教育学会、2004年、発表スライド。
- 80 同上。
- 81 中井俊樹、前掲書、98ページ。

2.3 名古屋大学の教養教育改革に関する聞き取り調査

①瀨田道代教授（法学研究科）へのインタビュー記録

調査日時： 2004年11月16日 午後4時～6時

調査者： 夏目達也、鳥居朋子（以上、高等教育研究センター）

1. 名大教養教育の実施体制の改革：委員会方式に至る経緯

夏目—まずは全学教育に関する組織についておたずねします。名古屋大学の場合は教養部が解体され、全学教育の実施にあたって委員会方式を採用するという選択をしたわけですが、当時の四年一貫教育委員会委員長としてそこにいたる経緯と委員会方式を選択した理由は何だったのでしょうか。

瀨田—当時は全学教育を四年一貫教育と言っていました。私自身がそれに関わったときは、その年ごとに年度報告書をきちっと出すという体制でないと、委員会方式であるがだけに何が何だか分からなくなってしまうのではないかという思いがありました。それで毎年そうしたのですが、とくに私が任を降りた際に最後にまとめた1999年度（平成11年度）の報告書のときには、その時点までで私の知っていることをできる限り記録に残して、次に担当される方がそれを見れば、おおよそのいきさつなどが分かるようにと思って書き込みました。

したがって、それをご覧いただければ私の知っていることは書いてあるということかとも思いますが、おたずねのあったことにつき、当時の印象等々も含めてお話しますと、やはりひとつの移行期であったということだと思います。その前の、1992、1993年あたりまでの時代は、大学というのは部局の集まりでしかなかったのです。大学当局のウェイトは本当に少ない。部局は、直接に文部省と交渉していました。代表者が文部省に出かけて、学部の改編をやりたいとか、新しく大学院をつくりたいとかいうことをいちいち直接に交渉するのです。ですから各学部は「本部素通り」で、実質的な交渉相手は文部省だと思って対応します。かたや事務の人事については、最終的には人事権が文部省にある方々が全国をまわられます。地方の採用の方もいらっしゃいますけれども、全体のピラミッドのなかに入れられるということで、最終的なところはやはり文部省にあるということです。かたや教授の人事権は、大学当局には全然なくて、部局の教授会にしかない。本部は文部省と部局の狭間で、なんだか影の薄い存在であったというのが、日本の国立大学の実態でした。

しかし、それまでは教養部というひとつの部局があって、そこで教養教育をするということでしたから、責任部局がきちんとあるという体制のなかで教養教育は行われていました。ところが教養部の組織を改編するという決断がなされたとともに、教養教育の受け皿がない状況になりました。それを全学で受け入れるといっても、全学は部局連合体ではないわけです。部局から委員が出てきて委員会を作って、ともかく計画を立てて実施するという発想しかでてきようがないような有様でした。委員会を中心に実行体制を組むとい

っても、結局、各部局に割り当てて、それぞれ何コマ出していただくというような形にせざるをえません。委員会には人事権がありませんから、連絡調整のみをなす存在ですのに、その委員会でもって教養教育の実施体制を決めて事を運ぶという以外にまったく選択肢がないというのが当時の実情でした。教養教育院ということで、今はそれを少しずつ変えようとしているということかと思いますが、まだ委員会時代に似た部分も少なからず残っているのかもしれませんが、もっとも、当時よりは本部機能が強化されてきたことが、大きな違いになりつつあるのでしょう。

結局、教養教育を行うには、当時においては、部局方式か委員会方式か、この2つしかなかった。したがって、教養部を置かず、これまでの教養部の組織を別の目的に向けて再編するという事になったとたん、委員会方式しかないということに決まったのだと思います。ですから、委員会方式が本当にいいのか悪いのかという議論ではなくて、まず全体として教養部の組織再編ありきの決断がなされたところから、委員会が作られたのではないかと思います。

2. 実施体制選択の岐路：委員会方式のオルタナティブ

夏目—他の選択肢はないという、そういう感じですね。

濱田—いいえ、教養部を残すという選択肢があったと思います。当時、大学当局として、あるいは文部省として、教養部の組織再編をするということがまず先に決断されていました。それで、教養教育はどうするのかという、そういう順序で議論をしたために必然的に行き着いた先が委員会方式であったと思います。当時、全国で同じような動きがあったわけですが、ほんのわずかだけ教養部を残すという選択肢をとった大学がありました。私はあれがひとつのあり方だったのではないかと思います。冷静に考えたら、四年一貫教育は部局があってもできるわけですから、教養教育が非常に重要だということであれば、それに向けての人的組織も物的組織も持った部局があるなかで、四年一貫教育をするという選択肢は十分にありえます。ところが、熱病にかかったかのように全国一律に教養部解体に走ってしまった。あれは当時も疑問に思っていましたけれど、今から考えても、本当に賢明な方策だったのだろうかという気がしてならないのです。

夏目—その点ですが、そもそも文部省の方針として教養部解体というのは少なくとも明示的ではなかったというふうによく言われています。文部省の言い分によれば、ただ設置基準を大綱化しただけなのであって、いわゆる教養部の教育の内容を基準で定めていたものを取り払って、あとは各大学で独自にやりなさいということだったのだという説明です。教養部解体ということはなんら入っていないはずだということを言われるのですが。

濱田—後から抗弁するとすれば、そういうふうに見えるような仕組みでは動かれたということなのでしょう。けれども具体的には、教養部の方々は自分たちも他の部局と同列にならぶ一部局になるという意欲が非常に強かった。東大だけは、他よりも一足先に教養部を教養学部にするという形で改編されましたので、部局にはなるけれども1、2年の教養教育

は責任をもつという選択肢をとられたことになります。ですから、今となつてはそれが、かえってひとつの東大の特色になってしまったくらいです。駒場と本郷と、場所がわかれていたということも具体的には作用したのかもしれませんが。しかしいずれにせよあの時期に、東大より遅れて改革に取り組んだ大学は、みんな熱病に罹ったみたいに、教養部を1, 2年生が所属する部局ではなく、普通の横並びの部局に変えていくという方向を打ち出していました。文部省もそれに乗ったのだと思います。当事者であった教養部の先生方には、これで他の部局と同じになるのだという強い思いがあったのでしょうか。自分たちは教養という非常に重要なところを担当しているというプライドをもとに、教養部をなんとか残すという動きは、ほとんどといってよいほど見られませんでした。

夏目— ずいぶん冷遇されてきた歴史があると聞いています。

濱田— その冷遇を改めて、きちんと位置づけるという選択肢があったのではないかと思うのです。教養教育は重要である。しかし、やはり四年一貫の方がいい。カリキュラム改革としては、1, 2年に教養教育をすべて押し込むガチガチの形でカリキュラムを組むのではなく、各大学が本当に必要な教育というものを考えるように大綱化するなかで四年一貫教育を目指しやっていく、しかし教養部は残す、という選択肢があったわけです。それを行った大学は全国にほんのわずかあっただけだということです。

たとえば、中京大学はその方針で、教養部を残されました。当時は北澤正啓先生という私の恩師が学長をされていました。私は名大の改革に少し巻き込まれていましたので、個人的な話のなかで、このようは改革には疑問があるように思うといったことをお話していました。北澤先生も同意見でして、そのような個人的な雑談のなかからも、教養部というのは部局として残すことが正しいというお気持ちをますます固められたのではないかと思います。ですから、中京大学は教養部を残す、むしろそれを特色にしたいということを学長として方針を出されました。もちろん、理事長、理事会など関係される方々が賛成されてそういうことになったのですが、北澤先生は学長として、なかなか賢明な判断を打ち出されたのではないかと思います。

夏目— 名大はそういう選択をしなかったということでしょうか。

濱田— 熱病的な雰囲気の中で突っ走ってしまったということですね。

3. 四年一貫教育の理念と委員会方式

鳥居— 教育改革の歴史が名大のホームページに出ていますが、教養部の組織改編の問題よりもずっと以前に、四年一貫教育の検討が始められています。

濱田— そうです。でも、実は少しずつしか動かなかつた。それが一気に動いたのは、やはり教養部の組織再編があつて、教養の先生たちが非常に熱心に取り組みだされたからです。

鳥居—教養部という組織のあるなしに関わらず、四年一貫教育というのは重要で、なんら矛盾するものではないですね。

濱田—ないです。現実的に委員会方式で動かさざるをえない状況の中でしたから、委員会方式で始めた。そのわりには、名大の委員会はよく頑張ったと思います。先輩の諸先生方が大変一生懸命に取り組まれまして、森正夫先生とか野村浩康先生が先頭に立たれて、委員たちもみな使命感をもって一生懸命にやりました。でも、無責任体制に流れるのをなんとか食い止めようと努力していても、時間の経緯とともに、どんどん無理になってくような思いがありましたので、やはり委員会体制には限界があるのではないかというようなことを私は報告書に書いたのではないかと思います。

鳥居—報告書に書かれていますように、委員会の主な任務の中心的な事柄のうちに、実質的に動かしていくために翌年度の授業計画の策定というようなオビ（時間割）の調整があったと思います。

一方で、四年一貫教育の理念レベルの検討というのは、委員を実際に出している部局のほうに委ねられていたという構造になっていたと思うのですけれども、本当に部局のほうで持ち帰って、きっちり議論されて、またフィードバックするような方式になっていたのでしょうか？

濱田—オビの調整などはとてもエネルギーのいることです。ですから、それをよく委員会方式でやったというくらい当時は頑張りました。また、事務の方も本当に一生懸命やってくださいました。全学共通教育の発足にあたり、本部としても、有能な方、仕事熱心な方を投入してくださったということだと思います。それらの事務の方々と委員とで必死になってオビなどの調整をやりました。やはりなんと言いましても、教養部時代にはノウハウがずっと蓄積されてきています。そのように苦労しながら培われてきたノウハウを、委員会として勉強会を行って、逐一教えていただきました。最初に時間割をつくる時は、そういうベテランの方に委員会に入ってくださいました。

鳥居—先生はオビ計画の主査をやってみえましたね。

濱田—本当に皆、犠牲的精神でもって、勉強会をやりながら喧々諤々と議論し、いろいろなところからいろいろな文句がくるのをなんとか調整して、最初のオビ作りをしました。それで、なんとかスタートしたわけですが、一旦動き出したら、今度はそれを変えるのにも大きなエネルギーが必要で、余程こちらが決意をもってやりださないとできません。ですから、ちょっとした改正、改編は行いましたけれども、それこそ世界から情報を集め、日本でも成功している大学に学び、理念を考え、名大でなにが具体的にできるのかというような、抜本的なカリキュラムの見直しはできませんでした。

委員会というのはパートタイマーの集まりだと書いたと思うのですが、教養教育は本来はパートタイマーに任せられるほど軽い話ではありません。大学や大学教育にとって非常に重要な話なのです。ですからなんとかしなくてはという気持ちで、一生懸命やっている

委員のなかに湧いてきたというようなことはあったと思います。そういうなかで、高等教育研究センターのような組織を作らなくては、という考えもでてきて、加藤総長の時代に、森先生、野村先生がやりくり算段でポストを集めることにご苦労をされました。

鳥居—高等教育研究センターのジャーナルの創刊号にそのあたりの事情を馬越先生が書かれています。

濱田—私もそのあたりの御苦労を一緒に見たり聞いたりしています。ともかく、戦略をたてて色々と提案をしていくような、専任の教員のいる組織がなければならないだろうという思いがありました。欲を言えば、教養部のような部局みたいなものが本当はあったほうがいいのではないかという気持ちがどこかにありながら、一旦壊したものを復活するということでは支持が集まりませんし、第一、元に戻ることはできないわけです。ですから、新しい形で編成する。やはり大学としてこれは重要なのだという位置づけのなかで、人も物も金もみな投入してやらなくてはならないという思いになってきたということです。

4. 委員会方式当時の課題

①基礎セミナーの設置と運営

夏目—委員会方式による運営に関しても相当なご苦労と工夫をされたと思うのですが、何か特に印象に残っているものはありますか。

濱田—印象に強く残っているのは、やはり当初の立ち上げの段階ですね。名大の場合、あの当時としてまだしもよかったと思えるのは、情報文化学部の先生方が、まったく他の学部と同じになるのではなくて、他の学部よりは少し全学共通教育に多く関わる格好でスタートしていただいたことでした。コマ数の割り振りの表は、決めるのが大変でした。しかし、情報文化学部の先生方が他よりたくさん担ってくださるということで、一気に改編するというよりは、漸進的な改革になったという側面がありました。ですから、授業のメニューにしても、情報文化学部の先生方が中心になって、こういうメニューならできるというものを最初に作って下さいました。そのうえで、他の部局からはどういう手伝いをしてらよいかという点を書き入れていって、組み立てられたのだと思います。

理念的なものを背景にしつつ、非常に努力してカリキュラムに入れたものに、基礎セミナーがあります。これにはもちろん、多くの学部の多くの先生に関わってもらいやすい形の授業であって、融通が利くという側面もありましたし、実際に大いに助かったというのも事実です。しかしやはり、学生が入学してきたときこそ、少人数教育、ゼミナール形式の授業を提供し、しかも必修科目として置きたいという思いが強く込められていました。単にセミナーのコマを任意に大学が用意して、新入学生のうちの希望者が好きなコマに履修申請を出し、受け入れてもらえる場合には履修するというだけのセミナー入門科目であれば、多くの大学で取り入れられていると思うのですが、大学が責任をもって必要なコマ数を提供して、その代わり強制的にとらせるという制度設計をした大学は、それほど多くはなかったと思います。

この必修科目としての基礎セミナーは名古屋大学の特徴にしようと、理念をもって臨んだところが結構ありました。そうはいっても結局のところ、文系学部は1年間4単位でスタートできるけれども、理系学部はどのように考えても2単位が精一杯でした。理系は専門基礎などのウェイトも高く、学生にとっての単位数から見ても、供給側からの開講コマ数から見ても、4単位分の手当ては難しいということでした。そこで、半期2単位でもよいから、必修科目として入れようということになりました。ですから、実際的な考慮と、理念的な側面とを合体させながら導入したということです。

もうひとつ重視した点は、基礎セミナーのクラス編成を、学部縦割りにしないということでした。これもまた、先生方の調達と学生数とをどこまですり合わせられるかという問題が絡んでおまして、学部縦割りにしない方が運用上も楽だからという側面がありました。しかしそれとは別に理念としても、様々な分野を将来専攻しようと思う新入生たちが、最初のクラスで友人ができて、横のつながりがつくつくと、友達の専門の話を互いに4年間にわたって聞けななかで、横からの刺激が入るであろうことを重視しました。そういったこともまた、多様なものに目が開かれていくきっかけになるであろうと期待したのです。専門だけを勉強して同じ専門の友達だけと付き合うのではなくて、専門を超えた友人のつながりを最初に植え込むという理念も含めた形で、基礎セミナーのクラス編成の設計をしたということです。

さて、現実問題としては、基礎セミナーでどれだけのコマ数を用意できるかという話になってきます。開講可能なコマ数から計算しますと、最初はどう考えても1クラス約25名編成のレベルがやっとでした。ですからそのレベルでスタートしたのですが、授業が始まりましたら、こんなに多い人数ではセミナーとしてはうまくいかないといったクレームが、担当の先生方からどっと来ました。もちろん、大学に入学してマス教育しかなされていないというような苦情がなくなるわけですし、学生としても基礎セミナーをきちんと受け止めてくれて、全学的には比較的好評だったと思いますが、しかしクラスの人数が多すぎるというクレームは多く寄せられました。そこで、クラスを適正な人数におさえられるようにするために、基礎セミナーの開講コマ数をあの手この手で増やそうと、その後ずっと苦労しながら努めていきました。

鳥居—報告書に「3科目担当ルール」ということが散見されますが、カリキュラムの編成と実施担当者の割り振りは密接不可分ですね。

濱田—不可分です。でも委員会では、コマ数を容易には増やせません。そこで例えば、ボランティア教官みたいなものを募ってみたら、ということをお私が言い出したことがあります。そうしましたら、誰も応募する人なんかいないですよと、皆さんに冷笑されました。でも、駄目で元々のことはなんでもやりましょうということで、委員会でもその案を通してもらったのです。そうしましたら、多数というわけにはいかなかったのですが、結構色々な人が申し出てくださいますして、そのおひとりが黒田光太郎先生でした。黒田先生は複数コマをボランティアで行ってくださいました。全学にはこのような先生方がいらっしゃるということが分かっただけでも、嬉しかったですね。黒田先生にとっても、ボランティアとしてでも教養教育に力を尽くそうというほどに見識も熱意もお持ちの方だということが

全学に知られることになった、ひとつのきっかけであったと思います。

鳥居—ターニング・ポイントですね。

濱田—黒田先生は、その後、高等教育研究センター長になって、名大の教育改革をリードしていく役割を担ってくださることになったわけです。ですから、やはりボランティア教官の募集は、よかったのではないかと思います。コマ数を増やすための苦労のなかで、結構いろいろな人の出会いがあり、豊かなものが生み出されていった面もあったように思います。

それからまた、名誉教授の先生方に非常勤の形でご出馬いただくことでもってコマ数を増やそうとしたこともありました。名誉教授の先生方がゆったりとした時間のなかで、若い学生にじっくり話しかけていただけるようなセミナーがあってもいいのではないかと考えました。これも提案してみましたら、色々と反対がありました。とくに文系の先生方の反対が強かったのです。「院政」が敷かれると迷惑であるというわけです。それまでもそういう心配があるということで、それぞれの部局は、名誉教授の先生が定年後も授業をすることについてはバリアがかかるような制度をつくってきっていたわけですが、しかし、それまでのルールでも、他部局の非常勤であれば名誉教授も担当できたのです。しかも、教養部時代は、教養部は他部局扱いであったのですから、全学共通教育も別枠でよいはずだといって、一生懸命に説得しながら、少しずつそういう制度を導入しました。

とにかく、あの手この手の努力をして苦労しながらコマ数を増やしていきまして、結果的には基礎セミナーの少人数化がなんとかはかれるようになりました。せつかく理念をもって作った基礎セミナーのコマを、実質的にも生きるような形にしたかったのです。結局、委員会方式で運営して、人事権もなければ、予算も非常勤枠のコマぐらいならなんとかなるかもしれないという程度でしかないという制約のなかで、できることは何かと考えなければならなかった。その程度のことしかできなかったのですが、それでも何とか基礎セミナーは充実させたいという思いがありました。

②PDSサイクルの構築:授業評価アンケートの導入

濱田—もうひとつ、非常に力を入れたこととして、Plan-Do-Seeのサイクルがあります。そのようなサイクルでもって常時改善を図っていけるようなものにするための制度設計に、最初から力を入れました。授業アンケートを行って、学生の反応もきちんと見ながら、改革の方法を検討できるようにしようということです。今でこそ当たり前になってきましたが、当時はまだ全国的に見ても、そういう動きは少ない時代でした。ですから、それに先覚的に取り組んだ大学のひとつに名大は位置づけられうると思います。しかしそういう段階で取り組んだだけに、反発も強いものがありました。

この問題に先覚的に取り組もうとリーダーシップを発揮されたのが、初代委員長の野村先生だったのですが、野村先生は、こういうことはやはり最初が肝心だということで、新カリキュラムの新生たちを無事受け入れるところまでこぎ着けてほっとする間もなく、4月の時点で、前期の授業が終わるときに授業アンケートをスタートできるようにと取り組みだされました。ところが、非常に反発が強くて、進退きわまるような状況になってしま

いました。

あわや時間切れかという切迫した状況の中で、野村先生のとられた判断は、非常にプラクティカルなものでして、私などは大変感銘を受けたものでした。野村先生は、授業アンケートの具体的な中身をよくするということは後からでもできるけれども、授業が終わるたびにアンケートをするということは、最初でないとなかなか導入できないと言われました。定期的にアンケートをするということは、お金の流れや事務作業の流れから変えなくては行けないということですから、事務も巻き込んだ形での改革になります。だから、教官の意見がまとまらなくても、今後授業アンケートを自然な流れの中で行って行ける体制づくりに先手を打っておくことが、この段階で意味をもつというわけです。ですから、アンケートの内容は、つまらないものでもいい。つまらないと言うとおかしいですけども、誰も反対しない項目だけを聞くことにしますと、結局、あまりやっても意味のないアンケートになります。最大公約数として短期間に合意できる質問だけでいいから、この段階でスタートさせることのほうが大切であるという判断をしたわけです。

それで、ようやく授業アンケートを行うという提案が委員会を通りました。もっとも、その過程では、サンプル調査でよくて、全部の授業についてまでアンケートをしなくてもいいのではないかとか、2年に1回ぐらいやればいいのではないかとか、そういった意見が色々でました。でも、それならばどのようにサンプリングをするかとか、いつどのくらいのインターバルで実施するかとか、そういうことを検討することだけで議論の種になってしまいます。それで、とにかく全部の授業について常に授業終了時に実施するのが一番簡単であるということで、まとまりました。

もう昔の話になりました。最近では、全学あげてすべての授業について学生による授業評価をするという大学が増えてきています。しかし、あの時代に、共通教育科目だけであるにしても、大学のポリシーとして全部の授業につき必ず学生の反応を聞くと決めたところは、少なくとも日本の国立大学のなかでは初めてだったのではないかと思います。それだけに反発が大きくて、苦労しました。

ともかく、スタートはしましたが、中身が意味のないアンケートであることは、重々、野村先生もご承知でした。したがって私が計画委員会の委員長になりましたときには、中身について、後はよろしく頼むよ、という雰囲気の中かで引き継いだのです。私としても、学生の授業評価を聞くようなアンケートに何とか変えていかなければという思いでした。そこでワーキング・グループを設けて色々調査資料を集め、議論をし、コンセンサスを取りながら変えていったのです。野村先生がルールを敷いておいてくださったおかげで、教員の間で話がまとまりさえすれば、後はどこもさわらなくてもすぐに意味のあるアンケートができるようになっていたのは、大変ありがたかった。要するに、委員会で決めれば、あとは何もなくてもきちんとまわるわけですから、野村先生の判断は正しかったとつくづく思いました。

ただ、野村先生が最初にやろうとされたときには、反論続出でつぶれてしまったものをもう一回取り上げ直して、意味のある授業アンケートに変えようということですから、それ自体大変だったことは事実です。しかし、ワーキング・グループの委員の先生方は、勉強会を重ねるなかで、少なくともこの程度はやはり必要だろうという決断をしてくださいました。そこで、それを計画委員会に上げて、そこでも了承を得ることができて、それか

ら親委員会にももって行ってという形で、全学的な了承がやっと得られました。そしていよいよ実施するということになり、趣旨を授業担当教官の皆さんに訴えてご協力を仰ぎました。また、データを分析し、調査結果の報告なども充実させ、有効な活用方法をきちんと示しながらでなければ、みなさんのご理解をいただけない。そこで、アンケート報告書なども年に1回ずつ発行するという活動にも踏み込みながらご理解をいただくという形で動かしていきました。当初は、計画委員会でやりくりできる予算でパソコンやSPSSのソフトを買いますと、外注費や人件費が残りませんでしたから、自分でデータの分析や表作りをしましたので、文系の中高年女性教官のわりには、SPSSやエクセルやパワーポイントに習熟するという副産物までありました。

そこまで慎重な姿勢でもってご賛同をいただき、実施に移していったのですが、それでもあの時期には、匿名の学内便が届いたり、夜遅く匿名の電話がかかってきたりなどして、濱田さん、あなたはいったい何をやるつもりなんですかとか、こんなアンケートをやるなんてけしからんとか言う意見が伝えられたりしました。今ではそんなことはもう想像もできないような雰囲気になってきましたけれど。

鳥居—1994年度（平成6年度）から、名大の場合は実施されていたと思います。当時は大学審答申も出されて、授業評価アンケートは努力義務だったと思います。でもそれを断行したということでは先駆的だったのですね。

濱田—そうですね。私は名古屋大学の全学共通教育は問題だらけだといつも思っていたのですが、そうこうするうちに、当時の大学審議会の委員になるようにといわれて会議に出席するようになり、全国的な状況を踏まえて教育改革について議論する機会を得ました。そして、雑談のときだったと思うのですが、名古屋大学はよくやっていると言われましたので、実際には問題山積でとてもとても答えましたら、「濱田さん、それでも相対的には最も優れていると思いますよ」と言っただき、喜んでいいのか、悲しんでいいのか、という思いをしたこともありました。

③シラバスの導入

鳥居—報告書を見ますと、委員会方式になってから質の担保をはかるために導入された二つの柱が授業評価アンケートとシラバスですね。

濱田—シラバスのほうも、やはり学生にきちんと示したうえで授業を行うのが大事だということで、これも最初から一生懸命取り組みました。野村先生は、それについても先見の明でもって、最初からきちんとしたものを作ることによって走り出されたということだと思います。ですから、授業アンケートを最初に実施したときも、シラバスがよかったとか悪かったとか、そのあたりのところを聞いていました。

鳥居—その問いは共通設問でいまもあります。

濱田—反発が少ないので質問に入れたというところもありますが、まずそこから聞こうと

したのは、それだけシラバスに力を入れていたからということでもあります。その後も、シラバスの電子化に、割合にはやくから取り組みだしました。そんなときに、栗本英和先生が乗り出してきてくださいます、本当に嬉しかったです。あのような専門家が一生懸命力を尽くしてくださったおかげで、いろいろなアイディアの盛り込まれた、使いやすいいいものが出来上がったと思います。委員会方式で大変だと言いながらも、黒田先生や栗本先生やその他いろいろな方が、これは重要なことだということで乗り出してきてくださいました。実を言うと、そういうところが委員会の面白さでもあると思ったこともあります。ですから、100パーセント悪いばかりではない。全学に呼びかけると多士済々でして、いろいろな方が力になってくださいました。

鳥居—そういう柔らかいシステムが長所を發揮したということですね。

④基本主題科目の導入

鳥居—先程、基礎セミナーが新しい理念として盛り込まれたことが目玉だったということですが、当時、基本主題科目がありました、これはどういういった目的や狙いで導入されたのでしょうか。

濱田—このあたりのところは、やはり情報文化学部の先生というか、元教養部の先生たちが設計されました。基礎セミナーもそうです。かれらが設計して持ち込んでくださったものを、すべて委員会として尊重したということだと思います。基本主題科目の方は、あのような格好でやるより仕方がないというような受け止め方で運用していったのに対して、基礎セミナーについては、こちらにも非常に共感して、少人数化も含めてなんとかうまくいくように一生懸命努力して、オビの立て方ひとつにしても工夫しながら取り入れていこうとしたという違いはあるかもしれません。しかし、いずれにしても、カリキュラムの具体的な中身は、教養の先生方が構想されたものを、委員会としても尊重するということからベースだったと思います。ですから、私などは「これでうまくいったら教養の先生たちの功績だし、うまくいかなかったら教養の先生たちの責任ですよ」と言ったことがあるくらいです。やはり、基本設計は、かれらの構想を尊重したということだと思います。

夏目—うかがった話では、基本主題科目というのは、旧教養部におられる先生の顔ぶれを見ながら、だいたいその先生にあった科目を、という形で設計された部分もあったそうですね。それが、先生方の異動などもあって、うまくいかなくなって、難しくなったと。

濱田—ですから、本来は、学生に対してどういう教育をどういうふう提供すべきかというところから考えて、それに必要な人事というものができるように組織がなければ、本当の理想的な教養教育はできないということだと思います。まさに教養部の時代には、そういう形で人事が行われていたはずなんです。もちろん当時のカリキュラムは固定的であったかもしれませんが、これだけの科目の授業をしなければならぬから、それができる人材を採用しようという人事ができたわけです。それがなくなってしまい、委員会で全学に声をかけて、お宅の部局はこれだけの割り当てですから先生を何人出してくださいというよう

な交渉を学内でやるだけで、はたして十分は教養教育ができるのだろうかと思いました。そういう部分があってもいいことは事実ですけれども、組織体として決定できるようなコアの部分がないと、教養教育の本当の質は担保できないのではないのでしょうか。

鳥居—昨年ヒアリングをしました山本一良先生や、黒田先生が指摘されていたのですが、2002年度（平成14年度）にまたカリキュラムが変わったときに、基本主題科目が分化しまして、教養科目が生まれました。文系教養科目と理系教養科目と全学教養科目に切り分けられました。それぞれ先生方に担当を割り振って行って、最終的にバッファーとして全学教養科目が残ったところに、それ以外の担当から洩れた先生、と言ったら語弊があるのですが、ある意味、そういう方をあてるところに位置づけられてしまったので、理念から少し乖離するような状況になったとうかがいました。

濱田—余計に乖離していく。

鳥居—そういうご指摘もありまして、本来ならば、まずどういった科目が望ましいのか、という問題の立て方から、どなたが担当者としてふさわしいのかというところに行くべきところが、逆転してしまっているということです。

濱田—それがやはり、担当部局を潰したということの意味なのではないかと思います。ですから結局、部局を残すという判断をした大学が教養教育を守ったという結果になるのではないかと思います。

5. 教養教育の実施体制のあり方

鳥居—2001年度（平成13年度）以降の話に移ります。教養教育院という部局ができたのですけれども、今後の全学教育というものを運営していくうえでどういったあり方が望ましいというふうにお考えでしょうか？

濱田—私は教養教育院になってからは全然タッチしておりませんので、具体的な運用も知りません。やはり部局というからには、人と金と物とを最適な組み合わせにできる権限をもっている組織といいますか、端的に言えば、自治権がある組織でないと駄目なのではないかと思うのですが、教養教育院は、そのあたりのところはどういう具合になっているのですか。

夏目—おそらく、自治というのには程遠い状態だと思います。ポストは一応専任とは言うものの、実態としてはほとんど兼任ですからね。専任助教授という、文字通りの専任のポストを5つほど用意するという構想はあったようですが、今埋まっているのがひとつ、栗本さんがその助教授でいるということです。彼でこそ、いくつかのものを兼任しているような有様ですし、あとの4つは埋まってない。ですから後の専任教授は各部局の大物の先生に来ていただいて、重しになっていただくということです。

濱田—委員会方式を少し手直したというようなものですね。委員会のパートタイマーに比べたら、非常勤より客員くらいにはなったと言いますか、もう少し重いのかもかもしれませんが、兼任とかそのくらいの感じですね。

夏目—そうです。せめて名前くらいは専任ということで、委員よりははるかに重いと思うのですけれど、濱田先生がおっしゃったような、人、物、金、特に実施と言われているところが不十分ではないかと思います。

濱田—それではやはり部局の名に値しないわけですね。昔のように教養部という部局があって、非常勤以外は、そこで全てを賄うというのではなくてもいいのかもしれませんが、コアだけは専任の教員で賄うものとし、後は他部局の応援をいろいろな形で頼みながら、というようなことはあってもいいのかもしれない。

私自身も、昔のように、1、2年は学生が教養部に所属して、3、4年になると専門に行くという区切りではなくて、四年一貫のほうがいいということはあるのではないかと思います。けれども、そのように変えたからといってやはり教養教育は重要であるとしたときに、なぜ担当部局がなくていいのか。あるいは本部直轄とし、いくつかの人事枠もあって実施するというのであれば、それもいいと思います。しかし、各部局の教授会に人事権があるだけであって、専用のポストはないなかで、あとは兼任やらなにやらでごまかしながら運用していくだけという程度の重みしか、教養教育はもたないのか。名古屋大学は教養教育をそれだけのものとしか位置づけていないのか、日本のほとんどの国立大学はそういうふうにしただけ教養教育を扱っていないのかという話につながるのではないかという気がします。もしも重要であるならば、使命感をもって、一生懸命フルタイムでやるという、そういう人たちがコアにいなければなりません。

鳥居—その一方で、名古屋大学は、全学出働体制というものの新しさと、それを実際に運用しているところが外から非常に評価されているようです。全学出働体制というのも、ひとつの部局のなかにしっかりと自治権があって、そこに専任の先生がいらっしゃるという形式とは違ったモデルになりますので、そのところをうまく理念のレベルですり合わせていくことが必要になりますね。

濱田—そうです。先程も言いましたように、昔のように教養部だけが全責任を負って、非常勤だけを頼むというのではなくて、コアだけを専任のスタッフでやるけれども、もっと柔軟な形で全学に出働を依頼してそこを一緒にやりましょうという体制があるということ自体は評価できます。けれども、そのコアになる部分がないままで、全学出働とだけ言っても、なかなか苦しいのではないかと思います。

鳥居—事務のほうは調整に追われて大変なような印象を受けます。

濱田—そうですね。一昔前と比べますと、少しずつ副総長職が実質化してきているのは、

改善点であろうと思います。委員会の委員長のような立場のものが、なにか知らないけれども巻き込まれてしまって、エアポケットのようなところでやらなければならなかったところと比べますと、改善になっていると思います。ただもう少し、コア部分の強化が必要なのではないかという気がしますね。

6. 教養教育カリキュラムの企画立案機能と高等教育研究センターの役割

鳥居—コア組織となったとき、どういう権限と機能をもつかというところがポイントになると思うのですが、やはりカリキュラム立案・企画とか、改善提案みたいなのところもある程度担うというような構想なのでしょうか。

濱田—私は最初に高等教育研究センターができたときに、センターがその後の拡充によって、そういう機能を担うようになってくれないかと思っていました。

鳥居—北大さんがそういうモデルですね。現在は北海道大学高等教育機能開発センターという名前に変えていますが、あそこがそういった位置づけで、提案したものはすぐ運用できるようなヘッド・クォーター的な組織構成になっているとききます。

濱田—きっと野村先生や森先生も、そういうお考えだったのではないかと思います。当時の名大の学内事情から、非常に小さなセンターしかできませんでした。ポスト的にも小さいものとしてスタートしましたが、将来的には少しずつセンターのポストを増やしながら、充実していくことによって、センターがヘッド・クォーターとしての実質をだんだんと増していけば、なんとかなるのではないかと思っていらっしゃったのだろうと推測しています。

ところがその後、教養教育院が設けられることになり、センターと協力はするけれどもそれぞれが独立した組織であるという設計になりました。もともと、どちらがいいかということになると、おそらく一長一短であろうと思います。センターとしても、フリーな立場で思い切った提言をしやすいというメリットがあるかもしれません。言ったからには実施面も責任を持つと言われるような組織編成になっていますと、大胆なことは言えないという側面があるかもしれません。

夏目—あとは、学内でも潜在的なニーズは結構あります。そういう潜在的なニーズをキャッチして、少なくともこういうようなことが名大として、やっていかななくてはいけない課題だという提示をするという機能を担っていくこともとても大事なことだと思います。

濱田—センターのようなものがないと困るという認識をもって、みんなで一生懸命生み出したようなところがありますので、十分に機能を発揮していただくことを期待しています。教養教育院とは別組織という位置づけの方が、かえってやりやすいということでしたら、それはそれで嬉しいことです。ともかく、教養教育を始めとして、大学における教育を真剣に専門的に検討して動かしていく組織が大学のなかにないと、とても教育改革の進展は

望めないという認識は、全学共通教育を委員会方式で始めたがゆえに、いっそう強かったと思います。

夏目—いくつか報告書を読みまして、四年一貫教育のモデルを色々と拝見していると、結局各部局単位で、それぞれ違ったものができていて、4年間ということでは同じなんだけれども、それぞれ内容はばらばらで、本当にこういう形でいいのかということ思ったりもするわけです。例えば、文系なら文系で、少なくともかなり共通の部分を作ってみてというようなことを考えるのですが。

濱田—法学部は特徴があるでしょう。法学部は四年一貫教育の理念を尊重して徹底しましたら、全学の中でも際立ってしまいました。

夏目—そうですね。本当はそういうところを、共通の部分を作っていくって、共通でできるところはなるべく一元的にやって、専門を大事にする意味でもそういったことを設計できるような、ヘッド・クォーターなり、あるいは提言するような部署があったらいいのではないかということは思います。

濱田—そうですね。

夏目—下のところから積み上げていって、最終的に全体のデザインを作るような、四年一貫のデザインを作る、そういう部署ですね、それを、ぜひとも名大に作る必要があるのではないかという気はしますし、そういうところを先生の委員会も多分やっておられて、とりあえずは各部局ごとに出されたということだというふうに私は受け止めています。

濱田—本当に短い期間にあれもこれもやらなくてはならなかったもので、あの時期は大騒動でして、なかなか十分に検討してデザインするという余裕はなかったと思います。

鳥居—当時はちょうど大学院重点化も平行して行われていました。

濱田—最も忙しかった時期には、1週間に10回会議があったこともありました。どこかに書いたかと思いますが、当時学長の早川先生が急にお亡くなりになって、そのために松尾委員会が一旦店じまいになり、作業が中断しました。4月から加藤新総長のもとでもう一回委員会が立ち上げられ、6月に概算要求を出すまでの間、本当に時間のないなかで設計しなくてはならないという羽目に陥ってしまいました。加藤総長から野村先生が、松尾委員会の続きを行うよう、委員長をどうしても引き受けてくれと頼まれまして、野村先生が仕方なく、やりますとおっしゃって以降は、1週間に10回の会議も不思議ではない状況であったのです。6月までに立案できませんと、改革が1年先になってしまうからです。そうこうしてやっと概算要求を出すところまでいきましたが、野村先生は本当によくご尽力になられたと思います。いいリーダーがいたから、なんとかあの時期を乗り切れたのだと思います。

夏目—多くの先生方の犠牲的な、精神的な働きのなかで作られてきたということですね。

濱田—そのあたりのことは、お宅のセンターの機関紙に書いたことがあったかと思います。まさにそこに書きましたように、よく船がひっくりかえらずにすんだものだというのが実感です。ですから、その時期をリードされた先生方があんなに一生懸命に尽くされましたので、後を継いで担当することになった者としても、力を尽くさなければいけないという気持ちになりました。ともあれ、詳しくは報告書に書きましたとおりですので、昔のことはあれをご覧下さい。

鳥居—どうもありがとうございました。

夏目—カリキュラムのお話に始まって、高等教育研究センターの展望まで教えていただいて、今日は本当にありがとうございました。

2.4 名古屋大学教養教育改革に関する聞き取り調査

②篠田公穂教授（教養教育院）へのインタビュー記録

調査日時： 2004年10月20日 午後5時～7時

調査者： 夏目達也、鳥居朋子（以上、高等教育研究センター）

1. 全学教育に関する組織：旧教養部の解体の経緯

1.1 教員の待遇面での問題

鳥居—全学教養科目に関して、どういう見直しがなされて、何が継承されて、何が改善としてプラスされたのかという内容面に關わる問題はさることながら、やはり組織変遷も無視することのできない問題であると思いましたので、大きく 3 つの柱からなる質問項目の 1 が、全学教育に関する組織についての質問です。篠田先生にもコメントをいただいたように、ヘッド・クォーター制に至る経緯を項目の一つとして加えました。全学教育の内容というのが 2 番の柱です。それから、教養教育院の組織として今後どういうふうなことがらが展望されるのかといったこともうかがえればと思います。

夏目—まず旧教養部解体に関する経緯に関して言えば、大学設置基準の大綱化が大きく、内発的な動機というよりはむしろ言ってみれば外圧で決まった部分が大きかったというようなことを篠田先生が言われたと聞きました。

篠田—実質的にはそうだと思います。教養部改革については 20 年以上も前、四年一貫教育体制になる前に教養部改革検討委員会が設置され検討が重ねられました。この間に教養部内には総合学術部構想など、学部化して教育研究条件の改善をはかりたいという動きがあり長い歴史がありましたが、それが結実したというよりはむしろ、大学設置基準の大綱化と全国の大学の流れとしての教養部の解体という要因の方が遥かに大きいのではないかと私は理解しています。そうはいつでも、20 年間の改革の流れとは決して無関係ではありません。名古屋大学の場合は 20 年かけて、言語及び保健体育の両部門が独立することにより教養部をかなり簡素化し、実質的に基礎教育と教養教育部分だけで残したことが最終的に学部・研究科構想を描き易くしたといえるでしょう。名古屋大学の長年の努力が実を結んだものといえるでしょう。それに、私の周りの人々の気持ちとしては、やはり教育研究条件の不平等化を図るといふ思いが強かったと思います。今ほどではないですが、当時、教養部のままでもそれなりに大学院の兼任化、兼担化というのは進んではいましたし、待遇面での改善もゆっくりではありましたが進んではいました。しかし、人事の独立性もなく、こちらから見たときには、それが助けになるときもありましたが、いろんな側面があつて、全部が悪かったとは思いませんが、平等の立場で教育と研究を担当したいという思いが強かったと思います。

終戦直後と違ひまして、教養部のメンバーそれ自体は研究者になるべく訓練を受けてきた人たちがばかりになっていましたので、いっそう研究条件の平等化という思いが強かったのだらうと思います。私たちの世代では特に、同じところで研究生活を始めて、それなり

の必然性はあるとしても、たまたま辿り着いたところが、学部と教養部という別れになったという一面がありました。

1.2 学生教育における問題点

鳥居—今のお話は特に教員側の、研究教育の条件、それから待遇面での問題ということですが、当時の学生教育の問題点があり、それによって内発的に組織が変わらなければいけなかったということはあったのでしょうか。たとえば、これまで教育学の領域でまとめられている歴史書を読みますと、人文・社会・自然の三系列均等方式というのも事実上破綻してきていて、大学の大量化が進むことによって、半数に近い人が進学してくる。そうすると、それまでの高校段階で履修してきたものとなんら変わらないものをもう1回、1年生と2年生の段階で履修しなければならない。そういうものをマスプロ教育でやることに對する学生の不満というものも、一方ではあったというふうな文献を読んだことがあります。そういったものが、教養部組織改革の後押しの一因となったというようなことも一方ではあるのでしょうか。

篠田—一般にはそのようにいわれていますが、私のような文系の立場からみると、そのような考え方には疑問の余地があると思います。高校の学習の繰り返しというのが随所で起きていたかどうかと言うと、多くの場合おそらく違うと思います。特に人文科学、社会科学でははっきり違うはずで、初年次教育の面では、価値相対性の理解を始めとして大学生としての学習の仕方ということを教えることが、社会科学では重要と自覚してきたと思います。また、詳しいことは分かりませんが自然科学の分野でも、高校で生物を勉強して来ないから困るとか、物理を勉強しないで困るといったような問題意識が学部の人たちからでも聞こえてきますから、あまり高校の繰り返しがあったとは思いません。ただ、従来の一般教育が人文・社会、自然科学の概論的授業の羅列になりがちで、学生からも「般教（パンキョウ）」と陰口されて行き詰まり感があったということは聞いています。それは教養部のせいではなく、カリキュラムのせいです。それこそ設置基準の問題ですから、そちらを変えればいかようにもできたはずで、

実は基本主題というやり方は、すでに教養部があるうちから少しずつ導入したのであって、この四年一貫教育になって初めてやったものではありません。1年だか2年だか忘れましたが、その先取りをやったことがあります。教養部がまだ残っていて、おそらく大綱化の時点でやったのでしょう。多分、大綱化の方針に沿わなくてはできなかったでしょう。しかし、それは教養部で実施されていた事柄や、なされた教育に関わることではありますが、だから教育組織としての教養部がいけないという話にはならないという気が私はします。ただ、それもこれも、全体を見直しましょうという話になったことは確かでしょう。教養部は実施組織ですから、その組織がどういう体系で教育を実施するかということであって、教育の内容と実施組織とは論理的には直結しないはずだと思っています。教育研究組織としての教養部制度には多くの問題がありましたが、当時教育面だけに限って優れていた点があるとするならば、教育に対する主体性を持てたということでしょう。

2. カリキュラムの実施体制の組織変遷:主体性の確保

篠田—当時は、カリキュラムについても、全学の同意を得ながらではあるにしても、カリキュラム改訂というのを何年次かにわたって実施するというのもできましたから、カリキュラムの点検、改善というようなことを主体的に行いえたということは、広い意味での教養教育の実施体制という視点で見るときには優れた点であったと思います。多くの大学でも同じことでしたが、四年一貫教育で教養部を廃止した途端に、実施と企画立案の両面に責任をもつ主体がなくなってしまったので委員会方式がおかれた。要するに、責任部局がなくなってしまったので、責任部局としての教養部に代わるものとして様々な名前の委員会をおくことになった。少し遡ってみましたら、本学にも四年一貫教育委員会みたいな名称のものがああります。

鳥居—そうですね。1993年度（平成5年度）にはあります。

篠田—それから、その後、計画委員会ができて、さらに実施運営委員会ができた。

鳥居—1994年（平成6年）にできた下部委員会的なものでしょうか。

篠田—計画委員会と実施運営委員会は必ずしも上下関係に立っていなかったという認識ですが、ただし機能的にはかなり重なり合った部分がありました。企画立案と実施を切り分けるという、よく言われるスタイルを取ろうとしたのだと思いますが、お互いの棲み分けがうまくいかなくて、結局一元化したというのがその後に出てきた1999年（平成11年）の共通教育委員会です。名古屋大学の場合には、共通教育担当に関する計算方式に従って実質的に、基礎科目、教養科目の60%位を情文および人情の方のメンバーで担当しました。ですから、ある意味では教養部の一部が残っているような一面があったのですが、それは実施集団にすぎませんから教養部時代のように企画立案、点検、改編するというような機能はもちえず、言われたことをやる責任のみを負っていたという状態だったと思います。全学教育体制に移行する前の2002年（平成14年）当時は、多くの大学も委員会方式という、似たようなことだったと思います。一般教養教育のための人数、ポストというのが観念されて、多少それが学内で移動したところが移動した数に従って、基礎教育、教養教育を分担するというやり方がほとんど全国的な風潮でした。名古屋大学もその例外ではありません。委員会の中なかでも、たとえば、計画委員会、とりわけ1999年以降の2000年からの共通教育委員会というのは、企画立案も実施も両面責任をもちますから、やり方によってはカリキュラムの見直しや改善をやれるはずでした。しかも、カリキュラム検討ワーキンググループも置かれていて、池田先生が主査を私が副査を務めたような時期もありました。そういう組織はおかれたけれども、それほど多くの成果をあげることはできませんでした。委員会方式というのは、とかく言われることですが、お互いに各部局が責任を果たすことを監視する委員会として機能する側面の方が強く、様々な矛盾がでてきたということです。各部局からの利益代表で構成される計画委員会や共通教育委員会で確かめ合うというプロセスを設けることは、各部局が割り当てられた責任をお互いにきちんと果たして

いるということを相互監視するという機能を果たしたということです。事情通には、これは授業科目と担当者とがよく適合した当初は悪くなかったという認識のようです。

3. 委員会方式の分属体制から生じる問題点

篠田—どの授業科目を誰がやるかということがほとんど見えていますから、基本主題にしても、教員一人一人の顔を思い浮かべながら主題と科目をたてるということが行われたわけですね。もっとも、人の数だけ、主題、副主題、授業科目のテーマがたったということではありませんから、その人たちにはこのテーマがいいだろうというふうに思い浮かべて、発足当時にはその担当者が一番合った名称の主題の授業科目がたったということが言えます。ところが、2クールも過ぎますと、退官者、転籍者がでてくるということがあって、新しい人がきますが、それでも、我慢してその前の人の科目を引き継ぐわけですね。そうすると、もともとはマッチしていたはずの授業科目と人の関係が次第にずれてきました。そういう矛盾が顕著になってきて、私が4年前に、基本主題の主査のときには、科目に適合しなくなった教員には、既存の授業科目の中でより適切な科目に移ってもらい、当該科目は非開講とする措置をしました。このような状態を私たちは、全学共通教育の硬直化ないしは制度疲労と呼びました。

鳥居—少しお話が各論に入ってしまうかもしれないのですが、さきほど、科目と人とのマッチングということで、具体的な先生方の顔を浮かべながら配置を考えられたということですね。他大学さんの例をひきますと、琉球大学とか、北海道大学とかは、誰か特定の個人というよりも、所属している部局ごとに責任を配して必ずしも個人に依存しないシステムというものを作られていたようですが、当初はその先生にお願いしようということになっていたのでしょうか。

篠田—それは、科目の性質や担当集団のいわゆる分母の部分が、どういうふうに組み立てられているかによって変わってくると思います。とりわけ教養部が解体し教員が各学部等に分属した場合には、規模の小さい大学のほうが全学出働になりやすいと言える側面もあります。旧7帝大ないしはそれと同規模の大学のところだと、教養教育のための専任スタッフを十分もっていて、その人たちをどう処遇するかというように考えて、一部は分属方式、また一部は新学部・研究科方式を採用したわけで、最初から全学出働を前提に、学部ごとに科目を指定して担当責任を負わせるということにはならなかったのではないのでしょうか。分属方式であれ、新学部方式であれ、従来の担当者が従来どおり担当するというのがむしろ普通だったように思います。そうすると、部局ごとに責任は当然には自覚されません。教養教育の専任集団が相当数いたところでは、どの学部等に所属しようともその人たちが在任中従来の科目を担当することになるのですが、一般には法学の先生は法学部へ、経済系の先生は経済学部へというように学問的に一番近い学部所属することになり、学部ごとに担当責任を決めたような結果になるのでしょうか、それは、分属体制の結果であることが多いのではないのでしょうか。

鳥居—ある大学では、教養部時代の、ある意味二層構造と言いますか、そういったものが今でも残されているらしく、必ずその部局で教養科目を担当している教員というのは、誰か一人の特定の個人ではなくて、ポストで約束をします。たとえば、その方が定年や転籍でいなくなられた場合は、新規採用のときも必ずその科目を担当するという条件として課して採用するらしいです。

篠田—それはやはり分属体制を維持温存しているのですよ。旧教養部の人をばらまいたけで同じことをさせているわけです。少なくとも、学部教育に関わるか、関らないかという差はあるにしてもそうです。そうしないと担当者がいなくなってしまう。そういう事態を避けようと思えば、教養教育を担当すべきポストを実体として維持しなくてはならないわけです。

4. 委員会方式から生じる問題点に対する名古屋大学の対処法

鳥居—定年退官したり、転籍したりすることは十分想定しえたわけで、名大でその部分をどう補完しようかというのは、当初、対応策等はお持ちだったのでしょうか。

篠田—それは私が答える立場にはありませんが、その科目を担当できる人で補充するという考え方はあったのではないかと思います。しかし、新学部・研究科を発足させている場合には、その新学部・研究科の発展充実と教養科目担当者の維持との調和を図ることが大きな課題となります。

教養部時代であれば、教員の補充は比較的単純であったといえるかも知れません。しかし、学部・研究科は、教育研究上の固有の目標を有し、より効率的な目標の達成を図る必要がありますから、当然、教養教育科目を維持できる人を採用することを最優先方針とすることはできません。当該授業科目に相応しい人材を得られなかったときには科目の方を変えていくという選択肢にならざるをえませんでした。教養科目は、科目の全てに絶対的に意味があるわけではないですから、科目を変更することは、それ自体悪いことではありません。

先ほど申し上げたように、従来的一般教育科目は、あまりにも概論的講義が多すぎるという批判が学生や社会からあった。それに対する反動から、ディシプリン主体の教育から主題別テーマを中心にディシプリン横断型の教育を目指すことになったのではないかと思います。しかし、この変化は、あまりにも極端に過ぎたのかも知れません、全学教養カリキュラムの検討委員会、第一次委員会である山下ワーキングでの議論は、最初、この授業は何の授業か分かるかという議論から始まったそうです。そうすると少しディシプリン教育を見直しましょうという視点が生まれて、とりわけ初年次教育では、ガイダンスの意味も含めてディシプリンも含めた教育をすることとし、それを基礎教育と呼びました。ここの全学教育科目の基礎科目ということです。そしてそのうえで、応用かどうか分かりませんが、従来主題別科目に則して主題という形で切り口を変えて考えさせるということをやってはどうかということが山下先生ワーキングの段階から構想され、久野総長補佐（当時）を主査とする第二次ワーキングと私が委員長を務めさせていただいた第三次

委員会にあたる全学教育カリキュラム編成特別委員会において、それをより実施可能なものに具体化するという作業をいたしました。文系は概ねそういう構想で組み立てられましたが理系は無理でした。ですから、開講数その他の関係で、1年次にも教養科目をおかざるをえませんでした。基礎科目により主導的なディシプリンを見せてから、教養科目を学ばせるということが理系については必ずしも一貫しませんでした。法学とか政治学、心理学とか教育学というように、一般教育当時の名前が戻ってきたのは、振り子の振れすぎを修正したという意味があるだろうと思います。何も知らない学生を対象に、社会的諸問題をいきなり主題で切り分けてみると言っても、学生にとっては何を勉強するのか分からないということになりはしないかということです。それから、1998年（平成10年）のレビューの報告書においては、特に文系科目に関しては、専門基礎科目Bの名の下に受講対象を限定した少数の科目がおかれただけで基礎科目がありませんでしたので、その主題科目が実は基礎科目として活用されていたのではないかというような分析も見受けました。私もそうだろうと思います。たとえば、法学を開講してくださいと言われたのは文学部だけで、法学部の学生で法学という専基Bの科目をおきませんでした。そうすると、たとえば法学部の学生は入学した当初、「現代社会と法」という科目を通して、昔の「法学」という科目のもとで勉強、学習したようなことを代替させていた一面もあるのではないかという指摘で、私も、もっとものように思いました。しかもこれらの科目は、旧教養部系の教員に期待された科目ですから、全学共通教育時代には他学部の先生と交代することを考える余地はありませんでした。名古屋大学の話としましてはそのような流れになると思います。

篠田 名古屋大学においては、語学と体育については、特定の部局の教員に依存しているほか、旧情文系を中心に通常より幾分多めに授業を担当している教員がおられます。ごく最近の組織再編によっても、情報文化学部から既存の研究科に移籍された教員がおられます。その人たちには、それまで担当していただいていた科目は、引き続き担当していただくことを基本としました。これも一種の分属ですが、移籍当初から基礎教育・教養教育を移籍先の共同責任とされているところもありますし、移籍2年目には情文の人たちが担当していた教養科目も含めて担当の公平化が図られた部局もあるようです。また、他大学の例では、退官等により人が変わっていくに伴って、個人で責任をもつよりはみんなでやりましょうということになる一面もあるようです。こういった動きは、教養教育の全学参加体制化に通じるものですが、名古屋大学においては、大学院重点化とともに、部局横断的な研究科の再編が行われ環境学研究科及び情報科学研究科が新設されましたが、これが本学の全学教育体制再編の大きな誘因となり、本格的な全学参加体制が実現しました。

5. 名古屋大学における全学出働体制での教養教育

篠田 いずれにしても名古屋大学は、大規模大学としては特色のある全学出働体制に踏み切った。等しく責任を負うというふうに書きましたが、広い意味での教養教育体について、理念として等しく責任を負うということです。中小の大学では結果的に似たようなのが一杯でてくるとは思います。大規模大学では珍しいやり方ではなかったかと思えます。やっ

てみたら思いの外うまくいっていると言うのは我田引水的でしょうか。少なくとも、教養科目はずいぶん多様化しました。名古屋大学の教養教育として真に必要な科目を用意するのが本来ですが、全員で担当するわけですから、やれる科目をたてるしかありませんでした。そこで、たとえば、工学部のあなたの系なら何ができますかというふうに考えてもらったら、黒田光太郎先生みたいに材料工学で教養をやるなんていうすごい話ができました。

話が行ったりきたりしますが、山下先生の部局長クラスの第1次ワーキングができたときには、^{たすき}襷掛け教育と呼んでいます。文系の学生に勿論理系の基礎や教養をやってもらいましょう。ただし、理系の基礎は到底学力的に使えないから、文系の学生に相応しい、それでも基礎科目と呼べるものをおきましょう。教養科目、理系教養も必要な範囲でやってもらいましょう。逆に理系の学生にも、文系教養をやらせるという意味では襷だけでも、理系の学生に対して理系教養をやるというのは、これはやはりすごかったと思います。もちろん、材料工学の教養科目は異分野の文系学生に対してもおそらく有効でしょうが、たとえば工学部の学生が全部、材料をやるわけではありませんから、同分野の学生に対しても有効であると。そうすると、黒田先生の科目を引き合いに出して恐縮ですけども、そういう隣接科学ないしは、補助科学的な意味合いもだせるし、それを基礎的手法でやれば基礎科目になるだろうし、スキルを超えて教養的手法でやれば、今度はその学生にとっても、その分野と言うか、さらに先が見えるのではないかということに気づきました。勉強させていただくことも多かったです。数式を解かない微積の世界というのをきちんと話すことができる。文系の学生に対しても、異分野教育として、微積分の計算ができなくても、世の中の事象には、このような数理の世界があるのですよと見せれば、それ自体が教養になるのですね。しかも、それは数学の学生に聞かせてもおそらく有効だろうと思われるのです。スキルとして今解いているものがいったいなんなのかということが分かってくれば、一層理解と関心を深めることができるのではないかと。昨年のFDを通してこのようなことに気づかされました。それでも、理系教養は少し難しいようですね。理解度や満足度が他の科目に若干劣っています。でも、これから2年、3年と経験を積んでもらえば、教育スキルもあがるでしょうし、担当者は、毎年交代されない方がいいと思います。教養科目は必要な科目よりできる科目からスタートしたというのが実情です。必要な科目に限定すればどこか部局に負担が集中するに決まっていますから、参加の公平の原則をみただけには、ほかに方法がありませんでした。そうしたら、学内に展開している全ての分野にわたって、網羅的に教養科目をだすようになったということです。もっとも、何が基礎で、何が教養かという議論は先生方には及びませんから、篠田流の勝手な解釈にすぎないのですが。

6. ヘッドクォーター制に至る経緯

鳥居—今のお話で、委員会体制の時代を経て、今の教養教育院体制にまで踏み込んでお話をいただいているのですが、このあいだ先生が質問に1項目おこしたらどうかとアド

バイスしてくださった、ヘッドクォーター制に至る経緯ですね。これは、委員会方式の何が問題とされて、そして何がその意義とみなされて教養教育院が発足したのでしょうか。

篠田—教養部がよかったという意味ではないけれども、教養部時代の長所を復権、復活させようということではないでしょうか。多分、それは1つの主体として企画立案実施するという、主体的組織が必要ということではないかと思います。一般教養教育を担当する人たちが集まって企画立案するのではなく、大学として、カリキュラムに責任をもって企画立案実施までやって、具体的な教育はみんなでやるという、そういった基礎教育、教養教育の実施主体すなわち主体性をもった部局が欲しいわけです。主体性とは、もちろん、責任を含みますが、かつての教養部そのままのミニ教養部を作るのではなくて、委員会方式にしたことによって欠落しがちな教養教育管理運営上の主体的組織をもつということであったと思います。カリキュラム検討ワーキングだってあったくらいですから、このような性格が、従来の委員会方式の下で完全に欠落していたとは申しませんが、えてして相互監視的な役割に終始しがちでした。委員はすべて部局代表ですから、相互に監視する機能のほうが強ければ、担当を確保する点で確実ではありますが、保守的傾向が強くなり進歩は望めません。

夏目—なるほど。ただ委員会方式の組織のあり方ということも、まさにそこで問題だったのではないのでしょうか。先生が言われたように、改革を考える検討委員会やワーキングがあったということですが、そういったものをもう少し制度化できていけばという気がしないでもないのですが。

篠田—それは難しかったです。

鳥居—次のご質問の柱にも関わりますが、今お話いただいたことと理解を少し纏めますと、大綱化によって人文・社会・自然というのは必須のものではないと、その枠は壊しますというふうに文部省の方では決めたけれども、ふたを空けて見れば各大学が何をしたかという、カリキュラムの見直しではなくて、教養部の解体であるとか、改組であるとか、結果的には、組織変更のほうにほとんどの大学が動いた。先ほど篠田先生が言われたように、教養部時代は、はからずもカリキュラム開発とか改善に対する主体はもっていたという長所はあった。その後、委員会方式になったときに、山下ワーキングなど、カリキュラムの検討を行うワーキングみたいなものはあったにしろ・・・

篠田—それは違います。山下ワーキングがいきなりできたわけではなくて、計画委員会もそういうカリキュラムを見直す機能をもっていたはずですが、私が直接参加したのは、伊藤正之先生の共通教育委員会になってからでしたが、カリキュラム検討ワーキングというのをそのときの共通教育委員会のなかに置きました。山下ワーキングはもっと後で、教養教育院ができることになったときに、急きょ作った委員会です。2001年の12月ぐらいに教養教育院ができる。そうすると、車の両輪でカリキュラムを作り直さなくてはならないということでそれが検討され始めましたが、そのなかには担当ルールも含まれていました。

教養教育院の立ち上げのときに、これまでの担当ルールを、従来は新しいルールができるまでは従来のルールが生きるという言われ方をしていたのが、これは車の両輪のはずだから、教養教育院の立ち上げと新担当ルールの策定とは同時にやらなくてはいけないということでまとまった。実は、私がヘッド・クォーターとして構想されていた教養教育院統括部にそれまでの共通教育委員会を接続しました。ここがしっかりしてればことが動く。教養教育院には、当然全学教育の管理・運営機能ももたせなくてはいけないので、当面は、現在の共通教育委員会の機能をそこにつけましよう提案しました。それが今の統括会議の前身です。前身というか、統括会議をそれで編成した。そのメンバーを、専任、兼任教授と呼ぶようになったということです。色々と議論はありましたが、なんとか新しい担当ルールを作るという機運が生まれて山下ワーキングができました。

7. 組織変遷に伴う主体の強弱

鳥居—整理していただいてありがとうございます。私が何を申し上げたかったかと言いますと、カリキュラム開発の主体的機能の強弱というのを歴史的に見てみたいと思ったのですね。教養部時代は主体組織があったので、それに対して主体的に取り組む組織が担保されていたけども、委員会方式のときは一時期、若干それが弱まって、それで教養教育院ができたことによって企画立案の主体的な組織が実現されて、またその機能が強まったという、そういった歴史観でいいでしょうか。

篠田—より実態的には、委員会形式のときには、各自がそういう責任を感じていたかについては疑問を感じます。

鳥居—それは、個々の委員に責任が課せられていたのでしょうか。

篠田—個々の委員は部局代表で、たまたま委員で行っているだけですから、それぞれの委員が自己のカリキュラムの改善に真剣に取り組むかといったら、おそらくにくい体制だったのだらうと思います。それを反省して、専任教授と呼んだり、教員と呼んだり、兼任と呼んだりして、しかも、教養教育院は、いわば独立の部局であって、先生方は、各学部、研究科の代表ではありません、部局の利害を超えてお考えくださいというふうに言い続けて、教養部時代に戻ったわけではないです。やはり少し手を抜くとすぐ弱体化して、また内実は委員会と違いのないものに後退していくようなことが起きかねない状況だと思えます。独立の部局とはいっても、所詮バーチャルな存在ですから、主体性を維持強化するには努力が必要です。

鳥居—そうしますと、真の意味で、1991年の段階で、教養教育の見方を考えましようと言っていたのが、12、13年遅れぐらいで、教養教育院ができたことによって、もう一度、企画立案レベルに、イニシアティブをとる部局ができたということになったときに、先ほど篠田先生が言われた、必要な科目という考え方よりも、まずはできる、実現可能な科目から、という。

篠田—公平原則が重要なキーワードでしたから、実現可能な科目からスタートするしかありませんでしたと。

鳥居—そこのところが非常に重要だと私は思います。

篠田—だから、私は学内外で説明するときには、やってみたら思いの外うまくいきましたというふうに結ぶしかないですね。教養科目については、理念目標が先行したわけではありません。まず、科目ごとの必要開講数を算出し、各学部グループの有効教官数に応じてできるだけ公平になるよう担当数を配分したのです。とくに難しかったのは理系教養科目で、多様な専門分野の教員が講座ないしは系の単位で担当していただける科目を工夫する必要がありました。とくに工学部のような大きな学部については、各自で担当可能な科目を考えてもらうしか方法がありませんでした。

夏目—そうしますと、教養教育院という組織変更をしても、実態として理想どおりにいかずできる科目を並べるとい意味では、委員会方式とさほど違いがないように思いますが。

篠田—ですから、運用次第ですぐ元の状態に戻りますよ。ただ、そこは踏ん張りがいるのでして。それで、自覚と責任と、それに対する踏ん張りが必要で、将来の話になってくるかもしれませんが、これからが大変だと思います。少し手を抜くと、ヘッド・クォーターと言いながら、共通教育委員会とそんなに変わらない状態にすぐ立ち返る可能性や心配がないわけではありません。

夏目—そうならないための仕掛けをお考えになったと思いますが、その仕掛けはどのようなものだったのでしょうか。少し復習になるかと思いますが。

8. 教養教育院の制度設計

鳥居—つまり、できる科目からたてるとか、あるいはこの先生の顔が浮かぶからたてるとか、そういう科目設定ではなくて、教養教育院がイニシアティブをとって、これが名古屋大学の教養科目として必要であるというような開発の方向性と言いますか、そういった動きを促進していくようなシステムはあるのでしょうか。

夏目—特に制度設計のところですね。

篠田—そういう意味では、夏目先生に教養教育院にご協力いただくための主要任務として、カリキュラム開発という名前を考えたときに、そういう主査をおいたからといって、たとえば、特定部局カリキュラムに直接首を突っ込んだりすることはできませんから、今のところシステムと呼べるほどのものではありません。しかし、基礎科目や教養科目の点検・見直しという意味では、ある程度のことば、たぶん教務委員会がやってきました。授業担当

者の意見をききながら、科目名称の変更、科目の新設という作業をいたしました。とはいえ、もう少し経験を積んでみないと分からないというようなことがたくさんあります。いづれワン・クールが終われば、本格的なレビューを行う必要があります。本格的な見直し等はその際の課題となるでしょう。点検するにしても、一方では全学出働体制を維持しながらどなたにも無理なく担当していただける科目で有効なものを理系教養、文系教養と色々と考えていくようになります。理系基礎科目はいいですね、内容が比較的明確ですから。

教養の定義にもよりますけれども、おおかた、(専門)基礎教育と教養教育とは、スキル教育と脱スキル教育ということで共通の縛りはあるみたいですね。それに、専門教育とは比較的関連の薄く、もっぱら教養教育として考えたほうがよいのではないかとと思われるような科目も出てきています。たとえば、本年岡山大学であった教養教育実施組織会議において、主催大学の掲げたテーマには、産学連携、産学間連携という縛りはあったけれども、実例であがってきたのは、キャリアデザイン教育ということでした。私が来年から行く愛知学院では、文字通り教養教育として成り立つような科目から、実践教育に至るまで多様な段階のキャリアデザインに関する特別講義が実施されています。従来でしたら、就職の心配なんかをせずに学生に任せるということが行われていましたが、昨今では、名古屋大学でも就職に関わるような世話をする委員会が置かれるようになりました。学生生活支援の延長でそういうことが考えられるようになってきているし、学生を見ているだけでも人生設計を手助けするような教育が必要だというふうに感じるように時代や学生が変わってきたということです。それに、私は大学評価が気になります。先の大学評価・学位授与機構による教養教育評価の経験に照らしても、大学の実情に即した評価とはいっても、背後になにか画一的基準のようなものが感じられて、他大学が備えている教育は、できるだけ名古屋大学にも用意する必要があるのではないかと考えて、来年度から、全学教養科目として、この種の科目を開講することにしました。授業科目の新設という面からいえば、それぞれの部局からの希望で新しい授業科目も生まれています。たとえば文学部からは、COEによる研究成果を教育に反映させる趣旨で「統合テキスト学入門」が、また、国際言語文化研究科からのお申し出による「国際報道論」などがあります。それから、カリキュラム編成当初の授業科目が、担当グループとの関係で必ずしも適当でないと思われる部分があることが分かってきましたので、これを修正する作業も行いました。国際関係論・国際開発学という授業科目があるのですが、これらは、文学部や教育学部にはなじみの薄い科目であるというご指摘がありましたので、科目の一部を「比較文化論」、「比較教育論」という名称に変更して来年度から開講することになりました。これにより、当該学部の先生方により親しみやすい科目となりました。このように既存の授業科目に必要な修正を加えてという作業は、これまでは私が提案をしてやってきたということでしょう。おそらく、組織的にカリキュラムと全体を観察するというのは、今のところ教務委員長の務めでしかないです。

夏目—そうすると、先生のお仕事は相当大変だったと思うのですが、そういうことなら、極論すれば、別に教養教育院という組織ではなくても十分にできたのではないかという気がしないでもないのですがいかがでしょうか。

篠田—他の大学では、全学教育機構、共通教育機構とか、多くは最近名前を変えています。

鳥居—機構の形式が結構増えています。

篠田—でも、機構は委員会組織です。

鳥居—実体組織ではない。

篠田—ないです。教養教育院はバーチャルな存在ですが、一つの部局を志そうとしたわけです。

夏目—本日はお忙しいところ、貴重なお話をお聞かせ下さりありがとうございました。

第7回日本高等教育学会 (2004.7)

**総合大学における教養教育の
組織化への取り組み
—名古屋大学教養教育院の設立—**

名古屋大学高等教育研究センター
黒田光太郎¹、近田政博²、鳥居朋子²
¹教養教育院統括部、工学研究科
²教養教育院統括部専門委員会

総合大学における教養教育の組織化への
取り組み

1. はじめに
2. 教養教育の歴史的変遷
3. 教養教育院の組織・構成
4. 教養教育の実施体制
5. おわりに

1. はじめに

- 名古屋大学学術憲章(2000年2月)は、「名古屋大学は、自発性を重視する教育実践によって、論理的思考能力と想像力に富んだ勇気ある知識人を育てる」と教育目標を定めている。この学術憲章において、名古屋大学は研究面における拠点大学をめざす決意を示すと同時に、教養教育の重点大学をめざしていることを宣言している。
- 名古屋大学は、この教養教育重点大学たるにふさわしい教育体制とカリキュラムを模索してきたが、2001年12月に学内措置により全学教育組織(ヘッドクォーター)として「教養教育院」を設置するとともに、新たに「全学教育カリキュラム」を編成し、2003年4月にこれを実施に移した。この経緯を紹介し、教養教育の課題を検討したい。

2. 教養教育の歴史的変遷

名古屋大学における教養教育改革年表(1)

1969年11月	名古屋大学改革試案研究委員会を学長の諮問機関として設置 (1970年1月報告)
1972年1月	研究と教育に関する大学関係検討委員会を学長の下に設置 (1974年9月答申)
	語学センター設置
1975年2月	四年一貫教育検討委員会を学長の下に設置 (1977年7月答申)
1975年4月	総合保健体育科学センター設置
1976年8月	教養部改革検討委員会(第1次)を評議会の下に設置
1978年4月	四年一貫教育実施準備委員会を設置 (教養部)
1979年2月	教養部改革第二次検討委員会を評議会の下に設置
1979年4月	語学センターを総合言語センターに改組
1979年11月	四年一貫教育カリキュラム案 (1980年度から一部実施)
1979年11月	新カリキュラム案 (80年度からカリキュラム改訂)
1983年11月	四年一貫教育推進委員会を学長の下に設置
1984年11月	教養部改革第三次検討委員会を評議会の下に設置

 改革検討委員会
 組織改革

名古屋大学における教養教育改革年表(2)

1989年7月	教養部改革第三次検討委員会の下に専門委員会を設置 (1989年10月答申)
1991年4月	総合言語センターを言語文化部に改組
1992年1月	教養部改革第二次検討委員会専門委員会改組・ワーキンググループ組織 (平成4年3月報告)
1992年4月	教養部改革第三次検討委員会の下に新たに専門委員会を設置
1992年4月	大学院人間情報学研究科を設置
1992年6月	教養部改革第三次検討委員会「名古屋大学における教育改革(四年一貫教育を目的して)を答申」
1993年2月	教養部改革第三次検討委員会専門委員会「名古屋大学における四年一貫教育」を取りまとめ
1993年4月	四年一貫教育計画委員会設置・全学四年一貫教育委員会設置
1993年10月	言語文化部 (学内創設として平成6年3月31日まで存続) 情報文化学部設置
1994年4月	共通教育実施運営委員会設置 全学四年一貫共通教育担当教員会議設置 全学四年一貫教育の実施
1996年12月	全学共通教育レビュー・ワーキンググループを設置
1997年4月	全学共通教育レビュー・ワーキンググループに選ばれる専門委員会を設置 (1996年3月報告)
2000年4月	全学教育委員会設置・共通教育委員会設置
2001年12月	教養教育院設置 (学内創設)

 改革検討委員会
 組織改革

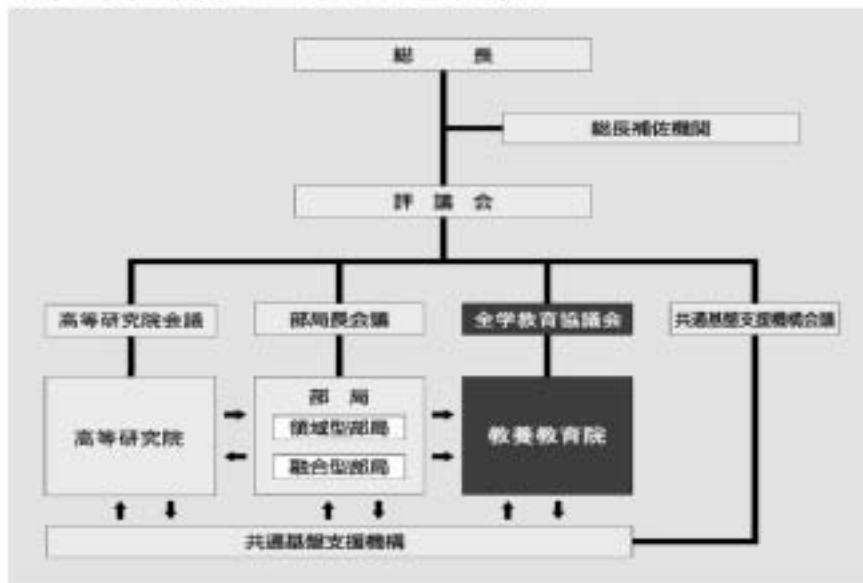
教養教育の過去10年の変遷 1 全学共通教育

- 名古屋大学は、1993年に教養部を廃止し、1994年4月より、従来の一般教育に代えて各学部に通ずる基礎教育及び教養教育を全学共通教育とし、高度な専門性と豊かな人間性のかん養を目的とする新たな教育を実施した。
- 全学共通教育の管理運営の主体は、学部等から選任された委員で構成された全学四年一貫教育委員会(後に全学教育委員会)とその下に置かれた四年一貫教育計画委員会及び共通教育実施運営委員会(後に共通教育委員会に統合)による委員会方式を採用した。

教養教育の過去10年の変遷 2 名古屋大学学術憲章と組織改革

- 名古屋大学は、「新しい時代にふさわしい学術活動の発展」を目指して、「名古屋大学アカデミックプラン」を取りまとめ、その基本理念のもとに、2000年2月に名古屋大学学術憲章を制定した。
- さらに、名古屋大学の組織及び管理運営は、縦断細分型組織(部局組織)と横断包括型組織(全学共通組織)の二次元的組織体制を基本構造とすることとした。
- 全学共通組織として、研究拠点大学にふさわしい全学研究組織として高等研究院を、教養教育の重点大学にふさわしい全学教育組織として教養教育院を2001年12月に学内措置として設置した。
- 部局組織は、既存の学問領域の教育研究の継承、発展にあたる領域型部局と新たな学術分野を創造する融合型部局とで構成することとし、2001年4月には、文理融合型の研究科として新たに大学院環境学研究科を、2003年4月には大学院情報科学研究科を創設した。

部局組織と全学共通組織



教養教育の過去10年の変遷3

委員会方式からヘッドクォーターへ

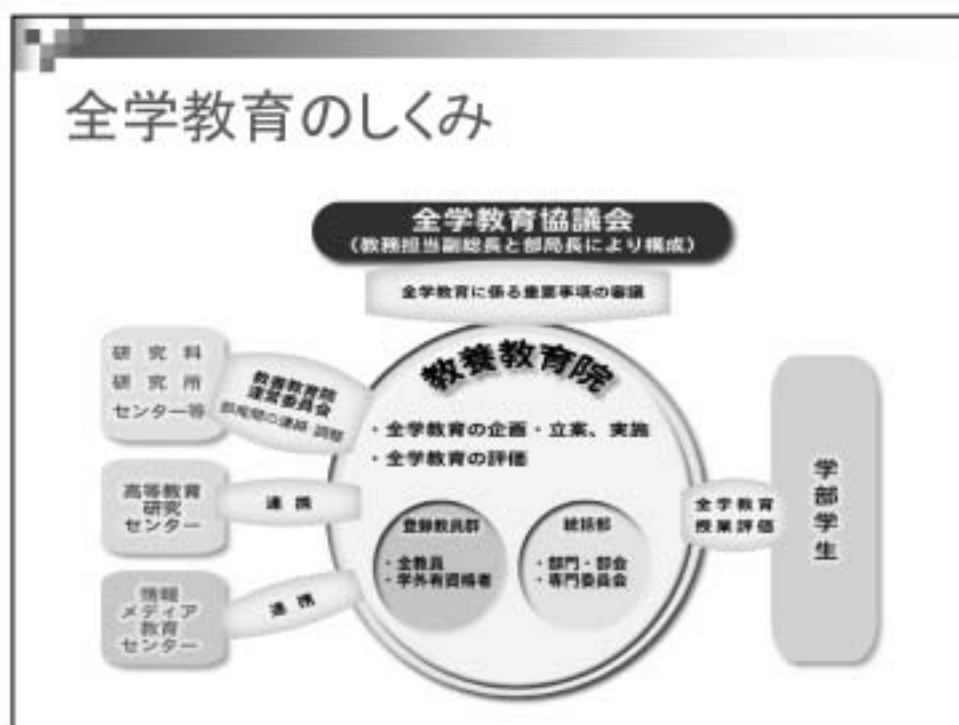
- 従来の委員会方式による管理運営は、全学共通教育の担当体制を点検確認する上で然るべく機能したが、それはあくまで調整の機能を越えるものではなかった。
- 教養教育院は、これを改善し、より活力ある教育の実施が可能となるよう全学教育の主体的運営組織として設置された。
- 教養教育院は、教養教育の重点大学にふさわしい全学教育のより一層の充実・発展をめざして、全学教育の企画、立案、実施、評価等、その管理運営面でのヘッドクォーターとしての活動を開始した。

3. 教養教育院の組織・構成

全学教育の基本的教育目標

- 「独創的で自立した豊かな個性を備えた知識人を育成するために、それにふさわしい基礎教育及び教養教育を全学的な責任体制で実施する教育」を全学教育と呼ぶ。
- (1)豊かな人間性と総合的な判断力を培う
- (2)学生の主体性と学ぶ意欲を育む
- (3)国際化に対応できる能力を養う
- (4)学部間に共通の基礎となる基礎的学力を培う

全学教育のしくみ



教養教育院の主な業務

- 教養教育院は、名古屋大学の全学教育に関する企画、立案、実施及び評価のヘッドクォーターであり、全学教育管理運営上の責任部局である。
 - (1) 全学教育カリキュラムとガイドラインの立案
 - (2) 教養教育院登録教員群の統括管理
 - (3) 全学教育のデザインと実施組織の編成
 - (4) 全学教育の管理運営
 - (5) カリキュラム評価と授業評価
 - (6) 部局間協力の推進
 - (7) 教育支援と教育の質の維持と向上
 - (8) 学習環境の整備

名古屋大学教養教育院規程

(設置)

第1条 名古屋大学(以下「本学」という。)における教養教育及び専門基礎教育(以下「全学教育」という。)の実施について統括するとともに、教育の質を管理する組織として、名古屋大学教養教育院(以下「教養教育院」という。)を置く。

(目的)

第2条 教養教育院は、全学教育の企画・立案、実施及びこれに関する部局間の調整並びに全学教育に関する評価を行うことにより、全学教育の質的向上と充実を図ることを目的とする。

(責務)

第3条 前条の目的を達成するため、本学のすべての教員は、全学教育の実施に関し等しく責任を負うとともに、各部局は、教養教育院の事業に協力し、全学教育の専門領域に係る実施上の責任を負うものとする。

(組織及び教員)

第4条 教養教育院に、次に掲げる組織を置く。

- 1 統括部
- 2 登録教員群
- 3 統括部に、専任の教員及び兼任の教員を置く。

(教養教育院長)

第5条 教養教育院に、教養教育院長を置き、総長が指名する本学の教授をもって充てる。
2 教養教育院長の任期は、2年とし、再任を妨げない。ただし、任期の途中で教養教育院長の交替があった場合、後任の教養教育院長の任期は、前任者の残任期間とする。
3 教養教育院長は、教養教育院の業務を掌理する。

(教養教育院副院長)

第5条の2 教養教育院に、教養教育院副院長(以下、「副院長」という。)を置く。
2 副院長は、統括部の専任の教員のうち教養教育院長が指名する者をもって充てる。
3 副院長は、教養教育院長の命を受けて、教養教育院長の職務を補佐する。
4 副院長の任期は、教養教育院長が定める。

名古屋大学教養教育院規定(続き)

(統括部)

第6条 統括部は、全学教育の充実及びこれに必要な部局間協力を推進するための中枢機能を有する組織として、全学教育の企画・立案、実施、支援及びこれに関する評価を行う。
2 統括部に、統括部の運営に関する事項を審議するため、統括会議を置く。
3 統括部の運営に関し必要な事項は、別に定める。

(部門及び部会等)

第7条 統括部に、次に掲げる部門を置き、それぞれの部門に必要な部会を置く。
一 自然科学部門 二 社会科学部門 三 人文学部門 四 言語文化部門 五 基礎科学部門
2 前項の部門に部門長を置き、それぞれの部会に主席を置く。
3 統括部に、全学教育の円滑な実施を図るため、専門委員会を置くことができる。

(登録教員群)

第8条 登録教員群は、全学教育を実施するため、本学のすべての教員で構成する。
2 前項の教員は、当該教員が担当可能な授業科目に登録するものとする。
3 登録教員群には、学外の有資格者を加えることができる。

(技術職員)

第9条 教養教育院に、全学教育における実施・実習等の技術支援を行うため、技術職員を置く。

(事務職員)

第10条 教養教育院に、全学教育及び教養教育院の事務を行うため、事務職員を置く。

(運営委員会)

第11条 教養教育院に、その業務を円滑かつ適切に遂行するため、名古屋大学教養教育院運営委員会(以下「運営委員会」という。)を置く。
2 運営委員会の組織及び運営に関し必要な事項は、別に定める。

(施行細則)

第12条 この規程の施行に関し必要な事項は、名古屋大学全学教育協議会の議を経て、総長が定める。

附則

この規程は、平成16年4月1日から施行する。

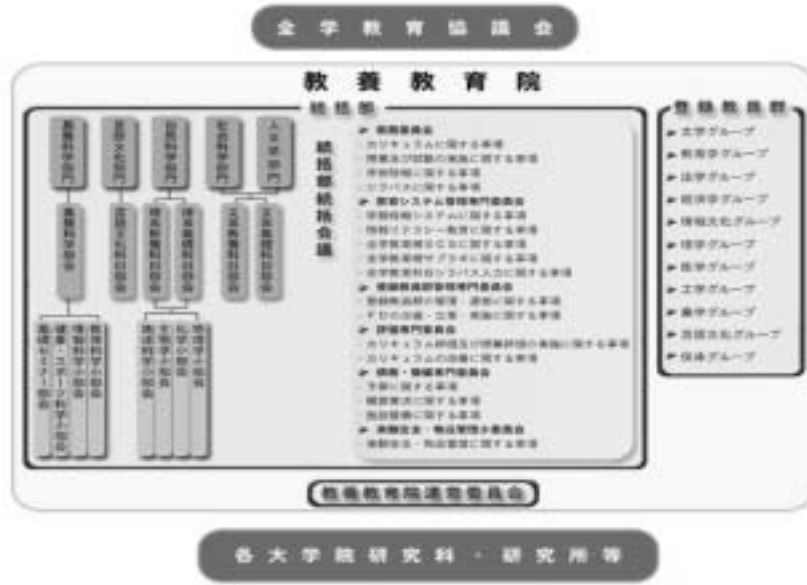
附則

この規程は、平成16年4月26日から施行する。

全学教育の枠組み

1. 大学教育への導入教育と自立学習支援を目標に、基礎セミナーを、文系学生4単位、理系学生2単位必修科目とする。
2. 主に入学初年次に、人文学、社会科学、自然科学の基本的分野に関する基礎科目、2年次以降に教養科目を配置して、基礎から応用への系統的学習を可能にする。
3. 専門分野を超えた幅広い学問的素養を養うことを目標に、基礎科目、教養科目共に、文理の襍がけ教育を行う。
4. 豊かな人間性の涵養を目標に、宗教、芸術、倫理等、リベラルアーツ的性格の顕著な科目を全学教養科目に指定し、文理の学生に共通する教養を養う。
5. 研究ツールとしての外国語運用能力を養成し、異文化理解を通じた国際感覚を涵養する(言語文化)スポーツや生涯健康保全に必要な知識・技能を養う(健康・スポーツ科学)。

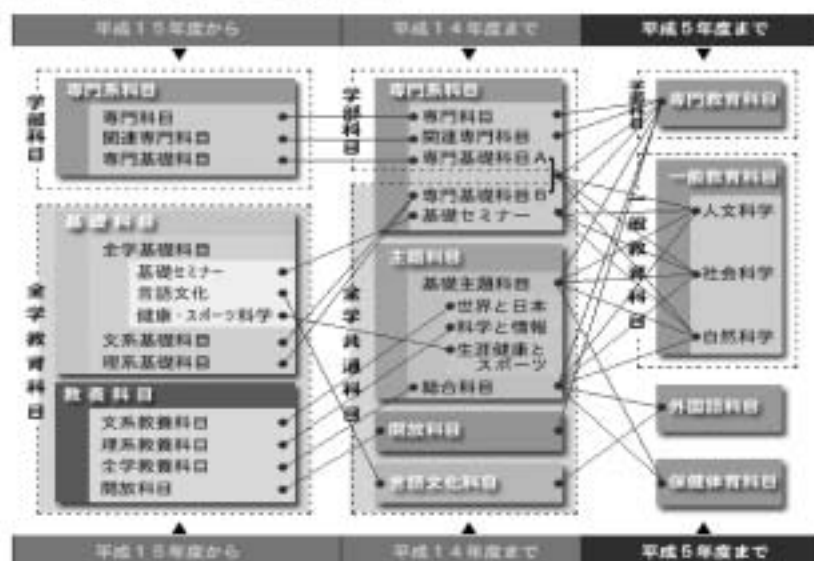
教養教育院の組織・構成



全学教育科目の科目区分

基礎科目	全学基礎科目	初年次生を大学教育へ導入し、自立した学習能力を身につけるとともに、文・理に共通した基礎的学や技能を養う科目
	基礎セミナー	多面的な知的トレーニングによって、コメンタリーとしての読み、書き、話す能力の充実を図るとともに、真実探究の方法と面白さを学ぶ科目
	言語文化	専門的学習のツールとしての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育む科目
	健康・スポーツ科学	健康に関する自己管理能力、生涯スポーツの基礎となる技能の習得、スポーツを通じたコミュニケーション能力やリーダーシップを育む科目
目	文系基礎科目	人文・社会科学系分野の学問体系を認識するとともに、自主的判断能力を培う科目
	理系基礎科目	自然科学系分野の学問体系を認識するとともに、自主的判断能力を培う科目
教養科目	文系教養科目	人文・社会科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	理系教養科目	自然科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	全学教養科目	専門分野を問わず、豊かな人間性を育み、総合的判断能力を充実させる科目
	開放科目	学生の自主的で多様な学習意欲に応えるため、学部等が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て全学に開放する科目

科目区分の変遷



4. 教養教育の実施体制

全学教育の実施体制

- 名古屋大学の全学教育は、科目別の責任部局を明確にするとともに講師以上の全教員が等しく担当するが、学部教育を円滑に推進するため、次のような基本原則を立てて実施している。

その全学教育の実施体制は、

- ① 有効教員数に基づく全学参加
- ② 担当の公平化
- ③ 担当部局及び世話部局の明確化
- ④ 全学教育への貢献の評価

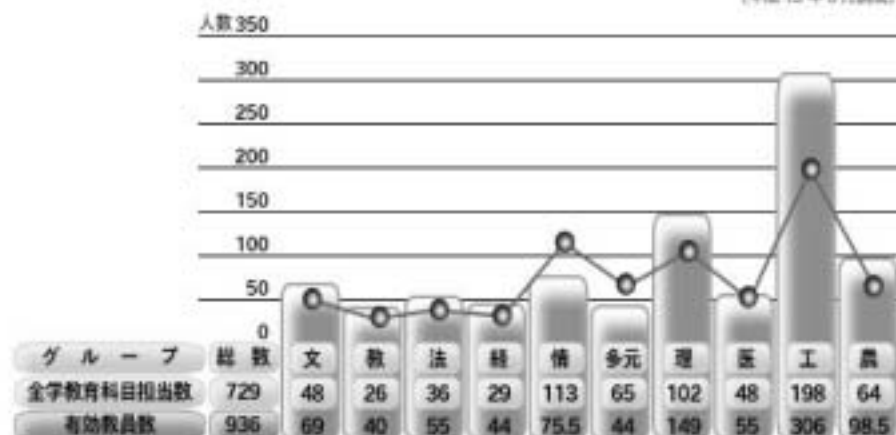
を基本としている。

実施組織の編成方針

1. 名古屋大学の講師以上の教員を、学部等を中心とした11のグループに振り分ける。
2. 各グループごとに、全学教育担当面での有効教員数を算出し、全学教育担当責任の量的基礎とする。
3. 有効教員数の算出に当たっては、病院専任教員及び医学部臨床系教員を除外するとともに、研究目的のセンター、研究所については、教員定員に1/2を乗じる。
4. 文系・理系の基礎科目及び教養科目の各グループ別の担当数は、有効教員数及び当該科目の担当可能教員数を勘案して定める。
5. 基礎セミナー担当数は、各グループごとの有効教員数に按分させるが、各グループ間の担当責任のバランスを調整するために修正を加えることがある。
6. 全学教育への貢献に応じて校費の傾斜配分を行う(全学教育協力経費)。

有効教員数とグループ別授業担当数

(平成16年度)
[平成15年6月調査]



*総数には、言語文化グループと保体グループを除く。

*グラフ中の多元は理学グループの一部であり、数値については理学グループの外数である。

学部グループ別担当予定(2005年度)

	担任教員担当数	文	教	出	経	情	多	理	工	医	計
文系基礎科目	71	22	10	13	12	14					
文系教養科目	50→53	9	6	9→8	7	24→23					
全学教養科目	2	1				1					
理系基礎科目	20→19(22→20) 20→19(22)					52→53	62	40+4	82+4 △2	3	15
理系教養科目	79					8	3	11	30	8	19
基礎セミナー	252→254	16	10	14→13	10	14→15		41	85	35	27
総コマ数	521→492(517→502) 521→492	48	20	36	29	114	65	90 +8	197 +4 △2	48	64
有効教員数	936	69	40	55	44	75.5	44	149	306	55	105.5
教員あたり平均コマ数		0.696	0.520	0.655	0.659	1.510	1.477	0.658	0.644	0.873	0.970

全学参加体制の強化によって得られた成果

1. 全学教育担当者が増えたことにより、少人数教育が一層充実し、初年次教育の最も中心的な授業科目である基礎セミナー(少人数ゼミ)を、1クラスの受講者を12人とし、よりきめの細かい指導が可能となった。
2. 文・理混合セミナーを創設した。2003年度における対象学生別基礎セミナー開講数(2単位計算)は、文系44コマ、理系113コマ、文・理混合119コマの合計276コマである。
3. 文・理のたすきがけ教育を実施しやすくなった。学生が狭い専門分野にとどまることなく、文・理の区別を超えた異分野教育により、より総合的判断能力を養うことができる。
4. 広範な研究領域からの授業担当者を得て、教養科目が格段に多様化し、スキル教育を目標としない教養科目としての数理科学や宇宙科学など従来にない分野を背景とした新しい授業科目をうみだした。
5. 基礎教育・教養教育における非常勤講師依存率を顕著に低下させることができた。

5. おわりに

- 全学教育体制は、基礎教育から専門教育に亘る四年一貫教育体制の下で、基礎教育・教養教育については、教育の内容と実施の両面において、特定の部局や教員集団ではなく、名古屋大学が、大学全体として責任を負うシステムであり、この点に大きな特色がある。
- 旧教養部の教員や定員に依存しない新しい実施体制であり、名古屋大学方式と呼び得よう。名古屋大学は、基礎教育を含む広義の教養教育を再検討することにより、高度な教養を備えた良識ある市民の育成という社会の要請に応える現代的教養教育のスタンダードを構築するとともに、これを名古屋モデルとして全国に発信することをめざしている。

教養教育院の事務室体制



学術憲章と基礎・教養教育

- 名古屋大学学術憲章は、「名古屋大学は、人間と社会と自然に関する研究と教育を通じて、人々の幸福に貢献することを、その使命とする。とりわけ、人間性と科学の調和的發展を目指し、人文科学、社会科学、自然科学をとともに視野に入れた高度な研究と教育を実践する。」と宣言し、本学の教育目標を
 名古屋大学は、自発性を重視する教育実践によって、論理的思考能力と想像力に富んだ勇気ある知識人を育てる(学術憲章1-(2))。と定めている。
- 名古屋大学は、この学術憲章の基本目標を実現するために、基礎教育及び教養教育から学部専門教育に亘る四年一貫教育体制を採用している。
- 基礎教育・教養教育は、教育の内容と実施の両面において、特定の部局や教員集団ではなく、名古屋大学が、大学全体として責任を負うシステムであることが大きな特色である。

第8回日本高等教育学会(2005.5.22)

新しい教養教育実施組織下での 授業実践の課題

—名大教養教育院における授業評価アンケートとその活用—

黒田 光太郎 (名古屋大学教養教育院)

近田 政博 (名古屋大学高等教育研究センター)

鳥居 朋子 (名古屋大学高等教育研究センター)

夏目 達也 (名古屋大学高等教育研究センター)

本発表の目的

- 授業実践の質を向上させるために
取り組むべき課題を提案する
- 1. 授業評価アンケートにおける学生と教員の認識
ギャップが何を意味するのか
 - 両者のギャップの差が小さかった「基礎セミナー」(少
人数による導入教育)と、ギャップが大きかった理系
基礎科目を比較検討する
- 2. 全学教育における授業実践の課題を検討する

本発表の内容

1. 教養教育院の授業実施体制
2. 基礎セミナーの授業評価アンケート分析
3. 理系基礎科目の授業評価アンケート分析
4. 全学教育における授業実践の課題

1. 教養教育院の授業実施体制

①教養部から委員会方式へ

(1994年度～2002年度)

- 名古屋大学は、1993年に教養部を廃止し、1994年4月より、従来の一般教育に代えて各学部に通ずる基礎教育及び教養教育を全学共通教育とし、高度な専門性と豊かな人間性のかん養を目的とする新たな教育を実施した。
- 全学共通教育の管理運営の主体は、学部等から選任された委員で構成された全学四年一貫教育委員会(後に全学教育委員会)とその下に置かれた四年一貫教育計画委員会及び共通教育実施運営委員会(後に共通教育委員会に統合)による委員会方式を採用した。

②委員会方式から教養教育院へ

(2003年度～)

- 従来の委員会方式による管理運営は、全学共通教育の担当体制を点検確認する上で然るべく機能したが、それはあくまで調整の機能を越えるものではなかった。
- 教養教育の重点大学にふさわしい全学教育組織として教養教育院を2001年12月に学内措置として設置した。
- 2003年度から新カリキュラムがスタート

教養教育院の主な任務

- 教養教育院は、名古屋大学の全学教育に関する企画、立案、実施及び評価のヘッドクォーターであり、全学教育管理運営上の責任部局である。
 - (1) 全学教育カリキュラムとガイドラインの立案
 - (2) 教養教育院登録教員群の統括管理
 - (3) 全学教育のデザインと実施組織の編成
 - (4) 全学教育の管理運営
 - (5) カリキュラム評価と授業評価
 - (6) 部局間協力の推進
 - (7) 教育支援と教育の質の維持と向上
 - (8) 学習環境の整備

全学教育の実施体制

- 名古屋大学の全学教育は、科目別の責任部局を明確にするとともに講師以上の全教員が等しく担当するが、学部教育を円滑に推進するため、次のような基本原則を立てて実施している。

その全学教育の実施体制は、

 - ① 有効教員数に基づく全学参加
 - ② 担当の公平化
 - ③ 担当部局及び世話部局の明確化
 - ④ 全学教育への貢献の評価を基本としている。

全学教育の基本目標

- 「独創的で自立した豊かな個性を備えた知識人を育成するために、それにふさわしい基礎教育及び教養教育を全学的な責任体制で実施する教育」を全学教育と呼ぶ。

- (1)豊かな人間性と総合的な判断力を培う
- (2)学生の主体性と学ぶ意欲を育む
- (3)国際化に対応できる能力を養う
- (4)学部間に共通の基礎となる基礎的学力を培う

基 礎 科 目	全学基礎科目	初年次生を大学教育へ導入し、自立した学習能力を身につけるとともに、文・理に共通した基礎的学や技能を養う科目
	基礎セミナー	多面的な知的トレーニングによって、コミュニケーションとしての読み、書き、話す能力のかん養を図るとともに、真理探究の方法と面白さを学ぶ科目
	言語文化	専門的学習のツールとしての外国語の能力を高め、異文化理解を深めて国際社会に対応しい教養を養む科目
	健康・スポーツ科学	健康に関する自己管理能力、生涯スポーツの基礎となる技能の習得、スポーツを通じたコミュニケーション能力やリーダーシップを育む科目
基 礎 科 目	文系基礎科目	人文・社会科学系分野の学問体系を認識するとともに、自主的判断能力を培う科目
	理系基礎科目	自然科学系分野の学問体系を認識するとともに、自主的判断能力を培う科目
教 養 科 目	文系教養科目	人文・社会科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	理系教養科目	自然科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目
	全学教養科目	専門分野を問わず、豊かな人間性を育み、総合的判断能力をかん養する科目
	開放科目	学生の自主的で多様な学習意欲に応えるため、学部等が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て全学に開放する科目

授業評価アンケートのあゆみ

- 1994(平成6)年度
 - 四年一貫教育計画委員会のもとで「授業アンケート」としてスタート(学生用のみ)
- 1998(平成10)年度
 - 学生用に加え、教員用、TA用もスタート
- 2003(平成15)年度
 - 新カリキュラム導入に伴い、教養教育院評価専門委員会のもとで設問項目を改訂、「授業評価アンケート」に改称
 - 授業評価アンケート結果を全学教育FDIにフィードバック

2. 基礎セミナーの授業評価アンケート結果分析

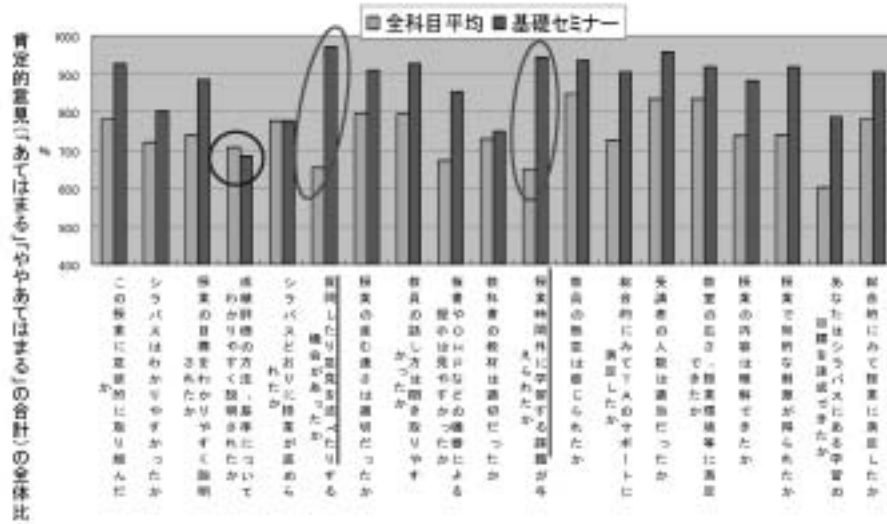
2-1. 基礎セミナーの概要

- 新生の必修科目(全学基礎科目の一つ)
- 文系学部と医学部医学科: 通年(4単位)
- 理系学部: 半期(2単位)
- 1クラス12名定員の少人数制
- 全学の教員が担当
- 文系、理系、文理融合の3タイプ
- 全授業に大学院生のTAがつく
- 前期: 約200コマ、後期: 約80コマ
- 受講登録: 第6希望まで申請
(第一希望の決定率60.5%)

2-1. 基礎セミナーのねらい

- コモンベーシックとしての「読み、書き、話す」を中心とした多面的なトレーニングを通して、「知の探求プロセス」と「学問のおもしろさ」を学ばせ、自立的学習能力を育成する
- 未知の事象や問題に対する探求心、創造性を養い、問題解決能力、発表能力、討論能力などの基礎的能力を身につけ、同時に、専門科目学習への準備を整える
- 問題について多様な考え方や解答がありうることを知る
- 自分の考えを他の人に問いかけることによって検証したり、学生間でお互いに啓発し合って学ぶことの意義を理解する
- 教員、TA、他の学生との共同作業を通じた人間的な交流を経験する

2-2. 基礎セミナーの授業アンケート結果



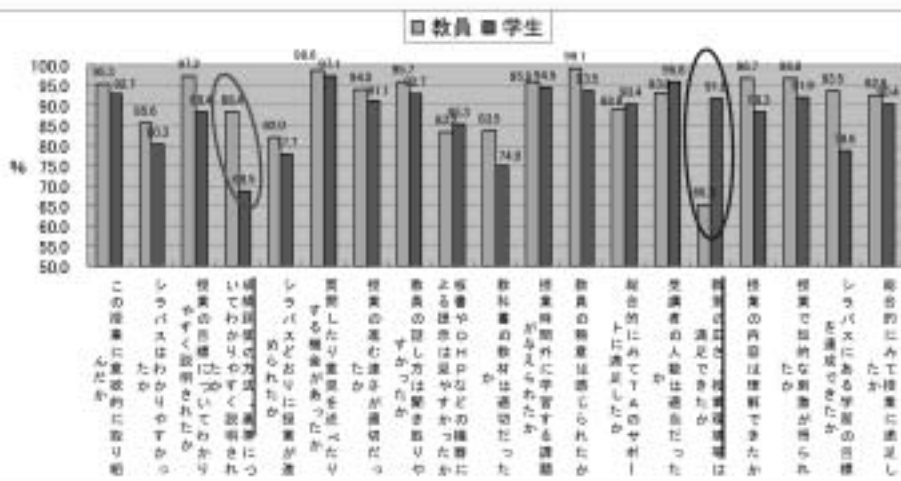
どの項目においても平均値よりかなり高い結果が得られた。

2-3. 基礎セミナーアンケート結果の 教員・学生・TAの三者間比較

教員と学生の認識ギャップ

- 学生・教員・TAの肯定的回答の差に注目
- 肯定的回答＝「あてはまる」＋「ややあてはまる」

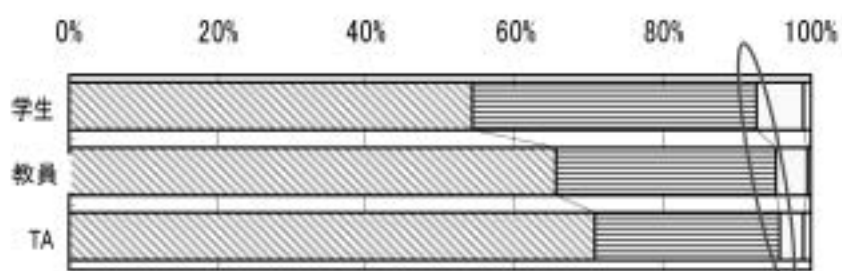
基礎セミナーの教員－学生認識ギャップ



おおむね教員－学生間の差は小さかったが、成績評価の方法・基準、教室の広さ・授業環境については大きなギャップがみられた。

学生自身が意欲的に取り組んだかどうか

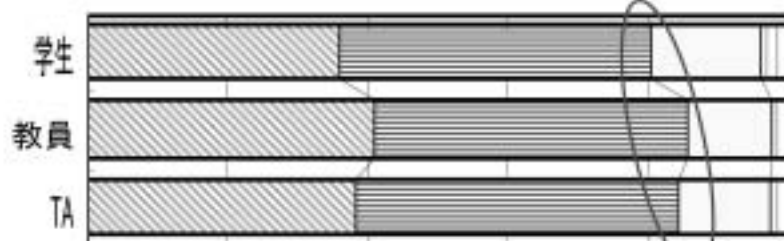
■あてはまる □ややあてはまる □あまりあてはまらない □あてはまらない



三者間にはほとんど差がない

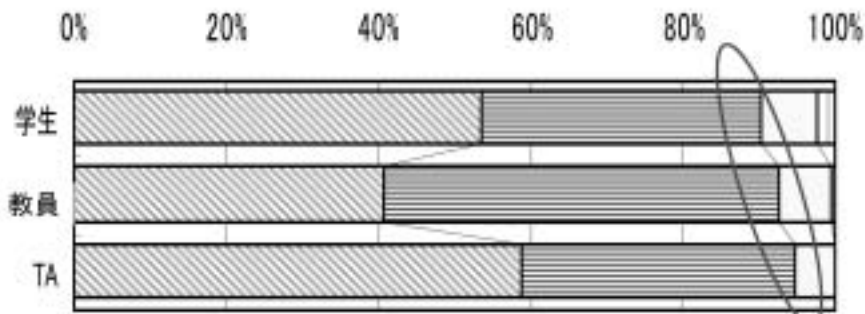
シラバスは理解しやすかったか

0% 20% 40% 60% 80% 100%



三者間にはほとんど差がない

総合的にみて授業に満足できたか



三者間にはあまり差がみられない

三者間のズレが小さかった理由と考えられるもの

- 少人数授業のため、他の科目と比較して授業時の教員、学生、TAのコミュニケーションが密である。教員とTAが固有名詞で学生を把握しており、教員が学生の学習理解度、学習志向性をかなりの程度把握できている。
- 希望するすべての授業にTAが配置されており、TAが教員と学生を仲介する存在となり、授業の進行やコミュニケーションを円滑にしている。
- 最近の動向として、モノづくり、フィールドワーク、実験、インタビューなどの体験型学習を導入している授業が増えつつあり、それらがいわゆる名物授業となって学生の学習意欲を高めていると推察される。

3. 理系基礎科目の授業評価 アンケート結果分析

3-1. 理系基礎科目の概要

- 理系学生の必修科目
- 1年前期から2年後期まで開講される
- 科目群: 数学、物理学、化学、生物学、地球科学、情報科学
- 開講形態: 入門講義(文系)、基礎講義(理系)、実験(理系)
- 受講登録: クラス指定(理系)
- 講義クラス定員: 70~80名(数学)、約100名(その他)
- 数学を除き、理学部、工学部、情報文化学部(自然)は自前
- 入門講義、生物学講義と地球科学講義以外にはTAがつく

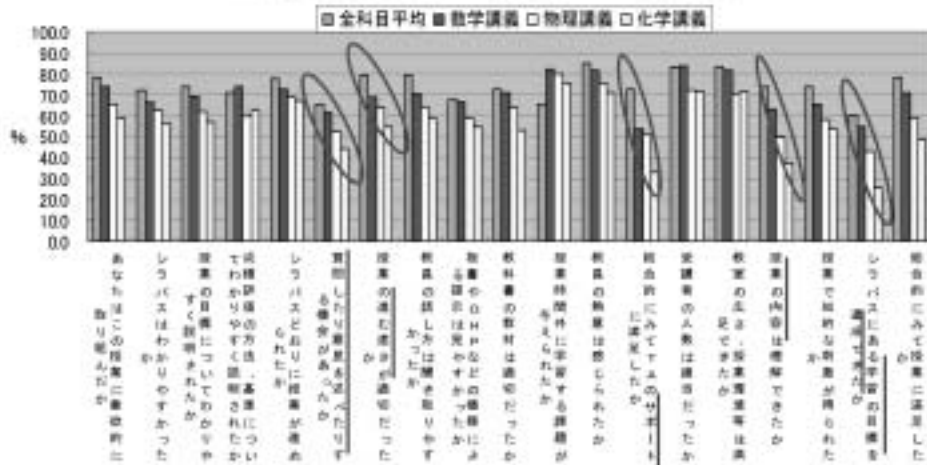
3-1. 理系基礎科目のねらい

- 自然科学系分野の学問体系を認識するとともに、自主的判断能力を培う
 - 理系学生は専門基礎を学ぶ
 - 文系学生は自然科学リテラシーを学ぶ

理系基礎科目で開講されている授業

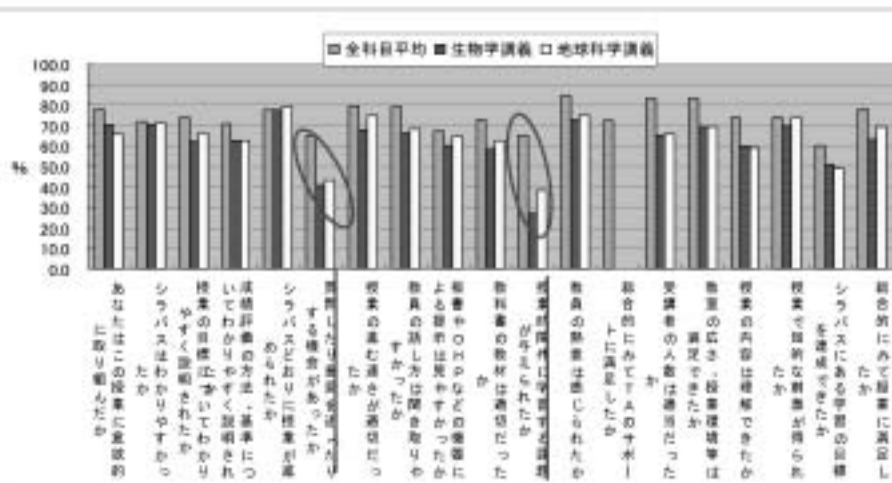
- 数学
 - 微分積分学Ⅰ、微分積分学Ⅱ、線形代数学Ⅰ、線形代数学Ⅱ、複素関数論、数学通論Ⅰ、数学通論Ⅱ、数学入門(文系)
- 物理学
 - 力学Ⅰ、力学Ⅱ、電磁気学Ⅰ、電磁気学Ⅱ、物理学基礎Ⅰ、物理学基礎Ⅱ、物理学実験、物理学入門(文系)
- 化学
 - 化学基礎Ⅰ、化学基礎Ⅱ、化学実験、化学入門(文系)
- 生物学
 - 生物学基礎Ⅰ、生物学基礎Ⅱ、生物学実験、生物学入門(文系)
- 地球科学
 - 地球科学基礎Ⅰ、地球科学基礎Ⅱ、地球科学実験、地球科学入門(文系)
- 情報科学
 - 情報リテラシー(文系)

3-2. 理系基礎科目の授業アンケート結果 (数学講義、物理講義、化学講義)



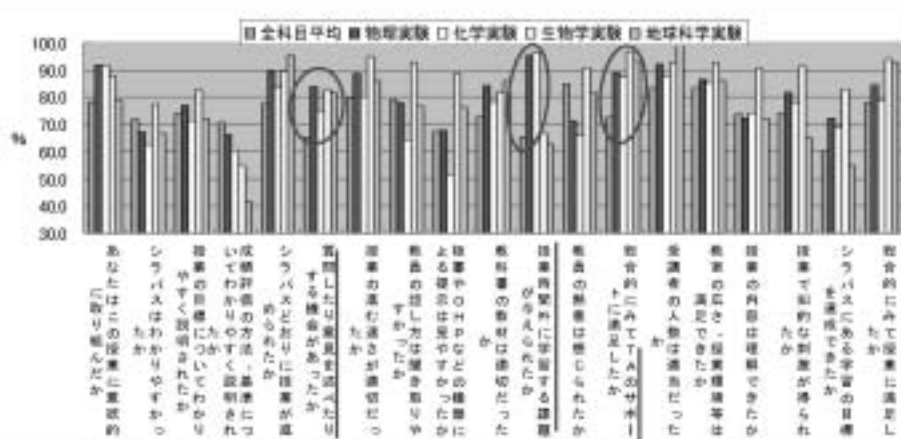
全科目平均と比較すると、理系基礎科目の講義は軒並み評価が低い

3-2. 理系基礎科目の授業アンケート結果 (生物学講義、地球科学講義)



質問・意見を述べたり、授業時間外に課題に取り組む機会が少ないようだ

3-2. 理系基礎科目の授業アンケート結果 (物理学実験、化学実験、生物学実験、地球科学実験)



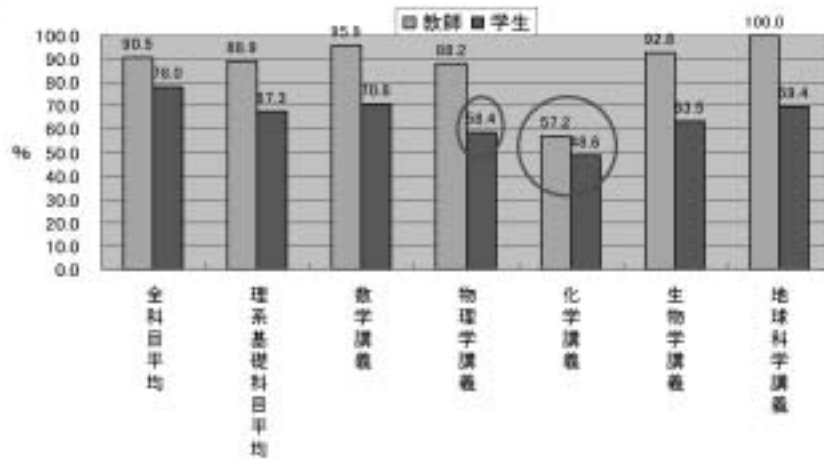
理系基礎科目でも実験系の評価は、むしろ全科目平均よりも高い

質問・意見を述べたり、授業時間外に学習する機会が与えられている

3-3. 理系基礎科目アンケート結果の教員・学生比較

- 教員と学生の認識ギャップに注目
 - 「教員の肯定的回答」と「学生の肯定的回答」の差
 - 肯定的回答＝「あてはまる」＋「ややあてはまる」
- 上記の認識ギャップを、全科目平均と理系基礎科目の講義科目(数学、物理学、化学、生物学、地球科学)で比較する

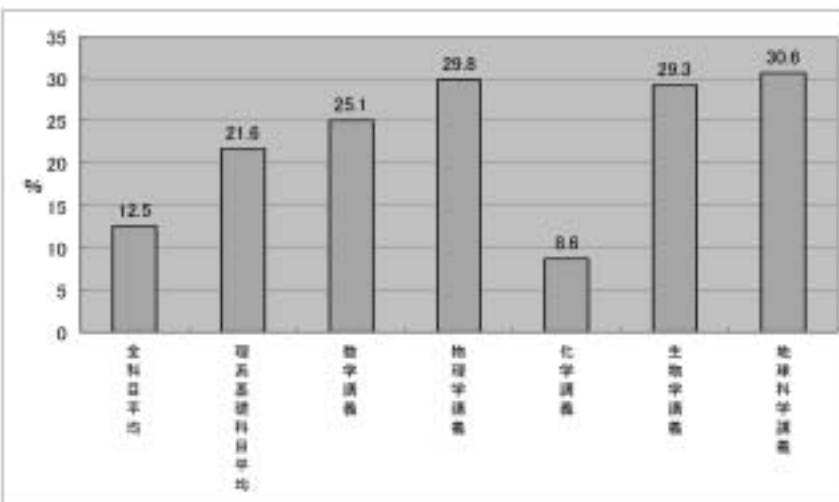
総合的満足度の比較



理系基礎科目の学生満足度は、全科目平均よりもかなり低い。

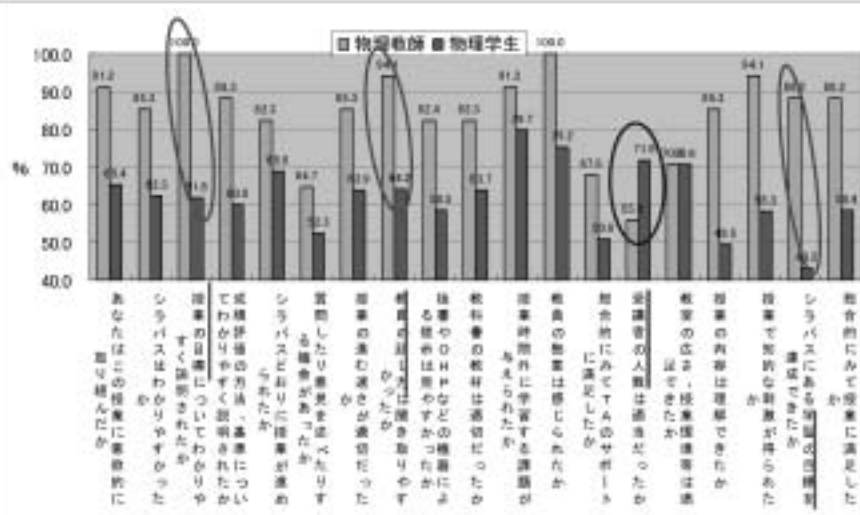
とくに、教員・学生ともに化学の満足度が低い。

総合満足度の認識ギャップ

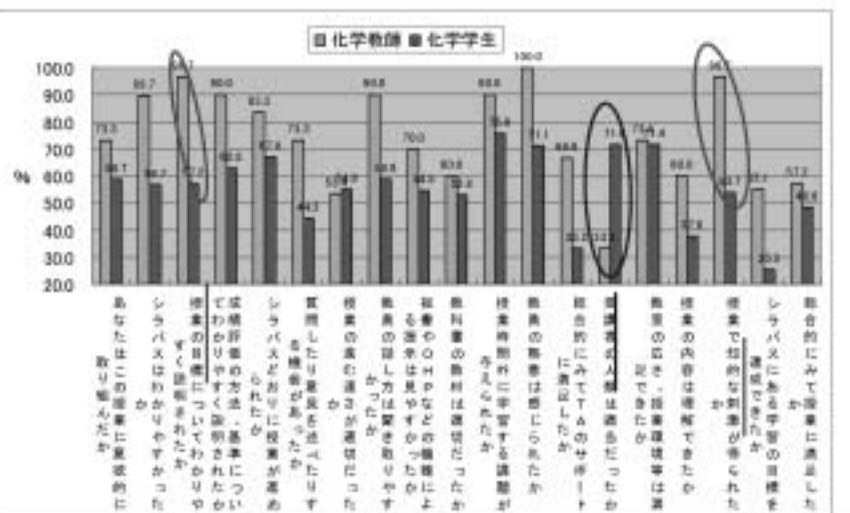


理系基礎科目の認識ギャップは、全科目平均よりもかなり大きい。

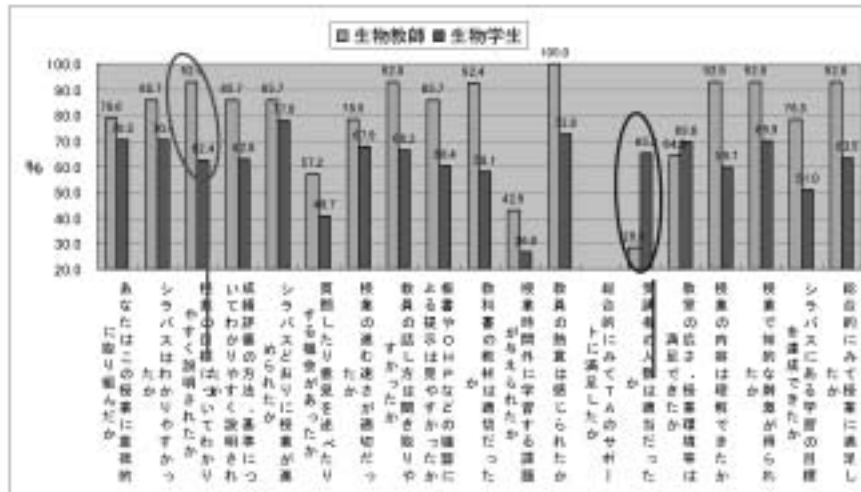
物理学講義 (回答数: 教員34人、学生2,904人)



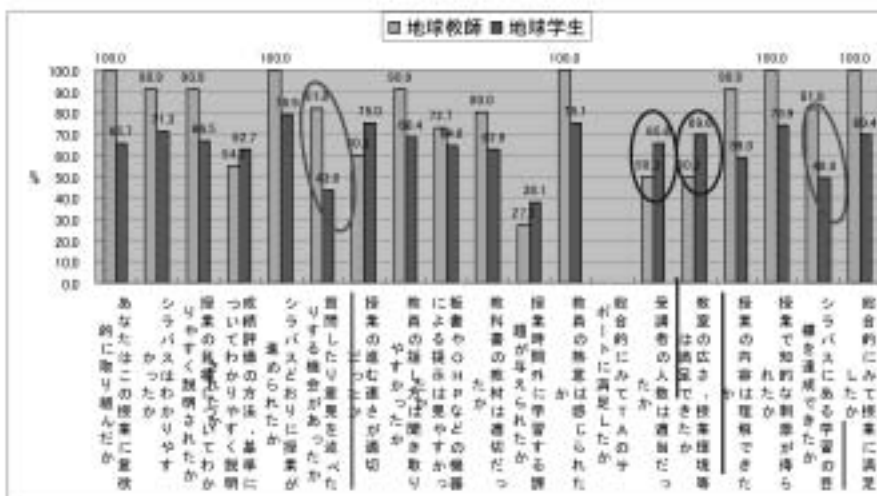
化学講義 (回答数: 教員30人、学生2,057人)



生物学講義 (回答数: 教員14人、学生1,297人)



地球科学講義 (回答数: 教員11人、学生602人)



理系基礎科目のアンケート結果からわかったこと

- 大部分の設問項目において、教員が思っているほど、学生の評価は高くない
- 講義科目は実験科目と比べて、学生の評価が低い
- 学生は教員の熱意をある程度認めつつも、それが学習目標の達成度や総合満足度に結びついていない
- 一方で、受講者の人数、授業環境については、教員が思っているほど学生は否定的ではない。

教員－学生間の認識ギャップが示唆するもの

- 授業設計が十分できていない
 - 授業の目標、成績評価の方法・基準、課題の設定
- 大人数に対応した教授法が取られていない
 - 教員の話し方、授業の進度、TAの活用方法
- 学生の理解度把握、フィードバックが不足している
 - 質問の機会、達成度の把握の仕方

4. 全学教育における授業実践 の課題

学生の満足度が高い科目の特徴

- 「クラス規模が小さいほど、学生の満足度は相対的に大きくなる」(中井俊樹、馬越徹(2000))
- 教員と学生のコミュニケーション密度が高い
- 学生が質問したり、意見を述べたりする機会が提供されている

学生の満足度を高めるためには少人数クラスにしなければならないのか？

- 少人数クラスは参加者のコミュニケーションを高める方法として、たしかに有利
- しかし、学生は教員が考えているほど受講者数にはこだわっていない。現実にはすべてのクラスを少人数化することは不可能
- 大人数講義においても、工夫次第では学生の満足度を高める余地がある

4. 今、何が必要なのか

- 大人数講義において学生の参加度・満足度を高めるための教授法開発が必要
- 上記の教授法を、FDなどを通して学内に普及・共有させる
- 低年次学生の特徴(学習意欲は高いが、コミュニケーション能力が未熟、目標意識が弱いなど)を的確に把握する。

実施体制上の課題

- **大人数講義に適した教授法・学習理論の研究・開発**
→高等教育研究センター
- **大人数講義の実践ノウハウの蓄積・共有**
→教養教育院の理系基礎科目部会、FD専門委員会
- **学生の意見を授業にフィードバックする仕組み**
→教養教育院評価専門委員会

参考文献

- 『豊かな教養教育を目指して－全学教育事例集－平成16年度』名古屋大学教養教育院、平成17年3月
- 『名古屋大学全学教育FD活動報告書』名古屋大学教養教育院、平成17年3月
- 『名古屋大学における授業アンケート調査報告書(全学教育科目)平成15年度』名古屋大学教養教育院統括部、平成16年9月
- 『豊かな教養教育を目指して－全学教育事例集－平成15年度』名古屋大学教養教育院、平成16年3月
- 『名古屋大学全学教育FD活動報告書』名古屋大学教養教育院、平成16年3月
- 『名古屋大学における全学教育－その現状と課題－』名古屋大学教養教育院、平成16年3月
- 中井俊樹・馬越徹(2000)「クラス規模が授業評価に与える影響に関する一考察－名古屋大学の事例分析－」広島大学 大学教育研究センター『大学論集』第30集、109-123頁

3. アメリカ合衆国の大学における教養教育カリキュラム

3.1 研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察 ——— —米国ミシガン大学アナーバー校の事例を手がかりに—

鳥居朋子

—<要 旨>—

卓越した研究機能を持つ米国ミシガン大学においては、カリキュラム開発に係わるデパートメントレベルの発意を尊重した活動が展開されている。また、学生の多様な学習を保障するため、「LS&A必修」、「領域配分必修」、「集中課程」、「選択科目」の構成要素から成る柔軟な構造のカリキュラムを提供している。考察から得られた示唆は以下である。

第一に、多様な学問領域を擁する研究総合大学の特性を活かし、学生の主体的な学びを促すために、基本的な知識、技能、態度を身につける必修科目と、選択の幅の広い科目群を組み合わせた柔軟な構造のカリキュラムを提供することが有効である。

第二に、カリキュラム開発では、個々のコースおよびプログラムの開発の前提として、教育目的の明確な設定が必要である。とくに選択の幅の広い科目群を備えたカリキュラムほど、それらを束ねる上位の教育目的の明確化が重要になる。

第三に、柔軟性の高い構造を持つカリキュラムを通じて、学生個人が学習デザインを行い成功することを支援するために、カリキュラム運用の補完システムとしてアカデミック・アドバイス・サービスを学士課程教育の制度設計に組み入れることが有効である。

1. はじめに

多様な学問領域を擁し大規模な学生母体と教員団を抱える研究総合大学において、教養教育を趣旨とした学士課程教育のカリキュラムをどのように構築していくべきか。この問いを考える上で、教養教育カレッジの歴史を有する米国の大学の具体的な実践を考察する意義は大きい。本稿では、日本の研究総合大学における学士課程教育カリキュラムの開発への示唆を得ることを目的に、日本への適用を視野に入れながら、米国の大規模研究総合大学におけるカリキュラム開発の特質を考察する。とくに、高等教育マネジメントの視点から、カリキュラム開発における立案、実施、評価のプロセスがどのように展開されているのかに着目する。

近年日本では、学士課程教育カリキュラムについてまとまった考察を加えたものとして、有本編（2003）による大学のカリキュラム改革に関する研究書がある。同研究では、国内外の学士課程教育の動向を俯瞰しながら21世紀の今日における課題の抽出が行われている。しかし、同書に取められた研究においては、個別機関の事例としてカリキュラムの改訂にかかわる背景やその契機となった要因が紹介されてはいるものの、カリキュラムの構造や内容についての考察が主であり、カリキュラム開発の方法を分析する視点は後景に退いている。管見の限り、日本における高等教育マネジメントの視点からのカリキュラム開発の方法論に関する研究は緒に就いたばかりとみなせる。

一方、個々の授業やコース、教材の設計方法という観点から、体系的なアプローチの構築を意図した具体的な手法開発の研究が高等教育の領域においていくつか認められる¹⁾。米国においては、カリキュラム開発のダイナミクスをとらえ、実践的なフレームの提示を試みたものとして Stark and Lattuca（1997）の研究がある。また、Diamond（1998）の研究では、コースおよびカリキュラム設計にかかわるフレームおよび評価の視点が提示されている。これらの研究および研究開発物は、実践的な授業設計の方法論の提供を企図している点で意義深い。しかしながら、個々のコースおよびプログラムを包摂するカリキュラムレベルの開発論にはいまだ十分な展開がみられない。これは、大学あるいはカレッジレベルのカリキュラム開発においては、コースおよびプログラムのそれに比して機関固有の文脈や人的・物的諸条件に規定される傾向が増し、開発フレームの標準化が難しいことが影響していると思われる。

そこで、以上の研究状況をふまえ、本稿では具体的な事例分析の研究手法を採用し、米国ミシガン大学アナーバー校（University of Michigan at Ann Arbor 以下UMと略記）における教養教育カリキュラムの開発過程

を考察する。全米ランキングに名を連ね卓越した研究機能をもつUMは、1817年にミシガン州アトロイトに設立され、1837年にアナーバーに移転した伝統ある大規模州立大学である。Kerr (1991, p.29) の著書において、「所有権において従属するが、統制および財政面での実質的な部分において自立している大学。大学行政の専門家ではない一般人から構成される強い評議委員会、強い総長職、管理権を共有した強い教員団、なおかつ、州による一括歳出予算と連邦政府による個々の学生および個々の教員・研究者の支援を通じたきわめて多額の公的な財政資源を備えている大学、すなわちミシガン大学モデル」と記述されているように、いわゆるギルド的な特徴を持つ自立型の公立大学である²⁾。こうした特性からも、今日、高等教育機関の自律的な運営が強調されている日本において研究総合大学のカリキュラム開発の方法を考える上で、UMの事例は格好の考察対象のひとつであると考えられる。

UMの学士課程に在籍する学生数は全学で約25,000人、大学院に在籍する学生数は約15,000人で、合計約40,000人の学生を擁している(2004年度)。なおかつ、単年度の研究費が7.5億米ドル(2004会計年度)を超える研究重点大学である。UMには19のスクールおよびカレッジがあり、各部局への分権が定着している。学士課程の初年次生の入学を迎え入れているのは、文理芸カレッジ(College of Literature, Science, and the Arts 以下LS&Aと略記)、美術デザイン学部、工学部、運動療法学部、音楽学部、看護学部の6部局であり、このうち教養教育を提供しているのがLS&Aである。1841年に設立されたLS&Aは学士課程と、大学院組織である「Racham」から構成され、現在では約16,000名の学士課程学生(寄宿制カレッジ生を含む)および約2,000名の大学院生、約1,000名の教員団を擁し、3,500以上のコースを提供している³⁾。教養教育カリキュラムの開発に関しては、LS&Aのデパートメント(学科に相当)レベルの活動や他部局との連携が鍵になっている⁴⁾。

本稿では、LS&Aにおけるカリキュラム構造の特色をふまえたうえで、常に「新陳代謝」がはかられている同組織でのカリキュラム開発の過程を考察し、その特質を明らかにする。具体的には、LS&Aが公開している文書資料、刊行物、ウェブサイトの情報や、カリキュラム委員会の内部資料、カリキュラム開発にかかわる担当者らへのヒアリング記録を分析の素材とする。

2. 米国高等教育機関におけるカリキュラムをめぐる課題

2.1 米国における学士課程教育の今日的動向

米国において、後期中等教育の修了後に続く大学における4年間の学士課程は、主に教養教育を提供するカレッジにおいて営まれている。本来、多義的な意味を持つ「教養」の獲得を趣旨とする教養教育（Liberal education）を、米国大学協会（Association of American Colleges and Universities）では、「個人を力づけ、無知から精神を解き放ち、社会的責任を培う教育理念」と定義し、さらに一般教育（General education）を、「すべての学生が共有する教養教育カリキュラムの一部分。多様な学問領域に広く触れさせ、重要な知識人および市民としての能力を高める基盤を形成する」⁵⁾ものとして位置づけている。ひとまず、教養教育の理念や目的をより具体的な形で実現しようと組み立てられたのが、専門領域の異なる学生であっても共通に獲得すべき知識、スキル、態度、思考様式の獲得を視野に入れて構成された一般教育であると理解できる。

そうした教養教育（ないしは一般教育）の意義を内包した米国の学士課程教育カリキュラムの改革の動向として、川嶋は次の5点に整理している⁶⁾。1. 全ての学習の基礎となるような知的な技能の重視、2. 一年次の教育の重視、3. 四年次教育（Senior Year）の重視、4. 新たな知識を生み出すプロセス（研究）に触れさせることの重視、5. 学生の個性に対応した教育体制の整備、である。川嶋が指摘するこれらの動向に見られる特徴は、学習者の視点に立ったカリキュラム改革が色濃く出ている点にあるといえ、後に検討するLS&Aのカリキュラムにおいても同様の傾向が認められる。こうした学習者の視点から提出された課題は、現在、カレッジのコア・カリキュラムが大幅な改訂の途上であり注目を集めている米国ハーバード大学の文理学院（Faculty of Arts and Science）における議論でも重要な論点として挙げられており、卓越した研究大学においても学士課程教育の再審が迫られている事実を裏付けている⁷⁾。

2.2 一般教育の未完の課題：カリキュラムの一貫性の創出

さらに、今日の米国における学士課程教育カリキュラムの改革の動向は、1990年代におけるカリキュラム改革の延長線上にあると捉えられる。Ratcliff, Johnson and Gaff (2004)の研究では、2000年に実施された一般教育に関する現状分析とカリキュラム開発にかかわる動向調査について考

察が加えられている。Ratcliffらによれば、解析の結果、一般教育のカリキュラム改革の主な理由として、「一貫性の向上」あるいは「カリキュラムの分断を食いとめること」を挙げた回答者（Chief Academic Officer）が全体の54%にのぼったにもかかわらず、改革の結果、実際に一貫性が向上したと回答したのは38%に過ぎなかったという。また、Johnson and Ratcliff（2004）が指摘するように、カリキュラムの一貫性の創出はその方法論とともに今世紀に積み残された未完の課題となっている⁹⁾。Johnson and Ratcliffが提示する一般教育に共通する問題は以下の諸点である。

「何が一般教育において共通の経験を生むのか？ それは、すべての学生が同じコースを受講しなければならないということなのか？（それはコアか？） すべての学生は同じ目的を達成しなければならないのか？ 学生は専攻の違いにかかわらず、カレッジで同じ経験を積むべきなのか？（ラーニング・コミュニティ、クラスターなど） 一般教育を通じた学生に共通の経験が何であるかは、思想的（ミッションと目標）に、実質的（「グレートブックス」、コア・カリキュラム）に、構造的（領域配分必修、接続の調和）に、体験的（学習コミュニティ、初年次セミナー）に問われる。」¹⁰⁾

後にみるように、領域配分必修の方式を重視しカリキュラムの基本構造のひとつに位置づけているUMにおいては、学生の主体性や興味関心を尊重し柔軟な構造を備えた教養教育カリキュラムを提供している。UMでは、学生の多様な学習ニーズを尊重しつつ学生集団全体としての学習の統一性をはかるというバランスをどのようにとっているのか、一貫性の創出に代表されるような一般教育の課題がカリキュラム開発の場面でどのように意識されているのか、以下で検討したい。

3. ミシガン大学アナーバー校LS&Aにおける教養教育カリキュラムの特質

3.1 LS&Aのミッションおよび目標

LS&Aにおけるカリキュラムの構造的特質を把握するうえで、ひとまず最上位に位置づく教育理念や目標を概観しておく。LS&Aのミッション・ステートメントは、「知識および学術的価値の創造、保存、応用における卓越性を獲得し、学生生活の質を高め、学生を現在および将来の課題に挑むリーダーならびに市民へと変容させること」¹⁰⁾であるとされている。

また、UMの要覧に明記されたLS&A長のメッセージによれば、教養教育に意義をおく理由のひとつとして、「学生は教養教育によってよりよき人間となる」ことに信念をおいていることが挙げられている。さらに、「分析的に思考し、明快な文章を書き、注意深く読み取る力を飛躍的に向上させる」こと、「社会や科学の問題を突き止め解決し、芸術作品を評価し、多様な意見を尊重し、自分と異なった人びとと協働できるようになる」ことが主張されている¹¹⁾。

さらに、卓越した研究総合大学であるUMに位置づくカレッジとして、LS&Aは教員団の研究能力および専門性の高さといった特長を活かし、きわめて多様な機会を学生に提供できる環境にあることを自覚している。たとえば、学士課程の学生をすぐれた研究に触れさせるため、研究プロジェクトや授業を通じて大学院生や研究者らと接する場の提供に努めている¹²⁾。いわば、LS&Aでは全人教育としての教養教育を基本にするとともに、多様性に富んだ現代社会を牽引するリーダーシップを養い、なおかつ研究マインドを育むことを目標とした学士課程教育を実現するべく教育活動に取り組んでいるといえる。

3.2 LS&Aにおける教養教育カリキュラムの構造

こうしたミッションおよび目標を掲げているLS&Aでは、学士号 (the Bachelor of Arts, the Bachelor of Science および the Bachelor in General Studies) 取得のための必要条件として、すべての学生に120単位 (credit) の取得を課している。

カリキュラムは、①LS&A必修 [LS&A Requirements: 初年次文章作成、上級文章作成、数量的推論、外国語、人種および民族]、②領域配分必修 [Distribution Requirements: 自然科学、社会科学、人文領域から均等履修。あわせて、自然科学、社会科学、人文、数学および記号解析、創造的表現、学際から3領域選択履修]、③集中課程 (主専攻) [Concentrations (Major)]、④選択 [Electives]、という大きな4つの構成要素から組み立てられている。

このうち、いわゆるLS&Aの共通科目としてのコアであると捉えられる①と、幅広い分野からの選択履修が課されている②とが一般教育の部分に相当するとみなせる。また、この一般教育の部分は、知識、技能、態度といった三種類の能力の獲得を目標としたコースの組み合わせになっていると把握できる。これは、学生個々人の専門領域の志向性の違いや、入学ま

研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察

での既習科目の違いにかかわらず、①と②がLS&Aで学ぶすべての学生が共通して体験し、修得すべき能力として考えられていることの象徴である。とくに、LS&A必修において、高年次での専門的な学習や選択科目の履修を支える共通基盤となるような能力の育成が意図されているといえる。

表1：LS&Aにおける教養教育カリキュラムの構成

	内 容	必要単位数
LS&A必修	初年次文章作成 上級文章作成 数量的推論 外国語 人種および民族	30
領域配分必修	自然科学 (7単位) 社会科学 (7単位) 人文 (7単位) 小計 (21単位)	30
	以下から3領域選択し履修 (3×3単位) 自然科学 社会科学 人文 数学および記号解析 創造的表現 学際 小計 (9単位)	
集中課程 (専攻)	専門科目 (デパートメントが提供)	30
選択	その他の選択科目	30

(The University of Michigan Bulletin 2005-2006より作成)

Johnson, Ratcliff and Gaff (2004, p.13) によれば、領域配分必修は今日もっとも普及している一般教育の方式であり、学生の選択や教員団の自治、容易な事務管理を可能にするとされている。しかしながら同時に、領域配分必修の方式は、個別に開発され、教授され、検討されているコースを横断的に関連付けることが難しいという性質も指摘されており、カリキュラムのマネジメントにかかわる長所と短所の両面を有しているといえる。

よく知られる通り、米国コロンビア大学におけるカレッジのように指定必修科目の多いコア・カリキュラムを採用している機関や、科目ではなく学問領域に必修をかけたコア・プログラムを提供しているハーバード大学のカレッジに比して、領域配分必修を重視しているUMのLS&Aでは学生個人個人の選択肢が幅広く、柔軟性の高いカリキュラム構造を有していると

みなせる。UMのカリキュラム開発担当者へのヒアリングによれば、LS&Aがこうした構造のカリキュラムを採用している根拠として、1. 学士課程学生数の規模が大きく、かつ多様な学習ニーズを持っていること、2. きわめて分権化が進んだ大学組織において、デパートメントレベルの自律性が尊重されていること等が指摘されている¹³⁾。

3.3 LS&Aの教養教育カリキュラムとアカデミック・アドバイスの相補的な関係

ところで、コア・カリキュラムのような指定必修科目の多い規定的な方式に比して、選択肢の幅が広く柔軟性の高い構造を持った教養教育カリキュラムは、学生個人が多様なコースをつなぎあわせ、自らの学習デザインを主体的に描いていくことを必然的に要請する。コースやプログラムの履修を通じた学生の学習を成功に導くための実質的な仕組みとして、UMでは学生に対するアカデミック・アドバイス・サービスの充実化がはかられている。

LS&Aの一部門であるアカデミック・アドバイジング・センター (Academic Advising Center) は、アドバイスにかかわる教員団やスタッフのための資源として機能し、また、最良の実践を提供し、なおかつカレッジの方針を説明し支持することによって、カレッジに寄与することを目指している。そのミッションは、「学生が可能な限り幅広く教養教育について考え、さらにそのうえで卒業後の多様な社会に適応できるよう準備することを奨励する。同センターのアドバイザーは、個々の対話およびプログラムを通じて、長期にわたる学生の人間的、倫理・知的成長を促し、学生が自分自身の目標を開発することや、情報に基づいた学術的な意思決定を行うことを支援する」¹⁴⁾ こととされている。

アカデミック・アドバイジング・センターには、管理職や事務スタッフを含む総勢45名のスタッフが所属している。このうち、学生の一般的な相談担当 (General Advisor) には16名の専門スタッフが配置され、延べ700名の学生の相談に応じている。そのほか、集中課程の選択などに関する専門準備相談担当 (Pre-professional Advisor) には5名の専門スタッフが配置されている¹⁵⁾。同センターは、サービスの主たる対象である学生に対して、教養教育の目標や要件を理解させながら、個人の教育目標の形成やその達成を支援する活動を行っている。具体的には、履修取り消しの承認や、編入コースの単位認可等の諸手続を通じて、LS&Aの提供するさ

まざまな学習の機会を学生が享受することを助けている¹⁶⁾。

概して、LS&Aのアカデミック・アドバイジング・センターはカリキュラムを媒介にして学生との距離がもっとも近い専門家集団であるといえ、学生の学習上の具体的な問題や悩みをよく把握しうる立場にある。後に触れるように、アカデミック・アドバイジング・センターからカリキュラム委員が輩出されており、コース開発の議論においても学生の視点に立った論点を提起するなど、重要な役割を果たしている。

4. LS&Aにおける教養教育カリキュラムの開発体制およびスケジュール

次に、LS&A必修、領域配分必修、集中課程、選択で構成される教養教育カリキュラムの開発がどのように取り組まれているのかをみていきたい。ここでは、とくにデパートメントの発案による集中課程のコース開発に注目し、具体的な委員会組織、コース認可申請のタイムフレーム、開発の際の検討のポイント等を考察する¹⁷⁾。

4.1 カリキュラム開発にかかわる委員会の組織構成

LS&Aにおけるカリキュラム開発にかかわる委員会の組織構成を簡単に示したのが下図である。



図1：LS&Aのカリキュラム開発にかかわる組織構成

(The LSA Faculty Code等を参照し作成)

このなかで、実質的なカリキュラム開発の統括組織であるカリキュラム委員会全体会議の構成メンバー（2005-2006年度）のうち、全デパートメントより選出された委員は9名である。職位は教授、準教授、上級講師

から、専門分野は人文、社会科学、自然科学の三領域からバランスよく輩出されている。さらに、LS&Aの学生自治会（Student Government）より任命された学生代表委員が4名いる。あわせて、議決権を持たない職権上の委員として、副LS&A長、アカデミック・アドバイジング・プログラム長、優等プログラム長、寄宿制カレッジ副部長、学生教務部長補佐、学士課程教育部長補佐ら11名がかかわっている。

このほか、特定の主題や専門の職務を果たす小委員会として、コース認可小委員会、「人種および民族」コース小委員会、「予備役将校訓練」コース小委員会が組織されている¹⁸⁾。このうち、後述するように、デパートメントの提案に基づくコースおよびプログラムの新設、改定、削除にかかわる実質的なカリキュラム開発については、コース認可小委員会が統括部とデパートメントをつなぐ鍵的な活動を展開している。同小委員会のメンバーは、学士課程教育プログラム補佐が委員長を務め、専門領域の異なる教員が6名、学生教務関係のスタッフが3名、学生代表が2名の合計12名であり、大学構成員の多様な立場や視点に配慮した構成となっている。

4.2 カリキュラム委員会の責務

「LS&A教員規約（The LSA Faculty Code）」¹⁹⁾で定められているLS&Aのカリキュラム委員会の責務（Code A2.06 sec.6）は、LS&Aの教員によって可決された履修要件の運用を検討し、全般的な執行方針を実行するために必要な規則を認可することとされている。また、カリキュラムに関する執行委員会の改善を通じて教員団に提言することを責務としている。

具体的には、1. 新設コースの承認および現行コースの修正の管理、2. プログラムの変更に関するデパートメントからの報告書の受付、3. 「新しい教育事業」の開発、とりわけ学際的で、低年次生を対象としたコース開発の促進および指導、が任務として定められている。さらに、教員および学生の双方による授業評価アンケートを推進し、「多様なカリキュラムパターンの質的影響」を検討し、カレッジにおける教授の向上のための方策を提言することも任務のひとつに位置付けられている。

こうしたカリキュラムに関する企画立案、調整、実施、評価という委員会の一連の活動は、LS&Aの学士課程教育担当の副LS&A長室を通じて統括される。同室は、カリキュラム委員会の検討後、執行委員会によって承認された事案の実行に責任を負う。さらに、大学コース部門および初年次

セミナー・プログラムに対して責任を有する。カリキュラム委員会によって検討された事案はすべて執行委員会の承認の対象となり、しかるべき時期に教員団へ議題が通達され、LS&A教員規約の変更を要するあらゆる問題が教員投票に付されるという意思決定の手続きがとられている。

4.3 カリキュラム開発の流れ

4.3.1 コース認可要求

UMでは、秋学期、冬学期、春学期および夏学期の制度を採用しているため、それぞれの学期での運用を見越したコース認可要求の立案作業が年間を通じ並行して進められているとあってよい。各デパートメントから提出されたコース認可要求をカリキュラム委員会が束ねた後、決議までにかかる平均的な時間はおよそ6週間である²⁰⁾。デパートメントからの申請にかかわる手続きを簡便にし、入力されたデータを電子的に蓄積するため、「CARFs (Course Approval Request Forms)」と呼ばれるオンラインの申請システムが稼働している。個々のコース認可要求の具体的な処理過程は以下の通りである。

表2：コース認可のプロセス

1. デパートメントからの申請書提出
コース認可要求は、コース認可会議の3週間前までに教育担当の副LS&A長室に提出されなければならない。学士課程の単位であるか大学院の単位であるかにかかわらず、まずはLS&Aでの承認が必要となる。
2. 第一次審査
副学部長のメンバーが申請を審査し、追加情報の請求や疑問点の解消のためにデパートメントと連絡がとられる。
3. コース認可小委員会での検討
コース認可小委員会にて、個別の要望が検討され、承認あるいは要検討の議題に振り分けられる。
4. LS&Aカリキュラム委員会での承認
委員からの求めに応じて個々の申請要求が会議に諮られたのち、全体として承認の議題にかけられる。議題にのぼったすべてのコースは個別に検討され、承認、保留、否認のいずれかに振り分けられる。
5. LS&A執行委員会の承認
すべてのコース認可の決定は、当局に公式化される前の週までに執行委員会によって承認されなければならない。
6. 大学院での承認
大学院においても単位が授与される学士課程のコースについては、承認を得るためにすべてRackham担当の部門長室の認可事項として送付される。

7. M-Pathwaysシステム（オンライン情報システム）へのデータ登録

UMの登録オフィスは、授業の時間割が設定される前に、すべてのコース認可情報をM-Pathwaysシステムに追加しなければならない。

*M-Pathwaysとは、UMの教務、財務、人的資源などに関する情報のマネジメントシステムである。

(LSA Course Approval Requests for 2005-2006 Memorandum June 28, 2005より作成)

このうち、「第一次審査」の段階では、申請された内容がカリキュラム小委員会の委員長によって精査される。コース認可小委員会ではじめて学生代表委員の意見等が公式的に反映されることから、デパートメントからのコース認可申請および第一次審査までの初期のカリキュラム設計の段階においては、教員主導の開発がなされているといえる。

4.3.2 コース申請の必須項目と検討ポイントの具体例

上記の流れにしたがい、集中課程および副専攻（Academic Minors）のコース開発に関しては、デパートメントからの発案および申請に基づき、コースの新設、改訂、廃止がコース認可小委員会での検討を経て承認される。とりわけ、実質的な作業委員会であるコース認可小委員会がデパートメントとの対話の窓口となり、統括部とデパートメントをつなぐ重要な調整組織となっている。新コース設置の申請の際、デパートメントに求められる必須項目は以下の20項目である。これらの項目は、コース開発を行う際の重要な検討ポイントになっている。

表3：コース認可申請の必須項目

1. 有効な学期：どの学期が当該コースにとって有効か？
2. 継続期間：当該コースの開講は無期限か？ あるいは一学期のみか？
3. デパートメント長の承認：複数のデパートメントにわたる場合は、該当するデパートメント長の氏名
4. 申請日付
5. 当該コースの提供母体となるデパートメント
6. 主題
7. カタログ番号
8. 重複掲載
9. 当該コースのタイトル（コースガイド掲載用）
10. 記録：20文字以内の短いタイトル
11. 時間割
12. 再現性
13. 簡潔なコース概要

研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察

14. コース履歴（学士課程対象、あるいは学士課程・大学院双方対象）
15. 単位数
16. 単位の種別
（1）標準型、（2）優等型、（3）独立型、（4）体験型
17. 成績評価の枠組
（1）A-E：5段階評価、（2）CR/NC：単位取得あるいは単位取得無、
（3）Y：継続。第一学期でYを取得後、第二学期でA-Eの5段階評価
18. 開講キャンパス
19. 授業構成、週当たり授業時間および成績評価の構成
20. 特記事項：当該コースはデパートメントの現行カリキュラムにどのように調和するか、LS&A全体のカリキュラムにどのように貢献するか等

(CAR%の必須項目より作成)

以上の申請項目の内容に不明瞭な点や問題点がある場合は、コース認可小委員会が疑問点を明確にしたうえでデパートメントに戻し対話を重ねる。ここでは、コース認可を通じたカリキュラムの開発において、実際にどのような論点が生じているのか、具体的な事例をみてみたい²³⁾。

2006年冬学期の開講を見越した「ドイツ語308：留学準備」コースでは、受講生増加を意図した改訂として、現行は学士課程対象の一学期1単位であるコースを、学士課程対象の一学期および半期2単位のコースに変更するという要求が出された²⁴⁾。同様の理由から、2006年冬学期開講予定の「環境465」コースについては、コースナンバー²⁵⁾を現行の465から367へ一段階引き下げることが要求された²⁶⁾。あわせて、コースタイトルも現行の「ビジネスにおける環境問題の意思決定」から、「国際的企業と持続可能な開発」へ変更することが要求された。このように、低年次生に興味を抱かせ、履修しやすい条件に変更することによって「より多くの学生数をひきつける」というねらいが申請書に盛り込まれていた。

こうした提案者側のねらいに対して、コース認可小委員会では、アカデミック・アドバイジング・センターのメンバーや学生代表委員から、学習という観点に照らした場合、受講生増加という意図は単位数やコースナンバーの変更の目的として不適切であること、コース改訂の理由としては合理性に乏しいこと等が指摘され、デパートメントに再考を促す回答を送ることで合意している。

このように、コース認可小委員会では、教員および学生の双方の視点に立ったコース開発が尊重されているといえる。とりわけ、コース改訂に際し、コースナンバー、主題、既習要件、対象学年が妥当かなど、学生の視

点からみた矛盾点や問題点等が指摘されている点は注目に値する。とくに、委員会での議論においては、安易にコースナンバーを変更してしまうことによってカリキュラム全体の体系性が崩れてしまうこと、アカデミック・アドバイスを求める学生に対してカリキュラムの体系性を説明する際に困難が生じることなどが懸念されていた。ともすれば研究者としての教員の視点が強調されがちなカリキュラムの設計に学習者の視点を投影し、議論をより深めていくことに、アカデミック・アドバイジング・センターのメンバーは寄与しているといえる。

しかしながら、こうしたカリキュラム開発は限界点もはらんでいる。それは、コースおよびプログラムの新設、修正、削除にあたっての根拠データの不足である。とくに、デパートメントからの廃止、改訂にかかわるコース認可要求については、既存のコースおよびプログラムの成果を測った数量的データに基づく事後評価はほとんど問われない。学期ごとに実施されている授業評価の結果が組織レベルで次期計画に反映されておらず、教授学習の成果測定とカリキュラム開発へのフィードバックというサイクルは弱い状態にあると言ってよい。

5. LS&A必修科目の目標に関する葛藤事例

前節でみたように、集中課程のコース開発では、新設、改訂、廃止の手続きが比較的定型化され、デパートメントとカリキュラム委員会との協働が組織的に展開されているとみなせる。しかしながら、LS&Aではカリキュラム開発にかかわる葛藤事例も認められる。たとえば、LS&A必修コースのひとつである外国語の履修要件の変更とそれともなうLS&A教員規約の改訂をめぐる問題では、検討に2年間を要しながらも、最終的に教授会特別会議（2005年10月24日）の教員投票で改定案が否決（賛成51、反対65）されるという結末を迎えた²⁵⁾。

同会議では、現行の外国語の履修条件は「4学期1言語（英語以外）」のみであることに対し、「2学期1言語+2学期その他の1言語（いずれも英語以外）」という「2-2オプション」と呼ばれる履修方式の追加が提案された。あわせて、このカリキュラムの改訂の提案にともない、学位取得要件にかかわるLS&A教員規約の関係部分の変更が提起された²⁶⁾。具体的には、「ある外国語の4学期目の習熟能力」（現行）から、「ひとつないし二つの外国語（英語以外）の習熟能力が、次のいずれかを満たしている

こと：ある外国語の4学期目の習熟能力、あるいは二つの外国語それぞれの2学期目の習熟能力」(改訂案)への変更が諮られた。

そもそも、外国語の履修要件については、30種類以上の言語コースを提供するLS&Aにおいて1991年以降の懸案事項となっており、歴代のLS&A長がしばしば議題のひとつに取り上げてきた経緯がある。2004年に出された中間報告書では、改訂案の基礎となった問題意識が次のように示されている。「言語学習において、文化的および知的空間への旅は、異文化に対する思考力を向上させる。文化意識におけるこのような重要性はいくぶん、とりわけ学生の見地や、米国の教育における言語学習の役割に関する言語コミュニティの内外での最近の議論から失われつつある。会話能力が最も重視されるべきなのか？ 最低限の読解能力を達成しさえすれば条件が満たされるのか？」²⁷⁾

投票に先駆け、提案を支持する側から、「2-2オプション」の意義として、学生が多様な文化を探求する機会を保障できること、LCTL (Less Commonly Taught Languageの略。“一般的ではない言語”の意)の受講生数の増加を見込めること、初年次に履修した言語に適性がみられなかった学生の救済策となりうることを主張された。また、UMの同僚機関である米国の研究大学(コーネル、ハーバード、コロンビア、イェール、バージニア等)において言語学習での文化探求の側面が重視されている傾向が紹介され、その意義が強調された²⁸⁾。

これに対し、反対論者からは、4学期1言語履修をすべての学生に課すことが、当該言語の習熟にとって有効であることが主張され、議論は平行線をたどった。とくに、会議の席上で、寄宿制カレッジの教員から、外国語の習熟度テストの結果が紹介され、4学期1言語を学習した学生の約90%が成功を取めているという事実が反論の根拠として紹介された。さらに、2言語を履修する方法を採用した場合、学生の外国語習熟度が低下する可能性への懸念が示された²⁹⁾。こうした主張には、LS&Aのミッション・ステートメントに謳われていたように、研究総合大学としてのUMの学生が外国語習熟という卓越性を獲得することへの期待が強く投影されているものと思われる。

結局、外国語の履修要件は現行のままとされることになったが、教授会終了後、「2-2オプション」を支持するカリキュラム委員会の学生代表委員からは、否決の結果を不服とするコメントが出された。その理由として、教授会の議論では学生がいかに関言語を学ぶのかを決定するための選択肢を

学生に与えることの重要性がまったく考慮されなかったことが挙げられている。さらに、最良の方法は、学生に選択の余地を与えることであり、何が自分自身の教育にとって最良なのかを学生自身に選ばせることに尽きる、といった意見が寄せられた。

総じて、本葛藤事例が示唆することがらは、コースおよびプログラムの履修方式に関する議論に先立ち、コースおよびプログラムの目的・目標を明確に定めることが不可欠であるということである。LS&Aは、外国語の習熟能力と、異文化の探求という二つの目的のどちらを優先するのか、あるいは両立させるのかについて、組織としての明確な態度決定を欠いていた。くわえて、外国語だけで30数部門を擁するLS&Aでは、教育目的や履修方式をめぐるステークホルダーが多種多様に存在し、合意形成がより難しさを増したものと思われる。

6. むすび

以上の考察から、UMのLS&Aにおけるカリキュラムの構造および開発の方法に関する特質をまとめると大きく以下の二点となる。

第一に、LS&Aでは学生の多様な学習を保証するために、LS&A必修、領域配分必修、集中課程、選択科目の4つの構成要素から成る柔軟な構造のカリキュラムを提供している。あわせて、多様な選択肢のなかから、学生が個々の関心にそくしたコースを履修して学習をデザインしていくことを支援し、なおかつカリキュラムの一貫性を担保する機能として、アドバイス・サービスの充実化をはかっている。こうしたアドバイス・サービスは、学生の学習の成功を実現するうえでカリキュラムの開発および運用と相互補完の関係にあるといえる。アドバイスの提供にあたっては、学生の主体性と知的関心を尊重し、柔軟に対応することが意識されている。

第二に、LS&Aでは、統括的な役割を果たすカリキュラム委員会と企画提案を行うデパートメントとの協働により、学生に多様な選択肢を提供する教養教育カリキュラムの開発が組織的に展開されている。とくに集中課程および副専攻のコース開発に関しては、各デパートメントからの発案および申請に基づき、定型化されたスケジュールにしたがいコースの新設、改訂、廃止が決定される。実質的な作業委員会であるコース認可小委員会が、デパートメントと統括部をつなぐ重要な調整組織となっている。

しかしながら一方で、LS&Aのカリキュラム開発の枠組みは限界点もは

らんでいた。それは、カリキュラム開発におけるコースおよびプログラムの新設、修正、削除にあたっての根拠データの不足である。とりわけ、デパートメントからのコース認可要求に際しては、教授学習の成果測定とカリキュラム開発へのフィードバックを強化することが今後の課題のひとつであると考えられる。

以上の考察から、日本の研究総合大学における学士課程教育のカリキュラム開発への示唆を挙げれば以下の三点となる。

第一に、多様な学問領域を擁する研究総合大学の特性を活かし、なおかつ学生の主体的な学びを促進するために、基本的な知識、技能、態度を身につける必修科目と、選択の幅の広い科目群を組み合わせた柔軟な構造のカリキュラムを提供することが有効である。

第二に、カリキュラム開発においては、個々のコースおよびプログラムの開発の前提として、教育目的の明確な設定が必要である。LS&Aの葛藤事例が示していたように、とりわけ選択の幅の広い科目群を備えたカリキュラムほど、コースおよびプログラム群を束ねる上位の教育目的ないし目標の明確化が重要になる。

第三に、そうした柔軟性の高い構造を持つカリキュラムを通じて、学生個人が学習デザインを行い達成することを支援するために、カリキュラム運用の補完システムとして、アカデミック・アドバイス・サービスを学士課程教育の制度設計に組み入れることが重要である。

もっとも、LS&Aのようにカレッジのなかに専門のデパートメントを内包する組織構成と、日本の総合大学のように個々の専門学部が独立して存在している組織構成とでは、教養教育カリキュラムの開発と運営に対する教員団のかかわり方はおのずと異なってくる。とくに学生母体を有した教養教育専門の部局を持たない大規模研究総合大学において、学部間の横の連携をはかり学部と執行部との協力体制をいかに敷くのか、LS&Aのコース認可小委員会が果たしているような調整機能をどのような組織が担うのかは重要な検討課題となろう。

なお、本稿ではデパートメントレベルのカリキュラム開発の検討には深く立ち入っていない。今後の研究課題としたい。

注

- 1) 名古屋大学高等教育研究センター編 (2004) 『プロフェッショナル・スクールのための授業設計ハンドブック』、中井俊樹・山里敬也・中島英博・岡田啓

- (2003) 『eラーニングハンドブック：ステップでつくるスマートな教材』 マナハウス、鈴木克明 (2002) 『教材設計マニュアル：独学を支援するために』 北大路書房など。
- 2) Kerr (1991, pp.35 - 36).
 - 3) <http://www.lsa.umich.edu/UofM/Content/lsa/document/lsa%20profile%2010.12.05.pdf>
 - 4) LS&A内の60のデパートメント、およびLS&A外の14部局が連携してコースを提供している。
 - 5) http://www.aacu-edu.org/press_room/media_kit/what_is_liberal_education.cfm
 - 6) 川嶋太津夫 (2003) 「アメリカの学士課程カリキュラム改革の動向」 有本章編『大学のカリキュラム改革』 玉川大学出版部、233頁。
 - 7) A Report on the Harvard College Curricular Review April 2004 (http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/HCCR_Report.pdf) およびDraft Reports from Curricular Review Committees 2004-2005 (http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/cr_committees.html) 等。
 - 8) Johnson, Kent and Ratcliff, James. (2004) "Creating Coherence: The Unfinished Agenda", *New Directions for Higher Education*, No.125, Jossey-Bass, p.92.
 - 9) Johnson, Kent and Ratcliff, James. (2004) "Creating Coherence: The Unfinished Agenda", *Changing General Education Curriculum New Directions for Higher Education*, No.125, Jossey-Bass, p.87.
 - 10) *The University of Michigan Bulletin 2005-2006*, p.1.
 - 11) *The University of Michigan Bulletin 2005-2006*, p. iv.
 - 12) *The University of Michigan Bulletin 2005-2006*, p.1.
 - 13) Marjorie Horton氏 (LS&A長補佐) ヒアリング記録、2005年7月19日。Constance Cook氏 (学習・教授研究センター長) も同様に、UMのきわめて分権化された組織構造や、部局の自律性の高さなどの特性から、たとえコア・カリキュラムを導入したとしても成功は見込めず、現段階では非現実的であると述べた。Cook氏ヒアリング記録、2005年7月13日。
 - 14) Advising Centerのミッション・ステートメント。2005年10月16日付文書。
 - 15) <http://www.lsa.umich.edu/lsa/detail/0,2034,222%255Fhtml%255F147,00.html>
 - 16) <http://www.lsa.umich.edu/lsa/detail/0,2034,222%255Farticle%255F565,00.html>
 - 17) 以下、LS&Aのホームページを参照した。<http://www.lsa.umich.edu/lsa/home/>
 - 18) UMでは、米国防軍、海兵隊を含む海軍および空軍との協力関係を有し、適格者としてのすべての男性、女性に学習の機会を提供している。「予備役将校訓練」コース小委員会 (Reserve Officers Training Corps: ROTC) はそうした学習機会のひとつである。

研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察

- 19) 本規約は、LS&Aの教育方針および慣例を記したものである。規約の修正は、LS&Aの教授会で決定される。学術基準委員会や、多数の関連する部門がLS&A規約に示された学術的な方針をつかさどることに責任を負っている。
- 20) <http://www.lsa.umich.edu/lsa/detail/0,2034,1713%255Farticle%255F151,00.html>
- 21) 以下、LS&Aコース認可小委員会（2005年9月6日）で配布された内部資料「Course Approval Subcommittee Tuesday, September 6, 2005」および会議記録に基づく。
- 22) Course Approval Subcommittee Tuesday, September 6, 2005, p.17.
- 23) UMでは100から999までのコースナンバーが展開されている。この付番方式は、かならずしも高い番号がより難解であることを示すものではなく、専門化の程度を示すものである。100から200のレベルは、通常、主題に対する前提知識をほとんど持っていない学生を対象にしたものであり、初年次の学生の履修が想定されている。多くの場合、これらのコースは、300や400番台のより専門的なコースを履修する前に取られるものであるが、例外もあるため、デパートメントごとの履修要件を確認する必要があるとされている。
- 24) Course Approval Subcommittee Tuesday, September 6, 2005, p.11.
- 25) 以下、教授会資料「SPECIAL MEETING OF THE FACULTY COLLEGE OF LITERATURE, SCIENCE, AND THE ARTS Monday, October 24, 2005」およびThe Michigan Dailyの記事（“Language requirement won't change” October 25, 2005. http://www.michigandaily.com/vnews/display.v/ART/2005/10/25/435dc7570ef7f?in_archive=1）、会議記録などに基づく。
- 26) Proposed Revision of the Faculty Code: B 6.01 Sec1 Degree of Bachelor of Arts (except Joint and Teacher Certificate Programs) [Revised: FM, February 1999, pp.11, 452 - 11, 453; FM, February 2002, p. 11,707; FM, April 2003, p.11,793]
- 27) Report of the Foreign Language Committee (2004), p.4.
- 28) しかしながら、「2-2 オプション」の意義のひとつとされているLCTLの受講生数に対する配慮の裏には、担当教員のポストの維持といった人事にかかわる政治的な問題も絡んでいることは否めない。
- 29) 以下、教授会での議論のようや参加者のコメントについては次の資料を参考にした。“Language requirement won't change”. The Michigan Daily, October 25, 2005. http://www.michigandaily.com/vnews/display.v/ART/2005/10/25/435dc7570ef7f?in_archive=1

参考文献及びウェブサイト

- 右本章編（2003）『高等教育シリーズ122 大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部

- Diamond M. Robert. (1998) *Designing and assessing courses and curricula: a practical guide*, 2nd edition, Jossey-Bass, San Francisco.
- Johnson, Kent and Ratcliff, James (2004) "Creating Coherence: The Unfinished Agenda", *New Directions for Higher Education*, No. 125, Jossey-Bass, San Francisco, pp.85 - 95.
- Kerr, Clark (1991) *The great transformation in higher education: 1960-1980*, State University of New York Press, 1991.
- Ratcliff, James and Johnson, Kent and Gaff, Jerry (2004) "A Decade of Change in General Education", *New Directions for Higher Education*, No. 125, Jossey-Bass, San Francisco, pp.9 - 28.
- Stark, John and Lattuca, Lisa(1997) *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Needham Heights, mass.: Allyn & Bacon.
- The University of Michigan Bulletin 2005-2006, College of Literature, Science, and the Arts*, July 25, 2005.
- Report of the Foreign Language Review Committee*, June 1, 2004.
- LS&A Curricular Issues and Information
http://www.lsa.umich.edu/lsa/facultystaff/lsa_ug_education/curr/
- Responsibilities of the Curriculum Committee
<http://www.lsa.umich.edu/lsa/detail/0,2034,1713%255Farticle%255F147,00.html>

謝辞

本稿は平成16・17年度文部科学省海外先進教育実践研究プログラムにおける研究成果の一部である。本稿をまとめるにあたりUMのPatricia King氏（高等・ポストセカンダリー教育研究センター）、Constance Cook氏（学習・教授研究センター）、Robert Megginson氏、Marjorie Horton氏、Jayne Brownell氏、Pamela Rinker氏（以上LS&A）の他、多くの方々からご厚情を賜った。御礼申し上げたい。

3.2 ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム

－ (1) コア・カリキュラムに関する特質－

鳥居朋子

1. はじめに

本稿では、日本の大学の学士課程における教養教育カリキュラムの開発への示唆を得ることを目的に、その基礎的研究として、1636年の創設以来、約370年の歴史にわたりすぐれた学士課程教育を展開し、世界各国の高等教育機関からの注目を集めてきた米国ハーバード大学 (Harvard University) における学士課程カリキュラムについて考察する。具体的には、ハーバード大学において一般教育 (general education) を担っているハーバード・カレッジ (Harvard College 以下カレッジと略記) のコア・カリキュラム (Core Curriculum) に着目し、カリキュラムの目標、設計思想、構造などの諸点から検討を加え、その特質を明らかにする¹。

主な分析の対象は、カレッジの教育を担当している文理学院² (Faculty of Arts and Sciences 以下 FAS と略記) が作成・提供している授業概要やシラバスや、ファカルティによって執筆された一般教育に関する論稿、カリキュラム検討委員会 (Curricular Review Committees) による報告書、カリキュラム開発にかかわる担当者へのヒアリング、ウェブサイトにおける情報などである。

2. カレッジにおけるカリキュラムの歴史的展開

21世紀初頭の現在、FASではハーバード大学の学士課程の学生が共通の知的基盤を形成するためにコア・プログラムを基礎としたカリキュラムを構築し学生に提供している。すでに先行研究においてハーバードのカリキュラムの歴史的変化については触れられているが、ここでひとまずカレッジのカリキュラムの過去1世紀における変遷を簡単にたどっておきたい。チャールズ・エリオット総長 (Charles Eliot) の在任時代 (1869–1909年) にカリキュラム改革の振り子が大きく揺れ、カレッジ創設から約200年間続いた画一的なカリキュラムから、学生の自由選択の幅が一気に拡大されたカリキュラムへ改編された³。このときは、カレッジのカリキュラムの範囲が飛躍的に拡張された時代と記録されている。

しかしながら、20世紀にさしかかり、学生たちが真に自分たちの学習を最も効果的な形で構成しているのだろうかという疑念が生じ、ローレンス・ローウェル総長 (Lawrence Lowell) の下で、1914年の学期から専門分野を選択しその分野について深く学修する「集中課程 (concentration) および配分 (distribution)」という新しい履修方式が導入された。エリオット時代にいったん規定的な枠組みが解かれたカリキュラムが、専門分野のグルー

ブに束ねなおされ、学生の学習体系を明確にすることが図られたといえる。そこでは、学生が将来の専攻を視野に入れ専門分野を自由に選択する考え方を活かしつつ、特定の主題について深く学ばせることが意図されていた。

第二次世界大戦後（1945年）には、ジェームス・コナント総長（James Conant）の主導により、全米の大学やカレッジに影響を与えた”*General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*”、いわゆる「レッドブック（Red Book）」（自由社会における一般教育の目的委員会編）が世に問われた。同報告書における提起をふまえ、1950年に人文、社会科学、自然科学の三領域それぞれから少数の科目を均等に履修する「一般教育プログラム（General Education Program）」が開始された。

その後、ヴェトナム戦争の時代を経て、1974年にデレク・ボク（Derek Bok）総長とFAS長のヘンリー・ロソフスキー（Henry Rosovsky）、および同副院長のフィリス・ケラー（Phyllis Keller）らの主導により、学士課程教育の充実と改革が構想された。1978年にコア・カリキュラムの導入がファカルティによって承認され、1982年9月入学の学生から完全運用に移された。これにより、それまでの伝統的なディシプリン別の分け方ではなく、現代社会において必要とされる主題別（外国文化、歴史研究A、B、文学・芸術A、B、C、道徳的推論、自然科学A、B、社会分析）にコア・プログラムの構成要素が整理された。1997年には量的推論をコア・プログラムの領域に新設することが決議され、1999年から運用が始まった。1998年には教育政策委員会（Educational Policy Committee）が集中課程の履修要件の引き下げについての検討を開始した。2001年度からは、初年次セミナープログラム（Freshman Seminar Program）が再開されると同時に、コア・プログラムにおける履修単位数が8コース（1コースは、秋学期あるいは春学期のhalf course分に相当する）から7コースへと削減された。コア・カリキュラムの導入以降は、基本的にカリキュラム全体の枠組みは大きく変更されることはなく、学生の専門領域の自由な選択と特定の専門領域における深い探求の両立をより最適化するために、微修正が施されてきたといえる。

このように、概括的に述べれば、カレッジでは規定的で自由選択の幅が狭いカリキュラム、自由選択の幅を一気に拡張したカリキュラム、自由選択の余地は残しつつ専門分野における学習の深化を意図したカリキュラム、人文・社会科学・自然科学の三領域から均等に学ぶカリキュラムなどの変遷を経て、1982年のコア・カリキュラムの本格的な導入以降は、コア・プログラムをカレッジの学生の共通基盤に位置付け、学生個人が志望する集中課程へと有機的につなげていくことをねらったカリキュラムの構造が継承されている。

3. カレッジにおける教育ミッションおよび目標

カレッジは、「知識を創造し、学生の心を知識にむけて開き、学生が教育の機会を最良に利用することを可能にするよう努める」ことをミッションに掲げ、具体的には学生たちが卒業までに以下のような目標を達成できるよう組織的に取り組んでいる⁴。

- ・ 知的発見や批判的思考を享有し、自由な表現や考えを尊重する。
- ・ 協力的な創造の精神をもって卓越性を追求する。
- ・ 個人の行動の結果に対する責任を引き受ける。

なおかつ、以上の目標を学生が達成できるように、とくに大学側の取り組みの目標として以下を掲げている。

- ・ カレッジは、学生個人が能力や興味関心を向上し、知的・人間的可能性を開発できるよう、学生の最大限の参加を制約することからを突きとめ、その制約を取り除くことを追求する。
- ・ ハーバードにおける教育は、学生みずからが探求し、創造し、挑戦し、リードしていくよう学生を自由にする。
- ・ カレッジは、自立的にかつ生涯にわたって学習していく基盤を学生に授ける。
- ・ ハーバードは、学生に培われる学識や同僚性が、かれらの卒業後の人生において高度な知識や理解の促進、社会への奉仕へと導くことをめざす。

一方、コア・カリキュラムにおいて追求されている具体的な目標および理念は以下の通りである⁵。

- ・ 学生は自然環境や社会、および人間自身についての知識を獲得し、それらを応用できるような方法を理解する。
- ・ 学生は現代社会におけるかれらの経験を総合的に理解できるよう、他文化や歴史について批判的に解説できる。
- ・ カリキュラムは学生の倫理的問題に対する批判的思考を培い、学生は自らの倫理観を検証し、多様な倫理的思想や実践の伝統についての判断力を形成する。

以上のような目標を支えるカレッジの教育理念として、学生の知的好奇心は、特定の分野におけるいくつかの関心の高い問題を解決し、専門家の手法を用いつつ、専門家の指導を受けながら取り組むことによって最もかきたてられるということ、さらに、多様な分野の問題を解くことによって学生の分析的な能力を育成することは、卒業後の人生において遭遇する新たな知識を獲得するうえで永続的な価値を持つということに信念がおかれている。

このように、カレッジでは学生に対する基礎的な知識の注入を意図しているのではなく、学生たちが主体的かつ自立的に基礎的な知識を習得しながら、さまざまな問題に取り組むなかで、知識の習得方法や思考方法（*way of thinking*）を獲得することを最終目標としている。以下では、これら思考方法の獲得に力点を置いた固有な学習目標への具体的なアプローチとして、カレッジのカリキュラムがどのような発想に基づき設計されているのか、その構造について検討していきたい⁶。

4. カリキュラムの構造

4.1 コア・カリキュラム

ハーバードのコア・カリキュラムとは、7分野 11領域から構成される「コア・プログラム (Core Program)」を基礎に、41の集中課程における学修を組み合わせる形で体系化された学士課程カリキュラムの呼称である。コア・プログラムのそれぞれの領域およびカテゴリーごとの目標やガイドラインは下図の通りである。

図1 コア・プログラムの7分野(11領域)の目標およびガイドライン

外国文化 (Foreign Cultures) 外国文化のすべてのコースに共通な目標は、人々の生活を形作る際の文化的要素の重要性に関する学生の理解を向上し、アメリカの文化と著しく異なる文化、およびイギリス諸島、カナダ、オーストラリアおよびニュージーランドのアングロサクソン文化に関する研究を通じて学生自身の文化的仮定および伝統に対する新鮮な視点を提供することである。この分野のコースは、それぞれが関連しあった文化への視点を常に保ちながら、宗教や倫理的価値、社会、経済、政治制度、知的動向や文学および芸術作品などに注目する。主な強調点が、鍵となるテキストおよび芸術作品の分析や歴史的变化におかれようとも、あるいは個人や社会生活の基本的な視点におかれようとも、これらのコースは他の文化のエトスや固有の位置づけを説明する特殊な様式の考え方や行動を識別することを追究する。	
歴史研究 (Historical Study) 歴史研究における共通の目標は、ものごとの探究および把握の様式として学生の歴史への理解をはかることである。本コースは、歴史研究における2つの強調点にそくして2つのグループに分けられる。	A 現代の問題を歴史的に解明する
	B ある特定の出来事について細かく探究する
文学・芸術 (Literature and Arts) 本分野のコースの共通目標は、芸術的表現についての重要な理解を促進し、その他の研究分野のように、人文学が、学術的な検討および議論の場としての方法であることを例証することである。全体的なコア・カリキュラムの特性に従い、文学と芸術のコースは何が多様な分野での知識を構成するかを例証し分析するように意図されている。それは、種類、形式、範囲、用途および応用、および解釈の様式にわたる。文学および芸術のコースは、学生にとって重要な作品、主要なテーマ、あるいは特定の時間および場所における創造的な業績の一群を習熟させるだろう。これらの作品に関する検討は、人文学において重要な分析の実施および学術的な議論の本質を導くだろう。	A 文学のテキストの分析
	B 文学以外の芸術表現を修得する
	C 文学・芸術作品を社会の機能との関係で検討する
道徳的推論 (Moral Reasoning) 本コースは、人間の経験において生じる選択の機会および価値といった重要で再発する問題について議論する。その目的は、理性的な倫理あるいは政治的な選択の方法を探究することである。こうした目的のもと、本コースは、過去における同様な選択の機会について知らせる思想の重要な流れを学生に紹介し、なおかつ、いかに人々が高潔な生活の本質を理解してきたかについての意識を拡大させるように努める。これらのコースを通じて、学生が公正、義務、市民権、忠実、勇気および直接責任のような問題についての合理的な対応が可能であるということを理解することが期待される。	
量的推論 (Quantitative Reasoning) 本コースの目標は、学生に数学的・量的な思考様式を指南することである。いくつかのコースは、数学あるいは統計推論の理論的な側面に光をあてる。たとえば、整数論または演繹論理学に関するコースが、この領域に該当する。その他のコースは、自然科学、社会科学あるいは人文学における質問に対する計量的手法の適用を吟味する。不確実性の下での決定や、人口傾向の分析についてのコースはこれらの応用事例である。	
科学 (Science) 本コースの共通目標は、われわれ自身および世界を観る方法として科学についての一般的な理解を伝えることである。非常に微細な素粒子、核、原子、分子、遺伝子および細胞から、きわめて巨大な地球、太陽系および宇宙まで、さらに、人間を含む生物などを対象に検討する。各コースは、1つあるいはいくつかのトピックについて深く掘り下げる。学生は、問題を解くことや、観察、あるいは実験室で演習することによりコースに参加する。こうした経験は、科学的なリテラシーおよび数学的素養を開発するのを助け、現代の技術的かつ科学的に適応した社会に関するよりよい理解へと結びつく。	A 物理科学。量的描写を通じて自然現象の推論を行う
	B 生物学、進化学、環境科学。複雑なシステムを考察するものの、完璧な分析を施すのではなく、あくまでもシステムの基礎的な構成要素を分析する
社会分析 (Social Analysis) 本コースの共通目標は、学生に社会科学の主流なアプローチのうちのいくつかを習熟させ、それらのアプローチが現代社会における人間の行動についての理解をどのように強化しようかという判断力を与えることである。	

典拠：Introduction to the Core Curriculum: A Guide for Freshmen, Harvard University 2004-2005 より作成。

こうした目標および内容を有するコア・プログラムの枠組みの下、領域ごとに毎年 12～20 の科目（コア・プログラム全体で 200 近く）が約 1,600 名のカレッジの学生に提供されている。これらコア・プログラムの科目の 9 割以上は、テニユアを得た上級ファカルティが受け持ち、教育経験の豊富な教員による授業が展開されているという。

さらに、集中課程のプログラムとして学科（department）からはあわせて 800 近くの専門科目が提供されている。以下では、コア・プログラムの構造とその後続く集中課程との関係について、履修要件などを手がかりにコア・カリキュラムの構造に関する特徴について考察してみたい。

4.2 専門との連関を視野に入れたコアの修得

①履修モデル

カレッジでは、卒業要件として合計 32 コースを履修し単位を取得することを学生に課している。このうち、半数の 16 コースを学生自身が希望する集中課程のコースから取得することを求めている。さらに、コア・プログラムの 11 領域のうち自分の志望する専門から遠い領域の 7 コース（選択必修）を履修する。なおかつ、解説文作成（Expository Writing）のコースの受講や、外国語習熟の証明として相応の成績（目安の一例として、College Board SAT II Test における 600 点）あげることが初年次に要求されている。残りは、初年次セミナープログラムの受講のほか、基本的に学生の選択に委ねられている（コアでもよいし集中課程でも可）。

しかしながら、以上の規定はあくまでも卒業に必要なコース数の内訳を示したものであり、実際には集中課程によってコア・プログラムの履修のパターンは異なっている。とくに、学科が提供する科目と読替えるという条件で免除される科目や、あるいは必修に指定される科目もあるため、バラエティーが生じている。図 2 は、集中課程ごとの推奨履修モデルを一覧化したものである。表中の○は必修、※は免除、△および□は選択を意味している。なお、2002 年の履修要件の改訂による構造的な変化を可視化するために、各集中課程の上段に 1999 年秋から 2002 年秋までに入学の学生、下段に 2002 年秋以降入学の学生の履修モデルを並べた。

このように、枠組みだけに着目すると規定的な印象を与えがちな 7 分野 11 領域から成るコア・プログラムも、図 2 の履修モデルを見ると、学生個々人の履修のパターンは志望する集中課程によって大きく異なっていることがわかる。なおかつ、表中の備考にもあり、一部の集中課程では学生みずから、あるいは学生と指導者との相談により履修コースや免除コースを決定することが可能になっており、こうしたことが履修パターンの多様化をさらに押し進めていると考えられる。

さらに、学際的な主題の集中課程の方が、いわゆる伝統的な主題の集中課程よりもコアの選択の自由度が増している傾向が見受けられる。このことは、学生にとっては科目選択の自由度が広がることを意味するが、同時に、カレッジ全体の履修パターンが複雑になっ

ているという側面も指摘できる。しかも、上段と下段を比較すれば、2002年の履修要件の改訂により免除あるいは選択の数が増えたことから、コア・プログラムの規定性は一層弱まっている傾向にあるとみなせる。こうした履修パターンの複雑化は、コア・カリキュラムの柔構造化を促すとともに、コア・プログラムを通じた学生の学習経験の一貫性を低減させかねない力をはらんでいるとも捉えられる⁸。

図2 各集中課程の推奨履修モデル

(上段:1999年秋から2002年秋に入学の学生、下段:2002年秋以降に入学した学生にそれぞれ適用)

	外国文化	歴史研究 A	歴史研究 B	文学と芸術 A	文学と芸術 A	文学と芸術 C	道徳的推論	量的推論	科学 A	科学 B	社会分析	備考
アフロ・アメリカ研究	○	※	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
	○	※	※	※	○	※	○	○	○	○	○	
人類学	※	○	○	○	○	○	○	○	○	※	※	
	※	○	○	○	○	※	○	○	○	※	※	指導者と相談のうえ7つ履修
応用数学	○	○	○	○	○	○	○	※	△	△	△	指導者と相談のうえ△から2つ免除
	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	※	
天文学および宇宙物理学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
生化学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
生物学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
化学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
化学および物理学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
古典	※	○	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
	※	○	※	※	○	※	○	○	○	○	○	
コンピュータ科学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	□	□	△から1つ免除かつ□から1つ免除
地球および宇宙科学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
東アジア研究	※	△	○	△	○	※	○	○	○	○	○	指導者と相談のうえ△から1つ免除
	※	※	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
経済学	○	※	○	○	○	○	○	※	○	○	※	
	○	※	○	△	○	△	○	※	○	○	※	△から1つ免除
エンジニアリング科学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
イギリス・アメリカ文学	△	△	△	※	△	※	△	○	○	○	△	△から5つ選択履修
	△	△	△	※	△	※	○	○	○	○	○	△から2つ免除。ただし歴史研究 A と歴史研究 B の両方免除は不可
環境科学と公共政策	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	※	
民俗学および神話学	○	○	○	※	○	※	○	○	○	○	※	
	※	○	○	※	○	※	○	○	○	○	※	
ドイツ語および文学	※	○	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
	※	△	△	※	△	※	○	○	○	○	○	△から1つ免除
政治学	△	※	○	○	○	○	△	○	○	○	※	指導者と相談のうえ△から1つ免除
	※	※	○	○	○	○	※	○	○	○	※	
歴史	○	※	※	○	○	△	○	○	○	○	△	指導者と相談のうえ△から1つ免除
	△	※	※	○	○	※	○	○	○	○	△	△から1つ免除
歴史と文学	○	○	※	※	○	※	○	○	○	○	○	
	○	※	※	※	○	※	○	○	○	○	○	

歴史と科学	○	※	△	○	○	○	○	△	△	△	○	指導者と相談のうえ△から2つ免除
	○	※	※	○	○	○	○	※	△	△	○	副専攻により△から1つ免除。指導者との相談を要する。
美術および建築史	○	※	○	○	※	※	○	○	○	○	○	
	△	※	△	○	※	※	○	○	○	○	○	△から1つ免除
言語学	△	○	○	△	○	○	○	△	△	○	※	指導者と相談のうえ△から2つ免除
	※	△	○	△	○	△	○	※	○	○	※	△から1つ免除
文学	※	○	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
	※	△	△	※	△	※	○	○	○	○	○	
数学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	○	※	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	○	※	△から1つ免除
音楽	○	※	○	○	※	※	○	○	○	○	○	
	○	※	○	○	※	※	○	※	○	○	○	
中近東および文明論	※	△	○	△	○	※	○	○	○	○	○	指導者と相談のうえ△から1つ免除
	※	※	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
哲学	△	△	△	△	△	△	※	※	○	○	△	△から6つ選択履修
	△	△	△	△	△	※	※	※	○	○	△	△から1つ免除
物理学	○	○	○	○	○	○	○	※	※	※	○	
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	※	○	△から1つ免除
心理学	△	△	△	△	△	△	△	※	○	○	※	△から6つ選択履修
	○	△	△	△	○	△	○	※	○	※	※	△から1つ免除
比較宗教学研究	※	○	○	○	○	※	※	○	○	○	○	
	※	△	△	○	○	※	※	○	○	○	△	△から1つ免除
ロマンス語および文学	※	○	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
	※	△	△	※	△	※	○	○	○	○	○	△から1つ免除
サンスクリットおよびインド研究	※	○	○	※	○	※	○	○	○	○	○	
	※	△	△	※	△	※	○	○	○	○	○	△から1つ免除
スラブ語および文学	※	△	○	△	○	※	○	○	○	○	○	指導者と相談のうえ△から1つ免除
	※	△	△	※	△	※	○	○	○	○	○	△から1つ免除
社会研究	○	※	○	○	○	○	○	※	○	○	※	
	○	※	○	○	○	○	○	※	※	○	※	
社会学	△	△	△	△	△	△	△	※	○	○	※	△から6つ選択履修
	○	※	○	△	○	△	○	※	○	○	※	△から1つ免除
特別集中課程	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	学生個人の関心に基づき、コアプログラム常任委員会が指定（2002年に新設）
統計学	○	△	○	○	○	○	○	※	△	△	△	指導者と相談のうえ△から2つ免除
	○	△	△	△	○	△	○	※	※	○	※	△から1つ免除
視覚および環境研究	△	△	△	△	※	※	△	○	○	○	△	△から5つ選択履修
	△	□	□	△	※	△	○	○	○	○	□	△から2つ免除かつ□から1つ免除
女性・ジェンダー・性研究 (女性学)	□	※	○	△	○	□	○	○	○	○	△	指導者と相談のうえ、副専攻によって△のどちらか1つを免除。さらにプログラムによって□から1つ免除
	○	※	○	※	○	※	○	○	○	○	※	

典拠：Student Handbook <http://www.registrar.fas.harvard.edu/handbooks/student/chapter2/corecurr.html#sept2002>
 および Harvard University, "A Guide for Freshmen: Introduction to the Core Curriculum 2004-2005" を参照し作成。
 なお、2003-2004年度には新たに「特別集中課程 (Special Concentrations)」が設けられ合計 41 となった。

② 必修科目の指定からみえるコア・カリキュラムの特徴

さらに、各集中課程の履修モデルにおける必修コースの指定状況に注目すると、いくつかの興味深い特徴が浮かび上がってくる。それは、11 あるコアの領域のなかでも、集中課程の違いにかかわらずとくに必修に指定されている数の多い領域が存在することである。その傾向がもっとも顕著なのは、道徳的推論である。具体的には、2002 年秋以降、道徳的推論を免除コースに指定している集中課程は政治学、比較宗教学研究など近接領域の 5 つのみである。

このような状況を説明する要因としては、大きく二つのことが想定される。第一に、思

考方法や知識の習得方法に重きをおくカレッジの教育目標との整合性かつ体系性において、人生の選択の機会や価値について検討を行う道徳的推論が、学士課程教育においてとくに重要な意義を持つと考えられており、なおかつ学生はコア・プログラムとして提供されている共通の科目を履修することが推奨されているとする見方である。もっとも、この点について解明するには、カレッジにおける教育理念およびカリキュラムの設計思想の歴史的な流れをつぶさに検証する必要があるが、根本的な必須要素としてのコア・プログラムに倫理学を定置することが尊重されてきたハーバード固有の文脈を反映するものとも捉えられる⁹。

第二に、学科が提供する専門のコースにおいて道徳的推論への読替えが可能なコースが乏しいことに起因するという見方である。すなわち、道徳的推論が個々の学科レベルでは提供できない固有のコースであることを意味し、コースを担当する教員の専門および所属とも関係する状況である。事実、コア・プログラムの道徳的推論の担当教員の14名のうち9名が政治学科に所属している。

一方、免除コースとして指定している集中課程の数が21ともっとも多い量的推論は、応用数学やコンピュータ科学、数学、統計といった学科で提供される専門のコースで代替することが可能であるという事情を備えている。このことは、量的推論という共通の領域の傘の下にはありながらも、個々のコースの設計や内容の決定については学科ないし担当教員の裁量に委ねられている可能性が大きいことを意味する。

こうした状況をカレッジにおける学生の学習経験ということがらに引き寄せれば、領域によって履修要件が、コア・プログラムにおける基礎的なレベルのコースで充足されるケースもあれば、より専門性の強いレベルの学科のコースで充足されるケースもあり、個々の学生の経験のなかに差が生じることが考えられる¹⁰。

③集中課程の選択の分布

なおかつ、コア・カリキュラムを通じた学生の学習経験を考えるうえで、学生の集中課程への配属分布に留意することが大切であろう¹¹。各集中課程への学生の配分は一律ではなく、分布には偏りがある。たとえば、“*A report on the Harvard College Curricular Review*”, Appendix 3の表によれば、2003-2004年度の配属人数が三桁を超える集中課程は、多い順に、経済学(643)、政治学(552)、心理学(338)、社会研究(298)、歴史学(293)、生物学(290)、イギリス・アメリカ言語および文学(270)、生化学(234)、歴史と文学(192)、人類学(126)、応用数学(104)、歴史と科学(100)である(数値は人数)。逆に、配属人数が一桁の集中課程は、アフロ・アメリカ研究(8)、天文学および宇宙物理学(8)、ドイツ語学および文学(3)、中近東語学および文明論(6)、サンスクリットおよびインド研究(7)、スラブ語学および文学(9)、統計(8)、女性学(9)である。

こうした配属人数のばらつきは、コア・カリキュラムの構造に直接的には影響しないものの、科目の開講やクラス規模の問題など、コア・カリキュラムの実質的な運営にかかわ

ることがらに影響を与えると考えられる。たとえば、配属人数が集中している経済学と政治学の集中課程では、歴史研究 B、文学と芸術 B、科学 A、科学 B で必修指定が重なっていることから、これらの領域のコースは大人数クラスになる可能性が高くなる。クラス規模の違いは、学生の学習経験やその成果にも影響を及ぼすと考えられる。

5. まとめにかえて

以上の考察をまとめると、カレッジにおける教育目標、コア・カリキュラムにおける目標、およびコア・カリキュラムの構造との関係は、学生の主体的かつ自立的な学習や自由な考えを尊重し、かれらの自由選択の余地を担保している点、なおかつ、学生の関心にそくして特定の分野における知識へのアプローチや思考方法を習得させるという点において概ね適合しているとみなせる。

さらに、カレッジのコア・カリキュラムにおいては、特定の共通必修コースを全学生が一斉に履修するという方式ではなく、あくまでもコアという領域指定に意味を持たせる方式を採っている¹²。すなわち、カレッジとして重視する領域（現行は7分野11領域）をコアに指定したうえで、それら具体的なコースの履修について柔軟な方式を採り、コア・プログラムにおけるコースと学科における専門コースの読み替えが可能とする方法である。

このようなカリキュラムの思想設計や、近年のコア・プログラムの履修要件の引き下げなどにより、学生の自由な意思や選択が担保されてはいるものの、コア・プログラムの規定性は実質的に緩んだ構造になりつつあるうえ、コア・プログラムにおけるコースと学科が提供する専門のコースとの境界が不明瞭になってきているとみなせる。しかも、こうした構造的な変化に伴い、学生個人の履修パターンは多様化かつ複雑化する傾向にあることから、カリキュラムの構造における一貫性は低下していると見なさざるを得ない。すなわち、コア・カリキュラムの構造からは、ハーバードのカレッジに固有な学生の学習経験の紐帯となるものが捉えにくい状況になっているといえよう。学生の自由な選択の意思を尊重するカリキュラム設計思想ゆえの特質がここに認められる。

本稿執筆の2005年5月現在、FASでは2007年度の運用開始をにらみ、学士課程カリキュラムの改革にむけた議論の途上にある。2002年10月にFAS長のウィリアム・カービーが、コア・プログラムの廃止を含む初めての学士課程カリキュラムの全面的改訂を提案したことを受け、コア・カリキュラム検討委員会(Core Curriculum Review Committee)が、最終レポートの提出にむけて議論を展開している。委員会が作成した中間レポートにおける問題意識および分析視点のひとつに、従来のカリキュラムが学士課程における学生の全体的な経験の他の部分にどのように作用してきたのかという問いが提示されていることは注目に値する¹³。コア・カリキュラムに代わる新カリキュラムを展望するなか、学士課程カリキュラムの構造的な一貫性および体系性もさることながら、カレッジ全体における学生の経験の一貫性がどのように創出されようとしているのかが注目される。委員会の議論に

において検討されている問題点や課題などの内容、および新カリキュラムの開発過程については稿を改めたい。(2005年5月27日成稿)

主要参考文献

- Johnson, D. Kent and Ratcliff, James L. (2004) .“Creating Coherence: The Unfinished Agenda”, *New Directions for Higher Education*, No.125.
- Keller, Phyllis (1982) .*Getting at the Core: Curricular Reform at Harvard*, Harvard University Press.
- Harvard University Faculty of Arts and Sciences (2004) . *A Report on the Harvard College Curricular Review April 2004*.
- Harvard University Faculty of Arts and Sciences (Fall 2004) . *Essays on General Education in Harvard College*.
- Harvard University (2005) . *A Guide for Freshmen: Introduction to the Core Curriculum*.
- Harvard University Faculty of Arts and Sciences (2004) . *Courses of Instruction 2004-2005*.
- ヘンリー・ロソフキー著、佐藤隆三訳 (1992) 『ロソフキー教授の大学の未来へ』TBSブリタニカ。
- 今井重孝 (2003) 「ハーバード大学」有本章編『大学のカリキュラム改革』III部3章、玉川大学出版部、251-263頁。
- 深野政之 (2005. 3) 「ハーバードのカリキュラム改革—コア・プログラムの廃止—」『IDE 現代の高等教育』No. 468、74-80頁。

注

- 1 なお、ハーバード大学では学士課程教育カリキュラムの2007年度からの全面改訂を見越し、サマーズ総長、カービーFAS長の体制のもと、2002年10月よりカレッジのカリキュラム改革の検討を開始している。2004年4月に提出された中間報告書では、コア・プログラムの廃止とそれに代わるハーバード・カレッジ・コースの新設を含む提言が盛り込まれた。ハーバード・カレッジ・コースについては具体性に欠けることなどを理由にファカルティから多くの批判が寄せられ、最終報告書の提出に向けた議論が遅れが生じている。本稿では、カレッジにおけるカリキュラムの将来像が不可視である現在、ひとまず2006年度まで効力を持つものとしてコア・プログラムを基盤としたカレッジのカリキュラムの構造的特質を検討する。
- 2 FASの学科(department)は次の通り。アフリカおよびアフリカ・アメリカ研究、人類学、天文学、生命科学、ケルト語および文学、化学および分子生物学、古典、比較文学、地球および宇宙科学、東アジア言語および文明論、経済学、イギリス・アメリカ文学および言語、ドイツ語および文学、政治学、歴史、美術および建築史、科学史、言語学、数学、音楽、中近東言語および文明論、哲学、物理学、心理学、ロマンス語および文学、サンスクリットおよびインド研究、スラブ語および文学、社会学、統計、視覚お

-
- よび環境研究。
- 3 カレッジにおけるカリキュラム改革の歴史については、Harvard University Faculty of Arts and Sciences (April 2004) , “A Report on the Harvard College Curricular Review”, 3 - 5 頁を参照した。
- 4 The Mission of Harvard College, “Student Handbook”
<http://www.registrar.fas.harvard.edu/handbooks/student/mission.html> (06/03/28)
- 5 <http://www.courses.fas.harvard.edu/~core/redbook.html> (06/03/28)
- 6 なお、コア・カリキュラムの提唱者の一人であるデレク・ボクは、著書のなかで「何らかの合理的な共通の目標のセットに向けた一貫性のあるカリキュラムを備えることなしにカレッジが永続する場合は、常に、学士課程教育は弱体化するだろう。」と、カリキュラムにおける一貫性のたいせつさを述べている。Bok, Derek (1986) , *Higher Learning, Harvard University Press*, p.45.
- 7 コア・プログラム・オフィスのダイレクター、Susan Lewis 氏へのヒアリング (2005年3月10日)。なお、シニア・ファカルティがコア・プログラムを担当する利点として、
1. 次世代に自分の専門領域を背景としたトピックや世界(価値観)を提供できること、
2. ティーチングから得られる示唆を研究に反映できること、がファカルティのあいだで認識されているという。
- 8 Johnson と Ratcliff は、21 世紀初頭の現在のいまでも、一貫性のあるカリキュラムを構築することは、大学における一般教育に残された大きな課題であると指摘したうえ、カリキュラム改革の過程は統一(求心的)と階層化(遠心的)への力という拮抗した緊張をはらみ、知識の拡張、および学生やかれらの能力および関心の多様化に適合するカリキュラムの専門分化、社会的、技術的、経済的、政治的な社会の優先事項に見合ったコースの精緻化はすべて、カリキュラムの遠心力として作用すると述べている。Johnson, D Kent and Ratcliff, James L. (2004) , "Creating Coherence: The Unfinished Agenda", *Changing General Education Curriculum (New Directions for Higher Education*, no.125, Spring 2004) , Jossey-Bass., p.88.
- なお、Handbook of the Undergraduate Curriculum によれば、一貫性 (Coherence) とは、「学生が、世界に関する有用で永続的な技術や洞察力に結びついた論理的なコースワークの配列を体験し得るようなカリキュラム内における相互連結。形成された要求や提示された情報における単なる一貫性を超えたものを意味する複雑な概念」、と定義されている。Gaff, Jerry G. and Ratcliff, James L. and Associates (1997) , *Handbook of the Undergraduate Curriculum*, Jossey-bass, p.708. さらに、ハーバードにおいても、コア・カリキュラムの開始以後、学生側からの批判の一つとしてプログラムに一貫性がないことが挙げられる一方で、教員側はコアに一貫性があると信じているという状況が生じていたという。今井重孝「ハーバード大学」有本章編『大学のカリキュラム改革』III 部 3 章、玉川大学出版部、2003 年、256 頁。
- 9 1988 年 4 月に公開されたデレク・ボク総長(当時)のレポートによれば、「ハーバードの新しいコア・カリキュラムにおける画期的な革新は、学士課程の学生全員が道徳的推論のコースを取るという履修要件であった。」とされている。Harvard University, The President’s Report: 1986-1987, p.10. (Harvard University Archives)
<http://pds.harvard.edu:8080/pdx/servlet/pds?id=2582483&n=11&s=4&res=3>
(06/03/28)
- また、この点に関しては、道徳的推論 (Moral Reasoning 64, 2005 spring) を担当する Professor. Muirhead へのヒアリングにおいても、ハーバードですべての学士課程の学生にとって道徳的推論が重要だと考えられてきた側面があるという指摘があった。Professor Russell Muirhead へのヒアリング (2005 年 5 月 3 日)。
- 10 なおかつ、コースの質という点に関してみれば、コア・プログラムにおけるコースと学

科における代替コースとの質の水準をどのように揃えるのかという問題が想定される。こうしたカレッジ教育の質の担保について言及したガイドラインに相当するものは、管見のかぎり見当たらない。

- 11 なお、学生が集中課程を決定する時期は初年次の終わりである。この、他大学と比して早期に選択時期を設定していることについては学内で賛否両論がある。現在、カリキュラム検討委員会では、選択時期を2年次の第1タームの終了時点にずらすことを検討している。なぜなら、大学に入学したばかりの学生にとって、初年次はさまざまな内面的かつ外面的なプレッシャーを受けながら大学に適応する移行期に相当すること、なおかつ集中課程を決定するに十分な知識や情報が不足していること、が想定されるからである。さらに、初年次での履修が推奨されている科目（解説文作成法、外国語学習、その他コア・プログラムの履修要件を満たすための科目など）により、初年次生の学習経験は多岐にわたる。
- 12 この点について、同じく「コア・カリキュラム」を有することで著名なコロンビア大学（Columbia University）のカレッジにおけるコア・プログラムは規定性がきわめて強いものであるとみなせる。カレッジの1年生は、共通のトピックについて議論し対話を深めることにより、カレッジにおける学修で使用する共通言語を獲得することが企図され、「現代文明論（Contemporary Civilization）」など、必修に指定された科目を少人数クラスで一斉に履修することが課されている。
- 13 Harvard University Faculty of Arts and Sciences (2004) . *A Report on the Harvard College Curricular Review April 2004*, p.5. なお、注目される今後の予定のひとつに、2007年のニューイングランド地区基準協会の高等教育機関判定委員会（the Commission on Institutions of Higher Education, the New England Association of Schools and Colleges）による外部評価がある。2006年1月より新基準が適用されることが発表されており、ハーバードのカリキュラム開発プロセスの議論にもこれらの新基準がなんらかの影響を与えることが予想される。

謝辞

本稿をまとめるにあたって、ハーバード大学デレク・ボク・センター長の James Wilkinson 教授、同大学コア・プログラム・オフィスのダイレクター Susan Lewis 氏、および同大学 FAS 政治学科の Russell Muirhead 助教授から多大なご厚意を頂戴し、おおくの示唆を得た。記して謝意を表したい。

3.3 ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム

－ (2) 一般教育カリキュラムの開発プロセス－

鳥居朋子

1. はじめに

本稿では、拙稿「ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム－(1) コア・カリキュラムに関する特質－」と同じく、日本の大学の学士課程における教養教育カリキュラムの開発手法への示唆を得ることを目的に、その基礎的研究として、1636年の創立から長い歴史にわたってすぐれた学士課程教育の実績を持つ米国ハーバード大学 (Harvard University) における一般教育カリキュラムの開発過程について考察する。具体的には、ハーバード大学カレッジ (Harvard College 以下カレッジと略記) の学士課程の教育を担っている FAS (Faculty of Arts and Sciences 以下 FAS と略記) において 2002 年秋から着手された一般教育カリキュラム (General Education Curriculum) の大幅な改訂の模様を検討する。今次の改訂は、過去 30 年間カレッジにおいて続いているコア・プログラム(Core Program)¹の廃止と、それに替わる新コースの開設を含む、きわめて大掛かりな改革案を含むものである。研究総合大学における組織的な学士課程教育カリキュラム開発のプロセスを検討するにあたり、FAS における現在進行中の開発事例は格好の考察対象の一つであると見なせる。

とくに、本稿ではハーバードのカレッジに固有な文脈や組織風土を考慮しつつ、カリキュラム開発にかかわる組織体制、検討の範囲および論点、組織的取り組みにおける工夫などの特質を明らかにしながら、学士課程教育カリキュラムの開発手法のポイントを整理する。なかでも、これらのポイントがハーバード大学 FAS でのカリキュラム・レビューの議論においてどのように検討されているかに留意しつつ、カリキュラム開発の特質を整理したい。具体的な分析の対象は、カリキュラム検討委員会の報告書、報告書の草稿、教員によって執筆された文書や小論、大学が発行する新聞等の記事 (The Harvard Crimson や The Harvard Gazette 等)、大学内部資料 (Harvard University Archives)、教員やスタッフに対するヒアリング・メモ、大学のウェブサイトにおいて公開されている情報や資料等である。

2. カリキュラム開発の推進体制

2-1. ワーキンググループおよびカリキュラム検討委員会の構成と任務

今回の学士課程教育の大規模な改革は、2001 年 10 月に総長に就任したローレンス・サマーズ (Lawrence Summers) の記念式典スピーチにおいてすでに表明されていた。サマ

ーズ総長は、ハーバードの将来構想を描くにあたって、学士課程教育、大学の一体性、自然科学プログラム、グローバリゼーションを焦点とした大学改革の計画を主張した²。

その後、2002年10月にFAS長にウィリアム・カービー（William Kirby）の主導により、過去30年間において初めての学士課程の一般教育カリキュラムの全面的改訂が開始される。今回の改訂にあたっては、21世紀の最初の四半世紀にわたって有効性を発揮するような学士課程教育カリキュラムの構築をにらみ、単に部分的な検討および改訂（review）にとどまらず、新しいカリキュラムの提案（renew）を含む抜本的な改革が射程に入れられている。財政面においても、2005年には約120万ドルの予算を、FASにおける学士課程教育および学生生活の向上、大学院生のフェローシップ、教員の拡張などに充てることが見込まれている³。

一般教育カリキュラムの改訂が着手された当初は、カリキュラム検討運営委員会（Curricular Review Steering Committee）の下に置かれた4つの専門ワーキンググループ（学生の総合的な大学経験に関するワーキンググループ、集中課程に関するワーキンググループ、一般教育に関するワーキンググループ、教授法に関するワーキンググループ）によって体制が組まれた（Interim report Dec.2003）。以下は、委員会およびワーキンググループの任務である。

①カリキュラム検討運営委員会（Curricular Review Steering Committee）

カリキュラム検討運営委員会は、ハーバード大学の学士課程生のカリキュラムの特定事項を検討するために委任された4つのワーキンググループの共同委員長を含んでいる。運営委員会はFAS長のカービーおよびカレッジ長のグロスの共同委員長を擁している。運営委員会の任務は、特定のワーキンググループの活動を調整し、ワーキンググループにおける作業の前進への橋渡しとなるトピックを議論するフォーラムを開催し、カリキュラムに広範に影響する問題を検討することである。

②学生の総合的な大学経験に関するワーキンググループ（Working group on Students' overall academic experience）

学生の総合的な大学経験に関するワーキンググループは、カレッジのカリキュラムの大きな枠組みに視点を投じ、初年次、集中課程の選択時期、アドバイス制度、留学経験、学術的な活動と課外活動との関係などのトピックを検討する。

③教授法に関するワーキンググループ（Working group on Pedagogy）

教授法に関するワーキンググループは、いかに学生を教えるかという点に注目する。具体的には、初年次セミナーや他のセミナーと同様に、講義とセクションにおいて提供されるコースの有効性、個人指導の役割、キャップストーンの実験と接合するカリキュラムの階梯の範囲、文章作成の指導方法、外国語の習得の奨励方法、試験準備期間の役割、インターネットの活用といったトピックを検討する。

④一般教育に関するワーキンググループ (Working group on General Education)

一般教育に関するワーキンググループは、21世紀に適切なより広範な教育を学生が享受するためのメカニズムに注目する。同ワーキンググループは、カリキュラムにおいてどれほど一般教育に重点をおくべきか、なおかつどのような方式を採用すべきかを検討する。最終的に、ワーキンググループは適切なコースを提供する方法について検討する。

⑤集中課程に関するワーキンググループ (Working group on Concentrations)

集中課程に関するワーキンググループは、学士課程教育カリキュラムにおける集中課程の目的という点から検討する。さらに、集中課程の選択科目の適切な配置、学科と学際的な委員会との関係、および集中課程の構成方法などについて検討する。ここには、共同集中課程、副専攻、資格証明などの論点も含まれる。

これらワーキンググループの名称から認められるとおり、初期の段階からコア・プログラムの若干の改訂という域を超えた学士課程の一般教育カリキュラムの全面改訂が企図されていた点は重要である。すなわち、カリキュラムの構造を刷新することによって、ハーバード・カレッジ・コース (Harvard College Course 以下 HCC と略記) を中心的な構成要素とする一般教育カリキュラムの創出が意図されていたといえる。

運営委員会の下に置かれた5つのワーキンググループは、後に委員会組織に発展し、2005年5月現在のカリキュラム検討運営委員会体制における専門委員会は以下の7つである。

- ・一般教育に関する委員会 (Committee on General Education、以下 CGE)
- ・科学技術教育に関する委員会 (Committee on Science and Technology Education、以下 CSTE)
- ・助言および相談に関する委員会 (Committee on Advising and Counseling、以下 CAC)
- ・解説文作成プログラム検討委員会 (Committee to review Expository Writing、以下 CEW)
- ・教授法改善に関する委員会 (Committee on Pedagogical Improvement、以下 CPI)
- ・1月学期に関する委員会 (Committee on a January Term、以下 CJT)
- ・海外体験に関する委員会 (Committee on Study Abroad、以下 CSA)

このうち、CPIは常設委員会 (standing committee) であり、その他は特別 (ad hoc) に設けられた委員会である。それぞれの専門委員会は、定例会議を2週間に一回開催し、事前報告書 (preliminary report) や2004年4月の中間報告書 (Interim report) の提出を経て、最終報告書の作成にあたっている。下図は委員会体制を簡潔に表したものである。今次のレビューは総長直轄のカリキュラム改訂作業ではあるものの、実質的な権限はFAS長にあり、意思決定にかかわる一定の独立性が保たれているため、図中では総長とFAS長

の間は破線で結ばれている。

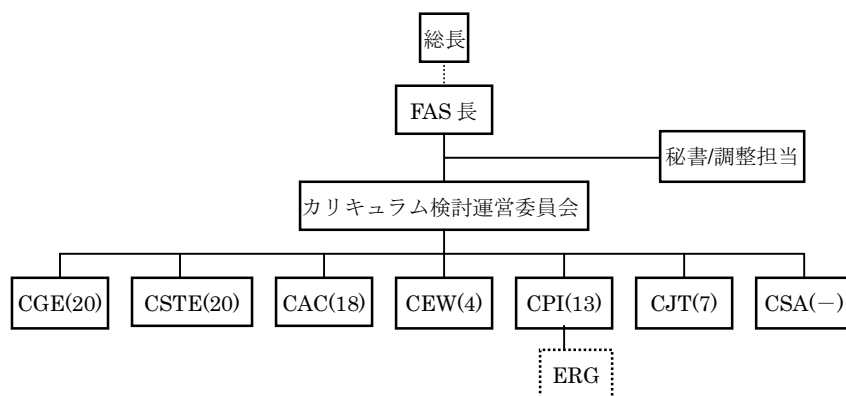


図1:カリキュラム・レビューの委員会組織構成 (2005年5月現在。()は委員会の人数)

デレク・ボクセンター長 James Wilkinson 氏へのヒアリング 2005年5月5日により作成

さらに、2005年5月には、CPIの脇に教育調査グループ (Education Research Group 以下 ERG と略記) が設置された。ERG とは、CPI との相互支援を目的の一つとして、カレッジの教育改善にとっていかなる調査やデータが有効なのかを検討することを任務としている。第一段階として、教員対象の事前調査 (教育改善のためのデータに関する意向調査) を実施し、かれらがどのようなデータが自分たちの授業改善にとって有効であると考え、なおかつ必要としているのかを明らかにするための基礎調査を計画しているという⁴。

なお、ハーバード大学の学内組織は分権化がきわめて進行しており、各部局における自律的な意思決定が遂行されている一方で、学生や教育、研究に関するデータや情報が一元的に保管され十分に活用されていないといった問題も存在する。たとえば、機関の中央レベルの管理行政部門のひとつである「大学調査評価室」(Office of Institutional Research and Evaluation、以下 OIRE)⁵と FAS との関係についてみれば、学生や教育にかかわるデータを介した両者の結びつきはこれまでのところ脆弱であった。そうした問題意識をふまえて新たに設置された ERG には、FAS の教員のほか、OIRE のスタッフ (IR、統計の専門職員ら) も参加し、学内情報の有効かつ合理的な活用が目指されている⁶。このように、FAS 長の主導性のもと、カリキュラム改訂にかかわる論点にそくし、委員会体制が柔軟に構築されている。

2-2. カリキュラム検討委員会のメンバー

各専門委員会の委員長には、個人および団体等の資金寄付者の名前を冠する名誉称号⁷を与えられた評価の高い年長の教員が任命されている。また、CGE、CSTE、CPI には 2 名ずつ、CAC、CJT にはそれぞれ 1 名の学生代表委員 (表中の網掛け部分) が参加している。

表1 カリキュラム検討委員会の構成およびメンバー

	CGE	CSTE	CAC	CEW	CPI	CJT
委員長	William Kirby	Benedict Gross	David Pilbeam	James Engell	Laurel Ulrich	Tom Conley
委員	Drew Faust, Evelyn Hammonds, Nicholas Josefowitz, Robert Kirshner, Andrew Knoll, Matthew Mahan, Charles Maier, Louis Menand, Naomi Pierce, Steven Pinker (Johnstone Family Professor of Psychology), James Rice, Michael Sandel, Kay Shelemay, Alison Simmons, Diana Sorensen	Marie Dahleh, Gerald Gabrielse, David Haig, Jack Howard, Eric Jacobsen, Daniel Lieberman, Richard Losick, Robert Lue, Scot Martin, Eric Mazur, Hongkun Park, Nathan Rosenberg, Dimitar Sasselov, Daniel Schrag, Michael Smith, Elizabeth Spelke, Clifford Taubes, Tave van Zyl	Anya Bernstein, David Borden, Rory Browne, Marie Dahleh, Daniel Donoghue, Jay Harris, John Hutchinson, Sandra Naddaff, Donald Pfister, Catherine Shapiro, Stuart Shieber, Wendy Torrance, Greg Tucci, Diane Weinstein, Danny Yagan	Peter Gomes, John Huth, Devid McCann	Paul Bergen, Deborah Foster, Thomas Kelly, Richard Light, Robert Lue, Xiao-Li Meng, Patricia O'Brien, Ann Rowland, Jacob Russel, Sara Lynn Schwebel, Josanna Weeks, James Wilkinson, Joshua William Yaphe	John Dowling, Jane Edwards, Robert Lue, Reva Minkoff, Elisa New, William Todd III, William Wright-Swadel
職権上の委員	Elizabeth Doherty, Benedict Gross, Lawrence Summers	Douglas Melton, Venkatesh Narayanamuri	Thomas Dingman, John O'Keefe			
客員委員	A. Clayton Spencer					
スタッフ	Donald Stone					
委員会人数	20	20	18	4	13	7

典拠: カリキュラム委員会メンバー表 http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/cr_committees.html を参照し作成

3. カリキュラム検討のプロセス

3-1. 大規模なカリキュラム改訂の背景

以上のような委員会体制の下、具体的な議論プロセスはどのように展開しているのかを概観したい。

カレッジにおける今次のカリキュラム・レビューは現在も進行中だが、これまでのプロセスはいくつかのメルクマールによって大まかな時期区分が可能である。

- ① FAS 長カービーの提起による検討作業の本格的な開始 (2002年10月)

- ② カリキュラム・レビュー委員会の中間報告書の発表（2004年4月）
- ③ 対話集会等の開催や報告書に対する意見の集約（2004年12月～2005年2月）
- ④ カリキュラム検討委員会の最終報告書ドラフトの作成と吟味（2005年6月現在）

以下、こうした時期区分のなかでも、本稿ではとくに②の中間報告書の発表以降に焦点をあてる。

すでに多くの先行研究や大学教育の現場から注目されているように、ハーバードでは1978年に導入が決定されたコア・カリキュラムの運用が30年近く継続している。2002年10月に発表されたコア・プログラムの廃止を含む全面的改訂のニュースは世界の高等教育界を賑わせ、2004年4月に発表された中間報告書（*A Report on the Harvard College Curricular Review. SUMMARY OF PRINCIPAL RECOMMENDATIONS*, April 24, 2004. 以下 Report, April 2004 と略記）は学内外の注目を集めた。とりわけ、注目の的となった一般教育カリキュラムの全面的改訂の気運が高まった主な理由を中間レポートから拾い上げると、以下の通りである。

- ・ 集中課程とコアの履修要件の制約が学生を拘束していること。カレッジの教員が提供する豊富なコースを探究する機会があまりにも少ないという学生たちの不満。
(Report, April 2004, p.6)
- ・ 学生たちは、概ね、履修する個々のコア・コースのほとんどが優れていると考えてはいるものの、コア・プログラムに対する学生および教員の熱意は時代とともに低下していること。多くの教員が、どのコースをコアに含めるかを評定するプロセスが不透明で厄介なことがらであることを認めている。学生も教員も、各コア領域の特定のガイドラインに関する明確な一致した見解を持っていない。また、なぜあるコースがコアに含まれ、なぜ別のコースはコアの外におかれているのかについての区別がはっきりしないため、説明や正当化が困難になっている。
- ・ コアで提示されたコースに大幅に制限されるなかで履修要件を満たすために、学生たちは時々自分自身の能力あるいは目標よりも低いレベルのコースを履修してしまう。学生がコアの履修要件を満たすために限定的な選択を行うにしたがい、かれらは大人数コースを取らざるを得ないことに不本意さを感じるようになっていく。
- ・ コア・コースの範囲が、大部分は個々の教員の主導によって決定されるため、学生が興味を抱き、なおかつコアのガイドラインを満たすような領域のコースがないという苦情がしばしば聞かれる。(以上、Report, April 2004, p.12-13)

たしかに、1978年にコア・プログラムが導入された当時の教員の熱意は、現在と比べて高いものであったとみなせるかもしれない。当時、コア・プログラム導入の主導者の一人であったロソフスキー（Rosovsky）FAS長（当時）が報告書に寄せた序文（*Report to the faculty and students on the core curriculum*, May 1979 Office of the Dean, FAS, HUA

979.14, Box No. 219) にも、何をコアとして設定するのかという問題や、コアに指定するコースのガイドラインというものもどうするのかといった原則にかかわることがらに強い問題意識が向けられていたことが読み取れる。また、コア・プログラムを導入した当時の総長であったデレク・ボク(Derek Bok)も、1974年から1978年にかけて実施された前回の大幅なカリキュラム・レビューが、当時の傾向としてハーバードや他大学において研究および大学教育への関心が強まるなか、学士課程教育に対する新たな熱意を生み出したと回顧している⁸。

しかしながら留意すべきは、中間報告書で言及されているコアに対する熱意の度合いについては、実証するに足る量的・質的データが添えられておらず、これをカリキュラム改訂の説得的かつ合理的な根拠とするにはいささか弱いと指摘せざるを得ない点である。むしろ、今次の全面的改訂の理由は、コア・カリキュラムの構造的特質から起因する科目履修パターン「複雑化」⁹と、しばしばサマーズ総長が公の場でカリキュラム改革の大きな周期について言及しているように、前回の大幅な改訂から30年が経過し、21世紀の初頭にあるカレッジがカリキュラム刷新の時期(Timing)にさしかかったと執行部がみなしているところに求められると考えられる。

3-2. カリキュラム検討委員会中間報告書における主な提言

中間報告書は、カリキュラム検討委員会における検討内容の概要を述べたうえで、57の提言(Recommendations)を巻末に掲載している(本報告書に再掲)。先行研究においては、中間報告書における提言は、1. Harvard College Course、2. 必修単位と専攻決定の時期、3. 少人数クラスと演習、4. 国際分野と自然科学分野、5. 学年暦の調整と実験プログラム、6. 論文作成および高度の研究プログラム、7. アドバイザー・オフィス、8. 新入生寮の廃止、の8つの柱に整理されている¹⁰。提言の範囲は、カリキュラムに限定するものではなく、広く学生生活や研究活動に及ぶものである。

ひとまず、これらの広範な提言が導かれた根拠をとらえるために、中間報告書において現行の一般教育カリキュラムの問題点が指摘され、解決方法を論じられている部分を見ておきたい。それらの論点から、カリキュラム検討委員会における議論の範囲と主要な論点を把握することが期待できる。

まず、一般教育に関する問題点や課題意識としては、以下のことが指摘されている。

①カリキュラムにおける柔軟性とHCCに関する点(Report 2004, pp.13-16)

- ・ 現行コア・プログラムにおける選択の幅が少ない。さまざまな要求を満たすコースを選択しながら学生の探究や知的関心に柔軟性をもたせることが必要。
- ・ どのトピックや方法が学生たちの学習に最適なのかについてのガイダンスがない。コアは学生に多様な思考方法を紹介するものの、ある学問領域の狭い側面を提示したに過ぎない。学生たちは、より広く、かつ基礎的な知識へのより統合された導入を求めているにもかかわらず、カレッジはそれに答えきれていない。

- ・ これらの問題を克服するために、FAS は新しい一般教育の構成要素の中心として HCC と称する新たなコース群を開発することが求められる。
- ② 文章と口頭による発表に関する点 (Report 2004, pp.16-18)
- ・ 従来の文章作成プログラムは、初年次における「Expository Writing 20」(解説文作成) という必修プログラムと、「Expository Writing 10」というプログラムの限定的なものであったこと。組織的な取り組みというよりは、一部の教員あるいは集中課程の献身的な取り組みにより学生の文章作成能力の向上がはかられていたこと。とくに、科学の集中課程において取り組みが弱かったこと。この点を組織的・制度的に強化し、カレッジの学生の文章作成能力をさらに高めることが必要。
 - ・ カレッジはこれまで口頭発表の技術獲得に対する制度的な取り組みが弱かった。セッションやセミナーでの議論、正課外における活動での実践に過ぎなかった。集中課程のプログラムの部分に文章および口頭によるコミュニケーションについての指導およびフィードバックを位置づけ統合することが必要。
- ③ 外国語学習に関する点 (Report 2004, pp.18-19)
- ・ グローバル社会における市民として学生を育成するには、文化の文脈にそくして外国語を指導することが重要。現在は約 60 ヶ国語が教えられている。学生の報告によれば、かれらにとってカレッジでの教育の最良なものに外国語教育が挙げられているし、卒業生からもカレッジでもっと外国語を勉強したかったという声を聞く。しかし、現行のカリキュラムでは、集中課程の学習の基礎として、言語の引用、海外での学習やインターンシップ、研究の準備のため、原書を読むためや、民族特有の文化的な遺産をつなげるため、あるいは単なる活用や楽しみとして学生たちはそれぞれの目的を持って外国語を学んでいる。過去 5 年間で、外国語コースへの登録者数は 20%増加した。現在の規則に入学時点で外国語の要件を満たしている学生は全員、1 学期分の外国語コースか、あるいは 1 学期分の外国語で教授されるコースを履修することを勧める。その履修時期は、在学 4 年間のいつの時点でも良いことにする。
- ④ 数量的分析技術に関する点 (Report 2004, pp.19-20)
- ・ 外国語学習と同じく、あらかじめ決められた要件にみあうことを基準とした履修要件から、学生が初年次の時点から能力を進展させていくような履修要件が求められる。一般教育要件の定義や HCC の基準における数量的能力に特別の注意を向けることが必要。
- ⑤ 入門科学に関する点 (Report 2004, pp.19-21)
- ・ 科学の入門コースは、それぞれ重なり合うものの、3つの異なったタイプの受講生に対応する。それは、一般教育の要件として履修する学生、医学部のようなプロフェッショナルスクールへの進学準備として履修する学生、科学分野の集中課程および上級の学習の準備のために履修する学生、である。科学教育の連続性という特性のために、基礎コースは、学生のそれまでの経験および数学的な背景に見合ったレベルで教える

れる必要がある。知的刺激に満ちた方法で、複数の科学学問領域が融合してきていることから、科学はますます学際的になっている。科学の入門コースは、HCC で想定されているような（化学と生物学、数学と物理学などの統合コース）、より統合されたコースとなるべき。FAS 長に対し、入門科学のコースを再設計し、準備医学教育カリキュラムの再検討を計画する科学の教員によるワーキンググループの設置を求める。ワーキングには、メディカルスクールの教員も含まれるべき。

⑥ 道徳的推論に関する点 (Report 2004, p.22)

- ・ 一般教育プログラムがいかに柔軟性を増そうとも、倫理的責任を持った市民やリーダーを育成することが課されている。これまでのコースを維持しつつ、新しい道徳的推論のコースを開発するという方法がある。これらコースは、一般教育の人文あるいは社会科学の履修要件を満たすだろうし、HCC において適切な道徳的探究を盛り込むということもある。学科における方法論のコースや個人指導に道徳的探究を織り込むということもあるし、集中課程において学問領域を横断するようなモジュールを組み合わせることもありうる。教授法開発も必要であり、たとえば倫理的なジレンマの分析にケースメソッドが適合する。FAS 長は、一般教育プログラムに、倫理的、道徳的探究を組み入れていく方法を検討することが必要。

次に、集中課程に関して指摘されている主な問題点について概観する。

① 集中課程の決定時期 (Report 2004, pp.24-26)

- ・ 他の同僚機関と比べて、集中課程の選択決定時期が早い。現行では、初年次の終わりに選択・決定を求めているが、より多くのコースやフィールドを予備体験でき、選択のためのより良い情報を得るために、集中課程の決定時期を 2 年次の第一学期の末にずらすことを勧める。

② 集中課程の履修要件の構造に関する点 (Report 2004, pp.26-29)

- ・ 現在の集中課程の要件は、概ね、ある学問分野の総合的な網羅か、あるいは優秀コースにおいては大学院での研究の準備に焦点があてて組み立てられている。大学は学生にこれらの目標を達成できるような機会と助言を提供する。しかしながら、多くの学生は集中課程に対して限定的な展望をもち、興味関心とは関係のない複合的な探究を好み、学問分野において追究する計画は持っていない。学問領域の習熟のあかしとしてではなく、文理科学におけるリベラル教育の一部として集中課程を展望する。集中課程のレベルを、非専門家に対する一般教養教育のレベルに下げ、集中課程の要件を、最大 12 とすることを検討する必要がある。また、これまで優秀コースとそれ以外のコースに分けられていた要件を一本化することを勧める。学生に卒業論文を書くことを奨励するものである。「優秀者限定」の集中課程は廃止し、卒業論文作成はすべての学生か、あるいは志望する学生に課すことにする。また、卒業論文の経験にかわる代替案の開発を勧める。

- ・ 学生と教員の相互関係を強めるために、すべての集中課程において教員が指導する少人数のジュニアセミナーの導入をはかるか、あるいはすべての集中課程を少人数化することを勧める。すでに、政治学科およびイギリス・アメリカ文学および言語学科では、同趣旨のジュニアセミナーが導入され成功している。
 - ・ 学問領域横断のコースモデルを検討するうえで、すべての集中課程は入門レベルおよび上級レベルの双方において学問領域の焦点と領域横断型の学習の可能性とのバランスを吟味することを勧める。
- ③ 集中課程をめぐる助言に関する点 (Report 2004, pp.29-31)
- ・ 集中課程およびカリキュラム全体の柔軟性が増すほど、学生の関心やニーズに合った教育の形式の自由度が高まり、助言の役割がより重要になる。きわめて多人数の集中課程ときわめて少数の集中課程とを同じ形で運営することは不可能である。すべての教員が 20 名の集中課程生の助言に責任を負うことは非合理的である。上級教員は集中課程の助言体制に参画し調整すること。とりわけ、多人数の集中課程において、集中課程の助言体制に参画する教員を増やすこと。
 - ・ 2003 年度の 4 年生対象の調査では、69%の回答者が集中課程に入ったときに卒業論文かプロジェクトを計画し、57%が論文作成かプロジェクトを開始、48%が論文作成とプロジェクトを完成させたという結果であった。完成できなかった者たちの 16%が、その主な理由として、適切な助言者が得られなかったことを挙げた。論文かプロジェクトを開始した者の 33%が、助言者をみつけることが「困難」あるいは「きわめて困難」と回答した。各集中課程が、卒業論文やプロジェクトを志望するすべての学生が助言者を得られるように取り組むことを勧める。
- ④ 集中課程の検討に関する点 (Report 2004, pp.31-32)
- ・ 教育政策委員会 (Educational Policy Committee 以下 EPC。1992 年春、ノールズ (Knowles)FAS 長が設置) は、1. 広範な教育上の重要な問題についての検討、2. コア・プログラム以外のカリキュラムの全般的な検討、3. 新しい集中課程やプログラムの提案の検討、4. アカデミック資源の配分に関する FAS 長への助言、の主たる任務を負う。EPC が各集中課程の目的および構造に関する検討を行うことを勧める。

さらに、報告書ではカレッジの勉学およびカリキュラムへの移行期にあたる初年次の経験に関する問題点および課題も指摘している。

① 初年次カリキュラムに関する点 (Report 2004, pp.32-35)

- ・ 初年次は学生の知的関心や、探究、議論を深める小規模の教員主導のセミナーが提供されるべき時期である。現行カリキュラムでは、こうした機会がきわめて少ない。すべての学生が解説文作成のコースを 1 学期分取らなければならない。35~40%の初年次生が 2 学期分の外国語コースを取っている。学生は集中課程の選択を視野に入れない

がら、その集中課程の領域から最も遠いコア・コースを取るよう助言指導されている。数学および科学を志望する学生は第一歩として準備医学教育の履修を満たす。5月の集中課程決定時期を見据えて、学生はひとつか複数の集中課程の検討を始める。こうした条件が、広く多様な学術経験に基づいた真に情報を理解した集中課程の学生の意思決定というものを阻害しうる。提供するコースが増加するにつれ要求も拡大し、コアの履修要件の縮減は学生にカリキュラム上のゆとりをもたらした。コア・プログラムを、もっと柔軟性の高い一般教育要件と置き換えれば、このゆとりはさらに増すだろう。初年次セミナーの拡充が必要。

- ・ 集中課程の決定時期を2年生にずらすことで、初年次生にゆとりを与えられる。なおかつ、授業時間外の学術的な対話や議論などを奨励することが大切である。すでにくつかのコースではこのような機会を多くの初年次生に提供している。「生物科学 50：遺伝学とゲノム」、「化学 5：化学の原理入門」、「道徳的推論 22：正義」、「科学 B - 62：人間の心」、「社会分析 10：経済学原論」などがこれに相当する。HCCもこのような役割を果たすコースになることが期待される。

② 事前の集中課程についての助言に関する点 (Report 2004, pp.35-38)

- ・ カレッジに入ったばかりの初年次生は、アカデミック・コミュニティに加わるために相当なガイダンスを必要とする。FAS やより広範囲な大学という複雑性のもと、特別の課題、それは後の集中課程の選択ということに直面する。新入生クラスのはほぼ 70 パーセントについては、大学監事および学術的なアドバイザーが同一人物である。クラスへの配慮は、教員か行政スタッフから引き出された非常勤のアドバイザーに割り当てられている。初年次生への助言に取り組む教員の数はこの前の数年にわたって増大しているが、きわめて小規模のままである。学生個人は、どういった選択を行なうか、またどのコースでの学習が最良か決めるために、数名の異なる観点から与えられた助言をそれぞれ整理する必要がある。カレッジ長は、学習上の助言全般を調整するオフィスを新設することが求められる。

なおかつ、中間報告書では、その他の学生の学習機会の拡張に関する問題点および課題についても触れている。

① 国際経験に関する点 (Report 2004, pp.39-42)

- ・ FAS は、すでに学士課程生の 10%相当と、大学院生の 30%が海外からの留学生で占められている。FAS では、約 60ヶ国語の教育を提供している。ケンブリッジは国際的な教育と理解を推進しているといえる。しかしながら、学生がグローバルな能力を獲得し、他文化に親しみ、文化的境界を越えたチームの一員として働く能力を開発することを助けるためには、地元ケンブリッジでできることに限界がある。2003年度の4年生対象の調査では、約 59%がカレッジの公式の学習や、インターンシップ、就業のために海外に渡航している。ほとんどの学生が、夏季に行っている。2003年5

月に実施された 2006 年度の初年次生対象の調査では、84%の学生がカレッジ在学中に海外に渡航することを計画していた。ハーバード・カレッジの学生が全員、在学中に貴重な国際的な経験を追求することを勧める。学生が全員、少なくとも 1 つの国際的な経験を追求することを可能にすることが必要。そのために、FAS が夏季の奨学金、給料、俸給およびローンを含む財政的援助の割り当てを拡張することを求める。国際プログラムのオフィスや集中課程の助言相談部門において、学生が学位および集中課程の単位取得のために登録する海外派遣プログラムを認定することを勧める。なおかつ、集中課程はすべて、国際経験の要件を計画し、海外留学の一学期を確保するためのコース配列を計画することを求める。

② 学士課程における研究に関する点 (Report 2004, pp.42-43)

- ・ 研究大学における学士課程の学生にとって、教員の指導のもとで研究を行うことは、かれらの学習のもっとも重要な部分である。約半数の 4 年生が、卒業研究論文の作成に取り組んでいる。しかし、ある学生はコース単位の取得の一部として研究を行い、ある学生は教員の研究プロジェクトのリサーチ・アシスタントとして研究活動に触れる。またある学生は、学期中や夏季のアルバイトなどで研究に触れる。これら学生の研究活動に対する財政的支援が必要。大学がすべての学生に包括的な情報、および教員の指導による研究計画および資金調達ソースについての助言を与えることが必要。

③ 大学におけるカレッジに関する点 (Report 2004, pp.43-45)

- ・ ハーバード大学の中心に位置づくカレッジは、FAS の境界を越えて、大学院とプロフェッショナルスクールにおける利用可能な資源や、学術的な機会をカレッジの学生に提供することができるという特長がある。これを最大限活用する必要がある。教員が所属以外の組織で教えることを制約するような財政的・行政的な障壁を縮小する政策を大学執行部が開発することを求める。

④ 1 月学期に関する点 (Report 2004, pp.45-48)

- ・ 1 月という休暇時季に学生に真実の休憩を与え、冬期休暇の前に秋学期の期末試験を終えるように学年暦を変更するによって、ケンブリッジを離れた研究プロジェクトや学術論文のための調査、インターンシップへの参加などのために、1 月学期の創造的な活動時期に活用することが有効。

⑤ カリキュラムにおける芸術に関する点 (Report 2004, pp.48-49)

- ・ カレッジは、豊かな芸術創造や表現のコミュニティに恵まれてはいるものの、それらは正課のカリキュラム外の活動に位置付けられている。教養教育の一部として、芸術表現の価値を認識する必要がある。芸術に関するカリキュラムを革新する余地がある。

⑥ カリキュラムにおける公共奉仕に関する点 (Report 2004, pp.49-51)

- ・ 2003 年度には、47%のカレッジの学生がコミュニティでの奉仕活動を行った。近年、

公共奉仕の仕事に関心が高まってきている（2003年度の学生のうち、関心を持つものは2001年度から45%増加。これは、2003年度学生の32%に相当）にもかかわらず、正課の学習のなかで公共奉仕の活動を統合する機会がきわめて少ない。フィリップ・ブルックス・ハウス（Phillips Brooks House Association 1904年から続くハーバードの学生が運営する社会奉仕団体）や他の公共奉仕団体とカレッジの学習を結び合わせ、それらの活動を正課のなかに位置づけることが有効。

また、中間報告書では、カリキュラムや学生生活に関することがら以外に、授業を担当する教師の教授法に関する点についても言及している。

① 授業での経験の向上（Report 2004, pp.51-54）

- ・ カレッジにおける教育の質の向上のために、少人数クラスの増加や、セクションリーダーに対する教授法訓練などが必要。

② 教授法改善のための資源の調整（Report 2004, pp.54-56）

- ・ FAS には、デレク・ボク・センター（the Derek Bok Center for Teaching and Learning）やハーバード・ライティング・プロジェクト、コンピュータ指導・グループ（the Instructional Computing Group）などの教授法にかかわる内部資源を持つてはいるものの、それらの資源と各学科、教育に関する委員会や集中課程との連携が取れておらず、認知度も低いことから有効性が十分に発揮されていない。

以上のように、カリキュラム検討委員会の議論の外延は、一般教育カリキュラムの新しいモデルから、学生生活の向上、教授法の開発などを含む、きわめて広いものである。総じて、コア・プログラムの廃止とHCCの新設は前提となっており、論理の組み立てもそれらの前提を下支えするものになっていることは否めない。

4. 最終報告書の作成にむけたプロセス：中間報告書に対する反響の受容とさらなる検討

カリキュラム検討委員会の中間報告書が公表されてから、学内では同報告書における提言に対するさまざまな意見が寄せられた。過去30年間続いたコア・カリキュラムの廃止と新たなHCCの設置を含んだ大掛かりな改革案には、賛否両論が寄せられた。たとえば、ハーバードの学生が中心に編集・発行している伝統的な新聞「Harvard Crimson」のある記事では、57の提言を携えた中間報告書を「a laundry list（長々としたリスト）」と呼び批判している¹¹。きわめて広範囲にわたる提言が、すでに他の同僚機関で実践されていることがらの再掲であり、総花的で新味に欠けるものとして受け止められたといえる。

このような辛らつな批判を受けながらも、FASで大規模なカリキュラム改訂を推進するため、3回の全学的なシンポジウム、教員の評議会（Faculty Council）における多角的なコンサルテーション、2度の長時間にわたる教員会議（Faculty Meetings）における議論、学士課程教育委員会（the Committee on Undergraduate Education）、教育政策委員会（the

Educational Policy Committee)、学寮長 (the House Masters)、カレッジ行政委員会 (the College Administrative Board)、個人指導長および学士課程長 (Head Tutors and Directors of Undergraduate Studies)、コア運営委員会 (the Core Standing Committee)、女性に関する委員会 (the Standing Committee on Women)、学士課程および大学院協議会 (the Undergraduate and Graduate Councils)、新入生寮および住居での集会、などにおいて議論が展開された。

さらに、FAS は検討状況のレポートを監査委員会 (the Board of Overseers) やカレッジ客員委員会 (the College Visiting Committee) に報告した。また全米 15 都市において、20 名以上の規模のイベントを開催し、運営委員会のメンバーとともに卒業生と議論を行った。何百通もの手紙や電子メールによる教員や学生、卒業生からの助言、注意、新しいカリキュラム提案などが寄せられたという¹²。

運営委員会および各専門委員会では、こうした機会でも得られた多様な意見を斟酌しながら、さらなる検討課題を定め議論を深化し、最終報告書の作成へとステップを進めている。

とくに、HCC に対する多大な反響を得た CGE では、これまで教員や学生から寄せられた意見や、後述するフォーラムでのディスカッションが反映された最終報告書案の “Draft Final Report (March 7, 2005)” が作成された。そこでの主張は、一貫して HCC の新設の意義におかれている。その要点は以下の通りである。

- ・「科学と技術」(The Science and Technology)、「文芸の人文学」(The Humanities of the Arts)、「社会研究」(The Study of Society) の基本的な三領域からの履修が重要であること。
- ・ 限定的なコアの履修要件が、学生の知的向上を妨げていること。
- ・ コア・プログラムに対する教員の熱意や、コアの構成分野に関する指針、理解が低下していること。
- ・ HCC は、実存的で経験的な探究を重視するコースであること。

さらに、学内外の利害関係者 (教員、学生、アドミニストレーター、卒業生ら) からの意見の集約および対応とあわせて、委員会間の意見調整も精力的に行われている。最大の機会は、カリキュラム・レビュー運営委員会における各委員会の長らによる意見の調整と合意形成である。

また、委員長を代表者とした委員会間の意見調整は、運営委員会会議の場の他に、電子メールあるいは文書によるコメントの提出といった方法でもなされる。たとえば、専門委員会のメンバーは、他の専門委員会の報告書案に対する意見を表明する方法が確保されている。具体的な例を挙げれば、CIP 委員長からの意見表明の要請を受け、CGE の最終報告書案に対する批判を CIP の学生代表委員が電子メールで CIP の委員長に送信している¹³。そこでは、一般教育の問題が教授法の改善と深く結びついているという認識のもと、CGE が提案する一般教育の再構築が明確な指導原理を欠いていること、カレッジの一般教育の目的が脆弱で不明瞭であることに失望したということが率直に述べられている。委員長は、

これらメンバーからの忌憚のない意見を集約し、文書にまとめて関係委員会の長に提出する。

なお、運営委員会および各委員会が議論を重ね、委員会間の調整を経るごとに、委員会における議論調整の方法が洗練されるという副次的効果が認められる。たとえば、Committee to Review the Teaching of Writing and Speaking to Harvard College のレポート (May 17, 2005) からは、分析視角および問題意識が明確であること、現行プログラムの問題点を実際の教材やコースに関する検証（具体的には、アフリカ・アメリカ研究、文化人類学、生化学、経済学、イギリスおよびアメリカ文学と言語、政治学、歴史学、歴史および文学、科学史、哲学、心理学、ロマンス語および文学）をふまえて抽出していること、同僚機関（具体的には、Bowdoin College, Cornell University, Duke University, Princeton University, University of North Carolina at Chapel Hill, University of South Dakota, Yale University）における類似コースの事例検討をふまえていること、委員会における議論体制とプロセスが合理的に組み立てられていることがうかがえ、委員会以外の者にもわかりやすい報告がなされている。

さらに、もう一つの事例として、Committee on Advising and Counseling が作成した *Report of the Committee on Advising and Counseling* (May 2005) の草稿がある。本ドラフトは、付録資料として、Harvard College Four-Year Academic Advising Calendar (Adviser Version および Advisee Version を含む)、Harvard Advising Page (Academic Advising At Harvard College: Who, What, Where and When) というきわめて詳細で実行可能性の高いプランを提示している。草稿の前文において CAC は、助言体制を改善することがハーバード・カレッジの学術的な使命に対する助言の中心的位置にあるすべての利害関係者間の深い意識を呼び覚ますことに拠って立つことを認識し、教員と学生が助言の提供や受容において活発であることを求めている。さらに、助言制度の改善の優先順位を高めるよう教員にリーダーシップを求めている (draft, p.2)。

5. カリキュラム開発にむけた議論の深化の方法

5-1. 教員のカリキュラム改訂に対する代表的見解の集約と公開

FAS において進められている一般教育カリキュラムの全面的改訂は、組織を超えた議論の深化をはかるためにさまざまな工夫が凝らされている。そのひとつが、『一般教育に関する小論』 (*Essays on General Education in Harvard College*) の刊行である。同冊子は、2004 年 4 月の中間報告書の公表後、それぞれの専門分野ですぐれた業績を挙げている 18 名の教員および名誉教授らが一般教育に関する各自の見解を執筆し、それに FAS 長カービーの序文をつけて編集されたものである。内容はウェブサイトでも公開されており、学内外の誰でもが閲読できるようになっている。こうした冊子の編集と発行・管理は、総長部局に位置し、ハーバード全学のカリキュラムを管掌するカリキュラム検討室 (The Office of

Curricular Review) が担当している。

総じて冊子に収められた論考は、中間報告書において提起された HCC を支持する論調の小論が目立ち、21 世紀におけるカレッジのカリキュラムの新しいモデルを模索するうえで、考慮すべきポイントを示唆するものが大勢を占めている。こうした冊子は、カレッジにおけるカリキュラム・レビューをめぐる議論を活性化し、問題および課題意識の共有化を図るための素材として寄与していると捉えられる。

5-2. 利害関係者との調整

なおかつ、FAS では、中間報告書の公表後、約 8 ヶ月の期間をはさみ、数次にわたる「ハーバード・カレッジのカリキュラム検討に関する対話集会」(Conversations with Faculty Harvard College Curricular Review Forums) を開催している。この対話集会は、カリキュラム検討委員会において展開されている議論内容の周知と、学内議論の活性化および合意形成を目的とするものであった。ウェブサイトの情報を基に、具体的な対話集会の内容について紹介する。

①「一般教育に関する対話集会」(2004 年 12 月 10 日)

一般教育に関する対話集会は、マイケル・サンデル教授 (Bass Professor of Government) が司会を務めた。同教授は、CGE のメンバーであり、改訂の草案作成に寄与した教員である。教授は、多様なカリキュラム改革についての委員会の提案を要約し議論を開始した。教授は、HCC にみあうような多様なコース案や、広範な視点から生成される一般教育の意味や価値を提示した。参加者の多くは、HCC が提起する学際的領域の価値についてコメントを寄せた。同対話集会は、今年度最初のすべての教員対象の集会として、改革に関する基本的かつ微妙な意見の相違を引き出す機会を教員に提供するものであった。

②「学生の対話集会」(2005 年 1 月 13 日)

学生評議会の会長マシュー・マハンによって議論がリードされた。学生たちは、現在熟考されているいくつかのカリキュラム提案の多様な視点について、かれらの意見や疑問を共有した。各委員会における学生代表メンバーは、それぞれの委員会における取り組みを要約し、対話集会が開始された。肯定的意見および否定的意見の双方にわたって、一般教育および現在のカレッジにおける助言体制に関することがらが議論の中心となった。その他の学生は、国際学習、1 月学期によって得られる機会、ハーバードのカリキュラムにおける文化的多様性、ハーバードの寮制度の刷新にかかわる長所・短所について論じた。

③「集中課程および助言に関する対話集会」(2005 年 1 月 18 日)

歴史学教授のジェームス・クロッペンバーグの司会により開始された。かれは教育政策委員会のメンバーである。また、人類学教授のデビッド・ピルビーム、助言および相談に関する委員会の委員長が、将来の集中課程や助言制度についての教員の考えを取りまとめ

た。現在の提案についての広範な意見が紹介される一方で、全般的に改革への支援が表明された。助言については、多くの教授が初年次生に対する専門指導員を採用することを支持する一方で、その他の者は学生の集中課程希望が出された後の助言の責任を教員に課しておくことを主張した。その後、論議が集中課程の履修要件の制限に対する賛否両論に及んだとき、議論的は集中課程の構成および枠組みに移行した。学生の集中課程の決定時期を（現行の初年次末から）2年次のなかばに移動することの可能性についても活発に議論された。

④「科学技術教育、国際体験および1月学期に関する対話集会」（2005年2月2日）

ラテン・アメリカ研究の教授であるジョン・コツワース（Gutman Professor of Latin American Affairs）は（海外留学に関する委員会の委員長）、学生のカレッジ在学期間中における意義ある国際経験を奨励する提案に焦点を絞り議論を開始した。秋および春学期における留学機会の拡大に加えて、こうした目標を達成するために1月学期を活用する可能性が詳細におよんで議論された。何人かのメンバーから出された懸案事項は、こうした留学機会が、米務省によって危険地域に指定されている地域における勉学を学生に禁止しているハーバードの方針の結果ときわめて乖離していることであった。また、多くの教授たちが学年暦の変更に関して懸念を表した。

分子細胞生物学の上級講師であるロバート・ルーは、集中課程を活性化し、なおかつ科学の集中課程を取らない学生にとっても刺激に満ちた生命および物理科学の両方にわたる新しいコースを提案することから科学技術教育に関する議論を開始した。教員メンバーは、こうした改革の実現可能性や伝統的な学問領域を横断することへの挑戦などについて細部に及んで議論した。

⑤「文章作成、口頭発表および有効な教授法に関する対話集会」（2005年2月17日）

教授法改善委員会の委員長、初期アメリカ史学のローレル・ウーリッヒ教授（Phillips Professor of Early American History）は、大学の教師が直面している現在の困難の解決に結びつくような提案を発表した。参加者は、優れたティーチングを奨励するインセンティブ、革新的な技術や教授法を用いた教員トレーニング、デレク・ボク・センターに蓄積されている資源に対する認知度の向上、学生の無気力を克服する方法の創出などについて提案した。

英文学のジェームス・アンガイル教授、解説文作成プログラム委員会の委員長は、文章および口頭表現についての議論を主導した。公共演説のコースがないことが少々論じられた。解説文作成プログラムの数名の教員は、ハーバードの現在の作文プログラムに対する示唆を述べ、同プログラムを受講した学生数名がみずからの経験や同プログラムの長所・短所を語った。

以上のように、各委員会はそれぞれの議論の経緯や提案を携え、対話集会の場で公表するとともに、大学構成員の多様な意見の集約に務めていることがわかる。そこでは、委員会から提出された提案を基に、提案の実行可能性、派生し得る問題点および課題、さらに委員会がカバーしていなかった新たな論点の提起などが認められた。概ね、抽象的な理念レベルのことがらよりも、具体的かつ実践的なことがらに焦点が絞られていたといえる。各委員会では、最終報告書の作成作業へのフィードバックを意図し、実際的な意見の集約に積極的であったとみなせる。

6. まとめにかえて-ハーバードにおけるカリキュラム開発手法の特質-

2002年10月から本格的に開始され、約2年8ヶ月を経過したFASにおける一般教育カリキュラムの改訂をめぐる議論は、本稿執筆時点（2005年7月）の現在、まだ最終結論には到達していない。2005年2月にFAS長から教員に宛てて公開された手紙には、学士課程教育カリキュラムの検討と刷新が最優先事項に挙げられているにもかかわらず、2005年の春学期末までには出される予定であったカリキュラム検討委員会の最終報告書の取りまとめが遅れが生じている。今後は、FAS長およびカレッジ長、かつアドミニストレーターらが中心となり、各提言を実施する際の費用が試算され、優先順位をつける作業がなされるという¹⁴。そうした状況ではあるものの、カリキュラム検討委員会における議論プロセスの特徴をふまえ、FASにおける学士課程教育カリキュラムの開発に関する特質を総括すれば、以下のことがらを指摘できる。ひとまず、特長から挙げてみよう。

第一に、FAS長のイニシアチブのもと、委員会の議論の進行や必要に応じて、専門委員会やワーキンググループの新設を柔軟に行っている点である。今次のカリキュラム改訂の統率者であるFAS長の権限が、人事面でも財政面でも一定の独立性と強さを持っていることに因るとみられる。

第二に、委員会の構成員に学生代表委員を組み入れている点である。学生代表委員は他の委員と対等の位置付けにあり、カレッジ全体の学習共同体の形成に寄与しているととらえられる。

第三に、学内外の利害関係者との対話を強く意識した議論の展開方法が採られている点である。実質的な大学構成員である教員、学生、職員はもとより、米国内の代表的な都市において卒業生からの意見集約を行うなど、ハーバードのコミュニティを巻き込みながら議論が推進されていた。とくに、数次にわたる対話集会の開催は、各委員会で検討している論点をあえて公開し、なおかつ、委員会が練り上げた提案の実行可能性を確かめる場として機能していたとみなせる。

第四に、学内の対立する意見や見解も尊重し、あえて双方を公開する手法を採っていることである。今次のカリキュラム改訂が過去30年間における大きなイベントであることから、教員の一般教育に対する見解や知見を広く共有することに主眼をおいていることが看

取される。新カリキュラムの具体化と実行段階という検討委員会の第二ステージへのスムーズな移行を視野に、新カリキュラムの実施の基盤となる合意形成が慎重にはかられていることがプロセスから読み取れた¹⁵。

次に、主な問題点および課題について指摘しておきたい。最も顕著な点は、専門委員会間の実質的な調整機能を果たす組織（グループ）が不在であることである。現行の体制では、委員長がその役割を担っているため、委員長にかかる負担は多大なものになっている。その原因の一つは、委員会やワーキンググループが柔軟に設置されている一方で、組織の増殖にともなう調整作業の繁忙化が避けられなくなっていることに求められよう。コースやプログラムレベルの開発とは異なり、多様で広範なディシプリンを背景に持つ教員を束ね、具体的なカリキュラム提案をはかる必要があるカレッジレベルのカリキュラム開発においては、とくに調整作業の難しさが際立つとみられる。今後、特定の個人のボランティア精神に基づく努力に依存するのではなく、いかに調整作業を円滑に行う体制を組むかが課題の一つであるといえる。

以上、検討してきたハーバードの FAS におけるカリキュラム開発の特質を敷衍すれば、高等教育の理論研究と実践との関係に対する本質的な論点が浮かび上がってくる。すなわち、高等教育機関のカリキュラム開発の主体はいったい誰なのか、という問題である。ハーバードの FAS においては多様な利害関係者を巻き込みながらも、しばしば、いわゆる高等教育カリキュラムの「専門家不在」の議論がカリキュラム開発のプロセスにおいて展開されていたとみなせる。とくに、これまでのところ、高等教育を学問研究対象とする専門家は検討委員会にほとんど参与していない。デレク・ボク教授学習センターからは、教授法開発の専門家として一名が参画しているのみであり、Graduate School of Education からの参画も一名に過ぎない。高等教育のカリキュラム開発における専門的知見とその現場への適用をいかにおこなうかという問題は、誰が（あるいはいかなる組織が）リーダーシップを発揮するべきかという問題に結びつこう。

さらに、米国高等教育界の未完の課題であるカリキュラムの一貫性 (coherence) の創出¹⁶は、ハーバードではどのように意識化され追究されようとしているのかは、これまでのレビューの議論プロセスにおいて必ずしも主要な論点にはなっていなかった。今後のレビューの展開が大いに注目される¹⁷。(2005年7月8日成稿)

主要参考文献およびサイト

Interim Report on the Progress of the Curricular Review, December 2003.

<http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/12.2003rpt.pdf>

A Report on the Harvard College Curricular Review. *SUMMARY OF PRINCIPAL RECOMMENDATIONS*, April 24, 2004.

http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/Summary_of_Recs.pdf

Letter to Community from Dean Kirby, April 26, 2004

http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/essays_pdf/Deans_Cover_Letter.pdf
 Letter to Community from Dean Kirby, September 20, 2004
http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/September_20_Letter.pdf
 Conversations with Faculty Harvard College Curricular Review Forums
<http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/forums.htm>
 Commencement Address 2005 (President Summers)
http://www.president.harvard.edu/speeches/2005/0609_commencement.html
 Essays on General Education in Harvard College
http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html
 Johnson, D. Kent and Ratcliff, James L.(2004). “Creating Coherence: The Unfinished Agenda”, *New Directions for Higher Education*, No. 125.
 Keller, Phyllis(1982). *Getting at the Core: Curricular Reform at Harvard*, Harvard University Press.
 Harvard University Faculty of Arts and Sciences(2004). *A Report on the Harvard College Curricular Review April 2004*.
 Harvard University Faculty of Arts and Sciences(Fall 2004). *Essays on General Education in Harvard College*.
 Harvard University(2005). *A Guide for Freshmen: Introduction to the Core Curriculum*.
 Harvard University Faculty of Arts and Sciences(2004). *Courses of Instruction 2004-2005*.
 ヘンリー・ロソフキー著、佐藤隆三訳(1992)『ロソフキー教授の大学の未来へ』TBS ブリタニカ。
 今井重孝(2003)「ハーバード大学」有本章編『大学のカリキュラム改革』III部3章、玉川大学出版部、2003年、251-263頁。
 鳥居朋子(2006)「ハーバード大学における学士課程教育ー(1)コア・カリキュラムの構造的特質ー」『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』名古屋大学高等教育研究センター、135-146頁。
 深野政之(2005, 3)「ハーバードのカリキュラム改革ーコア・プログラムの廃止ー」『IDE 現代の高等教育』No. 468、74-80頁。

注

- 1 コア・プログラムを一般教育カリキュラムの中心的な構成要素としたハーバード・カレッジにおける現行のコア・カリキュラムの構造的特質については、本論の姉妹編にあたる拙稿「ハーバード大学における学士課程教育カリキュラムー(1)コア・カリキュラムの構造に関する特質ー」を参照されたい。
- 2 Shoichet, Catherine E., “Summers Installed as President: Thousands gather in Tercentenary Theatre for colorful ceremony”, *The Harvard Crimson Online* (October

-
- 15, 2001) <http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=121669>
- 3 FAS 長カービーから教員に充てた手紙、2005年2月3日。
http://www.fas.harvard.edu/home/administration/kirby/wck_ltr_2005.pdf
- 4 CPI のメンバーである James Wilkinson 氏 (デレク・ボク・センター長) へのヒアリング。2005年5月27日。
- 5 大学調査評価室 (OIRE) は、高等教育機関における Institutional Research(IR)部門に相当する。一般に、高等教育機関レベルの計画立案や意思決定に有効なデータの分析及び提供を行う組織的活動として、米国の大学において 1950 年代に開発され諸国に普及してきた高等教育機関のマネジメントの基本部門とみなせる。詳細は、鳥居朋子 (2005) 「大学におけるインスティテューショナル・リサーチの実効性に関する考察—米国及び豪州の事例を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第 5 号、185—204 頁を参照されたい。
- 6 なお、米国の高等教育機関では、このように IR 部門と部局との連携によって、カリキュラム (College-wide, Program, Course) の質的改善をはかる取り組みを、academic program review の一環に位置づけ活動に展開させる動向が見受けられる。IR の専門学会である AIR (Association for Institutional Research) の第 45 回年次大会 (2005 年 5 月 29 日—6 月 1 日、San Diego) においても、IR が機関の academic program review にどう貢献するかという問題意識に基づく実践報告や研究発表が一定数あった。こうした状況を背景に、高等教育機関の IR の方向性という意味においても、今後、ハーバードにおける ERG がどのように活動を展開していくのかが注目される。
- 7 ここでいう名誉称号とは、研究教育資金のスポンサーである個人あるいは団体の名前を教授の肩書きの前に冠した特別の称号のことを指す。
- 8 Polsky, Sara E., Harvard's Long Shadow, The Harvard Crimson Online, April 16, 2004 <http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=358837>
- 9 履修パターンの複雑化については、拙稿「ハーバード大学における学士課程教育カリキュラム— (1) コア・カリキュラムの構造的特質—」を参照されたい。
- 10 深野政之「ハーバードのカリキュラム改革—コア・プログラムの廃止—」『IDE 現代の高等教育』2005年3月号、76—78 ページ。
- 11 Published on Thursday, "Progress on the Curriculum: The Harvard College Curricular Review has been uninspiring so far, but still worthwhile", June 10, 2004 <http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=502820>
- 12 Dean William C. Kirby's Annual Letter to the Faculty, February 3, 2005 http://www.fas.harvard.edu/home/administration/kirby/wck_ltr_2005.pdf
- 13 内部資料。2005年3月13日付の CPI 委員長宛ての「Re: General Education Committee Draft Report」の電子メール。
- 14 CPI のメンバーであるデレク・ボク・センター長の James Wilkinson 氏へのインタビュー。2005年6月27日。
- 15 前回の大規模なカリキュラム改訂であったコア・カリキュラムの導入については、1974 年から 1978 年の 4 年間という議論の期間が持たれた。
- 16 Johnson and Ratcliff(2004)は、一貫性のあるカリキュラムは誰も望むことでありながら、いまだ成功例はほとんどなく、未完の課題になっていると指摘している。Johnson, Kent and Ratcliff, James."Creating Coherence: The Unfinished Agenda", Changing General Education Curriculum (New Directions for Higher Education, no.125, Spring 2004), Jossey-Bass., pp.85-95.
- 17 本報告書の編集段階にある 2006 年 3 月時点、FAS におけるカリキュラム・レビューはいまだ決着がついていない。同年 6 月にサマーズ総長およびカービー FAS 長が辞任することが公表され、レビューのプロセスも新たな局面を迎えている。なお、サマーズ総長辞任後の暫定総長にはデレク・ボク教授が就任することが予定されている。

3.4 ハーバード大学関係資料

ハーバード大学におけるカリキュラム・レビュー委員会中間報告書の 提言リスト

(A Report on the Harvard College Curricular Review, 2004, April, pp.63–67 の
Appendix 4 LIST OF RECOMMENDATIONS を再掲)

General Education

1. We recommend that the Core Program be succeeded by a general education requirement that will enhance curricular choice, educate students in a set of areas that are defined broadly, include a wide range of courses, and provide for the development of a new set of integrative, foundational courses.
2. We recommend that the FAS develop a new set of courses to be known as “Harvard College Courses,” that will serve as a central component of a new general education requirement.
3. We recommend that Harvard College Courses provide one means to fulfill a general education requirement. Students should also have the opportunity to meet the requirement by selecting courses drawn from departmental and other offerings and representing work across broad areas of knowledge.
4. We recommend that the Dean, in consultation with the Faculty, set out the specific criteria for Harvard College Courses, and define the structure of requirements for general education.
5. We recommend that the international and science components of the general education requirement be significantly strengthened.
6. We recommend that there be a review of the Expository Writing Program.
7. We recommend that concentrations make instruction and feedback on written and oral communication an integral part of the concentration program.
8. We recommend that the language requirement be enhanced as follows: all students who meet the language requirement at matriculation under present rules will be required to take one term of a foreign language or a one-term course taught in a foreign language.
9. We recommend that special attention be paid to quantitative skills in the definition of the general education requirement and in the criteria for Harvard College Courses.
10. We recommend that the Dean convene a working group of science faculty to plan the redesign of introductory science courses and to reassess the

pre-medical curriculum.

- 1 1 . We recommend that the Dean and the Faculty examine ways in which to incorporate the study of ethical and moral questions into the College's general education program.

Concentration

- 1 2 . We recommend that concentration choice be moved to the end of the first term of the sophomore year.
- 1 3 . We recommend that each concentration review its requirements with an eye toward reducing them to a level appropriate to a liberal arts and sciences education for non-specialists, and that there be a presumptive cap of 12 on the number of concentration requirements.
- 1 4 . We recommend that each concentration, or field-specific track within a concentration, formulate a single set of requirements for all concentrators, in place of the existing basic and honors tracks.
- 1 5 . We recommend the development, where appropriate, of alternative capstone experiences to the senior thesis.
- 1 6 . We recommend that all tutorial programs be headed by professional faculty with responsibility for the oversight of syllabi and instruction.
- 1 7 . We recommend that all concentrations introduce a junior seminar program of faculty-taught, small-group seminars, or otherwise ensure that all concentrators enroll in a small course taught by a faculty member.
- 1 8 . We recommend that all concentrations review their requirements to reassess the balance between disciplinary focus and opportunities for cross-disciplinary work, at both the introductory and advanced levels.
- 1 9 . We recommend that the Head Tutor or Director of Undergraduate Studies in each concentration (with a preference for the latter title because of its clarity) be a senior faculty member charged with oversight of concentration advising and monitoring of students' academic progress within the concentration.
- 2 0 . We recommend that concentrations, particularly the large concentrations, increase faculty participation in concentration advising.
- 2 1 . We recommend that each student be assigned a concentration adviser.
- 2 2 . We recommend that students be required to meet with an adviser for a substantial discussion at least twice per year.
- 2 3 . We recommend that each concentration ensure that every student who wishes

to pursue a senior thesis is matched with a thesis adviser.

- 2 4 . We recommend that each concentration establish an Undergraduate Studies Committee, composed of concentrators, to provide systematic feedback and suggestions for improvements in the course offerings and structure of the concentration.
- 2 5 . We recommend that the Educational Policy Committee engage each concentration in a review of its purpose and structure as part of a recertification of all concentrations.

Introduction Students to the College: The First-Year Experience

- 2 6 . We recommend that students no longer be required to meet the foreign language requirement in the freshman year.
- 2 7 . We recommend that the FAS continue to expand the Freshman Seminar Program with the goal of offering enough seminars to accommodate the entire freshman class by academic year 2006-2007.
- 2 8 . We recommend that all freshmen be required to enroll in a small-group, faculty-led seminar, such as a Freshman Seminar or its equivalent, in the freshman year.
- 2 9 . We recommend that departments in which courses are tracked have clear provisions for correcting a student's placement during the semester.
- 3 0 . We recommend that students be required to take at least two courses during the freshman year that are not letter-graded, and be allowed to take up to four.
- 3 1 . We recommend that the Dean of Harvard College create an office to coordinate all aspects of academic advising.
- 3 2 . We recommend that pre-concentration academic advising be separated from proctoring, and that each freshman be assigned to an adviser with related academic interests.
- 3 3 . We recommend that the Dean of Harvard College work with departments to encourage more faculty to serve as pre-concentration advisers.
- 3 4 . We recommend that the advising office organize a series of dinners for 15 freshmen with a faculty member, the students and faculty member matched by broad areas of academic interest.
- 3 5 . We recommend that, building upon existing procedures by which students indicate possible areas of concentration, the concentrations take responsibility for sharing important advising information with prospective

concentrators.

- 3 6 . We recommend that freshmen be assigned to a House before the start of freshman year and be housed together in dormitory entries affiliated with their House.

Expanding Opportunities

- 3 7 . We recommend there be an expectation that all Harvard College students pursue a significant international experience during their time in the College, and that completion of such an experience be noted on the transcript.
- 3 8 . We recommend that the FAS expand its allocation of financial support, including summer grants, salaries, stipends, and loans, in order to make it possible for all students to pursue at least one international experience.
- 3 9 . We recommend that the Office of International Programs, in consultation with the concentrations, identify study abroad programs in which Harvard College students may enroll for degree and concentration credit, and that all concentrations plan requirements and course sequences to accommodate one term of study abroad.
- 4 0 . We recommend an increase in funding for undergraduates to engage in faculty-supervised research projects over the summer.
- 4 1 . We recommend that the College provide to all students comprehensive information and advice about faculty-supervised research projects and funding sources.
- 4 2 . We recommend that the Dean, working with the President, Provost, and the deans of other Faculties, develop policies to reduce the financial and administrative barriers that impede faculty from one part of the University teaching in another.
- 4 3 . We endorse the proposal of the University Committee on Calendar Reform to synchronize the calendars of the several Faculties of the University.
- 4 4 . We recommend the creation of a January term in conjunction with the proposed University-wide calendar.
- 4 5 . We recommend that there be an office within Harvard College to work with students, faculty, and directors of arts, athletic, and public service programs to coordinate and administer a set of offerings in January.
- 4 6 . We recommend that the Dean for the humanities work to expand curricular opportunities for performance and the creative arts in Harvard College, and that the Faculty be receptive toward proposals for new tracks and new

concentrations that focus on the practice and performance of the arts.

- 4 7 . We recommend that the College work with Phillips Brooks House and other organizations to assist faculty who would like to include a public service component in a course.
- 4 8 . We recommend that sections in courses that include a formal public service component normally be limited to 12 students.

Fostering Pedagogical Improvement and Innovation

- 4 9 . We recommend that resources be developed to increase the number of seminar rooms and small classrooms with flexible layouts to facilitate group discussion and with appropriate instructional media equipment.
- 5 0 . We recommend that lecture halls be designed to facilitate more interactive instruction, and to be equipped to enable the use of the widest range of technologies.
- 5 1 . We recommend that the Dean explore the possibility of reducing section size from 18 to 15 in those courses large enough to subdivide into two or more sections (ordinarily those that enroll more than 22 students).
- 5 2 . We recommend that pedagogical training be required of all new section leaders, including instruction in guiding and evaluating student writing and oral presentation.
- 5 3 . We recommend that the Graduate School of Arts and Sciences create a new fellowship to recognize outstanding teachers.
- 5 4 . We recommend that concentrations and individual courses create more opportunities for students to engage in collaborative, small-group work, and that support be provided for introducing these opportunities.
- 5 5 . We recommend that courses include several written assignments during the term, including at least one graded assignment before mid-semester, so that students may calibrate their progress.
- 5 6 . We recommend that all courses be evaluated both at mid-term and at the end of the term, and that these evaluations be completed in an online format with the ability to customize questions for the specific course.
- 5 7 . We recommend that the Dean of Harvard College more closely coordinate the activities of pedagogical support programs.

3.5 Curricular Development within a Research-Intensive University : The Example of Harvard

Dr. James Wilkinson
(Director, Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University)
(53rd CSHE Seminar, Nagoya University
December 6, 2005)

Let me start with a little background. As you know from the handout, Harvard has begun a curricular review that is still in progress, it is not completed yet by any means. In fact today, were I back at my university I would be going to a faculty meeting where they will be voting on some of the provisions of the review having to do with student advising. So, it's a complicated process both in terms of the consultations that preceded it and the legislation that will come out of it, and the implementation of whatever new regulations that are decided on.

The question is "why do this? Why have a curricular review at all? There are several possible answers. One is that it's useful to revitalize the faculty. In the background we should keep the question of the purpose of the review in mind. For now let me say it is extremely broad. It takes in how to define liberal education, which is a topic under discussion for some 2,000 years as far as I can see all the way back to Seneca. Trying to figure out what a liberal education is. I remember at a conference a few years ago in Mexico I was taken to task by an elderly professor who told me he thought that the concept of liberal education was much too ideological, and that in fact there should be conservative education as well. I had to tell him that the term came from the Roman word for "free men," and that liberal education was what you needed in order to participate in the political life of your city. So, even the term liberal education is subject to misinterpretation.

Harvard is trying to redefine liberal education; it's very interested in an increasing emphasis on science. It's interested in international experience for its students. Changing the academic calendar, and improving students advising, and others. Each of these five areas have implications for the others, it is in a sense integrated. You can't change part of the system without having the effects ripple through the rest of the institution. The process is on going and intricate in the sense that it involves many different moving parts. The curricular review is both a process that results in certain outcomes: new requirements, new administrative structures. And it will probably take another 3 years to put them in place.

But I will focus more today on the process, because the outcomes aren't entirely clear. Second, I think it may be more interesting to you to think about the means through which this review is proceeding. Then, the specifics, which in some cases are quite different from the concerns here in Nagoya. But I hope that some of the stupid things that Harvard has done in the last 5 years are mistakes that others can avoid, so I come here in part as a critic of my own

institution. I don't think Harvard always gets it right, and often Harvard gets it wrong. The one thing to say in Harvard's defense is that it tries a second or third time. There is a self-correction mechanism that should be part of any curricular review, and certainly the mechanism has been much needed in the case of Harvard.

The question of "why have a curricular review"? One answer is that things are not the same in the world since the last review took place, a review which I remember very well. I was an assistant professor at the time; I remember these debates in the faculty about what should be tried. They were very long and tiresome but in the end it was a very healthy process to try to justify what Harvard was doing. So, even if nothing changes, it would be important to "rehearse" the reasons for requirements for the different departments for the shape of the education. But the world changes in 30 years and things like an emphasis on science and more international experience are a reflection of those changes. We all know the clichés about globalization, technological revolutions, etc. But these have a real impact on institutions and even a large, wealthy, private institutions such as Harvard is not immune to what happens in the rest of the world. If we don't take account of the changes over the last 30 years we really aren't doing our job.

Second, there is a top-down reason for curricular review. Harvard has a new, energetic President, who is not above trying to make things happen his own way. There is a new Dean in the Faculty of Arts & Sciences (FAS). So people at the top are interested in change, partly just to leave their mark on the institution. It's like moving into a new house and painting it a different color. Equally interesting is pressure from below. I'm quoting from the Boston Globe. They managed to secure a secret report that compares 30 different colleges and universities. It looks at the degree of satisfaction and it turns out Harvard has some very unhappy students compare to other schools. The degree of satisfaction grew for each year that they were at Harvard, so that the new students were the happiest, while those who had been there for 4 years were the unhappiest. The dissatisfaction included trying to find faculty, they were always in their labs, or in Washington, or on speaking engagements maybe even in Japan. They were not too happy with the quality of the courses and they were distinctly unhappy with the quality of advising. There are reasons inside the university at the top and bottom. There is a sense that the time is right to do some self-examination and perhaps change some things.

Let me say a couple of things about Harvard. One of the surprising things is how decentralized it is. It really resembles a kind of feudal kingdom with a very weak king and very powerful barons each sitting in their own castles. Those barons are the Deans of the 14 separate faculties, each financial independent. Harvard's motto is "every tub on it's own bottom". Which means each faculty should have responsibility for its own finances. In practice this means that there are some very rich faculties like Business or Law, Medicine, and poor faculties, in the monetary sense, not in the intellectual sense, such as architecture, the divinity, and unfortunately education. Those are the less well endowed because their graduates make the least money, and Harvard as a

private institution relies on contributions from its alumni to maintain its finances.

The practical implication is that each faculty gets to decide a lot about curriculum, requirements, and the FAS of which my Center is a part is the largest of the 14. It consumes near 50% of Harvard's resources. So when I talk about Harvard in my remarks, I'm really talking about FAS. This curricular review is taking place in the FAS, which is the only faculty with undergraduate students. Every other faculty has only graduate degrees. The FAS has 800 faculty members, 6,600 undergraduates, 3000 graduate students, and many committees. It is self-governing, and that's why there are all these committees. The FAS can make a lot of decisions about what they want to do, and although our new President has ambitions to try to influence the faculty, he has been humbled recently, so I don't think he'll have a great deal of say in what the Faculty decides to do.

The process of curricular review involves a huge amount of time from many different people. This is one of the pre-requisites, a necessary but not a sufficient condition for success for curricular review—getting the faculty on board. One reason it takes a long time is you have many committee meetings, and as a member of one of the committees (Committee for Pedagogical Improvement) it's not always fun to sit and talk about the same topic again, or listen to the complaints of your colleagues having to do with what was decided last month, so this is a process that tests the patience and committee of the members of the faculty in order to get the review completed.

What is the structure of the curriculum? 18,000 students at Harvard, and 9,000 are at the FAS. These 6,600 students spend 4 years; take 4 courses each semester, 2X a year, if they obtain the necessary credits they will qualify for the degree. Half of the courses are in a concentration or "major". When I was an undergraduate at Harvard I majored in French History and Literature. That's only half of your courses. One quarter is in general education, and a quarter can be chosen as the students wish. Why is it that students don't take all their courses in their special chosen area? I think the short answer is that American high schools are very weak in terms of preparation they give to students. When students arrive at Harvard, they don't know as much as students who arrive at universities in Japan. In fact they know much, much less. We have to try to bring them up to speed by giving them a required course in writing English, and in introducing them to a number of different subject to broaden their education. In many other countries they would have already studied in high school and that would be time saved at the university. One reason it takes 4 years and only half of the time is spent in a particular field is because there is a lot of remedial work that needs to be done.

Let me put forward a paradox, which underlies this whole issue of curricular reform. For a review to be successful it has to hang together. There has to be a central logic, an animating concept behind the curricular review. That is what we might call the philosophical premise for the curricular review. But there's a political premise, that for it to be adopted and implemented it has to secure the support from the faculty. You could have the most logical

review in the world, if it's not adopted and implemented, who cares? There's no point in having decided upon it in the first place.

However, a faculty will open support a new curriculum if it helps them, if it is in their interests. And because the faculty are so different, their interests are different and potentially in conflict. This means the central logic is also impossible, because you can't get the central logic to embrace all of these different faculty opinions. Maybe you can but it takes a very long time and a lot of negotiation. Here we have an intellectual imperative for coherence, and a political imperative for faculty participation. The faculty need to "buy into" this whole program. There is no such thing at Harvard as the curricular police. No one will come into your classroom to make sure you are implementing the curricular review. So, you could say "yes", to the curricular review and turn around and do whatever you want in your classroom. It's a little bit like the famous Japanese distinction between *honne* and *tatemae*. You can be very *tatemae* with your colleagues, but you are going to do with your students as you wish.

A curriculum that succeeds has everyone onboard so the distinction between *honne* and *tatemae* has collapsed. The two are identical in the ideal curricular review. But to do that the faculty has to be won over, you have to listen to them. Among other things you have to find out what they are interested in. They may not be interested in anything that matters to you, but nevertheless you have to somehow get them on board. I know of a number of reviews that look great on paper. You think "Wow! This is going to be the new millennium in terms of education!" But nothing changes. Because there is no teaching police to enforce the changes. Institutions, and particularly universities, have a tremendous amount of inertia. They are very conservative. That's one reason that as an institution has survived since the 12th century in Europe or even earlier if you count Buddhist universities in Kyoto. Universities was teaching institutions have been around for a very long time. They don't change easily. So you could say the whole idea of a curricular review is a bit of a gamble. It's taking on an institution with a lot of inertia, and trying to get it to move.

So, given this paradox, the question is "what is possible?" And I've outline a couple of the possibilities. We could have coherence without practical results. That's the fine-sounding review that doesn't change anything. Or we could have practical results that are piecemeal, that is different and maybe even conflicting changes. Real change, but without coherence. For instance, you could make the students take more science courses as a requirement for the bachelor's degree, but if you also want them to have international experience, you reduced the ability of them to have more science courses. You really need to think about priorities. Not all things are possible, and putting forward some goals for the curricular review may make other ones impossible. There's just not enough time to do everything that you would like.

Let's shift focus from the theory of curricular review to the practice. What has Harvard done in the last three years? What procedures have it followed. I think we can divide it up into four different phases, all of which have one thing in common--they all have consultations with the different stakeholder groups, the faculty, the administrators, and the students, most importantly

being the faculty, because they have the final vote on most of the new proposals. But it's important to say that all groups have a stake in the outcome, and when I ask why do we have a curricular review, the administrators want to put their stamp on a new Harvard, the students are unhappy. The faculty are the least unhappy and are the most content to go along as it were, but at the same time they are the most important group to win over. So, if we look at the balance between incentives to power, the people with the incentive to change, the students have practically no power, the administrators have limited power, given how decentralized Harvard is. The faculty have the most power and the least incentive.

Phrase I

Phase one of the curricular review was to create 4 working groups two years ago to look first at the students' academic experience, including the dissatisfaction with the quality of instruction. Looking at pedagogy, that is, what are the options for teaching? A lot has changed in terms of pedagogical theory and outlook in the last 30 years, at least in the United States. The lectures now are seen as a flawed instrument of teaching and so-called active learning--small-group learning, problem-based learning-- is much more widely supported now than it was 30 years ago, even by faculty. General education is this one quarter of the students' program that has a broad base; the closes we could come to is liberal education. Also a focus on concentration, which is one-half of a student's program. This is a very broad mandate. The working groups are out there exploring. It's almost like the beginning stages of a research project.

Who is involved? The Dean of the FAS appointed people to serve on these groups. He appointed 34 junior and senior faculty, (assistant, associate and full professors). 12 students, which is very significant and a good idea. The students have the most incentive for change, so it was important to hear at least what they didn't like about their courses. 4 administrators who were largely drawn from people who had much contact with students. Of course all of these people had to agree to serve, so this is a group of people interested in education and curricular reform and therefore not very representative of the faculty as a whole.

From this group, a 12-person steering committee shared by the dean, Kirby, coordinated the 4 groups. So this was the attempt by Kirby to solve the problem of piecemeal reform right at the start. In December 2003, he sent the results of this initial group; sending a letter to faculty outlining the themes which were the general results of looking into these four different areas. These working groups have been in operation for 7 or 8 months.

What were the themes? Internationalization (globalization, the need for Harvard to engage with the world as a whole). Science: the degree of science illiteracy among undergraduates was alarming high. The philosophy and literature majors were not very strong in any aspect of science, whether it was quantitative reasoning or basic knowledge of chemistry or physics, etc. Interdisciplinary work was something that felt very important to this

beginning working group phase. Disciplinary boundaries are artificial. They are creations of academic departments to some degree. Increasingly, particularly in the sciences, there are working groups that combine physicists, molecular biologists, and chemists. The idea was that disciplinary boundaries being artificial should be looked on as something that should be dealt with flexibly, and there was not enough flexibility.

Creating groups of students interested in learning, a nod to pedagogy—the pedagogical sub-committee liked communities of learning. They also wanted students to be more involved directly in research. These were the two recommendations or themes that I felt happiest about. Harvard is finally trying to confront 21st century pedagogy. We'll see what happened to them over time.

Phase II

Now we come to phrase two. In the spring of 2004, almost 2 years ago, the working groups issued their findings; the findings were synthesized into a report by an administrator. They came up with fifty-seven different requirements. There was little coherence in the 57 recommendations. This is called a laundry list. Everything was there. Many of them were reasonable, but they weren't organized into a coherent whole. The real question is what do you do with 57 different recommendations. The first thing was to talk about them. The Dean held meetings but the reaction was very negative. People didn't like this document. It was incoherent, superficial and had no central logic. The administrator who prepared the report was essentially fired. A new series of seven committees were created to repair the damage.

Here we have a typical procedure in curricular review. It is good to repair the damage. Administrators could simply ignore the fact that people don't like the report. The penalty for ignoring that is that faculty will simply sit on their hands and do nothing when it comes time to implement the report. The bad thing is that they created new committees since that's not necessarily going to solve the problem.

We're starting fresh with phase two with seven committees (general education, science, internationalization, etc.) A new committee was set up to look at the academic calendar. The idea was that Harvard should take the month of January and have it be its own self-contained unit when students could go off and do something interesting. As it is now, students come back and prepare for exams, which are held at the end of the month. These committees were formed to address the major recommendations in the initial review. Their focus was a little tighter. They had a clearer mandate. So that's progress.

Phase III

About a year ago the new committees began to see what in the April report that they could use. We have more people involved 50 faculty, 13 students, 20 administrators. Many of them are new. We had faculty burnout on the

committees. Any community at small universities is staffed by the same group of public-spirited people. There are other faculty you wouldn't want to put on a committee. This small group of public-spirited faculty get tired. Some of these faculty weren't happy about coming on board. The report had raised such negative feelings. Some faculty were motivated for the first time to be part of the process. So that was the upside. By antagonizing the faculty actually the process allowed for more recruitment. The one way I can change this is in becoming a player.

With seven committees and no steering committee the big problem was that they didn't talk to each other very much. There were a few people who served on more than one committee, and finally, before they started issuing their new reports, the chairs of the committees began meeting with together. When the reports came out, it was a mixed reaction. It was not as bad as the reaction to the April document, but there was one committee (general education) that was really trashed. The President of Harvard tried to exercise some pressure over this committee in his relations with Dean Kirby were bad. His people's skills were worse. There was no consensus on the general education committee. Rather than issue a set of recommendation they said, "Harvard is in favor of general education". This was not one of the prouder moments in the Harvard curricular review. Many faculty thought of this as a disaster. I got a call from someone at WestPoint who said "I've seen a copy of the general education committee report. Is that all? I said, "Yes it is all". That was embarrassing. We went back to square one again.

This summer five members of the general education committee met regularly all summer and drafted a new, much better report that was accepted by the committee members in September. It had intellectual coherence, talking about the reasons for general education and how the requirements could be satisfied. At the same time the financial impact of the other committees was taken into account by the Dean and they came up with some priorities. Curricular review cost money. One of the problems with 57 recommendations is that they all cost money, you don't have enough money for all 57 so which ones do you do? This past summer a new report which was sort of the intellectual heart of the curricular review, a financial assessment.

Phase Four (current phrase)

A new committee (educational policy committee-EPC) enters the scene and weighed in at the end of November with a report on concentrations, which is half of the students' program devoted to a particular field, like philosophy or physics. They wanted to make things more flexible for students. One of the things students had complained about was all the rules and regulations and requirements. The EPC thought that this complaint was justifiable and there should be fewer rules and regulations. As an illustration of how this ties together, the faculty meeting today on advising, is a direct response to the suggestion that there be fewer rules and regulations. If you don't have so many rules and students are going to make their own choices, who is going to help them make the choices. You have to have a better advising system.

Students were very unhappy about the lack of good advising. This again suggests you have to have changes that proceed in tandem, as a package, rather than just one or the other.

Other reports will be presented to the Faculty all during this year for separate votes. Many of the reports probably will be approved in their present form. Actually implementation will take another 1 to 3 years, but it may take longer.

What will these changes look like? The first thing is the departments will get more power since the core undergraduate program is essentially being dismantled. The departments will be able to offer more courses on their own. Students will have more flexibility of choice. The core program will be replaced by a tri-partite system of humanities, social sciences, and natural sciences courses which looks just like the curriculum I had in the 1960's. One of the outcomes of the curricular review is a return to the past. But there is for broad foundational courses which is the substitute for the core. We may even get new interdisciplinary courses. We certainly are going to get better advising. The report to be submitted today really puts the squeeze on faculty. Faculty members who do advising are supposed to double in the next three years and many other things are being considered. That's a sign that student satisfaction is being taken more seriously. I think it was a real shock to people at Harvard which is a self-regarding institution (high opinion of its own worth) that students were so unhappy and got more unhappy the longer they were there. That was a very salutary correction to Harvard's imprudent self-satisfaction. The students are being asked more opinion, students sit on a number of committees.

To conclude, I want to ask the question of what sort of broad lessons can one draw from this experience which is after all only one typical research-intensive institutions. I've listed six things that are the take-home lessons.

- 1) Change has to happen for a purpose. Research should be used to answer a question, not just to write about a topic. A famous British historian Lord Ackman said, "We must study problems, not periods". A curricular review should be the answer to problems, so you really have to know why you want to change.

- 2) The Harvard experience suggests the benefit of early and of multiple consultations. I think particularly the students played a very constructive role in pushing for change. They convinced the faculty who were the least motivated to change that something was wrong by appealing to the faculty's pride. The faculty didn't want to be associated with an institution whose students hated what was going on.

- 3) The process is very slow and iterative going back to square one at least twice. You put out a proposal, it get shot down, you re-draft it, it gets half-hearted support, you re-draft it again and put it out and hope that you can get better support. This is messy. It doesn't happen according to a fixed timetable. The President got furious when things were slower than he wanted. But

slowness and iteration are the price to be paid for reforms that are permanent or at least lasting. No reform is permanent but some reforms are more lasting than others. The investment in slow reforms pays off afterward in having a series of reforms that people can generally support. It permits corrections and I think the general education report is a good example of why corrections may be needed.

4) There may be tensions in the committee that they can't come up with a coherent set of recommendations, so you need to come up with a kind of self-correcting process and the committees need to accept criticism. No committee should think of themselves as having the final word. They're just delegated power from their colleagues and they need to answer to their colleagues.

5) I'm not sure the Harvard curricular review has a central logic even now. It has more of one than it did at the beginning. The idea that students need to have a number of skills—I have been pushing for a particular kind of central logic that is involved with the tools for research an inquiry. I don't think that's going to happen despite memos to the Dean to make this the cornerstone. But I think there is more coherence now and that is limited progress.

What strikes me is that good curricular development has some of the same characteristics as good teaching. The process of getting to where we are now at Harvard resembles the pedagogical process we all go through in teaching courses. A good course will have clear goals, so we can focus on a limited set of things the students have to learn. It has continuous feedback.

We at the Bok Center encourage faculty to have early feedback from students. And also to give students an early indication to how well they are doing. The feedback runs in both directions.

The ability to learn from mistakes. It's good when students make mistakes in a course as that shows them the need for change an improvement. It's also good for faculty to learn from mistakes. One of the things my teaching center does is give video feedback to show faculty what they look like when they're lecturing and sometimes they're surprised.

High standards. You really should undertake a curricular review assuming it's going to make a positive change for the better. People can sometimes rise to high standards that's one reason you learn from mistakes. Faculty said, "This isn't good enough. We don't like this." That's part of having high standards.

Patience in meeting them. You have to think of this as a long-term process. Messing up is normal. Having high standards is good but you're not going to meet them right away. If you try over an over again, in the end you may get that elusive balance of having some degree of coherence and faculty acceptance of the need for reform and of the particular reforms you're putting through. Whether that will happen at Harvard is still an open question, but I'm cautiously optimistic that some of the reforms--advising and the new curricular structure will have enough general faculty support to be implemented. That's one reason to have this serious of faculty meetings.

There's a lot of talk back and forth that has helped to bring a number of people around.

Q & A

Q: The core represents the philosophy of education. Is there a wide consensus on abandoning the core?

A: I think there is consensus on two grounds. The original justification for the core was that the proliferation of academic fields, you could not require that students have content knowledge of many different fields, but you could have them understand the methodology that was used in the humanities, sciences, etc. In the original document of 1978 Harvard doesn't want to stress great books but it want to look at approaches to knowledge. By 2000, most faculty had forgotten about the approaches to knowledge part. There is a natural progression where courses revert to content focus. The first consensus was that the original philosophy for the core was being ignore and wasn't working. The second consensus was that it was too complicated—there were eleven different fields students needed to cover. Some they could cover through their concentration, but that still left many others. Not every one was offered each semester.

It was felt to have lost the belief in the methodological underpinnings of the core. And the administration of the core had become cumbersome and constricting. Because of Harvard's poor advising it meant that students were making bad choices. I think faculty are united in getting rid of the core. There is some agreement about interdisciplinary approaches. Humanities faculties are talking about combining philosophy and literature. I don't know how well that will translate into actual courses.

There is also an interest in trying to draw students into a "portal" course which will have few prerequisites but very high standards. The life sciences, biology, etc. have begun this semester. Between interdisciplinarity and bringing in students with no prerequisites but to give students an intense introduction to a particular who field, you have the beginnings of a consensus. The flexibility makes it hard to predict with certainty whether there will be coherence. I see the curricular review as a reaction of the previous core as any new kind of vision. It's like a pendulum. Things have gotten too bureaucratic and now let's move in the direction of more freedom. The next curricular review is probably going to call for more rules and regulations. It's possible that between now and a year from now the general education committee or others will come up with a better vision to replace the philosophical conception of the core. But right now we're not there yet.

Q: You mentioned no more core in the future. How about the relationship with the requirements for determination of concentration. If you'll be a chemistry major then you need this from the core. If you have more freedom, then what is the relationship with the students' future concentrations?

A: (refer to drawing on board) Let's divide the courses up into two groups. We have two systems, the old system and new one. Under the old system concentration was 50%. The non-concentration was divided into three. The requirements for different concentrations are going to be scaled back slightly. There's no more core, but there's going to be a tripartite division. (25%)

	Concentration	Non-concentration	
OLD	50%+	Core: 25%	Free: 25%
NEW	45%	1) Humanities 2) Social Sciences 3) Sciences	Free: 25%

Suppose you're studying philosophy means that you will be only studying social sciences and natural sciences in the core. One of these three will be eliminated. How do you define this group here (humanities)? Previously students of some majors wanted to take humanities courses (Japanese art) and apply them to their core, but they couldn't if it wasn't officially a core course. That didn't make much sense. Now anything counts: department courses. What matters is not who offers the course what matters is what is the course about. If you figure that you have 8 half courses you're going to have to take, for a philosophy major, 4 of would be in the social sciences and 4 in the natural sciences. Any 4 courses that fall into any of the sciences would work. You could take 4 in chemistry and really learn something about, or you could take different sciences courses. This is why advising is so important.

Languages are pedagogically interesting. Most foreign languages have a learning curve where they have take off in the third year. This is a well-researched area. The obvious result is that it's stupid not to require that student take 3 years of a foreign language. The advising is going to be key to convincing students to take more foreign language. Here is an example where research in pedagogy can have an affect on advising. We're trusting students to make lots of good decisions.

Q: You talked about expanding students' research? There's a difference between Japan and U.S. in Japan. Students have to have a research credit.

A: It depends on some degree whether you do honors or non-honors. Harvard has 2 degrees. A research paper is required for honors (except for chemistry). There are other kinds of research you can do: summertime, etc. We would like there to be more research that students do. That is going to happen. It was one of the original themes of the student group and it's now kind of disappeared. They may be implemented but probably not as a central part of the curricular review. You can get an independent study. The student could to a directed tutorial with a professor. The student could do research with a professor for the whole semester. It would count as a real cost. They'd get a grade for it. Just as a graduate student could do research.

Harvard medical school and life sciences are in close cooperation, and there are undergraduates who do research at the medical school. They are part of research teams there. Having a lot of research going on in the Boston area is something undergraduates should be allowed to take more advantage of.

Q: Student dissatisfaction and curricular reform. How are student evaluations of courses used?

A: There's all sort of research and surveys made of course evaluations. Harvard courses (92%) are evaluated and those evaluations are made public. They are published in a book and also online. The evaluation is on a 5-point scale. I did a study a year ago and discovered that like grade inflation the student evaluation had risen by half a point on the 5-point scale since the mid-70s. Students appeared to be more satisfied. An opposite set of indicators come from seniors who are surveyed at the end of senior year. They are very unhappy. So we have contradictory data. 3.0 on a 5-point scale is a terrible grade. There are very few courses that are rated that low. What explains the discrepancy?

Part of it has to do with how the questions are framed. "Are you satisfied with the academic experience" is the question asked of seniors. "Are you satisfied with this course" is the course evaluation question. So it's as if students are fairly happy with individual experiences but don't feel they add up to anything. The way the senior satisfaction data is evaluation is against other institutions. Which is not the case with individual courses. There are 30 institutions that Harvard shares data with and it is in these comparisons where Harvard is way down. It points out that students are dissatisfied in a relative sense vis a vis institutions Harvard compares itself too. The comparative data finally drove this forward. You have to think about how the question affects the answer and how I'm looking at the data, the difference between absolute and relative. We did a study at Harvard on underachievement. One group that underachieves is the top quartile. They are only the best compared to the other 3 quarters, compared to what they could achieve if they were pushed harder. Any measurement depend on a standard. The other thing is that another standard/survey took a very small sample showed that students were getting progressively less happy.

Q: Reform efforts for advising and the state of faculty development.

A: I think it's in flux. I'm optimistic because faculty are understanding that the only way this curricular reform is going to work is if advising improves. It may take ten years to get to a really robust advising system. FD component in this is huge and it involves many things you wouldn't normally think of: stereotyping. If you're advising a female student who says, "I want to be a chemistry major" you better take her seriously. If you have stereotypes about who should major in what you make not take students seriously. Gender sensitive/bias components to advising.

We're trying to work with faculty and graduate students to help them identify what their blind spots are. We have a psychologist on the faculty whose don experiments on unintentional blindness. Faculty can be very focused on some things and completely miss other things. Harvard has a very diverse student body. Which means that when you're advising you're likely to be advising people who are very different from you. It may be difficult to empathize and connect with what they want to do. When you're talking about

faculty development and advising you're talking about a huge set of attitudes that need to be made explicit. Even if faculty were convinced that advising is the most important thing, they would still have a long way to go to become tuned into not just to people who are different from them but people who are 20 years old. Advising is central to a well-functioning university and incredibly challenging thing for anybody.

Q: How do you get faculty involved in faculty development?

A: (normal distribution curve) 3 segments of faculty. These are the faculty you want to get involved. What you want them to do is move under the bell. These people will respond to volunteers. You need to find allies and pick departments and segment the population. It's a subset of any kind of faculty development: syllabus development, course design, advising, etc. The single most frequently asked question is "how do we get the faculty involved?" This is an international problem. We've created a wonderful university that has this perverse outcome. We disassociate faculty from pressures and incentives required to make them good teachers and good university citizens.

Q: My question also is about the changes in the core curriculum. I think might be interested if you make a comparative study with what is happening in Japan and at Harvard prior to 1991 university students spend their first 2 years learning general education in the three areas. Since 1991 Monbukagakusho asked universities to abolish the distinction between general education and professional education (concentration) programs. Students were encouraged to take courses during the 4 years without any different between these two areas. Is there any change in the arrangement of these three types of courses (humanities/social/sciences)? How significantly has the education program changed in terms of faculty members?

A: The sequence: when would you do the succession to the core. The bachelor's degree in the US is not enough. If you want a law degree you need three more years, etc. When students have this concentration, it's a focus but it's not necessarily what they'll do the rest of their lives. They can change their minds.

As for the sequence—it's mixed. You can take one of these courses senior year if you want to. Students often take more of them in the first couple years but there's no require sequence. If you change the label does that change the substance. One thing does change. Faculty can be much more excited about a course that they have reconceptualized, rethought, etc. It may seem silly to go to these efforts to get faculty to re-tool a bunch of courses. I taught at Harvard since 1974. When the core came in, people said "Great. Let's try a new course." There were new courses and some were successful. One thing you get with a new label is the incentive to try out something new. In general, anything you can do to up the incentive for teaching is a good thing. As long as the faculty sit down and tries something else instead of reading from the same notes or Power Point slides they've used for the last 8 years, they have a reason to do something new. That may induce them to create something terrific. If only 30-40 do that out of 800. You get economies of scale. I understand why you're skeptical.

Q: It's difficult in Japan and other countries to provide new programs in limited time. If you have no fundamental changes in faculty members. Even if you have new perspectives. You can't make radical changes overnight. I wonder if there are any change in professional education programs?

A: Yes, but I think they are more pedagogical and less content related. There are new specialties but the main change is a shift away from what some people have called "just in case teaching" to "just in time teaching." Just in case teaching students memorize huge amounts of information. Just in time teaching means you're given a problem to solve. You go out and do the research to solve the problem. (Harvard New Pathways Program). There is the attempt in the professional schools to make problem solving more central. It's like the case method widely used in law and business schools. The substance doesn't change so much but the real breakthroughs over the last decade have been in the delivery or the pedagogical level.

Q: I'm interested in how you came up with the theme of internationalization. I think it's kind of a universal general thing around the world in the context of higher education research. It's encouraging to me that Harvard also thinks it's important. What do you exactly mean by internationalization? Do you also include fostering intercultural/transnational competence among students? In the phrase two the committee name changed slightly to "Committee on international studies" which has a different meaning. Were there changes in perspectives?

A: Harvard in some cases isn't an international place. Up to 10% of the undergraduates are not American nationality. More graduate students are international students. It's not bringing more of the world to Harvard, it's really sending Harvard students out. That can happen in study abroad or in the community.

3.6 シカゴ大学における学部教育カリキュラム

青山佳代

1. シカゴ大学の組織・構成

シカゴ大学 (The University of Chicago) は、1890 年に設立された。同大学の設立者は、J. D. ロックフェラーである。かれはブラウン大学の卒業生で、「中西部にもブラウン大学のような卓越した学問の場が必要」として莫大な資金を投じた。

シカゴ大学は、“Crescat scientia; vita excolatur (Let knowledge grow more to more; And so be human life enriched.) (「知識を豊かにすることで、人生が豊かになる」)” をモットーとし、4,400 名の学部学生、ならびに 9,000 名の大学院生 (専門職大学院等を含む) が在籍している (2003 年度現在) ¹。教員の数は 2,160 名である。同大学の組織・構成は、次の図表のように示すことができる。

表 1:シカゴ大学の組織・構成表

組 織	構 成 (専攻領域)	
学部教育担当部局 : The College	<ul style="list-style-type: none"> ・生物科学 ・人文科学 ・物理科学 ・社会科学 ・新学際領域 	51 種類からなる専門科目 (concentration) を提供している。
大学院 : Graduate divisions	<ul style="list-style-type: none"> ・生物科学 ・人文科学 ・物理科学 ・社会科学 	約 80 種類の学位を提供している。
専門職大学院	<ul style="list-style-type: none"> ・神学 ・ビジネス ・ロー・スクール ・医学 ・公共政策 ・社会福祉 	
生涯教育センター	生涯教育の一環として、社会人を対象とし、単位認定/非認定プログラムを提供している。	

(<http://www-news.uchicago.edu/resources/facts/> (2006/02/22)より作表)

このほかに、研究センター、美術館、ギャラリー、附属病院、附属図書館、ならびに幼稚園からハイスクールにいたる実験学校などが付設されている。

上記の表からも明らかなように、日本の大学での学部教育に相応するものは、シカゴ大学では、“The College” (以下、カレッジと表記) 呼ばれる部局で展開されている。シカゴ大学の学部教育の構造は、東京大学大学総合教育研究センター (1997) の研究に則せば、「カレッジ」という、アメリカの古典的なリベラル・アーツ教育の理念を中核として、人文科学・社会科学・自然科学にわたる教育科目が単一の組織で包括されているといえる。

シカゴ大学には、教育を授けるうえでの「ミッション(ステイトメント)」が存在しない。けれども、各教員には「教員個人の研究」ならびに「学生への教育」というものがミッションであることが、明文化されるまでもなく浸透しているという²。

同大のカレッジには、大学院と同様の、専攻領域が置かれ、さらにこの4部門の枠に収まらない学際的プログラムを提供する第5の部門として、“New Collegial”と呼ばれるものが設置されている。

大学院に所属している90%以上の教員が、カレッジの同様の専攻領域(部門)で教育活動を行っている。つまり、シカゴ大学の教員は、「カレッジ」と「大学院」に、二重所属(joint appointment)しているのである。

2. シカゴ大学カレッジのカリキュラム

カレッジで展開されるカリキュラムは、「一般教育科目 (General Education Requirements)」、「専攻科目 (Major)」、「選択科目 (Electives)」の3要素からなる。まず、学生は、第2学年の終わりまでに、「批判的探求ならびに知識の発見の機会を提供」を目的とした一般教育科目の履修を完了(15クォータ)しなければならない。シカゴ大学ではクォータ制をとっており、科目はクォータ単位で開講される。また、シカゴ大学では、日本の多くの大学のように、1科目の授業が「週1回90分間」というわけではなく、週2、もしくは3回開講の180分間以上であったりと、日本の大学よりも長時間をかけて授業が実施されている³。

現行の2004-2006年度の学部教育カリキュラムでは、一般教育科目(15クォータ)、主専攻科目(9~19クォータ)、選択科目(8~18クォータ)、言語科目、および体育から合計42クォータ⁴を履修することが卒業(学士学位取得)要件となっている。

下記に示すのが、実際にシカゴ大学の学生が活用している履修登録表(図1)である⁵。

Degree Program Worksheet

GENERAL EDUCATION (15 courses). *General Education courses must be taken for quality grades.*

Social Sciences (3) 1. _____ 2. _____ 3. _____	Art, Drama, (1-2) or Music 1. _____ (2. _____) 1 or 2 art, drama, or music; 2 or 3 humanities; and 2 or 3 civilization studies courses must be taken for a total of 6 courses.	Humanities (2-3) 1. _____ 2. _____ (3. _____)	Civilization Studies (2-3) 1. _____ 2. _____ (3. _____)
			<u>9</u>

Mathematics (1-2)[†] 1. _____ (2. _____) If calculus is used to fulfill the mathematics requirement, 2 quarters are required.	Physical Sciences (2-3)[†] 1. _____ 2. _____ (3. _____)	Biological Sciences (2-3)[†] 1. _____ 2. _____ (3. _____)	1 or 2 mathematics, 2 or 3 physical sciences, and 2 or 3 biological sciences courses must be taken, for a total of 6 courses.
			<u>6</u>

MAJOR (9-19 courses)* _____

1. _____	5. _____	9. _____	13. _____	17. _____
2. _____	6. _____	10. _____	14. _____	18. _____
3. _____	7. _____	11. _____	15. _____	19. _____
4. _____	8. _____	12. _____	16. _____	
				<u>9 - 19</u>

ELECTIVES (8-18 courses)[‡]

1. _____	5. _____	9. _____	13. _____	17. _____
2. _____	6. _____	10. _____	14. _____	18. _____
3. _____	7. _____	11. _____	15. _____	Major plus elective courses must total 27.
4. _____	8. _____	12. _____	16. _____	
				<u>8 - 18</u>

LANGUAGE COMPETENCY REQUIREMENT[†]	PHYSICAL EDUCATION REQUIREMENT[†]
Completed _____	Completed _____

TOTAL REQUIRED 42

[†] Credit may be granted by examination.

[‡] Credit for no more than six electives may be gained by examination.

* More than half of the requirements for a major must be met by registering for courses bearing University of Chicago course numbers.

図 1: シカゴ大学カレッジにおける履修登録表

このように、カレッジの最初の2年間は、人文科学・社会科学・自然科学のそれぞれの領域から授業を選択しなければならないことがわかる。これは、さまざまな領域での、「知識の発見の機会を提供」することによって、主専攻科目を選択すべき第3、4学年での進路を決定させるための手段であるといえよう。つまり、「一般教育科目」を履修することによって、「主専攻では自分が何を学びたいか？」を考える時間を学生に与えているのである⁶。

主専攻科目は、「一般教育科目」で得た知識をより深化させるために、**Biological Sciences** (生物科学)、**Humanities** (人文科学)、**New Collegial** (新学際領域)、**Physical Sciences** (物理科学) および **Social Sciences** (社会科学) の5部門からなる。学生はこれら5部門より1領域を選択し、集中して履修する。カレッジでは、51領域が提供されている。

主専攻科目に必要な履修科目数(9~19クォータ)は、選択科目の数(8~18クォータ)によって決定される。たとえば、主専攻科目で15クォータ履修すれば、選択科目で12クォータ選択しなければならない。

選択科目とは、学生が専攻と同じ学問領域も含んだ、自らが関心のあるテーマから選択される。選択科目は、学生自らの関心を研究へと形づくる機会を提供している。

3. シカゴ大学カレッジのカリキュラム作成とレビュー・システム

シカゴ大学カレッジには、カリキュラム委員会があるが、ここで実際にカリキュラムを作成することはない。同委員会の役割は、シカゴ大学学士課程カレッジのカリキュラムに関する規則(regulation)を策定することである。では、カリキュラム作成は、だれが担っているか。

「一般教育科目」の場合は、たとえば、SOSE14100-14200-14300の”Mind”というタイトルの3クォータにわたって展開される授業を提供するのであれば、哲学、心理学、言語学、歴史学、として生物学を専門とするさまざまな部門の所属教員(8~10名程度)が一緒にカリキュラムを検討するらしい。そうすることによって、教員相互が「何をどのように教えているか？」ということが可視的になり、このような過程がピア・レビューとなる。つまり、このような教員のコミュニティ(teaching community)の形成によって、教育の質が保たれているとのことであった。けれども、レビュー・システムとして、日本の大学でも盛んになってきつつある、「学生による授業評価」については、シカゴ大学カレッジでは、実施されていない⁷。

4. インタビューを終えて

シカゴ大学カレッジへのインタビューを行い、そしてカリキュラムを考察することで、シカゴ大学には、日本の大学とはことなるカリキュラム作成の特色を知ることができた。

それは、ひとつの授業科目の主題のために、8~10名程度のさまざまな部門所属の教員からなるコミュニティが形成され、それが各教員の教育に対するピア・レビューの過程を担っていることである。また、教員のほとんどが、カレッジならびに大学院に二重所属していることから、カレッジにおける教育、ならびに大学院における研究の双方に対して、同じ負荷で責任を持つようにしている仕組みは、注目に値する。

シカゴ大学カレッジの「一般教育科目」は、さまざまな領域から選択することができるが、「カフェテリア方式（好奇心に沿って自由に選択し、教養を広げる）」とは異なって、ある程度の選択の幅が制限されていることもその特色であろう。そうすることによって、人文科学・社会科学・自然科学の3領域の知識を偏りなく身につけさせることを可能にし、学生自身が「主専攻では自分が何を学びたいか？」を考える時間を自由に与えることをも可能にしている。そうすることによって、第3学年次からの主専攻科目への移行をスムーズにしているといえよう。

さらに、カレッジ・カリキュラムの名称が、人文科学・自然科学・社会科学と単純であり、さらに各科学領域内の細項目も単純であり、履修方法が日本の大学に比べて容易なことも特徴といえよう。

同カレッジの選択科目に関しても、学生が担当教員（アドバイザー）と話し合いを持つことによって決定できるのも、日本の大学にはない特色でもあり、示唆に富んでいるといえる。

参考資料

東京大学大学総合教育研究センター（1997）『アメリカ大学の学士課程教育』（大総センターものぐらふ1）

松浦良充（2003）「シカゴ大学」、有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、pp.264-281.

The University of Chicago (2004a), *The life of the mind*.

The University of Chicago (2004b), *Courses & Programs of Study The College*.

<http://collegecatalog.uchicago.edu/> (2006/02/22)

<http://www.college.uchicago.edu/> (2006/02/22)

<http://www-news.uchicago.edu/resources/facts/> (2006/02/22)

<http://www.uchicago.edu/> (2006/02/22)

注

1 <http://www-news.uchicago.edu/resource/facts/> (2005/02/05)

2 2004年11月21日に、鳥居朋子（高等教育研究センター講師）ならびに青山佳代（高等教育研究センター助手）が、シカゴ大学学士課程カレッジにてインタビュー（副学科長：マイケル・ジョーンズ氏）を行い、この見解を得た。

-
- 3 <http://timeschedules.uchicago.edu/view.cfm?dept=FNDL&term=9> (2005/02/05)
 - 4 言語科目および体育は、取得単位としてカウントされないが、卒業要件として履修しなければならない)
 - 5 [http://www.college.uchicago.edu/academics/pdf/degree program worksheet.pdf](http://www.college.uchicago.edu/academics/pdf/degree_program_worksheet.pdf)
(2006/02/22)
 - 6 シカゴ大学学士課程カレッジの学修要覧である”Course & Program of Study The College”の冒頭で、シカゴ大学の教養教育 (Liberal Education) に関する見解が述べられている。(本報告書所収の資料参照のこと)
 - 7 けれども、学生の有志によっては実施されているし、専門職大学院 (ロースクールなど) は実施している。(マイケル・ジョーンズ氏へのインタビューより (2004/11/21))

3.7 シカゴ大学関係資料：

シカゴ大学における教養教育 – Liberal Education at Chicago –

(抄訳：青山佳代)

この 100 年ものあいだ、シカゴ大学カレッジは、アメリカ合衆国における教養教育の革新的リーダーであり続けている。1930 年代以来、カレッジのカリキュラムは細かい点においては、多少変更があったが、その知的基礎は揺らいでいない。

シカゴ大学の学部教育は、おおくの学問領域からなるコモン・コア・カリキュラムから始まる。コモン・コア・カリキュラムは、批判的探求ならびに知識の発見の機会を提供している。シカゴ大学の 1、2 年生の教養教育（一般教育）の厳格なコアに対する永年にわたる傾倒は、オリジナルテキストを検討し、それらのテキストに関する研究に基づいた独創的な問題を系統立てて述べるというユニークな価値に重点をおいている。教養教育（大学のはじめの 2 年間）の目的は、知識（**information**）の伝達ではなく、根本的な問題を提起し、感じることに、そして、広い見識をもった市民社会の一員としての批判的、分析的、そして書く力を促進することである。

教養教育（一般教育）が、重要な知的問題の解決のための基礎を提供するように、研究の主専攻プログラム（**the major program**）（伝統的な学問領域、学際的なプログラム、あるいは指導教員とともに試みられた学生自身のデザインによる一風変わったプログラムなどで）では、明確な専門領域での高度な知識の獲得が主張されている。主専攻プログラムは、広範囲な学術的研究を手段として、複雑な議論を展開し、弁護するといった、とても貴重な機会を学生たちに与えている。

しかしながら、シカゴ大学の教養教育は、コモン・コア・カリキュラムならびに主専攻プログラムだけではない。教員たちは、知性の成熟と自立は、外部での知的領域の調査ならびに、研究上必要なプログラムを超越することによって増強されると信じている。そこで、シカゴ大学では、「選択科目」という、主専攻プログラムとは別の、すなわち、他のものから取り出されたコースが、本当の意味での教養教育の重要な息吹とバランスを提供するために開設されている、それらは独立した研究プロジェクト、海外学修プログラムおよび第二外国語の応用トレーニングなどである。したがって、「シカゴ・カリキュラム」は、カリキュラム全体の 3 分の 1 が「選択科目」で占められている。

アメリカ高等教育に関係する大物（ウィリアム・レイニー・ハーパー、ロバート・メイナード・ハッチンスおよびエドワード・レビラ）がシカゴ大学の学部カリキュラムを認識しているが、シカゴ大学での教育は、けっしてひとりの尽力によるものではない。

むしろ、「もっていて価値のある知識」に充てられたカリキュラムは、一連の学生討論ならびに絶え間ない再試験の成果であった。このようなプロセスは、カリキュラムに充てられた知的冒険の一部であるといえる。

(原文)

For a century the College of the University of Chicago has been an innovative leader in liberal education in the United States. Since the 1930s the curriculum of the College has varied in its details, but its intellectual foundations have been constant.

Undergraduate education at Chicago begins with a common core curriculum, conducted from the standpoint of multiple disciplines but beholden to none, which provides opportunities for critical inquiry and the discovery of knowledge. Chicago's longstanding commitment to a rigorous core of general education for first- and second-year students emphasizes the unique value of studying original texts and of formulating original problems based on the study of those texts. The objective of our faculty-taught general education courses – which constitute the major component of the first two years in the College – is not to transfer information, but to raise fundamental questions and to encourage those habits of mind and those critical, analytical, and writing skills that are most urgent to a well-informed member of civil society.

Just as general education provides a foundation for addressing key intellectual questions, the major program of study insists upon depth of knowledge and sophistication in a defined field – whether a traditional academic discipline, an interdisciplinary program, or, in unusual cases, a program of the student's own design undertaken in conjunction with a tutor. Majors afford students invaluable opportunities to develop and defend complex arguments by means of extended scholarly research.

Liberal education does not, however, end with the core and the major. The faculty has always believed that maturity and independence of mind are enhanced by exploration in intellectual universes outside or transcending required programs of study. Electives – that is, courses drawn from other majors, independent research projects, programs of overseas study, and advanced training in a second language – provide a breath and a balance that is critical to a true liberal education. Hence the Chicago curriculum allows up to one-third of a student's academic work to consist of electives that will build upon the work of our general-education courses, but do so on more advanced and more focused levels.

Many national figures in higher education have been identified with Chicago's undergraduate curriculum – including William Rainey Harper, Robert Maynard Hutchins, and Edward Levi – but learning at Chicago has never been the province of one person or one vision. Rather, the curriculum devoted to “the knowledge most worth having,” and the critical cast of mind that it develops, has been the product of

generations of collegial debate and constant re-examination, processes which are themselves a part of the intellectual adventure to which the curriculum is devoted.

出典 : <http://collegecatalog.uchicago.edu/liberal/index.shtml> (06/03/22)

4. 国内の主要大学における教養教育カリキュラム

4.1 北大の進化するコアカリキュラム ～文系科目を中心に

安藤 厚

北海道大学大学院文学研究科教授・
高等教育機能開発総合センター長補佐

北海道大学の安藤と申します。よろしくお願ひします。本籍は、文学研究科、言語文学専攻、西洋文学講座、そのなかでロシア文学を専門としております。今日ここにお招きいただきましたのは、もちろん、そういう立場ではなく、兼務・パートタイムで、北大には高等教育機能開発総合センター、名古屋大学の高等教育研究センターに相当する組織がありますが、そこで、全学教育運営の実務を担当しております。教育・学生支援担当の副学長（理事）が、全学の教務委員会委員長とセンター長を兼ねておられ、その下でセンター長補佐として、全学教育委員会小委員会という教務実務を担当する委員会の委員長をしております。そのほかに、昨年4月から総長・役員会のマネージメント組織の1つとして総長室・教育改革室ができて、センター長がその室長も兼ねておられ、その下で役員補佐として、学部の専門教育あるいは大学院の教育全般についても担当しております。

今日は、平成15年度の特徴GP（特色ある大学教育支援プログラム）に採択されました「進化するコアカリキュラム～北海道大学の教養教育とそのシステム」についてお話しさせていただきます。今の池田先生のお話とはちょっと別な、教養教育のコアカリキュラムの話です。それについては、お手元のカラーのパンフレットをご覧いただければ、基本的に分かると思います。今この画面でお見せして

いるのは、「進化するコアカリキュラム」の広報用のホームページです。詳細についてご興味がありましたら、Google等で「進化するコアカリキュラム」と検索していただければ、すぐにたどり着けると思います。説明文もついています。

http://infosys3.academic.hokudai.ac.jp/neo_univ/

そのパンフレットの①が「コアカリキュラムの構造」で、のちほどお話しします。それから②は、今日はカリキュラムの話ですから必要ないと思いますが、「コアカリキュラムの実施体制」、各学部が教養教育に対する責任をどのように果たしているかを示した図です。

以下、パンフレットに沿って簡単に説明させていただきます。このパンフレットは、特色GPに採択されたので、去年の新入生から、北大の全学教育について理解してもらうために、入学式・オリエンテーションのときに配っているものです。その資料と画面に沿って説明申し上げます。

北大は札幌農学校以来「フロンティア精神」「国際性の涵養」「全人教育」「実学の重視」という4つの基本理念、総合的な教育研究の理念を掲げています。これは法人化前の平成15年9月の評議会で、「北海道大学の基本理念と長期目標」という文書にまとめられています。クラーク先生がこんなふうに行ったか

本稿は、『文系コア・カリキュラムの研究開発報告書』『文系コア・カリキュラムの研究開発』プロジェクト（2005）32・38頁に所収されたものを許可を得て再掲したものである。

どうかは分かりませんが、札幌農学校以来の伝統として、全学的に認められています。それと今の北大のカリキュラムとを対応させると、それぞれが全部に関係あるのですが、一応、全学教育科目としてまとめられている教養科目と基礎科目、それが札幌農学校の全人教育の伝統を継承しているという理解です。

北大の教養教育の特徴は、教養科目を、基礎科目とは区別して「純粋な教養科目」と位置づける。これは1995年に教養部・教養課程を廃止したときに、その2年ぐらい前から全学的に議論をしまして、基礎科目、特に理系の基礎科目は、専門教育の基礎で、専門科目に直結するものであるから、旧教養課程のカリキュラムのうち、基礎科目は別立てにして、それとは別に「純粋な教養科目」を立てる。必然的に「純粋な教養科目」は文学部担当のリベラルアーツが中心になる、という考えでまとまりました。

それから画面の右のほうに4つの教育目標、「高いコミュニケーション能力」「社会・文化の多様性の理解」「創造的思考力と建設的批判能力」「社会的責任と倫理の自覚」。これもいわば当たり前のことばかりですが、21世紀を迎えるにあたって、2000年に評議会のもとに21世紀未来戦略WGが設けられ、1年かけて、これからの北大の教育研究のあり方を議論したときに確認された目標です。左側が「国際性の涵養」等の4つの基本理念、右側はそれを具体化した4つの教育目標です。

「コアカリキュラムの特色」は、まず「シンプルな構造」です。構造を単純化、シンプル化したことが、13年度コアカリキュラムの特色です。

次は「コアカリキュラムの構造」です。北大の教養教育は、95年に教養課程を廃止して、全学教育がスタートしました。そのときに、

上で述べましたように、「純粋な教養科目」と基礎科目とを峻別することになり、理系の基礎科目、数学・物理学・化学・生物学・地学は、教養科目とは別に設けることと、それから、「純粋な教養科目」においては、伝統的な学科目主義と決別することが、確認されました。そのときは人文科学、社会科学、自然科学の3分野は残しましたので、3分野に3つずつの大きな授業科目を立て、伝統的な学科目に対応するものは、その下にテーマ別・主題別講義という考えでまとめました。したがって、3分野に3つずつ計9科目、その他に共通分野がありまして、3分野の中に入りにくい「日本国憲法」「西洋古典学」「論理学」「科学史・科学基礎論」「統計学」などがあったのですが、それを13年度にこういうふうシンプルにまとめ直しました。

分野別科目の「思索と言語」「歴史の視座」「芸術と文学」「社会の認識」「科学・技術の世界」は、一見すると昔の人文科学分野の科目が3つ、社会科学分野と自然科学分野は1つにまとめたように見えますけれど、これは95年からの長い議論を経て、教養教育の基本的なコアはこういうふうまとめようと、理論的にもかなり整理したものです。その背景にあったのは、旧教養部の文系では人文科学系の教員が多かった。教養部から文学部に移った、移ったというより、もともと文学部所属だった教養部の先生が27人、法学部が5人、経済学部が6人でした。そのこととも関係して、「思索と言語」「歴史の視座」「芸術と文学」と、比較的人文科学の比重が高くなっています。逆に「科学・技術の世界」では、基礎科目を別立てにした結果、そこには、特に13年度以降は、ひとつは倫理科目、「科学・技術の倫理」を導入して、その他は科学史・科学基礎論等に限って、ここでは専門基礎の

自然科学、サイエンスそれ自体の教育は行わない、サイエンスに関しての「お話」に限るといふ、かなり割り切った考えを取り入れました。分野別科目の履修者がのべ2万人弱、入学生が2500人余りですから、理系の学生も全部含めて、だいたい1人7~8科目ぐらい取っている計算になります。

右のほうの複合科目、池田先生のお話にも出た総合講義です。総合講義はなかなかうまくいかないという話はよく聞きますが、それでももう少し拡充しようということで、13年度までは1科目だったのですが、複合科目4科目にしました。「環境と人間」は、研究所、センターなどからも随分多数出していたいで、定着しました。それから「健康と社会」、これは学生にもたいへんな人気です。複合科目の履修者は平均で150人、この2科目に限れば、だいたい200人くらいの教室で大入り満員でやっています。ひょっとすると、いわゆる「楽勝科目」で、単位がやさしいから、甘いから人気があるのか、という危惧もあったのですが、2年ほど前から「厳格な成績評価」を実施して、各科目の優・良・可・不可の割合を公表し、点検してきました。最初、複合科目は「優」が60%程度と多かったのですが、多すぎますと注意をして、だいたい優・良が30%ずつに落ち着きました。楽勝科目ではなくなっても、履修者は減りません。

これはひとつには、理系の先生は複数の教員によるリレー式の講義に慣れている。医学部の先生に何うと、いま一人で講義をするなんて医学部ではほとんどないそうで、理系は専門分化が激しいので、ひとつの授業科目でもだいたいいろいろな専門の人がやって来て、入れ替わり立ち替わり話をする。その役割分担とか、連絡とかについても、理系の先生はもう最近是非常にうまく機能的に分担が

できるようです。

ところが、文系の先生はなかなかそれがうまく行かない。「人間と文化」では、たとえば、今日この後に話が出るようですが、ジェンダーとか、マイノリティ、平和の研究、地域研究といった文系の総合講義が開講されています。これは、全体として理系の学生が多いせいもあるのですが、履修者はだいたい1クラス100人ほどです。先生たちもなかなかむずかしいと言っています。たとえば、北大の中期計画には「北海道に立地する国立総合大学として、アイヌ民族をはじめとする北方諸民族に関する教育を充実させる。」という項目があるので、今年度はじめて「アイヌ民族の文化をもっとよく知ろう」という複合科目を文学部の先生が中心になって開講しました。ところが、来年度の開講計画では出てこない。どうしましたと聞いたら、1年で疲れましたという話。これは外部の講師を1回ごとの講演の形でお招きして、アイヌ民族関係で活動しておられる方に話を聞いた。すると、そもそも北大がこの100年以上の間アイヌ民族に対してどういう関わりをしてきたか、それを反省すべきだいうところから話が始まるもので、疲れてしまった。それについては、総長室・企画・経営室にWGを設けて、北大としての立場を整理するところからはじめることになっています。

それから「特別講義」があります。これは今の総長が副学長の時代、5年ほど前に発案したもので、新入生に各学部長、研究科長が交代で話をする授業です。これもたいへんな人気で、週2コマで800人近くが履修しています。これも楽勝科目かというところ、そうではない。高等教育センターの先生がコーディネータになって、TAを使って出席調査などもかなり徹底してやっている。友達の分も書い

て出席カードを出すとか、そういうのに対していろいろな工夫をして、用紙の裏に印をつけておくとかいろいろなことをして、徹底して出席管理をして、成績も厳格につけて、それで減るかと思ったら減らない。池田先生のお話にもありましたが、今の若い学生はとにかく素直で、あまりひねった話ではなく、真正面から北大はこういう学問をやっている、と説明すれば、それなりに感心して聞いているようです。

次の「一般教育演習」は、来年度は170コマ開講の予定で、履修者がのべ3000人を超えるかと思っています。他の大学では、基礎ゼミ等といっているのかと思います。北大ではこれをフレッシュマンセミナーと位置づけて、5年ほど前に当時の総長が、これを、研究所・センターを含めた全学の教員の協力で全員必修にしようと言いだしまして、1クラス20人の少人数教育で2500人全部必修にするとたいへんな数になるので、でも総長、教室が足りません、教室が足りないのなら芝生でやればいいだろう、とか議論をしてスタートしました。今は安易に必修にはしないよう各学部をお願いしています。必修にしなくても学生は喜んで参加します。

そのなかに、フィールド体験型の合宿演習という人気科目があります。たとえば、函館の水産学部の練習船を利用して、室蘭まで2泊3日とかの合宿をやっています。20人ずつのグループ、クラスを2つ、片道じゃもないので、来年からは1往復で4クラス、100人近く乗れるのですが、その4倍から5倍の学生が希望する。それから、パンフレットの裏に、牛のいる写真がありますが、これは日高の牧場です。真ん中の雪の中の風景は、道北の北大の演習林での冬の合宿です。スキー合宿ではなくて、冬の演習林及び周辺の農

家、あるいは林業家の暮らしを知ろう、それからこういう地域の開発のアイデア等を考えます。2倍から3倍の希望があります。

その他、普通の教室での演習でも、対話的、双方向型の授業の拡充を目指して、全学FD等で普及に努めています。ただ先生がありがたい話を教えるのではなく、学生に考えさせる、発言させる授業を徹底してやってほしいと。一般教育演習は、各部署に、講師以上の専任教員10人につき1コマずつ出してもらおうお願いしています。毎年10コマほどずつ増えて、来年度は170コマになります。5年くらい前は、全部で120コマくらいのうち30コマ以上を文学部の先生がやっていました。文学部の先生は少人数教育が好きで、10人か20人くらいでやりたいと言います。当時は文学部の先生の一般教育演習は5人くらいのクラスが多くて、副学長に、文学部のベテランの先生の演習は人気がないね、と言われたもので、今は、文学部の先生には少し差し控えてもらっています。センターや研究所の先生たちは、日ごろ学生と接していないので、たいへん熱心にやったださるようです。履修者もだんだん増えて、16年度1学期は、開講数80コマ余りで、履修者が1800人以上です。まず学生に第三希望まで書いてもらってコンピュータで抽選するのですが、一回で履修が決まるのが1700人余り、未決定者が500人弱、そのあと定員に余裕のある科目に追加登録を受け付けて、200人ほどが登録します。最終的に、定員の空きは40数人、ほぼ100%定員が埋まっていることになります。初年次教育としては一番成功していると思います。

先生たちは皆さん、少人数教育がいいとおっしゃるのですが、実務の立場でいうと、それではとても人手が足りません。先生たちが今の2倍、3倍働いてくれますか、という話

になります。分野別科目の、論文指導以外の一般の講義では、1クラスの履修者の平均が120人くらい、複合科目では150人くらいです。少人数と多人数のクラスをバランスよく配置して、効率的で、効果的な教育を目指すしかありません。

それから、論文指導講義のことを話しておかなければなりません。95年にスタートした、新しい全学教育をどうするか、という議論の中で出てきたものです。北大では、ご存知の通り以前から、新制大学の発足当初からずっと、教員の本籍は、人文系の先生は文学部、理系の先生は理学部、外国語の先生は言語文化部の所属でした。ただ各学部の中に教養担当、一般教育担当の大講座があって、そこに所属の先生は、研究室は教養部にあつて、そちらでも教養部教官会議を持っていて、二重構造の形でやっていました。教養部を解体して、その定員を再配分するときに、農学部や薬学部には、当然、自分のところにも一般教育担当の定員を配分してほしい、という声があったのですが、結局は現状維持、本領安堵で、そのときに所属していた学部に配分されました。結果的に文学部は配分が多すぎるんじゃないかという声もあつて、それに対して、文学部にはなすべきことが十分ありますという、その結果出てきたのが論文指導という面がありました。

そのときは、理系の学生向けの30人程度のクラスでの徹底した論文指導、毎週レポートを書かせて、毎回添削して返すというという原則でスタートしました。ただ最初は、履修者数の調整もしなかつたので、100人、150人、200人の論文指導もあつたようです。教員としては、それじゃとても満足な指導はできない。一方、学生は、自分は文章が下手だということ、特に理系の学生は痛感しているの

で、ちゃんと教えてほしい、そういう希望が強くあるのに、期待して授業に行くと何も教えてくれない等と言われたのが5年くらい前です。13年度のコアカリキュラム導入のときから段階的に履修調整を徹底して、30人程度のクラスでできるようになりました。

そうすると今度は、文学部では、国文の先生はほぼ全員が論文指導をやっていたのですが、だいたい自分の専門である平安文学の講義をしながら毎回レポートの添削をするというのは無理である。二兎を追うことになるからやめてほしい。そもそも自分は理系の学生に理系の論文、レポートの書き方など教えられないという不満が出ました。今は論文指導、レポートの書き方の、民間の認定試験があつて、何級という資格を出す制度もあるので、それを利用して勝手にやらせたらいい、という意見も出ます。しかし、北大の論文指導は、講義、演習の内容と一体のもので、そのなかで、対話的な授業で考え・発言できるようにする、さらに、きちんとした短いレポートを書けるようにする、そういう目標で何とかやってほしいとお願ひして、一応ご理解を得ています。ただ、これから2006年に向けて、高校の新指導要領に対応した新カリキュラムを考えていますが、そのなかでさらに研究しなければならない課題です。文系の先生が教える、ただしビジネス日本語等ではない、理系の学生にも役に立つ文章の書き方の指導をどうするか、重要なテーマだと思っています。

このように、コアカリキュラムの中で文系の先生に対する期待は大きいのですが、なかなかむずかしい。それから、2006年問題、平成11年告示学習指導要領によって、いわゆるゆとり教育の学生が入ってくると、学力の低下が進む。理系の場合は教育内容が3分の1ほど減ると言われてはっきりしているのです

が、文系ではそれがはっきりしない。入学生の学力の低下と言っても、文学部の先生の間では、3分の1学力が減ると言うが、それはたとえば漢字を今まで2000字知っていたのが1500字、1300字になるということか。いやそうではない。英語の単語を今まで5000語知っていたとしたら、2006年以降の学生は3500語しか知らないのか。いやそうではない、といった議論になります。ただ、ことばを操る能力には明らかに差が出るだろうと予想しています。でも、正直なところ、まだ有効な対策・ノウハウは無いのです。

2006年問題について、理科では、この機会に基礎教育と専門教育の接合を整理しようという方向で議論をして、やっと結論が見えてきたところです。基本的な考え方は、今まで3学期かけて物理学Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと展開していたのを1年の2学期だけにして、2年の前期は専門教育としてやってもらおうという考え方です。物理学が典型的で、力学、熱力学、電磁気学とやる。物理が専門の学科は3学期必修で問題ないのですが、医学部とか歯学部とか農学部とか、物理系がない学部では、3学期にわたって展開していても結局必修は4単位だけ。2年前期は選択で、取っても取らなくてもいい。するととたんに履修者が減って、5%くらいになってしまう。効率が悪いので、だったら2学期4単位と割り切って、そのなかで力学、熱力学、電磁気学をコンパクトに講義することにした。ところが、はじめは、物理学の先生は、いや物理学は6単位でなければ教えられない、4単位で教えられるわけがないと断言されて、そんなはずはないでしょうと、そんな議論をやっていました。結局、準専門系のコースでは、2学期4単位で力学、熱力学、電磁気学をコンパクトに講義する。専門系のコースでは、力学と熱力学

は基礎教育、全学教育の中でやる。電磁気学は各学部の専門教育に移す。ただしそれは専門教育ではあるけれど、ほかの学部にも、今までは自分の、工学部なら工学部だけの科目としてやっていたものを、ほかの学部にも共通教育（互換性科目）として開放するというように整理しました。これは、実は、教養教育、全学教育のコアカリキュラムの先に、理系を中心に専門教育のコアカリキュラムを展望するという考え方なのですが、それを今あまり大きな声で言うと、専門の学部が迷惑だと反対しますので、段階を迫って進めようと考えています。

文系についても同じです。文系の基礎科目は95年の全学教育スタートのときには法学部と経済学にはあったのですが、うまくいなくて、13年度にいったん廃止しました。ただ理系との兼ね合いもあって、分野別科目は純粋な教養教育（非専門教育）で、一回限り、一期一会といいますか、二度とこの学生とは会わないだろうと、その覚悟で興味深い話をしてほしいとお願いしています。そうすると、非専門教育である分野別科目と、各学部の専門科目との中間に、文系4学部に通じる基礎科目を設定したほうがいいのか。それは「純粋な教養教育」の部分に〇〇学入門、〇〇学基礎という科目がまぎれ込むのを防ぐ意味もあって、ともかく作ろうということになって、文系学部の代表が集まって、WGで議論をはじめたところです。

ただ先ほどの池田先生のお話にもありましたが、文学部の中だけでも、伝統的な哲・史・文プラス社会学・心理学といったところで、共通の授業があり得るかということ、それだけでも大問題なのに、4つの学部で共通の授業をどう設定するかというのはたいへん大きな課題で、これからがむずかしいところだ

と思っています。私などは、面倒なことは言わないで、法学でも、経済学でも、心理学でも、なんでもいいから〇〇学入門という科目を各学部でできる範囲で並べて、文系基礎科目という枠の中に入れておいてください、当面はそれで結構ですと言っているのですが、文系4学部の共通のコアは積極的にあるのかというと、いや無いという、でも本当に無いかということ、いや無いわけでも無いという話になります。それではそれを考えようと、たとえば今の学生は、2年生、3年生でもマックス・ウェーバーって聞いたこともない。それでは困るので、その辺からはじめようということになって、そうすると今度は九州大学等の「文字をよむ」「ファンタジーの世界」、あるいは東大駒場の「知の技法」シリーズと

か、ああいう感じで、4学部の先生が共同でなにか共通の教科書を作って、それを必修科目として文系の700人全員に課すべきだという議論になる。私は文学部の学生は喜ばないだろうなあと思っていますが、今そういう議論をしているところです。

＊平成18年度以降の教育課程（最終報告）を参照。

<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/kyouikukatei.htm>

というようなことで、他にも話題は山ほどありますが、今日の話の文系コアカリキュラムについてはこんなところですか。あともし質問とか、ご興味がありましたら、直接お話しいたします。それではどうもありがとうございました。

4.2 大阪大学 大学教育実践センター訪問調査

調査日時：2005年11月22日（火）

インタビュー対応者：高杉英一氏（大学教育実践センター長）

山成数明氏（大学教育実践センター教授）

調査者：夏目達也、鳥居朋子（以上、名古屋大学高等教育研究センター）

1. はじめに

大阪大学では、2007年度のカリキュラムの大幅改訂をにらみ、現在改革案をめぐる議論が進められている。本訪問調査では、主に、2007年度のカリキュラム構想と、その特質、実施体制の整備についてヒアリングを行った。

2. 教養教育カリキュラム改革について

2.1 教養教育カリキュラム改革の目的は何か。従来のカリキュラムについて、どのような総括がされたのか。

2007年度の開始にむけたカリキュラム改革の要点は、科目数のスリム化と再編である。ただし、専門教育のレベルは落とさないことが原則。大阪大学の大学レベルの教育目標との整合性をはかる。4年間を通じて実施する教養教育と位置づけている。教養教育を通じて、これまで不足していたとみられる学生の「対話力」の形成を重視する。したがって、「対話力」の形成のためにはどのようなカリキュラムが必要か、という観点から開発を行っている。たとえば、歴史、文化、環境といった基礎的なことがらを学ばなければならない。「対話力」が高いということが、すなわち教養をもっていることとわれわれは見なしている（参考資料：「わたしたちが大阪大学における教育目標として掲げることにしたのは、次の三つの素養をそなえた人材の育成である。その三つとは、＜教養＞と＜デザイン力＞と＜国際性＞である。大学の使命が高度な教育・研究にある以上、その教育のベースになるのが、確かな基礎学力と高度な専門知識の形成であるのは言うをまたない。しかしそれ以上に、やがて社会人として、あるいは研究者として、社会で活躍すべきひとたちに何を求められるのは、＜教養＞と＜デザイン力＞と＜国際性＞であるとわたしたちは考えた。英語でいえば、＜教養＞とは *critical thinking*（もしくは *comprehensive knowledge and learning*）のことであり、＜デザイン力＞とは *imagination* のことであり、＜国際性＞とは *transcultural communicability* のことである。」 鷲田清一「いま、改めて大学教育について考える」大阪大学大学教育実践センター『創造と実践』No.5、2005年、5頁。）。

2.2 新カリキュラム開発の体制(中心となった委員会および委員等)はどのようなものか。大学教育実践センターの役割はどのようなものか。

全学的な体制を敷いている。総長直轄の教育・情報室(副学長が室長)の下にある教育課程委員会(全学的組織)で実質的な議論が展開されている。たとえば、教育課程の制度的なことからや全学の学年暦などが検討される。大学教育実践センターのレベルではカリキュラム企画部門が実質的な提案機能を担っている。カリキュラム企画部門の具体的な活動は、1. 大阪大学および各学部の教育理念をもとに、学部横断型の高度教養教育を全学に広げるための調査・企画。2. 外国語教育および主題別教育科目の見直し。3. 大学教育実践センターの中期目標・計画の再検討。4. 教員および学生に対するわかりやすい情報提供、である。専門教育はそれぞれの部局が開発の責任を負っている。なお、大学院レベルの共通科目の開発主体は、2004年新設のコミュニケーション・デザイン・センターが負っている。

2.3 新カリキュラム開発の手法はどのようなものか。学内の構成員(執行部、教員、学生等)のニーズ調査や、その結果およびカリキュラムへの反映のあり方等はどのように行われたか。

学内の構成員からの「こういう科目が必要ではないか」などの提案やニーズは、出てくれば歓迎したい。とくに開発に数年かかる地味な科目開発も支援したい。いまのところは、センターや執行部が良いと思った科目をオファーする、というやりかた。大学の方針(対話力)に照らして、新しい科目の必要性を主張する。だいたい外国語学教育科目ではめどがついている。

今後は、まず各学部に、教養教育に対してどのようなものを求めているのかを調査する予定である。これから質問事項を作成し、各学部に問うことをやりたい。学部の専門教育に教養教育がドッキングするためには、どのようなことを教養教育に要請するのかを調査する。大阪大学の学生として、こういうことは知っておかなければいけない、ということを書いてもらおう。ただし留意すべきは、問題はこういったアンケート調査をかけたとしても、回答は部局の個人が行う場合があり、部局組織としての総意ではないことである。教育情報室がバックアップし、大学がイニシアティブをとって何度か繰り返し調査するしかないと考える。大阪大学の特徴として、部局長や管理者から指示をおろしてものごとを進めることは比較的やりやすい。

具体的には、これまで体験的課題追究型授業を5年間実施してきた。年間約1千万円で運用してきたが、マンネリ化してきたので、新しいカリキュラムを開発しようということで予算要求してきた。

マンパワーについては、各部局が現在担当しているコマ数を維持するという合意をはかった。2007年度のカリキュラム改訂は科目数のスリム化が要点となっている。スリム化したところの余剰のマンパワーを新しい科目に配分し、各学部のいま以上の負担は増やさない、という人的資源の運用の基本方針をとった。つまり、金やマンパワーでのス

クラブ・アンド・ビルトを常時行うという手法。

なお、実践センターでは、「共通教育は役に立つ？」というテーマで、現役学生の対談を企画実施し、1、2年生の本音を探っている（参考資料：「対談Ⅲ 共通教育は役に立つ？」大阪大学大学教育実践センター「共通教育だより」編集委員会『共通教育だより』No.28、2005年9月、2-5頁）。

3. 教養教育カリキュラムの内容および構造について

3.1 カリキュラム、コース、個別授業の目的は、それぞれどのように設定しているのか。

上述した「対話力」の形成を大きな目標にすえ、それを実現するためにはどのような目的を持つ科目群やコースが適当か、ということを実行部や提案者らが教員集団に説き、合意を形成している。

現行の全学共通教育カリキュラムは、共通教育系科目と専門教育系科目で構成されており、共通教育系科目の区分は、主題別教育科目、人間教育科目（人権関連科目を含む）、言語・情報教育科目（外国語教育科目、情報処理教育科目）、基礎セミナー、特別科目、健康・スポーツ教育科目、といった科目群の構成になっているが、学生にはよくわからない名称であると思う。わかりやすい名前におきかえて再編することを目指している。とくに、主題別教育科目は履修の面で融通性が低かったため、本当に取りたい科目が取れるように柔軟性をもたせる。また、四年一貫教育を実現するために、高学年配当の教養科目をつくることを検討している。

表 1: 現在の全学共通教育科目 授業科目の区分

共通教育系科目	専門教育系科目
主題別教育科目	専門基礎教育科目
言語・情報教育科目	
外国語教育科目	
情報処理教育科目	
人間教育科目（人権関連科目を含む）	
基礎セミナー	
特別科目	
健康・スポーツ教育科目	

典拠：大阪大学『平成 17 年度 全学共通教育科目履修の手引 2005』より作成

具体的な改訂案（暫定案）としては、2007 年度からの教養教育の構成として、従来の主題別教育科目と人間教育科目、特別科目のカテゴリーを再編し、A.教養基礎科目「大阪大

学が擁する既成の専門各分野のエッセンス的なものを『入門』『基礎的教養』あるいは『思考力』の涵養という視点から分かりやすく講じ、学生に当該領域における正しい知識を提供し、かつ当該領域がもつ意義を理解させる。本科目は教養科目の中核に位置づける。」の
もとの A：人文科学や古典的教養、A1：理学、自然科学、A2：文系学生が対象の自然科学、
の3つのカテゴリー、B.現代教養科目（いわゆる融合型科目）「人権、コミュニケーション、
少年犯罪、幼児虐待等、現代社会が抱えるさまざまな問題を大阪大学が擁する多彩な専門
領域から多角的に講じ、現代を生きる学生が同時代の複雑かつ困難な状況について考える
きっかけを提供する。」、C.国際教養科目「現代を生き将来を担う、国際化時代に対応しう
る会話、教養、マナー等の能力あるいは知性の涵養を目的とする。言語文化：言語の成り
立ちとその歴史、日本国論：近代・現代史と世界の中の日本なども含む。初修外国語の削
減に付随して提示されている『国際教養』もここに含める。」、D.先端教養科目「大阪大学
が擁する既成の専門分野各分野の最先端の研究状況を分かりやすく講じて、研究という営
みの魅力あるいは醍醐味を伝える。また、大阪大学教員以外にも、世界で活躍する人々か
ら学ぶ。」という大きな4つの構成要素を想定している。

履修の方式は、文系学生の場合、AとA2の2科目、Bで1科目、CとDのどちらか1
科目の合計4科目、理系学生の場合、AとA1の2科目、Bで1科目、CとDのどちらか
1科目の合計4科目、といった履修方法になる。これら4科目をミニマムとして、さらに
部局によって必修科目が課される。総枠の科目単位数は現行のものと変わらず、配分を変
更した履修方式案を考えている。さらに、A、B、C、Dの4つの科目群の配列を工夫する
ことで、ことさらキャップ制（単年度の履修科目数の上限を設定）などのシステムを採る
のではなく、配列上、一定の科目数しか取れないような仕組みにすることを考えている。

共通教育系科目のクラス規模は、だいたい80から90人である。従来は150人規模の
クラスがあったが、減らしてきた経緯がある。これはひとつの失敗だったといえる。大人
数でも、取りたいという学生の希望をかなえる方が学生にとっては良いと判断している。

外国語教育科目は、これまでは6科目6単位の取得を課していたが、改訂案では1科目
減らした5科目を課することが提案されている。減らした1科目分の非常勤（約50～60名）
を削減し、新たな英語科目（ESPや専門英語など）をつくりだし、そこに非常勤を再配
分する。総枠としては減らさず、再配置をすることで新たな科目を開発する。改訂案のひ
とつの「国際教養科目」のなかに語学の科目をつくり、そこに語学の非常勤を配分する案
もある。要するに、非常勤枠を減らさずに柔軟に運用することで、新しい語学系の科目を
開発している。スクラップ・アンド・ビルトを常態化する。

基本的に外国語科目は、3科目3単位は必修で、そのほかは好きな科目を取れるように
改訂する予定。国際教養科目のなかでも、初修科目、中級科目など、構造化が行われるだ
ろう。

TOEFLは一年生の夏休みに全学生（理系学部は2年次にもTOEFL-ITPを受験）に大
学負担で受験させている。将来的には入学時に自己負担で受験させ、さらに3年次終了時

点に大学負担で受験させ、伸びをモニターできるようにしたいと考えている。大学院の入試や就職に使えるので有効だと考えている。

3.2 専門教育との関係(内容上の連絡、時間配分、実施学年)をどのように設定しているのか。専門教育との関係で各学部の意見は多様であると思われるが、その意見調整はどのように進めているのか。

大学教育実践センターのカリキュラム企画部門に専門学部からの教員(兼任)が参画し、長期的な視点に立って議論している。

なお、四年一貫の教養教育の観点から、現代教養科目と国際教養科目は、高学年配当(3、4年生で週1コマないし2コマ、学部を超えた共通の時間帯)を考えている。

3.3 教養教育の実施体制(実施責任部局、担当教員、TA等)はどのようにしているのか。

大阪大学の基礎セミナーは必修ではなく選択科目である。従来の基礎セミナーは担当する教員の学部以外の学生も受講する学部横断的な性格であったが、それを改め、基礎セミナーを通じて、各部局が責任を持ってそれぞれの部局の学生のケアを行う科目に位置づけたいと考えている。いわば「自分のところの学生は自分のところで面倒をみる体制」といえる。というのは、基礎セミナーでなにかの知識を身につけさせるよりは、高校とは価値観の違う大学で目的を早くみつけることを助けたり、動機付けたり、学生をケアする方がいまはだいじな問題になってきているという判断から。すべての学生の学習活動をなんらかの段階でモニターするため、基礎セミナーで情報を吸い上げる仕組みにしたい。一クラス10~20名、初年次の第1 Semesterに開講を集中させたい。基礎セミナーをいくつかのキャラクター(実験主体、プレゼンテーション中心など)に分類して提供することも検討。

3.4 教養教育の評価(評価担当組織、評価手法、次期計画へのフィードバック等)をどのようにしているのか。

現行の教養教育の授業レベルの評価は、授業評価アンケートという方法で実施している。カリキュラム改訂後の評価方法についてははっきりしていない。個別の授業の効果測定をどのようなデータで行うかは未定である。「対話力」が形成されたかどうかをどのように測るか、そのシステムは未定でありこれからの検討課題である。ただ、全学の単年度の計画に照らした評価活動は大学レベルで実施する。

4. 教養教育カリキュラムの特徴・課題等について

4.1 研究大学における教養教育としての課題はどのようなものと考えているか。

教養教育を通じて(大阪)大学としての「カラー」を出すことだと考える。つまり、卒

業生が社会のリーダーになるような人材を育てること。周りの人が幸せになってはじめて自分が幸せになるということが理解できる人を育てることである。とくに、目標が非常にわかりづらく、何のために勉強するのかということがみえにくくなっている現在の社会では、他人の幸せを考えながら社会で役に立てる人物を育成することが重要だと考える。すなわち、「対話力」と「リーダー」がキーワードになる。そもそも、教養教育というものは一生続けていくことがらであって、大学の4年間で完結することではない。自分の専門以外の分野のことも広く知っておく大切さを強調する。

4.2 大阪大学の教養教育カリキュラムの特色はどのようなものと考えているか。

とくに教養教育の場合は、科目のバラエティーの幅を広げ、学生の受講希望に応えるようなカリキュラムや開講体制を組む。人数制限をとまなう受講調整をするよりも、大人数講義で多くの学生の受講希望をかなえる方が大阪大学には適していると思われる。教員の側からも、大人数講義の担当に対する不満は出ていない。

総合大学の特徴を活かし、学部横断的な学生が融合するようにさまざまな学生で構成されるクラスと、学部別に分けたクラスとの組み合わせを考えている。

5. その他

現在、「教養教育奨学金」制度を導入している。公募制。総額 1,000 万円。50 名を採用。

履修登録や再履修、教職科目の履修方法や資格取得に関する相談、および進路指導を提供する「大学教育実践センターガイダンス室」が設けられている。相談体制は、ガイダンス室教員が 16 名、教員は授業のある日の午後 2 時 30 分から 4 時 30 分まで対応し、必要に応じて担任や「学生相談室」とも連携をとっている。

2007 年度からの教育学習環境整備にかかわる予定としては、新学務情報システムの稼働、全学生にパソコンの購入を課すこと、無線 LAN の導入をはかること、WebCT を導入（授業で IT を用い、質問や連絡、対話を活発にするという意図）すること、などが検討されている。IT を活用した個々の授業改善などの FD に関しては、最初は格好（仕組み）をつくるためには強い命令系統が必要だと思っている。ただ、運用の仕方とか仕組みの中身についてはそれからつくっていく。意図は、学生からの書き込みをもとにした教員との対話を促進したい、ということ。その次に、授業の場などで双方向的な対話につなげていく。

6. 訪問調査からの示唆

6.1 教養教育の目標と具体的なカリキュラムの整合性について

大阪大学の教育目標として、「教養」、「デザイン力」、「国際性」をあげている。また、教養教育の目標の一つとして、「対話力」をあげている。これらの目標はそれな

りに納得できるものである。たしかに、現代社会に生き、次世代を担う人間を育成する上で、これらの能力なり資質は重要であろう。

ただし、ことばとして、あるいは一般的なスローガンとしては理解できても、その内容については必ずしも具体的になっているとは言いがたいように思われる。たとえば、対話力とはいかなるものなのか、どのような能力・資質をさすのか。それは「教養」、「デザイン力」、「国際性」についても同様である。

また、「対話力」はこれまで不足していたとの判断が示されたが、その判断となっている学生の対話力の現状や目標等についてどのような考察がなされているのだろうか。たとえば、学生たちの「対話力」の水準はどの程度であるのか、どの程度の水準を適正とし目標とするのか、不足しているとすればその獲得を妨げている要因とは何であり、その克服策とはどのようなものとするのか、ということである。

これらの点が明確にならないと、それを形成するための具体的な方策も明確さを欠くことになるのではないか。伺ったお話では、対話力の形成には、歴史、文化、環境等の基礎的なことがらを学ぶことが必要とのことであったが、これらのことがらは基礎的な内容であるがゆえに特定の能力・資質というよりも、かなり一般的な能力・資質の形成をめざすものではないか。それゆえ、大阪大学がめざすべき「対話力」の形成に本当につながるかどうかが、多少疑問の余地がある。

そのことともやや関連するが、大阪大学のカリキュラムの特徴として、科目のバラエティーの幅を広げること、すなわち多様な科目を開講することを指摘している。その必要性は理解できるし、総合大学ならではの強みであるといえる。しかし、その反面、教育目標との関連をつねにチェックしなければ、せっかくのカリキュラム編成作業や科目担当の教員の努力をいかせない点に留意する必要がある。

6.2 教養教育カリキュラムの構造に関することがら

現行のカリキュラムは、大きく、共通教育系科目、専門教育系科目、教職教育科目という3つのカテゴリーから構成され、そのうち全学共通教育科目は共通教育系科目、専門基礎教育科目（専門教育系科目の一部）の部分が相当するとみなされている。2007年度のカリキュラム改訂にむけ、共通教育系科目のうちの主題別教育科目、人間教育科目、特別科目の再編が予定されているが、改革を貫く方針は、1.学生にとってわかりやすい名称の科目群への組みかえ、2.履修方法の柔軟化、であった。前者については、カリキュラムの内容面での大きな変更はなく、「対話力」の形成に照らした強調点の変更であるにとらえられるが、いずれも、学生の視点に立った教養教育カリキュラムの再編であるとみなせる。これは、上位目標である「対話力」の形成のファーストステップとして、まずは学生の興味関心をひきだすような訴求力の強いカリキュラム構築を意図していることの顕れだととらえられる。

ともすれば、ディシプリン専門家としての視点から開発されがちなカリキュラムを、

その受け手である学生の視点から組みなおすことは重要である。

6.3 専門教育との関係を視野に入れた全学的な教養教育カリキュラムの開発について

教養教育と専門教育との有機的な関係をカリキュラム上でいかに実現していくか等、カリキュラム編成の具体的な手続きについては、必ずしも十分な説明が得られなかった。

伺ったお話では、大学教育実践センターのカリキュラム企画部門に専門学部からの教員が参画し、長期的視点に立って議論しているとのことだが、その具体的な議論が全学を巻き込んで展開されるには至っていないようである。

学生の能力・資質の現状やニーズの内容、教育を担当する教員の側の条件、大学が有する人的・物理的な条件等について正確に把握すること、そのうえで学生に提供できる教育内容や教育条件を決定することが、カリキュラム編成にあたっては不可欠である。そして、そのためには、全学を巻き込んだ議論を繰り返し行うことが不可欠である。当然大阪大学でもカリキュラム改革にあたってそのようなプロセスを経ていると思われるが、そのプロセスを明らかにすること、そこでの論点や課題を明確にすることは、今後名古屋大学での全学教育カリキュラムを改革する上で不可欠な作業となる。

6.4 教養教育カリキュラムの開発の手法について

端的にいえば、余剰人員と余剰資金の再配分を行うことで新しい科目やコースの開発を実現させる手法である。その際、再配分を支える論理の核となるのは、全学レベルの目標（「対話力」の形成）であり、それに照らした教養教育カリキュラムのスクラップ・アンド・ビルドが執行部の強力なイニシアティブで進められている。

しかしながら、開発プロセスにおける学生、教員、学部等のニーズ調査や既存のコース、科目の評価、およびその結果のカリキュラム開発へのフィードバックといった側面は弱いと指摘せざるを得ない。とりわけ、「対話力」を形成しなければならない理由となる根拠データ（数量的）が明確ではなく、これまでのカリキュラムに対する十分な総括がなされたのかどうかが見えにくい仕組みになっている。

新カリキュラムの提案部署の強力なイニシアティブのもと、スムーズな運用を見越して、教員集団の十分な合意を形成するためには、根拠データの集約と開発へのフィードバック体制が必要不可欠になるとと思われる。

6.5 クラス規模について

1クラスあたりの学生数を従来の150名から80～90名にしてクラス規模を縮小したが、これは間違いだったという。大人数であっても履修したい学生の希望を叶える方が学生は歓迎するし、教員からも不満の声は上がっていないという。クラス規模の拡大は、類似した内容の授業であれば開設クラスを減少させること、その分別の種類・内容の科目を開設することにつながる。つまり、全学教育カリキュラムの内容を豊富にする可能

性をもたらす。ただし、適正規模についての評価を的確に行うことが必要であろう。名古屋大学でも同様の問題が検討されているだけに、大阪大学での動向が注目される。

参考資料および収集資料

大阪大学『平成 17 年度 全学共通教育科目履修の手引き 2005』大阪大学。

大阪大学大学教育実践センター『創造と実践』No.5、2005 年。

大阪大学大学教育実践センター「共通教育だより」編集委員会『共通教育だより』No.28、2005 年 9 月。

大阪大学大学教育実践センター『大阪大学全学共通教育 学生による授業評価アンケート実施報告書 平成 16 年度 1 学期』2005 年。

大阪大学大学教育実践センター『大阪大学第一回共通教育フォーラム-視覚教材を活かした新しい授業のかたち-』2004 年。

大阪大学大学教育実践センター『大阪大学教員研修支援部門年報-FD の新たなる地平を拓く-』Vol.1、2004 年。

大阪大学大学教育実践センター『大阪大学大学教育実践センター紀要』第 1 号、2004 年。

『大阪大学教育実践センターニューズレター』No.4、2005 年 1 月。

『大阪大学教育実践センターニューズレター』No.6、2005 年 9 月。

4.3 琉球大学における共通教育の取組み

小湊卓夫・鳥居朋子

学士課程の教養教育カリキュラムにおいて、いかにして個々の大学の特色を打ち出していくのか。本報告では、国立大学法人琉球大学（以下琉球大学と略記）における「共通教育」の事例を取り上げ、教育目標にそくし地域風土や文化に根ざしたカリキュラム開発から、実際の運用に至る取り組みについてその特徴を整理したい¹。

1. 沿革

琉球大学は、学部学生 7,008 名、大学院生 920 名、教員数 828 名、職員数 868 名（平成 16 年度）からなり、また同大学の教育・研究組織は、表 1 に示されたものとなっている。特に学部は法文、教育、理、医、工、農の 6 学部、研究科は人文社会科学、教育学、保健学、農学が修士課程を有しており、理工学が博士前期課程、博士後期課程、医学が博士課程を有している。

表1： 琉球大学の教育・研究組織

学部	6 学部、19 学科
大学院	7 研究科、28 専攻
附属図書館	
全国共同利用施設	1 施設（熱帯生物圏研究センター）
学内共同教育研究施設	6 センター
学内共同利用施設等	10 施設

琉球大学は 1950 年 5 月 22 日、米軍政府の布令によって創立された布令大学として開学した。また大学の理事会は軍政府によって任命された情報教育委員（沖縄、宮古、八重山、奄美群島政府から選任された者）によって構成されており、住民の代表者によって運営されるといった特徴を有した。その後、琉球政府立大学時代（1966 年 7 月 1 日～1972 年 5 月 14 日）、沖縄本土復帰により国に移管された国立大学時代（1972 年 5 月 15 日～2004 年 3 月 31 日）、国立大学法人琉球大学時代（2004 年 4 月 1 日～）といった沿革を有する²。

琉球大学は開学当初からアメリカの高等教育制度の影響を強く受けている。具体的にはミシガン州立大学(Michigan State University)との間で取り交わされた教育プログラム提携（1951 年～1968 年）にそれを見て取れる。その影響は Semester 制度や指導教官制、1 学期の修得単位の上限・下限制度、厳格な成績評価といった形で現在も残されている。またミシガン州立大学がランド・グラント大学(Land Grant Institute)であったことから、実用的な教養教育、とくに農業や家政学、英語教育、地域住民を対象とした成人教育に関する教育プログラムの提供に重点が置かれており、琉球大学のカリキュラムも開学当初はその影響を強く受けていたとされる³。

2. 共通教育の理念と目的

琉球大学は、真（真理の探究）、公（地域社会、ひいては国際社会への貢献）、和（平和を目指す人間関係の確立、人類と自然界との調和共存）を大学の理念に掲げている。さらに琉球大学の教育に関する全学中期目標においては、学士課程の基本的教育目標が以下のように述べられている。

- ① 本学の伝統的教育システムを生かしつつ、勤勉性及び創造性を育み、豊かな教養と専門的知識を身につけさせる
- ② 国際社会に貢献すべく、多様な文化の理解に努め、外国語（特に英語）による発表・討論能力の向上を図る
- ③ 情報社会に対応するために、情報技術活用能力の向上を図る

また、全学中期計画においては上記の教育目標を具体的に展開し目標を達成するための措置として14の中期計画が策定されており、3つの基本目標にそって中期計画が整理されている。具体的には①の目標に関しては単位の上限・下限制度、学部・学科を横断する副専攻制、「大学教育センター」による全学的なカリキュラムの見直し、②の目標に関しては英語の必修単位数の増加、「語学センター」の機能強化、さらに③の目標に関してはマルチメディアを利用した教育の強化、コンピュータ利用環境の整備が挙げられており、従来からの琉球大学の共通教育の特徴をさらに強化する内容が、数多く盛り込まれているのが特徴といえる。

その一方で、全学中期目標における教育関連項目は抽象度が高い記述になっている。大学教育センターの西本助教授によれば、従来のように個別計画がそれぞれ企画・立案・実施されていた状態から、全学中期目標・中期計画の傘のもとに個々の計画の階層付けを行い整序されることが求められていると考えている。そのことから、筆者らは、大学レベルの目標・計画、大学教育レベルの目標・計画、共通教育の目標・計画、科目区分ごとの目標・計画、科目ごとの目標などを明確に階層構造化してつながりを持たせ、体系的に整理していくことが、今後の琉球大学の課題として残されていると考える。この点は琉球大学のみならず、中期目標・計画にそくした組織運営がスタートしたばかりの国立大学法人の多くが直面している課題であるといえよう。

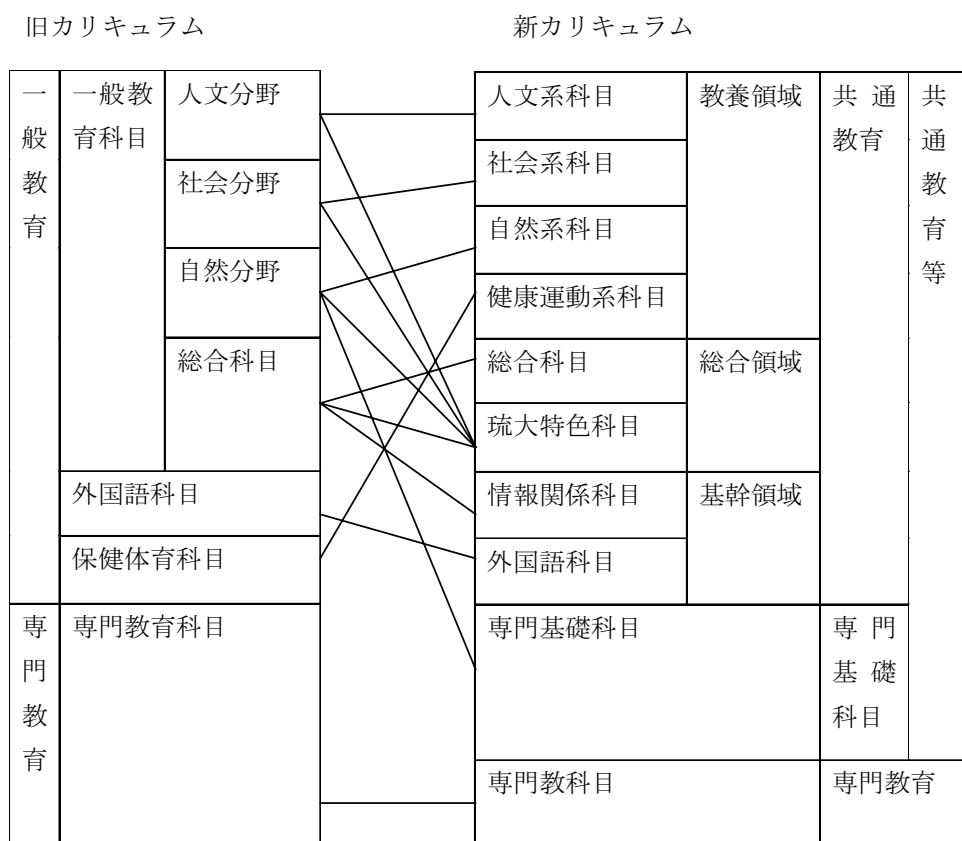
3. 共通教育におけるカリキュラムの内容

琉球大学の理念である「真・公・和」を具体化するために、共通教育は4つの教養科目群から成り立っている。①「自由と平等」「寛容と平和」の教育、②地域に根差した教育、③国際化に対応する教育、④「熱帯・亜熱帯、海洋、島嶼」を考える教育、がそれである。特に④「熱帯・亜熱帯、海洋、島嶼」を考える教育は、後に述べるように、琉球大学の共

通教育の特色である「琉大特色科目」として具現化されている。

設置基準の大綱化に伴い 1994 年度から新カリキュラムが実施された。授業科目は共通教育、専門基礎教育、専門教育に区分された（図 1 参照）⁴。

図1: 新旧の授業科目区分の比較



典拠:『琉球大学大学教育センター報 特集:外部評価』第 5 号、2001 年 10 月、15 頁の図 I - 1-1 より作成

旧カリキュラムと新カリキュラムの主要な相違点は以下の 4 点である。

- 1) 一般教育科目の自然分野が文系学生向けの自然系科目と理系学生のための専門基礎科目に分離
- 2) 保健体育科目が健康運動系科目として教養領域に編成替え
- 3) 総合科目が総合領域として独立した科目群を構成し、総合科目と琉大特色科目に編成替え
- 4) 情報関係科目が外国語科目とともに基幹領域に加わる

新カリキュラムにおける最大の特徴は琉大特色科目である。具体的には、「熱帯・亜熱帯、海洋、島嶼」を考える科目であり、西本助教授によれば、沖縄の伝統芸能である「三線（サンシン）と島唄」をテーマにする科目など沖縄の固有の自然、文化、歴史、言語等の科目

が開講されているとのことである。さらにこれらは学生からの満足度が極めて高いという。

また最近では学長の発意による新科目の設置も検討されているそうである。たとえば、大学レベルの活動のひとつである「エコ・キャンパス宣言」に関連した環境教育科目や、JABEE を背景とする倫理科目などが学長の発意によって新設された科目に相当する。つまり、学問の進化による領域の変化に対し、トップダウン（学内リソースを知悉した学長からの発案）やボトムアップ（個々の教員からの発案）による科目再編の提案・検討が行われているといえよう。

4. 共通教育の実施体制

4.1 「全学出動方式」による実施体制

教養部の廃止後（1997年4月～）、琉球大学の共通教育等授業科目は大学教育センター（とくに共通教育等企画部門）の管理・運営の下で実施され、旧教養部の教員だけではなく全学の教員が共通教育を担当する、いわゆる「全学出動方式」になっている。大学教育センター長が委員長を務める大学教育企画運営委員会のもと、具体的には各科目群ごとに設けられた科目企画委員会を核とする委員会方式で運営されている（図2を参照）。各科目企画委員会での審議事項は、親委員会の大学教育企画運営委員会で協議された後、全学教育委員会の審議を経て実施される。制度上では科目の新設・廃止は科目企画委員会で実質的な検討が行われることになっているが、運営の実際としては科目廃止の検討は科目企画委員会で行われ、新設科目については学長のトップダウンで行われているケースが多いようである。

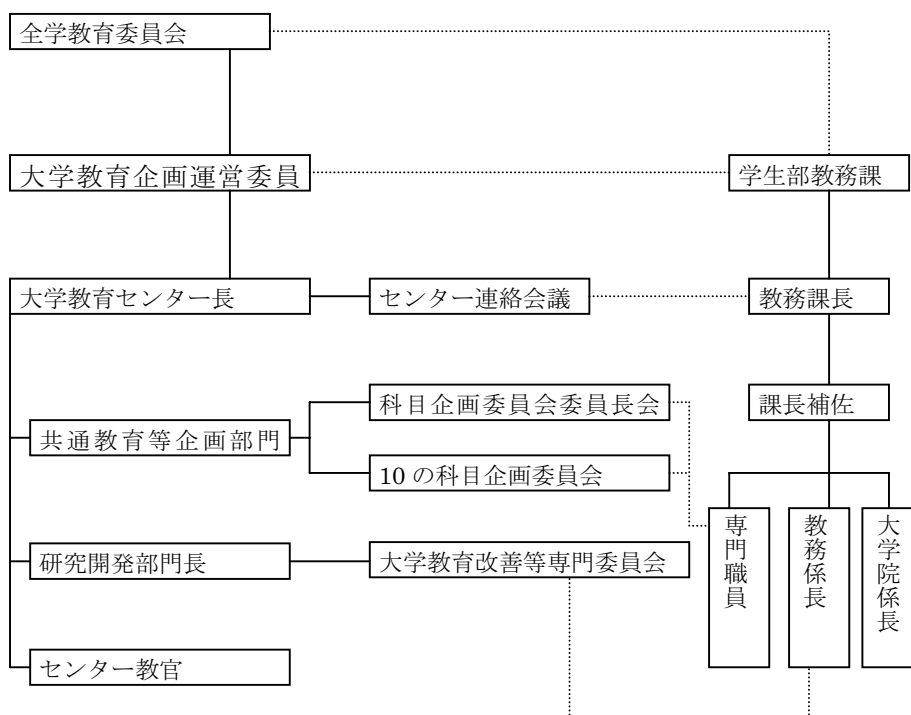
現在、「健康運動系科目」「人文系科目」「社会系科目」「自然系科目」「外国語科目」「日本語・日本事情科目」「情報関係科目」「専門基礎科目」「総合科目」「琉大特色科目」の10の科目企画委員会が活動している（図3を参照）。各委員会の委員長は必ず当該科目の担当者があたるように配置されており、新設・廃止科目の審査、科目内容の検討が主な職務である。なお、科目企画委員会のなかでは、とくに外国語科目企画委員会の活動が積極的であり、自主的に授業評価アンケートを実施し、FD活動を展開している。また全学としての大学教育改善の調査研究やFD活動は大学教育センターが企画・実施を行っている。

4.2 実施体制維持のための学内措置

教養部の廃止後、共通教育を担保しなおかつ「空洞化」を避けるために、「共通教育等に必要な定員の管理及び教員人事の調整に関する申し合わせ」（平成13年4月24日 全学教育委員会決定）が定められ実施されている。これは、教養部から分属された教員ポストの人事管理・調整に関する措置であり、学部へ分属した旧教養部のポストに共通教育の授業コマ数をノルマとして課すことで、共通教育に対する組織的な責任体制を保証することが可能になっている。この分属されたポストは共通教育への貢献が求められるものであるた

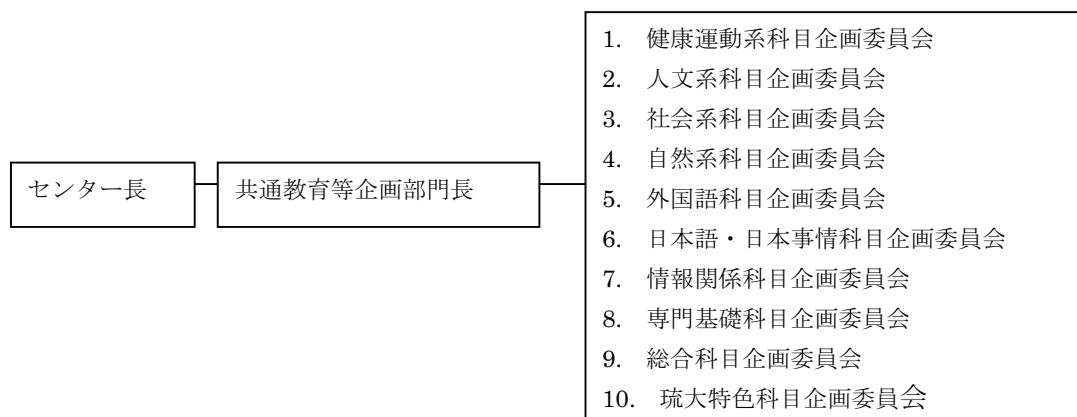
めに、十分な貢献が認められない場合は全学教育委員会の判断のもと、必要とされる分野へのポストの移し替えが可能となっている。このような措置は、ある意味で学部と教養部の「二重構造」を学内に温存する形になっており、「全学出動方式」の形骸化につながりかねないものと筆者らは考える。西本助教授によれば、いずれ明文化された「申し合わせ」が廃止されても同様の責任体制が守られることが望ましく、学部によっては共通教育へのかかわり方に相違が見られるため、しばらくは「申し合わせ」の運用状況を見守りつつ改善の方策を探る状況であるとのことであった。

図2: 大学教育センター及び学生部教務課組織図



典拠:『琉球大学大学教育センター報 特集:外部評価』第5号、2001年10月、16頁の図I-1-2より作成

図3: 大学教育センターにおける10の科目企画委員会(2004年4月現在)



典拠:『琉球大学大学教育センター報 特集:外部評価』第5号、2001年10月、16頁の図I-1-3より作成

5. その他

琉球大学は外部から教育熱心な大学だと評されている。これは、沖縄返還前に米国で学位を取得した教員が多く赴任しており、アメリカ仕込みの大学教育観（FD、シラバス、GPA制など）に支えられていることが関係していると思われる。ヒアリングを行った西本助教授によれば、大学としては、熱心さだけで満足するのではなく、いかにして教育効果をあげていくかを追求しているという。そのため、大学教育センターは、学内他部局との横の連携をはかりながら活動しているとのことであったが、筆者らの見るところ、現時点では評価活動（アセスメント）に軸をおいた連携となっている。そのため、計画を立案（Plan）し、それを実施（Do）し、実施状況を自己点検（Check）し、改善（Action）へとつなげるというシステム作り、すなわち大学教育のマネジメントサイクルの観点からみた組織連携は弱いと言わざるを得ないであろう。したがって、各種評価活動の結果を大学教育の改善計画へとつなげるためには、マネジメントサイクルの視点を取り入れ、大学教育センターを中心とした学内組織間の連携を強化する必要があると考える。

注

- 1 本報告は、琉球大学訪問調査、『琉球大学大学教育センター報』、琉球大学ウェブページならびに琉球大学中期目標・中期計画をもとにまとめた。本文中の図表に関しては、とくに断りのない限り、同大学のウェブページ上の情報に基づき作成した。訪問調査では、2004年8月12日に、琉球大学大学評価センター西本裕輝助教授にインタビューを行った。インタビューには名古屋大学高等教育研究センター鳥居朋子講師、同小湊卓夫助手（当時）があたった。
- 2 琉球大学の沿革に関するウェブページ
<http://www.u-ryukyu.ac.jp/general/outline/history.html> を参照。
- 3 『琉球大学大学教育センター報』第4号、3-10頁を参照。
- 4 『琉球大学大学教育センター報』第5号、13-18頁を参照。

参考資料およびサイト

『琉球大学大学教育センター報』第4号、琉球大学大学教育センター、2001年3月。

『琉球大学大学教育センター報』第5号、琉球大学大学教育センター、2001年10月。

「共通教育等に必要定員の管理及び教員人事の調整に関する申し合わせ」

（平成13年4月24日 全学教育委員会決定）

「国立大学法人琉球大学中期目標・中期計画」、2004年

琉球大学トップページ

<http://www.u-ryukyu.ac.jp/>

ま と め

－比較研究からの示唆と今後の課題－

夏目達也・鳥居朋子

本プロジェクトにおいては、名古屋大学における教養教育カリキュラムをめぐる改革の概要や、その過程における論点・課題を明らかにすること、国内の主要大学における教養教育カリキュラムの概要と特徴を明らかにすること、アメリカ合衆国の主要な研究大学における同カリキュラムの改革の状況を明らかにすること、さらにはこれらの作業を通じて、名古屋大学における今後の教養教育カリキュラムの改革のために検討すべき課題を明らかにすることを目的とした。

2003年度に導入された全学教育カリキュラムが第1クールを終えようとしており、カリキュラムの構造および内容に関する再検討を行う時期にさしかかっている。とくに、学部四年一貫教育体制下における全学教育科目と学部における専門科目との系統性について検証することが求められている。上記に示した本プロジェクトの目的は、このような状況をふまえて設定したものである。

名古屋大学における教養教育カリキュラム改革に向けた見直し作業は、大きくとらえれば、直接的にカリキュラムの構造および内容にかかわる側面と、カリキュラムの設計・実施・評価・改訂をめぐる組織体制にかかわる側面の2つから追求される必要がある。前者はいわばソフト面であり、後者はハード面ということができるかもしれない。これら両側面の見直し作業にとって不可欠な現行のカリキュラムおよびその実施体制・方法に関する問題点の抽出や課題の特定といった組織的な分析作業は、名古屋大学においてもこれまで随時行われてきた。旧教養部の時代からそれは繰り返し積極的に行われてきたし、大学設置基準の大綱化以降に限っても同様である。本プロジェクトを進める中で、過去におけるカリキュラム改革に関する議論の積み重ねとそれにより蓄積された知識と経験の豊かさを改めて確認することができたし、これまでわれわれが行ってきた研究もこれらの成果から多くを学んでいる。本プロジェクトの一環として行った過去の名古屋大学で展開された教養教育カリキュラム改訂作業に関する研究はまさにそうした基礎的研究であるし、その他、国内の大学および外国の大学における教養教育カリキュラムと名古屋大学におけるそれとの比較研究においても、多くの示唆を得ることができた。

本まとめでは、名古屋大学の先人たちが蓄積してきた業績に敬意を表しつつ、本プロジェクトを通じて明らかになった、今後の教養教育カリキュラム改革のために必要な検討課題のいくつかを以下に指摘しておきたい。

ただし、いくつかの点でその指摘は限られたものあることをあらかじめお断りしておく。一つは、本研究プロジェクトが過去の名古屋大学の教養教育カリキュラムや国内外の主要大学のカリキュラムとの比較研究という手法を用いたことに関する。そのため、量的および質的データに基づく分析や、問題点の抽出や課題の特定を行うことはできておらず、

それゆえ、十分なデータの裏付けや論証が達成されていない点もあることは否めない。二つには、検討の対象とした名古屋大学の教養教育カリキュラム改革の検討作業を、大学設置基準大綱化以降のものを中心としたため、ここで指摘する課題もごく一部にすぎないこと、したがって本来ここで指摘すべきでありながら示せなかった多くの課題があることである。以上のような限界を認識しつつも、本研究プロジェクトの今後の研究課題を明らかにするために、やや大胆に検討課題を指摘することとする。

1. 教養教育カリキュラムの構造および内容にかかわる課題

この問題に関する論点は、以下のようにまとめることができる。

1-1. 全学教育カリキュラムの履修要件を各学部の決定に委ねていることは総合大学としての教養教育カリキュラムを編成するうえで問題はないのか？

「名古屋大学全学教育科目規程」（2003年4月1日制定）によって、全学教育の科目区分が決定されている。大きくは基礎科目と教養科目に区分され、前者はさらに全学基礎科目、文系基礎科目、理系基礎科目、後者に関しては文系教養教育、理系教養科目、全学教養科目、開放科目というように区分される。また、それぞれの科目について内容が規定されている。このように科目区分と内容は全学共通で規定されているとはいえ、全学教育科目の履修年次、履修要件は、各学部が定めることとされている（同規程第5条、第6条）。そのため、全学教育の履修要件は学部によって多様である。

本報告書でもみたように、現行の全学教育カリキュラムおよび履修要件には、各学部の意向が強く反映されており、研究総合大学としての名古屋大学の学生の学習における共通性ないしは一貫性は後景に退いているといえる。法人化以降、個々の大学が特色ある教育活動を展開することが期待されるなか、学部四年間における一貫性はもとより、名古屋大学の学士課程の学生全体の共通性—いかにすれば名古屋大学で学ぶ学生としてのアイデンティティーをどのように定め、カリキュラムに具体化していくかという視点をいまいちど持つことが必要であると考え。これは同時に、名古屋大学の学士課程の教育目標をいかに明確化していくかという大きな問題と直結している。

9つの学部から構成される研究総合大学である名古屋大学における学士課程教育を考える際、各学部での専門教育を支えうる共通の基盤としての教養教育のあり方が追究されることは必須である。異なる専門の土台となる全学教育カリキュラムが総体として、すべての学士課程学生に何を提供しているのかを総合的に検証する視点の重要性を改めて認識する必要がある。そのように考えると、全学教育科目の履修要件の決定を各学部の権限としていることに何らかの問題はないか。

こうした、学生全体の学習の共通性や一貫性の創出にかかわって、海外においては、アメリカ合衆国のミシガン大学の事例が示していたように、カレッジの指定必修科目、領域配分必修科目、専門科目および選択科目の組み合わせによって、ミシガン大学の学生に共通な学習基盤を与えるとともに、学生の多様なニーズに配慮した柔軟な構造をもつカリキュラムが提供されていたことは注目に値する。また、ハーバード大学におけるカレッジの

カリキュラム・レビューのプロセスでは、いまだ最終決着には至っていないものの、過去30年間続いたコア・プログラムを中心とするカリキュラムの構造から、カレッジの共通基盤となる科目と、より選択肢が拡大された科目群とを組み合わせたカリキュラム構造を模索する動きが認められた。あわせて、両機関とも学生の学習への動機付けや学習デザインを支援する機能として、アカデミック・アドバイジング・サービスの充実・提供を重視していた。共通する学習基盤のうえに個々の専門的な学習機会を有機的に接合していく、という発想が具体的な学生への支援システムとして可視化され、カリキュラムの開発と一体的に考えられているのだと解される。

名古屋大学においても、学部における教育の系統性や全学教育としての共通性を視野に入れつつ、多様な教育機会の提供を意図するのであれば、カリキュラムを通じて学生が主体的に学習デザインを描くことを組織的に支援するシステムの必要性が今後ますます高まってくると予想される。

1-2. 全学共通の必修科目のあり方について

1-1. の指摘とも関連して、全学共通の必修科目の内容や実施形態が問われる。例えば以下のような問題を指摘できる。

- ①総合大学としての名古屋大学で、すべての学士課程の学生（とくに初年次生）のアイデンティティ形成を図るようなコアとなる学習経験は存在し得るか？
- ②存在し得るとすれば、そのような学習経験の内容とはいかなるものなのか？
- ③研究大学の特質を活かして、学生の知的関心を引き出すことが可能な魅力ある科目やプログラムとはどのようなものか？
- ④学生の自主的な学習を促すうえで、全学教育科目における選択科目の数を拡大し、カリキュラムに柔軟性を持たせるべきか？あるいは、全学部の共通基盤となるような指定必修科目を増やしたうえで、学部ごとに推奨履修モデルを提示するのか？

現行の全学教育カリキュラムでは、すべての専門分野に通底するような学習内容としての倫理や量的分析、統計等に関する必修科目は存在しない。さらに、文章作成等の具体的なスキルの向上を意図した科目も存在せず、初年次生を対象とし高校から大学へのスムーズな移行を期したいいわゆるオリエンテーション科目も明確に設けられていない。

こうした特徴を、米国における教育重点大学をはじめ、研究総合大学や国内の同僚機関において初年次生を対象とした各種のリテラシーおよび学習方法の習得を意図したセミナーや導入科目等が正課として設けられている状況に照らせば、名古屋大学は初年次生に対する組織的な教育体制がやや手薄であることは否めない。

1-3. 基礎セミナーの実施方法は適切か？

基礎セミナーは文科系学部の学生は通年4単位であることに対し、理科系学部（医学部医学科を除く）の学生は半期2単位となっており、学生の学習体験の一貫性が弱いことは否定できない。大学での学習への動機付けや基本リテラシーの獲得が、基礎セミナーの一

科目にほぼ委ねられているが、これについても見直しが必要であろう。さらに、前期約 200、後期約 80 クラスが開講されている基礎セミナーのシラバスに着目すれば、具体的な授業内容は個々の担当教員の裁量に委ねられており、取り扱う主題や目標、専門性の度合いにかなりのばらつきが認められる。

1-4. 全学教育カリキュラムが目標とする個人の能力・特徴は適切か？

人文・社会・自然の3つの学問領域による一般教育科目を中心に構成されていた教養部時代のカリキュラムと比して、現在の全学教育カリキュラムの構成では、全体的に学問領域にそくした基礎知識の修得が後景に退き、どちらかといえば人間性の涵養や態度の育成が重視されているように見受けられる。

1-5. 言語文化科目に課された3つの目標は適切か？

言語文化科目に課せられた目標は、①専門的学習のツールとしての外国語の能力を高め、②異文化理解を深めて、③国際社会に相応しい教養を育む科目、と多岐にわたっている。現行の科目内容、学修期間等を考慮すると、はたしてこれらの目標が十分に達成可能なのかどうかは検討の余地がある。

1-6. 成績評価の基準を設定する必要はないか？

現在教養教育院のいくつかの部会で共通して議論されているのは、成績評価の基準をどのように定めるかという問題である。とくに、理系教養科目部会では、成績評価の基準を求める声が出されている。一般に、授業担当者と同じ学部の学生の場合であるクラスでの成績評価は厳しく行われ、一方で文系に対しての成績評価はそれほど厳しくない傾向があるとされている。「自然科学系分野の諸現象について、それらの諸現象を学際的、総合的に分析、把握する能力を育むとともに、他の学問分野との関連性について理解する科目」と定義されている理系教養科目の成績評価の基準をどのように統一するのかが重要な課題である。

2. 教養教育カリキュラム開発の組織体制にかかわる課題

この課題に関しては、以下のような問題点を指摘し得る。

2-1. 教養教育院なる現在の組織が実体をともなった組織になり得ているかどうか？

教養教育院は教養教育のヘッドクォーターとしての役割を担う組織として設置されている。しかし、その機能を中核となって担うべき教員は名称こそ「専任教員」であるけれども、そのほとんどは各研究科に所属する教員であり、教養教育院教員としては実質的に兼任教員である（実質的に教養教育院に所属し、その教育等を本来の職務とする本来の専任教員は2006年3月現在1名にすぎない（2006年4月から1名増員で計2名））。つまり、本務を別の組織でもらつつ、教養教育院の職務をその傍らで担当しているのであり、教養教育院という独立した組織はあっても、実体としては委員会方式と変わらないとみなせる。

これでは、教養教育院という組織の管理・運営、そして全学の教養教育のマネジメントも十全に担うことは難しいというべきであろう。

名古屋大学が教養教育の重点大学を標榜するのであれば、教養教育の質的向上は必要であり、そのためにも現行の「専任教員」制度やそれに依拠した教養教育院の組織の見直しは不可避と思われる。

2-2. 教養教育院において、カリキュラム開発に関する組織体制が十分機能し得るか？

これまでの名古屋大学における教養教育カリキュラムをめぐっては、主にその組織体制をいかに構築し、安定化させるかという点に議論が集中してきたとみなせる。たとえば、教養部の廃止後の委員会の時代は、本報告書に掲載した濱田教授へのインタビューで触れられたように、四年一貫教育の理念と委員会方式の関係は脆弱であったこと、あわせて、学部レベルにおいても教育理念の具体化とカリキュラム開発の実質的な機能が十分に発揮されていなかったことが明らかにされた。もっとも、委員会時代に導入された教養教育の質の保証システム—すなわち、PDS サイクルに基づく授業評価アンケートやシラバスの導入等—は、当時において先見性が高く意義は大きかったものの、一方で、委員会の任務の実態は、オビ・カリキュラム（時間割）の計画や調整が中心であり、カリキュラムの企画立案機能は弱かったことが指摘されている。教養教育の実施体制の模索は、後の教養教育院発足への流れを創り出し、とくに、カリキュラムの企画立案機能の強化、実施責任体制の補強が主たるねらいとされていた。しかし、現行の教養教育院の体制で、カリキュラム開発に関する組織体制が十分機能し得るかどうかは必ずしも楽観できない。

2-3. 各学部レベルのカリキュラム開発機能をいかに強化し、教養教育院の企画立案調整機能との相乗効果が得られるようなくみを整備するか？

全学教育科目の履修年次、履修要件は、各学部が定めることと規定され、教養教育を含めた学士課程全体のカリキュラム編成が各学部の権限となっている以上、全学教育科目の履修要件の見直しは、ひとまず学部のカリキュラム開発機能の確保・充実に俟つことは不可避であろう。

2-4. 学生の履修行動を想定したキュラム編成はできているか？学生に対する履修ガイダンス機能をどうするか？

かつて設置された基本主題科目の趣旨は、「学際的な視野を広げ、相互関連的知識を深める」とされた。しかし、学部における進級要件や履修年次等の制度上の影響を受けた学生の履修行動によって貫徹されなかったといえる。この点は、「一般教育転換の基幹科目」として導入された基本主題科目が、学部四年一貫教育の枠組みのなかで期待された効果をあげえなかった原因のひとつに挙げられよう。また、このことは同時に、学生の履修登録に際して、科目本来の趣旨に関する理解や履修年次の計画に有効な助言指導が徹底していなかったことを物語っている。こうした基本主題科目の運用実態が示唆することは、カリ

キュラムの設計においては、さまざまな制度上の制約を勘案しつつ、学生の履修行動を想定したうえで履修要件を設定することが科目の趣旨にのっとった教授学習を成功に導くということであろう。

同時に、適切な履修指導や助言、ガイダンス等を組織的に提供することも必要である。このような学生に対するガイダンス機能をどのように担保するかは、教養教育の趣旨を実現する上で必要不可欠である。これを現行の教養教育院の体制の中で以下に整備するかは、今後の重要な検討課題である。

3. 本プロジェクトの次なる課題

最後に、こうした教養教育カリキュラムをめぐる積年の問題や課題の解決に対し、われわれ高等教育研究センターが引き受けるべき課題をいくつか挙げておきたい。それは、ほかでもなく、カリキュラム開発にかかわる組織的活動を「ファカルティ・デベロップメント (FD)」と位置づけなおすこと、およびその組織化の推進である。すなわち、とかく個々の授業改善や教授法等に集中しがちな FD の範囲を拡大し、カリキュラムの開発プロセスを教員集団の資質向上の機会と捉えなおし進めていく考え方である。誤解を恐れずに言えば、これまでカリキュラム開発の中心的作業は、概して、旧教養部や委員会等の教養教育の実施にかかわる責任組織の、ごく限られた個人ないしはグループによる献身的なはたらきによって実現されてきた傾向が強いとみなせよう。今後、全学教育カリキュラムの安定的運用といった実施体制面の課題を乗り越え、同カリキュラムを通じた学生の学習の質的向上に中心的課題が移行していくことを考慮したとき、もはやその課題の担い手は特定の個人ないしはグループに委ねられる範囲を質量ともに超えている。ここにこそ、全学教育の質的向上を全学で追求していくことの意義があり、なおかつ多様な部局の意見や考えを束ね、強いリーダーシップを発揮していく点にヘッドクォーターとしての教養教育院の真価があると言えよう。同時に、高等教育研究センターは、これら教養教育カリキュラム開発にかかわる教員集団の対話を促進する専門組織として機能を発揮することが求められていると考える。具体的には、ひとまず、1. カリキュラムの開発に有効なフレームの提供や国内外のすぐれた開発手法の調査・紹介、2. カリキュラムの設計、実施、評価、改訂をめぐる教員集団の対話の促進に有効なツールの開発・提供、さらに、3. 高等教育マネジメントの視点によるカリキュラム開発のプロセスの現状分析と改善提案、といったいわゆるコンサルティング機能の充実とそれを通じた学内への貢献が想定される。

本報告書はこれら山積する課題解決にむけての小さな礎である。名古屋大学が研究面の拠点大学であるとともに教育の重点大学を標榜し、教養教育カリキュラムの質的改善を通じて学生の学習の成功を追究することを目標におく限り、今後も本プロジェクトは多くの個人や組織の協力を得つつ、そのアプローチや重点課題を吟味しながら継続していく。たゆまず成果を積み上げていきたい。

主要参考文献

<国内>

- ・ 有本章『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、2003年
- ・ 金子元久、橋本欽市、米沢彰純「アメリカ大学の学士課程教育」東京大学 大学総合教育研究センター、1997年
- ・ 森晴秀「ハーヴァード大学のコア・カリキュラムと神戸大学の教養言論」『大学教育研究年報』第1号、神戸大学 大学教育研究センター研究部、1993年
- ・ 名古屋大学四年一貫教育計画委員会『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9年度報告書）、名古屋大学、1998年3月
- ・ 名古屋大学四年一貫教育計画委員会『豊かな教養教育を目指して—共通教育の方針・事例集—[基礎セミナー（理系）部会]』（平成10～12年度）、名古屋大学、2000年2月
- ・ 名古屋大学四年一貫教育計画委員会『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、2000年3月
- ・ 名古屋大学共通教育委員会『豊かな教養教育を目指して—共通教育の方針・事例集—』（平成13年）、名古屋大学、2001年
- ・ 名古屋大学共通教育委員会『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、2001年3月
- ・ 名古屋大学共通教育委員会『名古屋大学における授業アンケート調査報告書（全学共通科目）』（平成12年度）、名古屋大学、2001年7月
- ・ 名古屋大学教養教育院統括部『カリキュラム改革に関する検討GW報告書—名古屋大学教養教育改革の課題—』名古屋大学、2002年3月
- ・ 名古屋大学『名古屋大学教養教育院FDリーダー研修会報告書「カリキュラム設計力の基本を身につける」』名古屋大学、2002年3月
- ・ 名古屋大学教養教育院統括部『名古屋大学における授業アンケート調査報告書（全学共通科目）』（平成13年度）、名古屋大学、2002年7月
- ・ 松浦良充「シカゴ大学」有本章編『大学のカリキュラム改革』、玉川大学出版部、2003年、264-281頁
- ・ 名古屋大学教養教育院『名古屋大学における全学教育—その現状と課題—』名古屋大学、2004年3月
- ・ 名古屋大学『2004年度全学教育科目授業要覧』名古屋大学、2004年
- ・ 名古屋大学『全学教育科目授業時間割表』名古屋大学、2004年
- ・ 名古屋大学『全学教育科目履修の手引き』名古屋大学、2004年
- ・ 岡本拓司「ハーヴァード大学における学部教育の現状」『大学教育研究年報』第2号、新潟大学 大学教育開発研究センター、1996年

- ・ 「初年次における自然科学実験教育に関する調査研究」研究会『名古屋大学「初年次における自然科学実験教育に関する調査研究」研究会報告書』名古屋大学、2002年3月
- ・ 東京大学 大学総合教育研究センター『アメリカ大学の学士課程教育』（大総センターものぐらふ1）、東京大学1997年
- ・ 全学共通教育のレビューに関するWG編『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—』名古屋大学、1998年3月
- ・ 全学四年一貫教育委員会『名古屋大学 教育改革フォーラムⅠ』名古屋大学、1997年5月

<海外>

- ・ The University of Chicago, *The life of the mind*, 2004
- ・ The University of Chicago, *Courses & Programs of Study The College*, 2004

参考サイト

<国内>

名古屋大学

トップページ

<http://www.nagoya-u.ac.jp/> (2005/02/07)

中期目標・中期計画

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/04042701/045.pdf (2005/02/07)

教育目標

名古屋大学学術憲章

<http://www.nagoya-u.ac.jp/sogo/kensho.html> (2006/03/16)

平成17年度年度計画

http://www.nagoya-u.ac.jp/out/pdf/nendo_h17.pdf (2006/03/16)

名古屋大学における全学教育の基本目標

http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/html/1_zengaku/1_1/index.html (2005/02/07)

全学教育の枠組み・科目区分とその内容

http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/html/1_zengaku/1_2/index.html (2005/02/07)

科目の目的とねらい

http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/html/1_zengaku/1_4/index.html (2005/02/07)

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の現状—実状調査報告書」

http://www.niad.ac.jp/sub_press/press_080.html (2005/02/07)

北海道大学

トップページ

<http://www.hokudai.ac.jp/> (2005/02/07)

中期目標・中期計画

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/04042701/001.pdf (2005/02/07)

教育目標

基本理念と長期目標

<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/info-j/kihonrinen.html> (2005/02/07)

平成 17 年度年度計画

<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/info-j/nendo-17.pdf> (2006/03/16)

北海道大学高等教育機能センター全学教育部

<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/center/inform/education.html> (2005/02/07)

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の現状－実状調査報告書」

http://www.niad.ac.jp/sub_press/press_080.html (2005/02/07)

東北大学

トップページ

<http://www.tohoku.ac.jp/japanese/> (2005/02/07)

中期目標・中期計画

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/04042701/010.pdf (2005/02/07)

教育目標

東北大学の使命と目標

<http://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/profile2-1.html> (2005/02/07)

平成 17 年度年度計画

<http://web.bureau.tohoku.ac.jp/kohyo/kicho/nenndokeikaku17.pdf> (2006/03/16)

全学教育科目の概要

<http://www.he.tohoku.ac.jp/center/kamoku/kamoku15.htm> (2006/03/16)

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の現状－実状調査報告書」

http://www.niad.ac.jp/sub_press/press_080.html (2005/02/07)

東京大学

トップページ

http://www.u-tokyo.ac.jp/index_j.html (2005/02/07)

中期目標・中期計画

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/04042701/021.pdf (2005/02/07)

教育目標

東京大学憲章

http://www.u-tokyo.ac.jp/gen02/b04_j.html (2005/02/07)

平成 17 年度年度計画

<http://www.u-tokyo.ac.jp/gen02/documents/keikaku1701.pdf> (2006/03/16)

カリキュラム内容 前期課程教育

http://www.c.u-tokyo.ac.jp/jpn/campus/curri_first.html (2005/02/07)

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の現状－実状調査報告書」

http://www.niad.ac.jp/sub_press/press_080.html (2005/02/07)

京都大学

トップページ

<http://www.kyoto-u.ac.jp/> (2005/02/07)

中期目標・中期計画

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/04042701/052.pdf (2005/02/07)

教育目標

京都大学の基本理念

http://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/01_rinen/rinen.htm (2006/03/16)

平成 17 年度年度計画

http://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/01_unei/documents/nendo1703.pdf (2006/03/16)

教養教育の目的・目標

http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/zenkyo_purpose.html (2005/02/07)

京都大学の教育課程

http://www.kyoto-u.ac.jp/kyoiku/03_kyou/curri.htm (2006/03/16)

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の現状－実状調査報告書」

http://www.niad.ac.jp/sub_press/press_080.html (2005/02/07)

大阪大学

トップページ

<http://www.osaka-u.ac.jp/> (2005/02/07)

中期目標・中期計画

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/04042701/055.pdf (2005/02/07)

教育目標

教育理念

<http://www.osaka-u.ac.jp/jp/about/philosophy.html> (2005/02/07)

全学共通教育機構

http://www.osaka-u.ac.jp/jp/academics/liberal_arts.html (2005/02/07)

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の現状－実状調査報告書」

http://www.niad.ac.jp/sub_press/press_080.html (2005/02/07)

九州大学

トップページ

<http://www.kyushu-u.ac.jp/> (2005/02/07)

中期目標・中期計画

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/04042701/074.pdf (2005/02/07)

教育目標

九州大学教育憲章

http://www.gk.ofc.kyushu-u.ac.jp/ec/charter_j.html (2005/02/07)

九州大学学術憲章

<http://www.kyushu-u.ac.jp/charter/research/html/japanese.html> (2005/02/07)

全学教育の目的と目標

<http://mail.rche.kyushu-u.ac.jp/~rdche01/youkou/mokuteki&mokuhyou04.pdf>
(2005/02/07)

共通授業概要

<http://mail.rche.kyushu-u.ac.jp/~rdche01/SYLLABUS/index-syllabus04.html>
(2005/02/07)

科目区分一覧

<http://hesvr.rche.kyushu-u.ac.jp/syllabus/2004.1/sdlist.html> (2005/02/07)

大学評価・学位授与機構「国立大学における教養教育の現状－実状調査報告書」

http://www.niad.ac.jp/sub_press/press_080.html (2005/02/07)

<海外>

The University of Michigan

トップページ

<http://www.umich.edu/>

LS&A (文理学芸カレッジ)

<http://www.lsa.umich.edu/lsa/home/>

LS&Aカリキュラムに関する情報

http://www.lsa.umich.edu/lsa/facultystaff/lsa_ug_education/curr/

カリキュラム委員会の任務

<http://www.lsa.umich.edu/lsa/detail/0,2034,1713%255Farticle%255F147,00.html>

Harvard University

ミッション

The Mission of Harvard College

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/handbooks/student/mission.html>

教養教育目標

Core Program Guide

<http://www.courses.fas.harvard.edu/~core/redbook.html>

科目領域

Core Curriculum Home

<http://www.courses.fas.harvard.edu/~core/index.html>

科目

Foreign Cultures 領域の科目

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/ForeignCultures.html>

Historical Study A・B 領域の科目

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/HistoricalStudy.html>

Literature and Arts A・B・C 領域の科目

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/LiteratureandArts.html>

Moral Reasoning 領域の科目

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/MoralReasoning.html>

Quantitative Reasoning 領域の科目

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/QuantitativeReasoning.html>

Science A・B 領域の科目

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/Science.html>

Social Analysis 領域の科目

<http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/SocialAnalysis.html>

The University of Chicago

科目領域

Courses & Program of Study 2004-2006 The College of the University of Chicago

<http://collegecatalog.uchicago.edu/liberal/index.shtml> (2006/03/16)

科目

Courses & Program of Study 2004-2006 The College of the University of Chicago

<http://collegecatalog.uchicago.edu/liberal.shtml> (2006/03/16)

付 記

本プロジェクトの推進にあたっては、以下の方々から多大なご協力を頂戴しました。ここに記すとともに、謹んで感謝の意を表します（所属は2006年3月時点）。

- ・愛知学院大学 篠田公穂教授（前名古屋大学教養教育院教務委員長）
- ・北海道大学高等教育機能開発総合センター 小笠原正明教授、西森敏之教授
同大学 大学院 文学研究科 安藤厚教授
- ・九州大学 大学評価情報室 小湊卓夫助教授
- ・名城大学人間学部 池田輝政教授
- ・三重大学 高等教育創造開発センター 中島英博助教授
- ・名古屋大学 大学院 法学研究科 濱田道代教授
同大学 大学院 工学研究科 山本一良教授
同大学 大学院 環境学研究科 松原輝男教授
同大学 大学院 文学研究科 山田弘明教授、天野政千代教授
同大学 教養教育院事務室および広報プラザのみなさん
同大学 高等教育研究センターアシスタントスタッフ
小林香奈氏（名古屋大学教育学部・2005年度卒業）、ジェームズ・ラセガード氏（名古屋大学大学院 教育発達科学研究科博士後期課程）、小林克希氏（名古屋大学大学院 情報科学研究科博士前期課程）
- ・大阪大学 大学教育実践センター 高杉栄一教授、山成数明教授
- ・琉球大学 理学部 渡久山章教授、同大学 大学教育センター 西本裕輝助教授
- ・アメリカ合衆国シカゴ大学教養学部
マイケル・ジョーンズ教授
- ・アメリカ合衆国ハーバード大学デレク・ボク教授学習センター
センター長 ジェームス・ウィルキンソン教授
- ・アメリカ合衆国ミシガン大学高等教育・ポストセカンダリー教育研究センター
センター長 パトリシア・キング教授
同大学教授学習研究センター
センター長 コンスタンス・クック教授

大学における教養教育カリキュラムの比較研究

2006年3月31日発行

発行 名古屋大学高等教育研究センター
〒464-8601 名古屋市千種区不老町1
TEL 052-789-5696
FAX 052-789-5695
E-mail info@cshe.nagoya-u.ac.jp

印刷・製本 株式会社プリンテック
