

外部評価委員からの報告書

—「総合教育カリキュラム」を中心に—

外部評価委員 後藤 邦夫 氏

1. はじめに：評価における主要な論点について

1991年の「大学設置基準の大綱化」が日本の大学における教養教育の退潮を招いたことは、私にはまぎれもない事実であるように思われる。そのなかで最も重要であったのは、曲がりなりにも存在していた「教養教育をになう自覚をもった教授団」の解体である。もちろん「教養部」に所属した教員の多くが、その使命を必ずしも自覚せず「一般教育」発足時の熱意を失い、教養教育の形骸化が進んでいたのは事実であろう。それでもなお、少なからぬ「一般教育担当教員」が多くの試行錯誤を重ね、日本の大学に教養教育を根付かせようと努力していたのである。いわゆる「改革」によって、その組織的努力の基盤は大きく損なわれた。この政策が形成された時期がいわゆるバブル経済の時代であり、「外国から学ぶものはない」と揚言する人々が多かったことを記憶すべきであろう。

その後、日本の「失われた十年」が自覚され、各方面で「グローバル・ス

タンダード」がいわれる時代になった。そして、あらためて教養教育の重要性が大学審議会や中央教育審議会を含む多くの関係者によって強調されるようになった。しかし、教育を主体的になう教授団を「分属」させ、各教員の主体的力量を考慮することなく「全員参加」が推奨されたのである。その結果と、以前とは別の意味で教養教育の空洞化がもたらされつつあるといえよう。そして最近になって「教養教育をになう教員の資質」が云々されるに至ったのである（我が国の高等教育の将来像）。

この間にあって、立教大学が採用した「全学共通カリキュラム」は、一見して「分属」と「全員参加」という潮流に棹さすように見える。しかしながら、そこでは「全学共通カリキュラム運営センター」の組織と機能と活動形態に際立った特徴がある。カリキュラム編成権、人事権、予算編成権をもち、最高決定機関である部長会に必要な事項を提案し審議決定される仕組みである。それによって学士課程教育における教養教育を「制度の運用」によって

強化する方向を示したという点で注目に値する事例を提供しつつある。

教養部の廃止のあと「大学教育研究センター」などの組織が他の多くの大学で設立された。大多数が複数の専門学部の集合体である日本の大学においては、「リベラルアーツ・カレッジ」が大きく拡大する可能性は小さい。また、一旦廃止された教養部の復活も困難であろう。そのような条件下で教養教育の強化を目指そうとすれば、「センター方式」は有力な選択肢である。その意味でも立教大学の経験は貴重である。

さらに、立教大学のカリキュラムでは、教養教育のコアとして設定されている「総合教育科目」が履修年次を特定しない主題別科目群であるのが特徴的である。教養教育において開設される科目として主題別科目と学問分野別科目のいずれが適切かという問題、両者の組み合わせや年次別配当のあり方をめぐる問題などは、教養教育のカリキュラムを具体的に構想しようとするれば避けて通れない問題である。その選択は、学生の状況、大学全体の方針、各学部の教授団の学問的専門性と結びついた多様な意見や利害関係などが複雑に交錯する問題であって、必ずしも理論的に割り切ることは出来ない。立教大学の決断とその成果は、この問題にかかわってきた関係者のすべてにとって重要であろう。

しかも、主題別科目群の持続可能な

実行は、その企画と運営をおこなう組織と各学部教授団との関係にかかっている。その意味で、「全学共通カリキュラム運営センター」の活動を含んだ「主題別科目から構成される総合科目」を以下の考察の中心としたい。もうひとつの重要な柱である「言語教育科目」については適任者である田辺教授に委任せたい。

2. カリキュラム構成の中心である主題別科目群を中心とする「総合教育科目」について

まず最初に、教養教育における主題別科目の利点と問題点について私自身が考えてきたことをまず述べておきたい。ただし、教養教育を主題別科目中心のカリキュラムで行うことの可否については、私はまだ結論を保留している段階にある。

大学における授業科目は、長い間、学問分野別科目が主流であった。その点は旧一般教育の科目群も旧制高校の開設科目も同様である。主題別科目名は演習や特殊講義のテーマとして、専ら採用されており、その内容は、おおむね以下の2点に大別されていたと思われる。

1) 各教員の研究分野は一般にせまく限定されており、学問分野を表示しただけでは受講生に内容を明示することが出来ない。したがって、研究と教育の重なりが大きい演習や特殊講義においては、主題の明

示が必要になる。

- 2) 現実の諸問題を解決する目的で行われる研究では、複数分野の研究者の協力が必要である。そのような現実の課題に対する学生達の関心に応えるには、課題を明示して、多様な研究者のアプローチを示す教育が必要になる。この種の授業は「後期一般教育における総合科目」として開設されることがあった。

上記のケースは、いずれも、分野別の基礎教育や教養教育が終了し、研究テーマを意識的に追求しようとする学生を対象とするもので、講義者においても特別な工夫や準備の必要は少なく、リベラルアーツ型学士教育とは必ずしも直結しない。したがって、私自身の限られた知見ではあるが、アメリカの研究大学の「一般教育科目」はおおむね学問分野別科目であり、主題別科目はいわゆる honors' program (テキサス大学の Plan II など) の演習科目に見られる程度である。

しかし、「大綱化」以降の日本の大学では、主題別科目を主体とする教養教育カリキュラムが急増した。その理由は以下のように考えられる。

まず、在来の学問分野別科目群が、学生が入学時に学部・専攻を決定する日本の大学において運用上の困難にぶつかったことである。すなわち、専攻する分野の分野別科目は学部の基礎教

育科目と区別しがたいものとなる一方、専攻しない分野の科目については学習意欲が減退し、その影響は教授者の意欲にも及んだ。とくに文系に対する理系科目、理系に対する文系科目の場合、入学前の学習のかたよりも影響して、その傾向が強く現れ、「一般教育」の形骸化の一因となった。私自身、はじめて経済学部学生に対する「物理学」を担当したとき、独自の教科書まで作成して臨んだ当初の意気込みが大量の落第生を生み出す結果をまねいたという苦い経験がある。

それに対して、主題別科目は、各講義者に固有の研究者としての問題意識を入学したばかりの学生に直接ぶつけることによって、学生達の学習意欲、大学への参加意識を高め、教員との人間関係を構築することができると考えられた。また、大学で行うべき研究や学習の目的を具体的に明示し、目標達成への筋道を見せることで、いわゆる「課題の発見と解決」の習得が期待された。学問分野別科目に対して投げ掛けられた「高校の授業の繰り返し」という批判を封じる意味もあった(ただし、それは根拠なき批判であったと私は思う)。

しかし、その導入にあたっては全国的な議論が起こっていた。おそらく立教大学においても同様であったと思われる。

多くの人々が抱いた疑問は、主題へのアプローチにとって必要な基礎的学

習が十分でない学生に対する主題別科目の教育は果して実効性があるのか、というものであった。学生達の多くは「興味ある話を聞いた」にとどまり、学習の成果を確定できないのではないか。学習された内容よりも「問題への興味と関心」、「学習への積極的態」を重視する、初等中等教育で問題視された「新学力観」に似た立場にたざざるをえないのではないか、ということであった。また、演習科目のように各学生の理解を確認しながら進めることが出来ない多人数を対象とする講義科目の場合は、相当数の大学院生を有給の教育助手として動員するアメリカの研究大学の例に倣わない限り、実効性は疑問となる。

他方、講義者の側にとっても、同じ授業を繰り返すというマンネリズムを避けながら、新たな授業を準備するには多大の努力を必要とする。テーマによっては、自分の専攻から少し離れた分野についての学習も必要になる。限定された研究分野に集中して仕事をすることが身に付いている大多数の研究者にとっては「総合」は必ずしも得意技ではないのである。その負担と教育の成果の間のバランスに対する疑念も生まれるわけである。

それにもかかわらず、多くの大学が主題別科目を導入したのは、大学における「知的活動」そのものに学生達の関心を引きつけることが、当面の重要課題になっていると思われたからであ

ろう。また、たとえ少数であっても、図書館等を利用して自ら必要な基礎的学習に励んで学習目的を達成する意欲的な学生がいることは確かである。彼らの成果が学生集団全体に波及し、キャンパスの知的雰囲気高める効果も期待されたのであろう。

このような私自身の状況認識にもとづいて立教大学の「総合科目」についてコメントを試みることにする。

(1)「総合A群」について

6分野に分けられ、しかも「立教科目」と「時事科目」を明示して、多数の授業科目が準備されていることは、壮観であり高く評価される。しかし、半年2単位という限られた時間数で果してシラバスに示された授業内容が実行できるのかという疑問を抱かせるケースが見られた。また、受講生が相当な基礎知識をもたないかぎり、成果を期待しがたいと思われるものも見られる。とくに具体的科目名をあげることはしないが、私が常に抱いている感想は、日本の中等教育では西欧的学問文化の基礎知識と固有の思考方法に接する機会が少ないということである。

学部構成の関係で理系教員の数が少ないという条件のためか、数理系を含む自然科学系科目が少なく、とくに技術（私自身は現代をテーマとするかぎり「科学技術」という表現が適切だと思う）に関する科目が少ないことが若

干気掛かりである。現代社会では科学技術（医療・保健を含む）の役割は極めて大きく、もはや政府官僚と専門家だけに決定を委ねることは出来ない状況である。科学技術政策、科学技術社会論、技術経営などが実践的な性格をもつ学問分野として登場している。その基盤となるのは、科学技術とその担い手を対象とする人文・社会系諸学による研究である。将来の市民にとって必要な科学技術リテラシーに加えて、このような分野の存在を視野に入れた総合科目が将来開設されることを期待したい。

(2) 「総合B群」について

この種の科目は、授業の運営方式が重要である。単なる連続講演会にならないように、授業全体の責任者を明示し、その責任者がすべての授業に出席して各講義者の授業を全体のテーマに統合するように努力しなければならない。立教大学の場合そのルールはよく守られていることがわかる。私自身、旧本務校でこの種の講義を担当し、学外の講師たちとの交渉や打ち合わせ、毎時間のレポートの処理や成績評価の調整など、さまざまな仕事を経験してきたので、「総合B群」の運営における苦勞を理解できるつもりである。その意味で、興味深くシラバスを読ませていただいた。強いてコメントするとすれば、内容過多と思われるケースがみられたことである。これも2単位科

目という制度上の制約によるのであろう。

(3) 履修のシステムについて

すべてが2単位科目で年次指定なしというシステムは、各学部の科目や言語教育科目との関係を考慮すればやむを得ないといえる。しかし、各科目の受講学生の基礎学力のバラツキとそれぞれの関心の違いが重要な要素である。また、大学入学直後の学生と卒業年次の学生とでは、同じ授業からえられる結果がかなり異なるであろう。講義の成果をどのように自分のものにするかは、終局的には個々の学生の責任に帰するというのもひとつの考え方であろう。しかし、そのことを認めたくえて、望ましい受講者の条件を各授業科目に付記することが親切ではないかと思われる。

その他、内容によって4単位科目を設ける、基礎的な学問分野別科目を準備するなど、いくつかの方針が考えられる。しかし、時間割の複雑化や教員の負担など実施上の困難が生ずることは容易に理解できる。確かに、履修条件を簡明にして学生に当該科目の学習以外に余計な負担をかけないという考え方はありうる。

(4) カリキュラム運営体制との関連について

各学部の都合で「教養科目を提供してもらおう」のではなく、「全学共通カ

リキュラム運営センター」が必要な授業科目を設定し、各学部に要望するというシステムであり、そのさい、人文、自然、社会、情報、スポーツ健康科学の各研究室がおかれ、必要な研究と企画立案が行われる。予算措置がなされ人事権もある。これらの点は、類似のセンター方式を取る他の大学と立教の制度とを区別する最も本質的な特徴であって、高く評価される。しかし、これほどの制度であっても、その運用には多大のエネルギーを必要とするであろう。制度が人々の疲労によって形骸化しないことを心から願わざるをえない。私の限られた経験によると、疲労の原因は「徒労感」であり、良薬は「達成感」である。各授業については、横並びの評価だけでよく、「成功事例」の明示も必要かと思われる。

あえて要望を付加えるとすれば、上記の各研究室の活動と各学部の教授団の研究・教育活動との連携の強化であろう。多数の「総合教育科目」の中には、学生に対する教育サービスだけに終わらず、研究者の関心をかき立てるものもふくまれていよう。教養教育が研究者・教員の研究活動に対して新たな展望を与えることが出来れば、大学におけるリベラルアーツの理念は大きく前進すると思われる。

3. 結論

立教大学の全学カリキュラムにおける「総合教育科目」は、多くの問題を

はらみながらも、日本の大学の現実の中で教養教育を実現するうえで有力な選択肢である。しかし、その教育効果が発揮されるためには、多くの困難があることは事実であり、その克服は容易ではない。しかし「全学共通カリキュラム運営センター」の組織が出色であり、その運用によって、このシステムの持続可能な発展が保障されているといえるだろう。また、類似のセンター方式を取る多くの大学にとって貴重な先例となるだろう。

学院と大学当局及び各教授会の御協力によって、一層の改善が行なわれることを切望する次第である。

ごとう くにお
(テキサス大学オースチン校
IC² 研究所上級研究員、
桃山学院大学名誉教授)