

論 文

広島大学における教養的教育のあゆみ

生 和 秀 敏

はじめに

大学教育の使命が、知的資産を継承・発展させ、その成果を通じて社会に寄与することであることは、いつの時代でも変わらない。しかし、自らの知的好奇心を最大の動因として活動してきた大学、とりわけ、リベラル・アーツの流れを汲む教養的教育においては、結果として自らの活動が社会や人類の未来に役立つことを信じてはいたものの、必ずしも教育目標は明確ではなかった。むしろ、社会の要請や期待と一線を画することで、相対的自律性を維持してきた面がないわけではない。

しかし、社会に開かれた大学を実現するためには、これからの教養的教育においては、リベラル・アーツの伝統に加え、人類の未来や社会の動きや自然の営みに対して意図的・直接的な関心を寄せ、人類や自然・社会との共生を押し進めるための教育、学術と社会との開かれた関係を構築する教育を目標に掲げ、新しい価値の創造に向けた努力を開始しなければならない。そのためには、まず、本学五〇年の教養

的教育のあゆみを虚心坦懐に振り返ってみる必要があるだろう。

一、新制大学と一般教育課程

1 制度としての一般教育課程

昭和二一（一九四六）年の米国教育使節団報告書の勧告に基づき、日本政府は、教育刷新委員会を設置し、占領軍総司令部（GHQ）の民間情報教育局（CIE）と協議しながら、昭和二三年、一般教育の重視、一県一大学の原則、課程制大学院の導入などを盛り込んだ「新制国立大学実施要綱」を定め、翌昭和二四年、六九の国立大学を発足させた。新制大学における一般教育の重視は、「日本の高等教育機関のカリキュラムは、専門化が早すぎ、狭すぎ、職業的色彩が強すぎ、ジェネラル・エデュケーション（報告書の翻訳では、普通教育となっていたが、後に、これを一般教育という用語に改めた）が少なすぎる。とりわけ、人文科学を拡張して勉強することを特に熱望する」という米国教育使節団報告を基礎としたものである。様々な経緯を経たのち、

大学基準協会が大学基準を示され、やがて昭和三二年、文部省令によつて、人文科学、社会科学、自然科学三系列均等履修の義務づけを中心とした一般教育課程が大学設置基準として定められた。

(1) 新制大学の理念

新制大学への移行は、旧制度の高等教育機関である高等学校、専門学校、師範学校などを大学にまとめる制度改革であったが、それに伴い、大学の設置目的や理念の変更が行われた。旧制度の大学の理念であった「大学は、高等の學術技芸を教授研究することを目的とする」というフンボルト型大学から、「大学は、學術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の學芸を教授研究し、知的、道德的、応用的能力を展開させることを目的とする」といった一般教育を重視する米国型大学へと大きく変わっていった。

第一級の宇宙物理学者であったカール・セーガンは、彼の最後の著作「科学と悪霊を語る」の序章で、シカゴ大学の一般教育プログラムについて次のように述べている。「シカゴ大学時代でもう一つ幸運だったのは、ロバート・M・ハチンズが考案した一般教育プログラムを受けたことである。このプログラムでは、人間がこれまで営々と織り上げてきた知識という貴重な織物のことが語られ、その織物の重要な一部として科学が提示されていた。向学心に燃える物理学者が、プラトンやアリストテレス、バツハ、シェイクスピア、ギボン、マリノフスキー、フロイトも知らないのは、とんでもないこととされていた」。

新制大学の二大特徴は、一般教育の重視と課程制大学院の導入であ

り、本来これは一体のものであって、別々に論ずることは適當ではない。米国教育使節団の勧告は、米国のグラデュエイト・スクールと同じ発想の課程制大学院の基盤をなすものは、汎用性の高い幅広い知識と教養であり、質の高い一般教育のプログラムが整備されていることが、課程制大学院の充実に繋がると考えられている。つまり、新制大学における一般教育の重視は、学士課程教育全体の見直しと、課程制大学院のカリキュラムの整備が行われて始めて、その意味と価値が理解されると考えられる。この点の共通理解が不十分のまま、一般教育の重視のみを切り離して論議してきた点が、今日まで大学改革が迷走を続けている原因の一つであるといえる。

(2) 教養部の設置

国大協は、昭和三四年、一般教育特別委員会を設けて検討を加えた結果、昭和三七年、(イ) 専門教育が知識体系の教育であるのに対して、一般教育は、それと相補的な関係に立つ価値判断の能力を養う教育であること、(ロ) そのためには、科目の基本性格を分離する必要があること、一般教育を専門の準備・基礎教育と混同してはならないこと、(ハ) このような趣旨の徹底と学生指導の責任体制確立のための制度を整えるため、総合大学には、学部準じた教養部の設置が望ましい、などの内容からなる報告書をまとめた。これを受けて、昭和三八年三月に国立学校設置法が改正されて、翌昭和三九年、数個の学部を置く国立大学に、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が文部省令によって正式に設置されることに

なった。

広島高等学校の伝統をもつ本学では、新制大学設置と同時に、広島高等学校を皆実分校として改組し、これを一般教育課程を行う組織と定めた。文部省令によって教養部が正式に設置される三年前の昭和三六年には、学内呼称としての教養部を実質的に設置し、昭和四九年に総合科学部が設置されるまで、教養部が一般教育の責任部局としての役割を担ってきた。昭和二八年に教養学部を設置した東大を除き、昭和三九年までに学内措置で教養部を設けていたのは、東北大、名大、京大、阪大、神大、広大、九大の七校で、他の大学では、文理学部（文学部、理学部）や学芸学部（教育学部）などで一般教育を担当する方式が採用され、一部の大学では、昭和三九年以降も、引き続きこの方式が続けられてきた。

本学が、旧帝国大学と同様、一般教育重視の考えをいち早く導入したのは、昭和二七年、優良大学が協会をつくり、協会のメンバーシップを大学の質の証明にしようという意図の下に大学基準協会が創設された際、メンバーとなった一四大学に名を連ねていたことと無縁ではない。当時、大学基準協会は、一般教育の充実を新制大学の重要な基準として考えていたこともあって、メンバーの大学は、その他の大学と比べ、一般教育の内容や実施方法、実施責任体制等に関して、十分な情報交換を行う機会に恵まれていたからである。

2 教養部改組の動き

一般教育の実施責任主体である教養部の設置が、直ちに一般教育の

改革・改善に役立ったかといえ、必ずしもそうとはいえなかった。

むしろ、新制大学設置時の矛盾が、そのまま教養部問題として引き継がれ、一層鮮明な形で現れてきたとも考えられる。第一は、一般教育重視という謳い文句に反して、国の一般教育に対する投資が十分でなかったという点である。学生あたりの教員数が、専門教育に比べ、一般教育では半分に見積もられたことなどは、その一つの例である。第二は、各学部の集合体である大学においては、依然として専門指向的態度が根強く、一般教育を専門教育の予科として位置づけ、一般教育を担当する教員集団を格下とみる学内格差意識が固定化されたことである。第三は、教員定員や予算規模の決定が学生定員数に根拠をおく制度下にあつて、固有の学生定員をもたない教養部は、形式的には自律的運営が可能であつたものの、教員の人的構成や教育内容、予算配分等について、学部の要請を受け入れざるをえない構図になつていた点である。このことが、教育内容の予科的性格を一層強め、結果として、教養部設立時の教育目標が不明確になり、一般教育の拠点としての性格が歪み、学園紛争を契機として、新たな改組の道を模索せざるを得なくなつた。

(1) 高等教育政策の混乱

新制大学への切り替えにあつて、人文科学や社会科学や自然科学は、すでにそれに相当する学部がある大学は別として、新規にはそれぞれ単独な学部の設置は認めず、文理学部として統合することが推進された。これは、リベラルアーツ重視のカレッジとグラデュエイト・

スクールを中心とした米国型の高等教育システムにもとづくものであった。しかし、学科や講座がそのまま、米国のようなプログラム制による教育システムが真剣に検討されなかったため、一つの学部としての運営の困難さだけが浮き彫りになり、リベラルアーツ教育を期待された文理学部も、やがて伝統的な学問名を付した学部へと分化することになった。

本学でも、新制大学になって新しい理念の下に政経学部が設置されたが、昭和五二年、法学部と経済学部へ分離改組した。新しい学問領域を開拓することより、同質な学問集団へ回帰しようとする態度が、教員には強く働いていたためと考えられるが、設置者である国の一貫性の乏しい設置認可行政を示すものといえよう。

戦後の高等教育行政の混乱は、新制大学の設置が、米国教育使節団の勧告にもとづいたCIEの強い指導と要請を受けたもので、旧制度に馴染んでいた大学関係者や文部省にとつて、十分に理解されないまま、半ば強制的に新しい制度への移行が行われたことに大きな原因がある。大学基準のグローバル・スタンダード化が叫ばれている今日であれば、アクレディテーションによる大学の質の維持と学士課程教育における一般教育の充実および課程制大学院の整備を強く求めたCIEの要請は、むしろ当然のこととして理解されるのかもしれない。しかし、当時は、そこまで思いをいたす大学関係者は極めて少数であった。CIEは、新制度移行に際して、アクレディテーションに耐えうる一〇程度の総合大学を国立大学とし、それ以外の諸学校は地方自治体に移管するという大胆な方針を考えていた。しかし、文部省は、地方

自治体の教育委員会には大学を管理する能力がないなどの理由を挙げ、二六七の旧制大学、予科、高等学校、専門学校、教員養成諸学校を六七の国立大学に統合した。形の上では横並びでスタートした国立大学ではあったが、新たな設置認可を行う際の大学評価の基準が明確にされなかったため、旧帝、旧官、新制という大学間の格付けが暗々裏に復活し、また、設置母体の違いによる大学内にみられる部局間格差を助長することになった。学生の大衆化・多様化の主たる原因が少子化と進学率の上昇という現代の社会的現象にあるとするならば、国立大学の大衆化と多様化は、すでに六七国立大学をスタートさせた段階から始まっていたのである。

(2) 学園紛争と教養部問題

昭和四三年から始まった全国的な規模での学園紛争に呼応する形で、本学でも、教養部学友会を中心とする全学共闘会議が、学生準則の撤廃や東大入試中止に伴う増募粉碎など八項目の要求を掲げ、多くの学生を巻き込んだ運動の口火を切った。バリケード封鎖にまで及んだ学生の不満と不信は、具体的な個々の項目の解決よりも、必要な改革・改善を自らの手で行うとしなかった大学の体質に向けられたものであり、自らの青春を送る大学への失望と学問の理念への疑惑の反映であった。一方、大学側は、運動の主体である学生の多くが、教養部在籍生であったことから、学生指導が十分行えない教養部制度を疑問視する声が強くなり、教育方法や教育内容を含め、教養部問題を抜本的に解決しようという機運が広がった。

学部にししか帰属意識のない学生に対し、それを凌駕するだけの情熱をもって一般教育の意味と価値を伝えることは、決して容易なことではなかった。一般教育の理念を継承する部内での人材養成システムをもたない教養部にあつては、授業を担当する教員個人の力量と熱意こそが、教養部制度を守るためには不可欠な要件であつた。しかし現実には、リベラルアーツの精神を身につけていた旧制の高等学校出身の教員が退官するにつれ、自分の専門領域のみに教育と研究のエネルギーを注ぎ込む教員が次第に増えてきた。それを後押しするかのようにな、ジェネラリストよりも専門的知識や技術を身につけたスペシャリストをもとめる社会的風潮が広がり、一般教育より専門教育の充実を求める声が強くなり、時には学内からも、一般教育無用論まで飛び出すようになった。その結果、学生の問題提起とは裏腹に、教養部の中でさえ一般教育の意味を真剣に論じようという雰囲気次第に減衰していった。

教養部の沈滞と苦悩は、それだけではない。教養部の教員数は、各学部の学生定員を根拠に積算されており、教養部が、各学部それぞれから一定数の教員枠を貸与されているという負い目をもっていたことも無視できない。もちろん、学部と教養部との間には、直接的な定員の貸借関係はないが、各学部の側に立てば、教養部へ教員定員枠を貸与していると思うのは、むしろ当然のことかもしれない。このことが、学部と教養部との心理的な摩擦を必要以上に増幅してきた可能性は少なくなない。

二、一般教育改革の方向と総合科学部の創設

1 一般教育改革の方向

学園紛争によって教養部の被つた物的・心的被害は大きく、一般教育に対する挫折感も深刻であつた。しかし、一方で、学生や社会の期待に応えるためには、何を目指し、何を抛り所にして、一般教育再生の道を歩むべきなのか、抜本的な検討の必要性を感じていた構成員も少なくなかつた。教養部がリベラルアーツ型の大学の拠点になり得なかつた理由は一体何なのか、教養部という組織形態なのか、運営の問題なのか、教育内容や教育方法の問題なのか、教員の意識と資質の問題なのか、などについて、教養部内では無論のこと、大学改革委員会を中心に全学規模で真剣な議論が重ねられるようになった。

その結果、①一般教育を専門教育の前期課程と考える教養部制度では、一般教育の理念を実現することは困難であること、②極端にいえば四年間一般教育を行うリベラルアーツ型の学部の設置が必要であること、③一般教育を専門教育と有機的に連関させるためには、学士課程教育全体の改革が必要であり、一般教育の担当を特定の部局のみに限定することは、本来は好ましくないこと、④学問の意味と価値を講義する一般教育担当教員は、知識や技術体系を伝える以上の教授能力が求められること、そのためには、⑤一般教育の理念と目標を改めて全学で共有する必要があること、などが、今後の一般教育改革の方向として浮き彫りにされていた。

(1) 教養部改組と一般教育学部構想

教養部問題の制度的解決は、およそ二つの選択肢が考えられた。第一は、教養部を解体し、教員を各専門学部に分属させ、一般教育は各学部の責任において実施するという方法である。教養部と学部との力関係から考えると、この方法が最も可能性の高い解決策のように思われた。事実、平成三(一九九一)年の大学設置基準の大綱化後、殆どの大学は、この第一の方式で教養部制度を解消している。第二は、一般教育の責任を担うリベラルアーツ型の学部を新たに創設するという方法である。東大教養学部はその例はあったものの、実現となると、新たな学部の理念を明確にするとともに、それに見合うカリキュラム編成や人事計画など、学内での合意形成はもとより、文部省交渉においても、相当の工夫と努力が必要であることは明らかであった。

本学では、この二つの選択肢について、徹底した調査検討を行った結果、一般教育が霧散する恐れのある第一の選択肢は適当な解決方法ではないと判断し、昭和四四年、広島大学教養部改革委員会が提案した「大学改革試案―教養課程のあり方を中心として―」に沿って一般教育改革を進めることになった。大学改革試案の内容は、(イ)一般教育内容の再検討。(ロ)一般教育カリキュラムの体型化、(ハ)一般教育学部設置などを骨子としたものであり、とりわけ、(ハ)の一般教育学部構想は、教養部問題の最終的解決として期待された。

一般教育学部とは、米国のリベラルアーツ・カレッジ型の学部であり、教養部のみならず、リベラルアーツの教育を目指す幅広い分野を内包する学部構想で、既存の学部制度を全面的に改め、四年間の学士

課程では、徹底した一般教育を行い、その後、課程制の大学院に進学させるといった内容のものであった。

昭和四五年、広島大学大学改革委員会は、「教育体制改革の構想」を公けにし、新しい学士課程教育の教育組織として、学部・分校・教養部に分けられている教育機能を統一する機能として「総合課程」をおき、学部で代わる系、学科や専攻に代わる類による教育組織を提案した。これは、大学院修士課程を「専攻課程」して整備する構想、さらには教官の研究組織である「研究院」構想と対をなしており、CIEが目指した大学教育組織改革とほぼ同じ考えに立つものであった。医歯薬系、および教員養成系については、プロフェッショナル・スクールとしての性格から、入学時に一定数の学生定員を確保し、第一年から系統性をもったカリキュラムの指定が行えるようになるなど、高度専門職業人養成が可能な構想が示された。そこには、リベラルアーツ・カレッジとプロフェッショナル・スクールとを併存させた総合大学を目指すという意図がはっきりと読みとれる。

しかし、学部自治の意識が強い本学では、各学部の専門教育課程にまで踏み込んだ学士課程教育全体を議論する条件が醸成されていなかったため、全学規模での一般教育学部構想も、総合課程構想も、文字通り構想の域を出ないまま、陽の目を見ることなくお蔵入りとなった。その代わりに、他学部に大きな影響を与えないことと、一般教育の充実に全力を尽くすことを条件に、教養部を母体としたリベラルアーツ・カレッジを目指すという改革の方向が定まり、教員定員六〇名以上を新規に付ける異例ともいえる文部省の全面的な支援を得て、昭和四九

年、総合科学部が創設された。

(2) 総合研究を旨とした総合科学部の創設

一般教育学部に代わるリベラルアーツ型の学部を考えると、学部名や学科名は、当然、他の学部には存在しない種類と性格をもつものでなければならなかった。昭和二八年にスタートした東大の教養学部も、学部の性格を外国語教育の充実を核とした国際化を前面に押し出すべきか、既存の学問を超えた学際性を中心に編成すべきか、最後まで議論が分かれたと聞く。総合科学部の設立にあたっては、これと全く同じ議論が熟つぱく続けられた。

当初、七学科案が、次いで、基礎科学の重視と新しい学問領域の創造を目指す総合科学部の基本的性格を具現化するため、基礎科学と総合科学科の二学科構想が検討された。しかし、基礎科学科の中心となる学問領域の多くが、既設の学部・学科の教育・研究内容と重複することや、コース制による柔軟な教育体制を採用する総合科学科の特徴を明確にする必要性から、文部省との交渉の過程で、総合科学部総合科学科という一学部一学科構想が固まっていた。

総合科学部という名称も、最初から決まっていたわけではなかった。しかし、学年進行に伴い博士課程設置が前提とされていたことから、将来の本学の大学院整備構想と結びついている必要性が強調され、総合科学部という名称に部内の意見は収斂していった。全学の将来計画特別委員会の大学院・研究体制問小委員会は、昭和四七年、「広島大学大学院研究体制基本構想」を発表し、全学に博士課程を設置すると

ともに、既設の学部・研究科にとられない流動性と柔軟性をもつ研究領域として、たとえば、人間研究、自然研究などと共に、総合研究を行う研究科の必要性を強く謳っていたからである。総合研究を行う大学院との連携と、総合課程を将来の学士課程にという期待を込めて、教養部の改組による新学部の名称は、最終的に総合科学部とすることになった。

総合系の大学院として、地域学研究科、情報科学研究科、環境科学研究科が構想されていたことから、総合科学部の核となる領域が、地域学と情報科学、それに環境科学であったことは疑う余地はない。一方で、一般教育についての責任をもつ学部であるためには、既存の学問領域を念頭に入れつつ、新しい枠組みでそれらを統合した教育体制を整備する必要があった。当初は、地域、情報、環境を中心とする三コース制が考えられたが、社会科学のためのコースの必要性を主張する意見を受け容れ、最終的には、四コースで教育体制を整えることになった。しかし、教員の研究組織を大きく再編することには抵抗が大きく、教育組織と教員組織とを分離することで合意がなされ、四コース一六大講座体制でスタートすることになった。

2 総合科学部における一般教育改革

昭和四九年、総合科学部創設時の学生募集要項では、総合科学部がリベラルアーツ・カレッジの特色を生かした新しい型の学部であることを謳い、基礎科学を学ぶことの重要性和、人文・社会・自然の諸学を総合することによって、新しいディシプリンをうち立てて、時代と

社会の要請に応える新しい枠組みによる現代科学を創造するという学部の性格が明示されている。即ち、総合科学部とは、①一般教育と専門教育の一体化を図る、②リベラルアーツ・カレッジの精神に従って、四年間を通じて一貫した教育を行う、③狭い専門領域に限定されないように、幅広い分野を必修させる、④教育目標を明確に定めたコース制によって徹底した教育訓練を行う、といった特徴を有した学部としてスタートした。

リベラルアーツの精神とは、文化の享受を通じての人格の形成を目指そうとするものであり、この精神を基盤とした一般教育の具体的な教育目標は、知識や技術の習得よりも、むしろ、広く人間一般に通じる確かな価値判断の能力を養うことに主眼がおかれている。しかしながら、その基礎となる批判力・総合力・創造力を養うためには、諸科学全般の展望とそれらの相互関係に関する理解を深めることが何よりも重要である。複眼的な視野と総合的な思考力の育成は、総合科学部の教育目標であると同時に、まさに、一般教育の目指すところでもあった。

(1) 一般教育と専門教育の統合

一般に、専門教育は知識技術の習得を目指し、一般教育は価値判断の能力を育成することを目的としているといわれている。しかし、両者が全く切り離されたものでないことは言うまでもない。批判力・総合力・創造力・価値判断力は、一般教育のみならず、専門教育においても涵養・伸長を図らなければならず、これらの能力の育成は、大学

教育の共通した目標として掲げるべきであろう。つまり、一般教育と専門教育は、その教育目標において相対的な違いはあるものの、あくまで受講者が個々の授業で得られた知識や技術を自分の中でどう位置づけ、どう生かすかに懸かっており、基本的な意味で大きな違いがあるわけではない。

専門職業人教育や高度の専門教育が大学院で行われるようになるにつれ、学士課程での専門教育は、基礎的・基盤的な知的技術の習得を通じ、自律した人間として生きるための素養を磨くことに力点が置かれるようになり、一般教育の教育目標に際限なく近いものになってきている。従って、一般教育の真の改革は、専門教育の改革と連動していなければならない、学士課程教育全体の改革として位置づける必要がある。

この点についての全学的な理解が必ずしも十分でないことに、もどかしさを感じながらも、総合科学部は、一般教育の充実のため、教養部時代とは異なる具体的なアクションプランを策定した。その主なものは、①これまでは入学後二年間に限られていた一般教育科目の履修を四年間に渡って履修させるクサビ型の履修システムを導入し、一般教育と専門教育との有機的関連性を高める、②一般教育科目と専門教育科目との単位の相互振り替え認定を大幅に認めることで、総合科学部開設の専門科目を、他学部学生が高度一般教育科目として履修することを促す、③総合科目を充実させ、既存の学問的枠組みにとられない学問領域横断型の授業を開設し、複眼的視野と総合的思考力の育成を図る、④基礎教育科目を一般教育科目から分離し、専門教育の一

部として位置づけることで、専門教育の基盤を固め、専門教育の四年一貫教育体制を支援する、⑤外国語科目の改革を行ない、外国語の運用能力の向上と国際化時代に対応できるコミュニケーション能力の飛躍的な向上を図る、⑥教養ゼミを開設し、学問へのオリエンテーションと科学的な思考方法、論理的で適切な自己呈示方法を身につけさせるための少人数教育を徹底させる、などであった。

(2) 期待と現実のギャップ

総合科学部にとっては意味のあった組織改革も、他学部にとっては一般教育の提供主体が教養部から総合科学部に代わっただけであり、総合科学部の設置が、本学の一般教育の充実に役立ったという実感は余りなかった。むしろ、総合科学部になり、自学部の学生をもったことで、総合科学部教員の全学の学生に対する一般教育への熱意が低下したように感じた学部も多かった。特に、専門基礎や外国語の授業の充実に総合科学部に期待していた学部は、数学や英語といった教養部時代の学科目を担当する教員数が減少することに危機感を募らせ、学際研究や総合研究を目指す総合科学部の人事に不信感を抱く場合も少なくなかった。

専門指向性の強い学生に、一般教育の意味と価値を理解させるためには、一般教育の意味についての十分なオリエンテーションと魅力的な教育プログラム、教員の質の高い授業管理能力と学生の積極的な参加を促す努力が必要で、これらが相俟って、始めて一般教育活動は、その実を上げることができると考えられる。総合科学部になって、教

養部時代とは比較にならないほど、授業科目は質量とも充実したが、知的動機づけのレベルが不揃いで、必ずしも基礎的知識が十分でない学生にとって、果たして期待した程の知的感動を鼓舞し、予想通りの教育効果を与えたかどうか、この間の学生の反応を見る限りは、大いに疑問のあるところである。

一般教育の高邁な精神も、総合科学部を設置した意味も、個々の授業担当教員がその精神を十分理解し、受講している学生に知的な緊張感を鼓舞しながらその価値を実感させることができなければ、所詮は絵に描いた餅に過ぎない。比較的構造化されている専門教育のカリキュラムとは異なり、学生の自由意思による選択履修が原則である一般教育は、概して教育目標が不明確になりやすく、教員側の教育的情熱に翳りがみられると、学生の知的好奇心を維持することは難しい。制度改革はあくまでも条件であり、新しい制度を生かすかどうかは、教員の側の徹底した意識改革と一般教育への情熱のあるなしに懸かっているように思える。この点は、今も全く変わらない。

3 露呈した総合科学部の矛盾

総合科学部を設置しても、それが一般教育の充実に必ずしも繋がらなかった理由は、大きく分けて三つあると考えられる。第一は、教養部の壁と呼ばれたように、多くの教官が教養部時代の学科目に固執し、伝統的なディシプリンの枠を超えた学際研究や総合研究にもとづく魅力的な授業を十分開講できなかったことである。第二は、一般教育は総合科学部の担当、専門教育は各学部の担当というステレオタイプな

意識を依然として払拭できず、一般教育改革が総合科学部の部内改革に留まったことである。第三は、大学院の整備に伴い学問的分化に対応させた組織運営や教育研究体制に変えようという教員の意識が強くなり、一般教育改革への熱意が相対的に乏しくなってきた点である。

(1) 教養部の壁

「教養部の壁」というのは、今堀初代総合科学部長の言葉で、学科目が並列していた教養部時代のタコ壺意識から抜けだそうとせず、新しい学際的な研究に消極的な態度に終始する教員集団が、総合科学部の設置理念の実現に妨害的に作用していることを言い表したものである。「総合研究をやる」と言つて文部省を説いて回つた今堀にすれば、学部内から梯子を外されたようなものであり、心外この上ないものであつたに違いない。今堀が辞任したあと、総合科学部の創設理念に共感して集まつた有能なスタッフの多くが、次第に総合科学部の現実に失望し、一人また一人と去つていったことは記憶に新しいところである。

昭和三二年の大学設置基準によつて、一般教育科目は人文科学系、社会科学系、自然科学系、それぞれについて三科目一二単位以上の履修が義務づけられ、工学や農学の分野では、基礎教育科目の設置が認められ、一般教育の自然科学系列の授業の一部をこれに当てて良いことになつていた。専任教員数についても、設置基準によつて、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目別に、その数が示されていた。そのため、総合科学部となり教員組織を一六の大講座に再編成したが、外国語および保健体育については、従来の組織がそのまま残り、その

他の多くの教員も、学際的名称を冠した大講座と一般教育の科目群である系との二重帰属状態を實質続けることになつた。

総合科学部になつて着任した教員は別として、教養部から移籍した多くの教員にとっては、大講座所属はあくまで形式であつて、心理的にも学問的にも、系への帰属意識のほうが強かつたように思われる。そのため、学際領域を充実させようとするれば、各系に配分されている定員枠を転用することになり、教員人事の度ごとに、一般教育の設置基準を盾に、既得権として系の定員確保を求めると、学際研究・総合研究推進のため新領域への定員配置を求める勢力との角逐が展開されてきた。

予算面でも、総合科学部になり教養部時代の一億三、〇〇〇万円から一挙に倍増し、二億五、〇〇〇万程度に拡大したが、総合研究のための共同研究のための予算は、総合科学部の全体予算の5%程度に留まり、あとは各教員個人に配分されることになり、総合研究推進の意気込みは、人事と予算の両面で行きづまつていった。その後、大学院の設置に伴い、平成に入ると予算総額は六億円を超える程になつたが、総合研究を目指すプロジェクトには、わずか一、五〇〇万円が用意されているのに過ぎないのが現状である。

(2) 大学院整備に伴う問題

昭和五三年、総合科学部の上に地域研究科と環境科学研究科の修士課程が設置され、やがて学年進行によつて博士課程が設置される予定になつていた。これは総合科学研究科構想に基づくものであつた。

しかし、今後の博士課程は、いわゆる学部煙突形のもの認めず、いくつかの学部を跨るものにしたという文部省の新しい方針が示され、総合科学部の大学院は、文系を中心とした社会科学研究所と理系を中心とした生物圏科学研究科とに分割され整備されることになった。

全ての学問領域に博士課程の設置を目指していた本学にあつて、修士課程止まりであつたのは、学校教育学部を除くと、総合科学部と生物生産学部、法学部と経済学部であつた。この四学部を大学院レベルで再編成し、一挙に博士課程の設置に漕ぎ着けようというのが、当時の本学の戦略であつた。昭和五五年の臨時評議会において、大学院問題検討委員会がまとめた「広島大学大学院構想について」を、大学院整備の基本として認め、昭和六〇年に生物圏科学研究科が、次いで、昭和六一年に社会科学研究所が設置された。

その結果、文系と理系の学問を統合して止揚させようという総合科学部の理念は、学部レベルでは辛うじて維持されていたものの、大学院のレベルから大きく揺らぎ始めた。やがてその影響は学部組織にまで及び、文系四コース、理系四コースというように、創設時の四コースは八コースに分化し、しかも、学問的な必然性という名目でコースは実質的に学科のように閉じられた教育組織に変わり、教員はもちろん学生の間でも、コースを超えた協力や共同の機会に乏しくなつてきた。第二世代の教員集団の中には、総合科学部より大学院への帰属意識が強く、大学院に進学する学生を確実に養成することに主力を注ぎ、大学院の学生確保と直接繋がらない一般教育への関心と情熱に欠けるものも見られるようになった。

もし仮に、総合系の大学院設置が当初の計画通り行われていたならば、総合科学部は、一般教育・専門教育・大学院教育のそれぞれに大きな矛盾を感じないで専念できていたかもしれない。今となって考えれば、煙突型の大学院を今後は創らないと言う文部省の意向を受け、総合系大学院構想を事実放棄したことが、その後の一般教育の発展にとって大きな課題を残すことになった。

三、大学設置基準の大綱化と教養的教育

1 新しい教育体制への移行

平成三年、大学審議会の「大学教育の改善について」の答申を受け、大学設置基準の大綱化が行われ、昭和三二年以来続いてきた一般教育・専門教育等の授業科目区分が撤廃された。しかし、授業科目区分の撤廃による柔軟な教育体制構築への提言は、昭和四六年、中央教育審議会が文部大臣に提出した、いわゆる「四六答申」の中で、既にその必要性が指摘されていたことであつた。総合科学部や筑波大学の設置などは、いずれも「四六答申」に基づいて大学教育システムが弾力化され自由化されることを見越しての設置認可であり、その段階から大学設置基準の改正は時間の問題とされていた。

それだけに、大学設置基準の大綱化後の一般教育の改革は、教育内容や教育方法の改善に留まらず、各大学にとって長年の懸案であつた教養部制度の撤廃を核とした組織制度改革へと展開していった。多くの大学では、教養部を廃止し、教養部に所属していた教員を各学部

分属させ、全学で一般教育を担当する体制が主流となった。総合科学部をもつ本学も、一般教育の主たる実施部局は総合科学部としながらも、全学で一般教育の責任をもつ新しい体制へと移行することになり、それを機会に、一般教育を教養的教育と呼称することになった。

(1) 一般教育から教養的教育へ

大学設置基準の大綱化による新しい教育体制を構築するにあたり、教養的教育検討委員会特別委員会では、学部段階での教育を考える場合、一般教育で目指す教養教育と学部教育の目的とされてきた専門教育との間に、本質的な違いがあるのか、言い換えれば、一般教育と専門教育という区分の妥当性について最初に検討を行った。その結果、一般教育を「教養的教育」、学部の専門教育を「専門的教育」と呼称することに決め、将来は、全学で開講される全ての授業科目について、その性質と難易度が学生に分かり、しかも国際的に通用性のある区分表示を行なうことを条件に、両者の区分を撤廃する方向が考えられた。従って、教養的教育・専門的教育という呼称も、いわば暫定的なものと考えている。

一般教育を教養教育と呼ばないで、教養的教育とした理由について、平成九年に公開された「広島大学における教養的教育の改革」の中のQ & Aでは、次のように述べられている。「学問や知識体系それ自体には、専門と教養の区別はない。あえて両者を区別できるとすれば、学習者である学生が、学んだ知識や技術を、どのように生かそうとするかによって異なるといえよう。まして、知識や技術の提供者である

教員側から、これは教養科目、これは専門科目と明確に区別する積極的な理由はない。専門的知識を生かすのは幅広い教養に裏づけられた豊かな人間性であり、幅広い教養は確かな専門的知識を排除しては身につかない。両者は補完的な関係にあり、仮に区別するとしても、主として専門的な知識・技術の習得を意図した授業なのか、主として幅広い知識と総合的な判断力を養成することを意図した授業なのかを、大まかに表現する程度のものに過ぎない。「的」をつけたのは、あくまで教育目標の相対的な重みの違いを表すためのものであり、両者に本質的な違いがあるわけではないことを改めて表現したいからである」。

戦後の大学教育史の中で培われてきた一般教育の理念や名称に、特段の不都合や異論があるわけではない。しかし、教養部という組織を制度的に護るために一般教育という名称が用いられ、必要以上に専門教育との違いが強調されてきたため、そのことが却って、一般教育の内容を狭く窮屈なものにし、全学の協力的体制の構築を妨げてきた点は否定できない。

学生の多様化と学問の高度化に伴い、高度専門教育の主座が大学院教育へ移るにつれ、学部教育は、特化した専門教育から基礎・基本を重視したものへと、その教育目標や教育内容を変更せざるを得なくなってきた。いいかえれば、これからの学部教育は、幅広い教養と基礎的な知識・技術を確実に身につけさせることを目的とした学士課程教育として整備する必要性に迫られてきている。教養的教育と名付けた背景には、改めて、本学の全ての教員が、その重みに違いはあれ、

専門的教育と教養的教育に等しく責任をもっていることを明確にしよ
うと言う意図があった。

(2) 学部教育改革三原則

— 一部局責任体制から全学責任体制へ —

設置基準の大綱化を受け、時の田中中学長が提案し、平成四年五月に評議会において承認された「大学設置基準等の改正に伴う広島大学の教育研究の整備と改善について（大綱）」、略称、「大綱」が、今後の学部教育改革のための憲法の役割を果たすことになった。この「大綱」は、直接的には教育研究整備基本計画検討特別委員会の答申を参考にして作られたものであるが、学園紛争以来論議されてきた一連の改革プランを実現するための基本的な考え方を明示したものととして理解すべきである。

「大綱」に示された三原則は、後に原田学長が提案し、平成七年五月に評議会で承認された「学部教育の改革について—基本方針—」において、学部教育改革三原則として、次のように明示され、改めて確認された。

学部教育改革の前提—広島大学大綱に基づく学部教育改革三原則—
① 教養的教育と専門的教育は、全学年間に一貫的および調和的に複
合させる

② 教養的教育と専門的教育は、本学の全教官が担当する

③ 各学部が開講する授業科目は、可能な限り全学に開放する

これら三原則の趣旨を明確にするため、次のような説明が付け加え

られた。①に関して留意すべきは、「教養的教育は専門的教育と並ぶ学部教育の二本柱であり、可能な限りタテ割り（いわゆるクサビ型）のカリキュラム編成を行う必要がある」という点である。また、②に関して、「大学設置基準による制約などから、教養的教育は総合科学部が担当し、他学部は専門教育のみを行うという教育組織の固定化が続いてきた。設置基準の大綱化を機会に、一部局責任体制を變更し、全ての教官が教養的教育と専門的教育に責任をもつという意識改革と、それを実現するための体制づくりを急ぐべきである」と述べられている。③に関しては、「統合移転のねらいであった『一つの大学』を実現するためには、各学部は、広島大学の構成員としての自覚を高め、それぞれの壁を可能な限り取り払い、知的資源の共有化への努力を重ね、全学の学生に対しても、自らの学問的成果を積極的に提供する姿勢を強く求めている」。

その上で、教養的教育改革の進め方として、教養的教育検討委員会に対し、これまで総合科学部に一任してきた教養的教育を全学で担うためのマスター・プランを早急に作成し、平成九年度からの新カリキュラムによる教育活動が円滑に行くよう準備を促している。その際、これまで一般教育等の内容に充実を図ってきた総合科学部の経験と実績、および各学部が平成六年度から行ってきた改革を十分に点検評価し、それをさらに発展させる視点が必要であることを指摘している。

ただし、教養的教育の全学実施に伴う人的配置計画とその実施に関しては、新カリキュラムの円滑な実施と大学院計画を含む今後の研究体制のあり方などを考慮して、計画的・総合的・段階的に行うべきで

あるとされ、各学部に関心の的であった総合科学部定員の各学部への再配置問題は、当面先送りされ、今後の課題として残された。

この基本方針を受けて教養的教育検討委員会は、直ちに、「教養的教育改革実施要綱」を策定するための特別委員会を設置し、本学の目指す教養的教育の理念や教育目標、それを実現するためのカリキュラムや履修基準等について、広島大学の特徴を生かした教育改革、学習者重視の教育改革、国際化・情報化に対応できる教育改革を目指し、具体的な検討を開始した。

2 広島大学の理念と教養的教育の目標

平成七年一〇月、東広島キャンパスへの統合移転の完了に伴い、装いも新たに出発する広島大学の理念が定められた。広島大学の理念とは、五つの原則を根底にしつつ、真の統合大学を実現することにある。五原則として提示されたのは、①平和を希求する精神、②新たな知識の創造、③豊かな人間性を培う教育、④地域社会・国際社会との共存、⑤絶えざる自己変革の五つである。そして、「亭々と繁るフェニックスの樹のもと、この理念が構成員によって語り継がれ、広島大学が発展し続けることを願う」で結ばれている。平成九年に定められた「教養的教育改革実施要綱」では、「国際平和文化都市広島の地域性と国際性を重んずる建学の精神に則り、また我が国有数の規模をもつ総合大学として社会の要請に応えるため、幅広く深い教養と総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養することを旨とする教養的教育を行い、専門的知識・技術の習得とあいまって、人間の尊厳と人類愛に基づく

国際理解と世界平和への寄与を通して、国際社会に貢献する人材を育成する」ことを、本学の教養的教育の目的として掲げている。

(1) 教養的教育の目標

学士課程教育と大学院教育の役割分担を明確にし、同時に教養的教育と専門的教育の機能分化を構想する視点からすれば、学士課程教育である学部教育は主として教養的教育に専念することが望ましいといえる。しかし、現実的には、従来の学部教育は専門的教育中心に発展してきた経緯があり、教養的教育の比重を飛躍的に増大させる考えを受け入れる風土は必ずしも醸成されていない。それだけに、大学設置基準の大綱化後、旧一般教育の後退を懸念した文部省は、大綱化された設置基準では、教養的教育の重要性が文言として明確に挿入されていることを、ことあるごとに大学側に伝えてきた。具体的には、①専門以外の領域を学ぶことが保証されているか、②主体的に物事を批判し、真理を実証的に研究することが保証されているか、③専門分野と人類や社会との関わりを理解する機会が保証されているか、この三点を、これからの大学教育改革、とりわけ教養的教育改革にあつては、格段に留意することを強く求めている。

このような状況を勘案して本学は、教養的教育を広義の概念として捉え直し、専門的教育に対する前専門性・非専門性・総合性についての教育活動として位置づけている。これからの大学教育においては、専門以外の学問領域への関心を喚起するだけでなく、コモン・ベリックとしての基礎的知識・技術の習得、事象を総合的・学際的に捉

える柔軟で広がりのある知的枠組みの獲得、知的活動を自己の人間的な成長と人類の未来に生かそうとする意欲と態度の育成が求められると考えたからである。専門的教育との対比において教養的教育を性格づければ、前者が専門的知識や技術の習得を目的としたものであるのに対して、後者には、学問の到達点から人間の営みを問い直す人間教育としての側面が強く期待されている。それだけに、教養的教育においては、知識そのものの習得より、知識の意味を考えさせ、人間の生活の中でそれをどう生かすかを考えさせることに、教育の主眼が置かれなければならない、

(2) 前専門性・非専門性・総合性

本学における教養的教育の目標は、①普遍的・基礎的な学問的素養を培うと共に、真理を希求する精神をもって自ら考え判断し、表現する能力を養い、②専門と異なる様々な学問に触れることにより、多様な文化や価値観を理解し、幅広い視野と教養を養い、③学際的・総合的な学問分野について学ぶことにより、多面的・全体的に事象を把握する幅広い見方を身につけることであると考えた。そして、これにより、国際化、情報化、生涯学習化の著しい今日の諸課題に、新たな知識の展開をもって柔軟に対応しうる能力と態度を養うことを目指すこととなった。

専門に対する前専門性の教育とは、①生涯学習の観点に立脚し、大入学前に於ける教育をさらに発展・拡大させ、自主的な学習による調和のとれた深い教養を培うこと、②読書力・表現力などの基礎学力

を高めると共に、国際化・情報化に対応するコミュニケーション能力としての外国語の運用能力と情報処理能力を養うなど、共通的な基礎能力の学習を図ること、③専門の学問分野を学ぶ基礎的な素養として、関連する学問の知識や方法を幅広く身につけること、などが考えられる。

専門に対する非専門性の教育としては、①自己の専門とは異なる学問を幅広く学ぶことにより、専門に偏らない知識を習得すること、②全ての分野に共通する学問研究の技法を認識し、合理的な思考方法と学問に対する謙虚さを身につけること、③単一な専門分野の学問を学ぶだけでは身につけることができない柔軟な発想と感受性を育み、それに基づく豊かな創造力を培うこと、④自己の専門について、その文化的・社会的意味や、倫理的・道徳的な課題を認識する力を身につけること、などが、教育目標として掲げられる。

さらに学際的・総合的な教育としては、①専門的な学問領域にとらわれず、広い領域を俯瞰して、問題の全体像とその本質を把握し、総合的に考察する態度を養うこと、②現代社会が抱える諸課題の解決のためには、諸学問分野を横断し、融合する新しいパラダイムを作り出す必要があることを認識し、学際的・総合的な視座と問題解決に向けた柔軟な思考方法を身につけること、などを目標としている。

3 カリキュラム編成の主眼

新しい教養的教育のカリキュラム編成に当たって、教養的教育検討委員会特別委員会は、以下の諸点を特に留意すべき課題として掲げた。①教育理念と教育目標を明確にし、それを実現するにふさわしいカリ

キュラム編成と評価方法を確立する、②教養的教育は、それ自体として意味のあるものでなければならぬが、専門的教育との有機的な統合による学士課程教育という枠組みで整備する、③教養的教育では、個々の授業科目の充実も大切であるが、授業科目全体を教育目標に沿ってバランスよく編成・整備する、④授業の内容とカリキュラムの編成は、教える側の自由裁量に委ねるのではなく、学習者である学生にとって分かりやすいものとする、⑤学生の知的関心を喚起し、知的活動への継続的な参加を動機づけることのできる魅力ある授業内容とする、⑥知的活動の基礎となる知識や技術の習得を援助すると共に、積極的に自主的な学習態度を身につけさせる、⑦大学教育へのオリエンテーション機能を充実させ、学習の仕方や科学的思考方法の訓練や適切な自己表現能力を育成する、⑧ある程度の専門性を身につけた後に学べるような、高年次生向けの教養的教育科目を開講する、⑨外国語教育と情報教育においては、学生が必要に応じて自主的に活用できる施設・設備の整備を行い、学習機会の日常化を図る。

(1) パッケージ別科目の思想―新しい知的枠組みの創出―

教養的教育は、ある専門分野における主題が他の分野の主題とふれあうことなしには完全なものにはならない。各専門分野間に橋が渡されなければならない、そのカリキュラムが必然的に人生と結びつくものでなければならぬ。教養的教育においては、学問的な成果をすべての人々に共通な経験と結びつけることで、その意味と価値を実感させ、あわせて、現在の人間の諸問題を的確な視座から理解する方法と知的

枠組みを学ばせることを目標とした科目を教養的教育のコアとして設定すべきであろう。このような性格の授業科目を、アーネスト・ポイヤーは、統合必修科目 (integrated core) と呼び、教養的教育の中核に置くべきだと主張している。

本学で考えているパッケージ別科目とは、世界と人類が直面している普遍的な課題を実感をもって理解し、多角的な視座から、事象を学際的・総合的に判断できるようにするため、それぞれの教育目標にそって複数の授業科目を有機的に関連づけた授業科目群のことである。最初に用意した五つのパッケージとは、①知の根源、②人間の自画像、③制度と生活世界、④国際化と異文化交流、⑤科学技術と環境であり、三つの視角とは、①人間・価値の視角、②社会・世界の視角、③自然の視角である。各パッケージには、それぞれの教育目標が掲げられており、視角は、当該パッケージの教育目標にアプローチする道筋のことを意味している。

各パッケージは、そのパッケージの学問的性格や教育目標を示す代表的な三つのキーワードを選定して掲げ、各パッケージに含まれている各授業科目にも、それぞれキーワードが示されている。学生は、共通のキーワードを指針とし、シラバスを参照しながら自己の受講するパッケージと授業科目を選定することになる。パッケージによっては、共通のテキストを編集し、授業相互の関連について学生が無理なく理解できるように工夫がされている。教育目標は、前述の統合必修科目と基本的には同じだが、ひとつの授業に統合的意味を持たせようとするのではなく、複数の授業を有機的に組み合わせることで教育目標を

達成しようとするところに特徴がある。

(2) 国際化・情報化への対応

国際化・情報化が急速に進む時代に対応するため、外国語教育と情報教育の充実、全ての大学にとってカリキュラム編成上の重要事項であり、本学にとっても例外ではない。教養的教育は全学的な教養的教育委員会の管理運営体制の下で実施されるが、外国語科目と情報科目については、それぞれの教育研究センターで全面的に企画・立案及び実施の管理を行うことになった。平成八年から九年にかけて、外国語教育と情報教育の中核を担う外国語教育研究センターと情報教育研究センターを、まず学内措置として設置し、平成一三年からは、総合情報処理センターと統合し、省令施設の情報メディア教育研究センターとして再出発し、さらなる充実・発展を目指している。

外国語科目が目指すところは、大学での学問研究や社会で活動していく上で基本となる外国語能力の習得を促すことであり、それを通じて、国際的なコミュニケーション能力の向上と国際感覚豊かな人材を育成することにある。とりわけ、国際語としての通用性の高い英語については、運用面に重点を置いた実用的な英語に対するニーズが一段と増大している。外国語教育の方法や教材開発、自学自習が不可欠な外国語学習設備の充実などを目的とした外国語教育研究センターが設立されたのも、従来の外国語教育の内容と方法を抜本的に見直す必要性に迫られたからである。

教育内容では、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティ

ングの四技能を習得させる「技能別英語」を開設し、学年を追って英語の運用能力を発展的・系統的に伸ばす工夫に加え、少人数クラスの導入、各種認定試験の単位化、外国大学との単位互換の推進、習熟度別クラス編成による学生の能力に対応した授業運営、授業科目の選択幅の拡大などが図られている。

英語以外の外国語教育についての最大の改善は、世界情勢の変化や学生の意識の変化などを考慮して、当該外国語を通してその国の文化を学ぶ科目「初修外国語の世界」を開設した点である。これに加え、朝鮮語の開設を含むアジア系言語の開講コマ数の拡大を図るなど、外国語と外国文化への関心を喚起するための、きめの細かい配慮がなされている。

情報科目は、国際化・情報化の進む社会に対応する共通的な基礎能力習得の必要性が認識された結果、問題解決に必要な情報処理を適切に行うための基礎知識や技術の習得、国際的なコミュニケーションや情報の受・発信に必要な基礎知識や技術の習得、さらにネットワーク上のモラルや社会的な問題点に関する基礎知識の習得等を目標にして開設されたものである。さらに、情報教育研究センターに情報端末八〇〇台を設置するなど、授業のみならず、学習機会の日常化と学習支援を徹底するために、ネットワーク利用に力点をおいた自学自習環境の整備を行っている。

(3) 少人数教育の徹底

大学教育においては、何よりも学生の自主的な学習態度が基本的に

あることは言うまでもない。しかし、学生の大衆化・多様化がすすむにつれ、この基本的な要件に翳りが見え始め、高校教育から大学教育への円滑な橋渡しのために、大学教育への動機づけとオリエンテーション機能をもった授業の必要性が増大している。教養ゼミは、知的活動への動機づけを高め、科学的な思考方法の習得および適切な自己表現能力を育てることを目標として、第一セメスターで開設される少人数教育の授業である。

期待される教育効果としては、①自主的な学習態度の形成、②問題発見能力の開発、③問題をとらえる視点の多様性に関する理解、④文献資料の収集方法（図書館の使い方など）の習得、⑤読解力、文章構成力の研磨、発表力、討論の方法などの習得、⑥学生と教員あるいは学生同士が互いに自由に語り合える雰囲気醸成と学習集団の形成、などがあげられる。実施形態・方法については、一セメスターで開設し、全学生に履修させ、一五週（三〇時間）で二単位とし、原則として各学部の学生を対象にそれぞれの教官が担当するという学部単位の実施形態をとっている。クラス規模は原則として一〇人程度とし、授業は、文献や資料の輪読、討論、実験、実習、実地調査など、講義形式を離れた体験的・双方向的学習形態をとることになっている。

授業で取り扱うテーマは、過度に専門的なものは避け、学生の知的好奇心を喚起するものを選び、授業の単位の認定にあたっては、学生と教員が一体となつて教養ゼミを作り上げていくという授業の性格を考え、「教養ゼミに出席し、構成員としてゼミに関与したか」という点を重視することになっている。具体的には、①自主的な学習活動が

みられたか、また自主的な学習態度が形成されたか、②問題提起または問題点について十分な思考を行っていたか、また十分な理解ができていたか、③問題提起または問題解決のために十分な資料収集を行っていたか、④発表者として、適切に自分の考えを他人に伝えることができたか、⑤聴き手として、他人意見を理解し、討論に積極的に参加したか、⑥ゼミでの成果を文章にまとめ、適切なレポートを作成できたか、といった観点が評価項目として示されている。

四、これからの教養的教育

1 教養的教育の構造化とコア・カリキュラム

これまでの一般教育科目は、人文科学・自然科学・社会科学の部門にわたる各多くの授業科目群の中から、必要な単位を選択して履修する方法が主流であった。もちろん、それぞれの授業科目は、独立には素晴らしい内容のものも少なくない。しかし、このカフェテリアのような履修方法では、ほとんどの場合、知識の断片を習得するに留まり、科目間の関連性を発見することはできず、知識の意味と拡がり学ぶことは至難のことであった。これからの教養的教育は、学生自身の自由選択の余地は残しながらも、教育目標を明確にするとともに、その実現に向けた構造化されたカリキュラムを編成する必要がある。

アーネスト・ボイヤールは次のように述べている。「一般教育は新しい生命の息吹を緊急に必要としている……学生が今の生活や彼らがこれから継承していく世界を結びつけるために、これまで以上の一貫性

が必要である。一般教育は、単なる一セットの科目群のことではない。それは明確な目的をもつプログラムで、多様な方法によって達成されるものである。その過程には大きな柔軟性があるが、目的には明確性が必要である……複雑な相互依存関係に立つ世界では、自分の知識や人生を広い視野の下に位置づけることのできない学生を卒業させるわけには行かない」。

(1) コア・カリキュラムの編成

コア・カリキュラムの編成とは、教養的教育の中心となる領域をコアとして定め、それを必修科目として位置づけ、これを中心に教養的教育を編成することである。かつて中世の大学では、数学、天文学、修辭学、音楽などいわゆる教養七科目が必修科目とされていた。ハーバード大学では、一一の領域をコアとして設定し、学生に履修を義務づけている。最近では、MITが、生命科学を全学生に必修として学ぶことを求めている。時代により、あるいは大学により、コアの内容に変化はあるが、何を教養的教育の中心として考えるか、各大学の教育目標との関連の中で様々な工夫がなされている。しかし、コア・カリキュラムを考えるに当たっては、およそ二つの視点があるように思える。

第一は、学生の知識の統合と各専門領域の橋渡しを行い、自らの生活や社会との関連において知識の意味を理解させ、学ぶことの価値を広い視野から実感させることに力点を置く考え方である。統合必修科目や本学で行っているパッケージ科目などは、この範疇に該当すると考えられる。第二は、あらゆる学問や知的活動の基盤となる領域をコ

モン・ベーシックとして共通必修科目として履修させる考え方である。この場合、共通基礎となるものは、専門基礎とは異なり、文系・理系を問わず、全学の学生にとって共通して求められる学士課程教育の基盤となるものである必要がある。中世教養七科目やハーバードのコア・カリキュラムなどで扱われている内容は、この考え方に立っている。改めて今、何を教養的教育のコモン・ベーシックにするかは意見の分かれるところであるが、大学生の多様化と時代的要請を念頭に入れると、自ずと意見の収斂は見られるように思う。

(2) 教材と教授法

シカゴ大学総長のハチンズが、「偉大な書物(グレート・ブック)計画」を立案し、シカゴ大学では、人類史上重要な寄与を果たした古典的な名著を教材とした必修課程を導入したことがある。古めかしいという批判はあるかもしれないが、教養的教育としては、以下の点でユニークであり、教材として再検討してみるだけの価値があると思う。

第一は、これらの書物は、個々の知識を断片的に習得するだけではなく、それらの知識を包括する大きな思想体系を理解するのに役立つという点である。第二は、これらの書物は、多くの場合、その領域に関連した学問の発展の歴史が的確にレビューされており、問題発見の仕方や検証の方法など、膨大な知的努力とその成果に至るプロセスを共感的に学ぶことが可能になるという点である。

また、一つの授業は一人の教員が行うのが基本という考え方を変える必要があるかもしれない。特定の専門領域であればともかく、幅広

い視野と様々な学問領域の橋渡しを目指す授業を行うとすれば、教える側の協力体制が不可欠であり、異なった専門領域からなる複数の教員がチームを組み授業を担当する方法を積極的に取り入れるべきである。米国のいくつかの大学では、一般教育は、研究者としても一流で、しかも、他の学問領域にも通暁した教員のみが担当できる、いわば教員にとつてのオーナー・プログラムになっていると聞く。本学のよ

うに、多くの教員が教養的教育を担当する場合には、お互いが協力し、相互に補い合い、チームとして教育水準を維持する努力と工夫が求められる。

教養的教育は、知識や学問間の橋渡しや意味づけを行うだけに留まらず、学生自身が、自分の生活の中から問題を発見し、必要な資料を確かな方法で収集し、論理的・科学的に考え、問題を解決する様々な道筋を学ぶといった時間軸に沿った知的活動を支援することが望まれる。そのためには、学生が積極的に参加し、関与できる授業を工夫する必要がある。総合科学部では、第一セメスターの教養ゼミでは、知的活動への動機づけを高めると共に、科学的なものの考え方と資料収集の方法や情報処理技術の基礎を習得させ、二セメスターでは、我々が抱えている解決すべき課題が複合的であり、学際的・総合的な視野が必要であることを学ぶ「超越研究」の授業を開設し、この経験を生かして、第三セメスターでは、総合科学部全教員の全面的な協力を前提に、自らが選んだテーマについて、第三者がきちんと理解できるレポートを作成し、それを公開発表することを目的とした「展開研究」を授業科目として開設している。

2 教養的教育のコモン・ベースック

これまでの教養的教育は、本質的にリベラルであり、あくまでも個人の理想を求める教育であった。その意味で、国家主義や実利主義とは一線を画していたことは事実であり、実学に対する虚学として、社会一般から軽蔑と羨望の入り交じった態度で眺められていた。しかし、学歴が社会的可動性を生む手段となり、就職前高等教育としての性格を大学が強めるにつれ、職業生活と直接つながりにくい教養的教育は、大学内における主座を専門的教育に取って代わられるようになってきた。また、大学の大衆化と学生の多様化によって、大学進学者の母集団が広がると、初等・中等教育との連続の上で大学教育を考えなければならなくなってきた。

これからの教養的教育は、好むと好まざるとに関わらず、従来の教養主義的特徴に加え、大衆の教育目的であった体験と訓練による人格の陶冶を目指した修養主義的特徴を組み入れ、社会的技術の習得といった現実の社会に生きる力の育成を新たな教育目標として掲げる必要に迫られている。つまり、自律した知識人としてのコモン・ベースックをしっかりと身につけさせることが、教養的教育の大きな課題となってくるものと予想される。教養的教育におけるコモン・ベースックを考えるにあたっては、科学的思考方法や知的コミュニケーションの基盤である知的手段の訓練のみならず、知的活動への積極的参加を促がし、自らが主体的に取り組むことへの動機づけ、および、社会や人類とのつながりで自己省察が行える人間的成長への援助といった諸側面を過不足なく盛り込まなければならない。

(1) 国際化・情報化時代のコモン・ベーシック

国際化・情報化の波は、グローバル化の進む世界全体を覆っており、それ自体、既に日常化している。それに比較して、大学の国際化・情報化に対する取り組みは大幅に立ち後れている。日本語や外国語に代わられる自然言語とコンピュータを制御する人工言語は、あらゆる知的活動の基礎となる思考やコミュニケーションの手段として、今後とも、その重要性と共通性は一層増大するものと予想される。日本語による適切な自己表現能力の訓練、実践的な外国語運用能力や情報処理能力の向上は、現在よりもより、将来に生きる学生にとって、必須の習得課題であるといえる。とりわけ、国際語として汎用性が著しく増大している英語の運用能力の育成と、コンピュータ・リテラシーの習得は、新しい時代のコモン・ベーシックとして位置づけ、カリキュラム編成の基礎として重視することが必要であろう。

(2) 大学大衆化時代のコモン・ベーシック

入学後の早い段階で、知的活動への動機づけを高め、科学的な思考方法の訓練と適切な自己表現能力を育てることは、自主的な学習によって支えられている大学教育へのオリエンテーションとして不可欠なものである。この種の機能を果たすために、少人数のゼミを開設する大学が増えている。この傾向は、明らかに大学の多様化・大衆化にともなう学生の質の変化に対応しようというものである。多くの少人数ゼミが教育目標として掲げているものは、学習への動機づけの高揚、科学的思考方法の育成、大学における学習方法の習得、問題発見能力の

育成、表現力・発表力の育成、レポート等の文章作成力の育成、文献や資料の収集方法や読み方の習得、大学生活全般についてのオリエンテーション、礼儀作法等社会的マナーの習得、円滑な人間関係を営むための社会的技術の訓練、専門分野の入門的基礎知識の習得、学習集団の形成などである。いずれも、大衆化時代の大学におけるコモン・ベーシックとして、大学が改めて考えなければならない大きな課題である。

(3) 科学的思考訓練のためのコモン・ベーシック

「現実の世界にくらべれば、科学などは、ごく素朴で他愛ないものでしかない。それでもやはり、われわれがもてるものの中で一番貴重なものなのだ」。カール・セーガンが引用したアインシュタインの言葉には、科学を学んだものの謙虚さと、ひそかな誇りが感じられる。独善と偏見が、いとも簡単に、確信や信念にすり替えられることの多い現代社会において、より確かなものを求めようとする揺るぎない心を持ち続けることは、文系・理系を問わず、すべての学生に身につけてほしい基本的素養であり、真理を追究する大学教育の大きな目的の一つである。しかも、科学的思考方法の訓練と事実に対する謙虚さの学習は、講義だけでは不十分であり、事実を見つめ、事象の成り行きを感動をもって見つめるまなざしを養う実験・実習を積極的に取り入れる必要がある。全学生を対象とした実験教育プログラムをコモン・ベーシックとして考えなければならない時期にきていると思う。

(4) 人格形成のためのコモン・ベーシック

人間教育の目的は、知・情・意のバランスのとれた発達を促すことにある。しかし、大学教育の現状は、著しく知に偏しており、情と意の健全な発達を促すという視点は大きく欠落している。また、知の獲得の方法も、具体的に直接的な体験を通じてというより、文字や数字といった抽象的で間接的な情報に依存している場合が多い。真の教養とは、単に幅広い知識を有しているという意味ではなく、豊かな感受性に支えられて、知り得た知識を自己の成長と人類や社会の発展に結びつけようとする意志を抱き続けることであると思う。「学びて思わざれば、即ち、難し。思いて学ばざれば、即ち、あやうし」といわれている。その意味で、感動を体験する機会の提供と社会的諸活動への積極的な参加を中心とした感性教育プログラムを教養的教育のコモン・ベーシックとして位置づけることを、今こそ真剣に検討すべきであろう。

3 教養的教育を支える体制の整備

教養的教育を全学で実施するということは、全学部が教養的教育に對して等しく責任をもつということである。もちろん、実際に担当する授業科目においては、学部間に若干の不均衡は生じるだろうが、それはあくまで量的な差異であって、責任の差異ではない。この点の理解は必ずしも十分ではない。大綱化に当たっても、総合科学部教員の再配置を基本的には行わず、若干の定員を外国語教育研究センターと情報教育研究センター等に措置しただけで、ほぼ原籍のままに残し、教養的教育の八割を総合科学部で行うことに決めた。このことが、全

学実施体制とはいふものの、多くの教員の意識を抜本的に変えるまでに至らなかつた原因であるかもしれない。

すでに平成九年以降は、教養的教育のカリキュラムの編成権は、総合科学部から教養的教育委員会に移り、量的な授業担当コマ数は圧倒的に多いものの、あくまで総合科学部は、教養的教育の一実施部局であるのにすぎない。自己点検評価に基づくカリキュラムの変更に關しても、教養的教育委員会に全てその権限が委ねられている。それでもなお、教養的教育の責任が全学にあるという意識改革ができないとすれば、委員会制度の抜本的見直しも含め、早急に責任のある全学実施体制構築に向けた検討が必要である。

(1) 学士課程教育改革プランの策定

繰り返しになるが、大学設置基準の大綱化は、従来、制度的に定められていた一般と専門という教育区分を撤廃することであり、教養的教育のみならず、専門的教育の見直しをも求めた学部教育全体の大綱化である。その前提には、学生の多様化と学問の高度化に伴い、学士課程教育である学部段階での専門的教育は、基礎・基本を中心としたものとなり、高度な専門的教育は大学院で行うという状況が定着しつつあるからである。

このことを考えるならば、学士課程教育全体の中で、教養的教育と専門的教育とをどのように融合し、どう役割分担を図るかといった議論が、全学的規模で行われなければならない。もちろん、このような視点から学部教育を見直そうという動きが全くないわけではない。大

学計画委員会では、将来、学士課程教育全体を米国のようにプログラム制に移行することも視野に入れ、学問領域によっては既存の学部や学科を超えたプログラムの編成が可能となるような教育システムの導入を検討している。しかし、多くの場合、学部教育は依然として、既存の学部の専決事項とされ、各学部内での閉じられた議論に終始し、本学の学士課程教育全体についてのグランドデザインを考えようという動きは極めて乏しい。

平成四年、総合科学部は、一般・専門の区別を撤廃することに伴う代案として、本学で開講する全ての授業科目を、教育内容と難易度を手がかりとして、GENERAL (G)とSPECIFIC (S)、BASIC (1)とADVANCED (2、3)の二次元からなる六グループ(G1、S1、G2、S2、G3、S3)に分類し、それぞれの授業の履修条件を明示した上で、全学に開放することを教務委員会が提案したことがある。しかし、当該事業年度で処理しなければならない課題以外は、極力先送りしようとする委員会に共通した体質によって、十分な審議や検討を見ないまま、委員の交代と共に、やがて提案そのものまで、うやむやにされていった苦い経験をもっている。

高等教育機関としての大学にあって、教務委員会は、名実ともに筆頭委員会であり、平成一二年六月の評議会で承認された「二十一世紀の広島大学像マスタープラン」にもとづく教育改革の実質的な推進母体として機能しなければならない。教養的教育改革推進のための特別委員会として設置された教養的教育委員会は、その設置段階から、いずれば大学院教育や学士課程教育の改革母体である教務委員会に吸収す

ることになっている。教務委員会は、学士課程教育全体の改革プランの策定を最重要業務と考え、教養的教育委員会と協力して、学部単位での改革の域を超えた全学的な学士課程教育改革を推進するためのグランドデザインを早急に作成する必要がある。そうでなければ、法人化に伴い強く求められる中期目標の策定も、新しい科目分類の論議の再開も、暫定的に定めた教養的教育と専門的教育の「的」を外すことも、できないように思える。

(2) 全学実施体制の確立

「教養的教育と専門的教育は本学の全教官が担当する」という学部教育改革三原則の第二原則はあるものの、また、教養的教育改革実施要綱によって、総合科学部が八割、残りの学部が二割という基本的な教育担当割合を決めてはいるものの、必ずしも実態はそうようになっていない。その背景には、「教員の定員配置の変更がないのに、総合科学部がやるべき授業を一方的に負担させられている」という不満が、基本的に各学部にあるからだと思う。また、総合科学部では、総合科学部以外で担当する単位数に見合った教員を不補充として学長に預けているにもかかわらず、依然として総合科学部の教育負担が強いことへの不満があることも否めない事実である。この問題を解決し、真の全学実施体制を確立するためには、以下の諸点を明確にし、全学的な合意形成を図る必要がある。

第一は、教養的教育委員会がカリキュラムの編成権をもっていることとの徹底と同時に、教養的教育を再定義し、総合科学部のみが担当し

ていた従来の一般教育とは異なる教育内容であることを全学に周知させることである。第二は、総合科学部とそれ以外の学部の教育担当を量的な割合で示すのではなく、総合科学部が担当することがふさわしい教育内容と、各学部が担当することがふさわしい教育内容を区別し、それを各学部に依頼することである。第三は、その結果、各学部の教育実績が上がった段階で、総合科学部の教員定員の一部を学長が預かり、実質的に各学部等に再配置することを明確にすることである。ただし、再配置された定員が教養的教育の充実に活用されることを保証するため、各学部の恒常定員の中には組み込まないで、いつでも学長が再配置することができるよう、利活用の柔軟性を確保しておくことが必要である。第四は、総合科学部を含む各学部は、教養的教育委員会の指示に基づき、委員会が求めている教育内容を十分盛り込んだ学生に分かる授業を全力で行うことである。本来、各教員個人に授業の開講権というものは存在しない。カリキュラムの編成権が教養的教育委員会にある以上、委員会の意向に反した授業は無効だということを理解しなければならない。

(3) ファカルティ・ディベロップメントの継続

— 教育力向上への努力 —

大学の教員は、研究者としての訓練は受けているものの、教育者としての訓練は殆ど経験していない。教育活動に関して言えば、見よう見まねの経験主義が幅を利かせており、いわば無免許運転を行っているドライバーみたいなものである。大衆化時代の大学教員は、自らの

教育力の向上を目指し、大学教育論・教育方法論・授業実践について具体的に学ぶ機会を保障することは不可欠である。ファカルティ・ディベロップメント(FD)と呼ばれている教育研修体制の構築は、高等教育機関として大学が認定されるためには、必須条件であるといえる。

本学では、平成八年以来、年度末の三月に一泊二日の日程で、教養的教育に関する教職員の研修会を実施している。教養的教育の理念と目標の共有化とカリキュラム編成の原理についての理解を深め、学生の知的好奇心を喚起させ持続させるための授業方法の改善や工夫についての研修を目的とするこの企画には、毎年およそ一八〇名の教職員が参加している。五回目を迎えた平成一二年段階までで、九〇〇名近くの教職員が研修を経験したことになるが、それでも全教員数の約半数程度に留まっている。教職員の出入りも相当数あることも考えると、今後も、まだまだこの研修を続ける必要があるだろう。

企画当初の段階では、三、〇〇〇名近くの教職員が一致団結することなど、到底不可能なことを考えていた。しかし、わずか二日間とはいえ、学部や専攻を超えた班活動を中心とした意見交換や討論を展開することで、参加者相互が、教養的教育の理解もさることながら、他学部や異なった専攻領域についての理解を深め、広島大学の構成員としての自覚を高めることができたことは、望外の成果であったといえる。寝食を共にし、胸襟を開いて率直に語り合い、相手の話に謙虚に耳を傾けることによつて得られたものは、これからの教育活動を行う上で極めて有意義であった。とりわけ、班活動を通じて獲得した人間的な触れあいと、他の学問領域に対する関心と敬意は、大学と大学構

成員全体に対する信頼へと繋がる可能性をもっている。

今後は、この研修会を教職員だけではなく、学生も含め、大学を愛する多くの人たちの参加を求め、さらに開かれた研修会にする必要があるように思う。大学だけが知的活動の中心ではなくなった現在、限られたスタッフが、大学という限られたキャンパスで教育を行うことには自ずと限界がある。特に、人類や自然との共生を押し進め、学術と社会との開かれた関係を構築しようとする教養的教育の実現のためには、様々なキャリアを積んだ人々との協力が不可欠であり、学外の諸施設・諸機関や社会各層の人的資源を有効に活用するという発想が必要である。それと同時に、研修会の場を、大学と社会との間の教育ネットワークづくりを積極的に推進するための場として活用することが求められている。

おわりに

国連は、創設五〇周年を契機に、二一世紀における全人類の課題として、ヒューマニズム（人間性の回復）、グローバリズム（国際社会との共存）、ナチュラリズム（自然との共生）を掲げている。今なお、社会体制の維持の名の下に人権が抑圧され、国益や宗教対立による紛争が繰り返され、開発という名目での自然破壊が世界のあちこちで行われている。人類の未来を担保に取ってまで、現在の繁栄を追求することが、一体どこまで許されるのだろうか。国連が掲げている課題は、間違いなく現在に生きるわれわれに共通した課題でもある。

これからの教養的教育は、現代という時代が抱えている課題と時代精神を正面から受け止め、明日の世界を希望あるものにするためには、何が問題の根幹にあるのか、われわれはそれにどう取り組むべきかを、幅広い視野から真剣に考えるための教育でなければならぬ。

ノブリス・オブリージュ。知識を得ることは、それだけ社会的責任も大きくなる。原水爆が戦争目的で開発され、サリンがばらまかれ、いまやクローン人間が誕生しようとしている。人間の好奇心の反映であり、知的努力の結晶である学問や科学技術は、本来は中性であるといわれているが、決してそれだけに留まるものではない。優れた知識や技術であるほど、知識・技術は社会的な力を持ち、多くの人々に利用され活用され、時には自己増殖し、研究者や開発者の意に反した事態が生じる可能性を孕んでいる。無邪気な研究者の活動が、その無邪気さ故に、どれほど、社会や人類に計り知れない惨禍をもたらしてきたか、知識を得るものは、そのことを十分自覚しなければならぬ。

ノブリス・オブリージュ。知識を得るものは、知識の活用の仕方を絶えず監視し、高い倫理観を身につけ、知識・技術が社会や人類の将来に役立つよう努力をする義務がある、そのためには、専門的な知識・技術の習得と同様に、幅広い視野と深い洞察力を養い、独善を廃し、人間としての誠実さと謙虚さを学び、客観的に自己の活動を批判できる能力を培い、知識・技術の社会的な意味と価値を絶えず考える習慣を身につける必要がある。教養的教育の本質は、まさに、このことを実感させ、知識を得ることの責任と人間としての誇りを学ぶことにあるといえよう。

文献

- 一、広島大学における教養的教育の改革
広島大学 平成九年三月
- 二、新たな教養教育の創出を目指して
教養教育カリキュラム研究開発協力者会議 平成一二年三月
- 三、広島大学総合科学部史資料編
- 四、広島大学総合科学部 一九九四年一二月
カール・セーガン・科学と悪霊を語る
- 五、戦後大学政策の展開
カール・セーガン・青木薫訳 新潮社 一九九七年九月
- 六、戦後大学政策の展開
黒羽亮一 玉川大学出版部 二〇〇一年一月
- 七、日本型教養の運命
筒井清忠 岩波書店 一九九五年五月
- 八、大学改革 一九四五―一九九九
大崎仁 有斐閣 一九九九年一月
- 九、I D E / 現代の高等教育 教養教育再考 四〇七
民主教育協会 一九九九年一月
- 一〇、I D E / 現代の高等教育 大学の教養教育とは 四二六
民主教育協会 二〇〇一年二月
- 一一、アーネスト・ポイヤール、喜多村和之他訳
アメリカの大学・カレッジ リクルート出版 一九八八年一二月

参考資料

- 一、米国教育使節団報告書 昭和二二年
- 二、新制国立大学実施要綱 昭和二三年
- 三、国大協 一般教育特別委員会報告 昭和三四年
- 四、広島大学大学改革委員会報告 昭和四四年頃
- 五、広島大学教養部改革委員会
「大学改革試案―教養課程のあり方を中心として」昭和四四年
- 六、広島大学改革委員会
「教育体制改革の構想」昭和四五年
- 七、広島大学将来計画特別委員会・大学院・研究体制問題小委員会
「広島大学大学院研究体制基本構想」昭和四七年
- 八、広島大学総合科学部学生募集要項 昭和四九年
- 九、広島大学大学院問題検討委員会
「広島大学大学院構想について」昭和五五年
- 一〇、大学審議会
「大学教育の改善について」平成三年
- 一一、中央教育審議会
「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策」
(通称 四六答申) 昭和四六年
- 一二、広島大学
「大学設置基準等の改正に伴う広島大学の教育研究の整備と改善に
ついて(大綱)」 平成四年

三、広島大学

「学部教育の改革について―基本方針―」 平成七年

四、広島大学

「教養的教育改革実施要綱」 平成九年

五、広島大学総合科学部

「大綱化に伴う総合科学部一貫カリキュラム作成のための基本方針」
平成四年

六、広島大学

「二一世紀の広島大学像マスタープラン」 平成一二年

七、広島大学教養的教育委員会

「教養的教育改革の全学研修会報告書」 一九九七年度版から

二〇〇一年度版(五巻)

(せい わ ひでとし・広島大学総合科学部教授)