

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第 52 集 (2019年度) 2020年 3 月発行 : 19-34

国立大学における組織再編と学士課程教育の再構築

—専門分野・教員組織・教育課程の相互連関—

小 方 直 幸・立 石 慎 治・串 本 剛

国立大学における組織再編と学士課程教育の再構築

—専門分野・教員組織・教育課程の相互連関—

小 方 直 幸*
立 石 慎 治**
串 本 剛***

1. 研究の背景と目的

(1) 専門学部制批判と学士課程教育の理念型

本稿の目的は、教員組織と教育課程の相互連関について、教員の専門分野を加味した考察を行い、改革が進む現代の学士課程教育を捉える分析枠組みを試論的に提示することにある。金子（2016）は、我が国の大学組織の特徴を学部・研究科構造に求め、管理運営、教員の帰属、学生の教育課程の三位一体組織と解釈しており、それを本稿では専門学部制と呼ぶことにする。専門学部制とは、個々に専門を持つ教員がある学問体系を軸に組織を構成し、その教育課程は教員の専門の教授を基本とする仕組みであり、典型的には、伝統的学問分野の学部（伝統的学部）がそれに当たる。

しかし、専門学部制については、教育課程の柔軟な変更や新たな編成が困難という課題が指摘されている。学問体系に基づく教育と学生に必要な知識・能力とのズレが生じやすいことに加え、学生よりも教員を起点とした教育課程の設計になりがちなためである。そのため高等教育政策上も、学部等の組織を基盤とするのではなく、学生の学修成果を起点とし、体系的に設計した学位プログラムへの移行が推奨され、ディプロマ・ポリシー（DP）とその実現のためのカリキュラム・ポリシー（CP）から教育課程を編成し、いわば教育に教員を貼り付ける実践が求められている。専門学部制の下で直面する課題を避けるべく、教育課程を教員組織と切り離す教教分離方式を取り入れる動きもみられる¹⁾。図1は学士課程教育をめぐる転換を、教員の専門分野、教員組織、教育課程の点から概念化したものである。専門学部制から学位プログラム制、そして教教分離の下での学位プログラム制への流れは、①そして②への展開として整理できる。

(2) 非伝統的学部の台頭と専門性の融解・学修経路の不可視化

1991年の大学設置基準の大綱化や2002年の届出制の導入等の制度上の変化、学生募集を睨んだ学部の改組や新設といった経営行動の結果、学部数を凌ぐ勢いで学部の種類数が増加し²⁾、学部名称が多様化している。この展開の最大の特徴は、伝統的学問分野との非対応、といえる。学問体系の教授と卒業後に向けた訓練が一体化したディシプリンが崩れ³⁾、様々な専門分野の教員が集まり

* 香川大学教育学部准教授

** 国立教育政策研究所高等教育研究部主任研究官

*** 東北大学高度教養教育・学生支援機構准教授

学部を作る際には、伝統的学部モデルに教育課程を組むことができず、学生に何をどう教えるかの議論が必要となる（天野，2013）。

そう考えるならば、改組や新設によって多数誕生してきた非伝統的学部のリアリティは、理念型かつ批判対象となってきた、固い専門学部制に基づく学士課程教育ではなく、緩やかな専門学部制の下での学士課程教育の模索だったと推察される。学位プログラムの推奨以前から、教員の専門のみに依拠できない

教育目標設定と教育課程編成を余儀なくされてきたはずだからである。さらに、昨今の学士課程教育をめぐる議論が理想とするような、教員→教育から教育→教員への転換では必ずしもなく、教員の専門の刻印も残る形での学士課程教育の構築だったのではないか。本稿が着目するのは、この非伝統的学部の学士課程教育（図1の③）である。それは①が理念・理想通りとなりうるのか、②が望ましい唯一の解なのかを批判的に問う作業でもある。

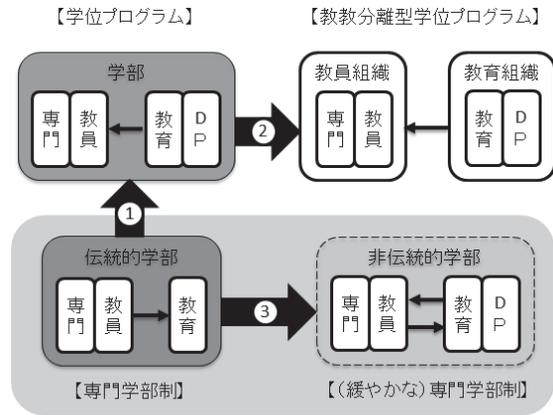


図1 学士課程教育の理念型の変容と実態

(3) 専門分野・組織編成・教育課程に分化した研究の展開

専門学部制の範疇を超えた学士課程教育の研究は限定的で、研究アプローチの不在と開発の必要性が指摘されてきた（関，2006）。固い専門学部制の融解は、先の天野に加え学位名称の氾濫を指摘した濱中（2005）等があり、学位プログラム化は、教員・教育組織の編成に関する事例紹介（金城・木村；2012，国立教育政策研究所，2016等）やその実質化の要件の考察（深堀，2017）が蓄積されつつある。専門分野別の教育課程についても、定量分析（岡本ほか，1999；井田ほか，2005等）や定性分析（清水・井門，1997；有本編，2003等）が行われてきた。

ただし、学部・学位名称の研究は専門の多様化や氾濫の考察，組織の研究は教員の所属と学生の教育の関係性の検証，教育課程の研究は教育内容の構造の分析，というように別個に論じられる傾向にあり，専門分野・教員組織・教育課程の三者の相互関係を十分に捉え切れているとはいえない。

2. 分析の視点と対象の選定

(1) 分析の視点

本稿では、改組新設された緩やかな専門学部制を持つ非伝統的学部の学士課程教育を対象に、専門分野・教員組織・教育課程の相互連関を捉えるにあたり、以下の2つのアプローチを採用する。

第1に、当該学部における教員の専門分野の類似度合い（専門分野の凝集性）を、教員の調達方法を含めて考察する。専門分野の凝集性は、教育目標や、学科の下位組織（コースや専攻）の在り方，すなわち学修経路とも関連する。教員の調達方法は、教育目標や学修経路の在り様と学内資源

との関連を、また特に外部からの教員調達は、編制する教育課程の意図を反映しているはずである。このように教員の専門を、教育目標や教員組織、教育課程との相互関連の文脈で分析する。

第2に、教育課程の構造・内容を、教員の専門の影響も加味して考察する。まず、コース等が存在する場合は、それらが所属教員の専門をどの程度反映しているか確認する。コース等がない場合、あるいはコース等と教員の専門が必ずしも対応しない場合は、教育目標（DP）の達成を担保するため、必修科目による縛り等の工夫が求められるはずである。次に、コース等の設置ないし必修科目の設定により、いかなる学修成果を確保しようとしているのか、必修科目を類型化しその分布を検証する。専門分野との対応が緩やかな非伝統的学部にあつて、共通の学修成果として知識や技能の修得をどの程度重視しているかを確認するためである。またその際には、新規採用教員の担当科目も考慮し、改組新設の意図を読み解く。

(2) 事例の選定基準と分析の対象

事例選定は、4つの観点と2つの文脈に照らし、2段階で行った。観点の第1は、学部名称である。非伝統的学部であっても、ある程度の学部名称の統制は必要である。類似の学部名称でも専門分野や教員組織の影響を受け、多様な教育課程が編成されうることを検証するためである。第2は、学問分野の系統である。教育課程の自由度が低い自然科学系や保健・教育系は除き、相対的に教育課程の多様化が生じやすい人文学・社会科学系（人社系）を取り上げる。第3は、学部新設のタイプであり、改組を伴う新設事例に絞る。多くの大学は、教員の再配置等その有効活用を迫られており、教員の外部調達を基本とした改組を伴わない学部新設は除いた。第4は、改組新設の時期である。事例選定時点で完成年度を迎えていない学部を対象とする。設置後年数を経ている場合、教員の異動や完成年度後の教育課程の変更等により、相互関連のダイナミズムを捉えにくいためである。

以上より、まず国立大学人社系の改組新設事例を選定した。事例選定時点（2016年）で、国立大学には8つの人社系を含む新学部が誕生していた（観点2・3・4）。その中から長崎、山口、福井の3事例を取り上げる（基本情報は表1のとおり）。この3学部は、学部名称に地域や国際（多文化）という単語が入り、かつ1学科という共通点がある（観点1）。加えて、1) 学内の人社系学部の設置状況が異なり、2) 廃止前提の教員養成学部の新課程の設置状況も異なる、という2つの文脈を考慮した。新設学部の特色の出し方は、既設の人社系学部の存在に少なからず依存し、また新課程を抱える大学では、その所属教員の設置学部での受入を考慮する必要が生じるからである。

事例選定について、単一事例には「特異」、「典型」、「後続・新事実の考察」、複数事例には「理論追試」「一致・差異法（共通要因や要因の相違の探究）」があるが（野村，2017）、本稿は複数事例研究の「一致・差異法」に該当する。なお本稿は結果の一般化よりも、人社系で非伝統的学部を改組新設した事例に焦

表1 分析対象の3大学・学部に関する基本情報

大学学部名	設置年	入学定員	学科等	人社系学部	新課程
長崎 多文化社会	2014	100	1学科 4コース	経済	廃止済
山口 国際総合科学	2015	60	1学科	人文 経済	新学部設置 に伴い廃止
福井 国際地域	2016	100	1学科2ア プローチ	なし	新学部設置 に伴い廃止

点化することで、専門分野・教員組織・教育課程の相互連関から学士課程教育を捉える新たな切り口の提示を試みる。

(3) 分析の方法と資料・データ

各専門分野の教員の揃え方と配置は、教員組織の範疇であると同時に教育課程の基盤であり、その内容も左右する。

この点から教員組織を分析するために、1) 分野編成：改組新設学部の新奇性を担保する専門分野の組合せ、2) 再配置：既存資源（≡学内の教員）からの充当の仕組み、3) 新規採用⁴⁾：専門分野の強化、補充に向けた新規採用の利用可能性、の3点に着目し人員配置を分析する。そのために「国立大学法人の学部等の設置に係る申請書類」の「教員名簿」⁵⁾を用いる。同資料には、各教員の前職や取得学位、職階等が記載されている。ここから前所属と専攻を類推した。なお、「文部科学省・国立大学法人等職員録」及び各大学の研究者総覧、または、科学研究費助成事業データベース KAKEN の科研費取得状況なども用いて、前所属と専攻を補足した。1) は、科研費分類の「分野」にあたる中分類レベルの分野名を用いて、異なる専門の幅と同一専門内における下位分野レベルでの多様性を検討する。その際、各学部改組の前年度の科学研究費補助金の「系・分野・分科・細目表」に準じた。2) 及び3) は、改組新設学部の母体部局の有無を確認した上で、学内異動と新規採用の教員規模と教員の専門分野の状況を考察する。

教員の専門分野を加味した教育課程を分析するには、授業科目と担当者に関する情報が必要になる。そこで「国立大学法人の学部等の設置に係る申請書類」の「基本計画書」を用いる。同資料には、教育課程について、全授業の配当年次、単位数、授業形態、専任教員等の配置が記され、加えて各授業科目の概要と、当該授業科目の担当者が分かる「教員名簿」も付されている。この「基本計画書」を用いて、各学部の教育課程について、科目区分ごとの、1) 開設授業科目数、2) 新規採用教員の授業担当割合（新採担当率）⁶⁾、3) 卒業に必要な単位数（要卒単位数）、4) 必修の授業科目の単位数、および5) 必修授業科目の類型別単位数を確認する。5) の類型は、DP や教員の専門分野との関係を読み取るために、語学関連、知識関連、技能関連の3つとした。まず語学関連科目を授業形態によらず授業科目の名称と概要を手掛かりに取り出し、残りの授業科目のうち、授業の中で扱われる知識領域が明確なものを知識関連に、扱う知識（テーマ）が学生間で異なり、それを材料に認知や行為としての技能を高めることに重きが置かれたものを技能関連に、それぞれ分類した。

3. 教員組織と教育課程の編成状況⁷⁾

(1) 長崎大学多文化社会学部

長崎大学には、経済学部が既にあり、教育学部の新課程は廃止済み、かつ、環境科学部という文理融合型の学部が存在する状況下で新学部の改組新設が目指された。多文化社会学部の教育目標は、高度の英語力・コミュニケーション能力、文化的多様性の理解、共生的関係に基づく問題解決行動

の3つである(表2)。特定の専門分野を想定させる内容ではないが、「文化的多様性の理解」には、一定の専門知を獲得させたいという狙いが込められている。

教育目標から推察されるように、多くを占める人文学系に社会科学系を加えた2領域の教員組織となっている(図2)。教員組織は6つの部局から再配置の18名と新規採用の12名で構成される。

表2 多文化社会学部のDP

- | |
|-----------------------------|
| 1. 高度の英語力とコミュニケーション能力を持っている |
| 2. 文化的多様性の意義を理解できる |
| 3. 共生的な関係を築き問題解決に向けて行動する |

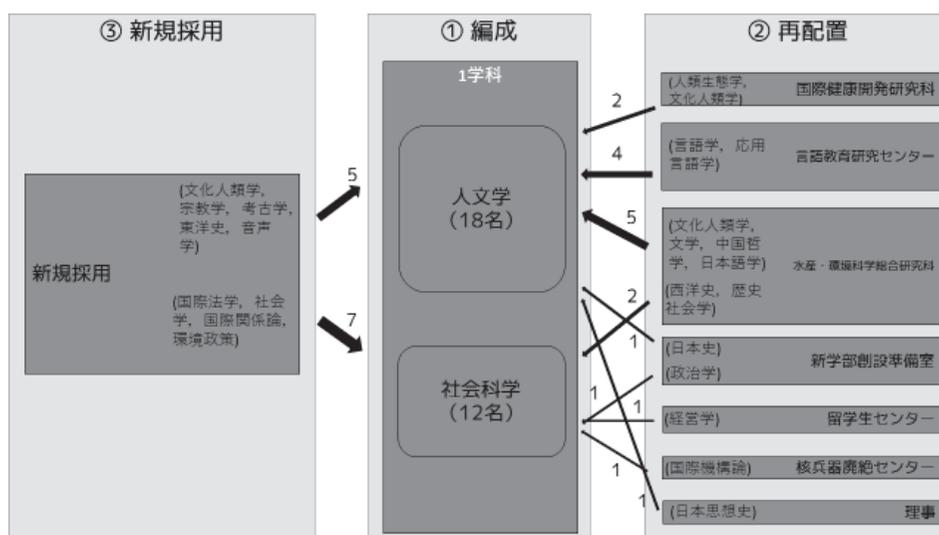


図2 多文化社会学部の組織編成状況

表3 グローバル社会コースの教育課程

	科目区分	授業科目数	新採担当率	要卒単位数	必修単位数	必修授業科目の類型		
						語学	知識	技能
全学共通	a. 必須科目	28	-	18	14	8	0	6
	b. モジュール科目	108	-	24	12	0	12	0
	c. 自由選択科目	32	-	2	0	-	-	-
	d. 留学生用科目	5	-	0	0	-	-	-
学部専門科目	A. 共通基礎モジュール科目	18	36%	18	12	0	12	0
	B. フィールドワークモジュール科目	7	55%	5	3	0	0	3
	C. 英語モジュール科目	10	0%	10	10	10	0	0
	D. 中国語モジュール科目	5	0%	5	0	-	-	-
	E. オランダ語モジュール科目	3	-	0	0	-	-	-
	F. 専門モジュール科目	40	44%	30	0	-	-	-
	G. キャリア科目	2	0%	2	2	0	0	2
	H. 演習科目	7	46%	12	12	0	0	12
	A~H			8	0	-	-	-
	計	273	44%	129	65	18	24	23

水産・環境科学総合研究科からの異動が多いが、母体部局等が明確にあるわけではない。学内調達は人文学系教員が多く、社会科学系の教員は5名にとどまる。新規採用枠が全体の4割と多い点が特徴で、人数の少ない社会科学系に多くを充当している⁸⁾。専門の詳細を見ると、社会科学系は特に国際関係の採用が多い。人文学系も同様で、専門分野名称からの類推は困難だが、研究者総覧等も併せて確認すると、新規採用5人は何れも研究フィールドを日本国外に持っている。

教育課程は、「グローバル社会」「社会動態」「共生文化」「オランダ特別」の4コース構成である。コース配属は、「オランダ特別」のみ入学時、他は3年次である。モジュール方式が特徴で、全学共通教育で2012年度から採用されたものを、多文化社会学部では専門教育にも導入している。卒業要件の46～52%が必修で、必修を100とした3領域の内訳は、語学28～36%、知識30～37%、技能34～39%とほぼ均等で⁹⁾、教育目標にある外国語、専門的理解、問題解決を反映した配分となっている（表3はグローバル社会コースの例）。

1年次後期～2年次前期の語学研修は全コースで必須、「グローバル社会」と「オランダ特別」コースには、2年次後期～4年次前期の間に中・長期の留学も課される。外国語は、英語が全員必修で全学共通8、専門科目10の計18単位と多く、更に他言語の科目も用意されている。問題解決能力の育成は、ほぼ全ての教員が担当する「H. 演習科目」と、新規採用の教員が多く担当（55%）する「B. フィールドワーク・モジュール」で行われている。

4コースの履修要件の相違は、「A. 共通基礎モジュール科目」と「F. 専門モジュール科目」に顕著である。専門モジュール科目には、各コースが主モジュールとすべき科目群が設定され、そこから約20単位の履修を求めている。教員は各コース所属ではないが、例えば「グローバル化する世界」は社会科学系の教員（88%）、「多文化の共生」と「オランダ特別」は人文学系の教員（100%）が担当しており、科目と教員の専門分野の対応が認められる。他方で「変容する社会」は人文学55%、社会科学46%という教員の担当で、人学融合型である。

多文化社会学部の場合、既設の経済学部があるため、社会科学系領域は国際関係にその特色を求め、新規採用枠を積極的に活用する一方、人文学系の領域も、言語関係は学内調達を主とするが、フィールドワークという特色を打ち出すため、新規採用枠を活用している。4コース制を採用し、「グローバル社会」の科目は社会科学系、「共生文化」「オランダ特別」の科目は人文学系の教員が主として担当し、学修経路と教員の専門分野との対応を図っている。学内に人文学系学部が存在せず、相対的に人文学系を厚くした教育課程であるが、「オランダ特別」以外のコースへの配属が3年次と遅く、基礎モジュール科目の導入や「社会動態」コースの設置など、人文学系と社会科学系の間の垣根を低くするような教育課程上の工夫も施している。

(2) 山口大学国際総合科学部

山口大学には既設の人文と経済の両学部があり、かつ新課程の廃止にも対応する必要があった。表4に示すように、新設の国際総合科学部の教育目標は、いわゆるディシプリン・ベーストではなく、この4項目の下にさらに18のコンピテンシーに関わる細目を加えた構成となっている。この教育目標を、人文学、社会科学、数理・情報科学、複合領域という4つの専門分野の教員で達成しようと

している（図3）。教員の専門分野構成が多様で、かつ人文学以外は各分野を構成する教員規模が大きくない点が特徴である。

表4 国際総合科学部のDP

1. 科学技術や思想・文化、政治・経済に関して幅広い学識を有し、様々な状況において、その学識を活用することができる能力
2. 優れたコミュニケーション能力を有するとともに、多様な文化的背景を有する人々の相互理解を促進し、国際舞台上で彼ら／彼女らと共働することができる能力
3. 山口大学の教育理念である「発見・はぐくみ・かたちにする」というデザイン思考のプロセスを実践することができる能力
4. 科学技術が関与する唯一解が存在しない現代的諸課題に対して最善解を見出すため、様々な分野の人々の意見や考えを調整し、ひとつにまとめ上げることができる能力

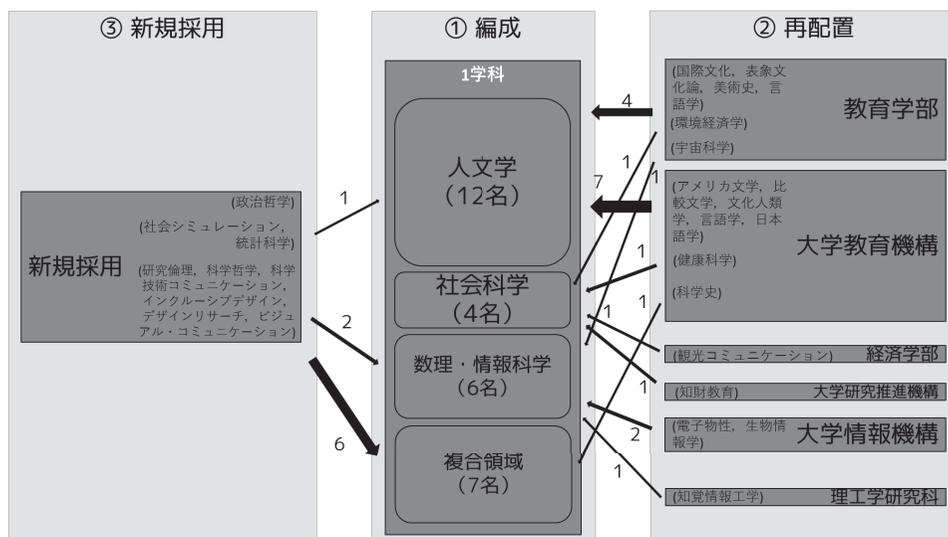


図3 国際総合科学部の組織編成状況

表5 国際総合科学部の教育課程

科目区分	授業科目数	新採担当率	要卒単位数	必修単位数	必修授業科目の類型		
					語学	知識	技能
A. 基礎科目	20	27%	21	21	0	20	1
B. 科学技術リテラシー科目	30	44%	30	30	0	17	13
C. コア科目	5	40%	10	10	0	8	2
D. 展開科目	43	48%	14	0	-	-	-
E. コミュニケーション科目	51	0%	20	14	12	0	2
F. 課題解決科目	14	28%	22	22	0	1	21
D~F			8	0	-	-	-
計	163	31%	125	97	12	46	39

教員組織は6つの部局から再配置された20名に新規採用の9名を加えて構成される。新課程廃止への対応から、教育学部から人社系教員の異動が見られるが、新学部の母体となるような規模の異動ではなく、共通教育に関わる大学教育機構からも、多くの人文学系教員が異動している。その上で、人文と経済という2つの人社系学部が既設であることから、数理・情報科学系や複合領域を加えた文理融合型に近い学部として帰結した。人社系以外の学内異動者は、数理・情報科学系の教員

であり、新規採用の大半は、学内調達が困難な科学技術論やデザイン学の人事（9名のうち6名）に用い、残りの枠も数理・情報科学系の更なる補強に充当している。

文理双方にまたがる学識やコミュニケーション、デザイン思考や問題解決能力といったユニークな教育目標の設定の下、コース等の明確な学修経路を設けず、全員が単一の教育課程のもとで学修する。卒業要件は単位修得に加え、TOEIC730点と、DPの到達度を測るYU CoB CuSで基準スコア以上の獲得を求め、教育課程も学部専門科目のみで構成するなど、山口大学の中でも特異な仕組みを導入している。専門の縛りを明確に持たない教育課程で学生の学修を導くための工夫が、先述の18項目に及ぶ詳細な能力要件の規定と、必修が卒業要件の78%に及ぶ点である。必修全体を100とした3領域は、語学12%、知識47%、技能40%という構成で、ディシプリン・ベーストではないため、技能に加えて共通の知識基盤の学修の企図から、知識に関わる必修も多い（表5）。

1年次夏の短期語学研修、2年次秋～3年次夏までの海外留学が全学生に課されており、外国語は「E. コミュニケーション科目」として12科目14単位が必修で、全て英語関連科目である。フィールドワークの単位要件も多い。地元企業と連携した「F. 課題解決科目」22単位の修得が必要で、この22単位には、卒業研究の代わりに4年次に課されるプロジェクト型課題解決研究（10単位）が含まれる。なお、新学部の特色の1つを担う、科学技術論やデザイン学の教員が担当する「B. 科学技術リテラシー科目」は全学生必修である。必修ではないが卒業要件の「D. 展開科目」中の「科学技術・デザイン論」も、新規採用教員の担当率が57%と高い。

国際総合科学部の場合、既に存在する人社系学部とは異なる学部の設置が必要であり、廃止の新課程を主軸とする専門分野構成も採用していない。選ばれたのが文理融合型のコンピテンシー・ベーストな教育課程であり、その特色を打ち出すため、学内異動や新規の教員採用枠の活用が積極的に行われている。他方で、小規模の多様な専門分野構成が生じ、その帰結として、コース等の設置は困難であり、学修経路が拡散しかねなかった。詳細な能力規定や多くの必修科目の指定は、この課題に対処するために採用されたものであった。

(3) 福井大学国際地域学部

福井大学の学部構成は医学、工学、教育地域科学で、人社系学部は存在しない一方、新課程の廃止への対応は求められていた。新設の国際地域学部は、教養と専門、国際・地域課題解決、異文化理解・コミュニケーション能力の3つを教育目標に掲げ（表6）、これを人文学と社会科学の2分野をコアとし、情報学や工学領域の若干名を加えた教員組織で実践している（図4）。

教員組織は、4つの部局からの再配置27名と、新規採用2名から構成される。学内調達が主であり、中でも教育地域科学部からの異動が新学部の母体である。人文学系の教員は、言語学、(英米)文学が多数を占め、社会科学系の教員は、教育学、社会学、法学、政治学、経営学、経済学からなる。この構成は、教育地域科学部（地域科学課程）からの異動に依るところが大きい。従来、文系分野の人材輩出は教育地域科学部が担い、学外からも存続を望む声は強かった¹⁰⁾。そのため、既存の人社系教育を継承・発展させる教員組織を選択している。発展策の1つが、人材調達の自由度が高くない中、各センター（語学、国際交流、GGJ¹¹⁾等）に分散していた言語学教員の集約である。

表6 国際地域学部 of DP

1. 幅広い教養と専門的な知識・能力を有している
2. 地域や国際社会の抱える課題と発展可能性を探り、リサーチすることができ、その問題の解決と可能性の実現を通して、グローバル社会の発展と地域創生に貢献することができる
3. グローバル化する社会において求められる国際的な視野や批判的思考力を身につけ、英語を中心とする外国語能力も含めた多文化共生を支える異文化理解とコミュニケーション能力をもち、行政・企業・地域等で対応し、活躍することができる

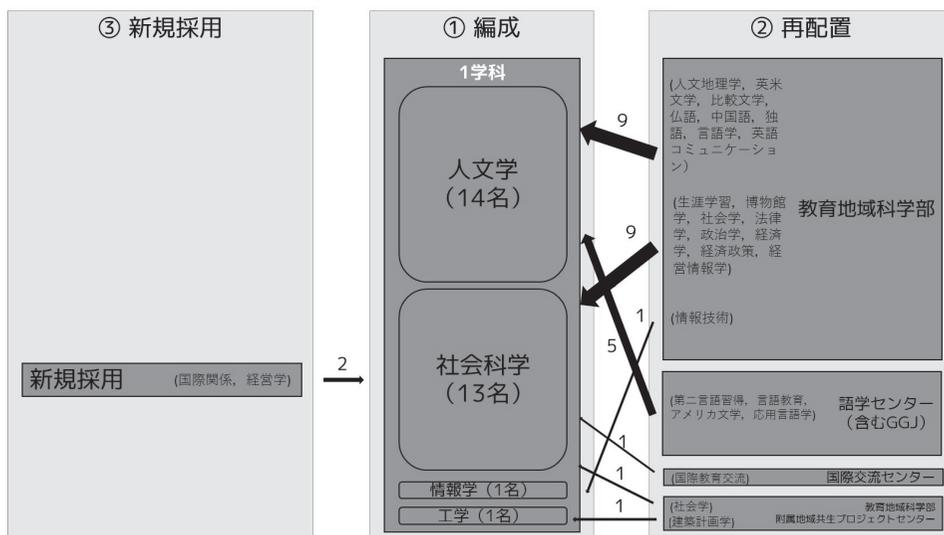


図4 国際地域学部の組織編成状況

表7 グローバルアプローチの教育課程

	科目区分	授業科目数	新採担当率	要卒単位数	必修単位数	必修授業科目の類型		
						語学	知識	技能
共通教育	a. 入門科目	1		2	2	0	0	2
	b. 基礎教育科目	29		14	10	8	0	2
	c. 共通教養科目	138		16	0	-	-	-
専門教育	A. 専門基礎科目	1	0%	2	2	0	2	0
	B. 外国語科目	24	0%	10	5	5	0	0
	C. リサーチ・リテラシー科目	11	0%	6	0	-	-	-
	D. 日本理解科目	5	0%	4	2	2	0	0
	E. 総合科学科目	20	0%	8	0	-	-	-
	F. 課題探求プロジェクト科目	7	4%	12	8	0	0	8
	G. 現代社会科目	44	14%	20	0	-	-	-
	H. 多文化理解科目	39	0%	12	0	-	-	-
	I. 卒業研究科目	2	0%	7	7	0	0	7
	A~I			9	0	-	-	-
	計	315	4%	124	36	15	2	19

教育課程は、「グローバルアプローチ」と「地域創生アプローチ」の2アプローチを採用している（表7はグローバルアプローチの例）。配属は2年次からで、海外留学は「グローバルアプローチ」では必須で、「地域創生アプローチ」でも推奨されている。そのため、外国語は全学共通8+ 専門科

目5の計13単位の英語が全学生に必修となっている。他方で他の必修科目は、産官学と連携した「F. 課題探求プロジェクト科目」や4年次の「卒業研究セミナー」と通年履修の「卒業研究」の計15単位にとどまる。その結果、必修は卒業要件の29%と少なく、また必修全体を100とした3領域の内訳は、語学42%、知識6%、技能53%と、知識の比率が抑えられている。

必修と知識の比率が低いのは、アプローチの区分を明確に設けず、学生の選択に委ねつつ人文学系と社会科学系の双方を学ばせようとする意図からである。その証拠に、学生はいつでもアプローチを変更することが可能である。また選択必修の要件に着目すると、社会科学系教員が多く担当(87%)する「G. 現代社会科目」は、「地域創生アプローチ」では30単位以上、「グローバルアプローチ」でも20単位の修得が、人文学系教員が主に担当(95%)する「H. 多文化理解科目」も、「グローバルアプローチ」で12単位、「地域創生アプローチ」でも6単位が選択必修となっている。

国際地域学部の場合、学内に人社系学部が存在せず、教員養成系学部の新課程をほぼ切り出す形での設置であった。ただし、言語教育の充実や留学を教育課程の柱の1つとするため、言語学系の教員をより厚くしている。2つのアプローチに関しては、「グローバルアプローチ」は人文学系、「地域創生アプローチ」は社会科学系という専門分野を緩やかに反映しているが、教員が貼り付いているわけではなく、特定の専門分野を想定できる括りともなっていない。そのため選択必修の単位を多くし、学修経路の方向づけを図っているが、学生が学ぶ上で両者の垣根は低く、学生の選択を重視しつつ、人文学系と社会科学系の双方を学ばせる教育課程を編成している。

4. 事例から読み解く学士課程教育の構築メカニズム

本稿は改組新設された人社系の非伝統的学部に絞り、専門分野・教員組織・教育課程の間の相互連関から学士課程教育を捉えることを試みてきた。その結果をまとめたのが、図5である。

3学部は何れも留学やフィールドワークを重視している。しかし共通項はそこまでで、教育目標や教育課程は大きく異なる。伝統的学部のように、学部名称から教育課程を類推することはできず、加えて学部名称が似ているからといって、教育課程が同様とも限らないのである。

だからといって、学士課程教育が全くランダムに構築されているわけではない。そこには共通のメカニズムを見出すことができる。まず、教育目標は学内組織の状況と無関係に決定されるわけではなく、人社系学部の存在や改組前提の学部・課程の存在の有無に左右される。社会科学系があれば人文優位(長崎)、人社系が共にあれば文理融合(山口)、人社系がなければ人社融合(福井)というように、選択される教育目標が変わる。続いて、教育目標に適う人事が目指されるが、これもまずは学内状況に依存する。学内に調達可能な専門分野の教員がいれば、人社系学部や改組学部・課程を越えて、他の学内組織からも広く調達が目指される。それが困難な場合、必要な専門分野は新規採用によって揃えられる。留学を重視するならば、人文系でも言語学関連の教員が調達され(長崎・山口・福井)、その上で、学内調達で賄う場合(福井)と、可能な専門分野は学内から調達し、不足の分野は新規採用枠を活用する場合(長崎・山口)とに分かれる。

これらの帰結として、伝統的学部とは異なるものの、専門分野の凝集性が比較的高く保たれた教

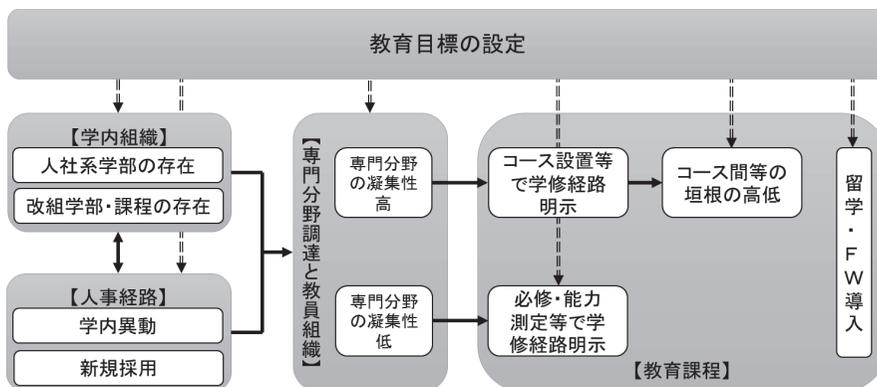


図5 3事例の学士課程教育構築のメカニズム

員集団（長崎・福井）と、専門分野の凝集性が低い教員集団（山口）とが生じる。教員の専門分野に一定の凝集性と規模があれば、コース・アプローチを設定して学修経路の明示を行い（長崎・福井）、そうでない場合は必修の設定や能力の測定を通じて学修経路の可視化が図られる（山口）。ただし設定される学修経路は、教員の専門分野と堅く結びついているわけではない。教員をコース等に所属させないことで、コース設定等の自由度の高さを担保している¹²⁾。この仕組みの下では、例えば完成年度後のコース変更等を柔軟に行うこともできる（長崎）¹³⁾。加えて、教育目標に応じて配属年次やコース・アプローチの間の垣根の高低を自由に決められる（長崎・福井）。このように、学内の文脈や資源に依存しつつも教員組織と教育課程の一致を避け、自由に教育課程編成が行える工夫を採用している。多様な専門で構成される1学科の採用は、学修経路や履修枠組の設定に自由度を持たせ、教員の専門性を活かしつつもそれに縛られない教育課程編成を可能としている。

5. 結論

伝統的な専門学部制とは異なり、非伝統的学部において学士課程教育を構築するには、教員の専門分野の凝集性の喪失や緩和が生じるため、予め教員の専門分野・教育目標・教育課程が一貫性を持つことは困難で、三者の間の調整や工夫が前提となる。昨今の学士課程教育の再構築をめぐる、学位プログラム化や教教分離の議論は、多分に専門学部制を念頭に置いたものだが、本稿で明らかにした専門分野・教育目標・教育課程の相互連関や調整のメカニズムは、学部名称が多様化する過程で、今回の3事例に限らず、かなり以前から多くの学部で生じていたはずである。にもかかわらずその解明が未着手であったのは、専門学部制を中心とした考察や学士課程に関わる政策を前提にした視座にとどまり、三者の相互連関のダイナミズムを扱う発想が乏しかったためである。本稿で解明した事実は、現場の実践者からみれば経験済みの事柄だが、当事者に確認しつつ各資料の情報を子細に接合しながら比較検証も加えることで、政策を絶対視せずに相対化し、かつ拡がりのある実践的意義を有する、従来にはない学士課程教育の1つの研究領域を切り拓くものである。

専門分野の凝集性が低い非伝統的学部では、特定の専門に基づく教育課程編成は困難で¹⁴⁾、DP

すなわち教育目標を予め設定あるいは想定しつつ教育課程を編成せざるを得ない。緩やかな専門学部制の下では、それが意味で必然なのである。しかし教育目標の設定が、学生や社会からの要求のみに基づいて行えるかといえば、それは違う。学内に存在する他の学部の特性、学内にいる教員集団の専門分野とも、教育目標は分かちがたく結びついている。それゆえに、逆説的ながら、学修経路や履修枠組みに工夫を凝らし、学内の文脈や資源の影響が大きく及ぶことを避ける工夫も凝らされている。3学部の名称が類似しつつも全く異なる教育課程となっているのはそのためである。

今回の3事例は、図1の①や②の想定とは異なる教育課程の作り込みが行われており、類似の改組新設学部でもその可能性が高い。①は専門分野の凝集性が教育課程を規定しているため、DPやCPは後付け的となりやすく、それを回避する意味からも②の教教分離方式が推奨されている。しかし、改組新設を伴う非伝統的学部、つまり緩やかな専門学部制の下では、そもそも①と②の双方の要素を含む対処(③)が前提として要求される。しかもそれは、教育課程編成をめぐる理想的帰結などではなく、むしろ状況依存的な必然であり、かつ専門学部制を解体したものでもないのである。

【注】

- 1) もっともこの背景には、人事管理という経営上の要因も少なからず影響を与えている。
- 2) 学校基本調査によれば、学部の種類は1990年の98から2014年の457に増えている(4.7倍)。2011年の同調査では、学部の種類の内訳は、学部数が3桁(100学部以上)存在するのは経済、工、文、法の4種類、2桁は36種類、1桁が453種類である(それぞれ0.8%、7.3%、91.9%)。総学部数に占める各種類別の学部数の割合でみると、それぞれ22.2%、43.5%、34.3%となる。さらに、学部数が1つ、つまり、その学部名称を冠した学部が1つしかない学部は170に及ぶ。
- 3) 学部・専門分野・進路の三位一体構造の崩壊は1970年代から進行していたとの指摘もあり(竹内, 2002)、制度変更や経営行動が加わることで、そうした崩壊は加速している。
- 4) 新規採用の定義は、当該学部の設置申請時に学内にいなかった者である。新学部設置に向けて前以て人事が行われることがあるが、「準備室」のように組織名称に明示される例を除けば、所属情報のみからでは判別できないため、設置申請時の所属で判定した。
- 5) 「教員名簿」及び後出の「基本計画書」は高等教育企画課大学設置室のウェブサイトにて一定期間公開されるが、本稿執筆現在においては、ともに掲載取りやめとなっている。分析に用いた各ファイルは、2017年10月31日現在で確認したものである。
- 6) 基本計画書には、各教員の担当授業科目の、担当割合(1人で担当していれば1、2人で担当していれば0.5)が記載されている。この数字の科目区分ごとの総計を分母、新規採用者の担当分を分子として算出した。
- 7) 3事例の記述は資料ベースの考察に加え、各事例の学部長等への聴取調査を複数回実施し、内容の確認を経ると同時に、必要な解釈上の修正も行っている。調査実施日は、山口が2017年4月21日と2018年10月12日、長崎が2017年5月12日と2018年10月23日、福井が2017年8月7日と2018年10月10日である。

- 8) 新学部設置準備室及び留学生センターの教員は、新学部設置を見越した前倒し人事であり、それを考慮すると新規採用による社会科学系の強化傾向がより鮮明となる。
- 9) 比率に幅があるのはコースによって要件が異なるためである。
- 10) 福井新聞（2014年8月6日付）や、福井商工会議所連合会（2014）が2013年に行った福井大学における人材育成に関する要望等に文系人材のニーズや期待が伺える。
- 11) 「GO GLOBAL JAPAN（経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援）」事業を指す。福井大学は特色型（取組部局は工学部、工学研究科）で採択されている（日本学術振興会、2012）。
- 12) 自由度の高さというメリットがある反面、3事例はいずれも小規模なために、若手教員がいきなり学部運営に関与せざるを得ないという、管理運営面上の課題も生じている。
- 13) 平成31年（2019年）度入学者から5コース制へと変更された。
- 14) この困難さは、これらの学部の卒業生の受け皿ともなる大学院を構想する際にも直面する、重層的な問題である。

【参考文献】

- 天野郁夫（2013）『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会。
- 有本章編（2003）『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
- 井田正明・野澤孝之・芳鐘冬樹・宮崎和光・喜多一（2005）「シラバスデータベースシステムの構築と専門教育課程の比較分析への応用」『大学評価・学位研究』第2号，87-96頁。
- 岡本吉央・田中佑人・鈴木雄治郎・佐藤一豊・藤垣裕子（1999）「カリキュラムの学際性を計量する：カリキュラムの数量的分析の試み」『研究・イノベーション学会 年次学術大会公演要旨集』第14回，302-307頁。
- 金子元久（2016）「大学組織と教育組織」『IDE』Vol.578，4-11頁。
- 金城正英・木村堅一（2012）「地方大学の教育改革：名城大学における学部・学科制から学群制への移行を事例として」『名城大学紀要』17，103-110頁。
- 国立教育政策研究所（2016）『大学の組織運営改革と教職員の在り方に関する研究最終報告書』。
- 清水畏三・井門富二夫（1997）『大学カリキュラムの再編成：これからの学士教育』玉川大学出版部。
- 関正夫（2006）「カリキュラムの改革に関する研究の回顧と展望」『大学論集』第36集，31-67頁。
- 竹内洋（2002）「大学院時代のために戦前型専門学部制の改革を」『IDE』Vol.436，24-27頁。
- 日本学術振興会（2012）「8 福井大学構想概要」『採択事業一覧タイプB（特色型）』（https://www.jsps.go.jp/j-ginzai/data/shinsa/h24/ginzai_gaiyou_b08.pdf）<2018年10月28日アクセス>。
- 野村康（2017）『社会科学の考え方—認識論，リサーチ・デザイン，手法』名古屋大学出版会。
- 濱中義隆（2005）「学位に付記する専攻分野の名称の氾濫」『IDE』Vol.473，62-68頁。
- 深堀聡子（2017）「学位プログラム化の要件—大学教員のエキスパート・ジャッジメントの涵養」『京都大学高等教育研究』第23号，85-96頁。
- 福井県商工会議所連合会（2014）『福井県商工会議所連合会平成25年度事業報告』。

Organizational Reform and Reconstruction of Undergraduate Education at National Universities: The Interrelationship between Disciplines, Faculty Arrangement and Curriculum

Naoyuki OGATA *
Shinji TATEISHI **
Takeshi KUSHIMOTO ***

The purpose of this article is to propose a new framework for analyzing undergraduate education in non-traditional faculties through consideration of the interrelationship between disciplines, faculty arrangement and curriculum. In contrast to traditional faculties, non-traditional faculties are grounded on competencies that they try to inculcate in their students, rather than introducing students to a single discipline. The emergence of these new non-traditional faculties demands a new perspective to understand the construction of undergraduate education.

This article takes three non-traditional faculties of humanities and social sciences in three national universities as case studies. All of them were reorganized after 2014, and differ enough to warrant a comparative study. Case studies were conducted in two ways. First, the faculty arrangement and curriculum of each case were analyzed quantitatively based on their official application forms for reorganization. In terms of faculty attributes, their majors and former affiliations were identified. On curriculum, the number of courses offered, the ratio of courses taught by freshly hired faculty, the ratio of compulsory courses, and the categories of compulsory courses were considered. Second, field surveys of the case study faculties were implemented to interpret the interrelationship between the different factors revealed through the quantitative analysis. Each case faculty was visited twice, and the interviewees contributed to understanding the mechanisms by which undergraduate education was constructed in their institution.

The two strands of analysis suggested that the curricula of non-traditional faculties were organized according to the interrelationship between disciplines, faculty arrangement and the curriculum itself. Although the idea of “degree programs” sometimes assumes that diploma policies one-sidedly determine curriculum, this study shows this is not necessarily the case even in non-traditional faculties.

* Associate Professor, Faculty of Education, Kagawa University

** Senior Researcher, Department for Higher Education Research, National Institute for Educational Policy Research

*** Associate Professor, Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University