

人文・社会分野における授業内容の標準化をめぐって

——平成 29 年度全学共通教育カリキュラム改革の意義と課題——

教育センター准教授 たけだ げんゆう
武田 元有

はじめに

鳥取大学の全学共通科目（基幹科目）の人文・社会分野は、平成 29（2017）年度のカリキュラム改革によって自由選択から選択必修へと変更された。まず同年度には地域学部・医学部（生命科学・保健学科）・農学部の入学生に導入され、続く施行 3 年目の平成 31（2019）年度から工学部の入学生にも適用された結果、湖山地区の全ての学部で必修選択への移行が完了した。この改革を実現する上で、教員の側に求められた対応は大きく分けて 2 つある。1 つは量的なもので、受講生の増大に対応するべく授業科目の開設を増やすこと、もう 1 つは質的なもので、増設した授業科目の内容を統一すること（＝共通化・標準化）、である。このうち前者の量的増設の問題は、円滑な履修登録の維持（抽選落ちの回避）に不可欠なもので、その現状については既に検証したため（拙稿「平成 29 年度全学共通科目カリキュラム改革の成果と限界——人文・社会分野における選択必修化の意義——」本誌・第 24 号 2019 年）、今回は後者の質的統一の問題を考察したい。

以下、〔Ⅰ〕本学の教養教育における改革の経緯、〔Ⅱ〕文部科学省・中央教育審議会の各種答申に見る教育改革の動向、〔Ⅲ〕中国・四国地区における大学教育研究会（第 66 回・平成 30 年度）での議論に目を配りながら、授業内容の標準化・共通化の是非、あるいは意義と課題を確認したい。なお今回の分析では、筆者の専門分野である「歴史学」の事例を主に取り上げるが、同じ人文・社会科学でも学問分野によって状況は異なることはあらかじめお断りしておきたい。

〔Ⅰ〕鳥取大学における教育改革の経緯と授業内容の平準化

まず本学における教育改革の経緯と授業内容の標準化をめぐり議論を確認しておきたい。以下、(1)改革の背景、(2)改革の是非をめぐり議論、について順次検討しよう。

(1) 鳥取大学における教育改革

平成 3（1991）年度の大学設置基準の改正＝「大綱化」（教育課程編成の自由化）を契機として、鳥取大学の教養教育は概ね次の 3 つの段階を経て再編された（詳しくは、拙稿「全学共通科目における人文・社会科学の現状と課題」本誌・第 21 号 2016 年）。

① 平成 13（2001）年度改革：主題科目の導入

鳥取大学では平成 7（1995）年 3 月をもって一般教育に専従する教養部が廃止された（ちなみに

以後の一般教育を調整する機関として、同年4月に「大学教育総合センター」が設置され、また教養教育の方向を調査・研究する媒体として、同年度末に本誌『大学教育研究年報』が創刊されたのである。この点について、拙稿「『大学教育研究年報』20年の歩み」本誌・第20号(2015年)。また全学出動体制のもとで、学部の教員も教養教育に参加することになったが、これまで個別的・先端的な専門科目に従事してきた学部教員の間では、新たに体系的・普遍的な一般教育＝「学科目」を担当することへの抵抗は大きく、いかにして教養教育の安定的な運営をはかるかが大きな課題となった。このため平成13(2001)年度の改革では、学部教員の積極的な授業担当を促すため、新たな「全学共通科目」の柱として、担当教員の専門性を反映する「主題科目」(主題A：学問の世界、B：現代の課題、主題C：人間と文化、主題D：人間と環境、主題E：自然と技術、主題F：心身と健康)が導入された。以後6種の主題のもとで、古典的なものから先端的なものまで、様々な問題を扱う多彩な授業科目が開設され、十分な開設科目の確保という運営体制の問題は解消されたとと言える。その反面、提供される知識・情報は個別的・断片的なものに偏りがちであり、体系的・総合的な教養を身につけさせることが新たな課題となった。

② 平成21(2009)年度改革：基幹科目の導入

このため続く平成21(2009)年度の改革では、個別的な「主題科目」を中心とする体制が見直され、体系的な「学科目」を中心とする体制への復帰がはかられている。教養部時代に見られた「○○学」というオーソドックスな名称の科目が「基幹科目」として復活し、中心的な位置を占める一方、従来の「主題科目」は、こうした古典的・伝統的な科目では捕捉し得ない先端的・個別的な分野の知見を深める機会として、副次的・補完的な役割を与えられた。こうした対照的な「基幹科目」・「主題科目」の組み合わせによって、広く深い教養を身につけることが期待されたのである。だがこの改革は教員の側による科目の「開設」＝供給に関する変革という性格が強く、学生の側による科目の「履修」＝消費については、各自の主体的な問題関心・自主的な判断能力を尊重する自由選択が維持された。このため選択方法によっては、体系的な「基幹科目」を意図的に回避しながら、断片的な「主題科目」を集中的に履修することによって、卒業要件の単位をそろえることも理屈の上では可能であって、改革の趣旨が骨抜きにされる危険もあった。

③ 平成29(2017)年度改革：選択必修の導入

こうした欠陥を解消するために実行されたのが、平成29(2017)年度の改革である。この改革では、単に教員サイドで体系的な基幹科目を開設しただけで満足するのではなく、あわせて学生サイドでもこれらの科目を体系的に履修させることがめざされ、その手段として従来の自由選択に代わって選択必修が導入された。この結果、いずれの学部の学生も、人文科学では「哲学・倫理学」「文学」「心理学」「芸術学」から2科目(4単位)、社会科学では「憲法学」「政治学」「経済学」「歴史学」から2科目(4単位)、以上合計4科目(8単位)を修得することが義務付けられた。またこれら8つの授業科目の担当教員は、受講者として本学の圧倒的な多数を占める理系の学生を想定しつつ、授業内容を自身の研究領域に偏向した狭く深い個別的・専門的な問題によって組み立てるのではなく、むしろ当該の学問領域に関することをひと通り修得できるよう、広く浅い一般的・基礎的な事項を中心に編成することになった。このように、平成21年度改革を通じた教員側の体

系的な科目開設、平成 29 年度改革を通じた学生側の体系的な科目履修、これらを両輪として、体系的・組織的な教養教育の体制が整備されたのである。

だが人文・社会の選択必修化を維持してゆくには、冒頭で示したとおり、教員側では次の 2 点に対処する必要が生じた。いま一度付言すれば、1 つは授業科目の量的な増設であり、選択必修の対象となった授業科目では受講生の増加が予想されたため、多くの学生を収容できるよう開設クラスを従来よりも大幅に増設し、教科集団の教員が総出で分担しながら授業科目を開講することになった。もう 1 つは授業内容の質的な統一であり、クラス数を増設する手段として、複数の教員が同じ授業科目を並行して開設したり（月曜は A 教員、火曜は B 教員など）、あるいは複数の教員が同じ授業科目を年度交代で担当したりすることになったが（今年度は A 教員、来年度は B 教員など）、「授業内容については、開講年度・担当教員に関わらず同じ内容で、学生に対し統一的・共通的な教育を保証することを原則とする」とされた。

（2）授業内容の標準化

次に授業内容の共通化・標準化の是非をめぐる学内の議論を振り返りたいが、この点については文系教員と理系教員との間で、明らかに見解の違いが存在しており、以下順に確認しよう。

① 文系教員

今回の改革で選択必修の授業科目を担当することになったのは、当然ながら人文・社会を専門とする文系の教員、なかでも地域学部の教員であって、科目増設・内容統一を求められたのもこれらの文系教員である。文系教員は、授業内容の標準化に対して強い懸念を示している。すなわち、「たとえ教養科目であっても、高等教育たる大学の授業科目である以上、担当教員の専門分野を踏まえて、授業内容を組み立てるべきである。誰が担当しようとも同じ授業内容を提供するというのは、高等学校までの原則である」、「教養教育の目的は、あくまで学問領域に固有な思考方法の修得にあって、その手段としていかなる問題を具体的な対象として取り上げるかは、実はそれほど重要ではない」、「高等学校で十分学習してこなかった学生に最低限必要な知識を身につけさせるというのは、『教養基礎科目』の役割である」、といった意見が示された。

なかでも、筆者の専門分野である「歴史学」は、まず地理的には日本史・東洋史・西洋史、また時代的には古代史・中世史・近代史、さらに方法的には文化史・経済史・法制史などに区分され、それらの組み合わせによって、古代日本文化史、中世東洋経済史、近代西洋法制史など、様々な研究領域が存在する。このため歴史学の場合、そのような各自の守備範囲を越えて、全ての担当教員が同じ内容を講義するようなことはせず、たとえ同一名称の授業科目であっても、担当教員の専門分野に基づく独自の内容を編成するのが慣例であり、またそうした多様性こそ歴史学の特性としてむしろ重視される傾向さえある。同様な問題は人文系の「文学」などでも見られるものであり、授業内容の統一をめぐるのは、「英文学・西洋史の教員が、国文学・日本史を教えたり、古典文学・古代史の教員が近代文学・現代史を教えたりするのは困難である」、「中学の『歴史』が高校の『日本史』・『世界史』へと細分化していくなかで、大学で再び日本史・世界史を融合した『歴史学』へと逆行するのは意味がない」、等々の意見が表明された。

② 理系教員

これに対して、人文・社会の選択必修化と授業内容の標準化を強く求めたのは、理系教員である。理系教員がこの動きを支持したのは、彼らが預かる理系学生に対する教育効果を期待したからであった。すなわち、「教養教育は理系の学生も多く履修する。受講者として文系学部の学生のみ想定していればよい専門科目とは根本的に性格が異なる」、「授業科目の名称が同じであるのに、曜日・年度によって担当教員が変われば、授業内容も変わるというのは、学生にとって不公平ではないか。いつでもだれでも同じ授業内容を提供することが公平と言えるのではないか」、「自然科学では、どの年度にどの教員が担当しようとも、授業内容は常に同じである。物理学で教える基本事項や法則は、誰が教えても同じものだ。どうして文系科目では担当教員によって教育内容が違うのか」、「確かに専門科目なら自分の専門外のことを教えるのは難しいと思うが、教養教育なら可能だろう。現に自分は有機化学が専門なのに、教養教育では無機化学も教えたものだ。だから西洋史の教員が日本史の事柄を教えることもできるはずだ」といった意見があった。

文系・理系科目の特性を無視した乱暴な議論も散見されるが、それでも全体として、文系教員の反対があくまで教員自身の都合からなされているのに対して、理系教員の賛同はむしろ学生目線からなされていることは、主張の動機における大きな違いとして注目される。

③ 標準化の現状と弊害

授業内容の標準化をめぐる議論は膠着したが、様々な折衝・調整を経て、最終的には標準化の方向で改革が進められることになった。このうち「文学」・「歴史学」については、日本関係・外国関係の教員が、オムニバス方式で授業内容を編成することで妥協がはかられた。その利点として、まず内容面では、1つの授業科目を通じて日本・外国両者の内容をまんべんなく学ぶことができるようになったこと、また形式面では、毎年同じメンバーで授業科目を担当する限り、基本的に毎年同じ授業内容を提供できるようになったことが挙げられる。

だがこうしたオムニバス方式の授業運営は、同時に深刻な問題も内包した。まず内容面では、例えば「歴史学」の場合、全15回の授業を4人の教員が3-4回ずつ担当した結果、理念的には現代世界を理解するという統一テーマを掲げつつも、実質的には各自の専門領域に関するテーマの寄せ集めという印象は否定できず、体系的・一般的な基幹科目として開設されながら、むしろ個別的・具体的な主題科目としての性格が強いと言える。また形式面では、選択必修科目として大量の学生を受け入れられるよう、本来は複数クラスの並行開設が望ましいにもかかわらず、担当教員4人全員に都合がよい曜日・時間をすりあわせる必要から、半期1コマしか開設されず、学生の履修計画には不都合をきたしている。さらに運営上の問題として、オムニバス形式は4人のメンバーが全員そろって初めて内容的な全般性、形式的な同質性を保つことができるため、いずれかのメンバーが欠けた瞬間にこうした特性を失うという致命的な欠陥がある。現に令和2年度には1名が健康上の理由で脱落、令和3年度には1名が退職、もう1名は学部業務の多忙で継続が困難になりつつあり、4人体制のオムニバス方式は早くも崩壊の危機に瀕している。

こうして平成29年度の改革における授業内容の質的な統一は、学部教員の授業担当を制約することによって、もう1つの課題である開設科目の量的な増設を阻害し、構造的な矛盾を抱えていた

と言える。このため令和元年度の共通教育推進委員会は、人文・社会分野の教科集団代表からなるWGを組織し、同一科目・同一内容の原則を再考した結果、授業内容の標準化を維持するか、個性化を容認するか、各教科集団の判断に委ねることになった。この方針は令和2年度の共通教育推進委員会で承認され、令和3年度の開設授業から適用されることになった。

〔Ⅱ〕文部科学省・中央教育審議会の答申と高等教育の動向

次に平成29年度の改革を、全国的な教育改革の流れのなかに位置付けることによって、その意義を把握しよう。以下、(1)教養教育の編成と、(2)質的な保証の2点から考察したい。なお以下の引用は文部科学省HPで公開されている各種答申の原文(本文及び要旨)によるが、太字の強調部分は引用者による。また一般に各種答申の巻末には教育改革の経緯を概観する付録が添付されており、小稿では最新の平成30(2018)年11月の答申(後述)の補論1「中央教育審議会等と関連政策の歩み」を参照してある。

(1)教養教育の在り方

まず文部科学省・中央教育審議会の答申を振り返り、本学の改革の位置を検討しよう。

① 戦後改革：一般教育の創設

新制大学の教育課程を規定した昭和23(1948)年1月の文部省文書「日本における高等教育の再編成」は、以後40年続く高等教育の骨格として重要であるが、本学の教育改革には原点回帰の傾向も見られるので、簡単にその内容を確認しておこう。この文書によれば、高等教育の役割は、「学生がその大学課程の期間中に**社会科学・人文科学・自然科学という人類思考の三大部門における方法と業績とに関し何等かの知識を獲得**するように保証することにある。それ故に大学の最初の2年間における課業は主としてこの三つの部門の広い基本的な科目で構成されなければならない。・・・この2年間は学生達にとって知的興味の発見に、また進んだ専門研究の基礎を得るために、頗る重要な期間」である。

このように新制大学においては、単に専門分野だけではなく、広く人文・社会・自然科学を学ぶことに大きな意義が与えられ、時間の点でも、大学4年間の半分にあたる前半2年間でこれら「一般教育」に専念する特別な期間として配分されたのである。この体制に対応するため、専門教育を扱う学部とは別に、多くの国立大学は一般教育を担う専属の組織として教養部を設置することになった。なお鳥取大学は1949年に創立(去る2019年度は本学創立70周年であった)、教養部は1967年に設置されている。

ちなみに「一般教育」という名称は、戦前の旧制高校における「教養教育」が特権的な少数エリート養成を目的としていたのに対して、戦後の新制大学では、広く一般市民に開かれた、民主的な教育を目指すという崇高な理念に由来している。だが実際には、学部の高度な専門教育に比して、教養部の広く浅い一般教育を高校教育の二番煎じとして軽視する傾向が高まり、昭和38(1963)年・46(1971)年の中央教育審議会答申、続く昭和59(1984)－62(1987)年の臨時教育審議会・第一次～第四次答申によって、一般教育・専門教育の区分の見直し、教育課程の弾力化・開放化が

強く求められることになった。この動きが 90 年代の一大変革へとつながる。

② 1990 年代：一般教育の廃止＝軽視

大学教育をめぐる以上の要請に対処するため、中央教育審議会の下部組織として、昭和 62 (1987) 年に「大学審議会」が設置され、1990 年代に一連の答申をまとめている。

まず平成 3 (1991) 年 2 月の「大学教育の改善について」は、幅広い教養を身につける機会として一般教育の意義を是認しつつも、「一般教育の理念・目標と実際との間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向も見受けられる。このような一般教育の理念・目標が大学教育全体の中で実質的・効果的に実現されるよう、カリキュラム及び教育体制の改善が求められている」とし、一般教育・専門教育の区分の廃止を提言した。

かくして同年 6 月に大学設置基準が改正され、各大学は科目区分・単位内訳・教員編成を自らの教育理念に基づいて自由に設定することが可能となった。以後多くの国立大学において自律的な一般教育は縮小され、その実施母体であった教養部も廃止の動きが進む。鳥取大学では、平成 6 (1994) 年に体系的な「一般」、専門的な「特定」、学際的な「総合」の科目区分が導入され、平成 7 (1995) 年に教養部は廃止された。

課程編成の自由化と教養部の廃止は、建前では独自の教育課程の実現を目指すものであったが、現実には教養単位の削減と責任母体の不在によって、むしろ教養教育の縮小を加速した。こうした教養教育の衰退に対する危機感から、平成 9 (1997) 年 12 月の「高等教育の一層の改善について」は、「現在、多くの大学等で、いわゆる教養教育と専門教育との有機的な連携に配慮した一貫教育に向け、カリキュラム改革が進められている。しかしながら、その過程で、**教養教育が軽視されているのではないかとの危惧**がある」。そもそも「平成 3 年の大学審議会答申は、一般教育の理念・目標の実現が一層必要になっているとの認識の下に、これが大学等の教育全体の中で実質的・効果的に実現されるよう、カリキュラム及び教育体制の改善を求めた」のであって、この答申を踏まえた大学設置基準の改正でも「**教養課程の編成に当たって・・・幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するように適切に配慮しなければならない**」と規定している以上、「**教養教育の重要性は一層増していると考えられる**」と指摘し、あらためて教養教育の意義を強調したのである。その際、教養教育の目的として、単なる客観的な知識・情報の修得にとどまらず、主体的な思考・判断能力の育成が求めていることが留意される。

こうした教育目標の知識修得から能力育成への転換は、平成 10 (1998) 年 10 月の「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」(＝「21 世紀答申」)において明示され、「今後、我が国のシステムはあらゆる面において従来の追い付き型のシステムから、世界の先駆者として自ら先頭に立って時代を切り拓いていくことのできるシステムへと大きく転換していかなければならない。このような我が国の状況や将来の社会状況の展望等を踏まえると、今後、高等教育においては・・・変化が激しく不透明な時代において「**主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力**」(課題探求能力)の育成を重視することが求められる」としている。

こうした 1990 年代における一般教育の再編に対応するため、本学では平成 13 (2001) 年度の教

育改革によって「主題科目」を中心とする「全学共通科目」が導入された。前述したように「主題科目」は6種の主題に関して学部教員が専門分野に基づいて講義するものであって、これによって幅広い知識とともに、様々な学問分野に特有な思考方法を修得させ、「21世紀答申」の提唱する「課題探求能力」の育成を目指したと言える。

なお本学における最初の本格的な改革が21世紀までずれ込んだ背景としては、教養教育の再編を主導すべき旧教養部の多くの教員、とりわけ人文・社会分野の教員は教育学部に分属したこと、このころ教育学部は、折しも少子化に伴う教員需要の減少から1999年度に教育地域科学部へと改組されたため、当時教員の間では専門課程・人員配置が重大な関心事であって、教養教育の問題に十分な関心が払われなかったことも関係していると思われる。

③ 2000年代：教養教育の復活

平成13(2001)年の中央省庁再編によって文部省は「文部科学省」へと改組、大学審議会は中央教育審議会の「大学分科会」へと再編され、以後後者が答申の主体となる。

まず平成14(2002)年2月の「新しい時代における教養教育の在り方について」、及び平成17(2005)年1月の「我が国の高等教育の将来像」(＝「将来像答申」)によって、教養教育の意義付けはさらに高まり、前者では学士課程の本務として教養教育を重視し、専門教育は大学院で行うべきこととされた。従来は、全学的な教養教育に対して、各学部の専門教育は次元の異なるものと観念されてきたが、これによって学部教育も広い意味での教養教育として捉えられることになったと言える。また後者の「将来像答申」では、高等教育の目的として、エリート養成から大衆教育＝「21世紀型市民」の育成への転換が提起されている。教養教育の内容としては、いずれの答申も「理系・文系、人文・社会・自然といった、かつての一般教育のような従来型の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や単なる入門教育ではなく、**専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法等の知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養に努めること**」を指摘している。

また平成20(2008)年12月の「学士課程教育の構築に向けて」(＝「学士課程答申」)は、教育課程の自由化や学生の多様化によって教育水準の低下が懸念されるなか、高等教育としての水準＝国際的な通用性を維持するため、3つのポリシーの策定を求める一方、教養教育に関しては、第2章「学士課程教育における方針の明確化」において次のように指摘している。すなわち、「これまで大学設置の規制を緩和したり、機能別の分化を促進したりすることで、個々の大学の個性化・特色化を積極的に進めてきた結果、大学全体の多様化は大いに進んだ」が、「**学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべきではないか**という課題は必ずしも重視されなかった」こと、また科目開設に関しては、「**内容・配列に関して個々の教員の意向が優先され、必ずしも学生の視点に立った学習の系統性や順次性などが配慮されていない**」こと、履修制度として「**多様な科目から場当たりの選択がなされる、あるいは中核となる科目の位置付けが曖昧であるならば、学生の学びは、狭く偏る**」こと、等々が問題であるとしている。

また運営体制に関して、「大学設置基準の大綱化以降、国立大学を中心に、基礎教育や共通教育の担い手であった教養部が改組され、その多くが廃止された。この改革は、旧教養部等の教員に限

らず、多くの教員が基礎教育や共通教育に携わることを目指すものであったが、現実には、**個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向**があることが指摘されている。

このように 2000 年代には「各分野の教育における最低限の共通性」を無視した科目、「個々の教員の意向を優先」した科目が強く批判されるようになったが、本学の全学共通科目を構成する「主題科目」は、基本的に授業科目の開設方針・内容編成を全て担当教員の自由な判断・裁量に委ねるものであったから、まさしく「学士課程答申」が疑問視する科目そのものであった。この問題に対応するため実行されたのが、本学の平成 21（2009）年度改革であったと言える。既述の通り、平成 21 年度改革の特質は、個別的な「主題科目」の乱立を見直し、体系的な「基幹科目」を中心とする教養課程を編成したところにある。だが基幹科目として開設される授業科目の内容それ自体は、依然として担当教員の裁量に委ねられたから、この意味ではなお「教員の意向を優先」するものであって、したがって同一の「分野における最低限の共通性」もその後の課題とされた。またこの時の改革は科目開設に重点を置き、履修制度には手を付けなかったから、「学士課程答申」が指摘する「場当たりの選択」も課題として残った。

④ 2010 年代：教養教育の質的保証

最後に 2010 年代を見ると、平成 24（2012）年 8 月の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（＝「質的転換答申」）は、学位プログラムを単位とした体系的な教育課程の編成を提言したのであるが、ここでは以下の指摘が注目される。すなわち、科目開設に関しては、「往々にして大学の**授業科目は個々の教員の責任に委ねられ、教員の専門性に引きつけた授業科目の設定が行われてきた**が、学士課程教育の質的転換のためには、教員全体の主体的な参画による教育課程の体系化と並んで、**授業内容やその実施に関わる教員の組織的な取組**が必要である」こと、「学士課程教育を**各教員の属人的な取組**から大学が組織的に提供する体系立ったものへと進化させ、学生の能力をどう伸ばすかという学生本位の視点に立った学士課程教育へと質的な転換を図るためには、**教員中心の授業科目の編成から学位プログラム中心の授業科目の編成への転換**が必要である」こと、である。

続く平成 30（2018）年 11 月の「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」（＝「グランドデザイン答申」）が現時点では最新のもので、自分は既に退職済だが、今後 20 年間にわたって効力を持つのだという。当該答申は、高等教育改革の方向として何よりも「**学修者本位の教育の実現**」を提唱しており、「教育の質を保証」する上での障害として、「カリキュラム全体の構成や、学修者の知的習熟過程等を考慮・把握することなく、**単に個々の教員が教えたい内容が授業として提供され、教育課程内の位置付けや水準などを含めて体系的なカリキュラムが意識されていない**」ことが批判されている。

この「グランドデザイン答申」の求める「学修者本位の教育」を実現する管理運営体制として「**教学マネジメント**」なる概念が創出され、そのガイドラインとして、令和 2（2020）年 1 月に「**教学マネジメント指針**」が公表された。この指針は、既に従来各種答申によってその都度提起されてきた様々な教育改善の方策・手段を、あらためて体系的・総括的に整序し直したもので、必ずしも新

規の手法を発案している訳ではない。この指針でも、上記答申を受けて、「学修者本位」の発想が重視され、「供給者目線を脱却」し、「学修者目線で教育を捉え直す」必要が繰り返し強調されている。

以上のように2010年代に入ると、「教員の専門性に引きつけた授業科目」、「教員中心の授業科目の編成」、「単に個々の教員が教えた内容」の授業科目の開設が「供給者目線」として否定され、開設方針・授業内容はあくまで学位プログラムに則して吟味されるべきことが「学修者目線」として提言されている。これらの論点は、授業内容の統一をめぐる本学の議論において、理系教員が要求していた路線＝授業内容の共通化と調和するところがあり、文系教員が主張した方針＝授業内容の自由化はこれらの答申の方向に逆行しているように見える。こう見てくると、確かに本学における平成29(2017)年度の改革＝授業内容の共通化・標準化は、これらの答申が提起する教育改革の流れに沿うものであった。なおこの改革の本丸であった選択必修の導入は、2000年代の答申が批判していた「場当たりの選択」を遅ればせながら解消するものであったから、本学の教養教育は当該改革をもって各種答申の提起する方向に到達したと言えよう。

(2) 質保証の在り方

次に質保証の観点から、授業内容の標準化がもつ意義を検討したい。1990年代の大学教育の自由化によって、文部省の事前審査＝設置認可制度が緩和される一方、18歳人口の減少と大学進学率の上昇によって、入学する学生の多様化・学力低下が進むなか、2000年代には高等教育の水準をいかにして維持してゆくかが大きな課題となった。その手段として各種の事後評価が行われるが、これには大きく3種が存在する。以下順次確認しよう。

① 機関別認証評価

平成14(2002)年8月の「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」によって、文部科学省の形式的な事前審査＝設置認可制度と、認証評価機関の定期的(7年以内)な事後評価との二本立てで、高等教育の水準を維持してゆく体制が整備された。この規定にしたがって鳥取大学も平成19(2007)年に最初の認証評価を受けたが、ここで注目したいのは、教育関係の評価基準の1つとして、「**授業は教員の研究活動を踏まえたものか**」という項目が存在していたことである。この観点からすれば、授業内容の標準化をめぐる文系教員が主張した如く、授業内容はあくまで担当教員の専門分野・研究業績を踏まえて設計することが必要になる。逆に、専門分野がそれぞれ異なる複数の教員が同一内容の(したがって専門外の内容も含む)授業科目を開設することは、無免許運転のようなもので、是正を求められる可能性があった。したがって認証評価の観点からすれば、授業内容の標準化は大きな問題をはらんでいたのである。

ところが、平成26(2014)年に鳥取大学が2回目の認証評価を受審した際、チェック項目が前回とは微妙に異なり、なかでも上記の「**授業は教員の研究活動を踏まえたものか**」という評価基準は、新たなチェック項目から抹消されていた。当該項目の抹消がいかなる理由によるのかは定かでないが、ともかく認証評価機関がいまや研究業績に裏付けられない教育活動も容認している以上、理系教員が主張するように多少の専門分野の違いは度外視して授業科目を担当することは制度的に可

能になっていると言えよう。

② 分野別認証評価

上述の機関別認証評価が、教育機関を単位として実施されるのに対して、分野別認証評価は教育分野を単位として行われる。実際的には法科大学院など特定の教育分野に特化した組織が受審するため、総合大学である本学にとって直接関係はない。だがこの問題をめぐる議論は授業科目の内容を検討する上で留意すべき要素を含んでいる。

まず文部科学省は、平成 20 (2008) 年の「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」(依頼)によって、最近話題の「日本学術会議」に対して「教育課程編成上の参照基準」なるものの策定を依頼している。これを受けて学術会議は平成 22 (2010) 年の「大学教育の分野別質保証の在り方について」(回答)をとりまとめ、「(学士課程答申では)『**各分野の教育における最低限の共通性**』の確保が課題であるとの認識も示されている。このことを敷衍すれば、個別の分野の教育には、それを**他の分野の教育と区別する固有の特性**が存在するはずであり、その核となるものを明確化し、しっかりと保持するようにすべきである」と指摘している。なお、ここで言う共通性とは、あくまで学問分野としての共通性であって、授業内容の共通性まで要求している訳ではないことに留意しておきたい。

続いて学術会議は平成 26 (2014) 年に「大学教育の分野別質保証委員会」を設置し、教育・学問分野ごとの参照基準の策定にとりかかり、令和 2 (2020) 年現在で合計 32 の学問分野について参照基準が公表されている。この参照基準の意味について、以下の点に留意したい。

まず参照基準の効力であるが、決して初等・中等教育の「学習指導要領」に相当するものではなく、むしろ「教育課程の編成が上記のようなプロセスを経てなされるべきであるとの認識の下に、実際に**教育課程を編成する上で、プロセス全体の参考となるよう提示する**ものであり、個々の授業科目の直接的な開設指針として供するものではない」とされる。また「参照基準は、あくまで一つの『出発点』として、**分野の理念・哲学並びに中核的要素の同定に留まる**ものであり、それにどのように肉付けをし、具体化を図っていくかは各大学の手任せられ」、さらに「教育課程が、独自の体系性と学術的な意義とを備えたものとして、社会や学生に対して十分に説明が可能なものであれば、独自性の高い教育理念を有する大学が、**参照基準を利用しないということも否定されるべきではない**」とされる。要するに、共通性とは抽象的な教育理念レベルで担保されるもので、個々の授業科目レベルにおける具体的な取扱事項についてまで拘束される訳ではなく、後者についてはむしろ大学(担当教員)の判断に委ねられていると解される。

また各分野の参照基準が、「当該専門分野を学ぶ全ての学生が身に付けるべき」ものとして想定する「基本的な素養」に関しては、「単なる学問上の知識や理解に留まるのではなく、人が生きていく上で重要な意味を持つものを、学びを通して身に付けていくという観点に立って同定されることが重要である。個別の分野の専門的な知識や理解は、職業上の専門能力として直接的な有用性を持つ場合もあれば、**状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力**など、普遍的な次元で有用性を持つもの(ジェネリックスキル)を形成すること」に寄与する場合もあるとし、個々の知識の修得とともに、各分野に特有な思考能力の獲得に、有用性の意味を与えている。さらにここ

で言う「有用性」としては、「決して**短期的・直接的な有用性だけを意味するものではない**ことを強調したい。価値や倫理、あるいは、世界認識を支える知的な座標軸なども、人が生きていく上で大きな有用性を持つものであり、各分野の審議においては、こうしたことも含めて幅広い検討が行われることが望まれる」として、短期的に通用する時事的・表面的な知識よりも、長期的に通用する古典的・本質的な価値判断・世界認識が重視されている。

以上のように日本学術会議は、文部科学省の提起する「各分野の教育における共通性」について、その必要を認めつつも、参照基準の運用は現場の判断に委ね、また知識修得よりは思考能力の育成を重視している。こうして見ると、授業内容の共通化をめぐるのは、文部科学省・中央教育審議会がその推進に積極的であるのに対して、その諮問を受けた日本学術会議は導入に慎重である印象を受ける。本学でも、理系教員が知識修得の観点から授業内容の統一化を求めたのに対して、文系教員は思考方法の育成を重視して授業内容の共通化に反対するという対立の構図が存在した訳であるが、同じような意見の相違は政府レベルでも認められるのである。

なお、具体例として「歴史学」の参照基準を見ると、「歴史学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」としては、あくまで「**歴史的なものの見方**」、すなわち「我々を取り巻く現在の国家や社会の在り方、そして個としての人間の在り方を、現状固定的にではなく、歴史的に形成されたもの・・・として、**歴史的パースペクティブにおいて考える能力あるいは習慣**」を身に付けることであって、共通的な史的事実の修得＝暗記ではないことが示されている。しかも、こうした歴史学的な見方は、「**単一ではなく、多様であり得る**。それは歴史的なものの見方が客観的なものであると同時に主体的なものであり、個々人の主体的立場により異なり得るからである。例えば、複数の民族や国家を巻き込むような事件や事象に関しては、それぞれの民族や国民によってとらえ方が異なるであろうし、差別に関わる事件や事象の場合は、差別する側と被差別者の側では立場が異なるであろう。個々の人間をとっても、その育ちや環境によって、自らを取り巻く国家や社会に対する立場が異なってくるであろう。したがって、歴史の見方においては、**唯一の正しい答え、すなわち『正答』は存在しない**のであり、自らの立場とともに、他者（他民族、他国民、他人）の立場を理解し、尊重することが重要」としてしている。要するに、歴史学の共通性とは歴史学的な見方を修得することにあるが、その歴史的な見方には共通性がないということになる（共通性がないところが共通性）。なんだか禅問答のようにも見えるが、同様な議論は本学の歴史学教員によっても繰り返し主張されたことであり、理系教員にはなかなか理解されなかったが、当該分野の専門家の間では広く共有されているものと言えよう。

③ 内部質保証

最後に内部質保証の観点から、授業内容の共通化をめぐる議論を検討しておこう。内部保証がでてきたのは、文部科学省の事前審査であれ、認証評価機関の事後評価であれ、第三者の外部評価は客観的である反面、形式的な検証に終始する傾向があるため、実質的な評価としてはむしろ当該プログラムの当事者による主体的な自己点検が求められるようになったためである。この点について「グランドデザイン答申」は、「Ⅲ.教育の質の保証と情報公開」において、「保証すべき高等教育の質」は、「学修者の個々にニーズに基づく観点があるため、一概に言うことはできない」が、「何

を学び、身に付けることができるのかが明確になっているか、学んでいる学生は成長しているのか、学修の成果が出ているのか」などが重要な要素であるとしており、あらかじめ設定された教育目的・達成目標を基準として学生の学修成果を判定すること、これが教育の質を確保することにつながることを示唆している。この考えからすれば、同一名称の授業科目において授業内容を形式的・表面的に統一することが「質の保証」を意味する訳ではなく、むしろ授業内容が同じでも、違っても、当該科目の設定目標を達成するために必要な学習を、時間外を含めて、十分やっているかどうか、質を維持する上での最大のポイントになってくる。

また当該答申を受けた「教学マネジメント指針」では、「授業科目・教育課程の編成・実施」において、学位プログラムレベルでは「**シラバスの記載内容の骨子がある程度統一し、教員個人がそれを具体化し**」たり、「教員間で相互チェックをする機会を設けること等」を提言しているが、特に「同一名称で複数の授業科目が開設されている場合」は留意するべきとしている。また授業科目レベルでは、「各授業科目の到達目標が達成されるよう、シラバスの内容に依拠しつつ、各回の授業を適切に設計し、実施すること」が必要だとしている。以上を換言すれば、同一名称の授業科目であっても、そのシラバスは到達目標など骨子については統一が必要だとはいえ、それを具体化する項目＝授業内容については教員個人の裁量に委ねられているように見える。

いずれにせよ、現在問われている実質的・本質的という意味での質の保証とは、あくまで学修目標の達成（前述の参照基準にしたがえば、各分野の思考方法の体得）によって初めて可能になるのであって、形式的な授業内容の統一化・共通化や、表面的な知識の修得・記憶によって実現される訳では決していないだろう。

〔Ⅲ〕第 66 回・中国四国地区大学教育研究会

最後に平成 30（2018）年度の「中国・四国地区大学教育研究会」における議論を紹介したい。

この研究会は中国・四国地区の大学（国公立・私立・短大を含む）を会員とし、毎年 1 回、国立大学を当番校として行われるもので、教養教育に関する意見交換・情報共有を目的としている。中国四国地区の国立大学は 10 校あるため、10 年ごとに世話役が回ってくるが、平成 30 年度は鳥取大学が当番校であった。研究会は 6 月 2 日（土）・3 日（日）の 2 日間行われ、1 日目は全体でのシンポジウム、2 日目は分野ごとの 7 つの分科会である。このうち「人文・社会科学分科会」では、主催大学である鳥取大学の試みを問う意味でも、授業内容の標準化をテーマの 1 つとして掲げることにした。なお研究会が実施された 2018 年 6 月は、まだ「グランドデザイン答申」が出る前であったが、先行して 2017 年 2 月には中間報告の「今後の各高等教育機関の役割・機能の強化に関する論点整理」が既に公表され、続く 3 月に文科省は「我が国の高等教育に関する将来構想について」諮問しており、2018 年度中に上記の論点整理に則した新たな答申が出ることは予告されていたから、この動きに対応する上でも、授業内容の標準化を検討しておくことは必要と思われた。このため分科会の企画に際しては、あらかじめ承合事項として、会員大学における科目担当・授業内容の状況に関するアンケート調査を行った。その様式は下記の通りである。

人文・社会分科会に関する承合事項

提案大学（ 鳥取大学 ）

回答大学（ ）

分科会では、教養教育における人文・社会科学の知識習得とその実践・応用をめぐって事例報告、意見交換を行う予定です。つきましては、分科会での議論の参考とするため、貴学での状況に関して、下記の質問にお答え下さい。

問1. 授業科目の担当について（複数回答可）。

- ① 特定の教員が、毎年担当している。
- ② 特定の部局（あるいは組織）の教員が、交代で担当している。
- ③ その他

問2. 授業科目の内容について。

- ① 各担当教員の裁量に任される。同じ名称の授業科目でも、担当教員が交代すれば、授業内容が変わることもある。
- ② 担当教員間で調整が行われる。同じ名称の授業科目なら、担当教員が交代しても、授業内容が変わることはない。
- ③ その他

問3. 自然科学と同じく、人文・社会科学においても、授業科目の内容・水準は、年度によって担当教員が交代したとしても、常に同じものであるべきだ、という議論について、どう考えますか。

問4. 人文・社会科学の授業科目は、全学向け教養科目として開設する場合と、文系学部の専門科目として開設する場合とで、どのように差別化するべきであると考えますか。

これに対する回答結果は、以下の通りであった（なお複数選択もあるので合計は一致しない。また自由記述は原文から加工してあり、回答大学の設置形態をカッコ内に示した）。

問1 授業科目の担当について

- ① 特定の教員が毎年・・・・・・・・・・ 23校
- ② 複数の教員が交代・・・・・・・・・・ 4校
- ③ その他・・・・・・・・・・ 6校

問2 授業科目の内容について

- ① 担当教員の裁量、独自の内容・・・・・・・・・・23校
- ② 担当教員で調整、共通の内容・・・・・・・・・・3校
- ③ その他・・・・・・・・・・・・・・・・・・9校

問3 授業内容の統一化・標準化をめぐる

- ① どちらかというとは意的であるもの・・・・合計2校
 - ・教員中心の編成から教育理念に沿った科目編成への転換を検討中である。（国立）
 - ・目的・妥当性が共有できれば難しくはない。（私立）
- ② どちらかというとは批判的であるもの・・・・合計7校
 - ・学問特性を考慮すべき、現実的にも困難。（国立1校・私立2校）
 - ・多様性・差異の否定は大学の存在意義を否定するもの。（私立）
 - ・高等学校の「地歴・公民」の亜流にならないか。（私立）
 - ・教員の合意があれば可能だが、難しいだろう。（私立）
 - ・必要は無い。（私立）
- ③ その他・・・・・・・・・・・・・・・・・・合計14校
 - ・授業科目の開設目的による。導入・必修科目・免許資格関連なら統一性、知識を広げる選択科目なら多様性。（国立3校・私立4校）
 - ・基本的な方向の統一は必要だが、行き過ぎた統一は問題（国立2校）
 - ・教科書の統一は考えられる。（公立）
 - ・質保証としては望ましいが、学生・教員の興味・熱意をそぐ恐れ（私立）
 - ・賛否両論あり。（私立3校）

問4 教養科目・専門科目の差別化をめぐる

- ① 主としてレベルの違い・・・・・・・・・・合計5校
 - ・全学向け教養科目は基本的内容、文系学部の専門科目は発展レベル。（国立）
 - ・受講者の専門やレベルに合わせて、説明や掘り下げる度合いを配慮。（国立）
 - ・教養科目は汎用性、専門科目は専門性。（国立）
 - ・教養科目は広く浅く、専門科目はその逆（狭く深く）。（私立）
 - ・教養科目は理系学生に配慮。だが文系学生の基礎知識も低いので、差はない。（私立）
- ② 主として目的・理念の違い・・・・合計9校
 - ・教養科目は受講者の多様性、専門科目はカリキュラム上の位置付けを考慮。（国立）
 - ・教養教育科目・専門科目の定義付けの違いによる。（国立）
 - ・教養科目・専門科目の教育目標の違いによる。（私立）
 - ・開設目的が違う。このためシラバス・授業方法・テキストも全て違う。（私立）

- ・教養科目は基礎、専門科目は応用、という単純な整理ではなく、CPに基づくすみ分けが必要。また教養科目は他学部生が共に学ぶ環境を活かした差別化も可能。（公立）
- ・教養科目は汎用性、専門科目は養成人材像に対応した系統性。（国立）
- ・教養科目は単独で完結、専門科目は相互のネットワークを形成。（国立）
- ・教養科目は視点・方法の多様性を理解、専門科目は研究手法・分析結果の妥当性を検証するもの。（国立）
- ・教養科目は他分野の知との関係、専門科目は当該分野の体系内での位置付け。（私立）

③ その他・・・・・・・・・・・・・・・・合計9校

- ・差別化する必要は無い。（国立）
- ・レベルの違いだが、現実的には2種類用意するのは困難。（公立）
- ・担当教員が科目の位置付けを理解し、その裁量で判断。（私立）
- ・教養・専門とも文系、このうち教養科目は人間的素養の形成。（私立）
- ・全学で開講する場合は身近なテーマに近づける工夫。（私立）
- ・教養科目では高校まで修得すべき内容も一部取り入れ。（私立）
- ・専門科目に文系科目はない。（公立1校・私立1校）
- ・教養科目は個人の内面を深める、他者と自分の関係を考える。（私立）

まず問1の教養教育における人文・社会科目の担当方法であるが、ほとんどの大学において特定の教員が担っており、複数の教員が交代しながら担当するケースは少数派である。その背景としては、そもそも複数の人文・社会教員を配置できるのは、規模の大きい国立大学に限られ、私立大学（そのなかには理系の単科大学も含まれる）では、人文・社会分野に関して限られた人員しか配置できないという事情があると思われる。

またこれと関連して、問2の授業科目の内容については、担当教員の裁量で決定するケースが圧倒的に多い。特定の教員が単独で担当する場合、当然ながらその内容は当該教員の裁量によって決められるということであろう。なお複数の教員が交代して担当する大学は前問で4校あったが、このうち3校では、担当教員が独自に授業内容を編成する訳ではなく、教員相互で内容を調整していることは留意される。

次に問3の授業内容の統一化・標準化の是非に関する自由記述であるが、内容によって、①肯定・②否定・③その他の3種に分類すると、肯定的な回答は2校にとどまり、うち1校はできなくはないという消極的なもので、「質的転換答申」を意識した積極的な支持は1校のみ、しかも検討中の段階にあった。明らかに批判的なのは7校で、根拠としては統一性よりも多様性を重視するもの、初等・中等教育との差別化として担当教員の専門性・個別性を尊重する意見が見受けられる。他方、授業科目の特性に応じて一概には言えないとするその他の意見が14校で最も多く、なかでも導入・必修・資格関連については授業内容の統一を認める意見が7校にのぼる。

ところで、授業内容の共通化は、教養科目は教員によらず同じ内容、専門科目は教員によって違う内容という、教養・専門の対照性を想定している。逆に教養教育で担当教員の専門分野を反映し

た授業内容を認めると、当該分野の専門科目と何が違うのかという問題がでてくる。後者の場合、教養でも専門でも、教員は自分の専門の話をするので、内容上の違いは無くなるからである。問4ではこの点を質問したが、一つの考えはレベルの違いというもので、教養は基礎的、専門は発展的という峻別である。分かりやすいが、教養は決して専門の前座・準備ではなく、それ自体が完結した体系性をもつべきだという理想からすれば問題を残す。次に多いのは受講者層の違い、したがって教養は全ての学部にかかわる一般性、専門では当該の学部にのみかかわる特殊性ということになる。だが門外漢でも理解できる一般的なものというのは、上で見た初学者でも理解できる基礎的なものというのと、似ている気がする。その他として便宜上9校の意見をまとめたが、苦悩の様子をうかがえる。教養・専門の差別化は必要ないと言い切れるのもすごいが、理系の単科大学など、そもそも教養科目しか人文・社会科目がない場合も少なくない。

おわりに

以上、平成29年の全学共通科目改革＝人文・社会科目における授業内容の共通化をめぐって、一方では中央教育審議会の答申に見る全国的な改革動向、他方では中国・四国地区大学教育研究会での議論に見る近隣大学の動向に照らしながら、その意義を検討してきた。全体的に、政府レベルでは中央教育審議会と日本学術会議、中四国地区レベルでは国立総合大学と私立単科大学、本学内では理系学部教員と地域学部教員との間において、共通化を求める前者と、個性化を重視する後者という対立の構図が認められる。だが前者が批判しているように、自由に教育課程を編成する代償として教育の質を保証する責任を問われるなか、今や教員の個人的な都合による偏った授業内容の設計は慎まねばならないが、後者が懸念するように、高等教育の目的として新たな時代を生き抜く思考能力・発想方法の育成が求められるなか、単に画一的・機械的な知識・情報の提供に終始する授業科目の提供も、決して真の意味での授業改善とは言えないであろう。

令和3年度から全学共通科目の人文・社会分野において、担当教員の裁量による授業内容の編成が始まるが、この2つの問題をいかに両立してゆくかが今後の課題である。