

## [4]大学教育 : 4

<https://doi.org/10.15017/21917>

---

出版情報 : 大学教育. 4, pp.1-57, 1998-03. 九州大学大学教育研究センター  
バージョン :  
権利関係 :

# 一般教育カリキュラムの改革

## ——熊本大学における現状と課題——

熊本大学大学教育研究センター長 北川 浩 治

はじめに——カリキュラム改革の経緯

- 1 一般教育カリキュラム改革の視点
- 2 新カリキュラムの骨格と特長
- 3 教養教育の実施体制
- 4 今後の課題—コア・カリキュラムの整備

はじめに——カリキュラム改革の経緯

熊本大学では、'91年7月の大学設置基準の大綱化に対応するとともに、教育研究機能の推進を図るため、同年10月に全学的検討組織として教育研究体制検討委員会を設置し、教育研究という大学機能の根幹に関わる実質的な検討を開始した。特に、カリキュラム改革については、同委員会の3部会の一つである教育研究改善検討部会で精力的な検討が行われ、'93年3月には一般教育を全学協力の体制下で実施することを主な内容とする審議結果が評議会に答申され、改革の大枠が承認された。

これを受けて、'93年5月には教育運営委員会を設置し、当面の検討課題として、'94年度入学生から実施する一般教育カリキュラムの具体化と実施上必要な事項の整備をその専門委員会に委ねた。同専門委員会では積極的に密度の濃い検討が重ねられ、若干の継続審議事項は残しながらも、'94年度入学生を新カリキュラムによって迎えることができた。このカリキュラム改革に当たっては、各学部とも、4年（医学部では6年）一貫教育の理念の下で、一般教育カリキュラムと有機的にリンクすべき専門教育の体系的見直しも行き、その一部を同年度新入生から実施することにした。

かくして、カリキュラム改革は一つの節目を迎えることになったが、一貫教育の理念を掲げながら、一般教育を行う教養部と専門教育を行う学部が対峙するという二重構造について、種々の問題点が指摘された。それは凡そ次の3点に集約できよう。

- ① 一般教育と専門教育の担当が固定化され、一般教育を専門教育の準備段階とする考え方から抜けきれず、また、一般教育の計画・実施を全面的に教養部に委ねる傾向が強く、全学的な一貫教育の責任体制の確立の支障となっていること。
- ② 一般教育と専門教育との体系的、有機的連携が確立されがたく、一貫教育を実施するための系統的カリキュラムの編成が困難であること。
- ③ 一般教育については、人的・物的環境の整備が不十分な状況もあり、多人数教育の弊害の克服が困難であり、教育効果の低下を招いてきたこと。

そこで、一貫教育の一層の徹底と学部の教育研究機能の充実を図る観点から、全学の教官に平等な教育研究の場と体制を保障すること、全学の改革にリンクした教養部及び学部の改組であること、こ

これらの改組によって一般教育に支障を来さないよう配慮すること、を基本方針として、今次の改革は、教養部廃止を伴う更なる教育・組織改革へと進展することとなった。

教育運営委員会専門委員会では'94年度から、転換教育、情報処理教育及び総合科目の整備・充実並びにコア・カリキュラムの効果的活用等一層の一般教育改善のための検討を進めるとともに、全学長期計画委員会は、その下に教養教育<sup>(1)</sup>実施体制専門委員会を設置して、教養部廃止後の全学的な教養教育実施体制の構築の検討を同専門委員会に諮問した。同専門委員会は'94年10月センター化を含みに入れた当該実施体制の大枠を答申し、その具体化を引き続き長期計画委員会の下に設置された教養教育体制専門委員会に委ねた。この専門委員会は、'95年3月当該実施体制の組織的具體化を中心とする報告書を、'96年3月には、教養教育の全学的実施に関する学部間協力のあり方を中心とする報告書を、更に'97年3月には、全学協力体制への移行を準備するアクションプログラムの作成や規則の整備を中心とする報告書をそれぞれ提出して、'97年度からの新体制の発足に備えた。

以上の経緯からも察せられるように、本学にとって'97年度は、大学設置基準の大綱化を契機に始まった教育改革が組織改革の支援を受けて問われる元年とでも言うべき年である。確かに、今年度実施のカリキュラムは、'94年度から実施された新カリキュラムを一部手直したものであり、当時先送りされた継続審議事項をすべて解消したものではない。その意味では新カリキュラムの再検討は必定の課題であり、後に言及するように、この点を念頭に入れて、既に本年度から自己点検・評価を実施しているところである。本稿では、こうした事情も踏まえ、見直しのための反省的機縁とするために、一般教育におけるカリキュラム改革の特長及び全学実施体制の構図を概観するとともに、それらの問題点を指摘し、併せて、今後の主な課題を考えてみたい<sup>(2)</sup>。

- (1) 本学では、専門基礎科目を複数学部に関連する科目（「専門基礎科目Ⅰ」）と特定学部固有な科目（「専門基礎科目Ⅱ」）とに区分し、前者は一般教育の科目と併せて「教養教育」と言う。
- (2) 本稿では、専ら一般教育のみを取扱う。専門教育とカリキュラム全体との関係については「熊本大学 現状と課題2 教育編1997」を参照。

## 1 一般教育カリキュラム改革の視点

1) 今次の教育改革が学部一貫教育の構築を主眼とすることには既に言及したが、その中であって、一般教育と専門教育の基本的関係は、「相互に知的刺激を受ける」ような両者の有機的連携を目指すことに求められた。この相互関連性は、社会及び時代の要請に応えながらも、次第に自己増殖的な細分化の道を辿り、時には憂慮すべきタコソボの性格に陥りがちな学問研究における専門性に対してその質を問い掛け、相対化し、場合によっては反省を迫る機能を一般教育に期待したものである。こうした観点は何も新しいものではないが、国際化・情報化の進展、産業構造の急激な変化など、わが国の社会・経済的变化に伴って、独創的な発想ができる能力、自ら主体的に思考し問題を発見し解決できる能力、自己責任で行動できる能力などを備えた人材の育成が緊要の課題になってきている今日状況においては、従来より一層重視されるべきことである。周知の通り、大綱化後の大学設置基準は一般教育の目的・理念を「幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性の涵養」（19条の2）に求めたが、本学では、この外に、「自由で批判力に富む創造的主体の養成」を付加し、

一般教育に、大学教育の本質的契機として、社会や時代の要請に応える積極的機能を期待した。

2) このような目的・理念を持つ一般教育を学部一貫教育構築のなかで実効あるものとするには、教育体制及びその実施方法の面から見て、一般教育担当教官と専門教育担当教官の制度的固定化を廃棄し、全学の教官が授業担当上も履修指導上も複眼的視点に立って両教育を担う全学協力体制の実現が不可欠である。更に、大学の大衆化に基づく学生の質の多様化に着目するとともに、ゆとりある教育体制のなかで、常に学生の問題関心を喚起し、学習意欲の向上に資するような教育内容及び方法が要請される。本学でも改革に当たりこれらの点を確認するとともに、教育効果を一層高めるため、 Semester 制の導入、シラバスの作成、双方向型ないし学生参加型の教育を可能にする少人数教育の推進、授業に関する学生への意見聴取の制度化等の施策も全学的に導入された。

特に一般教育におけるカリキュラム編成の視点としては、以下の点が重視された。

- ① 教育内容を点検整理し、精選により高度化を図ること。
- ② 授業科目の設定の仕方も従来の縦割り型授業科目の持つ限界を反省し、学生の多様な関心に対応し得る授業科目の多様化一従って又、開講科目の数的増加一を図ること。
- ③ 学生が自らの問題関心に基づいて「幅広い学習」を行えるだけでなく、その知的習熟度に応じて「学習の深化」が図れるよう、授業科目の配置についても科目設定の意義に応じてそれぞれ工夫すること。
- ④ 一般教育の重要性に鑑み、最低限必要な修得単位数を全学共通に定めること。

## 2 新カリキュラムの骨格と特長

1) 前節で述べたカリキュラム編成の視点を総合的に勘案して新たに導入されたカリキュラムは、「緩やかな積上げ方式」と呼ばれ、大枠的には次の3段階の編成となっている。

導入：高校教育までを反省し、大学教育一般の基礎を確実にするため、思考力・表現力を育成する。

展開：学生の内発的関心による履修選択と系統的学修に基づいて、人間や社会、文化、自然等に対する知見を広め、理解を深めさせる。

統合：課題研究的学習を通して、学問や人間社会に関する研究討議及び問題解決の意欲・能力を育成し、学生自身が一般教育における学習成果を検証できるようにする。

導入段階は、文系・理系の如何を問わず、大学教育において身につけておくべき基礎的素養の養成を目的とする転換教育を目指しており、「基礎科目」、「外国語科目」及び「健康・スポーツ科学科目」より成る「共通基礎科目」として具体化されている。また、展開・統合段階には、幅広く深い教養の涵養を目的とする「教養科目」が充てられ、これは「個別科目」及び「総合科目」によって構成されている。

更に、最低限必要な全学共通の修得単位数は35単位で、共通基礎科目には15単位（内訳：基礎科目2単位、外国語科目10単位、健康・スポーツ科学科目3単位）、教養科目には20単位が配分されている。この措置は、大綱化以前の設置基準に基づく旧カリキュラムに比べるとかなりの縮減であるが、従来の理系学部向けの「指定科目」は今回専門基礎科目として専門教育のカテゴリーに移すとともに、ゆとりある教育体制の創出や教育効果の向上に向けて一般教育の枠でも教育内容の精選と

絞り込みを図った結果である。

2) 新カリキュラムは以上の方針を基調として具体化しているが、次に各科目の内容を改革の特長に関連づけA 共通基礎科目共通基礎科目を構成する科目は、すべて必修科目であるが、その概要は次のとおりである。

(1) 基礎科目

転換教育の一環として開設された基礎科目は、当初基礎セミナーと基礎情報処理との選択必修科目として設定されていた。しかし、'97年度から、新高等学校指導要領に基づく多様な学習歴を持つ学生の受入れに対処する必要もあり、教養部の改組転換にともなう教養教育の全学協力体制の整備を機に、転換教育の一層の充実化・定着化と情報教育の整備を検討した。その結果、基礎科目としては「基礎セミナー」を単独で必修化し、基礎情報処理は教養科目の個別科目に移して、学部毎の情報教育の整備状況に応じた支援策を講ずることとした。

基礎セミナーは、大学教育に必要な思考力、表現力、読解力などの養成を目的としており、学部横断的なクラス編成の下で、1クラス20人程度の少人数クラスとして1年次に開講されている('97年度は102クラス開講)。開講に際しては、テーマ設定は担当教官の自由に任されているが、科目設定の主旨を踏まえた教育方法上の工夫が要請されることから、「基礎セミナー開講の手引き」を作成して配布し、授業形態の効果的な設定及び学生に授業の狙いや展開の仕方等について理解が行き届くようなシラバスの作成等について担当者に創意・工夫を要請している。

(2) 外国語科目

国際交流・異文化理解及び専門的な知識を修得するための手段としての外国語を身につけるとともに、複眼的視点から国際社会を見る目を育成する、という観点から、種々の充実・改善が行われたが、その主な点は次のとおりである。

- ① 国際化に対応し得る今日的な国際感覚を身につけさせるため、コミュニケーション能力の育成を主眼として教育内容上の充実を図るとともに、教育効果を高めるため段階別の教育目標を明確にする。 て概説する。
- ② 全学部の学生に、英語を既修外国語（6または4単位を原則とする。）の必修科目、ドイツ語、フランス語及び中国語を原則として初修外国語（2単位以上）の必修選択科目とし、2か国語10単位以上履修させる。
- ③ 英語は、基礎能力養成のための科目や応用コースの科目（7コース開設）の外、学部の要請に応じて医学英語（医学部2年次向け）、科学英語（薬学部3年次向け）、科学技術英語（工学部3年次向け）を開設する。更に、工学部には、試行的にアドバンスト英語を開設し、この履修者には英語10単位を以て卒業要件単位とする例外措置を講ずる。
- ④ 学部一貫教育の要請及び学生の履修希望に柔軟に対応するため、既修・初修外国語の履修パターンを多様化する。（現在、教育学部には4つのパターン化、理学部には2つのパターン化が行われている）。
- ⑤ 前項と同様の主旨で、2年次履修については、1年次前学期終了後希望調査を行い、調査結果の実現を図る。
- ⑥ 必修外国語を補い、また、外国語科目の多様化を図るため、英語、ドイツ語、フランス語、

中国語、ロシア語、スペイン語、ヘブライ語、ラテン語を当面自由選択外国語として開設する。  
4単位まで卒業要件単位として（教養科目の個別科目の枠で）認める。

- ⑦ 外国人留学生に対しては、日本人学生が履修する外国語科目の外、「日本語」の中級・上級を必修選択外国語として、また、「日本語」の初級を自由選択外国語として開設する。
- ⑧ きめ細かな双方向型の授業が展開できるよう、40名程度のクラス規模の維持に努める。（必修外国語における40人以下のクラスは、'97年度現在36%程度である。）

(3) 健康・スポーツ科学科目

この科目は、従来の保健体育科目を継承する科目であるが、今回の改革に当たり、次のような改善策を講じて、1年次2期にわたり開設されることになった。

- ① 講義・実験・演習・実習（実技）の組み合わせにより、健康・スポーツ科学における「理論」と「実践」が一体化した形で授業科目を構成する。
- ② 学生が生涯にわたって運動を生活化できるように、新しい時代や社会のニーズに対応したプログラムを提示できるよう努める。
- ③ 教育内容は、以上の点を指針とし、健康科学、身体運動科学、運動文化、生涯スポーツの4領域をベースとして構成する。
- ④ 具体的には、実験・演習・実習形態の下で上記の4領域に対応するコースが開設される外、実技形態として、4領域の組み合わせにより7つのコース（健康づくり、基礎体力づくり、専門的体力養成、技能習得、ニュースポーツ、野外活動、軽スポーツの各コース）を開設する。

B 教養科目

教養科目は個別科目と総合科目からなり、それぞれ次のように位置付けられている。

【個別科目】

歴史的ないし現代的課題から多様なテーマを設定し、それぞれの学問に固有な視点から教授することによって、歴史・社会的意識、方法的意識、規範的意識を養うことを目標とする。

【総合科目】

特定の主題について、一つの専門分野に偏ることなく、さまざまな専門分野の関連性を概観したり、多様な観点から多角的に考察・教授して、事象を総合的に把握し、判断する能力を養成することを目標とする。

(1) 個別科目

個別科目は主題別授業科目、特別演習、自由選択外国語からなり、前二者は、学生の多様で内発的な関心に応えるべく授業科目の思いきった多様化・豊富化を図るために考案された新設科目であり、ここでは、これらの科目について述べる。

① 科目の性格

① 主題別授業科目

各教官の専攻分野に基づいて授業テーマを設定し、その授業テーマ名の下に教授する。学生の履修した授業テーマを認定の対象とし、一定の授業科目名で単位を認定する。1期2単位で、I～IV期（1・2年次）に開設される。

② 特別演習

授業科目の設定や単位認定の仕方は主題別授業科目と同様であるが、内容的には、課題研究の意味を持たせた演習形式（20名程度のクラス編成）の授業科目である。通年4単位で、V～VI期（3年次）に開設される。

② コア・カリキュラムの導入

「幅広い学習」と「学習の深化」を両立させ、弾力的な履修方法を可能にする「緩やかな積み上げ方式」のカリキュラムとして、コア<sup>(3)</sup>・カリキュラムが考案された。

(3) コア：一定の教育目的に従って関連深い授業科目群を構成する単元または大枠を「コア」と呼ぶ。

① ① 編成の大枠

五つのコア（「Ⅰ 自然と情報」、「Ⅱ 人間と行動」、「Ⅲ 社会と歴史」、「Ⅳ 思想と文化」、「Ⅴ 環境と生活」）を設定し、各コア毎に主題別授業科目と特別演習の授業科目で構成されている。この構成は、多様な目的・関心を持つ学生が、展開段階において発展・深化させた学修の積み上げを、統合段階で各自の設定した課題研究を通して一層深化させ、一般教育の成果として検証できるよう配慮されたものである。

② 履修方法教養科目の卒業要件単位数は20単位以上であるが、学生は「学習の深化」の観点より一つのコアを選択し、そのコアに属する授業科目を3テーマ（6単位）以上選択履修する。更に、学生は「幅広い学習」の観点より、それ以外のコアから3テーマ（6単位）以上選択履修する（但し特別演習はこの6単位に算入しない）。

その場合、後者の選択外コアであっても、同一のコアから最低3テーマ6単位以上を（特別演習を除き）履修すれば、当該コアを選択したものとして前者のカテゴリーで認定できるようになっている。

そして、残りの8単位以上は、コア・カリキュラムの授業科目の外、総合科目、自由選択外国語科目等でも対応することができる。

コア・カリキュラムの履修規定はその外、各学部が「幅広い学習」を確保するため、コア選択上の制約を課しているが、総じて弾力性を持たせた履修方法が工夫されており、学生の主体的な学修計画の作成と取組への期待が基調となっている。

(2) 総合科目

総合科目は旧カリキュラムでは3年次を中心に開設されていたが、今回の見直しにより、展開段階に対応する「総合科目Ⅰ」と統合段階に対応する「総合科目Ⅱ」に分けて拡充することとした。

① 総合科目Ⅰテーマ設定は今日的で身近な課題から設定することとし、これを多角的視点（複数の専攻領域）から教授することにより、総合的な思考力・判断力を養成することを目標としている。そのため、講義のみでなく、対話、調査、実習等をも積極的に取り入れられるよう、60名程度を標準的なクラス規模として設定し、教育効果上の配慮が為されている。開講方式は1期2単位で、Ⅰ～Ⅳ期に開講される。

② 総合科目Ⅱ

個別科目の特別演習とともに、統合段階の総合科目として設定されている。従って、学際的テーマについて複数の専攻領域から教授する実施形態は総合科目Ⅰと同様であるが、課題研究

の意味を持たせた問題発見・課題解決型の授業を演習形式で実施することになっている。そのため、クラス規模も20名程度を標準とする。開講方式は特別演習と同様、通年4単位でV～IV期に開講される

総合科目の取扱いについて付言すると、カリキュラム見直しの際、コア・カリキュラムに位置付けるべきか否か、科目の重要性に鑑み、必修科目として位置付けるべきか否かについて、かなりの議論があった。しかし、前者については、複数のコアにまたがるテーマ設定に支障を来す恐れがあることから、コア・カリキュラムの外に設定することとし、後者の必修化問題については、オーガナイザーの指定や担当教官団の編成等科目設定の上で個別科目と異なる面があることから、全学協力で事実上必修化と同じ状況を作り出す努力を重ねることで、必修化そのものは見送られた。

### 3 教養教育の実施体制

以上のような新カリキュラムが内実を伴った改革として定着し、所期の目的が実現されるためには、その運営を支える全学的な実施体制が円滑に機能し、全学の教官が一般教育に対しても、専門教育同様にわが事として臨み、複眼的視点に立って学生の教育に取り組むことが不可欠である。本学でも既述の通り、全学的にこの点を確認し、運営上の実施体制と授業担当面での全学協力の枠組みを構築し、教養部廃止の本年度からスタートすることになった。従って、新体制が今後順調に機能し、発展の方向をたどるか否かは暫く事態の推移を見守る必要があり、ここでは、その枠組みを紹介するにとどめざるを得ない<sup>(4)</sup>。

(4) 教養教育実施体制機構については末尾を参照。

#### 1) 実施体制の概要

本学の教養教育体制は、教養教育の基本的事項を審議する大学教育委員会、教養教育を実施する中核組織としての大学教育研究センター（当面学内措置により設置）及び本センターで教養教育の運営に当たるメンバーと授業担当教官を拠出する基盤組織としての教科集団によって構成されている。

本センターは教育部と研究部からなるが、カリキュラム作成等の作業は、教育部の基礎的な機関であり、教科集団の代表者で組織される担当者会議（一般教育カリキュラムを10のセクションに区分し、専門基礎科目Ⅰのセクションを併せ11の担当者会議を設置）及びその担当者会議の代表で組織される教養教育実施委員会（企画・運営・実施の3部会からなる。）が中心となって進め、センター運営委員会がその学部間の調整に当たる仕組みになっている。

教科集団は教育研究分野別に組織された学部横断的な専門家集団（30の集団を設置）であり、原則として、講師以上の専任教官は、授業担当可能ないずれかの教科集団に登録することになっている。登録はメイン登録とサブ登録の2種類があり、サブ登録は、メイン登録に対応する授業担当の外に、更に授業担当を希望する分野がある場合、当該分野の授業担当にも関われるようにするため

に採られた措置である。

凡そ以上のような体制の下でカリキュラム作成が行われることになるが、その場合、センター（実施委員会及び担当者会議）、教科集団、学部の3者間に密接な協力関係を作り出すことが重要であることは言うまでもない。特に、教科集団が学部横断的、全学的見地から立案する授業計画について、関係学部が支援し協調して行く関係がなければ、円滑な運営は望めないであろう。また、基礎セミナーや総合科目の授業担当については、事柄の性質上センターから直接学部に協力依頼を出すことになり、この点からも学部の協調性が要請されるわけである。

このように見てくると、教養部なき後の教養教育が順調な発展・充実を遂げるか否かは、偏に学部間の協力にかかっていると言えよう。この面での本学の整備状況は、概ね次のとおりである。

## 2) 全学協力の構築

本学は、'97年2月長期計画委員会で「熊本大学の教養教育における全学協力に関する申合せ」を取りまとめた。以下、この規程を資料として、授業担当に関する全学協力の構築と授業担当の固定化の回避の課題について、本学の考え方を紹介する。

### (1) 授業担当に関する全学協力

授業担当に関する全学協力の原則は、同「申合せ」の第1項において次のとおり規定されている。「旧教養部教官の配置先の学部は、少なくとも、当該教官が担当していた授業分野及び平均的なコマ数に対して、学部全体として責任を持つ。」

これは、本学における教養部の改組転換のあり方（旧教養部教官は全て、学部改組に連動して、文学部・教育学部・法学部・理学部・工学部のいずれかに移籍した。）を前提として、教養部廃止後の教養教育の維持・継承の仕方を規定したものである。この規定に見える「授業分野」と「平均的なコマ数」については別項で規定されているが、特に「授業分野」の面のチェックは、学部の恣意的な対応による教育内容面からの変質を防ぐための措置であり、授業担当の交代による教育内容の変更の許容範囲については、授業科目の性格に応じて個別に規定されている。

コマ数の継承については、外国語担当教官の場合5.5コマ（通年換算）、その他の科目の担当教官の場合4.0コマ（通年換算）と規定され、これには総合科目及び専門基礎科目Ⅰの分も算入された。

勿論、教養部時代（'94年～'96年）のカリキュラムの規模を維持するには、専任教官の担当分だけでなく、従来の「兼任」分の継承も必要となるが、この面についても、「当面、総合科目を除く全ての授業科目にわたり、授業分野及び担当コマ数共に当該教官の所属する学部で責任を持つ」（同「申合せ」第4項）ということで学部間の合意を見た。

### (2) 授業担当の固定化の回避

今回の教育改革の原点から見れば、全学協力の問題は、ただ学部間の問題にとどまらず、一般教育ないし専門教育の授業担当を固定化（本学では、これを「専ら専門教育又は教養教育のみに継続的に従事する」ことと解している。）することなく、全学の教官一人一人が双方に関わり、そのことにより学部一貫教育の内実を定着・発展させることこそ、重要であり基本的なことである。本学でもこうした事情を踏まえ、関係学部は授業担当の固定化の回避に留意して、前項で述べた

「継承」の責任体制を構築するよう要請された(同「申合せ」第5項)。

しかし、この固定化の回避と継承の問題は決して予定調和的に折り合う性質のものではないし、学部の特異性も考慮すると、一般教育のみならず、学部専門教育や大学院教育といった多様な教育への関わりの中で、どのような実施体制を組むべきかは、全学共通に、画一的に割り切れるものでもない。問題のこうした困難さは、外国語科目であろうが、それ以外の授業科目であろうが変わらない。ただ、後者については、授業担当教官の交代に伴う当該授業科目の維持・継承が問題になっても、ある程度教育内容上の弾力的な取扱いを許容すれば、関係する教科集団の方針又は具体的措置を学部が尊重し、協調していくことで対応できよう。

しかし、外国語科目の場合、事態はそれほど容易ではない。旧教養部教官が専門教育への関わりを深めていくに従い、教官の教育上の負担行為を総量で規制するに限り、従来の当該教官の一般教育への関わりは相対的に縮減され、その縮減分は他の教官によって代替されなければならない。この部分を学外非常勤に求めるとすれば、ことは解決されるかもしれないが、しかし、この方策にも自ら制約・限界があり、結局、専任教官による代替策を講じざるを得なくなるであろう。その場合、教育目的およびこれに呼応した教育内容をその水準と共に維持・発展させていくには、永続的で、組織的に周到な取組が必要となる。本学でも本件について多面的に検討したが、結局、暫定的な対策として、「新たに外国語科目の授業を担当する教官の指導上の参考に資するため、ガイドラインを作成して配布する」(同「申合せ」第5項)こと、更に、これを基礎資料として今後外国語教科集団と関係学部との話し合いを重ねていくことなどを申し合わせるにとどまった。

(3) 基礎セミナー及び総合科目の実施体制既に述べたように、大方の授業科目の担当教官を拠出する基盤組織は教科集団であるが、基礎セミナーと総合科目は教科集団の運営に馴染まないため、これらの科目を継承・発展させていくには学部の協力が待つところが大きい。従って、この点から両科目の実施体制について言及しておきたい。

① 基礎セミナーについて基礎セミナーは、既述の通り必修化されたこともあり、毎年100クラス程度(1クラス20人程度を標準とする。)設定する必要があるため、これを確保するため、実質的に全学協力を実現することを条件として学部割当ての体制を組むことにした。その割当ては、旧教養部教官の学部移籍数に応じた割当数(総数77人)と各学部講師以上の教官数に応じた按分拠出分(残余分計23人)の合計により算出することにした。その結果、偶然ではあるが、担当教官の文系・理系の比は概ね等しく、バランスの取れたものとなっている。

② 総合科目について総合科目の維持・継承については既述の通り、必修化の可能性を探った経緯があるが、結局、魅力ある科目作りやきめ細かな履修指導を通して、全学生が履修する状況を作り出す方向で対応することとした。従って、今後の運営としては、担当教官の「自発性の尊重」を基本としながらも、制度的な維持(毎年40テーマ以上開講することが必要となる。)を図るため、次の措置を講じることにした。

Ⓐ 各学部は、総合科目のテーマの開発にかかわる委員会を定め、当該委員会から、総合科目担当者会議会員とは別に「総合科目委員」を選出して、担当者会議会員の活動の支援にあたらせる。

Ⓑ 総合科目担当者会議は、新しいテーマの開発と運営の充実・改善を推進するため、担当者

会議会員のほか、「総合科目委員」及びオーガナイザーを加えた「総合科目担当者拡大会議」を必要に応じて開催する。

- ◎ 総合科目担当者会議は以上の措置を踏まえ、教養教育実施委員会（企画部会）との緊密な連携の下で、総合科目の運営上の万般にわたり不断の見直しを行う。

#### 4 今後の課題ーコア・カリキュラムの整備

以上、今次の教育改革における整備状況を概観してきたが、'94年度から実施されている現行のカリキュラムは、その全面的改革のゆえに多分に試行的性格を伴っていること、検討期間の制約から、具体化の過程で部局間の調整が不十分であったり、検討そのものが保留されたりした問題を引きずっていることなどから、その実施当初より、年次進行上一巡する'97年度からの見直しが予定されていた。これを受けて、現在、その基礎資料を得るための調査が教養教育実施委員会企画部会を中心に鋭意行われており、再検討の課題設定や改善の具体的方向づけについては、今後の自己点検・評価を待つ外ない。従って現段階では、現行カリキュラムの中軸をなすコア・カリキュラムの整備の課題について、若干展開するにとどめておきたい。

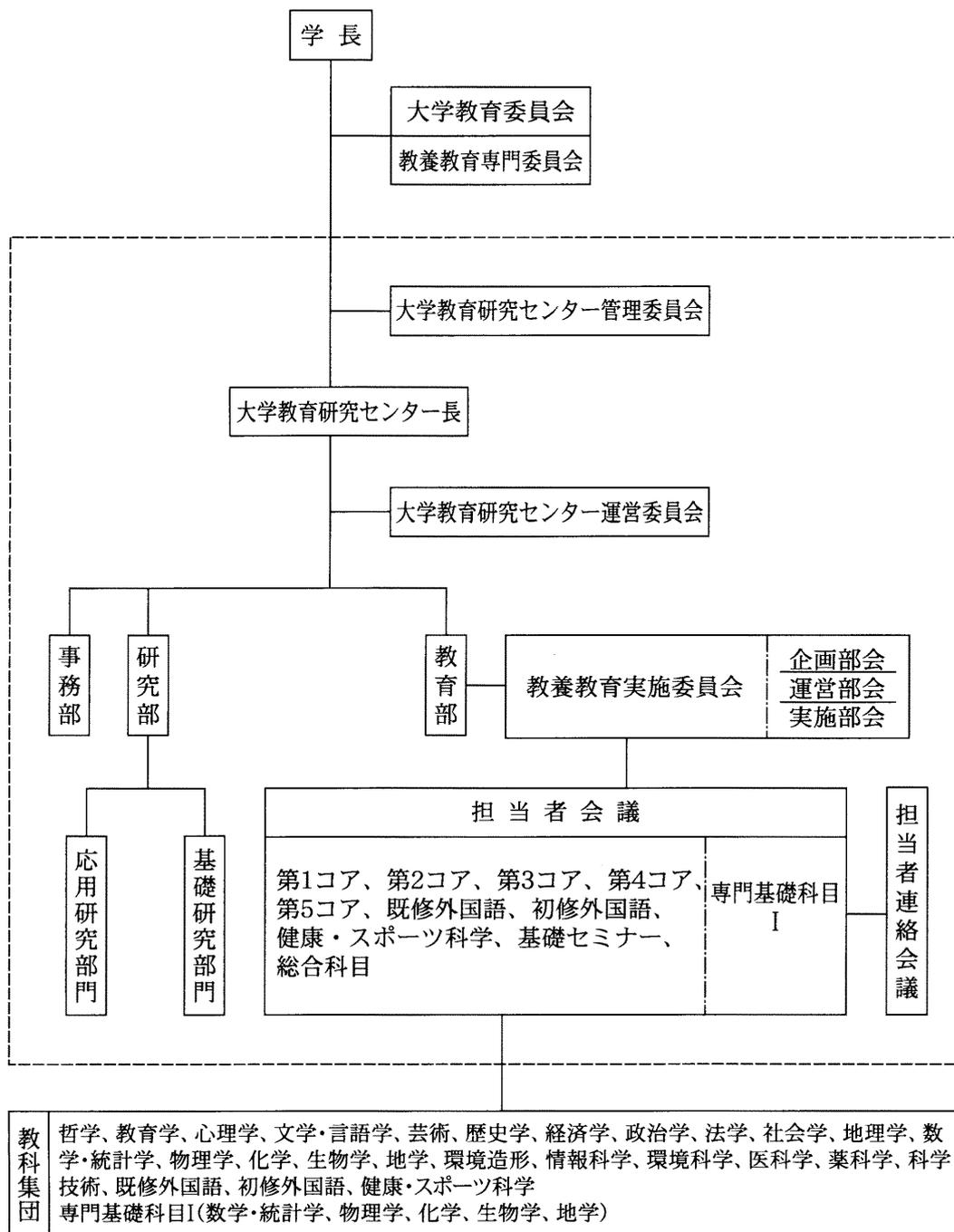
新カリキュラムの特長が「緩やかな積み上げ方式」にあることは既に述べたが、それは、学生の内発的関心を重視するとともに、これを学生自身が学習への主体的取組を通して育成できるように、「幅広い学習」の面でも「学習の深化」の面でも選択に弾力性を持たせるという点にあった。この両面を調和的に具体化することこそカリキュラム編成の要となるが、この観点から見ると、コア・カリキュラムには整備すべき課題が多い。

コア・カリキュラムは既述の通り、5つのコアに分けられ、各コアには多数の授業科目が開設されているが、その授業科目の下に開講されている「主題別授業科目」が単位認定の対象となる。このことにより、学生の選択幅は従来より格段に広がるとともに、学生は同一授業科目の下に開講される複数の「主題別授業科目」を履修できるようになり、各自の関心に応じた「学習の深化」に備えることが可能となった。

しかし、こうしたカリキュラムの特長を効果的に生かすためには、ある特定の授業科目がどのような「主題別授業科目」で構成されるべきか、また、それらが継時的観点からどのように配置されるべきかという教育内容面からの体系的な検討が不可欠となる。殊に、「学習の深化」の面を取り上げれば、単に同一授業科目に属する複数のテーマの同時的な学習ということばかりでなく、継時的な積み上げによる学習ということも重視すべきであり、その意味では、同一授業科目に設定される複数の科目の適正な配置は重要な問題となる。しかし、こうした面での組織だった検討は未だ殆ど手がつけられていない。現状としては、授業担当者のシラバスに「この講義内容を深めたり、広げたりするための指針」という項目を設定し、他の授業科目との関連性を含めた情報提供を試みるなど、履修指導の面からの補強策は講じられているが、それも担当者各自の裁量に任せられ、多分に恣意的性格が強い。

以上の問題に関連してより大枠の観点から反省すると、「展開」段階に後続する「統合」段階の、従ってまた、高年次における授業科目の拡充の課題を指摘できよう。実は、本学では既に、一般教育及び専門教育を大学教育における相互補完的契機として捉え（「車の両輪」という把握）、カリキュラム編

成上年次進行とともに両契機の相互乗り入れを図る「楔形教育」方式を旧カリキュラム時代の'76年から17年間(医学進学課程を除き,)全学的規模で実施してきた。このカリキュラムの特長を一般教育の側から言えば、3年次に外国語科目と一般教育科目の履修を各1科目ずつ義務づけたことである。しかし、正にこの履修指定が、一貫して教官層からも学生層からも批判の対象となってきた。その主な内容は3年次カリキュラムの過密性についての苦言であったが、これには、高年次生に相応しい教育内容とその授業科目の設定の仕方についての批判も表裏一体となっていた。今回のカリキュラム改革



## 大学教育

に当たり、このことが念頭にあったのは言うまでもない。従来の縦割り型授業科目を廃し、主題別授業科目に切り替えたこと、「積み上げ方式」とはいえ、3年次では、従来の履修指定をはずして、選択科目として専門科目と競合する時間割を設定し、学生の選択履修の状況を見守りながら、魅力ある高年次向け授業科目の開発に努めるという方策を採用したこと等はこうした経緯に基づいている。統合段階（3年次以降）に開講される「特別演習」は既述の通り、課題研究的な意味を持たせた演習形態の少人数クラスであるが、これは「総合科目II」とともに、上記の反省の結果開設された新設科目である。しかし、その開講科目数は展開段階の「主題別授業科目」に比べると極端に少ないのが現状であり、とても歴史的課題に答えられる状態ではない。その意味で、この科目数の豊富化は緊要の課題である。

コア・カリキュラムについてはその外、コア毎に開設されている科目数のバランスが欠けている等、今後整備すべき課題は多い。ただ、これらの課題はこれまで見てきたように、教育内容に深く関わっているだけに、これを支える基盤である教科集団での体系的、組織的検討が不可欠となる。しかし、率直に言って、そうした検討を活発に展開している教科集団は極く少数であり、その意味では、教科集団の組織的な整備と円滑な運営こそ焦眉の課題と言えるであろう。

# 教養部廃止後の鹿児島大学の共通教育

## ——電算データでみる教育の実態——

鹿児島大学理学部 鍵山 茂徳

### 1. はじめに

鹿児島大学では、平成8年3月から「共通教育」、平成9年10月から「専門教育」の教務事務の電算化を自主開発により実施している。「教務事務電算化」はともすれば、事務の「合理化」、「効率化」という面からとらえがちであるが、ここでは、教務事務の電算化が教育内容の改善にどのように利用できる可能性をもっているかを、具体的な解析結果をふまえて報告したい。

#### (1) これまでの経過

鹿児島大学では、平成8年4月から、教養部制度の廃止し、4年一貫教育を実施している。新しいカリキュラムの柱は、「卒業要件総単位数の削減と必修単位数の精選」、「教養科目の分野区分の廃止と学生の自由な勉学意思による授業科目の選択」からなっている。

平成9年4月には、これまで「共通教育」を支えてきた「教養部」が廃止され、教養部教官は既存の各学部へ移籍し、「共通教育」は委員会方式で実施されている。

平成8年3月に、共通教育の履修受付、成績管理の業務を電算化したが、当時、どうしても導入せざるを得なかったつぎのような理由があった。

- ①「新しい教育」では、履修科目の自由選択の大幅な拡大 → 事務量の大幅な増大
- ②全学協力による実施 → 担当教官の増大（おおよそ倍増）
- ③4年一貫教育 → 履修登録学生の大幅な増大（毎年、約500名増大している）

一方、つぎのような教育効果に対する期待をもっていた。

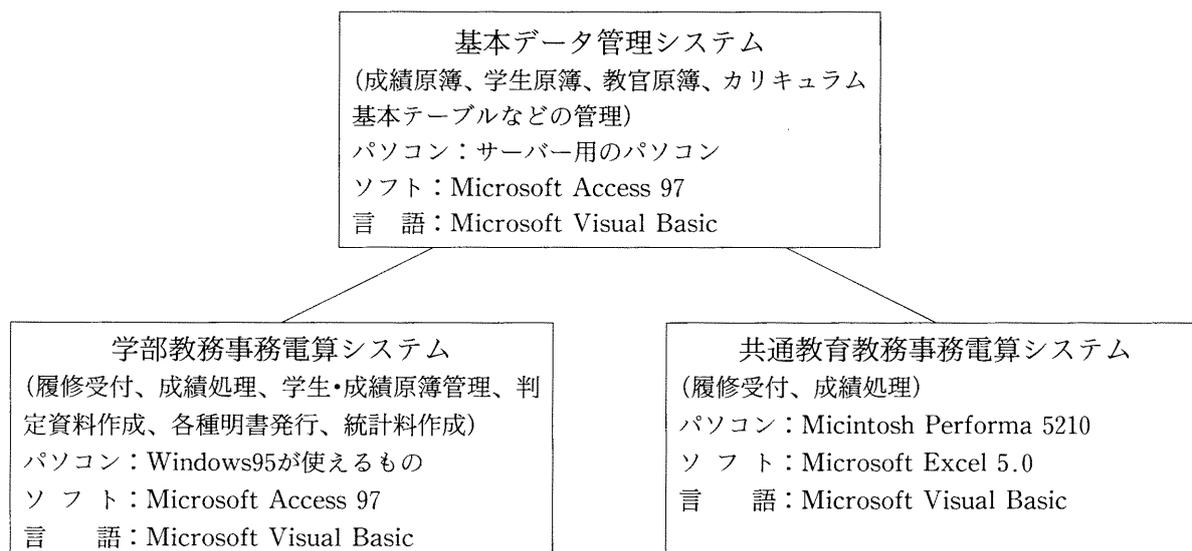
- ①共通教育の改善のための統計資料が容易に作成可能
- ②専門教育と共通教育との連携を高めるために必要に応じた教務指導のためのデータが作成可能
- ③学生の所属する学部の担任教官、学生係との連携がやりやすくなる。
- ④共通教育担当の学生系の職員が激務を緩和され、学生に対してきめ細かい指導が可能。

平成9年10月に全学（8学部）の教務事務の電算化がスタートし、教務事務全般について対応する体制がつくられつつある。

## 2. 鹿児島大学の教務事務電算システムの概要

### (1) システムの構成

「共通教育」の電算化が先行したこともあり、現在は「共通教育」と「専門教育」の処理が異なる部分も含んでいるが、将来的には同じシステムに移行する予定である。大きな特徴としては、各学部、共通教育での「分散型システム」として運用されていることである。「集中」部分は「基本データ」の管理にとどめ、各学部の教務事務の実態にあわせ、各学部、共通教育で実施していくという方法をとっている。

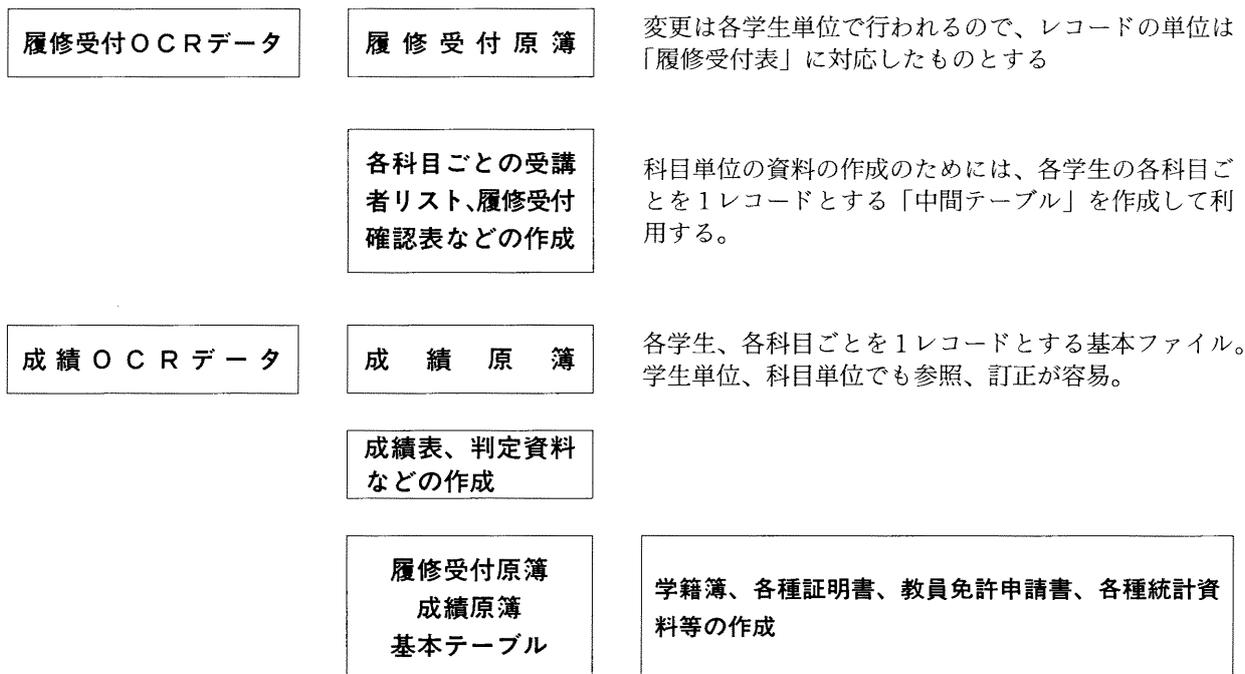


### (2) システムの概要

(基本テーブル)

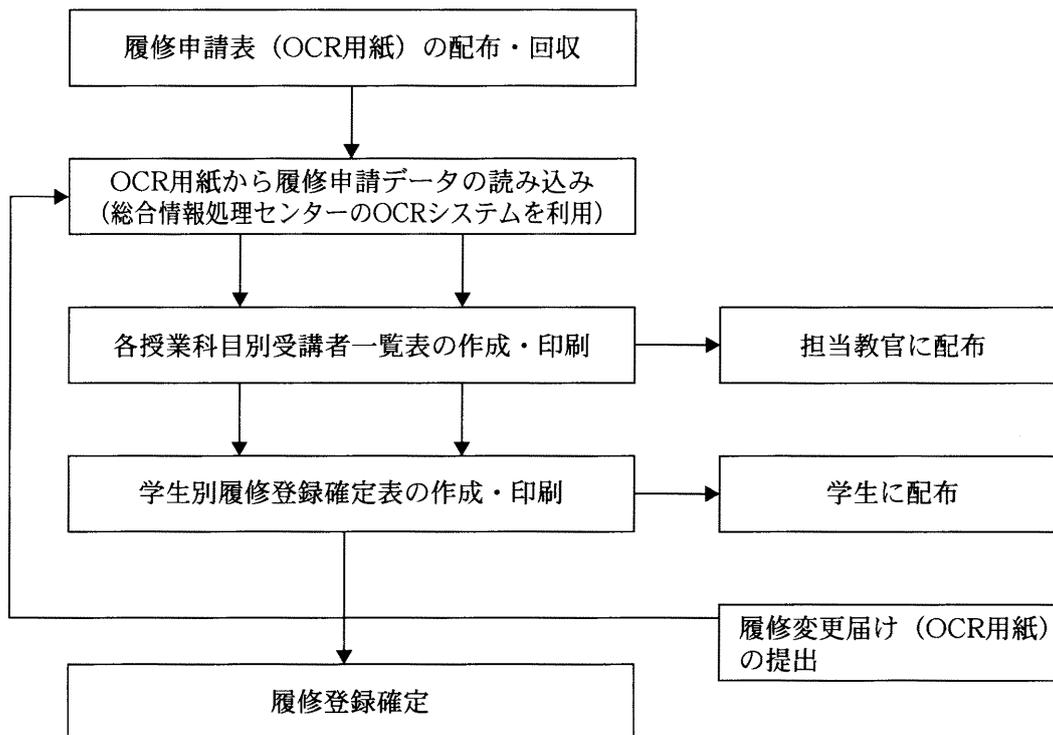
カリキュラム基本テーブル	授業科目表	一般には、「97科目表」、「96科目表」の2つが必要。この8年以内に授業科目の体系を変える改革が行われたところでは、その年度以前の科目表も必要。
	卒業要件表A	授業科目表をもとにした各学科・コースの卒業要件年度（入学年度）ごとに履修対象科目表
	卒業要件表B	履修対象科目の各群の卒業要件単位表、卒業要件年度ごとにどの科目表を適用するかを決めた表
	読み替え表	各年度の科目表の間の読み替え表、具体的には、「97科目表」、「96科目表」の間の読み替え表
	開設科目表	各学期ごとの開設授業科目、担当教官、(相対)科目コードの表。履修受付、時間割作成で利用。
共通基本テーブル	学生原簿	履修受付、成績処理、進級・卒業判定、学籍簿作成、各種の証明書発行に必要な基本ファイル。企画室、各学部共同して作成・管理・更新を行う。(サーバーと責任者が必要)
	教官原簿	経理で作成のファイルをもとに、教務事務用の基本ファイルの作成・管理・更新を行う。(サーバーと責任者が必要)

(電算処理の骨格)

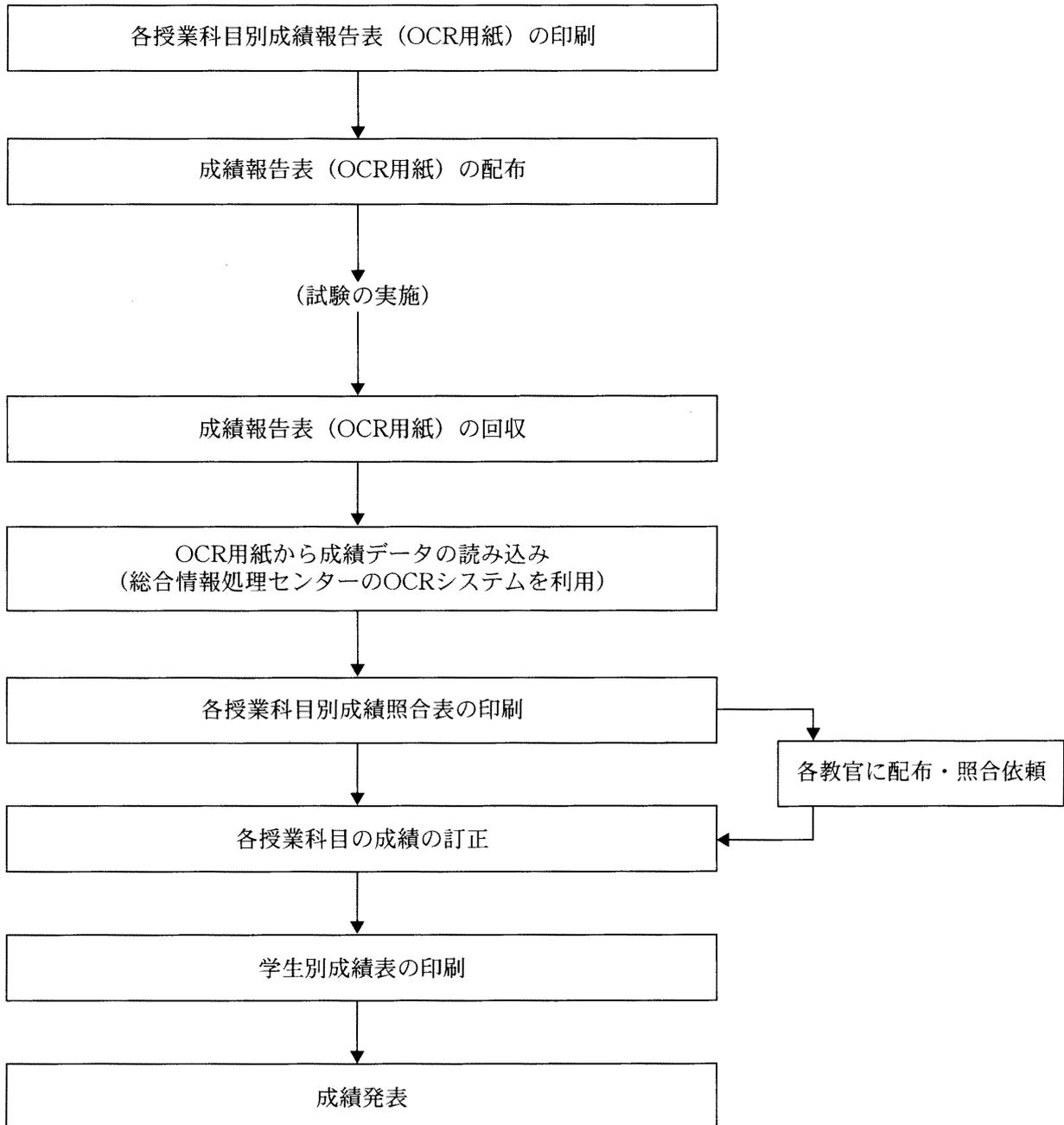


(3) 電算処理の流れ

(履修申請のフローチャート)



(成績処理のフローチャート)

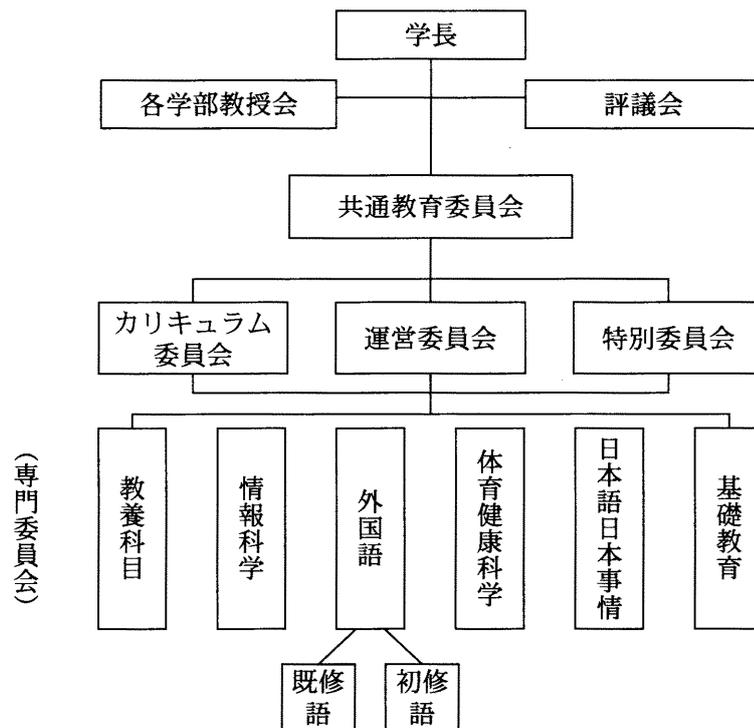


3. 教養部制度廃止後の鹿児島大学の共通教育

(1) 新しい教育（共通教育等科目）の卒業要件単位数

従来の教育（大綱化前）		→	新しい教育	
一般教育科目	36		共通教育科目	
人文	8	教養科目	16~22	
社会	8	個別科目（人文・社会・自然）		
自然	8	主題科目（主題講義、総合講義、ゼミ、演習など）		
共通	4	開放科目（当該学部生にとっては専門科目）		
外国語科目	8~16	情報科学科目	2	
保健体育	4	外国語科目	8~16	
基礎教育科目（医歯）	8	保健体育	2~4	
（日本語・日本事情 4+6）		（日本語・日本事情 4+6）		
合計単位数	48~67	基礎教育科目	0~19	
		合計単位数 3	0~63	

(2) 共通教育・基礎教育の実施体制

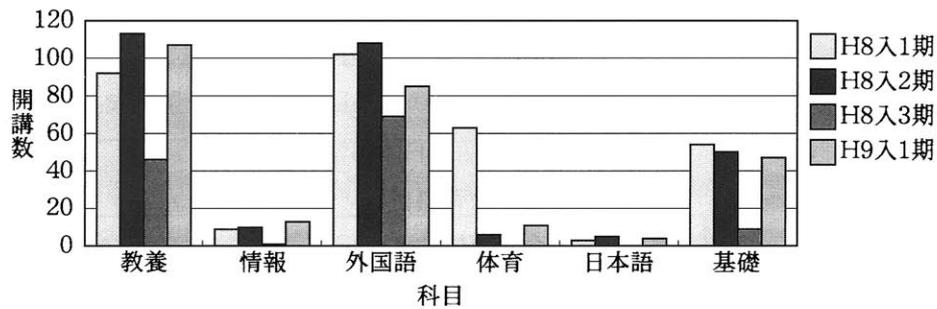


(3) 科目別開講状況

年度期	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎
H 8 入 1 期	92	9	102	63	3	54
H 8 入 2 期	113	10	108	6	5	50
H 8 入 3 期	46	1	69	0	0	9
H 9 入 1 期	107	13	85	11*	4	47

\*複数の教官で担当する体育実習を1つとして扱ったために見かけ上少なくなっている。

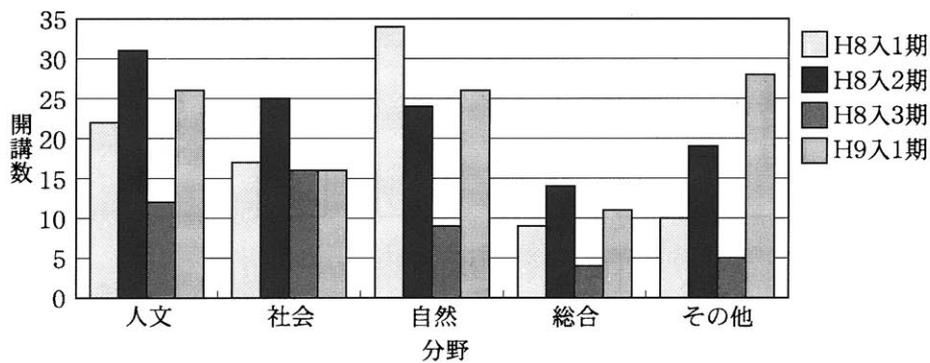
科目別開講数



(4) 教養科目開講状況

年度期	人文	社会	自然	総合	その他
H 8 入 1 期	22	17	34	9	10
H 8 入 2 期	31	25	24	14	19
H 8 入 3 期	12	16	9	4	5
H 9 入 1 期	26	16	26	11	28

教養科目開講状況



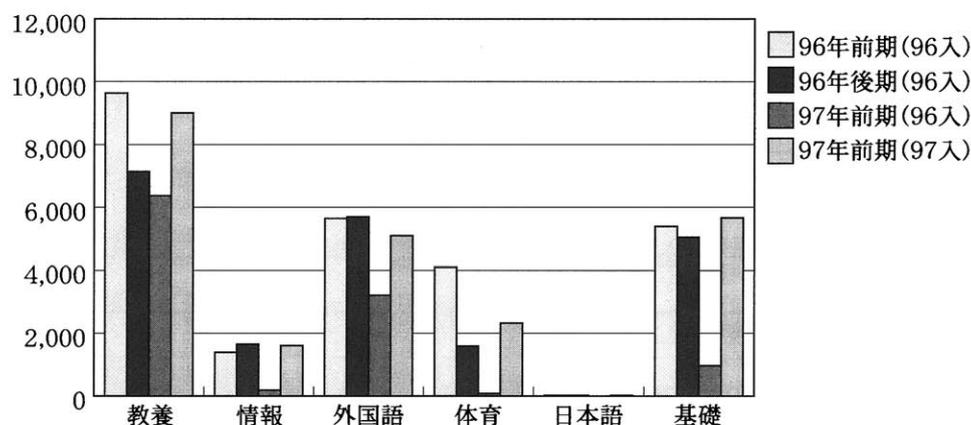
(5) 科目履修状況

(a) 開講期別

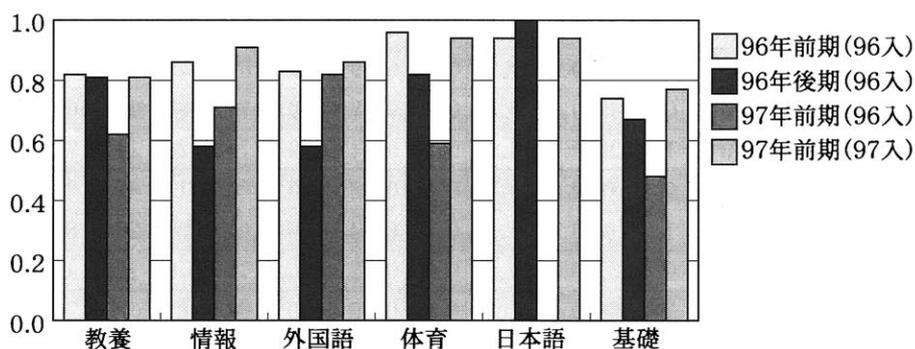
以下に示すデータで、単位取得率は受講者（全履修登録者）に対する単位取得者の割合を表す。平均点は合格者の成績の平均点、合格率は欠席者を除いた単位取得者の割合である。

年 度 期	受 講 者 数						単 位 修 得 率						総 修 得 数					
	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎
96年前期(96入)	9635	1393	5637	4102	16	5391	0.82	0.86	0.83	0.96	0.94	0.74	7913	1194	4681	3947	15	4009
96年後期(96入)	7135	1645	5696	1584	21	5047	0.81	0.58	0.83	0.82	1.00	0.67	5800	953	4722	1299	21	3403
97年前期(96入)	6371	184	3207	76	0	963	0.62	0.71	0.82	0.59	0.00	0.48	3963	131	2639	45		462
97年前期(97入)	9001	1599	5093	2325	16	5661	0.81	0.91	0.86	0.94	0.94	0.77	7281	1453	4362	2195	15	4332

科目別受講者数（年度期別）



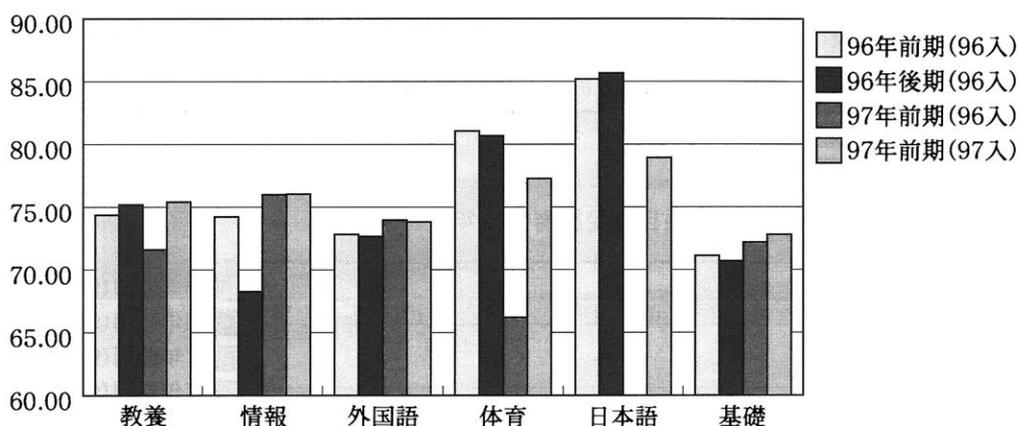
科目別単位取得率（年度期別）



## 大学教育

年度期	平均点						合格率					
	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎
96年前期(96入)	74.38	74.22	72.82	81.06	85.20	71.13	0.91	0.91	0.90	0.99	1.00	0.82
96年後期(96入)	75.17	68.26	72.64	80.27	85.67	70.70	0.91	0.76	0.91	1.00	1.00	0.82
97年前期(96入)	71.60	75.99	73.96	66.19	0.00	72.18	0.87	0.90	0.94	0.94	0.00	0.88
97年前期(97入)	75.41	76.05	73.81	77.26	78.93	72.80	0.91	0.94	0.90	0.98	1.00	0.83

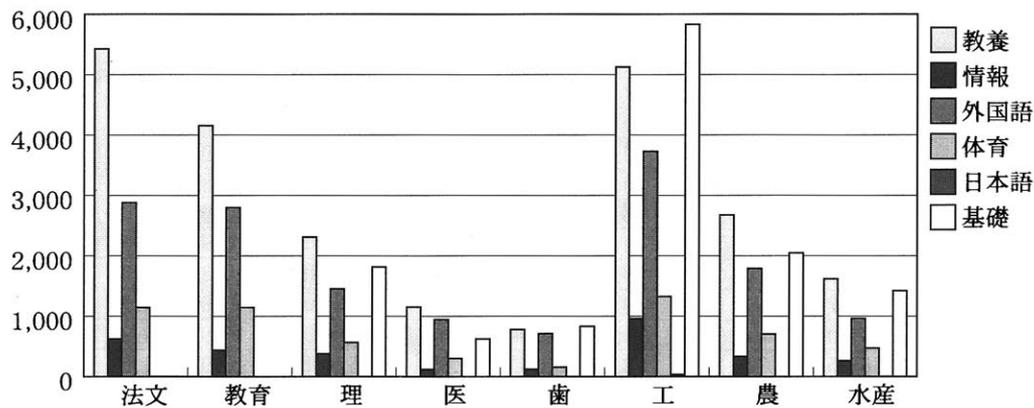
科目別平均点 (年度期別)



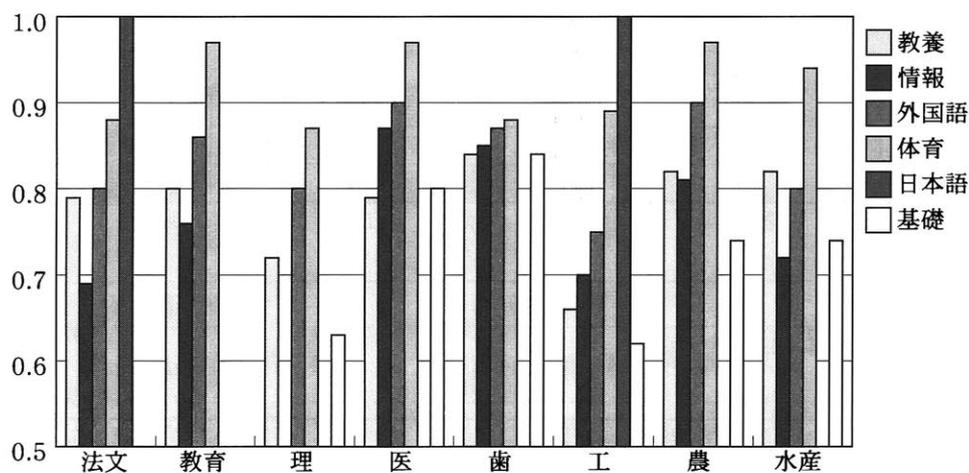
(b) 学部別

入学年度	学部	受講者数						単位修得率						総修得数					
		教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎
96	法文	5427	624	2877	1144	3	1	0.79	0.69	0.80	0.88	1.00	0.00	4294	433	2294	1005	3	
96	教育	4158	438	2795	1114	0	0	0.80	0.76	0.86	0.97	0.00	0.00	3331	334	2395	1083		
96	理	2313	379	1451	564	0	1816	0.72	0.50	0.80	0.87	0.00	0.63	1666	190	1154	493		1143
96	医	1150	114	946	300	0	622	0.79	0.87	0.90	0.97	0.00	0.80	911	99	848	292		498
96	歯	779	119	708	153	0	831	0.84	0.85	0.87	0.88	0.00	0.84	651	101	615	135		696
96	工	5126	960	3728	1325	35	5832	0.66	0.70	0.75	0.89	1.00	0.62	3378	670	2810	1173	35	3631
96	農	2677	332	1788	700	0	2045	0.82	0.81	0.90	0.97	0.00	0.74	2184	268	1601	677		1523
96	水産	1616	261	962	473	1	1420	0.82	0.72	0.80	0.94	0.00	0.74	1326	187	771	444		1053
97	法文	2040	475	1133	475	0	0	0.84	0.87	0.80	0.97	0.00	0.00	1711	415	909	460		
97	教育	1513	347	1047	696	1	0	0.81	0.83	0.81	0.94	0.00	0.00	1232	288	850	657		
97	理	823	197	445	196	0	809	0.83	0.95	0.92	0.92	0.00	0.72	679	188	410	180		586
97	医	461	1	299	199	3	358	0.87	1.00	0.93	0.95	1.00	0.94	402	1	279	189	3	336
97	歯	249	0	168	104	0	399	0.83	0.00	0.89	0.98	0.00	0.95	206		150	102		381
97	工	2262	176	1110	0	12	2382	0.73	0.94	0.85	0.00	1.00	0.69	1650	165	940		12	1649
97	農	1039	254	595	506	0	1008	0.85	0.99	0.91	0.92	0.00	0.80	882	252	539	467		811
97	水産	614	149	296	149	0	705	0.85	0.97	0.96	0.94	0.00	0.81	519	144	285	140		569

科目別受講者数 (96入生 1～3期、学部別)



科目別単位修得率 (96入生学部別)

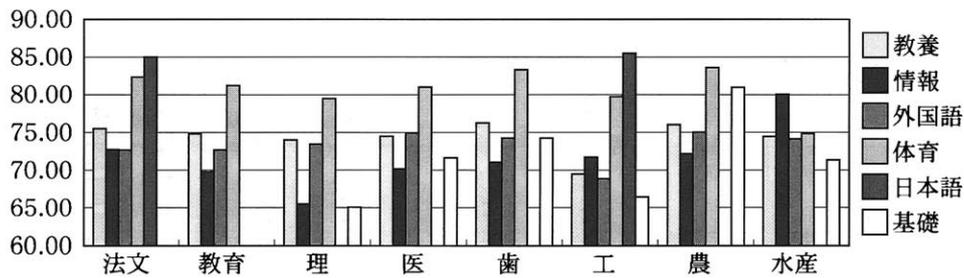


教養科目、外国語科目などのいずれの学部でも履修要件になっている科目で単位修得率を比較すると、工学部、それについて理学部の成績不振がめだつが、入試科目との関連を詳しく調べてみる必要がある。

# 大学教育

入学年度	学部	平均点						合格率					
		教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎	教養	情報	外国語	体育	日本語	基礎
96	法文	75.50	72.72	72.63	82.33	85.00	0.00	0.92	0.84	0.88	0.99	3.00	0.00
96	教育	74.80	69.76	72.67	81.21	0.00	0.00	0.91	0.86	0.91	1.00	0.00	0.00
96	理	73.99	65.49	73.44	79.47	0.00	65.08	0.90	0.71	0.92	0.98	0.00	0.75
96	医	74.50	70.13	74.90	81.01	0.00	71.60	0.95	0.89	0.94	1.02	0.00	0.86
96	歯	76.24	71.03	74.25	83.32	0.00	74.23	0.94	0.89	0.93	1.02	0.00	0.93
96	工	69.47	71.70	68.82	79.76	85.49	66.41	0.85	0.82	0.89	0.99	1.00	0.77
96	農	76.01	72.16	75.03	83.58	0.00	80.97	0.92	0.93	0.94	1.00	0.00	0.96
96	水産	74.46	80.07	74.13	74.82	0.00	71.32	0.91	0.95	0.95	0.97	0.00	0.85
97	法文	76.39	72.94	71.29	79.98	0.00	0.00	0.93	0.92	0.83	1.00	0.00	0.00
97	教育	75.87	68.28	69.17	80.01	0.00	0.00	0.90	0.88	0.86	0.98	0.00	0.00
97	理	76.00	82.10	78.13	69.84	0.00	68.38	0.91	0.98	0.95	0.96	0.00	0.78
97	医	76.95	95.00	80.65	78.03	95.33	81.95	0.95	1.00	0.99	0.97	1.00	0.95
97	歯	75.59	0.00	76.13	81.92	0.00	81.32	0.91	0.00	0.97	1.00	0.00	0.97
97	工	71.31	79.67	73.10	0.00	74.83	69.45	0.87	0.95	0.93	0.00	1.00	0.77
97	農	78.42	79.05	75.53	74.98	0.00	75.52	0.94	1.00	0.96	0.96	0.00	0.89
97	水産	77.86	85.44	84.04	68.97	0.00	75.09	0.92	0.97	0.98	0.95	0.00	0.86

科目別平均点 (96入生学部別)

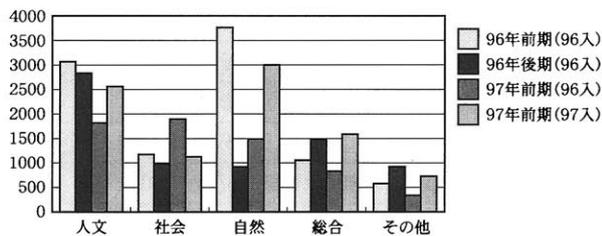


## (6) 教養科目履修状況

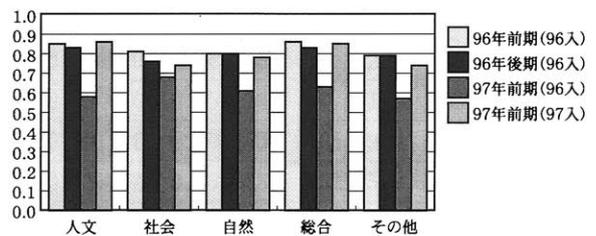
### (a) 開講期別

年度期	受講者数					単位修得率					総修得数				
	人文	社会	自然	総合	その他	人文	社会	自然	総合	その他	人文	社会	自然	総合	その他
96年前期(96入)	3065	1175	3764	1053	578	0.85	0.81	0.8	0.86	0.79	2595	952	3004	906	456
96年後期(96入)	2831	977	920	1481	926	0.83	0.76	0.8	0.83	0.79	2359	745	735	1234	727
97年前期(96入)	1817	1894	1489	831	340	0.58	0.68	0.61	0.63	0.57	1053	1283	914	520	193
97年前期(97入)	2561	1129	3001	1584	726	0.86	0.74	0.78	0.85	0.74	2209	831	2354	1348	539

教養科目分野別受講者数 (年度期別)



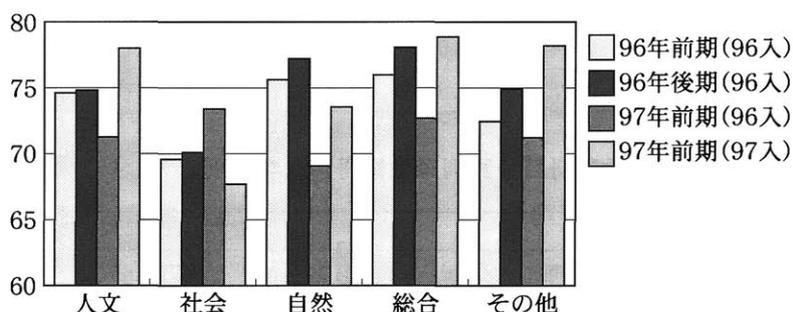
教養科目分野別単位修得率 (年度期別)



鍵山茂徳, 教養部廃止後の鹿児島大学の共通教育

年度期	平均点					合格率				
	人文	社会	自然	総合	その他	人文	社会	自然	総合	その他
96年前期(96入)	74.61	69.57	75.62	75.97	72.46	0.923	0.862	0.919	0.912	0.889
96年後期(96入)	74.82	70.1	77.2	78.07	74.88	0.936	0.853	0.935	0.915	0.896
97年前期(96入)	71.25	73.4	69.08	72.69	71.21	0.862	0.916	0.855	0.829	0.873
97年前期(97入)	78	67.69	73.54	78.87	78.2	0.96	0.808	0.906	0.894	0.947

教養科目分野別平均点 (年度期別)



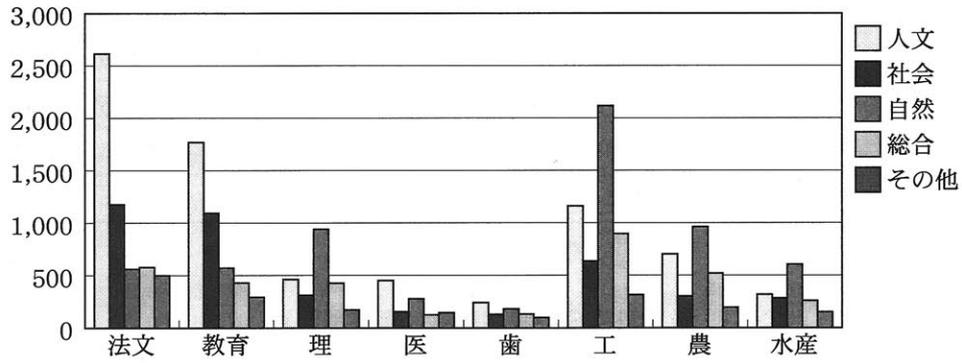
教養科目の中では、社会科学分野の受講者が他の分野に比べて極端に少なくなっている。全国的な傾向として学生の「社会科学離れ」が進んでいるが、社会科学分野の平均点が他の分野に比べ低くなっていることも受講者の減少に関係があると思われる。

(b) 学部別

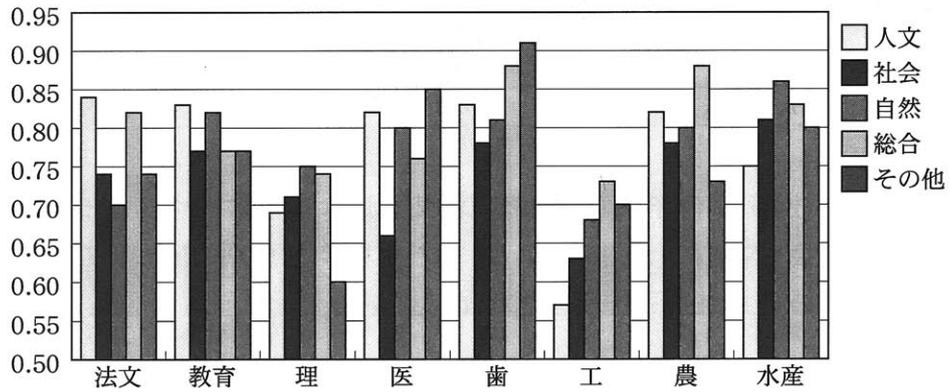
入学年度	学部	受講者数					単位修得率					総修得数				
		人文	社会	自然	総合	その他	人文	社会	自然	総合	その他	人文	社会	自然	総合	その他
96	法文	2613	1175	561	579	499	0.84	0.74	0.70	0.82	0.74	2183	872	395	474	370
96	教育	1770	1095	571	429	293	0.83	0.77	0.82	0.77	0.77	1463	844	469	330	225
96	理	462	313	940	426	172	0.69	0.71	0.75	0.74	0.60	317	221	709	316	103
96	医	451	154	276	125	144	0.82	0.66	0.80	0.76	0.85	370	102	221	95	123
96	歯	241	128	181	131	98	0.83	0.78	0.81	0.88	0.91	201	100	146	115	89
96	工	1162	635	2117	897	315	0.57	0.63	0.68	0.73	0.70	662	398	1440	657	221
96	農	702	302	962	518	193	0.82	0.78	0.80	0.88	0.73	578	235	774	457	140
96	水産	318	281	605	260	152	0.75	0.81	0.86	0.83	0.80	239	227	523	216	121
97	法文	810	633	259	129	209	0.90	0.78	0.82	0.90	0.76	728	496	213	116	158
97	教育	602	256	357	161	137	0.89	0.70	0.80	0.81	0.72	537	178	287	131	99
97	理	118	45	353	259	48	0.86	0.73	0.81	0.86	0.73	102	33	285	224	35
97	医	136	29	149	94	53	0.90	0.93	0.87	0.83	0.83	123	27	130	78	44
97	歯	85	21	87	26	30	0.88	0.81	0.76	0.81	0.90	75	17	66	21	27
97	工	445	88	1199	392	138	0.74	0.48	0.74	0.77	0.64	329	42	891	300	88
97	農	237	36	385	302	79	0.88	0.75	0.79	0.91	0.81	209	27	306	276	64
97	水産	128	21	212	221	32	0.83	0.52	0.83	0.91	0.75	106	11	176	202	24

# 大学教育

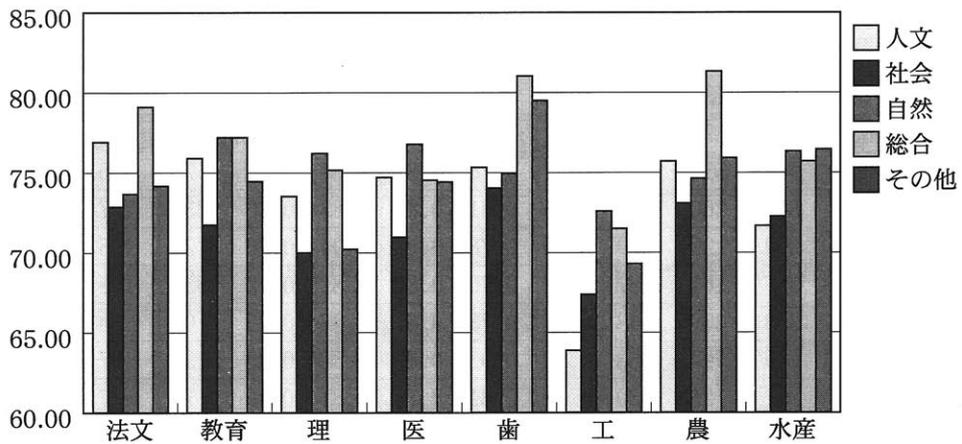
## 教養科目分野別受講者数 (学部別)



## 教養科目分野別単位修得率 (学部別)

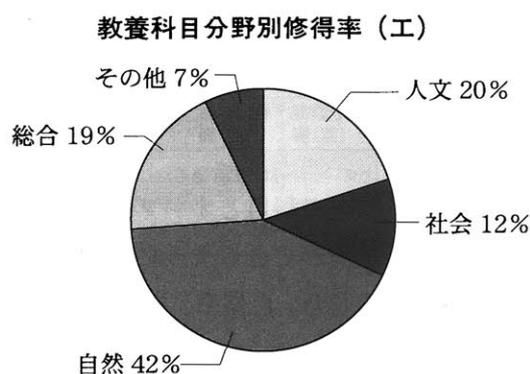
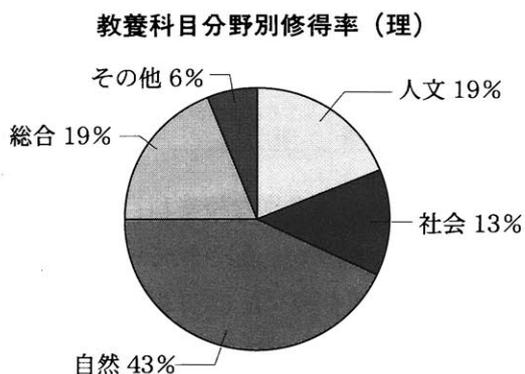
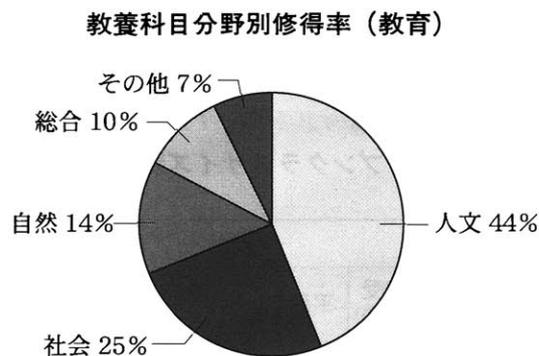
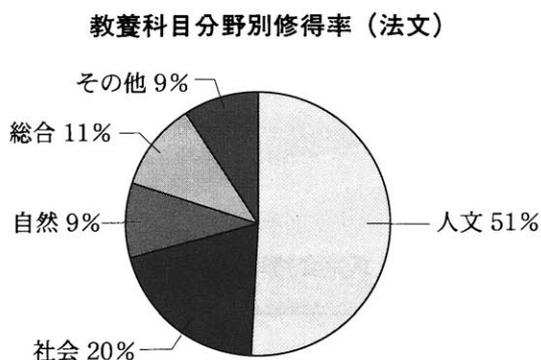


## 教養科目分野別平均点 (学部別)



(7) 教養科目履修分野かたより調査

入学 年度	学部	受講者数					単位修得率					総修得数				
		人文	社会	自然	総合	その他	人文	社会	自然	総合	その他	人文	社会	自然	総合	その他
96	法文	2613	1175	561	579	499	0.84	0.74	0.70	0.82	0.74	2183	872	395	474	370
96	教育	1770	1095	571	429	293	0.83	0.77	0.82	0.77	0.77	1463	844	469	330	225
96	理	462	313	940	426	172	0.69	0.71	0.75	0.74	0.60	317	221	709	316	103
96	医	451	154	276	125	144	0.82	0.66	0.80	0.76	0.85	370	102	221	95	123
96	歯	241	128	181	131	98	0.83	0.78	0.81	0.88	0.91	201	100	146	115	89
96	工	1162	635	2117	897	315	0.57	0.63	0.68	0.73	0.70	662	398	1440	657	221
96	農	702	302	962	518	193	0.82	0.78	0.80	0.88	0.73	578	235	774	457	140
96	水産	318	281	605	260	152	0.75	0.81	0.86	0.83	0.80	239	227	523	216	121

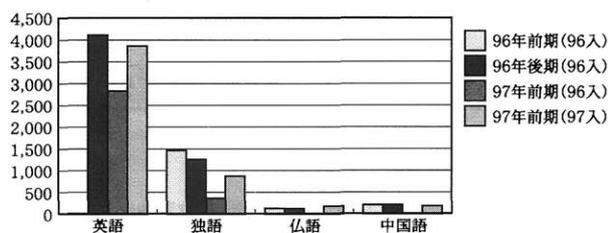


教養科目の履修については、分野区分を設けず、学生の興味関心に応じて履修できるようにしたのが鹿児島大学の新しい教育の最も大きな特徴であったが、理系学部の学生が自然系の授業科目に、文系学部の学生が文系の授業科目に集中している傾向が強く現れている。これは早急に検討を要する課題であると思われる。

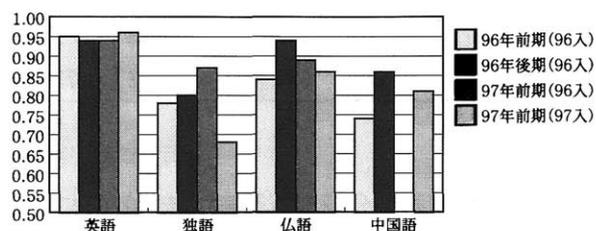
(8) 外国語履修状況

年度期	受講者数				平均点				合格率				単位修得率				総修得数			
	英語	独語	仏語	中国語	英語	独語	仏語	中国語	英語	独語	仏語	中国語	英語	独語	仏語	中国語	英語	独語	仏語	中国語
96年前期(96入)	12	1468	127	210	75.23	66.18	73.11	68.27	0.95	0.78	0.84	0.74	0.91	0.64	0.81	0.71	3493	935	103	150
96年後期(96入)	4112	1253	123	208	74.30	66.74	72.07	71.08	0.94	0.80	0.94	0.86	0.88	0.65	0.80	0.82	3636	817	98	171
97年前期(96入)	2830	361	11	5	73.97	74.61	65.56	49.50	0.94	0.87	0.89	0.25	0.86	0.55	0.73	0.20	2432	198	8	1
97年前期(97入)	3863	870	179	181	76.58	63.79	66.63	68.66	0.96	0.68	0.86	0.81	0.91	0.63	0.80	0.78	3530	547	144	141

外国語科目別受講者数



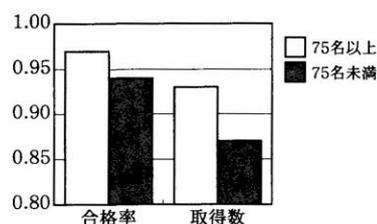
外国語科目別合格率



(9) 英語オープンクラスサイズ別履修状況

区分	英語オープン				
	平均受講者数	平均点	合格率	取得率	総合格者数
75名以上	137	74.57	0.97	0.93	894
75名未満	33	75.84	0.94	0.87	666

英語オープン合格率 (クラスサイズ別)

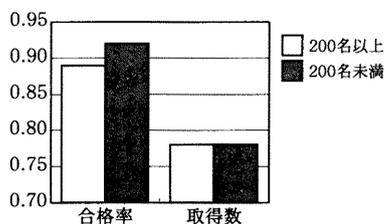


外国語の場合、コア科目とオープン科目に分けられ、オープン科目は多様な授業科目を準備し、学生の選択による履修ができるように改善された。しかし、受講者の偏りが心配されていたが、実際にかんがりの偏りが生じた。合格率、単位修得率とクラスサイズとの相関を調べたが、「単位を取りやすい授業に集中する」という一定の傾向は見られるが、他の原因もあるように思われる。

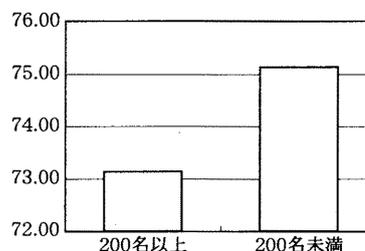
(10) 教養科目クラスサイズ別履修状況

クラスサイズ	コマ数	受講者総数	平均受講者数	平均点	合格率	取得率	総合格者数
200名以上	45	12384	275	73.14	0.89	0.78	9622
200名未満	348	19554	56	75.14	0.92	0.78	15174

教養科目クラスサイズ別合格率



教養科目クラスサイズ別平均点



教養科目は、自由に選択できるため、受講者が多い授業は、「単位の取得が容易であるから」ととらえがちであるが、実際には逆になっており、「面白いから集まる」という望ましい履修傾向が見られる。

(11) 物理補習教育の効果の解析

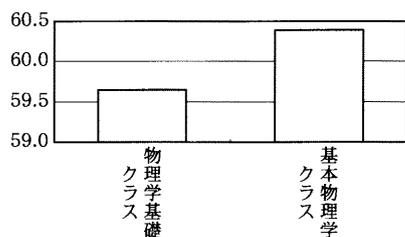
工学部の学生に入学時点で基準を示し、自主的に自分の学力を判断し、つぎの2つのクラスに分けて履修届けを提出させている。

物理学基礎クラス：センター試験の成績で基準に達したもの (3/5)

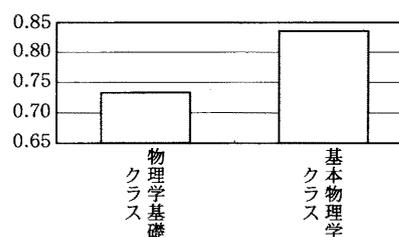
基本物理学クラス：上記以外のもの (2/5)

96 前期履修科目	受講者数			平均点			合格率			総修得数		
	物理学基礎(前)	基本物理学	物理学基礎(後)	物理学基礎(前)	基本物理学	物理学基礎(後)	物理学基礎(前)	基本物理学	物理学基礎(後)	物理学基礎(前)	基本物理学	物理学基礎(後)
物理学基礎クラス	547		234	56.616949		59.649573	0.5118644		0.7333333	302		132
基本物理学クラス		415	335		88.51	60.392461		0.88187	0.8358209		321	280

クラス別平均点



クラス別合格率



物理学基礎クラスは1期に物理学基礎4単位履修、基本物理学クラスは1期に基本物理学(補習授業)4単位、2期に物理学基礎4単位履修する。1期に物理学基礎を履修し、単位をとれなかった学生は再度2期に基本物理学クラスの学生と同じ授業を受けるのでその2つの学生集団を比較した。結果は補習授業の効果が十分現れていることが見てとれるものになっている。

#### 4. 今後の課題

##### (A) 鹿児島大学の教務事務電算システムの特徴

###### (1) 自主開発

- ・カリキュラムの変更に対して機敏、柔軟に対応できる
- ・システムの改良が容易
- ・蓄積されたデータの多様な活用が容易に可能
- ・大学予算を圧迫することがない

###### (2) 分散処理

- ・各学部の日程、事情にあわせて迅速、柔軟な運用が可能
- ・各学部の事務官のパソコンの利用技術が向上する

###### (3) OCRによるデータの入力

- ・データの入力作業から事務官を開放できる
- ・作業のながれを単純化できる

##### (B) 鹿児島大学の教務事務電算システムの今後の課題

鹿児島大学のシステムには上のような特徴があるが、今後安定したシステムとして運用していくためにはつぎのような課題

- ・特に、システムの開発が少数の教官の「ボランティア」にたよっていること
- ・システムを支える事務組織が弱い(専任の事務官2名)こと
- ・基本データを保守管理するためのサーバー用のパソコンの整備が遅れていること
- ・学内のネットワークを利用した運用の研究を早期に解決する必要がある。

##### (C) 教育利用のための今後の課題

###### (1) カリキュラム委員会等での活用

- ・現在でも、委員会の討議資料(開講状況、履修状況)などの作成で力を発揮している。
- ・基本になるような資料、資料の様式などを固めて、「システム」の中へ組み込んでいく必要

###### (2) 個々の教官の教育利用

- ・現在は、受講者リストなどはフロッピーで希望する教官には配布できるようになっている。また、一部の教官は成績データもフロッピーで提出している。
- ・他のデータをどのように今後利用していく環境づくりやルールづくりが必要。

###### (3) 他の業務との連携

- ・入試の追跡調査、教育の自己評価、他の業務(シラバス作成、厚生関連など)への活用。

# 学生のドイツ研修旅行を通して見た大学教育の在り方

九州大学言語文化部応用言語学（ドイツ語） 根本 道也

## 1 はじめに

戦後の学制改革によって大学の在り方が、それ以前とは大きく変わった。旧制の大学が少数エリート養成機関であったのに対して、新制大学は性の別を問わず広く大衆に門を開いた。いわゆる教育の民主化である。それに伴って大学の数が一挙に増え、学生数はさらにそれを上回る勢いで膨れ上がった。この急激な変化は様々な問題を引き起こした。教員養成の手遅れ、施設・設備の不備、学生の大衆化とその結果としての質的低下、等々。このような諸問題に対して大学はみずから改善策を講じなければならなかった。なかでも教養部はその発足時から、新制大学に内在する矛盾と問題点の多くをはらんでおり、その早急な対応策を迫られた。

わが九州大学教養部でも教養教育の充実と活性化を目指して、様々な方策を講じてきた。その一つに「課外ゼミ」なるものがあった。私は数名の同僚と組んで、「ドイツ語とドイツ文化」というテーマで課外ゼミを開いた。その狙いは、ドイツ語を、その背景をなす文化と一体のものとして捉えて、学習してみようということにあった。とかく無味乾燥になりがちなドイツ語学習に潤いと躍動感を与えたかったのである。受講生は20名。こじんまりとしたゼミ室で教える側と学ぶ側との間に一体感が生まれ、徐々に熱気をおびてきた。その熱気はこのゼミを新たな段階へ発展させていった。

ドイツ語とドイツ文化をここまで学んだからには、現地でじかにそれを味わってみたい、という声を受講生の中に高まり、とうとう「課外ゼミ」が「現地ゼミ」へと連続することになったのである。この辺の成り行きについては「言文フォーラム 17号」に書いたので、重複は避けた。ある事情から、結果的に60名を連れていくことになった。不慣れなことゆえ苦労は大きかったが、学生たちの飛躍的な成長と輝く眼光を目のあたりに見る喜びは、それよりはるかに大きかった。充実感を喜ぶ学生たちの声に励まされ、自らもその喜びを共体験したくて、とうとう15年間も続けてしまった。

今春行う第15回を最後に私は定年退職する。この間、学生たちと行動を共にしながら、大学教育の在り方・教師と学生の関係についていろいろと考えさせられた。大学は今再び大きな改革に直面している。教養部は廃止され、九州大学は大学院重点化へ向けて駒を進めつつある。大学院へ進学する優秀な学生をたくさん育てなければならない。しかし、それは誰の手によってどのような方法でなされるのだろうか。大学院重点化へ向けての議論と合わせて、この問題も論じられる必要があるだろう。

そういうわけで、本稿では15年間の「ドイツ研修旅行」を顧み、その体験から大学教育の在り方について考えてみたい。

## 2 「ドイツ語とドイツ文化研修旅行」の趣旨と特徴

上に述べた課外ゼミの延長線上に自然発生的に生まれた研修旅行なので、その名称も課外ゼミのそれを継承し、また、半年間の事前学習も当然の前提条件としてスタートした。

この研修旅行は大学の公式行事としては認められていないし、旅行会社の営業企画に便乗しているわけでもないの、費用・労力・時間はすべて自分たちで負担しなければならない。しかも学生の研修旅行であるから、あくまでも質素を旨とする。したがって現地では、リュックサックを背負って歩き、土地の人と一緒に電車に乗り、若者向きのユースホステルに宿泊する。その反面、内面的な豊かさを重視する。参加者全員で力を合わせて、一人一人が自分の胸一杯に満足できるような研修体験をすること、これが唯一最大の目的である。

具体的には以下のように行われる。

### (1) 団員になる

旅行期間は春休みの1か月間だが、その半年前、すなわち夏休みの終り頃に選抜テストを行う。選抜はドイツ語の筆記試験と面接試問によってなされる。ドイツ語については、共通の教材が定められているので、6月頃から有志教官の研究室に通って集中的に勉強する。ドイツ語を習い始めて数か月にしかならない1年生でも、この間に急速に実力をつけて、結構合格している。面接ではまずドイツ人教師が簡単なドイツ語で試問し、続いて日本人教師が当日提出されたレポートの内容について試問する。レポートのテーマはドイツ語圏の国に関することなら何でもよい。レポートをまとめ、質問に答えるためには本を数冊は読まなければならない。そうすることによって、漫然とした旅行願望の中から、はっきりとした目的意識が芽生えてくる。

### (2) 準備する

厳選された団員(50-60名)は出発までの半年間、合宿を含む月1回の全員勉強会と月2, 3回の有志教官室での小グループ勉強会であらゆる準備をする。ドイツ語の実践的訓練をはじめとして、現地での生活・旅行のための諸種の備えをし、さらにドイツの歴史・行政・教育・文化・芸術・建築などに関してグループ研究をする。これは12月に冊子の形にまとめて、冬休み中に読んでおく。予備知識があれば、対象を深く観察できるからだ。受信型の勉強だけでなく、発信の準備もする。例えばドイツ語による日本文化紹介、ビデオによる日常生活の紹介(ドイツ語によるナレーション入り)など。さらにパーティーなどで披露する日本民謡の合唱、武芸、舞踊などを力を合わせて練習する。こうして団員の間には自主性と協力心が培われていく。これが精神的バックボーンとなって、現地で積極的に研修に取り組み、同時に事故防止のために互いに助け合うようになる。

### (3) 現地での語学講座

現地到着直後の2週間はミュンヘン大学でドイツ語即戦力の特訓を受ける。同大学に「外国語としてのドイツ語」という名称の学科があり、ドイツ語を国語としてではなく外国語としてとらえて、

非ドイツ語圏の人にドイツ語を教える場合の諸問題を総合的に研究している。この学科から、そのための専門的訓練を受けた教員が巣立っていく。私たちの学生はこんな先生たちの指導を受けることになる。1クラス8名ほどだから、逃げ場がない。いや、逃げようという気など起こりようもない。それほど魅力的な授業である。先生は全身を使って学生の関心を引き起こし、ごく自然な形で無口な日本人学生の口からドイツ語を引き出してしまふ。少しでも言えたら、笑顔満面に褒める。日本の教室ではうつむいてばかりいた学生がそれでいっぺんに自信を得て、その後は進んで発言するようになる(こんな場面を目のあたりにして、私は教師としての自分が教育されているような気になった。)ときには、街で通行人や店員にインタビューしてこいという課題、或いは電話で劇場に問い合わせよといった課題を与えられる。体当りで課題をやり遂げることによって、ドイツ語と自分の間にそそり立っていた壁が徐々に消えていく。

#### (4) ホームステイ

次の1週間はバイエルン州の小さな村でホームステイをする。村長さんが先頭に立って出迎えてくださる。空気は澄み、堆肥のにおいがそこはかとなく漂う。静寂の中に教会の鐘だけが快く響いている。村人は皆親戚どうしかと思われるほどに、親しく挨拶を交している。こんな村で二人ずつ家庭に入る。どの家庭でも、まるでわが子が遠地から久しぶりに帰って来たかのように温かく迎え入れ、積もる話に花が咲く。日本から持参した日常生活のビデオを見せると、日本のことに話題が集中して、学生は体中からドイツ語をしばり出さなければならないはめになる。ドイツの兄弟姉妹と遊び、ドイツのお母さんと一緒にケーキを作り、お父さんにワインの味を教えてもらっているうちに、ドイツ語が体内の血管をめぐりはじめる。

昼間は村の小学校やリサイクル施設を見学したり、また近郊の身障者施設や大学を訪問して交流体験をする。こんな一つ一つの出会いが学生たちの内面で強烈な触発剤として作用し、思考領域を多様に広げていく。

ホストファミリーと別れるときの光景は、本当の親兄弟の別れのように、涙に包まれる。これまで受験漬けで生きてきた若者に、「人情」の重みがずっしりとのしかかる瞬間である。

#### (5) 自主研修

最後の1週間は、自分なりの研修テーマを追って、一人旅をする。これまで培ってきた自主性・自律の精神が試される時である。この時のための研修テーマと行動計画はすでに出発前に練り上げてきた。行く先を変更する場合の時刻表の調べ方、宿泊所の確保の仕方、訪問先への連絡の取り方など、すべて訓練済みである。とはいっても、自分一人でうまく対処できるか、皆不安を抱きながら出発していく。引率者としては、一人一人に目が届かない分だけ、よけい心配になる。しかし、この後は一人一人の無事を祈るしかない。それから1週間後、集合地で全員の無事到来を待つ。最後の一人を数え終えて、ほっと胸を撫で下ろす。この1週間で皆一段とたくましくなったように見える。ビールを飲みながら、それぞれの経験談を聞く。人の親切が身にしみた話、ひやっとさせられる話、いろんな国の若者と友達になって再会を約束した話、淋しいときホストファミリーに電話をして元気づいた話、ドイツ語だけで難局を切り抜けた話など、語り尽くせないほど貴重な体験をしたようだ。

(6) 帰国して

1か月後、学生たちは目を輝かせて帰ってくる。顔には出発前よりも生気がみなぎっている。苦しい準備訓練のあとに山ほどの研修成果を獲得した充実感であろう。彼らは異国の人々の中に身を置いて、その心と文化を理解しようと努めた。それは自分と日本の姿を見つめ直すことでもあり、同時に「真の国際人」たることの意味を問い直すことでもあった。

団員の構成は、2年生を中心にして下は1年生から上は大学院生までいるから、兄弟姉妹の大集団のようなものだ。所属は九州大学が中心だが、半数は周辺諸大学の学生である。専攻分野は文系・理系のあらゆる領域にわたっている。このように雑多な学生たちが、共通の大きな目的を目指して切磋琢磨する。互いに啓発し、生涯の友を得、複眼的思考と地球的規模の視野を培っていく。

帰国して3週間後に提出する研修レポートには、それぞれが追い求めた研修体験が熱っぽくつづられている。自分が予想もしなかった力を発揮し、何か大きなことを成し遂げた感動が行間に溢れている。その感動から希望が生まれるのであろうか、それから後の彼らの勉強ぶりには目をみはるものがある。本来あるべき大学生の姿が、虚像ではなく、実際目の前に存在している。

3 経過の記録

回	西暦	学生数(九大生)	引率者数	ホームステイ地	備考； [引率助手]
1	1984	59(47)	4	Mühldorf (Bayern)	この回のみ3週間
2	1985	62(45)	5	〃	選抜テスト始まる この回から4週間
3	1986	62(37)	6	〃	
4	1987	74(43)	7	〃	
5	1988	68(36)	7	Amerang (Bayern) (世話人の移転に伴う)	[九大独文院生]
6	1989	66(31)	7	〃	[九大農院生(第2回参加)]
7	1990	49(13)	8	〃	[九大法4年(第4回参加)] [九大法3年(第5回参加)]
8	1991				湾岸戦争激化のため出発直前に中止
9	1992	80(30)	7	〃	[九大法4年(第7回参加)]
10	1993	67(26)	6	〃	
11	1994	48(24)	6	〃	[九大教院生(第6回参加)]
12	1995	53(23)	6	〃	[九大文院生(第10回参加)]
13	1996	50(28)	3	〃	留学中の先生1名と第6回参加生1名が現地協力
14	1997	55(27)	4	〃	[九大文院生(第5回参加)]
15	1998	74(31)	6	〃	[九大農院生(第2回参加)] [九大文院生(第5回参加)]

### 上表の解説

- 1) 第2回目から参加希望者が百数十名に達するようになったために、選抜テストを行って団員を決定することにした。
- 2) 航空機は、ドイツ語にふれる機会が多いようにという配慮から、ルフトハンザ機を利用している。第2回目からA B二つのグループに分けて、出発と帰国を3日ずらし、機内座席を確保しやすくした。そのために引率者の数が増えた。しかし回を重ねるにつれて、関係教師の年齢も上がり、引率者の数を十分に揃えるのが難しくなったために、第13回から再びグループを一つにまとめた。
- 3) 第15回が大団体になったのは、アメラングでホームステイをするようになって丁度10年目になり、これを記念して盛大に行いたいという、先方の申出に応じてのことである。
- 4) 第8回も例年通りに準備訓練を進めていたが、出発の数か月前から湾岸戦争が激化し、テロ事件が多発するようになったために、出発直前に挙行を断念した。その結果、次年の第9回は参加者数が2倍近くになった。
- 5) 今春の第15回を含めると、参加者総数は867名。そのうち九大生は半分強の441名。  
回を追うにつれて九大生の占める割合が減少気味になっているのは、参加大学の数が増えてきたことによる。  
九大以外で、参加者の多い大学：福岡女子大(176)、福岡大(65)、福岡教育大(62)、佐賀大(43)、鹿児島大(30)、愛媛大(9)、芸工大(7)、西南大(5)その他15の大学からそれぞれ1、2名の参加者があった。出発まで毎月行われる全員勉強会は、出席を義務づけているために、遠方からは参加しにくい。さらに、毎月のテストで7割以下の点を2度とった者は、次の年に出直すよう勧告される。諸種の理由で、出発までに1割ていどの脱落者が出る。
- 6) 上表備考欄に記したように、第6回目から先輩が引率助手として同行するようになった。さらに第9回目からはドイツ留学中の先輩たちも現地で手伝ってくれるようになった。この数年来毎年5名前後の者がドイツに留学している。何名もの先生が春休みに1か月間同行するのは難しい。部分的にしか同行できないこともよくある。そんな場合に先輩たちが力になってくれる。たのもしい存在だ。
- 7) これまで参加したいいわゆる同窓生の間で、自然に同窓会が組織され、年末に集会を開いている。福岡地区ではすでに10回を数え、毎回百数十名が集まる。4年前から関東地区でも始まり、30名ほど集まっている。このような場で旧交を温め、研修旅行中の充実感をよみがえらせ、再び初心に立ち戻って職場へ帰っていく。もちろん情報交換の場にもなり、上下間の人脈もできる。特に同じ家庭にホームステイした者の間には、参加年の違いを超えて緊密な関係が生まれる。
- 8) 第1回(1984)から第4回(1987)までのホームステイ地ミュールドルフからは1987年の秋に20名の旅行団が来日し、九州にも1週間滞在した。福岡では、かつてホームステイさせてもらった学生たちが宿泊や案内を引き受けた。1997年秋には、現在のホームステイ地アメラングから4名の青年が九州旅行にきた。九州各地の同窓生たちと寝起きを共にしながら、九州の風土を味わってもらった。また、研修旅行参加後に、単身でドイツへ旅行して、ホストファミリーを再訪する者も多く、特に留学中の者は休暇のたびにバイエルンの親元へ帰省している。

#### 4 大学教育の在り方を考える

すでに述べたように「ドイツ語とドイツ文化研修旅行」は、一つの課外ゼミの延長線上に生まれた企画である。自然の成り行きからなんとなく踏み出したのが、いつのまにか15回にもなってしまった。私の退職後も、あとに残る先生たちが、これを続行しようと意欲満々に新体制を整えつつある。結果的に見ると、私たち教師をその気にさせる何かがあったのだ。

この研修旅行を通じて学生たちは見違えるように生氣潑刺となり、がぜん向上心に燃え始める。徐々に分かってきたことだが、大学院に進学する者やドイツへ留学する者の比率が平均よりはるかに高い。自分を見つめ直した結果、納得いく進路を見出して再スタートを切る者、職場で新しい道に挑戦する者なども比較的多い。いずれも自主性や向上心の表われだ。こんな学生たちの姿に私たちは励まされてきたように思う。

このような学生が増えれば、学部も大学院もそれなりの理想的形態に近づいていくにちがいない。そこで、このドイツ研修旅行体験の中から、大学教育の在り方を模索するためのヒントを引き出してみたい。

#### 理解する

近年「異文化理解」ということがよく話題になる。このドイツ研修旅行においても、それは重要課題の一つになっている。外国を急ぎ足で駆け回り、土産物を買ひあさるだけで、異文化理解など出来るものではない。それなりの心構えが必要だ。私は学生に常々こう説明している。「異国を訪問したら、そこに暮らす人々と同じ気持ちになって、その土地の文化を深く味わおうとしなさい。そうすればその土地は自然と君たちに心を開いてくれるだろう。そのとき初めて君たちは異文化理解への第一歩を踏み出すことになる」と。

さて大学の現状に目をやると、研究一途の先生と入学したばかりの学生との間には「異文化」といえるほどの開きがあるような感じがする。

苦しい受験勉強中は、大学に入れたら思いきり遊ぼうと思っていても、入学式の頃はなにがしか希望に胸を膨らませているものだ。そのかすかな希望が、大方の場合数か月もすると消滅し、無気力状態に陥っていく。そんな姿に教師は幻滅を覚えて、嘆息ばかりが増大していく。両者の間で、まさに「期待」のすれちがい現象が生じているわけだ。

そこで一つ考えてみたい。大学の教師は、かつて真面目に勉強する数少ない優秀な学生だったし、いまでは人生の成功者である。だから「私の頃の学生はよく勉強した」と言いたがるけれども、実は同級生が皆そうだったわけではない。その上、たまたま得意とした科目で身を立てただけのことではないか。もう一つ考えてみたい。どのような人生の成功者といえども、過ぎし日が常に輝いていたはずはない。若き日に多少なりとも将来に不安を感じ、迷い、苦悩し、ときには絶望感を味わったこともあるのではないか。そんな己の過去を思い起こせば、目の前にいる若い学生たちの不安や迷いに思いを致すことも不可能ではない。教師の方がまず、相手のありのままを理解しようとするれば、学生の方も心を開き、そこに信頼感が生まれる。教育の第一歩は信頼感から始まる。

### 希望をつなぐ

ドイツ研修旅行のテスト申し込み書は毎年5月から受け付ける。申し込み動機の欄には次のようなことが書いてある。「ただなんとなくではなく、何か目標を設定してドイツ語を勉強したいから」、「ドイツ語を学ぶのなら実際に使えるようになりたいと感じ、少しでも早く、確実にドイツ語を身につけるためには、この研修旅行が最良の策だと考えたから」、「研修旅行の内容にとっても魅力を感じたし、自分がどこまでやれるか頑張ってみたいと思ったから」、「自然科学の発祥の地としてのヨーロッパの雰囲気を感じてみたい。また観光に終始するのではなく、海外で学ぶという体験がしたいと思い、それにはこの研修旅行が最適だと思われるから。そしてこの経験は将来国際的に活躍していく上で有意義であると考えたから」など。

低年次の学生たちは、目標なしに大海を漂っているかに見える。これまで追ってきた目標は大学入学という、人生の一段階に限定されたものだった。それを達成した今、これからの人生へ向けて新しい目標を見つけようとしている。その手掛かりを得ようとしている。そこに彼らの迷いや不安があるのだ。

彼らが入学時に抱いていた、あのかすかな希望をもっと大きな希望へつないでやりたい。手掛かりさえあれば、彼らは自らそれをつかんで、新しい目的地を目指して泳ぎ始めるはずだ。「ドイツ研修旅行」という一つの手掛かりだけでも、これほどの学生がつかんでくれた。手掛かりの選択肢が多ければ多いほど、新しい目標を見出す学生は多くなる。目標を持つことが努力を支えてくれる。その努力から、将来の大きな研究のための下地が造り出されていく。

### 挑戦させる

ドイツ研修旅行を体験した学生たちに、後輩への一言を書いてもらった。「何となく毎日を過ごしている方、充実した1か月を過ごしてください。そして心からの感動を得てください。この旅行は添乗員に連れられ、皆で観光名所ばかりを巡るパック旅行ではありません。与えられるのは機会(チャンス)だけです。多くの方々に支えられながらも、自分の旅行を作り上げる、そんな貴重な体験をしてみてください。」「詰め込み式の勉強に疲れた方、久々に知的好奇心というものを感じてください。頑張れば、それだけの成果が返ってきます。」「先輩から勧められて参加したのだけど、今の自分は1か月前の自分とは絶対違う!と胸を張って言える。説明書に書いてある五つの「してみませんか」をほくは全て実践できた。一生のうちのたった1か月だが、それは人生をまったく変えうる1か月だ。今しかないこのすばらしいチャンスを逃す手はない」など。

上記中最後の一言にある五つの「してみませんか」というのは、説明書の冒頭に掲げているキャッチフレーズのことである。その項目を抜き書きし、ポイントだけを括弧内に記そう。

1. ドイツで生き生きと勉強してみませんか  
(優れた科学や文化を生んだ風土の中で、受験のためでも、単位のためでもない勉強体験を)
2. ドイツでドイツ語を使ってみませんか  
(土地の人々と生活を共にしながら全身で、人間どうしが心を通い合わせるドイツ語を)
3. ドイツで自己発見してみませんか  
(未知の土地で計画・調査・行動のすべてを自分一人の責任でやり、新しい自分を発見する)

4. ドイツで友達をいっぱい作りませんか

(周囲に心を開き、学部・大学・国籍の枠を越えて友情の輪を広げる)

5. ドイツで国際人への第一歩を踏み出してみませんか

(国際社会への仲間入りは、工業製品とお金を世界中にばらまくだけではできない。人間どうしがじかに付き合っ、互いに理解し合おうとすることから始まる)

これを全て実践したと書いた学生は、入学して間もなくこの説明書を読み、挑戦してみようという気を起こしたのだった。

何か目標を定め、そのための準備をし、挑戦してみようという願望を青年はだれでも内に秘めている。そしてそのような挑戦は青年期の人間的成長に、極めて重要な役割を果たす。ドイツ研修旅行に参加した者たちが、その後それぞれの道で大きく成長していることが、このことを証明している。大学はまさに青年期の人間を育成する場である。学問上の知識が、単に切り売りされることなく、学生の自己啓発と一体化するものとして活かされなければならない。それを可能とするために、組織の編成・カリキュラム・教授法はいかにあるべきかを、学科・学部の壁を超えて検討すべきであろう。見失ってならないのは、学科・学部の利害ではなく、学生に自己啓発のチャンスを与えてやることである。場合によっては大学間の壁も超えて、チャンスを与える方法を講じるべきだと思う。この種の交流はすでに幾つかはなされてはいる。だが、国立大学と私立大学との間には、いまだにベルリンの壁よりも堅固な壁がそそり立っている。国立大学の学生であろうと私立大学の学生であろうと、同じ日本の同世代の若者であり、日本の将来を背負うべき立場にあることに変わりはないはずではないか。

若い学生たちに挑戦の気概を持ってほしい。それには大人が既存の壁に挑戦する気概を示してやる必要がある。

### 複眼的思考を育てる

ドイツ研修旅行体験者が後輩へ寄せた一言にこんな言葉がある。「この研修旅行を通して予想以上に大きな思い出、たくさんの友人、そして自分のこれからをドイツはプレゼントしてくれました。」「海外旅行の経験の有無に関係なく、この研修旅行に参加することが、グローバルな視野をもつ大きなチャンスとなるでしょう。さらにドイツで外国人としての自分を認識することは、少しおおげさですが、世界の中の日本を感じとることにつながると思います。」

ドイツ研修旅行に参加するにあたっての心構えを記載した「団員の心得」という冊子を用意している。基本的な心構えの一つとして、次のような事項を挙げている。「宇宙に浮かぶ地球号を私たち人間はこの100年ほどで随分汚してしまいました。永遠に続く子孫やその同居人(動植物)が仲良く安全に暮らしていけるために、私たちは今何をすべきか、目に入るあらゆるものを観察しながら考えてみましょう。」

環境保護政策の面でドイツは世界の最先端を行っている。日本での議論が企業利益にしばられている間に、ドイツでは地球規模的視野で議論が進められてきた。有数の資源消費国としては恥ずかしいほど日本は立ち遅れている。ドイツ研修旅行の学生たちは、「環境保護」が決して抽象的な問題ではなく、その対策が日々の暮らしの中で具体的に、しかも徹底して実行されていることを体験的に知る。

環境問題は地球上のあらゆる物質と生き物が複合的にからみあって存在する。一分野の知識だけで対処できる問題ではない。これからの世界に生きようとする若者たちは、一つの事象を総合的に観察し、かつ判断する能力を培わなければならない。同じ事象でも、専門分野が異なれば、見方に多少の違いがある。研修中に学生たちの議論を聞いていると、そのことがよく分かる。団員は、所属する大学・学部・専攻が様々である。当然、関心の持ち方、感じ方、考え方にも違いがある。そんな者どうしが寝食を共にしながら目標を追い、語り合ううちに複眼的な思考力を身につけていく。

専門領域の細分化が進むこの時代であればこそ、その一方で複眼的な思考力を養う手だてが講じられる必要がある。大上段に構えると、実施しにくくなる。身じかな所で、やりやすい形で実行に移し、徐々に改良していく方が現実性がある。

## 5. おわりに

以上、「ドイツ語とドイツ文化研修旅行」の体験を記録しつつ、その体験と関連付けて大学教育を考えてみた。もちろん一つのささやかな体験から大学教育全体を論じることはできない。だが、このようなささやかな経験がきっかけになって若い学生たちが自信を取り戻し、将来への希望に目を輝かせ始めている。大学教育を成立させる基盤に欠かせない何かがあるように思った。ドイツ研修旅行はそのきっかけ作りの1例にすぎないのであって、他にも様々な方法がありうる。その方法を工夫すれば、学生の不勉強を嘆く非生産的な徒労から解放されるかもしれない。

大学教育はもっと幅広い視野で、もっとダイナミックに捉えてもいいのではないだろうか。時代が進展し、大学内外の状況が刻々と変わりつつある一方で、頑として変わらぬ規則や因習が存在しているような気がする。新しいソフトウェアを活かすために、ときにはハードウェアを改良する必要もある。例えば、昔に比べて近年は海外旅行がずいぶんしやすくなった。学生の海外旅行も日常茶飯事になっている。そして何かにつけて日本の国際化が叫ばれる時代である。ここに至って学生の海外旅行志向を大学教育と結び付けた発想が生まれたとしても、それはごく自然なことではないか。警戒したり、抑制したりするよりも、きちんとした形での海外研修制度を開発し、教師と学生が四つに取り組んでそれを推進すれば、大学教育に大きなプラスをもたらすであろう。海外研修に限らず、いろんな面で同様のことが言えるかもしれない。

九州大学の大学院重点化と新キャンパスの構築が大きな実りを結ぶことを願いつつ、本稿を閉じた。

# 総合科目「九州大学で学ぶこと」を担当して

## ——生徒から学生へ向かう過程の援助——

九州大学健康科学センター

濱野 清志

九州大学健康科学センター

吉良 安之

九州大学健康科学センター

田中 健夫

九州大学大学教育研究センター

長野 剛

### 1 はじめに（授業の概要）

平成9年度後期に、全学共通教育科目・周辺教養科目・総合科目という位置づけで「九州大学で学ぶこと」という科目を開講した。臨床心理学ないし実験心理学を専門分野とする教官5名に、歴史学を専門分野とする教官1名が加わり、6名で担当した。教養部制度が廃止されて4年が経過しようとする今、新たな共通教育（一般教育）科目としてどのような授業が有効であるかをめぐって、近接した領域を専攻する教官の間ではパーソナルな意見交換がしばしばなされるようになってきた。この授業は、学生の勉学に対する意欲や姿勢が以前と変化してきたかどうかを比べるすべのない教育経験の短い教官が、臨床心理学的観点から授業を通じた学びの援助方法を新たに創り出そうとする試みであった。授業のアドバイザーとして、また、講義も担当していただくかたちで長年にわたって教養部の学生と接してこられた園田五郎教授に参加をお願いした。さらに、授業科目名を「九州大学で学ぶこと」と決定するにあたって、今ここの主観的事実に重きを置こうとする臨床心理学的観点とは異なった観点で九州大学を捉え、かつ学部を超えて九州大学に精通しておられる方ということで、本学史料室の折田悦郎講師に「九州大学の歴史」について講義をしてもらうことでこの授業のスタートが切れたらという希望があり、それを実現した。

なお、授業科目名は「九州大学で学ぶこと」であるが、講義題目は《相互援助による「今、ここからの自分探し」》としてオリエンテーションを行った。なお、開講曜日が月曜日であり、法・経済・理・医・歯・薬・工（の一部学科）・農学部の1、2年生が履修対象となり、この日が箱崎地区日となっている文学部、教育学部および工学部の機械系と資源学科の学生は履修しても単位にならなかった。履修条件として、11月2日と3日の九重共同研修所の合宿授業（宿泊費と食費が個人負担）への参加が必須であった。

初回のオリエンテーション授業には、グループ・ワークを通して参加することになっていた長野、濱野、吉良、田中の4名の教官が出席した。オリエンテーション授業に出席した学生に配布された授業目的は表2-1に記載している。この授業目的は、掲示板に提示され、インターネットで見ることのできる全学共通教育科目の個別シラバスにも掲載された。オリエンテーション授業では、グループ・

ワークを担当する4名の教官それぞれが自己紹介を兼ねて、この授業に対する期待を語った。オリエンテーション授業に参加した学生は16名であったが、履修を希望する理由についてレポートを提出し、実際に履修した学生は10名であった。

表1-1 授業の目的（掲示、シラバス、配布資料に掲載）

<p>● 授業の目的</p> <p>履修者それぞれの今後をどう拓いていくかをめぐって、相互にファシリテイト（啓発、促進）していくことが、授業の目的です。</p> <p>九州大学で学び半年が経過しました。授業、サークル活動、あるいは学外での活動に、自分の新たな居場所を見出した者は大勢いるにちがいません。一方、まだ自分の居場所が見つからずに、中には入学の際の進路選択が間違っていたと感じており再受験を考えている新入生がいるかもしれません。さまざまな戸惑いを抱えながら、一人ひとりに独自の大学生活の体験がくりひろげられています。</p> <p>この授業では「今、ここ」を、つまり「九州大学という学びの場」を各自がどう引き受けるかを吟味して履修者の多様な興味関心を互いに確かめ合いながら、これから専攻教育に向かっていく自分の将来をどう描くかをめぐって試行錯誤します。他者の体験に耳を傾けながらの試行錯誤を通して、将来展望のもとで自分探しを行うことを主たる目的として、臨床心理学を専攻する4名の教官が4つのグループに分かれて入り援助します。さらに、学生相談教官と大学史料室教官が講義を行います。また、身近な先輩として2名のTA（総合理工学研究科と文学研究科の修士課程大学院生）が参加します。</p> <p>● 授業の進め方：GWの流れに沿って、その都度工夫します。</p> <p>● 教科書及び参考書：履修者相互の九州大学における学生生活体験が参考書</p> <p>● 試験・成績評価：試験なし。合宿授業への参加を単位認定の必須要件とする。授業の中心的な形式となるグループ・ワーク（GW）への参加度、相互啓発への寄与、提出レポートによって成績を評定する。</p>
---

九州地区国立大学九重共同研修所での宿泊集中グループ・ワーク以降のスケジュールは、その都度見直された。授業のスケジュールについては表1-2に示す。

表1-2 授業のスケジュール

第1回目	(10月20日)	オリエンテーションとレポート作成
第2回目	(10月27日)	講義：「九州大学の歴史」折田悦郎担当
第3～8回目	(11月2～3日)	GW
第9回目	(11月10日)	GW：合宿のフィードバック
第10回目	(12月2日)	講義：園田五郎担当
第11回目	(12月15日)	GW
第12回目	(1月12日)	GW
第13回目	(1月19日)	GW

学内でのGWは基本的に5限目の16時10分から17時40分までの90分であったが、第11回目のGW

は、学外の多目的ルームを貸し切って2時間のセッションとなった。第3回目から8回目までのGWのスケジュールは表1-3に示す。第3回目のGWでは、名刺を自作するためのカードが配布され、バスの中やパーキングエリアなど研修所に到着するまでの時間を利用して互いに自己紹介をして知り合うようにという課題が導入された。第5回目は、前半にそれ以降のセッションにテーマを設けるとしたらどんなテーマがいいかを2つのグループにわかれて検討することが課題として与えられ、後半にそれを持ち寄り、テーマを決定した経緯についての報告をきっかけに語り合った。第8回目は大学への帰路のGWであるが、吉井町に立ち寄って、初めて訪問する見知らぬ街で自分が何に興味を抱き、誰と一緒に、どんな行動をするのかを確かめることを課題とした。第4、6、7回目のGWは合宿以外のGWがそうであったように、教官が課題を設定しないセッションである。

表1-3 九重共同研修所合宿のGW

第3回目	11月2日	10：30～14：00	自己紹介セッション
第4回目		15：00～17：00	
第5回目		19：30～22：00	課題探し
第6回目		22：30～24：00	
第7回目	11月3日	8：00～9：30	
第8回目		12：00～14：30	見知らぬ街で自分を探す

## 2 教官の授業を振り返っての討論

複数の教官が担当したこの授業を学生のレポートを参照しながら振り返った記録を、以下のように討論のかたちでまとめた。

### 2-1 開講に際して

濱野：六本松地区の相談活動とつなげながらカウンセリング担当教官と修学指導教官の4名で「人間関係の科学」という授業を講義形式でやっていますよね。その授業とは別に、もっと少人数で、個別面接と集団の講義との間ぐらいのところで授業ができるなら、「人間関係の科学」とは別の学生とのかかわりがもって面白いのではないかという発想があった。例えば、京都大学の学生懇話室でやっているエンカウンター・グループのように単位化されているのがあることが、新たに少人数の授業を企画しようと思ひ描ききっかけになった。

しかし、エンカウンター・グループでの展開をイメージしていくと、学ぶ場所が大学である、九州大学であるという場所に固有なものを取り上げようという意図はなくなって、かなりサイコロジカルな展開を考えることになる。グループ・ワークで個人が自分自身と出会うということ、個人が自分に向き合うということをどう促進するかが、エンカウンター・グループですよね。このことは、青年期の課題にもなってくるから新入生を対象にした授業としてもいいのだけど、そうすると、すでに我々が相談活動でやっていることにうんと近寄ってくる。

田中：学生一人ひとりの心の問題や発達課題にコミットするとなると、どうしても一人の教官が引き受けられる学生の人数に限界がありますよね。毎週1回、90分かかわるとした時に、私としては10人では多すぎるという思いがあった。せいぜい7名か8名かなというところですね。4名の教官がずっと通してGWに参加するとして、各グループ8名、全体で32名が限界かなと考えていた。

長野：昨年度の履修者が20名の「個性を考える」という少人数科目なんだけど、僕は1人の学生のサイコロジカルな変容にきちんと対応できなかったという反省がある。授業科目名からして、自分の内面に注意の向かう学生が集まりやすいということがあるだろうと用心していたにもかかわらず、発病の前兆であった言動を「あなたの問いかけに応えるためには、僕では荷が重い感じがする。彼氏とかお母さんとかでないと応えられないのじゃないかな…ここに居る皆にも応えられないと思うよ」と言って看過してしまった。このことが、複数の学生を相手にする授業でサイコロジカルな面を扱うことを僕に躊躇させている。

濱野：1グループあたり何名が適切なのかはさておいて、1つのグループに僕ら2人が加われば、それだけで見えてくるサイコロジカルな展開がずいぶんと広がるし深くなるということはありますよね。それでも、複数の学生が場所を共有する授業ということでサイコロジカルな面を扱うには限界がある。このことは、お互いに了解していたことですよ。

「人間関係の科学」では、学生生活に焦点を当てた講義をしているので、少人数の形式でもそこに焦点を当てていって、自分に出会うという体験をしてもらえたらと考えた。自分に出会うというサイコロジカルなものだけに焦点化していくのではなくて、学生生活ということに軸をおいた自分との出会いを狙いにできるような授業はないかなと考えていた。

長野：僕の中には、学生の心の深いところで何かが展開したら、場合によっては、かかりっきりにならないといけないのかなという危惧があって、同時に複数の教官が参加するというのはとても心強かった。しかし、不安もあった。その不安から、エンカウンター・グループで起こるようなサイコロジカルな展開は正直に言って避けたかった。

で、僕が考えた「九州大学で学ぶこと」という授業のゴールは、入学者選抜情報室で九州大学案内を作ったかなりの高校生と接した体験から、一人の学生が知りうる大学というのがいかに狭い範囲か、九州大学を探索していくと、一人の学生にとって無尽蔵といえるくらい膨大な教育資源があることに気づくことが授業の目的になるのかなと。先輩や教官などの人的資源も含めて、自分が今居る大学のとてつもない教育資源に目を向けるきっかけとして、九州大学の歴史を聞くことが有効だろうと考えたわけ。折田先生の講義は、僕が一番興味深く聴いたのかもしれない（笑い）。

田中：私も、おもしろかったですよ。九大に来てまだ1年目なので、自分の居場所について考えることができた。それも日頃は得ることのできない視点からの情報でしたからとても新鮮でしたね。

学生たちは、1年生の時から卒業後の就職のことを考えているのでしょうか。折田先生の講義後の質問では、九州大学の歴史を背景にしてできあがった先輩の気質というか、先輩後輩関係の特徴にか

なり関心をもっていましたよ。

濱野：授業科目名が「九州大学で学ぶこと」になりましたね。そこには目的としてかなり多様なものが入っているわけですね。大学の歴史を知るということは、この時代、この歴史、この場所、この大学のここにいるという方向に焦点を当てて行く方向ですね。一方では、できるだけ場所に関係なしの個別のエンカウンター・グループから入れないかという方向もあって、その辺の交錯にはかなりおもしろい面があった。でも、学生にとっては、授業の目的がわかりにくくなったというのが反省としてある。

## 2-2 学生の学びに対するレディネス

吉良：複数の教官が参加するというのは、授業の目的を明確化していく上でいろんなやりとりがあって、そこで教育援助についての互いの考え方が擦り合わされるという積極的な関与の姿勢が促されていいことですね。教官の側のそういった姿勢が背景にあって、それが学生に伝わるから、「あなたたちで考えなさい」と放り出しても、学生は安心しているということがあるかもしれませんね。

大学で学ぶというのがですね、専門教育ということから見ると、学ぶというのに対応するのが教えるということですね。実験とか実習も含めた授業を通してね、カリキュラム化されたものが学生にとっての学びとイコールだという考え方が一方にあると思うのですよね。だけど、学生の立場から考えるとね、それ以外に、大学に居ることで学ぶチャンスがいっぱいある。人間関係にしても、教官との関係にしても学ぶチャンスになる。

大学がもっている全体の雰囲気として何かありますよね。学ぶということをもっと広い目で見てもいいような感じがする。こうしたことは教官の側からは見えにくいかもしれないけど、学生には大学という場の、いわばトポスがかもしだす知恵がいっぱい感じられるんじゃないかな。九州大学というトポスの中に居ることで学びが始まっていることは学生にとってはとても大きな意味をもっていると思う。例えば大学を選ぶというときに、そういったものが影響している感じがする。我々が接する学生の中には「大学に意味があるのでしょうか」とか「大学に自分がいる意味がつかめない」とか、「目標がない」とか言う者がいるけど、そういう学生の話をしつくり聞いていると、学びというものを最初はものすごく広いところから考えたうえでこちらが対応していく必要を感じる。「学ぶこと」を学生がどう捉えているかを知ったうえで、それに教官の視点を合わせて考えていければいいと思う。

田中：吉良さんの指摘は方法についてですけど、僕には学びの内容の方が最初にあった。つまり、九大の教官として九大の学生が何を学べるのかについてお互い考えようと思っていた。例えば、学生がアルバイト先の出来事として、自分たちが大学生ではなくって九大生として見られていることについて語っていましたよね。大学が九大だと言うと、「えっ九大生なの」という反応が返ってくる。「頭いいやん」とね。そのことがバイト先でのいろいろな対人関係に影響してくるのですが、「頭いいやん」と少しはじき出されてしまうと感じるところがある。そうした認知がなされている九州大学での学びの内容に固有なものがあるとすれば、それは何だろうという視点で、学生たちのやり取りを見ていましたね。

長野：僕は、「総合大学である九大には…」と言い出したいのを堪えて聴いていたのだけど、自分で自分がわからないように、九大生に九大がわからないのは無理からぬことだと思った。他の大学のことは聞き及んだわずかな情報からイメージが膨らむのだけど、九大については首をかしげてしまうというのは、当たり前なことだけど、おもしろかった。自分の身近なことをしたり顔で話さないというところに、学生の柔軟性というか可能性を感じた。

で、九大での学びの内容だけど、「頭いいやん」と言われる学生は、孤立と引き換えにそれ相応の学びができると思われるわけで、それに比べて、学びの内容を提供する側の僕が「頭いいやん」の学生がつま先立ちすると到達するところを見極めて授業を準備し工夫しているかということ、ちょっと申し訳ない授業をすることがある（笑い）。

田中：それから、九大を希望して入学してきた学生とやむなく入ってきた学生との間で、そのことを向かい合って話したのはよかったのではないかと思います。互いの違いが話していくなかで明らかになって、それが自分を振り返ることにつながっていったのではないかと…

吉良：例えば、法学部、経済学部、文学部とかね、学部というか専門を決めるということがありますよね。それから偏差値とかも考えますね。だけどそれだけで決めていくかということそうではないですよ。受験勉強を続けるためには、あの大学に行きたいと、固有名詞の大学に、その大学に行きたいというのがありますよね。その大学に行って見たこともないのにね。そうした固有名詞の大学を希望していた思いについて語るというところがあるという気がする。それから、卒業した後で、自分の出身校を考えると時には偏差値で考えるわけじゃないでしょう。やはり固有名詞のその大学という何かがある。

長野：この大学というイメージができるときのファクターについては、本人たちにも分からないと思う。あまりにも単純で浅はかに感じられて言葉にするのが躊躇されるようなファクター以外に、認知の核の部分に作用しているものがある。だから、最初に抱いていた九州大学のイメージが、入学してみますます拡充する方向に行くのか、ひちゃげり方向に行くのかによって、学びに対するモチベーションに影響が及ぶのじゃないかな。

田中：影響すると思う。イメージとか認知ということはさておいて、入学して可能性とか、懐の深さとか、この大学に来たいと思ってそこを覗いてみたら、結構いろんなことがやれるなとか、おもしろい研究ができるなとか、こんなむちゃくちゃな人がいるなと気づく学生は、頑張れる。だけど、懐が狭いなとか、可能性が狭いなと思ってしまうと、なかなか切り抜けられないというのがあのような気がしますね。

吉良：入学してイメージとちがっていたというのは大なり小なりあるんだと思うんですよね。だからイメージが違っていただけ、それが面白いとか、そこに何か意味をみつけられるとか…

長野：イメージというより期待と言った方がいいかもしれないけど、イメージを自己修正できればいい。いきいきと新入生生活を送っている学生は、大学に対する期待を練り直す作業をやっている。そう考えると、すでに入学前に、学ぶ姿勢というか、学ぶ素地になるパワーというのができあがっているのかな？ 大学生活に適應する力を促す授業というのは、眠っている自己修正のパワーが目覚ますトリガーになるということかな？

吉良：○学科だけど○学に興味をもてなくなったという学生がいたでしょう。○学に興味をもてなくなると、大学に対するイメージも自分に対するイメージもチェンジするわけだし、やはりくずれる体験だと思うのですよ。○学に対してだけでなく、大学、教官、友達などいろんなものに対するイメージがくずれてしまっている。だから駄目だとならないのが大学だと思うんですよ。彼は、ベストを尽くして臨む部活の発表会を踏ん切りどころにしようと、それにエネルギーを注いでいましたよね。大学の中には、くずれる体験をきっかけにして前向きに何かを見つけよう、自分にとっての○学を考え直そうというきっかけを与えてくれるものがある。それが大学の懐の深さというかね。

長野：一人で○学は大変だと思っているよりも、あの場で言えだし、そのことが他の学生にひしひしと伝わって、誰も中途半端にごまかして慰めようとしなない。だから、わかってもらったことと引き換えに当人は自分のこととして引き受けざるをえないという展開になったのは、臨床心理学の教官がかかわっていたからだと思う。僕らは、懸命に道を探している彼は3年生なり4年生になって、○学が大好きになるかもしれないなどと期待しない（笑）。

田中：学びの力量とかイメージもあるけれども、1年生の間とかに、半年なり1年かけて、そういうイメージの変容に出会って自己が変われる場所があるといいですね。授業に限らなくても。

長野：たまたま○学だったけど、彼のように専攻科目に対する興味が失せたと言い放つ学生に接した時に、入試の成績や基礎科学科目の成績を参照して、そういうドロップアウトする学生が出てきても不思議ではないとデータとして解釈するのは、その学生を目の当たりにしていな場合のアセスメントですよ。

吉良：○学をもう一回自分なりのかたちでやっていこうとなるのか、それとも別の関心事を見つけるのかもしれないけど、方向転換を考える可能性を含めて何かやってくれるだろうなという感じはしましたね。自分の進路をみつけようという意欲は下がっていないのですよね。

田中：彼は、他の学科から○学科へ進路変更をした時に、大学での○学は高校までの○学と違うと聞かされていて、自分なりに大学での○学についてのイメージをつくってしまった。自己関与した進路選択の際にできあがったイメージと違っていたので、なおのこと新たな自分を探し出さない限りは、やれないのですよね。

### 2-3 生徒から学生へ

長野：後戻りするけど、濱野さんは大学が固有の場所だと言ったけど、何をもってして固有だと考えているの。入学したての1年生にとって、高校までの学校と大学とはどちらがいますかね。社会人にとっての会社とはちがう大学の固有性って何でしょう。

濱野：人生の一時期を学生というかたちで過ごす。大学生というのは生徒とは違って学生なのよね。高校までは生徒でしょう。大学に入学すると生徒が学生になっていく。学んで生きる、学びながら生きる、まさに学生ね。生徒というのは徒弟制度のもとで教わって学ぶわけでしょう。ところが、大学という場所では、自分から学ぶというスタイルをどこかで身に付けていかなければならない。そういう場所として大学の固有性を捉え直していかなければならない。そういう意味では、別に大学に来なくても学んで生きる人もいるわけですが、しかし、学生になるということと、社会人になっていく手前のところをどう過ごしていくかということが、大学の役割として重なっているところがある。大学でできることを設定していくと、学生になることを大学という教育機関でどう援助していくかということになると。生徒から学生への変容というあたりのことが入ってくる。

長野：そういう意味では、この授業の最終レポートに、濱野さんの指摘を絵に描いたようなものがある(資料1)。彼女は前期に履修した全ての科目の成績が「優」だった。そのことを、自分ながらよくやったと誇らしく思っている。

濱野：彼女は、しかし、当たり前のように受け身的な勉強だけをしてきたわけではなくて、推薦で入ってくるときに、相当に主体的に選択をやったと書いてあるでしょう。にもかかわらず、大学で学ぶというスタイルそのものはわからなかった。だから、まず人の意見を聞いてから、自分の意見を考えようと思い始めた。ここのところは、意見を聞いて吸収するというのではなくて、自分の中に何が湧き起こってくるかがわからないといけない。そして、それを表現しないといけないということを書いているよね。これはこの授業がいい授業だったという事で(笑い) …

長野：彼女はこの最終レポートの後半をずいぶん書き直していますよね。書き直す前が知りたい。なにしろ優秀だから、僕らを喜ばすすべを心得ているのではないかと不安になってしまう(笑い)。

田中：彼女はうまく方向性が見えないという不安を少し抱くのね。でも先生はそれが当たり前のような顔をして座っている。で、何かをやらざるをえなくなる。そして、何をしゃべってもいいようなかたちになっているから、みんながそれぞれ勝手な事を言って、全然違っていたりする。全然違う考えが否定されるかというところではない。明瞭にある意見を抱いても、自分がそれを言わなかったらそのままいってしまうしね。こういうのはかなりエンカウンターに近いですね。生徒としてでなくて学生としての自分と向き合うことができている。そういうことがこの授業の狙いだと思うのだけど。

長野：考えるということを経験することができたと言われると嬉しいね。自分は考えてはいるんだ

けど、「表現力がなくて」「文章にならなくて」というのは、実は考えていないのではないかと言いたい。できる学生というか、成績のいい学生の中にも、いろんなことがこんがらがったまま引き受けて悩んでいるだけで、考える作業は意外としていない学生がいますよね。もっとも、教官はそれぞれの専門領域に即して、考えるということの捉え方が違うと思うけど。

濱野：考える考えるといいながら考えていなかったのが、次第に自分で考えるようになるというのは、荷物を背負って運ぶことが得意だった人が、背負った荷物がだんだんほどけてきて、それを自分で吟味してもう一度荷造りし直すようになったということですよ。考えるというのは、与えられたものを単にどこからどこへ運ぶかを勉強するのではなくて、一遍自分で解いて、荷造りし直して、これは自分のもの、これは不必要、これは借り物と仕分けをする作業がをすることだと思う。

そういうことができるようにするには、どこかでちょっとひっかかって、あれあれと思って、悔しい思いをしたり、しめしめと思ったりしているうちに、じわじわと染み出てくるというようなことだと思いますね。

吉良：濱野さんが言ったように、荷造りのし直しね。教官の方がテーマを与えてね、これについて考えろというのはね、ちょっと難しい面があるよね。この授業では、学生同士という横のつながりの中で出てきた考えるということであって、あることについて何か考えている奴もいるようになると、単に荷物を背負っているだけではないということがでてくるような感じがするんですよ。

濱野：僕は、まったくテーマを与えないというのではなくて、やはりテーマを与えることが必要じゃないかと思う。テーマを与えるけど方向性を与えないということでしょう。テーマというのは何か新しい事が起こるための触媒のようなものである。授業の形式というのはやはりテーマを与えてしまっていると思うのね。教育ということに重きを置くと、テーマを与えて、その上で新しい事が見えてくるまで往きつ戻りつするということがあるのではないかな。

吉良：そういう意味でテーマというのは、禅問答でやるみたいなお題目のようなものかな。シラバスにもものっていない謎の科目を受講したと書いている学生がいるけど、そういう謎を秘めているテーマね(笑い)。テーマというより、何か揺さぶるといふか揺れ動くといふかね、そういった意味のテーマが、この授業で主張できることじゃないかな。

#### 2-4 他学部の学生と一緒に授業

長野：僕は、この授業で、大学に入ったけど他の学部になればよかった、受験し直したいと思っている学生、落ちこぼれになりかかっている学生を援助したいと思っていた。九州大学を後にするという選択も含めて援助できたらと思っていた。でも、実際に掲示されたシラバスを覗くのは、そういう危機にある学生ではない。

濱野：それは個別相談とちょっと大きな集団との中間にあるでしょう。でも、それはなかなか難しい。

前に「学生生活の意味を考える」という授業をやっていたよね。これは、旧教養部のときだったから留年生が受けるわけでしょう。留年生だけという言い方ができないから、歓迎すると案内していた。それができたのは1年半での進学があったからでしょう。

吉良：九州大学を後にしようかと考える学生も受講してくれたらいいと思う。だけど、そういう学生とそうでない学生の距離というのがそれほど遠くないような感じもする。九州大学で学ぶことという点で方向性の違いがあるとしても、そういう学生が混在していてもあまり困らない。一緒にやっているとという感じがするよね。

長野：大学のカリキュラムという面で、広域から総合選択履修になって、自分の専攻領域以外のことも学びましようとなりつつあるのだけど、学生の方はどうなのかな。専門領域以外の授業は、教養科目も含めて、無駄な授業、関係のない授業という受け取り方をしているのでしょうかね。生徒から学生に移行するときに、学生がいろんなところに手がかりを探そうとするようになればいいと思うのですが、学生の側が期待していることがわからない。

濱野：視野を広げたいというのかね、物の見方を幅広くしたいという気持ちは今の学生にもすごくあると思う。しかし、積極的に授業を利用してということになると、そういう気持ちにはなっていないと思うし、また、そういう授業も見つけにくい。まだ、自然、社会、人文と分かれていた頃の方がなんとなく人文で入学してきているけど、視野を広げるために自然も履修してとということがつかみやすかったと思う。今は、視野を広げるという点では、つかみどころがない。だけど学生自身には視野を広げる事が大事なんだという気持ちは強くあると思う。九州大学で学ぶことといった授業では、学生が自分の身の回りの学ぶチャンスを意味づけしていくことが少しでもできるように援助することになる。

長野：この授業では、いろんな学部の学生が集まって語り合ったことで、他者というのではなくて、他学部の学生から啓発されるというか刺激されるということはあったのかどうか？ あったとしたら、いつも机を並べている同級生と異なって、学部が違うことによって得られたものは何なのかな。

田中：多分、生徒から学生へと、考えるようになり学ぶようになっていくときに、他学部の人たちというのが与える影響があると思うのですよね。その変化のプロセスの中で。

濱野：だけどまだ1年生だから、そんなに学部の本来のカラーが彼らにあって、違う学部の人たちと一緒にいるという実感はないと思う。数学好きとか英語得意という違いはあるのだろうけど、根本的なところで、同じようなテーマで悩んでいたりする。学部というまとまりでなくて、大学生というところで同じ土俵にあがるというのが大事なところだと思う。それが、例えば、この授業でできあがった関係が続けば、2年、3年になってそれぞれの専門領域を学びながら、彼は以前と多少言い方がちがってきたなというような面が見えてくる。そうやってきた時に、専攻領域が違う学生同士が語り合う

この意味が出てくるようになる。そうやって、総合大学で学ぶことの意味も出てくるのね。それが起きてくるための出発点をつくらないと、きっかけがないわけでしょう。

田中：たしかに、大学生とか新入生という共通項しかないわけだから、専門で勝負してもだめなんです。それぞれが大学で視野を広げたい、何か違う体験がしたいと思っていて、今まででなく、「これからどうするの」って聞きたいんですよね。

そういう意味でもこの授業がうまく続いたらいいと思う。例えば、メイリング・リストをつくって、いつでも情報や意見のやりとりができるようにしたいと言っているでしょう。そういうかたちで学生の間ね、話ができるようにしておく、そして、履修の先輩として後輩の授業に入れるようにしておく、対話の仕方が違ってくると思う。学部がちがうことによる、かなり生産的な刺激的な話も起こってくるかもしれない。

吉良：専門性、学際性云々というけど、他の学部の学生だろうが、隣の学籍番号の人だろうが、よく相手を見てみたら同じということがある。象徴として「いろんな学部の人が集まっている」という言い方をしているけども、自分と違う視点とか生き方を持っている人が出会うということに大きな意味があると思うんですよ。そのとっかかりが、「あなたの学部はどこ？」ということだけど、日常の中で普段なら顔を合わせない、でも同じキャンパスにいるという者が出会う場を用意するということが大事だと思う。

長野：自分と違う他者とかかわる、そのかかわり方をどこかでトレーニングする機会が必要だと思う。学生に限ったことではないけど、互いの違いを見つけると、「人それぞれだから」となってしまう。そして、また、自分の中に閉じこもってしまう。他者の中に自分との違いを見つけた時に、どうかかわっていくかということが授業としてトレーニングできたらいいと思う。

吉良：今回は、最初に合宿というかたちだったでしょう。まったく知らないもの同士がバスに乗っけられて、しかも渋滞したので研修所までずいぶん時間がかかったでしょう(笑い)。その中で、不安も高かったけど、他人は他人ということではうまくいかない状況というのがセットされていた。だから、学生たちは、二人ないし三人ずつ仲間と連れだって履修していたけど。

長野：もし学部単位で合宿してオリエンテーションをするとすると、そのオリエンテーションには学部としての共通の目標が設定されてしまう。類似項探しとか、お互いに似通ったところを見つけましょうというオリエンテーションになるでしょう。

吉良：学部単位の合宿なら少なくとも4年間は顔を合わせるだろうなというのが前提としてありますよね。それまでは知らない者同士だけど。

長野：学部あるいは大学として、九州大学新入生オリエンテーションというのをやるとしますね。そ

うすると、九大生の共通項探しになってしまいましたかね。この授業では、生徒から学生への道のりを援助するという時に、違った者との出会いがスキルフルになればいいと考えていた。

濱野：違ったものと出会うというのは、エンカウンターですね。違ったものの一つは自分との出会いだけど、もう一つは全く違った体験をした違った人がいる。それで、自分は今まで当たり前のように思ってきたけど、おや、それは何だろうと思う。

僕らが授業の中でディスカッションの方向性を決めないというのはそれをねらっているわけでしょう。介入しないけれどもやはり教官としてということ、大きな役割じゃないですかね。やはりこちらが授業の展開で何かを狙っていないと黙っておれないわけで…なぜ、黙っておれるかというとおやっと立ち止まったり、ぶつかったりできるといいなと、一応待てるわけでしょう。

長野：来年度のこの授業を「相互援助による自分探し」とタイトルを変えて、なんだか学生を放り出したようで、説得力がないなと思っていた。だけど、濱野さんの今の説明でちょっと納得した。

#### 2-4 授業スケジュール

濱野：この授業の形式のことで、最初は、一回の集中的な合宿でいいのではないかという思いもあった。僕はフォローが絶対必要だと思うけど、今回は後の方がちょっと長すぎたかなと思う。もう少し間隔をあけてもいいし。合宿を長くできたら、もっと凝集性が高くなったと思う。

田中：いや、この間隔とプロセスがぴたっときた学生がいる。それに集中的にやることで危惧されるのは、例えば変化があった場合に、グループに帰属してしまって、いつもの自分のポジションに戻った時に、あのメンバーでもう少し語り合いたいと思っても帰る場がなくなりはないかと。だから、締めくくり方としても、皆が散っていくためには、フォローがあったほうがいい。

濱野：それは確かにそうだけど。ただ限りなくエンカウンター・グループのようになって、やはりこれは授業の一つでそこに教官がいるわけでしょう。その後も教官とキャンパスで顔を合わせる可能性があるわけですね。だからいわゆるエンカウンター・グループ中毒にならないような仕組みができるだろうと思う。そういう点で、宿泊して凝縮して閉じられた空間というのがもっとあったほうがよかったと思う。

長野：宿泊で語り合ったことが、どのくらいインパクトを与えたかがよくわからない。例えば、総合科目の「社会と学問」のレポートにこんなものがある。講演者は「学生時代に、下宿や寮で夜を徹して話し合い議論し合ったことがすごく糧になった」としばしば話すけど、学生たちはこの話を新たな気づきとしてレポートしている。「昔の学生は徹夜で議論しんだって」と。お互いに徹底して語り合うという体験は、新鮮というよりも奇異というか不思議になっているのかもしれない。

濱野：その辺のところはサークル活動とかでやってるような気がしないではないけど、そうでもない

のかな。

お互いにひざを突き合わせて閉じ込められていると普段言わないようなことを言うわけでしょう。そういうことの影響がおもしろいなと僕は思ったのだけど。普段から情報とか知識のレベルで学べることはたくさんある。しかし、情報とか知識ではないけど、しゃべっていて面白かったというのが体験的には少ないのでしょうか。合宿して面白かったというのは多分そういうことを体験したのじゃないかなと思う。朝早くから、ぼーっとしながらもしゃべってね。情報が増えるのではなくて、一緒にいることで影響を受けている、というのが新鮮な体験だったのかな。

田中：合宿はそれなりに成果があったけど、その後のセッションがおもしろかったと思うのですよね。かなり真剣に、1週間テーマを持ち越してしゃべろうと思って授業にやってきたりとかね。1週間で熟したといえないけど、かなりいろいろと出てきて、皆が言いたい言いたいという感じになってきていた。授業が終わっても自主的に継続してやっていけたら面白いと思えています。今回は、合宿後のセッションがすごく効果的なテンポというか間隔だったと思う。

自分の専攻を本当に自分で選んだのだろうかという振り返りだとか、就職の話とか、大きな問題が構えることなくわりと自然に湧いて出てきたという感じがします。

吉良：僕は、集中型を大きくした方がいいのか、単発型を増やした方がいいのか、自分の中でわからなくて考えているのだけど。集中型だと、その場に生きようというのがあるよね。一種の空間だしね。だから、その普段と違う特殊な空間だからそこで半分舞い上がりながら関係もできるし、意味のある会話もできるということがあると思う。でも、九州大学で学ぶことというテーマから考えると、自分の日常と密着したようなかたちでやるためには、往きつ戻りつするセッションの積み重ねもいいと思うのですよ。だから両方。だんだん欲張りになってきた（笑い）。

長野：集中的にやった後、単発でフォローのセッションができたのはTAの存在が大きかった。TAというのは先生ではないし、本当にある特定の専攻の先輩なのですよね。自分の将来の道とはほとんど関係がないはずなのにTAの語りに聴き入れるわけですよね。

吉良：教官がメンバーとして集まってね、こういう形式で「九州大学で教えること」という合宿をやるとどうなるかな。

長野：この授業で学生が一言も「先生は…」という話をしなかったように、教官もそういう集まりで「学生は…」という話は抜きにして語る（笑い）。

吉良：学生同士というのは、刺激し合えるし、また感受性をもっている。教官としてやってもあまり生産的でないかもしれないね。自分の学びの姿勢ができあがっているから。情報を取り入れようというぶんには頑張るけど、影響し合う関係をつくろうという点ではすごいエネルギーを必要とする。影響し合うためには自分が変わることが必要でしょう。やはり自分が学ぶという姿勢がなかったらでき

てこない。その辺が、学生の場合はそういう器をつくれればやり合うよね。凄いよね。

田中：学生には学ぼうという動機が本当に強いですね。理系の人間とか文系の人間とか早々と分けられてきて、でも自分はこういう人間だというように型にはめられるのじゃなくて、型を破りたい、成長したいとか可能性を探りたいということがもかなり強くあるんですね。

吉良：学生にとって「学ぶこと」についてのイメージはかなり広いのでしょうか。知識レベルの学びでは追いつかないところで。

長野：来年度は「相互援助による自分探し」ということで、グループごとに展開が異なった時にどう収束していくか検討しなくてはならないことも多い。だけど、学生が学びについてかなり柔軟なイメージを持っているので、その健康さを信頼しましょう。また、よろしくお願いします。

(資料1)

「九州大学で学ぶこと」という授業は私が今まであまり受けたことのないタイプの授業だった。何よりも他の授業と違う点は、生徒は10数名しかいないのに先生が4人もいたことだ。そして、そんなに生徒に対する先生の数が多いのに、一般の授業形式のように先生が一方向的に話すということがなかった。討論という形で授業が進められていき、それだけでも私には戸惑うものがあったのに、討論のテーマもその方向性さえも先生が与えてくれるわけではなかった。はじめのうち、私は、この授業の形式になんだかついていけなかった。今になって考えてみると、私はそれまであまりにも与えられる形式の授業になれすぎていたんだと思う。初めのうちからすごく発言する人も何人かいたけれど、私は最後まであまり積極的に発言できたとはいえなかった。でも、私の中で変化が起こらなかったというのではない。授業の初めのうちはある人の発言に対しての私の考えというものを持っておらず、ほとんどの発言に対して「そうだな」と納得してしまうことが多かった。しかし、最近の授業では、一つの発言に対して自分はどう思うかということをきちんと考えるようになり、少しは発言するようにもなった。“考える”ということをも身に付けることができただけでもこの授業は私にとってすごく意味のあるものだった。

# (報告)九州地区8国立大学合同研究会 —共通教育カリキュラムの概略—

九州大学大学教育研究センター 押川 元重

平成9年12月19日と20日の二日間にわたって、九州地区の8つの国立大学が集まり、大学教育改革に関する合同研究会を開催した。特にカリキュラム改善に焦点を当てて意見の交換が行われた。

全国の国立大学で教養部が廃止された今、従来は教養部が担当していた一般教育をどのように発展的に継承していくかが、大学改革の成否を左右する重要課題になっている。教養部が廃止されたことで、かえって教養教育と専門教育との単なる対峙から解き放されて、両者の有機的なつながりをめぐって、本質的な大学教育論が展開されるようになったという状況がある。

例えば、この合同研究会に先立って10月11日と12日に開催された九州地区大学一般教育研究会は、一般教育の改善に関するさまざまな試みの発表の場となっている。いかにして逞しい学生を育てる教育を実現するか、あるいは教官の意識改革をどう促すかといったことをめぐって、議論は以前にも増して熱を帯びてきている。こうした場での意見交換は、貴重な示唆を与えてくれる。しかし、背景を異にするさまざまな大学の教育改革への取り組みは、各論として細分化された議論になりかねないという面がある。

そこで、本学大学教育研究センターでは、九州地区の国立（琉球、鹿児島、宮崎、熊本、大分、長崎、佐賀、九州）大学で教育改革に取り組んでいる教官が一堂に会して、情報及び忌憚のない意見を交換し、智慧を出し合おうという主旨で合同研究会を企画した。

## (参加者)

森田孟進：琉球大学・大学教育センター長・法文学部教授  
内沢 達：鹿児島大学・カリキュラム委員会主査・教育学部教授  
吉田 甫：宮崎大学・教養教育運営委員会委員・教育学部教授  
西田耕三：熊本大学・教養教育実施委員会実施部会長・文学部教授  
楠本 宏：大分大学・教養教育主管・経済学部教授  
石田正弘：長崎大学・全学教育実施委員会副委員長・工学部教授  
植原正行：佐賀大学・全学教育センター長・理工学部教授  
押川元重：九州大学・大学教育研究センター長・教授  
小山紘三：九州大学・大学教育研究センター・助教授  
長野 剛：九州大学・大学教育研究センター・助教授

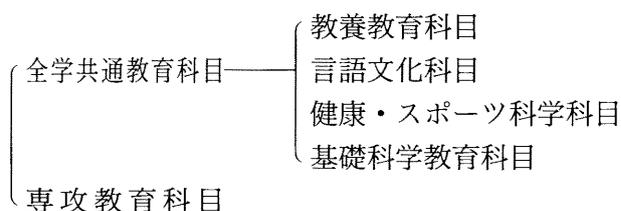
以下に、この合同研究会に提示された資料と報告をもとに、九州地区国立大学の共通教育カリキュラムの概略をまとめた。

九州地区 8 国立大学の共通教育カリキュラムの概略一覧

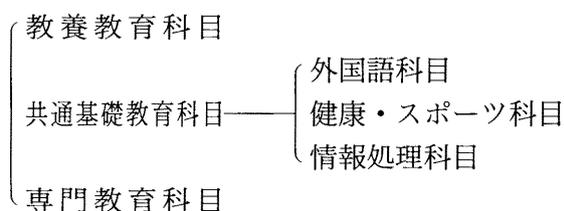
A 授業科目区分

大学によって授業科目区分はさまざまである。

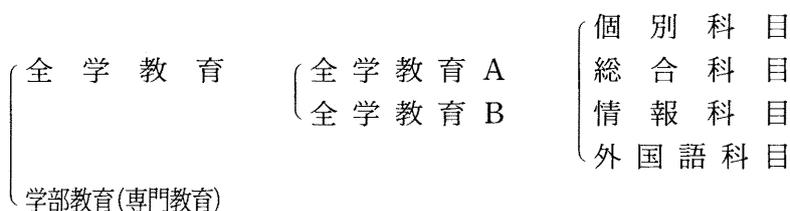
九州大学



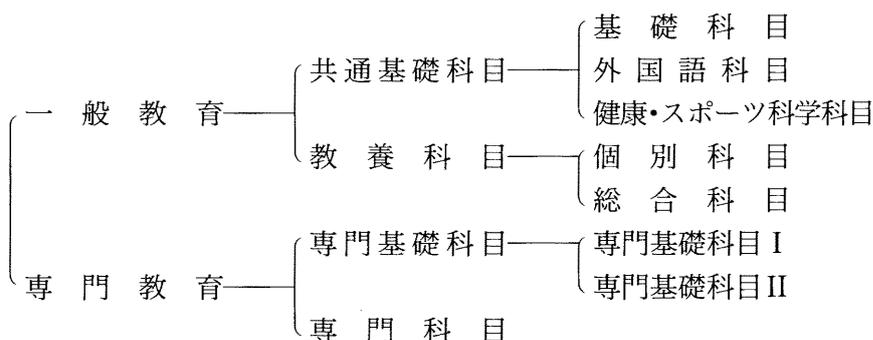
佐賀大学



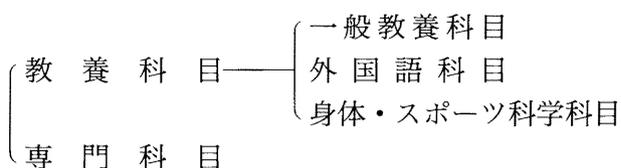
長崎大学



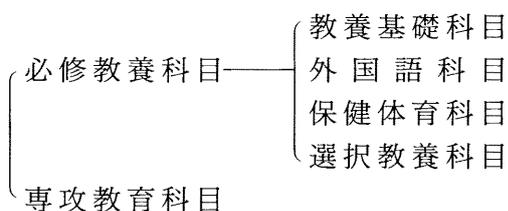
熊本大学



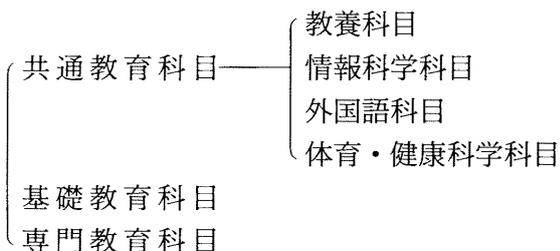
大分大学



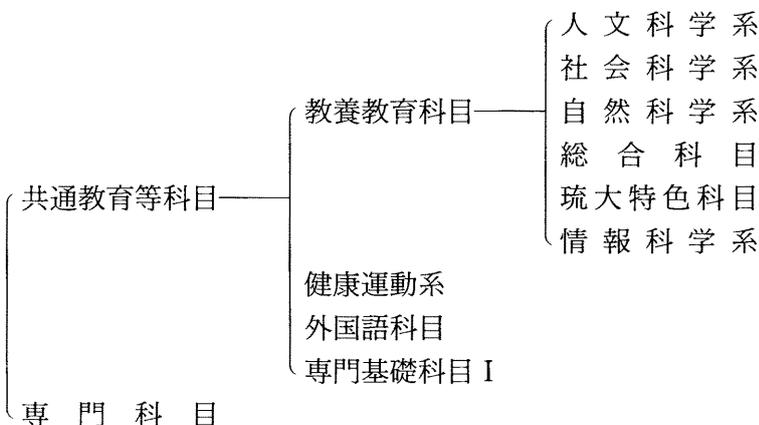
宮崎大学



鹿児島大学

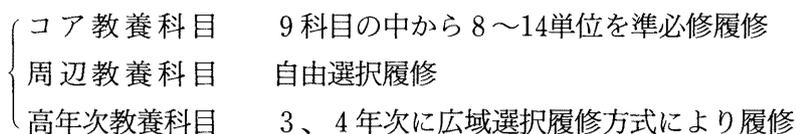


琉球大学



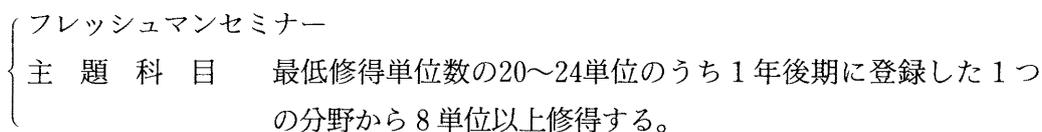
B 教養教育

九州大学

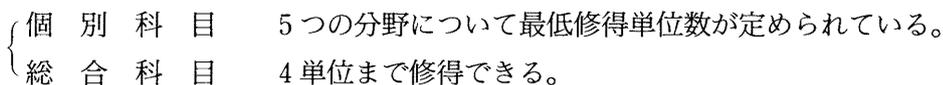


(広域選択履修方式とは、全学共通教育科目の中から選択履修するもの。)

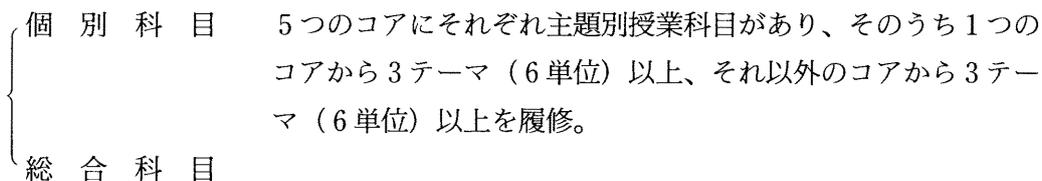
佐賀大学



長崎大学



熊本大学



大分大学

4分野、10コアの中から定めに従い履修。

## 大学教育

宮崎大学 { 教養基礎科目 4系列、8群、16単位を完全指定。  
          { 選択教養科目 12単位を履修。

鹿児島大学 { 個別科目  
              { 主題科目 6つの分野(系)

琉球大学 科目区分(人文、社会、自然、総合、琉大特色)ごとに単位指定。

### C 初年次少人数教育

以下の大学に初年次学生を対象とした必修の少人数教育科目が設けられている。

佐賀大学 フレッシュマンセミナー(2単位)

長崎大学 入門科目(2単位)

熊本大学 基礎セミナー(2単位)

### D 外国語教育

九州大学 文系14単位、理系10~13単位

佐賀大学 6単位または6+4単位

長崎大学 6単位

熊本大学 10~12単位

大分大学 8~12単位

宮崎大学 8単位または4+4単位

鹿児島大学 8~12単位

琉球大学 8~12単位

### E 保健体育教育

九州大学 2~4単位

佐賀大学 4単位

長崎大学 2単位

熊本大学 3単位

大分大学 2単位

宮崎大学 2単位

鹿児島大学 2~4単位

琉球大学 2単位

### F 共通教育としての理系基礎教育

次の3つの大学の共通教育に理系基礎教育が含まれている。

九州大学 基礎科学教育16~26単位、上級基礎科学教育

熊本大学 専門基礎科目 (I)

琉球大学 専門基礎科目 I

#### G 共通教育としての情報教育

九州大学 理系学部は情報処理演習 (2 単位) が必修履修、文系は文系情報処理を選択履修。

佐賀大学 2～4 単位履修。

長崎大学 一部 1～2 単位必修履修のほか選択履修。

熊本大学 主題別授業科目として「情報リテラシー」を開講。

宮崎大学 教養基礎科目の「情報」(2 単位) を必修。

鹿児島大学 「情報科学科目」(2 単位) を必修。

琉球大学 情報関係科目をほとんどの学部が必修。