The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	ヨーロッパの歴史教育における学習成果・質保証
Author(s)	竹中, 亨
Citation	大阪大学大学院文学研究科紀要. 2012, 52, p. 99-122
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/23280
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

ヨーロッパの歴史教育における学習成果・質保証

竹　中　　亨

1　はじめに

日本の大学は研究至上主義の風土が強いのが特徴であり、歴史の学界もその例外ではない。しかし昨今、風向きにいささか変化が生じてきた。全般的に大学教育への風圧が強まってきたという社会的な趨勢に加えて、こと歴史学に関しては、自らを含めて人文学が危うくなりつつあるという意識が広まってきたためのようである。ともかくここに来て、西洋史学にかぎらず、およそ歴史教育への関心が高まってきたのは喜ばしいことである。歴史学とは何か、歴史をどう学ぶかという趣旨の著作が、このところ相次いで出版されている。また、2010年の日本西洋史学会大会では。歴史教育に関する独立したセッションが組織された。これまで歴史教育といえば、往々にして靖国神社や建国記念日の問題と同一視されがちだったが、本来の意味での歴史教育について取組が始まったようである。

今後、こうした取組がさらに進み、またそれに伴って議論も深められることになろう。ただ、現在の議論の状況を見ていると、その方向性が必ずしも定まっていないように見受けられる。今の時点で一度、歴史教育への関心を見直し、その課題を改めて整理しておくことは、今後の議論をより建設的なものにするためには不可欠ではないかと筆者は考える。

その際、ヨーロッパで進行中の歴史教育の活動は、われわれに大きな示唆を与えるものである。そこで本稿では、歴史教育の現場に立つ一員として筆者が、ヨーロッパで見聞したその活動を紹介し、あわせて関係の資料を提供することで、わが国での議論の参考に供したいと考える次第である。

2　わが国の歴史教育をめぐる論議と問題点

歴史教育については目下、さまざまな論議が進行中であり、論点や主張は実に広範囲にわたっている。筆者は決してその全貌をよく把握するものではないが、一面的な印象に基づく

偏見だとの批判は覚悟のうえで、敢えて以下のような問題点を指摘したい。

第一の問題は、今もって専門研究への傾斜が著しい点である。すなわち、教員（と言うよりも、むしろ好んで研究者と称される）自らが行っている研究の直接の延長上に歴史教育を捉える傾向である。その場合、歴史教育とはほとんど次世代の歴史学の専門研究者養成の謂いであるとも言える。この点象徴的なのは、歴史教育に関する書籍が往々にして歴史学論の部分を含んでいることである。歴史学の学問としての性格や意義という、きわめて原理的な議論が含まれていることもあるし、あるいは、歴史教育を変えるには、まず歴史学が変わることが前提だとの発想も仄見えたりする。

こう言えば、大学なのだから教育と研究が一体なのは当然だと反論されそうである。逆に、両者を切り離そうという試みこそ、創造的な知的営みの場としての大学の存在意義を損なうものだし、場合によっては高等教育を商品化することにつながるという。たしかに、大学での教育が研究と相伴うべきだというのは正論だし、筆者もそれを全面的に否定するものではない。しかし他方で、今日の大学を取りまく社会環境が昔とは様変わりしたことも事実である。もはや、卒業後の社会的・経済的地位が保証された上流人士を相手にしていた古典的なエリート教育の時代ではない。ユニヴァーサル段階にまで達した今日の大衆教育のなかでは、教育と研究が相対的に分離せざるをえないのはむしろ当然である[1)]。

他方で、研究者養成の教育などは、今日では一部の特権的大学に限られた話だという批判もあろう。多くの大学では、学部4年間で学業を終える学生に歴史教育を行っているのであって、筆者がここで言うような、専門的内容の大学教育などは現実には存在していないというわけである。ただ、忘れてはならないのは、いわゆる特権的大学でも、学生の大部分は学部卒業後、就職するという事実である。加えて、とくに大学院重点化以降、博士前期課程学生でも修了後は企業・団体等でのキャリアを考える者が増えた。つまり、研究者志望の者は現実にはどこでもごく少数なのである。

いずれにしても、大学――特権か非特権かを問わず――の現場では、依然として専門研究志向が幅をきかせているように思われる。一つには、「研究と教育の合一」へのこだわりのせいかもしれない。研究至上主義の姿勢を堅持したまま両者の一体性に固執するなら、残る選択は「弟子を育てる」教育しかないからである。あるいはむしろ、教員は、歴史教育をとりまく環境の変化は自覚しつつも、それにどう対応すべきかに戸惑い、以前からの教育方法を続けているのかもしれない。

研究志向の強い教育では、教育内容は教える側での要請や事情で決定される傾向がある。具体的に言えば、課程や科目に何を盛りこむかは、「～についての研究を行うには、～に関する知識が不可欠だから」というような論理で決まる。加えて、そこに学問の大義という論法が作用すれば、教育内容で研究志向色が強まるのは当然である[2)]。一握りの研究職志望者

にはこれは好適かもしれないが、現実に多数を占める他の学生の需要は軽視されがちになる。

第二の問題は、第一の問題の裏面なのだが、（広義の）教養教育の軽視である。多くの歴史教育論に特徴的なのは、主として歴史学を専門的に学ぶ学生を念頭に置いて書かれているという点である。だからこそ、「歴史学の危機」を詳論したり、あるいは専門的な留学について説明したりもするのである。

しかし、歴史の教育は決して歴史の学科ばかりで行われているのではない。多くの大学で、歴史学科に所属する教員は、自分の学科での教育に並行して共通教育・一般教育で歴史の科目を担当している。そこで教室に座っているのは、文理さまざまの学部に属する学生である。彼らは詳細な歴史知識を学習する必要はない。しかし、将来のよき市民として、歴史に対する健全な理解を身につけることが望まれる。歴史専攻の学生でないからといって、これらの学生への教育を歴史教育の論議から外してよいわけがない。非専攻生に対しては、非専攻生向けの教育の内容と方法があってしかるべきである。

非専攻生への教育は、すぐれて教養教育的な性格を備えたものになろう。注意しておきたいが、非専攻生だから教養教育、と筆者は言っているのではない。というのも、教養教育は専門教育と二者択一ではなく、それどころか元来、専攻を問わず、およそ高等教育の根幹となるものだからである。むろん、このあたりは教養教育をどう理解するかに左右される問題であり、さまざまな議論があるのは筆者も承知している。しかし、もしそれをおおよそ、個別の知識・技能の伝授・鍛練そのものでなく、批判的思考力、創造的な感性、判断力、倫理的な責任感など、幅広い知的能力の涵養をめざす教育、というように理解するなら、教養教育は歴史の学科生についても必要なはずだし、さらに研究者志望の学生にとっても必須だと言える。批判的な知性、創造性なしに研究などありえないからである。ただ、非専攻生向けの教育においては、こうした教養教育の側面が端的に現れるというのが、筆者の言いたい点である。

そう考えるなら、専攻生であれ非専攻生であれ、単なる学科上の知識だけではなく、学生の知的能力を広く育成するには何が必要かという観点が問われるべきだと考えるが、しかしこの観点はこれまでの議論にはあまり見られない。逆に、議論の地平はほとんど歴史学の領域に限られているというのが、筆者の印象である。

第三の問題は、関心が教育内容のみに向けられ、教育実践を全体として把握する観点が薄弱だという点である。「何を教えるか」にばかり眼が行っていると言ってもよい。むろん、教育内容が貧しくては、よい教育はありえないが、だからといって内容が良質でありさえすれば、万事うまくいくわけでもない。そこに欠けているのは、「どんな枠組でどう教えるか」という全体的な視点である。師匠が人格的関係に沿って少数の弟子を相手にする時代であれ

ば、制度や手法を考える必要はさほどなかった。しかし今日の大衆化時代では、教員の個人的営為の次元を越えた、制度的な枠組への視角が必要である。

その端的な例は教科書である。歴史教育の核心とはすなわち教科書制作だと言わんばかりに、教科書やそれに類する書籍の出版が相次いでいる。読み易さに意を用いたものもあれば、ひたすら流行の研究視角や最新成果の紹介に努めているようなものも見受けられる。いずれにしても、よりよい教科書を制作したいという筆者や出版社の意気込みは理解できる。ただ、教科書を含めた教育実践全体を視野に入れて企画されているものは必ずしも多くないようである[3)]。しかし、対象となる学生グループの性格（歴史学科の専攻生か否か、初学者か中級者か等）、授業における使用法（ハンドブックかリーディング教材か等）抜きに、教科書等の内容・構成は元来決まらないはずである。

こうした傾向の裏には、歴史学のもつ学問的魅力を適確に伝えさえすれば、という姿勢が垣間見える。いったん学生の知的関心に火が点けば、後は彼らは自発的に勉学するはずだから、要は最初の点火をどうするか、という発想である。半面、どの教授・学習法が適当か、いかなる成績評価基準を採るべきか等の考慮は働かない。しかし、いかにすぐれた演習用のテクストを編んでも、教員が授業で学生に発言の機会を与えることもなく、自らテクストについての講釈を延々行うのであれば、それは講義と何ら変わるところがない。改めて言うまでもなく、教科書や教材はそれ単独で存在するものではない。授業という総体的な営みのなかで初めてその位置を占め、意味をもつ。

第四の問題としては、教育の質への意識が乏しいことである。もっとも、これは歴史教育にかぎった話ではなく、わが国の高等教育全体について言えることである。そもそも「教育の質保証」という言葉自体、近年ようやく広まってきたものである。いずれにしても、教育の質が問われるとは、取りも直さず教育そのものが問われるということである。

従来、日本の高等教育においては、質の保証は入学選抜と大学設置基準という、いわゆる「入口」でのチェックが二本柱であった。その後、第三者機関による認証評価という過程面のチェックがこれに加わってきた。近年は、教育は最終的にいかなる成果をあげたのかという、「出口」での評価が注目されるようになっている。高等教育の国際化のなかで、こうした成果管理を国際的に展開する動きもあり（OECDのAHELOプロジェクト）、日本もそれに参加する方向である[4)]。

これまでのところ、日本では質の論議は主として教育機関を単位して考えられてきた。しかし、教育機関として総体的に優れた大学なら、どの教科でも優れた教育を提供していると考える理由はない。その意味で、今後の焦点は教科ごとの取組となろう。およそ質を云々する場合、目標となる水準がまず定まっていなければならない。それを基準にして初めて質の高低を論じることができるからである。そして、いかなる水準をどの高さに設定するかは教

科ごとに異なるし、また教科ごとに決定すべきことである。

教科にとって目標水準となるのが学習成果learning outcomeである。つまり、科目や課程を修了したときに学生が習得していると期待される能力・技能を明示することである。各科目は、その特性にしたがって、学習目標を確定する必要がある。しかし、こうした取組は日本では十分進んでおらず、2008年から日本学術会議で分野別質保証のありかたが検討されはじめたばかりである[5)]。今後は、歴史学にとっても、これは重要な課題となろう。

3　ヨーロッパの歴史教育――共通プラットフォームとしてのチューニング

以上、歴史教育をめぐる目下の議論について、気のついた点を若干指摘した。むろん、これで問題のすべてが尽くされているわけではないし、それを論じる筆者の視角に賛同しがたいという向きも当然あろう。但し、以上の点を完全に避けては、歴史教育の議論は進むまい。

しかし、歴史教育をめぐる議論は始まったばかりで、問題の答を探るにも、なおいささか五里霧中の観がある。筆者は、勤務先での職務の一環としてヨーロッパにおける歴史教育の実情について調査・研究に携わった[6)]。ヨーロッパの高等教育では多くの革新的な試みがなされており、それは筆者の考えでは、わが国の今後の議論にも多くの参考材料となるものである。そこで、以下、それについて紹介したい。

よく知られているように、欧州連合は、高等教育に関してヨーロッパを制度面で一元的な圏域にするという目標を掲げている。いわゆるボローニャ・プロセスである。これによれば、2020年（当初、目標年次は2010年だったが、延長された）には「ヨーロッパ高等教育圏」European Higher Education Areaが誕生することになっている。この計画が実現したあかつきには、ヨーロッパでは大学教育の国境がなくなる。学生は自由に移動して、国を問わずに勉学先を選び、そして修了時には全ヨーロッパ的に認証された資格を取得するのである。これは、ヨーロッパ統合を教育面・文化面から補強する試みであると同時に、知識基盤社会である今日の世界で、ヨーロッパの国際的なプレゼンスを強化する狙いも秘めている。そのため、欧州連合では多大の資金を投入して、エラスムス計画を初め、学生移動を促進する種々の具体的な取組を行っている[7)]。

さて、学生移動を促進しようとするなら、それを制度的に支える交換のインフラストラクチャーを整備しておかなければならない。そこには学位、課程など種々のものが含まれるが、もっとも代表的なものは単位制度である。元来、ヨーロッパでは国によって学術の制度文化は大きく異なり、したがって単位制度も別々であった。しかしそれでは、他国で取得した単位を認証する際に一々煩雑な手続きが必要となる。単位はたとえば言えば、学術交換における「通貨」なのであり、ちょうど統一通貨ユーロのごとく、統一単位制度を作る必要が

ある。そうして生まれたのが、ヨーロッパ単位互換蓄積制度European Credit Transfer and Accumulation System（ECTS）である。

これは、学習量（これは時間で測定するので、学習時間と同義）を基礎に単位を算定する制度である。25～30時間の学習量が1ECTSに相当し（ECTSは制度の名称であると同時に、この制度で授与される単位の名称でもある）、したがって年間の学習は60ECTSとなる。ECTSは今日、ヨーロッパでは広く普及している[8)]。国別の単位制度が完全に廃止されたわけではないが、少なくともECTSとの間の互換性は保証されている。

ECTSについては、わが国でも関係者の間ではすでにわりに知られているところである。しかし注意しなければならないのは、単位制度の統一で、制度的インフラストラクチャーの整備が終わるわけではない点である。ECTSが表示するものは学習量にすぎない。1ECTSは学生が教室内外で25～30時間学習し、所定の成績を挙げたことを証明するだけである。他方、その科目の内容がたとえば最先端のバイオテクノロジーか、初歩のメンデルの遺伝法則かは問わない。これでは、異なる大学や国の間での学生移動は進まない。というのも、同一名称の科目であっても、その内容は甲大学と乙大学では異なるかもしれないし、また甲で学んだ基礎科目と、移った先の乙での応用科目が内容的に接続している保証もないからである。

そこで、ヨーロッパでは教科ごとに教育内容に踏み込んだ統一・調整を進める取組が進んでいる。それが「チューニング」TUNINGとよばれる事業である[9)]。これは、教授・学習法、学習成果、課程ごとの水準、成績評価法、課程設計の指針など、教育の具体的な諸局面を教科ごとに全ヨーロッパ的に検討する作業である。決してヨーロッパ共通の統一規則を目ざしたものではなく、各国それぞれの固有の伝統を尊重するなかで、共通の合意を見出そうとしている。チューニングという名称は、異なる諸制度を「同調」させるという含意である。

チューニングは、まだすべての教科をカバーするにはいたっておらず、目下のところ対象となっているのは、経営学、化学、地学、教育学、歴史学、数学、物理学、ヨーロッパ研究、看護学の9科目である。チューニングの担い手は大学である。それは当然のことで、なぜなら作業が教科ごとの内容に深く関わるものだけに、その推進は教育の現場にいる専門家をおいては不可能だからである。つまりチューニングは、ブリュッセルの官僚組織の作文ではなく、ヨーロッパの諸大学が相互に協力しつつ主体的に生み出したものである。もっとも、欧州連合の政策目標ときわめて緊密に結びついていることも事実であり、実際、事業推進にあたっては欧州委員会から多大の助成金が出ている。

チューニングは、その性格上、各大学に上から強制される体のものではないが、しかしその原則はヨーロッパで広く受けいれられ、今日では150以上のヨーロッパの大学がこれを採用している。今日では、ラテンアメリカや中央アジアにも普及し、さらにはオセアニア、さ

らには合衆国の一部でも検討が始まっているとの話である。つまり、チューニングはヨーロッパを越えて、国際的な学術インフラストラクチャーの地位をも占めつつあると言える。

チューニングの基本原則は、学習者中心主義である。今日では、すでに広く知られているので改めて説明の必要はないが、教える側で「何を教授するか」を決めるインプット中心主義ではなく、学生の側に立って「何を学ぶか」を定めるアウトプット中心の考えである。その核となるのが学習成果の観念である。つまり、学生が科目・課程を修了した後、その成果としてどんな能力・技能を習得するかという点を出発点にし、ここから科目・課程の内容や制度が設計されるのである。

学習成果は、教授・学習方法や成績評価をも左右する。当然ながら、何を学ぶかによって、それにもっとも効果的な方法が決まり、また学んだ結果を評価するためにどの方法がもっとも適当かも決まる。たとえば、外国語テクストの読解能力を学習成果に掲げる場合、授業形式は講義よりも講読が適当であり、また分析力という学習成果を評価するには、○×式テストではなく、論文やレポートが適当なのである。さらに、学習成果は成績評価の判定基準でもある。評価とは、所期の成果を（どの程度）達成したかを確認することだからである。

本稿末に、チューニングが定めている歴史学の学習成果リストを挙げておいた。ここで注意したいのは、目標とされる学習成果が「汎用的」generic と「教科関連的」subject-specific に区分されている点である。後者は、歴史学という教科に固有の能力・技能であり、とくに説明は必要あるまい。注目したいのは前者である。およそ現代社会で必要とされる高度な人材に要求される知的能力が、「分析・総合力」「情報管理力」「問題解決力」という独自な形で提示されている。あるいは、「チームワーク」や「多様性・多文化性への理解」などの「対人的能力」が挙げられている点にも注目したい。

その背後にあるのは、就職適性employability という考え方である。学生のなかで、将来の職業生活においてひき続き歴史学そのものに関わり続ける者はごく一部である。それにも関わらず歴史学を学ぶ意味を求めるとすれば、高等教育が社会にいかなる人材を供給できるかという点をおいてほかにない。チューニングでは、この点を重視していて、たとえば新たに教育プログラムを設定するときには（本稿末資料Ⅰ参照）、産業界などの利害関係者と事前に協議して、その要請を盛り込むことを求めている。また、歴史学を修めた学生の就職適性を明示しているのも（本稿末資料Ⅲ参照）、同じ考えによるものである。職業面での社会的需要との関連を明示することによって、歴史学の存在意義を新たに示すことができるうえ、同時にそれを学ぶ学生に動機付けを与えることにもなる。

注意したいことは、こうした汎用能力は、リスト上では別途列挙してあるとはいえ、決してそれ単独で習得されるものではないということである。あくまでも、教科を学習し、そこでの学問的訓練を積むことで得られるというのがチューニングの理解である。いずれにして

も、汎用的能力に注目することで、教養教育としての要請により効果的に対応している点には注目したい。

チューニングでは、学位課程についても望ましい水準を定めている。すなわち、「課程水準指標」がそれで、学士、修士の課程においていかなる能力・技能が習得されるべきかが示されているわけである（本稿末資料Ⅱ参照）。これによって、大学間、国・地域間における学位課程の水準差をできるだけなくし、学生流動を促進することができる。

以上のような学習成果目標や課程の指標は、科目や課程の設計の際の助けになると同時に、質保証にあたっては、その判定基準ともなるわけである。

４　エラスムス教科ネットワーク

チューニングは、上記の文理9教科の共通項をまとめて、いわば共通プラットフォーム化したものである。したがって、さらに踏み込んで教育の実際面でそれをどう適用するのかとなると、個々の教科の領域に入っていかないと分かりづらい。上では歴史学という個別教科に即して学習目標等の実例を挙げたわけだが、その意味では、チューニングの実体とは個々の教科での論議と活動であるとも言える。

これを担うのが、「エラスムス教科ネットワーク」Erasmus Thematic Networkとよばれるグループである[10)]。これは、ヨーロッパの有志の諸大学がメンバーとなって、個々の教科について組織しているもので、欧州委員会から助成金で後援されている。歴史学の場合、「クリオ」CLIOHというネットワークがそれにあたる。クリオは経緯から言えば、ヨーロッパの共通単位制度ECTSが設計された際に諸教科で作業グループが組織されたが、その歴史学グループから発展してきたものである。エラスムス教科ネットワークは一応、数年単位の時限つきのプロジェクトなので、クリオもこれまでに更新を繰り返しており、現在のネットワークは「クリオワールド」CLIOHWORLDと称している（2011年まで）[11)]。これは、ピサ大学（イタリア）に本部を置いて（代表は同大学のKatharine Isaacs教授）、全欧29ヶ国の60大学を会員にしている。これ以外に、準会員校（団体）が9ある。チューニングに盛り込まれている歴史学の学習目標などは、このクリオで論議され、決定されたものなのである。

筆者は、クリオワールドに2009年に非ヨーロッパ圏から初めて準会員として入会が認められ、その活動に参加してきた。それを通じて、ヨーロッパの歴史教育の現場で、どのように学習目標や指標が論じられ、いかなる活動が企画され、どのように実施されているのかを直接見聞する機会に恵まれてきた。以下、その一端を紹介したい。

クリオのメンバーは形式的には大学だが、実際にはその大学のなかでもこれに関心をもつ特定教員が担い手となっている。クリオワールドは5つの部会に分かれていて、メンバーは

それぞれいずれかの部会に所属する。筆者はそのうち「世界史、グローバル史、時代区分」をテーマとする第2部会に所属している。部会のチーフは、オウル大学（フィンランド）とケムニッツ工科大学（ドイツ）の代表であり、部会員は目下23名で、各部会のなかでは最多である。なお、他の部会のテーマは以下のとおりである。「EUと欧州統合の歴史」（第1部会）、「eラーニングとデジタル化」（第3部会）、「EU・トルコ対話の発展」（第4部会）、「地域史とトランスナショナル史」（第5部会）。

ヨーロッパでは、歴史教育は自国史を中心しており、欧州統合の深化、グローバル化の現実のなかで世界的な視野を教育のなかに盛りこむことが課題として重要になってきている。第2部会では、世界史教育をどのように実施・普及し、かつその質をいかに担保するかという目標に向けて、種々の活動をしている。一つは、世界史教育が現在ヨーロッパでどのように行われているかの調査である。そのため、メンバーが中心になってそれぞれの国の諸大学でアンケート調査を行い、その実態の把握に努める一方、斬新な教育実践の例を収集している。第二は読本の編集である。これは世界史の授業で使用するためのもので、世界史についての意識、世界史教育の論点などについての論考を含む一方、史料篇として種々の世界史論の古典を翻訳で収録する。さらに、世界史に関する文献一覧、地図などの図像資料も収録される予定である。その際、ぜひ非ヨーロッパの視点も取り入れたいという要望があり、筆者の職場での同僚の荒川正晴氏が中国の世界史認識について、また筆者が日本の世界史認識についてそれぞれ1章を執筆した。読本は本年中には刊行の予定である[12)]。第三に、世界史教育のための学習成果の決定である。世界史では何を学ぶべきか、最終的に学生はどんな知識や技能を習得すればよいのかをメンバー間で議論し、学習成果リストを作成する。これは他の部会でのものも合わせて、歴史教育のガイドライン集として近々刊行の予定である[13)]。

クリオワールドでは、大会を年に数回開催してきた。2010年の場合、ピサ（2月）、オウル（フィンランド、6月）、アダナ（トルコ、12月）、2011年はリスボン（6月）であった。大会は2日間で、初日の午前が総会に充てられ、全体テーマについての基調講演が行われる。たとえば2010年6月のオウル大会の場合、全体テーマは「グローバル化の歴史と歴史のグローバル化」であり、筆者を含めて6人が基調講演を行った。午後から2日目の午後前半までが、各部会に分かれての作業となる。ここで、上記のような議論を行うわけである。2日目の夕刻に再び総会となり、各部会での成果をそれぞれ発表して、次回の大会に向けた課題を確認して閉幕する。幹部はネットワークの運営を協議するため、大会の間にも適宜参集することがあるが、他のメンバーは普段はそれぞれ自分の職場で、定められた作業（アンケートの実施や原稿の執筆など）に従事し、必要があれば電子メールで意見交換や連絡を行う。執筆された原稿はクリオワールドのウェブサイトに掲載され、メンバーがそれぞれメールでコメントを寄せる。

以上は第2部会の活動の概要だが、同様の活動が他の部会でも実施され、こうしてクリオワールドが成り立っているわけである。

メンバー間の議論は率直で、なかなか手厳しいところもある。たとえば読本編集の議論では、提出された原稿それぞれについて部会メンバーが思い思いの感想を述べ、注文をつける。なかには訂正・加筆の注文が重なり、ついには原稿の大幅書き直しを約束させられた者もいる。筆者も自分の担当章について、通時的な変化が十分明らかでないので加筆してほしいとの注文をつけられた。

世界史教育の学習成果をどう定めるかの討議でも議論百出であった。討議では、黒板代わりにプロジェクターの画面に案文を映写し、意見が出る都度、それに加筆・修正を加えていく。議論の一例を挙げるなら、外国史学習に関する学習目標についての論戦がある。ある東欧出身のメンバーは、東欧史を例に引きながら、現地語での史料読解能力を盛りこむべきだと主張した。英語など第三国語の研究文献だけに頼るなら、東欧各国の現地での研究動向を軽視することになり、こうした外国生まれの一面的な研究・教育が一人歩きするのは大いに危険だというのである。これに対して、西欧のあるメンバーから次元の異なった反論が出た。自分の国では学士レベルでは外国史についても現地語の読解は義務づけておらず、したがってこれを明記するわけにはいかないというのである。

しかし、こうした率直な議論を行う傍ら、大会では50人以上もの参会者が同じホテルに泊まり、朝から晩まで丸2日間行動を共にするので、親密になるという側面もある。筆者もいろいろな国のメンバーと知り合いになり、ついでに有益な研究上のパートナーを紹介してもらったりした。あるいは、こうした親密な関係をもつからこそ、議論の場での率直な意見交換も可能になるとも言える。

もう一つ大きな任務は質保証である。クリオでは以前からこれに積極的に取り組んでおり、クリオワールドにも「質委員会」が設置され、数人のメンバーで構成されている。以前は、助成金を得て希望する加盟大学に評価視察団を派遣したこともあった。今日でも自己評価とピアレビューは実施しており、そのための自己評価マニュアルを制定している（本稿末資料Ⅶ参照）。クリオワールドとしては、上記の学習成果目標の選定、質保証メカニズムの整備を通じて、最終的にはクリオとしての歴史教育認証を行っている。すなわち、所定の教育内容を備え、それを適正に実践していると認証された大学には、クリオとして合格証を交付するというものである。

それ以外に、クリオでは多数の刊行物を出版している。書籍は教科書、論集など種々の性格のものを含み、その数は2006年以降の分だけでも40冊を越えている。これ以外に、DVDや各種パンフレットを多数制作して配布している。こうしたものの大多数は、ネットワークのウェブサイトからオンラインで読むことができる。

5　おわりに

以上のようなヨーロッパでの取組は、わが国の歴史教育をめぐる議論に多大の示唆を与えるものと期待される。とりわけ質保証への取組は、わが国ではまだほとんど議論の段階にとどまっていて、具体的な動きにはなっていない。上で述べたように、教育の効果的実践と質保証は、教科別に行う必要がある。ヨーロッパでは、EUからそのために用意される資金的援助を当てにできるが、日本ではこうした役割を期待できるのは、既存の歴史学関係の学会である。これまで日本の学会は、とくに歴史学の方面では、研究活動に圧倒的な比重があり、教育面の活動にはいったいに消極的であった。ようやく、日本歴史学協会に分野別の質保証を検討するための委員会が設置されたと仄聞するが、今後こうした動きが加速することが望まれる。

今後の取組に関連して、最後に若干述べておきたい。まず、ヨーロッパの歴史教育の取組は、内容的に見て、決して何か根本的に新奇なものをうち出しているわけではない点である。本稿で紹介したチューニングの定める共通プラットフォームにしても、クリオワールドの学習成果のガイドラインにしても、個々の事項は必ずしもそう斬新なものではない。細かな点に賛否はあろうが、総じて言えば、日本の歴史教育関係者もほとんど首肯するものばかりと言ってよい。

実は筆者は、試しに自分の所属する専攻について、クリオワールドの自己評価マニュアルを利用して自己評価を個人的に行ってみたことがある。こうした教科別の質保証の試みからいかなる成果が出てくるのだろうと、わくわくしながらマニュアルの項目に沿って順次記入してみたが、終わってみていささか当てが外れたというのが率直なところであった。考えてみれば当然であるが、既知の事柄を項目に沿って記述しなおしただけ、と言えなくもないからである。

しかし、大切なのはむしろ、既知の事柄を改めて意識し、明示することそのものにあると考えるべきであろう。たしかに先の自己評価にしても、専攻の教育活動を自己評価マニュアルの視角から改めて洗い出してみると、従来は十分に意識していなかった面が問題点として浮き彫りになった。さらにまた、既知の事柄として教員個人、あるいは関係の教員間では暗黙のうちに了解されている事柄を明示することは、学生や社会に対する説明責任を果たすことにもなる。

また、自己評価マニュアルが前提にする目標学習成果や水準指標などは、いずれも記述が包括的・裁量的である。こうした記述でもって、成績評価であれ質保証であれ、十分に厳密な評価基準たりうるかという感もないではない。ただおそらく、人文学たる歴学ではこうした基準は曖昧たるを免れまい。イギリスでは、質保証協会Quality Assurance Agencyが独

自に教科基準書Subject Benchmark Statementsを決定しているが[14)]、その歴史学の基準を見ても、クリオワールドでの指標等と同様、やはりかなり包括的な表現に終始している。それでも、上記の意味でこれを明文化し、意識化するのはやはり意義のあることだと考える。

さらにわが国の高等教育の論議にとって注目すべきなのは、汎用的能力を相対的に独自の能力として扱う観点である。わが国の高等教育の風土では、研究至上主義・専門志向の延長として、個別知識の伝授に傾斜しがちの面がある。知的能力を総体的に把握し、その育成をはかるという視点は、わが国の教育風土にはよい解毒剤となるものと期待される。

むろん言うまでもなく、ヨーロッパでの試みが先行しているからといって、その方法をわれわれが模倣する必要はまったくない。ボローニャ・プロセスにしても、実際には批判がずいぶん多く、教育の現場では必ずしも歓迎されていないのが実情である。とくに学士課程については、「詰め込み」教育に傾きがちだという声が強い。本稿で紹介した取組も、それがわが国の高等教育の制度や文化とどう適合するかを吟味しつつ、その有効性を検討する必要がある。ともあれ、筆者の限られた経験がわが国での歴史教育をめぐる議論に参考になれば幸いである。

注

1) なお参考までに言えば、猪木武徳によれば、フンボルトが創唱した研究と教育の一致は、今日いささか誤用されているふしがある。彼がこの原則を唱えたのは、研究そのものに独自価値を置いたからというより、研究が教養と人格を深めるという意味で創造的な教育たりうるからであった。猪木『大学の反省』NTT出版、2009年、22頁。そうだとすれば、これはむしろ、本稿後段の（広義の）教養教育に通じる理念である。なお、フンボルト理念の多義性については、潮木守一『フンボルト理念の終焉？――現代大学の新次元』東信堂、2008年を参照。

2) ちなみに、筆者の属する専攻では、卒業論文執筆にあたって英語以外の外国語文献の閲読を義務づけていない。ところが、これまで筆者はしばしば、他大学の教員から「たとえばドイツ史を勉強するのにドイツ語は不可欠ではないか」と訝しがられたことがある。これも、教える側からの発想の一例と言えよう。

3) これは筆者の手近に偶々あった例でしかないが、たとえばあるイギリスの出版社からの歴史教科書には、そうした書物が見られる。*History Skills: A Student's Handbook*, ed. by Mary Abbott, 2nd ed., London etc.: Routledge 2009; John F. Lyons, *Teaching History Online*, London etc.: Routledge 2009. 後者はeラーニングの解説書だが、通常の授業にも裨益するところが多い。こうした類の教科書は日本ではあまり見られない。

4) 深堀聡子『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』（国立教育政策研究所報告書）

2010年。

5）その検討結果は、日本学術会議「大学教育の分野別質保証の在り方について」2010年7月22日として公表されている。もっともこの報告書では、分野ごとに参照基準を策定していく作業の出発点が据えられただけで、具体的な議論は今後の課題となっている。

6）成果の一端として、竹中亨／森田邦久／酒井一臣「教育改革のなかでのヨーロッパの歴史教育実践――学生本位主義への転換」『西洋史学』229、2008年。

7）たとえば、吉川裕美子「ヨーロッパ統合と高等教育政策―エラスムス・プログラムからボローニャ・プロセスへ」『学位研究』17、2003年、木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革―ボローニャ・プロセスを中心にして」『レファレンス』（国会図書館調査立法考査局）700、2005年11月、館昭「ボローニャ・プロセスと欧州高等教育改革」『IDE』2010年2・3月号、2010年、木戸裕「ボローニャ・プロセスとドイツの大学改革」『ドイツ研究』45、2011年参照。

8）ECTSのハンドブックは、以下のウェブサイトに収録されている。
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf

9）チューニングのハンドブックは、*An Introduction to Tuning Educational Structures in Europe: Universities' Contribution to the Bologna Process*, ed. by Julia Gonzales/Robert Wagenaar, Bilbao: Socrates-Tempus 2006である。なお、ウェブサイトはhttp://tuning.unideusto.org/tuningeu/である。チューニングのハンドブックは目下、筆者も参加して翻訳作業中であり、まもなくJ・ゴンサレス／R・ワーヘナール編著『欧州教育制度のチューニング――ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』深堀聡子／竹中亨訳、明石書店、2012年予定として邦訳が刊行される予定である。

10）チューニングとエラスムス教科ネットワークは正式には別組織である。しかし、実際には両者は密接に連動している。チューニングの歴史教科部門は、正式にはクリオとは異なる組織だが、これを構成している12の大学はすべてクリオワールドに加盟している。

11）クリオワールドのウェブサイトはhttp://www.cliohworld.net/である。

12）*World and Global History: Research and Teaching*, ed. by Seija Jalagin/Susanna Tavera/Andrew Dilley, Pisa, forthcoming. なお、オンラインではすでに以下のウェブサイトに収録されている。http://www.cliohworld.net/onlread/wg2/wg2.pdf

13）*Guidelines and References Points for Learning and Teaching in the Areas of History of European Integration and of the European Union; World and Global History; e-Learning and Digitization in History; Developing EU-Turkey Dialogue; Regional and Transnational History*, Pisa, forthcoming. なお、オンラインではすでに以下のウェブサイトに収録されている。
http://www.cliohworld.net/tuning2011/tuning2011.pdf

14）科目基準書のウェブサイトは以下のとおり。
http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp

【資料】

以下は、チューニングの歴史教育関係の資料を翻訳したものである。Ⅰ～Ⅵはチューニングやクリオの関係資料やパンフレットの各所に掲載されているが、ここではCLIOHnet2のパンフレット*A Pocket Guide to Designing Quality History Programmes in the Bologna Framework*に拠った。その他の関連する諸資料については、竹中亨編『エラスムス協定運営のための教育実践調査』（平成19年度　大学教育の国際化推進プログラム報告書）2008年3月に収録されているので参照されたい。Ⅶの自己評価マニュアルは対外的に公表されていないが、クリオ会長のIsaacs教授のご厚意により、翻訳公表を行うものである。なお、その際、原文には付されている付録は、紙幅の都合上割愛した。

なお、Ⅵについては、大阪大学特任研究員（当時）の森田邦久氏が上記報告書『エラスムス協定運営のための教育実践調査』でも翻訳されている（97頁）が、以下のものはそれとは別に訳したものである。またⅦは、大阪大学特任研究員（当時）の中野逸雄氏による訳を改訳したものである。記して氏には礼を述べたい。（竹中）

Ⅰ．教育プログラムの設計・改善のための10のステップ

1. 需要は存在するだろうか？利害関係者と協議して、企画している課程に対する需要がほんとうに存在するのかを確認すること。
2. プログラムの概要と核心的能力を決定すること。就職適性、個人の教養、市民性を涵養するうえで、どんな能力が実際に有用なのかを明らかにすること（このガイド所収の能力リストを参照のこと）。
3. 核心的な能力を学習成果として確定せよ（このガイド所収の課程水準指標を参照しながら、核心的能力を約10個選び出すこと）。
4. モジュール化をするか否かを決定すること（科目にはさまざまのECTS数を与えることもできるし、また反対に一定数（たとえば5）とすることもできる。後者をモジュール化という）。
5. 各モジュールもしくは科目における学習成果と核心的能力を確定すること（このガイド所収の能力のリストが有用である）。
6. 種々の学習・教授、成績評価方法を利用しながら、これらの能力がどうすればもっとも効果的に育成され、評価されうるかを確定すること。
7. すべての核心的能力が、汎用的なものも、科目関連的なものも、もれなく含まれているかを確認すること。
8. いかなる能力を習得できるかいう観点から学習成果を説明しつつ、プログラムと各科目の概要を説明すること。

9. 全体のバランスがとれているかを確認すること。
10. プログラムを施行し、監視し、改善すること。

Ⅱ．歴史における課程水準指標

1. すべての歴史教育の科目とプログラムに共通する全般的目標

すべての科目・プログラムの目標は、学生が社会的現実に対する歴史的視角を（与えられた時間のなかで可能な程度において）養う能力を身につけることである。そのためには、次の点を習得もしくは経験させるべきである。

1. 人間の過去に対する批判的な見方をもつこと、ならびに過去はわれわれの現在・未来を規定し、またわれわれが現在・未来についてもつ理解を規定するという認識をもつこと。
2. 自分と異なる歴史的背景から形成されたものの見方を理解し、尊重すること。
3. 歴史上の主要な時代と事件の時間的順序についての全般的知識を得ること。
4. 歴史研究との直接的接点、つまりたとえ限られたものであっても、専門的歴史研究で作成された史料・文献と接触すること。

2. 学士用教育プログラム

全般的目標は上記のとおりである。それ以外に、学士課程修了時に学生は次の能力を得るものとする。

1. 古代から現代まで通例の時代区分による各時代について、方法論、分析手法、論点に関して全般的な知識をもっている。
2. 諸時代、あるいは諸時代的なテーマのうち、少なくとも1つについて詳細な知識をもっている。
3. 歴史的な関心、範疇、問題が時代とともに変化し、歴史学の議論がそれぞれの時代の政治的・文化的な関心と関連していることを認識する。
4. 中程度の規模の研究を完了し、それを口頭ならびに――学科の規定で定められているところにしたがって――筆記で提示する能力をもつ。その研究では、文献情報や一次史料を検索し、それを使って歴史学上の問題を論じる能力があることが示されなければならない。

3. 修士用教育プログラム

歴史学の修士課程を修了した学生は、下記に挙げた科目関連的な知識と技能をかなりの程度習得しているものとする。同時に、学士課程で習得した知識・技能の水準をさらに高めて、

1. 少なくとも歴史上の1つの時代について、具体的、詳細でかつ十分な最新知識をもっている。そこには、それに関する種々の方法論的手法、歴史学上の立場についても知

識も含まれるものとする。

2. 歴史学的な研究を行ううえでの――空間的、時間的、テーマ的な――比較の方法について理解している。
3. 重要な意義をもつ問題を歴史学的に解明するための貢献を、研究に立脚した形で企画し、実行し、口頭ならびに――学科の規定で定められているところにしたがって――筆記で提示する能力をもつ。

Ⅲ．歴史学修了学生のための職業

歴史の学士号は、サービス、コミュニケーションに関連する職種ならほとんどどれでも有用である。具体的には、各種の公務員、人事管理、ジャーナリズム、国際機関、観光、文化遺産管理（文書館、博物館、図書館など）である。

歴史の修士号は、国ごとの学術制度にもよるが、中等・高等教育での雇用につながりうるものである。また、学士号で挙げた各職種において、より責任ある地位に就きうる。

歴史の博士号は、学術・研究職となるが、実際には多くの博士号保持者が学校教員やその他の職種に就いている。

Ⅳ．教授・学習、成績評価

どの能力を育成の目標とするかによって、方法も変わってくる。クリオネット2CLIOHnet2とチューニングでは、目標に応じて種々の方法（演習、講義、グループワーク、課題志向的学習、口頭発表、レポート、自主研究）を用いることを薦めている。成績評価の基準は明示すべきであり、学生が当該の能力を習得したかどうかを確証するものでなくてはならない。

なお、「能力」とは、学生が習得する知識、理解力、行動能力である。能力の形成こそが、あらゆる学習・教授過程の目標である。

Ⅴ．歴史修学学生の汎用的能力

職業人および市民となるために、学生は学問的世界で重視される以外の能力をも兼ねもっている必要がある。それにはまず「**手段的能力**」があり、具体的には、「分析・総合力」「情報管理力」「問題解決力」がある。さらに「**対人的能力**」としては、「チームワーク」「対人的技能」「多様性・多文化性への理解力」があり、また「**システム的能力**」としては、「研究力」「創造性」「学習力」がある。

歴史修学学生は、たとえばとくに情報管理力と分析・総合力の習得においてすぐれており、これはあらゆる種類の職種にとってきわめて重要である。また歴史修学学生は、文章作成と

意思疎通の能力を習得する点において有能である。

Ⅵ. 歴史修学学生の教科関連的な能力

以下のリストは、学生にとって重要な能力は何かを選択し、各カリキュラム・課程・科目で目標とする能力をどう設定するかに際して助けになるものである。しかし、全学生にこれらすべての習得を期待するものではない。また、このリスト以外の能力を学生が習得することもあろう。

1. 現在の出来事や過程が過去とどうつながっているかを批判的に認識する。
2. 時代や状況によって歴史観が異なることを認識する。
3. 国や文化的背景が異なれば、観点も異なることを認識し、それを尊重する。
4. 歴史の研究や議論は完結したものでなく、つねに進行中のものだと認識する。
5. 過去について、全般的な年代的知識を得る。
6. 今日の歴史学上の争点やテーマを理解している。
7. 過去の歴史のなかで、1つあるいはそれ以上の時代について詳細な知識を得る。
8. 専門的歴史研究で認められている術語や技法を用いながら、母国語で口頭の意思疎通ができる。
9. 8と同じことが外国語でもできる。
10. 母国語で歴史学の研究文献や史料を読解でき、そうして得られた情報を摘記・別言・分類できる。
11. 10と同じことが外国語でもできる。
12. 種々の歴史叙述の類型を正確に利用しつつ、母国語で文章が作成できる。
13. 12と同じことが外国語でもできる。
14. 情報検索手段（図書館目録、文書館目録、電子文献データなど）について知識をもち、それを用いることができる。
15. 特定の時代の文献を研究するのに必要な特別な手段（たとえば古文書学や金石学）について知識をもち、それを用いることができる。
16. （統計や地図の作製、データベース化など）コンピューターもしくはインターネットの材料・技法を活用して、歴史もしくは関連するデータを（統計や地図の作製、データベース化など）作成できる。
17. 古代諸言語の知識を得る。
18. 地域史の知識を得る。
19. 自国史の知識を得る。
20. 比較史的観点でのヨーロッパ史の知識を得る。

21. ヨーロッパ統合の歴史について知識を得る。
22. 世界史の知識を得る。
23. 他の人文学（たとえば文芸批評、言語史、美術史、考古学、人類学、法学、社会学、哲学など）の分析手段について知識をもち、それを用いることができる。
24. 歴史研究の種々の部門（経済史、社会史、政治史、ジェンダー史など）の方法や論点について知識を得る。
25. 歴史研究の進展に貢献するような論題に研究を設定する能力をもつ。
26. 研究プロジェクトに必要な情報源（文献目録、史料、口述証言など）がどこにあるかを発見し、適宜活用できる。
27. 複雑な歴史情報を一貫した形式にまとめあげられる。
28. 専門分野としての歴史学での規範に則って、研究成果を叙述できる。
29. 専門分野としての歴史学での批判的規範に則って、文書や史料を適宜論評、註釈、編集できる。
30. 歴史教授法の知識を得る。

Ⅶ. クリオワールド自己評価マニュアル （中野逸雄訳、竹中亨改訳）

A. 能力目標と学習成果

1. 学習目標、学習成果、内容

1.1 この教育プログラムがめざす学習成果は何ですか。（そのうち、教科関連的能力と汎用的能力を分けて具体的に説明してください。）

1.2 この教育プログラムがめざす学習成果は、a）明確に定められていますか。b）公表されているか、あるいは学生と教職員が入手できるようになっていますか。

1.3 この教育プログラムのめざす学習成果は、そのプログラムの学習目標をどの程度反映するよう設定されていますか。また、それは、学生の入学時の能力を出発点として、プログラム内での学習進行をどの程度反映するよう設定されていますか。

1.4 課程の内容と構成はどの程度、教授・学習技法の最新の動向、研究・学問の最新の潮流、関連する職業上・専門上の必要を反映していますか。

2. 汎用的能力と教科関連的能力

	ECTS 数（もしくは、プログラム中の割合）
専門必修科目	
専門選択必修科目	
自由選択科目	
修了研究・論文	
その他の必修科目（情報教育、外国語、職業実習等）	

2.1　この教育プログラムでは、学習進行はどの程度重視されていますか。

2.2　この教育プログラムの内容は、歴史学という専門分野について、その広さと深さをどの程度反映していますか。

2.3　学生が教科関連的能力を獲得するべく、どのような措置が講じられていますか。

2.4　この教育プログラムでは、学生が自立的な学習・研究技能を涵養するような研究活動に従事するべく、どのような措置を講じていますか。

2.5　学生はこの教育プログラムを通して、どのように汎用的能力（たとえば学習能力、分析・総合能力、コミュニケーション技能など。付録4：チューニングの技能・能力リスト参照）を向上させることになっていますか。

3.　教授・学習方法と基本方針

3.1　この教育プログラムにおける教授・学習方法と基本方針について説明してください。また、その有効性についても説明してください。

（もし可能なら、下表に記入してください。用語の統一のため、付録5：用語解説を参照してください。表中の科目種別が貴校の教育プログラムで使用されている教授・学習方法に合致しない場合には、貴校での「演習」「コースワーク」等がどんなものかを詳細に説明してください。）

学部	1年次	2年次	3年次
講義			
グループ学習			
演習			
個別課題学習			
研究活動			
実習（言語、IT）			
職業実習			
その他			
合計	100 %	100 %	100 %

修士	1年次	2年次	3年次
講義			
グループ学習			
演習			
個別課題学習			
研究活動			
実習（言語、IT）			
職業実習			
その他			
合計	100 %	100 %	100 %

3.2 学生は学習する側の観点からどの程度、教授・学習の基本方針を設定する際に関与していますか。

3.3 教授・学習法が学生に所期の学習成果を達成させているか否かを、いかなる方法で確認していますか。

4. 成績評価

4.1 この教育プログラムで用いられている種々の成績評価方法を説明してください。

4.2 それぞれの方法が占める比重を説明してください。

成績評価方法	学部１年	学部２年	学部３年	修士１年	修士２年
筆記試験					
個別課題学習の評点					
実習レポート					
論文、研究活動レポート					
口頭試問					
個別学習レポート					
プレゼンテーション					
その他（要説明）					
合計	100%	100%	100%	100%	100%

必要に応じて自由に表を変更してください。

5. 教育と研究の関係

5.1 この教育プログラムでは、研究主導型の教育が行われるようにどのような措置を講じていますか。

5.2 教員が活発な研究活動を続けるように、どのような措置を講じていますか。

B. 質保証（QA）と質向上（QE）のシステム

1. 基本方針と目標

1.1 質保証のためにどのような方法を用いているか説明してください。

2. プロセス

2.1 この教育プログラムでは、質保証はどのように構築され、監視されているかを、次の2点に関して答えてください。

当該分野に関する知識の涵養、ならびにそれを応用する能力の育成という点に照らしての教育プログラムがいかなる能力をもつか。

問題点がある場合、それをいかにして是正するか。

2.2 以下の点に関して、評価はどのように行われていますか。

a）認証団体もしくはその他の外部の団体によるレポート

b）教職員や学生からのフィードバック（たとえば教員評価など）

c）卒業生やその雇用者からのフィードバック

d）専門家団体、労使組織の代表もしくは歴史学の学会からのフィードバック

e）学生の学習成果からみて

f）その他（たとえば外部評価委員のレポートなど）

2.3　質保証についての責任の所在は組織のなかで明確化されていますか。もしそうなら、どこにどのように明確化されているのか説明してください。

2.4　質保証の基本方針はだれに対して公開されていますか。

2.5　この教育プログラムの質を改善するための議論に、学生と教員はどのように関わっていますか。

3.　結果

3.1　評価の結果（教育プログラムの評価、科目評価、その他）はどの程度文書化され、教員と学生に配布されていますか。

3.2　質保証システムがいかにして、この教育プログラムおよび科目の改善と修正をもたらしたかを、具体例を挙げて説明してください。

C.　コメント欄

どのような批判的なコメントも歓迎します。

付録1：データ一覧表――概要

1.　教育プログラムの詳細

大学の名称（英語）	
大学の名称（自国語）	
教育プログラムを提供する学部・学科・部門等の名称（英語）	
教育プログラムを提供する学部・学科・部門等の名称（自国語）	
住所	
教育プログラムの名称	
電話	
ファクス	
教育プログラムの責任者の称号と氏名	
ウェブサイト	

1.2　大学における学科の運営体制を図式化してください。

1.3　この教育プログラムの内部運営体制を図式化してください（評議会、委員会、学科等との関連で）

1.4　中心となる運営組織（評議会や委員会等）の責任、正式な使命、権限を簡単に説明してください。

1.5　この教育プログラムの役員（学部長、副学部長、学科長等）の選任に関する規則を説明してください。

1.6　教育プログラムの詳細

卒業年限	
年間賦与単位数*	
総単位数における必修単位の比率	
選択単位の比率	
学会規則による必修科目	
教育プログラム設置年	
大学の設置形態（公私立の別）	
教育プログラムに関するEUの法令	
他の法令	

* ECTSで記載してください。もしくは換算式を説明してください。

2.　教育プログラムの学生についてのデータ

2.1　学生の入学

年	受験者数	合格者数／男女別数／留学生数	合格条件

2.2　学生の退学

2004/05に入学した修士課程学生のうち、および2006/07年に入学した学士課程学生のうち、2008/09年の現在もなお在籍している学生数を記してください。

1年目（2004/2005）	
2年目（2005/2006）	
3年目（2006/2007）	
4年目（2007/2008）	
5年目（2008/2009）	
卒業者数	
中途退学者数	
在籍学年が特定できない学生の数	

2.3　卒業

卒業までの規定の年限をN年間とする場合、その規定どおりに卒業した学生数を示してください。さらにNプラス1年以内で卒業する学生数を記してください。

規定年限の卒業者の割合（%）	
N+1の卒業者の割合（%）	

N+2 の卒業者の割合（%）		
中途退学者の割合（%）	第１学年	合計

2.4　大学全体の学生のデータ

2009	
入学者数	
在籍者数	

3.　教職員についてのデータ

3.1　2009年にこの教育プログラムに携わった教員数を、実員数とフルタイム勤務者に換算した員数で記してください。

	実員数	フルタイム換算員数
教授		
准教授／講師等（無期在職）		
助教等（有期在職）		
研究員／助手（但し、授業担当の者）		
TA、チューター		
ポスドク		
その他の教員		
教員合計		

3.2　この教育プログラムおよびその教員を支援した職員数を、実員数とフルタイム勤務者に換算した員数で記してください。

	実員数	フルタイム換算員数
技術・事務職員数		

付録2：教育プログラムの紹介（任意）

履修課程（必要な課程数に応じてページを加えてください）

ECTS

Learning Outcomes and Quality Assurance in History Education in Europe

Toru Takenaka

The discussion on history education in higher education has increasingly gained ground in the Japanese academia recently. Still, it is not in sight yet in which direction the nascent discussion will develop. It is therefore critically important to identify what challenges we are faced at the moment. For this purpose, innovative examples practiced in history education at European universities will be very useful for reference. In this article European examples are shown to make them available to future history education in Japan.

History is one of the subject areas where attempts to unify higher education in whole Europe can be clearly observed in the wake of the Bologna process. One of its backbones is the common teaching structure TUNING, which proposes above all key competences, model learning outcomes, cycle descriptors and a credit transfer system, which is called ECTS, for European universities. In history teaching, based on the initiative by TUNING, the so-called Erasmus thematic network CLIOH is working on how to put the proposed structure into praxis specifically. It focuses on working out detailed outcomes, reference points and guidelines. The network, moreover, tries to grasp the present state of affairs by mapping history teaching practices in various European countries. It is also one of the network's key activities to edit and to publish readers and textbooks both on line and on paper. Finally, it sets much value on elaborating the scheme of self evaluation as means of quality assurance.

The author has participated in CLIOH's activities in recent years and experienced firsthand how European history teachers are working to improve the quality of teaching. This article tries to share his experiences with history teachers in Japan.