

Title	国立大学における教養部の解体 : 共通・教養教育のあり方をめぐって
Author(s)	冠野, 文
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2001, 27, p. 137-155
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/6304">https://doi.org/10.18910/6304</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

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

Osaka University

**国立大学における教養部の解体  
共通・教養教育のあり方をめぐって**

冠 野 文

目 次

- 1．はじめに
- 2．調査概要
- 3．カリキュラム改革後の授業担当
- 4．共通・教養教育のあり方 - 教員らの意識
- 5．議論：教養部解体がもたらしたもの

## 国立大学における教養部の解体 共通・教養教育のあり方をめぐって

冠野 文

ファカルティーの一員として学部(教授会)に所属する教師は、同時に、教養教育や言語教育・外国語教育のカリキュラム運営にあたる部門の一員としての、責任と職務負担を覚悟しなければならないのだ。(寺崎昌男、1999、『大学教育の創造』東信堂、84頁)

### 1. はじめに

1991年の大学設置基準改定が目指したのは、4年間の学部教育カリキュラムの編成を各大学の裁量にまかせ、大学や学部の個性を出せるようにということであった。これにより科目区分や履修要件の縛りが解かれた。いわゆる大綱化である。この設置基準大綱化以降、多くの大学はカリキュラム改革に取り組み、その過程で、それまで教養部において一般教育を行ってきた国立大学のほとんどすべてで教養部組織が解体された。本稿は、教養部解体がもたらしたものを、とくに共通・教養教育<sup>1)</sup>の実施面、それに対する教員らの意識の面から検討しようとするものである。

教養部をめぐって大綱化をどう解釈し実行していくかについては大きく2つの考え方がある。1つは、大綱化により教養部の存続はありえないというものである。国立七大学の教養部改革を総括した大学教育改革研究会はこの点を次のように述べる。「各大学・学部・学科等がその『教育上の目的を達成するために』固定的な科目区分を廃止して4年間にわたって『体系的に教育課程を編成』した場合、一般教育のみをもつばら担当する教養部組織が、その新しい教育課程の実施のために適切な組織ということにはならないだろう。カリキュラム改革は、必然的に教養部の組織改革と一体的に行われるべきものとなる。こうして、設置基準の改正によって、教養部組織の存続はありえないものとなったのである。」(大学教育改革研究会、1999)この立場は、教養部の解体は必然的なもので、教養部が残ること自体が大綱化の理念や改革と矛盾すると指摘する。

それに対し大学審議会の答申は、各大学の自由裁量で授業科目を設定することもできると述べた直後に、「従来のように、大学で開設する授業科目を専門教育科目、一般教育科目、……等に区分し、従来と同様の最低修得単位数を規定することも可能である」としている。これを教養部にあてはめれば、従来どおりの組織形態もありうるといえる。

文部省もその大学が教養部組織を最善と考えるならば教養部を存続させることができるという解釈を示していた。これが教養部にかかわる大綱化についてのもう1つの考え方で、教養部を廃止しなければならないとはどこにも書いていない、と主張する。

この2つの考え方のどちらが正しいかを問うことが本稿の目的ではない。ただ、この2つの考え方のいずれに立つかによって、教養部解体という現実に生じた改革の結果をどう評価するか、その強調点もまた異なっている。ひじょうに大括りにいえば、前者の立場で教養部解体をみた場合、共通・教養教育の実施体制としては弱体化したものの、全学の教員が参加して教育を行うという形式については前進と評価すべきだと捉えられ、後者の立場にたてば、共通・教養教育の実施をもっぱら担ってきた教育組織がなくなったことは憂慮すべき事態だと捉えられる。

本稿では、昨年度実施した学士課程カリキュラムの改革に関する教員対象のアンケート調査によって得られたデータにもとづき、まず共通・教養教育をはじめとするカリキュラム改革後の授業担当実態を把握するとともに、共通・教養教育の実施形態に対する教員の認識を検討する。教員らの教育姿勢は、旧教養部において教育に携わっていた教員と教養部所属経験のない教員とで異なるのかどうか、両者の意識の異同を明らかにする。その上で、大綱化以降のカリキュラム改革をどう評価すべきかについて、共通・教養教育のあり方に焦点をあてて議論する。

## 2. 調査概要

本稿で用いる調査データは、広島大学高等教育研究開発センターをはじめとする大学教育研究センター等協議会が主体となって実施した「大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究」の一環として1999年度に行われた質問紙調査によるものである。

この質問紙調査は、1999年12月に実施された。調査票を配布した大学は教養部を改組した国立大学および特色あるカリキュラムをもつ国立・私立大学である。調査票「教員からみた学士課程カリキュラムに対する意識調査」は当該学部の専任教員全てに対して配布・回収した。対象となった大学および学部、また回収数については表1に掲げるとおりである。

この調査においては、とくに教養部廃止と全学協力方式の採用など、共通・教養教育の実施形態を把握すること、また共通・教養教育の担当経験が教育活動の内容をどう規定しているかを検討することが大きな目的であった。

### 2.2 使用するデータ

本稿ではとくに国立大学における教養部解体を議論する目的から、調査の対象となった大学のうち国立大学(対象16校)で得られたデータのみを扱う。これらの大学は、教養

表1 「教員調査」の大学・学部別回収状況（太字が本稿での対象大学）

大 学	学 部	対象数	回収数	回収率	大 学	学 部	対象数	回収数	回収率
北海道大学	法学部	77	30	39.0	九州大学	理学部	116	50	43.1
	理学部	237	146	61.6		医学部	113	34	30.1
	農学部	144	96	66.7		薬学部	24	23	95.8
	水産学部	110	61	55.5		合計	253	107	42.3
	合計	568	333	58.6		岩手大学	人文社会学部	90	34
東北大学	文学部	66	33	50.0	教育学部		93	49	52.7
	教育学部	28	13	46.4	工学部		132	59	44.7
	経済学部	53	23	43.4	農学部		112	58	51.8
	理学部	205	69	33.7	合計		427	200	46.8
	工学部	250	165	66.0	群馬大学	社会情報学部	35	19	54.3
	農学部	48	18	37.5		教育学部	104	25	24.0
	医学部	117	28	23.9		工学部	144	64	44.4
	歯学部	64	41	64.1		医学部	190	72	37.9
	薬学部	31	29	93.5		合計	473	180	38.1
	合計	862	419	48.6	宇都宮大学	国際学部	42	24	57.1
新潟大学	人文学部	86	43	50.0		教育学部	100	41	41.0
	教育人間科学学部	125	68	54.4		工学部	100	56	56.0
	法学部	53	13	24.5		農学部	82	29	35.4
	経済学部	55	21	38.2		合計	324	150	46.3
	理学部	80	41	51.3	愛媛大学	農学部	87	34	39.1
	工学部	109	67	61.5	鹿児島大学	法文学部	112	55	49.1
	農学部	53	26	49.1		教育学部	113	71	62.8
	医学部	118	63	53.4		理学部	75	34	45.3
	歯学部	36	25	69.4		工学部	99	30	30.3
	合計	715	367	51.3		医学部	120	69	57.5
信州大学	工学部	120	32	26.7	歯学部	49	36	73.5	
京都大学	文学部	80	16	20.0	合計	568	295	51.9	
	経済学部	42	11	26.2	琉球大学	工学部	80	70	87.5
	合計	122	27	22.1		法文学部	148	37	25.0
合計	242	103	42.6	合計		228	107	46.9	
神戸大学	法学部	53	20	37.7	筑波大学		102	48	47.1
	発達科学部	110	27	24.5	桜美林大学	国際学部	68	28	41.2
	国際文化学部	79	56	70.9	玉川大学	農学部	41	19	46.3
	合計	242	103	42.6	東海大学	教養学部	50	11	22.0
鳥取大学	教育地域科学部	116	38	32.8		文明研究所	31	10	32.3
	工学部	108	61	56.5		合計	81	21	25.9
	農学部	82	39	47.6	国際基督教大学	教養学部	150	37	24.7
	医学部	103	89	86.4	中部大学	工学部	156	78	50.0
	合計	409	227	55.5	合 計	6,210	2,915	46.9	
広島大学	総合科学部	200	81	40.5					

部の改組や教育課程の編成をみなおすなど「カリキュラム改革」を実施しており、調査の中では、改革を経たものとして「現行カリキュラム」についての評価をたずねている。

分析にあたっては、回答への勤務年数等の影響を考慮し、現在「教授」「助教授」の職にある者について、以下の分析では参照する。つまり、1999年12月時点で、対象となった16国立大学に勤務する教授および助教授の回答が本稿での分析対象である。方法としては、共通・教養教育のあり方に関わる変数として「教養部に所属した経験があるかどうか」と「現在共通・教養教育を担当しているかどうか」の2つを主に用いて、それぞれのカテゴリーに属する教員らの意識を検討するかたちをとる。教養部改組後の大学に

において、「教養部に所属していた教員」や「共通・教養教育を担当している教員」に直接あたることは難しいため、調査の中では、各専門学部にも所属する教員に対して、教養部所属経験の有無や授業担当についてたずねた。

ここでいう教養部所属経験は必ずしも現在勤務する大学での経験ではないし、教養部経験のない教員のなかには改革後の採用・昇任と思われる若年層も若干含まれている<sup>2)</sup>。よって当該大学におけるカリキュラム改革と現行カリキュラムに対する教員らの評価とをストレートに結びつけることはできない。しかし、教養部という教育組織が解体されたことをどう捉えるかという目的に照らせば、「教養部にかつて所属しそこでの教育経験をもっている」教員集団（以下、教養部経験教員）と、そうでない（多くは各専門学部にも所属してきた）教員集団（以下、教養部非経験教員）との対比、また現行カリキュラムにおいて共通・教養教育を担当しているかどうかを教員らの意識や教育活動にどう反映されているかを検討することは妥当であろう。

### 3 . カリキュラム改革後の授業担当

まず授業担当の実際をみてみよう。授業担当は、「共通・教養教育（外国語教育、保健体育、情報教育を含む）」「基礎教育」「専門教育」「大学院教育」の4つの区分で、週1回（90分）の授業を1コマとして何コマ担当しているかをたずねた。90分以上の授業はそれをもとに換算してもらい、年間2学期制の場合は2学期分を、3学期制の場合は3学期分を合計しての回答を求めた。教養部経験教員と非経験教員とで大きな差がみられたのは共通・教養教育で（表2）、教養部経験教員のうち75%が現在も担当している一方、非経験教員では担当なしが7割近くある。また教養部非経験教員の場合、共通・教養教育の担当コマ数は1コマ未満が多い。これは総合科目などの複数教員によるオムニバス形式の担当と思われる。つまり、共通・教養教育は、授業担当コマ数からみると、各専門学部にも配置換えされた旧教養部教員がほとんどを担っている。

基礎教育については、教養部経験の有無にかかわらず3割の教員が担当しているが、2コマ以上を担当していると答えたのは、教養部経験教員の17.1%に対し、非経験教員は9.8%で、教養部経験教員の担当割合のほうが大きい。

専門教育は、教養部経験の有無によらずほとんど全ての教員が担当しており、担当コマ数でみると、教養部非経験教員のほうが多い。非経験教員では5コマ以上を担当する教員が半数近くを占めているのに対して、経験教員では過半数が5コマ未満である。各学部の専門教育は、教養部非経験教員の主たる持ち場となっている。

大学院教育は、教養部経験教員で「担当なし」が19.1%、非経験教員では同12.1%で、教養部非経験教員のほうが担当比率はやや高く、担当コマ数でも非経験教員のほうがやや多い。

これらを合計した授業担当コマ数をみると、教養部経験教員は「9コマ以上13コマ未

表2 教養部経験の有無別 / 授業担当コマ数

共通・教養教育								
	担当なし	1コマ未満	1~2コマ未満	2コマ以上	不明	計		
教養部経験あり	24.9	11.6	2.0	61.4	0.0	100.0	(N=345)	
教養部経験なし	68.4	19.2	0.4	12.0	0.3	100.0	(N=1945)	
対象教員全体	61.4	18.1	0.6	19.5	0.3	100.0	(N=2375)	
基礎教育								
	担当なし	2コマ未満	2コマ以上	不明	計			
教養部経験あり	70.7	12.2	17.1	0.0	100.0	(N=345)		
教養部経験なし	72.8	17.1	9.8	0.3	100.0	(N=1945)		
対象教員全体	72.6	16.4	10.8	0.3	100.0	(N=2375)		
専門教育								
	担当なし	3コマ未満	3~5コマ未満	5~8コマ未満	8コマ以上	不明	計	
教養部経験あり	3.5	32.8	35.4	19.7	8.7	0.0	100.0	(N=345)
教養部経験なし	3.8	23.4	24.8	22.5	25.1	0.4	100.0	(N=1945)
対象教員全体	3.7	24.7	26.6	22.3	22.4	0.3	100.0	(N=2375)
大学院教育								
	担当なし	2コマ未満	2~3コマ未満	3~4コマ未満	4コマ以上	不明	計	
教養部経験あり	19.1	20.9	31.9	8.4	19.7	0.0	100.0	(N=345)
教養部経験なし	12.1	29.2	24.6	9.3	24.1	0.7	100.0	(N=1945)
対象教員全体	13.1	27.8	25.9	9.1	23.4	0.6	100.0	(N=2375)
授業担当コマ数合計								
	担当なし	6コマ未満	6~9コマ未満	9~13コマ未満	13コマ以上	不明	計	
教養部経験あり	0.0	13.6	29.0	40.3	17.1	0.0	100.0	(N=345)
教養部経験なし	1.4	30.8	23.9	20.3	22.9	0.6	100.0	(N=1945)
対象教員全体	1.3	28.0	25.0	23.2	22.1	0.5	100.0	(N=2375)

満」が4割で最頻値、次いで「6コマ以上9コマ未満」が3割となっている。これに対して非経験教員は「6コマ未満」が3割で最頻値である。「13コマ以上」担当している教員の割合は非経験教員のほうが高いけれども、全体としては、教養部経験教員の多くが引き続き共通・教養教育を担当しているほか、各専門学部における専門教育や大学院教育の担当も加わり、授業負担が相対的に重い傾向にある。またその内訳から、教養部経験の有無によって担当授業の「棲み分け」がなされていることもよみとれる。

教養部経験の有無で分けた2つのカテゴリーをさらに「現在、共通・教養教育を担当しているかどうか」で分けてみた場合、授業担当の落差はより明確になる(表3)。教養部経験があり現在共通・教養教育をしている教員(a)の場合、共通・教養教育を2コマ以上担当する比率は8割をこえ、改革を機に共通・教養教育を担当するようになった教員(c:教養部経験がなく、現在共通・教養を担当している教員)では1コマ未満が6割を占めるのと対照的である。また教養部経験者のうち現在共通・教養教育を担当し

表3 教養部経験の有無および共通・教養教育担当の有無別/授業担当コマ数

共通・教養教育							
	担当なし	1コマ 未満	1~2コマ 未満	2コマ 以上	不明	計	
a)経験あり+担当あり	0.0	15.4	2.7	81.9	0.0	100.0	(N=259)
b)経験あり+担当なし	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	(N=86)
c)経験なし+担当あり	0.0	60.2	1.3	37.5	1.0	100.0	(N=619)
d)経験なし+担当なし	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	(N=1326)
基礎教育							
	担当なし	2コマ 未満	2コマ 以上	不明	計		
a)経験あり+担当あり	80.3	10.4	9.3	0.0	100.0	(N=259)	
b)経験あり+担当なし	41.9	17.4	40.7	0.0	100.0	(N=86)	
c)経験なし+担当あり	70.9	17.9	10.2	1.0	100.0	(N=619)	
d)経験なし+担当なし	73.7	16.7	9.7	0.0	100.0	(N=1326)	
専門教育							
	担当なし	3コマ 未満	3~5コマ 未満	5~8コマ 未満	8コマ 以上	不明	計
a)経験あり+担当あり	3.1	30.1	39.0	21.6	6.2	0.0	100.0 (N=259)
b)経験あり+担当なし	4.7	40.7	24.4	14.0	16.3	0.0	100.0 (N=86)
c)経験なし+担当あり	2.3	24.7	22.0	26.0	24.1	1.0	100.0 (N=619)
d)経験なし+担当なし	4.4	22.9	26.2	20.9	25.6	0.1	100.0 (N=1326)
大学院教育							
	担当なし	2コマ 未満	2~3コマ 未満	3~4コマ 未満	4コマ 以上	不明	計
a)経験あり+担当あり	18.9	17.8	32.8	8.9	21.6	0.0	100.0 (N=259)
b)経験あり+担当なし	19.8	30.2	29.1	7.0	14.0	0.0	100.0 (N=86)
c)経験なし+担当あり	10.7	23.7	29.1	9.5	25.8	1.1	100.0 (N=619)
d)経験なし+担当なし	12.8	31.7	22.5	9.2	23.2	0.5	100.0 (N=1326)
授業担当コマ数合計							
	担当なし	6コマ 未満	6~9コマ 未満	9~13コマ 未満	13コマ 以上	不明	計
a)経験あり+担当あり	0.0	6.6	26.6	47.1	19.7	0.0	100.0 (N=259)
b)経験あり+担当なし	0.0	34.9	36.0	19.8	9.3	0.0	100.0 (N=86)
c)経験なし+担当あり	0.0	20.0	24.2	30.5	24.4	0.8	100.0 (N=619)
d)経験なし+担当なし	2.1	35.9	23.7	15.5	22.2	0.5	100.0 (N=1326)

「経験あり」=教養部所属経験あり / 「経験なし」=教養部所属経験なし

「担当あり」=共通・教養教育の担当あり / 「担当なし」=共通・教養教育の担当なし

ていない教員たち(b)は、基礎教育の担当比率が高い。こうした授業担当の実態は、大綱化以降のカリキュラム改革が「全学協力による共通・教養教育の実施」を謳っていたのとは裏腹に、各専門学部のなかで教養部経験教員(a, b)が共通・教養教育や基礎教育の主たる担当として位置づけられていることを示している。



## 4 . 共通・教養教育のあり方 - 教員らの意識

教員らの間で共通・教養教育はどのようなものと考えられているか。また、共通・教養教育をどのように行っていけばよいと考えているのか。「共通・教養教育（外国語教育、情報処理教育は含まない）担当教員のあり方としてどのような形態が望ましいでしょうか」という設問に対する回答からこれをみてみよう。

前節での分析と同様、教養部所属経験の有無と共通・教養教育担当の有無をかけた4カテゴリーでこれらの回答を比較した（表4）。個々の設問ごとに、それぞれのカテゴリーの反応が大きく異なっている。うち、きわめて対照的な回答傾向にあるのが、「教養部所属経験があり現在共通・教養教育を担当している教員(a)」と「教養部所属経験がなく現在共通・教養教育を担当していない教員(d)」である。共通・教養教育を誰がどのように担うべきかをたずねた4項目についてみると、まず「共通・教養教育は、すべての教員が行う」に対する賛否は、全体では賛成(賛成である+まあ賛成である)が3分の1、反対(反対である+あまり賛成できない)が4割、何とも言えないが2割であった。これを4カテゴリーでみると、教養部所属経験があり現在共通・教養教育を担当している教員(a)では賛成が7割、教養部所属経験がなく現在共通・教養教育を担当している教員(c)では5割強が賛成を示したのに対し、教養部所属経験がなく現在共通・教養を担当していない教員(d)の場合は5割が反対し、教養部所属経験があり現在は共通・教養教育を担当していない教員ら(b)ではやや賛成寄りとなっている。言い換えると、共通・教養教育をこれまでに経験しあるいは現在も担当している教員たちは「すべての教員が行う」という改革でかけられた理念の一つに(強い)賛意を示しているのである。これは、どのようなかたちであれ共通・教養教育に携わった経験は、教育に対する姿勢に関連する、といえるかもしれない。

次に「共通・教養教育は、専任の教員が中心になって行う」をみると、ここでは、教養部所属経験がなく現在共通・教養を担当していない教員(d)の6割弱が賛意を表明しているのが目立つ。他の3カテゴリーでは、教養部所属経験があり現在共通・教養教育を担当している教員ら(a)がやや反対寄りだが、総じてこの問いに対しては是々非々である。

「共通・教養教育は、教育経験ゆたかな教員が行う」については、全体に賛成派が多いが、もっとも強く賛成を示しているのは教養部所属経験がなく現在共通・教養を担当していない教員(d)で、ほぼ7割が賛成している。これに対し、教養部所属経験があり現在共通・教養教育を担当している教員(a)では賛成は5割、何とも言えないという態度保留が3割弱、反対が2割弱と、他のカテゴリーでは反対が5~10%程度であるのと比べると、反対を表明する者が多い。

「共通・教養教育は、ローテーションで行う」は、全体に反対派が多く、そのなかでもっとも強く反対しているのは、教養部所属経験がなく現在共通・教養を担当していな

表4 教養部経験の有無および共通・教養教育担当の有無別  
/ 共通・教養教育担当教員のあり方について

共通・教養教育は、すべての教員が行う							
	賛成 である	まあ賛成 である	何とも 言えない	あまり賛成 できない	反対 である	無回答・ 不明	計
a)経験あり+担当あり	45.9	23.9	16.2	6.6	3.1	4.2	100.0 (N = 259)
b)経験あり+担当なし	19.8	19.8	18.6	24.4	10.5	7.0	100.0 (N = 86)
c)経験なし+担当あり	24.7	22.0	18.6	18.1	11.8	4.8	100.0 (N = 619)
d)経験なし+担当なし	7.2	14.0	24.4	29.6	20.3	4.5	100.0 (N = 1326)
対象教員全体	16.9	17.8	21.4	23.8	15.5	4.6	100.0 (N = 2375)
共通・教養教育は、専任の教員が中心になって行う							
	賛成 である	まあ賛成 である	何とも 言えない	あまり賛成 できない	反対 である	無回答・ 不明	計
a)経験あり+担当あり	13.5	19.7	18.9	18.9	23.2	5.8	100.0 (N = 259)
b)経験あり+担当なし	20.9	18.6	17.4	19.8	16.3	7.0	100.0 (N = 86)
c)経験なし+担当あり	17.6	21.2	20.8	21.2	14.2	5.0	100.0 (N = 619)
d)経験なし+担当なし	28.1	28.1	21.1	12.7	5.1	4.8	100.0 (N = 1326)
対象教員全体	23.5	24.7	20.5	16.1	10.2	4.9	100.0 (N = 2375)
共通・教養教育は、教育経験ゆたかな教員が行う							
	賛成 である	まあ賛成 である	何とも 言えない	あまり賛成 できない	反対 である	無回答・ 不明	計
a)経験あり+担当あり	25.9	24.3	27.4	9.7	7.3	5.4	100.0 (N = 259)
b)経験あり+担当なし	37.2	30.2	22.1	2.3	2.3	5.8	100.0 (N = 86)
c)経験なし+担当あり	34.9	23.6	26.3	7.6	2.6	5.0	100.0 (N = 619)
d)経験なし+担当なし	40.2	28.4	21.0	4.3	1.7	4.4	100.0 (N = 1326)
対象教員全体	37.3	26.4	23.3	5.8	2.5	4.7	100.0 (N = 2375)
共通・教養教育は、ローテーションで行う							
	賛成 である	まあ賛成 である	何とも 言えない	あまり賛成 できない	反対 である	無回答・ 不明	計
a)経験あり+担当あり	15.4	20.8	21.1	23.6	13.9	5.0	100.0 (N = 259)
b)経験あり+担当なし	7.0	19.8	19.8	29.1	18.6	5.8	100.0 (N = 86)
c)経験なし+担当あり	13.4	16.5	21.2	24.7	18.4	5.8	100.0 (N = 619)
d)経験なし+担当なし	5.0	11.3	20.5	32.7	25.9	4.5	100.0 (N = 1326)
対象教員全体	8.5	14.5	20.5	29.6	22.1	4.9	100.0 (N = 2375)

「経験あり」= 教養部所属経験あり / 「経験なし」= 教養部所属経験なし

「担当あり」= 共通・教養教育の担当あり / 「担当なし」= 共通・教養教育の担当なし

い教員(d)で、6割が反対している。共通・教養教育を現在担当している2つのカテゴリー(a, c)では、賛成がそれぞれ3分の1強と3割ずつあり、教養部経験があり現在は共通・教養教育を担当してない教員ら(b)も賛成が3割弱あるなど、ここでも、共通・教養教育を経験した教員(3カテゴリー)と、教養部経験がなく現在も共通・教養教育を担当していない教員との反応の違いがみられる。

ではこれら4つの設問に対する回答の賛否は、設問間でどう関連しているだろうか。ひじょうに特徴的な反応がみられた、教養部経験がなく現在も共通・教養教育を担当していない教員(d)から検討しよう。この層は教員集団のなかでは過半数を占める最大カ

テゴリーであり、上で述べたようにそれぞれの設問において賛否のいずれかを過半数が占めるといふ反応をみせた。すなわち、共通・教養教育を「すべての教員が行う」ことは5割が反対、「専任の教員が中心になって行う」ことは6割弱が賛成、「経験ゆたかな教員が行う」ことは7割が賛成、「ローテーションで行う」ことは6割が反対という具合である。この過半数の部分それぞれ基数として、他の設問における賛否の比率をみたものが図1である。

これをみて分かるように、このdカテゴリーにおける共通・教養教育のあり方や実施法についての意見は、設問間での関連がひじょうに強い。たとえば、「すべての教員が行う」ことに反対を示した教員は、その8割前後が「ローテーションで行う」ことに反対し、「経験ゆたかな教員が行う」こと、また「専任の教員が行う」ことに賛成を示す。この態度は、いわば、共通・教養教育に対する「お荷物感」である。すべての教員がやるとかローテーションにするのはどうかと思う、経験ゆたかな専任の人に任せておけばよいではないか 教養部所属経験がなく現在も共通・教養教育を担当していない教員たちは、自分にまわってくるのはごめんだ、と考へているのである。そして、「経験ゆたかな、専任の人」とは、この教員らにとっておそらく教養部出身の教員なのであろう。この最大カテゴリーの教員らの意向は、各学部において共通・教養教育に携わっているのが主に教養部経験教員だという事実とも符合する。つまり教養部経験者に共通・教養教育を割り当てるといふかたちでこの多数派の意向は実現されている。この層では、共通・教養教育に全学協力で取り組むという課題は、せいぜいのところ負担の増加、「共通・教養教育 = 他人事」といふ認識である。

他のカテゴリーの教員らの意識はどうだろうか。上述の「教養部経験がなく現在共通・教養教育を担当していない」教員に比べ、他の3つのカテゴリーの場合、4設問間の関連はそれほどはっきりしない。

4つの設問のそれぞれを組み合わせたクロス表を吟味したところ(表省略) 教養部経験があり現在も共通・教養教育を担当している教員(a)の場合には、共通・教養教育を「すべての教員が行う」に対する回答と「ローテーションで行う」に対する回答との組み合わせで「すべての教員が行うことに賛成・かつ・ローテーションで行うことに賛成」と「すべての教員が行うことに賛成・かつ・ローテーションで行うことに反対」といふ大きなグループが見出された。

共通・教養教育を「すべての教員が行う」といふのをカリキュラム改革の理念だと考へると、「ローテーションで行う」といふのは、その具体的な実施方法ということになる。このそれぞれに対する賛否の組み合わせで分かりやすいのは、「いずれにも賛成」ないし「いずれにも反対」であろう。「いずれにも反対」といふタイプは、教養部経験がなく現在共通・教養教育を担当していない教員たち(d)に最も多くみられたもので、「みんなで順番にやるといふのはナシで、経験ゆたかな専任の人がやればよい」といふ意向を強く示していた。逆に「いずれにも賛成」といふタイプは、「みんなで順番に共

図1 「教養部所属経験なし+共通・教養教育担当なし」教員（dのカテゴリ）の共通・教養教育に対する考え方（設問間の関連）

図1-1 「共通・教養教育は、すべての教員が行う」に反対する者（659名/1326名）のうち

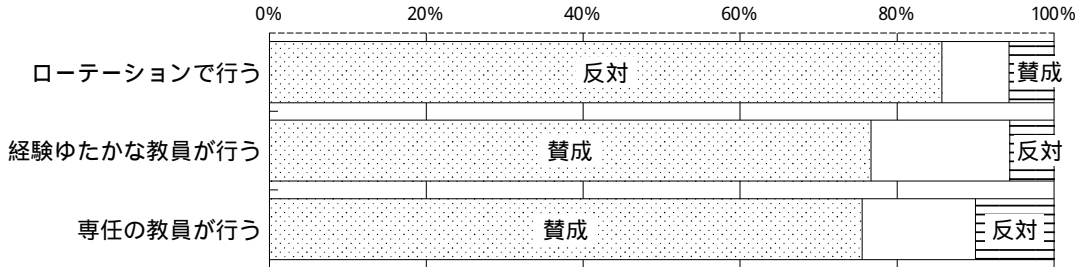


図1-2 「共通・教養教育は、教員経験ゆたかな教員が行う」に賛成する者（907名/1326名）のうち

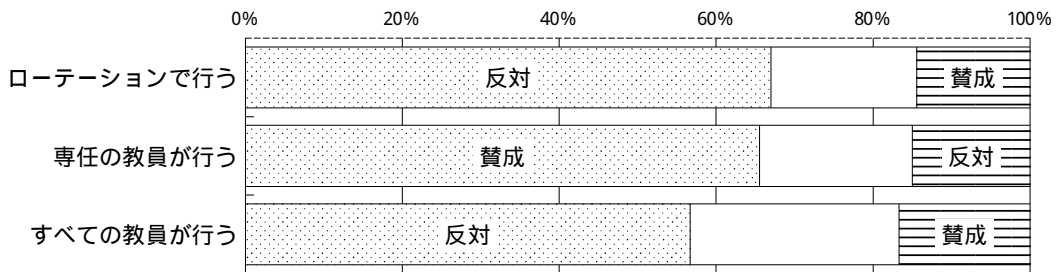


図1-3 「共通・教養教育は、ローテーションで行う」に反対する者（778名/1326名）のうち

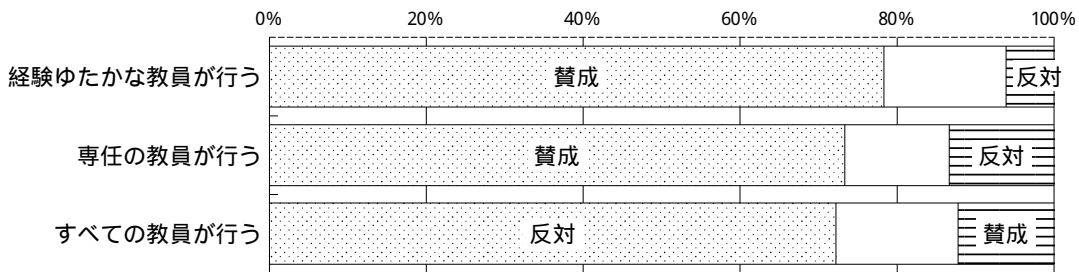
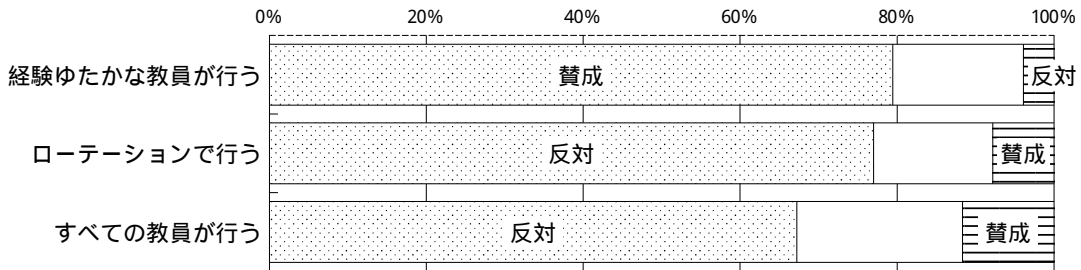


図1-4 「共通・教養教育は、専任の教員が行う」に賛成する者（739名/1326名）のうち



「賛成」 = 「賛成である」 + 「まあ賛成である」の計  
 「反対」 = 「あまり賛成できない」 + 「反対である」の計  
 各グラフの横棒の中間部分は「何とも言えない」

通・教養教育をやりましょう」ということである。教養部経験があり現在共通・教養教育を担当している教員たち(a)に見られたのは、「いずれにも賛成」タイプと、「共通・教養教育をみんなでやるのはいいが、それをローテーションでやるのはどうか」というタイプで、「いずれにも反対」だという教員はほとんどいなかった。「いずれにも反対」は、教養部経験がなく現在共通・教養教育を担当している教員カテゴリー(c)と、教養部経験がなく現在共通・教養教育を担当していない教員カテゴリー(d)の双方でまとまったグループとしてとりだせる。

そこで、以下では、「すべての教員が行う」と「ローテーションで行う」に対する賛否の組み合わせで、「いずれにも賛成」「いずれにも反対」と、「すべてが行うことは賛成・ローテーションには反対」の3タイプをとりだし、共通・教養教育の実施についてどのように考えているか、また教育・研究に対するスタンスを検討する(図2～4)(教養部経験があり現在は共通・教養教育を担当していない教員カテゴリーは、ケース数が少ないためここでは省いた。)

まずこれらの図をみて分かるのは、共通・教養教育を「すべての教員が行うことに賛成・かつ・ローテーションで行うことに賛成」というタイプは、教養部経験の有無と共通・教養教育の担当の有無で分けた3つのカテゴリーのいずれにもみられ、共通・教養教育の実施についての考え方はひじょうに似ている。すなわち、「共通・教養教育を教育経験ゆたかな人がやるのはいいと思うが、それも専任の人だけがやるのではなく、みんなで順番にやりましょう」というタイプである。教育・研究に対するスタンスは、教養部経験があり現在も共通・教養教育を担当している教員で教育重視をとくに答えた教員が3割弱と多めで(図2 1)他の2カテゴリーで教育重視よりも研究重視が多いのとはやや異なるが(図3 1、4 1)いずれにしても過半数は「教育と研究の双方とも同じように重視している」と答えている。

これに対して、共通・教養教育を「すべての教員が行うことに反対・かつ・ローテーションで行うことに反対」というタイプは、「教養部経験がなく現在共通・教養教育を担当している」教員集団においてもまとまったグループとして見出され(図3 2)、「共通・教養教育は経験ゆたかな専任の人がやればよい」との意向も、教養部経験がなく共通・教養教育を担当していない教員らの場合(図4 2)とまったく似ていた。このタイプで目立つのは、「研究重視」派の多さである。もちろん過半数は「教育も研究も重視」なのだが、とくに「研究重視」と答えた割合が高く、3割をこえて4割弱存在している。

以上から分かるように、「すべての教員が行う」と「ローテーションで行う」との間にみられる賛否の組み合わせと同様に、「教育経験ゆたかな教員が行う」と「専任の教員が行う」との間の賛否の組み合わせにも2つのタイプがある。すなわち、「教育経験ゆたかな教員＝専任の教員(＝教養部経験教員)」といった発想で、すべての教員が共通・教養教育を担当するのではなく、これらの人たちがやればよい、やってくれればというタイプ　これは教員集団のなかで大きな部分を占めている。もう1つは、教育経

図2 教養部経験があり、現在共通・教養教育を担当している教員(aカテゴリー：259名)のうち

図2-1 「すべての教員が行う」に賛成+「ローテーションで行う」に賛成(79名)

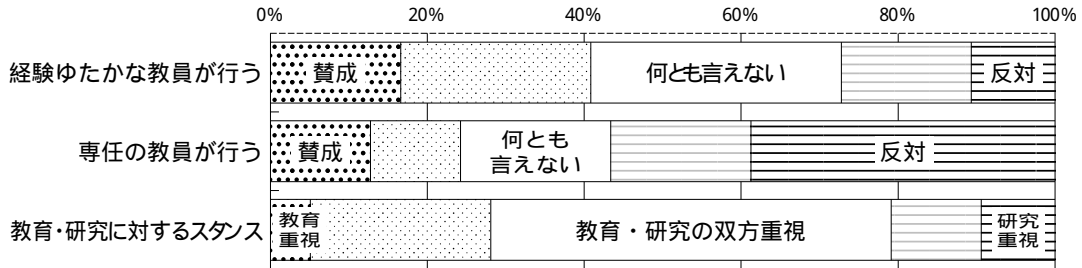
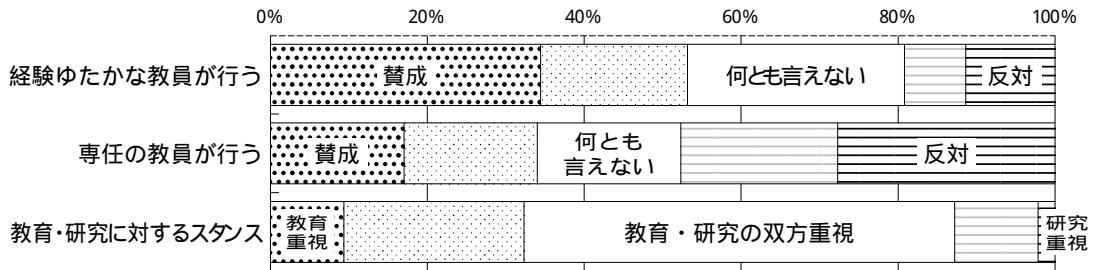


図2-2 「すべての教員が行う」に賛成+「ローテーションで行う」に反対(65名)



各々の図における3本のグラフのうち、上2本は左から「賛成である」「まあ賛成である」「何とも言えない」「あまり賛成できない」「反対である」の順に、下のグラフは左から「教育を重視している」「どちらかといえば教育を重視している」「教育と研究の双方を重視している」「どちらかといえば研究を重視している」「研究を重視している」の順に並んでいる。図3・図4も同様。

図3 教養部経験がなく、現在共通・教養教育を担当している教員(cカテゴリー：619名)のうち

図3-1 「すべての教員が行う」に賛成+「ローテーションで行う」に賛成(142名)

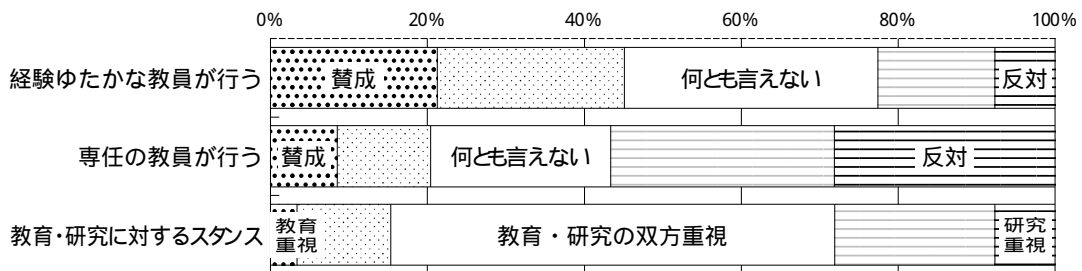


図3-2 「すべての教員が行う」に反対+「ローテーションで行う」に反対(151名)

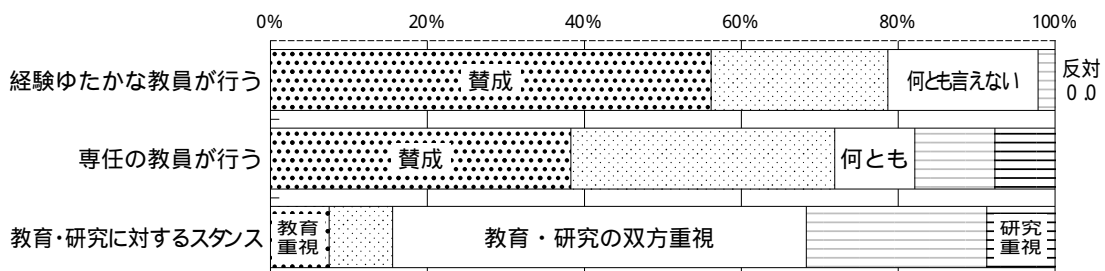


図4 教養部経験がなく、現在共通・教養教育を担当していない教員(dカテゴリー：1326名)のうち

図4 1 「すべての教員が行う」に賛成+「ローテーションで行う」に賛成(143名)

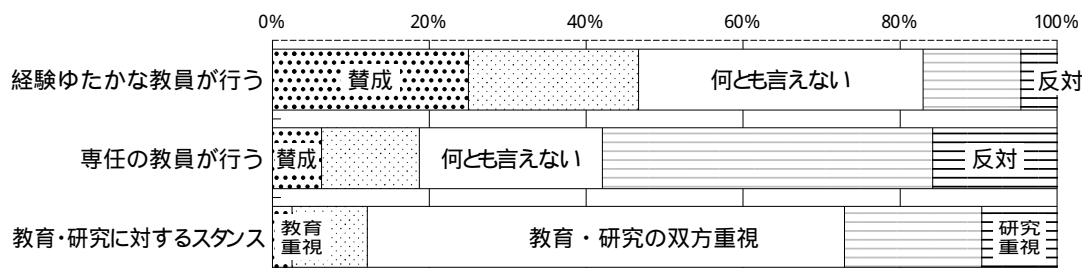
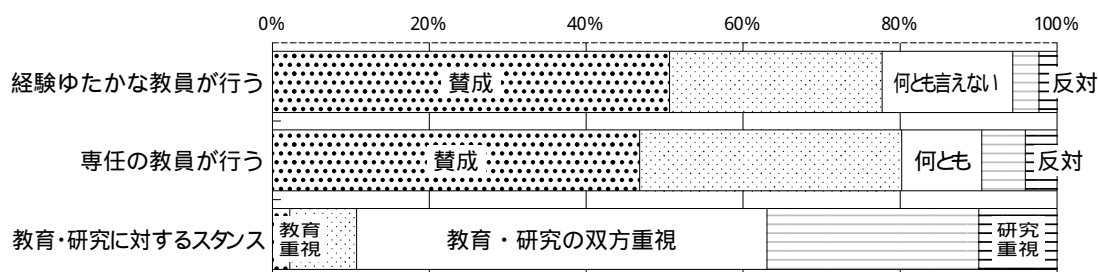


図4 2 「すべての教員が行う」に反対+「ローテーションで行う」に反対(566名)



験のゆたかさとして専任の教員が担当することとを別に考えるタイプで、専任の教員を想定せず、共通・教養教育をみんなでやっという考え方。

ここにあてはまらないのが、教養部経験があり現在共通・教養教育を担当している教員の一部で、先にも触れたように「共通・教養教育をすべての教員が行うことには賛成だが、ローテーションで行うことには反対」というタイプである(図2 2)。このタイプは、共通・教養教育を「教育経験ゆたかな教員が行う」ことに過半数が賛意を示し、一方で「専任の教員が行う」ことについては半数近くが反対で3分の1ほどが賛成というややアンビバレントな反応を示している。そして、教育・研究に対するスタンスとしては「教育重視」派が3割以上と他のタイプに比べて多いのが特徴である。このタイプをどう読みとるかは難しいが、手がかりは「ローテーションに対する反対」と「専任が担当することに対するアンビバレンス」である。これに「教育経験ゆたかな教員が行う」ことへのやや強い賛意を重ね合わせると、次のようなことが読みとれる。

ローテーションで行うとは、交代制で順番に——全員が担当する方式である。この輪番は、確かにすべての教員に共通・教養教育を割り当てるが、それぞれの担当者の教育経験はその持ち場かぎり、蓄積されることも受け継がれることも(少)なく、割り当ての出番がすぎれば、次はずいぶん先である。個々の教員個人をとっても、教員集団としてみても、教育経験のゆたかさには結びつきにくい。では専任の教員において共通・教養教育を担うことはどうかといえば、教育経験のゆたかさ重ね合わせた場合、それはすでに解体された教養部に近いものとなる。ここにこのタイプの教員らが教養部とそ

の解体を見る目があらわれているように思われる。実際にすべての教員が共通・教養教育を担当するという意味では、機械的にでも全員への割り当てを行えばよいだろう。だが、その場合に共通・教養教育というものをある程度継続的に検討し、点検し、改革していくことの責任を誰が負うのか。「すべての教員が」携わるということは、割り当てられた「お務め」でよいのか。教養部が解体されたことに対するそのような憂慮と同時に、かつての教養部方式に必ずしも軍配をあげられないという認識が、これらの設問への回答にうかがわれる。

## 5 . 議論：教養部解体がもたらしたもの

ここまでのところで、大学設置基準大綱化以降のカリキュラム改革を経て、教員らの授業担当はどうなっているのか、また教養部解体後の共通・教養教育のあり方についての教員の意識を、教養部経験の有無と共通・教養教育の担当の有無とを切り口に検討してきた。今回分析の対象となった大学と同様、多くの国立大学においては設置基準の大綱化に伴い、教養部が廃止・解体され、かつての教養部教員が専門学部への配置換え(いわゆる分属)となり、それまで一般教育とよばれてきた共通・教養教育は全学で協力して担っていくことが表明された。

はじめに述べたように、大綱化以降のカリキュラム改革をどう評価するかについて、教養部解体がもたらしたものを考えると、悲観的なシナリオと楽観的なシナリオとがありうる。

悲観的なシナリオによると、教養部の解体によって、共通・教養教育を専属として担当する教員がいなくなり、大多数の教員が研究＝専門志向を強くもつ中で、共通・教養教育はいっそう軽視されるようになる。全学で協力して担うとは謳われているものの、旧教養部教員が共通・教養教育の主たる担当であるのはかわらず、しかしこれらの教員には専門学部への分属によって専門教育や大学院教育の担当が上積みされたことで、負担と不満は増大する。教養部非経験教員にも共通・教養教育は割り振られているが、それらの多くはオムニバス式の総合科目を数時間分担当する程度であり、共通・教養教育がどうあるべきか、また専門教育との関係はどうあるべきか、共通の教養とは何かといった議論の以前に、自分の出番が終わればこれら新しく担当するようになった教員の共通・教養教育との関係はジ・エンド。学士課程の4年間は、いずれ専門ベースに体系化がすすみ、「共通の」教養などというものは大学からも大学生からも消える。——教養部解体は、共通・教養教育という面からみるかぎり、その教育力を弱体化させ、教育に対する責任を「全学協力」というみんなの責任にしたことによって、かえって、誰の責任でもなくしてしまった。

では楽観的なシナリオはどうすすむだろうか。教養部の解体によって、共通・教養教育の専属教員はいなくなったが、全学で協力してこれを担っていこうという体制のもと、かつて教養部に所属していなかった教員も新たに共通・教養教育に携わるようになった。関与の度合いは個々人で異なるものの、何らかのかたちで共通・教養教育を担うことに



よって、教員らはそれまではどのようなものかさえ分かっていなかった共通・教養教育カリキュラムに対する関心をいただくようになる<sup>3)</sup>。みんなで順番に関わることで共通・教養教育を一部の教員のものではなくすべての教員のものにしていきましょう、というのが共通・教養教育を経験した教員らのスタンスである。なかには、はやくこの割り当てられた「お務め」を終えてお役ご免になりたいという教員もあるが、たとえ機械的な輪番による割り当てであれ、共通・教養教育の担当が一回りする頃には、共通・教養教育カリキュラムに関心をもつ教員も増加する。「誰かがやってくれればいい」という他人事としてではなく、「自分も全学の一員として共通・教養教育を担当する」という教員が次第に勢力を伸ばすだろう。——教養部解体は、共通・教養教育に携わる教員を、旧教養部教員のほかにも多数増加させ、教員の意識の中に、全学の一員としての認識を芽生えさせるという実をむすんだ。

共通・教養教育の「共通」に表現されているように、学部（専門、といいかえてもよいだろう）をこえたものもそこには含まれている。すべての教員——それは今ではいずれかの専門学部にも所属する教員である——が、専門教育とともに共通・教養教育をも考慮に入れて4年間の学部教育を考えていくこと、さらには学部をこえて共通に求められる教養教育を考えていくことが理想的には求められるのであろう。それは楽観的なシナリオの実現如何にかかっている。

[付記] 本稿で用いる調査データに関しては、「大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する研究(科学研究費補助金基盤研究B・1,平成10~12年度,代表者有本章)の許可を得て使用しているものである。

## 注

- 1) 本稿で参照する調査においては、次のように定義し、調査票においても明示した。「共通・教養教育 = 従来は一般教育と呼称された。最広義には「非専門」教育であり、大学で学ぶための共通的な内容や、広い教養を与えるために各大学で設定されている科目群」。これと併記した基礎教育の定義についても参考までに掲げておく。「基礎教育 = 医学における物理など、専門教育をうけるための基礎的内容を与える科目群」。
- 2) 教養部所属経験の有無で当該大学における勤務年数をみると、5年未満のカテゴリーと25年以上のカテゴリーで両者に差がある。経験教員は「5年未満」6.1%、「25年以上」30.7%、対して、非経験教員では「5年未満」17.3%、「25年以上」22.6%であり、教養部経験教員のほうがやや年輩層の厚い構成になっている。
- 3) 付表に掲げたのは、各大学における個別カリキュラムについての評価をたずねた結果である。表2および表3に示した授業担当と重ね合わせると、教員らは自分が担当していないカリキュラムは「わからない」のだといえる。

## 参考文献

- 天野郁夫 1997 『大学に教育革命を』有信堂
- 大学教育改革研究会 1999 『大学改革の到達点にたって - 国立七大学教養(学)部の総括 - 』九州大学  
大学教育研究センター
- 一般教育学会編 1997 『大学教育研究の課題 改革動向への批判と提言』玉川大学出版部
- 大崎仁 1999 『大学改革 1945～1999』有斐閣選書
- 寺崎昌男 1999 『大学教育の創造 歴史・システム・カリキュラム』東信堂

## Restructuring of “Kyouyou-bu” ( department for general education ) at Japanese National Universities in the 1990s : Faculty’s Thoughts towards their Educational Duty

Fumi KANNO

The Ministry of Education, Science and Culture revised its criteria for establishment of universities in 1991, then Japanese universities have launched a curriculum reform. On the process, most national universities have restructured “kyouyou-bu” which was responsible for general ( liberal arts ) education. These universities expressed that all staff would cooperate to carry out liberal arts education. However, some are afraid if liberal arts education is to be treated more lightly and that disparity between former “kyouyou-bu” staff and the other faculty staff might remain even after the restructuring. This paper is to analyse the survey on the curriculum reform to evaluate the result of restructuring.

Concerning faculty’s thoughts, majority members, who did not belong to “kyouyou-bu” and don’t join liberal arts ( general ) education now, insist that they have nothing to do with the education, that former staff of “kyouyou-bu” mainly have responsibility for the education, and that they are disagreeable to be enrolled in the rotation. On the other side, about one thirds of faculty staff, who’re now responsible for liberal arts education, have attitude toward sharing such educational duty in rotation, that is, every faculty must take part in education. Also they are interested in education and in its curriculum in some sense.

Where is liberal arts education going? As long as a majority of faculty is keeping away from the educational duty, restructuring of “kyouyou-bu” might not bring the estimated effects. If liberal arts education turns out to be obligation for each faculty by rotation, some will still hesitate to take part in it, but some will be interested in it by the rotated duty. In other words, if these faculty members also have their identities in liberal arts department, this could bring a fruitful result of the restructuring.