

修士論文
2003年2月

^{いち}一私立教養大学における教養教育の展開

—— 大学設置基準大綱化以前のカリキュラム改革 ——

指導：寺崎 昌男 教授

桜美林大学大学院国際学研究科
大学アドミニストレーション専攻
20141320

深野 政之

目 次

序論	2
1 . はじめに	
2 . 本論文の構成	
3 . 先行研究	
4 . 戦後の高等教育改革	
5 . 大学設置基準の改定	
第1章 総合科目の導入	8
1.1 一般教育科目と総合科目	
1.2 玉蟲文一と遠藤眞二	
1.3 東京女子大学の一般教育	
1.4 総合科目導入の経過	
第2章 一年次特別プログラム	14
2.1 「特プロ」の特色	
2.2 「特プロ」導入の経緯	
2.3 「特プロ」の評価と課題	
第3章 共通専門科目の創設	19
3.1 短期大学の4年制への改組と将来構想	
3.2 「共通専門科目」の創設	
3.3 「共通専門科目」の特色	
3.4 「共通専門科目」の評価と課題	
第4章 カリキュラム改革の動機と成功要因	26
4.1 カリキュラム改革の障害	
4.2 カリキュラム改革の社会的条件	
4.3 カリキュラム改革の学内的条件	
4.4 カリキュラム改革の目的と動機	
4.5 カリキュラム改革の成功要因	
終論	33
1 . カリキュラムの実質化に向けた課題	
2 . おわりに	
《参考文献》	
《資料》	

序論

1. はじめに

2002年2月に中央教育審議会でもとめられた「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」では、「生涯にわたる人格の陶冶を考えた場合、10代後半から20代前半にかけての時期においては、社会の中での自己の役割や在り方を認識し、より高いものを目指していくことを意識した知的訓練を行うことが重要である。大学の教養教育はこうした知的訓練の中核を占めるものであり、学生には、学ぶ意識を高く持ち、主体的にこの訓練に取り組む姿勢が求められる」として高等教育段階における教養教育の重視を求めている。これを受けて文部科学省から「特色ある大学教育支援プログラム(教養教育重点大学)」¹⁾の指定を行なう方針が打ち出された。これらは、大学設置基準大綱化(1991年)以降の国立大学を先頭にした専門教育重視指向に対して歯止めをかけようとしたものである。

1991年の大学設置基準大綱化以降、ほとんどの大学で教養カリキュラムを中心としたカリキュラム改革が行われてきた²⁾。しかし、大学設置基準が大綱化されるまで日本の大学では、カリキュラム改革の動きは非常に少なかったと言われる。特に専門教育以外の部分では、大学設置基準により設置科目や単位数が定められ、各大学が個別に独自性や特色を出すことは難しかった。

そうした中でもいくつかの大学では個性的な教育を標榜し、限られた条件の中でカリキュラムの改革を進めてきた。その一つに東京女子大学が挙げられる。

東京女子大学は、キリスト教主義に基づき日本の女子に高等教育の機会を与えることを目的として1918年に創立した小規模私立大学である。欧米のリベラルアーツ・カレッジをモデルに、少人数でキメ細かい教育と高レベルの教師陣によって、戦前・戦後にかけて名声を得てきた³⁾。そうした小規模教養カレッジとしての雰囲気は次第に薄れてきているが、《研究中心の大学でも、職業資格取得のための大学でも、大規模総合大学でもない》教育重視型の教養大学として、一般教育ないし教養教育を長年にわたって重視してきた。この意味の教養大学としての東京女子大学を、本論文標題では「一私立教養大学」というタームで用いた。

筆者は、現在及び近未来のカリキュラムの現況と改革課題を実践的に考える必要性を痛感している。しかし本論文では、将来のその課題に至る前提として、1960年代から1980年代末までの3度にわたる東京女子大学のカリキュラム改革を取り上げることとしたい。東京女子大学の過去のカリキュラム改革を分析することは、東京女子大学における現在及び近未来のカリキュラム改革を有意義なものにするために有効と考えられるが、それに留まらず大学カリキュラムの社会との関係、学生をも含む大学内構成メンバーとの関係、また改革におけるリーダーシップ論など多方面において、各大学でさまざまな改革を検討し実施する際に役立つので

はないかと考える。

なお、東京女子大学の学部・学科構成は現在、文理学部7学科と現代文化学部3学科の合わせて2学部10学科、大学院3研究科8専攻であるが、現代文化学部発足前の短期大学部及び大学院については、本論文の対象としていない。さらに本論文では2学部の問題を指摘している部分を除いては、基本的に文理学部のカリキュラムの問題を取り上げている。

2. 本論文の構成

使用した原資料は教授会記録や教務部資料などであり、それらは現在、東京女子大学教務課、大学資料室及び大学事務部長室に保管されている。また当該カリキュラム改革の実施に大きな役割を果たした遠藤眞二東京女子大学名誉教授にインタビュー（2002年12月19日）を行ない、さらに遠藤が『一般教育学会誌』に5回にわたって寄稿した報告・論文⁴⁾を参照した。

序論では、東京女子大学のカリキュラム改革を検討する前提として、戦後の高等教育改革と大学設置基準の改訂の経緯を取り上げる。日本では、私立大学といえども大学設置基準をはじめとする法規に縛られており、独自カリキュラムを創設するにあたっては様々な制約をかいくぐり、乗り越えて進めなければならなかった。また戦後の社会・経済の急成長とともに、大学を取り巻く社会状況が、大学紛争を一つの頂点として大学内に大きな影響を及ぼしてきた。こうした大学外の状況を、特に学部学科構成やカリキュラム編成の問題に注目して言及した。

第1章では、1961年から導入された「総合科目」について取り上げる。「総合科目」は1970年の大学設置基準の改定により公認されたが、東京女子大学ではその9年も前から実施し、その成果を大学基準協会一般教育研究委員会などで報告していた。東京女子大学の「総合科目」導入の経緯を、玉蟲文一と遠藤眞二という2人の教員の役割を踏まえつつ振り返った。

第2章では、1969年度から1982年度まで文科系1年次学生を対象に行われた教養ゼミである「一年次特別プログラム」を取り上げる。大学紛争期の一般教育改革論議の中で、総合科目とともに唱導された教養ゼミは東京大学や千葉大学でも実施されたが、東京女子大学は其中でも選択必修という形で全員に履修を課したことが大きな特徴である。このプログラムについて、プログラム創設の意図とそれに対する学生の反応、教員側の意識といった問題に注目した。

第3章では、1988年に創設され現在も続いているカリキュラム「共通専門科目」を取り上げる。短期大学部の4年制昇格という課題を、当時の学長は文理学部の学科再編により大学改革につなげようとした。この学長提案に対し文理学部教授会が反発し、学長提案への対抗策として打ち出されたカリキュラム改革の柱が「共通専門科目」の創設である。「共通専門科目」創設の経緯とともに、「共通専門科

目」という発想がどこから出てきたのかを、当時の一般教育学会における研究などを踏まえて検討した。

1章・2章・3章において紹介した東京女子大学におけるカリキュラム改革の事例を踏まえ、第4章では東京女子大学におけるカリキュラム改革の動機とカリキュラム改革を成功させるためには何が必要であったかを分析・検討する。

以上により、一私立教養大学である東京女子大学において、教養教育がいかに展開されてきたか、実践の中で探求された問題は何か、残された問題は何かあるかを論じたい。

3. 先行研究

1990年代までの大学を取り上げた論議は、マスコミも含め大学の管理運営に関するものがほとんどであり、大学教育に関する論議はほとんど行われてこなかった。特にカリキュラムの問題の研究は、大学設置基準が各大学のカリキュラムをきつく縛っていたために、きわめて低調であったと言わざるを得ない。

そうした状況の中で、一般教育学会（1979年創設、1997年に「大学教育学会」に改称）における調査活動と実践的研究は、長期にわたり継続して行われてきたことも合わせ重要な意義がある。『一般教育学会誌』（1980年発刊）に掲載された多くの論文は、現在のカリキュラムの問題を考える際に大いに役立つものである。

この他に、海後宗臣と寺崎昌男による『大学教育』（東京大学出版会、1969）が大学教育全体の諸課題を論じる中で一般教育及びカリキュラムに関する記述を行なっている。大沢勝他『講座・日本の大学改革』全5巻（青木書店、1982）と、広島大学の関正夫による『日本の大学教育改革』（玉川大学出版部、1988）などの大学教育改革に関する研究は、大学改革全体の諸課題を論じる中でカリキュラム改革に関する記述を行なっている。このように1990年代以前には、大学教育全体を論じる大作の中の一部として、若干なりとも一般教育及びカリキュラムに関する記述が行なわれる状況であった。特に個別大学の教育分野の状況を記録したものは、『東京大学百年史』（1986）に若干の記述がある程度であった。

東京女子大学を扱った教育分野での研究は、遠藤による『一般教育学会誌』への5回にわたる寄稿、「東京女子大学一般教育総合コース『女性』4年間の歩み」（1966年）、浦田まり子と長石真澄が学生アンケートをまとめた「高等教育における教育方法の改革に向けて」（東京女子大学『論集』29,1978）がある。浦田・長石の研究は1970年代の学生の意識を知る上で意義深いものであるが、アンケートの集計に留まり、カリキュラムなど教育分野に関する分析には至っていない。

1991年の大学設置基準大綱化以降は、ほとんどの大学がカリキュラム改革を行い、多くの大学が自分たちが行なったカリキュラム改革の記録を残している。各大学が作成する「自己点検・評価報告書」の重要な柱の一つにカリキュラム改革

の内容が記され、また各大学が発行する年史の編纂にあたってもカリキュラムの問題が必ず取り上げられるようになってきた。

また桜美林大学の清水畏三、井門富二夫らによる『大学カリキュラムの再編成』（玉川大学出版部,1997）は、大学設置基準大綱化以降の教育内容の再編と組織の再構成に関する問題をまとめたものである。さらに現在のカリキュラム改革に関する動向としては、『立教大学 全カリ のすべて』（東信堂,2001）と絹川正吉編著『ICU リベラル・アーツ のすべて』（東信堂,2002）が教養教育改革ドキュメントとしてシリーズ化され、研究書としてではなく一般向けの単行書として発刊されている。他にも寺崎は『大学教育の創造 - 歴史・システム・カリキュラム』（東信堂,1999）や『大学教育の可能性 - 教養教育・評価・実践』（東信堂,2002）において、大学制度全体を論じる中で教養教育のカリキュラム改革について深く論じている。

4. 戦後の高等教育改革

戦後の高等教育改革は、占領軍当局による日本政府に対する教育制度再検討指令⁵⁾から始まる。これを受けて日本側は「日本側教育家の委員会」（南原繁委員長）を創設し、1946年3月に来日する第1次米国教育使節団に報告するための基礎資料を作成する作業をはじめた。1946年8月に日本側教育家の委員会は教育刷新委員会（安倍能成委員長）に再編され、GHQと連絡を取りつつも日本人の専門家の手によって戦後の教育制度を形づくっていった。

第1次米国教育使節団の報告は「普通教育（General Education）は、その通常の意味では、高等専門学校や大学予科に入り、そこでさらに三年間継続して授業を受けるごく一部の者を除いては、中学校で終わるものである。普通教育に近い教育が大学の文学部には行われているし、またそれよりもっと限定された形で高等学校及び専門学校程度の学校に存在しているけれど、これらの施設は、この程度の学校で行う普通教育にとっては、その必要を充たすのに非常に不十分である。」「日本の高等教育機関（旧制大学）のカリキュラムにおいては、大概是普通教育を施す機会があまりに少なく、専門化があまりに早くまたあまりに狭すぎ、そして職業的色彩があまりに強すぎるように思われる。」⁶⁾と指摘し、アメリカ型の教育制度を提示した⁷⁾。この中で一般教育を正規のカリキュラムとして設定することが示されたが、同じ敗戦国ドイツに対する『対独アメリカ教育使節団報告書』⁸⁾に記載されているような、General Educationの意義や実施方法に関する詳しい説明は盛り込まれていなかった。

一般教育の具体的内容は、文部省によって1946年10月から開催された大学設置基準設定協議会が作成した「大学設置基準」に盛り込まれた⁹⁾。この「大学設置基準」は1947年7月の大学基準協会創立総会により「大学基準」として採択さ

れ、さらに1948年2月に大学設置委員会で「大学設置基準」としてほぼ全面的に採用された¹⁰⁾。この「大学設置基準」は1956年に文部省令として「大学設置基準」が制定されるまで、実質的には法令的基準の役割を果たした¹¹⁾。いずれの基準も、一般教育の内容は大学設置基準設定協議会が作成した「大学設置基準」を踏襲しており、人文・自然・社会の3分野に例示科目を列挙し、必修単位数から最低設置科目数までをも指定したものであった。

これらの基準は最低基準として示されてはいたが、この基準を満たすことは実質的に各大学が教養部分のカリキュラムを編成する自由をなくすものであり、ほとんどの大学が大学設置基準通りの《基準以上でも以下でもない》教養カリキュラムを持つことになった。

5. 大学設置基準の改定

1956年に文部省令として「大学設置基準」が法制化された。この際にカリキュラムについては、以下6点の通り一般教育科目の削減、つまり専門課程の強化が行われた¹²⁾。基礎教育科目の導入は、一般教育の広範な実施によって専門教育が圧迫されているという工業教育界や産業界の不満、改革の要求に応えるものだった¹³⁾。

- (1) 一般教育の設置科目数が各分野3科目以上、計15科目以上だったのを、合計で12科目以上に削減
- (2) 社会科学分野から地理学と教育学、自然科学分野から天文学を削除
- (3) 歴史学、統計学、人類学、家政学の分類は、大学自身の判断とする
- (4) 学部及び学科の内容に鑑み、特別な措置として第1外国語のみの履修を可とする
- (5) 専攻分野に関連する基礎科目を設置し、8単位に限り一般教育の単位に振り替えることができる
- (6) 卒業論文を必修から削除

1963年の中央教育審議会答申「大学教育の改善について」をうけ、文部省は大学基準等研究協議会を設けて大学設置基準の全面見直しをはじめた。この結果として1965年に一般教育科目の卒業要件を24単位とするなどを内容とした答申「大学設置基準等の改善について(改善要綱)」が出された。

ところがこの改善要綱を受けて大学設置基準を改正するまでの間に大学紛争が活発化した。大学紛争が長期化、大規模化するに従い、社会全体を巻き込んで大学のあり方に関する論議が巻き起こった。大学が本来の役割を果たしていない、大学の教育・研究も含めた諸制度が硬直化しているといった批判が学生側ばかりでなく、マスコミや経済界からも表明された¹⁴⁾。こうした大学内外の論議を踏まえて、教養教育改革に消極的であった国立大学協会などの大学諸団体が、大学紛争後には積極的に大学設置基準の改正を主張するようになった¹⁵⁾。

文部省は1970年8月に、以下の通り大学設置基準を改定した。

- (1) 人文・自然・社会の各分野ごとの最低必要単位数を定めないこととした
- (2) 総合科目の開設を認めることとした
- (3) 卒業に必要な36単位の中で、12単位までを外国語科目、基礎教育科目、専門教育科目で代えられることとした

前述したように、大学設置基準が最も大幅に改定されたのは1991年の大綱化によってである。1991年2月に大学審議会は「大学教育の改善について」と題する答申を行なった。一般教育・専門教育等の授業区分の撤廃は、既に1971年の中央教育審議会答申（四六答申）で提言されていたことであったが、1971年の段階では授業科目の履修方法や卒業要件の弾力化に留まっていた。設置基準の大綱化を要請した臨時教育審議会の答申においても、一般教育・専門教育等の授業区分が前提とされていたことから、1991年の大学審議会答申は非常に大きなインパクトがあった¹⁶⁾。

この授業区分の撤廃に伴い、大学設置基準には「大学、学部及び学科、課程等の教育目的のために必要な授業科目を体系的に編成すること。その際、幅広く深い教養、総合的な判断力、豊かな人間性の涵養に配慮すること」という教育課程の編成方針が新たに示された。

註

- 1) 中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」（2002年2月）
- 2) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」（「大学資料」No.156, 2002）
- 3) 例えば1946年にGHQ/SCAPのCI&E（民間情報教育局）が作成したレポート『日本の教育』には、早稲田、慶応義塾、同志社、青山学院と並んで、津田塾と東京女子大学の教育の質と水準は「それに比し得る官立学校に比べ、決して遜色ない。いやむしろ高い水準にある」とコメントしている。
- 4) 「一般教育ゼミの位置づけ - 東京女子大学での実施例から見て」創刊号（1980.5）
「一般教育としての総合科目」第3巻1号（1981.5）第3巻2号（1981.11）
「自然系列一般教育のあり方について」第6巻2号（1984.12）
「一般教育と専門教育の有機的融合への一つの試み（第13回大会関係論文シンポジウム、
一般教育改革の具体案と実践例 カリキュラム改革を中心に）」第13巻2号（1991.11）
- 5) GHQ指令「日本教育制度二対スル管理政策」（1945年10月）

- 6) GHQ, SCAP, CIE, Post-War Development in Japanese Education (1952): 文部省訳
- 7) J.B. Conant, General Education in a Free Society, Harvard Univ. Press, 1952
- 8) 天野正治編 『対独アメリカ教育使節団報告書』 P.53 (明星大学出版部, 1990)
- 9) 田中征男 『戦後改革と大学基準協会の形成』(大学基準協会, 1995)
- 10) 同書 P.220
- 11) 文部省 『学制 120 年史』 第 2 編第 1 章第 3 節
- 12) 清水畏三他 『大学カリキュラムの再編成』(玉川大学出版部,1997) P.140
- 13) 黒羽亮一 『戦後大学政策の展開』(玉川大学出版部,1993) P.57
- 14) 日経連 「新教育制度の再検討に対する要望書」(1952) など
- 15) 黒羽 前掲書 P.63
- 16) 大崎仁 『大学改革 1945～1999』(有斐閣新書,1999) P.309

第1章 総合科目の導入

1.1 一般教育科目と総合科目

序章に記述したように、3系列均等履修方式など一般教育の具体的内容は、1946年10月の「大学設置基準」により規定された。これはハーバード委員会によるレポート¹⁾を基本に据えたものであり、当時のアメリカの大学におけるカリキュラム研究の最新成果を移入したものだだった。

ところが一般教育のあり方は、人文・自然・社会の3系列を均等に履修するという方式も含め、新制大学発足当初から常に非難にさらされてきた。学生からの批判は、主張の当否の如何に関わらず常に存在した。その主な論点は、一般教育科目が無味乾燥で魅力のない概論に過ぎない、高校教育の単純な延長に過ぎない、科目間の連携がなく学習の意義がつかめないといったものである。また大学内からも、大学4年間のうち約2年分を一般教育が占めると専門科目が成り立たない、専門科目カリキュラムとの連携がほとんど行なわれていない、といった批判が出された。この点については、大学卒業者に専門知識の習熟を期待する産業界からも同調する意見²⁾が多く、それらの改善要求は大学教員、特に一般教育担当教員にとって無視できない状況となっていた。

そればかりでなく、一般教育担当教員にとっても一般教育は自らの志向(嗜好)に合っていなかったとすることができる。大学教員のほとんどは自分の専門研究分野をさらに深く研究するために大学に職を求め、たまたま空席のポストがある場合に研究業績によって選抜されて就職する。その空席が専攻学科所属であるか、一般教育所属であるか、はたまた研究所所属であるかは偶然の配剤である。大学教員のポストは限られており、どんなに優秀な研究者であろうと、大学教員のポストに空席があれば就職後の所属に関係なくアプライするのが普通である。そうした教員にとって、たまたま空席だったのが一般教育担当であるだけで、自分の専門分野と関係のない学科の数百人の学生を相手に、自分の専門分野よりもはるかに広く浅い概論を授業しなければならない。自分の研究成果や研究手法を伝えていくべき助手や大学院生もいないし、演習形式の授業も期待されない。多くの一般教育担当教員が、こうした環境と、研究者としての自己意識との間にズレがあって苦痛でさえあった³⁾と言う。

こうした状況の中で、一般教育の改革を目指す動きがいくつかの大学の一般教育担当教員から出てきた。大学基準協会につくられた一般教育研究委員会では「大学基準」を現実の日本の大学に当てはめ、具体的にどのようなカリキュラム構成や授業の組み立てを行なったらよいのかなどといった実践的な研究を行ない、その中で1950年代初期には総合コースに結びつく論議もされていた⁴⁾。御茶ノ水女子大学では1956年から蠟山正道学長の強いリーダーシップにより総合コースを開

始した。蠟山学長は、この構想が民主教育協会一般教育研究委員会の討議に深い示唆を得たものだと語っている⁵⁾。

1960年代に入ると大学紛争期前後から一般教育改善に関する議論が極めて活発になった。学生から出される要求の大きな柱の1つに一般教育の改善があげられ、この要求は広範な学生の支持ばかりでなく、教員側、社会側からの支持をも得ていた。この状況は、後に紛争が長期化・大規模化し日本の大学のあり方全体が問われるようになったとき、大学教員にとって大きな課題となった。すなわち高度成長による産業の高度化や科学技術の進歩・革新の中で、学問が極度の専門化・細分化・断片化の方向へ進み深刻な人間疎外をもたらしているという認識が大学内ばかりでなく社会一般にも広がり、諸学問を統一的に把握する努力を一般教育によって行なう必要性が強調されるようになった。

そうした中であって、アメリカの大学で行なわれているカリキュラム論に関する研究を日本に導入する努力も活発に行なわれるようになった。例えば自由選択制を導入したハーバード大学のエリオット改革に対する批判、30年にわたって一般教育研究を行なってきたコロンビア大学、シカゴ大学ハッチンス総長らによるグレートブックス・カリキュラムといった事例が数多く大学内外に紹介されるようになった。アメリカの大学では第二次世界大戦後に一般教育運動が盛んになり、多くの大学でカリキュラム研究が行なわれ、研究の成果としてカリキュラム改革が行なわれていた。これら最新の成果を積極的に吸収し、日本の大学に反映させようという努力が民主教育協会一般教育研究委員会や日本私大連盟一般教育研究委員会をはじめ、各地で行われるようになった。その後1979年には一般教育学会が結成された。

1.2 玉蟲文一と遠藤眞二

東京女子大学の一般教育・教養教育の歴史を語る際に、玉蟲文一と遠藤眞二の2人の役割を抜きには語れない。2人は1949年に東京大学教養学部が創設された時のメンバーであり、特に玉蟲は南原繁東京大学総長、矢内原忠雄教養学部長らとともに、旧制高等学校を改組して東京大学教養学部を創設した功績があった。この経験から、ともに一般教育に関しては並々ならぬ熱意と見識を有していた。

東京大学教養学部発足と同時に教授に就任した玉蟲は、コロイド化学の権威であり、またアメリカの大学教育、特に基礎科学分野を中心とした科学技術教育を研究していた。大学基準協会一般教育研究委員、民主教育協会一般教育研究委員でもあった玉蟲は、1950年から大学基準協会が一般教育の調査のために1年間にわたりハーバード大学やシカゴ大学に派遣した視察団に加わった。この見聞の成果として玉蟲の『科学と一般教育』(岩波新書,1952)では、1930年代からアメリカのコロンビア大学やシカゴ大学で行なわれてきた一般教育運動について記述し、

さらにハーバード委員会によるレポート⁶⁾について詳しく紹介している。この新書では、さらにミネソタ大学、フロリダ大学、アイオワ大学といった大規模大学における一般教育に関する研究成果を紹介し、日本においても一般教育に対する教授たちの理解と研究が必要であると力説している。⁷⁾

遠藤は、東京大学理学部物理学科で学び、在学中にフランスに国費留学した。東京大学卒業後、東京大学教養学部創設に際して25歳で助手として採用された。1959年、35歳の時に玉蟲とともに東京女子大学へ招かれ、素粒子論を中心に研究を続けるとともに教育面、大学運営面で大きな役割を果たした。学外でも大学基準教会一般教育研究委員、日本私大連盟一般教育研究委員などを務め、1979年の一般教育学会創設にあたっては発起人、理事となった。

玉蟲と遠藤は、必ずしも共同で東京女子大学の一般教育改革にあたったわけではないと遠藤は語っている。玉蟲在職中の1959～1969年は玉蟲が一般教育主任であり、遠藤は物理数学を担当する数理学科所属の一教員として教育・研究を行っていた。1969年に玉蟲が東京女子大学を定年退職するにあたって遠藤に一般教育主任の職を託したことにより、その後の遠藤の活躍が始まった。遠藤は1969年以降、大学紛争期の混乱の中で教務部長、学部長補佐、大学改革委員長を務めた。これらの活動が、後になって一般教育主任として文科系学科教員と折衝する際や、総合科目をコーディネートする際に大いに役立ったとのことである⁸⁾。

1.3 東京女子大学の一般教育

東京女子大学はリベラルアーツを標榜して1918年に創立されて以来、女子に高い教養を与える大学として伝統と名声を誇ってきた。ところが戦争が終わり新制大学として再発足して以降、多くの東京大学出身の教員が招かれたことにより次第に専門学科中心の大学になっていった。この点においては文科系学科の事情とばかりは言えない。理科系の学科・研究室についても同じような動きがあった。この大学内での理科系学科・研究室の事情が、戦後の東京女子大学一般教育の歴史を形づくったといっても過言ではない。

東京女子大学内には大学創立時以来、長年にわたって理学系学科設置の要望が存在した。この時期には、旧制専門学校時代から存在した数学科が、学内事情⁹⁾から新制大学発足時に4年制となることができず、数理科として英語科、国語科、体育科とともに短期大学部を形成していたという背景もあった。当時の学内構想では、伝統のある数学科を4年制に昇格させることと理学系学科を新たに増設することによって2学科構成の理学部を設置し、東京女子大学を文学部と理学部のある「総合大学」とし、大学の地位のさらなる確立を目指していた。

1959年に玉蟲と遠藤を東京女子大学に招請したのも理学科設置、さらには数学科とあわせて理学部を創設しようという構想実現のためであった。玉蟲の招請に

あたっては、理学部創設時の理学部長就任を予定していたとされている。ところが実際に理学部をつくる段階になって、東京女子大学の財政規模が小さすぎ、施設・設備の拡充や理系教員の増員といった財政的負担に耐えられないことが判明した。この間の経過について詳しく記したものはない¹⁰⁾が、この時点での理学科増設、そして理学部創設の構想は断念され、数学科のみ4年制に昇格して文理学部を形成することとなった。

4年制昇格にあたって、数学科だけでは教員数の基準に満たないため、遠藤が物理数学を担当することによって数理学科として発足した。現在も東京女子大学の数理学科は、数学中心のカリキュラムであり、物理学・化学・生物学の教員が担当する授業数は非常に限られ、また受講生も少ない。

また数理学科以外の6学科が文科系であるため、他に自然科学系の教員はおらず、物理学・化学・生物学の教員は一般教育科目を担当せざるを得ない。教員として採用する際には専門学科の教員として採用し、大学設置基準上の定員としても専門学科の教員として届け出ているにも関わらず、学内的には専攻学科所属教員としてではなく一般教育担当として扱われる。さらに担当する授業は全学科学生対象の一般教育科目か、数学を専攻する学生対象の専門科目という構造が、現在に至るまで東京女子大学では続いている。

こうした構造にも関わらず、というより、こうした構造であったがために、東京女子大学の一般教育は長年にわたり理学系教員によって支えられてきた。一般教育主任は一貫して理学系教員から選出され、毎年の授業計画も一般教育科目については理学系教員によって編成作業が行なわれた。人文科学系・社会科学系の一般教育科目についても理学系教員が文系各学科に出講依頼をおこなっていた。

1.4 総合科目導入の経過

1957年に当時東京大学教養学部教授であった玉蟲は、大学基準協会創立10周年記念論文「一般教育をめぐる大学の問題」¹¹⁾で総合コースを提唱している。

最初に基準に定められた系列ごとに3科目12単位という規定は、大学が各教室を整備し、その教授陣を備えるという点において必要であり、かつ有用であったと思われる。しかし、一般教育の教授法の観点からみれば、各個別科目が別々に教授されるよりは、各専門教授の協力によって作られた総合コースの形において教授されるほうが望ましいのであり、一般教育の特徴と効果はむしろそのような方法によって発揮されるのである。

先駆的にこうした提唱をし、一般教育に関する強い関心を持っていた玉蟲が1959年、東京大学退官後に東京女子大学でやはり一般教育科目を教えることになったとき、まず最初に総合コースを提案したことは想像に難くない。

東京女子大学では1961年度より一般教育科目の一部に「総合科目」を導入した。初年度は試行として自然科学分野のうちの一科目として開設した。

「エネルギーの科学」と題し、エネルギー概念の成立と発展（物理）、物質とエネルギー（化学）、生物とエネルギー（生物）の3部にわけ、4名の専任教員が担当した。講義要綱には、「物理学、化学、生物学のうち、高校で履修しなかった科目を予め本学で履修しておくことが望ましい」と注記されている。

1961年の教授会記録（資料1-1）によると、5月18日教授会で宮本武之助学長（学部長兼務）より一般教育研究委員会創設の提案があり、6月1日教授会で学長より玉蟲一般教育研究委員長と委員11名が指名された。

同年12月7日教授会では玉蟲委員長より討議経過の報告が行なわれた。「学外において一般教育について論議されている点については、中央教育審議会に諮問のあった『大学教育の改善について』の中間報告の中に一般教育についての意見が述べられており」として学外の状況をはじめ一般教育全般にわたる説明があった後、さらに「本学においては今年度は自然系列の中に一つの総合コースを置いてみたが、人文系列、社会系列に亘る広い意味の総合コース的な一つの案が考えられている」として、次年度に開設される「女性」について提案が行なわれた。

1962年度からは「エネルギーの科学」も自然科学分野から切り離し、3分野とは別の『総合科目』として「エネルギーの科学」と「女性」の2授業を開設した。

総合科目「女性」の実施内容については1966年発行の報告書¹²⁾に詳しく記載されているが、1962年の講義要綱には以下のように記されている。

「自分」「女性」「人間」という身近なそして基本的な問題を、心理学・歴史学・民俗学・人類学・社会学・文学・哲学・キリスト教学の各分野で担当者が順次取り上げて講述する。全体として「女性」という中心テーマの追求に一貫した道筋の与えられるように企画されている。受講者は演習にも出席しなければならない。演習は受講者を小グループに分け、各グループにおいて講義で与えられた研究課題及び必読の参考文献を中心にグループ指導者の指導のもとに演習を行なう。

総合科目「女性」は2コマ連続の授業であり1コマは担当者による講義、2コマ目は少人数に分かれた演習にあてられた。履修単位は演習も含めて6単位であり、人文科学系列へ4単位、社会科学系列へ2単位を算入することになった（資料1-2）。初年度は8名の専任教員が担当し、助手と卒業生13名がチューターとして演習指導にあたった。この形式の総合科目は1965年度まで4年間続けられたが、チューターへの謝礼が多額になること、2コマ連続授業を時間割の中に位置付けるのが難しいことなどの理由により中断した。

1994年からは大学付置研究所である女性学研究所の企画・運営により総合科目「女性」が復活し、現在も3章で詳述する「共通専門科目」カリキュラムの一部

として開講されている。

註

- 1) General Education in a Free Society (Harvard Univ. Press, 1946)
- 2) 日経連「新教育制度の再検討に対する要望書」(1952) など
- 3) 寺崎昌男『大学教育の創造 - 歴史・システム・カリキュラム』(東信堂, 1999) 参照
- 4) 関正夫『日本の大学教育改革』(玉川大学出版部, 1988) P.94
- 5) 海後・寺崎『大学教育』(東京大学出版会, 1969) P.461
- 6) General Education in a Free Society (Harvard Univ. Press, 1946)
- 7) 1959年に東京大学定年退職、東京女子大学教授。1969年に東京女子大学を定年退職。その後武蔵大学教授。1982年逝去。[玉蟲文一先生追悼号『科学史研究』2部22号(1983)による]
- 8) 一般教育学会誌第2巻1・2合併号(1980)
- 9) 『東京女子大学数学専攻学科50年の歴史』(1977)には、数学科を入れて学芸学部とすると、旧制師範学校の後身と見なされてしまう懸念があった、と記されている。
- 10) 『東京女子大学の80年』(1998)と『東京女子大学数学専攻学科50年の歴史』(1977)に、この間の経過に関して若干の記述があるのみである。
- 11) 大学基準協会創立10周年記念論文集『新制大学の諸問題』(1957)
- 12) 『東京女子大学一般教育総合コース「女性」四年間の歩み』(1966年2月)

第 2 章 一年次特別プログラム

2.1 「特プロ」の特色

1969 年度から学科別入試の始まる前の 1982 年度まで続いた文科系一年次を対象とした一般教育特別プログラム（以下「特プロ」という）も、東京女子大学の教養教育に大きな足跡を残したものである。

「特プロ」の内容については、新入生に向けて入学前にクラス分けの希望調査をした際の説明書（プリント）を遠藤が書いているので引用してみたい。

文科系一年次学生に対する一般教育特別プログラムについて

大学における授業科目は、その内容によって、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、専門科目に分かれており、1 年次学生は一般教育、外国語、保健体育の 3 種の科目を主として履修します。この中で一般教育科目は、将来社会の推進力となるべき立派な市民を育成するために幅広い人間的教養を与えることを目的とするものであって、専門教育科目と並んで大学教育の 2 つの根幹を形づくっているものです。そのような目的を達成するために、一般教育科目は人文科学、社会科学、自然科学の 3 系列にわたって設置され、学生はどの専門学科に所属するかは無関係に、それぞれの系列から 12 単位ずつ、計 36 単位（1 科目は原則として 4 単位）を卒業までに取得しなければなりません。（付記 1 を参照）

以上のように一般教育は大学教育の重要な根幹であり、また 1 年次の学生はこれによって初めて学問とはどのようなものかということを経験することになりますので、本学では従来からこの分野に力を注ぎ、講義数も豊富に揃えており、また総合科目という新しい科目（1 つの題目について、数人の先生にそれぞれの専門の立場から講義して頂き、その題目に関する全体的総合的理解を与えることを意図するもの）を置くなどの試みを行なってきましたが、なお一層、この趣旨に沿ったより良い授業を行なうため、昭和 44 年度の新入生から新しい特別プログラムを実施することにしました。

この特別プログラムは 1 科目を履修する人数を 20 人あまりの少人数に限定し、授業形式も教授から与えられる一方的な講義という形式に止まらず、教授と学生間に自由な対話を試みるなどして、それぞれの科目のより深くまた総合的な把握をはかろうというものです。もちろん、一般教育の全科目の授業をこのような形式で実施できれば理想的ですが、現実には教授の人数や教室の数による制限もありますので、差当り 44 年度は、人文、社会、自然の 3 系列をあわせて、22 のこのような特別の科目を置き、文科系の新入学生に対してこれを実施することになりました。したがって文科系の新入学生は 22 の組のどれか 1 つに所属し、一般教育の中の 1 科目だけはこの形で履修することになります。その 22 の科目の内訳は次の通りです。

人文系列：哲学1,教育2,文学6,心理学1,音楽1

社会系列：社会学1,政治学1,経済学1,歴史2,地理学1

自然系列：物理学2,化学1,生物学2

この22の組分けをするに当たって学生の希望も十分に考慮したいと思いますので、希望科目を添付のはがきの所定欄に各系列2科目ずつ6科目記入し、3月24日(同日消印有効)までに至急返送して下さい。なおこれらの科目の選択に当っては、これが専門科目の授業でなく一般教育科目の授業であること、専門科目の授業は2年以上で十分受けられること、むしろ不得意な科目をこのような授業形式で履修してより良く理解し、その面白味をも得する方が有利な場合も多いことなどを考慮して選んで下さい。また、このような形式の授業は学生1人に対して1授業だけですので残りの授業科目はすべて、時間割や授業内容説明書など(これらの書類は入学式後交付)を参照して学生自身が選択することになります。

昭和44年3月

新入学生各位

一般教育主任 遠藤 真二

付記1．特別プログラム以外の一般教育科目の講義の構成を参考までに挙げておきます。

人文系列：哲学3,倫理学1,論理学1,心理学2,教育1,文学3,音楽1,美術1

社会系列：社会学2,政治学1,法学2,日本国憲法1,経済学2,歴史4,地理学1

自然系列：数学5,統計学1,物理学2,化学3,生物学5,地学1,自然科学史1,

総合関係：総合科目1

付記2．特別プログラムの22の講義の内容は以下の通りです。

(それぞれの学科目、講義題目、授業内容を記した表：省略)

入学前の新入生に対して、ここまで丁寧にカリキュラムの構成と内容を説明した文書は、現在でも珍しいのではないかと。当時の一般教育に対する考え方や、「特プロ」の特徴が非常によく出ており、また当時、遠藤が東京女子大学の一般教育に対し強い自信を持っていたことも窺うことができる。高校までの未修科目を一年次に履修するよう勧めている部分などは、現在の履修科目選択にも生かすことができる内容である。

2.2 「特プロ」導入の経緯

東京女子大学では戦前期から毎週全学集会を行い、全学集会の後に全学年を対

象に「組会」と称して建学の精神に基づく少人数学生指導を行ってきた。全学集会ではキリスト教に関する講演が行われる。その直後に行なわれる「組会」では担任教員が全学集会の内容などについて話し、その他の話題も合わせて話し合うというものであった。この「組会」の際、東京女子大学では1947年の新制大学発足時より学科別入試の始まる1983年度まで、文科系学科¹⁾は2年次に進級する際に学科分けを行っていたので、一年次の「組会」を受け持つ組担任のほとんどは学科所属ではない教員ということになっていた²⁾。

「組会」は授業ではなく、また一年次には学生の志望学科もバラバラなため、一年次の組担任になった教員はどのようにこの時間を運営するか非常に苦心していた³⁾。特に毎週の主題・話題の選定は大問題であり、教員が雑談をするばかりのクラスがあったり、学生に運営を任せるクラスがあったりと、担当教員によって運営方法も様々であったという。また単位と関係ないために学生の出席率が下がり、さらには東京女子大学においても1960年代後半にピークに達した大学紛争では一年次の「組会」が学生運動の拠点ともなった。このため、教員の間では「組会」廃止論も出ていた。

しかし1969年に6ヶ月にわたるストライキ、3ヶ月に及ぶバリケード封鎖を一般学生と教職員の手で解除し、授業を再開した後の一年次組担任会議では積極的な「組会」改革案が出された。教員側から出された意見は、「我々は教員であり、授業をすることには慣れている。いっそのこと一年次の「組会」を授業にしまったらどうだろうか」「教師が学生と接触する基本的な場は、やはり教室、つまり学問の場が中心でなければならない」というものであった。

「組会」の運営に関しては本来は学生部の管轄であったが、一年次組担任会議の教員側のまとめ役は一般教育主任が引き受けており、当時は遠藤が担当していた。この教員側から出された意見を受け遠藤ら一般教育担当教員は、一年次「組会」を組み替え、組担任の専門にあわせて一般教育科目の授業とするという案を作成した。少人数のクラスにより質疑応答が活発に行われるゼミナール形式が採用されることは、一般教育の趣旨・目的の達成のために極めて有効であるとの認識からであった。

この案には検討課題がいくつもあった。

1. それまでは組分けを機械的にしていたが、学生の科目選択の希望をとるとしたら、入学前に希望調査をする必要がある。
2. 一年次組担任は学科に所属しない教員が中心になっていたが、人文科学分野、社会科学分野を入れるためには多くの文科系学科教員が担当せざるを得ない。
3. 一般教育科目の開講授業数を増やさないと、他の一般教育科目の授業の履修人数が増えてしまう。

4. 「特プロ」の授業を不合格になった学生が出た場合。次年次以降に「特プロ」以外の一般教育の授業を履修することによって代替することにした。
5. 唯一、学科別で入試を行なっている数理学科の問題。一般教育科目「数学」を「特プロ」と同じ少人数ゼミ形式で実施することとした。
6. 当初提案では名称を「1年次教養ゼミナール」としていたが、大学設置基準に演習科目は1コマ(2時間30週)2単位との規定があり、4単位に認められない疑いがあるので「一般教育特別プログラム」とした。

1968年度の教授会記録では、12月4日の教授会で一般教育委員会(遠藤委員長)から1年次教養ゼミナール創設が提案され(資料2-1)、12月18日と1月22日の教授会で審議(協議事項)しているが、様々な疑問点が出され2回とも継続審議となっている。教授会記録には希望科目の選択、時間配置、組担任との関係、数学の授業時数、名称について意見の交換があったと記載(資料2-2)されているが、遠藤は、教授会記録の記述とは別に、文科系学科所属教員の負担増に対する反発が強かったと言う。

1月29日の教授会で3度目の再提案(資料2-3)を行なった際に、当時の山中信夫学部長より委員会の提案を支持する旨の発言があつて、実施が決定したとのことである。

2.3 「特プロ」の評価と課題

東京大学教養学部でも1965年より選択科目として一般教育科目の中に演習形式の授業を置き、大学紛争後の1970年からは「全学一般教育ゼミナール」として学内全学部、研究所、さらには学外から講師を招き、学生の希望も入れて数多くの演習を開講した⁴⁾。また千葉大学でも1972年より一般教育ゼミナールを導入し、約80もの科目を開講している⁵⁾。これら一般教育ゼミナールは、大学紛争期に各大学で起こった一般教育改革論議の中で、総合科目とともに唱導されたものであったが、東京女子大学の「特プロ」はその中でも選択必修(新入生全員が履修する)という形をとったことが大きな特徴である。

「特プロ」に関して受講した学生の感想と、授業を担当した教員との意識の差は非常に大きかった。「特プロ」を当時の学生がどう感じていたかという直接の記録はないが、卒業生の数人に話を聞くと、「違う学科を志望する人の意見が聴けてよかった」「終生の友人ができた」など、授業の内容というよりも友人関係の形成や担当教員との密接な対話といった面で満足感が非常に高い。

これに対し学科所属教員の不満は有形無形のうちに表に現れていた。学科所属教員にとって、担当コマ数のうち1コマを一般教育に割かれるということは、自分が受け持っている自学科専攻科目を非常勤講師に委ねることになる。これは自学科に学生を抱え卒業指導まで一貫して指導をしたいと思っている学科所属教員

にとっては、自学科の学生と接する機会が少なくなることを意味する。まして一般教育についての経験に比較的乏しい学科所属教員にとって、どこの学科に行くか判らない学生に対して、一般教育を少人数演習で行なう意味を理解することは難しかったのではないか。

さらに、学科所属教員のうちでも「特プロ」を担当する教員ならば「特プロ」担当者会議などで「特プロ」創設の理念を知る機会もあるが、「特プロ」を担当しない教員にとっては単に自学科の同僚教員がよけいなノルマを課せられ、自分たちがそれをカバーしているといった意識を持ったとしてもおかしくない。

「特プロ」を25コマも置くことにより、一般教育科目の総コマ数は67コマにも達した。「特プロ」に専任教員が配置されるため、「特プロ」以外の人文科学と社会科学系列の授業の多くは非常勤講師に頼らざるをえない。専任教員が少人数演習を持つために、非常勤講師に対して大人数・大教室授業を強いているという結果となり、他大学の非常勤講師として他大学教員と互いに出講しあう関係にある教員にとって心苦しさを感ずることもあったといわれる。

こうした学科所属教員側の不満は根深いものがあり、1988年から学科別入試を開始することになった時に、異論なく「特プロ」の廃止が決定した。学科別入試の導入に関しては様々な要因が重なって⁶⁾決定されたものであるが、一般教育委員長であった遠藤も「1年次から学科に分かれているのであれば学科ごとに基礎ゼミを置くほうが理にかなっているので、「特プロ」は廃止したい」旨を学部長に申し入れたとのことである。

註

- 1) 1949年までは文学部に哲学、国文学、英米文学の3学科、1950年社会科学科増設、1954年より心理学科増設。1961年に文理学部設置、哲学、日本文学、英米文学、史学、社会、心理の文科系6学科と数理学科。
- 2) 2年次以上も「組会」を行なっていたが、所属学科の教員が担任であり1960年代には有名無実化していた。
- 3) この部分以降は、遠藤「一般教育ゼミの位置づけ - 東京女子大学での実施例から見て」(『一般教育学会誌』創刊号,1980.5)及び遠藤インタビュー(2002年12月19日)による
- 4) 『東京大学百年史』通史三(東京大学出版会,1986)P.1008~P.1021
- 5) 関正夫『日本の大学教育改革 - 歴史・現状・展望』(玉川大学出版部,1988)P.181
- 6) この要因として、2年次進級の際の学科分けに対する学生側の不満、学生の学科志望のアンバランス、1年次から学科専攻科目を受けさせたいという学科教員側の要求などが挙げられる。

第3章 「共通専門科目」の創設

東京女子大学の大学設置基準大綱化以前のカリキュラム改革のうちで、最も印象に残るのものは1988年の「共通専門科目」の創設であると遠藤は言う。1987年までは各学科が自学科の専門領域の周辺分野の科目を「関連科目」として独自に設置したり、他学科科目を自学科専門科目に「流用」したりということが行われていたが、これを学部単位で統一した選択必修のカリキュラム「共通専門科目」に編成した。

1995年度の文理学部共通専門科目（選択必修部門）

外国文学	現代思想	都市論	現代科学と社会
児童文学*	西洋精神史	日本産業論	自然科学概論
比較文学	神話学**	国際経済*	ギリシャ語初級
演劇論	女性学	国際政治学*	ギリシャ語中級
有職故実**	民俗学	外国事情	ラテン語初級
比較文化論	文化人類学	自然と人間	ラテン語中級

註．1．*印科目は隔年開講。2．**印科目は1995年度休講。

1995年の設置科目一覧を付した。学科の枠を超えて学習の基礎になるような科目、特定のテーマを設定した学際的科目や古典語を配置し、文科系中心の学部でありながら自然科学系科目も充実したカリキュラムとなっている。

3.1. 短期大学部の4年制への改組と将来構想

1984年2月	学長より「東京女子大学将来計画素案」
4月	学長より「東京女子大学将来計画修正案」
5月	学部長より“将来計画”に関する諮問
6月	拡大長期計画検討委員会発足
7月	学長より「将来計画の基本的考え方」
12月	“将来計画”に関する中間答申提出
1986年3月	『学部共通科目制』の創設について（答申）提出
1986年度	外国人学生受入開始、「外国人留学生特別科目」導入
6月	教務部委員長より各学科と各研究室に「学部共通科目および教育課程に関するお願い」
11月	教務部委員会より学部長宛「学部「共通専門科目」に関する答申」
12月	新教育課程検討委員会発足
1987年12月	新教育課程検討委員会より学部長宛に「新しい教育課程の枠組みについて二つの提案」
1988年度	学科別入試の実施、新教育課程実施、現代文化学部発足（短期大学部募集停止）

改革の契機となったのは1984年2月29日付で当時の隅谷三喜男学長より「東京女子大学将来計画素案」(資料3-1)が示されたことであった。これは

1. 文理学部7学科プラス短期大学部2学科体制を1学部3学科9コース構成にする。
2. a) リベラルアーツ=教養教育について、
b) キリスト教主義について、
c) 国際性について、
d) 女子教育の意味について、

を柱としたもので、同年4月には「東京女子大学将来計画修正案」(資料3-2)として4学科9コース、プラス3センター(副専攻)として修正提案された。

「東京女子大学将来計画素案」

a. 文系学科	英米文学・語学コース 日本文学コース 史学コース 社会学コース 心理学コース
b. 理系学科	数理学コース 基礎科学コース
c. 国際文化系コース	国際関係コース 比較文化コース

「東京女子大学将来計画修正案」

a. 文系学科	英米文学コース 日本文学コース 史学コース
b. 理系学科	数理学コース 基礎科学コース
c. 社会・心理学科	社会学コース 心理学コース
d. 国際文化系学科	国際関係コース 比較文化コース
+ 語学、キリスト教学、教職課程の各センター	

当時は1950年に設置された短期大学部を4年制学部へ改組しようという動きが、特に短期大学部教員を中心に活発化していた時期であった。短期大学部の4年制昇格にあたって、従来より4年制学部である文理学部との関係が模索されていたが、ここで示された隅谷学長の提案は文理学部を組織再編し、短期大学部教員を文理学部へ吸収しようと求めたものであった。

同年7月18日付で学長より示された「将来計画の基本的考え方」(資料3-3)には、従来の文理学部教授会は70人強で行われていたが、この規模を30~40人程度の学科別教授会にすること、学生の履修過程をフレキシブルにすること、自然科学・社会科学・国際関係分野の強化・充実、といったことが示されている。

これらの学長提案に対して、1974年から将来計画委員会を続けてきた短期大学部教授会はもちろんであるが、文理学部も拡大長期計画検討委員会を発足させ、将来構想の検討を活発に行なうようになった。

1984年12月3日に拡大長期計画検討委員会より文理学部長宛に提出され、同月19日教授会で可決された「“将来計画”に関する中間答申」(資料3-4)で、「現行学科制の構成と機能を基本的に崩さず、必要な改良を図り、時代の変化に一層適応してゆくことを以って、我々の改革の基本とする」との結論が文理学部教授

会によって出された。

この結論によってこれ以降の改革は、学長提案による学部学科大再編の方向ではなく、学科再編を伴わない文理学部内部のカリキュラム改革と学科別入試の導入、短期大学部単独での4年制学部への改組という道を進むようになった。

3.2. 「学部共通専門科目」の創設

従来、複数学科にまたがる専門科目や学際領域の科目については、他学科で開設されている専門科目を自学科科目として認めるために、それぞれの学科が主体となって「関連科目」「(学科間)共通科目」という名称で、相手の学科と直接協議しながら企画・運用が行われていた。

「“将来計画”に関する中間答申」(1984年12月3日)では、「現行学科制において改革すべき事項」として(口)「学部共通科目」制の創設と、そのための特定組織の設置、が提言されていた。これを具体化するために、拡大長期計画検討委員会で検討を重ねた結果、1986年3月28日に「『学部共通科目制』の創設について(答申)」(資料3-5)が提出された。

ここでの提案は、1970年の大学設置基準改正で36単位から24単位に弾力化されていたが、東京女子大学では削減していなかった一般教育科目の必修単位数を活用し、以下に列挙するような科目で構成した学部カリキュラムとするというものであった。

- (a) 学科制の堅持を前提とした上で、なおかつ社会と学問との変動に柔軟かつ有効に対応できるよう、新たに開講される新しい分野に属する科目。
- (b) 各学科にまたがる、学際的な総合性を持つ科目
- (c) 従来、一般教育科目として開講されていた科目の一部(たとえば「総合科目」、「情報科学」など)
- (d) 従来、専門教育科目として開講されていた科目の一部(ただし、概論・概説等は含めず、従来「関連科目」とされていた科目が中心となる)
- (e) 比較文学研究所で企画される科目(単一科目、総合科目を含む)

この答申は同年5月7日の教授会で承認され、1988年度の学科別入試制度(それまでは文系6学科は一括入試であり、2年次進級時点で学科分けをしていた)導入と現代文化学部発足という節目をめざしてカリキュラム改革を行うこととなった。(資料3-6、資料3-7)

3.3. 「共通専門科目」の特色

「学生の履修過程をフレキシブルにし、広い視野で勉強できるようにする」と

の学長提案(「将来計画の基本的考え方」)の趣旨に沿って1988年度より開設された「共通専門科目」は、文科系学科8単位、数理学科4単位必修で、2年次以上が履修する選択必修カリキュラムである。学生に人気のある授業も多く、履修上限12単位まで修得する学生も数多い。さらに1996年度のカリキュラム改定では、必修単位を文科系学科16単位に、数理学科14単位に拡充して現在も続いている。

毎年学生に配布される『学生要覧』『授業内容』冊子の「学習案内」には「共通専門科目」について以下のような履修アドバイスが記載されている。

文理学部共通専門科目は学生諸君が所属学科の専門を越えて、より広い学問領域の知識や方法を身につけることができるように、1988年から新たに設けられた課程である。「自然科学方法論」「現代思想」「比較文学」「民俗学」など学科の枠をこえて学習の基礎となるような科目、「女性学」「日本産業論」「児童文学」をはじめ特定のテーマによる科目が開講される。いずれの学科の学生にも、各自の専攻と関心に応じて積極的に履修するよう勧める。

「共通専門科目」が、多彩な科目配置により、また一般教育科目よりも高度な内容を提供し続けてきたことは、学生の様々な興味・関心に対応するものであり学習意欲の向上につながるものであったことは間違いない。さらに担当教員にとっても、特に専攻学科に対応しない教員には自分の専門・専攻により近い科目を、内容を高度に保ちながら多数の学生に教授できるという面で、教えがいのある制度であると言えることができる。また専攻学科所属の教員にとっては、自学科以外の学生にどのように自分の専攻分野について興味を持たせるかという面で、一般教育科目よりも講義内容に高度なものを盛り込むことができるといいという意見が優勢であったという¹⁾。

1986年3月の『「学部共通科目制」の創設について(答申)』(前出、資料4-5)では、従来から置かれていた一般教育会議とは別の「共通科目室」を設置し事務局も置くことを提言していたが、実際には一般教育科目と「共通専門科目」の両方を受け持つ「共通科目委員会」が運営主体となり、事務組織も特別の事務室はつくらず教務課が担当した。

「共通科目委員会」には各学科および自然科学系などの研究室から教員が指名され、カリキュラム構成、各年度の授業設定、授業担当者の選任などを行う。必ずしも共通科目委員会メンバーの教員が「共通専門科目」の授業を受け持つわけでもなく、また共通科目委員会メンバー以外の専任教員が「共通専門科目」の授業を受け持つことも多い。多くの大学に見られた「教養部」とは、カリキュラム面だけでなく教員人事面でも対照的な制度である。

文理学部7学科がディシプリン別の(専門領域による)構成であるため、学際

的領域の科目については非常勤講師が担当することも多いが、特に自然科学系科目についてはベテランの専任教員が受け持ち文科系学科学生に好評を得る授業も多く見られている。

以上が「共通専門科目」カリキュラムとのプラスの側面であるが、上述したような理念は必ずしも学生・教員全体に共有されているものではないし、形骸化、いわゆる「一般教育」化している場面も多分に見られる。以下は現在も継続しているカリキュラムである「共通専門科目」の問題点である。

(1) 大人数化の弊害

全学科の学生を対象とするために、それぞれの授業の履修者数は平均 125 名となっている²⁾。マイクを使った講義形式の大教室授業が中心となり、演習形式とするには非常に困難が伴う。担当教員の中には双方向授業とするために多大な努力を払う例も多く見られるが、人気のある授業や学生の履修しやすい時間帯の授業となると履修者数が 300 人以上となることもあり教員からの一方的な講義授業となることも多い。

(2) 科目構成に体系性が乏しい

「共通専門科目」の大部分は、1988 年以前に各学科で設置していた科目の中から他学科学生にも有用と思われるものを供出してもらったものであった。従って十分に考慮された体系に伴うプログラムというよりは、いささか授業科目の寄せ集めの観があった³⁾。実施から年数が経つにつれ、次第に教員の中に「共通専門科目」の理念が浸透し、若干の新しい科目が組み入れられるようになってきたが、プログラムの体系性による設置科目の検討はなされていない。

(3) 楽勝科目の存在

「共通専門科目」は履修対象となる学生数が多く、また科目がバラエティーに富んでいるため、(1)で述べたように履修者数の偏りが出やすい。これに加えて学生の間でいくつかの授業に「楽勝科目」(“成績認定が甘い”など)との評判がたってしまうと、大人数授業と少人数授業の差が大きくなってしまふ。授業運営や教室編成が難しくなるという直接的な問題ばかりでなく、学生の履修科目選択に多様性がなくなり、自分の専攻分野以外の分野や学際的分野に目を向けるという「共通専門科目」の趣旨に反する状況が見られることが大きな問題点として挙げられる。

(4) 非常勤比率の問題

「共通専門科目」というカリキュラムの理念から言うと、できるだけ専任教員が担当することが望ましいが、学際的領域の科目については非常勤教員に頼らざるをえず、また専攻学科所属教員の担当コマ数の制約により「共通専

門科目」を担当できる専任教員が限られてしまうという問題がある。このカリキュラムの1990年度の非常勤教員担当比率は62%である⁴⁾。

非常勤教員には共通専門委員会から人事依頼を行うのが本来であるが、実際には各学科・研究室に科目を割り振って授業担当者を決めることも多く行われている。このような場合に「共通専門科目」の理念が伝わらず、他大学で行われている一般教育科目と全く同じ内容・構成で授業が行われてしまうこともあった。

4. 「共通専門科目」の評価と課題

大学改革、カリキュラム改革の必要性が求められている中で、さらに一般教育科目の解体・再編の中で、「共通専門科目」という制度は様々な大学で採用されてきている。また大学設置基準大綱化以前から、例えば1960年代以降、工業系の大学では基礎工学分野の専門科目を各学科共有のコア・カリキュラムとして「共通専門科目」という名称で扱っていた⁵⁾。他に学部共通科目という名称を使った例としては、国際基督教大学で「コンピュータ」「地域研究」「基礎講読」などを開設していた例もある。

とはいえ他大学が1970年の大学設置基準改定(=一般教育科目必修単位の弾力化、つまり単位数削減)を専門教育(基礎教育)の充実に振り向けたにもかかわらず、学際的、テーマ的な科目構成で「共通専門科目」という枠組みをつくり、とりわけ7つもの分野の違った専門別の専攻学科を抱える学部が「教養教育」を充実させてきたことは特筆に値するのではないか。

どの範囲を教養教育と呼ぶかという議論は別にすると、東京女子大学の当時の専門以外の科目と専門科目の割合は、卒業要件に算入する140単位のうち、一般教育科目24単位と外国語科目12単位と保健体育科目4単位で40単位、これにキリスト教学8単位、「共通専門科目」8単位と自由選択科目14単位を合わせて70単位、これに対し純粋な学科専攻科目は70単位、と計算すると実質的には1:1であった。大学設置基準大綱化を受けて1996年から実施したカリキュラムでも、卒業要件130単位中、学科専攻科目は66単位であり、ほぼ1:1となり現在に至っている。専攻別の専門学科をもつ学部でありながらこのような教養重視のカリキュラムを長年にわたってもち続けてきた経験は、今後のカリキュラム改革の中でも生かされていくべきものとする。

「共通専門科目」は専攻学科や学年の異なった学生が同時に履修するものである。授業の中の教育方法や成績評価・成績認定はそれぞれの教員に任せられているものであるが、「共通専門科目」というカリキュラムの理念を担当教員に説明し、担当する授業に様々な工夫が必要であることを理解してもらうための努力をする必要がある。例えば1つの授業の中でも、学年や学科、初学者と経験者などの違

いにより学生の理解度は大きく異なる。これら対象とする層を分けて参考文献を紹介したり課題を設定したり、さらには成績評価方法を変えたりしてもよいのではないか。

「共通専門科目」は非常勤教員依存比率が高く情報・視聴覚機器の利用について不安があったり準備ができなかったりする教員も多いように見受けられるし、また学問分野もバラエティーに富んでいるため、大学としての教育支援体制は十分とは言えない。情報・視聴覚機器や図書選定費などの活用は教育方法・教育内容の改善に大いに役立つと考えられるので、この部分の支援策も必要であろう。

註

- 1) 遠藤「一般教育と専門教育との有機的融合への一つの試み」(『一般教育学会誌』第13巻2号,19191.11)
- 2) 東京女子大学教務課資料による
- 3) 遠藤「一般教育と専門教育との有機的融合への一つの試み」(『一般教育学会誌』第13巻2号,19191.11)
- 4) 東京女子大学教務課資料による
- 5) 関正夫「大学教育に関する研究」(広島大学『大学論集』22集,1992)

第4章 カリキュラム改革の動機と成功要因

4.1 カリキュラム改革の障害

アメリカの大学には、「大学のカリキュラムを変革することは、墓場を移転するより難しい」という金言がある¹⁾という。世界の最先端を行くアメリカの大学でさえも、教員、学科の持ちコマ数や専門領域ごとの配当単位、学生数といったものへの縄張り意識や利害関係、逆に教員個人の意識の中で研究面に対して教育面へ関心が薄いこと、大学財政や補助金システムの中で研究費に対して教育経費に対する配慮が少ないことなど、長年にわたって悩みを抱えている。

まして日本の大学におけるカリキュラム改革に対する障害や抵抗は、大学組織の外にいる人々には想像がつかないほど大きいものがある。教養教育の形骸化が進み、1991年の大学設置基準大綱化以降には国立大学を中心として教養部の崩壊といった現象が起こってきたのは、大学内の長年にわたるカリキュラム研究の不在と、教員の研究重視、専門教育重視の意識、社会の大学教育に対する無関心といった要因が重なり合ったものと言ってよいだろう。

寺崎はカリキュラム改革を困難にする4つの原因を、以下の通り指摘している²⁾。

第一に、カリキュラム改革は従来の伝統的な大学教育意識への挑戦・対決を含まざるを得ないこと。戦前より日本の大学教育、特に専門学の教育は、個々の大学教員が個人的な研究の自由に裏付けられた自己の専門的研究の成果ないしプロセスを学生に伝授するものであった。この教員の個人的関心、個人的営為による授業を、制度的な性格を持つ「カリキュラム論議」の場に乘せることは非常に困難である。

第二に、カリキュラム改革は学部制度・学科制度・進級・卒業等々の、大学内の関連諸制度の改編を必至とすること。これらの諸制度は、教育集団の組織のあり方、学生の受ける教育内容のあり方、さらには既存の大学内に醸成されてきた利害関係やセクト主義、ギルド的な人間関係の変革にもつながる側面を持っている。カリキュラム改革が学部・学科の改編にも至るとすれば、大学内に留まらず行政当局、専門団体、同窓会等との調整も必要となる場面も出てくる。

第三に、教職、医師、法曹などの資格に関わるカリキュラムを持つ場合、資格課程に直接関わる科目ばかりでなく、学部教育カリキュラムの中に大学独自では変更できない部分ができること。

第四には、カリキュラム改革はそのカリキュラムによって担われるべき学問・教養の変革を前提とし、それを目指していること。学問・教養の質に対する反省・変革は、研究者集団としての大学教員の持続的な学問創造の実践によって行なわざるを得ない。

第四の大学教員の役割に付け加えて、カリキュラム改革には職員も含む大学・学部を挙げての組織的努力が必要でもあること、さらには学生集団による批判や協力も重要な動因となることも寺崎は指摘している。

寺崎の指摘の通り、カリキュラム改革は単なる履修科目の組み合わせや時間割だけの問題ではなく、研究者としての教員の専門性が強く発揮されなければならないものであること、教員の意識、教員の集団、場合によっては教員の生活をも変容させる必要があること、さらに大学内の組織ばかりでなく大学外との折衝も必要になることなど、専門性を必要としながらも非常に労力がかかる営為である。

大学設置基準大綱化以前に全国の大学でほとんどカリキュラム改革が行なわれてこなかったのは、序章で論じた大学設置基準の縛りという要因の他に、「労力がかかるのでやりたくない」「やらないで済むならばそれが一番良い」といった潜在的な反対論が教員の側にも職員の側にもあったからではないだろうか。

次節以降では、東京女子大学において障害や抵抗を乗り越えてどのようにカリキュラム改革が行なわれてきたかを、社会的条件と学内的条件の分析を踏まえて検証してみたい。

4.2 カリキュラム改革の社会的条件

1991年の大学設置基準大綱化は、ほとんどの大学で教養教育を中心としたカリキュラムの再編成・改革を行なう契機となった³⁾。大綱化以前のカリキュラムに対するきつい縛りから解放され、今度は逆に各大学が独自のミッションのもとに個性豊かな教育を行なうことが求められるようになった。文部省はカリキュラムの改編を『大学改革の進捗状況調査』のトップ項目として取り上げ、重点的に促進する施策をとるようになった。大学によってはカリキュラム改革を行なうことが自己目的化し、自大学・学部のミッションを検討もせずには他大学のカリキュラム改革の例を寄せ集めて造り上げたものもあるという。

このように現在ではカリキュラム改革は当たり前のように行われているが、1947年から1991年の大綱化まで、45年の長期にわたって大学設置基準が大学のカリキュラムを縛っていた。各大学におけるカリキュラムの自由度は非常に狭く、カリキュラム改革はほとんど行われてこなかったと言ってよい。専門科目や職業課程科目のカリキュラムについてはそれぞれの専門により必要とされる知識や技能が異なり、また学問や科学技術の進展に対応するため、一定のカリキュラム編成の自由が認められていた⁴⁾。しかし教養教育のカリキュラムについては、どのような専門の大学・学部であっても、どの地方のどのようなレベルの大学でも、同じカリキュラムで授業を行うことが求められた。

その中の少数の例外が、1章で紹介したお茶の水女子大学の総合コース、2章で紹介した東京大学と千葉大学の教養ゼミナール、3章でふれた国際基督教大学

の共通科目などであり、そうした例外の一つとして東京女子大学の教養教育カリキュラムは位置づけられる。

さて、大学教育に大きな影響を与えるセクターとして経済界の存在に触れなければならない。日本経営者団体連盟（日経連）は1950年代から数度にわたって大学教育に関する要望・提言を行なっている。1952年「新教育制度の再検討に対する要望書」で一般教育と専門教育の一貫性を強調し、1954年「再び教育制度の改善について」では一般教育と専門教育の他に基礎教育のカテゴリーを設定し、1956年「新時代の養成に対応する技術教育に関する意見」では理工学部の問題に関してではあるが専門教育と基礎教育の充実を論じている。1950年代の経済界の主張は、次第に「産業人」育成を求めて専門教育強化の線へ傾いていったと見られる⁵⁾。

1960年代の大学紛争期には多くの大学改革案を発言してきた経済界も、1970年代以降には高度経済成長を成し遂げ、大学進学率も急増する過程で大学教育に対する関心を徐々に薄めていった。優秀な数少ない大学卒業者を即戦力の技術者として採用していた時代から、大量の大学卒業者の中から大量に採用し、企業内で自企業に合った教育を行なうようになり、大学卒業者に対して特殊技能や優秀な成績を求めなくなった。この時期は、採用の際に大学で何を学んだかは問題ではなく、大学の名（ブランド）とクラブ・サークル活動の実績が重視された。経済界の要求は「大学入試の厳しい競争に勝ち抜ける力があって、協調性があればそれでよい。あとは自分たちが教育するから、大学の先生はよけいな知恵をつけなさいで下さい。」⁶⁾というものであった。

翻って1980年代に入り経済成長が失速するに従い、経済界の大学に向ける目が非常に厳しくなってきた。もはや企業内で教育を行う力量はなくなり、再び優秀な人材を大学に求めるようになってきた。しかし現在の経済界が要求している人材は、専門教育を受けた優秀な技術者ではなく、「人間性豊かな構想力のある人材」「独創性・創造性のある人材」「問題発見・解決能力を有する人材」「グローバルゼーションに対応できる人材」「リーダーシップを有する人材」というものである。1995年の日経連教育特別委員会報告書『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』では、現在の日本の普遍的な教育課題は、文科系理科系を問わず何と云っても「人間形成の教育」であると主張している。

もちろん大学が社会の中に存在し、大学卒業者が社会で活躍することを考えれば、大学が社会の要請に応え、社会に貢献し、社会に有為な人材を養成しなければならないことは言うまでもない。しかし社会と言っても、経済界は社会のうちの一部であり、経済界の意見が全て大学にとって正しい方向ばかりではない。これは1950年代に経済界が教養教育軽視の姿勢をとった経験や、1970年代に大学教育に対する関心を薄めた経験からも見ることができる。

そうした中で大学は社会からの要請をどのように受け止めればよいのであろう

か。現在では大学設置基準が大綱化され、各大学が独自の理念のもとに学部・学科編成やカリキュラムを組み立てることが法的に可能になっている。さらにマスコミを始めとする社会全体が、大学及び大学教育に対して関心を高めており、大学が行なう新たな取り組みを期待し、その成果を注視している状況にある。

今こそ大学は、大学自身が大学と大学教育のあり方について、より長期的なビジョンと自らの持つ専門性にたって主体性を持った検討を行ない、主体的に改革をすすめていくことができる好機だと言って良いのではなかろうか。中世ヨーロッパで大学が生まれて以来嘗々と築き上げ、明治以降には日本の大学にも取り入れられてきた「大学の自治」や「学問の自由」の伝統は、大学がこのような主体性を持った検討、主体的な改革を行なうために社会から認められ、保障されているものであろう。

現在及び近未来の大学においてこうした主体性を持った検討、主体的な改革を行なう際には、大学設置基準で縛られ、社会からも関心をもたれない時代に行なわれてきた東京女子大学等のカリキュラム改革の実践を踏まえておくことは非常に有意義だと考える。

4.3 カリキュラム改革の学内的条件

次にカリキュラム改革の学内的条件を見てみたい。J.B.L.ヘファリン⁷⁾によると、大学改革の方法には(1)モデル大学方式、(2)ラディカルな自己変革方式、(3)漸進的な改革の積み上げ方式、の3つがあるという。そして(3)漸進的な改革の積み上げ方式による改革は以下の条件が揃うときに実現するという。

1. 改革に必要な精神的、物理的資源(社会的支援と財源)
2. 改革を唱導する指導者の出現
3. 大学自体の開かれた構造、つまり異質な経験や価値観を抱く人材を外部から導入できるようなメカニズムが存在すること

第1章から3章までにわたり紹介した東京女子大学のカリキュラム改革では、これらの3条件は存在したのであろうか。

1. の精神的資源としては、東京女子大学が創立以来掲げてきたリベラルアーツの理念と、大学紛争時に学生や社会から発せられた大学教育批判、の2つが挙げられる。は歴史的なもので、潜在的ないし持続的な資源と言える。この一部に、戦後教育改革当時、特に女性への高等教育の可能性の存否に高い関心を示したGHQ当局の指導というエネルギーも加わったと思われる⁸⁾。

さらに実態面では、女子に大学入学が認められていなかった1918年から、欧米の大学をモデルとして最高の教育を与えることを目的に創設され、戦前戦後を通じて非常に高い名声を得てきた東京女子大学には、学生と教員による自主ゼミやプレイデイ(運動会)の開催など、1970年当時には小規模教養カレッジとしての

伝統が色濃く残っていた。こうした雰囲気は卒業生教員ばかりでなく、東京大学を主とする他大学出身教員にも浸透しており、東京女子大学の教員は全体として非常に教育熱心であったといえることができる。

2. については1章で強調したように、玉蟲文一と遠藤眞二の存在が決定的であった。もちろん他大学と同様に、歴代の学長や学部長が非常に優秀な教育者であり指導者であったことは間違いない。玉蟲と遠藤が欧米のカリキュラムを研究し、日本の大学教育研究の中心的役割を果たしつつ、東京女子大学において東京女子大学の条件に合ったカリキュラム改革を推し進めようとしたとき、「総合科目」創設時の宮本学長、「特プロ」導入時の山中学部長、そして短期大学部の改組と学科別入試、「共通専門科目」創設という大変革を進めた時期の隅谷学長と宮川實学部長らのリーダーシップが強く発揮された。

3. については、東京女子大学では東京大学出身教員の比率が高いことが指摘されている。当時の比率はわからないが、2001年現在⁹⁾で東京大学出身教員の比率は、東京大学大学院出身者も含めて46.9%である。この状況については功罪様々な意見があるが、女性教員比率の高さ(2001年現在で37.4%)や留学経験者(=海外大学出身者)が多い(2001年現在で26.1%)こと等の要因により、閉鎖的な環境が緩和されているといえることができる。

以上により、東京女子大学のカリキュラム改革においても、J.B.L.ヘファリンの言う“漸進的な改革の積み上げ方式”のための3条件は確かに存在したといえることができる。

4.4 カリキュラム改革の目的と動機

寺崎はカリキュラム改革の目的は2つに分かれると指摘している¹⁰⁾。1つはもちろん、学問そのものの革新に対する大学教育の適応ないしそれへの参加である。もう1つは、大学がカリキュラム改革を通して学問変革に参加することとしている。この実例は非常に少ないが位置づけとしては重要なものである。

寺崎の指摘する2つに加え、最近ではもう一つ、4.2冒頭で先述したように自己目的化したカリキュラム改革というケースも見られる。文部科学省や学生父母からの外圧を受けて、カリキュラム改革の目標やカリキュラムが産み出す人間像(卒業生像)を十分に検討・設定せずに、形だけ他大学と同じようなものを造っている大学・学部がいくつもある。このケースでは労力ばかりが多くして実りの少ない改革となり、学生はもちろん、教員、職員いずれも不満を抱く結果となる。

そうは言っても大学・学部に対する外圧がすべて悪い結果をもたらしているわけではない。文部科学省や学生父母から外圧を受けたことを好機として、カリキュラム改革に全学を挙げて取り組んでいる大学の例も挙げられる。立教大学では、外圧ばかりが改革のきっかけではないが、1990年代にカリキュラム改革の目標や

カリキュラムが産み出す人間像(卒業生像)をしっかりと大学全体で意思統一し、教員組織及び事務組織改編をも含んだ改革を行なった¹¹⁾。

以上を踏まえて、東京女子大学の1960～80年代カリキュラム改革の動機の検討に入りたい。

第1章では、玉蟲と遠藤のリーダーシップと学内外における一般教育研究について触れた。「総合科目」導入という一般教育カリキュラムの改革のきっかけは、理学部創設構想とその挫折にあった。もしも理学部が順調に成立して、当初の予定通り玉蟲が理学部長になっていたら、文学部の一般教育カリキュラム改革は非常に遅れたであろう。また理学部の一般教育カリキュラムは、当時の理工系カリキュラム改革の流れに沿って、玉蟲と遠藤の主導の下に基礎教育科目の導入など基礎科学中心のカリキュラムになっていたのではないか。理学部創設構想に基づいて招請された玉蟲が、理学部構想断念に伴い一般教育科目の運営責任を負うという状況に置かれたことが、当時のアメリカにおける一般教育運動や国内における一般教育研究の成果の中から、「総合科目」という制度を日本の大学で2番目¹²⁾に導入する動機となったということができるだろう。

第2章では、大学紛争期の大学内外からの大学教育批判、特に学生から発せられた一般教育批判について、教員の意識と合わせて指摘した。「特プロ」導入のきっかけは、戦前から続いていた学生指導のための組会という制度が、大学紛争の波の中で立ちゆかなくなかったことにある。組会を担当する教員側の意識と大衆化した学生の意識とのズレが表面化し、教員側から組会制度改革の意見が出された時、遠藤のイニシアティブによって、組会を当時一般教育研究で唱導されていた“教養ゼミ”に転化・発展させるという改革が行われた。

第3章では、同じ大学内の短期大学部の改組との関連で、文理学部教員が自学部の改革を迫られたことがカリキュラム改革の発端であったことを述べた。短期大学部の4年制改組が既定事実となり、学長から文理学部の学科再編・解体による短期大学部教員の吸収という将来構想が打ち出された時、文理学部教授会は、学長案を否定し、学長案に対抗するために何らかの改革を行なう必要があった。ここで文理学部改革の筆頭にあげられたのが学科別入試の導入であり、そしてカリキュラム改革であった。しかし、従来36単位であった一般教育科目必修単位数を24単位に削減する際に、「共通専門科目」という独特の共通カリキュラムを創り上げた教員集団の熱意は、学長案や短期大学部教授会への対抗意識だけによるものではないだろう。カリキュラム改革検討の際に学部内委員会等で話し合われたことは、“女子に高等教育を”という建学の理念をどのように実現するかであり、学部の特徴をどのように確立していくかであった。従来の教育を振り返り、今後どういう種類の教育を目指すのか、学部の特徴をどのように確立していくのか、をあらためて考え直さなくてはならないという機運が生まれていた¹³⁾と、遠藤は

報告している。

4.5 カリキュラム改革の成功要因

東京女子大学にも、前出 J.B.L.ヘファリン⁷⁾の分類に言う“ラディカルな自己変革”の成功例はある。短期大学部の4年制への改組(=現在文化学部の創設)は、間違いなく画期的な“ラディカルな自己変革”であった。1987年という早い時期に日本有数の高い評価を受けていた短期大学部を廃止・改組する決断が行なわれたのは、短期大学部教授会の強い意志と、それを実現させた隅谷学長のリーダーシップによるものと言ってよいだろう。

これに対し、本論文で取り上げている東京女子大学の3回のカリキュラム改革は、いずれも“ラディカルな自己変革”ではなく、“漸進的な改革の積み上げ方式”による改革が成功を収めたということになる。理学部創設構想=総合大学化という“ラディカルな自己変革”が挫折し「総合科目」ができたこと、大学紛争を乗り越えて「特プロ」が始まったこと、学部学科大再編という“ラディカルな自己変革”をめざす学長提案が葬られ学科別入試・カリキュラム改革を行なったことは、いずれも“漸進的な改革の積み上げ方式”が成功したということができる。

本章で見てきたように、カリキュラム改革には何らかの動機・きっかけが必要である。さらにカリキュラム改革を裏付ける社会的・学内的条件も重要な要素として必要条件といえる。これに加えてカリキュラム改革の成功に必要なものは、何であろうか。

私の結論を2つにまとめるとすれば、1つは教育目標つまり教育が産み出す人間像(卒業生像)の認識を大学全体で統一することであり、もう1つはカリキュラム論・カリキュラム研究の重要性を認識し進めていくことである。

寺崎は、1980年代の立教大学における組織再編とカリキュラム改革を主導した際に、立教大学の教育目標を、旧来の“教養ある専門家”の育成ではなく“専門性に立つ新しい教養人”の育成に求め、これをスローガンとして学内ニュースや入試広報に用いた。もちろん各大学の教育目標や卒業生像は、それぞれの大学の性格やミッション、建学の理念などにより大学ごとに描かれるものであって良い。これを考える上で、教養教育を指向する立教大学が“教養ある専門家”から“専門性に立つ新しい教養人”へ教育目標のパラダイム転換を行なったことは、多くの大学にとって参考になるものであろう。

寺崎はまた、大学の教員集団を「理を尽くして説得すれば必ず理解する。そしてそれが必要であると納得すれば、必ずその通りに動く」と断言している。大学の教員個人をとって見ると必ずしもこの通りではない。しかし教員集団として見た時には《大学職員である筆者から見て、他の職能集団と比較して》この断定は妥当性があると考えられる。

東京女子大学で1961年から始めた「総合科目」にしても、1969年度から1982年度まで続いた「特プロ」にしても、授業担当者の負担、毎回の授業に必要とされる工夫は、他の講義科目や自分の専門分野の演習とは全く質の違ったものを必要とされた。これら教員たちの努力を支えていたものは、東京女子大学建学の理念であり、玉蟲や遠藤が研究し伝えてきた一般教育研究の理論ではなかつたろうか。

このような理論性の高い実践経験を背景として、2000年代にどのようなカリキュラム改革が実現するか。教学支援の立場からカリキュラム改革の場に参加する機会を得つつ、冷静な考察をも持続していくこととしたい。

註

- 1) 清水畏三講演記録「大学における一般教育について」(国庫助成私立大学教授会関東連絡協議会,1980)
- 2) 『講座・日本の大学改革』第2巻(青木書店,1982)
- 3) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(「大学資料」No.156,2002)
- 4) 関正夫『大学教育に関する研究 - 回顧と展望』(広島大学『大学論集』22集,1992)より
- 5) 海後・寺崎『大学教育』(東京大学出版会,1969)P.447
- 6) 産業界の大学に対する期待の低下については、天野郁夫『大学 - 挑戦の時代』(東京大学出版会,1999)P.8に記述がある。
- 7) J.B.Lon Hefferlin, 喜多村和之他訳『大学教育改革のダイナミズム - カリキュラムをいかに変革するか』(玉川大学出版部,1987)
- 8) 寺崎「占領初期における私学問題」,『早稲田大学史記要』第32巻(2000)
- 9) 2001年現在の数値は『東京女子大学自己点検・評価報告書』(2002年)による
- 10) 『講座・日本の大学改革』第2巻(青木書店,1982)P.264
- 11) 『立教大学 全カリ のすべて』(東信堂,2001)
- 12) お茶の水女子大学が1956年より、神戸大学が1963年より「総合コース」を開設
- 13) 遠藤「一般教育と専門教育との有機的融合への一つの試み」(『一般教育学会誌』第13巻2号,19191.11)

終論

1. カリキュラムの実質化に向けた課題

本論文では、東京女子大学におけるカリキュラム改革の経緯を追うことにより、カリキュラム改革成功の可能性を追求した。もとよりカリキュラム改革は新しいカリキュラムを導入すること自体が目的ではない。新しいカリキュラムを運営し、継続的に新たなカリキュラム改革を目指していくことこそが重要であると考えられる。

これまで東京女子大学は立地の良さも手伝い、優秀で教育熱心な教員に恵まれてきた。非常勤講師も含めて多くの教員が、授業のために多くの時間をかけて準備をし、学生の教育と研究指導に走り回ってきた。毎年の授業設定、カリキュラムの改編も教員が教授会の下に委員会をつくり、それぞれの専門分野で得た知識と、長年にわたり授業を行ってきた経験をもとにカリキュラム運営を行ってきた。

とはいえカリキュラム改革の理念を継承するには独自の努力が必要であるはずである。授業担当者がカリキュラムの理念に沿って授業運営を行なうことが求められることはもちろんであるが、学生に対してカリキュラムの意義、科目の構成、要求される水準を継続的に示し、授業時間内の教育・学習だけでなく教室外での学習に結びつけるように仕向けるといった努力を、大学全体で行なうことが求められる。各科目・各授業の目標、科目相互のつながり、他のカリキュラムとの連携、学生に対する要求水準、教室内と教室外の学習の連携、大学入学前に習得した学習の内容との関連など、教員個人、授業担当者個人の努力だけでは済まない課題も数多い。

東京女子大学では1996年度にカリキュラムを大幅に改定した際に、学生向けに十分な説明を行なったのは当然であるが、さらに新カリキュラムの授業担当者向けに新カリキュラムの趣旨を説明したプリント(資料5-1)を作成した。以後数年間、出講を依頼する際の依頼状に同趣旨のプリントを同封するようにしている。カリキュラムを実質化するためには、こうした細かな配慮を続けることが必要であると同時に、継続的に新たなカリキュラム改革を行ないつつ、学生に対する要求水準や教室内と教室外の学習の連携といった問題について、組織的に検討することが必要である。

これを実現するために大学のそれぞれの構成員は何を求められるのであろうか。僭越ながら大学教員にとっての課題は、担当する授業の内容をさらに充実させることが第一である。このためには担当授業における内容の充実は当然であるが、さらに授業の内容を授業外の学習に結びつけるための工夫や、他の授業科目との関連を踏まえた授業運営が求められていると考える。大学教員本来の役割である学生に対する“知識の伝達”は今後も重要な任務であるが、“知識の伝達”の前提

となる学生の“学習能力の向上”を図るための努力が現在の大学教員には急務となっているのではないだろうか。たとえどんなに立派なカリキュラムをつくってみても、個々の授業担当者がカリキュラムの理念を把握せずに旧来どおりの授業を続けていたのでは成果は上がらない。授業や学生指導に求められる側面の一つとして、学生が自ら学び、自らの力で研究することができるように養成することが、強調されなければならない。大学教員にはこれらの課題を総合的に遂行することが求められていると言ってよいだろう。

カリキュラム研究における大学教員の役割を否定するものではないが、授業準備や学生指導に時間を割くことこそが今、教員に求められている緊急課題である。そうだとしたら、教務担当職員、教学支援職員を始めとする大学職員こそが、カリキュラム研究については主導的な役割を果たし、改革に向けた専門的な提言を行なうことができる存在ではないかと考える。海外の教育や国内他大学のカリキュラムの動向を研究し、カリキュラムの専門家としてカリキュラム改革を進める役割を、大学職員こそが果たすことができるし、果たさなければならないのではないか。今後のカリキュラム改革、カリキュラム研究は、教員の専門知識や豊富な経験を生かしつつも、教員と職員の共同作業の色彩が強くなるはずであるし、大学職員にはそのための自覚と能力向上とが期待されている。

また図書館職員等の教学支援職員にも自大学の学科構成とカリキュラムをしっかりと把握して、授業内、授業外の学習を支援することが求められる。このためには個々の職員が専門職員としての能力を向上させることはもちろん、授業との連携や教材開発に対する組織的支援が行なえる体制づくりが必要であろう。教学支援体制の充実のために人事面、財政面の資源を重点的に振り向けることが、現在の大学経営の最重要課題となっていると考える。

以上、教員と職員が求められている課題を述べてきたが、カリキュラムを実質化するためには、カリキュラムを受け取る側である学生の努力も欠かせない。いかに学生の気質が変化しよう、学生の努力を軽視しお客様扱いしてしまえば、どんなに良いカリキュラムを組もうが、どんなに教員・職員が全力を傾けようが、空回りしてしまうだろう。大学として学習面、研究面で学生にしっかりと要求水準を示し、この水準をクリアするための学生による努力を大学全体で支援することが必要である。さらに学生には、大学の欠けている部分に対する不満を不満のままに終わらせることなく、大学、教員に対して要求をする努力も求められる。学生がエリートだった時代や大学紛争期の学生とは違い、組織的に要求を取りまとめ交渉することは難しいのだろうが、授業評価アンケートや投書箱、さまざまな行事を通じて大学、教員に対して自分の要求を伝えることは可能である。

大学を教育機関として再生していくためには、これまで以上にカリキュラム研究を進め、カリキュラム改革を積極的に展開していく努力が必要であるが、これ

以上に教員と職員、そして学生がカリキュラムを実質化するための努力を続けることこそが重要だと考える。

2. おわりに

筆者は大学在職 16 年の現役職員であり、現在は大学図書館に勤務している。在職 16 年のうち 3 年間はコンピュータ教室運営に、8 年 7 ヶ月間を教務課で、その後 3 年間は史学科研究室事務に配属され、いずれも学生と教員、とりわけ授業の現場と接点の多い業務に関わり続けてきた。この間、職務を通じて感じてきたことは、東京女子大学には多くの優秀で熱心な教員と学生がいるにも関わらず、それぞれの能力や熱意が個々の努力の範囲に留まり、組織・集団としての卓越性につながっていないという問題である。

本論文で考察した「総合科目」や「共通専門科目」を例にとると、せっかく素晴らしいカリキュラムを創っておきながら、カリキュラム創設時の理念が授業担当者にも学生にも伝えられず、個々の授業がバラバラに配列され、学生もバラバラに履修している。それぞれの授業内容は高度で工夫のあるものが多く見られ、しかもその授業を学生が熱心に受講するにも関わらず、科目間の相互関係や、学生の学習履歴の把握、学習能力の向上といった授業外の部分に、組織的にはほとんど配慮が行なわれていない。このため学生の学部 4 年間全体を通してみると、ある学生は系統性も目的意識もない散漫な学習しかできていなかったり、ある学生は極端に狭い専門分野だけを履修していたりという状況が見られるのである。さらに学生の 4 年間を通じた履修状況を把握しようという組織的な努力も行なわれないうちに、今後実施されるであろうカリキュラム改革の際にも、やはり改革担当教員個人の識見と経験のみに頼らざるを得ないことになる。

東京女子大学が、さらに学生に対する教育の分野を重視し、教養教育重点大学として社会に存在意義を示そうとする際には、教員・職員個々が授業準備や学生指導にかかる時間をさらに延ばすことも必要であろう。しかしこれ以上に重要なことは、個々の能力や熱意を組織的に連携させ、教職員・学生それぞれの努力を学習・研究をはじめとする学生の能力向上・能力開発に結びつけるためのシステム・体制づくりではないかと考えている。中でも一貫したカリキュラムを構成した上での、担当科目の位置づけと他科目との相互関係を担当教員がしっかり把握して学生に明示することや、学生の学習履歴を把握して次の学習を促す履修指導を行なうこと、授業外の学習を促し支援する態勢を整えること、といった学生の学習能力を向上させるための配慮は急務であろう。いずれも教員と職員が分担して、また共同で当るべき課題である。

本論文ではカリキュラム改革の事例と課題を取り扱ったが、カリキュラムに関する検討課題はこればかりではない。桜美林大学大学アドミニストレーション専

攻では、教養教育をどのように捉えるか、教養教育と専門教育や職業・資格教育との関係、各授業科目の組み立てと科目間のつながり、学部教育と大学院教育との関係、教員組織と職員のあり方など、様々な問題について考えることができた。

くり返しになるが、現在の大学が置かれている状況の中で、こうしたカリキュラム研究は緊急の課題であると考え。多くの大学教員、研究者がカリキュラム研究に取り組むことが期待されるが、さらに大学職員に対して、その知識と立場を活かした実証的・実践的な研究を進展させることを期待したい。

今ひとつの希望としては、『東京女子大学 100 年史』の編纂についてである。従来型の大学の年史編纂では、いわゆる制度史を中心にしたり創業者や歴代学長の業績を記載したりするものが多かったが、近年ではより幅広く客観的に歴史を記述しようとする年史が増えてきた。本論文の内容が、大学史の重要な項目の一つである教育・カリキュラムの歴史、特に教養教育のカリキュラム改革の歴史として東京女子大学の年史の一部に取り入れられるよう願うものである。

以上

追記

遠藤眞二東京女子大学名誉教授には、小雨の降る寒い日にも関わらずインタビューのために東京女子大学キャンパスまで出向いていただき、1980年代に『一般教育学会誌』に掲載された報告・論文と合わせ、本論文1～3章のほとんどの内容にわたってご教示いただいた。先生ご在職中にはほとんど接点がなかった一事務職員に、2時間をかけて熱心にお話しいただいたご厚意に感謝してもきれない思いである。

また教授会資料をはじめとする東京女子大学の内部資料を、本論文作成のために探し出しご提供いただいた池田洋子大学事務部長、猪野絢子大学資料室課長、そして様々な示唆をいただいた教務課の方々に感謝申し上げます。

なお、東京女子大学文理学部史学科助手の林文子氏には、本論文作成当初から構成・字句修正など全てにわたってご指導、ご協力いただいたことを感謝とともに特記する。

《参考文献》

= 大学改革全般 =

- A. Boyer, 喜多村和之 他訳 『アメリカの大学・カレッジ』(リクルート出版,1988)
- J.B. Ben-David, 天城勲訳 『学問の府 - 原典としての英仏独米の大学』(サイマル出版会,1982)
- 天城勲編 『新しい大学観の創造 - 大学から高等教育へ1』(サイマル出版会,1978)
- 天野郁夫 『大学 - 挑戦の時代』(東京大学出版会,1999)
- 大崎仁 『大学改革 1945~1999』(有斐閣新書,1999)
- 大沢勝他 『講座・日本の大学改革』第2巻(青木書店,1982)
- 『お茶の水女子大学百年史』(1984)
- 江原武一 『大学のアメリカ・モデル』(玉川大学出版部,1994)
- 海後宗臣・寺崎昌男 『大学教育』(東京大学出版会,1969)
- 黒羽亮一 『戦後大学政策の展開』(玉川大学出版部,1993)
- 関正夫 『日本の大学教育改革』(玉川大学出版部,1988)
- 田中征男 『戦後改革と大学基準協会の形成』(大学基準協会,1995)
- 寺崎昌男 「占領初期における私学問題」, 『早稲田大学史記要』第32巻(2000)
- 寺崎昌男 『大学教育の創造 - 歴史・システム・カリキュラム』(東信堂,1999)
- 寺崎昌男 『大学教育の可能性 - 教養教育・評価・実践』(東信堂,2002)
- 『東京大学百年史』(東京大学出版会,1986)

= カリキュラム関係 =

- J.B. Conant, General Education in a Free Society, Harvard Univ. Press, 1952
- J.B. Lon Hefferlin, 喜多村 他訳 『大学教育改革のダイナミズム - カリキュラムをいかに変革するか』(玉川大学出版部,1987)
- S. Rothblatt, 吉田文・杉谷祐美子訳 『教養教育の系譜 - アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』(玉川大学出版部,1999)
- 井門富士夫 『大学のカリキュラム』(玉川大学出版部,1995)
- 喜多村和之 『高等教育の比較的考察』(玉川大学出版部,1986)
- 喜多村和之 『現代の大学・高等教育 - 教育の制度と機能』(玉川大学出版部,1999)
- 絹川正吉 『ICU リベラル・アーツ のすべて』(東信堂,2002)

- 国立大学協会「大学における一般教育について」(1963年3月)
- 清水畏三・井門編『大学カリキュラムの再編成』(玉川大学出版部,1997)
- 『清水畏三講演記録「大学における一般教育について」』(国庫助成私立大学教授会関東連絡協議会,1980)
- 須永哲雄・堀地武「国立大学一般教育担当部局協議会『「総合科目」関連調査』について」『一般教育学会誌』第4巻第1号(1982.5)
- 関正夫「大学教育に関する研究 - 回顧と展望」(広島大学『大学論集』22集,1992)
- 大学基準協会創立10周年記念論文集『新制大学の諸問題』(1957)
- 吉田文「アメリカにおける一般教育の構造 - 幅広さと一貫性のパラドックス」『大学論集』第30集、広島大学大学教育研究センター(2000)
- 吉田文「教養教育のカリキュラムとは何か」『高等教育研究叢書48』広島大学大学教育研究センター(1998)
- 吉田治「千葉大学教養部における総合科目設置の経緯とその問題点」『一般教育学会誌』第10巻第1号(1988.5)
- 『立教大学 全カリ のすべて』(東信堂,2001)
- = 東京女子大学関連 =
- 遠藤眞二「一般教育ゼミの位置づけ - 東京女子大学での実施例から見て」『一般教育学会誌』創刊号(1980.5)
- 遠藤眞二「一般教育としての総合科目」『一般教育学会誌』第3巻1号(1981.5)、同第3巻2号(1981.11)
- 遠藤眞二「自然系列一般教育のあり方について」『一般教育学会誌』第6巻2号(1984.12)
- 遠藤眞二「一般教育と専門教育の有機的融合への一つの試み(第13回大会関係論文シンポジウム、一般教育改革の具体案と実践例 カリキュラム改革を中心に)」『一般教育学会誌』第13巻2号(1991.11)
- 『東京女子大学五十年史』(1968)
- 『東京女子大学の80年』(1998)
- 『東京女子大学数学専攻学科50年の歴史』(1977)
- 『東京女子大学一般教育総合コース「女性」4年間の歩み』(1966年2月)
- 『東京女子大学 自己点検・評価報告書』2002年

《資料》

- 1 - 1 . 教授会記録 (1961年5月18日、6月1日、12月7日) 【非公開】
- 1 - 2 . 1962年度文理学部『授業内容』抜粋
- 2 - 1 . 「1年次ゼミナール実施要領」(案)(1968年12月4日)
- 2 - 2 . 教授会記録 (1969年1月22日) 【非公開】
- 2 - 3 . 「一般教育特別プログラム実施要領」(案)(1969年1月29日)
- 3 - 1 . 「東京女子大学将来計画素案」(1984年2月29日)
- 3 - 2 . 「東京女子大学将来計画修正案」(1984年4月26日)
- 3 - 3 . 「将来計画の基本的考え方」(1984年7月18日)
- 3 - 4 . 「“将来計画”にかんする中間答申」(1984年12月3日)抜粋
- 3 - 5 . 「『学部共通科目制』の創設について(答申)」(1986年3月28日)
- 3 - 6 . 「学部共通専門科目に関する答申」(1986年11月17日)
- 3 - 7 . 新しい教育課程の枠組みについて二つの提案 (1987年2月20日)
- 5 - 1 . 「『主題科目』ご担当の先生へ(お願い)」