

## 教養教育の改革に関する所見

井原健雄\*

Leave the beaten track occasionally and dive into the woods. You will be certain to find something that you have never seen before.

「時には踏みならされた道を離れ、森の中に入ってみなさい。そこでは、きっとあなたがこれまで見たことがない何か新しいものを見いだすに違いありません。

-Alexander Graham Bell-

このほど、本学部所属の山田勇教授より、新たに発行される予定の『教養教育研究』に対して、原稿の執筆依頼を受けた。協議事項の極めて多い教授会の直後であったことも手伝って、何の抵抗感もなく即座にお引き受け致したものの、後で冷静になって考えれば考える程、「しまったなあ」という後悔の念に度々襲われた。その主たる理由として、まず、第1に、一体何を書くべきであるのか、その対象を容易に定め難かったことに加えて、第2に、年度末の超多忙なスケジュールのなかで、その準備のために必ずしも十分な時間を割くことが出来なかったことが指摘される。

とはいえ、一旦お引き受け致した以上、少なくともその責めを果たさなければならぬまいと逡巡する気持ちを抑えつつ、ここに所見の一端を披露させて頂くことにした。その動機は、筆者自身が、4年前から教養教育の改革に直接かかわらざるを得なかったという事実に加えて、1995年3月をもって終わることになった『香川大学一般教育研究』の特集号「一般教育から教養教育へ：その展望と課題」<sup>(1)</sup>を、その後、幾度となく読み返し、その執筆者一同が異口同音に寄せる一般教育への熱い想いととも、新たな教養教育への期待の重さが身に沁みて強く感じられ、これからの行く末に対して可及的努力を傾注する必要があると考えていたからでもある。

かかる執筆動機と問題意識を背景として、本稿では、筆者の教養教育とのかかわりに関する私的所見を、つぎの4項目に分けて、それぞれ言及させて頂くことにする。必ずしも十分な吟味と推敲を重ねているわけではないが、些かなりとも読者の参考に加えて頂ければ幸甚である。

1. 改革の経緯（初心忘るべからず）／2. 具体化施策（結果よりも過程を）／3. 体験的告白（まず隗より始めよ）／4. 今後の提言（体験に基づく提言）

\*教授 経済学部長（地域科学）

(1) 参考文献1), 参照。

## 1. 改革の経緯（初心忘るべからず）

まず最初に、本学における教養教育の改革の経緯について言及することにしよう。大学審議会の審議を経て、平成3年7月に大学設置基準等が改正され、教育課程及び教育組織に関する基準が大綱化された。本学においても、それに応じて一般教育を中心に大学全般における教育課程の見直しが求められることになった。

平成3年8月8日に全学的な教育課程の見直しのために、秦隆昌教授を委員長とする教育課程等検討専門委員会が設置され、その後、1年6か月にわたって計21回に及ぶ会議が重ねられた。その結果に基づき、同委員会として、平成5年1月22日に、その経過報告と提案が行われた。ここに、その概要を再述すれば、それまで一般教育として実施されてきた科目の内容を検討し、また、今後の改革の推進のために全学的な責任体制を確保するための方途を考え、さらに、教官再配置を含む組織問題をも検討すべきである旨の提案が行われたのである。

これを受けて、本学の評議会では、教育課程及びその実施体制についてさらに検討を重ねるために、教養問題検討小委員会を設置することが決定された。また、その委員長として、当時の学生部長であった筆者が任じられた。そこで、この新たに設置された同委員会では、計5回にわたる集中審議を経て、平成5年3月19日に、同委員会としての最終報告を取りまとめ、本学における改革の基本的方向を示すことができた。その内容は、つぎの3つの「確認事項」に集約される。

- 1) 「新教育課程は、各学部とも4年一貫教育を実施するものであること」
- 2) 「いわゆる教養教育の実施体制は、全学教官の協力のもとに実施すること」
- 3) 「新教育課程の実施体制は、現行組織の延長線上のものではなく、新教育課程を実施するのにふさわしい新たな組織に改変を伴う方向で検討を進めること」

さらに、本学におけるこれらの改革案を具体化するために、教養問題検討小委員会が学長を委員長として再編されるとともに、同委員会のもとに、前回同様、学生部長を委員長とするカリキュラム専門委員会が新たに設置された。このうち、教養問題検討小委員会では、各学部長を中心として、もっぱら一般教育教官の再配置を含む組織問題についての検討がなされ、また、カリキュラム専門委員会では、教養教育の具体的な内容についての検討が試みられた。とくにその後者の委員会により、長時間に及ぶ審議の結果を踏まえて、最終的に取りまとめられたものが『教育課程の改革』と題する報告であった。その内容は、本学の関係教官はもとより、文部省との話し合いも経て、本学における教育課程のあり方についての骨子を示したものとなっている。

## 2. 具体化施策（結果よりも過程を）

以上のような、検討の過程を経て、その後、平成7年度からの教育課程の実施に向けて、教養教育委員会及び教養教育実施委員会等において、教養教育についての授業科目の整備やシラバスの作成など、可能な限り個別具体的な対応が継続して試みられるようになった。

私見によれば、たとえ「総論」としては賛成されても、より個別具体的な「各論」になれば、急に複雑多様な利害の対立が先鋭化する傾向があるように思われる。しかも本学における教養教育の改革にあっては、諸般の事情から、カリキュラムの改革と実施体制の改革を同時平行的に試みることなく、前者を後者に先行させる（いわゆる「二段階方式」とよばれる）方式を採択することが評議会決定された事実も指摘しなければならない。その結果、現行学生を対象とする個

別具体の移行措置が非常に複雑にならざるを得なかったことに加えて、主題科目を含むカリキュラム自体の大幅な変更が少なくともその改革の初年度から直ちに実行し難い状況にあった。

このような非常に厳しい状況のなかで、その改革案の実現化のために、つねに継続した努力を傾注された教養教育実施委員会委員並びに各部会委員等の関係者に対して、心から敬意を表明する次第である。すでに平成7年度の部分的なその実施を踏まえ、さらに平成8年度の大幅に改訂されたカリキュラムが、その関係者の努力によって取りまとめられ、いままさにその適用を待っている現況をみるにつけ、感慨ひとしおのものを覚えるとともに、今後の行く末についての未知なる不安も交錯する些か複雑な心境である。

そのなかでも、とくに筆者の脳裏に強く甦るものとして、本学における教養教育の理念と目標について、非常に厳しくも真剣に討議したその過程におけるブレイン・ストーミングのことである。換言すれば、つぎのような合意に基づく「結果」が得られたことは、もとより大きな成果ではあったが、さらにそのような「結果」をもたらしたその「過程」についても、筆者にとっては貴重な体験となった。

そこで、すでに合意が形成された本学における教養教育の理念と目標を再述すれば、つぎのとおりである。<sup>(2)</sup>

『現代社会においては、国際化・情報化を伴った急激な技術革新と学術研究の高度化が進行している。

これらに対応するものとして、専門教育による高度な知識や技術の修得が大学教育に期待されているが、他方で、それらを支える広い視野と人間としての総合的な判断力を養うこともますます必要になっている。また、入学する学生が多様化している現実のなかで、専門知識を学ぶための基盤を養い、変化する社会に生きる人間として学習すべき教育内容を伝達していくことが望まれる。これらの課題に応えるためには、教養教育が尊重されなければならない。

そこで本学では、4年一貫教育のカリキュラム体系のなかに「教養教育」という枠組みを設け、全学の教官がそれぞれの専門分野を基盤に、教養教育等を担当することにした。

この教養教育の理念を実現するために、以下に掲げる教育目標を設定する。

- (1) 幅広く深い教養及び総合的な判断力と豊かな人間性を養う。
- (2) 多様化する学生の個性・関心に対応しつつも、大学に学ぶ学生として身に付けるべき教育内容を教授する。特に、国際化、情報化、生涯学習化といった時代の要請に対応した教育内容と学習方法を重視し、学生の「自己教育力」の育成を図る。
- (3) 高校教育と大学教育との接続性に配慮するとともに、専門教育を受けるための基盤を養成する。
- (4) 全学の協力で開設されるカリキュラムを通じて、本学学生としてのアイデンティティを確立する。』

このような合意の意義については、今後ともつねに配慮し、その具体化のために継続した努力を傾注しなければならないことはいうまでもない。それに加えて、とりわけ筆者にとって忘れ難

(2) 参考文献2)のp.5による。

い事項として想起されるのは、その討議の過程で顕在化した主題設定に関する二つの対立した見解であった。その一つは、これまでの伝統的な一般教育科目の三系列のフレームワークをおおむね前提として新たな主題科目を設定しようとする考え方であり、他の一つは、これまでのフレームワークに捉われることなく、今日的時代の要請する多様で複雑な諸問題を解明し解決するために新たな主題を設定しようとする考え方であった。このうち、前者の考え方を代表するものとして、神戸大学における教養教育の改革が指摘され、われわれは、便宜上、この方式を「神戸大学方式」とよび、その詳細な検討を行った。他方、後者の考え方を代表するものとして、名古屋大学における教養教育の改革が指摘され、われわれは、便宜上、この方式を「名古屋大学方式」とよび、これについても、その詳細な検討を行った。

またその過程で、ヴェン・ダイアグラム等を描いては消し、また描いては消しつつ、当該両方式の比較に加えて、本学独自の主題科目の導入理由とそれによって期待される教育効果等についての話し合いが、いまにして思えば実に粘り強く行われたわけである。そして、最終的に本学としての主題科目の設定にあっては、既存のフレームワークには必ずしも捉われない新たな発想による新たな主題の設定という後者の方式を原則的に踏襲することになり、その具体的内容の検討が試みられるようになったのである。

ここに、その最終討議の結果を再述すると、つぎのようになる。<sup>(3)</sup>

#### 《主題科目の導入理由》

『主題科目は、従来の個別的な授業科目や学問分野の枠にとらわれず、教養教育の目標に応じた複数の主題を設定し、それぞれの主題の下に授業科目を多様な視点から柔軟かつ効果的に組み合わせ、学生にまとまりのある学習を提供することによって、総合的な理解力と自主的な判断力を養うことにその目的がある。

主題科目の導入によって、従来の一般教育の三系列均等分散型履修のもつ欠点が克服されるほか、専門を異にする学生に、人文・社会・自然の諸科学における現代的課題や相互関連、学際的領域の教育研究などについての学習の方途を開くとともに、学生の興味・関心等に応じた主題の下に諸科学の成果、考え方や全体像を修得させることが可能となる。

主題科目の導入は、学生の学習意欲の向上を図り、学習内容を着実に消化させるための効果的な方策の一つであるといえる。』

#### 《期待される教育効果》

『学生は、主題科目の主題や内容を通して、授業のねらいや相互関連、位置付けなどをあらかじめ理解することが可能となることから、学習意欲を高めることが期待される。

授業内容が主題への総合的な接近を目指すことにより、授業科目の精選・総合によって内容的には高度で理解が容易なものとなる。また、柔軟な教育内容の設計が可能となることから、低学年から、高学年次生を対象とした設定が期待できる。

学生の授業選択が、いわゆる雑多な寄せ集めから目的意識的なものへ転換されることが期待できる。

(3) 参考文献2) のpp.9-10による。

主題ごとに複数の教官が担当することから、授業の計画、実施、評価の一連のプロセスにおいて教官の共同・連携が深まることが期待できる。』

### 3. 体験的告白（まず隗より始めよ）

以上のような非常に厳しいなかにも熱のこもった長時間に及ぶ討議を経て、ようやく『香川教養教育シラバス』が、平成7年度を対象として策定されたわけである。そのなかで、とりわけ従来にはない新しい試みとしての主題科目について、つぎのように言及されている。<sup>(4)</sup>

#### 《主題科目》

『主題科目は、従来の一般教育の……欠点を克服すべく構想された新しい企画である。すなわち、ここでは複数の授業科目が主題性を明確にした探究課題を軸として編成され、さまざまな学問領域における知識の、一定の主題のもとでの新たな「総合」が企てられる。主題の設定に当たっては、将来の専門の如何を問わず、およそ人間として関心をもつべき人類・社会・文化・自然等に関する重要課題が取り上げられる』、と。

そして、このような主題科目の設定理由を受けて、その適用初年度に当たる平成7年度については、大きくつぎの三つのタイプが規定され、しかも各主題ごとに、4主題あわせて12主題が開設されることになった。ちなみに、大別された三つのタイプの特徴についてのみ言及すると、つぎのとおりである。<sup>(5)</sup>

#### 『Aタイプ

人類・社会・文化・自然等にわたる幅広い視野に立脚し、かつ、今日の歴史的・社会的重大問題をも考慮に入れつつ、人間教育に求められる人間としての課題意識、及びそれに基づく「総合性」と「知的枠組み」の形成を目指すもの。

#### Bタイプ

学術の発展や技術革新に対応した「学際的学問」の領域から、教養教育にふさわしい課題を選び、知識の相互関連性の把握や「自主的判断能力」を高めることを目標とするもの。

#### Cタイプ

人文・社会・自然に関する各学問系列の特性に見合った主題を設定し、各分野の全般的な意義と正しい位置を認識させるとともに、何れかの分野に携わるものとしてのアイデンティティの確立に資することを目標とするもの。』

このうち、とくに筆者がかかわりをもつことになったBタイプの主題に関する平成7年度の概要について言及すると、つぎのとおりである。すなわち、このBタイプのもとで、「地域文化の伝統と未来」、「瀬戸内文化圏の形成と未来」、「人間の尊厳と道徳」、「情報と社会」と題する4主

(4) 参考文献3) のp.1による。

(5) 参考文献3) のpp.1-6による。したがって、Aタイプは「総合性」を、Bタイプは「学際性」を、それぞれキーワードとする新たな主題科目の設定に対応するものであり、また、Cタイプは、伝統的な各学問系列の「特殊性」をキーワードとするこれまでの一般教育科目の三系列の流れを組むその個性化を図ったものとなっている。

題がそれぞれ開設されることになった。

そのなかでも、とくに「瀬戸内文化圏の形成と未来」と題する主題設定の基本的な問題意識を明らかにすると、つぎのとおりである。すなわち、「瀬戸内」とは何かという点に焦点を絞り、とりわけ、瀬戸内の地域特性を経年的並びに人々の生活の多様なライフ・スタイルの視点から迫ることにより、「瀬戸内」自体に関する真の理解と認識を深めると同時に、当該地域社会がもっている特殊性と普遍性について考えることにその主たる目的がおかれたわけである。

これを受けて、当然、筆者に対してもその主題科目の講義を担当する旨の協力要請があった。そこで、これまでのカリキュラム専門委員会等で大学の『教育課程の改革』のためにも取り組んでこられた細川進教授の協力を仰ぐことにより、「瀬戸内の交通と産業」と題するその講義を開講する運びとなったわけである。その背景として、筆者は、当時、学部長を併任していたので管理運営のために大半の時間を費やさざるを得ないという極めて厳しい時間制約のもとにあった。しかし、またその一方で、大学の管理運営に携わる者として、教育と研究についても可能な限りかわりをもつべきであるという一種の使命感のようなものが、筆者の脳裏から離れなかったのである。このような状況のもとで、最終的には、細川進教授との連携により、その前半を筆者が担当し、その後半を細川進教授が担当するという分業体制をとることになった。

もとより、これが初めての主題科目であるという緊張感に加えて、未知なるものへの挑戦という期待をも抱き、まず筆者が試みたものがシラバスの作成であった。参考までに、その一部を再述すると、つぎのとおりである。<sup>(6)</sup>

### 『1. 授業の概要

地域住民の永年の悲願であった「夢の架け橋」といわれる瀬戸大橋が完成してすでに7年が経過しようとしている。全国的にみて他に例を見ないほど大きな交通変革が進行している四国地域において、現在すでに瀬戸大橋の開通による短期的効果は終息を迎え、中期的効果が次第に顕在化しつつある。このような状況に配慮して、本主題科目では、瀬戸内の交通問題に着目し、瀬戸大橋の開通に伴う交通環境の変化を可能な限りコンパクトにまとめて講義する。したがって、その教材としては、担当教官を中心にとりまとめた調査結果等を使用する。……

### 2. 授業の方法

原則として、口述筆記とする。また、必要に応じて、視聴覚機器を使用する。

### 3. 授業の方法

必要に応じて、レポート等を課すので、継続して受講すること。

### 4. 単位の認定方法

期末テストを中心に、レポートと通常の学習態度を総合的に勘案して評価する。

### 【授業計画】

第1回 『瀬戸内海論』（小西和著）への勧誘

第2回 『日本人への探究』（ドナルド・リチャー著）の視点

(6) 参考文献3) のp.30による。

- 第3回 本州四国連絡橋の概要と経緯
- 第4回 瀬戸大橋の概要と特徴
- 第5回 瀬戸大橋着工までの変遷過程
- 第6回 瀬戸大橋開通後のインパクト
- 第7回 瀬戸大橋の通行料金と償還問題
- 第8回 21世紀への架け橋のために
- ：

このような事前の準備をして、平成7年度の後期から、毎週木曜日の第I時限に、一般教育教棟の第621講義室において、予告しておいたシラバスの内容におおむね従って、筆者担当の主題科目の講義を行った。現在、その期末テストの監督業務も終了し、もっぱらその成績評価を行っているところであるが、このはじめての主題科目の講義を担当したことにより、筆者自身、悩み、考え、しかも学びとることが幾つかあった。

そこで、この筆者の体験に基づく《感想》を、以下の三点にまとめて指摘することにしよう。

#### 1) 「すべての受講生が1年生であり、しかも各学部からの学生であったこと」

極めて当然のことかもしれないが、今回、筆者が担当した主題科目の受講生は、すべて1年生であり、したがって、本学に入学後、半年間を本学で過ごした学生であった。そのなかでも、とくに強く印象に残った点といえば、それが、各学部からの学生であったという事実である。これを詳述すれば、受講総数は199名に及び、その各学部別内訳は、教育学部：43名(21.6%)、法学部：33名(16.6%)、経済学部：104名(52.3%)、農学部：19名(9.5%)であった。

もとより本学の講義で、とりわけ社会科学系の受講者数が総じて多いという点については、これまでもよく指摘されてきた。事実、当該年度において、筆者が担当した経済学部の専門教育科目である「経済政策」の受講者数は477名であった。したがって、受講生の数が多いことには、さほど驚かなかった(という、慣れ自体が非常に問題であることは自認している)が、各学部からの、しかも1年生ばかりであるという点に、ある新鮮な感動を覚えた次第である。

しかし、その一方で、率直に言って、その当初、非常に当惑したことがあった。それは、そのすべての受講生に対して、担当教官としての認め印を、確認のためとはいえ、一人ずつ押さなければならないことであった。いまや「情報化時代」といわれ、その先導的な役割を担うべき大学のなかで、指導教官の裁量によるウィイヴァーを含む実質的な評価を伴わない形式的な受講確認のためだけに一人ずつ199回も押印しなければならない意義がどこにあるのか、少なくとも筆者にはまったく理解に苦しむ業務であった。

#### 2) 「出席率が総じて高かったことに加えて、講義に対する受講生からの反応も良かったこと」

もっぱら専門教育科目の講義等を担当してきた筆者のこれまでの体験から判断して、受講生の出席状況に関するある種の「規則性」ないし「経験法則」が指摘される。その一例を明らかにすれば、当初は、出席状況が非常によいものの、次第に減少化傾向が見られ、ある低位のレベルでほぼ固定化され、そして最後の期末テストの直前頃になると、また急に出席状況が回復して非常によくなるというファクト・ファイディングズが検出されるのである。

そこで、このような「規則性」ないし「経験法則」をもたらす要因分析を、今後とも継続して行い、その改善のための努力を傾注する必要があることはいうまでもない。しかし、この点に関する筆者の所見によれば、講義を担当する教官側の要因（例えば、講義自体の魅力度等）とその講義を受講する学生側の要因（例えば、最小の時間を投入して単位を修得しようとする行動様式等）に大別されるものと思われる。

このうち、後者については、筆者のみの対応努力だけでは如何ともし難いので、今回は心ならずも回避することにし、前者についてのみ、筆者のささやかな対応努力に伴う、その効果を評価することにした。すなわち、そのための具体的な対応策として、出席率の減少化傾向に歯止めを掛ける目的で、レポートの提出要請とクイズ形式によるクラス討論のための時間を費やしたことが指摘される。

その結果、筆者の担当した専門教育科目の受講状況と比べて、かなりの程度（筆者の推定によれば、30～40%程度）まで出席率の減少化傾向に対して下支えができたように思われる。もとより、このレポートの提出は決して強制的なものではないが、成績の評価基準としては「下方硬直的」（すなわち、内容のいいレポートであれば $+α$ として評価するが、レポートを提出しなかったからといって減点はしない意）に利用させて頂く旨、予めすべての受講生に知らせていたものである。また、提出されたレポートやクイズ形式による解答結果については、可及的速やかに評価を行い、その後、直ちに返却することにした。

もとよりこの作業は、受講生が多いことから、かなり難渋せざるを得なかったが、一方、思いがけない副産物も得ることができた。それは、折角レポートを作成して提出しているにもかかわらず、評価された自らのレポートを受け取りに来ない学生が20～30%程度いるという事実気付いたからである。その要因については、いまなお定かではないが、レポートだけ提出していれば、出席しなくても単位が自動的に出るとでも思っている学生がいるということであろうか。その対応に、現在、苦慮している次第である。

### 3) 「試験の受け方」とくに論述形式の答案の書き方については、必ずしも習熟していないこと」

当該主題科目に関する後半の講義を細川進教授にお願いし、そして最後に、平成8年2月15日の第I時限に期末テストを実施した。現在、なお管理運営のために時間の大半を費やさざるを得ない状況のために、その採点作業の進捗状況は決して芳しくない。もとより断片的な時間を利用して採点作業を試みようとするれば出来ないわけではないが、その場合には、統一的な評価基準の適用が必ずしも保証されない危険性があり、その結果として、受講学生間での不公平が顕在化しがちとなる。したがって、可能な限りまとまった時間を利用して一気に採点業務を行おうとすればする程、心ならずも繰り延べざるを得ないというディレンマに陥っているわけである。

ここでは、とりあえずその中間的ないし断片的な評価作業に関する筆者の所見を明らかにすることにしよう。まず、その前提として、筆者の課した試験問題は、選択可能なテーマを与えた論述問題（30点）に加えて、相対立する基本的な用語の説明を問う形式の4問（20点）とであった。これまでの感想として、特に論述形式の答案の書き方に慣れないようで、その論旨の展開の仕方についても、例えば、起承転結等の配慮が殆どといってよい程なされてい

ないように思われた。考えられるその理由の一つとして、マークシート方式による大学入試センター試験の影響が、大学入学直後の学生間で、次第に浸透してきているのかもしれない。したがって、今後一層、現行学生を対象とする論文の書き方等についてのきめ細かい指導と助言が是非とも必要であるものと思われる。

なにはともあれ、全体の成績評価がはたしてどうなるのか、その結果如何では、担当教官の教え方等をも含む責任問題が生じかねないので、受講生同様に、何となく落ち着かない日々を過ごしている昨今である。

#### 4. 今後の提言（体験に基づく提言）

最後に、この筆者の体験に基づく《提言》を、以下の三点に要約しておこう。

##### 1) 「すべての教官が、少なくとも一度は教養教育の体験をすること」

本学における教育課程の改革論議のなかで、「専門教育だけをやっていてよいのか?」「いや、専門教育すら満足に出来ない状況をどのように考えているのか?」等々、厳しくも白熱した議論を行ったことが、いまなお眼前に彷彿と浮かんでくるが、少なくとも筆者にとっては、体験しない事前の観念的な議論よりも、何らかの体験に基づく事後的な論議の方がより説得的であり、しかも、そこに数多くの貴重な教訓が秘められているように思えてならない。

もとより、大学の個々の教官にとっては、教養教育を担当することの得手不得手といった受け取り方の違いがあることも決して認めないわけではないが、しかし、それにも拘らず、すべての教官が少なくとも一度は教養教育を体験してみることの意義が十分にあるように思われるのである。その際、教官側が一方向的に教えようとするのではなく、教養教育の講義を担当することによって、受講学生の抱えている問題意識や価値判断についての評価基準等を、逆に受講学生の方から学ぶことがあるという点を強調したいのである。なによりもまず行うことによって有意な教訓を得るように努め、苦しみを通じて喜びへと導くその過程を大切にすることが肝要であると思われるのである。

##### 2) 「自らの体験に基づく意見を集約し、今後の改善に寄与すること」

そこで筆者の体験に基づく感想については、すでに上述したとおりであるが、それに加えて、とくに施設面についての追加すべき事項として、つぎの2点を指摘しておきたい。

その一つは、教官と学生が毎週顔を合わせる出会いの場としての講義室の貧しさというか哀れを誘う教育現場の環境である。筆者の独断と偏見を敢えて披露させて頂くならば、大学において最も大切な施設は、管理棟でもなければ、滅多に利用しない講堂でもない。それは、教官と学生が日々集い語り合うことができる講義室であり、演習室や実習室でなければならないと思うのであるが間違いであろうか。大学は、人的投資を行う、いわばその「道場」でなければならないと考えるものである。もとより、清貧を甘んじて受ける用意はあるが、これからの時代を担う好奇心旺盛な若い学生たちをぞんざいに扱う道理はないものと、常々考えている次第である。関係者の理解と可及的速やかな事態の改善を心から強く望むものである。

追加すべき他の一つは、情報化時代といわれながら、古式蒼然とした講義室のなかで、教官と学生がともに、現在、利用可能である筈の情報処理（通信）機器や視聴覚機器類を自由に使用できないという歯がゆさを覚えさせられた点である。折角「瀬戸内」に照準を合わせ、

その特徴を多面的かつ重層的に理解してもらおうと心掛けは致したものの、すでに完成した瀬戸大橋の壮大なパノラマ写真やそのなかに体化された高度な技術の結晶等をより正しく詳細に理解してもらおうと努めてはみても、非常に残念なことに、それが殆どといってよいほど実行できなかったことが悔やまれて仕方がなかった。このようなことから、むしろ「臨海学習」よろしく、直接その現場へ連れて行こうかとも思ってはみたものの、時間的制約と人数制約が極めて厳しく、これもまた泡沫のように淡い夢となって消え果ててしまった。

やりたいことが思い切ってやれるような教育環境の整備が、強く望まれる所以でもある。

### 3) 「受講学生の要望や理解度を掌握し、その具体的対応を図ること」

そして最後に、とくに強調しておきたい点として、極めて多様な受講学生の個別具体的な要望についてのこだわりといってもよい執着度と、その裏付けとなる理解度を可能な限り徹底して掌握し、そのきめ細かな対応を図る必要があるということが指摘される。ともすると、大学での講義では、教官側から学生への一方通行的な知識の伝授に終始しがちであるが、真の意味での双方通行的な意思の伝達が可能となるためには、そこに多くの困難な課題が山積しているという事実に対する理解と認識が不可避であることも指摘しなければならない。

主題科目の講義を終えたいま、筆者が担当した講義によって、その受講学生がはたしてそれをどのように評価し、また、何をその講義から学びとることができたのか、といった諸点について可能な限り知り得たく、不安と期待の交錯した複雑な思いが致してならない。筆者のささやかな体験によれば、受講生から多くの反応やフィードバックがあった講義ほど、後になっても決して忘れ難く、しかも、その後の改善に寄与し得た講義となっている事実が指摘される。

そこで、もしも現行の事態が些かなりとも改善され、担当教官による自由裁量の範囲を広げることが許されるなら、履修上の量的な縛りを思い切って緩和し—換言すれば、学生が履修する受講コマ数を減少させ—、その講義の質的なグレードアップを図る工夫—換言すれば、講義内容の質的充実を徹底的に図ること—が望まれる。加えて、教養教育を実際に担当した教官たちによる懇談会等を、時間の許す限り、随時、開催し、担当教官相互の意見の交流やそれぞれの体験に基づく貴重な提言の披露等を拝聴できる機会があってもよいのではないかと考えるものである。

以上、本稿では、教養教育の改革に関する私的所見について言及させて頂いた。ときあたかも、大学改革の意義や事後的評価について、大学の内外で、次第に数多く取り上げられるようになってきている。<sup>(7)</sup>

このようなときにこそ、大学の各構成員が今日の時代的状况とその意義を正しく理解し、しかも新しい大学の理念に基づく新しい大学像の構築に向けて、自らの努力による連携と協力により、その持続的活動を展開していくことが強く求められるといえる。そのなかでも、とくに注目する必要があるのは、新しい大学の自治の担い手となるその各構成員が、それぞれの創意と工夫による大学改革のための努力の傾注であり、換言すれば「ファカルティ・ディベロップメント」についての真の理解と実践であるといえよう。その一助として、自らの体験に基づく実践活動の成果が、更なる前進と新たな向上を指導することになればと、強く願っている次第である。

(7) この点については、例えば、参考文献4), 5), 6), 7)等を参照されたい。

## 《参考文献》

- 1) 『香川大学一般教育研究（特集号）—一般教育から教養教育へその展望と課題—』（1995），香川大学一般教育部.
- 2) 『香川大学学報（第105号）—香川大学における教育課程の改革について—』（1994），香川大学.
- 3) 『香川大学教養教育シラバス—平成7年度—』（1995），香川大学.
- 4) 『21世紀の大学像—歴史的・国際的視点からの検討—』（1995），関正夫著，玉川大学出版部.
- 5) 『大学はバベルの塔か』（1981），隅谷三喜男，東京大学出版会.
- 6) 『科学革命と大学』（1995），E.アシュビー著，島田雄次郎訳，玉川大学出版部.
- 7) 『科学と大学の将来像—日米大学長は語る—』（1995），京都大学学術出版会.