

大学教育における共通部分の考察

Study on the common base in university education

糸 山 東 一

1991年7月の大学設置基準大綱化を直接の起点にして、現在全国的に組織と教育課程の両面から大学教育の再検討がされつつある。中等教育から大学教育への接続を含み、大学4年間の教育をどう展開するかは、1949年に制度的に教養教育が一律に導入され新制大学がスタートした時点から考究されていたことは事実であろう。しかし、このような考究は多くは個人レベルであったろうし、組織レベルでの考究はその成果をもとにして、大学専門教育の一翼を担う総合科学部（教養学部等を含む）を創設し現在に至っている。

大学設置基準大綱化を、科学・科学技術の進歩発展とそれに伴う社会・文化の変貌を視点に入れた大学教育の最点検の要請ととらえ、筆者の専攻である化学、環境化学の視点から専門教育と教養教育に関わる論及は必要と考え、提示する。

目 次

1. はじめに
2. 大学設置基準大綱化が与えた影響
3. 各分野の全学的な共通教育
 - 3.1 共通教育について
 - 3.2 分野別科目としての化学
 - 3.3 分野をまたがる科目での化学
4. 共通教育の配当時数
 - 4.1 化学の所要時数
 - 4.2 共通教育と専門教育の配当時数

5. 4年間一貫の専門教育
- 5.1 専門教育の教育課程の構築
- 5.2 学科・課程の専門教育と総合科目
6. おわりに

1. はじめに

専門教育と教養教育の相互補完を論ずる場合、欠かせないのは専門教育と教養教育の定義を明らかにすることであろう。云うまでもなく専門教育は個人が持つべき大学レベルの専門性を培うための教育であり、教養教育はこのような専門性を培うのに直接的に関わりのない教育と考えている。大学教育によって個人が持つべき専門性の涵養のための教育（以下、専門教育という）のイメージ及びそのための教育課程の構築は明快に行われ、また専門教育に必要とする配当時数の要求は限りなく大きくなりがちである。これに反し、教養教育のイメージは画きにくい上に、教養のための教育課程の構築は容易でない。

大学における教養教育の起源及びその教育課程等については、大学制度発足以来の歴史的経緯にも触れる必要があるので稿を改めることにし（教養教育の原点「全学講義」について、香川大学一般教育研究印刷中）、本稿では、限らない膨脹を予想される専門教育に対し角度を変えた視線での専門教育の見直しは専門教育と教養教育の所要時数の按分に資すると考え、化学を事例としつつ考究する。

2. 大学設置基準大綱化が与えた影響

大学設置基準大綱化（以下、「大綱化」という）は、教養部をもつ大学を直撃した。教養部のこれまでの線上での継続は不可となったので、(1)教養部と関連学部を含み教養部の廃止・改組と新学部設置（京都大、神戸大、名古屋大、群馬大、岡山大）、(2)独立研究科設置との関連（東北大学、名古屋大学）、(3)既存の学科改組の形（徳島大、富山大）での1992、1993年度概算要求が行われ、現在この新体制下で進んでいる。1995年度概算要求（平成6年8月31日）によると、埼玉大学、信州大学、静岡大学、鳥取大学では教養部廃止・改組に伴う専門学部・学科の改組が予定されている。

「大綱化」に伴う大学教育の変更は、組織の改革を先行させずに教育課程から改革すべきであるとの文部省の示唆（1992年5月7日朝日新聞連載の「変わる大学」での文部省大学課長の「教養部という組織より、その運営や一般教育のあり方に問題がある。学部の新設というワンパターンの改革だけでは解決

できない」との報道内容)等によって、これまでの一般教育を「教養教育」とし、教養教育についていろいろな工夫の成果を各大学は報告しつつある¹⁾。

既報告の各大学の教養教育に関する改革の特徴は、体育、語学等を除き、主題(別)科目、総合科目(テーマ講義を含む)、分野別科目、初期教育科目(日本語論述、教養ゼミナール、情報処理学、学部開設科目、高校との継続教育等、この区分の定義は各大学で大きく違っている)等であり、改革内容の要約は、(1)分野別科目、(2)分野にこだわらない科目、(3)いろいろな意味を混在させた初期教育科目、の開設であろう。したがって、(2)分野にこだわらない科目、すなわち主題(別)科目、総合科目およびテーマ講義等が、「大綱化」による教養教育実践の一つの特徴といえよう。

「大綱化」に連動する大学教育の改革は、(Ⅰ)4年一貫教育、(Ⅱ)高度な専門教育、(Ⅲ)教養教育の重視(遠山高等教育局長の国会答弁)としている。専門教育重視の中で教養教育の充実を迫られている今日、(1)分野別科目、(2)分野にこだわらない科目、(3)いわゆる初期教育科目の充実を、謀らなければならぬ。この為には、各分野の視座から上記(1)~(3)の教養科目のカリキュラムを構築し、各分野の専門教育との相互補完のもとに所要時数を按分するいき方が、高等教育局長の国会答弁“教養教育の重視”の具現となるであろう。

3. 各分野の全学的な共通教育

3.1 共通教育について

本節での「共通教育」を、教養教育と同義として論を進める。「共通教育」を、各学部独自の専門教育の範疇に入れつつ且つ全学的にみて共通基盤にもなる教育との意味で使う例は多い²⁾。すなわち、教養教育の意味する漠然とした教育概念を避け、全学的見地に立つ“共通”教育から醸し出される明快な教育概念によって、大学教育を考察し、教育課程を構築する考えである。

「大綱化」に伴い、各大学で教養教育すなわち共通教育の再構築にかかわり、特色ある教育課程が報告されつつある(表1)。報告事例の大方は、主題(別)科目、総合科目、テーマ講義、分野別科目、教養ゼミナール等の授業科

目の区分，及びそれぞれの区分に属する授業科目の表示である。主題（別）科目，分野別科目の大学教育での位置づけ，すなわち教養教育と専門教育の相互補完に関し考察し，削減した卒業要件単位を如何に割り振るかは，主題（別）科目，分野別科目また専門基礎科目の授業要目のつき合わせによって出来るので，授業要目等の提示は欠かせない。

2節で述べた“分野にこだわらない科目”すなわち主題（別）科目，総合科目，テーマ講義等の由来は，(1)明治時代から始った学士会講演会³⁾，(2)昭和15年4月から始った東京帝国大学の「全学講義」⁴⁾，(3)昭和26年8月大学基準協会一般教育研究委員会「大学に於ける一般教育（報告）」，(4)文部省令の改正，一般教育科目に関する授業科目の開設方法について（特定の主題を教授するため二つ以上の学問分野の内容を総合したものの公認），昭和45年文部省令第21号，等に遡るであろう。

以上の文脈からすれば，主題（別）科目等については十分に研究され実践されているから，それらの授業名のみによる教養教育の教育課程の提示で十分との論もあると思われる。しかし，今日の課題である（Ⅰ）4年一貫教育（Ⅱ）高度な専門教育（Ⅲ）教養教育の重視を目指す教育課程を構築するとき，過去の授業成果と共に全ての授業要目の提示は必要条件と考える。

表1 各大学の教養（共通）教育

1. 徳島大，全学共通教育
 - (1) 教養科目：人文，社会，自然科学分野
総合分野
学部開設科目A，B
 - (2) 外国語科目
 - (3) 健康スポーツ科目
 - (4) 基礎教育科目
 - (5) 日本語及び日本事情に関する科目
2. 高知大，共通教育
 - (1) 教養科目：人文，社会，自然分野

総合その他

- (2) 外国語科目
- (3) スポーツ・健康科目
- 3. 東北大, 全学教育科目
 - (1) 転換教育
 - (2) 教養教育
 - (3) 基礎教育
 - (4) 外国語教育
 - (5) 保健体育教育
- 4. 北海道大, 全学教育科目
 - (1) 教養科目 (人文・社会分野) : 論文指導講義
 - (2) 教養科目 (共通分野)
 - (3) 教養科目又は基礎科目 (共通分野)
 - (4) 基礎科目 : 西洋近代史, 日本近代史
 - (5) 基礎科目 (自然科学分野A)
 - (6) 教養科目 (自然分野)
 - (7) 基礎科目 (自然科学分野B)
 - (8) 外国語科目 (3分類)
 - (9) 健康体育科目 (2分類)
 - (10) 日本語科目及び日本事情に関する科目
- 5. 山口大, 共通教育
 - (1) 主題別科目
 - (2) 分野別科目・専門基礎科目
 - (3) 総合科目
 - (4) 基礎外国語科目・教養外国語科目
 - (5) 初期教育科目 : 日本語論述, 情報理学
健康運動科学
学部開設科目

6. 金沢大, 教養の科目
 - (1) 総合科目
 - (2) テーマ別科目・一般科目：人間，社会，自然
 - (3) 言語科目：初級，中級，上級コース
 - (4) 基礎科目
7. 愛媛大, 教養教育科目，共通基礎教育科目
 - (1) 教養教育科目：人文，社会，自然，その他
 - (2) 共通基礎教育科目：外国語科目，保健体育科目
8. 島根大, 基礎教育科目，共通教養科目
 - (1) 基礎教育科目：外国語，健康スポーツ，情報
 - (2) 共通教養科目：人間と文化，人間と社会
人間と自然，総合科目
ゼミナール形式の導入
9. 茨城大, 教養科目，共通基礎科目
 - (1) 教養科目：主題別科目（分野別科目）
主題別ゼミナール（教養ゼミナール）
総合科目
 - (2) 共通基礎科目：外国語科目，健康スポーツ科目
情報処理科目
10. 三重大, （全学）共通教育
 - (1) 基礎教育：オリエンテーションゼミナール
理系基礎科目
文系基礎科目
 - (2) 総合教育：総合科目
通常科目
共通ゼミナール
 - (3) 外国語教育
 - (4) 保健体育教育

11. 福島大学, 共通教育

- (1) 基本科目：課題研究
- (2) 教養科目：人文，社会，自然分野
- (3) 健康・運動科目
- (4) 外国語科目
- (5) 総合科目

12. 名古屋大, 主題科目, 開放科目, 言語文化科目

- (1) 主題科目：基本主題科目（三主題）
総合科目（学部にまたがる主題）
- (2) 開放科目：他学部の専門科目の受講
- (3) 言語文化科目：高度の外国語能力と異文化理解

13. 東京大学, 教養教育

- (1) 基礎科目（基本的な知識・技能・考え方の習得）
 - ① 文科系：外国語，情報処理，方法論基礎
基礎演習（ゼミ・小人数のプレゼンテーション）
スポーツ・身体運動
 - ② 理科系：外国語，情報処理，基礎講義
基礎実験，スポーツ・身体運動
 - (2) 総合科目（知の基本的な枠組みを多様な角度・観点から習得）
 - ① 思想・芸術系：6大科目，14コマ*
 - ② 国際・地域系：6大科目，4コマ
 - ③ 社会・制度系：9大科目，12コマ
 - ④ 人間・環境系：8大科目，6コマ
 - ⑤ 物質・生命系：5大科目，16コマ
 - ⑥ 数理・情報系：5大科目，5コマ
 - (3) 主題科目（特定のテーマ設定，随時開講）
 - ① テーマ講義（教官の自由裁量のテーマ）
 - ② 全学自由研究ゼミナール（教官の自由裁量のテーマ）
- * 1993年度の実績

3.2 分野別科目としての化学

これまでの一般教育の主流であった分野別科目を残す必要性は、(1)高等学校教育との接続 (2)大学レベルの分野別科目への期待、のためと考える。この期待の意味は、今日の大学進学率の向上に原因する厳しい受験環境は、知識の非学問的な集積にたよる受験対策本位の勉強となり、大学入学者の知的な歪を増幅させつつあるとの評を否定できないからである。

分野別科目としての化学の役割は、高等学校教育との接続教育は別として、(a)理系受講生に対する大学レベルの化学教育(無機化学、有機化学、物理化学及び分析化学等の化学分野の専門諸科学を総合したもの)、(b)文系受講生に対する ①最新の化学トピックス等の講述 ②自然科学概論的内容の講述によって、自然科学における化学の位置づけと理解を求めることにあると考える。

「大綱化」を起点にして大学教育に求められていることは、科学・科学技術の進歩に対応する専門教育の充実と、“知的教養空洞化”型人間を社会に送り出さないことである。分野別科目の役割は、受講者のもつ分野別科目の認識を打ち破ることにあると云っても過言でない。

3.3 分野をまたがる科目での化学

共通教育の焦点に、主題(別)科目、総合科目、テーマ講義を置く例は、表1に示すように多い。主題(別)科目等を置く理由は、(1)分野別科目より一歩進み或る主題を中心とした広い講義への期待 (2)卒業要件単位数の削減への対応また専門領域を補完できる授業領域の開発、等と考えている。

分野別、分野にこだわらない科目を問わず、化学の講述内容は(a)化学分野の専門諸科学を総合したもの、(b)トピックス・最新的话题を中心として展開するもの、(c)自然科学概論的なもの、である事に変わりない。このことは、自然科学概論的なものはさておき、高校化学での ①理論中心の化学 ②身近な課題から出発する化学、と同じ性格のものといえよう。このような性格は、他の自然科学の諸分野、また社会科学等の諸分野にも共通するかもしれない。

このような学問分野の講述から一歩進み、分野にまたがる共通の主題の設定

となり、異なる分野にまたがる共通の主題のもとの授業科目の開設となる。このとき必要なことは ①主題設定の理由 ②受講者の指定の有無、である。共通教育の趣旨からすると、受講者の指定は好ましくない。しかし、専門教育の重視及び教養教育の重視の観点から、分野をまたがる共通主題のもとの授業科目は高度のものになりうるので、受講者の指定を通して専門教育の補完になりえよう。

化学の理解のために、身近な話題例えば環境問題、新素材等から入り、化学に興味と関心を持たせるやり方は有効であり、生きた現実即ち化学の理解につながる。しかし、この方式の留意点は、①身近な話題から入り当該分野の理解を系統的なものに高める努力 ②当該分野のトピックスの話題中心の授業を半年間（12～13回）継続することの難かしさの克服であろう。

主題（別）科目等を共通教育の焦点にする以上、その授業要目の研究と専門教育との補完性の追究は欠かせない。昭和45年文部省令の改正で法的に認められた総合科目の伝統もあるので、教授方法の実質的な研究が「大綱化」に答える一つの道であろう。

4. 共通教育の配当時数

共通教育の配当時数を決めるとき、分野別科目の位置づけ、すなわち共通教育とみるか或は専門基礎教育とみるかが課題となる。この判断は、分野別科目の授業内容及び専門教育の授業内容のもとにすべきであろう。分野をまたがる総合科目を4年一貫の専門教育にどう位置づけるかも、総合科目の開設理由から決まるであろう。

本節では、筆者の理解している分野別科目としての化学及び総合科目のなかでの化学の授業目標を念頭におき、共通教育としての化学の所要時数について考察する。

4.1 化学の所要時数

化学の所要時数について考察するとき、授業科目の受講者指定が鍵となる。受講者指定の場合は授業科目の積み上げを想定しているので、分野別科目での化学の授業内容とこれに引き続き履習する積み上げ科目の授業内容との

つき合わせは欠かせない。受講者非指定の化学の授業内容は、化学の一般的な理解を目標とする身近かな化学、最近のトピックスを中心とする化学、環境科学的な化学、或は自然科学概論的な化学が予想される。また、その所要時数も、専門教育の所要時数を科学・科学技術の進歩を理由にして膨脹を主張するのと同じく、教養教育の重要性の主張から所要時数増加の要求となり、妥当な所要時数の判断を迫られる。

専門教育に結びつける分野別科目としての化学の所要時数は、積み上げる授業科目の授業内容等に関わるので、比較的容易に所要時数は判断できる。しかし、受講者を指定しない、化学の理解を一般的に求める趣旨の授業は、前に述べたように化学のトピックス中心或は自然科学概論的なものとは大方の見方であるが、この為の所要時数は、必しも専門教育でない大学教育に卒業単位からどの位い割にかかってくる。この判断のもとになるものは、共通教育に位置づけられる化学の授業内容ひいては当該分野の共通教育の授業内容であり、かつ高度の専門性と共に学卒者としてもつべき教養に対する認識の程度であろう。

4.2 共通教育と専門教育の配当時数

日本の大学では、1週3時間の講義・演習を含む学習の半年間（15週を算出基準にしている）を1単位としている。この算出基準で半年間15単位の学習（1週間45時間の勉強であり、1週5日制下では8時間×5＝40時間の学習のための拘束となり、5時間の不足分は自宅学習となる）、大学4年間で120単位が卒業必要単位数の算出根拠である^{註)}。

この算出による120単位から語学と保健体育の所要時数（例えば10単位分）を差し引いた110単位のうち、教養教育すなわち共通教育にどのくらい割り当てるかが課題である。このためにも、共通教育として最小限必要なものは何か、を決めなければならない。

現在の高校教育で欠けているのは、或る課題に対して自分で調べまとめ上げ

註) 旧制大学あるいはイギリスの大学は1授業科目の履習が1単位であり、イギリスでは30単位程度で大学卒業、旧制東京大学文学部は15～20単位修得と卒業論文が卒業要件であった。

る能力の鍛錬である。ヨーロッパでは大学入学のための共通試験でこのような能力を試めすこともあり⁵⁾、したがってドイツ、フランス、イギリスの高校の大学進学課程でこのような教育を課している。日本ではこのような教育は現在の高校では望み難いので、教養ゼミナールのな授業科目(2単位, 1週6時間半年間90時間の講義・演習等を含む学習)は、先ず必要とせねばならない。

自己の専攻する系列に関する分野別科目は専門教育に直接関わるので、8～12単位程度は予定せねばならない。これに加え、分野をまたがる総合科目を教養ゼミナールを含め10単位分の予定は順当と考える。すなわち、2単位の4つの授業科目による総合教育は、自己の専攻に関わりない共通教育としての履習である。

自己の専攻する系列にかかわる総合科目の受講は、自己の専門教育を補完する教育になるので、少なくとも2授業科目4単位分の予定もリーズナブルであろう。

以上を合計すると、保健体育を含み語学等で10単位、自己の専攻する系列に関わる分野別科目8～12単位、教養ゼミナールを含み自己の専攻系列外の総合科目等で10単位を加え、全部で30単位±2単位となる。30単位の共通教育の根拠は、3年間の専門教育の期間ならびに90単位の専門教育を予定することからくる。なお、自己の専攻系列の総合科目4単位分は、自己の専門教育の直接的な補完となるので、30単位分の外に置いた。

5. 4年間一貫の専門教育

遠山高等教育局長の国会答弁“教養教育の重視”をまつまでもなく、専攻に関わりのない大学教育の重視は、“教養教育の原点「全学講義」について⁶⁾”で、歴史的経緯を踏まえ明らかにした。専門教育に充てる時数を3年間分90単位とした根拠は、専門教育を主体とするヨーロッパ諸国の大学及び日本の旧制大学の修学期間は3ケ年であるからである。また、90単位の算定の根拠は、前に記したように1週の講義を含む学習3時間の半年間で1単位の基準によっている。

高度の専門教育及び4年間一貫の専門教育は「大綱化」答申の方針であり、

教養教育の重視は旧制大学の時から主張され、実践されてきたことである。よって、本節では、専門教育及び教養教育の両方を重視するという一見矛盾する命題について考察する。

5.1 専門教育の教育課程の構築

学部専門教育の教育課程を構築するコンセプトは、学部共通の基礎科目、学科或は課程共通の基礎科目、教科或は講座の基礎科目と積み上げていき、専門教育を完結させる方式とする。教員養成学部の場合、小学校教員養成課程（以後、小学校課程という）と中学校教員養成課程（以後、中学校課程という）等からなり、前者は英語を除く全教科、後者は英語を含む各教科毎の専門教育となり、両者の専攻に関わる学問領域の幅が違うので、他の専門学部と比べいろいろな工夫を必要としている。（表2では、初等教員養成課程、中等教員養成課程と記している）。

大方の教員養成学部では、多少の違いはあるものの小・中一括教育の方針のもとに、小学校課程といえども副免として中学校教員免許状を取得させている。したがって、教員養成学部の4年一括の専門教育の教育課程の構築のとき、学部共通の基礎科目、課程共通の基礎科目、教科の基礎科目に相当する授業科目の共通理解は欠かせない。

学部共通の基礎科目として、教員養成の見地から免許状所得に必要な教育原論、心理学、道徳教育論、教育方法、特別活動、教育実習等が挙げられよう。課程共通の基礎科目には、小学校教員或は中学校教員免許状取得に必要な小学校或は中学校教科教育法が充てられるであろう。したがって、専門科目は、小学校課程では小学校教科教育法の9科目、中学校課程では中学校教科教育法の1～2科目の基礎専門の上に、小学校課程では小学校教科専門の9科目、中学校課程では教科専門として当該分野の専門科目が充てられる。

専門教育に充てうる90単位分を、4年間一括教育の見地に立ち、学部共通、課程共通基礎科目に割いていくと、表2のようになる。

表2 学部及び課程の基礎科目と専門科目

複数免許状取得のために必要とする科目	中学校専門科目 20単位以上	小学校専門科目 5科目
	中学校教科教育 1科目	小学校教科教育 5科目
課程専門科目	小学校専門科目 9科目	中学校専門科目 40単位以上
課程基礎科目	小学校教科教育 9科目	中学校教科教育 1～2科目
学部共通基礎科目	教育原論, 発達心理学, 道德教育, 教育方法, 教育実習, 生徒指導他	
授業科目の大区分 学部及び課程	初等教員養成課程	中等教員養成課程
	教 員 養 成 学 部	

複数免許状を取得させる方針とすると、小学校課程は表2に示した小学校課程基礎及び専門科目の36単位の上に中学校課程の基礎及び専門科目の22単位以上の履習となる。中学校課程では表2に示した中学校課程の基礎及び専門科目の42単位の上に小学校課程の基礎及び専門科目の20単位の履習が加わる。1988年の教育職員免許法の改正により、学部基礎科目に充てられる特別活動と生徒指導に関する授業科目の4単位分が加った。このこともあり、これらの単位数の合計が専門教育に充てうる90単位を越えるとしても、複数免許状取得によるとして黙認せねばならない。

教員養成学部教育の教育目標を教員免許状の取得及び教科・課程専門科目の十分な履習とすると、加えて第二次世界大戦敗戦後の大学における教員養成の趣旨に立つとき、教員免許状取得のための学部・課程基礎科目の精選ならびに必要な最小限の履習にせねばならない。そのようにして、専門教育に充てうる90単位の枠内に、出来るだけ多くの教科・課程の専門科目を入れ込み、教科専門教養を身につけた教員養成学部卒業生を社会に送り出すよう努めるべきである。

5.2 学科・課程専門教育と総合科目

教員養成教育は総合教育といわれている。すなわち、教員養成学部のアイデンティティーである教科教育は総合教育であるが、その授業内容について明快な定説はない。当該分野の諸科学の総合を基盤にして教育方策（教材・教育方法・教育思想）も視野に入れた「〇〇教育論」が、大学での教員養成における教科教育学のメインを形づくと考える。

敗戦後、教員養成を大学で行うことになった。このことは教員養成の重視であろうし、加えて教案作成、授業の展開、板書の仕方等の教育の技術的手法を重んずる「〇〇授業法」を主体する師範学校の教科教育学から、これと異なる次元のものへと発展を促す目的もあったと考えられよう。大学での教員養成は画期的なことであり、優れた教科教育学の開発、及び大学教育によって専門教養を身につけた教師を社会に送り出す意図もあったと思われる。また、広く一般大学の課程認定により教員免許状取得の道を拓げたことも、上記の新たな方針のものと教員養成のシステム確立の一環であろう。

教員養成学部とを問わずすべての専門学部で、4年間一貫の専門教育のコンセプト及び教養教育重視の見地に立ち、学部の専門教育課程を策定中と考えられる。学部専門教育カリキュラムの構築のさい留意することは、専門基礎科目を含む専門科目と併行できる総合科目の追究である。

自然科学系列の場合、自然科学史、科学思想、物質観等を内容とする自然科学概論は、分野別科目の学習の空隙を埋めうるものと考えられる。欧米の大学では、自然科学系学科内に自然科学史講座等を置くことは一般的であるが、日本ではこのような事例は少ない。環境トピックス等の身近な事例から科学を学ぶ趣旨の環境科学、或は新素材などトピックスから入る物質科学等も、先きの自然科学概論と同じく文系・理系を問わず、必ずしも自己の専攻に関わりのない大学教育の事例と考えてよい。

高度な専門教育と共に教養教育を重視するとの意味は、自己の専攻に必ずしも関わらない分野・系列の総合科目を専門教育と併行して取り上げ、この併行受講で専門教育成果を深めうるような教育課程を追究し、教育実践できる体制と考えている。この為にも、詳細な授業内容及び実践成果をフィードバックして、より良い総合科目を構築する姿勢は欠かせない。

6. おわりに

高い専門教育の追究と共に教養教育を重視する姿勢は、大正期の「教育調査会⁷⁾」「臨時教育会議⁸⁾」等でその萌芽がみられ、結果として原敬内閣による高等教育機関の大拡張となった⁹⁾。教養教育のあり方は、教養教育の原点

「全学講義」の講義要項から引き出すことができる。また、昭和45年の文部省令の改正のさいの「特定の主題を教授するため二つ以上の学問分野の内容を総合したもの……」は、教養教育のあり方への示唆である。くわえて、文部省の教養教育への見解「教養部という組織より、その運営や一般教育のあり方に問題がある。学部の新設というワンパターンの改革だけでは解決できない……」も、明らかに教養教育に取り組む姿勢を指摘している。

総合科目、主題科目等による教養教育の改善は、「大綱化」までの一般教育実践の歴史的経緯を踏まえ、出てくるテーゼである。大学教育課程を構築するさい取るべき基本的姿勢のもとに、総合科目、主題（別）科目等に区分される授業科目を主題設定理由と共に提示して、全学の専門教育充実のための一里塚にせねばならない。

くわえて、教員養成学部の教育のあり方である総合教育は、総合科目を担当するポテンシャルを示唆する。よって、教員養成学部の教育の特色の活用を図ることも、今後の課題であろう（1994. 9. 30）。

註と引用

- 1) 一般教育学会第15回大会講演要旨集及び配布資料 (明治学院大学, 1993. 6. 12-13)
 一般教育学会第16回大会講演要旨集及び配布資料 (名古屋大学, 1994. 6. 4-5)
 全国大学教職員研究集会 (5回) 発表要旨集及び配布資料 (新潟大学, 1993. 9. 24-26)
 全国大学教職員研究集会 (6回) 発表要旨集及び配布資料 (山口大学, 1994. 9. 23-25)
- 2) 「共通教育」を使っている大学の例

徳島大	全学共通教育
富山大	全学共通教育
高知大	共通教育
東北大	全学教育科目
北海道大	全学教育科目
山口大	共通教育
金沢大	教養的科目
愛媛大	教養教育科目, 共通基礎教育科目
島根大	共通教育科目, 基礎教育科目
茨城大	教養科目, 共通基礎科目
三重大	共通教育
- 3) 第3回学士会学術講演会演題 (明治25年)*

電気の話	工学士	山川義太郎
国語及漢文に就て	文学士	高津鋏三郎
外科学現在の進歩	医学士	岡田和一郎
工学の進歩	工学博士	石黒五十二
水産事業の拡張	理学博士	箕作 佳吉
電気の談	理学士	沢井 廉

東洋に於ける欧州

諸国の付庸	文学士	平沼 淑郎
倫理に就て	文学士	棚橋 一郎
バクテリアの話	医学博士	緒方 正規
生物と外界との関係	理学博士	石川千代松
経済学の定義並に其分科	法学博士	金井 延
河川の話	工学士	近藤虎五郎
地震（濃尾震災）	理学士	大森 房吉
日本貨幣史談	文学士	三上 参次
電気事業の将来	工学博士	藤岡 市助
歴史談	文学博士	重野 安繹

* 7月19-21日の3日間の演題

- 4) 東京大学史史料室, 「教養委員会全学講義関係, 自昭和15年度」
- 5) 大学入試研究会, 「世界の大学入試」 p 291, p 330-331, 時事通信社 (1986. 9)
- 6) 糸山東一, 香川大学一般教育研究印刷中
- 7) 奥田文相は貴族院の決議に従って「教育調査会」を1913年6月に設置, 学制問題・教科書問題についての審議を目的とした。
- 8) 岡田文相は「臨時教育会議」を設置 (1917年9月同会議官制の公布), 寺内首相は会議開催にあたって, 「……教育ノ道多端ナリト雖国民教育ノ要ハ徳性ヲ涵養シ智識ヲ啓発シ身体ヲ強健ニシ以テ……実科教育ハ国家到富ノ淵源ニシテ国民教育ト並ヒ獎メ空理ヲ避ケ实用ヲ尚ヒ帝国将来ノ実業経営ニ資セシメサルヘカラス高等教育ニ在リテハ専ラ学理ノ蘊奥ヲ究メ學術ノ進歩ヲ図リ以テ国家有用ノ人材ヲ養成スルヲ目的トス」 (引用は海後宗臣編「臨時教育会議の研究」1960年による)。
- 9) 原首相と中橋文相による, 緊張した国際競争を担当しうる有能な人材を大量に養成するための高等教育機関を大拡張 (帝国大学に学部・研究所の新設, 単科大学へ昇格, 高等学校・高等専門学校の設置, 私立学校を大学へ昇格) するために, 総計4,453万余円の国費を投入した。