

## 教養教育再編の視点

松 根 伸 治 (大学教育開発センター)

葛 城 浩 一 (大学教育開発センター)

### 1. はじめに

本学における全学共通科目のカリキュラムについて次の手順で考察を行う。はじめに総論として、学生が授業に対して抱いている印象を調査結果にもとづいて確認し(2、3節)、カリキュラム改善の方向性をいくつか示す(4節)。次に各論として、現在展開中の「キャリア教育」について受講状況と学生の意識を検証し(5節)、あわせて、新たに開設した「高学年向け教養科目」の現状を分析する(6節)。最後に、以上の考察をもとに、今後の全学共通教育のカリキュラム再編に必要な視点を提案する(7節)。

基礎資料としておもに二つのデータを用いた。ひとつは、2008年1月に1年次の学生を対象に行った「大学教育の改善に関する調査」である(以下、1年生調査と呼ぶ)。1,103名の学生から回答が得られ、その回収率は87.2%であった。もうひとつは、毎学期行っている「学生による授業評価アンケート」の集計結果(2005年度～2007年度)である。

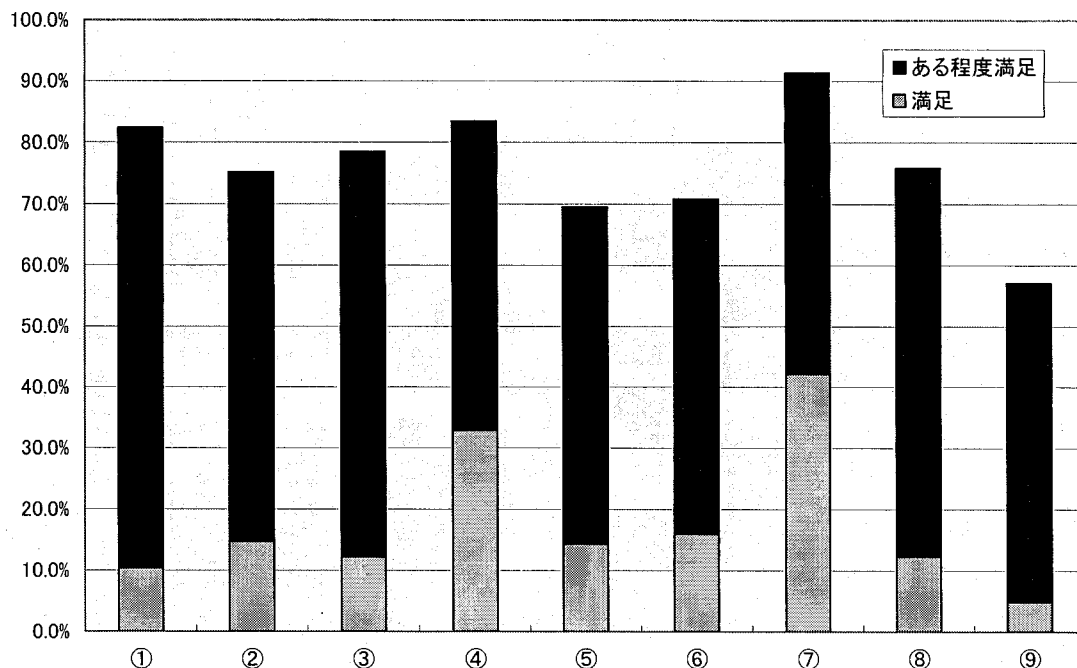
### 2. 大学教育への満足度

まず、1年生調査にもとづき、大学教育への満足度についてみてみよう。ここでは表1に示す9項目について、「満足」「ある程度満足」「やや不満」「不満」の4段階で回答してもらった(教養ゼミ、英語、初修外国語、健康スポーツについては「受講していない」を加えた5段階)。そのうち、表には、「満足」と「ある程度満足」の値をそれぞれ示している(教養ゼミ、英語、初修外国語、健康スポーツについては、「受講していない」を除いた割合)。

「満足」との回答がもっとも多かったのは、「⑦健康スポーツ科目」(42.2%)であり、これに「④教養ゼミ」(32.9%)が続いている。これに対して、その他の項目では概ね1割前後と低い値を示している。ただし、「ある程度満足」の値まで含めれば多くの項目が7割を越える高い値となる。特に、「①教養教育全般」に関して8割を超える学生が「満足」「ある程度満足」と回答していることは評価されてよい。

ただし、二点留意する必要がある。第一は、「⑤英語」と「⑥初修外国語」の満足度が他の科目群に比べて低いことである。第二に、「⑨教養教育と専門教育とのつながり」については、「満足」4.9%、「ある程度満足」52.2%でこれも評価が低い。この二点については、同様の傾向が卒業生に対するアンケート調査(香川大学 2007, pp.10-11)でもはっきりと確認できるので、1年次終盤の学生だけに特有の印象ではない。

表1. 大学教育への満足度 (問6)



注：①教養教育全般、②主題科目、③共通科目、④教養ゼミ、⑤英語、⑥初修外国語、  
⑦健康スポーツ科目、⑧学部での専門教育全般、⑨教養教育と専門教育とのつながり

### 3. 授業の有用性と自分の実力に対する認識

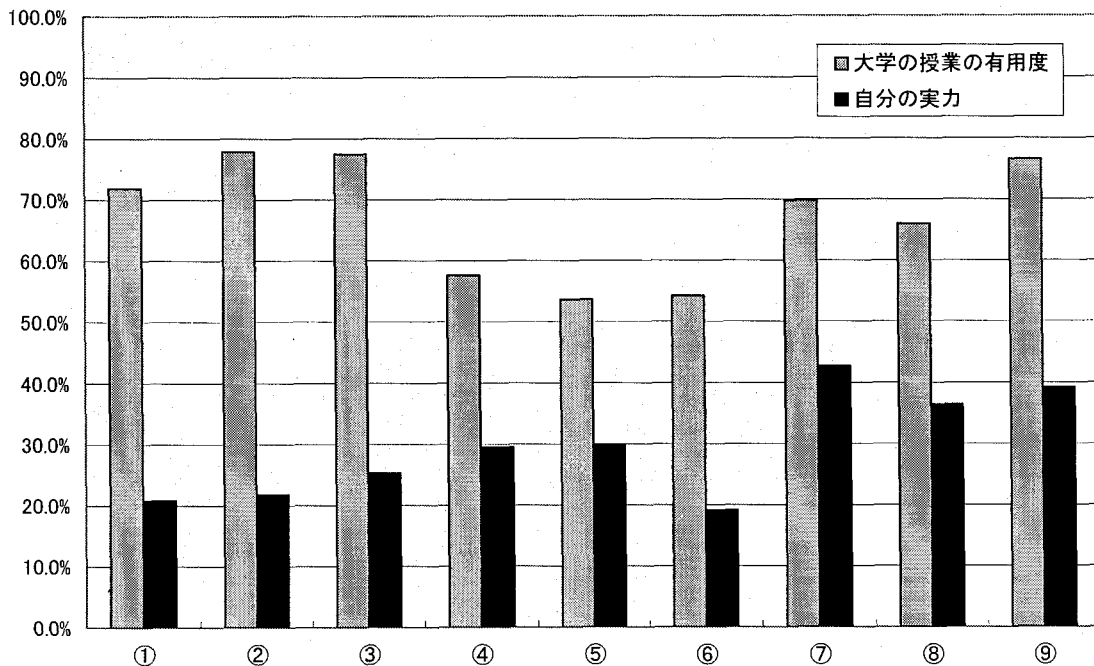
次に、大学の授業の有用度と自分の実力に対する認識についてみてみよう。表2に示す9つの能力について、これまでの授業経験がどのくらい役立っているか（以下、「授業の有用度」と表記）を、「役立っている」「ある程度役立っている」「あまり役立っていない」「役立っていない」の4段階で回答してもらった。また、自分の実力はどの程度あると思うか（以下、「自分の実力」と表記）を、「十分」「ある程度十分」「やや不十分」「不十分」の4段階で回答してもらった。そのうち、「役立っている」と「ある程度役立っている」、「十分」と「ある程度十分」の値の合計（以下、「肯定的回答」と表記）を示している。

まず、「授業の有用度」について、肯定的回答が多かったのは、「②専門分野の知識・理解」(77.9%)、「③専門分野の基礎となるような理論的理解・知識」(77.5%)、「⑨幅広い知識、ものの見方」(76.6%)、「①将来の職業に関連する知識や技能」(71.9%)であった。これに対して、肯定的回答が少なかったのは、「⑤人にわかりやすく話す力」(53.6%)や「⑥外国語の力」(54.2%)、「④論理的に文章を書く力」(57.6%)であった。学生は、知識の伝達という点では大学の授業は概ね役立っていると感じているものの、外国語を含むコミュニケーション能力の点では大学の授業は相対的にみれば役立っていないと感じている。

「自分の実力」については、肯定的回答が多かったのは、「⑦ものごとを分析的・批判的に考える力」(42.7%)や「⑨幅広い知識、ものの見方」(39.2%)、「⑧問題をみつけ、解決方法を考える力」(36.4%)

であった。これに対して、肯定的回答が少なかったのは、「⑥外国語の力」(19.1%)や「①将来の職業に関連する知識や技能」(20.8%)、「②専門分野の知識・理解」(21.8%)であった。自分の実力に対する認識は総じて低いものの、問題解決技術的な能力については相対的に高く評価しているようである。一方、自分の実力が相対的に低く評価されている項目のうち、専門分野や職業に関する知識等については、教養教育を主とする1年次の学生にはそうした学習機会が少ないことが回答結果に反映されていると考えられる。

表2. 大学の授業の有用度と自分の実力に対する認識 (問7)



注：①将来の職業に関連する知識や技能、②専門分野の知識・理解、③専門分野の基礎となるような理論的理解・知識、④論理的に文章を書く力、⑤人にわかりやすく話す力、⑥外国語の力、⑦ものごとを分析的・批判的に考える力、⑧問題をみつけ、解決方法を考える力、⑨幅広い知識、ものの見方

しかし、外国語の力については、その学習機会が担保されている上でこうした回答結果が得られていることには再び注目しなくてはならない。外国語教育については、シラバスの統一や授業技法の共有などが進められ、授業と自学自習との接続にも配慮したカリキュラムが編成されている。それにもかかわらず、外国語の力については、「大学の授業の有用度」と「自分の実力」のいずれも低い値が得られている。ただし、これは必ずしも因果関係として捉えられるべきではないだろう。すなわち、「大学の授業が役立たないから、自分の実力に対する認識が低い」というわけでは必ずしもなく、「自分の実力に対する認識の低さが、大学の授業は役立っていないという学生の判断に反映されている」という側面も少なからずあると考えられる。

だがいずれにしても、こうした調査結果は学生の外国語教育に対する期待を反映した結果であることは間違いなく、そうした期待に応えるべく不断の教育改善が望まれる。習熟度別クラスの導入等が

進んでいるものの、受講生に能力と自信をつけさせるための改善がさらに必要であると思われる。本学の外国語教育が第一の目標とする「コミュニケーション能力の育成」にとって何が必須で何が有効なのかを引き続き研究・検討し、それをカリキュラムに反映させなくてはならない。

#### 4. 主題科目・共通科目・教養ゼミナール

以上、1年次を終える頃の学生が大学教育に抱いている全般的な印象をみてきた。続いて、近い将来カリキュラムの見直しが必要になると考えられる「主題科目」「共通科目」「教養ゼミナール」について検討する。はじめに「学生による授業評価アンケート」の結果をみておこう。表3は「あなたは、この授業の到達目標を達成できましたか」、「あなたは、総合的に判断して、この授業に満足していますか」の2項目について（以下、それぞれ「到達目標の達成」「総合的満足度」と表記）、ここ3年間の集計結果を示したものである。2005年度と2007年度で経年変化をみると全体的に改善されているといえるが、頭打ちの面も否めない。

表3. 到達目標の達成と総合的満足度（学生による授業評価）

年 度	到達目標の達成			総合的満足度		
	2005	2006	2007	2005	2006	2007
主題科目	3.40	3.47	3.47	3.67	3.72	3.78
共通科目	3.22	3.34	3.37	3.49	3.60	3.59
教養ゼミ	3.75	3.88	3.80	4.03	4.12	4.09

注：回答は「非常にそうである・おおむねそうである・どちらともいえない・あまりそうでない・全くそうでない」の5段階評価で、数値が大きいほど評価が高い。

学生による授業評価の結果は授業改善・カリキュラム改善の重要な手がかりであるが、唯一の手がかりでないことはいうまでもない。三つの科目群について、授業評価を参考にしつつ、それぞれの科目の特徴に即した形で現在の課題と今後の改革の方向性を示していこう。なお、下記の議論は全学共通教育に関するこれまでの改革の経緯、現在のカリキュラムと実施体制を前提としている（これらについて詳細は中谷（2007）を参照されたい）。

##### 4-1. 教養ゼミナール

少人数での参加型学習を行う教養ゼミの評価が高いことは、先の1年生調査と同様である。しかし、前節で述べたように、学生自身は「人にわかりやすく話す力」や「論理的に文章を書く力」に関して、全体的には大学の授業があまり役立っていないという印象をもっているのである。こうした能力や技能の育成こそ、教養ゼミが本来めざしている目的のはずである。教養ゼミは必修ではないが非常に多くの学生が受講しているので、科目の理念と学生の判断とのこうした乖離には次の理由が考えられる。ひとつは、科目群としての目的は明確だが、各授業の具体的な内容やスタイルは

担当者にゆだねられていること。もうひとつは、現在の平均20名程度のクラス人数では、個別の添削や指導を十分に行うには多すぎる場合があることである。したがって、教養ゼミナールに関しては今後、ある程度の「標準化」の取組みが必要であろう。授業運営と学生の自学自習を助けるために、たとえば、大学生として必要な知的技法・スタディスキルに関する共通のハンドブックや副読本の整備等が考えられてよい。

#### 4-2. 共通科目

共通科目の特質をひとことで言えば「ディシプリン入門」である。科目によっては、専門教育のための基礎知識の習得や補習教育の色あいをもつものもあり、必修に近い形の選択科目としていくつかを指定している学部もある。disciplineは「学問分野」であると同時に、「訓練、しつけ」である。このような特性から、共通科目に対する学生の評価はどうしても他と比べて低くなる傾向がある。だが、学生の「満足度」に極端に振り回されることなく、伝統と蓄積のある各学問分野について学ぶ機会を提供することは、大学として引き続き不可欠である。それぞれの学問分野に固有の対象と方法を理解させ、その研究の面白さと意義を学生に伝えなくてはならない。しかし実際の授業運営にあたっては、個別の講義内容や到達目標の設定に関して、今のところ各々の科目領域教員会議と担当教員自身が行っており、分野によっては不十分な面もあると思われる。

#### 4-3. 主題科目

外国語を除けば、現在全学部が共通して必修として定めているのは主題科目8単位のみである。その意味では、主題科目は全学共通科目の「コア」ということになる。現代社会が直面する様々な問題について6つの主題が設定され、受講生はそのうちからひとつを選択し、自分の選んだ主題に含まれる複数の講義を受講する。およそ100～150名の大人数講義であることを考えると、学生による評価は「到達目標の達成」「総合的満足度」とも、まずまずの数値と判断してよいだろう。

現在の学問状況を見ても、また、学生が身につけるべき資質という観点からも、「学際性と総合化」という主要なコンセプト自体は適切である。共通科目がもつ個別性の限界を超えるカリキュラム上の工夫が必要だからである。教養教育の使命のひとつは、文化や技術の「特殊化・細分化・断片化」に対抗し、「無意味化」され「非人間化」された知を取り戻すことにある（村瀬 1992）。主題科目は、そのような結びつける力、統合する力を養おうとするものである。とはいえ現実には解決すべき課題は大きい。「現代の諸テーマを学際的に考察し知の総合化をめざす」という主題科目の目標のもとに、各講義が十分に計画され連携しているとはいいたいからである。また、現在の履修方法では、卒業要件として最小限を履修することを考えれば、3講義+「特別主題」1講義で済んでしまう。これでは、当該主題に関して現代が直面していることがらを多角的アプローチで学生に伝えることは難しいし、偶然に与えられる様々な視点の組合せを、各人で関連づけ総合せよと学生自身に求めるのは無理な注文である。

具体的にどのようなカリキュラム改革が適切か、また可能かという議論は今後の課題だが、少なくとも実施体制として、現在のように各学部コマ数だけを割振る方法では明らかに限界がある。責任をもって内容を企画し、主力となって講義を担当する教員集団が必要であり、その組織が主題科目全体の理念の再検討、各主題のテーマ設定、各講義間の関連づけ等を行い、全学共通科目のコ

ア科目として、よりふさわしい形に再編していく必要がある。

## 5. キャリア教育の展開

続いて、全学共通科目に関する新たな取組みについて各論的にみていこう。「キャリア教育」と「高学年向け教養科目」についてである。

本学では、文部科学省の現代的教育ニーズ取組支援プログラム（以下、現代GPと表記）に設定されたテーマのひとつである「実践的総合キャリア教育の推進」に採択されたことを契機として、2006年度以降、特に低学年次におけるキャリア教育を、本学におけるキャリア教育の展開の基盤と考え、力を入れて取り組んでいる。

現代GP採択以前には、キャリアに関連する科目（以下、「キャリア関連科目」と表記）は、「キャリア・デザイン入門」ただ1科目と、その基盤は非常に脆弱であったといえる。そこで、2006年度には、キャリア関連科目に関するWGを立ち上げ、本学におけるキャリア教育はどのように展開されるべきなのかについての検討を行った。

その検討の結果、2005年度、2006年度は「キャリア・デザイン入門」1科目であったキャリア関連科目の開講数を、2007年度には9科目に充実・拡充した。具体的には、特別主題科目「人生とキャリア」で4科目、教養ゼミナールで2科目、高学年向け教養科目で3科目が開講されることになった。

以下では、特に特別主題科目「人生とキャリア」で開講されている4つのキャリア関連科目に焦点をあて、その受講状況や教育効果について検証する。

### 5-1. キャリア関連科目の受講状況

まず、1年生調査によって、キャリア関連科目の受講状況を確認しておきたい。特別主題科目「人生とキャリア」で開講されている4つのキャリア関連科目について、その受講状況をたずねたところ、「キャリア・デザイン入門」を受講したと回答した学生は95名、「キャリア・デザイン-自己理解とコミュニケーション-」を受講したと回答した学生は111名、「女性とキャリア」を受講したと回答した学生は152名、「社会人の仕事術」を受講したと回答した学生は7名であった（実際の受講者数とは若干異なっている）。なお、複数科目受講していると回答した学生も少数ながらみられた（2科目受講学生19名、3科目受講学生3名）。

このように、のべ365名の学生がなんらかのキャリア関連科目を受講しており、まったく受講していないと回答した学生は763名であった。この結果は、キャリア関連科目を受講しているのは1年次の学生の4割程度に過ぎないことを示している。

それでは、残りの6割程度の学生は、キャリア関連科目をなぜ受講しなかったのだろうか。キャリア関連科目をまったく受講していないと回答した学生に対して、受講しなかった理由をたずねたところ、特に多かった回答は、「他にとりたい授業と重なったため」（46.5%）や「授業内容に興味・関心がないため」（37.9%）であった。「他にとりたい授業と重なったため」という回答は、キャリア関連科目に対するニーズを持ちつつも、外的条件によってそれが叶わなかった学生と考えられるが、「授業内容に興味・関心がないため」という回答は、キャリア関連科目に対するニーズを有し

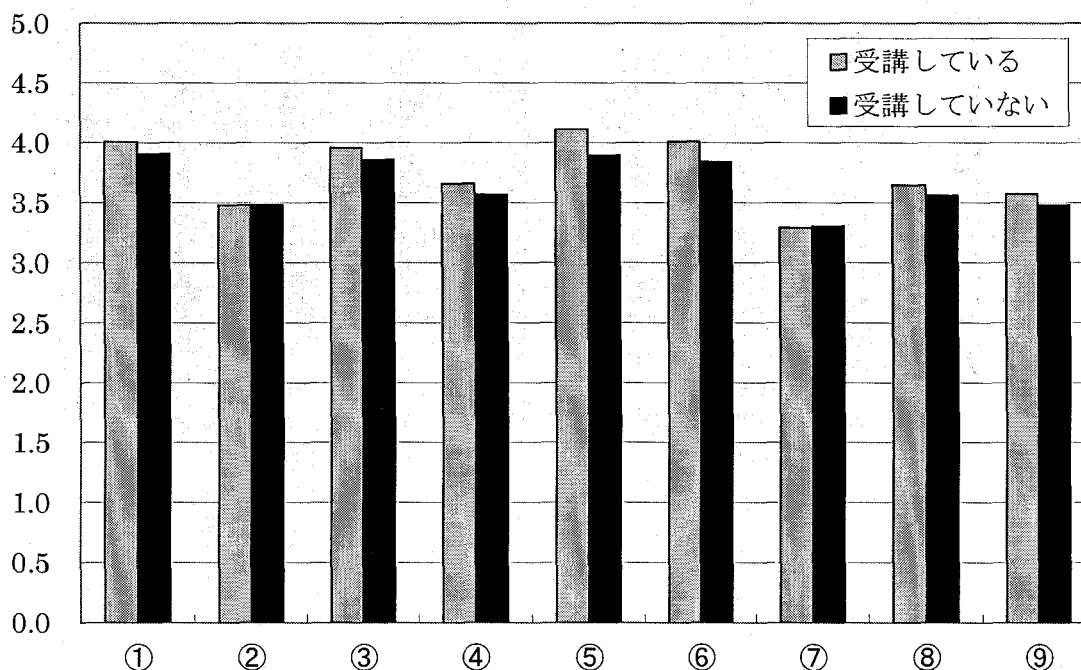
ていない学生といえるだろう。

## 5-2. キャリア意識の変化

次に、キャリア関連科目の教育効果についてみてみよう。ここでは、表4に示す9項目について、「あてはまる」「ある程度あてはまる」「どちらでもない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5段階で回答してもらった。この表には、「あてはまる」=5から「あてはまらない」=1までの5段階での平均値を、キャリア関連科目を受講している群と受講していない群で示している。

この表をみると、いずれの項目についても、総じてキャリア意識を受講している群の方が受講していない群よりも高い値を示していることがわかる。特に、「⑤職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思うようになった」と「⑥職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたいと思うようになった」の2項目については、統計的に有意な差も確認できた ( $P<0.01$ )。

表4. 受講状況別にみたキャリア意識の差

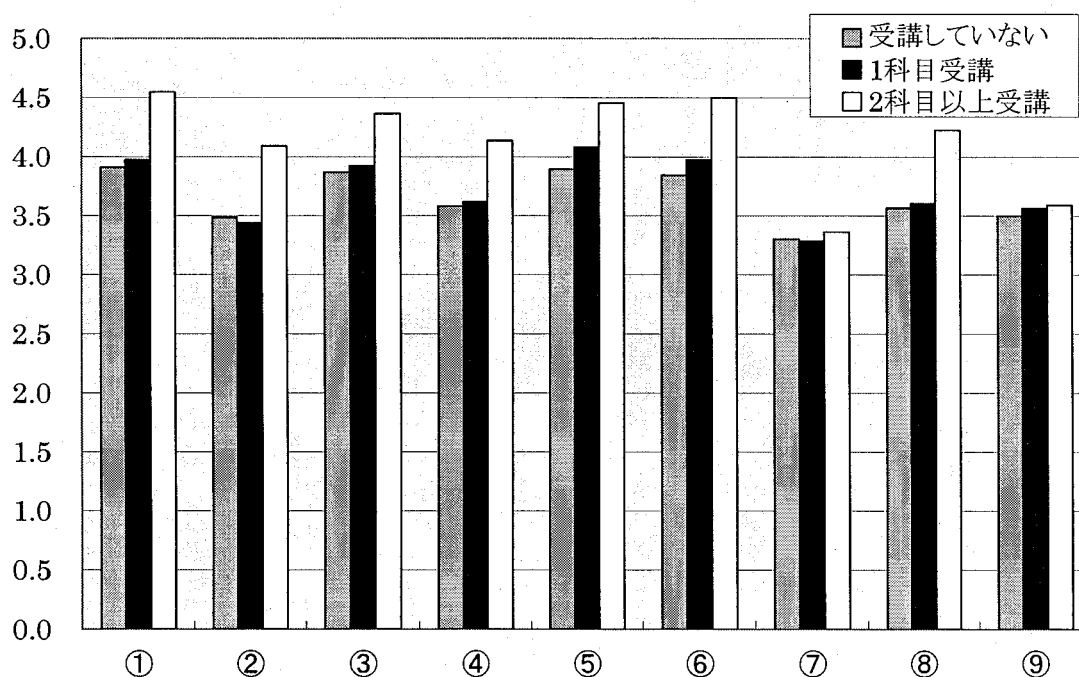


注：①将来の職業や就職について、とても関心を持つようになった、②将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討するようになった、③職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので、真剣に考えるようになった、④職業の選択・決定では周囲の雰囲気流されることはなくなった、⑤職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思うようになった、⑥職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたいと思うようになった、⑦希望する職業に就くための具体的な計画を立てるようになった、⑧どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標をもつようになった、⑨職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えるようになった

さらに、キャリア関連科目の受講数別にキャリア意識の変化を示しているのが表5である。キャリア関連科目を2科目以上受講している群と1科目受講している群、そして受講していない群の3群の平均値をそれぞれ示している。

この表をみると、いずれの項目についても、総じてキャリア関連科目を2科目以上受講している群の方が、1科目受講している群よりも高い値を示していることがわかる。特に、「⑦希望する職業に就くための具体的な計画を立てている」と「⑨職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えている」の2項目を除き、統計的に有意な差も確認できた ( $P < 0.05$ )。

表5. 受講数別にみたキャリア意識の変化



このように、現在開講されているキャリア関連科目は、学生のキャリア意識の変化を促す重要な契機となっている。しかし、キャリア教育に対するニーズとキャリア意識との関連を分析した先行研究では、「明確に希望する進路が決まっていることを理由に「キャリア教育」にニーズを感じない学生はキャリア意識が高いのに対して、授業内容に興味・関心がないとか1年次からキャリアのことを考えたくないことを理由に「キャリア教育」にニーズを感じない学生はキャリア意識が低い」ことが指摘されている (葛城 2008)。こうしたキャリア意識の低い学生は、キャリア教育の趣旨に照らせば、もっとも取りこぼしてはならない層の学生である。キャリア関連科目の一定の教育効果が確認できる今、こうした層の学生も巻き込める形でのキャリア教育の展開が次なる課題として考えられるだろう。



## 6. 高学年向け教養科目の意義

キャリア教育の展開と充実に加えて、全学共通科目における最近のカリキュラム改革のひとつとして、「高学年向け教養科目」の開設をあげることができる。2007年度から新たにこの区分を設け、通常の全学共通科目を終えた学生や専門の学問を学んでいる学生を対象とし、教養教育と専門教育とを有機的に連携づける授業群として位置づけている。

高学年向け教養科目はその性格から以下の四つのタイプに分類できる。①専門性のより高い主題科目。一定の専門分野の知識を持っている学生に対して、特定のテーマに関する学際的アプローチと研究状況を提示するもの。②意欲のある学生に対して、教養の広がりや深化のために益となり、場合によっては専門教育の準備にもなるもの。③従来の教養教育や専門教育の枠組みでは育成することの困難な能力を、4年（6年）一貫教育の観点から養うことを目的とするもの。④専門研究を進める学生に対し、関連する学問領域の基礎知識を提供することを目的とするもの。

ここ2年間の開講状況は表6、表7に示す通りである。

表6. 高学年向け教養科目・2007年度開講科目

授業科目	講義題目
高学年向け主題科目	高齢化社会へのアプローチ
キャリア・デザイン実践講座	キャリア・デザイン実践講座A、B、C（集中）
上級英語	上級英語Ⅰ〔1〕〔2〕〔3〕（前期） 上級英語Ⅱ〔1〕〔2〕〔3〕（後期）
西洋古典語	ラテン語Ⅰ（前期）、Ⅱ（後期）

表7. 高学年向け教養科目・2008年度開講科目

高学年向け主題科目	高齢化社会へのアプローチ 瀬戸内海の浅海環境
キャリア・デザイン実践講座	キャリア・デザイン実践講座B、C（集中）
上級英語	上級英語Ⅰ〔1〕〔2〕〔3〕（前期） 上級英語Ⅱ〔1〕〔2〕〔3〕（後期）
西洋古典語	ギリシア語Ⅰ（前期）、Ⅱ（後期）
学部提供教養科目	4学部から提供・計17講義

これらの科目については、学生から一定の需要があり、授業評価アンケートの結果も概して好評だが、今後の課題を三つ指摘しておこう。ひとつは、新設の科目区分であることもあり、学部の卒業要件単位として含まれる割合がまだ非常に低い点である。また、高学年になっても自分の専門分野以外のこと挑戦してみたいという意欲のある受講生を教員が想定していても、卒業のために「単位をかせぐ」ためだけに出席する学生もいることが指摘されている。さらに、科目区分としての理念は明確

であるものの、実際に開講できる授業には様々な条件からくる制約や偏りがあることは否めない。今後は、高学年向け教養科目の理念を学内に浸透させる努力と同時に、具体的な授業内容についても引き続き検討が必要であろう。

そもそも教養教育と専門教育との「有機的連携」とはということなのか。連携の必要があるということは両者が現実には切り離されている証拠である。1991年の大学設置基準の改正による「大綱化」から最新の「学士力」の議論にまで通底して流れているのは、教養教育と専門教育といった垣根自体を取り払い、各大学が独自に学士課程教育を一貫した視点からあらためて見直すことを求めるメッセージである。だが現実には、たとえば本学の場合、「全学共通科目」と「学部開設科目」という制度上の区分けは確固としており、教員・学生ともに区別の意識は強いままである。高学年向け教養科目は、そこにいわば「ゆらぎ」を与え、新鮮な観点から「学士課程教育の構築」をわれわれに考えさせる可能性をもっている。

## 7. まとめと展望

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月）は、いわゆる「学士力」を提言する前提として、今後の改革の方向性を次のように述べている。

各大学において、学生の学習成果に関する目標を掲げるに当たっては、21世紀型市民として自立した行動ができるような、幅の広さや深さを持つものとして設定することが重要である。また、各大学の教育理念や建学の精神との関連に十分留意して、学習成果として目指す姿を明確に示し、これを学生に浸透させることが必要である。

その際、一般教育や共通教育、専門教育といった科目区分にとらわれることなく、また、学生の自主的活動や学生支援活動を含む教育活動全体を通じて検討されるべきである。（第2章第1節(3)）

これまでの考察と上の引用を受け、本学における全学共通教育のカリキュラム改善にとって重要と思われる視点を三つ提示して、本稿のまとめとしたい。

[1] 近い将来、主題科目の見直しや高学年向け教養科目の充実を含む大規模なカリキュラム再編が必要になると考えられる。首尾一貫した学士課程教育の構築という点から考えると、それは、いわゆる「専門科目」との関連を十分に視野に入れた改革でなくてはならない。その場合、主題科目の再編成や高学年向け教養科目の枠組み作りにおいても、その授業実践においても、学問分野をしなやかに横断して結びつける高度な学際精神が求められることになる。したがって、ここでは「研究と教育との葛藤」という古典的ジレンマは存在しない。新しいカリキュラムを構想していく作業自体が、新たな研究分野や研究方法の創出と結びついているからである。その際、先に共通科目に関してディシプリンの重要性を述べた通り、堅実な学問研究に支えられた基盤が何より重要であることを忘れてはならない。「学」のないところに「学際」などありえないからである。この点を見誤るとカリキュラム改革は進むべき目標を見失い迷走することになりかねない。

[2] 他方で、学生や社会の要請を満たすためには、旧来通りの学問分野にもとづく講義だけではカバーできない部分がますます増えてきていることも事実である。たとえば、職業や生き方についての意識を高めたり、実践的なコミュニケーション能力を養ったりすることに主眼をおいた授業が今以上に必要とされるだろう。本学では現在このような分野をおもに「キャリア教育」という形で補完しようとしているが、カリキュラム上の位置づけは不安定である。かつては学生の活動や行事等、正課科目の外で行われ一定の教育効果を有していた様々な hidden curriculum を顕在化させることが必要である。大学生活への心理的適応を促すことも含めた初年次教育の再編成がカギになると思われる。なお、引用した答申の最終箇所「学生の自主的活動や学生支援活動を含む教育活動全体を通じて検討されるべき」という言葉は、本学が現在推進している「主体性の段階的形成支援システム」(学生支援GP事業)の理念——「与える」学生支援から「育てる」学生支援への概念の拡張——を裏づけるものである。

[3] そして、上述のいずれの場合にも、今後のカリキュラム立案の際には、学生に「何を教えるか」という視点から、学生に「何を身につけさせるか」「何をできるようにさせるか」という視点への転換が不可欠である。個別の授業レベルだけではなく、より大きなカリキュラムのレベルでも「学習成果」を明確に設定しなくてはならない。卒業までに学生にどういう知識や能力を身につけさせるか、そしてそれを具体的なカリキュラムの形でどう保証するか。もちろん、今までもこういう考えにもとづいて大学は教育を考えてきたわけだが、それをいっそう意識的・意図的に考えて、システムとして整備することが必要とされているのである。この場合、われわれの研究成果を現代の大学生に「どのように」伝えるのが有効かという視点が欠かせない。教員や学問の側の都合ではなく、学生の知的成長と人間的成長という観点を中心にすえて、教育プログラムを本気で構築することが必要とされる時代である。

## 参考文献

- ・香川大学、2007、『卒業生等による大学教育評価報告書—教育内容の改善・向上を目指して』。(アンケートは2006年10月に実施。)
- ・葛城浩一、2008、「誰が「キャリア教育」を受けるのか」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第39集、319-334頁。
- ・中谷博幸、2007、「全学共通教育の問題点と方向性」香川大学大学教育開発センター編『香川大学教育研究』第4号、2-10頁。
- ・村瀬裕也、1992、「教養としての総合」『教養とヒューマニズム』白石書店、110-153頁。