

第4期香川大学全学共通教育改革プラン –令和4年度香川大学全学共通教育改革に関する 教育戦略室からの諮問への第1次答申の検討–

第4期中期目標期間に向けた 全学共通教育改革理念検討ワーキンググループ編

1. 改革プラン検討の経緯と5つのWGについて

本稿のサブタイトルにある「令和4年度香川大学全学共通教育改革に関する教育戦略室からの諮問への第1次答申」は、2020年3月に教育戦略室から大学教育基盤センターに提出された諮問に回答して、大学教育基盤センターとしてこの11月に発表したものである。2022（令和4）年度に始まる第4期中期目標期間に向けた改革の方向性を明確にした端緒を作る改革方針を提起している。本報告により第1次答申の基本点について示し、全学的な討議と方針の深化を期したい。検討にご協力いただいたすべての関係者に対し、この場を借りて深く感謝したい。

大学教育基盤センターは、ワーキンググループを組織して2019年8月以降議論を重ね、2022年度に開始される国立大学第4期中期目標期間における香川大学全学共通教育改革方針の検討を進めてきた。2022年度は香川大学にとっても特別の意味のある年度である。2018年度に新たな体制で発足した創造工学部と組織改革を行った経済学部および医学部が完成年度を迎えた翌年にあたり、科目名の大きな変更を伴う改革を行う条件が整うこと。大学院改革も同じ2022年度改組を目指して進められている。我々はこの2022年を期して、香川大学の教育の質的な向上を支える全学共通教育の仕組みを整える方針の確立を目指してきた。

第1次WGである「第4期中期目標期間に向けた全学共通カリキュラム検討WG」（表1）は、2019年8月～11月にかけて集中的に3回会議を開催。第4期中期目標期間に向けた全学共通教育の課題を抽出した。この検討に基づき、2020年1月から第2次WG「第4期中期目標期間に向けた全学共通教育改革理念検討WG」（表2）に議論は引き継がれ、抽出された課題に基づき、改革方針の具体化を進めた。今回の第1次答申は、なかでも第4期の初頭において行われる科目区分や科目領域の枠組みの大きな変更について、2021年度の科目準備の必要を踏まえてできるだけ早めに提起することを重視している。

これらのWGでは、第3期中期目標期間における全学共通教育の総括に基づく課題の明確化、香川大学の今後の学士課程の充実のための課題の明確化、中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」（中央教育審議会、2018）など、全国的な視点に立った課題の明確化、の3つの観点から検討を進めた。第1の第3期全学共通教育の総括につ

いては次の段落以降に譲るとして、第2、第3の観点について簡単に述べる。第2の香川大学学士課程全体の視点の関しては、検討が進む第4期中期目標期間以降の香川大学のビジョンを踏まえ、持続可能な地方分散型社会の構築に貢献する、地域課題、DRI、SDGs、国際化、数理データサイエンス、ICT等のキーワードで表されるような新しい教育課題への留意、課題解決型授業の充実、学生の意欲に基づく多様な学びの機会をとらえること、大学院も展望した教育などを視点としてあげることができる。その中には、専門性が進むことによってより必要性が学生にとって切実となる教養教育の提供も課題に入るだろう（「(論の芽) 文系と理系の壁、学びたいことが学べないのでは？」『朝日新聞』2019年8月6日付）。第3の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」に関しては、「普遍的な知識・理解と汎用的技能を文理横断的に」身に付けることや、「時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、論理的思考力を持って社会を改善していく資質」を育てるなどの観点からSDGs、Society 5.0などの社会変化を積極的に踏まえた教育の実現が求められている。これらの観点は全体として、香川大学全学共通教育スタンダードの重要性を改めて明らかにするものとなっている。

第3期中期目標期間における全学共通教育は、共通教育スタンダードを徹底する方向で新たな発展を築いてきた。第2期に明らかになった文系・理系に偏った履修の問題に対しては、学問基礎科目に文系・理系の区別を設け、履修基準を変更して履修行動の改善に結びつけてきた。一方、キャリア教育や地域課題への対応、DRI教育、数理データサイエンスなどの新しい課題に対応した科目区分の変更などの対応を重ねてきた。それを踏まえ、本WGは、現在の課題を総括的に大きく以下の6点にまとめた。

学生に入門科目が見えない

基礎科目と明確に分けられた入門科目が科目コードとしては整備されてきたものの、それらが十分体系化したものとなっておらず、学生目線に沿っていない問題。

選択力なき選択

上記の課題と関連して、学生は入学すると明確な指針を持つことなく科目選択を強いられる。文系学部学生にとっての理系科目や理系学部学生にとっての文系科目など、履修基準を考慮した登録は行っているものの、それは十分自発的な意欲に基づくものとはなっていない（西本、2018）。科目区分の意味や学生自身の興味・専門・将来とのかかわりで意味づけながら科目履修を俯瞰的に行っている学生は少数派である（斎藤ら、2016）。

科目群の硬直化

キャリア教育、地域課題など、新しい課題が提起されることによって主題科目が複線化し硬直化している。DRI教育や数理データサイエンスなど、大学の方針の発展や文科省レベルの新しい教育方針に伴う科目の充実を効果的に行うためには、柔軟に発展させうる仕組みを全学共通教育に確立する必要がある。また、現在ある26の学問基礎科目の科目領域に専門性が当てはまらない教員もあり、せっきくの新しい専門性が活かさない現状がある。学問すべて何らかの単一のディシプリンである必要がある開講形態となっているため、

学問をいくつかの専門性から見ることによってより深いディシプリン理解につながる可能性も閉ざされている。入門科目として開講され始めた「学問への扉」が、それを打破する可能性を提供している。

主題科目群の分類の形骸化

主題Bには、主題B-1「歴史のなかの21世紀」・主題B-2「グローバル社会と異文化理解」など、6つの分類がある。これは平成22年度までの、いずれかの分類に沿って履修を行う形態をとっていた時代の名残である。主題Bがより課題解決型の授業としての性格を強めるなかで、これらの共通テーマの意味合いは薄れている。

主題C基礎の学生ニーズとのミスマッチ

主題C基礎は、1単位必修のクォーター型e-Learning科目として開講されている。しかし、コンテンツの準備とメンテナンス、レポートの採点等に対して、教員の負担と費用の両面においてコストがかかっている一方で学生の満足度が低い難点を抱えていた。より丁寧な地域課題への導入をはかる方向で発展方向を模索する必要があった。

教員の減少

教員の後任不補充など人員削減の影響は大きく、教員のいない科目領域も生じている。少なくなった人員で必要な科目の開講を支えている状況があり、非常勤講師任用等でのいである科目領域もある。初修外国語等でも今後の必要な人員の確保のための検討が求められている。

第2次WGでは、これらの課題の解決と対応を目指し、以下の5つのグループに分け、それぞれの課題を検討するサブWG1～5を組織した（メンバーは表3）。本稿の第2節以降は、これら各サブWGからの報告によって構成されるものである。

サブWG1：1年生前期に方向付けをする丁寧な仕組み

サブWG2：科目領域中区分の設計・主題A科目領域化

サブWG3：課題解決型教育や地域課題・国際課題の展開

サブWG4：既修外国語・初修外国語のありかた検討

サブWG5：遠隔技術・情報技術を活用した教育の展開方針

これらのサブWGのうち、1～3は比較的急がれる、2022年度の科目区分や新しい開講形態の科目、それを支える教員組織である科目領域等の在り方を検討するものであり、今回の第1次答申でいくつかの具体的な提案をしている。一方、サブWGのうち4、5は、外国語科目の持続可能性の確保や外国語ネクストの発展、あるいは遠隔教育という可能性にも満ちた新しい課題に対応することを課題とするものであり、年度内をめどに少し時間をかけて検討を深める性格を持っており、第1次答申では大きな方向性に関する報告をおこなっている。

今回の第1次答申では、大きくは以下のような方向性が示された。科目区分や科目群等の名前はいずれも仮称である。

1) 1年次前期に自己選択力をつけることをめざす入門科目の体系化の基盤づくり

入門科目を「学びと生き方科目」に体系化する（8単位（教育学部を想定した場合、以下同様））。そして「学びと生き方科目」は「学び科目」（5単位）と「生き方科目」（3単位）に分かれる。

「学び科目」には、「大学入門ゼミ」と「情報リテラシー」を配し、更に、学問基礎科目や主題科目などの学びを展望した導入的性格の強い（新）「学問への扉」（1単位以上推奨）で構成する。ここには現「学問への扉」のクォーター化に加えて、新たに「学びへの誘い」科目を開講することとした。

「生き方科目」には、「健康・スポーツ」（2単位）に加えてキャリア教育と地域教育の性質を併せ持つ「ライフデザイン」（1単位）を新たに開講する。

これらの科目はいずれも現行の科目へのエフォートの整理と再編により実施できるように検討されている。

2) 現主題Bを主軸にした主題の一本化と、特別主題による柔軟性の確保

「主題A～C」に細分化された体制を見直す。現在本学の教育を象徴するDRI教育の主軸として課題解決型授業への発展を図っている主題Bを柱に、「主題」に一本化する。地域課題、数理データサイエンスなど新たな課題に対応するため、「特別主題（地域）」「特別主題（数理）」などの科目群を改廃できる形をとる。主題AとCの一部は上記の「生き方科目」の中に再編される。

これらの科目を学生の自己選択力により有効に履修させていく仕組みを整える

3) 基礎科目への学際的科目の導入をすすめるための柔軟性の確保

学問基礎科目は従来、「〇〇学」といったディシプリンを学ぶ科目として提供されてきたが、そこに「複合領域」という科目を新たに開講する。この科目は学際的な内容を持つ科目や、現在開講されている学問基礎科目の科目名に収まらない学問領域を開講することを可能にする。科目領域間の助け合いや協力の可能性もより広がる。

4) 領域間の助け合いの仕組みを調査研究部のもと整備する

周辺領域等の中でエフォートを共有し協力することによって、人員的に厳しい状況になっている科目領域や、教育効果の高い科目（入門科目の「学びへの誘い」や学際的学問基礎科目「複合領域」）の開講を可能にする仕組み「科目領域コーディネート制度」をあらたに設計し運用する。調査研究部と、科目領域選出共通教育コーディネーターの連携によるコーディネートのもと、科目領域の協力を得ることによってこの制度を可能とする。この制度が効果的に運用されることによって、「学びへの誘い」や「複合領域」科目をより豊かに開講し、学生の学びの充実に資することを目指す。

以下の報告は、これらの方向性についてより詳細に明らかにしている。全学の議論に資することになればと考えている。

表1 第1次WGメンバー

高橋尚志（大学教育基盤センター長）、寺尾徹（共通教育部長・カリキュラム調整部会長）、角道弘文（調査研究部長・主題B実施部会長）、高橋明郎（国際教育部長・外国語実施部会長）、清國祐二（地域教育部長・主題C実施部会長）、石井知彦（創能力開発部長）、宮崎英一（ICT教育部長）、葛城浩一（主題A実施部会長）、守田逸人（学問基礎科目実施部会長）、西本佳代（学問基礎科目実施部会副部会長）、鶴町徳昭（「学問への扉」実施部会長）、佐藤慶太（大学入門ゼミ実施部会長）、林敏浩（情報リテラシー実施部会長）、長井克己（外国語実施部会副部会長）、石川雄一（健康・スポーツ実技実施部会長）、三宅岳史（教育学部）、松岡久美（経済学部）、横平政直（医学部）

注：下線はリーダーを示す。

表2 第2次WGメンバー

高橋尚志、寺尾徹（共通教育部長・カリキュラム調整部会長・主題B実施部会長）、野村美加（調査研究部長）、高橋明郎、岡田徹太郎（地域教育部長・主題C実施部会長）、石井知彦、宮崎英一（数理情報・遠隔教育部長）、葛城浩一、古橋紀宏（学問基礎科目実施部会長）、西本佳代、鶴町徳昭、佐藤慶太、林敏浩、長井克己、石川雄一、角道弘文（創造工学部）、三宅岳史、松岡久美、横平政直

注：下線はリーダーを示す。

表3 サブWGメンバー

サブWG1：葛城浩一、古橋紀宏、鶴町徳昭、石川雄一、横平政直
 サブWG2：寺尾徹、佐藤慶太、角道弘文
 サブWG3：岡田徹太郎、石井知彦、西本佳代、三宅岳史、松岡久美
 サブWG4：高橋明郎、長井克己、水野康一（経済学部）
 サブWG5：高橋尚志、野村美加、宮崎英一、林敏浩

注：二重下線は座長、下線は副座長を示す。

（文責：寺尾徹）

2. (サブWG1) 1年生前期に方向付けをする丁寧な仕組み

2-1. 第3期の評価（現状分析、課題抽出）

第3期に行った制度上の改編に、平成29年度に行った履修登録期間の繰り上げがある。それまでは、各学期の授業が始まってから2週間以内を履修登録期間と定めていたために、履修者が確定するのは3週目以降となっていた。すなわち、すでに当時から15回の授業時間の確保が求められていたわけであるが、本学では少なくとも制度上はその確保ができていなかったということである。そこに、クォーター制が平成29年度に導入されることになり、授業時間の確保はいよいよ無視できない問題となり、履修登録期間の繰り上げがなされることになったのである。すなわち、履修登録を各授業またはクォーターが始まる

前までに済ませることができるよう、履修登録期間を変更したのである。

しかし、この変更をする上ではひとつ大きな問題があった。すなわち、第2クォーター以降の授業であれば問題なく実施することができるのだが、それまでの学年暦、すなわち4月4日に入学式を行い、4月7日から授業を開始するスケジュールだと、特に本学に入学して間もない新入生が、十分にシラバスを読むことなく履修登録を行うことになってしまふことが懸念されたのである。そこで、平成29年度から学年暦を大きく変更し、入学式を4月3日に繰り上げ、新入生においては入学式を含む4日間を履修登録期間とし、その最終日の翌平日を履修登録予備日として、追加履修登録を行うことができるようにしたのである(石井、2018)。

この履修登録期間の繰り上げに伴う問題は、変更当初は少なからず生じていたものの、近年では顕在的には生じていない。「顕在的には」としているのは、「潜在的には」生じている可能性が十分にあると考えるからである。すなわち、高校生から大学生になったばかりの新入生は、大学のことがよくわかっていない状態で授業を選択し、履修するのは今も昔も変わらないだろうが、その「わからなさ」の度合いがより顕著な状態で、少なくとも前期または第1クォーターの授業を履修している可能性は十分考えられるからである。1年次に履修する授業の多くは全学共通科目であることを考えると、そうした課題には何らかの対応がなされてしかるべきだろう。もちろん、そうした課題への対応がこれまでなされていないわけではない。例えば、平成25年度から作成している「学問基礎科目相関図」や、平成30年度に行った大学教育基盤センターのホームページの大幅な改訂などは、その対応の一環として行われたものである。しかしその例示からもわかるように、そうした課題へのカリキュラム上の対応がなされてきたわけではない。

そこで、第4期中期目標期間に向けた全学共通カリキュラム検討WGでは、そうした課題へのカリキュラム上の対応として、学生自身が主体的に授業を選択し、履修することのできる判断材料と時間的余裕を与えるべく、1年次の早期に学びの動機づけ・方向付けをする丁寧な仕組みをつくる必要があると考えた。なお、ここでいう「学びの方向付け」とは、学生の学びが特定の学びに誘導されることを意味しているのではなく、学生の学びが自身の動機づけに基づき主体的にデザインされることを意味している。

2-2. 第4期の方針検討の背景

1年次の早期に学びの動機づけ・方向付けをする丁寧な仕組みをつくることをミッションとするサブWG1では、共通教育スタンダードのベースを学ぶ、新たな科目群「学びと生き方科目」を設けることを大方針として議論を進めた。この新たな科目群は、現行のカリキュラムにおける水準コードで「入門科目」として位置づけられている科目(群)(主題A「人生とキャリア」、学問基礎科目のうち「学問への扉」、大学入門ゼミ、情報リテラシー)を核としつつ、この新たな科目群の性格にふさわしいと考えられる科目(群)から構成されるものである。そこで想定しているのは、以下の三つの科目(群)である。

第一に、専門分野の学び（全学共通教育でいえば学問基礎科目）における入門的な要素の強い科目（群）である。現行のカリキュラムにおける水準コードで「入門科目」として位置づけられている科目には、共通教育スタンダード「広範な人文・社会・自然に関する地域」に対応する科目（群）はないため、それに対応する科目（群）を想定している。こうした入門的な要素の強い科目（群）を設けることで、学生が特定の専門分野の学びへの動機づけを高め、主体的にその学びを求めることが期待される。なお、現行のカリキュラムにおける「学問への扉」では、「書物との出会い」と「自然科学基礎実験」といった科目群が開設されているが、ねらい（石井ら、2015）はともかく実態としては、これらは「読書」と「実験」というテーマにおける入門的な要素の強い科目群である。今後の議論次第では、これら以外の特定のテーマにおける入門的な要素の強い科目群を設ける可能性も十分にありうる。

第二に、地域の学びに関する入門的な要素の強い科目群である。現行のカリキュラムにおける水準コードで「入門科目」として位置づけられている科目には、共通教育スタンダード「地域に関する関心と理解力」に対応する科目（群）はないため、それに対応する科目（群）を想定している。こうした入門的な要素の強い科目群を設けることで、学生が地域の学びへの動機づけを高め、主体的にその学びを求めることが期待される。なお、現行のカリキュラムにおける主題C「地域理解」の「基礎科目」は、科目名称こそ「基礎科目」であるが、必ず身につけておくべき基礎知識を学ぶという科目特性から、「認定科目」（合または否のみの評価）とされていることに鑑みれば、水準コード上は「入門科目」として位置づけられるべき科目であった（同じく「認定科目」の「情報リテラシーB」は「入門科目」として位置づけられている）。この「基礎科目」を発展的に解消する形で、地域の学びに関する入門的な要素の強い科目（群）を設けることが考えられる。

第三に、現行のカリキュラムにおいて「健康・スポーツ実技」に対応する科目群である。この科目群は共通教育スタンダード「課題解決のための汎用的スキル（幅広いコミュニケーション能力）」に対応する科目である。しかし、その到達基準は、「健康で文化的な生活習慣を営むとともに、集団の一員として行動することができる」というものであり、この到達基準は共通教育スタンダード「課題解決のための汎用的スキル（幅広いコミュニケーション能力）」よりもむしろ「市民としての責任感と倫理観」に近いとも考えられる。そこで、この「健康・スポーツ実技」を共通教育スタンダード「市民としての責任感と倫理観」に対応する入門的な要素の強い科目群として再編することとした。

このように、新たな科目群「学びと生き方科目」は、現行のカリキュラムにおける水準コードで「入門科目」として位置づけられている科目（群）に加え、これら三つの科目（群）から構成されるものである。その概要について以下の表に整理しているので、この表に沿っていくつかの観点から説明をしたい。

表4 「学びと生き方科目」の概要

構成科目群 (大分類)	構成科目群 (中分類)	構成科目群 (小分類)	現行カリキュラム 対応科目 (群)	ナンバリングの際の DP コードとの対応 (◎は1桁目を、○は2桁目を意味する)				
				a	b	c	d	e
(5単位以上必修) 学びと生き方科目	学び科目 (4単位必修)							
	学問への扉 (1単位以上推奨・ くさび型の配置)	・書物との出会い ・自然科学との出会い ー自然科学基礎実験 ・学びへの誘い	・書物との出会い ・自然科学基礎実験 ・なし		◎			
	大学入門ゼミ (2単位必修・前期)		大学入門ゼミ	◎		○		
	情報リテラシー (2単位必修・前期)		情報リテラシー	◎				
	生き方科目 (1単位以上必修)							
	ライフデザイン (1単位選択必修・ くさび型の配置)	・人生とキャリア	主題A「人生とキャリア」				◎	○
		・地域と生きる	主題C「地域理解」の一部				○	◎
	健康・スポーツ (一部学部では必修・ くさび型の配置)		健康・スポーツ実技	○			◎	

「学び科目」と「生き方科目」

新たな科目群「学びと生き方科目」は、「学び科目」と「生き方科目」に分類される。「学び科目」は三つの科目群から構成され、一つは上記第一の点と関連する、特定のテーマや専門分野の学びにおける入門的な要素の強い科目群「(新) 学問への扉」である。その構成科目群は、現行のカリキュラムにおける「書物との出会い」、「自然科学基礎実験」に相当する「(新) 書物との出会い」、「自然科学との出会いー自然科学基礎実験」、そして専門分野の学びにおける入門的な要素の強い科目群「学びへの誘い」となる。また、残る二つは現行のカリキュラムにおける、「大学入門ゼミ」、「情報リテラシー」に相当する科目群「(新) 大学入門ゼミ」、「(新) 情報リテラシー」である。一方の「生き方科目」は二つの科目群から構成され、一つは現行のカリキュラムにおける主題A「人生とキャリア」に相当する「(新) 人生とキャリア」と、上記第二の点と関連する、地域の学びに関する入門的な要素の強い科目群「地域と生きる」から構成される科目群「ライフデザイン」である。また、いま一つは上記第三の点と関連する科目群「健康・スポーツ」である。

必修単位の設定

「学びと生き方科目」の必修単位は5単位以上とする。このうち「学び科目」については4単位必修とし、「(新) 大学入門ゼミ」、「(新) 情報リテラシー」ともに2単位必修とする。なお、「(新) 学問への扉」は現時点では必修とするのは難しいため、1単位以上推奨とする。「生き方科目」については1単位以上必修とし、「ライフデザイン」(「(新) 人生とキャリア」と「地域と生きる」)の中から1単位選択必修、「健康・スポーツ」は学部によって適宜必修とする。

科目の配置

「学びと生き方科目」は、1年次の早期に学びの動機づけ・方向付けをするという科目の性格上、セメスター型科目であれば前期、クォーター型科目であれば1クォーターに多く配置し、それ以外の時期にもくさび型に配置する。ただし、1年次の早期に配置する科目は、より入門的な内容とすることで、この科目の特性を十分にふまえた配置とする。

共通教育スタンダードとの対応

「学びと生き方科目」は、共通教育スタンダードのベースを学ぶという科目の性格上、各科目群は共通教育スタンダードと対応している。具体的には、共通教育スタンダード「課題解決のための汎用的スキル（幅広いコミュニケーション能力）」(a)、「広範な人文・社会・自然に関する知識」(b)、「21世紀社会の諸課題に対する探求能力」(c)に強く対応しているのが「学び科目」である。それぞれ、「(新)大学入門ゼミ」と「(新)情報リテラシー」、「(新)学問への扉」、「(新)大学入門ゼミ」に対応している。一方、共通教育スタンダード「市民としての責任感と倫理観」(d)、「地域に関する関心と理解力」(e)に強く対応しているのが「生き方科目」である。前者は「ライフデザイン」の中の「人生とキャリア」、「健康・スポーツ」、後者は「ライフデザイン」の中の「地域と生きる」に対応している。また、「人生とキャリア」では地域に関わる内容を可能な範囲で取り扱い、「地域と生きる」では生き方に関わる内容を可能な範囲で取り扱うことで、それぞれ、「地域に関する関心と理解力」(e)、「市民としての責任感と倫理観」(d)に緩やかに対応している。

なお、ここでいう共通教育スタンダードとの対応とは、その到達基準を担保するという意味合いにおいての対応ではなく、あくまでそのベースを学ぶという意味合いにおいての対応であることを申し添えておく。

(文責：葛城浩一)

3. (サブWG2) 科目領域中区分の設計・主題A科目領域化

3-1. 第3期の評価（現状分析、課題抽出）

香川大学では全学教員により26の科目領域教員会議（以下「科目領域」）を組織し、全学出動態勢により全学共通教育を支えている。科目領域は、全学教員間で全学共通教育科目のカリキュラムやその実施にかかわる情報を交換するとともに、開講科目数の負担を分担しながら、現在の全学共通教育の学問基礎科目、主題科目や健康・スポーツ実技、外国語の授業担当教員を推薦している。

この科目領域の在り方の改革は、安定的な科目提供の上で極めて重要であり、第3期においてもその再編は大きな課題とされた。しかし、全学共通教育の科目領域の再編は科目の大きな変革を伴う。第3期中期目標期間には、創造工学部、経済学部および医学部の大きな改革と関係して科目編成の大きな改革は難しく、科目領域の再編は将来の課題とされた。そしてちょうど今次の改革がターゲットとしている第4期中期目標期間の1年目で

ある 2022 年度（令和 4 年度）は、これらの学部改革の完成年度の翌年に当たり、規模の大きな改革が可能なタイミングとなった。科目領域の検討を必要とする状況は引き続き変わっていない。

この課題については従来、科目領域の「大きくくり化」等の課題として認識されていた。サブ WG2 では、教員数が少なくなっている科目領域や分野を統合する（「大きくくり化」）の可能性も含めて、現実在即して検討することを重視した。

3-2. 第 4 期の方針検討の背景

「中区分」など教員リソースグループの検討

「大きくくり化」を含む学問基礎科目のあり方を再検討するため、平成 31 年に大教センター主導で実施した「教養教育に関するアンケート調査」の結果を足掛かりとした。この調査は全国の国立大学を対象に「教養教育の運営体制と問題発見・解決能力の育成を目的としたカリキュラムの全国的な動向を把握する」ことを目的に実施されたものである。51 大学に依頼し、37 大学から回答があった。このなかで、①全学出動体制をとり、②学部とは異なる、専門分野のくくりによる教員集団を組織しており、③規模、学部構成において香川大学に近い、という条件に合う大学を選別し、分析を進めた。結果として以下の知見が得られた。

- ①香川大学の「26 の科目領域体制」は、全国的にみて、かなり細かい区分であるといえる。
- ②「大きくくり化」＝科目の種類を減らす、ではない。グループの中で提供する分野を定めておけば、科目自体がなくなってしまうことはない、といえる。
- ③人文系の一部を「大きくくり化」する（鳥取、広島）といったところもある。もともと人員的に足りているところは「大きくくり」をしてもあまり意味はない、ということかもしれない。
- ④「大きくくり化」にもとづいて、学際的な科目提供がなされている事例が確認できた。たとえば広島大学では、「人類学・地理学・歴史学」という科目領域のグルーピングがなされているが、教養教育科目の共通科目（領域科目）において、「地理・考古・文化財の世界」という 7 名によるオムニバス授業がある。

「中区分」など教員リソースグループの検討

以上の諸大学の動向も参考に、科目領域の再編の議論は進められた。論点をまとめると次の通りになる。

教員数の減少等を理由とした「大きくくり化」等の科目領域の大きな変更については、いくつかの批判や課題があった。当該学問分野の重要性を、在籍教員数を基準に判断することや、学問的に異なる分野を安易に一つにすることに対する批判、あるいは現在機能している仕組みの大きな変更にはリスクも伴うという認識である。そこで、上記の諸大学の動向分析のエッセンスを参考にしつつも、現行科目領域の変更は一部にとどめながらその困難を打開する方向性を採用することとした。一方、サブ WG1 およびサブ WG3 の議論が進む中で、入門科目の「学問への扉」（表 4）などにおける、学際的な科目の開講のための

教員の配置を可能とする具体的な仕組みの確保の視点が、検討の基準として重要となった。

この視点からまず検討されたのは科目領域の「中区分」の導入であった。科目領域を維持しつつも、学問的な近さでいくつかのグループに分けた「中区分」を併存させる、というアイデアである。「中区分」には、「地域」や「キャリア」など、科目領域以外の特定のテーマに基づく科目選出の母体となりうる教員リソースグループを合わせて定義することも検討された。教員には、現行の「科目領域」と合わせて、一つ以上の「中区分」に属することを求めるというものである。しかし、この「中区分」には問題点が指摘された。教員負担の問題と、体制をコーディネートするセンターの力量の問題である。既存の科目領域に属する教員の負担を「中区分」に移行することを前提としていたものの、新たな所属を求めることによる負担感の問題、多様な教員リソースグループを立ち上げる際の業務の大きさなどが課題となり、慎重な検討が求められた。

「学びへの誘い」の導入に呼応した現実的仕組みの検討

科目領域の再編に対する当面の現実的な要求は、サブWG1の提案に基づく学際的な入門科目となる「学びへの誘い」科目の配置という点にあった。第4期の初年度においてどの規模で「学びへの誘い」科目を用意するのかに応じた教員体制の検討を正面に据えることとした。現在機能している仕組みを活用し、教員の負担感を軽減しながら、「学びへの誘い」の導入を前提とする可能な方法を検討した。その中で、議論は「中区分」の構築よりも現実的な、以下の方向性に帰着した。

「学びへの誘い」はとりもなおさず、学際的な科目群の新たな提案となる。従って、科目領域間の相互協力による科目提供の仕組みを作ることになる。科目領域間の相互協力の仕組みは、教員数の減少など厳しい状態にある科目領域の負担軽減の方策としても合理性を持ちうることに着目した。また、新規科目群の立ち上げには大きな労力が不可避であるとともに、一定の試行と検証のプロセスが欠かせない。この観点から、第4期中期目標期間の初頭の目標として、相当単位数の「学びへの誘い」科目の確保を目指す一方で、その必修化は行わず、学生への履修指導によって相当数の学生の履修を得たうえで、履修学生の動向等の調査によりその効果と改善方向の検証を行い、第4期中期目標期間により大きな規模を持った科目群へと成長させていくことが適切と判断した。科目領域間の相互協力の仕組みとして、現在機能している調査研究部と調査研究部の構成メンバーとなっている科目領域選出コーディネーターの役割に着目することとした。

これらの方向性に基づき、第4期中期目標期間の初年度である2022年度（令和4年度）に行われる制度的改革として、以下に述べるような、「科目領域コーディネート制度（仮称）」の新設を軸とする科目領域の改革方針を提案した。

- ①科目領域の負担を全体として平準化しながら、可能な抑制をはかる
- ②科目領域の横断と助け合いの仕組み「科目領域コーディネート制度（仮称）」を新設
 - ・各科目領域の負担の一部をシェアし、科目領域の負担を減らしつつ、全体で科目をコーディネートする仕組みをつくる

- ・その仕組みを活かして「学びへの誘い」科目をコーディネートする
- ③「科目領域コーディネート制度（仮称）」を支える組織的保障
 - ・科目のコーディネートを調査研究部の業務とし、共通教育コーディネーター（科目領域選出、現在 8 名）の協力で運用する

こうした制度的検討の上に、「学びへの誘い」科目に新設・移行できそうな科目の見直しに関する検討を行った。例えば現主題 B として開設されている科目のいくつかは、「学びへの誘い」科目に再編できる可能性がある。また、地球環境・防災・ポストコロナ・SDGs 等の課題に即し、人文科学・社会科学・自然科学の切り口からの課題を設定し、学生の全学共通科目における自己選択力も育成する「学びへの誘い」科目を新設する可能性も検討された。検討一部に基づき、2021 年度（令和 3 年度）の試行へ向けた検討も始まっている。

学問基礎科目への「複合領域（仮称）」の導入の検討

なお、上記の通り学際的科目群を検討可能な「科目領域コーディネート制度（仮称）」は、学問基礎科目にも新たな可能性を開くことも、以下のように議論された。

- ①助け合いの仕組みを活かして、学問基礎科目に「複合領域（仮称）」といった枠を作り、科目領域単独で科目提供が難しい年度は、「科目領域コーディネート制度（仮称）」のもとで相談してその枠に負担のうちのいくつかを出す、といった仕組みなどが考えられる。科目領域間のネットワークを利用した連携科目を「複合領域（仮称）」で提供する、といったことが考えられる。
- ②教員数の減少で厳しくなっている科目領域も、他の科目領域と協力した枠組みを作れば、科目提供の可能性が開ける場合がある。
- ③「複合領域（仮称）」の設定により、「文化人類学」など現行の科目区分にないディシプリン系科目をどのように開講するか、といった問題の解決策にもなりうる。

（文責：寺尾徹・佐藤慶太・角道弘文）

4. (サブ WG3) 課題解決型教育や地域課題・国際課題の展開

4-1. 第 3 期の評価（現状分析、課題抽出）

第 4 期中期目標期間に向けた全学共通カリキュラム検討 WG（2019 年 8 月～11 月）において、全学共通教育の課題の抽出が行われた。第 3 期の全学共通教育の総括を行った結果、おもな課題は、「学生に入門科目が見えない」、「選択力なき選択」、「科目群の硬直化」、「主題科目群の分類の形骸化」、「主題 C 基礎の学生ニーズとのミスマッチ」、「教員の減少」の 6 点にまとめられた。このうち、課題解決型教育や地域課題・国際課題（創造教育）の展開を検討するサブ WG3 に関連するのは、「主題 C 基礎の学生ニーズとのミスマッチ」、「主題科目群の分類の形骸化」である。

「主題 C 基礎の学生ニーズとのミスマッチ」としては、具体的に、動画コンテンツの維持・リニューアルに関する負担、学生ニーズとのミスマッチが挙げられる。主題 C 基礎科

目「地域と香川大学」は、文部科学省「地（知）の拠点整備事業」の採択をうけ、平成29年度より必修化された1単位のe-Learning科目である。e-Learning科目ではあるが、毎年動画コンテンツの追加・修正が必要とされる。開講から4年を迎え、現状にそぐわない動画コンテンツもあり、第4期の継続を望むのであれば大幅なリニューアルが求められる。しかしながら、それらの作業を担う教職員のマンパワーも、担保する資金も十分ではない。加えて、授業評価アンケートからは、他のe-Learning科目と比べて当該授業に対する満足度が低いことも明らかになっており、学生ニーズとのミスマッチが指摘されていた。

「主題科目群の分類の形骸化」としては、具体的に、主題BのB-1～B-6の区分、主題Bと主題Cの区分、主題Bの実質化の問題等が挙げられる。現行の主題Bは、「B-1 歴史のなかの21世紀」、「B-2 グローバル社会と異文化理解」、「B-3 情報とコミュニケーション」、「B-4 文化と科学・技術」、「B-5 生命と環境」、「B-6 人間と健康」に分けられる。この区分は科目群のラベルとして機能しているわけだが、学生にとっても教員にとっても理解しづらいものになってきた。加えて、主題Bと主題Cの区分が、主題科目の履修を煩雑にしているという懸念もあった。主題Cは、平成28年度に開設された新しい主題科目である。平成27年度まで、主題B-7「地域と生活」として主題Bに位置づけられていた科目群を独立させ、主題Cとした。これにより、B-1～B-6と比べて、e-Learningやフィールドワーク等の特徴を持つ科目群（旧主題B-7）を独立させ、整理することができたものの、主題科目がA～Cの三つ存在することになり、分かりにくくなったとも指摘された。加えて、主題Bの実質化の問題もあった。共通教育スタンダード「c 21世紀社会の諸課題に対する探求能力」は、主題Bに対応している。つまり、主題Bでは「c 21世紀社会の諸課題に対する探求能力」を育成する授業を開講することが求められるのだが、その基準に達していない授業も散見されていた。

以上、サブWG3に関連する第3期の全学共通教育の課題、「主題C基礎の学生ニーズとのミスマッチ」、「主題科目群の分類の形骸化」の概要を報告した。では、サブWG3では、これらの課題に取り組むため、何を背景として検討し、第4期に向けてどのような第一次答申の結論を得たのか、次節で説明したい。

4-2. 第4期の方針検討の背景

サブWG3において、第4期の方針を検討するにあたり背景としたのは、第4期に向けた香川大学の戦略的方針である。本学では、第4期に向けた戦略的方針として、幅広い学びを保証する全学共通教育の拡充やDRI教育、課題解決型授業やアクティブラーニング型授業の拡充、データサイエンスやICTを活用した教育、国際教育の展開などの教育展開が検討されている（第一次答申「1. はじめに」）。これらの中でも、特にサブWG3に関連するのは、DRI教育、課題解決型授業やアクティブラーニング型授業の拡充である。これまでも大学教育基盤センターでは、共通教育スタンダード「c 21世紀社会の諸課題に対する探求能力」に対応する主題Bにおいて、課題発見・課題解決型授業が展開されるよう、様々

な対策を行ってきた（三宅、2020）。そこでは、共通教育スタンダード「c 21世紀社会の諸課題に対する探求能力」の実質化は、課題解決型授業やアクティブラーニング型授業の拡充であり、DRI教育の推進につながるという整理のされ方をしている。サブWG3においても、共通教育スタンダードの実質化が第4期に向けた戦略の方針に資するものとして検討を重ねてきた。

2020年度中に合計3回（メール審議を含む）の検討を行い、サブWG3では、次の二点を第一次答申の結論とした。

(1) 「主題科目」の再編

(2) 「生き方科目 ライフデザイン 地域と生きる」の新設

(1) については、現行カリキュラムの主題B-1からB-6の区別をなくした上で、主題Bと主題Cを統合して「主題科目」とする。「主題科目」の中に「特別主題」を設け、特定のテーマ・課題に取り組む科目群（例：地域、数理）等を配置する。現行カリキュラムの主題C講義型科目、実践型科目は、「特別主題」として開講される。現行カリキュラムの主題Bが対応している共通教育スタンダード「c 21世紀社会の諸課題に対する探求能力」は、引き続き「主題科目」が対応し、創造教育を発展させるための基盤として位置づける。

(2) については、現行カリキュラムの主題C基礎科目「地域と香川大学」を必修から外し、より入門科目としての特色を強めた「生き方科目 ライフデザイン 地域と生きる」を新設する。当該科目は選択必修科目とし、リアルタイムの対面授業を想定している。これまでの実績を生かすという側面から、主題C基礎科目「地域と香川大学」の映像コンテンツを活用する反転授業等を例示している。

このように、第一次答申としてひとまずの結論を得たが、いくつかの課題も残されている。例えば、現行カリキュラムの主題C講義型科目に位置づくe-Learning科目は、課題発見・課題解決型授業として構成することが難しく、新設の「主題科目」の趣旨に必ずしも合致しない。新設の「生き方科目 ライフデザイン 地域と生きる」の内容も十分には検討できていない。第二次答申に向け、継続的な検討が求められる。

（文責：岡田徹太郎・西本佳代）

5. (サブWG4) 既修外国語・初修外国語のありかた検討

5-1. 第3期の評価（現状分析、課題抽出）

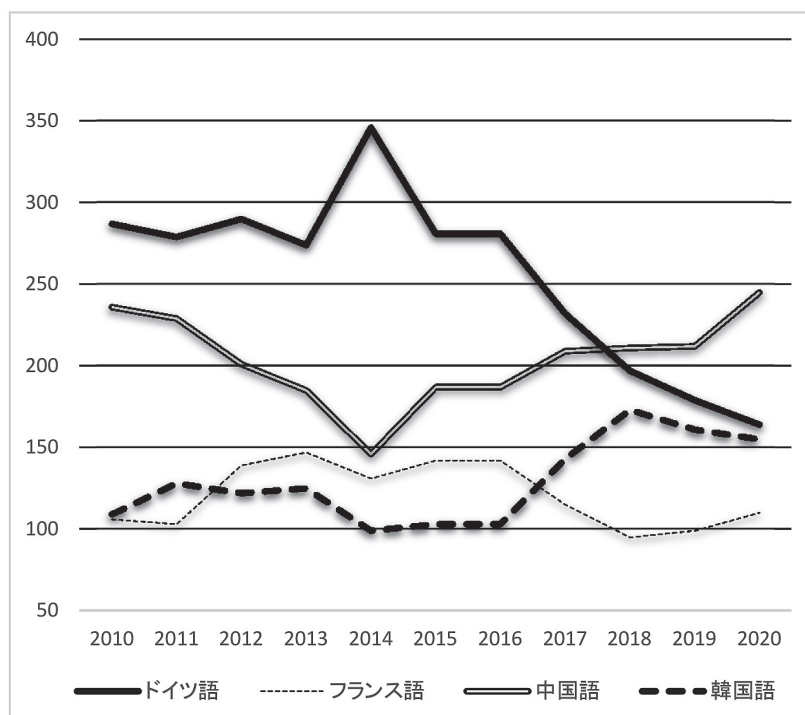
第3期は、概ね英語の改革を中心とした時期であった。英語の1年次科目はそれまでの週2コマ2単位の授業編成から、週1コマ2単位に変更してある程度時間が経過している。実際に旧の授業体制と同等、もしくはそれ以上の学習を学生が行い、レベルを確保する方策がされているかの確認が必要となってきた。学生の自学時間の確保を目指すe-Learningの整備・充実がその一つである。平成30年度に新e-Learningシステムを導入した。学習成果の確認という意味では全学的に受験させているTOEICの成績も一つの資料になるで

あろう。この成績は第3期当初必ずしも高くなかった。平均点の向上を図るため、下位者の対策として、TOEIC300点以下は不合格とする基準を設けた。この結果、全体の平均点は上昇し、300点をクリアできない底辺の学生数も減少した。なお、この制度導入で不合格となった学生については、再履修クラスを設けて基準に到達できるよう再教育した。

このように、TOEIC基準による足切導入は一定の効果が見られた。こうした成果を検討しつつも、TOEIC以外も視野に入れて、授業のさらなる実質化を担保する検討に進むことになるであろう。

初修外国語については、2年次前半までの基幹部分については授業編成、学習内容について大きな変化はなかった。ネクストプログラム中国語コースについても、毎年安定した希望者が有り、コロナ禍以前は順調に長期留学に出発している。ただし、第3期の間に、経済学部、工学部、医学部で学部改革が有り、学部定員に変化が生じた。特に創造工学部の新学科相当分の定員として、経済学部の定員減も行われたことで、初修外国語を必修とする学部の受講者総数は1割程度減少した。

近年の傾向として、韓国語履修者の増加とドイツ語履修者の減少が見えており、下図のように現状ではドイツ語・韓国語の履修者はほぼ同数になってきている。ドイツ語の教員は欠員採用を行わなかったことで、自然に減少しているが、韓国語の専任教員は1名のままで、授業編成の上でかなりの負担が発生している。



また従来のカリキュラムで、「外国語演習Ⅰ・Ⅱ」「外国語会話Ⅰ・Ⅱ」として3年前期

までの外国語科目を設け、それを高学年教養科目として全学にも開放してきたが、経済学部所属の初修外国語教員の減少により、新経済学部ではこのメニューを絞らざるを得なくなった。

ただ、外国語を担当する専任教員については、第3期において英語以外の欠員が補充されておらず、これは既に高学年教養科目の減少と言う形で現れており、今後の実施体制については早急な検討が必要となっている。

5-2. 第4期の方針検討の背景

外国語担当教員については、第4期に退職予定の教員が英語、初修外国語に複数おり、次の5期まで見据えると英語教員の大量退職も見込まれる。このため長期的に、外国語科目の種類や実施体制計画を立てる必要が生じている。

外国語の種類については、英語を除くと、下表のように、近隣諸大学もほぼ香川大学と同様の構成になっている。また現在開講している外国語それぞれの学習意義についても、近隣国で今後交流が更に促進されると見られる中国語、韓国語、経済的にEUでも第一位であり、欧州での学習者が英語に次いで多いドイツ語、国際公用語として国際機関や今後発展が見込まれるアフリカでの使用が多いフランス語と、現在提供している4か国語は、今後も標準的なメニューと考えられる。

表5 外国語科目設置状況

	独	仏	中	韓	その他	外国語担当専任教員
徳島大学	○	○	○			独7、仏2、中3
高知大学	○	○	○	○	西	独1、中2
鳴門教育	○	○	○			(嘱託)
徳島文理	○	○	○	○		(未回答)
広島大学	○	○	○	○	露、西	独10、仏5、中4、韓2、西3
岡山大学	○	○	○	○	露、西、伊	独2、仏1、中3、韓2
川崎医療福祉			○	○		中1、韓1
島根大学	○	○	○	○		独1、中1、(+特別嘱託、嘱託)
鳥取大学	○	○	○	○	西	仏1、中1、西1
愛媛大学	○	○	○	○	菲	独3、仏1、中2、菲1

4期以降について考える必要があるのは、今後長期的に維持できる外国語教育の形であり、学生の履修希望動向に合わせた教員数の修正も視野に入れながら後任補充の形を大学として合意しておく必要がある。

(文責：高橋明郎)

6. (サブWG5) 遠隔技術・情報技術を活用した教育の展開方針

6-1. 第3期の評価(現状分析、課題抽出)

本学では、第2期中期目標・中期計画において「偏らない文系・理系の履修を促すカリキュラム改革」と並行して「ICT技術を活用しアクティブラーニングを促進すること」と「レポート作成や論文作成に最低限必要なマナー教育」について議論を始めている(石井、2017)。この検証を受け平成26年度にはICT技術を活用したアクティブラーニングが大学入門ゼミや学問基礎科目、主題科目などに拡充してきた。同時にレポート作成や論文作成に最低限必要なマナー教育は大学入門ゼミで実施するカリキュラム改革も定まった。2020年コロナ禍により突如始まった大規模遠隔授業は、教員のICT技術を飛躍的に向上させ、その重要性を再認識させたと同時に問題点も浮上してきた。

そこで、「第4期中期目標期間に向けた全学共通教育改革理念検討WG」の中にサブWG5が新たに設置され、DX化推進(教育)ワーキンググループや調査研究部と連携しながら遠隔授業の課題を抽出することとなった。調査研究部では2020年1学期(前期)の遠隔授業を振り返り学生や教員は何を要望しているのか、遠隔授業で何が良かったのかについてアンケート調査を実施した(野村、2021)。その結果、学生から遠隔授業の質を向上して欲しい、課題を少なくして欲しい、印刷経費の負担を軽減して欲しい、学生間のつながりを向上して欲しい、接続が安定したMoodleを提供して欲しいなど多様な要望が出された。教員からは、FDや公開授業などを活用して遠隔授業の情報を提供して欲しい、孤立しやすい学生をフォローして欲しい、新しい授業展開の大学の方針を明確化して欲しい、遠隔授業の環境を整備して欲しいといった諸種の要望があった。遠隔授業のメリットとして、学生、教員とも「移動時間が短縮した」ことをあげている。その他学生はオンデマンド授業を復習に活用するなど新しい学修法を効率的に活用していたと推測できる。一方、教員からは学生とのやりとりが結果的に向上したという思わぬ好反応も少なからず見られた。以上のアンケート結果を踏まえ、サブWG5は遠隔技術・情報技術を活用した今後の教育システムの発展の展開について討議した。

6-2. 第4期の遠隔技術の教育方針を検討した背景

サブWG5では「大学での学び」について考え、大学における本来の学びとはなにか、対面授業の重要性を考えながら、今後、遠隔技術を活用した教育を展開するために何が重要なのかを探った。

(1) 新しい学びのためのルール作りと学生のサポート体制

レポート作成や論文作成のマナー教育・リテラシーの向上に関して

学生は剽窃防止や引用の書き方について「情報リテラシー」で学習しているが、理解が十分であるとは言えない。ICT技術を活用した教育を展開する上でリテラシーを向上するようなマナー教育は実践教育と連携してさらに拡充しなければならないと思われる。

学生のフォローアップとコミュニケーションの重要性に関して

一般的に遠隔授業は学生を孤独にさせると言われている。このため、教員は学生の孤独感を解消するために多様なコミュニケーション手法（チャットや Moodle など）を活用して積極的にコミュニケーションをとらなければいけないと思われる。これに伴い、今後は1年生や2年生へのサポートはより慎重に対応していく必要があると思われる。途中で受講を辞めてしまった学生のフォローも必要である。

(2) 魅力ある授業を行うための応用展開（ソフト面）

魅力ある授業の応用展開のための柔軟な発想

ICT 技術の躍進とともに反転学習、ブレンデッド型、ハイフレックス型などの遠隔技術を活用した様々な授業形態が展開されるようになった。教員は柔軟な発想で魅力的な授業を展開していかなければならない。遠隔授業を不得意とする授業科目が浮かび上がってきたが、そのような科目の基準は自由度の高い取り扱いをしなければならないと思われる。

教員のサポート体制（FD や情報の共有の必要性）

教員の ICT 技術は格段に向上したが、さらなるレベルアップのための FD や公開授業は継続して実施していかなければならない。同時に ICT 技術が十分習得できていない教員へのサポート体制も充実する必要がある。

遠隔授業は学生の反応が分かりにくく、学生の声が教員に届くようなシステムも同時に開発する必要がある。

教員が ICT 技術の波に飲み込まれないよう、モチベーションが維持できるような表彰制度も開発すべきである。例えば、オンデマンド型ベストティーチャー賞などがあってもよいのではないか。

(3) 魅力ある授業を行うための応用展開（ハード面）

講義室の環境整備と予算獲得

教員が安定した授業を提供できるような環境も整備していかなければならない。そのためには必要な予算が不可欠である。

分散キャンパス問題

分散キャンパス問題を解決するために遠隔技術や ICT 技術をどのように活用して授業を展開するのか検討していかななくてはならない。

時間割の硬直化問題

対面授業と遠隔授業が混在すれば時間割の編成はますます複雑化する。時間割の自由度をあげながら教育効果を高めるためには対面授業と遠隔授業の時間割の融合を行うことも考えてみる必要がある。

(文責：野村美加)

参考文献

- 石井知彦（2017）「全学共通教育「学問基礎科目」における「文系」・「理系」の履修について ー偏りのない履修を促すためにー」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第14号、29-40頁。
- 石井知彦（2018）「クォーター制導入の目的と背景、及び導入後の検証」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第15号、71-80頁。
- 石井知彦ほか（2015）「全学共通教育新カリキュラムの検証ー教育戦略室からの諮問に対する答申」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第12号、1-60頁。
- 三宅岳史（2020）「全学共通教育におけるデザイン思考」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第17号、5-13頁。
- 西本佳代（2018）「カリキュラム改革に伴う学問基礎科目の変更点の検証」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第15号、81-87頁。
- 野村美加（2021）「クラスタリング法を利用した学生・教員の自由記述アンケート分析ー2020年8月実施アンケート結果よりー」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第18号、91-98頁。
- 斎藤和也・中村丈洋・鶴町徳昭・三宅岳史・佐藤慶太（2016）「平成27年度における学問基礎科目相関図の効果検証」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第13号、73-82頁。
- 中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」中央教育審議会答申第211号。