

## センターの10年

小笠原 正明\*

北海道大学高等教育機能開発総合センター

## Ten Years of the Center for R & D in Higher Education, Hokkaido University

Masaaki Ogasawara\*\*

Center for Research and Development in Higher Education, Hokkaido University

*Abstract* The center for R & D in Higher Education, Hokkaido University, was established in 1995 for the purpose of managing a modern version of liberal arts and general education in Hokkaido University and promoting research on higher education and lifelong learning in general. The division of general education, the main body of the center, is actually a committee that was organized by twenty representatives from all of the University's faculties and schools. The research division for higher education with three full-time staff members is working for better education in undergraduate and graduate courses through its research linked to global trends in higher education. After ten years the center has gained a reputation as a stable and promising organization for integrated undergraduate education throughout the country. A key concept of the center lies in the unique, close cooperation between the big committee and the small research division. As a member of the full-time staff of the division, I have enjoyed the vivid atmosphere created among different disciplines when they decided to participate in the front line of freshmen education. This essay is based on a speech on the 10-year experience in the center made on the occasion of my retirement from the position.

(Received on March 23, 2006)

### はじめに

研究発表会の世話人から、北海道大学の高等教育機能開発総合センター(以下「センター」と略記)の10年を振り返って何か話すようにと指名された。立

場としては必ずしも適当ではないが、創立から引き続いて専任教員としてセンターに籍を置き、最近の6年間は高等教育開発研究部長として執行部に名を連ねた者としての責任は感じている。そこでこの3月に定年退職するのを機会に、回想の形でセンターの10年を

\* ) 現在の連絡先 : 183-8538 東京都府中市晴見町3-8-1 東京農工大学

\*\* ) Current Adress: Tokyo university of agriculture and technology, Harumi-cho 3-8-1, Fuchu, Tokyo 183-8538, Japan

振り返ってみることにした。もとより、センターの一部にすぎない高等教育開発研究部という狭い立場から見た一面的なものであり、センターを代表しない私個人の見解であることをあらかじめお断りしておきたい。

本学のホームページの組織表では、序列からいって最下位の「学内共同教育研究施設等」というグループの4番目にセンターの名前が出ている。思わず見落としてしまいそうな表示だが、この中には学内で群を抜く巨大な教育機構である「全学教育部」が含まれていることに注意していただきたい。年間約2400コマの講義、演習、実験が行われており、そのために少なくとも延べ数にして専任教員約1700人、非常勤教員約670人が働いている。ここで教育を受ける学生数は、前期で5200人、後期で2600人にも達する。センターおよびその周辺は、活発な学生の課外活動の場でもある。

センターのもう一つの側面は、「高等教育開発研究部」「生涯学習計画研究部」「入学者選抜研究部」という3つの研究部を中に含んでいることである。こちらの方は、それぞれ専任教員が3人、兼任の部長を入れても4人というミクロな組織である。

本センターは、同じ時期にできた同種のセンター組織の中でもっとも成功した部類に属すると言われている。その鍵は、巨大な教育機構に小さな研究部という一見奇妙なこの組み合わせにあるのではないかと私は考えている。そこで、ここでは主として高等教育開発研究部と全学教育部が共同で取り組んだ仕事のうちで、1)教養教育の再構築、2)基礎教育の再構築、3)ファカルティーデベロップメント(FD)の推進の3つに的をしばって、その分析からユニークと言われているセンターの性格を考察したい。

## 1. 教養教育の再構築

### (1) 経緯

北海道大学は新制大学の発足以来、教養教育の問題に積極的に取り組んだ大学の一つに数えられる。

1949年7月に行われた新制北海道大学第一期生の入学式で、伊藤誠哉学長は大学院を含む「広義の大学」と学部のみ「狭義の大学」の二つの概念を説明し、狭義の大学の特質として一般教育が中心となるべきだと述べた(北大1982)。

この基本方針に沿って、全学支援方式による教養学科、のちの(学内措置の)教養部が発足した。専攻分野に応じてしかるべき学部に分かれて所属する教授会の正会員としての教養担当教官が、教員組織とは分離された教育課程としての「教養課程」を担当するという北大方式の誕生である。このように、全学で教養教育を支援する方式は、1991年の設置基準の大綱化以降多くの国立大学で採用されるようになり、今ではあたりまえの形になっているが、当時としてはユニークな存在だった。事務組織についても、当初は全学の教務事務の中核として本部事務局に「教務課」をおき、これに教養学科をも担当させようとした。この事務組織は最初の一年だけで消滅し、再び復活するのは45年もあとの1995年のことだった。

戦後日本の大学に導入された一般教育制度は、第一次世界大戦と第二次世界大戦の狭間にアメリカの大学の中で起こった「一般教育運動」の一つの反映である。この運動は、大衆化に直面して危機に瀕していた大学における古典的なリベラルアーツ教育を改革するための運動であった。そのコアは、新しい「必読書リスト」を持つ学習共同体であった。この学習共同体では、単に教師が学生に知識を伝えるだけでなく、教師と学生、学生と学生が真剣な対話を交わすことによって「双方向」の関係を確立することが必要とされていた。ここでは、教師と学生と一緒に読み、一緒に考えることがもっとも重要であった(トロウ1999)。

アメリカの一般教育運動はもともと3系列均等履修とは無関係であったが、ハーバード大学が「レッドブック」と呼ばれる有名な一般教育に関するレポートにもとづいて「コアカリキュラム」を実施に移す過程で、保守的な教授会との妥協の産物として従来のカフェテリア方式に均等履修モデルを組み合わせた折衷案が生まれた(リアドン1998)。日本には、この段階の一般教育カリキュラムが持ち込まれた。本来のコアカリキュラムが、全体として首尾一貫した人文科学、社会科学、自然科学の3つのコアコースからなるのに対し、均等履修モデルは3つの分野を「幅広く」履修することを課すのみで、カリキュラムとしての総合性や一貫性を前提としていなかった。

占領軍情報教育局CIEは「アメリカにおいて今後発展させ、定着させたいと希求する一般教育モデル」のプロトタイプを性急に占領下のわが国において試みようとし、日本側はそれを受けて、過渡的な3系列均等履修方式モデルをすべての大学に厳密に適用した(大

埼仁 1999)。当時としては仕方がない側面もあるが、時代とともにダイナミックに変化する性格を持つ一般教育のカリキュラムをそのままの形で40年ものあいだ凍結し運用し続けた理由は今でもわからない。結果として、大学関係者の当事者能力を失わせ、学士課程前期の教育を荒廃させた関係者の責任は重い。

## (2) コアカリキュラムの提案

北海道大学が大学設置基準の大綱化に反応して最初に手がけたのが、「学部一貫教育」体制の構築だった。その主要な課題は、一般教育の範囲の見直しであった。教養科目については、専門知識の伝授であるところの専門教育とは明確に区別される一般教育として「純化された教養科目」という概念が提案された。すなわち、幅広い教養と総合的な判断力の涵養をもつ教育目標とする科目という意味において「教養科目」という区分を定義づけた。授業科目名も、「思想と心理」のようにテーマに基づいて再整理された。多様な教育内容を許容しうるような大きなテーマを設定し、その名称のもとに全学から幅広い教員層の協力を得て講義を展開するという意図もあった(北大一般教育 1993)。

学部一貫教育体制が発足した1995年に北大総長に就任した丹保憲仁氏は、同じ年に発足したばかりの高等教育機能開発総合センターの高等教育開発研究部の中に「学部一貫教育研究会」を組織した。この研究会には、研究所を除くすべての部局から推薦された14名の学内研究員と研究部長と専任教員が正規のメンバーとして参加したほかに、必要に応じて学内の関係者が加えられた。この研究会が扱った問題は多岐にわたるが、もっとも集中的に議論されたテーマは、教養教育の理念と実施体制の問題であった(阿部 1999)。

総長は学士課程教育の中心に教養教育を据えるべきであるという新制大学発足以来の理念に従っていたが、従来の3系列均等履修方式モデルには強い疑問をいだいており、新たにスタートした全学教育の教養科目もその「くびき」から解放されていないと考えていた。総長はこの研究会に毎回出席し、新しい理念にもとづいた新しい教養教育の再構築を主張し、具体的なカリキュラムの枠組みとして、「特定のテーマの下でしっかりと設計・準備され、その各々が有機的に関連づけられた複数の講義からなる講義群」と「それらが多数提供されている講義体系」を2つ以上

履修する制度を提案した(長谷川 1997)。

学部一貫教育研究会は、この提案の検討と並行して、わが国の大学が採用し得る教養教育モデルについて包括的な討論を行った。

わが国の大学の現実に即して考えると、実現可能な教養教育のモデルは、1)リベラルアーツカレッジ・モデル、2)拡大専門教育モデル、3)専攻・副専攻モデル、4)コアカリキュラム・モデルの4つに集約される。それ以外の教養教育も、この4つの組み合わせ、またはバリエーションとして理解できる。

リベラルアーツカレッジ・モデルは、かつて教養課程を担っていた教育組織すなわち旧教養部にもっとも適合した学士課程前期の教育組織モデルである。このモデルを理想化すると、東京大学の教養学部のような学部の設置へと向かうが、専門教育と教養教育の分離は避けられなくなる。北海道大学は、一般教育を学部の中心に据えるためにはこのような組織を作るべきではないという立場を、一貫してとり続けてきた。

拡大専門教育モデルは、工業大学や医科大学など単科大学系の機関で採用されているもので、専門教育の周辺に関連する教養科目を配置するカリキュラムであり、専門教育との乖離は原理的に起こりにくい。しかし、このモデルでは、総合大学のメリットが生まれにくい。

専攻・副専攻モデルにおいては、学生が主専攻としてある分野を選択すれば、その分野の科目がその学生にとっては専門教育となり他の分野の科目はすべて教養教育の科目となる。リベラル・アーツの範囲内で主・副専攻の選択における広がり多様性を確保することがこの教育モデルでのポイントである。拡大専門教育モデルとは逆の意味で、専門教育との乖離は問題となりにくい。総長自身による提案は、このモデルのバリエーションとも考えられる。

コアカリキュラム・モデルは、大学のレベルで専門にかかわらず必要とされる素養をコモンコアの科目として設定する教育モデルである。それぞれの大学がそれぞれに固有の理念にもとづいてカリキュラムを編成する。北海道大学はすでに「純粋な教養」という固有の理念を掲げており、この教育モデルに沿ってそれをシェイプアップすることがもっとも自然であった。総長提案の専攻・副専攻方式については具体的な履修のシミュレーションまで行ったが、消去法によってコアカリキュラム・モデルしかあり得ないという結論に達した。

1997年度には、学部一貫教育研究会の延長線上に阿部和厚研究部長を座長とする「コアカリキュラム研究会」が組織された。すなわち、教養教育全体に共通の目的を設定して、教養教育カリキュラム全体を構造化するという方針が採られた。

1998年度には、専門分野に基礎をおいたテーマ別の5つの科目群と、総合型テーマについて3つの科目群、さらに全体を横断する「一般教育演習」などからなるコアカリキュラム案がまとめられ、センターの紀要に公表された(阿部他1999)。この内容は、全学教育委員会で1999年から2年間審議され、若干の修正を経たのち、それまでの全学教育の教養科目カリキュラムに替わって2001年度から実施された(北大2001)。中村睦男現総長は、全学教育委員会における制度化の作業を積極的に支援した。このようにして、学部一貫教育の改革は6年の歳月を経て、北海道大学の学部教育を特徴づけるコアカリキュラムの導入という形で実現した。その後、このカリキュラムは平成15年度の「特色ある教育プログラム」の総合的取組の一つに選定され、実施組織である全学教育委員会、同小委員会、教育改革室の主導によって格段に強化された(大学基準協会2004)。

### (3) コアカリキュラムの構造

北海道大学のコアカリキュラムは、専攻する分野にかかわらず卒業生であれば当然身につけておかなければならない共通の素養があるということを前提にしている。その内容は、(1)主題別科目、(2)総合科目、(3)共通科目、(4)外国語科目、(5)一般教育演習の5つの科目群から構成されている(北大全学2006)。

教育目標として、次の4つが掲げられている。

#### 1) コミュニケーション能力を育成する

人間や社会に係わる事象や自然界の事象を主として言語を通じて正しく理解できること、自分の考えを的確に言語的に表現できること、相互にアイデアを交換できることなどが目標とされている。さまざまなレベルのコミュニケーションの中でも、専門に分化する前の知的訓練に必要な幅広い普遍性の高い言語能力の育成を重視している。

#### 2) 人間や社会の多様性を理解する

さまざまな学問分野の専門家が、全学教育という共通の枠組みのもとで、専門の壁を越えて学生に語りかける。それぞれの専門の持つ幅と奥行きを体験する絶好の機会として、積極的に志望する専門以外

の分野にも挑戦させる。

#### 3) 研究の一端に触れながら独創的かつ批判的な能力を養う

北海道大学はわが国有数の研究大学で、それぞれの分野で世界的レベルの研究が行われている。その第一線の研究者が、それぞれ日頃かかえている問題意識を基礎にコアカリキュラムの授業を担当している。事実をどのように検証するか、根拠にもとづく推論とは何か、矛盾をどのように解決するか、公平で的確な判断をどのように行うかなどの学問の方法を授業で経験することによって、独創的で批判的なものの考え方を理解し身につける。

#### 4) 社会的な責任と倫理を身につける

法制度や科学技術が高度に発達した社会では、それに応じた社会的な責任と倫理が必要となる。それぞれの専門分野には固有の倫理があるが、コアカリキュラムでは、人間としてあるいは市民としての普遍的な倫理について具体的な事例の検討を通じて考えることを目指す。

以上4つの目標は、コアカリキュラムを通じて学生の「社会参加」をうながし、「生涯学習の第一歩」を踏み出させようという点で共通している。

北海道大学の前身の札幌農学校は、全寮生の小さなカレッジで、教員も職員も学生も生活をとにする学習共同体であった。その中で当時わが国では最高の国際的なレベルの高等教育が行われ、それ自体、一つの開かれた世界でもあった。現在の北海道大学は当時にくらべて数百倍の規模に拡大しているが、全学教育においては創立の精神にもとづいて、全体として調和のとれた一つの学習共同体を作ろうとしている。

入学したばかりの学生が、志望する専門分野を絶対的なもの、あるいは狭く限定されたものとする前に、広い宇宙や世界の視点から全体の一部としてとらえ直す機会を提供したい。このことについて、新入生向けのパンフレットは次のように説明している(北大全学2006)。

コアカリキュラムは北海道大学という「世界」の歩き方を示す案内板のようなものです。それを参考に、自分の意志と力で歩くことによって、専門分野という多彩なモザイクで構成されている「現代世界」に無理なく自然に参加し、それを自分で経験することができます。

コアカリキュラムの中でも一般教育演習は、教養理念を端的に示すものとして学生・教員の双方から高く評価されている。新たに大学に入学した学生が新しい環境に親しみ、高校生活から大学生活への切り替えを助けるためのもので、さまざまな専門分野に進む学生がお互いに切磋琢磨して、興味の幅と人間関係のネットワークを広げることを目指している。北海道大学の一般教育演習には歴史があり、1967年ころに当時の教養部におけるマスプロ教育を改善する目的で導入された少人数クラスの外国語演習を起源としている(北大全学 2002)。中村睦男現総長がセンター長の時代に重点的に整備され、現在では全部局の支援のもとに毎年150こま程度を開講し、2,400名の新入生のほぼ全員が20人程度の少人数クラスに分かれて履修している。このカリキュラムを有効に機能させるために、研究部に一般教育を検討するための研究会が組織され、泊まり込みのワークショップを行って担当者のためのガイドラインづくりを行った。また特別編として、大学附属の演習林、牧場、練習船、火山観測所などを利用した合宿形式の集中講義が多く開講されているが、それぞれの立ち上げ時には、研究部の専任教員が泊まり込みで参加して協力した。

#### (4) 教養教育を構成する要素に関する個人的見解

高等教育の分野では「教養教育とは何か」は最もむずかしい問題の一つとされており、エンドレスの議論になることが多い。しかしコアカリキュラムを検討したときには、これについての議論は比較的あっさりとして終わり、カリキュラムの具体的な内容を作る作業にエネルギーが注がれた。先に述べたように座長の阿部和厚部長が、「分野にかかわらず共通の素養がある」ということを議論の「前提」として作業を進めたからである。これは前提であるから、議論によって決着をつけるべきことではなく、「経験」によって、つまり実際に作ったカリキュラムが有効に機能するかどうかによって判断すべき問題であった。この方針はユニークでありまた有効でもあったが、その一方で、いずれ教養教育を構成する要素について検討する必要があるだろうと感じていた。

2001年度から2年間にわたって行われた大学評価・学位授与機構による教養教育の評価をめぐって、機構側と北海道大学の点検評価委員会の方に評価の観

点をめぐる論争があった。この論争を客観的に分析したときに、教養教育には(1)スキルの教育、(2)専門基礎の教育、および(3)理念にもとづいた教育の3つの要素があり、それぞれについて評価の観点が異なることに気づいた。そこで、(財)高等教育研究所の紀要の特集「高等教育の展望と課題」に執筆者として招かれたことを機会に、教養教育を構成する要素に関する個人的な見解をまとめてみた(小笠原 2004)。以下はその要約である。

#### スキル

教養教育の一つの重要な側面は、高度の「読み・書き・算数」である。ヨーロッパの古典的の大学において、リベラル・アーツ教育がカノン(正典)を読みこなすための準備教育とみなされていたことから分かるように、これはむしろ伝統的な考え方である。この伝統は、ヨーロッパからアメリカに移って継承されて、現在の一般教育あるはリベラル・アーツ教育の重要な柱になっている。

大学におけるリテラシー教育は、それぞれの専門の資料を読みこなし、また自身で書けるようにするための教育ということになるが、これだけでは専門教育そのものと区別がつかない。「読み・書き・話す」ことに関して、教養教育と専門教育がそれぞれ分担すべき部分を明らかにする必要がある。

自然科学の分野に即して具体的に考えてみると、この教育はほぼ3段階に分けることができる。第1段階は、練習実験におけるレポートの書き方教育、第2段階は卒業研究における論文指導、最終段階は大学院の修士・博士論文における論文指導である。博士論文を仕上げた段階で、はじめてその分野の完成したリテラシー能力を身につけたとみなされる。しかし、このような自己完結的な専門分野のリテラシー能力を身につけていれば一般的な場面でも同様の力を発揮できるという考えはすでに時代遅れと言える。教育課程としては、むしろ、まず「科学」あるいは「技術」という広くくりの中でリテラシー教育を行い、専門教育が進むにつれて分野に密着した教育を行う方がより合理的であり効果的でもある。文系の分野に移し替えてみても同じことが言えるであろう。

#### 専門基礎

「専門基礎教育」とは理系分野では数学および物理・化学・生物・地学などの自然科学系の科目を指す。

文系分野ではこの概念はまだあいまいなところがある。

旧教養科目に含まれていた専門基礎科目には二重の性格がある。一つは、高校から大学の専門課程へとつらなる体系的な教育課程の重要な一環としての性格と、もう一つは文系の学生も含めてすべての学生が学ぶべき必須の教養、すなわちコアカリキュラムの一部としての性格である。学生に幅広い素養を身につけさせるという観点からは、これらの科目が教養科目の中に入っているのは自然であるが、実際は、理系と同じレベルと内容で文系の学生を教育することは不可能で、選択科目として文系学生はこれを履修しなくても良いようにしているところが多い。また旧教養課程においては、このような理系の専門基礎教育が教養教育の大きな部分を占めていたため、教養教育固有の理念・目的・目標を立てにくいという側面があった。その反省から、北海道大学ではこれを学部一貫教育の一部としての「基礎科目」にまとめ教養教育とは別立てにした。

#### 理念にもとづいた教養教育

教養教育から、「読み・書き」の要素や専門基礎の要素を取り除いた部分が、特定の理念を実現するための教育で、これが文字通り教養教育の核心をなす部分である。大学設置基準第19条第2項に教養教育は「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」ための教育と定義されている。しかし、カリキュラムを作ってみればすぐ分かるように、この文言に基づいて整合性のある構造的な教育カリキュラムを作り出すことはむずかしい。

例えば有名なコロンビア大学の「現代文明プログラム」の理念は、「西洋文明史の背景を概観すること、そして学生に現在の社会の問題を知らせること」にあった。シカゴ大学の「グレート・ブック・プログラム」は、学生たちが「ギリシャの心、労働におけるギリシャの知性の感覚、その真中で学生が生きてきた現代アメリカの心に親しめるようにさせる」ために作られた(リアドン1998)。そしてハーバード大学のコアカリキュラムは「個人の興味と才能の絆を認識すると同時に、一般学習の共通の絆を確立するカリキュラムによって、自由主義の伝統を維持する」ものであった。

わが国の大学においては、国際基督教大学の「現代社会へのコミットメントのための行動するリベラル・

アーツ」という教養教育の理念が有名だが、それ以外に具体的で力をもった教養教育の理念を見いだすのはむずかしい。上の例に示したような求心力のある教養教育の理念と設置基準における文言との違いは、時代の精神と密接に関係しているかどうか、またはその時代の課題に答えているかどうかだと思ふ。大学設置基準にある教養教育に関する文言は、むしろ現代的課題から注意深く遠ざかろうとしているように見える。このようなスタンスから、具体的で力強い教養教育のカリキュラムが生まれて来るとは思えない。

しかし、明快で具体性のある理念は、特定のイデオロギーと結びつきやすく、教養教育そのものが現実の政治にコミットしてしまう恐れがある。新制大学発足直後から大学紛争に至るまで長期にわたる深刻なイデオロギー的・政治的対立を経験した日本の大学が、この点に関しては注意深くふるまっているのは、一面では賢明と言える。理念に基づいた教養教育を適切に実行するためには、教育の政治化をさけながら時代の精神を先取りするという綱渡りのような作業が必要である。北海道大学のコアカリキュラムの理念は、そのぎりぎりのところで設定されていると説明することもできる。

#### (5) 進化するコアカリキュラム

新しいカリキュラムを作るときに直面したもっとも難しい問題は、上のような原理的な問題ではなく、むしろ新しい枠組みの内容をどのように作るかという実践的な問題であった。例えば、コアカリキュラムの分野別科目には「芸術と文学」という枠組みの内容を作る作業である。

大学課程における芸術教育は、広い教養の一部としてだけでなく、生涯学習のはじまりとして、また、他の専門分野のバックグラウンドとして必要であるという理念にもとづいて、必須の教育とみなされた。そこで、高等教育開発研究部につくられた芸術科目の研究会は、全国的にも高い水準にある札幌市の芸術施設とイベントをカリキュラムに組み込むという大胆な構想を打ち出した。芸術教育のキャンパスを大学の構内から地域全体に広げて、地域連携教育を目指すものであった。この方針に沿って、国際的な音楽祭として札幌に定着しているパシフィック・ミュージック・フェスティバル(PMF)や近代美術館のイベントを授業に組み込んだユニークな芸術教育

が2002年度から始まった(三浦2003)。

「科学・技術の世界」についても、同様の開発努力が行われた。この枠組みは、コアカリキュラムを構成する分野別科目群の一つであり、現代社会に生きる人間に必須の科学的素養を身につけるためのプログラムである。このコアコースは(1)科学・技術の社会的・歴史的な位置づけと(2)科学・技術の諸分野を総合する視点の獲得を中心に設定される必要があった。そこで、2001年に高等教育開発研究部につくられた「STS科目研究会」は、「科学技術と人間の倫理」をこのコースの中心に据えることを提案した。具体的には、大講義室と討論用の小教室を組み合わせた「シアター・コンプレックス」施設を用いて、講義と討論を交互に行う授業が行われている。倫理的原理の理解とそれへの反省を中心とした講義形式と、過去の事例の分析を中心とした討論形式の授業を組み合わせ、多種多様な倫理的解決の筋道の理解を助ける授業が展開された。平成18年度から、この形式の科学倫理の授業が大学院共通授業として展開されることになっている。

## 2. 基礎教育の再構築

「純粋な教養」やコアカリキュラムの形成過程で、旧一般教養教育課程の理科系の基礎科目を中心とした専門基礎は「基礎科目」というくくりで教養科目から分離された。多少の科目名変更などがあったが、その編成は旧一般教養のときとほとんど同じであり、内容においても「基礎理科実験」などを除き、大きな変更は行われなかった。しかし、専門基礎としての「基礎科目」に問題がなかったわけではなく、この措置は明らかに緊急避難的な性格を帯びていた。

基礎教育カリキュラムの再編のためには、構造化された学士課程カリキュラムの中に基礎教育を適切に位置づけ、関連する他のカリキュラムとの連携および整合性をはからなければならないが、北海道大学は長い歴史と複雑な背景を持つ学部や部局が多く、それぞれ考え方や利害が異なるため、この仕事は容易には進まなかった。しかし、いわゆる「2006年度問題」を目前に、ようやく基礎教育改革の動きが活発化した。

この問題は、全学の教育改革室の管轄で特別のワーキンググループを作って検討された。2004年12

月に北海道大学が発表した「平成18年度以降の教育課程について(最終報告)」によれば、理系の基礎教育はコアカリキュラムに含まれる第1水準と、全学的な教育組織が提供する第2水準、および各学部が提供する共通性の高い第3水準の科目の3つに分類された。これらの科目を組み合わせ、理系学部に進む学生のために、「専門系」と「準専門系」の2つのコースがつけられた。

カリキュラムの再編に並行して、基礎教育における新しい授業の開発が必要になった。北海道大学においても、最近の非常勤講師の削減や教員定員の削減により、基礎教育のための人的資源に余裕がなくなりつつある。これまで全学教育の物理や化学の授業のサイズは、実験を別にすれば平均70名以下に抑えられており、そのため一学期あたり常勤教員と非常勤教員合わせて40名が投入されていた。このレベルを今後とも維持することは不可能ではないが、これだけの人的資源の配分に見合う教育効果を上げているかという批判が根強くある。少なくとも学生による授業アンケートの結果は芳しくなかった。

基礎教育に対するこのような改革の要請にもとづいて、大学院理学研究科と高等教育開発研究部が連携して、2000年前後から主として物理学について戦略的に授業の開発を進めた(鈴木2005)。

第1段階では、基礎教育として世界的に有名なカリフォルニア大学(UC)バークレー校の授業を参考に、水産学部の1年次学生230人を1クラスとしてパイロット授業を始めた(小笠原2004)。このプロジェクトにはスタッフとして教員4名、実験補助のための技官1名および撮影技術者1名の合計6人、それにティーチングアシスタント4名が加わった。2004年度前期の授業では毎回の持ち時間90分を分割して、最初の60分間を講義に残りの30分間を演習にあてた。講義では毎回比較的大規模な演示実験をおこない、大教室のスクリーンに投影して230人の受講生がその詳細を同時に観察できるようにした。IT支援として同センターが開発したeラーニングシステムHuWebを採用した。将来のオンライン授業を想定して全講義の録画も行っている。2005年後期の授業では、授業サイズを120人程度に小さくした上で、さらにクイズ形式を導入した。

授業中のクイズと、講義の後に引き続いて行われる演習はきわめて効果的であることがわかった。例題の演習を中心とするスタイルの授業は成績評価に



直結するもので、学生の集中力の維持に効果があった。これらを含めて授業における双方向性の確保が重要な課題であり、ウェブ利用の学習の正否もこの点にかかっている。

授業に対する教育支援の在り方の問題は、「誰が教育するか」という先に設定した問題にも関係している。少数のアカデミックスタッフのリーダーシップのもとにティーチングアシスタントを中心とする補助員がそれぞれの持ち場を担当して基礎教育を展開するスタイルと、教員一人一人が比較的小さなクラスを担当し自分ですべてをまかなうというスタイルとはそれぞれ一長一短があり、容易には結論が出ない。しかし、歴史的経緯や教育的伝統が違うことを考慮した上で、少なくとも個人の努力にのみ依存する現在の授業法を一度相対化してみた方がよい。コスト/パフォーマンスやクオリティー・コントロールの考え方を導入しながら、徐々に授業の改善を進める必要がある。

### 3. ファカルティー・デベロップメント (FD) と教員の職務

新しい理念にもとづいた教育には、新しい教育法が必要である。特に新しいコアカリキュラムは、前述のように「厳選された題材に基づいて、教師と学生、そして学生同士が討論し合い、考察を深めること」が主眼であるが、このような教育を可能にする教育法の開発と普及が必要である。

全学的な教員研修は、1995年11月に学术交流会館で行われた「新任教官歓迎説明会」が最初である。それから3年後の1998年10月に、札幌市の真駒内ハイツ北海道青少年会館において「21世紀の北海道大学の教育像を目指して」というテーマで、全国的にも先駆的な第1回目の合宿形式の教育ワークショップが行われた。各部局から合計40名程度、他大学からの数名の参加者を加えて、研究部の専任教員を中心にしたタスクフォースの支援のもとに熱心な研修が行われた。このワークショップは、参加者が小グループに分かれて分担しながら教育プログラムを作り上げて行くというユニークなものであった。

このスタイルのFDは、北海道大学では医学部の阿部和厚教授が中心となって1992年に医学部で実施されたのが最初である。同教授が高等教育開発研究

部の部長となって精力的に普及活動を行った結果、ようやく全学に定着した。このFDの特徴は、教育のための「知識」や「技法」を一方向的に講義することではなく、ワークショップ形式で参加者が討論をしながら新しいパラダイムやスタイルを創造していくところにある。これらの成果は、高等教育の専門誌やマスコミにも取り上げられて、全国的な反響を呼んだ。また、この研修における経験を集積して作られた「北海道大学FDマニュアル」が、「高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習」第7号に掲載され、多くの大学で利用されている。

コアカリキュラムの進展につれて、FDの必要性がますます高まっている。高等教育開発研究部は、かねてから教養教育の効果を正しく評価するためには、中長期にわたるアンケート調査と聞き取り調査が必要であると考えていたが、ごく最近、教育改革室および学務部教務課の全面的な支援のもとに、アンケート調査および記述式の調査を行うことができた。コアカリキュラムに切り替わった直後に教養教育を経験した12学部約2,800名の学生に対する調査の結果(回収率約35%)は、次のように要約される。

- 1) コアカリキュラムは、幅広い知識を身につけること、新しいものの見方に触れることの2点において成功している。
- 2) スキルに関しては、総合的な判断力や文章能力の育成について一応成功している。
- 3) 一方、奉仕的精神を養うこと、自分に自信を持つことについての評価が著しく低い。総じて、倫理にかかわること、人間性にかかわることについての教育が成功していない。

この3)に表れた問題は、教育の現場において学生に接する教員の力量の問題と直結しているように思う。北海道大学の教員には、大学にふさわしい知的共同体としての意識を醸成し、学生に人間的な影響力を及ぼすことを期待されている。そのためには、日常的に大学の教育について活発な議論を行うとともに、いずれ職務綱領として確立された教育に関する素養を身につける必要がある。次世代のFDは、大学教員資格の付与を視野に入れた新任教員の研修と、オンラインによる自発的なFDの両方を含むものとなる。



#### 4. 結びに代えて センターが機能的な組織であり続けるために

センターの10年の活動を振り返ってみて、総長をはじめとする執行部の姿勢が実に大きな役割を果たしてきたと思う。創設と同時に総長に就任した丹保憲仁氏は、センターを大学改革の結節点とみなして、重点的な整備を行った。研究部に直轄の研究会を作り、議論を起し、さまざまなアイデアを募った。センター長を経てその後を引き継いだ現総長の中村睦男氏も全学教育を重視し、コアカリキュラムの制度化を進め、全学教育のシステムを完成させた。

センターの性格がこのように大学執行部の方針に左右されたことについては議論もあるが、私自身はそれで良かったと思っている。大学を構成する各組織はそれぞれ固有のディシプリンを持ち、ディシプリンの論理を発展させることによって競争的な環境に適応するのがふつうである。しかし、センターのような教育組織にはディシプリンを越えて全体を束ねる理念が必要である。その具体化のための方針が大学の責任者から発せられるのは自然なことで、センターが総長のメッセージに忠実に従ったことには合理性がある。センターは、今後とも、大学執行部との密接な連携のもとに仕事を進めるべきだろう。

研究部に設けられた外国人客員教授ポストも有効に機能したと思う。最初の年度に招聘されたシドニー工科大学教育学部長のマーク・テナント氏をはじめとして、高等教育の研究分野ではノーベル賞級といわれるカリフォルニア大学バークレー校のマーチン・トロウ氏などが赴任した。その他に、開設3年目に開催した国際ワークショップで特別講演を行ったハーバード大学の元文理学部長のヘンリー・ロフスキー氏も印象的であった。これらの研究者は、独特の教育的使命感に満ちており、本学の高等教育研究に新鮮な刺激を与えた。また、世界のさまざまな地域から招聘することにより、それぞれの地域の高等教育の事情や、国際的な動向がセンターに直接伝えられた。研究部が蓄積した国際的な教育改革に関する知識は書物によるものではなく、その当事者や当事者に近い人々との日常的な接触によって得られたものである。

しかし、センターが機能したもっとも大きな原因は、巨大な全学教育機構とミクロな研究部の間に密

接な協力関係が成立したからだと思う。全学教育部は伝統の教養教育の全学支援方式を引き継ぐもので、全学教育の根幹をなす実施機構である。長年のノウハウを蓄積して作りあげたルールにもとづいて、教育負担などを厳格に各部に割り当てることができる。しかし、このような実施機構が、中長期の教育の戦略を立てて必要に応じてカリキュラムの根本的な改革を行うことは、実際問題としてむずかしい。全学教育委員会は大学の各部署の代表者からなり、それぞれは教育負担に関しては部局の利益を代表している関係上、全体として保守的な判断を行う傾向があることは否めない。

一方研究部は、はじめから全学教育の実務から解放されていただけでなく、部局の利害関係やディシプリンのエゴイズムから自由であるように設計されていた。高等教育開発研究部の任務は、(1)教授法の研究、(2)教育業績評価の研究、および(3)高等教育の在り方に関する研究とされているが、この3つの任務はそれぞれ性格の異なるもので、発足の後どのようにでも方針を変えられるよう柔軟に設計されていた。この絶妙な設計が、研究部と全学教育部との密接かつ臨機応変な共同作業を可能にした。

全学教育のカリキュラムには整合性と調和が必要であり、それを効果的に運用するためには、知的コミュニティとしての大学の存在が不可欠である。理想的には、あるいは極限としては、一個の人格に統一されるべきものかも知れない。研究部は日常的な討論や研究会の組織化を通じて、北海道大学における教育のための知的コミュニティの核になりたいと思ってきた。その上で、全学教育にアイデアを提供し、カリキュラムをチェックし、要請に応じてデータを用意し、問題の分析を行うことを任務と考えていた。センターの研究部が、将来においても北海道大学の教育の要として重要な役割を果たすことを期待したい。

最後に、センターおよび研究部の活動にご協力いただいた方々に心よりお礼を申し上げます。ここにご出席の皆様が、センターのこの10年の経験を発展させて、北海道大学130年の歴史にさらに輝かしいページを加えることを確信しております。皆様のご健闘をいのります。

(2006年3月23日 北海道大学情報教育館4階 多目的教室(2)にて)

参考文献

- 阿部和厚他 13 名 (1999), 「全学共通コアカリキュラムの具体的構築」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』6 号, 77-90 頁, 北海道大学高等教育機能開発総合センター
- 阿部和厚 (1997), 「新しい学部教育の展開を目指して 1996 (平成 8) 年度報告」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』2 号, 3-8 頁 (北海道大学高等教育機能開発総合センター)
- 小笠原正明 (2004), 「教養教育の評価について」『高等教育研究紀要 高等教育の課題と展望』19 号, 212-224 頁, 高等教育研究所
- 小笠原正明 (2004), 「ユニバーサルアクセス時代の化学教育 カリフォルニア大学バークレー校の入門化学」『現代化学』, 10 月号, 東京化学同人
- 鈴木久男, 細川敏幸, 小野寺彰 (2005), 「大学初等物理教育の変革と e ラーニングシステムの活用」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』13 号, 15-20 頁, 北海道大学高等教育機能開発総合センター
- 鈴木久男, 細川敏幸, 小野寺彰 (2005), 「大学初等物理教育の変革と e ラーニングシステムの活用」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』13 号, 21-28 頁, 北海道大学高等教育機能開発総合センター
- センター
- トロウ, キャサリン (1999), 「パークレーの実験的カレッジ教育課程に関する再考察」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』5 号, 140-144 頁, 北海道大学高等教育機能開発総合センター
- 長谷川 淳 (1997), 「新しい教養教育を目指して 教養コース創設と新全学支援方式の提案」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』, 2 号, 12-19 頁, 北海道大学高等教育機能開発総合センター
- 北海道大学 (1982), 『北大百年史』, 1103-1109 頁, ぎょうせい
- 北海道大学「北海道大学の教養教育について コアカリキュラムとは何か?」(2001)
- 北海道大学高等教育機能開発総合センター外部評価委員会 (2004) 『北海道大学高等教育機能開発総合センター外部評価委員会報告書』
- 北海道大学教養部三十年史編集出版委員会 (1979), 『北海道大学教養部 30 年史』, 北海道大学図書出版, 1-70 頁
- 北海道大学全学教育委員会 (2002), 『はじめて全学教育を担当する人のための一般教育演習のガイドライン』
- 北海道大学全学教育委員会 (2006), 『北海道大学の全学教育 コアカリキュラムと基礎教育からのメッ