

## 教養教育の現状を考える

齋藤 泰

### A Study on the Trend of General Education

Yasushi SAITO

#### はじめに

今から16年前というと、1991年、社会主義体制の大国、ソビエト連邦が脆くも崩壊した年である。これは、世を驚かした劇的な出来事であったが、丁度同じ年の7月、大学審議会からの答申で、実施された「大学設置基準等の改正」も、今日の大学教育を考えると、その衝撃度は大きかった。当初、大学側も文部省（現文部科学省）も、これほどの反響を予想していなかった、という。この答申の実施に入るや、全国の大学は、競うようにカリキュラム改定へ走った。学部教育における一般教育・専門教育等の授業科目区分が撤廃され、これ以降、ほとんどの大学で、抜本的なカリキュラム改革が開始された。そして、教養部を中心とする一般教育体制が崩壊したのである。

教養部の解体と、カリキュラム改革を目指しての各大学の、この「雪崩現象」は一体なぜ起きたのだろうか。文部省当局の予想を上回る、このような急速な変化は、進まない一般教育の改革、一般教育理念の風化そして一般教育担当教員の専門教育への志向を理由に、一般教育からの脱却を求める空気が、ほとんどの大学にあった<sup>(1)</sup>。一般教育の全学的な取り組みがあまり進まず、教養部という一部局に、いわば「丸投げ」で済ましていたのが、実状ではなかったろうか。かりに一般教育の改革やカリキュラム改革を立ち上げたとしても、常に学部の壁にぶつかり、まず全学の総意は望めず、頓挫した。さらに、一般教育やリベラル・アーツの高邁な理念を高らかに謳いあげながら、実際には、自ら一般教育科目を担当すること

なく、一般教育体制を、各学部から完全に切り離された大学内の特異なものを見なす気風が充満していたことは、否定できない。一般教育担当教員は、そうした4年次までの実質的な大学教育には全く立ち入る余地なく、1、2年次の教育に甘んじなければならない。多くの大学が、一般教育を全学的に担うというのは、全くほど遠かった、と言ってよい。

それが、1991年以降、一般教育の再編が急浮上するや、誰も想像できないほどの勢いで、一般教育体制の解体となった。その流れは止まらず、全国の大学が、一種の流行に遅れまいという勢いで、改革に奔走した。こうして、やっと一般教育と専門教育の有機的な連携とその全学的責任体制が打ち出された。かなり斬新なカリキュラムも出揃い、様々なワークショップも含めて、大学内の動きは、慌ただしい状況を迎える。

そして、教養教育組織の再構築へと、さらに一歩先に進む。教養教育を円滑に推進するために、長年、因習であった教養部に代わって、新たなセンター的施設が設立された。これまた「横並び」現象と言ってよいほど、全国の大学に出揃った。これは、大学における教養教育の重要性に鑑み、必然的な流れでもあるのであろう。もちろん、教養部の復活ではないだろうが、その真価はこれから問われることになる。

新しい教養教育をいかに効率よく進めて行くか、という、この最も基本的な問題を考える際、その理念を声高に謳歌するとか、こうした新しい組織化も重要であるかもしれないが、私は、そう

した立場をとらない。いつも繰り返し言っていることであるが、いかなる専門分野の教員であれ、大学に籍を置く限りは、最低1科目、教養教育科目として実際に担当し、日々の実践の中から、教養教育の現状と方向を探ることが望ましい、と常に考えている。何よりも、教室で学生を前にして、汗水垂らして悪戦苦闘して、初めて教養教育の在り方なり、問題点が直に浮かび上がって来るのであり、また、そうした正面から真摯に向きあった教員の声こそが、最も頼りになる。教員は、1学期、一度も休講せず、絶えず学生が納得のいく授業に努める。学生は、欠席することなく、教室に来て、熱心に授業に耳を傾ける。1学期15回(30時間)、欠席なしに受講した学生が、授業をどのように受け止めたのか。そうした学生の生の声は厳しくても、これまた頼りになる。たとえ教員が望んだ通りに受け止めてくれなかったとしても、学生の評価には真摯に向き合わねばならない。授業の中で、しっかりと学生と向き合い、そこから問題点を拾い出し、検討するのが、教養教育を考える最低限の要件である。そうした双方向からの授業の実際のあり方からこそ、初めて教養教育とは何か、が見えて来るのではないだろうか。私は、一貫してこのスタンスを堅持して来たとし、その限りにおいて、これまで何度か大学教育論を展開して来た<sup>(2)</sup>。

本稿でも、まず、これまでの教養教育を振り返り、現状を把握したい。その上で、私が実際に担当した教養教育科目を取り上げる。そして、最後に、今後の課題を提示したい。大学教員になってから34年間、一度も一般教育や教養教育の科目を担当しなかったことのない者として、教養教育の現状と課題を、私なりにまとめておく。拙い本稿が、少しでも何らかの参考になれば、幸いである。

## 1. 一般教育から教養教育へ

一般教育について振り返る際、1つの方法として、自ら学生として受講した時代に戻って、思い出すことも1つである。私が大学に入学した1963年代は、丁度、部局として「教養部」が独立した時期である。さらに、大学教員として、一般教育を担当する立場になった。それは、丁度、大なり小なり、教養部の存続から解体に至る時期にあたる。そして、新しい教養教育の時代である。以下、

教養部時代から教養教育への経過を、私の個人的経緯を盛り込みながら、辿ってみる。

そもそも「一般教育」(リベラル・アーツ)が、我が国の大学に導入されたのは、敗戦後、アメリカの教育使節団の報告書に始まる。「日本の高等学習の諸機関における学科課程においては、大部分、一般教育の機会が少なきに過ぎ、専門化が早期に過ぎ且つ狭きに過ぎ、又職務・或は職業重視が大に過ぎている」(報告書 57頁)ことから、1949年の「大学設置基準」において、一般教育科目の最低基準が定められた。同基準7の「1. 大学は左に掲げる一般教養科目中、各系列に亘って夫々3科目以上、全体としては文科系の大学又は学部では15科目、理科系の大学又は学部では12科目の授業を必ず用意しなければならない。」<sup>(3)</sup>

新制大学の誕生の際、この一般教育科目の重要性が謳われ、大学教育にしっかりと組み込まれた。ただ、その教育課程を各大学がいかに実際に取り入れるかは、多様であった。ほとんどは、前期課程の1、2年間がその期間に当てられ、一般教育部や分校などの形で運営されていた。それが、1963年頃から、一般教育を一括して行うことを目的として、全国のかなりの大学で、「教養部」という部局が新設された。1963年の京都大学、九州大学をはじめ、翌年には、東北大学も、一般教育を担当していた川内分校から教養部に組織替えとなった。これ以後、表1にあるように<sup>(4)</sup>、1965年前後をピークに、全国の大学で教養部設立ラッシュとなる。教養部を持たない国立大学は僅かで、教員養成学部のある大学や、単科大学に限られた。秋田大学の場合のように、一般教育主事を責任者とする一般教育教官会議が運営母体となった大学もあった<sup>(5)</sup>。公立・私立大学でも、それこそ多様な対応をして示しており、学内措置として「教養部」を置いた大学もかなりあり、しかも今でも続いている。それほど規模の大きくない単科大学でさえ、一般教育部とか、教養部が存在していたから、驚く。

丁度、教養部の増設が始まった1963年から2年間、私が学生として学んだ教養部時代を振り返ると、できるだけ早く教養部から学部に進級したい、というのが偽りのない気持ちだった。前期課程でも、印象に残る授業がないわけでない。日本史は、豊富な内容を明快に講述した名講義だった。

表1 国立大学法人の旧一般教育・教養教育施設一覧

注：( )は、設立の年月である。

国立大学法人	旧教養部	教養教育センター・施設
北海道大学		高等教育機能開発総合センター(1999.4)
帯広畜産大学		学部大学教育センター(2002.4) 大学教育センター(2004.4)
弘前大学	教養部(1965.4)	21世紀教育センター(2002.4)
岩手大学	教養部(1966.4)	大学教育総合センター(2004.4)
東北大学	教養部(1964.4)	大学教育研究センター(1993.4) 高等教育開発推進センター(2004.10)
秋田大学		教育推進総合センター(2004.4)
山形大学	教養部(1967.6)	高等教育研究企画センター(2005.4)
福島大学		総合教育研究センター(2005.4)
茨城大学	教養部(1967.6)	大学教育研究開発センター(1996.4) 大学教育センター(2006.4)
筑波大学		大学研究センター(1986)
宇都宮大学	教養部(1968.4)	
群馬大学	教養部(1965.4)	大学教育・学生支援機構：大学教育センター(2006.4)
埼玉大学	教養部(1965.4)	全学教育・学生支援機構：基礎教育センター(2004.4)
千葉大学	教養部(1968.4)	普遍教育センター(2006.4)
東京大学	教養学部(1949.5)	大学総合教育研究センター(1996.5)
東京医科歯科大学	教養部(1965.4)	教養部
東京農工大学		大学教育センター(2004.4)
東京工業大学		教育工学開発センター(1973.4)
電気通信大学		大学教育センター
一橋大学		大学教育研究開発センター(2003.4)
横浜国立大学		大学教育総合センター(2003.4)
新潟大学	教養部(1964.4)	大学教育開発センター(2000.4) 全学教育機構(2005.4)
富山大学	教養部(1967.4)	
金沢大学	教養部(1964.4)	大学教育開発・支援センター(2003.4)；共通教育機構
福井大学		共通教育センター
山梨大学		教育研究開発センター
信州大学	教養部(1966.4)	共通教育センター(1995.4) 高等教育システムセンター(2003.4) 全学教育機構(2006)
岐阜大学	教養部(1965.4)	教養教育推進センター(2004.4)
静岡大学	教養部(1965.4)	大学教育センター(2004.4)
名古屋大学	教養部(1963.4)	教養教育院(2001.12)
三重大学		高等教育創造開発センター(2005.4)
京都大学	教養部(1963.4)	高等教育教授システム開発センター(1994.6) 高等教育研究開発推進センター(2003.4)
京都工芸繊維大学		総合教育センター
大阪大学	教養部(1963.4)	大学教育実践センター
神戸大学	教養部(1964.4)	高等教育研究センター(1992.10) 大学教育推進機構(2006.4)
和歌山大学		学生センター
鳥取大学	教養部(1967.4)	大学教育総合センター(2003)
島根大学		教育開発センター(2004.12)
岡山大学	教養部(1964.4)	教育開発センター(2000.4)
広島大学	教養部(1964.4)	大学教育研究センター(1972.5) 高等教育研究開発センター
山口大学	教養部(1966.4)	共通教育センター(1996.4) 大学教育機構：大学教育センター(2003.4)
徳島大学	教養部(1965.4)	全学共通教育センター
香川大学		大学教育開発センター(2002.4)
愛媛大学	教養部(1968.4)	大学教育研究実践センター(1993.6) 大学教育総合センター(2001.4) 教育・学生支援機構(2004.12)
高知大学		大学教育創造センター(2003.10)
九州大学	教養部(1963.4)	大学教育研究センター(1996.6) 高等教育開発推進センター(2003.4)
佐賀大学	教養部(1966.4)	高等教育開発センター(2003.10)
長崎大学	教養部(1964.4)	大学教育機能開発センター(2002.4)
熊本大学	教養部(1964.4)	大学教育センター(1997.4) 大学教育機能開発総合研究センター(2003.4)；教養教育実施機構(2004.4)
大分大学		大学教育開発支援センター(2001.2) 高等教育開発センター(2005.4)
宮崎大学		大学教育研究企画センター
鹿児島大学	教養部(1965.4)	教育センター(2003.10)
琉球大学	教養部(1964.4)	大学教育センター(1996.4)

フランス語やラテン語の魅力を実感しただけでなく、明らかに有益だった。さらに、ドイツ語による美術史講読は、ドイツ語の勉強に役立ただけでなく、フランス美術の巨匠の生涯を鮮やかに描いており、くっきりと印象に残った授業であった。にも拘わらず、学部進級は待ち遠しいものであった。しばしば大学本館の図書館に通い詰め、その雰囲気にはまったものだ。しかし、後期課程に入るや、教養部との繋がりが無いことに気づくのに、そう時間がかからなかった。内容も、専門分野においても、全く別個の大学と感ぜないでもなかった。

このことは、立場が変わって、自ら大学教員となって、改めて実感させられた。教養部や一般教育体制を振り返って見ると、学生指導や卒業認定に全く関わり合いがない。受験生用の入学案内や大学組織にも一般教育体制への言及がない。カリキュラムの編成では、学部や学科との調整に苦慮する。同じ大学教員でありながら、学生の進級や学科志望決定に、何ら助言する機会や発言権はほとんどない。入学式や卒業式に縁遠いのはいいとして、科目の学年配当や、時間割の組み立てにおいてさえ、専門教育との折り合いがつかず、難航することもしばしばだ。意見を出す機会があまり見出せない。一般教育貼り付け教員は、ただ1、2年向けの授業をこなせば、学生指導に追われることなく、気楽と言えば、これほど気楽なことはない。しかし、その規模の大小を問わず、一般教育組織に漂う雰囲気は、一種異様であった。研究条件や人事はほぼ保障されていたが、大学内で何か鬱積したものが漂っていたのは、外からはなかなか分からない。その後、一般教育の改革として、4年次まで一般教育科目を貼り付ける、いわゆる「くさび形」カリキュラムが導入されたが、組織運営はもちろんのこと、学生指導でも何も変わらなかった。

理念はともかく、一般教育体制の実態は、こうであった。だから、教養部は、若い研究者の草刈り場になり、いつも専門学科への逃げ場を求めているのが、実状ではなかったろうか。このように、一般教育体制では、学部教育と一般教育の「壁」は厚った。それだけに、その「壁」が取り壊された時、その開放感は、教養部に所属していたか、かつて係わった場合には、ひとしおであったろう。

1991年7月1日施行された新しい「大学設置基準」、いわゆる大綱化によって、一般教育が全学的な責任体制で推し進めることが、やっと実現した。「教養教育」とか「全学共通教育」と名称を変え、新たなカリキュラムがスタートした。数年後、教養部は廃止された。32大学で、1965年前後、旧文部省令に基づいて、雨後の筍のように設置された教養部は、東京大学と東京医科歯科大学を除いて、ほぼ全部消えた。これに代わって、センター方式による教養教育施設の誕生である。これまた、「横並び現象」というか、「流行に遅れまい」といった勢いで、続々と誕生した。新設ラッシュと言ってよい。各大学で、新カリキュラムの数年に亘る検討から、特色のある大学教育の見取り図が作成された。その上で、教養教育活動の責任ある推進のために設置された斬新な施設である。センターから教育機構など、形態も規模も様々だ。表1に見られるように、最近では、教育内容や教育方法の研究開発から、大学の根幹をなす入学者選抜の調査や改善も含む、多岐に及ぶ目的を兼ねているのが多いようである。いずれにしても、何よりも教養教育と専門教育との連携の下に、全学的に教養教育を担う、という基本姿勢は貫かれている。この点が、教養部との大きな違いである。その復活でないのは、明らかである。ただ、どんなことがあっても、かつての教養部の二の舞にはならないようにしなければならない。

## 2. 教養教育の実践

どの大学の組織でも、教養教育とは、一般に、「幅広く深い教養と、多角的でしなやかな思考力と、総合的かつ自律的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」という理念が掲げられている。特定の専門分野に偏ることなく、幅広い領域に学問的関心を持ち、社会の多様性に自律的に、かつ柔軟に対応できる基礎的な能力と資質を育てることを意図しているが、それでは、大学の教室で、どのように教養教育科目が実際に行われているのだろうか。組織づくりも大事かもしれないが、それ以上に、教室で、学生と直接向き合う日常的な授業運営の方が、教養教育の向上のためにも、一層重要なのは言うまでもない。そこで、長年、担当してきた教養教育科目としてのヨーロッパ史について、まず、今年度実施した2つの科目の具体

的な授業の進め方を紹介しよう。これに対して、学生がどのような評価をしたか。2つの科目の「授業評価」の結果をすべて公表し、受講生による評価を真摯に受け止めたい、と思う。

### (1) 授業の進め方

本学では、1992年度まで、長い間、ヨーロッパ史は、「一般教育科目」人文分野の一つ、「史学A」として、通年4単位で開講されていた。それが、1993年4月、一般教育から「総合基礎教育」へとカリキュラム改革が実施されると、科目名は「ヨーロッパ史」となり、「総合教育科目」人文分野の2単位の選択必修となった。それから6年度、1998年4月から、カリキュラムの大幅な改革がスタートする。ヨーロッパ史は、2科目を開講する。まず、教養教育科目の「目的・主題別科目」[地域社会論]の1つとして、「ヨーロッパ史」(2単位)である。2006年度からは、科目名にサブタイトルを付け、「欧米の歴史 スイス学のススメ」と改名し、主題区分も[人間発達と文化]の方に移った。もう1つ、教養教育の外国語分野の中に、文献講読が新たに加わる。1998年の改革を契機に、英語を含む外国語教育にあたる「国際言語科目」の中に、新しい授業科目群としての[文献講読]である。教養教育科目として、専門分野の英語を読む科目は、あまり例のない試みで、いまだ科目数も少ないが、ヨーロッパ史からは積極的に参入し、「イギリス史文献講読」を開講した。2年次以上の学生が対象なので、スタートしたのは、改組後2年目の1999年4月からである。この文献講読の履修者は多くはなくても、開店休業なしに、毎年開講して来ている。それでは、今年度(2006年)1期(前期)に実施した、この2つの教養教育科目の進め方を紹介しよう。

「**欧米の歴史 - スイス学のススメ -**」<sup>(6)</sup>(教養教育科目、目的・主題別科目[人間発達と文化]、1期、2単位)受講者数：68名(教育文化学部：国際言語文化課程1年次23名、2年次4名、3年次1名、地域科学課程1年次11名、3年次1名、学校教育課程1年次3名、3年次1名；医学部1年次4名；工学資源学部1年次17名、2年次2名、3年次1名)木5・6、3-255教室

授業の目的は、ヨーロッパの小国スイスの歴史と文化について、スイスの古代から中世まで、時代を限定して、多角的に論じる。EUの新しい動

きを捉える重要な視点として、「国家形成の連邦制」、「多言語・諸地域の並存」に注目し、その具体例を、スイスの国家形成と言語・地域文化から具体的に論じる。その到達目標は、次の通り。ヨーロッパ史の新しい視点を紹介しながら、ヨーロッパ文化の「基底」にあるものは何か、を探る。具体的な論点は、ヘルヴェティア(「スイスにも、長い歴史がある」)、4つの国語(「スイスは、4つの言語の並存からなる」)、Eidgenossenschaft(「スイス連邦は、原スイス永久同盟から始まる」)である。

授業の進め方は、ガイダンスと14回、講義形式で実施した。授業の内容構成は、「スイス学のススメ」のタイトルで、次の通り。

はじめに EUとスイス

第1章 ヘルヴェティアとラエティア 先史時代のスイス

第2章 「ヘルヴェティア」 古代ローマ時代のスイス

第3章 「4つの国語」のはじまり 中世初期のスイス

第4章 フランク王国と「スイス」

第5章 スイスの有力貴族

第6章 中世スイスにおける都市と渓谷

第7章 スイス連邦のはじまり

おわりに 「スイスの道」へ

欠席・遅刻・居眠り・私語厳禁。連続3回、通算4回理由のない欠席は、単位認定しない。休講なし。毎時間、出席を取り、ノート作成を義務づける。シラバスを配布して、こうした受講上の義務を周知徹底し、一定の約束事として厳命してから、授業はスタートした。授業は、ノートを作成させながら、講義形式で進めた。常に明快に説明するのを心掛けるのと同時に、説明や重要事項を大きい字で板書し、また、口頭で声高に、しかもゆっくり書き取らせた。学生は、常に専用ノート、糊、ハサミ、カラーペンシルを持参し、教室で、毎回配布したプリントを切り貼りし、必要事項を書き込む、その繰り返しである。

1学期で、表紙、扉、目次付きで、33頁前後のノートが完成した。半年間で、誰にも自慢出来る、カラフルで、見事な「スイス史ノート」が学生の手元に残った。出席は、毎回取った。いつも学生に言っていることだが、何はともあれ、教室に出

て来なさい。そうすれば、必ず得るものがある。ということで、授業終了5分前、出席カードを配布する。カードに氏名を書かせるだけではなく、毎回、ちょっとした話題について、数行書かせることを義務づけた。代筆防止の効果は言うまでもないが、学生は進んで書いていたようだ。回収後すぐ名簿に出欠を記入する。また、「スイス建国史跡めぐり」の私家版ビデオを放映し、スイスへの関心を喚起した。さらに、授業中、地図、絵はがき、写真等を見せ、ビジュアルな教材を併用し、さらにスイスの伝承や現況をトピックとして話し、幅広くスイスの魅力を伝えることも忘れない。とりわけ、今年度は、「時刻表を片手に、スイスを訪ねよう！」というキャッチフレーズのもとに、自らスイスに足を踏み入れ、人々の生も声（聞き取れなくてもよし）の響きを耳にして、スイスの歴史と文化を知ることが望ましい、と何度も繰り返し強調した。

授業の内容で、常に心掛けたのは、スイス史学の成果を反映させることである。日本語で読める概説書だけでなく、ドイツ語のスイス史文献も併用しながら、可能な限りスイス史最新の成果を、学生に伝えてきた。そうでないと、教員もマンネリに陥り、熱意溢れる授業に欠けることも、大いに考えられる。

「イギリス史文献講読」<sup>(7)</sup>（教養教育科目、国際言語科目〔文献講読〕、1期、2単位）受講者数：17名（欧米文化選修2年次3名、3年次1名、日本・アジア文化選修2年次3名、3年次3名、国際コミュニケーション選修2年次2名、3年次2名、人間環境課程3年次3名）水5・6、3-121教室

授業の目的は、イギリスの最新の歴史書を読み、イギリス人が自国の歴史をいかに理解し、叙述しているか、辞書と世界史教科書を参考にしながら、文献講読で理解する。イギリス人の書いた概説書を読んで、歴史の読み方、日本の歴史の描き方のための参考にし、また、イギリス史の面白さを知る。その到達目標は、次の通り。英文を忠実に訳して、イギリス人の歴史の理解の仕方を学ぶ。日本語ではなく、英語で歴史を理解するのが目標である。同時に、正確な文法理解と、歴史知識をフルに活用して、厳密な英語文章の読み方を学ばせる。

授業では、英語で読む際、印象主義的な読み方

ではなく、文法・内容とも厳密な読み方に徹した。今年度テキストとして、オールカラー図版豊富な新刊書、B.Williams, Medieval England.(The Pitkin History of Britain) Andover 2004. を選定した。昨年夏、ロンドンで購入したものである。

The Medieval Age(pp.5-7)

From Normans to Plantagenets(pp.8-21)

A Godly Realm(pp.22-33)

Sword and Stone(pp.34-37)

以上、4節を読む。分担を割り当てて、逐語訳させながら、ガイダンスと14回の授業回数で、休講なしで進めた。この最新の概説書は、170点のカラー画像が満載で、見るだけでも興味を引く。イギリス人が書いた斬新な歴史解釈を、学生が、最新の文体と共に、少しでも読み取れるように徹底的に指導した。英文を納得して読み、また、イギリス史の内容理解を少しでも深めるために、毎回出席するように義務づけた。初回、受講者全員にシラバスを配布し、履修上の義務（欠席・遅刻・居眠り・私語厳禁、不十分な分担訳は大きな減点を伝え、スタートした。文法、内容とも、曖昧な理解を許さず、一字一句疎かにしないで、納得がゆくまで掘り下げさせる。辞書（電子辞書可）を何度も引き、内容に即した語句の的確な解釈を促した。こうした厳しい履修義務を課しながらも、常に懇切丁寧な指導を心掛けた。演習形式であるから、出席は最低限の義務である。しかも、受講生が少人数なので、出席は取りやすい。2回以上の欠席者はいなかった。名簿に記入したのは、出欠とともに、学生の読解力の平常点である。訳が良好なのと、英語を苦手としているのが、名簿にははっきりと区分された。

この文献講読は、英語の授業ではなく、あくまでもイギリス史の授業なので、内容理解が的確にできるように、文法および専門用語などを丁寧に解説した。さらに、地図、系図や関係資料を配付し、あるいはイギリスの絵はがき、写真などビジュアル資料を併用するようにした。この授業を通して、イギリス史の理解が深まり、日本史や他国の歴史との比較が少しでも可能になること、そして、現代英語を内容に即して的確に理解できるリーディングのスキルに役立つように努めた。この授業のキャッチフレーズは、「英語で歴史書を読もう!」、「辞書を友達に!」。



## (2) 成績評価

これら2つの科目の受講者数と成績分布が、表2である。「欧米の歴史」の受講者数は、3学部全体に及んでいるが、医学部は、保健学科の学生数名というのは、いつも通りである。工学資源学部では、学科による偏りがあるのは、何か必修科目と重なっているのだろう。昨年度は、工学資源学部2年次25名が殺到したのとは対照的だ。また、教育文化学部の国際言語文化課程の新入生が例年になく多くなったのは、新入生オリエンテーションのお陰かも知れない。「イギリス史文献講読」の方は、毎年、教育文化学部の学生で占められている。2, 3年次、外国語科目の補充という目的で受講しているのが、大半のようである。

表2 2006年度ヨーロッパ史関係科目受講者数・成績分布一覧

科 目	受講者数						成績評価区分				
	教育文化学部			工学資源学部		医学部	合計	A	B	C	D
	1年	2年	3年	1年	2年	1年					
欧米の歴史 (1,2年次)	36	4	3	19	3	5	70	51	16	1	2
イギリス史 文献講読 (2年次以上)	0	9	8	0	0	0	17	9	8	0	0

成績評価の方法は、シラバスに記載したように、「欧米の歴史」では、試験(学期末)、ノート点検、毎回取る出欠の結果を総合して評価する。講義形式でも、毎回出欠を取り、出席を重視した。今年度、授業開始日のガイダンスを除いて、4月20日から14回の授業回数で、欠席1回9名、2回4名そして4回がただ1名である。ノート提出者は全員で、そのうちほぼ完璧な優良者は、45名を数えた。試験は、ノート持ち込みで、次の設問を出した。「永久保存版のノートを参考にしながら、スイスの独自性について、具体的に説明しなさい。また、日本との比較についても、各自の考えを自由に書きなさい。」評点には、的確に内容を理解した上で、要領よくまとめる記述力を重視した。同時に、学生が、考えを率直に表現するのも評価の対象にした。また、必ず「今年度『欧米の歴史』の授業の感想を、自由に」書かせている。これは、

評価の対象としないが、次年度の授業に反映させる。学生の感想は、幸い、とても良好だ。「合否判定基準」は、A(80点以上)、B(70点以上80点未満)、C(60点以上70点未満)、D(60点未満)であり、その総合判定による成績を評価したのが、表2である。

「イギリス史文献講読」の成績評価は、出席率(50%)と分担訳(50%)を総合して行った。試験もレポート提出もない。演習形式なので、必ず出席するのを義務づけたので、出席率はよい。問題は、受講生の英語読解力と予習の程度である。シラバスに、「英語の苦手な者は、読解に相当苦労することになるので、遠慮願いたい」と明記したが、どうも、英語の学力格差は想像以上に大きい。予習や、授業に対する熱意の程度も、表2の通り、成績評価の結果にはっきりと現れた。正直、授業への関心度は、あまりも良くない。演習形式には、特に学生の安易さがよく出てくる。前後の文節に関係なく訳すとか、分担訳を済ますと、それ以上の興味を示さない。学生は「真面目であり、素直である」という幻想が見事に裏切られた。学生のありのままの姿から、大学教育を捉え直すことを、授業を進めながら、何度も痛感した。毎回の授業で、いかに教室に引き入れて、学生の熱意を存分に発揮させるか、正直、頭の痛い課題である。成績評価が2分化したのは、このためである。しかし、最後まで、毅然とした教育方法を貫いた。

## (3) 授業評価

本学の教養基礎教育での授業評価は、最初、「授業アンケート」として、1995年度後期から始まった。2003年度から「授業評価」となり、さらに、2004年度2期からは、学期内2回に分けて実施している。授業日程の間に行う授業評価(形成的評価)と、学期末の授業評価(総括的評価)である。前者は、中間時期にすることによって、評価の成果を受講中の学生に還元することができる、という趣旨のようである。学期に2度実施することが少し煩雑で、2度も行う効果がどのぐらいあるかは分からない。それより、全科目の評価実施が徹底するのと、評価結果を全学的に公表することの方が、何によりも大事である、と思う。2つのヨーロッパ史授業科目については、もちろん、初回から忠実に実施してきており、以下、今年度1期(前期)、2度に分けて行った授業評価を公表する。

表3 2006年度授業評価（形成的評価）

（2006年5月31日,6月1日実施）

質問項目	欧米の歴史 (66名)		イギリス史文献講読 (17名)	
	回答件数	%	回答件数	%
<b>質問項目1 授業の目的や目標が明確に説明されていましたか。</b>				
5 そう思う	38	57.58%	8	47.06%
4 どちらかといえばそう思う	21	31.82%	6	35.29%
3 どちらともいえない	6	9.09%	3	17.65%
2 どちらかといえばそう思わない	1	1.52%	0	0.00%
平均点	4.45		4.29	
<b>質問項目2 授業はよく準備されていましたか。</b>				
5 そう思う	43	65.15%	5	29.41%
4 どちらかといえばそう思う	19	28.79%	8	47.06%
3 どちらともいえない	3	4.55%	2	11.76%
2 どちらかといえばそう思わない	1	1.52%	1	5.88%
1 そう思わない	0	0.00%	1	5.88%
平均点	4.48		3.88	
<b>質問項目3 授業に対する教員の熱意が感じられましたか</b>				
5 そう思う	54	81.82%	14	82.35%
4 どちらかといえばそう思う	10	15.15%	3	17.65%
3 どちらともいえない	2	3.03%	0	0.00%
平均点	4.79		4.82	
<b>質問項目4 授業の内容や進め方は興味深いものでしたか。</b>				
5 そう思う	36	54.55%	4	23.53%
4 どちらかといえばそう思う	18	27.27%	3	17.65%
3 どちらともいえない	11	16.67%	8	47.06%
2 どちらかといえばそう思わない	1	1.52%	2	11.76%
平均点	4.45		4.29	
<b>質問項目5 説明は明確で十分にわかりやすいものでしたか。</b>				
5 そう思う	25	37.88%	3	17.65%
4 どちらかといえばそう思う	19	28.79%	5	29.41%
3 どちらともいえない	18	27.27%	5	29.41%
2 どちらかといえばそう思わない	3	4.55%	4	23.53%
1 そう思わない	1	1.52%	0	0.00%
平均点	3.97		3.41	
<b>質問項目6 授業は学生の理解度に配慮した形で進められていたと思えますか</b>				
5 そう思う	23	34.85%	2	11.76%
4 どちらかといえばそう思う	16	24.24%	4	23.53%
3 どちらともいえない	18	27.27%	4	23.53%
2 どちらかといえばそう思わない	8	12.12%	6	35.29%
1 そう思わない	1	1.52%	1	5.88%
平均点	3.79		3.00	
<b>質問項目7 授業の内容が十分に身に付きましたか。</b>				
5 そう思う	16	24.24%	1	5.88%
4 どちらかといえばそう思う	23	34.85%	6	35.29%
3 どちらともいえない	24	36.36%	8	47.06%
2 どちらかといえばそう思わない	2	3.03%	1	5.88%
1 そう思わない	1	1.52%	1	5.88%
平均点	3.77		3.29	
平均点	4.24		3.75	
<b>質問項目8 あなた自身の学習態度を自己評価してください。</b>				
5 そう思う	16	24.24%	3	17.65%
4 どちらかといえばそう思う	21	31.82%	9	52.94%
3 どちらともいえない	23	34.85%	4	23.53%
無回答	6	9.09%	1	5.88%
平均点	3.53		3.71	



## 【自由意見欄】

**欧米の歴史** 黒板を一度全部消してから、改めて書いて欲しかったです。毎回とても面白いので楽しみにしています。とても熱い。すっごく楽しいです。学生に理解してもらおうという姿勢が感じられない。授業の進むスピードが速すぎる。先生の熱意が感じられる授業です。板書がめちゃくちゃノートに書きづらい。進むのが速い。速いならせめて黒板をきれいに書いてください。）

**イギリス史文献講読** すぐ怒らないでください。発音が適当すぎる。もう少し落ち着くべき。

表3は、「形成的評価」であり、授業開始から8回目までの授業の結果である。2つの科目とも、質問項目1～4までは、平均点が4.79点～4.82点の高得点から3.88点を推移している。ところが、質問項目5～7になると、やや下回り、教員の姿勢が学生に十分に伝わっていない。「明確で分かりやすい」とか、「学生の理解度に配慮」した授業を、常に心掛けているつもりだが、評価はやや厳しい。それでも、「欧米の歴史」の総平均点が4.25点なのは、教員の努力を素直に評価してくれた点で、嬉しい。総平均点3.75点という「イ

ギリス史文献講読」は、これまた学生の生の声なのであろう。「自由記述」とともに、授業後半のために反省し、一層工夫する機会となった。最後の質問事項8「学生自身の自己評価」の平均点3.53点、3.71点は、これまた学生の素直な気持ちなのであろう。中間時点での授業評価が高いか、どうかは、次の「総括的評価」の結果も含めて、本学では公表されていないので、全く分からない。全科目の平均と分布、それから評価の高い科目が公表されることによって、中間の「形成的評価」の意義も出てくるのは間違いない<sup>(8)</sup>。

表4 2006年度授業評価（総括的評価）

(2006年7月26日, 27日実施)

	欧米の歴史 (68名)		イギリス史文献講読 (16名)	
	人数	%	人数	%
<b>問1 この科目を履修した動機について回答してください。</b>				
シラバスを参考にして履修を決めた。	47	69.12%	9	56.25%
必修科目・選択必修科目等に指定されていて、卒業に必要な単位であった。	0	0.00%	12	75.00%
卒業研究など自分が本格的に取り組みたい課題と関連が深かった。	6	8.82%	0	0.00%
この授業科目に興味や関心があった。	37	54.41%	2	12.50%
先輩や友人から履修を勧められた。	11	16.18%	0	0.00%
特に動機はないが、その時間帯が空いているので受講することにした。	1	1.47%	1	6.25%
その他	1	1.47%	0	0.00%
<b>問2 この授業に対するあなたの取り組み方を尋ねます。</b>				
<b>(1) この授業の意義や目的を十分に理解できましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	36	52.94%	5	31.25%
4 どちらかといえばそう思う	26	38.24%	8	50.00%
3 どちらともいえない	6	8.82%	2	12.50%
2 どちらかといえばそう思わない	0	0.00%	1	6.25%
平均点	44.4		4.06	
<b>(2) この授業への取り組みは積極的だったと思いますか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	36	52.94%	6	37.50%
4 どちらかといえばそう思う	25	36.76%	9	56.25%
3 どちらともいえない	6	8.82%	0	0.00%
2 どちらかといえばそう思わない	1	1.47%	1	6.25%
1 そう思わない	0	0.00%	0	0.00%
平均点	4.41		4.25	
<b>(3) この授業を理解するために授業外に十分学習(予習・復習)しましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	21	30.88%	14	87.50%
4 どちらかといえばそう思う	21	30.88%	2	12.50%
3 どちらともいえない	20	29.41%	0	0.00%
2 どちらかといえばそう思わない	3	4.41%	0	0.00%
1 そう思わない	2	2.94%	0	0.00%
無回答	1	1.47%	0	0.00%
平均点	3.78		4.88	

<b>(4) 授業の内容が理解できなかった場合、どのように対応しましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
教員（ティーチングアシスタントを含む）に質問した。	4	5.88%	4	25.00%
テキストや参考書などで調べた。	3	4.41%	5	31.25%
インターネットを利用して調べた。	15	22.06%	6	37.50%
先輩や友人に質問したり、一緒に勉強した。	23	33.82%	11	68.75%
特に理解しようとしなかった。	8	11.76%	0	0.00%
<b>問3 この授業に対する教員の姿勢や授業の行い方について尋ねます。</b>				
<b>(1) 授業の目的や目標が明確に説明されていましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	41	60.29%	8	50.00%
4 どちらかといえばそう思う	20	29.41%	7	43.75%
3 どちらともいえない	7	10.29%	1	6.25%
平均点	4.50		4.44	
<b>(2) 授業はよく準備されていましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	41	60.29%	6	37.50%
4 どちらかといえばそう思う	21	30.88%	9	56.25%
3 どちらともいえない	6	8.82%	1	6.25%
平均点	4.51		4.31	
<b>(3) 授業に対する教員の熱意が感じられましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	57	83.82%	13	81.25%
4 どちらかといえばそう思う	8	11.76%	3	18.75%
3 どちらともいえない	3	4.41%	0	0.00%
平均点	4.50		4.44	
<b>(4) 授業の内容は興味深いものでしたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	37	54.41%	6	37.50%
4 どちらかといえばそう思う	22	32.35%	2	12.50%
3 どちらともいえない	7	10.29%	7	43.75%
2 どちらかといえばそう思わない	2	2.94%	1	6.25%
平均点	4.38		3.81	
<b>(5) 授業の進む速さは適切でしたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	30	44.12%	4	25.00%
4 どちらかといえばそう思う	17	25.00%	5	31.25%
3 どちらともいえない	19	27.94%	6	37.50%
2 どちらかといえばそう思わない	2	2.94%	0	0.00%
1 そう思わない	0	0.00%	1	6.25%
平均点	4.10		3.69	
<b>(6) 説明は明確で十分にわかりやすいものでしたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	32	47.06%	4	25.00%
4 どちらかといえばそう思う	21	30.88%	4	25.00%
3 どちらともいえない	14	20.59%	6	37.50%
2 どちらかといえばそう思わない	1	1.47%	1	6.25%
1 そう思わない	0	0.00%	1	6.25%
平均点	4.24		3.56	
<b>(7) 授業中の指示や助言等を含め、学生の理解度に配慮した進め方でしたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	29	42.65%	4	25.00%
4 どちらかといえばそう思う	20	29.41%	2	12.50%
3 どちらともいえない	18	26.47%	7	43.75%
2 どちらかといえばそう思わない	1	1.47%	1	6.25%
1 そう思わない	0	0.00%	2	12.50%
平均点	4.13		3.31	
<b>(8) 授業の内容が十分に身につきましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	26	38.24%	6	37.50%
4 どちらかといえばそう思う	26	38.24%	3	18.75%
3 どちらともいえない	13	19.12%	6	37.50%
2 どちらかといえばそう思わない	2	2.94%	1	6.25%
無回答	1	1.47%	0	0.00%
平均点	4.07		3.88	

(9) その他、授業の技術、資料や教材等について、何か感じたことがあれば下欄へ書いてください。

**欧米の歴史** スイスの映像や写真をもっと見たかった。先生がとてもおもしろかった。黒板の書き方が、ノートを配慮していないと思う。横に長く書きすぎです。

**イギリス史文献講読** ビデオがおもしろかったので、もっと見たいです！

問4 この授業全般にわたる点について尋ねます。				
<b>(1) この授業があなたの視野や教養を広げたり、学問の基礎として有益でしたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	34	50.00%	3	18.75%
4 どちらかといえばそう思う	28	41.18%	7	43.75%
3 どちらともいえない	4	5.88%	6	37.50%
2 どちらかといえばそう思わない	1	1.47%	0	0.00%
無回答	1	1.47%	0	0.00%
平均点	4.35		3.81	
<b>(2) この授業のシラバスが授業の理解や学習に役立ちましたか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	28	41.18%	5	31.25%
4 どちらかといえばそう思う	20	29.41%	5	31.25%
3 どちらともいえない	16	23.53%	5	31.25%
2 どちらかといえばそう思わない	2	2.94%	1	6.25%
1 そう思わない	1	1.47%	0	0.00%
無回答	1	1.47%	0	0.00%
平均点	4.01		3.88	
<b>(3) この授業を総合的にみて良かったと思いますか。</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>	<b>人数</b>	<b>%</b>
5 そう思う	46	67.65%	5	31.25%
4 どちらかといえばそう思う	17	25.00%	6	37.50%
3 どちらともいえない	4	5.88%	3	18.75%
2 どちらかといえばそう思わない	0	0.00%	1	6.25%
1 そう思わない	0	0.00%	1	6.25%
無回答	1	1.47%	0	0.00%
平均点	4.56		3.81	

問5 その他、この授業について良かったこと、改善してほしいと思うことについて自由に下欄へ書いてください。

**欧米の歴史** 教員の熱意がとても強く感じられ、実際にスイスに行きたくなくなるようなすばらしい授業でした。

とても楽しい授業でした。先生がすごく熱意をもって授業しておられたので良かったです。良かったです。

ノート点検をもっとしっかりしてほしい。せっかく頑張って書いたのに残念だ。

**イギリス史文献講読** すぐ生徒をけなすのはよくないと思う。ビデオが面白かったです。やはり街並みはとてもきれいでした。英語に自信があったが、この講義を受けまだまだなんだと実感させられた。頑張ろうと思った。

表4は、授業評価（総括的評価）の結果である。授業の最終日に実施した。大きく5つの問いからなる。問2「学生の取り組み方」については、2科目とも、平均点がほぼ4.00点を超えている。予習・復習の回答で、講義に比べて、講読の方が、4.88点と高得点なのは、授業の形態上、当然であろう。教員の趣旨が十分に活かされた、と言ってよい。気になるのは、「教員の姿勢や授業の行い方」に回答する問3である。「欧米の歴史」の平均点は、問(1)～(8)まで、4.79点～4.07点と、すべて極めて高い評価を受けた。1学期、一度も休講なしで続けた努力の現れであろう。これに比べると、「イギリス史文献講読」は、回答の開きが大きい。「明確さ」、「よく準備されていた」と「熱意」の平均点は、4.44点、4.31点、4.81点と高得点であるが、他の5つの回答が、いずれも4.00点以下に留まっている。しかも、この平均点が、「形成的評価」からあまり変わっていない。授業評価の厳しさを痛感する。それは、最後の質問群「授業全般」の回答にも、2つの科目の違いがは

っきりと再現されているから、驚く。「欧米の歴史」が、3問とも、平均点が4.01点以上と、高い評点であるのに（とくに(3)は、4.56点と最高点に近い）、「イギリス史文献講読」は、これまた3.81点～3.88点を推移している。英語による文献講読が、専門科目としてではなく、全国でもあまり例のない教養教育科目として開講している難しさから来るのだろうか。さらに、学生の記述内容からも窺われるように、少人数クラスでの教員と学生のフィーリングも否定できないのかもしれない。しかし、こうした改善点はあるものの、どの専門分野を志望する学生であろうとも、イギリス人がいかに自国の歴史を叙述しているか、原書に接する機会を学生に提供したい、という姿勢を、今後とも堅持する。

### 3. 今後の課題

教養教育の現状を考える際、その理念をどんなに高らかに掲げても、建前に終わり、それほど効果は期待されないことは、かつての一般教育が何

より証拠だ。いかなる教養教育であれ、現状をよりよく向上させるには、何度も指摘して来たように、教える教員と、受講する学生がきちんと向き合う授業次第なのである。これまで、教養部から教養教育の新体制の取り組みを概観し、新しい教養教育のための全学的な取り組みを見て来た。他方で、今年度開講した2つの教養教育科目、「欧米の歴史」と「イギリス史文献講読」を取り上げ、授業の実際の進め方を振り返って見た。内容も授業方法も、かなり工夫を凝らし、学生が興味を抱き、授業終了後も知的好奇心が持続するのを期待して来たが、学生の満足度はかなり得られたのではないかと授業評価から読みとれる。少しは胸をなで下ろす。とはいえ、学生の生の声には厳しい回答もあった。どうも納得できない指摘も見られた。また、学生の熱意にも疑問を感じた。しかし、それにもめげずに、教養教育に対する毅然とした姿勢で、日々実践していくことには変わりはない。

34年間の長期に亘って、毎年、教養教育科目を担当して来た経験から、最後に、今後の課題として、以下、重要と思われる、次の2点を指摘しておきたい。いずれも、今すぐにでも実現してほしい、あるいは実現できる課題ではないだろうか。

### (1) 専門分野に裏打ちされた教養教育

どんな教養教育科目であろうとも、その元になる専門分野から出発しているのは言うまでもない。幅広い教養教育とか、豊かな人間形成を目標に掲げて、専門分野が明確でない科目名とか、授業内容が総花的であるのは、学生の関心や理解をそぐ。困るのは、学生だけである。場合には、教員の自己満足だけで終わり、学生から「楽勝」科目のレッテルを貼られ兼ねない。特定分野に偏らないで、各分野の専門科目を、全学共通科目として開放し、幅広い学習の機会を学生に提供することが、教養教育の大事な任務である。したがって、科目名も内容も、明らかに専門分野がわかり易いようにするのが望ましい。一般教育と専門教育の垣根が取り払われたからではなく、いかなる教養教育科目であろうとも、大学に籍を置いている限り、それぞれの専門研究から、その専門分野の成果を教養教育に反映させることである。その際、易しいことを教えるのではなく、どんな学生にも理解できるように、分かりやすく教える努力が、肝心だ。多様な学生、あるいはまだ志望の決

まっていない学生を相手とするから、一層難しい。ましてや、新入生に分かりやすく、しかも興味を持たせるとなると、そう簡単ではない。専門教育より手こずるかもしれない。そのためにも、あまり間口を広げず、長年、研究を積み重ねてきた研究成果を、多様な学生に分かりやすく教えるのが、教養教育の目的に最もかなっているのではないかと、思う。

### (2) 多様な言語を学ぶ外国語教育

今、国際化の時代、大学は、これまで以上に外国語教育に力を入れる時である。幅広い英語教育はもとより、他の外国語教育も、選択肢を広げ、多様な言語を修得する機会を与えるべきである。英語のスキルのための改善は相当進んでいる。しかし、英語に偏重することなく、様々な外国語を学習できるようにするのも、今まで以上に大事ではないだろうか。初修外国語の多様化である。多くの大学で、ドイツ語、フランス語、ロシア語あるいはスペイン語、さらには中国語や朝鮮語の選択がかなり一般になっている。どんなことがあっても、学生、教員の負担軽減を優先して、初修外国語の単位数を減らすとか、英語に限定する、というのは、明らかに安易であり、やや誇張して言えば、時代錯誤に等しい。

英語もそうであるが、どんな外国語でも、その基本文法をしっかりと身につけているかどうかで、その修得度の差は大きい。近年、映像や会話が外国語教育で重視されるのが、かなり一般的になっている。確かに言語への関心の動機付けとしては、有効だろう。しかし、基本文法を通して、その言語の骨格を教えると、その言語の特徴や、その国民性を知る好機にもなる。1つの言語の基本文法から、その言語の面白さだけでなく、さらには他の言語との比較も可能になる。そして、基本文法をしっかりと修得し、その言語に一層深く関心を持ち続けると、当然、さらに続けて、その言語を学びたい学生が出てくる。言語への関心からであれ、専門教育との関連であれ、2年次以後も、学生が自由に、その言語で文献を読めるようにすることが望まれる。このように、初修外国語の選択肢を広げると同時に、その基本文法の徹底した修得から、その言語を継続して学べる機会が幅広く与えられてもいいのではないかと、思う。

そして、外国語を教える目的は、その言語の背

景となる文化や考え方を教えることである。ドイツ語やフランス語学習でも、その文化の理解にとりわけ力を入れている。そうならば、イタリア語も、他の言語と同様に、注目されてよい言語ではないか。どうした訳か、旧国立大学で、イタリア語を初修外国語に入れているのは、驚くことに、ほんの2, 3校らしい。ヨーロッパ文化の神髄として、古典文化やローマ文化を考えるなら、イタリア語は、他のヨーロッパ言語と並ぶ、否、もっと優遇されるべき言語であろう。しかも、美術、建築あるいは食文化において、イタリアへの関心は高まるこそすれ、絶対衰えていない。そういう点でも、多くの大学で、もっとイタリア語の修得の機会をもうけるべきである。必ずや学生の満足度を満たす筈である。その際、イタリア語教員の決定的な不足が浮上するかもしれない。それには、文学・語学専門にこだわらず、音楽、美術あるいは歴史学、建築学など、あらゆる専門分野から、積極的に参入することによって、人員の問題はかなり解消するのではないかと、思う<sup>(9)</sup>。

## 註

- (1) 大崎 仁『大学改革1945～1999』(有斐閣選書)有斐閣, 1999年, 312頁。「基準の改定が確定的になったころ、『基準の制約をはずしても、教育課程が実際に変化するには10年はかかるだろう』というような会話を交わした記憶が残っている。制度の弾力化に対するそれまでの大学の反応の鈍さが、そのような判断につながっていた。実際に蓋を開けてみると、大学は雪崩をうつかのように一斉にカリキュラム改訂へと走った。」(同書, 311頁)。
- (2) 拙稿「ブリタニカとヘルヴェティカ 新しいヨーロッパ学を求めて」『秋田大学総合基礎教育研究紀要』第4集, 1997年, 31～44頁, 拙稿「専門科目の『読み替え』」『西洋史』第9号, 1998年, 1～4頁, 拙稿「スイス史をいかに教えるか 『ヨーロッパ史』の実例として」『秋田大学教養基礎教育研究年報』第4号, 2002年, 3～16頁, 拙稿「いかに学生を教室に引きつけるか」『西洋史』第15号, 2004年, 1～4頁, 「『ヨーロッパ史』の授業改善」『秋田大学教養基礎教育研究年報』第6号, 2004年, 3～17頁, 拙稿「大学教育におけるヨーロッパ史」『秋大史学』第50号, 2004年, 3～23頁, 拙稿「教養教育としての『イギリス史文献講読』」『秋田大学教養基礎教育

研究年報』第7号, 2005年, 27～38頁, 拙稿「教養教育から専門教育へ ヨーロッパ史の分野において」『秋田大学教養基礎教育研究年報』第8号, 2006年, 39～51頁。

- (3) 上原専祿「大学教育の人文化」同『大学論』(毎日選書)毎日新聞社, 1949年, 45～72頁, 参照。
- (4) この一覧の作製には、大学教育研究会監修『平成18年版全国大学一覧』文教協会, 2006年, と, 各大学のHPを参考にした。滋賀大学には、旧一般教育組織も教養教育施設も見あたらない。また、次の大学でセンターが設置されている。  
名古屋工業大学：工学教育総合センター  
愛知教育大学：教育創造センター  
滋賀医科大学：医療人育成教育研究センター  
奈良女子大学：教育システム研究開発センター
- (5) 「一般教育主事」が置かれたのは、秋田大, 福島大, 東京農工大, 横浜国立大, 三重大, 島根大, 香川大, 高知大, 大分大の9大学である。
- (6) この授業については、1998～2003年度の「授業評価」の結果も含めて、拙稿「『ヨーロッパ史』の授業改善」『秋田大学教養基礎教育研究年報』第6号, 2004年, 3～17頁, 参照。
- (7) この授業については、1999～2004年度の「授業評価」の結果も含めて、拙稿「教養教育としての『イギリス史文献講読』」『秋田大学教養基礎教育研究年報』第7号, 2005年, 27～38頁, 参照。
- (8) 本学では、2006年度2期(後期)より、授業評価結果(全科目の平均, 科目群ごとの平均と分布, 評価の高い授業科目)を公表することになった。但し、授業評価が実施された全科目名とその個別評価結果の公表にはなっていない。
- (9) 「古代ラテン世界直系で、人文学の生みの親ともいべき言語」としてのイタリア語習得を、印象深く述べているのは、池上俊一「真実は外部から」『UP』405号, 2006年7月号, である。イタリア語圏スイスの歴史と文化を知るために、2006年度10月の後期から、「ヨーロッパ史文献講読」(専門教育科目)で、私は、イタリア語初級文法を学生と習得している。また、大学における英語教育の興味深い論稿として、森 彰「大学における英語教育の改革の試み」『書齋の窓』489号, 1999年11月号, 参照。