

外部評価報告書をこう読んだ

寺崎 昌男

はじめに

全カリ運営センターが昨春提案された外部評価は、立教大学内各部局の外部評価企画の皮切りになったと聞く。その成果が、この報告書となった。

示唆やコメントを読むと、7年前の「全カリ」発足のころに潜在していた、あるいはその後も伏流してきた問題点への指摘がある。他方、その後の展開過程のなかで生み出されたとおぼしい問題もある。両者に関する指摘をはらはらしながら読んだ。また一方、「悪くない線を行っているのだ」と胸をなで下ろした点もある。

幾つかの印象的な点について、かつて初代センター長を勤めた立場からの私的感想をまじえたコメントを記したい。わがままはお見逃しいただきたい。なお委員の方々のお名前については敬称を略させていただくことがある。これもお許し願いたい。

(1) 総合教育科目について

多くの意見が重なって出されたのが、総合教育科目（以下総合科目と略

記）特に総合 A についてである。

カテゴリーや専門科目との関係に関する問題、学生にとっての教育目標に関する問題、教員の負担に関する問題などがある。

1) 総合科目で展開されている授業範囲の広がりについては、多くの委員が一致して高く評価しておられる。

「〔総合 A が〕6分野に分けられ、しかも「立教科目」と「時事科目」を明示して、多数の授業科目が準備されていることは、壮観であり、高く評価される」（後藤委員）「「立教科目」など建学の精神につながる独自の科目群を設定し、立教大学としての特殊性もアピールしている」（足立委員）といった高い評価が下されている。坪野谷委員は、学生達へのヒヤリングから、総合 A・B について「受講学生が多すぎる」「授業の講演化」といった不満があることを指摘されつつも、一方で「メニューに満足」「希望科目の自由な選択ができる」等の意見が多く寄せられていることを、肯定的ニュアンスで報告されている。

後藤・足立委員の評価される「立教

科目」も「時事科目」も、発足当初にはなかった。文字通り最近のカリキュラム改善の成果である。客観的に言っても、総合科目のカバーする文化の広がり、立教全カリの瞭目すべき特徴なのだということが分かる。これまで全カリを支えてこられた全学の方々とともに、この高評価を喜びたい。また評価の高さということだけからいえば、総合Bに対する評価は、総合Aよりもおおむね共通して高い。

2) だが一方、この両領域についてかなりシリアスな問題が提起されている。

第1は、総合科目の学習の前提にそもそも何らかの基礎的学習が必要ではないかという問題である。

後藤委員は、総合科目のシラバスの示す内容が果たして2単位で教えることのできるものなのか、という疑問ともからませつつ、「日本の中等教育では西洋的学問文化の基礎知識と固有の思考方法に接する機会が少ない」というユニークな問題指摘をしておられる。その上に立って、「主題へのアプローチにとって必要な基礎的学習が十分でない学生に対する主題別科目の教育は果たして実効性があるか」と言われている。

同委員は（アメリカの研究大学が開いている）「学問分野別科目」が「基礎的学習」を実現する役割を果たしていると考えられているのかどうか。お考えをもう少しうかがってみたいとこ

ろである。また「西洋的学問文化の基礎知識や思考方法」の育成を保障するのが総合Aの役割だと想定しておられるのかどうかという問題も、機会を見て確かめてみたい。

ただ、ご指摘に刺激されて思うのは、総合A、総合B、立教科目、時事科目という4つの科目群相互の質的な差異を確認しさらにそれをあらためて再構造化するという作業がセンターに求められているのではないか、ということである。

3) あえて私見を言えば、総合B、立教科目、時事科目の三つは、委員たちのいわれる「主題別科目」として括ることのできる科目群であり、総合Aは、これらと区別された「基礎教育科目群」として括ることができないのではないか。

誤解を避けるためすぐに付け加えると、「基礎教育科目」は、決して「専門基礎教育科目」ではない。それとはっきり区別されるく学生1人ひとりの大学における全学習の基礎となる内容を提供する科目である。その中にはディシプリン適合的な性格を持つものもあるだろうし、またさらに当然のことに、ディシプリン横断的、境界領域的な内容もあり得る。情報教育のようなスキルの学習を含むものも加わるかも知れない。さらにいえば、現在大学教育開発・支援センターで2006年度以降に向けて研究を加えられている「導入教育」的科目（専門導入教育で

ない部分)も、ここに入る。〈大学における学び一般の第一歩、そして基礎となる科目群〉である*。

*「基礎教育科目」という言葉だけについていうと、30年前に国立大学協会が纏めた報告書(「大学教育の改善について」1962年)に示唆を得ている。すなわち大学教育は「一般教育・専門教育・基礎教育」という3つの科目カテゴリーから成るとし、その基礎教育は、国語・外国語・数学など「人間の思想・表現力の基礎となるもの」の学習だと提言している。そして一般教育の本命は立教の総合Bに当たる複数教員担当の総合科目(当時は「総合コース」といった)であり、個別の単一的総合的科目についてはなるべくバラバラな履修を避けさせるように留意すべきだとしている。

ただし、同報告書の場合、その基礎教育的科目は「専門科目」の一つとして位置づけられており、「専門基礎的なもの」と並んで専門教育の一角を占めるものだという事になっている。この点が立教全カリの発想とも現代の教養教育の趨勢とも根本的に全く異なるのだが、新しい科目類型創出に挑んだ意図は評価されて然るべきであろう。

さて、以下は仮の話だが、立教で現行の総合Aに代えてこのような科目群

をつくるとした場合、それが導入教育を含む限り、群内の一部を履修学年指定の扱いにすることになろう。

そしてそれらと並行して、より主題中心のかつ課題発見的な総合B群や立教科目・時事科目が、文字通り知的市民育成の教養科目として並列することになる。全カリセンターは、「頭の訓練」としてもそのような改革案を考えていい時期に来ているのではあるまいか。

4) 関連して振り返ると、発足当初の全カリの空気には、総合A、総合Bの両カテゴリーを、先ず共通の「総合」という性格に重点をおいてとらえる傾向があったように思う。関心は先ず6つのカテゴリーをどう設定するかにおかれ、質や内容については、いずれかという消極的な発想が残っていたように思う。

〈総合は旧3分野を継いだ科目群だから決して専門入門科目ではない〉

〈1・2年次縛りをなくして全学年履修とするのだから、1・2年次に生まれる余裕の時間は、これまで以上に専門入門教育に回すことができる。各学部にとっても吉報であるはずだ〉

〈総合AとBは、1教員担当か複数教員担当かという点が違うだけである〉等々。

もちろん、当時、総合教育部会では熱心な議論が行われ、旧来の3分野と違う内容や意味を持たせるべきだとい

う期待もあった。だが質・内容について例えば運営委員会等で具体的に話し合った記憶はあまりない。少なくとも上記のような理解が暗黙知として存在していたように思う。その裏には、「教養は教養、専門は専門」という発想が（全カリを確立するためにも）存在していた。

5) 当時に身を置いてみると、一般教育部の解散前後だったからある意味では当然のことであった。しかし今その見直しも求められているのではあるまいか。かつては高い水準にあった一般教育部の3分野教育の水準を落とさずに全カリに引き継ぐためには、全カリ科目を専門科目と峻別しておくという発想が不可避であり、当時は必要でもあった。だが今、このままでいいかということが問われているのである。「基礎教育」と「専門基礎」を区別しておくという作業は、この間にある程度有効な答えを準備できるのではあるまいか。

ともあれ立教では、こうした限界の結果、「教養教育と専門教育の連携」というテーマが未拓のまま残されていて、後藤・吉田・足立の各委員から指摘されている。また文部科学省の特色支援プロジェクトなどでも（不当な）不利益を生んでいるように思う。あわてて総合教育縮小に走ることなど厳に戒めなければならない。しかし時間をかけてじっくりと検討するに値する問題だと思う。

6) 足立委員は、「大学教育研究フォーラム」所載のシンポジウム記録から「全カリからどのような目的を持って科目を選んでいいのかが、まだよくみえていない。例えば自分の興味のあるものを選んでいいのかそれとも自分の専門をもう少しいろんな場面から見るために選ぶものなのか」という一学生の質問を紹介しておられる。このシンポジウムには私も出席していたのでよく覚えている。

この問いに対する最も安易な答えは、「専門基礎科目」を共通教育科目の中にはめ込んで（あるいは混在させて）おくことである。多くの大学が教養教育や全学共通科目カリキュラムをつくるときに採っている方法である。だがそれでは立教がめざす「現代的リベラル・アーツ教育」の特質は失われる。「専門基礎教育」を再創造して行くのは各学部の責任であるし、それをアンダーグラジュエート教育総体の中でどう位置づけるかを考えていくのは、全カリを中心として全学教務委員会等を含む大きな組織の仕事になるだろう。その前提としても、センターとしては、全カリの各科目（群）に関する新しい概念規定を模索しておかなければなるまい。

「教養教育にシーケンスはあり得ないのか」「専門学部からの科目履修指定という方法も考えられないだろうか」（吉田委員）といった感想・意見も、この作業を通じてかなり受け止め

ることができそうな気がする。委員の方々は、「学生たちは課題発見，課題追求，主題探求のための武器をどこで調達できるのか」と憂慮しておられるのである。

(2) 言語教育について

言語教育科目については、出辺委員から詳しい評価が出ているし、私は門外漢の一人でもあるので、詳細に書くことはない。同じ大学教育学会の一名として委員就任に口添えをした者として、先生の絶筆の一つになったかも知れないこの綿密な報告をお寄せいただいたことに感謝しつつ、ご冥福を祈りたい。

1) それにしても、言語教育カリキュラムへの評価の高さには改めて驚かされた。協力態勢、運営センターの主導性、単位数確保の努力、インテンシブ・コースの役割、成績開示などの試みが、すべて高く評価されている。これらの装置に支えられた立教言語教育が、いかに重要な位置を占めるかを改めて思い知らされた。

ちなみに法人化後の国立大学にとっても言語教育の内容改革と態勢づくりは最大の難問であるようである。さすがに一部の私学のように一言語に絞るような例はないようだが、また「外注」に任せるといった暴挙を採るところは少ないようだが、それでも大学教育改革の成否を決めるアキレス腱であることは間違いない。そうした状況のもとで

は、立教の例は稀少かつ貴重なものと自認しておいていい。

異文化理解と言語教育について高い評価を与えておられる委員にはほかに坪野谷委員があり、後述するような注文も添えながら声援を送っておられる。

2) さて言語教育について今後の改善課題になると思われるのは、

- ①学習支援の態勢をどうつくるか
- ②1学級あたり人数制限をどう確保するか
- ③講義内容をどう充実するか

の3点であるように思われる。

このうち、①や②については大学教育開発・支援センターも関心を持ち、全学教務委員会の要請によって資料情報の収集に当たっておられる。全学をあげての検討課題の一つと言える。②は紛う方なき経営問題である。2006年の新学部設置に始まる学生定員増、それに2007年から重なる大学全入時代という波浪の中で、立教のサバイバルを保障する最大のよりどころの一つが言語教育の充実であることは、受験界の常識であるといってよい。部長会その他の経営主体が、維持・向上のための惜しみない支持・支援を送られることを願ってやまない。

(3) 組織について

立教のもつ全カリ運営センターという組織、およびそれが行っている諸活動について、委員の方々の評価はきわ

めて高いものであった。

1) 後藤委員は、「『全学共通カリキュラム運営センター』の組織が出色であり、その運用によって、このシステムの持続可能な発展が保障されていると言えるだろう」と記され、吉田委員は、センターに恒常的な専任教員がない中で「業務を円滑に遂行するために専任職員をおいたこと」が「全カリセンターの特徴」だと指摘しておられる。組織・運営面の評価を担当された足立委員は「組織運営に関する評価」の第1点でまず全カリ運営センターが「全学的組織として位置づけられていること」を指摘され、また特に「事務局（職員）と教員がパートナーとして、相互の厚い信頼関係のもとで業務を推進している」とも記述されている。

2) 当事者の1人なのにふさわしくない言い方だとお叱りを受けるかもしれないが、これらの評価に私は全面的に同感である。関根委員長は、同じことを別の角度から記しておられる。

「大学の最高意志決定に、『全カリ』の運営意志が参画する位置づけが成されている全学的『責任体制』と、『全カリ』の実施の担い手組織である『総合部会』と『言語部会』のリーダーシップが、それぞれの部会に設定されている研究室を通して実質化して行く『実施体制』が成立している」。

そして、「全カリ組織」が、「上からの統制」と「下からの合意」とを媒

介・結合する「新しい組織」として機能するならば、全カリ改革は、「『学部』という閉じの構造の中で発生する『揺れ』によく感応しつつ、大学全体を『揺れ』の共同体で在り続けることへと演出して行く」ものとなり得るだろう、と結論しておられる。

私は、これらの指摘に同感した上で、特に現職の立教大学教職員の方々にお願したい。

「こういう特質をもつセンターをもう一度つくろうとしても、まずできません。全学共通カリキュラムを『持続可能』なかたちで保ちたいと思われるなら、絶対に全カリセンターという組織を毀してはいけません」

と。

3) これまで数年間、各地の大学で大学改革のための講演を依頼された。最も多く頼まれる話題の一つが「立教で行われていることを含めて話して下さい」というものだった。話してみると、カリキュラムの構造や言語教育改革の状況などについては「うちの大学でも少しずつ手がけて見よう」と思われるらしく、そのような反応が返ってくることもしばしばだった。中には、堂々と「立教の全学共通カリキュラムをそっくり真似させてもらいました」と公言して教養教育をつくられた大学もある。

だが、どの大学でも先ず達成できないのが、関根委員長いわれるところの

「全カリ組織」である。

「外国語教育だけなら何とか話し合うことができるでしょう」「総合科目を並べ替えることはできますし、複数教員担当科目はこれまでもあったから何とか充実できます」とおっしゃるが、「学部が強くて、とても全カリのような組織は作れません」という反応がほとんどすべてである。立教の例は奇跡に近く映るらしいのである。

4) 考えてみれば、学部というものが日本の大学の基本組織であり、これに代わる普遍的で強力な内部組織は（最近特に強まってきた諸批判にもかかわらず）生まれていない。その中核をなす権限が人事権とカリキュラム編成権、学位審査権であることはいうまでもない。全カリ運営センターは、これらのうち特にシリアスな争点となる人事権にすら参与できるのである。

全カリは、もちろん学部の存在を否定した上での組織でもなければ、今後の否定を含むものでもない。だが幸いにも、立教では、もともと学部は、「閉じた」だけの組織ではなかった。特に紛争以後、学部を超えた自由選択科目の設定や多くの委員会活動の全学的運営などの動きが息づいていた。つまり全カリセンター発足前から、他大学の学部比べてかなり弾力的な要素をもつ組織だった。思えば、だからこそ言語教育教員人事の選考権、非常勤人事の選考権、そして学部が行う総合科目人事の選考への参与といった、

他大学ではとうてい認められそうにない権限を認められたのである。「学部でもないのに」といった批判は出なかった。

またセンター部長として部長会に初めて参加したとき、他学部の学部長方から全く対等平等に迎えられ、教員定員問題を含む予算面でも心おきなく発言することができたのを、昨日のことにように思い出す。嘱託講師制度なども、あのベースがあったからこそ実現したようなものだったと思う。その人事選考権も与えられた。立教にいてこれらは「何でもないこと」のように思えてくる。だが、日本の大学社会の中では実に「大したこと」なのだ。

直言すると、このことを実は一番分かっておられないのが学内の方々ではないかと思われるがどうであろうか。

5) 私はその後調子に乗って、学外で「立教の組織の特徴は『SPSの原理』があることです」という造語(?)を喋ることもある。

Sはスタビリティ（堅牢さ）、Pはプレステージ（威信）、最後のSはサポート（学内からの支援）である。全カリ運営組織は学部ではないが、委員会より遙かに不定型性は少なく、堅固な組織である。部長会という学内意思の最高決定機関に参加して「金、人、物」というカリキュラム改革・改善に不可欠の条件づくりに参与できる。そして、努力によっては将来にわたる支援協力を、他大学のように「全学出動

態勢」などというおどろおどろしい言葉を使わずに保障される。仮につぶれたら、こんな組織を今後再生することはできない。

関根委員長長の指摘される「1997年の『全カリ』の全面実施にいたるまで、実に6ヶ年に及ぶ徹底的な協議」がこの組織を生んだ。先輩方の知恵と熱意で生まれた新しい「伝統」なのである。

むすび

学外専門家の下された評価コメントは、今、私たちの前にある。これから何かを学ぶかあるいは学ばないかは、全カリセンターメンバーさらには全立教教職員の識見・力量にかかっている。言いかえると、「外部評価」を、日本の大学が負わされている法的義務行為の一つとして片づけてしまうか、将来にわたるカリキュラム変革への示唆とするかは、報告書に何を讀みとるにかかっている。

以上触れなかった問題は多い。特に関根委員長が指摘されているキリスト教精神からみた全カリの「理念」の問題は、とてもここで扱うことのできない根本問題である。

「専門性に立つ教養人の育成」というカリキュラム目標（それはおおむね好意的に評価されている）の検討と、カリキュラム構成の根本理念の探求とは、今後繰り返し論議し、相互の関連について考察することを求められる論

題であると思う。

このほか今後の懸案として特に気になったのは、

①坪野谷委員が周到に指摘しておられる see と action, すなわち成果検証作業の必要性とその活用の問題、

②吉田委員が暗示されている「アンダーグラジュエート教育」を総体として考える視点の重要さである。

①については大学教育開発・支援センターで学部講義科目の授業評価および2006年度以後のカリキュラム評価などが、着手あるいは企画されている。②はおそらく大学院修士課程も視野に含めて、やや長いレンジで全学で取り組まれるべき課題だと思う。

てらさき まさお
(学院本部・大学総長室調査役・
初代全学共通カリキュラム
運営センター部長)