Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-09

学士課程教育における教養科目のコア・カリキュラム : その特質と課題（［特集］ 教養教育のあり方を考える）

近田, 政博
山内, 乾史

(Citation)
大學教育研究,32:11-30

(Issue Date)
2024-03-31

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/0100488353

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100488353

神戸大学　大学教育推進機構　『大学教育研究』　第 32 号　2024 年 3 月：11-30

学士課程教育における教養科目のコア・カリキュラム
－その特質と課題－

Core Curriculum in Undergraduate Education in Japanese Universities

近田　政博（神戸大学　大学教育推進機構　教授）
山内　乾史（佛教大学　教育学部　教授）

要旨

本稿の目的は、日本の学士課程教育において教養科目のコア・カリキュラムがどのように構成されているのかを文献資料によって探索し、その特質と課題を明らかにすることである。日本の新制大学はハーバード大学から二度にわたってカリキュラム上の影響を受けた。第一の波は一般教養理念の導入に影響を与え、第二の波は教養部解体後の主題別科目への再編成に拍車をかけた。コア・カリキュラムの編成原理には特定の科目群を選択必修とする「領域コア方式」と、特定科目を必修とする「科目コア方式」があり、ハーバード大学は伝統的に「領域コア方式」をとってきた。

神戸大学の教養科目は一貫して「領域コア方式」をとってきた。教養部時代は「〇〇学」のような学問分野別の科目名称が中心であったが、教養部廃止以後は「〇〇の成り立ち」のような主題別科目も増えつつある。主要な国立総合大学の教養科目を見ると、今日では両者が並存している状況である。また、「領域コア方式」で教養科目を編成する大学数多く存在するが、近年では初年次教育や導入教育の要素を教養科目のなかに取り入れて、「科目コア方式」を導入する事例もみられる。

1. はじめに

本稿の目的は、日本の学士課程教育の教養科目においてコア・カリキュラムがどのように構成されているのかを整理し、その特質を明らかにすることである。第一に、アメリカ由来のコア・カリキュラムの概念がどのように日本にもたらされてきたかを先行研究により整理する。第二に、神戸大学の「全学共通授業科目」においてコア・カリキュラムをめぐる議論がどのような変遷をたどったかを学内資料をもとに検証する。第三に、神戸大学をはじめとする日本の主要国立総合大学の全学共通教育[1]、そのなかでも特に教養科目に

[1] 学士課程教育のうち、専門科目と自由選択科目以外の科目であり、学生の所属する学部によらず、履修内容に一定の共通性を持たせることを意図する。アメリカの大学における「一般教育」（general education）に相当する。戦後日本の国立大学では、旧教養部が一般教育科目を開講する事

おいて、コア・カリキュラムがどのように位置づけられているのかを検証する。これにより、2025 年度から実施予定の神戸大学の教養教育改革への示唆を得たい。

2. コア・カリキュラムとは何か

コア・カリキュラムという単語については、すでに日本の高等教育研究者にもよく知られているが、必ずしも共通の定義があるわけではない。阿部ら（1998: p.3）は北海道大学の一般教育を検証するにあたり、「学部や学科が必要最小限の教育内容を把握し、そして各学部に共通のものを絞っていくと、大学全体の必要最小限の科目群からなるコア・カリキュラムとなる」と説明している。川嶋（2000: p.30）はアメリカの大学関係者による定義をひもときながら、「ある集団のメンバーにとって不可欠な経験とみなされるが故に、その集団のメンバー全員に学習が課せられる学問的な経験」と定義づけしている。こうした説明からは、内容の「重要性」と、ゆえにそれをすべての学生に身につけさせたいとする「共通性」の 2 点が含意されていることがみてとれる。また、コアという概念には「西欧起源の文化を次世代に伝えるべき遺産として守る」という意味が強く込められているという指摘もある（吉田、2005: pp.77-78）。

コア・カリキュラムについて日本で紹介される際には、多くの場合、アメリカのハーバード大学の事例が参照されることが多い（鳥居、2006 など）[2]。ハーバード大学が 1978 年に決定し、1982 年から運用したコア・カリキュラムは、日本を含む多くの大学における学士課程カリキュラムに取り入れられ、大きな影響を与えたと言われている。なぜハーバード大学なのか。史料を検証した結果、同大学が世界最高の大学の一つとして名声を備えているだけでなく、もう一つの伏線があることがわかった。それは、コア・カリキュラムが導入される一世代前の同大学の一般教育カリキュラムが、アメリカ内外の学士課程カリキュラムに影響を与えたという史実である。それは第二次大戦直後の 1940 年代後半にさかのぼる。

例が多かった。1991 年の大学設置基準の大綱化により、多くの大学で旧教養部が廃止された後は、日本では一般教育という呼称は使われなくなり、各大学は共通教育、全学教育、全学共通教育、教養教育など、さまざまな呼称を用いるようになった。神戸大学では「全学共通授業科目」と称し、そのすべてを教養教育院が所管・開講している。本稿では、日本の主要国立総合大学の状況について論じる場合は、便宜的に「全学共通教育」と総称する。

[2] 19 世紀後半に至るまで、ハーバード大学の時間割は学年によって固定されていて、選択の余地がほとんどなかった。ところがエリオット総長時代（1869 年～1909 年）、自立した市民を育成するという観点から、履修の裁量を学生に大きく委ねる自由選択科目制に転換した。しかし、次のローウェル総長時代には、反対に自由選択制の弊害に対する批判が高まり、特定分野を集中して学習させ、同時にそれ以外は幅広く履修させるという「集中―配分必修方式」が導入された（川嶋、2000: pp.28-29, 36）（福留、2015: pp.51-63）（吉田、2005: p.77）。上記のコナント報告はその延長線上にある。このように、学生に履修選択の裁量をどこまで認めるかについての考え方は、ハーバード大学においても時代によって振り子のように変動してきた。

3. ハーバード大学が日本の学士課程カリキュラムに与えた影響

3.1　「第一の波」（1940 年代後半）

一世代前の一般教育カリキュラムとは、1945 年に当時の同大コナント総長の主導により作成された、いわゆる「コナント報告」に基づき、一般教育について人文科学、社会科学、自然科学の三領域から一定の単位を均等に履修させた、いわゆる「配分必修方式」（distribution）のことである。これによって、「集中課程」（concentration）と呼ばれる専門教育に加えて、「配分必修方式」によって学生に幅広い学習を行わせる仕組みが整った。これらに「自由選択科目」（elective）が加わり、学士課程カリキュラム全体が構成されている。ハーバード大学では、この三要素は今日でも基本的に維持されている。

コナント報告の数年後、日本では第二次大戦後の新制大学の発足にあたり、人文科学、社会科学、自然科学の三領域から均等に履修すること（各 12 単位）が制度化されている。この仕組みは 1991 年の同基準の大綱化に至るまで、約 40 年間にわたって一般教育の骨格となった。筆者が 1980 年代後半に日本の国立大学に入学したときに旧教養部で履修したのは、まさにこのカリキュラムであった。

では、ハーバード大学と日本の新制大学にはどのような接点があったのだろうか。よく知られているように、連合国軍最高司令官は 1946 年 3 月に教育使節団をアメリカから招聘し、これが戦後日本の学制改革に大きな影響を与えた。二次にわたる使節団は現職の大学教員を多く含んでおり、日本の教育の民主化のための各種提言を行った。同使節団は日本の高等教育機関について、「普通教育を施す機会が余りに少なく、その専門化が余りに早くまた余りに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるやうに思はれる」（文部省、1952: p.53）[3] と指摘している。この観点は占領軍の CI&E（Civil Information and Education Section：民間情報教育局）に受け継がれた。CI&E 顧問を務めたアメリカ人大学教授たちは、設立当初の大学基準協会の総会や委員会の場で講演を行い、コナント報告における一般教育の理念と仕組みを紹介し、日本の新制大学発足にあたり、一般教育の導入を奨励する立場をとった（寺﨑、2020: p.400）。

こうした動向は日本の大学人にも影響を与えた。戦前における航空工学の第一人者であり、東京工業大学長の和田小六は、新制大学は人間形成機関であることに特段の意義があるとし、コナント報告の内容を支持している（同 p.404）。そして、和田が初代会長を務めた大学基準協会では、CI&E の指導を受けながら、1947 年 7 月に「大学基準」を採択した。このように、ハーバード大学の一般教育の仕組みは、米国教育使節団→占領軍 CI&E→日本の大学関係者という経路をたどりながら、日本の新制大学における一般教育の導入に少なからぬ影響を及ぼしたのである。本稿では、これをハーバードによる「第一の波」と名づけたい。

---

[3] ここでいう「普通教育」とは general education のことであり、のちに一般教育と訳されるようになった。

3.2　ハーバード大学の「コア・プログラム」導入：学問分野別科目から主題別科目へ

ハーバード大で学士課程の一般教育を担っているハーバード・カレッジは、1982 年から「コア・プログラム」の運用を始めた。その詳細は、鳥居（2006）が詳細に論じているので、これを参照しながら骨格を説明する。従来の「配分必修方式」では「〇〇学」のような学問分野別に科目が立てられていたのであるが、こうした方法で知識注入型の学習を行うよりも、学生自身の批判的思考や判断力を促すことの重要性が次第に認識されるようになった。そこで現代社会において必要とされる主題別名称（「〇〇における〇〇」「〇〇と〇〇」など）によって科目編成することが 1970 年代後半から同大学内で検討された。

ハーバード・カレッジの「コア・プログラム」とは、学士課程カリキュラムにおける「配分必修方式」部分を指す。つまり、「コア・プログラム」とは一般教育科目の履修形態のことであり、専門科目の話ではないことに留意する必要がある。同カレッジでは卒業要件として計 32 コースの履修を学生に課しており、このうち専門教育にあたる集中課程からは半数の 16 コースを履修する。そして、残り 16 コースのうち 7 コースを「コア・プログラム」から履修する（残りの 9 コースは基本的に学生の選択に委ねられている）。「コア・プログラム」は 11 のコア領域が提供されており、コア領域を履修する際には、自分の専攻に近い領域を除き、各領域から 1 科目ずつ履修するのが基本である。

11 のコア領域とは、「文学と芸術 A」、「文学と芸術 B」、「文学と芸術 C」、「科学 A」、「科学 B」、「歴史研究 A」、「歴史研究 B」、「社会分析」、「外国文化」、「道徳的推論」、「量的推論」である。各コア領域には 12～20 科目が含まれる。ハーバードの特徴は、それぞれの集中課程が履修すべきコア領域を指定しているため、何を集中課程とするかによって、「コア・プログラム」の履修パターンが変わる点にある。鳥居は、縦軸に集中課程の種類（いわゆる専攻分野のこと）、横軸に「コア・プログラム」の履修指定を一覧表示している（2006: pp.140-141）。これによると、たとえば人類学を集中課程とする学生は、「コア・プログラム」として「外国文化」の科目を免除される（履修できない）。コンピュータ科学を集中課程とする学生は、「コア・プログラム」として「量的推論」の科目を免除される。また、集中課程の科目履修によるコア科目の読み替えもある。

このようにハーバード大学の「コア・プログラム」は、専門外の内容について「主題別にグルーピングされて一定の必修性を課せられたもの」として学生には映ったであろう[4]。また、全学生に共通するコア領域が存在するわけではなく、共通性という点からも弱い。

[4] 相対的には、11 あるコア領域のうち「道徳的推論」は最も多くの集中課程が必修として指定しているので、文字通りのコアに近い存在と言えるかもしれない。集中課程において道徳的推論に関する科目を開講するのが難しかったなどの事情があったのではないかと推察される。全体としてみれば、「コア・カリキュラムの構造からは、ハーバードのカレッジに固有な学生の学習経験の紐帯となるものが捉えにくい状況になっている」（鳥居、2006: p.143）と指摘されている。

「コア」という言葉は各集中課程から見た場合の必修という意味であり、全学生にとっての必修ではないことに留意する必要がある。総じて言えば、同プログラムは学生にとって拘束性はさほど強くなく、その名称が与える強い印象と実体は異なっていたのである。

3.3　「第二の波」（1990 年代）

こうしたハーバード大学の「コア・プログラム」は、学問分野別科目をテーマ別科目に再編成するという形で、1990 年代における一般教育解体以後の日本の大学に一定の影響を与えたことを確認できる。つまり、ハーバード大学は 1950 年前後の新制大学の発足時だけでなく、その 40 年後の一般教育の再編時に、二度目の影響を日本の大学に及ぼした可能性がある。これを「第二の波」と呼ぶことにする。

たとえば神戸大学では、旧教養部が提供してきた一般教育の問題点は早くから認識されていた。そこで、旧教養部ではハーバードの事例などを通じて、コアの理念をどうやって導入すべきかについて時間をかけて検討を重ねてきた（神戸大学教養部、1984）。テーマ性や学際性を重視する観点から「教養原論」の導入に至ったと説明されている[5]。

北海道大学では、ハーバードの「コア・プログラム」について、「非専攻（の学生：筆者注）を対象にし、研究方法・具体的方法・技術に主眼を」置いたものとして解釈されており（阿部ほか、1998: p.2）、当時の北海道大学が開講していた教養科目については、そのコア性という点に問題があるという自己批判がなされている[6]。その上で、北大は教養科目を主題別科目に再編成するという方針を打ち出している（阿部ほか、1999: pp. 79-83）

4. コア・カリキュラム編成における「領域コア方式」と「科目コア方式」

日本の戦後の大学に少なからぬ影響を与えたハーバードの学士課程教育は、その後も変遷をたどった。2002 年から再度見直しが行われ[7]、2007 年からは新しいカリキュラムに再

---

[5] 「我が国内外に大学改革に関する情報を求めていた教養部では、ハーヴァード（原文ママ）の動静をいち早くキャッチしており、コア・カリキュラムの理念と実施方法について研究を重ね、コアを日本の土壌へ移入することの可否、移入するとすればどのような形をとるのが最善かなどの問題について周到な検討が進められた」（森、1993: p. 9）、「従来の人文、社会、自然にまたがる諸分野の中から相互に関連ある教育・研究領域を抽出し、それを厳選した上で新たな授業科目を設定した。我々が『教養原論』（コア・核）と呼ぶ諸科目がそれである」（同、p.20）との記述が見られる。しかしながら神戸大学の場合は、旧教養部や文学部、理学部等に在籍する教養教育の担当教員がどの科目を担当できるかという現実論が先にあり、それをコア・カリキュラムとしてどう見せるかという「後付けの理屈」であったという厳しい意見もある（関係者への聞き取り、2023 年 11 月 30 日）。

[6] 「（前略）従来と同様にその専門分野の知識の伝授が中心となっている。また、提供された科目はバラバラであって、コアカリキュラム（原文ママ）の一環としては認識されていない。また、学生の履修も好きなものを履修すればよいという自由選択が中心になっていて、ここでもコアは意識されていないし、コアを履修できる仕組みにもなっていない」（阿部ほか、1998: p.8）。

[7] ハーバードの学内関係者によれば、なぜ学内外から一定の評価を受けてきたコア・プログラムを見直す必要があるかについて、学内では一貫した論理は示されなかったという。学生の不適切な履

編されている。その経緯は Wilkinson（2006）、深野（2008）に詳しい。「コア・プログラム」という名称はこれ以来用いられておらず、導入からおよそ四半世紀で幕を閉じたことになる。現在の学士課程カリキュラムは、「集中課程」（Concentration）、「カレッジ・カリキュラム」（College Curriculum）、「自由選択科目」（Electives）の 3 種類で構成されている。つまり、かつての「コア・プログラム」に相当する部分が「カレッジ・カリキュラム」に置き換わっており、学士課程の履修要件 32 コース中、12 コースをこの「カレッジ・カリキュラム」から履修することになっている[8]。

この「カレッジ・カリキュラム」では各学生の集中課程によらず、履修すべき領域は同じである。もちろん、学生は同一領域内で開講されている科目を自由選択するわけであるから、個人によって履修パターンはさまざまであるが、少なくとも集中課程ごとにコア領域を指定する複雑さはなくなっている。つまり、現在のハーバードの「カレッジ・カリキュラム」は、すべての学生に同一の領域を履修させるという意味において、かつての集中課程が指定するコア、すなわち「専門分野にとってのコア」という意味合いが強かった前時代の「コア・プログラム」と比較すると、全学としての共通性はいくぶん大きくなっているとみなせるだろう。

ここからは、巷間のコア・カリキュラムには大きく二つの方式があることを導出できる。一つはハーバードの「コア・プログラム」のように、履修すべき領域に共通性はあるものの、各領域内では多くの科目が開講されており、学生はこれらを自由選択できる仕組みである[9]。また、繰り返し述べるが、かつてのハーバードの「コア・プログラム」では各集中課程が履修すべきコア領域を指定するので、すべての学生が身につけるべき共通性は必ず

修が発生するなどの問題もあり、コア・プログラム全体が制約の多い面倒なものだと学内で受け止められ、教授陣はこれを廃止しようと考えたのではないかという指摘がある（Wilkinson, 2006: pp.181-182）。

[8] かつてのコア・カリキュラムの履修要件は 7 コースだったので、単純比較すれば「カレッジ・カリキュラム」の履修要件は大幅に増えている。その内訳は、「解説文作成」（Expository Writing）から 1 ないし 2 コース、「一般教育」（General Education）から 4 コース、「分野別配分」（Divisional Distribution）から 3 コース、「諸言語」（Languages）から 2 コース、「データに基づく量的推論」（Quantitative Reasoning with Data）から 1 コースとなっている。このうち、「一般教育」には「美学と文化」「倫理と公民」「歴史、社会、個人」「社会における科学技術」の 4 領域が設けられている（各領域から 1 コースずつ必修）。「分野別配分」には、人文科学、社会科学、自然科学の 3 領域（各領域から 1 コースずつ必修）がある。

現行の「カレッジ・カリキュラム」の特徴は、第一に、コア・プログラム導入以前に存在した学問分野別科目が「分野別配分」カテゴリーとして復活し、コア・プログラムの後継とみられる「一般教育」（主題別科目）と並列していることである。第二に、ライティング、外国語、量的推論などの科目が必修化されている点である。ここからは、同大学が学問分野別科目と主題別科目のバランスをどうするかに腐心してきた様子をうかがうことができる。

[9] ハーバードのコア・プログラムのようなやり方は、アウトプットとして所定の能力が獲得されるのであれば、同一領域内のコース選択の多様性を尊重する方式であり、カリキュラム編成にさまざまな制約が存在するなかでは現実的なオプションではないかという見方もある（川嶋、2000: p.31）。

しも大きくない。本稿では、学生の履修上の共通性や必修性を厳格に求めないという意味において、この方式を「領域コア方式」と称したい。領域コア方式では、領域内においては多様な科目設定が可能なので、多くの教員に参画してもらいやすいというメリットを期待できる。

もう一つの方式は、特定科目をすべての学生（あるいは特定の専攻分野の学生）に必修とする、文字通りのコア・カリキュラムである。この方式ではすべての学生（あるいは特定の専攻分野の学生）が同一の内容を学ぶという意味において共通性や必修性が高い。本稿では「科目コア方式」と称したい。「科目コア方式」の代表例としてよく知られているのはコロンビア大学の「コア・カリキュラム」である。同大学では 6 つの共通科目（「文学」、「科学のフロンティア」、「大学のライティング」、「現代文明論」、「美術」、「音楽」）およびいくつかのコア科目の履修を全学生に課し、履修の順序性についても定めている[10]。特徴的なのは、さまざまな学科に所属する多くの教員が同一科目を同一基準で運用していることである[11]。

他にも、バージニア大学（州立）では「学問の魅力」（Engagements）というコア・カリキュラムを設定し、全学生に 4 つのコア科目（「美学の魅力」「実証・科学の魅力」「多様性の魅力」「倫理の魅力」を初年度必修としている。こうした例は必ずしも多くはないが、アメリカの大学において散見できる。ただし、各学問分野の専門家集団である教員に同一科目を担当させ、同一基準（シラバス、教材、成績評価など）を適用することは、現実のカリキュラム編成においては容易なことではない。

アメリカの大学の一般教育におけるコア・カリキュラムの二つの方式を図示すると、図 1 と図 2 のようになる。必修となるコア部分を網掛けで示した。円の大きさは履修者数の多さを示している。「領域コア方式」では学生は履修選択の多様性は大きくなるが、履修内容の共通性は小さくなる。「科目コア方式」では全員（あるいは特定の専攻分野の学生）が同一科目を必修となるので、内容の共通性は大きくなる。図 2 の円が図 1 よりも大きくなっているのは、「科目コア方式」では全学生が同一科目を履修するため、「領域コア方式」よりも履修者数がはるかに多くなるためである。なお、専門教育におけるコア・カリキュラムという考え方もありうるが、本稿では紙幅の制約上、一般教育における教養教育科目に限定して論じる。

---

[10]コロンビア大学では「科学のフロンティア」、「文学」、「大学のライティング」は初年度に、「現代文明」は二年次に、「美術」と「音楽」は三年次の終わりまでに履修することを定めている。同大学では 1919 年にはじめてのコア・カリキュラム科目として「現代文明論」（Contemporary Civilization）を立ち上げ、「知識伝達や専門知識の習得よりも、学生の歴史意識と自己意識を交差させることで、彼らの知識創成を促す機会を提供しようとした」（Colombia College のホームページより）。これ以降、同大学では徐々にコア科目を増やしてきた。

[11]同大学のホームページによると、最も歴史の古い「現代文明論」では、実に 63 人の教員が同一の授業内容と成績評価方法を運用している。

日本の高等教育界においてはハーバード大学の「コア・プログラム」という一事例が、半ばコア・カリキュラムの代名詞のように語られてきた。そのため、コア・カリキュラムという単語がマジックワード化してしまい、川嶋や鳥居などの一部の研究者を除いては、「領域コア方式」と「科目コア方式」の違いが十分に認識されてこなかったのではないかと思われる。そこで、次に日本の学士課程教育、とりわけ全学教育（かつての一般教育）の中核を占める教養科目のコア性のあり方について、どのような議論が行われてきたかを検証してみたい。

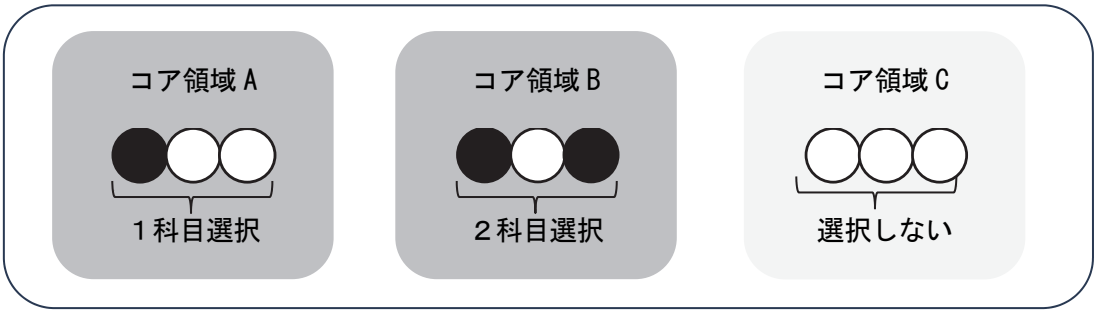

図 1 :「領域コア方式」によるコア・カリキュラムの例

注 : 濃い網掛け部分がコア。四角形は領域レベルを、円形は科目レベルを指す。黒丸は履修科目を、白丸は未履修科目を表す。ある専攻分野はコア領域 A から 1 科目履修、コア領域 B から 2 科目の履修を求め、コア領域 C を履修対象から外していることを示す。

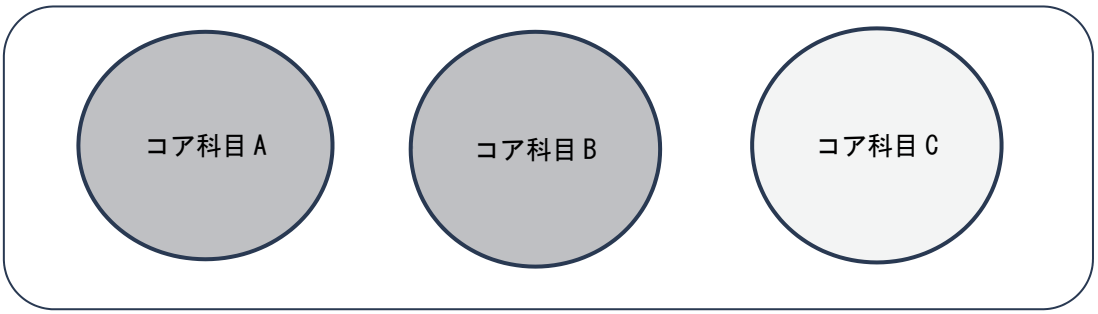

図 2 :「科目コア方式」によるコア・カリキュラムの例

注 : 濃い網掛け部分がコア。四角形は領域レベルを、円形は科目レベルを指す。ある専攻分野ではコア科目 A とコア科目 B を必修としているが、コア科目 C を履修対象から外していることを示す。

5. 日本の大学におけるコア・カリキュラム編成の試み

5.1　神戸大学の「教養原論」創設をめぐる議論

神戸大学における旧教養部時代のカリキュラムを調べてみると、一般教育科目においては外国語科目と保健体育科目のみが必修科目であった。「人文分野」、「社会分野」、「自然分野」（各 8 単位以上）は必修科目ではなく、選択科目として位置づけられていた[12]。本稿では人文科学、社会科学、自然科学の 3 領域からなる一般教育科目が、旧教養部の解体に伴ってどのように再編されたのかに注目したい。

1989 年 3 月に出された旧教養部の調査報告書『教養科学部設立と一般教育の改革』によると、従来の一般教育科目を基盤として、神戸大学としての「コア・カリキュラム」の導入をめざす方針が明記されている[13]。それは「教育科学原論 I ～VI」という名称であり、それぞれ「人間形成と文化」、「世界の文化」、「人間と社会」、「生命と健康」、「物質と環境」、「情報と社会」の 6 主題が付されている。各主題のなかには 4 つの個別テーマが設定されており、全 24 科目が挙げられている。履修方法は学部によって異なるが、複数の主題にわたり 16 単位分の履修を求めている[14]。これを見る限り、従来の一般教育科目がほぼ「教育科学原論」に置き換わったと考えられる。ただし、一般教育科目では「〇〇学」のように伝統的な学問分野別の科目名であったのが、「教育科学原論」では「〇〇と〇〇」のような主題別名称になっている点が異なる。

同名称の報告書は翌 1990 年 3 月にも出されている。前年度に提案された「教養科学原論」は「教養原論」に改称され、「教養原論（人文）」、「教養原論（社会）」、「教養原論（自然）」に再編成されている。「教養原論（人文）」は「人間形成と文化」、「文化と芸術」、「歴史と社会」の 3 主題、教養原論（社会）は「人間と社会」、「現代社会と法・政治」、「経済と情報」の 3 主題、教養原論（自然）は「自然と環境」、「自然の構造」、「数の世界」の 3 主題で構成され、主題ごとに 3～7 の授業科目が設けられている（全 38 科目）。89 年度末の報告書と異なるのは、教養原論のツリー構造が精緻化しただけでなく、「哲学」、「統計学」、「経済学」などの学問分野別の科目も多く含まれたことである[15]。

---

[12] 医学部（現在の医学科）は自然分野のみ 36 単位、工学部は自然分野のみ 24 単位であった。

[13] 神戸大学が「コア・カリキュラム」を導入する事情については、「自由選択制の長所が活かされないまま、その欠陥だけが表面化し、教育・研究上の方向性を伴わない安易な科目選択を学生に許容し、教養課程にとって必要な単位数の修得だけが同課程の唯一の存在意義になるとすれば、それは一般教育の責任部局にとって極めて重大な問題となる」（神戸大学教養部 1989: p.9）と説明されている。なお、1990 年代までは神戸大学教育憲章やディプロマ・ポリシーは存在しなかったので、大学としての上位目標は存在しなかった。「コア・カリキュラム」の目的としては、「現代社会のニーズに即応可能な、調和のとれた全人教育」（同上）という表現がなされている。

[14] 人文系の学部（学科）では、社会分野と自然分野から各 8 単位、計 16 単位。社会系の学部（学科）では、人文分野と自然分野から各 8 単位、計 16 単位。自然系の学部（学科）では、人文分野と社会分野から各 8 単位、計 16 単位を履修するという仕組みが提案されている。これはハーバード・カレッジの各集中課程が「コア・プログラム」のコア領域を指定したのと似ている。

[15] 旧教養部および新学部の教員だけでなく、広く既存学部の教員にも教養原論を担当してもらう

さらに 1992 年 3 月に出された『教養部改革調査報告書』では、「教養原論」の導入理由を明記し、「一般教育の方向づけを学生の個人的恣意に委ねるよりは、むしろ教育・研究の担当者サイドで慎重に検討を重ね、その内容を総合的に構成し、系統的に学生に教授する方が望ましい」（神戸大学教養部、1992: p.15）と明記している。「教養原論」の 3 主題および各授業科目の概要を掲載している。ここで注目されるのは、1990 年 3 月の報告書では学問分野別の科目が多く含まれていた教養原論の授業科目（全 32 科目）を、主題別に編成し直していることである[16]。

こうして神戸大学の一般教育は 1993 年度から全学共通授業科目として一新され、「教養原論」は必修科目としてその中核を担うことになった[17]。ところが、教養原論の発足から約 10 年が経過した 2002 年に行われたレビューには次のような自己批判がみられる。「教養原論は非専門教育のコアとしての位置付けで設定されたものである。しかし、2001（平成 13）年度の履修制度の改正により[18]、一部の学部では自分野の教養原論の履修も可能となり、この原理が成立しなくなっている」（神戸大学 大学教育委員会、2002: p.22）という指摘である[19]。こうした記述からは、教養原論は各専門分野が指定する非専門分野のコアであるべきとする、ハーバード大学をモデルとした当初の理念を垣間見ることができる。神戸大学では人文、社会、自然という分野枠の中で学生は希望する授業を選択したので[20]、前述の「領域コア方式」によるコア・カリキュラムを導入してきたと言って差し支えないだろう[21]。

ための一種の妥協案ではないかと筆者は推察する。

[16] たとえば、教養原論（社会）における「人間と社会」主題をみると、1990 年報告書が想定している開講科目は、「地理学」、「文化人類学」、「社会学」、「社会思想史」であった。これが 1992 年報告書の「人間と社会」主題の開講科目では、「人間と環境」、「人間と文化」、「人間と社会集団」、「社会理論と思想」となり、主題別に置き換わっている。。

[17] 2001 年度の開講数は 121 科目。同規模の国立総合大学と同種の主題別科目を比較すると、神戸大学では教養原論の開講数が少ないことが指摘されている（神戸大学 大学教育委員会教養教育専門委員会、2002: 23-24）。

[18] 2001 年度から、従来の「人文、社会、自然の 3 分野のうち、学部・学科毎に定める非専門 2 分野から 16 単位を履修する要件を、3 分野から履修させる場合は 20 単位まで、非専門 2 分野から履修させる場合は 14 単位以上の要件に変更し、専門分野（自分野）の履修時期については 1 年次とした」（神戸大学 全学教育等検討委員会、2003: p.2）。

[19] 本来的に教養原論は非専門教育であることから、各部局が責任を有する専門教育の基礎部分を、この制度改正によって教養原論が担うことは科目の趣旨に反するという意味の批判と解釈できる。ところが翌 2003 年 12 月の報告書では、「教養原論の性格を考慮すると、自分野の履修を可能とすることが必要である」との説明がなされており、2002 年度の委員会と 2003 年度の委員会では見解が正反対となっており、何らかの運営上の方針転換があったものと考えられる。

[20] 教養原論の発足当初、学生の履修希望を尊重する方針がとられた。その結果、履修登録者が教室の収容定員を超えるような大規模授業が多数存在し、教室環境の改善が急務とされてきた（神戸大学 大学教育委員会教養教育専門委員会、2002: p.30、神戸大学全学教育等検討委員会、2003: p.4）。のちに履修上限を 200 人と定め、履修希望科目の抽選を行うこととなったので、結果的に学生は希望通りの授業科目を履修できるとは限らなくなった。

[21] 神戸大学では 2002 年に初年次教育を全学規模で導入し、コア・カリキュラム化する是非が議

神戸大学の現在の教養科目の系譜をまとめると表 1 のようになる。科目名称の原理は、旧教養部時代は学問分野別に編成されていたが、旧教養部廃止後に主題別科目が導入された。2016 年度から施行されている現行カリキュラムでは、学問分野別科目（「基礎教養科目」）と主題別科目（「総合教養科目」、「高度教養科目」）が並存する形になっている。一方、教養科目のコア性については一貫して「領域コア方式」であった。学生は一定の領域のなかで希望する授業科目を自由選択する方式をとっており（抽選に外れて希望通りの履修ができない場合もあるが）、特定科目の履修を義務づけてはいるわけではない。

なお、神戸大学では 2025 年度（令和 7 年度）から全学共通授業科目のカリキュラムを全面的に再編する予定である。2023 年 11 月現在の改革案では、現行の基礎教養科目、総合教養科目、高度教養科目というカテゴリーを「教養科目」として一括りにして、これを「基盤系」、「人文系」、「社会系」、「自然系」、「総合系」、「外国語系」、「健康・スポーツ科学系」という 7 つの下位カテゴリーに再編する予定である。人文、社会、自然という伝統的な名称が用いられていることからもわかる通り、教養科目を従来の学問分野別に再構成し、その原理を学生にわかりやすいものにすることが、今回の改編の主たるねらいである。

新カリキュラムでは教養科目の下位カテゴリー再編を優先するため、当面の間は学問分野別科目と主題別科目が混在する予定である。また、新カリキュラムの特徴は、すべての学生が履修すべき教養科目を「基盤系」として新設する点にある[22]。この基盤系は科目コア方式に相当すると言えるが、他の系では従来通りの領域コア形式が維持される。

表 2 では教養科目のうち、具体例として人文系科目の名称がどのように変遷したのかを示した。ここからは、教養部解体後の「教養原論」導入時には、「〇〇学」という学問分野別の科目名が減り、「〇〇と〇〇」「〇〇の〇〇」などの名称が設けられたことがわかる。2016 年度からは比較的大きな学問分類については基礎教養科目に、比較的細かな学問分類やテーマ性の大きい名称の科目は総合教養科目として分類されている。2025 年度に再編予定の教養科目では現行の科目名称がほぼ継承される予定である。このように神戸大学にお

論されたが（神戸大学教養教育専門委員会、2002: pp.28-29）、実現には至らなかった。1990 年代から 2000 年代にかけて、旧教養部解体後の教養教育や基礎教育をどう再編成するかという問題に直面した日本の大学では、全学共通で初年次教育科目を設定して、大学で学ぶことの意味理解や基礎スキルの習得を、少人数の演習形式によって提供する授業が普及しつつあった。こうした初年次教育科目は、全学から多くの教員が出動して同一科目を担当する形になるので、「科目コア方式」に近いと言えるかもしれない。しかし神戸大学に関して言えば、各学部・学科がそれぞれ導入科目を実施してきた経緯があり、これらは内容的に大学共通のコア科目とはならなかった。神戸大学における全学共通の初年次教育科目は、2014 年度の「初年次セミナー」創設によってようやく実現したのであるが、その開講主体は今でも各学部・学科であり、内容的には各専門への導入教育が中心である。ただし全学合意により、扱う内容の一部（全 8 回のうち 3 回相当）に全学共通の要素を盛り込むというガイドラインを定めている（近田、2016: pp.21-40）。

[22] 神戸大学新カリキュラムの「基盤系」科目としては、「外国語基礎」（1 単位）、「教養基礎」（1 単位）、「データサイエンス基礎学」（1 単位）、「情報基礎」（1 単位）の合計 4 単位分を想定している。これまで神戸大学では特定の教養科目を必修としたことはなく、この「科目コア方式」の導入は初めての経験となる。

いても各科目を学問分野別に表現するのか、それとも主題別に表現するのかという二つの考え方が存在していることがみてとれる。

表１　神戸大学における教養科目の系譜

<table>
<tr><th>時期</th><th>カテゴリー名</th><th>下位カテゴリー名</th><th>科目名の原理</th><th>コア性</th></tr>
<tr><td>～1992 年度</td><td>一般教育科目</td><td>人文分野
社会分野
自然分野</td><td>学問分野別</td><td rowspan="4">領域コア方式</td></tr>
<tr><td>1993 ～ 2015 年度</td><td>教養原論</td><td>教養原論（人文）
教養原論（社会）
教養原論（自然）</td><td>主題別科目を導入</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2016 ～ 2024 年度（予定）</td><td>基礎教養科目</td><td>人文系、社会科学系、生命科学系、自然科学系</td><td>学問分野別</td></tr>
<tr><td>総合教養科目</td><td>多文化理解、自然界の成り立ち、グローバルイシュー、ESD、キャリア科目、神戸学、データサイエンス</td><td>主題別</td></tr>
<tr><td>高度教養科目</td><td></td><td>主題別</td></tr>
<tr><td>2025 年度～（予定）</td><td>教養科目（案）</td><td>基盤系
人文系
社会系
自然系
総合系
外国語系
健康・スポーツ科学系</td><td>当面は学問分野別科目と主題別科目が同一下位カテゴリの中に並存予定</td><td>基盤系には科目コア方式を導入し、その他の系は領域コア方式</td></tr>
</table>

表 2　神戸大学の教養科目における人文系科目名称の変遷

時期	カテゴリー名	人文系科目の名称例
～1992 年度	一般教育科目	日本史、東洋史、西洋史、社会思想史、自然科学史、哲学、論理学、倫理学、心理学、教育学、国文学、国語学、中国文学、西洋文学、音楽、芸術学、文化人類学
1993 ～ 2015 年度	教養原論	哲学、行為と規範、論理学、心理学、心と行動、教育学、教育と人間形成、科学技術と倫理、日本の文学、世界の文学、言語と文化、伝統芸術、芸術と文化、日本史、西洋史、アジア史、考古学、歴史と現代、科学史、芸術史
2016 ～ 2024 年度（予定）	基礎教養科目	哲学、心理学、論理学、教育学、倫理学
	総合教養科目	教育と人間形成、文学、言語科学、芸術と文化、芸術史、美術史、科学史、日本史、東洋史、アジア史、西洋史、考古学、越境する文化、カタチの文化学
2025 年度～（予定）	教養科目（案）	哲学、心理学、論理学、教育学、倫理学、教育と人間形成、大学教育論、高等外国語教育論、言語科学、文学、芸術と文化、芸術史、美術史、科学史、日本史、東洋史、アジア史、西洋史、考古学（変更の可能性あり）

注：総合教養科目については、人文系に相当すると思われる下位カテゴリ「多文化理解」の開講科目を抽出した。

5.2　日本の主要国立総合大学における教養科目の編成原理

このように、学士課程教育のカリキュラムをみると、教養科目を学問分野別に編成するか、主題別に編成するかという論点が一方にあり、他方では領域コア方式をとるのか、科目コア方式を導入するのかという論点が存在する。この 2 つの論点に基づくと、日本の国立大学はどのように説明できるだろうか。各大学が学生に配布している全学共通科目の『履修の手引』を手がかりに比較考察したい。図 3 は、教養科目の編成原理を、横軸に各科目名称の編成方針（学問分野別か主題別か）、縦軸にコア・カリキュラムの編成方針（「領域コア方式」か「科目コア方式」か）によって類型化したものである。これら 2 つの論点により、次の 4 つの象限が構成される。

象限Ⅰ：主題別科目が中心で、科目コア方式あり
象限Ⅱ：学問分野別科目が中心で、科目コア方式あり
象限Ⅲ：学問分野別科目が中心で、領域コア方式

象限Ⅳ：主題別科目が中心で、領域コア方式

日本の主要国立総合大学の教養教育は「象限Ⅲ：学問分野別科目が中心で、領域コア方式」が長年の主流であった。現在でもそうした大学は少なくない。たとえば九州大学では、各学部の卒業単位として基幹教育院が開講する「基幹教育科目」が 50 単位前後を占めており、このなかに教養科目に相当する「文系ディシプリン科目」と「理系ディシプリン科目」がある。これらの科目の多くは学問分野別の名称がつけられているが、なかには主題別の授業科目もある。東北大学では「全学教育科目」の「基盤科目」のなかに「人文科学」「社会科学」「自然科学」などの学問分野別科目が設けられている。他方、基盤科目のなかには「学際科目」のように主題別に設けられている科目群もある。

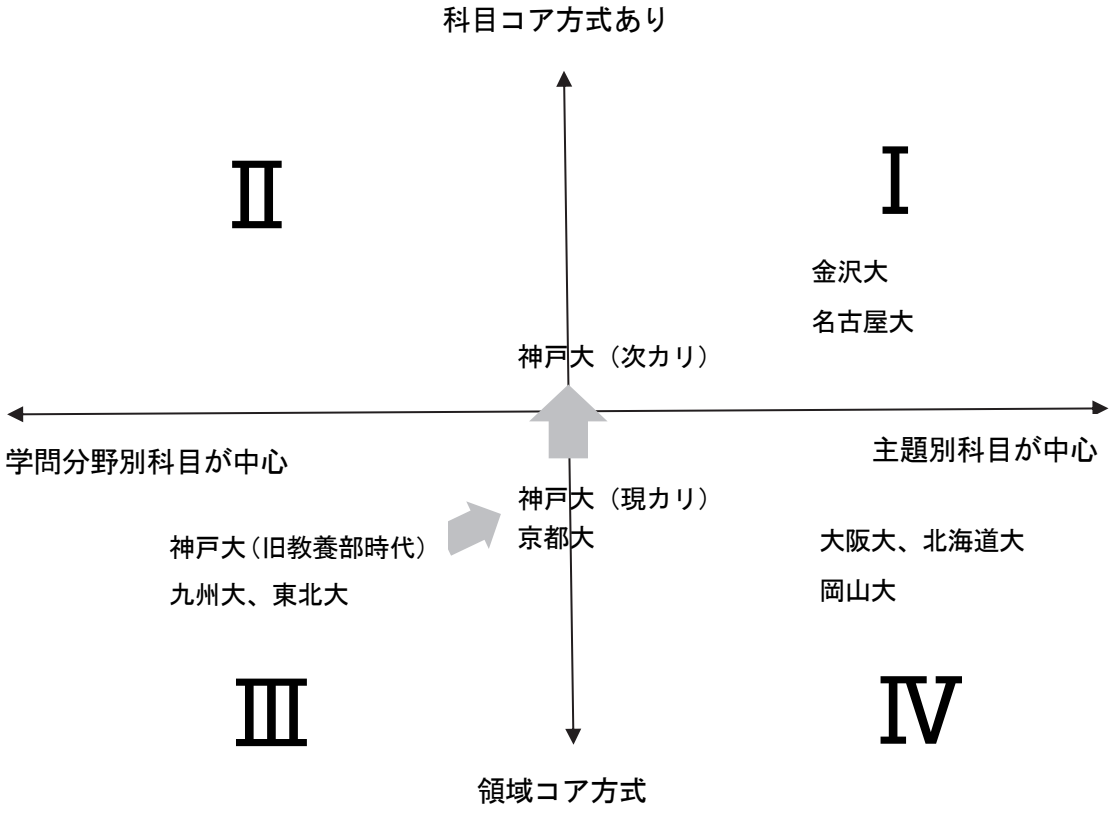

図 3　教養科目の編成原理と神戸大学の位置づけ

注：「神大（現カリ）」は現行の全学共通授業科目カリキュラムを、「神大（次カリ）」は 2025 年度導入予定のカリキュラムを指す。

学問分野別科目と主題別科目を並置して開講している大学もある。このケースは、「象限

Ⅲ：学問分野別科目が中心で、領域コア方式」と「象限Ⅳ：主題別科目が中心で、領域コア方式」の中間に位置していると言えるだろう。たとえば、京都大学では「全学共通科目」が内容と水準に応じて「基礎」「発展」「各論」「総論」などに分類されている。このうち、「基礎」は学問分野別の科目が多いが、「発展」「各論」「総論」などには主題別科目が多く配置されている。

神戸大学も並置型の一事例とみなせる。「神大（現カリ）」が旧教養部時代よりも右上に移動しているのは、かつての一般教養科目が選択制の学問分野別科目であったのに対し、「教養原論」の後身である「基礎教養科目」と「総合教養科目」は、全学生に選択必修化された主題別科目であることによる。「神大（現カリ）」から「神大（次カリ）」への矢印が上を向いているのは、全学生に全科目を必修させる「基盤系」が設けられることによる。他方、「基礎教養科目」は学問分野別科目によって、「総合科目」と「高度教養科目」は主題別科目によって構成されている。両者が並存しているという点で、「神大（現カリ）」では横軸上では中央に位置している。この点は「神大（次カリ）」でも変わらない。

他方、教養科目の多くが主題別に編成されている大学も少なくない。これらの大学は「象限Ⅳ：主題別科目が中心で、領域コア方式」に位置していると言える。たとえば、大阪大学の「基盤教養教育科目」は「人文科学系」「社会科学系」「自然科学系」「総合型」に分類され、各授業科目名はほぼ主題別に構成されている。北海道大学の「教養科目」は「導入科目」（北大での学び）、「一般教育演習」、「総合科目」、「主題別科目」で構成されており、初年次教育と教養教育が同一カテゴリーに含まれている。このうち総合科目と主題別科目は文字通り主題別に編成されている。カテゴリー自体を主題別に編成しているケースもある。岡山大学の「教養教育科目」は、「知的理解」、「言語」、「実践知・感性」、「汎用的技能と健康」、「導入教育」などから構成され、主題別の名称がついている授業が多い。

これらの大学もまた、大学設置基準の大綱化以前では、一般教養科目を「象限Ⅲ：学問分野別科目が中心で、領域コア方式」で開講しており、1990 年代以降に科目カテゴリーや科目名を主題別に再編し、「象限Ⅳ：主題別科目が中心で、領域コア方式」に移行したと考えられる。総じて、日本の主要国立総合大学における教養科目は基本的に「領域コア方式」をとってきた。

ところが近年では、教養科目において「科目コア方式」を導入し、特定の科目を全学生に必修化している大学もみられる。すなわち、「象限Ⅰ：主題別科目が中心で、科目コア方式あり」へとシフトしている大学を見つけることができる。たとえば金沢大学では、第 3 期中期目標に即して独自の教育指針である「金沢大学＜グローバル＞スタンダード」を制定し、「共通教育科目」のなかに「導入科目」、「グローバルスタンダード（GS）科目」、「GS 言語科目」などの科目カテゴリーを設けている。このうち導入科目の「大学・社会生活論」、「データサイエンス基礎」、「地域概論」は全員必修となっている。「GS 科目」は「金沢大

学＜グローバル＞スタンダード」が示す 6 つの基準に沿って 6 つの群を設定し[23]、各群に 4～6 科目を配している。注目すべきはすべての学生に 6 つの群の履修を課していることである。したがって、この「導入科目」は初年次教育科目を超えて「科目コア方式」をとっている珍しい事例であると同時に、「GS 科目」も「領域コア方式」ではあるものの必修性が強く意識されていると言える。

名古屋大学では、2022 年度から「全学教育科目」に新カリキュラムを導入し、「すべての学生が専門分野によらず共通に身につけるべき基本的素養（汎用力・課題発見／解決力）を育む」ために「共通基礎科目」を設けている。共通基礎科目は、「『大学での学び』基礎論」、「基礎セミナー」、「言語文化科目」、「健康・スポーツ科学科目」、「データ科学科目」で構成されている[24]。名古屋大学の特徴は「すべての学生が専門分野によらず共通に身につけるべき」という表現を用いて「共通基礎科目」がコア・カリキュラムであることを同大学の『全学教育科目履修の手引』に明記し、学生に周知していることである（名古屋大学、2023: p. 9）。

こうした事例をもとにして象限Ⅰから象限Ⅳの特徴をまとめると、次のようになろう。「象限Ⅰ：主題別科目が中心で、科目コア方式あり」は、学生にとってはわかりやすい履修の仕組みであるが、選択の余地が少なくなる分、学びが受け身になりやすい恐れもある。「象限Ⅱ：学問分野別科目が中心で、科目コア方式あり」は、該当する大学例を見つけることができなかった。「象限Ⅲ：学問分野別科目が中心で、領域コア方式」は、選択できる裁量が大きい分、学生の主体性が問われる。学問分野別科目は学びたい学問分野がはっきりしている学生にとってはわかりやすいが、低年次の学生にはなじみにくいかもしれない。「象限Ⅳ：主題別科目が中心で、領域コア方式」は、学問分野になじみのない低年次の学生にとって主題別科目はわかりやすく、俯瞰しやすいという長所がある一方で、提供する科目がまとまりに欠け、学生がつまみ食い的に履修してしまう恐れもある。

近年になって教養科目に「科目コア方式」が導入されるようになった背景にはさまざまな要因が考えられる。たとえば、①ディプロマ・ポリシー（DP）の達成度が機関別認証評価等で強く求められるようになり、全学 DP を体現するカリキュラムを全学生が履修する

[23] 6 つの群とは、「自己の立ち位置を知る」、「自己を知り、自己を鍛える」、「考え・価値観を表現する」、「世界とつながる」、「未来の課題に取り組む」、「新しい社会を生きる」である。各群には「金沢大学＜グローバル＞スタンダード」に対応する形で、KUGS1～6 の番号が割り振られている（KU は金沢大学の略。金沢大学国際基幹教育院、2023: pp.23-24）。

[24] 名古屋大学の「共通基礎科目」の構成は、全体としては神戸大学が 2025 年度から導入予定の「教養科目」における「基盤系」に類似している。「基礎セミナー」は 100 人を超える担当教員間で教育目標を共有しているので、伝統的に担当教員の裁量が大きく、履修内容は個々の授業によって多様であった。そこで近年では、アカデミックスキルに関するオンデマンド教材を提供するなど（利用するかどうかは担当教員の任意）、科目としての質保証を図っている。また、同大学が「基礎セミナー」に加えて「『大学での学び』基礎論」を新設したのは、アカデミックスキル中心の「基礎セミナー」とは別に、新入生に大学生活への適応を意図した内容を、主としてオンデマンド型授業によって履修させることを意図したことによる。

ことが必要になってきていること、②データサイエンスなど、全学生に履修させるべき新規の内容が生じたこと、③各学部の予算がひっ迫し、自学部の学生に基礎的素養を含むすべての授業科目をフルセットで提供することが次第に困難となり、各学部が全学共通教育に一定の役割を頼らざるを得なくなったこと、④オンライン授業が急速に普及し、教室の収容人数によらず、同一授業を多くの学生に提供することが技術的に可能となったこと、などが考えられる。

ただし、金沢大学の「導入科目」、名古屋大学の「共通基礎科目」、神戸大学次期カリキュラムの「教養科目」における「基盤系」に関して言えば、リベラルアーツを基盤とする教養科目というよりも、全学生に求められる最低限の基礎知識・スキルの修得を目指す導入科目あるいは初年次科目ともいうべき特性がある。これらは一般的な教養科目とはかなり性質が異なる点に注意する必要がある。

6. まとめ

本稿で明らかになったことをまとめると次のようになる。

・ハーバード大学は二度にわたって日本の新制大学にカリキュラム編成上の影響を与えた。第一の波は新制大学発足時に一般教養理念の導入に影響を与え、第二の波は教養部解体後における学問分野別科目から主題別科目への再編に拍車をかけた。

・コア・カリキュラムの編成原理には、「領域コア方式」と「科目コア方式」が存在し、ハーバード大学は一貫して「領域コア方式」をとってきた。「コア・プログラム」の時代は各専攻分野（集中課程）がコア領域を指定したが、今日では専攻分野に関係なく全学生が同一領域を履修している。

・アメリカの大学のコア・カリキュラムをみると、ハーバード大学のような「領域コア方式」だけではなく、コロンビア大学のように特定科目を全学生に履修させる「科目コア方式」を導入している大学も存在する。

・神戸大学の教養科目は、教養部廃止以後は全学生に必修となったが、一貫として「領域コア方式」がとられてきた。旧教養部時代には学問分野別の編成であったが、現在では学問分野別科目と主題別科目が並存している状態である。

・日本の主要国立総合大学における教養科目を見ると、多くの大学では学問分野別科目と主題別科目が並存している。基本的には教養科目を「領域コア方式」で編成する大学が多いが、近年では「コモン・ベーシックス」に近い「科目コア方式」を導入する事例もみられる。

以上の考察から、コア・プログラムに「領域コア方式」と「科目コア方式」が存在することは、学生に履修選択の裁量をどこまで認めるべきかという問題を提起している。また、「学問分野別科目」と「主題別科目」の両方が存在することは、専攻分野と直接関係しな

い教養科目の看板をどのように表現することが、大学に入学したばかりの低年次の学生にとって理解しやすいかという問題を提起していると言えるだろう。

学問分野別科目は大学教員にとっては比較的扱いやすいが、学生にとっては学問分野名になじみがない場合もある。他方、主題別科目は低年次生にとってなじみやすいテーマ設定が可能だが、たとえば「〇〇と△△」という科目名称の場合、「と」にどんな意味が込められているのか判然とせず、授業内容の範囲があいまいになりやすく、無制限にもなりやすい。担当教員によっては、内容が極端にマニアックなものになってしまう恐れもある。

「領域コア方式」と「科目コア方式」についても同じことが言える。最後に両方式の運用上の長所と短所を表 3 にまとめてみた。「領域コア方式」は担当教員を確保しやすいという利点がある反面、コア領域内の開講科目の内容に一貫性がないと、カリキュラム上のメッセージ性が薄まってしまう恐れがある。国内外の大学における議論では、この点が繰り返し指摘されてきた。他方、「科目コア方式」では大人数が同一内容を一斉履修するため、運用上のハードルが高いという課題は残る。担当教員の人選、統一教材の活用、成績評価の標準化などが必要となるだろう。ただし、オンライン授業の普及によって、一人の教員が同時に多くの履修者に授業を提供することが可能となっており、「科目コア方式」の運用はかつてよりも敷居が低くなっていると思われる。

表 3　「領域コア方式」と「科目コア方式」の運用上の特性

		領域コア方式	科目コア方式
長所	教員側にとって	詳細な科目名を個別設定できるので、教員の専門分野に合わせやすく、担当教員を確保しやすい。	内容の共通性が高いので、全学 DP など、大学として最重要の目標・内容を全学生に伝えることができる。
	学生側にとって	興味関心のある科目を選択できる。	全学生が共通の内容を体験することで、学習共同体としての一体感が大きくなる。
短所	教員側にとって	カリキュラム上の共通性を担保しにくい。	内容の共通性が高いので、担当教員による自由裁量度が低くなり、教員の確保が難しくなる可能性あり。
	学生側にとって	受講希望者が特定科目に偏る場合は、必ずしも希望する科目を履修できるとは限らない。	学びが受け身になりやすい。大人数授業になりやすく、個別サポートを得にくい。

以上、ハーバード大学と神戸大学の経緯を中心に論じてきたが、どんなに工夫したカリキュラムであっても、導入してから一定の年数を経ると関係者の間で当初の熱意は薄れ、マンネリ化することが避けられない。どんな大学にもカリキュラム再編のニーズは周期的にやってくる。次の見直しの際に膨大な労力を費やすことがないように、改革目的と構成原理を明確にし、学生や教員にとってわかりやすく、運用しやすい仕組みを整備することが求められる。

参考文献

阿部和厚ほか（1998）「全学部に共通するコア・カリキュラム全学教育は校風をつくるー」北海道大学高等教育機能開発総合センター編『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯教育』4、pp.1-13.

阿部和厚ほか（1999）「全学共通コア・カリキュラムの具体的構築」北海道大学高等教育機能開発総合センター編『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯教育』6、pp.77-90.

大阪大学（2023）『令和 5 年度　全学共通教育科目　履修の手引』

岡山大学（2023）『2023 年度　教養教育科目　履修の手引』

金沢大学国際基幹教育院（2023）『共通教育科目　履修案内　令和 5（2023）年度』

川嶋太津夫（2000）「学士課程カリキュラムに関する論考ーコア・カリキュラムをめぐってー」神戸大学 大学教育研究センター編『大学教育研究』第 8 号、pp.27-38.

九州大学（2023）『令和 5（2023）年度入学者用　基幹教育履修要項』

京都大学（2023）『全学共通科目履修の手引き　令和 5（2023）年度』

神戸大学教養部（1984）『ハーバード大学における一般教育課程の改革とコア・カリキュラム』

神戸大学教養部（1989）『調査報告書　教養科学部設立と一般教育の改革』平成元年 3 月

神戸大学教養部（1990）同上、平成 2 年 3 月

神戸大学教養部（1991）『調査報告書　教養部改革構想』平成 3 年 3 月

神戸大学教養部（1992）『教養部改革調査報告書』平成 4 年 3 月

神戸大学 全学教育等検討委員会（2003）『平成 18 年度以降の全学共通教育について（報告）』平成 15 年 12 月 11 日

神戸大学 大学教育委員会教養教育専門委員会（2002）『全学共通授業科目（全学共通教育）の現状と課題及び「全学共通教育に関する基本的な考え方」の検討』平成 14 年 8 月 28 日

神戸大学 大学教育研究センタープロジェクトチーム（1991）『大学教育のあり方についての研究　一般教育と専門教育の有機的結合を目指して　その 1』平成 3 年 3 月

神戸大学 大学教育推進委員会（2023）「高度教養科目（教養科目）改革案」（資料 1-2）

大学基準協会年史編さん室編（2005）『大学基準協会五十五年史　資料編』

近田政博（2016）「神戸大学『初年次セミナー』の合意形成過程」神戸大学大学教育推進機構編『大学教育研究』第 24 号、pp. 21-52.
寺崎昌男（2020）『日本近代大学史』東京大学出版会
東北大学（2023）『全学教育科目履修の手引』
鳥居朋子（2006）「ハーバード大学における学士課程教育カリキュラムー（１）コア・カリキュラムに関する特質ー」名古屋大学高等教育研究センター編『大学における教養教育カリキュラムの比較研究』報告書（編集幹事：鳥居朋子）、pp.135-146.
名古屋大学（2023）『全学教育科目履修の手引　2023 Students' Guide』
深野政之（2008）「ハーバードのカリキュラム改革ー5 年間の軌跡」大学教育学会編『大学教育学会誌』30(1)、pp.96-102.
福留東土（2015）「20 世紀前半におけるハーバード大学のカリキュラムの変遷ー自由選択科目制から集中ー配分方式へ」『大学経営政策研究』第 5 号、pp.49-63.
北海道大学（2023）『総合教育部便覧　令和 5 年度入学者用』
森晴秀（1993）「ハーヴァード大学のコア・カリキュラムと神戸大学の教養原論」神戸大学 大学教育研究センター編『大学教育研究』第 1 号、pp.9-22.
文部省調査普及局（1952）『米国教育使節団報告書　全』
吉田文（2005）「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能ー日本との比較分析の視点からー」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 8 集、pp.71-93.
Connant, J. B.(1945) *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee with an Introduction*, Harvard University Press.
Colombia College, Academic Requirements, *2023-2024 Bulletin*. https://bulletin.columbia.edu/columbia-college/requirements-degree-bachelor-arts/ (14 November 2023)
Harvard University, Harvard College Curriculum: 32 Liberal Arts and Sciences Courses. https://oue.fas.harvard.edu/college-curriculum (14 November 2023)
Wilkinson, J. (2006) "Curricular Development within a Research-Intensive University: The Example of Harvard" 名古屋大学高等教育研究センター編、前掲報告書、pp.173-186.

付記

本論文は、科学研究費補助金基盤研究（C）（一般）「大学の教学マネジメントを最適化する教育本部機構の構造と機能に関する比較研究」（研究代表者：近田政博）の研究成果の一部である。本論文は近田が執筆し、山内が問題提起、情報提供、校閲を行った。名古屋大学の全学共通教育カリキュラムを確認する際は、同大学教養教育院長の納谷信教授、共通教育推進担当課長の森征一郎氏から協力を得た。資料収集にあたっては、神戸大学大学院人間発達環境学研究科 D1 の松田華織さんから協力を得た。ここに記して感謝したい。