



共通教育と専門教育のあり方について:日米比較:FD 講習会より

吉田, 文
山田, 礼子

(Citation)

大學教育研究, 21:131-157

(Issue Date)

2012-09

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81006862>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81006862>



共通教育と専門教育のあり方について一日米比較—

～FD講習会より～

講師：吉田 文（早稲田大学 教育・総合科学学術院 教授）
山田 礼子（同志社大学 大学院社会学研究科 教授）

司会：最初に、簡単に田中機構長のほうから一言ご挨拶をお願い申し上げます。

田中機構長：機構長の田中でございます。本日は吉田先生、そして山田先生、お忙しい中を本学にお出でいただき、そしてFD講演会の講師をお引き受けいただきましたこと、本当にうれしく思っています。ありがとうございました。

神戸大学も、平成4年でしたか、教養部を廃止して以降、今までの教養部体制を全学体制という形にしています。その後いろいろと改善に努めてきていますが、やはり専門教育に比べて教養教育というものの重要性について、ややもすると軽視されがちになっているところもあるやに感じております。したがって、できるだけ教養教育というものについて、しっかりしたものを神戸大学としてもつくりたいと思っておりましたが、ちょうど両先生をお招きすることができましたので、教養教育のあり方についていろいろご指導いただき、今後の神戸大学の教養教育の改善に役立てたいと思っております。

どうかよろしくお願いいたします。

司会：ありがとうございました。では、さっそく講演に入らせていただきますが、まず吉田文（よしだ あや）先生に40分程度お話ししていただきます。引き続きまして山田礼子（やまだ れいこ）先生に同じく40分程度お話ししていただきまして、最後にあわせて質疑応答をしたいと思います。どうかよろしくお願いします。

吉田先生：早稲田大学の吉田でございます。本日はわざわざお招きいただき、どうもありがとうございます。川嶋先生のほうからお話を頂きまして、アメリカや日本で教養教育はどのようにやっているのか、何が問題なのか、ということをお話させていただきます。

まず、資料のアウトラインにもとづき、本日、お話しさせていただく内容の骨子を説明します。まず、日本で教養教育とよんでいる言葉の語源をたどれば、英語でいえばリベラル・アーツ・エデュケーション（Liberal arts education）になるわけですが、それがいったいどのように多様な意味を持っているかを確認し、次に、アメリカの大学においてリベラル・アーツ・エデュケーションをやる理由。そしてまた、リベラル・アーツ・エデュケーション、教育課程としてはジェネラル・エデュケーション（general education）といわれますが、それをどのような方式をやっているか。そして、そこにどのような問題が含まれているか。そして、その問題解決に向けてどのような方向での改革があるのか、ということを見ていきたいと思っております。それらを踏まえ、日本の動向、特に大綱化以降の問題を中心に検討します。最後に教育の質保証という点からこの問題をどう考えるのか、ということでお話をさせていただきます。

1. Liberal Education とは何か

まず、リベラル・エデュケーションとは何かということですが、これはその理念に注目するのか、あるいは教育内容に注目するのか、あるいは教育機関における教育課程に注目するのかによって、意味するところにずれがあります。その点を最初に確認しておきましょう。

リベラル・エデュケーションの理念をさかのぼれば古典・古代に行きつきます。その時代の理念は「支配層の育成」に

ありました。社会のリーダーを育てるための教育がリベラル・アーツに課された理念でした。戦後になると、民主主義を標榜するアメリカでは支配層というよりは、「市民の育成」という理念が課されます。民主主義社会を担うための市民です。

リベラル・エデュケーションを内容で言えば、非職業的な学問内容を指しています。後ほど、具体的に申し上げますが、これについては、古典・古代以来、中世においても、現代においても、リベラル・アーツあるいはアーツ・アンド・サイエンスと呼ばれる学問内容は「職業と直結しない学問内容」という点においては一致しておりました。アメリカではカーネギー財団が大学分類を行っておりますが、その中でそれぞれの専門学問や教育課程が、リベラル・アーツかリベラル・アーツでないかを厳密に区別をした一覧表を作成しています。何がリベラル・アーツで何がリベラル・アーツでないかの区別について、例えば経済学と経営学とでは、経済学はリベラル・アーツにカウントされますが経営学は非リベラル・アーツにカウントされます。また、理学と工学を考えたときに、理学はリベラル・アーツですが、工学は非リベラル・アーツにカウントされます。職業内容が想定される学問分野か否かでリベラル・アーツかそうでないかを区別してきた歴史があります。

したがって、そのリベラル・エデュケーション、リベラル・アーツといったとき、それに対置される言葉はプロフェッショナル、ボケーショナル、テクニカル・エデュケーション（Professional, Vocational, Technical Education）といった職業に関連する教育となるのです。

こうした理念と内容をもったリベラル・エデュケーションが、大学という場における教育課程となったとき、特に大学が専門学問をやる場として認知されてくると、リベラル・エデュケーションと専門学問との関係が問われるようになります。そうなったときに、リベラル・エデュケーション専門学問を修める前段階の幅広い学習といったものとして位置づけられるようになります。

もちろん、これは内容面で言えば、先ほど申し上げた非職業的な学問内容ですが、それをカリキュラムで考えたときに、そういったものを幅広く学ぶということで、ここで、その教育課程としてとらえたときに対される言葉は、専門教育なり、あるいはアメリカの仕組みでいえばメジャー（Major）になります。

また、現在の教育課程として考えたときに、リベラル・エデュケーションとジェネラル・エデュケーションは互換的に使われています。

これを歴史的変遷に位置づけてみたときどうなるかということですが、源流は古典・古代にさかのぼることができ、そこでは自由市民のための教育とされておりました。自由でないものは奴隷なわけですから、そうではない自由市民は支配層でもあったのです。アルテス・リベラレスというラテン語が英語のリベラル・アーツになるわけですが、そこでリベラルというのは、この自由市民に通じているということです。

具体的な内容としては、自由七科といわれるもので、言語に関する三科目と数理を扱う四科目ということで、七つの学問領域がリベラル・アーツといわれておりました。それは中世大学に入りまして、学芸学部における自由七科として、専門学部に入る前の段階の幅広い学習といった意味合いを持ちます。

中世大学はプロフェッションの養成を目的としており、神学部、医学部、法学部が中心的な学部でした。そうしたプロフェッションになるための前段階として、すべての者が幅広く学ぶ自由七科として、大学の教育課程の中に入っていきます。

ただ、ヨーロッパの場合、この自由七科、幅広く専門の前に学ぶ学習は、実は大学の中に残らず、後期中等教育機関に下りていきます。ヨーロッパでは中等教育機関が三分岐型をとっておりましたので、大学進学に通じる課程と、中等教育で修了してしまう課程と、明確に分かれており、そのうち進学準備教育機関、ギムナジウム、リセ、パブリックスクールなどにおける学習になっていきます。

この伝統は、そのあとアメリカの植民地カレッジが 17 世紀に、イギリスのケンブリッジのエマニュエル・カレッジ（Emmanuel College）をモデルにつくられたときに、プレスクライブド・カリキュラム（prescribed curriculum）とい

う、4年間の課程が全科必修の教育課程として引き継がれます。

17世紀のアメリカの植民地カレッジは、ヨーロッパと比べれば水準の低い教育機関であり、主な目的は、聖職者の養成でした。したがって、プレスクライブド・カリキュラムといわれるカリキュラムは、もちろん自由七科の伝統を引いておりますけれども、古典語や教理問答などを入れた形でした。

もう1つ申し上げれば、植民地カレッジの水準の低さというのは、実は入学してくる学生たちの年齢の低さにも対応していた、ということです。これに逸話がありまして、植民地カレッジを卒業したアメリカの学生たちが、当時、世界でもっとも水準の高いドイツの大学に留学するのですが、そのときアメリカの学生たちは植民地カレッジを修了しているにもかかわらず、もう一度ドイツの後期中等教育の修了試験であるアビトゥーア (Abitur) を受けなければならなかったといわれております。

アメリカの大学も19世紀になりますと、専門学問を教える場が変わってきます。ドイツに留学したような人たちが戻ってきてアメリカの大学のレベルをあげていくのです。そのとき、プレスクライブド・カリキュラムが縮小し、それぞれ特定の専門学問を学ぶという場が変わっていきます。そうなったときに、4年間のプレスクライブド・カリキュラムは、ジェネラル・エデュケーション (general education) として前期2年間の課程で学ぶものになっていくのです。

このような形で、アメリカでは4年間の課程のうち概ね2年間がジェネラル・エデュケーションとして幅広く多様なものを学び、3年になると専門であるメジャーが始まるという教育課程が一般的になっています。

2. 米が Liberal Education にこだわる理由

アメリカというのは、実はリベラル・エデュケーションに非常にこだわりを持っている国です。なぜこだわるのかといえば、私は、理念の側面と大学の構造の側面と、両方から考えることができるかと思います。

理念の問題でいえば、やはり西欧の末裔のような意識が強く、文化的な起源は西欧に求めます。Liberal Educationには古典古代時代の支配層の育成という理念がありましたが、それが形をかえて脈々とつづいております。支配層の育成とは、全人の育成と同義です。支配層たるべき人は全てのことを知っていなければいけない、すべての学問を学んで全人にならなければいけない、という考え方がありました。現在は支配層とはいわず民主主義社会の市民の育成といいますが、そこにも「全人にならなければいけない」という考え方は共通しています。民主主義社会の市民の育成といったときに、それは経済的な職業人と対置される概念として、市民として幅広くいろいろなことを知ること、政治参加ができると考えられています。

アメリカの大学のミッションには、Cultivated Men、Educated Men の育成という表現がよく用いられています。これらはともに教養人と訳されるものですが、この教養人とは全人を意味しています。ちなみに、最近ではMenを使うとジェンダーの観点から問題が多いのでPersonとします。

それとともにもう1つ。学生はなんらかのメジャー (Major、専攻) をもって卒業していくときに、その大学を卒業した卒業生として、いったいどこに学習の共通性があるのか、Cultivated Men、Educated Men としての共通性は何かが問われます。学習の共通性を高める役割を果たすのが、リベラル・エデュケーションなりジェネラル・エデュケーションなのです。このように理念の側面で、アメリカの大学はリベラル・エデュケーションにこだわるのです。

もう1つ、アメリカの大学の構造的な側面からみると、ヨーロッパとは異なり、高校 (ハイスクール) が進学準備教育機関と非進学準備教育機関に分かれなかった、という歴史的な過程があります。それは初等教育段階にあたるコモン・スクールから、その上にのびていく形でハイスクールができ、総合制の課程であったのです。高校の水準が低いので、アメリカの大学が専門教育機関化していったとき、ジェネラル・エデュケーションをヨーロッパのように高校に落とすことができなかった、大学で大学教育の準備的な教育をせざるをえないのです。

それとともにアメリカの場合、カレッジを近代大学に発展させていくなかで、大学院というものを発明しました。したがって、学部的前期課程でジェネラル・エデュケーションをやり、後期課程で専門をやり、そのあとの高度な専門教育や

研究を大学院でやるという形をとりました。この大学院という新しい場をつくったことで、ジェネラル・エデュケーションは前期2年に置いておくことができるということです。

このような歴史的な経緯があつて現在、アメリカの大学の学士課程は、ジェネラル・エデュケーションとメジャーと、あと Electives といわれる選択科目という3つの要素から構成されています。

ジェネラル・エデュケーションに関して言えば、ほぼどのアクレディテーション団体も「ジェネラル・エデュケーションを置く」ということを規定しておりますので、そういう意味でジェネラル・エデュケーションを置かざるをえない状況にあります。日本の場合、大綱化で一般教育を廃止しましたが、アメリカではジェネラル・エデュケーションにはこだわっている、とは言えるでしょう。

3. General Education の方式 : Distribution

では、ジェネラル・エデュケーションをどのような方式をやっているかについてお話しします。

アメリカの大学において、ジェネラル・エデュケーションと対置する言葉はメジャー (Major)、あるいはスペシャライズド・エデュケーション (Specialized Education) です。それは、先ほどのリベラル・エデュケーションに対置される言葉が、プロフェッショナル、ボケーショナル、テクニカル・エデュケーション (Professional, Vocational, Technical Education) であったのとは違い、ジェネラル・エデュケーションはアメリカの大学の教育課程であり、それに対置する言葉はメジャーとなるのです。ジェネラル・エデュケーション対メジャーの関係は、別な言い方として、ディストリビューション (Distribution) 対コンセントレーション (Concentration)、ブレデス (Breadth) 対デプス (Depth) があります。

ここでわかりますように、ディストリビューションなりブレデスのジェネラル・エデュケーションということは「幅広く学ぶ」という理念がそこにあらわれており、メジャーのほうはコンセントレーション——集中して、デプス——深く学ぶという対比がなされている、ということです。

このジェネラル・エデュケーションにはやはり先ほど申し上げた非職業的な専門を指すリベラル・エデュケーションの理念は生きておりまして、一般的にジェネラル・エデュケーションには、職業的な専門科目は入りません。いわゆる人文科学・自然科学・社会科学から構成されているということです。

それを方式ですが、履修の方法については大綱化以前の日本がやってもものと比較的似ており、人文科学、社会科学、自然科学の科目群から必修単位を履修します。

ただ日本と異なるところもあります。日本の場合は大綱化以前も以降も、一般教育なり共通教育なり教養教育として履修できる科目と、それ以外の専門教育として履修できる科目は、まず科目の段階で分かれていました。日本では、その科目を履修したら一般教育ないし教養教育にしかありませんが、アメリカはそうではありません。

すなわち、各科目を提供するのはデパートメント (Department、学科) になります。その学科は、それぞれの学問分野の学士号を出します。したがって、たとえば、歴史学科であれば歴史学の学位を出すに必要な初級から上級までの科目のシーケンスを作ります。そのうちの初級科目をジェネラル・エデュケーションとしても履修できるものとしているのです。

大綱化以前の日本では一般教育のみを教える教員がいましたが、アメリカの場合には基本的に、ジェネラル・エデュケーションのみを教える教員はいません。そして、提供される科目は、専門科目の一部としてジェネラル・エデュケーションにも使える、という形になっています。したがって、日本における教員間の差別問題というようなことには、まずならないのです。

これを、学生の履修の問題として考えてみれば、ジェネラル・エデュケーションとして提供された科目は、学科の専門科目として履修することもできますし、あるいはジェネラル・エデュケーションとして履修することもできる、ということです。この Distribution 方式を採る大学はアメリカの大学の9割に及んでおり、きわめて一般的な方式です。

4. 構造的な問題

では、これが本当にうまくいっているのかといえ、実は非常に大きな問題を抱えていると言われ続け、アメリカの大学改革、カリキュラム改革という、このジェネラル・エデュケーションをどうするか、ということが常に議論になります。

問題はきわめて構造的で、1 つは、多数の多様な科目がジェネラル・エデュケーションとして提供されることです。各学科の専門科目の初級の部分がジェネラル・エデュケーションとして提供されるため、学科が多くなれば必然的に提供科目は増加します。そのとき問題になるのが、ジェネラル・エデュケーションの核はいったいどこにあるのか、ということです。

ジェネラル・エデュケーションを履修する学生の側からいえば、多種多様な科目の中から必修単位分を選択すればよいのですが、提供科目が増えれば選択の自由も増加し、いったいジェネラル・エデュケーションとして何を学習したのか、ということが問題になります。

要は、ジェネラル・エデュケーションは、ブレデスといわれるように幅広い学習を保証することが求められていても、あまりにも幅広くなるために2年間に何を系統的に学んだのかがあいまいになる。すなわち、科目提供と履修の両面で一貫性がないということが問題になります。幅広さと一貫性をどのように両立させるかが、ジェネラル・エデュケーションの永遠の課題なのです。ジェネラル・エデュケーションの改革議論は、常にこれが繰り返されます。

こうした問題が発生する理由をもう少し考えてみましょう。ジェネラル・エデュケーションの科目提供は学科の自由意思に任されています。

学科の教員はジェネラル・エデュケーションそのものを、必ずしもやりたくはないのですが、ジェネラル・エデュケーションには科目を提供しようとします。なぜなら、学科の生存戦略として意味があるからです。学生がその学科の科目に興味を抱き履修してくれれば、将来メジャーとしてその学科を選択する可能性が高いからです。アメリカの場合、学科のスクラップ・アンド・ビルドは学生数に応じて頻繁に行われますから、ジェネラル・エデュケーションの段階でそのメジャー志望者を増やしておくことはけっこう大事なことです。学生の早期リクルートの意味を考えて、学科としてはジェネラル・エデュケーションに多く科目を提供しようという行動をとることになるのです。

アメリカの大学の学科は、学位の提供、専門科目の決定、学科の人事に対して最大限の裁量を持っていますが、ジェネラル・エデュケーションに提供した科目がジェネラル・エデュケーションとしてどのように位置づくか、どのように用いられるかに関してまでは責任をもっていません。ジェネラル・エデュケーションには、その内容や構成に対して責任をもつ部署がないという、今の日本と似たような状況があるわけです。これらの理由により、ジェネラル・エデュケーションは科目の羅列にすぎず、科目間の関連や核がないものになるという批判がなされるのです。

こうした状況ですから、ジェネラル・エデュケーションは、学生のほうからは、「さっさと片づけてしまいたい」教育課程と認識され、改革の文書には、「悲惨な領域」と記されるのです。大綱化以前の日本とあまり変わらないかと思えます。

ここで、一例をお示ししたいと思います。これはカリフォルニア大学パークレイ校の文理学部ジェネラル・エデュケーションの構造です。ここではセブン・ブレデス・リクワイアメントとよんでおり、下の表のように「芸術・文学」からはじまって、7つの領域に提供された科目群から各1科目履修すれば必修要件を満たすとされています。

では、そうした1科目を履修するために、各領域に幾つの学科が科目を提供しているのか。その科目群の中に幾つの開講科目があるのかをカウントしたものです。膨大な選択肢があることがわかります。この7つの領域において、文理にわたる履修の確保をしていますが、ここからどのような選択をしたら、一貫性のある履修になるのでしょうか。

提供科目がこれほどまでに膨大になる理由は、大学の規模だけではありません。というのは、ある学科のある科目が1つの領域にだけ提供されているわけではないのです。例えば、歴史学科の科目は歴史科学に多く提供されていることは容易に推測されますが、実は同じ科目が「哲学・価値」という領域や、「国際研究」という領域にも提供されているのです。

開講科目のなかには、かなりオーバーラップしていることが、選択肢を増加させているのです。

もちろん学生はオーバーラップした科目を履修して、複数の領域の必修を満たすことはできません。学科の学生の早期リクルートという戦略は、多様な領域に科目を提供しておきたいというところにもあらわれています。

このジェネラル・エデュケーションは、3年から始まるメジャーに入るための先修要件としての機能も果たしています。歴史学科に進学するためにジェネラル・エデュケーションの段階で専門科目として必要な何科目かの履修要件がついています。その履修も考慮してジェネラル・エデュケーションに科目が提供されており、それがまた科目が増える条件にもなるのです。

5. 問題解決のいくつかの方向

5-1. 一貫性を高める

では、こうした構造的な問題を抱える中で、どのようなカリキュラム改革が行われてきたか、3つの事例をお話したいと思います。1つは、一貫性がないといわれる中で一貫性を高めた改革です。2番目には、大教室における大講義というジェネラル・エデュケーションという問題に対して、どのような解決をしたかという改革です。具体的には、ジェネラル・エデュケーションの段階で研究という手法を取り入れたものです。第3には、ジェネラル・エデュケーションと専門教育とが全く関係がない、別々のものとして扱われてしまう問題に対して、両者の関連を明示化していく方向での改革です。

第1の一貫性を高める改革として、ポートランド州立大学におけるユニバーシティ・スタディズの例をとりあげます。これは今でもジェネラル・エデュケーションの成功例として、評価が高いものです。

ここでは、ジェネラル・エデュケーションの構造を抜本的に変えました。ジェネラル・エデュケーションを4年間にわたって配置する楔形の構造を導入し、4年間のあいだの各年次のジェネラル・エデュケーションの関連性を高める工夫をしました。

具体的に言えば、1年次探究、2年次探究、上級年次クラスター、4年次キャプストーンと命名されたジェネラル・エデュケーションを学びます。1年次探究ではテーマ別の5単位科目を、各学期1科目履修するのですが、あるテーマを選んだら、それを通年で学ばなければいけないという形になっています。

そのテーマ別科目ですが、「地球というシステム」とか、「民主主義、理念の歴史」のようなテーマが設定されており、そのもので展開される総合科目となっています。1年間の3学期を学び続けけることで意味を持った学習をすることを目指しています。

2年目は、1年次の学習テーマと関連するクラスターというまとまりから4単位科目を3科目履修することになっています。3年次になりますと、上級年次クラスターとして、2年次の履修したクラスターの4単位科目の1つから1科目を履修し、2年次探究のクラスターから1つを選択して履修することになっています。こうすることで1年・2年・3年の間に比較的類似したテーマでジェネラル・エデュケーションとして幅広く学習し、かつそこで一貫性を確保しようとすることをねらいとしています。

4年目にはキャプストーンを置いておりますが、ここで注目されるのは、専攻の異なる学生のチームをつくりPBL（プロブレム・ベースド・ラーニング）により、地域の課題解決をすることを目的としています。

このジェネラル・エデュケーションの特徴は、多様な学問分野からなる総合科目としてクラスターを設置したこと、楔形にして4年間にわたってジェネラル・エデュケーションと専門教育とを配置したこと、1年次からすべて35人から40人程度の少人数クラスをとったにあります。

それともう1つ注目されているのが、ライティング・アクロス・ザ・カリキュラム（Writing across the curriculum）としてジェネラル・エデュケーションの内容は確保しつつ、実質的な単位数を減少させたことです。アメリカの大学は1年次に文章表現のような基礎科目を必修にしているのですが、それを、どの科目においてもレポートを書くことを課題と

して、独立した科目にしないという方針をとることでジェネラル・エデュケーション総体としての単位数を減少させることに成功しました。ジェネラル・エデュケーションとして履修する単位は63から45に減らすことができたわけです。それは、専門学科からいえば、120単位のうちに自分たちの専門科目を教える領域が増えた、ということで専門学科のほうからもウエルカムされたのです。

ここまでの改革はかなり抜本的なものであり、それなりのコストをかけているということも指摘しなければなりません。新たに、オフィス・オブ・ユニバーシティ・スタディズという、恒常的な組織をつくり、そこに専任の職員を置き、かつアメリカでは一般的ではない、このジェネラル・エデュケーションのみを担当する教員を若干ですが雇用しました。この総合科目を担当するのは、各学科所属の教員のローテーション、しかも総合科目ということで他学科の教員と共同で科目開発をする、ということをやっています。科目開発のために大学はグラントを出し、かつ学科の教育義務の部分的免除をする、ということまでやっています。

それでも学科によっては、このユニバーシティ・スタディズとよばれるジェネラル・エデュケーションを担当する教員を出したがないということがあり、この恒常的組織の職員や専任の教員がお願いに回って出してもらい、ということをやっているといわれています。

ただ、この方式でやったときの問題がないわけではありません。1つは、総合科目であるため、各学問分野の基礎的な知識が本当に身につくのか、という問題です。しかし、他方で、そうした総合科目をやることで、批判的な思考力、論理的な思考力というような能力が身につくというように、総合科目としての目的と意義とが問われています。

総合的な科目をやるときに、その履修の前提として何が基礎的なスキルとして必要なのか、あるいは総合することで、単体の科目を履修する以上の何が身につくのかという問題は、実は正解がない問題でもあります。

それとともにコストの問題です。それは、大学側のコストと教員側のコストの両面があります。科目開設に付随する教員の負担は、2〜3年のローテーションであり、グラントももらえ学科の教育義務の免除もありますが、やはり新しい科目を開設するということに対しては、教員は負担と感ずることが多いということです。他方で、これを維持していく大学側のコストについては明確に発表されてはいませんが、確実に低減しているという証拠を見出すことはできません。

5-2. 研究へのいざない

次に、ここでお示ししたいのは、その研究へのいざないという方法です。これは、言ってみれば大教室の講義からの解放ということです。少人数の参加型の授業形態とし、かつ、研究の手法の学習、あるいは問題解決の学習に主眼を置くものです。

研究をするということは、仮説を構築し、データを収集・分析し、解釈を加える、という手順なのですが、こうしたものを大学の1〜2年次の段階に置いておくことで、実はそれが3年4年、あるいは大学院に行った時に役に立つと考えられています。学生の側も、少人数で参加型の学習をすることで、やる気を持つようになるというメリットが指摘されています。アンダーグラデュエート・リサーチ (undergraduate research)、サービス・ラーニング (service learning)、やや異なりますが、4年次に置かれるキャップ・ストーン (cap stone) などは、こうした方法に分類できるでしょう。

特に、このアンダーグラデュエート・リサーチに関しては、全米をあげてのカウンシルがつくられておりまして、約600機関が参加しています。こうしたところには、大学以外の研究機関、一例えばNASAやNSFなども参加し、そうしたプログラム支援をしています。

ただ、研究を始めるにあたって、どこまで基礎知識が学生に必要なか、という問題が問われますし、また少人数で参加型の授業をやろうとすれば、その実施コストということも問題になってきます。ですから、全面的にこうしたことをやるのは難しいのですけれども、意欲ある学生を集めて部分的に、という形でならこうした方法も可能でしょう。

5-3. 専門教育との関連の明示化

3番目の方向性としては、ジェネラル・エデュケーションを専門教育との関連を明確にしていくものです。ここではバージニア州のノーフォーク州立大学の事例をお話します。このノーフォーク州立大学というのは大規模州立大学でして、

成人学生が非常に多い。コミュニティ・カレッジ（Community College）から4年制のほうにトランスファーする場合が多い。

そうすると、ジェネラル・エデュケーションをその大学で学ばない、という学生が多いということになります。したがって、コミュニティ・カレッジや他大学で、ジェネラル・エデュケーションを学んで入ってくる学生が多くなります。その大学を卒業してはいくのですが、その大学4年間の学習の継続性がない、ということが問題になるのです。

そういったところでは、その大学として考えているジェネラル・エデュケーションに必要なものを、どのように専門教育で実現していくかということを考えようというのが、この第3の方法なのです。例えば、ノーフォーク州立大学ではGE（ジェネラル・エデュケーション）においては37単位が必修になっていますが、それぞれの科目でどのような能力……これは論理的な思考力、批判的思考力、あるいは市民としての責任感など、それぞれの科目で養成すべき能力の要素を抽出し、それをメジャーにおいてどのように修得させるかというカリキュラム・マップをつくっています。メジャーはメジャーとして専門領域の知識を教えるわけですが、その中でジェネラル・エデュケーションとしてのコア・コンピテンシーをどのように修得させるか、といったカリキュラム・マップをつくっているのです。

この表は、カリキュラムのマトリックスの一部を示したものです。表頭は、GEのコンピテンシーの要素として、例えば文章表現とかITリテラシーなどの6領域を設定し、表側には、メジャーの科目を列挙しそれぞれの科目が「GEとしての成果を明示的に表明しているか」、「GEで求められるコンピテンシーのレベルでいえばどの程度か」、「GEのコンピテンシーの修得に関してフィードバックがあるか」といった項目についてのチェック・リストのような形態になっています。

メジャーのすべての科目がGEのコンピテンシーの関与を意図しているわけではないですし、専門の知識とその移転可能な能力（GERの要素として析出されている6領域のコンピテンシー）とを同時に涵養できるのか、という問題があることも確かです。GEの科目としての方法を考えるとともに、GEで涵養することを求められる能力を、メジャー科目で確認するという方法もあるということでしょう。

6. 日本の動向

アメリカは多様な方向での改革を進めていますが、現在の日本ではこの問題がどのように論じられているかについて、若干お話をしておきたいと思います。学士課程教育の質保証ということは、審議会等では1つの課題になっています。それは、学士の学位がいったい何を証明するのか、ということが問われるようになったと言っていいかと思います。

2008年には、学士力答申といわれる『学士課程教育の構築に向けて』という答申が出ておりますが、そこでは学士力が学士としての共通性をどのように高めていくかを目的とし、4領域13項目の参考指針を挙げました。ここにお示したように、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力の4領域で、この下にそれぞれ数項目があって全部で13項目となります。

これは先ほどのノーフォーク州立大学のコア・コンピテンシーとも近いものと言っていいかと思います。大綱化以降、学位は「学士（〇〇）」と書かれるわけですが、その前の学士としての共通性は、修士、博士との違いはどこにあるのかということを考えようというのがこの学士力答申です。

これを受けまして2010年、学術会議の中に置かれた分科会の中で、『大学教育の分野別質保証のあり方について』として専門分野別の参照基準というのを提唱し、学術会議における各専門分野が参画して、3年間に30分野程度の参照基準をつくらうとしています。この参照基準とは、それぞれの専門分野がどのような世界の認識の仕方・世界への関与の仕方をもっているかを示し、そのもとで基本的な知識・理解をして、分野に固有の能力を身に付け、さらにジェネリック・スキルとして何を獲得できるかを明示するものです。これは「学士（〇〇）」の括弧の中にある〇〇に重点をおいたものです。

言ってみれば、教養教育というのは教養教育だけにとどまるものではなくて、日米共通の課題である、質保証という問題に結びついてくるように思います。

大学教育をめぐる近年の傾向として、やはり教育の質というものが問われていまして、特にその評価が入って以来、質をめぐる課題は重要になっています。その時に、教養教育だけの問題ではなくて、教養教育も視野に置き、学士課程を考える。あるいは学士課程全体を視野に置いて教養教育を考えることが今、求められているのだらうということです。

それは、これまでは提供する教育の中だけで閉じていた問題が、それだけではなく学生の学習成果として問われてきたとき、専門と教養は別というような話ではなくなる、ということだと思います。

それとともに、提供する教育で考えたときには、知識の側面だけでよかったのですが、学習成果が問われるようになると、学生が何をできるようになるかという、能力の視点を考えざるをえなくなる、ということです。

先ほどの学士力も参照基準も、あくまでも「指針」、「参照基準」という言い方しかしていません。それは、それぞれの大学が、こうした問題をどのように受け止めて、どのように質の保証をしていくか、それは大学の裁量の範囲だが、他方で責任でもあるということになるのではと思います。このように申し上げて、私のお話を終わらせていただきたいと思います。

どうもありがとうございました。

司会：吉田先生ありがとうございました。引き続き、最後のところで質保証の話が出てきましたので、今度は山田先生に、質保証の観点から、大学間で連携して質保証に取り組んでおられるお話も含めてご報告をお願いしたいと思います。

山田先生：今日はどうもお招きいただきましてありがとうございました。私の話は、米国のある州おける質、特に一般教育の質を保証していくシステムの1つに関係しています。先ほど吉田先生のほうから、教養教育と、その中での一般教育のお話をしていただきまして、それを聞いたうえで話になりますので、たいへん私としては勉強になりましたし、そしてそのつながりがあって、説明しなくてもいいところがいっぱいあって、よかったと感じております。

特にこの中で、最後に吉田先生が触れられたノーフォーク州立大学の事例において、トランスファー学生が多いということをおっしゃいました。そういう点を踏まえまして、カリフォルニア州のこのシステムというのは、一般的なアメリカの多くの州立大学が抱えている一般教育を、どう保証していくかという1つのシステムとしてお聞きいただければと思います。

私のアウトラインはこのような形になっておりますので、これに沿ってお話をさせていただければと思います。

まず、なぜこういう問題を本日のテーマとして提示させていただいたかといいますと、1つには私自身の問題意識がございます。神戸大学の先生もこういう経験をされている方がおられるのではと思っておりますが、私どもの大学の場合も、そんなに数は多くはないのですが、一定の割合、一定の人数をトランスファー、転学・転入という形で受け入れております。私どもの学科、あるいは社会学部の事例では、短期大学からの編入というよりは、4年制の大学からの編入のほうが多い状況です。ですから、転学・転入に伴って日本の4年制の大学から編入してきた学生の、単位互換が近年増えてまいりました。

とりわけこの昨今、大学の戦略としても編入学生をなるべく入れよう、というように枠も増やしているところがありますので、そういう形で、フルにそういう枠が埋まるようになってまいりました。

それともう1つは留学に伴う単位互換でありまして、これは私どもの大学の場合でしたら、いわゆる正規留学でUCとか、アメリカの大学との単位、留学制度を持っております。そういうところに留学した学生が戻ってきた時に、その単位をどのように互換していくかということが日々問題になって参ります。

例えば一般教育科目であったり、先ほど吉田先生がご説明されましたように、その中には一般教育科目でありつつ専門科目として提供されているような科目もあったりして、それを単位履修してきた学生もいるわけです。それから、これは日本の場合ですけれども、教職課程の科目というように、どうするのかというような場合もあります。

しかし、こうした科目の単位認定の基準とか指針というのは非常に曖昧で、私自身が学科の教務主任あるいは学部の教

務主任として、単位を認定することがありましたが、いったいどうやっているかという、個人的な技（わざ）としかいいようのない状態でもありました。システムとして確立されていないために、シラバスを参考に、個人的な技で単位を認定してきました。

しかし、翌年に違う担当者にかわった場合、判断基準が異なる場合もありますし、学部によってバラバラということがあって、編入学生にとっては必ずしも合理的とはいえないことが多く、学生同士の間では、最近ではトランスファーに関しての学生たちがつくっている相談窓口みたいなものがやはり大学を超えて存在しているようです。そういうところで聞くと、ここの大学は要注意とか、そのようなブラック情報なんかも出回っているそうなのです。

結局、技で、技あるいは個人の判断で単位を認定しているという、状況はいったいどうなのか、という問題意識がありました。また、これが先ほど申し上げましたように、次年度の担当者に継承されないことも多いわけですから、年度によって単位の認定数が、同じような履修科目によっても異なる場合がございます。

こういうものをどうしていくのか考えたときに、思い当たったのが、教育の質保証に向けて、この曖昧さというのはほんとに通ずるのか。日本の高等教育の制度として、このへんはあまり議論されておりませんが、本当に個々の大学として考えるべきなのか、あるいは高等教育という全体の制度の問題として考えていくべき点ではないのかな、というように考えた次第であります。

そこで思い当たって調べたのが、カリフォルニア州の公立高等教育システムの中にある一般教育における質保証をシステムとして行っている制度でした。実は、カリフォルニア州以上に、これをシステムとして行っているのがフロリダ州です。フロリダ州の場合は2プラス2というようなシステムがあり、フロリダ州にあります公立高等教育機関だけではなくて、私立高等教育機関も参加していますし、また中等教育の高校も、フロリダ州の場合には参加しています。つまり、このシステムが2プラス2と呼ばれています。私はいろいろなところで申し上げておりますが、いわば「高校と大学との接続」といったアーティキュレーションというのを考えているのがフロリダ州のシステムなのですが、今回はフロリダ州ではなくてカリフォルニア州のシステムをご紹介させていただきたいと思います。

カリフォルニア州の高等教育政策というのは、これはほとんどここにおられる先生方はご存じだと思いますけれども、マスタープランに沿って進められています。基本原則は、公立高等教育制度だけに当てはまるマスタープランになります。1960年に制定され、その基本原則は現在でも踏襲されています。

ですからカリフォルニア中等後教育委員会とよばれる、カリフォルニア・ポスト・セカンダリー・エデュケーションがこれを管轄しておりまして、そこで今から申し上げるようなシステムも管轄されている形になります。

カリフォルニア州の公立高等教育制度は、三層構造が特徴で、もう言わずもがなのですが一応ご紹介をさせていただきます。トップに位置するのがユニバーシティ・オブ・カリフォルニア群で以下 UC です。これが頂点にあって、2番目のカリフォルニア州立大学群、以下 CSU が次の層にあります。3番目のコミュニティ・カレッジ群、これは以下 CC と呼ばさせていただきますが、こういう三層構造になっておりまして、これ以外にも 2010 年時点で 21 万人以上が学んでいる 75 校の 4 年制の、あるいは 2 年制の私立高等教育機関があります。

ですから、21 万人以上と、これだけでも大きいと思うのですが、スタンフォード大学も頂点にくる私立大学、あるいはリベラル・アーツ・カレッジで非常に著名なボモナ・カレッジであるとか、そうした私立大学は、これ以外のシステムに位置する独立の高等教育機関であります。

この 1・2・3 のシステム、頂点にユニバーシティ・オブ・カリフォルニア (US)、そして CSU、CC というのがあるのは、いろいろな意味でこの三層構造というのが機能しているわけではございますけれども、その中の大きな制度がアーティキュレーション、転学・編入制度であります。

基本的によく言われているのは、コミュニティ・カレッジから CSU、あるいはコミュニティ・カレッジから UC というのが一般的な転学・編入パターンですが、UC から CSU、UC からコミュニティ・カレッジ、あるいは UC と CSU の間でも転学・編入パターンも実際には存在しています。

例えば有名な話ですが、アメリカの場合、GPA (Grade Point Average) が機能しておりますから、GPA が低かった場合には、退学勧告が出されます。その場合に、学生のほうはある程度自分の成績を把握していて、これは危ないと思ったときに UC から CSU に転学したりとか、UC からコミュニティ・カレッジに転学したりを、退学勧告を受ける事前にしたりする場合もございます。もちろん成績が回復したら、また戻ったりもすることもございます。

私自身がアメリカにいた時に、同じアパートにカリフォルニア州立大学ノースリッジ校の学生さんがいました。この学生さんは、もともと UCアーバインにいたのだけれども、UCアーバインで成績が良くなく、危ないと思ったからカリフォルニア州立大学ノースリッジ校に転学してきた、成績によってまた戻ろうと思っている、なんて言っておられたのには驚きました。実際にはそれほど簡単にはいかないと思いますが、理念的にこういう4年制大学間での転学・編入なども、このマスタープランによって保証されている、ということになります。

その中でアーティキュレーション、転学・編入制度は1991年に改正されました。大きな改正点は、コミュニティ・カレッジ、CCからUCやCSUのアーティキュレーション過程の円滑化を目指した共通一般教育科目の開発と実施でありました。ジェネラル・エデュケーションの中で共通にCC、UC、CSUで質を保証していくというような科目をつくって、それを互換するというような考え方になるかと思います。

そのために公立高等教育システム間における連携を強化して、アーティキュレーション・プログラムの開発をして実施を管理する運営委員会を設置しました。CCにおけるアーティキュレーション促進プログラムを常設することを義務化したのです。

質保証というのがこの背景にはあるのですが、日本であまり理解されないというか、日本にあまり応用されないこととして、アメリカの公立高等教育システムのいちばんの理念は equity、つまり公正性とか公平性であります。日本ではこうした視点はなかなか議論にならない点なのですが、いわゆるSES (ソシオ・エコノミクス・ステータス) が低い背景の学生に、公平な高等教育の機会を与えるということを意味しています。

これが理念として存在しているので、UCに入学する学生は比較的SESが高い学生が、どうしても1年生からは入学してまいります。一方SESが高くない学生たちが比較的アクセスするのは、やっぱりCC、コミュニティ・カレッジになるのですけれども、そういう学生たちに対して実はUCやCSUに編入する機会を公平に保証していこう、という理念が背景にございます。ですからCCに特にこうした促進プログラムを常設するなど義務化したということです。

それから、UC・CSUにおける、もちろんこちらのプログラムも設置化するということが等ありますし、先ほど申し上げた公平性という点では、CCにおけるマイノリティ学生のアーティキュレーション・プログラムの支援体制の強化ということも関係しています。

次に、州立大学における学部学生の比率。これも定員制というのは基本的にカリフォルニア州の公立高等教育機関には存在していませんが、上級学年、アッパー・ディビジョンと下級学年ローワー・ディビジョンに関する数値目標である60%対40%を維持することが確認され、これに転学・編入というのを当てはめていこう、というようなことが確認されました。

昨今は実は学費という問題があります。これは、特にカリフォルニア州は州財政が悪いので、UC・CSUの学費の値上がりというのはすさまじいものがございます。これは、例えば、今年度あたりで、UCでUCLAはクォーター制なのですが、クォーター制で州の学生の学費がどれぐらいかということを先日聞きましたら、4,800ドルぐらいになっているそうです。私が大学院生だった時、実は1クォーターの学費は、州内大学院生の場合450ドルだったのです。現在は、同じ州内学生でも10倍になっています。この10倍という意味がどんなものかということ、不況もあって、なかなかこの1クォーター、1年だったら日本以上の学費にも相当しますので、負担は大変となります。もちろんここにはディスカウントとよばれる奨学金制度とか、いろんな国や連邦政府からのペル・グラント (Pell Grant) などもございますけれども、それでもやはり学費の支払いは大変です。

そうすると、同じような1年生、2年生で履修できる科目を、実はコミュニティ・カレッジで学習して、そしてトラン

スファアしていこうという戦略をとる学生も増えてまいりますので、まさに今、こうしたコミュニティ・カレッジで1～2年を終えて編入を、というような新たな学生が、ますます増加していることは間違いございません。

それでは、IGETC（アイジェティック）の基本概念と実践についてお話しさせていただきます。これは先ほど申し上げました共通一般教育科目の開発と実施になります。Intersegmental General Education Transfer Curriculum (IGETC) とよばれる一般教育だけのカリキュラムであります。IGETC のカリキュラムの基本概念は、IGETC として認定されている一般教育科目をコミュニティ・カレッジで履修した編入希望学生が、4 年制大学へ編入した際、編入した IGETC 科目の単位互換が保証されるシステムであります。

つまり言い換えれば、この IGETC 科目として認定されている一般教育科目は、履修して、それが、その学生が履修後に4 年制大学に編入すると自動的に単位互換が保証されているわけですから、いちいち認定しなくても自動的に認定されるということになります。

ただし、それには事前の準備あるいは事前の科目を履修する際にあたったの質の保証というのがカギになってまいります。では、この IGETC 科目はどのようにして認定されていくのか、ということが大事になってくるわけでございますが、IGETC として認定される一般教育科目は、UC、CSU 及び CC の大学評議会によって承認されます。

IGETC は各大学間でのアーティキュレーションというような見方をしないで、この4 年制の、先ほど言った、マスタープランによって決まっている公立の高等教育機関全体でのアーティキュレーションに関する一般教育科目の認定に関しての共通理解の機能としてとらえなければいけませんので、システム全体で、このアーティキュレーションの科目を認定・承認するということになります。

IGETC は、先ほど言った財政的な問題で UC になかなか入学することが難しい学生にとってのメリットがある、ということと、もう1 つは、4 年制大学への編入を希望していながら、学科は専攻のコースが未確定のコミュニティ・カレッジの学生にとっては有意義なシステムである、と指摘されています。

なぜならば、IGETC は編入する際に、最低限決まっている一般教育の科目を定めている制度のため、専攻が未決定の学生にとっては、一般教育科目の単位認定が保証されると同時に未決定ですから、それから例えば、この分野に行きたいということが決まっていなかった学生にとっては、編入後に過去の履修した IGETC 科目を検討しながら、それらが認定される専攻への編入を決めていくのに便利だということが言われています。

ここで参考資料として、最初に日本語で翻訳しているほうをご覧ください。この IGETC での分野で決まっているものは、だいたいこういう科目となります。英語のコミュニケーションから2 科目。それで、セメスター（2 学期制）の場合は6 単位、クォーターの場合は8～10 単位になっております。学期については実は UC と CSU 間でもバラバラという現状があります。例えばバークレイはセメスターです。UCLA や UC サンタバーバラなどはクォーターであるように、UC 間でもクォーター制とセメスター制が統一されていません。さらに、例えば、英作文1 科目と、批判的思考に関する科目が、だいたいこの IGETC 科目になっております。ただ、CSU への編入希望学生は、これに加えてオーラル・コミュニケーションも履修しなければならないことが加えられています。

そして数学の概念と数的理論づけについては1 科目ですが、3 セメスター（3／セメスター単位）4～5／クォーター単位となります。芸術と人文は3 科目。この場合は付帯条件として、少なくとも芸術分野から1 科目、人文分野から1 科目履修する、というようなことが決められております。

社会科学あるいは行動科学分野から3 科目。付帯条件については資料をご覧ください。それから、物理化学および生物科学から2 科目。そのうち、物理化学から1 科目、生物科学から1 科目というように決まっています、そのうち1 つは必ず実験の科目をとるように、ということが決められています。英語以外の外国語に関しては比較的緩やかで「流暢であること」という非常に曖昧な基準が付けられています。計11 科目で、セメスター単位では34 単位となります。これが IGETC 科目の内訳です。この IGETC 科目は、先ほど州全体の高等教育システムの中で考えていかなければならないということをお願いしましたが、いずれのコミュニティ・カレッジでも履修可能です。これがどういう意味を持つかということについて

ては、また後ほど申し上げます。

編入後に、例えば編入先の専攻が要求している科目を履修していない場合には、それは編入先の公立大学でも IGETC 科目を履修することが可能であります。「C」以下の成績は単位として認められないことが決められています。ただ、そうは言っても専攻という問題があって、特定の学科への編入・転学基準は別に規定されているので、IGETC 科目を全部履修したとして、これがそのまま編入として認められるということではありません。例えば、転学・編入の基準が厳しいのはどういう分野かという、物理、数学、それから工学分野といわれております。工学分野などはかなり厳しい基準が設定されているので、IGETC の履修だけでは転学や編入は決まらない、というようなことにもなっております。実際には編入率は厳しくて、希望学生でも 25% ぐらいしか実際には合格できない、ということも事実であります。

ここで重要になってくるのがアーティキュレーション、つまり質を保証していくための書類です。アーティキュレーションには送り手機関と受け手機関の間で 4 種類のアグリーメント、合意書を取り交わすことが前提になっています。

1 番目が Course Accepted for Baccalaureate Credit という書類で、学士課程単位のために認可されている科目に関する書類であります。その中で T C A (Transferable Course Agreement)、単位互換可能な科目の合意書というものがありますが、この書類は受け手機関の必修科目に関する単位と選択科目に関する単位の認定基準を明記しています。

資料をご覧ください。

例えば、ロサンゼルス・コミュニティ・ディストリクト・コース・スタンダード・アンド・クライテリアに掲載されている哲学という科目をご覧ください。フィロソフィー (Philosophy) という科目で、これは科目群でもし表されているとするならば「哲学 I」というような名称がたぶんつけられています。

そのコースのタイトルはクリティカル・シンキング・コンポジションというようになっていて、ここに入っているクライテリアやスタンダードについては、資料の 25-26 ページをご覧ください。コースの中で、これはシラバスから抽出してきたものですが、どんなことがこの中でだいたい教えられているか、ということが示されています。18 週で細かに設定されています。次に 27 ページにありますようにスタンダードが決まります。

このスタンダードに科目が合っているか合っていないか、ということが送り手機関から判断され、承認される過程として、一連の書類が具体的に送り手機関から受け手機関に送られる次第です。

次に、一般教育全体の合意書を説明します。これは送り手機関においてあらかじめ履修しておくべき一般教育科目が明記されている書類です。

ここで、参考資料をご覧ください。カリフォルニア大学のファカルティ (Faculty) が構成する評議会に属する委員会が TCA を作成しています。CSU とコミュニティ・カレッジのファカルティはこの委員会には参加していません。

認定に際しての基本原則は、当該科目が各 UC キャンパスの下級学年レベルで提供されている科目に、目標およびレベル的に適用可能かどうか。当該科目がいずれの UC キャンパスで提供されている科目に適応しているかどうか、について、当該科目が大学学位取得をする際に、その目的、全体像および内容がふさわしいものであるかどうか、ということを基準に認定、承認します。

もう 1 つは、単位互換の認定教務の過程を専門とする専門職員が存在していることも大きな特徴です。アーティキュレーション職員と呼ばれる専門職員ですが、今まで述べてきた実施プロセスは全てアーティキュレーションの職員が担当いたします。しかし、その科目の中身・質に関しての認定、承認はファカルティが担当します。ファカルティと職員との間の教学に関する役割分担に関する線が引かれている、ということも特徴のひとつであります。

UC 側が CC 側で、CC で提供されている科目の単位互換認定を却下した場合、これは基準に合わないというような場合には、CC 側としては、その結果の再検討を要求することが可能になります。もう一度検討して認めていただきたい、ということを申請できるのですが、その場合、通常のコミュニティ・カレッジ側のアーティキュレーション職員は、当該科目の前提となるような必修科目名、科目の目的、科目内容、評価方法、リーディングリストなどの情報を提出しなければいけません。

ということは、これはコミュニティ・カレッジの側で質の保証に関して基準に達していない科目の中身をファカルティと一緒にあって、基準に合うように向上しなければいけないということを意味しています。また、そうした情報というのは、必ず各部署で共有されなければならない、ということになります。

次のパネルは、いま申し上げたことを、ファカルティとアーティキュレーション職員ということで、どのような明確な基準、明確な違いがあるか、をまとめたものでございます。

いま申し上げたことを、実は Web 上でできるようにしたものがアーティキュレーション支援システムです。学生が Web 上のデータベースで IGETC 科目を認識することができて、そして、その中身を見ることができて、どこでどうトランスファーしたら、これがどの学科で認められるか、というものがわかるようなシステムが ASIST (アシスト) です。これは 1985 年にプロジェクト・チームが発足して、現在はアシストが一般的に使われるようになっていてデータベース機能も充実しています。

もう 1 つのシステムとして、これはカルステートとコミュニティ・カレッジの間だけで運営されて実施されていて UC は参加していませんが、一般教育の科目番号が CSU 間とコミュニティ・カレッジの間で共通でナンバリングができるようになってきています。これは IGETC だけではなくて、それ以外の科目も共通してナンバリング・システムで見ているというようなことです。しかし、UC はこの共通ナンバリング・システムには参加していません。

それでは、この編入・転学の意義と課題というのはどんなところにあるか、について考えてみましょう。IGETC はまず、CC における一般教育を、いずれのキャンパスで履修しても単位として認定する、という点において、まず単位累積加算の 1 つの形態として意義がある、ということが挙げられます。もう 1 つは、これはカリフォルニアの公立高等教育全体として IGETC を見ていきますと、一般教育の内容の向上、質を保証することと、内容の標準化をはかる点での価値は高い、ということになります。いわゆる IGETC 科目に関しては、どのキャンパスで取ったとしても標準化されていて、ある程度、質の標準化もされているということでもあります。

新たに科目が認定されるためのレビュー評価は厳密に実施されていますので、評価の内容として、例えば授業内容の設計、教授法の改善、学生が修得できる技能の明示、到達目標、科目の連続性などがありますので、まず CC の教育力は向上していく。認められなかったとしたら、認められるために質を上げていかなければなりませんので、教育力は向上される。ということで、CC で学習したとしても、UC や CSU に編入した学生の、ある程度の学力の担保というのは保証できているのではないかと、ということでもあります。

課題は、まず、科目に関する共通コード化は不完全です。これは CSU と CC 間でしか共通化されていませんし、UC の参加を期待するのは難しい現状ですので、まだまだ課題が大きいといえるでしょう。

それから専攻によっては必修科目の体系性という、専攻(メジャー)からの点からいうと、単位互換を認めていない科目がたくさん存在していますので、専攻(メジャー)の壁は高いといえます。

次に、カリフォルニア州の単位互換制度は州民の税金を使用しているという点から、州内公立高等教育機関のみを対象として運営されています。州内の私立大学機関は、このシステムには参加していませんので、こういう点でも課題はある、ということでもあります。

最後に日本への示唆を考えると、まず、私自身も学科の、あるいは学部の教務主任として編入学生の単位認定をした時に、質保証は日本の高等教育機関では担保されているのかということを疑問に思うことがあります。転学・編入においては、まず科目間の質保証というのは非常に重要だと思います。教授される一般教育科目内容の標準化と連続性というのが不可欠である、ということでもあります。そのためには一般教育科目の、ある程度のコア・カリキュラムおよび科目内容についての精査と点検というのは、常に必要かなと思っておりますし、どこの大学でも共通に教えられるべき内容、それを前提に単位互換がされる仕組みの構築というものも必要かなと思います。個別の技では単位認定には限界があるといえましょう。そしてまた、それは一般教育の質保証にはつながらないのではないかな、というように感じている次第でございます。

以上です。ご静聴どうもありがとうございました。(拍手)

<質疑応答>

司会:ありがとうございました。教養教育や共通教育から見て学士課程教育の質をどのように保証していけば良いのか、お二人の先生方に共通する内容だったと思います。あとはもう非常に少数数ですので自由にディスカッション、意見交換をしてもらえばいいと思います。どなたでも結構ですので質問、わからなかったこと、それから少し違うところなど、なんでもよろしいので自由にディスカッションしたいと思います。

吉田先生: 山田先生、大変おもしろいお話を聞かせていただいてありがとうございました。私もカリフォルニアにいたことがあるので、すごくなじみのある話でした。

トランスファーの問題について教えていただきたいのですが、現在 CC から CSU なり UC に行く確率というのは、上がっているのか下がっているのか、それについて何か手がかりとなるような情報はあるのでしょうか。

山田先生: 今日は持ってこなかったのですが、毎年データは公表しています。その公表データを見るとそんなに編入率は上昇していないと思います。やはり年々編入希望の学生が、さっき言ったような財政問題がありますから、UC とかに経済的に進学できなくて、それでコミュニティ・カレッジに行く学生が増えているとすれば当然、競争率は高くなってくると、コミュニティ・カレッジ間での差がありますから、編入率の高いところと、低いところの差はけっこうありますから、25%から 30%前後でずっときているのではないかなと思います。そういう意味ではイクイティ (equity) というのはなかなか保証されていないかもしれないですね。

吉田先生: 私がいたころよく言われていたのは、お金の問題も 1 つですけれども、実は学力の面で UC に入れなかった学生がリベンジするためにコミュニティ・カレッジに行って……という話はよく聞きましたね。

山田先生: はい、そうですね。

吉田先生: 今でもそういう部分はあるのですか。

山田先生: ものすごくあると思います。それともう 1 つは、裏技をよく知っている学生の場合に、コミュニティ・カレッジのほうが、UC に進学するのに高校卒業時点で学力が少し足りないという学生であれば、コミュニティ・カレッジでオール A を取りやすいですね。オール A を取って編入する、ということを考える学生もまれにはいます。ただ、今おっしゃったように、やはり決まっていますよね。原則としては、各高校上位 8 分の 1、12.5%が UC に行けるはずですが、原則として進学できるけれども、現在 12.5%といたらほとんどオール A の高校生の比率はもっと高いです。そのため、UC になかなか入学できない学生はたくさんいます。それでは、カル・ステート (Cal State) に入学したいかといったらどうかな? というところでコミュニティ・カレッジを選択する学生もいて、リベンジという学生もいると思います。

吉田先生: はい、ありがとうございます。もう 1 つお伺いしてよろしいでしょうか。日本への示唆ということで、確かにカリフォルニアの地理的な範囲を考えれば、あの州の中に日本はまるまる入ってしまうのですが、ただ、日本の高等教育の中でこうしたシステムをつくらうと考えたとき、いったいどのあたりの範囲であれば可能なのでしょうか。

例えば、少数の機関の間での連携校はありますが、それはだいたい学生の学力レベルも均一で、学生の交流もやっており、不可能ではないでしょう。実際のトランスファー数も少ないでしょう。では、もう少し範囲を広げて、地域レベルで

システムを作ったとして、それをつくったメリットがどこに出てくか考えると、確かに、教育の質保証という点では、そこで教える内容、学んだ内容が何かということは非常に明確になりますし、それと、他機関との対比というのもできるのですが、日本でそれをつくったときに、アメリカのような形でそれをトランスファーという形で使う学生がどのぐらい増えるのかという問題、あるいはどの程度実施可能かということなど、どのような見通しを持ったらいいいのでしょうか。

山田先生：見通しとしては、まずこの制度を日本に応用できるかといったら難しいですね。で、実際に編入学生がどれぐらい増えるかということは、想定としてはなかなかないのですけれども、考えられる可能性としては、今、大学間連携などを進めるときに、共通教育などの質をある程度、基準を決めていくシステムとしては使えると思いますね。それが最初にあって、その中で、理念としては互換ができる部分を一般教育科目において設計していく。しかし、それがどこまで学生に浸透して単位互換になるかという、なかなか難しいかもしれないですね。

もちろん、コミュニティ・カレッジみたいなものが日本にあれば、それを利用する学生はたくさんいると思うのですが、でも、コミュニティ・カレッジがないですから。まず4年制大学間だけしか考えられないですよ。4年制大学間でどうするかといったときに、編入学生は一定数いるのでしょうけれども、爆発的に増えるわけではないとすれば、その共通教育などの枠組みづくりとしては、共通教育の質の基準の設定については、参考にできる部分があるかもしれません。

吉田先生：もう1つお聞きしたかったのですが、科目認定をするときに、大学間でコンフリクト（conflict）は起きませんか。

山田先生：起きると思います。あの、大学間というのは……

吉田先生：そのUCとCCの間で、これの科目がどう交換できるかといったとき、UCは認めないとかですね……

山田先生：よくあるそうです。さっき挙げたように、IGETC科目としてどれぐらい提供されているかといったら、それほど多くはないと思います。CCのほうはたくさん挙げたいようですが……。CCが提出した科目がUCの委員会によって却下されることはよくあると聞いています。そのかわり、却下されても再申請できることも事実です。再申請するために、CC側でIGETC科目として承認してもらいたい科目の、改善には努力されますので、その質は上がってはきているわけですよ。それで、やはり認められるということがけっこうあるとは聞いています。

CCの先生たちは、教えることに専念されているから、編入率を上げるということはCCの存在価値としてかなり評価されるわけだし、その科目ごとの質ということでの評価にもつながりますから一所懸命努力されます。

吉田先生：はい、どうもありがとうございました。

米谷：今のことに関して、吉田先生にも質問があるのですが、今の山田先生に対する質問に関連していますが、編入率や転入率を上げるというときの、その編入や転入のときの、いわゆるセレクション、アドミッションですが、これは大学でのGPA（Grade Point Average）とか、あるいは単位数とか、あるいは今言った、そのIGETC科目を何単位とったかとかを考慮するわけなのですか。それがよければ、より転入の可能性が増える、と考えるのですか。それとも、入学した後の、その学生にとっての、卒業までの負担が減ると考えるのですか。どちらなのでしょう。

山田先生：入学でしょうか、編入でしょうか。

米谷：転学や編入の時です。

山田先生：転学・編入希望の学生は、最初からそういうコミュニティ・カレッジのコースに入ります。入って、その IGETC も含めて前期課程の科目を取っていきますよね。それで、編入希望する学生は編入したい大学にたくさん希望を出します。

米谷：でもその、いわゆる入試というか転入試験、編入試験の基準は何になるのでしょうか？ いちばん大事な評価のベースは何になるのでしょうか？

山田先生：こういう総合的な GPA (Grade Point Average) と、そして単位数です。

米谷：それは、学科によって、ここではこれと、これと、これを考慮するということでしょうか？

山田先生：学科や専攻によってほとんど決まっていると思います。ですから、理想的には GPA が 4.0 だったらいけるはずですが、4.0 ぐらいの学生がたくさんいたとするならば、そこは・・・、もちろん、推薦書もいるでしょうね。

米谷：IGETC 科目の GPA は、別に計算したりはしないのですか。

山田先生：それはされますね。IGETC だけでも GPA の算定はされていると思います。それから全体の GPA もありますし。それから学科、希望する学科によっての、履修していなければいけない……

米谷：聞きたかったのは、例えば、その CC、コミュニティ・カレッジで、GPA が悪くなってしまった場合、これでは、このままではカリフォルニア大学には行けないというときはどうするのかということです。単位数を増やせばいいというものではないわけですね。

山田先生：ないですね。GPA が悪かったら、どうするのでしょうかね。

米谷：リセットとか、ありえるのでしょうか？

山田先生：リセットですか？

米谷：学校をかえたら、今までの GPA はリセットできるのでしょうか？例えば、GPA が思わしくないからと学校を点々とするようなことはありますか。

山田先生：点々とする場合もあるでしょうね。少数でしょうけれども

米谷：そこで通算 GPA みたいな概念があるのでしょうか？

山田先生：もうやめてしまうかもしれませんね、入り直すかもしれないですね。

米谷：当人が自分に都合の良いように取捨選択して届け出ることもあり得ますか。

山田先生：そういう場合も多いのではないのでしょうか。CC レベルであれば、それが……。過去の学習歴はあえて出さない学生も多いかもしれません。しかし、そういうリセットを目指す場合でしたら……。

米谷：最大瞬間風速みたいな点数をもとに、その編入にトライするということはあるということですね。日本だったら、もう予備校というぐらいの概念しかないのですが、向こうは CC 自体が予備校のような機能を果たすというふうに、今、理解したのですけれども、そうでもないのでしょうか？

山田先生：編入コースにいる学生ですか？

米谷：そのあたりは学生によるでしょうから、私にはわかりません。

山田先生：予備校的要素のことですか？

米谷：日本だったらたぶん、例えば、私学へ行っても、自分の行きたいところでなければ予備校に行って勉強して、試験を受けて、編入じゃなくて、いわゆる 1 年生として同志社に入るとか京大に入るとかするでしょうね。でも、編入試験というのは、トライする学生もいるとは思いますが、編入試験のための予備校というのは原則的にはないだろうと思います。

山田先生：ないですね……。やっぱりコミュニティ・カレッジは学習教育機関というような感じで、皆さんとらえていますから、予備校としてとらえていないですね。ですから、やはり日々、日々の学習をきちんとしていくことで、結果として GPA をある程度獲得して、そして編入する、というようなことになるのではないかなと思うのですけれども。

米谷：そのへんの学生の動向が日本とはかなり違いそうな気がします。もう 1 つ最後に、例えば、特別そういう、IGETC がきかないトランスファーというのはあるのですかね。例えば、日本だったら医学部は、医学部医学科はそういう編入がきかない、とかね。

山田先生：物理学科ですとか数学は難しいらしいです。工学系統はほぼ難しいですね。やっぱり工学というのはほんとに、カレッジ・オブ・エンジニアリングになっていますから、コミュニティ・カレッジから編入というのは、ほぼないです。

湯浅：今のお話を聞いて、教育の質保証ということが、アメリカと日本で少し違うのかなと思います。先ほどの話の中では、送り手と受け手の合意書という、ある種の契約関係で、そういう互換ができる、できないということが問題になっていたと思うのです。

日本だと大学設置基準というのがあって、結局、社会に対して質保証をしろという言い方で、基本的には、授業時間 30 時間で 1 単位とか 30 時間で 2 単位といった、大学設置基準を参照基準にして単位を認定する。わたしの属す国際文化学部でも、30 人ぐらいが協定校へ行行って、向こうで単位を取ってきますけれども、これはたえず大学の設置基準を基準にして、さらに外国大学のシラバスを読んで、それがどの授業科目に相当するかということで、機械的に単位認定をやっています。

だから先ほど、非常に個人的な技で認定するのに苦労されている、という話だったのですけれども、われわれの学部はどちらかというと大学設置基準を参照して、ある程度機械的にやっているということなのです。

だから、大学設置基準というものに相応する教育の質保証を社会に向けてやりなさいというのと、アメリカの大学対大学の、ある種契約関係のようなものと、言っている言葉は同じだけれども、基本的に意味するところが少し違うかなという気がします。

山田先生：はい。吉田先生にもフォローしていただければいいと思うのですけれども。もちろんア krediteーション (Accreditation) がございますから、こういう科目そのものに関しても IGETC のシステムやトランスファーにしても、カリフォルニアのなんでしたっけ、ア krediteーション団体の名前…。

吉田先生：WASC です。

山田先生：WASC とよばれるところがしていますので、これ絶対もう WASC が評価しています。だから、そういう大きな枠組みはありますけれども、科目同士に関しては、細かいところは大学間というか、システム間でしているのかな、という感じなのですけれども。

吉田先生：そもそもカリフォルニアの場合には、山田先生がおっしゃったように、マスタープランがつくられていて、公立の高等教育機関は、CC (コミュニティ・カレッジ)、C S U という修士まで持っているところ、UC といわれる研究大学と、三層構造として設計されております。こうした IGETC などが入る前から、単位と GPA のレベルで学生のトランスファーというのは普通に行われていました。

山田先生の今日のお話を伺って思ったのは、それまでは単位数と GPA でトランスファーができたものを、今はその科目の内容はレベルまで含めて互換をしよう、という形で、より厳密になっているのかな、と思って聞いておりました。

日本では、そういった大学間、高等教育システムの中での、そうした構造的な仕組みというのはどこにもつくられていません。したがって、私も質問したように、それを日本に持ってこようと思ったときに、その科目の内容まで含んで互換をどうするという話にするのは難しいかな、というような思いをして聞いていました。

米谷：日本では、どちらかというと「日本」というのが1つのシステムになっているという感じはありますね。

吉田先生：そうですね、なっていますが、しかし、大学間を移動することがそもそも少ないですし、移動する場合に何を基準にするかということも、ほとんどこれまで話されてこなかったですね。したがって、システムになっているのかなというと、それもまた難しい話かなという気がしますね。

米谷：単なる単位の認定か、まあ移動…それによって移動ができる・できないということとでは、大分、重みが違ってくると思います。

山田先生：例えば単位でも、機械的と先生は先生がおっしゃったように、何単位までは認められるという、機械的にありますよね。で、その中で、でも科目の内容まで、きちんと精査しながら認定しているかといったら、もう私の大学がそうなのかもしれませんけれども、それをしたことないような感じがして、その基準もバラバラですから。ある年には「この科目は……」といって、もう次の年には違う担当者だったら「これは当然ダメだ」とかいうことも起こってくるというのが、実際にはあるのではないかなと思っていますけれども。

米谷：貴重な情報をいろいろいただきまして、ありがとうございます。実は、いちばん興味を持ったのが、お二人の先生

いずれもおっしゃっていたのですが、大学生が共通に学ぶべき分野といたしますか、あるいは能力というか、そういったものが、ある意味での教養教育という形になるかな、というふうにはお聞きしたのですけれども。本学でも、そのあたりのところをどういうふうにセッティングすべきか、というところがいちばん頭の痛いところかな、と思っています。

例えば、これがいいかどうかというのはまた別問題ですけれども、この IGETC ですか、これに挙がっているような項目ですね。これがある意味では CC から UC に上がるための、共通教育の……共通教育という言い方はいかがか……教養教育の 1 つのベースになっていますよね。それで、吉田先生のおっしゃった部分でも、またなんかそういう側面のある部分が必要だということをおっしゃっていました。

ただ、コア・カリキュラムを考えるときの、「コアを何にするか」というところが、ちょっと実際ややこしい問題があります。例えば、山田先生の、この表 1 も、ある意味ではコアですよね。だけれども、こういう表現だと、いったいどの科目がそれに対応するのか、という部分がなかなか難しい部分がある。

逆に、今、日本のそれぞれ開講されている科目のうち、どれをコア科目にするかということを考えると、またこれもややこしい、難しい問題がある。それは 1 つには、日本の大学というのは、入学の段階でそれぞれもうメジャーに入っていますよね。だから共通教育と、それぞれのメジャーの中からちょっと出ていって一般的という感じでやっちゃうものだから、先生自身もメインがメジャーですよ。

そうすると、共通教育に出て、共通教育をやるときには、例えば、一般的なコアをつくったときに、それを教えられる先生というのがね……教えられるというかな、それに適した先生というのが、必ずしもいるとは限らない場合もありますよね。

だから、入ってくる学生を受け入れるシステムですよ。それと共通教育の関係をうまく考えられないようなところがあるかなと。両先生ともご自身の大学で、どういう形で取り組んでおられるのかなと思ひまして。

それがいちばん、正直言ってお聞きたいところですよ。アメリカはシステムが全然違いますよね。もう全員一律に入れて、それで、好きなところを選ばせますから、まずアンダー・グラデュエートで自分の、いろいろなことを学んで、そしてメジャーを選ぶというシステムですよ。カリフォルニアでも、基本的には州全体の中である程度共通科目みたいなのを、先ほどの話では、決めて、それを受けさせて、あとは好きなようにメジャーを下さいということですよ。

ところが日本の場合、もう入り口でメジャーが決まってしまうから。後付けで共通教育をセットするわけですよ、ある意味ではね。そこが難しいところかなと思います。それをどう考えたらいいかと思います。

吉田先生：それは非常に難しい問題です。アメリカがジェネラル・エデュケーションをできるのは、ある意味、文理学部のような広い枠で新入生を入学させることにあります。教員も文系から理系まで多様にいますので、多くの科目提供ができます。それと、アメリカでは、語学のような科目は、プロフェッサーではなくインストラクターというポジションの人がいて、そうした人が語学の専門家として GE の外国語を担当します。インストラクターは決してプロフェッサーにはならないのですが、語学訓練の専門家として語学教育を担当しています。

それから、文章表現のような科目……山田先生の表 1 の英語コミュニケーションⅠとⅡなど、どの大学も必修の科目として入っていますが、これらを教える先生は必ずしも英語学科とか英文学科のプロフェッサーではなく、その専門のインストラクターが教えるケースが多くみられます。GE としてどうしてもやらなければの必須の部分が、プロフェッサーではないという構造を持っていることで、それが機能しているという側面があります。

それと、ブレデス (Breadth) ができるのは、やはり学科がそれだけあるからということになります。ではアメリカの大学は全部文理学部かということ、確かに文理学部がもっとも大きいところですが、例えば工学部は文理学部と違って工学部として存在しています。そういうところは、文理学部とはやや異なり、GE の比重は少なくなっています。

日本は、ジェネラル・エデュケーションを一般教育として導入したときに、すべての学部・学科が同じ単位数を必修にする。工学部でも医学部でも同じです。それが、いろいろもめる原因になったという経緯はあると思います。アメリカでは、

医学部は大学院になっていますし、工学部、農学部は学部ですが、応用科学の学部ということで、GE の量はぐっと少ない。

ただ、語学や文章表現のようなどの学部でも GE の必修とするようなものは、実はプロフェッサーではない人が教えており、その人たちは全学的にあちこち回るといった構造になっている点が違います。

では日本の大学は教養教育をどうするといったとき、例えば神戸大学のこうした機構において、特定の科目をコアとして共通必修みたいなをつくっていけるのか、どうなのかという問題ではないでしょうか。

米谷：ですから、コアの考え方ですけれども、『学士課程教育の構築に向けて』答申の中に出ている、いわゆる学士力というところに挙がっている部分は、わからないわけではないのですけれども。ではいったい……例えばコミュニケーション能力を、ということが書かれているのだけれども、それに例えば現在の科目でどれを当てはめたらいちばんいいのか。もしダメなら新しいのを入れてこないといけませんよね。

吉田先生：私が所属する大学でも、教養部がありませんでした。したがって、一般教育もその後の教養教育も学部単体でやっていました。しかし、1990 年代半ばから、オープン教育センターという組織をつくり、そこに、学部には所属する教員が多様な科目を提供し、それを教養教育の一部として履修できるようになりました。全学から科目が提供され、全学から履修できます。内容は教員の自由に任されているので、いろいろ面白いものもあるのですが、逆に收拾がつかなくなっており、もう少し精査しなくてはという話が出ています。

オープン教育センターとして、学部とは違う組織になっていますから、本部執行部が改革しようすれば、学部からのクレームがあまりない中で科目の精査ができることも確かでしょう。それはもう、科目を減らしたいというのは、非常勤を減らしたいということとも切実にかかわってしまして。

司会：それでは時間になりましたので、終わらせていただきます。ありがとうございました。

教養教育の苦悩 —アメリカと日本—

吉田 文

早稲田大学

アウトライン

1. Liberal artsとは何か
2. 米がLiberal Educationにこだわる理由
3. General Educationの方式: Distribution
4. 構造的な問題
5. 問題解決のいくつかの方向
 - 5-1. 一貫性を高める
 - 5-2. 研究へのいざない
 - 5-3. 専門教育との関連の明示化
6. 日本の動向
7. 教育の質保証という課題

2

1. Liberal Educationとは何か

<理念・内容・教育課程>

- 理念：支配層の育成→市民の育成
- 内容：非職業的学問内容
- 教育課程：専門学問の前段階の幅広い学習

<歴史の変遷>

- 古典古代：自由市民のための教育
- 中世大学：学芸学部における自由七科
- 近代西欧：後期中等教育機関（進学準備教育機関）における幅広い基礎学習
- 米の植民地カレッジにおけるprescribed curriculum
- 米のuniversityにおけるGeneral Education

3

2. 米がLiberal Educationにこだわる理由

<理念>

- 古典古代の支配層＝全人の育成→民主主義社会の市民の育成（⇔経済的職業人）‘cultivated (educated) men’
- 大学卒業生の学習の共通性を高める

<構造>

- 総合制高校システム：進学準備教育機関がない（西欧は後期中等教育で実施）
- 大学院の発明：専門教育、研究の場の確保（西欧と比較して学士課程の水準が低かった）

<現在>

- 学士課程の科目構成：General Education, Major, Electives
- アクレディテーションでGEを置くことが規定

4

3. General Educationの方式: Distribution

<考え方>

- General Education vs. major: Distribution vs. Concentration, Breadth vs. Depth
- Liberal Educationの理念：非職業的専門

<方式>

- 人文科学・社会科学・自然科学の科目群から必修単位数を履修
- 各学科の科目のシーケンスから初級科目がGEとして提供：GEのみを教える教員はいない。
- GEとしてもMajorとしても履修可：GE用に開設される科目はない。
- 90%の大学がこの方式を採用

5

4. 構造的な問題

<問題>

- 多数の多様な科目がGEとして提供
- GEの核は何か（科目提供の問題）
- GEで何を学習するか（学生の履修の問題）
- 幅広さ(breadth)と一貫性(coherence)の両立ができない

<問題発生理由>

- 科目提供は学科の自由意思、学生の早期リクルート機能
- GEを統括する責任の不在

<学生の評判>

- ‘さっさと片付けてしまいたい’
- ‘悲惨な領域’

6

eg. カリフォルニア大学
バークレイ校文理学部

- Seven Breadth Requirement：7領域から1科目履修が要件
- 文理にわたる履修の確保
- 領域にまたがる科目の存在
- 部分的にMajorの先行履修要件
- 膨大な選択肢

領 域	必修科目	科目提供学科	開講科目数
1. 芸術・文学	1	65	798
2. 生物化学	1	20	196
3. 歴史科学	1	61	462
4. 国際研究	1	31	367
5. 哲学・価値	1	39	287
6. 物理化学	1	27	302
7. 社会・行動科学	1	92	1118

7

5. 問題解決のいくつかの方向
5-1. 一貫性を高める

'University Studies' at Portland State University

<科目提供の方法>

- 「1年次探求」：テーマ別の5単位科目を3科目（通年）履修。eg. 「民主主義：理念の歴史」、「地球というシステム」
- 「2年次探求」：GEのクラスターの4単位科目を3科目履修。
- 「上級年次クラスター」：GEのクラスターの4単位科目から1科目履修。2年次のクラスターの1つから選択。
- 「4年次キャップ・ストーン」：異専攻の学生チームによるPBL

<特徴>

- 総合科目、クラスター、楔形、少人数クラス（35~40人）
- Writing across the curriculumによるGE単位の削減（63→45単位）

8

(続き)

<実施体制>

- Office of University Studiesという恒常的組織（職員）
- 担当専任教員の雇用
- 学科所属教員のローテーション（2~3年）による担当
- テーマ別科目開設（by異学科所属教員とのTT）のためのgrant
- 学科の教育義務の部分的免除

<問題>

- 学問分野の知識 or 能力という問題
- コスト問題
- 科目開設に付随する教員負担

9

5-2. 研究へのいざない

<大教室の講義からの解放>

- 少人数
- 参加型
- 研究手法の学習、問題解決学習（仮説の構築、データ収集・分析・解釈という手順の習得）
- Undergraduate Research、サービス・ラーニング、キャップ・ストーンなど

eg. 1978～：Council on Undergraduate Research、約600機関が参加

- 大学以外の機関の参加
- 研究に参加する学生の基礎知識の問題
- 実施コストの問題

10

5-3. 専門教育との関連の明示化

ノーフォーク州立大学（バージニア州）の事例
（大規模州立大学、成人学生、トランスファー学生が多い）

<GEの理念の専門教育での実現>

- GEにおいては、37単位を必修（英作文、人文・社会・自然）。そこで要請すべき能力の要素を抽出
- MajorにおいてGEの成果を位置づける：カリキュラム・マップ
- Majorとして、GEのコア・コンピテンシーの習得を検討

11

(続き)

GEの要素 Major科目	文章表現（形式、構成、内容、言語使用の側面から 評価される文章を記述する）			ITリテラシー
	GEとしての 成果の表明	GEのコンピ テンシーのレベル	GEのコンピテンシーの習 得のフィードバックの有無	
学際研究入門	X（明示的）	I（入門）	F（フィードバックあり）	
言語と社会	X	E（強調）	F	
現代のグローバル 化問題	M（非明示 的）	R（強化）	F	
3年次のゼミ	M	A（上級）	F	

- GEとして求められるコンピテンシー領域は、1.文章表現、2.ITリテラシー、3.科学的な思考、4.数量的な理解、5.批判的思考、6.口頭によるコミュニケーション
- すべての専門科目が、GEのコンピテンシーの涵養を意図していない
- 専門の知識と、転移可能な能力とを、同時に涵養できるか
- 専門科目において継続的に、GEのコンピテンシーを涵養できるか

12

6. 日本の動向

- ◎ 学士課程教育の質保証：学士の学位は何を証明するのか
- ◎ 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて』：学士力；学士としての共通性を重視、「学士（〇〇）」
 - ・4領域13項目：知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力
- ◎ 学術会議（2010）『大学教育の分野別質保証の在り方について』：専門分野別参照基準；専門分野の習得を重視、「学士（〇〇）」
 - ・学問分野の特性を踏まえ、世界の認識の仕方・関与の仕方を身に付ける
 - ・基本的な知識と理解、分野に固有の能力、ジェネリック・スキル（〇〇を説明できる、〇〇を行うことができる）

13

7. 教育の質保証という課題

- ◎ 日米共通の課題：教養教育をどうするか
 - <近年の傾向>
 - ◎ 教育の「質」が問われる：評価
 - ◎ 学士課程全体を視野においたGEカリキュラム
 - ◎ 提供する教育⇒学生の学習成果
 - ◎ 知識⇒能力
- ◎ 学士力も参照基準も‘指針’
- ◎ 日本の大学は、これらをどのように受け止め、どのように質保証をしていくか...

14

カリフォルニア州の高等教育機関における 一般教育のアーティキュレーション： 制度の持つ意味と日本への示唆

2012年1月23日 於 神戸大学
同志社大学 山田礼子

アウトライン

1. 問題意識
2. カリフォルニア州の公立高等教育システム
3. カリフォルニア州におけるアーティキュレーションー
転学・編入制度ー
 - 3-1. マスタープランの改定とその背景
 - 3-2. IGETCの基本概念と実際
 - 3-3. アーティキュレーション・システムの実際
 - 3-4. カリフォルニア大学システムにおけるアーティ
キュレーション過程
 - 3-5. アーティキュレーション支援システム
4. カリフォルニア州の転学・編入学システムの意義と課題
5. 日本への示唆

1. 問題意識

- ・転学・編入に伴う日本の大学間単位互換の増加
- ・留学に伴う単位互換
一般教育科目、教職課程科目、専門科目を含む
- ・しかし、科目の単位認定への基準や指針は曖昧
 - ・担当者、多くは教務主任がシラバスを参考に個人的
な技で単位を認定しているのが通常
 - ・担当者によって判断基準が異なる場合も多く存在
 - ・次年度の担当者に継承されないことも多く、
年度によって単位認定数（同じような履修科目に
よっても）が異なる場合も存在

教育の質保証に向けてこの曖昧さは通用するのか？

2. カリフォルニア州の公立高等教育システム

- ・カリフォルニア州の高等教育政策は、カリフォルニア
中等後教育委員会(California Post Secondary Education
Commission)の管轄
- ・カリフォルニア州の公立高等教育制度は1960年に制定さ
れたカリフォルニア・マスタープランの基本原則は現在
でも踏襲
- ・3層構造が特徴
 - ①University of California群 (以下UC) 頂点
 - ②カリフォルニア州立大学群 (以下CSU)
 - ③コミュニティ・カレッジ群

上記以外に2010年時点で、21万人以上が学んでいる
75校の4年制・2年制の私立高等教育機関

3-1. マスタープランの改定とその背景

- ・アーティキュレーション（転学・編入）制度は1991年に改正

改正点

- ・CCからUC・CSUのアーティキュレーション過程の円滑化を目指した
共通一般教育科目の開発と実施
- ・公立高等教育システム間における連携の強化及びアーティキュレ
ーション・プログラムの開発と実施を管理する運営委員会の設置
- ・CCにおけるアーティキュレーション促進プログラムの常設等の義務化
- ・UC・CSUにおけるCCからの転学・編入学生支援プログラムの精緻化
- ・CCにおけるマイノリティ学生へのアーティキュレーション・プログラ
ムの支援体制の強化
- ・州立大学における学部学生比率(upper division対 lower division)に
関する数値目標の維持(60%対40%)
- ・UC・CSU・CCにおける年次アーティキュレーション報告書の発行

3. カリフォルニア州におけるアーティキュレーション： 転学・編入制度

3-2. IGETCの基本概念と実際

CCからUC・CSUのアーティキュレーション過程の円滑化を目指した共通一般教育科目の開発と実施



IGETC (Intersegmental General Education Transfer Curriculum)
と呼ばれる一般教育カリキュラム

IGETCカリキュラムの基本概念

IGETCとして認定されている一般教育科目をCCで履修した編入希望学生が4年制大学へ編入した際に、履修したIGETC科目の単位互換が保証されるシステム

3-2-1. IGETCの特徴①

- IGETCに相当する一般教育科目はUC・CSUおよびCCの大学評議会によって承認
- IGETCは各大学間でのアーティキュレーションというより4年制高等教育機関全体でのアーティキュレーションに関する一般教育科目の認定に関する共通理解の確認機能
- 4年制大学への編入を希望しながら学科・専攻コース未確定CC学生に有意義なシステム



IGETCは編入する際に最低限必須一般教育科目を定めている制度のため、専攻が未決定の学生にとって一般教育科目の単位認定が保証されるシステム

3-2-1. IGETCの特徴②

参考資料1を参照

- 11科目 34セメスター単位
- IGETC科目はカリフォルニア州内のいずれのCCで履修可能
- 編入後にいずれの公立大学でIGETC科目を履修することが可能
- C以下の成績は単位として認められない
- 特定の学科への編入・転学基準は別に規定されている
- IGETCは編入学の計画を立てる上で指針
- 実際には厳しい編入率

3-2-2. アーティキュレーション書類

- アーティキュレーションには、送り機関(sending institution)と受け機関(receiving institution)間の4種類の合意書(アグリーメント)を取り交すことが前提

1. Courses Accepted for Baccalaureate Credit
(学士学位単位のために認可されている科目)

TCA(Transferable Course Agreement 単位互換可能科目合意書)＝学士レベルにおける科目の単位の互換に関する認定条項書類
受け機関が必修科目に関する単位と選択科目に関する単位の認定の基準を明記

2. General Education—Breadth Agreement
(一般教育—全体合意書)

送り手危難においてあらかじめ履修しておくべき一般教育科目を明記

3. Course to course Agreement (科目と科目の合意書)
科目名称の判断基準を明記

4. Lower Division Major Preparation Agreement
(下級学年での専攻準備合意書)

送り手機関で履修した科目が受け手機関でどの専攻準備科目に相当するかの基準を明記

3-4. カリフォルニア大学システムにおけるアーティキュレーション過程①

- The Board of Admissions and Relations (BOARS)がTCAを作成(BOARSは、カリフォルニア大学全体の学部入学規則に責任を負っているカリフォルニア大学のファカルティが構成する評議会に属する委員会)



- BOARSは学位取得に際してどの科目の単位が互換可能であるかを認定

認定に際しての基本原則

- ①当該科目が各UCキャンパスの下級学年レベルで提供されている科目に、目標およびレベル的に比較適応可能かどうか
- ②当該科目がいずれのUCキャンパスで提供されている科目に適応されない場合、当該科目が大学学位取得をする際にその目的、全体像および内容がふさわしいものであるかどうか

3-4. カリフォルニア大学システムにおけるアーティキュレーション過程②

- アーティキュレーション(単位互換の認定業務・過程を専門とする)職員が担当するが、実際の科目内容の検討については関連科目を担当しているファカルティが担当
- UC側がCCで提供されている科目の単位互換認定を却下した場合、CC側がその結果の再検討を要求することが可能その際、通常CC側のアーティキュレーション職員は当該科目の前提となる必修科目名、科目の目的、科目内容、評価方法、リーディングリスト等の情報を提出
- そうした情報はかならず各部署共有される

3-4-2. ファカルティと職員の役割

ファカルティの役割

教学と質に関連する事項に限定

連携(単位互換) (articulation) 科目の検討

連携(単位互換) (articulation) 科目の認可

システム間における単位互換が可能なカリキュラムと質の水準維持に向けての基準の構築

アーティキュレーション職員の役割

アーティキュレーション業務の実務全般、交渉等

専門的知識をベースにした専門職

3-5. アーティキュレーション支援システム

① ASSIST(Articulation System Stimulating Interinstitutional Student Transfer) とは？

- 4年制大学への転学・編入を希望するCC学生が履修している科目がどこの大学に互換可能どうかを情報として入手
- 転学・編入希望先の各大学の専攻が課している必修科目履修を効率的に計画することを目的として、1985年にプロジェクトチームが発足し、年々データベースが充実

② CAN (The California Articulation Numbering System)

- 一般教育科目番号の共通化を目指して構築されたデータベース
- CSUとCC間のみで運営・実施

4. カリフォルニア州の転学・編入学システムの意義と課題

意義

- IGETCはCCにおける一般教育をいずれのキャンパスで履修しても単位として認定するという点において、単位累積加算のひとつの形態としての意義
- 該当する一般教育内容の向上と内容の標準化を図る点での価値は高い
- 新たに科目が認定されるための科目のレビュー評価は厳密に実施
評価の内容：授業内容の設計、教授法の改善、学生が習得できる技能の明示、到達目標、科目の連続性 →CCの教育力は向上

課題

- 科目に関する共通コード化が不完全
- 専攻によっては必修科目の体系性という視点から単位互換を認めていない
- カリフォルニア州の単位互換制度は州民の税金を使用しているという認識から州内の公立高等教育機関のみを対象として運営→州内の私立大学機関はこのシステムには参加していない

5. 日本への示唆

- 転学・編入においては、科目間の質保証が重要
- 教授される一般教育科目内容の標準化と連続性が不可欠
- そのためには、一般教育科目のコアカリキュラムおよび科目内容についての精査と点検が常に必要
- どの大学でも共通に教えられるべき内容、それを前提に単位互換がされる仕組みの構築が必要

個別の技では単位認定には限界
一般教育の質保証にはつながらない