

# 人文系の学士課程教育について

## －人文系の再編を契機とした教育改革の試み－

佐久間 淳 一

---

### ＜要 旨＞

日本の大学は、今、政府の緊縮財政と18歳人口の減少のせいで大変な困難に直面している。特に、人文系については、文部科学省が国立大学に向けて、人文系学部の廃止や社会的な要請が高い分野への転換を促す通知を出す事態にもなっている。もちろん、そんな通知がばかっていることは明らかで、なぜなら、人文系の学問が衰退してしまったら、技術開発に携わる人材も薄っぺらな人間ばかりになって、創造性が損なわれかねないからである。とはいえ、このような通知が出されてしまった背景を考えるなら、人文系の教育のあり方に、大いに改善の余地があることは認めなければならない。まずは、人文系の教育の現状と課題を把握し、次いで、改善の方策を検討する必要がある。本論文は、学士課程教育に焦点を当てる。また、名古屋大学では、組織改革の一環として、人文系の再編と教育カリキュラムの改革に取り組んだので、本論文では、特に、この名古屋大学文学部の事例に言及する。

---

### 1. はじめに

今日、我が国では、少子化により18歳人口が減少する一方、高齢化の進行によって社会福祉予算が増大し、国家財政が逼迫する中、若い世代に費やすことができる予算をなかなか増やすことができない現状があり、その中で、特に国立大学は大変厳しい財政状況に置かれている。厳しいというのは、端的に言えば予算が年々減らされているということであり、大学間でも、また大学内部でも、限られた予算を奪い合う状況になっている。そのような流れの中で、特に人文系は厳しい立場に置かれていて、2015年6

月8日に文部科学省から出された通知「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」の中で「組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう」求められたことは記憶に新しい<sup>1)</sup>。この通知は各方面に様々な議論を巻き起こし、おかげで、近年になく、人文系の教育・研究のあり方に世の中の関心が集まったとも言えるが、結局、提起された問題が何らかの解決を見たわけではない<sup>2)</sup>。

この間、人文系の学問が不要だなどともんでもない、人文系の学問こそが真の教養を育むのだ、といった意見が多く聞かれた。そのこと自体は、心ある人なら誰でも賛同することであろう。しかし、問題は、実際に行われている人文系の教育や研究が、その期待に応えるものになっているかということである。事実、人文系の教育には課題も少なくなく、近年の大学教育改革の流れの中でその課題を克服できているのかを検証しなければ、真の意味で文科省通知を乗り越えたことにはならない。本稿では、人文系の教育の中でも、特に学士課程教育に焦点を当てて、現状の課題と改革の方向性について考えてみたい。

## 2. 学士課程教育の目標

学士課程教育は学士を育てる教育であり、社会人として共通に備えているべき能力としての学士力を学生に身に付けさせることをその目標としている。学士力は分野横断的な能力として定義されているが、当然、分野の特性によって左右される部分もあり、人文系の場合、学部卒業生の多くが就職の道を選択する現状を踏まえるなら、人文系の学士課程教育における人材養成目的は、学部の段階で学生が社会に出ていくことを前提に、卒業生を受け入れる社会からの要請や期待に応えられるものでなければならない。ここで問題となるのは、人文系の学部が掲げる人材養成目的が、こうした要請や期待、あるいは現実の卒業生の就職先に見合ったものになっているかどうかということであろう。

人文系の場合、人材養成目的が漠然としていて、具体的な職業や就職先に結びつかないことがしばしばある。例えば、現在の名古屋大学文学部が掲げる教育目標、すなわち人材養成目的は、「人間への洞察力と言葉への関心をもち、心と行為を考える人文学に論理的思考力をもってアプローチする意欲のある人材を育成します」となっていて、具体性に乏しい。他方、現実の卒業生の就職先は、公務員、中高教員、製造業や金融業を含めた民

間企業など多岐にわたっている。就職先が多岐にわたっているのは、人材養成目的が漠然としていることと見合っているとも言えるが、各業種が求める能力はそれぞれ異なっているため、その部分は必ずしも養成できていないことになる。もちろん、だからといって、名古屋大学の文学部の卒業生が社会から評価されていないわけではなく、就職状況も良好なので、相応の人材は養成できていると考えられるが、カリキュラムのどこがどのように人材育成と結びついているのかを問われると、具体的に答えることは難しい。

こうした指摘は人文系には常について回り、平成 29 年 4 月にスタートする名古屋大学の人文系の組織改革においても、交渉の過程で度々文部科学省の担当官から同様の指摘を受けることになった。そうした指摘に対しては、卒業後すぐに役に立たなくても、卒業後の社会生活の中で、あるいはさらに人生のどこかで生きる指針を与えてくれるような真の意味での教養を人文学は育てているのだ、と答えることが定番になっているが、それなら、本当に、卒業生が真の意味での教養を身につけているかどうかという、それを検証することは容易でない。

この問題は人文系の学問の本質とも関わるので、簡単な対処の仕方があるわけではないが、これまでの人文系の教育が、その効果が即効性ではないことを逃げ口上としてきたとするなら、また、それゆえに、人材養成目的に無頓着であったとするならば、何らかの改善は必要であろう。具体的には、分野ごとに、ある程度、卒業生が就職しそうな業種や就職先を想定し、社会との接点という観点を教育カリキュラムに取り込むことが求められているのではないだろうか。

今回の人文系の再編に際しては、養成する人材像こそ、「言語・文化・歴史に対する深い探究心と社会・環境への強い関心を持ち、広い視野から現代社会の諸問題の解決に寄与しうる人材」ということで、あまり変り映えのないものになってしまったものの、新しいカリキュラムの作成にあたっては、意識的にそうした観点を取り入れるべく努力した。しかし、一口に人文系と言っても、大学で学ぶことと卒業後の就職先を明確に結び付けることが難しい分野もある。また、名古屋大学のような研究に重点のある大学院大学の場合、後述するように、学士課程と大学院レベルの教育の関係をどう考えるかというもう一つの問題があり、養成する人材像という点において、新しい学士課程のカリキュラムが見違えるようなものになったかと言えば、必ずしもそうでないことは認めざるを得ない。

### 3. カリキュラムの順次性

さて、教育の中身を端的に表すものがカリキュラムということになるが、カリキュラムという以上、それを構成する授業の間にはある程度の順次性がなければならない。しかし、従来のカリキュラムでは、それが必ずしも明確ではなく、単に授業がリストアップされているに過ぎないこともあった。現在進められている教育改革の中では、そのことの反省に立って、授業のナンバリング等が求められている。この点に関して、人文系の学士課程教育のカリキュラムは、カリキュラムと呼ぶに足るものとなっているのであろうか。

カリキュラムの全体像を表すものとしてコースツリーがあり、コースツリーに沿ってナンバリングされた授業が配置され、個々の授業に対して学習目標や学習内容が明示されたシラバスが用意されている、というのがカリキュラムのあるべき姿で、そのこと自体は至極当然のことと言える。しかし、実際にカリキュラムを編成しようとする、と、いろいろ難しい問題が生じてくる。

人文系といっても様々な学問領域があり、それぞれ違いはあるが、一般的に言って、人文系の学問には積み上げ式のカリキュラムになじまない部分がある。もちろん、基礎的なレベルとして概論や概説の授業を設定し、より専門性の高い授業を発展的なレベルの授業として設定することは、当然可能であろう。しかし、A という授業を受講するためには B という授業を受講しておく必要があり、B という授業を受講するには C という授業を受講が前提となっている、といった直線的な関係を、各領域で開講されている授業の間に見出すことは難しい。しかしそうすると、ナンバリングが、授業を単に、より基本的な授業とより発展的な授業に区分するだけに終わってしまうということになりかねない。もしそうなら、授業のナンバリング自体に大した意味がないことになってしまうだろう。

とはいえ、ことは人文系の学問の本質に関わるので、カリキュラム改革に取り組むなら、それを踏まえて考える必要がある。こうした議論が行われる際、そもそも人文系の知は何らかのスキルを身に着けるといったものではないので、学びに順序をつけることもできない、と言われることがままある。ここで言うスキルは、それができるかできないかを容易に測定できる能力のことを指しているが、確かに、人文系の場合、身に着けた能力を定量的に測定することは難しい場合も少なくない。

例えば、日本史学を専攻している学生は崩し字を読むための訓練を受けなければならないが、崩し字が読めるといえるのは確かに一種のスキルだろう。崩し字が読めなければ史料を読むこともできないので、崩し字を修得する授業はカリキュラムの初めに置く必要がある。しかし、崩し字を習得して史料が読める段階になると、今度はその史料から何を読み取るかということになり、必ずしも正解がない世界に入ってしまう。史料の中にも、取り扱いが容易なものから難しいものまで各種あり、授業で扱う史料の難易によって授業をレベル分けすることは可能かもしれないが、それは必ずしも、当該授業間の順次性を意味するものではない。

このことと関連して、一つのカリキュラムの中で身につけなければいけない能力、学ばなければならない事項が複数あるならば、それぞれを学ぶ授業の中で順序を考えることは難しくても、複数の能力、事項の間で順番をつけることは可能かもしれない。その場合、こうした能力や事項は、端的にはカリキュラムを構成する授業の名称に反映されると考えられる。ところが、現行の名古屋大学文学部のカリキュラムには、「〇〇学講義」と「〇〇学演習」の二つしか授業の種類がない専攻もある。身に着けるべき能力や学ばなければならない事項が複合的で、それぞれを分離して授業名を立てることが困難なので、このようなことになっているわけだし、実際、これまでそれで困っていなかったのだから、このままでよいと言えばよいのかもしれないが、例えば、その専攻の卒業生の卒業証明書を見たときに、科目の種類が二種類しかないとしたら、その専攻でいったい何を学んだのか、外部の人間には全く分からないであろう。特に問題なのは、科目が二種類しかなければ、当然同じ名称の科目の授業をいくつも取ることになり、カリキュラムの意味がますます希薄化してしまうということである。

また、このようなやり方では、ある授業の単位を落として同じ名称の授業を別にとった場合、それが再履修に当たるのかどうか判別できない。通常、GPAの計算においては、再履修すればその成績が上書きされることになっているが、それができないのは、GPAを導入している以上やはり問題であろう。

人文系の再編にあたっては、カリキュラム作成の際、授業科目名はできるだけ細分化し、同じ名称の授業科目を複数回受講しないで済むようにした。その結果、授業科目が二種類しかなかった分野でも、授業科目の種類は著しく増加することになった。そして、ナンバリングによって、それぞれの科目が基礎的科目（ナンバリングでは2000番台）に相当するのか、発

展的科目（ナンバリングでは 3000 番台）に相当するのかを明確にした。基礎的科目、発展的科目のそれぞれの中で、授業科目の順次性を明確にすることには必ずしも成功していないが、こうした対応によって、各分野の学士課程教育において、何を学ばなければならないか、何を身につけなければならないかを、これまでよりは明確にすることができた。

こうした方向は、文部科学省が進める教育改革の方向には合致しているが、実際に教育を担当する教員の立場からすると不満もある。授業科目名を細分化したといっても、似たような名称の授業科目が並ぶようになっただけで、却ってわかりにくくなってしまったのではないか。そもそも、ナンバリングなど、形式を整えたところで、授業の中身が良くなるとは限らないのではないか。こうした疑念が出てきてしまうのは、文学部における授業のあり方と、教育改革が推進する、あるべき「カリキュラム」の考え方の間に乖離があるためだと考えられる。

教職など資格取得のためのカリキュラムに顕著に言えることだが、そうしたカリキュラムでは、履修すべき科目が決まっていて、それを一通り全部履修すれば資格が取れるので、同じ科目の単位を複数回取るなどということは考えられない。また、資格取得のためのカリキュラムでは、資格取得者の能力を同等に担保するために、同じ科目名の授業は、年度が変わっても基本的に同じでなければならない。しかし、あまり認識されていないことかもしれないが、文学部の場合、同じ名前の授業を毎年同じ内容で実施するということはほとんどない。担当教員が同じであっても、受講生の顔ぶれによって、また、研究成果を授業に反映させるためにも、柔軟に内容を変更しながら授業を実施してきたのであり、形式的な「カリキュラム」の枠に授業を押し込めることが果たして良いことなのかという疑問が、文学部の教員の間には根強くある。もちろん、授業の実施が教員の裁量に任されていたということは、外からはその実態が見えにくいということであり、透明性を求める時代の趨勢には抗すべきもないが、カリキュラムがどんなに変わろうとも、最終的に授業を担当するのは教員なので、今後、カリキュラム改革を進めるに当たって留意すべきは、いたずらに形式だけを整えるのではなく、授業の実質を踏まえた改革でなければならないということだろう。

#### 4. 大学院の教育課程との接続

学士課程の教育カリキュラムは、大学院の位置づけによっても大きく左右される。名古屋大学のような研究大学の場合、人文系も、全体としては研究者の養成を第一に考えなければならない。しかし、ここで問題になるのは、実際に大学院へ進学するのは卒業生のせいぜい2割ほどにすぎず、大多数は就職するという実態をどう考えるかということである。上でも述べたように、もし学士課程教育のカリキュラムが、その後の進路も見据えたものでなければならないならば、就職する学生向けのカリキュラムと大学院に進学する学生向けのカリキュラムを、別々に用意しなければならない。とはいえ、実際に両方のカリキュラムを用意することは人的な資源の面でも不可能だし、人文系の場合、専門分野が細かく分かれているため、受講者の数が少ない授業も多く、その上カリキュラムを二つに分けることになれば、授業が成り立たなくなってしまう可能性もある。

そのため、研究大学の場合、学士課程教育の水準は大学院進学に必要な研究面での能力を基準に設定されている場合が多い。ただ、そうになると、学士課程教育の目的は大学院教育への導入ということになって、学士力の養成という積極的な意味合いを見出すことが難しくなってしまう。しかし、そうかといって、学部卒業後に就職する学生にターゲットを合わせてしまうと、今度は大学院進学者の減少を招き、大学院の定員充足が危うくなりかねない。学部を卒業するためには卒業論文を書かなければならないが、研究あつての卒論なので、学部で就職する学生にも研究能力が必要なことを考えれば、卒業論文を必須とする以上、研究能力を身に着けることを重視した、従来のカリキュラムを大幅に見直すことは難しいだろう。

この問題に関しては、もう一つ、学部と大学院の同時開講の問題もある。同時開講とは、同じ授業が学部の授業としても大学院の授業としても開講されているということで、当然、その場合、同じ授業を学部、大学院両方の学生が受講しているということになる。学部と大学院では課程が違うのだから、その両方にまたがる授業が存在するのは本来おかしい。にもかかわらず、こうした授業が少なからず設定されてきたのはなぜなのだろうか。

まず、同時開講には一定の教育効果が認められる。学部生は、同じ授業に大学院生が出ていることで刺激を受け、より多くのことを学ぶことができる。他方、大学院生は、学部生の時に同じ授業を聴いていたとしても、より理解の進んだ状態で聴くことで新たな発見をすることができる。また、

学部生の授業理解を助ける役割を担うことで、大学院生は自らを成長させることが可能となる。そうした役割は本来 TA が担うべきなのかもしれないが、予算の制約から十分に TA が配置できていない現状からすれば、経費の不足を補っている面もある。もっとも、分野によっては、学部と大学院を合わせても学生数が少なく、しかたなく合同で授業をしている場合もないではない。

このように、やむに已まれぬ事情で設定されていることもある同時開講授業だが、いくら教育効果が認められるとはいえ、現状のままでは問題も多い。人的資源の制約もあり、当面、同時開講を全部なくすことはできないが、なるべく減らす方向で考える必要がある。今回の人文系の再編に当たっては、授業にナンバリングし、学部も大学院も授業を基礎レベルと発展レベルに分けたので、同時開講は、学部の発展レベルと大学院の基礎レベルの授業の間だけに限定することとした。中途半端な対応と言えばその通りだが、大学院生には名古屋大学以外の出身者も多く、習得している知識や能力に差があることも事実なので、同時開講授業が、他の学生に後れを取っている大学院生にとって補習の役目を果たしている面もあり、また、大学院生と一緒に授業を受けることで、学部生が大学院進学を考えるきっかけになる可能性もあるので、当面は、その効果を慎重に見極めたいと考えている。

## 5. 教養教育との接続

教育カリキュラムの接続という観点からは、教養教育との接続についても課題がある。名古屋大学では、教養教育院が教養教育を担っているが、実際の授業は各部局の教員が担当していて、文学部・文学研究科の教員は基礎セミナー、文系基礎科目、文系教養科目を担当することになっている。これらの科目を受講するのは文学部の学生だけではない。逆に、基礎セミナーなど、文学部の学生の初年次教育に相当する科目を文学部・文学研究科の教員が担当するとは限らない。そのため、文学部・文学研究科の教員にとっても、また文学部の学生にとっても、教養教育や初年次教育と専門教育の関係が分かりづらくなっている面がある。

教員の立場からすると、受講者が複数の学部にもたがっているため、授業の目標が定めにくい。また、相手が理系の学生の場合は、そもそも何を教えればよいのか戸惑うことも多い。もっとも、人文系は不要という意見



に対して、理系の学生でも人文系の教養を備えていなければ薄っぺらな技術屋になってしまうと反論している手前、理系の学生向けの教養教育を疎かにすることはできない。とはいえ、ある程度、人文系の科目に興味や関心を持っていそうな文系の学生と違い、興味や関心を持っていない理系の学生を振り向かせ、しかも、学生の印象に残る授業をするのは、それほど簡単なことではない。

個人的な見解かもしれないが、専門教育よりも教養教育の方が、授業をするにあたって、より高いスキルが必要になる。特に、理系の学生相手の教養教育は、相当なスキルを持っていないと務まらない。しかし、そうした高度なスキルを持った教員は必ずしも多くなく、一方で、授業の担当はスキルの有無とは無関係に決められているため、学生の興味や関心を引き出すことができずに、教員にも学生にも不満が残る結果になってしまうことが少なくない。そもそも、教員の間では、教養教育より専門教育の方が格上という意識はいまだに根強い。名古屋大学のような研究大学では、なおさらそういう傾向があるが、そのことが、教員を教養教育から心理的に遠ざけてしまっている面もある。

このような状況を踏まえるなら、まず必要なのは、教養教育と専門教育を異なる理念のもとに位置づけ直すことであろう。同じような内容を教えるのでも、教養教育と専門教育では目標が異なり、教授法もおのずと異なるものとなる。教養教育が専門教育の入門編というわけでもない。そのことを明確にした上で、教員も、教養教育には専門教育とは異なるスキルが必要なことを認識する必要がある。問題は、教養教育に必要なスキルをどうやって身に着けるかということで、答えは簡単には見つからない。専門教育は教員自身の研究とも関わりが深いため、授業の工夫もしやすいが、教養教育の場合、工夫以前に、専門的な知識を教養としての知識に翻訳する必要があり、単なる授業のノウハウでは対応できないからである。それができるようになるには、経験を積むことも必要だろう。

他方、教養教育と初年次教育も区別して考える必要がある。教養教育院が開講する授業の中には、基礎セミナーのように初年次教育に位置づけるべき授業もあるが、そうした授業については、むしろ、専門教育との接続を今よりも強めていく方策を考えなければならない。名古屋大学のような大学では、入学者の学力が高いがゆえに、初年次教育がないがしろにされてきた部分もある。特に文系はその傾向が強いが、初年次教育の充実は一連の教育改革でも強調されていることであり、何らかの対応が必要である

う<sup>3)</sup>。

これまで文学部では、専門基礎科目という位置づけで、学部1年生向けに「人文学講義」という授業を必修科目として開講してきた。しかし、文学部として開講している1年生向けの授業はこれだけなので、明らかに少ない。もちろん、教養教育院の科目としては、初年次教育に当たる基礎セミナーが必修科目として開講されているが、上述のように、この授業の担当者は文学部・文学研究科の教員とは限らないので、文学部の初年次教育として位置付けるには問題がないわけではない。全学の教育体制とも関わるため、いろいろ難しいこともあるが、人文系の再編に当たっては、1年生を対象に「日本文化事情」「異文化理解」という科目を選択必修科目として、また、2年生を対象に「人文学の学生のための情報リテラシー」という科目を必修科目として新たに開講することとし、ささやかながら改善を図ることとした。

## 6. タコツボ批判

人文系のカリキュラムに関してしばしば指摘されることは、カリキュラムがあまりに細分化され過ぎているのではないかということで、タコツボと批判されることも少なくない。実際、名古屋大学の文学部では、定員が1学年135名のところ、学生は20の専攻に分かれて専門科目を履修している。専門分野ごとの人数が少ないので、きめ細かな教育ができる点はよいとしても、学生定員の規模を考えれば、もう少し専攻の数は少なくても良いのではないだろうか。

しかし、これは単に学生の人数の問題ではない。名古屋大学のような研究大学には、大学院を修了して研究者になる人材を養成する責務がある。修了後、研究者の卵が学界に受け入れられるためには、大学院の教育カリキュラムが学界の区分に対応していなければならない。このとき、学士課程の教育カリキュラムが大学院の教育カリキュラムに接続する形で作られていると、学士課程のカリキュラムの区分も、大学院と同様、学問領域に対応して細分化されたものにならざるを得ないことになる。

もしそうでなければならぬなら、そもそも、比較的小規模な名古屋大学の文学部・文学研究科が20もの専門分野を抱える必要はないのではないだろうか。抱える専門分野が少なければ、教育カリキュラムの数も減らすことができる。しかし、名古屋大学は基幹的総合大学であり、文学部・文

学研究科が人文学分野の中部地区における拠点である以上、一部の学問領域を放棄するような選択はあり得ない。人文系の学問領域の中には、学ぼうとする学生数が少ないものがあることは事実だが、名古屋大学のような研究大学には、社会の趨勢や人気不人気に関わらず、一定の範囲の学問領域の教育・研究を維持していく責任がある。

むしろ問題なのは、既に上でも述べたように、学士課程の教育カリキュラムと大学院の教育カリキュラムの関係であろう。最近では、大学院の前期課程でさえ、前期課程修了後、後期課程に進学する学生だけでなく、就職する学生にも対応できるようにキャリアパスの開拓が求められている。まして学士課程の学生はその大半が就職するのだから、そもそも、学士課程の教育カリキュラムと大学院の教育カリキュラムが直結していることの方がおかしいのではないだろうか。

もちろん、カリキュラムが直結していることで、大学院の志願者は確保しやすくなるし、また、大学院進学に向けた準備教育もやりやすいという利点はある。実際、このようなやり方がこれまでそれなりの効果を上げてきたことは事実だが、卒業後に就職する学生にとっては、細分化された学問領域ではなく、ある程度広い領域をまたぐように設定された教育カリキュラムの方が、就職先が求める能力を身に着けるといふ面で、より望ましいとも考えられる。

今回の人文系の再編においても、文部科学省の担当官とのやり取りの中で、この点は焦点の一つであった。しかし、上で述べたように、学部と大学院の同時開講の問題もあり、また、学部の教育カリキュラムを大括り化した場合、大学院の定員を充足できる見通しが立たなかったこともあり、カリキュラム自体の大括り化には踏み込むことができなかった。その代わり、再編後の学士課程の教育カリキュラムでは、各専門が設定するカリキュラムの中に他の専門が開講する授業を一部組み込むことで、いわばカリキュラムの相互乗り入れを図ることとした。また、自分が専攻する専門の授業に加えて、単位数としては少ないが、他の専門が開講する授業も必修科目として卒業要件の一部とした。さらに、大小さまざまな広さの学問領域に対応する共通科目を設定し、その一部も必修科目とした（下記、表 1 参照）。カリキュラムの大括り化に比べれば、タコツボ批判への対応として十分ではないかもしれないが、現状の改善に向けた一歩とはなるであろう。

表1 名古屋大学文学部における専門分野の卒業要件

再編前	
人文学講義	必修 2 単位
専門科目	選択必修 32 単位
卒業論文	必修 10 単位
その他を合わせて計 84 単位	
再編後	
人文学入門	必修 2 単位
人文学の学生のための情報リテラシー	必修 1 単位
日本文化事情/異文化理解/人間と倫理	選択必修 2 単位
基礎選択科目 (共通科目)	選択必修 2 単位
専門科目 (所属の専門が指定する科目)	選択必修 32 単位
専門科目 (所属の専門以外が開講する科目)	選択必修 4 単位
卒業論文	必修 10 単位
その他を合わせて計 84 単位	

ただし、依然として問題はある。最大の問題は、カリキュラムの相互乗り入れや共通科目の設定によって、時間割編成が困難になるということである。せっかく相互乗り入れや共通科目の設定をしても、授業時間が重なっていたら意味がない。しかし、ここでも専門分野の数が多いことがネックとなって、時間割上の重複を完全になくすことは難しい。共通科目を特定の曜日時限に開講することも一案だが、そうすると、専門分野の授業を開講できる曜日時限にしわ寄せがいくことになる。窮屈過ぎる時間割や複雑過ぎるカリキュラムは学生の利益にならないので、今後も改善に取り組んでいく必要があるだろう。

なお、大括り化が言われる背景には Late specialization という考え方があるが、文学部は学部2年生の段階で専門に分かれることになっており、再編後も変更はない。もう少し遅くできないかという意見もあるが、もし遅くしたら、就職活動期間の問題もあり、学部卒で就職する大半の学生にとっては、専門分野を学ぶ時間がほとんどなくなってしまうという問題がある。この点、文学部・文学研究科のカリキュラムは、直結しているものの、理系のように一貫したカリキュラムになっているわけではないことに注意する必要がある。

## 7. アクティブラーニングの導入

もう一つ、大学教育改革のキーワードとしてよく指摘されるのは、アクティブラーニングの導入であろう。アクティブラーニングの導入による主体的な学びの必要性が叫ばれているのは、大学レベルの教育だけではないが、文学部はそうでもないものの、一般に、受講者の数が多い大学の授業では、教員が一方的に話す形態の授業がいまだに多く、アクティブラーニングの実践例を見聞きするにつけ、その導入に意義があることは言を俟たない<sup>4)</sup>。教員が一方的に話す形態の授業が何の役にも立っていないわけではもちろんないが、そうした授業で、学生に予習復習等の自主的な学習を十分課すことができていない現状では、自主的な学びを通して学生のポテンシャルを引き出すために、何らかの工夫をする必要がある。反転授業ということが言われることもあるが、従来、教員が授業時に話していたような内容は学生に予習して来させて、授業時には、予習を前提に、討論など学生が参加できる形で授業を組み立てることができれば、学生に自主的な学びを促す契機になるだろう。

こうしたアクティブラーニングの理念そのものに反対する理由はない。しかし、言うは易く行うは難し、というところが問題で、そもそも、自分自身がそうした授業を受けた経験がない教員も多いので、それをいきなりやれと言われて戸惑っている教員も少なくないと思われる。文学部の場合、もともと少人数教育が主体で、特に演習形式の授業では、これまでも互いに議論を交わしながら進めてきたので、既にある程度、アクティブラーニングに対応しているともいえるが、議論ができるようになる前提として、一定の知識を身に着けることが目標の授業もあり、そうした授業でいかにアクティブラーニングの手法を取り入れるかというノウハウは、教員の間で共有されているとは言い難い。受講者が比較的多い授業でも、大人しい名古屋大学の学生がちゃんと反応してくれるのか、不安を感じる教員も多い中、アクティブラーニングを定着させていくには、地道にFDや研修を通してノウハウを広めていく必要があるだろう。同時に、制度面では、TAをもっと活用できるようにしていく必要もある。アクティブラーニングの成功にはチーム・ティーチング的な要素も必要で、それを担うのがTAということになるが、日本のTA制度は、予算額が少ない上にTAに支払われる対価も少額なため、十分機能しているとは言い難い。わずかし報酬を支払えないのに何をやらせてもらえばいいのか、というのが長年教員の悩

みの種で、この点を改善しなければ、アクティブラーニングの導入も足を引っ張られることになりかねない。

なお、人文系の再編にあたっては、文部科学省の担当官からは、当然のようにアクティブラーニングについての指摘があった。個々の授業の問題でもあるので、再編後のカリキュラムそのものにアクティブラーニングの推進が謳われているわけではないが、少人数教育が主体であることのメリットを生かしつつ、FD や研修を通じた授業改善にも、当然ながら取り組んでいきたいと考えている。

## 8. 終わりに

ここまで、人文系における学士課程教育の現状とその課題、そして改革の方向性について、一通り眺めてきた。もちろん、同じ人文系と言っても、研究に重点を置く大学とそうでない大学では事情が異なるし、同じ研究に重点を置く大学の間でも、各大学の中で人文系が置かれている諸条件によって違ってくる部分もあるので、以上述べてきたことが、人文系の学士課程教育一般に当てはまるわけではない。本稿はあくまで、名古屋大学の文学部の場合に照らして、特に、再編という転機を踏まえて、学士課程教育の現状と課題を論じたものなので、その点は了解いただきたい。また、グローバル化に伴う授業の英語化といった、教育カリキュラムの国際化の問題など、本稿で触れられなかった問題もある。

学士課程教育をより良くしていきたいという気持ちは、学士課程教育に携わる者であれば、皆同じくするところであろう。ただ、それをどうやって実現するかということになると、様々な意見があって、なかなか一つにまとめることは難しい。そもそも、ある一つの方向性で、すべての課題が解決できるかどうかは定かではなく、現在進められている大学教育改革が成就すれば、それで万事解決かということ、そんなに単純な話ではないだろう。正解が一つに定まらない中で、個々の教員にできることは、日々の教育実践の中で、学生と向き合いつつ、改善の方向を模索することに尽きるが、近年は、大学を取り巻く環境が厳しさを増すとともに、書類作成に追われて、教育の改善に取り組む余裕も失われているのではないだろうか。

名古屋大学でも、今回の人文系の再編にあたっては、大学本部、そして文部科学省とのやり取りに多大な時間と労力を費やすことになったが、願わくは、その時間と労力が、学士課程教育の改善として実を結ぶことを期

待したい。

## 注

- 1) 文部科学省の通知については、下記の URL を参照。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/kokuritu/003/shiryo/attach/1364527.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/003/shiryo/attach/1364527.htm), 2016.10.31)  
その後、この通知に対して、各方面から多くの声が上がリ、その中には批判的な意見も多かったことから、通知の「真意」を説明するとして、下記の文書が文部科学省から発表された。  
([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2015/10/01/1362382\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/10/01/1362382_2.pdf), 2016.10.31)
- 2) いわゆる「人文系の廃止論」に関しては、倉部（2011）、日比（2015）、室井（2015）、吉見（2016）等を参照のこと。
- 3) 2008 年の中央教育審議会答申以降、学部レベルの教育の改革の必要性については、既に多くの論者が論じている。例えば、杉谷編著（2011）は、「学部教育」と「学士課程教育」を対比して、学士課程教育を確立するための課題について論じている。また、山田（2012）は、特に初年次教育の重要性を教育の質保証の観点から論じている。
- 4) アクティブラーニングに関する文献は、大学レベルについて論じているものだけに限っても、中井（2015）、松下（2015）など、枚挙にいとまがない。実践例について紹介しているものとしては、河合塾編著（2013）などがある。

## 参考文献

- 河合塾編著、2013、『「深い学び」につながるアクティブラーニング 全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂。
- 倉部史記、2011、『文学部がなくなる日』主婦の友新書。
- 杉谷祐美子編著、2011、『大学の学び－教育内容と方法（リーディングス 日本の高等教育 第2巻）』玉川大学出版部。
- 中井俊樹、2015、『アクティブラーニング（シリーズ大学の教授法）』玉川大学出版部。
- 日比嘉高、2015、『いま、大学で何が起きているのか』ひつじ書房。
- 松下佳代、2015、『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 室井尚、2015、『文系学部解体』角川新書。
- 山田礼子、2012、『学士課程教育の質保証へ向けて－学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂。
- 吉見俊哉、2016、『「文系学部廃止」の衝撃』集英社新書。

