

# 総合科目「教養総論－人間の発見」授業実施報告

工学部・授業コーディネーター 澄 田 宏  
科目等履修生・受講生 西 出 隆

Before and After the Execution of Sogo Kamoku in General Education  
- A Report on " An Introduction to General Education : Discovery of the Human Being" -

Hiroshi Sumita (Faculty of Engineering) and Takasi Nishide(for III.3.Student Evaluation)

This report is predicated on my own actual experience as the coordinator of Sogo Kamoku (Interdisciplinary Course), called " An Introduction to General Education - Discovery of the Human Being" , which the teaching staff of 6 have put in practice at the previous term in 1996 in General Education of Kanazawa University.

As to the present conditions and problems of Sogo Kamoku Course many discussions have often been offered, but few reports on the execution of the Course were to be seen. The present report aims at exposing chiefly the coordinator's works and tasks from planning the Course to finishing it, and relating the actual processes of its classwork.

Here are the contents of the report. 1.Planning and Organization of the Course as the preliminary stage. 2.Management of the Course as the following stage. 3.Student Evaluation by Mark Cards as the last stage. 4. The Outlook and the Problems to be solved.

筆者は、本年度(1996)前期に開講した総合科目『教養総論－人間の発見』のコーディネーターとして、授業の企画・組織から運営に関わった。その経験を顧みて、総合科目の企画準備の段階から終了するまでの過程について、のちの参考に供する記録は報告し、点検して反省すべきことは質し、検討すべき将来の課題は明らかにしておきたい。叙述は、企画から組織までの準備段階、次いで授業を運営する実施期間、終えて点検評価を行う総括反省の段と、順を追って進め、最後に課題と展望を述べる。

## I. 企画から組織までの準備

### §1 企画の発案と授業の組織化

「教養とは何か」、「自己をどんな人間に創るか」を考えさせる授業は、学生たち、とくに新入生には積極的に教養教育を受ける動機づけとして必要な科目である。しかし、従来そのような、直接「教養」、「人間形成」を主題とした授業科目は企画されたことがなかった。「教養とは何か」－それは今回の大学改革において最も問われるべき課題でありながら、ついに最も答えられることのなかった問いの一つである。ほんとうに

改革が行われたのなら、この棚上げされた問題は今後も大学教育の中で問われ続けるべき課題でなければならぬ。この授業企画の第一の動機はそこにあった。

その授業を「教養教育の特色を明示する」とうたった総合科目\*において行うことは、授業がその目的と内容に最も適った方法を得たことになるだろう。これが企画の第二の動機である。

\* 現在の総合科目という授業科目は、大学設置基準の大綱化を機に1991年教養教育の改革のために設置された、教養部一般教育検討委員会の報告に基づいて設定された。

同報告は「現行の総合科目を発展的に継承し、教養教育の特色を明示するために、教員の共同研究を前提として総合科目を開設する」と述べている。これが1993年に第2次検討委員会報告書で「学部等の教官の積極的参加も踏まえ、開講前の十分な共同的・総合的作業を前提とした総合科目を開設する」と修正され、全学的承認を経て、総合科目は、教養教育カリキュラムの中に正規に位置付けられることになった。

この段階で、教養部内に設置された「総合科目企画委員会」は、学部教育等検討委員会ワーキング・グループの審議と連係して、1994年の実施へ向けて総合科目の定義(5項目の大綱)を策定した。これは、ワーキング・グループのカリキュラム実務委員会総合科目検討小委員会の答申中「総合科目の性格についての5項目」としてそのまま引き継がれている。

『教養総論—人間の発見』は、前注にある「総合科目5項目」のすべてに適合し、なかんずく授業組織を規定した第5項のうち(a)項の「イ)特に、1年前期開講の総合科目の中には、教養や学問に対する基本的態度を育成するため、啓蒙的なテーマを設定し、各学問分野からアプローチするものもあってよい」をそのまま実践するために企画されたものである。

総合科目は現代の大学教養教育のカリキュラムに最も適した授業科目である。ただし、それは普通の授業科目間の相互交流\*があって初めて可能である。前注の1991年の報告書では「自然・社会・文化の各領域を研究対象とする教員が中心となり、テーマに応じて学内外の研究者の協力を得て1～2年の共同研究を行い、その成果を学生に講義する」授業と規定されている。すなわち、総合科目はテーマを同じくする類似の講義を寄せ集めた授業ではなく、「教員の共同研究」(先の「5項目」では「原則として複数の研究者による共同作業」という表現に後退しているが)の成果として行う授業である。少なくとも総合科目を企画するには事

前において「開講前の十分な共同的・総合的作業」が前提となる。

\* 旧教養部では人文社会系の一部を除いて授業科目間の相互交流に基づいた研究教育はほとんど行われなかった。総合科目は導入の意見とこれに消極的な意見が並存して結論を見ないまま、行き詰まった教育現状を打開するものとして期待をかけられて教養教育の中に導入された経緯がある。

『教養総論—人間の発見』を96年度の計画として総合科目で開講するにはこの要件をみたすことはできないだろう。「共同研究」は望むところであるが、時間も経費もない状態では行いたくてもできない。たとえ可能だったとしてもこの時点(1995年9月)からでは間に合わないだろう。

共同研究を省略して企画できる総合科目は考えられないだろうか。少ない準備期間で開講できる総合科目が企画できるかどうか、また、それが実現できるかどうかを探ることにした。たとえば、それぞれの学問の性格を紹介し各研究の独自性を語る学問論を通じて、探究的人間に求められる「教養」とは何かを発見させていく授業ならば可能なのではないかと。

そして、教養教育の担当経験のある教員を教養部(当時)に所属している教官を中心に組織すれば、要件を充たした企画を立てることは十分可能であるとの結論に達した。教養部が48年にわたり行なってきた一般教育は、それに意欲的に携わってきた教員であるならば「教養教育論」のテーマについて共同して取り組むことができる意識とノウハウを培っているからである。筆者(当時、総合科目企画調整委員であった)は、教養教育の全体にかかわるテーマとして『教養総論』を立案して教養部教官の全員を組織対象とする、次のような参加協力を呼びかけた。

1995年10月9日

教養部教官 各位

総合科目企画調整委員

(前略)総合科目『教養総論』を1996年度前期において、下記の要領で開設する計画を立てております。趣旨に賛同し協力してくださる方がありましたら、コーディネーターまでご連絡ください。

記

1. 名称：『教養総論』（仮題・案） An Introduction to Liberal Arts

2. コーディネーター： 澄田 宏 (Tel5763)

3. 開講学期曜日時限： 前期

(曜日時限は担当者間で調整して決める)

4. 講義の目的 (学生向きに書かれたものです)

大学教育は職業的専門教育と教養的人間教育とから成る。前者は、専門人となるための基礎作りを主眼とし、メニューはほぼ決まっている。これに対して、後者は、教養ある人になるための基盤の養成を主旨とし、受講計画はすべて自分で立てなければならない。どの授業科目をどれだけ選び、どのように学ぶかは、自らが望む人間のあり方と直接関わってくる。教養とは何か、そして、どんな教育計画を立てるかを考えるために指針や示唆が得られるだろう。

5. 講義の内容 (6人の担当者がそれぞれ授業を2回ずつ分担する)

1回目の講義は「知の精神」ともいうべきもので、例えば担当者の専攻する学問の考え方や研究方法を概説し、その人間の活動全般における意義、影響などから学問の探究精神と批判精神について説く。

2回目の講義は「知の遍歴」といってもよいもので、大学時代に読むことをすすめる教養書または担当者が若い時代に感銘を受けた本を例に、本をどのように読み、それから何を学ぶかを紹介する。読書のよろこび、書物の探索法、文献目録の作り方などを紹介する。

6. 担当者： 参加協力を希望される教養部教官

7. 成績評価の方法：

課題図書「書評」を執筆させ、これを総合的に点検して評価する。

この募集に対して1名から参加の意思表示があった。いわゆる根回しすることなく、通例こういう形の呼びかけに対して反応がないのは、教養部ではごく一般的なことで珍しくはない。企画の存在と趣旨が周知されたことから、1名でも応答があることは次の段階へ進むには十分な足場となる。早速この教官と諮っ

て企画についての意見交換を行う。

そして、二人が専攻する2研究領域を含む、現代の教養教育に必要と考えられる研究教育の領域を今回は六つに限って、次のように設定した。

1. 古典文学
2. 哲学思想
3. 数理科学
4. 生態学
5. 社会科学
6. 文化人類学

そして、他の4領域で講義の担当を依頼する4人の候補に接触して、協力の要請をした。その全員から承諾が得られ、企画は実行計画の立案へ前進することになった。

## §2 コーディネーターの役割と仕事

筆者が総合科目のコーディネーターを務めるのは初回ではない。1976年に『人間論—身体と精神』の総合科目を共同企画したのが最初である。最近年は『生命の科学と倫理』のテーマで企画し、その後は優秀な協力者を得て、累年同じテーマで異なる企画を共同でコーディネートした経験をもっている。しかし、今回のように教養あるいは教養教育そのものを意識的にとり上げて授業内容とする講義をコーディネートすることは、初めてであった。それは教養教育において総合科目のコーディネーターの役割と、その実際の仕事が多岐にわたるものであるかを追究する機会であった。

その役に徹して行こうという気概はあったが、実際には、その役を演じることが精一杯だったろう。賛同して協力を約束してくれた各講義の分担者が授業しやすい環境を作り、過剰の負担をかけることなく、のびのび講義を展開してもらう条件に講義者を置こうとすれば、コーディネーターが果たす役割は大きく重く、仕事は煩雑で多いことを知るようになった。

総合科目の授業をコーディネートしようとする者に要求されるものとして、一般に企画力と組織力が挙げられるであろう。そのいずれも私は持ち合わせないが、私には、講義を分担協力してもらう候補者に、自分が門外漢である専門領域の研究教育についてその人から教えを受けたいという自分の念願があった。これを訴えることなら私にできる。自分もまた受講者となって学生とともにその講義を聴きたいという探究の意思があれば、それをアピールすることができる。

企画力と組織力にたのんでコーディネーターを勤め



計画から始めてすべて自分で立てなければならない。何をどれだけ選び、どのように学ぶかは、自らが望む人間のあり方と直接関わってくる。どんな教育計画を立てるかを考えるためにこの授業から指針や多くの示唆が得られるだろう。」

7) 「授業計画」と「講義概要」は\*次のとおりでよいかどうか。

( ) これでよい

( ) 不適当な(支障がある)ので朱筆修正する

回 題名および担当者氏名

1 『教養総論』への案内—授業概要の説明  
澄田宏

2~3 西洋古典文学と人間教育(1)(2)高橋通男

4~5 学問的探究の精神をつちかう哲学(1)(2)  
澄田宏

6~7 論理的・理論的思考の基礎にある数学(1)  
(2) 清原岑夫

8~9 環境的存在としての人間を見る—生態学  
から(1)(2) 矢島孝昭

10~11 社会科学による文明の問い直し(1)(2)  
青野透

12~13 文化人類学が拓く多元的人間観(1)(2)  
中林伸浩

14 『教養総論』を終えて—いま大学教育に何  
が必要か 清原岑夫

「6人の担当者がそれぞれ授業を2回ずつ分担する。

それぞれが担当する授業は基本的にはつぎの2部の構成に組む。

1回目の講義はイメージとしては「学問の探究精神」について語るというふうなものにしたらと考えます。例えば担当者の専攻する学問がもつ基本的考え方や研究方法の特性を紹介して、その人間の活動全般における意義・影響などから、学問の探究精神と批判精神について言及してもらおう。

2回目の講義は1回目の講義の応用としたらと思っています。イメージとしては「知的遍歴・冒険のすすめ」ふうの展開になるでしょうか。例えば大学時代に読むことをすすめた書物ないし担

当者が若い時代に出会った知的経験を例に、書物や自然をどのように読み知的対象とするか、そこから何を学ぶことができるかを紹介する。」

\*「講義の内容」について(受講生にはシラバスを別途作成し配布します)

アンケートによって寄せられた回答と意見は、

1) 授業科目名を『学問の発見』にする提案。英文の方は、An Introduction to General Education,あるいはGeneral liberal Artsとする提案。

2) 受講者上限予定数は、100人では少ないとして150人位にする意見、逆に多いとして70人位がよいとする意見。

7) 「授業計画」では、

第6、第7回に予定した「論理的・理論的思考の基礎にある数学(1)(2)」は本人から担当を辞退したいという要望があり、

第8、第9回の題目名を「生態学から見た人間の暮らし(1)(2)」に、

第12、第13回の題目名を「文化人類学から見た世界の多様性と同一性(1)(2)」に、それぞれ修正したい希望があった。

これに対して、7)の要望と修正を受け入れ、他は調整を図った。

1) については『教養総論』という形式上の名称を使うか、内容を表す名称『学問の発見』を採用かの選択であるが、両者を相補的に用い、かつ教養の意味を強めて『教養総論—人間の発見』とすることを、

英文名についてintroductionは、理系ではこの用語は「序」の意味でしかないらしいけれども、文系では独立したworkとして用いることも多く、両者の異なる理解を了解してもらうことにより、An Introduction to General Educationを再提案する。

2) 提案された70人と150人では2倍の開きがある。今回の計画は実験的な含みがあるので、原案の100人を再提案して、了承してもらうことになった。

「講義の目的」は了承され、「講義の内容」も修正確認された。第6、第7回に予定した講義題目は原案のものを仮題として掲げ、その講義担当は「(交渉中)」

としておく。複数者が担当する授業計画では実施までに変更が生じることはありうる。計画を固定的に考えないで『授業概要』原稿締切の11月末までは原案の基本項目を固めていく気持ちで、修正変更には柔軟に対応していくことがますます必要となる。学生係に提出した「平成8年度総合科目授業概要(原稿)」はこの時点の計画案であった。その中で固まった基本項目は次の通りである。

授業科目名(英文名): 教養総論「人間の発見」  
(An Introduction to General Education “The Discovery of the Human Being”)

開講学期曜日時限: 前期 火曜日 第1時限

受講者上限予定数: 100人

キーワード: 大学教育, 人間

講義の目的: (略)

講義の内容: 第6, 第7回以外の講義(略)

教科書, 参考書: 各授業ごとに提示する

成績評価の方法: 予め通知した課題について「論評」した提出物を総合的に評価する

受講者調整の方法: スクリーニング・テストによって行う

第6, 第7回の授業には、懇請して藤曲哲郎氏の担当が間もなく確定した。講義題目は「科学の基礎にある数理的思考(1)(2)」と改まった。

ここで総合科目のコーディネーターの役割と業務内容を、今回の場合(「教員の共同研究」が先行しなかった場合)に事例をとって整理しておこう。

**授業の計画** 原案起草, 計画告示, 協力要請(募集), 調整, 配置, 計画策定

**授業の組織** 講義科目の選定 協力者への講義の依頼

**文書の作成(1)** 学生係へ提出する各種書類の作成 授業概要, 成績表など

**文書の作成(2)** 講義分担者に連絡・報告する書類の作成 配布, 回収, 整理, 発送

次に主な連絡書類の題目と発信の日付けを掲げる。

総合科目『教養総論』(仮題)への参加呼びかけ  
(10.9)

『教養総論』の講義概要の作成と検討  
(10.24 10.31)

『教養総論』の受講生用シラバスの作成についての依頼と検討(3.21)

質問票の項目とレポートの課題について  
(4.15)

総合科目『教養総論』の実施状況について  
(中間報告)(5.27)

『教養総論—人間の発見』の成績評価について  
(7.1)

総合科目『教養総論』の成績評価の依頼  
(7.30)

総合科目『教養総論』の成績評価について  
(報告)(9.1)

『授業実施計画』(受講者用のシラバス)の作成, 配布

授業の準備 講義資料の作成と配布, 質問票(出席票)の作成, 配布, 回収まで

授業の陪席 講義の毎時傍聴 講義の補助

授業評価アンケートの作成と実施 整理集計 結果報告

成績資料(レポート)の受付 仕分け整理 採点 評価の依頼 成績集計 成績報告

仕事の種類だけで見れば、総合科目のコーディネーターの仕事が特別な内容とは考えられない。ほとんどは普段各自が行っている個別講義の授業の場合でもこなしている仕事の延長上のものである。しかし、その仕事量と連絡調整のために費やす時間の多さは予想外であった。共同研究なしで共同作業も省いて行った場合でこの仕事量であるから、前もって共同研究を行い、共同作業によって実施していく、いわゆる総合科目の要件を充たした計画の場合では、それに加えて新しい仕事が増加してくるだろう。

### §3 受講生用『授業実施計画書』の準備

シラバスの通称で呼ばれている『授業実施計画書』は、受講登録時に科目選択の判断資料として一時的に利用されているのが一般である。しかし、シラバスはその時だけのためにあるものではない。むしろ、本来は受講登録後から役立っていくべきものであろう。授

業・講義の案内となり、学習に指針を与えながら受講期間中の伴侶となるものでなければならない。そのためには『授業実施計画書』は常に参照できる形で受講生の手元に置かれることが望ましい。

現在発行されているシラバスは、科目選択の判断材料となる最低限度の項目はそろっているが、これだけでは受講のガイドとして役立つには十分でない。それでももとはカタログ以上のもではなかったから、大変な進歩である。工夫によって授業実施計画書の名称にふさわしいものに改良されてきて、授業科目選択の有用な手引きになっていると思う。しかし、このシラバスでは受講生に授業の概要を把握させ、どんな授業がどんな仕方で行われるかの明細を示すことができない。授業には別個に受講の指針となる受講生用のシラバスが必要である。

授業が複数の講義者によって運営される総合科目では、シラバスの必要性・重要性はとくに大きい。講義する側も受講する側も、拡張していく総合科目の主題について問題意識を拡散させないで講義目標を明確に保持しておくために、詳細な『授業実施計画書』は必要である。そこで、『教養総論—人間の発見』の授業に受講生用のシラバスを作成することになった。

その作成の作業は3月に入ってから、原案を作り講義スタッフ全員のチェックを求めるアンケート方式によって行った。作成の要領は先に「総合科目授業概要(原稿)」を作ったときと同様である。

1996年3月21日

「教養総論—人間の発見」担当教官 各位

コーディネーター

#### 「教養総論」のシラバス作成について

(前略) 総合科目『教養総論』の開講が近づき、受講生に配布するシラバスを準備する時期が来ました。ついては、開講に先立って二、三決めておきたいことがあります。それをシラバスを作成する過程で確認をしていただくという仕方で行きたいと思います。

まず、たたき台にする草案を作り同封しましたので御検討ください。ご意見によって改善して行きたいと思います。よろしくお願いします。

1【講義日程と題目】は、先に御覧いただいた講義順と題名とをそのまま当てています。これでもよろしいでしょうか。

ご予定等で不都合がありましたら調整します。

2【総合科目の成績評価】は、講義者に提出させた試験答案またはレポートの評価点を総計する方法を主としますが、よろしいでしょうか。

ただし、1)受講生にかかる負担を考えて、提出は講義者全員にでなく2人宛として、2講義題目に関して試験答案またはレポートを提出させ、これを評価採点して総計する方法を採用する。その上さらに、

2)受講者のメリットを考慮して、全授業の終了時点で受講者が評価を受けたい2講義題目を自主選択させ、さらにその2題目を主と副とに分けて提出させ、その評価採点には傾斜配点法(主題目60%副題目40%)を導入する方法です。

総合科目の評価として適当な方法は今後も検討されるべき課題の一つであり、今回採用する方法が必ずしも適当とは思いませんが、成績評価において総合科目の企画の主旨を理解させる最低の要件は充たすのではないかと考えます。

3【質問票(出席票)】は、総合科目の企画の主旨を理解させ、その問題意識を育て、積極的に授業参加させるために導入するものです。

ただし、この導入にかかわる業務—準備、配布、回収、整理まで—はコーディネーターが当たり、講義担当者は整理した質問票を受け取ってもらうだけです。「質問票」の名を冠しますが、導入の目的からして、あえて質問に答える必要や義務はないこと、また、成績評価の方法の不足を補うために行うものではないことをご理解ください。

すべての講義担当者がすべての受講生から試験答案またはレポートの提出を受けることにはならないので、この質問票はすべての受講生と接触し知ることができる機会を提供するものになります。講義者から受講者へ質問し応答させることも可能です(質問票を準備する段階で講義者からの「質問」をお尋ねします)。

修正案およびご意見をお寄せくださることを期待





1	4月16日	『教養総論』への案内— 授業概要の説明	澄田 宏
2	23日	西洋古典文学と人間教育 (1)	高橋通男
3	30日	西洋古典文学と人間教育 (2)	高橋通男
4	5月7日	学問的探究の精神をつち かう哲学(1)	澄田 宏
5	14日	学問的探究の精神をつち かう哲学(2)	澄田 宏
6	21日	科学の基礎にある数理的 思考(1)	藤曲哲郎
7	28日	科学の基礎にある数理的 思考(2)	藤曲哲郎
8	6月4日	生態学から見た人間の暮 らし(1)	矢島孝昭
9	11日	生態学から見た人間の暮 らし(2)	矢島孝昭
10	18日	社会科学による文明の問 い直し(1)	青野 透
11	25日	社会科学による文明の問 い直し(2)	青野 透
12	7月2日	文化人類学から見た世界 の多様性と同一性(1)	中林伸浩
13	9日	文化人類学から見た世界 の多様性と同一性(2)	中林伸浩
14	16日	『教養総論』を終えて— いま大学教育に何が必要 か	清原岑夫
15	23日	レポートなど成績資料の 提出期日	

【各授業担当者からのメッセージ】 (講義順に)

高橋通男 洋の東西を問わず、古典は常に教養の原点であった。我々は古典の中で卓れた精神に出会い、時に感動し、時に勇気づけられ、また慰めを受ける。古典は我々の精神を育む。だが、古典と称されるものが、歴史の風雪に耐えて生き残ってきたのは単なる偶然によるものではない。人間の膨大なエネルギーが古典を生き延びさせたのである。(講義は主として『イーリアス』と『古典学入門』が中心になります。)

澄田 宏 知ることを何ものためでもなくそれ自体のために欲求することを好奇心と呼ぶならば、それは人間にとって根源的な

本性であり、科学・技術知の動力となるものである。だが教養はたんに知の欲求ではない。それは知る主体・欲求する主体のための知の欲求—人間の発見である。

藤曲哲郎 物事を数理的に考えるのは科学、学問に限らない。すでに君達は日常生活においても一日に数回は数理的思考をしていることに気付くであろう。多くはお金や所要時間の計算などであるが、これらの点を良く自覚した上で今後は物事を考えるのに積極的に意識的に数理的思考をしてもらいたい。そのための示唆をこの講義で与えたい。

矢島孝昭 第1部では、生物学のなかでの生態学の位置付けと歴史的背景および、自然と人間の共生に関する今日のかつ将来の課題についてふれる。第2部では、私と自然との係わりのなかでの日本海の自然と人間の暮らしを中心に、生態学的な歴史観の一端を展開する。講義にあたって教科書は特に指定しないが、プリントを配布し、参考書を紹介する。

青野 透 人は強制されて考えることなどできない。また、このように考えろと一定の内容を命令されても、それは知識の押し付けでしかない。みずからの動機を出発点に頭を動かすことをしなければ、自分の考えは生まれない。ただし、大学は学問の府である。お金のため、地位のためといった大人たち一般の動機から解放されていないことだけは自覚する必要がある。だれにでも、恋い心と同様に、学問する感動が可能であることを伝える授業にしたい。

中林伸浩 教養主義の問題点のひとつとして、西欧中心の人間観や世界観に依存していることが指摘されている。文化人類学は非西欧社会を研究の対象としながら、西欧的人間観とはなんであったかを自問自答

する学問であるともいえる。文化人類学がおこなっている世界の多様性と同一性の議論は、現代の教養に必要な反省の手掛かりになるかもしれない。

清原岑夫 スペインの哲学者オルテガは、60年程前に、民主主義や近代文明の本質とその意味に無関心な、知性の欠如した人々を、たとえ専門家であっても、「新しい野蛮人」と呼び、専門主義の野蛮性を問題にした。この新しい野蛮性の克服こそ、これからの大学教育の根本課題であり、そこに教養教育の大きな使命がある、と考えられる。

#### 【授業の運営と質問票】

講義者が受講者の問題意識、関心度、理解度、疑問点などを把握することは90分×2回という短い担当時間内ではまず不可能です。これを可能にする質疑応答の時間を割くことも事実上困難です。そこでこの教育上の難点を解消する一助として、この授業では出席した受講者から、毎始業時に配布する質問票に講義者が設定した項目等に関して記入し提出することを求めます。これは講義者と受講者のコミュニケーションに役立つほか、出欠席の調査を兼ねることもできます。

#### 【成績評価の方法】

全講義が終了した時点で、受講生は本講義の6題目から2つを選択し、それらの題目の講義担当教官から出題された課題、問題、指定された資料（図書ほか）について指示された様式と要件に基づいて、記述・報告ないし論評を各1通、計2通を作成し、一括して提出しなければなりません。提出のさい受講者が主に評価を希望する方の提出物に「主」、他方の提出物には「副」の標識（氏名の横に朱書する）を必ずつけてください。1通しか提出しなかった場合は評価対象外となります。したがって未提出と同様の扱いになるので、注意してください。

本総合科目の成績評価は「主」の提出物の評点（90満点）と「副」の提出物の評点（60満点）と

を加算した合計点を基礎にして行い、100点以上が合格です。

授業への欠席が4回以上ある場合は、提出物に対して成績評価は行わず、通則により単位は認定されません。

【テキスト】 各講義者とも使用しない。

#### 【参考書】

第2/3回 読んでほしい本：ホメーロス『イーリアス』及び『オデュッセイア』、池田亀鑑『古典学入門』、マックス・ウェーバー『職業としての学問』

（全て岩波文庫）

第14回 オルテガ（神吉敬三訳）『大衆の反逆』

1989（14版）角川文庫、オルテガ（井上正訳）

『大学の使命』1968 桂書房、絹川正吉

『大学教育の本質』1995 ユーリーグ

#### 【受講上の注意】

- 1) テキストとして指定された以外に必要な講義資料は、授業中に教室内でそのつど配布されます。このシラバスや講義中に指示された参考書はできるだけ読んでください。授業は欠かさず出席することが必要です。
- 2) 講義上の参考にするため授業中にアンケート票を配布して、記入してもらうことがあります。集計したものは情報として許されるかぎり公開します。
- 3) 講義中の「私語」は他の学生の受講妨害になるので厳禁します。私語する者は退席させます。学生証の提示を求め次回からの受講を断ることがあります。

## II. 授業の実施運営（メモ風に）

### §1 第1回授業：授業概要の説明

総合科目は大学新生にとって初めて出会う型の授業科目である。第1回授業では「総合科目」という授業の意図、特色、講義形態などから説明してかからなければならない。次いで、総合科目のテーマ『教養総

論一人間の発見』について授業の意義、目標、進め方など本来の「授業概要の説明」が行われる。

総合科目の第一回授業は、いわば授業全体にわたってのお膳立をするわけであるから、それを担当するコーディネーターの役は重大であり、仕事に抜かりがあってはならない。抜からぬためにも、事務的対応に追われる第1回授業日には補佐役が必要である。

口頭による「授業概要の説明」を終えたところで、「受講者数の調整」一予め指定した適正受講人数を越えた場合、希望者に対して行う受講制限の措置一について話す。

適正人数がこの授業では100名であることの合理的根拠を説明し、人数制限の必要について了解をえた上で、スクリーニングテストないし抽選で選抜作業に入ることになる。

『教養総論一人間の発見』では、開講の数日前まではスクリーニングテストで選抜する予定でいたが、スクリーニングテストを作る段になって、授業時間内に行ったテストの直後にその結果をその場ですぐに発表しなければならないことは、授業運営上きわめて難しいことに気づく。

急遽、抽選による選抜法をとることに変更する。その旨を通告文に書いて学生係に掲示を依頼する。

同時に抽選用器具の準備にかかる。

抽選箱にはA5版の用紙が入っていた段ボールの空き箱を利用する。上面にくじの取り出し口になる穴を中が覗けないような大きさに開ける。別に、段ボールを1.5×4cmの大きさに切ってチップを作り、これを約200個用意する。このうちの99個には1～99までの数字を記入して抽選箱に入れておき、残り約100個のチップには何も書かないで10枚づつ束ねて別にしておく。いずれも当日の予想できない希望者数に対処するための、臨機応変の対策である。

当日は受講希望者の総人数を確認して、これから99を減じた数だけの無記入のチップを抽選箱に入れ足し、まず座席が無く立っている受講希望者からくじを引かせ、次いで座席右翼から左翼への順で抽選させる。数字が書かれたチップを引き当てた者だけから受講票を受け取る。

授業開始時に教室に入室した受講希望者約130人

に対して抽選を行ない、受講生99名が確定する。100名のうち1名は、計画段階で申し込みの予約があり受け付けていた科目等履修生である。

受講生用に作って準備した『教養総論一人間の発見授業実施計画書』A4版4ページを配布する。これをもとに主要項目については読み上げて説明する。このシラバスは毎授業携行することを求める。説明を終えた段階で、受講辞退を申し出た者が1名いた。

## §2 質問票による出席状況の調査

出席は毎授業提出を義務づけた質問票によって取った。始業前に資料とともに教室入口近くの台上に置かれた質問票の用紙を各自任意にとって、授業終了時までに講義中に懐いた疑問を質問として書かせ提出させた。講義によっては講義者の方から出された質問に答えるアンケート形式の質問票もあった。質問票の集計は、当日の講義者であるスタッフにゆだね、コーディネーターは出席者の名簿だけを受け取った。この毎時間の出席簿をもとにコーディネーターは受講者の出欠簿を作成した。

受講登録者の全授業の出欠その他を一覧できる「受講状況」の付表を章末に掲げる。ただし、受講者は所属と授業固有の整理番号だけで示し、氏名は伏せた。

第1回の講義の出席者数は91名。この時の欠席者9名は、のちの調査によって3名一このうちに先の受講辞退者が含まれる一が受講手続きを放棄したこと、6名は第2回講義以降も全く出席していないことが判明してくる。この段階ですでに9%が脱落している。第1回授業で概要説明を終えた段階で出た受講辞退や、第2回授業である講義初日に、すなわち講義を全く聞かない段階で出てくる受講断念が一割近くあった。このことは、講義ガイダンスを聞き『授業実施計画書』を読んでみて、この授業を、気軽に出て楽々単位を取ることができる類の授業ではないと覚った結果を示している。受講者用の『授業実施計画書』の内容（とくに受験資格出席時数や成績評価の方法）を開講以前に告示することで、脱落が予想される者を前もって排除することができれば、受講希望者の抽選洩れ人数を減らすことができただろう。

第2回の講義の出席者数は76名。欠席の24名は、

脱落者9名を含んでいるから、これを差し引けば、15名が第1回講義は聴いて、第2回講義を欠席した者である。

この回以降の授業を欠席して受講を放棄し、新たに脱落していくのは6名である。

授業第4日(第3回講義日)以後は受講状態は落ち着いてきて、授業第14日まで出席者数は79名から69名の間を変遷する。

欠席者数は18名から28名の間を上下している。しかし、このうちの12名はすでに授業第3日(第2回講義日)から脱落して離れた者である。したがって、これを除外すれば、6名~16名の欠席者が常時いたことになる。これは一般的に見て総合科目の授業の常態かもしれない。あるいは、全授業を通じて遅刻者が多かったことから推察して、第1時限に授業を設定したことによる特殊事情であるのかもしれない。

全授業を通じて無欠席の受講生は31名であった。

### §3 講義終了のあとに 一受講生による授業評価アンケートとレポートによる成績評価一

第14回授業で結びの講義が終了した後に、「受講生による授業評価アンケート」調査を行い、次いでレポートの課題の提示と提出要領の説明を行う。アンケート調査とその結果については別に第III章で扱う。

レポートの提出による成績評価については、受講生用のシラバス『授業実施計画書』が詳細に述べていて周知のはずであるが、レポートの作成は、受講生が受講の成果を自ら問う作業という重要事項であるので、口頭によらず、次に掲げた『レポートの課題と提出要領』というA4版4ページの文書を作り、配布して説明する。この作成は『授業実施計画書』の作成と同様に、コーディネーターが起案した原案を講義スタッフが校閲・修正して完成する方式によっている。

レポートの作成と提出に関して、とくに注意を喚起した点は、作成の様式と規格を守ること、提出の作法に従うことである。形式無視の態度は作法無視に連なり、社会的ルールの軽視へと導く。それだけ人間形成における社会化は阻まれる。これは文章作成においても通じることである。形式を「破る」のではなく「無視する」文は幼稚である。課題提出にはレポート作成上

のルールとマナーを細かく示すことは必要である。そのように、論文やレポート文を書くためのルールとマナーを学ぶことも総合科目の授業の課題であることを強調した。

#### 1996年前期総合科目『教養総論—人間の発見』

##### レポートの課題と提出要項

【成績評価の方法】(教養総論—人間の発見の『授業実施計画』からの再掲載)

全講義が終了した時点で、受講生は本講義の6題目から2つを選択し、それらの題目の講義担当教官から出題された課題、問題、指定された資料(図書ほか)について、指示された様式と要件に基づいて、記述・報告ないし論評を各1通、計2通を作成し、一括して提出しなければなりません。

提出のさい、受講者が主に評価を希望する方の提出物に「主」、他方の提出物には「副」の標識(氏名の横に朱書する)を必ずつけてください。

1通しか提出しなかった場合は評価対象外となります。したがって不提出と同様の扱いになるので、注意してください。

本総合科目の成績評価は「主」の提出物の評点(90満点)と「副」の提出物の評点(60満点)とを加算した合計点を基礎にして行い、100点以上が合格です。

授業への欠席が4回以上ある場合は、提出物に対して成績評価は行わず、通則により単位は認定されません。

レポートの作成と提出は上述に基づき、下記の要項を充たして行ってください。これに拠らないで作成され提出された場合は受け付けません。注意してください。

#### ●【提出期限】

7月29日(月)16時(時間厳守)

#### ●【提出場所】

311教官室(総合教育棟南棟3階 澄田)

不在時は 同室前のレポート受け

#### ●【レポート作成の様式と規格】

1) 制限字数

本文2000字以上とする。ただし、課題名、氏名、学部、整理番号、参考書目表などはこの字数に含めない。

\* 「Ⅲ 科学の基礎にある数理的思考」は1200字以上とする。

## 2) 筆記用具

ボールペンまたは万年筆を使用する。

\* 「Ⅲ 科学の基礎にある数理的思考」は特に制約しないが読み易いこと

## 3) 用紙

用紙の規格は、A4判400字詰め原稿用紙を指定する。

## 4) 縦横形式

横書きを標準とするが、縦書きも認める。

## 5) 参考書目表

選択した図書はもちろん、参考、引用した図書についても、その著者名、書名、発行年および出版社名をレポートの末尾に挙げておく。

## 6) 表紙(【レポートの提出要領】の4項も参照する)

次の事項をこの順番で記入した表紙を、別にして添付する。

- 1 講義題目名(講義を担当した教官名でもよい)
- 2 レポートの課題名(【課題一覧】から正しく書き写す)
- 3 整理番号(授業で指定した番号)
- 4 氏名
- 5 所属学部名

## ●【レポートの提出要領】

### 1) 原稿用紙でレポートの草稿を書き上げたら、文章を推敲する。

次に段落を立て、制限字数の最低限をクリアしていることを確認する。

### 2) 誤字脱字を点検訂正しながら、指定された規格の用紙に清書していく。

誤字、誤記等表記上の誤りは減点の対象となる。

### 3) 表紙を作成規格にしたがって作る。それぞれのレポートに添付する。

4) 2部のレポートのうち、どちらを主とするか副とするかを決め、それぞれの表紙の上部に(主)および(副)と赤字で書く。

5) 2部のレポートは別々にホチキスで綴じる。2部を同時に提出する。

## ●【各講義のレポート課題】

### I 西洋古典文学と人間教育 (第2回と第3回)

次の2題の中から1題を選択しなさい。

1) 現代社会における真の人間教育とはどのようなものであるべきだと考えますか。

2) ホメロスの叙事詩『イーリアス』のテーマは「アキレウスの怒り」です。

この怒りは英雄社会の在り方に対する根本的な問いかけであり、この問いかけとは一体どのようなものであったと考えますか。また、我々に人間の在り方として何を教えていますか。

### II 学問的探究の精神をつちかう哲学

(第4回と第5回)

授業中に配布した講義資料およびそれらを含む図書を読んで、次の3題の中から1題を選択しなさい。

1) 「平等」を信奉する社会に育つ若者の魂が置かれている状態をスケッチしてプラトンは、そのような若者の生活は「秩序がなく必然性がない」と言います。かれが自己の中に発見されるとする秩序や必然性とは何でしょうか、あなたの考えを尋ねます。

2) 自己を探究したヘラクレイトスはどんな道をたどっても「ついに魂の極みを見出すことはできない」、それは魂が「それほど深いロゴスをもっているからだと言います。それはどんなロゴスでしょうか。あなたが断片A~Mから読みとり、それをもとに考察した成果を尋ねます。

3) 『十牛図』は、自己を知ることは、自己を発見し、修養し、完成した後になお、それまで以上の課題を引き受けることであることを示唆しています。その課題とは何でしょうか。あなたの考えを尋ねます。

### III 科学の基礎にある数理的思考(第6回と第7回)

次の2題の中から1題を選択しなさい。

1) 君達が大学を卒業して約10年経ち、社会の創造的活動の中心的推進力となるはずの頃、2010年には地球上の生命をとりまく環境はどのようになっているだろうか。人口問題を中心に具体的に推測しなさい。

2) 新書版(岩波新書など)の本で数理解の内容の本(数学とは限らない)を自分で1冊選び、それを始めから終わりまで読んだ上で、「数理的に思考することの意義を書きなさい。読んだ本の題名、著者、出版社を記入すること。

IV 生態学から見た人間の暮らし(第8回と第9回)  
テーマ「人間の暮らしと自然との共生について」

V 社会科学による文明の問い直し

(第10回と第11回)

森岡正博『生命観を問い直す』(ちくま新書)を読み、人間の本性(自然)について考えることの意義を論じなさい。

VI 文化人類学から見た世界の多様性と同一性

(第12回と第13回)

次の課題のうちのひとつを選択しなさい。

1) アラン・ブルーム『アメリカン・マインドの終焉』(みすず書房)を読んで文化相対主義の批判の根拠をまとめなさい。

2) オーストラリアの紹介文献を読んで「文化多元主義」(マルチカルチュラリズム)を説明しなさい。

3) ラス・カサス『インディオは人間か』(岩波書店)、あるいは染田秀藤『ラス・カサス伝』(岩波書店)、あるいはL・ハンケ『アリストテレスとアメリカ・インディアン』(岩波新書)を読んでラス・カサスの普遍的人間像の特徴を述べなさい。

#### §4 レポート提出の後に一問いに答えなかった受講者たちー

提出されたレポートは、主論文と副論文を合わせて92点あった。46名の受講生がレポートを提出したことになる。

授業への欠席が4回以上ある場合は、提出物に対し

て評価は行わず通則により単位は認定しないとした規定は守られていて、授業への欠席が4回以上ある者は26名いたが、レポートを提出した受講生はいなかった。

授業への欠席が3回以下でレポートの提出がなかった受講生が24名いた。そのうち無欠席でレポートを提出しなかった受講生は7名、一回欠席者では7名が提出しなかった。

これらの数字が意味するものを考慮することは重要である。何がこれらの受講生にとって負担だったのか。課題はどれも講義の範囲内で設定されていて、とくに難問はない。考えられることはレポート提出期日の設定である。しかし、これも『授業実施計画書』で示した期日から6日延ばして設定し直している。

主論文と副論文との二つのレポートを提出することは、受講当初から分かっていたことであり、各講義は2回完結の時点で、そのつど受講者の問題意識を促進させ、問題提起を行っていたのであるから、レポートの作成を早くから準備しておくことはできた。少なくとも課題を出されたときに何をどう書くか「どうしてよいかわからない」状態にあったとは考えられない。課題の選択範囲は多岐にわたって広く、選択肢は多く12題もあるのだから、知的刺激を受けた課題を自由に選ぶことができたのである。

しかし、多くの受講者たちに見られた選択の傾向は、例えば要求字数の多い課題を敬遠して少ない方を選ぶといったような、見た目に負荷が軽いと思われるものを基準にしていることである。一般に総合科目は楽に単位がとれる科目とされている。これは、そこで課せられるレポートについて受講生に安易な認識があることによる。その認識をもたせたのは講義者の責任である。困難な道は克服するより避けて通れ、安易な道はいくらでもあるのだから、というのは選択の自由ではないだろう。レポートが書けない理由は、第一に自分を考えぬぐ力に欠けること、第二に文に作りあげていく力が足りないこと、いずれの場合も、そのような能力は資質に負うよりは、専ら訓練と努力によって形成され、練磨されるものである。

今回の総合科目のねらいの一つは、この能力の形成と練磨は教養的読書によることが大きいと説くこと

だった。だから、彼らに必要なことは、楽に見聞きできる安楽状態から、内部要求と必要性から読まないではいられないような苦境に自らをおくことであろう。

**【附表】**

1996年総合科目「教養総論－人間の発見」■受講・受験・修得の状況（1996年8月6日調査）

1) 学部別・入学年度別受講届け者数（当初受講者数）

入学年度	法	経済	文	教育	理	医	薬	工	合計
1996年度	14	18	9	3	1	13	0	25	83
1995年度	2	0	1	2	1	0	0	5	11
1994年度	1	0	0	1	0	0	0	3	5
合計	17	18	10	6	2	13	0	33	99

2) 学部別・入学年度別受講者数（確定受講者数）

入学年度	法	経済	文	教育	理	医	薬	工	合計
1996年度	14	18	9	3	1	12	0	24	81
1995年度	2	0	1	2	1	0	0	5	11
1994年度	0	0	0	1	0	0	0	3	4
合計	16	18	10	6	2	12	0	32	96

3) 4回以上の無届け欠席による受験資格の喪失者数

	法	経済	文	教育	理	医	薬	工	合計
資格喪失者数	4	5	4	3	0	2	0	8	26
(受講者数)	16	18	10	6	2	12	0	32	96
百分比	25	28	40	50	0	17	—	25	27

4) 試験合格者数

入学年度	法	経済	文	教育	理	医	薬	工	合計
1996年度	10	7	3	1	1	8	0	10	81
95年度以前	1	0	0	0	1	0	0	1	3
合計	11	7	3	1	2	8	0	11	43
(受講者数)	16	18	10	6	2	12	0	32	96
百分比	69	39	30	17	100	67	—	34	48

5) レポートを提出しなかった受講者（試験放棄者数）

入学年度	法	経済	文	教育	理	医	薬	工	合計
試験放棄者数	0	6	3	2	0	2	0	10	23
(受講者数)	16	18	10	6	2	12	0	32	96
百分比	—	33	30	33	0	17	—	31	24

6) 1995年度以前入学の受講者について

入学年度	法	経済	文	教育	理	医	薬	工	合計
受講者合計数	2	0	1	3	1	0	0	8	15
試験合格者数	1	0	0	0	1	0	0	1	3
百分比	50	—	0	0	100	—	—	13	20
資格喪失者数	1	0	1	3	0	0	0	5	10
試験放棄者数	0	0	0	0	0	0	0	2	2
百分比	50	—	100	100	0	—	—	88	80

受講・受験状況 (受講者 1 ~ 50 番)

文 = [法・文・経済・教育] 理 = [理・工・薬・医]

1 = 1996年入学 2 = 1995年入学 3 = 1994年入学

授業 講義	1 序	2 I	3 I	4 II	5 II	6 III	7 III	8 IV	9 IV	10 V	11 V	12 VI	13 VI	14 結	○出 ●欠 欠席時数	試験 放棄	授業 欠席
文 1	1	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	1 3		欠席
	2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	4	○	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	3		
	5	○	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	2		
	6	○	○	○	○	○	●	●	○	○	○	○	●	●	5		欠席
	7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	11	○	○	●	○	○	●	●	○	●	●	●	●	●	8		欠席
	12	○	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	2		
	13	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	14	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	15	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	16	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	6		欠席
	17	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2		
	18	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	4		欠席
	19	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	20	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	21	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3	放棄	
	22	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄	
	23	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	24	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10		欠席
	25	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	放棄	
	26	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄	
	27	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席
	28	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	放棄	
	29	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	30	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	31	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	32	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	放棄	
	33	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	34	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	13		欠席
	35	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10		欠席
	36	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	37	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	38	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	39	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	5		欠席
	40	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	放棄	
	41	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	5		欠席
	42	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2		
	43	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	44	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄	
	45	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
理 1	46	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	47	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	48	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	6		欠席
	49	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	4		欠席
	50	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
															0	放棄	



受講・受験状況 (受講者 51 ~ 100 番)

授業 講義	1 序	2 I	3 II	4 III	5 IV	6 V	7 VI	8 結	9	10	11	12	13	14	○出 ●欠 欠席時数	試験 放棄	授業 欠席
理1	51	○	○	○	○	○	○	○	○	●	○	○	●	○	2		
	52	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	53	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	54	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	55	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	放棄	
	56	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	57	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	58	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	13		欠席
	59	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄	
	60	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	61	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	62	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	63	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	64	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			不届
	65	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	66	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄	
	67	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	68	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	69	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2	放棄	
	70	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄	
	71	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3		
	72	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2		
	73	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	7		欠席
	74	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1		
	75	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
	76	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄	
	77	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0		
78	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			不届	
79	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1			
80	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1			
81	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	1	放棄		
82	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2			
83	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	6		欠席	
文2	84	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席	
	85	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	2			
	86	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席	
	87	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席	
	88	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席	
理2	89	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0			
	90	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3	放棄		
	91	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	13		欠席	
	92	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席	
	93	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	4		欠席	
	94	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	4		欠席	
文3 理3	95	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席	
	96	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	放棄		
	97	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0			
文3 科履	98	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12		欠席	
	99	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			不届	
100	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0			
欠席者数	0	6	21	25	22	17	22	24	21	26	28	28	27	27		25	26

### III 点検評価と総括

(西出隆氏との共同報告)

1996年度総合科目『教養総論－人間の発見』の講義最終日の7月16日に行った「受講生による授業評価のための総合アンケート」を紹介して、その集計結果を報告し、所見をそえたい。

アンケートは、総合科目のあり方を考えるために企画した。したがって、総合科目『教養総論－人間の発見』の各講義に対する個別の評価を求めた調査ではなく、総合科目の授業について評価を求めた。今回の授業が総合科目として目標設定、組織と構成、運営、成績評価法などが適切であったかどうか、授業として成果を挙げたかどうかを評価させるために、10項目の質問を設けて調査した。

調査項目：以下に掲載（設問、選択肢ともすべて集計結果に含めて記載している）

調査時点：最終回授業の終了時（1996年7月16日 火曜第一時限）

調査対象：出席受講生－69名（うち科目等履修生1名）

調査方法：無記名選択式（ただし、文理系別集計を行うため所属学部の記事を求めた）

集計対象：68名（均質化を図って科目等履修生の1名は外数として処理）

集計結果：以下に掲載

この集計結果は受講した側からはどのように読まれ、受け止められるだろうか。それを聞くことは講義者の側の所見を補足するためにも必要である。幸い授業には科目等履修生として一人の社会人受講生が聴講した。その人に受講生側からのコメントを依頼してみようと図った。協力をお願いしたところ、その役割を引き受けてくださることになった。本章の共同報告者、西出隆氏である。氏は1996年3月まで金沢泉丘高等学校教諭（化学）であったが、退職されて同年4月から金沢大学で教育学を専攻しておられる。

#### §1 調査項目と集計結果

1996年総合科目「教養総論－人間の発見」■受講生による授業評価

1) あなたがこの科目『教養総論－人間の発見』を受講した目的は、達せられたと思いますか。

	文法経教	理工医	合計
じゅうぶん達せられた	1	4	5
なかばは達せられた	11	16	27
あまり達せられなかった	19	14	33
ほとんど達せられなかった	0	3	3
	31	37	68

2) あなたはこの授業を受けて、教養教育の意義や役割について理解することができましたか。

	文法経教	理工医	合計
よく理解できた	4	0	4
なかばは理解できた	17	16	33
あまり理解できなかった	10	16	26
ほとんど理解できなかった	0	5	5

3) 講義で知的好奇心や学習意欲がそそられたり、学への新鮮な魅力を感じることはありましたか。

	文法経教	理工医	合計
よくあった	5	6	11
ときどきあった	22	25	47
あまりなかった	3	4	7
ほとんどなかった	1	2	3

4) 今回の6題目を各2回授業する形態は、予定された講義内容を盛るのに適していましたか。

	文法経教	理工医	合計
題目数、各回数とも妥当で適していた	17	17	34
題目数はよいが各回数が足りなかった	6	11	17
各回数はよいが題目数が多過ぎた	8	5	13
この授業形態では講義内容はこなせない	0	4	4

5) 各講義の中で紹介・推薦されたり参考・言及された本に対するあなたの関心度はどれですか。

	文法経教	理工医	合計
早速、手に入れて読んだ本がある	4	6	10
読みたいと思い探したが読んではいない	9	12	23

読めないだろうと思いき流した	10	15	25
どれも読んでみたいとは思わなかった	6	4	10

6) 第1回の授業で配布した『授業実施計画』(シラバス)の内容は受講の参考になりましたか。

	文法経教	理工医	合計
じゅうぶん参考になった	5	4	9
ときどき参考した	16	10	26
あまり参考しなかった	9	17	26
ほとんど参考にしなかった	1	6	7

7) シラバスに書かれた「授業の意図」は、総体的に見て実際の授業内容に活かされていましたか。

	文法経教	理工医	合計
よく活かされていた	5	3	8
十分ではないが活かされていた	13	22	35
あまり活かされていない	12	9	21
活かされていない	0	3	3
*無記入	1		1

8) あなたが質問票で出した質問は次の講義の中で答えられたり授業に活かされたりしましたか。

	文法経教	理工医	合計
活かされていた	1	1	2
十分ではないが活かされていた	4	8	12
あまり活かされていない	15	16	31
活かされていない	10	12	22
*無記入	1		1

9) 今回採用している成績評価の方法をどのように見えていますか。

	文法経教	理工医	合計
総合科目として適切である	17	14	31
適切であるが、もっと工夫がいる	7	11	18
適切でないが、やむを得ない	4	8	12
総合科目として適切でない	2	4	6
*質問の意味を読み取れないもの	1		1

10) 『教養総論』のような総合科目を毎年入学生のために開講することについてどう思いますか。

	文法経教	理工医	合計
必要であり望ましい	11	15	26
できれば望ましい	18	14	32
とくに必要とは思わない	2	8	10
全く必要でない	0	0	0

## §2 学生による授業評価(1)

### —集計結果の分析と若干の所見—

質問の1)では受講生が自ら設定した受講目標への達成度を自己評価させた。

①じゅうぶん達せられた	5
②なかばは達せられた	27
③あまり達せられなかった	33
④ほとんど達せられなかった	3

プラス評価は、①と②で32あり、マイナス評価の③と④の36をやや下回っている。マイナス評価では文系と理系に差はないのに、プラス評価では文系が12に対して理系は20ある。自己の受講目標が達せられたとする学生は理系の方に多かった。

これに対して、質問の2)は、開講者側が意図した主要な授業目的である「教養教育の意義や役割の理解」について到達度や充足感を尋ねた。

①よく理解できた	4
②なかばは理解できた	33
③あまり理解できなかった	26
④ほとんど理解できなかった	5

プラス評価の①と②で37あり、マイナス評価の③と④で31ある。ここでは質問1)とは逆にプラス評価が上回っている。しかし、1)の場合同様な大きな差ではない。これによって学生の授業に対して期待するものと教授側の意図したものとの間にずれはなく、理解の程度に応じて達成感に差があったことがうかがえる。

注目されるのは、文系と理系でプラス評価とマイナス評価に差異があることである。文系のプラス評価は21あるのに、理系は16である。これは、1)とは逆になっている。マイナス評価の方は文系で10しか

ないが、理系では21もある。文系の受講生は3分の2が授業からその意図を理解しているのに、理系では過半数が理解しない。理解度と満足度の間に単純でない関係があることも推測できるが、高校を卒業して間もない段階でこのようにはっきり別れることは、高校の進路別で異なる履修教科目に原因があると考えられる。

質問3)では知的関心と探究意欲について授業の効果を問うた。

①よくあった	11
②ときどきあった	47
③あまりなかった	7
④ほとんどなかった	3

ここではプラス評価が58あり、興味をもてず意欲もわかかなかったとするマイナス評価の回答は10あった。知的関心と意欲を刺激する魅力的な講義が「ときどきあった」とする47の数からは、全体としてはともかく、個々の講義に対して評価の高いものがあつたからであろう。

質問4)は授業の枠組みや構成について、授業の内容・効果との関係から評価を問うものである。他の質問と異なる点は選択肢を回答者の意見や考え方が少し反映できるものにしたことである。授業を企画する側にとってさまざまな点で関心の高い設問である。

回答①「題目数、各回数とも妥当で適」が最も多く、半数の34で、文系と理系が同数である。この結果からおおむねこの授業の企画は評価され、安定した授業方式と判断されていることが分かる。今回の「総合科目としての授業の進め方」は、内容が『教養総論』のような類型の授業題目に関しては適していると見ていることが分かる。

回答②「題目数はよいが各回数が不足」は17である。②を選択することは、15回の授業数で2単位という制約(計画の前提)をはみ出して行く可能性をもっているが、もっと深く詳しく聴きたいという受講者側の要求を数にしてみたいために、あえて設定した。この17の回答を文系と理系とに分けると、6と11になる。理系学生の方に講義に対するこの要求、すなわち専攻的な探究心が強いことが判る。

回答③「各回数はよいが題目数が多い」は13あつ

て、この内訳は文系で8、理系で5あつた。③の選択も、回答者がたんにあれこれと品書きの多さだけを嫌って選んだのではないのならば、今回計画の基本に触れていく問題を含んでいる。六つという講義数は現代人の教養を論じるとき、その内容、その項目から見ても決して多い数ではないだろう。この回答がもし科目数を少なくせよという要求に結びついているとするならば、思考や認識の視野をより広げようとする努力が不足していることを意味する。その不足は文系学生の方に指摘されていることで、この内訳の数比は、あえて調査対象数を棚上げして言えば、実態をとらえている。

回答④「この授業形態では講義内容はこなせない」を選択した4は、この回答者が他の設問でどの項目を選んだか、その項目次第では有意味な示唆を与えてくれるものとして設定した。実際は1回答だけが質問の1)~3)と5)でプラス評価をしている。これに対しては質問票に応答するなど個別的対応を試みることで要求を満たして行くことができるだろう。他の3回答は感情的反発によると思われる一例えば他の質問でもマイナス評価の④ばかりを選ぶというような一応答であった。よってその回答数と内容から推して、これらの講義内容をこの授業形態で行うことに賛同は得られたと判断してよいだろう。

基本図書や参考文献の紹介と推薦は今回の授業が重視した部分であった。質問の5)ではこれに対する受講生の反応を見ようとした。

①早速入手して読んだという回答が10ある。全受講者の1割という比率は現代の大学生の実態を反映したものであろう。同じく④どれも読んでみたいとは思わない回答が10ある。この方の1割は社会現象としての現代大学生の生態そのものであろう。

②読みたいと探してみたが読んでいない23は、そのうち読むことになる者と読まないままで終わる者とに分かれて行くだろう。後者はやがて退行して③の読めないだろうと思いき流す態度をとるようになるかもしれない。この②と③を合わせた58%という学生の存在は、積極的読書の指導という新しい課題を教養教育に負わせることになるだろう。

「授業実施計画書」いわゆるシラバスを作成し充実

させることは、自由選択を原則とする教養教育においては開講者の重要な仕事—準備義務である。一方、受講者はそのシラバスを読んで選択の判断資料とするばかりでなく、常時これを参考することが授業出席に必要な前提となる。週に1回だけ巡ってくる講義という授業形態に順応しなければならないのは学生の側である。授業を教員と学生の共同行為と考えれば、それは最低限の受講者義務である。質問の6)では、この講義でシラバスは読まれて実際に受講のために参考され役立ったかどうかを、質問7)は「シラバス」に言う授業の意図は実際の内容で生かされていたか否かを尋ねている。

ここで言う「シラバス」は教養教育機構編集・大学学生部発行の『Syllabus—金沢大学授業計画』に掲載されたものではなく、受講生専用として別途作成した「授業実施計画」書で、9項目からなるA4・4ページ建ての計画書(本文中では「シラバス」と記す。)である。特によく読むことを奨めた項目は、【授業の意図(講義目的)と講義概要】、【総合科目としての授業の進め方】、【各授業担当者からのメッセージ】【授業評価の方法】の4項である。この「シラバス」は毎授業時の携行を求めた。

質問の6)のプラス評価である「参考になった」と「参考した」とする回答は合わせて35、これに対して「参考しなかった」「参考にしなかった」とするマイナス評価は33あり、「シラバス」の内容を受講の参考にした者としなかった者の数は相半ばする。シラバスは受講のガイドになりえたのだろうか。果たして読まれているのか。

次の、質問1)の各回答者が質問6)でプラス評価またはマイナス評価のいずれを取っているかを調べた表からは、目標達成度と「シラバス」の利用の間に相関的な関係があまり見いだせない。読まれているとしても、受講の指針や参考にして積極的に自己学習に取り組もうとして読まれたわけではないらしい。この問題については別に次節2で詳しい分析と論評がある。

	質問1)の +評価者 -評価者		質問2)の +評価者 -評価者	
質問6)の +評価者	19	16	18	17

-評価者	14	19	19	14
------	----	----	----	----

質問の7)では「生かされていた」とするプラス評価は43、「生かされていなかった」とするマイナス評価は24である。「シラバス」に言う講義意図は実際の授業内容に生かされていたとする者はそれに否定的な者の2倍近くいる。質問6)の場合と同様の手法でその分類を試みれば、ここでは授業意図の理解度と「シラバス」の確認の間に相関関係があることが分かる。しかし、「シラバス」は読まれているにせよ、自己学習に取り組もうとして受講の指針や参考にして積極的に読まれたわけではない。そのことは、6)の場合も7)の場合も消極的プラス評価である②と消極的マイナス評価である③の合計はほとんど変化せず大部分を占めていることから読み取ることができる。

	質問1)の +評価者 -評価者		質問2)の +評価者 -評価者	
質問7)の +評価者	24	19	27	16
-評価者	7	17	9	15

質問の8)は、毎時受講生に課した質問票に対する応答が授業で行なわれたか否か、すなわち活用の有無を問う。

- |                 |    |
|-----------------|----|
| ①生かされていた        | 2  |
| ②十分ではないが生かされていた | 12 |
| ③あまり生かされていなかった  | 31 |
| ④生かされていなかった     | 22 |

活用されたとするプラス評価は14で少なく、マイナス評価が53と多い。これは、質問票を設けた主旨が、講義者と受講者の両者によく理解されていなかったことに原因があるようだ。

質問票によって、講義者が受講者の問題意識や関心・理解の程度を把握し、授業運営の参考にすることを初日の授業で説明していたのである。

マイナス評価53の中身には、自分の質疑が授業で直接応答されなかったことから回答したものが多くではないかと思われる。しかし、この数値はまた質問票への期待の大きさを示すものである。それは授業に対する関心の高まりであるから、講義者は質問票の利用可能性をよく認識して、その取扱にいつそうの工夫

を要するだろう。

総合科目の成績評価については、これまで講義者にとっても受講生にとっても納得できる方法は確立していない。評価方法についての検討も研究もほとんどなされていない。たいていは受講生に任意に一つ選ばせた講義題目に関するレポートを書かせ、その講義担当者が評価するという方式で行われている。しかし、これは総合科目を一個の授業科目として正当に評価する扱いとは言えないし、受講成果を正しく評価する方法ではない。開講者にとって難題回避の便宜的で安易な方法にすぎない。受講者からは問題の総合的視点や判断への志向や期待を奪うことでしかない。この評価法が総合科目という価値可能性をもつ授業に対する評価を下げている。ずぼらな学生に「総合科目は楽勝コース」と叫ばせている原因の一つもそこにある。これを反省して検討の上、考案したのが、『教養総論—人間の発見』で採用した採点評価法である。

質問の9)では、その成績評価の方法の適不適を尋ねた。

①総合科目として適切である	3 1
②適切であるが、もっと工夫がいる	1 8
③適切でないが、やむを得ない	1 2
④総合科目として適切でない	6

プラス評価が4 9で、マイナス評価が1 8である。「総合科目として適切」だとする回答①が最多で3 1ある。マイナス評価の、不適切だが「やむを得ない」とした回答1 2を消極的肯定と読むならば、受講者の大多数は主・副論文2点提出という方式と傾斜採点方式を採り入れた成績評価法をおおむね支持していると見てよいだろう。

この集計結果は成績資料(答案、レポート等)の提出前の調査であって、もし提出後に調査したならば結果は異なるだろうという推測は可能である。しかし、総合科目の成績評価の方式について意見を問う場合、どちらの調査結果に信憑性があるかは論じるまでもないだろう。成績評価後にその評価法の是非を問うても、それは、たんに各自の能力に応じてそのふさわしい評価法を聞く結果に終わるだけだから。

質問の10)では、この総合科目『教養総論』の授業評価と併せて、その存続の必要性を聞くことを試みた。

むしろ存続の必要性・要求度を通して授業に対する評価を見ようとしたというべきであろうか。

①必要であり望ましい	2 6
②できれば望ましい	3 2
③とくに必要とは思わない	1 0
④全く必要でない	0

「必要」とする回答は2 6、総じて「望ましい」とする回答の小計は5 8である。質問1)で③受講目的が達せられなかったというマイナス評価をした3 3のうち2 7までが、この回答で「望ましい」としていることは注目される。全く必要としないという回答はないが、「とくに必要とは思わない」とした回答は1 0あった。これより、受講生の大多数はこの種の総合科目を教養教育にとって望ましいものと考えている。

興味深いことは、「必要であり望ましい」とする回答は文系では1 1、理系では1 5あって、後者にその要求は多いように見られるが、「とくに必要とは思わない」と答えたのは文系が2であるのに対して理系は8あって、理系にはその必要性を疑っている傾向も見られるのである。(澄田 宏)

### §3 学生による授業評価(2)

#### —アンケートの分析に関するレポート—

はじめに 科目等履修生として本学に在籍して、『教養総論—人間の発見』を受講することになった。幸いにも、受講者の立場からアンケート分析に協力ができるので、これを千載一遇と受け止めている。ここでは、受講学生のアンケート資料を立体的に活用していくことにより、授業実施計画(以下「シラバス」と記す)と授業との関連について考察し、所感を述べてみたい。

**シラバスの意義** 最初の授業日に「シラバス」が配布された。これは別に受講者向けに用意されたものである。このプリントには講義のテーマと授業担当教官からのメッセージ各4~6行程度が掲載され、レポート提出に関する成績評価の方法まで示されている。そして、最初の授業でコーディネーターの教官から解説を受けた。受講生は、高校時代には経験していないこの「シラバス」をどのように受け止めているか。先ず、2)と6)と7)の質問を関連づけてアンケー

トから解析してみる。

「シラバス」の内容が受講の参考になり、しかも教養教育の意義や役割の理解に役立てたかどうか。回答者68名のアンケート結果は次のとおりである。

十分参考にし、よく意義など理解できたとするもの	2
十分参考にし、なかば理解できたとするもの	4
ときどき参考にし、よく理解できたとするもの	2
ときどき参考にし、なかば理解できたとするもの	10
合計	18
	(全体の26.5%)

上記の結果より、「シラバス」を活用することが教養教育の意義などの理解に影響したと感じている者は、4人に1人である。講義全体を振り返ってみると、教養教育の意義を説く場面もあったのだが、あまり「シラバス」が活用されていなかったように思われる。次に「シラバス」が示す『授業の意図』が講義の内容に活かされ、かつ、受講の目的達成に役立ったと感じているかどうか。つまり、授業の意図と講義内容の一致が見られ、同時に受講の目標達成を感じているものを調べると次のとおりである。

良く活かされ、よく意義など理解できたとするもの	1
良く活かされ、なかば理解できたとするもの	4
十分でないが活かされ、よく理解できたとするもの	3
十分でないが活かされ、なかば理解できたとするもの	19
合計	27
	(全体の39.7%)

これより、「シラバス」と授業との一致を認め、かつ受講の目標達成に役立っていると感じているものは3人に1人である。果たして教養教育の意義などの面から「シラバス」の活用はこれで良いのだろうか。

授業の意図などもこの「シラバス」には述べられているのに、あまり活用していないものが3分の2にも及ぶことは看過できない点である。「シラバス」の機能を活用したかどうか、受講者も講義した側も等しく反省すべき点であろう。

**シラバスと講義への魅力** 次に、3)と6)と9)の質問を関連づけて同様に解析してみる。

「シラバス」が最初に示され、これを参考にし、かつ、講義で知的好奇心や学習意欲がそそられたり、学への新鮮な魅力を感じたかどうか。

十分参考にし魅力を感じることも良くあったとするもの	1
ほぼ参考にし魅力を感じることも良くあったとするもの	8
十分参考にし魅力を感じることも時々あったとするもの	6
ほぼ参考にし魅力を感じることも時々あったとするもの	17
合計	32
	(全体の47.1%)

この結果より「シラバス」の内容を参考にすると同時に、学習の意欲や学への魅力を感じている者がほぼ2人に1人であることが判る。受講者にとって引き付けるものであったことがうかがえる。

「シラバス」を参考にした受講生がレポートの提出という成績評価の方法に対して持つ関心についてはどうか。

十分参考にし評価の方法も適切と感じているもの	4
ほぼ参考にし適切と感じているもの	14
十分参考にし適切だが、もっと工夫がいるとするもの	3
ほぼ参考にし適切だが、もっと工夫がいるとするもの	9
合計	30
	(全体の44.1%)

「シラバス」の評価はかなり良く、参考にしている者は半数に近いのだが、ここで評価方法について工夫してほしいという声も見逃してはならないのである。

**おわりに** このアンケートを総括的に振り返ってみれば、受講した学生はレポートを提出する前の状態にあって、この『教養総論—人間の発見』を高く評価している。しかも、受講者向けに準備された「シラバス」をかなり重視しており、受講生のうち半数は授業との関連をよく観ていると言える。受講者の立場からいえば講義の中で「シラバス」をもっと活用する場面が欲しい。

もう一つ、評価法の改善とは何か。一年生にとっては、この評価の問題点は「4000字にも及ぶレポートを書く」という初めての体験にある。予備知識をも

たない受講生たちは「レポートのモデル提示」が欲しいのである。そして、レポートの演習を取り入れて欲しいという要望が工夫という語の真意であると考えられる。(西出 隆)

### §3 総括と反省

授業は講義者と受講者とによって共有され、両者の共同作業によって完成される創造的な行為であるという考え方に立てば、その相互的な評価は両者の共同関係を活性化させるために必要であるが、その講義に関わらない第三者にとっては大した意味もないことだろう。受講生による評価アンケートの集計結果は講義者にとってしか意味をもたないものである。それをここで受講の実態報告とともに公表したのは、教養教育の意味内実が問われているとき、総合科目のあるべき形について共通の理解が必要であること、それを共同の討議によって形成することが緊急に必要と考えるからである。総合科目の一授業の実践と実態を見ることによってその議論が起こることを期待したい。

受講生の36が意図した受講目的は達せられなかったとしている。欠席による授業脱落の26は、むしろ、彼らが意図した受講目的は達せられたはずはない。加算すれば、実に52が彼らの意図した受講目的が達せられなかったとする。これはコーディネーターとして衝撃的なきびしい数字である。

授業脱落の理由はさまざまであろうが、受講の意思表示をして授業概要の説明を受けたが、それきり講義を一度も聞くことなく、初期に脱落した9については論外かもしれない。受講者に課せられた、ごく普通の義務や要求に耐えられないと見られるからである。彼らはこの総合科目では、楽には合格できそうもないことを素早く見て取ったのであろう。

次いで、初回の講義を受けただけで以後の講義から脱落した6は、講義の初印象から未見の他の多くの講義を放棄したわけで、これに対して彼らの目的未達成に同情することはないだろう。むしろ、ごく初期に脱落した15は、自由選択制をとるこの総合科目で、彼ら自身の脱落によって生じた空席が、抽選に洩れて受講できなかった学生に提供できない仕組みであることを承知して離脱している。権利だけを主張する彼らの

身勝手な姿勢は責められるべきである。しかし、その数が受講生の15%を占めていることは、彼らだけが問題ではなく、単位充足の目的で受講する、言い換えれば受講させている制度運用の側の私たちの放任的怠慢も責めを負うべきであろう。

出席して受講目的が達せられなかった36の声には耳を傾けなければならない。不達成感は、教養教育の目的を、それが一般的で明細化できないがために関心の的にならず、十分つかめなかったことに起因するだろう。教養教育では受講生も講義者も講義の成果を性急に摘み取ろうとしてはいけないことが言われるが、その意義は講義でもっと説く必要があるようだ。

講義で紹介、推薦、参考、言及された本の「どれも読んでみたいとは思わない」学生が読書への案内を看板にした授業に10人も出ていることは、不思議と言うより外はない。この回答10のうち例えば質問の1)でマイナス評価を出しているのは7、同じく2)で6あるから、彼らの受講はおおむね失敗であったと考えられる。さて、その失敗の原因が彼らの読書への無関心にあることは明らかであるのに、なぜ、あえて読書を重視するこの授業科目を選択したのであろうか。

希望者多数のため抽選まで引いて受講の権利を確保はするが、探究への積極的姿勢はもたず、努力を自ら進んでは絶対しない。受験勉強はしてきたが読書の習慣と訓練が身につけていない。そういう非読書型の若者を、大学は、自らの生き残り経営戦略のために社会的妥協をすることによって排除はせず、むしろ居場所を与え、学生として受容し保持してきた事実を、この10の数字は突きつけているのではない。しかし、大学としては非読書型の若者を学生として受け入れた以上は、彼らを書物攻めにして読書愛好型の人間になってもらうより外はない。

「読めないだろうと思い聞き流した」25は非読書型の予備軍であろう。非読書の傾向の35%は、教養教育が課題として取り組むべき読書指導の対象である。まず書から読みとる力は探究者の最低条件である。教養教育における総合科目やゼミナールはそれを獲得するための手段でこそあれ、それらの授業から自ら生ずる結果に待つものではない。読書指導は、まず、彼らは効率的学習はするが多目的ないし無目的な読書の



習慣と訓練（教養の基盤と呼んでよいもの）はほとんど身につけていないことを認識して、潜在する読書力を開発し引き出す努力を学生本人に求めることを重点的に進めて行くべきだろう。

「シラバス」は実際にそれがどのように読まれたかは明らかではない。よく読まないで受講計画を立てる学生も少なくないからである。やや詳細な「シラバス」が授業で配られたことに対するもの珍しさも手伝って、かなり読まれたことは推測される。抽選で受講の機会を得ながら講義開始を待たず受講手続きを放棄した学生や、登録しても第2回授業から欠席して講義を一度も受けることなく受講資格を自ら放棄した学生は、「シラバス」をよく読まないで判断したのではないだろう。しかし、文書配布物は読まれているものと前提してかかることは最近の授業では通用しない。

学生の受講意図は必ずしも開講目的と合致するものではない。それを結ぶために、そしてまた、講義と講義をまとめるために「シラバス」は作られたのに、読まれていなければ目的は達せられない。西出氏が指摘するように、講義者が「シラバス」を授業で参考し言及しなかったことは、「シラバス」にもたせた機能を活用しなかったことである。このことは講義者も率直に反省しなければなるまい。

質問票の利用に関して受けた低い評価の原因は、コーディネーターが講義者と受講者の両者に趣旨説明の徹底を欠いたことにあると反省している。

毎時間質問票を設けた主目的は、講義者が受講者の問題意識や関心・理解の程度を質問内容を通じて把握し、次回授業でフィードバックすることにある。したがって、質問票は受講者から疑問を受けるだけでなく、逆に講義者から質問アンケートという打診の形をとって発信されることもある。クラス規模の大きな今回授業の場合、後者の形で利用されることになることをガイダンスで説明したのであるが、受講生は自分の質疑が直接回答されるものと受け取った。講義者は実際直接の回答はしなかった。授業中に自発的な質問を促してもほとんど黙って応じない受動性と、強制して質問票の記入を求めれば応じて回答はしっかり要求するという能動性とを共存させているのが今の学生気質である。各講義の第1回と第2回とで質問票の項目を

区別したり、質問項目をできるだけフィードバックし易いように工夫して設定することが求められる。

最後に、問いに答えなかった受講者たちについて言及しておかなければならない。

3回以下の欠席数でレポートを提出しなかった受講生の24名（そのうち無欠席は7名、一回欠席者は7名）について、主に夏期休暇に入ったこともあって、対応ができなかったことはコーディネーターの心を重くしている。不提出も受講生の意思表示であるかもしれない。しかし、授業自体を評価した受講生が提出してこない場合は、やむを得ない事情か支障があったことを考えるのが自然であろう。

個別授業の場合には、公平性さえ保持できる確信があれば、十分対応できることであっても、複数の講義スタッフの授業の場合や学生への均等な連絡が困難な場合には、学生を公平に扱う原則がネックになって対応が難しい。講義スタッフが海外調査で出張する時期と、成績提出締切の時期の関係でレポートの締切日を可能なかぎり遅らせたが、解決にはならなかった。

しかし、このように思案するのは講義する側であって、基本的には受講者の側にある文章によって自己表現をする能力の問題であろう。これについて、とくに締切期限に触れない西出氏の問題提示は傾聴に価する。始めて大部のレポートを書く受講生たちへの配慮として「レポートのモデル提示」が、講義者、とくにコーディネーターに必要なものである。

そして、このことは成績評価をほとんどレポートに依存している総合科目の受講生にも共通する問題である。教養教育において総合科目の授業を企画するコーディネーターは、講義とは別に、論述作文あるいは意見論述の方法について指導するための時間を割くことを念頭に置くべきであろう。

#### IV. 課題と展望

筆者が、大学における教養教育に最もふさわしい授業科目として総合科目と一般科目およびゼミナールを挙げるのは、それらが、探究対象について一般的全体的視野をもつ思考の養成と、探究的人間の主体の形成に貢献するからである。総合科目の授業が目指す目的

は、問題を多角的にとらえて考察する複眼的・総合的思考力を養成することである。異なる意見や対立する価値観が存在するとき、まず必要とされることは各自が自らの主張を明確に表現し、これを批判的に検討する能力である。次いで相互間の論争を発展的に展開させる能力と、最後に、異質なものと共生でき対立的なものとの和解できる精神的な能力ないし器量が必要なものとして求められよう。こういった能力や器量を最も鍛錬し修養させる場合は、学問の現場であるだろう。一般的全体的な問題に関してその能力や器量を習熟させる場としては、教養教育における総合科目の授業を置いて他にはないだろう。それは専門的教育ではおそらくできない授業の形態と機能を可能的にもっているからである。

しかし、総合科目について現状を見るかぎりでは、教養教育として最もふさわしくない授業であると断言せざるをえない、ひどい実態があることは事実である。大教室でのマンモス授業でオムニバス講義を行ってレポート提出で済みます。これは何も総合科目の授業ばかりとは限らないが、大方の総合科目の授業の実態である。これほど安直で安上がりの講義があるのだろうか。どうしてこうなるのか、これでよいのか、といった疑問をなぜ誰ももたないのだろうか。

ところが、こういう非教育的実態にメス一つ入れないで、文部行政は、今後は総合科目の授業を奨励していくと言う。驚くべきことは、本来、自由選択が基本であるべき教養教育において総合科目を必修にせよとさえ指示し始めたと言う。これに対して、大学側にもたいした異議も立てないで、ほとんど議論も行わず受認受容して行こうとする姿勢が見られる。大学は明らかに教養部の廃止によって教養教育を真剣に議論する場を失ったのである。

知識や情報を伝達することを主目的とする教育もあるだろう。そういう教育は専門的な知識・情報をより早くより広く伝授するために大教室でのマンモス講義の方が有効なこともあるだろう。しかし、教養教育は人間形成、それも学生と教員の共同行為の上に成り立つ学生自身の自覚された自己形成によって目指される教育である。受講生からの質問に答えるのみならず、受講者相互の討議を可能にするためには、「私語」以外

にはまったく人間的交流を期待できない悲惨な大教室でのマンモス授業は、まるで目的に程遠い、というよりも検討はずれの手段である。そして、どの時代でも教育に最も期待されたのは、この人間形成の教育であった。

総合科目の授業を教養教育の中心に据えることには何ら依存はないが、総合科目の授業を評価してそのような決意で大学のカリキュラムを改革しようとするのなら、最高30人の小規模クラスが総合科目を教養教育において効果的運用を可能にする限度であろう。その予算措置さえできない教育現状で、総合科目の必修を口にするには不真面目のそしりを受けることであって、楽勝コースとうそぶく学生に迎合するものであろう。

大学は教育機関である。教育機関である以上、大学人に教育専念義務があるはずだが、教育よりは専ら研究に従事している。研究は大切であるという託宣が大学を徘徊しているかのようである。研究のためと称して授業を断る教員も多い。これは教育にほとんど予算を回さないが、研究には予算も資金も回ってくるからだと言う。それほど今日の大学の科学研究は大量消費型の機関になっていると言う。巨大化すればするほど基礎研究の必要が増え、それにまた予算がつき込まれる。しかし、それらはすべて科学研究の組織と機関に関することで、そこで研究する人間の存在について、とりわけ人間性について、人間形成つまり教育について考慮されたことは何もない。

研究には基礎が必要であるように、教育にも基礎が必要である。誰が何についてどれだけ研究しているかの調査はやたら行われるが、誰が何についてどれほどのことが教育できるかについて調査を受けたことはない。現在の大学では、たとえ学生に教育できなくてもしなくても教授であることを疑う者がいないほど、教育と無縁な場所になっている。

総合科目の授業にとって、大学人の教育可能性と能力の調査資料は欠かせない。図書館には資料目録があるように、どんな授業をもつことができるか、どういう講義と総合科目を組み合わせることができるかを記した個人カードが大学にないのは、教育機関として欠陥ではないか。総合科目の授業を企画し、組織する場合必須の

ものである。そのためには教育の基礎として大規模な教育能力調査が必要である。そういう教育の基礎になる予算を用途指定にして大学の教育復興のためにつけるべきである。先に述べたように、教養部が廃止されて教員が学部に行ってしまう、専門学部だけになると、もはや日本の大学教育の現状について切実な問題を論じる人も場所もなくなってしまった。論じないだけ、それだけ大学教育の崩壊は早まってきたように思われてならない。