

会議用
国立大学協会

教養課程組織改編に関する 調査報告書

昭和54年5月

国立大学協会
教養課程に関する特別委員会

要 約

第1章 国立大学の一般教育と教養課程の諸問題	9
第2章 教養部組織の改編とその方向について	13
——主として教官の研究・教育条件の立場から——	
1. 実現した教養部組織改編の方向	13
2. 教養部教官の研究・教育条件と格差の是正	15
3. 質的改革の萌芽	16
第3章 広島大学総合科学部の創設	18
1. 総合科学部の新設構想	18
2. 総合科学部の組織	19
3. 学部の運営	20
4. 総合科学部学生の4年一貫教育	20
5. 総合科学部創設の成果と現状	22
6. 総合科学部運営上の問題点	24
第4章 岩手大学人文社会科学部の創設	26
1. 人文社会科学部創設の経過	26
2. 人文社会科学部の目的	27
3. 人文社会科学部の構成	28
4. 人文社会科学部創設の成果	29
5. 人文社会科学部の将来について	32
第5章 名古屋大学語学センター・ 総合保健体育科学センターの設置	33
I. 名古屋大学語学センター	33
1. 語学センター設立の趣旨と目的	33
2. 語学センターの(教官)組織	34

3.	語学センターの事業と実績	35
4.	語学センターの将来について	37
II.	名古屋大学総合保健体育科学センター	38
1.	総合保健体育科学センター設立の趣旨と目的	38
2.	総合保健体育科学センターの組織	39
3.	総合保健体育科学センターの特色	39
4.	保健科学部と体育科学部	40
5.	総合保健体育科学センターの施設・予算	41
6.	総合保健体育科学センターの将来について	42
第6章	大阪大学言語文化部の設置	43
1.	言語文化部の趣旨と目的	43
2.	言語文化部の組織	44
3.	言語文化部の現状	45
4.	言語文化部と教養部の将来について	46
第7章	九州大学健康科学センターの設置	47
1.	健康科学センター設置の趣旨と目的	47
2.	健康科学センターの組織と構成	47
3.	健康科学センターの将来と一般教育責任体制	49
第8章	東京大学教養学部とその組織改善計画	50
1.	いわゆる制度的二重構造と東京大学教養学部	50
2.	東京大学教養学部改善計画	54
第9章	再び教養部組織の改編とその方向について	57
	—主として大学における一般教育改善の立場から—	
1.	一般教育の改善に向けて	57
2.	一般教育担当教官の充実	58
3.	4年一貫教育	60
4.	一般教育と基礎教育	60
5.	外国語教育の改善	61
6.	教養部組織改編の方向について	63

第10章 教養部を置かない大学での教養課程組織の

実体と改善の方向 65

1. 教養部を置かない大学 65
2. 一般教育主事の法制化 67
3. 一般教育主事を置く大学における責任体制と今後の課題 68
4. 新設医科大学における一般教育の問題 72

資料 1 ~ 4 75~85

要 約

国立大学協会教養課程に関する特別委員会は、教養課程の改善の研究の一環として、最近数年間のうちに数個の大学で実現した教養部組織の比較的大規模な改編について、改編の実態、その利害得失に関する当該大学の説明報告をもとに、調査研究を行ってきた。本報告書は、その結果を、教養部教官の研究・教育条件および一般教育等の改善との関係に注目しながらとりまとめて、関係各方面への参考に供しようとするものである。

報告書は以下のごとく全10章よりなるが、ここにその要約を掲げておく。

第1章（国立大学の一般教育と教養課程の諸問題）では、国大協が、一般教育特別委員会、教養課程特別委員会を通じて、一般教育問題を調査研究してきた経緯を記述し、その中で特に教養部組織の抱える制度上の格差の是正と制度の改善が、要望され続けてきたことを指摘している。常にあげられてきた具体的問題点の主要なものは、あるいは一般教育担当教官・助手・職員数の過少、一授業当り学生数の過大、一般教育担当教官の研究上の地位の劣弱、一般教育の施設面積の過少であり、また専門教育と一般教育の断絶、一般教育の総合性の欠如であった。

報告書は、一部に実現した教養部組織改編が、如上の積年の問題の解消ないし改善に、どのようにかかわっているかが、主要な視点であるべきことを強調している。

第2章（教養部組織の改編とその方向について）では、調査対象となった教養部組織改編を、形態的に大きく二つに分けている。すなわち、一は広島大学型の教養部を発展させた新学部の創設、一は大阪大学型の一般教育を担当する新研究組織の設置である。しかしこれを、この組織改編に加わった教養部教官の立場のみから見れば、これまでと同じく一般教育の全責任を負うと同時に、専門課程学生の教育を行ない、あるいは全学的研究組織の一環に組み込まれるに至った点で、きわめて共通したものを持っている。報告書では、この形式を「制度的二重構造」と呼んでいるが、この二重構造の形成は、既存の学部組織に影響を及ぼさないという、限定された条件下でのみ可能であった。

この実情認識に立脚して、報告書は、各大学の組織改編の原動力の大きな部分に、教養部教官の研究・教育条件の改善、特にその予算上の学内格差の解消の要求があったことを認めている。実際に、新組織の成立は、研究・教育予算面での明確な改善につながっている。

このことに関連して、本章では、教養部にかかわる制度上の格差の発生から20数年間の凍結に及ぶ現状と、一方における一般教育担当教官の実質的変貌を対比して、上記の組織改編要求の必然を論じている。

第3章（広島大学総合科学部の創設）より第7章（九州大学健康科学センターの設置）にわたっては、各大学組織改編についての具体的報告を掲げている。

独自の学制を具えた筑波大学の創設を別とすれば、昭和49年より実現した広島大学総合科学部の創設は、それまでの教養部一般の持つ諸問題の解決改善に対する、最も積極的施策であると評価される。教養部を廃し、1学年120名の学部学生の教育とともに、全学の一般教育および外国語・保健体育の責任を負うものとして、1学部1学科制をとった総合科学部は、教養部全教官の振替えに加えて、学年進行計画による大量の新規教官・職員増のもとに、旧教養部の数倍にわたる予算規模をもって発足した。広島大学総合科学部は、その創設構想が高い達成度で実現した例として、新しい教官組織としてのいわゆる「大講座」制、学部内での4年一貫教育制の大幅導入などの点で、他大学の教養部改革構想に常に影響を投ずるものとなった。

岩手大学人文社会科学部創設の事情は、広島大学総合科学部の場合に対比すべきものがある。しかし、すでに大規模総合大学であった広島大学が、新学部に学際的総合科学の性格を強調したのに対し、岩手大学の場合は、同じく総合性をうたいながらも、同大学に欠落していた法文系学部の新設という点に意義づけられる。これは改編の当初構想であった広島大学型総合科学部計画の再編の結果とはいえ、大学の立地条件から、有意義な行きかたと考えられる。

同時に、岩手大学人文社会科学部と広島大学総合科学部の間には、その計画の規模、大学院教育に対する寄与、改編期の国の財政的背景等に大きく異なった点があることも指摘される。

名古屋大学は、昭和49年に語学センター、昭和50年に総合保健体育科学センターを発足させている。語学センターは教養部外国語教官の一部の振替えと少数の新規定員で発足したのに対し、総合保健体育科学センターは教養部全保健体育教官を含みこむ全学的な組織として独自の教授会を持つなど、規模と質に差はあるものの、これは教養部の改革、あるいは少なくとも改革に関連の深い組織改編の、一つの有力なパターンと見なしうる。

昭和49年に新設された大阪大学の言語文化部は、同時期に新設された名古屋大学語学センターと似た機能を持つが、教養部の全外国語教官を言語文化部に移籍させた点において、名古屋

大学より一步を踏み出した形であった。ここには外国語教育の二元性の問題は存在しないが、一面において、部の設置と教養部全体としての組織改編の主構想実現の時期との、調整が十分でなかったことに基づく問題の一、二が指摘される。

新制大学の教養部の中で、外国語教官の占める比重は常に大きく、教養部の改革問題には、外国語担当教官の位置づけが、必ず大きなポイントとなる。教官数の差こそあれ、保健体育組織の問題にも同様のことが言えるであろう。

昭和53年新設の九州大学健康科学センターは、その組織構成、機能、規模において、名古屋大学総合保健体育科学センターに対比されるものがあるが、制度上の特質として、センターに所属する教養部教官が、すべて教養部教授会構成員のままであることが注目される。

第8章（東京大学教養学部とその組織改善計画）では、如上の新学部あるいは新研究組織が具えるに至った制度的二重構造が、それまで国立大学の中で唯一の一般教育担当「学部」であった東京大学教養学部が、その一部に持っていた構造に類似することが指摘されている。新組織の制度的二重構造に必然する諸問題を、東京大学教養学部の20余年の経過の中に予測し、またそれを回避する意味で、この章では、東京大学における教養学科の設置と教養学部の設立、さらに後年の基礎科学科の設置の歴史を概観し、学部としての独立によるさまざまなメリットとともに、独立自体に伴なう、また制度的二重構造より招来する問題点を概観した後に、現在進行中の東京大学教養学部「改善」計画、特にその特色である大学院兼担講座の設置に簡単に触れている。

第9章（再び教養部組織の改編とその方向について）では、第2章で教養部教官の立場を主として眺めた教養部組織の改編問題を、一般教育等の改善の見地を主軸に、再視している。

各大学の教養部改編に共通するものとして、一般教育を担当する教官団の充実向上があげられる。これは各大学における一般教育総合科目等の内容にも反映している。しかし教官団の充実が、ただちに一般教育の充実となるとは限らない。報告書は、新たに制度的二重構造をとるに至った教官組織にとって、教官数の十分な増大を伴わない場合には、一般教育の充実には教官のこれまで以上の負担増を必要とすることを指摘する。4年一貫教育制の合理的導入は、一部に教官の負担を軽減する効果を示しているが、これも全学的カリキュラムの総合的改革を伴わなければ、十分の成果をあげ得ない。

教養課程の改善にあたって、教官・職員の新規定員増に厳しい制約があり、また全学的組織再編成にも制約以上のものがあるとの現実認識に立てば、一般教育の進む途は、二つの分極の中に位置すると思われる。一の極は4年一貫制のもとに専門教育と一般教育の融合を図りつつ、一般教育を大学教育の柱に再置する方向であり、他の極は一般教育の内容をむしろ専門基礎教育に合致させることで、一般教育空洞化の現実的解消を図る方向である。報告書は理念的には前者を支持する立場に立つが、現状でにわかにもその実現のみを急ぐならば、かえって一般教育の一層の空洞化を招く恐れのあることを認めている。各大学の将来の選択は、その意味で決して一様ではない。しかし、それらの、時には指向を異にする実験が、各々の方向において最大の効果を発揮するために、大学構成員の努力と行政当局の多面的支援を本報告は期待している。

第10章（教養部を置かない大学での教養課程組織の実体と改善の方向）では、一般教育の改善について教養課程の抱える問題点が、単に如上の大型総合大学の問題に止まらず、あるいはそれ以上に、より小規模大学の問題でもあることを指摘している。大規模大学のとりつつあるさまざまな教養部組織改編と、教養部を置かない小規模の大学あるいは単科大学の実情にある隔たりに、国大協としては十分の留意を必要とする。

本章では、報告を閉じるにあたって、教養部を持たない大学の教養課程の問題点を、国立大学一般教育担当部局協議会の報告と、浜松医科大学の報告によって紹介している。しかしながら、この問題については、時機を改めて詳論することがあると考えて、本報告書では十分の解析を行なうには至っていない。

第Ⅱ章 国立大学の一般教育と教養課程の諸問題

—はじめに—

大学における一般教育の再検討が、大学改革の中心的課題の一つであると認識されて、すでに久しいが、その方向づけは未だ必ずしも明確化していない。

戦後の学制改革に際して、新制大学は「現代人としての基本的な教養を身につけさせ、専門主義的な個別の知識技能にとらわれない総合的な科学を学習させる」ための一般教育を、その制度の重要な一翼に置いて発足した。しかし、一般教育の理解と定着が十分でないままに進行した急速な学制改革の結果は、その当初から、一般教育に関するさまざまな問題を残した。新学制の実施に際して、一般教育は、ともすれば専門課程への基礎教育に混同ないしは置き換えられ、単なる大学低学年教育と実質的同義語と化した場合も少なくなかった。このような、いわゆる一般教育の「空洞化」は、その後の20余年の経過とともに、改善されるよりもむしろ定着し、あるいはさらに増幅された場合が少なくない。このような理念と現実の背離を解消するためには、一方では理念を活かした一般教育の充実改善から、他方では一般教育の実質的廃絶に至るまでの異なった主張が、相互に相容れない形で存在している。このことは各大学における、一般教育担当組織のあり方にも反映し、その改善の方向を多極化させる要因となっている。

数年前の時点において、一般教育*注1)を行なうために教養部(東京大学の教養学部を含む)を設置している国立大学は、全体の半ばに近く、これを学生数で見ると、全大学の約3分の2の学生が、入学後1年半~2年を、教養部に在籍して過している。これら教養部を持つ大学の中で、近年その教養部組織の再編成の検討が多く行なわれ、広島大学総合科学部の創設をはじめとする、いくつかの具体的改編が実施されつつある。

国立大学協会教養課程特別委員会では、教養課程と一般教育の改善に関する研究の一端として、これら教養部組織の改編について、その実情と成果ならびに問題点を調査検討してきた。ここにその概要をとりまとめて報告し、参考に資したい。

注1) 現行の国立大学では、一般教育を担当する部局がほとんど例外なく外国語教育を担当している。これらは保健体育とともに前期課程を中心に実施されることが通例であり、実質的には外国語と保健体育を一般教育科目と同列に扱って、全体を慣用的に一般教育あるいは一般教育等と呼んでいることが多い。本報告でも以下「一般教育」に外国語・保健体育を含めて表現する。

教養部組織の改善は、小規模には各大学で常時試みられているところであるが、本報告は、その中でかなりの規模以上の質的ならびに量的改編にあたりと見なされる、

- (1) 広島大学総合科学部の創設
- (2) 岩手大学人文社会科学部の創設
- (3) 名古屋大学語学センターおよび総合保健体育科学センターの設置
- (4) 大阪大学言語文化部の設置
- (5) 九州大学健康科学センターの設置
- (6) 東京大学教養学部改善計画

についての個別紹介を行なうとともに、教養部の組織改編問題一般に関する若干の検討結果をつけ加えている。また、冒頭に指摘した一般教育の理念と現実の背離は、教養部を有する比較的大規模な大学のみにとまらぬ一般的問題であるところから、単科大学を含むより小規模な大学の一般教育組織の問題点についての報告をも登載して、検討の資とした。

報告に先立って、本協会における一般教育問題の調査研究の経過を略記すれば、下のとおりである。

(1) 一般教育特別委員会

一般教育の問題は、第1常置委員会での検討に委ねられてきたが、昭和34年に特別委員会として独立して検討を続け、その間に「大学における一般教育について」(昭和37年3月)を発表した。

(2) 大学設置基準特別委員会

大学設置基準改定の動きに対応して、昭和40年6月、一般教育特別委員会を切り替えて大学設置基準特別委員会とし、昭和41年までの審議結果を、「大学設置基準の改善等について」の意見書(昭和41年2月)として発表した。

(3) 教養課程に関する特別委員会

この後、一般教育特別委員会は、一般教育に関する残された問題である縦割・横割の問題、単位の問題、修業年限の問題等を検討することとし、現在の教養課程に関する特別委員会に改組された。昭和42～44年までの検討結果は、「大学における一般教育と教養課程の改善について」(昭和44年11月)として発表している。昭和45～47年にわたっては、数次に及ぶ広範な調査研究に基づく「一般教育と教養課程並びに外国語教育及び保健体育に関する実情調査報告書」(昭和47年11月)を発表した。特別委員会はその後活動を一時休止したが、その間昭和48年に大学運営協議会がまとめた「大学改革に関する調査研究報告書」(昭和48年12月)の中には、第二研究部会から大学における一般教育のあり方についての見解が述べられている。

この間、多くの大学において、教養課程の具体的改善の機運が高まり、一般教育責任体制の改善、教養部の改組など、さまざまな活動が見られるようになったこともあり、特別委員会

は、51年11月より再発足の形で機構を整備して調査研究を再開し、現在に至っている。

この間の調査研究の中でも、とりわけ、教養課程組織の抱える制度上の格差の問題については、47年11月の実情調査報告書の中で具体的な問題点を指摘し、格差の是正と制度の改善を要望している。同報告書の掲げた問題点の主要なものをここに再要約すれば、次のとおりである。

(1) 一般教育担当教官および職員数の過少

研究所・病院等を除く全学部・教養部教官の1割、職員の1割以下で、4割に及ぶ学生を担当している事実

(2) 教官の毎週授業数、特に外国語教官の授業負担の過重

(3) 一授業当りの学生数の過大、特に人文・社会科学の分野での大教室授業

(4) 学内外からの非常勤講師への依存度の高さ

(5) 極度の助手不足による、実験・実習・ゼミナールの実施難

(6) 教官に対する学生の厚生補導の職務の過重と、チューター制の空転

(7) 学術研究指導面での学生との接触の希薄

(8) 専門教育と一般教育の断絶と、一般教育の総合性の欠如

(9) 一般教育担当教官の研究上の地位の低さと、研究費・施設・設備すべてにわたる研究環境条件の劣弱

これらのうち、教官の研究・教育条件にかかわる問題点の多くが、なかでも外国語・保健体育担当教官の上に集約して現われており、報告書も外国語教育と保健体育に関する詳細な別途調査の結果とともに、諸点の改善方を強調している。

この結果を受けた昭和48年の大学改革に関する調査研究報告書は、一般教育の改善が大学改革の重要な一項目であることを認め、その中で教養部問題の多くを、教養部がその制度上、教育のための組織としてのみ位置づけられていることに発するとの見解を明らかにしている。教養部に大学にふさわしい研究・教育条件の欠落していることは、その教職員数、教官研究費の過少、研究室の狭小と研究設備の立ち遅れに歴然としており、教官の教育効果をも低下させ、教官の教育意欲と学生の学習意欲の双方に暗影を落してきたことが、その中で指摘されている。

このほか、例年の全国国立大学教養部長会議等でも、教養課程の改善に関する要望書を、そのつど、国立大学長会議ならびに関係省庁へ呈出しているが、その中でも、

(1) 一般教育担当教官・職員の充実

(2) 校費・旅費の増額

(3) 一般教育の建物の必要面積基準の改訂

(4) 教養部の研究機関としての位置づけと研究施設の新設

の4項目は、毎年重ねてあげられている。たとえば、教育内容改善のための学科目等の新設、非実験科目の実験科目化、L L・電算機・V T R装置の維持管理費の新設、外国語教育担当者の海外派遣制度の拡充等を含むさまざまな具体的要望事項も、常にこの4項目に関連するものとなっている（巻末資料参照）。

以上の諸事実は、教養部と専門学部との間の「格差」問題として捉えられることが多く、教養部を置かない大学においても、一般教育責任主体に共通な問題として、改善が望まれてきたものである。今回の調査のとりまとめにあたっては、一部に実現している教養部組織の改編が、如上の積年の問題点の解決ないしは改善に、どのようにかかわっているかが、重要な視点の一つでなければならぬだろう。

第2章 教養部組織の改編と その方向について

——主として教官の研究・教育条件の立場から——

1. 実現した教養部組織改編の方向

本特別委員会の前記47年11月実情調査報告書では、一般教育担当教官組織の形態から、国立大学を次の三つの類型に分けて分析している。

- A. 一般教育のための部局（教養部・教養学部）を有する大学
- B. 一般教育のための部局はないが、実質的な意味で、相当数の一般教育専任教官を配置している大学
- C. 実質的には、一般教育担当教官と専門教育担当教官を区別していない大学

今回の個別検討の対象となった組織改編を行なった大学は、いずれも上のA類型に属する。後の各章に見られるように、各大学の教養部組織改編は、形の上では大きく二つに分けられる。すなわち、その1は広島大学・岩手大学に見られる、教養部を解体発展させた新学部の創設の方向であり、その2は大阪大学・名古屋大学・九州大学に見られる、教養部のほかに一般教育を担当する部あるいはセンターの設置の方向である。第1の形を「新学部」方式と呼ぶならば、第2の形を「新研究組織」方式とすることができるだろう。

ただし、第2の方向には、それに続く将来構想として教養部の^{改組}解体を含むことがありうる。この場合、その方向によっては、結局新学部方式に帰一することも考えられよう。

この新学部方式と新研究組織方式の二つは、外見上の差にかかわらず、その組織改編に加わる教養部教官の立場のみからすれば、従前の教養部教官が、それまでと同じく一般教育は全面的に担当しつつ、その一方で新たに専門課程学生の教育を行ない、あるいは全学的研究組織の一環に所属するようになるという点で、きわめて共通した面を持っている。

この形態を、一種の「制度的二重構造」と呼ぶとすれば、この二重構造の形成の方向は、各大学とも常に一方通行的である。すなわち、教養部組織の改編は、各大学とも、既設の各学部の組織には変更を加えず、一般教育の担当責任に関して各学部教官に影響を及ぼさない、という形で行なわれている。これと逆の方向、すなわち既設学部教官が新たに一般教育の責任を持つという形の組織改編などを伴わない点も、きわめて共通している。いふなれば、これらの

教養部組織改編は、その規模の大小にかかわらず、既設学部に直接の影響を与えない範囲でのみ実現している。

各大学における教養課程ならびに一般教育の改革の論議は、かつての大学紛争の時期を契機に、同時多発的に活発化したものであった。それは、重要な「全学的」課題であり、大学改革の主要な目標の一つであるとされたはずである。それにもかかわらず、一般教育組織の改革が、いずれも、上のような共通の限界を持ったままの教養部の組織再編として実現している理由として、これら組織改編の真の原動力が、何はともあれ、現在の教養部の研究・教育条件の改善、特にその予算上の格差是正を実現したいという、教養部教官団の緊急の要望であったことを、見逃すことができない。

格差とは「学部」との差であり、是正は「学部なみ」が当面の目標とされたであろう。

因みに、教養部組織の改編が全国諸大学にさきかけて行なわれつつある前記の各大学は、岩手大学を除いては各系の博士課程大学院研究科を有する、上記のA類型大学の中でも最も大型の総合大学に属する。専門課程と教養課程の間の「相対的」な学内格差が、このような大型大学で最も顕著に現われていたことを、考慮する必要があるだろう。

広島大学総合科学部では、学科目制から博士課程講座制への移行によって、旧教養部教官のいわゆる研究費は、教官当積算単価としてほぼ倍増され、大阪大学・名古屋大学・九州大学の部・センターでも、所属教官は講座なみの研究費配当を受けることとなった。東京大学教養学部のいわゆる「兼担大学院講座化」においても、予算上の位置づけはこれらに準ずるものと考えられている。

もちろん、問題は研究費の面に止まるものではない。各大学教養部の組織改編は、旧教養部教官の質・量にわたる充実を軸にして、新制大学の教育理念の大きな柱であるべきはずの一般教育を積極的に止揚し、あるいは外国語教育や保健体育教育の抜本的改善を行なうなどの目的を持ち、その成果を大いにあげていることは、以下の各章に見るとおりである。それにもかかわらず、大学における講座制と学科目制との間に、現行のごとき大きな諸格差がなかったならば、これらの大学の教養部の改善の方法が、実現した組織改編とまったく同じ形をとったか否かは、なお論議のあるところであろう。

筑波大学のごとくまったく基準を異にする機構を別にすれば、広島大学総合科学部で初めて導入された「大講座」制、東京大学教養学部に関して実現しつつある「兼担大学院講座」などは、現行の大学基準の中で「止むを得ず」生み出された方式と見ることもできる。同時に、そのようにして生まれた大講座制の概念は逆に、固定した既設の講座制のあり方について、積極的な意味での影響を及ぼし得るものと考えられる。

2. 教養部教官の研究・教育条件と格差の是正

教養部の組織改編にとって切り離すことのできなかった、学部との間の格差是正の問題について、二・三のことを指摘しておきたい。

格差の是正という言葉が、大学内でのすべての「格差」をあってはならないとする思想を表現するものとは考えられない。もともと、大学がそのさまざまな機能を、学内各級機関の分担と協力によって果たしている以上、その機能に応じた人員・予算・施設の配置があるべきであり、それは見方によってはさまざまな格差として現われるものであっても、むしろ当然であろう。問題は、教養部にかかわる格差の内容である。

現在の大学内にあるいわゆる格差は、教官、事務職員、学生のいずれにかかわる機構をとってみても、専門学部と教養部に関する限りは一方的であって、歴史的な経緯以外にまったく根拠の求め難いものまで、制度として存在することである。前章に触れたように、各大学グループごとの教養部長事務長会議のいずれもが、その毎年の開催ごとに繰り返し提出する要請事項のほとんどが、これらの格差是正の要望であることからみても、現行の制度上の格差には多大の問題があるといわねばならない。

かえりみれば、現行の制度上の格差の多くは、新制大学発足当時の歴史的事情に発するといえる。現在の新制大学は、学制のない土壌に忽然と設立されたものではない。米国の学制の影響を強く受けた戦後の学制改革は、それまでの帝国大学・文理科大学・医科大学等の旧制大学に、高等専門学校さらに師範学校を構成要素とする新制大学の設立の形をとり、一般教育をその中心理念の一つに置いた。しかし、当時の旧制大学と高等専門学校等の間には、研究・教育の水準で歴然たる差が存在した。したがって、この多分に他動的な新学制の導入に際して、構成大学等の順応態勢が必ずしも十分でなかったことは、止むを得なかったといえよう。新制大学の多くは各構成機関の間の格差をそのまま学内格差として凍結する形で、発足に対処したといえる。格差の発生の真因は、行政よりも大学自身と大学教官の意識の中にあった。広島大学を除いて、旧帝国大学と文理科大学のいずれもが、新制への移行にあたって地域の師範学校をその傘下に加えていない事実にも、そのことは容易にうかがわれる。この考え方は、現在の大学間格差の存在の根底にもつながるものである。

学内格差の存在は、新制大学発足の当時には、すべてが不当なものとは言えなかったであろう。しかし、当時のいわば凍結された格差は、その後の30年に及ぶ新制大学の定着・発展、その間の教養部の設置等の経過の中で、むしろ「専門教育と一般教育の格差」という形で固定し、ついに解凍されることなく今日に至った。事務職員の配置の不均衡のごときは、経済高度成長期に至る間の累次にわたる学部学生増募の機会に、是正されるよりもむしろ拡大されてきたと思われる。

一方、一般教育専任教官の実質は、その間に大きな変貌を遂げた。その構成から見ても、新制大学設置時に大学に組み込まれた教官はすでに極少数となり、当初から当該大学の教官として迎えられたものが大部分を占めている。これらの教官団は、20余年の間にそれぞれの専門分野で、研究条件の不利と闘いながら、着実に研究業績を蓄積してきた。現実には、各大学の教養部教官が個別に各系の大学院の教育に参加している例も、しだいに増加しつつある。

このような環境下の教養部教官団にとって、教養部が未だに教育のみの組織としてしか位置づけられていないことによる、講座制と学科目制との格差は、納得しがたいものになっている。ここにいう研究上の格差は、単に予算・施設の基準のみに止まらない。補助共同研究者としての助手や大学院生の不在が、研究分野によっては、致命的なハンディキャップに相当する状況になっていることも、20余年前の比ではない。

個々の努力のみをもっては克服し難い研究条件のあからさまな不利は、教養部教官の教育に注ぐ意欲をも減衰させ、有能な教官の流出と採用困難の事態すら招きつつある。

これに加えて、ともすれば一般教育は低位の専門外準備教育にすぎないとの学内外の認識は、学生の学習態度にも反映し、教養課程を専門課程に進学するまでの単なる通過期間と受け止める傾向があり、積極的勉学の意欲を失なわせる結果となっている。このことは、今日の一般教育の「空洞化」に強くつながるものである。

昭和44～45年の大学紛争の時代に、各大学で教養部の内蔵する矛盾が浮き彫りにされ、その後続く大学改革論の中でも、一般教育の改善が重要なテーマとなったことは、上記の現実と無縁ではない。各大学における教養部組織の改編は、いずれも、このような事態の打開のために、教養部にかかっている無用の格差の解消をその目標の一つとしたものといえる。

3. 質的改革の萌芽

前述のように、これまでの各大学教養部改編に共通しているのは、「既設学部に影響しない格差の是正解消」が図られていることである。是正は「学部なみ」が当面の目標とされている。

一般教育は全面的に担当しつつ処遇を改善するという方式は、発足当初の理念を具現する新制大学のあるべき姿が、ようやく完成されるにすぎないともみえるが、ともあれ一步あるいは数歩の前進ではあろう。「新学部」方式は、自からも学部教育を行ないつつ、一般教育も担当するものであるが、この場合、教育負担増に対して教職員の定員増が不可欠であり、その時機を得たのが広島大学総合科学部といえよう。「新研究組織」方式は学部学生を持たぬ点で、定員増を必須とせず一応の格差是正を図ったものである。

既設学部なみの処遇は、物理的・量的な改善とのみ評価される面もある。しかし新学部・新

研究組織は、大学の質的改革の萌芽として積極的に評価されねばなるまい。

この方向は、不完全な形ではあるが東京大学教養学部が発足当初から存在したものであり、教養学科の歴史がその功罪を証明するところである。格差是正は具体的な当面の課題でありながら、そのための改編の方向は既設学部的な組織の増設ではなく、質的改革——新しい大学の創造——の工夫でなくてはならないことを示している。

その東京大学教養学部における今回の改善は、教養課程に関する組織と大学院をつなぐという特徴がみられる。教養部の教官は個別の場合を除いては一般に大学院とかかわっていない。しかし早くから学部であり、その中で講座担当でない教官も、かなり高い比率で学内のいずれかの研究科に關与している実績の中から、制度改編にあたっての東大方式が生み出されたといえる。これは多分に東京大学の特殊事情によってはいるが、法制上、講座が大学院と不可分である現在、「学部（講座）なみ」の処遇改善を指向するとき、いずれの大学にあっても考慮されねばならない点である。

新学部も新研究組織も、最終的には大学院レベルの研究・教育の場となることである。広島大学は大学院を設置し、岩手大学も計画を進めている。

このような意味での教養部組織の改編は、学部学生の有無にかかわらず新しい大学院講座を射程に入れねばならないということである。教養課程の教官団の変貌はその実現性を高めているではあろうが、処遇改善を主張する場合研究者としての自己研鑽もまたきびしくあらねばなるまい。換言すれば、教養部の改革は大学院の拡充にも直結し、総体として新しい大学の創造を意味するものとなっており、発足当初の解凍では足りないということではないだろうか。

大学院との連動という点では、名古屋大学・大阪大学・九州大学の新研究組織の動向も、注目されるところである。

ただしかし、教養部にかかる格差の是正を、単にその組織機構の改変にのみ求めることは、格差を回避することにはなっても、一般教育に関する制度そのものの格差はなお解消されたわけではないことに、留意すべきであろう。教養部の組織改編を、真に意義あるものにするためには、そこに採り入れられた、一般教育を真に改善しあるいは本来の理想を顕現するという基本理念を、いま一つ全国立大学的規模において発展定着させるという過程が、どうしても必要なのではないだろうか。

第3章 広島大学総合科学部の創設

1. 総合科学部の新設構想

広島大学は昭和49年度（6月）より、それまでの教養部を廃して総合科学部を創設発足させた。これは各大学の教養部組織改編の嚆矢となるものであるとともに、その中でも最も大規模なものである。総合科学部はまた、その創設構想が高い到達度で実現した例として、新しい教官組織としてのいわゆる大講座制、4年一貫教育制の導入など、他大学の教養部改革構想に常に影響を与えるものとなっている。

広島大学に総合科学部を構想させた最大の要因は、一般教育の現状に対する反省であった。新制大学の教育の一つの柱として大いに評価されるべき一般教育が、ともすれば専門教育より低位なものであるとの印象のもとに空洞化し、教養課程のあり方が常に大学関係者の間での懸案事項であった事情は、第2章等で述べたとおりである。

広島大学総合科学部構想は、このような状況の中で生まれた一つの積極策であった。ひとくちに言うならば、新制大学発足の理念に基づく一般教育の改革充実を目指したものであるが、単なる部分的な改善策をとらず、抜本的な新学部創設の途を選ぼうとしたものである。この新学部構想のポイントは次のように要約できるであろう。

- (1) 従来の教養部にみられる、通過集団の教育といったあいまいな体制を脱却して、固有の学生を持つ一つの学部として位置づける。
- (2) 一般教育に責任を持つ教官団を、その専門分野を考慮しつつ適切にグループ分けして、必要な新分野には相当数の教官補充を行なってこれを強化する。
- (3) この教官団は一般教育のみに終始するのではなく、固有の研究任務を持ち、既設の他学部におけると同様に、全学の研究体制の中に然るべき位置を占めて、一つの学部を形成する。
- (4) 新しい学部は、基礎研究とともに、学際的・広域的研究に重点を置く。
- (5) 新しい学部は、この研究体制を基礎として、固有の学生を持ち、4年間を通じての一貫教育を行なう。学生の専攻は、可能な限り広域的なものとし、広い人間的教養を持つ人材養成を主眼とする。
- (6) 新学部は同時に全学の一般教育の立案・実施の責任を負い、その研究成果を一般教育の改革充実に反映させる。

広島大学のこの構想は、教養部の廃止と総合科学部の新設計画として概算要求され、49年度よりの実現が認められた。折しも広島大学は、広島市内の3キャンパスおよび福山市に分散する各学部施設を、東広島市に移転統合する計画を進めており、この構想はその一環として大学の画期的改革の実験的要素をも持つものと評価され、当局の積極的支持を受けたものである。その実現には、単に広島大学教養部を中心とする周到な研究・計画と政治的な努力が基盤となったのみならず、(1)全学の手厚い協力態勢、(2)西日本における広島大学の教育的伝統と実績、(3)筑波大学新設の例に見られる大学紛争後の大学制度改革気運の高揚、(4)大量の学生・教官・職員増を支え得た財政的好況、等の背景があった。

因みに、この時期に続く財政事情の急変と、各地の医科大学新設整備の必要から、この後に続く大学改革再編構想は、これほどの大規模・抜本的なものとなり難いまま、今日に及んでいる。

2. 総合科学部の組織

新設された総合科学部は、総合科学科の1学科よりなり、学生の1学年定員は120名である。学部の研究・教育領域のひじょうな広さにもかかわらず、1学部1学科制をとるのは、それまでの教養部教官が専攻してきた人文・社会・自然の一般教育諸分野を細分することなく、可能な範囲でできるだけ有機的関連を持たせ、幅広く総合してゆこうという理念に基づく。

この1学科の中に、学生の履修上の教育組織として、地域文化コース、社会文化コース、情報行動科学コース、環境科学コースの4つのコースが設けられている。

教官の組織としては大講座制をとっている。すなわち、全教官が、日本研究、アジア研究、ヨーロッパ研究、英米研究、比較文化研究、社会文化研究、情報行動基礎研究、人間行動研究、基礎科学研究、自然環境研究の10講座と、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、ロシア語、保健体育の6共通講座に所属する。このうち共通講座のみは、講座に所属する学生を持たない。講座ごとの教官定員にはかなりのバラツキがある。

各講座はいずれも当初より博士課程大学院講座として認められている。(実際の大学院研究科は修士課程地域研究研究科と環境科学研究科が昭和53年度より発足した。博士課程については昭和55年度よりの発足を目標に努力中。)

一般教育科目との関連は、共通講座は外国語科目・保健体育科目と対応し、他の10講座の所属教官は、講座構成と無関係に人文・社会・自然の分野に対応するが、一部は外国語科目および保健体育科目とも対応する。

3. 学部の運営

学部組織の改編に伴って、教養部の従来の慣行を尊重しつつ、新しく包括的な管理運営規定が制定された。学部の意志決定機関として、人事教授会と教授会が置かれている。前者は教授のみで構成され、人事に関する諸議題を、後者は助手までを含め、人事以外の必要議題を審議決定する。実際にはその構成員が多数にわたるため、きめの細かい実質的審議は、各種委員会で行なっている。主要な委員会には、次のようなものがある。

- (1) コース・講座委員会
- (2) 学務委員会
- (3) 学生生活委員会
- (4) 財政委員会
- (5) 将来計画委員会
- (6) 広報委員会
- (7) 組織委員会
- (8) 人事委員会

このうち、(1)～(3)は定例的な会議を持ち連続的に活動する委員会であるが、(4)～(8)は必要に応じ開催される。これら委員会委員の選出は、委員会の性格によって多少異なるが、いずれもコース・講座を選出の母体としながらも、一般教育の分野を考慮して行なわれている。

また、学部長の諮問に応じ、総合科学部全般の運営に関することを審議するため、参与会が置かれており、評議員のほか、コース・講座、学務、学生生活、財政、将来計画、広報の各委員会の委員長に、事務長を加えて構成されている。

4. 総合科学部学生の4年一貫教育

総合科学部の学生定員は1学年120名である。

入学試験を文科系科目で受験したものと、理科系科目で受験したものから、それぞれ約60名ずつ合格入学させるが、前記4コースの決定は、本人の志望、第1年次における履習状況および適性などを考慮して、第1年次末に行なう。(広島大学では、学生の教養部在籍期間は2年であり、総合科学部でも一般教育履修はこの線を踏襲している。ただし、学生は入学当初から、総合科学・文・教育・学校教育・法・経済・理・医・歯・工・生物生産の各学部にも所属する。)各コース別の定数は、弾力的に取り扱われる。因みに、昭和53年8月現在のコース別学生数は次頁の上表のとおりである。

各コースとも、過度に専門化しない領域を、4年一貫カリキュラムによって学習させること

総合科学科在籍者数

(昭和53年8月28日)

入学年度 コース	49	50	51	52
地域文化	10	47	36	43
社会文化	5	28	26	27
情報行動科学	2	18	31	32
環境科学	4	26	31	25

を特徴とする。第1年次は進むべきコースが未決定の状態であり、基礎的科目の履修に重点を置く。4年一貫カリキュラムについては、前期（教養）課程と後期（専門）課程の区別はまったく設けられず、学生の主体的な意欲を基礎にして履修計画が立てられるよう配慮してある。一般教育科目と専門教育科目の区別は形式上保持されているが、総合科学部内では一部科目の相互振替認定によって、実質的に一本化に近づける措置がとられている。

なお、上記4コースは、学生の最終専攻科目としては實際上広過ぎるきらいがあるので、各コースとも下表のように、2～5群にわたるやや専門的な指導上の区分が設けられている。地域文化コースではこれに加えて副専攻科目指定制度を置いていたが、これは53年度からのカリキュラム改訂に際して廃止された。

総合科学科のコース・群

地域文化コース	日本研究を主とするもの アジア研究を主とするもの ヨーロッパ研究を主とするもの 英米研究を主とするもの 比較文化研究を主とするもの
社会文化コース	社会構造研究を主とするもの 技術・開発研究を主とするもの
情報行動科学コース	数理情報科学研究を主とするもの 生体情報科学研究を主とするもの 行動科学研究を主とするもの
環境科学コース	数理科学研究を主とするもの 物質科学研究を主とするもの 地域環境科学研究を主とするもの 生物環境科学研究を主とするもの

語学教育も重点項目の一つであり、初修外国語6単位、既修外国語6単位、専門科目よりの振替え2単位（外書購読）合計14単位の必修課目が課せられるほか、上級学年用の外国語授業科目が数多く開講されている。また会話中心型、講読会話総合型といった組み合わせ方式、LL使用の授業等、種々の教育方式が新しく工夫導入されている。

総合科学部は旧教養部の場合と同じく、全学の一般教育の立案・実施に全責任を持つ。一般

教育は全学的な支援のもとにこれを行なうという共通的な認識はあるにしても、他学部からの実際の支援は、総合科目への一部参加程度に止まっている。

5. 総合科学部創設の成果と現状

これについては第1節の学部創設構想のところでも一部触れてあるが、学部発足後4年の実績に照して、以下のように要約できるだろう。

(1) 全学および学部一般教育の充実

はじめに強調されたごとく、総合科学部の大きな目標の一つは、大学教育の中における一般教育の正しい位置づけと充実であった。

全学の一般教育についていうならば、教養部主体が総合科学部主体に変わったことによって、一般教育はその制度や仕組みという目に見える形で劇的に変化したわけではない。もちろん、これからの検討や工夫にまつ点も多いのであるが、表面的には大きな違いは起っていないというのが、正しい認識であろう。しかし、総合科学部が専門の学部として固有の学生を持つことになり、教養部時代の50%ほどにあたる多数の、しかも新しい専門分野の教官が一般教育に参加することによって、質量ともに従来の教養部の殻を破った、内容の充実した一般教育が実施されるようになったことは、学部創設の最大の収穫であろう。

総合科学部学生の一般教育についていうならば、その改革の重点とされたのは、一般教育と専門教育の一体化と4年一貫教育体制の導入であった。当初構想の一般教育と専門教育の別の撤廃は、設置基準ならびに他学部の専門教育との関係から見送られ、制度上の一般教育科目と専門教育科目の区別は結局そのまま保持されることになった。そこで現在のところ、総合科学部の学生に対しては、専門科目の相当数を一般教育科目に振替可能とする措置をとることによって、構想の目標に近づく努力がなされている。この措置は、積み上げ的な要素の少ない文科系の授業科目を中心として行なわれており、このような専門科目の開放によって、一般教育の多様化・高度化が実現されつつあることも、特記されてよいであろう。これらの科目は、一方通行的ではあるが、他学部の学生の聴講にも開放されている。各授業科目の履修時期もできるだけ幅広いものにして、4年一貫教育の実をあげるようにしている。

なおこれに伴なうべきものとして、総合科学部以外の各学部が高年次における一般教育受講の途を開いて、学部カリキュラム編成等を通じて積極的な協力を行なえば、事情は大いに進むであろう。しかし現在までのところでは、工学部が進学基準を完全に撤廃して、一般教育を4カ年で履修しうることにしているほか、その他の学部は、第2年次修了時点での一般教育取得要求を低くおさえる方策を実施したに止まっている。

総合科学部におけるいまひとつの一般教育の特徴は、豊富な教官群の参加による総合科目の

幅広い充実である。総合科目の内容は資料「広島大学における総合科目の現状」（昭和52年8月）にも詳しく紹介されている。総合科目の企画推進のためには、総合科目委員会を設けて努力が払われている。

(2) 学部新設に伴う教官定員増

学部新設によって、教官数は教養部133名から総合科学部202名に増員された。このうち助手定員は8（+流用定員）から32に増員されている。この大幅教官増によって、一般教育と専門教育を結ぶ幅広い研究・教育が可能になった。総合科学部は、新学部の特質を十分に発揮させるために、これらの新規教官枠のほとんどを新しい研究分野に振り向け、学際性を持たせるについての十分の配慮を行なった。

(3) 教官研究費等の増額

合計16の大講座がすべて博士課程講座として認定されたことにより、教官研究費等の面は大幅に改善された。教養部時代7,500万程度であった学部総予算は、学部創設の新年度には4億を超えるものに急成長した。

もちろん、これがすべて研究費増というわけではない。予算規模の急拡大は、

- (i) 学科目経費が博士講座経費に変わったための増額
- (ii) 教官の大幅増に伴う増額
- (iii) 非実験科目の一部が実験講座化したための増額
- (iv) 学部学生（1学年120）増による学生経費の増額
- (v) 物価上昇に伴う（基本）単価の増額
- (vi) 大型設備費の増額

等の相乗の結果である。しかし、ともかくもこれによって、教養部時代研究費等の面で劣弱の状態に置かれていたものが、予算面で余裕が持てるに至っている。

(4) 教官の質的向上

前項に関連して、研究・教育条件の改善に伴って、従来の教養部教官の志気が向上した。それとともに、それまで誘致困難であった優秀な多数の教官を、学部に迎えることが可能になった。これによって、新しい意欲に満ちた研究・教育の成果がもたらされることが、強く期待される。

(5) 職員の定員増

事務官・技官の定員は倍増し、教養部の40名から総合科学部97名となった。学部の整備はこの方面からも推進されることが期待される。

(6) 建物施設

総合科学部がその規模に応じた研究棟・教室・付帯施設を持つことは当然認められているが、特殊事情として、これらの建設は東広島市への移転を前提としている。現在の広島大学移

転計画では、最も順調に進行した場合でも、一般教養を含む総合科学部の移転は57～58年度である。そのため、現在は教養部の建物に、5棟1,700㎡のプレハブ校舎と本部よりの借建物を加えて全体をまかなっている。

(7) 学部卒業生の進路

総合科学部は53年春、学部第1回卒業生70余名を送り出した。その進路の内訳は、大学院進学20、公務員（公団等を含む）11、教員10、企業31（製造業16、流通業7、サービス業8）、自営等3となっている。

6. 総合科学部運営上の問題点

広島大学総合科学部は、その創設にあたって、当初の構想の達成度が高く、その点無理の少ない運営が行なわれうる好条件にあるといえよう。しかし学部創設のための組織の大改編に伴って、それなりの問題点も生じている。これらの点は、これまでの東京大学教養学部の事例（第8章参照）に照しても、ある程度予測されていたことであるが、その調整と克服はなお今後の課題として残されている。

(1) 制度的に二重・三重構造を持つこと

総合科学部は、理想的には一般教育・専門教育を一体化させる方向で発足したが、制度上一般教育科目、専門教育科目の区分が存在し、また総合科学部が他の全学部に対して一般教育の企画・実施の責任を負う以上、教育組織の二重構造は避けられない。

教官組織についていうならば、各教官はコース・講座に所属しているが、またその専門に関連する一般教育にもたずさわる。その際一般教育についての区分は、必ずしもコース・講座による区分と一致していない。また、共通講座に属する教官は自分の専門の分野で直接育てるべき学生を持たない。

さらに54年度からは、学部に基礎をおく新設の大学院研究科（修士課程）が発足した。これを合わせると、学部の運営はむしろ三重構造ともいふべき複雑さを持ち、各教官の責任分担の範囲が単純化され難くなっている。

(2) 大規模学部としての運営の問題

この問題はその文字通りであって、幅広く分布した、専門分野の異なる200名を越える教官団が、重複した構造を持つ学部が存在することによって、その意志統一には以前の教養部の時代よりもかなり手数がかかる。

(3) 研究・教育についての問題点

総合科学部は、新しい学際的研究を推進しながら、それを基礎として広領域の専攻による学部教育を行ない、その幅広い教官陣容によって充実した一般教育を行なおうとしている。しか

しこれらの課題は、そのどれ一つをとってみても、難度の高いものであり、単に新しい組織を作ることによって自動的に目標が達成されるといったものではない。

旧来のディシプリンに拘束されることなく、新しい学際的研究を推進するための組織としての大講座制は、筑波大学のそれと同様に、広島大学総合科学部構想における最も特徴のある形態であり、その後の各大学の組織改編にも、しばしば踏襲されている。この大講座制には、所属教官間の相互交流や協力を促進し、流動性を容易にする利点があるが、その反面、講座の「大きさ」によっては、意見調整のための手段と過程が複雑となり、教育・研究外のことに時間をとられやすい難点があるのは否定できない。要は構成員である個々の教官の意識の問題であるともいえようが、新しい制度が十分に根つき、それぞれの教官が個性を發揮しながら、さまざまな組み合わせによる新しい学際的研究の成果をあげるためには、なお若干の時日を要するであろう。

学部教育においては、専攻領域が広く複合的である点が、理念は別として、具体的なカリキュラムの面で種々の問題を提起している。学生に幅広い専攻を持つよう学習指導をすれば、学生自身は負担過重によるいわゆる消化不良を起こしたり、または広く浅い学習傾向に陥入ったりして、「これが自分の専門」といったものを自分自身で同定することが難しくなる。このような問題に対応するには、今後経験を積むことによって、学生が4年間でどこまで学習し得るかを見きわめながら、カリキュラムを補正し、学生の実情に合った教育形態を工夫してゆくことが必要であろう。

一般教育の面で、教官の質と量の向上は開設科目の充実やその多様化をもたらしたが、反面研究者志向のみに専念する傾向も教官団の動きにみられ、一般教育そのものに向けられる情熱や使命感が、学部の気風として薄れるのではないかと恐れる者もある。

しかし総合科学部は、新しい組織がこれらの困難を内蔵しかねないことを予感しながら、現状におけるより大きな問題への挑戦としてあえて構想されたものであり、構成員である教職員・学生の努力や工夫さえ適切であるならば、こうした問題点を克服して、所期の成果をあげるだけの豊かさを包蔵していると思われる。

第4章 岩手大学人文社会科学部の創設

昭和52年5月に実現した岩手大学人文社会科学部創設の事情は、広島大学総合科学部の場合に対比すべきものがある。人文社会科学部が、教養部の再編成によってつくられ、固有の専門課程を持つとともに、全学の一般教育を担当するという制度は、広島大学総合科学部に準ずる。

しかし組織改編前よりすでに大規模総合大学であった広島大学が、新学部に学際的総合科学分野の性格を強調したのに対して、岩手大学人文社会科学部の意義は、同じく総合性をうたいながらも、同大学にそれまで欠落していた法文系学部の新設によって、学部構成の弱点を補完し、総合大学化への途を踏み出した点に特徴づけられる。これは、学部新設の当初の構想にあった広島大学型総合科学部計画を縮小再編した結果には違いないが、地方に立地する大学における有意義な行きかたの一つとして評価される。地域社会への直接的貢献の意義を併せ持つだけに、新学部の育成と学部卒業生の進路の開拓については、全学的ならびに全県の協力が要請されるところであろう。

1. 人文社会科学部創設の経過

岩手大学は昭和24年6月、農・工・学芸の3学部をもって設立され、29年までは学芸学部が一般教育を担当した。29年4月、学内措置としての一般教育部の独立運営制をとり、さらに41年4月より教官定員28名の教養部を独立させた。教養部設立時の学生定数は1学年720名である。

この時点における根本的な問題点として、教養部教官の絶対数の不足と、教官の研究体制の制度的未確立が、すでにあげられている。教養部制を敷いた大学の中では、学生数において小規模（本協会教養課程特別委員会の47年11月報告書では、教養部を有するいわゆるA類型大学の入学定数をおおむね1,000名以上としている）であることが、如上の一般的問題点を、より深刻なものにした感がある。

昭和40年代前半を中心とする各大学の工学部学生増募は、岩手大学においても例外でなく、学生数は逐年増大し、48年には1学年定数840名、教養部教官定数34名を数えるに至った。各大学における理工系学生の一般教育には、基礎科目的要素を持つ自然分野の増単位履修が要求される。工学部・農学部中心の学生増は、教官1名当りの学生数のみかけ数字（上の場合

840/34=24.7) 以上に教養部の教育負担を拡大し、一般教育の維持をますます困難にした。これを補うための、授業クラスサイズの拡大、非常勤講師への依存などの手段は、単にそれのみに止まらず学生補導の希薄化にも累を及ぼすに至った。加えて、農・工の両学部に大学院修士課程が設置され、学部教官の研究・教育に関する実質負担が増大するにつれて、これらの学部から教養部への非常勤出講も、しだいに困難の度を加えるに至った。

岩手大学教養部では、昭和44年、教養部教育改善についての中間報告の形で、教養学部の創設案を学内討議に付したが、各学部の賛成を得るに至らず、代わって全学的な「大学問題検討委員会」を発足させて検討を続け、46年に「学部創設準備委員会」、翌年に「学部創設検討委員会」を発足させた。学部創設検討委員会は、49年に「岩手大学の研究・教育改革と学部創設についての基本構想」をとりまとめ、全学がこれを承認した。

岩手大学はこの基本構想に基づき、「一般教育の改善充実と専門教育の深化拡充、細分化された諸科学の総合化、一般教育と専門教育の一体化」を目途として、教養部の改組による総合科学部の創設を、昭和50年に概算要求したが、実現を見るに至らなかった。因みに、広島大学総合科学部は49年6月に発足しており、またこの構想の熟成中にも岩手大学既設学部の学科新設は続けられ、51年度には1学年定数920、教養部教官定数は39名(920/39=23.6)になっている。

岩手大学の上記基本構想立案の基本方針には、(1)長期計画手法の導入、(2)全学一致と学部意見の尊重、(3)各学部・教養部の格差是正、(4)専門分化の方向と総合化の観点、(5)学部や大学院の創設・再編への漸進的方向、(6)研究・教育組織の充実、(7)一般教育と専門教育の一体化、の諸原則が明示されている。この原則に従って、岩手大学ではさらに構想を練り直し、早期に必要な実現性の高い学部として、「人文社会科学部」の創設を企画し、昭和52年度から、学生入学定員200名の、人文社会科学部が設置されるに至った。

2. 人文社会科学部の目的

人文社会科学部の目的と特徴は、岩手大学の資料によれば、次のように要約される。

- (1) 現代社会の要請に応じてこれまでの学問のあり方に検討を加え、自然科学の発展と十分な接合関係を維持しながら、人文科学・社会科学の総合的な研究を行なう。
- (2) 専門教育と一般教育の一体化を図り、一般教育の内容の拡充と専門教育の広域化を企画し、多様化した現代社会に対応しうる人材を養成する。
- (3) 人文社会科学部学生に対し、新しい人文・社会領域の教育を行なうとともに、全学の学生に対し、縦割型カリキュラムによって、人文・社会・自然の3分野と外国語・保健体育からなる一般教育を行ない、それぞれの学生の専攻領域と有機的に関連性を持たせ、全人

的教育を図る。

このように、教養部を改組再編した新学部創設による改革の狙いは、総合大学化への前進、一般教育と専門教育の一体化と有機的結合、自然科学との接合による人文・社会科学の構築、あわせて教養部と専門学部間の格差是正にあった。

3. 人文社会科学部の構成

人文社会科学部の学生入学定員は200名であり、これによって全学入学定員は1,120名となる。年次計画完成後の教官定員は89名であり、全学入学定員との比は1,120/89=12.5である。

人文社会科学部は1学部1学科（人文社会科学科）の構想に抛り、表4・1のような4コース・12学科目を置き、コースの教育科目をコース相互に関連させて、下記のような研究・教育を行なう。

表4・1 人文社会科学部学科・コース・学科目

学科	コース	学 科 目	学科	コース	学 科 目
人文社会科学科	地域文化	地域文化基礎研究	人文社会科学科	専門共通	科 学 論
		ア ジ ア 研 究			基 礎 自 然 科 学
		欧 米 研 究		英 語	
	社会科学	行 動 科 学 研 究		共 通	独 語
		産 業 経 済 論 研 究			仏 語
		法 学 研 究			保 健 体 育

- (1)地域文化コース：文化の本質を総合的観点から研究・教育し、国際社会に広い視野を持つ人材を養成する。
- (2)社会科学コース：人間行動に関する本質的な把握を踏まえて、経済と法律に共通の知識を持つ人材を養成する。
- (3)専門共通コース：人文・社会・自然の3分野の総合化を図るとともに、現代社会に必要な共通素養を養成する。
- (4)共通コース：固有の研究体制を具え、全学学生の一般教育を実施する。地域文化コースおよび社会科学コースの各学科目教官は、この共通コースにおいてそれぞれ人文および社会の分野の一般教育を担当する。このコース固有の学科目（英語・独語・仏語および保健体育）教官は、外国語教育および保健体育教育を担当する。

各コース計12の学科目は、主として大講座制の修士課程講座に移行する将来構想を持つ。

4. 人文社会科学部創設の成果

岩手大学人文社会科学部は、その設置よりなお2年に満たず、固有の学部学生の専門課程教育も、未だにその一部分が実施されているにすぎない。学部創設による得失の考察も、なお構想の意図した段階に止まるものが多く、人文社会科学部の理念がどのように具現されるかは、なお年余の経過を見る必要があるだろう。ここでは、客観的に評価しうる成果と思われるものを、簡単に併記するに止める。

(1) 大学の総合化と地域社会

人文社会科学部の創設は、岩手大学の基本構想における将来の学部新設と相まって、大学の総合化の一環をなすものと見なしえて、それ自体は教養部改組問題とは一応無関係に、地域社会の要望に答えるという意義が認められる。岩手県内の高校から大学への進学状況を見ると、岩手大学の学部構成が不十分なため、大都市ないし他県の大学への進学を余儀なくされる学生も多く、さらに、経済的事情から進学をあきらめる場合もあり、府県別大学進学率は全国の最低位に近い。

岩手大学の総合化は、この条件改善のために地域社会が強く要望してきたものであった。岩手大学が当初の総合科学部構想を、人文社会科学部構想に転換再編する背景には、東北地方、なかでも岩手県の実情を見ると、法文系学部の創設が当面の緊要事と判断されたことも、重要な要因であったとされる。人文社会科学部の地域社会への貢献について、同じく岩手大学の資料は、

- (a) 岩手大学の総合化の第一段階の達成による県内青少年の高等教育の機会拡大と進学率の向上
- (b) 人文・社会諸科学の総合的研究教育体制の確立に伴う、東北地方、特に岩手県内の文化・産業面や地域社会の開発等の諸問題の研究の深化
- (c) この方面の有能な人材の地域社会への供給

をうたっている。したがって、新設の人文社会科学部には、それまで他地域に流出せざるを得なかった岩手県あるいは近県出身の学生の吸収が期待されている。

(2) 一般教育の改善

(a) 一般教育の多様化

人文社会科学部の教官が全体として共通コースに参加することにより、特に人文・社会の分野の一般教育および外国語教育に、念願の多様性を与えることができた。年次進行による完成後の全開設予定授業科目を、旧教養部の場合と比較すると、表4・2のごとくである。これらの分野では、同一科目に複数の教官をあてる場合も増加し、非常勤講師への依存率も大きく減少することになる。ロシア語、中国語は現在非常勤講師が担当しているが、ロシア語は54年、

表 4・2 学部開設前・後の授業科目

学科	旧	新
人文科学分野	哲学 心理学 国文学 中国文学 中国文学 芸術学 日本史 外国史	哲学 倫理学 心理学 日本思想史 国文学 アジア思想史 中国文学 欧米思想史 中国文学 欧米文学 芸術学 欧米史 日本史 欧米史 アジア史
社会科学分野	法社会学 経済学 社会学 政治学 政治学 統計学 地学	日本国憲法 社会心理学 現代法理論 社会心理学 法社会学 政治学 社会学概論 地学 現代産業論概説 社会学 社会統計学
外国語	英語 独語 仏語	英語 露語 独語 中語 仏語 中国語

中国語は55年より専任となる。

52（開設年）、53両年度の新規増定員は教授12、助教授13、講師・助手0、職員3の合計28名であった。52、53年度に新規増となった教官の、専門課程コース・学科目別と教養課程分野・授業科目を対比すれば表4・3のとおりで、専門課程24名のうち22名が、一般教育、外国語および保健体育科目を担当している。

(b) 総合科目の開設

54年度よりは、総合科目を開設する。人文社会科学部では、一般教育科目の最低履修単位数を、専攻の分野から12単位、他の2分野から各8単位、全体として36単位とし、その中に4単位までの総合科目を加えることとした。

(c) 縦割り型カリキュラム編成

一般教育と専門教育の一体化の方向で、それまでの変則縦割り型カリキュラム編成（一般教育1～3年次、専門教育1～4年次の変則相互楔型）に4年次総合科目を加えて、一般教育1～4年次履修に改めた。

(d) 学生補導の充実

学生と教官のコンタクトを強化するために、学部・コースの教官の協力のもとに、教養課程学生約40名について2名（一般教育1、専門1）の担任教官制を実施した。

(3) 研究・教育経費の増額

人文社会科学部教官についての教官当積算校費の単価は、教養部の場合と変わらない。学生

表4・3 新任教官の専門課程コース・学科目別と教養課程分野・授業科目別

52年度

専 門 課 程			教 養 課 程	
コ ー ス	学 科 目	教 育 科 目	分 野	授 業 科 目
地域文化	アジア研究	国語・国文学	人文科学	国文学
〃	欧米研究	欧米史	〃	欧米史
〃	〃	欧米思想史	〃	哲学, 欧米思想史
社会科学	産業経済論研究	経済統計学	社会科学	社会統計学
〃	〃	産業政策論		
〃	法学研究	憲法	社会科学	法学
〃	〃	政治学	〃	政治学
共通	独 語	—	外国語	独 語
〃	〃	—	〃	〃
〃	仏 語	—	〃	仏 語
〃	基礎自然科学	物理学	自然科学	物理学, 物理学実験
〃	保健体育	—	保健体育	保健体育

53年度

地域文化	欧米研究	欧米文学	人文科学	欧米文学
〃	地域文化基礎研究	地域地理学	社会科学	地理学
〃	アジア研究	中国語	人文科学	中国文学
〃	地域文化基礎研究	哲学	〃	哲学
社会科学	産業経済論研究	工業経済論	社会科学	経済学
〃	〃	財政・金融論	〃	〃
〃	行動科学研究	応用社会心理学	〃	社会心理学
〃	法学研究	法制史	〃	法学
共通	科学論	科学論		
〃	独 語	—	外国語	独 語
〃	基礎自然科学	生物学	自然科学	生物学, 生物学実験
〃	〃	化学	〃	化学, 化学実験

増と教官増によって、学部経費の予算総額は増大し、予算運営の面では旧教養部よりも効率的な措置を行ないやすくなったものの、教育学部とともに未だ大学院の系を持たず、また学部の性格上からも実験科目に指定されている科目の比率も小さいところから、研究費増という印象は教官の間に希薄である。

(4) 職員の増員

学部新設に伴う職員増は、その数はなお確定していないが、開設2年間の増員は3名のみである。学部の後期課程学生の生まれる54年度には、10名の新规定員が期待されるものの、職員の不足はなおおおい難い。

(5) 施設の充実

R C・6階、5,404㎡の学部校舎を建設中で、53年度末に竣工の運びとなっている。52年度特別設備費によって、L Lビデオシステム(6,300万円)が増設されている。

5. 人文社会科学部の将来について

岩手大学人文社会科学部は、その制度上の二重構造をはじめとして、基本的性格において広島大学総合科学部に準ずるところが多い。しばしば、広島一岩手型改革と称せられる所以でもある。したがって、改編による改善点がそうであったと同じに、副生しうの問題点も、広島大学の場合に近いものが予想される。しかし、岩手大学と広島大学の間には、新学部の創設に関して、その計画の規模と達成度にかなり大きな差があった。これは両大学の既存の機構、立地条件と政治的背景、ことに改編時における国の財政事情等の違いに無縁ではないであろうが、結果的に、広島大学よりも岩手大学の方に、数多くの残された問題点が存在することを否定できない。

たとえば、現状について直ちに指摘できるのは、第一に、自然科学系の「専門共通コース」の位置づけが、やや不十分もしくは不自然な点であろう。新設学部は一応法文系学部の形をとって発足したものの、そのもう一つの大きな存在意義としての総合性の達成のためには、自然科学系のコースの「実質的」欠落が問題であって、この分野の充実もしくは再編が、当面の課題といえる。

第二に、人文社会科学部に優秀な人材を確保して、健全な発展を図るには、大学院を伴った研究・教育体系の構築が必要であろう。特に、発足初年度より博士課程大学院講座として位置づけられた広島大学総合科学部との予算上の大きな格差は、同等の理念を持つはずの二つの学部的一方に、無力化をもたらしかねない。同大学内の教育学部将来計画とも関連させつつ、国の施策がこの点に何らかの有効な回答を与えなければ、新学部の創設は点晴を欠くうらみなしとしない。

第5章 名古屋大学語学センター・ 総合保健体育科学センターの設置

名古屋大学は昭和49年4月11日に語学センターを、ついで昭和50年4月1日には総合保健体育科学センターを発足させた。

I. 名古屋大学語学センター

1. 語学センター設立の趣旨と目的

名古屋大学語学センターは、語学の教育・研究を行なうとともに、名古屋大学の学生、教官等の語学学修の共同利用施設として設置された。この教育・研究施設は、大学における外国語教育の一目的である諸外国語の実際の活用の能力養成を主眼として構想され、実現したものである。

名古屋大学語学センターの構想は、(1) 上の目的を十分に果たすためには、外国人教師との協力のもとに、外国語教育の実際に即しての言語に関する基礎的な研究と、それぞれの外国語の背景をなす諸文化事情の掘り下げた研究とが不可欠であること、(2) 学部学生・大学院学生および教職員のそれぞれの必要に応じた自主的な語学学修の便に供するとともに、外国人留学生・外国人研究者に対する必要な日本語教育およびそのための研究開発を行ないたいこと、(3) そしてこれらの達成が現教養部の枠のなかだけでは不可能であること、などが基本的認識となっていた。

大学の外国語教育の実情に関するこのような認識について、同センターの「概要」は次のように述べている。「近年、世界各国における学術文化の発展はめざましく、とりわけ諸科学の研究領域の拡大、分化および統合は極めて顕著であって、これが学術文化に関する諸国間の活発な交流を促す要因となっている。時代のこうした動向は、大学における学術文化の研究および教育に対する諸外国語の実際の活用の重要性を、著しく増大している。しかし、今日の大学における外国語教育は、教員の不足、施設・設備の不足から、あるいは多人数教育が強いられ、読解力の向上以外の、聴く、書く、話す等の実際の活用能力の開発は、いまだ十分といえない状態にある。」

語学センターは、この現状を打開し、この面での全学の要望に応えようとして（あるいはむしろ先取的積極さをもって）設立されたものである。名古屋大学では、その当時より教養部組織の改革についての研究検討が行なわれていたが、この語学センターの設置は、現教育体制のもとではもちろんのこと、たとえ教養部改革がどのように具体化しようとも、プラスにこそなれ決して阻害にはならないものとして構想された。その意味で語学センターは「教養部改革」とは一応無関係に発出したものである。しかし、後述のように同センターの実績は、同大学における「教養部改革構想」の進展に伴って、結果的に改革と無関係ではあり得ず、語学センターは、昭和54年、教養部改革の一端として発足する予定の「総合言語センター」に、発展的に移行する運びになっている。

2. 語学センターの（教官）組織

語学センターは次の6部門よりなる。

- (1) 英語部門
- (2) ドイツ語部門
- (3) フランス語部門
- (4) ロシア語部門
- (5) 中国語部門
- (6) 日本語部門

これらの部門および教官定員は、設立当初は英語部門3名（教授1，助教授2），ドイツ語部門2名（教授1，助教授1），フランス語部門2名（教授1，助教授1）の3部門計7名（内訳は教養部より配置換え5名，新規純増2名）であったが、この組織は年々充実している。すなわち51年度には教養部からの振替えにより英語部門教授1名，ドイツ語部門教授1名の増員が認められ，同じく教養部からの振替えによりロシア語部門（教授1，助教授1）と，新規教授定員1の配置によって中国語部門の増設が実現して，5部門12名となった。さらに52年度には，新規教授定員1の配置を得て日本語部門が新設され，一応当初設置計画の6部門が揃い，教官総定員は13名（内新規4）に達している。この結果，センター設立以前に教養部に所属していた外国語系列教官50余名のうち，約2割弱の9名が語学センターに配置換えされたことになる。

語学センターの管理運営は全学的に行なわれ，重要事項の審議のために，語学センター協議会が置かれている。協議会の協議員は，学長，語学センター長，各学部長，教養部長，センター専任の教授・助教授・講師である。語学センターは固有の教授会を持たないので，管理運営の基本方針，センター長の選考，教官人事等の審議はこの協議会で行なわれるが，日常の運営

に関してはセンター長、センターの教授・助教授・講師および若干名のセンター外教官からなる語学センター運営委員会がこれにあっている。

3. 語学センターの事業と実績

設立以来、その趣旨・目的にそって現在までに達成された特色ある成果、実績は、次のとおりである。

(1) 教養部における外国語教育の充実

まず第一に、それまで教養部の外国人教師はドイツ語担当の専任教師1名であったものが、センターの設置により英語担当3名（設立当初2名、52年度1名の増員が実現）、ドイツ語担当3名、フランス語担当1名、中国語担当1名（53年度配置）の計8名の外国人教師が、教養課程の外国語教育を行なうようになり、native speakerによる直接の授業を履修できる学生数が大幅に増加した。

第二に、語学センターの設置に伴って50人規模のフル・ラボ形式のLL教室を3室新設することができ、LLを用いる授業数が増大するとともに、LL受講学生の延人数もかなり増加した。50年度に竣工した語学センター棟の施設・設備も年次的に充実を加え、センター内のLL教室は上記のほか24ブース・2教室、簡易LL50ブース・1教室を加えている。

第三に、LL授業はその量的拡大のみならず、設備を視覚教材の使用が可能なものにし得たため、学生を言語が実際に使用される場に容易にひき入れることができるようになった。

この結果、外国人教師による授業の大幅な導入とあわせて、相当数の学生が、外国語の実際の活用能力をはじめとする語学力を、確実に向上させてきている。

(2) 全学向け外国語授業

全学向け授業とは、一般教育課程および医学進学課程に対して大学卒業に必要な要件として行なっている外国語授業（教養課程の外国語授業）とは別に、教養課程を終了した全学の学部学生、大学院学生、教職員等を対象に、センターが独自のカリキュラムを作成して実施している授業のことをいう。その特徴は語学教育改善の要素を多分に含むものであって、次のような特色をあげることができる。

- (a) 対象者は教養課程を終了し、なお語学学修の自発的欲求を持っている者ないしはその必要に迫られている者である。
- (b) したがって、大学卒業要件としての外国語の単位（文学部等の専門の外国語とは別）は与えない。
- (c) 1コマの授業時間50分単位として、1科目週2コマ以上の集中開講を原則としている。
- (d) 基礎的能力ないしは学修達成度による、グレード制をとっている。

- (e) 小人数クラス（25人以内）を原則としている。
- (f) 1科目を複数の教官（たとえば日本人の教官と外国人教師）がタイアップして担当し、従来とは異なる教授法を導入するなど、教育効果を高めるための努力をしている。
- (g) 単に、いわゆる実用語学的なもののみでなく、学部・大学院の言語関係専攻学生を対象とする、「応用言語学」あるいは「ドイツ事情研究」などの科目も含んだ授業を開講している。

この全学向け外国語教授の意義は、第一義的には学内希望者の語学学修の自発的欲求の充足であり、受講者にとっては外国語を再学修する機会を与えられ、ブラッシュ・アップあるいは実際の活用能力の再開発が可能となるなど、共同利用の教育・研究施設としての目的にそったものといえる。しかし、重要なことは、こうした授業は卒業要件に拘束されないで、外国語教育の実をあげるのに必要な最良の条件を自由に設定して、教育実践を行ないうることである。このような「実験」は、いずれその成果として、大学としての正規の外国語教育の充実と改善にはねかえるという、期待に支えられてもいる。

(3) 日本語教育

外国人留学生、外国人研究者に対する組織的な日本語教育およびそのための研究開発を行なうことについては、当初より概算要求を行ないつつ、留学生に対するアンケート調査などの準備を進めてきた。前述のように52年度にこのための日本語部門が増設され、専任教官の新任によって、本格的に日本語教育を開始し得ることとなった。

(4) 言語に関する基礎的・応用的研究

第2節の教官組織のところに掲げたごとく、部門、教官の年々の充実によって、語学センターの研究体制もその基盤を着実に整えるに至った。

各部門ごとに、個別の言語および関連の諸言語に関する研究を進めるとともに、外国人教師の研究参加も得て、対照言語学のごとく部門を超えた研究にも着手しつつある。また前述の全学向け授業は、スタッフが応用言語学等の研究の成果を反映しうる場として活用できる好条件にある。

語学センターの教官当積算校費は、大学院講座に準ずる配当を受けており、52年度には実験音声学研究用の実験装置購入費も認められている。

(5) 個人ラボ学修室の開放

語学センターは、前記のほかに14ブース（内5ブースは映像装置付）の個人ラボ学修室を設備している。この学修室用に準備された諸外国語の視聴覚教材の貸出しを受けることによって、全学の学生および教職員等は、それぞれの学修目的・能力に応じての語学学修を任意に行なうことができる。

(6) その他

外国人教師の協力を得て、地域の文化財や風習を主題にしたものなど、独自の視聴覚教材を開発作製しているが、これに対して専門家はひとしく高い評価を与えている。51年度からは、演習室を教材作製の小スタジオとしても併用できるよう改造し、ビデオカメラ等の教材作製機器を購入・設備するなど、この面でも格段の努力が続けられている。ただこの点については、センターに対する助手や技官の配置がないため、教授みずからテレビカメラを廻し、シナリオ作製への参加は無論のこと、出演、演出、製作等々の一切を行なわざるを得ないという困難も抱えている。

語学センターではまた、言語に関する外国との研究・教育の交流、資料の蒐集に心がけ、その面では着実な発展、充実がなされている。

4. 語学センターの将来について

上述のごとく、語学センターが設置されてほぼ5年を経過した。その間に、教官・事務官定員についてはいまだ当初計画を充足せず、この面ではなお種々の困難を残しているものの、部門数は当初計画通り6部門となり、質・量ともに漸次充実してきた。現在名古屋大学の教養課程外国語教育は、教養部の外国語系列と語学センターとで併せて担当する形式をとっており、当面語学センターは、外国人教師の配置とL L等視聴覚機器・教材の整備をここに集中して、これらの条件を有効に活用した新しい教育方法の導入を図っている。

名古屋大学語学センターの発足は、教養部教官の一部配置換えを中心とする新教育研究組織としては、大阪大学言語文化部とともに、最初の試みであり、その位置づけ、その役割と運営については、多大の期待が持たれたとともに、他方では教養部教官の多数にとって、いくばくかの不安を内蔵するものであったことも事実である。冒頭に記したように、語学センターの設立が、教養部改革とは一応無関係に出発したという認識の程度も、教養部の全教官でまったく同じであったとはいえない。しかし、語学センターの5年間にわたるいわば漸進的実験の成果と発展は、全学、ことに教養部教官の認識、評価を大勢において変化させ、センターの機構についての共通の理解を深めてきたといえる。すでに名古屋大学においては、この語学センターおよび次項の総合保健体育科学センターの成果と実績、その評価や反省を抜きにして、「教養部改革」を語り、構想することはできないといえる。

他方、語学センターで現在手がけている如上の教育方法は、大学における外国語教育の一面にすぎない。それはむしろ、既修外国語については中等教育段階で一部達成されるべき問題でもあろう。また、外国語教育を異なった2部局で担当することに、現実的な問題点がないわけではない。

そのため、今後の全般的な「教養部改革」に際しては、外国語教育の発展的一元化を図り、現教養部の外国語担当教官と現語学センターの教官をもって構成する、「総合言語センター」を創設（語学センターの改組拡充）すること、その際現在の語学センター独自の機能を尊重し、それを発展的に継承するものとするという学内関係者間の合意がなされ、昭和54年4月にその実現を見る運びとなっている。

II. 名古屋大学総合保健体育科学センター

1. 総合保健体育科学センター設立の趣旨と目的

名古屋大学総合保健体育科学センターは、「語学センター」の発足に1年おくれて、昭和50年4月1日、名古屋大学における全学共同利用施設として設置され、法的には国立学校設置法施行規則第1章第3節の20条の9として位置づけられている。大学において制度化されている保健体育教育と保健管理は、多くは教養部（課程）における教育活動と、保健管理センター等の管理活動の両輪の形で支えられてきた。しかし、大学の現状は、十分にその目的を果たしているとはいえない。一・二例をあげるだけでも、(1)教育面では教養課程の学生を対象とした最低限の卒業要件に見合う授業が行なわれているにすぎないこと、(2)保健管理上特別な指導やリハビリテーション活動を必要とする学生への対応の不十分（というよりはゼロ）、(3)人的・物的条件の制約による研究面の停滞などは、各国立大学に共通な問題と考えられている。

名古屋大学総合保健体育科学センターは、この現状を打開する積極的方策として構想されたものであり、「教養部保健体育科、保健管理センター等、大学内に異なった機構のもとに運営されている関連領域の教育・研究、指導援助・管理業務等を統合一元化し、全学的な共同利用施設として活動することが最も望ましい」との認識に立脚している。この認識の基本には、①保健体育の教育・研究の特殊性と独自の役割を認めること、②保健体育科学の格段の充実と発展を図るには、現在の教養部の枠に止まっていたはその限界を免れないこと、③この構想を來るべき教養部改革の一環あるいは先取りと考えてまず先行させるべきこと、という教養部内の合意をあげることができる。

したがって、語学センターと前後して設置された学内共同利用施設でありながら、この総合保健体育科学センターは、その後の教養部改革を明らかにその視野の中において出発したものといえる。そのために同センターは、教養部の保健体育系列の教官の全員を配置換えするとともに、保健管理センターも包含して、保健科学・体育科学の教育・研究ならびに保健管理および体育活動に関する専門的業務を総合的に行なうこと、ならびに名古屋大学の学生および職員 の健康の保持および進進のための共同利用に供することをその目的としている。もちろん、こ

こにいう保健体育科学の教育・研究とは、大学の卒業要件としての保健体育の講義および実技の計4単位の授業の担当をその中に含んでいるが、それだけを指すものではなく、センターの充実とともに、この分野におけるより専門的な教育・研究を目指している。

2. 総合保健体育科学センターの組織

総合保健体育科学センターは、固有の教授会を有する、独立の部局であり、大講座方式の保健科学部、体育科学部の2部によって構成される。センター長の選考や教官人事等の重要事項は教授会で審議されるが、学内共同利用施設としての運営に関する他部局との関連事項は、総合保健体育科学センター運営委員会で審議される。運営委員会の構成は、センター長、各学部・教養部・附置研究所その他各部局の代表、センターの保健科学部・体育科学部の各代表、事務局長、学生部長、医学部附属病院長、学生相談室長、その他からなる。センターに現在配置されている教官定員は、教養部等よりの振替えを主として一部純増による教授7、助教授3、助手2の12名であるが、このうち助手2は体育科学部への新規配置である。保健体育に対して、はじめて正式に助手が配属されたことは、研究面・教育面ともに、質的充実の意義が高い。しかし、技官2名、事務官5名はすべて振替えと学内流用によるものである。この定員は当初構想に比して、教官2分の1、技官および事務官4分の1以下に過ぎない。

このため、センター設立の趣旨に基づく全学における保健体育の関連領域の統合一元化という立場から、配置定員以外に、従来からこの領域の業務を行っていた教官職員についての教養部をはじめとする学内協力（講師4名、助手2名、技官3名）によって、当面の教育・研究および指導援助・管理業務について、その実績を期待し得る範囲のスタッフを組織している。以上による実質教官数は、保健科学部6名（教授3、講師1、助手2）、体育科学部12名（教授4、助教授3、講師3、助手2）合計18名である。

3. 総合保健体育科学センターの特色

センターの特色として具体的には次の諸点があげられる。

- (1) 従来、独自の発展をたどってきた予防医学および保健体育学の諸領域を統合し、センター全体として、人間生活の健康、体力についての維持増進を図る総合的研究機構を意図したこと。
- (2) 保健体育に関する講義および実技を、教養課程の学生のみならず、全学の希望する学生、大学院学生についても開講する体制を確立したこと。
- (3) 保健指導の面で保健管理業務と講義および実技との連携を密にし、疾病管理はもちろん

のこと、身障学生のリハビリテーションを含めた指導助言や運動部員の健康管理など、総合的な保健管理を行なえる体制を確立したこと。

- (4) 学内における体育施設の整備や利用調整を一体化し、その効果的利用の促進を図るとともに、学生、教職員の自発的体育活動やリクリエーションについての指導、助言の要求に応えられるようにしたこと。

以上の諸点を生かして、当面センターにおいて行なっている教育・指導援助・管理業務は次の3つの柱からなっている。

- (1) 教養課程の学生を対象とした保健体育の授業

保健体育講義のうち、保健講義は保健科学部が、体育講義および健康な学生に対する体育実技の授業は体育科学部が担当し、また身体的疾患のある学生に対する体育実技の授業は、両科学部が共同で担当している。保健講義、体育講義とも、同一授業時間帯に2名以上の教官が講義を開設し、学生がその中の1つを選択受講できるようにしている。

- (2) 教職員および学部・大学院の学生を対象とした体育・スポーツ教室は、毎年度、テニス・健康ランニング・水泳の3実技コースを開設している。

- (3) 保健管理活動

大学構成員（教職員・学生）に対する保健管理業務は、保健管理室（保健科学部管轄）が担当している。内科・耳鼻科・眼科・歯科の一般定期健康診断（年1回）と有害物質、R I取扱者に対する特別定期健康診断（年2～4回）により、管理の必要を認めた者に対して、観察・指導・助言および他の医療施設への紹介・連絡などを行なっている。一方、身体（保健管理）・精神（精神衛生）両分野の健康相談を年間を通じて開設し、診断や指導を行なうとともに、併設の診療所において各種疾病に対して応急処置を行なっている。このように定期健康診断と健康相談を保健管理の2本の柱として、構成員の健康動態を把握し、その情報に基づき、必要に応じて学内施設の衛生環境の改善の指導・助言や、伝染病の予防のための施策を実施している。また、センター年報や機関紙を通じて健康に関する情報を提供し、加えて講演会、講習会（定期・随時）を開催してさらにこれを補っている。

4. 保健科学部と体育科学部

センターの組織は、その狙いとする教育・研究および指導援助・管理業務の総合性の発揮のため、細分化した講座制を設けず、保健科学部・体育科学部の2部からなる大講座方式をとっている。各部の研究専攻分野は当面保健科学部では3分野、体育科学部では5分野で、次のごとくである。

A. 保健科学部

- 1) 保健管理……保健管理の学問的体系を確立することを目指して、臨床医学・予防医学を行動科学・社会学とも有機的に関連させ、個人および集団の保健管理の方法論的研究を行なう。また、数多くの有害物質の生体への影響を検討し、その対策について研究する。
- 2) 精神衛生……主として精神健康および心身相関に関する研究を行なうとともに、個人および集団の精神健康を増進するための指導、助言などの問題についても研究の対象とする。また、保健管理を心身相関の立場から研究することもこの分野の重要な課題である。
- 3) 学校保健……医学、教育学、心理学などを総合的に採り入れ、学校における保健上の問題を種々の角度から追求、検討する。保健教育と学校保健管理を有機的に接続させて研究を行なう。

B. 体育科学部

- 1) 体育学……身体の発育・老化、身体運動の発達・退行等のように、体育学全般に共通する普遍的な問題を主として取り扱う。また、身体運動の学習・適応、教科課程や指導法の研究を行なう。
- 2) 体力科学……身体運動が人間の生体に与える影響について、体力科学的立場から研究する。幼児、青少年、中高年者、スポーツ選手等を対象とした、各種の体力指標やワークキャパシティの測定をとおして、身体運動が呼吸循環機能、筋力、神経支配、身体組織等にどのような影響を持つかを究明する。また、運動実践のための運動処方や、気温、湿度、気圧、水温等の変化に対する身体運動面での適応能力についても究明する。
- 3) 身体運動学……人間の各種の身体運動の biomechanical な解明を骨子に、各種スポーツ活動等について身体的エネルギーの出力と、その変化等を検討するほか、先天的・後天的肢体不自由者などの機能回復方法についても研究する。
- 4) 体育文化……体育の文化的機能について研究するとともに、体育における美学的な領域の問題についても探求する。
- 5) 社会体育学……体育・スポーツを中心としたリクリエーションについての理論的・実証的研究や、社会体育に関する公的施策などの研究を行なうとともに、体育・スポーツ活動と社会事象との関連を、社会科学的に研究する。

5. 総合保健体育科学センターの施設・予算

- (1) 昭和51年3月、986㎡4階の研究棟が完成している。この研究棟には人工気候室（気温

-10°~50℃, 湿度30~90%), 精密測定室等の特別設備が設置されている。

- (2) 教官当積算校費は、博士課程講座なみの配分を受けており、研究費に関しては、教官の多くが所属していた教養部より、はるかに好条件となった。
- (3) その結果、教官人事のうえでも優れた人材を得ることができるようになっている。

6. 総合保健体育科学センターの将来について

センターでは、さらに次のような将来構想を持っている。

- 専門教育的講義、実技、演習、実習を開講し、本学学生のうち希望するものに、保健体育指導者としての資格を得る途を開くこと。
- 東京地区を除いて、保健および体育についての研究者養成のための国立大学の大学院課程（博士課程）が皆無であり、関係方面からその設置が要望されているところでもあるので、できるだけ早く大学院研究科ないしは専攻博士課程を置くこと。
- 近隣地区の学校教育における保健や体育のみならず、社会教育や社会体育施設等における健康管理や体育、またはリクリエーション等の担当者間の相互研修、情報収集および共同研究など地域の共同利用研究センター的役割を果たすこと。

既述のごとく、総合保健体育科学センターは、すでに一応の完結をみた独自組織ではあるが、その発足以来の業績に対する理解の浸透は、語学センターの充実発展とともに、教養部を中心とする名古屋大学の組織改編計画に大きな影響を与えるものとなっている。

* * *

名古屋大学では、その教養部改革に関して、つとに昭和44年以来全学的規模の検討が継続的に進められている。その間に発足した語学センターおよび総合保健体育科学センターの数年にわたる実験は、教養部組織改革に対して貴重な示唆を与えるものであった。

名古屋大学では、現在、(1)現行の教養部制度を改め、(2)総合的学際的研究を志向する博士課程の大学院総合学術研究科と、(3)諸科学の基礎的および総合的学際的研究を推進しつつ一般教育を主として担当する総合学術部を新設し、(4)外国語教育のより以上の改善充実のために、現教養部の外国語系列と現語学センターとを統合した、総合言語センターを設置（昭和54年4月実現）するという構想を固めつつある。この構想では、現在の一般教育等担当教官は、すべてこれらの新部局と既設の総合保健体育科学センターに属して、一般教育組織を構成する。

これらの計画の推移については、時をあらためて報告する機会が来ることが期待される。

第6章 大阪大学言語文化部の設置

1. 言語文化部の趣旨と目的

大阪大学に言語文化部が誕生したのは昭和49年4月11日である。すなわち、同日付の文部省令第13号において、大阪大学に、「外国語および言語文化に関する教育研究を行なうための組織」として、言語文化部が置かれることになった（国立学校設置法施行規則第20条の8）。言語文化部は、教養部所属の外国語教官の全員移行によって、教養部から分離独立して設置された教育・研究機関である。同じ時期に、名古屋大学の語学センターも発足している。言語文化部設立構想の基本認識には、名古屋大学語学センター構想のそれと、きわめて近いものがあった。

このときより約10年前ごろから、大阪大学にあっては、とかく「非能率」の批判を各学部から受けがちであった外国語教育について、教養部の外国語担当教官をはじめ、多くの教官が意見を出し合い、十分な時間をかけて検討してきた。教養部では、その検討の線に沿って、外国語カリキュラムの改訂をいくどか行なってきた。しかしその程度の末梢的・対症療法的な改善では、とうてい満足すべき成果を収め得ないことが明らかになった。

従来のように、「外国語教官群」というやや雑然たる存在が、マンモス化した教養部内で、個々の教官による別々な方法で外国語を教育し、限られた予算の中で細々と研究活動を続けていたのでは、外国語教育の質的改変は思いもよらないことである——というのがその結論であった。

大阪大学言語文化部の設立は、この現状を打開するための積極的組織改編として位置づけられる。この見地に立てば、言語文化部は本来、外国語の教育をより効果的に向上させ、外国語担当教官の研究活動を推進することを眼目に構想されたものであって、教養部全体の組織改革という観念がまず存在したのではないといえる。少なくとも言語文化部に所属する外国語教官は、現在そのような受けとめ方をしていただろうと思われる。他面においては、しかしながら、教養部外国語教官の全員が新教育・研究組織に移行したことから、言語文化部の設置が教養部組織の今後のあり方に、きわめて大きな影響を与えるものであることは言をまたない。教養部全体の改革構想を抜きにして、言語文化部の成立はあり得なかったとの見地も、また存在するであろう。

2. 言語文化部の組織

言語文化部には、「言語文化部長」が置かれ、その組織は研究系と教育系よりなる。

研究系には、

- (1) 言語文化部門
- (2) 言語科学実験部門
- (3) 言語工学部門

の3部門があり、教育系には、

- (1) 英語教育講座
- (2) ドイツ語教育講座
- (3) フランス語教育講座
- (4) ロシア語教育講座
- (5) 中国語教育講座
- (6) 古典語教育講座

の6講座がある。

教育講座のうち、(6)を除いてはいわゆる「大講座制」がとられ、そこでは講座内に複数の教授が配置されている。

設立にあたっては、新しい組織のほとんど全部が、教養部の外国語教官の振替えて作られ、人員の純粋増はほとんどみられなかった。現在の教官定員は、教授19、助教授18、助手2であるが、少数の学内流用を加えて、現人員は専任講師以上40名、助手4名である。新しい組織になってから、相当数の外国人専任講師が新たに配置されたが、教養部では専任はゼロであったので、これは大きな違いである。現在の定員は、英語関係6名、ドイツ語関係2名、フランス語関係3名、計11名である。日本人の教官定員の総数と比較しても、この専任外人教師の数が多いたことが、言語文化部の組織上のひとつの特徴となっている。

言語文化部は独立した教授会を持っていない。言語文化部長の選考、教官人事などの重要事項は、各部署の代表が加わって構成される言語文化部運営委員会で審議される。言語文化部教官協議会は言語文化部構成員によって組織され、実質的には教授会に準ずるものとして、日常の管理・運営事項を審議している。言語文化部の設立にあたっては、教養部の講師以上教官のほぼ3分の1近くが分離独立したことになるので、外国語教官がそれまで行ってきた教養課程の学生に対する厚生補導関係の業務分担等は、言語文化部に移ってもそのまま引き継がれている。

3. 言語文化部の現状

大学における外国語教育の改善の方向として言語文化部の志向したものは、名古屋大学が語学センターの設立によって期待したものと、ほとんど軌を一にしている。

言語文化部による外国語教育の目指すところは、「言語工学機器類や斬新な言語教育理論の活用は言うに及ばず、隣接諸科学の成果を踏まえた効果的な外国語教授法の開発と実践により、語学教育を通じて文化を摂取し、文化の摂取を通じて語学を高めようとする」もので、真にバランスのとれた語学力の涵養を期している。

言語文化部はその規模の大きさ故に、外国人の専任教師の配置数が大学間で最大であることは大きなメリットというべきであろう。日本人の教官にとってどうしても思いつかぬ考え方や感じ方を、居ながらにして外人教官に教えられることも多く、教官の研究活動への貢献も少なくない。

専任教師11名、非常勤講師4名（英語関係3、ロシア語関係1）合計15名の教育参加によって、学生は native speaker に接する機会が増大し、全学生が1～2年次在学中1学期は、必ず外国人教師に学ぶことができるカリキュラムが編成されている。

外国人教師による授業は通常のクラスごとの授業のほか、英語の運用能力を高めるための密度の高い「特別演習」、さらに「基礎訓練コース」(Basic training course, BTC) および「集中訓練コース」(Intensive training course, ITC) が、いずれも30人以下の小人数を受講単位として設けられている。BTCおよびITCは同じく英語運用能力の訓練コースではあるが、このコースの受講は学生の学部移行所要単位に算入されず、学部学生、大学院生も受講できる。BTCは通常の授業と同じ毎週1回15週の方式によるが、ITCの方は毎週3回5週の短期集中方式をとっている。集中訓練コースは特に学部・大学院学生、さらに海外留学を間近に控えた助手などに好評で迎えられている。

予算面においては、教官当積算校費について博士講座なみの配当を受けていることと、「言語科学実験」、「言語工学」の2部門が実験講座扱いとなって、教養部より好条件となっている。LL教室設備は言語文化部の設立前は2教室（120席）であったのが6教室（360席）となり、言語工学実験用の機器類も充実整備されている。53年度には、おくれていた研究棟がようやく竣工の運びとなり、54年度初めに完成の予定である。

将来の展望に属することであるが、とみに盛んになる学術の国際交流に応ずる言語文化部の姿勢についても、真剣に考えられはじめている。

4. 言語文化部と教養部の将来について

上記のように、大阪大学言語文化部はその設立以来5年の間に、外国語教育の改善の成果を着実に積み上げてきた。言語文化部が、名古屋大学語学センターと異なる最大の点は、それまでの教養部の外国語系列の教官全員が言語文化部に移籍したことであり、この方向は、「外国語教官団」の組織改編に関しては、名古屋大学の場合より大きく踏み出した形といえる。この体制には名古屋大学の場合に残った外国語教育の企画・実施についての二元性の問題は見られない。新入生に対する「履修指針」も、一般教育・保健体育に関しては教養部から、外国語に関しては言語文化部からそれぞれ独立したものが与えられている。このことは、しかし、見方を変えるならば、前期課程学生の教育に全面的責任を持つ二つの「部」の併存を表わしており、それ自身ひとつの問題であるといえなくもない。

はじめに指摘されたように、言語文化部の設立が、教養部全体としての改組という、確立したマスタープランの上に乗ったものではなく、よりよき外国語の研究・教育ということからまず考えられたという立場からすると、教養部がもしこれからの組織改編を考えるとすれば、現在の言語文化部をすでに存在するものとしたところから、思考を出発させなければならなくなっている。

この点、多少、改革のフリーハンドが失なわれたのは事実であるが、これはまた逆に、ある一部分がすでに一応片付いたとも考えられなくもないだろう。

外国語教官の全部を分離したあとの教養部の当面の問題の一例として、文科系の教官、特に従来外国語系列と最も近い関係にあった人文系の教官団の、「比較極少数化」による不都合が指摘されるかもしれない。ことに、大阪大学のように、学生の圧倒的多数が理工系*注2)であるところでは、この点が顕著に見える。

最後に付言すれば、現在の言語文化部は、その設置の際に上述のように、単に「大阪大学に……言語文化部^と置く。」とのみ規定され、この組織を法制的に位置づける規定が他にまったくない、ユニークな存在である。それだけに、専任講師以上、40名の教官を擁するいわば大組織の、法制上の位置づけと教養部との関係は、やはり一つの問題といえるだろう。

注2) 大阪大学の1学年当り学生定員は、文学部110、人間科学部100、法学部160、経済学部200、理学部190、医進課程100、歯進課程60、薬学部80、工学部745、基礎工学部370。総数2,115のうち、1,545(73%)が理工系である。

第7章 九州大学健康科学センターの設置

1. 健康科学センター設置の趣旨と目的

昭和53年4月、九州大学に健康科学センターが設置された。この組織は教養部の保健体育系の教官と、保健管理センターの教職員を専任として統合し、さらに関連学部からの研究者を加えて構成されており、その組織形態上は、名古屋大学における総合保健体育科学センターに準ずるものといえよう。法令上も国立学校設置法施行規則の第20条9の3による施設として、大阪大学言語文化部とも類似の性格を持っている。

健康科学センターは、「㉑健康科学に関する研究、㉒保健体育の教育、㉓大学構成員の健康管理を行なう」施設とされており、九州大学内の位置づけとしては、附置研究所に準ずる独立の研究・教育組織として、その長は部局長会議の構成員とされている。

九州大学における将来計画の根底には、「大学の質的改革のため、文理両系にまたがり、広く諸科学領域の研究者が、共通の問題について総合的な見地からとりくむ組織を設ける」という基本理念がおかれている。教養部の改革案として50年6月に発表された「総合学部」構想、52年6月に全学的構成の十人委員会によってとりまとめられた「広域総合研究機構」構想のいずれにも、この基本的な理念が据えられている。後者の案は、九州大学のごとき総合大学において、学部学科の枠を越え、課題に関連する分野の研究者相互の協力体制を具体的に保証する場としての、研究機構を企図したものである。ここには長期的な研究主題に対応し基幹研究部を置くこととしているが、そのような主題の具体例のひとつとして、「健康科学」をあげることができる。このような研究機構は、教養部と大学院のいずれにも関連する将来計画であるといえる。健康科学センターの発足は、その意味から、教養部改革の第一歩ともいえるであろう。

2. 健康科学センターの組織と構成

健康科学センターには、その設置目的に応じて、研究部・事業部の2部が置かれている。

現在の専任教官は、教授4、助教授7、講師4、助手4の計19名であり、教官当積算校費は博士課程講座なみの配当を受けている。

(1) 研究部

研究部は設置目的の④に対応し健康科学に関する基礎的ならびに応用的研究を行なう組織である。研究部の総括責任者として専任教授から選ばれた研究主幹が置かれている。研究スタッフは、専任教官のほか、客員研究員・兼任教官を加えて構成され、全員を中期的（3年程度）な研究課題に応じて設けられた研究部門に配置する。53年度よりは次の4部門である。

(部門) (研究課題)

第1部門……集団および個体の健康度に関する調査・研究

第2部門……健康指標の設定・正常値の検証に関する研究

第3部門……健康教室の実施とその効用に関する研究

第4部門……健康科学の方法論に関する研究

本年度の研究スタッフの総数は25名。その内訳は次のとおりである。専任：教授4，助教授7，講師4，助手4の計19名。客員研究員：医学部（教授2，内科学・生化学），教育学部（教授1，教育心理学），理学部（講師1，基礎情報学），教養部（助教授1，経済学）計5名。兼任教官：教養部（教授1，分析化学）計1名。なお54年4月から研究生（医局の内科医3名）が入学する。

研究調査の対象は、大学構成員と自発的参加の地域住民であるが、横断的・通時的な調査とその研究成果の還元のため、国内および国外の適地に「定点」を設定している。

この研究部は健康科学センターの特色であり、総合大学の利点を十二分に活用しつつ、人間生活の基本である「健康」について、広（領）域かつ総合的に調査・研究を進めるために、既存の学問領域の研究者のうち、人間の健康にいささかでもかかわりのあるものを集める場となることを目的としている。専任スタッフは、この統合的な研究の世話人たちと言ってもよい。

上記研究部門の改廃は、センター会議（客員研究員も含む）の議によることとし、部門の硬直化を避けて柔軟な研究態勢を維持しうるように考えられている。

(2) 事業部

健康科学センターの事業として、設置目的のうちの⑤⑥に対応する保健体育の教育と健康管理、さらに研究関連事業である健康教室等を行なうため、次の3部門が置かれている。

- i) 保健体育部門……教養部における保健体育科目の教育を担当する。
- ii) 健康管理部門……職員および学生の健康管理を、各キャンパスの分室において行なう。
- iii) 健康教室部門……研究関連事業として、公開講座などを企画実施する。53年度は「健康の科学」の公開講座と特別講座を行なっている。

事業部スタッフは専任教官のみで構成され、各部門運営のためそれぞれ主任が置かれている。全専任教官は事業部においては業務上から上の各部門に配属され、研究活動に関しては研究部において客員研究員とともに自由な編成参加をすることになる。

なお、事務主任のもとに2係（総務・業務）が置かれ（現員7名）、センターの事務を行っている。

3. 健康科学センターの将来と一般教育責任体制

九州大学では51年春より米軍基地跡に新キャンパスを取得する努力が進められ、第一次分として約20万㎡が認められることとなった。新キャンパスは独立大学院・研究所を主体とする研究キャンパスとして整備される予定であり、九州大学としてはここに上記の広域総合研究機構の部分的な具体化として、「健康科学センター」を置き、約10万㎡の運動緑地公園の中に、研究棟を中心として附属の体育スポーツ施設を機能的に配置することとなった。

健康科学センターは、これらの施設の完成をまたず、可能な限り新しい研究や事業を進めつつある。しかしながら教養課程における保健体育授業の実施運営については、一般教育の責任体制を明確に維持するため、一元化の線を崩さぬことを基本としている。このため事業部保健体育部門所属の教官はすべて教養部の兼任とし、教養部教授会の正構成員として、従来どおり教養課程の教育全般に参加する体制をとっている。教養部には事実上、保健体育教室が維持されていることになる。

以上のように、健康科学センターは、一般教育の責任体制は明確化しながら、学部学科の枠を越えて総合的な研究活動を行なう機構として、従来の学部・教養部にはない組織であり、また一方では、健康科学の研究成果が直接的に教育に還元されうるものとして、その試行成果に関心が持たれるところである。

新研究組織としての健康科学センターの特徴は、「健康科学の研究」が設置目的に明示された点に要約される。具体的に、学部よりの客員・兼任の教授・助教授の参加や医学系研究生の入学にみるように、既存の各学部も包含した総合研究の展開の場を創造したこの方式は、「健康」以外の広領域的な研究主題についても可能であろう。その意味では、教養部にかかわる問題の解決をバネとしながら、大学に新しい質を加える可能性を示すものともいえよう。

第8章 東京大学教養学部とその組織改善計画

1. いわゆる制度的二重構造と東京大学教養学部

東京大学教養学部は、52年度より第一次の組織改善計画の漸進的実現に入っている。

各大学教養部の組織改編、特に「新学部」方式が、従前の教養部教官が全学一般教育の全責任を負いつつ、一方で固有の学部学生あるいは大学院生の教育を行なう方向をとったについては、全国立大学の中で、一般教育等の責任主体が早くから教養「学」部として独立学部になっていた東京大学の存在を、除外して考えることができなかつたと思われる。

新学部方式のもたらした制度的二重構造は、東京大学教養学部がこれまで部分的に維持してきたものを、全学部的に完成した形態ともいえる。新組織に予見される問題の芽は、それを東京大学教養学部の20数年にわたる歴史の上に拾うことができるかもしれない。

その意味で、以下にこれまでの東京大学教養学部の状況を簡単に一覽しておく。

(1) 教養学科の設置と教養学部の創設

東京大学は昭和24年の新制大学への切り替えに際して、後期2年の専門課程としての教養学科を発足させることによって、教養学部を独立の一学部とし、教養学部は全学の前期課程学生の教育を受け持つとともに、60名の後期課程学生の教育を行なうこととした。

この教養学科は、当時の新しい大学の理念に相応して構想されたというべく、大学の前期2年の学生の一般教育を本務とする教養学部の教官が、その本務の遂行のためにも、専門の学問領域における研究活動の継続を図ることが必須の条件であり、その研究成果を後期2年の専門課程の学生に対して教授することが、東京大学全体の充実のためにも有意義であることを前提として、成立したものである。

したがって、教養学科の講座に所属する教官は、同時にすべてが学科目制の5科（人文科学科、社会科学科、自然科学科、外国語科、体育科——実際の現員は体育科を除く4科に属している）のいずれかに所属し、全員が一般教育を担当するものとされた。それと同時に、教養学科の専門課程の教育は、講座担当以外の多数の教官の参加協力のもとに行なわれている。教養学科の管理運営は、全学部的な教養学科委員会によって行なわれ、教官研究費の配分等も、全学部の予算委員会の審議によって決定される。いわば、教養学科は教養学部全教官をあげての一致協力体制のもとに出発したものであった。

教養学部はこのようにして独立の学部として出発したが、発足時のスタッフの主体は、もっ

ばら旧第一高等学校・東京高等学校の教官および浦和高等学校の一部教官の混成であり、法、経、文、理の各学部からの補強を加えても、なお既設の学部に比べて全体としての研究業績等の劣勢は免れなかった。そのため、教養学科の創設のためには、学科の各分科の研究・教育の中核となりうる一流の教官陣を、広く学内外から迎える等の努力を行なっている。

教養学科は当初、イギリス、アメリカ、フランス、ドイツの4地域分科、国際関係論分科、科学史・科学哲学分科からなり、既存の専門分野にとらわれない広い視野に立った教育、その名の如き広く深い教養の修得、国際的活動をなし得る人材の養成を、三つの柱とした。その後、数次にわたる講座増に伴って、地域分科にはロシアとアジアの2分科を加え、協関領域としては文化人類学分科と人文地理学分科を加えて、昭和51年の時点では10分科、20講座が置かれ、学生定員は70名となっている。

教養学科の各講座は、博士課程大学院講座である。学科の上に立つ独自の研究科はないが、教養学部が世話学部となっている教養学科関連専門課程には、人文科学研究科に属する西洋古典学および比較文学比較文化課程、社会学研究科に属する国際関係論課程、理学系研究科に属する科学史・科学基礎論課程がある。

(2) 基礎科学科の設置

教養学科が文科系講座を多数とするのに対置して、東京大学は昭和37年、教養学部内に純理科系10講座（一部振替、一部新設）からなる基礎科学科を発足させた。

基礎科学科の理念は、自然科学を細分することなく総合的なものとして捉え、その基本理念を教育し、応用力の養成をすることにあるとされた。理想とするところは、物性物理学から物性化学、生物学の全分野を、関連のある総合的科学として修得させること、全分野にわたって応用数学を重要な方法として駆使させることであった。

基礎科学科10講座は、基礎物理、固体物理、応用物性、物理機器、化学物理、無機物性化学、有機物性化学、高分子化学、生体協関、基礎数学の各講座であり、大学院理学系研究科に属する相関理化学課程は、教養学部が世話学部となり、基礎科学科に直結している。

かくて東京大学教養学部は、それまで数次にわたって膨張を重ねてきた全学の前期学生1・2年次あわせて6,000余名の一般教育等を全面的に担当するとともに、2学科にわたる学生定員1学年120名の後期課程を併せ持つに至った。

基礎科学科の管理運営もまた教養学科に準じ、全学的な基礎科学科委員会によって行なわれているが、講座所属教官は5科への分属でなく、すべて自然科学科に所属している。基礎科学科の講座所属教官もまた一般教育を担当し、基礎科学科の専門課程の教育には、他の自然科学科教官が協力する。

これらの講座担当教官は、5科に属する教官として前期課程学生の厚生補導等に関しても、同等の責任を持つ。

(3) 教養「学部」の成果と潜在する問題点

教養学科、基礎科学科の2学科の教育・運営を全学部的に行なうことは、教養学部という機構の持つ特徴である広汎多様な研究分野にわたる教官団の能力を後期課程教育に注いで、総合教育の効果をあげるとともに、教養学部には有為の教官団を集めて、質量ともに幅の広い一般教育を行なうことにも、大きな力があつたと思われる。教養学部教官の多数が参加して開講されてきた一般教育ゼミナールの多様性、第二外国語としてのロシア語・中国語、第三外国語としてのギリシャ語・ラテン語・スペイン語・イタリア語などの広汎な外国語教育の充実なども、その具体的な現われの一端である。

ただし、学部全体の規模が大きいために、2学科が博士課程講座からなることの予算上のメリットは、全学部的には目立つほどではない。

新制東京大学は当初より、学生の学籍について完全に近い横割り制をとっている。すなわち、学生を入学時に専門学部学科に分けず、教養学部の文・理科各Ⅰ～Ⅲ類の学生（かつては文・理ともⅠ～Ⅱ類の学生）を、第2年次半ばに行なういわゆる進学振分けによって、学生の志望の順に第3年次から各学部学科に進学させる方式である。学生の進学・教育等に関して専門学部と教養学部の双方に関連する問題は、全学的な「教養学部連絡委員会」の議を中心に決定される。

教養学科は25年の歴史に定着して、すでに約1,500名の卒業生を社会に出してきたが、その評価はかなり高い。上記進学振分けに際して、文・理両系の学生にとって、これまで一貫して進学競争率の高い学科となり続けてきた。学士入学希望者のきわめて多いのも、この学科の特徴である。現在、教養学科卒業生の多数が教養学部教官となっており、特に初期の各分科卒業生は、教養学科発足時に学内外から招いた教授陣の相次ぐ退官のあと、教養学科ならびに教養学部の中核的教官層を構成しつつある。

このように、教養学部の2学科が、新制大学の教育理念を具現しつつ着実な業績をあげてきたのに加えて、教養学部の学部としての独立は、当然のこととして、

- i) 一般教育責任体制の明確化
- ii) 教養学部教官人事等の学部自治の確立
- iii) 独立キャンパスの管理上の自主性
- iv) 学生指導・補導体制の一元化

などの大きなメリットを教養学部にもたらしている。

しかし、この間に未解決の問題点もなお少なくなく、また学部であるために逆に生じた問題もないわけではない。

すなわち、第一に(A)この制度が一学部内での講座制と学科目制の共存であり、しかも講座制の部分はなお比較少数に過ぎないことから発生する次の諸点である。

- (i) 学部全体の教官研究費，研究棟面積，研究施設等について，講座制既設各学部との間になお大差がある。
- (ii) 2学科の少数の講座経費が，全学部の共通経費によって圧迫されがちである。
- (iii) 助手定員，事務職員，技術職員の定数に極めて乏しいこと。教養学科の創設時に，事務職員を全部振替えのまま発足するという無理——教養学科創設の熱意の先行であった——をあえて行なったために，後発の基礎科学科を除いては，全学部的に他の学部との間に著しい懸隔を生じている。しかも教養学部が駒場にあつて本郷の本部・学部キャンパスと離れた独立キャンパスを形成しており，二つの学生寮などをも所管しているために，キャンパス管理ならびに学生の厚生補導面に普通以上の職員数を割かれることもあつて，事務職員の不足は最も深刻な問題となっている。一般教育・体育の実験・実習・実技の教官としての助手の多くは，全学よりの流用定員でそのほとんどがまかなわれている。
- (iv) 教養学科・基礎科学科の完全な全学部的運営は，建前ではあつても，実際に100%円滑には行ないない難い点がある。特に基礎科学科については，学科本来の実験科学的性格から，運営・人事面にかかなりの独自性を持たせざるを得ない。事実上，運営委員会である基礎科学科委員会においても，自然科学科以外の教官には，基礎科学科の内容は，教養学科ほど立ち入りやすいものではない。このことは，講座制教官と学科目制教官の間に，僅かではあるが学部内格差とでもいふべき感覚を生じさせる原因になっている。全学部教官の一致協力によって学部内の講座制と学科目制の溝を埋めるといふことには，技術的に一定の限度がある。特に，これらの学科創設時の教官層が次第に学部を去つて，新しい教官の数が逆に大膨張した現在，このことは必ずしも無視できない。
- (v) 根本的に，教養学部の組織は不完全な制度的二重構造であり，大学院の部分を加えると，やや複雑な三重構造である。したがつて教官の研究・教育の責任分担は明瞭一様でない。もちろん，教官の対応が均等である必要はなく，さまざまに傾斜した責任分担の総和が学部を支えればよいし，また事実教養学部はそのようにして運営されてきた。しかし，時として各教官の傾斜は恣意的に流れやすい。
- (vi) 教養学部教官の大学院研究科への参加率は，ほぼ70%で，多くの大学の教養部教官の参加率より高いが，外国語教官についてはなお比較的低率である。
- さらに，(B) 教養学部が独立の学部であることにむしろ付随する問題として，次のことがあげられる。
- (vii) 学部となつて，完全横割制学籍と独自のキャンパスに拠つたことは，学制成立の歴史と相まって，教養学部からは教養モンロー主義的傾向が，本郷各学部および往々にして大学本部からも，教養非東大的発想が現われ，専門9学部対教養学部の9：1対立図式を生みがちであつたこと。

(viii) 2年次の進学振り分けに対応する学生の考え方や行動に、横割り制の理想とうらはらな点があり、教養課程が日常的な「進学競争試験」を有利に戦うための通過期間に堕しかねないこと。

(ix) 2年次末にどの学部にも進学し得ない著しい成績不良学生を、専門から隔離したままの長期留年者として教養学部が抱え続けていなくてはならないこと。このことの教育的効果はほとんど無い。

しかし、上記(vii)の対立関係は、発足後20年余の間に、しだいに解消した。特に、大学紛争を契機に、入学試験の全学的実施、4年一貫教育化を目指した一般教育新カリキュラムの編成、総合科目や選択科目の講義への全学教官の参画、さらにそれまで教養学部教官のみで行なわれていた一般教育ゼミナールを、附置研究所を含む全学の教官の参加する全学一般教育ゼミナールへ昇華させるなどの経過は、この問題の解消に大きく役立ったといえるだろう。

ある意味で、専門対教養の「形式的均衡」が、実質的調和に成長するのに、20年を要したということであろう。

一方ではしかし、いわゆる相互乗入れ楔型4年一貫教育の一環として、進学後の後期課程に昭和45年より配置された一般教育科目については、後期課程学生の履修状況に好ましくない弊害を招き、昭和51年より一部逆行の手直しを行なわざるを得なかった。これは4年一貫教育のあり方についての、一つの問題を提起している。

最後に、(C)これは制度的二重構造と直接に関係するわけではないが、教養学部はその度重なる教官増によって、専門分野と教育責任の多様に異なる280名以上（助手を加えると380名）の教官集団を擁することに至った。人材に事欠かない反面、その絶対数の大きさのために、教授会の運営や全教官の意志統一に、多大の努力を要することがあげられるであろう。

2. 東京大学教養学部改善計画

以上のような実情のもとにありながら、東京大学の中でその一学部としての教養学部は、やはり大部分の教官が発足以来の学科目制のもとにおかれ、教官研究費、研究教育施設、人員等すべての面において著しく不利な条件に甘んぜざるを得なかった。

東京大学教養学部改善についての概算要求は、最初昭和50年度予算要求にあたって、次のような構想として文部省に提出された。

- (1) 基礎講座の設置
- (2) 教養学科の拡充・改組
- (3) 言語文化研究施設の新設

このうち、第1の「基礎講座設置」要求は、東京大学構想の特徴とするところであった。こ

の設置要求は結果的には実現をみず、兼担による「大学院講座の増設」に転化することになるが、あえてここにその趣旨を記録に止めておく。資料「東京大学教養学部改善案」は、次のように述べている。

『教養学部の第一の任務は一般教養課程の教育にあるが、その担当者は学科目制の制約による貧しい研究条件の下におかれ、教育のための諸施設も不十分である。しかもその使命を達成するためには、高い水準の研究者を教官として確保しなければならず、その教育・研究の条件に専門課程と差別があってはならないのは当然である。この意味において従来の学科目制度を廃してすべて講座制にあらため、すべての教官を専門課程の講座担当者と同様に待遇するように改善したい。この改善は一般教育の重要性にかんがみてもっとも基本的な意義をもつものであり、これによって新制大学発足のさいの理念が制度の上においてはじめて実現されると考える。なお名称をとくに「基礎講座」とよぶのは、大学教育の出発点としての一般教育を担当することを明示して、従来の講座と区別するためである。』

基礎講座はその当初要求は一応新設・振替を含んだ完全講座であったが、当然、大講座制が視野に置かれたと思われる。

第2の「教養学科の拡充・改組」は、既存の教養学科本来の地域研究、人文諸科学および国際関係論の系列を拡充再編して、教養学科第一（総合文化研究学科）、教養学科第二（地域文化研究学科）、教養学科第三（相関社会科学科）に分けるもので、こちらは最終的にも完全講座を目標とした。とりわけ、教養学科第三は、教養学科内において、これまで異色ある社会科学研究分野であった国際関係論に、新たに基礎的かつ最新の社会科学的な方法とその応用を中心とする相関社会科学のコースを加えて、一学科を新設しようとするものである。この学科は、既存の社会諸科学の基盤の上に、新しい分析手法と共同研究によって境界領域に鍼を入れ、社会科学の未墾の分野を開拓する意図を持つ。

もしも、この計画構想が認められれば、新規定員分を含めて教養学部の全教官が、

- ・人文科学系および社会科学系教官は教養学科第一～第三および「基礎講座」に、
- ・自然科学系教官は基礎科学科および「基礎講座」に、
- ・外国語教官は教養学科第一～第三、「基礎講座」および言語文化研究施設に、
- ・保健体育教官は「基礎講座」

に主として籍を得ると同時に、学部が第一の本務として担当する一般教育科目に対応する5科目に全員が所属するという、現行の体制を維持することになる。

東京大学ではこの構想を、望ましい状況に接近する第一のステップと考え、自然科学系学科の拡充を含む均衡のある完成を将来に期するものとした。

教養学科の拡充・改組は52年度より実現し、年次進行による21講座の増設が進んでいる。ただし、教養学科の学生定数および東京大学の入学定員に変更が加えられないために事務職員等

の増員はない。教官は助手を含む若干名の純増を除いてほとんどが学科目からの振替えである。

一方、大学院教育に関与するとしなない関わらず（実際には教養学部の教官の70%以上が大学院教育を分担しているが）、「基礎講座」としての講座なみの予算配置を行なうべきであるとの、東京大学の主張は教養学部の強い期待にもかかわらずついに日の目を見なかった。これに「代わるもの」とはいない難いが、東京大学では大学院各系の審議を経て、それまでにすでに大学院に関与している教養学部教官を中心にした、一般教育を兼任する兼担大学院講座の増設を図り、53年度3講座が発足した。この増設は、若干名の大学院生定員増を伴うが、いわゆる大講座制をとり、教養学部教官の一部は漸次この中に振替え組み込まれることになる。教官、事務職員の新規増員はゼロであるが、学内流用定員の^{活用}定着率が図られることになるだろう。講座増設にあたっては、各系大学院の現状に、ほとんど影響を与えないという了解がなされている。54年度には、やはり若干講座の増設（年次進行ではない）が予定されている。

言語文化研究施設構想は、その後「教養学部付属」の言語文化センター要求に変更され、54年度に、その一部が認められる運びになっている。全学共同利用施設でなく学部付属機関である点で、その性格は名古屋大学語学センターと少しく異なると思われるが、外国人教師、視聴覚教育設備等の充実が期待されている。

このように、東京大学教養学部の場合には、結果的にその特殊性に依存した教官処遇改善の面が強く、「一般教育」の現状をそのまま新組織に移し替える色彩が濃い。「基礎講座」の構想が時機を得ず挫折したとはいえ、上記の東京大学の主張はやはり再考に値するのではないだろうか。

第9章 再び教養部組織の改編と その方向について

——主として大学における一般教育改善の立場から——

1. 一般教育の改善に向けて

これまでの各章で、緩やかにではあるが大学が変わりつつあることを、われわれは見てきた。それはしかし、新制大学の仕上げを目指してなのか、それとも新しい大学の創造に向けてであろうか。

45年前後の大学紛争は、教養部問題を、大学改革の重要な主題として浮かびあがらせ、全学的な同意の得やすくなった状況の中で、いくつかの改編が始まった。しかし、各大学の具体的な組織改編はいずれもまだ緒についたばかりである。教養課程特別委員会のケース・スタディの結果を報告するにあたって、われわれは個別のケースについて特別の批判を加えることはあえて行なってこなかった。なお残る問題点の解決は、組織改編にあたっての制度上の壁という困難を克服するときにそうであったように、各大学のそれぞれの事情に応じた創意と努力、そして時間による順化によるところが大きいと考えたからである。

その意味で、各ケース・スタディのあとにあえて一章を設定して、この問題についてのいくつかの総括と展望を試みることも、無意味ではないであろう。

前章までに報告した各大学の教養部改編は、それが新学部の創設であれ、新研究・教育組織の設立であれ、いずれも一般教育等の責任主体であり続けることに変わりはない。したがってこれらの改革は、大学教養課程の教育改善に、大きな役割を果たすものでなければならない。さきの第2章では、教養部組織の改編問題を、あえて教養課程担当教官の研究・教育条件の向上と学内格差是正の面に焦点をあてて捉えたが、本章ではこれを一般教育あるいは教養課程教育という立場から、やや詳細に再視してみたい。

各大学における教養部改革の試みは、第2章に掲げたような教官側の条件が主たる動機となって進行しつつある実情を否定しがたい面があり、教育という立場からどこまで改善されているかはなお完全な結論の段階ではない。

教養課程の組織改編を概算要求にのせる場合、一般教育の実施と責任体制に変更があると全学的な同意は得がたいのが実情である。これが前述の各大学の共通点として「既存学部と無

縁」の原則がみられるひとつの理由である。また、他学部では教養課程担当教官の処遇が物理的に改善されればよしとする風潮にも関連して、一般教育の改革努力は担当部局内の範囲にとどまりがちであるのも現実だと思われる。

今回のケース・スタディでも、組織改編に即応する一般教育改善の展望としては、下記のようにその充実が期待されるものの成果は将来にまたざるをえない。この意味では一般教育の改革を如何に具体化するかということの研究は、教養課程に関する特別委員会の今後の課題でもある。

2. 一般教育担当教官の充実

各大学の教養部改編の成果に共通することは、まず何よりも、一般教育にかかわる教官団の充実ということである。

広島大学総合科学部・岩手大学人文社会科学部の例では、学部内の専門課程を担当する教官の全員が、その責務として一般教育に参加することによって、一般教育担当教官の絶対数あるいは延人数を大幅に増大させている。しかも、このような体制をとることによって、当該組織の中に、極めて優秀な教官の多数を導入しうるとは、すでに東京大学教養学部の例で実証されている。この結果は、現在の一般教育にたく欠如しがちと批判される、幅の広さと総合性を持たせることを可能にする。

これは、広島大学による全国大学総合科目実施状況の調査の結果にも如実に現われており、多数の教官が参加して行なう幅の広い総合科目を、いわば学部教官のみによっても「自前で」開設しうるとを容易にしたといえる。一般教育としての総合科目は、全学の学部教官、さらに附置研究所教官も参加するという形で開設されることが最も望ましい姿であるだろう。あるいはまた、九州地区などの各国立大学間ではすでに回を重ねて定着している、大学間共同授業などは、そのような形での教育方法改善の顕著なものといえる。しかし、このような学部間あるいは大学間にまたがる授業科目の開設は、その編成のために非常な労力を要するのみならず、実施の時期や頻度などの制約が多く、企画運営の中核となり得る一般教育担当教官や職員の数が少ない大学にとっては、著しく困難である。

名古屋大学・大阪大学・九州大学の「新研究組織」方式の場合は、学部学生を持たないために、教官増そのものは数えるに足りない。しかし、語学センターあるいは言語文化部に対する大量の専任外国人教師の配置は、一般教育に対して量・質ともに大きな戦力となっている。

一般教育担当教官数の増大は、学生の厚生補導に対しても、大きな効果をあげている。ことに、大学入学生が年ごとに精神的若年化してきた結果、その是非は別として、教養課程学生の学修・生活指導に旧来と異なる姿勢を必要とすると思われる現在において、このことは教育上

にもきわめて重要である。

もっとも、教官団としての充実が、ただちに一般教育の充実となるわけではない。

既設の東京大学教養学部を含め、これらの新設学部では、各教官は一般教育と専門教育あるいは大学院教育を同一人で兼務しなければならない。一人の教官が一般教育に注ぎうる時間と労力が、一般教育専任の場合より、それだけ小さくなることは、物理的に免れがたい。もちろん、このことは単純計算によって云々すべきではなく、新しい有能な教官の導入に加うる各教官のこれまで以上の努力、いわゆる志気の高揚や、総合学部としての協力機構の増大など、さまざまな質的向上で補填克服されることを考えねばならないだろう。かりに、全体としての一般教育の成果が、

$$\frac{a : \text{教官1人の一般教育への取り組みの量} \times b : \text{教育内容の質的向上の係数} \times c : \text{一般教育担当教官数}}{d : \text{学生数}}$$

に比例するという、単純な式を設定して組織改編の前後を比較してみれば、分母dは新設学部の学生数にあたるだけ大きくなっている。したがって、一般教育の充実向上のためには、この式の分子が、改編前に比べて、学生の増大率以上に増大していなければならない。しかしながら、aの必然的減少を補うべき質的向上としてのbが数字に表わし難いものであるだけに、cの教官数の大幅な拡大が、この場合の絶対的要件になると考えられる。さらに当然のこととして、事務職員の数も教官増に対応しなければならない。

広島大学総合科学部の創設は、このc項に加えて事務職員数の増大が、かなり満足すべきところまで行なわれた場合といえる。他の学部・研究組織の新設に際して、それに比肩するほどの教官・職員増が見られない場合には、なお問題を将来に残す結果になるだろう。

この種の歪みは、改編のしばらく後に、学部後期学生の増大に伴なって表面化してくる。

その場合には従前から指摘され続けてきた教養部教官の教育負担の過大は、軽減されるよりかえって増幅されることになる。もしその負担の回避が、前式のaの極端な縮小、すなわち教官の多数が専門教育のほうに大きく傾斜し、あるいはそれに忙殺されるという事態を招くならば、一般教育は組織改編によってかえって後退し、空洞化せざるを得ないだろう。

組織改編に際する法制上の制約を克服するために、構成員の「努力」にあまり多くを委ねることは、大学にとって危険である。努力がさほど全能であるならば、組織改編の必要は、はじめから存在しない。上の点についての十分な配慮を、行政当局に切望するゆえんである。

3. 4年一貫教育

広島大学が総合科学部に大幅に採り入れた、4年一貫教育システムと、専門教育科目と一般教育科目の相互振替認定制度は、専門教育と一般教育の一体化を積極的に図るという理念の実現に加えて、前節に指摘した教官の教育負担の過大を、いくぶんでも避ける効果をもたらすものであった。この点は、程度の差はあれ、岩手大学人文社会科学部の場合にも共通している。

しかしながら、この4年一貫教育体制は、いずれも教養部改編による新学部内でのみ行なわれ、他の全学部にも適用されるものにはなっていない。前述のごとく、教養部組織の改編は、他学部の組織や教官に実質的影響を及ぼさない、という線の上でもつぱら進められてきた。一般教育と教養課程が抱える積年の問題の完全な解決のためには、どうしてもこれより一步を進めて、全学的な教育組織と全学カリキュラムの総合的な改革を検討する必要があるだろう。

組織の改編に伴う場合でなくとも、大学における4年一貫教育体制はこれまでに随所に採り入れられてきた。しかし、専門教育と一般教育の一体化というその理念とうらはらに、専門学部からはこれを単に専門教育科目の早期導入の方式とのみ理解され、一般教育はかえって空洞化の度を進めたとする批判も少なくない。その意味で、自らが一般教育責任主体である広島大学総合科学部あるいは岩手大学人文社会科学部での、4年一貫教育体制の成否は、一般教育のあり方についての重要な実験と見なしうる。

東京大学における教養課程学生の典型的な横割りに在籍制度と、2年次までの成績による各学部学科への進学振り分け制度の存在は、以上のような実験の自由度を、狭いものにしてしている。同大学が45年に導入した4年一貫教育体制が、年余にして実質的挫折を生じた前述のケースは、少なからずこの進学振り分け制度の存在に起因しており、この点については総合科学部等の立場とかなり異なるものがある。

4. 一般教育と基礎教育

上記のように、4年一貫教育の目指すものが専門教育と一般教育の融合であるとして、現実の4年一貫教育がその理念と別のものになりがち大きな理由には、そもそも「一般教育」の理解が大学内で一致していないことがあげられるだろう。

大学における一般教育の価値に対する現実の認識は、教養部のように現にそれを担当している部局と専門学部の間で、必ずしも一致していない。ことに理工系学部には、一般教育を専門基礎教育視する傾向が少なくない。これは新制大学発足当初より存在し、自然科学教育および外国語教育に関して特に著しい。

事実、各大学の理工農系学生にとって、教養課程の自然科学は専門基礎科目的な色彩が強

く、進学要件等としての履修単位は、大学設置規準をかなり越えるのが通例である。この分野においては、上記と別の意味の「4年一貫教育」が存在するといえる。このことは、教養部を中心とする一般教育重視の思想とは、本質的に相容れない。ために、教養課程のカリキュラムは、往々にして一般教育と専門教育の「一体化」でなく「競合」の形で、過重ではあるが一貫性を欠いたものになりやすい。

これに加えて、教養部内においても、特に自然科学系教官が、学部要望による過剰単位の中に、自己の専門分野（その多くは理学）の学問体系としての完成を盛り込もうとする傾向がある。かくて、学部からの専門基礎的要求は相変わらず満たされず、学生の負担はさらに増大する。

東京大学教養学部の理科生の例では、工学部進学のために1年半の間に要求ないしは「強く要望」される数学の履修単位は演習を含めて14、物理学の履修単位は実験を含めて9で、あわせて設置基準のはば3倍に達している。

専門の要求と一般教育の主張が融合することなく、学生の学習負担と結果的不消化を増やしている事実は、教育効果の点ではむしろ負に作用し、一般教育の空洞化の一要素となりかねない。

このことは、医・歯学部進学課程においても例外ではない。それに加えて、一般教育に関して昭和45年に改正された大学設置基準の柔軟性と、なお旧基準に立脚する医学教育基準の硬直性との不整合は、新設の単科医科大学を除く医（歯）進課程の教育改善を困難なものにしている。

実現した改編組織の中に、いわゆる自然科学系列の意外に少ない事実は、理・工学部の現実の教育体系の中に、すでに文系の場合と同じ理念に基づく改革を拒むものが根づいていることを物語っているように思える。広島大学総合科学部の場合でも、理系的色彩の濃い環境科学コースの4年一貫教育体制の確立については、他コースよりも大きな制約を避け得なかったことがうかがわれる。

理工系学部における「一般教育」の意味については、抜本的な検討を避けて通れない時期にきているとも考えられる。

5. 外国語教育の改善

大学における外国語教育の量と質はいかにあるべきかという考え方は、学部間でも教養部内でさえもしばしば不一致を示す。外国語教育の改善に関しても、それを(1)一般教育に準じ、さらには一般教育そのものとする人文主義に重点を置くか、あるいは(2)外国語を自由に読み、書き、話せる能力の取得に重点を置くかによって、両極の方向が存在しうる。このことの判断

は、各大学で養成するものが、研究者なのか実務者なのか、あるいは教員や教養ある市民なのかによっても、さまざまであろう。しかも、多くの場合、大学はそのすべてを養成しなければならない。

さまざまな背景のもとで、外国語教官の教育条件、特にその授業負担の過重が、教養部積年の問題であるとされてきた。しかし、教養部改編による学部の新設が、外国語教官の授業負担をどれだけ軽減し、大量の非常勤講師への依存をどのように解消し得たか、本報告書は必ずしもそれを明らかにし得ない。岩手大学における既修外国語の授業負担減も、要求単位数の減少によるもので、教官増によるものではない。

このことは、既存の教官団を中心にして新任務を持った組織を形成する場合に、新分野の諸教育と従来からの外国語教育との間に生じた「学部内配分」問題として、なお今後の研究の必要を残したというべきであろう。

一方において、大阪大学言語文化部や名古屋大学語学センターの設立の基盤となった新しい外国語教育体制の導入は、人文主義への傾斜を脱して、前記(2)の立場との調和を目指すものであった。この試みが、管理運営などをめぐる当初の学内外の批判をしないで脱して、着実な実績をあげつつあることは注目し得る。外国語教育組織のみについていえば、このような主体性を持った形での組織改善の方向には、新しい期待がかけられる。ただし、大阪大学、名古屋大学ともに、総合大学としては理系学生の比率が高い（大阪大学73%、名古屋大学66%）大学であることは、前節の一般教育の問題にも関連して考慮に入れておく必要があるだろう。因みに、大阪大学・名古屋大学の学部別（医・歯を除く）外国語履修最低要求単位数は、次のとおりである。

	学 部	要 求 単 位
大 阪 大 学	人間, 文, 法, 経	第一外国語12, 第二外国語 8
	理, 薬, 工, 基礎工	第一外国語 8, 第二外国語 4
名 古 屋 大 学	文, 経	2ヶ国語 8 + 8
	教育, 法, 理, 工, 農	1ヶ国語 8

医（歯）進課程を除く理系学部における、外国語教育の質と量は、文系学部との間にいくらかの差があるのが普通である。これに関連して、理工系学部の外国語の履修要求量の一部引き下げが、ここ数年間に相当数の大学で行なわれたことが指摘される。

保健体育教育の改善問題にも、共通演習的性格を持つ外国語教育の場合に通ずる面がなくもないが、これは一般に全学的対応がなされやすいこと、名古屋大学、九州大学の例に見るとおりである。

6. 教養部組織改編の方向について

組織改編のケース・スタディに関連して、われわれは大学における「一般教育」・「外国語教育」が現実には置かれている不安定な状況を直視せざるを得ない。専門教育を完成するための専門外教育としての一般教育の「理念」……それは30年前とまったく同じ価値を今も持ち続けているのだろうか……あるいは、今こそ、その理念が高らかに昂揚されるべきなのだろうか。ある時は迷い、ある時は確信を抱きながら……しかし、われわれは次のことを言い切ることができる。教育の面からの教養部の改革は、大学教育を全体として見直す視野がない限り、対症療法の域を出ることはないであろう。卒業要件としての最低限124単位のうち48単位を分担し、在籍学生の約半数を抱え、その教育責任は過重でありながら、学内の運営面では一部局にすぎない教養部は常に少数派である。

教養課程の改善を志すにあたって、教官・職員の新規定員増に制約があり、また全学的組織再編成による配置換えにも制約以上のものがあるという現状認識から発すれば、一般教育の前途は、おのずから二つの分極の中に位置せざるを得ないことになるだろう。ひとつの極は、あえて広島大学総合科学部のように、4年一貫教育制のもとに専門教育と一般教育の融合を図りつつ、一般教育を大学教育の強い柱に据え直すことに敢然と挑戦することである。現状においてこれは一つの冒険であるともいえる。広島大学のようにその時機を得るか。得なければ、一般教育の空洞は埋められることなく深みを拡げてゆくだろう。他の極は、一般教育の内容を、専門学部が最低限必要とする専門基礎教育に調和合致させて、空洞を事実上解消させることである。ここには冒険はない。しかし、埋めた空洞の後にどのような樹が育ちうるのか。最近茨城大学等で発表されている教養部解体構想、名古屋大学で現在追究されている教養部の分割と総合による新構想など、いわば上の両極の理念をいかに融合するかによって、構想の及ぶ範囲を全学的なものに拡大する努力を続けているものと考えられる。

さまざまな構成、立地条件、歴史、伝統に支えられた全国の各大学がそれぞれに目指す教養部組織改善が、どの方向をとるかは、各大学にとっての重要な課題である。もちろんわれわれは、理念的には一般教育の再止揚こそ、現在の大学教育の諸欠陥を真に救うものだとする立場に立ちたいが、現状のもとで不用意にその方途を実現しようとするれば、かえって救いがたい事態を招く場合があるだろうことも認めざるを得ない。

各大学の改善の方向の選択は、その意味で決して一様ではないだろう。しかし、それらの、時にはまったく指向を異にするさまざまな実験が、それぞれの方向において最大限の効果を発揮するために、大学全構成員の努力・協力と、当局の多面的な援助を期待するものである。

旧制の大学は、明治以降の洋学を重要な使命として、戦後の復興にも大きな役割を果たした。しかし、単なる洋学の時代は終わろうとしている。旧制からの本格的な脱皮新生は、教養

部の改革に終わることなく、それを契機として海外に範を求めず自から創造せねばならぬであ
ろう。

第10章 教養部を置かない大学での 教養課程組織の実体と改善の方向

1. 教養部を置かない大学

本報告書の主体をなす各大学教養部組織改編は、以上のようにいずれも相当の大規模大学の
場合であり、組織改編の意義の一つであるいわゆる格差の是正も、当該大学の「学部なみ」を
目標としていることは、そのつど指摘したとおりである。このような組織改編に比べて、教養
部を置かないより小規模の大学や単科大学の置かれている実情は、なおかなりの隔りがあ
る。これらの大学においては、「学部なみ」の意味も大きく異なってくるものがあることに留
意しなければならない。教養部を置かない大学の一般教育担当組織の問題については、時機を
あらためて詳論することがあると考えられるので、以下本報告書の末尾にこれについて若干の
概観を登載し、今後の参考資料とするに止める。なお、この章の内容は、香川大学および浜松
医科大学より寄せられた報告をもとにして、まとめたものである。

教養部を置かない大学は、教養課程の組織形態ないし一般教育責任体制に関し、類型的に多
様であることを免れない。それらの大学を、学部数、学部構成により大別すれば、次表のと
おりである。

	(1) リベラルアーツ系 学部を置く大学	(2) リベラルアーツ系 学部を置かない大学	計
2学部以上の大学	16	6	22
単科大学	8	23	31
計	24	29	53

表(1)は、一般教育関係分野の大部分を学部専攻分野に包括する学部を置く大学であり、一
般教育担当教官の大部分は、関係学部に所属し、専門教育を担当することができる。そのうち
「2学部以上の大学」は、主たる関係学部を人文・理等の学部とするもの4大学、教育学部等
とするもの11大学、その他1大学である。「単科大学」は教育大学がこれに該当する。(2)の大
学の場合、一般教育担当教官は学部所属するが、その多くは一般教育のみを担当すること
になる。そのうち「2学部以上の大学」は社会系1大学、理工農系3大学、医薬系1大学、芸術

系1大学であり、「単科大学」は外国語2大学，商科1大学，医科9大学，工科7大学，水畜産2大学，商船2大学である。

もちろん，前表の区分は概括的なものであって，現実の一般教育組織形態ないし責任体制は，必ずしもこの区分に対応して一定しているわけではなく，大学の規模，沿革，キャンパス事情その他の条件も加わってさらに多様である。たとえば，国立大学一般教育担当部局協議会の調査検討報告書（昭和51年2月）によれば，一般教育責任体制の制度形態として，教養部を置く大学につき1類型（教養部方式），教養部を置かない大学につき7類型（担当学部方式(-)，担当学部方式(=)，一般教育部方式，分校方式，一般教育委員会方式，各学部方式，副学長方式）をあげている。

教養部を置かない大学における一般教育の改善改革は，現実の諸条件に応じた上述の多様式の中で，各大学において逐次進められている。そのうち教養課程組織改編ないし一般教育責任体制の改革に該当する主要な事項をあげれば，一般教育主事の法制化，文理学部の拡充改組，新構想の教養学部創設の動向，医科大学等の創設がある。

一般教育主事の法制化については，昭和38年3月の教養部の法制化の後，教養部を置かない大学における一般教育委員会ないし教養課程委員会等の法制化の要望が，その後の紆余曲折を経て昭和52年4月一般教育主事の法制化の形で一部実現したものと見える。

文理学部は，学芸学部（昭和41年教育学部に改称）とともに，昭和24年新制大学発足時，各県大学における一般教育担当のリベラルアーツ学部として創設された。昭和38～43年の間に文理学部の多くは人文・理等の学部および教養部に拡充改組され，昭和53年島根大学の文理学部が法文・理の2学部へ拡充改組されたのを最後に，一般教育担当の文理学部の歴史は幕を閉じた。

文理学部・学芸学部の改廃が進む一方では，教養部を置かない大学にあっても，新構想の教養学部創設をめざす動向がある。それらは，あるいは旧学芸学部以来の理念実現の方途として，あるいは専門的な大学として特色ある教養学術部門の構想として意味づけることができよう。しかし現在のところこれらは構想または要求の段階である。

大学改革検討期を経て昭和48年度以降新設された各地の医科大学（または医科薬科大学）では，学校教育法および大学設置基準の一部改正により，法令上医進課程を置かず，いわゆる医学一貫教育を実施することが可能となった。これら新設医科大学および昭和52年度新設された技術科学大学は，いずれも新構想に基づく一貫教育を標榜しており，その創設そのものが一般教育に対する改善改革の企図をはらむものといえる。なお筑波大学の創設は，もっと明瞭に同様の企図をはらむものとして重要であるが，ここでは触れない。

この実情調査が対象とする事例として，以下に一般教育主事の法制化，ついで一般教育主事を置く大学における問題，さらに新設医科大学における一般教育の問題をとりあげる。

2. 一般教育主事の法制化

国立大学一般教育担当部局協議会は、昭和50年1月に発足して以来、国立大学の一般教育責任体制、特に教養部を置かない国立大学での一般教育責任体制のあり方について、研究協議を重ねてきたが、同年10月、新しい制度形態の一般教育責任体制を構想してその実現を図るための特別委員会を設置し、50年度には「国立大学教育責任体制に関する調査検討報告書——一般教育部長・主事制を中心として」を、51年度には「その2——一般教育改革を主題として」をとりまとめ、さらに52年度には3カ年にわたる調査検討の成果を総括して最終報告書「その3——総括」を作成した。この間の精力的に行なわれた研究討議の経過、関係者の意見、資料等は、これらの報告書に詳しく盛られており、特に「その3——総括」は500ページにも及ぶ大部である。これらの成果を踏まえて協議会が提案した一般教育部長・主事制の法制化は、その提案の趣旨が容れられてようやく実現することになり、同年、秋田大学、東京農工大学、香川大学、大分大学に、引き続いて昭和53年には福島大学、高知大学、島根大学に総括整理職としての一般教育主事が置かれることになった。

以下同協議会特別委員会が作成した調査検討報告書をもとにして、一般教育主事制の概要を述べる。詳しくはこれらの報告書を参照されたい。

I. 一般教育部長・主事制の構想

一般教育部長・主事制の構想は、大学がそれぞれの事情に応じてどのような一般教育責任体制をとるにせよ、大学における一般教育の責任主体の制度的確立が前提であるとするところから出発する。教養部を置かない国立大学の場合、一般教育担当責任者の職を、一般教育部長（仮称）または一般教育主事（仮称）として、法制上正當に位置づけ、その職をかなめとして、一般教育責任主体を制度的に確立しようとするものである。その場合、一般教育部長（仮称）は大学に、一般教育主事（仮称）は一般教育担当学部または単科大学の学部へ置くものとして考えられたが、法制化は両者を包括して「一般教育主事」として実現した。

教養部制の場合は、法令上まず教養部という「組織」を規定し、その長として教養部長を置き、またそこに事務部を置くことを規定している。これに対して一般教育主事制の場合は、法令上まず一般教育主事という「職」をかなめとして、各大学がそれぞれの事情に応じた「組織」を設定するという考え方をとっていることに注目すべきであろう。その理由の第一は、教養部制をとらない大学の一般教育責任体制が、各大学の事情に応じて多様であり、また大学の自主的改革、拡充整備など情勢の推移に、このほうが弾力的に対応しうることである。第二は、教養部のように身分的な組織でなく、機能的な組織を設けて、各学部との協議協力関係や総合的な研究・教育活動を円滑にしようということである。

II. 一般教育主事制による一般教育責任体制

一般教育主事は国立学校設置法施行規則により、「学長の命を受け、一般教養に関する教育に係る校務を整理する」ものとして規定された。一般教育主事制をとる場合、大学の内部組織として一般教育責任体制を整えることが必須となるが、その形態は大学の事情に応じて異なる。典型的には次の4つが考えられる。

- (1) 2以上の学部を置く大学において、一般教育の企画、運営を担当する一般教育部（仮称）を置き、一般教育主事を長とする審議機関および事務組織を置くもの。審議機関は一定数の一般教育等学科目担当教官で組織する。一般教育部は、教育機能に関する限り教養部に類するが、一般教育担当教官は一般教育部でなく、いずれかの関係学部にも所属する点で、教養部と相違する。（一般教育部方式）
- (2) 2以上の学部を置く大学で、一般教育主事を長とする一般教育委員会（仮称）を置き、一般教育各分野代表、各学部代表等をもって組織するもの。一般教育関係業務は、一般教育委員会の総括のもとに、関係学部が分担する。（一般教育委員会方式）
- (3) 2以上の学部を置く大学で、特定の一学部を一般教育担当学部と定め、該当学部一般教育主事を配置するもの。一般教育主事は、学長の命を受け、担当学部長の職務を助ける立場において、一般教育関係業務を総括する。（担当学部主事方式）
- (4) 単科大学にあって一般教育担当組織を設け、一般教育主事が一般教育に関する企画運営の責任者となる。（単科大学主事方式）

上記(1)～(3)においては、学長・一般教育主事・各学部長その他による全学協議機関を組織し、全学的協議を要する重要事項について審議する。なお、一般教育主事を評議員とする場合、評議会をもって全学協議機関に代えることができる。

3. 一般教育主事を置く大学における責任体制と今後の課題

一般教育主事制をとった大学では、一般教育主事の職をかなめとして、大学の内部組織としての一般教育責任体制の整備が、それぞれの実情に応じて漸次進行している。それは、大学における一般教育をあらためて構想するとともに、学部・事務局等の既成観念にも再検討を促す過程であるともいえる。

個々の紹介は省略するが、当面の責任体制は、程度の差こそあれ今後さらに検討され改善される可能性が大きい。したがって、典型的・固定的にとらえることは適当でないが、一応の目安として、一般教育部方式等4類型の考え方を53年までに主事を法制化した7大学に適用して分類すれば、次のようなことになる。一般教育部方式には、一般教育部を置く東京農工大学、

香川大学および一般教育委員会の名称を用いているが主事が主宰する一般教育担当教官の組織の責任と自主性に重点を置く高知大学が該当する。一般教育委員会方式は学部の分担実施に重点を置く場合であり、これには大分大学、福島大学、島根大学が該当するとみられるが、今後変更を生じるかもしれない。担当学部主事方式には、秋田大学が該当する。(単科大学主事方式は、いまのところ例がないが、いずれ実現するであろう。)

これらの7大学の概況を、比較のために一覧表にしたのが次ページの表である。

一般教育主事制は法制化後ようやく2年を経過したにすぎないが、当の一般教育主事は目下の問題状況について次のような意見ないし感想を述べている。

「一般教育主事制による責任体制の強化は、他学部からも好感をもって迎えられているようであり、担当学部内についてみても一般教育の重要性についての自覚が、より一層深められつつあるようである。」

「一般教育主事制をとってみてはじめて、これまで担当学部による一体的運営ということのかけで、ともすれば一般教育がおろそかになりがちであったことを痛感した。」

「教養課程第1・2年次に、無原則な専門教育科目の増大を許していた。」

「文理学部当時一般教育に独自の配慮をすることが少なかった。LL以外に視聴覚教室等はなく、教室の設備は劣弱であり、教育機器等は皆無に近い。」

「従来教育学部の専門科目の(とりわけ担当者の)都合によって一般教育が左右されるきらいがあり、とくに他学部からみると開講時間帯や時間数、クラス定員(とくに語学)等に不満があった。また学部内ではほとんどすべての一般教育担当者が、専門科目定員として位置づけられ、一般教育に責任を負う教官が特定されないため、実態として責任の所在が不明確で、とかく無責任体制に流れるきらいがあった。」

「発足したばかりで予算の配分にしろ、定員増の配置にしろ、また事務組織の問題にしろ、これから検討して整備にかからなければならないことが多いが、同じ制度をとる諸大学とはかって、協力しながら要望し、その実現をはかりたい。」

昭和52年発足した全国国立大学一般教育主事会議は、一般教育主事制の実現を推進した国立大学一般教育担当部局協議会において検討されてきた「一般教育主事設置計画要項(案)」を引き継いで、責任体制整備の目安とするとともに、一般教育主事制をめぐる問題解決の方途を協議することとしている。

各大学における現状の問題点と改善の方向については、基礎的な事項を次のように集約することができる。

- (1) 一般教育主事の位置づけを教養部長に準じたものとする。たとえば、部局長会議、評議会の構成員とする。
- (2) 一般教育主事の職務を助ける一般教育事務責任者を置き、事務機構を整備すること。こ

	一般教育等 定員配置学部	一般教育担当 組織審議機関 (主事主宰)	同 左 事務組織	全学協議機関 (学長主宰)	評議会と 主事の関係	部局長会議と 主事の関係	主事候補者の 選出機関
東京農工大学	農 ・ 工	一般教育部 教授会	一般教育部 事務室 (一般教育係)		出 席	構 成 員	一般教育部 教授会
香川大学	教 育	一般教育部 教官会議	教育学部 事務部 (一般教育係)	一般教育部 運営協議会	出 席	構 成 員	一般教育部 教官会議
高知大学	人 文 ・ 理	一 般 教 育 会 委 員 会	人文・理学部 事務部 (一般教育係)	一 般 教 育 運 営 協 議 会	出 席	(部局長会議なし)	一 般 教 育 運 営 協 議 会 (一般教育委員会)
大分大学	教育・経済・工	一 般 教 育 委 員 会 (学部長等を含む)	一般教育課程 事務室 (庶務係)		出 席	構 成 員	一 般 教 育 委 員 会
福島大学	教育・経済	一 般 教 育 運 営 委 員 会 (学部代表を含む)	学生部学生課	(評議会)	構 成 員	構 成 員	(教育学部教授会)
島根大学	法文・理・教育	一 般 教 育 等 委 員 会	法文・理学部 事務部	一 般 教 育 運 営 委 員 会	出 席		各 学 部 会 教 授 会
秋田大学	教 育	一 般 教 育 教 官 会 議	教育学部 事務部 (一般教育係)	一 般 教 育 運 営 協 議 会	出 席	構 成 員	教 育 学 部 会 教 授 会

これは、さしあたり東京農工大学一般教育部事務室がモデルとされてよい。

- (3) 一般教育主事を置く以上、一般教育に関するいかなる事項も、一般教育主事・一般教育担当組織の責任と自主性に委ね、一般教育主事・一般教育担当組織と学部との関係を整えること。特に、所定の一般教育関係予算（一般教育学生当積算校費その他）の配分・執行については、一般教育主事・一般教育担当組織の同意を要するものとし、また「一般教育部門」としての概算要求その他の要求ができる措置を講じることが望ましい。
- (4) 一般教育等学科目の整備充実を促進すること。特に従来教育学部に配置された一般教育等定員は、大学設置基準の最低基準すら充足せず、一般教育の正常な運営を阻害する要因となっており、早急に抜本的な是正がなされなければならない。
- (5) 一般教育主事を置く大学に限らず、国立大学共通の課題として、一般教育の諸問題を整理し、大局的・長期的な展望のもとに大学における一般教育体制の方向づけを行ない、必要な整備を要求すること。この点において国立大学協会の役割に大きな期待を寄せている。

現在一般教育主事を置く大学は、従来の担当学部制に対する批判・反省を経て、一般教育主事制を採用した大学が少なくない。従来の担当学部制の重大な欠陥は、一般教育・専門教育の未分一体的な運営のもとで、特に一般教育について論じ考えることが制約され省略されてきたことにあると見てよい。一般教育主事制は、大学内において一般教育を論じ考える場と機会を保障し、一般教育について関心と経験を継承発展させ、ひいては一般教育に関する研究活動の交流と集積を可能にすることに、大きな意義が認められる。一般教育に関する研究活動が、一般教育主事制の発想において重視され、一般教育責任主体の重要な任務であるとされるゆえんはそこにあると見てよい。

ここで、前章までの大規模大学において常に強調された「格差」の問題に言及するならば、教養部を置かない大学では多くの場合、一般教育と専門教育とはいわゆる一体的運営がなされ、教養部を置く場合のような教員処遇の格差の問題がないことを長所としている。しかしその反面で一般教育は、教員の意識や部内の会議において、また人的・物的条件の整備その他においてかく付随的に扱われ、専門教育との間に格差があっても問題とならないところに、大きな問題があるといわれている。それは、一般教育主事の法制化によって打開されようとした問題状況そのものにほかならず、教養部の場合と現われ方に相違はあれ、根を同じくする一般教育・専門教育間の格差問題といえるであろう。大学における一般教育・専門教育一体化の方向を前提としても、なお克服すべきこの格差問題にどのように対処するのか、ということは一般教育主事制をとる大学を含め、わが国の大学に共通の根本的かつ長期的な課題であると思われる。

一般教育主事を置く大学の多くは、一般教育責任体制として一般教育主事制を絶対視、固定

視しているわけではない。一般教育主事制の長所の一つは、大学の自主的改革、拡充整備など情勢の推移に弾力的な対応をしようすることである。現に一般教育主事を置く大学では、文理学部改組を終えたばかりの大学は別として、いずれも新構想の教養学部その他の学部の創設が考えられている。そのような学部創設の計画に一般教育主事制がどのようにかわるのかは、各大学の事情なり構想なりによって一概にはいえないが、一般教育主事制はその推進力にこそなれ、障害にはならないものと思われる。大学における一般教育は、大学の発展とともに、その責任体制を交替しつつ、しだいに改善され徹底していくものと想定しておいてよいであろう。

4. 新設医科大学における一般教育の問題

——浜松医科大学の場合——

新設の医科大学における一般教育課程は、その性格を既設の総合大学ないし他の単科大学における教養部などのそれと比較してみると、共通の問題点を数多く有すると同時に、また特異な側面もめだつ。当然のことながら、その規模は小さく伝統にも乏しい。しかしながら既設の総合大学が、旧来の枠組に捉われた分野を少なからず持っており、また大規模大学として過密の状態に悩まされているなど、山積する問題を持っているのに対して、新設医大の場合にはこれらの既設の大学の現状にない、むしろ新鮮でまとまりのある一つのモデルとしての存在価値を見出し得るともいえるであろう。

(1) 一般教育の現状

昭和53年までに相次いで創設された新設医科大学は、大学設置基準のもとではその組織・設備等に大きな違いがあるわけではない。その現状の概略を浜松医科大学の場合を中心に述べる。

1) 一貫教育

浜松医科大学では一般教育課程と専門医学課程とを一体とした一貫教育をその方針としている。したがって専門教育といわば一線を画した従来の医学進学課程ないし独立した教養部を持たず、学内の予算配分、研究室の設備・教授会での審議などは平等の資格において行なわれている。カリキュラムの編成はいわゆる楔形である。単位制の一般教育科目と時間制の専門医学教育の融合・両立は、技術的にはかなり困難もあるが、小所帯の中での操作でもあり、教官同志の意志の疎通の面でもまたカリキュラム改善の面でも、徐々に成果をあげつつある。しかし、一貫教育・楔形方式は一方で他大学との間の転入・転出の際、問題を生じやすい。(滋賀医科大学ではそのため、従来の医進課程の制度を参考にして、新設医大の実状に合うよう教育課程の工夫をしている。)

ii) 教官組織について

新設の医科大学には学長を補佐して大学の管理・運営の任にあたる2名の副学長が置かれている。1名は医療担当であって病院長を併任しており、他の1名が研究・教育・学生の補導を担当する。一般教育課程の責任体制は後者の管理下に置かれている。

浜松医科大学では学生定員100名に対して一般教育担当教官は12名であり、その比率はほぼ8対1である。これらの教官のカバーする分野は、おおまかにいって実験系に厚く、非実験系に薄い。

教官配置の内訳は次のとおりである。

実験系	物理学2	化学2	生物学2	
非実験系	倫理学1	法学1	心理学1	数学1
文科系	英語1	ドイツ語1		

この傾向は外国語を除く他の非実験系文科系については、医科大学の実状で多少のバラツキがある。

iii) 教育内容について

設置基準を消化するための最小限度の一般教育担当教官が配置されているのが現状であり、他大学からの非常勤講師の協力を得て精一杯努力しているのが偽らざる実態といえる。それにもかかわらず自然科学系教官（物理学、化学、生物学）の教育内容と研究テーマは、専門医学についての教育内容（生化学、生理学、生物物理学）と共通し重複する分野も少なくなく、両者が協力して特定の基礎教育の学科目を追加して新味を加えており、総合科目開講への意欲も高まってきている。

(2) 問題点と今後の展望

既述のように、一般教育課程は、既設の総合大学のそれと比較して規模が小さく、今なお草創期の困難から脱却していない。学年進行は未だ完了していないし、図書館や学生寮などの未完了の施設も少なくない。また、その組織の特殊性もあって、以下のような色々の問題点が生じている。これらの問題点の中には、あるいは既設の大学にとっては単なる微調整としてのみ映ずるに過ぎないものでも、深刻な課題として受け止めるべきものがある。

i) 一般教育担当教官数の不足

学生定員100名に対する一般教育担当教官12名は、比率の上からは優遇されているともいえるが、その絶対数の不足は蔽いがたい事実である。このことは開講すべき学科目に著しい制約をもたらすと同時に、教育行政面でも種々の困難を生じている。また新設医科大学の多くが地方小都市に配置されているため、他大学よりの非常勤講師による協力を得るにも、旅費等の問題とも相まって限度があり、困難なものとなっている。

ii) 助手定員の配置について

実験系の学科目は教官数2名の定員を確保しており、相対的には恵まれているといえる。しかしこれらの学科に助手の定員配置が認められていないため、学生実験等に多くの困難を生じている。学部よりの流用によって必要な数の助手定員を確保することは、大規模大学においてすら困難であるが、まして単科大学では意の如くでなく、この問題の解決が年来の悲願となっている。

iii) 一般教育課程の責任体制について

一般教育課程の責任を担っている副学長の責任分野は、教養、基礎、臨床にわたって全学を蔽っており、きめ細かい配慮が一般教育に及ばない点がないでもない。一般教育担当教官の責任負担そのものは、他の総合大学におけるほどに過大であるとはいえないにしても、入学試験の実施・学生指導・各種委員会への参加等、学校行政の面で二重・三重に全員がその責任を負っている。新設医大それぞれの実情に多少の相違はあるにしても、一般教育の責任体制を確立し、その負担をいくぶんでも軽減する措置として、教養部長にあたる主事制の導入が望まれる。

iv) 人文・社会系列の充実

実験系教官数に比べて、人文・社会系列教官数はあまりにも少ない。専門医学教育と有機的に関連する面が多いという理由で、自然科学系に重点が置かれることは、とりわけ草創期においては誤まった措置ではなく、むしろ実験設備器具等を共用できるなどという点から得策ともいえる。しかし、総合的視野に立って人の心身の健康維持にあたる医学の分野において、人文・社会系列の学問教育が軽視されてよいことはなく、この分野の早急な充実が望まれる。また(a)スポーツ医学面を担う保健体育、(b)社会福祉を大きく指向する社会諸科学、(c)学術の国際交流など外国人留学生の受け入れの現状を踏まえた外国語教育等へのいま以上の配慮も、十分考慮されるべきであろう。

資料 1.

(昭和51年5月21日)

全国国立大学教養（学）部長会議要望書

要 望 書

教養部は、その発足以来今日に至るまで、教官、事務職員の不足と教育・研究設備の貧困という悪条件のもとに放置されてきた。さらに、引き続き定員削減はこの状態を一層深刻なものにしている。

この間、学生当積算校費の増額、一般教育設備充実などの措置は、教養部の窮状打開への第一歩として、その配慮を感謝するものであるが、新制大学本来の理念を実現し、それにふさわしい教育・研究の充実をはかるためには、さらに教養部の教官・事務職員の増員、予算の増額および施設の改善を行い、現存する種々の格差を是正するとともに、教育・研究内容の刷新、向上を図ることが必要である。

今回、第13回全国教養（学）部長会議が5月19、20、21日の3日間、弘前大学で開催され、熱心に討議を行った結果、上記の理由に基づいて、次の諸項目を要望することになったので、格段のご配慮をお願いしたい。

記

1. 一般教育担当教官および事務系職員の充実

- (1) 学生入学定員10名につき少なくとも教官（教授または助教授）1名（医学・歯学進学課程は、学生入学定員10名につき教官1.5名）の配当を要望する。あわせて、教育・研究の充実のため、当面、上記教官定員の2分の1の助手定員を配置されたい。
- (2) 専門課程に比べて教養課程の事務系職員数が極端に不足していることは、昭和47年の国立大学協会の実情報告書からも明らかである。さらに定員削減措置により教養部の授業計画および事務処理に重大な支障を来しているので、予算規模、管理する建物面積、教官、学生数等を勘案して少なくとも学生数30名に対して1名の定員を配置されたい。
- (3) 事務系職員は、学生定員の増加に際して教養部に対する割当がないので、教育および事務処理上多大の支障を来している。学部・学科・課程等の増設に伴う事務系職員増に際

しては、教養部にも直接定員を配当されるように要望する。

- (4) 自然科学系、保健体育系の実験・実習補助ならびにL・L装置の維持管理のために技官または教務職員を配置されたい。

2. 校費および旅費の増額

- (1) 現在、学科目制の教官当積算校費の単価は、講座制に比較して極めて低いレベルに押えられているので、教育研究上多大の支障をきたしている。この格差を早急に是正されたい。

なお、物価の上昇に見合うような単価の増額を要望する。

- (2) 学生当積算校費については、さしあたり昭和50年度に増額された教育学部の学生当積算校費算出方法を適用していただきたい。
- (3) 旅費についても講座制なみにこれを引上げるとともに、特に野外の実習・調査等を必要とする学科目（たとえば、生物学、地学、地理学、社会学、歴史学、心理学、考古学、民俗学等）に対する実習・調査旅費を考慮されたい。
- (4) 今年度より新設された教育方法等改善のための経費は、教養課程の教育改善のためにきわめて有効であるので、教養（学）部への重点的配分ならびにその大幅な増額を要望する。
- (5) 昭和47年度から6年計画で実施中の一般教育設備充実費については、当初計画終了後も是非継続計上されるよう配慮いただきたい。

3. 非実験科目の実験化

従来非実験であった学科目の一部（美学、経済学、歴史学等）は、一般教育においても教科内容等からして実験化が適当と考えられるので、早急に改められるよう要望する。

4. L・L装置維持費の新設

現在L・L装置があっても、その維持費がないため、研究費をさいてそれを運営している状況にあり、語学教育に多大の支障をきたしている。今後L・L装置の効率的利用を図り、効果的な語学教育をおこなうために維持費の予算措置を講ぜられたい。

また、1.(4)にのべた技官の配置を併せて考慮されたい。

5. 一般教育の建物の必要面積の改訂

現行の一般教育の建物の必要面積基準は10数年間はとんど改訂されず、著しく現状にそぐわないものとなっているので、これを早急に改訂し、講座制なみの研究室、演習室、実験室等の基準に高められたい。また、全学学生の半数以上の学生を収容している点を考慮され、課外活動のための諸設備をはじめ、学生控室、自習室、図書室、ロッカー室等学生のための施設の充実ができるよう配慮されたい。

6. 教育内容改善のための学科目等の新設

学問の進歩と社会の発展に対応して、教育内容の質的改善をはかるため、各種の総合科目、情報科学その他各大学で企画する創意的な学科目等の新設が実現するよう要望する。

7. 教養部の研究機関としての位置づけと研究施設の新設

- (1) 教養部を研究機関として位置づけ、研究施設を教養部に設置しうるよう配慮されたい。
- (2) 学制改革後の27年にわたる経験を基礎に、専門教育との関連、教育制度、カリキュラム、研究組織等を根本的に調査研究するため、全国大学共同利用の一般教育研究センターを新設されるよう要望する。

8. 一般教育研究海外視察調査団派遣制度の確立（短期在外研究員）

一般教育調査研究のため、毎年10名程度の海外視察調査団の派遣制度を確立されたい。

9. 外国語教育担当者の海外派遣制度の拡充

外国語教育研究のためには、その担当者が現地において研究することが最も効果的であるので、すべての外国語教育担当教官を海外に派遣することができるよう在外研究員制度を拡充されたい。

10. 教養部改革を含む大学改革について

目下各大学において鋭意検討中の教養部を含む大学の自主的改革案については、これを尊重するとともに、その実現のための財政的措置を講ぜられたい。

資料 2.

(昭和53年12月11日)

六大学* 教養部長・事務長会議議長要望書

(*新潟大学, 金沢大学, 岡山大学)
長崎大学, 熊本大学, 千葉大学)

要 望 書

教養部は、その発足以来の教官・事務職員の不足と教育・研究設備の貧困という状況になお十分な改善がみられることなく、今日に至っている。

また、引続く定員削減は、さらにこの状態の悪化をもたらしている。

このことについては、先の第15回全国国立大学教養(学)部長会議から昭和53年5月12日付けで、要望書の提出がなされましたが、今回、10月4日・5日の両日千葉大学で開催された第26回六大学教養部長・事務長会議においても、この全国国立大学教養(学)部長会議要望書の早期実現のため、次の諸項目を重点事項として要望することになったので、なお一層の御配慮をお願いしたい。

記

1. 一般教育担当教官及び事務系職員の充実

(1) 本年3月に出された国立大学一般教育は担当部局協議会の「国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書」によれば、一般教育は大学教育の約半分のウエイトを占めるにもかかわらず、その教員数は国立大学全教員数の1割にも足りないこと。また、教員1人当り在学者数についても公立小・中学校、高等学校よりも教養部が多く、教養部教官の負担が非常に大きい。

さらに、六大学としては短大・高専卒業生などの編入学生もかなりの数に達しているが、これらは学力の点から、2年次に編入するか、成績のよい者で3年次に編入させることになるか、いずれの場合も相当多数の教養科目の不足単位を履習させねばならず、教養部の負担を一層過重なものになっている。

よって、学生入学定員10名につき教官(教授又は助教授)1名(医学・歯学進学課程

は、学生入学定員10名につき教官1.5名)の配当を要望する。

あわせて、教育・研究の充実のため、当面上記教官定員の2分の1の助手定員の配置をも要望する。

- (2) 事務系職員は、学生の入学定員の改訂に際して定員の増加がなく、かつ、定員削減計画により削減されたうえ、事務量が増加して事務処理に支障をきたしている。このため、各大学では多数の非常勤職員を任用しており、これらに支払われる賃金は教養部予算のかなりな部分を占めているのが現状である。よって、事務系職員の定員削減を行わず、今後の学部・学科・課程等の増設に伴う事務系職員増に際しては、教養部にも直接定員を配当されるように要望する。
- (3) 自然科学系、保健体育系の実験・実習補助並びにL・L装置の維持管理のために技官又は教務職員を配置されたい。

2. 校費及び旅費の増額

- (1) 学科目制の教官当積算校費の単価は、現在講座制に比較して極めて低いレベルに押えられているので、教育研究上多大の支障をきたしている。この格差を早急に是正していただきたい。

なお、物価の上昇に見合うような単価の増額を要望する。

- (2) 六大学教養部では多数の理科系学生(医学・歯学進学課程を含む。)を擁しており、学生当積算校費にあっては差し当り昭和50年度に増額された教育学部の学生当積算校費なみに増額していただきたい。
- (3) 教官研究旅費についても講座制なみにこれを上げるとともに、特に野外の実習・調査等を必要とする学科目に対する実習・調査旅費を考慮されたい。
- (4) 職員旅費についても、その職務遂行に支障がないようその増額と研修旅費の新設を要望する。

3. 非実験科目の実験化

従来、非実験であった学科目の一部(美学・経済学・政治学・歴史学・非実験である総合科目(自然史)等)は、一般教育においても教科内容等からしても実験化が適当と考えられるので早急に改められるよう要望する。

4. L・L装置・視聴覚装置並びに電算機の維持管理費の新設

現在、L・L装置・視聴覚装置や電算機があってもその維持管理費がないため、研究費をさいて運営している状況にあり、教育に多大の支障をきたしている。

これらの施設は、学生教育上では大いに効果をあげ、好評でもあるところなので、今後これら装置の効率的利用を図り、効果的な教育を行うために維持管理費の予算措置を講ぜられたい。

また、上記装置の円滑なる運用を期するために、外国語教官中L・L担当者が講義、演習を行うものを実験学科目とし、教官又は技官の配置を併せて考慮されたい。

5. 一般教育設備充実費の継続

昭和47年度から実施中の一般教育設備充実費については、教養部教育の向上に大いに役立っている現状から、今後ともその継続を強く要望するものである。

6. 教育方法等改善のための経費

昭和51年度から新設された教育方法等改善のための経費は、教養課程の教育改善のために極めて有効であるので、教養（学）部への重点的配分並びにその一層の増額を要望する。

7. 教育内容改善のための学科目等の新設

学問の進歩と社会の発展に対応して、教育内容の質的改善を図るため、各種の総合科目・情報科学その他各大学で企画する創意的な学科目等の新設が実現するよう要望する。

8. 一般教育研究視察調査団及び外国語教育担当者の海外派遣制度の確立

一般教育調査研究のため、昭和51年度以来、海外視察調査団が派遣されていることに対し、当局の尽力に謝意を表するものであるが、これを制度化し、さらに充実拡大するよう配慮していただきたい。

また、外国語教育研究は、担当者が現地に赴いて研究することが最も効果的であるから、さらにすべての外国語教育担当教官を海外に派遣することができるような現行の文部省在外研究員制度の拡充を考慮されたい。

9. 教養部の研究機関としての位置づけと一般教育研究施設の新設

教養部は、教育機関であるとともに研究機関であることの位置づけを明確にして、一般教育研究施設を教養部に設置しうるよう配慮されたい。

また、概算要求する特別設備についても、学部なみにその実現方を配慮されたい。

10. 教養部改革を含む大学改革について

目下、各大学において鋭意検討中の教養部を含む大学の自主的改革案については、これを尊重するとともにその実現のための財政的措置を講ぜられたい。

資料 3.

引用あるいは参照した主要な資料

（この報告書のとりまとめにあたっては、特別委員会における各大学よりの報告のほか、主として下記の資料・報告を参照した。一部は部内資料に属するが、順不同で列記する。）

1. 国立大学協会「大学における一般教育について」（昭和37年3月）
2. 国立大学協会「大学設置基準の改善等についてに対する意見書」（昭和41年2月）
3. 国立大学協会教養課程に関する特別委員会「大学における一般教育と教養課程の改善について」（昭和44年11月）
4. 国立大学協会教養課程に関する特別委員会「一般教育と教養課程並びに外国語教育及び保健体育に関する実情調査報告書」（昭和47年11月）
5. 国立大学協会大学運営協議会「大学改革に関する調査研究報告書」（昭和48年12月）
6. 広島大学総合科学部総合科目研究委員会「全国大学総合科目調査」（昭和51年12月）
7. 広島大学総合科学部総合科目研究委員会「広島大学における総合科目の現状」（昭和52年3月）
8. 名古屋大学総合保健体育科学センター「総合保健体育科学年報（創刊号）」（昭和52年3月）
9. 岩手大学人文社会科学部創設準備委員会「人文社会科学部の創設について」（昭和51年7月）
10. 東京大学教養学部第九委員会「教養学部（一般教育課程）と他学部の格差について」（昭和49年7月）
11. 東京大学「東京大学教養学部改善案」（昭和51年3月）
12. 福島大学「一般教育アンケート調査報告書」（昭和52年10月）
13. 茨城大学「茨城大学改革構想について——教養部改組等の構想」（昭和51年3月）
14. 茨城大学「茨城大学改革構想について（その二）——教養部改革の具体化と農学部を中心とした専門学部改革構想」（昭和52年3月）
15. 国立大学一般教育担当部局協議会「国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書」（昭和51年2月）

16. 国立大学一般教育担当部局協議会「国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書（その2）」（昭和52年3月）
17. 国立大学一般教育担当部局協議会「国立大学一般教育責任体制に関する調査検討報告書（その3）」（昭和53年3月）
18. その他，関係大学より発行されている要覧，履修指針，ガイダンスブック，ニュース等

資料 4.

報告書作成の経過と教養課程に関する特別委員会委員

国立大学協会のなかでしばらく活動を休止していた、教養課程に関する特別委員会が再開されたのは、昭和51年秋である。再開後しばらくの期間、特別委員会は教養課程に関する諸懸案の検討の一環として、一部大学でそれまでに行なわれ、あるいはその時点で計画が進められている、教養部組織の改編(案)の実状について、情報の交換を主とするケース・スタディを続けてきた。

ひとわりの情報交換と検討、文部省当局の意見聴取などを終わったところで、折角の結果をまとめて報告書にしたらという要望を、各所よりいただいた。なにぶんにも、現在も個々の大学で予算要求などの続けられている問題であり、報告の方式・規模・内容にしてもいろいろ微妙困難な点が考えられたが、あえて中間的なとりまとめを公やけにすることになった。

報告書のとりまとめは、武谷健二委員長(九州大学)のもとで立案され、そのための専門委員を追加委嘱し、小委員会を組織してその作成にあたり、本報告書を上梓する運びとなったものである。報告はもっぱら小委員会委員が分担執筆したもので、最終的なとりまとめは久保委員(東京大学)がこれを行なった。報告書の作成中に、特別委員会(および小委員会)の委員長は、岳中央男委員長(熊本大学)となり現在に至っている。

なお第10章は、委員外の堀地 武教授(香川大学)、太田芳三郎教授(浜松医科大学)より報告をいただいたものを基礎にして、とりまとめた。ここに深謝の意を表する。

現在に至るまでの特別委員会委員名を下に掲げておく。

教養課程に関する特別委員会(51~52年)

委員長	飯島宗一	(広島大)
委員	加藤久弥	(岩手大)
”	広根徳太郎	(山形大)
”	向坊隆	(東京大)
”	福井直俊	(東京芸術大)
”	佐々木忠義	(東京水産大)
”	吉利和	(浜松医科大)

委員	若槻哲雄	(大阪大)
"	高橋陸男	(大阪教育大)
"	円藤真一	(香川大)
"	武谷健二	(九州大)
"	岳中典男	(熊本大)
"	久保彰治	(東京大教授)
専門委員	式部久	(広島大教授)
"	佐久間元敬	(広島大教授)

教養課程に関する特別委員会 (52年~53年)

委員長	武谷健二	(九州大)
委員	加藤久弥	(岩手大)
"	広根徳太郎	(山形大)
"	向坊隆	(東京大)
"	福井直俊	(東京芸術大)
"	佐々木忠義	(東京水産大)
"	吉利和	(浜松医科大)
"	若槻哲雄	(大阪大)
"	林保	(京都教育大)
"	円藤真一	(香川大)
"	竹山晴夫	(広島大)
"	岳中典男	(熊本大)
"	久保彰治	(東京大教授)
専門委員	鬼沢貞	(岩手大教授)
"	柘植利之	(名古屋大教授)
"	中川努	(大阪大教授)
"	式部久	(広島大教授)
"	佐久間元敬	(広島大教授)
"	緒方道彦	(九州大教授)

教養課程に関する特別委員会 (54年5月現在)

委員長	岳中典男	(熊本大)
委員	加藤久弥	(岩手大)

委員	広根徳太郎	(山形大)
”	向坊隆	(東京大)
”	福井直俊	(東京芸術大)
”	佐々木忠義	(東京水産大)
”	吉利和	(浜松医科大)
”	若槻哲雄	(大阪大)
”	林保	(京都教育大)
”	竹山晴夫	(広島大)
”	神田慶也	(九州大)
”	久保彰治	(東京大教授)
専門委員	鬼沢貞	(岩手大教授)
”	柘植利之	(名古屋大教授)
”	中川努	(大阪大教授)
”	式部久	(広島大教授)
”	佐久間元敬	(広島大教授)
”	緒方道彦	(九州大教授)

教養課程に関する特別委員会小委員会

委員長*	武谷健二	(九州大)
委員	久保彰治	(東京大教授)
専門委員	鬼沢貞	(岩手大教授)
”	柘植利之	(名古屋大教授)
”	中川努	(大阪大教授)
”	式部久	(広島大教授)
”	佐久間元敬	(広島大教授)
”	緒方道彦	(九州大教授)

*53年10月より 岳中典男 (熊本大)