

## 大学院の共通教育序論

小 林 信 一

---

### ＜要 旨＞

---

本稿は、大学院共通教育とはどのような問題なのかを明らかにするために、第1に大学院共通教育が登場する背景や前提について、日本の政策的議論とともに、英米の情勢を検討し、第2に実態として展開している大学院共通教育の具体例として、筑波大学の大学院共通教育、九州大学の大学院共通教育を紹介する。最後に大学院共通教育と大学院教育の変化に関する俯瞰的考察を加える。

筑波大学のケースでは、大学院共通教育は、草の根的で外部資金も利用せずに実現している。その点では、持続可能性が高いと思われる。一方では、科目を体系的に展開、充実させようとしても、ボランティアな取組みであるために、十分な資源がなく容易ではないといった特色が指摘できる。

大学院における社会人学生や留学生の増加、他大学出身者の増加は、大学院生の多様化をもたらしており、そのような状況下では、大学院の共通教育は独自の価値を持つ可能性があると同時に大学院のあり方を再考する契機となりうる。

---

### 1. はじめに

本稿は、大学院の共通教育とはどのような背景、理念を持つのか、またその現状について論じる。学学位段階で共通教育といえ、いわゆる「大綱化」以前の一般教育科目等の流れを汲む教養教育的科目群を学部を超えて全学的に展開していることを指して、多用される概念である。しかし、大学院の共通教育という概念は、大学院設置基準等の法令はもちろん答申等で明確に規定された概念ではない。大学院改革の一貫として、例えば「新時代の大学院教育」（中央教育審議会答申、2005年）は、従来型の大学院

教育の改革を求めるとともに、豊かな学識を養うための複合的な履修取組として、主専攻・副専攻制、ジョイントディグリー等の新しい教育方式の導入を示唆している。ここでも、分野の狭い枠を越えることは想定されているものの、学部段階の共通教育のように全学的な展開を想定しているようには読めない。専門分化を前提とする大学院教育と共通教育という概念は、対極にあるといってもよい。

それにもかかわらず、ここ 2、3 年のあいだに大学院レベルの共通教育という概念が現場レベルから登場し、そこでは、学部レベルの共通教育と同様に、研究科の単位を越えた、全学的な教育という意味が込められている。そこで、本稿では、大学院共通教育とはどのような問題なのかを明らかにするために、3つの角度からアプローチする。すなわち、第1は大学院共通教育が登場する背景や前提、第2は実態として展開している大学院共通教育の具体例、第3は大学院共通教育と大学院教育の変化に関する俯瞰的考察である。

## 2. 大学院共通教育登場の背景

### 2.1 日本の大学院が直面する問題

大学院教育の改革に関する社会的議論は、大学院自体の現状やその環境変化など、大学院教育が直面する問題群に対する社会的反応であり、根本には、大学院の現状や大学院を取り巻く環境に変化や問題が生じていることがある。

大学院は 1990 年代の拡大期を過ぎ、転換期を迎えている。最大の問題は博士(後期)課程の拡大が止まったことであろう。図 1 に示すように博士課程入学者は 2003 年をピークにその後減少に転じている。卒業者数(修了者数)はまだ伸びているが、入学者の低下に伴い、必然的に今後は減少に転じられると思われる。

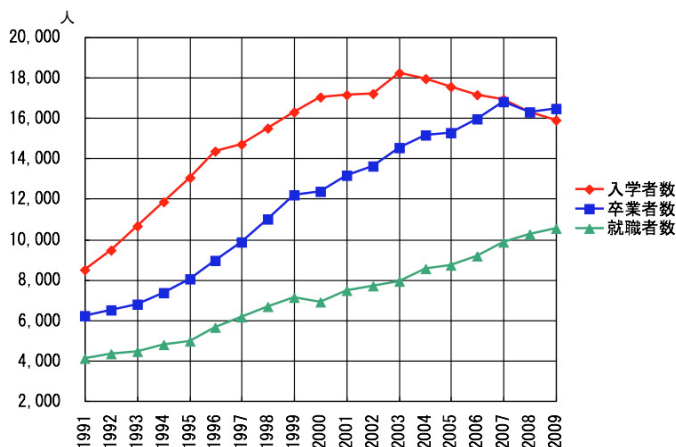


図1 博士課程入学、卒業の状況（学校基本調査各年版より算出、全分野）

さらに厳しい問題は、博士課程修了者の就職状況の低迷である。図2に示すように、就職率は低下を続け2003年には54%程度まで低下した。その後急速に持ち直している。とはいえ、2009年3月卒業者の場合、学部（就職者数／進学・臨床研修医以外の卒業者数）の就職率は80%、修士課程の就職率は84%であるのに対して、博士の就職率は64%にとどまっており、博士の就職率は非常に厳しい状況にある。

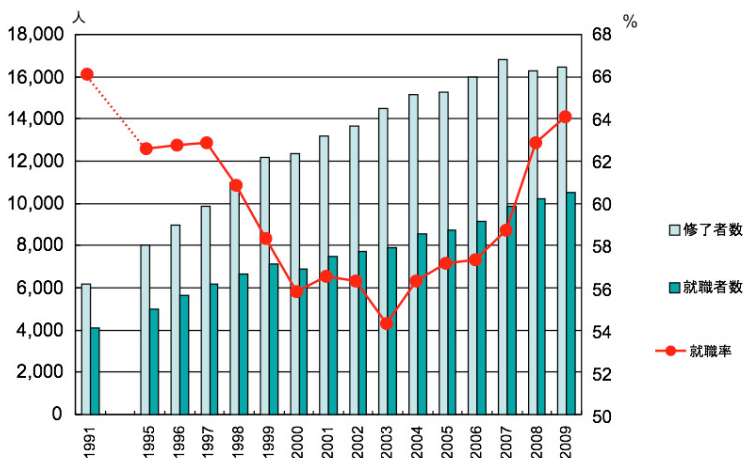


図2 博士課程の就職状況（学校基本調査各年版より算出、全分野）

このような就職の厳しさは、博士課程進学意欲の低下を招くことになる。図3に示すように、修士課程・博士前期課程から博士(後期)課程への進学者は2004年をピークに急速に減少している。進学者の割合でみると、2000年以降は漸減傾向にある。

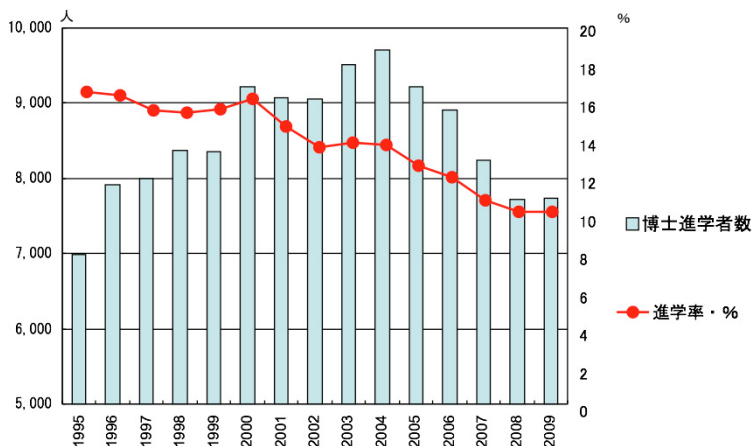


図3 修士課程からの進学状況（学校基本調査各年版より算出、全分野）

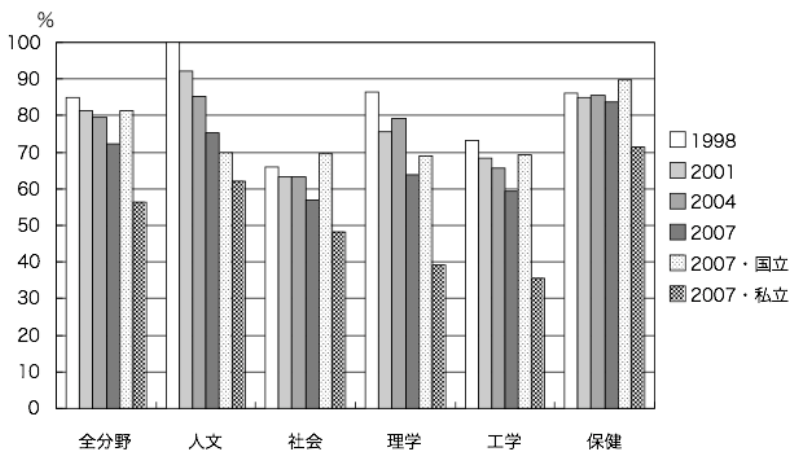


図4 博士課程定員充足率（文部科学省データ）

文部科学省は、審議会における審議資料として博士課程の定員充足率のデータを公表している。例えば、中央教育審議会答申『新時代の大学院教育』（平成 17 年 9 月 5 日）の附属資料には「大学院の入学定員の充足率」の 1998 年から 2005 年までの各年のデータが示されている。また、科学技術・学術審議会学術分科会(第 26 回)及び学術推進部会(第 19 回)合同会議（平成 20 年 4 月 8 日）の資料 5「大学・学術関係データ」には、2007 年のデータが公表されている。図 4 はこれらに基づいて博士課程の定員充足率の推移を示したものである。進学者数の減少は当然ながら定員割れを招く。その結果、定員充足状況は明らかに悪化しており、全体としては、定員割れ状態に陥ったままであることがデータでも裏付けられている。

こうした博士をとりまく厳しい状況を正確に分析すること<sup>1)</sup>は本稿の目的ではないが、このようなデータは表面的なものだとはいえ、大学関係者や学生たちに強い印象を与えるものであることは確かである。その結果、そもそも博士課程の規模が大きすぎ、博士の質の低下をもたらしているのではないか、博士課程に進学しても就職ができないのはなぜか、といった議論が展開される。その結果、そもそも社会は博士の学歴を期待していないという学歴過剰論・博士不要論や定員削減論が出てくる。しかし、理系分野では、博士やポスドクが研究活動を担っているという面もあり、議論は複雑になる。そこで現実的な議論として、博士課程の人材育成が、大学教員養成のような、あまりにも伝統的な後継者養成に偏っているために、大学以外の職場に柔軟に適応できないのではないかという議論が出てくる。産業界に就職するのならば、特定の研究に秀でているだけではなく、基本を押さえ、周辺領域にも対応でき、さらにプロジェクトのリーダーとしての資質を持ってほしい、と要求されることになる。こうした甲論乙駁の結果が政府の答申等に反映されることになる。

## 2.2 実質化答申が指摘する非伝統的大学院教育

冒頭にも述べたように、大学院の共通教育という概念は法令や答申等で明確に規定された概念ではない。しかし、上述のような状況に対してさまざまな議論が登場し、社会的な要請や圧力となる。典型的な社会的な圧力としては、いわゆる「大学院教育の実質化」の議論（「新時代の大学院教育」中央教育審議会答申、2005 年）のほか、科学技術・学術審議会人材委員会の報告「知識基盤社会を牽引する人材の育成と活躍の促進に向けて」（2009 年 8 月 31 日）、民間からは、日本経済団体連合会の「イノベーション創出

を担う理工系博士の育成と活用をめざして－悪循環を好循環に変える 9 の方策」(2007 年 3 月 20 日) などがある。ただし、同趣の議論が多いので、代表的なものとして、「大学院教育の実質化」の議論について取り上げる。

答申はまず、大学院が養成すべき人材像を 4 種に整理する。大学院は伝統的に、研究者養成と高度専門職業人養成を担うものとされてきたが、答申では、研究者等の養成、高度専門職業人の養成、大学教員の養成、および知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成の 4 タイプに再整理し、それぞれに必要な教育のあり方を提示した。そこでは、伝統的な専門分野の知識・能力の教育のほかに、表 1 に示すような教育が必要だと指摘されている。

**表 1 人材のタイプ別に期待される教育**

| 人材のタイプ          | 必要な教育   |
|-----------------|---|
| 研究者             | プロジェクトの運営管理能力を高める教育   |
| 高度専門職業人         | 長期間のインターンシップ、職業的倫理を涵養する教育、表現能力、交渉能力を磨く教育  |
| 大学教員            | 教育を担う者としての自覚や意識の涵養と学生に対する教育方法等の在り方  |
| 知識基盤社会を支える多様な人材 | 統合された知の基盤を与える教育、課題に対する柔軟な思考能力と深い洞察に基づく主体的な行動力を兼ね備えるための高度な素養を涵養する教育、幅広い視点を培う教育、学修課題を複数の科目等を通して体系的に履修するコースワーク |

(中央教育審議会答申『新時代の大学院教育』(平成 17 年 9 月 5 日) の記述に基づき作成)

これらを実現するために提言されたのが「大学院教育の実質化」である。そこでは、教育・研究指導のあり方として、表 2 のような具体的内容が提示されている。

**表 2 教育・研究指導のあり方**

| 対象                 | 教育・研究指導のあり方 (求められる教育内容の例)   |
|--------------------|---|
| 人社系<br>修士・博士<br>共通 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各専門分野に関する専門的知識を身に付けるための体系的な教育プログラム</li> <li>・ 幅広い視野を身に付けるための関連領域に関する教育プログラム</li> <li>・ 自立的な研究者として必要な能力や技法を身に付けるための教育プログラム</li> </ul> |

|            |   |
|------------|---|
| 理工農系修士     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・（人社系修士・博士共通と同じ）</li> <li>・語学教育の充実、科学技術と社会との関係や社会の安全に関する高い素養、倫理や法規制など幅広い社会科学的分野の教育</li> </ul>                |
| 人社系・理工農系博士 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生に対する優れた指導力を備えた大学教員の育成</li> <li>・一定期間外国の大学等で教育やトレーニングを受ける機会</li> <li>・（社会人学生の場合）研究手法について、補完的な指導</li> </ul> |

（中央教育審議会答申『新時代の大学院教育』（平成 17 年 9 月 5 日）の記述に基づき作成）

また、具体的な対応が必要な事項の例の一つとして「複数分野の広範な知識、研究企画能力、コミュニケーション力等を育成し、研究者としての素養を身につけさせる」と示されている。

## 2.3 英米における大学院共通教育

このような議論の方向性は、英米における議論の方向性とそれほど違ってはいない。大学院共通教育の必要性に対する認識や導入は、日本よりも英米の方が早かった。日本の大学院共通教育の今後を考える上では、英米の大学院共通教育の導入の経緯は大いに参考になる。

英国では、高等教育の質保証の共通化の観点から、大学院教育の改革が進められてきている。イギリス高等教育質保証機関（QAA: Quality Assurance Agency for Higher Education）が 2001 年に発表した高等教育資格枠組み（The Framework for Higher Education Qualifications, 2001）においては、学部段階とともに、修士レベル、博士レベルの達成目標を示している。例えば、博士レベルの備えるべき能力としては以下のような事項を掲げている。

- ・独自の研究や他の学問的知識を通じて、ピアレビューを満足させ、専門分野を前進させ、発表に値しうるような新しい知識の創造・解釈を行うことができる。
- ・専門学術分野や職場の最前線における知識の実体を構造的に把握・理解できる。
- ・専門分野における新しい知識、応用、理解を生み出すためのプロジェクトを構想、設計、実施し、予測不可能な問題に遭遇しても修正ができるような能力を有する。
- ・研究は先端的な学問探究に適用可能な技術を詳細に理解している。

この枠組みに沿って質保証のための分野別学位水準基準（Subject benchmark statements）も規定されており、その中では分野別の修士レベルの目標が示されている。分野別ではあるが、分野を超えて共通の要素も多い。

一方、有期雇用研究員（ポスドク等）の問題への対応の点から、博士レベルの分野共通性の高い能力開発に関してもかなり早い段階から議論され、開発されてきた（斎藤・小林 2007）。2001 年にはリサーチカウンシルによる「ジョイント・スキル声明」（Research Councils, Arts and Humanities Research Board, Joint Skills Statement, 2001）が、博士課程のあいだに身に付けるべき一連の能力を定義した。そこでは、リサーチ・スキルとテクニック、研究環境、研究管理、個人的態度、コミュニケーション能力、ネットワークとチームワーク、キャリア・マネジメントについて全 36 項目の能力水準を定義した。当初は、リサーチカウンシルから奨学金を受給される大学院生を対象として、このような能力を獲得させるよう各大学に要請したが、2004 年に QAA が大学院レベルの評価において参照される基準（Code of Practice）を改訂する際に、「ジョイント・スキル声明」を参照したことから、すべての大学院生を対象として、各種の能力開発が展開されるようになった。大学により取組み方は多様であるが、分野依存性の高いリサーチ・スキルとテクニックなどはそれぞれの分野で実施され、それ以外は全学的に実施されているようである。後者は、まさに大学院の共通教育として展開しているのである。実際のプログラムの開発に際しては、前述の有期雇用研究員等に対する能力開発の試行の経験が生かされている面もある。

一方、米国では Nyquist らによる全米的な大学院教育の見直しプロジェクト The Re-envisioning the Ph.D. が実施された。そこでは、さまざまな大学における多様な取組みが検討されたが、博士教育が「研究の資格の取得」「アカデミアへの準備」から「幅広い専門的職業の導入」「多様なキャリア選択のための準備」へとその目的を変えつつあること、そのために教育方法も伝統的な徒弟的教育から変わるべきであることを示した（Nyquist, Woodford 2000）。

米国の場合には、学士課程と専門職養成課程に関しては、アクレディテーションの仕組みが発展してきたが、大学院（graduate school）のアクレディテーションは欠落しており、高等教育全般の質保証を体系化している



英国とは異なっている。その結果、大学院（博士課程）の質向上への取り組みはきわめて多様なものとなっている。Nyquist らのプロジェクトのほかにも、その成果を継承しつつ新たなプロジェクトが複数進められた<sup>2)</sup>。また、各大学における大学院の dean の連合体である Council of Graduate Schools でも各種のプロジェクトが実施されてきた。このような多面的なプロジェクトの成果が影響を及ぼし、各大学では個性的な取り組みが行われている。もっとも、専門的能力に加えて、分野共通的な能力を獲得すべきであるという考え方は、ほぼ共通に認識されており、英国と同様に幅広い能力の獲得を目指した取り組みが行われている。その実施主体や内容、方法は多様である。

このように、英米では大学院共通教育に取り組んでいる。しかし、導入にいたる経緯は、英国がどちらかというとトップダウンであるのに対して、米国はもともとボトムアップでボランティアな活動としてスタートしているという点で、対照的である。また、大学院共通教育が目指す方向性は同じであるが、実施方法は多様であるという点は英米ともに同じである。

### 3. 大学院共通教育の登場

#### 3.1 大学院共通教育の登場

英米に比べると、日本における大学院共通教育は、トップダウンの方向での導入も、ボトムアップでの取り組みの広がりも、どちらも中途半端な状況である。すなわち、大学院共通教育につながるトップダウンの議論はあるものの、いまだに社会的合意はなく、トップダウンの変革には至っていない。一方では、ボトムアップの取り組みはあるものの広がりはない。

前述の「大学院教育の実質化」は各大学の大学院教育に影響を及ぼし、大学院共通教育の契機となっている。「大学院教育の実質化」の議論が提示する新しい教育目標を実現するために、どのような教育方法をとるかという点については、回答申では、インターンシップ、外国の大学等で教育やトレーニング以外については、直接的な言及はない。一方で答申は、豊かな学識を養うための複合的な履修取組として、「主専攻・副専攻制、ジョイントディグリー等の新しい教育方式の導入」に言及している。これらの教育方式は、例えば、知識基盤社会を支える多様な人材の「統合された知の基盤を与える教育、幅広い視点を培う教育、学修課題を複数の科目等を通して体系的に履修するコースワーク」や人社系修士・博士共通及び理工農

系修士の「幅広い視野を身に付けるための関連領域に関する教育プログラム」、あるいは「複数分野の広範な知識」に結びつく可能性があるが、そのために主専攻・副専攻制、ジョイントディグリーを導入するのは、かなり大掛かりな取組みになる。さらに、これら以外の教育目標に対しては、効果は明確でない。つまり、答申の段階では、こうした教育を実現する方法については、十分な方向付けはされていなかったと判断すべきであろう。

そこで、これらの教育目標をいかにして実現するかが、各大学院にとっての課題となる。これらの教育目標を実現する方法としては一般に、既存の教育・研究指導の中でそれを実現するか、そのことを目的とする、新しい取組みを行うかである。後者の場合、新たな科目を開設するだけでなく、科目の実施方法に新しい工夫をしたり、インターンシップやティーチング・アシスタントのように特別の取組みを新規に実施するという方法もある。日本経済団体連合会の「イノベーション創出を担う理工系博士の育成と活用をめざして－悪循環を好循環に変える9の方策」では、「PBL（現実の社会の課題を取り扱う問題設定解決型学習法）や産学の共同研究を活用して実践的な能力（課題発見能力、コミュニケーション能力等）を伸ばす」と具体的な方法を提案しているが、こうした取組みも実現方法の候補となる。

現実的には、既存の教育・研究指導の改善と新規な取組みの両面からアプローチすることになるだろう。その際、新規な取組みのうち、全学的に実施すべき部分を括り出すと、大学院の共通教育というアプローチが生まれてくる。

### 3.2 筑波大学の大学院共通教育

筑波大学では、こうした新しい教育ニーズに対応する方法として、大学院の共通科目群を創設することを選択した。もともと研究科レベルの共通科目は多数展開されていたが、より汎用性の高い内容に関して全学的な共通科目群として開講した<sup>3)</sup>。

筑波大学の大学院共通科目は、2007年度に試行的に開始され、2008年度に正式な全学共通のカリキュラムとして導入された。そのねらいは、大学院生の「人間力」の養成である（表3）。

表 3 筑波大学大学院共通科目のねらい

～豊かな「人間力」養成のためのカリキュラム～

大学院は、人類の未来を託すべき優れた科学者、技術者、高度専門職業人を養成する場です。

では、「大学が養成すべき大学院生像」とはどのようなもののでしょうか？

社会が求める大学院生や大学院修了者とはどのようなものなのでしょうか？

就職活動中の大学院生諸君は、社会のニーズに応える能力、すなわち知力、行動力、マネジメント力、コミュニケーション力、倫理性、社会性を十分備えているのでしょうか？

研究者や技術者になるには、専門的能力のみではもはや勝負できません。

高い専門性の上に、バランスのとれた総合的な能力、すなわち「人間力」を兼ね備えていなければなりません。

今、多くの企業人が、求める大学院生像について、積極的な要請や主張を行っています。それは、「専門分野の深い知識や経験と幅広く深い学識のもと広い視野で物事を考える力」、すなわち「人間力」を備えた人材です。そして、研究や科学技術に携わる者には、「チャンスとリスク」を意識しつつ、「研究成果の積極的かつ分かり易い普及活動」や「高い倫理性」が要求されています。

このような社会情勢を踏まえ、筑波大学は全国の大学に先駆けて、「大学院共通科目」を開設しました。

学内外の優れた研究者や日々実務に携わる企業人・社会人を講師として招き、単なる知識の教授にのみ偏ることなく、講師本人の人間性や豊かな経験に基づく“心に響く”科目群を提供しています。

本学の大学院生が多くの科目を履修し、奥深い思想や哲学を感じ取って、自己の専門性の上に豊かな教養と倫理観を身につけ、バランスのとれた研究者や高度専門職業人となるべき「人間力の涵養」に役立てるよう期待しています。

(筑波大学大学院共通科目WEBページの解説より。)

(<http://www.tsukuba.ac.jp/education/g-courses/index.html>)

運営には、全学レベルの大学院共通教育委員会を設置してあたっている。2009年度は、大学院共通科目43科目のほか、研究科が提供する科目のうち内容的に全学に公開することが適当であるとされる推奨科目を10科目指定している(2008年度は37科目および11推奨科目)。科目は毎年改訂が加えられており、また科目数も増えている。標準的なフォーマットは、集中科目(2日間15時間、実際は750分から900分程度で1単位)であり、土曜日や休暇期間である7月の開講科目が多い。大学院前後期課程学生を

対象とし、各講義 20 名程度の受講を想定しているが、現実には受講生数には幅があり、多い科目では受講生（必ずしも単位取得を目指す者も含む）は百人近くに上ることもある。

科目群の構成は、生命・環境・研究倫理、研究マネジメント力養成、情報伝達力・コミュニケーション力養成、キャリアマネジメント、大学院生としての知的基盤形成、身心基盤形成の科目区分に分かれており、これに分野共通性の高い研究科定期開講科目セレクションが加わる。全体像は表 4 に示す通りである。

表 4 筑波大学大学院共通科目の構成（2009 年度）

| 科目区分               | 目的・ねらい  | 科目  |
|--------------------|---|---|
| 生命・環境・研究倫理         | 研究者・高度専門職業人として求められる倫理及びリスク・マネジメント等について講義する。社会においては高い倫理性とリスクに対する対処が今求められている。                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>生命倫理概説</li> <li>生命倫理学</li> <li>環境倫理学概論</li> <li>研究倫理</li> <li>企業と技術者の倫理</li> <li>「分析・操作の対象としての人間」と「人格としての人間」</li> </ul>  |
| 研究マネジメント力養成        | 「今、大学院生に不足しているもの」として、多くの企業・経済界・教育界・官界のトップが指摘するのが「マネジメント能力」である。社会に巣立った人間が今後必ず必要になる能力である。             | <ul style="list-style-type: none"> <li>発明発見はいかにしてなされたか</li> <li>リスクマネジメント序論</li> <li>知的所有権論</li> <li>科学技術・学術政策概論</li> <li>研究者のための学術情報流通論</li> </ul>   |
| 情報伝達力・コミュニケーション力養成 | サイエンス・コミュニケーション関連科目は、研究成果を積極的にかつ分かり易く伝える力、プレゼンテーション能力の向上を図る目的で開講する。ここで養成される能力は、大学院生・社会人として必須の能力である。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>サイエンスコミュニケーション概論</li> <li>サイエンスコミュニケーション講座</li> <li>サイエンスコミュニケーション講座 II（バイオサイエンスコミュニケーションの実践）</li> <li>テクニカルコミュニケーション</li> <li>英語発表-ブラクティス</li> <li>科学英語論文ライティング-ブラクティス</li> <li>実践英語</li> </ul> |

|                |  |  |
|----------------|--|--|
|                |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>サイエンスコミュニケーター養成実践講座&lt;科博と協力&gt;</li> <li>先端コミュニケーター・インターンシップ&lt;高エネ研との共同&gt;</li> </ul>  |
| キャリアマネジメント     | 大学院修了後の進路をしっかりとしたものにするための「考え方、基礎的能力」を養成するための、現場の教員・指導者・企業で働く博士・キャリア教育の専門家による魅力ある科目。プラクティカルトレーニングも含む。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>魅力ある理科教員になるための生物・地学実験</li> <li>教育・研究指導 II（教師論）&lt;付属校と協力&gt;</li> <li>教育・研究指導 III（職業としての大学教育）&lt;TA 育成と PFF の中間&gt;</li> <li>博士のキャリアパス</li> <li>博士と企業</li> </ul>  |
| 大学院生としての知的基盤形成 | 大学院生として当然要求される基礎力養成のための科目群。留学生や英語力向上を目指す大学院生のために、英語で開講する科目もある。                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>化学物質の安全衛生管理</li> <li>計算科学リテラシー</li> <li>計算科学のための高性能並列計算技術</li> <li>「かたち」と「こころ」</li> <li>技術と社会</li> <li>Science mini-tour to Top Research Institutes in Tsukuba Science City</li> <li>UT-Top Academicist's Lecture</li> <li>環境・エネルギー・経済（3E）概論</li> <li>パフォーマンス&amp;アーツにみる身体</li> <li>こころの神経科学</li> </ul> |
| 身心基盤形成         | 大学院生向けの体育科目を開設。身心のリフレッシュに活用。   | <ul style="list-style-type: none"> <li>大学院体育1：つくばマラソン</li> <li>大学院体育2：水泳</li> <li>大学院体育3：バスケットボール（3on3）</li> <li>大学院体育4：ボディワーク（東洋的身体技法）</li> <li>大学院体育5：スノースポーツ</li> <li>大学院生の心身の健康管理</li> <li>身体表現論</li> <li>地域貢献のためのスポーツ実践</li> </ul>  |
| 分野共通性の高い研究科定   | 研究科の科目として開設済みで他研究科学生   | <ul style="list-style-type: none"> <li>情報著作権法論</li> <li>スポーツ倫理学特講</li> </ul>   |

|                 |            |  |
|-----------------|------------|--|
| 期開講科目セ<br>レクション | の履修を推奨するもの | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ スポーツ・ヘルスプロモーション論<br/>概論</li> <li>・ 医科学セミナー I（ブレインサイエ<br/>ンス）</li> <li>・ 医科学セミナー IV（高齢者医学）</li> <li>・ 健康行動科学論</li> <li>・ ユニバーサル・デザイン論</li> <li>・ 国際関係論 I</li> <li>・ 大学院外国語 I</li> <li>・ 大学院外国語 II</li> </ul> |
|-----------------|------------|--|

（筑波大学大学院共通科目WEBページ等に基づいて作成）

特色としては、以下のようなポイントが指摘できる。

- 1) 外部講師の参加、多様な分野の大学院生、留学生、社会人学生の参加を通じて、多面的な交流ができる場を提供
- 2) 土曜日、休業期間などに開設し、大学院生が参加しやすい条件を整備
- 3) 学生たちの参加意欲は高く、単位取得を前提としない学生も積極的に参加
- 4) 筑波大学が体育、芸術、図書館情報学などユニークな分野を有する強みを活かして、それぞれの立場から大学院生のスキルアップを目指した多彩な科目を提供
- 5) 筑波研究学園都市に立地しているメリットを生かし、近隣の研究機関と協力して実施する科目を提供

筑波大学の大学院共通科目は、もともと一部の教員のボランティアな活動が全学的な活動へと草の根的に展開したものである。各専攻は履修を認めることを決定し、履修規則等に明記されているが、修了要件に含めるか、必須単位とするか等については各研究科・専攻の判断に委ねている。結果的には、教員組織等の特段の抵抗はなく導入され、学生に浸透した。なお、専門職大学院はその教育課程の特性から、大学院共通科目の対象外となっている。

現状では、次第に大学院共通科目の趣旨に賛同し、自発的に科目を提供したいと名乗り出る教員、専攻等が続いており、科目は量的質的に次第に充実してきている。筑波大学の修士課程・博士前期課程には毎年二千人前後、博士後期課程相当には毎年六百名前後の入学者・進学者がいるので、

科目数が増える余地はまだ残されていると見られる。さらに、外国人講師による科目の増設、海外大学との共同による科目開設、その他の国際化対応科目群の拡充が図られる見通しである。

筑波大学のケースは、草の根的で特段の外部資金等を利用していない。平成22年度からは必要な科目には学内で資金を手当てすることも検討されているが、平成21年度までは、非常勤講師の費用、ティーチングアシスタントの費用を一部の科目に割り当てているほかは、基本的にボランティアな取組みである。その点では、持続可能性が高いと予想される。一方で、科目を体系的に展開、充実させようとしても、ボランティアな取組みであるために、急速な変化は困難であるという難点がある。

### 3.3 九州大学の大学院共通教育

実は、大学院の共通科目を導入したのは筑波大学が初めてではない。筑波大学が試行的に大学院共通科目を開設した半年前、2006年度の後期には、九州大学が大学院共通科目をスタートしている<sup>4)</sup>。筑波大学と九州大学では、取組み方が対照的である。

九州大学では2006年度後期から、特別教育研究経費「社会的課題に対応する大学院共通科目教育プログラム」により、取組みを開始した。特任教員を2名配置して、組織的に取り組んでいる。学内組織としては、従来から全学教育を担当してきた高等教育開発推進センターが統轄する形になっている。また、2008年度からは一部の科目について、副専攻的な扱いを開始している。

九州大学の大学院共通教育は「広域専門職教育」、すなわち、大学院共通教育のねらうところは、「自分の専門分野が社会全体の中でどのような位置づけにあるかを院生に改めて認識させ、社会生活の基盤となっている様々な分野の共通知を修得させることで、諸問題に対して自らの専門性を柔軟かつ広く活かして解決するための強固な基盤を形成する」と位置づけられ、「大学院での教養教育ではない」としている。筑波大学の大学院共通教育は、大学院レベルの教養教育を含むものと規定されているのとは対照的である。

大学院共通教育科目を通じて期待できる効果として、以下の点を上げている。

- 1)「専門性」に加えて「人間性」「社会性」「国際性」など、社会人として必要な基礎力を身につけた院生を育成する
- 2)専門分野を異にする教員や院生が教え学ぶ共通の場を設定することで、九州大学の豊富で多様な教育研究資源を結合し、それへのアクセスを容易にする
- 3)大学院共通教育科目という場を通した異分野交流は、院生と教員の双方に、自らの研究の意義を問い直し、新しい分野の研究に踏み出す契機を与えうる

これらの点は筑波大学の大学院共通教育と似ている。その意味では、スローガンとして大学院共通教育を教養教育と自己規定する可否かは表面的な差異であり、大学院共通科目がどのような教育的意味を持つのか、どのような教育効果を持つのかの方が本質的問題だと言える。そこで、次に大学院共通教育の意義を検討する。

#### 4. 大学院共通教育の意義

以上にみてきたように、大学院共通教育は、大学院実質化に象徴される社会的、政策的要請の影響を受けつつ、展開してきた。大学院共通教育の実態は、これまでに見てきたとおりであるが、大学院共通教育とは何であるか、あるいは大学院共通教育とはどのような問題であるかを、高等教育研究の立場から、俯瞰的に考察したい。

##### 4.1 大学院の変容

大学院共通教育を要請する別の要因として、最大の要因は、科学技術そのものの变化、換言すれば知識の変化、社会における知識の変化が見逃せない。あまり深入りしないが、ここ20年くらいの学問・科学技術の革命的变化、たとえば1990年代以降のバイオ・医療分野の研究の進展や、これとも関連するが、大規模・複雑問題や大量データの処理、高速計算、ネットワークなど情報システムと密接に関係した研究手法の幅広い分野への浸透などが生じている。また、社会経済的な出口を意識したイノベーション指向の研究開発も盛んになってきている。これらは従来とは異なる研究手法を必要とする。また、学際的研究活動や集団的な研究活動も多くなり、研究のマネジメントにも変化が出てきている。このような状況に対応するた



めに、汎用的な研究手法の修得、異分野間のコミュニケーション、研究者以外のステークホルダーとのコミュニケーション、プロジェクト・マネジメントなどの経験やノウハウの修得が期待されるようになる。

第2に、学部レベルの教養教育の影響も見逃せない。いわゆる「設置基準の大綱化」の結果、教養教育が学部入学直後の一般教育課程から切り離されることにより、くさび形と言われる教養教育の履修は、大学院での教養教育へと延長して行く可能性がある。そればかりか、教育研究の高度化の一方で初年次教育、リメディアル教育の圧力を受ければ、大学院レベルの学生の基礎的知識の不足、教養的知識の不足といった議論は避け難く、教養教育は容易に大学院へと押し込まれていく可能性がある。

第3に、大学院生の多様化という現実的問題がある。学校基本調査によると、2008年度の修士課程入学者のうち3割以上が他大学からの入学者である。国立大学社会科学分野では自大学出身者は4分の1程度に過ぎない。博士（後期）課程の場合には、30歳以上の入学者が急増している。2003年度は33%だったが、2008年は40%を超えた。博士（後期）課程では、社会人学生の割合も増加している。2003年度の入学者のうち社会人学生は21.7%だったが、2008年には34.1%に増加している。入学者数は分野別に公表されていないが、在学生中の社会人学生の割合は分野別にわかる。これによると、保健系分野の社会人学生が2003年には25.4%だったのが、2008年には47.8%に急増している。この変化には臨床研修制度の変更などの影響もあると思われるが、工学系分野でも2003年の24.7%から2008年の33.2%へと増加しており、決して保健系にとどまる傾向ではない。このほか、修士課程入学者の8.5%、博士（後期）課程入学者の14.3%は留学生である（2008年）。

このようなデータが示していることは、大学院学生は、その経験やスキルの点できわめて多様性に富んだ集団であるということである。同じ大学の学部・学科からそのまま対応する研究科・専攻へ直接進学する者がほとんどであるという前提で教育や研究指導を行うことが、急速に意味をなさなくなっているのである。このような現実、大学院における共通教育を必要とする素地となっている。

## 4.2 大学院改革における大学院共通教育の意義

大学院生の多様化という現実、「大学院教育の実質化」の議論が提示する新しい教育目標を実現する上で、共通教育という手段に積極的な意味を

持たせる。共通教育というと、専攻別、研究科別に実施してもよいものの、共通に実施する方が効率的だから実施するといった消極的な評価をしがちである。たしかに、各種の汎用的な能力を培うには、たとえそれを科目として提供するにしても、専攻内の科目としてもよいし、共通科目として提供してもよいはずである。共通科目とする積極的な理由はないとも言える。学部レベルの一般教育科目、教養教育科目は、全学的な科目として提供される場合もあれば、学科内で独自に提供する場合もある。

大学院の共通教育の場合、学部レベルの共通教育とは本質的に異なるのは、受講生がある程度、学問分野への同化が進んでいること、学問的アイデンティティを有することである。さらに、社会人や留学生等の多様なバックグラウンドを持つ者が多数混在する。学部の共通教育の場合にも、多様な受講生がいるとはいえ、おそらく大学や学問分野への馴化の程度は低く、大学院の共通教育の場合に比べれば、同質性は非常に高いと思われる。

つまり、大学院レベルでは、専攻内で実施される教育でもある程度の学生数がいれば多様性の高い集団で教育が行われることになることと期待されるが、全学的な共通教育ではほぼ確実に多様性の高い学習集団が形成されることになる。その結果、教師から受講生に対する一方向的な講義の場合とはかく、参加型の授業デザインの場合ならば、どのような課題の科目であっても、必然的に異分野間のコミュニケーションを伴うことになる。つまり、共通教育という場の設定そのものが、「大学院教育の実質化」などで提示されている教育目標、例えば「複数分野の広範な知識、研究企画能力、コミュニケーション力等を育成し、研究者としての素養を身につけさせる」に貢献しうる要素となるのである。

このように、大学院共通教育という方式、形式にも意味があるのであり、また大学院共通教育はそのような利点を活かすように設計される必要がある。大学院共通教育として取り上げるべき課題は何か、それをどの段階で実施するか、すなわち修士課程・博士前期課程がよいのか、あるいは博士（後期課程）で実施すべきか、社会人や留学生をどのように取り込むか等々、留意すべき点は多々あると思われる。

伝統的なアカデミズム指向の人材養成は、同大学同分野の学部から直接進学してくる学生を中心に組み立てられてきた。大学院共通教育の出現は、そのような伝統的大学院教育の問題点をあからさまにする。その意味で、大学院共通教育という問題提起そのものが、大学院改革の議論を豊かにすると期待される。当然ながら、大学院共通教育のノウハウやガイドライン

を示せるほどには、実績もないし、分析もない。大学院共通教育の実績の評価分析が進めば、大学院改革に資するところは大きいと思われる。

## 注

- 1) 博士人材育成は国際的にも重要な論点となっており、近年さまざまな実証的分析が公表されるようになってきた。例えば OECD による国際プロジェクト Careers of Doctorate Holders の報告 (Auriol, 2007)、米国 NSF の報告 (Thurgood, Golladay, and Hill, 2006) など。我が国でも博士人材育成に関する正確な分析が求められるが、残念ながら我が国では十分なデータを得られないため、本稿ではこの点については深入りしないものとする。
- 2) 例えば、カーネギー財団による Carnegie Initiative on the Doctorate (CID) など (Walker et al. 2008)。
- 3) 筑波大学の大学院共通教育に関しては、次の WEB ページで情報提供されている。<http://www.tsukuba.ac.jp/education/g-courses/index.html>
- 4) 九州大学の大学院共通教育に関しては、高度教養教育シンポジウム「大学院に教養教育はいらないのか。」(大阪大学、2008 年 10 月 31 日)における岡本秀樹の報告「大学院での広域専門教育の試み」および九州大学の WEB ページ「大学院共通教育科目」(<http://rche.kyushu-u.ac.jp/~in-kyotsu/>)に基づく。

## 参考文献

- Auriol, Laudeline, 2007, "Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders: Results for seven countries", *OECD STI Working Paper* 2007/2, DSTI/DOC(2007)2, OECD, Paris.
- Nyquist, Jody D., Woodford, Bettina J., 2000, *What Concerns Do We Have? - Re-Envisioning the Ph. D.*
- 齋藤芳子・小林信一、2007、「イギリスの大学における有期雇用研究員のキャリア・マネジメント」『名古屋高等教育研究』7、209-28.
- Thurgood, Lori, Golladay, Mary J., and Hill, Susan T., 2006, *U.S. Doctorates in the 20th Century*, NSF 06-319, National Science Foundation, Division of Science Resources Statistics
- Walker, George E., Golde, Chris M., Jones, Laura, Bueschel, Andrea Conklin and Hutchings, Pat, 2008, *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*, Jossey-Bass.