

総合文化研究科長・教養学部長

石井 洋二郎 殿

学部教育検討特別委員会答申書

— 総合的な学部教育改革の可能性と展望 —

2013（平成 25）年 3 月 19 日

東京大学

大学院総合文化研究科

学部教育検討特別委員会

目 次

I 本答申に係わる経緯	1
II 本委員会に対する諮問事項	2
III 諮問事項に対する検討の状況	3
IV 答申の前提として共有されるべき人材育成像	3
V 学部教育の現状に関する評価	4
VI 学部教育改革の骨子	10
VII 総合的な学部教育改革の実現に向けた連携	20
参考資料：世界主要大学の学事暦	23
答申概要	24

I 本答申に係わる経緯

総合文化研究科では、本学の内外における秋季入学全面移行に関する議論の高まりを受けて、昨 2012 年 1 月に、教授会の議を経て、研究科長の直属下に入学時期検討特別委員会が設置された。この委員会は同年 3 月 3 日付で、研究科長宛に「教育の国際化ならびに入学時期の検討に係わる意見書」を提出し、秋季入学全面移行の問題に対して委員会としての見解を明らかにした¹。

その後、同年 4 月以降の大学本部における「入学時期等の教育基本問題に関する検討会議」の設置ならびにその活動、この検討会議の下に設置された「企画調整部会」の活動が伝えられ、10 月には「企画調整部会の検討中間報告および新学事暦の提案」（2012 年 9 月 26 日）が学内公表されるとともに、それに対して各部局から賛否を含むさまざまな意見が表明された。こうした動向において、議論の焦点が秋季入学全面移行の検討よりも、総合的な学部教育改革の構想にあるという認識が上記の入学時期検討特別委員会において強まり、7 月にこの委員会は、その名称を学部教育検討特別委員会（以下、本委員会という。）と改めることを決定した。したがって本委員会は、入学時期検討特別委員会の活動を全面的に継承するものであり、活動の趣旨もそれと同じく、研究科長の直属下において、研究科長から下された事案について意見を申し述べ、あるいは研究科長の諮問に対して答申を行うことにある。

上述の本部における検討状況が学内公開されたことで、他部局と同様に総合文化研究科においても企画調整部会の提案になる新学事暦案への多様な意見が示された²。しかしながら、その

¹ この「意見書」は総合文化研究科ホームページからダウンロードすることができる。（現在は掲載していない。）

² 企画調整部会から提案された新学事暦は、主として以下を本旨とするものである。

(1) 4 月入学を維持する。

(2) 入学当初の学期は 4・5 月とし、導入教育を施すフレッシュプログラム(FP)の期間とする。

(3) 夏季休業を 6・8 月に設定し、この間に本学のサマープログラム(SP)を開設する。

(4) 9 月に第 1 学期を始業し、前期課程の体系的な科類別カリキュラムの履修を始める。

(5) 秋学期（奇数学期）を 9・12 月とし、春学期（偶数学期）を 1・5 月とする。

(6) 進学振分けは 2 年目の夏季休業から第 3 学期にかけて実施する。

(7) 第 4 学期以降は後期課程とする。

(8) 最終学期（第 8 学期）は 1・3 月とし、3 月末卒業とする。

なお、この学事暦案の一部は、上に言及した入学時期検討特別委員会の「教育の国際化ならびに入学時期の検討に係わる意見書」に、秋季入学にかわる案の一つとして提示されていたものを参照して作成されている。「意見書」の当該箇所では、学生の国際的流動性、とりわけサマープログラムの相互参加などの短期的な流動性を高める環境をつくる上では、入学時期を秋季にするより、学期配分を国際標準化することが本質的な意義を有することを論じており、それとの係わりで学事暦パターン案を提示している（「意見書」p. 3, n. 3）。

ただし、この「意見書」は、あくまでも入学時期検討特別委員会が研究科長に宛てて提出した意見書であり、総合文化研究科教授会の審議承認の議を経たものではない。また、設置のあり方からして、そもそもこの委員会は教授会に対して直接の責を負うものではなく、研究科長に対して具申答申の責を負う組織である。そのため「意見書」に記された案も、総合文化研究科全体で合意を得た「駒場案」などと呼びうるようなものではない。

大半は新学事暦案に対して反対を表明する意見であり、それも新学事暦案の内容の細部に関することから、本部での検討の進め方に関することまで、幅広い領域におよんでいた。こうした部局内での意見分布に鑑みて、研究科長は部局内で改めて事柄の根本から検討を積み上げる必要性を認識し、本委員会に対して諮問事項を新たに設定して、2012年12月末、それに関する意見の取りまとめを本委員会に求めた³。

これを受けてただちに検討を開始した本委員会は、本答申書によって今般その検討結果を研究科長に答申するものである。

II 本委員会に対する諮問事項

以上のような経緯にもとづき、研究科執行部より本委員会に対して下された諮問事項は次のとおりである。

「学部教育検討特別委員会」に対する諮問事項

東京大学憲章に謳われている「世界的視野を持った市民的エリートの育成」という理念、およびこれに基づいて総長が提示した「行動シナリオ」の柱のひとつである「タフでグローバルな東大生の育成」という目標については、これを共有することを前提とした上で、以下の事項について諮問する。

- 1) この前提の上に立って見た場合、現在の学部教育はこの目標を十分に達成しているか。もし不十分な点があるとすれば、それは具体的に学生たちのどのような面に現れているか。
- 2) その原因としては、どのようなことが考えられるか。
- 3) この状況を改善するためには、具体的にどのような方策が考えられるか。
- 4) これらの方策のうち、優先的に実現すべきものはどれか。また、それは現行体制の枠内で実現することが可能か。
- 5) 理念として実現すべきではあるが、現行体制では実現が困難あるいは不可能と思われる課題がある場合、予想される障害としてはどのようなことが考えられるか。
- 6) 以上の困難はどのようにすれば解決もしくは緩和できると思われるか。
- 7) もしどうしても解決不可能な困難があるとすれば、それは何か。これを考慮に入れた上で、何よりも学生にとって明確に有意義であり、かつ教養学部にとっても十分に実現可能な改革案としては、最終的にどのような形が考えられるか。

³ なお、諮問事項が新たに設定された昨年12月は、長谷川壽一研究科長（当時。任期は2013年2月15日まで）から、石井洋二郎研究科長予定者（現研究科長。任期は2013年2月16日から）への移行期であり、両者協議の上で諮問事項が設定された。

Ⅲ 諮問事項に対する検討の状況

本委員会では、以上の諮問を受け、諮問事項に対する検討を進める過程で検討項目を以下のようにまとめ、諮問全体を捉え直した。

- 1) 「世界的視野をもった市民的エリートの育成」という理念、ならびに「タフでグローバルな東大生の育成」という目標を共有することを前提とした際に、学部教育の現状をどのように認識するか。特にこの理念・目標との係わりにおいて、現状で不十分と思われる点は何か。
- 2) 不十分な点の原因としては、どのようなことが考えられるか。
- 3) 理念・目標を達成する上で、学部教育として望ましいあり方はどのようなものか。
- 4) そうした学部教育の実現へ向けて、どのような改善の方策がありうるか。
- 5) 実際に改善に取り組む上で、どのような困難が予想されるか。

以上の項目に沿って検討を進める上では、「世界的視野をもった市民的エリートの育成」という理念、および「タフでグローバルな東大生の育成」という目標を共有することが前提とされている。このため、以上の項目の検討に先立って、「世界的視野をもった市民的エリート」がどのような人材で、「タフでグローバル」ということがどのようなことであるのかについて、より具体的な概念規定の仕方を併せて検討し、本委員会としての見解の土台とした。したがって、以下ではまず、「東京大学憲章」や「行動シナリオ」に示された本学における人材育成の目標について本委員会の見解を述べ、次いでそうした人材を育成する観点から上記の項目に沿った本委員会の検討結果を提示したい。

Ⅳ 答申の前提として共有されるべき人材育成像

「世界的視野をもった市民的エリート」がどのような人材で、「タフでグローバル」ということがどのようなことであるのかについて、本委員会では次のような諸点が挙げられた。

○主体性の涵養と把持

- ・自分で考え、自分で行動を起こし、自分で責任をとれること。
- ・自分の意見を明確に示し、主張できること。
- ・批判的な思考能力をもつこと。
- ・選択の自由度が増す環境において、みずから選択をしなければならない状況と対峙し、自分の責任のもとに選択を行うこと。

○多様性に開かれた姿勢

- ・多様性を認めること、多様性を理解すること。
- ・多様性に関かれたコミュニケーション能力をもち、多様な世界と対話できること。
- ・同質性を脱し、集団性を脱すること。
- ・流動的であること、もしくは流動可能的であること。

このような議論の動向から、本委員会としては、「世界的視野をもった市民的エリート」、ならびに「タフでグローバルな」人材を次の二点に集約して把握することとした。

○主体性と能動性を備え、批判的思考力によってみずからの認識を鍛え、社会的・公共的な責任感と使命感をもって行動する人材。

○異なる価値観を理解・尊重し、多様性に関かれた志向性とコミュニケーション能力をもつとともに、世界と他者との係わりで自己の位置を測定するような自己相対性を備えた人材。

V 学部教育の現状に関する評定

このような人材の育成を学部教育の理念・目標とするという前提に立った場合、その前提との係わりにおいて、先に挙げた諸々の検討項目はそれぞれどのように評定されるのだろうか。本委員会での検討結果を以下に提示する。

- | |
|---|
| 1) この前提に立った場合に、学部教育の現状をどのように認識するか。特に前提とする理念・目標との係わりにおいて、学部教育の現状で不十分と思われる点は何か。 |
|---|

本委員会での議論の動向を整理すると、現状で特に不十分と思われる点に意見が集中している。それらは主として現状における学部学生（とりわけ前期課程生）の学習姿勢の傾向に不十分さを見るもので、以下のような論点を挙げることができる。

○学生の均質化

- ・学生が集団志向性のなかで均質化しており、個としての主体性を発揮しようとしにくい。

○点数至上主義への偏り

- ・自分の関心に応じた履修よりも、成績評価で高得点を望める教員や授業の履修を優先させる傾向がある。
- ・進学振分けにおいて点数の高い学部・学科等への進学を優先的に考える傾向がある。

○チャレンジングな学習態度の少なさ

- ・学習過程でチャレンジングな選択を回避する傾向がある。

- ・思い切った学習（留学など）や体験（インターンなど）を回避する傾向がある。

○実質的な学習の少なさ

- ・履修コマ数が過剰である（特に前期課程の第1学期、第2学期）。
- ・授業ごとの学習時間が少ない。
- ・批判的思考に乏しい。
- ・国際感覚に乏しい。
- ・語学力（特に英語力）が低い。

これらは学生の現状における資質や傾向について、前提との係わりでの不十分さを指摘する意見であるが、見方をかえるならば、そのような資質や傾向を促す学習環境を本学がつくっているということであり、この点でこれらは、本学が提供する学部教育の現状として不十分な点でもある。また、学部教育の現状における不十分さについては、学生の資質や傾向ではなく、本学が現状で提供している教育それ自体の不十分さに言及する意見もある。

○カリキュラムや授業方式の問題

- ・総修得単位数が多く、結果的に履修コマ数が増加せざるをえない過密カリキュラムとなっている。
- ・必修単位数が多く、時間割編成上、学生から見たときの履修選択の自由が制限されるような授業運営となっている（総合科目の開講枠が限定されるなど）。
- ・大教室を中心とした一方向的な講義という授業形態には一定の意義を認めるものの、能動的な学び（アクティブ・ラーニング）の機会が不足している。

○教育における国際化の不十分さ⁴

- ・留学機会がゼロに等しい。
- ・本学から送り出す留学者数（割合）が少ない。
- ・本学に受け入れる留学者数（割合）が少ない。
- ・外国人教員の数（割合）が少ない。

本委員会はこれらの諸点も、前提となる育成すべき人材像との係わりにおいて、学部教育の体制として改善を要する点であると考ええるものである。

⁴ 『東京大学の概要 2012 資料編』（本部広報課）によれば、平成 24 年 5 月 1 日現在の本学の学部学生数は、前期課程・後期課程を合わせて 14,018 人であるが、このうち外国人留学生数は 226 人でしかない。「外国へ留学している学生数」はさらに少なく、学部学生で 72 人にすぎない。教職員数に目を転ずると、同じく平成 24 年 5 月 1 日現在の本学全体の教職員数は 7,602 人であるが、このうち外国人教職員数は 100 人である。それとは別に特定有期雇用教職員数が全学で 2,453 人いるが、このうち外国人特定有期雇用教職員数は 340 人である。外国人教職員としては、このほかに全学で外国人教師 5 人が勤務している。

2) 不十分な点の原因としては、どのようなことが考えられるか。

学生の均質性については、学部教育への入口にあたる入学試験の方式が、結果として均質化した学生構成を生むような仕組みを構成しているのではないと思われる。学生の均質性は、入学者における男女比率の偏り（男性学生への均質化）、出身高校所在地域の偏り（関東地方や三大都市圏に所在する高校出身者への均質化）、出身高校区分の偏り（私立高校出身者への均質化）、高校卒業年度の偏り（高校新規卒業者への均質化）、家庭環境の偏り（家計支持者の職種や世帯平均年収における均質化）、国際的な構成の偏り（日本国籍保有者への均質化）などの指標によって裏付けられている⁵。こうした均質性は、日本の現代社会の構造的な要因によって規定されているところもあるが、大学として見た場合には、入学試験の方式がその大きな要因をなしているものと考えられる。しかしながら、入学試験方式については後期日程入試の制度的変革が行われたところであり、また、本委員会として踏み込みうる分野でもないので、本答申ではこの点の指摘にとどめたい。

次に、学生における点数至上主義への偏りや、チャレンジングな学習態度の少なさについては、進学振分けの方式が関与しているものと考えられる。総平均点による一律の進学先決定方式は、本学においてある理念のもとで精緻に練り上げられてきた仕組みであり、進学先決定における機会の公平性を担保するという点で、それには一定の積極的意義を認めることができる。しかしながらその一方、それが学生の側における評価の点数への過度のこだわりや、それに発するさまざまな学習態度（自分の関心を部分的には犠牲にしても、成績評価で高得点を望める授業を履修するなど）を惹起しているとすれば、現行の進学振分け方式には、本答申が前提とする学部教育の理念・目標との係わりにおいて、負の効果をおよぼす側面があることもまた確かであろう。

また、現行の進学先決定方式においては、進学振分けの時点において、学部教育が前期課程と後期課程とに分断されるおもむきが強く、前期課程と後期課程とを一貫的・統一的・一体的に学士課程として把握する視点を生みにくい点も指摘することができる。こうした視点の欠如は、学生の側だけでなく教員の側にもいえることであり、それによって進学振分けに最適化した学習行動と教育行動とが導かれているとするならば、本学の学部教育体制としての不十分さ

⁵ 『Newsletter』 vol. 12（2013年1月、本部入試課、本部評価・分析課）には、以下の数値データが挙げられている。いずれも平成24年度学部入学者において、

- ・女子の割合 17.3%（平成16年度以降では最低）
- ・出身高校所在地から見る関東地方出身者の割合 54.8%（過去10年間で最高）
- ・同じく三大都市圏出身者の割合 69.3%（調査を開始した昭和46年度以降で最高）
- ・私立高校出身者の割合 58.5%（過去10年間で最高）
- ・新規卒業者の割合 64.1%
- ・家計支持者の職種が管理的職業、専門的・技術的職業、教育的職業のいずれかである割合 79.6%（ただし平成22年度数値）
- ・世帯年収額が950万円以上である割合 51.8%（ただし平成22年度数値）
- ・日本国籍を有する学生の割合 97.3%

を招く要因として、ここでも進学振分け方式が作用しているといえる。ただし、先の入学試験の方式と同じく、進学振分けの方式についても本委員会として踏み込みうる分野ではないため、本答申では以上の指摘にとどめたい。

また、進学振分けの方式に特化した観点からではなく、学生における点数至上主義への偏りや、チャレンジングな学習態度の少なさを本学における教育システムそれ自体の問題であるとして捉え直すなら、**本学の教育システムが学生の学習過程におけるさまざまな躓きや失敗を許容しにくいシステムとなっている**と考えることもできよう。とりわけ前期課程においては、学期進行・年次進行のプロセスにおいて段階的な関門（2年次への進級要件や、進学振分け対象となる要件、進学振分けによる進学内定先の決定、前期課程修了要件など）が細かく設定されており、そうした区切りが、メリハリの利いた学習を促すよりも、躓きや失敗を恐れぬ、チャレンジングな学習態度を阻害する方向に作用しているのではないかと考えられる。

学生の側における実質的な学習の少なさは、**教育体制におけるカリキュラムや授業方式の問題**と表裏をなす関係にある。その原因としては、本学のカリキュラムが学生全員に対して公平であることを重視するあまり、**結果的にどの学生に対しても画一的で均一的な授業を提供する傾向にある**ことが挙げられよう。それは、カリキュラムにおいて学生の多様な学習経験を許容しないような硬直性として捉えることも可能である。たとえば、学生の習熟度に応じた授業設定の少なさ（一つの授業科目において、すでに先進的な習熟度を示す学生をスーパードゥップする授業や、逆に基礎的な習熟度をボトムアップする授業などが設定されておらず、学生全員が一律の習熟度にあるものとして授業が設定されている傾向）は、もちろん授業科目が本来的にもつ性質によって、そうした授業設定を行いうる授業科目とそうでない授業科目とがあることは確かであるとしても、こうした硬直性の現れの一つと考えることができる。

また、一つひとつの授業科目のカリキュラム全体における位置づけや、学士課程教育として見た場合のそのデザインに関する見通しがつけにくく、教員がそれぞれ個別の関心によって授業を持ち寄る傾向があることも、教育システムとしての体系性を損なう要因となっている可能性がある。結果的に、授業科目の総数としてみれば、「あれもこれも」で肥大した授業運営となっている傾向は否定しがたく、それが少数の授業に集中して実質的な学習を行うという学生の側からの態度を阻害していると考えられる。また、実質的な学習という点では、丁寧で、きめの細かい個人指導の実現が不十分である点も挙げることができよう。

最後に、**教育における国際化の不十分さ**についてであるが、本学学生の海外経験の増進に、学生の側からの主体的かつ能動的な意欲が必要であることは論を待たない。その一方で、そうした意欲をもつ学生が積極的に海外に出る上では、それを可能にする環境づくりも同時に必要である。

たとえば、現状の教育体制では、後期課程のAIKOM (Abroad in Komaba)プログラムや、その他の少数の交換留学の枠組みを除いて、海外での留学による修学を本学で単位認定するような仕組みは不在であり、それが学生の側で意欲を行動につなげる上で消極的な効果をおよぼしている可能性がある。また、海外渡航や海外留学に関する大学としての支援体制も整備が立ち

遅れており、これもまた意欲を行動に移す上での阻害要因となっているものと思われる。

しかし、より教育体制の根幹に係わることで、すでに触れたような学期進行・年次進行の各段階における関門の設定は、**学生を結果的に本学キャンパスに「縛り付ける」負の効果をもつ**ということを指摘しておきたい。少なくとも本学学生の海外への送り出しに関するかぎり、このような体制は国際的な流動性と協働性を著しく低下させるものと考えられる。それと同時に、教育の国際化を念頭に置いたとき、**本学学生の海外への送り出しの面でも、海外学生の本学への受け入れの面でも、国際的な流動性と協働性を可能にするような全体的な教育環境の整備**という点では、本学の（また日本の多くの大学の）学事暦が、国際的な学生間の（そしてまた教員間の）流動性と協働性を積極化させない要因となっていることも指摘したい。

3) 理念・目標を達成する上で、学部教育として望ましいあり方はどのようなものか。

以上の行論に現れているとおり、前提となる理念・目標を達成する上で何が不十分であり、その原因として考えられるのは何かを検討することは、その反転図として、どのようなあり方が学部教育として望ましく、それを実現するためにはどこを改善すべきなのかを逆照射することにはかならない。前項2)との対比・対応に鑑みると、望ましい学部教育のあり方は以下のようなものとなる。

○学生の主体性の涵養

- ・ 学生個々人が自分自身と向き合いつつ、他の人々との人格のぶつかり合いを経験するような学習環境が実現されている。
- ・ 学生がより主体的になることを促す、すなわち一定の幅の選択肢のなかからみずからの責任において履修行動を決定することを求めるような学習環境が実現されている。

○点数至上主義のリセット

- ・ 初等中等教育において育成された点数至上主義をリセットし、大学での学びを実質的に行わせるような授業の仕組みが整っている。
- ・ 学生が自身の総平均点を一点でも高めることを重視するのではなく、みずからの関心に応じて学生ごとに多様な学習に取り組めるような学習環境が実現されている。
- ・ そうした多様な学習経験が、進学先決定の方式において総平均点という一律的な評価尺度によって評価されるのではなく、評価尺度もまた多元化して設定されている。

○チャレンジングな学習態度の促し

- ・ 前段で述べたように、学生がみずからの関心に応じた学習に取り組むことができ、履修プロセスを自分で選択できるような学習環境が実現されている。
- ・ さまざまな意味とレベルにおいて、自身の想定を超えた「他者」との出会いを経験できるような学習環境が実現されている。

○実質的な学習の実現

- ・自分で調べる力、批判的に考える力と、他人に伝える力、他人と討議する力とを涵養できるような学習環境が実現されている。
- ・適度な履修コマ数の範囲で、各授業について、事前学習・授業・展開学習という学びのサイクルが確立されている。
- ・丁寧で細やかな個人指導が行われるような学習環境が実現されている。

○カリキュラムや授業方式の改善

- ・総修得単位数が適正化され、カリキュラムの過密度が緩和されている。
- ・一定のカリキュラムの標準化を伴いつつも、学生の履修選択の自由を確保し、学生ごとに多様な学習プロセスを許容するようなカリキュラムが実現されている。

○教育における国際化の促進

- ・意欲のある学生を後押しして送り出せるようなカリキュラムや学事暦などが整備されている。
- ・海外の学生を受け入れるためのカリキュラムや学事暦などが整備されている。
- ・送り出しと受け入れの双方において、奨学金や情報の提供、また施設や宿舍などの提供に係わる支援体制が整備されている。
- ・外国人教員の数（割合）が向上した教員構成となっている。

以上に挙げたことから考えると、前提となる理念・目標との係わりで学部教育の現状を評価し、それを以てより望ましい学部教育のあり方を展望すると、概ね以下の三点が重要な論点として取り出されてくる。

第一点目は、**学習過程が学生一人ひとりにとって実のあるものとなること、いうなれば〈しっかりと学ぶ〉という姿勢が学生の側に根づくことが、学部教育として望ましい**ということである。このことは学生の側だけではなく、当然ながら〈しっかりと学ばせる〉ものとしての教員の側の姿勢とも関係している。教員一人ひとりが学生一人ひとりと向き合い、パーソナルな人格同士のふれあいやぶつかり合いのなかで、高密度なきめの細かい学びを促すことが必要であろう。

第二点目は、**学習過程において学生個々人の主体性・自主性・能動性を引き出し、涵養すること、いうなれば〈自分から学ぶ〉という姿勢を醸成することが、学部教育として望ましい**ということである。これは、ある画一的・均一的なカリキュラムをすべての学生に対して一律に適用することの対極にあるものであり、学生みずからの履修選択と、それによる自身の履修プロセスのデザインを重要視する観点である。

第三点目は、学生の主体性を引き出し、それを涵養する上で、**学生それぞれの多様な背景や関心、目的意識などに応じた学習を促すような環境、いうなれば〈柔軟に学ぶ〉ことを許容するような学習環境が整っていることが、学部教育として望ましい**ということである。これはま

た、教育システムとしてみるならば、学生一人ひとりがみずからカスタマイズした履修プロセスを踏むことを許容するということであり、当然のことながら教育システムが多様性を許容するということに通ずる。

以上のように、前提となる理念・目標との係わりで学部教育の現状と展望をまとめた上で、次節では望ましいあり方へと向かう上で、どのような学部教育の改革が構想されうるかを述べることにしたい。

VI 学部教育改革の骨子

前節の議論を踏まえ、本節ではまず、望ましい学部教育の実現に向けてどのような改善の方策がありうるのかについて、そして次節で、それらの実施においていかなる困難がありうるのかについて、それぞれ本委員会の見解を提示する。

4) 望ましい学部教育の実現へ向けて、どのような改善の方策がありうるか。

改善を導く基本方針としては、前節の最後にまとめた三つの点がその主要な柱となるものと考えられる。すなわち、

- ①学習過程が学生一人ひとりにとって実のあるものとなり、〈しっかりと学ぶ〉という姿勢が根づくこと。
- ②学習過程において学生個々人の主体性・自主性・能動性を涵養し、〈自分から学ぶ〉という姿勢を醸成すること。
- ③学生それぞれの多様な背景や関心、目的意識などに応じた学習を促し、〈柔軟に学ぶ〉という姿勢を許容すること。

それでは、そのそれぞれの柱をより具体的な像を結ぶものとして構想する場合、それらを実現するためにはどのような方策がありうるのだろうか。本委員会は、以上のそれぞれに対応して、次のような方策が基本的な方向性としてとりうるものと考えている。

- ①〈しっかりと学ぶ〉姿勢を涵養するためには、知的共同体としての大学の本義に鑑みて、講義・演習・実習等の授業を中心とした学びを実質化させることが必要である。
- ②〈自分から学ぶ〉姿勢を涵養することは、学生がみずからの関心や目的意識に沿って履修プロセスをデザインすることと連動しており、そのためには、そのようなものとしてカリキュラム構成を適正化させることが必要である。
- ③〈柔軟に学ぶ〉姿勢を涵養するためには、学習体験に多様な要素を導入する、あるいは導入しうる環境を整えることが必要である。

本答申では以上の三点のそれぞれについて、さらにそれらを具体的な方向性に落とし込んだ改善の方策を構想する。なお、以下に述べる方策は、本委員会の構想の基本となる骨子を示すものであり、個別的に考えうる諸々の取り組みを必ずしも網羅的に示すものではない。

①〈しっかりと学ぶ〉姿勢を涵養するため、学修システムを実質化させる⁶

学修システムの実質化は、近年の大学教育改革にまつわる議論において⁷、「単位の実質化」などと表現されている事項に対応している。これは、それぞれの授業について予習復習の時間を十分にとることにより、**授業ごとに「事前学習・授業・展開学習」という学修サイクルを確立することを重視する**ものであり⁸、本学の学部教育においてもこの意味での実質化を現行以上に追求する必要がある。それと並んで、そうした学修サイクルを定着させる上では、**授業ごとに成績評価の基準を事前に明示し、それとともに成績評価を厳格化させることが必要である**。

また、一般に本学の教育体制にあつては、演習、実験、実習といった形式による授業がある一方で、いわゆる講義の形式による授業が重要な位置を占めている。講義、とりわけ大教室における講義では、教員にとっては学生一人ひとりの「顔」が見えず、学生にとっては受動的にただ「聞く」という授業運営となりがちである。もちろん、知識や思考形式の伝達という点で、大教室講義に託すべき役割が大きいことは確かであるが、それを認めた上で、**学生と教員とがお互いに「顔」の見える状態**で相対する**授業形式を部分的にでも導入すること**、そしてまた、いわゆるアクティブ・ラーニングのように、**グループワークやグループディスカッションなどによって学生の側からの能動的な授業参加を促す取り組みを拡充することが**、学修システムの実質化という点では望ましい⁹。

他方で、中等教育から大学教育への接続という観点から見ると、大学入学当初の時期は、中等教育における学びをある意味でリセットし、大学教育における学びへと姿勢を転換し、それ

6 「学修」ということばは、大学設置基準上の大学での学びをいう用語である。これは、「大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていること」（『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）』中央教育審議会、平成24年8月28日、p. 2, n. 1）にもとづいている。

7 『学士課程教育の構築に向けて（答申）』中央教育審議会、平成20年12月24日、などを参照のこと。

8 「大学設置基準」（第二十一条）は、「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする」とし、「講義及び演習については、15時間から30時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位とする」、「実験、実習及び実技については、30時間から45時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位とする。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもって1単位とすることができる」と規定している。

9 アクティブ・ラーニングの重視は、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）』中央教育審議会、平成24年8月28日に、顕著に見ることができる。

以降の学士課程の全体にわたるような学びの動機づけを図る時期であるといえる。そうした意味で、大学入学当初においては、いわゆる**導入教育**もしくは**初年次教育**を部分的にでも導入することが検討されてよい。たとえば、教員一人に対して学生 10 人から 20 人程度で構成される**少人数のチュートリアル授業**は、上述した意味で「顔」の見え合う、きめの細かい個人指導を実現する授業形式であり、そこに導入教育もしくは初年次教育としての意義づけを付与することもできよう。また、そうした授業における学生と教員との関係は、一種のメンター制として、学生個々人が学士課程における履修プロセスを自分自身でデザインする上でアドバイス機能を果たすことなどが期待される。ただし、少人数チュートリアル制をそれ自体として実質化させようとするれば、多くの教員を動員することとなり、本学の前期課程が擁する人的リソースでは対応が困難であろう¹⁰。この点で、こうした取り組みを導入する上では、**全学的なレベルでの教職員の人的リソースへの配慮が不可欠**である。

また、学修システムの実質化の上では、それぞれの授業で**課題を充実させる、講義とセットの形式で TA による演習指導を導入・拡充させる**などの取り組みも考える。他方で、こうした取り組みには上述と同様の意味で人的リソースへの配慮が不可欠となろう。

学修の実質化を図る上では、**学生がある一時期に履修する授業科目をある程度少なく維持して、そうした少数の授業科目に学生が集中力を傾注し、深い学びを達成するシステムを構築することもできる**。たとえば、学生が年間で 12 科目の授業科目を履修する場合を例にとると、単純な数値計算上、これを 2 学期制で履修する場合には 1 学期あたり 6 科目の履修となり（12 科目÷2 学期＝6 科目）、その学期において学生が同時履修する科目数は 6 である。これが 3 学期制の場合には 4（12 科目÷3 学期＝4 科目）、4 学期制の場合には 3（12 科目÷4 学期＝3 科目）となり、学期数を増やすことによって同時並行的な履修科目数を少なくすることができる。しかしながら他方、1 週間あたりの学修総量をどの場合も一定に保つためには、たとえば 2 学期制で週 1 コマずつの履修であったとすれば（週 1 コマ×6 科目＝週 6 コマ）、3 学期制では週 1.5 コマの（週 1.5 コマ×4 科目＝週 6 コマ）、4 学期制では週 2 コマの（週 2 コマ×3 科目＝週 6 コマ）、それぞれ履修を要する結果となる。言い換えるならば、**週複数回授業を導入することで、同一時期の履修授業科目数をより集中化させることができ、学修の実質化により寄与する可能性がある**ということである。ただしこれは、今述べたように学期制のあり方とも連動する構想であり、この点で学事暦のあり方とも関連することを指摘しなくてはならない。この点は後述する。

最後に、学修の実質化との係わりでは、現在の日本の諸大学において導入が進みつつある **GPA (Grade Point Average) による成績評価も検討に値するものと、本委員会**は考える。とりわけ、前期課程と後期課程とを通じた成績評価上の統一的な見通しを与える点で、この仕組み

¹⁰ 単純計算にすぎないが、入学者は文理合わせておよそ 3,100 人であるため、これを一クラスあたり 10 人の学生数で編成しようとするればおよそ 310 クラスが、20 人で編成しようとするればおよそ 155 クラスが、それぞれ編成されることになる。したがって、そのクラス数分の教員数が必要となる。

には見るべきものがある。ただし、この仕組みが学修システムにおいて十全な機能を果たすためには、その前提として成績評価が厳格になされていることが必要である。成績評価の厳格化については先にも指摘したことであり、この点では成績評価に臨む教員の姿勢の転換が求められるものと考えられる。

②〈自分から学ぶ〉姿勢を涵養するため、カリキュラム構成を適正化させる

学生一人ひとりがみずからの関心や問題意識に沿って主体的・能動的に学ぶ姿勢を涵養するためには、学生がそうした主体性・能動性を発揮できるだけのカリキュラム上の自由度が、一定程度確保されていることが必要である。しかしながら、本学においては卒業要件となる総修得単位数が例外的に多い状態にあり¹¹、学生は日々の授業への出席に追われて、学習時間を適切に振り分けることが困難になる傾向がある。学生の主体性・能動性を涵養するためにカリキュラム上で一定の自由度を保証するという点では、したがって総修得単位数の適正化に向けた見直しが必要であろう。これに関連して、総修得単位数に占める必修単位数の割合も、学生に課される学修上の縛りという点では適正化する方向で再検討し、より精選するかたちでカリキュラム構成を見直す余地があるものと思われる。

さらにまた、必修科目というものがその定義上、ある一定の教育単位（学部・学科・分科・コースなど、あるいは文理の別・科類の別など、さまざまに階層化されたそれぞれのレベルで教育単位が設定されている）の全学生が、ある一定の学期において一律に学修を義務づけられた科目であるということに鑑みるなら、そうした一律性のなかに自由度を導入することも考えられる。それは二つの道筋においてである。

第一に、「ある一定の教育単位の全学生」に履修を課するという一律性に対する自由度がある。全学生に一律に課すのではなく、必修科目で想定している学力レベルを十分に超える学力を有している学生の場合については、その学生の自主的な選択において、そしてきめの細かい履修指導によって、その必修科目をスキップし、より高度なレベルの授業科目の履修から始めることも可とするようなシステムがそれに当たる。これはいわゆる習熟度別授業の開設であるが、こうした自由度を許容するような科目間の関係が、前期課程なら前期課程の内部で完結してしまうのではなく、一定のコントロールのもとではあれ、前期課程の授業科目と後期課程のそれと

¹¹ 「大学設置基準」(第三十二条)では、卒業の要件となる必要単位数は124単位以上である。それにもかかわらず、本学は教養学部前期課程において文系70単位・理系76単位の修得を要求しており、それに加えて教養学部後期課程で84単位、法学部で90単位、理学部で76単位(数学科)、文学部で84単位など、卒業には概ね150単位以上の修得を要求している。これは国立大学法人としては最大規模の総修得単位数である。これに対してたとえば京都大学は、全学共通科目を含めて法学部128単位、理学部132単位、文学部140単位である。国外に目を転ずると、アメリカ合衆国の主要大学においても、たとえばコロンビア大学が124単位となっており(<http://www.college.columbia.edu/bulletin/requirements.php> [最終アクセス日: 2013年3月16日])、概ね120-130単位である。

のあいだでも設定されることが望ましいのではないかと、本委員会は考えている¹²。この場合、前期課程においてすでにある科目分野に高い習熟度を示している学生には、適切な指導下において後期課程の授業科目も履修することを許すような仕組みを構想することになる。この点は、前期課程と後期課程との、あるいは前期課程が提供するとされる教養教育と後期課程が提供するとされる専門教育との、相互的な浸透性の問題として後述する。

必修科目の一律性に対して自由度を導入する第二の道筋は、必修科目が「ある一定の学期において」課されるという一律性を相対化することに存する。もちろん、科目分野によっては、段階的な積み上げ式の履修ステップを踏む必要があり、そこにおいては、たとえば第1学期から第2学期へと、学期を追うごとに科目のレベルが高度になってゆくわけであるから、学士課程全体を通じた履修ステップを考える上では、ある特定の学期に特定のレベルの必修科目を配当することが求められる場合もあろう。しかし他方で、そうした特定学期との対応性を、より緩やかに設定できる科目分野もあるものと思われる。その場合には、**特定学期に指定して特定科目を配置する**（その学期に当該科目の単位を修得できなければ、以降の学期において「再履修」することを余儀なくされる）よりも、**複数学期間のなかでそれを履修できるようにカリキュラムを編成すれば、学生の側からの履修の自由度はより大きくなるものと考えられる**。ただし、そうした仕組みにおいては特定必修科目と特定学期との厳密な対応性が維持されなくなるため、科目の性質によっては、特定必修科目を学期を問わずに開設する（どの学期にも開設する）ことが必要となる場合があるということは勘案しなくてはならない。

以上のように必修科目によって課される一律性に自由度をもたせる学修システムを導入しようとする場合、さらにはそこにおいて前期課程と後期課程との相互浸透性にも配慮しようとする場合には、それを支える方式として、**科目ナンバリング制が前期課程の授業と後期課程の授業とを通貫するかたちで導入されていることが望ましいであろう**。

なお、ここで初修外国語の場合を例として、科目ナンバリングのイメージを例示する（ただし教員リソースは考慮に入れていない）。

○次の指標に沿って三桁の数字で科目を表示するとした場合

- ・百の位：習熟度ラベル（100番台は初級レベル、200番台は準中級レベル、300番台は中級レベル、400番台は準上級レベル〔後期課程の外国語科目〕、500番台は上級レベル〔同じく後期課程の外国語科目〕）
- ・十の位：語学ラベル（1は〇〇語、2は△△語、3は××語、など）
- ・一の位：分野ラベル（1は文法、2は会話、3は作文、4は演習、など）

例）121＝初級△△語文法、221＝準中級△△語文法、312＝中級〇〇語会話、など

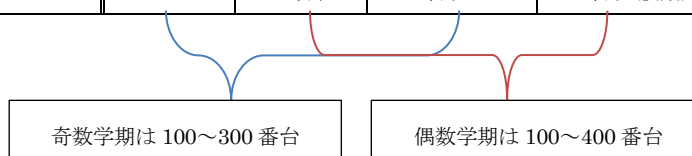
○特定学期に特定科目を配当せず、後期課程授業との浸透性に配慮しつつも前期課程の全体で必修単位を設定するとした場合

¹² ただし、こうした仕組みを導入するためには、前期課程において単位を修得した後期課程科目については進学先決定プロセスにおいて成績評価を算入しないとか、前期後期を一体として見た学士課程の全体的な卒業要件として当該科目の成績評価を考慮するとか、一定の制度的な枠組みを併せて整備することが必要である。

例) 十の位の同じ科目（同一初修外国語）で、百の位が 100 番台から 300 番台にわたる 12 単位を含む 14 単位以上

○以上の場合における履修パターンの自由度の例（学期配分は現行のものに依拠）

	第 1 学期	第 2 学期	第 3 学期	第 4 学期
一つの初修外国語を上級レベルまで履修	111, 112	211, 212	312, 313	414(後期)
一つの初修外国語を中級レベルまで履修	111, 112	211, 214	312, 314	313
二つの初修外国語を履修（一方は軽めの履修）	111 121	122, 123	221, 222	321
二つの初修外国語を履修（一方も重めの履修）	111, 112	211, 212 121, 123	311 221	312 324
ある学期をスキップして一つの初修外国語を 中級レベルまで履修		121, 122	221, 222, 223	323, 324
学期ごとに開講する授業のレベル	100 番台	100 番台 200 番台	200 番台 300 番台	300 番台 400 番台(後期)



このほか履修上のより具体的な仕組みとしては、学生の側からの過剰な履修登録に歯止めをかけ、カリキュラム構成の適正化を図るのに加えて学生の履修行動の適正化をも促す仕組みとして、**学期ごとの、あるいは年間での履修単位数制限（いわゆる CAP 制）の導入を検討すること**も有意義である。また、学生の自学自習を促す環境づくりを図る上で、いわゆる **e ラーニング**（情報通信技術を活用した学習システムの開発・導入により、学生・教員間の、また学生間の学習上の相互作用を可能とする取り組み）は本学において立ち遅れている分野であり、この点での導入と拡充について改善の余地があるものと思われる。

最後に、〈自分から学ぶ〉姿勢の涵養のためにカリキュラム構成の適正化を図るという本節の趣旨から見ると、このカリキュラムの適正化が、本学の学士課程としてのカリキュラムの適正化として実現されなくてはならないことを、本委員会は強調したい。これは、進学振分けが前期課程と後期課程との接続点としてよりも、むしろ断絶点として現れているような現状にあって、前期課程と後期課程というシステム自体は維持しながらも、前期課程のカリキュラム構成と後期課程のそれとを学士課程という観点から一体的に設計し直すことが、学部教育改革の本義に照らしてきわめて重要な事項であると本委員会が考えるからである。

たとえば、前期課程と後期課程とで重複した内容とレベルの授業科目が複数コマ開設されている場合などは、前述の科目ナンバリング制とも連動させつつ、開講科目数や科目配置などを適正化させることができるであろう。また、前期課程「総合科目」のいくつかの授業科目については、教養学部（前期課程）と後期課程諸学部との連携によってそれを設計し、運用するような体制づくりも可能であろう。

さらに先にも触れたように、前期課程と後期課程との相互浸透性を向上させることも、学生からの主体的・能動的な学びを促すための環境づくりに資するものと考えられる。このためには、前期課程では教養教育を行い、後期課程では専門教育を行うといった紋切り型の認識にもはやとらわれることなく、前期課程における専門教育のあり方や、後期課程における教養教育のあり方について改めて構想し直すことが必要なのではないだろうか。この点では、前期課程におけるアーリー・エクスポージャーの意義を改めて検討するとともに、後期課程において専門的な学習を踏まえた上でこそ可能となり、また必要ともされるような教養教育（たとえば、自身の専門領域を現代社会のアクチュアルな動向の上に位置づけたり、他の専門領域との係わりで相対化したり、他の専門領域と連携させたりといった知見をもたらす教育）を構想することが重要である。前期課程と後期課程との縦の相互浸透性のみならず、部局間の横の相互浸透性を向上させ、部局横断型の後期課程教養科目を設置することなどが、具体的な取り組みとしては考えられるものと思われる。

教養教育と専門教育との相互浸透性に関連し、進学振分けで前期課程と後期課程とを分断するのでなく、両課程を一体的なものとして把握するという観点については、以下のような概念図を一つの参考例として考えることができるのではないかとと思われる。

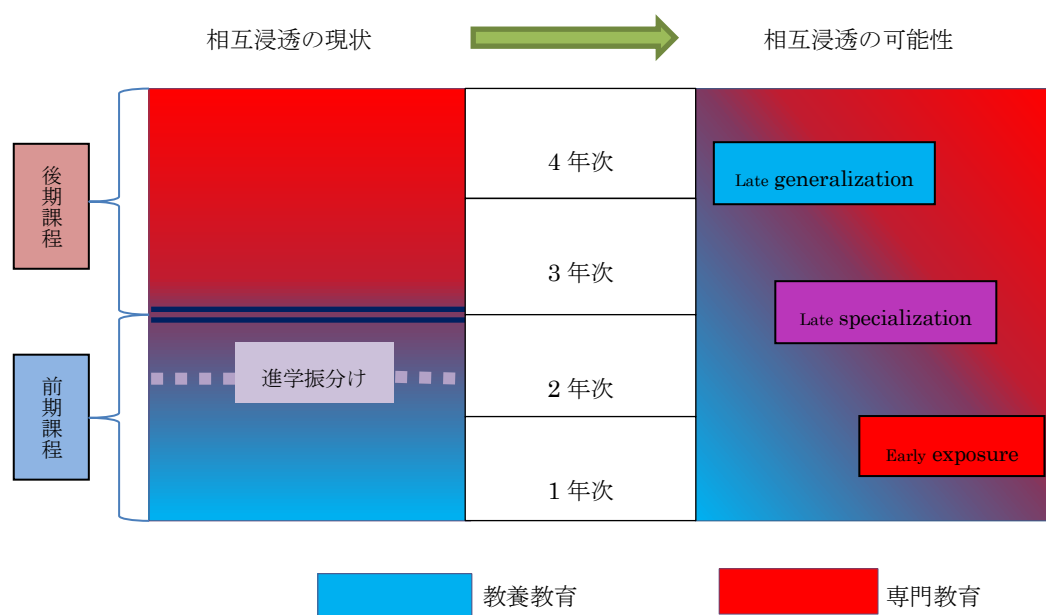


図1 教養教育と専門教育との相互浸透性に関する概念図

③〈柔軟に学ぶ〉姿勢を涵養するため、学習経験を多様化させる

学習経験の多様化は、すべての学生を画一的な学習の枠のなかに嵌め込むことの対極にあるものである。その意味では、前項に触れた総修得単位数の適正化や、必修科目の合理的な学期配分の実現、習熟度別の学修システムなど、学生の側からの主体的・能動的な学びを誘発することに資するような取り組みは、学生一人ひとりがみずからカスタマイズした履修プロセスに沿って学習することを促す点で、学習経験の多様化にもまた結びつくものであろう。

その一方で、多様な学習機会の保証という論点を、近年本学においても重点課題として位置づけられている**教育の国際化**という論点と結び合わせるならば、**国外からの留学生を本学に受け入れるという面と、本学の学生を国際的な学習環境に送り出すという面と、その双方の面で、人的な流動性と、国内外の協調による協働性とが担保され、向上しうるような教育システムが望ましいと、本委員会は考える。**このうち受け入れと本学キャンパスの国際化については、すでに **PEAK（教養学部英語コース、Programs in English at Komaba）** が今年度（2012 年度）の秋季入学によって始動していることに注目すべきである。この取り組みに鑑みるならば、入学定員の一部と PEAK 生とを合流させるなど、**PEAK を拡充する方向性を考えることができる。**もっとも、そのためには、**PEAK を担当する教職員の人的リソースの拡充や、留学生支援体制のいっそうの充実、奨学金制度の拡大、宿舎などのインフラ体制のさらなる整備など、全学レベルでのリソース配分が不可欠であろう。**また、後期課程では教養学部の **AIKOM (Abroad in Komaba) プログラム** が交換留学の実績を築いており、豊富な学生交流経験の蓄積があるため、これを文理ならびに前期課程に広げることを含め、その拡充を検討することには応分の意義があるものと考えられる。これに加え、本学キャンパスの国際化と、本学学生の国際的な学習環境への送り出しに係わる学習上の動機づけについては、**英語をはじめとする外国語による授業の拡充**を図ることが考えられる。

他方で、本学学生の国際的な学習環境への送り出しと一口にいても、それが年単位での送り出しを想定するのか、あるいは学期単位での送り出しを想定するのか、さらにはまた数週間単位での送り出し（海外大学のサマープログラムの受講のように）を想定するのかによって、流動性のあり方は一様ではない。そうした状況を踏まえた上で、年単位の受け入れと送り出しはもちろんのこと、学期単位、もしくは数週間単位での流動性もより活性化すべきという見方に立つならば、本学において採用されている学期の分割のあり方（学期の始期と終期とにかかわるという意味での学事暦のあり方）と、海外の諸大学でのそれとの協調性、もしくは協調性の不在が焦点化されてくるものと思われる¹³。また、先に項目①でも述べたとおり、学修シス

¹³ 「2011 年度大学教育の達成度調査」（本学の学部 4 年生を対象として卒業時に実施）によれば、「積極的に留学をしたいと考えていた」という項目に、「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答した学生が合わせて 33.4% いるのに対して、「大学の年間スケジュールが留学の妨げになった」という項目に、「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答した学生は合わせて 34.5% にのぼっている。しかしながら、この設問においては、「留学」がどのような留学なのか（どれくらいの期間を想定した留学なのかなど）、また、「年間スケジュール」が何なのか（入学時期

テムの実質化を図る上では、学期単位での学修の完結性を向上させ、かつ、学期数を増やして履修選択機会を増加させる（一つひとつの授業科目に学修をより集中させる）仕組みを検討する意義も認めることができ、これもまた年間の学期構成に係わる問題である。このため、**学期構成のあり方に関して学事暦を見直すことは、学修システムの実質化という面でも、学習経験の多様化という面でも、ともに取り組むに値する選択肢の一つなのではないかと、本委員会は考える。**

本委員会では、これについて複数の学事暦パターンを比較対照し、検討を進めてきた。本委員会として答申すべき学事暦パターンが一つに収束しておらず、さまざまな観点から見てどのパターンにも一長一短があることから、本答申ではそのうち本委員会では比較的目光を集めた二つのパターンについて、あくまでも参考例として紹介する。

まず、**数週間から数ヶ月単位の短期的な国際流動性をできるだけ高めるということを最重要視するならば、対応するべきは各国で概ね6月の最終週から始まるサマープログラムに合流できること（すなわち6月後半には本学の学期が終業していること）、そして、12月中に学期が完結し、クリスマス・新年の休業期間を跨いで学期運営がなされないことである（各国の学事暦との比較については本答申巻末の参考資料「世界主要大学の学事暦」を参照されたい）。**そうした条件をクリアしつつ、学期の完結性を高めることを念頭に置くと、図2のような学期構成による学事暦案を、一例として構想することができる。

	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52																																																				備考																																																																																
	1月				2月				3月				4月				5月				6月				7月				8月				9月				10月				11月				12月																																																																																								
	7	14	21	28	4	11	18	25	4	11	18	25	1	8	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	1	8	15	22	29	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	2	9	16	23	30																																																																																	
東京大学現行	② 続き				1				① 4/9-7/31																1				8				15				22				29				5				12				19				26				2				9				16				23				30				7				14				21				28				4				11				18				25				2				9				16				23				30				35週(GW、9月1週含む)
学事暦案A	1				5				2/4-3/29				1				4/1-5/31				GW				6				6/3-8/23				2				6/3-7/26				3				9/2-10/25				7				14				21				28				4				11				18				25				2				9				16				23				30				33週(GW含む) 41週(GW含む)																																
通常学期 ⑥サマープログラム 試験期間 休業期間 入学時期 ※暦は2013年の暦による																																																																																																																																					

通常学期 ⑤サマープログラム 試験期間 休業期間 入学時期 ※暦は2013年の暦による

図2 学事暦案A

この案では学期を五つに区分しているが、各学期は8週間（4・5月はゴールデンウィークが入るため9週間）によって構成されており、実質的には4学期制による編成を想定している。6・7月に設けられた学期は、他大学のサマープログラムとの兼ね合いに応じてスキップすることも可であり、また、4・7月、ならびに9・12月、2・5月と、4ヶ月にわたる授業運営を要する科目を本学において設定することも可である。

この学事暦案を本学において導入する際の難点の一つは、従来教員側に馴染みのない4学期制の学期運営を採用し、たとえば同一授業科目を週2回開講することを想像した場合に、そうした授業方式をどのように具体化させるのがイメージしにくいことであろう。これは教員のFD(Faculty Development)に係わる事項である。だが、それを別としても、**この案でもっとも障害となるのは2・3月に授業期間を設けていること**

なのか、学期の始期なのか、学期の終期なのかなど）が明確化されておらず、ここだけから国際流動性の阻害要因に関する学生の意識を窺い知ることは困難である。たとえば、年単位の「留学」であれば、本学での、あるいは留学先大学での夏季休業期間が緩衝作用を果たすため、本学の現行の「年間スケジュール」であっても学生の送り出しにさほどの困難はない。しかしながら、学期単位や数週間単位の短期での「留学」の場合には、本学と先方との学期配分や学期の始期・終期の不一致が、流動性を大きく阻害する場合がある。これについては、本答申巻末の参考資料「世界主要大学の学事暦」を参照のこと。

である。本委員会が調査しえたかぎりでは、ドイツ（ベルリン自由大学）を除いて、4月に学期の始期をもつ海外大学は見当たらず、概ね1月から2月に学期が始まっているため、そうした海外大学の学事暦と協調性を高めようとするれば、この期間にも授業を入れるように調整する（そのかわりに12月中に直前の学期を完結させる）のが妥当と考えられる。しかし、同時期は在学生の卒業論文・修士論文等の審査業務、大学院入試における論文等の審査業務、学部前期日程入試の実施に係わる諸々の業務が集中する時期であり、同時並行的に授業を行うことの妥当性には大きな懸念がもたれる。これへの対応としては、一つには**完結性の高い学期構成**としていることの利点を活かし、**個々の教員が他の学期に授業を出すことをもって、この学期では授業を担当しないように調整**することが挙げられる。また、この期間に短期的な休業期間を設置することも可能であろう。しかしながらより本質的な対応は、**入学試験の実施体制の全学的かつ根本的な見直しにより、採点会場の設営や採点に関与する教員の陣容について、より合理的かつ分散的な体制をとることができないか、すなわち、授業を担当する意志のある教員がこの時期に授業を担当できるような入試実施体制にすることができないか、この点を検討することである**と考える。この意味では、**学事暦の検討は、学事暦そのみで自足的に行われるものではなく、全学的な取り組みのスキームの上で行われるべきものであり、この点は本委員会が強調したい点である。**

また、この学事暦案では、日本の大学の一般的な学事暦とのズレにより、**学外非常勤講師の委嘱が困難になる点も、この案の難点として指摘**することができる。2・3月に設定された授業期間は、委嘱がもつとも困難となる時期である。また、4学期制の授業運営で週2回授業を行う場合には、週2回の出講を求めることで、非常勤講師を引き受けてくれる学外者を探すのに困難が生ずる可能性がある。

次いで、入試実施体制に係わる抜本的な検討が行われず、学外非常勤講師任用の目処も立ちにくい場合に、それでも学生の短期的な国際流動性を高めようとするならば、ある意味では2・3月に授業を行うことと、12月中に学期を完結させることを天秤にかけ、**2・3月中に授業は行わないかわりに12月中での完結を犠牲にするという考え**を採用することも検討できる。12月中の完結を犠牲にすることは、秋に始まる学期の始期を調節し、10月に遅らせることを意味している（図3）。

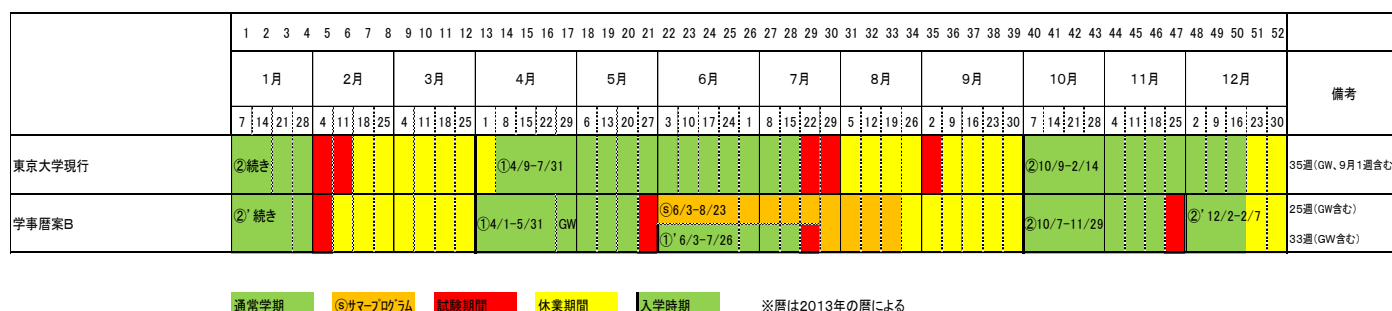


図3 学事暦案B

現行学事暦と比較してみれば、この案では学事暦としての大枠は現状とあまりかわりないことが分かる。ただし、この案では**短期的な国際的流動性への配慮から、現行セメスターの各学期をそれぞれ2分割し、8週間完結型(4-5月はゴールデンウィークが入るため9週間で完結)の授業を設定**することを想定している。学生には**6-7月の学期をスキップして他大学のサマープログラムに合流する可能性も開いているが、その仕組みが機能するためには、6-7月の学期に学期指定の必修科目が配当されていないことが必要である**。たとえば、学期進行による学修の積み上げを重視するある種の理科系授業科目の場合には、第1年次にはこの学期に必修科目を配当する必要が出る可能性があり、その場合には学生は6-7月の海外大学でのサマープログラムに合流することはできない。そのかわり、第2年次のこの学期には必修科目を配当せず、学生の流動可能性を確保することになろう。

また、教員側から見た授業運営としては、2ヶ月単位でクォーター的に授業を出すことも、あるいは4ヶ月単位でセメスター的に授業を出すことも、教員によって科目によって可能とすることを念頭に置いている。もちろん、クォーター的に授業を運営する場合は、A案について指摘したFD面での懸念が生ずることは同じである。

以上の二案は、2・3月の授業の有無という点で大きな違いがある。なおかつこの違いは、入試実施体制の見直しというような全学的な抜本的検討のスキームを必要とするか否かという、きわめて本質的な違いと連動している。しかし、二案のいずれも、4学期制を念頭に置いた学期構成と授業運営の導入を主眼としている点では同じであり、これが学生の側からは項目①で述べたような学修の実質化に結びつくと同時に、**教員の側から見ても、授業を担当する学期を選択的に設定することで、授業担当学期と研究専念学期とのメリハリをつけやすい年間の業務運営が可能となる**ことが期待されている（ちなみに4学期制を採用している高知工科大学では、特定学期を授業や一般業務から免除する仕組みを「サバティカルクォーター制度」と呼んでいる）。この意味で本委員会では、**学部教育改革が学生の目線に立って構想されなければならないのは当然のことながら、それが教員の研究教育環境に与える正負の影響も同時に見極めることを重大な事案として考**えている。

本項では最後に、学生の多様な学習経験を促す仕組みとして、**地域貢献・社会貢献・国際貢献などの各種体験活動**を、いわゆるサービス・ラーニングの一環として学習に取り入れることを挙げておきたい。これは、学生が本学での学びにおいて身に付けた知識や知見、技能や能力を活かし、みずからの自発的な意志にもとづいて何らかの貢献活動を経験することで、知を体験の場に還元するとともに、体験の場から知への還流を図り、自身の学びへの動機づけや取り組みについて新しい視野と展望を獲得することを重視するものである。こうした仕組みを根づかせるには、来年度（2013年度）の新入生から適用が始まる**FLYプログラム（初年次長期自主活動プログラム、Freshers' Leave Year Program）**を、2年次生以降にも拡大して適用してゆくことや、各種体験活動の単位認定を行うべく、評価体制などを整備することが考えられる。

VII 総合的な学部教育改革の実現に向けた連携

以上に述べたとおり、「世界的視野をもった市民的エリート」の育成という理念、ならびに「タフでグローバルな東大生の育成」という目標のもとで評定される学部教育の現状とその不十分な点、学部教育の望ましいあり方とそれを導く改善の方向性は、学修システムの実質化、カリキュラム構成の適正化、学習機会の多様化という三つの柱にまとめて提示することができる。本答申では、こうした三つの柱を骨子として、そこで構想されうる具体的な方策について、何点かのサンプルの例示を含めて論じた。具体的な方策とはいっても、いまだに漠然としたものでしかないというおもむきは否めず、詳細設計にはほど遠いことを本委員会としては痛感している。そのような議論のレベルにおいて、ということを銘記しつつ、以上のような趣旨の教育改革に取り組む上でどのような困難が予想されるのか、最後にこの点について申し述べたい。

5) 実際に改善に取り組む上で、どのような困難が予想されるか。

上述したように、本答申の段階においては、詳細設計にともなう詳細な障害の洗い出しという議論の段階にはない。むしろ本委員会としては、ここで問題としたような学部教育改革が、教育内容においても教育形式においても一定の実質を備えたプロセスとして実現すること、そ

のようなプロセスを載せるべき検討の土俵とスキームをしっかりと構築することが最重要の課題であり、それがすべての大本に位置するという点で、改革初期においてはもっとも意を用いるべき事案であると考えたい。

また、学部教育改革自体は非常に広範なプラットフォームとなりうるが、そこにおいて上に述べたような三つの柱のそれぞれを検討し、望ましい教育システムの設計に着手するにあたっては、プラットフォーム上に位置付けられるべきその他の検討プロセス、また一見するとこの学部教育改革というプラットフォームには位置付けられないとも見える他の領域の検討プロセスと連携しつつ、並行して諸々の検討が進展するような仕組みをつくることが肝要である。それはたとえば、次のような検討プロセスとの連携である。

- 前期課程・後期課程の各種教育単位の自律性と、学士課程教育としての統合性とのバランスとの双方を視野に入れた検討プロセス。すなわち、学士課程を一貫したものとして捉えつつ、教育単位間の横のつながりにも配慮する全学的な検討プロセス。
- 学士課程全体への展開を踏まえた導入教育もしくは初年次教育の構想に関する検討プロセス。
- 大学全体でのリソース（教員職員、施設、予算等）の配分に関する検討プロセス。
- 学部教育の柔軟化と多様化に適合するような、進学先決定方式における評価尺度の多元化に関する検討プロセス（進学振分け方式のあり方に係わる検討プロセス）。
- 教職員の業務集中の改善と業務の適正な配分に資するような入学試験実施体制の検討プロセス。
- 学部教育と大学院教育との接続に関する検討プロセス。

これらはすべて、特定の一部局が対応すればすむような事案ではなく、**全学的な検討のスキームが必要とされる**ものである。そもそも総合的な学部教育改革それ自体が、前期課程と後期課程とを一体化して把握すべき全学的な課題である。しかしながら、東京大学という組織体の規模の巨大さに鑑みるならば、このような全学的スキームの設定と継続的な運用こそが、克服すべき最大の困難なのではないだろうか。全学的な検討スキームが設定された時点で、それぞれの検討プロセスにおいて何を優先的に実現するのかなど、具体的な詳細設計に入ることが望ましいと、本委員会は考える。

本委員会として何らかのアンケート調査を行ったわけではないが、研究科内での比較的な個人的なやりとりを本委員会で持ち寄って見たところでは、現状のままで学部教育がまったく問題なく機能していると考える教授会構成員は少数であるような印象を受ける。本答申で論じたように、「東京大学憲章」と「行動シナリオ」に即して育成すべき人材像を定位し、そこからありうべき方向性を探索するという道筋において、学部教育のあり方の見直しを必要とするという意識は、多くの教授会構成員にも共有された、あるいは共有されつつある意識なのではない

だろうか。そうであるとすれば、今何よりも求められているのは、改革へ向けた検討を継続的に維持することであり、それに向けた全学的な検討体制を構築し、確立することであろう。

本答申で繰り返し述べてきたように、本答申は育成すべき人材像をその前提として把握することに起点を置いている。しかしながら、そうした人材像は大学のみで自存・自足的に定立し得るものではない。当然のことながら、そうした人材を育成した先に、それを受け入れる社会があるからである。言い換えるならば、育成すべき人材像は、人材育成における社会全体とのマッチングという観点から捉える必要がある。その意味で総合的な学部教育改革とは、大学が現代の日本社会の動態を受け止めつつ、大学から社会に対しても働きかけを行う、そのような契機として捉えるべきものと、本委員会は考える。

参考資料：世界主要大学の学事暦

[illegible]

* 南半球の大学

1 2012秋学期のデータ。入手できない場合(マドリード大学など)、そのデータから2013年秋学期の日程を類推した(1日程度ずれるのみ)。[(2012)][(2014)]はそれぞれ2012年、2014年の日付。

2 モスクワ大学: 留学生向けプログラム (Center for International Education) の2011-2012学事歴より作成。

大学本体もセメスター制で開始・終了時期ともに同じであるため、大きな相違はないと類推されるが英語情報は見つけられなかった。

3 オーストラリア国立大学: The ANU College of Business and Economics実施のSummer Schoolが1/3-2/3 (2012). The Logic Summer School実施が12/3-14 (2012).

4. ペイルート・アメリカン大学: 東アラブ地域ではトップ校として認識されている。

5 ヨルダン大学:治安が安定しているため、今後の留学先として有力か。

6 ヘブライ大学: イスラエルのトップ校。サマープログラム日程は、各種の外国学生向け語学コースのもの。

7 AIKOM協定校

9 University of Toronto: 3つキャンパスがあり、独自のカレンダーをもつが、秋冬学期はほとんど同じ。St. GeorgeキャンパスのFaculty of Arts and Sciencesのものを表示。

Mississaugaキャンパスは夏が5/7開始で8/24終了という点が異なる。

総合的な学部教育改革の可能性と展望（答申）【概要】

学部教育の理念と目標＝「世界的視野をもった市民のエリート」養成と「タフでグローバルな東大生」育成
 ○主体性と能動性、批判的思考力、社会的・公共的な責任感・使命感
 ○異なる価値観の理解・尊重、多様性にかかれたコミュニケーション能力、自己相対性

上記の理念・目標との係わりで、現状の教育体制では不十分な点	現状の不十分さの原因として考えられること	上記の理念・目標を実現する上で望ましい学部教育のあり方
・学生の均質性	・入学試験の方式	・主体性の涵養
・点数至上主義への偏り ・チャレンジングな学習態度の少なさ	・進学振分けの方式 ・学士課程全体を通貫する見通しの悪さ ・教育システムにおける自由度の小ささ ・学期進行において段階的に設定された諸関門	・点数至上主義のリセット ・チャレンジングな学習態度の促し
・実質的な学びの少なさ ・カリキュラムおよび授業方式の問題	・カリキュラムの画一性・均一性 ・丁寧な個人指導の不在	・自分で調べ、批判的に考え、他人に伝え、他人と討議する能力の涵養 ・事前学習・授業・展開学習のサイクルの確立 ・きめ細かい個人指導 ・過密ではないカリキュラム構成 ・履修選択の自由の確保 ・多様な学習プロセスの許容
・教育の国際化の不十分さ	・国際的な流動性と協働性を高めるような仕組みの不十分さ	・学生の受け入れ、送り出しの双方に資する学習環境の整備

学部教育改革の三つの柱

- 〈しっかりと学ぶ〉姿勢を涵養するために、学修システムを実質化
- 〈自分から学ぶ〉姿勢を涵養するために、カリキュラム構成を適正化
- 〈柔軟に学ぶ〉姿勢を涵養するために、学習経験を多様化

前期課程と後期課程とを学士課程として一体的なものとする視点

↓↑
後期課程諸学部間の横断的な連携の重視

全学的な検討プロセスとの連携

- ・学士課程を一体的に捉え、教育単位間の横のつながりに配慮する学部教育設計の検討プロセス
- ・学士課程全体への展開を踏まえた導入教育もしくは初年次教育に関する検討プロセス
- ・大学全体でのリソース（教職員、施設、予算等）の配分に関する検討プロセス
- ・進学先決定方式における評価尺度の多元化に関する検討プロセス
- ・入学試験実施体制の見直しに関する検討プロセス
- ・学部教育と大学院教育との接続に関する検討プロセス

