

大学院共通教育をめぐる議論と実施上の課題

Issues and Debates on University-wide Courses in Postgraduate Education

近田 政博 (神戸大学 大学教育推進機構 教授)

要旨

本稿は日本の国立大学における大学院共通教育をめぐる議論を整理し、神戸大学が導入する上での課題を明らかにする。大学院教育に関する近年の中教審答申では汎用的能力の育成について繰り返し強調している。文科省は大学院教育に関するさまざまな競争的プログラムを通じて、各大学が大学院共通教育を導入するように水路づけてきた。

主要な研究大学は 2000 年頃から大学院共通教育を開始し、正課として単位化している。ただし、大学院生の指導教員が大学院共通科目の履修に対して必ずしも好意的でない場合、大学院生に開講情報が十分に伝わらない場合、大学院生が履修する時間を十分に確保できない場合があると指摘されている。大学院共通教育を必修化する際には一定数の科目を確保しなければならず、自由選択科目の場合は履修者数の予測が難しいという課題がある。

神戸大学では大学院共通教育の導入をこれから検討するところである。実施にあたっては、①理念と目標を明確にして開講科目との関係性を示すこと、②実施内容を検証して改善につなげるための合意形成方法や事務体制を検討すること、③後発の大学にとっても持続可能で魅力ある開講の仕組みを構築することが必要である。

1. はじめに

本稿は日本の国立大学における大学院共通教育をめぐる議論を整理し、神戸大学が開始する上での課題を明らかにする。最初に、先行研究および大学院共通教育を実施している国内の主要国立大学が発信している情報を整理し、なぜ必要なのか、どのように実施するのか、どんな課題が存在するのかについて考察する。次に、文科省の競争的プログラムが主要国立大学の大学院共通教育とどのような関係性にあるのかを考察する。最後に、これらの考察の結果をふまえて、筆者の本務校である神戸大学がこれから導入する際に留意すべき点について指摘する。

日本における大学院教育は、学生の所属する各研究科・各専攻・各講座単位で専門科目の提供や研究指導を行うのが通例であり、学士課程におけるいわゆる全学共通教育のような仕組みは長らく存在しなかった。しかし 2000 年あたりから、各研究科による専門科目の提供とは別に、主要な研究大学では多様な研究科の学生が履修することを前提としたカリキュラムが導入されている。本稿ではこの仕組みを「大学院共通教育」、これが提供する科目群を「大学院共通科目」と称する。

大学院教育全般に関する先行研究は数多く存在するが、大学院共通教育に焦点を当てた研究は限られる。授業担当者による実践研究か、各教育プログラムの担当者によるレビューが多い。総説論文はさらに少なく、わずかに小林 (2010)、岡本 (2011)、戸田 (2013)、高野 (2022) などに限られる。つまり、大学院共通教育は研究ベースでの問題意識に端を発したのではなく、教育現場での試行錯誤が先にあつて、後追いで「そもそも論」を議論してきたように見受けられる。

2. 大学院に共通教育は必要なのか

最初に先行研究を整理して、大学院共通教育がなぜ近年になって必要とされるに至ったのかについての議論を確認したい。

小林 (2010) は、2005 年の中央教育審議会答申「新時代の大学院教育」が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になったと指摘する。この2005年答申では、大学院に求められる人材養成機能として、従来型の研究者養成、高度専門職業人養成に加えて、「確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成」、「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」を挙げている¹。また、「大学院教育の実質化」という概念を提唱し、教育課程を組織的に展開するためのコースワークの充実を提案している。たとえば、理工農系修士に共通する教育・研究指導のあり方について、2005年答申は次のように記載している (22 頁) (傍線筆者)。

国際的に活躍し得る人材を育成する観点から、英語をはじめとする語学教育の充実に一層努めていくことが必要である。理工農系の人材には、科学技術と社会との関係や社会の安全に関しても高い素養を持つことが求められる。このため、倫理や法規制など、幅広い社会科学的分野について、専門教育の内容・程度に応じて適切に教育されることが重要である。

上記のように理工農系の研究科に語学教育や倫理や法規制に関する授業が求められるならば、研究科・専攻単位で開講してきた従来の仕組みで対応するのはおそらく難しいだろう。各大学がこれらを全学規模で担保する仕組みを発想したことは想像に難くない。

ただし、小林はこうした上からの「社会的圧力」(2010: 221) だけでなく、現実社会の変化も大きいという。今日では科学技術や知識が急速に変化しているので、いずれの分野においても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、プロジェクト・マネ

¹ 大学教員の養成について、2005年答申では大学で教壇に立つために必要な知識・スキルに言及しており、これが今日のいわゆるプレFDの努力義務化に至っている。また、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については、「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を重視して、養成すべき人材を念頭に関連する分野の知識・能力を修得させる教育」(10 頁) (傍線筆者) という表現がなされている。

ジメントなどの経験やノウハウの修得が必要とされていること、他大学出身者、社会人学生等の割合が増加したことで大学院生のバックグラウンドが多様化していることを併せて指摘している（同：232-233）。

岡本（2011）は、大学院での専門教育の課題として、①研究分野の細分化や専門化によって学問全体の把握が難しくなり将来の社会的課題に対応できない恐れがあること、②大学院を修了した学生が教育を受けた専攻分野とは異なる専門分野の活動を要請される可能性が増していること、③専門教育の知識の耐用年数は先端的であればあるほど耐用年数が短くなりやすいこと、の3点を挙げている。このため、学問領域に共通な教育を行うことにより、専門教育を補完する必要があると指摘する。

2019年1月、中教審大学分科会は審議まとめ「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～」を発表した。この中で大学院の役割は、知の生産、価値創造を先導する「知のプロフェッショナル」²の育成を中心的に担うことであると明記されている。大学院教育の改善方策としては、「普遍的なスキル・リテラシー等」「俯瞰的な視点や国際的な感覚を養い、切磋琢磨を促すための取組」という表現がなされている。大学院入学定員の未充足が常態化している現状において、中教審は専門分化した従来型の大学院教育に対して警鐘を鳴らしているとみられる。

戸田（2013）は、社会人大学院や専門職大学院といった新しいタイプの大学院が登場したことにより大学院教育のニーズが多様化したこと、「縦串」としての研究室教育に加えて分野横断型の「横串」としての大学院共通教育が重視されつつあると指摘する。

高野（2022）はこうした中教審の議論などを紹介しつつ、「自分のやっている学問が最も重要であると思いきや、異なる知や他者に対して謙虚であることを学生たちに求めるのが大学院における共通教育なのだろう」（237頁）と結論づけている。

こうした大学院の共通教育について、小林は中教審によるトップダウンの方向と各大学の危機意識によるボトムアップの取組の両方がみられると総括している（2010:225）。ただし、前者には十分な社会的合意がないために大きな変革には至らず、後者は散発的で広がりやを欠いており、「どちらも中途半端な状態」と辛口に評している。

² 2019年審議まとめでは、「知のプロフェッショナル」について次のように定義している（傍線筆者）。①学士課程で身に付けることが求められる論理性や批判的思考力、コミュニケーション能力等の普遍的なスキル、リテラシーのいずれも高い水準で身に付けていること、②自ら課題を発見し仮説を構築・検証する力等の、大学院の高度な教育研究を通じてこそ身に付くことが期待される、社会を先導する力、様々な場面で通用するトランスファラブルな力、③各セクターを先導できる特定の狭い領域だけに留まらない高度な専門的知識。これらに加えて、いわゆるSTEAM、データサイエンス、高い水準の幅広い教養が必要とされている。下線部からわかるように、この審議まとめでは、専門分野の知識・スキルに限定されない汎用的能力の育成について繰り返し強調している。

3. どのように実施するのか

それでは国内の各大学は大学院共通教育をどのように実施しているのだろうか。本稿では神戸大学に資する知見を得たいという趣旨から、大学院共通教育を実施していることが確認できる国立大学を対象を絞る。高野(2022)の調査によれば、国立大学法人全86大学のうち、大学院生用に共通科目を開講しているのは22大学に及ぶという。紙幅の都合上、個別大学の事例を細かく紹介することはできないので、本稿では先行研究と各大学がウェブサイト上で公開している情報を手がかりにして整理する。

・名称

「大学院共通科目」ないし「大学院共通授業」という名称が一般的である。他にも、「大学院横断型教育プログラム」(東京大学)、「大学院共通・横断科目」(京都大学)、「大学院横断教育科目」(大阪大学)、「大学院基幹教育」(九州大学)などの名称が用いられている。

・開始時期

北海道大学(2000年)、大阪大学(2004年度)³、九州大学(2006年度)、筑波大学(2007年度)、東京大学(2009年度)が比較的早くから導入している。

・開講主体

多くの大学では、学士課程において全学共通教育を提供する組織(教養教育院、全学教育推進機構など)が大学院共通教育を開講している。他方、各研究科が自研究科以外の学生向けに開講する場合もある。一つの大学に両方の方式が併存することもある(たとえば、京都大学では前者をBタイプ、後者をAタイプと称する)。

・開講理念

いくつかの大学では大学院共通科目としての独自の理念を掲げている。たとえば、筑波大学の大学院共通科目は「汎用コンピテンス(世界の多様な場、変化の激しい社会で生涯にわたる活躍を支える資質としての汎用的能力)」の修得をサポートする役割を担うものと位置づけられている。名古屋大学では大学院レベルで専門分野の枠組みを超えて涵養を目指すスキルとして「PhDスキルフレームワーク」を策定している。大阪大学は大学院教育の体系として「Double-Wing Academic Architecture(双翼型大学院教育システム)」という概念を提唱し、専門分野を深める方向を探求するだけでなく、「知と知の融合」「社会と知の融合」という新しい二つの方向を提案している。この二つの方向に沿う科目群を「知のジ

³ 本稿で論じる大学院共通教育に相当する仕組みとして、大阪大学の大学院には高度副プログラム制度と副専攻制度(2010年度～)がある。現在の高度副プログラムのルーツとされる「ナノサイエンス・テクノロジー教育プログラム」は2004年度にスタートしている(中西2012)。

ムナスティックプログラム」と総称している。九州大学の大学院基幹教育の目的は、高度で汎用的な知識・技術・態度を指す「ハイエンド・リテラシー」を涵養することにあると定められている。共通しているのは、専門性だけに依存しない汎用的な能力をどう伸ばすかという視点である。

・開講科目

開講されている科目のキーワードを見ると、語学スキル、コミュニケーション、リーダーシップ、研究マネジメント、アカデミック・ライティング、キャリア形成、研究倫理など、特定の専門分野に依存しないものが多い。多くの大学ではカテゴリーを設けて科目を分類している。開講科目数は各大学で数十程度だが、規模の大きな研究大学では多くなる傾向がある（北海道大学や大阪大学では 100 以上）。

・教学上の規則

大学院の学則に共通教育の存在を明記した上で、細則（たとえば「大学院共通科目規程」など）を別途設けている大学が多い。

・単位化

ほとんどの大学では正課として単位化している。

・必修化、修了要件

多くの大学では自由選択科目として位置づけているので、大学院共通科目を履修しなくても修了することは可能である。修了要件として認めるかどうかは学生の所属する各研究科が定めるのが通例である。一部の大学では全大学院生にとって選択必修となっている（大阪大学：1 単位、広島大学：2 単位など）。一連の科目の履修要件を満たす大学院生に、プログラムとしての修了証明書を発行する大学がある（東京大学、大阪大学、九州大学など）。

・担当事務組織

学士課程における全学共通教育の担当部署が兼任している大学が多い（名古屋大学、広島大学、九州大学など）。大学院教育の担当部署を設けている大学（北海道大学、大阪大学）もある。

4. どんない課題が存在するのか

先行実施している各大学では、大学院共通教育にどのような課題があると認識しているだろうか。2011 年 12 月に筑波大学大学研究センターが主催したシンポジウム「大学院における共通的教育—これまでとこれから」では、筑波大学、大阪大学、九州大学の関係者

が議論を行っている。その記録は同センターの機関誌『大学研究オンライン』第1号にまとめられている。このシンポジウムでは主たる課題として次の3点を指摘している（池田2012, 岡本2012, 小林2012, 工藤・岡本2011）。

- ・大学院生が指導教員や研究室スタッフの目を意識して、大学院共通科目を履修しにくいことがよく見受けられる。大学院生には研究活動に専念してほしいと考える教員が今でも少なくないので、教員の理解を得る工夫が必要である⁴。
- ・大学側はさまざまな手段で大学院共通教育について広報活動を行っているが、大学院生に気づいてもらえないことがある。このため、各研究科の教員や教務係にも周知する必要がある。
- ・大学院生は履修するために特定の時間枠を空ける必要があり、研究活動との両立が難しい。こうした制約があるため、学生にとって履修するインセンティブがはたらきにくい。全学で特定の時間枠を大学院共通科目に割り当てるなどの工夫が求められる。

つまり、大学院生が安心して履修できること、情報を得やすいこと、物理的に履修しやすいことがポイントとなっている。このほか、開講科目の体系性を高めること、大学院を修了したポストク層も受講できる仕組みが必要なこと、汎用知と専門知の双方向性（専門知のなかにある汎用性をどう見つけるか、獲得した汎用知を専門分野の研究にどう活かすかなど）を担保すること、大学院共通教育の運営体制を強化する必要があることなどが指摘されている。

他方、大学院共通教育に関する各大学のパンフレットや履修上の手引きは数多く存在するものの、大学単位で自己点検・評価を行ったとみられる資料は、少なくともオンライン上で見つけることはできなかった。個々の授業に関する実践内容を論文や雑誌記事の形にまとめた事例はいくつか存在する。しかし、質保証の観点から、大学単位で体系的に効果検証を行った事例はほとんど存在しないのではないかとと思われる。そこで、大学院共通科目を必修化している事例（広島大学）と必修化していない事例（名古屋大学）に分け、実際にどのように開講しているか、運用上どんな課題に直面しているかについて訪問調査を実施した。

広島大学への訪問調査（2022年6月24日）からわかったことは、大学院共通教育としてすべての大学院生に2単位を選択必修としたので、一定の科目数を必ず確保しなければならないということである。このため、同一科目を複数コマ開講する、オムニバス型の授業を設けて教員あたりの負担を小さくする、学生のニーズに合わせて多様な開講形態（対

⁴ 学生と教員間のトラブルを避けるために、大学院共通科目の履修に際して指導教員の事前承認を必要とする大学もある（九州大学など）。

面型、同時双方向型、オンデマンド型など)をとるなどの工夫を行っている⁵。学生は「持続可能な発展科目」から1単位、「キャリア開発・データリテラシー科目」から1単位を履修する仕組みとなっている。

名古屋大学への訪問調査(2022年12月8日)からわかったことは、必修化していない場合は履修者数の予測が難しい点である。運用上は、履修者数が少ない科目やゼロの科目も発生しうる。また、同一法人(東海国立大学機構)の傘下にある岐阜大学と大学院共通教育においても今後どのように連携を深めていくか、国際化にどう対応するかという課題に直面しているという。このように、必修化するかどうかにかかわらず、大学院共通科目を開講する際に各大学はさまざまな工夫を凝らしていることがわかった。

5. 各種の競争的プログラムと関係あるのか

次頁の表1は高野(2022)が大学院共通教育を実施していると推定した22大学のうち、文科省が公募した主要な大学院教育プログラムにどの程度採択されているかを一覧にしたものである⁶。ここから二つのことが読みとれる。第一に、大学院共通教育を開始したと思われる時期と文科省による各種大学院教育プログラムの公募・採択・実施の時期はほぼ重なっている。第二に、直近の「博士課程教育リーディングプログラム」や「卓越大学院プログラム」では、これら22大学だけで全体の採択件数の8割前後を占めている。

このことは、大学院共通教育とこうした競争的プログラム採択の間に直接的な因果関係を証明するものではない。大学院共通教育を導入していてもこれらのプログラムに採択されるとは限らない。実際に、数多く採択されているのは、教員数、施設・設備、予算等に恵まれている旧帝大などの研究大学である。それでも、大学院共通教育とこうした競争的プログラムには一定の関係性があるのではないかと筆者は推測する。

たとえば、「博士課程教育リーディングプログラム」の審査要項を見ると、審査方針の冒頭に次のように明記されている(傍線筆者)⁷。これによると、専門分野の枠を超えた教育プログラムにすることが必要条件となっている。

⁵ 広島大学では従来の全学教育科目に追加する形で大学院共通科目を開講している。このため、理事レベルで各教員に向けて大学院共通科目の担当を依頼すると同時に、教育本部における企画運営会議傘下の各部門(神戸大学の教育部会に相当)の一つとして「大学院共通科目部門」を設置し、日常的な調整・運営にあたっている。

⁶ いわゆる「グローバル30」は、必ずしも大学院に特化した教育プログラムではなかった。ただし、国立大学では実質的に大学院課程において英語だけで学位取得できるコースを新設する目的として運用されたので、同プログラムが大学院教育に与えた影響は小さくないと考え、表1に含めた。

⁷ 平成25年度『博士課程教育リーディングプログラム』審査基準「博士課程教育リーディングプログラム委員会」<https://www.jsp.go.jp/j-hakasekatei/data/download/03.pdf>(最終アクセス:2022年11月30日)

表1 主要な大学院教育プログラムの採択件数
(大学院共通教育を実施していると推定される22大学の内訳)

大学名	大学院共通教育 開始年度	21COE	GCOE	G30	リーディング	卓越	合計
		2002-04	2007-09	2009	2011-13	2018-20	
神戸大学	未実施	7	3	0	0	0	10
北海道大学	2000	12	7	0	2	1	22
弘前大学	(2007)	0	0	0	0	0	0
東北大学	2022	13	12	1	2	3	31
山形大学		1	1	0	1	0	3
茨城大学	(2017)	0	0	0	0	0	0
筑波大学	2007	4	1	1	2	1	9
千葉大学	(2018)	4	2	0	1	2	9
東京大学	2009	28	17	1	9	3	58
東京工業大学		12	9	0	4	3	28
お茶の水女子大学		2	1	0	1	0	4
横浜国立大学		2	2	0	0	0	4
長岡技術科学大学		2	0	0	0	1	3
名古屋大学	2011	14	7	1	6	4	32
京都大学	2018	23	13	1	5	3	45
京都工芸繊維大学		0	0	0	0	0	0
大阪大学	2004	15	12	1	5	2	35
島根大学		0	0	0	0	0	0
広島大学	2019	5	0	0	2	1	8
九州大学	2006	8	5	1	3	1	18
九州工業大学	2017	1	0	0	0	0	1
鹿児島大学	(2010)	0	0	0	0	0	0
総合研究大学院大学		0	0	0	0	0	0
A. 合計 (上記22校)		146	89	7	43	25	310
B. 合計 (全採択数)		274	114	13	54	29	484
Aの割合 (A/B)		53.3%	78.1%	53.8%	79.6%	86.2%	64.0%

備考：

- ・対象は、高野（2022：244）が「全大学院生を対象とする共通授業科目を展開している」と推定した22大学。これらの大学に加えて、神戸大学を冒頭に挙げた。ただし、Aの合計値には神戸大学を含まない。
- ・各教育プログラムの正式名称は次の通り。
21COE：「21世紀COEプログラム」、GCOE：「グローバルCOEプログラム」、G30：「グローバル30（国際化拠点整備事業）」、リーディング：「博士課程教育リーディングプログラム」、卓越：「卓越大学院プログラム」
- ・大学院共通教育の開始年度が括弧書きになっている大学は、ウェブサイト上（各種案内、手引き等）では開始年度を確認できなかったが、当該規程から施行日を確認できた事例。開始年度を確認できなかった大学は空欄とした。

- ・国際的に卓越した教育研究資源を土台に、改革理念を共有する教員を結集して、明確な人材養成像に基づき、専門分野の枠を超えた大学院博士課程前期・後期を一貫した学位プログラム（一貫制博士課程及び医学・歯学・薬学・獣医学の博士課程を含む。以下同じ。）を設けることにより、世界に通用する質の保証された博士課程教育を構築するものであること。
- ・国内外の優秀な学生が専門分野の枠を超えて切磋琢磨しながら、主体的・独創的に研究を実践するとともに、国内外の多様なセクターからの第一級の教員が密接に研究指導を行う魅力ある環境を提供するものであること。

竹永・山田(2019)は2011年に始まった「博士課程教育リーディング大学院プログラム」の運営について検証し、同プログラムでは異なる学問分野が共通の学位を構成する仕組みをとっているため、共通の目標設定やコースワークの体系化について教員間の合意形成が求められるようになったと指摘する。同プログラムの考え方は大学院生の履修が専門分野だけで完結しないという点で、大学院共通教育の理念に通じる部分があると言えるだろう。

また、大学院教育に関する最も新しい競争的プログラムである「卓越大学院プログラム」の審査方針には次のように明記されている（傍線筆者）⁸。ここからは、特定の研究科・専攻ではなく、全学体制によって前述の「知のプロフェッショナル」としての視野の広さを担保する大学院教育を期待していることがみてとれる。

- ・学長の責任の下、大学本部が主体的に関わる体制を構築し、当該大学の大学院全体の改革を実現する観点から、プログラムの構築・実施、成果の波及、取組の継続性・発展性の確保等を図るものであること。
- ・高度な「知のプロフェッショナル」にふさわしい俯瞰力及び独創力並びに高度な専門性が涵養されるよう、広範かつ一貫した教育課程を構築するものであること。

このように、最近の大学院教育に関する競争的プログラムは、特定の研究科・専攻で専門知を深めるだけでは容易に採択されない性質のものになっている。研究科横断型教育や大学院共通教育がこの20年間にわたって徐々に普及してきたのは、こうした競争的資金への申請・採択にあたり、各大学が大学院共通教育を導入するように、文科省や中教審が政策的に水路づけた影響によるのではないかと筆者は推測する。小林が2010年に「中途半端」と評した状況からは、現在では否が応でもやらざるをえない方向に変化しているのではなかろうか。実際にこうした競争的プログラムに採択された大学では、任期付きの教員が数多く採用され、授業担当やコーディネイターとして大学院共通教育の一翼を担っている事例が多々みられる。

⁸ 「令和2年度『卓越大学院プログラム』審査基準」卓越大学院プログラム委員会
<https://www.jsps.go.jp/j-takuetsu-pro/data/03shinsakijyun.pdf>（最終アクセス：2022年11月30日）

しかしながら、採択された大学ではそのつど新しい教育プログラムが立ち上げられるので、学内にさまざまなプログラムが並存するパッチワーク状態になりやすく、運営組織もバラバラになりやすいという課題もある。そこで、各大学では「特別教育プログラム」(北海道大学)、「知のジムナスティックス」(大阪大学)のような理念や概念を用いて、大学院共通教育を全学的に包括・統合する試みを行っている。

6. 神戸大学が留意すべき点は何か

さて、神戸大学の教養教育院は全学共通授業科目(学士課程)のカリキュラム改革の渦中にある⁹。その主眼は基礎教養科目、総合教養科目、高度教養科目からなる教養科目の再編にある。2025年度から新カリキュラムを開始し、2028年度の完了をめざしている。改革の趣旨は現行制度をできるだけ簡素化し、柔軟な運用と履修を可能にすることである。すなわち、現在は基礎教養科目、総合教養科目、高度教養科目の区分ごとに設けられている単位要件を撤廃し、教養科目を改組する「教養原論」全体で、各学部・学科が必要単位を課す仕組みを検討中である。現状の課題認識の一つとして、大学院共通科目の開設検討についても俎上に載せている。

これまで神戸大学の全学共通授業科目は学士課程教育に限定しており、大学院教育を射程に入れてこなかった¹⁰。現執行部は2022年3月に「神戸大学大学教育推進機構規則」を一部改正し、教養教育院の業務内容に「大学院教養教育に関すること」を追加した(第3条2項)(神戸大学2022)。同時に「大学院教養教育部門」を設置し、その部門長には教養教育院副院長を充てることとした(第21条1項、13項)¹¹。これにより、制度的には教養教育院が大学院科目を開設することも可能となったのだが、2022年末現在はまだ準備中であり、開講には至っていない。

このように、先行する他大学では文科省の競争的プログラムの応募・採択時期と大学院共通教育の導入時期が重なっており、これらのプログラムが呼び水となった可能性が高い

⁹ 現行の全学共通授業科目カリキュラムは平成28年度(2016年度)に導入されている。

¹⁰ 管見の限り、令和2年度(2020年度)までは大学院の共通科目について神戸大学内で公に審議されたことはほとんどなかった。これまで残念ながら神戸大学は「博士課程教育リーディング大学院プログラム」や「卓越大学院プログラム」の採択に至らなかったため、大学院共通教育を導入するプレッシャーをそれほど受けてこなかったことも影響しているのではないかと推測する。また、これまで教養教育院は学士課程における全学共通授業科目の実施・運営に忙殺され、大学院課程に拡張する余裕がなかったというのが筆者の率直な印象である。

¹¹ 本件は2022年1月6日の大学教育推進委員会で審議され、現教育担当理事からは「学部専門教育を終えた段階でも教養教育が必要であると考えている」との補足説明があった。審議時点での同規則の改正案には「大学院共通授業科目」という表現がなされていた。しかし、カリキュラムとして具体化するには議論がまだ熟していないという理由により、「大学院教養教育」という、いくぶん抽象度の高い表現に修正して合意に至った。よって、上記の「大学院共通科目」はこの「大学院教養教育」の範疇に含まれるものである。内容の具体的な検討はこれからである。なお、筆者は2022年4月から教養教育院副院長(大学院教養教育部門長)の任にある。

のに対し、神戸大学では現執行部の発足に伴う教育組織の見直しが契機となったという特徴がある。それでは、先行研究や他大学の先行事例から何を学び、神戸大学が大学院共通教育を実施する場合にはどのような点に留意すべきであろうか。3点を提案したい。

第一は、理念と目標を明確にすることである。大学院レベルにおける教養教育として実施するのか、学士課程で十分に学んでこなかった科目を補習するためのものなのか、それとも研究科横断で学際知を深めることを目的とするのか、それとも座学ではなく協働や実践知に意義を見出すのかなどである。その上で、理念や目標を実現するためにどのような科目を配置するのかを検討する必要がある。すなわち、各研究科のディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、カリキュラム・マップに相当する骨格部分をまず整備しなければならない。その際には、全学的な理解を得る必要がある。

第二は、組織体制を整備することである。神戸大学では教養教育院のなかに大学院教養教育部門を設置したものの、そこで提供する大学院共通教育について検証・改善につなげるための全学的な合意形成をどのように行うのか、これを支える事務体制をどうするかについては今後の課題である。他大学においても、大学院共通教育の検証を全学レベルで行っている例はほとんど見つからなかった。その理由は、汎用的な能力とは何かを定義することに手一杯で、これをいかに効果測定しうるのかという点について、全学的な合意を得ることが難しいからではないだろうか。大学院教育は長らく専門知に専念する場だったので、汎用的能力の育成について教員の理解を得るには一定の時間を要するだろう。

第三は、持続可能な開講の仕組みを構築することである。学生数と比較して専任教員数が比較的少ない神戸大学では、教員数の多い旧帝大などと比較すると授業担当コマ数は多めにならざるをえず（山内 2013）、しかも教養教育院を主配置先とする専任教員は少数である。この状況で多くの大学院共通科目を新規開講することは容易でない。神戸大学に関して言えば、大学院共通教育は自由選択科目として、意欲のある大学院生が自主的に履修する仕組みを構築することが現実的ではないかと筆者は考える。この場合、科目によって履修者数の偏りが大きくなる可能性もあるので、学士課程における全学共通授業科目の一部を大学院生も履修可能な仕組みとし、これに新規科目を追加・拡充することで、安定的な開講を図ることが現実的な方法ではないだろうか。ただし後発組として、神戸大学ならではの特色や魅力をどう打ち出すのかを併せて検討する必要があるだろう。

謝辞

各大学の実践事例について情報提供くださった吉田香奈先生（広島大学）、安部有紀子先生（名古屋大学）、森征一郎様（名古屋大学）、ならびに資料収集をサポートしてくれた松田華織さん（神戸大学大学院生）に記して感謝申し上げます。

参考文献

- 池田潤 (2012)「筑波大学における大学院共通科目の再検討」筑波大学大学研究センター編『大学研究オンライン』第1号、87-93頁.
- 岡本秀穂 (2012)「大学院での共通基盤教育の補完的有用性」筑波大学大学研究センター編『大学研究オンライン』第1号、19-36頁.
- 岡本秀穂 (2011)「大学院での専門教育に対する共通基盤教育の補完的有用性」九州大学高等教育開発推進センター編『大学教育』第16号、65-78頁.
- 工藤和彦、岡本秀穂 (2011)「九州大学大学院共通教育プログラムに関する学生アンケートの分析」九州大学高等教育開発推進センター編『大学教育』第16号、151-165頁.
- 神戸大学大学教育推進機構教養教育院 (2022)『全学共通授業科目等実施の手引き・規則集』167-173頁.
- 小林信一 (2012)「筑波大学大学院共通科目の取り組み～検討開始からの5年間～」筑波大学大学研究センター編『大学研究オンライン』第1号、47-52頁.
- 小林信一 (2010)「大学院の共通教育序論」名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋高等教育研究』第10号、217-235頁.
- 高野篤子 (2022)「大学院における共通教育—国立大学法人に着目して—」『大正大学研究紀要』第107輯、234-246頁.
- 竹永啓悟、山田亜紀 (2019)「大学院における異分野融合プログラムの課題に関する一考察：STEM系を含む博士課程教育リーディング大学院プログラムの事例から」同志社大学社会学会編『評論・社会科学』130号、65-84頁.
- 中央教育審議会大学分科会 (2019)「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～(審議まとめ)」
- 中央教育審議会答申 (2005)「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」
- 戸田千速 (2013)「大学院共通教育に関する研究：東京大学を事例として」北海道大学高等教育推進機構編『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』No.20、45-54頁.
- 中西浩 (2012)「大阪大学大学院での高度な学び—副専攻教育」筑波大学大学研究センター編『大学研究オンライン』第1号、7-18頁.
- 山内乾史 (2013)「大学生の学力形成支援」名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋高等教育研究』第13号、165-176頁.