

(5) 共同化科目の学修成果の把握

ア 教養教育を受講した1回生の学習成果に関する間接評価指標 — 授業アンケートと大学IRコンソーシアムの調査票の活用 —

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育IRセンター 特任准教授

児玉 英明

I はじめに — 教養教育の学習成果に関する議論の構図 —

教養教育の質保証とは「この科目を受講すると、どのようなジェネリックスキルが身につくか」をマッピングし、それらを測定テストを使って、学習成果として把握するようなものではない。教養教育の目標は、いかなる時代においても「民主的市民の形成」であり、それは「プレゼンテーション能力」や「コンピュータの操作能力」といったジェネリックスキルと併置すべきものではない。

日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』は、教養教育の学習成果に関する議論の構図を、次のように整理している。「近年の答申等の指摘や論調は、戦後間もなくの教養教育をめぐる議論とは異なるニュアンスを次第に強めてきている。その変化は、教養教育の究極の目標として想定されていた『民主的社会』とその豊かな展開を担う『民主的市民の形成』という観点が後景に退き、より実践的・実用的な観点が重視され、教養の中身を構成する知識や能力が重視される、といったものである。後者は、最近の『学士力』『社会人基礎力』や『汎用的技能(Generic Skills)』などの概念・考え方に端的に表れている。むしろ、そこで意図されている各種の能力・スキルも、その形成に関わる大学教育の役割も、否定すべきものではない。とはいえ、そうした側面を過度に重視し、教養教育の意義と役割を矮小化することは適切ではない¹⁾と述べる。

矮小化とは、民主的市民の形成に重きを置かず、ジェネリックスキルの修得によって、「新しい」教養教育を装う動きである。その背景には、大学評価における「学習成果の把握」の文脈もある。本稿では、大学評価の基準も遵守した上で、教養教育の原理に立脚した間接評価指標を提示する。

II 教養教育のカリキュラムポリシー — 生き方と社会認識を不可分に問う —

教養教育の古典として長年読み継がれてきた吉野源三郎『君たちはどう生きるか』の巻末には、丸山眞男による書評「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想 — 吉野さんの霊にささげる —」²⁾が掲載されている。ここで丸山は『君たちはどう生きるか』のコンセプトを明確に読み解いている。

丸山によれば、『君たちはどう生きるか』は次の二つの問いで構成される。第一に、「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いである。第二に、「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識を問う問いである。この二つの問いが切り離されることなく、不可分に結び付いた問いとして、学生の自発的な思考と個人的な経験を基にしながら展開していくことが、吉野のコンセプトであり、教養教育の要である。

専門基礎科目やキャリア教育科目とは区別された教養教育科目が成り立つのであれば、その学習成果の把握は、各科目がこの二つの問いに、どれだけ真摯に向かい合っているかによる。教養教育の必要性が説かれるときには、必ずその背景に、「人間としてのモラル」や「社会認識を問い直すような同時代的な問題」が生じている。現代社会の諸問題に眼を向けて自問自答すること、言い換えれば、主権者として民主主義を問い直すこと、これが教養教育が養成する人材像である。

III 京都三大学教養教育研究・推進機構のカリキュラム・ポリシーと間接評価指標

(1) 大学評価における「学習成果」の把握

教養教育のカリキュラム・ポリシーを設定し、そこで学んだ学生が、期待されている学習成果を上げ

ているのかどうか。それを評価する制度設計をすることが、教育 IR センターの役割である。

大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価自己評価実施要項』には、「基準 6 学習成果」という評価基準がある。そこでは「教育の目的や養成しようとする人材像に照らして、学生が身につけるべき知識・技能・態度等について、学習成果が上がっていること」³を説明することが求められている。その中でも「基準 6-1-② 学習の達成度や満足度に関する学生からの意見聴取の結果等から判断して、学習成果が上がっているか」では、学習成果を可視化することが求められている。

(2) カリキュラムポリシーを構成する三つの柱

京都三大学教養教育研究・推進機構では、教育目標を次に示す三点 (A・B・C) にまとめ、学生が身につけるべき知識・技能・態度等を明示している。また、教養教育共同化科目では、A、B、C のどの要素に力点を置くかを示したカリキュラム・マップを作成している。学生は、共同化科目受講後に、各科目において、A、B、C を自己評価する授業アンケートに回答し、教員はその結果を分析することで授業改善の指針としている。

A:人文・社会・自然諸分野の学術の基礎を幅広く修得するとともに、これらへの高い関心を育てること。

(現代社会を生きていく市民として、諸科学の基礎的知識を幅広く修得することが求められる。大学受験に偏重した教育等の影響による習得知識の偏りを改善することも望まれる。しかし、限られた時間で修得できる知識は多くない。諸学問それぞれがもつ特有の視点に接することによって、関心・好奇心を醸成する。)

B:世界の人々の多様な生き方を感じ、豊かな人間性と高い倫理観を涵養すること。

(世界の多様な地域における人々の生活、歴史の

様々な時代における人々の思想や経験など、社会における人の生き方、感じ方に触れ、それらを自己に投影することによって自らの生き方を思考し省察しながら、豊かな人間性と高い倫理観を培う。歴史、社会、文化、芸術等を通して、人としての価値を考察し形成する。)

C:日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探究する議論に習熟すること。

(日々生起する諸問題の多くは、必ずしも解が単一ではない。立場、経験、志向などの異なる多様な者が解を求めて、何が必要であり何をすべきかを議論し解決に向かう試みを通して、読み書き等のリテラシーに必要なスキルを研鑽しながら、クリティカルシンキングやディスカッションを遂行する力を養うとともに、人とのかかわるコミュニケーション力の向上を図る。)

(3) 専門基礎科目と教養教育科目を区別する指標

授業アンケートでは教育目標の A、B、C に対応する形で、9 つの間接評価指標を設けている。9 つの中でも「専門基礎科目」と「教養教育科目」を区別する指標は「3. 世界の人々の多様な生き方に触れた」と「4. 自らの生き方を考え、高い倫理観を培った」と「5. 現代社会が抱える問題への関心が高まった」の 3 つである。共同化開始前の自大学の学生のみを対象にした専門基礎科目としての授業では、間接評価指標の 1 や 2 が重視されるが、専門性の異なる学生が混在した場合、そのカリキュラ

授業アンケートの間接評価指標	目標
1.この科目や関連する分野特有の視点や手法を学んだ	A
2.この科目や関連する分野の基礎的知識を修得した	A
3.世界の人々の多様な生き方に触れた	B
4.自らの生き方を考え、高い倫理観を培った	B
5.現代社会が抱える問題への関心が高まった	C
6.文献・資料などを検索し、読解する力が高まった	C
7.レポートを書く力が高まった	C
8.論理的に思考する力が高まった	C
9.受講生や教員との議論を経験できた	C

△改善の指針となるのは、3、4、5の指標となる。

IV 教養教育の間接評価指標の測定

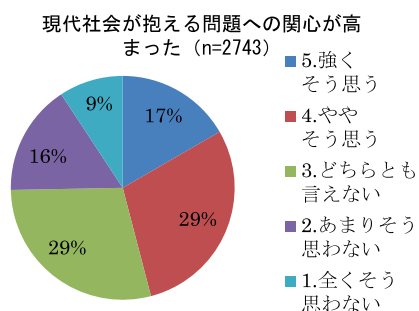
(1) 教養教育の原理をふまえた間接評価指標

教養教育の学習成果の把握は、各科目で学生一人ひとりが「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いと、「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識を問う問いの二つを、不可分に捉え、どれだけ自問自答しているかによる。教養教育の先達である阿部謹也も「教養とは社会の中で『いかに生きるべきか』という問いを自ら考えていく姿勢を前提としている。」⁴と述べている。つまり教養教育は歴史性を帯びた同時代への関心から出発する。

(2) 現代社会が抱える問題への関心が高まったか

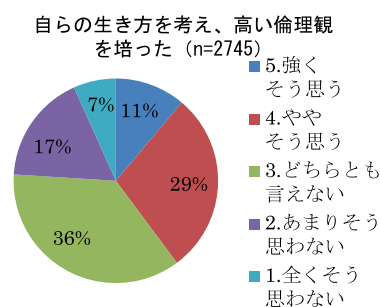
教養教育の役割は、現代社会の諸問題を出発点にして、学生の知的好奇心を喚起することである。教養教育の学習成果を間接評価するのであれば、教養教育の授業を受けたことで「現代社会が抱える問題への関心が高まったか」という指標について、学習実感を調査することは欠かせない。

2015年度前期に実施した授業アンケートの結果を見ると、肯定的評価である「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」の合計が46%である。平均点は3.28である。授業内容を現代の身近な事例に引きつけて、学生に考える契機を与えるという教育実践には、工夫の余地があるといえよう。



(3) 自らの生き方を考え、高い倫理観を培ったか

「自らの生き方を考え、高い倫理観を培ったか」という指標に関しては肯定的評価である「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」の合計が40%である。平均点は3.20である。



(4) 間接評価指標を使った教養教育の改善

アンケートの平均点を見ると、科目の基礎知識の修得を示す指標「1. この科目や関連する分野特有の視点や手法を学んだ」「2. この科目や関連する分野の基礎的知識を修得した」に関しては、学生の自己肯定感が高い。教養教育の改善につながる間接評価指標の活かし方は、科目の基礎知識の修得を目指した教育目標Aをふまえて、各教員がBやCをどこまで改善できるかにかかっている。特に、専門性の異なる三大学の多様な学生の交流を目指すからには、「9. 受講生や教員との議論を経験できた」(2.61)は改善の余地が大きい。

1.この科目や関連する分野特有の視点や手法を学んだ	3.93
2.この科目や関連する分野の基礎的知識を修得した	3.94
3.世界の人々の多様な生き方に触れた	3.15
4.自らの生き方を考え、高い倫理観を培った	3.20
5.現代社会が抱える問題への関心が高まった	3.28
6.文献・資料などを検索し、読解する力が高まった	3.21
7.レポートを書く力が高まった	3.09
8.論理的に思考する力が高まった	3.26
9.受講生や教員との議論を経験できた	2.61

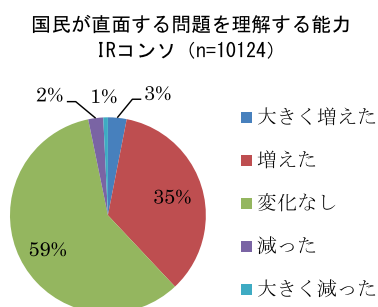
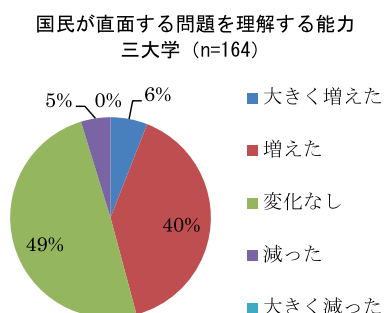
V 教養教育の間接評価指標の大学間比較

(1) 大学 IR コンソーシアムとの連携

京都三大学教養教育研究・推進機構では、2013年度より、大学 IR コンソーシアムに参加し、大学 IR コンソーシアムが作成した調査票を試行することで、学生調査を実施している。他大学にも使われている汎用性ある調査票を導入することで、間接評価指標の大学間比較が可能になった。

(2) 「国民が直面する問題を理解する能力」

ここでは、教養教育の間接評価指標の大学間比較の一例として、「国民が直面する問題を理解する能力」を取り上げる。『IR ネットワーク報告書 2014』の公開データを利用し大学間比較を行う⁵。大学 IR コンソーシアムに参加する大学生 10124 名の肯定的評価 (38%) と比較すると、三大学の学生は 46% で 8 ポイント上回っている。



VI おわりに ― 教養論文による直接評価を取り入れた順次性 ―

大学 IR コンソーシアム「一年生調査 2015 年アンケート用紙」の設問 10 には、「入学した時点と比べて、あなたの能力や知識はどのように変化しましたか」とあり、それに続き 20 個の項目が列挙されている。その中には、教養教育にとって大切な「国民が直面する問題を理解する能力」や「批判的に考える能力」が挙げられている一方で、「プレゼンテーションの能力」「コンピュータの操作能力」といったジェネリックスキルも併置されている。本来、この両者は峻別すべき指標である。

卒業論文と同じように「教養論文」を必修として課せば、教養教育の直接評価を組織的に行うことができる。実際に東京工業大学は、教養教育に順次性（ナンバリング）を取り入れ、2016 年度から「教養論文」を課す改革を行う。しかし、本機構で教養論文を組織的に導入することが難しいならば、間接評価指標を設定し、授業アンケートを行うことが次善の策である。また、リベラル・アーツゼミナールの成果発表会などが直接評価の方法として挙げられる。

¹ 日本学術会議『21 世紀の教養と教養教育』2010 年、11 頁。

² 丸山眞男『「君たちはどう生きるか」をめぐる回想―吉野さんの霊にささげる―』1981 年。吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波書店、1937 年、307 頁 -338 頁に所収。

³ 大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』2015 年、41 頁。

⁴ 阿部謹也「大学で教養は教育できるか」『IDE 現代の高等教育』No.426、2001 年、20 頁。

⁵ 『IR ネットワーク報告書 2014』176 頁より作成。

イ 単位制度の実質化に関するモニタリング指標 — 履修選好・学習時間・双方向性に関する IR —

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

I はじめに

本稿の目的は、単位制度の実質化に関するモニタリング指標である「履修選好」「学習時間」「双方向性」に着目した授業改善のモデルを示すことである。また、個々の授業改善に留まらず、単位制度の実質化の観点から、組織的なカリキュラム改善の余地があることを示す。

II 単位制度の実質化を促す組織的対応 — 時間割の縦組み・横組みによる集中学習 —

「ほぼ全ての科目が 15 回（2 単位）を基本として月曜日のみに開講している点」については、単位制度の実質化の観点から再考の余地がある。後述するように、全ての科目で単位制度の実質化を促すことは不可能である。しかし、「特定の科目の開講形態や時間割を工夫することで、学生の集中学習を促し、単位を実質化することは可能」である。事前事後学習のアドバイスを記載した学習支援型シラバスを充実させた次の一手は、教養教育の「時間割」の組み方や科目の組み合わせによる「単位」をいかに工夫できるかにかかっている。

組織的に単位制度の実質化を促す改革案は、講義型科目と、その講義型科目にリンクしたゼミナール型科目を組み合わせることで開講することである。現在は、月曜日の 3 時間目から 5 時間目に共同化科目を集中開講しているが、学年暦の調整が可能な土曜日などの時間帯を活用できれば、月曜日と土曜日の「横組み型」が可能になる。また、月曜日の 4 時間目と 5 時間目の組み合わせや、土曜日の 1 時間目と 2 時間目の組み合わせといった「縦組み型」も考えられる。その際、組み合わせの鍵となるのが学生交流の中心となるリベラルアーツ・ゼミナール

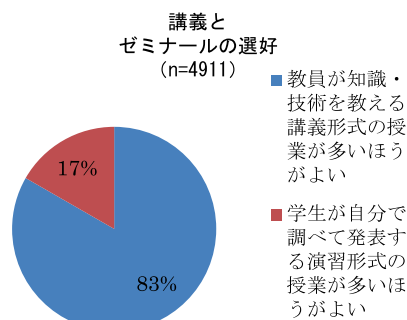
だろう。「講義 + ゼミナール」の順次性は学生交流を促し、単位の実質化にもつながる。

III 学生の履修選好に関する IR

(1) 大人数の講義を好むのか？それとも少人数のゼミナールを好むのか？

ベネッセ教育総合研究所が 2012 年に大学生 4911 名を対象に『第 2 回 大学生の学習・生活実態調査』を実施している。その中に杉谷祐美子「大学教育に対する選好」というレポートが掲載されている¹⁾。杉谷は「大学教育について、あなたは次にあげる A、B のどちらの考え方に近いですか。それぞれ近いものをお選びください」という設問を作り、対立する A、B のどちらを学生が選好するかについて調査している。

例えば、学生の履修選好に関する対立する A、B の事例として、「A: 教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」「B: 学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」という設問がある。学生は、講義形式の授業とゼミナール形式の授業のどちらを好むのだろうか。『第 2 回 大学生の学習・生活実態調査』によれば、ゼミナール形式の授業を選好する学生は 17% である。この数値をベンチマークとして、三大学の学生の履修選好を分析してみよう。



(出所) 杉谷祐美子「大学教育に対する選好」ベネッセ教育総合研究所『第 2 回 大学生の学習・生活実態調査』2012 年、93 頁より作成。

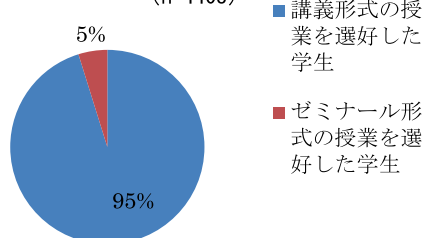
(2) 三大学の学生の履修選好

① 2015 年度前期の履修選好

三大学の学生でゼミナール形式の授業を選好する学生は、どのくらいいるのだろうか。2015 年度前期は、三大学から、のべ 4408 名の履修登録希望があった。前期は 5 クラスのリベラルアーツ・ゼミナールが開講された。1 クラスの定員は 30 名で、5 クラス 150 名分の定員が設けられている。リベラルアーツ・ゼミナールの履修を第一希望で登録した学生は、のべ 212 名で、履修登録希望者の 5% である。

各大学には各ゼミナール 10 名（計 50 名）の定員が割り当てられている。第 1 希望登録者数の定員に対する比率（第 1 希望登録者数 ÷ 50 名）を見ていると、府大が 2.42、工織大が 1.36、医大が 0.46 となっている。定員を上回った場合、履修抽選を行う。医大の残席を、府大・工織大へ再配分する形で、学生の履修希望に応えている。

2015 年度前期 学生の履修選好
講義形式かゼミナール形式か
(n=4408)



2015 年度前期
リベラルアーツ・ゼミナール

科目名
感覚で探る問題解決の方法
現代社会に学ぶ問う力・書く力 a
現代社会に学ぶ問う力・書く力 b
現代社会と映画製作
感性の実践哲学

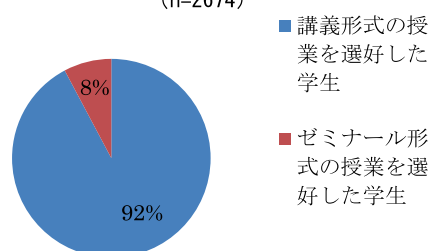
② 2015 年度後期の履修選好

2015 年度後期は、三大学から、のべ 2674 名の履修登録希望があった。後期は 6 クラスのリベラルアーツ・ゼミナールが開講された。1 クラスの定員は 30 名で、6 クラス 180 名分の定員が設けられている。リベラルアーツ・ゼミナールの履修を第一希望で登録した学生は、のべ 208 名で、履修登録希望者の 8% である。

各大学には各ゼミナール 10 名の定員が割り当てられている。第 1 希望登録者数の定員に対する比率（第 1 希望登録者数 ÷ 60 名）を見ていると、府大が 1.35、工織大が 1.62、医大が 0.5 となっている。

三大学の学生が少人数制のゼミナールに混在して、学び合う授業形態は、2014 年度から開始された。履修選好をモニタリングしながら、適切な授業数と定員配分を検討することが求められる。

2015 年度後期 学生の履修選好
講義形式かゼミナール形式か
(n=2674)



2015 年度後期
リベラルアーツ・ゼミナール

科目名
社会科学の学び方
製品の機能から科学を学ぶ
感覚で探る問題解決の方法
経営哲学
現代イスラーム世界の文化と社会
アメリカと中国はいま

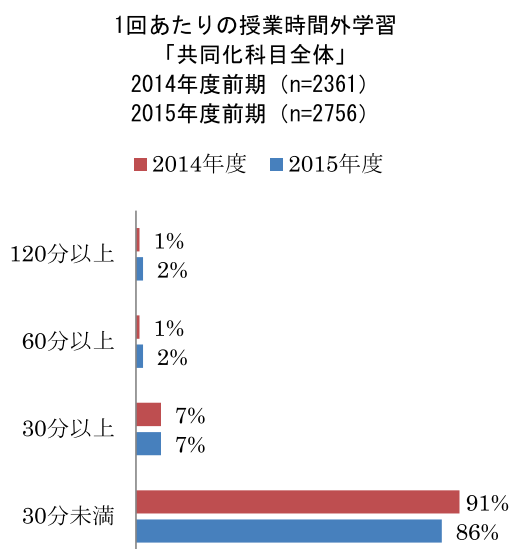
IV 学生の学習時間に関する IR

(1) モニタリング指標としての学習時間

京都三大学教養教育研究・推進機構では、すべての開講科目で「授業アンケート」を実施している。その中で、「この科目について、1回あたりどのくらい授業時間外学習（予習・復習）をしていますか」という指標を設けている。教員による「対話とフィードバックの取組」や「事前事後学習の詳細な指示」が行われれば、「この科目について、1回あたりどのくらい授業時間外学習（予習・復習）をしていますか」という指標は変動し、授業改善の指標となる。

(2) 学生の学習時間「共同化科目全体」

「共同化科目全体」は、単位制度の実質化について改善の余地がある。改善のためには、講義形式の科目であれ、「対話とフィードバック」の取組をカリキュラムに埋め込むことで、学生の学習を促す工夫が必要である。また、「対話とフィードバック」に工夫をこらす教員には、履修者数を小規模に抑えるなど、組織的な支援も必要である。

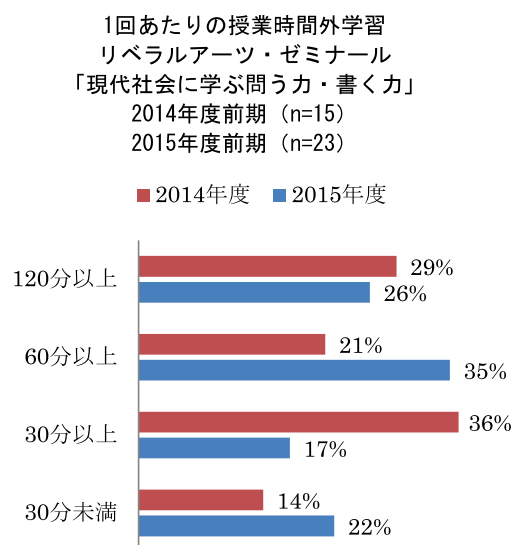


(3) 対話とフィードバックによる単位の実質化 ー「現代社会に学ぶ問う力・書く力」ゼミー

リベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、学生の学習時間を延ばし単位の実質化をはかるために、「対話とフィードバック」を徹底して行っている。

すべての学生の顔と名前をおぼえ、授業では教員と学生の双方向性を重視した。また、全15回のうち11回の授業で課題を出し、授業外学習を促した。課題は翌週の授業日の午前9時までにメールで提出し、教員は午後の授業で各学生に即時フィードバックを行う。提出された課題に対しては、本文にラインマーカーを引きながら「読んだ形跡」を残し、余白部分にコメントを付す。

しかし、対話とフィードバックというゼミナール型授業の特性を、すべての履修者が理解していたわけではない。これは授業時間外学習が60分以上と答えた学生の比率が全体の61%に過ぎないことが物語っている。



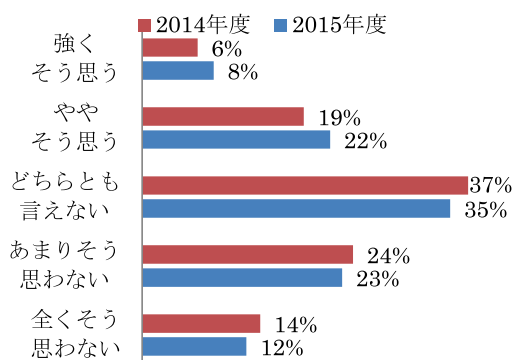
V 双方向性と学生参画に関する IR

(1) 「共同化科目全体」

「共同化科目全体」について見た場合、「教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった」という設問について、「5. 強くそう思う」「4. ややそう思う」と肯定的な評価をしている学生は 30%（2015 年度）である。

共同化授業はマスプロ授業を抑制し、双方向性を重視しているのだから、取組全体の評価を考える際にもこの指標をモニタリングする必要がある。

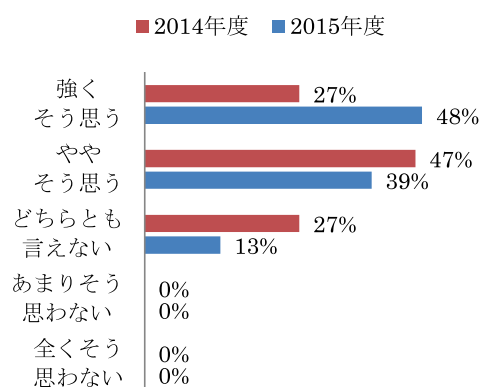
教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった
「共同化科目全体」
2014年度前期（n=2361）
2015年度前期（n=2756）



(2) 「現代社会に学ぶ問う力・書く力」ゼミ

リベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、「教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった」という設問について、「5. 強くそう思う」「4. ややそう思う」と肯定的な評価をしている学生は 87%（2015 年度）である。前年度と比較すると、13 ポイント改善されている。授業経験を積むことで、講義内容を洗練することから、学生との対話を重ねることによる授業改善へと意識を転換できたことが 2015 年度の大きな変化である。

教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった
リベラルアーツ・ゼミナール
「現代社会に学ぶ問う力・書く力」
2014年度前期（n=15）
2015年度前期（n=23）



VI おわりに — 単位制度の実質化を促す次の一手 —

現行では全ての科目の単位の実質化をはかることは不可能である。しかし、全ての科目の学習時間を増加させることは不可能だとしても、組織的に単位制度の実質化を促す余地は残されている。その方策とは「特定の科目の開講形態や時間割を工夫することで、学生の集中学習を促し、単位を実質化すること」である。

ゼミナールで討議力を養成するためには、その前提知識を学ぶ講義科目がリンクしていることが効果的である。「講義 + ゼミナール」という順次性から、カリキュラムや時間割の工夫が進めば、三大学の学生間交流をさらに促し、単位制度の実質化をはかることは可能である。

¹ 杉谷祐美子「大学教育に対する選好」ベネッセ教育総合研究所『第2回 大学生の学習・生活実態調査』2012年、93頁

ウ 「1 年次生アンケート」を活用した教育改善

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター長／京都工芸繊維大学 教授

大倉 弘之

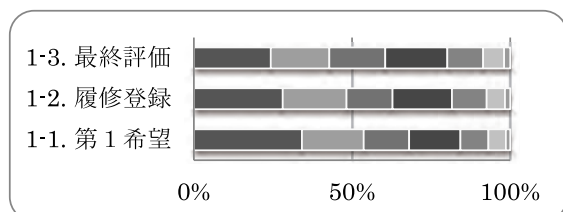
1. 概要

「1 年次生アンケート」は、3 大学の 1 年次生を対象としたものであり、今後の経年変化を捉えて行く。昨年度末に、各大学の学術情報システムを利用した WEB アンケートを実施し、全対象者 1,260 名から 363 件 (28.8%) の回答があった。

以下、主要な設問について集計結果等を示す。

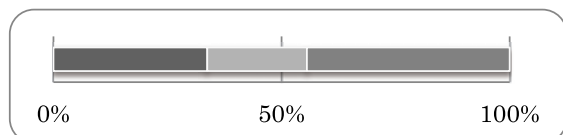
2. 集計結果（具体的な設問は 134 ~ 135 ページ参照）

問 1 は、履修状況についての問で、通年の履修状況として集計したものが以下のグラフである。



棒グラフの左から順に 6 科目から 0 科目までの分布を示している。最終的に、4 割を超える学生が 5 科目以上、約 8 割の学生が 3 科目以上の最終評価（試験、レポート等）を受けている。また、第 1 希望で通年 6 科目を希望しても、履修登録の段階で全体の 5% を超える程度で 5 科目以下に減っていることが分かる。2015 年度では履修登録方法の改善を図ったので、この点での改善が見込める。2015 年度の調査結果に注目したい。

問 2 では、登録時の抽選について聞いた。

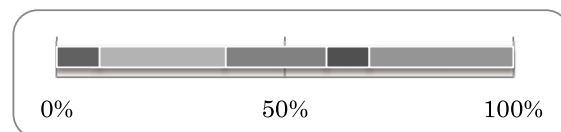


グラフの左から順に「3. 現状で良い」、「2. どちらともいえない」、「1. できればなくしてほしい」

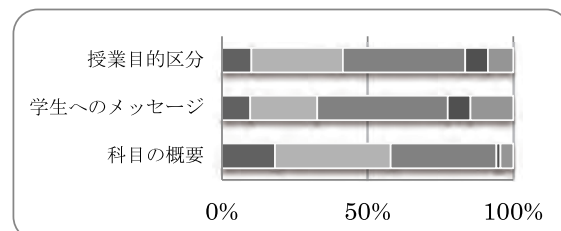
を表す。44.4% が 1 を選択した一方、3 が 33.6% であった。抽選はやむを得ないものではあるが、履修方法の改善を通じて学生の受け止め方がどう変化するかに注目したい。

問 3 は、登録科目を選ぶとき、(1) 受講案内、(2) 受講案内の内訳として「授業目的区分」、「学生へのメッセージ」、「科目の概要」、(3) シラバス、(4) 履修相談、(5) 先輩・友人のアドバイスのそれぞれについて、左から順に「とても役に立った」から「利用しなかったまで」の 5 段階の回答を求めた。

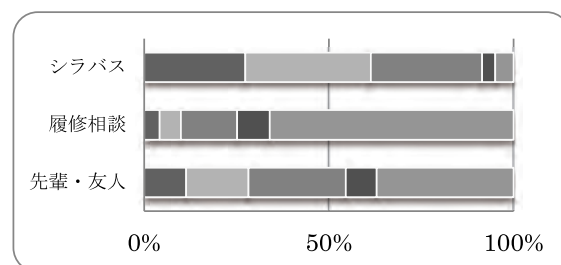
(1) 受講案内



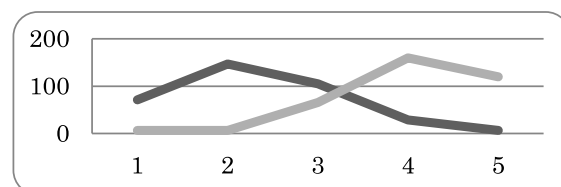
(2) 受講案内の内訳



(3) シラバス、(4) 履修相談、(5) 先輩・友人



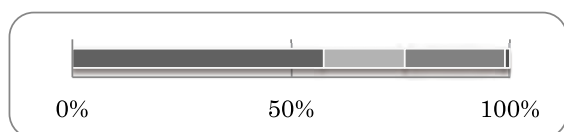
問 5 では、科目満足度の最高値と最低値の 5 段階評価を求めた。



(5) 共同化科目の学修成果の把握

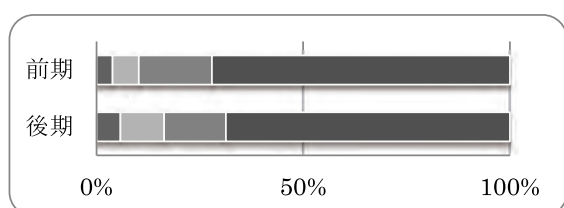
4 にピークがある方が最高値であり、最高値と最低値の平均値はそれぞれ 4.05 と 2.31 であった。最低値を引き上げる努力が求められる。

問 6 では、共同化科目の数、構成・内容について意見を求めた。



左から順に「現状でよい」、「再検討してほしい」、「選択の幅を拡げてほしい」、「その他」であり、57.3%が現状に満足しているが、科目増(22.9%)と再検討(18.5%)の要望も無視はできない。科目の増設は、今年度も行っているが、単に数を増やすことだけではなく、満足度の高い科目をいかに増やすかということと、学生の興味の幅を広げることも視野に入れた科目案内の工夫も必要と思われる。これも、経年変化に注目したい。

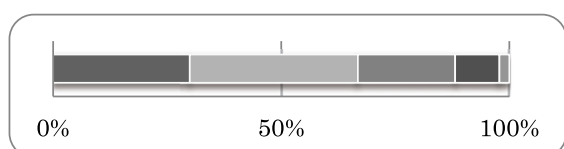
問 8 では学生間交流に関して、「履修を通じて、他大学の学生と話す等の交流がどの程度あったか」を学期別にのべ回数で聞いた。



グラフの左から順に「7 回程度以上」、「3 ～ 6 回程度」、「1 ～ 2 回程度」、「なし」である。約 3 割の学生が、少なくとも 1 回以上の交流の実感を持った。

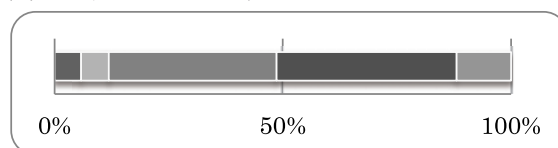
問 9 は、共同化施設の満足度を問うた。

(1) 建物・設備について



左から順に「5. とても満足」から「1. とても不満」までの 5 段階で、平均値は 3.83 であった。

(2) 受講日の自習室利用について



左から順に「ほぼ毎週」、「2 週に 1 回程度」、「これまで数回」、「利用したことがない」、「自習室を知らなかった」である。半数程度に利用経験が認められる。

紙面の都合上設問の幾つか割愛したが、問 10 で工織大生に大学間移動の問題を聞いた。その結果、交通手段の 46%が自転車、34%がバス又は地下鉄、15%が徒歩であること、履修後工織大に向かう学生が 37%いることが分かった。移動に関する実情の把握は初めてであり、今後の基礎データとなる。また、最後に設けた自由記述欄には、抽選等の受講登録関係(16 件)、授業内容関係(9 件)、設備関係(20 件)、その他交流に関するものなど(12 件)の計 57 件の意見が寄せられた。これらについては、2014 年度中に対応可能なものは機構事務局や各大学事務等の検討を経て対応済みであるが、予算措置を伴うものや授業内容に関するものなどは、今年度の運営委員会、担当者会議等で対応を検討してきた(施設・設備については 107 ～ 108 参照)。

3. 今年度の 1 年次生アンケート

ここまで見てきたように、全体的に機構の様々な取り組みが学生にどう受け止められているか、満足度の指標となる設問が多く、今年度も同様の内容で実施し、経年変化に注目して改善に生かしていくこととしている。

(6) 質保証に関する取組成果の発信と共有

ア 大学支援組織と連携したFDプログラムの共有 — 大学コンソーシアム京都・大学教育学会を事例として —

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

I はじめに

「大学コンソーシアム京都」や「大学教育学会」など、文部科学省と個々の大学との中間に位置して、質保証の取組を支援する組織を、本稿では「大学支援組織」と総称する。本稿の目的は、京都三大学教養教育研究・推進機構が、2015年度に、大学コンソーシアム京都、大学教育学会といった大学支援組織と、どのように連携しFDプログラムを共有してきたのかについて報告することである。

II 教養教育はユニバーサル化に向き合ってきたか

中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』は、「大学の活動を支える大学間連携組織（コンソーシアム）、大学団体、学協会、認証評価機関、大学連携法人等の大学支援組織は、学士課程教育の質的転換に大きな役割を果たすことが求められている」¹と述べている。特に、大学支援組織に求められる取組として、学部の縦割り構造を超えて、全学的な教学改革を推進するFDの実施とそれを担う専門家の養成が期待されている。

なぜ、学部の縦割り構造を超えた全学的な教学改革が求められるのだろうか。その理由は、学生の意欲や学力が多様化するユニバーサル段階において、多くの大学が全学的な視点から十分な対応ができていないからである。その責任の所在については、全学共通教育を受け持つ教養教育担当者にも厳しい視線が浴びせられる。

教養教育担当者は、ユニバーサル化によって生じる諸問題に、真っ正面から向き合ってきたのだろうか。1991年の大綱化以降、多くの大学は全学的な教学組織としての教養部を廃止し、教養部の教員は学部へ配属されるケースが多かった。その

結果、大綱化後の教養教育は、全学出動体制の方針のもとに運営されてきた。しかし、全学出動体制による教養教育は、教養教育の運営に関する責任の所在を不明確にするという弊害を招くことになった。学内に設置される全学共通教育センターは、専属の教員が在籍しないバーチャルな集合体であり、そこに所属する教員は各学部から選出された任期が限られた委員に過ぎない。全学出動体制による教養教育には、学生の「意欲の多様化」や「学力の多様化」といったユニバーサル段階が招く諸問題への対応が期待されていたにもかかわらず、その対応が結果的に後手に回ったのである。

大学コンソーシアム京都、大学教育学会において、教養教育担当者を対象にして、FDプログラムを共有したことで、教養教育の課題として、次の二点を再確認した。第一に、意欲や学力の多様化というユニバーサル化によって生じる諸問題に、教養教育担当者が真っ正面から向き合うことである。非常にやっかいな問題であるが、これらをリメディアル教育やキャリア教育の課題として、外部に追いつてしまったら、教養教育の復権はありえないだろう。リメディアル教育やキャリア教育を、教養教育カリキュラムに「建て増しして他人に任せる」のではなく、教養教育担当者が自覚的に取り組むのである。第二に、人文・社会・自然といった教養教育を構成する伝統的な三分野について、各科目担当者が「市民性の涵養」という視点から、そのカリキュラムや教育方法をとことん突き詰めていけば、偏差値の高い大学だろうが、低い大学だろうが、教養教育カリキュラムには大きな違いは生じないのではないかということである。言い換えれば、「市民性の涵養」という視点から、教養教育カリキュラムをとことん突き詰めていくという行為の中には、本来的に、ユニバーサル化への対応が含まれているのである。

Ⅲ 大学コンソーシアム京都 主催「第21回FDフォーラム」

(1) 国内最大規模の質保証フォーラムへの参画

大学コンソーシアム京都が主催する「FDフォーラム」は、参加者数が1000人規模の国内最大の質保証フォーラムである。

京都三大学教養教育研究・推進機構では、2013年度より、FDフォーラムに参画し、他大学へその取組を発信している。「第19回FDフォーラム——社会を生き抜く力を育てるために——」(2014年2月22日、23日、龍谷大学)においては、「第3分科会 大学教育をめぐる環境変化と教養教育」(参加者71名)において、児玉英明(京都三大学教養教育研究・推進機構 特任准教授)が「京都三大学教養教育研究・推進機構のコンセプトと大学間連携の新段階——『リベラルアーツセンター』による教学企画と『教育IRセンター』による質保証——」というタイトルで報告した。「第20回FDフォーラム——学修支援を問う 何のために、何をどこまでやるべきか——」(2015年2月28日、3月1日、同志社大学)においては、「第8分科会 時代が求める新たな教養教育——『活用』と『探究』をキーワードとした教職協働——」(参加者38名)において、大倉弘之(京都三大学教養教育研究・推進機構 教育IRセンター長)が「数学の教養教育の試み——京都三大学教養教育共同化科目『人と自然と数学a』——」というタイトルで報告した。

FDフォーラムにおいては、分科会の企画および共同化科目担当者による教育実践報告と併行して、京都三大学教養教育研究・推進機構の取組に関するポスターブースを出展している。ポスターブースには、毎年100名程度の来場者があり、単位互換から共同化への進化を中心に論じている。



<写真1>「第20回FDフォーラム」ポスター発表

(2) 分科会「学ぶきっかけをつかめない学生にどう向き合うか? ~教養教育の挑戦~」の問題意識

「第21回FDフォーラム——大学教育を再考する イマドキから見えるカタチ」(2016年3月5日、6日、京都外国語大学)においては、研究発表とポスター発表を実施する予定である(参加者803名)。

研究発表は「第3分科会 学ぶきっかけをつかめない学生にどう向き合うか? ~教養教育の挑戦~」を京都三大学教養教育研究・推進機構が運営する(参加者120名)。本分科会では共同化科目「アメリカと中国はいま」を担当する脇田哲志(京都三大学教養教育研究・推進機構 特任教授)が報告する。本分科会では「学ぶきっかけをつかめない学生にどう向き合うか?」という問いに向きあい、学生の「学力の多様化」や「意欲の多様化」という現実を苦悩している教職員を対象とする。

通常、FDで取り上げられる事例は、有名大学の優れた教育実践例ばかりである。そこで報告される上位大学の事例は、参考にはなるものの、自大学が置かれた文脈とはかけ離れたところもあり、どこか他人事聞こえてしまう。学生の多様化が進む大学においては、教職員一人ひとりのレベルでは、基礎学力に不安を抱える学生の学習支援に関心を持っている者も多い。しかし、それが組織的な議論

に発展するかという学内ではなかなか難しいという現状がある。本企画では「コンソーシアムが主催するFD」という特性を活かし、そこに切り込む。登壇者はNHK、予備校、定時制高校など大学着任前に多様な経験を積んでいる教員である。

(3) 大学間連携によるFDプログラムの共有

2015年度の企画検討委員会には、コンソーシアム京都に加盟する大学から15名の委員が選出されている。今年度は、前年度にとった参加者アンケートの結果を分析し、特に要望の多かった「初年次教育」「リメディアル教育」の取組を扱う分科会を充実させ、計13の分科会を企画している。

FDの義務化にともない、各大学にはFD委員会が組織され、毎年、教育改善の取組が行われているだろう。しかし、各大学で開催できるFDは、年に1回から2回程度であり、その際のテーマが必ずしも個々の教員の問題意識と共鳴するとは限らない。このような現状を考えると、京都府内の大学が大学コンソーシアム京都に集うことで、多様なFDプログラムを共有し、各大学の教育改善につなげていくことができる本取組は、大学間連携のメリットが分かりやすい形で具現化されている。

＜表1＞「第21回FDフォーラム」企画検討委員会

委員名	所属
村上 正行（委員長）	京都外国語大学
児玉 英明（副委員長）	京都三大学教養教育研究・推進機構
井上 尚実	大谷大学
景井 充	立命館大学
河原 宣子	京都橘大学
古賀 松香	京都教育大学
坂本 尚志	京都薬科大学
佐藤 賢一	京都産業大学
澤 達大	京都文教大学
高橋 伸一	京都精華大学
長谷川 岳史	龍谷大学
松戸 宏予	佛教大学
山田 剛史	京都大学
山本 淳子	京都学園大学
吉野 啓子	京都ノートルダム女子大学

＜表2＞「第21回FDフォーラム」分科会一覧

1. 地域貢献アウトキャンパス活動がもたらす学生の成長：その現状と可能性について
2. 持続可能な初年次教育のあり方をさぐる
3. 学ぶきっかけをつかめない学生にどう向き合うか？～教養教育の挑戦～
4. 高大接続改革の動向から紐解く学生理解～「接続」の意味するもの～
5. 大学における英語・日本語リメディアル教育
6. 小規模大学が地域で生きるアクティブ・ラーニング
7. 大学改革とFD～批判と提言から～
8. 「教育から学習へ」のパラダイム・チェンジとFD～＜Unlearning＞を焦点に～
9. 授業の場における「ことば」の交換～対話的コミュニケーションと学生の主体性～
10. 大学におけるライティングセンターの役割
11. 障がい学生への大学図書館支援
12. 教職員が直面している大学のいま～悩みの共有と解決～
13. 学外特設キャンパスでの学び～地域連携と教育効果～

IV 大学教育学会第37回全国大会（長崎大学）ラウンドテーブル「教養教育の本流Ⅱ」

(1) 教養教育担当者の大学間連携

京都三大学教養教育研究・推進機構では、教養教育の質保証に関する研究のために、2014年度から大学教育学会の全国大会において、ラウンドテーブルを運営している。2015年6月6日、7日に開催された「大学教育学会第37回全国大会」（長崎大学）では、ラウンドテーブル「教養教育の本流Ⅱ」を企画した。当日は、全国の国公立大学から36名の参加があった。



＜写真2＞大学教育学会第37回全国大会「ラウンドテーブル 教養教育の本流Ⅱ」

(2) ラウンドテーブルの概要

ラウンドテーブル「教養教育の本流Ⅱ」では、阿部勘一（成城大学）「教養教育の本流とは——私的体験から——」と長尾佳代子（大阪体育大学）「体育大学生の受ける教養教育は他の大学の学生が受ける教養教育と異なっているべきか」の二報告が行われた。その後、討論者の林哲介（京都三大学教養教育研究・推進機構）から「今、教養教育が果たすべきこと」というコメントが行われた²。

阿部によれば、教養教育の本流とは、「世の中のことに對して、『無関心』『思考停止』している人間にならないよう、自ら思考し判断できる人間を形成すること」³である。この目標は、学生の基礎学力が不足しているいわゆる「全入」大学においても同様である。

阿部は教養教育の方法を「学生にとって身近で興味・関心をもてるテーマの学習から大学の学問に動機づけていく」⁴ものと捉えている。同様に林も阿部謹也の言説を参照しながら「教養とは社会の中で『いかに生きるべきか』という問いを自ら考えていく姿勢を前提としている。したがって大学においては、まず、現代のわが国の社会のあり方とその社会という概念では表現できないわが国の特殊事情を前提として、教養論は出発せざるを得ない」⁵とした。

阿部勘一は現代に生きる人々の「無関心」「思考停止」へ警鐘を鳴らすことを教養教育の使命とした。同様に林も、民主主義の空洞化は、人々の「あきらめ」や「責任放棄」から生ずると呼応した。

民主主義は確立された制度ではなく、たえず民主化を求める運動によって、かろうじて保たれるものである。教養教育が必要論と不要論の間で揺れ動く理由も、リベラル教育が消えそうで消えない理由も、民主主義のこの特質にある。

V おわりに

大学コンソーシアム京都のフォーラムで気付いたことは、日本の大学は多様化が進んでいるにもかかわらず、教員がイメージする大学像は、自分が学生時代に過ごした特定の研究型大学に縛られていることである。FD 企画にはこの点を自覚した、多様性の確保が求められる。

大学教育学会のラウンドテーブルで気付いたことは、学習成果の可視化という要求に応えようとすればするほど教養教育の思想性は後退し、教養教育の思想性を堅持しようとするほど学習成果の可視化が遠のくというディレンマである。

日本には「社会」とは区別された「世間」という概念が存在する。それが教養教育の目標である「市民性」や「公共性」という概念に影響を与えているという日本の特殊事情を、どのように踏まえて質保証の議論を展開するかという課題も見えてきた。ここで堂々めぐりをするのは今に始まったことではないが、その煩わしさこそが、日本における教養教育の特殊性である。その煩わしさを踏まえた上で教養教育の質保証を論ずるのか、それともその煩わしさを捨象したジェネリックスキルを抽出するのか。教養教育の質保証の対立軸は、思想性や歴史性への向き合い方にあるように思われる。

¹ 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』2012年、21頁。

² 阿部勘一・長尾佳代子・林哲介・児玉英明「教養教育の本流Ⅱ」『大学教育学会誌』第37巻第2号、2015年、83－90頁。

³ 同上、84頁。

⁴ 同上。

⁵ 阿部謹也「大学で教養は教育できるか」『IDE 現代の高等教育』No.426、2001年、20頁。

イ 教養教育質保証フォーラム「現代における市民性とは何か」 — 日本学術会議の分野別参照基準を参考にして —

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

I はじめに

2016年2月6日(土)に、教養教育質保証フォーラム「現代における市民性とは何か」を開催した。講師には、日本学術会議で教養教育の質保証に関する答申(『提言 21世紀の教養と教養教育』『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』)をリードした藤田英典(東京大学名誉教授、日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 委員長)を招いた。

藤田の講演は三部構成から成る。第一部「教養の意味・機能と教養教育」、第二部「グローバル化時代の教養と教養教育の展開」、第三部「ユニバーサル化時代の大学教育の役割と教養教育・専門教育の課題」である。本稿では、第三部で示された教養教育の質保証に関するスライド8～11「中教審答申における教養と教養教育」「大学教育の質保証・評価をめぐる近年の動向」で提起された「汎用的技能の重要性についてはさほど異論はないであろうが、それらは大学教育においてどう位置づけられるべきであろうか」という問いかけについて、『提言』と『回答』の二冊を再読することで、教養教育の立場から、汎用的技能への向き合い方を考える。スライド12「企業が求める社会人基礎力」と対比した場合、適応主義の構成要素とは区別される、教養教育が重きを置く汎用的技能(態度・志向性)とは一体何なのか。本稿ではこの観点から、日本学術会議の提言を読み解く。

II 同時代論からの出発

教養教育必要論が高まる社会背景に注目することは、教養教育の原理像や思想性を再認識することにもつながる。教養教育の原理像は「民主的市民

の形成」であるが、このような抽象的な理念を最初に振りかざすのではなく、なぜ、いま、教養教育の必要論が高まっているのかという視点から、まずは「同時代を語る」のである。

藤田の講演タイトルの副題は、「グローバル化時代の教養と教養教育の課題」である。スライド5で、藤田は今日の世界を「グローカリゼーション」と捉えている。つまり、グローバリゼーションとローカリゼーションの相関的な同時進行と見ている。地域紛争、無差別テロ、金融危機など、グローバルな危機とローカルな危機の世界的な波及に、今日の同時代性を見ている。

スライド5では、グローバル化時代の教養教育という視点から、教学改革を進めている大学の事例が紹介された。例えば、2016年度から福井大学が立ち上げる国際地域学部などの事例がグローバル化時代の新たな教養教育として取り上げられた。

同時代を語るという「具体的な次元」と、教養教育の理念を語るという「抽象的な次元」の間に、往還を作り出すことが、教養教育の質保証である。

理念を理念として語るのではなく、その理念の頭に「現代の」という形容詞を付けることで、理念を現代に引きつけて論ずるのである。

なぜ、いま民主的市民の形成が問い直されているのか。市民性の問い直しの背景にある社会状況とは一体何なのか。教養教育質保証フォーラムのテーマは、「現代における市民性とは何か」である。市民性の涵養という目標に、「現代の」という形容詞を付けることで、各科目担当者が同時代の中で、自身の専門に引きつけて、どのように「市民性」を把握しているのか。そこを論じ合うことが本フォーラムの目的であり、文系理系を超えた教養教育の質保証である。

III 教養教育と専門教育をつなぐ市民性

教養教育と専門教育の関係は、どのように捉えればよいのだろうか。「市民性」をキーワードにして、両者の関係を整理する。

日本学術会議『回答』によれば、市民性とは「社会の公共的課題に対して立場や背景の異なる他者と連帯しつつ取り組む姿勢と行動」¹と定義している。『回答』は教養と専門を相対立するものとして捉えるのではなく、「各自が自身の専門性を積極的に活かし、他者と連帯しつつ公共性にコミットしていくことも重要であり、また職業人としての振る舞いも、こうした市民性に根ざしたものであることが望まれる」²という。

このような理解に立つと、教養教育のカリキュラムを、専門教育と密接な関係を有する内容において構想することも可能である。例えば、物理学を専門とする教員が「時代が求める新たな教養教育」として「エネルギー科学」という科目を立ち上げたことが、その一例であろう。ここに、専門性の異なる三大学が連携して、ディシプリンを尊重しながら教養教育の質保証を進める要がある。

市民性の涵養を目的とした「教養教育科目」は、専門教育の準備として開講される「専門基礎科目」とは異なるものである。そう捉えると、教養教育は、必ずしも専門教育に先立って行う必要もない。『回答』は、日本において教養教育をめぐる議論が収斂しない理由を「市民の育成という理念と明確に関連付けられることなく、同じ学士課程教育の中で、専門教育に先立って前期課程で履修するものと位置づけられたこと」³が原因であるとしている。教養教育の質保証とは、各科目担当者が、自身の専門性の中で、「市民性の涵養」という理念にどう向き合うかにかかっているのである。

IV 教養教育の質保証をめぐる構図

日本学術会議『提言 21 世紀の教養と教養教育』の問題意識を象徴する記述を引用する。

「近年の答申等の指摘や論調は、戦後間もなくの教養教育をめぐる議論とは異なるニュアンスを次第に強めてきている。その変化は、教養教育の究極の目標として想定されていた『民主的社会』とその豊かな展開を担う『民主的市民の形成』という観点が後景に退き、より実践的・実用的な観点が重視され、教養の中身を構成する知識や能力が重視される、といったものである。後者は、最近の『学士力』『社会人基礎力』や『汎用的技能 (Generic Skills)』などの概念・考え方に端的に表れている。むしろ、そこで意図されている各種の能力・スキルも、その形成に関わる大学教育の役割も、否定すべきものではない。とはいえ、そうした側面を過度に重視し、教養教育の意義と役割を矮小化することは適切ではない。」⁴

教養教育の質保証をめぐる議論の構図には、「市民性の涵養を重視する立場」と「実用的なジェネリックスキルを重視する立場」の2つがある⁵。

日本学術会議の『提言』が強く批判する「矮小化」とは何か。矮小化という言葉は「似て非なるもの」と言い換えることができる。その違いを意識しているか、意識していないかの違いである。それでは、両者を分ける決定的な違いとは何だろうか。それは「現実主義」や「批判的思考力」という態度・志向性を、どう捉えるかの違いである。

時代が求める新たな教養教育を模索するという点では、両者は似ているようにも見える。しかし、前者は批判的思考力を重視する一方で、後者は相手が（企業が）求めるものにいかに自分を合わせるかという適応力を重視している。このような姿勢において、両者には決定的な違いがある。

V 「現実」主義の陥穽

教養教育は、「実用的な能力の育成に励め」という産業界からの圧力に常にさらされてきた。それが今日、ジェネリックスキルという形で再登場してきた背景には、1990年代後半からの大学生の就職難、企業が求める力と大学教育のミスマッチ、学習成果の可視化を求める大学評価の圧力も一因だろう。ジェネリックスキルに着目することは、ややもすれば、教養教育が本来対峙していたビジネスの論理が大学においても優越する事態を招く。

先に教養教育の「矮小化」について論じたが、矮小化という強い言葉を敢えて使わざるを得ない理由のひとつが、『回答』の次の記述から読み取れる。「ここで考えてみるべきことは『対応力』という理念が、個々人による現状への『適応能力』ということのみに還元されてはならないということである。適応とは、現状を所与とし、それに自らを合わせていく行為であり、人が社会で生きていく上で不可欠な要素である。しかし、これのみでは、無自覚に現状を追認し、そこで自らの利益の最大化のみを追求するような利己的な人間像をも許容することになってしまう」⁶。

『回答』のこの記述を読み、教養教育の古典として読み継がれている丸山眞男「『現実』主義の陥穽」を思い出した⁷。丸山は「現実」という言葉を二つの面から説明する。一つは現実という言葉が持つ「所与性」という側面であり、もう一つは、現実とは日々造られていくものという側面である。「現実」という言葉には、このような両義性がありながら、普通、「現実」という言葉が使われる時は前者の意味のみで使われる。もっぱら、「所与性」の意味で「現実」という言葉が使われる時、それは容易に「現実だから仕方がない」という「諦観」に転化し、批判的思考力という態度を内側から減退させる。

VI 日本人の民主主義理解

教養教育が必要論と不要論の間を揺れ動く理由を、教養教育の目標である「民主主義」の特質という視点から検討する⁸。

第一に、教養教育の究極の目標である民主主義は、確立された制度ではなく、たえず民主化を求める試みによって、かろうじて保たれる可変的なものだからである。第二に、日本人の民主主義理解には「民主主義なんてもう分かっているよ」と、平時では全く気にかけない一方で、時代状況によっては「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と急に不安になり、自問自答を始めることがあるからである。

丸山眞男は、日本人の民主主義に関する理解について、次のように対比的に論じている。「西欧やアメリカの知的世界で今日でも民主主義の基本理念とか、民主主義の基礎づけとかほとんど何百年以来のテーマが繰り返えし『問わ』れ、真正面から論議されている状況は、戦後数年で、『民主主義』が『もう分かっているよ』という雰囲気であしらわれる日本と、驚くべき対照をなしている」⁹。

つまり、日本人は、「民主主義なんてもう分かっているよ」と平時では全く気にかけない一方で、時代状況によっては「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と急に不安になり自問自答を始めることがあるから、教養教育は必要論と不要論の間で揺れ動くのである。

逆に言えば、教養教育をめぐる評価が必要論と不要論の間で揺れ動くことは決して悪いことではない。「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と、同時代から民主主義を問い直すことは、クリティカルな思考である。批判的思考力という汎用的技能は、民主主義を再考する側面と密接に結び付いていると言える。

Ⅶ 一義的な正解のない問題

教養教育が目標とする民主的社会とは、多様な考え方が尊重され、他者との間に闊達な議論が生まれ、それによって自由な気風が保たれている社会であると考え。そのような社会を実現するためには、自分の考え方や立場を絶対視しない「他者感覚」が求められ、他者との間に合意を形成するための辛抱強い「対話」も求められる。

各人が醸し出す「対話」の姿勢に、民主主義の前進や後退を感じ取るのだろう。片方では、民主主義は「多数決」であるという考え方もある。多数決を重視する立場に、多様性を尊重した対話の姿勢が欠如しているように見えるとき、人々は民主主義とは相容れぬものを感じるのだろう。このような感覚は、一義的な正解の存在しない問題に直面することで鮮明になる。

『回答』が指摘するように、教養教育には「一義的な正解の存在しない問題について、学際的な視点で物事を考え、多様な見解をもつ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験をする事」¹⁰が期待される。また時には、「社会の現実や人々の生き方が内包している矛盾に対して敢えて学生を向き合わせ、そうした矛盾について、『世の中とはそういうものだ』で終わらせずに、なぜそうなっているのかを徹底的に考えさせること」¹¹も必要である。

藤田は基調講演のスライド 14 で、講演の小括として「市民社会の再構築と豊かな市民性の形成」を挙げている。「属性・立場や利害・関心の違いを越えて、公共の世界に参加し、公共的課題に連帯・協働して取り組む『協働・共生する知性』と学問知・技法知・実践知と市民的教養に裏打ちされた『豊かな市民性』の形成」を教養教育のビジョンとして提示している。

Ⅷ おわりに

日本学術会議『提言』『回答』の二冊の検討から、教養教育を構成する汎用的技能を再考するならば、その中心は批判的思考力ということになるのではないかな。

「汎用的技能は大学教育においてどう位置づけられるべきであろうか」という基調講演の藤田からの問いかけに、二冊の書をもとに答えるならば、そこで重視される要素は批判的思考力である。ここでいう批判的思考力とは、「現実だから仕方がない」という現実の「所与性」のみに拘泥しない態度であり、民主主義理解と密接に絡み合った、他者感覚と対話に基づく同時代への問いかけである。



写真 1 教養教育質保証フォーラム

¹ 日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010 年、28 頁。

² 同上。

³ 同上、23 頁。

⁴ 日本学術会議『提言 21 世紀の教養と教養教育』2010 年、11 頁。

⁵ 児玉英明「リベラルアーツ・ゼミナール『社会科学の学び方』のカリキュラム・ポリシーと古典精読による学習成果の把握—教養教育の質保証に関する議論をふまえて—」京都三大学教養教育研究・推進機構『平成 26 年度 報告書』132-139 頁。

⁶ 日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010 年、28 頁。

⁷ 丸山眞男「『現実』主義の陥穽」1952 年（『丸山眞男集 第五巻』194-195 頁）

⁸ 児玉英明「吉野源三郎『君たちはどう生きるか』に見る教養教育の原理像 — 偏狭な国粋主義への対抗とヒューマニズムの精神 —」『日本教育学会第 74 回全国大会 予稿集』に加筆して再掲。

⁹ 丸山眞男『日本の思想』岩波新書、1961 年、18 頁。

¹⁰ 日本学術会議、前掲書、30 頁。

¹¹ 同上。

(7)「京都モデル」を目指して

京都三大学教養教育研究・推進機構 特任教授
林 哲介

はじめに

昨年度（2014年度）より、三大学による「共同化教養教育」の授業を開始したが、文科省「大学間連携共同教育推進事業」の支援を受けるにあたって私たちは、この事業を通して「現代の大学教育において求められる教養教育」についての提言（教養教育「京都モデル」の発信）を行うことを掲げた。『モデル』といってもなにか目新しい奇抜な提案を示そうというのではなく、私たちが教養教育をどのように組み立てようとしているか、その基本的な考え方を示し、各方面の議論に供することを目指したものである。本稿は、この「京都モデル」に向けて、私たちが展開している教養教育の性格、方法や課題について、現時点の理解を整理したものである。

1. 教養教育の目的の確認

共同化授業の開始にあたって、「受講案内」の冒頭に示したメッセージ「学生みなさんへ」において、教養教育の目的を「学術の幅広い基礎的素養と科学的に思考する力を修得し、それらを基礎にして、文化や立場を異にする様々な人々と対話し議論する力や、書き、表現する力を育くむこと」であるとした。そしてそのために、

- A. 人文・社会・自然諸分野の学術体系を俯瞰しながらこれらの基礎を幅広く学習し、学術への高い関心を育てること。
 - B. 世界の人々の多様な生き方を感じ、人としての豊かな感性や倫理観を拡張すること。
 - C. 日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探究する議論に習熟すること。
- の3つを取り組む課題として掲げた。

このような方針の基礎は、民主的社会の健全な構成員として社会に参加し生活していく基盤として、幅広い知と人としての豊かな感性を培い、また社会で活動する意欲と責任感を高めることが教養教育の課題であるという認識であり、「自由かつ論理的・批判的・創造的に思考・判断・行動することのできる『自由な精神・知性』の形成を志向するもの」であるという学術会議の提言(*)とも共通するものである。

このような教養教育の目的の理解は決して新しいものではなく、これまでから様々な機会に各方面で述べられてきたものであり、その基本は戦後新制大学の発足直後に大学基準協会がまとめた報告「大学における一般教育」（1951）において、「真に自由な民主社会の建設に挺身協力する勇氣と実践力を把持する・・・人物の養成」と述べたことに矛盾するものではない。国際的な経済競争の激化や、資源と環境の危機、将来展望の不透明さなど、複雑な現代社会の状況下で、教育に対して近視眼的な種々の要請が述べられたりする現状に対して、基礎的・原理的な教養教育の立場を確認することが重要であると考えている。

(*)日本学術会議の提言「21世紀の教養と教養教育」2014.

2 どのようにつくってきたか

① 柱としての「リベラルアーツ科目」

大学教育における教養教育の重要性は常に各方面から指摘されているが、その内容や方法は必ずしも明確に整理されているとはいえない。かつての「一般教育」や多くの大学で「共通教育」と呼ばれているものには、専門教育と区別して必要とされる種々の教育科目が含まれてい

る。伝統的な人文・社会・自然諸分野の教養科目群と、各専門のための基礎教育科目、英語を中心とした外国語科目等のほかに、情報教育やキャリア教育、大学への導入科目やコミュニケーション力をはじめとするジェネリック・スキルの強化を目的とした科目などが混在し、これらを含めて慣習的に「教養教育」と呼んでいる場合が多い。各科目群の役割はそれぞれ重要ではあるが、基本的な目的に照らした教養教育の主要な役割は、専門の教育・研究や社会人としての具体的・近距離的な必要に応じるものとは異なり、学生一人ひとりがまもなく社会人となる者として、どのような人としての資質と感性を獲得するかという点にある。そしてこれは、これまでから人文・社会・自然諸分野を幅広く学び、それぞれの学術的営為が人間と社会に対してどのような意味・価値を持つかを学び考えることにあった。このような役割を果たす教養教育は、伝統的な人文・社会・自然の3分野を踏まえた「リベラルアーツ科目」を柱とするものであり、私たちの共同化教養教育はこれに軸足を置いて組み立てている。

② 多様な科目の提供による科目選択幅の拡大と目的の明確化

私たちはこの事業の準備段階から「多様な科目の提供、科目選択幅の拡大」を方針としてきた。総合大学とは異なる3大学は、それぞれ比較的小規模なために教養教育科目の多様さの点で制約があり、これを共同化によって拡大しようとするものであった。戦後大学の一般教育、特に総合大学において伝統的であった「多様な科目の自由な選択」に対して、“脈絡のない履修”という批判があり、「コアカリキュラム」など、一定の構造化により学習課程を明確化す

る考え方もある。しかし、構造化したプログラムに沿って履修させることには、学生の自律性を制約する面がある。共同化におけるリベラルアーツ教育は、学生一人ひとりがどの科目を選択し参加するかを考え判断することから始まると考え、選択幅の拡大を重視してきた。そのため3大学の学年歴や時間割等の調整により、可能な限り科目選択の障害を少なくするよう工夫してきた。教養教育において最も必要なことは、学生の強い興味・関心に基づいて教室が主体的な学習と討論の場になることであると考えている。

自由な選択に対しては、一方でガイダンス機能が不可欠であり、このために各科目に上で示したA、B、Cの3つの授業目的区分や学習目標を明示した。また、特に教室における討論を重視する区分Cの役割は重要であり、一般科目の他にこの目的を主眼にした「リベラルアーツ・ゼミナール」を開設した。これは多くの大学で実施されている必修型の「基礎ゼミナール」等とは異なり、それぞれ課題を明確に設定したゼミナールであり、学生から高い関心と期待がある。

③ 多様な学生の交流・協同による学び

共同化科目の授業においては、すべての教室で専門分野等によらず3大学学生が混在することを期待し、教室定員や履修登録方法等を工夫してきた。これは単に技術的な対応ではなく、教養教育の教室では、専門分野、将来の目標、学習経験や社会経験等の異なる多様な学生が合流し、協同して学び議論することが本来的に有意であると考えからである。これによって、学習は将来の専門や職業上の「必要」の意識か

ら解放され、市民として専門・非専門の立場に関わらずそれぞれの学問分野に触れ、疑問を発し意味を問う場として機能することが期待できる。

入試の簡素化・多様化によって学生の学習歴の不均衡が広がっている現状があり、教員はしばしば授業方法に困難を感じることもある。多様な学生の合流する教養教育は、この状況を自明のこととして、「市民として」の学生たちが“視界”を拡げ、議論に参加し知力を高める場であり、そのための適切な素材と方法を研究しながら進めることが求められている。

④ 学生の「学び」、授業の「質」の転換

共同化教養教育の科目群は、従来の人文・社会・自然の伝統的なジャンルに依拠しているが、それぞれにおいて、教員が“教える”ことから、学生の“主体的な学び”へと転換することを目指し、これにふさわしい内容と方法を求めている。その基本的なあり方としては、

- ・ 学問諸分野の成り立ちや課題、現代社会の諸課題や歴史的な位置づけ、人々の心や共感の多様性などをひろく俯瞰するものであること。
- ・ 多様な学生が合流する学びの場であることから、専門・非専門双方の立場から議論し理解を深めることのできる素材と方法が提供されること。

ということができる。

かつて一般教養科目が「脈絡のない学習」や「つまみ食い」と批判されたのには、授業が専ら担当教員個々人の専門に任されいわば“不可侵”であったことに一因がある。現代の教養教育として、また学生の学びの転換に向けて、どのような内容や方法が適切であるかについて、担当教員間で協同して交流・検討し、また達成

状況を多角的に測定・評価していくことが不可欠である。私たちはこれまで「科目担当者会議」を開き、授業内容や方法についての交流、意見交換を行ってきた。これによって授業改善のヒントが実感され、この取組の重要性が確認されている。

⑤ 地域への視点

京都三大学共同化教養教育の特徴ある取組のひとつとして「京都学」を掲げ、一連の科目群を構成している（現在 12 科目）。ここではこの科目群の目的を「伝統文化、芸術、街づくり、市民生活、地場産業やさらに自然環境など、京都に歴史的に生きている諸財産やその現代における展開をとりあげ、京都という地の特色を諸側面から学びます。そして、この地域のなりわいの理解を通して、これからの地域・街・生活・文化のあるべき姿を検討します。」としている。

京都という地が、歴史的・文化的に世界に誇り注目される地であることはいうまでもなく、他地域出身の学生のみならず京都在住の学生にもこの科目群に高い興味と期待がある。しかしここでの狙いは単に「知る」ことにあるのではなく、大都市集中、大規模建設と再開発、機能性重視の環境整備などに対して、経済成長の限界を見据え、これらとは異なる地域生活、自然との共生、文化環境の保護・育成等、これからの地域の在り方を実際的な“なりわい”を通して探求するところにある。この科目群がこのようなものとして教養教育の一翼を担うことを企図したものである。

3. これからの課題

共同化教養教育において「つくってきたもの」の以上のような考え方が「京都モデル」を構成する要素になると考えるが、いうまでもなくこれらの全てが十全に機能し完成しているのではない。これからの課題について簡単に触れておきたい。

●多様な学生の合流と交流の促進

教養教育の授業では、文系・理系、専門等を問わず多様な学生が混在することが期待されるが、人文・社会系、自然系のいずれでも学生が偏在する科目がある。この原因の一つは、学生が専門との繋がり・準備を意識して選択する点にある。ガイダンス等を通して専門から距離を置く教養教育の意義を理解させるとともに、授業実績の蓄積によって価値への理解が定着することを期待したい。理系科目の場合には、非専門の学生にとって敷居が高い内容になりがちであることにも一因があり、授業の目的・方法の研究開発を進める必要がある。

3大学の多様な学生が教養教育を通して交流することはこの取り組みの重要な狙いであるが、授業の場のみで交流を活性化するには限界がある。ゼミナールの拡充や、授業における討論・共同作業など工夫改善を図る一方、授業外における交流の機会が、学生の自主性と教職員の協同によって多彩に企画されることが望まれる。

●授業の質的改善と達成の評価

教養教育の授業においては、教員が“教える”ことから学生が“主体的に学ぶ”教室に転換することが重要である。しかし、いうまでもなく各科目において、学習の前提として分野固有の基礎的知識と方法を教えることが含まれる。各分野の専門研究者である教員は、往々にして自

己の経験から多くを“教える”ようとする。「非専門の市民的立場で学ぶ」ためには、専門教育や基礎教育とは異なる素材と方法の工夫が必要であり、教養教育に適した授業の在り方は研究課題である。教員間で経験を交流し、授業の達成を評価する活動が不可欠であり、「科目担当者会議」を教養教育における重要な組織的取組として定着させることが必要である。

●科目と対象の拡充

共同化教養教育は、現状では1年次学生を中心に組み立ててきたが、徐々に上学年学生の履修も増加しつつある。本来、教養教育は特定学年を対象とするものでないことはいうまでもなく、可能な限り拡大されることが期待される。とりわけ、4年次生や大学院生に対する視座は重要である。受講機会や時間割の保障には一定の制約があるが、単位互換制度を活用し、科目と対象の拡充が望まれる。

●「京都学」の充実

「京都学」はその構成科目が必然的に多角的になるが、個々の学生の履修はそこごく一部に限られる。構成科目個々の学習に加えて、科目間の交流による総合化の試みが進めば、科目群としての価値が強化されよう。科目間の相互交流の工夫が生まれることが望まれる。

地域の多様な諸活動や実生活の現場に触れ学ぶことを通して、府市民との交流が多角的に企画されることが望まれる。