文部科学省大学間連携共同教育推進事業

時代が求める新たな教養教育

Kyoto Institute of Technology

Kyoto Prefectural University

平成25年度
報告書

Kyoto Prefectural University of Medicine

京都三大学教養教育研究・推進機構

目　次

ごあいさつ

京都府立大学　　学長・副学長あいさつ、大学紹介 …… 3
京都工芸繊維大学　　学長・副学長あいさつ、大学紹介 …… 4
京都府立医科大学　　学長・副学長あいさつ、大学紹介 …… 5
京都府知事あいさつ …… 6

第 1 部　共同化スタートへの諸取組

はじめに　共同化の理念・目的について …… 9

(1) 共同化に向けた取組とその成果
ア　機構における検討推進体制 …… 19
イ　共同化の枠組みづくり …… 20
ウ　特色ある科目のデザイン
（ア）リベラルアーツ・ゼミナール …… 23
（イ）京都学事始－京都の近代化と三大学－ …… 24
エ　授業実施体制の構築 …… 26

(2) 共同化の取組の府民との共有
ア　三大学教養教育運営協議会（平成 25 年 10 月 30 日） …… 31
イ　三大学教養教育共同化フォーラム
（ア）不安を楽しめ！－教養教育がはぐくむ社会認識の方法－
（平成 25 年 11 月 16 日） …… 33
（イ）「教養の時代」がやってきた（平成 26 年 1 月 25 日） …… 35

(3) 平成 25 年度取組の到達点 …… 41

第２部　時代が求める新たな教養教育像の探求（調査研究活動）

(1) 公開研究会の開催

第１回　公開研究会（リベラルアーツセンター）
「『正当なる教養』をいかに配信するか」…… 45
第２回　公開研究会（教育 IR センター）
「教養教育の再構築とカリキュラムポリシー −『問う力』を育てる教養教育の実践−」…… 49
第３回　公開研究会（教育 IR センター）
「学生調査の理論と調査票の設計」…… 51
第４回　公開研究会（教育 IR センター）
「コンピテンシー型教養教育の問題と再構築の指針 −高等教育の質保証をふまえて−」…… 53
第５回　公開研究会（教育 IR センター）
「アクティブ・ラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化
−東京大学駒場キャンパスを事例にして−」…… 55

(2) 共同化科目担当者会議の開催

第１回　共同化科目担当者会議
「共同化の取組の基本的方針、事例研究」…… 59
第２回　共同化科目担当者会議
「数学の教養教育科目について」…… 66
第３回　共同化科目担当者会議
「『問う力・書く力』を鍛える教養教育」…… 72

(3) 教養教育における学習成果の把握と質保証システム

−平成 25 年度　教育 IR センターの検討課題を中心に− …… 85

(4) 他大学視察等

他大学視察・東京大学「21 KOMCEE と教養教育高度化機構を訪れて」…… 99
南原繁と丸山眞男に学ぶ教養教育論の規範 …… 101
教養教育の質保証をめぐる研究動向 …… 102
視察先及び学会参加一覧 …… 103

資料編

京都三大学教養教育共同化による
「新しい時代の要請に応じた教養教育」の実践 …… 107
平成 25 年度三大学教養教育研究・推進機構　運営委員会　委員名簿 …… 108
三大学教養教育共同化推進体制 …… 109
会議の審議状況 …… 110
教養教育共同化施設（仮称）の概要 …… 120

京都府立大学

京都府立大学は、人文・社会・自然の諸分野にまたがる３学部・大学院３研究科を備えた総合大学であり、小規模の利点を生かした密度の高い教育活動と、高度かつ地域社会と密接に連携した研究活動を旺盛に展開しています。大学が立地する洛北には、国立私立の大学・研究所などがあり、京都でも屈指の学術の集積地となっており、本学は隣接する植物園・京都コンサートホール・府立総合資料館とともに北山文化環境ゾーンを形成しています。

現在新しい施設の建設も進み、学びと交流の場としての魅力がますます高まっており、学生生活の新しいスタイルの創造が期待されています。

学長あいさつ

京都府立大学学長
渡辺 信一郎

ものの本によれば、リベラルアーツは、ラテン語の artes liberals に由来し、古典古代の学問の基本学科であった自由七科に淵源します。七科は、幾何学・天文学・算術・音楽の数理的学科と文法・修辞学・弁証論の文学的学科で、理系と文系の両学科によって編成されていました。そこでは、世界の全構造を数理的に把握し、それを論理的に記述し、議論できることをめざしていました。ここに教養の本源的な姿があります。ヨーロッパ中世に出現した大学でも、時代の要請をうけて具体的な科目の変容はあったものの、自由七科の理念は継承され、現代に至っています。

今年四月から、三大学連携による教養教育の共同実施が始まります。「京都三大学教養教育研究・推進機構」に設置されたリベラルアーツセンターでは、これまで科目担当教員との討議をも踏まえて、21 世紀の教養のあり方を検討し、三大学連携の特徴を活かした独自のカリキュラムを編成してきました。いよいよその真価が試される秋です。大いに期待したいと思います。

副学長あいさつ

京都府立大学副学長
京都三大学教養教育研究・推進機構　運営委員長
築山 崇

本年４月から、いよいよ共同化による授業が開始される運びとなりました。この１年間の取組により、３大学が相互に提供しあう科目のブラッシュアップと、新たな講義、ゼミナール科目の開設が実現し、幅広い基礎の習得、多様性の中でのアイデンティティの形成、アクティブなコミュニケーションなど、現代の世界が求める新たな教養に迫るカリキュラムの構築が大きく前進しました。

2014 年度からは、実際の授業を通じて、学生も参画したカリキュラムの充実が進められていくことになります。さらに、新しい学舎を拠点とした三大学の学生・教職員の交わりは、これまでとは一味違う学生像、学びと文化活動の空間を生み出すに違いありません。この空間は、植物園、コンサートホール、資料館といった学習・文化施設と隣接しており、創造の可能性はさらに大きなものとなるでしょう。

多くの学生・市民のみなさんが、この“教養のひろば”に集い、触れ合いを広げられることを期待しています。

京都工芸繊維大学

京都工芸繊維大学は、京都高等工芸学校および京都蚕業講習所に端を発する 110 余年の歴史の中で、「知と美と技」を探求する独自の学風を築き上げてきました。この栄光ある歴史に新たな一頁を加えるべく、豊かな人間性にもとづく技術の創造をめざして技を極め、人間の知性と感性の共鳴を求めて知と美の融合をめざし、教育研究の成果を世界に発信しています。

本学の特色としては、ものづくりを基盤とした「人に優しい実学」を目指した個性ある教育研究を行っているところです。

学長あいさつ

京都工芸繊維大学学長
古山 正雄

このたび、長年の検討調整過程を経て平成 26 年度から、京都にある文系・理工学系・医学系の異なる個性の 3 大学が連携して教養教育の授業を開始することになりました。この国立大学と公立大学が協働してカリキュラムの多様性と柔軟性を広げる試みは全国的にも初めてのもので、我が国はもとより世界に貢献しうる、まさに 21 世紀の知識基盤社会が求める人材を育成できるものと確信しています。

現代社会は、大量消費社会がもたらした資源の枯渇、地球的規模の環境悪化、経済社会のグローバル化と不均等発展など深刻な諸問題に直面しています。一方、日本国内においても急速に進む少子高齢化、格差の拡大などを背景として、私たちは様々な社会問題を抱えています。

このような状況下において大学は、すべての学生に自らが専攻する専門分野とは別に人文･社会･自然にわたる幅広く普遍的な知を学習させ、倫理観や歴史観、国際的な視野を持たせる責務があります。

このことから本学では、人間形成に必要な教養を涵養し、科学技術と人間性との調和・融合を図ることができる広い視野と感性を備えた高度専門技術者を育成するための教育を実施してきました。今後も地域コミュニティの中核的存在として、様々な課題を解決することができる人材を輩出することが求められており、それに応える教育を実施していきます。

副学長あいさつ

京都工芸繊維大学理事・副学長
京都三大学教養教育研究・推進機構　運営委員
大谷 芳夫

府立 2 大学と本学が共同して新たな教養教育に取組もうという試みは、単位互換等の緩やかな連携から、教養教育共同化というユニークで強力な体制へと結実しつつあります。来年度から始まるこの体制は、構想から約 10 年にわたる粘り強い努力の成果であり、関係者各位に敬意を捧げるとともに、支援を頂いた京都府、文部科学省に対して深く感謝するものです。

他学部の学生と共に教養教育を受けることは総合大学では珍しくありませんが、学生としての根本的なアイデンティティーである「所属大学」の異なる学生が共通の場で学び議論するということは、他では得られない貴重な体験であり、まさに「時代が求める新たな教養」の涵養に資すると確信しています。この試みがさらに大きく発展するよう、引き続き努力したいと思います。

京都府立医科大学

京都府立医科大学は、1872 年（明治 5 年）、府民自らの寄附によって、京都東山の青蓮院に建設された療病院から誕生した日本最古の医科大学です。以来、時代に翻弄されながらも、140 年の歴史の中で培った「人間愛」「地域貢献」「国際的視野の涵養」という教育理念は変わることなく引き継がれ、京都、日本、そして世界の人々の健康に貢献する人材を育成し、全人的な医療を実践してきました。今も残る校章の「橘」は、「誠実と忠誠」の象徴。季節は巡っても変わることなく鮮やかな緑の葉をつける橘に、京都府立医科大学が、常に医学の真理を探究し、府民への変わらぬ仁慈の愛を持ち続けていることを託しています。

学長あいさつ

京都府立医科大学学長

吉川 敏一

本学は「優れた医療人を育て、世界トップレベルの医学を府民の医療に活かす。」ことを使命として、「人間性豊かな医療人の育成」「世界トップレベルの医学研究の推進」「地域社会に貢献する医療の提供」という基本理念のもと、新たな「知」を創造・発信し、社会と地域と人々に貢献する大学づくりを目指しております。

三大学教養教育の共同化により、受講科目の選択肢が増加し、学生の多様な関心と教育要望に応えられるようになるとともに、現在、京都府が整備を進めております「教養教育共同化施設（仮称）」が平成 26 年度に完成すれば、3 大学の学生が同一の場所・時間に講義を受けることが可能となります。

教養教育共同化の本格的な開始により、異なる専攻分野の学生間の交流が深まり、また、開かれたキャンパスで多くの府民とふれあう機会が増えること等によって、幅広い教養を持ち相手の立場でものごとを考える優れた医療人、自発的に課題を探求し独創的な研究能力を有する世界トップレベルの研究者の育成につながっていくものと大いに期待しております。

副学長あいさつ

京都府立医科大学副学長
京都三大学教養教育研究・推進機構　運営委員

伏木 信次

教養教育共同化施設の完成も間近に迫り、京都 3 大学教養教育共同化事業が新たな段階に入ろうとしています。多様なリベラルアーツ系科目の共同開講により学修の幅が広がりますので、優れた医師・医学研究者・医療人の育成という京都府立医科大学のミッションに鑑みて、学生への教育効果が大いに期待できます。さらに、異なるカラーと独自の歴史をもつ 3 大学の学生に、ともに学び交流する環境が提供されることによって、一体どのような融合反応が起こるかに私は関心と期待を寄せています。教養教育共同化にあたり克服すべき課題はまだ残っていますが、関係者の叡智を集めて一歩一歩前に進めながら課題の解決を図り、本事業の掲げる高い志の実現をめざしたく願っております。

京都府知事
あいさつ

京都府知事　山田 啓二

多くの皆様方の御尽力によりまして京都府立大学、京都府立医科大学のみならず、国立の京都工芸繊維大学を含む、三大学による全国初の教養教育共同化の取組を進めてまいりましたが、いよいよ本年４月からスタートを切ることが出来ることとなりました。この間の関係者の皆さんのご尽力に改めて敬意を表するところであります。

大学での教養教育は、専門教育の重視や大学院の重点化等により形骸化の傾向がみられたところですが、グローバル化や少子高齢化など大きな社会構造の変化に直面する今日、このような時代を乗り越えるには、社会、経済、歴史や文化など幅広い知識と教養を兼ね備え、物事を総合的に観察し、的確に判断できる能力と豊かな人間性を持った人材の育成が不可欠となっております。

このため、100 年を超える歴史と多くの有為な人材を輩出してまいりました三大学により、各大学の特徴を生かした科目を提供しあい、学生の学習の幅を広げ、将来の我が国を担う視野の広い人材の育成を目標として教養教育の共同化を実施することとしたところであります。

現在、この共同化の拠点となる施設の整備を鋭意進めており、先般、教養教育の共同化の趣旨に賛同くださいました稲盛和夫（京セラ名誉会長）様から多額の御寄附もいただいたところであります。

このように多くの皆様の期待を担った取組でありますので、三大学がしっかりと連携し、すばらしい教養教育を実現していただきたいと思います。

京都府におきましては、北山のこの素晴らしい文化環境ゾーンにおいて、京都学研究の新たな拠点整備を含む新京都府総合資料館の建設にも着手し、隣接する府立植物園も含めて一体的に整備を進めているところであり、多くの学生や府民の皆様に開かれた交流と学びのエリアになるものと考えております。

この北山の地で展開される教養教育共同化の取組が、将来の京都を担い、また日本を背負って立つ人材の育成のために大きな成果を上げることを祈念申し上げまして挨拶とさせていただきます。

第１部

共同化スタートへの諸取組

はじめに

共同化の理念・目的について

平成 26 年度より、京都三大学教養教育共同化の授業が開始される。この事業の運営主体である「京都三大学教養教育研究・推進機構」は、本取組の理念・目的を学生に簡潔に説明するため「学生の皆さんへ」（資料）を作成しているが、ここではこの学生に向けたメッセージの基礎としての考え方について現状の認識を示す。

1. これまでの経緯にある考え方

京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学の三大学が、教育や研究、地域連携等の諸分野での連携を企画し協議をはじめたのは平成 16 年に遡る。以来、その柱の一つとして構想された「教養教育の共同化」を具体化する検討・準備が進められてきたが、この間の作業の指針となったのは、平成 17 年度に示された「三大学連携協議－教養教育共同化の考え方（中間まとめ）－」である。この「中間まとめ」において「教養教育共同化にあたっての視点・目標」を、

①共同化によってカリキュラムの選択幅を拡大し、一大学では対応できない学生の多様な関心・教育要求に応え、様々な角度から総合的に物事を観察し的確に判断できる能力と豊かな人間性の涵養を図る。

②共同化によって三大学の学生・教員の交流を図り、下鴨・北山地域において新しい学生のライフスタイル、大学像を構築する。

とし、また「共同化にあたっての原則」において

①各大学が責任ある体制のもとで教養教育を構築し、そのうえで三大学にとってメリットのあるものについて共同化を図る。

②共同化は、共通の場所で共通の時間帯を設定し、共通のカリキュラムを三大学共同で開講し、三大学の学生が集まって受講するものとする。

③共同化の対象は、原則としてリベラルアーツ・講義科目とする。

と述べている。

ここでは、特に以下の二点で一定の主張が示されている。すなわちその一つは、小規模な個別大学では困難さがある“多様な科目”を幅広く提供すること、そしてその中心をリベラルアーツ科目とするとしている点である。多様な学術分野の到達点と、それらの現代社会との関わりを学ぶこと、またそれらを広く学生の選択に供するという立場は、いわば教養教育の伝統的なスタンスである。近年、初年次を中心に大学教育に要請されることとして、学術分野のディシプリンに基づくよりも、読み書きの力、コミュニケーション力等、いわゆるジェネリック・スキルの強化を期待する声に応じた科目や、英語をはじめとする基礎科目、さらには職業選択へのアプローチを重視したキャリア教育などが強調されている状況に対して、いわば本来の教養教育を中心に掲げている点である。

もう一点は、三大学の学生が共同の場所、共同の時間帯に集まって受講することを前提としていることである。志望する専門分野、学習歴や志向の異なる学生が同一の場所で共同して学ぶスタイルに、教養教育としての新たな効果を位置づけている。大学入学以前の学校教育においても、また大学における基礎教育や専門教育での「学び」も、中心的には学生個々人の個別的な勉学行為であるのに対して、ここで想定しているのは、多様な学生が混在することに意味を置き、学生・教員相互の協同・交流を必要な要素とする特別な学習空間である。この点で、大学間の単なる単位互換やネットによる遠隔授業などとは異なる新しい連携の在り方を提起している。ただ、多様な学生が教室に

混在しても、単に教員の講義を受動的に聴くだけでは意味を持たない。すなわち、これまでの一方通行講義型の授業からどのようにして真に共同学習の場にするかという課題が、教員に課されていることを意味している。

2. 科目の構成について

平成 26 年度よりスタートする共同化教養教育の授業科目（別紙）は、3 大学および当機構独自に用意する科目により計 68 科目からなるが、これらを「人間と文化」、「人間と社会」、「人間と自然」の 3 群に分類している。これはいわゆる大学設置基準「大綱化」の以前に定められていた「人文・社会・自然」の 3 分野を踏襲したようになっている。これに対して、“代わり映えがしない”という批判があるかもしれないが、先述したように、ここで取り組もうとするリベラルアーツ教育はその基礎としてそれぞれの学術分野の歴史・到達点を踏まえ、それらを通して現代における課題を検討していく営為を念頭におくものであり、従ってこの 3 分野からなる科目群は一定の普遍性・必然性があるという理解に基づいている。

この場合、各科目を二つの性質に分類することができる。ひとつは、各専門分野の体系性を基礎にしたもので、これを特徴づける知識・概念や考え方を知り、これをもとにして諸現象の分析的・総合的な理解を学ぶものである。教員は、学生の将来の専門や職業によらず市民としてぜひとも獲得してほしい知、経験してほしい知的興奮を伝え、学生の視野と興味・関心の拡張を期する科目である。他方、これとは異なるタイプとして、必ずしも学術分野の体系性には縛られず、歴史や文化、芸術、さまざまな局面における地域・社会の動向、人間の行為、人々の考え方や感じ方等々を素材として、人間の多様な在り様に触れ、世界における人の生き方を感受・共有して、自己のあり方、倫理観を検討することを主眼とする授業である。このような二つのタイプを、科目表において A、B として示すことにしている。

これらの二つに加えて、特に「言葉」と討論に視点をおいた科目をタイプ C として示している。読み・書き・表現する、すなわち言葉の力を豊かにすることは自己形成の基本である。産業界をはじめ多方面から「コミュニケーション力」の強化が要望されているが、単なるスキル・パフォーマンスの習得ではなく、人間社会の諸課題に対して論理的・科学的に思考し、自らの考えを表現し討論することを重点的に採りいれ工夫する授業である。科目群のなかで「リベラルアーツ・ゼミナール」としてグループ化した科目は、とりわけこの C の役割を中心とする科目として新たに企画された。学術知と結びつけて、読み・書き・話す力を強化することを意図したものである。

いうまでもなく各科目がこれら 3 つのタイプのいずれかに截然と区分されるものではない。とりわけタイプ C で期待している討論・交流が A, B タイプの科目においても積極的に取り入れられることによって、本取組の目指す新しい教養教育の質が作られていく。この点で教員の授業の工夫が期待される。

今一つ、本共同化科目の特徴あるものとして、「京都学」としてグループ化した科目を設けている。京都という我が国のなかでも特異な地域を、歴史、文化、自然、産業等、種々の視点から捉え、地域社会のモデルを探索しようとするものである。ここでは教室内の座学に留まらず、伝統的な文化、街、地場産業などの実際を体感したり、同年齢層の学生だけでなく、広く京都府市民との交

流や共同学習に拡張するなど、新しい学習環境の導入を目指していく。

3. 学生に向けて

大学進学率が 10%程度であった 1960 年代までは、入学後の学生の多くは幅広い視野で諸学問の特性を知りたいというアカデミックな関心を持ち、教員はその自発性に依拠して、個々の専門を土台とした自由な講義が許され、これが一定の役割を果たしてきた。しかし、70 年代以降、高度経済成長と大学進学率の急増に伴って、専門教育を重視する社会的要請と、学生の一般教育軽視の風潮が著しくなり、教養教育の在り方に疑問が投げかけられるようになった。オイルショックを経た 80 年代後半から、経済の低成長期に入り、産業界をはじめとする社会からの人材の要請に質的な変化が生じ、これに伴って、新たに教養教育の強化が叫ばれるようになった。この流れは、90 年代後半からの情報化、グローバル化、競争的環境の激化に伴って一層強まり、更に、教養教育のみならず大学教育全般（学士課程教育）の強化・見直し（教育の質保証）が強く叫ばれているのが現状である。

しかし、入学してくる学生は、それまでの受験・進学に制約された学校教育の影響を強く受け、また現今の不透明な社会状況において理想や自らの将来展望を描くことが困難ななかで、多彩な学術や歴史に触れ人間・社会の在り方などを学び考え議論することへの期待と関心を皆が十分に持っているとはいえないところがある。すなわち教養教育への学生からの自発的なニーズは必ずしも高いとはいえないのが現状である。このため教養教育は、単にそれぞれの授業内容を学生に授けるのみならず、併せて教養教育の意義や価値、教養を自らに同化させていくことの重要性などを伝えていく役割が必要になっている。学生には、このような我国の大学教育における教養教育の課題や学びの意義を伝え、学生の学修意欲を喚起することが望まれる。

（資料）学生のみなさんへ

京都三大学教養教育研究・推進機構

はじめに

京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学の京都三大学は、平成 26 年度より、それぞれの教育理念を基本にしながら、3 大学が共同することによって飛躍的に充実しうる教養教育を、京都北山地域の特性を生かして実施することにしました。これは、これまで 10 年来、3 大学が連携して教育や研究を充実・強化するために進めてきた検討を踏まえ、京都府と文部科学省の支援を得て実現することになったものです。

共同化する教養（リベラル・アーツ）教育では、カリキュラムを拡充して選択の幅を広げ、学生のみなさんの多様な関心・学修要求に応えるようにしています。学生のみなさんには、様々な角度から総合的に物事を観察し的確に判断できる能力や豊かな人間性を培うよう求めます。さらに、共同化によって専門や将来の志望の異なる学生同士や教員との交流を図ることができる条件を、勉学や学生生活に活かしてください。私たちは、下鴨・北山地域における新しい学生のライフスタイル、大学像が構築されることを期待しています。

Ⅰ. 目指すもの

我が国の大学における教養教育は、戦後新制大学の発足以来一貫して、専門教育と並ぶ不可欠のものとして位置づけられてきました。しかしその在り方、システムや評価は時代によって変化し、社会からの要請や学生の受け止め方によって、ときには充実が求められ、また一方では形骸化を指摘されることもありました。現在の私たちは、経済のグローバル化による産業の空洞化、経済・社会の不透明・不安定化、少子高齢化、災害の巨大化、将来のエネルギー問題など様々の課題に直面し、ときには閉塞感を抱くこともあります。このような今の時代に、社会からは、眼前の利害や身の周りの空気のみで判断・行動するのでなく、主体的に行動し、多様な人々と連携・協同する豊かな感受性と高い倫理観を身につけることが求められています。私たちがとりくむ教養教育は、学生の皆さんが、高度な専門知識だけではなく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、表現する力を育むことを目指します。

このような認識を踏まえ、京都三大学の共同化教養教育においては、第一に、時代が求める教養教育の課題を以下の 3 点に整理し、各授業科目に反映させます。

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修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受し、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、真理や正義を探求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、人とかかわるコミュニケーション力の向上を図る。

第二として、このような基本的な目的に加えて、京都三大学としての特徴を活かした教育を実現します。

1. 共同化科目の各教室では、将来の専門分野が異なる京都三大学の学生が混在して受講することによって、学修歴や志向の違いを越えた多面的な視点による学修や討論を実現します。

2. 伝統文化、芸術、街づくり、市民生活、地場産業など、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学修の素材とすることで、京都という地の特色を活かした教育を行います。それとともに、伝統文化をはじめ京都で歴史的に生きる諸財産を守り現代に生かすとともに、未来に拓く教育を実現します。

II. 実施の方針

京都三大学の共同化教養教育を運営していく組織として「京都三大学教養教育研究・推進機構」が設置されています。本機構のもとで、3大学それぞれから共同化に相応しい授業科目が提供され、また機構独自で工夫された特色ある科目が提供されます。これらの科目はすべて3大学の正規の授業科目として学生の自主的な選択に供されます。

提供される授業科目は、それぞれ上記の目的に沿って、A. 幅広い基礎的知識の修得、B. 多様な人間世界の事象に触れ人々の生き方を感受し思考する、C. 真理と正義に係る多面的な議論や論考に習熟する、の3つの性格があり、各授業が主としてどの性格をもつものかを示して、学生のみなさんの履修に供されます。みなさんには人文・社会・自然の3分野と共に、これらの性格で分けられた科目をバランスよく履修することが望まれます。そこではまた、これまでの学修歴による修得知識の偏りや狭さを改善することも期待されます。

教養教育のカリキュラム、授業のテーマ、内容や方法は固定的なものではなく、学修状況や授業の成果、みなさんからの要望等によって、常に改善・開発を図っていくものです。このため「機構」には「リベラ

ルアーツセンター」と「教育 IR センター」の二つのセンターを設置し、カリキュラム等の改善・開発や学修の質評価等に係る調査・検討に取り組みます。これらの検討は、専ら教員の側のみで行うものではなく、みなさんの積極的な参加・協力が望まれます。学生のみなさんと教職員の協働によって、新しい豊かな学修フィールドの形成を図っていきます。

（別紙）教養教育共同化科目表

科目群	科目名	担当教員	開講期	授業目的区分		
				A	B	C
人間と文化	哲学	工・伊藤	後	○	○	
	人間学	医・棚次	後	◎	○	
	比較宗教学	工・(若見)	前		○	
	宗教学	医・棚次	前	○	◎	
	日本史	工・(昆野)	後	○		
	東西文化交流史	工・ｵｰｶﾞｽﾃｨﾝ	後	○	○	○
	日本文学Ⅰ	医・(工藤)	前		○	
	日本文学Ⅱ	医・(工藤)	後		○	
	西洋文学論	工・(山下大)	前		○	
	日本近現代文学	工・(高木)	前		○	
	文芸創作論	医・藤田	後		○	
	西洋文化論	工・(山下太)	後	○		○
	ラテン語	医・(松本)	後	○	○	
	音楽	医・(山上)	前	○	○	
	美と芸術	工・三木順	前	○	○	
	アジアの歴史と文化	府・中	前	○		
	京都の文学Ⅰ	府・藤原	前		○	
	京都の文学Ⅱ	府・藤原	後		○	
	京の意匠	工・並木	後	○	○	○
	京都の歴史Ⅰ	府・櫛木ほか	前		○	
	京都の歴史Ⅱ	府・小林ほか	後		○	
	リベラルアーツ・ゼミナールⅥ (現代イスラーム世界の文化と社会)	機構・(田村)	集中		○	○
(23 科目)	リベラルアーツ・ゼミナールⅦ (感性の実践哲学)	機構・(桑子)	集中		○	○
人間と社会	政治学	工・(竹本)	後	○		○
	現代の政治	府・(依田)	前	◎		○
	国際政治	府・(依田)	後	◎	○	○
	公共哲学	工・平井	前		○	○
	経済学入門	工・人見	後	○		
	生活と経済	府・小沢	後	○		○
	現代日本と経済	府・(熊澤)	前	◎		○
	人文地理学Ⅰ	医・(石川)	前	○	○	
	人文地理学Ⅱ	医・(石川)	後	○	○	
	現代京都論	府・宗田	前		○	
	京の産業技術史	工・(山田)	前		○	
	京都学事始 －近代京都と三大学－	機構・宗田ほか	後			○
	文化社会学	工・(工藤)	後	○		○
	社会学Ⅰ	府・(玉井)	前	○	○	○
	社会学Ⅱ	府・(玉井)	後	○	○	○
	心理学	工・大谷	前	○	○	
	現代社会と心	府・石田	後	○		○
	現代社会とジェンダー	府・小沢ほか	前		○	○
	現代教育論	工・塩屋	前		○	○
	医史学	医・八木	後	○	○	
	人権教育	工・(杉本)	前	○		○
	リベラルアーツ・ゼミナールⅠ (感覚で探る問題解決の方法)	機構・藤井	後		○	○
	リベラルアーツ・ゼミナールⅡ (現代社会に学ぶ問う力・書く力)	機構・児玉	前		○	◎
	リベラルアーツ・ゼミナールⅢ (社会科学の学び方)	機構・児玉	後		○	◎
	リベラルアーツ・ゼミナールⅣ (現代社会と映画製作)	機構・(長坂)	集中		○	○
(26 科目)	リベラルアーツ・ゼミナールⅤ (アメリカと中国はいま)	機構・(脇田)	集中		○	○

科目群	科目名	担当教員	開講期	授業目的区分		
				A	B	C
人間と自然	人と自然と数学α	工・大倉	前	○	○	○
	人と自然と数学β	工・塚本	後	○		○
	物理学Ⅰ	府・春山	前	○		
	人と自然と物理学	工・萩原･播磨	後	○		○
	化学概論Ⅰ	工・三木定	前	○		
	化学概論Ⅱ	工・石川	後	○		
	生物学概論Ⅰ	工・遠藤	前	○		
	生物学概論Ⅱ	工・遠藤	後	○		
	人類生態学	府・熊倉	後	○		
	科学史	工・(藤川)	後	○	○	
	科学と思想	工・(林)	後	○		○
	地球の科学	工・(酒井)	後	○		○
	宇宙と地球の科学	府・(松村)	後	○		
	エネルギー科学	工・(林)	前	○		○
	環境問題と持続可能な社会	工・(高月)	前	○		○
	キャンパスヘルス概論	工・荒井	前	○	○	○
	食と健康の科学	府・木戸ほか	前	○		○
	京都の農林業	府・宮崎ほか	後	○		
(19 科目)	京都の自然と森林	府・池田ほか	前	○		

(再掲) リベラルアーツ・ゼミナール	リベラルアーツ・ゼミナールⅠ(感覚で探る問題解決の方法)	機構・藤井	後		○	○
	リベラルアーツ・ゼミナールⅡ(現代社会に学ぶ問う力・書く力)	機構・児玉	前		○	◎
	リベラルアーツ・ゼミナールⅢ(社会科学の学び方)	機構・児玉	後		○	◎
集中開講	リベラルアーツ・ゼミナールⅣ(現代社会と映画製作)	機構・(長坂)	集中		○	○
	リベラルアーツ・ゼミナールⅤ(アメリカと中国はいま)	機構・(脇田)	集中		○	○
	リベラルアーツ・ゼミナールⅥ (現代イスラーム世界の文化と社会)	機構・(田村)	集中		○	○
(7 科目)	リベラルアーツ・ゼミナールⅦ(感性の実践哲学)	機構・(桑子)	集中		○	○

(再掲)	京都の文学Ⅰ	府・藤原	前		○	
	京都の文学Ⅱ	府・藤原	後		○	
	京の意匠	工・並木	後	○	○	○
	京都の歴史Ⅰ	府・櫛木ほか	前		○	
京都学	京都の歴史Ⅱ	府・小林ほか	後		○	
	現代京都論	府・宗田	前		○	
	京の産業技術史	工・(山田)	前		○	
	京都の農林業	府・宮崎ほか	後	○		
	京都の自然と森林	府・池田	前	○		
(10 科目)	京都学事始－近代京都と三大学－	機構・宗田ほか	後			○

(授業目的区分)(○は該当するもの、◎は特に強調するもの)

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。

B：世界の人々の多様な生き方を感受し、豊かな人間性と高い倫理観を涵養する。

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

(担当教員欄)(それぞれの略称は、科目の提供大学・機関を示す。)

工：工芸繊維大学、府：府立大学、医：府立医科大学、機構：京都三大学教養教育研究・推進機構。() は非常勤講師

(1) 共同化に向けた取組とその成果

ア　機構における検討推進体制

平成 24 年 10 月に発足した機構は、運営委員会のもとに教養教育の内容・方法の研究・開発にあたる「リベラルアーツセンター」と、教育の質保証にかかわる事業を担う「教育 IR センター」を基本として運営している。

運営委員会

運営委員会は、機構の最終的な意志決定機関であり、3 大学の副学長、リベラルアーツセンター及び教育 IR センターの教員等で構成し、委員長には府立大学の副学長が就いている。運営委員会は、月 1 回のペースで開催し、今年度においては、来年度からの教養教育共同化の実施に係る枠組みづくりを中心とする重要な諸事項について審議を行った。

リベラルアーツセンター、教育 IR センター

リベラルアーツセンター及び教育 IR センターは、それぞれ 3 大学から各 1 名の兼任教員と機構の教員とで構成している。機構の教員は、両センターの一つをそれぞれ主担当とする専任の特任准教授 2 名に加え、共同化スタートに向けた機構の検討体制を強化するため、今年度当初に両センターを所管する非常勤（原則として週 3 日勤務）の特任教授を採用するとともに、本年 1 月にもグローバル化への対応を視点に非常勤 (週半日程度勤務) の特任教授を採用した。

機構オフィスと事務局

機構教員の研究･執務スペースと事務スペースを確保するため、府立大学に近接する北山エリアに専用オフィスを設けている。機構の活動を支える事務局スタッフとして、昨年度から京都府公立大学法人の職員（経営戦略室付）2 名と事業推進補助員 3 名を配置していたが、さらに機能強化を図るため今年度当初に京都府公立大学法人本部の副事務総長が三大学連携推進担当として事務局を所管することとなり、機構オフィスに常駐している。副事務総長は、運営委員会の構成員であるとともに、教養教育共同化に関し三大学事務局の総括者としても位置付けられている。また、本年 1 月には来年度の事業実施も見据え事業推進補助員 1 名の増員を行った。事務職員については、上記のほかに各大学に検討作業のサポートを行うための事業推進補助員をそれぞれ 1 名程度配置している。

検討チーム、共同化授業実施委員会

本年度は、来年度からの教養教育共同化の実施に向けて教務実務やカリキュラム運営に係る具体的な事項の整理を行うため、実務レベルの具体的な検討作業を進めていく必要が生じた。

そのため、各大学に教員と事務職員とで学年暦や共同化科目のあり方、授業実施における課題の洗い出しなどを行う検討チームを設置し、その全体会議で意見交換を行うとともに、さらに具体的に一つ一つの課題整理を行うためにリベラルアーツセンターメンバーと検討チームメンバーとが合体した「共同化授業実施委員会」を設け、検討作業を行った。「共同化授業実施委員会」は、来年度以降も継続して運営することを想定している。

三役会議

上記のほか、三大学間での検討や調整がきめ細かく行えるようにするため、運営委員長、両センター長と京都工芸繊維大学担当副学長で構成する通称「三役会議」を設け、情報交換や意見交換を行っている。「三役会議」は、機構設置以来、概ね 2 週間に 1 回程度の頻度で開催している。

イ　共同化の枠組みづくり

平成 26 年度から共同化授業を始めるに当たって必要となる基本的な枠組みとして学年暦の三大学間の調整、共同化の理念・目的の作成、共同化科目の整備・構築があった。

学年暦の調整

三大学の学年暦を揃えることは、必要な授業時間、試験日を確保する上で必要不可欠であるが、各大学は諸行事等を含めたそれぞれ固有の学年暦を持ち、三大学間で異なっている。特に府立医科大学医学科は 3 学期制を取っており、前後期制である京都工芸繊維大学、府立大学、府立医科大学看護学科と学期のあり方が異なっている。

学年暦の調整は、まず学期制が同じ京都工芸繊維大学と府立大学との間で大枠の議論を進め、その結果を踏まえ府立医科大学で検討を行っていく形をとった。

機構が発足する前の 3 大学連携推進協議会での検討において、共同化授業は月曜日の午後に集中して開講することからスタートさせるとされていたため、月曜日の学年暦の調整を行ったが、祝祭日、いわゆるハッピーマンデーの他の曜日への振替を含め授業時間数確保が一番の課題となった。結果的に、平成 26 年度においては、通常の後期期間である 10 月以降では必要な時間数が確保できないため、後期の開始を 9 月 29 日 (月) とすることとなった。9 月末の授業開始は、府立大学では必要な場合には従来から実施されていたが、京都工芸繊維大学では初めてである。また、この両大学では、共同化科目以外の科目を含めて月曜の学年暦を統一した。

府立医科大学について、医学科は基本が 3 学期制で全てに三大学共通の学年暦を適用するのが困難であるため、共同化科目についてのみ共通の学年暦を適用することとした。看護学科は、前後期制で従来から 9 月末から授業を開始しているが、カリキュラム上、週単位で時間割を編成する必要などもあり、三大学共通の学年暦については共同化科目についてのみ適用する。

三大学共通の学年暦は、前期は 4 月 14 日 (月) から 7 月 28 日 (月) までが授業日で 8 月 4 日 (月) が試験日、後期は 9 月 29 日 (月) から 2 月 2 日 (月) までが授業日で 2 月 9 日 (月) が試験日となっている。ハッピーマンデーに授業を行う日はなく、他の曜日への振替は、前期が 7 月 21 日を 7 月 24 日 (木) に、後期が 10 月 13 日を 10 月 15 日 (水)、11 月 3 日を 11 月 6 日 (木) に振り替える。

学年暦の調整は、共同化授業を始める上で基本中の基本となる事項であることから、昨年 6 月末に開催された機構運営委員会で方向性を固めた。

共同化の理念・目的

共同化の理念・目的は、「はじめに」で詳しい説明があるので、ここでは簡単に作成の経過について触れることとする。

共同化の理念・目的については、大上段に構えるよりもむしろ学生へのメッセージとしてとりまとめていってはどうかとの三役会議での意見を踏まえ、機構の林特任教授が中心になって素案を作成し、5 月以降のリベラルアーツセンター会議で意見交換を行いながら検討を進め、6 月末の運営委員会で途中段階の案として報告・協議し、各大学に持ち帰ってそれぞれ大学内で議論を深めてもらうよう要請の上、そのフィードバックを含めてリベラルアーツセンター会議で検討を行い、7 月末の段階で案としてとりまとめをおこなった。

この案を、来年度共同化科目を担当する教員と

の意見交換を行うために９月末に開催した「共同化科目担当者会議」に提示し、そこでの意見等を踏まえて必要な修正を行い、10 月末に開催した行政機関、外部の学識経験者、文化人などのステイクホルダーを構成員とする「三大学教養教育運営協議会」に報告し、その意見等を踏まえて最終的なとりまとめを行った。その内容については、共同化科目に係る学生ガイダンス資料の最初に掲載し、学生の履修に役立てられるようにしている。

共同化科目の整備・構築

共同化科目については、機構が発足する前の３大学連携推進協議会での検討において、三大学の学生が受講しやすいように特定曜日に集中して開講すること、新しく整備される教養教育共同化施設 (仮称) の教室数や規模を踏まえ１回生全員が同時に受講できる科目数とすること、各大学の学年定員に比例した科目数を各大学から提供することを確認しており、それに沿って、開講は月曜午後の３時限とすること、１時限に 10 科目開講し、３時限で 30 科目、前後期合わせて 60 科目開講すること、各大学の提供数は、京都工芸繊維大学が 30 科目、府立大学が 20 科目、府立医科大学が 10 科目とした。なお、教養教育共同化施設 (仮称) の講義用教室は、最大 200 人収容が１教室、150 人収容が２教室、その他は 100 人前後である。

この前提のもとに各大学において提供すべき共同化科目の検討を行い、リベラルアーツセンターに持ち寄り調整を行った。

京都工芸繊維大学は、従来リベラルアーツ系科目は人文・社会系が主体で自然系は専門基礎科目に位置付けていたが、今回の共同化を機にカリキュラムの見直しを行い、文系学生も受講しやすい自然系のリベラルアーツ科目も新設し、提供することとした。府立医科大学は医科系大学ならではの特徴ある科目も含め提供した。

三大学間で提供科目の調整を行う中で、府立大学は、当初提供予定であった理系科目に京都工芸繊維大学の提供科目と類似するものが見られたため、府立大学に厚みのある人文社会系科目に振り替えて提供することとした。また、同分野での科目提供が複数ある場合には、該当大学が、違いが分かるよう科目名を変更し、学生にとって科目選択の参考にしやすく魅力あるものになるよう配慮を行った。

このようにして、いわゆる講義系科目は、次に述べる京都学に係る新設科目１科目も含め 61 科目を提供することとした。

これらの 61 科目については、各大学のリベラルアーツ系科目の一部にもなり、各大学の科目体系との整合性も考慮し、大きく人文・社会・自然の３区分で体系化するのが適切と考え「人間と文化」(21 科目)、「人間と社会」(21 科目)、「人間と自然」(19 科目) の各科目群として整理を行った。

また、京都三大学ならではの科目として、京都という地の地域的、歴史的、文化的特色を生かした科目が 61 科目中 10 科目あり、それらを「京都学」科目に位置付けているが、そのうち１科目は「京都学事始－近代京都と三大学－」として三大学の足跡を見詰めながら京都の近代化の様相を概観するリレー講義方式の科目を新設した。

さらに、教養教育共同化においては、学生が日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探求する議論に習熟することを大きなねらいとしており、そのため学生間での交流や討論を促す少人数による学生参加型のカリキュラムとして、「リベラルアーツ・ゼミナール」７科目を全て新

しく設けることとした。

7科目の内容は、考え方や学び方の基礎を培う3科目は前期又は後期の開講とし、芸術や哲学、グローバル化の面から講義系61科目を補完する意味合いもある4科目については冬期等に集中開講することとしている。

共同化科目については、年度当初からリベラルアーツセンターが中心となって検討･調整を行い、昨年9月頃には概要を固め、共同化科目担当者会議や三大学教養教育運営協議会の意見を聴取した後、科目名称等の修正を重ねながら整理を行った。

平成26年度学年暦

2014/4月～2015/3月カレンダー

	日	月	火	水	木	金	土		日	月	火	水	木	金	土
4月			1	2	3	4	5	10月				1	2	3	4
	6	7	8	9	10	11	12		5	6	7	8	9	10	11
	13	14	15	16	17	18	19		12	13	14	15	16	17	18
	20	21	22	23	24	25	26		19	20	21	22	23	24	25
	27	28	29	30					26	27	28	29	30	31	
5月					1	2	3	11月							1
	4	5	6	7	8	9	10		2	3	4	5	6	7	8
	11	12	13	14	15	16	17		9	10	11	12	13	14	15
	18	19	20	21	22	23	24		16	17	18	19	20	21	22
	25	26	27	28	29	30	31		23/30	24	25	26	27	28	29
6月	1	2	3	4	5	6	7	12月		1	2	3	4	5	6
	8	9	10	11	12	13	14		7	8	9	10	11	12	13
	15	16	17	18	19	20	21		14	15	16	17	18	19	20
	22	23	24	25	26	27	28		21	22	23	24	25	26	27
	29	30							28	29	30	31			
7月			1	2	3	4	5	1月						1	2	3
	6	7	8	9	10	11	12		4	5	6	7	8	9	10
	13	14	15	16	17	18	19		11	12	13	14	15	16	17
	20	21	22	23	24	25	26		18	19	20	21	22	23	24
	27	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	31
8月						1	2	2月	1	2	3	4	5	6	7
	3	4	5	6	7	8	9		8	9	10	11	12	13	14
	10	11	12	13	14	15	16		15	16	17	18	19	20	21
	17	18	19	20	21	22	23		22	23	24	25	26	27	28
	24/31	25	26	27	28	29	30								
9月		1	2	3	4	5	6	3月	1	2	3	4	5	6	7
	7	8	9	10	11	12	13		8	9	10	11	12	13	14
	14	15	16	17	18	19	20		15	16	17	18	19	20	21
	21	22	23	24	25	26	27		22	23	24	25	26	27	28
	28	29	30						29	30	31				

		月	振替日・補講日
前期	授業日	15	振替（月曜日→7/24）
	試験日	1	
	計	16	
後期	授業日	15	振替（月曜日→10/15、11/6）
	試験日	1	
	計	16	

凡例　授業　振替　試験

ウ　特色ある科目のデザイン

(ア) リベラルアーツ・ゼミナール

リベラルアーツセンターでは、三大学が提供しあう教養教育科目 60 科目に加えて特色ある独自科目を機構として提供しようと科目開発を行ってきた。まず、共同化を通じて目指そうとする人材養成の目標を再確認しておこう。その人材養成の目標とは、次の 3 つである。

1. 異なる価値観や視点を持つ他者と協働する力としてのコミュニケーション能力及び相手を思いやる心
2. 自ら問題を発見し、それにコミットするとともに、「正解」の存在しない問題についても、学際的な視点に立ち、多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深め、解決に向かって行動する能力
3. グローバルな局面で、文化や言語を異にする他者と交流し協働する能力

これら人材養成の目標は、本報告書の「はじめに：『共同化の理念・目的』について」（参考「(資料) 学生のみなさんへ」も参照）でも示されているように共同化科目の科目構成に具体化するにあたっては、授業目的区分 A、B、C として再定義されている。なかでも人材目標の 1. に掲げている「コミュニケーション能力」の養成強化のために（授業目的区分では C に対応）、センターとしてはゼミナールの形で新たな科目を提供することにした。大人数の講義形式が主だった教養教育を補う形で実施される少人数形式のゼミナールは、三大学から多様な学生が集い、現代社会が直面する一義的な正解のない諸問題について、自らの見解を発表し議論することを通じて、考え方の異なる他者の意見に耳を傾け自らの考えを深め多様性を理解することにもつながるものであり、他者に対する寛容性を育み、仲間と協働することの大切さを気付く場にもなるからである。

共同化の開始にあたって用意したゼミナールは次の 7 つである。

リベラルアーツ・ゼミナールⅠ
(感覚で探る問題解決の方法)
[機構専任教員]
リベラルアーツ・ゼミナールⅡ
(現代社会に学ぶ問う力・書く力)
[機構専任教員]
リベラルアーツ・ゼミナールⅢ
(社会科学の学び方)
[機構先進教員]
リベラルアーツ・ゼミナールⅣ
(現代社会と映画製作)
[集中・非常勤講師]
リベラルアーツ・ゼミナールⅤ
(アメリカと中国はいま)
[集中・非常勤講師]
リベラルアーツ・ゼミナールⅥ
(現代イスラーム世界の文化と社会)
[集中・非常勤講師]
リベラルアーツ・ゼミナールⅦ
(感性の実践哲学)
[集中・非常勤講師]

リベラルアーツ・ゼミナールⅠからⅢは機構の専任教員が毎週開講し、ⅣからⅦは非常勤講師が集中講義（2 日間 1 単位）で夏期または冬期休暇中に開講する。

（イ）京都学事始―京都の近代化と三大学―

加えて、三大学の教養教育共同化の大きな柱として「京都学」の科目開発を平成 23 年度来行ってきた。三大学が提供する共同化科目には、京都に立地する大学であることを意識して開講されている「京都学」関連科目が 10 科目含まれている。京都というわが国のなかでも特異な地域を歴史、文化、自然、産業等、種々の視点から捉える、それら「京都学」関連科目と相補いながら、三大学でなければ提供できない新たな「京都学」の創造をアピールし教養教育共同化をスタートさせる意義と魅力を社会に発信する科目として、「京都学事始－近代京都と三大学－」を開講することとした。

＜科目名称＞

京都学事始－近代京都と三大学－

＜内容＞

明治時代に開設されて以降、三大学はそれぞれの立場から京都の近代化にとって重要な役割を果たしてきた。具体的には、京都での近代教育制度の確立、京都の産業の成長・発展などに寄与するなど三大学と地域社会の関わりを近代京都の形成の中に見ていくことを通じて、各大学に所属する学生一人一人が、自大学のアイデンティティを自覚するとともに、他の二大学に対する理解を深め、親近感を抱くことにもつなげることができる。

授業の方法としては、三大学の教員を中心としたオムニバス形式の講義、シンポジウムによる多角的な討議の開催、そして、三大学の教育・研究の足跡を示す展覧会（後述）の三面から構成する。

＜授業計画＞

1. 序論
   京都学とは
   なぜ三大学を主題に話を進めるのか

2. 京都における高等教育の成立①
   公開シンポジウム
   『京都学事始－近代京都と三大学－』（予定）

3. 京都における高等教育の成立②
   府立医科大学の歴史
   仮療病院（1872）に始まった大学の発展

4. 京都における高等教育の成立③
   府立大学の歴史
   簡易農学校（1895）に始まり、女専と大学に

5. 京都における高等教育の成立④
   京都工芸繊維大学の歴史
   京都蚕業講習所（1899）から高等工芸（1902）、そして大学への展開

6. 京都における高等教育の成立⑤
   京都の女性教育機会の近代化、高等教育の発展、明治初年の女紅場から女専へと府立大の歴史を女子教育の視点から辿る

7. 三大学と産業の近代化①
   京都のモノづくりを全国、世界に発信した博覧会と京都の産業の近代化

8. 三大学と産業の近代化②
   染織産業（伝統の西陣織、京友禅）は近代化でどのように発展展開したか

9. 三大学と産業の近代化③
琵琶湖疏水の開削によって、輸送と電力は京都の産業をどのように近代化させたか

10. 三大学と産業の近代化④
府立医大の歴史とともに発展した京都の医療産業、そのいち早い近代化は世界の医療産業をリードしてきた

11. 三大学と京都の発展①
近代京都の行政組織の成立
京都府と京都市の歴史を知る

12. 三大学と京都の発展②
市街地と都市施設の形成から見た近代都市京都の誕生

13. 三大学と京都の発展③
近代都市京都を支えた近代建築の数々から街の歴史を見る

14. 三大学と京都の発展④
近代都市京都の中に広がった明治、大正、昭和の京町家

15. 三大学と京都の発展⑤
近代京都府域はいかに形成されたか、京都の北中部と南部を知る

＜展覧会：京都学事始展の開催＞

授業「京都学事始－近代京都と三大学－」と有機的に結合して展覧会を三大学合同で開催する。

展覧会では、京都府立医科大学で用いられた『解体新書』や西洋の医学書、初期の人体模型、京都工芸繊維大学で用いられたデッサン用の石膏像や幻燈画（スライド）、京都府立大学で用いられた教材などを展示する（予定）ことにより、明治期における三大学の位置づけを明確に示すとともに、現代にいたるまでの三大学の歴史を振り返ることにより、これからの発展の方向性をも示すものとする。

本展覧会の開催は、従来の神社仏閣や茶や花といったステレオタイプな京都学ではない新たな京都学の可能性を三大学から発信することにより、三大学が教養教育共同化を始めることの意義と魅力を、一般に周知することも目的とするものである。

展覧会開催予定期間
平成 26 年 9 月 22 日 (月) ～ 10 月 26 日 (日)
展覧会開催場所
京都工芸繊維大学美術工芸資料館
入場料無料

エ　授業実施体制の構築

共同化授業を実施していくためには、三大学間で異なっている次のような点について共通的な取扱いができるよう調整する必要があり、共同化科目の内容が概ね固まってきた秋以降、共同化授業実施委員会が中心となって整理を行った。

履修登録と履修定員

科目の履修登録は、京都工芸繊維大学と府立医科大学が前後期に分けて、府立大学が前後期分を年度当初に一括して履修登録していたが、登録時期を合わせるために府立大学が共同化科目に限って前後期に分けて登録を行うよう改正した。

学生が各大学で共同化科目の履修登録を行い、他大学提供科目の履修者については、その名簿を科目提供大学に送付し、科目提供大学でまとめて当該科目の履修者リストを作成し、担当教員に提供することとしている。

各科目について、従来は履修定員枠を設けず、履修希望者数に応じた教室配当を行っていたが、新しく設ける教養教育共同化施設（仮称）がマンモス授業を避けて最大 200 人規模の教室で整備されることもあり、科目ごとに履修定員枠を設定する。また、1 つの授業に三大学の学生が混在することとなるため、科目定員の半分を科目提供大学が、残りの半分をその他 2 校で 1 年生の学年定員に応じて按分する。なお、前期は、教養教育共同化施設（仮称）の竣工時期の関係から利用できず、各大学での授業となるため、自大学の履修定員枠を 8 割程度とするなど、原則を緩和した取扱いをする。履修登録によって、各大学に割り当てられた履修定員枠を超えて応募があった場合は、原則として当該定員内に収まるよう各大学で抽選により調整を行うこととしている。

休講の基準

暴風警報等が発令された場合の授業の休講について、従来、三大学間で基準が異なっていたが、共同化科目についてはその取扱いを統一した。休講又は授業実施のお知らせは、各大学からそれぞれの連絡方法により、学生及び担当教員に知らせることとしている。なお、府立大学では、共同化科目以外も含めた全学の基準として扱う。

教員の遅刻時の対応、補講日の取扱い

教員が事故その他の理由により授業時間を過ぎても教室に到着せず、授業が開始されない場合についての対応も取扱いを統一し、「教員からの連絡がないまま始業時間後 20 分経過しても授業開始に至らないときは、休講」とすることとした。休講となった場合の補講については、共同化科目の学年暦に余裕が無く統一した補講日を設定することができないが、担当教員の判断で適切に対応することとしている。

成績評価と報告

共同化科目に係る担当教員の成績評価は、ＧＰＡ制度を採用しているなどの各大学の特性も考慮した上で素点で行い、学生には所属大学のルールに沿って成績表示を行うこととしている。

成績の報告期限は、毎年、試験日から 2 週間前後で決めるが、後期については、卒業回生とその他の回生を区分することとしている。また、成績の報告は、担当教員が科目提供大学の web システムに、受講している他大学の学生分も含めて採点結果を入力することによって行う。

試験の取扱い

共同化科目の期末試験は、学年暦に定めた試験日にそれぞれ授業の時間割どおり実施する。試験定員は教室に応じて定めることとしているが、別の教室を追加して設ける必要がある場合や不正行為が発生した場合の対応など、試験実施に係る取扱いについては、前期試験に間に合うよう引き続き検討を進めることとしている。

⑵ 共同化の取組の府民との共有

ア　三大学教養教育運営協議会（平成 25 年 10 月 30 日）

機構においては、行政機関、外部の学識経験者、文化人などのステークホルダーを構成員とする「三大学教養教育運営協議会」を平成 24 年 10 月 1 日に設置し、年次計画や事業実績を報告し、評価、助言等を受けることとしている。

平成 26 年度からの教養教育共同化のスタートに向けた大枠が固まってきた平成 25 年 10 月 30 日に、共同化の理念・目的（学生のみなさんへ）や共同化科目案を主要資料にして会議を開催し、進捗状況を報告の上、意見を伺った。いただいた意見の概要は、つぎのとおりである。

・仕事で大学時代に学修したものが直接役立つことは少ないが、基礎的なことをきちっと勉強していることが大切。多種多様な人々と話ができるためには、歴史をはじめ古典や音楽、芸術まで幅広い知識が必要。そういう意味で教養教育は非常に重要。

・最近は外国人との接触が非常に多く、英会話の基礎レベルは不可欠。

・京阪奈の「国際高等研究所」の先生の話など聞いていると昼食に研究者が集まって話をする中で非常に大事なヒントがあるということで、学研都市では「ワインの会」とか「昼食の会」をやりながら議論が進められている。旧制高校では寮でいろいろな議論をしながら研鑽を積んだと思うので、交流の機会は非常に大事。強制的にでもそういう場面を作り出すことも必要。

・三大学の教養教育で何を理念にし、何を目的にして、どんな形で具体的に展開していくのか、府民に向けた説明をきちんとしてほしい。

・多くの共同化科目を良くまとめてもらっていて大きな成果。その中で少人数で同じテーマで議論し合うリベラルアーツゼミナールは是非とも充実してほしい。

・梅原(猛)先生など京都が持つ資源といえる方々の話が聞けるようにすることが、京都にある大学の責任とも感じるので、工夫して教養教育を充実してほしい。

・「京都学」の取組を進めるのは非常にいいこと。新総合資料館に「国際京都学センター」を作ろうとしているが、このセンターと連携を取って充実したものにすると、教養教育の広がりが大きくなるのではないか。

・性格の違う大学が、それぞれの人間の素養をどうやって伸ばしていくかということを是非ともやってもらいたい。

・北山文化環境ゾーンの一番の理念は、「交流」。文化交流、学生交流、国際交流の拠点にしたいと考えやってきた。植物園も含め学生がフリーに通れる出入口を作り交流を展開する。新総合資料館も500人規模のホールも作り、府民、大学の知恵が交流できる場にしたい。

・部活動も一緒にやってもらえたらと思っていて、全人格的な交流を若いうちにやることによって、違う分野に行ったときもお互いに刺激しあえるような人間関係を作って交流の基盤を作っていくということは非常に大切では。

・「京都学」として掲げている科目よりも、先生が学生を連れて京都が持っているものを実地に見せないと意味がない。3大学それぞれの果たした役割を自大学生以外が聞いてもそんなに興味を持つとは思えない。フィールドで見せることに値打ちがある。他のことはこれでいい。

・学生の交流は、言わなくても恋愛やバンドがすぐにできてしまう。クラブ活動拠点を移せば簡単にできると思う。

・心配なのは学生の移動の交通手段。ある大学では多くのガードマンを入れて整理している。根本的な自転車対策をできるだけ早くしておかないと間に合わないと思う。

・「学生のみなさんへ」を読んでもドキドキしない。何が魅力かポイントをアピールしてほしい。その際、プロのノウハウも借りて作ってほしい。

・学修よりも三大学の学生が集まって素晴らしい仲間ができることが数倍すごい。1、2年の経験は非常に大きい。建物でみると講義室がありすぎで、談話室のような語り合える場をもっと作ってほしい。違うジャンルの志を持った若者が一堂に会することの素晴らしさを人間性の発掘も含めてどうやったらできるかの側面を考えてほしい。

・リベラルアーツゼミナール型の「課題解決型」の講義が大事。例えば、町家とか地域の医療機関を題材に、3大学の学生が行ってそれぞれの課題をどう考えるか、課題解決型の授業をすると面白い。

（参考） 三大学教養教育運営協議会委員名簿

座長　赤松　徹眞
　大学コンソーシアム京都理事長
　（龍谷大学学長）
柏原　康夫
　京都商工会議所副会頭
　（株式会社京都銀行代表取締役会長）
山内　修一
　京都府副知事
山本　壮太
　古典の日推進委員会ゼネラルプロデューサー
　（府文化環境部参与　元ＮＨＫ京都放送局長）
冷泉　貴美子
　公益財団法人冷泉家時雨亭文庫常務理事

文責　事務局

イ　三大学教養教育共同化フォーラム

(ア)不安を楽しめ!―教養教育がはぐくむ社会認識の方法―（平成 25 年 11 月 16 日）

1. 日時

平成 25 年 11 月 16 日（土）
14 時 30 分～ 17 時

2. 会場

京都府立大学合同講義棟 3 階　第 3 講義室

3. テーマ

「不安を楽しめ！
－教養教育がはぐくむ社会認識の方法－」

4. 主催・共催

主催　京都三大学教養教育研究・推進機構
共催　京都府立大学同窓会、同後援会、同校友会

5. 概要

オープニング　ジャズ演奏
　トロンボーン TOMMY ×ピアノ上村美智子
　曲名　「ハッシャバイ」「いつか王子様が」「朝日のように爽やかに」

講演　「不安を楽しめ！
　　－教養教育がはぐくむ社会認識の方法－」
　鴻上尚史（作家・演出家）
　学生とのトークセッション

・開催の趣旨・ねらい

＜講師に鴻上尚史氏＞

　教養教育に期待される役割は、学生ひとり一人が「人生をいかに生きるべきか」を問うことであり、その生き方を問う問いが「自分がいま生きている社会をどう見るか」という社会認識を問う問いと不可分に結びついていることを示すことにある。この2つの問いに対し、1980年代から劇団「第三舞台」を立ち上げ鋭い社会認識と「時代とともに立ち続ける」姿勢で多くの若者の心を掴んできた鴻上氏を招き、未来が見えないことが決して不安や絶望ではなく、むしろ可能性だと楽しめる感性を身につけること、つまり「不安を楽しめ！」と主張する氏の想いを語ってもらうことで、あるべき教養教育の姿を探ろうと企画を立てた。

＜学生の参画＞

　本教養教育共同化の狙いの一つに学生の参画を掲げている。そこで、本フォーラムにおいては鴻上氏の基調講演に続いて氏と学生のトークセッションを企画した。なお、単に当日鴻上氏と討論するだけではなく、討論素材を学生が準備することから始めることとした。

　企画に協力いただいた学生は、京都府立大学地域連携センター学生部会「かごら」に集う学生と三大学で演劇活動を行う学生である。学生たちは「不安に向き合え」と題するシナリオを作成し三大学の学生に取材を敢行し 10 分ほどの取材映像を編集してフォーラムで上映した後、鴻上氏とのトークセッションに臨んだ。また、事前学習会として鴻上氏の著作『不安を楽しめ！』（芙蓉社）の読書会と氏が主宰する「虚構の劇団」作品『グローブ・ジャングル』の鑑賞会を行った。

＜同窓会等との共催＞

　三大学が行う教養教育共同化の取組を広く多くの府民や学生に情報発信し共に創り上げていく一つの方法として、代表校である京都府立大学の同窓会、後援会、校友会に共催を持ちかけ、またフォーラム当日は府立大学で大学祭（流木祭）が実施されることから府大学祭・新歓夜祭実行委員

会にも働きかけを行った。オープニングにジャズ演奏をセットしたのは、くつろいだ雰囲気で鴻上氏の講演を聴いてもらいたいとの意図であるが、同窓会の協力により府大の同窓生でプロジャズ奏者の TOMMY（トロンボーン）と上村美智子（ピアノ）のお二人に出演いただくことができた。演奏いただいた曲は、「ハッシャバイ」「いつか王子様が」「朝日のように爽やかに」の 3 曲。劇団「第三舞台」の名作「ハッシャバイ」と「朝日のような夕日をつれて」に引っかけた選曲とした。

＜ USTREAM によるインターネット中継＞

フォーラムの模様は、USTREAM にてインターネット中継を行った。アーカイブでの記録保存はしていないが、ツイッターされたまとめは（http://togetter.com/li/590824 ）を参照されたい。

6. 成果と課題

会場一杯（定員 300 名の教室）の学生、OB、一般の方々に集まっていただき、鴻上氏からは、「考えること」は提案が浮かぶものであり「悩むこと」はそうではない、コミュニケイションは「私」と「あなた」の違いを認め合うことが目的であり、「なぜ不安で、どういうメカニズムで不安になるか」を考えて判断することが生きていく知恵となる、日本人は「世間」－自分にとって利害・人間関係が生じる空間－には気を遣うが、「社会」－自分とは直接関係のない人々－には気を遣わない、「世間」にとらわれて不安を感じるのはそこにどっぷりと浸かって思考停止状態になるからである、など社会認識の方法と生き方への多岐に渡るヒントを得ることができた。

学生の参画においても、今後の教養教育の共同化の展開に繋がる地歩を築くことができただけでなく、その後、教養教育共同化施設を含む「北山文化環境ゾーン」での学生の自主的な交流のきっかけともなったことは大きく評価できるものといえよう。

講演する鴻上氏

鴻上氏と学生とのトークセッション

(イ)『教養の時代』がやってきた(平成 26 年 1 月 25 日)

1. 日時

平成 26 年 1 月 25 日（土）
13 時 30 分～ 16 時 30 分

2. 会場

キャンパスプラザ京都

3. 概要

「リベラルアーツセンター」という同じ名称の組織が、2012 年春に東京工業大学で、同年 10 月には、京都の 3 大学の共同で設置されたことが、今回のフォーラムの直接の契機となっている。リベラルアーツ、あるいは教養教育をテーマにした大学改革、大学間の共同の取組は全国的に広がっている状況があり、これをとらえて、「教養の時代」という、今回のフォーラムのテーマもある。

フォーラムは、東工大池上彰リベラルアーツセンター教授による基調講演、それを受けての、パネルディスカッション（池上教授に加え、東工大リベラルアーツセンター長桑子敏雄教授、築山崇京都三大学教養教育研究・推進機構運営委員長）の 2 部構成で行われた。

池上彰東工大リベラルアーツセンター教授による基調講演の概要

ヨルダンの山羊

東でも西でも、日本各地で、「新しい教養教育を」という流れが大きくなっているが、それは、なぜなのか。そして「現代における教養」とは、どのようなものなのか。この問いかけから始まった講演の冒頭紹介されたのは、伊賀健一東工大前学長の「ヨルダンの山羊」のエピソードであった。これは、「羊は草をはむ時、群れの一群が一直線に進んでいく習性があるが、山羊は、曲線的にあちこちうろうろしながら進んでいくので、後ろからついていく羊たちも、草を食べることができる。」という内容で、狭い一本道を進んでいく専門家に対して、新しい教養教育の在り方を探る自分たちは、山羊のような歩み方をしてくところに、役割があるのではないかというたとえ話である。

「新しい教養を」という流れ

次に池上教授は、ジャーナリストとしてのキャリアに加えて、大学の教養教育にかかわる道を選んだ自身の思いについて、2011 年 3 月 11 日の東日本大震災の揺れと津波による被害、特に福島第一原子力発電所の事故によってもたらされた被害に触れ、放射能被害に多くの国民が深刻な不安を抱いているとき、専門家によって発せられた言葉が不安解消の力を持ちえなかったこと、その背景に、科学的な基礎知識と理解（リテラシー）の不足があったのではないかと、問いかけた。

続いて、学生同士が互いの考えを述べ合う中で、自身の考えが変わっていく体験を積んでいくことを重視していること、一つの情報源だけに頼ることの危うさを報道の事例をあげて訴えていることなど、大学での授業のエピソードが語られた。

第 2 次世界大戦以前の日本では、教養は旧制高校に学ぶ限られた青年層が哲学を論ずる世界にとどまっていたのに対し、戦後新制大学の発足と同時に、リベラルアーツの教育が教養部という新たな組織で行われることとなった。しかし、そこでは、イエローノートということばに象徴されるように、退屈な内容を教授が一方的に語る講義が多くを占め、池上教授自身の 1970 年ごろにおける教育体験もそのようなものであったことが紹介

された。

そして、1991 年の大学設置基準の大綱化以降、種々の教養教育改革の取組が重ねられたが、結果的に「解体」や「軽視」が起こっているのではとする認識とも相まって、今日の新たな教養教育像の模索につながっている、「今こそ、現代的な教養が、リベラルアーツの原点に返ることが求められている」と述べられた。

最先端ではなく、やがて役立つものを

現代という時代の局面については、グローバルな競争環境のもとで先端的な研究に関心が集まりがちであるが、ハーバード大学や、「最先端」は先端であるがゆえにすぐに陳腐化する宿命にあるので、「最先端を教える」のではなく、「自ら生み出す力を育てる」ことを重視しているマサチューセッツ工科大学などの事例が紹介された。

そして、「即戦力」重視が叫ばれる一方で、日本人は与えられた条件の下で成果を出すことには長けているが、条件や環境そのものを創造することは不得手であり、コンピューターに例えるとＯＳ上のアプリのようになってしまっているのではないかとし、最後に、小泉信三の「すぐに役に立つものは、すぐに役に立たなくなる」ということばを引用して、「やがて役に立つもの、リベラルアーツ」が大事ではないかと話を結んだ。

講演後の質問

講演直後の質問コーナーでは、「リベラルアーツがある人とは、どんな人か？」「なんで、勉強しなくてはいけないの？という子どもの質問に、池上先生はどう答えますか」という二つの質問を受けて、リベラルアーツ、教養を身につけているということは、学識が深いということよりも、新たな視点を生み出すことができる人というイメージではないか、勉強することの価値は、「その先へ行く扉を開ける、もっと楽しめる、もっと面白い世界へと入っていくということではないか」と、応じた。

パネルディスカッションの概要

パネルディスカッションの冒頭では、基調講演を受けて、「教養人」とはどのようなイメージなのかという話題から入って、京都の３大学の学生に、自身の卒業時のイメージをあらかじめ尋ねた時の回答をもとにデザインされた、それぞれの学生のいまと目指す理想像を、ファッションと学生の言葉で構成した画像が紹介された。画像は、専門家である京都工芸繊維大学の中野先生によるもので、「まじめで無難なイメージから、高度な専門性を身につけたイメージへ」、「人はよさそうだが、人間的魅力がいまひとつなイメージから、責任感があり頼れる男のイメージへ」、「まじめだが地味で控えめなイメージから、自信を持ちひとりの人間として自立しているイメージへ」といったそれぞれのデザインコンセプトが下敷きになっている。

目指す理想の学生像についての学生のことばは、見識、世界観、視野が「広い」、社会に貢献する、多くの人とかかわっている、自信を持っている、人とのかかわりの中で自分を持っている、ネジのような役割を果たす全体の基盤になれる人、課題を見つけて追及する力がある、自分の意志を伝えられるなど、専門分野や男女比、現代の青年層に共通する特性などを反映した内容となっている。「理想の学生像は？」という問いかけそのものが、やや抽象的であったため回答も一般的で、池上教授が指摘されたように、「では、広い視野で、自

信をもって、何を伝えていくのか、社会のどのような場所で、どのような仕事、活動を介して、自分がそこにあるのか」といった、より具体的なイメージにはいま一歩及んでいないが、そこは、こらからの３大学学生の交わり、学びあいから生まれてくるものとして、大いに期待したいところである。

このあと、東工大、京都の３大学それぞれの、教養教育の内容がスライド資料も使って紹介された。東工大の事例では、学生自身が授業のデザインに積極的にかかわっていっている内容が、京都の３大学からは、比較的規模の小さい一大学では実現が難しい科目の多様性や、３大学の学生が密度濃く交わって、フィールドワークも含んだゼミが用意されているなど、意欲的な内容が紹介された。

会場から寄せられた質問・感想カードは、51通に及び、ごく一部しか紹介・パネラーによる回答ができなかったが、20代の学生から、70代の市民、小・中・高・大の教員、ファッション関係者など、多彩な参加者を反映した内容となっていた。

「社会生活においても教養を身につけていくことは可能であるとしたら、大学での教養教育に固有の意味は？」「現代が求める教養を身につけていくために学生時代にしなければならないことは？」といった質問への回答とともに、池上・桑子両先生の間でのやりとりも興味深く、最後に「先生方ご自身は、教養を磨くために、どのような工夫をされていますか」という”究極の質問”に、コーディネーターの築山も含め、個人的エピソードも交えた応答があって、楽しい雰囲気の内に、閉幕となった。

基調講演とパネルディスカッション、全体を通して、大学教育においても、社会生活においても、今日の社会状況を背景に求められている「現代の教養」があり、一方、リベラルアーツに代表される古典も含む人類の歴史的文化的財産に、今を生きる視点から迫っていくことの意義は薄れていない、そのようなイメージが共有されたフォーラムであったといえるのではないだろうか。

講演する池上氏

パネルディスカッションの風景

⑶ 平成 25 年度取組の到達点

平成 25 年度到達点（総括コメント）
～達成された計画と今後の課題～

京都三大学教養教育研究・推進機構　運営委員長
築山　崇

平成 25 年度は、共同化科目の授業実施の諸準備（共同化によって展開しようとする教養教育の理念・目的の明示、カリキュラム構築、細かな教務実務）、教育の質保証にかかわる研究、大学を中心とした教育関係者及び一般市民に向けた取組情報の発信を主な柱に、機構組織を強化しつつ、精力的に取り組んだ。その詳細は、第 1 部「取組とその成果」の各項目に譲り、ここでは、主な取組の特徴について、まとめて簡潔に述べることで、事業の本年度の到達点と次年度の重点を確かめておくことにする。

共同化が目指す教養教育の理念・目的、カリキュラム

共同化が目指す教養教育の理念・目的は、リベラルアーツセンター、教育 IR センターが企画した公開研究会や、「共同化科目」担当者会議における研究的な討議を踏まえて、取りまとめられている。そこでは、基礎の修得、多様な生き方の感受、議論への習熟などが主導的理念とされ、専門分野や進路志望が異なる 3 大学の学生の交流が生み出すアクティブな学習空間の創出が目指されている。また、カリキュラムについては、文化、社会、自然と人間とのかかわりを軸にした分野設定、各科目のねらいの明示、テーマ性のある学びへの導入など、構成上の工夫が加えられている。

秋、冬 2 回にわたって開催された一般市民に向けたフォーラムでは、「時代が求める教養とは何なのか」という問いに、現代社会における“不安”とつきあい、その根源への道筋を考えること、すぐに陳腐化してしまう“先端”ではなく、自由な創造性を育むことなどが、現代的な教養の核心にあり、それはリベラルアーツ（自由学芸）の原点に通じているというメッセージが発信され、上記の理念・目的を深める契機ともなっている。

教育の質保証

カリキュラム構築と並ぶ今回の取組のもう一つの柱である、教育の質保証については、教育 IR センター主催の公開研究会を、「教養教育の再構築とカリキュラム・ポリシー『問う力』を育てる教養教育の実践」、「学生調査の理論と調査票の設計」、「コンピテンシー型教養教育の問題と再構築の指針－高等教育の質保証を踏まえて－」、「アクティブ・ラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化」といったテーマで開催し、教育の技法・技術のレベルにとどまらずに、カリキュラムのポリシー、修得を目指す能力の質、学習環境なども視野に入れて、議論を深めた。

研究会で議論を深めていくことと並行して、共同化科目の担当者会議を開催し、実践事例報告・討議を深め、その成果は、シラバス・ガイダンス資料などの学習ガイドの質的充実に生かされ、平成 25 年度当初の計画を超える新規科目の開設などに結実している。

また、教育 IR センターにおいては、共同化科目の学習成果を測るための調査の設計の検討なども行われており、共同化科目の授業実施以降の評価・分析に備えている。この教育成果の評価分析については、大学 IR コンソーシアムに加盟し、そのノウハウを学びつつ、3 大学それぞれでの FD 活動にも生かしていくことになる。

これからの課題

機構の外に設置された運営協議会では、産業界や自治体行政、文化・芸術分野から、京都の歴史的文化的財産を学習・教育資源として積極的に取り込んでいくこと、共同化の拠点となる北山文化

環境ゾーンおける 3 大学学生、更に市民・地域との交わりの持つ人間形成への可能性を現実化していくことなど、期待が寄せられている。

平成 26 年度からの授業スタートによって、実際の学生の動き（履修傾向）、学習成果などが明らかになってくるが、それら実際のデータを基礎に、取組の柔軟な再編成を行い、文字通り、「新たな教養教育」の内実を明らかにしていくことが、次年度以降の課題である。

第２部

時代が求める新たな教養教育像の探求
（調査研究活動）

(1) 公開研究会の開催

「正当なる教養」をいかに配信するか

京都三大学教養教育研究・推進機構　リベラルアーツセンター　特任准教授
藤井　陽奈子

日時

2013 年 7 月 4 日（木）
14 時 00 分～ 16 時 30 分

場所

京都府立大学　図書館 3 F　視聴覚室

テーマ

「正当なる教養」をいかに配信するか

講師

岡山大学大学院教育学研究科准教授
山口健二先生

内容

講演及びディスカッション

講演概要

1. アメリカ高等教育とリベラルアーツ

大学は、ただ単に知識を生産して伝達するだけで、知識は何でもよいというわけではない。ある種の基準で選ばれたものを生産し伝達する。その選ばれた知識のことを学術あるいは教養と呼び、知識や情報と学術や教養との違いは一言で言うと、「正当性」であると山口氏は述べた。

何が正当なのか、単に知識を伝えるだけではなく、大学にふさわしい知識を選ぶという作業も含めて大学のミッションであるという。

したがって、大学は、ある種の知識を選ぶという大きな機能をもっているので、大学が拡張する、機能が変化するということになると、社会全体の知識の構造を変えることになる。例えば、その選ばれた知識を本研究会で着目する美術に置き換えるならば、社会全体の美術に関する認識を変えるという大きなことも起こりうるのである。そのことは、100 年もの時間をかけて、大学には美術系や芸術系があって当たり前というようになった今日のアメリカ高等教育の姿からうかがえる。

2. アメリカ高等教育における美術

日本では、芸大系の議論をする場合を除いては大学教育と美術に関する議論が抜け落ちてしまいがちなので、まずは、いかにアメリカ高等教育において美術というものが位置を占めているのかを確認した。

アメリカの総合大学（私立大学のイエール大学、公立大学の UCLA 等）には、実技系の質の高い制作をしている人が多く、美術館も必ずあり美術と親しみやすい。大学の中で美術が定着していったというよりも、職業としてのアーティストが、かなり普及しているのである。

また、これらの大学の美術館は潤沢な資産を所蔵しており、大学生だけではなく社会貢献ということで、地域の子どもを集め、社会教育のような形で通常の美術館と同じく様々なプログラムを行っている。さらに、アメリカの総合大学には、美術館以外にアトリエ、博物館、劇場、音楽系の施設等もあり、色々なイベントを行っている。

このように、ほぼ 100 年かけて、学術とは何かという長い議論の末、アメリカの大学の中に制作、スタジオ・ワークというのが位置を占め、当然のごとくアーティストが大学の中に存在するようになった。

ただ、大学の中に位置付くためには、考え方等を変えていかなければならない。その例として、本研究会では美術が挙げられた。

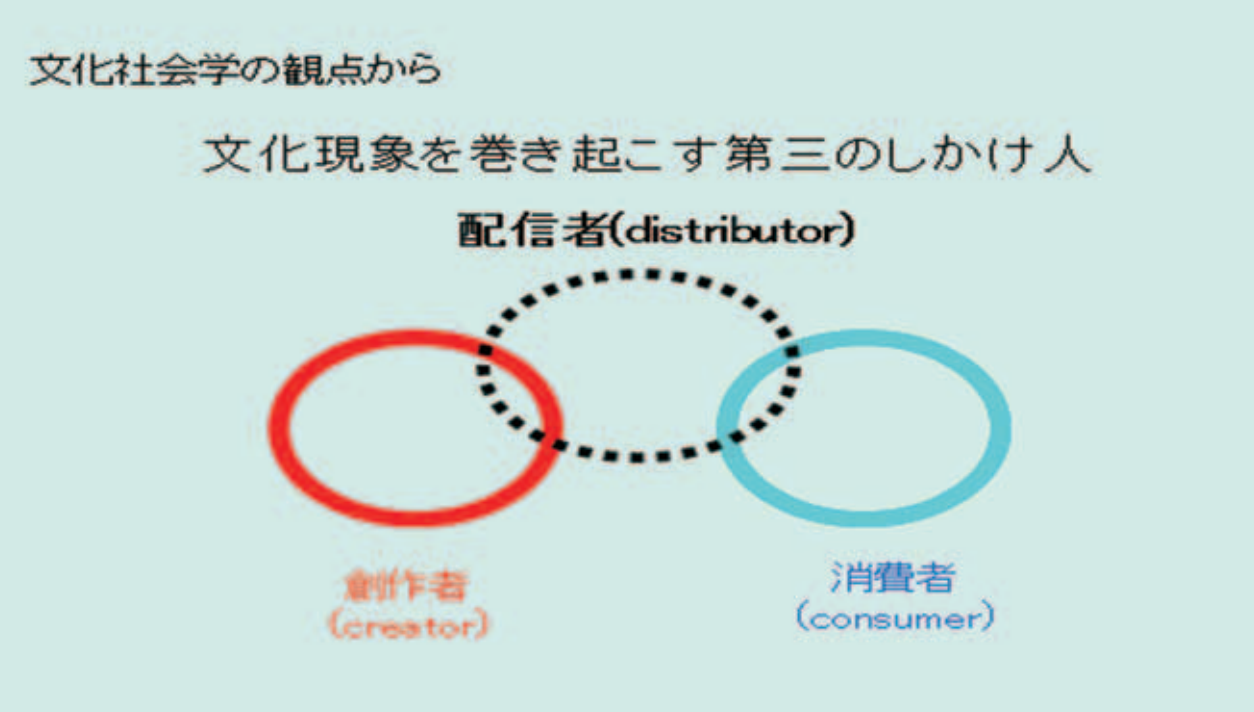
日本で美術を考えると、純粋美術、美術のための美術をイメージしがちで、応用美術、つまり生活の中の美術やデザイン、テレビ局等を美術とは捉えにくいが、その考え方自体を打ち破らないと高等教育の中に位置を占めるというのは難しい。そこで、アメリカの大学で生活品や大量生産品が展示された具体的な例を示しながら、市民生活に密着したものとして美術や芸術があるのだという哲学を、まずつくる必要があることを山口氏は論じた。

最終的に、アメリカの大学で美術教育や芸術教育というものが決定的に位置を占めるきっかけになったのは、ハーバード大学が 1958 年に提出したリポートだった。ハーバード大学で美術教育を位置付けるべきかどうか、コミュニティーや専門委員会をつくって議論した結果を記したこのリポートの一部が本研究会で紹介された。

こうした軌跡をたどると、アメリカの大学は先進性と保守性を兼ね備えていることが分かる。それは、伝統にとらわれない新しい学問を行う先進性と、しかし何でもすぐ飛び付くということではなく、慎重に議論を重ねて、美術の場合には美術そのものの構造を組み換えた上で大学の中に取り込んでいくという保守性だ。拡大はしていくが、無理な拡大はせずに、議論を重ねて、様々な改革を積み重ねて増やしていくことの大切さが、美術をとおしたアメリカ高等教育の姿から見えてきたのではないだろうか。

3. 文化社会学の観点から

文化検証を考えるときに、文化をつくる人と消費する人、この二つを考えるわけだが、重要なのはこの間に誰が立つかということである。



この間にある制度がどう動くかによって、創作者の動きと消費者の動きが変わってくると文化社会学では論じられており、この図式は、アメリカ高等教育における美術や芸術にうまく当てはまると山口氏はいう。

大学という機関が、美術や芸術を人々に配る機関として力を付けていく。そういった中で消費者の行動が変わってくる。美術館に行く人が増えるというように、「市民として、美術館に行くぐらいのことをしておかないと」というような風潮が生まれてくる。

一方では、昔ながらの伝統的なアーティストではなくて、新しいタイプの、特に産業を重ねた美術にも適用できる人たちをどんどん供給していくというように、創作者の方も変化してくるのである。

4. まとめ

何に価値があり、何に価値がないかを確認しながら、何を伝えるべきかを議論し検討しながら行っていくということが、批評の仕組みである。将来の日本の高等教育を考えたときに、高等教育はどうあるべきか、これからの人材はどうあるべきかという批評の部分が重要になってくると山口氏は述べた。

例えば、美術や芸術を高等教育に入れたらどういうメリットがあるのか、いまの社会で美術や芸術はいかに大事なのか、そういう議論を集約していく中での価値観が形成される。その価値観に基づき、大学にふさわしい学術や教養として選ばれた美術や芸術が位置付けられる。加えて、大学で位置付けられるには、カリキュラム等の規格化（この規格とは法定規格ではなく、議論を重ねてつくっていくスタンダードのことである）が求められる。

本研究会で示されたように、アメリカの大学の中で美術が位置を占めたのは、発言力が大きかったからである。誰かが決めるのではなく、皆で様々な議論をして、議論を聞くに値する議論を出せたところは残っていくのである。そのように、デモクラティックな意見交換の中から何か新しい哲学が立ち上がってくるというイメージは、日本人が持ちづらいものだと思う。学者等、誰かの発言に付いていくのであれば納得するのかもしれない。

しかし、アメリカと日本の高等教育の比較を通じて、我々が進む方向性について大学同士で議論をする中で、どういう議論が残っていくかというようなことを思考しながら進めていく方法やプロセスを設計することには意義があると考えられはしないだろうか。

また、講演後のディスカッションで、今後の日本の大学の教養教育に美術や芸術をどのように採り入れ変容を伴いながら学術化をしていくかについて、山口氏は触れた。

ビジュアルリテラシーという言葉があるように、文字情報よりも圧倒的に目から情報を得ている。だから、生活の中でビジュアルな情報を採り入れる大切さを示すことやビジュアルな情報をどう読み取るかということを考えるような、従来型の美術と違う新しい考え方を押し出すと、教養教育としての美術の位置付けができるのではないかと提案した。

最後に大学教育において何が正当であるかというのを議論し、大学教育がどこへ向かうべきかという重要な部分を見据える必要があるが誰かが与えてくれるのを待つのではなく、まず自ら発言していくのが出発点だと山口氏は改めて強調した。

成果

アメリカ高等教育には、伝統にとらわれない新しい学問を行う先進性の特徴がある一方で、慎重に議論を重ねて、美術の場合には美術そのものの構造を組み換えた上で大学の中に取り込んでいくという保守性の特徴がある。拡大はしていくが、無理に拡大をするのではなく、議論を重ねて改革を積み重ねて増やしていくというこの特徴を、我々は少し視野を広げるか柔軟性を持つ等して学ぶ必要があると思われた。

また、三大学で教養教育の共同化を進めている中で、科目の選択の幅を広げるということにより、学生の学習意欲に応えようとしている。それだけではなく、学生が考えている教養や学びたい教養、例えば自分らしく生きていく力を養うために学びたいというような学生のニーズや求めに応えるには、大学教育のポジションにある者が、どういった中身を配信するのかということや配信者としての大学における教職員はどうあるべきなのかということを問われているのだと、改めて文化配信の構造から理解できた。さらに、そうした問いの答えを導き出すためには、本研究会で述べられたように、議論を重ねた末に大学にとってふさわしいものを選んでいくことが重要だと考えた。

本研究会の話は、時代が求める教養教育の目的や学習内容を考えていく上で貴重な手がかりとなり、特に平成 26 年度より開講する教養教育共同化科目に活かされることであろう。

活発な議論の中で（右上・山口氏）

「教養教育の再構築とカリキュラム・ポリシー ―『問う力』を育てる教養教育の実践―」

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

概要

日時

平成 25 年 7 月 26 日（金）
16 時～ 18 時

場所

京都府立大学
本館・合同講義室棟 2 階　第 1 会議室

講師

東谷　護 氏
（成城大学文芸学部
准教授、共通教育センター専担）

講師略歴

成城大学文芸学部准教授、共通教育研究センター専担
京都大学大学院人間・環境学研究科博士後期課程修了
博士（人間・環境学）

【専攻】
・ポピュラー音楽研究
・現代日本文化論
・教養教育

【著書・論文】
・東谷 護『大学での学び方「思考」のレッスン』
勁草書房、2007年

・東谷 護「初年次教育にみる論文指導を考える
－初年次用教科書を手がかりとして－」
『成城大学共通教育論集』1 号、2009 年

・東谷 護『進駐軍クラブから歌謡曲へ 戦後日本ポピュラー音楽の黎明期』
みすず書房、2005 年

・東谷 護（編著）『ポピュラー音楽からみる日本文化』
近刊

講演要旨（東谷　護）

日本の高等教育の変化は、この 20 年余りで、国立大学の教養部解体、大学院重点化、国立大学の独立行政法人化といった制度にかかわるものに見られた。同様に、高等教育の「現場」に集う学生にも、変化は顕著に見られた。2000 年代後半には、大学への進学率は 55 パーセントを超え、内実はゆとり教育を背景とした学生の学力低下など、これまでの大学での教育では、立ちゆかなくなってきているのが現状と言える。それ故に、教育の質の保証が大学に求められ、日本の高等教育の歴史のなかで、これまでにないほどの教育改革が多くの大学においてなされつつある。

大学での教育改革のひとつに、初年次教育がある。初年次教育の多くは、教養科目とは別個に、新入生に対して、大学での学び方を「教える」導入科目の意味合いを持っている。

本報告では、初年次教育に焦点をあて、日本の初年次教育の変遷と、多くの大学の初年次教育の失敗の起点がどこにあったかを明示した上で、解決策の一助として、「問う力」を鍵語とした報告者の教育実践例を紹介し、教養教育のカリキュラム構築とその運用に僅かでも貢献できるようにしたい。

第２回公開研究会での論点（児玉　英明）

東谷の分析によれば、1991 年の大学設置基準の大綱化後、教養教育の再構築をめぐる動きには、二つの段階があったという。第一に、東京大学教養学部の教員が主導した、教養教育のための教科書開発である。例えば、小林康夫・船曳建夫編『知の技法』東京大学出版会、1994 年や、東京大学教養学部英語教室編『The Universe of English』東京大学出版会、1993 年が挙げられる。第二に、基礎学力に不安を覚える学生のために、ノートの取り方やパソコンの使い方といったスタディ・スキルを教えることを目的としたテキストの開発である。例えば、学習技術研究会編『知へのステップ』くろしお出版、2002 年が挙げられる。慶應義塾大学のような難関大学においても、佐藤望編『アカデミック・スキルズ－大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会、2006 年が出版されている。

教養教育の担当者が、学生の学力低下という現実を目の当たりにし、様々な大学で教養教育改革が進んでいる。「受け入れた学生の教育に責任をもつ」という点では、自ら教材開発に乗り出している大学や教員は、かなり良心的である。しかし、教養教育を初年次教育として再構築する、または教養教育をリメディアル教育として再構築しようとすると、そこに出てくるプログラムは、学問の文脈から切り離された形で、「図書館の使い方」や「ノートの取り方」といったスキル教育を前面に出したテキストが多く見受けられる。

学問の文脈から切り離されたスキル教育として教養教育を再構築しようという動きに対して、東谷は警鐘を鳴らしている。東谷は「学問において重要なことは『問う』という姿勢」だという。「自らの問いを自らの手で調べ、考察し、論文（レポート）という表現手段を用いて、他者に自身の考えを論理的に述べること」が学問では重要だという。

ユニバーサル段階を迎え、多様な学力の学生が入学してきている。そして、学生像の変容に応じて、教養教育も変わることを求められているが、「問う」とか「書く」といった行為を中心に据えたカリキュラム・ポリシーが、教養教育として初年次教育やリメディアル教育を展開するときのポイントになってくるのだろう。つまり、教養教育の古き良き伝統を守りつつも、学生像の多様化や学力低下に向き合うならば、「問う」とか「書く」といった行為に焦点をあてた教材の開発や授業の工夫に、可能性が開けている。「問う」とか「書く」という行為を、教養教育のカリキュラム・ポリシーに明確に据えることが、時代が求める新たな教養教育の一要素になるかもしれない。

「学生調査の理論と調査票の設計」

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

概要

日時

平成 25 年 9 月 10 日（火）
14 時～ 16 時 30 分

場所

京都府立大学
本館・合同講義室棟 3 階　第 4 講義室

講師

谷田川　ルミ 氏
（芝浦工業大学工学部　共通学群　准教授）

講師略歴

上智大学大学院総合人間科学研究科教育学専攻満期退学
博士（教育学）
立教大学大学教育開発・支援センター学術調査員を経て現職

【専攻】
・教育社会学
・高等教育
・ジェンダー論
大学生調査の分析を中心に、現代の大学におけるキャリア支援、学生支援について研究している。

【著書・論文】
・谷田川 ルミ「現代大学生の人間関係－『先生』『友だち』の存在が大学への着地を促す」『第２回大学生の学習・生活実態調査』Benesse 教育研究開発センター、2013 年

・谷田川 ルミ「大学生活の充実度の分析」『バブル崩壊後の学生の変容と現代学生像』全国大学生活協同組合連合会、2012 年

・谷田川 ルミ「戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開」『名古屋高等教育研究』名古屋高等教育研究センター、2012 年

講演要旨（谷田川　ルミ）

近年、学生の多様化が進む中で大学教育の質保証が問われている。各大学においては質保証を進めるためにシラバスの充実やカリキュラムの構造化、成績評価の厳正化など、様々な方策を取り入れている。しかし、こうした方策を十分に機能させ、有効な大学教育の質保証を行うためには、各大学の教育の現状や学生の実態を客観的なデータとして把握することが必要となってくる。

今回はこうした現状を踏まえたうえで、有効な質保証、学生支援に向けての重要な基礎資料となる大学生調査について注目する。大学生調査を真に機能させるためには、各大学における教育方針・目標を念頭に置いたうえで、調査を通じて「何を把握したいのか」、「何を明らかにしたいのか」をあらかじめ明確にした調査票の設計が望まれる。そこで本報告では、大学生調査における調査票の設計において必要な事項や気を付けるべき点について、講師がこれまでかかわってきた大学生調査を事例として紹介する。そして、実際のデータの分析の例を取り上げながら、大学生調査データをどのように教学の質保証に生かせるのかについて、参加者の皆様と議論していきたい。

第３回公開研究会での論点（児玉　英明）

本研究会から学ぶことは、「大学生調査を真に機能させるためには、各大学における教育方針・目標を念頭に置いたうえで、調査を通じて『何を把握したいのか』、『何を明らかにしたいのか』をあらかじめ明確にした調査票の設計」ということだろう。京都三大学教養教育研究･推進機構では、教育目標を大きく三点にまとめ、教養教育を通して育成したい人材像を提示している。「何を把握したいのか」と問われれば、本機構が学生に対して提示した教育目標の要素を、学生がどのように自己評価しているのかを把握したいということになる。そして、学生による学習実感を評価指標にして、教育改善の筋道をつけたいというのが狙いである。

京都三大学教養教育研究・推進機構では、機構の教育理念として、育成すべき学生像を次に示す A、B、C の三点にまとめている。この A、B、C が学習実感の設問を作る際の基礎となる。

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。

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

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

学生調査の調査票は、このように自大学の教育の目標を反映させる形で、独自に作成しなければならないだろう。多くの大学で使われている汎用的な調査票もあるが、それらは大学間の相互比較には有益であるが、自大学の教育目標を設問に十分再現していないという点で、欠点を抱える。

評者がひっかかっていることは、上記のように教育目標を設問に落とし込む形で、独自の調査票はでき上がるわけだが、そこで学生の学習実感を聴取することでもって、教養教育の学習成果を測定したといってもよいのかどうかである。

学生から、教育目標の個別要素について学習成果を聞き出すことは教育改善の指標として有益であることは理解できるのだが、教養教育の学習成果の測定というものは、このようなアンケート調査でやるものなのかどうかという疑問が解決されずにいる。

教養教育の学習成果は、一人ひとりの問いに基づいて書かれたレポートのようなものだろう。しかし、すべての学生にレポートを書くことを、組織として課すことは難しい。そのような意味で、アンケート調査は、教養教育の学習成果の測定方法としては、副次的な位置づけだろう。

「コンピテンシー型教養教育の問題と再構築の指針 ―高等教育の質保証をふまえて―」

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

概要

日時

平成 25 年 10 月 15 日（火）
14 時 30 分～ 17 時

場所

京都工芸繊維大学
60 周年記念館 2 階　大セミナー室

講師

杉原　真晃 氏
（山形大学　基盤教育院　准教授）

講師略歴

神戸大学卒業後、養護学校（特別支援学校）や幼稚園教員として 4 年ほど勤務。その後、京都大学大学院教育学研究科高等教育研究開発論講座に入学し、高等教育、教育方法学、教育工学等を学ぶ。山形大学では、教養教育の方法、FD 論について研究している。

【専攻】

・教養教育論
・学習共同体論
・学習論

【著書・論文】

・杉原 真晃「<新しい能力>と教養 ―高等教育の質保証の中で―」
松下 佳代編『< 新しい能力 > は教育を変えるか ―学力・リテラシー・コンピテンシー―』ミネルヴァ書房、2010 年

・杉原 真晃「現地体験型授業「フィールドワーク共生の森もがみ」のしくみ―学習の質の向上と、地域と大学の持続可能な発展を求めて―」
小田 隆治・杉原 真晃編『学生主体型授業の冒険』ナカニシヤ出版、2010 年

・杉原 真晃「学生の力を「育てる」協働的FD ―山形大学の挑戦―」
清水 亮・橋本 勝編『学生・職員と創る大学教育 ― FD の挑戦―』ナカニシヤ出版、2010 年

講演要旨（杉原　真晃）

大学教育において、学生が学問領域の区別なく身に付けるべき汎用的な能力（ジェネリック・スキル）の育成が叫ばれるようになった。そのような汎用的な能力は、高等教育における学習成果として経済産業省が提唱する「社会人基礎力」や、文部科学省が提唱する「学士力」等にも多く含まれる概念となっている。高等教育の質保証が叫ばれる中、教養教育においても、「どのような能力を身に付けさせるのか」が議論の主なテーマとなり、教養教育において汎用的能力の育成を目標とした取組が増加している。それは、特にアカデミックライティング、情報リテラシー、キャリアデザイン等、初年次教育が育成の対象とするところにおいて顕著であるといえる。このような、身につけさせる能力、特に汎用的な能力を重視し、個別的な社会適応を追求する教養教育（「コンピテンシー型教養教育」と呼ぶ）は、一方で教養教育をより良いものへと再編していく契機となることが期待される。

しかしながら、物事には光と影が必ず存在する。コンピテンシー型教養教育をより充実したものとしていくためには、その問題点を知らなくてはな

らない。本講演では、その問題点を「脱文脈化・自己目的化」「適応主義化」「個人化・シミュレーション化」という観点から検討する。それをふまえて、ご参加いただいた方々とともに、教養教育をいかにして再構築していけば良いかについて、意見交換を進められれば幸いである。

第 4 回公開研究会での論点（児玉 英明）

教養教育の再構築を進める際の参考文献として、本研究会では、藤沢令夫「学問の原方向性――一般と専門の区別をめぐって－」『一般教育学会誌』第 12 巻第 2 号、1990 年が紹介された。学問の文脈から切り離されて進みつつある今日の教養教育改革の趨勢を再考するうえで、藤沢が示した「プロト・ディシプリナリー（Proto-Disciplinary）」という概念が、参考になるのではないかという主張がなされた。

プロト・ディシプリナリーという概念は、「学問としての原方向性を自覚的に再確保して与える」一般教育のことであり、その原方向性とは、それぞれ個別的な学問分野が「世界がいかにあるかを知ろうとする知の働き」と「その世界の中で自分がいかに生くべきか、いかに行動すべきかを知ろうとする知の働き」が切り離されることなく、相互連関しながら、学問の大本の根として存在するものを指す[1]。

杉原によれば、プロト・ディシプリナリーな教育は、「何を教えるのか」とともに「なぜ、それを教えるのか」という教育の根源を問うことにもつながるのだという。例えば、蝶の研究をしている生物学の同僚がいるとする。蝶の生態について、教員も学生も深く学んでいるわけだが、「なぜ、蝶の生態について教えるのか」、「なぜ、蝶の生態について学ぶのか」という、学習の根源を問うことが、プロト・ディシプリナリーを問うことにつながっていく。学問の原方向性を問う、プロト・ディシプリナリーを問うという姿勢は、自分が担当する科目を教養教育としてどのように位置づけるのかを再認識するきっかけにもなる。

コンピテンシーを重視する実践的な教養教育に欠けているのは、学問のディシプリンである。キャリア教育科目に代表されるようなコンピテンシー育成科目が教養教育を席巻しているが、そこに「時代が求める新たな教養教育」の「新しさ」を、過度に求めることは控えるべきだろう。本研究会の後、朝永振一郎『物理学とは何だろうか』や佐和隆光『経済学とは何だろうか』という書物を読み返してみたくなった。ディシプリンを軽視してはならない。

[1] 杉原 真晃「<新しい能力>と教養」松下 佳代編『<新しい能力>は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010 年、131 頁。

「アクティブ・ラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化　―東京大学駒場キャンパスを事例にして―」

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

概要

日時

平成 25 年 12 月 16 日（月）
14 時 30 分～ 17 時

場所

京都府立大学　大学会館　2 階多目的ホール

講師

林　一雅 氏
（東京農工大学 総合情報メディアセンター 助教）

講師略歴

東京都立科学技術大学大学院工学研究科博士後期課程満期退学。東京都立科学技術大学、博士（学術）。2005 年、豊橋技術科学大学工学部生産システム工学系教務職員・助手。2007 年、東京大学教養学部附属教養教育開発機構特任助教。2010 年、東京大学教養学部附属教養教育高度化機構特任助教を経て、現職。

【専攻】

・教育工学・学習科学
・情報学・教育用情報システム
・生産情報システム工学

【著書・論文】

・林 一雅·永田 敬（編著）『アクティブラーニングのデザイン（仮）』
東京大学出版会、2014.4(刊行予定)

・林 一雅「世界のアクティブラーニングと東京大学KALSの取り組み」
河合塾（編著）『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか－経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』
東信堂、2011 年

講演要旨（林　一雅）

大学教育において、情報技術やメディアの劇的な変化で、学生を取り巻く環境が大きく変化している。そのような環境において、教室と授業の関係については、この 100 年間でほとんど変化がない。

東京大学教養学部は、2007 年にアクティブ・ラーニングを推進するための拠点的教室として、駒場アクティブ・ラーニングスタジオ（KALS）を設置した。この教室は、40 名を収容でき、ノート PC や iPad などを活用してアクティブ・ラーニングを展開できる実験的な取り組みとしてスタートした。教養学部前期課程では、年間約 3000 科目が開講されている。KALS では、15 科目程度の授業「基礎演習」「英語二列」などの科目で利用されている。

東京大学では、複雑化、細分化した学問の現状の中で、1・2 年生に知の大きな体系や構造を見せること、先端的研究と基礎教育の創造的連携、最先端の ICT 技術を活用した学習の導入等を図ることなどを柱に、魅力あふれる「理想の教養教育」を目指してアクティブ・ラーニングを導入している。2011 年には、8 つのアクティブ・ラーニングスタジオを備えた教育棟を建設して、量的に拡大を行った。

本講演では、現在の教室運用の問題を整理し、学習環境の実例とその設計ポイント、ならびに運用上の知見について紹介する。さらに、現実の教

員の授業方法などを考慮した運用方法などについて紹介する。

第 5 回公開研究会での論点（児玉　英明）

大学の授業は、基本的に授業内容も教育方法も評価方法も教員に任されている。しかし、東京大学の駒場キャンパスのように、アクティブ・ラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化を進めるのであれば、教員の自主性を尊重しつつも、大学が組織として教学改革の明確なビジョンを示す必要がある。すべての科目にアクティブ・ラーニングの要素を期待することは無理であり、まずは学生との双方向授業に向いている科目や、それらの試みに挑戦しようとする教員に、的確に声をかけることが必要になるだろう。

現場の教員の努力も、もちろんであるが、大学執行部の教養教育にかける想いがあるからこそ、実現した取組みのように感じた。特に、アクティブ・ラーニングを促すための校舎や教室が用意されているわけだが、これは言い換えれば、校舎の建て替えといったキャンパス計画と連動して、カリキュラム改革が進行しているということである。また、教養教育のアクティブ・ラーニングで使用する「理想の教育棟」は、建設費を寄附でまかなっているという。つまり、教養教育のカリキュラム改革だけが進行しているのではなく、それと併行して、キャンパス計画や寄附計画も連動しているのである。これを実現するためには、教養教育のカリキュラム改革において、執行部が変わっても一貫性が保たれている中期的ビジョンや中期的計画が必要である。

評者が本公開研究会に参加して痛感したことは、教養教育のカリキュラム改革を、教養教育の担当者だけで議論するのではなく、大学の執行部や、キャンパス計画を担当する管財部といった部署とも連動する必要があるということである。そして、その前提には、教養教育の充実化を中心に据えた、大学の中期的なビジョンと計画が不可欠であるということである。

1991 年の大学設置基準の大綱化以降、各学部の縦割りは強まり、全学的な視点に立った教学組織は衰退傾向にあった。我々が、いま改めて検討しなければならないことは、教養教育高度化機構のような組織を、各大学の文脈の中で、どのように再構築するかだろう。そのコンセプトのひとつが、アクティブ･ラーニングである。アクティブ･ラーニングを組織的に推進できる理由も、教養教育高度化機構のような全学的な組織が存在していて、そこに専任の教員が配置されていることが大きいからだろう。

⑵ 共同化科目担当者会議の開催

共同化の取組の基本的方針、事例研究

京都三大学教養教育研究・推進機構　リベラルアーツセンター長　京都府立大学教授
小沢　修司

1. 日時

平成 25 年 9 月 25 日（水）
13 時～ 16 時

2. 会場

京都工芸繊維大学
総合研究棟 4 階　多目的室

3. 対象者

共同化科目の担当教員（専任教員及び現在授業を担当している非常勤講師）及び京都三大学教養教育研究・推進機構関係者

4. 概要

・趣旨

平成 26 年度からの教養教育共同化科目の開講に向け、共同化の理念・目的、進め方等について共同化科目に携わる教職員が意見交換を行い、必要な助言等を受けることにより魅力的な共同化教育の推進に役立てる。

・内容

共同化の理念・目的について、学生向けに準備している文書（別紙「学生のみなさんへ」の原案並びに「教養教育共同化科目表（案）」－ 15 頁の同表の原案－）をもとに説明し、その後、共同化科目のうち 6 つの科目の事例報告を行うとともに参加者相互で意見交換を行った。

事例報告は、「現代社会とジェンダー」（京都府立大学提供科目）、「エネルギー科学」（京都工芸繊維大学提供科目）、「京の意匠」（京都工芸繊維大学提供科目）、「人間学」（京都府立医科大学提供科目）、「人と自然と数学」（京都工芸繊維大学提供科目）、「リベラルアーツゼミナール（「問う力・書く力」「社会科学の基礎」「現代社会と映画製作」に通じる教養教育のコンセプト）」（京都三大学教養教育研究・推進機構提供科目）である。

参加者は、三大学の専任教員が 27 名、非常勤講師が 6 名、三大学教養教育･研究推進機構専任･特任教員 3 名、関係事務職員 14 名、合計 50 名であった。

5. アンケートより

当日回収したアンケートよりいくつか紹介したい。

・学生が受講する科目の選択肢が増えることは大変喜ばしいと思います。学びへのモチベーションを高めるような、「fun」でなく「interesting」な、自分の身に照らして考えるきっかけになるような講義にしていきたいと思います。
・これまで行ってきた協働型（参加学習型）授業実践を活かす出番がやってきたと胸躍らせています。理系・文系いずれの大学でも授業をして参りましたが、それらが一緒になるときどのような授業展開ができるか大変楽しみです。
・とても参考になりました。理系科目を文系学生に教える場合、単にレベルを落とすのではなく、まったく違った視点による方法が必要ではないかと思います。
・大人数の科目をいくら共同化しても意味はほとんどない。リベラルアーツ・ゼミナールの「問う力、書く力」を全学生に必修化した方がはるかに効果があがるだろう。図書館の使い方やレポート・論文の書き方はほとんど身についていないので、通年できっちりゼミ形式で教えることは多大な効果をあげるだろう。
・授業目的区分のうち、A、Bは納得できるので

すが、Cについては内容が理解しにくく思います。「‥‥真理や正義を探求する議論に習熟」とは私の中で意味が通らないです。学生にディベートさせるということでしょうか？それと、リテラシー、クリティカルシンキング、コミュニケーションetc.カタカナ英語が多く読みづらいです。

・履修モデルが必要でしょう。

・これまで経験のないことをやろうとしています。教務担当として学生に迷惑？がかからないよう、スムーズに進めていけたらと思っています。ぜひ情報交換を密に早め早めの対応をしていきたいと思うのでどうぞよろしくお願いします。

6. 成果と課題

これまで京都三大学教養教育・研究推進機構に参集する関係者の間では、運営委員会、三役会議、リベラルアーツセンター会議などの場で共同化の理念や目的、共同化科目の構成、授業の持ち方などについて議論を重ねてきたが、実際に授業を担当する専任教員・非常勤講師や教務事務職員を含めた意見交換や情報の共有は遅れていたところであり、初めて開催した共同化科目担当者会議の意義はきわめて大きいものがあった。この時の意見交換を通じて、授業担当者に共同化の理念や目的、授業の進め方について十分な理解を求めるには、学生向けの文書だけではなく授業担当者向けに補足説明した文書の準備が必要なこと、事例報告をもとにした意見交換の機会を授業実施までに複数回持つことが必要であることの認識が得られた。

その後準備した授業担当者向けの「学生のみなさんへ（補足説明付）」は、次ページに示す。

（別紙）
学生のみなさんへ（補足説明付）

京都三大学教養教育研究・推進機構

はじめに

京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学の京都三大学は、平成 26 年度より、それぞれの教育理念を基本にしながら、3 大学が共同することによって飛躍的に充実しうる教養教育を、京都北山地域の特性を生かして実施することにしました。これは、これまで 10 年来、3 大学が連携して教育や研究を充実・強化するために進めてきた検討を踏まえ、京都府と文部科学省の支援を得て実現することになったものです。

共同化する教養（リベラル・アーツ）教育では、カリキュラムを充実して選択の幅を広げ、学生のみなさんの多様な関心・学修要求に応えるようにしています。学生のみなさんには、様々な角度から総合的に物事を観察し的確に判断できる能力や豊かな人間性を培うよう求めます。さらに、共同化によって専門や将来の志望の異なる学生同士や教員との交流を図ることができる条件を、勉学や学生生活に活かしてください。私たちは、下鴨・北山地域における新しい学生のライフスタイル、大学像が構築されることを期待しています。

（補足説明）

この共同化のねらいは以下の 3 点にあります。

① 専門分野の異なる 3 大学が、個々には提供に限界がある教養科目を、共同化で拡充することによって、学生に一層幅広い選択の可能性を提供して学生の要望に応え、多角的な学修への意欲を喚起する。

② 専門分野や将来の志望の異なる 3 大学の学生が、それぞれの授業において混在し、多様な視点・価値観を交流して学ぶ学修空間を創出する。実際に各教室に多様な学生が混在することに意味があり、この点は大学間の遠隔授業やネット環境での学修とは異なる、本大学間連携の重要な特徴である。

③ 文系・理系など、入学までの学修歴や関心の異なる学生が共通のテーマで学修し交流するためには、これにふさわしい授業の質と方法を必要とする。講義型のみではなく、学生間での交流・討論・共同学修などを採り入れた学生参画型授業をできるだけ拡充していく。

Ⅰ．目指すもの

我が国の大学における教養教育は、戦後新制大学の発足以来一貫して、専門教育と並ぶ不可欠のものとして位置づけられてきました。しかしその在り方、システムや評価は時代によって変化し、社会からの要

請や学生の受け止め方によって、ときには充実が求められ、また一方では形骸化を指摘されることもありました。現在の私たちは、経済のグローバル化による産業の空洞化、経済・社会の不透明・不安定化、少子高齢化、災害の巨大化、将来のエネルギー問題など様々の課題に直面し、ときには閉塞感を抱くこともあります。このような今の時代に、社会からは、眼前の利害や身の周りの空気のみで判断・行動するのでなく、主体的に行動し、多様な人々と連携・協同する豊かな感受性と高い倫理観を身につけることが求められています。私たちがとりくむ教養教育は、学生の皆さんが、高度な専門知識だけではなく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、表現する力を育むことを目指します。

（補足説明）

教養教育の経緯と現状認識

大学進学率が 10%程度であった 1960 年代までは、入学後の学生の多くは幅広い視野で諸学問の特性を知りたいというアカデミックな関心を持ち、教員はその自発性に依拠して、個々の専門を土台とした自由な講義が許され、これが一定の役割を果たしてきました。しかし、70 年代以降、高度経済成長と大学進学率の急増に伴って、専門教育を重視する社会的要請と、学生の一般教育（パンキョウ）軽視の風潮が著しくなり、教養課程の在り方に疑問が投げかけられるようになりました。オイルショックを経た 80 年代後半から、経済の低成長期に入り、産業界をはじめとする社会からの人材の要請に質的な変化が生じ、これに伴って、新たに教養教育の強化が叫ばれるようになりました。この流れは、90 年代後半からの情報化、グローバル化、競争的環境の激化に伴って一層強まることになりました。更に、教養教育のみならず大学教育全般（学士課程教育）の強化・見直し（教育の質保証）が強く叫ばれているのが現状です。

しかし、入学してくる学生は、それまでの進学･受験に制約された学校教育の影響を強く受け、また現今の社会状況において自らの生き方を考え将来展望を描くことが困難ななかで、多彩な学術や歴史に触れ、人間と社会の在り方などを学び考えることへの期待と関心を十分に持っているとはいえないところがあります。すなわち教養教育への学生からの自発的なニーズは必ずしも高いとはいえないのが現状です。このため教養教育は、単にそれぞれの授業内容を学生に授けるのみならず、併せて教養教育の意義や価値、教養を自らに同化させていくことの重要性などを伝えていく役割が必要になっていると思われます。学生へのガイダンス等の機会には、このような我が国の大学教育における教養教育の特徴や学びの意義を説明し、学生の学修意欲を喚起することが望まれます。

このような認識を踏まえ、京都三大学の共同化教養教育においては、第一に、時代が求める教養教育の課題を以下の 3 点に整理し、各授業科目に反映させます。

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修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受し、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、真理や正義を探求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、人とかかわるコミュニケーション力の向上を図る。

第二として、このような基本的な目的に加えて、京都三大学としての特徴を活かした教育を実現します。

1. 共同化科目の各教室では、将来の専門分野が異なる京都三大学の学生が混在して受講することによって、学修歴や志向の違いを越えた多面的な視点による学修や討論を実現します。

2. 伝統文化、芸術、街づくり、市民生活、地場産業など、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学修の素材とすることで、京都という地の特色を活かした教育を行います。それとともに、伝統文化をはじめ京都で歴史的に生きる諸財産を守り現代に生かすとともに、未来に拓く教育を実現します。

（補足説明）

授業の目的区分について

教養教育の授業は、各担当教員がそれぞれの専門に依拠して授業内容を提供しますが、受講する学生は将来も含めてその専門を目指すわけではありません。専門家である担当教員の役割は非専門である多様な対象者に、これだけは知ってほしい、これだけは伝えたい、将来の分野にかかわらず理解してほしいと願うことを学生と共有しようとする行為です。

この場合、授業の目的として二つの性質を区別することができると思います。ひとつは、それぞれの専門分野の体系性を基礎にしたもので、これを特徴づける知識・概念や考え方を知り、これをもとにして諸現象の分析的あるいは総合的な理解を学ぶものであり、市民としてぜひとも獲

得しておいてほしい知の共有をめざすものということができます。このような目的の授業は『修得』するという表現が適しているといえましょう。

他方、これとは異なるタイプとして、必ずしも学術分野の体系性には縛られず、歴史や文化、芸術、さまざまな局面における地域、社会の動向、人間の行為、人々の考え方等々を素材として人間の多様な在り様に触れ、世界における人間の生き方を感受・共有して、自己のあり方、倫理観を検討することを主眼とする授業です。このような授業は『感受』するという表現が適しているともいえましょう。このような二つのタイプの授業を、本指針では A、B として示しています。

これらの二つに加えて、指針では、特に「言葉」に視点をおいた科目を区分（C）して示しています。読み・書き・表現力を豊かにすることは自己形成の基本ですが、これまでの教養教育ではこのことに視点をおいた授業科目は多くはありませんでした。産業界をはじめ多方面から「コミュニケーション力」の強化が要望されていますが、単なる技術修得ではなく、解の一義的でない様々な問題を材料にして論理的・科学的に思考し自らの考えを表現し、他者と交流する機会を意識的に採りいれるよう工夫する授業科目です。

各授業科目がすべてこのような目的・性格によって截然と区分できるものではなく、これらの性格を種々の比重で併せ持っているものと思います。しかし、本指針ではこのような教養教育科目の性格を明確化して説明し、学生の科目選択の参考に供したいと考えています。

多様な科目が提供され、学生が自らの検討・判断によって科目を選択するという行為自体に教養教育の意味があるということもできます。しかし、往々にして学生は、限られた時間、限られた情報で履修登録をし、また前述したように教養教育に対する十分な理解と関心を持って入学してきているとは言い難いため、教養教育の性格や意義についての説明と各授業の可能な限り豊富な情報を与えることが望ましいと考えています。このためにそれぞれの授業科目の主たる性格が上記Ａ，Ｂ，Ｃのいずれに当たるかを提示することを試みます。多くの大学で教養教育改善の取り組みが進められていますが、そのなかでもこのような試みは意味のあるひとつの試みであると考えています。

Ⅱ．実施の方針

京都三大学の共同化教養教育を運営していく組織として「京都三大学教養教育研究・推進機構」が設置されています。本機構のもとで、３大学それぞれから共同化に相応しい授業科目が提供され、また機構独自で工夫された特色ある科目が提供されます。これらの科目はすべて３大学の正規の授業科目として学生の自主的な選択に供されます。

提供される授業科目は、それぞれ上記の目的に沿って、A．幅広い基礎的知識の修得、B．多様な人間世界の事象に触れ人々の生き方を感受し思考する、C．真理と正義に係る多面的な議論や論考に習熟する、

の３つの性格があり、各授業が主としてどの性格をもつものかを示して、学生のみなさんの履修に供されます。みなさんには人文・社会・自然の３分野と共に、これらの性格で分けられた科目をバランスよく履修することが望まれます。そこではまた、これまでの学修歴による修得知識の偏りや狭さを改善することも期待されます。

教養教育のカリキュラム、授業のテーマ、内容や方法は固定的なものではなく、学修状況や授業の成果、みなさんからの要望等によって、常に改善・開発を図っていくものです。このため「機構」には「リベラルアーツセンター」と「教育 IR センター」の二つのセンターを設置し、カリキュラム等の改善・開発や学修の質評価等に係る調査・検討に取り組みます。これらの検討は、専ら教員の側のみで行うものではなく、みなさんの積極的な参加・協力が望まれます。学生のみなさんと教職員の協働によって、新しい豊かな学修フィールドの形成を図っていきます。

数学の教養教育科目について
平成 25 年度　自然科学系科目担当者会議報告

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

本稿は、教育 IR センター主催で 2013 年 11 月 26 日に京都工芸繊維大学で開催された「自然科学系科目担当者会議」の中で、筆者が「数学の教養教育科目について」と題して行った講演を基にしたものである。これは、新たに立ち上げることになった数学の教養科目について、その科目の提供意図やその背景を具体的な事例として紹介することを通じて、現代における教養教育のあり方の一つの模索として批判的な検討の対象として問題点、改善点等を洗い出すことと、併せて、自然科学系の科目担当者を中心とした参加者に対しても教養科目の在り方を考える際の参考に供することを主な目的としたものである。以下では、主として当日の講演の流れに沿って内容を詳しく解説し、その後で、当日の意見交換を踏まえて講演後に行った改訂後のシラバス案を紹介したい。

1. はじめに

講演の冒頭で、

数学教育は数学という学問それ自体が備えている性格により教養教育の側面を持っている。ただし、これは、現在の数学の科目を標準的な教程に沿って講義すればそれがそのまま教養教育になっているということとは異なることに注意が必要である。数学は数千年の歴史を持つ学問であるが、現在の大学の主に 1 ～ 2 年次で行われる数学科目で用いられる教程は、概ね 19 世紀から 20 世紀にかけて、それまでの数学の厳密化、現代化の流れの中で体系化され、確立したもので、それは、数学の専門課程も含めて、主として理工系の専門基礎教育の基盤部分として設計されたものを基礎としている場合が多く、例えば、文系の学生も対象とする教養教育としては、必ずしも適当でない場合がある。

という文章を掲げた。これは、講演者が所属する京都工芸繊維大学でこれまで行って来た数学教育について、過去から現在までのその在り方について反省しながら、今改めて 3 大学対象の教養教育としての数学教育を立ち上げるに当たって、見直す必要を感じていることの意思表明であり、これに引き続いて、この認識に至った背景、歴史的な経緯について紹介した。

2. 京都工芸繊維大学における数学教育の過去・現在

大学設置基準の大綱化以前

大学設置基準の大綱化以前は、2 学部の内の工芸学部では、1 年次の数学科目として、一般教育科目としての「数学概論」と共通専門科目としての「数学演習」が 2 コマ連続で、さらに「線形代数学」が提供されていた。この内の唯一の一般教育科目である「数学概論」の内容は微積分学そのものであったが、現在と比較すると、当時はこういった基礎的な科目はすべて通年科目で 1 コマ 100 分授業であり、「数学演習」の時間と併せればかなり時間的に余裕があり、背景にある様々な考え方などについて解説する時間も比較的多くとれていた。大綱化以降は、一般教育という枠組みが無くなり、数学の科目は一定期間共通専門科目に当たる枠組みの中で提供されていたが、その後、すべて各学科の専門科目の中に取入れられた。これにより、学科間で提供科目の差が大きく生じて来たが、全体としては、複数の学科に分属した

旧一般教育等と旧共通講座の数学教員が協力して科目群を維持して来た。もう一方の繊維学部では、少し事情が異なるが、全体としては類似の状況があった。その後、セメスター制の導入により全科目が半期単位となり、１コマ 90 分授業となった。しかも、前期は夏休みを挟んで９月まで続いていたので、夏休みの課題を与えるということもよく行われていたが、前期は夏休み前に試験も含めて終わる学年暦が採用されるようになり、講義時間に加えて学習時間についての余裕も全体としてはかなり失われて来たことになる。

法人化後・改組後

法人化後の改組では、２学部が工芸科学部という１学部に統合され、学科という単位が学生の所属する課程と教員の所属する部門に整理され（教教分離）、数学の教員は基本的に基盤科学部門（現在の基盤科学系）という１つの教員組織に集まり、全学的な数学教育に責任を負う形が形成された。この時点で、数学の教職科目以外の各科目はすべて、専門基礎科目という位置付けになり、教養教育としての側面も含めてこの形で提供する形をとることになり、現在に至る。

冒頭の文章の中の「数学という学問それ自体が備えている性格により教養教育の側面を持っている」ということについて少し補足すると、このことは後述するように歴史的な背景からも説明できることではあるが、同時に上述のように、以前の数学の授業では、単に数学の内容そのものの学習を求めるのみならず、背景にある数量についての考え方や新しいものの見方、論理的な考え方等の良さについて、一定の時間を割いて共有する機会を持つことが、各教員の裁量の範囲ではあるがある程度の時間的な余裕がある中で可能であった。こういうことが教養教育の側面として機能していたと考えられる。現在でも教員側の意識としては限られた時間の中で何とか工夫をしてそういった機会を作ることへの努力は試みられていると思うが、そこには限界があり、余りそちらに時間をとると基本事項そのものの学習時間の確保すら困難になるという状況もあり、基本的な条件として上記のような教養教育の側面は大きく減少して来ていると考えられる。

3. 専門基礎科目の中での数学教育の位置付けと「KIT 数学ガイド」について

次に、改組後の専門基礎科目の位置付けの中でも、教養教育の側面をどのように担保しようとしているのかということについて、現在の取組みの中からいくつか紹介する。

まず、数学教員の集団的取組みとして 2004 ～ 2006 年度に掛けて行った学内プロジェクトである教育研究推進事業「本学における専門基礎教育（数学）の基本構想に係る調査・研究」の中で、全教員と学部の卒業研究生を対象とした数学に関する大規模なアンケートを行った。この結果を数学教育に何を求めるのかという点での学内の意識調査として見た場合、専門教育への準備という意見も当然多い中で、同時に論理的な思考力や理工系大学としての基本的素養という回答も多く得られ、単にスキルとして計算技術のみを教えればいいということではないことが、学内の多数の意識としても確認された。このプロジェクトでは高校に対するアンケートも行ったが、その中で生徒に

２極化が起こっているとの指摘があった。これは、大学生についても当時から見えていた状況であり、理工系大学の学生だからといって皆が数学を得意とするとは限らないどころか、苦手意識を持っている者も目につくようになっていた。実際に数学の科目の履修状況を見ても、低学年科目（課程によっては必修指定もある）はともかくとして、２～３年次に提供される少し進んだ数学科目を避ける傾向が目についていた。こういう状況を踏まえて、少なくとも数学科目の体系的な構成の全体を俯瞰して計画的履修を促す等の目的で、「KIT 数学ガイド」を数学教員の手で発行し全学生と全教員に配布した。並行して、学生の履修サポートの体制として数学サポートセンターの開設に至っている。

「KIT 数学ガイド」は新入生に対する Q&A や数学科目案内と各数学科目の過去の試験問題集からなり、科目毎の標準的な達成目標を示す役割を果たすことが意図されている。この中の「数学科目案内」では、その冒頭で「数学を学ぶ意味」として次のように記されている。

本学は理工系の大学ですから数学が重視されるのは当然のことといえますが，数学は工学などの学問が生まれるよりはるか以前，2000 年以上さかのぼる古代ギリシャ時代以来，音楽，天文学などと並んで，人々が学ぶという行為によってのみ身に付けることが可能であり，また学ぶべきもの（マテーマタ（μαθηματα）と呼ばれ mathematics の語源となりました）と考えられて来ました．皆さんが中学校で学んだ「三平方の定理」などもこの時代には既に知られていました。

このような長い歴史をもつのは，数学が論理的に物事を考えたり問題を明快に記述するという，学問としての優れた特長を有していることにより，現在に至るまで単に理工系科目の為の予備知識と言うにとどまらず，より広く人間の生活を豊かにしていく学芸の一つとして認められてきたからです。

大学で学ぶということは，その社会で何等かの役に立つための人材として社会の歯車の一つに組み込まれることを最終目標とするのではなくて，社会や社会を支える考え方，学問や技術そのものをも相対的，批判的な目でとらえることにより，それらの限界を見極めたり更にその先にあるものを見通す力をもった人間となることをも社会から期待されているということです。

数学を学ぶことはそういった点での人間形成への寄与と，専門分野における予備知識の必要性の両方の観点により，本学における教育課程においても一定の重要な位置を占めてきました。

ここは、古代ギリシャ時代から数学的な内容が「教養」の中身として考えられてきたことも含めて、数学が歴史的に教養教育の側面を有して来たことに言及し、その現代的な意義について、学生に訴える記述になっている。このように、専門基礎科目の中で数学が教養教育の側面を持っていることを強調して、単に役に立つかどうかではない履修に対するモチベーションを与えようとしていることが見てとれると思う。ただ、この教養教育の側面というのが実際にどの程度の実態を持っているかについては、先にも述べたように、各担当教員の裁量に任されていて、実際には時間的な制約や学生の多様な状況の下で、文字通りの内容が提供できていることには、疑問がない訳ではない。その意味で、教養教育としての数学科目新設の意

義は大きいと考えられる。

以上が現状の、工芸科学部における数学教育の実態である。なお、上記の数学サポートセンターは、質問に来た学生に対してティーチング・アシスタントと高学年の学部生が数学サポーターとして対応する形を基本としながら、学生の自学自習の場として、数学教員集団が全体としてサポートする体制を組んでいる。最近ではかなり学生に定着して来て、特に初年次段階の教育サポートとしては非常に大きな役割を果たしている。

4.　教養教育と質保証

以上の現状を踏まえて、３大学の学生を対象とする数学の教養科目を立ち上げるに当たって、現代的な教養教育の視点や教育 IR センターが課題とする教育の質保証についての考え方について、広い視野を得るため、学術会議が最近まとめた以下の資料を参照することにしたい。

教養教育と質保証に係る学術会議資料

・回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」(2010)
・提言「21 世紀の教養と教養教育」(2010)
・報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準　数理科学分野」(2010)

この資料の最初の「大学教育の分野別質保証の在り方について」は、中央教育審議会からの「分野別質保証の在り方に関する審議」依頼に対する回答であるが、学術会議はこの検討に際して「教養教育・共通教育のあり方」に関する検討と「大学と職業との接続」に関する検討を並行して行い、二番目の提言も含めて現代における本格的な大学論を展開している。以下では数理科学分野での報告を参照しながら、数学教育の特徴とその質保証の考え方について改めて検討したい。

質保証のための参照基準　数理科学分野

まず最初に数理科学という言葉は、数学、統計学、応用数理（情報科学は除く）を含む、広い意味での数学を指すことが最初に明らかにされている。その上で、数理科学に固有の特性として「科学と技術の基盤」、「論理力・理解力・発想力を育てる」が、また、すべての学生が身に付けるべき基本的な素養として専門的能力（数と図形と関数についての統一的・体系的理解）とジェネリックスキル（論理的思考、集中力、発想力等の知的訓練を通じて身に付くもの）が、挙げられている。さらに、学習方法としては講義、演習、少人数のセミナーの有機的結合、評価方法としては記述式ペーパー・テスト、レポートという内容で、概ね数学者にとって納得のいく内容であると言える。そして、専門基礎教育及び教養教育としての数理科学教育については、専門科目の基盤という位置付けに留まらず、数理的感覚を身に付けるための教育という位置付けが強調されている。

5.　教養教育としての数学科目の考え方

今回、教養教育としての数学科目のあり方を考える際に、上記以外に参考にしたことがある。それは、報告者がここ数年間、教職科目である「数学教育法」の中で、数学史を題材として取り上げてきた経験である。この科目の中では学生に「数学を何のために学ぶのか？」という問いかけを行

い、さらに教員としてこういう問いかけを受けたら「君はどう答えるか？」という問いかけも行ってきた。このように人と数学の関係を見直す機会を与えるのと並行して、中学・高校段階から大学初年次の数学科目の題材を歴史的な視点から解説してみると、身近な問題から新しい考え方が出てきたことの発見や、その時代に応じた厳密さや論理性の中での議論に接することで、学生たちの数学に対する見方が変わっていく様子を見ることができる。現在の学生や、中学・高校の生徒にとっての数学の存在は、受験のための勉強のように単に能力を測る物差しとしての意味が大きいなど、必ずしも健全とはいえないのではないか。これに対して歴史的な視点から数学の題材を取扱うことにより、人と数学の本来的な健全な関係が取り戻せるのではないか。特に、文科系の学生も含む３大学の学生を対象にする場合、こういった問題意識を持って科目の設計を行うことが重要であると考えている。また、同時に、歴史的な視点を導入する意味はもう一つある。冒頭の文章でも触れたように、現在の大学１～２年次にかけての数学の教程は、19 世紀から 20 世紀にかけて体系化されてきたものを基礎にしていて、その題材が生まれてきた時代の姿そのものではなく、数学の厳密化や形式化という現代化を経て確立しているものが多い。これらの題材を教養科目としてあるいは専門基礎科目として取扱う場合には、必ずしも、現代化した姿で学ぶ必要はないのではないかとも思われるが、多くの数学の教科書が歴史的な経緯は飛ばして、論理的な整合性から現代的に再構成された形で記述されている場合が多いため、どうしても、初学者にとって必要以上に難しく感じられたり、身近に感じられないということが起こり勝ちであると思われる。筆者の考えでは、数学者側の問題もあると思われ、数学の現代化と大学の数学教程の在り方の関係について、今後見直す必要があるとも考えている。

本担当者会議では、フロアから色々な意見や質問を頂いたが、上述の数学の教養科目の設計についての基本的考え方については、概ね賛同が得られたように思う。最後に、シラバス案を示すが、当日の質問やご指摘を踏まえて、講演後改訂したものである。

6.「人と自然と数学α」シラバス案

授業の目的・概要

高等学校や大学初年次で学ぶ数学の題材は主として 19 世紀までに確立したものであり、中にはその考え方が 4000 年以上遡るものもあります。本授業ではいくつかの題材についてその起源にさかのぼって、元々の考え方に触れ、それらがどのような人の営みや自然との関わりの中から生まれて来たものであるかを理解することにより、現代における数学の役割や必要性等について見直す機会とすします。歴史的な資料等に基づいての講義と演習から成り、演習では、歴史上の元々の考え方に触れながら、現代の数学の「言葉使い」を用いた問題の解法や実際の計算法等を学びます。

学習目標
1. 歴史的な視点に基づいて、数学という学問が人と自然との関わりの中から生まれ、発展して来たことを概観する。
2. いくつかの数学の題材について、それらの起源、当時の考え方と現代における考え方を比較することで理解を深める。
3. 各テーマ毎に、問題をとりあげ、数学の問題としてその考え方と解法を理解する。
4. 数学における直感と論理、厳密性、有用性などについて具体的な事例を通じて考える。
5. 現代社会において数学を学ぶことの意味を考える。

シラバス項目案（これらの中から取捨選択することも検討中）	
(1) 数学史概観	(2) 4 千年前の 60 進法と現代の 2 進法
(3) 有理数と無限小数	(4) アキレスと亀の競争
(5) 三平方の定理はいつ頃から？	(6) 数の比
(7) 三角比と天文学	(8) 指数と対数
(9) 方程式の「方程」とは？	(10) 目で見る二次方程式と三次方程式
(11) 複素数は数か？	(12) 量から解放された数
(13) 円錐曲線と求積法	(14) 微積分学のはじまり
(15) まとめ	

「問う力・書く力」を鍛える教養教育
平成 25 年度　人文・社会系科目担当者会議報告

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

本稿は、教育 IR センター主催で 2013 年 12 月 12 日に京都府立大学で開催された「人文・社会系科目担当者会議」の中で、筆者が「『問う力・書く力』を鍛える教養教育」と題して行った講演を基にしたものである。2014 年度から開講されるリベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」の科目コンセプト、および京都三大学教養教育研究・推進機構の共同化カリキュラムにおける担当講義の位置づけについて報告する。

Ⅰ はじめに

中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』の中に、初年次教育として、どのようなプログラムを期待するかを問うた結果が紹介されている。636 学部の学部長にアンケートをした結果、初年次教育として重視される上位 5 つの要素は、1 位が「レポート・論文などの文章技法」（63.7%）、2 位が「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」（55.3%）、3 位が「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」（51.1%）、4 位が「学問や大学教育全般に対する動機付け」（50.2%）、5 位が「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」（49.5%）である[1]。

本稿では、『学士課程教育の構築に向けて（答申）』で示された上記の初年次教育の要素を、教養教育の担当者が担うべきであると考える。つまり、初年次教育やリメディアル教育といった領域を、教養教育から切り離すのではなく、教養教育の中に取り込むのであれば、いかなるカリキュラムが可能かを提示する。その一例として、「問う」という行為、「書く」という行為に着目したリベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」の講義概要を紹介する。

Ⅱ「読む」という行為と「書く」という行為

―清水幾太郎『論文の書き方』を参考にして―

(1) なぜ読んだ内容を自分の中につなぎとめておくことができないのか

時間をかけて丹念に読んだ本や新聞記事の内容を、今でもしっかりと覚えているだろうか。新聞の切り抜きを集めたスクラップブックを改めて読み返すことなく、その内容を口頭で説明することができるだろうか。

報告者は『日本経済新聞』を購読し、今日の主要な経済トピックを扱った「経済教室」を、関心に応じて切り抜き、丹念に読むことを学生時代からの日課としている。記事を読んでいる時は、「なるほど」とか「ここは理解できない」とか、いろいろと考えながら読んでいる。しかし、そのように丹念に読んだにもかかわらず、それが 3 日経ち、7 日経つと、その内容が自分の中に、はっきりと残っていないことが多い。

文章を細かく検討しながら、時間をかけて丹念に読んだにもかかわらず、なぜ自分の中にその内容を留めておくことができないのか。

(2)「読む」という行為は「書く」という行為を伴って初めて完結する

丹念に読んだにもかかわらず、その内容を自分の中に繋ぎとめておくことができない。その理由を、清水幾太郎は、長年読み継がれている『論文の書き方』岩波新書、1959 年の中で、自らの経

験に即しながら論じている。「私の経験では、風船を地上に繋ぎとめておくひとつの方法、つまり、内容を自分の精神に刻みつけておくひとつの方法は、読んで理解した内容を自分の手で表現するということである。読んだことを書くということである」[2]。

清水によれば、読むという行為は、どんなにその書物を丹念に読んだとしても、それ自体では完了しないものである。それでは、読むという行為は、いかにして完了するのか。読むという行為は、書くという行為を伴って、ようやく完了するのである。その書物を本当に理解するためには、丹念に読んだだけでは不十分で、自分を通して、その内容を改めて書いたときに、ようやく読むという行為は完了するのである。

内容を自分の中に繋ぎとめておくことができないのは、読むという行為がどんなに丹念なものであっても、その時の姿勢は受動的な状態に留まっているからである。書くという行為を伴うことで、受動的な姿勢から能動的な姿勢への転換が起こり、そこで初めて書物の奥深くへ入り込んでいくことができる。書くという行為を伴って、ようやく本当の理解が得られ、それを自分の中に繋ぎとめておくことができるのである。このように考えると、たくさんの本を読んだにもかかわらず、意外とその内容が身に付いていないのは、自分の読み方に問題があるのではなく、書くことを伴わないことに問題があるのである。

Ⅲ「問いの逆算」による推敲指導

―岡田寿彦『論文って、どんなもんだい』、山田ズーニー『伝わる・揺さぶる！文章を書く』を事例にして―

（1）小論文とはどのような文章か？

本章は、報告者が高崎経済大学の１回生を対象に講義した通年科目「論文の読み方・書き方」講座の教育実践がベースになっている。本章「Ⅲ『問いの逆算』による推敲指導」は、その際の教育実践をまとめた拙稿「『問いの逆算』による推敲指導の事例研究」『初年次教育としてのアカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究』2008 年を加筆修正したものである[3]。

報告者が一年生の講義を担当して感じていることは、「小論文とは、どのような文章なのか」という、根源的な問いがなされないまま、学生は小論文を書いた気になっているのではないかということである。

大学受験で小論文を学んできた学生でさえも、「小論文とはどのような文章なのか」と聞かれて、明確な答えが返って来ることはない。大学受験で小論文を学んできた学生は、小論文とはどのような文章なのかを考えずに、小論文で点数を取るためには、ただ時事問題に関する「知識」を蓄えることが必要であると、考えているようである。たしかに、受験小論文では、「環境問題」、「グローバル化」、「格差問題」というように、頻出トピックを毎週教えることが多い。このような授業スタイルをとっていれば、小論文にとって大切なのは時事問題に関する「知識」であると、学生は誤解するだろう。

(2) 到達目標の明確化 ー「問い＋答え」の文章を書く練習ー

そもそも小論文とは、どのような文章なのか。岡田寿彦『論文って、どんなもんだい』では、論文というものを、次のようにはっきりと定義する。論文とは、「『問い』に対する『答え』としての、自分の『考え』を述べる文」[4]である。時事問題に関する知識も小論文の執筆のためには大切な要素だが、小論文とは、第一に「問い＋答え」の型をとった文章であると理解することから始まる。

論文とは、「問い」に対する「答え」としての、自分の「考え」を述べる文であり、「心に浮かんだこと」をそのまま書くものではない。「心に浮かんだこと」をそのまま書き留めた答案は、文章としては適切でも、小論文としては、不適切である。大切なことは、「心に浮かんだこと」が「問い」に対する「答え」の関係になっている文章を書くことである。

(3)「問い＋答え」の型をとった文章ができるまでの推敲過程

①初学者が提出してくる答案

提出される小論文の答案を見れば、いかに「問いを意識しながら書いている答案」が少ないかに気付かされる。「論文とは、どのような文章なのか」を問わぬまま、小論文の受験勉強をしてきた学生は、「心に浮かんだこと」をそのまま文章にするという段階に留まっており、「問いを意識しながら書く」という段階には至っていない。

初年次の教養教育科目として開講されるリベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、問いを意識せずに「心に浮かんだこと」をそのまま書いてしまう学生に、いかに問いの重要性を気付かせるかにかかっている。

ここでは、岡田『論文って、どんなもんだい』に即しながら、「高等学校が生徒の制服を定めることに、あなたは賛成か反対か。200 字以内で考えを述べよ」という出題に対して、論文の書き方を学んだことのない学生が、どのような答案を提出してくるのか。その特徴をつかむことから始めたい。初学者が提出してくる答案は、次のような【答案①】である[5]。

【答案①】

「人がどんな服を身につけるかは、本来各人の自由である。服装の好み、暑さ寒さの感じ方、体型などが一人ひとり違う生徒に同じ服を着せることにすると、問題が起こる」。

②「心に浮かんだこと」をそのまま書いているだけの答案

【答案①】を作成した学生は、自分の考えを書いたつもりなのかもしれない。しかし、岡田によれば、【答案①】では「考え」を書いたとは言えないという。「考え」を書いたというよりは、「心に浮かんだこと」をそのまま書いているだけだという。「『心に浮かんだこと』が『考え』になっていない場合」という岡田の言い方は、論文の書き方を学んだことのない初学者には、分かりにくいだろう。普通に考えれば、「自分の心に浮かんだこと」をそのまま書き留めれば、それは自分の「考え」を書いていることになるのではないか、というのが論文の書き方を学んだことのない初学者の見解である。

③論文とは、「問い＋答え」の文章

繰り返すが、岡田は論文というものを、次のようにはっきりと定義する。論文とは、「『問い』に

対する『答え』としての、自分の『考え』を述べる文」である。論文とは、「問い」に対する「答え」としての、自分の「考え」を述べる文であり、「心に浮かんだこと」をそのまま書くものではない。あくまでも、「心に浮かんだこと」が「問い」に対する「答え」になっていなければならないのである。

「心に浮かんだこと」が「答え」になり「考え」になるには、その前提として「答え」や「考え」を導くきっかけとなる「問い」の存在を意識することが重要である。「心に浮かんだこと」が「考え」になっている場合とは、「心に浮かんだこと」が「問いに対する答え」になっている場合をいう。

④問いの意識化から自律的な推敲へ

【答案①】のような原稿を書いてきた学生に対して、どのような面談指導をすべきだろうか。効果的な指導をする上で中心に据えるべきことは、書き手が無意識に想定している問いを、面談を通じて、逆算させる作業である。

岡田の著書の中では、次のような面談指導がなされている。論文の書き方を教える父と、論文の書き方を学ぶ娘の対話を引用してみよう[6]。

父：君は答案を書くときに、「問い」をよく意識していなかったんじゃないか？
娘：そう言えば、そうね。
父：君がはっきりと意識すべきだった「問い」は？
娘：「高等学校が生徒の制服を定めることに私は賛成か反対か」ね。
父：そうだ。じゃ、その「問い」に対する君の「答」は？
娘：「高等学校が生徒の制服を定めることに私は反対だ」よ。
父：それが君の「考え」であり、君の論文の「中心命題」だ。君は答案に「中心命題」を示しているかね？
娘：示していないわ。
父：君は出題者の「問い」に答えている？
娘：答えていないわね。
父：だから、君の答案は、答案になっていないんだ。

上記の対話をもとに、推敲した原稿が【答案②】である[7]。

【答案②】
「高等学校が生徒の制服を定めることに私は反対だ。人がどんな服を身につけるかは、本来各人の自由である。服装の好み、暑さ寒さの感じ方、体型などが一人ひとり違う生徒に同じ服を着せることにすると問題が起こる」。

岡田によれば、【答案②】は第一センテンスのみ、考えを述べているという。その一方で、第二センテンスと第三センテンスは、考えを述べていないという。つまり、第二センテンスと第三センテンスは、「心に浮かんだこと」をそのまま述べているだけの文章である。なぜなら、第二センテンスと第三センテンスは、問いに対する答えになっていないからである。このことを学生に分からせるために、岡田は「論文構造分析表」を提示する[8]。

【論文構造分析表】
①主題
高等学校が生徒の制服を定めること。
②問い
高等学校が生徒の制服を定める事に私は賛成か反対か。

③答（中心命題）

高等学校が生徒の制服を定めることに私は反対だ。

④問い

⑤答（中心命題についての説明）

人がどんな服を身につけるかは、本来各人の自由である。服装の好み、暑さ寒さの感じ方、体型などが一人ひとり違う生徒に同じ服を着せることにすると、問題が起こる。

⑤初年次教育で到達すべき第一段階

ここで岡田が伝えたいことは、④で「なぜ反対であるのか？」という問いが、はっきりと意識され、自分に向けられる必要があるということである。娘の方は、はっきりと問いを意識しないまま⑤を書いているのである。④で「なぜ反対であるのか？」という問いをはっきりと意識しないまま、「心に浮かんだこと」をそのまま文章にしたのが⑤であるから、ここで推敲の必要が生じるわけである。

⑤の文章は、④の問いに対する答えでなければならず、推敲のポイントは、「なぜ」と聞かれたら「……だから」と答える因果関係を文章に鮮明に現すことである。問いをはっきりと意識の上にのぼらせ、浮かび上がってきた因果関係を問う「なぜ反対であるのか？」という問いを柱にして、推敲を試みる。「なぜ反対であるのか？」という問いを想定しているということは、英語の Why－Because と同じで、その答えは「なぜなら……からである」という型の返答が求められる。しかし、初学者には、これが書けないのである。「心に浮かんだこと」を書き記しただけの文章を、小論文へ変換するには、無意識に想定している問いを意識上にのぼらせ、その問いを柱にして、問いと答えの関係として推敲することである。

学生にとっては、きれいな模範解答を見せるよりも、その模範解答ができるまでの推敲過程を見せる方がよっぽど有益である。その点で、岡田のテキストは、推敲過程を包み隠さずに見せている。初年次教育という枠で論文の書き方を論じるならば、誰もが到達しなければならない目標は、Why-Because の「問い＋答え」を明確に据えた【答案③】である[9]。【答案③】を自らの力だけで作成する能力の養成が、初年次教育で到達すべき第一段階である。

【答案③】

「高等学校が生徒の制服を定めることに私は反対だ。なぜなら、第一に、人がどんな服を身につけるかは、本来各人の自由だからであり、第二に、服装の好み、暑さ寒さの感じ方、体型などが一人ひとり違う生徒に同じ服を着せることにすると、問題が起こるからである」。

（4）教員が行うべき添削指導

初学者は、心に浮かんだことをそのまま書き記した原稿を、初稿として提出してくる。その初稿を改善するための添削指導は、「書き手のなかで無意識に埋もれている問いの柱を、意識化させる作業」つまり、初稿原稿からの問いの逆算である。山田ズーニー『伝わる・揺さぶる！文章を書く』に学びながら、問いの逆算という指導法を検討しよう。次に示す【意見 A】と【意見 B】は、問いがない文章であり、初学者が提出してくる答案の典型例である[10]。「脳死の人からの臓器移植について」、A さん、B さんが自由に意見を言ったとする。

「【意見 A】私は自身、積極的に臓器を提供し

たいと思いますし、たくさんの人に臓器提供者になってほしいと思います」。

「【意見 B】脳の死、心臓の死に限らず、死を法律で一様に決めるべきではない。その人の文化、まわりの人との別れまでを含め、多様な個人の死の定義を認めるべきだ」。

問いの重要性を意識化させるためには、A や B のような感想文を書かせるだけでは不十分で、そこから問いとなる疑問文を逆算させなければならない。A の問いを逆算すれば「臓器提供者になるかならないか？」であり、B の問いを逆算すれば「人の死とは何か？」である。

とりあえず、心に浮かんだことを書き留めて、そこから問いの柱を抽出し、もう一度「問い＋答え」の構造である論文の型を意識して推敲する。

初稿を提出するとき、多くの学生は、自分の小論文を支える問いの柱をあまり意識していない。つまり、問いを意識しないまま、意見を言ったり、書いたりしている原稿が多い。

報告者が学生との個人面談の中で行った添削は、小論文の中から、大きな問いの柱と小さな問いの柱を意識化させる添削である。問いになっている文章を、教員が蛍光ペンでマークすることで、べた書き状態の原稿に問いの柱を浮かび上がらせる。明確な疑問文の形で書かれていれば、すぐにチェックが可能だが、大半の原稿は明確な問いが文章の中に埋もれており、目に見える形で存在していない。そのような場合は、読み手である教員が意識的に、書き手が無意識に想定しているであろう問いを逆算し、推敲を促す。書き手が無意識に想定している問いを逆算し、それを明示することで、再度、「問い＋答え」の構造を意識しながら、推敲を促す。教員に求められている添削は、このような学生による自律的な推敲の支援である。

Ⅳ「問いの立て方」に関する指導法と個人研究レポートの作成

―苅谷剛彦『知的複眼思考法』を事例にして―

(1) 第一段階：自分の問題関心がどこにあるのか？

ライティングの授業では、初めのうち参加者は、まず自分の問題関心がどこにあるのかを述べるにとどまる。ライティング指導の第一段階では、教員は学生に対して「あなたはどのようなテーマに関心がありますか」と問いかける。すると学生は、「私は○○に関心があります」「私は○○に興味があります」と答える。例えば、A さんは、「私は福島出身なので原発に興味があります」と答える。B さんは、「サークルの先輩の進路が思うように決まらないようなので、現代の大学生の就職難に興味があります」と答える。

個人研究レポート執筆の初期の段階では、学生たちは「どんなところに関心があるのか」、「関心を向ける対象や領域がどこにあるのか」といったかたちで自分たちの問題意識を語る場合がほとんどである[11]。つまり、第一段階では、レポート執筆のための問いの柱を明確に意識する段階には、まだなっていない。

(2) 第二段階：問題関心を疑問文で表現してみる (問いを作る)

レポートの柱となる問いを立てるために、まずは頭の中でモヤモヤしていることを、短い疑問文

の形で書き出してみる。疑問文の形で書き留めることが、レポート作成の第一段階となる。疑問文で書き出させる理由は、「問い＋答え」の関係として、自分の問題関心を再把握するためである。

「高校までの学び」と「大学での学び」の決定的な違いは、自ら問いを立てるという点にある。問いを立てるというと難しく聞こえるかもしれないが、自分の問題関心を疑問文の形で書き出すという作業がレポート執筆の出発点になるのである。

ライティング教育を担当する教員に求められていることは、問いを立てるという学生の行為を支援することである。岡田寿彦、苅谷剛彦、山田ズーニーといったライティング教育の先導者が共通して指摘するのは、問いを立てることの重要性である。次の山田の記述は象徴的である。「意見を引っ張り出すイメージがわいただろうか？最初は、無理やりにでも問いをつくっていくことだ。慣れてくると、次第に問いが立つ頭になってくる。『何が問題か？』『原因は？』『何が障害になっているか？』『だれが鍵を握っているか？』『どうしたらできるか？』『似た事例はないか？』というふうに、役立つ『問い』を、自分でストックしておくのも手だ。また、人に相談したり、ディスカッションしたりすると、相手から、有効な『問い』がもらえることがある。『答え』の方は、意識しなくても探しているものだ。常に意識しなければならないのは、問い。『問い』を発見することだ」[12]。

自ら問いを発見する、自ら問いを立てるという行為が、「高校までの学び」と「大学での学び」の決定的な違いである。

(3) 第三段階：問いの二形態の意識化 ー実態を問う問いー

問題関心を疑問文の形で書き留めるわけだが、その際に、問いには二種類の形があることを自覚しなければならない。多くの学生がレポートの初期段階に挙げてくる問いは、「○○はどうなっているのか？」という実態を問う問いである。「○○はどうなっているのか？」という実態を問う問いは、調べれば簡単にわかるものも含まれている。例えば、「特定秘密保護法案に関心があります」と答えたＣさんがいたとする。Ｃさんは、教員から問題関心を疑問文の形で書き出して見なさいと言われて、「特定秘密保護法案に賛成した政党はどうなっているか（どこか）？」、「特定秘密保護法案に反対した政党はどうなっているか（どこか）？」という疑問文を作成してくる。

レポート執筆の初期段階では、このように「実態を問う問い」を挙げてくるものが多い。「○○はどうなっているのか？」という問いの立て方は、答えを調べればすぐ解答できるというような、「答え探し」の発想にもとづいている。

(4) 第四段階：問いの二形態の意識化 ー因果関係を問う問いー

「○○はどうなっているのか？」という実態を問う問いは、調べればわかるレベルの問いであり、考えることを誘発しない問いである。それに対して、「なぜ、……？」で始まる因果関係を問う問いは、考えることを誘発する問いの形である。例えば、Ｃさんが作成した「特定秘密保護法案に反対した政党はどうなっているか（どこか）？」という疑問文は、調べれば分かるレベルの問いであり、考えることを誘発しない。それに対して、「なぜ、民主党は特定秘密保護法案に反対したのか？」という問いは、あれこれ考えることが誘発される問いである。

このように「なぜ……？」で始まる因果関係を問う問いは、実態を問う問いに比べて、考えることを誘発させる問いの形である。苅谷は、このように問いを立てるという行為を、二形態という点から原理的に説明し、因果関係を問う問いの重要性を次のように述べている。「もちろん、この『なぜ』に対して、『なぜなら……』という見込みがどれだけ正しいのか、最終的には調べてみて確かめることが必要です。しかし、その前にその答えについて、自分なりの想像をはたらかせてみること、つまり、原因を探ってみることは『どうなっているのか』を問題とする以上に、深く考えることにつながっていく可能性があるのです」[13]。

レポートを書く際、問いの重要性を認識している人は多いだろうが、問いというものを原理的に考えた場合、大きくこの二つの形態しか存在しないことを認識している人は少ない。意識的にせよ、無意識的にせよ、問いを立てる時には、この二形態を前提にして、それに当てはめる形で問いを作っているのである。問いを立てるという行為を原理的に認識し、その二形態の形で自分の問題意識を書き留めるという習慣を付けるだけでも、レポート執筆の導入段階は大きく改善される。

(5) 第五段階：問いのブレイクダウン

問いのブレイクダウンとは、「最初の大きな問いを複数の小さな問いに分けていって、それぞれの問いに答えることが最初の問いへの解答になるようにしていく方法」である。つまり、いきなり大きな問いに答えようとするのではなくて、まずはそれを構成する複数の小さな問いに答えていこうとする姿勢を強調することである。

実態を問う問いは、調べれば分かるレベルの問いであり、因果関係を問う問いに比べると、あまり考えることが求められていない。しかし、このことは実態を問う問いが、問いとして不適切であることを意味しているわけではない。

先のＢさんの例で言うならば「なぜ、最近の大卒は就職が難しいのか？」という因果関係を問う問いも重要だが、それに劣らず、初発の問いをブレイクダウンした「男子大学生の就職は、どうなっているのか？」や「女子大学生の就職はどうなっているのか？」といった実態を問う問いを、しっかり調べ上げることも重要である。レポートの大黒柱となる因果関係を問う問いである「なぜ、最近の大卒は就職が難しいのか？」は、大卒というカテゴリーを「男子の大卒」と「女子の大卒」の二つの下位カテゴリーにブレイクダウンした。そして、「男子大学生の就職はどうなっているのか？」、「女子大学生の就職はどうなっているのか？」という調べるべき実態を問う問いを誘発した。そこで、男子大学生の方が女子大学生よりも就職率が良いという数字を知った場合、そこから「なぜ、男子大学生と女子大学生とでは同じ学部でも就職率が違うのか」という問いを誘発するだろう。次に、女子大学生というカテゴリーをブレイクダウンして、「有名大学の女子大学生の就職率はどうなっているのか？」や「非有名大学の女子大学生の就職率はどうなっているのか？」という実態を問う問いが新たに誘発される。その問いを調べた結果、有名大学と非有名大学では、有名大学の方が就職率が良いことが分かる。すると、「なぜ、大学によって就職率に差が生じるのか？」という因果関係を問う問いがさらに誘発される。

つまり、因果関係を問う大きな問い「なぜ、最近の大卒は就職が難しいのか？」にいきなり答えようとするのではなく、まずはそれを構成する複数の小さな問いに着目する姿勢において、「実態

を問う問い」は「因果関係を問う問い」に答えるための大前提である。「最初の問いをいくつかの問いに分解したり、関連する問いを新たに探していく、問いの分解と展開によって、考えを誘発する問いを得ることができる」[14]という認識が、因果関係を問う問いを柱にした問いのブレイクダウンの考え方である。

実態を問う小さな問いに一つひとつ答えていくことが、最終的に因果関係を問う大きな問いに答えることにつながる。これが問いのブレイクダウンであり、問いの二形態に関する正しい理解である。

問いの展開を図ることとは、問いをブレイクダウンすることであり、問いの二形態である「実態を問う問い」と「因果関係を問う問い」を交互に繰り返すことである。思考の連鎖が次から次へとつながっていくのは、様々なサイズの問いが存在するからである。この意味で、「問い」とは文章に展開力を生み出すエンジンであり、文章の長さは「問い」によって規定されている。

Ⅴ 共同化カリキュラムにおける担当講義の位置づけ

京都三大学教養教育研究・推進機構では、機構の教育理念として、育成すべき学生像を次に示すA、B、C の三点にまとめている。

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受し、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、真理や正義を探求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、人とかかわるコミュニケーション力の向上を図る。）

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、C を重視する。論文の読み方･書き方といったアカデミック･リテラシーを高めるトレーニングを行う。ライティング課題を中心に据え、書くという行為の中で、論理的思考力や問題発見能力を養うことが目的である。

中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』では、「各専攻分野を通じて培う学士力

～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」を示すことで、各大学における学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）の策定や分野別の質保証枠組みを促進・支援することがうたわれている[15]。

報告者の担当科目を学士力の観点からマッピングすると、次のようになる。

＜担当講義の位置づけ：カリキュラム・マップ＞

	A	B	C
問う力・書く力		○	◎

＜担当講義の位置づけ：学士力＞

	現代社会に学ぶ問う力・書く力	社会科学の学び方
【1. 知識・理解】		
(1) 多文化・異文化に関する知識の理解		
(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解		
【2. 汎用的技能】		
(1) コミュニケーション・スキル	○	
(2) 数量的スキル		
(3) 情報リテラシー		
(4) 論理的思考力	◎	○
(5) 問題解決力	○	○
【3. 態度・志向性】		
(1) 自己管理力		
(2) チームワーク、リーダーシップ		
(3) 倫理観		
(4) 市民としての社会的責任		◎
(5) 生涯学習力		○
【4. 総合的な学習経験と論理的思考力】		

VI おわりに

報告者の専門は、経済理論である。しかし、これからの教養教育を担当する教員は、自分の専門科目のみを教えるのではなく、授業を通じて、「ライティング能力」や「プレゼンテーション能力」や「論理的思考力」など、学生の汎用的技能を向上させるようなプログラムを開発する必要がある。

このように、哲学の先生が哲学を教える、経済学の先生が経済学を教えるといった教養教育から脱却し、教員も「哲学が主専攻だがライティング教育も副専攻」、「経済学が主専攻だが論理的思考力の育成も副専攻」といったように、「専門科目

にプラスして、すべての学問の基礎となる汎用的技能の教育を副専攻として自覚的に取り組むような教養教育」が、これからの教養教育の担当者には、求められている[16]。

戦後教養教育の導入時に掲げられた「市民性の涵養」という理念をしっかりと保守しながらも、学士力に掲げられている「問題発見能力」や「論理的思考力」という要素に、教養教育の立場からどのようなプログラムを示すことができるのか。本稿では「問う」という行為、「書く」という行為に着目することで、学士力に示された「問題発見能力」や「論理的思考力」を、教養教育のプログラムとして組み込む方策を提示した。「レポート・論文などの文章技法」や「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」を教養教育とは区別された初年次教育として、またはキャリア教育として分離するのではなく、教養教育の担当者がこれらの課題に取り組む場合、どのような教育プログラムが可能なのかを提示した。その際のキーワードは、「問う力」、「書く力」である。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」は、時代が求める新たな教養教育、言い換えれば、教養教育における不易と流行への一試案である。

1 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008 年、35 頁。

2 清水幾太郎『論文の書き方』岩波新書、1959 年、7 頁。

3 拙稿「『問いの逆算』による推敲指導の事例研究」『初年次教育としてのアカデミック・リテラシー教育に関する基礎的研究』2008 年、88 － 95 頁を加筆修正したものである。

4 岡田寿彦『論文って、どんなもんだい－－考える受験生のための論文入門－－』駿台文庫、1991 年、15 頁。

5 同上、16 頁。

6 同上、15 頁。

7 同上、16 頁。

8 同上、17 頁。

9 同上、20 頁。

10 山田ズーニー『伝わる・揺さぶる！文章を書く』PHP 新書、2001 年、95 － 99 頁。

11 苅谷剛彦『知的複眼思考法』講談社、2002 年、183 － 184 頁。

12 山田ズーニー、前掲書、50 頁。

13 苅谷、前掲書、187 － 188 頁。

14 同上、181 頁。

15 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008 年、12 － 13 頁。

16 拙稿「大学の教育力を測る新しい指標の登場と教養教育の再構築」高崎経済大学産業研究所編『高大連携と能力形成』日本経済評論社、2013 年。

⑶ 教養教育における学習成果の把握と質保証システム

平成 25 年度　教育 IR センターの検討課題を中心に

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

京都三大学教養教育研究・推進機構の教育 IR センターでは、「教養教育における学習成果の把握と質保証システム」をテーマに、他大学の先進事例の調査を行った。特に、京都三大学教養教育研究・推進機構が質保証システムを考える上で検討したことは、次の二点である。第一に、質保証の取組みを行う上で、学生の意見をどのように反映させるかである。第二に、教養教育の学習成果に関するデータをどのように収集するかである。本稿では、外部研究会から得られた情報や、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』と中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』を指針としながら、質保証システムについて検討していく。

Ⅱ 学生の意見を質保証に反映させる仕組みの構築

質保証の取組みというと、教員を対象とした FD 研修会を想像しがちである。京都三大学教養教育研究・推進機構でも科目担当者会議、教育 IR センター主催の公開研究会という形で FD を実施している。しかし、質保証システムを考える上で何よりも大切なのは、教員を対象とした FD ではなく、むしろ質保証システムに「学生の意見」をどのように反映させるかである。

大学評価・学位授与機構の『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』においても、「基準 8」の「教育の内部質保証システム」、「基準 9」の「財務基盤及び管理運営」の箇所で、次のような観点が出ている。「基準 8－1－②」では、「大学の構成員（学生及び教職員）の意見の聴取が行われており、教育の質の改善・向上に向けて具体的かつ継続的に適切な形で活かされているか」[1] とある。「基準 9－2－②」では、「大学の構成員（職員及び学生）、その他学外関係者の管理運営に関する意見やニーズが把握され、適切な形で管理運営に反映されているか」[2] とある。

現在、京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学では、三大学それぞれが授業評価アンケートを実施している。京都工芸繊維大学は「授業評価アンケート」、京都府立大学は「学生による意見調査」、京都府立医科大学は「学生授業アンケート」と呼んでいる。

三大学ともに授業評価アンケートを実施しているわけだが、京都三大学教養教育研究・推進機構では、共同化教養教育で開講されている個別科目の教育改善を目的とした「授業評価アンケート」と、大学での学びに対してどのような実感を持っているのかを把握することを目的とした「学習成果実感調査」を実施する予定である。「授業評価アンケート」は、前期、後期の各学期末に実施する。「学習成果実感調査」は、平成 26 年度の入学生から実施し、2 年次、3 年次、4 年次と追跡することで、学生の学習成果に関する実感がどのように推移しているかを把握し、教育改善のための基礎資料とする。

今回の教育 IR センターの基礎的調査では、「三大学の授業評価アンケートで提示されている指標以外に、どのような指標が求められているのか」、また「共同化教養教育に限定した授業評価アンケート、および学生調査を実施する場合、どのような指標を設けることが必要なのか」といった問いに対して、回答を示すことが目的である。

III 現行の授業評価アンケート

―京都府立大学「学生による意見調査」の事例―

(1) 評価指標

最初に京都府立大学の「学生による意見調査」の評価指標を確認する。京都府立大学の「学生による意見調査」では、択一式の設問が 13 題、自由記述式の設問が 3 題設定されている。択一式 13 題のうち 4 題は、授業を担当する教員が各科目の文脈に即して、自由に設定できる形式になっている。

(2) 所属学科と出席率をキーにした分析

京都府立大学「学生による意見調査」は、無記名で実施されている。まず、冒頭で、学科名が 12 個列挙されており、自分の所属学科をマークする形式をとっている。そして、設問 1 では、授業への出席状況を問うている。

このような設計をすることで、第一に、その科目を受けている履修者を学科別に分類し、クロス集計をすることで、学科別の学生の反応を確認できる。例えば、教養教育科目で数学を教えている教員からすれば、理系学科の学生の授業評価より

＜京都府立大学「学生による意見調査」における評価指標①＞

1. あなたはこの授業にどれくらい出席しましたか	5	4	3	2	1
2. 開講表に記載してあるこの授業の目標は、どの程度達成されましたか	5	4	3	2	1
3. この授業はあなたにとってどれほど受講した価値がありましたか	5	4	3	2	1
4. 難易度を 5 段階で評価してください	5	4	3	2	1
5. 効果的な教材が準備されていましたか	5	4	3	2	1
6. 課題や小テストなど、自主学習を促す工夫がされていましたか	5	4	3	2	1
7. 板書や説明などがわかりやすかったですか	5	4	3	2	1
8. 開始・終了時刻や時間配分は適切でしたか	5	4	3	2	1
9. 学期を通して授業全体が計画的でしたか	5	4	3	2	1
10. 学科・教員設定項目	5	4	3	2	1
11. 学科・教員設定項目	5	4	3	2	1
12. 学科・教員設定項目	5	4	3	2	1
13. 学科・教員設定項目	5	4	3	2	1

＜京都府立大学「学生による意見調査」における評価指標②＞

自由記述①	この授業のやり方について、意見・感想を自由に書いてください
自由記述②	この授業の内容について、意見・感想を自由に書いてください
自由記述③	その他、この授業について意見・感想・要望を自由に書いてください

も、日本・中国文学科や歴史学科の学生が、教養教育としての数学の授業を受けて、どのような感想を持ったかを知りたいだろう。このような教員のニーズに応えるために、京都府立大学の「学生による意見調査」では、冒頭に所属学科名をチェックすることで、学科別のきめ細かな集計とフィードバックが可能な設計となっている。

このような設問設計は、三大学の学生がひとつの教室に集う共同化教養教育でも参考になる。例えば、京都工芸繊維大学が三大学共同化科目として提供する「人と自然と数学」という科目がある。この科目は、共同化のために新しく立ち上げられた科目である。京都工芸繊維大学は理系の大学であるため、従来であれば、数学が得意な理系の学生のみを対象としていた。しかし、共同化後は、京都府立大学の文学部の１年生が、京都工芸繊維大学が提供する「人と自然と数学」を、教養教育科目として受講する可能性がある。このような科目を担当する理系の教員が知りたいことは、他大学の文系学生の反応である。上記のニーズに応えるためにも、調査票の冒頭で、学部・学科のデータをとることは必要である。

第二に、設問１で出席状況を記入させることで、出席状況の良い学生と悪い学生を区別したうえで、それ以降の設問の分析が可能となっている。例えば、設問３に「この授業はあなたにとってどれほど受講した価値がありましたか」という問いに対して、出席率100%の学生の回答と、出席率60%の学生の回答を、区別したうえで分析できる構造である。教員からしてみたら、「毎回出席していた学生」と「ほとんど出席していなかった学生」の授業満足度は区別して分析したいものである。このように設問１で出席率を把握することで、その後の設問が出席率をキーにして、きめ細かに分析できる設計になっている。

設問２で「開講表に記載してあるこの授業の目標は、どの程度達成されましたか」とある。開講表（シラバス）には、各科目の概要・テーマ・目標が記載されている。教員の立場からすれば、設問２は、各授業科目固有の到達目標の達成度をはかるために、もう少し詳細な設問にブレイクダウンしたうえで、データを取りたいだろう。そのような要求にこたえるために、設問10から設問13で「学科・教員設定項目」という自由な設問が設けられている。

Ⅳ 教育IRセンターによる業務の射程 ―学習成果の把握と内部質保証システム―

2013年６月７日に大阪大学で開催された大学評価・学位授与機構「大学機関別認証評価等に関する説明会」に参加し、『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』の説明を受けた。本章では、『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』に示された基準を参照しながら、京都三大学教養教育研究・推進機構の教育IRセンターの業務の射程を定めることが目的である。

大学評価・学位授与機構『教育の内部質保証システム構築に関するガイドライン（案）』には、認証評価第二サイクルの特徴について、「教育の取組状況や学生が身に付けた学習成果を大学自ら点検・評価するシステムを整備する必要性を、より明確にいたしました」[3]という指摘がある。そこで本章では、「基準６」の「学習成果」、「基準８」の「教育の内部質保証」に焦点をあてて検討する。

(1) 基準 6「学習成果」

学生を対象にした調査票を設計する者にとって、もっとも関係してくるのは、「基準 6」の「学習成果」に関する観点である。

「基準 6 − 1」は、「教育の目的や養成しようとする人材像に照らして、学生が身に付けるべき知識・技能・態度等について、学習成果が上がっていること」[4] とある。ここでは、「教育の目的や養成しようとする人材像に照らして」という部分に留意する必要がある。つまり、養成しようとする人材像を構成する要素である知識、技能、態度等にブレイクダウンして、設問を設計する必要がある。京都三大学教養教育研究・推進機構がこれから作成しようとしている調査票と、従来の授業評価アンケートとの違いは、養成しようとする人材像を明確に想定したうえで、各設問を考えているかどうかである。

京都三大学教養教育研究・推進機構では、共同化教養教育の理念として、育成すべき学生像を、次に示す A、B、C の三点にまとめている。この A、B、C が学習成果に関する設問を作る際の基礎となる。

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受し、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、真理や正義を探求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、人とかかわるコミュニケーション力の向上を図る。）

「基準 6 − 1 −②」では、「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」[5] とある。そこでは、学生からの意見聴取の方法の事例として、「学習の達成度や満足度に関するアンケート調査」、「学習ポートフォリオの分析調査」が挙げられている[6]。そして、認証評価の際には、学生からの意見聴取の概要およびその結果が確認できる資料がエビデンスとして求められている。

自大学の諸活動についてのデータ収集とその分析を行う機能は「インスティチューショナル・リサーチ（IR）」と称されている[7]。収集するデータは、

各大学によって異なるが、IR 組織を立ち上げる場合、認証評価で求められる学習成果に関するデータや、毎年度実施される「学校基本調査」などをきっかけにして、活動を始めることが現実的である。

「基準 8－1－①」には、「教育の取組状況や大学の教育を通じて学生が身に付けた学習成果について自己点検・評価し、教育の質を保証するとともに、教育の質の改善、向上を図るための体制が整備され、機能しているか」[8] とある。そこでは、留意点として、「教育活動の状況及び学習成果に関するデータや資料を収集・蓄積する担当組織、責任体制、収集・蓄積の状況を分析」[9] とある。

このように教育 IR センターの業務は、認証評価との対応でいうのであれば、「基準 6」の「学習成果」と「基準 8」の「教育の内部質保証システム」を学内で先導する役割が期待されている。

(2) 基準 8「教育の内部質保証システム」

次に、「内部質保証システム」とは何だろうか。ここではまず、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』によりながら、内部質保証とは何かについて確認していく。「基準 8」が「教育の内部質保証システム」である。これを読むと、内部質保証システムは、次の二本の柱から構成されている。第一に、「教育の状況について点検・評価し、その結果に基づいて教育の質の改善・向上を図るための体制が整備され、機能していること」[10] である。第二に、「教員、教育支援者及び教育補助者に対する研修等、教育の質の改善・向上を図るための取組が適切に行われ、機能していること」[11] とある。

要するに、「教育の内部質保証システム」では、教育改善を先導する組織の存在と、教育改善のためのファカルティ・ディベロップメントの実績が求められているわけである。この二つの観点から、内部質保証システムは定義される。そして、これを担うのが教育 IR センターである。

ここではまず、学生からの意見聴取を目的とした調査票の設計についてのみ、確認していこう。「基準 8－1－②」では、「大学の構成員（学生及び教職員）の意見の聴取が行われており、教育の質の改善・向上に向けて具体的かつ継続的に適切な形で活かされているか」[12] とある。ここで留意すべきことは、教育改善の具体的なケースを示せるかどうかであり、また教育改善の取組が単発のものではなく、継続的なものであるかどうかである。キーワードは、「具体的」かつ「継続的」である。

学生からの意見聴取の例示として、「達成度調査」、「満足度調査」、「学習環境評価」が挙げられている。京都三大学教養教育研究・推進機構が「学習成果実感調査」を作成する場合も、「達成度調査」、「満足度調査」、「学習環境評価」といった要素が設問に織り込まれている調査票を作らなければならない。

V 教養教育における学習成果の把握

(1) 東京大学「教養教育の達成度についての調査」の事例

大学評価・学位授与機構の「大学機関別認証評価等に関する説明会」において、達成度評価の先進事例として、次の三つのケースが紹介された。

第一に東京大学教養学部「教養教育の達成度についての調査」、第二に九州工業大学の「学習ポートフォリオによる達成度評価」、第三に大学 IR コ

ンソーシアムの「学生調査」の三つである。本章では、対象領域を同じとする東京大学の事例を取り上げる。

東京大学「教養教育の達成度についての調査」は、五つの柱から構成されている。第一に「教養学部での学習成果」に関する設問が７題、第二に「教養学部でのカリキュラム、施設等」に関する設問が８題、第三に「進学」に関する設問が１題、第四に「教養学部での教育に対する総合評価」に関する設問が１題である。Webアンケートで、回答率は18.4%（593名）である 。詳細は次のとおりである。

＜東京大学「教養教育の達成度についての調査」における評価指標①＞

Ⅰ　教養学部での学習成果について
①　学問的知識がどの程度、身に付いたと思いますか？
②　論理的・分析的に考える力がどの程度、身に付いたと思いますか？
③　自分の知識や考えを表現する力がどの程度、身に付いたと思いますか？
④　他者と討論する力がどの程度、身に付いたと思いますか？
⑤　問題を発見し、解決する力がどの程度、身に付いたと思いますか？
⑥　主体的に行動する力がどの程度、身に付いたと思いますか？
⑦　教養学部のカリキュラムは、①～⑥であげた知識や能力を学生に養わせるという目的と整合的に整備され、実施されていると思いますか？

＜東京大学「教養教育の達成度についての調査」における評価指標②＞

Ⅱ　教養学部でのカリキュラム、施設等について
①　履修しやすいカリキュラムになっている
②　授業が充実している
③　教員と学生が接触する機会が十分ある
④　事務の窓口での対応が行き届いている
⑤　学生相談所、進学情報センターなどの相談窓口が整っている
⑥　教室や図書館、情報教育棟、スポーツ設備など授業実施のための施設・設備が整っている
⑦　食堂や書店、購買部など学生生活を支援する施設・設備が整っている
⑧　学生会館やキャンパスプラザなど学生間の交流活動を促す環境が整っている

＜東京大学「教養教育の達成度についての調査」における評価指標③＞

Ⅲ　進学について
①　進学先の決定は希望通りでしたか？

＜東京大学「教養教育の達成度についての調査」における評価指標④＞

Ⅳ　教養学部での教育に対する総合評価について
①　総合的に判断して、あなたは教養学部で学んだことについて満足していますか？

(2) 京都三大学教養教育研究・推進機構の教育目標と連動した「学習成果実感調査（案）」

先進事例を参考にしながら、京都三大学教養教育研究・推進機構の教育目標に掲げた A、B、C を柱にして、設問案を作成してみた。「達成度調査」にあたる指標が、「三大学教養教育での学習成果」である。「満足度調査」、「学習環境調査」に関する指標は、「三大学教養教育のカリキュラムについて」、「学習環境について」、「充実度について」に織り込んでいる。

特に、教養教育に限定した調査であることをふまえ、自由記述には「諸学問特有の視点に接することで、知的好奇心を高めることができた」で、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」にマークした人に対して、「どの科目で、どのような刺激を受けたか」を、できるだけ具体的に調査する。また、専門分野の異なる三大学の学生が同じ教室で共に学ぶわけだから、「他大学の学生と、大学の枠を越えて、社会の諸問題について議論することができた」で「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」にマークした人に対して、「どの科目で、どのような議論をしましたか」をできるだけ具体的に調査する。

＜京都三大学教養教育研究・推進機構「学習成果実感調査（案）」＞

5. 強くそう思う ／ 4. ややそう思う ／ 3. どちらとも言えない ／ 2. あまりそう思わない ／ 1. 全くそう思わない

○三大学教養教育での学習成果					
(1) 人文・社会・自然諸分野の基礎を幅広く修得することができた	5	4	3	2	1
(2) 諸学問特有の視点に接することで、知的好奇心を高めることができた	5	4	3	2	1
(3) 世界の人々の多様な生き方を感受し、自らの生き方を思考し省察することができた	5	4	3	2	1
(4) 現代社会が直面する問題に関心を抱き、真理や正義を探求することができた	5	4	3	2	1
(5) 異なる価値観を持つ他者と議論する力を高めることができた	5	4	3	2	1
(6) 他大学の学生と、大学の枠を越えて、社会の諸問題について議論することができた	5	4	3	2	1
(7) 京都の伝統文化、地場産業、街づくりについて理解を深めることができた	5	4	3	2	1
(8) 問題を発見し、解決に導こうとする力を高めることができた	5	4	3	2	1
(9) 論理的・分析的に考えようとする力を高めることができた	5	4	3	2	1
(10) 論文の読み方・書き方といった大学で学ぶためのリテラシー能力を高めることができた	5	4	3	2	1
○三大学教養教育のカリキュラムについて					
(11) 履修しやすい時間割になっている	5	4	3	2	1
(12) 開講授業数が充実している	5	4	3	2	1
(13) 文系の学生だが、理系科目も履修するように心がけた （理系の学生だが、文系科目も履修するように心がけた）	5	4	3	2	1
(14) 時間割を組む際に、シラバスを読んで講義内容を確認した	5	4	3	2	1
(15) シラバスに明示されている開講科目のレベルは、履修してみて妥当だった	5	4	3	2	1
(16) 所属大学では学ぶことのできない領域を深めることができた	5	4	3	2	1
(17) 少人数で、発表や議論が求められるゼミナールを受講したい	5	4	3	2	1

○学習環境について					
(18) 所属大学から北山までの移動が容易である	5	4	3	2	1
(19) 学生間の交流を促すような施設や食堂が整っている	5	4	3	2	1
(20) 教員と学生がコミュニケーションする機会が十分ある	5	4	3	2	1
(21) 京都府立大学の図書館は使いやすい	5	4	3	2	1
(22) 窓口での事務対応が行き届いている	5	4	3	2	1
○充実度について					
(23) 三大学共同の教養科目を後輩にも薦めたい	5	4	3	2	1

○自由記述

(24) 三大学教養教育のよい点を、できるだけ具体的に書いてください。

(25) 三大学教養教育の改良すべき点や要望を、できるだけ具体的に書いてください。

(26) 設問(2)「諸学問特有の視点に接することで、知的好奇心を高めることができた」で、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」にマークした人にお聞きします。どの科目で、どのような刺激を受けましたか。できるだけ具体的に書いてください。

(27) 設問 (6)「他大学の学生と、大学の枠を越えて、社会の諸問題について議論することができた」で「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」にマークした人にお聞きします。どの科目で、どのような議論をしましたか。できるだけ具体的に書いてください。

(3) 教養教育の学習成果を論ずる際の留意点

教養教育の目標は、「『民主的社会』とその豊かな展開を担う『民主的市民の形成』」[14]である。しかし、教養教育の学習成果を測定しようとする際、ややもすると、「論理的思考力」とか「コミュニケーション力」とか「問題解決力」といった概念が、何の定義もされることなく、独り歩きする。その上、それらが身についたかどうかの学習実感を、学生に問いかけることで、教養教育の学習成果を把握した（間接評価をした）とする風潮がある。

繰り返すが、教養教育の目標は、市民性の涵養である。しかし、市民性の涵養をいかに測定するのかという対応案を、本稿では十分に提示できていない。現段階で提示できる調査票の案は、京都三大学教養教育研究・推進機構の教育理念をまとめた A、B、C を「三大学教養教育での学習成果」として、指標に設定することである。これを叩き台として、教養教育の学習成果を測定する指標として、どのようなものが適切なのかについては、継続して議論する必要がある。

今後も教養教育の学習成果の把握について検討を続けるにあたり、日本学術会議の教養教育の質保証に関する議論で示された次の記述に留意しておこう。「そうした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。むろん、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」[15]。

Ⅵ 教養教育の実施・責任体制をめぐる議論の再浮上

(1) 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』の認識

「大学設置基準の大綱化」とは、個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき、自由かつ多様な形態で教育を実施し得るようにするため、1991年７月に大学設置基準を改正し、規制を大幅に緩和したことである[16]。具体的には、一般教育科目、専門教育科目等の科目区分の廃止、教員数の制限の緩和、学生数の弾力化などが行われた。

「大学設置基準の大綱化」を、大学の教育力という視点からどのように捉えるべきだろうか。中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』の認識を要約すれば、大学設置基準の大綱化は、全学出動体制で教養教育を支えるという当初の理想とは逆に、全学的な視点に立って教育をコーディネートする人材を喪失し、教養教育を軽視する事態を招いているというものである。

『学士課程教育の構築に向けて（答申）』における大学設置基準の大綱化に関する該当部分を引用する。「大学設置基準の大綱化以降、国立大学を中心に、基礎教育や共通教育の担い手であった教養部が改組され、その多くが廃止された。この改革は、旧教養部等の教員に限らず、多くの教員が基礎教育や共通教育に携わることを目指すものであったが、現実には、個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないという課題も残っている」[17]。

このような認識は、国立大学に限らず、私立大学でも同様である。逆に、多くの大学が基礎教育や共通教育を軽視しているからこそ、そこに着目した大学は高校からの評価が高まっているという状況も生まれている。つまり、大学の教育力は「大綱化後の教養教育改革にどのように取り組んできたか」を見れば、おのずと浮かび上がってくるというものである。大学の教育力を語るうえでは、専門科目のカリキュラムも重要だが、それ以上に、大綱化後の教養教育のカリキュラム改革に目を向けた方が、組織として、どのように教育改善に取り組んできたかという姿勢が鮮明になるだろう[18]。

(2) 教養教育の実施・責任体制に関する質保証の観点

『学士課程教育の構築に向けて（答申）』では次のような改革のビジョンが述べられる。「各大学において、その実情に応じて、基礎教育や共通教育の望ましい実施・責任体制について、改めて真剣に議論し、適切な対応を取っていく必要がある」[19]。おそらくこの部分が、京都三大学教養教育研究・推進機構を立ち上げた我々が、もっとも考えなければならない点であろう。京都三大学教養教育研究・推進機構の試みは、教養教育の望ましい実施・責任体制について、改めて真剣に議論し、適切な対応を取っていく試みである。

大学評価・学位授与機構の『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』の「基準 2」の「教育研究組織」、「基準 8」の「教育の内部質保証システム」が教養教育の質保証に関する組織をめぐる観点である。

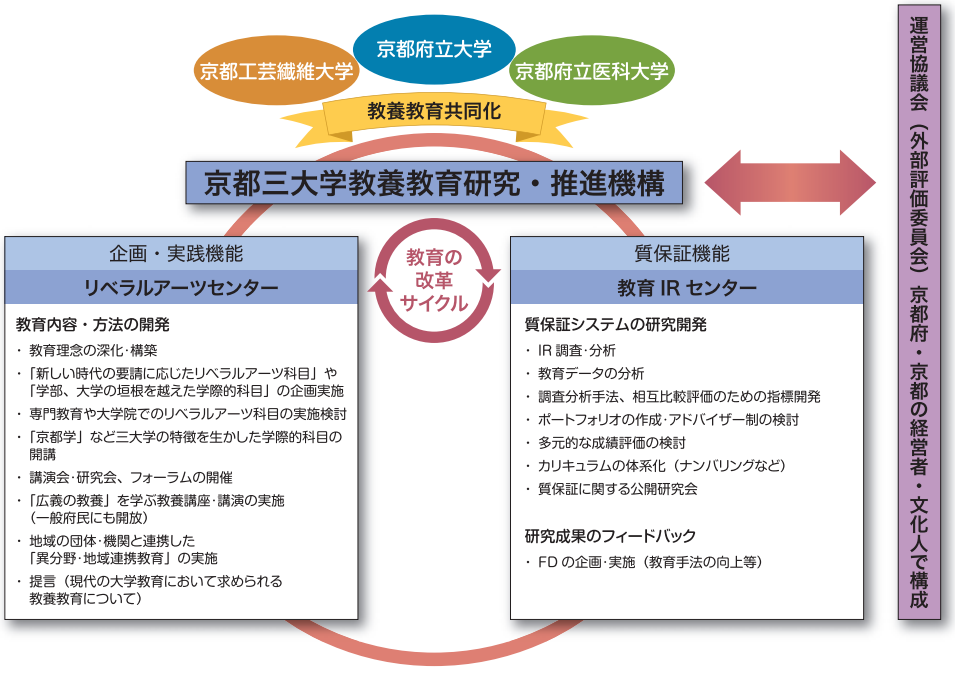
「基準２－１－②」では、「教養教育の体制が適切に整備されているか」という観点が示されている[20]。「基準２－１－②」では、留意点として、次の二点が挙げられている。第一に、「教養教育の体制について、組織の役割や構成、実施組織の人的規模やバランス、組織間の連携や意思決定プロセス、責任の所在等が確認できる資料・データを用いて整備状況を分析」[21]とある。第二に、「2以上のキャンパスで教養教育を実施する大学にあっては、各々の実施体制、実施上の工夫や学生移動の状況等を分析」[22]とある。特に二つ目の留意点は、共同化後、京都府立医科大学、京都工芸繊維大学にとっては、自己点検・評価を行う際の新たな観点となる。

Ⅶ おわりに ―教養教育担当者の再定義（教学企画＋教育 IR）―

大学設置基準の大綱化は、全学出動体制で教養教育を支えるという当初の理想とは逆に、全学的な視点に立って教育をコーディネートする人材を喪失し、教養教育を軽視する事態を招いている。これは著者の率直な実感でもあり、中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』の認識とも重なる。

大綱化から 20 年以上経過しているにもかかわらず、全学出動体制の理念の浸透は不十分である。このような現状で、これからも全学出動体制を掲げて理念の浸透を図るか。それとも、全学的な見地に立って、教育をコーディネートするような組織を再構築するのか。仮に後者の立場をとる場合、それは大綱化以前の教養部とどう違うのかという疑問が生じるだろう。その一つの回答が、京都三大学教養教育研究・推進機構の組織である。その組織は、教学企画を担う「リベラルアーツセンター」と、質保証を担う「教育 IR センター」の二本柱で構成されている。

＜京都三大学教養教育研究・推進機構の組織図＞



時代のニーズや学生像の変容に対応する形で、リベラルアーツセンターが教学企画力を発揮する。例えば、新規科目として開講される、京都学教育と自校教育のコラボレーション科目である「京都学事始－近代京都と三大学－」や、学士力に掲げられている問題発見力や論理的思考力の養成を目指して少人数のゼミナール形式で開講する「現代社会に学ぶ問う力・書く力」などは、教学企画の一例である。また、教育 IR センターが企画する「アクティブ・ラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化」や「学生調査の理論と調査票の設計」といった FD は、質保証の一例である。

このように「教学企画」と「質保証」を担う形で教養教育担当者の再定義が進めば、その担当者は、学内の認証評価活動や FD 活動にも貢献ができるし、全学的な見地に立って教育をコーディネートする人材としても活躍ができる。「教学企画」と「質保証」の二本柱で構成される京都三大学教養教育研究・推進機構の試みは、従来、教養教育の存在価値に疑問を呈してきた人々に対して、教養教育の現代的方法や組織をアピールできるきっかけになるはずである。

---

[1] 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』2013 年、49 頁。

[2] 同上、54 頁。

[3] 大学評価・学位授与機構『教育の内部質保証システム構築に関するガイドライン（案）』、2013 年、1 頁。

[4] 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』2013 年、41 頁。

[5] 同上。

[6] 同上。

[7] 大学評価・学位授与機構『教育の内部質保証システム構築に関するガイドライン（案）』、2013 年、18 頁。

[8] 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』2013 年、49 頁。

[9] 同上。

[10] 同上。

[11] 同上。

[12] 同上。

[13] http://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/about/assessment/deguchi12.pdf

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

[15] 同上。

[16] 中央教育審議会「用語解説」『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008 年。

[17] 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008 年、17 頁。

[18] 特に、私立大学の場合、入試形態の多様化の進行、言い換えれば、「一般入試（センター試験を含む）」を経て入学してくる学生比率の低下に伴い、大学はどのようなカリキュラム改革を教養教育課程で実施してきたのかを示すことは、大学の教育力を発信するうえで極めて重要な視点である。入試形態の多様化によって、従来、担保できていた入学時の学力を担保できなくなってきているのであれば、それに応じて、どのような学習支援策を打ち出してきたのかに着目することは、大学の教育に対する姿勢を見てとるひとつの有効な手段である。

[19] 中央教育審議会、前掲書、17 頁。

[20] 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』2013 年、19 頁。

[21] 同上。

[22] 同上。

⑷ 他大学視察等

21 KOMCEE と教養教育高度化機構を訪れて

京都三大学教養教育研究・推進機構　リベラルアーツセンター　特任准教授
藤井　陽奈子

2013 年 7 月 19 日金曜日の 10 時より、本機構・築山崇運営委員長、同機構・小沢修司リベラルアーツセンター長、京都府公立大学法人本部・森本幸治副事務総長、藤井の 4 名が、東京大学駒場 I キャンパスに位置する教養学部の 21 KOMCEE（I 期棟）を訪問し、視察見学を行った。

21 KOMCEE の南向き外観から見て取れる「日よけの水平ルーバー」と「日射を抑制する庇」、「自然換気用の外気取り入れ口」、「ρ－E（ローイーの断熱二重ガラス）の窓」

2011 年に竣工された 21 Komaba Center for Educational Excellence（21 KOMCEE）棟は、ICT（Information and Communication Technology）を活用した能動的な学習のためのスタジオ教室群を擁する。この理想の教育棟には、①学びの空間＝アクティブラーニング（教員と学生が一体となって参加できる授業空間）、②知の泉＝滞在型の学びのオアシス（授業終了後も教師と学生、クラスメイト同士で話す等のために滞在できる快適な空間）、③ゼロ・エネルギー・ビル＝先進的な環境教育（快適さの追求と環境負荷への配慮）という 3 つのコンセプトが込められている。

（左）スタジオ教室と（右）滞在型の学習のためにデザインされた LED 高効率照明

本見学では、特に上記③について実際の構造と機能に触れながら、次の（1）から（10）のゼロ・エネルギー・ビル（ZEB）技術を解説頂き、エネルギー削減や環境負荷の軽減という観点から教育環境を考えることができた。

(1) 可動ルーバーを利用したダブルスキン構造

(2) 地中熱・地下水利用ヒートポンプ空調システム

(3) 放射パネル暖冷房

(4) パッシブソーラーシステム（躯体蓄熱）

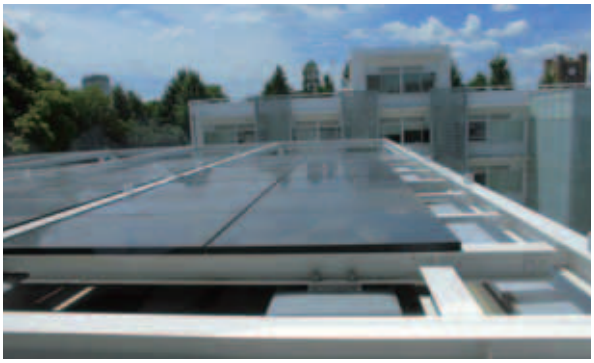
(5) 煙突効果を利用した自然換気システム

(6) ヒートポンプ排熱を利用したデシカント除湿システム

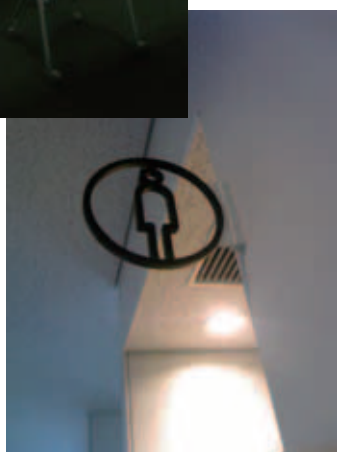
(7) LED 照明システム

(8) 雨水利用を含む節水システム

(9) 太陽光発電パネル



(10) AI (Artificial Intelligence 人工知能) ネットワークによる建物・空調・照明の統合マネジメントシステム



(上) AI システムによって放射天井冷暖房の温度や建築ルーバーの日射、および照明等をコントロールされている教室は、環境に配慮するだけでなく学生が自ら室温等を調節し、学習環境や ZEB について考え学習できるように工夫されている。
(下) デザイン性のある目を引く厠の表示。

また、前月 6 月 25 日木曜日の 10 時には、科学技術インタープリター養成プログラムについて伺うため、同大学教養学部附属教養教育高度化機構へ藤井が訪れた。

このプログラムでは、社会における科学技術の意義を深く考え、一般社会と科学技術コミュニティとの間の双方向コミュニケーションを促進し、科学技術と社会のより良いあり方を構築できる人材を養成することを目指している。理系の学生には自分の研究内容が社会においてもつ意味を説明できる社会的リテラシーを、文系の学生には現代社会において科学技術のもつ意味を考える科学的リテラシーを身につけられるように、文系理系ともに参加できる様々なプログラムが用意されている。当初、このプログラムは大学院生を対象としてスタートしたが、近年では学部生向けにも展開を始めている。

こうした人材育成における視点及び実践活動の内容は、これからの教養教育を考える上で示唆に富むものであると思われる。

最後に、21 KOMCEE の設計を行い、本見学の解説を頂いた同大学生産技術研究所の馬郡文平先生ならびに、科学技術インタープリター養成プログラムを担当し、このプログラムについて解説頂いた定松淳先生、そして教養教育高度化機構をはじめとした教養学部事務局の方々に厚くお礼申し上げたい。

南原繁と丸山眞男に学ぶ教養教育論の規範 —第 10 回　南原繁研究会参加報告—

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 なぜ規範に立ち返る必要があるのか

戦後、東京大学の教養学部の創設に尽力した南原繁、そして南原のもとで学び、教養教育の古典ともいうべき『日本の思想』を著した丸山眞男。戦後 60 年以上たった今、なぜ、南原繁や丸山眞男といった教養教育論の規範に立ち返る必要があるのか。

その理由は、近年の教養教育をめぐる議論が、実践的、実用的な汎用的技能の育成といった側面を過度に重視しているからである。「学士力」や「社会人基礎力」として掲げられている「コミュニケーション・スキル」や「問題解決力」といった企業が求める能力の養成に応えようとするがあまり、教養教育が本来目指していたはずの「市民性の涵養」という理念が、すっぽりと抜け落ちてしまっているように感じられるからである。

専門基礎教育とは違った教養教育というものが成り立つ、又は教養教育は実用志向の強いキャリア教育とは区別できるというスタンスに立つのであれば、自分が担当する教養教育科目を、市民性の涵養という理念と明確に関連づけることが必要であろう。

Ⅱ 教養教育をめぐる議論が混乱する理由

教養教育をめぐる議論は、なぜ、収斂せずに混乱するのか。その理由は第一に、「日本においては、教養教育が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付けられた」[1] からである。第二に、戦後間もなくの教養教育に見られるような「民主的社会」とその展開を担う「民主的市民の形成」という観点が後景に退き、「学士力」や「社会人基礎力」に掲げられる汎用的技能といった実践的・実用的な観点が重視されるようになったからである[2]。

「民主的社会」とその展開を担う「民主的市民の形成」が教養教育の規範である。南原や丸山が教養教育としての社会科学を構想するうえで中心に据えていたのは、「戦後『修身』が『社会科』に統合されたことの本当の意味」[3] であろう。道徳の教科化が再浮上する今日、教養教育への期待が同時並行して高まるというのも、既視感のある構図である。

Ⅲ 教養教育論の不易と流行

南原は、大学の中に取り入れた教養教育について、次のように述べている。「あまねく国民大衆が、互いにひとりの人格として自他の自由を尊重し、勤労を恥としないと同時に、ともに時代に生きる人間として、時代の問題を認識し、真理と平和を愛し、その実現に協力する義務と責任を解する社会的人間の教養でなければならない」[4]。続けて、このような人材を産業界が望まずに、ただ実用的な人材のみを望むとすれば、産業の振興は進まず、日本は世界の進運に取り残されると述べている。

教養教育をめぐる議論の構図は、昔も今も変わらない。敗戦後の日本とは違う現代の社会的文脈の中で、民主的市民の形成という理念を、どのように理解していくかが教養教育の質保証につながっていくのではないか。

---

1 日本学術会議『大学教育の分野別質保証の在り方について』2010 年、23 頁。
2 日本学術会議『21 世紀の教養と教養教育』2010 年、11 頁。
3 丸山眞男「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想」吉野源三郎『君たちはどう生きるか』所収、1982 年、325 頁。
4 南原繁「日本における教育改革」『南原繁 教育改革・大学改革論集』1973 年、228 頁。

教養教育の質保証をめぐる研究動向 —2013 年度 大学教育学会課題研究集会参加報告—

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

2013 年 11 月 30 日、12 月 1 日の 2 日間にわたり、「2013 年度 大学教育学会課題研究集会－大学教育の質的転換の方向性を問う－」に参加した。本稿の目的は、12 月 1 日に開催された「シンポジウムⅡ 学士課程教育における共通教育の質保証」の審議動向を紹介し、教養教育論の立場から若干の問題提起を試みることにある。

Ⅱ 共通教育の質保証に関する研究体制

「課題研究企画書」によれば、研究組織には 11 名の教員が名を連ねている。研究組織の 11 名の詳細を見ると、基本的には教育学者が中心である[1]。11 名のうち、2 名（高橋哲也と宇野勝博）は専門分野が数学となっている。

上記のように、質保証をめぐる議論は、教養教育の分野といえども、教育学者が主導している。教養教育の担当者は、数学を専門とする者もいれば、経済学を専門とする者もいるなど多様性があったが、ここにはそのような多様性は感じられない。教育学者が主導しているということが、必然的に、教養教育の質保証の枠組みにも影響を与えている。一言でいえば、教養教育に関する学習成果の把握へのこだわりであり、ジェネリックスキルの育成という側面を重視する教養教育観である。

Ⅲ 共通教育における学習成果の直接評価

共通教育の質保証の枠組みは、次の四点で検討される。第一に「共通教育における学習成果の直接評価」、第二に「数理科学分野における共通教育の質保証」、第三に「共通教育における学習成果の間接評価」、第四に「共通教育における質保証のマネジメント」である。「共通教育における学習成果の直接評価」を担当する松下佳代は、「評価対象となる学習成果として、『ジェネリックスキル』と称されるような一般的能力（例：コミュニケーション、問題解決など）に焦点をあてることが有効であると思われる」[2]と述べている。これについては二点疑問がある。第一に、そもそも教養教育の目的（学習成果）を、ジェネリックスキルの育成として捉えてもいいのかどうか。第二に、学習成果の直接評価の対象は、教養教育科目の中でも、ライティングや PBL といったジェネリックスキル科目の評価に限定した話なのか。言い換えれば、教養教育科目として開講される物理学や経済学といった、その他多くの科目の扱いはどうなるのか。

Ⅳ おわりに —教養教育の規範と源流—

著者の違和感は、ジェネリックスキルの養成という側面を過度に重視し、それを測定しようとするがあまり、戦後間もなくのころ議論された教養教育の規範や源流にあたる諸研究の蓄積が抜け落ちているのではないかということである。著者の杞憂かもしれないが、「民主的社会」とその豊かな展開を担う「民主的市民の形成」という視点が、いつの間にか教養教育の担当者から消え去ってしまったような感じがしてならない。

---

[1] 高橋哲也「大学教育学会 課題研究企画書」『2013 年度 大学教育学会課題研究集会予稿集』2013 年、23 頁。

[2] 松下佳代「サブテーマ 1 の研究目的・計画・進捗状況について」『2013 年度 大学教育学会課題研究集会予稿集』2013 年、25 頁。

視察先及び学会参加一覧

日付	視察・学会先	視察・参加者	備考（報告内容等）
5/27	私学高等教育研究所「第 56 回公開研究会－諸外国における質保証の動向（米国・英国・欧州）－」（主婦会館）	児玉英明	
6/1 ～ 2	大学教育学会「第 35 回全国大会－教育から学習へ－」（東北大学）	児玉英明	児玉報告： 6/1 ；「『学習する組織』の理論をベースにした SD プログラムの開発と専門職育成のための大学間連携」ラウンドテーブル 12 6/2 ；「低単位・低意欲層に向けた『キャリア・Re －デザイン』のカリキュラム設計～自己 / 他者との対話を通じたラベリング解体のプロセス～」キャリア教育部会
6/7	大学評価・学位授与機構「大学機関別認証評価等に関する説明会」（大阪大学）	児玉英明	
6/23 ～ 24	筑波大学訪問（授業見学）	林哲介 藤井陽奈子	
6/25	東京大学訪問（教養教育高度化機構、科学技術インタープリター養成部門）	藤井陽奈子	
7/19	東京大学訪問（21 KOMCEE 見学）	築山崇 小沢修司 藤井陽奈子 森本幸治	
7/22	大学評価・学位授与機構「学生からのまなざし　高等教育質保証と学生の役割」（一橋講堂）	林哲介 児玉英明 森田直也	
7/30	公立大学協会「第 1 回高等教育改革フォーラム」（メルパルク東京）	児玉英明	
8/19 ～ 20	学校社会学研究会「平成 25 年度全国大会」（放送大学）	児玉英明	児玉報告： 「教育困難校における実践の蓄積と共有－低意欲学生を対象とした教育開発－」
8/23	IDE 大学セミナー「3. 11 と大学教育 －大震災に学び教育の未来を拓く－」（京都大学）	児玉英明	
8/28 ～ 30	日本教育学会「第 72 回大会」（一橋大学）	藤井陽奈子	
8/29 ～ 30	日本リメディアル教育学会「第 9 回全国大会　学校のトータルプロデュース－危機に立つ大学教育－」（広島修道大学）	児玉英明	児玉報告： 「『高等教育に関する専門職員』の業務に見る教職協働の実践例－競争的資金申請と教育広報－」教職協働部会
8/31	近畿地区大学教育研究会「未来を拓く大学教育－今大学に求められていること」（武庫川女子大学）	築山崇 児玉英明	
9/20 ～ 22	日本教育社会学会「第 65 回大会」（埼玉大学）	藤井陽奈子	
10/1	文部科学省「ASEAN ＋ 3 高等教育質保証フォーラム」（三田共用会議所講堂）	児玉英明	
10/23	東京工業大学訪問（リベラルアーツセンター）	築山崇 藤井陽奈子	
11/2	南原繁研究会「南原繁と国際政治－永久平和を求めて－」（学士会館）	児玉英明	

11/9 ～10	組織学会「構造変化する世界と地方の政治経済システムと企業経営－戦略と組織、組織学会へ強まる期待－」（県立広島大学）	児玉英明	
11/18	IDE 大学協会セミナー「現代を担う教養と教養教育を求めて」（仙台ガーデンパレス）	児玉英明	
11/23	広島大学高等教育研究開発セミナー「大学改革の 20 年を研究する」（サンピーチ岡山会議室）	児玉英明	
11/28	産学協同就業力育成シンポジウム 「主体が学生を変える、学生が社会を変える」 （明治大学）	藤井陽奈子	
11/30 ～12/1	大学教育学会課題研究集会「大学教育の質的転換の方向性を問う」（同志社大学）	児玉英明	
1/9	東京工業大学リベラルアーツセンター主催シンポジウム「今こそ、リベラルアーツ！」 （東京工業大学）	藤井陽奈子	
1/16	平成 25 年度　成城大学 FD ワークショップ （成城大学）	児玉英明	児玉報告： 「問う力・書く力を鍛える表現教育－教養教育の本質をふまえた再構築の指針－」
2/18	大学間連携共同教育推進事業・選定取組全国シンポジウム（学術総合センター、一橋講堂）	築山　崇 林　哲介 児玉英明 片山和彦 井上勝裕	築山・林・児玉・井上・片山報告： ポスター報告「京都三大学教養教育研究・推進機構による共同化教養教育の取組み」
2/22 ～23	大学コンソーシアム京都「第 19 回 FD フォーラム－社会を生き抜く力を育てるために－」 （龍谷大学）	児玉英明 森本幸治	児玉報告： 「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－」第 3 分科会＜大学教育をめぐる環境変化と教養教育＞ 児玉・森本報告： ポスター報告「京都三大学教養教育研究・推進機構による共同化教養教育の取組み」
2/27	高崎経済大学産業研究所 「高大連携と能力形成」合評会 （高崎経済大学附属図書館）	児玉英明	児玉報告： 「大学の教育力を測る新しい指標の登場と教養教育の再構築－教育情報の公表に関する高等教育政策との接点において－」
3/12	教養教育高度化機構シンポジウム 「初年次教育」 （東京大学　駒場キャンパス）	藤井陽奈子	
3/24	日本リメディアル教育学会 「第 6 回関西支部大会」 （関西外国語大学）	児玉英明	児玉報告： 「教学組織から見たリメディアル教育 －リメディアル教育が進展しない原因－」

資料編

京都三大学教養教育共同化による「新しい時代の要請に応じた教養教育」の実践

背景

地球環境の危機や一地域の変化が全世界の人々に影響を与えるほどのグローバル化の進展により、社会全体の枠組みが大きくかつ急激に変化している。

加えて、東日本大震災は多くの尊い命を奪い、生活や産業に深刻な打撃を与えるとともに、それに併発した原子力発電所の事故は暮らしとエネルギーの問題を投げかけるなど、国民全体が幸福感や社会関係のあり方を深く問い直す状況が広がっている。

また一方、被災地では、住民同士の助け合いや国内外からのボランティアによる救援・復興活動が展開されており、「人を思いやる心」や「人と人との絆の大切さ」が再認識されている。

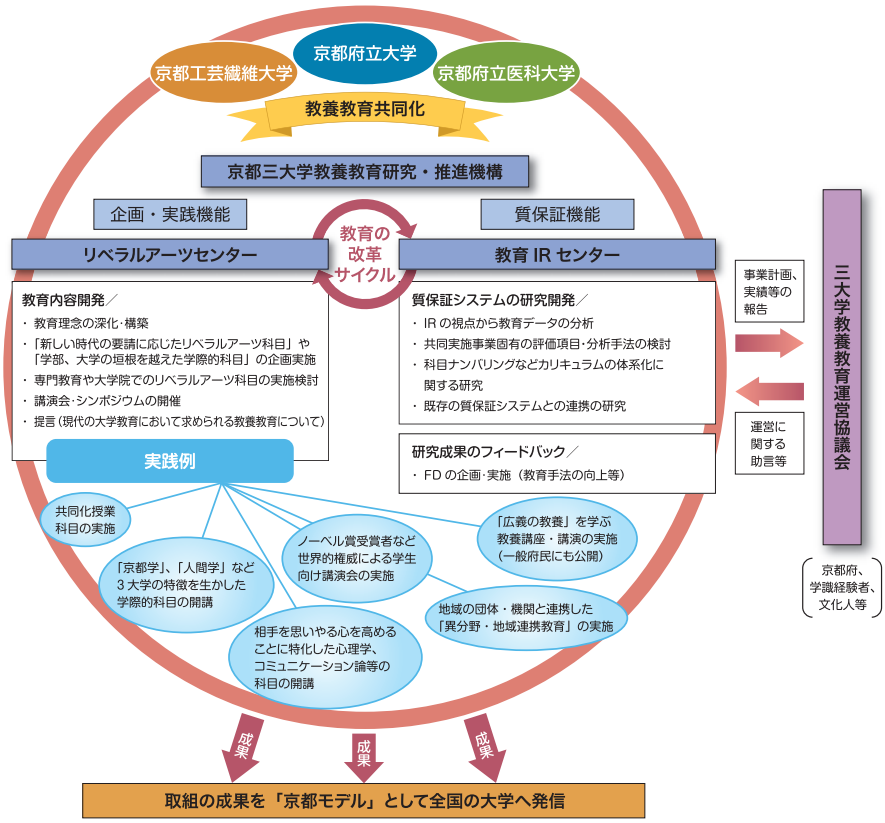
取組コンセプト

国公立三大学の教養教育カリキュラムを「共同化」し、それぞれの大学の特徴・強みを生かした質の高い、「新しい時代の要請に応じた教養教育」を実施する。

人材養成の目標

次の１～３を備えた人材を養成する。

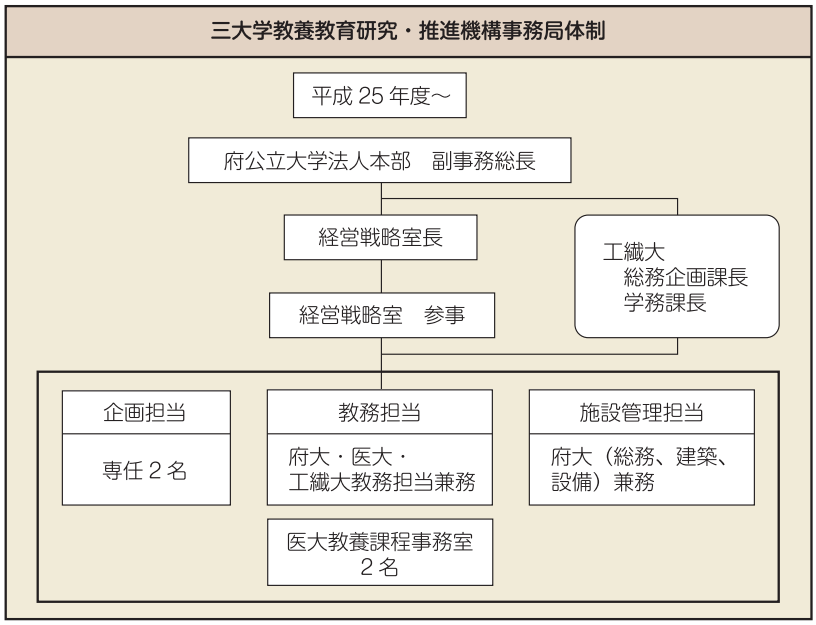
1. 異なる価値観や視点を持つ他者と協働する力としてのコミュニケーション能力及び相手を思いやる心
2. 自ら問題を発見し、それにコミットするとともに、「正解」の存在しない問題についても、学際的な視点に立ち、多様な見解を持つ他者との対話を通して自身の考えを深め、解決に向かって行動する能力
3. グローバルな局面で、文化や言語を異にする他者と交流し協働する能力



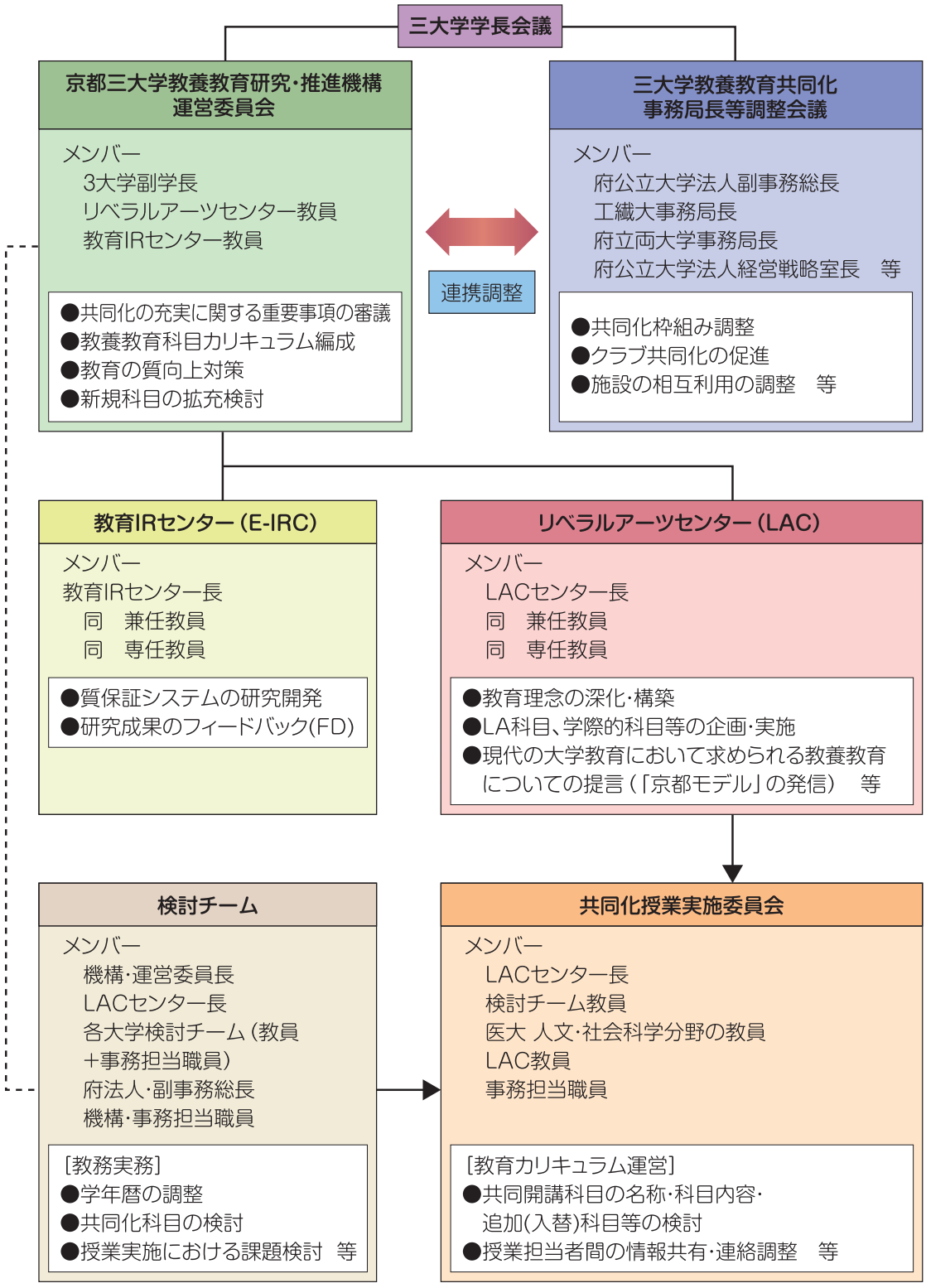
平成 25 年度三大学教養教育研究・推進機構運営委員会　委員名簿

平成 26 年 1 月

大学名	三大学教養教育研究・推進機構　運営委員会							
	担当副学長		リベラルアーツセンター		教育IRセンター		規約第4条第2項による者	
	職名	氏名	職名	氏名	職名	氏名	職名	氏名
京都工芸繊維大学	法人本部・理事（副学長）	大谷 芳夫	言語・文化部門 教授	平井 亮輔	数理・自然部門 教授	大倉 弘之		
京都府立医科大学	副学長	伏木 信次	教養教育部長	小野 勝彦	センター長 物理学教授	上原 正三	学生部長	田代 啓
京都府立大学	委員長 副学長・教養教育センター長（教務部長）	築山 崇	センター長 教養教育センター副センター長	小沢 修司	生命環境学部 生命分子化学科 教授	石田 昭人		
京都三大学教養教育研究・推進機構			特任教授　林 哲介				京都府公立大学法人副事務総長	森本 幸治
			特任教授　脇田 哲志					
			特任准教授	藤井 陽奈子	特任准教授	児玉 英明		



三大学教養教育共同化推進体制



会議の審議状況

運営委員会　審議状況

開催日時	開催場所	審議事項
平成 25 年 4 月 24 日（水） 午前 9 時～午前 10 時 10 分	京都府立大学 2 号館 1 階 文学部会議室	(1) 運営体制について (2) 26 年度（共同化）授業実施に向けて (3) 本年度機構の活動計画について (4) その他 ・報告事項 ・今後の日程
平成 25 年 5 月 24 日（金） 午後 4 時～午後 6 時 10 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 今後の事業の進め方～ 5 月 14 日知事説明を受けて (2) リベラルアーツセンター専任教員の採用について (3)「カテゴリー代表者会議」に準ずる組織について (4)「検討チーム」の作業スケジュールについて (5) 各センターの年間活動計画 (6) その他 ・次回運営委員会日程について
平成 25 年 6 月 28 日（金） 午後 4 時 30 分～午後 6 時	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	【審議事項】 (1) 共同化科目担当教員の非常勤講師相互承認手続きについて (2) 月曜学年暦について (3) 26 年度以降の単位互換制度の在り方 【協議・報告事項】 (1) 事業全体の進捗状況について (2) 共同化による教養教育の理念・目的について (3) リベラルアーツセンター専任教員候補について (4) リベラルアーツセンター報告・提案事項 (5) 教育 IR センター報告・提案事項 (6) その他

平成 25 年 7 月 25 日（木） 午前 10 時 30 分～正午	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	【審議事項】 ⑴ 共同化科目の授業担当者について ⑵ 共同化科目（カリキュラム）について（ＬＡＣ） 【報告・協議事項】 ⑴ 本年度第 1 四半期の予算執行状況について ⑵ 共同化の決定・確認状況について ⑶「検討チーム」と「実施委員会」の構成の確認について ⑷ 各センターからの報告 【確認事項】 ⑴ 整理表Ⅰ ⑵ 整理表Ⅱ ⑶ その他
平成 25 年 9 月 30 日（月） 午前 10 時 30 分～正午	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	【審議事項】 ⑴ 26 年度教養教育科目単位互換について ⑵ 共同化科目の確定に向けての諸課題 ⑶ 本年度事業予算の計画的執行について ⑷ 広報の強化について ⑸ リベラルアーツセンター教員人事について ⑹ 広報 【協議事項】 各センターの活動について ⑴ リベラルアーツセンター ⑵ 教育 IR センター 【報告事項】 ⑴ 文部科学省の「額の確定調査」について ⑵ 公開研究会について 【日程】 諸日程の確認 【整理表に基づく確認】 ⑴ 整理表Ⅰ ⑵ 整理表Ⅱ

平成 25 年 11 月 5 日（火） 午後 4 時 10 分 ～午後 5 時 45 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	【審議事項】 ⑴「共同化科目」に実施について ⑵ リベラルアーツセンター特任教員及び非常勤講師の採用について ⑶ その他 【協議事項】 ⑴ 質保証の取組について（教育 IR センターより） ⑵ 学生向け、一般府民向け説明資料について ⑶「京都学」関連企画について ⑷ その他 【報告事項】 ⑴ 11 月 16 日フォーラムの準備状況 ⑵ 10 月 30 日 運営協議会概要 ⑶ その他 【今後のスケジュール】 【諸日程】
平成 25 年 12 月 6 日（金） 午後 2 時 30 分 ～午後 4 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	⑴ 平成 26 年度各センター事業計画の検討（第 1 回） ア　リベラルアーツセンター イ　教育 IR センター 【協議事項】 ⑵ 平成 25 年度活動報告書の編集について ⑶ その他 【報告事項】 ⑴ 11 月 26 日理系科目担当者会議結果（質保証の観点から） ⑵ 1 月 25 日フォーラムの準備状況 ⑶ その他（両センターから） 【その他】 【今後の日程】

平成 26 年 1 月 30 日（木） 午後 2 時 30 分 ～午後 3 時 55 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	【経過等】 ⑴ 1 月 25 日フォーラムについて 【審議事項】 ⑴ 平成 26 年度事業計画について ア　機構全体 イ　リベラルアーツセンター ウ　教育 IR センター ⑵ 共同化科目授業関係、時間割、ガイダンス資料、科目定員、休講基準、不正行為の扱い等 【協議・報告事項】 ⑴ 2 ～ 3 月期事業予定 ア　研究会等 イ　広報活動等 ウ　京都学 エ　予算執行見通し ⑵ その他 ア　今後の運営委員会の開催 イ　その他
平成２６年３月５日（水） 午前１０時３０分～正午	京都府立大学 本館２階 第１会議室	【報告・協議事項】 ⑴「教養教育共同化科目担当教員の授業実施に当たっての留意事項」について ⑵ 平成 26 年度三大学単位互換科目について ⑶ 平成 26 年度大学改革推進等補助金調書の提出について ⑷ 本年度の文部科学省事業予算の執行状況について ⑸ 大学間連携共同教育推進事業選定取組全国シンポジウムでの文部科学省からの伝達内容について ⑹ 京都三大学教養教育研究・推進機構ロゴマーク等の取扱いについて ⑺ 平成 25 年度第 6 回公開研究会の開催について ⑻ その他

共同化科目担当者会議　審議状況

開催日時	開催場所	審議事項等
平成 25 年 9 月 25 日（水） 午後 1 時～午後 4 時	京都工芸繊維大学 総合研究棟 4 階 多目的室	【三大学教養教育共同化授業に関する意見交換会】 ⑴ 趣旨説明 ⑵ 教養教育共同化科目についての報告 ・(学生向け) 共同化科目の目的・方針 (案) ・共同化科目一覧表（案） ⑶ 事例報告 ・現代社会とジェンダー ・エネルギー科学 ・京の意匠 ・人間学 ・人と自然と数学 ・リベラルアーツゼミナール「問う力・書く力」等 ⑷ 意見交換
平成 25 年 11 月 26 日（火） 午後 3 時～午後 5 時 30 分	京都工芸繊維大学 60 周年記念館 小セミナー室	【対象：自然科学系科目担当者】 ⑴ 講演 演題：「数学の教養教育科目について」 講師：大倉弘之　京都工芸繊維大学教授 ⑵ 意見交換 －教養教育科目を授業する場合のあり方について－
平成 25 年 12 月 12 日（木） 午後 3 時～午後 5 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	【対象：人文・社会科学系科目担当者】 ⑴ 講演 演題：「問う力・書く力を鍛える教養教育 －質保証の文脈を踏まえて－」 講師：児玉英明　京都三大学教養教育研究・推進機構特任准教授 ⑵ ディスカッション －教養教育として人文・社会科学系担当科目をどのように位置づけるか－

リベラルアーツセンター会議　審議状況

開催日時	開催場所	審議事項
平成 25 年 5 月 2 日（木） 午前 10 時～正午	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 前年度までの進捗状況の確認 (2) 平成 25 年度の事業内容及び課題の確認並びに進め方の検討
平成 25 年 5 月 16 日（木） 午後 1 時～午後 2 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 平成 25 年度活動計画について (2) 共同化科目を巡る諸課題について ・理念等の検討 ・新設科目について ・共同化科目間の（一定の）整理・意見交換 (3) 公開研究会について (4) フォーラムについて (5) 視察について (6) その他 ・議事録作成の必要性について ・次回日程
平成 25 年 6 月 7 日（金） 午前 10 時 30 分 ～午後 0 時 15 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 単位互換科目について (2) 京都学について ・コーディネーター、講師、開講時間、コンセプトの検討の必要性について (3) 理念等の検討 ・9 月開催の「担当者会議」で中間まとめを提起 (4) 専任教員が担当する新設科目について (5) 公開研究会・フォーラムについて (6) 視察について (7) その他 ・次回日程

平成 25 年 7 月 5 日（金） 午前 10 時 30 分～正午	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	⑴ 第 1 回公開研究会について（7/4 開催） ⑵ 理念等の検討 ⑶ 京都学について ・コーディネーターの決定について ・講師（専門家）を招聘にあたっての予算（謝金）確保について ⑷ 専任教員が担当する新設科目について ⑸ 公開研究会・フォーラムについて ①鴻上尚史氏を迎えての講演会 ②東工大リベラルアーツセンター桑子センター長・池上彰教授を迎えての講演会 ⑹ 視察について ・東京大学駒場ｷｬﾝﾊﾟｽ ⑺ その他 ・次回日程
平成 25 年 7 月 31 日（水） 午後 4 時 10 分 ～午後 5 時 30 分	京都府立大学 2 号館 1 階 文学部会議室	⑴（学生向け）京都三大学教養教育共同化の目的・方針（案）の確定 ⑵「共同化科目担当者会議」の開催について ・提出資料の作成について ・府大提供科目の見直しについて ⑶「京都学」について ⑷ 専任教員が担当する新設科目について ⑸ 公開研究会・フォーラムについて ①鴻上尚史氏を迎えての講演会 ②東工大リベラルアーツセンター桑子センター長・池上彰教授を迎えての講演会 ⑹ 視察について ⑺ その他 ・次回日程

平成 25 年 9 月 12 日（木） 午前 10 時 30 分 ～午前 11 時 50 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1)「共同化科目担当者会議」(9/25 開催）について ・提出資料について ・当日の運営について ・教員への開催通知について (2)「共同化科目」の確定に向けて ・共同化科目について ・集中講義科目担当の非常勤講師について ・「京都学」について (3) 専任教員が担当する新設科目について (4) 宣伝・広報について (5) 公開フォーラムについて ①鴻上尚史を迎えての講演会 （11 月 16 日（土）開催） ②東工大リベラルアーツセンター桑子センター長・池上彰教授を迎えての講演会 （1 月 25 日（土）開催） (6) 視察について (7) その他 ・検討課題について ・次回日程
平成 25 年 10 月 3 日（木） 午後 1 時～午後 2 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1)「共同化科目」の確定に向けて ①「共同化科目担当者会議」を終えて ・（学生向け）目的・方針（案）について ②リベラルアーツゼミナール ・専任教員が担当する新設科目 ・集中講義科目担当の非常勤講師について ③京都学（及び京都学関連科目）について (2) 共同化科目の実施に関わって (3) 宣伝・広報について (4) 公開研究会・フォーラムについて ①鴻上尚史氏を迎えての講演会 ②東工大リベラルアーツセンター桑子センター長・池上彰教授を迎えての講演会 (5) その他 ・次回日程

京都学関係打合せ会　審議状況

開催日時	開催場所	審議事項
平成 25 年 9 月 26 日（木） 午前 10 時 30 分～正午	京都府立大学 本館 2 階 応接室	(1) 昨年度までの「京都学」の考え方について (2)「京都学」の総論的科目の位置付け、授業規模について (3)「京都学」の具体的な内容について
平成 25 年 10 月 8 日（火） 午後 1 時～午後 2 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 応接室	(1)「京都学」の授業内容について (2)「京都学」の授業の組み方について (3) 三大学合同の展示会について (4) ゲストスピーカーについて
平成 25 年 10 月 22 日（火） 午前 10 時～午前 11 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 応接室	(1) 三大学事始展（仮称）開催案について (2)「京都学」の講義テーマ、講師候補について (3)「京都学」の授業の組み方について
平成 25 年 11 月 5 日（火） 午前 10 時～午前 11 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 応接室	(1) 三大学事始展（仮称）開催案について (2)「京都学」の講義テーマについて
平成 25 年 11 月 26 日（火） 午前 10 時～午前 11 時 30 分	京都府立大学 本館 2 階 応接室	(1)「京都学」の授業内容について ①科目名の決定について ②シンポジウムについて (2) 三大学事始展について
平成 26 年 1 月 14 日（火） 午前 10 時 30 分～正午	京都府立大学 本館 2 階 応接室	(1) 授業内容の検討について (2) 三大学事始展について
平成 26 年 3 月 5 日（水） 午前 9 時～午前 10 時	京都府立大学 本館 2 階 応接室	(1) 講義「京都学事始―近代京都と三大学―」の開講日程・講師の最終確認 (2)「京都学事始展」について ①展覧会名の決定 （「京都学事始展 ―近代京都と三大学―」） ②展覧会の趣旨、展示構成について ③調査の進捗状況

共同化授業実施委員会【代表者会議含む】　審議状況

開催日時	開催場所	審議事項
平成 25 年 6 月 26 日（水） 午後 4 時 10 分 ～午後 5 時 50 分 【代表者会議】	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 共同化科目の決定（提供科目の決定、時間割表の編成、現状の確認）について
平成 25 年 10 月 28 日（月） 午前 10 時 30 分～正午	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 教養教育共同化に係わる具体的取組の整理表Ⅰ（平成 25.6）について (2) 各大学から提供された「整理が必要な事項」一覧表について (3) 共同化科目表について (4) 時間割（案）について
平成 25 年 11 月 18 日（月） 午前 10 時 30 分～正午 【代表者会議】	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 前回（10/28）を終えて ・運営委員会で整理・決定する課題（履修定員枠、履修登録システム、再試験、受験資格、ゼミ履修枠）と共同化授業実施委員会で整理・決定する課題（選択必修科目の履修定員枠）に分けて進める ※「代表者」会議（仮称）のメンバー：各大学（教員、事務各 1 名）、LAC メンバー、機構事務局 (2) 整理が必要な課題について
平成 25 年 11 月 27 日（水） 午後 4 時 10 分～午後 5 時 40 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	教務上の諸課題の検討 ・休講基準の統一 ・定期試験 ・不正行為対応 ・採点登録 ・成績の確定時期
平成 25 年 12 月 18 日（水） 午前 10 時 40 分～正午 【代表者会議】	京都府立大学 2 号館 1 階 文学部会議室	(1) 各大学の授業要項（便覧）・シラバスの内容、作成日程 (2) シラバス情報の共有の方法 (3) 学生ガイダンス用資料（機構作成分）と各大学でのガイダンスの予定 (4) 履修者名簿の共有方法 (5) 学籍情報の共有範囲・方法 (6) 非常勤講師名簿の共有について

検討チーム　審議状況

開催日時	開催場所	審議事項
平成 25 年 5 月 17 日（金） 午前 9 時～午前 10 時 20 分	京都府立大学 本館 2 階 第 1 会議室	(1) 共同化科目の確定（科目名、内容、担当者） (2) 時間割モデルの編成 (3) 学年暦の検討 (4) その他

教養教育共同化施設（仮称）の概要

教養教育共同化施設

府立大学が立地し、京都府立総合資料館や京都府立植物園などが隣接する北山地域を「北山文化環境ゾーン」として京都府が整備を進めることとなり、その一環として教養教育共同化施設についても整備を進めることが平成２２年度に明らかにされました。そして、平成２４年度に着工され、現在、建設工事が進められており、平成２６年度の後期授業からこの施設で授業を開始する予定です。

施設の概要

北山地域にとけこむ施設、京都議定書の街にふさわしい施設、持続可能な骨格を備えた施設を設計コンセプトに、開かれ、環境に配慮した、永く使えるシステムを持つ施設として整備が進められています。

建物の概要は次のとおりです。

１　建設場所

京都市左京区下鴨半木町

２　構造・規模

ＲＣ造　地上３階　　延床面積　約９，１００㎡

３　環境配慮

太陽光パネル設置、エコボイド（吹き抜け空間を各階の自然換気、自然採光に利用）、雨水、井水を雑用水に利用し、市水使用料を大幅に削減

４　建物ゾーニング

１階　府民利用・学生交流フロア
　講義室６室（200人：１室、150人：２室、100人：３室）、レストラン、事務室
２階　学生講義室フロア
　講義室10室（120人：３室、100人：３室、60人：４室）、視聴覚室
３階　研究等フロア
　医大研究室、化学実習室、生物実習室、物理実習室、実験準備室、研究ゼミ室、
　コンピューター室、更衣室

施設の名称は、「稲盛記念会館」

この施設の整備について、京セラ株式会社名誉会長　稲盛和夫様から、京セラ株式会社の創業の地でもある京都府に対して平成 25 年 11 月に 20 億円の御寄付がありました。

施設完成後は施設名を「稲盛記念会館」としてオープンする予定です。

（教養教育共同化施設（仮称）完成イメージ図）

編集・発行　京都三大学教養教育研究・推進機構　HP http://kyoto3univ.jp/
発　行　日　平成 26 年 3 月
デ ザ イ ン　株式会社 北斗プリント社