

第2部

時代が求める教養教育像の探求

(1) 平成 28 年度のリベラルアーツセンターの活動を総括して

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長／京都府立大学 教授

石田 昭人

文科省事業の最終年度となった本年度も引き続きリベラルアーツセンター長として本事業に関わることとなった。カリキュラム編成や科目担当者会議などの定常的な業務についてはこれまでの関係各位のご尽力によって方法論をほぼ確立できた感があるが、今年度は最終年度であるため、実施計画書記載の未着手課題であった宿泊型研修を実施するとともに、「京都学事始」の再構築やガイダンスの改善などを中心に、最も重要な課題である「京都モデル」の具現と事業終了後に向けた新たな展望を図ることを主眼に活動を行った。

本年度の活動項目を列挙すると次のようになる。このうち、*を付したものが新規取組みである。

- 1) 29 年度カリキュラムの編成
 - ・新規授業科目の検討
 - *・授業科目の再構築
 - 2) 教育 IR センターとの連携
 - ・科目担当者会議の開催
 - 3) 学生主体の探求活動支援
 - *・宿泊型研修の実施
 - 4) *ガイダンスの改善
 - *・学生参加によるガイダンスの試行
 - *・29 年度ガイダンスの設計
 - 5) *教養教育共同化フォーラムの開催
- 詳細が別記される事項もあるが、各取組について以下に概説する。

1) 29 年度カリキュラムの編成

・新規授業科目の検討

29 年度は本事業終了後の初年度となる。したがって、本来であれば機構提供を始めとする科目の大幅な見直しを強いられる可能性もあり、セン

ターとしてもかなり強い懸念を抱いていたが、幸い現状を維持できるばかりか看板科目となり得る魅力的な科目を新たに 8 科目も開講できることとなった。これについては科目の概念設計や調整に当たられた関係各位のご尽力とともに、教養教育共同化に対する設置者・各法人のご理解に深く感謝したい。

新規科目については以下の通りである。

「医学概論」(2 回生以上)

「京都学・歴彩館ゼミ (リベラルアーツ・ゼミナール)」(2 回生以上)

「京野菜を栽培する (リベラルアーツ・ゼミナール)」

「京都の経済」

「環境論」

「映画で学ぶ英語と文化」(3 回生以上)

「フランス語圏の文化とジャポニズム」(2 回生以上)

「映画で学ぶドイツ語と文化」(3 回生以上)

これらの科目について以下、簡単に紹介する。

「医学概論」は府立医科大学のご尽力で新たに提供されることになった、医学に無関係な 2 回生以上の学生達を主対象とする科目で、やがて世に出る学生達に正しく幅広い知識を持ってもらうことで、個人としての健康意識を高めるとともに、医学と医療に対する社会全体の理解を深めていこうという意欲的かつ遠大な目標の科目であり、センターとしても大きな期待を寄せている。

「京都学・歴彩館ゼミ」、「京野菜を栽培する」、「京都の経済」はそれぞれ府立京都学・歴彩館、府立大学和食文化センター、京都銀行との連携によるものである。「京都学・歴彩館ゼミ」と「京野菜を栽培する」の 2 つは新規のリベラルアーツゼミナールとして開講されるもので、「京都学・歴

彩館ゼミ」は京都学・歴彩館職員と府立大教職員の共同授業である。また、「京野菜を栽培する」では実際に南区の圃場に出向いて京野菜の栽培も体験してもらうアクティブ・ラーニング科目である。「京都の経済」については京都銀行と京都府公立大学法人の包括連携協定に基づく初の試みであり、府立大学公共政策学部の川勝准教授がコーディネータとなり、京都銀行職員が地方創生・観光支援、ベンチャー企業支援、海外展開支援といった地域金融機関の様々な取組について講義をすることになっている。これらの科目はいずれもコーディネータを引き受けて下さった方々のご尽力の賜である。初年度であるうえ学生相手の講義に不慣れな外部講師の方もおられることから手探り状態からのスタートとなるが、地域に根ざした共同化教育ならではのユニークな科目であることからセンターとしても全面的に支援していきたいと考えている。

「環境論」はこれまで府立医大看護学科の教養科目で、月曜日午前に稲盛記念会館で開講されていたものを新たに共同化科目としたものである。

「映画で学ぶ英語と京都」、「フランス語圏の文化とジャポニスム」、「映画で学ぶドイツ語と文化」の3科目は外国語をベースとする教養科目であり、学生達のグローバルな観点を育むとともに、今後の高学年教養教育の柱の一つとなってくれるものと期待している。

以上のように、魅力ある多数の科目を新設することができた。これらの科目については、ガイダンスでもその趣旨を十分周知したいと考えている。

・授業科目の再構築

「近代京都と三大学」と「意外と知らない植物の世界」の2科目について再構築を行った。

まず、「近代京都と三大学」の元となった「京

都学事始」はその名の通り「京都学」関連科目の根幹として位置づけられていた、いわば看板科目である。その名称はもちろん杉田玄白の「蘭学事始」を意識してのことであつたろう。しかし、実際に学生達に聞いてみると、「蘭学事始」はもちろん、杉田玄白の名すらも知らない学生達が少なからず居ることを知って驚愕した。嘆かわしいことではあるが事実は事実として受け止めねばならない。さらに、科目の趣旨についても、これまでの内容から言って「京都学」への導入というよりもむしろ学生達に自らの大学の歴史と成り立ち、そして、地元京都との関係性を知ってもらうことのほうがより合致しているように思われた。そういう趣旨の科目を共同化科目として一つ用意しておくことは、学生達の三大学への帰属意識を高める上でも有効であるに違いない。そこで、科目名を「近代京都と三大学」に改め、講師には農学系教員も加えることとし、近代から現代に至るまでの三大学と京都との関係や地域への貢献を俯瞰できるような構成を取ることにした。学生達が自らの大学の歴史に目を向け、産業を含めた京都との関係や位置づけを知ること、心の底に京都への愛着と地域貢献の意識を育んでくれることを強く願っている。

次の「意外と知らない植物の世界」は府立植物園との連携科目でこれまでも初回講義で学生が教室から溢れるなど非常に高い人気を誇っていた科目であつたが、これまで担当していた機構専任教員の退職にともない再構築することとなった。三大学の教員がそれぞれ特徴のある内容を提供することで、植物本体はもちろん、植物園の歴史・意義から植物成分の応用、デザイン、和歌や絵画に至るまでを俯瞰できるきわめて興味深い科目となっている。学生達の期待に応えるべく新しい内容

のアレンジに奔走された機構の藤井特任准教授、工織大の並木教授に深く感謝する次第である。以上の結果、新設 8 科目廃止 2 科目で 6 科目増となり、共同化科目数は 28 年度の 74 科目から 80 科目に拡充されることになった。

2) 教育 IR センターとの連携

・科目担当学会議の開催

昨年度同様、10 月 31 日（月）に教育 IR センターとの共催で科目担当学会議を開催した。一般に、この種の会議は演者を輪番制にしたりするなど、とかく義務的・形式的なものに陥りがちであるが、本共同化事業においては当初から肩肘張らない自由な雰囲気の中で発表や意見交換が行われ、成果をあげることができてきた。その理由として、通常この種の会議でよく行われる、何か一つの課題を設定して発表・議論するという形を敢えて取らず、あくまで大雑把な枠に留めておいて、数名の演者の発表内容を基に自由な議論を行うことを心掛けてきたことがあるように思われる。今回の内容については別途記載の通りであるが、私も「宿泊研修の報告と文系学生向けの理系科目の構築について」と題して発表を行った。毎回のことではあるが、科目担当者以外の教員や非常勤講師を含めた多数の参加があり、課題の洗い出しや独自の方法論の提案など、有意義な議論ができたと思われる。

3) 学生主体の探求活動支援

・宿泊型研修の実施

宿泊型研修については別に詳述されるので若干重複するが、ここでも概略を述べておく。本研修は本事業で当初から計画されていた学生主体の探求活動支援策の一つであるが、なかなか実現には

至らなかった。実施する以上、単なる物見遊山ではなく京都という地域の特性を活かしたうえで参加者が十分満足できるような教育効果の高いものにしなければならないし、そのためには十分な検討が必要だったからである。

実施場所として綾部市を選定した。その理由は綾部市が京都府内の中丹地域の中核的な工業都市の一つでありながら、同時に農林業に依存したいわゆる限界集落をいくつも抱える都市であり、予てから都会の若者を積極的に受け入れて定住化を図る政策を推進して実績を挙げていることによる。さらに、その豊富な森林資源は特産品の供給源としてだけではなく京都府の水源としても重要な役割を演じている。したがって、三大学に所属する多様な専門領域の学生達がフィールドワークに基づくワークショップを開き、自分自身と地域の今後を考え展望する場として相応しいと考えられた。

研修は 9 月 15 日（木）～ 16 日（金）に実施し、三大学から計 17 名が参加した。引率は私が担当したが、アドバイザーおよびアシスタントとして若者と山間部集落を繋ぐ実績を重ねてきた株式会社ボノの谷津孝啓代表取締役、およびインター生の京都大学法学部 3 回生竹中那月氏の 2 名に学生達のワークショップとフィールドワークを支援してもらうことにした。地域と若者を結ぶ活動についての具体的な経験と実績をもつ人物を招くことは研修の効果を高める上で不可欠であると考えたためである。

具体的な研修内容としては、限界集落の住民との交流と栃の実拾いの体験、特産品の黒谷和紙の製作体験、それらの体験をもとに山間部の活性化を考えるワークショップ、民泊活動推進者や行政担当者との議論、およびグンゼ博物館見学である。学生達にとってはかけがえのない体験となったよ

うで、アンケートの結果も満足度が非常に高いものであった。参加した学生には谷津氏および竹中氏の指導のもと、後日レポートを提出してもらった。独自の観点から地域の現状を捉えるとともに興味深い提案がなされるなど、いずれ劣らぬ優れた内容であった。地域の人達との触れあいによって人生について深く考えを巡らせる機会にもなったようである。学生達の感想を聞かされ、苦勞して企画した甲斐があったと改めて感じた次第である。これだけに終わらせず、是非とも次につなげてもらいたいと考えている。

4) * ガイダンスの改善

・学生参加によるガイダンスの試行

これまでの年次報告書にあるように共同化教養教育の履修率や交流率は順調に向上してきている。しかし、その一方で一部の学科については履修率が芳しくないことが浮かび上がってきていた。そこで、その原因を明らかにするとともに、対策を講じることとした。数字の上で目立っていたのは府立医科大学医学部看護学科で、学科としても状況を十分認識しており、既に対策として午前中に稲盛記念会館の教室で必修科目を開講することで午後からの共同化科目の履修促進を図っていた。しかし、依然として通年の履修率は 46%と芳しくなく、看護学科スタッフとともに原因を分析して抜本的な対策を考えることにした。午前中、稲盛記念会館に足を運びながら午後の講義を履修せずに広小路キャンパスに帰ってしまうことは、学生達に共同化教養教育の趣旨が正しく伝わっておらず、意義が認識されていないことを意味する。昨今の学生は一つの履修モデルが提示されるとそれに盲従してしまいがちであるうえ、特に、国家資格が関連する学部学科の場合は必要単位が厳密

なため科目選択には十分な注意が必要であり、安全を考えて実績のあるモデルに頼ってしまうのはやむを得ない面もある。これらのことから考えて、看護学科の学生の多くが先輩から伝授された科目選択を丸ごとそのまま踏襲しているのではないかと推察された。そこで、看護学科の学生だけを対象とするガイダンスを新たに試行してみることにした。共同化教養教育についてのガイダンスは全学生を対象に行われてきていたが、さらに一步踏み込むことにしたわけである。このガイダンスは二段構えで行うことにした。まず、私が身近な題材を例に取って高校までの勉強と大学の勉強の差や幅広い知識と教養の重要性を訴え、その後で共同化科目の履修経験のある先輩学生が看護という仕事をしていく上で幅広い知識を持っていることがいかに重要かを実習体験を交えて語りかけたのである。効果は靨面だったようで、今年度の前期履修率は 96%に達し、通年でも 46%から 59%へと大きく向上した。このことから、ガイダンスにおける先輩学生の体験談がきわめて有効であることが明らかになった。

・29 年度ガイダンスの新規設計

看護学科のガイダンスの実績から、次年度のガイダンスはこれまでのような教員だけからではなく先輩学生を交えて行うことにした。また、全体ガイダンスとは別に機構教員が行い、参加者にはかなり好評であった個別履修相談会についても、教員だけではなく先輩学生のブースも準備することを考えている。

5) * 教養教育共同化フォーラムの開催

11 月に開催された教養教育共同化フォーラムにおいて、両センター長が基調講演を行うことに

なり、これまでの経緯を概説するとともにリベラルアーツセンターの特徴的な活動について報告した。内容の詳細については別項を参照されたい。

以上、本年度のリベラルアーツセンターの活動を総括した。来年度は文科省事業終了後、三大学が独自に共同化を継続・発展させていく初の年度となるので、今後の課題について少しまとめてみたい。共同化教養教育を受けた学生達も高学年となり、その効果の評価・検証とともに、カリキュラムへの具体的なフィードバックが求められよう。さらに重要なことは科目の見直しと再構成である。本事業ではリベラルアーツセンターが主体となって科目構成やその内容を検討することになっていたわけだが、発足当初はとにかく 26 年度の共同化授業開始に間に合わせなければならず、各大学が提供できるものをそれぞれ持ち寄るという形を取らざるを得なかった。なんとか無事に走り出すだけで精一杯というのが正直なところであったわけだが、事業が軌道に乗った昨年度あたりからようやく科目の新規設計や見直しといったリベラルアーツセンター本来の機能の発揮が可能となってきた。その結果、先述のように非常に魅力のある科目の企画・構成もできるようになってきたわけである。特に、専門の異なる複数の教員がさまざまな視点を提供して一つの科目を構成することは共同化教育ならではの特色であり、今後はリベラルアーツセンターが主体となって、新規な科目の企画・構成や既存科目の見直しを行っていきたいと考えている。また、現在の科目構成の中で欠落している法学系などの重要分野の充実も喫緊の課題であり、次年度から着手したいと考えている。

本事業が成功した理由の一つに、三大学が共同化教養教育と自校の教養教育の間の適度な距離感

を保ちつつ、共同化の求心力を高める努力をそれぞれ惜しまなかったことがあると思われる。これまでに培われたそのバランス感覚を活かして、さらなる発展を図って行くことが望まれよう。

(2) 平成 28 年度の教育 IR センターの活動を総括して

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

大倉 弘之

教育 IR センターは、本機構の質保証に関する取り組みについて、研究・企画を分担してきた。共同化科目実施 3 年目を迎えて、機構としての質保証の取り組みについては、ほぼ安定した運用が出来つつある。本年度は、前年度に引き続き、これらの質保証の取り組みが適切に行われているかを検証し、それらの取り組み自体の改善の課題を抽出することなどを中心に活動してきた。以下、前年度の取り組みをどう受け継いできたかも含めて、活動を振り返る。

1. 授業評価アンケートについて

各大学独自の授業アンケートとは別に、機構の教育目標（A、B、C）に焦点を当てた設問を中心に、共同化科目ごとに実施している。昨年度の報告書には、後期分が反映されていないので、昨年度の状況から振り返る。前期はのべ受講者数 4122 名に対して 2756 名（66.9%）、後期は同じく 2515 名に対して 1762 名（70.1%）の回答があった。これらの科目ごとの集計結果は、担当教員にフィードバックされるよう機構から各大学の教務事務に渡された。今年度前期については、のべ受講者数 4494 名に対して 3365 名（74.9%）の回答があり、後期も同様の取り組みを予定している（今年度の様式については 151 ページ参照）。

2.1 年次生アンケートについて

機構の取り組み全般にわたって、学生にどう受け止められているのかを直接調査することにより、改善の取り組みに生かすことを目的として昨年度末に取り組みされた 1 年次生アンケートは、各大学の学術情報システムを通じて WEB アンケート等として取り組み、全対象者 1221 名に対して 412 名（33.7 %）の回答が得られた（集計結果

の概要については 86 ～ 90 ページ参照）。履修科目数や履修方法、受講案内のあり方、学生間交流、大学間移動、共同化施設等に関する、満足度調査と意見聴取の両面を持ったアンケートであり、具体的な苦情や要望については直接機構や各大学で対応を検討してきた。2 年間の結果の比較により、受講案内の認知度の上昇や、抽選に対する容認度の向上等が確認できた。今後も、各事項に対する満足度の結果を、機構の取り組みの実効性を判断するための指標として、経年変化を追って行く予定である。

3. 共同化科目担当者会議と教員アンケート、ティーチング・ポートフォリオについて

担当者会議は、本機構の質保証システムの中核と位置付けられている。教養教育のあり方について、教育手法等も含めて、担当教員同士がコミュニティを形成して改善を図っていくという方向は、共同化実施以前の 2013 年度に開催した第 1 回目で教養教育共同化全体の目的等を確認することから始まり、引き継がれてきた。昨年度に引き続き今年度も前期終了後の 10 月 31 日に 22 名の教職員の参加の下で開催した。昨年度に引き続きリベラルアーツセンターとの共催とし、各種アンケートの結果や宿泊型研修の報告、2 つの授業の実践報告が行われた。3 年目を迎えた教養教育共同化の多様な内容が反映すると共に、質保証システム自体についてもその一定の安定的な運用実績とデータの蓄積を踏まえた報告があったことが今回の特徴と言えよう（詳細については 48 ページ参照）。

共同化科目担当教員アンケートは、各科目で行われている成績評価、学生間交流、学生へのフィードバック等に関する工夫を具体的に記載してい

ただき、担当者全体で共有することを主要な目的としている。前年度の集計結果（その概要は、49 ページ参照）については、前年度と今年度の担当教員に「まとめ」を送った。今年度も、後期科目終了後に同様のアンケートを実施した。

また、これまで毎年度、数科目ずつ取り上げて、より詳細な授業改善報告を年度報告書に掲載していただき、ティーチング・ポートフォリオとして綴ってきた。今年度も 8 科目掲載している。

4. 学生の履修状況と履修方法について

今年度の履修状況については、すでに報告されている（14 ～ 15 ページ参照）ように、履修定員調整方法の 2 度にわたり改善した。大学ごとの空き定員を必要としている他大学に回すことにより、履修者総数および交流枠（科目の提供大学以外の学生の履修）数ともに年度を追って増えてきた。前述したように 1 年次生アンケートでは、抽選等の履修登録方法に対する容認度の増大が確認できた。単純な因果関係の判断は早計としても、抽選が避けられない以上歓迎すべきことである。引き続き今年度の 1 年次生アンケートの結果等にも注目したい。

5. 共同化フォーラムと今後の質保証システムについて

11 月 19 日に開催された本機構主催の「共同化フォーラム」では、これまでの質保証の取り組みについての総括的な報告が行なわれた（詳しくは 173 ～ 182 ページ参照）。この内容は当面の質保証の基本方向を示すものと考えられるが、今後は、その形を継承することのみこだわることなく、必要に応じて改善が図られていくことも視

野に入れておくことが重要であろう。

なお、本フォーラムで専門委員の圓月氏から指摘のあった「教養教育の学修成果の測定指標の策定」について、教育 IR センターの取組との関連で整理しておく。これについては、様々な背景を持った学生を対象とした多様な教養科目を一括りにした数値指標のようなものは想定しにくく、科目ごとのより適切な成績評価を目指しながら、成績評価の質保証の課題として取り組んできた。その一端は、昨年度の報告集に「教員アンケートに見る成績評価の質保証－外部評価コメントへの回答として－」（昨年度報告集の 96 ～ 103 ページを参照）として報告した。それは、すでに触れた担当者会議や教員アンケートを通じて、科目ごとに取組まれた工夫や授業アンケートの活用についての内容等を共有することにより、全体として各科目にふさわしい成績評価法に到達していく取組である。まだ課題は残しているものの、教員アンケートで示された成績評価等への具体的な工夫を類型化した集計結果等は、「評価指標」の一つの形であると考えている（101 ～ 106 ページも参照）。

6. 文部科学省事業後のセンターと機構

文部科学省事業採択を機に、それまでの 3 大学間での合意事項を土台にして本機構が作られ、リベラルアーツセンターと教育 IR センターが、機構の中で車の両輪のように全体としては同じ目的に向かって役割分担をしてきた。これらの仕組み自体が機構の質保証システムの一部をなしていたと考えられる。文部科学省事業後は、今一度、以前の合意事項に立ち返って考えることも必要となろう。機構の体制についても、必要に応じて柔軟に見直すことも視野に入れておくべきであろう。

(3) 平成 28 年度共同化科目担当者会議と教員アンケートの概要

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

1. 共同化科目担当者会議について

10 月 31 日（月）18:00 ～ 20:35 に教養教育共同化施設「稻盛記念会館」106 講義室で開催した。昨年度に引き続きリベラルアーツセンターと共催の形で開催した。後期授業期間中の夕刻であるにもかかわらず 22 名の教職員が参加した。

まず、運営委員長の開会挨拶があり、その後

1. 「各種アンケートの結果について」
2. 「宿泊研修の報告と文系学生向けの理系科目の構築について」
3. 「『経済＝人間の生活の営み』から始まるもう一つの経済学の試み」
4. 「三大学教養教育共同化科目リベラルアーツ・ゼミナールⅠ（感覚で探る問題解決の方法）実践報告」

の 4 つの報告があった。

報告 1 は、前学期の授業アンケートの全体集計結果、前年度の 1 年次生アンケートのまとめ、前年度の教員アンケートのまとめについて、それぞれ配布資料に基づいて概要の報告であった。特に、1 年次生アンケートについては、2 年間の集計結果の比較データが示されて、履修登録方法の改善を図った 2 年目では、抽選に対する容認度の向上等が確認できた。報告 2 は、9 月に実施されたばかりの学生の自主的な活動としての宿泊型研修の実施報告であった。報告 3 と報告 4 は、それぞれ共同化科目担当者からの授業実践報告（55 ～ 60 ページ、73 ～ 77 ページも参照）であり、具体的な授業の中での工夫や学生の反応など

の紹介があり、貴重な情報共有の場となった。

質疑応答では、授業アンケートの全ての項目を意識した授業展開が必要かという問いに対して、科目により力点の置き方が異なって良いという見解が教育 IR センターから出された他、大人数の教室での「アクティブ・ラーニング」の可能性について、教壇から多くの質問を投げかけることにより議論につなげることができるという経験が披露されたり、学生交流の方法や、「履修態度の悪い学生」への対応、文系の学生が理系の科目を取ることの重要性など多岐にわたるテーマで意見交換が行われた。報告のあった科目だけでなく、出席者自身の担当科目について「学生を眠らせずに授業を行うには？」というような疑問や悩みなどを、担当者間で共に考える空間となった。

2. 教員アンケートについて

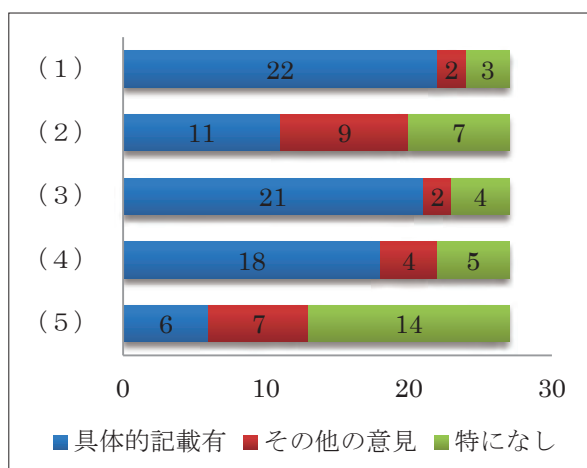
年度末には、共同化科目担当者を対象に教員アンケートを実施して、担当者会議に出席できなかった方々を含めて意見を聴取した。昨年度の全共同化科目 74 科目を担当する 62 名（複数教員担当科目では代表者）に対して 27 名（43.5%）の回答が得られた。意見を求めた項目は以下の通りである。

- (1) 共同化科目の成績評価について
- (2) 三大学の学生交流について
- (3) 学生へのフィードバックについて
- (4) 教養教育共同化施設について
- (5) 共同化科目の取組全般について

特に、(1) ～ (3) については、各担当者が行っている配慮や工夫についての具体的記載を求めた。

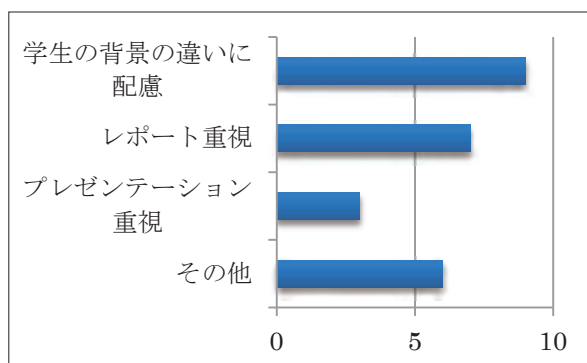
以下は、集計結果の概要である。

まず、回答状況の概要を図示する。

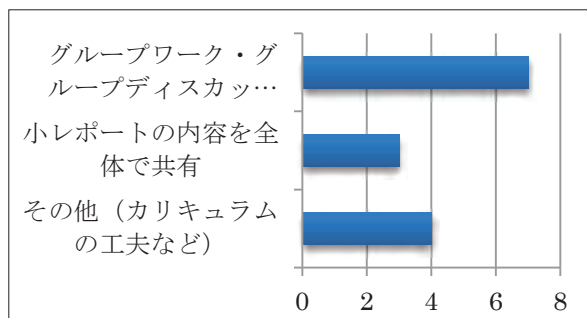


以下は、各設問に対する具体的な回答を IR センターで幾つかのカテゴリーに分類し集計したものである。

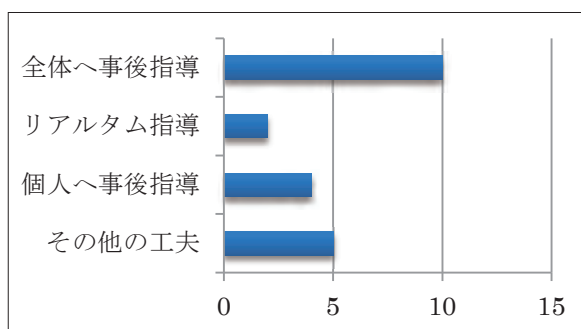
(1) 成績評価



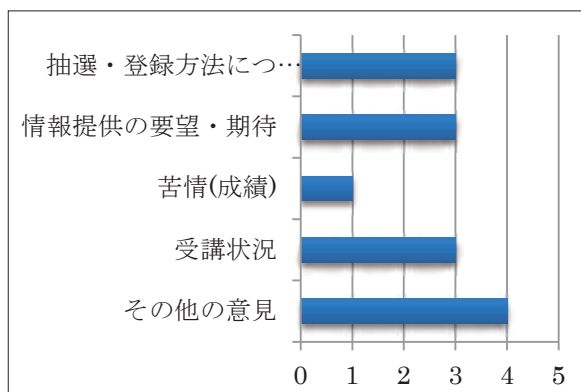
(2) 学生交流



(3) フィードバック



(5) 取り組み全般に対する意見



また、施設・設備に関する設問（4）に対しては、アンケート回収後直ちに、比較的対処しやすいと思われる苦情や要望等を抽出して、機構と各大学の事務方での対処を求めてきた。

なお、各担当者に対しては、これらの項目に対する回答の具体的な記載内容を、上記のようなカテゴリーに分けて一覧できるようにした「まとめ」を教育 IR センターで作成し、実施年度の担当者だけでなく、新年度の共同化科目担当者にも配布した。このようにして、各教員の取り組み上の工夫や意見を担当者間で互いに共有できるようにしている。

(4) 共同化科目の授業研究

ア 「京の意匠」における展示の活用

京都工芸繊維大学 教授
並木 誠士

「京の意匠」では、京都でどのような意匠（デザイン）が生み出され、また、時代の変化に応じてそれがどのように変遷していったのかを、年度ごとに「やまと絵と日本の文様」「室町時代における和漢の融合」「江戸時代の美術工芸」などのテーマを設けて講義している。2012年度からは「近代京都の美術工芸」というテーマを設定して、美術工芸資料館の収蔵資料を活用した講義をおこなっている。

この講義では、明治時代の京都において、日本画や洋画、友禅染や西陣織といった染織、京焼と呼ばれる陶芸、蒔絵や螺鈿を駆使した漆芸など伝統的な美術工芸が、時代の「近代化」という流れにどのように対応していったかを、出来る限り実際の作品に即して考えることを目的としている。

通常の講義の際も、美術工芸作品の画像を示しつつ、その歴史的な位置と美術史的な特質について講じているが、美術、デザイン分野における理解は「実物」を見ることにより、より深まるものである。つまり、実物を通して講義内容をより具体的に理解してもらうことが必要であり、また、美術工芸資料館の収蔵品は、そのことを可能にする貴重な資料であると考えている。

美術工芸資料館の収蔵資料は、1902年の京都高等工芸学校（京都工芸繊維大学の前身校）の開校以来、教材として使用されてきた美術工芸品や教師の作品、生徒の課題作品や卒業制作からなっている。

これらの美術工芸品のなかには、ロートレックのポスターやティファニーのガラス器のように、いまでは貴重な美術品として評価の高いものも多いが、それだけではなく、明治という新しい時代にふさわしい新しい意匠を創るための、教師や生徒たちの試行錯誤の結果も含まれている。新しい

時代に適応したものや適応できなかったもの、そういったさまざまな美術工芸品を見ることにより、伝統工芸が立ち向った「近代」について深く理解することができる。

2015年度には「中澤岩太博士の美術工芸物語ー東京・パリ・京都ー」でさまざまな美術工芸品類を通して、化学者である初代校長中澤岩太が伝統工芸界に果たした役割、1900年のパリ万国博覧会が近代京都に与えた影響などを作品に即して講じた。近代京都の美術工芸を作品、資料に即して考察することは、古美術中心に語られることの多い京都の新しい側面を受講学生に示すこととなり、教育効果も大きいのではないかと考えている。

2016年度には、開校まもない京都高等工芸学校で一時期教鞭をとり、同校の美術教材の購入に大きな役割を果たした守住勇魚に焦点をあてた展覧会を見学して、当時の図案教育と教材との関係を考える機会とした。

大学ミュージアムの存在とその活用により、このような講義が可能になることを考えると、あらためて大学教育におけるミュージアムの重要性が理解できると思う。



イ 共同化科目「経済学入門」における大学ごとの履修行動の違い

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／京都工芸繊維大学 教授

人見 光太郎

「経済学入門」という共同化授業をこの原稿を書いている時点で2年半行ってきました。共同化授業を行うにあたって気をつけたこと、授業を行いながら気づいたことをこの原稿を書くという機会を与えていただいたのでまとめてみたいと思います。

私の担当している「経済学入門」は講義形式の授業です。三大学が目指す共同化教養教育の一つの柱である討論を通じた教育ではないのですが、定型化した一定量の知識を比較的短時間で伝えるのに必要な授業形式だと考えています。

京都府立大学、京都府立医科大学の学生も受講すると云うことで一番はじめに考えたことは数式の利用をどうするかということでした。私が所属する京都工芸繊維大学は工学系の単科大学なので入試の時に数学を受験していますが、共同化授業には文学部の学生も受講します。これを解決するために、アメリカでよく使われている入門用の経済学の教科書を日本語に翻訳したものを教科書に選びました。ノーベル賞を取ったジョセフ・スティグリッツが書いた“Introductory Economics”を翻訳した東洋経済新報社から出ている「スティグリッツ入門経済学」という本です。アメリカの大学1年生用の経済学の教科書は学生に微分・積分の知識がないものとして書いてあり、例えば費用関数の微分である限界費用は追加で1単位生産を増やす場合の費用の増分というような表現を使いながら基本的な考え方を説明してくれます。

2014年度の私の授業は後期の4限で受講者数は以下の通りでした。

	受講者数
京都工芸繊維大学	41人
京都府立大学	30人
京都府立医科大学	1人

見てわかるように三大学の学生が混在したクラスになっています。学期の中頃に中間試験の代わりに大きな宿題を出したのですがその成績の平均点は以下の通りです。

宿題の成績	平均点と標準偏差
京都工芸繊維大学	66.6点, 12.8点
京都府立大学	61.5点, 13.6点

府立大と工芸繊維大学の学生の平均点はそれほど変わらず文系の学生にもわかりやすくという当初の目論見は成功したように見えます。府立医大の学生は1人なので個人情報が見えなくなるため掲載していません。

ただし、府立大と工芸繊維大で特徴的な違いを見つけました。宿題の提出率です。

	宿題の提出率
京都工芸繊維大学	82.9%
京都府立大学	67.5%

府立大学の方がかなり低くなっています。これはおそらく、工芸繊維大学は1年間に受講登録できる単位数に上限を設けているのに対し、府立大学の場合はそのような上限がないので、実際に履修するよりも多く受講登録し、興味がある、または単位が取りやすい授業のみを履修するという行動を取っていると考えられます。受講生の割り振りを行うにあたってこの行動を考えに入れる必要があるかもしれません。

最終的な成績と登録者のうち期末試験を受けた割合です。

	成績の平均点
京都工芸繊維大学	67.4点
京都府立大学	62.9点

平均点の間には統計的に有意な差はありません。ただし、受講登録者のうち期末試験を受けた割合は大きく異なりました。

(4) 共同化科目の授業研究

	受講登録生のうち 試験を受けた割合
京都工芸繊維大学	87.8%
京都府立大学	64.1%

これによって単位を取得した学生の割合は以下のようにかなり異なりました。

	単位取得の割合
京都工芸繊維大学	60.9%
京都府立大学	43.9%

これだけ見るとかなり府立大学の学生にとって「経済学入門」は単位を取りにくい授業に見えますが原因は今まで見てきたように登録はするが履修しない学生が多いためです。期末試験を受けた学生のうち、単位を取得した学生の割合を見ると京都工芸繊維大学 69.3%、京都府立大学 68.7%と差はありません。

2015 年度は授業時間が後期の月曜 5 限に変わった影響だろうと思いますが、受講生が工芸繊維大学 17 人、府立大学 7 人の 24 人になりました。これだけ少なくなると登録だけして履修しない学生が減り、宿題の提出率も期末試験の受験率も両大学でほぼ同じになりました。

2016 年度は受講生を増やすためにシラバスを書き換えて、しっかり勉強しないと単位取得が難しいという表現を除いたところ受講者数が工芸繊維大学 34 人、府立大学 22 人の 56 人と前年度の 2 倍以上に増えました。単位の取りやすさが受講登録者数に影響を与えることが見て取れます。この原稿を書いている段階ではまだ期末試験が終わってないために宿題の提出率だけ見てみると

	宿題の提出率
京都工芸繊維大学	78.9%
京都府立大学	68.4%

となり、やはり京都府立大学の方が宿題の提出率

が低いのがわかります。

ここで以上のことをまとめておきます。三大学共同の授業を行う場合、大学によって学生の単位取得率が大きく異なるかもしれません。しかしその原因は学生の学力の違い、文系理系の違いではなく大学ごとの受講登録の制度の違いが原因である可能性があります。特に 1 年間で登録できる単位数に上限がない場合には単位の修得率が下がる可能性があります。



ウ The History of East-West Relations

龍谷大学 理工学部 准教授

オーガスティン・ジョナサン
Jonathan Augustine

The historical process of cultural confrontation, cooptation, amalgamation and hybridization is a complex narrative that deserves the attention of all students regardless of one's major or specialization. Indeed, there is an urgent need for students of the natural sciences and engineering to have a general comprehension of East-West relations now that international relations have become the key to solving problems associated with climate and resource management.

As the largest populations in the world, nations such as India and China demand their rights to achieve a high standard of living equal to that of the so-called "first world nations", one is confronted with the dilemma of whether such a scenario would be physically possible giving the finiteness of resources.

One of the ways that I often break the ice with my students is to tell them that if we were able to see the world before the beginning of the industrial revolution, everyone would be amazed by the colorful diversity of people's clothing, housing and dietary customs. Those who have left famous travel account such as Ibn Battuta, Zheng he, Marco Polo and Isabella Bird have remarked that they were captivated by the sheer diversity of sashes, turbans, footwear and parasols. By simply traveling a few villages away, they would begin to detect the subtle transformations in

material culture. However today, due to the effects of globalization, cultural diversity is definitely diminishing.

By sharing photographs and paintings, I show my students that they might all be wearing turbans or tying their hair in cues if the Near East or China had colonized the world first. Colonization is an abominable aspect of global history that students would prefer not to ponder, but I feel that in order to understand the dynamics of East-West relations, one cannot avert one's eyes from these cruel chapters in the annals of global history.

The problem of deciding how far back to trace the intellectual and cultural foundations of global history has not been easy to resolve. For example, the seventh to fifth century BC was one of the most intellectually productive periods in terms of philosophy and religion. Many historians have argued that the fact that some of the world's greatest thinkers such as Confucius, Laozi, Socrates, the Buddha and Mahavira consolidated their ideas during this time cannot be regarded as a coincidence. Philosophical similarities and common agendas indicate that the ideas of these thinkers spread far beyond their boundaries. The terms "East" and "West" need not refer to geographical boundaries since they can shift depending on one's view point.

This course in global history is not

intended simply to satisfy philological curiosities. Cultural relativism can serve a more practical function when one sees that nations are still engaged in meaningless conflicts that are rooted in nationalism and presumed cultural preeminence. By stepping outside the texts that are blatant examples of historical revisionism, I hope my students can attempt to see the multiple perspectives of the “other”.

Since I realized that there were students of various nationalities in my class, I have recently started teaching the course in both English and Japanese. The Chinese students have also been helpful when I speak to them in Chinese. This method of multi-lingual lecturing has allowed students who are less competent to share their views openly. It is a great pleasure to learn from their diverse perspectives.



エ 「経済＝人間の生活の営み」から始まるもう一つの経済学の試み－授業科目「生活と経済」

京都府立大学 副学長

小沢 修司

今回事例として取り上げる授業科目「生活と経済」は科目群「人間と社会」（小区分も同じ）に属し、授業目的区分としては「A：人文・社会・自然の諸分野の学術体系を俯瞰しながらこれらの基礎を幅広く学習し、学術への高い関心を育てる。」ならびに「C：日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探究する議論に習熟する。」に該当するものとして位置づけた授業科目となっている。

なお、履修にあたっては「学生へのメッセージ」として「大学での学習では2つのことが大切です。1つは『常識を疑う』こと。もう1つは『何故？』と問いかけること。授業では、みなさんが『当たり前』と思っているいろいろな考え方や観念を突き崩していきたいと思っています。考え方の『再構築』にあたっては、『生き生きとした現実感覚』で『古典』を学習することが有効です。」と呼びかけている。

以下、授業「生活と経済」の教育実践を検証してみることにする。

1. 経済学は私たちが社会の主人公になるために必要な学問

まず、「経済学」を学ぶ意義についてだが、筆者は「社会の主人公になるために必要な学問」と

考えている。いうまでもなく私たちの生活や労働、生き方は私たちを取り巻く社会や経済の動きに否応なく規定されることになる。経済学に引きつけていうと、経済の仕組みを知ることは私たちが自分たちの人生を主体的に主人公として生きていく上で欠かすことはできない。ところが、である。

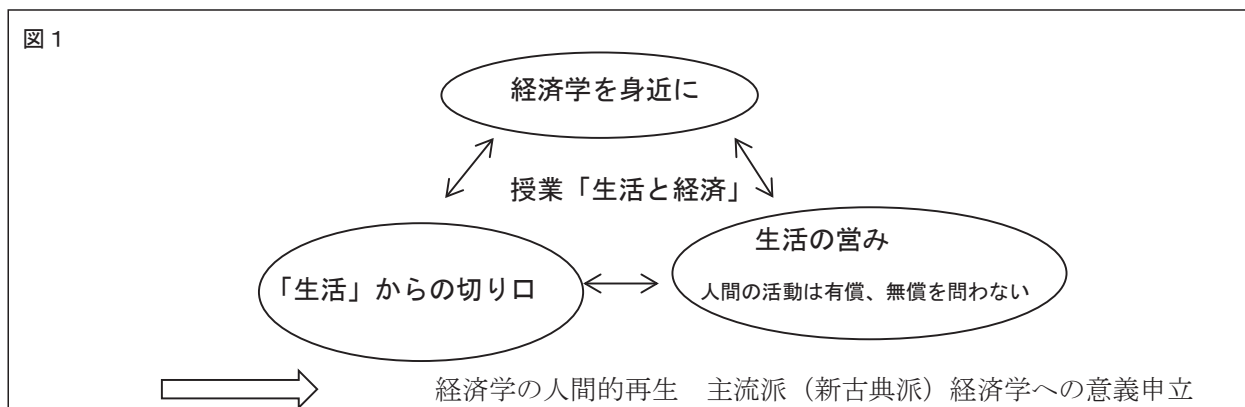
大学で経済学の講義を担当して30数年になるが、学生たちの経済学に対するイメージには「難しそう」、「取っつきにくそう」、「かた苦しい」、「生活とは縁遠い」というものがある。経済学につきまとうこうしたマイナスイメージが学生たちを経済学学習から遠のけているといえる。これでは、経済の仕組みを知る楽しさから学生たちは疎外されることになる。

そこで、シラバスでは「生活と経済」の概要を、学生に経済学を学ぶ意義を直截に語りかける内容とすることにした（表1参照）。その際、経済学が何故私たちの日常の生活からかけ離れていくことになったのか、という「疑問」を持つように誘導し、経済学では「生活」は通例取り扱われることはなく、扱われるとしても「家計」という貨幣支出の担い手としてであること、つまり経済学が対象とするのは貨幣（お金）を媒介する行為であり、お金が出てこない領域は経済学の対象外であること、ところが「生活」領域は家庭内で日々行われている家事にしても育児にしても有償労働で

はなく無償労働であり貨幣が登場することはない。そのことが経済学を私たちの日常の生活からかけ離れさせていった理由であると、第1回目の授業で説明す

表1 シラバスに記した「科目の概要」

経済（＝生活の営み）の仕組みを知ることは、私たち自身が社会の主人公になる上で欠かすことができない。にもかかわらず、「経済学」には私たちの生活とは縁遠い難しい学問とのイメージがつきまとう。なぜ、「経済学」は日常の生活、暮らしから離れていったのか、「生活と経済」の切り口から経済学の特有なものの見方、考え方を平易に解説しながら、経済学の人間的再生を目指します。

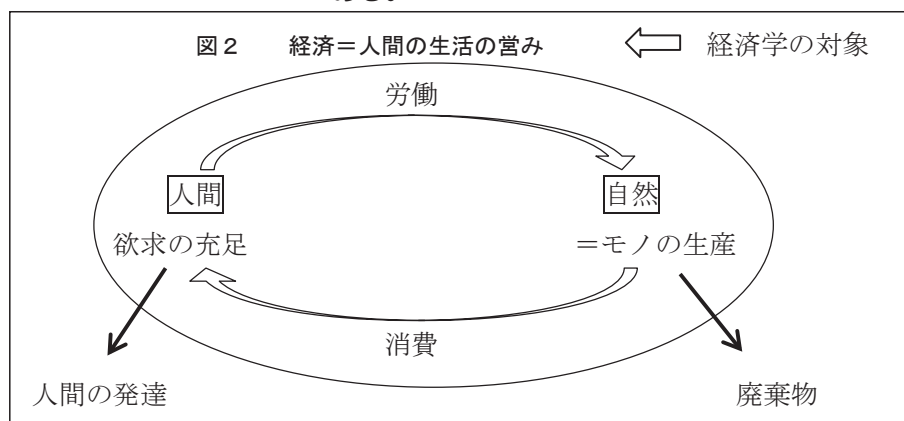


る。

なお、「科目の概要」の末尾で記している「経済学的人間的再生を目指す」とはどういうことか？ 貨幣（お金）を媒介する経済行為しか対象としない経済学で経済主体として想定される経済人（ホモ・エコノミクス）は価格変動に対して合理的選択的行為をする者であって（平たく言えば、「安ければ買う、高ければ買わない」）、人間存在の限られた一面しか物語られることはない。それこそ経済学は人間的ではない学問として現実からの乖離をもたらしていると言わざるを得ない。これに対し、「生活」を切り口として「生活の営み」を対象とする経済学（筆者のいう生活経済学）は経済学を学生の身近な存在とするだけでなく、経済学自体の人間的再生を目指すものとなる。（図 1）。

では、「経済」とは何だろうか？ 「経済」を難しく考える必要はなく、「人間の生活の営み」を「経済」と捉えていただければよい。以下、図 2 を用いて授業で学生たちに語りかける口調を再現してみよう。

「私たち人間は、生きていくために絶えず自然に対して働きかけを行い、生きていくのに必要なものを取り出し加工し、それを体内に吸収するという営みを繰り返しているわけです。この働きかけのことを、経済学では労働と言います。労働によりモノを作り出し、それを消費していくことを通じて活力と元気を手に入れていく。一瞬を切り取りますと何気ない毎日毎日の繰り返しのように見えるんですが、長い目で見ると人類はこういう生活の営みを通じて発達してきました。持てる潜在的能力を引き出し発達させてきているわけです。ですから、経済学というのは、この自然に対する働きかけ、労働と消費という生活の営みを繰り返しながら自分たち自身の発達をどう実現するのかを考える学問だといえるのです。」こんな感じである。



2. 授業の進め方、授業方法の工夫 = 大授業（講義形式）における学生の参画

さて、授業「生活と経済」では、授業の進め方、授業方法の工夫として、「質問・感想」用紙を用いて「学生の参画」を行っている。

授業終了5分前には必ず講義を終えることに

して A5 版の用紙に質問・感想を自由に記入してもらうのである。氏名を書く欄は設けているが、匿名でも可としている。匿名の方が自由な感想や意見を書けるという学生がいるかもしれないことへの配慮である。

こうして回収した「質問・感想」については次の授業の際にコメントを付けて返すのである。

* 前回の「感想と質問」より

1. 経済学のイメージについて、「とっつきにくい」「数式ばかり」……

①僕の中で経済学とは、とっつきにくく、かた苦しいものというイメージです。この授業を通してこのイメージが変わるかどうか少し楽しみです。

②経済学が思っていたよりもややこしくなくとっつきやすいものであるのがわかり、少しイメージがかわった。

③経済学はとても難しいというイメージだったが、実際講義を受けてみて意外と自分の身近に関係している学問だということが分かった。授業は面白かった。

④今まで描いてきた経済学のイメージがガラッと変わって、おもしろそうだと思いました。今日、この授業を選んで良かったです。

⑤経済という学問を高校からまったくといっていいほど触れたことがなかったのですが、身近な所を取り上げて教えていただけたとことで安心しました。／レジュメの2頁の図があまり理解できなかったのですが、これからの講義で分かるものなのでしょうか？

⑥経済学の授業は今まで学んだことがなかったのですが、数式ばかりというイメージがありました。しかし、今日の授業で生活との結びつきを聞いて、経済学は身近なものなのだと感じ、今までのイメージが変わりました。文系の私には馴染まないと思っていたけれど、案外生活の役に立つのかもしれないと思いました。

⑦経済は、今まで数学も関係していて政治経済の中で苦手で嫌いな範囲でしたが、今日の授業で、経済は人間の生活の営みと学び驚かされ、自分自身の認識が一変しました。経済は、自分自身と関係なく遠いものだと思っていましたが、先生のフツの暮らしの中に偉大性があり、フツの暮らしの視点で経済を考えることに大きな意味があるというお話を聞き、考えが転換しました。「常識を疑う」ということを、これから大切にしていきたいです。

⑧自分も今まで「経済 = カネの動き」と感じていた点がありましたが、この授業で、自分の「経済」の景色が180度変わりそうです。

⑨経済学について難しいイメージ、数式のイメージがあった。それを壊していただけたというのを聞き、興味を持った。

⑩経済学とは数式が必ずついてくるものだと思っていたが、今日の講義でそれは違うのではないかと思い始めた。新しい考え方に触れることができて良かった。

→さてさて、いろいろご意見や感想をいただいております。これから、そのうちのいくつかを紹介しながらコメント返しをしていきたいと思っておりますのでよろしくお願いします。

前回は授業で言いましたが、やはり多くの方が「経済学ってとっつきにくい」「難しい」「堅苦しい」というイメージを持っておられるのだなぁ〜と、感想を読ませていただきながらかみしめています。これに対して、たとえば⑥さんが書いておられるように、「生活との結びつきを聞いて、経済学は身近なものなのだ」と感じていただけました。⑦さんも書かれているように、「経済＝人間の生活の営み」と捉えれば経済学のイメージは一変するのだと思います。そして、⑧さんは「経済＝カネの動き」と思っておられたのが「『経済』の景色が180度変わりそう」だと書いてられます。ぜひぜひ、そうした身近な経済と経済学の話にこれからおつき合い願います。

ところで、⑤さんが「2ページの図があまり理解できなかった」と書かれています。「経済＝人間の生活の営み」図ですね。⑧さんが書かれている「経済＝カネの動き」ということとつなげてコメントしておきますね。

経済学者は経済の話をするときによく寓話を引き合いに出しますが、私が「経済は人間の生活の営みだ」と言ったときにイメージしてお話ししたのは、ロビンソン・クルーソーが孤島に流れ着いて自然と格闘して一人で生活する話だと理解していただいていたかと思います。彼は生きるために、必然的に取り囲まれた自然に働きかけて食料を得ます。この生活の営みは彼の話でもあります。抽象的にみれば、人間が欲求を充足して生きていくうえで誰であろうとどの時代であろうと行っていることです。で、その生活の営みとお金の関係ですが、ロビンソン・クルーソーの例でいうと、狩猟したりモノを作ったりしてもそれは誰に売るわけでもありませんからお金になりません。そこに人間社会が登場し市場が成立すると作ったモノが商品として売られていきお金で表せる労働（言い換えるとお金で評価される労働）が登場します。ですが、市場が成立したとしても、家庭内（共同体内）で営まれる労働（例えば、家事・育児など）はお金で表せたりお金で評価されたりはしません。同じ労働と見えて、一方は有償労働、他方は無償労働と評価されるのです。ボランティアもそう（無償労働）です。ここに、お金で表せる労働だけを扱う「経済学」の悲劇が生まれることになります。私の経済学には家事も育児も余暇活動も自己実現活動も登場します。なぜなら「経済＝人間の生活の営み」だからです。みなさんの中には、今年から親元を離れて生活をするようになった方がたくさんおられると思いますが、お金に関わるか否かに関わらず是非日々の生活や暮らしを見つめてくださいね。⑤さん、いかがでしょうか？ 少しは疑問にお答えすることができたでしょうか？

もう一つ数式について少しコメントしてみたいと思います。やはり多くの方は「経済学＝数式」という理解をしておられます。……（以下略）……

ただし、質問・感想を書いてもらいコメントして返すということはおそらく多くの教員が実践していることかと思う。本授業は、学生が書いた文章をすべて書き写す（原文の雰囲気を活かす）ところに違いがあり特色、工夫だと思っている。

実際に授業で学生に配布したものを見ていただくのが理解が早いと思う。ここで紹介したのは2回目の授業のレジュメ（配布物）である。つまり初回の「質問・感想」を順次紹介しながらコメ

ントを返していくのだが、そのコメントも文章化してレジュメに記載する。ポイントは、学生が抱く些細（と思い込んでいる）な疑問も取り上げる、学生たちの言葉で前回の授業内容をふり振り返りつつ、必要なコメントや補足説明を行いながら、「流れ」を作っていく、その回の講義内容へと導くのである。コメントも話し言葉で、しかも⑤さんとか⑧さんとか特定の質問・感想に語りかけるようにしている。

こうした授業方法の効果は、大教室での授業だが「あんな感想を持っている人がいる、私と一緒に、いや私とは違った視点で受け止めている、すごいな」などの「気づき」が得られることにある。教員から学生への一方方向的な授業でありながら、教室の中に「一人」でいるのではなく、みんなや教員と語り合っているかのような気になる、新たな「参画」の効果である。**「授業の内容への理解が深まりますし、自分の気づかなかった視点に気づくこともできますので、歓迎する」「前回の様々な人の感想、意見を聞くことができ、より一層自**

分自身の考えを深めることができました。」という学生の声（感想）を読んで（味わって）いただきたい。

ところで、「流れ」を作ることについて説明しておきたい。この2回目の授業では、「質問・感想」の紹介とコメント返しは、1. 経済学のイメージについて、「とっつきにくい」「数式ばかり」……、2. 「経済学」について、3. 授業の進め方について、4. その他、という項目で整理した。さらに、たとえば4回目の授業は、1. 授業の進め方について、2. 貧困あれこれ、とくに暮らしの基盤としての

2. 「経済学」について

⑪経済学というと、人の行動をモデル化して、数式にあてはめてお金の動きについて考えるというイメージがありました。したがって、理想論のような気もしていました。しかし、人間の生活の営み＝経済学と考えるだけで、そのイメージが一変し、もっとあったかく、身近なものに思えました。

⑫行動経済学などに近いのかなと思いました。心理と関係するような経済学も聞いてみたいです。

⑬生活感覚の経済学は、まさに家族の視点に立ったという身近なものであることが分かった。旧来の経済学では専ら生活に関する領域が押しやられている事実が分かった。

⑭“経済人”でない、実際の生身の人間を対象とした“生活経済学”はおもしろいと思うし、興味があるが、複雑さ、議論の不確実性を排除するために導入されたはずの“経済人”の概念を取っ払うことは、それらの不安要素を加味することを意味するので、これからその点を含めてどう説明がなされていくのか楽しみです。

⑮経済学は自分とは遠い存在だと思っていたけれども、消費とモノの生産の循環から生物としてヒトが進化したたり、技術も発達すると考えると少し興味が持てそうです。

⑯経済を社会の発展として捉えていたが、人間の発達と大きく関わっていることがわかった。経済に対して興味がわいた。

→上の1.でもコメントしましたが、⑪さんも人間の生活の営み＝経済（学）と考えると「あったかく、身近なもの」に思えてくると書いてくれています。うれしいですね^^で、⑫さんは行動経済学に近いのかなと書かれています。Wikiでは行動経済学とは「典型的な経済学のように経済人を前提とするのではなく、実際の人間による実験やその観察を重視し、人間がどのように選択・行動し、その結果どうなるかを究明することを目的とした経済学の一分野」と説明されています。心理学を活用する実験経済学が行動経済学だと思います。「経済人」を前提とするのではないというのは同じですね。ただ、違うのは「実際の人間による実験やその観察を重視し、人間がどのように選択・行動し、その結果どうなるか」（行動経済学）を考えることに力点を置いているのではなく、「生活の営み」とその営みを通じる人間の発達の合法性に力点を置いているところでしょうか。発達ということでは、⑮さん、⑯さんの問題関心になりますね^^

⑭さんの指摘はなるほどと頷けます。あとの楽しみとしてください。

地域の破壊について、3. 貧困あれこれ、とくに賃労働者化の進展について、4. 貧困と人間発達、という項目となる。学生の言葉で前回の授業内容を確認しながら、授業に「参画」している感覚を味わってもらいつつ、徐々にその回の授業内容へと導いていくのである。学生の声を紹介する。「**復習の時間として、前半の時間は意味があると思う。毎回、「普通」(?)とは異なる視点での解説がためになる。」「授業のやり方についてですが、私はふり返りの時間でさらに知識が深まると思うので、今のままでいい」**

こうした「質問・感想」の紹介とそれらへのコメント返しと補足説明によって、前回内容とその回の内容をつなげていく方法の有効性については共感を得られつつも、前回の復習に時間をかけすぎているという感想をいただくこともある。感想や意見は要約して紹介してくれればいいのではないかと「アドバイス」をいただくこともある。しかしながら、学生が書いた原文をそのまま紹介することに大きな意味がある。そうしてこそ、書かれた学生の思いや気分が伝わると考える。「**私は、他の人の感想や質問がきちんと知りたいので、今のように原文のまま載せて頂きたいです。」「前回の感想と質問だけで授業の半分以上の時間使っていて、小沢先生やはりすごいです（笑） 私はこういう授業が好きです。」**という学生の声もあった。

ところで、「経済＝人間の生活の営み」と捉えることによって「経済学」をより身近にすることに成果があるのかどうかについても、紹介した学生の言葉で確認していただければ幸いである。たとえば、「**⑪ ……しかし、人間の生**

活の営み＝経済学と考えるだけで、そのイメージが一変し、もっとあったかく、身近なものに思えました。」「⑫経済学は自分とは遠い存在だと思っていたけれども、消費とモノの生産の循環から生物としてヒトが進化したり、技術も発達すると考えると少し興味が持てそうです。」などである。

3. 授業アンケートより

さて、最後に授業アンケートの結果を示すことで、当初の授業目的が達成されているのかについて定量的なデータを上げておこう。

以下の表は、授業「生活と経済」を教養教育共同化科目として提供してきた2年間の授業アンケート結果のうち、全科目平均よりも抜きんできて高い評価を得られた4つの項目を示している。2015年度でいえば、「9 受講生や教員との議論を経験できた」（全平均2.91に対し本科目3.66）、「11 教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった」（同じく3.14に対して4.05）となっていて、大教室で行われる講義形式の授業であっても双方向性による授業参加実感や議論を行うことは可能であることを示していて興味深い。また、現代社会が抱える問題への高い関心も得られる結果となっており（同じく3.41に対して4.30）、「取っつきにくい」「難しい」と思われていた経済学への垣根は少なくとも乗り越えることに成功しているといえるだろう。

表2 授業アンケート結果（抜粋）

		2014		2015	
		全平均	平均	全平均	平均
5	現代社会が抱える問題への関心が高まった	3.38	4.31	3.41	4.30
9	受講生や教員との議論を経験できた	2.74	3.63	2.91	3.66
11	教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった	3.03	3.88	3.14	4.05
13	成績評価の方法や基準が明らかにされていた	3.57	4.30	3.73	4.14

オ 東アジアの歴史をなぜ学ぶのか

京都府立大学 教授

岡本 隆司

共同化科目の「アジアの歴史と文化」は、いわゆる外国史・外国文化を学ぶ授業であり、「ヨーロッパの歴史と文化」と合わせて、ひととおり東西世界の歴史・文化をみわたすことができるようになっている。

筆者自身は平成12年の着任以来、ほとんど同じ内容の教養科目を担当してきた。題目は変わって、さらに共同化科目になっても、その内容・目標に大きな変化はない。また大きく変えるに及ばない、とも判断している。

というのも、文系も理系もひとしく受講すべき教養科目において、なぜ歴史学を、外国の歴史・文化、とりわけ東アジアのそれを学ぶのか、それを考える必要を感じるからである。こうした問題意識は、かねて教員も学生も決して高くはないので、あらためて教養科目でそこから教授する実践を試みてきた。

歴史は巷にあふれている。上は歴史認識など政治的な問題から、下は歴史小説など個人の趣味にいたるまで、歴史が存在しないところはない。あえて歴史と意識しない局面も多々あって、そうした中でわれわれは暮らしている。

そうした歴史は、学問的につきつめると、どうなるのか。逆にいえば、なぜ歴史を学問としてやらねばならないのか、歴史学という学問が存在するのか。知識人として人生を送ってゆく上で考えねばならない問題である。

そうした観点から、この授業は文系・理系を問わず、歴史を本格的に学んだことのない学生に対し、必要不可欠なメッセージにほかならないと考える。教養科目である以上は、まず歴史学の何たるか、というところから話をはじめて、その一例を体得してもらわなくてはならない。以下、いくつかの論点をあげよう。

・ 歴史が科学であること

典型的な自然科学の方法として、すぐ思い浮かぶのが「法則」「定理」「数式」である。これは複雑きわまる事象をなるべくシンプルにまとめて、理解しやすくしようという営為であって、科学の本質はそこにある。

社会科学でもかわらない。グreshamの法則、マルサスの罠、マルクスの史的唯物論、いずれもそうである。

文系にせよ理系にせよ、「法則」「定理」が唯一正しい答えを意味するわけではない。いわば妥当性のある仮説といったところである。

だとすれば、歴史の見方・解釈というのも、同様の仮説であり、過去の無数の事実という複雑なデータを統御し、シンプルに理解させる営為にほかならない。それなら歴史もやはり、科学なのである。

したがって歴史は人名や年号、事件を羅列的に暗記するだけのものではない。それを歴史だとみなしてしまうマインドコントロールは、受験の日本史・世界史やクイズ番組あたりの悪しき影響だろうが、まっとうな知識人なら、そんな固定観念からの脱却が欠かせない。

・ 過去の研究

このように、複雑を簡明に理解させる仮説をたて、それを検証してゆく、という方法からして、歴史学はまぎれもなく、ほかと同じ科学である。しかし異なる点もある。他の学問がおおむね現状分析であり、直面する課題に応ずるものであるのに対し、歴史学は過去の研究であって、現状を対象とはしない。そこに現代の課題と無縁であり、

役に立たない、ともいわれるゆえんがある。

それはおそらく誤解であろう。よく考えてみれば、現在という時間は存在しない。それは一瞬で、すぐ過去にくりいられる。われわれが現状と考えているものは、程度の差こそあれ、すべて過去なのであって、現在と過去という区別は、目前のみをとりだすか、それ以前も連鎖させ、さかのぼらせるかだけの違いである。そんな過去の連鎖は、当然その終着点の現在からしか、見ることができない。

だから過去の研究は、必然的に現状と未来につながっており、その課題にも関係する。またそうでなくてはならない。われわれの来し方は、現在の人生観・世界観と不可分だからである。

外国史・アジア史

以上はごく一般的な説明である。こうした歴史学を実践することになると、やはりほかの科学と同じく、この一般論そのままでは学べるわけではない。具体的な専門・題目が必要であり、かくてなぜ外国史・アジア史を学ばなくてはならないかも説明がつく。

現在と過去という単なる時点を、われわれにとって意味内容のある時代に言い換えれば、たとえば「近代」と「伝統」と呼ぶことが可能である。そしてそれをさらに、世界の地域で言い換えれば、西洋とアジアということになり、いずれもわれわれ現代日本人と関係が深く、知っておかねばならないものである。

たとえば、文系・理系を問わず、学問・科学なるものを生み出した「近代文明」とは何か。それは何時どこで生まれたのか。なぜ他の地域では生まれなかったのか。その本質は何か。「近代文明」

と異なる文明社会の特色とは何か。

「近代文明」のなかで暮らす現代人は、こうしたことをわきまえておかねばならない。それには、日本の歴史だけでも、西洋の歴史だけでも不可で、「近代文明」を生み出し得なかったアジアの歴史を知らなくてはならないのである。

そんなアジア史の典型として、今回の授業では「大清帝国の興亡」をとりあげた。現代のわれわれが直面する問題とも関連するからである。以下はシラバスに掲げた、その目標である。

中国の歴史は、歴史学の標準モデルとなっている西洋史や日本史とは、共通する面ももちろんながら、ときにきわだった展開の相違を示す。われわれの常識では一概にはかりしれない現代中国の様相を理解する上でも、そのあたりの事情を歴史的に理解するのは不可欠である。

その中国史のうち、最後にして最大の王朝であり、東アジア全域を支配した清朝の興亡は、現代中国そして日本を含む現代東アジア形成の原点をなしている。これを知することは、現代世界を理解するうえでも欠かせない。

本講義では、政治史を中心に、また日本との比較もまじえながら、さまざまな視角から、17世紀から19世紀までの清朝の歴史を概論し、その構造的な理解を深める。

授業の説明として、以上の叙述につけくわえることはない。

授業の進め方

最後に今年度、実際にどのようにこの授業をすすめたかをふりかえっておきたい。

基本的に講義として、オーソドックスな進行である。毎回論点を簡明に記したハンドアウトを配

布し、適宜パワーポイントで補足するなど、別の特筆すべきことはない。テキスト・参考文献はあらかじめ指定し、また適宜、授業中にも紹介するけれども、それらを実際に読んだり、引用したりはしなかった。

それは語学やゼミの授業でないかぎり、受講生自身の予習・復習として行うべきことであり、そのかぎりでの指導、指示はおこなった。もとよりその実践の有無が、受講側の理解度に大きく反映することはいうまでもない。

ただし、歴史学を専門にしようとしている学生とそうでない学生とが混在している授業の中では、後者とくに理系の学生諸君にどう理解させるかが課題だったし、そこは十分な成果が上がったとも思えない。

講義内容としては、もとより暗記を旨としないスタンスではあるので、固有名詞・専門用語がなるべく出てこないように心がけた。

それから毎回、質問はかなり気遣ってよびかけたつもりだが、反応は鈍かった。おそらく何がわからないのかも、わからないのだろう。またそれを意にも介していない。今の学生に多かれ少なかれ共通することながら、知識の乏しさと問題意識の薄さは覆いがたい。

そこで理解度をみるために、中間に小レポートを課した。ウェブの情報が信用できないこと、必ず自分で本を探し、手に取る大切さをよびかけた心算である。

そのためか、小レポートのできればでは、そんなに効果があった。しかしごく一部の、とくに理系の学生に wikipedia などの参照(貼りつけ?)があったのは、遺憾である。

この点、この授業は本の読み方・使い方を教授する場ではないので、いかんともしがたい。それ

もやはり文系・理系を問わない学問的なわきまえである。この情報化時代、別の授業を設けるなどして、しかるべく手当すべきだろう。

カ 文芸創作論の教育実践：講義内容とパワーポイント活用の工夫

京都府立医科大学 特任教授

藤田 佳信

はじめに

前回は幸運な機会にめぐまれ、報告書「時代が求める新たな教養教育」に寄稿できて、大変良かったと思う。講義内容と教授法を、前向きに、振り返ることができたからだ。

パワーポイントのスライド 15 回分を、聴く側の身になって、再検討してみる。(スキャナーでとり込んでおいた、受講生の提出物も大いに役に立つ。)すると、改善すべきことがあれこれ思い浮かぶ。

まずは、メインテーマを再検討した。昨年度とは別の角度から、もっと分かりやすい形で切り込めないかと。それで本年度は、幕末から明治初期にかけて起きた、日本の大さわぎを取り上げることにした。開国により欧米から何千何万という、新奇なことばが押し寄せて来たときの、日本人の右往左往について。社会の革命的な大変化、その変化を生きた人びと、ことばをめぐる先人たちの苦闘あるいは善戦のありさまを、どうすれば実感してもらえるのか。

メインテーマの題材・取り上げ方を決め、それから講義の具体的・実践的な改善策の検討に進む。文芸作業の題材、各テーマ・トピックの関連性、解説の方法と内容、あるいはまた問題へのアプローチの仕方、パワーポイント活用法など等について。

筆者自身の課題は、次の 2 点とした。

- 1) 「感想を書く(文芸作業のひとつ)」が、それぞれの意見・考え・思いを表現する大切な場だと、受講生自身が実感できる講義展開をする。
- 2) 筆者のテーマ(ぜひ言いたいこと)を理解しやすいように、説得力のある活きた講義

のあり方を模索し、創意工夫する。

では以下に、講義前半のメインテーマをめぐる報告をしたいと思う。

1. パラダイム・シフトと「ことば(表現)」

19 世紀後半、それまでの幕藩封建体制がこわれて、長く中国文明の影響下にあった日本で、「近代化(欧米化)」という名のユニバーサルな革命的大運動がはじまった。日本が世界に門戸を開いた、明治期のこと。実際、世の中では何が起きていたのか？

本講義の「文芸」、「the humanities(人文科学)」という意味の学芸、の世界について言えば、中国をお手本とする漢学が、欧米がお手本の洋学に取って代わられた。文芸(学芸)とえば、欧米のそれを指すことになったのである。漢学→洋学への大転換で、人びとはこぞって欧米語を学ぶようになる。とりわけ明治 19 年の学制改革以降は、英語を中心にフランス語、ドイツ語を。

世の中が、変わった。

「世の中」と筆者は入力したが、当の革命的大運動がはじまってしばらくは、世の中を指す、あるいはまた、世の中とはまったく別ものとしての、「社会しゃかい」ということばは、生まれていない。開国してグローバル化の波にのみ込まれたとき、社会という西欧型の概念そのもの、そのことばが指し示す現実がなかったのである。人びとは、社会なるものを体験することなく、社会ということばだけを受け入れたのである。

現代ではふつうに使う「社会」ということばが、なかったなど、いまの若い世代には実感しにくいに違いない。ことばはすでに定着しているし、明

治期以来ずっと、現代人ももちろん近代化のパラダイム（枠組み）の中で、ものを考え、ことばを使っているからだ。そのことを、どのように表現し、効果的に伝えればよいのか。

「社会」は主な一例として挙げただけで、社会に限らず、「自由」「個人」「電気」をはじめ、その他、何千何万ということば、ことばだけが、大洪水のように押し寄せて来たのである。幕末から明治初期にかけて起きていたのは、そのための右往左往、大さわぎだった。

そのことを、受講生に実感してもらうためには、どうすればよいのか。そこが思案のしどころ *That is the question.* である。

文芸創作論の対象は、ことば（表現）である。いま当たり前に使っている、（ありとあらゆるとも言える）ことば（概念）がなかったとは、一体どういうことなのか。本年度の講義は、そんな話から始めることにした。

表題に掲げた「パラダイム・シフト」、抽象的な概念（ことば）で、分かりにくい。パワーポイント作りにあたり、視覚に訴える効果的な図像のデザインを、あれこれ思案してみた。

教室のスクリーンに映し出すのは、横長の四角□の上に三角△を重ねた、家屋をイメージする図形。□の中には、「現実の世界（人間社会）」（その上に）「物の見方（考え方）」と入力し、△の中にクリック1つで「ことば（表現）」の文字を浮かび上がらせる。

家の左手にトンカチの図があり、手元のマウスをクリックすると、トンカチは家の方へ移動して、ダルマ落しのように□をコーンと右へとずらす。すると△が、ガラガラと大音響をたてて崩れ落ちる仕掛けだ。（使用教室には、最新の音響機器も

整備されているので、図像に音を入れることもできる。）

19世紀後半の日本でパラダイム・シフト（paradigm shift）が起きていた、パラダイム・シフトとは何か（と、図像^{イメージ}を補助手段として活用し、ことばの力で伝えたいわけだ）。

それではここで、パワーポイントの実践的な使い方について触れておきたい。前回のパワーポイント活用で感じたことである。

問題の概念をビジュアル化したら、解説は手短にする。イメージは瞬間的な情報伝達を可能にするからだ。イメージが語り、ことばによる詳細な解説の必要はない。

解説は、つづくスライドで行う。つまり解説内容と関連する、次のスライドを用意しておく。文章を貼りつけるタイプのスライドだ。筆者は、この読み上げるタイプのものを、ワード的発想スライドと呼ぶ。

要するに話の展開次第で、ワード的発想型とパワーポイント本来の威力を発揮する、図像（プラス音響）によるビジュアル型を適宜使い分ける、ということだ。

例えば、後半の「聞き書きの方法論：理論と実践」の回で、聞き書きの実践的な方法をワード入力し、貼りつけただけのスライドも併用した（→ワード的発想型スライド）。

解説していると、メモしている受講生が、ちらほら目につく。聞き書きの方法を具体的に、箇条書きにしてあるので、必要だと思う箇所を筆記しているのだ。解説は自然、丁寧に分かりやすく、スライドの記述を補うべく詳細になる。筆記にかかる時間に配慮しながら、解説に十分な時間をかけることになる。つまり、クリックしてスライド

を替えるタイミングを、受講生の反応から判断するということになる。

話をパラダイム・シフトに戻すとー

要するに、ひとつの時代の物の見方の枠組みがこわれ、新しい時代のそれにシフトしたのである。もっと厳密に言うと、初めのころは、“progress（進歩とか文明開化と訳す）”という、大運動のスローガンはあったものの、まだ新しい枠組みはなかった。

文芸に関係あるのは、家図形の△部分ーことば（表現）に起きていたことだ。社会の仕組みの変化と連動して、ことばもまた、変化せざるをえない。それまでとはまったく異なる、新たな日本語の表現法、表記法が必要になったということですね、と図形の説明を手短に締めくくる。

「新たな日本語」というのは、明治期における人びとの暗中模索、苦闘・善戦の時代から現代にいたる、社会の進歩発展を大前提とする、近代的なことばである。

革命的大運動さなかの明治期、現代にいたる新たな日本語作りは、どのように展開していったのか。スライドの家図形で、強調したいことがあった。図に示す「現実の世界（人間社会）」「物の見方（考え方）」「ことば（表現）」3つは、分かちがたく連動しているということだ。

つづく講義では、準備したいいくつかの文芸作業をしながら、上記3つが連動するさまを仔細に観察することにした。新たな日本語（文体）誕生のバーチャルな現場に立ち会い、その変化を受講生と共に追体験しようと思って。

2. 翻訳と、漢字二字熟語のはたらき

“society”の翻訳語「社会^{しゃかい}」が一般に使われるようになるのは、明治10年代以降のことだと言われている。当時の日本には、「世^よ」や「娑婆^{しゃば}」の類のことばと、それが指す現実があったものの、（欧米的な）社会はまだない。英文脈から外れた外来語の訳語だけが、バラバラに独り歩きしていた状況である。

幕末からその頃までは、外来語の翻訳をめぐり、先駆者たち（第一世代とする）が苦闘する時代。さまざまに訳され、訳語は訳者（また同じ訳者でも文脈）により、一定しない。

翻訳者は、（当然のことながら）和文全体のなめらかなつながりを目指す。前後関係に配慮しながら、和文脈に自然に溶け込む、違和感のない訳出を工夫するのである。

しかし、しかしであるー、文明開化が日を追い進むにつれて、そんな悠長なことはやってられない。なにしろ欧米の文物、新奇なモノと概念が大量に、大洪水のように押し寄せていたのだから。自然科学と技術・社会科学・人文科学系のありとあらゆる用語、欧米文化文明のことばが何千何万と新日本にあふれた。文脈にそった訳語を模索する余裕などない、のだ。

そうした困難な状況への対処法は、2つあった。

まあ言ってみれば、緊急避難というか、権威ある対症療法というところか。

対処法その1. 漢字の音読みと同じく、外来語の音を日本語化して、カタカナで表記する。（スライドで表示）

* “society”の場合、明六雑誌や森有礼書簡

で、「ソサイティ」「ソサエチー」といった具合に使われている。この頃はまだ、ためらいがちに（割り切って？）、後にはカタカナ語をどんどん遠慮なく使うようになる。

マウスをクリックして、次のスライドに進む。
＜対処法その2＞のスライド・タイトルは、「漢字二字熟語のはたらき」とした。

対処法その2. 漢字一字（つまり一語）を2つ
組み合わせて新造語をどんどん
つくる。そして和文脈を気にせず、
訓読みのない漢字二字熟語を
どんどん使う。（スライド表示）

*緊急避難だったはずのものが、漢字翻訳語
はそのまま定着し、現在に至り、ふつうに
用いられている。先に挙げた「自由」「個人」
「電気」その他と同じく、「社会」もその1
つ。幕末から先の大戦後までずっと、漢字
を廃する方向での動きがあるにもかかわらず、
一方で漢字翻訳語が大量発生したのは
皮肉というべきか。

スライド・タイトル「漢字二字熟語のはたらき」。
スクリーンに浮かぶのは、「社」と、ちょっと離
れて「会」の文字。文字（＝単語）2つを、バラ
バラに配置してある。

またマウスをクリック。すると、スライド上の、
2つの文字、社と会が互いの方に移動、接近して、
「社会」になる。2つの文字が合体することで、
新たなことば、概念「ソサイティ」が生まれたの
である。（ホントのところは、社会をソサイティ
に置き換えたただけなのだが。）こんなふうにして、

大量のことばが明治期に生まれた。

かりに、旧時代に同じ字面の二字ことばがあっ
たとしても問題ではない。近代化で旧時代のすべ
てが、原理的に全否定されたのである。新時代の
新造語は、見かけは同じでも、旧来のものとは意
味・概念、語用法も全く違うのであるから。

“society”にあてる訳語は、「社会」で定着する
以前に、同時に、「会社」というのもあった。い
ずれにしても、「社」と「会」の組み合わせである。
そう言えば、広辞苑の文芸の項に「芸文」という
言い換えもあったが、「文」と「芸」という2字（2
語）の合体であることに変わりはない。

近代化がスタートした明治期、新たな日本語作
りは、上記のような状況にあった。

本講義は、時代の流れに沿い、次の段階へ進む。
明六社の知識人たち、パイオニアに代表される第
一世代から、次の世代（「書生」世代）へと。そ
の目的は、当時の人たちがことばを、具体的に、
どのように使いこなそうとしていたのか、その大
いなる試みを共に追体験するためである。

3. 「書生」の時代、坪内逍遙 の試み

坪内逍遙の、当時としては革新的な小説『当世
書生気質』（明治18-19年）に、こんな一節がある。
翻訳のアルバイトをめぐる、書生（継原と山村）
の会話を、短くクリップして、スクリーンに映し
出す。

山「工業上の事にゃア、中々^{テクニカル}科学的な言葉があ
るから、わからんところ^{ポイント}もしばしばあるが、大概
いい加減に意識して、早速^{エム}かねにする料簡^{りょうけん}さ。今

もいつた通り価値はあまり廉には相違ないが、
(略)。」^{プライス}繼「(略)何か金儲^{ツウ・チイブ}をしなくッては、下宿^{かねもうけ}
の払^{ペイメント}もできやアしない。早速周旋してくれたま
へ。それじゃア今朝ッからやってゐるのは、即ち
その^{トランスレーション}translation (翻訳) か。」(岩波文庫、pp.
179-80、原文はたて書き)

文中で「山」とあるのは、登場人物の山村。そのセリフ、なかなかモダンで、おしゃれである。＜分かんとは、ごまかして訳しておいて、カネにする＞とは、不屈きであるが、それが通じるほど、翻訳のアルバイト・需要があったということだ。「かね」のルビのエムは、もちろんマネー money の m である。

文明開化のスローガンの下、まずは首都圏を中心に、学校が相次いでつくられた。各種の官立学校、その他種々雑多な公私立の専門学校、私塾など等。エリート学校と人材の簡易速成学校が玉石混交で入り乱れて、明治 10 年代に入るところには、かなりな数に増大していた。それに伴い、学校で学ぶ「書生」という、新・知識階級が生まれた。新時代のメディア(雑誌・新聞)の読者となる、「立身出世」をめざす新人類だ。

(a) 書生

(新・知識階級、活字メディアの読者層)

(b) 学校

(文明開化に必要な人材育成の場)

(c) 活版印刷メディア

(興隆する雑誌 & 新聞・本)



a・b・c が連動

(スライドで表示)

上のスライドでは、新日本に誕生した「書生」「学校」「活字メディア」の 3 つは、1 つのセットである、と解説。a・b・c は 1 つのセットで、連動して近代化の大きなうねりをなしているのだ、と。

まずは (a) から始める。書生世代のパイオニア、坪内逍遙^{ノベル}の小説『当世書生気質』を取り上げた。

受講生には、見開きページ (pp. 180-81) のコピーを配布。筆者が、朗読する。

文芸作業の 1 つとして、逍遙の文章から受ける印象を、また表現・表記上の特徴や工夫を、できるだけ細かく観察し、書き出してもらう。＜できるだけ細かく＞という点が、作業のポイントである。

(フィードバックは次回に。各自の提出用紙をスキャナーでとり込み、スクリーンに映して、コメントすることに決めておく。)

受講生の記述に目を通す。それぞれ、気づいたことを、自筆で細かく書いてある。丹念に、あるいはメモふうに。

「独特なルビのふり方がおもしろい」とか、「時代を感じた」などの感想。あるいは、「カギカッコの前に登場人物の名前が 1 文字入っているのは、台本のセリフみたい」といった具合だ。

観察事項については、例えば「会話を改行していない」「サキソンの二重線が引いてある」とか、「『金儲^{かねもうけ}をしなくッては』や『それじゃア今朝ッから』のカタカナの小さいツは、話しことばの感じを出す工夫か」というのもあった。

一緒にスクリーンを見ながら、受講生の記述 1 つ 1 つにコメントしてゆく。

会話の改行については、(パラグラフ分けと共に、) 次の回で文芸作業をし、会話文と地の文に

について検討した。題材は、『当世書生気質』に大いなる刺激を受けた、逍遙の後輩世代のものをを使う。尾崎紅葉の『金色夜叉』、夏目漱石の『吾輩は猫である』の一節を。

逍遙の「しなくっては」や「今朝ッから」のように、促音便の「っ」を用いるのは、言文一致（言文一途）運動や『当世書生気質』あたりの、新しい表現法の特徴の1つだ。口語的で俗っぽい。文は、いわゆる「俗文体」になる。近代的な文体が進んでゆく方向だ。

ほぼ全員が指摘するのは、「ルビ」の使い方である。例えば、^{トランスレーション}「translation（翻訳）」など、英語をそのまま使い、カタカナ読み^のルビを付し、さらに弓カッコ（ ）の中に訳語まで入れてあるのだ。そんな例は、ほかにもたくさんある。

マウスをクリック

ボウト レイス きょうしゅう シン パ サ イ ズ おもいやる
boat-race（競舟） *sympathize*（同感）

*競舟のルビは音読みで、同感のそれは訓読みである。

（スライドで表示）

逍遙の文章には、視覚的な面白さがある。スライドにしてスクリーンに映し出すと、イメージとして、その点が文字通りはっきりと見えてくる。パワーポイントの効用である。

その一方で、一語を表わすのに、活字が大小・上下左右に並んで、（試みは面白いが）視覚的にゴチャゴチャしているし、印刷するのも煩雑だろう。

同小説の一節を朗読すると、ルビ部分は読めないし、漢字二字熟語の訳語も、カッコ（ ）と口に出してから、競舟なり同感なりを説明的に読むことになる。前者の競舟は音読みで、耳で聴くだ

けでは（漢字を見ないと）意味が分からない。後者の同感^は「おもいやる」のルビがふられているので、そのまま訓読みすべきか、「どうかん」と音読みにすべきか。

それにしても、語に小さな活字でルビをふる、印刷技術には驚く。原語の活字はイタリック体だし。本来なら、ひと言で済ます方が良い。表記そのものが目立たない方が良い。音読で、耳から自然に聞きとれるほうが良い。前後の語の並びに違和感なく、文脈に自然に溶け込ます方が良いのである。が、ひと言では言えない、外来語の輸入・移植事情があるからこそ、工夫を凝らして、こうなってしまうのだ。

ルビのふり方は、逍遙独特の柔軟なもので、自由自在だ。女性を指す、弁天さまに、「ヴィナス」とルビがふってある。郵便夫のルビ「ひきゃく」は、郵便（郵と便の合体語）プラス夫、という漢字熟語が新造語で、読者には旧時代の「飛脚（ひきゃく）」の方がなじみ深いわけだ。

“society”の訳語「社会」は、当時盛んに使われていたらしい。『当世書生気質』の、「それ交際は社会の大事なり」の文を読むと、明六社の第一世代より進んでいることが分かる。第二世代の逍遙は、交際と社会、を弁別しているのだ。明六社誕生の、明治6年の英和辞典には、“society”の訳語として交際と社会、2語とも含まれているのであるから。それでも「社会」はまだ一般になじみにくいのか、逍遙は社会に世の中を指す、「しゃば」あるいは「よ」のルビをふっている。

全編を通じて自由自在なルビのふり方だが、ほとんどは逍遙固有の、文の芸、工夫である。表記法としては、安定しにくい。面白いが、一般の標準とはならず、定着しにくい方法であるには違いない。

(会話の改行については、受講生の観察にもあったが、) 会話が改行されて、より写実的 (realistic) になる、登場人物の会話に臨場感をもたせるのは、もはや時間の問題、あと一息だった。

4. 学校から活字メディア「新聞」へ

本邦初の、写実主義的な近代小説をめざす『当世書生気質』(明治 18-19) は、作者自身によれば明治 13 ~ 15 年頃の、書生の生態・社会風俗を描いたものだ。それは逍遙や森鷗外、少し若い二葉亭四迷の、書生時代にあたる。明治 19 年の学制改革以前であり、東京大学はまだ、帝国大学へ名称変更されていない。

(受講生には、ごく簡単な年譜のスライドをスクリーンに示し、年号に注目してもらう。急激に社会変化する時代にあっては、人の年齢、年号はとても重要であるから。)

後の明治二大文豪のひとり、尾崎徳太郎(後の紅葉)は東京大学の予科、大学予備門に明治 16 年に、夏目金之助(漱石)・正岡常規(子規)は 17 年に入学した。ちなみに彼ら 3 人は共に、明治改元の前年、慶応 3 (1867) 年生まれである。言文一致体小説の山田武太郎(美妙)は、慶応 4 年生まれで、漱石らと同じ明治 17 年に、予備門に入学している。

在学中に学制改革があり、予備門は第一高等学校と名称変更される。さらに後には、夏目金之助が教授になる、旧制第一高等学校になった。

(クリックして、紅葉・漱石・子規・美妙の顔写真を出す。)

明治 18 年に逍遙の『当世書生気質』が、和綴

じの分冊で刊行されはじめると、たちまちに後進の書生世代を発奮させた。とりわけ紅葉ら予備門世代には、大いなる刺激を与えたようだ。なにしろ作者は、まだ 26 歳の若く野心的な先輩、同じ東京大学出身の学士であったから。

(「学士」は、いまと違い、ずい分と値打ちがあった、と解説する必要がある。当時の高等教育事情も簡潔にまじえて。)

書生たちは当時、学歴競争社会に生きていた。立身出世のエリート・コースは、次のスライドに示すピラミッド型のものが、標準的と考えられる。

帝国大学 (東京大学が改称されて)



(東京大学) 予備門

(改称されて、第一高等学校)



受験予備校

(成立学舎・共立学舎・進文学舎・三田英学校など)



東京府立第一中学校・第二中学校

(合併して東京府立中学校、現在の都立日比谷高校)

*スライドでは、図はピラミッド型にしてある。

それぞれ紆余曲折はあるが、紅葉は府立第一中学校から三田英学校を経て予備門へ、漱石も同じ第一中学校から成立学舎、予備門というコースを進む。(幸田露伴も第一中学校で、美妙は第二中学校だった。)

後に文芸を志す上記の人たちは、学制改革で明確化する方向の、立身出世を望んでいたわけではない。帝国大学まで進み卒業したのは、漱石だけ

だ。

紅葉は読売新聞社に入り、帝国大学を中退。逍遙も露伴も同新聞社の客員になり、二葉亭は朝日新聞社で活躍した。漱石もずっと後に、東京帝国大学を辞めて、朝日新聞社に入っている。それほどにメディア「新聞」の勢いは盛んで、文芸活動の、新たな日本語を創り出す、大きな舞台となっていた。

マウスをクリックして、次のスライドへ。時代は大きく進歩してー

欧文翻訳小説 ➡ 新聞連載小説

明治 30-35 年、尾崎紅葉『金色夜叉』読売新聞に連載

明治 31-32 年、徳富蘆花『不如帰』国民新聞に連載

(スライドで表示)

明六社誕生の翌明治 7 年、「読売新聞」が創刊された。『当世書生気質』の登場人物・吉住に、こんなセリフがある。「ヤ生意気に絵のない新聞をとるうちがをかしい。『読売新聞』たア、いやに素人^{しろうと}じみるぢゃアないか。」<素人じみる>というのは、漢字に総ルビがふってあったからだろう。

その読売新聞も、明治 22 ～ 23 年には時代の変化と共に、大きく変わろうとしていた。22 年末、若い紅葉や露伴が同新聞社に入社する。紅葉はまだ、帝国大学の学生だった。翌 23 年、紅葉は帝国大学を中退する。

同年、日本は、フランスから「マリノニ式輪転印刷機」を輸入した。政府・東京朝日新聞社・日本新聞社が、同印刷機を購入。紙型鉛板とセットで、短時間で大量に印刷ができる。読者層の新たな、「国民」的な広がりを示唆する出来事だ。大衆の出現である。それに呼応して文体も、大衆向

きの、分かりやすいものへと変化してゆく。一般共通に理解できることばが求められていたからだ。

スクリーンに、マリノニ式輪転印刷機と紙型の写真を映し出す。(紙型は、筆者所有のものを活用した。)

新聞が、(スライドに示す) 輪転機を必要とするほど売れた、ということだ。漢字の総ルビなど、表記もさまざまに工夫された。書生のような新時代の、知識階級だけではなく、一般大衆も新聞をふつうに読めるようになったのである。新聞の大衆化に伴い当然、書き手も分かりやすさを問われるようになる。かくして文体は、俗化、俗文化化の方向に進む。

輪転機の、スライド右側に示すモノ(画像略)が紙型である。紙型は、「しけい」と読む。外来の新奇なモノを表す翻訳語で、「紙」と「型」の 2 字(2 語)を合体させた、漢字二字熟語。例によって、訓読みしない。同様に、鉛板は「えんばん」と音読みし、訓読みしない。

「紙型」は特殊な厚紙に、鉛の活字組み版を型押ししたもの。組み版の上に、厚紙を重ねて、熱と圧力を加えて作る。紙型に鉛合金を流し込む。できたものが鉛板で、それを湾曲させて丸くし、輪転機に取り付けるのである。

鉛の活字組み版そのままだと、重くて保管が大変。それに鉛は減ってゆくので、大量印刷には向かない。それで考えられたのが、紙型である。紙型鉛板方式のマリノニ輪転印刷機が導入されて、明治日本は大量印刷の時代に入ったわけだ。

明治二大文豪のもうひとり、夏目漱石が東京朝日新聞社に入るのは、明治 40 (1907) 年のこと。大正 5 (1916) 年に没しているから、9 年半ほど同新聞社で書き続けたことになる。その間に日本語文は、明治人の苦闘・善戦の末、現代文の形

にまで変化していたのである。同時に、その日本語を読める人たちが、どんどん増加していたことを付け加えておきたい。

本年度課題の１つ、感想文創作のトピックは、漱石『坊っちゃん』について、とした。昨年は漱石没後 100 年、今年は生誕 150 年でもあり、題材に同作品を選んだ。12 月末には、受講生のオリジナルな力作が揃い、冬休みに楽しく読ませてもらった。とても生真面目な考察があり、一読して大笑いするものもあった。中には、あれ、こんな読み方もあるのか、と驚くものも。受講生は課題に、真摯な態度で取り組んでくれたと思う。それぞれが自分なりに、講義中の文芸作業の成果を取り入れていて、筆者は大満足である。あとの課題 2 点（紀行文、身辺雑記）も楽しみだ。

おわりに

以上をもって講義前半の、メインテーマについての報告としたい。前半では、先の大戦後の復興と高度成長期における、経済規模の拡大、サラリーマン層の誕生、メディアや大衆の肥大化と文芸の爛熟などについても講義した。

前半の講義内容は、明治期以降の進歩（progress）を旗印にした、近代化のパラダイム内で起きたことである。現代人も、筆者を含め本講義の受講生もまた、同じパラダイム内で生き、考え、ことばを用いている。しかし近年、時代は大きく変化しつつある。近代化のパラダイムそのものが、「中央」で、こわれつつあるのかも知れない。

講義後半は、「辺境」、与えられたそれぞれ固有の場、の話である。「聞き書きの方法論：理論と

実践」をメインテーマとし、欧米の近代化、進歩という枠組みで切り切れない世界について講義した。取り残された世界にある、ことばの豊かさ、種々雑多な辺境世界の、独自の日本語・思想・想像力・感性などについて。

文芸について言えば、90 年代以降、新聞・雑誌という大活字メディアが衰退するなかで、日本語（文体）はどのように変貌してゆくのか。いま日本で、世界で起きている大きな変化の正体は何か。近代パラダイムの崩壊なのか。

すでに起きている困難な情況に、若い学生たちはどのように対処すればいいのか。ことばの力・教養（学芸）の力を信じ、現実を直視し見きわめる視点や精神の構え、自分自身の意見・考え・思いを表現し発信する方法を、ぜひ獲得してほしいと願いつつ搁筆。

後半の講義についても、良い機会があればぜひ、改めて報告したいと思う。

（パワーポイントのスライド作成では、本年度も奥島デザイン工房・奥島肇さんのお世話になった。記して感謝の意を表したい。）

キ 学生主体の能動的な対話的な深い学びの試論

ーリベラルアーツ・ゼミナールI「感覚で探る問題解決の方法」と「意外と知らない植物の世界」を通して思索する

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

本稿では、自身が担当する共同化科目リベラルアーツ・ゼミナールI「感覚で探る問題解決の方法」と「意外と知らない植物の世界」を通して、学生主体の能動的な対話的な深い学びについて思索する。

学習者が主体となる学びへの転換と移行が進みつつあるいま、主体的で対話的な深い学びは可能か、それは能動的な学習（修）方法であるアクティブ・ラーニングをもってして可能か、そもそもそれはできるのかという議論が後を絶たない。

そうした潮流の中で、2つの科目を三大学の共同化科目として実践し、改善を重ねながら学生と共に創り上げてきた。ここでは、この2つの能動的な学習科目を支える教員と学生、あるいは学生同士の interactive なかわりを射程に思索する。

1つめのリベラルアーツ・ゼミナールI「感覚で探る問題解決の方法」は、三大学教養教育共同化科目の中で殊にオリジナル的特色をもつリベラルアーツ・ゼミナール科目のひとつである。

この三大学の学生が揃う少数人数制（定員30名）のリベラルアーツ・ゼミナールI「感覚で探る問題解決の方法」では、個々の学生が日常における身近な問題を取り上げ、解決の糸口を発見し方法を思考する。このゼミナールのタイトルどおり、理論に基づくだけでなく、感覚を通じて実践的な解決の仕方を探ることが狙いである。また、学生は討論を通じ、文理を超えて異分野の他大学の他者との対話の中から解決の方法を導き出すとともに、その重要性を知ることが目的である。

授業の方法は、学生主体の能動的な学習形式、現在アクティブ・ラーニングとされるものである。授業の流れとしては、まず各学生が資料、データ、映像、情報等をインプットし自身が取り組む身近

な問題について実態の把握と問題の理解を行う。各学生が自身の問題の焦点を絞りこむ段階から、学生同士、時には学生と教員との対話や討論が始まる。学生自身の挙げる問題について、問題性はどこにあるのか、扱うべき問題なのか、焦点が絞れり切れず大風呂敷を広げていないか等、自分では思ってもみなかった批判的な洗礼を、文理を超えた異分野の他大学の他者から初めて受ける。資料やデータだけでなく、そうした他者との対話や討論を通じた情報や考えを比較・分析・批評・評価・判断し、自身の考えや感情と折り合いをつけながら問題の解決策を導き出す。

最終的に、各学生は解決策を実践し、どのように有効に働いたのかの実証を含めたアウトプットとしてのプレゼンテーション発表及びレポート提出をもって完了し評価となる。



「リベ・ゼミI（感覚で探る問題解決の方法）」で討論

一方の「意外と知らない植物の世界」は、三大学教養教育共同化科目の「人間と自然科目群」に位置付けられ、秋からの後期に開講している。

三大学教養教育共同化科目の企画・開発を手掛けていた平成24年度から、自身で構想し実践に持ち込めた科目である。

当初は、対話や議論を含む能動的なフィールドワークのできる授業デザインを模索。しかも、ゼ

ミナールのような少数人数ではない多数が受講でき、何よりも府立大学及び三大学教養教育共同化施設と隣接する、貴重な研究・開発と教育実践並びに社会貢献を兼ね備えた京都府立植物園を学習の場として利用することを想定した。また以前より、文学の、主にシェイクスピア作品に登場する植物の捉え方や表現とその扱い方に着目していたので、理系分野における植物とどう違うのかを、知識を養いながら学生に感じてほしかった。

こうして、各専門の研究者の方々のご教示を頂きながら、文系理系の教員がリレー講義を行うこの科目が実現した。(Fig.1 参照)

受講定員を 51 名（内訳は工織大生 17 名、府大生 17 名、医大生 17 名。履修希望者が 17 名に満たない大学があれば、余りを他大学の学生に分配）としたのは、フィールドワークを行うからである。つまり、京都府立植物園内でのフィールドワークを行う教員と学生の動作と動線を鑑み受講人数を定めた。また、フィールドワークの際には、担当講義以外で、自身はアシスタントとして参加した。

本講義の狙いは、文学等の文系分野における植物と、植物学・植物園学、動物学等の理系分野における植物の捉え方の違いを知り考えることで文理総合的な視点を養うことである。それと共に、将来の専門が異なる学生が共同して課題に取り組む重要性を知ることである。例えば、文学では植物を感性でことばにし、イメージで伝える。それに対して理系では、植物をサイエンスの物として捉える。文理それぞれの植物に関わる基礎的な知識を修得するだけでなく、文理の視点の違いを理解し多角的な見方を学生が獲得することを目指す。さらに、異分野の学生同士が対話や討議を経て共同で課題に取り組み、解や結果に到達することを

目指す。

本講義の評価は、フィールドワーク、かつ能動的な対話的な学習を謳った講義であるため出席を重視する。加えて、自身が担当する「植物と植物園を利用した教育活動を考える 1～4」における発表と、全講義終了後に与えられた課題のレポート提出によって評価する。



（左）植物園「紅葉とは」（右）薬効を学ぶ「トチュウの観察」



植物園を利用した教育活動を考える

それでは、このような 2 つの講義に見る、学生主体の能動的な対話的な深い学びを支える教員と学生、学生同士の interactive な学びに着目し、学生の特徴や学習活動の様子と関連づけた 5 つの特筆点を提示しながら思索する。以下、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」を「リベ・ゼミⅠ」、「意外と知らない植物の世界」を「植物の世界」と略して記す。

Fig.1「意外と知らない植物の世界」講義概要

回	講義概要	担当	講義場所
1	世界の植物園、日本の植物園、その歴史と発展過程の必然性	松谷	講義室
2	日本における野草の多様性と薬効のある植物の観察	松谷	府立植物園
3	植物と植物園を利用した教育活動を考える 1	藤井	府立植物園・温室
4	植物と植物園を利用した教育活動を考える 2	藤井	府立植物園・温室
5	植物と植物園を利用した教育活動を考える 3 (討論)	藤井	講義室
6	植物と植物園を利用した教育活動を考える 4 (発表)	藤井	講義室
7	世界における野草の多様性と薬効のある植物の観察	松谷	府立植物園
8	樹木の多様性と薬効のある樹木の観察	松谷	府立植物園
9	動物と植物の関わりや違い、その有効利用等について学ぶ	後藤	講義室
10	プラントハンターを魅了した日本の植物	野口	講義室
11	植物の生き抜く戦略ー木本・草本の不思議と謎	松谷	講義室
12	シェイクスピア劇に登場する植物の観察・吟味	佐々木	講義室
13	言語表現と視覚を伴う表現との間の違いを考える	佐々木	講義室
14	熱帯植物の多様性の観察その 1	松谷	府立植物園・温室
15	熱帯植物の多様性の観察その 2 & 厳寒期の樹木の生き抜く戦略の観察	松谷	府立植物園・温室

① 教員から学生への一斉・個別のフィードバック

「リベ・ゼミⅠ」におけるフィードバックは、次のとおりである。一つは、学生が着手する問題を絞る際に、2つ目は、問題提起から調査分析に至るまでの思考過程を学生に図画させ、その図を基に行う。3つ目は、解決策とその実証を含むプレゼンテーション発表とレポート提出前後に行う。

「植物の世界」におけるフィードバックは、フィールドワーク中あるいは講義中に学生から教員への質問と返答のやりとりにおいて多く見られる。また、全講義終了後に提出するレポートの評価後、必要に応じて各教員から個別に指導がある。

こうしたフィードバックでは、学生へ答えのみで済ませず、答えに至るまでの過程を学生に考えさせる、あるいは詳しく答えの理由を述べて理解をさせる。単にフィードバックをすればよいというのではなく、適切な方法とタイミング等の質とシステムを重視する。



「リベ・ゼミⅠ」思考過程の図を基に探究中

② 三大学及び異分野の学生交流

2つの講義では、討論するグループは三大学を含む文理混合にする。「リベ・ゼミⅠ」の発表時には、質疑応答によっても交流につなげる。

一方の「植物の世界」では、討論時よりもフィ

ールドワークの際に、対象となる植物を介して三大学の文理を超えた異分野の学生同士が「自然に」対話し交流しているのが特徴的だ。

ところで、メンバーを複数回変えることがあるが、できるだけ多くの学生と話したいという学生からの要望を汲むだけでなく、対話が停滞するグループへの対策でもある。対話が円滑に進むように教員からグループへ質問や話題提供をし、あの手この手でグループの雰囲気づくりに努める。

学生は、討論の中で他者に批判されたことよりもそれを契機に何かを発見できたことの方が心を動かされるようだ。学生のコメントから、異なる大学や異分野の学生の視点や存在を楽しんでいることが分かる。複眼的思考に意欲的だ。

さらに現代社会において、一対一、あるいは複数の人との対話や討論をすることが少ない学生にとって、講義での対話や討論が他者への話の切り出し方、質問の仕方、説明や説得などの経験と訓練の場になるのではないかと期待する。

学生が能動的に交流し対話や討論を行う契機や環境を提供するには、教員が学生とどのようなタイミングでどのような頻度でどのようにかわるのかを、その都度、学生を観察しながら見極めていくことが肝要である。三大学が交流する学生主体の能動的な学びは、授業内容と方法だけでなく教員のかかわり方の案配（塩梅）にかかっている。

③ 感覚で探る、感覚で対話・討論する

「リベ・ゼミⅠ」の解決策を導き出す過程において、及び「植物の世界」のフィールドワークにおいて感覚を通じ対話・討論し感覚を使って探究する。人（教員や学生や植物園の職員等）やモノや場を介し、見る、触る、嗅ぐ、味わう、雰囲気を感じることを探究過程や対話の際に学生へ促す。

それは、特に植物を観察するフィールドワークにおいて重要な意味をもつ。高校までの学習の影響で答えをすぐに知りたがり、○か×かの正誤2択が習慣化している学生に、長い時間的スパンで感覚を通して観察する意義を見出してほしい。刻々と変化しながら生存戦略する植物の姿など、時間をかけて観察しなければ見えてこない事象や関係性がある。このことは、おそらく他分野においても言えることではないだろうか。それ故、植物園でのフィールドワークは、一度限りではなく時間の間隔を置いて7回実施する。

また、課題の関連対象について、文献資料の知識や理論と事実との一致やギャップを肌で感じながら理解する現実的な学びは、学習意欲に結びつくと考える。実際、感覚を通じた対話や討論等を含む学習活動によって授業に参加し学んでいる実感がわき、前向きに（眠気に負けず）取り組めると学生は述べる。「リベ・ゼミⅠ」を受講する学生からは、座学を含め授業に参加し学んでいる実感を学生にもたせるための提案が数々あり、教員も学ぶ機会になっている。



(左) 温室「初めて見たバナナの花（紫色）」
（バナナ果実の房から下がる長い茎の先に咲く）
(右) 植物園「葉に隠れているフユイチゴの観察」

④ 文献資料の検索と使用

三大学の学生に限ったことではないが、文献資料はもとより、哲学・歴史・文学等の人文学や新聞すらほとんど読んだことがない学生は多い。そこで、入学時に大学図書館側から説明を受けていると知りつつ、特に「リベ・ゼミⅠ」では、再度

資料の検索について説明を行う。検索の仕方を今初めて聞きましたと言わんばかりの学生のリアクションにも動じず、探究するには必ず文献資料で調べることを課す。それに加え、他の調査方法と組み合わせて解決策の根拠を示させる。「植物の世界」における課題を学生が手がける際もやはり、文献資料との格闘を通し知識の獲得と読解につなげるだけではなく、読んで想像し思考する行為が違和感なく身体に備わることを狙いとしている。

⑤ 自己意識をもたせる

「リベ・ゼミⅠ」で学生が提起する身近な問題は、「コミュニケーション」、「人間関係」、「身体」、「生活・時間」、「学習」に関するものが多い。こうした学生にとって身近な自身に関係する問題の解決や取り組みは、より自己意識をもたせる。学ぶべき課題の対象を、自身とは別世界のこととし分離させて捉えるよりも、学ぶべき課題の対象世界へ自身を投げ、関係づけて考える学びの方がより能動的で深い学びにつながると思われる。先述した「植物の世界」の長いスパンによる観察の重要性も同様である。長いスパンの観察過程で、植物だけの生存戦略や進化ではなく我々人間や動物と関係し共進化したことを理解し考えることが、より能動的で深い学びにつながるのではないかと。

さらに、「リベ・ゼミⅠ」では最終的に「コミュニケーション」等のカテゴリーを基準にグループ分けをし、同じカテゴリーを扱う互いの知識や考えを共有することで学生同士の学びを深める。

以上、学生主体の能動的な学習について、それを支える教員と学生、学生同士の interactive な学びを射程に2つの事例を通して思索した。

これらの学修成果としては、2015年11月8



「リベ・ゼミⅠ」解決策をプレゼンテーション

日に開催した学生シンポジウムと2016年11月19日のフォーラムに向けた学生の課外自主活動と発表を挙げる。両発表者の大半が、「リベ・ゼミⅠ（感覚で探る問題解決の方法）」の受講生であり、成果を体現してくれたと言える。その中には、「意外と知らない植物の世界」と重複して受講している学生も含まれていることを書き添える。

学生側から捉えた2つの講義の内容と成果は、本報告書の別頁掲載の、2016年11月19日開催フォーラムの報告とその資料編を参照されたい。

今後は、既存の授業アンケートを含む成果以外の成果を示す指標について考究する。また、「意外と知らない植物の世界」においては、能動的な学習の過程で、知識獲得と資質・能力形成の両立の可能性を見、さらなる知識や技芸（デザイン）の修得に向けた改良版が待機中だ。他方、「リベ・ゼミⅠ（感覚で探る問題解決の方法）」におけるその両立と、それに伴う学習の深さについては検討を重ね、科目の質と位置づけの議論を続ける。

最後に、この2つの講義をご支援頂いた関係者の皆様、何よりも学びに貪欲で学習を共に創造してくれた三大学の受講学生たちに謝意を表する。

ク 授業アンケートを活用した学習成果の把握－「現代社会に学ぶ問う力・書く力」「社会科学の学び方」ゼミを事例として－

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

I 共同化教養教育の三本柱

京都三大学教養教育研究・推進機構では、教育目標として、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。特に、共同化教養教育を開始するにあたって、三大学の多様な学生が同じ教室で学び、多様な他者と議論する力を養成する教育目標 C を明確化したところに特徴がある。

図1 京都三大学教養教育研究・推進機構の教育目標

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

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

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

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

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

II カリキュラムマップにおける位置づけ

共同化科目では、教育目標の A、B、C のどの要素に力点を置くかを示したカリキュラムマップを作成している。また、この A、B、C に記された要素を、各授業を通じて、学生が身に付けることができたかどうかを自己評価する「授業アンケート」を年に2回実施している。各指標を5段階で評価させ、教員はカリキュラムマップに示した重点目標との対応を図りながら教育改善の指針として利用している。

図2 3つの教育目標と各評価指標の対応

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

著者が担当している科目は「現代社会に学ぶ問う力・書く力」「社会科学の学び方」「経営哲学」の3科目である。「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では教育目標 C に力点を置いている。「社会科学の学び方」では教育目標 B に力点を置いている。「経営哲学」では教育目標 A に力点を置いている。これをカリキュラムマップで可視化する。

図3 カリキュラムマップにおける位置づけ

	A	B	C
現代社会に学ぶ問う力・書く力		○	◎
社会科学の学び方		◎	○
経営哲学	◎		○

Ⅲ 現代社会に学ぶ問う力・書く力

(1) シラバス

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」

児玉 英明

1. 授業概要（前期 2 単位）

① 問いの重要性を伝える初年次教養教育

大学での学びは、「聴く」ことや「読む」ことといった受動的な学びに、「問う」ことや「書く」ことといった能動的な学びが伴って、初めて完結する。『問い』を意識しながら読み、『問い』を意識しながら書く」という、すべての科目に共通する初年次教養教育を、少人数のゼミナール形式で展開する。教科書には荻谷剛彦『知的複眼思考法』を指定し精読している。

② 映画を素材にして民主主義を自分の言葉で語る

「なぜ、いま民主主義が問い直されているのか」「なぜ、いま教養教育が再登場しているのか」という問いについて、映画を通じて、各自が向き合うこととする。

2. 授業計画

1. 反論文の書き方と論理的思考力①

「類似からの議論」に反論する

2. 反論文の書き方と論理的思考力②

反論の「型」に合わせた文章を書く練習

3. 小論文の書き方①

「問い+答え」の型をとった文章を書く練習

4. 小論文の書き方②

「問いの逆算」による推敲指導

5. 知的複眼思考法①

問いの二形態と問いのブレイクダウン

6. 知的複眼思考法②

概念レベルで考える

7. 「考える」とは「個別・具体的なことがら」と「一般的・抽象的なことがら」との往復運動

8. レポート執筆のためのスタディスキル

文献検索法、WORD の使い方、脚注・参考文献のあるレポートを書いてみよう

9. 知的複眼思考法③

実体論・関係論的なものの見方、逆説の発見

10. 知的複眼思考法④

「問題を問うこと」を問う

11. 映画を活用した社会科学センスの育成①

映画『母べえ』鑑賞会

12. 映画を活用した社会科学センスの育成②

『母べえ』しゃべり場、民主主義、表現の自由

13. 映画を活用した社会科学センスの育成③

映画『母と暮らせば』鑑賞会

14. 映画を活用した社会科学センスの育成④

『母と暮らせば』しゃべり場、戦争と平和、家族

15. 現代日本の民主主義論

なぜ、いま民主主義が問い直されているのか

(2) 授業概要

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」の講義概要を示す。

『問い』を意識しながら読み、『問い』を意識しながら書く」という、すべての科目に共通する初年次教養教育を、少人数のゼミナール形式で展開する。パソコンや図書館の使い方も含め、1 回生を対象に初歩からレクチャーする。最初は小学生レベルの反論文の書き方から始めるが、最終的には東京大学など多くの大学で広く使われているロジカルシンキングの教科書（荻谷剛彦『知的複眼思考法』講談社、1996 年）を読みこなすレベルを目指している。

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」は、「高校での学び」から「大学での学び」へ転換するにあたって、不安を感じている 1 回生を対象として、「論文とはどのような文章なのか」といった初歩から始める。

大学での学びは、「聴く」ことや「読む」ことといった受動的な学びに、「問う」ことや「書く」ことといった能動的な学びが伴って、初めて完結する。本ゼミナールでは、「考えるという行為」と「書くという行為」の相関を論じた基礎的な文献を教科書にして、大学で学ぶためのリテラシー能力の向上に努める。

本稿では、第 1 回目から第 4 回目にかけて実施しているライティングに関するリメディアル・プログラムを紹介する。第 1 回目と第 2 回目は、小中学校で使われている香西秀信編『反論の技術・実践資料編－学年別課題文と反論例－』（明治図書、2008 年）に掲載されている反論文の課題を練習する。第 3 回目と第 4 回目は「高等学校が制服を定めることの是非」を題材にして、「問い+答え」の型をとった文章を書く練習を行う。

(3) 初年次ライティング教育の到達目標

①「問い」の重要性に気付かせる

大学で求められる論文とは、どのような文章なのか。本ゼミナールでは、特別に前提知識を要しない題材を使い、論文とは「問い＋答え」の型をとった文章であることを伝えている。

授業では「高等学校が生徒に制服を定めることの是非」について200字で論じさせ、自分が執筆した原稿を、問いの柱を意識した原稿に推敲させる作業を重視している。

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。この論文の定義は、駿台予備校で小論文を指導する岡田寿彦『論文って、どんなもんだい』を踏まえたものであるが、1回生に問いの柱を意識した文章を書かせるためには、推敲という作業の中でいかに自分が問いの柱を意識せずに、「心に浮かんだこと」をそのまま書き記しているにすぎないかを自覚させる必要がある。「高等学校が生徒に制服を定めることの是非」について論じる200字の小論文は論文の純粹型を提示する優れた事例である。

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に気付かせるかにかかっている。

文章の中に大小複数の問いの柱が立っており、その問いに対して大小複数の答えが対応している「問い＋答え」の型を、はっきりと意識しながら文章を書くことが、本ゼミナールの到達目標である。

② 120字の純粹型で実感する

本ゼミナールを受講した学生が到達すべき具体的な答案事例は次のような文章である。著者の経験では、次のような論文の純粹型を、1回生の学生が推敲なしで提出してくることはまずない。

<論文の純粹型：1回生の到達目標>

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。(120字)

上記の文章では、まず「高等学校が制服を定めることに私は賛成か反対か」という問いの柱を意識している。そこで、「高等学校が生徒の制服を定めることに私は反対だ」と答えている。

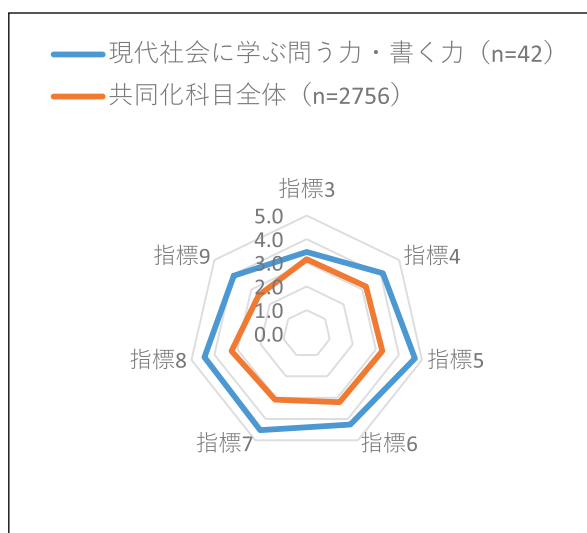
次に「なぜ、反対であるのか」という問いの柱を意識している。英作文の授業で「whyと聞かれたらBecauseで応えよ」と繰り返し指導されるが、日本語でも同じように、「なぜ」という問いの柱を意識して「……だから」と書かなければならない。しかし、学生の多くは高校までに論理的な日本語を書くトレーニングを十分に積んでいないため、英語ではできることが日本語ではできないので、推敲する必要が出てくる。

上記の事例では、問いに対する答えとして「人がどんな服を身につけるかは、本来各人の自由だから」と「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」という二つの理由が挙げられている。ここで指導することは、理由を複数列挙する場合、「第一に…」「第二に…」という形で箇条書きをすることである。以上が初年次ライティング教育の到達目標の具体例である。

(4) 学習成果の可視化

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」はカリキュラムマップにおいて、教育目標 C に◎、教育目標 B に○をつけている。本稿では、2015 年度前期の授業アンケートを用いて、学習成果を可視化してみる。

図 4 教育目標 B、C の可視化



共同化科目全体の平均値との差が大きい指標を順に挙げると「指標 5: 現代社会が抱える問題への関心が高まった」、「指標 7: レポートを書く力が高まった」、「指標 9: 受講生や教員との議論を経験できた」といった指標で、学生の成長実感が高い。

本ゼミナールは、教育目標 C に力点を置いているが、その一つの指標である「指標 6: 文献・資料などを検索し、読解する力が高まった」は改善の余地がある。特に、指標 6 を改善するためには、課題レポートを作成する際に、図書館を活用するように仕向けるような工夫が必要である。「文献検索能力」や「図書館活用力」を高めるような課題の出し方へ今後改善したい。

(5) 授業改善の経年変化

京都三大学教養教育研究・推進機構では先に示した教育目標 A・B・C を細分化して授業アンケートの評価指標を作成し、すべての科目において 5 段階で学習成果実感を学生に自己評価させている。カリキュラムマップで印をつけた学習成果を中心に、3 年間のモニタリングの結果を以下に示す。

学生の自由記述において「今までの正解・不正解の勉強と大学で学ぶことは別物やと思った。色々なことを考えられた」「答えを出すことなく、考えることが必要で、そのための書く力であり、すべてつながっているのだと感じた」という感想が提出されていることから、本ゼミナールは「高校の学び」から「大学の学び」への移行を促す初年次教育としての役割を果たしている。

図 5 授業改善の経年変化（論理的思考力）

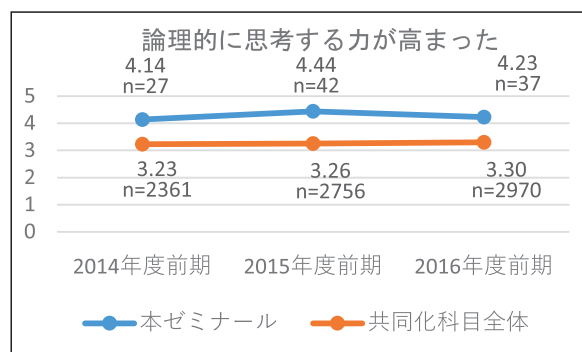


図 6 授業改善の経年変化（ライティング力）

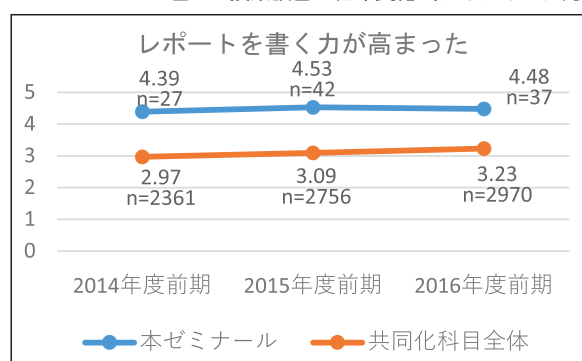


図7 「問う力・書く力」に関する受講生の声

「『考え方』を学ぶ良い授業だった。政治の事についても目をつけるべきところをおそわった。映画を通しての授業も、授業では分からない幹の部分にせまる、知っておくべきことを知れた気がした。」

「社会についてのニュースを見たときに、少しだが疑問に感じたことに対して問いを立てられるようになった。」

「先生がユニークで楽しかった。今までの正解・不正解の勉強と大学で学ぶことは別物やと思った。色々なことを考えられた。」

「答えを出すことではなく、考えることが必要で、そのための書く力であり、すべてつながっているのだと感じた。」

「1000字くらいのレポートへの抵抗が最近薄れてきました。友人と議論する機会も増えました。」

「今回、このゼミナールを受けて、有益であったことは、『論理的な思考に基づいて社会的な問題を考える力が養われたこと』である。このゼミで、いかに自分がこの力がたりないかが分かった。その上で、ゼミの授業内で力をつけることもサポートしていただいたのが、本当にありがたかった。」

「特に後半で取りあげられていた話題が、今一番注目されていると言っても過言ではない『安保法制』だったので、まさに『現代社会に学んでいる』という実感がありました。」

「書く力、というものをはっきりと意識した。そして、個人的に言えば、それまで哲学のような内省的学問が好きだったが、現代社会の具体的問題に目を向けようと本気で思った。」

(6) ゼミナール形式に関する評価指標

「受講生や教員との議論を経験できた」「教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加している実感があった」という2つの評価指標は、本ゼミナールにおいても、共同化科目全体においても、まだまだ改善の余地がある。

学生からも「もう少し皆で討論する機会があればよかった」「もっと一つのテーマについて皆で話し合うといった形式を期待していた」という声が上がっているように、授業改善の要所はこの2つの指標だろう。ペアワークやグループワークの組み込み方を再考することで改善を図りたい。

図8 授業改善の経年変化（ディスカッション経験）

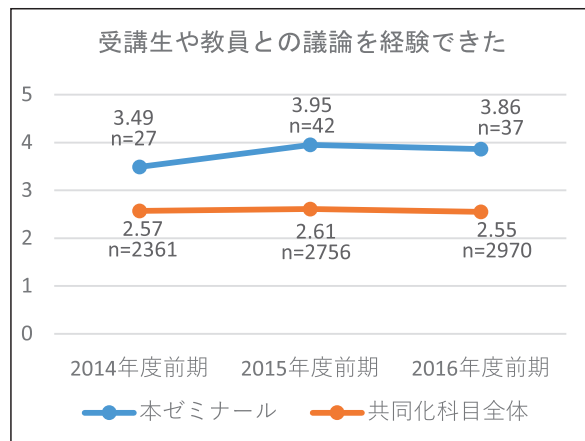


図9 授業改善の経年変化（双方向型授業）

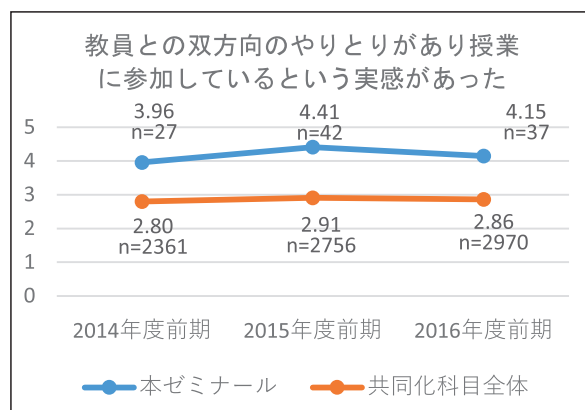


図 10 ゼミナール形式に関する受講生の声

<肯定的な感想>

「基礎のレポートの書き方や複眼的に物事をとらえるという今までしたことがなかった事をしかもゼミ形式で学べて、ゼミ形式だからできる他の生徒と討論ということも経験でき良かった。」

「講義形式の授業よりも授業に参加でき、自分の意見を持つことができた。」

「現代社会のことを書いたり、意見を言ったりする機会が少ないので、純粋に楽しかったし、大学で学んでいるという実感が一番強かった。」

「先生が、一つの授業を成立させるだけでなく、私達受講生に何か伝えてくれようとする姿勢で接してくれたのがうれしかった。また、受講する意義を感じる事ができた。」

「登録を忘れて仕方なくとった授業だったけど、普通の授業とは一味違うスタイルで学ぶことができたので、とても良かったと思う。新しい視点というか考え方を与えてもらった気がする。非常に有意義な時間だった。ありがとうございました !!!」

<改善を求める感想>

「もう少し皆で討論する機会があればよかった。思っていたよりも、ゼミではなく講義のような一方的に話を聞く科目だったことが残念。テーマ自体は悪くなかった。」

「もっと一つのテーマについて皆で話し合うといった形式を期待していた。」

(7) 単位の実質化に関する評価指標

ゼミ形式の授業では、日々の課題と個別フィードバックに力を入れている。全 15 回のうち 11 回で課題を出し、文章を書かせている。翌週の午前 9 時を締切にして、午後の授業で即時フィードバックを個別に行っている。確実にチェックされていることを学生は実感したうえで課題に取り組んでいるはずである。

授業時間外学習をみると、60 分以上の者は 44 %いる。しかし、ゼミで同じ課題を出しているにもかかわらず、30 分未満の層が 31%いる。これは、ゼミ生の学習意欲が多様化しており、課題の出し方にもまだ改善の余地があることがうかがわれる。

図 11 授業改善の経年変化 (単位の実質化)

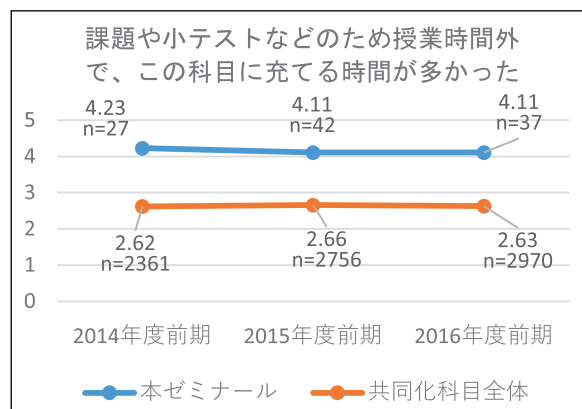
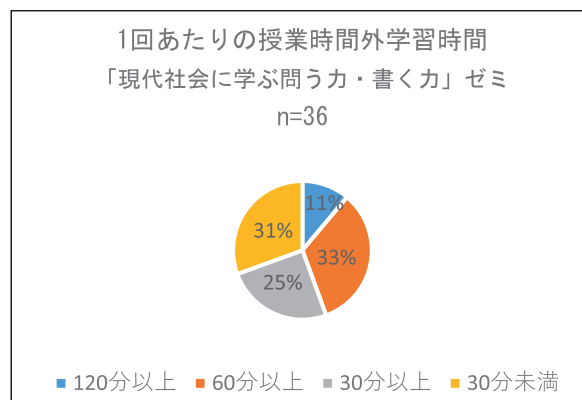


図 12 1 回あたりの授業時間外学習 (2016 年度)



IV 社会科学の学び方

(1) シラバス

「社会科学の学び方」

児玉 英明

1. 授業概要（前期 2 単位）

日々の新聞で取り上げられるニュースの中で、何か気になっているテーマがあるだろうか。本ゼミナールは、文系であろうと理系であろうと、時事的な問題への知的好奇心を持っていて、教員や仲間と議論する力を身につけたい学生を対象とする。

社会科学の学び方とは、学生一人ひとりが「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である。この二つの問いに向き合うことが教養教育の原理像であり、思想性である。

これを平易に伝えるために、中学生向けに書かれた社会科学の古典『君たちはどう生きるか』と、2本の映画（『学校』『夕凧の街 桜の国』）を教材として活用する。

本ゼミナールでは、教養教育の古典として定評のある文献や、教養教育の志がこもった映画を、現代にひきつけて精読し、受講生と感想を語り合うことで、社会科学のセンスを磨くことを目標とする。

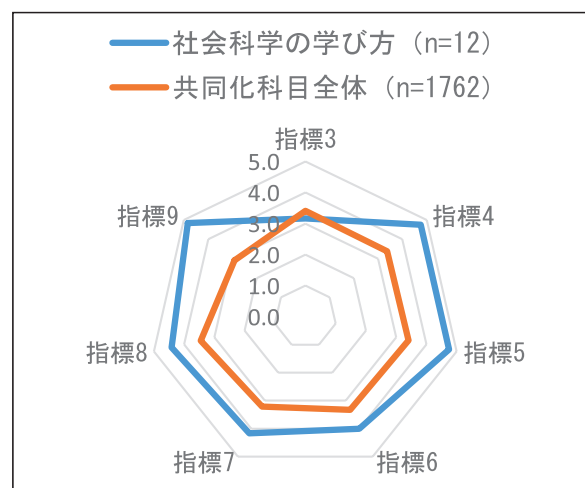
2. 授業計画

- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考①
- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考②
- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考③
- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考④
- 山田洋次『学校』（視聴覚室で映画鑑賞）
- 『学校』（映画の感想発表としゃべり場）
- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考⑤
- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考⑥
- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考⑦
- 『君たちはどう生きるか』に学ぶ社会科学的思考⑧
- 佐々部清『夕凧の街 桜の国』（視聴覚室で映画鑑賞）
- 『夕凧の街 桜の国』（映画の感想発表としゃべり場）
- 丸山真男「思想のあり方について」『日本の思想』
- 丸山真男「『である』ことと『する』こと」①
- 丸山真男「『である』ことと『する』こと」②

(2) 学習成果の可視化

「社会科学の学び方」はカリキュラムマップにおいて、教育目標 B に◎、教育目標 C に○をつけている。本稿では、2015 年度後期の授業アンケートを用いて、学習成果を可視化してみる。

図 13 教育目標 B、C の可視化



共同化科目全体の平均値との差が大きい指標を順に挙げると「指標 9: 受講生や教員との議論を経験できた」、「指標 4: 自らの生き方を考え、高い倫理観を培った」、「指標 5: 現代社会が抱える問題への関心が高まった」といった指標で、学生の成長実感が高い。

本ゼミナールは、教育目標 B に力点を置いているが、その一つの指標である「指標 3: 世界の人々の多様な生き方に触れた」は共同化科目の平均値を下回っている。指標 3 の世界的な視野に関しては本ゼミナールではほとんど取り上げていない。その一方で、『君たちはどう生きるか』や『学校』『夕凧の街 桜の国』を教材にして、「指標 4: 自らの生き方を考え、高い倫理観を培った」という指標を徹底的に重視した教養教育プログラムを提供することでカバーしている。

図 14 「社会科学の学び方」に関する受講生の声

・教養教育の意味について考えることがなかったため、今回はよい機会となった。また、民主主義の重要さや、現代日本が危機的状況にあり、それらを認識することができた。

・この授業の形式は、単純に知識を授かる授業とは異なり、自らが本やニュースに向き合い考える機会を積極的に与えてくれた。ここで学んだ考えることの重要性は今後、あらゆる学問や社会の諸問題に向かい合った時、一つの助けになると思う。

・「教養教育についてみんなで考える」授業なんて大学生になったら絶対やらないだろうなという思いがどこかであったので（理系大学なので）、大学生でこういうゼミ形式の授業ができて良かった。「受け身の講義」ばかりの大学生活のなかでこういうゼミ形式で受け身でない授業を受けるのはとても大切なことだと思いました。

・文献や新聞記事、映画など、多様な教材から社会科学が学べて良かったです。『君たちはどう生きるか』は読みたいと思っていた本なので授業でとりあつかってもらって良かったです。70年前も今も、考えなければならぬことは変わっていないんだと思いました。

・今まで古典を読む機会がなく、あまり読んだことがなかったが、この授業で読むことができて良かったです。「君たちはどう生きるか」は大人になってからもう一度読みたいと思っています。コペル君が友人関係で悩んでいるシーンやそれに対しておじさんがコペル君にアドバイスをしたことが印象に残っています。

・前期に引き続きこの授業をとって良かったです。古典の本を読んで思ったことなどがまだ心に残っています。課題はあった方が勉強するし、私的には嬉しいです。吉野源三郎、さすが古典だと思いました。戦争の時も今も、「人間の生き方」、「正義」は変わらなかったのを読んで良かったです。



V おわりに

—教養教育としての社会科学—

教養教育の目標は、民主的市民の形成である。著者が文系理系の様々な学生が集まる共同化科目の中で伝えたかったことは「民主主義が後退している局面を察知するセンス」である。中学、高校と6年間の社会科教育を受けてきて、その知識は身につけても、肝心の「民主主義とは何だろうか」と問い直す機会があっただろうか。

「民主主義が後退している局面を察知するセンス」を養うために、大学の講義ではあまり使うことのない「古典」や「映画」を取り上げ、感想文を毎回書かせ、徹底的に対話を重ねてきた。知識を教え込むのではなく、多様な考え方を持った他者との対話を常に意識して授業をしてきた。

丸山眞男は『君たちはどう生きるか』の解説の中で、教養教育とは次の二つの問いを不可分のものとして捉える姿勢を強調している。第一に、「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いである。第二に、「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識を問う問いである。同じ古典や映画を鑑賞した際に、この二つの問いへの感想をめぐって、様々な捉え方があることを知ることがゼミナールの醍醐味である。

『君たちはどう生きるか』が教養教育の古典として、永らく読まれていることを考えると、丸山の指摘は教養教育のカリキュラム・ポリシーを考える指針にもなるだろう。素材は、古典でも映画でも新聞記事でも構わない。そこで感じたことを、感想文にまとめ、ゼミで正直に語り合う中で、自然と先の二つの問いに向き合う契機を作り出すことに努めてきた。先の二つの問いに、正直に向き合い感想文をまとめ、それをゼミの仲間と語り合う。この方法は、精神的な成熟に応じて、あらゆる年齢層に共通する教養教育の直接評価である。

(5) 質保証に関する取組成果の発信と共有

ア 1 年次生アンケートの蓄積と共有

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

大倉 弘之

1. 概要

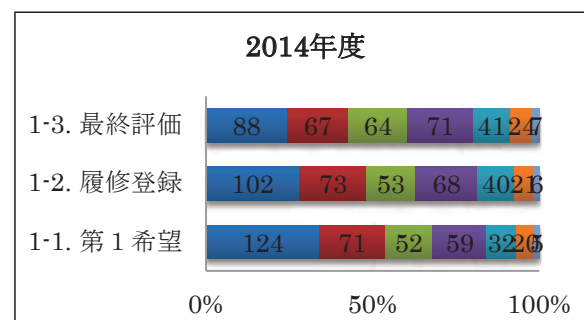
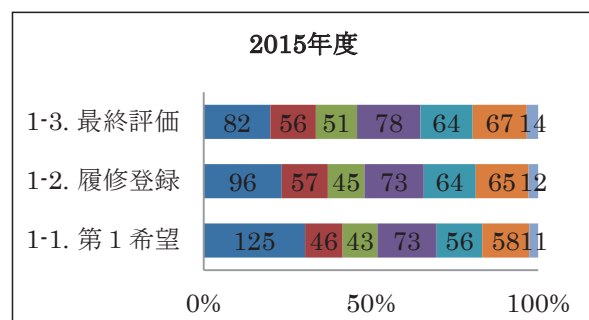
本アンケートは、機構の取組全般にわたる学生の声を直接機構に反映させる目的で、各年度終了時に、1 年次生を対象として行われる。母集団を1 年次生に限って継続的な調査を行い、データを蓄積して行って経年変化を捉える。各大学の学術情報システムを利用した WEB アンケート方式を基本として、2014 年度から実施している。2015 年度は、全対象者 1,221 名から 412 件 (33.7%) [2014 年度は、全対象者 1,260 名から 363 件 (28.8%)] の回答が寄せられた (以下 [] 内の数値は 2014 年度の結果を示す)。なお、2015 年度は医大が紙ベースで行い回収率が他大学に比べて急増したため、医大の状況が 2014 年度に比べてより強く反映しているが、そのまま集計した。結果は主として比率を比較するグラフで示した。集計や比較に際して大学間の学生数や回収率等に関する補正を行うかどうかは、今後の課題といえる。

以下、主要な設問について集計結果等を示す。

2. 集計結果

(具体的な設問は ?? 参照)

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



棒グラフの左から順に 6 科目から 0 科目までの分布を示している。

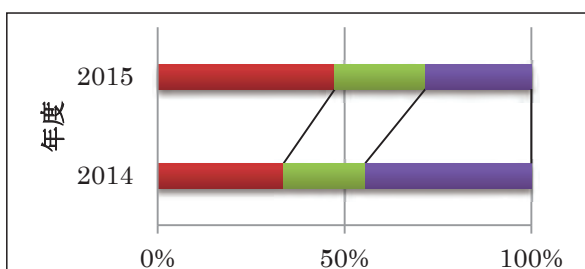
平均科目数で見ると、前期 2.23、2.13、2.10 [2.25、2.11、2.06] (第 1 希望、登録、最終評価の順。以下同様)、後期 1.51、1.39、1.31 [2.07、2.01、1.91]、通年 3.74、3.54、3.41 [4.32、4.12、3.97] となっている。

最終的に、約 20% の学生が 6 科目、30% を超える学生が 5 科目以上、約 65% の学生が 3 科目以上の最終評価 (試験、レポート等) を受けている。また、第 1 希望で半期 3 科目あるいは通年で 6 科目を希望しても、履修登録の段階で全体の 5% を超える程度の人数の登録科目数が 5 科目以下に減っていることが分かる。このことは、2014 年度と 2015 年度でほぼ同様の傾向を示しているように見える。これは、各科目の定員が限られている以上やむを得ないことであるが、同時に、このデータとは別に学生の希望が小数の特定科目に集中している問題と合わせて考える必要もあるであろう。

2015 年度は履修登録方法の改善を行い、当初の大学ごとの定員を第 1 希望の状況に応じた再配分を行った。科目数を特定せずに履修登録科目数が第 1 希望科目数を下回っている人数を集計すると、通年で 77 人 (18.7%) であった。2014 年度は 92 人 (25.3%) であったことから、履修登録方法の改善措置により一定の効果があつ

たと確認できる。

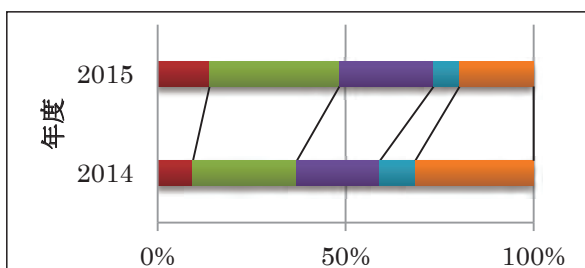
問2では、登録時の抽選について聞いた。



グラフの左から順に「現状で良い」「どちらともいえない」「できればなくしてほしい」を表す。28.2 [44.4] %が「できればなくしてほしい」を選択した一方、「現状で良い」が47.1 [33.6] %であった。抽選を肯定あるいは容認する割合に明らかな増加傾向が見られ、今年度の履修登録方法の改善の効果が反映していると思われる。

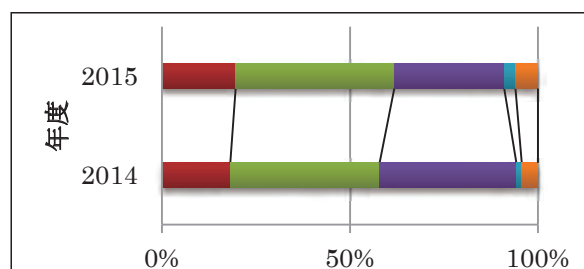
問3は、登録科目を選ぶとき、(1) 受講案内、(2) 受講案内の内訳として「授業目的区分」、「学生へのメッセージ」、「科目の概要」、(3) シラバス、(4) 履修相談、(5) 先輩・友人のアドバイスのそれぞれについて、左から順に「とても役に立った」から「利用しなかったまで」の5段階の回答を求めた。

(1) 受講案内 (5段階評価平均値 3.04 [2.74])

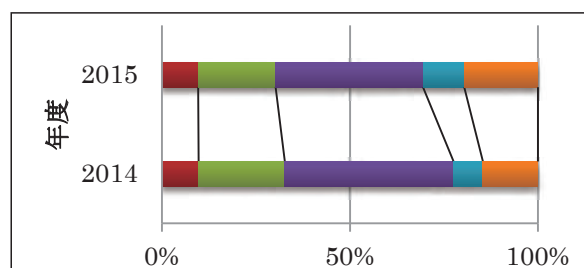


(2) 受講案内の内訳

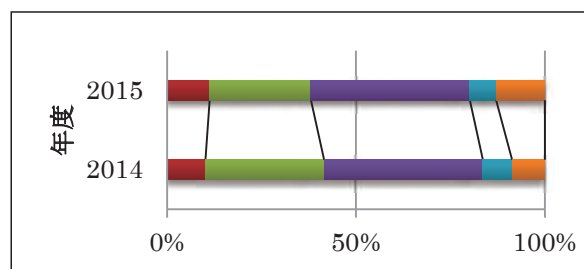
科目の概要 (5段階評価平均値 3.24 [2.13])



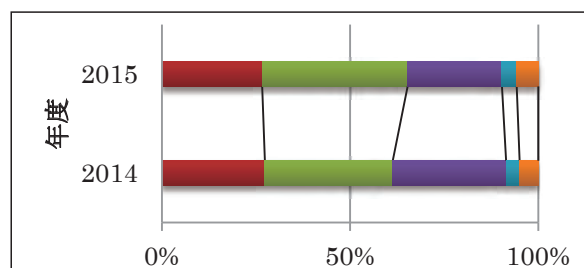
学生へのメッセージ (5段階評価平均値 2.56 [1.74])



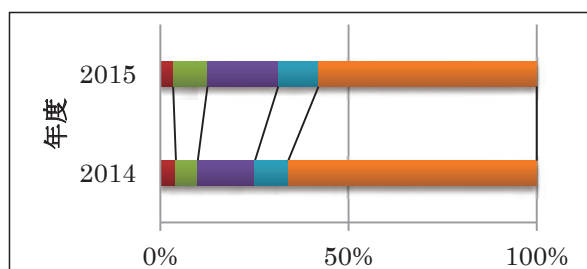
授業目的区分 (5段階評価平均値 2.81 [1.88])



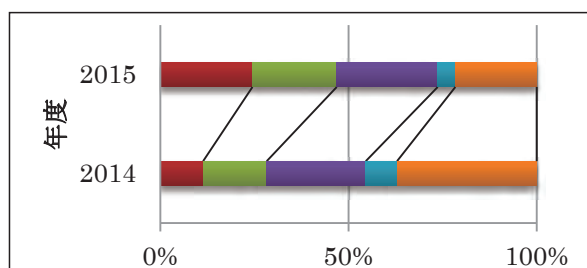
(3) シラバス (5段階評価平均値 3.58 [3.75])



(4) 履修相談 (5段階評価平均値 1.80 [1.73])



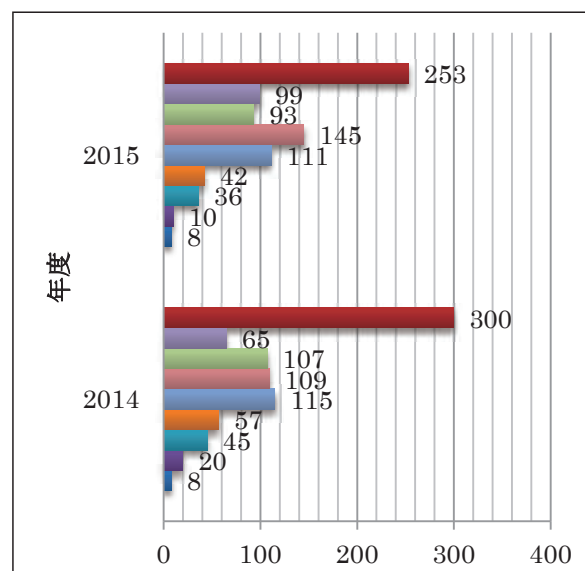
(5) 先輩・友人 (5段階評価平均値 3.07 [2.57])



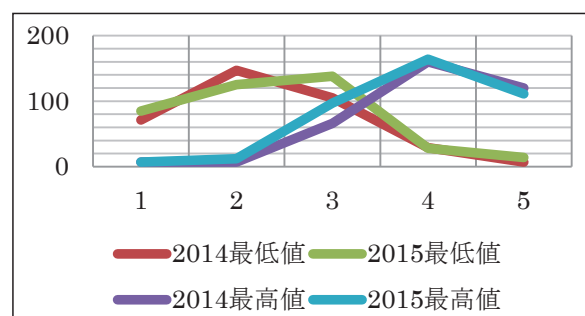
問3全体に対する回答から、受講案内は7割を超える〔約6割の〕学生に活用され、認知度の向上も見てとれる。授業目的区分、学生へのメッセージ、科目の概要共に一定の役割を果たしている。シラバスは約9割の〔9割を超える〕学生が活用している。また、先輩・友人の影響力が2年目に急増していることも注目に値する。

問4では、第1希望科目を選んだ理由（上から順に「興味があったから」「必要だから」「学びがいのある科目と思ったから」「単位が取りやすそうだったから」「好きな分野だから」「知らない分野だから」「自大学提供科目だから」「他大学提供科目だから」「その他」）を3つまで選ぶように求めた。

その他の理由としては、「先生」、「友達の勧め」、「2限にあるから」の記載があった。

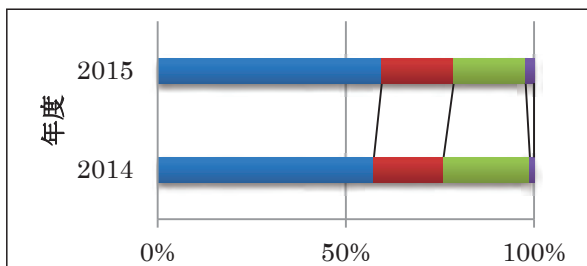


問5では、科目満足度の最高値と最低値を5段階評価を求めた。



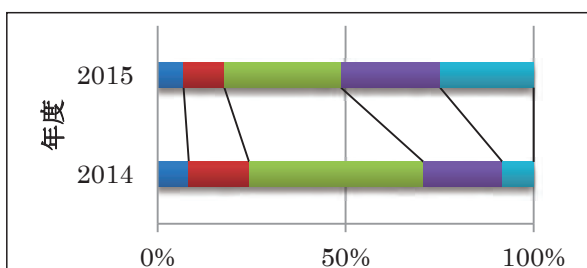
最高値、最低値それぞれの平均値は、3.79、2.30 [4.05、2.31]であった。最低値のピークが前年度の2から3に移動したことは、注目に値する。しかし、平均値としてはいずれも少し下がっている。また、最低値の評価が1や2の人数がそれほど減っているわけではないので、楽観視はできない。

問6では、共同化科目の数、構成・内容について意見を求めた。



左から順に「現状でよい」「再検討してほしい」「選択の幅を広げてほしい」「その他」である。58.1 [57.3] %が現状に満足しているが、科目増の要望（18.6 [22.9] %）および再検討の要望（18.6 [18.5] %）も無視できない。その他の記載には、「教員の専門分野に偏りすぎている」、「かぶっている科目をなんとかして欲しい」、「他大学の学生と交流する機会のある講義を増やしたほうがいい」などの指摘もあった。科目の増設は、今年度も行っているが、単に数を増やすことだけではなく、満足度の高い科目をいかに増やすかということと、学生の興味の幅を広げることも視野に入れる必要があると思われる。今後の変化に注目したい。

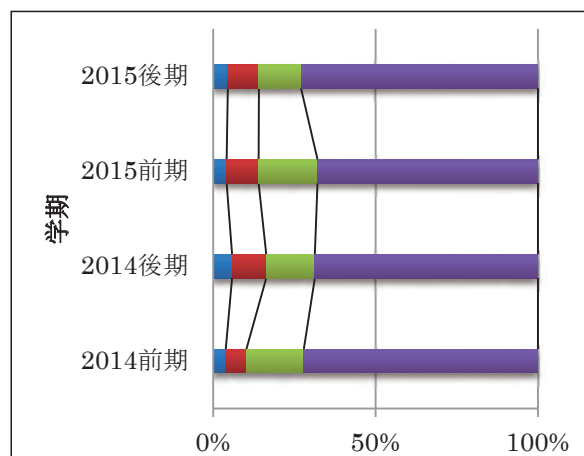
問7では、次年度の共同化科目についての履修希望を聞いた。



グラフの左から順に「ぜひ履修したい」「履修したい」「履修するかもしれない」「わからない」「履修しない」である。「履修しない」が増えているのは、カリキュラム構成上2年次生以上の履修がほとんどない医大生の状況が強く反映したため

と考えられ、「履修しない」以外の項目の回答比率に大きな変化は見られない。

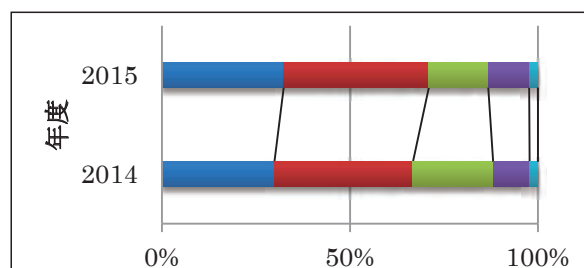
問8では学生間交流に関して、「履修を通じて、他大学の学生と話す等の交流がどの程度あったか」を学期別にのべ回数で聞いた。



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

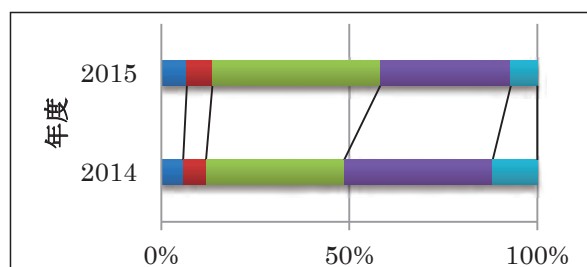
問9は、共同化施設の満足度を聞いた。

(1) 建物・設備について



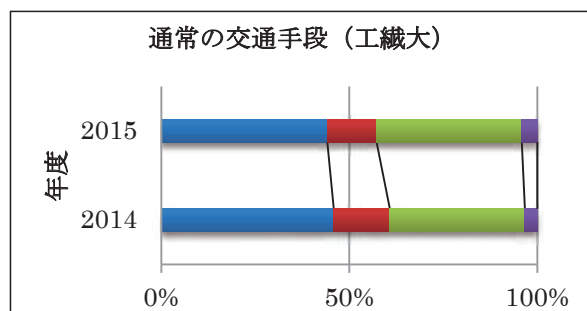
左から順に「5. とても満足」から「1. とても不満」までの5段階評価で、平均値は3.74 [3.83]であった。

(2) 受講日の自習室利用について

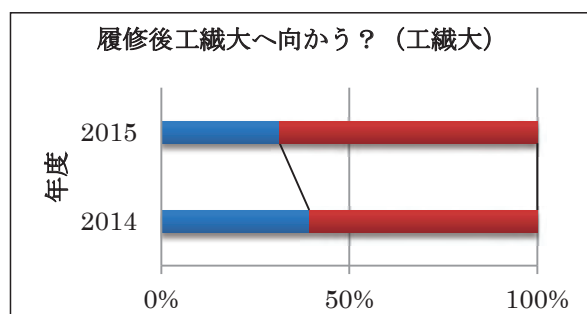


左から順に「ほぼ毎週」「2週に1回程度」「これまで数回」「利用したことがない」「自習室を知らなかった」である。半数以上に利用経験が認められ、利用率は上がってきている。

(3) 大学間移動の問題（工繊大生のみ）



左から順に、「自転車」「徒歩」「バスまたは地下鉄」「その他」である。



移動手段は比較的安定した状況であり、履修後工繊大に向かう学生比率は減少している。さらに、「2つのキャンパスで受講すること」についての自由記述を求めたところ、38 [60]名から意見が寄せられた。2015年度分を大別すると、授業時間帯と実施場所に関する11件（28.9%）、共同

化施設の環境に関する8件（21.1%）、移動・交通関係の22件（57.9%）であった（一人が複数意見を持つ場合別件として数えた）。2014年度は、移動に関する意見が44件（73.3%）と非常に多かった。2014年度は、共同化初年度であることおよび年度途中から稲盛記念会館での授業が開始されたことなども背景にあったと考えられる。大学間連携では、移動の問題は避けられない。抽選の問題同様、共同化科目の魅力により克服していくことが基本であろう。その意味でも、今後も見守り続ける必要がある。

最後に、自由記述欄には、抽選等の受講登録関係が7 [16]件、授業内容関係が5 [9]件、設備関係が17 [20]件、その他交流に関するものなどが3 [12]件の計32 [57]件の意見が寄せられた。これらについては、2014年度中に続き2015年度中にも対応可能なものは機構事務局や各大学事務等の検討を経て対応済みである。ただし、予算措置を伴うものや授業内容に関するものなどは、次年度の運営委員会、担当者会議等で対応を検討してきた。

3. 今後の1年次生アンケート

ここまで見てきたように、全体的に機構の様々な取り組みが学生にどう受け止められているか、満足度の指標となる設問が多く、機構の取り組みの改善点も一定反映していることが見てとれる。今後も同様の内容で実施し、データを蓄積し、経年変化にも注目して、機構全体の取り組みや施設・設備の改善に生かしていくことが期待できる。

イ IR コンソーシアム調査を活用した学科 FD の取組

京都府立大学 教授

中村 佐織

Ⅰ. はじめに

これまで公共政策学部福祉社会学科では、学内の授業アンケートや各教員たち自身の振り返りから教育の質保証を考えてきた。しかし、今回、初めて IR コンソーシアム調査を活用しての FD への取り組みを実施した。その意味では、このデータを活用して、学科全体を通した FD の取り組みを整理し、フィードバックできる場を得たといえよう。また今回は、1 年生から 4 年生まで、全数ではないが、本調査を実施したことにより、どのように学生が学び、成長していったかについてのプロセスが確認できたこともよかった。さらに、学生にとってあまり学ぶ機会や学習の実感がなかった点についても振り返ることができたので、今後の課題が明確になったと考えている。

そして、このような 1 学科の FD の取り組みの紹介ではあるが、そこから共同化教育の質保証にむけた課題を考えていく糸口を提供できればと考えている。

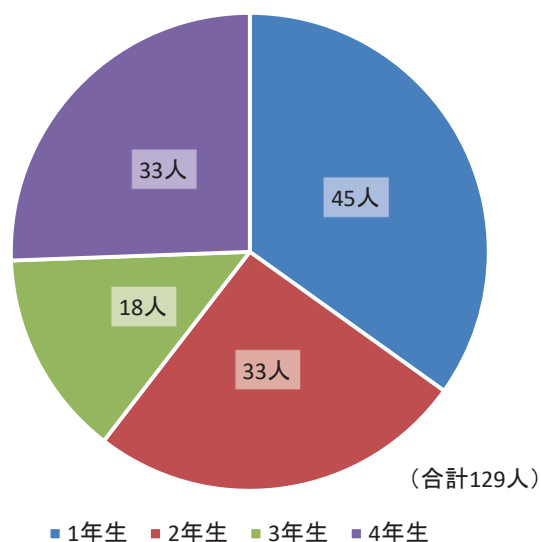
Ⅱ. 対象学生と考察の調査項目

今回の IR コンソーシアム調査¹は、2016 年 11 月から 12 月にかけて、「福祉社会論」、「社会福祉援助技術論Ⅳ」、「障害児（者）教育論」、「専門ゼミ」などの時間で実施した。受講している学生に限られたため、学年の人数には図 1 のようにばらつきがある。結果、今回の調査では、1 学年 50 名定員のなか、3 年生が 18 名で少なかった。

またここで教育の質保証との関係で考察しようとしている設問は、「[10] 入学した時点と比べて、あなたの能力や知識はどのように変化しましたか。」の 20 項目（A. 一般的な教養、B. 分析力や

問題解決能力、C. 専門分野や学科の知識、D. 批判的に考える能力、E. 異文化の人々に関する知識、F. リーダーシップの能力、G. 人間関係を構築する能力、H. 他の人と協力して物事を遂行する能力、I. 異文化の人々と協力する能力、J. 地域社会が直面する問題を理解する能力、K. 国民が直面する問題を理解する能力、L. 文章表現の能力、M. 外国語の運用能力、N. コミュニケーションの能力、O. プレゼンテーションの能力、P. 数理的な能力、Q. コンピュータの操作能力、R. 時間を効果的に利用する能力、S. グローバルな問題の理解、T. 卒業後に就職するための準備の度合い）である。

図1 回答者数

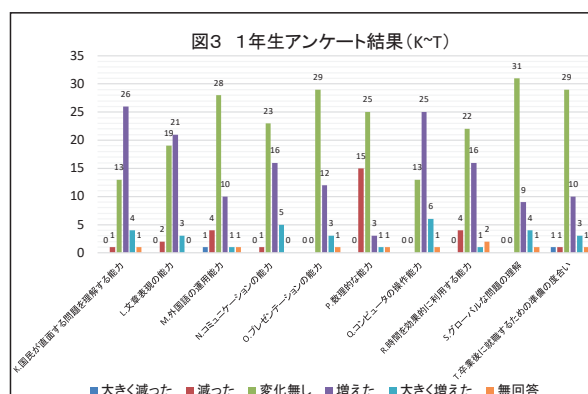
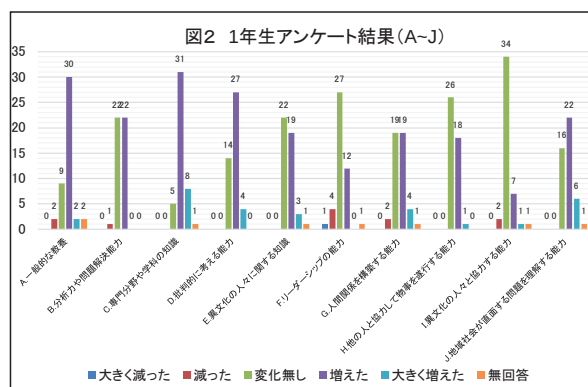


Ⅲ. 各学年の調査結果

ここでは、各学年の 20 項目について考察することから始めたい。それほど回答者が多くないので、回答者数の棒グラフで各学年の特徴を示してみた。まず 1 年生は、入学した時点から「変化なし」と答えた項目が全般に多かった。そのなか

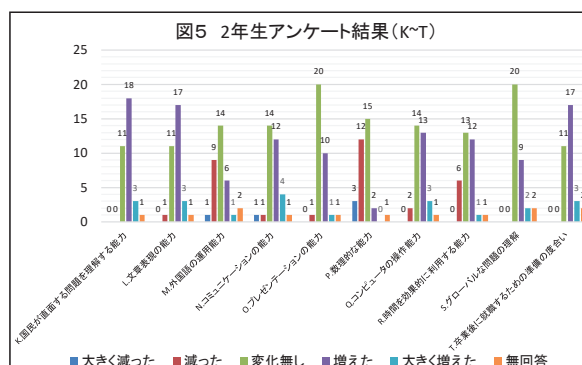
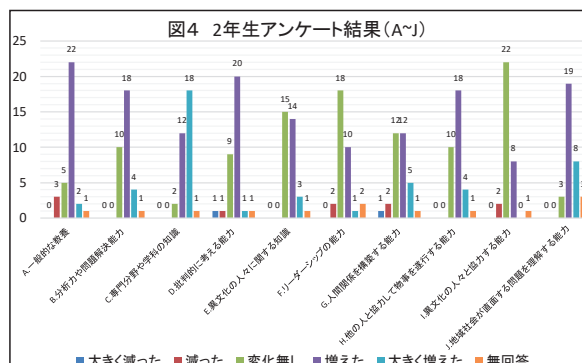
(5) 質保証に関する取組成果の発信と共有

にあって、「変化なし」を「増えた」が上回った項目は、A. 一般的な教養、C. 専門分野や学科の知識、D. 批判的に考える能力、J. 地域社会が直面する問題を理解する能力、K. 国民が直面する問題を理解する能力、L. 文章表現の能力、Q. コンピュータの操作能力、である。それは、図2・図3を見てわかるように、多くの教養教育項目で成果がみられた。

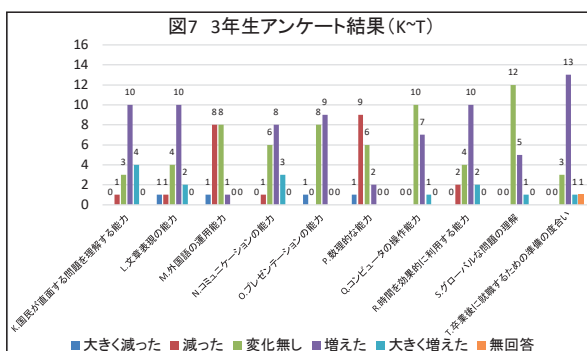
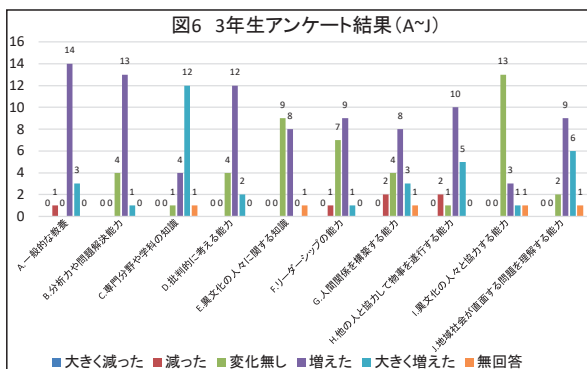


2年生について特徴的なのは、「大きく増えた」という回答の、C. 専門分野や学科の知識（18名）である。それ以外に「増えた」の特徴的項目は、H. 他の人と協力して物事を遂行する能力（18名）、T. 卒業後に就職するための準備の度合い（17名）、であった。このことは、少しずつ専門教育や演習科目が導入され、そのなかでグループワー

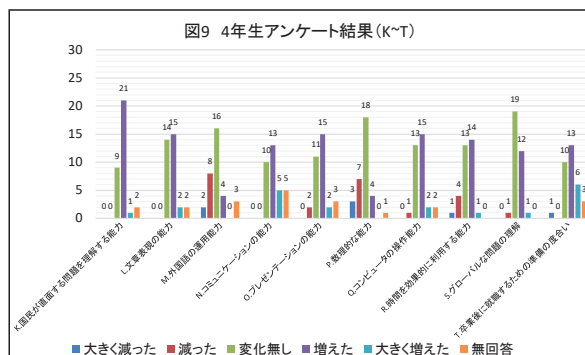
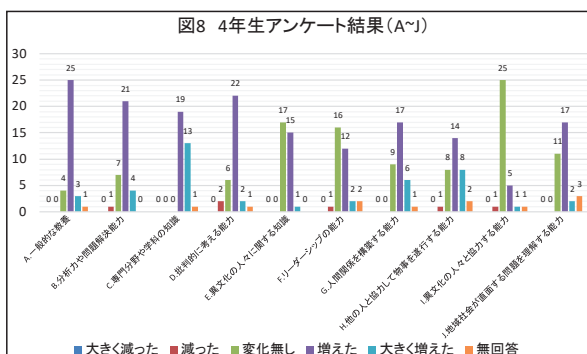
クなどを行った成果が垣間見える。（図4・図5）



さらに3年生になると、そこに、N. コミュニケーションの能力、O. プレゼンテーションの能力が「増えた」という回答が「変化無し」を上回ってきている。この学年は、社会福祉士という国家受験資格を取得しようとする学生にアンケートを実施したということもあり、彼らの授業スタイルがグループワークによるディスカッションとプレゼンテーションのセットであることが多かった結果と考えられる。また彼らは、社会福祉施設や機関での実習体験を経験しており、そこで培った福祉サービスの利用者とのコミュニケーションなども含めて学習評価となっているように思う。（図6・図7）

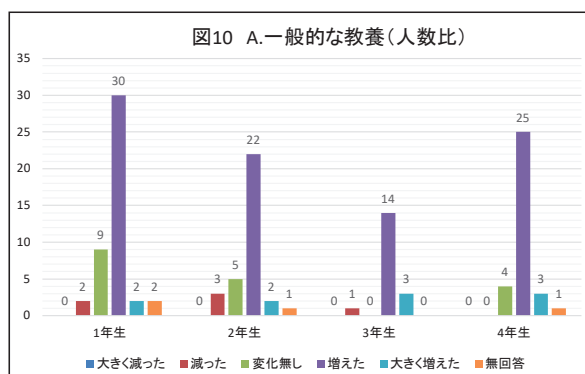


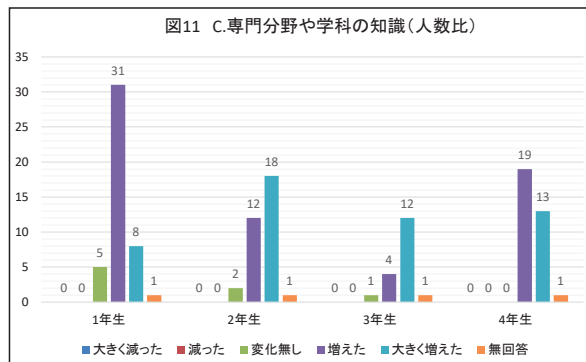
そして4年生は、おおむね「増えた」と回答している一方で、E. 異文化の人々に関する知識 (17名)、I. 異文化の人々と協力する能力 (25名)、M. 外国語の運用能力 (16名)、S. グローバルな問題の理解 (19名)、というグローバルに対応する能力には変化がなかった。(図8・図9)



IV. 学年進行に伴う変化

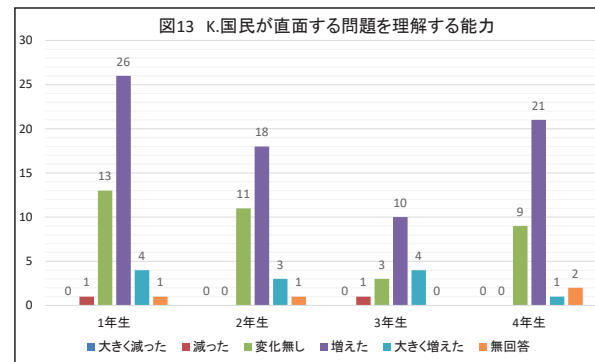
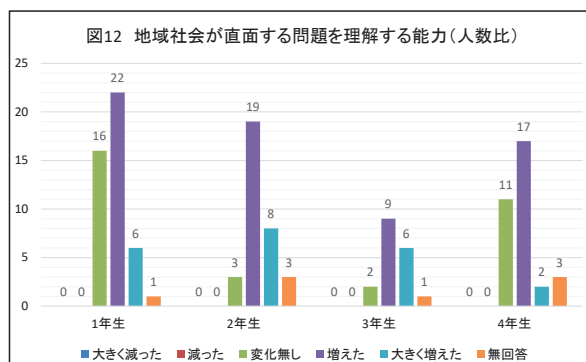
次に20項目のうち、特徴的な項目について、学年比較を行ってみた。図10は、A. 一般的な教養の比較であるが、全学年で「増えた」が高いことがわかる。また図11では、C. 専門分野や学問の知識が2・3年生で「大きく増えた」という回答が最も多くなっている。この2点からは、カリキュラムの体系と卒業後の準備の関係について指摘できる。つまり、1年生で教養を学び、2年生以上では、自身の関心学問領域の専門的知識を教育のなかで増やしていることがわかる。また4年生では、就職するにあたり(公務員志望も多数)、再度教養の比重が高まる流れが見えていた。その意味では、4年生のための教養教育の意味は大きいと考えられる。





また、J. 地域社会が直面する問題を理解する能力(図 12) と、K. 国民が直面する問題を理解する能力(図 13) については、1 年生から 4 年生すべてで「増えた」と回答したものが多かった。そのほかに B. 分析力や問題解決能力、D. 批判的に考える能力、も総じて「増えた」と回答していた。このことは、福祉社会学科という学科の特性もあると思うが、広く人間や地域・社会を理解していく力を身につける教育がこの評価に結びついていると指摘できる。

このように、現状の学科の教育は、学生にとって体系的に将来に向けた教育を実施し、その成果がアンケートに反映されていた。



V. おわりに

現状、すべてではないが、あらためて IR コンソーシアム調査を活用すると、①教養教育の取り組みが全学年の学生に評価されていたこと、②学年進行とともに幅広い能力への学生たちの実感がみられたことは、成果だった。これらは、教養教育の基礎的知識の獲得と 1 年からのゼミや演習で学んだ双方向の学習スタイルが、専門教育や実習などでさらに活かされていくというきめの細かい積み上げによるものと評価したい。

しかし一方で、調査から見たグローバルな問題の理解やそれに関わる能力を増やすための教育課題も明らかになった。この点については、新たなカリキュラムの設置で対応するのか、これまでのカリキュラムにいかにか落とし込むのかなど、一から考えていかなければならないことといえよう。そして最後に、本報告書との関係で、三大学の学生との交流から得た学生の学びと成果については、触れることができなかった。このことについても教育環境が整った今、喫緊の課題であると考えている。

¹ 本調査のデータ整理は公共政策学研究科博士前期課程中川こころ、またデータ整理と作図については、公共政策学研究科博士後期課程岡村奈緒美が行った。

ウ 教員アンケートに見る授業改善の取組—成績評価の多元化・学生交流・フィードバック—

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 共同化教養教育の目標

京都三大学教養教育研究・推進機構の教育目標は次の3点である。

図1 共同化教養教育の3つの教育目標

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じ、豊かな人間性 と高い倫理観を涵養すること
C: 日々社会に生じ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

また、上記の3点に加えて、京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学の専門性の異なる三大学の「大学間連携による教養教育」であることを踏まえ次の2点を教育目標に併記している。

図2 三大学の特徴を活かした教育目標

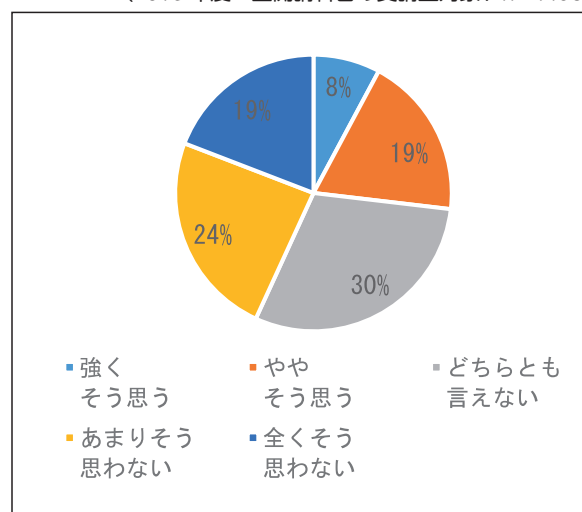
1: 共同化科目の各教室では、将来の専門分野が異なる京都三大学の学生が混在して受講することによって、学修歴や志向の違いを越えた多面的な視点による学修や討論を実現します。また、上記課題Cに狙いをのいた少人数の「リベラルアーツ・ゼミナール」を設けます。
2: 伝統文化、芸術、街づくり、市民生活、地場産業さらに自然環境など、京都に歴史的に生きている諸財産やその現代における展開をとりあげ、京都という地の特色を諸側面から学びます。そして、この地域のなりわいの理解を通して、これからの地域・街・生活・文化のあるべき姿を検討します。

Ⅱ 学習成果の可視化から 導出した改善課題

教育目標で「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」することを掲げている以上、授業アンケートにおける「指

標9: 受講生や教員との議論を経験できた」は共同化科目の授業改善を可視化する際のモニタリング指標になるだろう。2015年度に共同化科目を受講した4496名に指標9に関する成長実感を探った。「受講生や教員との議論を経験できた」という指標について、「強くそう思う」と答えている学生は、図3より8%にすぎず、改善の余地が大きい。

図3 受講生や教員との議論を経験できた
(2015年度 全開講科目の受講生対象、n=4496)



本機構では、全ての開講科目で授業アンケートを実施して、各指標を5段階で評価させることで、学習成果の間接評価を行っている。学生の肯定感が低い指標を順に挙げると、「指標12: 課題や小テストなどのため、講義時間外でこの科目に充てる時間が多かった」が2.7点、「指標9: 受講生や教員との議論を経験できた」が2.8点、「指標11: 教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加している実感があった」が3.0点である。

教員は、授業アンケートの結果とカリキュラム・マップに示した重点目標との対応を図る改善を行う。教育 IR センターでは、各教員の改善取組を、「教員アンケート」で聴取し、「共同化科目担当者会議」で共有している。

Ⅲ 教員アンケートの 5つの評価指標

本機構では「共同化科目担当教員アンケート」を毎年2月に、記述式で実施している。評価指標は「1. 成績評価の多元化」「2. 学生交流」「3. フィードバック」「4. 学習環境」「5. 大学間連携」の5つである。

「学生交流」と「フィードバック」の指標は授業アンケートで弱点となっている指標9と指標11の「双方向の学び」に関連している。「成績評価の多元化」は多様な学習履歴を持った学生に配慮し、期末試験のみに寄らない評価方法を重視することで、日々の学習時間をのばす工夫を共有するためにある。

教育IRセンターでは「共同化科目担当者会議」を質保証システムの中核に位置づけ、授業改善の取組を共有している。そこでは共同化開始に伴って重要性が増している「対話とフィードバックをどう行うか」「成績評価の多元化をどう行うか」といったテーマを重点的に扱った。

図4 教員アンケートの5つの評価指標

1. 成績評価の多元化 共同化科目の成績評価について、従来から変更されたこと、あるいは工夫されたことがあれば、お答えください。
2. 学生交流 三大学の学生交流について、何か配慮されたこと、工夫されたことがあれば、お答えください。
3. フィードバック 学生へのフィードバックについて、何か工夫されたことがあれば、お答えください。
4. 学習環境 教養教育共同化施設について、お気づきの点があれば、お答えください。
5. 大学間連携 共同化科目の取組全般について、ご意見があれば、お答えください。

Ⅳ 成績評価の多元化

共同化科目を「講義科目」と「ゼミナール科目」に分類し、それぞれの授業形態における「成績評価の多元化」の取組を、科目提供大学ごとに分類して共有する。

成績評価の多元化は、共同化によって重要性が増した評価観点である。共同化開始前であれば、例えば京都工芸繊維大学の教養科目は理系学生だけを対象にした専門基礎科目としての役割を担っていた。しかし、共同化後は、三大学の多様な学生を対象としたリベラルアーツ科目への転換が求められている。

教員アンケートを読むと、京都工芸繊維大学の提供科目には具体的な改善取組が複数見られる。例えば、一つ目の事例は、受講生の高校レベルでの知識水準に差があるため、基礎レベルの数学(対数、べき関数など)を説明している。二つ目の事例は、期末試験を幅広い選択制にしている。特に、専門性の高い問題を期末テストで出題する場合は、必ず前もってレポート課題を出題しているという。三つ目の事例は、グループ課題のレポート、およそ隔週で行う小レポート、幾つかの課題から選択させる課題レポートの3種類のレポートを組み合わせることで評価し、期末試験の比重を40%に抑えることで日々の学習を促している。

成績評価の多元化は、小テストや小レポートを日々の授業で課すことで、授業時間外学習を促すことにもつながっている。また、期末試験のみで評価するのではなく、評価の機会を複数設けることで、文系の学生が理系科目を履修する際の心理的な障壁を低くしている。

共同化教養教育が開始されたことで、多様な学生に向き合うために、科目担当者間で、授業改善の取組が動き始めているという実感がある。

図5 成績評価の多元化に関する取組例（講義科目）

工織	成績評価に関しては、定期試験のみによる判定で、3大学の学生全てに対して同一の採点規準で行っており、現在まで特に不都合は生じていない。ただし、講義では、基礎レベルの数学（対数、べき関数など）を用いた説明等が必要であるが、文系学生に関しては必ずしも十分な知識がないようなので、最小限の説明をするようにしている（高校レベルでの知識水準に差があるので配慮している）。
工織	①期末試験は、日英の2ヶ国語で出題した ②多分野の学生の混成なので、期末試験は幅広い選択制にした。例（A）専門性の高い問題（B）関連する科学史。A、Bいずれかを選択。③専門的な問題では、必ず前もってレポート課題を出題しておいた。
工織	グループ課題のレポート、およそ隔週で行う小レポート、幾つかの課題から選択させる課題レポートの3種類のレポートを組み合わせさせて評価した。これらを全体評価の60%、期末試験を40%として、総合評価した。
工織	可能な限り多様な評価基準を設けました。所属する大学や学部が学生によって異なるため、一律の基準で成績評価を行うと、偏りが生じると考えたからです。
工織	きちんと講義に出席して意見・質問を出した人を評価すると共に、期末試験で講義の理解度を測って成績に反映させるようにした。
府大	特別な配慮というものはないが、講義中に小レポートの提出を複数回行うことで、ものの考え方や表現方法などに成長が認められた場合は、定期試験の点数に加点をするなどの総合評価を行った。
医大	毎回課題も提出させて平常点として組み込むようにしましたが、熱心な学生には「添削してもらってわかりやすかった」と好評であった一方、「教養なのでただ座っているだけでいいようにしてほしい」という学生が脱落してしまう要因にもなったように思います。

医大	本授業の成績は、平常点4割、期末レポート試験6割としています。評価基準については、レジュメにて明文化し、それを繰り返し説明しました。平常点評価の材料として、授業毎に提出するべきコメントの内容、および学生一人一人の授業態度に配慮しました。
医大	学期末のレポートのみで評価するのではなく、毎回の授業で質問・意見カードを配布し、カードに書かれた考察内容・理解度・授業参加姿勢も含め総合的に評価をした。

図6 成績評価の多元化に関する取組（ゼミ科目）

機構	小レポートと授業での発表による評価を行った。期末テストのみで評価すると、日ごとの授業時間外学習を促すことが難しいため、小レポートをこまめに課すことで、授業時間外学習を促した。
機構	授業の中で議論し考えたことを形にすることが多いので、出席を重視した。また、インターネット等に掲載されている理論や知識に関する文章をそのままコピーするのではなく、解釈した内容を使って自身のことばで思考の表現ができているかどうかに関心した。
機構	本講座の基本的目的は受講生の知識の涵養や実務力や理解力の向上などを目指すものではなく「進むべき人生」への模索を各受講生に促し、この課題に真摯に向かい合わせることが重要なポイントとなる。従い、提出させたレポートの内容の評価においても文章力や表現力というような技術的側面、さらには各講義内容への理解度の深浅よりも、本人が自己の人生について本講義をきっかけにしてどれだけ真剣に考えたかどうか（明確な答が出たかどうかではなく）という点を最重要視して各レポートの比較・評価を行った。

V 学生交流

ここでは共同化科目を「講義科目」と「ゼミナール科目」に分類し、それぞれの授業形態におけ

る「学生交流」の取組を、科目提供大学ごとに分類して共有する。

教員アンケートを読んでもと、学生交流を促す取組については、科目担当者間でも意見が分かれている印象がある。科目担当者の中には、講義の中での学生交流は不要であると考えている教員も複数いる。

著者は、講義科目における学生交流とは、講義の中で、自分とは違う多様な考え方に触れることだと捉えている。受講者間の考え方の違いが鮮明化するような教材や発問を教員が準備し、議論を喚起するような工夫である。つまり、学生交流とは、授業を通じた多様性理解である。例えば、京都工芸繊維大学が提供しているある科目では「毎回の講義の最後に小レポートを課し、それを翌週の講義の冒頭で紹介することで、他の学生がどのようなことを考えているのかを知る」という工夫が行われている。

ゼミナール科目については、クラス規模が小さいため、講義科目に比べると仲間意識が持ちやすい。授業時間外で映画鑑賞会、読書会、紅葉ハイキングといった活動も行われている。

図7 学生交流に関する取組例（講義科目）

工織	学生が所属する大学や学部が複数にまたがることから、多領域に開かれた講義を心がけました。いわゆる「文系」や「理系」といった垣根を可能な限り取り払い、総合的な知の体系として講義の主題を設定することで、学生間の議論を促しました。また、毎回の講義の最後に小レポートを課し、それを翌週の講義の冒頭で紹介することで、他の学生がどのようなことを考えているのかを知ることができるようになりました。
工織	期間中に数回行ったグループ学習・討論において、所属大学の異なる学生を混合したグループを構成した。

府大	グループディスカッションの機会を何度か設け、大学間の交流を促しました。
医大	学生交流が不十分な点を補うために、和訳はグループで相談も可としましたが（個人で取り組みたいという学生も多かったためどちらでも可としました）、メンバーが固定されてしまい、三大学での活発な交流という所まではいかなかったのが反省点です。

図8 学生交流に関する取組（ゼミ科目）

機構	授業では学生による発表の時間を設け、ディスカッションの中で交流を促している。優秀なレポートについては、授業の中で取り上げ、該当学生に発表をしてもらっている。授業時間外に、映画鑑賞会、読書会、紅葉ハイキングを行った。
機構	学生交流の頻度を増やす授業方法を実践し、できる限り教室内のどの学生とも接触できるように努めた。
機構	できるだけ多様なメンバー構成になるように、三大学の各専攻がバラバラに混じり合うように、グループを構成し、ディスカッションの機会を与えた。
機構	講師と受講生という「縦の関係」だけでなく、受講生同士での意見交換や交流という「横の関係」の構築を是非図ってほしいと講義の冒頭で要望するとともに、各人の自己紹介及び本講義の受講理由を全員に開陳させ、受講生間の相互理解の一助とした。

VI フィードバック

ここでは共同化科目を「講義科目」と「ゼミナール科目」に分類し、それぞれの授業形態における「フィードバック」の取組を、科目提供大学ごとに分類して共有する。

質保証の取組は、各授業担当者が受講生との「対話」と「フィードバック」にどのように臨んでい

るかにかかっている。教育 IR センターでも「科目担当者会議」を開催し、「フィードバック」は最も重視する指標に設定し、優れた取組を共有してきた。例えば、京都工芸繊維大学が提供するある科目では、毎回、授業の終わりに小レポートを課し、翌週の授業で優秀なレポートを紹介している。フィードバックに関するこの取組は、学生間の知の共有を促し、学習意欲の喚起に寄与している。また、京都府立医科大学が提供している科目では、講座のホームページを発信のベースとして活用し、学生からの質問への解答や講義資料の公開を行っている。

フィードバックの取組は、教員アンケートの設問の中でも、各教員が最も力を入れて記入している箇所である。それらを以下で共有する。

図9 フィードバックに関する取組例（講義科目）

工織	毎回の講義の最後に復習を兼ねた小レポートを課し、そのうち優秀なもの、あるいは興味深い観点を持つものなどを、翌週の講義の冒頭に取り上げて高評価のコメントを加えました。そのようにして学生にフィードバックすることで、学生間の知の共有を促し、学習意欲の向上に努めました。
工織	期間の途中で行ったレポートについて、コメントを付して返却した。またすべての学生のレポートを他の学生が相互に閲覧することを、学生の了解を得て、メールを用いて実施した。
工織	グループ課題のレポートは点検して返却し、講評の後、再提出させた。その他、グループ課題や小レポートの結果の一部を整理して紹介し、共有を行えるように配慮した。100名弱の教室だったが、グループ単位でやり取りを行うことにより、かなり丁寧に行えた。ただ、個人がグループに埋没したり他人任せの風潮が蔓延したりしないためにも、個別の小レポート等と組み合わせる個人の責任も意識させるように仕向けた。

工織	毎回コメントシートを配布し、そこに書かれた質問に答えた。採点基準を採点前に決め、テスト、レポート終了後に公開するとともに、回答の解説を行った。
工織	期末試験が終わってすぐに、解答を配布した。
府大	講義時に提出する小レポートは、提出後の翌週の講義においてレポートに求めているものや、レポートの書き方の工夫など説明するように心がけた。近い将来必要となる卒業論文や研究発表で必要となる記載方法やアピール方法などは、間違いのないように細かい説明を行った。
府大	出席カードに質問等があれば書くようにアナウンスし、翌週の時間に回答している。
医大	講座のHPを発信のbaseとして、質問への解答や講義資料の公開を行った。
医大	授業の三分之一が過ぎた時点で「コミュニケーション・カード」を配布し、疑問・質問や授業内容への意見等を集計し、授業の中でできるだけ答えるようにしました。それ以後は、3、4週毎に同様の事を行ないながら、授業を終えました。
医大	各受講生の実践の成果（課題への解答ほか）を、できる範囲でパワーポイントのスライドで紹介しました。受講生が互いの成果を共有できるように。
医大	初修の語学クラスにしては人数が多く、授業時に全員の理解度を確認するのは困難なため、毎回、紙を配布し、その日に学習した文法項目が入った文章の和訳と、わかりにくい点についての質問を書くように指示し、添削して翌週に返却していました。大人数クラスの添削は大変でしたが、学生たちがどこでつまづいているのかがよくわかり、複数の学生が間違え、わかりにくいと考えている箇所は、翌週の授業時に詳しく解説することができたのでよかったと思います。

図10 フィードバックに関する取組（ゼミ科目）

機構	全15回のうち11回の授業で課題を出し、授業外学習を促した。課題は翌週の授業日の午前9時までにメールで提出し、教員は午後の授業で各学生に即時フィードバックを行った。提出された課題に対しては、本文にラインマーカーを引きながら、読んだ形跡を残し、余白部分にコメントを付した。返却の際に、一人ひとりの学生に声がけするように努めた。
機構	2日間の集中講義であったが、一日目の終了時に Minute Paper への記入を求め、そのなかからいくつかをピックアップして、翌日の最初の時間に紹介し、それについてさらに説明を加えたりすることなどで、インタラクティブ化をめざした。
機構	授業後に個別に質問に来る学生には、その都度、口頭で対応し、メールでの回答や指導も行った。また、そうした学生の質問の中で、受講学生全員に関わると思われる内容については、翌週の授業の初めにその質問内容と回答を伝えた。時には資料を持参した。

Ⅷ おわりに

共同化教養教育の評価指標

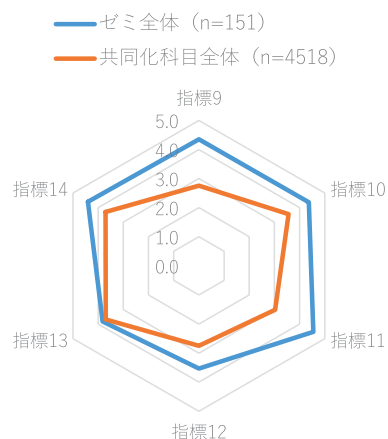
ゼミナール型科目では、特に、「学生交流」「フィードバック」の指標である「9. 受講生や教員との議論を経験できた」と「11. 教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加している実感があつた」の2点において、学生の自己肯定感が高い。その一方で、「13. 成績評価の方法や基準が明らかにされていた」という指標は、ゼミ科目も講義科目もあまり差がない。言い換えれば、ゼミにおける「プレゼンテーション」や「レポート」の採点基準が教員と学生との間で充分に共有されていないことが課題である。受講者間の対話を促進する役割を担うゼミナールにおいて、成績評価を強調しすぎるのは負の側面もあると思うが、プレゼ

ンテーションやライティングの評価基準（ルーブリック）の共有も今後求められるだろう。

図11 ゼミナール型授業の6つの評価指標

9. 受講生や教員との議論を経験できた
10. 自大学では学べない領域を学んだという実感があつた
11. 教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があつた
12. 課題や小テストなどのため、講義時間外でこの科目に充てる時間が多かった
13. 成績評価の方法や基準が明らかにされていた
14. 授業内容に触発されて、関連分野をより深く学びたいと思った

図12 ゼミナール型授業の特長を可視化



三大学から集まる文系、理系の多様な学生と共に、大学間連携で教養教育を展開する場合、今後も授業改善の指標は「成績評価の多元化」「学生交流」「フィードバック」の3つだろう。これら3つの指標には、「教養教育の質保証」と「大学間連携の質保証」の双方の役割が込められている。

今回、「教員アンケート」に寄せられた科目担当者の改善取組を読めば明らかなように、本機構には「対話とフィードバック」を大切した教員が多数在籍し、授業改善のサイクルが保証されている。

Ⅰ 京都三大学教養教育研究・推進機構における質保証システム-カリキュラムの系統性と学習成果の把握-

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・推進機構では、毎年度、外部評価を受けることで、教育改善につなげている。2016年度は、文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」の最終年度に当たるが、三大学運営協議会の中に、専門委員制度を設け、2014年度と2016年度には、教養教育の質保証について、専門委員からも助言をいただいた。

本稿では、2012年度に「大学間連携共同教育推進事業」に採択されて以来、繰り返し質保証の論点となっている次の二点について検討する。

第一に、「カリキュラムの系統性」についてである。共同化教養教育の特徴は、科目選択幅の拡大である。それと同時に、学生の問題意識に応じた学びの「一貫性」や「系統性」が保証されなければならない。本稿では、これまでの取組である、京都工芸繊維大学における「科目ナンバリング」、京都府立大学における「主題別履修モデル」において、科目選択幅の拡大のみならず、系統的な学びを保証しようとする試みを紹介する。

第二に、学習成果の可視化についてである。本機構では、教育目標を大きく3つ掲げ、その教育目標と各授業科目の目標との対応関係を示したカリキュラムマップを作成し、履修ガイダンスで説明している。教育 IR センターでは、教育目標を14の指標に細分化し、全ての授業科目で、学生に成長実感を5段階で評価させている。このように授業アンケートを組織的に実施することで、教養教育の間接評価に基づいた学習成果の可視化を行っている。「授業アンケート」から見てきた弱点の改善を「教員アンケート」や「科目担当者会議」で共有している。このように教育改善のサイクルを保証する取組を紹介する。

II 教養教育のカリキュラム論

通常、カリキュラム論は次の二つを軸として検討される。第一の軸は Scope（開講科目の幅）である。第二の軸は Sequence（開講科目の順次性）である。

この二つの軸は、初等教育のカリキュラムを思い浮かべると理解しやすい。例えば、小学校では、国語、算数、理科、社会、英語のように複数の科目が開講されている。このような開講科目の種類は「開講科目の幅」を表す横軸の例である。

一方で、カリキュラムには「開講科目の順次性」という視点もある。例えば、小学生の算数の教科書は、典型的な積み上げ型の科目であり、1年生から6年生まで「順次性」に基づいて学年別に編纂されている。算数の教科書などは「開講科目の順次性」を表す縦軸の例である。

このようにカリキュラム論は Scope（開講科目の幅）と Sequence（開講科目の順次性）の二つの軸で分析するのが通例だが、「教養教育のカリキュラム論」の場合は、「開講科目の順次性」という点で専門科目の順次性とはやや異なる面がある。

教養教育のカリキュラム論の難しさは「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づけられることなく、同じ学士課程教育の中で、専門教育に先立って前期課程で履修するものと位置づけられた」¹ ことから生じている。教養教育の順次性は、教養教育と専門教育の「くさび型モデル」が理想とされながらも、実際は「教養教育は専門教育に先立って履修するもの」という考え方も根強く残っており、そこに順次性を論ずる難しさがある。また、開講科目を、教養教育の目標である「民主的市民の育成」という理念と関連づける点も、科目によって、または教員によって、かなりの多様性がある。

Ⅲ 共同化教養教育における Scope

共同化教養教育は、カリキュラム論の観点でいえば、開講科目数を大幅に増やした Scope（開講科目の幅）の拡大である。

京都工芸繊維大学は1学年約600人、京都府立大学は1学年約400人、京都府立医科大学は1学年約200人からなる。三大学共に、専門性のはっきりした小規模な大学である。

従来、小規模な大学では、教養教育科目の開講数が限定されてしまうのが弱点だった。学生は、同じ時間帯に開講される複数の教養教育科目から、好きな科目を選んで履修するというのが、時間割上むずかしかった。例えば、小規模な大学では、同じ時間帯に、1つまたは2つの科目しか開講されていないような状況がよく見受けられる。

京都三大学教養教育研究・推進機構では、月曜日の午後に、教養教育共同化施設で、共同化科目を開講している。2016年度は74科目を開講した。共同化によって、ひとつの時間帯に10科目から13科目の選択肢が生まれ、学生はそこから自由に選べるようになった。共同化によって、学生の知的好奇心に応える学習機会は大きく改善された。

「各大学が独自で開講している教養科目」と「三大学で共同化している教養科目」を足し合わせてみると、科目数は、大学によって、共同化前の約2倍から5倍の範囲で拡大している。最も拡大したのが京都府立医科大学看護学科で、17科目から83科目へ拡大した。

図1 開講科目数の拡大

	共同化前 (2013年)	共同化後 (2016年)	拡大幅
府大	42科目	99科目	2.4倍
医大(医学科)	34科目	91科目	2.7倍
医大(看護学科)	17科目	83科目	4.9倍
工繊大	54科目	115科目	2.1倍

Ⅳ 共同化教養教育における Sequence

ここでは京都工芸繊維大学の「科目ナンバリング分類表」に即して、教養教育の順次性を論ずる。京都工芸繊維大学では、学士課程4年間と大学院5年間に開講される全ての開講科目を、1000番台から7000番台まで7段階で表示している。

本機構では、2016年度は74科目の共同化教養科目を開講した。共同化教養科目は1000番台と2000番台に分類している。2016年度に、2000番台に分類されている科目は2科目で、「英語で京都」と「時間生物学特論」である。この2科目の配当年次は3年次以上で、高学年向け教養科目として開講している。

理系の専門科目とは違って、教養教育科目では必ずしも Sequence を強調する必要はない。なぜなら、教養教育というものは、「市民の育成」という理念と明確に関連づけられることが重要であり、文系、理系など様々な学習履歴を持った学生を対象にして、本来、開かれているものだからである。それゆえに、細かな縦の階層は生まれにくい。共同化教養教育科目の Sequence は、階層といっても、せいぜい2層程度だろう。

教養教育の順次性は、教養教育と専門教育の「くさび型モデル」が理想とされながらも、実際は「教養教育は専門教育に先立って履修するもの」というスタンスも未だに根強い。この課題に向き合うかどうかは高年次配当の「高度教養教育科目」をつくる意思があるかどうかによる。京都三大学教養教育研究・推進機構では、高年次配当の教養教育科目の新設を行い、2017年度は「医学概論」「映画で学ぶ英語と文化」「京都学・歴彩館ゼミ」など、8科目を開講する。

V 系統的な学びを促す 履修モデル

(1) 9つの主題別履修モデル

京都府立大学では9つの主題別履修モデルを『学生便覧 2016』に示すことで、学生の興味・関心に応じた系統的な履修モデルを例示している。共同化によって科目選択幅が拡大しただけでなく、系統的な学びにも厚みが増している。

主題別履修モデルでは「教養教育科目」と「展開教育科目」の中から、「主題に沿った系統的な学び」を示している。「展開教育科目」とは、各学部で開講される専門教育科目のうち、概論・入門などの専門教育の基礎的科目や教養教育と関連の深い科目を指している。

京都府立大学では、「履修ガイダンス」の後に、「個別履修相談会（アドバイザー制）」を実施してきた。自分が関心を持つテーマに応じた、系統的な時間割の組み方について、共同化科目担当教員が個別にアドバイスをするもので、共同化が開始された2014年度から実施している。その際に、よく寄せられる質問を例示しながら、カリキュラムの系統性を論じていく。

図2 主題別履修モデル（2016年度）

A 京都学
一千年余ものあいだ都であった京都の歴史・地理、伝統や文化、自然や産業、まちづくりなどについて多面的に学ぶことを通して、京都に対する理解を深めるとともに、各人がこれからの京都を構想していくビジョンの基礎形成として位置づける。
B 環境共生
「環境」という用語が、生産から消費にいたる人間生活のあらゆる局面におけるキーワードとして捉えられるようになって久しい。「共生」という用語も、本来の生物学的使用の限定を越えて人間の社会活動を律するキーワードとして捉えられるようになってきた。環境と共生という二つの言葉を単につなげたのではなく、様々な分野の講義を学習することによって「環境共生」という用語を自ら定義づけることを狙いとしている。

C 文学と文化
ボーダレス化、多文化社会化する現代にあって、私たちは自らの言語や文化に対する理解を深めるとともに、異文化圏の言語・文化への正確かつ共感的に理解し受容することがますます重要になっている。古今東西の文学はこうした理解を促す一助となることから、授業を契機にして多くの文学作品に接してほしい。
D 歴史と地域
現代ほど私たちの歴史観が問われる時代はないであろう。政治・経済・社会といった諸相のもと現代的課題のどこをとってみても歴史的視点を欠いては解明や解決にはいたらない。自らの国や地域をよく理解し、現代をよりよく生きる上で、現在に至る人間の多様な歩みの事実そのものを真摯に学んでほしい。
E 現代社会
高度情報化社会・大衆化社会・ポスト産業化社会などと形容される現代社会は、人類がかつて経験したことのない速さで変化している。日本では少子高齢化や階層の二極化が進み社会問題が次々と生起しているが、このなかで私たちは主権者、市民としていかに生きるのか、現代社会の仕組みやあり方を学ぶことを通して考えてほしい。
F 人間科学
現代という未曾有の転換期において、解明・解決が待たれる人間の諸問題は複雑多岐にわたっている。それを解きほぐすためには、人間の行動や社会、教育に関する諸科学の総合的協力研究が重要である。ここでは「人間とは何か」という根源的な問いを含んだ学際的・総合的な認識の形成を目的とする。
G 生命と自然
生命現象と生命現象に関わる自然科学、例えば物理学、化学を総合的に学ぶことで、生命を自然科学の観点から学ぶ素養を身につける。また、生命に関わる倫理のおよび哲学的な問題点を学ぶことにより、多角的な観点から生命現象を捉えられるような素養を身につけることを目的としている。
H 暮らしと生命
身近な暮らしのなかの生命科学に関する事柄を学習することにより、現代社会に生きるために必要な生命科学に関する知識を身につけることを目標としている。あわせて、身近な自然環境と人間の暮らしについての知識も身につける。
I 自然と産業
太古より、人間は自然の資源を利用して生活を営んできた。この生活の営みは、産業革命以降、産業と云う形で自然（天然資源）を大量に消費するに至った。自然の恵みはどこまで享受してもよいのか？ 現代の生活（産業）は自然を破壊しないと成立しないのか？ 21世紀をリードしていく諸君に、この難問に取り組んでもらいたい。

(2) 主題別履修モデルにみる Sequence

京都府立大学では、開講科目数を拡大するだけでなく、テーマに応じた主題研究の履修モデルを学生に示すことで、系統的な履修登録の指針を示している。本稿では、履修ガイダンスの後に実施している個別履修相談会の際によく聞かれる「京都を学びたいがどんな科目をとればいいか」「将来、公務員になりたいがどんな科目をとればいいか」「環境問題を学びたいがどんな科目をとればいいか」といった質問への回答として提示している履修モデルを示す。そこでは、3年次までを視野に入れた「教養教育科目」と「展開教育科目」の組み合わせによる、主題に応じた順次性を提示することで、個別履修相談に応じている。

図3 京都学の系統的な学び（下線はコア科目、2016年度）

	教養教育科目	展開教育科目
1年次	<u>京都の歴史Ⅰ</u> <u>京都の歴史Ⅱ</u> <u>京都の文学Ⅰ</u> <u>京都の文学Ⅱ</u> <u>現代京都論</u> <u>京都の自然と森林</u> <u>京都の自然</u> <u>京の意匠</u> <u>茶の湯と伝統文化</u> <u>近代京都と三大学</u> <u>京の産業技術史</u> <u>京都の地域創生</u> <u>京都の農林業</u> <u>日本史</u> <u>日本文学Ⅰ</u> <u>日本文学Ⅱ</u>	京都文化学概論Ⅰ 京都文化学概論Ⅱ 欧米から見た京都 日本文学概論Ⅰ 日本文学概論Ⅱ 日本語学概論Ⅰ 日本語学概論Ⅱ 和漢比較文学概論Ⅰ 和漢比較文学概論Ⅱ 日本史概論 日本文化史概論
2年次	日本の文学と文化Ⅰ 日本の文学と文化Ⅱ 地域創生フィールド演習	
3年次	英語で京都	

図4 現代社会の系統的な学び（下線はコア科目、2016年度）

	教養教育科目	展開教育科目
1年次	<u>現代社会と法</u> <u>現代の政治</u> <u>社会学Ⅱ</u> <u>現代社会と心</u> <u>心の健康</u>	市民参加論 法律学概論Ⅰ 経済学概論

	環境と法 日本国憲法 生活と経済 経済学入門 政治学 国際政治 社会学Ⅰ 現代社会とジェンダー 現代教育論 人権教育 食環境をめぐる国際社会と日本 現代京都論 京都の地域創生 地域創生フィールド演習 キャンパスヘルス概論 現代社会と映画製作 アメリカと中国はいま 現代イスラム世界の文化と社会	
2年次	<u>人権論Ⅰ</u> <u>人権論Ⅱ</u>	行政法Ⅰ 行政法Ⅱ 生涯学習論Ⅰ 生涯学習論Ⅱ 地域福祉論 教育行政学
3年次		社会保障論Ⅰ 社会保障論Ⅱ 社会政策論 障害者福祉論Ⅰ 障害者福祉論Ⅱ

図5 環境共生の系統的な学び（下線はコア科目、2016年度）

	教養教育科目	展開教育科目
1年次	<u>環境共生論</u> <u>京都の農林業</u> <u>京都の自然と森林</u> <u>京都の自然</u> <u>環境と法</u> <u>地球の科学</u> <u>環境問題と持続可能な社会</u> <u>エネルギー科学</u>	森林の科学
2年次	<u>現代の環境問題</u> <u>人間生物学</u> <u>環境共生フィールド演習Ⅰ</u> <u>環境共生フィールド演習Ⅱ</u>	自然地理学 人文地理学 環境経済学 地域福祉論 地域社会学 植物生態学 応用昆虫学 森林植物学 森林植生学
3年次		環境社会学

VI 教養教育における 学習成果の把握

京都三大学教養教育研究・推進機構では、行政機関、経済界、学識経験者を構成員とする「三大学教養教育運営協議会」を設置し、毎年度の事業計画、事業実績等を報告し、教養教育に関する助言を受けている。運営協議会の座長には、大学コンソーシアム京都理事長の吉田 美喜夫氏（学校法人立命館総長）に就任いただいている。本年度運営協議会は2017年1月19日（木）に開催した。

また、本年度は、運営協議会専門委員に、圓月 勝博氏（同志社大学副学長、大学コンソーシアム京都運営委員）に就任願い、専門的立場から教養教育の評価を受けた。圓月委員からは「教養教育の学修成果の測定指標の策定に取り組むことを期待したい」との助言を受けた。学習成果の把握については、大学改革支援・学位授与機構『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』においても、基準6「学習成果」として質保証の観点に定められている。

図6 大学コンソーシアム京都と連携した外部評価

吉田 美喜夫 (座長)	(公財)大学コンソーシアム京都 理事長 (学校法人立命館 総長)
柏原 康夫	京都商工会議所 副会頭 (京都銀行 取締役相談役)
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
冷泉 貴実子	(公財)冷泉家時雨亭文庫常務理事

図7 教養教育に関する外部専門委員

圓月 勝博	同志社大学 副学長 (公財)大学コンソーシアム京都 運営委員
-------	-----------------------------------

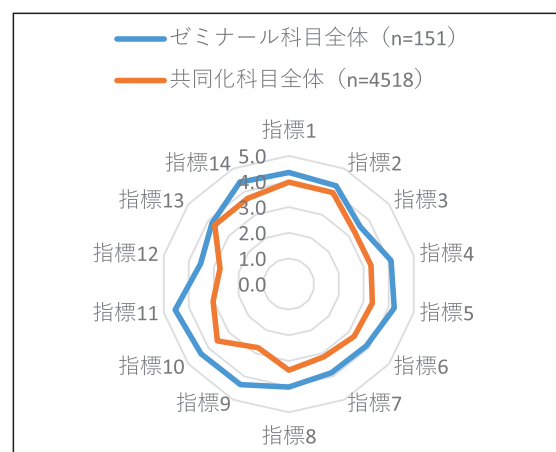
本機構では、教養教育の学習成果に関する間接評価に関しては、全ての授業科目で、授業アンケートを実施することで、14の指標について可視化している。学習成果を可視化すると、指標9「受

講生や教員との議論を経験できた」、指標12「課題や小テストなどのため、講義時間外でこの科目に充てる時間が多かった」という指標が改善点として浮かび上がる。図9では2015年度のデータをもとに、共同化科目全体の平均値とゼミナール型授業全体の平均値を対比的に表すことで、ゼミナール型授業に特有の学習成果を可視化する。指標9、11はゼミナールの特長であり、共同化教養教育の理念にも応えている。

図8 教育改善のための14の評価指標

1. この科目や関連する分野特有の視点や手法を学んだ
2. この科目や関連する分野の基礎的知識を修得した
3. 世界の人々の多様な生き方に触れた
4. 自らの生き方を考え、高い倫理観を培った
5. 現代社会が抱える問題への関心が高まった
6. 文献・資料などを検索し読解する力が高まった
7. レポートを書く力が高まった
8. 論理的に思考する力が高まった
9. 受講生や教員との議論を経験できた
10. 自大学では学べない領域を学んだという実感があつた
11. 教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があつた
12. 課題や小テストなどのため、講義時間外でこの科目に充てる時間が多かった
13. 成績評価の方法や基準が明らかにされていた
14. 授業内容に触発されて、関連分野をより深く学びたいと思った

図9 学習成果の間接評価（2015年度）



VII 学習成果の把握に関する 今後の課題

学習成果の可視化の求めに対応することが目的化し、教養教育の理念が矮小化されるようなことになっては本末転倒である。科目を超えたジェネリックスキルやコンピテンシーの測定をうたったアセスメントを、教養教育の直接評価のために組織的に行うことには慎重を要する。その理由は、ディシプリンから離れた形で、教養教育全体の評価を無理に行おうとすると、教養教育本来の目的が歪んでしまうからである。

日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』は、教養教育の究極の目標を「民主的社会」とその豊かな展開を担う「民主的市民の形成」としている。そして、ジェネリックスキルを過度に重視し、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と警鐘を鳴らす。その記述を引用する。

「近年の答申等の指摘や論調は、戦後間もなくの教養教育をめぐる議論とは異なるニュアンスを次第に強めてきている。その変化は、教養教育の究極の目標として想定されていた『民主的社会』とその豊かな展開を担う『民主的市民の形成』という観点が後景に退き、より実践的・実用的な観点が重視され、教養の中身を構成する知識や能力が重視される、といったものである。後者は、最近の『学士力』『社会人基礎力』や『汎用的技能(Generic Skills)』などの概念・考え方に端的に表れている。むしろ、そこで意図されている各種の能力・スキルも、その形成に関わる大学教育の役割も、否定すべきものではない。とはいえ、そうした側面を過度に重視し、教養教育の意義と役割を矮小化することは適切ではない。」²

VIII おわりに —教養論文という学習成果の把握—

仮に、どうしても、教養教育カリキュラムに、個々の科目を超えた学習成果の直接評価を求めるのであれば、その対応方策は、「ジェネリックスキルの測定をうたったアセスメント」ではなく、「個人の問題意識を探究した『論文』」であろう。この方向で教養教育改革を先導している代表例が東京工業大学のリベラルアーツ研究教育院である。東京工業大学では、3年次に必修で「教養卒論」を課す形で学習成果を可視化している。教養卒論では、これまでの教養教育で何を学んだのか、またそれは自分の志の実現にどう生きてくるのかをまとめることを目的とする。

著者の担当科目「現代社会に学ぶ問う力・書く力」「社会科学の学び方」では、古典や映画を素材にして「人間としてどのように生きるか」「自分はどのような時代に生きているのか」という問いに向き合う工夫をこらし、各自がレポートにまとめることで、教養教育の直接評価を行ってきた。

京都三大学教養教育研究・推進機構では、リベラルアーツ・ゼミナールが複数開講されている。そこでは、講義科目とは違い、レポートを書いたり、発表したりということが日常的に行われている。まずは、リベラルアーツ・ゼミナールで学んだ学生の教養論文の発表会のような形で、学習成果の可視化を、組織的に行ってみたいはどうだろうか。その理由は、教養教育の直接評価の方策を打ち出すことが、質保証の「京都モデル」を発信することにもつながるからである。

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。

(6) 三大学における教養教育の推進

ア 京都府立大学

京都府立大学は、平成 24 年度の文部科学省事業採択以来、歴代の教務担当副学長を筆頭に、代表校として三大学間の調整における中心的役割を果たしてきた。工学系単科大学と医科大学と小規模総合大学という、専門分野もカラーも異なる学生を対象とする共同化には、提供する科目の種類とバランス・履修者数の配分・学年暦の調整など、幾多の課題があったが、緊密な連携をとって実施に至ることができた。

本学学生が選択履修できる科目数は平成 25 年度の共同化前と比較して平成 27 年度には 2.4 倍となった。ほぼ 1 回生の全員と 2 回生以上の多くが共同化科目を履修している。本学からは、充実している京都学をはじめとする人文・社会・自然科学にわたる科目を提供するとともに、本学だけでは揃えることのできなかった工学・医学系科目、および三大学学生が議論する機構提供のリベラルアーツ・ゼミナールを本学学生が履修できる充実した教養教育を展開している。またリベラルアーツ・ゼミナールの本学からの参加者が、自主的に学生シンポジウムや講演会を企画・運営する経験を通して大きく成長し、他学生にも影響を与える好循環が生まれている。

ここで三大学共同化の取組を反映した京都府立大学における教養教育の推進について報告する。

教養教育改革の実施

平成 27 年度には本学の教養教育センターが中心となって、平成 20 年度の法人化以来の教養教育改革を開始した。改革の主眼は本学教養教育カリキュラムの、三大学共同化教育を踏まえた見直しである。改革の第一の柱として、フィールドワークを主体とする「地域に学ぶ科目」群、PBL やアクティブ・ラーニングを取り入れた「キャリ

ア育成科目」群の拡充を行った。その目的の一つは、時代の変化に則した、協働して課題解決をはかる能力の醸成であり、もう一つの目的は、京都府域の自治体や企業との連携で、学生が地域から実地に学ぶ機会を増やすことと、学生の力を投入した地域の活性化である。改革の第二の柱は、卒業時まで学び続ける教養教育の実施である。導入教育としての新入生ゼミナールの充実から、三大学共同化授業も含めた上回生対象科目の拡充、4 回生対象の卒業準備科目「飛翔なからぎ講座」の新規開設まで、専門分野の違いを越えて豊かな知性と倫理性を備えた社会人を育成するカリキュラムを整えた。さらにテーマ別の履修モデルを作成して、自主的な学びを促している（資料編参照）。

新教養教育の実施に先立って、平成 28 年 7 月に開催した全学 FD 研究集会でその実施案を教職員と共有し、石田リベラルアーツセンター長から三大学の取組について説明をして、全学で意見交換を行った。新教養教育カリキュラムは平成 29 年度から順次実施予定である。

学生の要望を反映したカリキュラムへ

教育改革にあたっては、学ぶ主体は学生であるという、この自明でありながら等閑にされがちな事実を忘れてはならない。本学では平成 21 年度から「教養教育に関する学生意見交換会」を実施し、今回の教養教育改革においては、「新しい教養教育のための学生ワークショップ」を平成 27 年 11 月に開催した。当日は各学科・専攻から参加した学生 48 名が、日頃受けている授業や開講してほしい授業等について意見を出し合った。増やしてほしいという意見は、学外での実習、少人数授業、上回生向けの授業、文系と理系学生が共

に学ぶ授業であった。また三大学学生の交流機会を増やしてほしいという意見も出た。そこに共通するのは、大学・学年・文理の違い、といった垣根を越えて交流し、互いに学び合いたい、という希望である。本学の学生たちは、学ぶ主役として、三大学共同化教育が掲げる目標を形にする意志を示してくれたと言える。しかし学生たちからそのような要望が出てきたということは、言い換えれば、その目標がまだ十分には実現していないということでもあった。本学の新しい教養教育カリキュラムは、このような学生たちの声を受け止めて策定されたものである。学生ワークショップは今年度も教養教育センターと教務部委員会 FD 部会の共催で2月に開催する。今回は、教養教育を含む本学の学び全般について学生の意見を聞く予定であるが、グループ・ディスカッションのテーマとして、年間の履修科目数、学習時間、成績評価、上回生対象教養教育等が想定されている。現在導入に向けて教務部委員会を中心に議論を進めている CAP 制と GPA に関しても学生の声を参考にしたい。

上回生対象教養教育の実施

本学の学び続ける教養教育という方針は、三大学共同化教育の展開と軌を一にするものである。本学から平成 29 年度に共同化授業へ提供する上回生対象の新規科目には「映画で学ぶ英語と文化」「映画で学ぶドイツ語と文化」がある。いずれも3回生以上を対象としている。これは、1・2回生の教養教育における外国語の履修期間が終わっても、外国語と異文化理解の授業を受けたいという、本学の学生ワークショップにおいて出された要望に応えたものである。また平成 29 年度から利用可能となる「京都府立京都学・歴彩館」の資

料を活用した共同化授業「京都学・歴彩館ゼミ」を2回生以上対象のリベラルアーツ・ゼミナールとして新規開講する。学生たちの交流が上回生になっても続くことを期待したい。

ガイダンスの充実

また昨年度の学生ワークショップでは、教養教育の意義を入学時から説明してほしいという声が上がった。現状では時間割の空きコマを埋めるような履修の仕方がいまだ多いので、この声はさっそく 28 年度ガイダンスに活かされた。さらに 29 年度は教養教育のガイダンスにかけける時間を大幅に増やすことにして、三大学共同化授業を受けた上回生からも教養教育の意義を説明してもらうことにしている。このように本学では学生の声を改革に反映するよう努めている。

教養教育を反映した 3 つのポリシーへ

今年度は、上記の教養教育改革を反映した 3 つのポリシーの見直しも行った。本学の現行の「ディプロマ・ポリシー」および「カリキュラム・ポリシー」には、本学における人材育成の過程で重要な部分を占める教養教育への言及が十分なされていなかった。今回の見直しではこの点に留意して、各学部・学科において教養教育が担うべき役割をポリシーの中により具体的に位置づけた。

このように京都府立大学では、三大学共同化教育の推進と足並みを揃えて、教養教育改革、3 つのポリシーの見直しを行ったが、その際に学生の意見を取り入れて改革を進めてきた。今後もこの姿勢は堅持したい。

イ 京都工芸繊維大学

京都工芸繊維大学工芸科学部では、本学の学域特性を活かした理工系の基本的素養の修得を目的とする「工芸科学教養科目」、人文・社会・自然科学系からなる「基本教養科目」、健康に関する講義やスポーツ演習等を行う「体の科学」の3つの区分で教養教育（人間教養科目）を構成しています。

本学の教養教育が、3大学の教養教育共同化によってどのように変化したかについて、平成25年度以降の開講科目数や受講人数等に注目すると次のようになります。

【科目数の増加】

教養教育共同化前後の人間教養科目数の推移

単位：科目

	共同化前	共同化後			
	H25	H26	H27	H28	
人間教養科目数	54 (0)	108 (68)	116 (74)	115 (74)	
・うち工芸科学教養科目	34 (0)	40 (11)	44 (13)	47 (16)	
・うち基本教養科目	13 (0)	62 (56)	66 (60)	62 (57)	
・うち人文科学系	6 (0)	22 (19)	19 (16)	21 (19)	
・うち社会科学系	6 (0)	24 (21)	26 (23)	24 (21)	
・うち自然科学系	0 (0)	16 (16)	21 (21)	17 (17)	
・うち体の科学	8 (0)	6 (1)	6 (1)	6 (1)	

注：括弧内は共同化科目数（内数）

共同化授業を開始したことによって、平成26年度には「人間教養科目」が前年度比で倍増しています。また、本学の「人間教養科目」では実施してこなかったゼミナール形式の科目を取り入れることができました。

平成27年度も科目数は順調に増加しています。平成28年度には先端科学技術課程（夜間主）の

募集停止により夜間に開講する教養教育科目を一部廃止した影響で、前年度と比較して僅かに減りましたが、実質的には学生が選択できる教養教育科目は増加しています。

最終的に平成28年度における人間教養科目の中の共同化科目が占める割合は、64.3%となっています。

カテゴリー別の科目数では、この教養教育共同化を行うことによって、特に「基本教養科目」を構成する「人文科学系」と「社会科学系」の2つのカテゴリーの科目数が3～4倍と顕著に増加しています。

また、本学は理工系単科大学であるため、平成25年度以前は各専門分野別に必要となる数学、物理、化学、生物などの基礎的な自然科学系の科目は、専門科目の中で実施しており、「基本教養科目」に自然科学系の区分を設けていませんでした。

この共同化事業により、「基本教養科目」の中に新たに「自然科学系」カテゴリーを設けることができ、学生にとって専門分野に関係なく幅広い自然科学系の知識を修得できる機会が広がったことも、大きな成果となっています。

【受講者数の増加】

教養教育共同化前後の人間教養科目における

本学学生の受講人数の推移

単位：科目

	H25	H26	H27	H28
受講人数（のべ）	9363	9525	9609	9754
・うち三大学教養教育共同化科目受講人数	0	2670	3057	3475
・うち他大学提供科目受講人数 （学生の交流率（%））	0	745 (27.9)	1468 (48.0)	1729 (49.7)

共同化を実施した平成26年度以降、本学の「人間教養科目」の受講者数は毎年100名前後の増

加となっていますが、共同化科目の受講者数に着目すると、年度毎に300名から400名増加しています。

また、学生交流率の指標となる他大学提供科目受講者数については、平成26年度は745名に止まりましたが、平成27～28年度には、前・後学期とも稲盛記念会館で授業を実施したことや、受講登録方法を改善して各大学間で残余定員を融通しあえるようにしたことなどから、1468名～1729名に増加しています。これにより学生の交流率は27.9%から48%、49.7%へと上昇しています。

【教養教育が活発化した要因】

このように共同化授業を導入した平成26年度を境に、本学における教養教育科目の受講者数が伸びた理由として、次の(1)、(2)の要因が考えられます。

(1) 教養教育の学修環境のゾーン化

稲盛記念会館で共同化授業が実施される月曜日の時間帯(3限～5限)および前後の時間(2限・6限)には、松ヶ崎キャンパスにおいて他の1年次科目を配当しないことによって、学生がキャンパス間を移動する時間の確保を図り、稲盛記念会館で教養教育科目の学修に専念できる環境を整えました。

1年次生アンケートではキャンパス移動の距離が遠いなどの不満の声があったものの、共同化科目の受講人数は年々増加しています。

このことは、時間帯的にも場所的にも月曜日の午後に教養教育の学修環境をゾーン化したことによって、従来よりも学生の教養教育に対する勉学意欲が向上し、「月曜日の午後は京都府立大学の下鴨キャンパス(稲盛記念

会館)において教養教育を集中的に勉強しよう」という意識が学生に芽生えた結果だと考えられます。

(2) 卒業に必要な単位数の見直し

教養教育共同化を行うことによって「人文科学系」、「社会科学系」、「自然科学系」の科目が大幅に拡充されたことを契機に、学部学生が諸科学の基礎的知識を幅広く修得するよう卒業要件の見直しを行い、基本教養科目の「人と社会」、「人と文化」、「人と自然」の3つの区分についてそれぞれ2単位以上を選択必修化しました。

また本学は、平成25年度に「地(知)の拠点整備事業(大学COC事業)」に採択されたことや3大学教養教育の共同化により新たに京都学関連の科目が開設されたことなどを契機として、「地域に関する科目」の選択必修化を行いました。

このような制度上の工夫も要因として挙げられます。

【今後の課題と展望】

3大学の教養教育の共同化事業は、教養教育に関する本学の科目群を飛躍的に拡充して選択の幅を広げ、学生の多様な関心・学修要求に応えてきました。

これからも継続して実施していくために、平成29年度から文部科学省の補助金がなくなることなどを1つの契機として、新たな教養教育のあり方を、3大学が智恵を出し合う段階に差し掛かっていると思います。

ウ 京都府立医科大学

京都府立医科大学においては、平成 26 年度から教養教育カリキュラムに、月曜日午後の 3・4・5 時限目に開講される三大学教養教育共同化科目を組み込み、修得した単位は 2 学年への進級要件の単位として認められることとした。

このことにより、学生の選択肢が医学科では共同化前の 34 科目から 28 年度には 101 科目、看護学科では同じく 17 科目から 83 科目へと、従来よりも大きく広がり、これまでの限られた非常勤講師の専門性に基づく教養科目から更に多くの専門性を背景とした教養教育の提供がなされ、保健医療の背景となる価値創造に大いに資するものと考えている。

医学科では、卒前に 72 週以上という米国標準に基づく臨床実習時間の増加を企図したカリキュラムの改訂を実施しており、その中で教養教育科目（英語、生命倫理等）を従来の第 1 学年での開講に限定することなく、専門教育と並行して上級学年において開講する新カリキュラムに、教養教育の共同化に合わせて、平成 26 年度より移行している。

看護学科においては、月曜日午後の三大学教養教育共同化科目以外の授業は、原則として広小路キャンパスで実施しているが、平成 28 年度からはキャンパス間の移動など学生の利便を考慮して、月曜日の午前の授業を、教養教育共同化の拠点である下鴨キャンパスの「稲盛記念会館」で開講することとし、1 日を通して同一キャンパスで受講できる環境を整備したところである。

なお、大学組織としては、京都三大学教養教育研究・推進機構の運営委員会メンバーに副学長（教育・研究担当）、学生部長、教養教育部長、看護学科長、教養教育担当教授（1 名）を充てて、日々の運営に参画している。

また、三大学教養教育共同化における事業実施にあたっては、必要に応じて学内の教育委員会や、学長を座長とする管理職会議等で協議し、教養教育共同化に係る全学的な意思形成を行っており、平成 29 年度からは、京都工芸繊維大学と京都府立大学の学生に対して、府立医科大学の教員がリレー方式で講義を行う「医学概論」を開講することが決定している。

(7) 共同化教養教育の課題と展望

京都三大学教養教育研究・推進機構 特任教授
林 哲介

三大学による共同化教養教育の授業が始まって3年を経た。開講科目数や学生の履修、また学生間の交流も年度ごとに着実に増加し、学生の満足度も高く概ね充実した歩みを進めている。この取組を今後どのように発展させていくかは、三大学教職員、そして学生の声も含め関係する方々による継続的な議論・検討によることはいままでのないが、文部科学省の「大学間連携共同教育推進事業」による支援が終了するこの機会に、これからの発展への課題について思うところを記しておきたい。もとより私見であるが、今後の検討の一素材にしていいただければ幸甚である。

I . 共同化教養教育の立場

○共同化教養教育を特徴づけるもの

三大学による共同化教養教育が計画してきたことは、目的・性格の異なる三大学がそれぞれの特徴を生かして相互に科目を提供し、開講科目を多様化して学生の選択の幅を広げること、およびこれによって専門や将来の進路の異なる学生相互の、学習を通じての交流を図ることにあった。そしてこのために、共同化科目として提供する科目を主にいわゆる「リベラルアーツ科目」とすること、および全ての授業で文系・理系をはじめ多様な学生の混合を図ることを基本方針としてきた。これらは単に共同化の実際上の方法であるだけでなく、ここで取り組む教養教育を特徴づける立場を示し、これまでの大学における一般教育・教養教育にあった曖昧さ、不明確さを克服しようとする意志を持っているということができる。

○曖昧さとはなにか

戦後新制大学が発足し(1949年)、その後に「大

学設置基準」が定められたが(1956年)、ここで導入された「一般教育」は、戦前の反省を踏まえて「幅広く深い教養と豊かな人間性」の涵養、「自由な民主社会の推進力となるべき善良な市民の養成」(1)を掲げ、全ての学生に学術の幅広い学びと民主社会に参加し貢献する市民性の涵養を求めた。そしてこれを具体化する課程として人文・社会・自然の三分野にわたる一般教育科目(36単位)と外国語(16単位)、保健体育(4単位)、これに専門基礎科目を加えた前期2年の一般教養課程が設けられた。

しかし、これで本当に「教養教育」になりうるのかという懐疑の声は当初からあった。即ち、「一般教育は個々の学生が3つの学問領域のいずれについても、若干の知識を獲得し少しばかり“物知り”になるように配慮されているだけに過ぎないのではないか」という指摘であり、「学生は自然と社会に関する統一的で有機的な認識形成がほとんど不可能にされ、無秩序で断片的な知識を獲得することに終わっている」のではないかという危惧である(2)。そして実際、ほとんどの大学での一般教育はディシプリンの区分に沿った「基礎の修得」が大部分を占めるものであった。とりわけ理系の場合には、数学・物理・化学・生物等、各分野の専門基礎科目を一般教育に含めることが常態になりその修得が大きい比重を占めたため、これが教養教育をいっそう不明確なものにした。一般(教養)教育といっても、現場ではディシプリンごとの概論や基礎以上には思いつかなかったのであった。「“人間性の涵養”が大切なことはわかるけれど、それは誰が教えるのか。結局は学生個々人の問題ではないのか」というのが多くの教員の受けとめ方であった。あるいは「特定の専門にとっては、他の分野の知識を得ることが教養に

なる]、「諸ディシプリンの知識・方法を体系的に学ぶことが教養である」といった、教員にしか通用しない予定調和的な説明で納得していた。また、ディシプリンベースの基礎的科目が、専門の学生にとっては専門教育、非専門の学生にとっては“教養教育”であるという、いささか詭弁的な理屈もあった。

○曖昧さはどこからきたか

このような教養教育の曖昧さ・不明確さの原因は新制大学の出発時にあった。戦前には一般教育に相当する課程は旧制高校が担い、大学は専ら専門の研究・教育に特化していた。その旧制大学はドイツ・カレッジ型の影響が色濃くあり、教育の中心は個々の教授の講座単位であった。旧制高校を受け継いだ前期2年の一般教養課程は、出発時には主に旧制高校の教員が担い、専門学部の教員には一般教育に対する責任感はほとんどなかった。旧制高校と大学とをいわば無理やり折衷して出発したわけであり、この点ではモデルとしたアメリカの「4年制普通教育」とは異なっていた。そして大学は専門研究・教育の単位である学部の固い構造にもとづいて構成され、学生は入学試験の段階から学部（学科）ごとに区分された。すなわち大学教育の基本は、教員にとっても学生にとっても各学部専門であることが明確であった。専門研究・教育の側から一般教育に期待したことは専ら基礎教育であって、「豊かな人間性・市民性の涵養」という課題は、建前として必要性を理解しても主体的に責任を感じるものではなく、授業を担当する教員個々人に任されたのが実態であった。1970年前後から高度経済成長の急速な進展と大学進学率の大幅な増大によって大学の「大衆化」が進む中で、一般教育の形骸化が顕著になっ

た状況、更に大学設置基準の「大綱化」（1991年）の後、多くの大学で急速に一般教育が縮小され、教養教育の衰退が指摘されたのも、このような曖昧さ・不明確さに起因しているといえる。そしてこのような曖昧さは現在でも尚十分には克服されているとは言い難い。

○「リベラルアーツ」の再確認

以上のようにこれまでの状況を見たとき教養教育の課題が明確になる。「・・・幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する・・・」（大学設置基準第19条）を目指す教養教育が、「幅広い基礎の修得」のみでない役割を明確にし、現代にふさわしい内容・方法を具体化することが要請されている。三大学の共同化教養教育がその中心を「リベラルアーツ科目」としていること、そして多様な学生の混合・交流を重視しているのは、この具体化を念頭においているからである。しかし「教養」の理解はなお必ずしも明確でなく、人格の陶冶、高貴な知性・識見といったかつてのエリート教養主義・個人主義的な理解が残っていたり、また他方、現代の複雑な競争社会に適応していく知的パフォーマンス能力が強調されたり、と多義的である。

もともと西欧中世から発した「リベラルアーツ（自由学芸）」の“リベラル”が、必要・利便・利益・実用等からの学問の「自由」を意味することはよく知られている。昨年度に私たちが開催した「教養教育質保証フォーラム」において講師・藤田英典氏が紹介された「日本学術会議の提言」(3)において、教養教育の役割を「功利的な専門性や実用性に囚われ偏ることのない『自由な精神・知性』の涵養」と表現しているのは共通する基本精神である。今このことを改めて確認しなければな

らないと思うのは、現代の学術・科学や教育が「必要性・有用性」に強く影響され偏りがちであるからである。学術・科学の細分化と並んで、とりわけ自然科学分野では産業界の要請による科学の技術化・実利化の流れが強く、研究の成果もこの視点から評価されることが多い。文系不要論や縮小論が聞こえたりするのも同じベクトルがある。そしてまた一方、生徒や学生の学びにおいては、学術文化への豊かな興味・関心よりも、進学・就職・資格取得など身近で実利的な動機が強く働いている。学術・科学や教育に「必要性・有用性」のベクトルが強くなると、人と社会の在り方、将来の発展方向などについての豊かな理解や想像力を欠落させる。細分化・ブラックボックス化は諸問題に対する判断を専門家（有識者）任せにする傾向が強まる。このような状況はリベラルアーツからの乖離であり、学術の「非文化」化といえることができる。現代におけるリベラルアーツ教育・教養教育は、細分化しまた技術化した学術・科学を幅広く捉え直し、①進路・専門によらずすべての学生（市民）にとって身近なものにすること、すなわち「学」を「文化」化すること、そして②人間・社会と自然・環境の将来をどのように発展させていくか、そのために個々人がどう生き働いていくのかを考え議論する活動であるといえることができる。このような「学」を基礎にした活動によって、学生たちが今までにない“目から鱗”を経験し、幅広い学びへの高いポテンシャルと能動的な生き方へのインパクトを得ることを期待するのである。

II . これからの課題

共同化教養教育の授業を担当してきた教員は皆、

以上のような現代に求められる教養教育の立場を念頭に授業の内容や方法を模索しながら取り組んでいることは、「科目担当者会議」等の内容からも実感できる。今後この立場に沿ってさらにどう充実を図っていくか、これからの課題と思われる点を挙げておきたい。

① 授業科目の充実

●「学」を「文化」化すること。

「文化」化するとは、理系・文系を問わず学生たちにとって全ての「学」が身近なものになり、進路・専門を問わず議論への参加を可能にすることであり、そのように授業の内容・方法を充実させていくことが私たちの継続的な課題である。そのためには基礎知識を「教える」という枠を超え広げることが不可欠である。各分野の「学」がどのように発展してきたか、人間・社会とどうかかわっているか、将来に向かってどう貢献しようとしているかなどを俯瞰することによって身近なものになる。非専門の立場からの疑問と専門の立場からの説明を投げかけあうことによって、幅広く総合的な理解が広まり、そこからまた基礎的学習への動機が高まる。これは単なる授業技術ではない真の「アクティブ・ラーニング」であり、教養教育は本来的に「アクティブ・ラーニング」なのである。それぞれの科目が「学」を身近なものにするということを中心に、どう工夫しどんな成果があるかを交流することは「科目担当者会議」の主要な内容である。

●総合化

ディシプリンを単位にした科目からこれらが連携した科目を構成する意義は大きい。理系の場合、物理、化学、生物等の個々の枠で15週を計画する授業から、テーマを設けて複数が協働する、また文系と理系が合流するなどの方法は「文化」化

を具体化する一つの姿になる。他大学の例も研究し、科目編成の機会に総合化した科目を計画することを期待したい。

② 学生、教員の相互交流の活性化

●科目履修における「交流率」は年ごとに上がり、各大学の枠を超えた自由な選択が自然に浸透していることが窺える。しかし、まだ理系科目には理系学生が大多数を占めている場合や、文系の一部の科目に履修が集中するなど、専門への準備・連続を意識した選択がある。文系学生にとって理系科目の敷居が一層低くなり「身近なもの」になることが望まれる。また、専門学部・学科が一部の科目を推奨する、あるいは選択必修にしている場合があるが、これらは共同化教養教育の本来の趣旨と異なる。いわゆる「専門的教養」の概念に相当する扱いは共同化教養教育と区別することが望まれる。

●授業の場のみならず学生間の自主的な交流が進むことはこの事業の狙いの一つであり、これまでも学生主導によるフォーラム、シンポジウム等の有益な取組が行われた。これらが継続的なものとして定着していくことが望まれる。そのためには年度を越えて学生と教職員が恒常的に協働していく組織性を構築したい。他大学では「学生・教員による教育交流会」のような実行委員会的取組が定着し成果を上げている例がある。とりわけ学年を越えた縦の繋がりが生まれることは、教養教育を大学全体に広げ、また新生を教養教育に導く点でも重要な役割を果たす。このためには教職員側での継続的な支援が不可欠であり、そのような体制が整備されることが望まれる。

③ 科目拡充の課題

1 年次生を主たる対象として月曜日午後に開講

している共同化科目約 70 科目は、分野バランスも良く、学生の履修必要単位数から見ても概ね十分な提供になっていて、ほぼ満足できる成果を上げている。これからの課題は高学年に向けた教養教育の拡充である。従来から多くの大学で教養教育が 1 年次生主体になっているのには、かつて一般教育が前期 2 年とされ、また基礎教育が多くを占めていた慣性が強く働いている。専門教育に対して教養教育を“付加的・装飾的”なものとして軽視する風潮があったし、学生は教養教育を通過儀礼的に受けとめる傾向があったが、これが現在でも必ずしも完全に克服されているとは言えない。教養教育が、専門教育と並行し大学院をも含む全教育課程における柱の一つとなることは社会的にも期待され、「運営協議会」においても指摘されている課題である。月曜午前に上回生向け科目の開設を徐々に進めているが、これをさらに拡充していきたい。このために月曜日以外の時間帯への拡大も検討課題であろう。この場合に必ずしも半期 15 週の授業に限らず、8 週 1 単位の授業など、技術的工夫によって可能性を広げていくことは可能であり、検討が望まれる。

「リベラルアーツ・ゼミナール」は本取組の目玉の一つであり学生の満足度や期待も大きい。議論のできる授業、学生間の交流ができる授業として典型的であり、この科目数の増加が強く望まれる。

④ 学習成果の把握

今年度 11 月に開催した「京都三大学教養教育共同化フォーラム」における運営協議会専門委員・圓月勝博氏の「講評」では、「学修成果をどのように測定し発信していくか」という課題が指摘された。一般に専門教育分野においては、「教育質

保証の参照基準」の設定と成果の明示化が議論されているが、教養教育における学修成果にこのような一般的基準が設定できるかには疑問がある。しかし、学生が教養教育から何をどのように獲得しているかを把握し発信することは意義があり期待されている。この点について2つの提案をしておきたい。(1) 各科目を担当する教員は、授業で学生に何を獲得してほしいかを明示することはできる。京都工芸繊維大学のシラバスでは科目ごとに「達成目標」が示され、授業評価アンケートにおいてこの目標に対する学生の自己評価を求めている。全ての科目においてこのような学生の達成を把握し明示化することは有意義であろう。(2) 学生の授業評価における感想や自由記述においては、多くの学生が自らの生き方や世界の見方、学習への姿勢等、授業を通してインパクトを受けたこと、自己の変化を得たことなどを記している。これらを個々の担当教員へのフィードバックのみに閉じず、適切に整理して共有・発信していくことは有意義であろう。

⑤ 他大学への普及

この事業の役割として私たちは「京都モデル」の発信を掲げ、11月の共同化フォーラム「今求められる教養教育－京都からの発信」はそのひとつの具体化であった。その際に圓月専門委員は、課題として「京都の教養教育の拠点化と他大学との連携拡大」を指摘された。「大学間連携による教養教育の共同化」という取組は、全国的に例のない特徴的なものとして学会等でも繰り返し発信し、多くの大学等から注目されている。「京都モデル」として示す内容には、単科大学など小規模な大学が連携して教養教育を充実する具体的な方法と、そこでつくる「現代に求められる教養教育」

の内容・質の二つの側面がある。具体的な連携の方法については、地域の実情や各大学のカリキュラム・ポリシーなどに関わり、単純に普及するものではない。今後、近隣大学から連携の要望がある場合に「単位互換」等の可能性を検討していくことが適切であろう。

「京都モデル」の主要な内容、そして幅広い発信が意味を持つのは、ここで展開している教養教育の基本理念とそれを具体化する姿であり、「現代に求められる教養教育」の実践・研究の拠点としての役割を果たしていくことである。機構を中心にこの役割を拡充していくことが期待されている。これまで開催してきた「フォーラム」や「公開研究会」はこのような役割を具体化するものであったが、今後これらを定期的に全国的な規模として開催するなど、拠点化を構想することが望まれる。

【参考資料】

- (1) 大学基準協会(1951)「大学における一般教育：一般教育研究委員会報告」、大学基準協会資料第10号
- (2) 喜多村 和之(1999)「現代の大学・高等教育」玉川大学出版部 第6章
- (3) 日本の展望委員会(2010)「21世紀の教養と教養教育(提言)」日本学術会議