

## 第2部

# 時代が求める新たな教養教育像の探求

---

---

(1)平成 27 年度  
共同化授業構築等に向けた取組

---

---

## ア 平成 26 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／京都府立医科大学 教養教育部長  
小野 勝彦

平成 26 年のリベラルアーツセンターでは、以下の活動を中心に行った。

- (1) 新たな科目の構築
- (2) 既存の科目の学際化
- (3) 学生向けの講演会
- (4) 共同化の理念の見直し

それぞれ、詳細は後述されるが、簡単に触れておきたい。

(1) 新たな科目の構築としては、i) 1 学年向けの科目として、リベラルアーツゼミに理科系の視点を入れた「製品の機能から科学を学ぶ」と隣接する府立植物園を利用する「意外と知らない植物の世界」とを計画した。ii) 上回生向けの教養科目として、リベラルアーツゼミ「経営哲学」（2 回生以上向け）、「(京都学) 英語で京都」（3 回生以上向け）、「時間生物学特論」（3 回生以上および大学院修士課程向け；集中講義）も企画している。iii) また、夏期集中の単位互換科目として毎年多数の受講生がいる「生命科学講話」を共同化科目に移動した。さらに、教員の退職などに伴う科目の変更があった。

(2) 既存の科目の学際化については、「現代社会とジェンダー」にジェンダー形成における生物学的視点を加えることで自然科学系のコンテンツを加え、文理総合的・融合的な科目をめざすことを考えている。

(3) 学生向けの講演会は、京都産業大学総合生命科学部教授の細胞生物学者であり歌人の永田和宏先生をお招きして、師走の日曜日午後開催し、医大生を中心に多くの参加者があった。文理横断的活動をされている先生のお話、参加した学生や教職員は感銘を受けた。

(4) 共同化理念の見直しでは、昨年度作成された「学生の皆さんへ」の改訂と、授業区分の A B

C の文言の再考とをおこなっている。

新規科目の立ち上げや、既存科目の取り扱い変更、講演会などすべての活動は、それぞれ担当する教員のご理解とご協力、ならびに事務の方々のご援助によるところが大きい。この場を借りてお礼を述べる次第である。

# イ 「共同化教養教育」の理念・目的と科目体系

京都三大学教養教育研究・推進機構 特任教授  
林 哲介

平成 26 年度よりスタートした「京都三大学共同化教養教育」では、その理念・目的を「学生の皆さんへ」において綱領的に示してきたが、初年度の授業を終えたところで、この理念・目的にてらして次年度に向けた改善を検討した。

## (1) 理念・目的にてらして

「学生の皆さんへ」ではこの事業のねらいとして  
① 共同化によって教養教育科目の選択幅を拡大し1大学では対応できない学生の多様な関心・教育要求に応えること、および ② 専門や将来の志望の異なる学生が、すべての授業において混在し協働して学び交流する新しい教養教育の学習スタイルを実現することの2点を挙げた。

①については、共同化の授業を月曜日午後に集中し少なくとも3大学の一回生すべてが共同化科目を履修するようにし、各時限に約10科目ずつ配置した中から自由に選択することを可能にした。希望者が多い科目は教室規模により抽選があるものの、概ね学生からは高い満足の声が聴かれた。担当する教員からもこれまでの自大学での授業と比べて学生の高いモチベーションが感じられるという感想が寄せられた。これも多彩な科目群からの自主的な選択がもたらした効果と判断できる。

②については、とりわけ後期から「共同化棟」が実現し大学ごとの定員割振りによる履修登録を行ったことにより、ほぼすべての授業で混在が実現した。抽選のため第一希望の科目を選択できなかった学生も一定数あったが、次年度からは定員の取扱い方法を改良することによって大幅に改善できる見通しである。しかし、ゼミナールや一部の科目を除いて、教室での学生間の討論・交流が

十分に実現しているとはいいい難い面があり、授業方法の工夫・改善によって学生の能動的な参加と交流や教員からのフィードバックなどを充実していくことが望まれる。

## (2) 科目体系の改善

今年度を実施した外部評価において評価委員からいくつかの意見が寄せられた。

### ① 科目分類について

開講科目はリベラル・アーツ科目を基本とし、「人間と文化」、「人間と社会」、「人間と自然」の3つの科目群分類を設けているが、これは伝統的な「人文・社会・自然」の3分野のディシプリンに沿う教養教育の一般性を反映している。その上で各科目についてA:「人文・社会・自然諸分野の学術の基礎を幅広く修得するとともに、これらへの高い関心を育てる。」、B:「世界の人々の多様な生き方を感じ、豊かな人間性と高い倫理観を涵養する。」、C:「日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探究する議論に習熟する。」の目的区分を示した。評価委員からは、「Aについて『学術の基礎の幅広い修得』だけでは狙いが不明確でないか」、また「『人間と自然』は科目群名とエントリーされた科目のあいだにずれがある。人間とのかかわりで科学・技術をとりあげるとすれば、従来の入門や概論とは違ったアプローチが必要ではないか」との指摘があった。事実、各3分野に含まれる科目の内容や方法は多様であり、脈絡なく集めているという感が否めない。次年度に向けてよりいっそう科目群の目指すところを明確に示すために、科目群に小分類をもうけることにした(表1)。各群において、ディシプリンの基礎

を学ぶことは欠かせないが、単なる入門・概論ではなく分野の歴史性・体系性を俯瞰することに視点が置かれるよう方向づけた。また「非専門の立場から科学と人間との関係を検討する」という立場を教養教育の主眼のひとつに据えていきたい。

## ②「京都学」

「京都学」はこの取組において注目されている科目群であるが「エントリーされている科目の名称だけからはどのような方向に向かうか判然としない」との指摘があった。このことを念頭において京都学の担当者会議を開催し、各科目の意図、「学生に何を学びとってほしいか」などについて意見交換を行った。結論としては敢えてプラグマティックに学習目標を設定するのではなく、京都という地域の多面的な生き様をリアルに捉え、研究対象とすることの意味を理解することであると考え、「学生のみなさんへ」（資料）における記述もこれに沿って改善した。

## ③「リベラルアーツ・ゼミナール」

「リベラルアーツ・ゼミナール」は、「アクティブラーニングと教養教育の融合を目指している点で大きな期待がある」との意見を得た。事実各ゼミナールへの履修希望者数は多く、どのゼミナールにおいても受講者の積極的な参加が見られた。次年度はまだ実現できていなかった自然系にもゼミナールを開講することになった。

## (3) 次年度にむけた若干の改善点

### ①「高年次向け科目」の開講

共同化科目を月曜日午後に集中し、各大学の一

回生の時間割に共同化科目以外の科目を配置しないという方法によって、教養教育の効果的な改善になったことは明らかである。一般に教養教育が初年次学生を重点的に対象にしているのは、大学教育における基礎教育的部分を含んでいることのほかに、入学までに習慣づけられた勉強による学習感の歪みを是正することに狙いを置くからである。しかし言うまでもなく教養教育は初年次に限らず大学院をも含めてあらゆるレベルで必要であり、近年その要請は強まっている。また実際、今年度の共同化科目において全履修者のうち前期 21%、後期 14%が 2 回生以上の学生であった。各大学においても高年次を対象にした教養科目が設けられまた検討されているが、共同化の理念にそった高年次向け科目を可能な範囲で開設していくことは意味がある。次年度は 2 回生以上向け科目を 3 科目開設することとした。

### ②「単位互換科目」の位置づけ

月曜日午後に集約した共同化授業の科目数をさらに増やすのは、設備面でもまた需要の面でも限界がある。一方、各大学ではそれぞれ固有の教養科目が開設されており、これらの中から適切な科目を 3 大学学生に開くことは、選択幅の拡大・学習要求への対応として意味がある。しかし、それぞれの大学・学部等の学事日程やカリキュラム・ポリシーに基づく教育課程編成の原理があり、月曜日以外に共同化科目を拡張することには困難がある。このため、3 大学連携の取組として平成 19 年度から「共同化」を先導するものとして実施してきた「単位互換」を、本共同化事業の一環として一層明確にし、互換科目を充実して提供することとする（表 2）。

## <資料> 学生のみなさんへ

### 学生のみなさんへ

京都三大学教養教育研究・推進機構

#### はじめに

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

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

#### I. 目指すもの

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

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

#### A. 人文・社会・自然諸分野の学術体系を俯瞰しながらこれらの基礎を幅広く学習し、学術への高い関心を育てること。

現代社会を生きていく市民として、諸科学の基礎的知識を幅広く修得することが求められる。大学受験に偏重した教育等の影響による修得知識の偏りを改善することも望まれる。しかし、限られた時間で修得で

きる知識は多くない。諸学問体系の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、人としての豊かな感性や倫理観を拡張すること。

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経験や思想など、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、何が正しく何が真実か、何を目指すべきかなどを議論し解決に向かう試みを通して、読み書き等のスキルを研鑽しながら、批判的検討や討論を遂行する力を養い、人とかかわるコミュニケーション力の向上を図る。

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

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

## II. 実施の方針

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

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

## (1)平成 27 年度共同化授業構築等に向けた取組

ことも期待されます。

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

<表 1>平成 27 年度共同化科目一覧

| 科目群             | 科目名          | 担当教員                          | 開講期     | 授業目的区分 |   |   |   |   |
|-----------------|--------------|-------------------------------|---------|--------|---|---|---|---|
|                 |              |                               |         | A      | B | C |   |   |
| 人間と文化<br>(22科目) | 人間と歴史        | 哲学                            | 工・伊藤    | 後      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 比較宗教学                         | 工・若見    | 前      |   | ○ |   |   |
|                 |              | 宗教と文化                         | 医・田中    | 後      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 日本史                           | 工・鬼頭    | 前      | ○ |   |   |   |
|                 |              | 東西文化交流史                       | 工・オガサライ | 後      | ○ | ○ | ○ |   |
|                 |              | アジアの歴史と文化                     | 府・向井    | 前      | ○ | ○ |   |   |
|                 | 文化・芸術        | ラテン語                          | 医・松本    | 後      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 西洋文化論                         | 工・山下太   | 後      | ○ |   | ○ |   |
|                 |              | 日本文学Ⅰ                         | 医・早川    | 前      | ○ |   |   |   |
|                 |              | 日本文学Ⅱ                         | 医・早川    | 後      | ○ |   |   |   |
|                 |              | 日本近現代文学                       | 工・高木    | 前      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 西洋文学論                         | 工・山下大   | 前      |   | ○ |   |   |
|                 |              | 文芸創作論                         | 医・藤田    | 後      |   | ○ |   |   |
|                 |              | 美と芸術                          | 工・三木順   | 前      | ○ | ○ |   |   |
|                 | 京都学          | 京都の歴史Ⅰ                        | 府・榎木ほか  | 前      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 京都の歴史Ⅱ                        | 府・小林ほか  | 後      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 京都の文学Ⅰ                        | 府・藤原    | 前      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 京都の文学Ⅱ                        | 府・藤原    | 後      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 京の意匠                          | 工・並木    | 後      | ○ | ○ | ○ |   |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナル | 英語で京都(※3回生以上)                 | 機構・金澤   | 後      |   | ◎ | ○ |   |
|                 |              | リベラルアーツ・ゼミナルⅥ(現代イスラム世界の文化と社会) | 機構・田村   | 集中・冬   |   | ◎ | ○ |   |
|                 |              | リベラルアーツ・ゼミナルⅦ(感性の実践哲学)        | 機構・桑子   | 集中・夏   |   | ○ | ○ |   |
| 人間と社会<br>(28科目) | 社会科学の基礎      | 人文地理学Ⅰ                        | 医・阿部    | 前      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 人文地理学Ⅱ                        | 医・阿部    | 後      | ○ | ○ |   |   |
|                 |              | 社会学Ⅰ                          | 府・玉井    | 前      | ○ | ○ | ○ |   |
|                 |              | 社会学Ⅱ                          | 府・玉井    | 後      | ○ | ○ | ○ |   |
|                 |              | 政治学                           | 工・竹本    | 後      | ○ |   | ○ |   |
|                 |              | 国際政治                          | 府・依田    | 後      | ◎ | ○ | ○ |   |
|                 |              | 経済学入門                         | 工・人見    | 後      | ○ |   |   |   |
|                 |              | 文化社会学                         | 工・工藤    | 後      | ○ |   | ○ |   |
|                 |              | 人間と社会                         | 現代の政治   | 府・依田   | 前 | ◎ |   | ○ |
|                 |              |                               | 現代日本と経済 | 府・熊澤   | 前 | ◎ |   | ○ |
|                 | 生活と経済        |                               | 府・小沢    | 後      | ○ |   | ○ |   |
|                 | 公共哲学         |                               | 工・小久見   | 前      |   | ○ | ○ |   |
|                 | 心理学          |                               | 工・大谷    | 前      | ◎ |   |   |   |
|                 | 発達心理学        |                               | 医・小川    | 集中・夏   | ○ | ○ |   |   |
|                 | 現代社会と心       |                               | 府・石田    | 後      | ○ |   | ○ |   |
|                 | 現代社会とジェンダー   |                               | 府・小沢ほか  | 前      |   | ◎ | ○ |   |
|                 | 人権教育         |                               | 工・杉本    | 後      | ○ |   | ○ |   |
|                 | 現代教育論        |                               | 工・塩屋    | 前      |   | ○ | ○ |   |
|                 | 京都学          | 京都学事始 一近代京都と三大学一              | 機構・宗田ほか | 前      |   |   | ○ |   |
|                 |              | 京の産業技術史                       | 工・山田    | 前      |   | ○ |   |   |
|                 |              | 現代京都論                         | 府・宗田    | 前      |   | ○ |   |   |
|                 |              | 医史学                           | 医・八木    | 前      | ◎ | ○ |   |   |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナル | リベラルアーツ・ゼミナルⅠ(感覚で探る問題解決の方法)   | 機構・藤井   | 前・後    |   | ○ | ○ |   |
|                 |              | リベラルアーツ・ゼミナルⅡ(現代社会に学ぶ問う力・書く力) | 機構・児玉   | 前      |   | ○ | ◎ |   |
|                 |              | リベラルアーツ・ゼミナルⅢ(社会科学の学び方)       | 機構・児玉   | 後      |   | ◎ | ○ |   |
|                 |              | リベラルアーツ・ゼミナルⅣ(現代社会と映画製作)      | 機構・長坂   | 集中・夏   |   | ◎ | ○ |   |
|                 |              | リベラルアーツ・ゼミナルⅤ(アメリカと中国はいま)     | 機構・脇田   | 集中・冬   |   | ○ | ○ |   |
|                 |              | リベラルアーツ・ゼミナルⅨ(経営哲学)(※2回生以上)   | 機構・児玉   | 後      | ◎ |   | ○ |   |

時代が求める新たな教養教育像の探求

(1)平成 27 年度共同化授業構築等に向けた取組

| 科目群    | 科目名                | 担当教員                             | 開講期     | 授業目的区分 |   |   |   |
|--------|--------------------|----------------------------------|---------|--------|---|---|---|
|        |                    |                                  |         | A      | B | C |   |
| 人間と自然  | 自然科学の基礎            | 物理学 I                            | 府・春山    | 前      | ○ |   |   |
|        |                    | エネルギー科学                          | 工・林     | 前      | ◎ |   | ○ |
|        |                    | 化学概論 I                           | 工・三木定   | 前      | ○ |   |   |
|        |                    | 化学概論 II                          | 工・石川    | 後      | ○ |   |   |
|        |                    | 生物学概論 I                          | 工・遠藤    | 前      | ○ |   |   |
|        |                    | 生物学概論 II                         | 工・遠藤    | 後      | ○ |   |   |
|        |                    | 生命科学講話                           | 府・塚本ほか  | 集中・夏   | ○ | ○ |   |
|        |                    | 地球の科学                            | 工・酒井    | 後      | ○ |   | ○ |
|        |                    | 宇宙と地球の科学                         | 府・松村    | 後      | ○ |   |   |
|        | 人間と自然・科学           | 人と自然と数学 a                        | 工・大倉    | 前      | ○ | ○ | ○ |
|        |                    | 人と自然と数学 β                        | 工・塚本    | 後      | ○ |   | ○ |
|        |                    | 人と自然と物理学                         | 工・萩原、播磨 | 後      | ○ |   | ○ |
|        |                    | 生物学的人間学                          | 医・小野ほか  | 前      | ○ |   |   |
|        |                    | 人類生態学                            | 府・熊倉    | 後      | ○ |   |   |
|        |                    | 意外と知らない植物の世界                     | 機構・藤井ほか | 後      | ○ | ○ | ○ |
|        |                    | 科学史                              | 工・笠木    | 後      | ○ | ○ |   |
|        |                    | 科学と思想                            | 工・林     | 後      | ○ |   | ◎ |
|        |                    | 環境問題と持続可能な社会                     | 工・高月    | 前      | ○ |   | ○ |
|        |                    | 食と健康の科学                          | 府・東ほか   | 前      | ◎ |   | ○ |
|        | 京都学                | キャンパスヘルス概論                       | 工・荒井    | 前      | ○ | ○ | ○ |
|        |                    | 時間生物学特論 (※3回生以上 (修士課程大学院生を含む。))  | 医・八木田   | 集中・夏   | ○ |   | ○ |
|        |                    | 京都の自然と森林                         | 府・池田ほか  | 前      | ○ |   |   |
|        |                    | 京都の農林業                           | 府・宮崎ほか  | 後      | ○ |   |   |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル                     | 機構・石田   | 後      | ○ |   | ○ |
| (24科目) | リベラルアーツ・ゼミナル       | 機構・石田                            | 後       | ○      |   | ○ |   |
| (再掲)   | リベラルアーツ・ゼミナル       | リベラルアーツ・ゼミナル I (感覚で探る問題解決の方法)    | 機構・藤井   | 前・後    |   | ○ | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル II (現代社会に学ぶ問う力・書く力) | 機構・児玉   | 前      |   | ○ | ◎ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル III (社会科学の学び方)      | 機構・児玉   | 後      |   | ◎ | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル VIII (製品の機能から科学を学ぶ) | 機構・石田   | 後      | ○ |   | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル IX (経営哲学) (※2回生以上)  | 機構・児玉   | 後      | ◎ |   | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル IV (現代社会と映画製作)      | 機構・長坂   | 集中・夏   |   | ◎ | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル V (アメリカと中国はいま)      | 機構・脇田   | 集中・冬   |   | ○ | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル VI (現代イスラム世界の文化と社会) | 機構・田村   | 集中・冬   |   | ◎ | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル VII (感性の実践哲学)       | 機構・桑子   | 集中・夏   |   | ○ | ○ |
| 京都学    | 京都学                | 京都の歴史 I                          | 府・榎木ほか  | 前      | ○ | ○ |   |
|        |                    | 京都の歴史 II                         | 府・小林ほか  | 後      | ○ | ○ |   |
|        |                    | 京都の文学 I                          | 府・藤原    | 前      | ○ | ○ |   |
|        |                    | 京都の文学 II                         | 府・藤原    | 後      | ○ | ○ |   |
|        |                    | 京の意匠                             | 工・並木    | 後      | ○ | ○ | ○ |
|        |                    | 京都学事始 一近代京都と三大学一                 | 機構・宗田ほか | 前      |   |   | ○ |
|        |                    | 京の産業技術史                          | 工・山田    | 前      |   | ○ |   |
|        |                    | 現代京都論                            | 府・宗田    | 前      |   | ○ |   |
|        |                    | 医学史                              | 医・八木    | 前      | ◎ | ○ |   |
|        |                    | 京都の自然と森林                         | 府・池田ほか  | 前      | ○ |   |   |
|        |                    | 京都の農林業                           | 府・宮崎ほか  | 後      | ○ |   |   |
|        |                    | 英語で京都 (※3回生以上)                   | 機構・金澤   | 後      |   | ◎ | ○ |
| (再掲)   | 2回生以上向け開講<br>(3科目) | 英語で京都 (※3回生以上)                   | 機構・金澤   | 後      |   | ◎ | ○ |
|        |                    | リベラルアーツ・ゼミナル IX (経営哲学) (※2回生以上)  | 機構・児玉   | 後      | ◎ |   | ○ |
|        |                    | 時間生物学特論 (※3回生以上 (修士課程大学院生を含む。))  | 医・八木田   | 集中・夏   | ○ |   | ○ |

担当教員 (それぞれの略称は、科目の提供大学・機関を示します。)

工：工芸繊維大学、府：府立大学、医：府立医科大学、機構：京都三大学教養教育研究・推進機構

授業目的区分 (○は該当するもの、◎は特に強調するもの)

A：人文・社会・自然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。

B：世界の人々の多様な生き方を感じ、人としての豊かな感性や倫理観を拡張する。

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

&lt;表2&gt;平成27年度3大学連携教養教育単位互換科目一覧

## 京都工芸繊維大学（11科目） 開講場所：工織大キャンパス

| 科目番号     | 授業科目               | 担当教員名                         | 単位数 | 配当年次   | 開講曜日・時限     | 備考 |
|----------|--------------------|-------------------------------|-----|--------|-------------|----|
| 10160086 | 京のサステナブルデザイン       | 久保雅義・(市原増夫)・<br>(益田文和)・(水筒健介) | 2   | 2年次(前) | 隔週土曜日<br>開講 |    |
| 10160007 | 京のまち               | 石田潤一郎・<br>小野芳朗・中川理            | 2   | 3年次(後) | 木曜日 5限      |    |
| 10160011 | 情報セキュリティと情報倫理      | 澁谷 雄・榎田秀夫                     | 2   | 1年次(後) | 金曜日 5限      |    |
| 10160021 | 産学関係論              | 稲岡美恵子                         | 2   | 3年次(後) | 金曜日 2限      |    |
| 10160125 | 京の知恵 伝統産業の先進的ものづくり | 稲岡美恵子                         | 2   | 2年次(後) | 火曜日 5限      |    |
| 10161074 | 地球環境論 a            | 山田 悦                          | 2   | 1年次(前) | 水曜日 5限      |    |
| 10161075 | 地球環境論 b            | 岩崎 仁                          | 2   | 1年次(前) | 水曜日 5限      |    |
| 10160016 | テクノロジー論            | 秋富克哉                          | 2   | 2年次(後) | 木曜日 2限      |    |
| 10160114 | 倫理学                | 秋富克哉                          | 2   | 2年次(前) | 火曜日 6限      |    |
| 10161053 | 健康スポーツ科学 b         | 芳田哲也                          | 2   | 2年次(後) | 火曜日 5限      |    |
| 10160055 | 生体行動科学             | 野村照夫・来田宣幸                     | 2   | 2年次(前) | 金曜日 1限      |    |

## 京都府立医科大学（3科目） 開講場所：下表左欄のとおり

| 開講学科(学舎)        | 授業科目                      | 担当教員名  | 単位数 | 配当年次   | 開講曜日・時限       | 備考 |
|-----------------|---------------------------|--------|-----|--------|---------------|----|
| 看護学科<br>(看護学学舎) | 情報科学<br>一看護研究におけるパソコンの活用法 | 浅野弘明   | 2   | 1年次(前) | 金曜日 3限        |    |
| (看護学学舎)         | 音楽                        | 山上友佳子  | 2   | 1年次(前) | 水曜日 4限        |    |
| (共同化施設)         | 生命有機化学                    | 鈴木孝禎 他 | 2   | 1年次(後) | 金曜日<br>3・4・5限 |    |

## 京都府立大学（27科目） 開講場所：府立大キャンパス（原則として共同化施設）

| 授業コード   | 授業科目         | 担当教員名   | 単位数 | 配当年次   | 開講曜日・時限  | 備考                       |
|---------|--------------|---------|-----|--------|----------|--------------------------|
| 6110152 | スポーツ科学       | 青井渉     | 2   | 1年次(後) | 火曜日 4限   |                          |
| 6110250 | 心の健康         | 村上貴栄    | 2   | 1年次(前) | (前期集中)   |                          |
| 6110260 | おいしさの科学とデザイン | 川崎寛也 他  | 2   | 1年次(後) | 金曜日 5限   | 一部後期集中(10/3,11/21,12/19) |
| 6120010 | 日本の文学と文化 I   | 安達敬子    | 2   | 2年次(前) | 火曜日 5限   |                          |
| 6120020 | 日本の文学と文化 II  | 母利司朗    | 2   | 2年次(後) | 火曜日 5限   |                          |
| 6120040 | ヨーロッパの歴史と文化  | 川分圭子    | 2   | 1年次(後) | 水曜日 5限   |                          |
| 6120050 | 哲学入門         | 岩崎豪人    | 2   | 2年次(前) | 月曜日 2限   |                          |
| 6120060 | 現代科学と倫理      | 岩崎豪人    | 2   | 1年次(後) | 月曜日 2限   |                          |
| 6120070 | 人間と建築        | 宗田好史 他  | 2   | 2年次(後) | 火曜日 5限   |                          |
| 6120080 | 人間生物学        | 椎名 隆    | 2   | 2年次(後) | 火曜日 5限   |                          |
| 6120140 | 人権論 I        | 上掛利博 他  | 2   | 2年次(前) | 月曜日 1限   |                          |
| 6120150 | 人権論 II       | 佐藤仁人 他  | 2   | 2年次(後) | 月曜日 1限   |                          |
| 6120170 | 現代社会と法       | 松田貴文    | 2   | 2年次(後) | 火曜日 1限   |                          |
| 6120180 | 日本国憲法        | 宮内紀子    | 2   | 2年次(前) | 未定       |                          |
| 6120320 | 物理学 II       | 春山洋一    | 2   | 1年次(後) | 木曜日 2限   |                          |
| 6120330 | 化学 I         | 斧田宏明    | 2   | 1年次(前) | 木曜日 2限   |                          |
| 6120340 | 化学 II        | リトル朴正美  | 2   | 1年次(後) | 火曜日 4限   |                          |
| 6120350 | 生物学 I        | 山下博史    | 2   | 1年次(前) | 水曜日 1限   |                          |
| 6120360 | 生物学 II       | 山下博史    | 2   | 1年次(後) | 金曜日 1限   |                          |
| 6120370 | 数学 I         | 岩崎雅史    | 2   | 1年次(前) | 水曜日 5限   |                          |
| 6120380 | 数学 II        | 岩崎雅史    | 2   | 1年次(後) | 火曜日 4限   |                          |
| 6120390 | 情報の科学        | 吉富康成    | 2   | 1年次(後) | 火曜日 4限   |                          |
| 6120400 | 現代の環境問題      | 春山洋一 他  | 2   | 2年次(後) | 木曜日 3限   |                          |
| 6120460 | 環境共生論        | 桂明宏 他   | 2   | 1年次(後) | 月曜日 1限   |                          |
| 6120470 | 世界の食文化と和食    | 日比野光敏   | 2   | 1年次(前) | 金曜日 5限   |                          |
| 6120480 | 茶の湯と伝統文化     | 富士田恭二 他 | 2   | 1年次(後) | 木曜日 4・5限 |                          |
| 6120490 | 歳時学概論        | 日比野光敏   | 2   | 1年次(後) | 金曜日 4限   |                          |

注1) 配当年次の(前)、(後)は、それぞれ開設される学期が前期か後期かを示す。

注2) 単位互換にあつては、配当年次に関わりなく履修することができるものとする。履修登録時の参考とするために提供大学の配当年次を掲載した。

## ウ リベラルアーツセンターによる科目新設等の取組

### (ア) 共同化科目の新設等

#### ①平成 27 年度新設共同化科目「意外と知らない植物の世界」

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

平成 27 年度より新しく開講する共同化科目「意外と知らない植物の世界」について以下記す。

担当は、藤井（本機構・府大）、松谷（府大）、後藤（医大）、野口（府大）、佐々木（府大）である。各担当者による講義の構成と概要は、次ページの表 1 を参照されたい。

#### 科目名：「意外と知らない植物の世界」

科目群「人間と自然」

後期 月曜 3 コース（限）

受講定員 51 名（工芸繊維大 17 名、府大 17 名、医大 17 名）

15 回の授業のうち、5 回以上は京都府立植物園を利用し、それ以外は講義室を利用。評価は出席、レポート及び発表による。

**目的：**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とともに、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が狙いである。

**目標：**文系分野、例えば文学では、植物を感性でことばにし、イメージで捉える。それに対して理系では、植物を物理的なサイエンスの物として捉える。文理それぞれの植物にかか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討議を経て共同して課題に取り組み、解や結果に到達することを目指す。

**内容：**①文系と理系の複数の教員がリレー講義を行う。

②植物に焦点をあて、文理横断する内容を展開する（例えば、文系ではイギリス文学を、理系では植物学や植物園学、動物学等の知識を踏まえ、植物と動物の差異、生活との関係性から薬草を射程に入れる）。

③府大と共同化施設に隣接する府立植物園を利用したフィールドワーク的な授業。

④植物園を利用した授業では、文理にかかわる生きた教材としての植物に感覚を通して触れるだけでなく、学習過程では共通の植物を介して教師と学生、あるいは学生同士の interactive な討論が期待できる。

⑤植物と植物園を活かした地域連携の教育活動について思考する。

本講義の特徴は、植物の生きざまを観察することである。観察を通じて、人間の生活と植物の関係性を捉えつつ人間の生きざまを思索する。それは、人間を含めた動物と自然とが共に生きることの意味と尊厳を重んじることにつながると考える。

学生の将来の専門が異なるとしても、こうした人間と植物の関係性の問題が重要であることや共生の在り方を認識し、植物を介した文理の視点や考え方の相違を理解し学んでいくことは、学生が携わる研究や将来の職業への柔軟な姿勢と幅広い視野を育み、その携わる取組を深め可能性を広げさせる動因になると思われる。

表1 共同化科目「意外と知らない植物の世界」各担当者の講義日程及び講義概要

|    | 開講日   | 講義概要                        | 担当者           | 備考       |
|----|-------|-----------------------------|---------------|----------|
| 1  | 9/28  | 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 茂          | 講義室      |
| 2  | 10/5  | 植物と植物園を利用した教育活動を考える 1       | 藤井陽奈子         | 府立植物園    |
| 3  | 10/15 | 植物と植物園を利用した教育活動を考える 2       | 藤井陽奈子         | 府立植物園    |
| 4  | 10/19 | 植物と植物園を利用した教育活動を考える 3       | 藤井陽奈子         | 講義室      |
| 5  | 10/26 | 植物と植物園を利用した教育活動を考える 4       | 藤井陽奈子         | 講義室      |
| 6  | 11/2  | 植物と植物園を利用した教育活動を考える 5       | 藤井陽奈子         | 講義室      |
| 7  | 11/9  | 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  | 後藤仁志          | 講義室      |
| 8  | 11/16 | 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 茂          | 府立植物園    |
| 9  | 11/30 | 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 茂          | 府立植物園    |
| 10 | 12/7  | 樹木の多様性と薬効のある樹木の観察           | 松谷 茂          | 府立植物園    |
| 11 | 12/14 | プラントハンターを魅了した日本の植物          | 野口祐子          | 講義室      |
| 12 | 12/21 | シェイクスピア劇に登場する植物の観察・吟味       | 佐々木昇二         | 講義室      |
| 13 | 1/18  | 言語表現と視覚を伴う表現との間の違いを考える      | 佐々木昇二         | 講義室      |
| 14 | 2/1   | 熱帯植物の多様性の観察                 | 松谷 茂          | 府立植物園・温室 |
| 15 | 2/8   | まとめ                         | 松谷 茂<br>藤井陽奈子 | 講義室      |



季節折々の植物園

## ②自然科学系リベラルアーツ・ゼミナール科目「製品の機能から科学を学ぶ」

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター／京都府立大学 教授

石田 昭人

### 1. はじめに

共同化科目には自然科学系科目が多数開講されているが、共同化カリキュラムの特徴科目であるリベラルアーツゼミナールには自然科学系科目がなく、その構築が課題であった。筆者は教育 IR センター担当であるが、以前、教養化学教育における独自の試みが各方面から高い評価を受けたほか、大学コンソーシアム京都の FD 部会においても科学教育や高大連携に関連する分科会のコーディネータを務めた経験がある。そこで、このたび自然科学系リベラルアーツゼミナールを新設することにした。本稿ではその概要を紹介する。

### 2. 背景と目的

いわゆる「ゆとり教育」による学生の基本的知識の量と質の低下については各方面から度々指摘されてきたが、本学の専門教育や研究活動においても看過できない影響をもたらしている。科学研究の基本は現象の観察に基づく洞察であるが、その根拠となる知識が不足していれば鋭い洞察が出来る訳はなく、実験結果を前にした学生がデータの解析や実験方法の問題点の洗い出しといった第一歩を自ら踏み出せないことにつながってしまう。当然それは学生の自信や意欲を減退させ、社会への出口を狭めることさえ招きかねない。とくに、学生達が身近な製品の素材に関する知識を全く持ち合わせていないことが根源的な問題の一つであると思われる。金属の種類を見分けられないし、固体の高分子材料は全て「プラスチック」であり、当然ながら衣料品は天然であろうが合成高分子であろうが全て「繊維」になってしまう。その結果はかなり深刻で、例えばバイオ系の学生の場合、実験で使うディスポ器具の耐熱性や UV 透過性を推察できなかったり、ステンレス製器具がタンパク質を失活させる恐れがあることを知らな

かったりするために、研究活動において本人ばかりか教員までもが度々泣きを見ることになってしまう。

もちろん、これは理系学生の研究活動に限った話ではない。筆者は専門学生実験で酸素センサーの作製と食品包装用ラップの酸素透過性の評価を行わせているが、ラップに塩素系と非塩素系の 2 種類あることや、塩素系ラップの箱に「油を多く含む食品を包んで加熱してはならない」と注意書きが明記されていることを知っている学生はほぼ皆無である。製品素材の性質と特徴を知っておくということは大袈裟ではなく QOL に直結する。知識があれば安全、安価、快適に生活できるわけで、それは生活者としての基本能力でもある。それが現実に低い以上、大学教育でなんらかの形で補充増強する機会を設けなければならないと思われる。

このようなネガティブな背景を述べ立てていてはきりが無いが、リベラルアーツゼミナール科目に身近な製品の素材と機能を取りあげてことを考えた最大の理由は、学生達が自ら探求していく題材として適しているうえに、それを通して最先端の科学技術に触れることができるためである。

概念設計にあたっては以下の目的を考えた。

- 1) 大学における知の探求の第一歩とする
- 2) 文系学生が最先端科学に触れる機会を作る
- 3) 理系学生が製品開発の方法論に触れることで、これから学んでいく専門科目の実際の側面を知るとともに、キャリア教育としての位置づけも図る
- 4) 身近な製品を支える高度な科学技術に触れることで、科学技術と実生活はもちろん、科学技術と社会との関係にまで思いを巡らせられるような意識を育てる

いささか欲張り過ぎのきらいはあるが、これをもとに具体的な内容と方法論を考えた。

### 3. 履修条件と規模

3大学の学生が共に学び高め合う機会を積極的に創ることが前提であるから、文系理系学部学科は一切問わず高学年生の履修も勧めることとした。規模はゼミナール形式の個別指導が可能な範囲で極力大きな波及効果が得られるように30名とした。

### 4. 内容・構成とシラバスの作製

受講者をグループに分けて議論と調査活動を進めることを前提として、次のような内容考えた。課題や成績評価については他のゼミナール科目に対する学生の感想をもとに、過大な負担をかけないように配慮した。シラバスの作製にあたっては受講のしきいをなるべく低くするために次のようななるべく親しみやすい表現を心掛けた。

#### 1) シラバス記載の本授業のねらい

皆さんは日頃何気なく使っている身近な製品を一つ手にとって、「これ、何で出来てる？」と言われて答えられますか？メガネでも保温マグカップでもいいですよ。おそらく、「金属」、「プラスチック」あたりの答えしか出て来ないのではないのでしょうか？金属といっても色々な金属がありますし、プラスチックに至っては膨大な種類があります。それぞれ性質が全く違って、その特長を最大限に活かして製品が作られています。そんなこと別に知らなくても生きてはいけますけど、知っていればより質の高い生活を営むことができます。なにより、そういったことを端緒として、最先端の科学技術の一端に触れることができます。こんな面白いことを放っておく手はないでしょう？でも、多くの学生さんが、たとえ理系であっても、一部の学科を除いては、何も知らずに専門に進んでいきます。この講義はこのような現状

を鑑み、身近な製品の機能を切り口として、その背景となる物理・化学・生物学的な重要事項を理解し、最先端科学に対する興味を喚起するとともに、知的好奇心や考える力を育成するために企画しました。「硬い」、「光る」、「くっつく」、「伸びる」、「通す」、「分ける」、「吸い込む」、「防ぐ」といった色々な機能を身近な製品や商品から探し出し、選抜して調査対象とします。

#### 2) 授業計画

30名の受講者を6つのグループに分け、各グループにはそれぞれ1回ずつ調査結果を発表するとともに、製品やアプリケーションの企画立案を行わせることを考えている。他に、毎週の小課題として、科学技術情報の収集、文書作成やデータ処理などの技法の指導を予定している。

- (1) ガイダンス：授業の趣旨と進め方、機能に関する例示、調査対象の募集
- (2) 調査対象の議論とグループ分け：自己紹介、募集した調査対象の選抜
- (3) (4) 科学技術情報収集と文書作成の技法：科学論文と文献情報の整理、特許の検索、科学論文の構成、図表作成、数値と画像の取扱 etc.
- 行程表作成：調査計画と製品企画の行程表作成
- (5) 各種の材料と物性に関する解説
- (6) ~ (11) 各グループの調査結果発表と解説
- (12) ~ (14) 各グループの製品企画発表と議論
- (15) 総括

### 5. おわりに

高い満足度の授業にする自信はあるが、背景も分野も異なる学生達のグループワークが構想通りに進められる訳はなく、色々な面で試行錯誤を重ねていかねばならないだろう。しかし、共同化教育の意義を実証できるような科目を学生達とともに努力して創り上げていきたいと考えている。

### ③その他の活動

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／京都府立医科大学 教養教育部長

小野 勝彦

共同化授業を担当している教員の退職や、非常勤講師の都合により、京都府立医科大学から提供されている科目に入れ替えがあった。「宗教学」、「人間学」、「音楽」が取りやめとなり、これに代わって平成 27 年度には「宗教と文化」、「生物学的人間学」、「発達心理学」が開講される予定である。

既存科目の取り扱い変更として、これまで単位互換科目として毎年多数の学生が受講している「生命科学講話」を共同化科目とすることに京都府立大学の担当の教員から了解を得た。これは、夏期集中講義として府大と医大の教員 15 名がリレー／オムニバス講義を行うものである。もともと府大独自の講義科目としてあったものを、平成 21 年度から現在の形式にしたもので、例年 300 人以上の講義登録生・受講生がいる。

また、これまで府大から共同化科目として提供されていた「現代社会とジェンダー」を学際的科目となるよう計画を進めている。この科目は、これまで人文科学および社会科学の教員により行われていたものである。これにジェンダー形成における生物学的な内容を加えることで、文理融合的・学際的な科目とならないかということ考えている。哺乳類では、遺伝子／染色体レベルでの性決定と、ジェンダーを支配する行動学的もしくは神経科学的なそれとは、それぞれ独立したメカニズムによるものであることが、解剖学的・生理学的に明らかにされている。この独立した仕組みの齟齬がヒトにおける性同一性障害の一因となる可能性が指摘されている。性差とその形成に関する書物は一般向けから専門書まで多数出版されており、教養の一部とすることには異論はないと思われる。そういった、視点を加味することで、講義内容に少しでも厚みが増すことを期待している。

本報告書が出る頃にはどのような内容の講義となるか、議論が進んでいるものと思われる。

## (イ) 2 回生以上対象共同化科目の新設

### ① 3 回生配当科目「英語で京都」について

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／京都府立大学 教養教育センター長  
金澤 哲

3 回生配当の教養科目「英語で京都」を新設するにあたり、特に考慮したのは以下の点である。

(1) すでに 2 年間の教養教育および専門教育を受けてきている学生にとって満足いく内容を備えた科目とすること。

(2) 三大学の学生がともに学ぶ共同化科目として、学生間の交流が活発になるような仕組みを導入すること。

まず (1) について述べると、本科目は「京都学科目」の一つであり、科目名の通り英語を使って京都を紹介することが趣旨である。しかし、英語を使って京都を案内するというだけの内容では、一部の高校でもすでに取り組んでいることであり、3 回生の学生たちには満足いく内容とはならないであろう。また、京都についての授業ばかりが多く視野が狭くなりそうという学生たちの声を考えると、単なる英語版京都案内の作成では学生たちの知的関心に応えていないことは明らかである。

そこで本科目では、英語力の実践的な運用に注意を払うと同時に、英語を使って発信する内容にも重点を置くこととした。具体的には、「京都」とはなにかということを中心に考え、討論することによって、ステレオタイプ的あるいは観光ガイド的なレベルを超えた「京都」理解を目指している。その際、手がかりとしてインターネット上の京都関連サイトを参照し、日本人の抱く「京都」イメージとは異なった「京都」表現の可能性を探らせる予定である。また、すでに様々な専門教育を受けてきている三大学の学生に、それぞれ専攻する学問領域の視点から「京都」を考えてもらうことで、学生の知的関心に応えたとともに、専門

教育を生かした教養教育という新たなカテゴリーを創り出したい。

なお、英語での発信ということに関しては、写真・動画に英語のナレーションを添えた「京都」案内を作成するとともに、英語でのエッセイを書くことによって、IT メディアでの発信力ならびにその基礎となる英語表現力（海外の読み手・聞き手を意識したレトリックなど）を習得させたい。

次に (2) についてであるが、三大学から一定数の受講生がいることを前提に、グループ討論やエッセイ・ビデオなどのグループごとの企画作成あるいは合評会などを行う予定である。その際、各グループに三大学の学生を混在させることによって大学を超えた交流を促進したい。

なお 3 回生の実情を考えると、三大学からの学生たちが授業時間外に集まって意見交換やビデオ等の作成を行う時間的余裕はほとんどないと思われる。そこで本科目では、グループでの議論やビデオ等の作成をできるだけ授業時間内にやらせる予定である。視聴覚教室を用い、授業アシスタントを活用することによって、授業時間内に学生たちに協働で課題を行わせ、大学を超えた学生間の交流を実現させてみたい。

以上が「英語で京都」新設にあたっての目標である。目標が実現できるかは受講者数などにもよるが、できるだけ実現できるよう努力したい。

## ②リベラルアーツ・ゼミナール「経営哲学」のカリキュラム・ポリシー

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

#### 一 専門基礎科目と区別された教養教育科目一

「専門基礎科目」とは区別された「教養教育科目」というものが存在するのであれば、そこにはどのようなカリキュラム・ポリシーが求められるのだろうか。

教養の定義は、人それぞれであるという意見もあるが、「専門基礎科目」とは区別された「教養教育科目」というものを明確に定義しないことには、いつまで経っても教養教育不要論の風にさらされることだろう。

本稿では、「教養教育としての社会科学」のカリキュラム・ポリシーを次のように定める。

教養教育としての社会科学のカリキュラム・ポリシーは、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を示すことにある。

この二つの問いが別個に認識されるのではなく、一体として認識される点が重要である。

経済学部の学生のための専門基礎科目とは区別された「教養教育としての経営学」を担当するのであれば、教員が留意すべきことは、経済学や経営学のディシプリンをふまえた上で、生き方を問う問いや、社会認識を問う問いに、いかに向き合うかという姿勢を、その根底に据えることだろう。

専門基礎科目とは区別された教養教育科目というものが成り立つのであれば、その質保証とは、上記に掲げた二つの問いの柱に、どれだけ真摯に向かい合っているかによる。この二つの柱は、本ゼミナールのカリキュラム・ポリシーでもあり、教養教育の質保証の基準でもある。

### II 人間は仕事を通じて成長していく

リベラルアーツ・ゼミナール「経営哲学」では、戦後日本における代表的な企業家を取り上げ、経済史の文脈の中で、どのような課題に直面し、それをどのように乗り越えていったのかに焦点を当てる。そして、そこに見られる経営学的な思考を、企業家が生き抜いてきた同時代の文脈と切り離すことなく、一体として学ぶ。

経営学のディシプリンをふまえた上で、生き方を問う問いや、社会認識を問う問いにどのように向き合うかといった点に、専門基礎科目とは区別された教養教育科目が展開される余地があるのであれば、企業家としての生き方をまとめた本は、教養教育との親和性が高いだろう。なぜなら、優れた企業家は、その時代が直面している課題に企業としての立場から解決策を示し、日々の仕事の中で人間性を高めてきたからである。

「自分がいま生きている社会をどう見るか」という同時代論への優れた感覚は、優れた企業家の必須の条件である。例えば、小倉昌男『経営学』、稲盛和夫『生き方』など、彼らの企業家としての歩みから、人間としての生き方や日本経済の歴史を考えさせる書が出版されている。

上記の著作に見られる労働観は、働くことは、生活するための糧や報酬を得るための苦役にとどまらないものである。例えば、稲盛和夫は『生き方』の中で、働くことを次のように積極的に捉えている。働くことには「心を磨き、人格を練るといった精神的な意義もおおいに含まれている。もともと日本、あるいは東洋には、この労働のもつ精神性—労働を人間形成のための精進の場としてとらえる視点が、確固として存在していた<sup>1)</sup>と捉える。つまり、働くことで人間は成長していくのであり、仕事は人間を作るのである。

### III 企業家の生き方と経済史のダイナミズム

#### ーケース・メソッド教材の活用ー

リベラルアーツ・ゼミナール「経営哲学」では、具体的な企業活動を扱った「ケース・メソッド教材」をテキストにする。

本ゼミナールで取り上げる企業は、主に、ヤマト運輸と京セラの二社である。クロネコヤマトの宅急便を開発し今日のヤマト運輸を築いた小倉昌男、京セラでファインセラミックスを開発し、その後、第二電電（DDI）の創設に携わった稲盛和夫の二名の企業家を取り上げる。

小倉は個人宅配をほぼ独占していた郵便局への対抗モデルを築いた。稲盛は通信事業を独占していた電電公社への対抗モデルを築いた。宅急便事業も通信事業も日本全国にネットワークを構築することが大前提の事業である。そのネットワーク構築の具体的なストーリーの中で、どのような困難に直面し、どのように解決していったのか。そして、その企業活動の背景には、日本経済のどのようなダイナミズムがあったのか。戦後日本経済史の展開と、それへの対応を試みる経営戦略・経営組織の基本的な考え方を併行して学んでいく。

宅急便事業を始めた 1976 年の初日、出荷個数はわずか 11 個だったという。それが 2013 年度には、142,053,067 個へと、取扱個数は 430,464 倍になっている。1970 年代のモータリゼーション、1980 年代の規制緩和の進行、1990 年代からの IT 革命によるネット通販の拡大など、日本経済のダイナミズムを学ぶ上でも、ヤマト運輸の経営史は格好のケース・スタディとなる<sup>2</sup>。

一企業の経営史というミクロな視点と、その企業が成長してきた戦後日本経済のダイナミズムというマクロな視点の往復運動を行うことで、経済学・経営学の学びへいざなうことが狙いである。

### IV おわりに

#### ー経営における創造性とリーダーシップー

教養教育科目としての経営学を立ち上げるに際し、故・土屋守章東京大学名誉教授の教えに学ばせていただいた。経営学は、隣接する学問に比べて、どことなく後ろめたい科目である。その後ろめたさは、経営学は金儲けのための俗っぽい学問ではないかという疑念が、常について回るからである。経済理論の古典であるヴェブレンの『企業の理論』においても、その通奏低音として、Industry（モノ作り）と Business（金儲け）の二項対立が流れ、大規模な株式会社を主役とした現代資本主義においては、Industry は Business の後景に退いてしまう。

そのような通念の中、著者は土屋守章『ハーバード・ビジネス・スクールにて』を読んだとき、その第 2 章「ビジネスマンは芸術家」というタイトルのアンバランスが非常に印象に残った。

土屋によれば、経営学には、美術や音楽を生み出す創造性に劣らない「創造性」を発揮する余地が存在しているのだという。「音楽や美術で発揮される創造性が観念の中から何かを創り出す創造性であるならば、マネジメントにおける創造性は、常に事実立脚し、そのうえで新機軸を打ち出し、問題解決を図る際に発揮される創造性である。」<sup>3</sup>

このように考えると、企業家の生き方に学ぶ「経営哲学」は、論理の積み重ねの際に発揮される創造性を学びながら、思考力を鍛えることで、次代を担うリーダーシップ教育の役割も有している。

<sup>1</sup> 稲盛和夫『生き方』サンマーク出版、2004 年、167 頁。

<sup>2</sup> 小倉昌男『経営学』日本経済新聞社、1999 年。

<sup>3</sup> 土屋守章『ハーバード・ビジネス・スクールにて』中公新書、1974 年、67 頁。

### ③ 「時間生物学特論（3回生以上（修士課程大学院生を含む）」

京都府立医科大学大学院医学研究科 統合生理学 教授  
八木田 和弘

#### 1. はじめに

京都三大学連携事業による新たな教養教育への取り組みは、「大学とは何か？」という問題に正面から向き合う極めて意義深いものであると考えている。

私は京都府立医科大学の教員として4年前に13年ぶりに母校に戻ってきたが、単科の医科大学という性質上、どうしても幅広い教養を身につける場というよりはプロフェッショナル養成の場という雰囲気であり、学生もまたそれを望む傾向が強いように思えた。しかしこれは、京都府の医療行政を支えることが求められている本学の特殊な役割を考えると致しかたのないことでもある。とは言っても、やはり、学問を楽しみ、生命の神秘を解き明かし、新たな学問体系を積み上げていく、という本来の学者としての喜びを捨てるくらいなら臨床医になることを選んだ方がよっぽどましだという思いは強い。気持ちに折り合いを付けるため、京都府立医大内での活動と学外での純粋なサイエンス活動を分けて過ごす毎日だったが、今年の夏、それではいけないと考え直すでき事があった。

#### 2. 時間生物学特論開講に至るきっかけ

今年7月、名古屋大学生命農学研究科で私の専門とする生物時計について、私自身の研究を中心に集中講義をして欲しいという依頼があり、梅雨末期の蒸し暑い名古屋で2日間15時間の講義を行った。生物時計研究の歴史から、私がこの世界に入ったきっかけ、そして私自身のいまを与えてくれた研究の数々を、思いっきり語り尽くさせて

いただいた。医学部ではあり得ない、自分の研究を体系的に講義することの楽しさを味わうことができた素晴らしい時間だった。

しかし、私の考えを変えたのは、集中講義ができたことそのものではない。実は、この名古屋大学での集中講義に、京都府立医科大学の3回生の学生さんが来てくれていたのだ。試験の答案などから成績優秀な女子学生というイメージしか無かった学生だが、実は私の研究に興味を持ってくれており、名古屋出身ということもあり、わざわざ出席してくれたというのだ。そして、「先生の研究のことは府立医大ではほとんど聞けなかったけど、今回の集中講義でよくわかりました。聞けてよかったです。」と言ってくれたのだ。

この経験から、京都でこのような機会を作ろうとしていなかった自らの怠慢を恥じ、小野教養教育部長に相談した。そして、この京都三大学連携教養教育活動の取り組みの一貫として、集中講義を実施することが可能であることを知った。

正直、私は専門教科である生理学の担当でもあり、三大学連携事業による教養教育の改革について、詳しいとはとても言えない状態であった。今回、このような機会をいただき、改めて三大学連携事業について勉強してみたところ、大学本来の役割を（運用の仕方によっては）存分に果たせる素晴らしい可能性があると感じた。

#### 3. 時間生物学の学際性と三大学連携事業

私の研究テーマである生物時計は、極めて学際的な研究分野である。学会などでは、医学部、理学部生物学科、農学部、薬学部などの生命系学部の先生のみならず、工学部、理学部物理系、理学

部数学系の先生がたも一緒になって議論する機会が多い。それは、生物時計がバクテリアから高等植物やヒトに至るまで地球上のほとんどの生物に備わっている普遍的な生命機能であることに加え、生物時計の発するリズム現象が極めて美しい周期的変動として表現されることによる。このような話は府立医大の講義ではなかなかできない内容である。三大学連携事業は、京都工繊大や府立大の学生も対象とした大学本来のアカデミックな場を提供してくれている。すぐに役立つ研究が奨励され、じっくりと学問に打ち込むというスタイルがとりにくくなった昨今の大学事情のなか、研究者が紡ぎだす物語を共有できる場がこんな身近にあることは大学教員として本当に幸せなことである。さらに、それに共鳴し響き合う学生さんが一人でも二人でもいれば、トータルで見ればこの三大学連携事業は大きな意義があると言えよう。

## Ⅰ 京都学授業担当者会議報告

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

2014 年 12 月 12 日金曜日に、教養教育共同化施設の稲盛記念会館 2 階会議室において、京都学授業担当者会議を開催した。

出席者は 14 名（工芸繊維大教員 2 名、府大教員 5 名、医大 2 名、府立総合資料館 1 名、本機構教員 2 名、本機構事務局 2 名）であった。

本会議を開催したのは、京都学が本事業の特徴を端的に表すものであることが理由として挙げられる。「京都学は、『京都で学びたい』あるいは『京都を学びたい』という学生の期待に応えようとする科目群であり、『京都モデル』の発信を使命とする三大学の特色溢れる試み」である（2014 年 10 月 14 日運営協議会における圓月専門委員より）。

そのように、京都学は本事業を遂行する中で最も注目される科目群であることから、運営協議会（2014 年 10 月 14 日）では、京都学の目指す方向性を問いつつも、京都学の構築に期待を込めた小笠原専門委員より京都の「地方性」が持つ二重性についての指摘（ある時代のある分野では京都は日本そのものであり、それが京都文化のステータスを高めた。しかしそれと同時に、土地の人にしかわからない、本当に京都市的な習慣や文化や考え方ができるように思う。京都の地方性に厚みと魅力が感じられるのは、この二重性によると考えている。京都学が前者に力点を置くか、後者を掘り起こして相対化する方向に向かうかは注目されるところである。いずれにせよ、このカリキュラムは京都で学ぶ学生のアイデンティティの形成に役立つだろう）があった。それを受けて、京都三大学における「京都学」の科目群としての独自性を確立していくため、本会議にて現状報告と意見交換を行うこととした。

具体的には、今年度に京都三大学学生へ配布し

た紫色の冊子『京都三大学教養教育共同化科目受講案内』の中にある「学生のみなさんへ」に記載する「京都学」に関する文言を改めて作成するため、かつ時代が求める教養教育の課題に対応していることを明示する「共同化科目一覧」に記載した授業目的区分 ABC の文言（現行の授業目的区分：A. 人文・社会・自然の諸分野の学術体系を俯瞰しながら、これらの基礎を学修し、幅広く高い関心を醸成する 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 C. 日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探求する議論に習熟する）を再考するために本会議において意見交換を行い、その内容を「京都学」と「ABC」の文言に反映することが狙いである。

会議内容は、次のとおりである。

はじめに、「医史学」を「京都学」に含める①、「京都学」における特に「京都学事始—近代京都と三大学」を総論的位置づけとして前期開講にする②という 2 点の報告が小野勝彦リベラルアーツセンター長よりあった。

続いて、『京都三大学教養教育共同化科目受講案内』での「共同化科目一覧」、「科目概要」、「学生のみなさんへ」、そして先に述べた京都の「地方性」が持つ二重性についての小笠原専門委員の指摘、ならびに事前に本会議の出席者へ行ったアンケートの回答を素材としながら、「京都学」の独自性を巡って共同化における「京都学」への思いを、本会議に出席した授業担当教員を交えて意見交換した③。

さらに、上記で挙げた現行の授業目的区分 ABC の文言については、事前に会議の出席者へ行ったアンケートの回答を基に意見交換を行った④。

この事前に行ったアンケートでは、ひとつには各担当者の科目の特徴を踏まえて京都三大学の「京都学」における独自性についての考えを問い、二つ目には共同化科目一覧にある授業科目区分の ABC 文言に関する意見を求めるとともに各担当科目に該当する ABC の区分を問うている。三つ目には、「京都学」を含めた共同化科目全体についての意見の記載を求めた。

本報告では、本会議内容にある以上の③と④を中心に記述する。

まず、京都三大学の共同化科目の「京都学」に関しては、担当科目の特徴を踏まえ、各担当者より「京都学」における独自性についての様々な考えや思いが述べられた。

そうして、冊子『京都三大学教養教育共同化科目受講案内』の中にある「学生のみなさんへ」に記載する「京都学」に関する文言は、ほぼ現行のまま残すことになった。ただ、「京都の自然環境」など文中に自然科学を含めるということと「京都で学ぶ」を強調する、そして京都府を地域ターゲットとし京都三大学で何ができるかの特色を打ち出すことが独自性になるのではないかなどの要望があった。

また、京都の「地方性」が持つ二重性に関しては、二重性自体が京都のあり方を象徴しているという意見と、ある時代の京都は日本そのものだとする考え方を疑問視することの方が大切だという意見に分かれた。

この一連の意見交換における「京都学」の方向性のひとつの着地点は、京都三大学の特色を活かし「地域というものを考える素材を京都で学ぶ」にあると捉えている。

次に、「共同化科目一覧」に記載する授業目的区分 ABC の文言に関しては、事前のアンケート

でもほぼ現行のままでよいという意見が多く、修正の希望があるとしても、部分的なことばの削除や追記であった。

続いて、各担当科目に該当する ABC の区分（内容は前ページ参照）をつけることに関しては、区分をすることの意味を改めて問う意見が複数あった。「各科目は、ABC をすべて備えるべきである」や「A と B の違いは何か」、「（傾向として）B や C を重視しているようだが A も大事だ」などの意見である。ABC の文言とその区分をつける意味については今後も議論を重ねる余地がある。



意見交換する京都学授業担当者

本会議では、各担当者より「京都学」における様々な考えが述べられるとともに、各担当科目、あるいは京都学全体から学生に何を学びとってほしいのかという点が意識されているのが特徴的である。意見交換を通して、各担当教員の担当科目に対する思いが伝わってきた。その貴重な思いをこの会議で共有できたことは、本会議を開催したことの意味を成していると思われる。そうした担当教員の思いは、今後も京都学を含む共同化科目の授業へ紡がれていくことだろう。

## 才 共同化科目履修定員の調整の検討

京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員長／京都府立大学 副学長  
小沢 修司

### 平成 26 年度共同化開始時の 考え方

平成 26 年度から共同化授業を開始するにあたって、科目の履修登録ならびに履修定員の設定については、三大学とも前後期に分けて履修登録を行うこと、履修登録期間は開講前を含め各大学の判断で設定すること、学生が各大学で共同化科目の履修登録を行い、大学ごとに割り当てられた履修定員（教室収容定数の半分を提供大学に割り当て、残りの半分以上をその他 2 校で 1 年生の学生定員に応じて按分）にもとづき履修者を決定し大学間でデータ交換を行って科目履修者を確定（履修者リストの作成）して科目提供大学から担当教員に提供すること、各大学での履修者の決定に際しては定員をオーバーした場合は抽選を行うこと、履修登録で各大学で定員に空きが生じた場合であっても大学間での調整（融通）は行わないこと、を原則とした。

各大学における履修定員枠の設定については、マンモス授業を避ける意味で 200 人を超える教室は作らないというコンセプトで共同化施設（稲盛記念会館）が整備されたこと、ならびに三大学の学生が混在して学べる環境をつくるという共同化の理念を具体化する措置として行われたものであったが、各大学の判断で履修登録期間を設定し、また、各大学で履修者が決定したのち大学間での定員調整を行わないことにしたのは、共同化授業の初年度であり各大学での履修登録システムの起動保障ならびに教務事務の混乱を避け円滑な実施ができるようにやむなく採用された方式であった。

なお、前期については共同化施設（稲盛記念会館）の竣工時期の関係で利用できず、各大学での

授業となったため、提供大学の履修定員枠を 8 割程度とするなど、原則を緩和した取り扱いを行った。

### 学生からの反応と改善への取組

各大学での履修者決定後にたとえ教室定員に空きがあっても大学間での調整（融通）を行わないことにしたのは、あくまで初年度にあたっての暫定的な取り扱いであり学生の履修希望に最大限応えるべく次年度からは見直すこととしていた。

実際、履修登録の結果を見ると、授業開講前に履修登録期間を設けたことや抽選となった科目が多数生じたことも影響して、授業科目と学生の履修希望とのミスマッチが生じることとなった。このことは当初から想定していたこととはいえ、履修登録のあり方を改善する取組に着手することにした。

なお、府立大学の教養教育センターが 12 月に開催した「教養教育に関する学生意見交換会」ではテーマに教養教育共同化が取り上げられ、共同化実施後の学生の声を直接に聞く機会が持たれた。そこで出された意見のうち履修登録に関する声を拾ってみると、「登録まで 1 週間のお試し期間がほしい。」「抽選のため、取りたい授業が取れない。」という声が寄せられた。

### 新たな履修定員調整の方法に ついて

以下、共同化授業実施委員会を中心に検討を重ねて取りまとめた「履修登録に係る各大学の定員枠調整の方法」を示すことにする。

まず各大学の定員枠を調整するために、三大学

の履修登録期間を揃えることとした。そのうえで、「お試し期間がほしい」との学生の声に応じて、初回共同化授業の翌日を共同化科目に係る各大学の履修登録期限とし、各大学で履修登録を受け付ける。具体的には、初回の授業は前期については4月13日（月）であるため14日（火）を期限とし、後期については初回授業が9月28日（月）であるため29日（火）を期限とした。

学生から受け付けた第一希望の履修登録数を、各大学は機構事務局に、前期は4月16日（木）9時まで、後期は10月1日（木）9時までを期限として報告する。報告を受けた機構事務局は、各時限（月曜3時限目、4時限目、5時限目）で履修希望者数が多い科目の順に教室の割当変更（当初の各大学への教室配当は26年度実施の基本ルール通り）を行った上で、次の方法により各大学の第一希望履修登録者数の調整・確定を行い、その結果を各大学に回答する。機構から各大学への回答期限は、前期4月16日（木）17時、後期10月1日（木）17時とする。

機構での第一希望履修登録者数の調整の方法は、各大学の登録者数が各大学定員を下回っている場合は当該登録者数で確定する。1大学あるいは2大学の登録者数が各大学定員を超過する場合は余剰が生じた大学の定員枠を超過した大学の定員枠に移管し、各大学の定員枠を確定する。履修希望登録者数が、調整後の定員を超過する大学にあっては抽選により履修登録者を決定する。さらに3大学のそれぞれで各大学定員を超過する場合はそのまま各大学とも抽選を行う。

こうして機構から回答のあった調整後の新たな定員枠を踏まえ、各大学は必要な場合は抽選を行うなど履修登録の手続きを進め、前期については4月17日（金）までに、後期については10月

2日（金）までに学生へ履修登録結果を連絡する。

こうしたプロセスを経て学生は2回目の授業（前期は4月20日、後期は10月5日）に出席することができるようになり、「抽選のため、取りたい授業が取れない」という学生の声に対しては、最終的に抽選方式は残るものの定員調整を行うことによって学生の履修希望にできる限り応えることのできる履修登録手続きを工夫することができたと考えている。



---

---

## (2)学修成果の把握と 質保証に向けた取組

---

---



## ア 平成26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

今年度の教育 IR センター（以下 EIRC と呼ぶ）の活動は、大別すると、三大学共同化科目に対する質保証に関わる機構としての具体的な取組に関すること、および、教養教育とその質保証に関する調査研究・情報発信とに分けられる。前者の活動としては、4月から実際に提供が始まった共同化科目に対する授業評価アンケート、および、共同化科目実施に関する取組全体に対する機構としての1年次生対象のアンケートに関すること、学生の履修状況および履修方法に関わること、前期の経験を踏まえた共同化科目担当者会議の開催、その他の質保証に関わる取組（ポートフォリオ、ナンバリング等）に関わるものが挙げられる。後者の活動としては、公開研究会の開催、機構の質保証に関する取組について、大学間連携教育における質保証の在り方の問題としての検討、などが挙げられる。以下順を追って概要を紹介する。

### 1. 授業評価アンケートについて

授業評価アンケートについては、それまでも EIRC で様々な可能性について検討が繰り返されてきたが、年度当初から今年度の前後期の共同化科目に対する授業評価アンケートのあり方について、基本方針を確定し、具体的な作業に取りかかった。基本方針としては、これまでの、三大学それぞれで行われている授業評価アンケートは原則として継続されることを前程として、共同化科目の機構としての教育目標等に関わる調査に的を絞った独自の授業アンケートを別途実施することとした。そして、共同化科目については機構のアンケートを統一的に実施し、担当教員へのフィードバックのために、学生の所属大学毎に分類したデータを当該大学に機構から提供した。前期については、のべ受講者総数 3,245 名に対して 2,366 通

の回答ということで、回収率は 72.9%であった。後期についても同様の要領で行うこととしている。今後、前後期の比較、あるいは経年変化等を通じて改善の課題、さらにはより適切な評価指標の抽出が期待される（アンケート様式案は 205 ページ参照）。

### 2. 機構の1年次生アンケート

今年度の機構の取り組み全般に対する学生の意識調査として、主要な受講者群である各大学の1年次生を対象として行うものである。例えば、科目選択の動機、抽選や移動の問題、共同化施設等に関する設問からなり、各大学の学務情報システムを活用して後期の授業終了時から実施し、機構としての取り組み全般に対する改善の課題抽出に直接役立つ（アンケート様式案は 206～207 ページ参照）。

### 3. 学生の履修状況と履修方法についての検討

前期が終了し、後期科目の登録者数がほぼ確定した時点で、前期科目ごとの履修者数の実績および後期科目の登録者数を集計した結果から、科目ごとに提供大学以外の学生の履修者数を抽出し、機構提供科目の履修者と合わせて、全体を「交流・機構枠」という形で整理し、三大学の学生間の交流を示す指標として提案した。まず、前期科目については、全体の定員数合計 4,619 名に対して、のべ履修者数 3,245 名（履修率 70.3%）、後期の定員数合計 4,200 名に対してのべ登録者数は 2,651 名（履修率 63.1%）という全体的な履修状況の下で、前期の交流・機構枠の定員数合計 952 に対してのべ履修者数が 369 名（履修率

38.8%)、後期の定員数合計 2,231 名に対してのべ登録者数が 1,360 名(履修率 61.0%)という結果であった(履修状況の詳細は 22 ~ 23 ページ参照)。

以上から、共同化科目の実施は全体として順調に開始され、特に、共同化施設(稲盛記念会館)で本格実施が開始された後期からは、交流・機構枠の定員数合計、のべ登録者数、履修率がすべて大幅に増加して、三大学間での交流が着実に前進していることが読みとれる。

科目別に詳細な履修状況を見ると、抽選による履修登録方法等について改善の課題等が抽出可能であり、これらのデータに基づいて次年度以降の履修方法の改善策等が計画されている。

### 4. 共同化科目担当者会議

10月1日に第1回科目担当者会議を共同化施設で開催した。この時点では、前期の授業アンケートの結果が各担当教員にフィードバックされている。前期の授業担当者を中心に20名の教職員の参加があり、4件の報告の後、授業アンケート、履修登録における抽選システム等の改善の課題に関して活発な意見交換を行った(88~95ページおよび144ページを参照)。この科目担当者会議は、前年度には、共同化科目実施に向けての実ある議論のできる場を提供してきた。今後も共同化科目の質保証の取組の中核に位置付けることができると展望している。

### 5. ティーチング・ポートフォリオやナンバリングに関すること

前項の、共同化科目担当者会議では、報告者以外の前期担当者からの報告がフロアから行われたが、それらの科目の中からいくつかをピックアップ

し、担当者に授業改善報告書の作成をお願いした(77~87ページ参照)。これらは、機構としてのティーチング・ポートフォリオの取組の試行と位置付けることができる。

一方、ナンバリングについては、本来大学ごとの質保証システムとして意味を持つもので、具体的な番号付けを共同化科目のみに対して行うようなことは意味を持たないが、科目の適切なグループ分けなどの体系化は、現在の約60科目に渡る科目群に対してでも履修のガイドとしては意味を十分持つと考えられる。さらに、今後ナンバリングを導入する大学に対しても機構としての円滑な対応を可能にすると期待できる。実際、工織大は、2016年度からのナンバリングの導入を予定しているということも背景として、今後の科目案内では、適切な科目のグループ分けを行うことを提案した。これを受けて機構から配布する次年度の科目案内では、これまでの大分類である「人間と文化」、「人間と社会」、「人間と自然」をさらに科目の特性に応じてグループに分け、提示することとしている。

### 6. 公開研究会の開催

8月11日(月)にEIRC主催の第1回公開研究会を開催した。テーマは「教養教育における学習コミュニティ型カリキュラム ―長崎大学の教養教育改革を事例として―」であり、長崎大学の教養教育の新たな取組を、カリキュラムの新たな在り方であると同時に質保証の在り方についても新たな問題提起を含んだ事例ととらえている(詳細は119~126ページ参照)。

上記に加えて、前項で取り上げたナンバリング導入を視野に入れた研究会を2月19日(木)~20日(金)と3月19日(木)~20日(金)の2回開催することとしている。公開研究会のテー

マとしては、それぞれの講演者の専門分野（化学と数学）に鑑み、リベラルアーツとしての自然科学系のカリキュラムの問題をとりあげ、自然科学系科目特有の質保証の問題についても深める場となる研究会とする。同時に、ナンバリングに関して、豊かな経験を持つ両講演者からの知見を機構としても吸収できる絶好の機会とする。

なお、これらはコンソーシアム京都との共催にすることで、全国への発信の場ともなっている。

### 7. 大学間連携教育の質保証に関する検討

本機構が発足して以来、EIRCは共同化科目における質保証システムの構築を目指して活動してきた。しかし、ここには、実は様々な問題が潜んでいて、機構が関わる質保証の問題とEIRCの役割、あるいはリベラルアーツセンター（以下LACと呼ぶ）との関係、各大学の既存の質保証システムとの関係など、そもそも質保証とはどういうことかということに立ち返って整理検討する必要があった。この点は、大学間連携特有の問題として既に機構発足後最初の年度報告書等でも指摘されてきたことである（本機構平成24年度報告書 改訂版 36ページ参照）。

教育の質保証システムというのは、通常、各大学の学生に対して当該大学の責任体制の下で一定水準以上の質を持った科目を提供することに始まり、恒常的にその質の維持改善を図っていくシステムと考えることができる。共同化科目についても、各学生にとってみれば、すべてが自大学科目として提供されることになっている以上、原則として学生の所属する大学がその責任体制の下で、それぞれの教育目的・教育方針に基づいて質保証が行われるという関係になるので、機構がその質保証システムを代行するとしても、完全に独立し

たシステムとして機能させることには無理がある。しかし、機構としての教育目的に関わる部分について相対的に独立したシステムを機能させることは可能である（「1年次生アンケート」や「担当者会議」、「科目のグループ分け」はその例である）し、機構の持つ情報を各大学の質保証システムに提供することなども可能である。上記の授業評価アンケートの取組における基本方針は、今述べた考え方に基づいて方向付けされたものであり、その他の質保証の取り組みについても同様の考え方で、各大学の教育の責任体制の下で行われるべきことと、機構が相対的に独立して取り組むべきことを切り分けながら行うことが基本となる。

ただ、大学間連携教育の質保証の問題は、上述の考え方ですべてを律し切れる訳ではない。例えば、機構としての質保証の取組自体は、三大学の学年暦の共同化科目部分の統一のように、通常の個々の大学における質保証の取組の中では問題にすならない、15回の授業を確保するというような、質保証の大前提に当たるような部分から始まっている。このように、各大学が学則の変更まで行って対応してきたような、高いレベルでの合意に基づいた統一した取組を行うということは、今後も質保証の取組の中で、その問題の性格に応じて必要となると考えられる。

機構における質保証の問題を考えることは、EIRCとは何かという自問自答を繰返すことでもあった。質保証の問題は、上述の如くEIRCがすべてを取り仕切っている訳でもないし、実際の取組自体は機構全体あるいはLACがその中核を担うことも多いと考えられるが、そのすべてがEIRCの課題であるかのような錯覚や誤解に出会うこともあり、その意味からも上述のような整理が必要となった。これは、現時点での重要な認識の到達点である。

## イ 授業評価アンケート

### (ア) 授業評価アンケートのコンセプトと質保証

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター／京都府立医科大学 教授  
上原 正三

これまでから3大学では、教育の質保証の推進のために、内容、実施方法ともに、それぞれの形式での授業アンケートが実施されている。

そのため、さらに、3大学の共同化科目に対する授業アンケートを実施する場合、学生および教職員への負担が増えることも考慮する必要がある。

特に回答対象者である学生に、同じようなアンケートに何回も回答させられている、というような印象をもたれると、より正確に回答者の声が反映されなくなる恐れもある。

また、一般に授業アンケートの場合、設問によっては教員を評価するというような方向へ回答者の関心が向き、その科目を選択した自らの考えや、講義を振り返ることなく回答することへつながる恐れもある。

これらのことを考慮し、アンケートを作成するにあたり、設問の内容、量ともに細かな注意を払い、さらに、実施方法についても、ひとつの大学での実施ではないことからくるさまざまな問題点をひとつずつ解決しながら検討を重ねて実施に至ることができた。

つぎに、設問作成で注目すべきことのひとつは、全ての共同化科目には、それぞれの担当者によって、講義の目的に応じてつぎのA,B,Cの3項目と、重複も許して、対応付けられていることである。

- A. 人文・社会・自然の諸分野の学術体系を俯瞰しながら、これらの基礎を学修し、幅広く高い関心を醸成する。
- 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。
- C. 日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探求する議論に習熟する。

このことは、科目選択の際に参考となる情報をできるだけ多く提供するために、当然ながら学生にも分かるように共同化の科目一覧に示されている。

したがって、実際に受講しての授業アンケートにおいて、3項目の対応項目をどのように受け取られているかのフィードバックを得ることは、共同化科目の教育の質保証にとって重要である。

このフィードバックのため、当然ながら直接的な設問を設けることもひとつの方法ではある。

しかし、作成過程でのさまざまな角度からの検討の結果、直接的な設問を設けることなく、間接的な設問のアンケートになっている。

受講生からの回答が、よりバイアスの少ない形にすることを意図したものであるが、一方においては、そのような設問であることにより、受講科目によっては、一見その科目にそぐわないととれる設問が一部に含まれることになる。

すなわち、回答者には一見奇異な設問に映ることもあり得ることは想定済みである。

当然ながら、これによりアンケート自体に回答しにくくなることは無いように作成している。

また、初めにも触れたが、回答者の関心が、できるだけその科目を選択した自らの考えや、講義を振り返るような設問文にすることで、回答すること自体も教育の質保証につながることを期待して作成した。

なお、アンケートの設問の内容、意図については、担当教員へは事前に説明するが、回答者である受講生には、特にこれまでの各大学での授業アンケートと同程度の説明にとどめ、内容や意図まで踏み込んだ説明はしないとして実施することとした。

## (イ) 教育改善報告書（ティーチング・ポートフォリオ）の事例－授業評価アンケートの活用－

### ① 「心理学」

京都工芸繊維大学 副学長

大谷 芳夫

#### 1. 講義のねらいと特徴

「心理学」は、報告者が約20年にわたって京都工芸繊維大学で担当し、内容を改訂してきた教養教育での講義を、共同化科目として提供したものである。本講義は、共同化科目の「人間と社会」のカテゴリーに分類され、授業目的区分は、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、及び、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、としている。講義内容は、心の働きや人間の行動の科学的解明を目指した実験心理学分野のうち、知覚・記憶・学習というテーマを中心に構成されており、各テーマについて、心理学的な知見・理論の概要を、生理学や情報科学等との関連にも言及しつつ講述している。

一般的に言って、心理学の講義はほとんどの学生にとって大学で初めて接するものであり、新鮮な興味を持って授業に臨む学生が多いというのが特徴である。一方で、一般向けの書籍やマスコミ・ネット等で扱われる「心理学的な」テーマは、読心術・血液型性格判断・恋愛の心理といった、多くの場合科学的根拠のないノウハウ的なもので、このような「心理学」に対する先入観を排し、科学的に心や行動を解明するという現在の心理学の立場をまず理解させた上で、個別の内容に進むことが必要となっている。

#### 2. 講義の実施状況

以下の項目では、26年度前期に実施した講義の状況について、並行して行われた京都工芸大2回生を対象とした同内容の講義（学年進行対応で

26年度が最終開講年度：以下「旧講義」と表記）との比較も含めて報告する。

26年度前期は、稲盛記念会館建設スケジュールの関係から、各大学での分散開講となったため、京都府立大学、京都府立医科大学の受講登録者は少なく、それぞれ20名と2名であった。従って、他大学の学生との共同受講に関する効果の検証は困難であるが、旧講義との大きな違いは、教養教育共同化の理念に沿って、受講登録者総数を130名に制限したことで、制限を設けなかった旧講義の447名に比べ、大幅な少人数化が図られた点にある。

この少人数化によって、旧講義に比べ体験型学習内容の充実を図ることができた。具体的には、知覚や記憶といったテーマで、多くの心理学的現象について、学生に個別配布した資料・器具等を用いて実際に体験をし、現象の理解促進と興味喚起を図った上で、統制された実験による研究成果の解説を行うことができた。錯視など視覚に関わるテーマに関しては、印象的なデモを提示し、「視覚の不思議さを感じる」といった表層的な内容に終わることが（特に多人数の講義では）多いが、今回はその現象の「不思議さ」が、どのように科学的に理解できるか、人間の視覚系の進化と環境適応性との関係はどうかと言ったレベルにある程度踏み込むことが可能になった。また、出席者全員を対象としたデモの一齐提示と言った場面でも、旧講義に比べ小さなサイズの教室を使用することで、視距離などの観察条件をある程度統制することが可能となり、観察の精度を向上させることができた。

以上のように、講義の少人数化は、体験型学習内容の充実やデモの精度向上などによって、学生の理解度の向上や興味の喚起に寄与したと評価で

きる。

### 3. 授業評価アンケートの結果概要

教養教育研究・推進機構による授業評価アンケートを、前期末定期試験時間中に実施した。定期試験受験者130名のうち、114名の回答を得たので、回収率は86.9%である。結果のうち、「設問Ⅵ：この科目を受講してどのような感想を持ちましたか」に対する集計結果を下表に示す。

(1)～(14)の設問における本講義に対する評価は、全科目の平均と大きな相違はないが、いくつかの設問については多少異なる傾向が見て取れる。まず、設問(6)、(8)といった「資料(実験データ)の理解力・読解力、論理的思考力の向上」に対する自己評価が全科目の平均より高くなって

いることは、既往研究で得られた実験結果を資料として配付し、それが何を意味するか、どう読み取れるかを詳しく解説したこと、及び、錯視等の現象観察に基づいて、自分自身の(ある意味素朴な)感覚経験が、科学的にどのように説明できるかを論理的に理解できるよう講義を進めたことによる成果だと思われる。これは、報告者が、心理学を専攻分野としない学生に対して、教養教育としての心理学講義を通して修得してほしい汎用能力として考えているものと一致する。また、設問(10)「自大学では学べない領域」に対する評価もやや高くなっているが、これは学生の所属と本設問とのクロス集計の結果で、府立大・府立医大の受験・回答者17名中14名が「強くそう思う」「ややそう思う」と評価した結果を反映している。今年度は分散開講のため他大学の受講者数が少なかったが、受講した学生は共同化のメリットをそれ

| 設問No | 設問文                                | 平均   | 全平均  |
|------|------------------------------------|------|------|
| Ⅵ    | この科目を受講してどのような感想を持ちましたか。           |      |      |
| (1)  | この科目や関連する分野特有の視点や手法を学んだ            | 4.01 | 3.88 |
| (2)  | この科目や関連する分野の基礎的知識を修得した             | 3.88 | 3.83 |
| (3)  | 世界の人々の多様な生き方に触れた                   | 2.67 | 3.26 |
| (4)  | 自らの生き方を考え、高い倫理観を培った                | 2.97 | 3.19 |
| (5)  | 現代社会が抱える問題への関心が高まった                | 2.75 | 3.36 |
| (6)  | 文献・資料などを検索し、読解する力が高まった             | 3.54 | 3.21 |
| (7)  | レポートを書く力が高まった                      | 2.95 | 2.97 |
| (8)  | 論理的に思考する力が高まった                     | 3.58 | 3.23 |
| (9)  | 受講生や教員との議論を経験できた                   | 2.33 | 2.57 |
| (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           | 3.57 | 3.10 |
| (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 | 2.69 | 2.80 |
| (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 | 2.48 | 2.62 |
| (13) | 成績評価の方法や基準が明らかにされていた               | 3.60 | 3.46 |
| (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       | 3.81 | 3.60 |

なりに評価していると推察できる。

これに対し、設問(3)、(4)などの「多様な生き方への理解、現代社会の問題への関心」に対する自己評価は全科目の平均値よりも低くなっている。この点に関しては、本講義の力点が、「人間に共通の心理学的特性の理解」といった点にあったため、人間の多様性や現代社会との関わりと、講義内容を結びつけることが難しかったためである。来年度以降は、講義内容に実態に即して、授業目的区分を再考する必要性を感じている。

上記の他、自由記述による回答が7件得られたが、「講義内容に興味を持った」「講義で扱われた内容以外にも興味を持ち、調べてみたいと思った」等、いずれも肯定的な内容となっており、一定の満足度が得られたと理解している。

### 4. 今後の授業改善に向けて

以上に述べた学生からの評価、及び報告者の本講義の結果に対する認識を踏まえ、来年度以降に向けた改善の方向性について簡単に述べ、まとめとしたい。

まず、数百名の学生を対象としてきた旧講義に比べ、まだ多いとはいえ、100名程度の学生に対する講義は、教員・学生両者にとって質の高い教育効果をもたらすことが実感として得られた。来年度は稲盛記念会館での講義となり、受講者数は今年度より多くなると予想されるが、今後も、より体験型学習内容（デモ、個別実験など）を充実させることによって、学習意欲や興味を維持し、学生の理解度や満足度の高い授業を目指したい。また、来年度予想される受講者数のレベルで、教員・学生間、学生間の緊密なコミュニケーションや議論等はやや困難に思われるが、制限の中でも

可能な手法を探索・採用することにより、講義への参加意識をより高める工夫が必要であると感じている。

最後に、これも受講者数と関係するが、従来は非常に難しかった指定図書等による自己学習の導入も検討したい。旧講義での受講者数をカバーできるだけの指定図書を、本学図書館で準備することはできなかったが、3大学の学生に対し、所属大学の図書館に、それぞれある程度の数の図書を用意すれば、指定図書での自己学習も可能になるのではないかと考えている。無論、各大学の理解と協力（特に予算面）が必要であるが、他の科目も含め、このような方向性について、関係者間での検討が進むことを期待する。

## ② 「現代社会とジェンダー」

京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員長／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「現代社会とジェンダー」は受講生 141 名でスタートした。大学毎の内訳は、府立大学 127 名、工芸繊維大学 13 名、医科大学 1 名であり、最終講義の前回に実施した三大学の機構実施の授業アンケート（府立大学の授業評価アンケートを兼ねる。）の回答者は 91 名（府立大学 81 名、工芸繊維大学 9 名、医科大学 1 名）であった。

### 1. 授業の内容

この授業は、現代社会におけるジェンダー問題を、両性を取り巻く社会・文化の歴史や現状、制度や政策について正しく理解し、ジェンダーを巡る人権問題について自己の問題でもあると積極的に関心を持ち続けることができるように、大きくは 3 本の柱（①歴史的にとらえる、②制度・政策の側面から理解する、③言語や文学、心理学、教育などジェンダー・イデオロギーを生産・再生産する側面から捉える）を立てて、専門分野の異なる 4 名から 5 名の教員がオムニバスで担当する授業である。府大で 2000 年度から実施しているものであり、共同化科目に提供されたものである。

『受講案内』に示した授業目的区分では、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性を滋養する、ならびに C: 日々社会に生起する様々な問題において、真理や正義を探索する議論に習熟する、に○を付けている。

授業の形態は、主には講義形式に依りつつも、最終講義は学生からのアンケートに答える形で、講義担当者全員による討論会形式によって行い、受講生と講師団との「キャッチボール」(双方向性)を実現するよう工夫されている。今年度の授業は、コーディネーター 1 名、授業担当者 4 名で実施した。

シラバスで示した授業計画は次の通りである。  
1 回目：ガイダンス、2 回目～4 回目：現代におけるジェンダーを巡る諸問題（担当の専門は家族社会学）、5 回目～7 回目：古代東アジアのジェンダー（担当の専門は歴史学）、8 回目～10 回目：ドイツにおける女性の社会進出（担当の専門はドイツ文学）、11 回目～13 回目：法的観点からみた女性への差別（担当の専門は法学）、14 回目：三大学における男女共同参画の現状と取組（担当は、三大学の男女共同参画推進室（センター）の出席を依頼した）、15 回目：討論会（授業内容をどのように理解したのかについてアンケートを実施し、その回答を全員にフィードバックする資料を作成・配布）。

なお、オムニバス授業はややもすると統一性を欠くものとなり学生にとって授業全体の理解ができなくなるという弊害があるため、年間 4 回ほどの授業担当者会議を持ち授業内容についての相互理解・交流を実施して臨むことにしている。

### 2. 授業評価アンケート

この授業が学生にどのように受け止められたのかについて、授業評価アンケートをもとに確認してみたい。まずは、共同化科目の全平均と比較して高い点数が付けられた設問を抜き出して表にまとめた。

表 1 は、授業アンケート結果の全平均と比較して際だって高い値を示している設問をまとめている。設問 VI (5) 「現代社会が抱える問題への関心が高まった」が 4.25 となり（全平均は 3.36）抜きんできて高い値となった。また、設問 VI (4) 「自らの生き方を考え、高い倫理観を培った」（3.75）と設問 VI (3) 「世界の人々の多様な生き方に触れ

<表1>授業評価アンケート結果その1（全平均より際だって高い評価）

| 設問 No. | 設問文                    | 本科目  | 全平均  |
|--------|------------------------|------|------|
| VI (2) | この科目や関連する分野の基礎的知識を修得した | 3.99 | 3.83 |
| VI (3) | 世界の人々の多様な生き方に触れた       | 3.73 | 3.26 |
| VI (4) | 自らの生き方を考え、高い倫理観を培った    | 3.75 | 3.19 |
| VI (5) | 現代社会が抱える問題への関心が高まった    | 4.25 | 3.36 |

<表2>授業評価アンケート結果その2（全平均より高い評価）

| 設問 No.  | 設問文                                | 本科目  | 全平均  |
|---------|------------------------------------|------|------|
| VI (9)  | 受講生や教員との議論を経験できた                   | 2.89 | 2.57 |
| VI (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 | 3.12 | 2.80 |

<表3>授業評価アンケート結果その3（全平均より低い評価）

| 設問 No.  | 設問文                                | 本科目  | 全平均  |
|---------|------------------------------------|------|------|
| VI (6)  | 文献・資料などを検索し、読解する力が高まった             | 2.93 | 3.21 |
| VI (7)  | レポートを書く力が高まった                      | 2.62 | 2.97 |
| VI (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 | 2.11 | 2.62 |

た」(3.73) も高い値を示している。

こうした結果を、BならびにCを授業目的に設定していたことに照らして考えてみると、設問VI (3) ならびに設問VI (4) は明らかにBに相当すると考えられる（授業アンケートを準備した教育IRセンターの説明によると、授業目的区分とアンケート項目との直接的な対応関係はさせていないということではあるが）ので、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滋養する」という授業目的は十分に果たすことができたと思われよう。

もう一つの授業目的C「日々社会に生起する様々な問題において、真理や正義を探求する議論に習熟する」については、直接対応する設問項目が見あたらない。しかしながら、設問VI (5)「現代社会が抱える問題への関心が高まった」が抜きんできて高い値を示したことは、「現代社会におけるジェンダーの問題を……正しく理解し、ジェンダーを巡る人権問題について自己の問題でもあると積極的に関心を持ち続ける」ことを授業目的(ねらい)としてシラバスで明記していたことに照ら

し合わせると、この点でも授業目的は十分達成することができたと受け止めることができると考える。

なお、全平均に比しての値が表1でまとめた項目ほど際だって高い値を示してはいないものの、表2のように設問VI (9)「受講生や教員との議論を経験できた」(2.89) と設問VI (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」(3.12) も高い値を示している。とくに教員との双方向性による授業への参加意識の(一定の)高さは、「現代におけるジェンダーを巡る諸問題」を担当した教員が、携帯(スマホ)を用いて授業中に設問と回答結果を即座に学生に返すことによって「双方向性と学生の授業参加」を実感させる教育実践を行ったこと、ならびに受講前に比して受講後ジェンダー理解がどう深まったのかについてのアンケートを独自に実施し、記載内容を全員に返して「討論」することを実施したことが反映していると考えられる。

以上は、全平均に比して高い値を示した項目を取り上げたが、反対に低い値を示した項目(表3)

についても取り上げてみよう。

設問Ⅵ(6)「文献・資料などを検索し、読解する力が高まった」(2.93、全平均は3.21)、設問Ⅵ(7)「レポートを書く力が高まった」(2.62、全平均は2.97)、設問Ⅵ(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」(2.11、全平均は2.62)という結果が示されたが、ただしこの授業評価アンケートが実施されたのは最終講義の前の回であり、学生にレポート課題が示されたのが最終講義(討論会)、レポート提出期日はその2週間後であったことを考えると、全科目について一斉に実施する授業評価アンケートだけでは当該科目の授業評価は測れないことはいうまでもなからう。

### 3. 科目独自のアンケートを実施

そこで、この授業独自に実施している学生アンケートの結果を踏まえて、授業評価の分析を補足することにしたい。

独自アンケートは、担当教員の講義が終了した14回目に実施した。設問内容は、①(授業を受ける前と比べて)授業を受けて得られたこと、感想など、②(特定の先生や授業内容、学生などへの)質問、③授業の良かったこと、改善を要することなど、である。今年度は、57名の学生から回答が寄せられた。なお、アンケート結果は、アンケートの全ての記述を書き込み最終講義で実施した討論会の資料として全員に配布している。

①の設問(受講してジェンダー理解・イメージがどう変わったか)については、この授業が学生にどのように受け止められたのかを示すものとしてとくに注目しておきたい。ここでは、個々の書

き込みをすべて紹介することはできないが、「授業を受ける前は、テレビで取り上げられるような男女間差別の問題をジェンダーとしてとらえていた」、「ジェンダーと言われたら女性問題という捉え方をしていた」、「ジェンダーというと女性が抱えている社会進出等の問題に関係があると授業を受ける前は思っていた」などのジェンダー理解が大きく変化したのが特徴的であり、「ジェンダーとは人間の本質とは何かという疑問の答えを出しうる問題なのではないかと思いました」、「女らしさや男らしさという考えにとらわれず各々の個性を認め合える社会になってほしいと思いました」、「ジェンダーは奥が深いのでもっと自分で勉強してみたい」というような感想が続出する結果が示された。

まさに、現代社会が生起する諸問題について、ジェンダーという視点から強い関心を持ち、真理や正義とは何かを「自分なりに考えること」が重要であることを多くの学生が受け止めてくれたわけであり、授業目的Cが十分達成されているものと理解できる。

全科目で実施する授業評価アンケートに加えて当該科目で独自にアンケートを実施することで、授業実践の効果はより正確に捉えることができることを確認しておきたい。

### ③教育改善報告書「現代社会に学ぶ問う力・書く力」

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 ー「現代社会に学ぶ問う力・書く力」の概要ー

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、4月に配布される『受講ガイド』において、下記のようなメッセージを、1年生に向けて発信し、科目選択の一助としてもらっている。ここではまず、「現代社会に学ぶ問う力・書く力」を紹介するにあたって、どのようなメッセージを1年生に向けて発信したのかを再掲しよう。

##### (1)『受講ガイド』に掲載した講義概要

「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年生も多だろう。本ゼミナールは、そのような1年生を対象として、「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。「『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。

##### (2)『受講ガイド』に掲載したメッセージ

大学での学びは、自ら「問い」を立てることである。問いを立てるという行為は、言い換えれば、関心を向けている対象を疑問文の形で書きとめることであり、自分の頭で考えることの出発点となるものである。本ゼミナールでは、自ら立てた問いについてレポートを作成する。そして、「書くという行為」、「発表するという行為」、「議論するという行為」に重点を置いたアクティブ・ラーニ

ングを展開する。大教室で静かに講義を聴くのではなく、「先生や仲間と議論したい」、「自分の問題関心をレポートにまとめたい」といった学生を対象とする。

##### (3)履修登録状況

履修登録者は、月曜日3時限が17名（府大10名、工織大7名）、月曜日5時限が13名（府大10名、工織大3名）である。履修者30名中、29名が1年生で、1名が京都工芸繊維大学からの4年生である。

#### II 「機構の教育目標」と「科目の到達目標」に関する自己点検・評価

##### (1)教養教育研究・推進機構の教育目標 C

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、特に機構の教育目標 C に重点を置いている。教育目標 C では、具体的に次のような目標が掲げられている。

【教育目標 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。

##### (2)教育目標 C に関するアンケートの結果

「レポートを書く力が高まった」や「論理的に思考する力が高まった」という科目の到達目標に関する指標については、履修者の学習実感も優れている。その一方で、「受講生や教員との議論を

経験できた」や「教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった」という「双方向性に関する指標」については、科目の到達目標に関する指標ほどには、評価を得られていない。

<表1>教育目標Cに関するアンケート

回答者 27 名

|  | 3 時限<br>クラス平均 | 5 時限<br>クラス平均 | 共同化科目<br>33 科目平均 |
|--|---------------|---------------|------------------|
| レポートを書く力が<br>高まった                              | 4.27          | 4.50          | 2.97             |
| 論理的に思考する力<br>が高まった                             | 4.20          | 4.17          | 3.23             |
| 受講生や教員との議<br>論を経験できた                           | 3.47          | 3.50          | 2.57             |
| 教員との双方向のや<br>りとりがあり、授業<br>に参加しているとい<br>う実感があった | 4.00          | 3.92          | 2.80             |

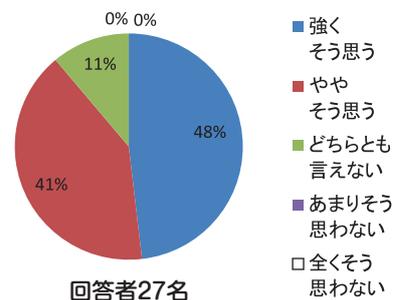
### (3) 問う力・書く力に関する評価指標

「レポートを書く力が高まった」という指標については、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」で全体の 89%を占めている。「論理的に思考する力が高まった」という指標については、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」で全体の 85%を占めている。

ライティングの添削課題を 7 回実施して個別フィードバックを心がけた。小学生レベルの教材を使った反論文の書き方から始め、論理的に構成された文章を書く訓練をいかにやってこなかったかを、一人ひとりに実感してもらうことから始めた。最終的には、東京大学などで広く使われているライティング・ロジカルシンキングのテキストである荻谷剛彦『知的複眼思考法』の第 3 章「問いの立て方と展開の仕方」で示された方法論によりながら、各自の問題意識を尊重し、「なぜ……？」で始まる初発の問いを大黒柱にして、それに回答するために小さな問いの柱を洗い出すことで問いのブレイクダウンを実行し、4000 字程度のレポートを執筆した。レポートを執筆する中で、次から次へと、調べるべき問いや考えるべき

問いが頭に浮かび、問いの柱が展開して、初めて文章は書けるのだということを実感させた。

<図1>レポートを書く力が高まった



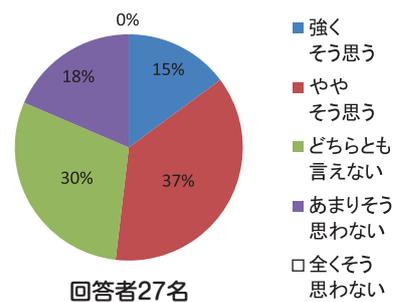
### (4) ディスカッションに関する評価指標

「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は、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」で全体の 52%である。

「教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった」という指標については、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」で全体の 74%である。

「レポートを書く力が高まった」89%、「論理的に思考する力が高まった」85%に比較すると、「受講生や教員との議論を経験できた」という学生の学習実感は低い。

<図2>受講生や教員との議論を経験できた



### III 自由記述にみる学生の声

#### (1) 改善を要する意見

##### ①学生の発言機会

「もっと生徒一人ひとりが意見を声に出して言う機会があるといいと思った」

##### ②前回の復習に割く時間

「レポートに丁寧なコメントをつけてくださり、ありがとうございました。今後の学習の参考にします。1回の授業ごとの、前回の授業の振り返りに少し時間をかけすぎているような気がしました」

#### (2) 肯定的な意見

##### ①「1年生前期」対象のプログラム

「1回生の時に、受講できればよかったと思いました」

「大学1回生で学ぶべき内容だった。この授業に参加できたことで、受講していない他の学生と差がついたと思う。毎回の宿題は大変だったけど、その度得るものがあって、やりがいがあった」

##### ②他の授業で活用できるプログラム

「レポートの書き方について実践的なことが学べた。他の授業のレポートに活用できた」

「丁寧な授業プリントを毎回作成してくれるところ。後で見直しやすいし授業中も分かりやすかった」

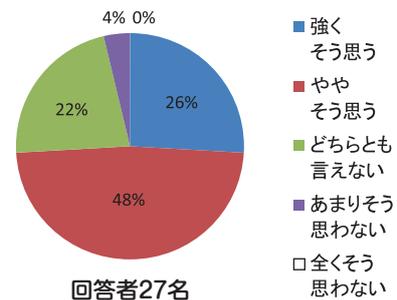
### IV おわりに

#### —教育改善のモニタリング指標—

「教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった」という指標について、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」と肯定的な回答をしている学生が74%いる。この点から、少人数のゼミナールゆえに双方向性は

学生も感じているのだろう。

<図3> 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



しかし、「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は、「5. 強くそう思う」と「4. ややそう思う」で全体の52%に過ぎない。言い換えれば、半数の学生は、受講生や教員との議論を経験できたとは思っていない状況がある。

自由記述における学生の声の中にも「もっと生徒一人ひとりが意見を声に出して言う機会があるといいと思った」と回答している学生がいるように、本ゼミナールを改善していくためのモニタリング指標は、「受講生や教員との議論を経験できた」という指標である。

受講生は、ディスカッション能力の向上を実感するところまでは到達していない。1年生の前期のゼミナールで、ディスカッションを行う場合、どのような教材を用意して議論を喚起するべきか。その点に、さらなる工夫が求められる。

「教員との双方向のやりとりがあり、授業に参加しているという実感があった」が、「受講生や教員との議論を経験できた」という実感が無いというギャップをどう乗り越えるかが、初年次のリベラルアーツ・ゼミナールを担当する教員としての課題である。

## ④授業「エネルギー科学」を担当して

京都三大学教養教育研究・推進機構 特任教授  
林 哲介

### 授業目的の設定

物理学を専門にしてきた者が、文系・理系を問わず様々な学生が受講するリベラルアーツ科目を担当する場合どんな授業にしようかと考え、「エネルギー」に的を絞ることにした。大学で学んだ人なら、例えば子供たちや高校までに全く物理学に触れたことのない人にも「エネルギー」とは何かについて判りやすく説明できるぐらいの理解を持っていてほしい、そして現代社会の焦眉の問題であるエネルギーの課題について関心を持ち考えてほしいからである。基礎科目としての物理学では多く場合「力学」、「電磁気学」、「熱力学」などに区分された科目を順に学習するのが普通であるが、これらを凝縮してニュートン力学を土台にし、力学的エネルギー、電気エネルギー、熱エネルギー、原子エネルギーなどについて古典力学の枠内で系統だった物語として理解し、それぞれのエネルギー量の比較・換算を直観できるようにしたい。そのうえで我々の直面する原子力やエネルギー開発の問題を臆せず議論できるようにしたい。

シラバスに示したこの授業の目的・概要は次のとおりである。

「身のまわりには、力学的エネルギー、熱エネルギー、電力エネルギー、原子エネルギー、光エネルギーなど各種のエネルギーがある。これらの概念を、高校物理の知識を基礎に、論理的・系統的に追跡し、自然界におけるエネルギーの保存・変換や散逸の原理を理解する。また原子力発電やエネルギー開発の課題について検討する。大学入学までに物理学を学習した受講者がそうでない受講者に対して説明し、また後者が前者に納得いくまで質問するという授業方法によって、協働して双方

の理解を高める。」

そして「学習目標」として次の三点を挙げた。

- ・各種のエネルギーの相互関係を、古典物理学の枠内で定量的に理解する。
- ・物理を学習していない人に対して、エネルギーとは何かについて判りやすく説明することができる。
- ・原子力発電やエネルギー政策について、種々の立場から考え自分の意見をまとめ表現する。

### 授業方法

実際には高校・大学入試で物理を選択した学生とそうでない学生には理解に大きな開きがあり、双方にマッチした講義をすることは難しい。そこでこの両者を混合したグループ分けを行い、毎回学生グループに講義をしてもらうことにした。

シラバスに示した授業計画のうち「力学的エネルギー」、「電氣的エネルギー」、「消費電力」、「熱エネルギー」、「エネルギーの散逸」の項目内容を10グループに割り振り、各回に学生に講義をしてもらい必要に応じて教員が補足を行った。この方法によって、グループ内の準備の過程で未履修者の理解を助け、また既修者は簡潔・明快に説明することで、受験勉強に偏った理解を修正することができるものと考えた。またこのため参考テキストを用意した。

後半に予定した項目のうち「原子核エネルギー」と「原子力発電」については専門家（京都工芸繊維大学電子システム工学・政宗教授）に講義をお願いし、また光エネルギーと、地球温暖化、エネルギー資源やこれからのエネルギー政策等については筆者が講義を行った。

### 授業の評価

① 学生の「授業評価アンケート」の自由記述では、「生徒が授業をするのは良かった。」「自分の担当した分野は非常に良い経験になった。」「グループに分かれて各分野の発表をするのはとても楽しかった。」「グループで前に出て授業することで、判っていたことも考え直したり深く理解できるようになった。」「自分で考えてわかりやすく内容を伝えることの難しさを学べて良かった。」といった肯定的意見が見られた。これらからこの授業方法が一定評価できることは確認できる。

しかし一方で、「グループによって授業内容や仕方に差があるのは問題」、「学生の授業の不十分な点のフォローがもっと欲しい。」「物理未履修者を受け入れていながら内容が配慮されていないのを改善してほしい。」との意見があった。実際、自グループが担当した部分については未履修者も含めて良く学習し発表していたが、他グループの発表の時には理解が追いつかず居眠りしてしまう光景が見られた。このような状況から授業評価アンケートの全般的な結果は全科目の平均値と同程度かわずかに下回る結果で特に顕著な点はなかった。

② 物理既修者と未履修者はおよそ3：2の割合であったが、理解の違いはやはりかなり大きいのが現実である。期末試験ではエネルギーに係る基礎的な解を求める問題と地球温暖化・エネルギー開発の課題についての考察を求めたが、前者ではその違いが大きく現れた。

③ 原子核エネルギーと原子力発電の原理に関する講義はやや専門的であったため居眠りが目立った。一方、地球温暖化やエネルギー開発の課題に関する講義は身近に感じられることから積極的な

受講姿勢が見られたが、時間的な制約のためディスカッションを行うことができなかった。

### 次年度に向けた改善点

○ 物理既修者と未履修者を混合したグループによる学習は双方にとって有益であることは確認できたが、自グループが担当しない部分については他グループの講義を聴くだけになり有効な学習になりにくい。このため次年度は各項目についてグループ学習をゼミナール的に行うことを基本にし、これと発表を組み合わせる方法を試みたい。

○ 物理既修者と未履修者の理解度の違いは簡単には払拭できないため、期末試験において数学的取扱いを含む問題を一律に課すことには難がある。両者を区別して、定性的・概括的な理解や問題意識の深化を評価する方法を検討する。

○ 原子核エネルギーや原子力発電、エネルギー資源と開発の課題などについては、教員の側の「理解してほしい」という思いで一方向的な講義になりがちであるが、学生の能動的理解に届きにくい。次年度はこれらの内容について、あらかじめ学生からの質問を求め、これを中心に自由に議論する時間を十分にとることを試みる。

今年度前期は「共同化棟」の未整備によりこの科目は京都工芸繊維大学での開講となったため、他大学からの受講は5名に止まったが、府立大学の学生からは工芸繊維大学生と交流ができたことを評価している声があった。次年度には一層異分野学生が混在し交流が広がるよう期待している。

## ウ 共同化科目担当者会議

### (ア) 成績評価の質保証と個別フィードバックの実践

#### －「現代社会に学ぶ問う力・書く力」におけるルーブリックを活用した推敲指導－

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

#### －成績評価の質保証－

本稿の目的は、「成績評価の質保証」の観点から、前期に担当した「現代社会に学ぶ問う力・書く力」を自己点検・評価することである。

大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価自己評価実施要項』の「基準 5 教育内容及び方法」では、成績評価の自己点検・評価の観点として「成績評価等の客観性、厳格性を担保するための組織的な措置が講じられているか」<sup>1</sup> という記述がある。そして、自己点検・評価をする際の留意点として、「成績評価分布の適切性について分析」<sup>2</sup> とある。質保証というと FD を開催したり、外部評価を実施したりすることに焦点が当てられるが、成績評価もそれら以上に重要な質保証の観点である。

### II 大学間連携が成績評価に与える影響

京都三大学教養教育研究・推進機構が本取組開始時に文部科学省へ提出した「平成 24 年度 大学間連携共同教育推進事業 申請調書」において、質保証の取組として次の四点を柱に掲げている<sup>3</sup>。第一に、教育データの管理、調査・分析手法や相互比較評価のための指標の開発など IR の推進に関わるモニタリングシステムの構築。第二に、ポートフォリオの作成、アドバイザー制の実施や多面的な成績評価の実施。第三に、ナンバリングなど科目の体系の明示化。第四に、教育手法の向上等に関する FD の企画・実施。

この中でも、二番目に掲げた「多面的な成績評価の実施」は、教養教育の共同化を進めることで、同じクラスに文系の学生も理系の学生も混在する

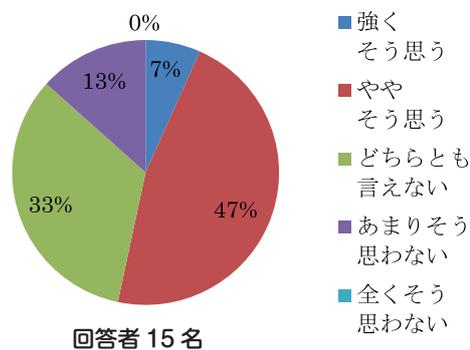
ことを考えると、「期末テスト一発で成績評価する」従来型のやり方には再考が求められるだろう。また、三大学の学生が同じ授業に混在する場合、成績評価分布がどのような状態なのかといった教育情報の共有も必要になるだろう。

### III 成績評価に関するモニタリング指標

京都三大学教養教育研究・推進機構では授業アンケートの設問の中に、成績評価に関するモニタリング指標を設け、各科目レベルでの質保証をはかっている。具体的には、授業アンケートの設問 IV－(13)において、「成績評価の方法や基準が明らかにされていたか」という指標を設けている。

2014 年度前期に、「現代社会に学ぶ問う力・書く力」を履修した 15 名の学生にアンケートを実施した。

<図 1> 授業アンケート  
成績評価の方法や基準が明らかにされていたか  
「現代社会に学ぶ問う力・書く力」



アンケート結果を見る限り、成績評価の可視化については、評価がわかれている。「期末テスト一発によらない成績評価」を実施してきたが、その評価基準については、各回でさらに詳細な提示が求められる現状である。

## IV 成績評価の分布

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」は、1回生前期を対象とした共同化科目である。シラバスには対象とする学生像を次のようにうたった。「本リベラルアーツ・ゼミナールは、『大学で一生懸命に勉強をしよう』というやる気はあるが、一方で、『大学の勉強についていけるか不安である』といった1回生を対象にする。『高校で小論文の勉強をしてこなかった』、『レポート課題が出されたが参考文献の探し方がわからない』、『WordやExcelといったパソコンの基本スキルが身につけていない』といった1回生を対象にして、高校の学びから大学の学びへの移行を促す」。

履修者は17名である。内訳は、文系の学生が7名、理系の学生が10名である。理系の学生10名の内訳は、京都府立大学が3名、京都工芸繊維大学が7名である。

全ての履修者がこの科目を第一希望で登録している。また、少人数のゼミナール型授業を、自主的に履修している1回生である。そのため、授業運営上、二大学の学生が混在したからといって、これといった指導上の困難は感じていない。

成績分布に関しては、15名をA評価（80点～100点）、2名をB評価（70点～79点）と判定している。

第一希望で登録した学生が履修しているゼミナール科目では、成績評価の難しさはあまり感じられない。成績評価の分布に留意するのであれば、むしろ講義型科目の成績評価の自己点検の方が必要だろう。

共同化科目として講義する場合、成績評価にどのような課題が生じているのかは、大学間連携の質保証をはかるモニタリング指標として、継続し

て追う必要がある。

## V 添削による個別フィードバック

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、いかに論理的な文章を書くトレーニングを積んでこなかったかを最初に実感してもらうために、第2回目の授業で、反論文を書く課題（小学生レベル）を出題している。この課題は、授業中に回答させるのだが、なかなか即興では論理的な文章が書けないことを実感してもらうことが狙いであり、その気づきから学生の自主的な推敲作業へつなげていく。

出題は、『類似からの議論』に反論する文章を練習させることで、短期間で論理的思考力を高める」ことを目的とした教材（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—』）を活用している。

「現代社会に学ぶ問う力・書く力」の第2回目の授業では、香西の『反論の技術・実践資料編』から、次の課題を出題して個別に添削を行い、フィードバックしている<sup>4</sup>。

**【問題】津田さつきさん（小学4年生）の作文に、反論しなさい。**

この間の日曜日、公園のハトにえさをやりに行ったら、「ハトにえさをやらないでください」という立て札がありました。近くの売店のおばさんに、どうしてえさをやらないといけないのか聞いたら、「ハトが公園でふんをして困るからだよ」と言っていました。でも、これはおかしいと思います。公園でふんをする生き物はハトばかりではありません。池のこいだってふんをします。なのに、こいにはえさをやってもよいのです。公園のハトにえさをやらないのなら、池のこいにも

えさをやることをきんしにするべきです。

(出所) 香西秀信『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、17頁より転載。

## VI ルーブリックを活用した推敲

第2回目の授業内で上記の課題に即興で取り組んでもらう。そして、教員が答案を回収し、第3回目の授業で、コメントを付して個別にフィードバックする。その際、添削は最小限にとどめ、「学生の主体的な推敲を促すルーブリック」を提示し、成績評価の基準を可視化する(表1)。学生は、明らかにされた成績評価基準を参照しながら、自律的な推敲作業に励み、教員へ課題を再提出する。このようにルーブリックを活用した個別フィードバックの取組を、「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では採り入れている。

## VII おわりに

### －質保証における対話とフィードバック－

授業アンケートを改訂する際に、「授業における対話とフィードバック」をモニタリングする指標として、「教員が提出物に添削やコメントをつ

けて返却する」という設問を入れることができれば、少人数制のゼミナールの評価指標として有益だろう。

大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価自己評価実施要項』には、質保証の観点がさまざま掲げられているが、もっとも大切なことは、「学生との対話とフィードバック」が授業の中に埋め込まれているかどうかである。

大人数の講義にしても、少人数のゼミナールにしても、与えられた条件の中で、担当教員が「学生との対話とフィードバック」の工夫に、どのように向き合っているか。これが質保証の鍵のように思われる。

<sup>1</sup> 大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価自己評価実施要項』2014年、34頁。

<sup>2</sup> 同上。

<sup>3</sup> 京都三大学教養教育研究・推進機構「平成24年度大学間連携共同教育推進事業申請調書」6頁。

<sup>4</sup> 香西秀信『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、17頁。

<表1>学生の主体的な推敲を促すルーブリック

|                | A  | B                                | C  |
|----------------|--|----------------------------------|--|
| 適切な段落分け        | 適切な段落分けが行われていて、論理的に構成された文章を書くことができる。                   | 段落分けが見られるが、論理的に構成するという配慮が不十分である。 | 段落分けが見られず、論理的に構成されていない。                  |
| 課題文の引用         | 反論文を作成するにあたり、課題文の該当箇所を「」を付けて、適切に引用した上で、反論している。         | 反論文を作成するにあたり、課題文の該当箇所を言及するにとどまる。 | 反論文を作成するにあたり、課題文の該当箇所と言及しないまま、文章が書かれている。 |
| 本質的な違いの指摘と箇条書き | 「鳩」と「鯉」の違いを二つ以上指摘し、「第一に…」、「第二に…」という箇条書きの形で、整理して指摘している。 | 「鳩」と「鯉」の違いを一つ指摘するにとどまる。          | 「鳩」と「鯉」の間に存在する違いを、指摘できていない。              |

## (イ) 基礎・専門化学教育におけるフィードバック

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター／京都府立大学 教授

石田 昭人

### 1. はじめに

本年度の共同化教育の担当者会議では教育の質を保証する活動の具体化を進める観点から「フィードバック」を主な話題とすることになった。筆者は共同化教育を担当してはならず、また、教養教育も担当してはいないが、教育 IR センターで教育の質の保証を担当している者としてこの種の話題にはかねてから大きな興味を抱いている。そこで、筆者が専門教育においてこれまで行ってきた学生に対する直接的なフィードバックや興味の喚起の手法について紹介させていただくことにした。本稿はそれをもとに執筆したものである。

### 2. フィードバックの意義

教育の改善を全く行わない教員はおそらく居ないだろう。授業中の学生達の反応を見ながら内容を加減したり、試験の成績を分析したりして理解度と定着度を高めるべく、次年度には何らかの改善を図っているはずである。それは教員自身によるフィードバックといえる。しかし、学生に対するフィードバックとなると効果的に実施している教員は存外少ないのかも知れない。実際、試験の答案を返却しなかったり、実験レポートに点数だけを記してコメントを全くつけない教員が残念ながら未だに少なくないようである。本来、単位制度において単位を授与することはその教育内容が理解・定着されていることを保証するものであるはずで、試験終了後3ヶ月後には頭の中がすっかりかんといい状況は許されるものではない。かといって、60点以上を合格としている限り、単位取得者全員に対して100%の理解と定着を求めることもあまりに非現実的である。100点以外の成績で単位を授与する以上、試験終了後に学生各自の理解の不足箇所とその程度を正確に認識させることこそ最も大切な教育指導であると筆者は認識している。その意味では、試験において成績

だけを開示して答案の返却や個別講評などのフィードバックを行わないことは片手落ちの非難を免れまい。

一方、実験教育においては知識や技術だけではなく高い倫理観を備えた科学者や技術者を育てるという、昨今特段に強まってきた社会的要請に応えるためにも、科学研究の方法論の基本をしっかりと身につけさせなければならない。特に、実験ノートの記載法やレポート作成の技法を丁寧に指導していくことは絶対不可欠であり、実験ノートを見ない、レポートを返却しない、あるいは点数だけを記載してコメントをほとんど付記しない、といったことは教育者として到底許されることではないと思われる。また、実験教育においては安全性、再現性、所要時間、必要経費といった面を改善していくことが求められ、実習中の学生の反応やレポートの質を分析することでフィードバックを行っていく必要がある。特に専門実験の場合には最新の高度な内容を扱うことも多く、次年度へむけて内容やプロトコルの大幅な再検討が必要になることも少なくない。

このように、講義科目、実験科目いずれにおいてもフィードバックには教員自身が教育内容を洗練向上させていくことと学生に対する直接的なフィードバックの両面が存在するが、影響力の面ではもちろん後者のほうが圧倒的に比重が大きいわけで、以下では学生に対する直接的なフィードバックについて、筆者の事例をケース別に紹介していくことにする。

### 3. 講義科目におけるフィードバックの方法論

講義科目において学生に直接フィードバックを行うことの本質は、学生自身が理解度を確認し、知識の定着を図るとともに、学習内容に対する興味を自ら喚起する機会を形成するといったことであろう。学生だけではなく教員にとってもそれに

対する学生の反応を観察することで学生の理解度や興味を把握することができる貴重な情報源となり、教育の質向上を図ることができる。すなわち、フィードバックのループを形成するわけである。もちろん、講義の種類や対象人数によって具体的な方法は自ずと異なってくる。そこで、他の科目にも通用すると思われる試験後の指導を最初にとりあげ、その後、特定の内容や人数に対応した、使っただけそうな手法を順に紹介していく。

### 1) 試験後の個別学習指導

筆者の担当科目は生命環境学部の生命分子化学科、農学生命科学科、および森林科学科の1,2回生を対象とする基礎化学Iと物理化学で、授業規模はそれぞれ120名、50名程度である。この2科目はいずれも専門基礎に該当するので、その理解不足は以後の専門科目の履修にきわめて大きな影響を与える。担当者の責任は重大であり、講義の設計やシラバスの作成はもちろん、授業の進行や試験の実施に至るまで、細心の注意を払いつつ大きな注力を行っている。その一環として、筆者は試験終了後に必ず個別の直接講評を行っている。学生一人一人に対して、答案を前にして、どこが理解できていて、どこが理解不十分であるかを丁寧に説明する。それによって、学生は自分の理解の不足箇所を確認・認識するとともに、学習法の不備の改善や後続科目の履修に備えるための休暇中の補充学習の具体的な方法といった指導を受けることができる。もちろん、指導した内容がすべて実行されるとは到底思えないが、少なからぬ数の学生が試験結果の反省に基づいて次の科目の学習に臨んでいることは確かである。少なくともただ答案を返却するよりは遙かにましであろう。実際、このような試験後の個別学習指導に対する学生からの評価は非常に高い。このことは、学生が試験答案の返却はもちろん、試験後の学習指導を強く希望していることの裏付けに他ならない。ただし、それは一定以上の成績を取って単位

を授与された学生に限った話であり、著しく成績の悪い不合格者に関してはその効果はもちろん、心情についても全く定かではない。そういった学生で答案を取りに来る学生は残念ながらごく少数だからである。すなわち、教育上極めて重要な課題である成績不良者対策としては、答案の返却による個別の学習指導は全く無力といわざるを得ない。この問題については個々の教員の努力に依存した対応に甘んじているのが現状であるが、教育の質保証が強く求められている以上、全学的な取り組みが不可欠な、極めて重要かつ喫緊の課題であると思われる。

### 2) 講義期間中におけるフィードバック

#### i) メールによる質疑応答と補充解説

学生にとってよほど退屈であるか重要性の低い講義でもない限り、講義終了後に教壇に質問に来る学生は少なくないであろう。筆者の講義では質問者が列をなすことも珍しくはない。学生達を集めてそれぞれの質問の概要を素早く聞き取ったうえで、全員を前に講義中には理解できなかった共通の箇所について黒板を使って再度説明すると、大抵の場合はその場で理解し納得してもらえる。しかし、このようにして教員に直接質問できるのは積極性の高い学生に限定されてしまう可能性が高い。これはオフィスアワーを設けた場合でも同様であろう。あるいは、教室よりも敷居が高いかも知れない。実際、過去にオフィスアワーを設けたにも関わらず、学生が一人も来ないことが多かったため、現在、筆者はオフィスアワーを設定していない。したがって、学生からの質問をただ待っているだけでは、少なからぬ数の学生が理解不十分で、引っかかっている箇所の存在には自身で気付いてはいるものの、それを解決することなく放置してしまう可能性が非常に高い。すなわち、質問を積極的に吸い上げる工夫と、それを基に理解度を上げる工夫がともに不可欠なのである。筆者はその具体策としてメールを用いている。

メールアドレスはシラバスに明記されているし、初回の講義で行っているガイダンスでもメールによる質問を受け入れる旨説明している。メールを使うことで、口頭では直接教員に対して質問できないような内気で控えめな学生であっても比較的気軽に質問することができる場合が多いようであるし、家に帰ってノートや教科書を見直している途中で浮かんできたちょっとした疑問点を問うことができるうえに、その返答もリアルタイムに近いタイミングで得られる。実はこの、「ちょっとした疑問がリアルタイムに解消される」ということが非常に重要である。理解の足かせとなっていたわずかな引っかかりが解消されることで重要事項の理解が急速になされ、また、その快感体験によって復習の意欲も湧いてくるからである。実際、メールによる指導では講義当日の夜や土日の夜に質問が反復して送られてくることが多く、復習している証拠であろう。

このようにして、数名の学生からのメール質問を受けると、それらには必ず共通点があり、理解の勘所がおのずと浮かび上がる。また、同時に講義の不備も明らかになってくる。そこで、それをまとめて直ちに補充解説を作成し、その場で受講者全員にメール配信する。教員から送られてきたメールを無視する学生も中には居るであろうが、多くはそれがきっかけでノートや教科書を見直すので、格好の復習の機会となるようである。これによって、次回の講義までに全体の理解度を格段に向上させておくことができるわけである。教員が通常行っている講義中の補充解説はいわば後手後手の対策に過ぎず、メールを利用したリアルタイムな補充解説の効果には遙かに及ばないであろう。

メールを使う理由はこれだけに留まらない。昨今、学生はほぼ例外なくスマートフォンを持っているので、ノートに数式を書いて撮影し、そのファイルを本文に添付して送ることもできるし、こちらから画像ファイルの形で返送することも可能

である。これは、数式、立体構造、反応式などのやりとりでは非常に有効である。また、説明がある程度以上複雑になる場合には文章ではなく解説した音声を録音して音声ファイルの形で添付することもできる。これらを組み合わせれば、黒板の前で説明しているのと同じことが短時間で可能であり、しかも、学生同士で互いに転送することもできるから、同じ内容の質問に対して説明を何回も繰り返す必要がない。教員の負担を減らすうえでもこのようなメールの利用は非常に有効と思われる。

さらに、筆者はこのような毎回の講義内容に関する質問に対して個別あるいはまとめて応える以外に、講義の流れをまとめた解説を数回に一回ずつ学生達にメールで配信している。それによって、学生達は現在位置と近日行われる講義の背景や趣旨を確認することができる。正直のところ、本来ならばこれは学生自身がなすべきことであると思うが、このまとめ配信は理解度の向上に効果が高く、学生達には非常に好評である。

以上が、筆者が行っているメールによる解説の概要であるが、メールの利用については学生との直接のやりとりとなるので CIO と相談の上、コンプライアンス上の問題を十分に考えておく必要がある。本来ならばこの種の情報のやりとりにはキャンパス Web システムの利用を前提とすることが望ましい。色々な懸念を考慮すると、教員、学生ともに、メールのやりとりはお互い公式に与えられているアカデミックアカウントに限定すべきであろう。また、教員側は通常ほとんどが PC を用いているのに対して、大多数の学生は日常生活では PC を全く使っていないことに留意しておく必要がある。本学の場合は yahoo メールを用いているので、スマートフォンやタブレットを用いてもアカデミックアカウントによる教員—学生間のメールのやりとりが学内外を問わず 24 時間可能である。

### ii) 課題による自主学習とフィードバック

基礎化学Ⅰの授業では自主学習を強いるために講義内容に関連した A4 用紙 1 枚の調査課題に毎週取り組ませることも行っている。図書館やネットで調べるうちに、一見全く無関係と思われる課題が授業内容と深く関わっていることがわかった時の学生達の驚きと喜びは非常に大きく、A4 用紙表裏にぎっしりと書き込んでくる学生も少なくない。優秀なものはまとめて表彰するようにしている。この場合もメールで指導を仰いでくる学生が居るのでそれに応えて興味を喚起する。また、用紙末尾の感想欄で学生達が有している知識のレベルと興味の対象を探ることができるうえ、課題や前回授業に対する感想によって質問しない学生の意見をリアルタイムに吸い上げることも可能である。

### 4. 実験科目におけるフィードバックの方法論

科学研究の方法論の基本をしっかりと身につけさせることが社会から強く求められており、実験科目におけるフィードバックはきわめて重要である。しかし、それは時間と労力の面で多大な負担であり研究活動の障害であるという意識が根底にある教員も少なくないように思われる。確かに、研究活動とは異なり成果が目に見えない教育指導は達成感が低い。筆者を含めて少しでも効率よく行いたいと考えるのは当然であろう。筆者は京都府立大学で基礎物理実験と専門化学実験を、京都大学で基礎化学実験の指導を担当している。ここでは、それらの中で工夫してきた実践例を紹介したい。

#### 1) 基礎実験におけるフィードバック

京都大学の基礎化学実験は半期の科目で、学生を3つのグループに分け、定性分析、容量分析、有機化学の3課題について、それぞれ4つの小課題に順番に取り組み、担当教員は3課題のうちの一つを担当する。すなわち、ガイダンスや全

体講義を除いて、4種の小課題を3回繰り返し、計12回の指導を行うことになる。学生の立場からは3人の異なる教員にそれぞれ4回ずつ指導を受けることになる。規模は教員1名あたり学生が約20名である。この実験科目の大きな特長は担当教員がその時間の中で実験指導を行うと同時に前回のレポートにコメントを入れて採点したうえで、学生一人一人に直接コメントしながら返却することを義務づけられていることである。TAが1名ついているものの、これは正直かなりきつく、集中力と同時に隅々にまで注意を巡らせる高い力量が要求される。出席の確認や実験ノートチェックはTAが行うが、ノートの改善点の指摘などの細かい指導は当然教員が行うし、実験手技についても一人一人丁寧に指導しなければならない。特に、安全のために完全に目を離しているわけにはいかないことがレポート採点の足かせとなる。しかも、この基礎実験の受講者はほとんどが1回生なので、開始早々の時期には実験レポートの基本を知らない。したがって、複数の学生に対して同じコメントを何度も繰り返して書くことを強いられることが多い。そこで、筆者は、多用するコメントについてスタンプを作ってみたところ、格段に効率良くコメントできるようになった。「過去形で!」、「有効数字を確認!」といった規則を遵守させるものや、「この数字から言えることは?」、「この結果の意味は?」、「もう一步深く考えよう!」のようにより深い考察を促すもの、さらに、「よい図表☆」、「よい考察☆」、「よい着眼点☆」、「よい調査☆」といった内容を褒めるものまで、規則、表現、数値、考察、賞賛、といったジャンル別にそれぞれ5個ずつくらいを一つのラックに入れてある。採点時にこのラックを右前に置き、読みながら気になったところにスタンプを押していく。これによって、格段に速く的確なコメントができるようになった。しかも、その分、手書きのコメントを充実させられるようになり、学生にとってもより丁寧な指導を受けてい

ることを実感できるようである。もちろん、返却時には一人一人に丁寧に指導を行う。前述のように、この実験は4回連続で同じ学生を指導するので、学生の力量が目に見えて向上していくことを実感できる。すなわち、最初のうちは規則や表現に関するスタンプが多数押されているが、3,4回目になるとそういったスタンプはほとんど押されなくなり、賞賛のスタンプや手書きのコメントが増えていく。これは教員にとっても達成感を実感できる嬉しい結果である。筆者の取り組みの成果を見て、実験事務のほうで同様なスタンプを作成し貸与するに至っている。本題とは外れるが、京都大学の基礎化学実験では最初から形式・内容ともに非常に優れた完璧なレポートを書ける学生が必ず数名居る。出身を問うと例外なくSSH指定校であり、具体的な成果が出て来たといえよう。また、入学直後に関わらず、学部や学科で学生の気質が驚くほど異なり、それが実験態度やレポートにはっきりと現れることも興味深い。さらに、筆者が過去に中学や高校へ出張講義に行った際に指導した学生が居て向こうから声を掛けてきてくれたことが数回あったことも大きな喜びであった。

一方、府立大学の基礎物理実験においては、教員は一人の学生についてたった1回だけの指導に留まる。上述のように、一人の学生を継続して指導することによってその成長を実感できることは教員にとっては大きな喜びであり、1回きりの指導は教員のモチベーションにとっても甚だ良くないように思われる。レポートにコメントを入れなかったり、基礎実験の指導を単なる負担や研究活動の障害としか考えない意識と無関係ではなからう。指導の不備が有効数字や図表の規則といった極めて重要な基本事項を専門実験になっても未だに守れず自己流を押し通す学生が多数存在する現状の一因となっているように思われてならない。実験のプログラムを変えるだけで、実験指導に対する教員の意識改革は存外簡単に進むように思われる。

### ii) 専門実験におけるフィードバック

専門実験はレポート作成やデータ処理の基本が修得されていることを前提として指導を行うので、実験データからどこまで多くの情報を読み取れるかといった考察の深さが焦点となる。これを赤ペンで記載していくことは正直非常に大きな負担となる。筆者は34～38人の学生を対象に6種類の実験を一人で指導し、毎週全員にコメントを返している。1ヶ月半で240回レポートを添削しなければならない。これを全部手で行うのはさすがにきついで、筆者は赤ペンを手にレポートを見ながらコメントを喋り、その音声ファイルをメールで学生に送っている。学生のほうは、赤ペンで所々印をつけられたレポートを見ながら音声を聞くことで、問題点、改善点、褒められるべき箇所を教員から直に話し掛けられるのと同様の臨場感で知ることができる。しかも、何回も聞くことができるうえ、以前のレポートのコメントや友人のレポートに対するコメントと比較することもできるし、効果は一層大きくなる。実際にやってみると、優劣はあるものの多くの学生においてコメントのかなりの部分が共通していることが多いが、それでも敢えて一人一人個別のコメントを作成している。これは学生の側からすれば当然で、自分に向かって話をしてくれているのと、全体に向かっての話では響き方が全く違うからである。筆者の担当する実験は内容が高度なうえに毎週のレポートが課されるので学生にとっても非常に負担が大きい。このボイスコメントがあることもあって、満足度は非常に高い。

## 5. おわりに

以上、筆者の実践例を御紹介した。もちろん、これらが最善の方法である訳はないし、全ての科目に通用するものでもない。ご批判も多いことと思う。あくまで御自身のFDの参考にさせていただければ幸いである。

## Ⅰ 教養教育のカリキュラム論と質保証

### ー 順次性（ナンバリング）に関する先進事例調査 ー

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

##### ー 繰り返される教養教育のカリキュラム論 ー

教養教育のカリキュラム論は、同じ論点が繰り返して浮上したり、消えたりを繰り返している。これは戦後 70 年、ほとんど変わっていないのではないか。

教養教育のカリキュラムをめぐる議論が収斂しない理由は、「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付けられることなく、同じ学士課程教育の中で、専門教育に先立って前期課程で履修するものと位置付けられた」<sup>1</sup>ことから生じている。

戦後 70 年間、繰り返し浮上してくる論点に、いま改めて、教養教育の質保証の文脈の中で直面している。その特徴を二つ挙げる。

第一に、「日本においては、教養教育が市民の育成という理念と明確に関連付けられなかった」という矛盾が再浮上している。その矛盾は、近年の教養教育をめぐる議論が、実用的な汎用的技能の育成といった側面を過度に重視することをもって、「時代が求める新たな教養教育」を標榜する傾向への違和感となって現れる。

第二に、大学評価の文脈の中で、「科目ナンバリング」というカリキュラムの順次性（縦の構造）が自己点検・評価の観点となっていることである。しかし、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」ということが理想とされつつも、実際は、「教養教育は専門教育に先立って履修するもの」というスタンスも根強く残っており、そこに教養教育の順次性の難しさがある。

#### II 大学評価・学位授与機構 「自己評価実施要項」の観点

本稿の目的は順次性と体系性の観点から、教養教育のカリキュラムを自己点検・評価することである。

大学評価・学位授与機構の『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』の「基準 5 教育内容及び方法」では、カリキュラムの自己点検・評価の観点として「教育課程の編成又は授業科目の内容において、学生の多様なニーズ、学術の発展動向、社会からの要請等に配慮しているか」<sup>2</sup>という記述がある。

「学生の多様なニーズ」、「学術の発展動向」、「社会からの要請」といった点を、どのように時代が求める新たな要素として、カリキュラムに反映させているかが評価の観点だろう。特に、京都三大学教養教育研究・推進機構のカリキュラムの場合、「京都学」といった地域のテーマを扱った科目群や、コンピテンシーの修得や国際感覚の修得を目的とした「リベラルアーツ・ゼミナール」の自己点検・評価が課題となるだろう。

また、『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』には、カリキュラムを自己点検・評価する際の留意点として、「例えば、初年時教育の実施、教養教育及び専門教育のバランス、必修科目・選択科目等の配当やコース・ナンバリング等が考えられる」<sup>3</sup>としている。

あくまで例示という形をとってはいるものの、従来の人文・社会・自然といった教養教育とは区別された「初年時教育」や、カリキュラムの順次性を表す「ナンバリング」が観点として挙がっており、この部分は教養教育のカリキュラムを自己点検・評価する際の新たな着眼点となっている。

### Ⅲ カリキュラム論の二つの軸 －「順次性」と「幅」－

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、Sequence（開講科目の順次性）である。第二の軸は Scope（開講科目の幅）である。

この二つの軸は、初等・中等教育のカリキュラムだと、イメージが付きやすい。例えば、小学生の算数の教科書は、1年生から6年生まで、順次性に基づいて学年別に編集されている。これなどは開講科目の順次性の典型だろう。また、国語・算数・理科・社会・英語の主要5科目のように、開講科目の幅も横軸の構成要素としてイメージしやすい。

しかし、この二つの軸を教養教育のカリキュラムに当てはめた場合、同じようなイメージが持てるかどうかと言うと、これは大学によって相当の差が出るのではないかと。

開講科目の順次性に関しては、「配当年次」が基本となるだろうが、教養教育科目の配当年次のほとんどは1年次配当であり、順次性はあまり見られない。

開講科目の幅に関しても、大学の規模の大きさによって左右される。多くの学部を有している大学であれば、全学共通教育科目として、開講科目の幅を保証することは可能だろうが、小規模の大学の場合は、開講科目の幅を広げることは困難である。そのため、地域の大学がコンソーシアムを作って単位互換制度を設けて、個別大学の開講科目の幅を広げようという対応案が出てくる。

### Ⅳ カリキュラム論の縦軸 (順次性)

#### (1) 科目ナンバリングの定義

次に、開講科目の順次性について、ナンバリングおよび配当年次の観点から検討する。

中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012年によれば、ナンバリングとは「授業科目に適切な番号を付し分類することで、学修の段階や順序等を表し、教育課程の体系性を明示する仕組み」<sup>4</sup>のことである。

ナンバリングには、質保証の文脈において二つの意味がある。第一に、大学内における授業科目の分類である。第二に、複数大学間での授業科目の共通分類である。

ナンバリングを導入することによる学生のメリットは、開講レベルや学問の分類を示すことで、学生が適切な授業科目を選択することが可能になることである。

#### (2) 配当年次に見る縦軸

##### ①東京工業大学の文系教養科目

京都工芸繊維大学のナンバリングを検討をする際に、同じ理系大学という点から、東京工業大学のカリキュラム構造が参考になる。

東京工業大学の場合、教養教育科目として開講されている文系科目は、「文系導入」、「文系基礎」、「文系発展」、「文系発展（ゼミ）」の四つに区分され、「文系基礎」には1年次から4年次までの推奨年次が示されている<sup>5</sup>。また、「文系発展」の推

奨年次は3年次である。

教養教育における縦軸を、具体的にイメージするために、奨年次に着目して「哲学・論理」と「政治学」の二分野で、順次性を確認する。

<表1>東京工業大学の文系教養科目の奨年次

| 奨年次 | 哲学・論理                                   | 政治学  |
|-----|---|--|
| 1年次 | ①風景学入門<br>②哲学                           | ①グローバル化時代の国際政治<br>②交渉で学ぶ政治学入門<br>③ニュースから現代を見る<br>④政治過程論<br>⑤国際関係論第一<br>⑥現代日本を知るために<br>⑦国際関係論第二 |
| 2年次 | ③論理学第一<br>④論理学第二<br>⑤西洋近現代思想史<br>⑥日本思想史 | ⑧政治学第一<br>⑨政治学第二<br>⑩現代世界を知るために  |
| 3年次 | ⑦社会的合意形成の技法                             | ⑪政治学方法論<br>⑫現代世界の歩き方<br>⑬科学技術政策分析  |
| 4年次 | ⑧倫理学                                    |  |

### ②視野を日本から世界へ広げる順次性

東京工業大学の教養教育における政治学領域の場合、1年次の学生を対象とした「ニュースから現代を見る」という導入科目が設定されていることが印象的である。大学受験で「政治経済」や「現代社会」を選択していない理系学生の場合、いきなり政治学概論のような科目に入るのではなく、いま話題になっている新聞記事の解説などを取り入れた「ニュースから現代を見る」という科目の方が有益だろう。1年次に「ニュースから現代を見る」、「現代日本を知るために」を学び、2年次に「現代世界を知るために」、3年次に「現代世界の歩き方」と展開されているように、学生の視野を、「日本から世界へ広げていく順次性」が見られる<sup>6</sup>。

## (3) ナンバリングの導入事例

### ①三段階のナンバリング

中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012年の資料編には、ナンバリングの導入大学として、先進事例が紹介されている。ここでは、教養教育という点で参考になる国際基督教大学の事例を検討する<sup>7</sup>。

国際基督教大学は、教養学部一学部のリベラルアーツ大学である。教養学部一学部の中に30を超えるメジャー（専修分野）を設けている。学生は入学時に専攻を定める必要がなく、一般教育科目や、各メジャーの基礎科目などを履修し、自分の関心がどの分野にあるのかを見極めた後、3年次になる前の段階でメジャーを決定する。

ナンバリングは三段階で行われている。第一段階（科目ナンバー：001 - 099）が「語学教育科目（英語・日本語）」と「一般教育科目」である。第二段階（科目ナンバー：101 - 199）が「メジャー基礎科目」と「全学共通初級科目」である。第三段階（科目ナンバー：201 - 299）が「メジャー専攻中級科目」と「全学共通中級科目」である。

<表2>国際基督教大学のナンバリング

|           |                            |
|-----------|----------------------------|
| 011 - 099 | ①語学教育科目（英語・日本語）<br>②一般教育科目 |
| 101 - 199 | ①メジャー基礎科目<br>②全学共通初級科目     |
| 201 - 299 | ①メジャー専攻中級科目<br>②全学共通中級科目   |

### ②「一般教育科目」(011 - 099) の構造

国際基督教大学の事例から学ぶべきことは、第一に、ナンバリングの最も初歩の段階に位置づけ

## (2)学修成果の把握と質保証に向けた取組

られている「一般教育科目」とはどのようなものかである。これを調査することは、京都三大学教養教育研究・推進機構の共同化 68 科目と比較検討する上で役に立つ。第二に、特定の科目群における 100 番台、200 番台の整理のしかたである。本稿では「経済学」を事例にして、ナンバリングの付け方を学ぶこととする。

一般教育科目は「キリスト教概論」および「人文科学系列」、「社会科学系列」、「自然科学系列」の 3 つの系列からなる。

下記の「一般教育科目」は、すべて科目ナンバーの 001 - 099 の第一層に位置づけられている。言い換えれば、下記の一般教育科目は全て同じ層に位置づけられており、それだけを見ると順次性は見られない。

<表 3>一般教育科目 (ナンバリング 011 - 099)

|         |  |
|---------|--|
| キリスト教概論 | キリスト教概論  |
| 人文科学系列  | ①美術の世界<br>②音楽と社会 (A) (B)<br>③音楽の世界 (A) (B)<br>④西洋古典の世界<br>⑤文学の世界 (A) (B) (C) (D)<br>⑥哲学の世界<br>⑦言語教育<br>⑧世界のことばと人々<br>⑨メタファー<br>⑩手話の世界<br>⑪英語の世界、世界の英語<br>⑫行動の科学・人間性の科学 (A) (B)<br>⑬環境心理学<br>⑭からだ再考<br>⑮現代日本の視角化                                  |
| 社会科学系列  | ①経済と経済学<br>②資本主義と社会<br>③国際関係の課題<br>④宗教と国際政治<br>⑤国際関係ディベート<br>⑥政治学 (A) (B) (C)<br>⑦日本国憲法<br>⑧記号・思考・文化<br>⑨グローバル化と社会<br>⑩社会と文化<br>⑪日常のなかのニューメディアと社会<br>⑫歴史学<br>⑬世界環境史<br>⑭リベラルアーツの歴史<br>⑮環境と新興成長市場のファイナンス<br>⑯国際経営と国際関係論<br>⑰統計情報リテラシー<br>⑱メディアと記号 |

|        |  |
|--------|--|
|        | ⑱文化翻訳の世界<br>⑲グローバル・社会変革のための教育プロジェクト<br>⑳平和の諸問題<br>㉑平和研究<br>㉒アメリカ学<br>㉓アジア研究への招き<br>㉔文化、ジェンダー、健康<br>㉕日常生活とジェンダー<br>㉖ジェンダー問題と聖書<br>㉗科学・技術と社会<br>㉘環境研究<br>㉙サステナビリティ   |
| 自然科学系列 | ①生命科学 (A) (B)<br>②物理の世界 (A) - 科学的な考え方-<br>③物理の世界 (B) - 物理が教えてくれるもの<br>④自然の化学的基礎<br>⑤コンピュータと人間<br>⑥情報科学概論<br>⑦数学の方法<br>⑧数学の世界<br>⑨実験付き自然科学入門<br>⑩自然科学総合演習<br>⑪食品科学<br>⑫科学史<br>⑬科学哲学<br>⑭コンピュータ・リテラシー<br>⑮ネットワーク情報活用<br>⑯理解のためのマルチメディア |

時代が求める新たな教養教育像の探求

### ③経済学カリキュラムのナンバリング

そこで、Sequence (開講科目の順次性) を、具体的に見るために、本稿では「経済学」を事例にして検討する。

<表 4>経済学カリキュラムのナンバリング

|           |   |
|-----------|---|
| 011 - 099 | ①経済と経済学<br>②資本主義と社会   |
| 101 - 199 | ①マクロ経済学原論<br>②ミクロ経済学原論  |
| 201 - 299 | ①計量経済学<br>②経済学のための数学入門<br>③社会科学のための数学<br>④コンピュータによる統計分析<br>⑤ゲーム理論<br>⑥中級マクロ経済学<br>⑦中級ミクロ経済学 I<br>⑧現代経済理論<br>⑨開発のマクロ経済学<br>⑩開発のミクロ経済学<br>⑪産業組織論<br>⑫国際金融論<br>⑬国際貿易<br>⑭労働経済学<br>⑮法と経済学<br>⑯金融、貨幣と金融市場<br>⑰公共経済学<br>⑱財政学 I<br>⑲都市経済学<br>⑳地誌<br>㉑経済地理学概論 |

経済学を専門としない学生が教養科目として学ぶのであれば、対象となる層は「011 - 099」と「101 - 199」の二つの層だろう。京都三大学教養教育研究・推進機構の場合、経済・経営科目は四科目開講されている。仮にその科目の順次性を明記するのであれば、一案として次のようなナンバリングが考えられる。

＜表5＞京都三大学教養教育研究・推進機構  
「共同化科目」ナンバリング（案）

|           |                              |
|-----------|------------------------------|
| 011 - 099 | ①経済学入門<br>②生活と経済<br>③現代日本と経済 |
| 101 - 199 | ①経営哲学                        |

「011 - 099」の層に1年次配当の「経済学入門」、「生活と経済」、「現代日本と経済」の三科目を位置づける。そして「101 - 199」の層に、2年次配当の「経営哲学」を位置づける案である。著者が専門とする経済学を事例とした場合、教養教育における縦の構造（ナンバリング）はせいぜい二層程度ではなかろうか。

#### ④高度教養教育への視座

##### 1. 文系と理系の橋渡しをする科目

高度教養教育を考える場合、「科学技術」に関する科目を、どのように市民性の涵養を目的とした教養教育科目として位置づけるかが焦点になるだろう。高度教養教育という観点から見ると、東京工業大学の「政治学」領域には、3年次に「科学技術政策分析」という科目が開講されている。

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（回答）』の第二部「学士課程の教養教育の在り方について」においても、文系と理系を橋渡しする科目の事例として、「科学技術」がキーワードになっている。「高等学校段階からの

理系と文系の区別に基づく教育は再考される必要があるが、大学の教養教育を通じて両者の橋渡しをする努力も一層その重要性を増している。そのために今求められているのは、文系と理系が共有する『新たな科学技術リテラシー』である』<sup>8</sup>と述べている。

京都三大学教養教育研究・推進機構が2012年に文部科学省へ提出した申請調書においても「社会の枠組みの急激な変化や東日本大震災・原子力発電所の事故により、人間の生き方、あり方もその根幹から見直しを迫られている。そのような時代の転換点にいるという認識を踏まえ、京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学の国公立三大学は、本事業を活用して教養教育の共同化を行うことにより、『新しい時代の要請に応じた教養教育カリキュラム』の完成を目指す」<sup>9</sup>と述べているように、時代が求める新たな教養教育の事例の一つとして、「科学技術」に文系・理系の学生がどう向き合うかが科目開発の論点となるだろう。

実際、京都三大学教養教育研究・推進機構においては、2014年度より、「エネルギー科学」、「科学と思想」という新規科目を開講している。この領域においては、大阪大学が先進事例であるが、その開講科目は次の通りである。

＜表6＞「科学技術」に関する教養教育科目

|                           |  |
|---------------------------|--|
| 京都三大学教養教育研究・推進機構          | ①エネルギー科学<br>②科学と思想                                     |
| 大阪大学<br>コミュニケーションデザインセンター | ①現代社会と科学技術<br>②科学技術コミュニケーション入門<br>③科学技術コミュニケーションの理論と実践 |

##### 2. 大阪大学の「科学技術」科目に見る順次性

大阪大学のコミュニケーション・デザインセン

ターが開講している「現代社会と科学技術」は、三名の教員が担当している<sup>10</sup>。

シラバスの授業目的には「しばしば理工系的な視点から捉えられがちな科学技術の問題について、哲学、歴史、政治学、経済学、法学、社会学、文化人類学など人文・社会科学的な観点から考察する」とある。授業内容は、四つの柱から構成されている。第一に「科学技術と社会の関係変化に関する社会思想的な考察」を5回、第二に「科学技術とリスクをめぐる科学的・政治学的・法学的諸問題」を7回、第三に「科学技術問題への市民参加の問題」を2回、第四に「総合討論」を1回としている。

シラバスの最後には、順次性について、次のような履修アドバイスがある。「この講義（現代社会と科学技術）を踏まえて、『科学技術コミュニケーションの理論と実践』を受講してください。集中形式と実習によって、理系・文系の垣根を越えたもう一歩深い討論と共同作業が経験できます」と述べている。

最初に、定員50名の「現代社会と科学技術」を受講して、そこでの学びを前提にして、定員20名の少人数制科目「科学技術コミュニケーションの理論と実践」を受講する順次性がある。特に、「土曜日の10時から17時までの集中開講」は、少人数で、ひとつのテーマを議論するのに適している。過去のテーマ例としては、「原子力発電所から生ずる高レベル放射性廃棄物の地層処分の是非」や「地球温暖化問題に関する市民参加のあり方について」などが議論されている。

## V カリキュラム論の横軸 (体系性)

### (1) 共同化による開講科目の幅の拡大

京都三大学教養教育研究・推進機構は、大学間連携を図ることで、学生の科目選択幅を学科によって2～5倍へと拡大し、Scopeに関しては格段に充実した。また、従来、大規模授業が中心であった教養教育科目において、ゼミナール方式の授業を新規開講したことは、三大学の学生交流を深め、ディスカッション能力を鍛える点でも有効であろう。2014年度は、共同化科目として、人文系21科目、社会系21科目、自然系19科目の61科目に加え、少人数で討議力を鍛えるリベラルアーツ・ゼミナール7科目を新設し計68科目でスタートした。

三大学はそれぞれ小規模な大学である。京都工芸繊維大学は1学年600名、京都府立大学は1学年400名、京都府立医科大学は1学年200名である。小規模ゆえに各大学で提供できる教養教育科目の数には限りがあったが、教養教育共同化により、学生の科目選択の幅は、大学によって約2倍から5倍に拡大している。

教養教育共同化は、カリキュラム論の観点でいえば、開講科目数の拡大によるScope（開講科目の幅）の拡大である。

### (2) 立教大学「全学共通カリキュラム」の横軸

#### ①科目分類の再考

京都三大学教養教育研究・推進機構のカリキュラムは、「人間と文化」、「人間と社会」、「人間と自然」の三分類からなる。「人文科学」、「社会科学」、「自然科学」という三分類が標準的な学問分類だが、この三分類を再構成した場合、どのような教養教育科目の体系を作ることができるのか。それ

を調査するために、立教大学の「全学共通カリキュラム」を取り上げる<sup>11</sup>。

立教大学の全学共通カリキュラムは、四つの科目群からなる「選択科目」と、個別性の高い教育プログラムからなる「自由科目」からなる。

選択科目は、「立教科目群」、「領域別科目群」、「主題別科目群」、「スポーツ実習科目群」からなる。

「立教科目群」は、建学の精神にかかわるテーマを現代的課題と共に学ぶ「立教 A (講義系)」と、広い視野や論理的思考を身につけることを目的とした「立教 B (立教ゼミナール：定員 30 名)」からなる。「立教 A (講義系)」は三分類にわけられており、「宗教」、「人権」、「大学」からなる。

「領域別科目群」は、専門以外の問題意識や好奇心を身につける「領域別 A (講義系)」と、文献を読み込み知的視野を広げる「領域別 B (文献系：定員 40 名)」からなる。

「主題別科目群」は、幅広い知識と教養、判断力を養う「主題別 A」と、多角的視点からテーマを深く掘り下げる「主題別 B」からなる。「主題別 A」は、五つに分類され、①人間の探究、②社会への視点、③芸術・文化への招待、④心身への着目、⑤自然の理解からなる。

## ②三大学カリキュラムへの示唆

京都三大学教養教育研究・推進機構のカリキュラムは、「人間と文化」、「人間と社会」、「人間と自然」の三分類からなる。これを立教大学の事例をもとに、仮に見直すのであれば、「人間と文化」を「人間の探究」と「芸術・文化への招待」に二分類することや、「人間と自然」を「心身への着目」と「自然の理解」に二分類することが考えられる。

<表 7>三分類（人文・社会・自然）の細分化

|       |                    |
|-------|--------------------|
| 人間と文化 | 人間の探究<br>芸術・文化への招待 |
| 人間と社会 | 社会への視点             |
| 人間と自然 | 心身への着目<br>自然の理解    |

例えば、京都三大学教養教育研究・推進機構では、「現代教育論」は社会科学に分類されている。一方、立教大学の「教育と人間」は人間の探究に分類されている。「人間と文化」を細分化した場合、歴史科目をどこに位置づけるのかという議論が生じたが、例えば「歴史と社会」、「歴史と現代」は「人間の探究」に分類されている。

京都三大学教養教育研究・推進機構にも立教大学にも、ゼミナールが開講されている。開講テーマは下記の通りである。

<表 8>京都三大学教養教育研究・推進機構  
リベラルアーツ・ゼミナール（定員 30 名）

|                  |
|------------------|
| ①感覚で探る問題解決の方法    |
| ②現代社会に学ぶ問う力・書く力  |
| ③社会科学の学び方        |
| ④現代社会と映画製作       |
| ⑤アメリカと中国はいま      |
| ⑥現代イスラーム世界の文化と社会 |
| ⑦感性の実践哲学         |
| ⑧製品の機能から科学を学ぶ    |
| ⑨経営哲学            |

<表 9>立教ゼミナール（定員 30 名）のテーマ

|                               |
|-------------------------------|
| ①「いのち」を考える                    |
| ②統計的思考力とデータに基づく課題解決力をみがく      |
| ③街から現代社会を考える                  |
| ④「夢十夜」を読む                     |
| ⑤現在の企業や経済社会について分析し、議論する       |
| ⑥日本の外交・安全保障の課題                |
| ⑦文学のよこび、読む、語る、書く              |
| ⑧身近な化学の研究                     |
| ⑨子供の生活習慣を考える                  |
| ⑩消費行動を考える                     |
| ⑪経済学で社会をみる                    |
| ⑫ワークショップを通して学ぶ「持続可能な暮らし」と「幸せ」 |

## VI おわりに ー教養教育のナンバリングー

### (1)「講義＋ゼミナール」の順次性

本稿の調査を通じて、教養教育のナンバリング（順次性）について言えることは次の二点である。

第一に、大阪大学のように、まずは「現代社会と科学技術」という講義科目を受講して、その後、討議力を鍛える少人数制科目「科学技術コミュニケーションの理論と実践」を履修するように、「講義＋ゼミナール」の順次性をカリキュラムに埋め込むことができるかどうか、教養教育のナンバリングをはかる上で示唆的ではないか。つまり、いきなりゼミナールで学問的な議論をするのは困難なため、まずはその前提として、ゼミナール科目とリンクした講義科目を受講する順次性である。

### (2) 配当年次の適切性

第二に、ナンバリングを論ずる以前に、ほとんどの配当科目が1年次配当になっている現状を、どう見るかという点である。教養教育と専門教育の「くさび型モデル」ということが言われながらも、実際は、教養教育は専門教育に先立って履修するというスタンスも根強い。この問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」を作る意思があるかどうかによるだろう。

まずは、教養教育科目を、それぞれの分野で二層程度に分類できるかどうかを、自己点検することから始める必要がある。国際基督教大学の「一般教育科目」は全て「011－099」の第一層に位置づけられているように、仮に共同化科目のナンバリングを考える場合でも、「101－199」の

第二層に分類される科目は、一部に留まるのではないか。

学生の認知能力の発展に合わせて、どのように順次性のある教養教育科目を開講していくか。どこの大学においても、教養教育のカリキュラムは、ややもすると Scope の視点にとどまりがちだが、Sequence の軸を示し、それに応じたカリキュラム開発が進めば、高度教養教育科目の具現化および共同化という点で、さらに魅力あるカリキュラムになるだろう。

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』2014年、29頁。

<sup>3</sup> 同上。

<sup>4</sup> 中央教育審議会「用語集」『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012年、37頁。

<sup>5</sup> 東京工業大学「文系科目及び総合科目履修案内」『学部学習案内』10－11頁。[http://www.titech.ac.jp/guide/guide\\_26/gakubu1/index.html](http://www.titech.ac.jp/guide/guide_26/gakubu1/index.html)

<sup>6</sup> 池上彰『この社会で戦う君に「知の世界地図」をあげよう 池上彰教授の東工大講義 世界篇』文藝春秋、2012年。池上彰『この日本で生きる君が知っておくべき「戦後史の学び方」日本篇』文藝春秋、2013年。

<sup>7</sup> 国際基督教大学 HP を参照。

<sup>8</sup> 日本学術会議、前掲書、30－31頁。

<sup>9</sup> 京都三大学教養教育研究・推進機構「平成24年度 大学間連携共同教育推進事業 申請調書」1頁。

<sup>10</sup> 小林傳司他、シラバスを参照。<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/learn/syllabus.php>

<sup>11</sup> 『立教大学2014』32－34頁。

## オ 大学コンソーシアム等の中間支援組織と連携した質保証

### —教養教育のFDプログラムの共有を中心にして—

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

#### I はじめに

##### —コンソーシアム、学協会と連携した質保証—

本稿の目的は、大学コンソーシアム等の中間支援組織と連携した質保証の取組を報告することである。特に、教養教育の質保証を目的とした大学コンソーシアム京都と大学教育学会とのFDプログラムの共有を中心に論ずる。

「大学コンソーシアム京都」、「大学IRコンソーシアム」、「大学教育学会」、「関西地区FD連絡協議会」、「公立大学協会」、「大学評価・学位授与機構」など、文部科学省と個々の大学との中間に位置して、質保証の取組を支援する組織を、本稿では「中間支援組織」と総称する。

『IDE 現代の高等教育』が「大学間協力で変える大学」という特集を組んだ中で、金子元久(東京大学名誉教授)はアメリカの大学改革の動向について、「具体的な改革を提言し、推進しようとしているのは、きわめて多様な団体・組織である<sup>1)</sup>と指摘している。そして、その事例として、大学生調査のためのコンソーシアム(NSSE:National Survey of Student Engagement) やIR担当者の学会(AIR:Association of Institutional Research)を挙げている。「事前規制から事後チェックへ」という高等教育における規制緩和と、大学の多様化を背景にして、コンソーシアム、学協会、認証評価機関といった中間支援組織の役割が重要性を増しているのは、先進国に共通して見られる現象である<sup>2)</sup>。

#### II 中教審答申が期待する 中間支援組織の役割

中央教育審議会『新たな未来を築くための大学

教育の質的転換に向けて(答申)』2012年も、「大学の活動を支える大学間連携組織(コンソーシアム)、大学団体、学協会、認証評価機関、大学連携法人等の大学支援組織は、学士課程教育の質的転換に大きな役割を果たすことが求められている<sup>3)</sup>と述べている。そして、中間支援組織に期待される取組として、次の五点が挙げられている<sup>4)</sup>。

第一に、学部の縦割り構造を超えて、全学的な教学改革を推進するFDの実施とそれを担う専門家(ファカルティ・ディベロッパー)の養成である。

第二に、「分野別の教育課程編成上の参照基準」の策定である。この点に関しては、本機構の場合、「日本学術会議」や「大学教育学会」との連携が挙げられる。教養教育の分野別質保証に関しては、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(回答)』2010年、日本学術会議『21世紀の教養と教養教育(提言)』2010年が質保証を考える上での参照基準として挙げられる。

第三に、アセスメントテスト(学修到達度調査)、学修行動調査、ルーブリックなど学生の学修成果の把握に関する具体的な方策の研究・開発である。

第四に、大学ポートレートなどを活用した教育情報の積極的発信である。偏差値を指標とした大学ランキングが一般にはよく知られているが、偏差値に代わる評価指標を各大学が定め、それをもとにした教育力の発信が求められている<sup>5)</sup>。

第五に、認証評価機関の内部質保証を重視する動きをふまえた大学評価の改善である。大学評価・学位授与機構が発行している『大学機関別認証評価自己評価実施要項』では、10の基準が設定されている。その中でも特に、教育IRセンターの業務と密接に関わってくる基準は、「基準5 教育内容及び方法」、「基準6 学習成果」、「基準8 教育の内部質保証」システムの三つであろう。

### Ⅲ 「大学コンソーシアム京都」と連携したFDプログラム

#### (1) 教育 IR センターが主催する公開研究会

京都三大学教養教育研究・推進機構では、全学的な視点から「教養教育」と「質保証」のあり方を考えるために、他大学にも開かれた形で公開研究会を実施している。実施にあたっては、大学コンソーシアム京都の後援協力をいただき、加盟大学への情報提供を行っている。また、公立大学協会や日本高等教育学会のホームページ上での告

知、京都大学高等教育研究開発推進センター、広島大学高等教育研究開発センターのメーリング・リストによる全国の高等教育担当者への情報発信を行っている。

教養教育に焦点を当てた公開研究会の実施は、近年めずらしく、全国の様々な大学から参加者がある。平成 25 年度には 5 つの公開研究会を企画した。平成 26 年度には 3 つの公開研究会を企画した。本稿を執筆している段階で、既に 7 つの公開研究会を実施済みだが、参加者数は 233 名である。その内訳は、学内から 92 名、学外から 141 名である。

<表 1>平成 25 年度～ 26 年度 教育 IR センター主催 「教養教育の質保証」に関する公開研究会

| 年度 | 日程    | テーマ   | 講師     |                             | 参加人数 |    |    |
|----|-------|---|--------|-----------------------------|------|----|----|
|    |       |   | 氏名     | 所属                          | 学内   | 学外 | 合計 |
| 25 | 7.26  | 教養教育の再構築とカリキュラム・ポリシー<br>ー「問う力」を育てる教養教育の実践ー          | 東谷 護   | 成城大学 文芸学部 准教授               | 14   | 17 | 31 |
|    | 9.10  | 学生調査の理論と調査票の設計                                      | 谷田川 ルミ | 芝浦工業大学 工学部 共通学群<br>准教授      | 14   | 34 | 48 |
|    | 10.15 | コンピテンシー型教養教育の問題と再構築の指針<br>ー高等教育の質保証をふまえてー           | 杉原 真晃  | 山形大学 基盤教育院 准教授              | 17   | 19 | 36 |
|    | 12.16 | アクティブ・ラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化<br>ー東京大学駒場キャンパスを事例にしてー | 林 一雅   | 東京農工大学 総合情報メディア<br>センター 助教  | 12   | 26 | 38 |
| 26 | 3.17  | 理工系大学における高度教養教育への視座                                 | 吉永 契一郎 | 東京農工大学 大学教育センター<br>准教授      | 16   | 12 | 28 |
|    | 8.11  | 教養教育における学習コミュニティ型カリキュラム<br>ー長崎大学の教養教育改革を事例としてー      | 山地 弘起  | 長崎大学 大学教育イノベーション<br>センター 教授 | 8    | 17 | 25 |
|    | 2.19  | リベラルアーツとしての自然科学カリキュラム                               | 小笠原 正明 | 北海道大学 名誉教授、大学教育<br>学会 会長    | 11   | 16 | 27 |
|    | 3.19  | リベラルアーツとしての数学カリキュラム<br>ー多様な学修背景・学修目的をもった受講生とともにー    | 鈴木 寛   | 国際基督教大学 教養学部 教授             |      |    |    |

#### (2) 「FD フォーラム」への参画

大学コンソーシアム京都が主催する FD フォーラムは、参加者数が 1000 人規模の国内最大の質保証フォーラムである。京都三大学教養教育研究・推進機構では、2013 年度より、FD フォーラムへ参画し情報発信を行っている。

##### ①第 19 回 FD フォーラムの概要

「第 19 回 FD フォーラムー社会を生き抜く力を育てるためにー」（2014 年 2 月 22 日、23 日、

龍谷大学）においては、研究発表とポスター発表を担当した<sup>6</sup>。研究発表は「第 3 分科会 大学教育をめぐる環境変化と教養教育」において、児玉英明（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）が「京都三大学教養教育研究・推進機構のコンセプトと大学間連携の新段階ー『リベラルアーツセンター』による教学企画と『教育 IR センター』による質保証ー」というタイトルで、50 分間の研究発表を行った。第 3 分科会の参加者数は 71 名だった。

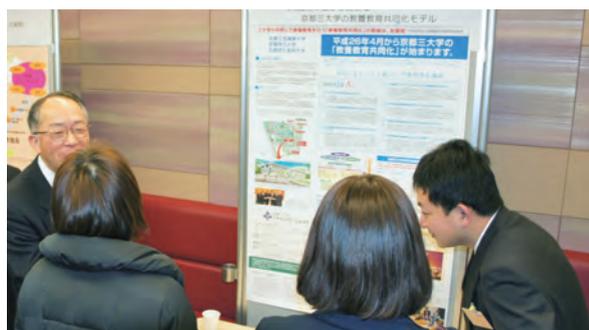
＜表2＞第3分科会「大学教育をめぐる環境変化と教養教育」のプログラム

コーディネータ 坂井 岳夫（同志社大学 法学部）

| 報告者   | 所属                | タイトル  |
|-------|-------------------|---|
| 児玉 英明 | 京都三大学教養教育研究・推進機構  | 京都三大学教養教育研究・推進機構のコンセプトと大学間連携の新段階<br>－『リベラルアーツセンター』による教学企画と『教育 IR センター』による質保証－ |
| 乃美 浩一 | 青山学院大学 学務部 教務課    | 全学共通システム「青山スタンダード」のご紹介  |
| 飯吉 弘子 | 大阪市立大学 大学教育研究センター | 「教養」教育への社会の要求と大学「教養」教育の変化   |

ポスター発表は、児玉英明・森本幸治（京都府公立大学法人本部 副事務総長）の2名で「平成26年度から始まる京都三大学の教養教育共同化モデル」というタイトルで、報告を行った。ポスターブースには、約120名の来場者があった。

来場者の関心は次の二点に集まった。第一に、「単位互換」とは区別された「共同化」という履修制度についてである。第二に、国立大学、公立大学といった設置形態が異なる京都三大学のために、教養教育共同化施設「稲盛記念会館」を建設して、一カ所で生講義を受講できる環境を整備したことについてである。この二点は、他の大学間連携の取組と大きく差別化できる視点である。



＜写真1＞ポスター発表

## ②第20回FDフォーラムの概要

「第20回FDフォーラム 学修支援を問う－何のために、何をどこまでやるべきか－」（2015年2月28日、3月1日、同志社大学）においては、研究発表とポスター発表を実施する予定である。

研究発表は「第8分科会 時代が求める新たな教養教育－『活用』と『探究』をキーワードとし

た教職協働－」を京都三大学教養教育研究・推進機構が企画・運営する。

本分科会では、教養教育において、「活用」と「探究」をキーワードに優れた実践を行っている教職員（堀川高校、京都産業大学、京都工芸繊維大学）に登壇していただく。本機構からは、大倉弘之（京都工芸繊維大学教授、京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター長）が「数学の教養教育の試み－京都三大学教養教育共同化科目「人と自然と数学a」－」というタイトルで、50分間の報告を行う予定である。

ここでは三つの事例の概要を紹介する。堀川高校の事例は、ゼミナール形式の探究型授業や大学院生をティーチング・アシスタントに招く授業で、教養教育における高大連携の取組である。京都産業大学の事例は、全学的見地から主体的な探究活動を促すラーニングcommonsを舞台とした、大学職員の教学企画力が発揮された事例である。全学的な教養教育には、教職協働の開口部が開かれていることを示す。京都三大学教養教育研究・推進機構（京都工芸繊維大学・京都府立大学・京都府立医科大学）の事例は、「教養教育としての数学カリキュラム」に関するものである。教養教育科目「人と自然と数学a」は、4000年に遡る数学の歴史を参照しながら、数学の色々な考え方をそのルーツをたどりながら身近に感じてもらう工夫に特徴がある。高等学校における「数学活用」の教科書の内容と重なる部分も多い。

## ③大学間連携による企画検討委員会

「第20回FDフォーラム」においては、児玉が企画検討委員会の委員を担当した。企画検討委員会はコンソーシアム京都に加盟する16大学から委員が選出され、加盟大学で連携しながら、いま議論するにふさわしいホットなテーマを選定し、シンポジウムおよび分科会を設定している。

2月28日には「学修支援を問う－何のために、何をどこまでやるべきか－」というシンポジウムが開催され、3月1日には大学教育に関する14の分科会が開催される。

それぞれの大学が学内で企画するFDは、年に何度も開催できるものではないため、数が限定される。そうすると、教員の多様な問題関心に応えるプログラムを一大学だけで提供することは困難である。その点について、大学間連携で多様な

FDプログラムを提供できることがコンソーシアム京都の強みである。

＜表3＞大学コンソーシアム京都  
「第20回FDフォーラム」企画検討委員会

| 委員名          | 所属               |
|--------------|------------------|
| 坂井 岳夫 (委員長)  | 同志社大学            |
| 村上 正行 (副委員長) | 京都外国語大学          |
| 井上 尚実        | 大谷大学             |
| 大西 信弘        | 京都学園大学           |
| 河原 宣子        | 京都橘大学            |
| 木野 茂         | 立命館大学            |
| 児玉 英明        | 京都三大学教養教育研究・推進機構 |
| 酒井 博之        | 京都大学             |
| 坂本 尚志        | 京都薬科大学           |
| 佐藤 賢一        | 京都産業大学           |
| 高橋 伸一        | 京都精華大学           |
| 手島 英貴        | 京都文教大学           |
| 長谷川 岳史       | 龍谷大学             |
| 巻本 彰一        | 京都教育大学           |
| 松戸 宏予        | 佛教大学             |
| 三好 明夫        | 京都ノートルダム女子大学     |

＜表4＞第8分科会「時代が求める新たな教養教育－『活用』と『探究』をキーワードとした教職協働－」

コーディネータ 児玉 英明 (京都三大学教養教育研究・推進機構)

| 報告者   | 所属                      | タイトル  |
|-------|-------------------------|---|
| 村石 健  | 京都市立堀川高等学校 国語科          | 「探究基礎」の授業における「教養教育」について                     |
| 中沢 正江 | 京都産業大学 学長室 (教育支援研究開発担当) | 探求型問題解決能力を育成する『雄飛館ラーニングcommons』－大学職員の教学企画力－ |
| 大倉 弘之 | 京都工芸繊維大学 工芸科学研究科        | 数学の教養教育の試み<br>－京都三大学教養教育共同化科目「人と自然と数学a」－    |

## IV 大学教育学会における分野別質保証をテーマとしたラウンドテーブルの企画・運営－「教養教育の本流」－

### (1) 教養教育担当者の大学間連携

京都三大学教養教育研究・推進機構では、教養教育の質保証に関する研究のために、大学教育学会の全国大会において、ラウンドテーブルを企画・運営している<sup>7)</sup>。

2014年5月31日、6月1日に開催された「大

学教育学会第36回全国大会」(名古屋大学)では、大学教育に関するホットなテーマについて、合計17個のラウンドテーブルが開催された。その中で、本機構は、ラウンドテーブル14「教養教育の本流」を企画・運営した。本ラウンドテーブルは、「京都三大学教養教育研究・推進機構」、「成城大学」、「山形大学」、「東京農工大学」、「愛知淑徳大学」の5大学から7名の企画者が集まり実現した、大学間連携による教養教育の質保証の取組である。当日は、国公私27大学、国立大学協会、読売新聞社から30名の参加者があった。

＜表5＞ラウンドテーブル14「教養教育の本流」の企画者・プログラム

| 企画者        | 所属               |  |
|------------|------------------|--|
| 児玉 英明 (代表) | 京都三大学教養教育研究・推進機構 |  |
| 阿部 勘一      | 成城大学             |  |
| 東谷 護       | 成城大学             |  |
| 橋爪 孝夫      | 山形大学             |  |
| 林 哲介       | 京都三大学教養教育研究・推進機構 |  |
| 吉永 契一郎     | 東京農工大学           |  |
| 渡辺 かよ子     | 愛知淑徳大学           |  |

| 報告者    | 所属               | タイトル                  |
|--------|------------------|-----------------------|
| 児玉 英明  | 京都三大学教養教育研究・推進機構 | 教養教育の原型を構成する二つの問い     |
| 吉永 契一郎 | 東京農工大学           | 教養教育における市民性の育成        |
| 渡辺 かよ子 | 愛知淑徳大学           | 大学における学問研究と人間形成としての教養 |

## (2) ラウンドテーブルの問題意識

本ラウンドテーブルの問題意識は、近年の教養教育をめぐる議論がジェネリックスキルの養成という側面を過度に重視し、それを測定することで学修成果を定量的に示そうとするがあまり、戦後間もなくのころに議論された「教養教育の源流」にあたる諸研究の蓄積が抜け落ちているのではないかというものである。

近年の教養教育をめぐる議論は、教養教育の究極の目標として想定されていた「民主的市民の形成」という観点が後景に退き、より実用的な観点として、例えば「コミュニケーション・スキル」や「情報リテラシー」や「問題解決力」といったジェネリックスキルが重視され過ぎている<sup>8</sup>。

ジェネリックスキルやコンピテンシーに着目するアプローチを、すべて否定するわけではないが、「市民性の涵養」という教養教育の本来の使命を忘れた能力開発講座のようなものに教養教育を矮小化してはならないというのが本ラウンドテーブルの問題意識である。

## (3) ラウンドテーブルの概要

児玉報告「教養教育の原型を構成する二つの問い」では、学問分野や職種を問わず求められるジ

ェネリックスキルの養成を「新しい教養教育」と見る言説を批判的に検討した<sup>9</sup>。そして、それと対比する形で、「戦後間もなくの教養教育をめぐる議論」として象徴的な吉野源三郎『君たちはどう生きるか』を取り上げ、そこに示されている「生き方を問う問い」や「社会認識を問う問い」が一体となって展開される姿勢が教養教育の本流をふまえたカリキュラム・ポリシーであるとの報告があった。

渡辺報告「大学での学問研究と人間形成としての教養」では、大学における学問研究と人間形成としての教養の歴史的課題として、次の三点を指摘した。第一に教養のカリキュラム化の必要とその問題性の自覚、第二に教養の要素や個人の能力に関する議論に加え、教養を育む関係性を視野に入れた生涯発達の見点からの検討、第三に学歴エリートの身分文化から解放されたユニバーサルアクセス段階にふさわしい多文化を包摂する教養の可能性の探究を課題として掲げた。

吉永報告「教養教育における市民性の育成」では、今後の日本における教養教育を考えるにあたって、次の三点を課題として指摘した。第一に社会構成主義的な手法（コミュニケーションやアクティブ・ラーニング）を用いながらも、どこかで個人の感覚や経験を超える規範や道德観の提示が

なされること、第二に功利主義で矮小化されたコンピテンスに限定されないような教養教育の評価を考えること、第三に日本の伝統文化をふまえた教養教育理念を展開することである。

### (4) 功利主義的教養教育への対抗軸

ラウンドテーブル「教養教育の本流」には、80代の重鎮から30代の若手まで、全国から30名が集った。

集った理由の一つとして、前年度に、大学教育学会の英語名称の変更に関する提案が学会からなされたことが大きいだろう。結局、Liberal and General Education Society of Japan という名称は変更され、Japan Association for College and University Educationへと変更された。個人的には納得できるものではないが、Liberal and General Education という名称の背景にある教養教育の思想性に関する理解の欠如が、このような学会名の変更を加速させてしまったのだろう。

ラウンドテーブルでは、教養教育の目的、教養教育の源流といった根源的な部分に言及する報告が目立った。

教養教育の目的は、あくまで「個人の成功ではなく、市民性・社会責任・公共善の推進にあり、より公平で、民主的で、持続可能な社会の建設」である<sup>10</sup>。

功利主義的な傾向を強める教養教育への対抗軸をどのように示していくかが三人の報告者に共通する問題意識である。

## V おわりに — 中間支援組織の可能性 —

なぜ、質保証の取組を進めるにあたって、上記の中間支援組織と連携しなければならないのか。著者が中間支援組織と関わって感じた理由は、次の二点である。第一に、他大学の先進事例に関する情報収集に努めながら、自大学の優れた教育実践を積極的に発信していくにあたり、中間支援組織がよき媒介役になるからである。第二に、質保証を進めるにあたっては、大学の「個性化」を追求するスタンスを保持しながらも、大学間の「標準化」を図る必要があり、そのバランス感覚を確かめる場として、他大学の優れた取組に関する情報を有する中間支援組織の存在が有益だからである。

教養教育センターや高等教育センターのような全学的な教学組織には、教育改革について、高い問題意識をもって取り組んでいる教員が多数いる。しかし、高等教育センターのような全学組織は、各学部の壁を前に、教学改革を推進しようとするほど、孤立してしまうケースがよくある。このような個別大学に共通する現状をふまえて、金子は大学間連携がもたらす効果を次のように捉える。

「個別大学を越えて、大学教育のあり方を考え、議論する場を設定することは、こうした潜在的な力を発見し、成長させる契機になる。また、個々の学部・学科で孤立していた教員に対しては、自分の活動の意義を再発見し、自信をもつ契機になる」<sup>11</sup>。

質保証を議論する際に、多くの教員は、「自大学」と「文部科学省」という二つの軸で考えてしまう。しかし、その両者の中間には、「大学コンソーシアム京都」や「大学教育学会」といった中間支援組織が広がっている。そこでは個別大学に留まっていたのでは議論できないテーマを、大学の枠を超えて議論できる空間が広がっている。

教学改革や質保証というと、避けがたい外圧のように思われがちだが、逆に、中間支援組織という場を活用して大学が連携することで、むしろ文部科学省の政策担当者へメッセージを発信することも可能なのではないか。

教養教育の質保証については、大学コンソーシアム京都や大学教育学会のフォーラムの中に部会を設けることで、大学の枠を超えて議論できる空間を創出することができた。今後の課題は、そのような教養教育を語り合う空間を、京都三大学教養教育研究・推進機構が中心になって継続的に企画し、その内容について、質保証を担当する教職員や文部科学省の政策担当者へ向けて発信していくことだろう。

各分科会の報告、当日の質疑応答をふまえて報告書を作成している。<http://www.consortium.or.jp/fd/1608>

<sup>7</sup> より詳細な報告については、下記を参照。児玉英明・吉永契一郎・渡辺かよ子「教養教育の本流」『大学教育学会誌』第36巻第2号、2014年、65－69頁。

<sup>8</sup> 日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』11頁、2010年。同様の問題意識を持った研究として林哲介「教養教育の思想性」ナカニシヤ出版、2010年、63－72頁。

<sup>9</sup> 児玉英明「教養教育の原型を構成する二つの問い」『大学教育学会誌』第36巻第2号、2014年、69頁。

<sup>10</sup> 吉永契一郎「教養教育における市民性の育成」『大学教育学会誌』第36巻第2号、2014年、68頁。

<sup>11</sup> 金子、前掲論文、8頁。

<sup>1</sup> 金子元久「内からの大学教育改革と大学間ネットワーク」『IDE 現代の高等教育』2013年2－3月号、9頁。

<sup>2</sup> 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008年、50頁。

<sup>3</sup> 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』2012年、21頁。

<sup>4</sup> 同上、20－22頁。

<sup>5</sup> 児玉英明「教育情報公表の義務化とリメディアル教育—大学の情報発信力の視点から—」『リメディアル教育研究』第7巻第1号、2012年。

<sup>6</sup> 第19回FDフォーラムの報告集は大学コンソーシアム京都のホームページで公開されている。予稿集とは別に、

## カ データに基づいた学生像の把握

### (ア) 平成 26 年度京都府立大学における試行—学習時間と単位の実質化—

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター／京都府立大学 教授  
石田 昭人

#### 1. はじめに

共同化教育における質保証に資するため、三大学はそれぞれ大学 IR コンソーシアムに加盟し、その運営に参画している。大学 IR コンソーシアムでは加盟校の学生を対象に調査を実施しており、その結果を自校内で分析するとともに、コンソーシアムを通して加盟校全体との比較分析などの検討を行っている。この学生調査は学習実態、各種能力の評価、教育内容や教育環境に対する満足度など多様な設問から構成されている。京都府立大学においてはこの学生調査の実施やデータの取扱いに関して未だ全学的な合意ができていないが、共同化教育はもちろん、学内教育の質保証や単位の実質化、さらには教育環境の改善を進める上でもその実施とデータの活用が急がれる。そこで、共同化教育の質保証に有益なデータを本学学生から取得するとともに、学内における教育の質保証や単位の実質化に関する今後の議論に資することを目的として、学科単位での協力を快く申し出てくれた文学部欧米言語文化学科、生命環境学部生命分子化学科、および、同じく森林科学科の 3 学科の 1～4 回生を対象に学生調査を試行することにした。森林科学科については現在調査実施中であるため本報告では 2 学科のデータではあるが、文系と理系が混合されており、人数も 1 学年で約 60 名であることから本学の規模を考えれば標本調査としては十分なレベルであると思われる。なお、この試行調査の実施に当たっては、データは 3 学科に帰属すること、教育 IR センターは共同化教育の質保証に関連する設問の分析を行い、他の分析は 3 学科に任せること、および、分析に際してはデータを混合して学科間の比較は行わないことを前提として 3 学科の了承を得ている。

#### 2. 対象とする学生調査の設問

大学 IR コンソーシアムの学生調査は一年生調査と上級生調査に大別され、コンソーシアム内で

の議論に基づいて継続性が確保される範囲内でその内容が毎年部分的に改訂されている。今回用いたのは 2013 年版である。前述のように設問内容は多岐にわたるが、共同化教育の質保証との関連を考慮して、学習時間、学習態度、授業の質、および履修制度に関連すると思われるいくつかの設問をとりあげて分析することにした。それらの設問内容と分析の趣旨を以下に示す。

##### 1) 学習時間に関する設問

設問 [9] 今年度になってから、あなたは次の活動に 1 週間あたりどのくらいの時間を費やしましたか。

B. 授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする

C. 授業時間以外に、授業に関連しない勉強をする  
設問 [7] あなたが受講した大学の授業で、次のようなことを経験する機会はどのくらいありましたか。

E. 学生自身が文献や資料を調べる

設問 [8] 大学の授業や授業以外の学習に関して、あなたは次のようなことをどのくらいしましたか。

E. 授業時間外に、他の学生と一緒に勉強したり、授業内容を話したりした

設問 [9] は具体的な学習内容が時間単位で明らかになるので最も重要な定量的データが得られると期待される。設問 [7]E と設問 [8]E は大学における学習の基本的な姿勢や積極性が反映されるものと思われる。

##### 2) 教養や能力に関連する設問

設問 [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。

A. 一般的な教養

B. 分析力や問題解決能力

D. 批判的に考える能力

E. 異文化の人々に対する知識

S. グローバルな問題の理解

設問 [9] 今年度になってから、あなたは次の活動に 1 週間あたりどのくらいの時間を費やしましたか。

### G. 読書をする（マンガ・雑誌を除く）

設問 10 の各項目は共同化教育の理念に強く関連すると思われ、能力の向上が期待される。また、設問 [9] の読書時間については、読書は自ら学ぶ姿勢の基本であり、また教養の習得にとって重要な手段であることから、一つの能力指標となり得ると思われる。

### 3) 授業の質に関連する設問

設問 [16] あなたは、本学の教育内容にどれくらい満足していますか。

A. 共通教育あるいは教養教育の授業

C. 授業の全体的な質

設問 [8] 大学の授業や授業以外の学習に関して、あなたは次のようなことをどのくらいしましたか。

I. 授業をつまらなく感じた

設問 [16] および設問 [8] によって授業の質を評価できると思われる。とくに、設問 [16] では教養教育と他の授業との比較がある程度可能になるとと思われる。

### 4) 履修制度に関する設問

設問 [7] あなたが受講した大学の授業で、次のようなことを経験する機会はどのくらいありましたか。

L. 取りたい授業を履修登録できなかった

共同化授業では抽選で履修登録を行っており、履修できなかった学生がかなり存在すると思われる。授業アンケートでもこの問題は明らかになっており、次年度に向けてすでに対策を講じているが、本学生調査においてもこの設問で分析を行うことにした。

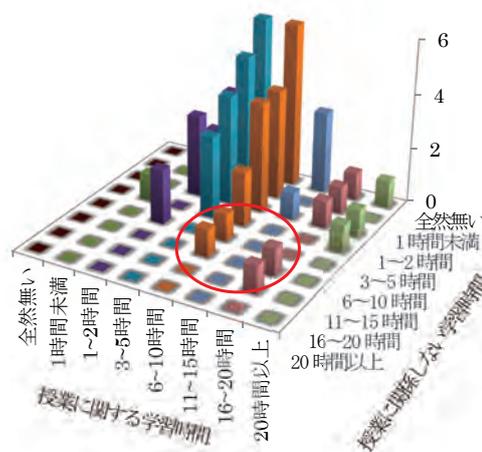
## 3. 結果と分析

### 1) 学習時間に関する設問

設問 [9] から一回生の授業に関する学習時間については平均で約 7.5 時間となった。この値は過去の全国調査 [1] における国公立大学の値 (10.3

時間) と比較して大幅に短い。本調査の方法は 4 時間単位で分類するためあくまで概算でしかないが、日常垣間見る学生達の様子からは現実を反映しているようにも思える。

<図 1> 授業に関する学習時間（課題、予復習）と授業に関係しない学習時間の分布と相関



一回生の授業に関係しない学習時間についても予想通り一般的に少なく、一週間あたり 2.1 時間に留まり、これについても全国平均 (5.8 時間) の半分にも満たない。図 1 に示すように授業に関係しないことは全く勉強しないという学生も多く見られ、個人差が大きい。

一般に学習時間は偏差値ランクや国公立の差といった大学の基本的な特性に大きく依存すると思われるが、過去の全国調査によれば案に相違してそういった特性にはあまり関係せず、大学ごとに大きく異なることが報告されている [2]。このことは、我々が経験的に確かな差として感じている学生の気質や雰囲気といった大学の個性ともいべきその大学固有の特性がこれら 2 種類の学習時間の長さとは非常に強く反映され、具体的な数値として顕れることを意味しており、教育 IR の観点から最も重要な意味を持っているといえよう。したがって、単なる学習時間の長さだけを議論するのではなく、他の項目との相関を観るべきであろう。今回の結果においては、授業に関係しない学習時間が十数時間の学生が数

名居て、これらは授業に関する学習時間が20時間以上という学生には対応していないことが注目される(図1赤枠内)。このことは、授業を真面目に受講する層以外に、少数ではあるが、自己の興味に基づいて独自に学習する層の存在を示唆しているのかもしれない。この層は2回生になると消失してしまうが、3回生で復活しているのが興味深い。4回生では卒業研究のため自己学習が中心となって授業に関連しない学習時間が著しく長時間となるため、この数値は分析の対象にはならない。

文献・資料の調査頻度については授業に関するものが大半と思われるが、授業に関連しない学習時間の長い層において高い頻度の学生が散見され、これも自己の興味で積極的に学習している層の存在を示唆する。

以上のことから、低学年において自己の興味で積極的に学習していると思われる層について、教養教育に関連する諸項目との相関を詳細に分析してその実態を明らかにするとともに、この層をどのように増大させ、あるいは賦活していくかが今後の課題となろう。

今回の調査では学科間の比較を行わない前提ではあるが、文系理系の差の分析は重要である。数値は差し控えるが、授業に関する学習時間は理系学生が長く文系学生は短い傾向にあり、授業に関連しない学習時間は理系学生が短く文系学生が長い傾向にあった。これは一回生時の授業内容を反映していると思われる。理系学生は一回生に重要な専門基礎科目やレポート作成に長時間を要する実験科目が多数配当されていて余裕が少ない状況にあり、文系学生のほうが教養科目の受入に対する時間的・精神的な余裕があるともいえる。今後は文系理系のカリキュラムの差による影響を成績の面からも定量的に検証し、理系学生の教養教育の有効性を高める具体的な方策を検討する必要がある。

## 2) 教養や能力に関連する設問

一般的な教養についてのスコアの平均は4.0で

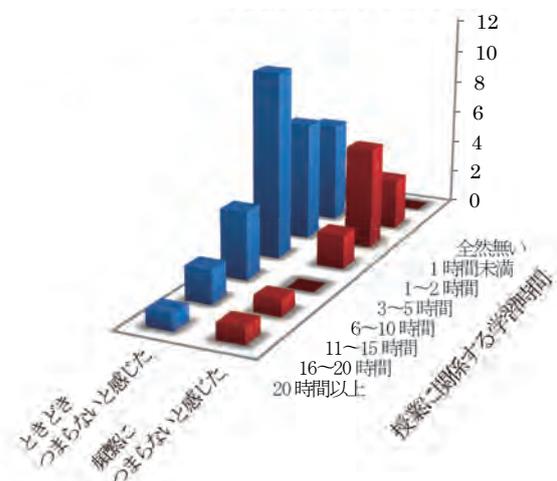
あり、多くの学生が教養の習得を実感できていることがわかる。しかし、分析・問題解決能力が3.7と比較的高いのに対し、批判的思考能力が3.5、グローバルな問題の理解が3.4と、本機構が共同化教育の理念として重点を置いている課題に対しては低めの値となっている。特徴科目であるリベラルアーツゼミの規模が小さく、効果が行き届かないことが大きな問題であろう。

読書時間に関しては週にわずか1~2時間程度と、非常に物足りない結果となった。これについては個別の教員の努力に任せるのではなく、機構全体で読書推進策を検討し、具体化していくことが強く望まれる。

## 3) 授業の質に関連する設問

教養教育の満足度は両極端の回答が無く、満足39%、どちらでもない47%、不満14%であった。授業全体の質に対する満足度はとても満足3%、満足44%、どちらでもない41%、不満12%でとても不満は無く、教養教育に比べて若干満足側に振れていた。満足度と授業をつまらないと感じる頻度の相関をとると、当然ながら、満足度が高い学生は授業につまらなさを感じず、満足度が低い学生は高い頻度でつまらないと感じている。

<図2> 授業をつまらないと感じる頻度と授業に関する学習時間の相関



授業をつまらないと感じる背景を分析するため

に、一回生について予復習の時間（設問 [9]b）や授業以外の学習時間（設問 [9]c）と授業をつまらなさと感じた頻度（設問 [8]i）の相関を取って見ると、学習時間が平均より少ない層と多い層がどちらも授業をつまらなさと強く感じていることがわかった（図2）。

前者は大学の学習そのものに対する興味が低く、後者は本人の学習努力に対して授業の質が期待通りではない不満を反映しているのではないかと思われる。この結果は極めて重要で、授業の質を保証・向上していくためにはこれら2つの層の存在を常に念頭に置いて対策を考えていかなばならないと思われる。学習そのものに対する興味が低い層に対しては、学習の意義をしっかりと認識させる工夫が必要であろう。担当教員の努力によりシラバスは充実してきてはいるが、「なぜこの科目を学ばねばならないのか?」、「この科目がどのように広がりつながっていくのか?」をより具体的にわかりやすく説明することが求められている。学生は科目の履修に際してとかく目に見える具体的な意義を求める傾向が強いため、教養教育においては社会や生活とのつながりといった将来的な意義が学んでいる途上では見えにくい。教養を学ぶ意義は多くの科目を学び数年を経て初めて自覚できるものであるとはいえ、シラバスだけではなく授業の中でも将来的な意義を丁寧に説明していく努力が必要であろう。

一方、学習時間が平均より多いにも関わらず、授業をつまらなさと感じている層については、結論づけるには成績や履修科目の分析が必要であるものの、この結果を見る限り、本人の学習努力に対して授業の質が期待通りではない不満を反映している可能性が高い。実際、授業アンケートの自由記述欄において、科目の趣旨や質を問う辛辣な意見も散見されている。教育 IR センターでは授業担当者が共同化の理念を理解し、その実現に向けた機運を形成するとともに、授業の質の向上を図るため、年に数回の担当者会議を実施している。この会議は参加経験者には好評であるが、多くの

FD 関係の会議がそうであるように、参加者は意識の高い教員が多く、底上げにはつながっていない感を否定できない。今後、担当者会議の成果報告に関する広報を進めるなどによって出席率をさらに上げるとともに、授業アンケートや大学 IR コンソーシアムの学生調査のデータを参照しつつ議論を重ねることで、質の向上を図っていくことが強く求められよう。

### 4) 履修制度に関する設問

共同化科目の抽選を経ている1回生と、共同化科目を履修していない3回生を比較したところ、取りたい授業が選択できなかったスコアは1回生の1.7に対して3回生は2.0となった。3回生のスコアが高いのは専門科目の影響によると思われる。この結果から抽選の影響を見ることは難しい。今期の授業アンケート結果をもとに抽選システムを改善しているので、その効果を来期の1回生調査との比較によって検証したい。

## 4. 今後の活用に向けて

以上、京都府立大学において試行した大学 IR コンソーシアムの学生調査について、共同化教育と関連すると思われる項目の洗い出しとその分析結果について報告した。分析結果から、本学生調査が共同化教育の質保証・向上において一定以上の能力を有していることが明らかになった。分析項目の取舍選択については授業アンケートの結果の分析と併せて評価するなど、さらなる洗練が必要と思われる。この結果をもとに、全学レベルでの実施を働きかけていきたい。

### 参考文献

- [1] 日本学生支援機構平成 24 年度調査結果
- [2] 両角亜希子, 「学習行動と大学の個性」, IDE 現代の高等教育, No. 515, 2009.

## (イ) 単位の実質化と学修時間の把握

ーリベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」を事例としてー

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

#### ー単位の実質化と学修時間ー

中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012年は、大学教育の質保証を図る上でのモニタリング指標として、学修時間に重きを置いている。学修時間の確保は、「世界的にも学士課程教育の質の保証が課題になる中で、国際的な信頼の指標として不可欠<sup>1</sup>」という認識を示している。

そもそも大学教育の制度的基礎をなす単位制度とは、どのようなものだろうか<sup>2</sup>。

単位制度とは、「学生が主体的に事前の準備、授業の受講、事後の展開という学修の過程に一定時間をかけて取り組むことをもって単位を授与し、また、このような学修経験を組織的、体系的に深めることをもって学位を授与する」というものである。

「大学設置基準」によれば、1単位とは、45時間の学修が基礎となる。45時間の内訳は、「授業1時間＋関連する学修2時間」で15週をかけると45時間になる。

卒業要件単位は124単位なので、それを4年間で割ると、1年間あたり31単位を履修することになる。大学は、前期、後期制なので31単位を2で割ると、半期15.5単位（約16単位）となる。

半期の学修時間は45時間×16単位で720時間となる。半期は15週で構成されるので、720時間÷15週で、1週間の学修時間は48時間となる。1週間の活動日を6日間とすると、48時間÷6日間で、1日あたりの学修時間は8時間となる。

冒頭で「授業1時間＋関連する学修2時間」

と述べたように、単純に考えれば、授業時間の倍の学修時間を事前・事後学習に充てているかどうか単位の実質化の基準となる。

### II 単位の実質化を把握する授業アンケート

大学評価・学位授与機構の『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』においても、単位の実質化は観点として明示されている<sup>3</sup>。「教育内容及び方法」についての自己点検・評価を述べた基準5において、「単位の実質化への配慮がなされているか」という観点が登場する。

そこでは、留意点が六点挙がっているが、自己点検・評価を行う上で、特に配慮が必要なのは次の点であろう。それは、「学生の主体的な学習を促し、十分かつ必要な学習時間を確保するような工夫がなされているかを分析する<sup>4</sup>」という観点である。その工夫の事例として、組織的な履修指導、シラバスを利用した準備学習の指示、レポート提出、小テストの実施、履修科目の登録の上限設定等が挙げられている。

京都三大学教養教育研究・推進機構の教育 IR センターでは、教養教育共同化科目の全てを対象にして、授業アンケートを行っている。

その設問Vにおいて、「この科目について、1回あたり平均してどのくらいの授業時間外学習（予習・復習）をしていますか」という指標を設定し、「4. 120分以上」、「3. 60分以上」、「2. 30分以上」、「1. 30分未満」の四段階で、学修時間の実態を把握している。

また、設問VIの小問（12）において、「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」という指標を設定し、「5.

強くそう思う」、「4. ややそう思う」、「3. どちらとも言えない」、「2. あまりそう思わない」、「1. 全くそう思わない」の五段階で、学生に学修時間を自己評価させている。この設問は、学生のみならず、教員の工夫の実態を把握することにも役立つ。

### Ⅲ 講義科目の学修時間

「大学設置基準」の単位の実質化の定義は、上記で確認したとおりである。学修時間の確保は質保証をはかる上で大切な要素である。しかし、日本の大学の1年生を対象とした場合、講義科目もゼミナール科目もすべて同じように、授業時間の2倍の学修時間を期待するのは、あまりにも現実と離れすぎているように思われる<sup>5</sup>。

まずは、講義科目とゼミナール科目の間で、どのような学修時間の相違がみられるのか、その実態を把握する。特に、1年生対象の教養教育の質保証をはかるのであれば、ゼミナール科目で、学修時間が確保されているのかどうかを確認する。

京都三大学教養教育研究・推進機構では、前期の開講科目全てで授業アンケートを実施した。そこでは、「この科目について、1回あたり平均してどのくらいの授業時間外学習（予習・復習）を

していますか」という設問を設けている。履修者のべ2361人を対象とした結果、科目あたりの1回の学修時間は、30分未満が91%、30分以上が7%、60分以上が1%、120分以上が1%である。「30分未満が91%」というのが学修時間の現状である。

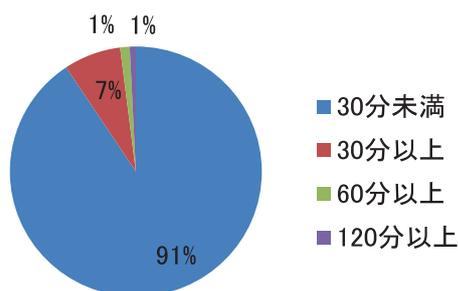
### Ⅳ ゼミナール科目の学修時間

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」においては、「この科目について、1回あたり平均してどのくらいの授業時間外学習（予習・復習）をしていますか」という指標に関して、30分未満と回答した学生は14%である。

一方、60分以上と回答した学生は21%、120分以上と回答した学生は、29%である。講義科目では60分以上と回答した学生は1%、120分以上と回答した学生は1%である。ゼミナール科目に関しては、学修時間という点では、講義科目と違いが出ている。

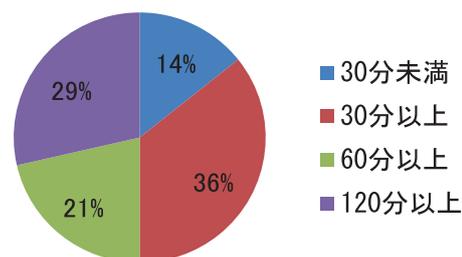
「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、15回の授業の内、7回の授業で課題を出した。学生が執筆した課題は、全ての学生の原稿を1冊にまとめた冊子にして、受講生の間で共有している。

1回あたりの授業外学修時間  
【共同化科目全体】



回答者 2361 名

1回あたりの授業外学修時間  
【現代社会に学ぶ問う力・書く力】



回答者 15 名

つまり、学生は他の学生に読まれることを前提に課題を執筆することになる。

学修時間を確保して単位の実質化をはかるのであれば、教員が適切な課題を出し、その個別フィードバックを積み重ねる仕組みを、どのように授業の中に組み込むかが鍵だろう。

## V 単位の実質化を促す工夫 —課題や小テストの活用—

### (1) 前期開講科目全体

京都三大学教養教育研究・推進機構の授業アンケートでは、単位の実質化を促す工夫として、授業で課される「課題」や「小レポート」に着目し、「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」という指標を設け、学生の学習実感を確認している。

「強くそう思う」が6%、「ややそう思う」が16%で、両者を合わせても22%である。開講科目全体の傾向を見ると、共同化の取組開始によって、1クラスあたりの履修者数は減少しているが、

それにあわせて「課題」や「小レポート」を授業で課している教員は少数なのかも知れない。

単位の実質化を促す工夫をどのように行っているのかという点については、学生を対象としたアンケートのみならず、教員を対象としたアンケートも実施し、その実態を把握する予定である。

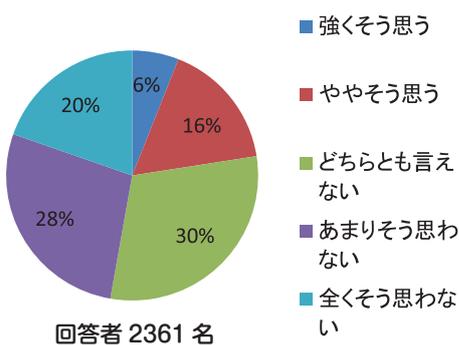
### (2) リベラルアーツ・ゼミナール

京都三大学教養教育研究・推進機構では、少人数制のリベラルアーツ・ゼミナールを開講している。2014年度は、7科目9クラスのリベラルアーツ・ゼミナールを開講した。「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、授業で「課題」や「小レポート」を課し、学生に授業時間外学習を促している。

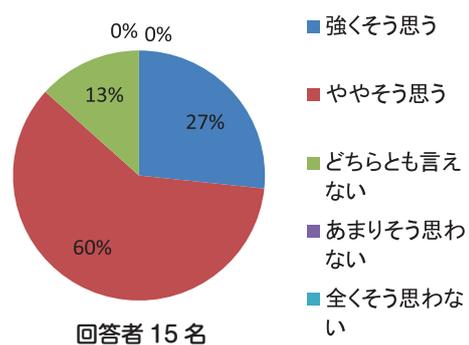
「課題や小テストなどのため、講義時間外でこの科目に充てる時間が多かった」という指標については、「強くそう思う」が27%、「ややそう思う」が60%で、両者を合わせて87%である。

開講科目全体の数値が22%だったのに対し、ゼミナール科目については87%の学生が肯定的な回答を示している。課題の提出と、教員による

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  
「共同化科目全体」



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  
「現代社会に学ぶ問う力・書く力」



コメント返しという流れを作ることで、双方向性を担保している。ただし、「現代社会に学ぶ問う力・書く力」は、履修者が1クラス17名という、恵まれた少人数クラスだからこそ、課題とフィードバックが可能であった。

## VI おわりに

### —質保証におけるモニタリング指標—

本稿では、講義科目とゼミナール科目を区別した上で、単位の実質化に関する実態を整理してきた。単位の実質化を議論するとき、「大学設置基準」の定義が必ず取り上げられ、「授業1時間+関連する学修2時間」という考え方が示される。この考え方を、学生が履修している全ての科目に求めるのは、建前としては分かるものの、本音としてはかなり厳しいという実態が鮮明になった。

「すべての科目において学修時間が短いことは論外」であるが、学生が履修している科目間に学修時間のでこぼこが生じることは、決して悪いことではない。特に文系の学生にとっては、大学における学修が充実してくるか否かは、どのようなゼミナールに入り、どのような教員や仲間と学修したかによって、大きく左右される。

日本の大学制度は、フンボルト型とアメリカ型の二重性を帯びていることはよく言われる。例えば、教員と学生が共通のテーマで、議論を交わしながら探究を深めるゼミナール形式の授業はフンボルト型に源流がある。その一方で、「授業1時間+関連する学修2時間」という単位制度は、アメリカ型に源流がある。このような二重性を承知した上で、まずはゼミナールを中心とした単位の実質化に教育改善の重点を置くべきと考える。

授業アンケートで取り上げられる指標は、年度

によって大きな変化が見られないという声もある。よって、毎年実施する必要はないという意見もある。しかし、教員の単位の実質化に関する工夫次第では、「この科目について、1回あたり平均してどのくらいの授業時間外学習（予習・復習）をしていますか」や「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ですか」に関する数値は、大きく変動する可能性がある。リベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、上記二つの評価指標を継続してモニタリングすることで、教員・学生両者の教育改善に努めたい。

<sup>1</sup> 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012年、13－14頁。

<sup>2</sup> 同上、12頁。

<sup>3</sup> 大学評価・学位授与機構の『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』2014年、31－32頁。

<sup>4</sup> 同上、31頁。

<sup>5</sup> ウイリアム・カミングス「学生を学習させるために一日本への教訓」天野郁夫訳『IDE 現代の高等教育』2013年2－3月号、66頁。この中で「日米の違い 国民文化の重要性」という章があり、「日本では学習への圧力が最も強いのは、大学入試をひかえた高校段階である。一方、アメリカの高校教育は厳しさに欠け、学習への圧力は大学進学後に強くなる」という指摘がある。特に、日本の選抜制の高い大学の場合、受験から解放された新生がのんびりする雰囲気がある中で、全ての科目で学修時間の確保をはかるのは無理であり、まずはゼミナール科目から単位の実質化に関する自己点検・評価を始めることが現実的ではないか。

## キ 公開研究会

### (ア) 平成 25 年度第 6 回「理工系大学における高度教養教育への視座」

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 概要

##### (1) 日時

平成 26 年 3 月 17 日(月) 15:00 ~ 17:30

##### (2) 場所

京都工芸繊維大学 1 号館 1 階 0111 講義室

##### (3) 講師

吉永 契一郎 氏  
(東京農工大学 大学教育センター 准教授)

##### (4) 講師略歴

1987 年国際基督教大学教養学部卒業

1998 年コロンビア大学 Ph.,D.

新潟大学教育開発研究センター助教授を経て、  
現職。大学教育学会理事。

**【専攻】** 高等教育研究、大学史、比較教育

**【論文】**

- ・吉永契一郎・堀井祐介・中島英博「ヨーロッパにおける大学教育の多様性と統合」『高等教育研究叢書』広島大学高等教育研究開発センター、第 119 号、2013 年。
- ・吉永契一郎「ヨーロッパの物理教育の多様性」『大学の物理教育』第 18 巻、第 1 号、27-30 頁、2012 年。
- ・吉永契一郎「教育モデルとしてのリベラル・アーツ・カレッジ」『大学教育学会誌』、第 31 巻、第 1 号、120-127 頁、2009 年。

**【翻訳】**

- ・P.J. パーマー『大学教師の自己改善－教える勇気－』吉永契一郎訳、玉川大学出版部、2000 年。

#### II 講演要旨 (吉永 契一郎)

大綱化以降、教養教育が学士課程教育全体の目標となった。そこで、理工系教育の実情に即して、専門教育を通じた教養教育と、専門教育の「欠如態」としての教養教育について、考察を行う。

従来から教養教育の大きな目的は、人間形成と異分野理解であるとされてきた（大学審答申、1998 年）。理工系においては、実験・実習・卒業研究の比重が高く、「自分の能力に自信を持ち、学問との一体感を体験する」という人間形成について、専門教育はかなり目的を達成していると言える。

これに対して、現在でも模索が続いているのは、異分野理解である。研究活動の高度化・細分化は、同時に、視野の狭窄化や党派主義をもたらす危険性を持ち、利害関係を越えた理想やヒューマンズムの精神は後退しがちである。この分野においては、サービス・ラーニングや海外研修等の教育方法が浸透しつつあるが、何より求められるのは、教員のコミュニティ意識である。

教養教育は、本来、個人的な利益ではなく、市民性・社会責任・公共善を志向するものであり、現状に対する批判精神と未来に対する想像力を提



供するものである。しかしながら、近年、教養教育についての議論自体が、競争的な環境における個人の能力開発に重点を置いた現状追随となっている。ここでは、日本学術会議の回答（2010年）などを参考に、理工系の教養教育のあり方についての議論を深める。

### Ⅲ 第6回公開研究会での 論点（児玉 英明）

#### (1) 理工系大学における高度教養教育科目

教養教育を専門教育に先立って教えるものと位置づけるのではなく、学生の発達段階に応じて、学部から大学院までの一貫した教育プログラムとして論じる場合、特に3年次以降の高度教養教育科目には、どのような特徴が見られるのか。

本稿では東京農工大学の農学部のカリキュラムを事例とし、配当年次が3年生以上の科目が存在する大分類「持続可能な地球のための科学技術」と「共生人文社会科学」の下に位置する科目特性を考察する。

「持続可能な地球のための科学技術」という大分類の下には、「科学技術と社会」という中分類がある。「科学技術と社会」の中分類の下には、「科学史」、「産業史」、「農業史」、「食料・環境問題」、「技術者倫理」、「知的財産権論」、「生命倫理」、「自然保護文化論」の8科目が開講されている。この8科目のうち、配当年次が3年次以上になっている科目は、次の4科目（「技術者倫理」、「知的財産権論」、「生命倫理」、「自然保護文化論」）である。

「共生人文社会科学」という大分類の下には、「共生人文社会科学 A」と「共生人文社会科学 B」と

いう中分類が配置されている。

「共生人文社会科学 A」の下には、「現代倫理論」、「現代宗教論」、「多文化共生論」、「ジェンダー論」、「共生社会政策論」、「国際平和論」の6つの科目が開講されている。この6科目のうち、配当年次が3年生以上になっている科目は、次の3科目（「ジェンダー論」、「共生社会政策論」、「国際平和論」）である。

「共生人文社会科学 B」の下には、「人間と文化」という小分類があり、「哲学」、「文学・芸術学」、「心理学」、「教育学」の4科目が開講されている。併行して、「社会の構造」という小分類の下には、「日本国憲法」、「経済学」、「社会学」、「歴史学」の4科目が開講されている。この8科目のうち、配当年次が3年生以上になっている科目は、次の4科目（「哲学」、「文学・芸術学」、「心理学」、「教育学」）である。

#### (2) 高度教養教育科目の特性

東京農工大学の科目表から伝わってくるカリキュラム・ポリシーは、「教養教育としての『科学技術と社会』を、学生の発達段階に応じてどのように教えるか」という問題意識である。3年生以上が対象の「技術者倫理」、「知的財産権論」、「生命倫理」、「自然保護文化論」という科目は、従来の教養教育科目としては、あまり見受けられないものである。

また、社会科学分野における配当年次が3年生以上の「ジェンダー論」、「共生社会政策論」、「国際平和論」も、経済学概論や政治学概論といった概論科目とは性格を異にする科目である。学問体系を15回完結で教える概論としての教養教育科目ではなく、むしろ今日の時代がどのような問題に直面しているのかを扱った科目である。

### (3) 教養教育カリキュラム論の視座

京都三大学教養教育研究・推進機構が高度教養教育のカリキュラムを検討する際に参照すべき視点は次の二つである。

第一に、本機構でも「エネルギー科学」、「科学と思想」といった新規科目を開発したが、自然科学の概論科目とは違った特性を持ったリベラルアーツ科目を、高度教養教育科目として設ける場合、どのような工夫が求められるのか。

第二に、本機構でも「現代社会とジェンダー」、「アメリカと中国はいま」という科目があるが、社会科学の概論科目とは違った特性を持った、「時代の風を反映した同時代論的な科目」を高度教養教育科目として設ける場合、どのようなテーマに教養教育は向き合う必要があるのか。

上記の二つの問いに向き合うことが、「時代が求める新たな教養教育」のカリキュラム・ポリシーの検討につながるだろう。

<表>東京農工大学における高度教養教育科目

|        | 持続可能な地球のための科学技術 |         | 共生人文社会科学   |            |
|--------|-----------------|---------|------------|------------|
|        | 自校教育            | 科学技術と社会 | 共生人文社会科学 A | 共生人文社会科学 B |
|        |                 |         | 人間と文化      | 社会の構造      |
| 4 年次後期 |                 | 技術者倫理   |            |            |
|        |                 | 知的財産権論  |            |            |
|        |                 | 生命倫理    |            |            |
|        |                 | 自然保護文化論 |            |            |
| 4 年次前期 |                 |         |            |            |
| 3 年次後期 |                 | 技術者倫理   | ジェンダー論     | 心理学        |
|        |                 | 知的財産権論  | 国際平和論      |            |
|        |                 | 生命倫理    |            |            |
|        |                 | 自然保護文化論 |            |            |
| 3 年次前期 |                 |         | 共生社会政策論    |            |
|        |                 |         |            | 哲学         |
|        |                 |         |            | 文学・芸術学     |
|        |                 |         |            | 心理学<br>教育学 |
| 2 年次後期 |                 |         |            |            |
| 2 年次前期 |                 |         |            |            |
| 1 年次後期 |                 |         | 現代倫理論      |            |
|        |                 |         | 多文化共生論     |            |
| 1 年次前期 | MORE SENSE 入門   | 科学史     | 現代宗教論      | 日本国憲法      |
|        |                 | 産業史     |            | 経済学        |
|        |                 | 農業史     |            | 社会学        |
|        |                 | 食料・環境問題 |            | 歴史学        |

## (イ) 平成 26 年度第 1 回「教養教育における学習コミュニティ型カリキュラム —長崎大学の教養教育改革を事例として—」

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 概要

#### (1) 日時

平成 26 年 8 月 11 日(月) 14:30 ~ 17:00

#### (2) 場所

京都工芸繊維大学 60 周年記念館 大セミナー室

#### (3) 講師

山地 弘起 氏

(長崎大学 大学教育イノベーションセンター  
教授)

#### (4) 講師略歴

東京大学法学部政治コース卒業。同大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学（教育心理学専攻）。東京大学助手、メディア教育開発センター助教授、オックスフォード大学上級共同研究員を経て、現職。

**【専攻】** 教育心理学、身体関係論

**【著書・論文】**

- ・山地弘起他「米国における教養教育改革の事例 —ワグナー大学・イーロン大学・アルバーノ大学・IUPUI の訪問調査報告—」『長崎大学 大学教育機能開発センター紀要』第 4 号、2013 年。
- ・山地弘起他「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」『長崎大学 大学教育機能開発センター紀要』第 3 号、2012 年。
- ・山地弘起「学生の教員印象、授業内体験、及び授業評価・授業改善への意識 —因果モデリングの試み—」『大学教育学会誌』第 33 巻 2 号、2011 年。

### II 講演要旨（山地 弘起）

長崎大学では平成 24 年度より教養教育カリキュラムを刷新し、それまで人文社会科学・人間科学・自然科学の分野配分型で実施していた教養教育を、特定テーマの科目群を履修する学習コミュニティ型（モジュール方式と呼んでいる）に変更した。テーマの数は、「健康と共生」「安全で安心できる社会」「環境問題を考える」「グローバル社会へのパスポート」など 24 を提供しているが、平成 26 年度の新学部開設に伴い、第 3 クールでは 26 となる。テーマによっては対象学部を指定し、専門教育の内容と重ならないように配慮している。

モジュール方式では、各テーマ責任者が所属する部局が責任部局となって科目群を継続的に提供する一方、科目担当者は他部局からも参加することができる。こうして形成された教員団が 1 年半の間（初年次後期～2 年時後期）同じ学生集団を教育していくという点で、モジュールは単なる科目集合体でなく、学習コミュニティ型の教養教育を実現しようとするものである。



本報告では、開始後ほぼ2年が経過したモジュール方式の成果と課題をまとめ、この新たな試みの特徴と限界、および教養教育の質保証の在り方を考え合うことができればと願っている。

## III 第1回公開研究会での 論点 (児玉 英明)

### (1) はじめに

#### —教養教育におけるコミュニティ意識—

人文科学・社会科学・自然科学といった分野配分型の教養教育の課題を、「学習コミュニティ」という観点から、解決策を見出そうとしているのが長崎大学の改革事例である。

日本の大学の現状を見ると、教員は大学内における個人商店のような存在で、自分の担当科目には責任を負うものの、隣接する諸科目との連携は皆無に等しい。また、相互に授業を公開し、教育改善を行う質保証の取組もなかなか進まない。

「リベラルアーツとして科目を提供する」という志を、各科目を横断する根っこの部分で共有できているのであれば、教養教育の科目担当者は、専門学部の科目担当者以上に、教員間の横のつながりや科目間の連携が可能なはずである。ところが、本来であれば、科目間の連携や教員のコミュニティ意識が生じやすいはずの教養教育の教員は、専門学部の教員以上に、タコツボ化しているように見えることもある。それだからこそ、「コミュニティ意識の醸成」を全面に掲げて、「タコツボ型」から「ササラ型」への転換を図る長崎大学の事例に注目が集まるのだろう。

## (2) 分野配分型に代わる 教養教育カリキュラム論のコンセプト —全学モジュールの概要—

従来型の教養教育のカリキュラム論は、卒業要件に従って、人文科学・社会科学・自然科学から履修するものである。人文科学・社会科学・自然科学の三分野からなる分野配分型カリキュラムに代替するカリキュラムとはどのようなものなのだろうか。

長崎大学の学生は、まず、履修説明会、シラバスを参考に、全学モジュールのテーマ(26テーマ)の中から一つのテーマを選択する。1テーマにつき、100名の定員制を設けており、定員を超えた場合は抽選を行う。

各テーマは、モジュールⅠとモジュールⅡからなる。学生は、1年次の後期に、モジュールⅠから3科目を履修する(必修)。次に、2年次にモジュールⅡから3科目を履修する(選択必修)。モジュールⅠにもモジュールⅡにも受講生の上限が設定されており、モジュールⅠの科目は定員100名、モジュールⅡの科目は定員70名である。これが学生が所属するラーニング・コミュニティの基礎組織となる。具体的なテーマ、責任部局、履修対象学部を表1に示す。

## (2)学修成果の把握と質保証に向けた取組

＜表1＞全学モジュールのテーマ・責任部局・履修対象学部<sup>1</sup>

|    | モジュールのテーマ        | 責任部局            | 履修対象学部                     |
|----|------------------|-----------------|----------------------------|
| 1  | 先進医学と現代社会        | 医歯薬（医学系）        | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・水産学部     |
| 2  | 生命と薬             | 医歯薬（薬学系）        | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・水産学部     |
| 3  | 安全で安心できる社会       | 全ての学部           | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 4  | 教育と社会            | 教育学部            | 多文化社会学部・経済学部・薬学部・水産学部      |
| 5  | 現代経済と企業活動        | 経済学部            | 多文化社会学部・教育学部・薬学部・水産学部      |
| 6  | 環境問題を考える         | 環境科学部           | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 7  | 情報社会とコンピューティング   | ICT 基盤センター      | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 8  | グローバル社会へのパスポート   | 国際教育リゾン機構       | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 9  | コミュニケーション基礎講座    | 大学教育イノベーションセンター | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 10 | 核兵器のない世界を目指して    | 核兵器廃絶研究センター     | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 11 | 環境マネジメント         | 産学官連携戦略本部       | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 12 | 暮らしの中の科学         | 工学部             | 多文化社会学部・教育学部・経済学部・薬学部・水産学部 |
| 13 | 世界を知り、日本を知る      | 多文化社会学部         | 教育学部・経済学部・薬学部・水産学部         |
| 14 | 心身の健康と生命         | 医歯薬（医学系）        | 工学部・環境科学部                  |
| 15 | 健康と共生            | 医歯薬（保健系）        | 工学部・環境科学部                  |
| 16 | 美と健康             | 医歯薬（歯学系）        | 工学部・環境科学部                  |
| 17 | 安全で安心できる社会       | 全ての学部           | 医学部・歯学部・工学部・環境科学部          |
| 18 | 教育と社会            | 教育学部            | 医学部・歯学部・工学部・環境科学部          |
| 19 | 現代の教養            | 教育学部            | 医学部・歯学部・工学部・環境科学部          |
| 20 | 現代経済と企業活動        | 経済学部            | 医学部・歯学部・工学部・環境科学部          |
| 21 | 環境問題を考える         | 環境科学部           | 医学部・歯学部・工学部                |
| 22 | ことばと文化とコミュニケーション | 言語教育研究センター      | 医学部・歯学部・工学部・環境科学部          |
| 23 | 暮らしの中の科学         | 工学部             | 医学部・歯学部・環境科学部              |
| 24 | 人の暮らしと海洋生物資源     | 水産学部            | 医学部・歯学部・工学部・環境科学部          |
| 25 | 世界を知り、日本を知る      | 多文化社会学部         | 医学部・歯学部・工学部・環境科学部          |
| 26 | 夜間 安全で安心できる社会    | 全ての学部           | 経済学部夜間主コース                 |

### (3) モジュール・テーマ「現代経済と企業活動」を構成する科目群の事例とカリキュラム・マップ

「現代経済と企業活動」のモジュールⅠには、3科目が配置されている。これらの3科目（「経済活動と社会」、「企業の仕組みと行動」、「経済政策と公共部門」）は必修である。「現代経済と企業活動」のモジュールⅡには、5科目が配置されて

いる。これらの5科目（「国際社会と日本経済」、「地域社会と日本経済」、「企業行動と戦略」、「社会制度と経済活動」、「経営情報と会計情報」）から3科目を選択必修する。

履修ガイドには、「技能・表現」、「知識・理解」、「態度・志向性」の3区分を設け、その中に13の要素を設けて、各科目をカリキュラム・マップに位置づけている。「技能・表現」は6つ（①自主的探究、②批判的思考、③自己表現、④行動力、

⑤日本語コミュニケーション力、⑥英語コミュニケーション力)、「知識・理解」は3つ(①基盤的知識、②環境の意義、③多様性の意義)、「態度・志向性」は4つ(①社会貢献意欲、②学問を尊

敬する態度、③自己成長志向、④相互啓発志向)からなる。特に重視する要素には◎を付け、重視する要素には○を付けて、学士力との対応関係を明示している。

<表2>「現代経済と企業活動」のカリキュラム・マップ<sup>2</sup>

| 全学モジュールの目標<br>キーワード、および授業編成の視点との対応               | 技能・表現 |   |   |   |   |   | 知識・理解 |   |   | 態度・志向性 |   |   |   | ※授業編成の視点 |   |   |   |
|--|-------|---|---|---|---|---|-------|---|---|--------|---|---|---|----------|---|---|---|
|  | ①     | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦     | ⑧ | ⑨ | ⑩      | ⑪ | ⑫ | ⑬ | A        | B | C | D |
| 経済活動と社会  | ◎     | ◎ | ○ |   | ○ |   | ◎     |   | ○ | ○      | ◎ | ○ | ○ |          |   | ◎ | ○ |
| 企業の仕組みと行動  | ○     | ◎ |   |   |   |   | ◎     |   |   | ○      | ○ | ○ |   |          |   | ◎ |   |
| 経済政策と公共部門  | ◎     | ◎ |   |   |   |   | ◎     |   | ○ | ○      | ◎ | ○ |   |          |   | ○ |   |
| 国際社会と日本経済<br>Global society and Japanese economy | ◎     | ◎ | ○ |   |   | ◎ | ◎     |   | ○ | ○      | ○ | ○ | ○ |          | ○ | ◎ |   |
| 地域社会と日本経済  | ◎     | ◎ | ○ |   | ○ |   | ◎     |   | ○ | ○      | ◎ | ○ | ○ |          | ◎ | ○ |   |
| 企業行動と戦略  | ◎     | ○ | ○ |   | ○ |   | ◎     | ○ | ○ | ◎      | ○ | ◎ |   | ○        | ◎ | ○ | ○ |
| 社会制度と経済活動  | ◎     | ◎ | ○ |   | ○ |   | ◎     |   |   |        | ◎ | ○ |   |          |   | ◎ |   |
| 経営情報と会計情報  | ○     |   | ◎ | ◎ | ◎ |   | ○     |   | ◎ |        | ○ | ○ |   |          |   |   | ○ |
| ◎(特に重要)の数  | 6     | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7     | 0 | 1 | 1      | 4 | 1 | 0 | 0        | 2 | 4 | 0 |
| ○(重視)の数  | 2     | 1 | 5 | 0 | 4 | 0 | 1     | 1 | 5 | 5      | 4 | 7 | 3 | 1        | 1 | 3 | 3 |

※工学部・水産学部に  
係る JABEE 項目

#### (4) カリキュラム・マップにおける授業編成の視点 —「現代社会との接点」と「アクティブラーニング」—

モジュールのテーマ群からも分かるとおり、現実社会との関連性を意識したテーマ設定を行っている。教養教育科目として、その学問分野の概論

を教えることにとどまるのではなく、もっと現実との接点の上で、教養教育カリキュラムを設計している。そのため、カリキュラム・マップには、「授業編成の視点」という項目が設けられ、そこには「現代的な話題を取り入れる」や「アクティブラーニングの活用」という項目が設けられている点に特徴がある。

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』においても、教養教育の質保証を図る上で、現代的な話題を取り入れることやアクティブ・ラーニングの活用が指摘されている。「現代社会の諸問題を題材として、『現状がなぜこのようになっているのか』という疑問を共有し、教員が自ら応答し、あるいはファシリテータとして学生の調査や相互の議論を支援しながら、『現状をどのように変えるべきか』を徹底的に考える／させることは、このために重要な意義を持つはずである。」<sup>3</sup>

### (5) 授業公開とティーチング・コミュニティ

京都三大学教養教育研究・推進機構でも、教養教育を担当する教員のファカルティ・ディベロップメントとして「科目担当者会議」を開催している。長崎大学から学ぶべきことは、科目担当者会議を開催する際に、そこに参加する教員が「ティーチング・コミュニティ」の意識を持った上で、授業改善の取組を進めることだろう。

カリキュラム・マップの考え方に立てば、授業は、個人商店としての教員の所有物ではない。教員は、あくまでも、カリキュラム・マップに位置づけられた役割を担うのであり、そこにおいては隣接科目との連携は当たり前である。隣接科目と連携するためには、その前提として授業内容のより一層の公開が求められる。担当者が授業内容を積極的に公開することで、教員間の対話を促し、ティーチング・コミュニティの醸成につなげていくことが教養教育の質保証を実質化する一方法である。

### (6) 教養教育の質保証を構成する五つの要素

教養教育の質保証を構成する要素として、長崎

大学の事例から学ぶべき点は、次の五点である。

第一に、教養教育におけるコミュニティ意識の醸成である。第二に、積極的な授業公開による科目間連携の推進である。第三に、現実社会との接点を持った課題解決志向のカリキュラムである。第四に、学生の思考を促すために、ディスカッションやファシリテーションといった手法を取り入れたアクティブ・ラーニングの導入である。第五に、教養教育科目と学士力の対応関係を明示したカリキュラム・マップの作成とその学修成果測定である。

### (7) おわりに —今後検討が必要な論点—

今後検討が必要な点は、次の二点である。第一に、モジュールとは副専攻制度に近いものであり、体系的に学べるという利点はあるものの、その反面、履修の範囲がモジュール内に限られてしまうことである。第二に、カリキュラム・マップを作成することで、教養教育の学修成果を汎用的技能との関連で測定することが適切かどうかである。

コミュニティ意識の醸成という点では賛同できるが、上記二つの論点に関しては、教養教育担当者の間でも、意見が割れるところだろう。

<sup>1</sup> 「全学モジュールテーマガイドブック」より著者作成。  
<http://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/course/all/module/thema/index.html>

<sup>2</sup> 「全学モジュールテーマガイドブック」より転載。  
<http://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/course/all/module/thema/pdf/14-A5.pdf>

<sup>3</sup> 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、30頁。

## ク 教養教育における学習成果の把握

### (ア)「人と自然と数学 $\alpha$ 」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 教育 IR センター長／京都工芸繊維大学 教授  
大倉 弘之

本報告は、4月から共同化科目の中で立ち上げた数学の教養科目「人と自然と数学 $\alpha$ 」の実践記録であり、後半では特に、学習成果の把握と成績評価に焦点を当てる。本科目については、2014年度第20回FDフォーラム(2015年3月1日(日)同志社大)で発表予定であり、その発表と重なる部分が多いことをお断りしておく。

#### 1. 教養教育としての数学科目の考え方

ここでは、科目立ち上げに至る経緯と立ち上げの考え方を概観する。詳細は、機構の平成25年度報告書に「数学の教養教育科目について 平成25年度 自然科学系科目担当者会議報告」と題して紹介しているので、それを参照して頂きたい。

報告者は、これまで工織大で、数学科目を専門基礎科目という枠組みの中で提供し、並行して教職科目の「数学教育法」も担当してきた。これらの中で、工科系の学生の中にも数学に苦手意識を持っていたり、単なる道具としてしか見ていなかったりという状況を見て、「人と数学の関係は健全か?」という問題意識をもっていた。さらに、

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

場合がある。(上述の報告より抜粋)

という背景もあり、新たに教養科目としての数学科目を立ち上げることを考えた。以下に「人と自然と数学 $\alpha$ 」のシラバスの主な項目を示すことにより、本科目のねらいを中心に紹介する。

|  |
|--|
| <b>授業の目的・概要</b>  |
| 高等学校や大学初年次で学ぶ数学の題材は主として19世紀までに確立したものであり、中にはその考え方が4000年以上遡るものもあります。本授業ではいくつかの題材についてその起源にさかのぼって、元々の考え方に触れ、それらがどのような人の営みや自然との関わりの中から生まれて来たものであるかを理解することにより、現代における数学の役割や必要性等について見直す機会とします。歴史的な資料等に基づいての講義と演習から成り、演習では、歴史上の元々の考え方に触れながら、現代の数学の「言葉使い」を用いた問題の解法や実際の計算法等を学びます。 |
| <b>学習目標</b>  |
| 1. 歴史的な視点に基づいて、数学という学問が人と自然との関わりの中から生まれ、発展して来たことを概観する。   |
| 2. いくつかの数学の題材について、それらの起源、当時の考え方と現代における考え方を比較することで理解を深める。   |
| 3. 各テーマ毎に、問題をとりあげ、数学の問題としてその考え方と解法を理解する。   |
| 4. 数学における直感と論理、厳密性、有用性などについて具体的な事例を通じて考える。   |
| 5. 現代社会において数学を学ぶことの意味を考える。   |
| <b>授業計画項目(省略)</b>  |
| <b>成績評価の方法及び基準</b>   |
| 講義毎に小レポートを実施する。これらのレポートの配点を60%、学期末の最終試験の配点を40%として評価する。   |

主な特徴を簡潔に述べると、歴史的な視点から題材を取り上げることと、単に歴史のお話ではなく数学の科目として具体的な問題演習を行うことである。なお、先行する大学での数学の教養教育の実践例としては、ICUと大阪府立大学の取組

が有名である<sup>1</sup>。本科目はこれらとは異なる考え方をとっている。実際の授業記録は以下に示すが、シラバスの項目はかなり多かったので、備考欄に「授業項目については、ここに挙げたものの中から適宜取捨選択をし複数回にわたって取り上げることがある」と注意し、結果的に最後の方の2項目はほぼ割愛した（後述の実施記録参照）。科目全体のねらいは学習目標にまとめた通りであるが、機構の受講案内には、学生へのメッセージとして

これまで、どうも数学は苦手だと思っていた人からどんどん数学を使いこなそうと思っている人や数学の教員を目指すような人まで、幅広く受講して欲しいと思っています。数学の色々な考え方をそのルーツをたどりながらより身近に感じてもらうことで、皆さんの数学に対する見方が変わります。

と呼びかけた。

## 2. 授業実施の記録

初年度に当たる今年度の前期は、工織大の校舎で授業が行われることから、学生の定員は工織大80名、府大13名、医大7名の計100名であったが、実際には抽選で選ばれた工織大生80名と府大生3名の登録があった。工織大からは各分野から、数学に苦手意識を持っているものから当然非常に得意とする者まで幅広く登録があった（最後の節の学生の感想を参照）。

以下は、実際の授業の記録であり、項目名は主として配布テキストの表題である（事情により1度の休講を挟んで14回となった）。

### 授業実施記録

|                                |
|--------------------------------|
| 1. 数学の歴史メモ、年表と世界地図             |
| 2. 記数法と命数法                     |
| 3. 有理数と無限小数、2進数と16進数           |
| 4. 2進数と16進数（続き）、ギリシャの数学とパラドックス |

|  |
|--|
| 5. 三平方の定理                              |
| 6. 三平方の定理（続き）、ピタゴラス数とフェルマーの定理、色々な比について |
| 7. 黄金比、フィボナッチ数列、ピタゴラス音階、ピタゴラス数         |
| 8. 三角比と天文学                             |
| 9. 弦の表の完成のために（各グループで確認）                |
| 10. 弦の表のまとめ、方程式について                    |
| 11. 前回の解答、2次方程式の解法について                 |
| 12. 3次方程式の解法について                       |
| 13. 記号代数とデカルト                          |
| 14. 前回の続き、円錐曲線、まとめ                     |
| 15. 期末試験                               |

この科目を実施するに当たって、理解の徹底と学生の学習状況の把握のため、双方向の交流を意識して以下のような工夫を行った。

- (1) テキストを毎回配布し、課題を挙げる。
- (2) グループ学習を取り入れてグループ課題を取り組ませ、グループレポートは添削し返却する。さらに講評・解説を行った後、間違いの訂正とレポートの再提出を求める。
- (3) 個人に対してもテーマの区切りで感想や課題の小レポートを課し、いくつかの大きなテーマで課題レポートを課す。

テキストについては初年度でもあり毎週作成しながら、配布した。作成に当たってはできるだけ数学史の最新の成果を反映させるべくその都度数学史に関する文献を参照した。

また、グループ課題は以下の計6回:60進法（2回目）、循環小数（3回目）、三平方の定理の証明（5回目）、弦の表（8回目）、2次方程式の図形的解法（11回目）、3次方程式と複素数（12回目）。これらの内、2～3回目の課題の結果は4回目に一覧を示し、5回目の結果も図形的な証明を分

類して紹介し、8回目の結果は9回目に示すというように、全員で共有するように努めた。

また、個別レポートについては以下の通りである。

まず、小レポートは以下の計7回：履修動機と感想（1回目）、記数法の感想（2回目）、ゼノンのパロドックスの感想（4回目）、三平方の定理の感想と最大公約数の計算（6回目）、フィボナッチ数列の比の計算と感想（7回目）、弦の表の感想と方程の解（10回目）、全体の感想（14回目）。

次に、課題レポートは以下の計2回：ピタゴラス数、音階と音律、フィボナッチ数列から選択したテーマの調査（8回目）と3次方程式の複素解（14回目）。

### 3. 学習成果の把握と成績評価について

前節の通り、今回は初年度でもあり、意識的に学生の反応を随時確かめながら進めていった。結果的に出席率は非常に高く、グループ学習も学生の感想等を見て一部に不満が残ったものの概ね受講生の一定以上の満足度は達成できていると判断できた（この点も学生の感想を参照）。成績評価は、シラバスに示した通り日常的な提出物の評価が60%で期末試験が40%の配点とした。期末試験では、授業を通じての学生の数学観の変化や興味の広がり注目し、数学観の変化とその根拠になる事項の説明または自身の数学観に基づいた授業に対する論評を求めた。

結果として、90点以上が11名、80点以上90点未満が50名、70点以上80点未満が15名、60点以上70点未満が5名となり、半数以下しか出席しなかった2名を除いて合格となった。

### 4. 授業アンケートの結果と成績の妥当性

機構のアンケートの結果は以下の通りである。

| この科目を受講してどのような感想を持ちましたか                 | 平均   | 全平均  |
|---|------|------|
| (1) この科目や関連する分野特有の視点や手法を学んだ             | 4.10 | 3.88 |
| (2) この科目や関連する分野の基礎的知識を修得した              | 3.89 | 3.83 |
| (3) 世界の人々の多様な生き方に触れた                    | 3.37 | 3.26 |
| (4) 自らの生き方を考え、高い倫理観を培った                 | 2.86 | 3.19 |
| (5) 現代社会が抱える問題への関心が高まった                 | 2.55 | 3.36 |
| (6) 文献・資料などを検索し、読解する力が高まった              | 3.38 | 3.21 |
| (7) レポートを書く力が高まった                       | 3.32 | 2.97 |
| (8) 論理的に思考する力が高まった                      | 3.70 | 3.23 |
| (9) 受講生や教員との議論を経験できた                    | 3.38 | 2.57 |
| (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           | 3.12 | 3.10 |
| (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 | 3.07 | 2.80 |
| (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 | 2.82 | 2.62 |
| (13) 成績評価の方法や基準が明らかにされていた               | 3.37 | 3.46 |
| (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       | 3.55 | 3.60 |

全体の平均に比べて高評価だった項目としては、(1)、(7)、(8)、(9)、(11)が挙げられ、(4)、(5)は内容的にあまり該当しなかった結果と言えよう。

一方、工織大の授業アンケートでは、先に挙げた学習目標に対する学生の自己評価（4段階）項目があり、5つの学習目標に対する平均点はすべて3.09～3.17の範囲にあり、平均的には合格の評価であるが、「やや不足」が2～9名、「不足」が1～2名という結果であった。数学的な内容については、一部議論の複雑なテーマもあったものの、レポートの返却と再提出によるグループ学習の徹底により基本的な部分は概ね理解できたと思われる。答案や小レポート等の提出物の中で、上記の評価が概ね妥当であると判断している。

## 5. 学生の反応

期末試験の答案の中から学生の感想を紹介する。否定的な評価や注文（下線を付している）を優先した。多様な学びの姿が読み取れるだろうか。

- 数学に対して強い苦手意識をもっていた。公式を覚えてそれを使いこなせるようになるということの繰返しだった。数学の問題に多数の解法が存在することも、今となっては数学の面白さだと思うようになった。
- 今までの私自身に取っての数学は言わば「単なる受験のための道具」でした…「学問として」の数学に触れることができた気がします。
- ただ問題を解き、解法の定石を知ることが数学力向上につながると思っていた。…紙面上で問題を解くだけの数学とは違う“生きた数学”というのを学べた。
- 数学を他の教科の為のツールとしてでなく数学それ自身を深く考えることも楽しいと思うように…
- 数学という学問に対する自分の意識が変わった。数学とは…言語の一種なのであると感じた。
- 私は教育に興味があったので、こうした元となる理論は人に教える時の参考になると思った…少し残念に思ったのは、最初の方に行われていた生徒とのやり取りが最後の方ではあまり行われてなかったことである…各班ごとにやった課題をプリントにまとめたり、添削して返してくれたりすることが嬉しかった。
- もう少し自然の要素を入れてほしかった…しかし半数以上を占めた定理、法則の起源は自分にとってはかなり大きいものになった…グループで話し合うのはとても面白かった。
- 個人的には歴史を学ぶよりも、古代の解法と現代の解法の違い等、感覚的に理解できる授業であってほしかった。
- 正直理解できないことも多く毎回楽しいと思えるものではなかったが、こうしたことを考える機会はまずないと思うので、とても良い機会だったと思う。
- 実際に人々の生活の中で数学がどのように生まれたのか、ということをもう少し詳しく知りたかったが、実際に昔の人がしていた計算方法や考え方に触れられたことは良い体験だったと思う。
- これは何をしようとしているのかということがよくわからないことがあったので、そこが少し残念であった。
- 少ない講義数の中になんか多くの分野の話が詰め込まれていて、浅い理解で終わってしまったところもあるので、もう少し少ないテーマでいいので、もっと一つ一つを深く説明して欲しかったと思う。
- もう少し図表を用いたり要点を箇条書きにしたり…見やすい資料にすることができたのでは。
- 全てが新鮮…後半は話が込み入ってついていけない部分も…数学のアレルギーが少しは消えた…この項目（パラドックス）は、グループ課題で討論のようにして欲しかった。
- 班になって問題を解くというスタイルはすごく良い…三大学共同化の良い所。
- 線形代数学の…行列の掃き出し法が理解できるきっかけになったのはこの講義の鶴亀算についての演習である…グループが一緒になった人との間でお互いの実力を知れたのが楽しかった。
- 数学は数式だけで考えるのではなく図形的にとらえてみることも大切なんだということが分かった…グループで話し合ったり行ったりすることはとてもいい経験になった。
- グループで行う学習は、グループの仲間と相談しながら問題を解くのが楽しく、また役割分担して

やることもあり、それは責任感を感じるのでより真剣に数学に取り組むことができたのが良かった。

●グループ学習では自分と考えの違う人たちと同じ問題を解く中で、自分では思いつけない解法と出会えたりしてとてもいい経験になった。

●グループ課題をする時間をもうちょっと早めにしてほしかった。

●グループ学習を本当の初めの方からしてほしかった。

●チームでの作業ではなかなか話がしづらくあまり有意義なことは出来ませんでした。

●興味を持って調べるきっかけを与えてもらった。

●今後自分でもたくさんの数学者の理論を読みたいと思った…おそらく数学以外のすべてのものが僕が勝手に決め付けているだけでもっと面白い考えがあると思うので、1つのことにとらわれずたくさんすることに興味を持っていきたい。

●S. シンの「フェルマーの最終定理」を読んだ。

●今持っている知識を少し封印した縛りの中で問題を考えるのは自分にとってすごく面白かった。

●楽しかった。そして数学をより好きになった。

●古代と現代の解法の違いなど新鮮…数学と自然との関わりを深く知りたかったです。

●様々な考え方に触れるという点ではこの講義を受講して正解だった。

●いろいろな数学の事象を図形に置き換えたりなど、別の考え方で考えることが新鮮だった。実際に計算を試してみたこともおもしろかった。

●もしかして数学ではなく歴史の授業なのではないかと不安になった。しかし…本当に貴重な授業だった…一般的に、数学が苦手な学生が多いと思うが、こういう授業を中・高にも取り入れることで苦手意識が減るのではないかと考えた。

●星から学んだり、別の生物から法則を発見したりと、数学はいつでも自然を参考として考えられ

ていると感じました…来年からもこの授業は後輩達に一度受けてみてほしいと思っているので、一度きりで終わることがないことを望んでいます。

●数学というものが、私たちのまわりで、計算するための学問としてではなく、身近なもの、たとえば、花びらやプロダクトデザインやグラフィックデザインなどに深く関わっていることを知った…グループ課題は問題を解くとき、他の人の考えなどを聞け、コミュニケーションとしてもいいものだと思う。

●はじめは、名前も難しそうだし、男子しかいないし、とらなければ良かったかなと思っていましたが、グループワークも楽しくでき、説明も分かりやすく、プリントもきれいにまとめてあって、どんどん来るのが楽しくなりました。普通に生きていればあまり接することのないような60進法の計算や、図による証明など楽しく学べてよかったです。

## 6. 次年度の課題

これらの学生の声も踏まえて、新指導要領も念頭に置いて、グループ学習の在り方、テキストやテーマそのものの選択についても再検討の予定である。また、今年度の経験を基礎にして成績評価基準をより具体的に示す予定である。

<sup>1</sup> これらは、共に日本数学会 2013 年度秋季総合分科会教育シンポジウム「学士課程教育としての数学教育実践事例と大学数学教育アーカイブ構想」で紹介され、前者は ICU OCW (OpenCourseWare) として授業の全内容が WEB サイト (<http://ocw.icu.ac.jp>) で公開され、後者は教科書「思考ツールとしての数学」(川添・岡本共著 共立出版) が出版されている。さらに、後者の取組は、大学教育学会 2014 年度課題研究集でも取り上げられている。

## (イ) リベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」の カリキュラム・ポリシーと古典精読による学習成果の把握 ー教養教育の質保証に関する議論をふまえてー

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

#### ー日本学術会議『21世紀の教養 と教養教育』からの問いかけー

教養教育の目標とは何だろうか。その目標は、民主的市民の形成である。

このような根源的な問いに立ち返らなければならない状況に、今日の教養教育は置かれている。

近年の教養教育をめぐる議論に見られる問題点とは、どのようなものだろうか。日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』2010年は、最近の教養教育をめぐる議論に、次のような懸念を表明している。

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

教養教育の質保証をめぐる混乱は、教養教育の本質を、あたかも実用的なジェネリックスキルの習得にあるかのような議論から生じている。

本稿の目的は、「戦後間もなくの教養教育をめぐる議論」を確認することで、教養教育の原理に

基づいた質保証のあり方を提示することである。そのために、まずは近年の教養教育の議論の構図を確認しておこう。



### II ジェネリックスキルを 重視する教養教育

教養教育をめぐる議論の構図は、戦後間もなくの教養教育とジェネリックスキルを重視する教養教育の対峙からなる。ジェネリックスキルを重視する教養教育が浮上してきた背景には、中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて(答申)』2008年の中で、学士力を構成する一要素として汎用的技能を位置付けたことにある。『学士課程教育の構築に向けて(答申)』で示された学士力は、四つの要素から構成されている。第一に「知識・理解」、第二に「汎用的技能」、第三に「態度・志向性」、第四に「総合的な学習経験と創造的思考力」である。『学士課程教育の構築に向けて(答申)』によれば、汎用的技能とは「知的活動でも職業生活や社会活動でも必要な技能」<sup>2</sup>と定義されており、例示として、(1) コミュニケーション・スキル、(2) 数量的スキル、(3) 情報リテラシー、(4) 論理的思考力、(5) 問題解決力の五つが挙げられている。

ここでは、ジェネリックスキルを重視する教養教育論の事例として、濱名篤「中教審答申の中での『教養』」『世界思想』第36号、2009年における教養教育観を検討しよう。濱名の教養教育観をあらわす記述を引用する。

「(学士力として) 大きく4項目にまとめられた中身には、従来の大学での教養教育をめぐる議論ではあまり取り上げられなかったスキルや態度・志向性までが含まれている。英語でいえば Generic Skills や Competency と呼ばれる、

学問分野や職種を問わず求められる汎用的なスキルや能力といってもよい。答申では、専門性に関わる分野別評価について、日本学術会議と国が連携して枠組みをつくることの重要性が指摘され、実際に着手されていることを考え合わせると、この学士力が大学で共通して身につけることが期待された、『新しい教養』ということになるかもしれない。言い換えれば、特定の知識やディシプリンに立脚した『伝統的な教養』を指定できなくなったのが我が国の高等教育の現状ということになる<sup>3</sup>。

濱名の議論では、特定の知識やディシプリンに基づいた教養教育観は背景に退き、Generic Skills や Competency が前面に出てきている。

著者も京都三大学教養教育研究・推進機構において、「論理的思考力」や「ライティング能力」の育成を目的としたコンピテンシー・ベースの「現代社会に問う力・書く力」という初年次教育を担当している。だから、一概にコンピテンシー・ベースのプログラムを否定しているわけではない。むしろ、ユニバーサル段階の大学においては、高大接続に力点を置いたライティング教育など、コンピテンシー・ベースのプログラムが果たしている役割も大きい。

東谷護は、初期の初年次教育改革には、「教養の再構築という思想とでも言えるものが根底にあった<sup>4</sup>と指摘しているが、いつの間にか教養教育を前提としないジェネリックスキル型の初年次教育が、「新しい教養教育」と称してあまりにも急速に広がったことが今日の現状だろう。

### Ⅲ ディシプリンを重視する教養教育

著者の理解は、ジェネリックスキルを重視する

教養教育論者とはほぼ逆である。その違いを二点示す。

第一に、学問分野や職種を問わずに求められるジェネリックスキルは、本来、教養教育とは親和性の高いものではなく、それらを「新しい教養」と捉えることは適切ではない。新しい教養どころか、産業界から常に実用的な能力の育成という圧力にさらされてきた教養教育が、頑として対峙していたものが、ジェネリックスキル型の教養教育である。この部分は、後ほど「南原繁が教養教育に期待した人間像」でも検討するが、教養教育の根幹の理解に関わる。

学問のディシプリンと切り離れた形でジェネリックスキルの育成を進めようとするれば、これは企業が求める能力に、学生が個別、従順に適應する姿勢を促すことになる。ジェネリックスキルに着目することは、個別科目の教育方法の工夫を促すという利点はあるものの、ややもすれば、教養教育が本来対峙していたビジネスの論理が教育課程においても優越する事態を招く。

第二に、ジェネリックスキルの育成に重点を置く思想と一体となって、ディシプリンが後退してしまうかのような理解も適切ではない。仮に、「論理的思考力」や「問題解決力」といったジェネリックスキルが重要だとしても、それらの能力は既存の科目の中で育成する方が、ずっと奥行きのある学びにつながると著者は考える。つまり、既存の科目と切り離れた形で「論理的思考力養成講座」や「問題解決力養成講座」を開講するよりも、既存の科目の中にジェネリックスキルの養成という役割をどう埋め込むかに注力した方が、はるかに教育改善につながるのではないかと。

『学士課程教育の構築に向けて（答申）』で示された「学士力」は、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力の4つの柱から構成されている。①の知識・

理解は「専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する」<sup>5</sup>と定義されている。伝統的学問のディシプリンがその内容にあたるだろう。

絹川正吉によれば、「問題は、このような『知識・理解』ということが、『学士力』の one of them になっていること」<sup>6</sup>である。すなわち、ディシプリンが汎用的技能と同格に記述されていることである。そして、汎用的技能が学習成果の測定という大学評価の外圧と相まって、いつの間にか主役に躍り出てきた感があるのが、今日の教養教育をめぐる議論の状況である。

絹川は「汎用的な能力を強調することでそれが直接目的とされるならば、日本の高等教育は内容のないスケルトンになりはしないか」<sup>7</sup>と懸念を表明している。続けて、「『学士課程』の中核は、伝統的学問の伝承と発展にある。それなくして、『学士課程教育』の内容は空虚であろう」<sup>8</sup>と述べ、ディシプリンを後景に追いやるジェネリックスキル論者に警鐘を鳴らしている。

### IV コンピテンシーによるカリキュラム・マップ

著者は、あるFD研修会に出たときに、コンピテンシーによるカリキュラム・マップを作成して質保証を進める方式を学んだ。学士力に記載されているようなコンピテンシーは、全学共通教育で身につけるものであるという話だった。

著者はその当時、前任の大学の教養教育委員会に属しており、既存の開講科目に後付けする形で、コンピテンシーによるカリキュラム・マップを作る作業を担ったことがある。その際も、教養教育科目として開講されている各科目が、どのコンピテンシーを担うのかを後付けしていく作業に、き

わめて違和感をもった。

カリキュラム・マップを作成するにあたって、教養教育の担当教員に「あなたの科目ではどのようなコンピテンシーが身に付きますか」という調査を行うと、ほとんどの教員は、「論理的思考力」に丸を付けてくる。その一方で、学士力の「態度・志向性」に掲げられている「市民としての社会的責任」や「倫理観」といったところに丸をつける教員はほとんどいなかった。教養教育科目の担当者であるにもかかわらず、「市民としての社会的責任」や「倫理観」の所に丸を付けない教員がほとんどであるという現状を把握できただけでも、教養教育の質保証に関する基礎資料としては一定の価値はあるだろう。しかし、バランスのとれたカリキュラム・マップなど、ほとんどバーチャルなものであり、実際は特定のコンピテンシーに偏ったマップが生まれた。

コンピテンシーを基準にした質保証に関する違和感について、広田照幸と松浦良充の議論が参考になる。教育哲学を専門とする研究者が教育評価の枠組みに疑問を呈している。

広田によれば、心理学者が一般的な尺度として作るコンピテンシの話と、教える側が個別の具体的な素材を通してどこまで有効にやれるかということの間には、ものすごく乖離があるのだという。その乖離を吹っ飛ばして、「この授業を取ればこのようなコンピテンシーが身につきますよ」と表明させることは、教育学者からみても、はなはだ危なっかしいことなのだという。

ここでは、広田照幸・松浦良充他「大学教育の『目的と手段』を再考する」<sup>9</sup>の問答を紹介しよう。「コンピテンシ」概念をめぐる誤解がテーマとなっている。

「広田：コンピテンシについて言うと、1960年代に心理学者が職業訓練の文脈で作り出したも

ので、80年代にそれが一般的なものに広がり、同時に大学に入ってきたという流れがあるようです。教育学者の松浦さんに意見を聞きたいのは、コンピテンスという場合、一般化された能力を意味するので抽象度が高いわけですよね。ところが、それをどのように身につけさせるのかというテクノロジーの方と全くつながっていないように思うのです。つまり、教育学的な洗練がないまま、いま議論だけが走ってしまっている。」

「松浦：というより、議論しないでもできるという前提なのではないですか。」

「広田：でも、たとえば個別にこの授業でこういうやり方でこういうコンピテンスを作りますというふうに、我々大学教員は皆、教育学的にみるとはなはだ危なっかしいことを表明させられようとしています。」

「松浦：結局、ティーチング・プランを書くときに、本当に実現できるかどうか分からない目標を教師が立てている。それもだんだん巧妙になってきていて、教師が立てる目標では注入主義になるから、学生の学習成果というものを目標を立てて授業を組むわけですね。評価のところまで組むのですが、本当にその方法によって成果が出るのかを問わないままに定式化されている。だから教育学としてもそこが盲点というか、はなから見ていないのですね。」

「広田：心理学者が一般的な測定尺度として作るコンピテンスの話と、教える側が個別の具体的な素材を通してどこまで有効にやれるかということの間には、ものすごく大きな乖離があるのが現実です。」

コンピテンスによるカリキュラム・マップを作成し、それを基準にして質保証の議論が展開されるのが通例である。しかも、多くの担当者はそれに疑問を持たないため、広田と松浦の問題提起

は貴重である。

## V 大学教育学会課題研究 「学士課程教育における共通教育の質保証」

### (1) 制度設計の問題点

大学教育学会の課題研究のテーマは「学士課程教育における共通教育の質保証」である。「学士課程教育における共通教育の質保証」の「課題研究企画書」によれば、共通教育を教養教育と同義で使っている。研究組織の11名の詳細を見ると、基本的には教育学者が中心である<sup>10</sup>。11名のうち、2名は専門分野が数学となっている。

共通教育の質保証は、次の4つのサブテーマで構成されている。第一に「共通教育における学習成果の直接評価」、第二に「共通教育における学習成果の間接評価」、第三に「共通教育における質保証のマネジメント」、第四に「数理科学分野における共通教育の質保証」である。

組織図は、二層構造からなっている。まず、上位層に「学習成果についての評価」と「共通教育のマネジメント」が左右に位置づけられている。そして、その下位層に「専門分野との関係」として、数理科学分野を一例とした各ディシプリンに基づく分野別の質保証が並列される仕組みになっている。

教養教育の質保証を考える上で、この組織図には二つの問題点がある。

第一に、学習成果についての評価（直接評価・間接評価）の下に、各ディシプリンの分野別質保証が位置付けられている点である。この位置付けでは、学習成果の可視化と認証評価におけるエビデンス提出の求めに応えようとするがあまり、教養教育本来の目的が不明になる。教養教育の質保

証が目的なのか、それとも学習成果を可視化できる定量データの取得が目的なのかが分からなくなる。つまり、評価自体が目的化している印象を受ける。

第二に、「共通教育における学習成果の直接評価」と各ディシプリンの分野別質保証を切り離している点に問題がある。ディシプリンと切り離された形で、教養教育の学習成果の測定を行おうとすれば、結果として、教科の文脈のない「論理的思考力」や「コミュニケーション能力」といったジェネリックスキルの測定になってしまうだろう。

大学教育学会の課題研究で「共通教育における学習成果の直接評価」を担当する松下佳代は、「評価対象となる学習成果として、『ジェネリックスキル』と称されるような一般的能力（例：コミュニケーション、問題解決など）に焦点をあてることの方が有効であると思われる<sup>11</sup>」と述べている。教養教育の直接評価を本当にこのように捉えていいものだろうか。直接評価の対象をジェネリックスキルにしてしまうと、教養教育の目的がジェネリックスキルの習得になってしまわないか。「学士課程教育における共通教育の質保証」という課題研究は、学習成果の可視化と大学評価に 대응しようとするがあまり、教養教育本来の目的を忘れていくように思われる。

### (2) 制度設計に関する代替案

「学士課程教育における共通教育の質保証」の「課題研究企画書」の中にも「数理科学分野における共通教育の質保証」というディシプリンに基づいたテーマが設定されている。これこそが教養教育の質保証の中核を担うものではないか。つまり、教養教育の質保証とは、「数学を専門としない他学部の学生に対して、いかに数学の本質をふまえたカリキュラムを提供するか」という、その

継続的な探究にこそある。これは経済学だろうが物理学だろうが、全ての教養教育担当者に共通する職業意識だろう。

教養教育の質保証においては、ディシプリンを重視するかどうか大きな分かれ道になっている。

著者の考える教養教育の質保証は、「専門外の学生に教養教育として数学を教える際にカリキュラムにはどのような工夫が必要か」というテーマを、教養教育の担当者が集まって、議論を重ねていくような場を継続していくことである。そして、その直接評価は、各科目レベルで行えばよい。科目を超えたジェネリックスキル測定のアセスメントを、教養教育の直接評価のために行う必要はない。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から、教養教育本来の目的が歪んでしまうのである。

日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』が懸念しているように、ジェネリックスキルも、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が、「そうした側面を過度に重視し、大学教育の意義と役割を矮小化することは適切ではない<sup>12</sup>」という指摘には、いま一度、向き合うべきだろう。

## VI 教養教育の人間像 —南原繁の教育観—

吉永契一郎が大学教育学会の2013年度の課題研究集会について、興味深い論考をまとめている。吉永の論考「教養教育における市民性の育成」には次のような記述がある。

「2013年度課題研究集会における、AACUのCary McTighe Musilによる基調講演は、High Impact Practices（初年次セミナー、ラーニン

グ・コミュニティ、研究経験等)の教育効果を論じた格調高いものであった。ただし、彼女の主張は、HIPの教育効果に留まるものではない。Ernest L. Boyerの言葉を借りながら、教養教育の目的が、あくまで『個人の成功ではなく、市民性・社会責任・公共善の推進にあり、より公平で、民主的で、持続可能な社会の建設である』として、功利主義的な思考に警鐘を鳴らしていることに留意する必要がある。』<sup>13</sup>

ジェネリックスキル型の教養教育に感じる違和感は、そこで対象とされている人間像が、実用的な様々な能力を身に付けて、個人の成功を求める人間像だからだろう。カリキュラムのベクトルが個人の成功に向いており、社会に向いていない。教養教育の目的は「功利主義的な価値観との対決」であり、ベクトルは社会へ向いている。

この論点は、戦後、教養教育が導入された当初から、絶えず繰り返されている議論である。東京大学の教養学部の創設に尽力した南原繁は、大学の中に取り入れた教養教育について、次のように述べている。

「あまねく国民大衆が、互いにひとりの人格として自他の自由を尊重し、勤労を恥としないと同時に、ともに時代に生きる人間として、時代の問題を認識し、真理と平和を愛し、その実現に協力する義務と責任を解する社会的人間の教養でなければならない」<sup>14</sup>。

南原は続けて、「このような人材を産業界が望まずに、ただ実用的な人材のみを望むとすれば、産業の振興は進まず、日本は世界の進運に取り残される」と述べている。

教養教育が実用的な人材の育成を担うことへの企業からの期待感は、南原の時代から続くもので

ある。それが今日、日本において、大手をふるって再登場してきた背景には1990年代後半からの大学生の就職難も大きいだろう。また、学習成果の可視化を求める大学評価の圧力も一因だろう。

南原の記述にもあるように、教養教育が育成しようとする人間は市民性を備えた「社会的人間」である。この人間像は、実用的なジェネリックスキルの習得に力を入れ、いかに企業に雇用されるかを考える「強い個人」の成功を想定した人間像とは異なるものである。

南原が教養教育の目標として掲げる人間像は、「自他の自由を尊重する人間」、「労働を通じて人間本来の向上心を発揮する人間」、「自分たちはどのような時代を生きているのかをともに考えられる人間」、「真理と平和の実現に社会的使命をもって取り組める人間」である。このような人間が民主的市民としての人間像であり、教養教育の目標である。これらの目標に、各ディシプリンを担当する教員が、どのように向き合うか。このような継続的な探究のプロセスが、教養教育の質を担保するのである。

## VII 教養教育の カリキュラム・ポリシー — 吉野源三郎の教養思想 —

### (1)『君たちはどう生きるか』の意義

社会科学の領域において、教養教育の古典として永らく読み継がれている書物に、吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波文庫、1937年がある。

軍国主義の勃興とともに、言論の自由が制限される1937年という時勢の中で、吉野が『君たちはどう生きるか』に込めた志は、次世代を担う少年・少女たちに「偏狭な国粋主義や反動的な思想を越えた自由で豊かな文化があることを伝えた

い]<sup>15</sup> というものである。

著者が今から80年近く前に出版された『君たちはどう生きるか』に着目する理由は次の二点である。

第一に、『君たちはどう生きるか』は、教養教育の理念が明確に記された書物だからである。

丸山眞男は『『君たちはどう生きるか』をめぐる回想』という論文の中で、『君たちはどう生きるか』には、「戦後『修身』が『社会科』に統合されたことの本当の意味が見事にこの一冊の中に先取りされている]<sup>16</sup>と評している。著者は、この部分にこそ、日本における教養教育の源流があると考ええる。

第二に、1937年に出版された『君たちはどう生きるか』は、中学生を読者に想定して出版された書物である。そこで吉野がとっている方法は、終始一貫して中学生目線に立っており、学生の多様化が進む今日の大学においても参考になるからである。

教員の視点から、『君たちはどう生きるか』を読み直すと、その指導法には参考になるべき点が多い。例えば、今日でも問題となっている「格差」、「愛国心」といったテーマを、中学生でも当事者意識を持つことができる話の中で論じている。

### (2) カリキュラム・ポリシーとしての二つの問い

丸山は、吉野の思想と人格が凝縮された『君たちはどう生きるか』のユニークさについて、二つの問いの存在に着目する。第一に、「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いである。第二に、「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識を問う問いである。この二つの問いが切り離されることなく、不可分に結びついた問いとして、中学2年生のコペル君に即して、コペル君の自発的な思考と個人的な経

験を基にしながら展開されていくところに、丸山は『君たちはどう生きるか』の特長を見ている。この二つの問いは、現在においても、教養教育のカリキュラム・ポリシーとして機能する。

## VIII おわりに

### 一 教養教育の質保証とその具体策一

#### (1) 古典を通じた学習成果の把握

古典を読む意義は、人生の節目で繰り返し読むことで、以前に古典を読んだ自分と、いま古典を読んでいる自分の違いを自覚することができ、自分の成長を映す鏡として機能することにある。学生の時に読んだ『君たちはどう生きるか』を20年後に読み返してみると、学生時代と同じような感想を持つこともあれば、その一方で、学生時代にはまったく目にもとまらなかった文章に引っ掛かりを持つこともある。

「古典に向き合うことで自己の成長を確認するという方法」は、教養教育の学習成果を、学生自身が自分の生きてきた歩みに引きつけて把握することにつながる。

著者が担当するリベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」では『君たちはどう生きるか』をテキストに指定し、毎回、感想文を課題に課し、教員がコメントを付けて学生へフィードバックしている。その積み重ねが学習成果の把握であり、10年後、20年後に『君たちはどう生きるか』を読み返すことが教養教育の学習成果を実感する時だろう。

#### (2) 教養教育の質を担保する観点

日本における教養教育は、必要論と不要論の間を、振り子のように揺れ動いてきた。振り子が必要論に傾く時には、必ずその背景に、人間として

のモラルや社会認識を問い直すような同時代的な問題が生じていた。

教養教育の直接評価とは、「人間としてどのように生きるか」という問いや「自分はどのような時代に生きているのか」という問いに、いかに向き合っているかによって測るものである。

そして教員には、学生がこの二つの問いに自然と向き合うことを促す教材を用意することが求められる。リベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」では、『君たちはどう生きるか』という古典や、「生き方を問う問い」や「時代認識を問う問い」が根底に流れる映画作品として山田洋次『学校』1993年や佐々部清『夕凧の街 桜の国』2007年といったDVDを視聴することで、上記の二つの問いに向き合った感想文を積み重ねてきた。これが本ゼミナールにおける「学びのポートフォリオ」である。

コンピテンシーやジェネリックスキルに基づく質保証を批判するのであれば、それに代わる教養教育の質保証の枠組みを示す必要がある。そのためには、教養教育の目的は何かという根源的な問いに立ち返り、それが最も強く意識されている「戦後間もなくの教養教育をめぐる議論」における問題意識から出発した質保証の枠組みを提示しなければならない。

教養教育科目を担当する教員に求められる質保証の観点は次の二点である。第一に「人間としてどう生きるか」という問いや「自分はどのような時代に生きているか」という問いにディシプリンをふまえて向き合っているかどうか。第二に、専門外の学生に教員が専門とするディシプリンを教養教育科目として教える時に、たえずそのカリキュラムや教育方法を検討し続けているかどうか。

専門基礎科目と区別された教養教育というものが成り立つのであれば、その質保証とは、これらの問いかけに、どれだけ真摯に向かい合っている

かによるだろう。我々が立ち返るべきところは、「教養教育の本流」をふまえた質保証である<sup>17</sup>。

<sup>1</sup> 日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』2010年、11頁。

<sup>2</sup> 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008年、12頁。

<sup>3</sup> 濱名篤「中教審答申の中での『教養』」『世界思想』第36号、2009年、33頁。

<sup>4</sup> 東谷護「初年次教育における『論文の書き方』指導を考える」『大学教育学会第29回大会発表要旨集録』2007年、68頁

<sup>5</sup> 中央教育審議会、前掲書、12頁。

<sup>6</sup> 絹川正吉「学士課程教育と教養教育」『IDE 現代の高等教育』2008年11月号、20頁。

<sup>7</sup> 同上。

<sup>8</sup> 同上。

<sup>9</sup> 広田照幸・松浦良充他「大学教育の『目的と手段』を再考する」広田照幸編『対話の向こうの大学像』岩波書店、2014年、47-48頁。

<sup>10</sup> 高橋哲也「大学教育学会 課題研究企画書」『2013年度大学教育学会課題研究集会予稿集』2013年、23頁。

<sup>11</sup> 松下佳代「サブテーマ1の研究目的・計画・進捗状況について」『2013年度 大学教育学会課題研究集会予稿集』2013年、25頁。

<sup>12</sup> 日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』2010年、11頁。

<sup>13</sup> 吉永契一郎「教養教育における市民性の育成」『大学教育学会誌』第36巻第2号、68頁。

<sup>14</sup> 南原繁「日本における教育改革」『南原繁 教育改革・大学改革論集』1955年、228頁。

<sup>15</sup> 吉野源三郎「作品について」1967年、302頁。

<sup>16</sup> 丸山眞男「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想—吉野さんの霊にささげる—」1981年、309頁。

<sup>17</sup> 児玉英明・吉永契一郎・渡辺かよ子「教養教育の本流」『大学教育学会誌』第36巻第2号、2014年、65-69頁。

## ケ 内部質保証システムに関する自己点検・評価と大学間連携特有の観点

### ー大学間連携における教学 IR と教学ガバナンスー

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育 IR センター 特任准教授

児玉 英明

#### I はじめに

本稿の目的は、大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』に示された評価基準に従いながら、京都三大学教養教育研究・推進機構の内部質保証システムに関する自己点検・評価を行うことにある。また、『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』には記されていないが、京都三大学教養教育研究・推進機構が三大学連携の実務を推進する上で見えてきた「大学間連携特有の評価観点」を提示することが目的である。

#### II 内部質保証システムの評価観点

『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』に示された「基準 8 教育の内部質保証システム」を見ると、そのシステムは二つの観点から構成されている。第一に、「教育の状況について点検・評価し、その結果に基づいて教育の質の改善・向上を図るための体制が整備され、機能しているかどうか」という観点である<sup>1</sup>。第二に、「教員、教育支援者及び教育補助者に対する研修等、教育の質の改善・向上を図るための取組が適切に行われ、機能しているかどうか」という観点である<sup>2</sup>。

それに加え、京都三大学教養教育研究・推進機構は教養教育を担当しているので、教養教育の教育研究組織としての自己点検・評価も求められるだろう。『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』に示された「基準 2 教育研究組織」を見ると、教養教育組織の質保証に関しては、二つの留意点が挙げられている。第一に、「教養教育の体制について、組織の役割や構成、実施組織の人的規模

やバランス、組織間の連携や意思決定プロセス、責任の所在」という観点である<sup>3</sup>。第二に、「2以上のキャンパスで教養教育を実施する大学にあっては、各々の実施体制、実施上の工夫や学生移動の状況」という観点である<sup>4</sup>。

#### III 内部質保証システムの自己点検・評価

教育の取組状況や大学の教育を通じて学生が身につけた学習成果について自己点検・評価し、教育の質を保証するとともに、教育の質の改善・向上を図るための体制が整備され、機能しているか

#### (1) 京都三大学教養教育研究・推進機構の教育目標

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

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

**B：世界の人々の多様な生き方を感じ、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、真理や正義を探求する議論に習熟すること。**

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

### (2) カリキュラム・マップと授業アンケート

教養教育共同化科目では、A、B、Cのどの要素に力点を置くかを示したカリキュラム・マップを作成している。また、このA、B、Cに記された要素を、各授業を通じて、学生が身につけることができたかどうかを自己評価することを目的とした「授業アンケート」を年に二回実施している。(147ページ<表1>、148ページ<表2>参照)

このように授業アンケートを通じて、学生の学習成果を間接評価する仕組みが整備されている。アンケート結果は、授業担当者にフィードバックされ、教育改善の基礎資料として活用されている。2014年度は、四つの科目(「心理学」、「現代社会とジェンダー」、「現代社会に学ぶ問う力・書く

力」、「エネルギー科学」)において、授業アンケートの結果をふまえた教育改善の方針と学生へのフィードバックを記した教育改善報告書(ティーチング・ポートフォリオ)が作成されている。

大学の構成員(学生及び教職員)の意見の聴取が行われており、教育の質の改善・向上に向けて具体的かつ継続的に適切な形で活かされているか

### (1) 学生からの意見聴取 — 「学生ワークショップ」の開催 —

京都府立大学の教養教育センターでは、2009年度から「教養教育に関する意見交換会」を行い、学生参画型のファカルティ・ディベロップメントを実施している。

教養教育共同化が開始された2014年度も、「教養教育共同化」をテーマに、学生、教員の双方が同じテーブルで意見を交わす「学生ワークショップ」を開催した。12月5日の17時50分から19時20分にかけて、教養教育共同化施設(稲盛記念会館)で実施された。各学科選出の1回生22名と2回生11名の計33名の学生が参加した。教員は教養教育センターの運営委員会構成メンバーを中心に11名が参加した。学生・教員あわせて44名の参加者を六つのグループに分割し、グループディスカッションを行った。ディスカッションの後は、各グループの発表・意見交換が行われた。

「学生ワークショップ」で寄せられた意見については、2015年1月7日に開催された「京都三大学教養教育研究・推進機構 第9回運営委員会」において、三大学の教職員の間で共有されている。

## (2)「大学間連携特有の観点」に関する 学生からの意見聴取

### －「1年次生アンケート」の実施－

三大学連携を推進する上で見えてきた「大学間連携特有の課題」を検討することを、教育 IR センターではミッションとしてきた。従来であれば、個別大学で調査していなかった評価指標を中心に据えることで、「大学間連携特有の質保証」を推進していく。そのため、教養教育共同化に焦点を当てた「1年次生アンケート」を実施することとなった。

#### ①履修登録の質保証

従来は科目定員に関しては、配当教室を調整することで履修希望に対応していた。これは多くの大学で採用している方法だろう。

教養教育共同化科目に関しては、各科目で定員を設けることにしている。2014年度の科目定員のルールは、科目提供大学が履修定員の50%、残り席数を二大学の学生比率に応じて配分する。履修希望者が定員を超えた場合は、抽選を行う。そのため、抽選にもれた場合を想定し、学生は同時時間帯に複数の履修希望を出せるように履修登録制度を変更している。

「1年次生アンケート」では、設問3において「履修登録時の抽選に関する満足度」を調査している。また、教育 IR センターでは、履修登録の改善を進めるために「第一希望で履修登録できた学生の割合」を評価指標に定め、モニタリングしていく。

これは大学間連携の実務に携わって、初めて気付いたことだが、複数の大学が正規授業で連携する場合、履修登録という事務作業がかなり重要性を増してくることになる。

三大学がそれぞれのシステムで行っている履修

登録に、共同化をコーディネートする京都三大学教養教育研究・推進機構がどのように関わって、改善を進めるのかが課題となる。大学間連携を実質化しようとするれば、履修登録業務に関する「教務事務の大学間連携」や「教務事務の共同化」という論点が浮上してくる。

#### ②学年暦の質保証

##### 1) 履修登録期間のすり合わせ

2014年度後期は、履修登録に関して、各大学の履修定員を固定化したため、残席が生じた場合も大学間で融通していない。残席を融通できる方向でこの問題を改善するためには、履修登録期間を三大学ですり合わせる「学年暦の調整」が必要になってくる。大学間連携における学年暦の調整は、15回の授業を保証すれば済む話ではない。学生の履修希望を叶えることに比重を置き、履修登録の残席を大学間で融通するのであれば、学年暦における「履修登録期間」も三大学ですり合わせるが必要になる。

##### 2) 15回の授業回数を保証するすり合わせ

教養教育共同化に関する授業は、第一段階として、月曜日の午後に集中して開講することからスタートした。月曜日に関しては、ハッピーマンデーの他の曜日への振替を含め、15回の授業回数を三大学すべての学生に保証するため、学年暦のすり合わせを行った。

単位互換制度においては、科目提供大学の学年暦が前提とされていたため、他大学からの受講生には必ずしも15回の授業が保証されていなかった。それに対し、単位互換制度からさらに踏み込んだ共同化においては、共同化科目は全て自大学の科目として単位認定されるため、その前提として15回の授業回数を保証するために、三大学で学年暦のすり合わせを行った。

月曜日の午後に関しては、三大学の1回生の時間割には、共同化科目のみを開講している。そのため、三大学の1回生は、月曜日の午後に関しては、必然的に教養教育共同化施設で共同化科目を履修することになる。

### ③ 2つのキャンパスで受講することの質保証

教養教育共同化において特筆すべきことは、2014年9月、京都市の北山地区に三大学の学生が同じ教室で共に学ぶ「教養教育共同化施設」を建設したことである。三大学の学生のために建てられたこの施設は、大学間連携を実質化する大きな推進要因になっている。

その一方で、京都工芸繊維大学の学生にとっては、キャンパス間移動という負担が発生する。京都工芸繊維大学と教養教育共同化施設は徒歩15分弱の距離であり、十分に移動は可能である。教養教育共同化施設で共同化授業が開講されるのは月曜日の3時限目から5時限目にかけてだが、京都工芸繊維大学では学生の移動も考慮して、月曜日の2時限目に関しては1回生対象の授業を開講しないゾーニングを行っている。

教育IRセンターでは「2つのキャンパスで受講することの質保証」という観点について、学生から意見聴取を行うことにした。具体的に次の三つの設問を京都工芸繊維大学の学生を対象に行っている。第一に、選択式で、移動手段を聞いている(1. 自転車 2. 徒歩 3. バスまたは地下鉄 4. その他)。第二に、選択式で、共同化科目受講後に京都工芸繊維大学のキャンパスへ戻るかどうかを聞いている。(1. 戻る 2. 戻らない)。第三に、自由記述式で、「二つのキャンパスで受講することの感想や改善点」を聞いている。

## (3) 教員からの意見聴取

教育IRセンターでは、共同化科目を担当する教員を対象にしたアンケートを行う。従来は、自大学の学生のみを対象にして授業をしていたが、共同化後は三大学の文系・理系の学生が混在して授業を受けることになる。このような環境の変化によって、どのような課題が発生しているのかを教員から意見聴取することで、大学間連携特有の質保証の観点を設定する。

### ① 成績評価の質保証

従来であれば、京都工芸繊維大学は単科大学ということもあり、数学の教員は、自大学の理系の学生のみを対象にして授業を行うことができた。しかし、共同化後は、数学の授業に、京都府立大学の文学部の学生や公共政策学部の学生も受講してくる可能性がある。

このように文系の学生と理系の学生が混在した場合、教養教育科目の成績評価において、どのような変化が見られるのか。または変化が見られないのか。成績評価の質保証について、2014年度の後期授業の終了後に、共同化科目を担当する教員から意見聴取する予定である。また、共同化科目の成績評価をテーマとした科目担当者会議の開催を2015年度に予定している。

学外関係者の意見が、教育の質の改善・向上に向けて具体的かつ継続的に適切な形で活かされているか。

### (1) 外部評価制度

京都三大学教養教育研究・推進機構の外部に、行政機関、京都の経営者、京都の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、事業実績を報告し、教養教育に関する助言を得ている。

運営協議会の委員は、赤松徹眞氏（大学コンソーシアム京都理事長、龍谷大学学長）、柏原康夫氏（京都商工会議所副会頭、京都銀行代表取締役会長）、山内修一氏（京都府副知事）、山本壯太氏（古典の日推進委員会ゼネラルプロデューサー、京都府文化環境部参与、元 NHK 京都放送局長）、冷泉貴実子氏（公益財団法人冷泉家時雨亭文庫常務理事）の5名で構成されている。

### (2) 教養教育のピュア・レビュー

教養教育共同化が本格的に開始した2014年度後期からは、運営協議会の中に教養教育に関する専門委員制度を設け、江原武一氏（立命館大学教育開発推進機構教授）、圓月勝博氏（同志社大学文学部教授）、小笠原正明氏（大学教育学会会長、北海道大学名誉教授）の3名に委嘱し外部評価を受けている。2014年度は教養教育共同化施設において、10月14日の10時から12時に運営協議会が開催され、専門委員の3名よりコメントをいただいた。

このように京都三大学教養教育研究・推進機構には、学外関係者からの意見聴取を教育改善に結び付ける質保証システムが整っている。

ファカルティ・ディベロップメントが適切に実施され、組織としての教育の質の向上や授業の改善に結び付いているか

### (1) 共同化科目担当者会議

教育 IR センターでは、三大学のファカルティ・ディベロップメントとして、共同化科目担当者会議を開催している。共同化科目担当者会議については、京都三大学教養教育研究・推進機構の事業報告書に記録を残している<sup>5</sup>。

2013年度は、11月26日に、京都工芸繊維大学において、共同化科目「人と自然と数学 $\alpha$ 」を担当する大倉弘之氏（京都工芸繊維大学）が「数学の教養教育カリキュラム」をテーマに報告した。また、12月12日に、京都府立大学において、共同化科目「現代社会に学ぶ問う力・書く力」を担当する児玉英明氏（京都三大学教養教育研究・推進機構）が、1回生の前期を対象とした導入科目としてのコンセプトを報告した。

2014年度は、10月1日に、京都府立大学において、「学生との対話とフィードバック」をテーマに開催した。石田昭人氏（京都府立大学）、大谷芳夫氏（京都工芸繊維大学）、小野勝彦氏（京都府立医科大学）、児玉英明氏（京都三大学教養教育研究・推進機構）から学生へのフィードバックの方法に関する実践報告があった。

### (2) 教養教育に関する公開研究会

「大学コンソーシアム京都」と連携して、教養教育に関するファカルティ・ディベロップメントを実施している。ファカルティ・ディベロップメントは、教養教育に関する公開研究会としても位置づけ、全国の教養教育担当者に開かれている。

一大学で企画できるファカルティ・ディベロップメントのプログラムは限られているが、三大学が共同して「教育 IR センター」を設置したことで、教員研修のプログラムは大幅に増えている。

また、全国の様々な大学からの参加者がある。2013 年度には 5 つの公開研究会を企画した。2014 年度には 3 つの公開研究会を企画した。本稿を執筆している段階で、既に 7 つの公開研究会を実施済みだが、参加者数は 233 名である。その内訳は、学内から 92 名、学外から 141 名である。

このように教育 IR センターのファカルティ・ディベロップメントの取り組みは、三大学のみならず学外からの参加者も多数みられ、教養教育の質保証の取り組みを牽引する役割を果たしている。(148 ページ<表 3>参照)

教養教育の体制が適切に整備されているか。  
(組織の役割や構成、実施組織の人的規模や  
バランス、組織間の連携や意思決定プロセス、  
責任の所在)

### (1) 運営委員会を組織

京都三大学教養教育研究・推進機構では、三大学の教職員、および機構の教職員からなる運営委員会を組織し、意思決定を行っている。運営委員会には三大学の副学長が構成員となっている。構成員の内訳は教員が 14 名、事務職員が 16 名の合計 30 名で構成されている。

運営委員会の実施回数は、2013 年度は 9 回、2014 年度は 11 回である。教養教育共同化施設において、月 1 回のペースで、運営委員会が開催されており、三大学の組織間の連携や教養教育

共同化を実質化する場として機能している。

### (2) 共同化授業実施委員会を組織

京都三大学教養教育研究・推進機構では、三大学の教員と各大学で教務事務を担当する職員が定期的に集まって、「共同化授業実施委員会」を開催している。「時間割」、「学年暦」、「シラバス」、「履修登録」、「休講基準」、「定期試験」、「非常勤講師の資格審査」といった実務的な課題の共有と解決に努めている。

### (3) 教養教育共同化のための教員組織

京都三大学教養教育研究・推進機構には、リベラルアーツセンターと教育 IR センターが組織されている。リベラルアーツセンターには 3 名の教員、教育 IR センターには 1 名の教員が専従している。

### (4) 教養教育共同化のための事務組織

京都三大学教養教育研究・推進機構の事務局は、現在 7 名のスタッフで構成されている。京都府公立大学法人本部経営戦略室の 3 名に加えて、嘱託職員を 4 名採用し、京都三大学教養教育研究・推進機構に専属した事務スタッフを配置している。

事務局は、教養教育共同化施設の 1 階に位置している。京都三大学教養教育研究・推進機構のスタッフは、教養教育共同化の業務に専従しており、機構みずからが大学間連携を推進するための責任ある事務局体制をとっているところに特徴がある。

## IV おわりに

### —大学間連携の質保証における教職協働—

成績評価という問題は、各教員に任されており、組織として議論することは稀である。しかし、複数の大学から文系の学生も理系の学生も混在した場合、成績評価の質保証は重要性を増し、大学間連携特有の観点として浮上してくる。

大学間連携の実務に携わると、「履修登録の質保証」、「学年暦の質保証」など、個別大学の内部質保証システムでは見えてこなかった問題が浮かび上がってくる。このような大学間の教務事務のすり合わせは、今後展開される他の連携事業の先行事例となるだろう。

これらの業務は教員のみで解決できるものではないし、職員のみで解決できるものでもない。大学間連携の質保証を進めようとするれば、自然と教職協働で業務を行う余地がひらけてくる。まずは、「学生第一」の発想で、直面する質保証の課題解決に努めるのが教育 IR センターの責務である。

<sup>1</sup> 大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価 自己評価実施要項』2014年、49頁。

<sup>2</sup> 同上、50頁。

<sup>3</sup> 同上、19頁。

<sup>4</sup> 同上。

<sup>5</sup> 大倉弘之「数学の教養教育科目について—平成25年度自然科学系科目担当者会議報告」『京都三大学教養教育研究・推進機構 平成25年度報告書』66—71頁。児玉英明「『問う力・書く力』を鍛える教養教育—平成25年度人文・社会系科目担当者会議報告」『京都三大学教養教育研究・推進機構 平成25年度報告書』72—82頁。

(2)学修成果の把握と質保証に向けた取組

<表1> 京都三大学教養教育研究・推進機構カリキュラム・マップ

| 科目群             | 科目名                             | 授業目的区分 |   |   |
|-----------------|---------------------------------|--------|---|---|
|                 |                                 | A      | B | C |
| 人間と文化<br>(23科目) | 哲学                              | ○      | ○ |   |
|                 | 人間学                             | ◎      | ○ |   |
|                 | 比較宗教学                           |        | ○ |   |
|                 | 宗教学                             | ○      | ◎ |   |
|                 | 日本史                             | ○      |   |   |
|                 | 東西文化交流史                         | ○      | ○ | ○ |
|                 | 日本文学Ⅰ                           |        | ○ |   |
|                 | 日本文学Ⅱ                           |        | ○ |   |
|                 | 西洋文学論                           |        | ○ |   |
|                 | 日本近現代文学                         |        | ○ |   |
|                 | 文芸創作論                           |        | ○ |   |
|                 | 西洋文化論                           | ○      |   | ○ |
|                 | ラテン語                            | ○      | ○ |   |
|                 | 音楽                              | ○      | ○ |   |
|                 | 美と芸術                            | ○      | ○ |   |
|                 | アジアの歴史と文化                       | ○      |   |   |
|                 | 京都の文学Ⅰ                          |        | ○ |   |
|                 | 京都の文学Ⅱ                          |        | ○ |   |
|                 | 京の意匠                            | ○      | ○ | ○ |
|                 | 京都の歴史Ⅰ                          |        | ○ |   |
|                 | 京都の歴史Ⅱ                          |        | ○ |   |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナールⅥ（現代イスラーム世界の文化と社会） |        | ○ | ○ |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナールⅦ（感性の実践哲学）         |        | ○ | ○ |
| 人間と社会<br>(26科目) | 政治学                             | ○      |   | ○ |
|                 | 現代の政治                           | ◎      |   | ○ |
|                 | 国際政治                            | ◎      | ○ | ○ |
|                 | 公共哲学                            |        | ○ | ○ |
|                 | 経済学入門                           | ○      |   |   |
|                 | 生活と経済                           | ○      |   | ○ |
|                 | 現代日本と経済                         | ◎      |   | ○ |
|                 | 人文地理学Ⅰ                          | ○      | ○ |   |
|                 | 人文地理学Ⅱ                          | ○      | ○ |   |
|                 | 現代京都論                           |        | ○ |   |
|                 | 京の産業技術史                         |        | ○ |   |
|                 | 京都学事始 ―近代京都と三大学―                |        |   | ○ |
|                 | 文化社会学                           | ○      |   | ○ |
|                 | 社会学Ⅰ                            | ○      | ○ | ○ |
|                 | 社会学Ⅱ                            | ○      | ○ | ○ |
|                 | 心理学                             | ○      | ○ |   |
|                 | 現代社会と心                          | ○      |   | ○ |
|                 | 現代社会とジェンダー                      |        | ○ | ○ |
|                 | 現代教育論                           |        | ○ | ○ |
|                 | 医史学                             | ○      | ○ |   |
|                 | 人権教育                            | ○      |   | ○ |
|                 | 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）    |        | ○ | ○ |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナールⅡ（現代社会に学ぶ問う力・書く力）  |        | ○ | ◎ |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナールⅢ（社会科学の学び方）        |        | ○ | ◎ |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナールⅣ（現代社会と映画製作）       |        | ○ | ○ |
|                 | リベラルアーツ・ゼミナールⅤ（アメリカと中国はいま）      |        | ○ | ○ |
| 人間と自然<br>(19科目) | 人と自然と数学 $\alpha$                | ○      | ○ | ○ |
|                 | 人と自然と数学 $\beta$                 | ○      |   | ○ |
|                 | 物理学Ⅰ                            | ○      |   |   |
|                 | 人と自然と物理学                        | ○      |   | ○ |
|                 | 化学概論Ⅰ                           | ○      |   |   |
|                 | 化学概論Ⅱ                           | ○      |   |   |
|                 | 生物学概論Ⅰ                          | ○      |   |   |
|                 | 生物学概論Ⅱ                          | ○      |   |   |
|                 | 人類生態学                           | ○      |   |   |
|                 | 科学史                             | ○      | ○ |   |
|                 | 科学と思想                           | ○      |   | ○ |
|                 | 地球の科学                           | ○      |   | ○ |
|                 | 宇宙と地球の科学                        | ○      |   |   |
|                 | エネルギー科学                         | ○      |   | ○ |
|                 | 環境問題と持続可能な社会                    | ○      |   | ○ |
|                 | キャンパスヘルス概論                      | ○      | ○ | ○ |
|                 | 食と健康の科学                         | ○      |   | ○ |
|                 | 京都の農林業                          | ○      |   |   |
|                 | 京都の自然と森林                        | ○      |   |   |

合計68科目  
 授業目的区分（○は該当するもの、◎は特に強調するもの）  
 A：人文・社会・自然諸分野の学術の基礎を幅広く修得するとともに、これらへの高い関心を育てる。  
 B：世界の人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。  
 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。

時代が求める新たな教養教育像の探求

＜表2＞京都三大学教養教育研究・推進機構「授業アンケート」における学習成果の把握

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

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

＜表3＞教育 IR センター主催公開研究会 (FD) のテーマ

|               |   |
|---------------|---|
| 2013 年度 第 1 回 | 教養教育の再構築とカリキュラム・ポリシー<br>ー「問う力」を育てる教養教育の実践ー          |
| 2013 年度 第 2 回 | 学生調査の理論と調査票の設計                                      |
| 2013 年度 第 3 回 | コンピテンシー型教養教育の問題と再構築の指針<br>ー高等教育の質保証をふまえてー           |
| 2013 年度 第 4 回 | アクティブ・ラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化<br>ー東京大学駒場キャンパスを事例にしてー |
| 2013 年度 第 5 回 | 理工系大学における高度教養教育への視座                                 |
| 2014 年度 第 1 回 | 教養教育における学習コミュニティ型カリキュラム<br>ー長崎大学の教養教育改革を事例としてー      |
| 2014 年度 第 2 回 | リベラルアーツとしての自然科学カリキュラム                               |
| 2014 年度 第 3 回 | リベラルアーツとしての数学カリキュラム<br>ー多様な学修背景・学修目的をもった受講生とともにー    |

---

---

### (3)他大学視察

---

---



## 長崎大学視察

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

平成 26 年 7 月 4 日金曜日 14 時 30 分に長崎大学文教キャンパスを本機構リベラルアーツセンターの藤井が訪問した。

長崎大学は、2つの大学間連携共同教育推進事業（「多職種協働による在宅がん医療・緩和ケアを担う専門人材育成拠点」及び「留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基盤形成事業」）に長崎県下の大学と連携して取り組んでいる。

この2つの事業について視察をさせていただいた。

多職種協働による在宅がん医療・緩和ケアを担う専門人材育成拠点事業については、大学間連携だけでなく、多職種、関係機関や団体、地域が一体となって取り組まれている点に着目している。連携する大学だけでなく専門が異なる多職種の従事者が一つの課題に向かう姿は、将来の専門が異なる学生が混在して学ぶ意義を示すモデルになると筆者は考える。

一方、留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基盤形成事業においては、本機構のリベラルアーツセンターの課題と関係する活動が積極的に展開されており、この事業についての説明をいただくとともに、学生主体活動として行われている留学生との討論会「ワールドカルチャーデー」を見学することが目的である。

そして、同じ大学間連携共同教育推進事業を行う本機構リベラルアーツセンターの立場から、この2つの「大学間連携共同教育推進事業」に関する工夫を伺うことがこの度の視察の目的に含まれる。

以下、当日のスケジュールに沿って2つの大学間連携共同教育推進事業の担当者より伺った内容を示す。

### 1. 「多職種協働による在宅がん医療・緩和ケアを担う専門人材育成拠点」意見交換

この事業は、長崎大学（医学、歯学、薬学、看護学、理学療法学、作業療法学）、長崎県立大学（看護学、栄養学、情報学）、長崎国際大学（薬学、栄養学、福祉学）の3大学による大学間連携共同教育推進事業である。

在宅がん患者の療養支援を担う専門人材育成によって在宅医療環境の強化を目指す。

長崎3大学で既に確立している在宅チーム医療に関する薬学と看護学の統合教育体制（平成 21～23 年度、文科省、大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム）を基に、新たに医学、歯学等の教育者と地域の人材を加えた協働教育体制の充実を図ることにより、実効性のある連携教育を展開するとし、県内の4自治体、12職能団体、1法人と地域連携して取り組むことが、連携の戦略として挙げられている。

連携取組の実現に向けた実施体制については図1を参照されたい。図1にあるように、3大学が県内の4自治体・12職能団体・1法人と一体となった「在宅医療・福祉コンソーシアム長崎」は、平成 24 年度に設立され、この取り組みを遂行するための基礎整備がなされた。

実際、毎年 300 人程度の学生が「多職種協働による在宅がん医療・緩和ケア」について、各分野の専門家から直接指導を受ける。

学生は、多職種協働の必要性を認識し、自らの専門分野とは異なる分野のケアに関する基礎力、応用力、実践力を身につけ、多職種協働による在宅がん医療・緩和ケアができる専門性を修得するとともに、その専門職としての主体性と協調性を身につけ、地域の在宅医療機関や福祉施設で広く活躍する。

学生が受講する講義、実習、演習は、大学コンソーシアム長崎が実施する単位互換制度の教養科目に登録されており、長崎大学では教養教育の自由選択科目枠として単位認定（1～2単位）される。13科目（うち実習科目3科目）提供されているが、卒業単位の扱いではない。

こうした講義、実習、演習は、3大学の地理的な事情とカリキュラム上の理由により夏期休暇（連日3日間や合宿型）、土曜日などに集中して実施されている。

今日、チーム医療（IPE/IPW：Interprofessional education/work）の必要性が求められているにもかかわらず、特に医歯薬チームによる在宅医療の学習内容はほとんどなく、そうした内容の教育活動が実際には出来ない現実がある。

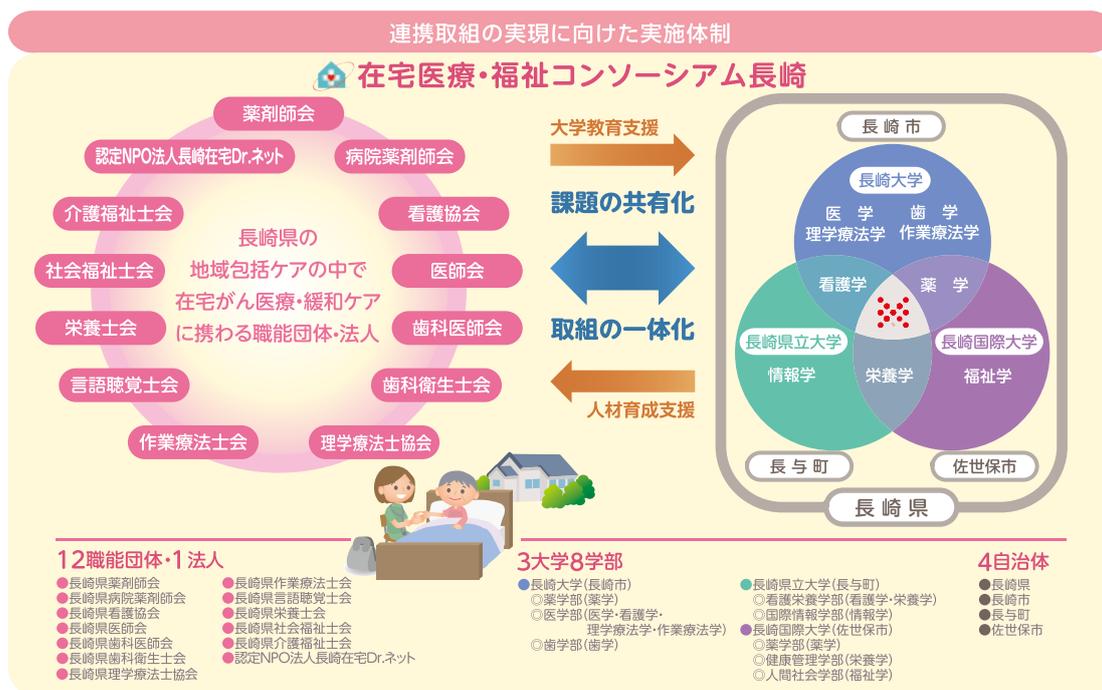
医療においては、コミュニケーションが重要であり、こうしたチームによる在宅医療の学びは、

学生時代に必要とされている。

しかしながら、実際に大学のカリキュラムにチーム医療が組み込まれているのは、日本のごく少数の大学のみだ。

そのような中で、注目した長崎大学の事業取り組みの特徴は、在宅チーム医療を推進する大学として薬学が中心に提案し発信していることである。これは、チーム医療のプロジェクトや学習を薬学から提案し発信できるモデルとして捉えられることを特記しておきたい。

この事業の今後の目標は、受講する学生の数をさらに増やし、平成29年度以降もこのプロジェクトにおける科目を維持していくことである。そう語った事業担当者のことばからは、今後の継続における確信が少なからず伝わってきた。



❖長崎薬学・看護学連合コンソーシアムのロゴマーク  
長崎県内で薬剤師と看護師の養成課程を持つ国公立3大学が、1自治体・5職能団体と連携し、平成21年度から活動を続けているコンソーシアム。

図1 連携取組の実現に向けた実施体制

## 2. 「留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基盤形成事業」意見交換

この事業は、長崎県下の10大学（長崎大学・長崎国際大学・長崎県立大学・活水女子大学・長崎ウエスレヤン大学・長崎外国語大学・長崎純心大学・長崎総合科学大学・長崎女子短期大学・長崎短期大学）による大学間連携共同教育推進事業である。

大学コンソーシアム長崎が実施する単位互換制度を基盤に、長崎大学では教養教育の自由選択科目枠として単位認定（2単位）される。

共修授業科目は、語学コミュニケーション科目（所属大学で履修）、長崎の歴史と文化科目、キャリア科目である。現状では、応募してきた学生を全員受け入れている（目標の300名以上）。

共修科目を設定しているが、時間的・地理的制約があり、土曜・日曜を利用した合宿型共修科目を設定。しかし、なかなか10大学間の共修が成立しない状況下にあるため、各大学内での共修が主流となっている。

また工夫として、授業の共修とインターンシップの協働の他に、実質的な共修・協働を担保するためボランティア活動、単位認定しない共修プログラム（プレゼン講座等）や留学生等との交流事業を実施している。この中の学生主体の実践的な活動のひとつである留学生との交流事業を見学させていただいた（詳細は次の3参照）。

この事業の特徴は、学生企画運営室を中心に学生が教職員と連携して主体的に活動の企画を行っていることと、グローバル人材育成の必要性を学生に浸透させていることである。

今後の課題としては、大学間連携をいかに進めていくか、学生のモチベーションをいかに維持するのか、実質的な共修科目の開講、H29年度以降の事業内容の継続等が挙げられている。

### 長崎発グローバル人材育成プログラム募集要項

県内10大学間連携共同教育推進事業  
長崎発グローバル人材育成プログラム 募集要項

世界を舞台に活躍できる  
**国際人になろう!**

募集期間 2014年4月1日(火)~18日(金)  
募集人数 長崎県内 300名 (日本人学生 150名、留学生 150名)

県内大学の留学生と日本人学生が一緒になって  
交流イベント等を活用した共修・協働・交流活動を行います  
正式な募集名称:「留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基盤形成事業」

修了学生には  
グローバル人材  
認定書を授与します!

1年次  
キャリア「英文コミュニケーション・検定」  
充実ステージ

2年次・3年次  
社会活動ステージ

共修  
○各国語コミュニケーション  
○長崎の歴史と文化  
○キャリア(進路選択)教育

協働  
○企業や公共団体でのインターンシップ  
○ボランティア活動  
○学校教育の支援などの社会活動への参加

長崎県内10大学間連携共同教育推進事業 <http://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/renkei/wenkei/index.html>

## 3. 「留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基盤形成事業」留学生との討論会ワールドカフェ「World Culture Day」見学

長崎大学文教キャンパス内学生交流プラザにて開催された。参加人数は18名(うち留学生10名:中国、台湾、韓国、フランス出身)。

イベントの内容や時間によっては、30名ほど集まることもあるようだが、当日は試験前ということもあり、参加人数は少なめとのこと。

当日のテーマは「七夕」。この開催会場に設置された短冊や飾りのついた大きな笹の横で、各留学生による自国で語り継がれた「七夕」にまつわるプレゼンテーションが実施された。

続いて、日本の「七夕」の短冊や飾り、歌等に



ワールドカフェ「World Culture Day」の様子



作成された七夕の飾り



学生主体活動のちらし

ついて理解し、参加学生同士だけでなく教職員とも交流しながら実践し作成した。もれなく筆者も参加させていただいた。

この視察において、「多職種協働による在宅がん医療・緩和ケアを担う専門人材育成拠点」事業では、事業における内容とチーム医療の重要性だけでなく、大変興味深い学習内容や方法を知り得た。ぜひ、京都三大学の共同化科目の授業に活かしたいと考えている。

他方、「留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基盤形成事業」では、事業における内容と共に、特に学生主体の学習活動の具体的な実践とその支援について学んだ。

また、「大学間連携共同教育推進事業」に関する工夫点において2つの事業から伺えたことは、まず各連携大学との地理的事情やカリキュラム等の違いを克服するために、各大学（場合によっては、関係機関や施設を含む）が互いに協力体制を整えどのように協力し合えるのか、そして、各連携大学との共通項をどれほど見出していけるのかにかかっているということである。そうした協力体制の礎の上に、大学間連携の共同教育における学びへの工夫が真に生きてくるのだと思う。

最後に、「多職種協働による在宅がん医療・緩和ケアを担う専門人材育成拠点」事業についてご教示いただいた医歯薬学総合研究科の中嶋幹郎教授、「留学生との共修・協働による長崎発グローバル人材基盤形成事業」についてご教示いただいた地域教育連携・支援センターの矢野香助教ならびに学生支援部の杉本博幸氏、視察全体のコーディネートや様々ご配慮いただいた事務局総務企画課の江口明孝氏と三原里桜氏に厚く御礼申し上げます。