

教養教育の再構築

報 告 者

- 奥田 雅信 (大手前大学総合文化学部 准教授)
菊池 重雄 (玉川大学経営学部国際経営学科 教授
学士課程教育センター 副センター長)
慈道 裕治 (立命館大学政策科学部 教授・教養教育センター長)

コーディネーター

- 秋澤 雅男 (京都薬科大学一般教育分野 教授)
野田 四郎 (京都ノートルダム女子大学人間文化学科 教授)

概 要

ヒューマニズムの核心を成すのは、古代ローマの自由市民の在り方を示す *humanitas*・「人間性」であり、それを陶冶することが *cultura animi*・「魂の耕作」、つまり「教養(文化)(culture)」である。また、『自己評価 21』に、教養教育とは「…事物を多角的にみる能力及び豊かな人間性・知性を養うための教育」とある。しかし、そのような根本的で総花的な規定を示されても実際に教養教育を担当する者は微苦笑を浮かべるだけであろう。基礎学力どころか基本的な世間知もなく円滑な人間関係の形成が困難な多くの学生をかかえて、どのように広範な一般教養を教えることが出来るのかと悩む教員は多いはずである。教養教育といっても一般(教養)教育と補習教育の合体形態が現実的であると言えよう。何れにせよ、日本語で教育する限り、学生達の母語能力の乏しさ故に、教養教育は実質的に日本語の読み書き話し方の補習と同調して展開されるものかも知れない。議論する問題は多いと言えよう。

【第5分科会】

教養教育の再構築

参加者数 47名

分科会報告者

第1報告者	奥田 雅信 (大手前大学総合文化学部 准教授)
第2報告者	菊池 重雄 (玉川大学経営学部国際経営学科 教授・学士課程教育センター 副センター長)
第3報告者	慈道 裕治 (立命館大学政策科学部 教授・教養教育センター長)
コーディネーター	秋澤 雅男 (京都薬科大学一般教育分野 教授)
	野田 四郎 (京都ノートルダム女子大学人間文化学科 教授)

1 分科会のねらい

多様な資質の学生が集まる現代のユニバーサル化した大学において、教育すべき、また教育可能な「教養」とは如何なるものなのか、そして「教養教育」はどのように具体的に促進されるべきであるのかという問題に、大学人は直面し、悩んでいるのが現状であろう。そこで、本分科会のねらいは、関東圏・関西圏でそれぞれ独自の教育実践を誇る大学教員の方々に、「教養教育」の取り組みと展望について自由に語って頂く中で、それぞれが直面する問題とその対応策について論じることにある。なお、分科会の進行にあたっては、フロアからの参加者も含め、全体で活発な意見交換・討論が行われるよう心がけた。

ところで、「教養とは何か」と問い辞書を見ると、「学問、知識などによって養われた品位。教育、勉学などによって蓄えられた能力、知識。文化に関する広い知識」(『日本国語大辞典、第二版』第4巻)とある。また、「概要」で触れたように、『自己評価21』では、教養教育とは「…事物を多角的にみる能力及び人間性・知性を養うための教育」とある。しかし、こうした教養教育が自らの大学で、実践されていると自信をもって主張できる大学教員がどれ程いるのだろうか。

大学教育の現場から聞こえてくる体験談は、むしろ教養教育が抱える問題の深刻さを物語るものが多い。因みに、以前より若者における年齢相応の教養、否、社会常識の欠如が一般的に問題になっており、大学でも明確な勉学の目的意識を持つことなく入学した多くの学生達を如何に教育指導するのが、問われて久しい。このような動向において、消極的なまた積極的な両用の意味



で、改めてリベラル・アーツ教育という将来の多様な進路に対処出来る問題解決能力を養う全人的な教養教育が注目されているのである。

この日本におけるリベラル・アーツ教育は、本来西洋中世の自由学芸7科に由来し、近代になり特にアメリカ合衆国の東部私立大学における広範な文化的素養を持つ健全なる中産階級以上の市民を養成する教育制度とは、やや性格を異なしていると言いうる。つまり、アメリカにおいてリベラル・アーツ教育に対抗して、主に州立大学を中心として生じたジェネラル・エデュケーション、現代社会に生きる人間として必要な教養・常識(共通感覚)を身につけさせるという、まさに一般教育が融合しているからである。さらに、いわば、リベラル・アーツという理念型とジェネラル・エデュケーションという現実型から成る現代日本の大学における教養教育には、やはりアメリカの大学における教育の現状と同様に、リメディアル教育が結びついている、或いはそうせざるを得ない状況にある。

つまりは、現代の大学における「教養教育」とは、これまでの学生達に対する家庭・学校・社会での教育の欠陥を補うために、初年次に母語の読み書き等の補習・再教育というリメディアル教育を行い、社会常識(社会で生きるための共通感覚)を身につける基礎を作り上げた上で、様々な社会状況において難問に対処し健全に生き抜く力を養うための幅広い文化・教養の陶冶を目指すものである、と一先ず包括的に捉えることが可能であろう。

そこで、3人の先生方には、日々の実践から見えてくる「教養教育」の実態を率直に語って頂いた。

2 報告の概要

詳しい報告内容は、各報告者の先生方の「レジュメ・資料」を見て頂くことにして、夫々の教育現場における「教養教育」の実践及びその特徴を概観する。それにより、3名の報告者に見られる共通点、あるいは相違点を明らかにすることを通して、「教養教育」の在り方について、お互いの理解を深めることを目指す。

第1報告者の奥田先生は、「大手前大学における教養教育の再構築」と題して行った報告の中で、大手前の場合大学院に進む者は少数であることから、大半の学生にとって大学は、社会に出る前の最後の「学びの場」として位置づける。そこで、4年間全体にわたる、恐らく日本全国の大学でも極めて斬新な独自の試みを以下のように紹介した。

大学としての基本姿勢は、学校歴として残るものと言うより、生涯に渡って学び続けることのできる力、即ち「学ぶことを学ぶ力」を培うことを大きな達成目標として掲げている。専門や職種にかかわらず、将来の自分に備えることができる全体的能力であり、必ず持つ必要がある、あらゆる職種に共通の基盤としての「教養」を統合して、自分なりに創りあげられた能力である。端的に言えば、社会に出て、様々な状況に対応できる社会人としての基礎力を育成することを目差している。

具体的には、従来存在していた学部間の壁をできるだけ低くして、3学部クロスオーバー制とした。そこでは、専門と教養を区別せず、大学全体で、総合的なりべラル・アーツ型教育を推進することを目指している。2007年度から新制度を導入し、学部を超えた履修を認めるだけでなく、「学び」の分野を14系に分類すると同時に、「ユニット自由選択制」を導入した。その内容は、革新的なものであり、大学の全ての科目を一旦全て「バラバラ」にし

た後、レベルの意味を持たせた番号として100番台から400番台までの番号を全ての科目に割り振ったうえで、4科目から成るセットを「ユニット」という名称で設置した。その目的の一つは、余りにも縦割りの専門化した分化を改めることにならった。その結果、他学部のユニットでも、自由に選択できる事が可能となった。

また、「トライアル科目」を設定し、一種の自分探しを促している。とは言え、無限の自由という訳ではなく、4年間の学びの土台となる初年次教育の一環として、ベーシック科目という科目群の中で、次の4科目、即ち1) フレッシュマンセミナー 2) 日本語表現 3) 英語表現 4) 情報活用、は全学生が1年次に履修する必修科目である。学生の側から4年間の流れとして見るなら、初年次ではベーシック4科目に加え、様々な分野のトライアル科目を選ぶ中で、自分が何を学びたいかを探索。2年次以降からは「ユニット自由選択制」へとシフトし、全部で100余りに達する豊富なユニット群から自分に合った科目を履修する。その趣旨は、専門の早期固定をせず、変更可能で柔軟な仕組みを提供することであり、大手前では「自分学科」と表現している。ユニット式の特徴は、一つ一つ独立した科目してではなく、複数(通常4科目程度)の科目をセットにして1ユニットが単位となっていることであると同時に、ユニットの組み合わせは無数にあり、一人々が異なるカリキュラムを組むことが出来ることである。こうした「オーダーメイド・カリキュラム」を機能させるため、「履修名人」と名づけた入力用計算ソフトを特別に開発した。そこで、学生は、自分の将来像や職種、学習テーマといった項目を情報としてインプットすると、必要かつ可能な科目が提示され、そこから自分のメニューとして科目を選択していくと、それに対応する単位数が表示されると共に、全体のカリキュラム構成が、4年間の前期・後期の履修科目が配置された時間割として出てくるシステムとなっている。

大手前が掲げるもう一つの使命は、社会人基礎力の育成であり、社会人としての活動に必要な資質の育成を目差している。その教育目標を示した標語が、それぞれの英語頭文字を組み合わせた「C-PLATS (シープラッツ)」であり、次のような意味が込められている。C=Creativity (創造力)：既成概念に縛られず新しいものを生み出す力、P=Presentation (プレゼンテーション力)：自分が伝えたい事を効果的に表現できる力、L=Logical Thinking (論理的思考力)：論理的にものごとを考える力、A=Artistic Sense (芸術的センス)：人

問性を高める豊かな美的感性、T=Teamwork（チームワーク）：人間関係を大切にしながら、主体的に行動する力、S=Self-Control（自己管理力）：自分自身をコントロールする力。大手前では、C-PLATSの6項目のうち、Self-Controlを他の5つの能力の土台とし、5つの能力（CPLAT）が成長しつつ互いに関係を深め、補強し合うことによって、総合的な力であるCommunication（コミュニケーション力）を鍛えることを考えており、大学全体として「どのような力を学生につけさせて、社会に送りだしていくか」を常に心がけている、と最後に強調しておられたのが印象深かった。

第2報告者の菊池重雄先生は、「教養観の構築をプログラム化する－学士課程教育における教養教育の位置づけ－」というテーマで報告を行った。全体の流れとしては、まず21世紀に求められる教養の定義並びに学士課程における教養教育の位置づけを行った後、そうした「教養観」が、第一部における春学期、そして第2部の秋学期の教育プログラムの中でどのように具体化していくかの説明が行われた。菊池先生は、その分野が何であれ、ある専門を究めて行くと、人は自分の研究の限界に気付く時があると指摘する。そこで、広い教養の世界に、様々な専門分野があり、それぞれの専攻分野で壁にぶつかった時、他の学問の力を借りる、つまり、自分なりに学んで他分野に“越境”するしかない。その越境能力こそが“教養力”であると説明する。

初年次教育では、まず既成の“教養観”について発想の転換を促す。即ち、専門の基礎としての教養ではなく、専門をその一部に含むものとしての教養を学ばせる。2年次では、こうした教養観を再確認し、各学問分野と教養の関係を学生に確認させる意味も込めて、学部を超えた対話を促進している。そこで、第1部の春学期のセミナーで「専攻分野の可能性と限界を知る」、第2部の秋学期にセミナーでは「21世紀社会とキャリアの探求」を扱う。これら2つに共通する目的は、生き続けるために必要な教養観の形成にある。第1部では、例えば経営学部を例にとるなら、できる事・できない事を整理させると共に、自らの専攻分野と社会貢献について考えさせると同時に、最も強調するのは、「専攻分野と直接関係のないことにどのように向かい合うか」である。言い換えれば、どうやって専門外の事にも学生が関心をもつようにするか腐心している。因みに、各学生にそうした問題意識をもたせる方策として、2008年12月24日、中教審が提出した「学士課程教育の構築に向けて」と題す

る答申に掲げられている次のような「学士力」の定義をそのまま考察の材料として提示する。「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ことができる。」その趣旨は、世界観とは即ち教養観であり、自分の専攻分野は詰まるどころ世界（＝教養）の一部でしかない事を理解させると同時に、更にそうした世界と自分がどう関連づけられるかについて、学生一人ひとりに考えさせることにある。

また、玉川大学では、各学生に「カリキュラム・マップ」を作らせた後、他学部学生の前で発表させている。これにより、自分の専門が他とどのように関わるのかを考える切っ掛けを与えるのみならず、自分の専門を他学部の学生に分かりやすく説明する機会にもなっている。更に、もう一つ教育の大切な要素が、生涯学習力である。大学を卒業しても学習を続ける必要が何故あるのかという問いへ答えるとするなら、それは、特定分野の専門知識だけでは答えられない多様な状況に直面した時、自分なりの判断を下すには、この生涯学習力が求められるからである。例えば、「脳死臓器移植にかんする問題」では、医学・法律・倫理学・社会学・宗教学、その他の総合的考察が必要であり、それには自分の専門を超えて学習する必要にせまられる、と菊池先生は指摘する。

第2部の秋学期では、「21世紀社会とキャリアの探求」をテーマに採りあげる。そこで、シェイクスピアの作品『お気に召すまま』から「この世界はすべてこれ一つの舞台、人間は男女を問わずすべてこれ役者にすぎぬ、…」という文章を必ず読ませ、自らが考える世界観とはどのようなものか、そして、自分は何をしたいのか、自分にとって重要な価値とは何か、価値観と自分の個性の関係、といった事柄について考えさせる手立てとしている。また、異性の問題についても考えさせている。どういう人と将来一緒になるかで、自らの人生が大きく左右されるからである。こうした人生について考えさせるために効果的なケーススタディとして、短編小説を多用しているとのこと。更に、卒業後の自分について、単に「就職する」と答える学生が大半であるが、その前に、自分が組織で働きたいのか、あるいは組織に入らず個人で働きたいのか、よく考えさせることが大切である、と菊池先生は強調する。

詰まるどころ、21世紀に求められる教養とは、あくまで専門の知識に裏づけされて身につくものであると同時に、専門の学問は教養の一部に過ぎない。教養の全体像を視野に入れて専門を学ばせることで、自分の専門の重

要性と限界の両方が分かってくるのであり、何が足りないのか、何を他に学ばねばならぬかが分かる。こうした事が、キャリアの形成には大切であることを学生に理解させるよう努めているとのこと。

最後に、21世紀の教養観の根幹にあるのは「専門課程の下部構造としての教養から専門課程を超えた教養」という考えであり、ここに菊池先生の唱える教養観のエッセンスが凝縮されているように思われる。

第3報告者の慈道裕治先生は、教養教育センター長の立場から「教養教育改革の課題－立命館大学での取り組み」というテーマで報告を行った。

教養とは非常に総合的なものであり、人生にかかわる、あるいは専門を超えているとも言える。そこで、こうした「教養」を本当に教養教育センターとして扱えるのかという難しいテーマがある。端的に言えば、要卒単位124単位のうち、24単位に当たる教養教育科目で、学生に何を学ばせるのか、それで本当に教養教育ができるのかという矛盾に直面する、と慈道先生は指摘する。因みに、今回のテーマである「教養教育の再構築」という観点から見れば、大学教育のユニバーサル化の意味を真剣に考える必要がある訳で、大手前大学の奥田先生や玉川大学の菊池先生などのお話を聞いていると、既にユニバーサル化の段階に踏み込んでいると感じられるのに比べ、立命館のような大規模大学では、そこに踏み込む一歩手前の段階で苦労しているのが実情である。

立命館では「地球市民」をキーワードに、グローバル化する社会における市民への要請に応えられる人材をどう育成するかに取り組んでいるが、「教養ある人間」の育成というものがそもそも難しい課題であり、様々な制約がある中で、現実にはできることは何かを模索しているのが実情である。そこで、まず立命館における改革の経緯からひも解けば、2004年から始まった部分の改革は、その総括を今年やることになっている。とは言え、改革そのものの歴史は古く、既に1960年代には、一般教育を専門の準備過程とするのではなく、1回生にも専門を「降ろす」と同時に、一般と専門が補い合いながら、4年間全体を広い教養を養うためのまとまった課程として、一般をできる限り3・4回生にも配当する「相互くさび型」方式を追求していた。しかし、これにも様々な批判があったことから、1970年代になると新たな試みが行われた。専門は体系をもっているが、「教養」とは、そもそも体系をもっているのか、という今日にも通じる問題提起であり、実際のカリキュラム構成からすると難しいテ-

マである。そうした中、「サブテーマ方式」などを用いて、教養教育の系統化への試みが行われた。1980年代に入ると、例えば、軍縮と平和といったテーマを総合的に扱うことによる「総合科目」方式が導入された。ところで、教養教育の目標達成という論議で、必ず唱えられるのが「予定調和論」である。即ち、教養とは学部で終わる性質のものではなく、社会に出て本当に身につくものであるから、4年間で身につく必要は無い。つまり、卒業した後自ずと調和が実現されているという議論である。80年代には、こうした将来的な調和ではなく、大学教育のなかで、専門と教養の連携と総合を実際に示す試みとして「調和実現論」へと転換が図られた。

1990年代から2000年代に入ると、新しいタイプの学部が創られていく。従来の経済学部や法学部といった分野別ではなく、使命志向型の例えば国際関係学部や政策科学部といった学部が創設された。そこでは、現代社会の抱える問題を解決するには、どのような人材を育てるべきかという視点からプログラムが組み立てられている。これは、ある意味それ自体が「教養的」存在であるのに、そこにどうすれば一般教育を組み入れるのかという別の問題に直面した。具体的には、固有の一般教育担当教員を解消すると共に、専門科目担当教員の一般教育担当の強化を試みた。ところが、実際には誰が詰まるどころ一般教育の責任を持つのか、という点が曖昧になる結果をもたらした、と慈道先生は指摘する。

その反省として唱えられたのが、2004年の改革であり、あらためて「教養教育」とは何か、という根本的な問いである。1970年代以降、それまでの一般教育が教養教育と呼び名が変えられる中で、一般教育の内容が教養教育として再構築されてきたのが現実である。ところが、近年になって、教養を身につける科目を学ぶ為の基礎が、そもそも出来ていないのではないかと、という問題が出てきた。例えば、講義ノートのとり方が分からない、といった問題に「どこ」が責任を持つのかといった問いであり、学習の出発点となる基本的な「学びの力」を育むには、各科目の担当教員が個別に努力するだけでは限界があるとの認識から、次のような教育の系統的区分が提唱された。1)教養教育を現実に修めるための基礎的スキル、2)教養教育の内容そのもの、3)専門教育の3区分である。

そこで、専門と教養を分化したことによる責任体制を改めて強化する一方で、教養教育の科目を6分野に構成し、系統的な配置を行うと同時に、分野内でゆるやかな系統性をもたせるよう工夫した。また科目も、論理学ではなく「論理と思考」といったテーマ性をもった科目の

おき方を工夫し、こうした中で教員相互が連携して教育実践にあたることが図られてきた。

大学全体から見ると、各学部の教育理念と全学教育を調和させながら進めていくというのが基本的考えである。2008年に示されたガイドラインでは、立命館で学ぶ「教養」とはこうした広がりをもつ知識であると示しつつ、学生がその中から選択をするやり方をとっている。こうした2008年の中間的反省を踏まえて、更に改善を進めているのが立命館の現在である。学部別という縦割りの組織がある中で、どのように壁を越えた横のつながりを創っていくかという課題がある一方で、より根底的な問題として、各学生の学びの姿勢が問い直されている。つまり、講義を一方的に聴くという受動的なやり方から、能動的な「学び」のスタイルへと変えさせることが大きな課題としてあり、その方策として、例えば「教養ゼミナール」の実施がある。これは2008年度は17クラスであったのが、今年（2009年）は42クラス、来年度（2010年）は57クラスになることから一定の成果を挙げている。この教養ゼミでは、どの学部からでも参加でき、かつ1回生～4回生まで自由に参加できるので、そのことが学生同士にも刺激になり、極めてポジティブな相乗効果をもたらしている。

最後に、1972年からこうした授業改善の努力に携わってきた慈道先生は、様々な試みがこれまでなされてきたが、個人的にはこれで解決したというより、次々に現れる課題に試行錯誤のなか必死で取り組んできたのが実感であると述べた後、詰まるところ、ユニバーサルアクセスの時代にある大学教育が成功するか否かの鍵は、コミュニケーションにあると強調された。教員が学生と本気で協力してやっていけるか、学生とのコミュニケーション・ギャップをいかに解決できるかに、全てがかかっているという先生の結びの言葉が、強く印象に残った。

3 報告に対する質疑並びに全体討議の内容

午後の質疑応答では、報告者からの回答時間、並びに遠路より来た会場参加者を考慮して、コーディネーターは、両者による意見交換の時間を最大限に確保するため、前年と同じく交通整理の役に徹した。

報告した順番に従い、大手前大学の奥田先生が一連の質問に答えた。まず一つ目は、1) 大手前のカリキュラムの大きな特徴である「ユニット制」についての質問に対して、確かに標準として4科目をユニットして構成し

ているので、これら4科目の全てを履修した後、上にいくのが理想ではあるが、ユニットによって科目間の結びつきも様々であることから、仮に3科目しか取得していなくても、アドバイスを受けながら上にあがることは可能であるとの説明を行った。次に、2) 第1・第2外国語の科目としてカリキュラムでどのように位置づけられているのかという問いにたいして、語学科目としては「英語表現」のみがベーシック科目群の中で必修4科目の一つとして入っているが、第2外国語は選択科目になっているとのこと。更に、3) 大手前の「自分学科」単位取得プランについて、要卒単位の不足が最終学年で発覚するようなトラブルが起こる危険はないか、との質問に対して、システム上、各学生にとり何が不足しているか常に、ビジュアル的にも分かるようにできており、かつ、人の目でもチェックする体制になっているので、基本的にはそうしたリスクはないとのことであった。また、4) オーダーメイドカリキュラムについて一連の質問があった。①単位取得科目の見直しは1年毎に可能か、については、半年毎の見直しが可能。②履修届けの時期については、学期の初めの所定時期に行う。③1～4年次まで当初予定のカリキュラムが途中で変わった場合の対応については、4年間カリキュラムは保証されるので、変わらないとのこと。④目標に合った科目をどのように決めるかについて、ユニット制自体が、ユニットごとにある目標を設定して、その目標にそって連携する科目を組み合わせているので、既に、そのコンセプト自体に目標がある訳で、学生は科目を決める時点で目標も知らされている。⑤全体の流れなどの調整は、どれ位時間をかけているのか、という問いに対して、調整はかなりの時間をかけて行っているが、決まった時期に所定の場所に集めて説明会を行うのではなく、常時対応しているとのことであった。

また、5) 学生一人一人の学びを大切にするのは素晴らしいが、反面、学生同士の連帯感・知的刺激が弱くなるように思えるが、何らかの形でカバーしているのか、という問いに対しては、全く逆で、以前よりはるかに真面目にシラバスを各学生が読むようになっただけでなく、他の学生がどんな履修を組んでいるかに強い関心をお互いが示すようになり、教員自身も履修選択のアドバイスが以前よりしやすくなっているとのこと。加えて、6) こうした教育改革へのコンセンサスをどのようにとっているのか、という質問については、確かに、どのような組織であれ全員が一致することは無いであろうが、少なくとも皆で話し合っ、よいものを創っていこ

うという意識は共有されていると感じるとのこと。

7) オーダーメイドカリキュラムの構築に関する一連の質問に次のような説明がなされた。①導入された機関決定方法については、教授会ではなく、「教学運営評議会」で決められる。②アドバイザー制をとられた教員の関わり具合については、「履修名人」が登場して以来、自分たちもしっかりやっという教員の意識が強くなっている。③職員のサポートについては、システムを構築する際に、既に教員・職員が共同でチームとして開発した経緯もあり、元々教職協同が盛んである。

8) 旧カリキュラムから新カリキュラムへの移行について、どのような苦勞があったか、という質問に対しては、確かにユニット形成に非常に時間がかかったし、ユニットを形成した後も、その構成科目について調整があり、単純ではなかった。科目の廃止や新設は、基本的に4年間はその科目の存続を保証するが、その後は「スクラップ・アンド・ビルド」が原則であり、そうした廃止・新設の調整はある。

9) 学部を超えた「系」の考え方と実行に関連して、細かいケアで学生全員をフォローできるかがキーポイントではないか、との指摘に対しては、オーダーメイドの履修システムは、何から何まで全て面倒をみるという趣旨ではなく、あくまで、そうした自由なシステムを基に、自分で考える力を育むことを目差しているとの説明があった。

10) 「学びかたログ」とは何かについて、新システム導入前の、従来型履修モデルを指すとのこと。また最後に、11) 全く同じカリキュラムを異なる学部・学科の学生が履修することがあり得るのではないかと、との問いに対して、全く同じ顔の人が存在しないように、確率的にはほとんど無いと思うとの説明があった。

次に、菊池先生から以下の3つの質問への回答がなされた。

1) 「卒業してすぐに就職するのは早い」と学生におっしゃっている由、その理由を伺いたいという問いに対して、多少説明に舌足らずの部分があったかもしれないと述べた後、「卒業してすぐに就職することを否定していない」のはもちろんであり、誤解を与えるような説明の仕方をしたこととお詫びされた。言いたかったことは、今日の大学には、1年に入ってすぐ就職ガイダンスなどを実施するところがあるが、それに違和感を覚えているとのこと。つまり、社会の中で生きる事と組織の一員になる事は区別して考えるべきであり、確かに社会に出る

のは同じではあるが、組織の一員として生きるのか、あるいは組織と向かい合う1個人として生きるのか、学生は就職よりもまず、そのことを考えることから始めるべきである、というのが真意である。

2) 玉川大学の2年次で実施している学部ミックスセミナーに関して、菊池先生一人あるいは複数で担当しているのか、また、その場合適切な人材という問題はないのか、という質問について、複数で担当しているとの説明をまず行った。しかし、共通シラバスは菊池先生が作成し、多少の味付けはあるにしても、基本的に各学科同じフォーマットでセミナーを行うようにしている。但し、全員に強制ではないので、独自の方式でやっている方もおられるが、大半は共通シラバスで機能しているとの説明があった。

3つ目の、3) なぜ、教養教育センターと名乗らずに、学士課程教育センターとネーミングしたのか」という問いに対して、まず、教養科目という表現は玉川大学では使っておらず、コア科目と称しているとの説明があった。そして、センターは全学共通プログラムに加えて、各学科のカリキュラムに進言できる立場にある事から、また同時に、大学院と区別して学部教育という意識から「学士課程教育センター」という名称にしているとのこと。

3人目の慈道先生へ第一の質問として、まず、1) なぜ、一般教育と呼ばずに、教養教育と呼ぶことに違和感を感じるのだろうか、という問いに対して、言葉自体に違和感を感じているのでは無いとの前置きの後、次のごとき説明がなされた。1990年代後半から2000年代にかけて教養教育論が出てくる中で、菊池先生が指摘された学士課程の考え方と結びついて教養教育が提唱された。従来、学部教育と称し、専門ごとに成り立っていた教育に対して、学士という学位を取るための学士課程教育とは、全部に共通する「コア的」な力を培うのが学士課程である考え方が教養教育論と一体となって出てきた中で、知識理解、汎用的技能、統合的学習経験、創造的思考力といった項目が設定され、これらが学部を超えて共通する能力として提起されている。つまり、教養とは学部の専門を超え且つ共通する「コア」であると言う考え方が一方である。他方で、「一般教育」として従来追求してきたものは、専門とは異なる広い視野を身につけることを目差してきた。従って、両者の意味には明らかに違いがある。そうした訳で、従来の「一般教育」をそのまま「教養教育」という表現で置き換える事には違和感を覚えるという意味で申したとの説明がなされた。

次に、2) 教養科目を受講するのに必要なアカデミック・スキルの具体的内容に関する質問に対して、まず、コア的な広い意味でも教養の中身として使われている表現であると位置づけた後、次のように説明を続けた。コミュニケーション・スキルや、情報リテラシー、論理的思考・問題解決能力といったものをアカデミック・スキルと称している面がある。従って、教養科目を受講するのに必要と言うのではなく、教養及び専門科目に共通のアカデミック・スキルが非常に重要となる。つまり、教養科目を受講する中で、教養教育が達成される事と、そうしたアカデミック・スキルの習得は相互に連携してくる。更に、より基礎的なレベルで言えば、ノートの取り方やインターネットによる資料の使い方などと言ったスキルも、その基本的知識・注意事項などを教えることが重要になってくる、と指摘する。

その後、報告者全員に向けられた質問に対して、以下のような説明がなされた。

1) 大学が教養教育を推進する際、とりわけ複数学部をもつ総合大学では、専門・分野別組織である学部が壁になってしまう可能性がある。自分の分野を相対化するという考えもあるが、その一方で、自分の専門にこだわる学生、全くこだわらない学生が混在するのが現実である。この問題をどう整理すればよいか。

菊池先生 - 個人的には、ICUのような100%リベラルアーツ型の大学が好みではある。とは言え、教養科目は2年生においては選択制であり強制はしていない。しかし、共通理解として、自分の専門には限界があると同時に、専門の強みがあることも知って欲しいと思っている。なお、自分の専門にこだわらない学生には、むしろ、こだわって欲しいし、こだわる学生には逆にフレキシブルに立ち向かって欲しいという気持ちがある。それ以上に大きい問題が、教員側の意識であり、学部ごとの縦割りの問題である。自分の科目は自分の城、という考えの先生が多いのは事実であり、壁が低くなりつつあるとは言え、どうしようもない状況が存在するのが現実である。

慈道先生 - 菊池先生とは別の面から見ると、学部・学科、更にコース制を設けてやってきた時代があった。それにより、大学4年間の見通しが明確になり、その先に就職があるという、学生にとってハッキリした出口までの流れが見えることを目差していた。しかし、現在試みようとしているのは、そうしたものを取り払って「コア」というものを、どうやって

創れるのかという課題であり、未だ経験したことのない試みである。と同時に、学部を超えて「共通の力」を身につけさせる事が明らかに必要であるという問題意識は、現場の教員が全員共有している。こうした流れと共に、昨今の日本の状況もあり、就職難から生じる事態として学部はやはり専門という要請が強烈になっていることも事実である。こうした相反する要請をどのように融合・調和させるか未だ明らかではないのが現状である。

2) 若手(発展途上)の教員による教養教育は成り立つのか。

奥田先生 - 難しいのかなという思いはあるが、しかし、無理だとは思わない。個人的には、無理かも知れないが、まずやってみたいと思っている。また、若手でもいろいろおり、若手であることが判断基準になる必要はないかとも思う。つまり、年をとれば良いという訳でもないし、また若くても素晴らしい方もおられる訳で、難しい質問ではある。

菊池先生 - 3つのタイプがあると思う。

① 研究室の文化に染まっているタイプ。専門科目を担当することが、自らの優秀さの証明と考えている先生が、教養科目をもつのは非常に難しい。

② 個人の考えはともかくとして、フレキシブルに大学の方針に対応できる方。

③ とにかく上に反発する教員。つまり、自分で自分の文化を創ろうとする教員。

この場合、結果的にはうまく行く場合が多いので、任せてしまう。

慈道先生 - 若手が古手かが問題ではないと思う。人生の蘊蓄(うんちく)を教育の場で伝えるというのは、かなり難しい部分があり、年をとったからできるという訳でもない。学生とのコミュニケーションをとりながら、そういう事がやれるのは、もしかすると若手の方が馴れているのかもしれない。

3) 教養教育の再構築を考える際、中等教育との接続をどのように考えているか。

菊池先生 - そもそも初等教育と中等教育が接続していないという問題がある。玉川大学では、横浜市立の小学校、中学校、高等学校の先生方と大学入学生のコンテキストについて研究している。具体的には、2008年に入学した学生の幼稚園・小学校・中学校・高校の時の担任と校長先生に集まってもらい、話合いをもった経験がある。小学校で学級崩壊のような状況の子供たちでも、小4頃にはほぼ落ち着いて

いる。ところが、中学校に入って後、学習習慣が崩壊してしまった、と言う。しかし、中学校の先生方の話を聞いていると、その事への問題意識は感じられなかった。つまりこれは各レベルの体制の問題であると思う。因みに、玉川大学では「リメディアル教育」は行わない方針を貫いてきた。それより、学習意欲をかき立てること、つまり学習に向かう姿勢を確立させることの方が大切であると考えている。

- 4) 適切な授業規模に対する明確な意見があれば、教えて欲しい。(語学科目・セミナー形式科目・一般講義科目)

奥田先生 - 例えば「英語表現」を担当した経験があるが、一般には少人数が良いと言われてはいる。大手前大学の場合、語学科目は20名が上限、セミナーは20名を上限、講義形式は可能な限り、100名以上にならないように努めているが、一つの例であり、適切か否かは分からない。

慈道先生 - 語学のクラスは担当の方が考える適正規模があると思うので、口出しできる立場にはない。セミナーの場合、立命館では20名～30名規模に抑えるようにしている。講義形式は、他の模範にはならないが、大きくとも可能な限り400名に抑えるように努力はしている。とは言え、200名のクラスでも効果的にグループ・ワークを採り入れている教員もいるので、教員のやり方によるかもしれない。

菊池先生 - 学生といかに関わるかが一番大切な点ではないか。20人といった少ないクラスでも、学生の質問にも答えず、ほったらかしていたら、何の意味もない。個人的な例ではあるが、350人のクラスを4クラス担当している。しかし、授業の最後に実施するアンケートに出ている中で、多い質問に対しては、ウェブに2日後くらいには答えを掲載する、といったことをやっていけば、人数が多くとも、必ずしもデメリットにはならない。更に、立命館もそうであるが、人件費の問題があり、こうした規模のクラスがあるのは不可避である。要は、先生が学生といかに関われるかが重要である。

- 5) 幅広い、教養観の必要・重要性は理解できるが、栄養士・管理栄養士・保育士・教員養成など、厚生労働省・文部科学省の指定科目がある教養課程で、教養科目を十分に展開できるだろうか。

慈道先生 - これに対する答えを持っている訳ではない。但し、教養科目とは「こういうものであるべき」という絶対的な捉え方はしない方がよいと思う。要

は、学生が入学し卒業していく課程で、本当に何を学び、どういう力を身につける必要があるか、学生の実情をよく把握しながら必要なものを採り込んでいくことが重要である。社会に出て、将来仕事をする時求められてくるような教養的なものを掴み出して行くことの方が、仮にカリキュラムを組んだ場合も、指導効果に結びつくと思う。つまり、人生の中でつけるべき「力」、その中でも教養的な部分とは何かを考えるべきであろう。

- 6) ・研究者育成型大学・専門と卒業後の進路が一致する事が可能なレベルの大学・学習喚起型、これら3つの大学の“教養”は同じものだろうか。

奥田先生 - 難しい質問であるが、個人的にはあまり違いがないという気がしている。同じ大学内でも、学生のレベルに大きなバラつきがあるし、教養中心の学習喚起型の大学でも、研究者型のレベルにある学生は存在する訳で、それほど大きな違いがあるとは考えていない。

慈道先生 - 大学の種別化がそれ程きれいにできるものなら、それなりの答えもできると思うが、現実には、その大学の中で実に多様な進路、あるいは学力レベルの異なる学生が多く混在している。つまり、これほどキレイに大学をカテゴリー化できない中での「教養」の在り方を考えているのが現実である。因みに、東大の教養教育センターが催すシンポジウムでも、進路の悩みや学生の学力レベルが採り上げられているのが実態である。こうした点から見ると、相当に共通する事柄があると言ってよいと思う。

菊池先生 - 私も共通すると思う。基本的に目差すものは一緒である。確かに、学力は違う。研究者育成型の大学の学生は偏差値は高いし、そうでない大学はそれに比べて低いのは事実であるが、学力という意味での偏差値と、本質が掴めるか否かは全く別の問題である。数年前に、性犯罪を引き起こしたサークルが大学生の間で流行ったが、そのメンバーには偏差値の高い大学の学生も多く混じっており、基本的な教養あるいは倫理観がないという問題があった。逆に、どれほど偏差値の低い大学でも、それが悪いことだと把握できる学生がいる事も確かである。

それぞれレベルの違う学生が入ってくるので、各学生をいかに伸ばすかという視点から、学生一人ひとりに合わせた学習状況を創っていくことが大切だと思う。

7) 教養教育が教育科目とするなら、どれ位の単位数が適切か。

慈道先生 - これは簡単に答えられない質問であることは理解されると思う。教養教育の範囲の捉え方が難しいテーマであり、教養教育科目で何単位あれば達成できる性格のものではない。むしろ、奥田先生の報告にもあったように、4年間で全科目を通じて、教員全員が総動員でそれにあって、初めて達成されるのが教養の目標であろう。従って、教養が課題としている事を自分の課題であると自覚するような、そうした教員組織を創り上げることの方がはるかに重要である。

以上は、午前の部における3名の先生方による報告の最後に、分科会場に参加した皆様に配布した質問用紙をもとに、約20名に及ぶ全員の質問に対する質疑応答のまとめである。この後、午後の部の後半では、分科会場におられる参加者から自由に質問を受ける形で、白熱した意見交換が行われた。なお、紙面の制約上、約1時間に及ぶ議論をここで紹介するのは物理的に無理がある。そこで、授業改善の運動に、数十年にわたり取り組んできた慈道先生の感想を以下に紹介して、質疑応答のまとめとしたい。

教養とは本来形のないものでありながら、教養教育では、組織をあげて取り組み、形のあるものにならなければならないと言う、まさしく「矛盾のかたま

り」とも言える存在である。今後、成果をあげていく上でカギになるのは、学生とのコミュニケーションであり、公的な場という事にとらわれず、自由に学生も含めて話し合う、言わばコミュニケーション革命を起こすことが必要ではないだろうか。

4 論 考 (分科会の到達点と今後の課題について)

教養教育に関する、これだけ広範にわたる議論をコンパクトに到達点と課題としてまとめることは、まず不可能と言える。そこで、議事進行に徹したコーディネーターとしての感想を以下に述べたい。

教養教育とは、日本全国の国公立私立を問わず、また規模の大小に拘わらず、全ての大学が直面している問題であることを、白熱した議論に耳を傾けながら痛感させられた。2007年以降、日本の大学は全入時代に突入した。そこで、贅沢さえ言わなければ、誰もがどこかの大学に入れるという「静かな革命」とも言える社会変化が、この教養というものに、切実な必要性和実質的意義を与えているように思われる。このテーマは、恐らく1分科会のテーマの域をはるかに超えており、極めて広範な分野に関わると同時に、日本における高等教育の根幹を決定的に左右する問題ではないかと強く感じた。そうした意味では、教養教育の在り方、その改善は、まさしく日本の大学全体の教育の質を高めることに繋がると断言しても、決して過言ではないと思うのである。

以上



第5分科会『教養教育の再構築』開催趣旨

「教養とは何か」と問い辞書を見ると、「学問、知識などによって養われた品位。教育、勉学などによって蓄えられた能力、知識。文化に関する広い知識」（『日本国語大辞典、第二版』第4巻）とある。また、「概要」で触れたように、『自己評価 21』では、教養教育とは「…事物を多角的にみる能力及び人間性・知性を養うための教育」とある。しかし、多様な資質の学生が集まる現代のユニバーサル化した大学において、教育すべき、また教育可能な「教養」とは如何なるものなのか、そして「教養教育」はどのように具体的に促進されるべきであるのかという問題に、大学人は直面し、悩んでいるのが現状であろう。

以前より若者における年齢相応の教養、否、社会常識の欠如が一般的に問題になっており、大学でも明確な勉学の目的意識を持つことなく入学した多くの学生達を如何に教育指導するのかが、問われて久しい。このような動向において、消極的なまた積極的な両用の意味で、改めてリベラル・アーツ教育という将来の多様な進路に対処出来る問題解決能力を養う全人的な教養教育が注目されている。この日本におけるリベラル・アーツ教育は、本来西洋中世の自由学芸7科に由来し、近代になり特にアメリカ合衆国の東部私立大学における広範な文化的素養を持つ健全なる中産階級以上の市民を養成する教育制度とは、やや性格を異なしていると言いうる。つまり、アメリカにおいてリベラル・アーツ教育に対抗して、主に州立大学を中心として生じたジェネラル・エデュケーション、現代社会に生きる人間として必要な教養・常識(共通感覚)を身につけさせるという、まさに一般教育が融合しているからである。さらに、いわば、リベラル・アーツという理念型とジェネラル・エデュケーションという現実型から成る現代日本の大学における教養教育には、やはりアメリカの大学における教育の現状と同様に、リメディアル教育が結びついている、或いはそうせざるを得ない状況にある。

つまりは、現代の大学における「教養教育」とは、これまでの学生達に対する家庭・学校・社会での教育の欠陥を補うために、初年次に母語の読み書き等の補習・再教育というリメディアル教育を行い、社会常識(社会で生きるための共通感覚)を身につける基礎を作り上げた上で、様々な社会状況において難問に対処し健全に生き抜く力を養うための幅広い文化・教養の陶冶を目指すことを、意味するのであろう。

本分科会では、多様な形態の大学の教員の方々に本務大学における「教養教育」の取り組みと展望について自由に語って頂き、その後で全体の討論を行うつもりである。

大手前大学における教養教育の再構築

大手前大学総合文化学部 准教授 奥田 雅信

1. 建学の精神、使命

- (1) 建学の精神：“STUDY FOR LIFE”（生涯にわたる、人生のための学び）
- (2) 使命：“リベラルアーツ”型教育※のなかで、学生が「自分で創る専門性」を修得するためのきめ細かな支援を行う。 ※“幅広い教養のうえに形成される専門性”を育む教育

2. 組織改革と教育改革 —「3学部クロスオーバー」と「ユニット自由選択制®」—

- (1) 2学部5学科から3学部3学科への再編成
3学部全体で総合的な“リベラルアーツ”型教育を推進する体制へ
教養と専門の区別無し。専門的な知識を教養として学ぶ。
- (2) 学部間の“壁”を低くし、学びの分野を12の「系」に分類
学部は学びの大分類、系は学びの中分類
- (3) 自己教育（自己責任）のための選択構造として「ユニット自由選択制®」を導入
各系に属する互いに密接な関連を持つ3～5科目を「ユニット」として構成
入学学部にかかわらず、他学部で開講される「ユニット」でも自由に選択可能
- (4) 早期に専門を固定しない、あるいは変更可能な仕組みづくり (Late Specialization)
「トライアル科目」による「系」「ユニット」の俯瞰を経た体系的学習
「まなびかたログ®」による様々な履修モデルの提示
- (5) 自己教育力育成に向けた初年次教育
「ベーシック必修科目」（「フレッシュマンセミナー」「日本語表現」「英語表現」「情報活用」）をコアとした、大学コミュニティ参入への Care & Cure と基礎力養成

3. 現状

- (1) 800科目の中から1つずつ科目を履修するのではなく、「ユニット」を履修
ユニットの組み合わせは無数、一人ひとり異なるカリキュラム（「自分学科®」）
- (2) 学生像：自己教育ができない学生、自分だけのサービスを要求する学生
- (3) 教務ルールの細分化と複雑化
一人ひとり異なる履修指導・学修支援体制を大学全体として構築しなければならない。

4. 大手前ブランドの構築に向けた展望 —多様な学生全てに意味ある教育を—

- (1) 「ユニット制」の進化・発展
ユニット制の趣旨を維持しつつ、より学生の自主性と多様性を重視し、個々の学生の目的と必要に応じた柔軟な履修を可能にする。
- (2) オーダーメイドカリキュラムシステム
学生に自由選択を保障するための履修指導支援システムの構築
学びたい領域、目指す将来像に基づく4年間全体の学修設計と学修ナビ

大手前大学における教養教育の再構築



OTEMAE UNIVERSITY

はじめに

- 大学の「出口」は〈社会〉
- 〈社会〉は、効率と精度を求めて、高度化、専門化が進み、知識やスキル、考え方も、変化に即して磨き直すことが求められる
- 〈全体〉を読み取る力、常に〈学ぶ〉力が必要
 - 〈全体〉を読み取る力・・・幅広い視野、総合的な判断力と応用力
 - 〈学ぶ〉力・・・受験勉強の資質で形成されるものではなく、生涯にわたり、自分の人生を豊かにするために学び続けることのできる力、学ぶことを学ぶ力

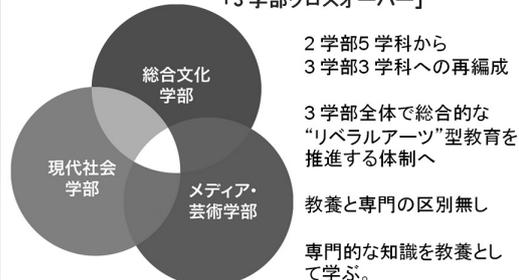
大手前大学 建学の精神、使命

- 建学の精神:
“STUDY FOR LIFE”
(生涯にわたる、
人生のための学び)
- 使命:
“リベラルアーツ”型教育
 - 「自分で創る専門性」
 - 「社会人基礎力」



組織改革と教育改革 (1)

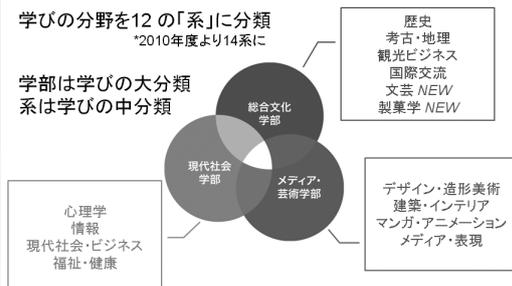
「3学部クロスオーバー」



組織改革と教育改革 (2)

学びの分野を12の「系」に分類
*2010年度より14系に

学部は学びの大分類
系は学びの中分類



組織改革と教育改革 (3)

「ユニット自由選択制®」

各系に属する互いに密接な関連を持つ3~5科目を
「ユニット」として構成

入学学部にかかわらず、他学部で開講される「ユニット」でも
自由に選択可能

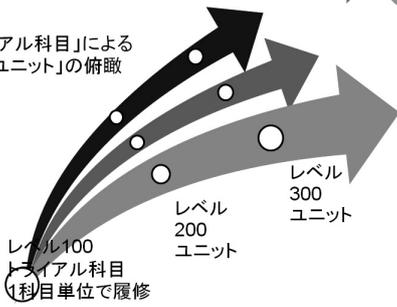
現代社会問題200

環境問題・人口問題200
グローバル化と情報化問題200
家族問題と法200
都市問題の歴史200



組織改革と教育改革 (4)

「トライアル科目」による
「系」単位での俯瞰



組織改革と教育改革 (5)

自己教育力育成に向けた初年次教育
ベーシック科目

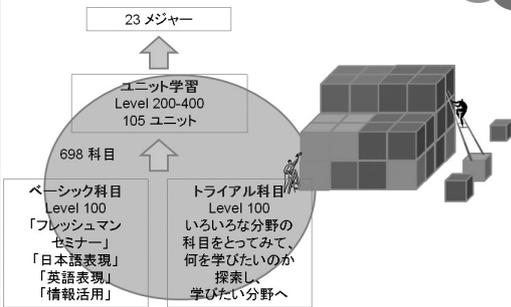
(必修)
「フレッシュマンセミナー100」
「日本語表現100」
「英語表現100」
「情報活用100」

(選択)
「総合基礎100」
「数学100」
「中国語100」
など

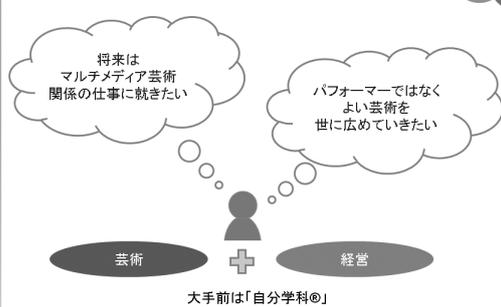


大学コミュニティ参入へのCare & Cure と基礎力養成

4年間の学び



大手前は「自分学科®」



現状と課題

- 1つずつ科目を履修するのではなく、「ユニット」を履修
 - ユニットの組み合わせは無数、一人ひとり異なるカリキュラム(「自分学科®」)
- 自己教育ができない学生、自分だけのサービスを要求する学生
- 教務ルールの細分化と複雑化
- 一人ひとり異なる履修指導・学修支援体制を大学全体として構築しなければならない。

オーダーメイドカリキュラムシステム



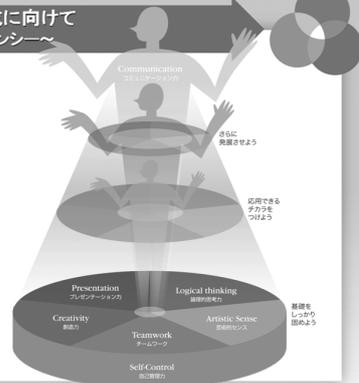
基礎的・汎用的な能力の育成

- 広い意味で社会での活動に必要な資質とその形成
- 大学全体として、社会との関係において構成・設計
- どのような職種でも共通に求められる力
- “Competency-based”のアプローチ
- 「自分で創る専門性」+「社会人基礎力」という複眼的な視点

社会人基礎力の育成に向けて ～分野横断的なコンピテンシー～

C-PLATs

- Creativity (創造力)
- Presentation (プレゼンテーション力)
- Logical Thinking (論理的思考力)
- Artistic Sense (芸術的センス)
- Teamwork (チームワーク)
- Self-Control (自己管理力)



Otemae Competency Dictionary

	基礎 (1~2年次目標レベル)	応用 (3~4年次目標レベル)	発展 (最終学年レベル)
C - Creativity (創造力) 既成概念に縛られず新しいものを生み出す力	既成概念に縛られず新しいものを生み出す力	既成概念に縛られず新しいものを生み出す力	既成概念に縛られず新しいものを生み出す力
P - Presentation (プレゼンテーション力) 自分が伝えたい事を効果的に表現できる力	自分が伝えたい事を効果的に表現できる力	自分が伝えたい事を効果的に表現できる力	自分が伝えたい事を効果的に表現できる力
L - Logical Thinking (論理的思考力) 論理的にものごとを考える力	論理的にものごとを考える力	論理的にものごとを考える力	論理的にものごとを考える力
A - Artistic Sense (芸術的センス) 人間的な美意識を養う力	人間的な美意識を養う力	人間的な美意識を養う力	人間的な美意識を養う力
T - Teamwork (チームワーク) 人間関係を大切しながら主体的に行動する力	人間関係を大切しながら主体的に行動する力	人間関係を大切しながら主体的に行動する力	人間関係を大切しながら主体的に行動する力
S - Self-Control (自己管理力) 自分を自律的にコントロールする力	自分を自律的にコントロールする力	自分を自律的にコントロールする力	自分を自律的にコントロールする力

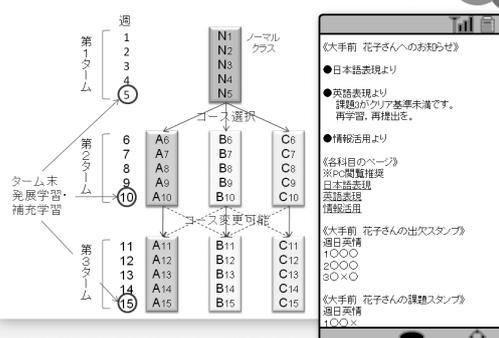
Otemae Competency Dictionary ～基礎(1~2年次目標レベル)～

O - Creativity (創造力) 既成概念に縛られず新しいものを生み出す力	定義 与えられたテーマに真摯に取り組むことができる 指示された課題をその意味や意図を理解して、取り組むことができる チェックポイント 与えられた課題に対して、自分なりに工夫して、取り組むことができる 自分なりの見つけ、自分なりに工夫して、取り組むことができる
P - Presentation (プレゼンテーション力) 自分が伝えたい事を効果的に表現できる力	定義 何を伝えたいという意図を示すことができる チェックポイント 大きな声で、はっきりと聞き取れるように発表することができる 発表にふさわしい言葉づかい、話し方をすることができる
L - Logical Thinking (論理的思考力) 論理的にものごとを考える力	定義 必要な資料や情報を収集し、理解することができる チェックポイント 図書館やインターネットなどを利用して、必要な資料や情報を収集することができる 書かれている、話されている内容の中から分らない点をチェックして調べることができる 書かれている、話されている内容を理解して、書き出すことができる
A - Artistic Sense (芸術的センス) 人間的な美意識を養う力	定義 好奇心を持って自分の美的感性を豊かにする努力ができる チェックポイント 自分が何に美しさを感ずるかを見出すことができる 美しさに配慮して成果物や提出物をつくらることができる
T - Teamwork (チームワーク) 人間関係を大切しながら主体的に行動する力	定義 協同性をもって行動することができる チェックポイント 決まったルールや約束を守ることができる 挨拶や感謝・謝罪の気持ちを言葉にして伝えることができる 他者の話を積極的に聴くことができる

初年次教育(ベーシック必修科目)におけるパイロット運用

- 学びのポイント 1 自己教育(自己決定と自己責任)**
学生が主体的・自主的に学習する姿勢を学び、またその結果としての自己成長に気づくことで自律的な活動の必要性を自覚する
- 学びのポイント 2 自己調整のプロセス**
長期・短期にわたる学習目標の設定をさせ、目標達成のための学習方法を考えさせ、進捗状況を教員とともにモニター・評価しながら改善を加えていく
- 学びのポイント 3 成功体験**
個別に向けたヒントや誘導、メッセージによる手助けとともに、成功への道筋を示したモデルを提示し、成功体験を積み重ねさせる

到達目標別コース&ターム制 携帯電話対応LMS「確認くん」



授業ごとの自己評価

～ブログ型ポートフォリオ「確認くんブログ」～

さんの記録
情報活用/2009年度/AU/第2term回

Creativity(創造力)
第2チームは、ファイルやフォルダ、文章などをわかりやすく作成する方法を学んだ。日頃あまり気にしないことまで、学ぶことができたのでよかった。

Presentation(プレゼンテーション能力)
自分を表現するということは、又書作成でも、メール作成でも同じことだと思う。相手にわかりやすく伝える方法を学んだので、それを活用できるようにがんばる。

Logical Thinking(論理的思考力)
メール活用では、メールの注意点など知らないことを多く学んだ。送る相手にしっかり配慮をしないと、相手にも自分にも良いことにならない。

Artistic Sense(芸術的感覚)
ビジュアル表現を学ぶ、わかりやすいものを作る方法を学んだ。少しの工夫でも良くなり、ものか作れるとわかった。

Teamwork(チームワーク)
わかりにくいと思うことがあると、すぐに隣の友達や先生と相談して解決することができた。また、一緒に考えることで、色々な考え方を知ることができた。

その他
第3チームは初めて、プレゼンテーション発表があるのかもしれないと思う。

学習 → 教員による評価 & フィードバック → 学生による自己評価



学期ごとの自己評価

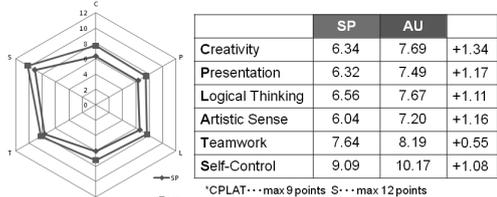
2009年

目標レベル-基礎	各学期	各学期	各学期	各学期	各学期
1. Creativity(創造力)	各学期	各学期	各学期	各学期	各学期
2. Presentation(プレゼンテーション能力)	各学期	各学期	各学期	各学期	各学期
3. Logical Thinking(論理的思考力)	各学期	各学期	各学期	各学期	各学期
4. Artistic Sense(芸術的感覚)	各学期	各学期	各学期	各学期	各学期
5. Teamwork(チームワーク)	各学期	各学期	各学期	各学期	各学期

各学期ごとの自己評価結果をまとめたグラフと、各学期ごとの自己評価結果をまとめたグラフ。

実施結果と今後の評価体制

2009年度 1年生の自己評価



今後の評価体制

- Competency委員会の設置 (C委員会、P委員会、...)
- 企業関係者、教育ボランティア等から成る外部評価委員会制度の導入

おわりに

教員が教えたい内容を伝達するのではなく、学生が興味関心のみによって内容を選ぶのではなく、教員と学生の相互作用によって、学生の学びの成果と評価を中心に展開していくトータルな学びを実現するために...

- 学士課程教育全体の多面的効果測定
- それぞれの学びの分野での知識・技能の獲得と同時に、コンピテンシーがどのように獲得されているのか、という複眼的視点

STUDY FOR LIFE



教養観の構築をプログラム化する

－学士課程教育における教養教育の位置づけ－

玉川大学経営学部国際経営学科 教授・学士課程教育センター 副センター長 菊池 重雄

教養観の構築をプログラム化する

学士課程教育における教養教育の位置づけ

玉川大学 菊池重雄
shig.kik@bus.tamagawa.ac.jp

アウトライン

玉川大学 菊池重雄

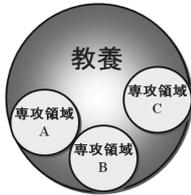
- 21世紀に求められる教養
 - －教養の定義
 - －学士課程教育における教養教育の位置づけ
- 教養観の構築とプログラム化
 - －教養観の構築をどのようにプログラム化するか？
 - －第1部: 専攻分野の可能性と限界を知る
 - ・プログラムとコンテンツの紹介
 - －第2部: 21世紀社会とキャリアの探求
 - ・プログラムとコンテンツの紹介

1

21世紀に求められる教養観

玉川大学 菊池重雄

- 教養とは何か
- 教養はあくまでも高度な専門知識に裏付けられて身につくものであり、専門の学問は教養の一部にすぎない。
 - －教養の枠組みの理解
 - －教養観の変化
 - ・「専門課程の下部構造としての教養」から「専門課程を越えた教養」へ



2

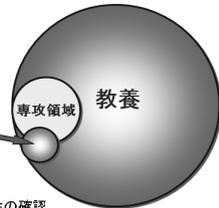
学士課程教育における教養教育の位置づけ

玉川大学 菊池重雄

- 学士課程教育の核としての初年次教育
- 初年次教育の役割
 - －転換教育
 - －ディシプリンの教育から人材育成へ
 - －教養観の変化
 - ・〈専門の基礎としての教養〉から〈専門をその一部として含む教養〉へ

初年次教育→二年次教育

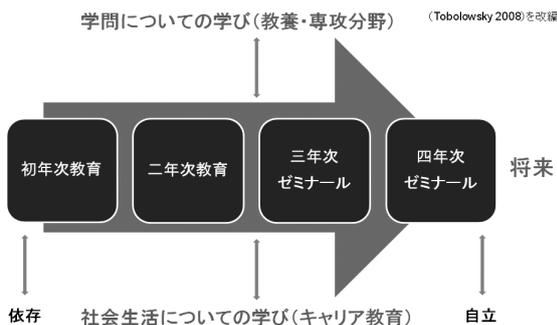
- 二年次教育の役割
 - －新しい教養観の再確認
 - ・各学問分野(専攻領域)と教養との関係性の確認
 - －学部を越えた対話(学生対学生、学生対教員)の促進
 - －これからの時代を視野に入れたキャリアの探求
 - －初年次教育の上書き保存効果



3

学士課程教育の構築

玉川大学 菊池重雄



4

教養観の構築をどのようにプログラム化するか

玉川大学 菊池重雄

- **第1部: 専攻分野の可能性と限界を知る**
 - －何を学ぶことができ、何が学べないか。
 - －専攻分野の立ち位置を知る。
 - ・専攻領域マップの作成
 - ・専攻領域とインターンシップ
 - ・専攻領域と海外における学習
 - ・サービス・ラーニングと地域貢献
 - －専攻分野の限界と生涯学習力の必要性
- **第2部: 21世紀社会とキャリアの探求**
 - －キャリア形成のスタンスを確立する。

5

教養観の構築をどのようにプログラム化するか

玉川大学 菊池重雄

- 二次教育におけるプログラムの展開
 - 第一部> 全学コア科目「学生と大学(二次セミナー201)」
 - 専攻分野の可能性と限界を知る。
 - スーパー・アカデミック・スキルズ
 - 第二部> 全学コア科目「学生と社会生活(二次セミナー202)」
 - 21世紀社会とキャリアの探求
 - キャリア形成のスタンスを確立する。
 - キャリア形成の文脈
- プログラムの目的
 - 生存のために必要な教養観の形成

6

第1部: 専攻分野の可能性と限界を知る

玉川大学 菊池重雄

- 自分の専攻分野はこれからの社会においてどのような役割を果たすか(自分の専攻分野は何ができ、何ができないか)?
 - できることは何か?
 - できないことは何か?
 - 何があればできるようになるか?
- 自分の専攻分野を学ぶことでこれからの社会にどのように貢献することができるか?
- 専攻分野はどのようなことと(直接的に、または間接的に)関係があるか。
- 専攻分野と直接関係のないこととどのように向かい合うか?
 - 政治/経済/環境/教育/福祉/思想/芸術/ほか

7

なぜ専攻分野が問題なのか?

玉川大学 菊池重雄

- 私はなぜ〇〇〇〇を専攻しているのか?
 - わたしはなぜ□□学部ではなく、△△学部で学んでいるのか?
 - わたしはどのような未来(自分の将来)を望んでいるのか?
- □□学部で学べないこと(しかし、社会で生活するうえで必要なこと)は、どこで、どのようにして学べばよいのか?
 - ①: コア科目群(全学共通科目群)
 - ②: 他学部・他学科受講
 - ③: 個人的な学習—教育機関内・教育機関外
 - どのように学ぶのか
 - スーパー・アカデミックスキルズ

8

大学卒業時に必要とされる能力(学士力)を分析する

玉川大学 菊池重雄

〈知識・理解〉

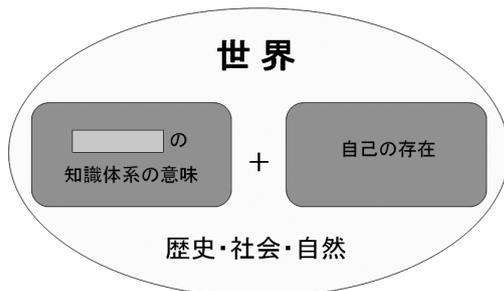
- 専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解することができる。
- 表現の整理
 - 専攻する特定の学問分野 ⇒
 - その知識体系の意味 ⇒ の知識体系の意味
 - 自己の存在 ⇒ 自分が存在していること(自分がここにいるということ)
 - 「関連付けて」とはどのような意味か?

9

大学卒業時に必要とされる能力(学士力)を分析する

玉川大学 菊池重雄

• 文章の整理



10

専攻領域マップの作成

玉川大学 菊池重雄

- 学部のミッションステートメントの理解
 - ミッションステートメント: (学部・学科の)教育と研究の使命
- ミッションステートメントと教育課程表(カリキュラム)
 - ミッションステートメントに基づく教育課程表の構成(「教育課程表」はどのように構成されているか?)
- 教育課程表における各科目の位置づけ
 - 導入科目、発展科目、専攻科目の位置づけ
 - 履修モデル(履修プログラム)とは何か
 - 各科目にはなぜ番号が割り振られているのか
 - 100~500番台科目
 - 3、4年次のゼミナールの位置づけ
- (全学)コア科目4群の役割
- 専攻領域マップの作成

11

専攻領域とインターンシップ

玉川大学 菊池重雄

- インターンシップとは何か？
 - アメリカ合衆国におけるインターンシップ
 - なぜインターンシップが始まったか？
 - インターンシップが普及した要因について
- 各学部のインターンシップの紹介
 - 文学部／農学部／工学部／経営学部／教育学部／芸術学部／リベラルアーツ学部
 - □□学部ではなぜそのようなインターンシップが行われているのか。
 - 専攻分野と具体的なインターンシップ内容との関係について

12

インターンシップとは何か？

玉川大学 菊池重雄

- アメリカ合衆国におけるインターンシップの定義(1)
 - Co-op Program

専門分野の学習とそれに関連した実際の仕事の経験とを、在学中、学期中に交互に受けさせる教育プログラムで、大学が企業との協力によって、主体的に運営・管理するもの。

- Internship

“Internship”は“Co-op Program”とその理念は同じだが、企業が自ら運営管理するという点で大きく異なり、大学と企業との連携がやや希薄である。服装に例えれば、“Co-op Program”を正装＝フォーマルとすれば、“Internship”は略式＝インフォーマルといったところだろうか。

経済産業省東北経済産業局資料
<http://www.tohoku.met.go.jp/sangaku/intern/5/2.htm> (閲覧日: 2009年5月19日)

13

インターンシップとは何か？

玉川大学 菊池重雄

- アメリカ合衆国におけるインターンシップの定義(2)
 - Service-Learning
 - Work-Learning
 - Practicum
 - Shadowing
 - Apprenticeship
 - Externship
 - Field Work
 - Field Study
 - Cross-Cultural Learning
- なぜこれほど多くの種類があるのか？

14

インターンシップ参加者の声

玉川大学 菊池重雄

- インターンシップ参加者へのインタビュー(質問例)
 - なぜインターンシップに参加しようと思いましたか？
 - インターンシップ先とインターンシップの内容について簡単に説明して下さい。
 - インターンシップに参加したことで、専攻分野の学習面にどのような変化がありましたか？

15

専攻領域と海外における学習

玉川大学 菊池重雄

- 海外の大学で学ぶ(オンライン授業も含む)一般的メリットは何か？
- 海外の大学で自分の専攻分野を学ぶメリットは何か？
 - 同じ専攻分野なのになぜ卒業に必要な履修単位数が異なるのか？
 - 現在、履修している科目「○○○○」の内容は日本でしか通用しないのではないかと？
 - 日本で取得した「2単位、90点(優)」は海外で取得した「2単位、S評価」とほとんど同等かと？
- 海外の大学の卒業システムはどのようにになっているのか？
 - なぜGPAが重要視されるのか？
 - GPA 1.00で卒業できる日本の大学の卒業資格は海外で評価されるのか？
- 将来的に世界のさまざまな大学の科目を履修し(自分でカリキュラムをデザインし)、学位をとることは可能か？

16

日本人学生の海外留学の意義(資料)

玉川大学 菊池重雄

文部科学省の発表

- 日本人の若者が海外留学をし、国際感覚を磨くことは、個人としては、国際体験を通じた国際理解・知識の拡大、語学力の向上など学生の能力や可能性を広げ、留学を通じ国境を超えた幅広い人的ネットワークの形成につながる。また、国としても、国際的な競争環境の中での国際的通用性のある人材の育成や受入れと同様に人的ネットワークの形成による相互理解と友好関係の深化が世界の安定と平和に資するといった安全保障の観点、我が国大学等の教育研究水準の向上など重要な意味を持つものである。
- また、自大学等の学生の海外留学の促進は、大学等にとっても、双方向の相互交流に基づく大学等間交流の拡大や、オフショア・プログラム、日本語教育・日本文化の普及など日本の高等教育機関の海外展開に活用することもできるなど得るものは大きく、一部の大学では学部段階の1年間海外留学を義務づけるといったところもみられる。
- http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/03/24/1249702_001.pdf#search=基礎資料データベース%20留学生の推移

17

海外留学についての留意点(資料)

玉川大学 菊池重雄

文部科学省の発表

- 日本人の半数以上が米国に留学し、欧州と合わせ約7割が欧米に留学している。相互交流の観点からは、受入れ留学生の多いアジア諸国への留学、体験についても配慮・誘導が必要である。(以下略)
- 留学のレベル別に考えると、学部レベルでは、日本の大学に在学中に1年以内の期間、特定の科目の単位取得、異文化体験、語学学習などを目的とした短期留学を積極的に推進することが重要である。また、大学院レベルでは、各大学の取組が期待されるダブルディグリー等の海外の大学との共同プログラムを通じた海外留学が重要で、次世代を担う優秀な人材育成の観点から博士課程在籍者の海外留学の促進にも留意すべきである。
- なお、米国への留学については、日本人学生は、学部63%、大学院20%となっているが、中国は学部15%、大学院71%、インドは学部15%、大学院71%、韓国は学部45%、大学院38%と他国に比べ大学院レベルの海外留学が少なく、将来の国際競争力低下につながるとの懸念もあり、大学院段階での海外留学に対して特に配慮が必要である。

18

サービス・ラーニングとは何か?

玉川大学 菊池重雄

サービス・ラーニング(Service-Learning)

携わる仕事と雇用主が営利を目的としない点でコープ・プログラム(Co-op Program)およびインターンシップ(Internship)の二つと異なる。多くはボランティアで地域に根差し、社会の益になる仕事を通じて学習する。例えば、スラムの子供たちと一夏働くことなど。

経済産業省東北経済産業局資料
http://www.tohoku.meti.go.jp/san-gaku/inter/5/2.htm(閲覧日:2009年5月19日)

- 日本の大学とサービス・ラーニング
 - いつ頃からサービス・ラーニングが行われるようになったか?
 - 先進大学はどのような取り組みをしているか? その評価は?
- サービス・ラーニングと地域連携・地域貢献
 - 大学生として何が出来るか?

19

サービス・ラーニングとは何か?(学生への課題)

玉川大学 菊池重雄

- 『地域貢献活動を学習に“サービス・ラーニング”の試み』を読み、以下の設問の解答を用意すること。
 - 村上むつ子『地域貢献活動を学習に“サービス・ラーニング”の試み』日本私立大学協会のWebページに収蔵
- 設問:
 - 「サービス・ラーニングとは何か」について400字程度でまとめとてくること。(←各自の課題(A4用紙で提出))
 - 所属学部のサービス・ラーニングおよび地域貢献活動について報告できるようにしておくこと。(←グループ課題(模造紙で提出、発表))
 - どのようなサービス・ラーニングを実施しているか?
 - どのような地域貢献活動を行っているか?
 - それらは学部の専攻分野とどのように関係しているか?

20

専攻領域と生涯学習力はどのようにかわるか?

玉川大学 菊池重雄

- 到達目標としての生涯学習力
- 生涯学習力のコンテキスト(1)
 - 知識・理解/汎用的技能/態度・志向性/統合的な学習経験と創造的思考
- 生涯学習力のコンテキスト(2)
 - 自己管理能力
 - 自らを律して行動できる。
 - チームワーク、リーダーシップ
 - 他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
 - 市民としての社会的責任
 - 社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
 - 生涯学習力
 - 卒業後も自律・自立して学習できる。

21

生涯学習力について

玉川大学 菊池重雄

- なぜ生涯学習力を身につけることが必要なのだろうか。必要とされる例をあげてみよう。
 - ヒント:「生涯学習力」を「統合的な学習経験と創造的思考」と関連づけて理解する。
 - 統合的な学習経験と創造的思考⇒これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決することができる。
- なぜ大学を出てからも勉強することが要求されるのか?
なぜ文部科学省に「生涯学習局」>「生涯学習政策局」が設置されているのか?
なぜ「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」が制定されているのか?
「生涯学習」と「成人の学習」はどう違うか?
本来必要な(生涯)学習力とは何か?

22

21世紀社会と生涯学習力

玉川大学 菊池重雄

Case Study:脳死臓器移植にかんする問題

- ◇医学的観点
- ◇法律学的観点
- ◇倫理的観点
- ◇社会的観点
- ◇宗教学的観点
 - キリスト教的観点
 - 仏教的観点
 - その他の宗教の観点
- ◇その他さまざまな観点

問題の解決

総合的判断

23

第2部：21世紀社会とキャリアの探求

玉川大学 菊池重雄

- この世はすべて舞台
 - 「この世界はすべてこれ一つの舞台、人間は男女を問わずすべてこれ役者にすぎぬ、それぞれ舞台上に登場してはまた退場していく、そしてそのあいだに一人一人がさまざまな役を演じる。(後略)」
 - ウィリアム・シェイクスピア『お気に召すまま(As You Like It)』1599～1600頃
 - 「この世はすべて舞台」をどのように解釈するか？

人生の7幕(75-76pp.)は何を意味するか？
第1幕：赤ん坊／第2幕：小学生／第3幕：(恋する)若者
第4幕：軍人／第5幕：裁判官／第6幕：老人／第7幕：第二の赤ん坊
※上記は小田島雄志 訳による。

24

私たちはどのような役割を演じるのか？

玉川大学 菊池重雄

- 自分の役割は何か？
- 自分の役割はどのように決定する(決定される)のか？
- 舞台(芝居)の全体像はどのようにになっているのか？
- 『この世(=この世界)』の全体像=世界観・世界観』はどのようにになっているのか？
- 世界(world)と世界観(world view)



- 私の考える世界とはどのようなものか？⇒世界観の形成(世界観の選択)
- その世界のなかで私はどのような役割を演じるのか？
 - 演じる主体としての自分

25

自分の世界観の形成

玉川大学 菊池重雄

- 〈同時に考えること〉
- 自分は何がしたいのか？
 - 自分がしたいことを具体的な職業というかたちで表現するのか、それとも職業はたんに生計の手段であり、それ以外の地域社会とのかかわりや家庭生活をとおして表現するのか？
 - どちらにせよ自分は社会に貢献したいと考えているのか、それとも自分の幸せをまずめざすのか？
 - 自分の究極的な希望は何か？

26

価値観から始める

玉川大学 菊池重雄

- どのような価値観が自分にとって重要なのか？
 - 自分の価値観と自分の人生(生きかた)の選択
 - 自分の価値観を知る
 - とにかく人の助けになることをしたい
 - 有名になりたい／一流であると認められたい／名声を獲得したい
 - 出世したい／人の上に立ちたい
 - お金持ちになりたい
 - 趣味や余暇の時間がたくさんほしい
 - 家族で過ごす時間が何よりも大切
- 自分の個性・性格・人柄から見た人生(生きかた)の選択
 - 自分の個性・性格・人柄と自分の価値観のバランス

27

自分の出発点を知る

玉川大学 菊池重雄

- 大学入学前の自分
 - タイプ A: 大学卒業後の方向性を考えて入学
 - 卒業後の進路を前提に大学の専攻分野を選択
 - 大学の学習をとおしてさらなる飛躍をめざす。
 - タイプ B: 大学入学時に将来の方向性が不明確
 - まずは大学に入学する(とりあえずの進路を決定して入学する)。進路は大学で学びながら考える。
 - 現在選んでいる専攻分野の学習を行うと同時に、とりあえず選択した進路を再考する。

28

自分の出発点を知る

玉川大学 菊池重雄

- 自分の学力を知る
 - 大学入学までの学力
 - 高校までの教科学力
 - 文章力、論理的能力、対人コミュニケーション、ほか
 - 大学入学後の学力
 - 大学生としての(学問分野を超えた)基礎能力
 - 文章力、論理的能力、対人コミュニケーション、ほか
 - 専攻分野の基礎知識・理解／専攻分野の知識・理解
- 自分は社会をどのように認識しているか？
 - 自分の考える社会像の確認
 - これまでの人生をとおして社会をどのようなものとして認識しているか？
 - 社会における自分の役割をどのように認識しているか？
- 自分は自分をどのような人間であると考えているか？
 - 自己認識
 - 自分はどのようなパーソナリティーの持ち主か？

29

大学卒業時の立ち位置

玉川大学 菊池重雄

- 仕事(職業)に必要な知識の形成
 - 組織で働く
 - 個人で働く
- 就業後の学習計画
 - 生涯学習の時代
- 社会における自分の役割の自覚
- 自分の役割と自分との関係—「なぜ自分がその役割を担うのか」についての了解

30

自分はどのような人生を送りたいと考えるか？

玉川大学 菊池重雄

- 例: 学生Aの希望する人生
 - ① 金銭的に安定した人生を送りたい。
 - ② 愛する人と家庭をつくり、週末は家族で過ごしたい。
 - ③ 有名大企業に勤めたいが、安定している会社ならば中小企業でもかまわない。
 - ④ ある程度の上世はしたいが、人を蹴落としてまでとは思わない。
 - ⑤ 親とは、まずはスープが覚めない程度のところで別居したいが、将来的には同居し、親の老後の面倒をみたい。
 - ⑥ とりあえず地域の活動などは考えていない。
 - ⑦ 子供が産まれたら一緒にスポーツをしたい。
 - ⑧ 高校や大学時代の友だちとこれからも親密に付き合っていきたい。これからは飲み会やカラオケには出かけたがたい。
 - ⑨ 趣味の○○○○は一生続けたい。
 - ⑩ 毎年一回は海外旅行に出かけたがたい。

31

自分はどのような人生を送りたいと考えるか？

玉川大学 菊池重雄

- 自分の希望する人生を送ることは可能か？
 - 結婚しない場合
 - 自分の決断にもとづいて生きかたを計画
 - 結婚する場合
 - 相手とのコンセンサスにもとづいて生きかたを計画
 - 自分と相手の価値観の対立の克服
 - 自分の考えかた VS 相手の考えかた
 - 自分の思想・信仰 VS 相手の思想・信仰
 - 自分を形成した文化(家庭・社会) VS 相手を形成した文化(家庭・社会)
 - 自分の習慣 VS 相手の習慣
 - 自分の趣味・好み VS 相手の趣味・好み

32

自分はどのような人生を送りたいと考えるか？

玉川大学 菊池重雄

- 自分の希望する人生を送ることは可能か？
 - 自分の考える自分の幸せ
 - 自分の考える自分の将来像(理想像)
 - 親の考える子供の幸せ
 - 親の考える子供の将来像(理想像)
- 社会構造の変化をどこまで予想できるか？
 - 年金はどうなるのか？
 - 家は建てるべきなのか、それとも借りるべきなのか？
 - 世界共通語としての英語力はどこまで必要なのか？
 - どこに住むべきなのか？

33

自分の現状をチェックする(学生への課題)

玉川大学 菊池重雄

- 私は自分の価値観に合ったキャリアを探求しようとしている。
- 私は自分がどのようなスキル(技能)を身につけているか知っている。そして、そのスキルが私の求めるキャリアにどのようにかかわるかについても理解している。
- 私は自分のパーソナリティー(個性、人柄)を自覚している。そして、そのパーソナリティーが私の求めるキャリアにどのようにかかわるかについても理解している。
- 私はすでに「職業ハンドブック」を利用して将来の仕事について学び始めている。
- 私はキャリア・カウンセラーと話したことがある。
- 私は自分のキャリアの目標(最終目標)を定め、それに向けて計画を立案した。
- 私はキャリア形成や就業に向けてのネットワーク(人脈など)を築き始めている。
- 私は希望する仕事に就く方法が分かっている。
- 将来の目標(キャリアの最終目標)に到達するために、私は大学時代にどのような職経験(仕事の経験)を積んでおけばよいか分かっている。

34

自分のスキルを評価する(1)

玉川大学 菊池重雄

- SCANS Skills (the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills)
 - 〈Basic Skills〉
 - Reading/Writing/Mathematics/Speaking/Listening
 - 〈Thinking Skills〉
 - Creative Thinking/Problem Solving/Decision Making/Visualization
 - 〈Personal Qualities〉
 - Self-Esteem/Self-Management/Responsibility
 - 〈People Skills〉
 - Social/Negotiation/Leadership/Teamwork

35

自分のスキルを評価する(2)

玉川大学 菊池重雄

- 学士力
 - 知識・理解
 - 多文化・異文化に関する知識の理解
 - 人類文化、社会と自然に関する知識の理解
 - 汎用的技能
 - コミュニケーション・スキル／数量的スキル／情報リテラシー／論理的思考力／問題解決力
 - 態度・志向性
 - 自己管理能力／チームワーク、リーダーシップ／市民としての社会的責任／生涯学習力
 - 統合的な学習経験と創造的思考
- 社会人基礎力(省略)

36

自分のスキルを評価する(学生への課題)

玉川大学 菊池重雄

- なぜ社会ではこうした能力が求められるのか？
- “SCANS Skills” と「学士力」を比較してみよう。
 - 日米両国で求められている能力は何か？
- 「日米両国で求められている能力」を中心に自分の能力を評価してみよう。
- 自分に足りないスキルはどのようにして伸ばすことができるか？
 - 今後のセメスターでどのような科目を学ぶことでスキルを伸ばすことができるか？
 - 今後も伸ばせそうにないスキルは何か？
 - その理由と対策

37

就職活動を始める前に

玉川大学 菊池重雄

- 就職活動は組織で働くことが前提
 - 自分は組織で働きたい。
 - 可能な仕事の探求
 - 就職活動
 - 自分は組織で働きたくない。
 - 可能な仕事の探求
 - どのような活動が可能か？
- 進学の可能性
 - 大学院／他大学への学士編入／専門学校
 - 海外留学

38

キャリア理論を研究してみよう

玉川大学 菊池重雄

- 例：ホランド(John Holland)理論を学ぶ
- ホランドの主張するパーソナリティ・タイプ:6類型
 - 現実的 (Realistic)
 - 研究的 (Investigative)
 - 芸術的 (Artistic)
 - 社会的 (Social)
 - 企業的 (Enterprising)
 - 慣習的 (Conventional)
- パーソナリティ・タイプの形成
 - 生育環境、個人的気質、出会い(人・物事)、教育
 - 性格、能力、興味、関心、行動特性

39

キャリア形成と異性のかかわり(学生への課題)

玉川大学 菊池重雄

- 異性を好きになるということについて
 - なぜ特定の異性を好きになるのか？
 - 異性を好きになると(自分の中の)何が変わるのか？
- 異性を好きになったときの自分を観察してみよう
 - 自分の行動や態度がどのように変わったか

相手だけでなく、自分の対応を観察することで、自分の恋愛について考える。○○さん(○○君)と恋愛しているときの自分の態度や行動は自然か？それとも、無理な態度や行動が見られるか？そうした態度や行動を客観的に評価することができるか？

40

恋愛について

玉川大学 菊池重雄

- 継続する恋愛と挫折する恋愛
 - 恋愛相手の問題
 - 自分自身の問題
 - (可能ならば)過去の恋愛を検証する。
 - 恋愛をしているときの自分の行動スタイルの検証
 - 自然な行動スタイル
 - 無理のある行動スタイル
 - 恋愛しているときの自分の行動スタイルは好ましいものか？
 - 自分の行動スタイルを好きになれるか？
 - 相手ではなく、“自分を観察することで検証する”望ましい恋愛のありかた。

41

結婚とキャリア形成(学生への課題)

玉川大学 菊池重雄

- 結婚は自分のキャリア形成にどのようにかかわるのか？
 - 夫の立場: キャリア形成と妻とのかかわり
 - 妻の立場: キャリア形成と夫とのかかわり
- 結婚が主か、それともキャリア形成が主か？
 - どちらが人生の重大事か？
- 自分の人生に有益なパートナーとはどのような存在か？

・周囲の人々を観察する。
・ケーススタディとして小説や映画を活用する(荒川洋治『忘れられる過去』の「文学は実学である(142頁)」を参照)。

42

結婚とキャリア形成

玉川大学 菊池重雄

- 子供を想定する結婚と想定しない結婚
 - 結婚と出産・育児休暇
 - ・夫としての育児休暇
 - ・妻としての出産・育児休暇
 - 結婚と子育て
 - ・子育てにおける夫と妻のかかわり
- 親の子供だった“私”が、子供の親になるということ。
 - 親の子供としてのキャリア形成から夫(妻)として、さらに子供の親としてのキャリア形成へ

43

男性と女性—性差の問題(学生への課題)

玉川大学 菊池重雄

- チェーホフの『かわいい女』を読み、オーレンカの生きかたについて800字程度でコメントしなさい。A4用紙(横書き)を使用すること。
 - ディスカッション・テーマ
 - ・『かわいい女はほんとうに可愛いのか?』※放送大学授業と同一テーマ
- 日本史に登場する男性と女性を各10名ピックアップし(文学者は除く)、その活動内容をひとこと(20~40字)で説明しなさい。
 - 上記の作業を行った感想を簡単に(100~200字)述べなさい。
- 『『セカンド・シフト』から『ダイトラック』へ』を読み、女性にセカンド・シフト(第2の勤務)があることの問題点を論じなさい。

44

家族とキャリア形成

玉川大学 菊池重雄

- 夫婦の関係と親子の関係(自分と父親、母親との関係)はどちらが重要か？
 - 夫婦の関係と親子の関係をどちらを優先するか？
 - ケース・バイ・ケースということがあり得るのか？
 - 親の介護の問題をどのように受けとめるか？
- 自分と子供の対立をどのように受けとめるか？
 - 自分の問題ならば許せるのに、自分の子供の問題はなぜ許せないのか？
 - 子供の前で本音と建前は使い分けるべきなのか、それとも常に本音で向かい合うべきなのか？
- 離婚の問題にどのように向かい合うか？
 - 「性格の不一致(離婚理由第1位)」の裏に隠れているもの。

45

理想の家族とは

玉川大学 菊池重雄

- どのような家庭を希望するか？
 - 理想の夫像: 自分はどのような夫になりたいか？
 - 理想の妻像: 自分はどのような妻になりたいか？
 - 理想の父親像: 自分はどのような父親になりたいか？
 - 理想の母親像: 自分はどのような母親になりたいか？
 - 理想の祖父母像: 祖父母(自分の父親、母親)にはどうあってほしいか？
 - 理想のきょうだい像: きょうだいにはどうあってほしいか？
 - 他者(自分以外の家族)の考える理想像にどう近づけるのか？
- 理想の家庭をつくることは可能か？
 - 家族内の対立とどのように向かい合うか？
 - 家族内の対立をどのように乗り越えるか？

46

21世紀に求められる教養観

玉川大学 菊池重雄

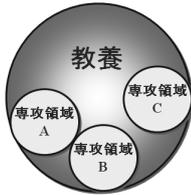
- 教養はあくまでも高度な専門知識に裏付けられて身につくものであり、専門の学問は教養の一部にすぎない。
 - 教養の全体像を視野に入れて専攻分野を学ばせることにより、専攻分野の重要性と限界を理解させる。
 - 専攻分野を足がかりに「何が足りないか」「ほかに何を学ばなければならないか」を理解させる。
 - 異分野の学問も専攻分野と同等に(またはそれ以上に)、キャリア形成において重要な役割を果たすことを理解させる。
 - 何らかの方法で異分野の学習に関心をもたせる。ときに、学問から学問へと自由に泳ぎ回ることの面白さを体得させる。学識力を充たすだけが学習ではない。
 - 専攻分野を中心に学びつつ、トータルに学ぶことが生存に必要なことを理解させる。
 - 自分の人生を世界の文脈、社会の文脈のなかでとらえさせる。

47

21世紀に求められる教養観

玉川大学 菊池重雄

- 教養観の再確認
- 教養はあくまでも高度な専門知識に裏付けられて身につくものであり、専門の学問は教養の一部にすぎない。
 - 教養の枠組みの理解
 - 教養観の変化
 - 「専門課程の下部構造としての教養」から「専門課程を越えた教養」へ



48

参考文献

玉川大学 菊池重雄

- John W. Santrock, Jane S. Halonen, "Your Guide to College Success (Third Edition)", Thomson Wadsworth, 2003
- Gerald Graff, "Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education", W.W. Norton & Co., 1993
- Clifford Adelman, "The 2nd Year. Really????: Myths, propaganda, realities, and guidelines" NRC, 2007
- 金子元久「大学の教育力—何を教え、学ぶか」ちくま新書、2007
- 工藤庸子、岩永雅也「大人のための『学問のススメ』」講談社現代新書、2007
- 渡辺三枝子「キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ」ナカニシヤ出版、2007

49

補説「二年次教育の役割」

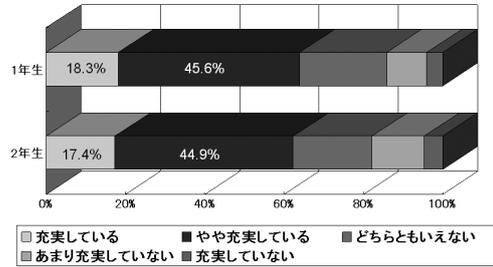
大学二年次のスランプの克服

玉川大学 菊池重雄
shig.kik@bus.tamagawa.ac.jp

1年生と2年生の比較(1)

玉川大学 菊池重雄

大学生生活全般:学業の充実度



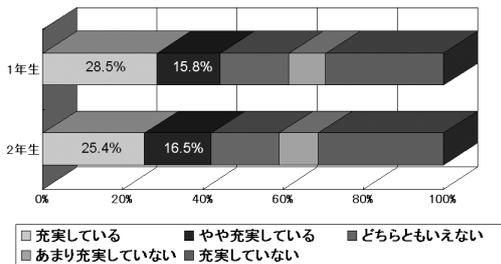
「玉川大学の現状と将来像に関する調査 2008」の調査結果から

51

1年生と2年生の比較(2)

玉川大学 菊池重雄

大学生生活全般:学内のクラブ・サークル活動の充実度



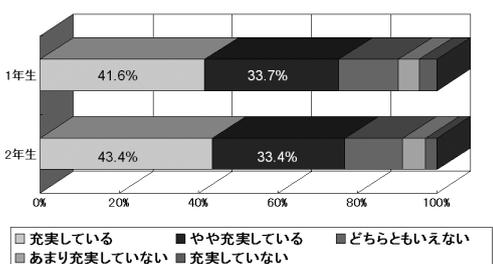
「玉川大学の現状と将来像に関する調査 2008」の調査結果から

52

1年生と2年生の比較(3)

玉川大学 菊池重雄

大学生生活全般:友人関係の充実度



「玉川大学の現状と将来像に関する調査 2008」の調査結果から

53

大学二年次のスランプ(The "Sophomore Slump")

玉川大学 菊池重雄

- 大学2年生に一般的に見られる現象
 - 大学初年次を経験したことで生じた消耗・疲労
 - 燃え尽き症候群(Burnout)?
 - モチベーションの低下
 - 学習能力の低下
 - 専門科目の増加による学習意欲の低下
 - 課外活動を含む大学への関心の低下
 - 学習継続上の死角(Academic dead zone)
 - 自分の人生と「履修科目」および「大学の学問」との関係性の欠如(Academic twilight zone)
 - 所属大学に対する自らの適応性についての疑問

54

大学2年生(30名)への定性調査から(2007~08)

玉川大学 菊池重雄

- 所属学部・に在籍することへの疑問と不安
 - 「専門分野を変えたい。」
 - 転学科、転学部、編入学などを希望
 - 「専門分野の科目が面白くない。」
 - 「三年次・四年次のゼミナールを履修したくない。」
 - 「自分の専門分野とキャリアの方向性が結びつかない。」
- 学習への疑問と不安
 - 「相変わらずレポートがうまく書けない。」
 - 「語学(英語)力は絶対に必要だと思うが、どうしても力がかからない。」
 - 「授業が面白くない。」
 - 「自分の学力がどこまで伸びたかよくわからない。」
- 生活への疑問と不安
 - 「意見の異なる人とうまく対話できない。」
 - 「アルバイトをしないとやっていけない。」
 - 「(3年生になったとき)大学の学習、アルバイト、就職活動の3つを両立できそうにない。」
 - 「自分の将来について、親の考え(理想)と自分の考え(理想)が異なる。」
 - 「恋人ができない。」

55

大学二年次のスランプ(The "Sophomore Slump")

玉川大学 菊池重雄

- 2年生はなにを望んでいるか?
 - 知的成長を助けてくれる環境
 - 有益な科目内容と優れた授業を展開できる教員
 - 学問レベルが高く、公正であり、面倒見のよいファカルティ
 - 博識で近づきやすい(相談しやすい)アドバイザー

"Jullierat(2000) Noe-Levitz Student Satisfaction Survey" (SSI)"より

 - * 「一年次セミナー」で学んだことを生かしてくれる授業
 - * 履修の意義を教えてくれる科目担当教員
 - * 将来の方向性を教えてくれる授業
 - * 望んでいることが不明(エアポケットの状態: 大学への慣れと就職活動前の休憩時間)

56

大学二年次のスランプ(The "Sophomore Slump")

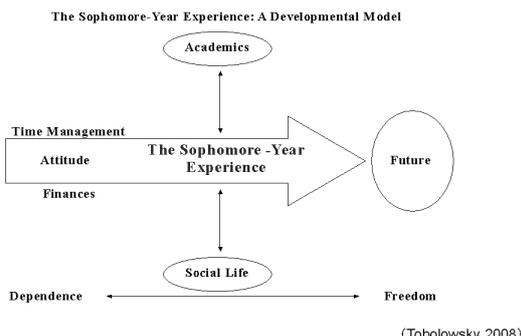
玉川大学 菊池重雄

- 2年次のスランプとはだれのスランプか?
 - スランプに陥っているのは学生なのか?
 - スランプに陥っているのは大学それ自体なのか?
- 2年次のスランプの2つの傾向
 - 学習継続上の問題と不安
 - 学習能力についての問題、不安
 - 専門分野についての問題、不安
 - 社会人への移行プロセス上の問題と不安
 - キャリア形成上の問題、不安
 - 社会人としての自立についての問題、不安

57

参考資料: サウスカロライナ大学の二年次教育

玉川大学 菊池重雄



58

連絡(質問)先

玉川大学 菊池重雄

- 菊池重雄
 - 玉川大学 経営学部国際経営学科
 - 玉川大学 学士課程教育センター
 - 〒194-8610
 - 東京都町田市玉川学園6-1-1
 - Tel. 042-739-8242(研究室)
 - Tel. 042-739-8016(学士課程教育センター)
 - E-mail: shig.kik@tamagawa.ac.jp

59

教養教育改革の課題

— 立命館大学での取り組み —

立命館大学政策科学部 教授・教養教育センター長 慈道 裕治

はじめに

キーワードとして

- ・ 大学教育のユニバーサルアクセスの時代
- ・ 日本社会の21世紀的課題の担い手としての市民教育
- ・ グローバル化する国際社会を視野に入れた国際性のある教養教育
- ・ 学習者の視点に立った教養教育、学習者中心の教養学習の展望
- ・ 学習成果による目標設定、評価
- ・ 学士課程教育の基軸としての教養教育

1. 立命館大学における改革を振り返る（論点は出尽くした）

1960年代 改革の基本課題は設定された

一般教育を専門の基礎や準備過程とせず、専門教育と補い合いながら広い視野を養うためのまとまった教育課程とし、可能な限り3,4回生にも配当する「相互楔形方式」を追求する。

1970年代

一般教育を、①民主的市民としての当然の権利、社会常識を身につける、②社会に出てからも通用する専門的知識、学力、技術を身につけることができるカリキュラムの改善、の課題に位置づける。

サブテーマ方式、〇〇学Ⅰ、〇〇学Ⅱ等の積み上げ方式・・・一般教育への学生の関心を高め、深い学習への機会提供・・・教養教育の系統化への試み

1980年代

サブテーマ方式の推進による学習意欲の喚起、「総合科目」方式による総合化への試み（専門と教養の「予定調和論」から、連携と総合を現実を示す試み＝「調和実現論」への転換）

1990年代

高校教育の実態への対応・・・導入期教育への対応 1回生科目の改善

分野構成の改革（4分野構成）、設置科目の現代化

講義規模の改善

「大綱化」への対応 履修規定の緩和

専門との有機的連携の追及

複合型新設学部における一般教育・・・「統合型」、「融合型」の試み

固有の一般教育担当教員の解消・・・専門科目担当教員の一般教育担当の強化

2000年代（2004年度改革）

あらためて、「教養教育」とは何か

教養教育と基礎教育との峻別・・・教養教育目標の明確化と学習の系統化

6分野構成と回生配当による系統履修の追及

科目概要・到達目標—シラバス（講義目標、到達目標）の改善

2. 教養教育改革の課題

1. 理念・目標をめぐって

学士課程教育における「統合」とは何か

専門への対置か、専門との連携か

早すぎた融合？ 新学部における融合・統合の試み

学生から見た「教養」とは

2. 教養教育における「系統性」とは

知識領域としての系統性

アカデミック・スキルとしての系統性

回生配当の系統性

教養講義は自己完結すべきか

シラバスの系統性（目標、授業構成、コミュニケーション、成績評価）

3. 「学習成果」目標は可能か

教員は教養の授業で実際に何を目的としているか

シラバスに見る目標設定・・・「学習成果」目標との関連を見る

4. 全教員による教養教育の推進

専門科目担当教員が教養科目を担当する意義

3. 学習者中心の教養教育—学びの姿勢の転換を目指して

(1) 講義の場での勝負

(2) 授業形態を変える

① 教養ゼミ

② 中規模講義における参加型形式の追求

③ フィールドワーク

おわりに

教養教育改革 立命館大学における経験

第15回FDフォーラム(大学コンソーシアム
京都)
第5分科会
慈道裕治(立命館大学)
2010年3月7日

はじめに

- ❖ 大学教育のユニバーサル化の進展を踏まえて
- ❖ 21世紀社会における「地球市民」の養成を展望して
- ❖ グローバル化する国際社会を視野に入れつつ
- ❖ 学生に、「教養ある人間」を目指させるために
- ❖ どのような教養教育が必要か、可能か

立命館大学での改革 その経緯

- ❖ 1960年代 一般教育における「相互楔方式の」(専門を低回生へ、一般教育を高回生へ)採用
- ❖ 1970年代 サブテーマ方式、哲学Ⅰ、哲学Ⅱ等の積み上げ方式の導入(均等履修のもとでの、動機付け、講義目標の明確化、深い学び)
- ❖ 1980年代 「軍縮と平和」等の総合科目の開設、専門担当者との共同
- ❖ 1990年代
 - ❖ 学際型新学部の設置(88年度国際関係学部、94年度政策科学部)
 - ❖ セメスター制への移行
 - ❖ 設置基準の大綱化
 - ❖ 一般教育担当教員区分の廃止(全教員による担当)

2004年度教養教育改革の課題

- ❖ 1990年代改革を振り返って課題を整理する
- ❖ 教養教育、基礎教育、専門教育それぞれの役割を明確にし、教養教育の系統性を確立する
- ❖ 学部教学としての学生の履修の系統性
- ❖ 大規模講義の適正化
- ❖ 教養教育への責任体制の強化
- ❖ 教科研究の推進

教養教育科目の系統的設置

- ❖ 6分野構成による科目の系統的配置
 - ❖ 分野内での緩やかな系統性
 - ❖ テーマ型科目
 - ❖ 分野概要、科目概要による教員相互の連携
- ❖ 回生配当の設定
- ❖ 各学部教学目標に基づく履修指定、履修指導一学部による相違
 - ❖ 特定の分野に重点を置く履修
 - ❖ すべての分野にわたって履修
 - ❖ 学生の関心に基づいて履修

(6+1)分野構成

- ❖ 第一分野 哲学と人間 9科目
- ❖ 第二分野 現代と文化 12科目
- ❖ 第三分野 社会・経済と統治 13科目
- ❖ 第四分野 世界の史的構成 9科目
- ❖ 第五分野 自然・科学と人類 13科目
- ❖ 第六分野 数理と情報 5科目
- ❖ 第七分野 大学で学ぶ 4科目 (2008年度)

基本担当者制度の発足

- ❖ 2008年度改革(中間見直し)
 - ❖ 基礎学力強化との関連
 - ❖ 初年次教育との関連
 - ❖ 担当体制・責任体制の強化
 - ❖ 学びのスタイルを変える
- ❖ 教養教育科目基本担当者制度
 - ❖ すべての科目に「自ら講義を担当し、複数開講されるクラス全体をコーディネートし、FD活動の中心的役割を担う」基本担当者を置く
 - ❖ 基本担当者会議を通して、授業運営への責任、FD活動の推進

教養ゼミナールの開講

- ❖ 2008年度改革の一環として、学びのスタイルを変える取り組み
 - ❖ 教養ゼミナール
 - ❖ 第7分野「大学で学ぶ」1回生重点
 - ❖ コミュニケーションの重視
- ❖ 教養ゼミの開講
 - ❖ 教員の専門を活かし、ゼミ形式で教養教育を推進する
 - ❖ 学部横断型 専門を異にする学生によるゼミ
 - ❖ 回生縦断 回生を異にする学生の相互協力
 - ❖ 08年度17クラス、09年度42クラス、10年度57クラス

コミュニケーション重視・双方向型授業

- ❖ 授業アンケートによると、学生とのコミュニケーションが重視されていると感じられる授業では、理解度、満足度が高くなる傾向にある
- ❖ 各教員による種々の取り組み
 - ❖ コミュニケーションペーパー
 - ❖ インターラクティブ・シート
 - ❖ TA・ES(Educational Supporter)の活用
 - ❖ 学生参加型授業
- ❖ 講義規模の問題

2004年度改革の総括を進めて

- ❖ 2009年度 04改革の総括
- ❖ 教養教育における系統性とは何か
 - ❖ 制約された時間割の中での受講
 - ❖ カリキュラム・ポリシーは学生の履修実態として実現しえるか
 - ❖ 一つ一つの授業が勝負?
- ❖ 「教養教育」は大いに語られるが、「教養学習」について語られることは少ない
 - ❖ 教員サイドの「独り相撲」になっていないか
- ❖ アカデミック・リテラシーと教養
 - ❖ 教養を身につける基礎が問われている
- ❖ 条件か力量か
 - ❖ 講義規模問題は避けられない課題
 - ❖ その中でも優れた授業がある

学友会教学創造プロジェクト「教養科目向上プロジェクト」

- ❖ 8名の学生によるプロジェクトチーム
- ❖ 授業見学
- ❖ 学生アンケート
- ❖ 結果
 - ❖ 教員の種々の工夫、さまざまな取り組みがあっても、それが学生に伝わっていない、効果的に作用していない現状
 - ❖ 講義選択ための情報が不足している
- ❖ 教養教育センター会議での懇談
 - ❖ 何が不足している情報かをめぐる認識ギャップ

おわりに

- ❖ 1972年一般教育担当者として立命館大学に赴任し、大学としての組織的系統的な改革の推進に参加
- ❖ しかし、一般教育とは、教養教育とは・・・を悩み続けた38年。いまだ解答はないというのが実感
- ❖ その解答は、教員だけでは出ないものであり、学生との協力関係(コミュニケーション)の中でしか得られない
- ❖ ユニバーサルアクセス段階の大学教育におけるコミュニケーションの役割の意味づけが重要

