

第3分科会

大学教育をめぐる環境変化と教養教育

報告者

児玉 英明 (京都府立大学 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)

乃美 浩一 (青山学院大学 学務部 教務課)

飯吉 弘子 (大阪市立大学 大学教育研究センター 准教授)

コーディネーター

坂井 岳夫 (同志社大学 法学部 助教)

参加人数

71名

現在の大学教育については、グローバル化・少子高齢化および情報化や、労働市場および産業・就業構造の流動化による社会の期待の高まり、高等教育のユニバーサル化による質の保証の要求など、多様な環境の変化に対応した新たな期待や要求がみられるとの指摘がなされている。これらの期待や要求に応じるために、さまざまな観点および側面からの取組みが必要であることは言うまでもないが、そのような取組みの一つとして、教養教育の充実が果たすことのできる役割はけっして小さくないものと考えられる。本分科会は、以上のような認識を前提として、教養教育に関する特徴的な取組みについての事例紹介を行うとともに、教養教育に対する社会の要求の変化についての研究成果を紹介することによって、認識の共有や意見の交換を行うことを目的としている。

〈第3分科会〉

大学教育をめぐる環境変化と教養教育

1 本分科会のねらい

現在の大学教育については、グローバル化・少子高齢化および情報化や、労働市場および産業・就業構造の流動化による社会の期待の高まり、高等教育のユニバーサル化による質の保証の要求など、多様な環境の変化に対応した新たな期待や要求がみられるとの指摘がなされている。これらの期待や要求に応じるためにには、さまざまな観点および側面からの取組みが必要であることは言うまでもないが、そのような取組みの一つとして、教養教育の充実が果たすことのできる役割はけっして小さくないものと考えられる。本分科会は、以上のような認識を前提として、教養教育に関する特徴的な取組みについての事例紹介を行うとともに、教養教育に対する社会の要求の変化についての研究成果を紹介することによって、認識の共有や意見の交換を行うことを目的としている。

2 報告の概要

本分科会では、標記のテーマに関して、「京都三大学教養教育研究・推進機構のコンセプトと大学間連携の新段階——『リベラルアーツセンター』による教学企画と『教育IRセンター』による質保証」(第1報告)、「全学共通教育システム『青山スタンダード』のご紹介」(第2報告)、および、「『教養』教育への社会の要求と大学『教養』教育の変化」(第3報告)という3つの報告が行われた。

第1報告および第2報告では、教養教育の特徴的な実践例として、京都三大学教養教育研究・推進機構の取組み(複数大学の協働による教養教育の充実という特徴を備えている)、および、青山学院大学の取組み(総合大学の強みを活かした教養教育の充実という特徴を備えている)について紹介がなされた。また、第3報告では、教養教育に対する社会(産業界)からの要求についての変化、および、教養教育それ自体についての変化について報告がなされた。

3 質疑応答の概要

本分科会においては、報告内容に関わる事項、教

養教育全般に関わる事項などについて質疑応答が行われた。質問およびそれに対する報告者の回答のうち、標記のテーマとの関連が深いものは下記のとおりである。

第1報告について

- ・報告者が前提とする「教養」の概念について質問がなされた。これに対しては、戦後における「市民性の涵養」と現在における「市民性の涵養」には変わらない部分もあると考えている(例えば、社会科学の領域において教養教育の古典とされている吉野源三郎『君たちはどう生きるか』においては、自分は人間としてどう生きるかという問いと、自分はいまどのような社会を生きているのかという問い合わせが、密接不可分に関わり合いながら進展している)という回答がなされた。

- ・市民的教養のなかで政治的教養をどう考えるか、現代の教養からは政治的教養が抜け落ちているのではないかという質問がなされた。これに対しては、①現在は教養教育において政治的教養を取り上げることに臆病になりすぎている感じがする、②しかし、教養教育は社会的背景と密接不可分に結び付きながら評価が揺れ動く(安保闘争、オウム事件、原発問題が発生した時期に、教養教育に注目が集まっている)という側面をもつてあるから、政治的教養により踏み込んで議論をしてよいと考えているという回答がなされた。

- ・従来の教養部・教養教育のどこに問題があったのかという質問がなされた。これに対しては、①経済学の先生が経済学を教える、物理学の先生が



物理学を教えるということではなく、全学的な見地に立った意見・思考をもつべきであった、②教養教育担当者の責任の範囲をより幅広く捉えるべきであると考えている（パソコンの使い方を教える、図書館の使い方を教える。また、文科省の政策対応の範囲まで取り込んで活用する）という回答がなされた。

第2報告について

- 青山スタンダードの事務局の体制について質問がなされた。これに対しては、教学部門の業務については学務部教務課が担当し、授業の運営（TAの派遣、教材の準備など）については青山スタンダード機構室が担当しているという回答がなされた。

- 青山スタンダードについての自己評価または学生等による評価について質問がなされた。これに対しては、①FDを目的としたフォーラムを年2回開催しており、そのなかで授業評価アンケートにおいて高評価だった授業について模擬授業を行い、そこでさまざまなフィードバックを行うという仕組みがある、②そのような仕組みのなかでの評価はおおむね好評であるが、文系・理系の差は大きいという回答がなされた。

- 専門教育への橋渡しはスムーズに行えているかという質問がなされた。これに対しては、①青山スタンダード科目は、フレッシャーズ・セミナー、教養コア科目、テーマ別科目へと進んでいく、②これらのうち、テーマ別科目は一定の専門性をもった科目であり、このテーマ別科目が学部の専門科目との橋渡しを行っているという回答がなされた。

- 領域が9つもあるが到達目標の達成状況を一定の基準により社会的に評価できるのかという質問がなされた。これに対しては、①企業の人事担当者へのヒアリングにおいて、青山学院大学の卒業生について、おおらかである、協調性が強い、他者理解の能力を身に付けているという評価を受けている、②専門職大学院の研究科長へのヒアリン



グにおいて、青山学院大学から入学した学生の資質について、青山スタンダードで身に付けた知識・教養が有効であるという評価を受けているという回答がなされた。

- フレッシャーズ・セミナーにおける担当者による授業内容の差異について質問がなされた。これに対しては、①専任の教員が担当している、②高校での「勉強」（強いて勉めるもの）から大学での「学問」（学んで問うもの）への移行について教えるという共通目標を設定している、③各教員の専門領域が異なるため教育の手法は問わないが、大学での学びがどのようなものであるかを学生に理解させるセミナーにするように求めているという回答がなされた。

- 専門分野の教員が教養科目を担当するという方法は、従来の方法と似たものであるのか、異なる部分があるのかという質問がなされた。これに対しては、①青山スタンダードは緩やかな学問領域別に分かれており、各領域に目的が設定されている、②このような目的に沿うことが求められているという点で、従来の方法とは異なっているという回答がなされた。

第3報告について

- 報告者が前提とする「教養」の概念について質問がなされた。これに対しては、①報告において言及した「教養」の共通目的・本質（継続的自律的自己研鑽、自己相対化を行う力）は戦前の大学人の言説から抽出した教養の共通項である、②これから「教養」を考えていくときには大前提として第1報告において言及された「民主的市民の形成」が含まれている、③民主主義社会を担う市民という意味では戦後すぐも現在も一緒なのかもしれないが、現在の文化的な状況（グローバル化、IT技術の進歩。それによる多様な関係者との協働）において重要なのはクリティカル・シンキングであると考えているという回答がなされた。

- 就職する際に学生が大学で何を学び身に付けてきたかが問われることはほとんどなく、学生もそれを語ることはしないという状況に照らすと、大学が産業界を信用することはできないのではないかという質問がなされた。これに対しては、①大学で何をしてきたかを問わないということはないと認識している、②今まで何をしてきたか、そこから何を学んだか、今後それをふまえて自分はどうしていきたいのかということを、（聞き方はいろいろあるが）聞いていると認識している、③しかし、学生がこのことを語っていないという問題はあるという回答がなされた。

・多くの大学教員の意識として、①研究、②専門教育、③教養教育という順番（重要度）であると思われるが、このような意識を変える環境変化が起きない限り、教養教育の充実は実現できないのではないか（何かいいアイディアはないか）という質問がなされた。これに対しては、①提供科目数を厳選して授業負担を減らす、②教育に関する評価を明確化する、③専門教育と教養教育の関係性を見直す（学習成果を明確化することにより、専門教育だけではすべてを育成できないということに気付いてもらう）などの対策がありうるという回答がなされた。

・産業界の求める能力要求の全体変化が今後さらに起こりうるのか（過去のフェイズに回帰するという状況がありうるのか）という質問がなされた。これに対しては、現在のフェイズに移行した背景にはグローバル化が進んだ、知識が経済的な富の源泉となったなどの状況変化があり、現在のとこ

ろそのような流れを止めることは難しいため、当面はこのフェイズが継続していくと考えているという回答がなされた。

・教養教育復活に関する産業界からの声はゆとり教育の失敗による学力低下からきたものではないかという質問がなされた。これに対しては、グローバル化、知識基盤社会化、日本経済の長期低迷などに起因する危機意識からきたものであると認識しているという回答がなされた。

・教養の共通目的・本質を「継続的自律的自己研鑽」と「自己相対化を行う力」として教育していくためには、教養教育科目の教授内容を大きく変える必要があるのかという質問がなされた。これに対しては、「teaching から learning へ」、「何を教えたかではなく、何を身に付けたか、どういうことができるようになったか」を意識して教育活動の在り方を考えていくという姿勢が根付くことが重要であるという回答がなされた。

京都三大学教養教育研究・推進機構のコンセプトと大学間連携の新段階 —「リベラルアーツセンター」による教学企画と「教育IRセンター」による質保証—

京都府立大学 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 100年を超える歴史を持つ京都三大学

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、それぞれ100年を超える歴史を持ち国内外で活躍する有為な人材を輩出してきた。平成17年（2005年）9月に、三大学連携推進協議会の教養教育共同化部会が、『中間まとめ（教養教育共同化の考え方）』を示し、教養教育の共同化に関する具体的な枠組みを示した。そして、この度、平成24年度（2012年度）文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」と京都府の支援を得て、平成26年度（2014年度）から、共同化教養教育を京都市北山の地で本格実施する運びとなった。

（1）京都工芸繊維大学の概要

京都工芸繊維大学は、明治32年（1899年）に設立された京都蚕業講習所および明治35年（1902年）に設立された京都高等工芸学校に端を発する110余年の歴史の中で、「知と美と技」を探求する独自の学風を築き上げてきた。現在は工芸科学部の一学部からなり、生命物質科学域、設計工学域、造形科学域、先端科学技術課程（夜間主コース）からなっている。



（2）京都府立大学の概要

京都府立大学は、明治28年（1895年）に設立された京都府簡易農学校に端を発する。京都府簡易農学校は後に京都府立農林専門学校と改称された。昭和24年（1949年）4月に、京都府立農林専門学校と京都府立女子専門学校を前身として開設された西京大学が、昭和34年（1959年）に京都府立大学と改称して誕生した。現在は文学部、公共政策学部、生命環境学部の3学部11学科からなっている。



（3）京都府立医科大学の概要

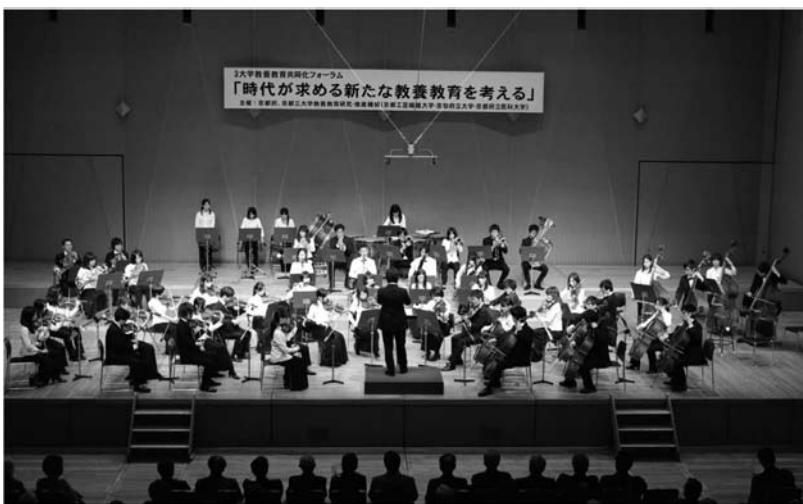
京都府立医科大学は、明治5年（1872年）に、府民自らの寄付によって、京都東山の青蓮院に建設された療病院から誕生した日本最古の医科大学である。140年の歴史の中で培った「人間愛」「地域貢献」「国際的視野の涵養」という教育理念は今も変わることなく引き継がれ、人々の健康に貢献する人材を育成し、全人的な医療を実践してきた。現在は、医学部医学科と医学部看護学科の1学部2学科からなっている。



<図表1>京都三大学の立地関係



<図表2>京都三大学交響楽団による演奏



京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学とともに、京都の下鴨神社を取り囲むような形で位置している。

それぞれの最寄駅は地下鉄烏丸線にあり、京都工芸繊維大学が松ヶ崎駅、京都府立大学が北山駅、京都府立医科大学が丸太町駅である。

三大学ともに距離も近く、相互の行き来が十分可能である。

三大学の学生が学ぶ「教養教育共同化施設（稻盛記念会館）」は、北山駅徒歩3分の京都府立大学の敷地内に建設される。

教養教育の共同化が始まる以前から、三大学の学生間の交流は進んでいる。例えば、三大学には、「京都三大学交響楽団」が組織されており、サークル活動における交流は深く、日ごろから学生の練習が大学の垣根を超えて行われている。平成25年度（2013年度）の入学式は、京都コンサートホールで行われ、「京都三大学交響楽団」が活躍した。

II 大学間連携の新段階 —単位互換から共同化へ—

教養教育共同化の展開過程について簡単に振り返る¹。ここでは、二つの側面から、京都三大学教養教育研究・推進機構の設置までを振り返る。第一に、京都三大学教養教育研究・推進機構の前身となる三大学連携推進協議会の取組みを振り返る。第二に、キャンパス計画と地元からの期待という側面から、京都府との連携、および地元の経済界からの期待について概略する。

(1) 三大学連携推進協議会の取組みと京都三大学教養教育研究・推進機構の設置

①平成 17 年 『中間まとめ（教養教育共同化の考え方）』の公表

まず、平成 17 年（2005 年）9 月に、三大学連携推進協議会の教養教育共同化部会が、『中間まとめ（教養教育共同化の考え方）』を示し、具体的な枠組みが示された。そこでは、第一に、共同化によって教養カリキュラムの選択幅を拡大することで、一大学では対応できない学生の多様な関心、知的好奇心に応えることがうたわれた。そして、様々な角度から総合的に物事を観察し的確に判断できる能力と豊かな人間性の涵養をはかるなどを掲げた。第二に、共同化によって三大学の学生・教員の交流を図り、下鴨・北山地域における新しいライフスタイル、新しい大学像を目指すことがうたわれた。

②平成 22 年 「企画委員会」を組織

平成 22 年度（2010 年度）末に、具体的な事業展開について検討する「企画委員会」が組織され、平成 26 年度（2014 年度）からの共同化の方法、施設、フォーラムの開催などについて検討が始まった。平成 23 年度（2011 年度）末には、文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」に関する情報を得て、同事業への申請を前提に、共同化の新たな組織体制等の検討が始まった。

③平成 24 年 文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」への申請

平成 24 年度（2012 年度）に入ってからは、平成 23 年度（2011 年度）までの検討内容をふまえ、文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」への申請を軸に、三大学連携推進協議会の教養教育部会、企画委員会での検討が進められた。「大学間連携共同教育推進事業」の公募通知後、平成 24 年（2012 年）6 月末に申請書を提出した。その後、9 月初旬に採択通知を受け、事業計画に沿った新たな組織体制の準備に取り掛かった。

採択後は、従来の三大学連携推進協議会の教養教育部会、企画委員会、事務全体会議、ワーキンググループという体制を改め、「京都三大学教養教育研究・推進機構」を設置した。

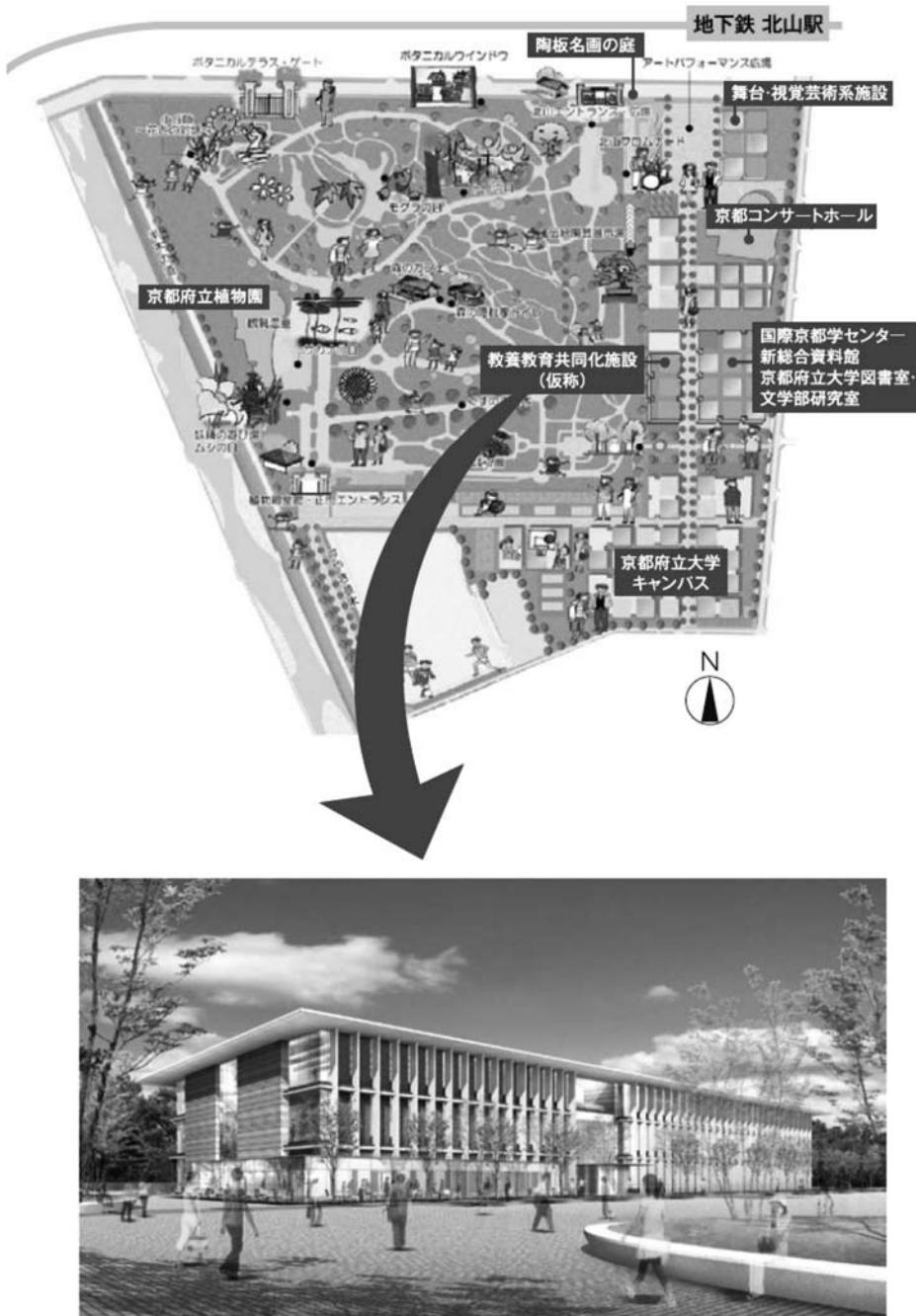
(2) キャンパス計画と地元からの期待

①「北山文化環境ゾーン構想」を中心とした京都府との連携

京都府が平成 21 年（2009 年）に策定した「北山文化環境ゾーン構想」の中で、京都府立大学は、「京都府立植物園」、「京都府立総合資料館」、「京都コンサートホール」とともに、文化・芸術・環境地区を構成する要素として位置付けられている。

現在、京都府立大学も「北山ガーデンキャンパス」としての整備が進められている。現在建設中の教養教育共同化施設とともに、「国際京都学センター」、「新総合資料館」、「京都府立大学附属図書館」、「文学部研究室」をおさめた 2 つの新校舎を建設している。このように三大学教養教育共同化の取組みは、キャンパス計画とも連動したうえで進行している。

<図表3>北山文化環境ゾーンと教養教育共同化施設



②教養教育共同化施設の建設と地元からの期待

現在、京都市の北山地区に「教養教育共同化施設」を建設している。場所は、京都府立植物園の東、京都コンサートホールの南にあたり、北山駅から徒歩3分の距離である。鉄筋コンクリート3階建て、延べ床面積9,100m²の施設である。平成26年度（2014年度）の後期の授業から、三大学の学生は教養教育共同化施設で学ぶことになる。

建設にあたっては、京セラの創業者で名誉会長の稻盛和夫氏から、京都府に20億円の寄付をいただいた。「教養教育共同化施設」の名称は、「稻盛記念会館」と命名された。この新校舎を中心に、共同化科目の授業が展開されていくことになる。

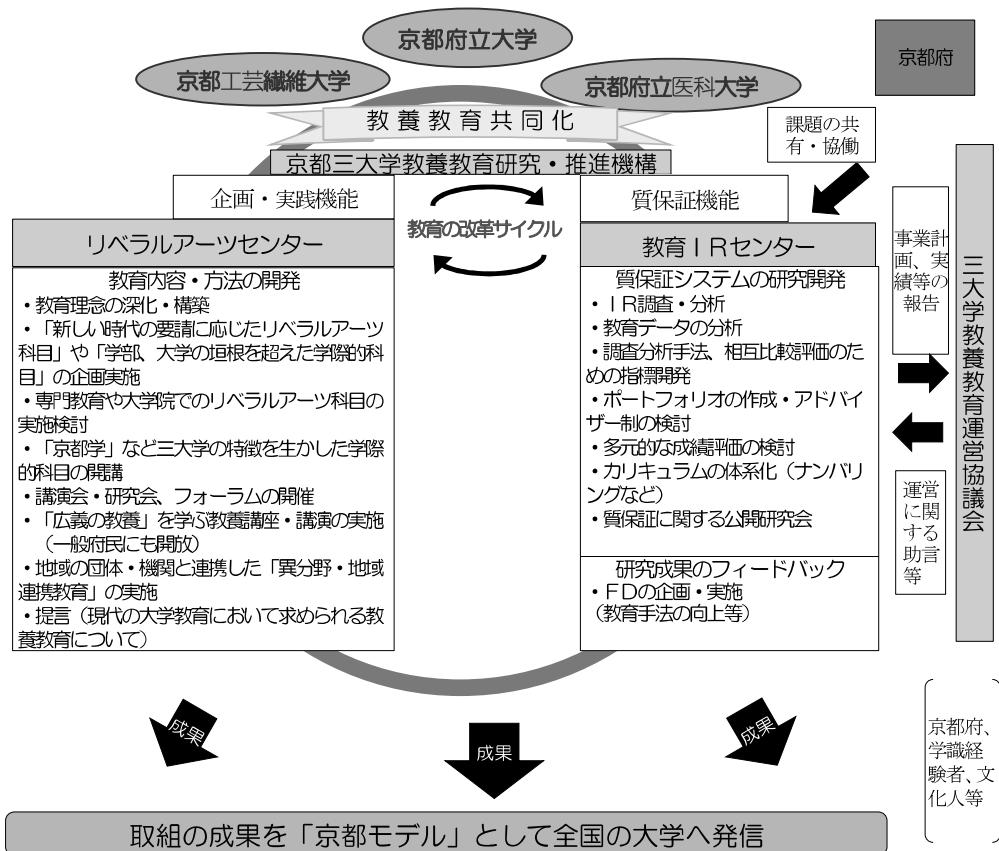
III 京都三大学教養教育研究・推進機構の設置 —教学企画と質保証を推進—

(1) 「リベラルアーツセンター」と「教育 IR センター」の二本柱

平成 24 年（2012 年）9 月に、文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」に採択された。その後、三大学の学長、副学長、および事務局の管理職が集まり、新たな推進組織の枠組みと共同化事業を推進していく上での基本方針を確認した。

従来の三大学連携推進協議会の教養教育部会、企画委員会、事務全体会議、ワーキンググループという体制を改め、「京都三大学教養教育研究・推進機構」を設置した。本機構は、教学企画を担当する「リベラルアーツセンター」と質保証を担当する「教育 IR センター」の 2 つからなる。両センターの上には、三大学の副学長、両センターの教員で構成される「運営委員会」を組織した。

＜図表 4＞京都三大学教養教育研究・推進機構の取組み



(2) 「リベラルアーツセンター」と「教育 IR センター」のスタッフ

リベラルアーツセンターと教育 IR センターは、三大学それぞれからの兼任教員と、京都三大学教養教育研究・推進機構の専任教員からなる。リベラルアーツセンターは、兼任教員 3 名と専任教員 2 名で構成されている。教育 IR センターは、兼任教員 3 名と専任教員 1 名で構成されている。

京都三大学教養教育研究・推進機構の事務局は、現在 6 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 3 名採用し、事務機能の

強化に努めた。週1回の三役会議、月1回の運営委員会、年2回の運営協議会、定期的な公開研究会の運営、文部科学省との調整業務などを担っている。上記のような事務体制の強化と業務量の増加に対応するため、また専任教員の研究スペースを確保するため、北山に専用オフィスを確保した。

(3) 外部評価委員会（三大学運営協議会）の設置

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。「三大学教養教育運営協議会」は、10月と3月の年2回開催される。

運営協議会の委員は、下記の5名で構成されている。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）。

(4) 外部機関との連携

連携している外部機関としては、「京都府」「京都府総合資料館」「国際京都学センター」「大学コンソーシアム京都」「大学IRコンソーシアム」などが挙げられる。

平成26年度（2014年度）から新規開講する「京都学事始—近代京都と三大学」の企画にあたっては、京都府特別参与、京都府総合資料館顧問の井口和起氏にも開講準備の打ち合わせに毎回参加していただき、貴重な助言を受けた。近代京都の歴史の中に三大学を位置付けることで、自校教育を兼ねた京都学の構築が進んでいる。また、京都工芸繊維大学の美術工芸資料館と連携して、「三大学事始展」も企画されている。

「大学コンソーシアム京都」の加盟大学とは、公開研究会や公開フォーラムのプログラムを共有している。一大学で企画できるFDプログラムや公開研究会は限られているが、三大学が共同して「教育IRセンター」を設置したことで、教員研修の機会は大幅に増えている。平成25年度（2013年度）は、5回の公開研究会を開催した。「『正統なる教養』をいかに配信するか」、「教養教育の再構築とカリキュラム・ポリシー『問う力』を育てる教養教育の実践ー」、「学生調査の理論と調査票の設計」、「コンピテンシー型教養教育の問題と再構築の指針—高等教育の質保証をふまえてー」、「アクティブラーニングスタジオを活用した教養教育の高度化—東京大学駒場キャンパスを事例にしてー」など、教養教育や質保証に関するホットなテーマを扱い、毎回全国各地から40名程度の参加をいただいている。公開研究会は内容をブックレットにし、共有する。公開フォーラムについてはustreamという動画配信システムを使って、全国に同時配信している。

「大学IRコンソーシアム」には、学生調査に関する助言をいただく。同分野の先進事例である「大学IRコンソーシアム」に学びながら、質保証体制の充実を図る。

IV 京都三大学教養教育研究・推進機構の理念

(1) 共同化の趣旨

京都三大学教養教育研究・推進機構では、共同化の趣旨として、次の三点を掲げている²。

第一に、学生の科目選択の幅を広め、多様な知的好奇心に応えるために、各大学の強みと特徴を生かした科目を提供しあうこととする。京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学の三大学は、それぞれの規模は小さい。1学年の学生数は、京都工芸繊維大学が600名、京都府立大学が400名、京都府立医科大学が200名である。そのため、各大学で提供できる科目数には限りがあった。平成26年度（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科目の計68科目でスタートする。共同化により、科目選択の幅が大学によって約2倍から5倍に大きく拡大し、諸分野をバランスよく履修することが可能となる。

第二に、文系、理工系、医学系など専門分野や将来の志向性の異なる学生が同じ教室で机を並べることで、多様な視点や価値観に触れることのできる学修空間を創出することとする。平成26年度（2014年度）は、同時間帯に開講される共同化科目については、200人教室を1つ、150人教室を2つ、100人教室を7つとする。各科目の定員については、科目提供大学が定員の50%を確保し、残りの2大学が学生数の比重に応じて配分する予定である。リベラルアーツ・ゼミナールに関しては、定員を30名とし、各大学に10名ずつ配分する予定である。

第三に、講義型のみではなく、学生間の交流・討論・共同学修などをとり入れた学生参加型の授業を拡充していくこととする。専門分野や将来の志向性の異なる学生が共通のテーマで学修し交流を深めるためには、これにふさわしい授業の質と方法が求められるからである。科目一覧表に科目目的区分を併記したカリキュラム・マップを作成する。特に、科目目的区分の「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」にチェックを付けた科目については、教育方法の観点から、重点的に質保証を行う。

(2) 教育の目標

京都三大学教養教育研究・推進機構では、時代が求める新たな教養教育の課題を以下の三点に整理し、各授業科目に反映させる。

- 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
- B 世界の人々の多様な生き方を感受し、豊かな人間性と高い倫理観を涵養すること
- C 日々社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探求する議論に習熟すること

(3) 京都学の開講

京都に歴史的に生きている諸財産やその現代における展開を学修の素材とすることで、京都という地の特色を活かした教育を行う。平成26年度（2014年度）は、京都学関連科目を、京都府立大学が7科目、京都工芸繊維大学が2科目、京都三大学教養教育研究・推進機構が1科目「京都学事始—近代京都と三大学」の計10科目を共同化する。

<図表5 共同化教育科目表（案）>

科 目 群	科 目 名	開講期	授業目的区分		
			A	B	C
人間と文化	哲学	後			
	人間学	後			
	比較宗教学	前			
	宗教学	前			
	日本史	後			
	東西文化交流史	後			
	日本文学Ⅰ	前			
	日本文学Ⅱ	後			
	西洋文学論	前			
	日本近現代文学	前			
	文芸創作論	後			
	西洋文化論	後			
	ラテン語	後			
	音楽	前			
	美と芸術	前			
	アジアの歴史と文化	前			
	京都の文学Ⅰ	前			
	京都の文学Ⅱ	後			
	京の意匠	後			
	京都の歴史Ⅰ	前			
	京都の歴史Ⅱ	後			
(23科目)	リベラルアーツ・ゼミナールVI(現代イスラーム世界の文化と社会)	集中			
	リベラルアーツ・ゼミナールVII(感性の実践哲学)	集中			
人間と社会	政治学	後			
	現代の政治	前			
	国際政治	後			
	公共哲学	前			
	経済学入門	後			
	生活と経済	後			
	現代日本と経済	前			
	人文地理学Ⅰ	前			
	人文地理学Ⅱ	後			
	現代京都論	前			
	京の産業技術史	前			
	京都学事始—近代京都と三大学	後			
	文化社会学	後			
	社会学Ⅰ	前			
	社会学Ⅱ	後			
	心理学	前			
	現代社会と心	後			
	現代社会とジェンダー	前			
	現代教育論	前			
	医史学	後			
	人権教育	前			
(26科目)	リベラルアーツ・ゼミナールⅠ(感覚で探る問題解決の方法)	後			
	リベラルアーツ・ゼミナールⅡ(現代社会に学ぶ問う力・書く力)	前	○	◎	
	リベラルアーツ・ゼミナールⅢ(社会科学の学び方)	後	○	◎	
	リベラルアーツ・ゼミナールⅣ(現代社会と映画制作)	集中	○	◎	
	リベラルアーツ・ゼミナールⅤ(アメリカと中国はいま)	集中			
	人と自然と数学α	前			
	人と自然と数学β	後			
人間と自然	物理学Ⅰ	前			
	人と自然と物理学	後			
	化学概論Ⅰ	前			
	化学概論Ⅱ	後			
	生物学概論Ⅰ	前			
	生物学概論Ⅱ	後			
	人類生態学	後			
	科学史	後			
	科学と思想	後	○	○	
	地球の科学	後	○	○	
	宇宙と地球の科学	後			
	エネルギー科学	前			
	環境問題と持続可能な社会	前			
	キヤンバスヘルス概論	前			
	食と健康的科学	前			
	京都の農林業	後			
	京都の自然と森林	前			
(19科目)	(再掲)リベラルアーツ・ゼミナール	リベラルアーツ・ゼミナールⅠ(感覚で探る問題解決の方法)	後		
	リベラルアーツ・ゼミナールⅡ(現代社会に学ぶ問う力・書く力)	前			
	リベラルアーツ・ゼミナールⅢ(社会科学の学び方)	後			
	リベラルアーツ・ゼミナールⅣ(現代社会と映画制作)	集中			
	リベラルアーツ・ゼミナールⅤ(アメリカと中国はいま)	集中			
	リベラルアーツ・ゼミナールVI(現代イスラーム世界の文化と社会)	集中			
	リベラルアーツ・ゼミナールVII(感性の実践哲学)	集中			
(7科目)	(再掲)	京都の文学Ⅰ	前		
		京都の文学Ⅱ	後		
		京の意匠	後		
		京都の歴史Ⅰ	前		
		京都の歴史Ⅱ	後		
		現代京都論	前		
		京の産業技術史	前		
		京都の農林業	後		
		京都の自然と森林	前		
		京都学事始—近代京都と三大学	後		

【教育の目標】
A:人文・社会・自然諸分野の基礎を幅広く修得し、これらへの高い関心を育てる。

B:世界の人々の多様な生き方を感受し、豊かな人間性と高い倫理観を涵養する

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

・教育目標で掲げたA、B、Cのどれを重視するかを示したカリキュラム・マップを提示する。

・授業評価アンケートの設問も教育目標で掲げたA、B、Cと連動する

V 教育 IR センターの質保証の取組み

(1) 教養教育の間接評価と質保証

①育成したい学生像をもとにした調査票の設計

教育 IR センターでは、京都三大学教養教育研究・推進機構が掲げる「教育の目標（育成したい学生像）」をもとにした調査票を作成し、年に1回、「学習成果実感調査」を実施する。また、年に2回、「授業評価アンケート」を実施し、重層的な調査体制を構築し、学生からの意見聴取と教員からのフィードバックのシステムを確立していく。

大学評価・学位授与機構『自己点検評価実施要項』においても、「基準 6-1-2 学習成果」の中で、「教育の目的や養成しようとする人材像に照らして、学生が身に付けるべき知識・技能・態度等について学習成果が上がっているか」、「学習の達成度や満足度に関する学生からの意見聴取の結果等から判断して学習成果が上がっているか」とあり、学習の達成度や満足度に関するアンケート調査の概要及びその結果が確認できる資料が求められている。

②育成すべき学生像を記した三本柱

京都三大学教養教育研究・推進機構では、教育の目標について、下記に示す A、B、C の三点にまとめた。

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

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

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

世界の多様な地域における人々の生活、歴史、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、必ずしも解が单一ではない。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。

③教養教育の間接評価の事例

教養教育の間接評価を行う際に、どのような設問が設定されているのかを紹介したい。ここでは、京都三大学教養教育研究・推進機構が実施を予定している『学習成果実感調査（案）』の設問と東京大学が実施している「教養教育の達成度についての調査」の設問を紹介する。『学習成果実感調査（案）』の設問の作成に関しては、京都三大学教養教育研究・推進機構の「教育の目標」と、教養教育の間接評価の先進事例である東京大学の「教養教育の達成度についての調査」を参考にした。

<図表6 京都三大学教養教育研究・推進機構『学習成果実感調査(案)』>

(1) 人文・社会・自然諸分野の基礎を幅広く修得することができた	5	4	3	2	1
(2) 諸学間特有の視点に接することで、知的好奇心を高めることができた	5	4	3	2	1
(3) 世界の人々の多様な生き方を感受し、自らの生き方を思考し省察することができた	5	4	3	2	1
(4) 現代社会が直面する問題に関心を抱き、真理や正義を探求することができた	5	4	3	2	1
(5) 異なる価値観を持つ他者と議論する力を高めることができた	5	4	3	2	1
(6) 他大学の学生と、大学の枠を越えて、社会の諸問題について議論することができた	5	4	3	2	1
(7) 京都の伝統文化、地場産業、街づくりについて理解を深めることができた	5	4	3	2	1
(8) 問題を発見し、解決に導こうとする力を高めることができた	5	4	3	2	1
(9) 論理的・分析的に考えようとする力を高めることができた	5	4	3	2	1
(10) 論文の読み方・書き方といった大学で学ぶためのリテラシー能力を高めることができた	5	4	3	2	1
(11) 授業内容に触発されて、関連する書籍を購入した	5	4	3	2	1

<図表7 東京大学「教養教育の達成度についての調査」>

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

(2) 教育の内部質保証システム

①認証評価基準における内部質保証

大学評価・学位授与機構『自己点検評価実施要項』においても、「基準8-1-1 教育の内部質保証システム」の中で、「教育の取組状況や大学の教育を通じて学生が身に付けた学習成果について自己点検・評価し、教育の質を保証するとともに、教育の質の改善・向上を図るための体制が整備され、機能しているか」とあり、データや資料を収集・蓄積する担当組織、責任体制等が確認できる資料の提出を求めており、「基準8-2-1」は、「ファカルティ・ディベロップメントが適切に実施され、組織として教育の質の向上や授業の改善に結びついているか」とあり、教育方法等の研究・研修、教員相互の授業見学等の実施状況がわかる資料が求められている。

②全学的な見地に立って教育をコーディネートする人材

平成3年（1991年）の大綱化によって教養部を廃止し、その後、教養部に属していた教員が母体となって新学部を作った大学もあるが、結果として全学的な見地に立って教育をコーディネートする人材を喪失し、以前に教養部に属していた教員も配属された学部の論理で思考し、全学的な視点を失っている。本報告では、全学的な視点に立った新しい教養教育の担い手となる組織を再構築することが、大学の教育力の強化につながると志向する。

③教養教育の担当者がIRオフィサーの役割も担当

教養教育の担当者は、自分の専門を研究しながら、同時に「データに基づいた教育改善」を全学的に推進するIRオフィサーの役割も担当する。大学にはいろいろな専門を持った

教員が存在し、多様な専門学部が存在する。そのような中で、学部の枠に縛られず、全学的見地に立ち、教学マネジメントに責任を持つのは、教養教育の担当者が適任である。特に、近年注目されている教育情報の公表義務化への対応、学生情報の一元化、初年次・リメディアル教育の企画についても、全学的な見地に立った教養教育の担当者が活躍できる範囲は大きい。

これから教養教育の担当者は、自分の専門科目を教養教育として教えるだけではなく、高大接続の役割を積極的に担ったり、教育方法の工夫や教育改善を推進する「IR オフィサー」の役割も果たさなければならない。このような形で教養教育の再生が進めば、学内の認証評価活動や FD 活動にも貢献ができる。従来、教養教育の存在価値に疑問を呈してきた人々に対して、教養教育の現代的意義をアピールできるきっかけになるはずである。それゆえに、京都三大学教養教育研究・推進機構は、リベラルアーツセンターと教育 IR センターの二本柱からなる。

VI 教養教育をめぐる論点の提起

(1) 1991 年の大綱化をどう捉えるか？

「平成 3 年（1991 年）の大綱化によって教養部を廃止し、その後、教養部に属していく教員が母体となって新学部を作った大学もあるが、結果として全学的な見地に立って教育をコーディネートする人材を喪失してしまったのではないか」という問題意識を、報告者は複数の大学に勤務する中で感じてきた。

大綱化によって、教養部が解体され、全学共通教育が弱体化している大学にとっては、高校と大学との接続教育を担う人材そのものが不足している。私立大学の場合、一般入試やセンター試験を経て入学してくる学生比率の低下という意味での「入試制度の多様化」と、それに応じた「学習支援策の展開」に大学の教育力を見ることが、新聞社や出版社が主導する教育情報公表に関するコンセプトである³。しかし、全学的な見地に立って教育をコーディネートする人材を喪失してしまった大学は、この構図に機動的に対応できないでいる。これが私立大学で教学ガバナンスを語るうえでの最大の問題である。

大学の教育力は、「大綱化後の教養教育改革にどのように取り組んできたか」を見れば、おのずと浮かび上がってくる。入試形態の多様化という現実をふまえ、「一般入試（センター試験を含む）」を経て入学してくる学生比率の低下に伴い、大学はどのような学習支援策を実施してきたのかに、大学の教育力を見る。入試形態の多様化によって、従来、担保できていた入学時の学力を担保できなくなってきたのであれば、それに応じて、どのような学習支援策を打ち出してきたのかに着目することは、大学の教育に対する姿勢を見てとるひとつの有効な手段である。

いち早く入学者数を確保するという経営上の都合で、入試形態を多様化させてきたという一面があるわけだから、それに応じて入学前・入学後の学習支援策を充実させるということは、本来であれば、同時並行で進めなければならない施策である。しかし、入試形態の多様化と学習支援策の充実が同時並行で進んでいるかというと、必ずしもそうとうは言えない。入試形態や出願方法などを散々多様化させた割には、入学後の学習支援策の方には、立ち遅れがみられるというのが現状だろう。そうであるならば、リメディアル教育、初年次教育、キャリア教育に関する教学改革の実績は、大学の教育力を測る指標になりうる。

『教育学術新聞』2548号に、黒田壽二氏（金沢工業大学学園長）と水戸英則氏（二松學舎大学理事長）の象徴的な問答があるので、それを引用してみよう⁴。

「**黒田**：先ほど水戸先生がご指摘になられた『失われた20年』は、大学も同じです。平成3年の改革は、私学にとってはものすごく恵みの改革だったのです。うちでは教養教育課程を廃止せずに、教養課程の姿を変えながら持っていますが、ほかにカリキュラムを自由に変えられたわけです。そうやって今の姿にしたのです。」

「**水戸**：黒田先生のように、当時の大綱化の本来の趣旨を捉えることの出来る方が経営層に居られて、的確な施策を展開された学校と、そうでない学校とでは、その後の大学力に大きな差が出てきていることは、否めない事実だと思います。」

「**黒田**：したがって、現在の大学での基がしっかりとできている大学は平成3年の大学設置基準の大綱化を最大限利用して大学改革をしてきました。」

(2) 教養教育組織の再構築は可能か？

「学習支援策の展開に着目する教育情報の公表」を求める最近の流れは、大綱化以降、衰退の一途をたどっていた教養教育が「高大接続を担う新しい教養教育として生まれ変わる契機」にもなり、大学が教育力を発信する契機にもなる。そして、この問題を解決しようとする場合、各学部が自発的に全学的見地に立った施策を提言することには期待できず、学長を中心とした執行部が舵取りを改めない限り、解決しない。つまり、学長が「全学的見地に立った教育組織の再構築」というビジョンを持っているかどうかによるのである。

昔ながらの教養部の復活を掲げたのでは、もはや周囲の理解は得られないであろう。教養教育に関する全学的な組織を再構築する場合、鍵となるのは次の二点である。第一に、学生の多様化に応じた全学的な教学企画機能、第二に全学的な見地からの自己点検・評価機能。これら2つの役割を教養教育の担当者が自らの役割として再定義できるのであれば、教養教育に関する組織を、現代的な形で再構築することは可能である。

(3) 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』をどう読むか？

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12頁から13頁で示された「学士力」が、その後の質保証の文脈を規定している。『学士課程教育の構築に向けて（答申）』では、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」を示すことで、各大学における学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）の策定や分野別の質保証枠組みを促進・支援することがうたわれている。例えば、報告者が担当する「現代社会に学ぶ間う力・書く力」、「社会科学の学び方」を学士力の構成要素にしたがってチェックすると、下記のようになる。

<図表8 担当科目と学士力>

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

報告者は、教養教育を担当する教員として、学士力による質保証の枠組みを次のように捉えている。教養教育を担当する教員は、自分の専門科目のみを教えるのではなく、授業を通じて、「ライティング能力」や「プレゼンテーション能力」や「論理的思考力」など、学生の汎用的技能を向上させるようなプログラムを開発する必要がある。このように、哲学の先生が哲学を教える、経済学の先生が経済学を教えるといった教養教育から脱却し、教員も「哲学が主専攻だがライティング教育も副専攻」、「経済学が主専攻だがファシリテーション教育も副専攻」といったように、「専門科目にプラスして、すべての学問の基礎となる汎用的技能の教育を副専攻として自覚的に取り組むような教養教育」が、これからのか教養教育の担当者には、求められている⁵。

(4) Generic Skills 教育と伝統的教養教育をどう捉えるか？

中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008年と、日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』2010年を対比して読むと、教養教育をめぐる現在の論点が浮かび上がってくる。

中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』を、教養教育の観点から論じた濱名篤「中教審答申の中での『教養』」の中には、次のような記述がある。「（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つてもよい。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』を措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ろう⁶」。

Generic Skills や Competency に着目することは大切であるが、ややもすると、「市民性

の涵養」といった教養教育本来の使命を忘れ、能力開発講座のようなものが跋扈する傾向がある。濱名は「特定の知識やディシプリンに立脚した『伝統的な教養』を肯定できなくなった」と述べているが、特定の知識やディシプリンに立脚しない教養教育では、単なるスタディ・スキル育成講座になってしまう。いかなる時代であれ、教養教育の担当者は「経済学とは何だろうか」「物理学とは何だろうか」といった学問の原方向性を問うような姿勢を捨てるべきではない。

(5) 教養教育の初年次教育化・リメディアル教育化・キャリア教育化をどう捉えるか?

「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」などを重視した教養教育の初年次教育化、教養教育のリメディアル教育化がこの10年間の趨勢であったように思われる⁷。この流れ自体は決して否定されるべきものではないが、「これらを単なるスキル教育として行うのではなく、教養教育として行うのであれば、いかなるカリキュラムを提示できるか」という問い合わせを再認識することは必要であろう。なぜなら、初年次教育にしても、リメディアル教育にしても、キャリア教育にしても、これらは教養教育改革の中で行われるケースが多いのであるが、教養教育の本来の姿である「市民性の涵養」という理念を忘れてしまっているのではないかという想いを強くするからである。

なぜ、大綱化後、20年以上たって、教養教育に再度、注目が集まっているのか。この10年間の教養教育改革は、教養教育課程の初年次教育化、リメディアル教育化、キャリア教育化であった。これらの流れを、決してすべて否定するわけではないが、そこで抜け落ちたものは、戦後教養教育の導入時に掲げられた「市民性の涵養」であり、各科目のディシプリンである。

(6) 教養教育の本流をめざして 一教養教育の不易と流行一

「時代が求める新たな教養教育」を模索する我々が立脚すべき点は、日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』で示された次のような認識だろう。

「そうした近年の答申等の指摘や論調は、戦後間もなくの教養教育をめぐる議論とは異なるニュアンスを次第に強めてきている。その変化は、教養教育の究極の目標として想定されていた『民主的社会』とその豊かな展開を担う『民主的市民の形成』という観点が後景に退き、より実践的・実用的な観点が重視され、教養の中身を構成する知識や能力が重視される、といったものである。後者は、最近の『学士力』『社会人基礎力』や『汎用的技能(Generic Skills)』などの概念・考え方には端的に表れている。むろん、そこで意図されている各種の能力・スキルも、その形成に関わる大学教育の役割も、否定すべきものではない。とはいえ、そうした側面を過度に重視し、教養教育の意義と役割を矮小化することは適切ではない」⁸。

報告者は、自身が担当する「リベラルアーツ・ゼミナール 社会科学の学び方」の中で、教養教育の古典としての評価の高い、吉野源三郎『君たちはどう生きるか』1937年や丸山

眞男『日本の思想』1961年を導きの糸としながら、「時代が求める新たな教養教育」を構築したい。新しさを追求する際には、「教養教育の不易と流行」という視点を忘れてはならない。戦後、多くの大学人が、理想に燃え情熱を傾け、新しい教養教育の在り方について活発な議論を展開した。南原繁や吉野源三郎や丸山眞男は、そのような大学人の代表であろう。

丸山眞男は、吉野源三郎の『君たちはどう生きるか』を評した文章の中で、繰り返し提唱される道徳教育と対比しながら、『君たちはどう生きるか』を次のように位置づけている。

「むしろ日本で『知識』とか『知育』とか呼ばれて来たものは、先進文明国の完成品を輸入して、それを模範として『改良』を加え下におろす、という方式であり、だからこそ『詰めこみ教育』とか『暗記もの』とかいう奇妙な言葉がおなじみになったのでしょう。<中略>そうして、こういう『知識』一実は個々の情報にすぎないもの一つめこみと氾濫への反省は、これまたきまって『知育偏重』というステロ化された叫びをよび起し、その是正が『道徳教育の振興』という名で求められるということも、明治以来、何度リフレインされた陳腐な合唱でしょうか。<中略>私は、こういう奇妙な意味での『知育』に対置される『道徳教育』の必要を交渉する人々にも、また、『進歩的』な陣営のなかにまだ往々に見受けられる、右と反対の意味での一種の科学主義的オptymism—客観的な科学法則や歴史法則を教えこめば、それがすなわち道徳教育にもなるというような直線的な考え方の人々にも、是非『君たちはどう生きるか』をあらためて熟読していただきたいと、思います。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『少国民文庫』の一冊のなかに先取りされているのです」⁹。

『君たちはどう生きるか』に流れる問題意識は、第一に、学生ひとり一人が「人生をいかに生きるべきか」を問うことであり、第二に、その生き方を問う問い合わせ「自分は今、どのような社会を生きているのか」という社会認識を問うないと、不可分に結びついていることである。

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」という観点こそが、教養教育の本流である。

VII おわりに —当日の討論をふりかえって—

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。そして、教養教育必要論が唱えられる時期には、必ずその背景に、人間としての生き方やモラルを問うような社会的な問題が生じていた。

専門教育の評価はいかなる時代も安定しているが、教養教育のみ必要論と不要論が繰り返される背景には、教養教育というものを社会経済的な背景と一体となって論じる日本的な特徴があるからだろう。

日本における教養教育は、その時代が直面していた一国を左右するような問題、例えば安保と原発、沖縄と福島など、人間としてのモラルを問い合わせ直すような問題と切り離せない形で存在してきた。簡単には解が見つからないような同時代の問題と葛藤しながら、学生は問題発見能力や批判的思考力を高めてきたのである。

「民主的社会」とその豊かな展開を担う「民主的市民の形成」こそが教養教育の本流であ

る。各教養教育科目のディシプリンと現代の社会が直面する諸問題を踏まえた上で、いかに具体的なカリキュラムとして構成することができるか。「時代が求める新たな教養教育」における「新しさ」とは、このような教養教育の本流を踏まえた上での新しさである。

-
- 1 京都三大学教養教育研究・推進機構が設置されるまでの過程については、次の記録を参照した。築山崇「平成24年度の機構の取組」京都三大学教養教育研究・推進機構編『京都三大学教養教育研究・推進機構—時代が求める新たな教養教育（平成24年度報告書）』5頁。
 - 2 京都三大学教養教育研究・推進機構では、京都三大学共同化教養教育の目的・方針をまとめた冊子「学生のみなさんへ」を作成している。そこでは、科目概要、担当教員から学生へのメッセージ、カリキュラム・マップを付した科目一覧表が掲載される。
 - 3 拙稿「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。
 - 4 「“設置形態を超えた”高等教育のパラダイムシフトの実現をめざす」『教育学術新聞』2014年1月1日号、2546号。
 - 5 拙稿「大学の教育力を測る新しい指標の登場と教養教育の再構築」高崎経済大学産業研究所編『高大連携と能力形成』日本経済評論社、2013年。
 - 6 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。
 - 7 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008年、35頁。
 - 8 日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』2010年、11頁。
 - 9 丸山眞男「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想」324—325頁。吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波文庫、1937年に所収。

全学共通教育システム「青山スタンダード」のご紹介

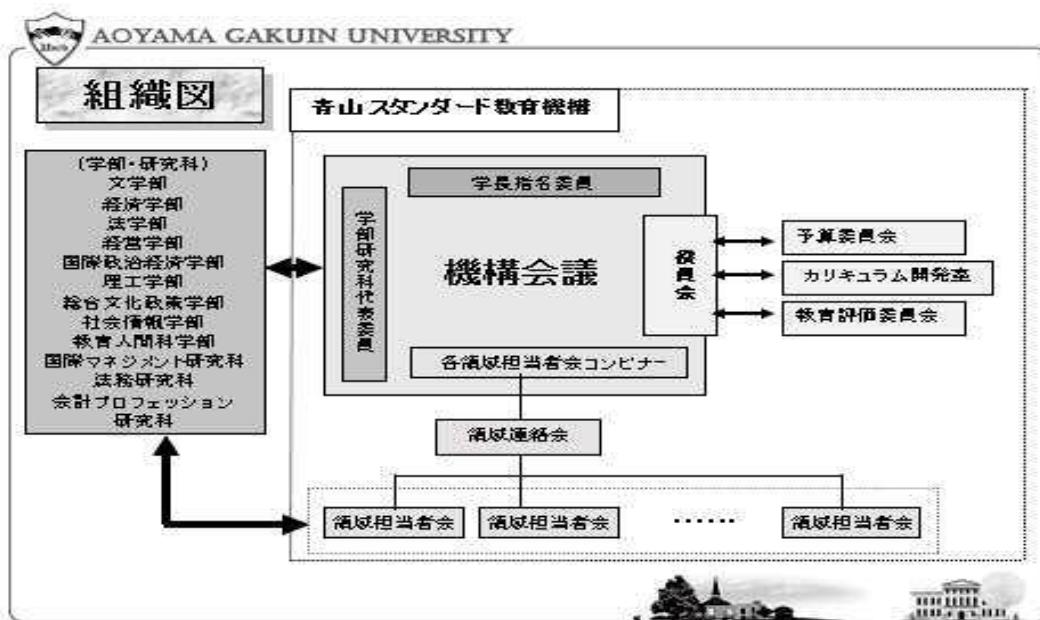
青山学院大学 学務部 教務課 乃美 浩一

1. 経緯・到達目標

青山学院大学では、2003年度の相模原キャンパス開学に合わせ、全学教養教育の新たな試みとして、「青山スタンダード」をスタートさせました。これは、これまでの学部教育において重要な位置を占めていた教養教育を抜本的に改革し、全学的に教養教育と専門教育のつながりをこれまで以上に密接にするものです。「およそ青山学院大学の卒業生であれば、どの学部・学科を卒業したかに関わりなく、一定の水準の技能・能力と一定の範囲の知識・教養をそなえているという社会的評価を受けること」を到達目標として掲げています。

2. 青山スタンダード教育機構

青山スタンダードを運営する母体として、本学全専任教員が構成員となる青山スタンダード教育機構を設置し、機構の下に運営を掌る役員会を置いています。役員会には、カリキュラム開発室、予算委員会及び教育評価委員会を置き具体的なカリキュラムの施策・実行・評価を行います。また、実際的な科目運営には9つの学問領域からなる学部横断型の領域担当者会を中心とし領域毎の科目運用等を進めています。なお、構成員が全専任教員であることや全学部学生が対象であることから、青山スタンダードのカリキュラム変更等は全学部教授会の承認案件となっています。



3. 科目構成と特色

今日、大学のユニバーサル化が進行している中で、大学で学ぶことの意義や学問的なものの考え方について大学入学の初期の段階でその技法や作法を身に着けさせておくことは、必須の状況にあると考えています。青山スタンダードでは、こうした大学教育の質的变化へ対応するため、セミナー形式の導入教育を目的とした授業として開設初年度より「フレッシャーズ・セミナー」を、2009年度には大学で学問をなぜ学ぶのかを理解させる「ウェルカム・レクチャー」を開講しました。



「青山スタンダード」での学び

1年次

「学問的な作法」を身につける

フレッシャーズ・セミナー (2003~)

・少人数クラス・専任教員が担当

ウェルカム・レクチャー (2009~)

・大学で学ぶことの意味

キャリアデザイン・セミナー (2011~)

・卒業後の進路を「今」考える



キリスト教概論Ⅰ

教養コア科目(総合科目・個別科目)

・自己理解、現代社会の動向観、科学・技術の読み、歴史と人間

技能コア科目

・英語、第二外国語、体育・スポーツ演習、情報スキル

2年次以降

「知のマップ」の形成

- ・物事を多面的かつ多角的に分析する知性
- ・人文、社会、自然、歴史の各領域を起点に相互のかかわり合いの中で自己を位置づける。



「フレッシャーズ・セミナー」は、全学部・学科の学生を対象とし、それぞれが異なったバックグラウンドを持つ「違い」があることを前提としてクラスが運営されています。この「違い」を理解することで、さまざまな考え方や見方がどのような説得力をもつものなのか、異分野の人達とどのようにすれば理解が深められるなどを経験していきます。「ウェルカム・レクチャー」は、人文科学・社会科学・自然科学のそれぞれ専門分野の異なる教員が、さまざまな学問領域のものの見方を通して「大学で学ぶ意義」について理解を深めさせることに主眼を置いています。「学ぶ」ということが今後の学生生活を送っていく際にも、社会に出てからも「役に立つ」ものであるということを伝えたいと考えています。

4.キャリア教育の試み

青山スタンダードは「3年毎の見直しを行う」ということが規則化されており、現在まで教育評価委員会およびカリキュラム開発室においてさまざまな改善提案があり青山スタンダード教育機構了承のもと実行されてきました。

具体的には前述の「ウェルカム・レクチャー」の新設や教養コア科目の履修方法変更といったいくつかの新しい試みを含みながら見直しを行ってきましたが、青山スタンダード開設以来10年が経過し、この間のさまざまな社会環境や労働環境の変化に対応できるようなキャリア教育の必要性を認め、2011年度より職業観・勤労観の涵養を目指す新領域として「キャリアの技能」領域を設置しました。これは1年生を対象に自分の進路と大学での学問を有機的に結び付けることを目的とした「キャリアデザイン・セミナー」、上級年次を対象に、社会的・職業的自立力の向上を目的とした「キャリアデザイン基礎」「仕事力基礎論」といった24科目を展開しています。

今後は、産業界のニーズを勘案しつつ大学の授業と社会との関連付けを意識しながら、現在のカリキュラムを精査し、青山学院大学に相応しい内容の充実を図っていきたいと考えています。



「キャリアの技能」について

2011年度より、青山スタンダードに「キャリアの技能」領域を新設

- 1年目 僕くどいとの感覚を理解するとともに、自分の将来を意識しながら毎日自己を実践する力を育います。
- 2年目 自らの特性や能力を理解するとともに、就業力の基礎となるキャリアックな能力（自己分析・判断力・問題解決力等）を身につけます。
- 3年目 自身の専門に充実しながら、企業人として必要な会社の行動から理解を深め、専門性の理解を深めるとともに、実社会で求められる職場や業務を理解し、自己理解の結果と繋げてける能力を育います。

【キャリアの技能】領域の科目一覧



就業力向上と社会的貢献

5.今後の課題

現在、青山スタンダード教育機構では、2015年度の見直しに向けて問題点の洗い出しと改善の可能性を探っています。主な課題としては到達目標に対する評価方法の確立と学部構成員の変化を要因とした継続性の問題が挙がっています。

前者については従来から在学生に実施している授業評価アンケートを用いた評価が一つの評価軸として選択されますが、卒業生を対象とし実施する評価や大学院からの評価、また産業界からの評価といった視点も加味しながら、質保証の視点をもった新たな評価軸の構築を検討していきたいと考えます。また、後者については、青山スタンダード教育機構は所謂人事権を持たない組織体であることから、各学部との継続的な協調をどのように構築するのかについて議論の必要性を感じています。

6.まとめ

青山スタンダードでは、「青山スタンダード科目」をとおして身につける「基礎的な技法」や「学問的な作法」が、専門教育への橋頭堡となるようカリキュラム開発を行っており、また、大学を卒業した後も自分で問題を発見し解決していく力、自分の考えを的確に表現し伝達する力、そして具体的な目標を定め行動する力をもつ人材を育成したいと考えています。今後も総合大学としての専門性を生かしつつ幅の広いカリキュラムを開発して、社会が求める人材の輩出に努めていきたいと思います。

「教養」教育への社会の要求と大学「教養」教育の変化

大阪市立大学 大学教育研究センター 准教授 飯吉 弘子

第3分科会テーマ「大学教育をめぐる環境変化と教養教育」 「教養」教育への社会の要求と 大学「教養」教育の変化

コンソーシアム京都 第19回FDフォーラム
2014.2.23(日)10:00～15:30
龍谷大学深草キャンパス

飯吉弘子
(大阪市立大学 大学教育研究センター)

本日の内容

はじめに—本発表の目的と「教養」(教育)の前提

- 主要経済団体教育提言に見る
産業界の求める能力の全体像
- 産業界の求める能力要求変化と大学との関係
- 産業界の教養要求と大学の教養教育変化
- 「個」の重視と創造性・イノベーション要求
- 21世紀社会の方向性と大学が目指すべき教育(試案)

おわりに—大学(界)の責務

第3分科会

はじめに—本発表の目的と前提

【背景】

- そもそも「教養」は、歴史的に時代に応じてその理念や目的、内容や育成方法が変化。→現代の「教養」とは何かを考える必要性
- 日本の大学では、大学設置基準大綱化以降、教養教育の弱体化が進行(杉谷,2005)との指摘。一方、各大学は教養教育の多様な模索。
- 教育基本法第7条にもある通り、大学の「学術の中心として、高い教養と専門的能力を培う」責務。
- 急速に変化している21世紀社会で、今後の社会を構築しつつ、豊かに生き抜くために個人にとって必要な、①大学が育成すべき「教養」とは何か。②それをどうやって育成し、③その成果をどのように評価し、④その教育をどのように構築・運営すれば、学生が「教養」を獲得することができるのかを考える必要性の高まり。

【本日の発表の目的】

そのあり方の方向性や可能性を検討するための、ヒントの提示。
=前提となる社会の方向性の変化や大学教育の変化の整理

3

はじめに—本発表の目的

- 戦後日本産業界の能力・人材要求や産業界と大学との関係の変化を概観し、その変化を社会における大きな時代変化を考える1材料としつつ、今後の時代の方向性を考えること。
- 広義の「教養」に関する産業界要求の変化と大学の「教養」教育の変化を概観すること。
- それらを踏まえて、今後大学が目指すべき「教養」教育の方向性とあり方を、大学なりに考えていくための試案を提示し、「教養」教育のあり方の議論を促すこと。

4

はじめに 一本発表での「教養」および「教養」教育とは

大学教育			
正課外教育	全学共通教育 (or 基幹教育・一般教育 etc.)	専門教育	専門教育
	「教養」教育 (専門分野を超えた幅広い知識・汎用的能力・スキル etc.)	「専門性」教育 (高度な専門知識・スキル etc.)	

広義の「教養」および「教養」教育…本発表での仮説的定義
=専門分野に関わらず獲得が望まれる幅広い知識・視野や
専門分野を超えて応用可能なメタな思考能力などの
汎用的スキル・資質など、「高度な専門性以外の幅広く汎用的な
知識・能力・スキル・資質等」と、その獲得や育成

5

1. 主要経済団体の教育提言に見る

産業界の求める能力の全体像

- 主要経済団体が戦後1950～2012年現在までに出した教育・人材育成・产学連携に関する250を超える提言における企業の経営者層言説の網羅的分析を行った。
- 主要経済団体
 - = 経済団体連合会・日本経営者団体連盟
→(2004～)日本経済団体連合会
経済同友会
一部、東京商工会議所・関西経済同友会・関西経済連合会等も含む(日本商工会議所は含めない。)
 - ・企業経営者集団による言説は、人事担当者就職担当者の意見の集積や採用行動の傾向とは必ずしも一致しない。

1. 主要経済団体の教育提言に見る

産業界の求める能力の全体像

- ・その時代や先の時代を見越して企業経営を考える必要のある経営者の見解や産業界全体としての最大公約数的意見
- ・産業界・社会のニーズを実証的に明らかにする研究
- 研究目的①現在やこれから社会の方向性を探り検討すること。
- 研究目的②産業社会において、個人がどのような力を身につけていくことが求められているかを認識した上で、「大学における教育の意味」「大学という教育機関の存在意義」について大学が自律的に考え、自らの方向性を広く提示していくための基礎的研究の1つ
- ・戦後60年以上「継続的」にかつ「多数」出されてきた「教育についての直接的な要求」がなされているもの
=直接・間接的に教育政策や教育機関に働きかけ少なからぬ影響
- ・本発表は、飯吉(2008)およびその後、発表者が執筆した複数の論文等の成果に基づく。(以下の図表等は、注記がない場合、飯吉(2008)の引用。)

1. 主要経済団体の教育提言に見る

産業界の求める能力の全体像

- ・個別の提言毎に、求める人材・能力や教育に関するキーワードや内容を抽出し、それらを内容別に帰納的に能力カテゴリーの整理を行った結果、表1の(1)~(25)通りに整理できた。これを6つ設定した【教育界カテゴリー】に対応させた。
- ・個人の能力・人材など「教育のアウトプット」に関する側面を分析側面として設定したのは、経済界の視点という大学教育の「外からの視点」を通してみる際に、彼らが明らかに見えているものとは、そうした「アウトプット」部分であり、彼らの要求もそこに圧倒的に重点がおかれているから。

8

表1:産業界提言で求められている25の能力小カテゴリー

教育界カテゴリー	産業界提言で求められている能力カテゴリー
I「意欲・姿勢・資質等」	(1)実行力・意欲・姿勢／(2)資質／(3)その他能力
II「教養」(広義)	
[1]人間性・倫理観	(4)人間性／(5)倫理観・公共性／(6)リーダーシップ
[2]教養主義	(7)古典主義・読書
[3]専門基礎	(8)基礎学力
[4]幅広い知識 (含一般教育・市民的教養)	(9)幅広い知識・教養 (10)社会貢献力
[5]基本リテラシー コミュニケーション力 (含自己相対化・客觀化力)	(11)英語力・語学力／(12)国語力／(13)ITスキル (14)コミュニケーション力・自己表現力
[6]リベラルアーツ	(15)リベラルアーツ
[7]自発的知的挑戦力	(16)自発的問題発見解決力・論理的思考力
III「国際性・グローバル化対応力」	(17)国際性・グローバル化に対応できる力／(18)愛国心
IV「創造性」	(19)個性・多様性／(20)創造性／(21)応用力・開発力
V「専門知識スキル」	(22)専門知識・研究能力／(23)専門スキル
VI「職業技能」	(24)職業観／(25)職業知識・スキル

9

2. 産業界の求める能力要求の全体変化 【概観】

- ・主要経済団体提言に見られる
能力・資質等への要求内容を表1のカテゴリー別に抽出し、大学教育に関する要求とともに整理した結果
- ・産業界の人材要求や教育言説内容には、表2の時期区分の通り、戦後を通して大きく3つの転換点。

転換点1:60年代末頃……量的 requirement から 質的 requirementへ

転換点2:80年頃…………創造性要求の出現

転換点3:90年代半ば……広義の「教養」要求の強まり

& 提言の増加・多層化

10

表2:最終的時期区分(飯吉、2008・2012)

時期区分	量					提言の特徴
	1章 教養	2章 能力	3章 個性	4章 多様性	5章 創造性	
1950年代						(1)期 工業化中堅人材の量的 requirement 中・専門教育重視
1960年代	I期					
1970年代	II期					(2)期 質的 requirementへの変化(一元的多様化)と要求低迷・企業内教育時代
1980年代	III期					
1990年代	IV期					(3)期 国際化に伴う創造性要求の出現と多様的多様性要求への変化(大学の多様化・自由化)
2000年代	V期					
	VI期					(4)期 グローバル化時代の広義の「教養」要求の強まりと提言の増加・多層化(自発的創造性・コミュニケーション力・協働力等)

↑各侧面別に整理・分析を行った結果
を踏まえた最終的時期区分。

11

第(1)期(1950年代～1960年代後半)

工業化時代中堅人材の量的 requirement と 専門教育重視

【主な特色】

- ①工業化時代における人材の量的 requirement 中心
=工場長などの中堅技術者や大卒上級技術者(技師)
- ②戦後の新制の教育制度改革への不満に関するもの
→旧制の学校教育回帰の方向性・専門教育重視
- 【底因】
高等専門学校設立(1961法改正・1962発足)
- ①急激な工業化と高度経済成長に伴う機械・重化学工業の急成長と工場での大量生産拡大=中堅技術者・大卒理工系人材不足
- ②中堅技術者・工員養成を担う学校制度が無い事への不満
=新制の大学教育制度システムへの産業界の不満
- ③工業化時代の産業・業種に必要な人材像や能力が明確

12

<p>第(1)期(1950年代～1960年代後半)</p> <p>工業化時代中堅人材の量的 requirement と専門教育重視</p> <p>【大学の状況】</p> <p>※トロウの高等教育システムの段階移行モデルの「エリート型」時代(進学率10%前後)</p> <p>※《戦前》複線型で多様な教育機関・修業年限・進学ルート→《戦後》修業年限4年の大学にまとめられ高校卒業者に広く大学進学資格が与えられる6・3・3・4制へ</p> <p>※専門教育中心の大学への「一般教育」の導入と目的の無理解などによるその軽視等の課題(→現在まで続く)</p> <p>【大学と産業界要求との関係】</p> <p>★産業界の意識は圧倒的に中堅人材の量的確保に傾倒。</p> <p>★エリート型時代の少数大卒者や大学教育との接点は相対的に少なかった。</p>
--

13

<p>第(2)期(1960年代末～1970年代)</p> <p>質的 requirement への変化と要求低迷・企業内教育時代</p> <p>【主な特色】</p> <p>①人材・教育要求の質的 requirement への転換の始まり (=高次福祉社会における人間性重視・学力問題etc.)</p> <p>②“一元的多様化”論議の中での大学教育批判と大学教育への失望感増大 (大学卒人材の質の一元的バラツキ=学力のバラツキや学歴相応の学力不足批判)</p> <p>③«紛争後»「能力主義管理」および企業内教育の確立 (=企業の1つの適応手段としての不承不承の措置 =大学の人材育成や教育内容の具体的な要求が無い)</p>

14

<p>第(2)期(1960年代末～1970年代)</p> <p>質的 requirement への変化と要求低迷・企業内教育時代</p> <p>【基底要因】</p> <p>①急速な進学率上昇による大学大衆化の急激進行 =大卒雇用増加</p> <p>②①の影響を背景とする大学紛争</p> <p>③高度成長期から低成長・安定成長期への移行に伴う価値観変化 (従業員の厳選と効率的活用=人材の質が企業の重要な課題に)</p>
--

15

<p>第(2)期(1960年代末～1970年代)</p> <p>質的 requirement への変化と要求低迷・企業内教育時代</p> <p>【大学の状況】</p> <p>※高校進学率が70年代後半頃に80%に上昇</p> <p>※経済成長による経済的余裕や第1次ベビーブーム世代の大学進学等による進学率の急上昇</p> <p>※トロウモデルの「大衆(マス)型」への急速な移行と受け入れ大学側の環境整備や意識変化の遅れによる制度と現実の摩擦 →大学紛争問題</p> <p>【大学と産業界要求との関係】</p> <p>★大学教育への失望感の増大と「能力主義管理」の考え方に基づく企業入社時点を起点とする企業内人材育成システムの確立など、産業界における人材育成と大学教育の分断が進んだ時期</p>

16

<p>第(3)期(1980年前後～1990年代前半)</p> <p>国際化に伴う創造性・多元的多様化 requirement への転換</p> <p>【主な特色】 →全体として、時代を先取り、今後の必要性を見越した要求。</p> <p>①創造性重視 requirement の出現 (当初、関西同友会等→産業界全体)</p> <p>②“多元的多様化” requirement への変化 (=多様な個や個人の能力重視「新しい個」概念の導入による「個」の能力育成への意識の高まり。 ①に関連。)</p> <p>③教養の重視 (従来からの人間性・倫理性、専門基礎、幅広い知識等+リベラルアーツ、自発的知的拡張性 requirement 等)</p> <p>【基底要因】</p> <p>①「追いつき追い越せ型」からの日本経済の脱却。 (=経済大国となった日本へのバッシング・対米貿易摩擦等。)</p> <p>②国際化社会到来への経営者の(先見的)危機意識</p> <p>③グローバル社会の到来による「個」「社会」における位置づけ変化</p> <p>④産業構造変化・業種の多様化(→その他製造業・サービス業・IT産業等)</p>
--

17

<p>第(3)期(1980年前後～1990年代前半)</p> <p>国際化に伴う創造性・多元的多様化 requirement への転換</p> <p>【大学の状況】</p> <p>※1980年代は進学率横ばい、平成に入った1990年前後から緩やかな進学率上昇→トロウモデルの「マス」化が進行。 「ユニバーサル」化に向かい始める。</p> <p>※1991(平成3)年の大学設置基準の大綱化 (大学の裁量権増大・自由化・規制緩和) →教養教育の多様化や強化も意図され、各大学独自の共通教育等の多様な展開も進められたが、結果的には、教養教育の割合減少・弱体化が進行。</p> <p>【大学と産業界要求との関係】</p> <p>★大綱化以降の、教養弱体化は問題視、 ★大学の自由化・個性化・多様化の基本的方向性には肯定的。(創造性に関わる多様な新しい「個」育成のため)</p>
--

18

第(4)期(1990年代半ば～現在)グローバル化時代の広義の「教養」要求の強まりと提言の増加・多層化

【主な特色】

①広義の「教養」要求の強まり

=自発的問題発見解決力・論理的批判的思考力・自律的学習力等(と基本的リテラシー・コミュニケーション能力)重視

②人材や教育に関する提言数が従来に比して大幅増加 (1990年代以降で戦後の6割、2000年代以降で5割)

③要求の多様化・多層化の進展

(=「創造性」「個性」要求内容の発展・多層化、創造性・教養・個性の連関、2000年代～イノベーション要求)

19

第(4)期(1990年代半ば～現在)グローバル化時代の広義の「教養」要求の強まりと提言の増加・多層化

【基底要因】

①グローバル社会化(世界市場化・競争化)、知識基盤社会化・知識経済化

→「個人」がグローバル世界・市場に直接対峙・放出され、求められる能力が変化
→企業「生き残り」のために必要な各種の力への意識・ニーズの高まり
→知識の急速な変化への対応の必要性

②国内長期不況本格化による閉塞感打破へのイノベーション重視

20

第(4)期(1990年代半ば～現在)グローバル化時代の広義の「教養」要求の強まりと提言の増加・多層化

【大学の状況】

※期初:40%台半ば程度の大学・短大への進学率

→2000年代半ば頃～50%以上に移行

=トロウモデルの「ユニバーサル化時代」

=学生の多様化(学力・学習意欲・入学動機等)が進行

※「学士課程教育」という考え方に基づく、学士の学位水準の明確化とその達成のための教育課程整備や学位の質保証の重視。「学士力」等専門知識スキル以外の能力資質育成も意識。→各大学でのカリキュラム改革。

※大綱化直後に低迷した教養教育比率は下げ止まり。

【大学と産業界要求との関係】

★大学教育の現状への産業界の不満はあるが、これまでに比して、産業界の求める方向性と大学教育改革の方向性の重なりが見られる。

21

＜提言要求変化のポイント＞【まとめ1】

①1980年頃が大きな転換点。(日本の国際化の進展)

=1990年代後半以降頻繁化した、新たな主張の起点
(=広義の「教養」の実力化・個性の多様化・創造性重視等)
→1990年代後半以降変化が本格化→現在に至る。
(脱工業化、知識基盤社会への移行にもつなうもの)

②1990年代後半以降の要求内容の特徴は、「その力を發揮した結果が比較的目に見える形で現れやすいもの=【行動力や実際の行動と結びつきやすい力】」への強い要求。

③1990年代後半以降、「教養」に関わる能力(=表1の(16)

(14) や実行力(=同(1))と創造性(=同(20))等が強く求められている。すなわち、変化の時代の成果に結びつく「行動力」とそのための「主体性」や「自ら問題を発見し・考え・解決し続けていく力」が求められている。

22

表1:産業界提言で求められている25の能力小カテゴリー

教育界カテゴリー	産業界提言で求められている能力カテゴリー
I「意欲・姿勢・資質等」	(1)実行力・意欲・姿勢/(2)資質/(3)その他能力
II「教養」(広義)	
[1]人間性・倫理観	(4)人間性／(5)倫理観・公共性／(6)リーダーシップ
[2]教養主義	(7)古典主義・読書
[3]専門基礎	(8)基礎学力
[4]幅広い知識(含、一般教育・市民的教養)	(9)幅広い知識・教養 (10)社会貢献力
[5]基本リテラシー・コミュニケーション力(含、[8]自己相対化・客觀化力)	(11)英語力・語学力／(12)国語力／(13)ITスキル (14)コミュニケーション力・自己表現力
[6]リベラルアーツ	(15)リベラルアーツ
[7]自発的知的拡張力	(16)自発的問題発見解決力・論理的思考力
III「国際性・グローバル化対応力」	(17)国際性・グローバル化対応力／(18)愛國心
IV「創造性」	(19)個性・多様性／(20)創造性／(21)応用・開発力
V「専門知識スキル」	(22)専門知識・研究能力／(23)専門スキル

23

＜提言要求変化のポイント＞【まとめ2】

④逆に、中途採用者に求められているいわゆる「即戦力」は、学士課程新規卒業者には求められていない。

⑤脱工業化、知識基盤社会へと急速に変化し続ける社会の中で、長期にわたって自律的に考え主体的に行動できる個人が必要だと考えられており、学士課程修了時にはその基礎力が求められている。

工業化時代の人材から

→知識基盤社会・グローバル化社会の「個」へ
(「カイゼン」ではなく「イノベーション」重視へ)

⑥このことは、産業界の要求変化の方向性が、大学の教養教育の本来的方向性や現実の変化の方向性と重なりを見せてきていることを意味している。

★相互の関連性等については、末尾別添資料1(図6-2)参照のこと。24

3. 産業界の教養要求と大学の教養教育変化

- 次頁の表3「教養要求・教養教育変化概観のための教養(教育)分類」は、「教養」要素に関する産業界の要求(=“産業界語”)の変化を詳細に読み解くために、先行研究の分類(=“教育界語”)を参照しながら、その最大公約数的な仮説的教養(教育)7分類を提示した分類一覧。
- 戦後日本の大学の「教養」教育変化を概観するための分類でもある。
- ・飯吉(2008)の分類項目をもとに、改めて項目を再検討した飯吉(2009b)を用いている。

25

表3: 教養要求・ 教養教育 変化概観 のための 教養(教 育)分類	教養(要素)	教養教育
類型[1] 全人的教養・人間性	旧制高等学校の学習の伝統などからづく、全人的教養教育・人間教育の流れ、倫理教育などを含む	人間教育
類型[2] 「教養主義」の教養	哲学・歴史・文学など人文科学の読書を中心とした人格の完成を目指す流れ、古文の読書＝教養という旧制高校における大正教養主義からづく「教養主義」の流れ	読書(哲学・歴史・文学等)
類型[3] 専門教育の基礎準備的知識	専門基礎教育・専門準備教育、とくに同系における基礎学業や基礎知識教育などの教育	専門基礎
類型[4] 幅広い分野の知識 (含・一般教育・市民的教養)	戦後の一般教育等に見られる幅広いバランスの良い教育および学際的な教育(米国の一貫教育の概念・制度が戦後日本に入ってきたものであり、背景に民族ある市民の育成・市民としての教養という流れもある)	幅広い知識 (一般教育・市民的教養)
出典: 飯吉(2009b)	英語力・IT活用力など、汎用性の高い基本リテラシーおよびコミュニケーション能力育成教育、アカデミックリテラシー教育(IT活用能力)	非職業分野
リテラシー・ コミュニケーション能力	米国型リバーラーニング	自発的課題 発見解決 力・思考力・ 自律的学習 力等
類型[5]	自発的知的拡張性 (自発的課題発見・解決力、論理的・批判的思考力など、知識活動基本的能力の育成を含む教育、自己的に学び探求しつづける力などを含む)	米国の学士課程教育に見られるペラルニア教育(非職業分野の教育)
類型[6]	自己相対化・客観化力 (他者理解・自己理解を通じて、自己や自分の関わる事柄・問題等の位置づけを明確にし、各個人に位置づけ、各個人に自分や他のことを捉える力・客観化する力を育成する教育)	自発的課題 発見解決 力・思考力・ 自律的学習 力等
類型[7]	自己相対化・客観化力 (他者理解・自己理解を通して、自己や自分の関わる事柄・問題等の位置づけを明確にし、各個人に自分や他のことを捉える力・客観化する力を育成する教育)	キヤノンデザイン教育・自校教育、初年次を中心とする動機づけ教育など、自己理解・他者理解、社会や状況等の中で自分や他のことを捉える力・客観化する力を育成する教育
類型[8]	自己相対化・客観化力 (他者理解・自己理解を通して、自己や自分の関わる事柄・問題等の位置づけを明確にし、各個人に自分や他のことを捉える力・客観化する力を育成する教育)	自己相対化・客観化力

26

第(1)～(4)期の各時代に「教養」要求は見られた。
しかし、その要求内容や強さは時代によって異なる。

表4: 産業界の求める教養・教養教育の変遷		
第(1)期	第Ⅰ期～第Ⅱ期	専門基礎教育および全人的教養重視
第(2)期	第Ⅱ期終盤～第Ⅲ期	教養に関する提言の低迷
第(3)期	第Ⅳ期～第Ⅴ期	米国型リバーラーニング概念の出現
	第Ⅴ期	旧制懐古的志向
第(4)期	第VI期 (1990年代後半～現在)	顕著となった自発的拡張力の必要性およびそれとともに求められるリテラシー・コミュニケーション能力

※第(4)期の自発的拡張力とは、表3の類型[7]自発的知的拡張性に関わる力である。

※また類型[5]基本的リテラシー・コミュニケーション能力についての要求には、類型[8]自己相対化・客観化力の側面も併せて重視されている場合が多い。

3. 産業界の教養要求と大学の教養教育変化

※現実の教養教育の変化の方向性(飯吉2009b、2012)

【産業界要求】第(4)期(1990年代半ば以降)

- 表3の類型[7]自発的知的拡張性に關わる力
- +類型[5]基本的リテラシー・コミュニケーション能力
- +類型[8]自己相対化・客観化力

【大学の教養教育変化】

- ・大綱化以降の約20年に見られる日本の大学における教養教育の実際に見られる変化は、

教養教育の割合の減少(大綱化前38.9%→2001年30.7%) 杉谷(2005)

- + 類型[5]や類型[7][8]の強化。類型[3]基礎教育の教養教育への組込。

= 類型[4]の幅広い知識獲得(一般教育etc.)の減少・弱体化。

- 類型[5]の情報教育・語学教育等が重視されるとともに、
- とくに類型[7][8]については、学生参加型の形式やそれに特化した科目等の形で、正課内外で多様に展開され始めている。

28

3. 産業界の教養要求と大学の教養教育変化

※現実の教養教育の変化の方向性(飯吉2009b、2012)

幅広い知識の獲得
(扱う知識の内容・種類・広がり)

自発的知的拡張性
(獲得した知を使って考え、課題を見つける、その解を見つける能動的な能力・姿勢)
自己相対化の姿勢・能力
(自己理解・他者理解を通じた)

・従来型教養教育では、扱う知識の内容・種類・広がりに重点があり認知的中身・分野・幅広さ等が重視されており、そこでは「教養ある人間」の特質(自律的継続的自己研鑽と自己理解・他者理解を通じた自己相対化の姿勢・能力)は、幅広い知識や視野に付随して身につくものと捉えられ、明示的に育成されていなかった。

一方、大綱化後は、扱う知識内容自体よりも、その知を使って考え、課題を見つける、その解を見つける能動的な能力・姿勢を如何に学ばせるかが重視されている。すなわち、「教養ある人間」像に關わる態度・能力の育成により焦点が当たっており、思考力の育成や自律的学習、自己客觀化や動機づけの教育が展開されている。

29

4. 「個」の重視と創造性・イノベーション要求

・1980年前後～30年以上にわたり、創造性の重視が主張され続けている。

- ・「創造性」重視の方向性や、教養における変化の方向性と深く関わっているのが「多元的」な「個性化・多様化」という方向性であり、「国際化」「グローバル化」という世界観の変化の中での、産業界における「個」の捉え方の変化である。

「教養」の議論に關わる産業界ニーズの方向性の1つ

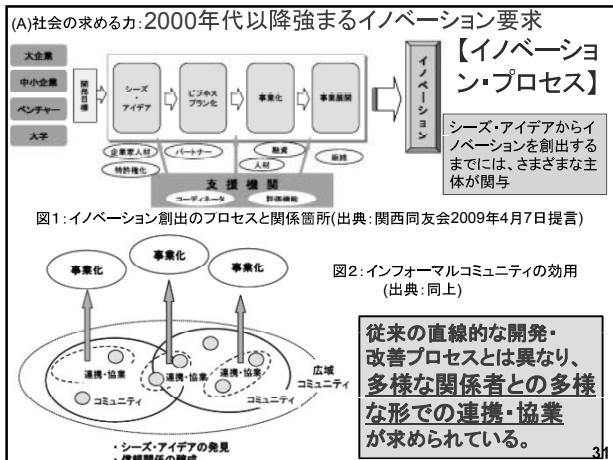
・創造性・イノベーション要求の【4つの系譜】

- (a)「個人」における一般的な創造性の必要性を求めるもの、
- (b)「(科学)技術創造立国」要求の一環
- (c)「新産業・新事業創造立国」要求の一環
(起業家育成とコボレートベンチャーの2側面がある)
- (d)知識社会における新しい価値創造の一環：イノベーション

・脱工業化や急速に進むグローバル化を背景に2000年代以降に急速に強まっている「イノベーション」に関する要求の中のイノベーションを担える「高度人材」等の育成にも、上述の表3の類型[7][8]および[5]に關わる力が求められている。(自分の分野の専門知識・スキルの習得はもちろん、基礎知識・スキルを使いこなし応用できる力や、社会全体や知の体系全体の中でそれら専門知識を捉えつつ自ら課題を考えていける力etc.)

→イノベーション創出や課題発見解決のための多様な他者との協働力も求められている。(参照: 次頁イノベーションプロセス等)

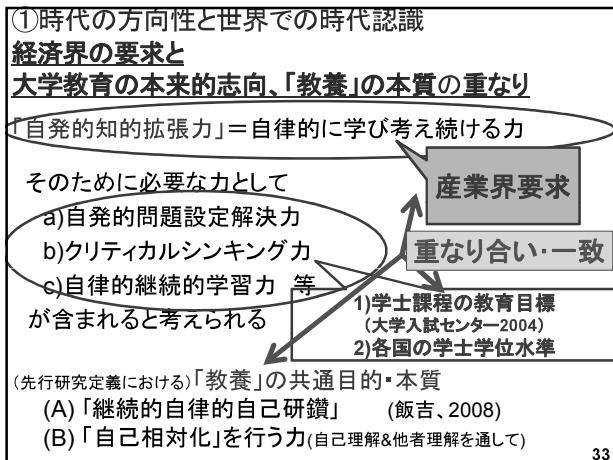
30



5. 21世紀社会の方向性と大学が目指すべき教育(試案)

①時代の方向性と世界での時代認識

- 戦後当初から1970年代頃までは大きな接点が見えにくかった産業界要求と大学教育の志向する方向性(含、教養ある人間の能力資質)
→1980年代頃から次第に近づき始め、
→現在は大きな重なりを見せつつある。
- 1990年代後半以降の産業界提言において強く見られる、
自発的知的拡張性等の「教養」育成の要求・創造性の重視、
個性の多様化や個の尊重なども
→1980年頃から明確に提言に出現し始め、
→以降グローバル化や脱工業化、知識基盤社会の進展等に伴って産業界ニーズが本格化し真剣度が増すなかで、少しづつ強まり、
→1990年代半ばから急激に強く見られるようになったもの
→2000年代～イノベーション要求と多様な他者との協働力も加わる
- そしてこの方向性は、21世紀社会でも当面続くものと考えられる。 32



(参考)米国の経営者のニーズ

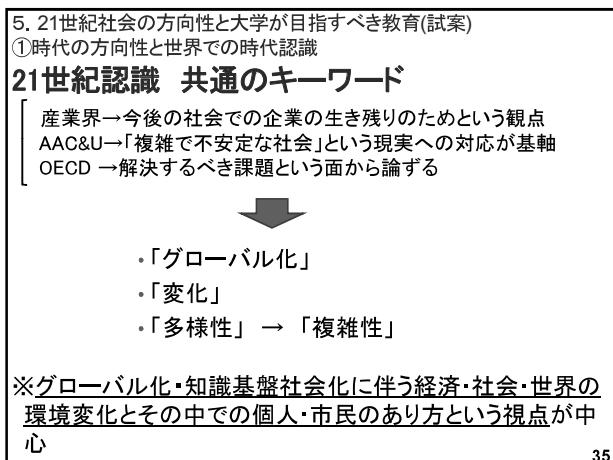
Hart Research Associate (2010)

- 米国の経営者層アンケートの結果 =日本と同様の方向性

- 8割以上の米国経営者の重視する学習成果
「文章および口頭のコミュニケーション」(89%)
「クリティカルシンキングと分析的論証力」(81%)
- 7割以上の米国経営者の重視する学習成果
「知識やスキルを実地経験を通じて現実世界の状況に適用する力」
「複雑な問題の分析力や解決力」(75%) (79%)
「選択や行動を倫理的決定と結びつけられる力」(75%)
「チームワークや多様なグループの中で他者と共同する力」(71%)
「革新し創造的である力」(70%)
「科学技術面の概念と新開発」(70%)

クリティカルシンキング力

…一般的には「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に分析する能力や態度」あるいは「意見や考え方を分析、批評、提唱する能力。自己判断に基づき結論を出すための方法論」等と定義つけられる(鈴木健ほか・2006)とされるものである。 34



(参考)米国リベラル教育(教養教育)の再定義

…21世紀の時代認識に合わせて、目的・学修成果も再定義

- 教育目的と学修成果(ラーニングアウトカム)の再定義

【例】AAC&Uの教養教育(リベラル・エデュケーション)の再定義
学修成果の検討、学位プロフィールの検討など

*AAC&Uとは、

アメリカ大学・カレッジ協会(Association of American Colleges & Universities)。
1200もの幅広い会員大学を擁し、質の高い学士課程のリベラル・エデュケーション(教養教育)について考え100年近く活動している、米国の大学団体である。

日本の「学士力」のモデルとなった、

リベラル教育(教養教育)の学修成果(ラーニングアウトカム)を策定。

注)このリベラルエデュケーションとは、「個人に力を与え、無知から心を解き放ち、社会的責任感を養う教育の考え方」を指す。

表5 米国リベラル教育の再定義(AAC&U)

20世紀の リベラル教育	21世紀の リベラル教育
エリートのカリキュラム 非職業的 どのようなものか 幸運な人たちの入る選択肢	全ての学生に グローバル経済での成功 & 知識ある市民としての行動のため
リベラルアーツカレッジあるいは多くの大学における人文科学のカリッジ	全ての学校・大学における全ての学習分野で
人文科学(arts and sciences)分野(の専攻科目major)における学習を通して／あるいは大学低年次における一般教育を通して	(大学以前の)学校から大学までの一連の教育全体における学習を通して

37

5. 21世紀社会の方向性と大学が目指すべき教育

②今後育成するべき人間像・能力と学習成果(LO)

- ・社会が求める人材・能力・資質

・海外での学位水準

- 英国
- EU
- オーストラリア

単に知識を持っているのみならず、どういうことができる(力を獲得した)学生に学位を与えるのかという観点からのガイドライン

- 米国AAC&Uの主要学習成果＝日本の「学士力」
<【別添資料2】参照>

=各学生が「21世紀に挑戦するため」に必要なもの

- ・日本の大学(界)はどう考えしていくのか？

社会・海外・文科省等の見解や議論を参考にしつつ、社会との対話をも行いつつ、日本の大学界も議論を深め・考えしていく必要性！

38

5. 21世紀社会の方向性と大学が目指すべき教育(試案)

②今後育成するべき人間像・能力と学習成果(LO) (試案)

21世紀社会を、職業人・市民・個人として担いつ生き抜ける人間の育成を、日本の大学も担う必要がある。

そのような人間に求められる、

- ①自発的知的拡張性と②行動力や③(多様な他者との)協働力に
- ④自己相対化力や視野(自分・他者・ものを幅広い文脈から相対的に捉え位置付けることの出来る力)を加えた力・姿勢は、

=キャリア(人生)デザイン力

=産業界の要求に応えるという意味でなく、そもそも、今後の多様で複雑な課題を抱え急激に変化しつづける21世紀社会を個人が、

- (a)産業界の文脈を含みつつもそれを越えた幅広い文脈から(持続可能な地球世界や多様な人々との協働共生のあり方等、複雑化する課題に根気強く向き合い)社会が上手に機能するよう構築していくためにも、
- (b)その中で自分の身を守り質の高い人生を生き抜くためにも重要。

=産業社会の文脈や職業的文脈に、個人が安易に飲み込まれないためにも重要

39

キャリア(=人生)デザイン力としても重要な

広義の「教養」(表3:教養類型参照)

主たる学習への動機づけ
=初年次教育・キャリア教育・自校教育etc...

①自発的知的拡張性 [教養類型1]

- (自ら(a)何を考えるべきかを見極め、(b)調べ、(c)学び、(d)その問題を考え、(e)解を探し続けていく力・姿勢・態度)

②他者理解・協働力: 多様な人々と、相互に理解し合い協働・連携しようとする力・姿勢 [教養類型5+α?]

多様な学生との
学びあいの場としての
全学共通教育の
積極的意義

③自己(他者)相対化・客觀化力 [教養類型8]

- (幅広い文脈から、自己や他者の行動、置かれている状況、属する場所・組織、専門分野、抱えている課題等を捉える力・視野etc.)

40

5. 21世紀社会の方向性と大学が目指すべき教育(試案)

③その学習成果(LO)のための大学教育とは?(試案)

大学における「教養」の教育(大学ならではの大学特有の教育とは?)

- ★学生の自律的学習を促し、先述の今後必要な能力・姿勢と広義の「教養」の基礎や基盤を伸ばし、最終的な学習成果を質保証する。(幅広い知識・深い専門知識も学び、それを活用しつつ大きな視野からものごとを捉えて問題を見極め、その課題に他者と協働して自分から取り組み続けていく力と姿勢育成のための教育プログラム・教育課程)

それを…、

- (1) 学士課程の教育全体
=正課カリキュラム(専門教育+全学共通教育等)
+課外カリキュラム・課外活動 全体で実現する。
- (2) 大学は、大学の本来かつ最大の資源(=①アカデミックな知と思考の体系) & ②思考の専門家である「大学教員」)を活用し、大学の場でしか提供できない、大学ならではの教育に立ち返ることが、重要ではないか。
=経済社会の文脈も含みつつそれを越えた幅広い視野を与える教育。

41

5. 21世紀社会の方向性と大学が目指すべき教育(試案)

③その学習成果(LO)のための大学教育とは?(試案)

～カリキュラム(正課・課外)・教育内容・教育方法等

主体的学習動機づけ

全学共通教育

専門教育

知識
思考法
方法論
問題意識

正課教育
+ 課外教育・活動

統合的に
課題や研究
に取り組む
機会を与える

・先述の主体的学習動機づけに加えて、

・学生が、全学共通教育科目、専門教育科目(や課外教育・活動)を通じて得た、知識およびアカデミックな思考法・方法論・問題意識などを総動員して、統合的に問題や研究に取り組む機会を全員に担保するということが重要ではないか。

→具体的な方策については、以下を参照。

42

教育実践とカリキュラム構築の具体的方策のヒント

教員が何を教えたかではなく、
学生が何をどれだけどのように学習し、何を
どれだけ出来るようになったのか。
=(どのような能力・態度が身についたのか。)

●米国AAC&U
①「卓越性の基準」【次頁表6】(=教授法)
—学生にどのような知識を与えるか……×
どのように学ばせるか…………○
どのような能力・態度を身につけさせるか○

②「実行の際の基準」【表7=別添資料2表B】(=カリキュラム &教授法)
—カリキュラムと学生への説明内容のステップ (初年次教育・PBL・Capstone科目・卒論etc.)
Teaching(何を教えたか)から
→Leaning(学生が何を学んだか)へ

43

教育実践のポイント ～米国AAC&Uのリベラル教育での方向性

- AAC&Uは、新しいリベラル教育を行っていく中の、「卓越性の基準(The Principles of Excellence)」を7つ挙げている。
=どのように教育していくかの基準

【基準1～7】(←教授法)
=学生に、何を学ばせるか、
どのような知識を与えるかという観点ではなく、学生に“どのように学ばせるか”“どのような能力・態度を身につけるか”という観点から
の基準

表6 卓越性の基準

基準1：高い目標を掲げる—そして、卓越性を包括的に実現する
基準2：学生に指針を与える
基準3：探求と革新の技法を教える
基準4：大きな問い合わせ組ませる
基準5：知識と選択や行動を結びつける
基準6：市民的・異文化的・倫理的学習を促進する
基準7：複雑な問題に学習を応用する

AAC&U(2007), p.26をもとに作成。

44

表7 米国リベラル教育の具体的実行基準 (カリキュラムと教授法)
【別添資料2-B】AAC&U「実行の際の基準—探求と革新の技法を教える」

カリキュラムの方策	学生への説明内容	教室における実践
【ステップ1】 大学において、初年度セミナー、一般教養のいくつかの確定された科目で、具体的な問題やプロジェクト、課外講義を通して、探求と革新の問題を解決する。	各教科への期待と同時に、範囲・統合・課題解決の力強さを磨きながら、問題解決のための知識や技術を学ぶ。	学生に、問題と課題とそれを解決するための複数の手法について意識させるため、問題解決活動を実施する。
【ステップ2】 各教科の勉強が学生が始めた中で、探求と革新の問題に即した課題や学習(Course-based Learning)、大学のヨココト等で行われる。	その学問分野における、批判的思考、課題設定・解決、分析、統合、複数の問題の解決等の能力を身につけて、課題や学習に対する理解を深めることで、研究が西かかり。	その分野の複数の問題・課題解決プロジェクトによって、学生に、それを解決するための複数の手法を磨き出させる。学生は、自身の発展のため、それに対する多様な解決策を示す。能動的で、問題を無視的の学習と、学生がそれを直面することでできる「必要なときに必要なだけの情報を与えられた状況の中から必要な知識を想起できる」という状況を作り出す。
【ステップ3】 大学が持つ社会における必要な経験(Capstone experience)に関する資料説明(Course catalog)や学習評定評議会等で、この、往々と異なる問題認識が、より多くなる。そこで、課題や学習の内容が完成され、その際に、学生は、当該科目・一般教養・選択科目・基礎外の科目等で得た知識とスキルを測るところである。	学びの統合を促進するキャップstoneプロジェクトや卒論の導入	教員の指導の下、学生やグループは、1～2学期にわたって研究・実験する。並んでその過程やプロジェクトを通じて、教員は、指導的役割を担う。学生は、自分の立場で意見を出し、意見を立てて改めた後、その他の生徒と一緒に議論して検討したことを通して、その成果物は伝承される。

「教養」教育のあり方の可能性(試案)

- 「…力」というパースや個別能力単位に分けるのではなく、カリキュラム全体を通して段階的・発展的に、かつ学習したことを統合しつづ学習させる。

※各科目を、考るべき課題の大小・軽重、課題解決の方法論・スキルの難易レベルの差によって配列し、簡単→難易度高い、単純→複雑・複合的…コースナンバリング制? +バラバラに学習したことの統合させる課題・科目を適切に配置 etc.

※4年間の各段階に必要な、科目・プログラム・プロジェクトをもうける。(初年次・2年次・4年次等)

- 多様な人々との協働学習経験を多く取り入れる。

※多様な学生同士や大人(他学年・他学部他学科・他分野の教員・他大学・他国の学生・社会人・地域の人々etc.)との学びあいの場としての全学共通教育・サービスラーニング・アクトイティラーニング・PBL

- また、構築したプログラムやカリキュラムを、学生の学習成果によって評価する評価システムも当初から組み込んで、継続的にプログラム・カリキュラムの質保証のための点検・評価・改善を繰り返せる体制を構築しておくことが重要である。

46

おわりに
—大学(界)の
責務

【本日の目的】
1) 戦後日本産業界の能力・人材要求や産業界と大学との関係の変化を概観し、それを1材料として、今後の方向性を考える。
2) 広義の「教養」に関する産業界要求と大学の「教養」教育の変化を概観。
3) ①②を踏まえ、今後目指すべき「教養」教育の方向性とあり方を、大学なりに考えていくための試論を提示し、「教養」教育のあり方の議論を促す。

1) 産業界要求と大学教育の本来的志向の方向性は現在大きな重なり。
—1990年代後半以降の産業界提言: 自発的知的拡張性等広義の「教養」や創造性の重視、個性の多様化や個の尊重など
—2000年代～ノベーション要求と多様な他者との協働力も加わる
【背景】グローバル化・脱工業化・知識基盤社会化・国内不況の長期化。

2) この方向性は、21世紀社会でも当面続くと予想される。
【21世紀社会のキーワード】グローバル化・変化・多様化・複雑化・革新etc.

3) ①21世紀社会にどのような人間を送り出すのか。(教育目標・理念)
→②どのような「教養」を身につけた学生を送り出すのか。(学位ボリシー)
→③どのような「教養」に係わる能力・資質(コンピテンシー)を持っている学生は、
→④何が出来るようになっている必要があるのか。(学習成果・LO)
→⑤そのLOを達成させるための教育とは。(教育プログラム・カリキュラム)

★①～⑤の内容を、各大学が試行錯誤するとともに、日本の大学(界)としても考え、議論を深めていく必要があるのではないか。
本日は、その1例となる道筋・議論の1つのたたき台を提示した。
(米国や欧州など世界でも、時間をかけてステークホルダーとの対話を持ちつつ議論を深め、実践的な試行錯誤を行っている=Tuning Project.)

47

【主要参考文献】

AAC&U(2007) College Learning for the New Global Century"(A Report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise)

大学入試センター(2004)「アドミッション・ポリシーと入学受入方策—大学における学生の入学受入方策に関する総合的研究」研究代表者:鶴野英彦、大学入試センター研究開発部 Hart Research Associates(2010) "Raising The Bar: Employers' Views on College Learning in the Wake of The Economic Downturn" A Survey Among Employers Conducted on Behalf of AAC&U (www.aacu.org/leap/documents/2009_EmployerSurvey.pdf)

飯吉弘子(2008)『戦後日本産業界の大学教育要求—経済団体の教育言説と現代の教養論』(東信堂)

飯吉弘子(2009a)『2005年以降の産業界の創造性・ノベーション要求—日本経団連の要求を中心とする整理』(大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方)〔平成18～20年度研究費基盤研究(B)研究成果報告書、研究代表者塙原修一〕、pp.159-176

飯吉弘子(2009b)『21世紀型「教養」教育の再検討—日米比較と産業界要求・教育実践の視点から』(日本教育学会教育研究誌)第76巻第4号、pp.40-53

飯吉弘子(2009c)『社会が求めらる理工系人材像と基礎教育のあり方』(大学教育学会課題研究報告書)における新しい理系専門基礎教育のあり方

飯吉弘子(2010a)『求められる学生のキャリアデザイン力とその形成および教授学開発の実践的・総合的研究』(平成19～21年度研究費基盤研究(C)研究成果報告書、研究代表者飯吉弘子)

飯吉弘子(2010b)『産業界のノベーション要求の方向性と大学教育—2000年以降の経済団体提言分析と大学教育政策動向の対比—』(大阪市立大学)『大学教育』第8巻、第1号pp.67-77

飯吉弘子(2010c)『戦後日本産業界の大学教育要求の検証・考察』(高等教育研究会)『大学創造』第25号

飯吉弘子(2012)『戦後日本産業界の「人材・教育要求変化と大学教養教育』(日本労働研究機構)『日本労働研究雑誌』No.629、pp.6-18

関西経済同友会2009/4/7提言『関西のノベーション創出を目指して—オーバンな連携ネットワークの形成』

杉谷祐美子(2005)『日本における学士学位プログラムの現況』(高等教育研究)玉川大学出版部、第8集 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編(2006)『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する—世界思想社会パートナーショーンズ、アラン(2001)・野中郁次郎監訳・有賀裕子訳『知識資本主義—ビジネス、就労、学習の意味が根本から変わる』日本経済新聞社

48