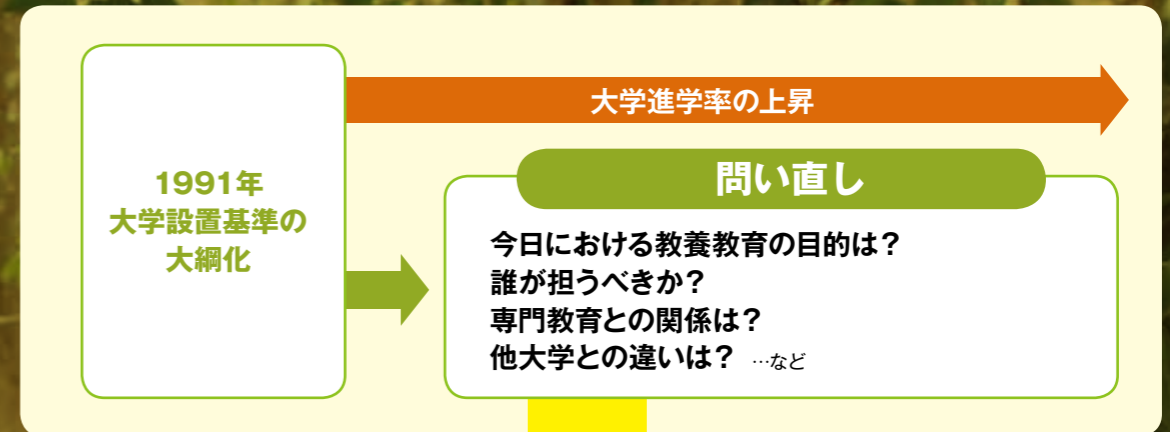


[特集]

“自らを成長させ続ける装置”を埋め込む 教養教育の現在

高等教育がユニバーサル化の段階を迎え、
 学生の実像、社会における「大卒」の意味が大きく変わる中、
 教養教育の果たすべき役割があらためて問い直されている。
 その議論が、学士課程における教養教育の位置付けや中身、手法にも変化をもたらしている。
 エリート的人材の素養、人文・社会・自然の3分野の均等履修という旧来の概念を乗り越え、
 実用的スキル修得の次元にもとどまらない現代の文脈における「教養」とは何か。
 生涯にわたって機能する装置として、
 自らを成長させ続ける姿勢と能力を一人ひとりの内に埋め込む、
 そんな教養教育こそが求められているのではないか。



近年の課題・動向

自らを成長させ続ける姿勢と能力を修得し、
 他者と協働できる人材を育成するために

- 1 学士課程中での統合的な位置付け
- 2 教育体制の変更
- 3 継続的な履修
- 4 他の専門分野との交流
- 5 自学ならではの特色の反映

…など

オピニオン	教養教育のあり方	共栄大学 藤田英典氏→ p.4	1 2 3 4
オピニオン	教養教育の再構築と創造	聖心女子大学 杉原真晃氏→ p.7	5
事例 ①	教養教育と専門教育の統合	立教大学→ p.10	1 3 4 5
事例 ②	学部学科混成のオムニバス授業	武蔵野大学→ p.13	2 4 5
事例 ③	現代的文脈のリベラル・アーツ	東京女子大学→ p.16	2 5
事例 ④	深い専門性を支える教養教育の構築	東京理科大学→ p.18	2 3 5

自らの専門分野を相対化できるよう 教養教育の一環としての専門教育を



共栄大学副学長

藤田 英典

ふじた・ひでのり

スタンフォード大学教育系大学院修了(Ph.D.)。東京大学大学院教育学研究科長・教育学部長、国際基督教大学教授、立教大学特任教授・客員教授を経て共栄大学教育学部長。2015年から現職。日本教育学会会長。

日本学術会議で教養および教養教育に関する提言をまとめた藤田氏は、戦後から今日までを俯瞰し、教養教育の曖昧化と軽視の傾向を指摘する。現代における「教養」が持つ意味を捉え直し、学士課程における専門教育との接続関係の適正化を図ることによって、大学全体で“知性”を培う体制を構築すべきだと説く。

問い直しが進む 教養教育のあり方

2002年の中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」は、「教養」の重要性と「教養教育」充実の必要性について、おおむね次のように述べている。

＜グローバル化、少子高齢化、都市化・情報化が進む中、既存の価値観が揺らぎ、社会に共通の目的や目標が見失われ、個人も社会も自信や将来への展望を持ちにくくなり、学ぶことや努力することの意義を軽んじる風潮が広がっている。科学技術の進展は人類に計り知れない恩恵をもたらす一方で、地球規模での環境問題など種々の新たな問題を引き起こしている。こうした時代にあって自らの立脚点を確認し、今後の目標を見定め、その実現に向けて主体的に行動する力＝新しい時代の教養^{*1}の重要性と新たな教養教

育の必要性が高まっている。

新制大学における展開と 現代における難しさ

戦後日本の大学教育は教養教育と専門教育を車の両輪として発展してきたが、教養教育のあり方は繰り返し問われてきた。その展開は次の三期に分けることができる。

第1期は、第一次ベビーブーム世代が大学に進学した1960年代からの高等教育の拡大期^{*2}とそれが一段落した80年代である。大学教育は前期2年の教養課程(一般教育科目36単位等)と後期2年の専門課程に二分されていた。

しかし、社会の複雑化と学術の高度化が進む中、教養教育の形骸化と、専門分野の細分化や教養教育との適合性の低下が問題視されるようになった。そこで70年代半ば以降、教養科目の一部を後期に、専門科目の一部を前

期に開講する「くさび型」カリキュラムなどの改善策が講じられた。

第2期は、前期・後期の課程区分等を廃止した大学設置基準大綱化(1991年)以降の90年代である。カリキュラム編成の自由度が大幅に拡大したことを受け、各大学は「くさび型」による教養教育と専門教育の一貫性・適合性の向上や学際的な「特色ある授業科目」の開講などを進めた。一方で、1991年前後は第2次ベビーブーム世代が大学に進学した時期で、大学数と進学率は再び急増・急上昇した^{*3}。その後の18歳人口の持続的減少を見越した生き残り戦略と人材需要の変化などへの対応として、学部・学科の名称やカリキュラムの多様化と、就職実績の向上や実用性を重視した授業の拡充が進んだ。

第3期は2002年答申から現在に至る時期である。この間、2005年「我が国の高等教育の将来像」、2008年「学士課程教育の構築に向けて」、2012年

「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」と立て続けに中教審答申が公表され、「21世紀型市民」の育成(2005年・2008年)を大学教育の主要な役割と位置付けるなど、教養教育の充実を提言してきた。しかし、その一方で、第2期からの教養教育の曖昧化と軽視の傾向が、次に述べる3つの動きとも重なり、さらに進むことになった。

その第一は、現代の大学教育に期待される課題の多様化への対応である。すなわち、①大学での学びを豊かにするための心構えや仲間づくり、レポート作成や資料収集の方法などを内容とする初年次教育、②基礎学力不足を補うためのリメディアル教育、③2008年の中教審答申が定義した「汎用的技能」(欧米ではジェネリック・スキル)の形成、④グローバル人材に必要なとされる外国語コミュニケーション能力の形成、⑤学修・就職ガイダンス、⑥心身の不調や出席率低下などに関わるカウンセリングなどである。

いずれも重要ではあるが、特別のプログラムや対応科目を設定するにしても既存科目に組み込むにしても、そのしわ寄せがカリキュラム編成や既存科目に及び、その適切性と充実度の低下を招くことになりかねない。

第二は、18歳人口の減少傾向と非正規不安定雇用の急増が重なる中、定員充足や優れた学生の確保のためにも、就職実績の向上に直結しそうな授業科目の拡大や授業内容の実用性向上を図る傾向が目立つようになったこと。

第三は、大学教育の質保証や質向上が重視され、その責任が個々の大学

に問われる中、前述の中教審答申が学生の学修成果をOECDの「高等教育における学習成果の評価(AHELO)」(2008年)や「アセスメント・テスト(学修到達度調査)、学修行動調査、ルーブリック等」(2012年)により把握し、その結果を「大学ポートレート」に記載し、情報発信するよう提言したことである。今のところ大学ポートレートに記載することになってはいないが、上記のような学修成果の評価は、部分的活用はともかく、基本的には大学教育にはなじまない。というのも、専門分野の多様性に加えて、後述するような知性を標準的なテストや指標で評価することは妥当性を欠き、大学教育とその成果を歪めかねないからである。ところが、民間企業の就職試験で課される適性検査や公務員試験・教員採用試験の準備学習を授業科目の内外で実施する大学も増えている。こうした傾向は、度が過ぎると、2005年答申の「幅広い学び等を保証し、21世紀型市民にふさわしい学習成果の達成」や2012年答申が副題に掲げた「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」と矛盾し、その目的達成を阻害しかねない。

現代において期待される 教養と教養教育

2002年の中教審答申は「新しい時代の教養」(現代的な教養)について、冒頭に紹介した定義に加えて、「教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体」(2章)とも述べている。他方、大学設置基準第19条は教育課程の編成方針として、「専門の学

芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」と規定している。

以上の引用文、特に下線部は、教養という言葉には次の3つの使われ方と機能があることを示唆する。①内容としての教養、②方法としての教養、③目的(指導理念)としての教養、がそれである。

①内容としての教養は、上記引用文中の、知識・知恵、判断力・主体的行動力、他者や社会への関わり方、価値観・人間性などで、以下では知性と総称する。

②方法としての教養は、「経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける」や「専門の学芸を教授する」という表現に見られるように、「教養」形成の方法(教養教育)はどうあるべきかが重要であり、その充実の必要性を示唆し要請する。

③目的(指導理念)としての教養は、内容や方法と重なる面もあるが、例えば2012年答申の「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」という表現に見られる。教養は生涯学び続けることによって高め豊かにしていくものであり、そういう学び続ける努力とその基盤となる素養や構えの形成を個人と大学教育に指示し、期待する指導理念となっている。

以上をふまえて、現代的な教養をあらためて定義すると、「職場や地域その他での生活と活動において、多様な他者や集団と共生・協働する知性」「現代社会のさまざまな問題や課題に関心を持ち、その解決・改善に向けた取り組みに参加し連携・協働する知性」ということになろう。

*1 下線は筆者による。以降も同じ。 *2 1960年→1975年の大学数245校→420校、進学率8%→27%
*3 1990年→2000年の大学数507校→649校、進学率25%→40%

各大学で進む 教養教育の改革

近年、多くの大学が教養教育の再活性化と学士課程教育の改善充実に取り組み始めている。その取り組みは基本的には、前述のような知性の向上を企図しているように見受けられる。

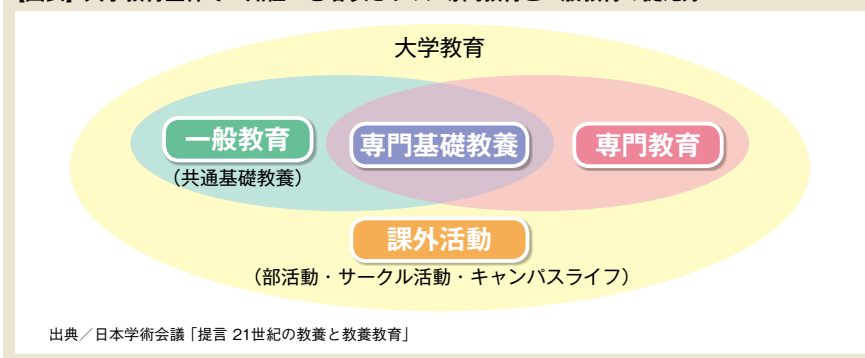
その具体的な取り組みはさまざまだが、傾向としては次のような方式が区別される。①くさび型カリキュラムによる学士課程教育全体を通じての教養の形成、②分野横断的・複合的なテーマ型や目的型の授業科目の拡充、③多様な専門分野の教員によるオムニバス形式や学部混成クラスによる授業科目の拡充、④副専攻制の導入による学びの総合化、⑤学部の統合によるリベラルアーツ教育の充実。

例えば、立教大学は①の典型例だが②③も加え、教養教育科目群から成る全学共通カリキュラムを学部教育の一環と位置付け、全学部の1年次から4年次までを対象に履修させている。

武蔵野大学は②と③の組み合わせによる「武蔵野BASIS」で、哲学・現代学・数理学・世界文学・社会学・地球学・歴史学の7分野をグループワークを織り交ぜて3週間ずつ学ぶというモジュール方式を採用している。長崎大学も②と③の組み合わせで必須科目と、全学モジュール（テーマ型、教員オムニバス、学部混成）、学部モジュール（他学部のモジュール選択も可能）、自由選択科目から成る教養教育カリキュラムを編成している。

④の典型例は国際基督教大学で、31のメジャーの中から3年次進級段階で1主専攻、ダブルメジャー、主専攻・副専攻を選ばせる。東京女子大学は⑤の

【図表】大学教育全体で“知性”を培うための、専門教育と一般教育の捉え方



典型例で、従来の2学部を現代教養学部と統合し、教養教育と専門教育の統合による建学以来のリベラルアーツ教育の現代的な刷新を図っている。

東京理科大学は①を中心とするが、「正しい倫理観と豊かな人間性を備え、国際的視野を持った科学者・技術者・教育者」の育成を目的に、全学共通の1年次向け教養科目と3・4年次向け教養科目を新設し、全学共通オリジナル教科書を作成する。大学院でも教養科目を必修とする予定だ。

学士課程における 専門教育との接続

戦後日本の大学教育のモデルとなったアメリカの大学でも、教養形成を担う一般教育のあり方が繰り返し問い直されてきた。その問い直しの基調は、過度の専門分化の弊害を是正し、一般教育と専門教育との接続関係の適正化を図りつつ、前者の現代的・社会的レリバンスを高める点にあった。

アメリカの大学教育は、リベラルアーツカレッジに象徴されるように、基本的には教養教育を行い、体系的な専門教育は大学院で行ってきた。その伝統の下、学士課程教育は、自由かつ責任ある市民として必要な教養の形

成、職業準備および大学院での専門的学習の準備としての専門基礎教養の形成を基本的な役割としてきた。図表は、このような一般教育、専門教育と、教養、および教養形成の一翼を担う課外活動との関係を示したものである。

大学進学率が5割を超えるようになった現代の日本でも、M・トロウが半世紀前に指摘したように、この図表が示すような教養教育と専門教育のあり方が学士課程教育において期待される段階に入ったといえる。そして、その場合の専門教育は、教養教育の一環という観点からも、どの分野でも次の3つの要件を満たしていることが期待される*4。①専門分野の内容を専門外の人にもわかるように説明できること、②専門分野の社会的意義について考え理解できること、③専門分野の限界を理解し相対化できること。

①は学んだ専門分野の基本を理解し修得していることの証左となるものであり、②は社会的な問題や課題に関心を持ち、その解決・改善への取り組みに参加していく基盤となるものであり、③は職場や社会的活動において他の専門分野の人たちと連携・協働していく基盤になるという点でも、専門分野の知識や技術の歪んだ使用を回避するという点でも重要なことである。

*4 日本学術会議 日本の展望委員会／知の創造分科会「提言 21世紀の教養と教養教育」(2010) p.20より。表現は微調整している。なお、筆者は本提言を作成した「知の創造分科会」の委員長を務めた。本稿の内容は随所で同提言に依拠している。

絶えざる問いと解釈を通して 自学らしい教養教育の構築を



聖心女子大学文学部教育学科准教授

杉原 真晃

すぎはら・まさあき

山形大学基盤教育院准教授を経て現職。教育方法学、教育工学が専門。教員養成、ファカルティ・ディベロップメント、初年次教育、地域連携事業、アクティブラーニング、学生主体型授業等に携わる。

わが国の大学における教養教育のあり方は長年議論されているが、なかなか結論は出ず、各大学が模索を続けている状況だ。杉原氏は、社会的要請の強弱よりもむしろ、大学にとって「教養とは何か」を問い続けることによって、実践と結びつけた教養教育を構築し、学生を学びへと誘う必要性を説く。

「大卒」に必要な 共通の知の基盤

大学（短大・高専も）と専門学校との違いは、教養教育の有無にある。それは単なる制度上の違いにとどまらず、大卒の人間に求められる（あるいは大卒の人間が求める）ものの違いだと言ってもよい。「大卒の人間に求められる」という意味は、単に産業社会が求める人材を指すものではない。大学教育を修了した人間が生きる社会的・歴史的なポジションに鑑みて必要とされる、あるいは先人たちが必要と認識した人間像、共通の知の基盤という意味として捉えるべきであろう。

1991年の大学設置基準の大綱化以降、各大学は自学の教養教育のあり方について模索を続けてきた。昨今はそれに加え、大学が自主的に、あるいは政策誘導の結果として大学改革を進め、教養教育の充実に向けた取り

組みを展開している。3つのポリシー（AP、CP、DP）に関連付けた教養教育のポリシー（主にCP、DP）の設定や、教養教育における到達目標を定めた「〇〇大学スタンダード」等の設定も、そのような展開の中に位置付けられるであろう。先人が必要と認識した人間像、共通の知の基盤について、各大学が現代的な価値に基づく再構築を模索している段階といえる。

学外との連携も視野に 大学の総合力を発揮

教養教育においてどのような人間を育成するのか、専門教育と一般教育における理念については、藤田英典氏の論考（本誌 p.4-6、ならびに日本学術会議における提言^{*1}）をご参照いただきたい。本稿では、各大学がどのように教養教育を成立させ、構築しうるの

かについて検討したい。

教養教育をどのように展開し、学生に学ばせていくのかについては、教養教育のポリシーを策定するだけでは意味がない。教養教育の成立には、教員の実態（専門性の構成、各教員の教育力等）に加え、学生の実態（既存の知識技能、学習目的、学習意欲、資質・能力等）が関わってくる。そして、大学内の教育・学習環境の実態（eラーニング、学習支援システム、ラーニングコモンズ、図書館、教室環境、教員・学生の比率、eポートフォリオ等）もまた教養教育の質を決定する成立要件となる。

さらには、これら学内の要件（教員の実態、学生の実態、教育・学習環境等）は閉じたシステムとして存在するわけではなく、学外の要件（地域社会の実態、他大学との関係等）と相互に影響し合う開いたシステムとして成立すると考えるべきである（図表）。学

*1 日本学術会議 日本の展望委員会／知の創造分科会「提言 21世紀の教養と教養教育」（2010）

外のシステムとの関連には、例えば、地域社会や企業の協力を得て行うサービスラーニングやインターンシップ、複数の大学が共同で行うeラーニング、MOOC、大学コンソーシアムや大学間連携による共同授業等が挙げられよう。

大学の持つ総合力とは、これらの要件を関連させ、ユニークで魅力的な新しい教養教育を多様に展開することができるかどうかである。私たちには、まだまだ生かしきれていない潜在的な力が山ほどあるのかもしれない。

2018年問題が叫ばれる中、大学間の競争が激しくなることが予想される。しかし、個性・特色を持つ教養教育を展開する大学同士が協働することによって、よりユニークで魅力的な新しい教養教育を創造できるようになることは、図表の成立要件から想定される教養教育の多様性からも明らかであろう。

大学教育を動かしている「社会的要請」の波

昨今の大学教育改革は、「社会的要請」にいかに応じるかという挑戦であるといっても過言ではない。先日にも国立大学の、主に文学部や社会学部など人文社会系の学部と大学院について、社会に必要とされる人材を育てられていなければ、廃止や分野の転換の検討を求める内容の通知が文部科学省から出されたことがニュースになった*2。

本稿では、主に、「コンピテンシー」の育成という社会的要請が及ぼす影響について確認する。その前提として、コンピテンシーを、「知識・技能をいかに活用するか・活用しようとするか」と

いう概念として捉える。

筆者は、コンピテンシー型教養教育の問題点を「脱文脈化と自己目的化」「適応主義化」「個人化・シミュレーション化」という3つの観点から検討した*3。

脱文脈化とは、多様な学問領域に共通する知の基盤や知的技法が、ある特定の学問領域の知識・技能から切り離され、パッケージ化された基礎トレーニング・プログラムとして実施されることを指す。自己目的化とは、「何のために学ぶのか」という問いから学習活動が切り離され、それを学ばせること自体が最大の目的となることを指す。

適応主義化とは、「何のために学ぶのか」を問わなくなり、社会において求められる人材というニーズへの適応が至上命題となることを指す。

個人化とは、教養を身に付けている程度に関する責任が個人のみへと還元されてしまい、その個人の置かれた環境や教育者側の責任が隠ぺいされてしまうことを指す。また、シミュレーション化とは、例えば、脱文脈化し、パッケージ化された知を学習して、よい成績をとることをよしとする学習者や、

それをもって学生が教養を身に付けたと判断する教育者を作り出してしまう状況を指す。

コンピテンシー型教養教育を展開する際には、これらの問題をふまえること、そして、その場その場の実用性に振り回されることなく、「教養とは何か」「その社会的要請に応えるべきか」を問うことが大切になるであろう。

大学にも学生にも不可欠な「問い」

コンピテンシー型教養のように、教養が特定の、もしくは多様な学問領域の知識技能の内容そのものではなく、それをいかに活用するか・活用しようとするかを含んだものであるということは、決して目新しい議論ではない。教養は、たとえ哲学であれ、文学であれ、数学であれ、実践と切り離された知であることはなく、常に、社会・世界に対する「問い」に基づく解釈によって、社会・世界と関わる実践とつながっているのである。

これまで、教養教育がそのような実践知を育む場として機能してきたのな

らば、現在のような教養教育改革の必要性が声高に叫ばれることもなかったかもしれない。しかし、結果はそうならなかった（ではどうすべきかという筆者の考えは後述する）。

「そうならなかったもの」を「そうなるようにする」ことは、決して容易ではない。教養教育における英語力の重視、ボランティアやサービスラーニングによる市民性の育成、実践的な知の育成等、コンピテンシー型教養教育は、学問領域に共通する知の基盤をふまえた、「大卒の人間に求められる」実践知を育むものとなるのか。能力修得のための脱文脈化されたトレーニング・プログラムなのか。前者への期待を込めて注視していきたい。

教養教育のおもしろさに学生を誘いたい

「カリキュラム」という概念には、「学習者に与えられる学習経験の総体*4」という定義がある。この定義に沿うならば、教養教育がカリキュラムとして成立するためには、「何を育成したいのか」「何を教えたのか」だけでなく、「それがどのように学生に学ばれたのか」「どのような学生に、どのように作用したのか」が問われなければならない。それは、カリキュラムを作成する際に学生の意見を取り入れることにとどまらず、作成されたカリキュラムを学生がいかに学び、自らのものとしていかに再構築したのかを重視することを意味するのである。

そのような機会を保証するため、筆者はこれまで「教養とは何か」「教養教育で何を身に付けるのか」について、教養・教養教育の歴史的・社会的

背景、そしてその大学の教養教育の理念や実態もふまえながら、学生と共に考える対話型授業を行ってきた。

そこでは、学生は、大学とは何か、教養とは何か、教養教育とは何かについて理解を深めながら、自らが大学で身に付けたい教養を考える。そして、眼前にある教養教育の科目や課外活動を通じて、大学で身に付けたい教養のうち何がこれまでに育まれたのかを省察し、何を今後育むことができるのかを考え、自らのカリキュラムを具体的に構成していく。さらに、他の学生が創り出す教養観や教養教育のカリキュラムと接触し、自らを相対化・再構築する。

教員である筆者もまた、そこでの学生との対話、実態の把握を通して、この大学の意義、教養教育の意義、カリキュラム構成等について考えさせられるのである。

京都市立芸術大学の学長である鷺田清一氏は、大学で学ぶ理由について、①これまでずっと知りたかったものを知るため、②これまでそのような問いが存在することさえ知らなかったものを知るため、③人として知っておかねばならないことを知るため、と分類している*5。

そして、この3つの類型に関して鷺田氏は、次のように述べる。知的好奇心にあふれる学生の多くは、まずは第一の理由で入学して来る。その一部が、第二の理由に目覚める。そして、さらにその一部が、第三の「教養」の重大さに気づく。

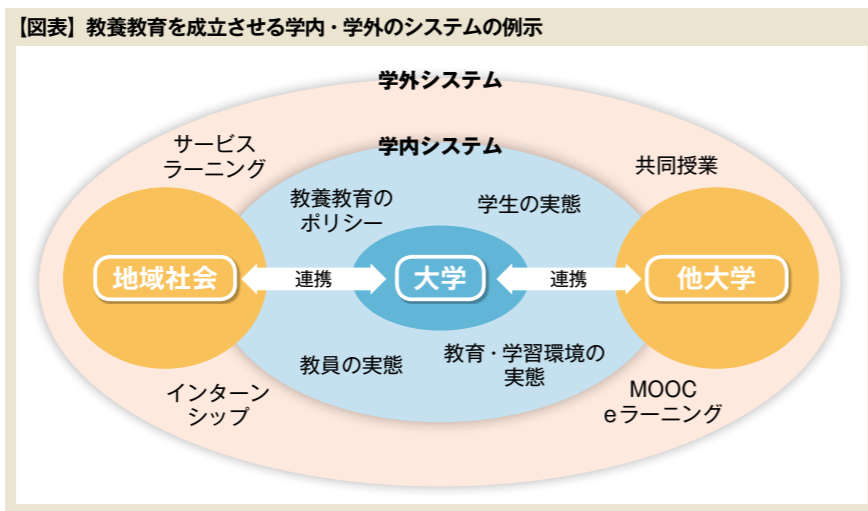
鷺田氏が「人として知っておかねばならないこと」を「『教養』の重大さ」と表現する理由は、教養が単に学習者自身の「知りたい」思いを超えて、先

人が必要と認識した人間像、共通の知の基盤であり、学習者に「願う」知であるからではないだろうか。

鷺田氏による大学で学ぶ理由は、大変参考になる分類であるが、「知的好奇心にあふれる学生」を出発点にしており、かつ「その一部」「その一部」という具合になると、教養の重大さに気づくのは、現在の大学ではほんの一握りの学生のみということになってしまう。「重大さ」という次元であれば仕方ないのかもしれないが、多少の必要性やおもしろさという次元であれば、ほんの一握りの学生だけではなく、多くの学生を誘えるのではないだろうか。

そこでは、教養・教養教育に関する教員同士、教員と学生、学生同士の対話、絶えざる議論が大切だと考える。「人として知っておかねばならないこと」を、先人である教員が過去の知見を参考にしながら、願いを込めて伝える。多様な教員がそれぞれの専門性を通して、教育・学習環境を生かして、大学外のシステムとも関連しながら伝える。そして、学生がどのように解釈し実践するかを見届ける。それを受けて、教員（集団）は、教える目的・内容・方法を再構成する。このような回路を作り出すことが、教養教育の構築には欠かせないのではないだろうか。

このような教養教育を担う者として、実践知にまでしっかりと手を伸ばしている学問知を扱える、各学問領域のプロフェッショナルが中核であるべきことは言うまでもない。そのような教員および教員集団が、一人でも多くの学生が教養の持つおもしろさ、重大さに気づくよう誘ってくださることに、本稿が貢献できるなら幸いである。



*2 朝日新聞デジタル (2015年6月8日)

*3 松下佳代編著「<新しい能力>は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー」第3章、杉原真晃「<新しい能力>と教養ー高等教育の質保証の中で」(2010年、ミネルヴァ書房、p.108-138)

*4 文部省大臣官房調査統計課(編)「カリキュラム開発の課題ーカリキュラム開発に関する国際セミナー報告書」(1975年、大蔵省印刷局)

*5 鷺田清一「パラレルな知性」(2013年、晶文社、p.84-85)

事例①

教養と専門の統合により 異分野と協働する「触手」をつくる

立教大学

リベラル・アーツを教育理念に掲げる立教大学は2016年度、全学出動による教養教育「全学共通カリキュラム（全カリ）」の大改訂に踏み切る。学生に教養科目と専門科目の区分を意識させずに履修させ、教養が、それぞれの専門と他分野をつなぐ「触手」となることをめざす。全カリと専門の関連を重視した改編によって、「立教らしさ」を先鋭化させる試みに迫る。

4年間の展望の下での 主体的な目標実現を支援

立教大学の教養科目にあたる全カリは、全ての学生を対象に全学部の教員が担当。1997年度の開設以来、実施体制と大学の特色を色濃く反映した内容において、教養教育のモデルとされてきた。2016年度の改訂では教養教育と専門教育を融合させ、4年間の学び全体を「学士課程統合カリキュラム」として再編成する（図表）。従来の全カリは、全カリ運営センター提供の「全学共通科目」として管理されるが、学生には学部提供科目との区分は見えない。

学生側の視点で説明すると、現在は、全カリと専門で分冊になっている履修要項に基づき、それぞれ所定の単位を修める。原則、全カリの履修年次に定めはない。これに対し2016年度以降は、履修要項が1冊にまとめられ、全カリと専門の区別がない複数のカテゴリの下、「必修、選択、自由」の区分と、推奨されている年次・学期を参照して4年間の履修を進める。例えば1年次春学期には、相互に関連し合う全学共通科目と専門の入門科目を必修で並行して学ぶことになる。

「学生生活全体を人格形成のプロセスと捉え、学生が4年間の展望を持ちながら主体的な選択によって学修目標を実現できるよう、学内の資源を有機的に結び付けて提供する」。教学担当の塚本伸一副総長は、学士課程統合カリキュラムのコンセプトをこのように説明する。専門科目、全学共通科目、さらに課外活動も含む学修環境を、学生の成長段階に応じた導入期（1年次春学期）、形成期（1年次秋学期～2年次秋学期）、完成期（3～4年次）を通して体系的に展開、提供するという。

そこには、教授者ではなく学修者が大学教育の中心に置くという発想の転換がある。学生にとって教養と専門の区分には意味がなく、自らを成長させるしくみの総体にこそ関心があり、その中のさまざまな要素が意味を持つてつながっていることが重要であるはず、というわけだ。こうした発想の下での教学改革は、従来の全カリと専門の相互の関係を再構築しながら全体を再編成するものとなった。その成果が、「4年間かけて専門と教養を一体的に学ぶ」学士課程統合カリキュラムなのだ。

なかなか払拭できない 「教養は1年次」の意識

現状の全カリは、建学の精神に触れながら議論する力を養う「立教科目群」、各学部が他学部生に専門分野のディシプリンに触れる機会を提供する「領域別科目群」、1つのテーマをさまざまな学問分野の視点で考える「主題別科目群」などで成り立っている。

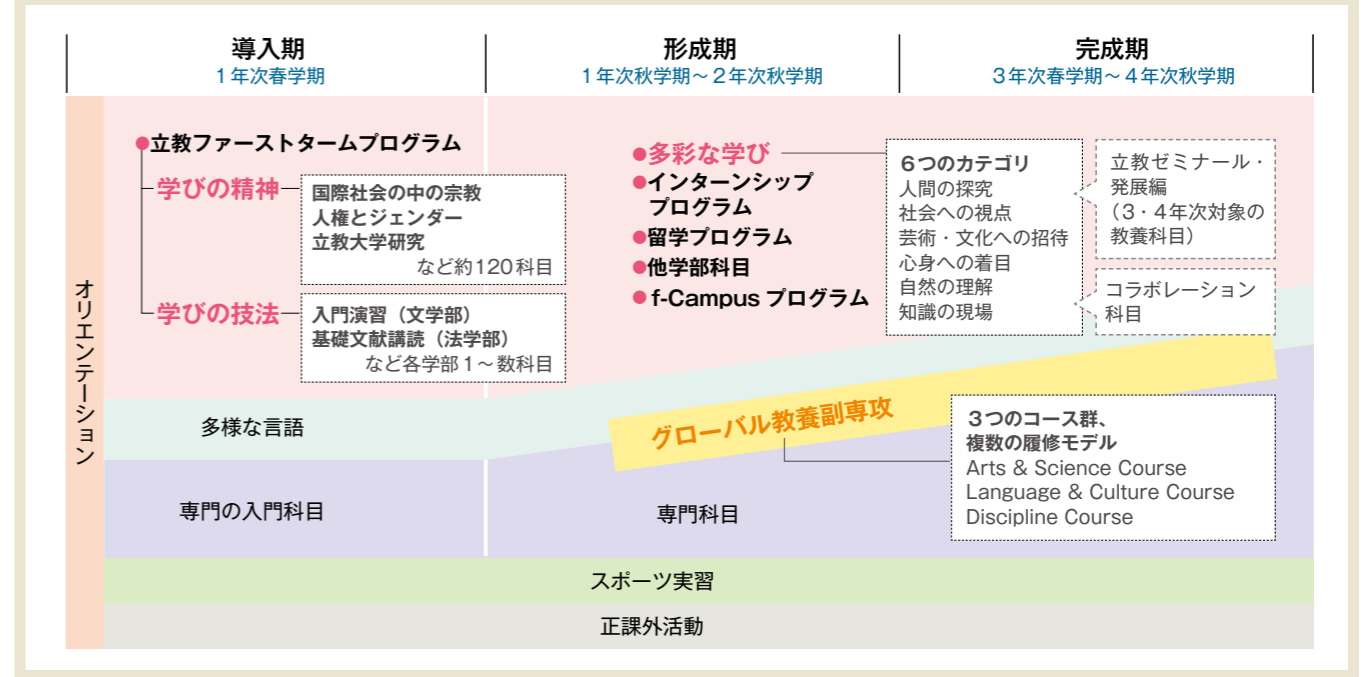
現状でも全カリ科目と専門科目を4年間並行して学び、両者の知識を結びつけることはできる。しかし、専門科目は全カリ科目の2倍以上の単位数を修得する必要があり、学生は全カリについて「1年生のうちに片付けておくべきもの」という意識になりがちだという。教員の側でも、同様の意識が完全に払拭されたわけではないようだ。

生活習慣を含めた 立教精神を叩き込む

2016年度からの立教大学の新たなカリキュラムを見ていこう。その中で全学共通科目は、履修推奨年次を示した学年進行的なものになる。

導入期は全学生が、「学びの精神」

【図表】立教大学学士課程統合カリキュラム



「学びの技法」からなる「立教ファーストタームプログラム」を履修する。

「学びの精神」は、従来の全カリでも柱となっていた「宗教」「人権」「大学」等の立教らしさを基本テーマにした科目を通して、「立教大学の学びに着地する」ための全学共通科目だ。2科目選択必修で、約120科目から自由に選べるが、異分野との協働を体験させるため、できるだけ所属学部の提供科目は避けるよう指導する。

1クラス最大100～150人規模の授業となるが、毎回の出席、予復習、授業後の感想や小レポートの提出などを課し、学期末試験の得点と共に成績に反映させる。討論やグループワークなどを採り入れた参加型授業をめざす。「毎日大学に通い授業に参加するという望ましい生活習慣を確立させ、大学で学ぶとはどういうことかを入学直後に徹底的に体得させる」と全カリ運営センター部長の佐々木一也教授は

言う。授業の指針を共有するために、「学びの精神」担当教員による担当者連絡会の実施も予定している。2015年秋に開かれる予定の講習会では、アクティブ・ラーニングなど授業改革の事例を紹介し、実施を依頼する。

授業の補助者として博士後期課程の学生やポスドクを採用し、小レポートなどの添削を担当させる。評価の基準を共有するため、授業補助者向けの研修も行う。

「学びの技法」は、各学部が開講する演習方式の専門基礎科目。調査、統計、資料読解など専門を学ぶうえでベースとなるスキルに加え、「学びの精神」と連携しつつ、レポートやプレゼンテーションなど、あらゆる学びの手法の基礎力も修得させる。

「学びの精神」では多数の他学部生と立教大学で学ぶ意味について考え、「学びの技法」では同じ専門を志す者と、その分野を研究するための姿勢や

手法を学ぶ。両方の授業を行き来することによって、専門と他分野を結びつける意識と能力を育成する。

専門を学んだ後に 改めて履修する教養科目

1年次秋学期以降の形成期、完成期に開講する「多彩な学び」は、幅広い教養を身に付けるための6カテゴリの全学共通科目群だ。専門科目と並行して学び、専門性が持つ可能性を広げることを目的とする。

1年次秋学期以降であれば自由に履修できるが、4年間で身に付ける力を具体的にイメージして体系的に履修してもらうために「多彩な学び」以外の科目とのパッケージで「グローバル教養副専攻」を設け、いくつかの履修モデルを示して推奨する。2014年度に採択されたスーパーグローバル大学としての核となるこの副専攻は、「多彩な

学び」、言語科目、日本について学ぶ科目、海外体験などを、スポーツ、芸術、環境問題などのテーマに沿ってグループ핑し、履修モデルとしている。「多彩な学びの第4カテゴリから10単位以上」といったように、科目選択に自由度を持たせたモデルであるため、自分の専門分野と結びつける形でどんな知識やスキルを身に付けたいのか、主体的な履修計画が求められる。学生は、2年次春学期から秋学期にかけて選ぶことになる履修モデルを想定しながら、1年次秋学期からの「多彩な学び」の履修を検討することになる。

3・4年次の完成期向けに「立教ゼミナール発展編」も新設する。2015年度、試行的に開講している「法と経済学」は主に法学、経済学のいずれかが専門の学生向け。互いの領域をクロスさせ、それまで学んだことの何が有効でどこが足りないのかを知る。高学年向けの教養科目は全カリスタート時から必要性が指摘されていたという。「ある程度の専門性を修得した学生が“他流試合”に臨み、自身の力が社会にどう生かせるかを知る。こうした機会を提供するのは、全カリの念願だった」と佐々木教授は語る。

2014年度に開講した「立教サービスラーニング科目(RSL)」も「多彩な学び」に体系的に配置され、いっそうの充実を図る。キリスト教精神に則った社会貢献活動によって、自己・他者理解の向上や社会参加の意識の醸成、自ら主体的に学ぶことへの関心を喚起する。

教育の質を確保するために、言語科目以外の全学共通科目の卒業要件単位数を20から18に減らすことも決まった。1クラスあたり最大300人規模の授業をできる限り減らしたい考えだ。

全学参加により育まれた リベラル・アーツ文化

全カリの歩みは、教員の意識が変容を遂げてきた歴史でもある。

1991年の大学設置基準の大綱化を受け、同大学は1995年に教養教育の実施体制を大きく変更。しかし教員の意識はさほど変わらず、人文、社会、自然科学3分野の均等履修という硬直的、形式的な教養観が残った。

1997年に始動した全カリは、同大学の理念を「教養ある専門人の育成」から「専門性に立つ教養人の育成」へと昇華させた。中心組織となる全カリ運営センター委員会には各学部長らが参加し、全カリの意思や要請を各学部で共有する。これを機に、学生が幅広い教養を身に付けるために各学部が協力する姿勢が徐々に芽生え始める。「全カリは専従の教員がおらず、運営にあたる教員は2年の任期制で授業も各学部の教員が担当するので、学部の教育と全カリとの関係を意識しやすい」と佐々木教授。

近年は学際性を重視するようになり、2012年度の改訂で学部専門科目との融合を図る「領域別科目群」が新設された。これが、2016年度大改訂の布石にもなった。改訂に際し、吉岡知哉総長は「リベラル・アーツの現代的再構築」を掲げ、激しく移り変わる世界の中で、リベラル・アーツこそが、変化に対して理解、関心、受容を促す人格を育てると訴えた。

佐々木教授はこの考えを受け、めざすべき教養を、専門性同士をつなげて生かす「触手」に例える。「自分の専門分野を持ちながらも、それを中心に他の分野へと広げる触手を備え、自分

の専門を柔軟に相対化できる人材を育てたい」と述べる。

佐々木教授をはじめ同大学には、他大学から移ってきた教員が比較的多いが、リベラル・アーツに対する理想が求心力となって、教育についてはトップの方針の下で一つにまとまる文化が形成されているのだという。

「全カリ」の名称を超えた 理念によるブランド力

改訂に伴って、全学体制はますます深まりを見せている。以前から「主題別科目群」などで取り入れられてきた、職員をも対象として授業企画を募る制度は、「多彩な学び」の中の「コラボレーション科目」(専門分野の異なる複数の教員が担当)や「立教ゼミナール発展編」で継続。「学びの精神」の科目の4分の1程度は、全カリ運営センターと各研究所、事務部門等の連携によって開講される。「立教大学研究」は立教学院史資料センターとの連携、「人権とジェンダー」は人権・ハラスメント対策センターとジェンダーフォーラムという2つの学内機関との連携によって誕生した科目だ。

統合カリキュラムへの再編成によって、同大学のリベラル・アーツ教育を象徴する「全カリ」という言葉が学生の間で消滅してしまう可能性については、教員の間で賛否あるが、佐々木教授は「それはすなわち、教養と専門の境界をなくすという全カリの理想が実現した姿と言えるかもしれない」と話す。今回の改訂は、「立教らしい学び」をさらに磨き上げ、「全カリ」という名称ではなく、理念そのものが大学のブランド力を高める転機になりそうだ。

学部の壁を越えた混成型授業で 大学の核となる教養教育を構築

リベラル・アーツ

武蔵野大学

武蔵野大学の1年生は、全員が武蔵野キャンパスで共通課程を学ぶ。核となるのは、他学部の仲間と共に7分野の学問を順に学ぶ教養科目だ。新キャンパス設置による一体感喪失への危機感を背景にカリキュラム刷新にあたっては、学内体制から見直しを図った。大学で学ぶ「知」について考えるきっかけを新入生に与えている。

専門課程同様の授業水準で 知のインパクトを与える

武蔵野大学は東京都内の武蔵野と有明に2つのキャンパスを持つ。2年次以降は学部・学科によってキャンパスが分かれるが、1年次は全員が武蔵野キャンパスで学ぶ。2010年度から、初年次共通基礎課程「武蔵野BASIS」を全学部必修として課している。同大学には、教養担当の専任教員が所属する「教養教育部会」が、各学部と並ぶ組織として存在する。この改革は、学部ではなく同部会が主導した。

「武蔵野BASIS」の目的は、専門課

程を学ぶため、また社会を生き抜くために必要な「自己基礎力」を身に付けることだ。「建学科目」や体育の「心とからだ」、コンピュータやレポートの書き方に関する「学問を学ぶための基礎」、英語を中心に学ぶ「外国語」、教養やキャリア開発をテーマとする「自己理解・他者理解」の4カテゴリからなる。うち複数の科目で、学部・学科混成のクラス分けがなされる。

「武蔵野BASIS」の中核は、「自己理解・他者理解」カテゴリの科目「基礎セルフディベロップメント（リベラル・アーツ7科）」（以下、基礎セルフ）。約60人のクラス編成で、哲

学、現代学、数理学、世界文学、社会学、地球学、歴史学の7テーマのいずれかからスタートし、3週間ずつ順番に学ぶ（図表1）。1回の授業は2時限連続。1時限目は講義、2時限目はグループワーク。異分野の学生との議論、協働を通して成長を促す。

成果発表のある最後の6週間は、グループワークに特化した授業になる。7分野からグループごとに興味のある1分野を選び、自由にテーマを決めてA4判8ページの資料を作成し、プレゼンテーションをする（図表2）。

授業名の「セルフディベロップメント」には、「自分の知を開発する」とい

【図表1】基礎セルフディベロップメント（リベラル・アーツ7科）で学ぶ分野



※7つのテーマを虹の7色に例え、7色の頭文字「VIBGYOR」をクラス編成に用いている。それぞれの頭文字（色）に5つずつクラスがあり、その5クラス単位でテーマを渡り歩いていく。したがって学ぶ時期は、どの頭文字（色）に属するかによって異なる。上記はVクラスの場合の例。

【図表2】成果発表のために学生が作成した資料



う意味が込められている。当時、教務部長として「武蔵野BASIS」開発の中心的役割を果たしてきた久富健教授は述べる。「学生に自由に科目を選ばせると、自身の専門に関連する科目か、単位修得が楽な科目に偏りがちだ。だが、一生に一度は未知の学問分野に触れて知の世界を広げることが、教養科目の本来の意義ではないか」。中世ヨーロッパにおいて必須の教養とされた自由七科*1をモチーフに、全員が7つの分野を学ぶ授業方法を採用した。

「基礎セルフ」の授業は、教養教育部会の教員だけでなく、学部専任教員や、意欲的な非常勤教員も担当する。教養と専門の間で教員の交流を図るため、適任者を教養教育部会と各学部で選んだ。各分野に教員が5人ずつ配置され、35クラスに分かれて学生は学んでいる。授業の内容は教員に任されているが、内容の水準を1年生向けに下げないという方針を共有。例えば久富教授の哲学分野の授業では、1時限目にデカルトやパスカルの原書を読んで聴かせて解説を加え、2時限目に自身がデカルト的な人間かパスカル的な人間かを話し合わせる。

多くの学生は高度な内容に苦心するが、「それが目的だ」と久富教授は言う。「大学の教養教育が崩れた原因の一つは、学生にあわせて学びの水準を下げたこと。本物の教養をドカンとぶつけて、大学の勉強は高校までとは違う、と実感させたかった」。同時に、厳格な出欠管理、マナーの徹底、ノートの取り方の指導などを通して、大学で学ぶための基本的な態度も身に付けさせる。能動性など授業態度も含めて成績を評価し、単位を修得できなければ進級させない。リセットして1年次を

再スタートすることになる。

2年次には「発展セルフディベロップメント」として、基礎セルフの7分野に対応した15科目を開講。うち2科目が選択必修となっており、学生は関心を持った分野をさらに深める。

他学部との共同履修が受験生にとっての魅力に

「武蔵野BASIS」は実施6年目を迎えて、さまざまな面で着実に成果を挙げている。

一つは学生募集への好影響だ。多くの学部で「武蔵野BASIS」の存在が志望理由の上位に入っている。特に、カリキュラム上の制約がありながら率先して参加した看護学部は、他学部生と共に授業を受けられる点がアピール材料になっている。

また、授業が厳しいため、不本意入学や進路変更の学生は1年次に大学を去り、2年次以降の中退率が大幅に低下。大学全体の中退率も低下した。他学部にも友人ができるなど学生同士の交流が活発になり、孤立を防ぐ点にも寄与していると考えられる。

学部の教員からも、「2年次以降のゼミ形式の授業でスムーズに議論が行えるようになった」と学生の成長を実感する声が挙がっている。

新キャンパス開設を機に教養教育を全学共通化

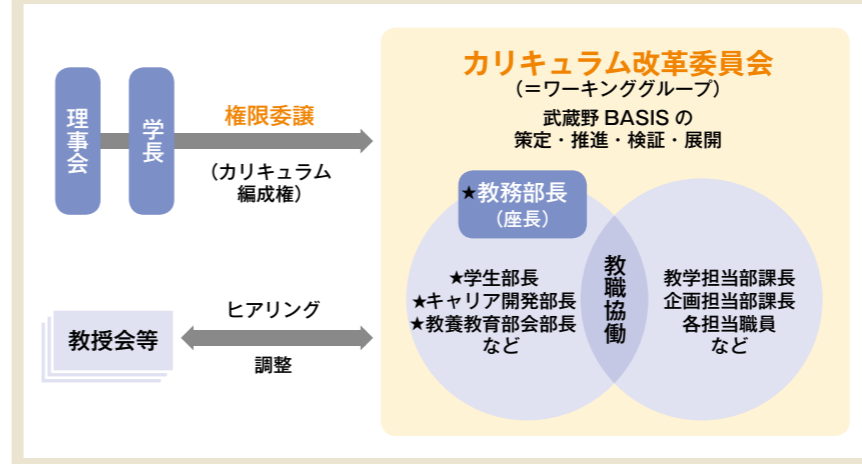
同大学の教養教育改革の端緒を探ると、1990年代後半に行き当たる。学部増（1998年度以降、8学部増）、女子大学からの共学化（2004年度）による総合大学化を見据えて、当時の法人

と教員は「複数学部を持ちながら全学的な特徴を打ち出すには教養教育がカギになる」との認識で一致しており、2000年度に教養教育部会を再組織化。各学部共通科目担当の専任教員を所属させ、全学的な基礎教育の構築を検討し始めた。改革の直接的なきっかけは、2012年度の有明キャンパス開設決定にある。学部単位で行われていた教養教育を全てリセットし、1年次に1つのキャンパスで集中的に全学共通の基礎教育を行う現在の形をめざすことが、2007年頃に確定した。

この形が採択された理由は複数ある。まず、大学としての一体感を保つため。学部・学科でキャンパスを完全に分けてしまうと、分離した「2つの大学」となるという懸念があった。また、従来の「1・2年次が教養、3・4年次が専門」というカリキュラムは、専門が本格化しないまま教養が2年間続くことになり、「2年次にモチベーションが落ちる」「就職活動のため専門を十分に学べない」といった問題があった。1年次が専門教育を受けるための準備期間であることを明瞭にするため、学生に対しては「教養科目」という名称は使わず、アカデミックスキルを身に付ける科目やキャリア教育科目を含め、「基礎課程」と括ることにした。

内容面の検討にあたっては、知識注入型の授業から脱却し、学生にとって生涯役立つ「生きる力」を育てることがコンセプトになった。久富教授は当時、ある企業のトップから「企業側は大学生の学力にまったく期待していない。最初から、入社後に再教育をするつもりで採用している」という話を聞き、大きなショックを受けたという。在学4年間で、企業人をうならせるよう

【図表3】武蔵野BASISの計画・運営体制



な魅力を備えた学生を育てたい、その土台となる基礎課程にしたい、との思いから、「武蔵野BASIS」「自己基礎力」という名称と考え方が生まれた。

学長直属の委員会が各学科と議論を重ねる

「武蔵野BASIS」の具体的なカリキュラムの策定は、2008年度からの2年間でなされた。推進母体となったのは、教授会の上位に立つ意思決定機関として学長の直下に設けられた「カリキュラム改革委員会」だ（図表3）。教務部長が座長を務め、全4部長（図表★印）と複数の職員が委員となった。理事長と学長は同委員会にカリキュラム編成権を委譲。50回以上の会議を経て、実施内容と教員の配置を固めた。

2010年3月に全学部教授会の同意が得られるまで、委員会は各学部・学科とミーティングを重ねた。それまでは教養科目の内容、教員配置は各学部で決め、非常勤教員も学部で採用していた。それが一転して、各学部が管轄していた教養科目のほとんどを廃止することになる。話し合いは一筋縄ではい

*2 収容定員増認申請中、届出書類提出中

カリキュラムが実現した。

新たな入試方式に基礎セルフの理念を反映

2015年度入試からは、「武蔵野BASIS育成型入試」を実施している。受験生は8月のオープンキャンパスで、「基礎セルフ」と同じ2時限続きの授業を受講。各学部の教員がグループ学習の様子や提出課題を見て、「育てたい」と思える受験生を合格させる。「セルフディベロップメント」の趣旨を高校生に理解してもらうとともに、入学後にグループワークをリードしてくれる人材を入れて、「基礎セルフ」や学科のゼミをより活性化させることを目的としている。

同じく2015年度から、第2次カリキュラム改革の一環として4学期制が導入されている。学期ごとに授業を完結させるために2時限連続の授業が増えたが、学生は「基礎セルフ」でこれに慣れており、教員の予想以上に集中力が持続しているという。

課題の一つは、専門課程のカリキュラムとの連携だ。2015年度以降に実施予定の全科目のナンバリング作業で、基礎課程、専門課程、留学、インターンシップなどを交えた学びの動線をつくっていく。

今後の改革の柱は「グローバル教育」。2016年4月にはグローバル学部が開設予定*2で、同学部のグローバルビジネス学科は、英語でビジネスを学び、オールイングリッシュで卒業できるという特徴を持つ。これに歩調を合わせる形で、「武蔵野BASIS」でも独自のグローバル教育の準備を進めている。

事例③

建学の理念を現代に生かす リベラル・アーツ教育を展開

東京女子大学

東京女子大学は、「専門性を持つ教養人」の育成を目標に掲げ、キリスト教を基盤とするリベラル・アーツ教育を推進している。その根幹を支えているのが全学共通カリキュラムだ。キリスト教学や女性学などで構成される科目を幅広く配置することにより大学の特色を核にした、現代的文脈における教養教育を実現している。

学部統合で明確になった 教養教育のシステム

東京女子大学は、キリスト教に基づくリベラル・アーツ教育を標榜し、開学当初から教養教育に力を入れている。同大学が推進する教養教育は、専門教育に対する一般教養教育という意味合いではない。小野祥子学長は「専門性を修得すると同時に、幅広い視野を持った女性を育てていく。そのこと全体が教養であり、本学の教育全体が教養教育であると考えている」と語る。

こうした考え方を明確に示したのが2009年度の改革である。文理学部と現代文化学部を4学科12専攻から成る現代教養学部へ再編統合すると同時に、全学共通カリキュラムを導入した。狙いは、時代に合わせた教養教育の刷新、女子教育の意義の明確化、キリスト教主義教育の強化の3点にあった。学部統合によって、学部教育全体を広義の教養教育と捉えた上で、全学共通カリキュラムを狭義の教養教育と位置付け、幅広い視野の獲得をめざす教育システムを構築した。併せて、全学共通教育センターや全学共通教育部長のポストを新設した。

ところが、全学共通カリキュラムによる教養教育の成果は思うように上がらなかった。同大学では、以前から自己点検評価により改革の検証を行っているが、その結果からは次のような問題点が浮上してきた。学部統合により科目数は増加したものの総花的で、系統的な履修ができていない、自分の専攻に近い科目だけを履修する学生や、1年次だけで必要単位数を修得し終える学生が多い、いわゆる楽勝科目に一部の学生が集中している、などだ。

学生からも「科目名からは何が学べるのか分からない」「履修したい科目同士が、同じ時限に開講され、どちらかを諦めざるを得ない」との声が上がった。そこで2013年度、全学共通カリキュラムを全面的に改革した。

6領域を確実に学ばせる 総合教養科目を設置

この改革では、全学共通カリキュラム導入当初の3つの目的を確実に達成し、自己点検評価で判明した課題を解決することをめざした。まず、全学共通カリキュラムを「リベラル・スタディーズ」と、「アカデミック・スキル

科目」に大きく分類（図表）。「リベラル・スタディーズ」には、視野の拡張に資する総合教養科目とキリスト教学科目を、「アカデミック・スキル科目」には、大学での学問に欠かせないリテラシーとしての語学力や情報処理能力、日本語力などを高める科目を置いた。

とりわけ教育の基盤であるキリスト教学科目では、単に聖書を学ぶだけではなく、建学の歴史と建学の精神を織り交ぜながら講義するなど、キリスト教を身近に感じてもらうよう工夫している。「自分の大学の授業や環境のルーツを知る授業は学生からも高評価を得ており学ぶ姿勢もポジティブになったようだ」と小野学長は話す。

総合教養科目は何年次でも履修でき、10科目18単位を修得する。総花的とされた反省に立ち、現代社会を生きる上で不可欠な学びとして、「人間の知的生産」や「人間社会の仕組みと問題」など、学問分野を横断する6領域に分類した。重複する科目を削減し全体のスリム化を図った。一方で、日本語科目を設置した。専攻を越えて学べる演習科目や、海外教養講座も配置した。幅広い学びを促すため、すべての領域で2科目を必修とし、自分の専攻

に関する科目は、卒業要件の単位として認めない。1年次で全学共通カリキュラムの全ての単位を修得するような履修を避ける狙いである。

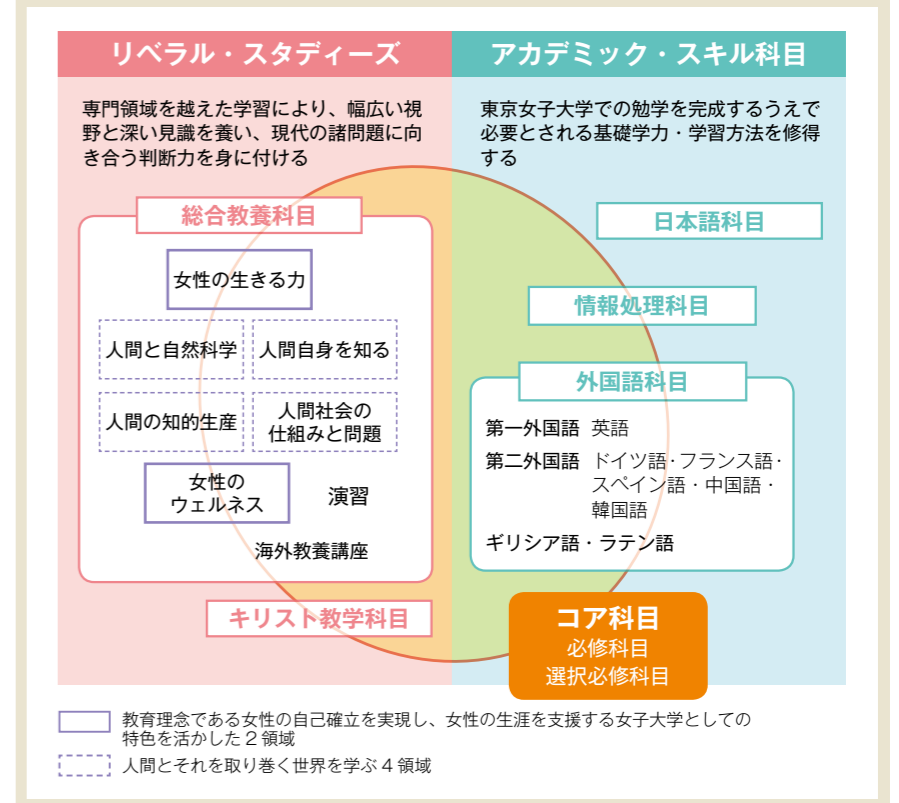
女性の自己確立の必要性を強く説く女子教育も、「リベラル・スタディーズ」の中に位置付けた。以前から多数開講されてきた女性学やジェンダー関連の科目を、総合教養科目の「女性の生きる力」「女性のウェルネス」の2領域に集中させることによって、女性としての生き方を学ぶことも教養の一部であると明確に示した。

「アカデミック・スキル科目」は、グローバル人材育成の視点から目的を明確にした。英語の必修科目は、入学時と2年次末に受験したTOFEL ITPテストのスコアを比較し、学習成果を可視化することにより、教育改善につなげている。

教員は自分の専攻の科目のみを担当するのではなく、他専攻の学生も履修する全学共通カリキュラムの科目も担当することで、自分の専門領域をわかりやすく、面白く伝えることにチャレンジする。そうすることにより教員だけではなく学生も学べる世界が広がる。そのために教員は教育の工夫が必要になる。加えて、総合教養科目はこれまで3分の1は非常勤教員が担当していたが、できるだけ専任教員が担当する方針をとった。

小野学長は「教員の反発も予想される改革だったが、自己点検評価に基づいた客観的なデータがあったため、さほど抵抗はなく受け入れられた。むしろ、多くの専任教員が関わることにより全学共通カリキュラムへの理解が進み、専攻の教員がその専門分野を学ぶ上で履修が望ましい科目について、学

【図表】全学共通カリキュラムの概要



生に助言するケースも増えてきた」と語る。

アセスメントを行い 教養教育の可視化に挑む

学生が履修しやすいように、全学共通カリキュラムのハンドブックも作成した。カリキュラムマップを明示し、全科目にナンバリングを施し、どの科目でどんな能力がつかのか、学生がきちんと理解した上で履修できるように工夫した。関心に応じた推奨科目も示し、履修の仕方についてのアドバイスも豊富に記した。小野学長は「教養を『学ぶことを学ぶ力』だと捉え、学生が主体的に自分の学びを組み立てていく力を育成することこそが教養教育だと考えている。その力は、卒業後も自

分の専門に拘泥せず、新しい分野を学び始められる力でもある。ハンドブックは、そうした自主的な学びを起動するためのツール」と説明する。実際、図書館の利用回数やインターネット上の学習教材へのアクセス数は以前よりも増加しており、学習意欲の高まりがうかがわれる。

一連の改革の検証も始めている。2014年度に選定された「大学教育再生加速プログラム」で、教養教育の成果を可視化する試みをスタート。客観的基準に基づいた可視化モデルを構築する計画だ。そのための専門職員も採用した。小野学長は「教養教育の成果を測定できる可能性が広がり、本学の次の改革につながるだけでなく、他大学の教養教育の構築にも貢献できるはず」と期待する。

事例④

「脱・学部単位の教養教育」を実現し 全ての理科大生に必須の力を養う

東京理科大学

「日本の理科大から、世界の理科大へ。」のビジョンを掲げる東京理科大学は、世界的な教育力・研究力をを持ったグローバル大学となるために、深い専門性を支える「理科大ならではの教養教育」を打ち出そうとしている。3、4年次対象科目を含む全学共通科目を開設。大学院での必修化も進め、専門に閉じず、他者と協働し、自らを成長させる力を培う。

技術の進歩に対応できる「タフさ」としての教養

東京理科大学は2014年度から、6年間の中長期計画を策定して大学改革に取り組んでいる。そこで掲げているビジョンが「日本の理科大から、世界の理科大へ。～世界で最も魅力のある大学を目指して～」だ。国内でのポジションに甘んじず、世界に伍するために、「めざせエベレスト!」をキャッチフレーズに、世界に通用する教育力・研究力をを持った大学をめざしている。

そこであらためて浮上してきたのが、教養教育の重要性だ。科学技術の進歩は速く、専門分野の知識はますます細分化する。学んだ知識が生涯通用する時代ではなく、常に学び続けなければならない。「特に理工系の人材には、基礎学力に加えてタフさ、つまり、不変ではないものに挑む力が必要になる」と山本誠副学長は語る。「理工系の専門教育は、どうしても知識伝達型になりがちである。何もないところから自分で考え、解決策を見いだす力を養う手段は、教養教育しかない」。

中長期計画の中では、同大学ならではの「教養」を「学問、幅広い知識、精

神の修養などを通して得られる創造的活力や心の豊かさ、物事に対する理解力」と定義している。

さらに、グローバル社会で生きるうえで必要な教養として、コミュニケーションとしての英語力や、相手の国の文化や宗教、国際的な関係性、自国の経済状況、企業経営、知的財産に関する知識などを挙げる。これらを身に付けることができる科目を配置し、世界で通用するプロフェッショナルとなり得る基礎的能力を持つ人材を育成する教養教育の構築をめざす。

全学共通化を見据え キャンパスごとに特色を

現在、教養教育は学部ごとの実施だが、同一キャンパス内における学部間の壁を取り払い、キャンパスごとに特色を持たせる方針だ。「2015年度中に、教養教育は学部ではなく、キャンパス単位で実施する」と、山本副学長は言う。2016年度には、経営学部が神楽坂キャンパスに移転するのでこれを契機として、経営学部と理学部第一部は、文理融合型の教養教育のカリキュラムを検討する予定。将来的には、理

科大生に等しく求められる教養を身に付ける授業内容の共通化を、全学で進める考えだ。

その第一歩として2015年度から開設したのが、1年次向けの「生命科学」と、主に3、4年次向けの「科学技術と社会」という、初めての全学共通科目だ。「生命科学」は、医理工連携が求められている社会状況を念頭に、卒業後に必要な基礎を学ぶために設置された科目だ。分野横断的な内容は教養教育の編成方針にある「自然・人間・社会を幅広く俯瞰できる能力」を養うためにも適している。

一方、「科学技術と社会」は、基礎科目や専門科目で学んできた内容が社会とどのように関連するかを考えさせることが目的。専攻以外の分野や社会に広がった視野が、卒業論文や就職活動に生かされることを期待している。

いずれも複数の教員が担当するオムニバス形式を採っている。授業で扱う内容については全学で共通化を図る一方、指導方法はアクティブラーニング(AL)を必須とすること以外、それぞれのキャンパスに任せている。「少人数クラスやゼミ形式など、各キャンパスで特色ある授業を展開してもらいた

い」と山本副学長は話す。

初年度は、2科目とも選択科目の扱い。履修率は全学生の1割前後にとどまるが、同大学の学生に必須の教養として「いずれは必修科目にしたい」と山本副学長は意気込む。単位を修得できないと進級、卒業できない「関門科目」に加える考えもある。

これら2科目に続き、2016年度は1～3年次向けの「理工系大学生のための知財入門」の開設を予定。今後も「コンピュータ基礎」「倫理」など、全学共通科目の拡大が検討されている。

さらに、修士課程を対象とした科目「大学院生のための知的財産」も開設する。大学院では2020年度を目途に、英語などの教養科目を必修化する考えだ。

並行して、オリジナル教科書「理工系の基礎シリーズ」の作成も進めている(図表1)。同大学が必須と考える各分野の基礎知識をまとめたものだ。大学としての教育の独自性を高めるとともに、学科間や教員間の授業内容の平準化も目的としている。

例えば『機械工学』(図表2)は、

一般的な教科書では4冊に分かれる4つの力学(材料力学、機械力学、熱力学、流体力学)を1冊に収録。この教科書を使って学習することにより、機械工学の核となる知識を確実に修得できるように構成・執筆されている。「理科大生に必要な知識」について議論を重ね、内容を厳選して絞り込んだ。在学中の活用のみならず、社会人になってからもハンドブックとして活用できることを意図している。

「一生手元に置いておける、世の中にある教科書をめざす」と山本副学長。ゆくゆくは文科系の科目も含め、同大学の基礎科目を全てオリジナル教科書にしたいとの考えだ。

教養重視の認識を持つ 学長自らが改革を先導

教養教育の改革を主導するのは、藤嶋昭学長だ。これからの科学者、技術者、教育者には未来を見渡す洞察力としての教養、さらには高いモラルが必要との考えを持つ。かつて本誌の取材に応え、「専門が深まるほど、それを

発展させ、発想を転換させてくれる力として、身に付けた教養が重要性を増す」(2015年2-3月号、p.23)と話している。山本副学長も「学生が主体性を持って他者と協働し、自らを成長させるには、それらの土台となる教養を継続的に身に付けさせるカリキュラムが必要だ。1年次に教養・専門基礎教育を片付けて単位が取ればそれによしとする意識を学生に持たせたままでは、人間力が育たない」と述べる。

こうしたトップ層の理念に基づき、中長期計画では「教育の次世代化」が謳われている。教養教育の重視に加え、座学からALを中心とする授業への転換をめざす。専門基礎教育においては、反転授業の導入が予定されている。オリジナル教科書などによる予習を課したうえで、対面授業は演習・実験や応用的な内容を中心にする。

一方で、2019年度までに授業科目数の3割程度の削減をめざす。授業内容を精査し、必要性の高い科目を残す。理科大生に必要なとされる知識を身に付けることができる各科目にAL型授業、反転授業の手法を導入することにより、授業外学習時間を確保し、主体的に学ぶ姿勢を培う狙いだ。

「教育の次世代化」の実務面は、教育開発センターが司る。山本副学長がセンター長を務め、全学的な教育施策の企画、FDなどを実施する。2013年12月には教養教育分科会を設置した。ここには各学部の教員が参加し、全学的な見地から教養教育のあり方を検討している。オリジナル教科書づくりには、各学部の若手教員が中心となって参加している。全学的組織を起点に、学部・キャンパスを超えた「理科大ならではの」教育の確立をめざす考えだ。

【図表1】オリジナル教科書の刊行を予定・検討している科目

基礎化学	教養化学	電気・電子工学
生命科学入門	建築学	機械工学
数学	工業数学	コンピュータ基礎
情報工学	情報科学	経営工学
経営学	理数教育	知的財産
物理学	応用物理学	材料工学

※赤字は2015年度の刊行を予定(いずれも仮題)
※□は全学共通教育科目化を検討中の科目

【図表2】『機械工学』の内容

