

Design the basic education courses as part of the innovation of management of learning and teaching at our own university through collaboration between academic faculty and administrative staff

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 桐村, 豪文, 高松, 邦彦, 伴仲, 謙欣, 野田, 育宏, 光成, 研一郎, 中田, 康夫, KIRIMURA, Takafumi, TAKAMATSU, Kunihiko, BANNAKA, Kenya, NODA, Ikuhiro, MITSUNARI, Kenichiro, NAKATA, Yasuo メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.20608/00000971

原著

基盤教育の設計 ～教職協働による教学マネジメント改革の成果～

桐村 豪文¹⁾ 高松 邦彦²⁾³⁾⁴⁾ 伴仲 謙欣⁵⁾ 野田 育宏⁵⁾
光成 研一郎¹⁾³⁾ 中田 康夫⁶⁾

Design the basic education courses as part of the innovation of management of learning and teaching at our own university through collaboration between academic faculty and administrative staff

Takafumi KIRIMURA¹⁾, Kunihiko TAKAMATSU²⁾³⁾⁴⁾, Kenya BANNAKA⁵⁾,
Ikuhiro NODA⁵⁾, Kenichiro MITSUNARI¹⁾³⁾, and Yasuo NAKATA⁶⁾

要旨

近年、大学改革待ったなしの状況であり、そのなかの1つに教養教育改革が含まれている。先稿では、教職協働の取り組みの末にたどり着いた本学の教学マネジメント改革の理念構築について報告したが、本稿では、その改革の理念のもとに行った教養教育の再検討と、そのうえで行った基盤教育の設計とその背後にある理念などについて論じる。

基盤教育の設計においては、「コスモロジー」「プロト・ディシプリナリー」を鍵概念とし、科目間の“越境関係”を意識しながら、また「なぜ、それを教えるのか」という根源的な問いから、さらに、準正課・正課外を含めた俯瞰的視野から「誰が、どこで、どのように教えるべきか」という問いに発展させ、包括的に科目設計を行った。

キーワード：基盤教育、教職協働、教学マネジメント改革、コスモロジー、プロト・ディシプリナリー

SUMMARY

In recent years, there has been no waiting for university reform, which includes general education reform. In the previous paper, we reported on the idea of the educational management reform of our university, which we accomplished through collaborative efforts between academic faculty and administrative staff. In this paper, we review the general education conducted and discuss the design and

1) 教育学部こども教育学科 2) 保健科学部医療検査学科 3) KTU 研究開発センター 4) ライフサイエンス研究センター 5) 事務局
6) 保健科学部看護学科

idea of liberal arts education through collaboration between academic faculty and administrative staff.

In designing general education, we designed courses comprehensively according to a broad perspective including cosmetics and regular exercise activities, while taking cosmology and proto-diplomacy as key concepts.

Key words: general education, collaboration between academic faculty and administrative staff, reform of management of learning and teaching, cosmology, proto-disciplinary

緒言

中央教育審議会答申「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—」¹⁾で示されるように、いま大学は、全学的な教学マネジメントの改革ならびに確立のため、ガバナンスの機能強化を図ることが求められている。その取り組みの1つが教職協働である。

中央教育審議会大学分科会大学教育部会が公表した「大学運営の一層の改善・充実のための方策について」²⁾では、「事務職員が教員と対等な立場での『教職協働』によって大学運営に参画することが重要」と述べられている。また、中央教育審議会大学分科会が公表した「大学のガバナンス改革の推進について」³⁾では、「急速な変化が進む中で、これまで以上に大学が自らの機能を発揮していくためには、社会との連携の深化や学内の資源配分の最適化等の観点から、大学自らが新しいガバナンスの枠組みを主体的に創り出していくことが不可欠である」と述べられ、学長のリーダーシップのもとで戦略的マネジメントがなされるためのガバナンス体制の構築の必要性が説かれている。

このような状況のなか、本学では2015年5月に、教学マネジメント改革^{注1)}に資するため、教職協働によりその課題の可視化⁴⁾に取り組んだが、その後このことが端緒となり本学の教学マネジメント改革

が動き始めたのである。

2016年1月より学長のもと本格始動した教学マネジメント改革においては、上記の可視化された課題をもとに、本学の教学マネジメント上のレバレッジ・ポイントを抽出した。その結果、「学びのあり方が画一的で、学生の自主性（＝自由）を活かせる領域が非常に狭い」という“囲い込み型教学システム”が、数多の課題のなかでも改革の肝要となる課題であることが明白となった。すなわち、この“囲い込み型教学システム”を「学びのあり方が多様で、一見放し飼いのようだが、多面的な仕組みにより多様かつ主体的な人財の育成」が可能となる“主体育成型教学システム”へと大転換させることが、本学における大学改革の喫緊の課題であることを認識するに至った。換言すれば、学生1人ひとりの多様な学びと成長を保証し、かつ卒業後も学び続ける力強さをもつことができるよう、ときわ教育の確立にかかわる諸条件を整備することが本改革の最大の目的であると確認した。

この目的のもと、本改革で取り組むべき課題には、「①学生1人ひとりが自らの教育的ニーズに応じて適切に学びを進めることのできるよう、学びのスタイルを『受動』から『能動』へと転換させること」、そのために「②すべての科目・活動の実施においては、そのあり方を検討し、エビデンスに基づき真に教育効果の高い内容・方法を導入すること」、そして「③学生1人ひとりの多様な学びと成長を支

えるため、『手厚い支援』という本学の強みをさらに強化して、学生1人ひとりの教育的ニーズに応じて十分かつ適切に支援が行われるよう、学修支援の内容・体制などについて包括的に検討し、再設計すること」、の3点が挙げられた。

以上の課題に取り組むため、本改革で着手すべき具体的プロジェクトとして「①教学マネジメントの全体像を構築すること」「②彩り豊かな知の広がりを与えるための全学部・学科にわたる教養教育を整備すること」「③学生1人ひとりの多様な学びと成長を支える多様な仕組みを整備すること」の3つがあり、本改革は、これらをトータルコーディネートで包括的に行うものである。このうち、「①教学マネジメントの全体像を構築すること」については既に報告した⁵⁾。

本稿では、先稿に引き続き本改革の2つ目の課題である「②全学部・学科にわたる基盤教育を整備すること」に関して、教職協働の取り組みの末に作り上げられた設計やその背後にある理念を具体的に提示する。

基盤教育の設計

教養教育の考え方

教養教育の考え方や分類、類型についてはさまざまあるが、本改革では京都FD開発推進センター⁶⁾による考え方(分類)(表1)ならびに飯吉⁷⁾(表2、表3)を参考に検討した。

本学は、保健医療および教育の分野における対人援助のプロフェッショナル(臨床検査技師、看護師、保健師、歯科衛生士、教員、保育士など)を育成する学部・学科で構成されている。そのため、本学のカリキュラムは、養成所指定規則や教育職員免許法施行規則、児童福祉法施行規則に則って構築しなければならないが、本学の教養教育については大きな制約や偏りがあることが、検討の過程で再確認された。それゆえ、本学における従前の教養教育は、表2が示すところの「専門教育の前段階の基礎教育」という前提に立って構築されていることがみてとれた。すなわち、本学の現状の教養教育には、①「専門教育の前段階の基礎教育」という位置づけにあるため、

表1 教養教育の考え方(分類)

	共通教育	共通必修	学ぶ方法を学ぶ	リベラルアーツ	基礎教育
特徴	専門以外の広い(多くの)分野の教育 自分の専門以外の分野を広く学ぶことを目的とする。	共通必修(コア)の教育 大学卒業者が一般的に身につけておくべき知識・技術を教える。	学ぶ方法を教えるための教育 大学で学ぶことのできる知識・技術の数と量は限られているので、知識・技術を身につける方法を学ぶことを目的とする。	歴史的、古典的な“リベラルアーツ”の教育 職業に直接結びついた教育以外の分野の教育。	専門教育の前段階の基礎教育 専門を深く学ぶための基礎としてのとらえ方。
弱み	広く“浅く”になってしまいう危険性がある。	時代とともに知識・技術の数と量が多くなるにつれ、実現可能性が失われていく。	必要な知識・技術自体が身につかない恐れがある。	「専門教育」との境界が曖昧になることが多い。	教養教育自体の意義をどう捉えるかが問題。

文献6)より

表2 「教養」(教育) 類型

類型	「教養」(要素)	大学の「教養」教育
類型Ⅰ	全人的教養・人間性	旧制高等学校の学生寮の伝統などから続く、全人的教養教育・人間教育の流れ、倫理教育なども含む
類型Ⅱ	「教養主義的」教養	哲学・歴史・文学など人文学の読書を中心とした人格の完成を目指す流れ、古典の読書＝教養という旧制高校における大正教養主義から続く「教養主義」の流れ
類型Ⅲ	専門教育の基礎準備的知識	専門基礎教育・専門準備教育、特に理系における基礎実験や基礎知識教育などの教育
類型Ⅳ	幅広い分野の知識 (含、一般教養・市民的教養)	戦後の一般教育などに見られる幅広くバランスの良い教養及び学際的な教育(米国の一般教育の概念・制度が戦後日本に入ってきたものであり、背景に良識ある市民の育成・市民としての教養教育という流れもある)
類型Ⅴ	基本的リテラシー・コミュニケーション能力(含、英語・IT活用能力)	英語力・IT活用能力など、汎用性の高い基本リテラシー及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
類型Ⅵ	米国型リベラル・アーツ	米国の学士課程教育に見られるリベラル(アーツ)教育(非職業分野の教育)
類型Ⅶ	自発的知的拡張性 (自発的課題発見・解決力、論理的・批判的思考力等活動基本スキルや、自律的に学び探求し続ける力などを含む)	自発的課題発見・解決能力や論理的・批判的思考力など、知的活動基本能力も含む教育、自律的に学んだり、課題を探求し続ける姿勢など、単なる知識にとどまらない自律的探求能力を育成する教育
類型Ⅷ	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物・問題などを、自分の置かれている社会・状況等の中に位置づけ、関連づけ、客観化し認識できる力)	キャリアデザイン教育・自校教育・初年次教育を中心とする動機づけ教育など、自己理解・他者理解、社会や状況などの中で関連づけて自分や物事を捉える力・客観化する力を育成する教育

文献7) より

表3 主要経済団体提言の「教養」要求変化

時期	要求の特色(ローマ数字は前述表に対応)	変化の背景
1950年代 ～ 1970年代 前半	[Ⅲ] 専門基礎教育 [Ⅰ] 全人的教養重視	重化学工業化・高度成長のもと旧制高等専門学校が担っていた中堅工員層・大学理工系人材層への強い量的拡充ニーズと専門教育重視など旧制学校制度回帰の傾向が見られた。 1960年代末からは、急速な経済成長とともに急激に進んだ大学大衆化とその結果としての大学紛争による、新制大学批判・一般教育制度批判・教養教育及び大学システム変革要求の高まりが見られた。
1970年代 後半～ 1980年代 後半	教養に関する提言の低迷 (一部にこれまでの[Ⅲ] 専門基礎及び国際化に向けた [Ⅴ] 基本リテラシーとしての英語力・国際的コミュニケーション能力要求があるのみ)	低成長・安定成長に入り、その他製造業や第3次産業の増加も見られたが、依然として前期から続く工業化社会の中にあり、変化は徐々に認識しつつもその変化は当時の産業界にとってまだ切実なものではなく、教養等、質的要求は本格化しなかった。(進みつつある国際化や今後の社会変化への対応を考えるものが、一部に見られるのみだった。)
1980年代 半ば～ 1990年代 半ば	[Ⅵ] 米国リベラル・アーツ概念の出現 [Ⅶ] 自発的知的拡張性要求 [Ⅱ] 旧制懐古的志向(教養主義的教養)	現実に進みつつあった国際化や今後進んでいくグローバル社会化に対する意識から、米国型教養概念が加わり、質の変革を望む方向性が明確化した。同様に、自発的知的拡張性への要求も明確に見られた。その一方で、戦前教育を受けた経営者における旧制高等教育懐古も生まれた。
1990年代 後半～ 現在 (～2000 年ころ) (～現在)	[Ⅶ] 自発的拡張性の圧倒的重視とそれに付随して求められる [Ⅴ] リテラシー・コミュニケーション能力(IT活用能力・語学) [Ⅷ] 自己理解・他者理解力 (前半) 自発的知的拡張性の重視と具体的育成策の提示 (後半) 自発的知的拡張性及び大学教養教育全体の重視	グローバル化の本格的進行及びバブル崩壊後の長期不況の本格化による企業を巡る雇用労働環境変化や脱工業化。知識基盤社会化を背景に、高等教育修了者の個人的「資質」や「能力」に関心が向き、必要となる能力の重点も変化して、自発的知的拡張性が圧倒的に求められるようになった。またグローバル化加速の一大要因であるIT革命進行を背景として基本的リテラシー・コミュニケーション能力も強く求められ、グローバル化社会における他者理解・自己理解の力も一層求められた。

文献7) より

分野に拡がりがない、②ハイ・インパクト・プラクティスを念頭に置いた科目設計はなされていない、③分野の拡がりに配慮した工夫はなされていない、という3つの課題が存在することを確認した。この現状は、対人援助のプロフェッショナルの育成という観点から、「人を、現象を、深く理解する」ということに十分になかった教養教育とはなっていないものと考えられた。

表3に示されるように、今日の「教養」に対する社会的要請は、たとえ専門職教育に特化した大学にあっても、「専門教育の基礎準備的知識」から「自発的知的拡張性」「自己相対化・自己客観化力」へと突き進んできた時代の変化に真摯に対応する必要性に迫られている。

これらのことに鑑み、本学の教養教育が今後立脚すべき考え方は、「基礎教育」の面を残しながらも、表1に示す「共通教育」「共通必修」「学ぶ方法を学ぶ」であることが、検討の過程で確認できた。

2. 鍵概念としてのコスモロジーとプロト・ディシプリナリー

文部科学省科学技術・学術審議会は、これからの専門職について、「1つの分野の専門性にのみ秀でた人材だけでなく専門性の深さと幅広い専門性を兼ね備えた人材を育成していくことが重要である」⁸⁾と指摘している。そこで本改革においては、教養教育を再設計するにあたって、2つの概念を本改革の鍵概念とすることとした。

1つ目は、「コスモロジー (cosmology)」である。教養とは「自分のコスモロジーをつくるためのリソース」であり、「ここでいう、コスモロジーとは、いわゆる『宇宙論』のことではなく、『世の中の万物を見る視座の集合』のことである。人間観、組織観、政治観、世界観といった、様々な複数の『観』が、個人の内面において一貫して整合的である動態を『コスモロジーをつくる』」⁹⁾としている。また、「大学で学ぶこと、身に付けることは山ほどあるが、その中の1つに、自己流のコスモロジーの構築とい

うのがある。同時代の社会には無用のものかもしれないが、真に人間にとって大事なものを問題にして、自己流のコスモロジーの構築をやってほしい」¹⁰⁾という論述は、まさに教養を高めることの重要性を言い当てているといえる。

2つ目は、「プロト・ディシプリナリー (proto-disciplinary)」である。これは、教養教育改革の趨勢を再考するうえで参考になる概念であるといわれている。「プロト・ディシプリナリーという概念は、『学問としての原方向性を自覚的に再確保して与える』¹¹⁾一般教育のことであり、その原方向性とは、それぞれの個別的な学問世界が『世界がいかにあるかを知ろうとする知の働き』と『その世界の中で自分がいかに生くべきか、いかに行動すべきかを知ろうとする知の働き』¹¹⁾が切り離されることなく、相互関連しながら、学問の大本の根として存在するものを指す。プロト・ディシプリナリーという概念には、個々の学問領域・学問内容という基盤があり、そのうえで、個別の学問領域それぞれの中に共通する汎用的な原方向性が見出せるのである。そして、その原方向性は、『何を教えるのか』とともに、『なぜ、それを教えるのか』という教育の根源を問うことにもつながる。このように、プロト・ディシプリナリーな教育は、各々の学問領域に根差しており、かつ、それが教養の育成を目指すものであるため、そこには脱文脈化・個人化・シミュレーション化された汎用的能力という幻は発生しない」のである¹²⁾。

本学が今回行った改革では、前者については「自己流のコスモロジーの構築」を図るため、後述するように科目間の“越境関係”を意識しながら教育設計を行った。また後者については、ほぼゼロベースで科目設計を行ったため、「なぜ、それを教えるのか」という根源の問いから、さらに、準正課・正課外を含めた俯瞰的視野から「誰が、どこで、どのように教えるべきか」という問いに発展させ、包括的に改革を行うことを企図したのである。

専門職教育を主眼とする本学においては、「専門教育、とりわけ学士課程における専門教育は、その教育目標として、①自分が学習している専門分野の

内容を専門外の人にもわかるように説明できること、②その専門分野の社会的意義について考え理解すること、③その専門分野を相対化することができること（当該専門分野の限界について理解すること）、の3つ¹³⁾の要件を備えた専門職教育の実践を志向したい。今回の改革はその契機を、基盤教育という“外”から与えることができると考えた。

3. 本学における教養教育としての基盤教育

本学では教養を、「教養とは、単により多くの知識を蓄えている状態をいうのではなく、それぞれが生きる意味ある世界に、彩りを新たに与え、豊かな広がりをもたせる、その変化の過程をいうものである。それゆえ、教養ある人は、自己の世界に閉じこもらず、常に自己変革を求める者である」と再定義

することとした。このことから、本学の教養教育のあり方と方向性を、彩り豊かな知の広がりを与えるための教育と結論づけ、その呼称を「他者を理解するための基盤」「世界／社会を理解するための基盤」「学びを深化させるための基盤」「専門職であるまえの人としての基盤」という意味合いを込めて基盤教育とした。

そして、この基盤教育においては、図1に示すとおり、いわゆるジェネリックスキルの修得の場（機会）となるように設計することを確認した。

4. 基盤教育の主眼

- 以上を踏まえ、基盤教育の主眼として、
- ①自らの内に閉じこもらず「外」に目をやり触れることにより、人間の幅を広げる

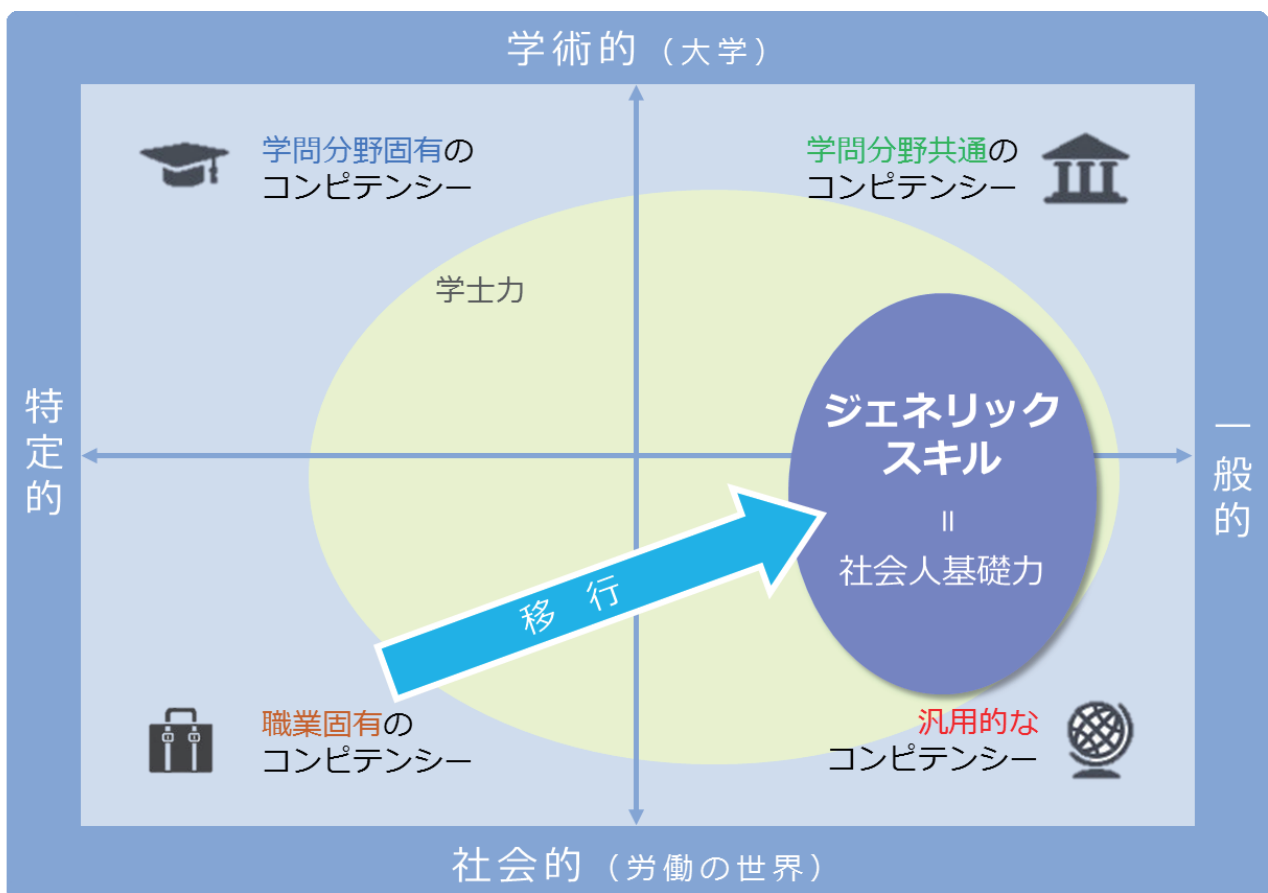


図1 基盤教育により修得を目指すもの

- ②大学での学びの「型」を修得し、自己を高める基礎的な力を身につける
 - ③まだないものを自らの「手」で新たに創り、未来を切り開き進んでいく力強さを身につける
 - ④ともに学び支え合う「友」を持ち、相乗効果で互いを高め合うことのできる環境をつくる
- の4つの目的のもと、基盤教育をデザインすることとした（図2）。

5. 基盤教育の設計

上記の基盤教育の4つの目的を達成するために、その科目構成を図3のとおり「学びの始め科目群」「人間探究科目群」「創造実践科目群」の3つの科目群で構成することとした。本学のこれまでの教養科目ではこうした構造的なものはなかった。

学びの始め科目群は、いわゆる初年次教育を行う科目で、つい3月まで高校生だった新生が、頭も心も大学生に切り替わってもらうために、「大学で

学ぶこととはどういうことか」ということを一から学習してもらうことを趣旨としている。人間探究科目群は、いわゆる一般教養科目で、専門性の枠を越えて、幅広く物事に興味・関心を持って学んでもらうよう、数多くの教養科目が配置される。創造実践科目群は、近年特に社会的に求められている「学生の主体性」を伸ばすためのアクティブ・ラーニングの学習機会を積極的に取り入れた実践型の科目が用意される。このうち「学びの始め科目群」の科目は、学生の学びに基盤の中核を与えるものとして、基盤教育の“背骨”に位置づく科目である。

基盤教育は「正課」の科目として設計されるものであるが、ただし、その設計においては、学生の主体的な学びを促進する観点から、「正課」のみならず「準正課」「正課外」の活動も視野に含めながら包括的な検討を要する。

つまり、①すべての学生が、将来のありたい自分に向けて「学び」のスタートダッシュを良い形で切るために、「正課」（基盤教育）においては学びの始め科目群の科目が設計されるが、同時に「準正課」

基盤教育の主眼 4つの目的

- ① 自らの内に関じこもらず「外」に目をやり触れることにより、人間の幅を広げる
- ② 大学での学びの「型」を修得し、自己を高める基礎的な力を身につける
- ③ まだないものを自らの「手」で新たに創り、未来を切り開き進んでいく力強さを身につける
- ④ ともに学び支え合う「友」を持ち、相乗効果で互いを高め合うことのできる環境をつくる



図2 基盤教育の主眼（4つの目的）



図3 基盤教育における3つの科目群

ではリメディアル教育などが、学生1人ひとりの教育的ニーズに応じて適切に設計される必要がある。また、②専門性を深化させるとともに、教養についても幅広く身につけ、人間性をさらに深めることのできるよう、「正課」（基盤教育）においては人間探究科目群の科目が設計され、そして同時に「準正課」では国家試験対策、教員採用試験対策のための講座が、組織的かつ計画的に設計されることが求められる。そして、③「学び」をさらに深め、未だない新たな価値を自らの手で創造し、他者との関わりの中で現実に生きる力を修得することができるよう、「正課」（基盤教育）において創造実践科目群の科目が設計され、同時に「正課外」においても、そのためのさまざまな機会（ボランティア活動や社会貢献活動など）が提供されることが求められる。

6. 科目設定にあたっての留意点：科目・活動間の“越境関係”

科目は通常、他の科目との繋がりを意識することはなく、互いに独立した関係にある。しかしながら、今回の改革では、科目間のみならず、準正課・正課外の活動も含め、学生が参画する教育活動、学習活動のすべてにおいて“越境関係”が有機的に結ばれることを志向した(図4)。そのために基盤教育では、

各科目群内の科目の繋がりを意識したうえで、なおかつ準正課との繋がりを明示したうえでその充実化を図るよう3つの科目群を設定したのである。

また、理念に留まらず、この科目・活動間に結ばれる“越境関係”の繋がりを具体的に可視化するよう、2017年度に策定した「ときわコンピテンシー」（本学の教育課程を通じて修得することが求められる19の力）⁵⁾について、その科目においてどのような力を身につけさせたいかをシラバスに明記することで、コンピテンシーの観点から科目間の遠近関係を理解できる工夫（シラバス改革）を、2017年度に基盤教育科目に限って行った。

そして、実務的な今後の課題についていえば、基盤教育の“背骨”に位置づく学びの始め科目群の科目「まなぶる▶ときわびとⅠ」「まなぶる▶ときわびとⅡ」¹⁴⁾において、全学部・学科の1年生が行った学習の内容とその様子について、学内教職員に対して積極的に情報発信し、またその効果（コミュニケーション能力などの修得に関する実態など）について意見交換する必要がある。これを経ることにより、科目間の繋がりを意識しながら各科目の教育方法や授業設計を実際に行うことができると考える。

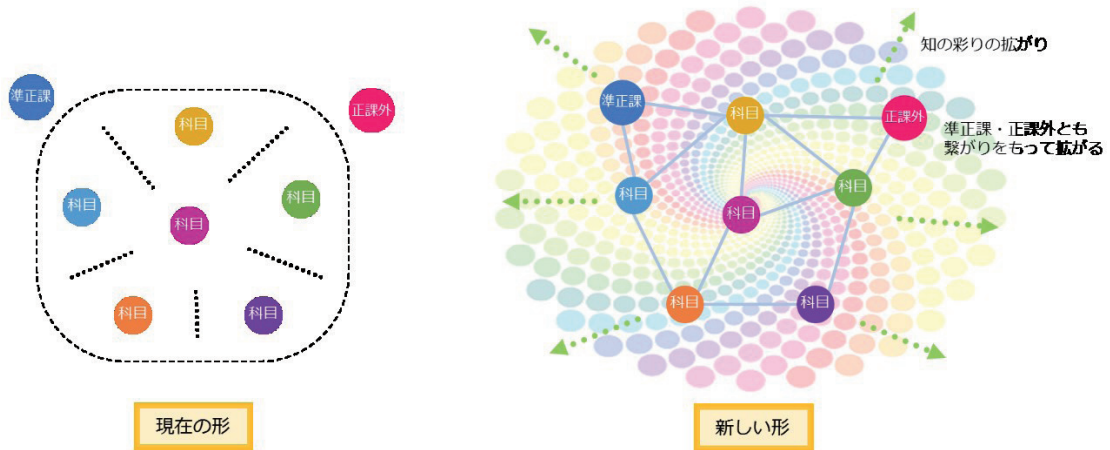


図4 基盤教育のスキーム

考察

本稿では、本学において教職協働の取り組みを通して果たされた教育改革のうち、「②全学部・学科にわたる基盤教育を整備すること」の中身について具体的に示した。この改革を「教職協働」という観点から提示した理由は、そうしたガバナンス体制の方が教授学習パラダイムへの転換¹⁵⁾が図りやすくなるという直観があるためである。一般的に教員は、学修パラダイムを意識してはいても、気がつけばいつの間にか従来慣れ親しんだ教授パラダイムのうえで思考を展開してしまう傾向にある。他方で職員は、教育の第一線からある程度の距離を担保できるのでそのような傾向に陥る可能性は極めて低いため、職員の力を戦略的に注入することで、学修パラダイムの方への転換を効果的に図ることが期待できるのである。

本改革の次なる課題は、“人”にある。先述の「まなぶる➤ときわびとⅠ」「まなぶる➤ときわびとⅡ」に関する教職員間の情報発信、意見交換はその1つである。改革を継続・発展させていくのは“人”である。その点において、脱文脈化された教育理論は、そのままでは臨床の場に通用しない。

先に言及したプロト・ディシプリナリーな教育の

志向性についてもそうである。プロト・ディシプリナリーな教育の実現は、容易に達成できるものではない。それが端から可能であれば、戦後一般教育は決して崩壊しなかったであろう。そこには「誰がどのように教えるのか」という問題が潜んでいる。松下¹²⁾は教養教育論において竹内¹⁶⁾が提唱する「文化における自省と超越」を目的とする教養教育とそれを達成するための方法としての「教養の培われる場としての対面的人格関係」に対して、『文化における自省と超越』をもたらすような授業を行える教員（あるいは授業科目）をどれほど配置できるかという課題が残されている」と述べたことがある¹⁷⁾。同様に、中央教育審議会が述べるような「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法等の知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養」¹⁸⁾が可能な教養教育の授業科目とそれを教える教員をどれほど配置できるであろうか。それは、先述したプロト・ディシプリナリーな教育が教養教育のあり方として理想と映る一方で、やはりそこに迫ることのできる教員がどれだけ存在するのかという問題を越えることにも通ずる。

現状の人員を考慮に入れずに理想だけを並べて莫大な労力を伴う教育改革、表面的な変更にとわり実質的な改革に繋がらない授業実践、あるいは一部の

教員に極端な負担を強いるカリキュラムなどがその先に待っている。これらの問題は、教員それぞれがもつ専門性との対話から逃れることから発生する。中央教育審議会が述べる「すべての教員の教養教育に対する意識改革なしには実現できない。教養教育に携わる教員には、高い力量が求められる」¹⁸⁾ という理想はなかなか実現が難しいものではある。しかし一方で、その苦しさから逃れるために安易に深い専門性の欠落した一般的な知識・技能の教育にシフトすることには大きな問題がある。それは、もはや学問的活動とはいえないからである。われわれはその苦しさと対峙し、地道な努力を積み重ねていくしかない。それなくして、知識基盤社会¹⁹⁾といわれる21世紀を主体的に生き抜く真の専門職業人の育成を、学士課程教育²⁰⁾において為し得ることはできない。

注

^{注1)} 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構が刊行している「高等教育に関する質保証関係用語集(第4版)」では、「高等教育機関において、教育目標を達成するための方針を定め、教育課程の実施に係る内部組織を整備し、教育を実践するとともに、評価・改善を図りながら教育の質の向上を図る、組織的な取組みを指す。教育を組織的かつ体系的に提供するためには、役割と責任が明確化されたガバナンス体制のもとで、教育・学修の状況を管理することが必要とされる」と説明されている。

文献

1) 中央教育審議会. “新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)”.

文部科学省. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf, (参照2017-09-10).

- 2) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会. “大学運営の一層の改善・充実のための方策について”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/06/12/1358792_04.pdf, (参照2017-09-10).
- 3) 中央教育審議会大学分科会. “大学のガバナンス改革の推進について (審議まとめ)”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1344348.htm, (参照2017-09-10).
- 4) 桐村豪文, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 野田育宏, 中田康夫. 教職協働による新たな知の創造～セレディピティの可能性を高めるための工夫～. 神戸常盤大学紀要. 2016, 9, 71-78.
- 5) 桐村豪文, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 野田育宏, 光成研一郎, 中村忠司, 中田康夫. 教職協働による教学マネジメント改革の理念構築～まなびのre:デザイン～. 神戸常盤大学紀要. 2017, 10, 23-32.
- 6) 京都FD開発推進センター. まんがFDハンドブックおしえて! FDマン【成績評価編】. 京都FD開発推進センター. 2010, p72.
- 7) 飯吉弘子. 求められる「教養」と「教養」の教育. 大学時報. 2014, 34-39. http://www.shidaiaren.or.jp/data/index_list/jihou356_02.pdf, (参照2017-09-10).
- 8) 文部科学省科学技術・学術審議会人材委員会. “世界トップレベルの研究者の要請を目指して” 2002. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1213533_001.pdf, (参照2017-09-10).
- 9) 中原淳. “自分のコスモロジーをつくる”. <http://www.nakahara-lab.net/2009/11/>

- post_1612.html, (参照2017-09-10).
- 10) 尾上新太郎. あとがきにかえて. コトラの森. 神戸常盤大学. 2014, p115.
- 11) 藤澤令夫. 学問の原方向性～「一般」と「専門」の区別をめぐって～. 一般教育学会誌. 1990, 12(2), 2-9.
- 12) 松下佳代. <新しい能力>は教育を変えるか～学力・リテラシー・コンピテンシー～. ミネルヴァ書房. 2010, pp131-132.
- 13) 日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会. “21世紀の教養と教養教育”. 日本学術会議. <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>, (参照2017-09-10).
- 14) 光成研一郎, 桐村豪文, 國崎大恩, 牛頭哲宏, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 中田康夫. 教育から学習へ: 教育のパラダイム転換～「まなぶる▶ときわびとI」の実践から～. 神戸常盤大学紀要. 2018, 11, 7-16.
- 15) 溝上慎一. アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂. 2014, 196p.
- 16) 竹内洋. 教養主義の没落教養主義の没落: 変わりゆくエリート学生文化. 中公新書. 2003, 278p.
- 17) 杉原真承晃. 大学生によるカリキュラムデザイン～教養教育科目の選択と有機的関連づけの支援～. 京都大学高等教育研究, 14: 59-69, 2008.
- 18) 中央教育審議会. “新しい時代における教養教育の在り方について (答申)”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm, (参照2017-09-10).
- 19) 中央教育審議会. “我が国の高等教育の将来像 (答申)”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335580.htm, (参照2017-09-10).
- 20) 中央教育審議会. “学士課程教育の構築に向けて (答申)”. <http://www.mext.go.jp/>, (参

