文部科学省委託研究

教養教育グランド・デザイン
― 新たな知の創造 ―

高等教育における教養教育モデル

教養教育研究会報告書

文部科学省委託研究

教養教育グランド・デザイン
― 新たな知の創造 ―

高等教育における教養教育モデル

教養教育研究会報告書

はじめに

教養教育研究会は、文部科学省よりの委託研究として、大学における新たな教養教育モデルの構築を目的に、2001年1月より調査・研究活動を開始した。その後、本研究会は2002年3月の最終報告書・提言の提出を目指して、月一回の合宿形式で行う全体会議を中心に、海外調査を含むさまざまな作業を進めてきた。以下は2001年1月より2002年3月にかけて続けられてきた研究会における議論に基づくモデル案の最終報告書である。

目　次

はじめに

1 研究会の目的 …… 1

2 大学における教養教育の歴史と現状 ―意識の落差― …… 3

3 大学における教養教育の問題点 …… 5

4 大学に望まれる教養教育 …… 7

5 新たな教養教育モデルの目的 ―新たな「知」の体系化― …… 9
- 1 「知」の在り方について …… 9
- 2 六つの「知」について …… 10
  - *i* 身体知と言語知 ― 文明の創造と継承 ― …… 10
  - *ii* 文化知・社会知・科学知について ― 知の継承と伝達 ― …… 11
  - *iii* 複合知 ― 新たな知の統合 ― …… 12

6 新たな教養教育のカリキュラム・モデル …… 13
- 1 骨子 …… 13
  - *i* 第一の骨子：学士課程全体を教養教育の場として位置づける …… 13
  - *ii* 第二の骨子：教育の質の徹底的な維持・管理 …… 14
  - *iii* 第三の骨子：教員同士がコラボレートすることによって広範囲におよぶ多様な「知」の領域のつながりや統合を学生に伝える …… 14
- 2 重要概念 …… 14
- 3 カリキュラムの構成 …… 16

i 第一の特徴：複数専攻制とモジュール制 …… 16
ii 第二の特徴：入学段階における少人数セミナーと
超領域的講義中心のカリキュラム構成 …… 16
iii 第三の特徴：「体験する学習」の「身体知」としての位置づけ …… 16
iv 第四の特徴：学問の根幹としての言語・数学・情報学習 …… 16
4 モジュール制科目 …… 18
i モジュール制の概要 …… 18
ii モジュール制の特徴 ―三つの新しい制度― …… 20
iii 各レベルの構成と授業内容 …… 21
① レベル1 ―― 知の統合 …… 21
② レベル2 ―― 知の継承 …… 26
③ レベル3 ―― 知の再構築 …… 32
④ レベル4 ―― 知の創造 …… 36
5 グレード制科目 …… 38
i 言語 …… 38
① 英語 …… 39
② 英語以外の外国語（初習外国語） …… 41
③ 外国語科目開講上の留意点 …… 42
④ 日本語について …… 43
⑤ 語種について …… 43
ii 数学 …… 44
iii 情報 …… 46
6 身体知科目 …… 50
i 身体知科目の三つの系 …… 51
ii 身体知科目の特徴 …… 52
iii 身体知科目のカテゴリー …… 52
iv 身体知科目の評価 …… 53
v コーディネート組織の必要性 …… 53
7 卒業 …… 54
i 卒業要件としてのレベル・ポイント（LP） …… 54
ii レベル・ポイントと単位の違い …… 56
iii カリキュラムの履修例 …… 57
iv 卒業証書（学士の学位） …… 60

7 学制の問題 ― 大学院・プロフェッショナル・スクールとの関係 ― ‥ 61

8 モデル実現のための課題と提言 …… 64
- *i* 教養教育を支えるシステムとマネージメント …… 64
  - ① GPA 制度の活用 …… 64
  - ② 学生に対するサポート態勢の確立 …… 65
  - ③ 教員に対するサポート態勢の確立 …… 65
- *ii* カリキュラム編成と教員組織 …… 65
- *iii* 入学試験 …… 66
- *iv* 初等教育と基礎学力について …… 66

9 社会人教育 …… 67
- *i* 社会人教育の現状 …… 67
- *ii* 変わる社会人教育 …… 68
- *iii* 「知的基盤能力」モデル …… 69
- *iv* 知的応用能力 …… 70
- *v* 提言 …… 71
  - ① 提言1― 社会人教養教育に関する基本理念 …… 71
  - ② 提言2― 社会人教養教育の基本コンセプト …… 72
  - ③ 提言3― 教養大学院構想 …… 72
  - ④ 提言4― 社会人教育支援政策の本格的検討 …… 73

10 海外調査 …… 74
- *i* 韓国の大学の一般教育 …… 74
- *ii* スコットランド（エジンバラ）の大学の一般教育 …… 76
- *iii* ドイツの教養教育 …… 80

11 活動記録 …… 83

12 メンバー・リスト …… 86

1 研究会の目的

21世紀を迎えたばかりの現在、私たちは世界的な規模で進む大がかりな社会変動の時代を生きており、人間社会のあらゆる領域における世界観・価値観の構造的変換を求められている。それは、これまで私たちを支えてきたはずの世界観・価値観ではもはや世界が直面するさまざまな問題に対応できなくなった危機感の現れにほかならない。

21世紀という新たな世紀のはじまりにあって、世界が取り組むべき課題のひとつはこうした危機感を超克するために教育のあり方全体を抜本的に再検討し、有意・有効な新しい世界観・価値観を構築すること、そしてそれに基づいた新しい教育システムとプログラムを教育の現場において実践することであろう。

その際、何よりもまず言語・文化・民族・伝統・宗教・国家・地域などの差異を超えた「地球」への帰属意識の必要性を共通認識として確認することが肝要である。つまり、新たな世界観・価値観を構築するためには、「生命」「生存」「生活」といった人間存在と営為の基層をなす「生きること」の意味を抜本的に見直す必要がある。

人間の歴史が「よりよく生きること」の意味を探り、これを実現するための営為の積み重ねであったことを考えれば、その資産であるさまざまな知を最大限活用しつつ、これを現在から未来へと開かれた総合的な知の体系へと組み直すことこそが、「よりよく生きること」の新しい意味を発見する正道であろう。すなわち新たな教養教育の意義は、「よりよく生きること」の新たな意味を発見するために人類の知を継承するばかりでなく、これらを時代の変化に対応した知の体系へと統合するシステムを構築し、これを若い世代へと伝達することにある。いま大学が直面している課題のひとつは、また大学が果たすべき本来の使命は、そうした総合的な知の体系を身につけ、これを知的基礎体力として21世紀のさまざまな問題に対応できる者たちを地球市民としての意識を持った社会のリーダーとして育成することにほかならない。

世界規模でいよいよ加速化されつつある情報通信技術の発展およびこれに伴う情報ネットワークの拡大と細分化には目を見張るものがある。その限りにおいて、たしかに世界は日々狭くなり、人々の理解、連携、協働の必要性はいよいよ重要なものとなっている。しかし、そこに大きな落とし穴があることもつとに指摘されている。つまり、情報ネットワークの拡大による世界像の変化は情報インターフェースの密室化と情報内容のバーチャル化となって、自己という近景と世界という遠景の間を埋める「中景」であるはずの現実世界との接触体験を欠落させる危険を孕んでいる。この欠落を回避するためには、「中景」としての現実世界を限りなく自らに引きつけて体感・体験する

こと、すなわち「ひと」としての身体性にあらためて注目し、これを自身のものとして再獲得していかなければならないだろう。そのような場として大学を構築していくことも教養教育に求められる火急の課題である。

とはいえ、拡張を続ける情報ネットワークの危険をただあげつらうだけではあまりに現実離れしていることも言うまでもない。洪水のように流れこむ情報を、モニター画面に写し取られたままに、ただ漫然と受動的に受けとめ、消費するのではなく、たとえばそれをどのようにして自己を取り巻く現実の中へ「移し取って」いくのか――情報とそのネットワークを積極的に処理し、活用するための「手さばき」を学ぶことも新たな教養教育に必須の役割である。そのためには、社会の少子化と高齢化の進展を踏まえつつ、時間軸的には初等・中等教育から生涯学習にまでおよぶ、また空間軸的にはキャンパスから社会・世界へと開かれた相互連携的・自律的・持続的な、テクノロジーとマンパワーを両輪とする「人間教育・学習」としての教養教育の視点も不可欠である。

以上のような認識に立って、本研究会は人類のさまざまな知を継承・活用しつつ、これらを新たな観点から統合する「大学における新たな教養教育の理念と実践」のモデル構築を目的とするものである。

2 大学における教養教育の歴史と現状 ―意識の落差―

「新制大学の特色は周知の如く一般教育が取り入れられた点にあるが、我国に於けるかかる教育改革を不当とし、一般教育を否定する主張をしばしば耳にする。……一般教育と専門教育との関係を矛盾的なもの、即ち一般教育は専門教育を阻害するとなす見解である。その理由とするところは頗る簡明であって、大学に一般教育が採用された結果、専門教育の授業がそれだけ減少を余儀なくされ、専門教育が期待するだけの学力を学生に与え得ないというにある。かかる見解から新制大学教育における学力の低下がやかましく叫ばれ、進んでは一般教育の排撃となり、更に新制大学そのものの否定論へと進む傾向すら、一部にはかなり顕著にみられる。」（大学基準協会『大学に於ける一般教育 ――　一般教育研究委員会報告』、昭和26年9月、大学基準協会資料第10号、14頁、24頁。）

この一文は、新制大学発足の当初、そこに盛り込まれた一般教育の意義を、当時の大学人が必ずしも理解しなかった状況を端的に表している。新制大学のカリキュラムの骨子をまとめた大学基準協会の報告書では、一般教育の重要性が強く謳われ、一般教育と専門教育の有機的関係を保つことを目指していた。そこで語られた一般教育は、決して専門教育の下位にあるものでも、その準備段階というものでもなかったし、両者の機械的並列もきびしく戒められている（前掲書、20～21頁）。

しかし、その後の約50年間で、ここで述べられた理想は限られたかたちでしか実現しなかった。大学基準協会の報告に謳われた一般教育の理念と意義は実行段階で骨抜きにされ、多くの大学・学部では一般教育は学士課程の前期1～2年に押し込まれることとなった。その結果、一般教育課程を軽視するナイーブな意識が大学を支配する状況も変わることがなかった。それどころか学生もこれを軽視し、職業的目的とは一切関係のない一種の通過儀礼と考える傾向さえ広がっていった。また、一般教育の授業自体も多くの問題を抱えていた。一般教育を名乗りながら実際には極度に偏った専門領域の講義が行われたり、あるいは目標設定や評価基準の不明瞭な授業、履修者を大教室に詰めこんでの一方的授業なども少なくなかった。そして、第3学年以降の専門課程こそが実学＝職業にただちに役立つ知識と技能を習得する場であり、大学の中心的な部分、すなわち「本来の大学」であると考えられるようになったのである。

日本の大学に一般教育の理念・意義が十分に浸透しなかった理由は、日本の大学制度の歴史の中に見出すことができる。明治以来、日本の大学制度は専門教育・職業教育を重視するドイツ型大

学を規範として整備されてきたが、戦後になってそこにアメリカ型のリベラルアーツ・カレッジの考え方を移植しようとした。そのため一種の激しい拒絶反応が起こったと考えられる。というのも、伝統的な大学教員の意識は、自らを専門研究者と見なし、もっぱら自身の専門領域の後継者を育成することに集中していた。広く大学を教養教育の場であると考える意識が希薄だったのである。

1991年の大学設置基準の改定（いわゆる「大綱化」）により、大学はカリキュラムを自由に決めることができるようになった。つまり、一般教育を必修科目として設置する必要がなくなった。当時すでに、戦後の大学では一般教育が必ずしも十分に機能してこなかった、あるいは一般教育は機能不全に陥っているといった批判の声が高かったこともあり、「大綱化」をきっかけに、国立大学を中心とした多くの大学は教養課程の縮小・解体や専門課程の強化・教養課程への浸食へと走る結果となった。しかし、その実態は若干の（見せかけの）専門性を持った非専門教育（一般教育）であるにもかかわらず、専門学部の看板の下に「専門教育」と称した教育がなお延々と続けられている。

全課程が「専門化」の方向に向かったことによって、ある限られた分野の高度な知識を早期に教授することはたしかに可能となったが、それが専門教育の理解を支えるはずの学生の教養基盤教育の弱体化をもたらしたことはすでに見た通りである。その結果、大学入学段階での学習分野の偏りや欠落と相まって、学生の基礎学力や教養の欠如を嘆く声が専門教育の現場においても10年来とみに高まってきているのである。

他方では法律家や医師などの高度専門職業に就く人材の養成機関として、大学がロースクールやメディカルスクールなどの専門大学院を設置し、その重点化を目指そうとする傾向が近年とりわけ顕著となっている。もちろん、このような高度専門職には十分な専門知識と技術の習得が不可欠である。しかしそれ以上に、現代のように複雑化しつつある世界・社会では、さまざまな局面において幅広い教養を背景としたジェネラルな判断力や人間に対する理解力がこれらの高度専門職にはいよいよ強く求められることになるだろう。そのためにはこれらの領域にこそこれまで以上の広く深い教養の涵養が必要となるのである。

さらに社会との関連について付言すれば、1990年代以降は、就職活動が3年次に開始されるようになった。ようやく専門課程に入っても、学生は就職活動に専心し、めったに教室に現れない、教員もそれを容認せざるを得ないという事態が進行中である。また、就職内定が卒業のための錦の御旗となる状況にも一向に変化の兆しは見られない。

こうした全般的な状況の中で21世紀の大学制度を考え、とりわけ大学における教養教育の在り方について論議しようとするとき、問題は教養教育の弱体化だけにあるのではなく、そもそも現行の大学教育全体が機能を停止しかけていることをまずもって肝に銘ずるべきである。50年前に掲げられた教養教育の理想が実現しなかった原因がカリキュラムや施策・制度のみならず、根本的には教養教育に関する大学人の意識の希薄さや、大学を企業戦士獲得のための草刈り場としか考えない社会・企業の歪んだ大学像にあったことが明らかな以上、また大学が専門大学院としてさらなる専門化への道を進みつつある以上、教養教育の場としての学士課程の持つ意義はかつてないほどに重要性を増しているのである。

3 大学における教養教育の問題点

もちろん、教育の機会均等と民主化を進めたという点で、戦後の高等教育が大きな成果を挙げてきたことはたしかである。また、戦後の日本経済が驚異的な高度成長を遂げた背景に、大学が特定分野に特化した知識をもつ人材を多数輩出した事実があったことも否定できないだろう。また、批判の矢面に立たされることの多い大学入学試験にしても、中等教育修了時に行われる入学試験という競争によって、日本の教育は中等レベルにおける一定水準を保ってきたと考えられる。

それにもかかわらず、すでに指摘したとおり、日本の大学教育は機能不全に陥っていると言わざるをえない状況にある。たとえば、日本の大学は、入学試験であらかじめ選別された学生に自由な時間を与えてはきたが、それは必ずしも学生の能力と大学の知を融合させるための時間として有効に使われたわけではなかった。多くの場合、教育効果を的確かつ公正に評価するシステムが存在せず、温情主義が先行することも稀ではなかった。また、学生にとっても教員にとっても、学ぶこと、教えることについて適切なインセンティブが与えられることも少なかった。就職を軸とした大学と社会の関係についても真摯な議論はほとんど行われてこなかった。

そして、こうした問題がおそらくもっとも顕著に露呈しているのが、いわゆる一般教育・教養教育の領域だと言えるだろう。第二次大戦後の日本の大学で一般教育・教養教育がうまく機能しなかった理由は、専門重視・一般教育軽視の大学教員の体質が半世紀にわたって続いてきたことに加え、その理念や目的、評価方法を曖昧に放置したまま、一般教育・教養教育が専門教員に分断されるかたちで実施されてきたことにある。その結果、学生は一般教育・教養教育の科目をただ勝手につまみ食いするだけになってしまった。

さらに大学教育の大綱化が専門教育の先取りに偏向し、教養教育を軽視したことをいま一度思い起こしておきたい。教養教育はまさに大綱化によって破壊されたと言っても過言ではない地点にまで達しているのである。

しかし、現在日本の大学がおかれた環境は、想像以上の勢いで変化している。何よりも少子化が進み、今日、大学進学率は50％に迫ろうとさえしており、数値的には**大学全入**の一歩手前まで達している。つまり、大学の卒業証書はそれだけではもはや無価値なものになりかけているのである。その結果、いわゆるブランド大学への入学競争がこれまで以上に激化するとの予測も行われる一方、高等教育における私立大学への依存度がとりわけ高い日本では、受験生確保や偏差値向上が多くの私立大学の死活問題となっている。入試科目の減少や入試形態の多様化がその顕著

な現れであり、基本的な知識や基礎学力の欠如した学生、学習分野の偏った学生すなわち大学の授業についていけない学生の増加が声高に指摘される所以である。しかも、国立大学の独立行政法人化政策によって、こうした事態にはいよいよ拍車がかかることとなるだろう。また、高等学校では2003年、小中学校では2002年から新しい学習指導要領が施行される。そこでは「ゆとり」路線がさらに徹底され、学習指導要領にもとづく教科書の内容が以前にもまして削減されており、2006年にはさらに基礎的学習をしないまま大学に入学してくる学生が増えると予想されている（いわゆる2006年問題）。

他方、日本の社会が大学を見る目も大きく変わりつつある。かつては、モラトリアム期間として大学生活を過ごし、温情的に卒業を保証された学生たちを受け入れ、新入社員研修で産業界に必要な人材を養成するだけの余裕が日本の社会・企業には存在した。これを裏返せば、社会や企業は日本の大学教育にそれほど高い期待はしていなかったのである。しかし、今日、終身雇用制度が崩れ、企業自らが新人研修を実施することで必要な人材養成を行うだけの余裕がなくなってきているのも事実である。

あるいは、世界のボーダーレス化に伴なって、大学教育も国際水準で評価される時代になっていることも忘れてはならない。特に専門性の高い教育、つまり従来型の研究者養成を担う大学院の役割と成果はきびしい評価にさらされている。そうした中で、もともと専門教育指向の強い日本の大学は、いわゆる大綱化以来、専門教育の開始時期を早めることにエネルギーを注いできた。ところが、すでに述べたように高校での学習内容が全体的に減ったことに加えて、入試形態が多様化した影響もあり、基礎学力が不足している上に学習分野の著しく異なった学生が増えている。すなわち、十分な教養教育、基礎学力を身につけていない学生が、大学に入ったとたんに高度な専門教育に突入する事態が起こっているのである。さらに高度専門職を養成する専門大学院においても同様な問題の発生が懸念される。

高等教育に関する各種の国際的な調査が日本に対して必ずしも高い評価を下さない理由は、まさにこうした中等教育と高等教育のミスマッチ現象にあると言わねばならない。こうしたミスマッチ現象を解消しない限り、日本の大学教育の再生はありえないだろう。

4 大学に望まれる教養教育

以上のように、戦後の大学教育を振り返ると、そこには社会一般のみならず、大学関係者の間にさえ根強く流布した誤解があった。すなわち、大学における教養教育（いわゆる一般教育）を専門の学問とも職業的目的とも無関係な、「広く、浅い」教育、一種の通過儀礼と見なす誤解である。こうした誤解がもたらした結果のひとつが、大学設置基準大綱化に伴なって多くの国立大学が行った教養部廃止の措置であった。大学学部における専門教育への大幅なシフトである。

だが、それでは大学においてその名にふさわしい専門教育が行われているかと問えば、すでに触れたように、若干の（見せかけの）専門性を持った非専門教育（一般教育）が専門学部の看板の下に延々と続けられていたり、専門基礎教育の一部を他分野の学生にも教育してこと足れりとしているのが現状である。しかも、大学はユニバーサル・アクセスの時代に加えて、新指導要領の実施によりいよいよ深刻化すると予想される生徒・学生の大幅な学力低下と学習分野の偏りの問題に直面している。

いかにも中途半端な大学教育の現状をそのままに、学力の低い入学者を迎え入れなければならない状況の中で、大学はいま一度原点に戻ってその存立の意義を問い直す必要がある。前世紀から持ち越され、場合によっては困難と混迷の度合いを強めつつある世界・地球の諸問題を前にして、大学教育が果たすべき役割はかつてないほどに重要性を増している。

大学における教養教育とはどうあるべきものなのであろうか。いつの時代にあっても大学は社会のリーダーを輩出すべき役割を担ってきたが、現在の大学は必ずしもこの役割を十分に果たしているとは言えない。本来リーダーを基盤において支えるものは、人類が築き上げてきたさまざまな知の体系に対する深い造詣とこれを現実に適用するための明確な自己の座標軸であろう。大学における教養教育とは、そもそも学生にこのような基盤を与えることにほかならない。すなわち、古典から現代に至る有機的な知の連鎖を理解し、これを自らの経験と符合させ、自己内在化させることで確固たる世界観・価値観を確立することである。

このような知的基盤が保証されるとき、世界が直面する問題を解決し、人類・世界・地球の未来を担うことができる幅広い視野、総合的な判断力と応用力、健康な心身、地球市民意識を持った人間を社会に送り出すことが大学にははじめて可能となるだろう。それはまた専門性の高い優れた職業人あるいは独創性あふれる研究者を生み出すための道を準備することにもつながるに違いない。こうした全人的な基盤教育こそが大学に望まれる教養教育であり、その意味において、大学学士課程における教育は「教養教育」として早急に再構築されなければならないのである。

本研究会の目的は、学士課程全体を教養教育の場として位置づけ、大学に学ぶ者が「広く、深い教養」を体得することのできるプログラム・モデルとして「新たな教養教育モデル」を作成・提示することで、広く識者・関係者の議論に供し、よりよい大学教育の実現に寄与することにある。

5 新たな教養教育モデルの目的 ―新たな「知」の体系化―

1 「知」の在り方について

大学における「新たな教養教育モデル」の作成にあたって、責任ある大学教育の実現を大前提に本研究会メンバーは以下のような基本認識を共有して議論を行った。

① 教育の質の維持・向上が徹底できるモデル作成を目指す。
② 現在のリソースを有効に機能させる方策を考える。
③ モデルの汎用性に配慮する。
④ モデル実現のための中長期的な課題について検討する。

以上の四点の基本認識に立って、本研究会は新たな教養教育モデルの目的を以下のように設定した。

① 洞察力に満ちたジェネラリスト（学際的・超域的人間）を育成する。
② 適性に応じてあらゆる分野・領域を広く・深く学ぶ環境を整備する。
③ 旧来の「一般（教養）教育」「専門教育」の枠をはずし、学士課程全体を「教養教育」の場として統合する。
④ すべての学生に共有の教養基盤を提供することができ、かつあらゆる分野・領域と水準に応じたフレキシブルな学習の可能性を保証するモデルを構築する。
⑤ 学生および教員の能力とモラル、関心を空回りさせないシステムを整備する。
⑥ 大学間・大学と社会・大学と世界との連携・協働態勢を強化する。
⑦ 社会人教育・生涯学習・一貫教育・専門家育成にも配慮する。

以上の目的を実現するモデル構築のための指針として、また具体的な作業基盤として、本研究会は「知」の在り方を次の六つに分類し、これを総合的・相互連関的に学習することを大学における「教養教育」の具体的な目的と位置づけた。

	複合知	
文化知	社会知	科学知
身体知	言語知	

図1　六つの「知」

2　六つの「知」について

「知」の在り方を議論するにあたって、本研究会では私たちの「知」との関わり方を整理することから始めた。「知」の在り方という言葉を聞いて、最初に思い浮かぶのは人類がさまざまな状況や環境の中で創意・工夫をこらしながら生み出し、積み上げ、伝えてきた文明・文化の証しとしての知的遺産の体系であろう。端的に言えば、文化的・社会的・科学的な知的遺産が織りなす壮大な「知」の宇宙である。しかも、これらの遺産はたえず新たな世代の検証と評価にさらされ、修正や変更を加えられながらさらなる発展をとげることで人間のよりよい生活実現のために多大な貢献を果たしてきた。もちろん、その一方できびしい反駁や批判を受けて消え去ったものも少なくない。だが、総体として見れば、人類の知的遺産は決して博物館の倉庫に眠る物言わぬ遺物ではなく、常に人間のあらゆる活動を支え、これを前進させる有機的存在として生き続けているのである。そして、こうした歴史のプロセスの中で人類はこれらの知的遺産をより有効に活用するために分類・整理し、いわゆる「学」を発達させてきたのである。

しかし、とりわけ20世紀以降、「学」に則った従来型の「知」の体系だけでは理解や解決の難しい問題が顕在化していることは周知の事実である。この事態を前にして、私たちは二つの点に注目した。ひとつは、知的活動が人間の営為の一形態であるとすれば、この活動を基盤で支えているのは何であるのかをあらためて問い直すことである。いまひとつは、新たな問題を解決するための方策として従来型の「知」の体系を組み直す必要性を再確認することであった。中でも、いま挙げた第一点が本研究会では繰り返し議論された。そして、そこから結晶化してきた結論が**「身体」**と**「ことば」**であった。特に言語現象をも含めた「知」の体系を組み替え、活性化させるためには、身体を基盤とした生き物として人間を捉え直すことから始める視点の獲得が不可欠であるとの共通認識に辿りついた。この認識に立って、「知」の体系の組み替えや再活性化という課題の指針として私たちが掲げたのが、「知」の体系における**身体性の復権**にほかならない。

新たな教養教育のカリキュラム・モデルを提案するにあたり、六つの「知」を三つのグループに分け、それぞれに関する本研究会の考え方の概要を述べておきたい（詳細は後述する）。

i　身体知と言語知―文明の創造と継承―

ひとが何らかの知的活動を展開しようとする場合、その基盤となるのは何よりもまず**身体**であり、またこの身体を土台として発話あるいは記述される**言語（ことば）**である。すなわち、どのよ

うな知的営為にせよ、身体活動と言語活動なくしては成り立ちえない（10頁図1を参照）。

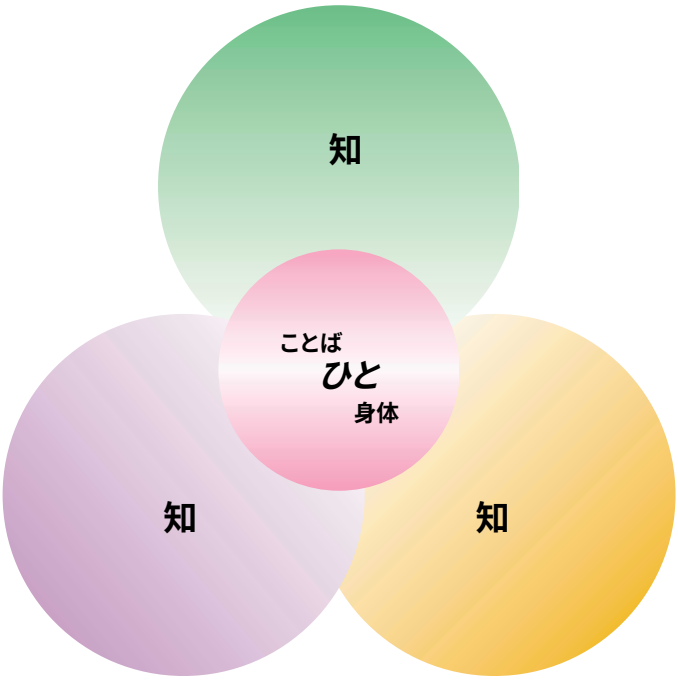


図２　知の基盤としての「ことば」と「身体」

このうち、言語活動については、初等教育の段階から読み・書きを中心とした教育・学習プログラムが提供されており、また教育・学習そのものが基本的には言語情報をもとにして営まれている。これは、それほどまでに人間が言語（ことば）に頼った文明・文化を築き上げてきたことの証左だと言えるだろう。つまり、私たちが生きている文明社会は言語によって発展してきた。人間は言語を持つことによって抽象的思考を飛躍的に発達させたのである。また、発話することによって私たちは獲得した知識を他者に伝え、さらにはこれを文字化することによって時間を超えて次の世代へと継承させることを可能とした。私たちの文明社会は、言語により継承可能となった人類の知識の積み重ねの上に成り立っているのである。

しかしながら、口から発せられた音を聞き取るのは耳であり、手によって書かれた文字を読み取るのは目であるように、身体を介しない言葉や文字はありえない。その意味では、言語も言語の上に築かれた文明・文化も、さまざまな感覚器を有機的に統合した人間の身体を基盤として発達してきたのである。そこで、本研究会では言語による知的活動の在り様を言語知と名づけ、何らかの形で身体と関わる知的活動の在り様を身体知と呼ぶことにした（図2を参照）。

ii 文化知・社会知・科学知について―知の継承と伝達―

ひとは身体と言語を用いながら、「よりよい生き方」を求めてさまざまな知的活動を築きあげ

てきた。伝統的な考え方に従えば、これらの活動は大きく文化領域・社会領域・科学領域に分類することができよう。これをいわゆるディシプリン型分類と名づけてもよいかもしれない。ここに挙げられた知の体系は、多くが蓄積され、継承された人類の叡智の集積であり、大学において正しく次世代へと伝えられていかなければならないものである（図3を参照）。

iii 複合知―新たな知の統合―

21世紀に入り、人類は地球規模で展開する多くの問題に直面し、かつてない危機の時代を生きつつある。一つひとつの問題に危急の解決が求められながら、ひとはなお十分な解決の糸口を探しあぐねている。それは今日まで営々と築かれ、継承されてきた知の体系だけでは解決不能な問題として立ちはだかっていると言えるだろう。問題の解決には新しい視点・方法の創出、つまりパラダイムの転換が必要である。そのためには、従来の知の体系を活かしながら、これを大胆に組み替える、あるいはまったく新たな知の体系を組み立てることが不可避である。しかも、その際重要なのは、そこに登場するはずの新しい知の体系が現実から遊離していてはならないことである。新しい知の体系は人間の身体性にしっかりと裏打ちされたものでなければならない。そのような複合的な知の体系構築に取り組むことのできる知的基盤作りも教養教育に課せられた重大な役割である（図3を参照）。

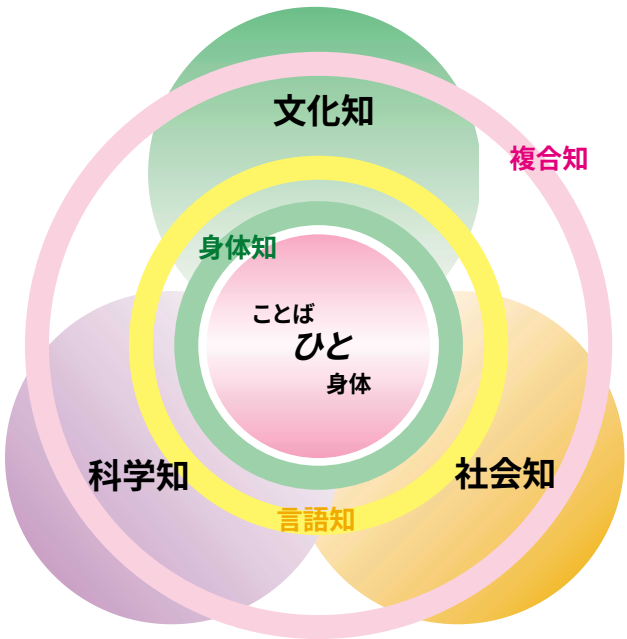


図３　六つの知―「知」の小宇宙

6 新たな教養教育のカリキュラム・モデル

1 骨子

前節5までに述べた教養教育の現状認識とあるべき理念に基づき、私たちはここに「新たな教養教育のカリキュラム・モデル」を提言する。すでに述べたように、このカリキュラム・モデルは日本の高等教育機関が現在有しているリソースと、わが国における大学教育の中長期的未来への展望とを同時に視野に収め、また汎用性にも配慮しつつ作成したものである。ここに提示するカリキュラム・モデルは現状の追認でも単なる組み替えでもなく、地から足の離れた理想論でもない。このモデルは、数年の間に各大学が展開している現行のカリキュラムからの移行が十分に可能な提言であることをはじめに強調しておきたい。

ここに提示する「新たな教養教育のカリキュラム・モデル」は次の三つの骨子から成り立っている。第一に、専門教育と一般教育という二項対立的な考え方を改め、学士課程全体を広く深い教養の修得を目指す教養教育の場として位置づける必要があること、第二には教育の質を徹底して維持・管理すること、第三には細分化され分断されたタコツボ的な専門性からもう一度教員を引き出し、教員同士がコラボレートすることによって広範囲に及ぶ多様な「知」の領域のつながりや統合を学生に伝えていくということである。

i 第一の骨子：学士課程全体を教養教育の場として位置づける

これは、従来の「一般教育」（一般的にはこれが「教養」と呼ばれていた）と「専門教育」の関係をあらため、そこに新しい関係を構築する方法に関する提言である。従来の一般教育が専門意識の高い教員による分断化された知識の切り売りにすぎず、それが必ずしも学生にとって真の意味での教養につながらなかった点への反省から生まれた考え方である。ここでは専門・一般教育という枠組みを根本から取りはずし、学士教育全体を教養教育として位置づけるものとする。

一般教育と専門教育を有機的に関連づけ、融合しようとする考え方は、1991年に大学設置基準が改正された（いわゆる「大綱化」）の際に目標とされた理念であった。しかし、そのとき多くの大学で実際に起こったことは旧来の教養教育の「専門化」を目指す改革であった。これが大学における教養教育の空洞化を招いたことは否定できない。

本研究会が提示するモデルは、いかなる職業教育にも、またいかなるディシプリン教育にも必要な共通の基盤、または共有すべき基盤を提供することを目的としているものであって、教養大学と

専門大学の分化を推進するものではない。もちろん自然科学などには早期に専門基礎教育を行う必要のある分野がある。そのために、このカリキュラム・モデルでは教養教育における一定段階、すなわち本モデルにおけるレベル2やレベル3（ここでいう「レベル」については後述する）の修了者を受け入れ、大学院に進学することを前提とした専門コースを開設する道も用意している。なお、ここで触れている大学院との関係あるいはプロフェッショナル・スクールとの関連については、「7．学制の問題 ―大学院・プロフェッショナル・スクールとの関係― 」（61頁）で詳しく述べる。

ii 第二の骨子：教育の質の徹底的な維持・管理

この骨子が意味するところは、学生と教師に適切なインセンティブを与え、互いに切磋琢磨するシステムを構築することにほかならない。入学試験という入口だけの選抜制度に頼り、あとは学生の「自主性」に任せる教育システムではなく、適切な能力・資質を持った学生を適切な学習環境におくための仕組みを大学全体の責任で確保することである。

教育の質にはさまざまな内容が含まれる。すなわち学生にとっての的確な目標設定と公正な評価、教員の教育者としての資質の向上、学士課程全体におよぶ少人数教育の制度化、地域・社会・企業などとの連携・協働が可能となる環境の整備などである。

iii 第三の骨子：教員同士がコラボレートすることによって広範囲におよぶ多様な「知」の領域のつながりや統合を学生に伝える

これは、多様な「知」とこれに支えられて発展してきた学問の領域が決して孤立的あるいは排他的に存在しているのではなく、そもそもの出発からして有機的につながり、関連しあっていることを学生に教えることである。分野・専攻の異なる教員のカリキュラム上の交流・協力はこれまでのところ非常に限られており、カリキュラム改訂とは多くの場合分野・専攻間の縄張り調整にほかならなかった。

これに対して、本モデルでは教育に対する教員の責任意識の自覚を最も重要な課題として掲げるものである。教員は自分の専門分野だけにとらわれることなく、広大な知の体系における自らの位置を認識し、知の連携と統合を意識して教育にあたることが必要であることを強調したい。

2 重要概念

このカリキュラム・モデルは、従来の大学に馴染んできた制度といくつかの点で大きく異なっている。そこで、このモデルで用いられる重要概念についてあらかじめ説明しておきたい。個々の概念については該当個所でもあらためて詳説するが、必要に応じてこの概念一覧を参照されたい。

レベル： 授業の達成目標を示す。本モデルにおいては、学士課程教育カリキュラムは4つのレベルに分けられ、上位レベルに進むためには下位レベルの達成目標に到達し

たことを証明しなければならない。なお、レベル3に進むためにはレベル2修了試験に合格しなければならない。

レベル・ポイント： 単位制度に代わる制度。履修科目ごとに単位を与えるのではなく、それぞれのレベルの達成目標に達したことに対してポイントが与えられる。（以下LPと略記）

グレード： 言語、数学、情報の能力別・目的別クラス。グレード制科目はグレード別に編成された科目群。

モジュール： 一定の学問分野における一定レベルの科目群。たとえば「哲学・思想系　レベル2」はひとつのモジュールを表し、このモジュールは複数科目からなっている。学生はこのモジュールの科目を一定の指示に従って履修し、最終的に試験などで修了認定を受け、レベル・ポイントを獲得する。モジュール制科目とはこのモジュールに含まれる科目を表す。なお、レベル1のモジュールは、スタディ・スキルズ、知の総合講座、ことばの総合講座からなり、この段階では学問分野による分割は行われない。

系： モジュールを構成する学問領域の単位、レベル2修了試験はこの「系」ごとに行われる。系は文化知・社会知・科学知・複合知に分類される。ただし複合知の系はレベル3から置かれる。

文化知・社会知・科学知： 従来の人文科学、社会科学、自然科学にほぼ対応する知の領域。文化知は哲学・思想系、人類・歴史系、芸術・文学系の3つの系に、社会知は法律・政治系、経済・経営系、社会・地域系の3つの系に、科学知は物理・化学系、生物・生命系、工学・技術系の3つの系にそれぞれ分かれる。

言語知： 言語知は日本語、外国語、古典語などの「言語」一般、知的・論理的ことばとしての「数学」、新しいコミュニケーション手段としての「情報」を包括する知の領域。カリキュラム構成においてはグレード制科目として扱う。

身体知： 体験・経験を通じて獲得することのできる知の領域。身体・健康系（主にスポーツ、健康などの科目）、身体・表象系（音楽、演劇など芸術表現の科目）、フィールドワーク系（実習、実験、インターンシップ、野外学習、調査研究旅行等）に分かれる。

専攻分野： レベル3以上のモジュールを構成する学問領域の単位。レベル2よりも深化した内容を扱う。卒業時には、レベル4まで履修した専攻分野が「主専攻分野」、レベ

ル3まで履修した専攻分野が「副専攻分野」として学位記に明記される。

複数専攻制： 卒業までに複数のモジュールを、さまざまなレベルまで積み重ねて履修する制度。卒業のためには、たとえば「経営学　レベル4」、「社会学　レベル3」などさまざまな組み合わせのモジュールの履修が必要となる。海外の大学におけるメジャー・マイナー、主専攻・副専攻などの制度に対応する。

複合知： 文化知、科学知、社会知に含まれる従来型のディシプリンを超えてさまざまな知識領域が必要になる系を含む知の領域およびそうした知の在り方の総称。

3 カリキュラムの構成

骨子に掲げた目標の実現を目指して本研究会が作成したカリキュラム・モデルについて、その特徴を簡潔に述べておきたい。

i 第一の特徴：複数専攻制とモジュール制

本モデルではカリキュラム全体が分野・専攻ごとに、それぞれ4つのレベルに分けられており、学生はそこに示される分野・専攻から複数を選択し、それぞれモジュール制科目として一定レベルまで履修しなければならない。

ii 第二の特徴：入学段階における少人数セミナーと超領域的講義中心のカリキュラム構成

入学段階では少人数セミナーと超領域的講義を中心とするカリキュラムが提供される。専門ごとに分断された「知」ではなく、広大な「知」の世界の連関・統合を教えることを目的としている。

iii 第三の特徴：「体験する学習」の「身体知」としての位置づけ

「体験する学習」は、これまでは特定分野のものとされてきたが、本モデルではこれを分野横断的な「身体知」として位置づけ、あらゆる分野・専攻、あらゆるレベルのカリキュラムに取り入れていく。

iv 第四の特徴：学問の根幹としての言語・数学・情報学習

本モデルは言語・数学・情報の学習をすべての学問分野の根幹をなすものとして位置づけた。それぞれの科目についてグレード制クラスを設け、分野・専攻のモジュールと適宜組み合わせながら履修することが求められる。

ここに挙げた四点はこの報告書における教養教育カリキュラム・モデルの核をなすものである。

これらの考え方は、「5．新たな教養教育モデルの目的 ―新たな「知」の体系化―」(9頁)に掲げた目的のために発案された。すなわち、大学における教養教育を通じて学生に「知」の体系の全体像を知らせ、その上で「知」の運用能力を獲得させるという目的である。学生がさまざまな知の領域を自己の内に統合し、これを自己の関心と必要に応じて深化させられるよう教育するという課題に取り組むにあたっては、旧来のような知の体系の細かな分断化や知識の切り売りだけではもはや通用しない。たえず知の全体的な有り様とそれぞれの関係性を意識した教育が行われなければならない。とはいえ、さまざまな領域の知を総合的に獲得するための唯一無二の方法が存在しない以上、それぞれにふさわしい方法を採る必要がある。このことを考慮して、本モデルでは、1)モジュール制科目、2)グレード制科目、3)身体知科目に分けてカリキュラムを構成している。

1) モジュール制科目：

モジュール制科目は、文化知、社会知、科学知のさまざまな学問領域を扱う科目である。モジュールとは一定レベル・一定分野におけるいくつかの授業のセットを意味している。レベルは1～4まであり、1が入門レベル、4が卒業論文を前提とした修了レベルとなる。学生はさまざまな分野におけるさまざまなレベルの授業群(モジュール)を積み重ねるように履修し、卒業の要件を満たしていく。レベル1～3においては、複数のモジュールを選択することが義務づけられるので、このモジュール制が複数専攻制を機能させる仕掛けとなる。

2) グレード制科目：

グレード制科目は、言語、数学、情報の学習を扱う科目である。程度の違いこそあれ、言語、数学、情報はさまざまなディシプリンにおいて何らかの形で必要不可欠なものである。ところが、このうちとりわけ言語(ここでは特に外国語を指す)と数学に関しては、高校卒業段階での達成度の差が著しい。従来のように学習レベルや動機、目的の異なる学生をひとつの教室に集めて教育することには無理がある。そこで、これらの科目については学生をグレード分けすることでより大きな教育効果を目指す。なおモジュール制科目を選択させる際にグレード制科目の履修を要件とすることができる。すでに述べたように言語学習やコンピュータ操作、数学的論理的思考は、今日どのような学問分野でもある程度必要とされる能力であり、グレード制を取ることによって学生にそうした能力修得へのインセンティブを与えることができる。

3) 身体知科目：

身体知科目は、分野の区別を問わず自ら身体を使って学び、体験する学習を指す。旧来のカリキュラムでは、こうした学習は体育や音楽など一部の科目の付随的な学習に限られてきた。しかし、実際に身体を通して何かを体験することは決して一部の科目だけに必要とされる学習ではない。そこで本モデルでは、とくに身体知科目を重点化している。具体的には身体知を身体・健康系、身体・表象系、フィールドワーク系という3つの系に分け、これらをコーディネートすることによって、

自己の身体そのものに始まって自己の身体と他者・社会・世界との関係にまで至る、理論と体験との相互作用を学ぶことを目的としている。競争原理だけでなく、人の体温で物事を感じ取ることの重要性もまた身体知科目を通して学生は学び取ることになるだろう。

身体・健康系は体育や健康教育を含み、身体・表象系は音楽やパフォーマンスを通じた身体表現の体験が軸となる。フィールドワーク系が包括する分野は最も広く、社会の「現場」や学問の「現場」に立入るすべての学習経験を指すものである。すなわち、さまざまな野外実習や研究・研修旅行、インターンシップ、社会貢献の学習などがここに含まれる。

これらの三種の科目群は、カリキュラム全体のなかで相互に浸透するようなかたちで関連づけられている。以下の諸節では、これらの三種の科目群それぞれにつき、その目的、内容、学習方法の実際について詳しく述べることとする。

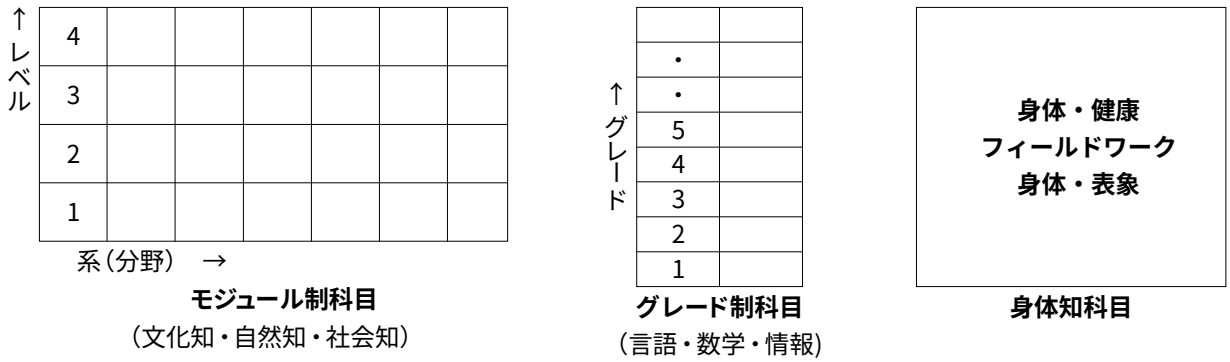


図４　モジュール制科目・グレード制科目・身体知科目の構造

4　モジュール制科目

i　モジュール制の概要

モジュール制科目は、4つのレベルに分かれる。モジュールとは、それぞれの学問領域を横軸、レベルを縦軸とした構成単位で、個々のモジュールは相互に関連するいくつかの科目からなっている（図5を参照）。下記の図5でいえば升目の一つひとつがモジュールを表している。本モデルにおいて、レベル2の学問領域の単位は「系」、レベル3の学問領域の単位は「専攻分野」と呼ぶものとする。

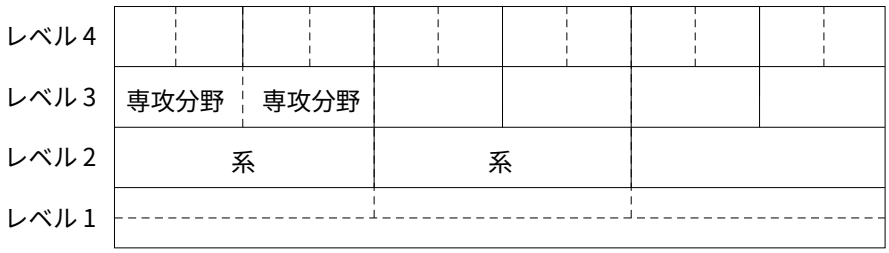


図５　モジュール制科目

学生はこのモジュールをレベル1から順に選択し、積み上げながら履修を続ける。図6は履修し

たモジュールをアミで示している。

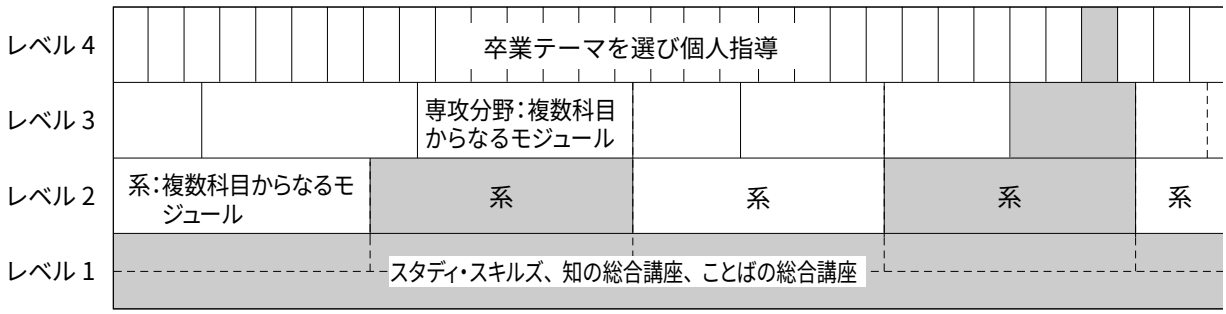


図 6　モジュール制科目の選択

これらのモジュールのうち、レベル1では、広い知の世界に学生を導き、さまざまな知が有機的につながっていることを理解させる（知の統合）。レベル2では、レベル1で学んだことを基礎に従来の学問ディシプリンの体系にしたがって、人類の知的遺産を継承させる（知の継承）。レベル3はレベル2での学びをさらに深化させ、応用しながら、自ら知を再構築していくことを目指す（知の再構築）。レベル4では、それまでのすべての学びを総括し、一定のテーマに沿って卒業論文・卒業制作というかたちで提示する（知の創造）。

上の図では、一見するとレベル1からレベル4にかけて分野が狭くなっていくように受け取られるかもしれないが、しかし、この方法は旧来のようにもともと分断された科目をつまみ食い的に履修させる方法とは基本理念が根本的に異なっている。なお、レベル1はあらゆる分野を貫いた統合的な科目を置くものとする（具体的方策については後述する）。

また、レベルとは達成の度合いを表すものであって、従来の学年とは一致しない。学生はモジュール（さまざまな領域の科目群）をレベル1から積み重ねて履修しなければならないが、同一レベルのモジュールを同一学年でとる必要はない。たとえば、レベル3、4まで進んだ場合でも、自分の専攻分野にかかわらず、他のさまざまな科目を履修することができる。

レベル 1	**■フェイズ 1（第 1 セメスター）** スタディ・スキルズ Ⅰ、知の総合講座 Ⅰ、ことばの総合講座 **■フェイズ 2（第 2 セメスター）*** スタディ・スキルズ Ⅱ、知の総合講座 Ⅱ
レベル 2	レベル 2 セミナー、レベル 2 科目、実習・実験等
レベル 3	レベル 3 セミナー、レベル 3 科目、実習・実験等
レベル 4	卒業論文・制作、レベル 4 関連科目、実習・実験等

*第 2 学期にはレベル 2 科目の一部を開始してもよい。

図 7　レベルの構成

ii モジュール制の特徴 ― 三つの新しい制度 ―

それぞれのレベルにおける教育内容について詳しく述べる前に、旧来型大学カリキュラムとの違いを図8にまとめておく（もっとも近年、さまざまな大学でカリキュラム改訂が行われ、ここで記した旧制度がすべての大学にあてはまるわけではない）。

	新たな教養教育モデル	旧型教育制度
卒業要件	レベル・ポイント制	単位制
進級・卒業	レベル２修了試験・卒業試験	取得単位数を加算
専攻の選択	複数専攻制	単一専門制
授業形態	入学時から一貫して全学生がセミナーなどの少人数制科目を履修する	入学時は主に大教室授業、高学年で少人数制
授業内容	レベル１では領域枠を設けず、「知の総合講座」として統合、その後徐々に領域別授業を導入。レベル３からは複合知的領域の学習が可能	すべての授業が専門領域ごとに分断
学生の所属	各モジュールに定められたプランにしたがって複数のモジュールを選択履修するので、学生の所属は複数でかつレベルごとに異なる	単一の学部・学科に所属し、特定のカリキュラムプランに拘束される

図８　新たな教養教育モデルと旧型教育制度の主な特徴の相違

卒業要件や進級に関しては、旧来のカリキュラムでは授業の取得単位数を加算して最終的に124単位を取得することが求められていた。しかし、この制度はとりわけ学科が直接的な拘束力を持たない一般教育科目において学生が安易な履修に流れる傾向を助長した。また、ひとつの教室にさまざまな素養・能力・適性を持った学生が混在したために、科目によって授業の達成目標に大きなばらつきが生じていた。

そこで、新たな教養教育モデルにおいては学年制の代わりに、以下の三つの制度を取り入れることとする。なお、各レベルの授業はセメスター（学期）単位で設置される（一部の授業は、週2～3回としてもよいし、その際50分授業を導入してもよい）。

① レベル・ポイント制：

レベル1ではその修了者にレベル・ポイントを与える。またレベル2以降では知識において一定水準に達した学生を同じクラスに集め、そこで要求される達成度をクリアした学生にレベル・ポイントを与え、これらのポイントを加算して卒業要件とする。なお、レベル・ポイント制に関する詳細は、7. *i*「卒業要件としてのレベル・ポイント（LP）」（54頁）を参照。

② 公正かつ客観的な試験制度：

到達目標を明確にするために、レベル2を修了した時点で統一的なレベル2修了試験を行う。また、卒業時点においても一定ルールに基づいた客観的な試験を実施する。

③ 複数専攻制：

モジュール制科目では、統一的なカリキュラムで構成されるレベル1を除いて、レベル2では各系によって、レベル3以降では専攻分野によって定められたカリキュラム・プランにしたがって履修を行う。学生は卒業までに複数の系および複数の専攻分野のモジュールを履修しなければならない。このうち、レベル3を修了した専攻分野を副専攻分野、レベル4を修了した専攻分野を主専攻分野とする。

iii 各レベルの構成と授業内容

① レベル１ ── 知の統合

旧来の大学カリキュラムは、一般教育において多様な科目を用意し、学生がそれらを自由に選択できるようにした。しかし、専門基礎的な高度な知識を提供するものが多く、学生が広い領域の知識を自らのなかで関連づけるという、本来の教養教育にもっとも必要なことがないがしろにされてきたきらいがある。

知の継承が大学の重要な使命であることを考えれば、さまざまな知識をできるだけ多く学習することにはもちろん大きな意味がある。しかし、知識や学問はそれ自体のために単独で存在するのではないことも言うまでもない。それらは、人間が「よりよく生きる」ために積み上げてきた営為の集積にほかならない。そのように知識や学問が人間の生に深く関わっていることを、大学における学びの早い段階で正しく見据える機会を学生に与える必要がある。

そこで新入生を対象とするレベル1では、高校までの科目制カリキュラムに親しんできた学生に対して、それぞれの科目の背後に広がる学問領域の連関、知の世界地図を教えることを目的とする。レベル1のカリキュラムは学問分野・領域の壁をいっさい取り払った教員同士のコラボレーションによる授業を主体とし、同時に大学における学習にとって必要なスキルを集中的に習得する機会も提供する。すなわち、レベル1の授業は入学したばかりの学生に対する学習オリエンテーションの役割を担うものとなる。

レベル1はフェイズ1とフェイズ2に分かれる。フェイズ1は入学一年目の第1セメスターのカリキュラムであり、フェイズ2は第2セメスターのカリキュラムを意味している。

レベル１ ── フェイズ１

入学したての学生を対象とするフェイズ1は、スタディ・スキルズⅠ（セミナー）、知の総合講座、ことばの総合講座から成り立つ。この時点で、学生は同時にグレード制科目から、英語、数学、情報の科目を履修する（第1セメスターの時間割例は（図9）を参照）。

	1	2	3	4	5	6
月		スタディ・スキルズⅠ	知の総合講座		英語	
火	数学		ことばの総合講座		英語	
水		情報	知の総合講座		英語	
木		スタディ・スキルズⅠ	ことばの総合講座		英語	
金	数学		知の総合講座	モダンダンス		
土						

図９　レベル１　フェイズ１　時間割例（教養花子さんの場合）

スタディ・スキルズⅠ

スタディ・スキルズⅠは、新入生を対象とする科目である。このセミナーを担当する教員は自らの専門領域の知識を伝授するのではなく、学問の手続きやルール、学問的考え方の基本を教えるものとする。履修要件、目的、内容は以下の通りである。

履修要件： 新入生の半期必修

クラス人数の上限： 20名

目的： 「発想する・気づく・意識する」に始まり「自ら調べる・読む・整理する」、「書く・発表する・ディスカッションする」に至る一連の共通プログラムを提供する。

テーマ選択： あらゆる領域を目指す学生が履修することを考え、超領域的なテーマを選ぶ。

内容・方法： ①情報検索法、②レポート・論文の書き方、③プレゼンテーションの方法、④ディスカッション・トレーニングなどがバランスよく含まれるように構成する。自ら考え、表現するとともに、学問的文章の書き方など、学問の諸手続やルールを訓練する。担当を分けて、学生が調査し、発表し、ディスカッションし、最後にペーパーのかたちでまとめる。

オプション： 知の総合講座で扱われるテーマ・トピックを手がかりとしてセミナーの進め方を組みたてることも可能である。

修了要件・評価： 出席状況、発表、ディスカッションにおける積極性、ペーパーの内容を総合的に評価する。

指導法： 教員の個性が生かされることはいうまでもないが、あらゆる学生に求められる基礎的スキルの修得という目的がこのセミナーの最重要課題である。そこで、もっとも効率的に目的が達成できるような指導内容・方法を教授する教員向けのガイドラインを大学ごとに作成する必要があるだろう。そして、このガイドラインとそこに盛られた内容が、大学ごとの個性・特性を表現するものとなるだろう。

知の総合講座Ⅰ

すでに述べたように、知の総合講座の最大の目的は、高校時代に科目ごとに学んだ知識が学問の総合体系の中で相互連関性を持っていることを学生に理解させる点にある。そこで多様で多彩な「知」の世界の広がり、深み、おもしろみを伝えることのできる講座を複数用意する。

授業は多領域・多分野にまたがる教員たちによるオムニバス形式を取るが、決してそれが領域を分けあった知の分断になってはならない。この講座を担当するコーディネーターは、教養教育に関するしっかりとしたポリシー、この講座の目的、綿密な運営計画をもって臨むことが必要である。その意味では、この講座は各分野のベテラン教員が担当することが望ましい。

この講座のもうひとつの意義は、これが新入生のみならず、広く社会に対してそれぞれの大学の「顔」を伝えるものとなることである。つまり、この講座が知や学門あるいは教養に対する大学の見識の表現にほかならないことを各大学は銘記すべきであろう。大学に入ってよかったと学生が実

感し、以降の勉学の動機づけとなることができれば、この講座は成功したということができる。

履修要件： なし。誰でも履修することができる。

目的： 高校の知識中心の授業を離れ、「知」の広がりや、学問の諸分野の連関を具体的な例を挙げながら教えることで、学問の豊かさ・おもしろさを伝える。知識の押しつけ・押し売りに終始する浅く広い授業であってはならず、現代における学問の意味合いをつねに意識した授業を行う必要がある。各分野のベテラン教師が担当することが望ましい。

内容・方法： 抽象度の高い、または射程距離の長いテーマを選び、このテーマをめぐるさまざまな領域のレクチャーをオムニバス形式で展開する。コーディネーターは毎回出席しイントロダクション、まとめを行う。

時間： ひとつのテーマを週4コマで3週。計12回。

修了要件・評価： 出席4分の3以上を前提とし、講義のねらいの理解度を筆記試験またはレポートの形式で評価する。

知の総合講座Ⅰ：
「命について考える」
1）命の不思議（生物・生命系）
2）宇宙の生命（物理・化学系）
3）命の価値（経済・経営系）
4）生と死の表象（芸術・文学系）
5）よく生きる（哲学・思想系）
6）命と法（法律・政治系）
●
●

知の総合講座Ⅰ：
「形について考える」
1）形を造る（芸術・文学系）
2）命の形（生物・生命系）
3）形と無限（数理・情報系）
4）音と形（工学・技術系）
5）国の形（人類・歴史系）
6）自分の形（身体・健康系）
●
●

図10　知の総合講座の構成例

＊その他：「時」、「場」、「境」、「エネルギー」、「シンメトリー」、「力」、「技」、「物質」などいろいろ考えられる。

ことばの総合講座

言語は身体とともに人を人たらしめる枢要である。特に言語能力は人の総合的知的能力の展開と密接な関係を持っている。したがって、高等教育機関である大学では身体性の開拓とともに高度な学習を可能にする高度な言語能力の開発が求められる。

ことばの総合講座では、何よりもまず新入生に自らのことば（母語）に関心を向けさせ、その上で社会生活を営む際のことばの役割ならびに知的活動と言語の関係を考察させることを目的とする。授業は複数の教員によって構成され、ことばの諸相を扱うものとする。同時にこの講座は初習外国語履修に向けたガイダンスの役割を担うものとし、開講諸言語とその文化への導入を行う。

履修要件： なし

内容・方法： ことばをめぐるさまざまな領域のレクチャーをオムニバス形式で展開する。コーディネーターは毎回出席しイントロダクション、まとめを行う。

時間： 週2回15週。計30回

修了要件・評価： 出席4分の3以上を前提とし、講義のねらいの理解度を筆記試験またはレポートの形式で評価する。

ことばの総合講座：

1）ことばと私たち
2）日本語の諸相
3）linga franca としての英語
4）中国語と日本語
5）中国文化の諸相
6）朝鮮語と日本語
7）朝鮮・韓国文化の諸相
8）フランス語とはどんな言葉か
9）フランス文化の諸相

図11　ことばの総合講座の構成例

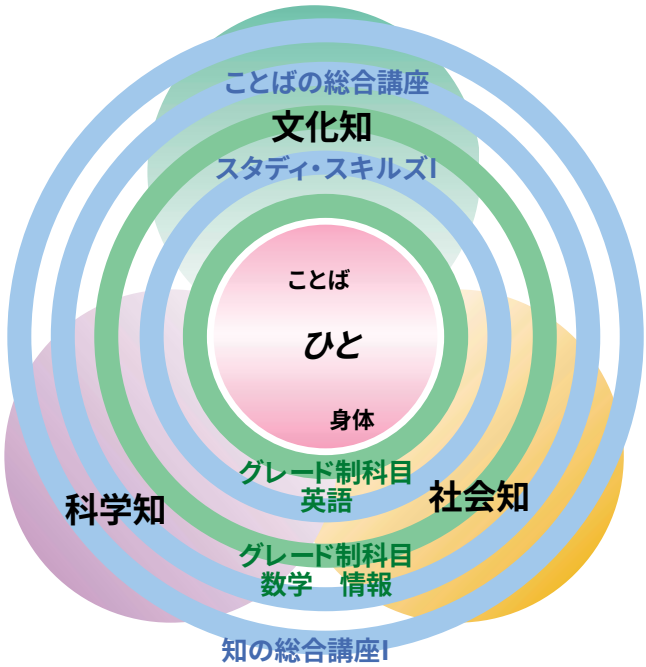


図12　レベル1――フェイズ1

レベル1 ―― フェイズ2

フェイズ2は、フェイズ1を修了した学生（すなわち入学年次の第2セメスター）を対象とする。フェイズ1に引き続き、知の統合を考えると同時にさまざまな知の体系に触れる。

この段階には、どのモジュールのレベル2修了試験を受けるかを学生がある程度意識できるように導く役割もある。フェイズ2はいわば専攻ガイダンス的な性格も併せ持つ。レベル1フェイズ2に置かれる科目は、スタディ・スキルズIIと知の総合講座IIである。この段階では、これらの科目と同

時に後に述べるさまざまな科目を履修することができる（学期の具体的な履修構成の例については、59頁の（図30）を参照されたい）。

スタディ・スキルズII

スタディ・スキルズＩに引き続き学問の方法、手続きの基礎を教える。しかし、ここではある程度特定領域のテーマに沿って授業を行う。

履修要件：　スタディ・スキルズＩ修了者
クラス人数の上限：20名
目的：　「発想する・気づく・意識する」に始まり「自ら調べる・読む・整理する」、「書く・発表する・ディスカッションする」に至る一連の共通プログラムを提供する。
テーマ：　分野ごとに特定のテーマを選ぶが、あまり特殊な問題にならないようにする。
内容・方法：　①情報検索法、②レポート・論文の書き方、③プレゼンテーションの方法、④ディスカッション・トレーニングなどがバランスよく含まれるように構成する。自ら考え、表現するとともに、学問的文章の書き方など、学問の諸手続きやルールを訓練する。担当を分けて、学生が調査し、発表し、ディスカッションし、最後にペーパーのかたちでまとめる。
修了要件・評価：　出席状況、発表、ディスカッションにおける積極性、ペーパーの内容を総合的に評価する。
（分野によってはレベル2セミナーと共通とすることも可能である。）

知の総合講座II

知の総合講座Ｉに引き続き「知」の総合性を学習するが、ここではある程度領域ごとに分けて授業を行い、レベル2以降の専攻ガイダンス的な性格も併せ持つようにする。知の総合講座IIでは、知の総合講座Ｉでリレー式授業の一部を担当した者が自らコーディネーターとなり、サブテーマを設定して授業を行う。学生はそれぞれのサブテーマから3つを選択する。

履修要件：　知の総合講座Ｉを修了した者
目的：　知の総合講座Ｉよりも分野を特化した知識の体系を、周辺の領域とのつながりを意識しながら学ぶ。同時に系やさらにその先の専攻分野を決定する上でのガイダンス的性格も担う。
内容・方法：　知の総合講座Ｉよりも若干発展・深化させた内容を盛りこみ、レベル2の系ごとに総合講座が構成される。必ず異分野の担当者を入れた講座を構成することを基本とする。コーディネーターは毎回出席しイントロダクション、まとめを行う。
時間：　サブテーマごとの授業は週2コマ開設され、これを3つ履修することを基本とする。

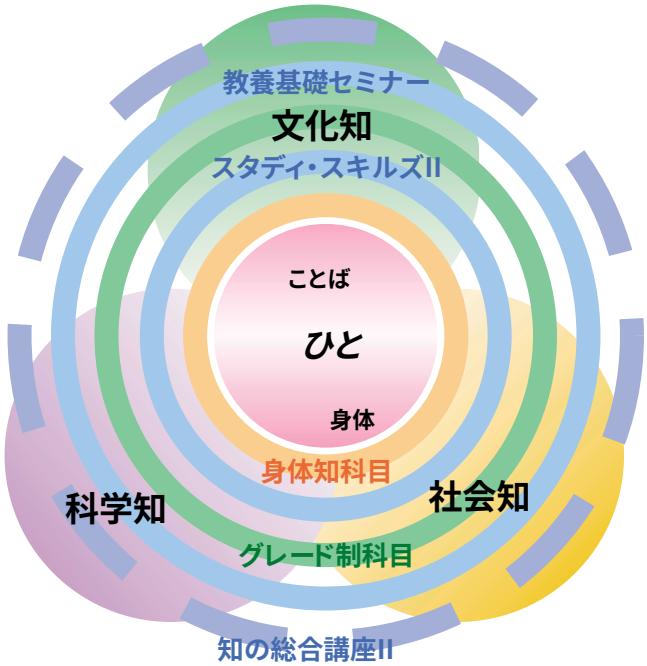


図13　レベル1――フェイズ2

② レベル2 ―― 知の継承

レベル2の科目は、ある程度まで分野を区分して構成されている。レベル2の目的は学生に人類の知的遺産を継承させることにある。したがって、ここでは分野ごとに継承される知識内容や方法論を集中的に身につけさせることに主眼が置かれる。

このレベルが目指すのは、学生に人類の知的遺産の継承者としての最低限の基礎を与えることである。ここでは教員の専門研究者としての知識が活用されることになるが、各専門領域において確立されたディシプリンの基本的知識を特定領域だけに限って教授することは行わない。学生は複数の領域から授業を履修しなければならないものとする。

以上の目的のために、文化知、社会知、科学知の体系をもとに、ある程度広い領域にまたがる分野を「系」として設定し、それぞれの系が責任をもって授業を構成する。

なお、認知・行動、環境・生態など複合知の諸専攻分野および数理・情報、言語コミュニケーション、地域・文化など基礎学習がグレード制科目に含まれる分野についてはレベル3から授業を設置するものとし、レベル2には設置しない。

文化知	社会知	科学知
哲学・思想系	法律・政治系	物理・化学系
人類・歴史系	経済・経営系	生物・生命系
芸術・文学系	社会・地域系	工学・技術系

図14　「系」

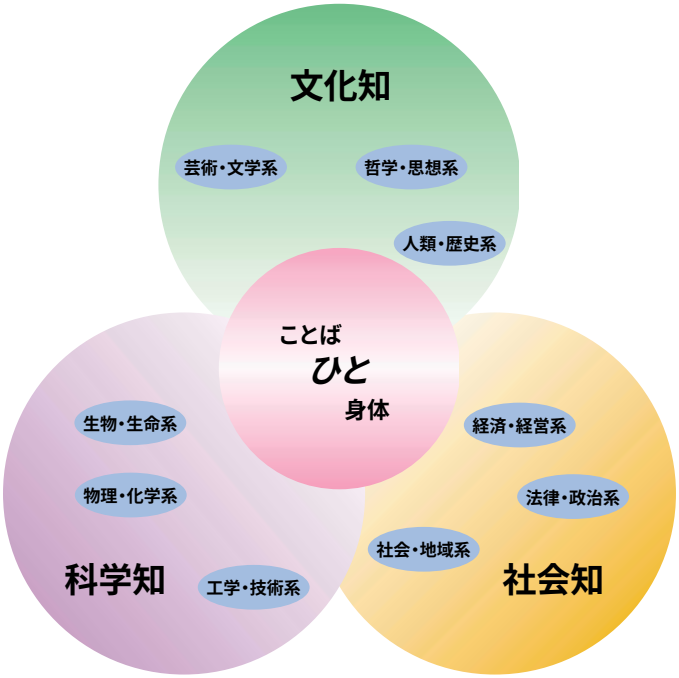


図15　レベル2 ── 知の継承

「系」は教員の組織にある程度対応している必要がある。整った責任体制のなかで、カリキュラム編成と目標設定、試験の出題が行われる必要があるからである。この組織のなかで各モジュールのカリキュラムが決定される。

上記に掲げた系ごとにモジュールが形成され、それぞれの系では共通試験（レベル2修了試験）を前提として授業が構成される。したがって、教授内容をレベル2修了試験の出題範囲に一致させ、パッケージ化することが必要である。そのために、共通の教科書・参考書を指定する、あるいは系によっては担当の教員の連携によって教科書を作成するものとする。レベル2では、レベル3以降で学生が必要とする知識が共通基盤として提供されなければならない。すなわち、レベル3以降における高度な教育を受けるための必要最低水準を設定するものである。

このレベルでは、学生は文化知・社会知・科学知の領域からそれぞれ最低1つ、合計4つ以上の系を選択するものとする。振り分けは、レベル1における個々の学生の成績や志望などを考慮に入れて行う。レベル3である専攻分野を履修するためには、その専攻分野に関連する系のレベル2修了試験に合格している必要がある。

系の選択に際しては、ガイダンス的な役割を持っていたレベル1フェイズ2が指針として機能することになる。また、選択にあたって学生の資質や志望動機を的確に反映させるためには、カウンセラーや系ごとの学習指導担当者による指導は不可欠となろう。

ところで、各領域から最低1つ、合計4つ以上の系を選択させるというレベル2の履修要件は、学生に複眼的な視野をもたせることを目的とする仕掛けである。専門教育を中心に考える現在の大学教育の立場からは、学生に対する広範な履修の強制はいわゆる「専門科目」の履修に制約を加えることになるとの批判もあるだろう。あるいは、大綱化以前の一般教育の履修方法との類似を指

摘して、かつての一般教育の二の舞になると心配する声があがるかもしれない。

まず、いわゆる専門科目の履修との衝突に関して言えば、これは一人ひとりの教員の教養観に起因する問題である。別の言い方をすれば、そもそも教養とは一定のディシプリンの知識では応用が利かない事態に対処するための基本的能力の涵養にほかならない。とすれば、問題は個々の教員がこのことをどの程度重要視するかに関わっている。ちなみに、本モデルがこれを教養教育の基本と見なしていることは言うまでもないだろう。

また、「大綱化」以前における一般教育の失敗の大きな原因は、教育の質の維持・向上が徹底していなかった点にある。しかし、本モデルでは、レベル2修了試験による中間段階でのチェックに加え、厳格な卒業試験による出口チェックを確実に実施することで、この問題は解消するはずである。

レベル2では、ある科目について高等学校における既習者と未習者が混在することで授業水準の低下が生じないように十分な配慮がなされなければならない。レベル2の授業が高等学校において定められた履修内容を前提として進められることは言うまでもないが、その目的と系の構成理念からしてレベル2の学習内容は必然的に広範囲にわたるものとなる。

しかし、だからといってレベル2の授業内容が高等学校の学習指導要領に定められた内容と過度に重複することがあってはならない。これを避けるためには、レベル・ポイントとは無関係のリメディアル(補修)授業を別途設置するか、教科書や参考書を指定して学習させるなど学生が個々にキャッチアップできる態勢を整える必要がある。コンソーシアムや遠隔授業、メディア・ラーニング(自学自習システム)を活用することも可能であろう。

しかも、レベル2において修了試験を行うことには別のメリットも期待できる。すなわち、こうしたシステムの導入は、現在中等教育にまで広がりつつある選択制と、限られた科目で実施される入学試験がもたらす学習分野の偏りを是正するきっかけともなるだろう。さらには、入学試験という入口チェックだけが厳しく、入学後は出口までのチェックがほとんど機能していないという現在の大学に向けられた批判を克服する方策ともなるだろう。

したがって、レベル2の修了試験は十分な厳格さ、厳密さ、公正さをもって実施されなければならない。レベル2修了試験は、レベル3の各クラスへ参加する者の学習水準をアジャストする機能を持つ。その結果、それぞれの系が設置するレベル2の学習内容をクリアできる者は、レベル1修了時点でこの試験を受けてもかまわないことになる。特定の専門を選択することが入学時からはっきりと自覚化されている学生の場合、得意な系で早期にレベル3、4を履修し、広範な教養の必要性を感じてから、別系のレベル2を履修する方が、効果的と考えられるからである。

レベル２科目

履修要件： 高等学校レベルの学習内容がほぼ理解できていることを前提とする。

目的： 特定分野に関する基礎的な知識を学ぶ。人類の知の蓄積、旧来の学問の実績と新しい動向についてより深く学ぶ。

授業内容・方法： 各分野の教員が共通教材を作成し、それに基づいて授業を進める。これがレベル

2修了試験の準備教育となる。この段階においては、情報メディアを駆使した自学自習システムを導入してもよい。

修了要件： 授業としての修了テストは行わない（レベル2修了試験を実施）。

レベル２セミナー

履修要件： レベル1での基礎的知識を修得した者。ただし、系によっては、レベル1のフェイズ2における教養セミナーと共通するセミナーを開設するなどのバリエーションも考えられるが、履修可能レベルを明確にする（入試で基礎をやっていない学生とやっている学生、高校で習った学生と習っていない学生が混ざることで、全体のレベルが下がることは避けなければならない）。

レベル2のモジュールは4つを取ることになるが、実際に履修する4つのモジュールすべてについて全員にセミナーを課するのは負担の大きさを考えても現実的ではない。そこで選択した4つのモジュールに関連するセミナーから半期科目2コマを履修することとする。なお諸要件は各大学の事情に合わせて決定する。

クラス人数の上限： 20名

目的： 学問のメソッドの基礎を学ぶ。プレセミナー。

内容・方法： ある学問分野固有のテーマ設定を行う。授業出席のための自己学習を前提とし、ディスカッション、発表を採り入れる。選書リストを渡し、徹底的に読ませる。あるいは課題を与えて徹底的に解かせる。

オプション： この段階では、自己学習とそのチェックが必要なので、ティーチング・アシスタントを導入することができる。

評価： 修了時にペーパーを提出する。

実習・実験

分野によりレベル2修了の条件として、実験や実習科目を置くことができる。

- ●自然科学の実験
- ●音楽理論実習
- ●インターンシップなど
  （身体知関連の授業と関係づけることも可能）

レベル２修了試験

- ●レベル2修了時には、試験を行う。分野によって、筆記試験、面接試験、修了制作のいずれか、またはその組み合わせで試験を行い、より高度な教養教育に進むことができるかを判断する。
- ●レベル2修了試験は、一定の教授内容を設定した上でその達成度を測るものである。
- ●試験の実施に際しては、試験方法・内容を厳格にコントロールし、公正・公平に行わなければならない。

レベル２　哲学・思想系モジュール

レベル２科目（全科目必修）：

西洋思想の歴史
日本・東洋思想の歴史
世界宗教史
哲学の諸問題
現代倫理学の諸問題
現代宗教思想の諸問題

レベル２セミナー（ひとつを選択）：

基礎文献講読（哲学・倫理学）
基礎文献講読（古典語）
西洋古代中世哲学
言語哲学基礎　など

以下の３つの試験を受験しレベル２を修了する

・思想史（西洋思想の歴史、日本・東洋思想の歴史に対応）
・宗教史（世界宗教史と現代宗教思想の諸問題（一部）に対応）
・思想の問題群（哲学の諸問題、現代倫理学の諸問題、現代宗教思想の諸問題（一部）に対応）

図１６　レベル２モジュールの構成例（哲学・思想系）

科学知の授業例　1

―教養教育として全員が身につけるべき科学知の領域―

①自然の法則としての物理　②いろいろな物質を取り上げる化学　③生命と生物・生態
④地球や宇宙の歴史と現在　⑤科学と社会　など

＊ 高校時代に科学を部分的にしか履修していない学生にも理解できるような丁寧な導入を行う。

＊ 高校で理系科目を履修してきた学生や興味と潜在的な能力を持っている学生、理系の知識が必要となる分野への進学を希望する学生に対しても適切な授業を用意する（下記Ａコース参照）。

＊ 基本的には大学でのリメディアル教育は行わず、物理のように積み重ねが不可欠の科目では、初心者向けに高校レベルの内容も含めたきめ細かい導入から始まる授業を用意する（下記Ｂコース参照）。

⇒レベル２ 物理・化学系モジュール ：「物理」（例）

Ａコース： 履修要件 ― 高校での物理を履修していること
到達目標 ― 物理の基本的な考えと法則が理解でき、使うことができる

①運動と力　②エネルギー
③流体　④振動と波動　波の干渉と解析
⑤温度と熱　⑥気体運動論
⑦エントロピーと不可逆反応　⑧電気と磁気　電磁波
⑨相対性理論　⑩光子と物質波
⑪量子力学　原子と分子　⑫統計力学
⑬固体の性質　⑭原子核と素粒子
⑮宇宙の物理

＊ ９０分授業４５回で実施。さらに実験と演習を課する。
＊ ティーチング・アシスタントを使える環境を整える。
＊ 研究室あるいは研究所訪問などを加えた授業構成とする。

Ｂコース： 履修要件 ― なし
到達目標 ― 物理のおもしろさと重要性を理解できる

①運動と力　１７世紀における近代科学の誕生　②エネルギーと熱
③不可逆過程とエントロピー　④１９世紀に完成した電気と磁気の理論
⑤常識を覆す相対性理論　⑥物質と波の性質を併せもつ量子の世界
⑦原子・分子の量子力学　⑧非常に多くの粒子を扱う統計力学
⑨固体のいろいろな性質　⑩原子の小さな芯の原子核
⑪物質の究極の構成要素である素粒子　⑫１５０億年の宇宙の物理

＊ ９０分授業３０回で実施。８、９、１１、１２を圧縮あるいは割愛して１５回とすることも不可能ではないが望ましくない。
＊ 教科書・参考書の指示、復習、レポート提出、理解度を把握するためのテストの適宜実施が必要。
＊ 中学３年までの数学・高校の数学Ｉまでを使うことにより、授業に豊かな内容を含め、物理のおもしろさを伝える。
＊ 学生が自ら取り組む演習・実験を見せる機会・学生自身による実験・研究室あるいは研究所訪問などを加えた授業構成とする。

図１７　科学知の授業例 ― 物理を例に

③ レベル３ ── 知の再構築

レベル3は、レベル2までに獲得した複数のディシプリン知識を自身の中で再構築するとともに、現実の問題をも視野に入れた応用的学問すなわち「パラダイムの転換」を展開することが意図されている。レベル3以降は、伝統的なディシプリンの再生産というだけではなく、新しい学問分野や複合的な領域も視野に入れて系を設置する。他方では、レベル2において履修した系の学問をさらに深く学習することも可能である。

このレベルにおけるモジュール構成には各大学のスタッフによる自由な発想が求められるため、そこに大学や教員ごとのアイディアを存分に反映できるという醍醐味が生じることになる。すなわち、レベル3ではそこに展開されるモジュール科目がそのままそれぞれの大学やスタッフの個性を表現することになるのである。

このレベルには多彩な選択科目を擁するモジュール群が置かれ、レベル4における卒業論文や卒業制作を視野に入れながら学生は履修計画を立てることとなる。

レベル3のモジュールは専攻分野と呼ばれる。これを学生は最低2つ履修し、そのうちの1つについてはレベル4まで進む。レベル3まで履修した専攻分野は「副専攻分野」、レベル4まで履修した専攻分野は「主専攻分野」として学位記に明示される（＝複数専攻制）。

モジュールの構成

レベル3のモジュールは各大学の事情に合わせて構成する。「哲学・思想系」にさまざまな分野のスタッフを擁する大学ならば、レベル3においても専攻分野を「哲学・思想」として広くとることも可能だろう。しかし、それが難しい場合には、たとえば「倫理学」に特化してモジュールを組むことも考えられる。

系	専攻分野　モジュール構成の例
哲学・思想	哲学、倫理、東洋思想、宗教学、美学……
人類・歴史	東洋史、西洋史、考古学、民俗学、文化人類学……
芸術・文学	芸術学、美術史、音楽学、映画・演劇学、文学……
法律・政治	法律、政治、国際政治……
経済・経営	経済、経営、会計、商業、産業……
社会・地域	社会学、地理……
物理・化学	物理、化学……
生物・生命	生物、生命科学、生命情報……
工学・技術	機械工学、電気工学、管理工学、情報工学……

図１８　各系ごとのモジュール構成例

それぞれのモジュールは、レベル2に設置されている同系の科目履修ばかりでなく、履修要件として言語・数学・情報についてグレードを指定することができる。これによって一定の準備のでき

た学生を同一クラスに集めることが可能となり、いっそうの教育効果が期待できるだろう。

複合知

今日の学問はもはや伝統的なディシプリンの再生産だけでは立ち行かない状況に置かれている。学問が取り組むべき諸問題はそれほどまでに多様化し、複雑化している。したがって大学における教育もこうした状況に対応すべく努力を怠ってはならない。そのためには伝統的なディシプリンを基盤とする系とともに、新しい学問分野や複合的な領域を視野に収めて系を設置する必要がある。

レベル2までは、さまざまな系から数多くの科目を選択することによって、学生一人ひとりがこのような複合的な知を自らの内部に醸成していくことを期待していた。しかし、レベル3からは、これらの複合知的な学問領域を専攻分野として設置し、積極的かつシステマチックに複合知に関わる教育を展開していくものとする。

言語学習の積み重ねを前提とする地域・文化関連の専攻領域(ドイツ学、フランス学、アメリカ学など)や言語コミュニケーションあるいは数学・情報学習の上に多様なコンテンツ学習を加える数理・情報系の専攻領域もレベル3から設置することになる。身体知領域(身体・健康系、身体・表象系、フィールドワーク系)もレベル3から専攻領域として設置する(実際の授業構成については「6.身体知科目(50頁)」の項参照のこと)。

複合知内の系を選択する学生に対しては、レベル2に置かれた系が提供するモジュール科目のうち何を履修しておく必要があるかをあらかじめ指定しておく。

地域・文化系を専攻する学生については、当該地域の言語の到達グレードが主要な履修要件となる。その結果、ある程度まで当該言語を使用しながらの授業も可能となるだろう。

レベル3から設置される系は以下の通りである。

複合知	認知・行動系、環境・生態系、数理・情報系、地域・文化系、身体・健康系、身体・表象系、言語コミュニケーション系

図19　複　合　知

外国語(レベル3まで)

また外国語を継続的に履修して高いグレード(既習外国語の場合はグレード12、初習外国語の場合はグレード8)にまで達した学生には、レベル3のモジュールを履修したと認定し、ポイントをカウントする。ただし、言語学習プロパーでは卒業論文・卒業制作を前提とするレベル4のポイントを取得することはできない。

履修の組み合わせとモジュールの点検

レベル3におけるモジュールの構成にはさまざまな可能性がある。専攻分野ごとの垣根を低くすることで、ある特定領域の科目を中心に据えながらその周囲にいくつかの関連科目を配置すること

もできるだろう。これに対して、ある専攻分野の比較的狭い範囲の中で複数の科目を設置してモジュールを構築することも可能である。

いずれにせよ、レベル3においても学生は複数の分野を専攻することになるので複眼的な教養は十分に身につけることができる。

これまでの大学では、講座制を取ることによって学問の縮小再生産に陥るケースが少なくなかった。こうした現象を避けるためには、決定された専攻分野とそこで構成されるモジュールを固定化させないことが重要である。そのためには、常に新しい知識との関連のなかで専攻分野とモジュールを再構成させることのできる仕組みをもつ必要がある。それには外部的な評価制度と自己点検とをサイクルさせていくことのできるシステムが望ましい。

このレベルでは、学生がある程度まで学問の深みに入り込むことが求められる。広域な教養と共に、特定のテーマや問題を深く探求することやそのテーマ、問題に関する知識を集中的に獲得しようとする体験もまた学生にとっては欠くことのできない教養教育である。つまり、レベル3では「問題発見・問題解決」の能力を深化させることが目的となる。

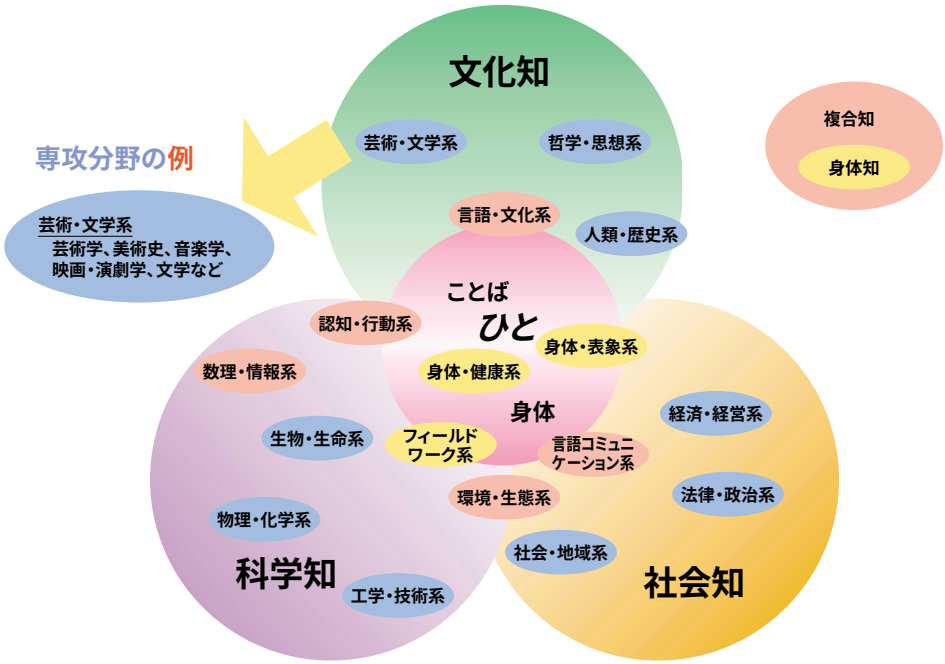


図20　レベル3 ── 知の再構築

レベル3セミナー

履修要件：　同系におけるレベル2修了試験合格者を対象とする。外国語が必要な場合は一定以上のグレードを前提とする。グレードを指定することもできる。この段階のセミナーは外国語で行ってもよい。また、数学・情報科目の履修を条件づけることもできる。

目的：　自分で問題を発見し、解決できる能力を養う。

内容・方法：　レベル2で身につけた知識と技能を応用して、自発的に調査・研究を行う。また、

その分野の先端的研究に触れ、理解する能力を養う。ある程度広い領域から教員がテーマ群を設定し、学生に自分の取り組む問題を選ばせる。テーマ選定に際しては、教員は学生の興味・適性に応じて的確な指導・アドバイスを行う。必要と判断される場合は、学生にレベル2の関連科目や外国語科目の聴講・履修を勧めることもできる。また、これを修了要件としてもよい。

修了要件・評価： 修了時にペーパーを提出する。この段階のペーパーは、教員が念入りに添削し、評価を明らかにして返却する。

レベル３科目

履修要件： レベル2修了者

目的： 諸領域のさらに深い理解を得るための講義

内容・方法： レベル2での理解を前提としたより高度な内容を提供する。当該分野でレベル4修了試験を受ける場合は、この授業がその準備となる。ある程度の理解力のある学生に先端的な内容を講義する場合は、比較的若い教員をこのレベルに重点的に配置するのが望ましいと思われる。

修了要件・評価： 試験またはレポートで評価を行う。なお、当該専攻分野におけるレベル4の修了試験すなわち卒業試験が卒業論文・制作の審査だけでなく統一試験形式で行われる場合、レベル4に進む者に対しては必ずしもレベル3の試験を課す必要はない。

実習・実験

系により発展レベル修了の要件として、実験や実習科目を置くことができる。

- ●自然科学の実験
- ●アート制作
- ●インターンシップなど

レベル３の評価

- ●あらかじめ指定された科目のうち、レベル修了まで達した科目の数を累積して認定する。
- ●修得および成績の基準を明らかにし、各評価の取得者の割合を明らかにするなどして、科目間・担当者間で評定のバランスを取る。
- ●GPA制度*を導入するなどして一定条件を満たさない場合はパスできない仕組みにすることも有効である。

*GPA（Grade Point Average）は、科目の成績のグレード・ポイント（A=4, B=3, C=2, D=1, E=0）それぞれにその科目単位数を掛け、その数値を単位数の和で割った数字。単位あたりどれだけの成果を上げたかということをはかる指標として用いられる。この制度を導入した場合、単に単位取得数合計だけでパスできないので、学生のインセンティブ向上につながると考えられ、米国の大学を中心に広く採用されている。

●学問領域によってはモジュールごとの統一修了試験を行うことも可能である。

レベル３の最終成績の表示

以上のレベル3では履修したモジュールごとの総合成績を出す。レベル3で修了した場合は、副専攻分野として卒業証書にその分野名とその総合成績を記す。同じ専攻分野でレベル4に進む場合は、レベル3の総合成績は最終的にレベル4の成績と総合される（60頁（図32）卒業証書の例を参照のこと）。

レベル３　経済学（国際・地域・環境）モジュール

レベル３科目（選択制）	レベル３セミナー（選択制）
経済システムと経済思想	貿易摩擦をなくすには
経済の土台	ＷＴＯの意義
国際経済法制	差別と格差
経済成長・景気のコントロール	南北問題とは
国際貿易理論	生態系と経済活動
国際金融論	都市の発達
経済発展論	景観と開発
環境経済学	地球温暖化をどうする
自然と経済	
交通経済学	
都市経済学	
経済地理学	

図２１　レベル３モジュールの構成例 ― 経済学（国際・地域・環境）

④ レベル４ ―― 知の創造

レベル4では学士課程における教養教育の総決算として主に卒業論文・卒業制作の作成を行う。この作業を通じて、これまでにさまざまな分野で学んだ知識を基盤として自らの視点を見つけ、これを論証する能力を身につける。このレベルまで進んだ学問領域がその学生の主専攻分野となる。

なお、レベル4はより高度な研究者を育成するための大学院修士課程へのブリッジとしても想定されている。今日大学の大衆化が急速に進みつつあることはすでに指摘したとおりである。しかし、他方では学問や技術が加速度的に高度化の道を突き進んでいることも事実である。このような状況にあって大学院の果たす役割がこれまでになく大きなものとなっている。

その限りでは、大学院で施される専門教育のために、学士課程の段階でもっと専門基礎教育を充実させるべきだとする考え方は説得力をもっているだろう。たしかに、本モデルのように広域におよぶ知識を半ば強制的に学ばせるやり方は、短期的に見れば早期専門教育のためには遠回りとなるかもしれない。

しかし、伝統的な講座制の中で専門知識が受け継がれていく日本の大学では、学問の高度化はつねに学問自体をいよいよ狭域化させる危険を孕んでいる。いわゆる学問の「縮小再生産」現象である。だが、現代は限られた規範に則った専門教育だけでは対応が不可能な時代である。また、世界が直面している問題の多くはその程度には複雑化している。

そのような複雑化した問題に取り組むためにはそれに見合うだけの複合的・複眼的な知的基盤すなわち教養が必要である。また、長い目で見れば、こうした教養を身につけることは広範にわたる知的遺産の継承をこれまで以上に促進するばかりでなく、最先端分野における知の拡大生産にも確実に寄与することになるだろう。

卒業論文・卒業制作

履修要件： 同系におけるレベル3の修了者、指導教員が認める場合はレベル3履修中の者でもよい。研究分野に応じてさまざまな科目、実験や実習の履修を指示する。またこれを履修要件とすることもできる。

目的： 自己が設定したテーマに関して深く掘り下げ、学問的方法論に乗っ取ったかたちでひとつのまとまった成果として提出する。

内容： チューターによる個人指導。

修了要件・評価： 複数教員が査読し、面接試験を行って評価する（卒業試験）。

レベル４関連講座

分野により、レベルに応じた関連科目を設置することができる。また、修士課程の科目の履修を勧めることもある。

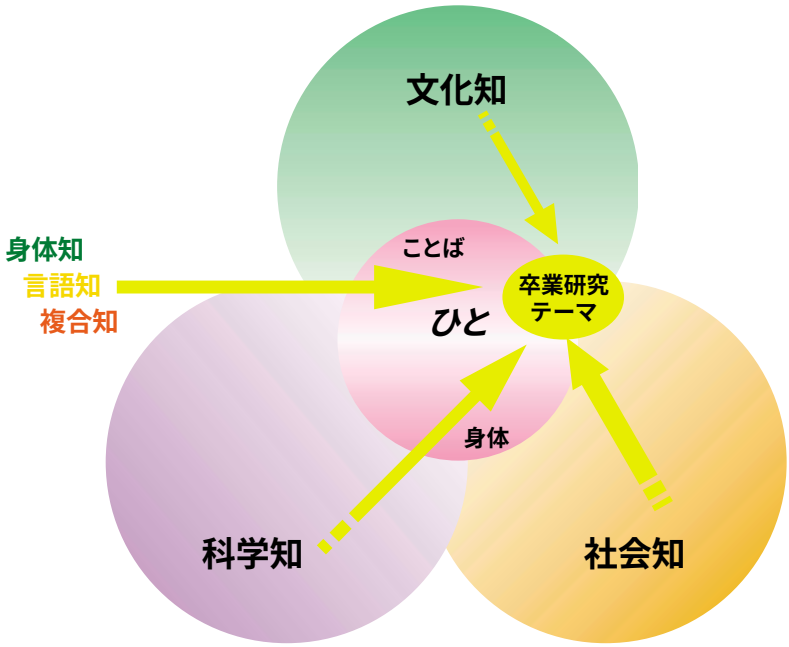


図２２　レベル４――知の創造

卒業論文・卒業制作のチューター選択

卒業論文・卒業制作のチューターの選択にあたっては、レベル2修了試験以降、学生は**オフィス・アワー**に行う教員との面談においてテーマを決定し、チューターの希望を提出する。チューターは学生が選択したテーマ領域と希望を配慮してレベル3の履修科目についてアドバイスを与える。また、レベル3の修了要件に加えた履修科目をレベル4の修了要件として課すことができる。

レベル４の修了（卒業試験）および成績

- 卒業論文の評価：必ず**複数教員が査読し**面接試験を行う。
- その他評価：　面接の際にはレベル3まで学んだことに関しても口頭で尋ねる。
- 試験の方法：　系ごとに卒業試験委員会を設け、試験方法をあらかじめ公表する。また、レベル4における最終評価の方法、レベル3における関連授業の成績と連動する評定方法についても卒業試験委員会が定めるものとする。また、統一試験を実施することもできる。

レベル４の成績の表示

上記の卒業試験委員会が定めた方法に従って同じ専攻分野におけるレベル3の評価と総合された評価をレベル4の成績とする。これが主専攻分野の成績として卒業証書に表記される。これに関しては60頁（図32）卒業証書の例を参照のこと。

5　グレード制科目

i　言語

大学における従来の外国語教育では、学習の各段階での四技能（読み・書き・聴き・話す）の上達目標値が定められておらず、どのような授業を何単位取ったかは必ずしも学習者の能力を証明するものではなかった。初級・中級・上級などの呼称にしても何らかの統一的基準をもって科目名に付されたわけではなく、その意味するところは大学間でまちまちである。また同じ大学においてさえ学部ごと語種ごとに内実が異なることも少なくない。教育機関としての大学は社会に対して学習者の能力を説明し保証する責任を怠ってきたと言わざるをえない。

本モデルではいわゆる出口論を視野に入れながら、外国語教育における目標値の設定・必要時間数・方法・隣接領域との連関について扱っている。外国語学習の最終的な到達目標値は自己の母語運用能力の値（大学生・ビジネスマン・政治家・研究者などがそれぞれに持っている運用能力の値）であるが、これはあくまでも理論的・漸近的な目標値であり到達することは事実上不可能である。

しかし、世界が狭まり、国際的な競争や交流がいよいよ盛んになりつつある今日、世界を正しく理解し、国際社会で臆することなく活躍するためには本格的な外国語学習を避けて通ることはでき

ない。とりわけ高度な知的訓練を受ける大学生は母語におけるアカデミックな能力に少しでも近づくよう外国語の習得に努力すべきである。すなわち文献を読み（読む）、議論し（聴く・話す）、議論の結果をレポート・論文にまとめ（書く）、またそれをプレゼンテーションする（話す）力の涵養を目標とすべきである。特に事実上の国際標準語（de facto lingua franca）である英語ではこれらの能力は必須のものである。

さて、これからの外国語教育が形式を脱して真の意味で実を伴うものとなるためには現行とは大きく異なる制度を導入しなければならない。そのための新しい制度として本モデルではグレード制を取り上げている。

授業は細かなグレード分けと到達目標に基づいて配置されており、大学への入学時点から大学院の修了時点に至るまで、学生はどの段階でも授業を履修することができる。

ところで初級後期（本モデルのグレード3～4に相当）以降の外国語学習はコンテンツ学習なしには成立しない。そこで外国語学習を前提としつつ、これに隣接する分野と連携したモジュールの構成が必要となる。このモジュールを提供する系としてレベル3から置かれるのが「地域・文化系」であり、学生はこの中から専攻分野を選ぶことができる。

あるいは外国語学習は異文化を理解するための基層であり、身ぶりや発声・発話など身体とも深くつながったコミュニケーションの在り方を経験する場としても大きな意味を持っている。そこでこれに関連する領域の講義・演習と連関させることにより、同じくレベル3に「言語コミュニケーション系」を設置する。学生はこの系から専攻分野を選択することもできる。

大学における外国語教育の目標値とレベル設定

外国語科目はそれぞれ12グレードに分け、1グレードの上昇をもってレベル・ポイント（LP）1と換算する。ちなみに1グレードは半期週4コマまたは通年2コマの授業で想定される学力の上昇を示すものであり、グレード1～4を初級、グレード5～8を中級、グレード9～12を上級とする。

初級では当該言語の基礎知識と日常生活に対応した運用能力を身につけることを目標とする。中級では運用能力の向上を図るとともに当該言語でのアカデミックな活動の準備を行う。上級では当該言語を用いたアカデミックな活動能力すなわち文献調査、講義の聴講、論文作成、ディスカッション、プレゼンテーションなどの能力を養成する。

中学校・高等学校6年間の学習を経ている英語についてはグレード5から、その他の初習外国語についてはグレード1から始めるものとする。

① 英　語

ここでは英語についてグレードごとの学習の方策と目標値を説明する。目標値は受容語彙数（passive vocabulary）で示すこととするが、できるだけ多くの受容語彙を発表語彙（working vocabulary）に移行できるような指導が望まれる。

●プレースメント、出口テストとしてTOEFL、TOEIC、英検などの標準テストの導入

●イマージョンプログラムの導入
●コンピュータ（CALL）を大幅に活用した自学自習
●個人差を考慮した個別学習指導

英語力を判定する場合、語彙数を基準とした評価が高い妥当性を持つと言われている。ところで現在の大学入試を突破するために必要とされる語彙数は6000語を超えているのが実状である。とすれば、現行指導要領の1900語（中学との合計で2900語）、新指導要領の1800語（中学との合計で2700語）という語彙数はあまりに少なすぎる。大学入学段階で望まれる語彙数は5500語である。

本モデルではこの5500語を出発点としている。さらに各グレードで習得する新語数を500語程度と設定し、かつ卒業までに8グレードの履修を終えるものとする。この結果、大学卒業時には英語の語彙数は9500語に到達することになる。

なお入学時に四技能それぞれについてスクリーニング・テストを実施し、細かいレベル分けを行う。このテストに代えてTOEFL、TOEICの点数を利用することも可能である。初級の水準（中学・高校程度）をクリアしていない技能については、発音クリニック（単音およびリズム）なども含めて短期間にキャッチアップできるようなプログラムを用意する。

中級（５～８グレード）の目標

中級修了時の目標はTOEFL550～580点（CBTでは217～237点）とする。なお、このTOEFLのスコアは、TOEIC、英検、IELTS、Cambridge英検などとの相関データがあるのでこれらの標準テストへの換算も可能である。

中級では聴く・読む（パーセプション）に関する「大量のインプット」が必要となる。そこで語彙数を基準としたジャンル別教材（文学・芸術・科学・社会科学など）を作成し、コンピュータを用いた自学自習をさせる。「読む」ための教材は1000語程度、「聴く」ための教材（CNNニュースなどを含む）は2～3分程度の分量とする。各教材にはチェックテストをつけ、適当な間隔で上位の教材へと進むことができるようにプログラムする。またグレードに応じたペーパーバック数冊の通読を課す。いずれにせよ自学自習に振り向ける時間と学習量の多さがLPの取得に結びつくこととなり、これが学生にインセンティブを与えることになるだろう。

プロダクションに関しては、グレードを考慮しつつ学生が身につけた知識を創造的に活用できるようなオーラル・コミュニケーションやコントロールド・ライティングの授業を行う。イマージョン学習のためには、レベル3で開講されているモジュール群の中から英語による講義を含むモジュールを履修させるものとする。出口テストはTOEFL、TOEICのいずれかを使用する。

上級（９～１２グレード）の目標

このレベルではアカデミック・ライティング、プレゼンテーション、ネゴシエーションの能力向上を目標として、インプット・アウトプット双方に重点を置く。授業は英語によるものとし、10000語を超える語彙とTOEFL620点以上を最終目標値とする。

具体的な授業構成

中級（グレード5～8）

●インプット2コマ・アウトプット1コマ・自学自習1コマ（リスニング、リーディング、語彙テスト、リスニング・テスト、トランスクリプション、発音クリニック、アカデミック・ライティング）

●語彙、リスニング、トランスクリプション、発音、アカデミック・ライティングの講義クラスを数回ずつ設置して受講させる。

●グレード8修了時にテーマ作文（secondary research paper）を課す。

●出口テストは各グレードで実施する。TOEFL550～580点相当をクリアしたものは上級レベルへ進む。

上級（グレード9～12）

●インプット1コマ（高度なリーディングおよびリスニングのアサインメントを課した授業）・アウトプット3コマ（ライティング、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーション、ネゴシエーション）

●自学自習に用いる語彙テストなどのマテリアルは上級用も作成しておく。グレード12の出口テストはTOEFL620点相当とする。

補　足

●自学自習に関しては上述したリーディングやリスニングに限らず、語彙テストやトランスクリプション（いわゆるテープ起こしで学生の入力データをオリジナルと比較するプログラムを利用する）などにもコンピュータを大幅に活用し、学生が個々のスケジュールを組めるようにする。

●イマージョン学習のための英語による授業（クラスサイズは50～100人程度）を実施するため各モジュールで多岐にわたる内容のクラスを用意する必要がある。国際社会への「発信」を考慮すると、日本に関するテーマを多く用意することが望ましい。

② 英語以外の外国語（初習外国語）

現代社会では英語能力を十分に身につけることは必要不可欠である。また、英語の必要性ばかりでなく、経営的・政策的理由から多くの大学では外国語学習を英語だけに限定する動きが進行中である。しかし、国際社会で自分自身の足場を見失うことなく活躍するには国際社会における英語の政治的意味を知り、相手が「どのような立場で・いかなる理由から・どのような英語を」話すのかを明瞭に意識することが必要である。すなわちそれは英語使用を相対化する視点にほかならず、そのためには英語以外の外国語学習が不可欠である。母語と英語に加えてもうひとつの外国語を習得することで複合・複眼的な観点からの世界理解が可能となるのである。

そもそも中学・高校で事実上英語以外の外国語が教えられていない現状がある。その上に大学での外国語学習を英語だけに絞り込めば、学生がいよいよ深く視野狭窄に陥ることは目に見えている。また、ある程度以上の学力を持った学生を過小評価し、スポイルすることにもなるだろう。

新たな言語を学ぶことに知的な喜びを見出す学生が多く存在する事実に大学自身がもっと目を向けるべきである。

以上のような認識から、本モデルでは外国語は英語1グレードと初習外国語1グレードを必修とする。英語についてはレベル1フェイズ1と並行して入学年次の最初のセメスターで履修を開始する。

初習外国語の授業構成

ところで学生が入学後まもなく直面する困難のひとつが、十分な情報を与えられないままにいずれかの外国語を選択する決断を迫られることである。本モデルでは言葉そのものへの関心を喚起するばかりでなく、さまざまな言語を広いコンテクストの中で紹介するための授業としてレベル1フェイズ1にモジュール制科目の一部として「ことばの総合講座」を設置した。これが初習外国語学習へのオリエンテーション授業となる。英語以外の外国語科目はこのオリエンテーションの後、第2セメスターから履修を開始する。

初習外国語の到達目標

初習外国語はゼロからの出発であるが、目標とするところは英語と同じくアカデミックな言語運用能力の養成にある。中級修了時点では当該言語圏に留学し、曲がりなりにも講義や演習に参加できる程度の能力をつけることを目標値として設定する。また、海外の学校で学んだ経験を持つ学生などの履修が想定される上級も英語の上級と同程度の能力をつけることを目標としている。

③ 外国語科目開講上の留意点

- 1クラスの人数は20人までとする。
- 授業時間は90分を単位として考えるが、学習効率を考えるならば50分2コマがふさわしいだろう。
- 春期休暇・夏期休暇中に集中講座を開講して1グレードの上昇を可能とする。
- 大学は社会に対して外国語学習者の到達度に関する保証を行うべきである。そこでグレード試験については英語のTOEFL、TOEICなどの他にドイツ語・フランス語・中国語などで実施される国際的な試験との対応関係を明確にして試験や評価の基準・方法などをすべて公開するものとする。
- 帰国子女や高校での既習者はグレードテストを受け、その結果により適切なグレードから履修を開始することができるようにする。
- 英語はグレード5から設置するが、必要な場合には補習的な意味合いを持つ授業としてグレード3、4を設けることも考慮に入れる。グレード3、4では基礎的リーディング・基礎的ライティングの他に発音訓練などに特化した授業を用意することが考えられる。
- グレード5以上の授業においては、コンテンツとして当該言語圏の文化・社会・科学のトピックが扱われることになろう。この場合、扱われるトピックを中心としつつ隣接分野の授業と連携

してモジュールを構成することができる。学生はこれを地域・文化系専攻分野として履修することになる。

●グレード5以上の授業においては、異文化理解・異文化交流を含む広義のコミュニケーション学習や演劇・パフォーマンスなど身体表現と結びついた学習あるいは（応用）言語学的な学習との連携をはかったモジュールも構成できる。学生はこれを言語コミュニケーション系専攻分野として履修することになる。

●グレード8まで到達した学生には対象言語圏での高度な言語運用を可能にする訓練を行う。

●英語以外の外国語についてはグレード1から4までは統一シラバス・統一教材で授業を行うものとする。

④ 日本語について

言語能力には母語能力と外国語能力があるが、これまで大学では母語能力向上のカリキュラムはとりたてて明示的には組まれておらず、一部の学科や課程を除けばせいぜいが外国語教育における訳読などを通して行われてきたにすぎない。

しかし、昨今日本語に関する生徒・学生の知識や運用能力の低下を危惧する声が各方面からあがっている。日本語で「読み・書き・聴き・話す」能力は、日本語の母語話者にとっては考え、これを抽象化するという思考の土台となるだけでなく、自分を伝えたり相手を理解するための基礎的な能力である。しかも、十分な母語運用能力がなければ外国語を理解し運用する能力を高めることも期待できるはずがない。今後は留学生に対する「外国語としての日本語」講座以外にも、母語話者に対する日本語能力向上のための何らかの手立てが必要となるだろう。

⑤ 語種について

たとえば日本の地理的・歴史的・文化的特徴を基準として次のような設置語種が考えられる。

●中国語（標準語）、広東語、朝鮮語、インドネシア語、ヒンディー・ウルドゥー語、英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、イタリア語、ポルトガル語、アラビア語、現代ギリシャ語、古典ギリシャ語、古典ラテン語、古典中国語（漢文）、現代日本語、古典日本語　など

<table>
<tr><th>グレード</th><th>既習外国語（英語）</th><th>初習外国語</th><th></th></tr>
<tr><td>12</td><td rowspan="4">リーディング、ライティング、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーション、ネゴシエーション
目標値：TOEFL 620+</td><td rowspan="4">上級レベル
（当該言語を使ってのアカデミックな活動。セミナー、論文作成、議論、プレゼンテーションなど）</td><td rowspan="4">外国語による専攻分野（主に英語）レベル8既習者対象

（外国語による授業）</td></tr>
<tr><td>11</td></tr>
<tr><td>10</td></tr>
<tr><td>9</td></tr>
<tr><td>8</td><td rowspan="4">インプット
アウトプット
テーマ作文
目標値：TOEFL 550-580</td><td rowspan="4">中級レベル
（日常生活に対応した言語能力の向上とアカデミックな活動の準備レベル）</td><td rowspan="4">初級外国語履修を前提とする専攻分野（主に英語以外）グレード4既習者対象
（地域文化論など外国語による授業を相当数取り入れる）</td></tr>
<tr><td>7</td></tr>
<tr><td>6</td></tr>
<tr><td>5</td></tr>
<tr><td>4</td><td rowspan="4">高等学校までで履修</td><td rowspan="2">初級レベル
（基礎知識と日常生活に対応した言語能力）</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="2" rowspan="2">外国文化学習・
コンテンツ学習</td></tr>
<tr><td>1</td></tr>
</table>

図23　新たな教養教育カリキュラム・モデルにおける外国語学習

ii 数学

これまで数学はいわゆる「理科系」科目の一分野として扱われてきた。しかし、そもそも数学は社会現象、経済現象、自然現象などを記述する「ことば」あるいは知のあらゆる領域に関わる共通した「ことば」として機能してきた長い歴史を持っている。情報技術・科学技術の発達が著しい現代社会においては、知的・論理的な「ことば」としての数学教育はますますその重要性を増すことになるだろう。また、学生に対する学問的思考の訓練という点でも数学教育は非常に有益である。

しかし、その一方で数学は高校での履修状況によって生じる個人差がきわめて大きい。また、数学教育の時間は初等・中等教育段階で縮小の方向にあり、学習達成度の個人差は今後さらに開いていくものと考えられる。そこで本モデルでは数学を言語（外国語）や情報と同様にグレード制科目として扱い、学生の資質と能力および必要性に応じて学習できるように配慮する。

数学の知識や思考法が多くの学問分野の基礎をなしている以上、本モデルで提供されるモジュール制科目においても数学の学習を履修要件とするものが数多く設置されることになるだろう。その結果、本モデルによるカリキュラム編成が実践された場合、高校数学の理解度が低い学生は大学で補習を受けざるをえなくなる。あるいはその科目自体の履修を諦めることも起こりうるだろう。こうした事態は高校での数学学習に対するインセンティブを高める波及効果を生みだすことになるかもしれない。

いずれにしても、さまざまなディシプリン教育が必要とする数学の基礎教育は、それぞれのディシプリン内部で独自に展開されているのが現状である。その意味においても数学をグレード制として設置することは、数学プロパーの教育のみならず他のディシプリン教育の効率化と質の向上をもたらすこととなるだろう。

プレースメント・テスト

高校における履修状況と数学の理解度は必ずしも一致しない。したがって大学入学時にテストを実施してプレースメントを行う。

グレード1：高校数学のもっとも基本的な部分（数学Ⅰ）が理解できている。

グレード2：高校数学が中程度（ほぼ数学Ⅱまで）理解できている。

グレード3：高校数学をほぼすべて（微積分も含めて）理解できている。

多くの新入生はグレード2からはじめることになると考えられる。本来大学における数学教育はグレード3相当の段階から開始することが望ましいが、中等教育の現状を考えると大学においてリメディアル（補修）的な授業を置かざるをえないだろう。

設置科目

グレード制数学には以下の科目を置く。グレード1、2は高校数学の補習的な性格を含んでいる。このグレードを修了した者あるいはすでにこれに相当する学力を持っている者はグレード3に進むことができる。

グレード3以降では微積分（1変数および多変数）、線型代数、確率・統計、論理の基礎、離散数学などの初歩的な部分を扱うが、これらの分野間でグレードをつけることは実際には決して容易なことではない。また、モジュールを構成する科目によっては、これらの分野の一部分だけをツールとして理解させる必要のある科目もあるだろう。これに対して自然科学の諸分野や科学技術を学ぶためには、数学のすべての分野についてできるだけ早期に、かつ満遍なく学ばなければならない。

そこでグレード3以降では、Aコースすなわち主に高度な科学技術を学ぶために必要な数学の準備教育としてのコースとBコースすなわちツールとしての数学を選択的に学ぶコースとに分けて下図のような科目を設置する。

グレード1	数学初級1：高等学校で数学Ⅰ、数学Aまで学んだ学生向けグレード2の準備	半期週2コマ
グレード2	数学初級2：高等学校の数学IIを理解している学生向けグレード3の準備、線型代数基礎、微積分基礎	

グレード3以降はAコースとBコースに分かれる。

↓

数学Aコース（科学知の諸分野をレベル3で学ぶための準備教育としての数学）

グレードA3	初等整数論、離散数学、線型代数	半期週2コマ＋演習1コマ
グレードA4	微積分（多変数を含む）、微分方程式、確率・統計入門	
グレードA5	フーリエ解析、複素数論初歩、確率・統計続論	

※このクラスでは演習を設け、講義はある程度大人数で行い、演習を少人数クラスにしてきめ細かな指導を行う。
※グレードA3、A4の部分の順番は大学によっては入れ替え可能（理想的には並列で学ぶ方がよいと思われるが、現実にはかなり時間をとると考えられるため）。

数学Ｂコース（ツールとしての数学 ―― 選択制）

グレードB3-α	初等整数論、離散数学	半期週２コマ
グレードB3-β	線型代数	
グレードB3-γ	微積分（多変数を含む）、微分方程式	
グレードB3-δ	確率・統計	

※α、β、γ、δはいずれの順序で履修しても良い。レベル２・レベル３のモジュールによっては、これらの数学科目のうちひとつまたは複数を履修していることが義務づけられる。
※Ｂコース修了者は一定の試験に合格すればグレードA5に進んでもよい。

図24　新たな教養教育カリキュラム・モデルにおける数学

教科書

上記のすべての学習内容を含む教科書を一冊または二分冊として作成する。特にグレード1、2については常に復習できるように配慮する。

iii 情報

情報技術の急速な発展とこれに伴う情報ネットワークの急激な拡大は私たちの生活スタイルを大きく変化させつつある。もちろん、個人同士や地域社会あるいは何らかの共同体内部で行われる伝統的なコミュニケーションをよしとして、いたずらな情報環境の拡大や高速化に消極的な意見があることは否定しない。むしろ伝統的なコミュニケーションの方がはるかに有意義な役割を担っている場合もある。

しかし、他方ではこうした情報技術の発達とネットワークの整備によって、これまでは考えられなかったコミュニケーションの可能性が開かれたこともまぎれもない事実である。とすれば、これからは学生たちにもこの新しい技術と環境を今以上に積極的に活用する術を身につけさせる必要がある。特に複眼的で総合力のある人間の育成を目指す教養教育プログラムを考えようとすれば、しっかりとした情報教育はどうしても欠かすことのできないカリキュラムである。とはいえ、これもまた高校までの学習履歴や家庭などにおける情報機器の整備具合によって知識や経験の面で個人差の大きい領域である。したがって本モデルでは情報科目はグレード制を取ることにした。

ただし、情報教育に関しては先端的なメディア環境自体の構築あるいはIT社会におけるセキュリティ・システムの提案といった発信型・創造型の教育プログラムの展開も不可欠であろう。しかし、これは法律・社会制度など関連する諸領域とのモジュールを構成して扱うべき内容と考え、ここでは取り上げなかった。

本モデルにおける情報科目はコンピュータ・リテラシーの習得とコンピュータ利用による問題解決能力の養成を目的とするものであり、設置科目はすべて半期科目とする。

情報処理基礎（グレード１～４）

コンピュータを利用して情報を獲得し、整理・加工し、伝達するための基礎知識を学ぶ。パソコ

ンの使い方を覚えるばかりでなく、ハードウェア、ソフトウェアの仕組みやネットワークを用いたコミュニケーションについても理解する。また、コンピュータを使うことでスタディ・スキルズの課題が解決できるようになる。

グレード1、2は中学・高校で何らかの情報教育を受講した者あるいはコンピュータに興味を持つ個人の場合は習得済みであると考えられる。また、高等学校で情報科目が必修となった後には、根本的に見直す必要がある。以下に示すグレード構成は、現時点で考えられる一例である。

グレード1　情報整理学　1

コンピュータにそれほどなれていない学生を対象にコンピュータの仕組みを理解させる。起動と終了、タイピング、電子メール、WWWの利用、文書の作成、簡単な作表・作図などができるようにする。

グレード2　情報整理学　2

効果的なプレゼンテーション、簡単なアニメーション作成、HPの作成、リンク、HTMLによる記述ができるようにする。

グレード3　情報整理学　3

コンピュータによるデータ処理、表計算、グラフ作成、データ分析ならびにデータベースの作成、外部データベースの利用ができるようにする。

グレード4　情報整理学　4

効率的な情報収集・情報蓄積、データの分析、クロス集計、記述統計値の算出、検定、相関分析などができるようにする。

情報処理展開（グレード５～８）

授業の履修にあたっては情報処理基礎を終了したことが前提となる。ここでは、プログラミング、データベース、統計処理、画像・音響処理、論理処理について、学生は自分の研究分野において必要とされる科目を適宜選択する。

プログラミング言語コース（グレード５～８）

プログラミング言語の獲得を目標とする。

グレード5　プログラミング言語　1

プログラミング言語の基礎からはじまり、計算の手順（アルゴリズム）の理解、選択、繰り返し、配列、文字処理が理解できるようにする。たとえばBASIC言語を用いた簡単なプログラミングが

行えるようになる。

グレード6　プログラミング言語　2

関数と手続きについて理解し、構造化プログラミングが可能となるようにする。たとえばC言語を用いて簡単なプログラミングが行えるようになる。

グレード7　プログラミング言語　3

たとえばC言語を用いた中級程度のプログラミングが可能となるようにする。

グレード8　プログラミング言語　4

たとえばC言語を用いた高度なプログラミングが可能となるようにする。

データベースコース（グレード５～６）

データベースの基礎を学ぶ。

グレード5　データベース　1

資料検索法、コンテンツ分析などを学ぶ。

グレード6　データベース　2

データベース構築法、知識ベース論などを学ぶ。

統計処理コース（グレード５～８）

基本的な統計学、検定、多変量解析、時系列分析の利用が可能となるようにする。同時に原理的な理解をも目指すものとする。

グレード5　統計処理　1

パッケージプログラムを利用した記述統計が可能となるようにする。数式処理言語を利用して記述統計学の基礎を理解する。

グレード6　統計処理　2

パッケージプログラムを利用した推測統計が可能となるようにする。数式処理言語を利用して推測統計学の基礎を理解する。

グレード7　統計処理　3

パッケージプログラムを利用した多変量解析が可能となるようにする。数式処理言語を利用し多変量解析の基礎を理解する。

グレード8　統計処理　4

パッケージプログラムを利用した時系列分析が可能となるようにする。数式処理言語を利用した時系列分析の基礎を理解する。

画像処理コース（グレード５～６）

コンピュータ・グラフィックスの基礎を学ぶ。

グレード5　コンピュータ映像学　1

画像解析、画像処理、モデリング、レンダリング、アニメーション技術などを学習する。

グレード6　コンピュータ映像学　2

CGプログラミングの基礎。

音響処理コース（グレード５～６）

コンピュータ音響学、コンピュータ・ミュージックの基礎を学ぶ。

グレード5　コンピュータ音響学　1

音響解析、音響処理について学ぶ。

グレード6　コンピュータ音響学　2

アルゴリズム作曲（algorithmic composition＝コンピュータによる自動作曲）、プログラミングによる音色構成、楽曲生成の自動化を学習する。

人工知能コース（グレード５～６）

人工知能の基礎を学ぶ。

グレード5　人工知能　1

人工知能の歴史、コンピュータ・ゲームの原理、コンピュータと「知識」、機械による「推論」「学習」などを理解する。

グレード6　人工知能　2

エキスパートシステム、ファジー論理、ニューロ論理の基礎を学ぶ。

情報処理展開	グレード 8	プログラミング言語④		統計処理④			
	グレード 7	プログラミング言語③		統計処理③			
	グレード 6	プログラミング言語②	データベース②	統計処理②	コンピュータ映像学②	コンピュータ音響学②	人工知能②
	グレード 5	プログラミング言語①	データベース①	統計処理①	コンピュータ映像学①	コンピュータ音響学①	人工知能①
情報処理基礎	グレード 4	情報整理学Ⅳ					
	グレード 3	情報整理学Ⅲ					
	グレード 2	情報整理学 II					
	グレード 1	情報整理学 I					

図２５　新たな教養教育カリキュラム・モデルにおける情報科目

6　身体知科目

人類の文明が、身体を基盤としながらも主として言語による知的活動を中心に発展してきたことはすでに述べた。しかし、人間の創造的営為が身体に支えられた言語活動を通して手仕事的に行われ、それを身体時間の流れに見合ったテンポで伝達・伝承するといった牧歌的な時代はとうに過ぎ去ってしまった。今日情報技術は目を見張る速度で発達を遂げつつあり、私たちは文字や音声のみならず静止画像から動画にまでいたる諸情報を居ながらにして手に入れることのできる時代に生きている。教育の現場においても、これらの高度に進化・発達した情報技術は初等教育の段階から積極的に導入がはかられている。教育手段としての有効性に大きな期待が寄せられていることを窺うことができるだろう。

ところが、これらの現象と対応するように、とりわけ若年層の社会経験の乏しさ、これに起因するコミュニケーション不全、他者に対する理解や思いやりの欠如などが問題となり、ボランティア・体験学習といった実体験の重要性に目が向けられるようになった。また、熟練した職人や技術者あるいは伝統芸能が伝える「匠の技」を継承していくことの大切さと同時にその困難さが話題となることも少なくない。

こうした時代の趨勢からは、大学がその核に据えていた言語化・抽象化された知あるいは数値化・マニュアル化された知の在り方が限界に達していることが理解されよう。この限界を突き破るには何よりもまず知の在り方を抜本的に組み替える視座を大学に導入しなければならない。そのためには大学が積極的に大学の外にある社会・自然の「現場」に足を踏み出し、そこでさまざまな「体験」をする、しかもその体験を言語化・理論化していく必要がある。その上で、そこにできあがった理論を再び「現場」で試し、必要な場合にはこれを修正するという「理論と体験の融合＝相互作用」をシステム化しなければならない。

これまで身体知に関わる体験的な授業科目は体育や音楽、美術など限られた領域でしかなかったが、

自らの身体を通した「体験」は決して一部の領域に限られることではない。というのも、身体を通して自分自身を発見し、その発見を通して他者の身体性や存在そのものを感じ取ることも可能となる。あるいは自らの能力の限界に挑み、自らの感覚・感性を研ぎ澄ますことでしか理解できない知の存在に触れる機会も生まれるだろう。

つまり、身体知とは言語化された知識の基盤をなす部分であるばかりでなく、身体を通してしか体験することのできない知の総称でもある。本モデルが特に身体知を強調する所以である。

本モデルが重視したのは、現行カリキュラムにおいてさえ、言語化・理論化された知の多くがこれに関わる何らかの「体験」を通してはじめて実感的に体得される点である。したがって、私たちの考える身体知の体系においては、実体験を通じて言語化された知を再構築するという循環型システムを教育の現場に導入することを第一の目的としている。それは理論と実体験の相互作用であり、言語化された知と身体化された知とが相互に行き交うことによる知のスパイラルを構築することにほかならない。

i 身体知科目の三つの系

以上のような認識から、本モデルでは身体知科目において三つの系を設定した。もちろん、すでに触れたように、身体知に関わる科目はさまざまな知の体系と関連づけることが可能である。したがって、身体知科目として特定化されるもの以外にもさまざまな身体知関連科目を想定することができる。しかし、ここに提示する三つの系は身体知にもっとも特徴的な領域にしぼって分類・整理を行った結果として設定されたものである。

身体・健康系

身体・健康系には、各種スポーツ種目などを通して学ぶ競争・協同の原理や身体の発達、身体の持つ社会性に関する理解、公衆衛生をはじめとして人間がより良い生活を営むために必要とする健康教育が含まれる。

身体・表象系

身体・表象系には、ダンス・演劇・音楽・パフォーマンスなどの実技を通して人間感情を多様に表現する方法や身体を用いたコミュニケーション能力の自覚・開発が含まれる。ただし、ここでいう表現あるいはコミュニケーション能力とはスキルとしての身体表現法を学ぶことに限られるものではない。そこには表現されたものを観賞・批評する能力も含まれる。つまり、暗黙知としての身体表現を解釈・批評を通してふたたび形式知として言語化するスパイラル構造の構築が最終目的である。そのためには学外の専門家や学生自身が制作の現場に参加するワークショップを大幅に取り入れることが必要となるだろう。

なお、大学の教養教育における身体・表象系のカリキュラムはスキルの開発によるアーティストの育成を目的とするものではない。それはあくまでも身体を中心とした自己および他者発見、身体を通した新たな発信法の学習および発信されたものの解釈をその基盤としていることに注意を喚起し

ておきたい。

フィールドワーク系

フィールドワーク系は社会や学問の「現場」に出ていくあらゆる学習を指すものであり、さまざまな野外実習や研究・研修旅行、インターンシップ、社会貢献活動などがここに含まれる。

これらの諸活動を通して期待される目標は、大学内部だけでは十分に提供できなかった「経験する空間」を積極的に大学外に求め、そうした空間での成功経験あるいは失敗経験を生かすことにある。このような「融合＝相互作用」は、これまで「フィールドワーク」を必要としていなかった知の分野すべてに共通して行われるべきである。また、大学内外の連携によって獲得されるこうした知はネットワークとして整備され、さらなる広がりへと向けて開かれていかなければならないだろう。

ii 身体知科目の特徴

身体知科目は身体知の各系がそれぞれに独自の目的を持って構成するモジュールである。また、身体知以外のさまざまな系や専攻分野がモジュールに必須の学習として身体知科目を設置する場合もある。あるいは身体知の各系に置かれた科目が他の系や専門分野のモジュールを構成する関連科目として指定される場合も考えられる。これは本モデルの大きな特徴である。

身体知科目の設定 ――独立型とハイブリッド型

身体知関連のカリキュラムには次にあげる二つのタイプが考えられる。

1)独立型

従来の講義中心のカリキュラムとはまったく別形式の「体験」型学習を組み、これを修了した場合にLPを与える。たとえばダンスの自主公演を目的として構成されるモジュールが考えられる。この場合、中心となるのはあくまでもダンスの上演であるが、公演実現に必要とされるプロデュース、アートマネージメント、照明、舞台設営、経理、営業などに関する知識や技術を学ぶ授業がこれを取り囲んでモジュールができあがることになる。

2)ハイブリッド型

ある分野・テーマに関して講義を中心としながらこれに体験をセットしたモジュールを構成し、修了した場合にLPを与える。たとえばバリアフリー理論を学ぶことを目的としたモジュールが考えられる。この場合は理論学習のための講義が主体となるが、関連科目として実際の車椅子体験が組み込まれるモジュールなどが可能である。

iii 身体知科目のカテゴリー

身体知科目は「体験」と「理論（言語化）」の比率に応じていくつかのカテゴリーに分けられる。カテゴリー名とその割合は以下の通りである。

カテゴリー１	（入門）	体験	8	：	理論	2	（実技中心科目）
カテゴリー２	（基礎）	体験	5	：	理論	5	（演習中心科目）
カテゴリー３α	（応用）	体験	3	：	理論	7	（講義中心科目）
カテゴリー３β	（応用）	体験	5	：	理論	5	（演習中心科目）
カテゴリー４α		体験	2	：	理論	8	（卒業論文）
カテゴリー４β		体験	8	：	理論	2	（卒業制作）

図26　身体知科目のカテゴリー

これらの比率は設定する専攻分野により異なる。パフォーミング・アーツの制作などでは、理論とディスカッションから入って最終的な舞台作成に至り、さらにその後一連のプロセスと結果の見直しを行うことになる。この場合は「基礎」段階における体験の意味合いがかなり大きなものとなるだろう。また、テーマによっては、体験を経たあとのディスカッション、レビューなど反省の場を設けることが肝要である。たとえばNGO、NPOに関しては、体験の共有とともに専門家によるレビューが不可欠となる。

iv 身体知科目の評価

すでに述べたように、新たな身体知は時代の要請に応えたものであり、多様な学問体系をつなぐ基盤となるべきものである。こうした実体験を伴った身体知の知識内容については数や量ではなく質と強固さが大きな意味を持つことになる。また、その目的にしても一定のレベルに到達することを目指すものではなく、どこまでも問題発見・解決能力の基礎を支えるものとして重要視されるべきである。したがって、達成度の優劣を示す従来の段階評価がそぐわない場合は合否のみを判定する「パス・アンド・フェイル方式」の導入も考慮する必要がある。

v コーディネート組織の必要性

これまでキャンパス内での教育だけで充足しがちであった大学には、本モデルにおけるような身体知科目を外部との連携をはかりながら十分に展開し、それを自らの研究・教育に実際的に結びつけるだけのノウハウが不足している。そこで必要となるのが社会・自然の「現場」での教育・研究を現実にオーガナイズできる組織やネットワークとのコラボレーションである。たとえばフィールドワーク系におけるNPO、NGOなどとの連携、身体・表象系におけるワークショップでの学外専門家の招聘などが考えられる。このコラボレーションを通して、大学の教育・研究は「理論と体験の融合＝相互作用」として絶えず自己生成を繰り返すダイナミックな知を再構築していくことになろう。そのためにも、こうしたさまざまな外部関係機関との交渉、調整を行う専門的なコーディネート組織を大学に設置することが不可欠である。

身体知系科目の例

身体・健康系

カテゴリー１	（入門）	各種スポーツ　健康運動実技科目　など
カテゴリー２	（基礎）	身体運動測定基礎演習　パフォーマンス測定基礎演習　など
カテゴリー３α	（応用）	身体運動科学特論　など
カテゴリー３β	（応用）	身体運動測定応用演習　など
カテゴリー４α		卒業論文　例「継続的身体運動実践が心・身に及ぼす効果」
カテゴリー４β		卒業制作

身体・表象系

カテゴリー１	（入門）	演劇実践（シアターツアーと演劇ワークショップ）　演奏実践　など
カテゴリー２	（基礎）	自主公演演習基礎（脚本作成、衣装、音響照明の実践）　など
カテゴリー３α	（応用）	演劇論入門　音楽理論応用演習　など
カテゴリー３β	（応用）	演劇コラボレーション演習　など
カテゴリー４α		卒業論文
カテゴリー４β		卒業制作　例「もう一つの『ロミオとジュリエット』：キャピュレット夫人の物語」

フィールドワーク系

カテゴリー１	（入門）	社会福祉実践　社会との対話（企業インターンシップ）　など
カテゴリー２	（基礎）	芸術企画演習基礎　アート・セラピーアシスタント演習
カテゴリー３α	（応用）	アート・プロデュース論入門
カテゴリー３β	（応用）	研究旅行「沖縄（平和学応用演習）」アート・セラピーアシスタント応用演習
カテゴリー４α		卒業論文　例「特別養護老人ホームでの協同作曲の試み」
カテゴリー４β		卒業制作

図２７　身体知系科目例

7　卒　業

i　卒業要件としてのレベル・ポイント（LP）

卒業のためには複数の専攻分野を選択し、それぞれを下記の表にしたがって一定レベルまで修了しなければならない。それぞれのレベル修了時には、LPが与えられる。学士取得のために必要なLPは55頁図28-1に示す。そのうち各レベルにおけるモジュール制科目の内訳は55頁図28-2に示す。

		LP合計		備　考
モジュール制	レベル４（主専攻分野）	9		必要修得数１
	レベル３（副専攻分野）	6		必要修得数１
	レベル２	6～		必要修得数２～
	レベル１	5		
グレード制	言語	2～	7	言語は２言語
	数学	2～		
	情報	1～		
身体知		2～		
合　計		35～		

図28-1　卒業要件レベル・ポイント

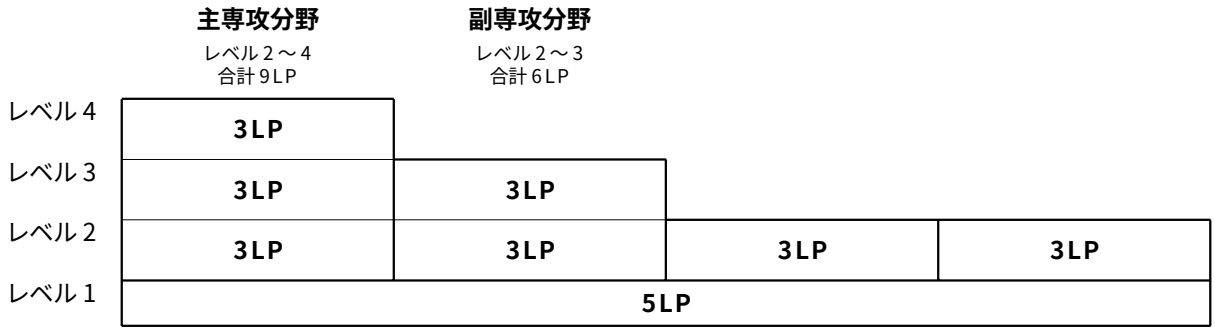


図28-2　モジュール制科目のレベル・ポイント内訳

モジュール制科目における1LPは、基本的に半期2コマの授業の履修・修了を一応の目安としている。

レベル1では、スタディ・スキルズ、知の総合講座、ことばの総合講座を組み合わせたモジュールを履修してポイント5を獲得する。

レベル2の個々のモジュールは半期科目6コマを一応の目安として構成され、レベル2修了試験の合格をもって3LPを獲得する。これを4モジュール履修し、さらにレベル2セミナーが加わる。卒業までにレベル2のモジュールは最低4つ履修しなければならない。ただしレベル2セミナーは最低2つ履修するものとする*。

レベル3（副専攻分野）はレベル2の履修を前提としているので、レベル3を修了した場合、レベル

*しかし、レベル2を必ずしも履修しなくても、レベル2修了試験を受けてレベル3に進むことは可能とする。その場合はレベル3を修了時にレベル3のポイント（6）を与える。

2モジュールの3LPとレベル3モジュールの3LPが加算されて合計6LPとなる。

レベル4(主専攻分野)では、レベル3とレベル2の履修を前提としているので、レベル4を修了した場合、レベル2モジュールの3LP、レベル3モジュールの3LP、レベル4モジュールの3LPが加算されて合計9LPとなる。

言語は1グレードの上昇をもって1LPを与える。ちなみに1グレードは半期週4コマまたは通年2コマの授業で想定される学力の上昇に対応している。

数学、情報は半期4コマで上昇する能力の向上を基準として1LPを与える。

基礎学習がグレード制科目と一致する専攻分野(レベル3)すなわち地域・文化系で言語(外国語)学習を前提とする専攻分野(アメリカ学、ドイツ学、中国学など)や数理・情報系の諸専攻分野ではレベル2モジュールを置いていないが、これに代わるものとしてグレード制科目を履修してレベル3に進む。この場合モジュール制科目としてはレベル3から開始することになるが、他の専攻分野と同じくレベル3までで9LP、レベル4までで12LPが与えられる。この場合グレード制科目のLPはダブル・カウンティングになるが、これによって言語学習と異文化学習およびあらゆる分野に応用可能な数学、情報の学習に関するインセンティブを与える効果を狙っている。グレード制科目は学習時間数や労度に比べるとポイントが低くなっているが、高グレードまで達すればその努力は報われることになる。またLP制はレベル到達を示す指標であって単なる時間数の加算ではないという基本理念からいってもこの方式は整合している。

身体知においては、カテゴリー1で半期1コマの科目を履修して0.5LP、カテゴリー2では1LPとなる。カテゴリー3の科目は、身体・健康系、身体・表象系の諸専攻分野のモジュール(レベル3以上)に含まれる科目となる。

ii レベル・ポイントと単位の違い

1LPはほぼ現行の4単位に相当し、基本的には単位数と比例する。ただし、単位は履修時間によって機械的に与えられ、それを積算して卒業要件とする方式であるのに対し、LPは学生の学習達成度に応じて与えられるものである。

レベル・ポイント制は、学年や主専攻分野に関係なく一定レベルに到達した者を同じクラスに集めるための仕掛けである。従来の単位制では、単位数を充足させるためだけに恣意的な履修プランを組むきらいがあった。しかし、レベル・ポイント制では、あるレベルに進んだ学生が同分野の下位レベルに設置されている科目を履修してもポイントにはならない(ただし、セミナー参加のために履修が求められる場合もある)。

現行の単位制では専攻にかかわらず最低取得単位数は124単位と定められている。しかし、本モ

デルにおいてはレベル2修了試験とレベル4修了試験（すなわち卒業試験）に必要な内容は学問分野によって異なっている。レベル・ポイント制では、全体のバランスに配慮しつつも必要時間数をある程度フレキシブルに指定することができる。

十分な素養をあらかじめ身につけていると判断されれば、学生は上位レベルの授業に参加することができる。この場合、上位レベル修了時にポイントが与えられることになる。外国語、数学、情報科目については、自己の実力よりも低いクラスを履修して単位を取得しても学習上の意味・効果はあまり期待できないが、従来多くの大学では達成度を曖昧にしたままにこうした履修を実質的に認めてきた。これに対して、本モデルにおける言語、数学、情報のグレード制科目で一定グレードに達することは上位レベルのモジュールを履修するための条件となるので、これらの学習にインセンティブを与えることができる。

iii カリキュラムの履修例

ここで、以上説明した新たな教養教育カリキュラム・モデルによる履修例を、ある一学生が「経営」を主専攻分野（LP＝9）、「中国学」を副専攻分野（LP＝6）とした場合を想定して掲げる。（58頁図29）は各モジュール（レベル、専攻分野、系）、およびグレード制科目、身体知科目の中でそれぞれどのような科目を履修したかを表している。

さらに、それを4年間の履修プランの中にどのように割り振ったかは、（59頁図30）に示す。

また、（60頁図31）は、この学生が履修した科目を、モジュール制、グレード制、身体知の領域ごとに整理したイメージ図である。

主専攻分野（レベル４）経営（LP＝９）

●モジュール「経営　レベル４」
卒業研究（経営）
（追加の履修科目はチューターが指示）

●モジュール「経営　レベル３」
レベル３セミナー「経営」（２学期）
経営組織論
証券経済論
雇用制度論
非営利組織論
労働経済論

●モジュール「経済　経営系　レベル２」
レベル２セミナー（経済・経営系）
経済学入門Ⅰ
経済学入門Ⅱ
経営学入門Ⅰ
経営学入門Ⅱ
経済史
統計学

副専攻分野（レベル３）中国学（LP＝６）

●モジュール「中国学　レベル３」
レベル３セミナー「中国学」（２学期）
中国語原典講読
中国文化論
中国美術史
中国経済論

レベル２：

●モジュール「人類　歴史系」（LP＝３）
レベル２セミナー（人類・歴史系）
東洋史Ⅰ
東洋史Ⅱ
西洋史Ⅰ
西洋史Ⅱ
人類学
民俗学

●モジュール「哲学・思想系」（LP＝３）
西洋思想の歴史
日本・東洋思想の歴史
世界宗教史
哲学の諸問題
現代倫理学の諸問題
現代宗教思想の諸問題

●モジュール「物理・化学系」（LP＝３）
現代の物理Ⅰ
現代の物理Ⅱ
現代の化学Ⅰ
現代の化学Ⅱ
地球科学
宇宙科学

レベル１モジュール（LP＝５）
知の総合講座Ⅰ、Ⅱ
ことばの総合講座
スタディ・スキルズⅠ、Ⅱ

グレード制科目　言語（LP＝６）
英語　　グレード７～８
中国語　グレード１～４

グレード制科目　数学（LP＝２）
数学　グレード２、３B-δ

グレード制科目　情報（LP＝１）
情報　グレード３～４

身体知科目（LP＝２）
モダンダンス C１
研究旅行（中国黒竜江省）C１
太極拳 C１
合唱 C１
（C１＝身体知カテゴリー１）

図２９　履修科目例（教養花子さんの場合）

	1年目	2年目
履修科目 前期	**レベル1** スタディ・スキルズⅠ（2コマ） 知の総合講座Ⅰ＋ ことばの総合講座 （併せて5コマ分　集中） **グレード制** 英語　グレード7（4コマ） 情報　グレード3 数学　グレード2（2コマ）	**レベル2** 現代の物理Ⅰ 現代の物理Ⅱ 現代の化学Ⅰ 現代の化学Ⅱ レベル2セミナー（経済・経営系） 経営学入門Ⅰ **グレード制** 中国語　グレード3（4コマ） 数学　グレード3B-δ（2コマ）
夏期	**グレード制** 中国語（夏期集中）グレード1	レベル2修了試験　物理・化学系
履修科目 後期	**レベル1** スタディ・スキルズⅡ　（2コマ） 知の総合講座Ⅱ　（3コマ） **レベル2** 地球科学 宇宙科学 **グレード制** 中国語　グレード2（4コマ） 情報　グレード4 **身体知科目** モダン・ダンス	**レベル2** レベル2セミナー（人類・歴史系） 経営学入門Ⅱ 経済学入門Ⅰ 経済学入門Ⅱ 経済史 統計学 現代宗教思想の諸問題 **グレード制** 中国語　グレード4（4コマ）
冬期		レベル2修了試験　経済・経営系

	3年目	4年目
履修科目 前期	**レベル3** レベル3セミナー「経営」 経営組織論 証券経済論 中国語原典講読 中国文化論 中国美術史 **レベル2** 西洋思想の歴史 日本・東洋思想の歴史 世界宗教史 哲学の諸問題 現代倫理学の諸問題	**レベル4** 卒業研究 **レベル3** 非営利組織論 レベル3セミナー（中国学） **レベル2** 西洋史Ⅰ 西洋史Ⅱ 民俗学 **グレード制** 英語　グレード8（4コマ）
夏期	レベル2修了試験　哲学・思想系	レベル2修了試験　人類・歴史系
履修科目 後期	**レベル3** レベル3セミナー「経営」 雇用制度論 労働経済論 レベル3セミナー「中国学」 中国経済論 **レベル2** 東洋史Ⅰ 東洋史Ⅱ 人類学 **身体知科目** 太極拳	**レベル4** 卒業研究 **身体知科目** 合唱
冬期	**身体知科目：** 研究旅行（黒竜江省旅行）	

図30　4年間の履修の割り振り例（教養花子さんの場合）（コマ数は週あたりのコマ数90分。表示のないところは、週1コマ）

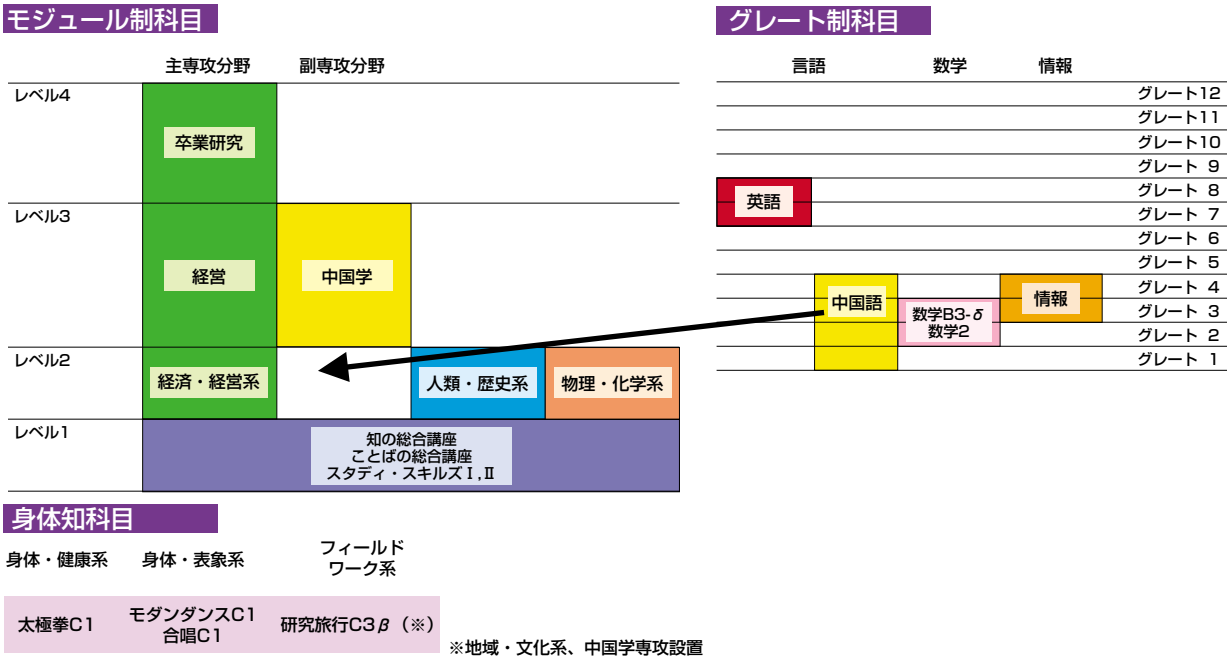
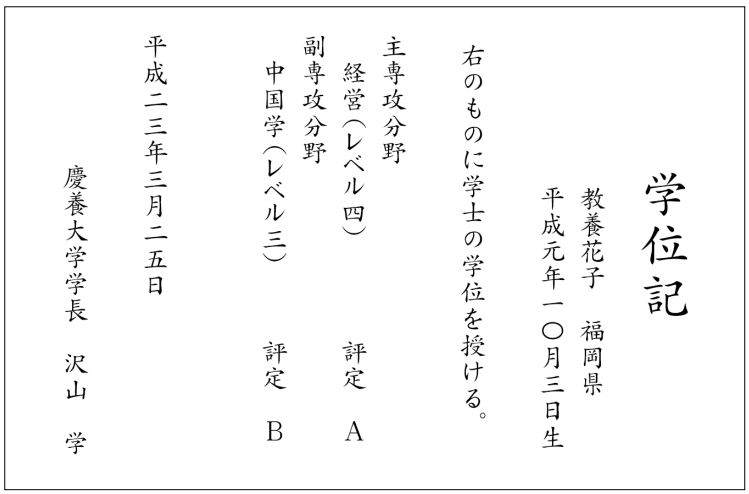


図31　履修パターンの一例

iv 卒業証書（学士の学位）

従来学士の学位は単位を一定数修得したことによって与えられてきた。しかし、その内実や具体的に身につけた内容はまったく伏せられたままであった。また、成績表も主に絶対評価による評語が羅列されていたが、実際にそこから学生の学習達成度、学問レベルを読みとることは不可能に等しかった。それゆえに、学生たちは企業就職などの際に「心象の良い」成績表を得ようと最高評価の取りやすい科目を選択することになった。

しかし、ここでは卒業証書に何を、どのレベルまでどのような成績で修了したかということを明示することによって、さまざまなクォリフィケーションを明示する。


学位記

教養花子　福岡県
平成元年一〇月三日生

右のものに学士の学位を授ける。

主専攻分野
経営（レベル四）　評定　A
副専攻分野
中国学（レベル三）　評定　B

平成二三年三月二五日

慶養大学学長　沢山　学

図32　卒業証書：レベル3からを表記する例

7 学制の問題 ―大学院・プロフェッショナル・スクールとの関係―

本教養教育モデルは現在の学制を前提に議論・検討してきた結果をまとめたものである。その上であらゆる状況に対応できるジェネラリストの教育ということを念頭に置き、複数専攻制の学士課程を提唱している。つまり本モデルの基本理念は、卒業後の長い社会生活を根底で支える基盤として大学においてすべての学生が身につけるべき教養教育のあるべき姿を考えることにある。それが学士課程を従来の学部・学科中心型から教養教育課程へと転換すべきだとする私たちの提言の根拠にほかならない。

本モデルはいわゆる「専門教育」の多くも取り込んで作られているが、ある分野をさらに深く学ぶ者あるいは将来専門研究者を目指す者はできるかぎり教養教育の場としての学士課程を修了してから大学院に進むことが勧められる。

しかし、自然科学には高度な教養教育と専門基礎教育を区別することが望ましい分野がある。また、専門教育の基礎をできるだけ早期に開始すべき学問分野があることもたしかである。そこで本モデルにおいても、これらの学問分野については**レベル2の修了者を受け入れる専門コース**を開設することができるものとする。特定の高度職業訓練を前提とする専門分野については、**レベル3修了者を受け入れる専門コース**を開設することもできる。

これらの専門コースの学生は原則として大学院に進学するものとし、大学院での教育と研究指導を視野に入れた**一貫性を持ったカリキュラム**を用意する。本モデルのレベル4を修了した学生がこれらの分野の大学院に進学することは容易ではないだろうが可能性を閉ざさないでおく。容易でないのは、どちらのレベルが上かの問題ではなく、教養教育のレベル3、4と専門コースは目的と方法がまったく異なるためである。ただし、レベル1修了者を受け入れる専門コースを設けることはしない（下図33を参照）。

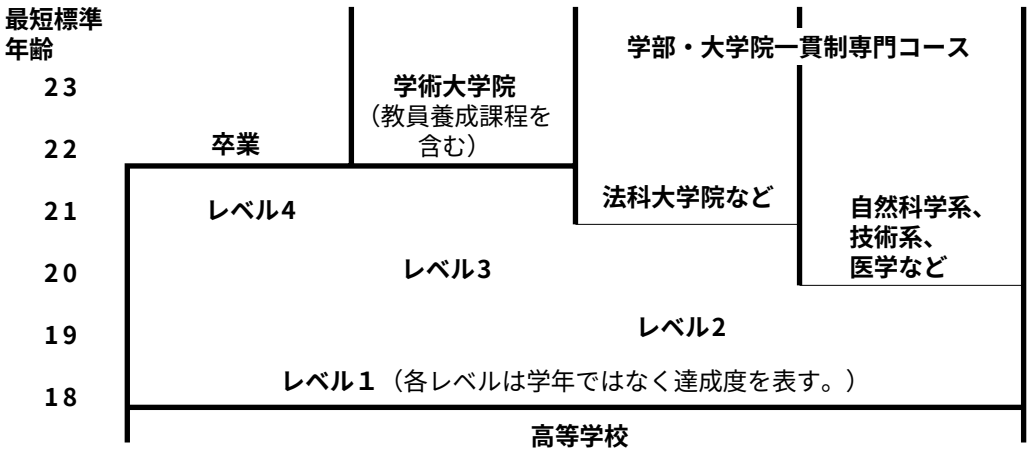


図33　大学院・プロフェッショナルスクールとの接続（6・3・3・4制）

ところで本モデルが掲げるような教養教育カリキュラムやこれを前提とした特定の職業教育、専門教育などがより大きな効果を発揮するためには、現在の学制全体についても再検討することが望ましい。

中等教育の現状を見た場合、大学においては本モデルが提唱するレベル1における知の世界の見取り図学習や総合的スキル学習、レベル2におけるディシプリン教育の基礎などを学んでから特定の職業教育や専門教育に進むことが望ましいことは言うまでもない。しかし、他方では教養教育にあまり長い時間を費やしてから大学院に進学しても、そこからの専門技能教育が難しくなるという問題もある。

また、本モデルではレベル2修了後に専門コースに進む場合でも、レベル2において4つ以上のモジュール履修を必修としている。しかし、現行の学制でこれを実行しようとすれば学生にやや過重な負荷をかけることになるだろう。必要な場合には本来高等教育に望まれる学習内容をかなり切りつめる必要が生じるかもしれない。これに対して6・5・5制を取れば、本モデルが提唱する各レベルの学習内容に関し、もう少し余裕を持ってカリキュラムを組むことができるであろう。

こうしたことを考え合わせると、現在の中学校・高等学校を5年の一貫制とし、教養教育学士課程（教養大学）を5年とする6・5・5制への移行を検討することには価値があるだろう（下図34を参照）。

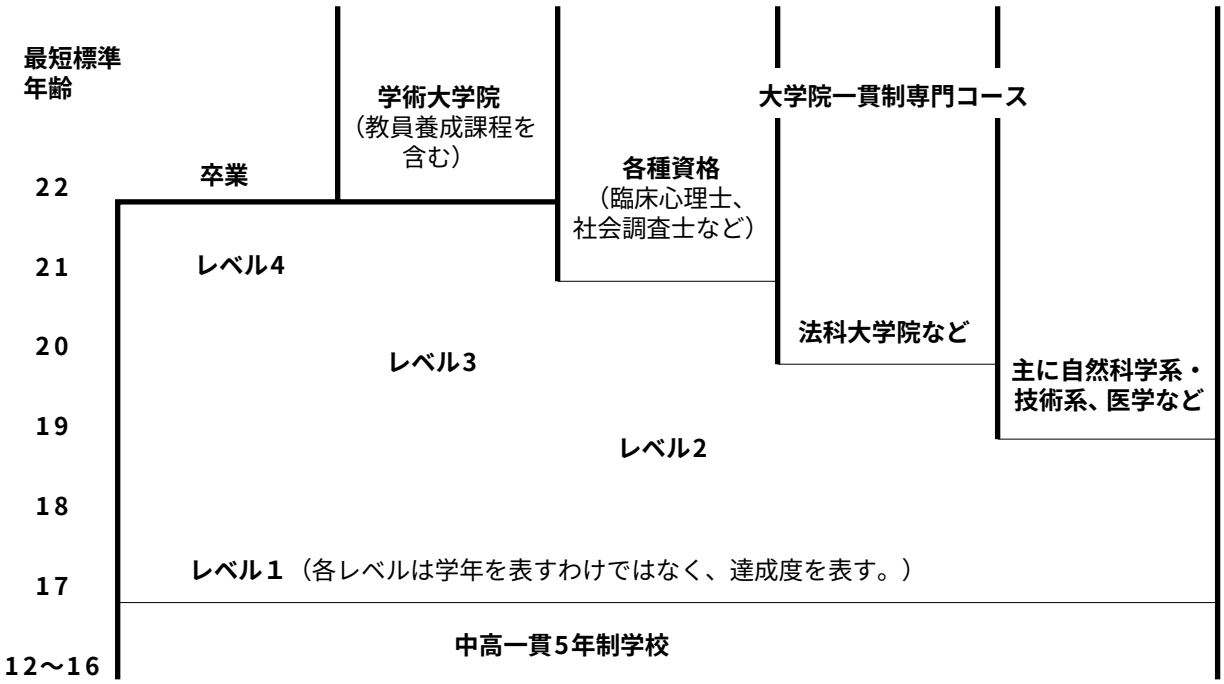


図34　大学院、プロフェッショナル・スクールとの接続（6・5・5制）

なお芸術および技能を重視するような領域に関しては、上記で示したのとは別に専門の教育機関を設ける必要があるが、教養教育学士課程や専門教育を行う専門諸コースとの関係についてはその領域ごとに別途検討する必要がある。

科学知の授業例･2　「物理」の専門コースに進む場合(例)

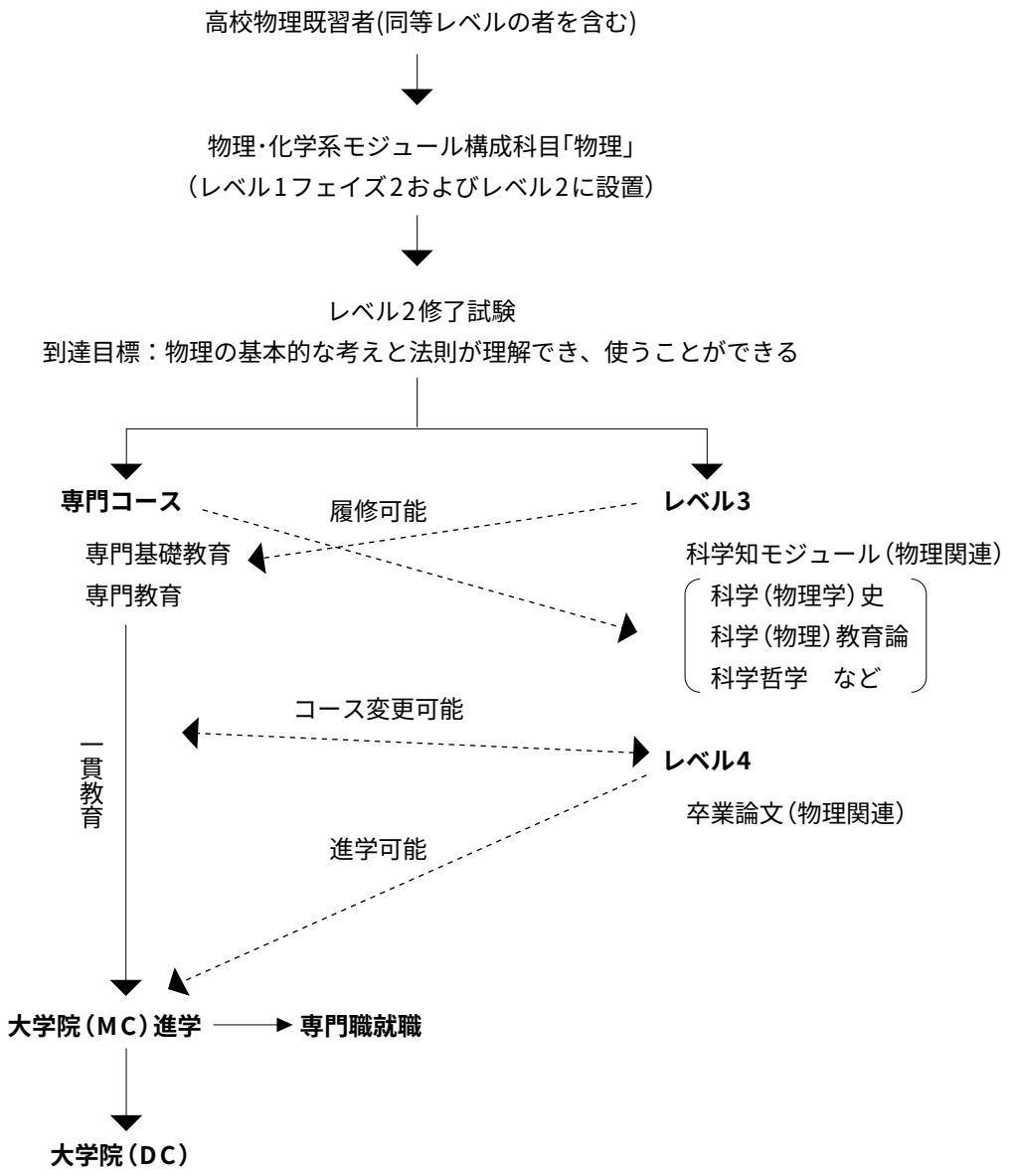


図35　専門コース・大学院と教養コースの関係 ―― 物理学を例にして

8 モデル実現のための課題と提言

i 教養教育を支えるシステムとマネージメント

① GPA制度の活用

教養教育についての論議は多くの場合、教養の知の構成やそのカリキュラム内容の検討すなわち何を教養として教え学ばせるかが中心的課題として論じられることになる。それはこの報告書についても決して例外ではない。

しかし、同時に教養教育を運営面から考えるシステムとマネージメントの問題についての議論と工夫を忘れてはならない。いかに優れたカリキュラムが編成されたとしても、その運用を支えるシステムとマネージメント環境がしっかりと整備されなければせっかくのカリキュラムも十分に機能することは期待できないだろう。

その際、参考となるのはアメリカの小規模リベラルアーツカレッジの教育方針とその制度である。具体的には本モデルでも前提としているオフィスアワーに始まり、担任制度（アドバイザー制度）、GPA制度、学生による授業評価、入試におけるSAT*の導入などを挙げることができる。日本でもここ数年の間にこれらの一部を導入し、実際に大きな成果をあげている大学の数も増えてきている。

だが、日本の大学がもっとも問題とすべき点は何よりも登録制度の改善である。現在多くの大学は、期末試験を受けなければ遡ってその科目を未登録とする制度を取っているが、これは大学自らがあらかじめ学生に逃げ道を用意しているに等しい愚行と言わなければならない。これでは、教育が成立するための基本となるべき教師・学生間の信頼、期待、責任が生まれることはない。これを裏返せば、学生には正式登録した授業科目については最後まで責任を持って完結する決意を持たせる必要がある。本モデルに則して言えば、途中で履修を放棄した場合にただそのモジュール制科目やグレード制科目のLPが獲得できないばかりでなく、その結果を成績全体に反映させることで最終的には卒業が難しくなるような制度を導入すべきである。

このためにもっとも効果的な方法のひとつはレベル3を説明した個所でひかえめに触れたGPA制度であり、大学はその積極的な活用を考えるべきである（35頁参照）。ただし、GPA制度を足き

*SATはScholatic Aptitude Testの略。アメリカのほとんどの大学が入学判定やプレースメント、適性判断のために使用しているテスト。SATでは単なる暗記では高スコアを獲得することが難しく、総合的かつ基本的な知識を問うと同時に、ものの考え方、発想の迅速さが問われる。

りのための制度と考えるのは大きな誤りである。その本来の目的はあくまでも個々の学生の能力や学力を向上させ、学生にとって有意義な学習プランを作成あるいは修正するためのGPAの有効利用にある。

② 学生に対するサポート態勢の確立

さらにGPAが有効に機能する条件としては、その数値に基づいて学生に学習全般におよぶアドバイスを与えるためのサポート態勢の確立が必要となる。第一に挙げられるのは、すでに触れたオフィスアワーの充実である。定期的あるいは必要なときに学生が確実に教員のアドバイスを受けられるシステムは本モデルに必須の要件となる。また、事務的なサポートもこれに劣らず重要な要素となる。何よりもセメスターごとの学生登録が効率的に行われなければならない。とりわけレベル1から始まる少人数セミナーの場合、登録学生の名簿が早期に作成されることで学生同士の人間関係が親密なもとのとなるばかりでなく、大学や教員に対する一体感が醸成されることになるだろう。

③ 教員に対するサポート態勢の確立

いわゆる大学設置基準の「大綱化」以降、多くの大学が学生による授業評価を導入しており、その結果を公開する大学の数も増えつつある。また、その効果についても多くの場合は積極的な評価がなされている。しかし、ここで注意すべきことは、学生による授業評価やその結果の公開が決してそれ自体を目的としたものではない点である。このことは大学のみならず教員自身も銘記すべきである。

授業評価の結果に示される現実が良いものであればこれをいかにして伸ばしていくのか、悪いものであればこれをいかにして改善していくのか。授業評価の成否はそこにかかっていると言っても過言ではない。とすれば、授業評価の結果の扱い方については個々の教員の善意や努力に委ねるのではなく、あくまでも大学として責任を取ることのできるサポート態勢を整えることで対応すべき問題である。

GPA制度がアドバイザー・システムというサポート態勢によって学生の問題に対処することができるように、授業評価を教員の授業改善に役立てるためには教員を支えるサポート・グループがなくてはならない。とくに授業改善に困難を感じている教員を孤立させないサポートのあり方に十分な配慮が必要とされるだろう。評価の字面だけを一人歩きさせることで授業評価の目的を取り違えてはならない。そこにどのような魂を入れるのかが肝要である。どのような改善もシステムの導入も、つまるところはヒューマン・ファクターがすべてに作用することを肝に命じておかなければならないのである。

ii カリキュラム編成と教員組織

本モデルにおいてはレベル2では系が、レベル3以降では系に基づく専攻分野がカリキュラム編成

の実質的な責任組織を構成することになる。また、レベル1では、その特質からしてこうした区分を超えたカリキュラム編成のための特別な組織が必要となる。さらにはすべてのカリキュラムを見渡し、そのバランスや公平・公正な試験と評価について責任を持つ組織も不可欠となるだろう。あるいは現行システムから本モデルに移行する際には教員の所属に関する再編成作業も避けて通ることはできない。

しかし、これらの問題については、大学ごとに規模・性格・伝統・学風が異なる以上、個々の大学に対応を任せる以外に適当な解決策は考えられない。ただし、新しく編成されるはずのカリキュラム編成組織や教員組織が利益団体化しないこと、カリキュラム・評価・レベル2修了試験および卒業試験に対するしっかりとした責任意識と態勢を取った組織であることが最低限の条件となるだろう。

iii 入学試験

本モデルが実現された場合、これまでになく厳格な出口管理が行われることはすでに指摘した。それでは本モデルの入口にあたる入学試験はどのように考えるべきなのだろうか。

この問題についても、日本の大学の置かれた現実的な状況を考えると、早急かつ大幅に現状を変えることは難しいと思われる。すなわち、少なくとも当面は多様な入試制度を認めざるをえないだろう。

というよりも、むしろ本モデルでは入学後の教養教育のプログラムとその質が大学の「顔」を作り出すことになる。学生が入学後に、また社会が出口管理の結果を前にして、ある大学の提供する教養教育プログラムやその質に満足しなければ、それはそのままその大学全体に対する評価を示すことになるだろう。その限りでは、本モデルは入学試験の形態や難易度とは異なる新たな大学評価の基準としても機能するものであることを強調しておきたい。

したがって、入学試験自体は将来的には個々の入学者の科目や分野ごとの水準を確定するための統一試験もしくは中等教育修了試験へと移行すべきものと考える。

iv 初等教育と基礎学力について

すでに学制との関連で将来的には中等教育を5年一貫制へと移行させることが望ましいとの指摘を行ったが、ここでは初等教育の内容について簡単に触れておきたい。新しい学習指導要領の実施によって想定される生徒たちの学力の低下は初等教育においても大いに危惧されている。しかも、それは単に学習範囲や分野の減少による知識量の低下にとどまらず、「読み・書き・計算」といった基礎学力の低下としていっそう顕在化してくるものと考えられる。中長期的には、これは中等・高等教育を支える学習基盤の崩壊状態を招くことにもなりかねない。そこで、初等教育においては「読み・書き・計算」を基本とした徹底した基礎学力の養成に重点を置くべきである。これはいわゆる自主性を重んじた楽しい授業とはかけ離れた作業となるが、基礎を作り上げることの重要性とそれに必要とされる忍耐力を体験的に知る意味でも不可欠なものである。また、同様の趣旨から基礎体力の養成を目的とした定期的な身体訓練の時間も設けるべきである。

9 社会人教育

ここではいわゆる社会人向け教養教育について述べる。まず社会人向けの教育の現状について概要を記す。次に社会人の教養について議論し、最後にそれらを踏まえた提言を行う。

なお、ここで対象となるのは特に大学卒業後の社会人であり、また便宜上、生涯学習、職業訓練、教育研修、成人教育等と言われるものを一括して「社会人教育」と呼ぶことにする。

i 社会人教育の現状

社会人教育の環境変化

現在の社会人教育の背景となっている社会の動きは、4つの「化」で表すことができる。

(1) **情報化**：ビジネスモデルをはじめとしてさまざまな分野において従来の工業社会における物事の仕組み・仕掛け・仕切りが通用しなくなってきている。またIT教育も必須となった。

(2) **少子高齢化**：長寿社会の到来は生涯学習社会を導いている。

(3) **国際化とグローバル化**：国際競争力のある人材育成が求められると共に、言語学習や異文化理解教育等の重要性を飛躍的に高めている。

(4) **経済環境の悪化**：産業構造の変化に伴い職業再訓練、高度専門職業人育成の必要性が高まると共に、加速する労働市場の流動性の中で資格取得等がブームになっている。

社会人教育機関

社会人向け教育を提供している機関は数多くある。カルチャーセンター等の教育産業、企業人向け教育を担うビジネス教育産業、企業内教育部門、生涯学習・職業訓練・各省庁の行政施策支援等を行う公的機関（行政）などである。一方、放送大学やブロードバンド化に伴うEラーニングによる通信教育や高等教育機関を社会貢献の一環としてとらえる社会人教育が進展している。しかし、いわゆる教養教育は「古典や文化の知識伝授」が主体であり、近未来の社会人向け教養教育として相応しいかどうかは抜本的に再検討されなければならない。

社会人教育が注目される理由

しかし同時に、社会人教育が近年ブームとなっていることも事実である。その理由は主として4つある。

(1) プロフェッショナル教育が必要となっている。国際競争力を持つ人材不足の解消のため、高

度専門職業人（プロのスペシャリスト）が求められている。

(2) リカレント教育（リフレッシュ教育）が急務である。ITの進展、国際会計、知的財産権の問題等や知識の急速な陳腐化に対して、知識のアップデートが急務となっている。

(3) 生涯学習ニーズが高まっている。高齢社会、知識社会へ向け、自己実現や定年後の豊かな人生づくりの基盤となる学習社会の構築が求められている。

(4) 学校教育市場のシフトが起こっている。学齢人口の減少に伴って高等教育機関や予備校等が社会人教育市場の市場開拓を始めている。

ii 変わる社会人教育

これらの環境下、社会人教育に関しては次の7点が大きく変化している。

社会人の学習ニーズの多様化

社会人の学習ニーズが多様化している。主たるニーズは5つある。

(1) 自分の能力やスキルを高めたい「トレーニングニーズ」がある。

(2) 資格や学位を求める「クオリフィケーションニーズ」が、労働環境の激変に伴い急速に高まっている。

(3) ビジネスパーソンの異業種交流や定年後の仲間づくりといった、多様な人々と交流したいという「インタラクションニーズ」がある。

(4) 特定集団への帰属意識を求める「メンバーシップニーズ」がある。

(5) 勉強自体を自己目的とする「コンサマトリーニーズ」が、生涯学習社会で確実に増えると予測される。

今後の社会人教育では、これら5つのニーズの濃淡に対応した多様なプログラムを揃えていかねばならない。

教育主体・学習主体の変化

従来、教育の主体は教員、学習の主体は学生というのが当然と考えられてきた。あるいは、企業研修や市民講座などでは、大学は持っている既存の知識を外部に一方的に伝達するだけであった（「大学知の伝達」）。しかし近年、企業が自らの知を市民等に提供する機会を持ち始めた（「企業知の貢献」）。さらに、一般市民も経験に基づいた多くの知を教え合い、学び合うような機会を求めている（「市民知の開放」）。社会人教育は「大学知の伝達」のみならず、「企業知の貢献」「市民知の開放」のプロデュースにまで拡張する必要がある。

「知」の権威と所有の変化

19世紀以降、知の権威は大学と百科事典の2つが独占してきたといわれる。近年、百科事典がインターネット上で無料で見られるようになった。さらに、インターネットには百科事典をはる

かに凌ぐ情報と知識が詰まっている。また、前述の通り、「大学知」「企業知」「市民知」等が急速に増え、知の権威と所有が急速に変容している。社会人教育はこれらを踏まえた脱・既存型にならねばならない。

知の概念と領域の変化

情報社会の到来で、確立された知の体系とは異なる知の概念と領域がでてきている。知の「イシュー志向」「スピード」「グローバル化」等が始まる一方で、知の新領域が生まれている。「インター（学際知）」「ニッチ（間隙知）」「トランス（横断知）」「メタ（上位知）」「フュージョン（融合知）」そして「フロンティア（先端知」）が急速に進展している。

一方、非言語知である「暗黙知」「身体知」が復権すると共に「実践知」「臨床知」といった実学・実践学もまた復権している。今後の社会人教育はこれらの知の再編成を視野に入れたものでなければならない。

教育・学習観の変化

新しい知の誕生と再編成が行われると、教育観と学習観が変わる。従来の「知識伝授」教育観は19世紀以降の工業社会の発想が教育に持ち込まれたものであるが、「学習支援」「相互学習（学び合い、教え合う）」「正統的周辺参加」「構成主義的学習観」等、新しい教育学習観が台頭している。社会人教育は、従来の学生教育の延長線上ではなく、新しい学習観を取り込んで欲しいものである。

求められる知的資質の変化

このような変化に応じて、社会人に求められる知的資質も当然変わる。特に、従来の体系的知識だけでは限界があり、新しい時代に対応できる知的資質が求められている。それは教養教育の根底をなすものになる。

文化の継承と人格の陶冶のさらなる必要性

しかし、このような変化のみに応じたり、先んじたりするだけが今後の社会人教育ではない。教養教育であるからには、また、特にこのような変化の激しい時代であるがゆえに、教育の基本である「文化の継承」「人格の陶冶」もまた、その重要性を増していくことを銘記したい。

iii 「知的基盤能力」モデル

近未来の社会人に必要な知的資質について「知的基盤能力モデル」を提唱したい。これは「先端知識」「豊かな教養」「知的基盤能力」の3点セットである。

「先端知識」を知って自分自身や業務を位置づける

自らの知と感性を高めるためには、常に先端分野の知識に触れておく必要がある。また、知識と社会のフロンティアを知ることによって、自分の仕事や自分自身を「意味づけ・意義づけ・位置づけ」し直すことができるのである。

豊かな知識に裏づけられた「教養」とオフタイムが見識を生む

教養とは単なる文化芸術等に関する知識を指すものではない。教養とは知識そのものではなく、豊かな知識を通じて培われる的確な世界観と歴史観によって適切な見識を育むことである。歴史的時間軸と世界的空間軸の中で事象を吟味したり構想を形成するため、「豊かな知識」に裏づけられた「モノの見方」を持ち、明確な理念や指針を提示できること、また適切な世界観や歴史観を持ちつつ、異なる世界観や歴史観に敬意を表せたり、極端な世界観や歴史観を堂々と批判できることが、企業、社会、政治等のあらゆるリーダーに求められている。

「知的基盤能力」が知識を活かす

知識そのものではなく知識を活かす力である「知的基盤能力」がもっとも重要であり、その中核は「コンセプトワーク能力」である。事象の上辺をなぞるのではなく、本質を理解するためには概念の創出・運用・解釈能力が必須となる。近未来のコンセプトワーカーを生み出すことが教養教育の大きな使命である。

コンセプトワーク能力を支えるのは「スキル」「マインド」「リテラシー」の3つである。「スキル」とは、ITや各種手法等のツールを使う力。「マインド」とは、ビジネスマインドやリーガルマインド等のような、特化した「思考法と意志」のこと。「リテラシー」とは、“読み・書き”の基本リテラシーを踏まえ、行間を読む、裏を読む、メッセージを読むといった「解釈能力」や、自らメッセージを発信したり、効果的なプレゼンテーションを行う「表現能力」といった「アドバンスト・リテラシー」を指す。さらに、「情報リテラシー」や「メディア・リテラシー」もますます重要となる。

知的基盤能力は「教わる」という知識伝授型教育では磨けない。ワークショップ等の実践的学習環境の中で、他のメンバーと共に「学び合い、教え合う」ことにより体験的に修得・開発される。

iv 知的応用能力

「知的基盤能力モデル」の3セットに加え、さらに**「知的応用能力」**が必要となるであろう。

知的評価能力

(1) 仮説判断力（ロジック）：論理的整合性と経験的妥当性の軸で仮説を判断する力。

(2) 言説判断力（レトリック）：価値観納得性と現実感喚起性の軸で言説を判断する力。

知的探求能力

(1) ライブラリーワーク力：図書館やWEB等を使って文献や知的情報を検索・探索する探求力。
(2)フィールドワーク力：インタービュー等各種調査手法による現場における現地・現物の探求力。
(3) ラボラトリーワーク力：思考実験やシミュレーション等も含めた限定条件下での探求力。

知的実践能力

プロジェクト等の実践方法論とそれを支える各種能力（コミュニケーション能力とコラボレーション能力、ビジョン形成能力とプロデュース能力、意思決定力と意味生成力、等々）。

以上の知的基盤能力と知的応用力の修得により、既に知が（ある程度）構成されている社会人の教養教育は、（学部案（「知の統合」「知の継承」「知の創造」）に対し）、「知の再構成と創出」が育成の基本コンセプトとなる。これは、更新拡充による「知識の再構成」および矯正と強化による「知的基盤能力の再構築」が軸となるが、さらに「知の創出」を行えることも求められる。これには次の三段階がある。
(1) 知の伝達・継承と蓄積（整知）
(2) 知の共有・活用と実践（活知）
(3) 知の展開と創発（創知）
なお、社会人の教養教育は当面現状の教養不足の社会人を主たる対象とすること、また必ずしも学位を前提としないため、学部の新教養教育との連続性・接合性に関する議論は今後の課題とする。

V 提　言

以上の議論に基づき、以下に「社会人教養教育に関する基本理念」「社会人向け教養教育の基本コンセプト」「教養大学院構想」「社会人教育支援政策の本格的検討」に関する四つの提言を行う。

① 提言１ － 社会人教養教育に関する基本理念

知的基盤能力に優れ、高度で豊かな知識に裏づけられた見識を持つ先導的人物の育成
今後の日本を先導していくには「知的基盤能力に優れ、高度で豊かな知識に裏づけられた見識を持つ先導的人物」が必要とされる。これは一種のエリート教育観であるとはいえ、知識を獲得するための技術、多様な思考法・方法論、世界観と歴史観に基づく適切なる見識等を持った、主体性のある社会の先導者が数多く育つことが求められている。
知的な驚き・喜び・楽しみを価値あるものとして享受できる人生への支援
一方で多くの人々は、知的な驚き・喜び・楽しみを価値あるものとして享受し、自己実現を可能とする学習社会を求めている。人生の節々において、新たな知的再編成を行える社会的基盤と

その学習プログラムを展開することは、生涯にわたり楽しみながら自己の未開拓領域に挑戦する「生涯学習」を進展させる。

文化豊かで品格ある「学習社会」と「学習国家」の構築

文化豊かで品格ある「学習社会」の構築とそれを通じた「学習国家」構想は、今後世界の中で日本を意味あるものにする。教養教育は、技術立国等を支え、世界に貢献できる国家づくりの基盤をなすものである。

② 提言２ ― 社会人教養教育の基本コンセプト

学習者志向：川上型（product out）・川下型（market in）から相互開発型へ

これからの教育は既存の確立した講座の切売り（川上型プロダクト・アウト）や、受講生の要求に沿ったプログラムの開発（川下型マーケット・イン）だけでなく、近未来の社会を共有した上での相互開発型になっていかねばならない。したがって、社会人教育機関は、現状の大学の知を社会に押し出すだけでなく、近未来の社会的ニーズを先取りし、それに対応するプログラムを開発していかねばならない。

多様な修学認定：「学位」に加え「修了書・認定書」

社会人教育の多様な学習形態と柔軟なプログラムの展開を可能とするために、単位制の学位取得のみならず、多様性に応じた「修了書・認定書」を用意していくことが求められる。

相互学習志向：「教える・教わる」から「学び合う・教え合う」へ

従来の教育は、教える側から教わる側への知識伝授が基本であったが、既に知識と経験を持つ社会人の学びは相互学習が基本となる。さらに、「教えたい人に教え方を教える」「教え方を学ぶ・学び方を学ぶ」といった側面も必要となる。「教え合い、学び合う」ところを、かつては「塾」と呼び、現代では「ラーニング・コミュニティ」と呼ぶ。社会人の教養教育において重要なのは、このラーニング・コミュニティを築くことである。

以上のコンセプトに基づいて、社会人の教養教育プログラムを開発・運営・展開していくことが求められる。

③ 提言３ ― 教養大学院構想

教養大学院の設立を提言する。これには3つのタイプが必要となる。ここでは仮に「大学院」と呼ぶが、学位取得を目的にしたカリキュラムのみならず、修了書や認定書等の修学認定も行う大学院（Postgraduate School：PGS）、つまり学士号取得者を対象とする教養教育に関する高等教育機関を想定している。

教養系PGSタイプ１〈上級教養大学院〉

教養大学のアドバンスト・レベル、つまり上級リベラル・アーツとしての教養大学院である。社会人が生涯学習の中で教養をさらに高める。

教養系PGSタイプ2〈教養教育者育成専門大学院〉

大学等（中等教育後期から社会人教育まで含む）における教養教育に関する総合的な教育研究機関である。

(1) 教養担当教員（大学、中等教育後期、社会人教育等）および教養教育関連スタッフ（学習カウンセラー、ファシリテーター、プログラム・プロデューサー、プログラム・マネージャー等）の育成・再教育、および多様な教養教育担当者の交流を軸にした多彩な研修プログラム等を実施する。

(2) 教養教育に関するプログラム、学習法・教授法、教材、メディア・施設の学習環境等を研究開発する。

(3) 上級教養教育を実践する。上記タイプ1の上級教養大学院を兼ねる。

以上3つのミッションに基づく全国のセンターとして、また他の教養教育機関のモデルとしての活動をする。

教養系PGSタイプ3〈総合大学院〉

総合ジェネラリスト養成の大学院。これは、高度専門職業人育成を目的とする「専門大学院」に対し、高度総合職業人、すなわちプロのジェネラリストを育成する大学院である。深く幅広く教養に基づき、専門家を束ね、それを適切に方向づけしてプロジェクトのプロデュースができる能力を開発する役目を担うものとする。

④ 提言4 ― 社会人教育支援政策の本格的検討

教養教育を含めた社会人教育の支援政策の本格的検討を行うことを提言する。

(1) 「専門大学院の拡充」「教養系大学学部への社会人受け入れの拡充」「ブロードバンドを軸にした通信教育・遠隔学習の拡充」「産業構造変化に伴う職業訓練の拡充」等の施策をさらに進展させるため、社会人教育の基本的な考え方と具体策を検討すべきである。

(2) 省庁間の連携による社会人教育・訓練政策の再構築、生涯学習（文部科学省）、職業訓練（厚生労働省）等、各省庁が縦割りで行っている社会人教育一般（further education）を連携させ統合的に推進できるように、社会人教育に関する縦割り行政を打ち破る連携と総合化を検討すべきである。これは地域レベルの社会性教育（行政主体型教育）についても同様である。

10 海外調査

i 韓国の大学の一般教育

韓国の大学における一般教育の現状調査を2001年8月に行った。その概要を以下に報告する。

調査対象大学とインタビューした相手、日付

Pohang University of Science and Technology, POSTECH（浦項工科大学）：8月23日

CHUN Song-Kee 学長（化学）、

SO Hung-Yul, Head, Division of Humanities and Social Sciences（哲学）、

NAMUKUNG Won（物理学）

Yonsei University（延世大学）：8月28日

AHN See He 元学長（物理学）、

JOO In Ki, Dean of University College（Business Administration）、

MOON Hwan Goo, An Academic Adviser

調査した大学の特色

POSTECH

浦項（Pohang）は、朝鮮半島南東の古くからの漁村だった。1968年、ここに設立された浦項製鉄所（Pohang Iron and Steel Company, Ltd.: POSCO）は、今や世界一、二の製鉄所に発展した（かつて技術援助をした新日鉄は、最近POSCOからマネジメント・システムを導入することを決めた）。POSTECHは、このPOSCOが、産学協力の実をあげるための最先端の理工系研究大学を目指して、1986年に創った理工系私立大学である。POSTECHは、私立大学の利点を生かして特色を生み出すことに力を入れたため、1998年にはアジア・ウィーク誌が選んだアジアの理工系大学のランキングで1位に選ばれるに至った（このリストによると東京理科大が5位になっている。ただし、このようなランキングは、選定項目によって入れ替わりがあり得る）。

教員は、語学・体育担当者も含め、若手まですべてPh.D. 保有。開学にあたり、学長が全世界を数回周り、招聘した。

Yonsei University

延世大学はソウルにあり、1885年に開学した韓国最古の大学である。18の学部と16の大学院研究科を持つ私立総合大学であり、先に述べた大学ランキングの総合大学の部で11位に位置づけ

られている（ソウル国立大は6位、1位は東京大学、慶應義塾大学は23位）。

1996年に延世大学は、それまでの学科ごとの入試をやめ、入学後1年および1年半経過したところで“進学振り分け”を行うシステムに変更した。その後小規模の改革を進め、2001年からは8つのGeneral Areaを定め、そのうちの専門性が高い3つ（医学／歯学、神学、音楽／体育）の分野は入学時に直接学生を受け入れて教育を始めることとし、その他の分野（人文科学、社会科学、自然科学、工学、医学／歯学／看護学の内の看護学、Human Ecology）は、University Collegeに入学させ、1年後と1年半後にそれぞれの専門分野への進学を決めることとした。

延世大学は、2000名を超える教員と、教員の17.7倍の（35,000名を超える）学生を抱えており、目下、教員数と学生数の構成比の改善を目指す計画を進めている。

インタビューの内容

韓国の大学における一般・教養教育の理念は日本と同じ。全大学で行われている。韓国でも少子化が進んでおり、（統計上の）大学全入時代は日本より早く2003年に到来する。そのためもあってか、非常に多くの大学で、入試制度が毎年のように変わっている。

インタビューを行った2つの大学とも、文部省が行う高校卒業者共通試験SAT（Scholastic Aptitude Test）の成績がトップ1%の者しか入学できない。韓国で上位の大学と見なされているのは、ソウル国立大、延世大、コリア大、POSTECH、KAIST（Korea Advanced Institute of Science and Technology：これは理工系を持つ大学だけの比較だろうか？）。従来、韓国では1年に1大学しか受験できなかったため、失敗したら浪人する以外なかった。この伝統をPOSTECHが破り、複数受験ができるようにした。延世大学を含む他大学がこれに追随した。

POSTECHでは、学部の入学定員は300名、最初から10の学科に所属する学生と、所属を決めずに入学し後に“進学振り分け”を決める学生を入学させている。それぞれ約半数。大学院は11専攻で、学部学生数とほとんど同数、全員が給費を受けている。教養教育の責任は人文社会部門が負っている。教養教育の担当者は、専任者が教授13、準教授2、助教授2であり、このほかに毎学期、人文・社会科学の10分野について合計20名の非常勤講師を委嘱している。

それぞれの科目は、75分授業を週2回、16週履修すると一般に3単位になる。教養教育は、

ライティング	3単位必修
1年生の英語2科目	4単位必修
人文科学	3単位必修
社会科学	3単位必修
体育2科目	2単位必修
外国語から1科目	
（英語、日本語、中国語、ドイツ語、フランス語のうち）	3単位選択
人文科学、社会科学から	11単位選択

となっている。

理工系大学のPOSTECHにおける人文社会科学担当専任教員の研究条件について聞いたところ、人文社会部門のSo主任教授（哲学専門）は、不満はないと答えた。

学生が教養教育に熱心に取り組むかの質問に関しては、So主任教授（哲学専門）はとても見事なレポートが書けるようになる学生もいるという答えだった。

延世大学では、先に述べたように1996年、2001年と入試方法を改革し、University Collegeに入学させ、1年後と1年半後に“進学振り分け”を行う方式に変えた。その理由は、40の学科ごとの入試では学生の質に大きな差がでて弊害をもたらしたことと、セクショナリズムが発生し、学生の視野が狭くなったこと、入学時には専攻分野の希望が固まっていない学生が多いことなどによるものだった。2001年入学者の調査によれば、30％の学生はすでに志望学科を決めている。全学生に、“Click!　学科選び”という全学科紹介の冊子を配り、それぞれの学科が説明会を開いて学生を勧誘している。17人の若手専門家のアカデミック・アドバイザーに学生がe-mailや携帯電話で時間を予約して直接面接して相談に乗ってもらうシステムを持っている。アカデミック・アドバイザーは、任期中自分の専門学部からはなれて、University Collegeの2Fの一角にオフィスを持っている（その一人である物理の若手のオフィスを訪ねた。彼は、後2年この仕事を続けて、物理学科に戻るのだと言った）。各学科は定員の1.2倍まで進学希望者を受け入れることができる。これまでの経験では30％以上の学生が第一希望の学科に“進学”し、95％が第三希望以内に“進学”した。東大が50年にわたって教養学部、そして“進学振り分け”を行ってきて、進学浪人が発生したり、志望者が定員より遙かに少ない学科が出たりしていることを話したら、2000年に看護学科への志望者が無かったと言った（University Collegeの学部長は、東大の様子を知らなかった。2001年に出た東大白書（の一部）のコピーをあげたら喜ばれ、我々の教養教育研究会の報告書が出たらぜひほしいと言われた）。

ダブル・メジャー制度は以前からあるが、あまり関心を持たれていない。

延世大学では、複数大学受験ができるようになってから、合格者の一部がソウル国立大に流れる現象が始まった。

学生は、1年生の修了までに32単位履修しなければならない。2年修了までに64単位、3年修了までに96単位、卒業に124単位が必要。

感想

日本と同様の経過と理念で発足した韓国の教養教育は、点検と改革が進められている大学があるので、交流と協力を進めることによって双方に得るところが大きいと思われた。

（小沼　通二）

ii スコットランド（エジンバラ）の大学の一般教育

イングランドとスコットランドにおける教育システムと一般教養の教育の現状について2001年9月に現地調査を行った。その概要を以下に報告する。

調査大学

Lancaster University　（イングランド、ランカスター大学）
Edinburgh University （スコットランド、エジンバラ大学）

調査した大学の特色

ここでは日本の大学における教育システムに鑑みて特にエジンバラ大学を中心に報告を行う。イングランドでは通例3年で大学の学士号を取得するが、スコットランドでは日本の大学の現行と同じ4年制を取っているからである。

1）学位について

現在のエジンバラ大学の学位（degree）には以下の2つのものがある。

general degree　3年　ひとつ以上の科目を教養科目として履修
honours degree　4年　2年の基礎過程の後、専門過程へと移るコース。
はじめの2年間は教養となる。昔は1年次に専門以外は1科目のみしか履修できなかったが、それではあまりに専門に偏り過ぎるということで最初の2年間に他の教養科目を履修することになった。

1940年にはまだ前者が通例の学位であったが、学歴主義が進むに連れて、現在では後者を取る学生がほとんどである。しかしhonours degreeは研究もかなり高度なために2年次でgeneral degreeに移動する場合もある。しかし、教育の過剰な専門化を懸念するために、honours degreeの中での教養教育の意義が見なおされるようになってきている。

同じくgeneral degreeの方も変化してきている。現在は3つのトピックを選択することが多く、その3つはまったく異なったエリアから選ばれる。しかしそれらのトピックをうまく関連づける研究が望まれている。

2）学年の関わり合い

エジンバラ大学では2年間の基礎過程と続く2年間の専門過程から4年間が成り立っている。それぞれの内容は、以下の通りである。

1年次：講義3　チュートリアル1の割合
2年次：講義2　チュートリアルおよびディスカッション2
3年次：講義1　チュートリアルおよびディスカッション3
4年次：　すべてディスカッション

重要な点は学生たちにセルフラーニングの方法を教えることである。教師陣が理論や考え方を教え、学生がその構築のもとにどう理論をツールとして使いこなしていくのかがポイントとなるのである。

また外国語や文化研究に関しては、積極的な学外研修が推奨されている。多くの外国に提携学

校があるので3年次で留学をする学生が多い。その成果も必ず試験で評価される。

3）学生と進路：ディレクターの存在

エジンバラ大学では学生の一人ひとりに必ずディレクターがつき、学生の進路の手助けを行っている。これらのディレクターは学生の学習の進路を見据えながら、その要所要所でアドバイスを与える特別な訓練を受けた専門家である。彼らは単に学生の勉学のみならず将来設計をも考えつつ学生の進路をアドバイスしているが、このようなシステムは日本でも導入可能であろう。

当然ながら疑問となってくるのは学生が自分の専攻分野を変更したくなったときである。Honours degreeでは最初の2年は、広く教養を身につける基礎科目、続く2年は専門科目が中心となってくるということからも、ディレクターと相談しつつ、2年次で専攻を変えることは十分可能である。しかしながらgeneral degreeのコースからhonours degreeのコースへの変更は難しい。またここで問題になるのは、各学部間の考えの格差である。いくつかの学部は各学部の学生の能力格差から、学部間の移動を認めない場合もある。現在ではやはり学部によって人気の差があり、入学時の選抜による競争率も専攻によってまちまちである。ここのところ人気がある専攻はやはりビジネス・スタディーとIT関係である。

4）選抜の仕方について

エジンバラ大学では高校の成績をあまり重要視しないが、この点も学部によって差がある。1年次からある程度の専門性が要求されるために、外国語などの専攻に関しては、基礎的な能力が必要条件になってくる。

5）一般教育と講師陣

注目したいのは、1年のコースはシニア・メンバーが教えるという慣例があることである。1年次の授業は包括的な知の体系を学生に提示することが重要なので、専門分野の知識を広く構築してきたシニアスタッフこそが責任を持ってその任にあたるという伝統があると言えよう。またエジンバラ大学では単位にはならない「一般必修科目」が2つある。現在では、「国際資源論」と「コンピュータ・リテラシー」がその2つであるが、このシステムをとっているのはエジンバラのみである。この2つの科目は学長の意向によって決められる（現在の学長は生物学が専門）。

ITに関しては、どの学部でもコンピュータ・ラボがあり、そこで1年中いつでもコンピュータについて学べるようになっているが、まだまだ機械は不足している。学生は入学時に必ずメイルアカウントをとることになっている。最新のUK高等教育報告書では、政府が学生ひとりにコンピュータ1台を与える予定でいることが報告されている。なおここで「必修（requirement）」といっても必ずしも全員が取らなくてはならないというわけではない。もともと学生の履修科目がとても多いためである。

6）クラスと学期

ひとつの科目は週に3回、通例1時間（厳密には毎時5分過ぎに始まり5分前に終わる50分）である。ただしこれも科目によって異なる。自然科学などでは講義と実験が入るため、それぞれの科目の内容によって時間はばらばらである。1学期につき学生は通例3科目を履修している。現在は1学期が3ヶ月で、4期目が夏休みという4期制をとっているが、今回の投票で2期制（セメスター制）の導入が決定した。

かつて試験は学期ごとに行われていたが、現在は学年末試験のみである。また、最後にはディグリー・イグザミネーション（学位試験）が行われる。

現在の課題はセメスター制に向けてクラス構成を考えていくことである。

7）スタッフの教育

エジンバラ大学が力を入れているのがこの点である。教える立場のトレーニングとして、新任の教育者に対するトレーニング・プログラム、学期前のフレッシュアップ・プログラム、そして学生のことや、教授法、学部のことを話し合うためのセミナーも用意している。

大学のトレーニング・プログラムは、他のスコットランドの大学でも採用されており、学期の始まる前の2、3日間の集中講座が行われている。スタッフ・ディベロップメントは重要な課題であり、あと2、3年後にはUK政府によって大学の教師にも教員資格が必要とされる予定である。現在では新任教員はいくつかのコースを取る必要があるが、そのコース設定は各大学が独自に行っている。エジンバラ大学ではすでにもう30年間1週間のコースを新しい教員のために行ってきている。ちょうどオリエンテーションとなるこのコースでは、専門家を呼んで教授のやり方を講義してもらったり、各自の模擬講義をビデオテープにとってお互いディスカッションしたりして、教えることの大切さをわかってもらうようにしている。このコースはすべての新任の人々に受講が強く勧められるが、必修ではない。しかし、ゆくゆくは必修となるであろう。

また教員も昇格の際の各段階で、審査が行われる。理論的には教育、研究、そして大学と学部への貢献度、この3つについてバランス良く各自の評価が行われることが重要とされる。その3つによって昇進も決定されるのである。ただし、この3つがすべて公平な割合を持って評価されているとはいいがたい。今のところは研究に偏りすぎる傾向があるのも事実である。しかし上に述べたように、これからますます教育の意義が強まっていくことであろう。

8）大学の外部評価

UKではすべてのリサーチと教育は、複数の大学の教授たちを構成委員とする委員会によって評価されている。委員となった教育者たちはそのための特別なトレーニングを受け、各大学に赴き、授業を聴講するほか、学生たちとも意見交換を行った上でそれぞれの大学に評価を下す。しかしこの方法に対しては多大な議論がある。そこでスコットランドの伝統校では、自分たち独自で評価システムを作り上げ、それに基づいた独自の評価を公にしている。この評価方法がどのよ

うに一般に受け取られるのかは、やはり一般市民の解釈に任せるよりないが、自分たちは自信を持って自己評価システムを行っている。

感想

今回の調査で特に印象を受けたのは、学生のアドバイザーとしての専門のディレクターが存在すること、およびこれから現実化する大学教員の資格制度である。教育の質がスコットランド、およびイングランドで見直されているのであろう。

（横山千晶）

iii ドイツの教養教育

ドイツにおける教養教育の現状調査を平成13年7月末より8月初めにかけて行った。その概要を以下に報告する。

調査の相手と日時

- ●Prof. Dr. Joseph Vogl（Bauhaus-Universität Weimar：ヴァイマル・バウハウス大学メディア学部教授）：7月29日
- ●Dr. Manfred Hahl（Präsident des Oberschulamts für Stuttgart und Nordwürtemberg：シュトゥットガルト・北部ヴュルテンベルク州高等学校局長）
- ●同時にミュンヘンおよびザルツブルク（オーストリア）における教養教育関係の資料調査も行った。

調査概要

ドイツにおける教養教育は、日本と異なって大学入学以前にギムナジウムを中心に行われている。また、連邦州によって教育のシステムに独立性が高く、これをドイツとしてひと括りにすることは難しい。そこで、以下の調査概要はいくつかの州の初等・中等教育に関する資料と共に、教養教育についてもっとも現場に近く、かつドイツでももっとも先進的な制度の実現に取り組んでいるシュトゥットガルト・北部ヴュルテンベルク州高等学校局長のマンフレート・ハール氏へのインタビューを中心にまとめることとした。

ドイツの学校制度と教養教育

小学校教育（Grundschule）

- ●4年間（6－10歳）、ただしベルリンとブランデンブルクは6年間（6－12歳）。
- ●1.63％（288校）の私立を除き、残りは公立である（1998年）。必修（義務）。
- ●小学校以降教育のための基礎を作ることが目的＝周囲の環境を理解し構成する能力、精神運動（活動）能力、社会的な行動方法（パターン）の習得。

●役割＝自立的思考・学習・作業のための基礎力開発、他者との創造的協働経験の提供を可能とする多様な個人的学習基盤と学習能力の養成。

中等初期教育（Sekundarbereich Ⅰ）

●6年間（10－15歳）。必修＋選択必修。

●授業時間数（45分単位）：5－6学年＝28時間／週、7－10学年＝30時間／週。

- ドイツ語・数学・第一外国語＝3－5時間／週
- 自然科学・精神科学＝2－3時間／週
- 第二外国語（7学年から）＝3－5時間／週（必修もしくは選択必修）
- 音楽・芸術・スポーツ・職業教育・宗教＝分野・学校形態により異なる（選択もしくは選択必修）

●授業内容と目標の超域的調整（fachübergreifende Abstimmung）と超域的プロモーション（fachübergreifende Veranstaltungen）の重要性の増大：特に健康教育・職業および労働世界への導入・情報技術の基礎教育・環境教育・ヨーロッパ関係テーマの扱いに関して重要度が増している。

●出口評価：修了証明書（Abschlusszeugnis）＝9もしくは10学年修了者（州により修了試験を実施）。資格証明書（Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe）＝ギムナジウムの場合。卒業（退学）証明書（Abgangszeugnis）＝教育目標未達成者。

中等後期教育（Sekundarbereich Ⅱ）

●4年間（16－19歳）：教育および修業。

●ギムナジウム上級段階（Gymnasiale Oberstufe）：11－13学年（2州は10－12もしくは11－12学年）。通常は1年間の導入段階（eine einjährige Einführungsphase）と2年間の資格獲得段階（eine zweijährige Qualifikationsphase）に分かれ、導入段階の後で半年間のコースが挿入される（クラス制をとらない）。

●半年コース：基礎コース（Grundkurse）と能力別コース（Leistungskurse）がさまざまな学習能力に応じた学問入門教育（eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung）に役立っている。

- 基礎コース＝基本的教育
- 能力別コース＝実例的に深められた（実例による応用）教育

●目標：一般（共通）大学入学資格（die allgemeine Hochschulreife）の取得。これは大学における勉学の資格を与えるものであるが、職業教育への道をも可能とするものである。

ドイツの教養教育の課題と対応

●生徒の学力差の拡大―優秀な生徒の能力と意欲を考慮して8年制ギムナジウム（従来の9年制を一年短縮）を導入した。

●全教科における学習・授業に対する内容の見直しをはかる―基礎学力の低下を防止することが目的。
●教員同士の協力を促進する―どのような内容と方法による協力が可能か。
●生活・経験の場として学校を意義づける必要性がある―具体的方策の検討。
●保護者と学校の協力態勢を確立する。

感想

インタビューの冒頭、ハール氏は「おそらくこの会見の最後に私たちは共通の問題を発見し、その解決の必要性を認識し、しかも顔を見合わせてため息をつくことになるだろう」と語り、実際にハール氏の予想通りの展開となった。学制の違いを超えて教養教育が直面している問題はたしかにドイツと日本ではほぼ同じ様相を呈している。ただ、ドイツの場合少なくとも高等教育に関して高い評価を得ている大学が高校卒業生に対して一定のハードルを設けることで、こうした問題に歯止めをかけようとしている。その点では、私立大学への依存度が高い日本とはかなり事情が異なると言えるだろう。だが、いずれにしてもドイツも教養教育の水準を維持・向上させるための特効薬を探しあぐねていることでは日本と同様の状況にあるようである。

（羽田功）

11 活動記録

第一回研究会

●日時：2001年1月13日（土）14時～18時
●場所：丸の内シティキャンパス
●議事：
①メンバー紹介
②研究会の趣旨・目的の説明
③研究会の方向性に関する議論

第二回研究会

●日時：2001年2月11日（日）10時～12日（月）13時
●場所：丸の内シティキャンパス
●議事：
①講演と質疑
演　題　大学一般教育の始まり
講演者　小沼通二氏
（武蔵工業大学環境情報学部長）
②講演と質疑
演　題　「教養教育」について
講演者　天野郁夫氏
（国立財務センター教授）
③講演と質疑
演　題　ビジネスの世界から見た教養教育
講演者　坂上弘氏
（作家・慶應義塾大学出版会社長）

第三回研究会

●日時：2001年3月10日（土）10時～11日（日）13時
●場所：丸の内シティキャンパス
●議事：
①講演と質疑
演　題　教養教育とGreat Books
講演者　松田義幸氏
（実践女子大学教授）
江藤裕之氏
（長野看護大学専任講師）
②講演と質疑
演　題　教養（教育）とは何か
講演者　絹川正吉氏（国際基督教大学長）

報告書原案作成ミーティング

●日時：2001年3月21日（水）10時～22日（木）16時
●場所：慶應義塾ケイスクウェア・タウンキャンパス（新川崎）
●作業内容：2000年度研究会報告書の原案作成作業

第四回研究会

●日時：2001年4月14日（土）10時～15日（日）13時
●場所：丸の内シティキャンパス
●議事：
①講演と質疑
演　題　教養教育雑感
講演者　椎名武雄氏（日本IBM最高顧問）
②講演と質疑
演　題　教養とは何か
講演者　立花隆氏（作家・評論家）
③メンバーによる発表と質疑
テーマ　古典と教養
発表者　西村太良氏（慶應義塾大学）
④メンバーによる発表と質疑
テーマ　教養とは何か
発表者　上野健爾氏（京都大学）
⑤中間報告書について（報告と質疑）

第五回研究会

●日時：2001年5月19日（土）10時～20日（日）13時
●場所：丸の内シティキャンパス

●議事：

①メンバーによる発表と質疑

テーマ　文明と教養：歴史と時間

発表者　市川裕氏（東京大学）

②メンバーによる発表と質疑

テーマ　教養教育における哲学・倫理学の意味と射程

発表者　新田孝彦氏（北海道大学）

③メンバーによる発表と質疑

テーマ　教養教育における身体の発見

・「京都DEEP」

・「ケイオウ★パンチ」

・「芸術家と小学生」

発表者　熊倉敬聡氏（慶應義塾大学）

④メンバーによる発表と質疑

テーマ　教養教育における地域・地球・環境

発表者　高木勇夫氏（慶應義塾大学）

第六回研究会

●日時：2001年6月16日（土）10時～17日（日）13時30分

●場所：北海道大学情報教育館

●議事：

①講演と質疑

演　題　教養教育の理念と現実－北大と米国のある州立大学を比較して

講演者　小笠原正明氏（北海道大学高等教育開発部長）

②メンバーに対するアンケート集計の途中経過と質疑

③メンバーによる話題提供

テーマ　教養・教養教育をめぐって－マスとエリート

話題提供者　杉田繁治氏(国立民族学博物館)

大村英昭氏（関西学院大学）

④四つの知による体系化モデル構築のための概要説明と質疑

第七回研究会

●日時：2001年7月21日（土）10時～22日（日）13時

●場所：慶應義塾大学三田キャンパス北館

●議事：

①アンケート結果の報告と質疑

②メンバーによる発表と質疑

テーマ　一貫教育について

発表者　皆吉郷平氏（慶應義塾高等学校）

③モデル案の説明と質疑

④モデル案作成のための作業グループ案提示と質疑

第八回研究会

●日時：2001年10月7日（日）10時～8日（月）13時

●場所：慶應義塾大学三田キャンパス北館

●議事：

①海外調査報告と質疑

・韓国（POSTECH、延世大学）の教養教育について

報告者　小沼通二氏（武蔵工業大学）

・イギリス（エジンバラ大学）の教養教育について

報告者　横山千晶氏（慶應義塾大学）

・ドイツのギムナジウム（バーデン・ヴュルテンベルク州）および大学（ヴァイマル大学・ミュンヘン大学）における教養教育ついて

報告者　羽田功氏（慶應義塾大学）

・アメリカ（ロチェスター大学イーストマン音楽校・インディアナ大学）の教養教育について

報告者　佐藤望氏（慶應義塾大学）

②グループごとのモデル案提示と質疑

(1) 言語知グループのモデル案・1

(2) 科学知グループのモデル案・1

(3) 文化知グループのモデル案・1

(4) 身体知グループのモデル案・1

第九回研究会

●日時：2001年11月25日（日）10時～26日（月）13時

●場所：国立民族学博物館

●議事：

①グループごとのモデル案提示と質疑

(1) 言語知グループのモデル案・2

(2) 科学知グループのモデル案・2

(3) 文化知グループのモデル案・2

(4) 身体知グループのモデル案・2

②今後の作業と日程について
③冬休みの課題について

第十回研究会

●日時：2002年1月13日（日）10時～14日（月）13時
●場所：横浜ベイシェラトン＆タワーズ
●議事：
①グループごとのモデル案提示（冬休みの課題）と質疑
(1) 言語知グループのモデル案・3
(2) 科学知グループのモデル案・3
(3) 文化知グループのモデル案・3
(4) 身体知グループのモデル案・3
(5) 妹尾モデル
②報告書の構成について
③今後の作業日程について

第十一回研究会

●日時：2002年2月11日（月）10時～12日（火）14時
●場所：慶應義塾大学三田キャンパス北館
●議事：
①モデル案修正版に関する説明と質疑
②修正版に基づくグループごとの授業モデル案作成作業
③報告書案に関する全般的な議論
④報告書作成スケジュールについて

第十二回研究会

●日時：2002年3月2日（土）10時～3日（日）13時
●場所：慶應義塾大学日吉キャンパス新研究棟
●議事：
①報告書案の最終検討
②最終作業日程について
③今後の研究会活動について

最終報告書作成ミーティング

●日時：2002年3月7日（水）10時～8日（木）16時
●場所：慶應義塾大学日吉キャンパス新研究棟
●作業：研究会の最終報告書案の作成作業

幹事会

●各研究会活動の前後に集合してモデル原案の立案をはじめとして議事内容や運営方法についての検討を行い、研究会用資料の作成・修正などを行った。

グループ活動

●7月以降、メンバーは文化知・科学知・言語知・身体知ごとにグループに分かれ、知の体系ごとのモデル案作成作業を行った。

12 メンバー・リスト

研究会メンバー

羽田　　功（慶應義塾大学経済学部：研究会座長）
池田満里子（慶應義塾大学理工学部先端科学技術センター）
市川　　裕（東京大学大学院人文社会系研究科）
上野　健爾（京都大学大学院理学研究科）
大西　直樹（国際基督教大学教養学部人文科学科）
大村　英昭（関西学院大学社会学部）
川勝　平太（国際日本文化研究センター）
熊倉　敬聡（慶應義塾大学理工学部）
小沼　通二（武蔵工業大学環境情報学部）
近藤　明彦（慶應義塾大学体育研究所）
境　　一三（慶應義塾大学経済学部）
佐藤　　望（慶應義塾大学商学部）
杉田　繁治（国立民族学博物館）
妹尾堅一郎（慶應義塾大学大学院政策メディア研究科）
高木　勇夫（慶應義塾大学経済学部）
竹内　　勤（慶應義塾大学医学部）
西村　太良（慶應義塾大学文学部）
新田　孝彦（北海道大学大学院文学研究科）
萩原　能久（慶應義塾大学法学部）
増田　直衛（慶應義塾大学文学部）
皆吉　郷平（慶應義塾高等学校）
山田　太門（慶應義塾大学経済学部）
横山　千晶（慶應義塾大学法学部）

事務局

高橋　幸久（慶應義塾日吉キャンパス運営サービス）
恒元　晶子（慶應義塾日吉キャンパス運営サービス）
栗原　雪子（慶應義塾日吉キャンパス運営サービス）

オブザーバー

坂上　　弘（作家・慶應義塾大学出版会）
佐藤　　聖（慶應義塾大学出版会）

文部科学省委託研究
教養教育研究会報告書

教養教育グランド・デザイン
―新たな知の創造―

高等教育における教養教育モデル

2002 年 3 月 31 日発行

編集・発行　教養教育研究会
〒223－8521　横浜市港北区日吉 4－1－1
慶應義塾大学　羽田功研究室気付

制　作　　慶應義塾大学出版会株式会社
〒108－8346　東京都港区三田 2－19－30

印　刷　　株式会社太平印刷社

©2002 Research Project on Liberal Arts Education in Japanese Universities
著作権者の許可なしに複製・転載を禁じます。

教養教育研究会