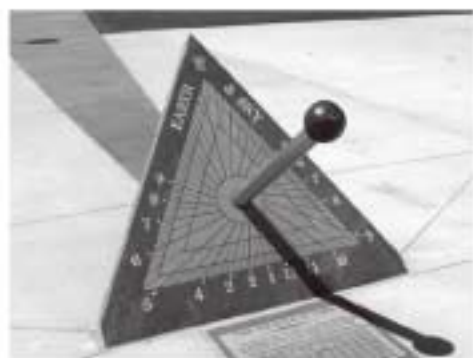


慶應義塾大学教養研究センターシンポジウム 9

慶應義塾大学の教育カリキュラム研究② —4年間を見越した教養教育の研究—



慶應義塾大学教養研究センター
Keio Research Center for the Liberal Arts

慶應義塾大学教養研究センター

第 9 回シンポジウム

「慶應義塾大学の教育カリキュラム研究②
— 4 年間を見越した教養教育の研究—」

2009 年 11 月 9 日(月) 18:15 ～ 20:30
慶應義塾大学日吉キャンパス来往舎 1 階 シンポジウムスペースにて

Program

18:15	座長挨拶	司会 佐藤 望 (商学部教授)
18:25	基調報告	伊藤行雄 (研究会座長・経済学部教授)
		佐藤 望 (商学部教授)
		大場 茂 (文学部教授)
		村山光義 (体育研究所准教授)
		坂本 光 (文学部准教授)
19:25	コメント (ディスカッサント)	長谷山彰 (常任理事)
		羽田 功 (経済学部教授)

パネリスト発表要旨

(当日の配付資料より抜粋)

I 本研究の目的と提言について

伊藤行雄（研究会座長、経済学部教授、教養研究センターコーディネーター）

このシンポジウムは、教養研究センター基盤研究「慶應義塾大学の教育カリキュラム研究」の2007～2008年度の報告である。この2年間では特に、①日吉の学部共通総合教育科目の現状調査、②セメスター制度の現状と問題、③成績評価の問題、④4年間を見据えた副専攻を含む教養教育の全体についての研究を深めてきた。

カリキュラムの今後のあるべき姿をもとめ、より時代に即し、充実した教養教育の発展を遂げるために、今後慶應義塾大学のカリキュラムはどのような方向を目指すべきか、どのような改革が可能であるかについて、研究報告に基づいて、本日皆さんと一っしょに学部を越えて論議する機会としたいと考えている。

II 慶應義塾大学の教育カリキュラム研究と学部共通カリキュラムの現状

佐藤 望（商学部教授、教養研究センターコーディネーター）

2007～2008年度の基盤研究は、カリキュラムを中心にセメスター制、成績評価、履修方法、副専攻および各学部で先行的に進められているプログラムの現状と問題点の再点検を目指してスタートした。早くから実現を目指していた「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」が実施可能な段階に入った2007年後半からは、4年間を見据えた教養教育の理念の確立のために、2003～2004年度に行われた総合教育科目の成果を踏まえて、学事センターの協力を得て再度カリキュラムの総点検を行った。その成果は、2008年5月に大学評議会で正式に決定された「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」を支援し、更に将来ヴィジョンを考えるうえに貴重な資料となると考えている。カリキュラム改革には過渡期が必要だが、それと同時に現実を見据えた新たなカリキュラムのデザインを構築することが急務であるとする。本研究がそのための基礎資料となっていると理解している。

III セメスター制の現状と問題点

大場 茂（文学部教授、教養研究センター所員）

日吉キャンパスの各学部は現在、「通年半期制」を採用しているが、通年制からの移行過程でさまざまな課題が生じている。今回は学期制に関する議論をさらに深めることを目的に、各キャンパス各学部の制度運用実態について調査を行った。そしてその結果などをもとに、日吉における「通年半期制」の問題点と課題をあらためて整理した。

SFC（湘南藤沢キャンパス）ではキャンパス開設当初から完全半期制が実施されている。それが可能だった理由として、総合政策・環境情報の2学部の運用がほぼ共通であったこと、科目設置数が日吉キャンパスに比べて少ないこと、カリキュラムが柔軟な構造である（積み上げ式でない）こと等があげられる。

日吉におけるセメスター制の中長期的展望は定かではない。しかし、短期的には、現行の通年半期制がもつデメリットを可能な限り減らし、半期制と学年制との間の矛盾を調整していく必要がある。そこで、そのための指針を提言という形でまとめた。その骨子は、9月入学・卒業の道を開くこと、通年科目（セット履修科目）をなくしていくこと、そして秋学期の履修追加・削除の制限を緩和し、これに対応できるようにWeb登録システムを整備することである。

Ⅳ 成績評価方法改善に向けた理論的考察と教育目標別評価方法の事例に関する提案

村山光義（体育研究所准教授、教養研究センター所員）

大学教育の質保証にむけて、「学士力」「学士課程」の内容に関する議論が高まっている。成績評価は、どのような教育内容を準備しどんな学生を育てるのかという教育成果に直接結びつくもので、どのような教育目標を持ってカリキュラムを編成するかという問題と連動する必要がある。本研究では、2006年度の成績評価方法に関する調査報告を受け、より具体的な議論を進めるための資料作りに取り組んだ。第一に、教科教育論に基づき、成績評価のあり方に関して文献的研究を行なった。そこから示唆されたことは、「成績評価とは学習評価であり、学習目標にあわせた評価方法を選択する必要がある。そして、その多様な評価方法の特徴を理解し、目標と評価を結びつける努力が必要。」ということある。第二に、こうした理論的基礎に立ち、分野特性を生かした成績評価方法の雛形について検討を行なった。目標と評価方法に基づく科目カテゴリーの試案を示し、シラバスの記述例を作成した。記述上の留意点、今後のシラバスの作成・公開における課題等の理解に役立つ資料となるとともに、さらなる議論の材料となることを期待する。

Ⅴ 4年間を見越した教養教育のモデルについて

坂本 光（文学部准教授、教養研究センターコーディネーター）

本研究では、経済、法、商学部で個別に設置されている「4年間を見越した教養教育」カリキュラムの現状を調査し、学部間での連携や、将来的なモデル形成の為の提言を行った。

3学部のカリキュラムは他学部生にも開放されているが、外部からの履修はごく少数である。また各設置学部内での履修率も高くはない。こうした状況の改善には、学生に加え教員間での認知度向上も重要である。カリキュラムの存在だけでなく、学生・教員それぞれにとっての意義を周知するために、その前提として設置目的のさらなる明確化と、それを明快に体现した制度の整備が求められる。

学部横断的な履修を促進する上では、カリキュラムを各学部から分離し統合することも選択肢の1つである。しかし現状を見るに、学部ごとの目標と状況に最適化されたカリキュラムは、それぞれ独自の長所を備えるに至っている。学部ごとのカリキュラムは維持したまま、相互乗り入れを容易にするような制度整備をすることが現実的かつ効果的であろう。

はじめに

大学教養研究センター所長 横山千晶

未曾有の不況の只中で、あらためて「生きる力」について考えられる時代となりました。「大学を出れば、仕事は見つかる」という時代はすでに過去のこととなっています。学歴という単なる履歴書上の情報はすでに意味を持たないこの時代では、学生たちが主体的に何をどのように、どのような態度で学んできたのかが、大学教育の中で問い直されるようになって来ました。その中で専門分野の研究の深さはもちろんのこと、専門を支える土台の広さも要求されています。これは社会の動向を映し出す鏡でもあります。技術革新を推し進めるだけでは不十分、その技術が環境や人々に与えるインパクトの大きさを思い描きながら前へと進んでいくことの重要性が、当然のことのように語られる時代に私たちは生きています。目先のことがまったくわからないまま手探りで進んでいくのではなく、想像力を十分に活かしながら、まわりの環境や次世代へも思いをいたすことのできる力が必要とされているのです。

私たちはある意味、大変な、しかし非常に知的に興奮できる時代に生きていることになります。既存の社会概念が覆されていく現在、私たちは時代を生き抜くべき新たなツールと知を自ら生み出し、まわりとシェアしていく方法を考える機会を与えられているのです。大学もその変化の波の中に身をおいています。既存の専門性を支えてきた学問体系を柱としながらも、その柱をいくつもの梁でつなぎつつ、新たな柱へとつなげていくことで、専門性の裾野も広がり、いままで見てこなかったさまざまな知の背景が広がってきます。この新しいネットワークはもちろん、大学という機関が抱える多くの専門家たちの力を結集することで出来上がってくるものです。つまりまったく新たな知の体系を作り出すよりも、既存の体系に横穴を開けてつなぎ合わせていく作業です。

慶應義塾大学でもこの改築が行われつつあります。学部単位で行われていたカリキュラムの構築を、学部を超えて俯瞰的に行うことで、つながるところ、足りないところを見出し、より効率的で斬新なカリキュラ

ム構築に取り組んでいくカリキュラム検討委員会が日吉で発足しただけではありません。各学部が教養と専門という垣根をすでに古いものとし、学問を支えていく知の土台を見直そうという独自のプログラムを開発し、実行に移しています。それらのプログラムが学部を超えて広く学生たちに提供されていることも注目に値するでしょう。

このような動きに理論の面から拍車をかけたのが、教養研究センターの基盤研究「慶應義塾大学の教育カリキュラム研究」です。2007年～2008年度の2年間にわたって取り組んできた研究「慶應義塾大学の教育カリキュラム研究②—4年間を見越した教養教育の研究—」では、学部共通カリキュラムの現状と現在多くの学部で採用を開始したセメスター制の現状を調査し、成績評価の改善と4年間を見越した教養教育のモデルの提示を行うことで、学部間連携のシステムを提案しました。現行カリキュラムの調査と結果、そしてそれらを踏まえた上での提案は、2009年3月に報告書として出版されています。今回皆様にお届けするのは、この報告書を基にして行われたシンポジウムの内容です。大学が進みつつある改革は、本基盤研究の地道な研究が花開いていくことでもあります。そのことをこのシンポジウムの報告書から感じ取っていただくことができると確信しています。

「学んでいくこと」、「生きていくこと」は地道な営みです。しかしそのこつこつとした営みを途絶えることなく続けていくための道筋は、途絶えさせてはいけません。大学に身を置くものたちはその道筋を作っていることこそを自覚していく必要があるのでしょう。

この報告書が私たちのそのような思いに火をつけてくれることを願ってやみません。同時に多くの皆様方の忌憚のないご意見とご提案をお待ち申し上げます。

「慶應義塾大学の教育カリキュラム研究②」 — 4 年間を見越した教養教育の研究 —

司会 佐藤 望
パネリスト 伊藤行雄
佐藤 望
大場 茂
村山光義
坂本 光
ディスカッサント 長谷山彰
羽田 功

商学部教授
経済学部教授
商学部教授
文学部教授
体育研究所准教授
文学部教授
常任理事
経済学部教授

佐藤望（司会） 2009 年 3 月に報告書が出ました、慶應義塾大学の教育カリキュラム研究の報告シンポジウムを開催したいと思います。それでは最初に、この研究会の座長である伊藤行雄先生にごあいさつをいただきます。

本研究の目的と提言について

伊藤行雄 本日は、お忙しいところシンポジウムにご参加いただきありがとうございます。長谷山先生・羽田先生にも心より感謝致しております。学部では 2008 年 5 月に学部カリキュラム共通委員会が設立され、日吉カリキュラム検討委員会も数回行われ、「基盤研究」カリキュラム研究はさらに重要な意味を持つてくるのではないかと考えています。

私は 2005 年から本研究の座長を務めさせていただき、2009 年で 4 年になります。2005 年から 2006 年にかけては、研究成果について大学教育委員会で 2 度にわたって研究紹介をさせていただきました。海外の大学カリキュラムの事例など、特に外部の大学の改革を例に取りながら、さまざまな角度から検討すると同時に大規模なカリキュラムに関するアンケート調査を行い、多岐にわたる興味深い成果を得ることができたと考えております。2008 年 5 月に大学評議会で委員会設置が正式に認められ、基盤研究もこれから本格的に動こうとしているところです。

ところで、ほかの大学、組織、カリキュラム内容を数多く検討してきましたが、我が大学のことはほとんど知らない。お互いに何をやっているか、隣の学部どころか、自分の学部の中の、隣の専攻で、すごくいいことをやっているのに、それも知らない。こういう状況を踏まえて、もう 1 回共通カリキュラムの見直し、制度評価問題などを見直そうということで、2007 年度から 2008 年度にかけては、各学部の特色あるカリキュラムの現状を再確認するとことに重点を置いた研究を行ってきました。

慶應義塾は、ご存じのように学部の自治の上に成り立っており、その学部がそれぞれのカリキュラムを組んでいます。これは、それぞれの学部が創意工夫をされ、その結果、いろいろなカリキュラムが展開されていて素晴らしいところです。その一方で、総合教育科目の全体像にはあまり大きな変化がなく、カリキュラム設置の母体も相変わらず曖昧のままの状態が続いています。これをどのように話し合っていくか。この問題をどのように解決するかはとても難しい課題ですが、どうしても克服していかなければいけない問題だと思います。

すでに人文部会で報告させていただきましたが、いまだに肩たたき方式のような形で決まっている科目も若干あります。本来はカリキュラムの内容を検討した結果、担当者が決定されるべきだと思います。それが実現できれば、科目群をつくり、それをブロック化し、ある種の積み重ね方式で、将来、学部共通のセミナーなどをつくっていく上においても、非常に重要な役割を果



伊藤 行雄 氏

たしていくのではないか。

我々としては、日吉カリキュラム検討委員会、そして、その親組織としての学部カリキュラム共通委員会をサポートしていくという意味において、さらに研究を深めていきたいというのが、この2年間の研究だったわけです。その成果について、今日はそれぞれの先生方から報告していただきます。

司会 ありがとうございます。ではまず、私、佐藤の報告です。

慶應義塾大学の教育カリキュラム研究と学部共通カリキュラムの現状

佐藤 日吉の教養教育の共通科目のカリキュラムは、長い間一種の無秩序のなかにおかれてきたといっても決して言い過ぎではないと思います。各学部、各研究所が、それぞれの責任で授業を提供していますが、各科目設置母体はかなりバラバラの動きをしてきた、というのが現状でしょう。

それでも、多少の調整や、大きな問題がおきたときの対処はその都度行ってきました。慶應は、非常に大きな組織ですから、統一された方針に全体が従うというやり方でカリキュラムをつくり上げるということは不可能でしょう。しかし、この状況が、問題を生んでいること

も事実です。同一名称・同一系統の科目がまったく担当者間の連絡なく設置されていることはいまでもまだ珍しいことではありませんし、共通科目の改廃について学部間で意思疎通は十分できているとはいえません。新しい分野に対する配慮はなかなかできない、多数の類似科目の目的や対象、レベルが学生に十分に伝わっていない、より広く協力をすればもっとうまくいくであろうものをバラバラにやっている、成績評価のやり方がバラバラで学生に不信を招いている、こうしたさまざまな問題は現在も続いています。

こうした問題のルーツを知るために、ここで少し日吉の教育の歴史を振り返ってみたいと思います。私は2008年『慶應義塾史事典』の「日吉における人文科学教育」という項目を執筆した際に、三田の学事センター倉庫、福澤センターの書庫で、古い学則や授業案内などの資料を当たって、日吉における教養教育のルーツについて調べてみました。それをもとに、年表をつくってみました。日吉の教養教育の歴史は、1934年に日吉に大学予科が移動して来た際に遡ります。当時の大学予科は専門の予備教育として、英独仏、国語、自然科学、数学、漢文、地理、哲学、修身、心理、歴史、哲学原論、論理といった科目が置かれていました。学生は既にそれぞれの学部に分れて入学しますが、大学予科の教員は予科長を筆頭にする統一組織でした。

その後戦後になって、混乱期を経て1949年新制大学としての慶應義塾大学が発足します。日吉予科の教員組織は解体され、それぞれの専門と関係なく、文・経・法・工学部に分属することになりました。それと同時に、一般教育を組織する「一般教育委員会」が置かれます。その下部として人文・社会・自然科学部門会が置かれ、教育調整役を担うようになります。しかし、教員が各学部に分属し、その後の調整は実効あるものではなかった模様です。多くの国立大学において、一般教育は継子でした。それは、それまでドイツ型の専門大学の組織として整備されてきた日本の大学に、アメリカ型のリベラル・アーツ教育を移植したために拒絶反応が起きてしまったためでした。その後文部省が1991年に大学設置基準の大綱化、すなわち戦後の統制的な一般教育のあり方を大学の自主性に委ねるという改革を行った際、一般教養はいらないと考えていた多くの大学が、大綱化を教養部潰しのサインと見なしました。しかし、慶應義塾大学

日吉における教養教育の歴史年表

佐藤 望

日吉予科時代

- 1934 慶應義塾大学予科が日吉に移転
教員は大学予科に所属。学生は学部にも所属。
設置科目：英語、独語、仏語、国語、自然科学、数学、漢文、地理、哲学、修身、心理、歴史、哲学原論、論理

新制大学時代

- 1947 大学基準協会『「大学基準」およびその解説』刊行
1949 慶應義塾大学 4 年制の新制大学に
予科の教員が一般教育科目担当として、文・経・法・工学部に分属
新制大学学則により「一般教育委員会」が設置される
人文・社会・自然科学部門会が調整役を担う。（教員が学部に分属し、その後の調整は実行あるものではなかった模様。）
1951 大学基準協会による『大学における一般教育』発表（大学基準協会一般教育委員会委員長 橋本孝慶應義塾大教授）
1956 文部省令「大学設置基準」制定

ポスト大綱化時代

- 1991 文部省「大学設置基準」の大綱化（戦後の統制的な一般教育のあり方を大学の自主性に委ねる）
1992 一般教育委員会廃止が決まる
人文科学部門会、社会科学部門会、自然科学部門会は存続
1993 大学教育委員会発足 下部組織として「日吉カリキュラム等調整部会」発足
1994 「日吉カリキュラム等調整部会」（湯川武委員長）が日吉における共通科目の調整機能をもつ組織として位置づけられることを提言（日吉の科目の全体像を把握を試みる）
1994 以降 学部独自の種々の共通科目が増設され、少人数セミナーの充実した一方、学部間の連絡や調整が軽視される傾向が強まる

教養研究センター設立後

- 2002-2003 宮崎洋人文部門主査が、学部共通科目の設置について調整する機関が存在しないこと、またその機能を担う日吉主任会議・部門会が開かれる前に共通化が決まる事務手続きに関し問題提起。理工学部論理学担当教員退職に伴い、学部共通科目「論理学」が宙に浮く可能性が指摘 2004 学習指導連絡会議（日吉主任、学習指導主任、学事センター課長、拡大で行われる場合は部門主査）発足
2005/4 教養研究センター基盤研究『日吉設置学部共通総合教育科目の現状と問題点』発表（座長：木俣章）（日吉の共通科目の全体像をみる初めての報告）
2005/4 商学部・経済学部・法学部カリキュラム改定（通年半期制導入）
2007/4 教養研究センター基盤研究報告書『慶應義塾大学の教育カリキュラム研究』発表（座長：伊藤行雄）
2007/10/21 大学教育委員会で日吉のカリキュラムに関する論議（日吉主任会議より朝吹法学部日吉主任、教養研究センターより伊藤行雄基盤研究座長発表）学部共通カリキュラムの委員会の提案

「学部共通カリキュラム委員会」創設後

- 2008/5/23 大学評議会で、「学部共通カリキュラム委員会」ならびに「日吉カリキュラム検討委員会」の設置が決まる
2009
・
・

は、むしろそうした動きとは異なる動きをします。すなわち、各学部は教養教育をむしろ強化する方向に動きます。1994年以降、学部独自の種々の共通科目が増設され、少人数セミナーが充実していきます。しかし、学部の独自性が強化され、学部間の連絡や調整が軽視される傾向が続くことになります。

1992年時点で、一般教育委員会下部の「日吉カリキュラム等調整部会」（湯川武委員長）が日吉における共通科目の調整機能をもつ組織として位置づけられることを提言します。同委員会は日吉の科目の全体像の把握を試みますが、科目数があまりにも膨大で、現在のようにデータ、パソコンが手軽に使える時代でもないため、また石川塾長から鳥居塾長へ交代ということもあり、その試みと提言は立ち消えとなります。

2002年に教養研究センターが設立されて以来、日吉のカリキュラム問題の検討とは、センター活動の重要な柱をなしてきました。

2003年から木俣章座長のもとに行われた調査では、2年間かけて、かつて1992年に立ち消えとなった日吉の共通科目の全体像の把握を行った報告書を完成させます。これは非常に画期的な出来事でした。

はじめに伊藤座長からも紹介があったように、2008年5月に大学評議会で正式に決定された「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」が設置は、画期的なことといえると思います。これは、共通科目の学部間における実効ある調整機関を置く2005年度の基盤研究報告書で打ち立てられた提言です。この機関が、大学教育委員会のもとではなく、大学評議会の下につくられたということは非常に意義が大きかったと思います。

2005年から2年間伊藤行雄座長のもとに行われてきた教養研究センターのカリキュラム研究は、さまざまな側面から現在の慶應義塾大学の教育カリキュラムを捉え直し、26項目からなる提案を出しています。資料をご覧ください。

2007年時点で出された提言ですが、現実離れした夢物語が含まれている、と思われる向きもあるかもしれません。あれからまる2年以上たちますが、あまりそれに向けて動いているようには見えません。これを作成したメンバーは多大な時間を費やしましたが、ほとんどの教員が無関心という現実があります。しかし、よく見る



佐藤 望 氏

と提言の一部は、実現の方向に向かっているものもあります。2009年からシラバスの電子入稿が実施されます。学生部の事務スタッフの方々が、当時の提言作成の議論に加わってくださり、その後出された報告書を熟読して前進させてくださったと、うかがっています。成績評価方法に関しても、シラバスに成績評価基準も記入せずに行き当たりばったりのやり方ではだめだという認識は、ゆっくりではありますが、浸透しているように思えます。しかし、前途はまだまだ先遠いです。

教養研究センターが6年越しで地道な調査を続け、シンポジウムを開き、日吉主任会議に提言を行い、日吉主任会議が理事に進言することによって実現した「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」の設置ですが、この委員会の機能や意味についての浸透は進んでいません。おそらく、日常の業務のなかでわずかな会議しか開かれなんでしょうから、その道筋と方向性、将来ヴィジョンを検討していただくに当たって、教養研究センターが行っていく調査データの提供や資料というものは、非常に重要であろうと思っています。この委員会の意義が浸透しないまま、形骸化しないよう努力をしなければなりません。

さまざまな考え方はあると思いますが、私は慶應義塾大学のカリキュラムがこのままで良いとは思っていません。バランスの問題ですが、カリキュラムや授業編成が、供給者側の都合で考えられているという側面が強すぎると思います。教授内容やメソッドを考える際に、時代に

即し時代を担う学生の将来に、また社会の将来に本当に責任を負うという視点が非常に重要です。2006年の調査の際にはカリキュラムに関する大規模な学生アンケート調査を実施し、私がそれを主導しましたが、これを行ったのはそうした問題意識からです。

現時点で、慶應義塾大学の教養教育の充実に向けた検討のために必要な、基礎データはほぼそろったといっても良いと思います。2006年の提言がやや中長期の理想に重点を置いていたのに対し、今日のシンポジウムで報告している最新の2008年度の報告書は、「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」の設置を見据えて、もう少し現実的に直近にできる提言をたくさん盛り込んでいます。また2004年に行った日吉の学部共通科目の調査も、その後通年半期制が導入された事情に鑑み、もう一度最新のデータで調査し、その結果を提示しています。この調査も木俣章先生が再び非常に多大な時間と労力を割いてくださいました。

今回の報告ではかなり現実的な諸問題もふまえた上で、実行可能な内容を提言しています。これからは、実行の時代だと思います。学部が学部の理念に基づいて組み立てる部分は重要だと思いますが、そうではない協力できる部分をきちんと構造化していけば、いまの教育資源のなかで非常に大きな成果を達成できると確信しています。

「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」で行うべきことは、日吉に設置されているさまざまな科目を可能な限りにおいてオープン化し、構造化していくということだと私は思います。科目を再組織化し、レベル、対象、評価方法についての指針を構造化しながら、4年間を見越した充実した教養教育を構築するという作業です。この委員会は、大学評議会の直下にある委員会ですから、実施できる権限があります。この委員会が、次世代型の教養研究のデザインのために、非常に大きな責任を持っていると思います。

私の夢は、お配りした年表の下に「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」主導による学部横断型教養教育カリキュラム生成の10年という新たな時代を書き込むことです。「教養研究センターがさまざまな提言を行うも、学部間の利害に阻まれて実現せず」ではなく、です。

もうひとつの夢は、ある日、商学部も経済学部も文学

部も、日吉も三田も矢上も隔てなく、商学部の学生が4年間を通じ歴史や哲学、芸術を学ぶことができる、あるいは、文学部の学生が経済学や経営学を学ぶ。三田の大学院生が日吉の教養教育に関わり、日吉の教員も専門教育のなかに関わっていく、分野の異なる教員たちが協働でこれまでになかったさまざまな新しい授業をつくり上げていく、そんな夢です。

慶應義塾大学の教養教育で私が実現したいと思っていることは、変化する世界のなかで海を越えていける人間を一人でも多く育てること、自律的思考のできる人間、分析力、科学的な思考のできる人間、人の心が理解できる人間を、少しでも多く育てることだと思います。これまでの各学部の履修規定が行ってきたようにミニマムの部分をカリキュラムで誘導することは大切ですが、さらに上の目標をもつことのできる学生になるべく多くその機会を与えることだと思います。放っておいても自分で目標を見つけ、その可能性と機会を探し出す学生は、もちろんたくさんいます。いまのカリキュラムのままでそうした学生は育っていくと思います。一方で進級・卒業単位を充足するのでやっとなという学生もいます。そうした学生にとっては、これまで通りミニマムを決めてやるということが必要だと思います。この報告書のなかで提言されている新しい教養教育像は、その中間にいる多数の学生層に対して、インセンティブを与えることです。少しきっかけを与え、可能性を提示するだけで、自ら目標を見つけてぐんぐん伸びる学生がいることを私たちは、日常の教育活動のなかで知っています。そうした学生を向上させるカリキュラムをつくってきたいと思います。

慶應義塾大学は、一挙に何かを大きく変える大学ではありません。独立自尊の精神のなかで、各自が信じる未来像に向かって自己改革を進めてきた学校だと思います。福澤の成功が現在まで続いているのではなく、その精神を引き継ぎながら常に大小さまざまな革新を繰り返してきた多くの先達がいいたからこそいまの慶應義塾があるのだと思います。

この精神信じて、上意下達型の大学をつくろうと提言する方々がいるようですが、これは、明らかに間違っている。だれかの理想を、組織的命令によって実現する方が、もちろん短期にそれを行うことができるかもしれませんが、独立した人たちがもつ多くの理想を調整していく

のは大変で、時間がものすごくかかるため、短期的・表面的にはまったく動いていないように見えます。しかし、多くの人の理想を調整してひとつの理想としたときの方が、未来をより良く変える力はずっと大きいと思います。大学は、短期的な利潤を目指すのではなく、50年後、100年後の世界に責任をもつところであり、多様な理想や多様な価値観を包含し、それらを批判的に検証しながら未来に対する知の蓄積を伝えるところです。先ほど挙げた26の提言は2年経ってもまったく実現していないようには見えますが、しかし慶應義塾大学の教育の歴史を10年単位で見えていくと、間違いなく未来に向けて変化を続けています。大学の教師は未来の世界に責任を持つ仕事だと思います。

「学部共通カリキュラム委員会」および「日吉カリキュラム検討委員会」の設置は、そうした長いスパンで見ると非常に画期的だと思います。ただ別の見方をすれば、この委員会は大綱化以降本来やるべきであることを行わずにいた異常な状態がやっと正常化し振り出しに戻ったという見方もできます。とはいえ、伊藤座長も仰ったように、現実を見据えた新たなカリキュラムのデザインを構築することだと思います。2年間にわたる17回の研究会を通じて、20名のメンバーと多くのゲストの方々が加わってつくった今回の報告書は、そのための非常に重要な基礎的資料となると思います。

大学の教師が、自らの理想とする未来を語ることを止めてしまっただけではいけないと思います。私たちに必要なものは変えることができるものを変える勇気、変えることができないものを受け売れる冷静さ、それとそれにも増して両者を見分ける知恵だと思います。

司会 この調査の中で、半期制の問題がカリキュラムをいじっていく上で問題になります。この現状は非常に複雑な仕組みになっているということを、大場茂先生が科学者の目で緻密に分析、研究をした結果の報告をさせていただきます。

セメスター制の現状と問題点

大場茂 文学部の大場です。よろしくお願いします。この基盤研究は4つの班に分かれています。いま、佐藤先



大場 茂 氏

生より1つ目の報告がありましたが、2番目として、セメスター制の研究班の報告をしたいと思います。

まず、セメスター制の研究班のメンバーですが、日吉の共通科目に関連する学部から一人ずつ出ています。この中で、私と経済学部の柏崎千佳子先生が幹事ですが、実は幹事になる時点で、学習指導主任になることはまだ決まっていませんでした。幹事になってから、2人とも学習指導に決まってしまう、研究する立場と実際の運営に携わる立場と両方になってしまいましたが、後で学習指導がついてきたということなので、その点をご理解ください。

セメスター制研究班の課題は、「慶應義塾大学において、学部による多種多様なセメスター制の実施状況を把握し、よりよい制度への道筋において解決すべき事項の整理・検討を行う」。各学部の状況を見ることにより、日吉の問題点が浮き彫りになるだろうということです。

セメスター制は文部科学省が推進してきましたが、その1番目の目的は教育効果です。1年間かけて結果が出るのではなく、半期ごとに科目が設置され、成績もつく。場合によっては、週1コマではなく、週2コマで、集中的に履修して効率を上げることができる。2番目は、国際交流の推進です。外国人留学生の受け入れ、あるいは日本人が外国に行くときの送り出しがしやすくなるということです。

セメスター制の現状把握ということで、大きく分けて3つの項目について調査しました。まず(A)として、日吉も含めて慶應義塾大学の全キャンパス、全学部を対

セメスター制の現状把握

調査の内容と方法:

- (A) 全キャンパス、全学部を対象とする調査
(2007年11月実施)
- (B) 文・経・法・商・理工を対象とする詳細な調査
(2007年11月実施、2008年度にデータ更新)
- (C) 他大学における半期制への経過と現状
(2008年6月講演会「早稲田大学のセメスター制」)

図 1

(B) 文・経・法・商・理工を対象とする詳細な調査 全34項目 (2008年度時点)

学部 調査項目	文	経	法		商	理工
			法律	政治		
半期制導入年度	2007	2005	2005	1993	2005	1996
半期の休学	○	○	○	○	×	×
秋進級	×	×	○	○	×	×
秋卒業	×	×	○	○	×	×
春学期の科目だけ単位を取り続けても進級できるか	×	×	○*	○*	○*	×

* 進級はできるが、卒業はできない。 記号: ○は有、×は無。

図 3

(A) 全キャンパス、全学部を対象とする調査

実施項目 セメスター 制の形	科目の 春・秋 分離	秋履修 登録	秋入学	秋進級	秋卒業	学部名
①完全半期制	○	○	○	○	○	総政、環境
②通年半期制 ※	○	△	×	○	○	法
	○	○	×	×	×	看護
	△	△	×	×	×	文、経、 商、理工
③通年3学期制	△	×	×	×	×	薬、医第1学年
	△	×	×	×	×	医第2-6学年

※通年半期制: 科目が春・秋に分離しているが、大抵の場合に秋入学、秋進級・卒業は含まない。

完全半期制: 秋入学・卒業まで含むもの。 記号: ○は有、△は一部有、×は無。

図 2

(B) 文・経・法・商・理工を対象とする詳細な調査(2008年度時点) 内容の一部を続いて紹介

学部 調査項目	文	経	法		商	理工
			法律	政治		
セット履修科目	あり	あり	なし	なし	あり	あり
1年間の履修上限単位数(日吉)	52	48	48	52	50	上限なし
秋追加履修を認める条件	進級単位不足者	条件なし	9月進級者等	同左	進級単位不足者	条件なし
秋追加履修で許容される科目の範囲	自学部設置の総合教育科目	総合教育科目は対象外	自学部自学科設置の科目	同左	自学部設置科目	指定された自学部設置の総合教育科目
秋学期における科目削除	不可	一部可能	原則として不可	同左	不可	一部可能

図 4

象とする調査。(B) は、文、経、法、商、理工、つまり日吉の共通科目にかかわる 5 学部を対象とする詳細な調査。(C) は、他大学における半期制への経過と現状。今日は時間の都合で (A) と (B) について特にお話したいと思います (図 1)。

まず、(A) 全キャンパス、全学部を対象とする調査ですが、日吉では秋入学、秋進級、卒業を含まない通年半期制ですが、完全半期制というのは、秋の入学、卒業まで含むもの。つまり、半期制が徹底しているものという意味です。この表 (図 2) を見るとお分かりのように、SFC (湘南藤沢キャンパス、総合政策学部・環境情報学部) で秋入学・進級・卒業まで含めた完全な半期制が実行されています。日吉キャンパスについては法学部でかなり半期制が進んでいますが、ほかの学部では学年制も維持したままでの通年半期制です。要するに、科目を春と秋に分けているセメスター制が、日吉キャンパスや、専門課程の三田、矢上も含めて、通年半期制で行われています。

そして通年 3 学期制。これは医学部以外の人はご存じないかもしれませんが、夏休み、冬休みなどの休み期間を除いた 3 つの学期をそうよんでいるという方式です。医学部の場合は積み上げ式が多いので、セメスター制、

半期制は導入しにくいという理由があり進んでいませんが、日吉の 1 年生については、通年半期制になっています。

SFC で学部設置当初からなぜ完全半期制の実施が可能だったのか、その理由についてはまとめてみました。

①キャンパスの開設時、総合政策学部と環境情報学部の 2 学部の運用が共通だった。②科目設置数が日吉キャンパスに比べて少ない。③カリキュラムが柔軟な構造で、積み上げ式でない。つまり、いろいろな科目があるが、どこから始めてもいいようになっている。④ IT やネットワーク利用で業務が効率化できている。要するに、学事担当の負担を少なくするようなシステムが構築されたということが挙げられます。

次に、(B) 5 学部を対象とする詳細な調査です (図 3)。半期制導入が法学部の政治学科で 1993 年に行われ、その次が理工学部です。法学部は半期制をかなり進めていますが、5 学部の中で半期制の移行が一番遅かったのは文学部です。2007 年に半期制が導入され、2008 年度から半期の休学が実施されました。これは私が学習指導主任のときに、経済学部の半期休学のシステムを参考にして案をつくりました。それから、継続履修が認められていなかった 2 年生の必修語学も、何とか運用するように

日吉の今後進むべき方向

□ 改革は誰のために、どのような目的で行うのか？

学生のために行うのであり、勉学しやすい仕組みを作り、機能させることが目的である。

しかし、教室数や教職員の人員は限られている。

□ 当面やるべきことは何か？

現行の通年半期制がもつデメリットを可能なかぎり減らし、半期制と学年制との間の矛盾を調整していくこと。

図5

通年半期制の問題点と今後の課題

□ 【科目の半期化が進まない理由】

①教員側が概して消極的である。

②半期集中科目の設置が難しい。

③要件科目とすると、その取扱い事務手続きが複雑

□ 【秋履修が進まない理由】

①事実上の通年科目が多い。

②日程・事務量・教室などの物理的な問題が大きい。

図6

しました。

5 学部を対象とする詳細な調査の一部を紹介します。法学部は半期制が進んでいるので、セット履修はないが、ほかの学部はセット履修はまだ残っています。また日吉は、1 年間の履修上限単位数は、学部、学科によって若干違います。秋学期の追加履修を認める条件は、総合教育科目については制限がきつく、認められているとしても、自分の学部設置の総合教育科目に限られる。制約なしに秋学期の追加履修をしているのが、理工学部と経済学部。ただし、これは専門科目、あるいは特定の総合教育科目に限り、制限内で秋学期の追加履修が進められている。なお秋学期での科目削除については、どこの学部もほぼ削除不可という形になっています。

今後、日吉の進むべき方向ですが、改革はだれのために、どのような目的で行うのでしょうか。これはあくまでも学生のためであり、やる気のある学生を伸ばすということ。そのために勉学しやすい仕組みをつくり、機能させることが目的です。ただし、物理的に教室の数、あるいは事務手続きの負担増を考えると限界はあります。当面やるべきことは、通年半期制が持つデメリットをよく認識しながら、可能な限りそれを減らしていくことだと

提言 短期的に実施可能と思われる項目

(A) 9月入学・卒業の道を開き、科目履修や進級・卒業にかかわる不利益をできるだけ小さくする。

(B) 必修語学科目について、セット履修の制約をなくし、半期独立履修あるいは要件科目化する。

(C) 総合教育科目について、通年科目(セット履修科目)をなくす。また秋学期の履修追加・削除の制限を緩和し、学部共通科目も対象とする。

(D) 秋の履修修正申告等に対応できるように、Web 登録システムを早急に整備する。

図7

思います。

通年半期制の問題点と今後の課題ですが、セット履修、あるいは通年科目がまだ残っているのは、教員側が概して消極的であること。また、夏休みにレポート課題を出して、秋にそれを受けるということが、半期化するとやりにくい。それから、半期集中科目の設置が難しい。続けて2 コマ、あるいは曜日を替えて2 つその科目を設置すると、春にその科目を取った人は秋どうするのか。要件科目とすると、事務手続きが煩雑になる。秋履修が進まない理由は、半期科目にしても事実上の通年科目が多いことと、先ほど言ったような物理的な問題が大きい。

いろいろ議論した中で、今後5 年から10 年ぐらいの間で実施可能と思われる4 項目を提言として挙げました。(A) 9月入学、卒業の道を開き、科目履修や進級、卒業にかかわる不利益をできるだけ小さくする。特に法学部では、秋学期にニューヨーク学院卒業生の受け入れをしています、その辺の問題をどうするかというのが大きいと思います。(B) 必修語学科目についてセット履修の制約をなくし、半期独立履修、あるいは要件科目化する。必修語学の半期化というのは難しい問題がありますが、留学から帰って来てからうまくつなげるような方式があれば、さらに国際交流が進むと思います。(C) 総合教育科目について通年科目、あるいはセット履修科目をなくす。また、秋学期の履修追加、削除の制限を緩和し、学部共通科目も対象とする。(D) 秋の履修修正申告等に対応できるように、Web 登録システムを早急に整備する。この4 項目の中で、(C) と (D) は比較的近いうちに実現し得るのではないかと思います。

最後に、セメスター制の調査に当たって、学事担当の職員の方々に非常にお世話になりました。セメスター制のデータを集める際に、非常に好意的に協力していただ

いたおかげで、正確で貴重な記録がつくれたと思います。
ここに深く感謝したいと思います。

司会 ありがとうございます。それでは、次に村山光義先生にお話いただきます。「成績評価方法改善に向けた理論的考察と教育目標別評価方法の事例に関する提案」ということです。よろしくお願いします。

成績評価方法改善に向けた理論的考察と教育目標別評価方法の事例に関する提案

村山光義 よろしくお願ひします。体育研究所の村山と申します。成績評価問題ということで、なぜ成績評価なのかと思われる方もいらっしゃると思いますが、これは前回の基盤研究の報告を引き継いだ形でやらせていただいているわけです。

2006年度の報告では、我々はどんな成績評価をしているのか、日吉キャンパスを中心に実態調査をしようということでした。そこから何か問題があるだろうということは感じているわけですが、どんなことから手を付けたらよいかということで提言を掲げながら、今期はまず成績評価について、経済学部ドイツ語の中山純先生、法学部の生物の秋山豊子先生、それからこの成績評価班幹事の、経済学部中国語の村越貴代美先生に、具体的な話をさせていただきました。中山先生にはドイツ語の学習ポータルサイトの立ち上げのお話、法学部の生物の秋山先生は具体的に実習と講義のテストをする上で、持ち込み用紙を用意して、どのように学生に学習をさせるかについて紹介していただきました。

この成績評価というのは、FDの推進向上を重視しなければならないと考えているわけですが、それは授業を計画する教員側のポリシーが学生に提示され、学生がそれに向かって学習をし、その結末として評価が出てくる。当たり前のことですが、果たしてそれに我々は十分に応えているかどうか。北海道大学の高等教育センターがあるサイトにおいて、成績評価の問題点、評価の原則を教員が理解していないという、非常に手厳しい批判がされています。これは他大学のことだろうと言ってしまえばそれまでですが、我々も果たしてこういうことをクリアしているかどうか分かりません（図1）。

まず第1の、評価の原則を教員が理解していないということを、自戒の念を込めて考えてみれば、そもそも何ら制度やトレーニングをせずに大学の教員になれば、評価は大学の教員それぞれでよいのかということがすぐに浮かびます。たとえば何を評価しようとしているかというのを教員が持っていたとしても、評価をする方法はそれで正しいのかということを教わっているか。我々はいままで、自分が問題をつくり、学生の評価をしていると思いますが、それが正しい測定方法であるかということは、たぶん考えたことがないと思います。やはりそれは学術的に考えた方がよいのではないかと思います。

学生たちは、単位をもらうことと、自分の努力を評価してもらうことは、一緒であるようで別だと思っているはずです。ですから、形成的な評価ということで、段階的に何が身に付いたかということを十分に評価する部分と、最終的に単位が出て、AかBかCかといわれるようなことで済ませているという齟齬は実際にあるはずだと思います。

我々はまず、成績評価というのはいったい何なのかということを文献的に調べて、いま問題となるようなことを提示した方がよいのではないかと考えたわけです。成績評価というのは目標の効果判定をするということですが、成績評価の学問領域の中では、単位を出すというのは総括的評価に入るわけです。單元ごとに何かを獲得してチェックをすることを形成評価というので、成績評価といってもいったい何をもって評価といえるか。我々は



村山 光義 氏

成績評価に関する問題点*

- <1> 評価の原則を教員が理解していない
- <2> 明確に設定されていない教授目標を評価しようとする
- <3> 評価が知識の領域に偏り、問題解決能力・技能・態度の評価が行われない
- <4> 形成的評価が十分に機能していない
- <5> 示された授業の目標と評価方法・試験のタイプが必ずしも対応していない
- <6> テストの質の問題が管理されていない

* 阿部和厚ほか：北海道大学FDマニュアル，高等教育ジャーナル
—高等教育と生涯学習—，7，29-125，(2000)

図 1

成績評価方法の分類と特徴

項目 評価方法	評価側面への適合度					方法的特性	
	興味・ 関心	知識・ 理解	思考力・ 論理力	態度	技能	実態把握 の深さ	評価の 客観性
標準テスト		◎	○	○		x	○
教師作成テスト		◎	○	○		x	○
質問紙	◎			○			○
問答法(面接)	◎	◎	◎	○		○	
観察記録	◎	○	○	○	◎	○	x
レポート	○	○	◎	◎	○	○	x
製作物・実演	◎			○	○	○	x

図 3

成績評価とは

教育(学習)目標を設定し、その効果の判定を行なうもので、形成的評価と総括的評価の複合

学習過程 + 事後成果
教育目標 ≡ 単位認定

教育目標の類型と領域

梶田、加藤、板倉など

領域	類型	達成目標	向上目標	体験目標
認知的領域		知識・理解	思考力・判断力	(発見・納得)
情意的領域			関心・意欲・態度	(実感・感動)
精神運動的領域		技能・表現	(熟達)	(技術的到達度)

学力保障(学びの指導)
*測定しやすい

成長保障(育ちの援助・支援)
*測定しにくい

図 2

項目 評価方法	短所の是正方向	短所の是正の具体的方法例
標準テスト	深い実態把握	正答・誤答のパターンから実態を構造的に把握できるよう質問構成の構造を工夫する。
教師作成テスト	深い実態把握	分節化した論文体テストなどを加味する。
質問紙	(深い実態把握)	正答・誤答のパターンから実態を構造的に把握できるよう質問構成の構造を工夫する。内容分析の枠組みを準備し、自由記述をさせる。
問答法(面接)	(客観性)	問題の配列法、正答・誤答の基準をはっきりさせておく。
観察記録	客観性	観察の要点と評価の基準を明確にする。
レポート	客観性	評価の観点と基準を明確にしておく。
製作物・実演	客観性	

図 4

単位を出すための最終的な判断と考えているかもしれませんが、学習目標に対応した評価をすることが正しい成績評価のはずです。その意味で、学習評価といえは良いと思いますが、それで出てくるのは、過程と事後成果を総合的に自分の用意した目標と照らし合わせて、どの程度の成果が上がったか。これは単位認定とはニアリーイコールで、単位を出す作業と評価をするところは完全に一致しないことが実際にあるわけです。それはなぜかというと、教育目標というのはそれぞれ授業ごとに違うはずだということです(図2)。

教育目標というのは、認知的領域、情意的領域、精神運動的領域に類型化されています。簡単に言うと、ものを覚えるか、体を動かしたり何か獲得するもの、その間に気持ちや感情に訴えるもの、それぞれの目標が達成されるべき目標として、何か知識を与えよう、技能を高めようということがすぐ出てくるわけです。こういうものは学力的にも測りやすいわけですが、実際に我々が授業を組み立てる中で、このような思考力や考え方、態度は測りづらいのです。感動教育というのは授業の目標にならないと思うかもしれませんが、教育の目標の中には十

分入っているわけです。これを何らかの形で評価することが必要だということです。

我々が調べた中で、文献的にこんなものがありました(図3)。評価をする方法というのは多様です。標準テスト、教室作成テストというのは、いわゆるテストですが、テストとしてつくらずとも、もう少しラフに、感想的なものを回収できるような質問をしたり、直接口頭試問をして相手から情報を引き出す。引き出さないまでも、観察をする。近年、レポートというのはウェブ上からコピー&ペーストが増えて大変困るかと思いますが、昔はレポートというと、たくさんの量を書けば、非常に取り組み態度がよい、と分かる、というように、評価上ではいろいろな狙いを持ってテストを選べるということが実際あるわけです。

ところが、単にテストを1回だけ行うというのでは実態把握というのは浅くなる。客観的に見ているようだけれども、実際その個人がどのくらい深く理解したり、努力したかということは無視されてしまう。観察などをしていると客観性がないと言われる。しかし、それぞれに短所と長所があり、実態把握が浅ければ、そこから引き

知識伝達型: 知識の習得・理解(認知領域中心) 評価方法の例: 期末試験、小テスト・レポート、内省報告等の加算 問題解決型: 知識の習得+思考力・判断力の向上(ディベート・ディスカッション重視) 評価方法の例: レポート・論文、授業内の発表内容、ディスカッションへの準備や参加の程度。内省報告等 発見重視型: 実際の実験等による発見・納得を通じた知識の習得・理解 評価方法の例: 試験+レポート、内省報告、口頭試問。参加・出席の回数 体験導入型: 実体験を通じて意欲や関心を高めたり、活動の完遂をめざす(情意的領域) 評価方法の例: 報告書・レポート、内省・自己評価記録。活動の完全遂行 =合格、意識・意欲の変化などを観察。 技術志向型: 技能・スキルの表現や熟達(精神運動領域) 評価方法の例: 発表・パフォーマンスの出来栄。過程の向上意欲、技能向上の程度(プロセス重視)	図5
---	----

講義要綱・シラバスなどへの記載上の工夫 ☆学習者との学習目標・評価観点の共有をする ・GIO,SBOの明示 GIO (General Instructional Objective) 一般教育目標 「...について理解する」等 SBO (Specific Behavioral Objective) 行動目標 講義を受講することで「できる」ようになる目標(ゴール) 「...することができる」等 ・評価内容・比率の明確化 EX. 「実験、講義、期末レポートの配点は、それぞれ50%、40%、10%である。」 「小テスト(4回) 40点 平常点(出席、授業参加) 20点 期末試験(筆記20点+口述20点) 40点」 「出席60% (欠席は減点:最低2/3出席しないと成績評価しない=体育実技共通) 技術30% (特に投法の基礎:サイドアームスローができる・カーブスローができる・ 遠投力がある・ディスクゴルフのバッチティングが正確、等を記録会の 向上員会や教員の観察で評価) 理解10% (フライングディスクの専門競技について説明できる、 ルールを理解する等について ペーパーテストを行う) 以上3項目それぞれを点数化し、その合計点で評価する。60点以上で単位認定。」	図6
---	----

出せるような工夫をする。質問構成をどのようにするか。もしくは、客観性がないようなものも、観察の要点や実際の出来ばえをパターン化したものをあらかじめ多く持っておく、というような工夫ができるわけです。理論的に考えても、どれか1つのテストだけで評価すること自体、教育目標の幅広さから言えば無理があるわけです。単に知識だけを評価するためにテストだけやっていると、学生も点だけにこだわってしまうということになるわけです。

それならば、各科目で教育目標がパターン化できるのではないかと考え、いくつかの型を無理やり考えてみました(図5)。これは、こちらで勝手に名前をつけたので、もっと研究を深めて、学術的に認められるようにしなければならぬのですが、1つの例としてお聞きいただきたいと思います。知識の習得、理解ということが中心である知識伝達型。これは単に、ごく一領域を中心に知識を大事にしたいという授業があってもいいわけです。ただ、期末試験一発ではなく、形成的にレポートや毎回の内省報告を積み重ねることが工夫であると思うわけです。

問題解決型は、もちろん知識の習得をしてもらいたいのですが、いわゆるセミナー形式で考え方や判断力を育てたい。ひたすら学生に報告をさせて、みんなでディスカッションをしようというような授業があります。こうなると、ディスカッションへの準備や参加の程度も何らかの方法で測らなければならないわけです。ここで内省報告というものも、本人はどのくらい自分を評価できるかということが、実際に発表の出来ばえと準備具合から見ることができると思います。

次に、発見重視型です。これは演習型というか、実験

などをして、まさに目の前で起きた事実からいろいろな知識を振り返ったり、覚えることで、口頭試問や、実際になぜそうなったのかという説明をその場でさせることが非常に有効だと思います。当然、やらなければならないので、参加、出席の回数も必要になります。

次に、体験導入型は、情意的領域というところに入りますが、実際に知識や技能というより、やってみなければ分からないということで、実体験があって関心が高まっていくというタイプの授業。活動を全部終えなければ意味がない。インターンシップに行くとか、体育の実技で山に登って帰ってくるとか、こんなものが入ると思います。活動が完全に終われば合格という考え方もできるかもしれませんが、意識や意欲をよく観察しなければいけない。そうすると、インターンシップの評価を他者に頼んだりするケースがあると思いますが、こういうことも十分注意して行わなければならないと思います。

最後に、技術志向型、これは精神運動領域というものです。発表やパフォーマンスの出来ばえを見るわけですが、そこにプロセス重視という、技能を獲得していく途中を段階的に測ってあげなければならない。これも形成的なものが積み重なって、最終的な評価になってくる。

資料にいくつかパターンを挙げさせていただきました(図6)。この要点を見ていきたいと思います。一貫して情報を提示するということでは、学習者と評価側の評価観点とか狙いを共有することが大事だと思います。この授業はこの目的があって、こんな展開になる。その過程、過程でこんなテストもあるし、最終的にこんな評価があって、それが積み重なって単位認定になるということを考えて、学生にも納得させる必要があります。実際に医学

Web上での講義要綱・シラバスのデータベース化に向けて

- 編集作業を効率化できるもの（編集・公開ポータルの一元化）
- 作成時に適所で閲覧可能な「作成の手引き」や「ガイドライン」の準備
- 記入の必須な項目と選択可能な項目、追加で設定できる項目・詳細シラバスなどを区別し、一律で準備
- 学習者と担当教員・TAなどのみ閲覧できる領域と一般公開の領域の設定
- コースやカリキュラム全体の見取り図やそれらの記述、対応する設置科目が常に参照できるもの

図7

部のシラバスはこの形になっています。一般教育目標や行動目標といわれるものがある、何々について理解するというような大きな狙いを持って、その中で細かいことについては説明ができるように、具体的な、細かい目標を授業ごとに用意して、これを明示していくという例があります。こういうものは非常に重要かと思えます。

これは前回の報告から一貫して言っていることです。単にいくつかのものを組み合わせても、それがどのくらいの比重があったり、どんな段階でどの程度動きが出てくるかということをはっきりさせる必要があります。当然、その比率がはっきりしていれば、学生もどれに力を注ぐかということが出てくるわけです。たとえば平常点が20点あったら、平常点とは何だという議論になるわけで、学生も出席と授業参加のことなんだ、これは20点分くらいかと思って授業に出てくるようになるわけです。教員もそれを踏まえて、じゃあ出席と授業参加で何を見ているのかということのを常に頭に置きながら授業をやらなければいけないはずですが、それは当たり前で、最後に20点分をどう評価しようかということのをたぶんやっているのだと思います。こういったことが、学生と教員間のつながりとして必要なのです。

私は体育関係ですが、私のシラバスでは、技術や理解度がこのようにあって、具体的にこれを獲得してくれということを書いて、単位認定というのは60点をもったから与えて、そこから先のABCというのは、こんなふうに変っていったり当たり前だということを見えるようにしてあげることがよいのではないかと思います。

先ほど佐藤先生からも話があったように、日吉の方でもシラバスをウェブ上で公開できるように進んでまいりました。学生がキーワードを入ると、関係した授業が

すぐに分かり、この授業にぱっと飛び込んでいけるというよさがあります。多くの科目から自分の狙ったものだけをすぐに探して取ってくれる。しかし、そこに共通したひな型があり、システムチックにできていなければ、なかなか学生も活用してくれないと思います。これを立ち上げていくことは大変な試行錯誤を伴うことだと思いますが、作成の手引きやガイドラインをつくることは非常に重要だと思います。

繰り返しになりますが、授業目標が明確になり、それに対応して的確に評価できるものを選んでいくということ、教員である我々が十分に認識をして、配慮していくということを強く考えなければいけない。毎年毎年、この内容をこのテストで評価しているのだろうかということを考えなければならない。それが、ある程度の枠組みの中でガイドライン化され、ひとりで苦労せずともうまくいくとか、独り善がりでは是正できるということが必要になるかと思えます。

最後に、これは4年間を通した教育部の研究の非常に重要なところだと思いますが、現在、文部科学省の中央教育審議会は、学士課程の充実といって、これが大学認証に非常に影響を持ち、ディプロマ・ポリシー（DP：卒業認定・学位授与に関する方針）、どのように学位を与えるかということのを各大学が明確にしろといっています。教育の質を保証する、どういう教育成果が上がっているかということを出すのは非常に難しいことだと思います。しかし、こういう教育目標があるので、こういう評価をしているということが、まず第一に質の保証の最低のガイドラインにあると思います。我々は、どんな学生を育てて社会に出したかということのを問われる時代になったので、こういう教育をしましたと胸を張って言わなければならない。それが回りまわって、こういう学習をさせて、こういう評価ができたので、この子には単位が出ているということに通じなければ、本質的な解決にならないということで、これを重要視するべきだと思っています。

司会 ありがとうございます。それでは最後の発表になりますが、坂本光先生に「4年間を見越した教養教育のモデルについて」ということで、お話しいただきます。

4年間を見越した教養教育のモデルについて

坂本光 文学部の坂本です、よろしくお願いします。「4年間を見越した教養教育のモデルについて」というタイトルで、『2007年～2008年度基盤研究報告書、慶應義塾大学教育カリキュラム研究②』の45ページから64ページの報告をさせていただきます。これを担当したのは、商学部の種村和史先生、佐藤望先生と私の3名です。

まず、4年間を見越した教養教育とは何か。教養科目、つまり一般教育科目は、多くの学部で1年から4年までそれなりに設定されておりますので、単に4年間を通した教養教育のことかとお考えになるかもしれませんが、副専攻制度のことかとお考えになる方もあるかとも思います。

副専攻制度と呼ばれるものには2通りあります。1つは専門教育課程における複数専攻制度です。もう1つは、4年間、つまり学部全体にわたって継続的、発展的に教養教育を行う制度です。後者は多く演習形式、場合によってはゼミ形式で、最後はかなりまとまったレポート、あるいは論文を課し、副専攻的な体裁を取る教養教育制度のことです。ここで4年間を生かした教養教育と申し上げ

ているのは、いま述べた教養教育を分野とした副専攻と呼ぶべき教育システム、カリキュラムのことです。

これについては、すでに日吉キャンパス、および三田キャンパスにおいて、3学部が運用を行っています。経済学部では「研究プロジェクト」、法学部では「副専攻認定制度」、商学部では「強化プログラム」という名称を使っています。それぞれの制度、それぞれのカリキュラムはかなり複雑で、とても15分間の時間でご案内することはできませんので、くわしくはぜひこちらの報告書をご覧くださいと思います。しかし、報告書もある時点のスナップショットにすぎません。最新の状況については、経済学部、法学部、商学部で大変お詳しい先生方が会場においでですので、ぜひ直接お尋ねいただければと思います。

すでに行われている3制度は、2つのタイプに分けることができます。1つはプロジェクトベース型と我々が呼んでいるものです。これに該当するのが、経済学部の「研究プロジェクト」です。もう1つは、我々が発展教養セミナー型と呼んでいるもので、これに該当するのが、法学部の「副専攻認定制度」と商学部の「強化プログラム」です。

まず、経済学部が採用しているプロジェクトベース型

4年間を見越した教養教育 ＝ 副専攻制度？

「副専攻制度」と呼ばれるのは、

- * 専門課程における複数専攻制度
- * 4年間にわたる継続的・発展的
教養教育制度

プロジェクトベース型(経)

- * まず研究テーマが存在し
- * 教員の指導の元に研究
- * その成果を論文として発表
- * 【研究テーマベース】

2つのタイプ

- * プロジェクトベース型
 - ・ 経済学部 「研究プロジェクト」
- * 発展教養セミナー型
 - ・ 法学部 「副専攻認定制度」
 - ・ 商学部 「強化プログラム」

発展教養セミナー型(法商)

- * 日吉開講の一般教育科目が前提
- * 発展的科目を三田に設置
- * それらを4年間で系統的に履修し、
認定を受ける
- * 【科目ベース】

のシステムについてお話しします。経済学部では、「研究プロジェクト」という名称で3～4年生を対象に、このタイプの教養教育プログラムを2種類運用しています。その1つでは、あらかじめ教員が研究テーマを用意し、学生はそこから選ぶ。これを称して、経済学部では「誘導展開型プロジェクト」と呼んでいます。

もう1つは、学生が自ら研究テーマを提案し、指導教員も自ら指定、そして自分の研究計画とともにそれらを学部側に提案し、採用されると実施されるという、学生発の研究テーマで運用されるタイプです。経済学部ではこれを「自己展開型プロジェクト」と呼んでいます。

教員発であれ、学生発であれ、あらかじめ研究テーマが存在していて、その研究テーマの下に教員が指導し、学生が研究を行います。その成果を論文という形にし、それを発表するところまでが1セットです。これらは研究テーマ別、研究テーマ先行型の4年間を見越した教養教育プログラムと考えることができます。

法学部と商学部のプログラムは、経済学部のものと大きく異なっています。まず日吉開講の総合教育科目の存在が前提です。その上で、その内容を発展的に引き継ぐような科目を三田に設置します。そして、それらを4年間で系統的に履修させ、履修を終えたという認定を与えるわけです。したがって、経済学部の研究プロジェクトベースのものと対照的に、研究内容先行型ではなく、設置科目先行型と分類できるのではないかと思います。もっとも、法学部と商学部では、科目構成とそれを統括するシステムがずいぶん異なっています。詳しくは、こちらでも報告書をご覧くださいませ幸いです。

ここからは、これらのシステムの問題点を指摘させていただきたいと思います。2つの非常に対照的なタイプのプログラムがありますが、3学部が共通してそれぞれご指摘になっているのは、履修者が少ないということです。もっとも法学部では、履修者数自体は必ずしも少ないとはいえないかもしれません。先ほど申し上げた調査時点ですが、約250人の登録があり、修了は50名内外と承っております。つまり、とりあえず申し込んでおく。しかし、実質的にそれに参加して成果を挙げる学生は必ずしも多くはない。

修了する学生数は、経済学部でもおおむねそのくらいの数字です。もっとも経済学部のタイプと、法学部、商学部のタイプとでは制度も違いますし、運用の方法、



坂本 光 氏

方針も違います。経済学部の場合は、非常にインテンシブな教員側の人的リソースの投入が必要です。したがって、これを学年、あるいは学部全体が参加できるようなプログラムとして運用することは、理屈の上でもおそらく無理でしょう。少数精鋭型で、非常にやる気のある学生が自ら名乗り出たところに、集中的に教員側のリソースを投入するというシステムになっています。したがって、おのずと履修者数が限定されるのは、制度設計のうちと理解しております。しかし同時に、3学部いずれにおいても、履修希望者が多過ぎるので制限する、というような事態に至っていないことも、おそらくは間違いないのではないかと思います。

2つ目の問題点としては、人的リソースの確保が難しいことがあげられます。これも制度によってずいぶん確保の仕方、あるいは確保された後の教員の負担が違うでしょう。特に経済学部のような、非常に教員のコミットメントが高いシステムを使う学部においては、人的リソースの確保が困難です。教育自体、授業自体に加えて、プログラムの管理運営のために集中的な人の投入が必要だからです。

そして多くの場合は、担当コマ数というような見かけ上の勘定、あるいは役職数以上のインテンシブな仕事が必要になる。となると、担当者ご本人も大変ですが、後任者を探すのはもっと大変ではないかと思います。

3つ目の問題点としては、3学部共通して、学生、教員間の認知度が低いことがあげられます。しかし、告知

課題1:「意義」の明確化

- * 学部4年間での履修計画上の学生にとっての意義
- * 学部教育全体における意義
- * 各教員の教育・研究活動における意義

課題2:学部間の連携

- * 学部間のプログラム開放
- * 各部間でのリソース共有
 - * 既存の総合教育科目の整備・活用
 - * 人的リソースの共有
- * 情報交換の場の設置

方法やガイダンス等の手続きに問題があるとは思えません。いずれも非常に完備した、丁寧なシステムとなっています。ということは、存在が知られていないわけではないということです。存在の認知度が低いのではなく、その履修の意義の認知度が低いのではないのでしょうか。知られる機会の確保は、必要にして十分なだけある。それでも認知度が低いという印象を先生方がお持ちになるのは、学生の間にそのシステムの意義に対する認知度が低く、したがって履修にいたるような魅力の認知度が低いということの反映ではないかと思います。

こういった問題点を踏まえた上で、将来、また現時点での課題を、3点お話ししたいと思います。

まずは意義の明確化です。つまり、それぞれのシステムがどういう目的を持っていて、それをどのような手法で達成し、そしてすでに完成年度を迎えて学生が卒業した制度では、どのような成果が挙げているのかを明確化する必要があります。学生にとって、学部4年間での履修計画上の意義がはっきりしている必要がある。簡単に言うと、取る気になるような意義の明確化ということです。まずはアカデミックな面白さ、あるいは専門教育との関連性や補完性について、そして卒業単位との関係について、またほかの科目ではなくこの科目、ほかのプ

課題3:中長期的調整

調整の必要が予想されるのは:

- * 3学部以外での類似プログラム導入時
- * 専門教育課程での副専攻プログラム導入時

ログラムではなくこのプログラムを取ることの意義の明確化が必要ではないかと思います。

次に、学部教育全体における意義の明確化。これは、学生にとってではなく、教える側にとっての意義の明確化という意味です。まず、総合教育科目が設置される上で、それぞれのプログラムと連携することの位置付け、つまり、非常に広範にわたる科目が並んでいる総合教育カリキュラムの中で、体系的教育の背骨になるような制度の一部となることが実感できることが重要でしょう。また、専門教育との補完関係も重要です。補完関係というのは、必ずしも専門教育を額面上補うということではなく、専門教育での専攻とまったく対照的だったり、まったく関係ないことができるのも、広い意味の補完関係と言えるでしょう。

次に、各教員の教育研究活動における意義も明確にすることが重要です。これは、担当なさる先生方はもちろんのこと、当該年度参加なさらない先生方においても、将来の参加を考える上で、あるいは同僚が参加するに当たっては、それを側面からサポートする上で、意義をはっきりと認識できることが有用でしょう。またそれは、人的リソースを確保するということにも直結します。

しかしながら、意義の周知といっても、文言で言ったところで、必ずしも現状と実質的な違いが出るとは思えない、想像し難いと思います。つまり、その意義を明確に実体化した制度、分かりやすい制度を用意し、その制度の存在をもって周知するということが重要で、さらなる改善が期待されます。

次に、課題の2つ目として、学部間の連携についてお話ししたいと思います。こういった総合教育科目のシステムを考える上では、各学部からその部分を分離して、キャンパスごとに、あるいは大学全体で統一的なカリ

キュラムを策定することも選択肢の1つです。しかし、現状の各学部のシステムを拝見していると、各学部がそれぞれの専門教育に呼应する形で目標を設定し、それと同時に各学部が持っている時間的、あるいは人的なリソースを踏まえた上で、それぞれ最適化された制度をつくっていると考えてよいのではないかと思います。となると、それぞれがすでに独自のメリットを持っている、少なくとも当該学部に対しては非常に大きなメリットを持っているといえるでしょう。したがって、統一的なカリキュラムをつくる場合には、そのメリットを捨てることになるわけです。また現状の体制を見るかぎり、トップダウンで横断的な改革を行うことは大変難しいように思われます。

つまり、メリットを失う、そして実現が困難、この2つの面から、やはり現状の各学部のプログラムを温存した上で、学部間の連携において調整を図ることが現実的であろうと思います。それには、まず学部間のプログラムの解放が考えられます。経済学部の「研究プロジェクト」は他学部の学生も履修可能です。しかしほかの2学部のプログラムでは科目履修上の困難がありますので、現状では解放が難しい。これについては、受け入れ側の制度の改変、整理をする余地があるかと思っています。

一方、送り出す側は、他学部のプログラムに参加しても学生にデメリットがなく、メリットのある体制をつくってあげる必要があります。ですから、送り出し側の制度の整備も重要です。

それと同時に、学部間でのリソースの共有も考えなければなりません。つまり、すでに開放されている総合教育科目をこれまで以上に有効活用するということです。全学部に解放されている科目も多くありますが、さらなる共通化、共有化、オープン化を促進することが考えられます。同時に、すでにオープンになっている科目についても、各学部のプログラムで機能的に活用できるように、たとえば履修要件を指定した上でレベル分けするなど、科目を再編成することが有用です。そうすることによって科目が単体として機能できると同時に、大きなプログラムの1つの要素としても有効活用できるような制度整備を行う必要があるでしょう。

2つ目の課題は、人的リソースの共有です。現状でも、他学部からそれぞれのプログラムにご出講いただくことは可能です。しかし、多くの場合、送り出し側にそれ

をサポートする制度はありません。人的リソースを共有して相互乗り入れを図り、それぞれのプログラムを充実したものにするためには、やはり送り出し側の制度整備が必要です。そのためには、情報交換の場を設置することが大変重要であり、必須であると思います。2008年、大学評議会の下に学部共通カリキュラム委員会が設置されましたが、そこにワーキンググループを置くことは十分に実現可能であり、有効な施策ではないかと思います。

次に課題の3つ目ですが、中長期的な調整を念頭に置くことも重要です。調整の必要が予想されるのは、先行する3学部以外に類似のプログラムが導入される場合です。現行の3プログラムは、将来新プログラムができた場合には、それを受け入れる側となります。あらかじめ共通化、相互乗り入れを念頭に置いた制度整備を行っておくことが、非常に有用でしょう。受け入れ側に事前準備がなければ、現状プログラムを持たない学部が新プログラムを持って参入する際、完全に独立単体のものとして整備を行ってしまう可能性が高くなります。導入時からの共通化、相互乗り入れを望むのであれば、事前に受け入れ側がそれなりの準備をしておくことは必須です。

もう1つ、中長期的に調整が必要となりそうなのは、専門教育課程での副専攻プログラム導入時です。大学院では、すでに研究科間の相互乗り入れが始まっています。したがって、学部間でそういったことが起こるのも時間の問題でしょう。その場合、問題点が2つ考えられます。1つは競合です。4年間を見越した教養教育プログラムですから、学生は専門課程に進んだ後も、そのプログラムに参加することになります。専門にも副専攻制度がある場合には、学生はどちらを取ろうかということになるわけです。両方取ることも可能かもしれませんが、それを想定するのは難しいでしょう。

そうなると、教養教育のプログラムと専門課程の副専攻はすみ分けるのか、あるいは連携し、ある意味一体化するのか。そのいずれの選択肢も考えられると思いますが、履修を考える学生から見れば何らかの競合があることは間違いのないわけです。その際にも、やはり先ほど申し上げたように、教養教育プログラムの意義を明確にし、意義を体現した明快な制度設計をあらかじめ行っておくなら、必要となる調整を容易にすることができるのではないかと思います。

担当教員の調整も問題です。日吉を中心に設置されて

いる4年間にわたる教養教育のプログラムは、基本的に日吉の教員によって発想され、日吉の教員によって運営されています。専門教育の副専攻は、実現すると、三田の教員、矢上の教員、あるいは芝の教員が担当することになるでしょう。その際、場合によっては日吉の教員と他キャンパスの教員の専門領域がほとんど同じというケースが起り得ます。これは、新しく参画する学部によっては非常に頻繁に起こるだろうと思います。その場合、やはりここでも競合するのか、一体化するのか、一体化といってもプログラムとして一体化するのか、あるいはプログラムは別々で教員が相互乗り入れをするのか。そういったことも念頭に置いて、事前に現行プログラムの制度整備しておくことが、将来的な調整を容易にするためには必要なことではないかと思っています。

司会 ありがとうございます。それでは、本日はディスカッションの代表者として常任理事の長谷山彰先生と経済学部羽田功先生に来ていただいていますので、それぞれコメントをいただいた上で、皆さんでいろいろな話し合いができればと思います。それでは、長谷山先生よろしくお願いします。

長谷山彰 長谷山です、よろしくお願いします。これまでも教養研究センターのシンポジウム、体育研究所のシンポジウム、あるいは外国語教育研究センターのシンポジウム等でお話を伺っていますので、そういったことも踏まえて、私なりの感想を申し上げたいと思います。

まず具体的な項目でお話いただいたわけですが、すべてその通りだと思います。短期集中による教育効果の向上、外国の学期制に合わせることで国際交流、留学の推進。あるいは、完全セメスター制であれば、教員が1年のうちの半年は自分の研究や外国での調査等に充てることができる。そういった最初の目標に近づけるための方向をどう模索していくのかということだと思います。

留学中の授業料減免も遅まきながら実現されてきました。また、秋学期の履修や語学の継続履修も学部によって少しずつ進んできておりますので、これは継続していけば、いずれさらに進んでいくだろうと思います。

成績評価についてもおっしゃる通りで、教員の意識改革と学生の意識改革、両方の問題を含んでいると伺いま

した。授業の目標を明確にした上で評価する、あるいは学習の過程を把握した上での評価、いずれもその通りだと思います。

授業アンケートなどFDの一環でよくやられておりますが、アンケートを見てここが悪かったと気付いても、それを指摘してくれた学生にフィードバックができない。それとやや似ているのは、成績評価にしても、具体的にフィードバックすることがなかなかできないのではないか。極端に言うと、試験を実施したその場でいくつかの模範答案を提示できれば、学生の学習は大いに進展するのではないかと。評価を得て学習状況を改善する機会を学生に与える工夫が必要ではないかと思っています。

もう1つは、学生の意識改革です。私は、成績評価の項目から出席という項目をぜひなくして欲しいと思っています。もちろん現状では、実習科目や体育科目などで、まず出てもらうことが前提の科目があるのはよく承知しておりますが、まさに出ることは前提なので、出たことが点につながるというのは少しおかしいのではないかと。映画館に行って切符を買ってくれたお客に、本当に映画を見たかどうか出欠を取るということはありません。本当に見たかどうか座席を確認するということはないでしょう。大学も、授業料を払って本当に学びたい学生がほとんど、という時代が来ると、出席を評価に含めること自体ナンセンスになるのではないかと感じています。これはもちろん、学生の意識改革も必要ですが、教員の方も、それが自然だということを意識しておく必要があるのではないかと思っています。

副専攻の問題については、4年間の中で教養教育をするということと大きく関係しています。副専攻について学生がテーマを選ぶプロジェクトベースと、4年間の系統立った履修モデルを示してやる発展教養型プログラムがあると思いますが、きめ細かく考えれば、それにふさわしいそれぞれの分野があるはずです。語学から始めて外国文化への理解や地域文化への発展的理解へ関心が広がるということで言えば、ある程度系統立ったモデルを示すのが適しているでしょうし、法律を学んでいる学生に、その法律の歴史的背景を知った方がいいということであれば、歴史学的手法も副専攻として学ばせる、これは当然なことです。

それとは別に、おそらくコアカリキュラムという発想



長谷山 彰 氏

をどうとらえるかということにつながっていくと思いますが、学生がテーマを選び、発展させていくことはよいけれども、多様な科目の中から大きなテーマに向かって科目をデザインできない、履修モデルをデザインできない。そこをどう克服するかという問題が出てくるのではないかと思います。

いずれにしても、こういう問題は単位化ということと大きくかかわってくると思います。いまの学生は大変忙しく、ダブルスクールへ通う学生も増えています。多くの学生は目的意識がはっきりしていて、卒業後の進路等についても具体的なイメージを持っている。そうすると、そこから外れた科目にまでなかなか目を向けないというもどかしさが教員にあります。そういうときに、専門教育との関係をどうすり合わせていくか。これがまさに学部共通カリキュラム委員会の今後の役割になると感じています。

何よりも、教養教育というのは何かということを絶えず確認しておくべきことだと思います。西洋の古典を中心にしたグレート・ブックス・メソッドというものをエリートに施す、世俗から離れた環境で行うという意味の教養教育と、エリート教育ではなく、市民教育として行うもの。コロンビア大学のデューイとハーバード大学のコナントによって始められたジェネラル・エデュケーション。知識の総合とか市民の一般教育、そういうものとの関係をどうとらえるか。戦後の日本の大学というのは、その両者の関係や区別を明確にしないまま一般教育

を始めたので、1991年の設置基準の大綱化で多くの大学では一般教育が衰退してしまった。幸い慶應義塾は、1993年の大学教育委員会、日吉カリキュラム等の調整部会のご努力の積み重ねの上に、今回、日吉共通カリキュラム委員会が発足し、また大学共通カリキュラム委員会ができたということで、一歩前進したのではないかと考えています。

もう1つ、慶應義塾が誇るべきところは、教養研究センター、外国語教育研究センター、自然科学研究教育センター、そして従来からの体育研究所があります。つまり、知性と感性と体力を総合的に研究し、教育する体制が整っているわけです。こうした研究面での連携が、実際の単位と連動した教育、教学の学部連携に反映していき、徐々に浸透していけばと思います。

これからの改革というのは、表面は全然変化がないけれども、中で静かに熟成しているという熟成型の改革が大事だと思います。継続は力なり。慶應義塾では、「練習は不可能を可能にする」と言ってくれた先人がいますので、そういう形で続いていけばよいのではないかと。大きな船は、かじを切ってもなかなか進路が変わったのかどうか分かりませんが、徐々に進路が変わっているのが分かる、それでよいのではないかと思います。

もう1つは、大場さんが言われた、セメスターにしろ何にしろ、だれのものかという学生のためのものである、これが非常に印象深いことです。「優れた教育とは学生を大切にする教育である」スタンフォード大学のヘネシー学長の言葉ですが、慶應義塾は、福澤以来これを最も標榜している大学だと思います。

慶應義塾規約という、慶應の憲法とも言うべき規範は、冒頭の第2条に「慶應義塾は教育を目的とする」と書かれています。研究が出てきません。もちろん研究をしなくてよいということではありません。学則の方にはちゃんと研究のことが触れられていますが、大きな根本は教育にあるということが非常に大切です。福澤は、政府を強くするよりも独立した市民をたくさん世に送り出していけば自然と近代化につながると言った人ですので、それはいまでも通じているのではないかと思います。

もう1つは、健康ということを非常に大切にしました。慶應義塾の25年史『慶應義塾紀事』で、福澤自身が、義塾は塾生の健康に意を用いている。授業時間を減らしてもいろいろな運動をさせている。それから、三田

のキャンパスは高台にあって乾燥しているので病者が少ないと書いています。何よりも、明治元年のころの芝新銭座時代の学則には、午後、晩食後は木登り、球遊びなどをしてよく体を動かせということをわざわざ書いているような人です。そういう知性と感性と体力というテーマは、教養研究センターでもいろいろなプロジェクトでおやりになっていることだと思います。こうした動きがずっと続いていけば、徐々に大学全体が変わるのではないかと期待しています。

司会 どうもありがとうございました。続いて、ここからディスカッションということになりますが、羽田先生の方からコメントをいただけますでしょうか。

羽田功 経済学部の羽田です。まず今回の報告書を読ませていただいて、教養研究センターの基盤研究は時間とエネルギーがかかる地道な研究で、非常に大変だったと思います。それがこういう形で、提言も含めて成果になってきたということで、まず基盤研究の皆さんに対して敬意を表したいと思います。

実はいま、私は創立150年記念事業の福澤諭吉記念文明塾のコーディネーターをやっています。ここのモットーの1つが「半学半教」。もう1つが「自我作古」、我より古を作すということで、自分の歩んできた道、そしてこれから先開いていく道がそのまま歴史につながっていくということを標榜しながら、塾の原点を意識して新しい塾をつくっていこうということで、2009年の4月から本格的にプログラムを行っています。その自我作古という言葉、実はそういった意識というのは、慶應義塾自体がもともと持っている伝統なのだろうということで、教養研究センター、日吉、あるいは慶應義塾全体の教養教育をこれから考えていく場合の、1つの大切なキーワードになるという気がしました。

先生方のご報告は、どれも重要なポイントをついていっていると思います。セメスター制、成績評価、4年間を見越した教養教育。4年間を見越した教養教育については教養研究センターができたころから、学士課程を教養教育の課程としてとらえるべきだという議論は、継続的にしてきたと思います。その中で、かつて文部科学省の委託研究で教養教育研究会が出したグランド・デザイン、あるいは学術フロンティアの成果で出てきたバリアフ



羽田 功 氏

リー・キャンパス構想といったものについても並行してこのセンターを中心に議論がされてきました。

その中でも、具体的にそういったものをどう実現していくのか。この実現に関して議論をしたときに、教育を展開する場の問題、それからそれに密接に結び付いた形でのカリキュラムの配置の仕方について考えようとする、必ず議論になったのは学部の壁ということです。実は、その裏側にもう1つ抱えている問題は、入試制度です。しかし、これに触れてしまうと話が収拾がつかなくなるので、触れないでおこうと思います。

4年間を見越したという場合、先ほど触れたグランド・デザインであるとか、学術フロンティアの方は、副専攻制にテーマを絞らず、総体的に見て1年生の導入から、4年生の卒業までをどういう形で系統立てるか、どのようなシステムチックなカリキュラムにできるのかということで議論をしていたわけですが、基盤研究ではある程度テーマを絞った形で4年間というものが議論されている。

学生から見た視点と、我々の内部事情を抱えてつくっているカリキュラムを、どういう形で学生にとってより有効な履修デザイン、学習計画につなげていけるのか。この辺を、学部共通カリキュラム委員会や日吉のカリキュラム検討委員会で本格的に議論すべきところだと思います。我々が内部で抱えていて議論していく問題と、一歩離れて鳥瞰的に見たときに、学生がカリキュラムをどう見るか。そういった部分にどう目配りしていくか、

これから先の課題としてもあると思います。

FDの問題は、長年教養研究センターの中でいろいろな形で試みがなされ、一部効果が出てきているところはあると思いますが、なかなか教員全体の中で意識が高まってこない。場合によっては、ある種の拒否反応がいまだにかなり強く残っているという印象を持っています。実効性のある形でFDにつながるようなシステムをどうつくっていくのか、その辺のところは、それこそ評価の問題にとどまらず、カリキュラム自体を考えていく場合に、おそらく避けて通れないだろうという気がします。

今日ここにお集まりの皆さんはもちろん関心が高い方ばかりですが、こういった集まりが、盛況、活況を呈しないという現実と、FDの問題というのはどこかで重なっているところがあるわけで、そういった部分に関して、どういう方策をこれから先考えていけばよいのか。これも非常に難しいだろうと思いますが、どこかでその辺のところを考えていかなければ、空回りしかねない。同じことの繰り返しをこの先続けていってはいけな。すでに9年、10年ぐらい、そういった悪いサイクルに入ってしまったかねないという、非常に危ない綱渡りをしてきていることも確かだと思います。これは教養研究センター自体の在り方、存在意義と、ある部分では直接リンクしてくるところだと思います。

私が非常に期待しているのは、日吉カリキュラム検討委員会の存在が、この先どのくらい実質的な議論を踏まえた提言や行動につながっていくのか。その点で言えば、一条の光も差しできているところなので、この機会をどのくらい有効に私たちは使えるのかということに関して、真剣に議論すべきだろうという印象を受けました。

司会 ありがとうございます。いまの羽田先生のお話について、どなたかご意見はありますでしょうか。

A FDの問題ですが、私が教養研究センターの活動を見ていて、実質的に一番多かったのではないかと思います。は、「アカデミック・スキルズ」や「生命の教養学」で共同で授業をやることに対する、ある種の拒否反応があります。けれど、実際にやると、むしろ逆に、教員としてプロ根性のようなものが出てきます。委員会に出ているいろいろなことを話し合っていると守りに入りますが、実際に共同で授業をやってみると、非常にポジティブな効

果が出る。それが、「アカデミック・スキルズ」にしても、「生命の教養学」にしても、FDになっていたのではないかという感じがします。

副専攻も、法学部では副専攻をやることによって張り切る先生が出てきます。法学部は少なくとも学生も教員も活性化していると思います。両方とも、教員の持っている潜在力を非常にポジティブなところで生かせるような場ができると、結果としてとてもいいFDができるのではないかと考えています。

司会 ありがとうございます。教養研究センターは、5年間の内部評価会をやったことがあります。そのときに、FDのことをかなり集中的に話したのですが、「FD＝アンケート調査」という発想がすべてをしぼらせていて、教員の意欲を刺激するメカニズムというのを動かしていかなければ、文部科学省が考えているようなFD、外部的に、統一的に、上意下達で全員に網を張るような形でやるようなFDというのは絶対にうまくいかないというのが、あのときの結論でした。それについては、今回の研究に直に関係しているわけではありませんが、基本的な考え方はそこで共通認識は持っていたつもりではいます。

羽田 私自身は、FDという言葉自体が嫌いだということとは公言してはばかりませんが、しかし、そこに含まれる内実はどれも重要だと思っています。また、その効果が期待できるような仕掛けをいろいろやるべきだということも話をしてきたし、いくつかやってきているつもりもあります。

つまり、法学部であれば、副専攻を通してそういったものが醸成されてくる。もう一方では、アカデミック・スキルズの方でそういったものがある。あるいは、それ以外の形で、いろいろなところでそういったものが構成され、活動の成果を挙げていく。それをどういう形で全体が共有できるようなものにまとめ上げていくのか。センターの役割の1つは、そういうところだと思います。それに関しての将来像というものが指針的になれば、結果的には単発でそれぞれが終わってしまう。たぶんその問題にかかわってくるのかなという気がします。

A 1つアカデミック・スキルズで言うと、若い人をだ

まして引き入れる。就職1年目の人に、これをやらないとだめだという形でまして引き入れてしまう。その結果、同じ授業を違う学部の人が取ることによって、若い人たちの間で学部間を超えたネットワークができる。これは、私は種をまいていると思っています。こういう人が増えてくれば、もっと5年後、10年後に同じようなことをやれば、もっと人が集まってくる。それはゲリラ的のといえばゲリラ的ですが、やはりそういう形がよいのではないか。そういうこともあるということを、一言言い添えておきたいと思います。

司会 ほかの問題にもいきたいと思います。学生の視点でつくっていくことに関して、いまの時点では非常に制約があるというご指摘は、私もその通りだと思います。このことに関して、どなたかご発言のある方はいらっしゃいますか。

B いま、メディアセンターとの共同で、「ピア・メンター制度」というアカデミック・スキルズ卒業生が、日吉の1～2年生のレポートや、調べるためのいろいろな問題を聞いて、相談するような制度をつくっています。我々が学生を育て、その学生が、学生同士で後輩を育てるという意味で、それを繰り返していくという1つのモデルにはなっていると思います。

司会 ありがとうございます。もう1つぐらい質問できますが、入試についてというのはあまり議論はできないと思うのでここでは取り上げませんが、あるいはどなたか全般的な問題に関してでも質問、ご意見があればお願いします。

長谷山 やはり日吉共通カリキュラム検討委員会ができたというのは非常に大きいことです。学部共通カリキュラム委員会の方は顔合わせをただけですが、そちらが遅れているからどんどんやれというのは少し拙速になる恐れもあるので、せっかくできた日吉共通カリキュラム検討委員会が、現場に即したいろいろな努力をまずしていただく。特に、学部横断的な科目のデザインをどうしていくかという、当初の目的を着々と実行していただく。それが固まった段階で、狭い意味での教養教育と専門教育をどうすり合わせていくかという、次の段階に進

むのだと思います。その場が、おそらく学部共通カリキュラム委員会でしょう。

先ほど羽田さんがおっしゃった、学部の壁というのは何か。これは実に大きな問題を含んでいて、奇しくも今日、学士課程全体を教養教育としてとらえているとか、4年間を見越した教養教育という言葉が出ていますが、教養教育をリベラルアーツととらえると、学部はリベラルアーツというものをやって、研究は大学院に行ってからするという、アメリカ型の発想に非常に近いです。たとえばハーバードなんかもそうで、学部は非常に小さいリベラルアーツの学部だけれども、その中でテーマを選んで、大学院で専門のテーマを研究していく。

いまの慶應義塾はそうはなっていませんし、日本の大学の多くもやはりそうなっていません。こういう4年間を見越した教養教育、4年間全部が教養教育だという考え方は、ある意味でそれに通じています。もしそれを目指すとしたら、これは日本の大学というか、慶應義塾にとっても大転換になります。そのときに、いままでの専門教育との関係をどうするのかということを徹底的に議論しない限り、なかなか前へ進めません。そういう意味での、学部の壁というものが厳然として存在して当たり前だと思っています。

ですから、いきなり壁にぶつかるのではなく、せっかく他大学にはない、2年間、あるいは1年間の狭い意味での教養教育を、学部横断的に検討していく。いろいろな制約を乗り越えて検討していくシステムができたので、そこをまず充実していく。その上で、次に従来の狭い意味での専門教育とどういう関係づけをしていくのか、融合していくのか。それとも全体がリベラルアーツになるのかという大きな議論も、また研究という次元で、一から始めて徐々に積み重ねていき、将来の慶應義塾の在り方を全学的に考えていく。そういうきっかけにいただければと期待しています。

伊藤 いろいろありがとうございました。これから研究していく上での貴重な材料として、皆さんのご意見を尊重させていただきたいと思います。

日吉キャンパスは、学問をする自由な精神が漲っているところであると思っています。ただ残念ながら、制度改革などに必ずしも熱心な教員がそろっているとはいえない。自分の研究をする場であることだけを中心に

考えている先生も多いことは事実です。こうした状況の中で、こうした問題をどのように解決するかというのは大きな課題であると思います。

学部の壁というのは存在してかまわないと思います。しかし、学部の壁を少しずつ低くし、その間に学部間で共通してできることを模索していくというのが、我々の精神だと考えています。それが、たとえば日吉であれ、三田であれ、共有できる部分は共有化して、より良いカリキュラム体系を構築していく。

学生にみれば、慶應義塾に入学したものの、学部を越えて、専門とは違った分野を深めることはなかなか難しい。たとえば経済学部に入ったけれども、もっとほかのことをやりたいという学生にとっては、専門の勉強を進めつつ、ほかのものも力を入れていくことができるようなシステムが存在すべきだと思います。そのためには、カリキュラム検討委員会がカリキュラムの内容を考え、その内容にふさわしい担当者を決め、それを各学部のカリキュラム委員会なり人事委員会で認めていただくというようなステップで進んでいくようにしなければならぬと思います。

石川塾長はかつて、大学教育検討委員会で、「大綱化になったのだから、ご自由にやってください。学部独

自の判断で一生懸命やってください」とおっしゃいました。そこで全学共通にしないとは言っておっしゃっていませんでした。そこがリベラル過ぎて、学部間で競争になってしまったわけです。そのために各学部とも孤立感が深まった部分がありますが、ここの部分を検討委員会で調整していくことができれば、4年間を見越した教養教育というのはできていくのではないかと。つまり、専門教育をやる学生もいれば、リベラルアーツ的な教育も4年間にわたって受けられる。基礎になるべき共通科目の充実という部分に関しては、幸い検討委員会ができ、ここでカリキュラム全体の内容を洗い出すことができるでしょう。

今後は、全学部的にこういう問題を議論していかなければならないので、それにはやはり教養研究センターが改革案を出し、日吉キャンパスの活性化を実践していただきたいというのが、私の願いです。

司会 ありがとうございます。これで終了します。



パネリスト紹介（発言順）

伊藤 行雄（いとう・ゆきお）研究会座長、経済学部教授、教養研究センターコーディネーター
専攻分野：ドイツ文学、比較文化論
慶應義塾大学文学部独文科卒業。1973年3月慶應義塾大学文学研究科博士課程単位取得。現代ドイツ文、特に詩人リルケに関する研究。最近はリルケと美術の関係を扱っている。著作・論文等：「バリのエピソードにみられる「マルテの手記」の作品構造」（藝文研究）、「リルケのフォーゲラー論」（日吉紀要ドイツ語・文学）、「東京—私の原風景」鼎談（三田評論）、「生と死と都市と」「1950年代の東京」、対談（読書のいずみ）、「知と創造のエロスははぐくむチューリヒ」（三田評論）、詩集「球形の旅路」（書誌山田）、「リルケ全集」全10巻 共訳（河出書房新社）など。

佐藤 望（さとう・のぞみ）商学部教授、教養研究センターコーディネーター
専門領域は、西洋音楽史、特に17～18世紀ドイツ音楽史、音楽理論研究。教養研究センターの活動を通じて大学教育研究にも関わる。著書に『ドイツ・バロック器楽論』（単著、慶應義塾大学出版会、2005年）、『アカデミック・スキルズ—大学生のための知的技法入門』（編著、慶應義塾出版会、2006年）などがある。2003年以来、教養研究センター基盤研究の幹事としてカリキュラム研究に継続して関わってきた他、2005～2008年まで教養研究センター副所長を務める。現在慶應義塾大学商学部学部長補佐。音楽学博士。

大場 茂（おおば・しげる）文学部教授、教養研究センター所員
1981年、東京大学大学院理学系研究科化学専攻博士課程修了（理学博士）。同年、慶應義塾大学理工学部化学科助手。その後、専任講師、助教授を経て、2001年より現職。専門領域は化学結晶学。結晶中の有機化合物などの構造を、X線回折法によって解析し、特に固相中での光反応性と分子配列との相関を研究している。著書に、『化学（生命科学のための基礎シリーズ）』（共著、実教出版、2002年）、『X線構造解析』（共著、朝倉書店、1999年）などがある。2005年度より本カリキュラム研究にも参加し、主にセメスター制の問題について取り組んできた。

村山 光義（むらやま・みつよし） 体育研究所准教授、教養研究センター所員
専攻分野：体育学（スポーツ健康科学博士）
専門領域は、運動生理学、バイオメカニクスで、特に「筋肉の硬度変化の計測とその生理学的意義の検討」が主要研究テーマ。実技指導ではバレーボール、フライングディスク、ニュースポーツ、スキー等を担当するとともに運動技術指導法に関するバイオメカニクスの研究も行なっている。2005年度より本カリキュラム研究にも参加し、主に成績評価問題について取り組んでいる。

坂本 光（さかもと・ひかる）文学部教授、教養研究センターコーディネーター
慶應義塾大学文学部教授（英語・英文学）
1991年慶應義塾大学大学院文学研究科英米文学専攻後期博士課程を単位取得退学。同文学部助手、助教授を経て2007年より現職。専門領域は19-20世紀の非イングランド系英文学、特にゴシック小説。著作に『情の技法』（共著、慶應義塾大学出版会、2006年）、『イギリス文学と旅のナラティブ』（共著、慶應義塾大学出版会、2004年）、『ユートピアの期限』（共著、慶應義塾大学出版会、2002年）など。

ディスカッサント紹介

長谷山 彰 (はせやま・あきら) 常任理事、教養研究センター所員

1975 年慶應義塾大学法学部卒業。1979 年慶應義塾大学文学部卒業。1984 年同大学院博士課程単位取得満期退学。駿河台大学法学部教授を経て 1997 年 4 月より慶應義塾大学文学部教授。2001 年より 2005 年まで慶應義塾大学学生総合センター長を務める。2007 年より文学部長、斯道文庫長。2009 年 6 月 15 日より常任理事。日本法制史専攻。法学博士。著書に『日本古代の法と裁判』（創文社）、『律令外古代法の研究』（慶應義塾大学出版会）『新 裁判の歴史』（共著、成文堂）などがある。

羽田 功 (はだ・いさお) 経済学部教授、教養研究センターコーディネーター
慶應義塾大学院博士課程修了。

専攻分野：ユダヤ人問題

主要著作：『禁忌の構造－フランツ・カフカとユダヤ人のプラハ』（林道舎、1989 年）、『洗礼か死か－ルター・十字軍・ユダヤ人』（林道舎、1993 年）、『ユダヤ人カリカチュア－風刺画に描かれた「ユダヤ人」』（E・フックス著・翻訳）（柏書房、1993 年）、『民族の表象－歴史・メディア・国家』（編著、慶應義塾大学出版会、2006 年）、『雷文化論』（共著、慶應義塾大学出版会、2007 年）、『ユダヤ人と国民国家「政教分離」を再考する』（共著、岩波書店、2008 年）など。

慶應義塾大学教養研究センター第 9 回シンポジウム
慶應義塾大学の教育カリキュラム研究②
－4 年間を見越した教養教育の研究－

2010 年 3 月 16 日発行

編集・発行 慶應義塾大学教養研究センター
代表者 横山千晶

〒223-8521 横浜市港北区日吉 4-1-1
TEL 045-563-1111（代表）
Email lib-arts@adst.keio.ac.jp
<http://www.hc.keio.ac.jp/lib-arts/>

©2010 Keio Research Center for the Liberal Arts
著作権者の許可なしに複製・転載を禁じます。