

教養教育の日米比較研究

高等教育研究叢書

158 2021年3月

福留 東土・戸村 理・蝶 慎一 編



広島大学

高等教育研究開発センター

教養教育の日米比較研究

福留 東土・戸村 理・蝶 慎一 編

広島大学高等教育研究開発センター

はじめに一本書の狙いと構成

本書は教養教育を中心とする学士課程教育について、日米比較の観点に立って考察することを目的に編集された。米国の教養教育は戦後改革以来、日本の教養教育に陰に陽に影響を及ぼしてきた。高等教育研究においても日米の教養教育に強い関心が持たれてきた。しかし、教養教育を巡る議論は、理念・実態の両面において未だ十分とは言えず、さらなる研究が期待される状況にある。現代日米の大学では、大学教育のユニバーサル化、および知識基盤社会やグローバル経済への移行に伴い、歴史的蓄積を踏まえつつも、教養教育の理念と構造の変容が求められている。教養教育を巡って各大学で多様な実践と模索が行われているのがその証左である。しかし、各国の伝統とは何だったのか、また現在の教育のどこに課題があり、喧伝される改革とは何を目的にしているのか、そして、それは有効な方向性といえるのか。こうした問いへの回答は未だ明確になってはいない。これらの問いを考察する上で、教養教育の理念と構造についてこれまでの歩みと現状を見つめ直すことが重要であろう。それには、マクロな趨勢を把握すると同時に、各大学の特徴的な動向を深く考察してミクロの実態を積み重ねるといったアプローチが望ましいものとする。

日本では近年、各大学で教養系学部の新設が進んでいるが、教養教育の在り方を問うことは教養系学部に限らず重要な課題となっている。比較の視座に立って考察を行うことで、日本の教養教育を相対化すること、および日本にはない視点と実践に触れることの両面を通じて、教養教育の研究に基礎的な知見をもたらすことが本書の狙いである。

本書は大きく3部から構成される。第1部は、マクロな視点から日米の教養教育の理念と構造にアプローチする。具体的には、米国教養教育の重要な担い手であるリベラルアーツ・カレッジの構造と経営について考察し(第1章)、日本の教養系学部の特質について論じる(第2章)。また、米国教養教育を支える学習支援について考察する(第3章)。第2部では、米国教養教育についてミクロの視点から、カリキュラムを中心に特徴的な取組を実践している大学を取り上げて考察する。大別すれば、研究大学(第4章)とリベラルアーツ・カレッジ(第5章・第6章)、女子大学(第7章)を対象とする。第3部は、同じくミクロの視点から、現代日本における教養教育について、各大学の特質と課題を論じる。取り上げる事例は、近年の一つのトレンドとなっている国際教養学部(第8章)、理工系研究大学(第9章)、教養重視の小規模大学(第10章・第11章)である。

本書を通して、日本の教養教育に対する理解に広がりや深まりをもたらすことができれば、執筆者一同、望外の喜びである。関心ある読者諸氏の忌憚のないご批判を賜りたい。

編集代表・福留 東土
(東京大学大学院教育学研究科・教授)

目 次

はじめに―本書の狙いと構成 福留 東土 i

第 1 部 教養教育の理念と構造

第 1 章	米国リベラルアーツ・カレッジの構造と経営―機関類型と財務による素描―	戸村 理	1
第 2 章	現代日本における教養系学部の特徴―包摂性・多様性・学際性・共通性―	栗原 郁太	13
第 3 章	米国の学士課程教育におけるアドバイジング―学修成果(Student Learning Outcomes)を促進する取組として―	蝶 慎一	25

第 2 部 米国の大学における教養教育

第 4 章	カリフォルニア大学バークレー校のリベラル教育	長野 公則	37
第 5 章	リベラルアーツ・カレッジのサービス・ラーニング―ミドルベリー大学を事例として―	黒沼 敦子	47
第 6 章	砂漠の中のリーダー育成―ディープ・スプリングス・カレッジの全人教育―	丸山 勇	59
第 7 章	「女子大学」の存在意義に関する―考察―スミス・カレッジのケースを踏まえて―	新井 恵子	71

第 3 部 現代日本における教養教育

第 8 章	早稲田大学国際教養学部のカリキュラム分析	本庄 秀明	79
第 9 章	理工系大学における教養教育―東京理科大学を中心に―	府瀬川 欣信	89
第 10 章	国際基督教大学のリベラルアーツ教育―「構造化する構造」その理念と実践―	田中 慶	101
第 11 章	知識経営の視点からのリベラルアーツ教育―自由学園最高学部の事例から―	横原 知行	111
おわりに―本書の知見の要約		福留 東土	121

第1章 米国リベラルアーツ・カレッジの構造と経営

－機関類型と財務による素描－

戸村 理

(東北大学高度教養教育・学生支援機構・准教授)

1. はじめに

本章では米国高等教育に特有の高等教育機関とされるリベラルアーツ・カレッジ(以下、LAC)について、機関類型と財務の特質からLACの構造と経営の全体的把握を試みる。

現在の米国高等教育において、LACは相対的に少数の機関類型に区分される。事実、2018年改訂のカーネギー大学分類では、機関数は4,324機関のうち241機関(5.6%)、学生数は約1,700万人のうち367,646人(2.2%)にすぎない¹⁾。こうした状況は今になって顕著になったわけではなく、1970年代以降、経済労働市場の強い圧力から、従来型の幅広いリベラルアーツ科目よりも、専門職的・技術的志向性に富む教育課程への転換が求められた中で次第に形成されてきたものである。この実態をLACの危機と捉えたのがブレネマンであった。ブレネマン(1996)は、LACの「もっとも興味深く、際立った特質」を2つ挙げている。1つはLACの真髄である教育使命への献身性であり、学士課程教育の重視という単一目的機関としての存在意義である。もう1つは小規模かつ学生対教員比(ST比)の小ささによって、学生と教員との十分な接触が期待されることである。他にも寄宿制(学寮)及びフルタイム学生の多さもLACの特質であるが、ブレネマンはLACの存在とその存亡を「我が国の教育体系は多様性の大量損失という犠牲を払うことになる」(ブレネマン1996, p.16)として、仮に高等教育機関を新設し、LACが有していた学生収容力を代替できたとしても、前述の機能の代替は期待できないことから、米国高等教育システムにおけるその存在の重要性を指摘した。

しかしながら学習成果を汎用的能力とみなしそれを説明責任として公表することへの懐疑や、大学教育のコアの不透明性といった批判があるも、さまざまな論点から米国学士課程教育改革が進行していることは、疑うべくもない事実である(福留2018, 2020)。そうした中でLACを取り巻く環境も年を追うごとに厳しさを増している。Kaufman & Woglom(2007)は機関財務、とくに純資産額の点からLAC間の格差を明らかにした。またBaker, Baldwin & Makker(2012)は前述したLACの特質である学生対教員比の小ささ及び寄宿制による学士課程教育の高コスト構造を指摘し、財政負担の深刻さを背景に長期的展望が困難なLACが、その教育課程を幅広いリベラルアーツ科目から専門職的・技

術的志向性に富む科目の提供へと変容する実態を指摘した。そして近年では LAC の経営危機は名門カレッジにまで及ぶ事例が確認された。2015 年 3 月のスイートブライヤー・カレッジ（以下、SBC）の騒動がそれであり、執行部は学生募集難と財政悪化を理由に閉鎖を発表したが、現職教職員・学生及び卒業生の多くは閉鎖撤回・SBC 存続を求め裁判にまで発展したのであった。SBC の事例が本稿に与える含意は、閉鎖や存続を巡る議論よりも、執行部が閉鎖を決断したプロセスにある。SBC では突如として閉鎖を決断したのではなく、1990 年代後半以降、学長を中心に大学の存続及び発展を期した詳細な戦略計画を策定・実施の上で閉鎖を決断したことである。つまり全米で相応の評価を有していた私立女性 LAC であっても、伝統的で幅広いリベラルアーツ科目を提供する高コストの教育課程の継続は、すでに 1990 年代の段階で見通しが立てられない状況にあったのである（福留・戸村 2018）。このような経営状況は、他の LAC にも該当すると想定できよう。

こうした経営状況を裏付ける米国高等教育機関の財務実態については、日本でも研究が進んでいる。阿曾沼（2020a, 2020b）は LAC に限らない米国高等教育全体を視野に、設置形態・機関類型の別に見た多様性と財務資源の遍在性、さらには各機関類型の財源構成のパターンを考察した。そして高等教育機関の機能分化と財源構成の関係性を明らかにした。また各機関はもちろん、米国高等教育システムを支える基金（エンダウメント）及び寄付制度についても、長野（2019）や福井（2017）による研究がある。そのような中で本章では、LAC という一つの機関類型に着目し、その構造と経営の現況について全体的な把握を試みたいと考える。というのも日本では LAC について、その特徴的な教育課程・教育内容や教学マネジメントに注目が及ぶことが多い。しかしながら前述の通り LAC は米国高等教育システムにおいて長い歴史を有するものの少数の存在であり、その少数かつ特異な単一の機関類型がどのような構造を有して経営をなし得ているのか、その大枠の理解が肝要であるように考えられる。大枠の理解を為すことは、各機関における教育実践の具体的意義を明確にすることにも資すると考えられよう。このような意図の下、次節からは分析の方法を述べた上で、LAC という機関類型の構造に関して探索的検討を行い、単一機関類型内における差異、言い換えれば類型内分化の実態を明らかにする。そしてその類型内分化に基づき、分化した諸類型に見られる経営状況について、学生や教員、入試といった指標の他、とくに授業料や経済支援（各種奨学金・ローン）に着目し、LAC という米国特有の高等教育機関の経営の現況を素描することとしたい。

2. 方法

本章では主として 2 つのデータセットを利用する。1 つはカーネギー大学分類（The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education）である。カーネギー大学分類は、カーネギー教育振興財団（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）

の出資により設立されたカーネギー高等教育審議会 (Carnegie Commission on Higher Education) が、米国高等教育の多様性と複雑性を簡潔に整理することを目的に、1970 年に最初の分類を行ったことに端を発する²⁾。

現在のカーネギー大学分類の最新版は 2018 年に公開されたもので、大別して 6 つの大学分類が存在する。そのうち本章では Basic Classification (略称: BASIC2018。以下、基本分類)、Undergraduate Instructional Program Classification (略称: IPUG2018。以下、学士課程プログラム分類)、Undergraduate Profile Classification (略称: UGPROFILE2018。以下、学士課程学生プロフィール分類) の 3 つの大学分類 (すべて 2018 最新版) を使用する³⁾。まず基本分類 (BASIC2018) だが、これはカーネギー大学分類において最も基本的・包括的整理を行ったものである。2018 年の基本分類では、機関が授与する学位 (博士・修士・学士・学士/準学士) のうち最上位学位の授与割合による区分の他、専門大学群 (Special Focus)・種族大学群 (Tribal Colleges) を指標に 6 つに大別されている。さらに二年制と四年制、プログラム規模や内容で合計 33 の分類がなされている (Not classified を除く)。本章ではその 33 の分類のうち LAC を含む Baccalaureate Colleges: Arts & Sciences Focus に注目し、分析対象となる LAC を抽出する。

次の学士課程プログラム分類は、大学院の有無やその程度よりも、米国高等教育機関のほとんどが課程を有す学士課程教育プログラムの特質を第一義に区分した分類である。分類の指標は 3 つで、授与学位 (準学士と学士)、学士学位の専攻割合 (Arts & Science: リベラルアーツと、professions: 専門職分野との割合)⁴⁾、そして学士課程の専攻に対応する大学院学位授与の程度 (no: 0%, some: 50%未満, high: 50%以上の三段階) であり、計 20 の分類がなされている (Not classified を除く)。

最後の学士課程学生プロフィール分類は、学士課程学生の特性に応じて分類したものである。ここでも分類の指標は 3 つで、学生の修学形態 (フルタイムとパートタイム)、入学難易度 (inclusive: 開放的, selective: 選抜的, more selective: より選抜的の三段階)、転学生の割合 (higher: 20%以上, lower: 20%未満の二段階) であり、計 15 の分類がなされている (Not classified を除く)。

前述のとおり LAC の最大の特徴は、学士課程教育の充実であり、具体的には専門職的・技術的指向性に傾倒した教育課程でなく、リベラルアーツ科目による教育課程を軸とした総合大学とは異なる単一目的機関としての存在である。LAC を志望する学生もその特性を十分に理解して入学する。ゆえに以上の 3 つのカーネギー大学分類を用いることで、学士課程のプログラム (教育の供給側) 及び学生 (教育の需要側) の特性といった観点から、LAC という単一の機関類型内に見られる共通点と相違点を検討し、そこから類型内分化の実態、さらには類型内分化内部の構造をも模索することが可能と考えられる。

本章で利用するもう 1 つのデータセットは、米国教育統計センター (NCES) が提供するデータのうち、主として College Navigator で取得可能な機関データである。具体的に

は分析対象となる LAC の学生，教員，入試，初年度学生経費，各種経済支援に関する近年のデータを取得し，クロスセクション分析を試みる。LAC におけるこれらの指標の重要性は，ブレネマン(1996)や Kaufman & Woglom (2007), Baker, Baldwin & Makker (2012)らの先行研究からも明らかである。もちろん本来であれば NCES の IPEDS (Integrated Postsecondary Education Data System) の Complete Data Files や，各 LAC が公表する費目別データ等を経年で用いることが望ましい。だが本章では LAC の経営の現況の素描を目的とすることから，それらは今後の課題とし，以上の 2 つのデータセットを用いて考察を行う。

3. LAC の類型内分化

基本分類の 33 の分類の中には，Baccalaureate Colleges: Arts & Sciences Focus という分類がある。このうち Baccalaureate Colleges とは，機関における全学位授与数のうち学士号以上が 50%以上で，修士号が 50 未満，博士号が 20 未満の機関を示す（専門大学群・種族大学群は除外）。また Arts & Sciences Focus とは，授与される学士号のうち，リベラルアーツでの学士号が 50%以上の機関を示す。これにより抽出されたのが冒頭で示した 241 機関である。なお 241 機関を設置形態で区分すると，私立 211 機関（87.6%），州立 28 機関（11.6%），営利 2 機関（0.8%）であった。ここで詳細な検討を行うために，その 241 機関を学士課程プログラム分類で集計した結果が表 1-1 である。

これより Not classified（区分外）と Baccalaureate/Associates Colleges（学士／準学士）に区分された 3 機関を除く LAC238 機関は，3 つの小類型に分化できる（類型内分化と定義する）。第一は Arts & Science focus に区分される 90 機関（37.3%）である。これは授与される学士号のうち，リベラルアーツでの学士号が 80%以上の機関群である。この 90 機関は学士課程の専攻に対応する大学院学位授与の実績でさらに 3 つに分けられ（no, some, high），Arts & sciences focus, no graduate coexistence（リベラルアーツ専攻で大学院課程無）が 66 機関（66/90 = 73.3%），うち私立が 64 機関と大勢を占めた。

第二は Arts & sciences plus professions に区分される 89 機関（36.9%）である。これは授与される学士号のうち，リベラルアーツでの学士号が 60～79%の機関群である。この 89 機関も大学院学位授与の実績で 3 つに分けられ，やはり大学院課程を持たない Arts & sciences plus professions, no graduate coexistence が 66 機関（66/89 = 74.2%），うち私立が 58 機関と大勢を占めた。

第三は Balanced arts & sciences/professions に区分される 59 機関（24.5%）である。これは授与される学士号のうち，リベラルアーツでの学士号と職業分野での学士号との割合がそれぞれ 41～59%でバランスする機関群である。ここでも大学院課程を持たない Balanced arts & sciences /professions, no graduate coexistence が多数を占めた。しかし

表 1-1 学士課程プログラム分類で見た LAC の類型内分化

学士課程プログラム分類 (PUG2018) による区分	基本分類 (BASIC2018) の内 Baccalaureate Colleges: Arts & Sciences Focus				
	私立	州立	営利	合計	%
Not classified	1 ^a	0	0	1	0.4%
Baccalaureate/Associates Colleges	2 ^b	0	0	2	0.8%
Arts & sciences focus, no graduate coexistence	64	2	0	66	27.4%
Arts & sciences focus, some graduate coexistence	21	0	0	21	8.7%
Arts & sciences focus, high graduate coexistence	3	0	0	3	1.2%
Arts & sciences plus professions, no graduate coexistence	58	8	0	66	27.4%
Arts & sciences plus professions, some graduate coexistence	18	4	0	22	9.1%
Arts & sciences plus professions, high graduate coexistence	1	0	0	1	0.4%
Balanced arts & sciences/professions, no graduate coexistence	22	10	2	34	14.1%
Balanced arts & sciences/professions, some graduate coexistence	21	4	0	25	10.4%
Total	211	28	2	241	100%

出典：カーネギー大学分類より執筆者作成。

注：表中の a, b の機関は次のとおり。a. Universidad Ana G. Mendez-Online Campus, b-1. Virginia University of Lynchburg, b-2. Huntington College of Health Sciences.

ながら 34 機関 (34/59= 57.6%) と半数以上を占めたものの、その割合は先の 2 つの類型内分化の数値より小さく、また私立の占有率も 22 機関と相対的に小さい。

次にこの類型内分化を単位に LAC241 機関を、学士課程学生プロフィール分類で再集計した結果が表 1-2 である。241 機関全体を見ると、学士課程学生のプロフィール For-year, full-time, lower transfer-in すなわち、四年制・フルタイム・転学生 20%未満に該当する 3 区分で 78.0%を占め、その内訳は入学難易度の高い順に 47.3% (more selective), 19.9% (selective), 10.8% (inclusive) と分布している。これより学生エンrollmentの点では、LAC は三層に分類できることがわかる。だが表 1-1 でみた学士課程プログラム分類との関係でみるとこの三層の構造の実態は異なる。まず Arts & Science focus ではその三層のうち、最も入学難易度の高い Four-year, full-time, more selective, lower transfer-in に 68 機関 (75.6%) が区分され、ほぼ一層に機関が集中している (一層とそれ以外)。しかし Arts & sciences plus professions では、四年制・フルタイム・転学生 20%未満の点では共通するも入学難易度による分布が生じ、more selective の 32 機関 (36.0%) と selective の 27 機関 (30.3%) による二層 (合計で 59 機関, 66.3%), より範囲を広げれば inclusive の 10 機関 (11.2%) も含めた三層 (合計で 69 機関, 77.5%) となっている (二層または三層とそれ以外)。そして Balanced arts & sciences/professions では、先の 2 つの類型内分化と、四年制・フルタイムの点しか共通しておらず、入学難易度に加えて転学率の高低でも分布が生じ、五層構造 (13.6%~23.7%の範囲で 5 つの層を形成。合計で 55 機関, 93.2%) となっている (五層とそれ以外)。さらに設置形態を確認すると私立が占める割合は、LAC 全体では 87.6% (211/241 機関) だが、Arts & Science focus では 97.8% (88/90

表 1-2 学士課程学生プロフィール分類で見た LAC の類型内分化

学士課程学生プロフィール分類 (UGPROFILE2018) による区分	全 体					Arts & sciences focus				
	大学院学位 非授与	授与	内 私立	合計	%	大学院学位 非授与	授与	内 私立	合計	%
Not classified	3 ^a	0	2	3	1.2%	1	0	1	1	1.1%
Four-year, higher part-time	3	0	1	3	1.2%	0 ^b	0	0	0	0%
Four-year, medium full-time, inclusive, lower transfer-in	1	0	1	1	0.4%	0	0	0	0	0%
Four-year, medium full-time, inclusive, higher transfer-in	2	1	0	3	1.2%	0	0	0	0	0%
Four-year, medium full-time, selective, higher transfer-in	1	1	2	2	0.8%	0	0	0	0	0%
Four-year, full-time, inclusive, lower transfer-in	20	6	24	26	10.8%	5	1	6	6	7%
Four-year, full-time, inclusive, higher transfer-in	14	5	16	19	7.9%	3	2	5	5	6%
Four-year, full-time, selective, lower transfer-in	34	14	46	48	19.9%	2	5	7	7	8%
Four-year, full-time, selective, higher transfer-in	4	9	5	13	5.4%	0	0	0	0	0%
Four-year, full-time, more selective, lower transfer-in	81	33	108	114	47.3%	53	15	67	68	75.6%
Four-year, full-time, more selective, higher transfer-in	6	3	6	9	3.7%	2	1	2	3	3.3%
Total	169	72	211	241	100%	66	24	88	90	100%
学士課程学生プロフィール分類 (UGPROFILE2018) による区分	Arts & sciences plus professions					Balanced arts & sciences/professions				
	大学院学位 非授与	授与	内 私立	合計	%	大学院学位 非授与	授与	内 私立	合計	%
Not classified	0 ^c	0	0	0	0%	1 ^e	0	0	1	1.7%
Four-year, higher part-time	1 ^d	0	0	1	1.1%	1 ^f	0	0	1	1.7%
Four-year, medium full-time, inclusive, lower transfer-in	0	0	0	0	0%	0 ^g	0	0	0	0%
Four-year, medium full-time, inclusive, higher transfer-in	1	1	0	2	2.2%	1	0	0	1	1.7%
Four-year, medium full-time, selective, higher transfer-in	1	0	1	1	1.1%	0	1	1	1	1.7%
Four-year, full-time, inclusive, lower transfer-in	9	1	10	10	11.2%	6	4	8	10	16.9%
Four-year, full-time, inclusive, higher transfer-in	5	1	4	6	6.7%	6	2	7	8	13.6%
Four-year, full-time, selective, lower transfer-in	24	3	26	27	30.3%	8	6	13	14	23.7%
Four-year, full-time, selective, higher transfer-in	2	2	1	4	4.5%	2	7	4	9	15.3%
Four-year, full-time, more selective, lower transfer-in	19	13	31	32	36.0%	9	5	10	14	23.7%
Four-year, full-time, more selective, higher transfer-in	4	2	4	6	6.7%	0	0	0	0	0.0%
Total	66	23	77	89	100%	34	25	43	59	100%

出典：カーネギー大学分類より執筆者作成。

注：表中の a ~ g に区分された機関は以下のとおり。a. Patrick Henry College (私立), b. Charter Oak State College (州立), c. Argosy University-Seattle, d. Argosy University-Salt Lake City (ともに営利)。なお e ~ g に含まれる機関は表 1-1 の注で示した機関である。

機関), Arts & sciences plus professions では 86.5% (77/89 機関), Balanced arts & sciences/professions では 72.9% (43/59 機関) となっており, 最も多くの機関が存在する Four-year, full-time, more selective, lower transfer-in に限って見れば, Arts & Science focus から順に 74.4% (67/90 機関), 34.8% (31/89 機関), 16.9% (10/59 機関) と, より大きな差異が確認できる。類型内分化間では, 学士課程プログラムの構成がリベラルアーツ分野から専門職的・技術的志向性に富む分野へウェイトが高まるにつれ私立の占有率が下がり, とくに伝統的リベラルアーツ教育を重視し, 競争性が高いと推察される LAC 機関は, Arts & Science focus に私立の設置形態で偏在していると考えられるのである。

以上, 表 1-1 及び表 1-2 から得られた知見について, その大要を表 1-3 にまとめた。これによると, ①全米高等教育機関において LAC はわずかに 241 機関にすぎず, その多くは私立 LAC (211 機関で 87.6%) であること, ②学士課程プログラム分類で区分すると,

LAC という同一類型内において、学士学位の専攻割合（リベラルアーツと専門職的・技術的志向性に富む分野の程度）により 3 つの分化が確認できること（類型内分化）、③ 学士課程学生プロフィール分類を用いると、LAC 全体では、四年制・フルタイム・転学生 20% 未満は共通するが、入学難易度によって三層構造となること（濃い網掛け部分）、④ しかしその三層構造は、学士課程プログラム分類により生じた類型内分化を用いて詳細に検討すると、層の構造が類型内分化間で異なること（二層～多層構造）、⑤ リベラルアーツ分野から専門職的・技術的志向性に富む教育分野へ教育課程が移行するにつれ私立の占有率が下がること、⑥ それに付随して、選抜性が高く、伝統的リベラルアーツ教育を重視する LAC は私立が多くを占めていること、といった点を確認できた。以上をまとめれば、米国高等教育機関における LAC という機関類型は、私立が多くを占め、教育課程の内容によって類型内分化されており、専門職的・技術的志向性に富む教育分野の割合が高まるにつれ私立の依存度が低下し、さらに学生プロフィールの多様化（とくに選抜性と転学率）が進むことで、類型内分化内部の構造も多層化する実態にあることが確認できたのである。

表 1-3 学士課程学生プロフィール分類で見た LAC の類型内分化

					LAC 全体		学士課程プログラム分類						
							Arts & Science focus		Arts & sciences plus professions		Balanced arts & sciences/professions		
					N	%	N	%	N	%	N	%	
総数					241	100%	90	37.3%	89	36.9%	59	24.5%	
内私立（占有率）					211	87.6%	88	97.8%	77	86.5%	43	72.9%	
ロ フ イ ー ル 分 生 類 ブ	学 士 課 程 学 生 プ ロ フ ィ ー ル 分 類	四 年 制 ・ フ ル タ イ ム ・ 転 学 生	20% 未 満	入 学 難 易 度	より選抜的	114	47.3%	68	75.6%	32	36.0%	14	23.7%
					選抜的	48	19.9%	7	7.8%	27	30.3%	14	23.7%
					開放的	26	10.8%	6	6.7%	10	11.2%	10	16.9%
					より選抜的	9	3.7%	3	3.3%	6	6.7%	0	0.0%
					選抜的	13	5.4%	0	0.0%	4	4.5%	9	15.3%
					開放的	19	7.9%	5	5.6%	6	6.7%	8	13.6%
上記以外					12	5.0%	1	1.1%	4	4.5%	4	6.8%	

出典：表 1-1 及び表 1-2 より執筆者作成。

4. 類型内分化に見られる財務上の特徴

前節での類型内分化の知見を考慮し、本節ではその経営状況の概況を確認する。なお財務情報では、少数とはいえ州立機関のそれが集計値に及ぼす影響が小さくない。そこで本節では、州立（28 機関）と営利（2 機関）を除いた私立 LAC211 機関を分析の対象とする。

表 1-4 は 3 つの類型内分化別に、各機関の学生、教員、教育、入試、初年度経費、経済支援（初進学者及び学士課程学生）の項目について集計し一覧にしたものである。財務条件の検討に先立ち、教育条件（学生、教員、教育）に関する項目を簡単に見ておく。

まず学生数である。学士課程学生数の全体平均は 1,416 人であり、類型内分化の平均値

も 1,346~1,549 人となっている。50 人にも満たない LAC も存在するが、最大でも 3,627 人であり、ブレネマンのいう「学生数 1,500 人程度の小規模大学」であることは現在も大きく変わらないようである。教員ではフルタイム教員率の平均は、Arts & Science focus が 77.7%と最も高く、教育内容が専門職的・技術的志向性に富むにつれ下がっている。Balanced arts & sciences/professions では同教員率の最小値が 0%、すなわちパートタイム教員率 100%の機関も確認できた。こうした実態は ST 比にも現れ、全体平均 11 に対し、Arts & Science focus のみ 9 と全体平均未満であり、最小値と最大値との差も最も小さい。リテンション率でも全体平均を上回るのは Arts & Science focus のみである。入試に関しては Arts & Science focus のみ合格率が 46.7%と全体平均の 58.5%を下回る。これは前節で確認した入学難易度の高い層に多くの私立 LAC が属していることの証左であり、そのためか入学率の平均は全体及び他の 2 つの類型内分化より高い数値となっている。

こうした教育条件で確認できる相違点には、財務上の裏付けがあるはずである。財務条件のうち初年度経費に注目すると、類型内分化間において格差があることがわかる。授業料等平均 (Tuition and fees) に関して 2018-2019 年で見れば、Arts & Science focus と Arts & sciences plus professions との間で 9,839 ドル、Arts & Science focus と Balanced arts & sciences/professions との間で 16,575 ドルもの差がある。生活資金 (Living arrangement) や書籍代等 (Books and supplies) を含めた総費用平均では格差はより広がる。だが総費用から各種経済支援を差引いた純費用を見ると、2018-2019 年の平均値に関して Arts & Science focus と Arts & sciences plus professions との間で 3,367 ドル、Arts & Science focus と Balanced arts & sciences/professions との間で 5,938 ドルと、授業料等や総費用で見られた格差が縮小していることがわかる。この格差縮小の要因は、当然ながら各種経済支援による。そこで次に財務条件の中でも経済支援の実態を確認する。

College navigator から入手できるデータのうち、初進学者への経済支援 (Financial aid) の内訳は、グラント・スカラーシップ (Grant or scholarship aid) とローン (Student loan aid) とに大別される。前者は連邦政府 (Federal grants), 州・群 (State/local government grant or scholarships), 機関 (Institutional grants or scholarships) で区分され、後者は連邦政府 (Federal student loans) とその他 (Other student loans) で区分されている。

まずグラント・スカラーシップとローンを合わせた総受給率の平均は、Arts & Science focus が 83.7%と最も低く、他の 2 つの類型内分化は 96.5%, 96.0%となっている。これはグラント・スカラーシップ及びローンそれぞれの受給率を見た場合も同様である。だが一人あたり受給額の平均を見ると、Arts & Science focus は他の 2 つの類型内分化と比べて、グラント・スカラーシップでは 35,888 ドルで最も高額、ローンでは 6,864 ドルで最も低額となっている。この実態の要因は、各機関レベルで支給する経済支援の影響であることは表 4 から容易に判断できる。機関のグラント・スカラーシップでの一人あたり受給額は、Arts & Science focus が 34,392 ドルであり、全体平均の 28,543 ドルより 5,849 ドル

表 1-4 類型内分化別に見た米国 LAC の経営状況

	全 体				Arts & Science focus				Arts & sciences plus professions				Balanced arts & sciences/professions				
	N	平均	最小値	最大値	N	平均	最小値	最大値	N	平均	最小値	最大値	N	平均	最小値	最大値	
学 生	機関全体	209	1,493	83	3,914	86	1,619	83	3,230	77	1,421	250	3,697	43	1,439	95	3,914
	学士課程	209	1,416	33	3,627	86	1,549	33	3,072	77	1,346	153	3,627	43	1,355	95	3,202
	フルタイム率	209	95.4%	26.0%	100%	86	98.4%	88.0%	100%	77	95.7%	65.0%	100%	43	92.1%	46.0%	100%
	パートタイム率	209	4.8%	0%	74.0%	86	1.6%	0%	12%	77	4.3%	0%	35.0%	43	7.9%	0%	54.0%
	男子学生率	209	42.0%	0%	100%	86	41.0%	0%	100%	77	42.7%	0%	100%	43	43.1%	0%	63.0%
教 員	フルタイム	207	129	0	425	86	164	3	378	76	111	16	423	42	97	0	425
	パートタイム	207	50	0	285	86	46	0	218	76	54	0	285	42	55	0	192
	フルタイム率	207	70.1%	0%	100%	86	77.7%	13.6%	100%	76	67.9%	24.6%	100%	42	62.7%	0%	100%
教 育	リテンション率	206	11	4	20	86	9	4	13	77	11	5	18	43	12	6	20
入 試	合格率	197	58.5%	2.0%	100%	84	46.7%	2.0%	94.0%	75	66.7%	14.0%	100%	38	68.6%	28.0%	96.0%
入 試	入学率	197	25.3%	3.0%	88.0%	84	28.3%	8.0%	73.0%	75	22.1%	3.0%	69.0%	38	25.0%	8.0%	88.0%
初 年 度 経 費	授業料等_16-17	207	\$37,553	\$6,155	\$53,090	85	\$44,551	\$10,600	\$53,090	77	\$35,486	\$10,418	\$52,666	43	\$28,842	\$9,500	\$49,420
	授業料等_18-19	207	\$39,978	\$6,685	\$56,960	85	\$47,464	\$10,600	\$56,960	77	\$37,625	\$11,092	\$56,626	43	\$30,889	\$9,900	\$52,610
	総費用_16-17	207	\$51,950	\$16,100	\$71,917	85	\$59,492	\$19,500	\$69,442	77	\$49,952	\$21,732	\$71,917	43	\$42,005	\$16,100	\$63,040
	総費用_18-19	207	\$55,184	\$16,700	\$76,953	85	\$63,375	\$20,250	\$74,777	77	\$52,776	\$24,378	\$76,953	43	\$44,647	\$16,700	\$67,020
	総費用_16-17	204	\$24,975	\$1,680	\$42,206	84	\$26,902	\$9,814	\$42,206	76	\$24,785	\$1,680	\$38,135	43	\$21,827	\$9,358	\$34,352
総費用_18-19	204	\$25,280	\$5,156	\$43,612	84	\$27,817	\$12,153	\$43,612	76	\$24,450	\$5,156	\$39,493	43	\$21,879	\$10,316	\$35,925	
高 等 学 校 初 級 進 学 支 援 対 象 (18-19)	総受給者数	206	344	6	906	85	341	6	789	77	345	15	673	43	352	10	906
	受給率	206	91.1%	44.0%	100%	85	83.7%	44.0%	100%	77	96.5%	57.0%	100%	43	96.0%	61.0%	100%
	受給者数	206	335	6	883	85	327	6	788	77	340	15	657	43	347	10	883
	受給率	206	89.3%	40.0%	100%	85	80.8%	40.0%	100%	77	95.2%	49.0%	100.0%	43	95.1%	57.0%	100%
	受給総額	206	\$10,277,846	\$73,720	\$25,855,128	85	\$11,726,498	\$150,286	\$25,855,128	77	\$9,969,538	\$140,598	\$22,901,778	43	\$8,198,300	\$73,720	\$19,681,237
	一人あたり受給額	206	\$30,712	—	—	85	\$35,888	—	—	77	\$29,355	—	—	43	\$23,615	—	—
	受給者数	206	114	0	762	85	92	0	262	77	120	0	387	43	146	0	762
	受給率	206	34.5%	0%	96.0%	85	25.2%	0%	94.0%	77	37.8%	0%	88.0%	43	45.7%	0%	96.0%
	受給総額	206	\$614,759	\$0	\$4,238,139	85	\$518,316	\$0	\$1,391,797	77	\$635,053	\$0	\$2,042,871	43	\$778,573	\$0	\$4,238,139
	一人あたり受給額	203	\$5,415	—	—	84	\$5,648	—	—	76	\$5,310	—	—	42	\$5,316	—	—
	受給者数	203	95	0	633	83	46	0	198	77	125	0	417	43	134	0	633
	受給率	206	27.2%	0%	84.0%	85	13.1%	0%	59.0%	77	38.4%	0%	84.0%	43	35.7%	0%	84.0%
	受給総額	203	\$410,895	\$0	\$3,006,365	83	\$207,049	\$0	\$1,002,267	77	\$545,498	\$0	\$3,006,365	43	\$563,330	\$0	\$2,989,215
	一人あたり受給額	198	\$4,343	—	—	81	\$4,467	—	—	76	\$4,371	—	—	41	\$4,212	—	—
	受給者数	206	323	4	788	85	320	4	788	77	330	13	652	43	325	8	759
	受給率	206	85.5%	14.0%	100%	85	78.3%	38.0%	100%	77	91.4%	14.0%	100%	43	89.3%	26.0%	100%
	受給総額	206	\$9,232,971	\$14,250	\$24,109,798	85	\$11,005,715	\$123,012	\$24,109,798	77	\$8,721,909	\$37,587	\$20,123,933	43	\$6,856,398	\$14,250	\$18,511,492
	一人あたり受給額	206	\$28,543	—	—	85	\$34,392	—	—	77	\$26,423	—	—	43	\$21,127	—	—
	受給者数	205	222	10	792	84	196	13	478	77	231	12	510	43	259	10	792
	受給率	206	60.5%	10.0%	100%	85	48.8%	10.0%	100%	77	66.0%	13.0%	100%	43	72.9%	31.0%	100%
受給総額	205	\$1,664,602	\$65,817	\$5,453,169	84	\$1,347,056	\$66,000	\$3,353,618	77	\$1,808,815	\$65,817	\$4,470,824	43	\$2,059,301	\$89,703	\$5,453,169	
一人あたり受給額	205	\$7,505	—	—	84	\$6,864	—	—	77	\$7,835	—	—	43	\$7,965	—	—	
受給者数	205	213	0	788	84	183	0	471	77	226	0	510	43	251	0	788	
受給率	206	58.1%	0%	98.0%	85	45.7%	0%	82.0%	77	64.3%	0%	96.0%	43	70.9%	0%	93.0%	
受給総額	205	\$1,164,517	\$0	\$5,011,256	84	\$943,432	\$0	\$2,716,378	77	\$1,244,134	\$0	\$2,954,037	43	\$1,474,820	\$0	\$5,011,256	
一人あたり受給額	202	\$5,469	—	—	83	\$5,149	—	—	76	\$5,513	—	—	42	\$5,874	—	—	
受給者数	199	45	0	248	83	43	0	226	75	44	0	248	40	49	0	228	
受給率	206	11.3%	0%	90.0%	85	9.7%	0%	59.0%	77	12.0%	0%	52.0%	43	13.3%	0%	90.0%	
受給総額	199	\$514,664	\$0	\$2,965,048	83	\$408,236	\$0	\$1,439,691	75	\$579,444	\$0	\$2,027,249	40	\$626,904	\$0	\$2,965,048	
一人あたり受給額	188	\$11,505	—	—	78	\$9,417	—	—	73	\$13,035	—	—	37	\$12,729	—	—	
学 士 課 程 学 生 対 象	受給者数	207	1,216	12	3,330	85	1,197	62	2,909	77	1,219	116	2,603	43	1,303	30	3,330
	受給総額	207	\$35,965,443	\$58,187	\$93,813,829	85	\$42,210,303	\$1,601,721	\$93,813,829	77	\$33,979,894	\$1,103,031	\$85,123,361	43	\$28,830,277	\$94,326	\$81,682,091
	一人あたり受給額	207	\$29,567	—	—	85	\$35,270	—	—	77	\$27,886	—	—	43	\$22,131	—	—
	受給者数	207	391	0	2,748	85	325	0	989	77	406	0	1,390	43	507	0	2,748
	受給総額	207	\$1,859,857	\$0	\$13,982,922	85	\$1,533,416	\$0	\$5,299,700	77	\$1,920,331	\$0	\$7,370,934	43	\$2,469,813	\$0	\$13,982,922
	一人あたり受給額	204	\$4,758	—	—	84	\$4,718	—	—	76	\$4,726	—	—	42	\$4,872	—	—
	受給者数	207	757	0	2,958	85	658	0	1,645	77	795	0	1,713	43	915	0	2,958
受給総額	207	\$4,972,263	\$0	\$20,863,321	85	\$4,067,840	\$0	\$11,482,783	77	\$5,280,747	\$0	\$11,410,170	43	\$6,415,137	\$0	\$20,863,321	
一人あたり受給額	204	\$6,566	—	—	84	\$6,181	—	—	76	\$6,641	—	—	42	\$7,011	—	—	

出典：NCES ウェブサイトの公開データより執筆者作成。

注：基本分類のうち Arts & Science Focus に区分される 241 機関から、州立と営利除いた 211 機関を対象に集計（データ未公表機関も存在）。表中の「グラント」は Grant or scholarship aid を、「ペル」は Pell grants を示す。表中の数字は 1 機関あたりの数字であり、単位未表記は人数（人）。

高額である。また Arts & sciences plus professions よりは 7,969 ドル、Balanced arts & sciences/professions よりは 13,265 ドル高額である。ローンの一人あたり受給額については連邦政府のそれよりもその他のローンで Arts & Science focus の低額ぶりが顕著である。

こうした初進学者に対する経済支援の傾向は、すべての学士課程学生を対象とした経済支援でも同様であることがわかる。Arts & Science focus の一人あたり受給額平均は、グラント・スカラーシップで 35,270 ドルと最も高く、ローンで 6,181 ドルと最も低い。

以上の検討からわかることは、先述の教育条件の考察でも推察できるように、Arts & Science focus に代表されるリベラルアーツ科目の充実が高コストの経営を不可避にさせ、それは高額授業料を要求すること、だが学生及び家計の負担には限界があり、そのコストを各種経済支援で緩和する必要があること、そこで重要となるのが機関のグラント・スカラーシップの有無ということ、である。裏返せばこの実態は、教育経費（支出・コスト）の詳細な分析が必須ではあるが、機関のグラント・スカラーシップの安定及び豊かさなくして、伝統的リベラルアーツ教育の充実はなし得ないことを示唆していよう。そしてそうした「体力」を持ち得ない機関は、専門職的・技術的志向性に富む教育課程にシフトせざるを得ない傾向にあると推察できるのである。

5. おわりに

本章では米国に特有の高等教育機関である LAC について、公表データをもとにその構造と経営の全体的把握を試みた。リベラルアーツという名のもとで単一の機関類型に捉えられる LAC であるが、その中では学士課程プログラムの差異により類型内分化が顕著であり、しかもその各類型内分化の内部構造は、学生プロフィールによって二層構造から多層構造といったように多様性をもって存在していることを確認した。そしてその類型内分化及び複数の層構造の背後には財務条件が関与しており、リベラルアーツ科目を重視する教育課程を維持・充実するには、高額授業料と手厚い機関グラント・スカラーシップの両立が不可欠であることを見出した。専門職的・技術的志向性に富む教育の度合いが高まるほど、授業料と機関グラント・スカラーシップの金額は相対的に下がる傾向にあり、同時にローンへの依存度も相対的に高くなることを明らかにした。以上の知見からは、単一の機関類型である LAC 機関群内部の機能分化、設置形態別の役割差異、そしてそれらを実現し得る財源・財務条件との兼ね合いで最適な経営を模索する LAC の実態が見えよう。

なお本章はあくまでも LAC に関する構造と経営の全体的把握を試みたに過ぎない。利用データも限定的であり、各機関の具体的な教育・研究情報にも触れていない。専門職的・技術的志向性に重きを置いた教育課程のコスト分析も求められるし、さらに詳細な分析を行うには、本章で明らかにした類型内分化内部の各層レベルでの検討も不可欠であろう。これらの点については、稿を改めて検討したい。

【注】

- 1) カーネギー大学分類の Undergraduate total enrollment, fall2017 による。
- 2) カーネギー大学分類の成立・改訂経緯他，基礎的考察は福留（2017）を参照。
- 3) カーネギー大学分類の各分類の定義等は，同ウェブサイトの“DEFINITIONS”等による。
- 4) なお二年制の機関では，職業・技術分野や四年制大学への転学率の高低も指標となる。

【参考文献】

- 阿曾沼明裕（2020a）「米国高等教育機関の多様性と財源構造（その 1）—設置形態及び機関類型間における財務・財政資源の偏在—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学』第 67 巻第 1 号，1-15 頁。
- （2020b）「米国高等教育機関の多様性と財源構造（その 2）—設置形態及び機関類型別に見た財源構成パターン—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学』第 67 巻第 1 号，17-35 頁。
- Baker, V. L., Baldwin, R. G., Makker, S. (2012) Where Are They Now? Revisiting Breneman's Study of Liberal Arts Colleges. *Liberal Education*, Vol.98, No3.
- ブレネマン・D.W.（宮田敏近訳）（1996）『リベラルアーツ・カレッジ—繁栄か，生き残りか，危機か—』玉川大学出版部。
- 米国教育統計センター（NCES）College Navigator (<https://nces.ed.gov/collegenavigator/>) <2020 年 11 月 11 日アクセス>。
- カーネギー大学分類 (<https://carnegieclassifications.iu.edu/index.php>) <2020 年 11 月 11 日アクセス>。
- 福留東土（2017）「米国カーネギー大学分類の分析—高等教育の多様性に関する一考察として—」『東京大学大学院教育学研究科付属学校教育高度化センター 研究紀要』Vol.2, 117-137 頁。
- （2018）「アメリカの学士課程教育改革」『IDE 現代の高等教育』No.605, 55-60 頁。
- ・戸村理（2018）「米国リベラルアーツ・カレッジの経営とその危機—スイートブライヤー・カレッジの閉鎖とその撤回を巡る分析—」『大学論集』第 50 集，65-80 頁。
- （2020）「アメリカにおける大学教育改革批判」『IDE 現代の高等教育』No.625, 23-28 頁。
- 福井文威（2018）『米国高等教育の拡大する個人寄付』東信堂。
- Kaufman, R. T., & Woglom, G. (2007). Financial Changes in the Second Tier of Top Liberal Arts Colleges, 1996-2001. *Journal of Education Finance*, 285-303.
- 長野公則（2019）『アメリカの大学の豊かさと強さのメカニズム—基本財産の歴史，運用と教育へのインパクト—』東信堂。

第2章 現代日本における教養系学部の特徴

—包摂性・多様性・学際性・共通性—

栗原 郁太
(津田塾大学)

1. はじめに

現代の日本の学士課程教育では、概して、大きくは二つに区分される科目群によって教育が行われている。一つは一般教育を基底にその役割を引き継いだ共通科目であり、そこでは幅広い知識や汎用的スキルを培う、いわゆる教養教育が行われる。もう一つは、各学問分野に立脚した専門科目群による専門教育である。さらに、専門教育の実質的な一般教育化、教養教育化(天野 1999)といった面がある中で、教養教育と専門教育を区別せず、専門教育においても教養に係る教育課程が増加しており(栗原 2018)、本章で扱う教養系学部や教養系学科で、教養に係る教育が展開されている。また近年の教養系学部の増加傾向は、関連高等教育政策の影響と無関係ではない。

そうした中、高等教育論における日本の大学の教養系学部を対象としたメゾレベルの実証的研究が、後述するとおり蓄積されつつある。本章では、まず教養系学部に関連する政策的背景(第2節)と先行研究(第3節)を確認する。その上で過去の論稿を基に、教養系学部の特徴について、包摂性と多様性(第4節)、学際性(第5節)、そして共通性(第6節)の視点で振り返り、今後の課題を展望することとする(第7節)。

2. 政策的背景

学士課程教育全体を通じた教養教育のあり方は、高等教育政策の諸答申の中において種々の名称により、従来から政策的・理念的に提示されてきた。まず「四六答申」(中央教育審議会 1971)においては、大学の教育課程の類型として「将来の社会的進路のあまり細分化されない区分に応じて、総合的な教育課程により、専門的な教養を身につけさせようとするもの(総合領域型)」と示された。「グローバル化答申」(大学審議会 2000)では、「各大学の理念・目標に基づく主体的判断により、米国におけるリベラルアーツ・カレッジのような教養教育を中心とした幅広い教育プログラムを持つ学部への改組転換を促進」することが推奨された。「教養教育答申」(中央教育審議会 2002)では、「教養教育重点大学(仮称)」として重点的に支援することにもふれられた。また、「将来像答申」(中央教育

審議会 2005) の中で示された大学の機能類型として「総合的教養教育」としても示され、最近の「グランドデザイン答申」(中央教育審議会 2018) でもこの機能の位置づけが継承されている(栗原・串本 2020)。このように「学士課程全体を教養教育の場にしようとする議論」(吉田 2013) が展開されたものの、具体的なカリキュラムのあり方については、各審議会等からは示されていない。

また、日本学術会議の主導の下で、大学教育の分野別質保証の参照基準が作成され、各学問分野で参照基準が順次公表される施策も進んでいる。しかし、今のところは「教養学関係の教育課程は、分野の参照基準という考え方に馴染まない」とされ、「教育課程編成上の参照基準を策定するために取り上げる分野」において、当分取り上げない(広田 2010) という見解が示されている。また「教養学」なる学問体系も不在(串本 2004) という見方が依然として一般的といえる。こうした背景には、教養に関する教育課程(カリキュラム) が体系化されておらず、その実状が一般的に認識されにくい点があると考えられる(栗原・串本 2020)。

3. 先行研究

館(1996) は、教養学部、学芸学部及び文理学部の学科構成に着目し、「教養概念の整理のためにはこれらの概念と合わせて検討が必要」と指摘した。よって本節でもまずこれら 3 学部について先行研究を検討し、その後に教養系学部の括りで関連研究を見ていく。

(1) 教養学部

教養学部については半世紀以上前より研究がなされている。長くなるが小林(1968) の重要な研究を引用して課題を確認しておく。小林は、アメリカのリベラル・アーツ・カレッジと対比させて、「日本においてリベラル・アーツ・カレッジに対応するものは、戦後の学制改革後につくられた教養学部ないし教養学部大学であろう。ただしこれに対しては新制大学自体が実はアメリカのリベラル・アーツ・カレッジの構想によったものであるという意見がある。また新制度の文理学部や学芸学部もリベラル・アーツ・カレッジに対応するものではないかとみられる」といった見解を既に示している。また教養学部の問題点として、「大学設置審議会教養学部小委員会報告は、過去の学問観や教養観の反省にもとづき既成の学部組織の徹底的な批判をした上で新たな教養学部の構成をうちだしたというよりも、既成の枠組には手をつけず、ただそれからはみ出たところに新しい学部を構想したものである。もし教養教育についての根本的な考察がなされ、現代社会における大学教育での教養の意味、教養と学問の有機的な結びつきなどに考慮が払われたならば、教養学部を排他的な形で定義づけるより、むしろ従来の基礎的諸学部、文学部や理学部の、あるいは法学部や経済学部の機能の一部すら包摂するような定義の仕方ができたのではなかろうか」という点を挙げ、教養学部が様々なディシプリンを包摂する機能を有する様相を明確に指摘

した。その上で、「とくに教養学部における一般教育と専門教育の関係は徹底的に考察されなければならない。そもそも教養教育は一般教育と専門教育を含むものなのであるのか。教養教育と一般教育はどう違うのか。教養教育における専門教育とは一体何で、それと一般教育とはどう結びつくものであるか。(中略)その困難さの一つには教養教育の歴史の浅さに起因するが、他方伝統的な専門教育の壁の厚さの故でもある。」と述べている。この指摘は現在においても引き続き重要な課題といえる。「一般教育と専門教育の関係」と「教養学部における一般教育の位置づけ」の検討の必要性を、小林(1968)が既に50年以上前より示していた点を改めて認識しておきたい。

また西野(吉田)(1996)は、「一般教育に対する積極的な取り組みをみせた大学としては、1947年に学部として教養学部をもうけた東京大学、1953年に教養学部単独の大学として発足した国際基督教大学、1960年に教養学部教養学科を設置した埼玉大学などがある。また、私立では、数少ない教養学部を設置した帝塚山大学(1964年)がある。(中略)いずれも後期の専門課程を担当し学部の卒業生を出すことに特徴がある。そのことは、一般教育担当教員の地位が専門教育担当教員のそれに比肩できるものになったことを意味するのである。ただし、これらが例外的な事例でしかなかった」とし、新制大学における一般教育の導入に際しそれを積極的に取り組んだ教養学部の事例を指摘した。また学部類型としては、教養学部は少数派であったことも確認されていた。なお、東京大学教養学部と国際基督教大学教養学部の設置について、「昭和40年代に入ってぼつぼつ設置されるようになる学際学部の走りという見方もできる」(黒羽2002)という見方や、絹川(2006)のように「その当時もいまま、教養学部は、専門学部中心の日本の大学のなかでは十分な評価を得てはいない」と述べ、「教養学部に対する認識が不十分」との意見もあることを補足しておく。

(2) 文理学部

文理学部に関する研究には、天野(2003)、橋本(2000)、関(1986,1988)によるものがある。国立大学の文理学部について、天野(2003)は「48年段階の構想では、『国立複合大学』に『教養教育(リベラルアート)』の学部を必置することになっており、文理学部はそれに相当する。2つの専門学部に別れた4校は、その例外扱いにされたことになる。裏を返せばそれは、教養教育を期待された15の文理学部もまた、複数の専門学部への分化の契機を内包して発足したことを示している。文理学部の位置付けは、後にみるように、新制国立大学にとって最大の課題の1つであった」と指摘した。また「教養教育の場とされてきた文理学部については、65年以降、これをいわば『原資』とする専門学部の設置方が推進され、78年までにすべての文理学部が姿を消した。この文理学部の旧制高校の後始末を考えれば、(中略)1949年に始まり、約30年をかけて完了したことになる。旧制高校・文理学部が、地方国立大学の学部編成の総合化、さらには規模拡大の『原資』として、いかに効果的に活用されたかが知れよう」と説明している。旧制高等学校を母体とした文

理学部の発足は、後に実施される学部改組に含みを持たされていたことを教養系学部の歴史の一場面として認識しておきたい。

橋本（2000）は、文理学部の成立過程から改組までの状況を検討し、「文理学部は、1.一般教育課程を担当するとともに、2.それ自身の専門課程を持ち、3.教育学部と協力して教育職員の養成にあたる、という3つの重要課題をおわされることになった」指摘している。

また、関（1986）も1950年に文部省から各大学へ通達された「文理学部運営要領」を引用しその目的に加え、「さらに同学部の育成する人材層を「社会生活の各分野において将来性にとむ精神ある文化人として民主社会の有能な市民」像として提示した。特に専門課程の学部としての目的については『人文科学、社会学、自然科学の各分野にわたる総合的な教育研究に重きをおき、広い基盤に立つ専門教育を与えること』を目的と」されたと述べている。ちなみに、現存している文理学部は国公立大学では存在せず、私立大学の日本大学文理学部のみである。

(3) 学芸学部

学芸学部については、まず関（1986）が、1953年に大学基準協会が作成した「学芸学部基準」から、その目的を「人文科学、社会学、自然科学の各分野にわたる総合的教授研究に重きをおき、一定の領域において統一された高い教養を与えること」と確認している。また橋本（2000）は「旧制高校は文理学部、師範系諸学校は教育学部（なお、旧制高校を持たず、師範系諸学校だけの場合には学芸学部の名称が使用）と、制度的な名称変更と受け止められた」とし、文理学部と教育学部や学芸学部の成立経緯にふれ、系譜を区別した。すなわち、「学芸学部は教員養成だけでなく新しい一般教育、さらには文理学部に代わって教養教育の役割を担う多機能的な学部として、地方国立大学の一部になったのである。地方国立大学に引き継がれた旧師範学校は、こうして20大学で教育学部に、18大学で学芸学部になったのだが、それはこれらの学部もまた、その多機能性の故に分化への契機を含んでいた」（天野 2003）と指摘した。

こうした議論を踏まえていたかのように、関（1986）は「文理学部と学芸学部の目的はほとんど同じである。端的にいえばリベラル・アーツ・カレッジまたはカレッジ・オブ・アーツ・アンド・サイエンスを指向する学部だといってよい」と主張し、本章で対象とすべき教養系学部の一つであるといえる。

(4) 教養系学部

教養に関する学部を対象に研究された先行研究としては、関（1986,1988）が、国立大学を対象として教育研究組織の変遷を丹念に分析している。この中で、国立大学を「帝大系（A型）」「官立単科系（B型）」「旧制高校系（C型）」「師範学校系（D型）」の4つに区分し、「C型とD型大学には、一般教育と専門教育の有機的関連性を重視する観点から、アメリカの学部教育機関の中核的な位置を占めるリベラル・アーツの学部への指向性を有する文理学部・学芸学部が創設された」とした。さらに、関（1988）でも「国立の類型大学

別設置学部種類の変遷」の図表を関（1986）に補充し、区分ごとの学部数を示し量的に分析を行った。

次に館（1996）が大学制度における教養概念を考察し、「専門分野として教養という概念を使うことの難しさ」を指摘した上で、日本の大学における「教養学部」「学芸学部」「文理学部」の学科（専攻）構成を確認することを通じて「専門としての教養」に着目した。また「カーネギー分類でのリベラルアーツ専門と職業・技能専門の区分」やアメリカの大学の事例を挙げて対比させる作業を実施し、この結果、「教養概念は大学制度の中で、ますます重要度を高めているようにみえる。教養概念を巡る混乱は、早急に解消する必要がある、この小論はそのための基礎作業の一つとなれば幸いである」と結び、専門としての教養の概念の検討という課題を提起した。しかし現在でもこの時から状況は変わっておらず、館は、「教養」は大学界でイメージ的な用語として多用され、混乱は複雑さを増している（児玉他編 2018）と述べている。

他方、教養系学部のカリキュラムに関する研究には、その構造と多様性を検討した研究として本庄（2019）がある。そこでは、3つのカリキュラム類型ごとに学びの特徴があることを示した。この中でも特にレイトスペシャリゼーション型の類型が最も多く、一般教育科目の割合が高く、必修割合も高いことが示された。その上で、教養系学部のカリキュラム構造は、全般的にはその主な母体の一つである人文系の学部近く、学びの内容に関しては、一般教育課程は他の分野と同様にスキル化が進み、専門教育課程は、母体の影響の下、人文学、社会科学を中心に学際分野を加えたものと整理している。ただ分析対象として学芸学部が考慮されていないため、別途検証作業が必要である。

4. 学部名称と学位付記専攻分野名称の整理から見た包摂性と、授業科目名称の計量分析から確認された多様性

前述した館（1996）の研究成果と課題を踏まえ、栗原（2019a）では、教養系学部の学部・学科名称及び学位付記専攻分野名称に着目し、学部・学科・学位の各名称を独自の「学問分野分類」を用いて「学芸」「科学」「学際」又は「職業」若しくは「学芸・科学」のいずれかに分類し整理している。ここでは学部名称と学位付記専攻分野名称の整理を引用しておく。まず、教養系学部の「看板」ともいえる学部名称に着目したところ、教養学部、国際教養学部、学芸学部及びリベラルアーツ学部といった13種類に亘り、名称にはかなり類似性がある。また57%の学部が「学際」に、43%の学部が「学芸・科学」に区分されていた。さらに栗原（2018）では、学位付記専攻分野名称を大括りの専攻ごとに分類し、「専門としての教養」の幅広さを分析した。その結果、①「学芸」分野：〈文学、国語・国文学、英語・英米文学、歴史学、心理学、社会学、経済学、音楽〉、②「学芸・科学」「学際」分野：〈教養・学芸、地域研究、国際関係〉、③「科学」分野：〈理学〉、④「職

グラフの X 軸は学芸・科学軸とし、プラス側が学芸分野、マイナス側が科学分野という開講科目数の割合の違いを表している。Y 軸は職業軸であり職業分野の開講科目の割合の違いが表れており、対置関係のため職業分野の割合が大きいほどマイナス側にプロットされている。こうした学科等ごとで提供されている様々な科目群の特徴が、学問分野分類結果の集約を通じて浮き彫りとなった。すなわち、教養系学部ではその授業科目で扱う領域の多様性が顕著であり、種々の学科名称と、各学科等の開講科目数に係る学問分野の構成割合の違いにそれが表れている。また、前述したデータセットを用いて授業科目名称群の頻出語の分析を行った。結果の要約は表 2-1 のとおりである。専門教育の授業科目の中心的主題が、かなり幅広い領域で構成されていることが示されており、この点も、教養系学部が持つ多様性の一因になっている（栗原 2019b）。

表 2-1 専門教育科目名称の頻出語の傾向

区分	頻出語
学芸グループ	言語、文化、現代社会、歴史、地域研究、哲学・倫理・宗教、政治・経済、芸術、音楽に関する単語
学芸（国際）グループ	言語、現代社会、地域研究、政治・経済、経営・商業に関する単語
科学グループ	生物、化学、物理、地球科学、数学、情報科学に関する単語
学際グループ	環境、国際、地理、生物、化学、物理、情報科学に関する単語
職業グループ	教育、経営、保育、福祉、保健、家政、キャリア形成に関する単語
共通授業関連用語	研究、実習、演習、セミナー、ゼミナールに関する単語

出所：栗原（2019b）

5. 教養系学部が持つ学際性のギャップ

教養系学部が持つ学際性については、複数の研究で指摘されている（舘 1996, 黒羽 2002, 栗原 2018, 2019a, 児玉他編 2018, 本庄 2019）。ここでは栗原（2019a）で示した教養系学部の学際性の具体的特質にふれておきたい。

同研究ではまず前述の「学問分野分類」を用いて、学科名称に対する分類結果の割合を確認したところ、学芸分野 32%、科学分野 12%、学芸・科学分野 8%、学際分野 37%、職業分野 11%であった。この学科名称から捉える限り、学際分野の割合が最も大きい点が分析の始点とされた。次に専門教育科目の全授業科目に対して学問分野による分類を実施し、全体的な学問分野構成を量的に把握した。教養系学部の専門教育科目 17,135 件のうち、学芸分野は 57%、科学分野は 11%、学際分野は 7%、職業分野は 25%であった。つまり、学科という教育組織名称を見る限り学際分野の割合が大きかったが、専門教育科目名称群を見ると学際分野の割合は最も小さかった。さらに、前にまとめた専門教育科目の学問分野分類結果を、学科等ごとに集計し、図 2-1 の 5 つのグループに類型化した。全体のうち学芸グループは 55%、学芸（国際）グループは 6%、学際グループは 10%、科学グループ

は 12%，職業グループは 17%となり，ここでも学際割合が最も小さくなった。つまり教養系学部のうち学際的な名称の学科には，学芸分野の授業科目を中心とするケースと，学芸・科学の両分野の授業科目を相応のバランスで扱うケースの二つがあり，前者がギャップの要因であることが示唆された。

さらに表 2-1 では学科等類型の 5 グループごとに，専門教育科目の授業科目名称について頻出語を計測し，授業で中心的に扱われる授業科目の主題を考察した。そしてそれぞれの分野に関する頻出語が確認できた。しかしその中でも，学際グループの学科における頻出語を考察すると，学際分野に関連する頻出語数が多いわけではなかった。また学際研究に係る主題を多く扱う構成ではなく，環境，国際，地理といった学際分野の主題が限定的に出現する程度であった。この点からも，学科名称を見た際の学際分野割合の大きさととの対比から，学際系の分野を巡るギャップの存在が確認できた。また，学際性に係る特質として，学際グループの学科では，学芸・科学の両分野の主題の授業科目が相応のバランスで提供されていることが明らかになった。

以上をまとめよう。教養系学部全体における学科構成は，学際的な名称の学科が中心的存在である。しかし，授業科目名称を見ると学際研究の主題は直接中心に据えられていなかった。学芸分野の授業科目を中心とするケースと，学芸・科学の両分野の主題の科目を組み合わせて相応のバランスで学ぶケースという二つのケースがあった。後者が社会で期待される役割は小さくなく，学芸・科学の両分野の各学問領域で確立された幅広い知識や思考法を統合・総合し，双方向・協働型授業で培われた，諸問題を解決していく姿勢を持った人材が社会で求められるだろう。この点に大学の教養系学部における学際性の一つの意義があると考え（栗原 2019a）。

6. 教養系学科の授業科目名称から見た共通性

図 2-1 の学科等間の位置関係から，教養系学部における教養系学科の専門教育科目は，「学芸」分野の授業科目がかなり多い状況とわかる。ゆえにそれらのカリキュラムには何らかの類似点があると推定される。こうした点から，教養系学科群の授業科目に一定の共通性があるのではないかと，という仮説を検証した研究が栗原・串本（2020）である。

栗原・串本は，分析対象を教養系学科に絞った上で授業科目名称を計量分析し，各教養系学科間の共通性を探索した。まず授業科目名称そのものを対象とし，計量テキスト分析により頻出語を計測した。その頻出語の傾向から，「授業科目分類」として 43 分野を共通性の分類軸として設定した。続いて，その分野ごとの開講授業科目数の割合を集計し，数値的に各学科間の共通性を確認した。その結果，各教養系学科の授業科目で共通して取り扱われている分野は，ほぼ人文学・社会科学の領域で構成されており，他方，自然科学の領域に係る授業科目の開講数は比較的少なかった。具体的にいえば，9 割以上の学科で少

なくとも一つ以上の授業科目が共通して提供されている分野は、英語、文化・文明、言語・文学、地域研究、国際・グローバル研究、哲学・思想・宗教、社会、歴史、経済・金融、キャリア形成、総合・総論、情報処理、心理学、中韓国語、芸術、経営・マネジメント、体育・スポーツ、数学・物理、環境、調査法・統計、政策・政治・行政そして法学の 22 分野であった。こうしたことから、教養系学科の学科名称が持つ概念は、「学際」分野を含む様々な学問領域を幅広く学ぶカリキュラムとして理解される文脈が多い中で、実際のカリキュラムをみると、自然科学領域の授業科目の開講数が比較的少なく、人文学・社会科学（職業に関する分野を含む）の領域に比重が置かれていることが明らかになった。

さらに、各学科の学科属性変数と授業科目分類ごとの開講科目数の割合の相関関係を分析した。偏差値等の学科属性的な変数によっては、開講される授業科目分野の科目数と割合に影響があり、カリキュラムの共通性があるといえる分野の半数の 11 分野、すなわち、英語、言語・文学、歴史、芸術、心理学、国際・グローバル研究、経済・金融、総合・総論、体育・スポーツ、情報処理及びキャリア形成の分野においては、有意な相関があった。しかしより重要なのは、逆に各属性変数と相対度数にあまり関連がない分野が、それらとは別にあり、中韓国語、文化・文明、哲学・思想・宗教、社会、地域研究、政策・政治・行政、法学、経営・マネジメント、環境、数学・物理及び調査法・統計といった 11 分野だった。これらはカリキュラムの共通性があるといえる分野の中でも、学科属性に左右されない比較的オーソドックスな分野であることがわかった。

7. まとめ及び今後の課題と展望

本章は、教養系学部に係る諸研究の振り返りを通じて、教養系学部が持つ包摂性・多様性・学際性・共通性といった特徴を検討してきた。本節ではここまでの記述を要約し、今後の課題を展望してみたい。

まず第 2 節で政策的背景を確認した。学士課程全体の教養教育の重要性は、幾度も強調されてきた。しかし、大学に対して具体的なカリキュラムのあり方については、各審議会等からは示されていない。また大学教育の分野別質保証の参照基準に教養学関係の教育課程は、分野の参照基準という考え方に馴染まないとされている。こうしたことから、教養系学部を対象としたカリキュラムの実証的研究が、引き続き求められているといえる。

第 3 節の先行研究では、基本的な事項として、教養学部・文理学部・学芸学部は、その成立過程や系譜を踏まえると、リベラル・アーツ・カレッジまたはカレッジ・オブ・アーツ・アンド・サイエンスを指向する学部であることを確認した。その上で現代においては、国際教養学部、リベラルアーツ学部といった学部も含めて教養系学部と整理することが適当といえる。また、理念的研究を進めていく上では、専門教育だけでなく、一般教育の流れをくむ教養教育にも考慮するとともに、教養教育と専門教育の関係を検討することが改

めて課題として導出された。栗原（2018, 2019a, 2019b）は専門としての教養に着目した研究であるため、この視点は重要な指摘といえる。

第4節では、教養系学部の学部名称の傾向を検討した。教養に係る名称を冠することで、様々な専攻分野名称の学位を授与するプログラムが包含することができ、結果としてその包摂性を確認することができた。他方、教養系学部ではその授業科目で扱う領域の多様性が顕著であり、種々の学科名称と、各学科等の開講科目数に係る学問分野の構成割合の違いにそれが表れていた。また、授業科目名称群の頻出語の分析結果からは、専門教育の授業科目の中心的主題が、かなり幅広い領域で構成されていることが示されており、この点も教養系学部が持つ多様性の一因になっていた。

第5節では、教養系学部が持つ学際性の具体的特質を検討した。教養系学部全体における学科構成は、学際的な名称の学科が中心的存在である。しかし授業科目名称を見ると学際研究の主題を直接中心に据えているといえず、学芸分野の授業科目を中心とするケースと、学芸・科学の両分野の主題の科目を組み合わせて相応のバランスで学ぶケースという二つのケースがあった。後者が社会で期待される役割は小さくない。現代社会における複雑化した諸問題について、各学問領域で確立された幅広い知識や思考法を統合・総合し、双方向・協働型授業で培われた、諸問題を解決していく姿勢を持った人材を育成する意義を確認した。

第6節では、教養系学部から教養系学科に分析対象を絞った上で、授業科目の共通性を確認した。教養系学科の学科名称が持つ概念は、「学際」分野を含む様々な学問領域を幅広く学ぶカリキュラムとして理解される文脈が多い中で、各教養系学科の授業科目で共通して取り扱われている分野は、ほぼ人文学・社会科学（職業に関する分野を含む）の領域で構成されており、他方、自然科学の領域に係る授業科目の開講数は比較的少なかった。現代の教養系学科がカリキュラム上、そのような開講科目状況とした（せざるを得なかった）理由を解明することが、別途実施すべき分析課題の一つとして導出できる。

教養系学部は2000年代から年々数が増加している。背景には、グローバル化の潮流の中でトータルな能力の養成が求められ、「教養」という語に複数の学問分野を包含する象徴的な意味が与えられていったこと（栗原2018）や、時代の潮流として多様な専門の幅広い学習や学際的な学問、実践的な外国語教育の人気の高まり（児玉他編²⁾2018）がある。この趨勢は当然続くだろう。ゆえに継続的な実証的研究が求められる。

以上を踏まえ今後の課題を展望してみたい。教養系学部を対象とした諸研究や関連研究を踏まえると、大きく分けて4段階の視座があると考えられる。第1段階として理念的・概念的定義を位置づけていく研究、第2段階として教養系学部に関する各種名称から、教養系学部の特徴を捉える研究、第3段階のカリキュラム構造の検討や類型化等といったカリキュラム研究、そして、第4段階として教育組織や教員組織、担当教員の専門分野の研究（小方・立石・串本2020）である。新たな研究課題としては、この第2段階で明らかになった

教養系学部の特性の規定要因を探るために、第3段階のカリキュラム研究を深化させ、第4段階の教育を提供する側の教育組織や教員組織・教員の専門分野を考察し、それぞれの間の相互関連性を検討していくことが一つの方向性と考えられる。

さらに大学教育研究の全体の視座からも検討しよう。杉谷(2011)はその課題を「大学生が能動的に学習を行うために、大学はいかなる教育を提供するか」という問題に収斂されよう」と示している。翻ってこの指摘を本章の文脈に引き寄せてみると、「大学生が学習を行うために、教養系学部はいかなる教育を提供するか」という問いの下で、教養系学部の教育の実態にアプローチすること(栗原2018, 2019a)が必要である、と改めて示唆される。

【謝辞】

本章は、JSPS 科研費 18H01025「学士課程カリキュラムの共通性に関する実証分析」(基盤研究(B) 研究代表者：串本剛)の成果の一部である。記して助成に感謝する。

【注】

- 1) 栗原(2018)では2017年度時点の教養系学部を対象としており、首都大学東京都市教養学部理工学系が含まれている。同大では学士(工学)が授与されていた。このため「工学」分野が含まれている。
- 2) 「教養学部」の執筆者は吉田文。

【参考・引用文献】

- 天野郁夫(1999)「専門教育を問う」『大学—挑戦の時代』(UP選書276) 東京大学出版会。
- 天野郁夫(2003)『日本の高等教育システム—変革と創造』 東京大学出版会。
- 中央教育審議会(1971)『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)』。
- 中央教育審議会(2002)『新しい時代における教養教育の在り方について(答申)』。
- 中央教育審議会(2005)『我が国の高等教育の将来像(答申)』。
- 中央教育審議会(2018)『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)』。
- 大学改革支援・学位授与機構(2016)『新しい学士への途 学位授与申請案内 平成28年度版』。
- 大学審議会(2000)『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について(答申)』。
- 橋本敏市(2000)「文理学部成立と改組—戦後国立大学システムにおける意義とインパクト—」『学位研究』第12号113-129頁、大学評価・学位授与機構。
- 広田照幸(2010)「分野別質保証のための参照基準について」『学術の動向』6, 日本学術協力財団, 12-20頁。

- 本庄秀明(2019)「日本における教養系学部のカリキュラム—専門履修・LS・自由履修の3類型と学びの内容に着目して—」『大学経営政策研究』9, 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策コース, 17-35 頁。
- 絹川正吉(2006)『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン—』東信堂。
- 小林哲也(1968)「リベラル・アーツ・カレッジにおける一般教育—コロンビア・カレッジにおける改革提案をめぐって」『国際基督教大学学報 教育研究』No.13, 国際基督教大学, 1-48 頁。
- 児玉善仁他編(2018)『大学事典』平凡社。
- 栗原郁太(2018)「日本の大学における「専門としての教養」の現状分析—教養系学部の専攻分野及びディプロマ・ポリシーの分析を通じて—」『大学経営政策研究』8, 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策コース, 75-91 頁。
- 栗原郁太(2019a)「日本の教養系学部における学際性の特質—専門教育授業科目の名称の分析を通じて—」『大学経営政策研究』9, 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策コース, 17-35 頁。
- 栗原郁太(2019b)「教養系学部の教育内容の多様性」『IDE 現代の高等教育』610, IDE 大学協会, 41-45 頁。
- 栗原郁太・串本剛(2020)「教養系学科カリキュラムの共通性—授業科目名称の計量分析を通じて—」『大学評価・学位研究』21, 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構, 19-38 頁。
- 黒羽亮一(2002)『大学政策 改革への軌跡』玉川大学出版部。
- 串本剛(2004)「教育成果を用いた教養教育の評価活動」『高等教育研究』7, 137-155 頁。
- 西野(吉田)文(1996)「第2章 一般教育の組織とカリキュラム 学習社会におけるマス高等教育の構造と機能に関する研究(1) 選抜・カリキュラム・就職 第2部 マス高等教育の構造と問題」『研究報告』第91号, 放送大学, 176-193 頁。
- 小方直幸・立石慎治・串本剛(2020)「国立大学における組織再編と学士課程教育の再構築—専門分野・教員組織・教育課程の相互連関—」『大学論集』52, 広島大学高等教育研究開発センター, 19-34 頁。
- 関正夫(1986)「戦後日本の大学における教育研究組織の変遷—国立大学の場合—」『大学論集』16, 広島大学大学教育センター, 1-24 頁。
- 関正夫(1988)『日本の大学教育改革—歴史・現状・展望』玉川大学出版部。
- 杉谷祐美子(2011)「能動的な学びをめざして」杉谷祐美子編『大学の学び教育内容と方法(リーディングス日本の高等教育第2巻)』玉川大学出版部。
- 舘昭(1996)「大学制度における教養概念に関する一考察」『学位研究』5, 学位授与機構, 59-73 頁。
- 吉田文(2013)『大学と教養教育—戦後日本における模索』岩波書店。

第3章 米国の学士課程教育におけるアドバイジング

—学修成果 (Student Learning Outcomes) を促進する取組として—

蝶 慎一

(広島大学高等教育研究開発センター・助教)

1. はじめに—学士課程教育におけるアドバイジング

本章の目的は、米国における学士課程教育のアドバイジングの実態とその特徴について、学生の学修成果 (Student Learning Outcomes) を促進する取組として展開されている動向を詳しく描出することで、先導的かつ多面的なアドバイジングのあり方を考察することである。加えて、日本の大学教育における学修支援、学生支援の更なる推進をめぐって参照すべき課題を整理することである。

現代の大学教育においては学生支援の重要性が増している。川島によれば、日本の「大学のミッションは、教育・研究・社会貢献であり、学生支援はその下支えをするもの」とされ、「その位置づけは学生支援＝伝統的な『厚生補導』の考え方と整合するものでもあった」(川島, 2018, 76) という。この指摘を踏まえれば、戦後の米国占領下で強く影響を受けながら形づくられた新制大学の「厚生補導」に端を発する日本の学生支援において、個々の取組に関して米国大学の動向を検討することは必要な作業である (蝶, 2015)。これまでも米国の学士課程教育において学習支援 (谷川, 2012)、アカデミック・アドバイジング (清水, 2015) をキーワードに検討されてきた。また、本章が扱う「アドバイジング」に関わる個別大学の事例紹介も少なからずなされてきた (例えば、中村, 2019; 岩崎ほか, 2016)。しかしながら一方で、そもそも「アドバイジング」とは何か、いかなる取組が行われているのか、学修成果の見える化が推進される状況下で「アドバイジング」はどのような取組として位置づけられるのか、といった基本的な検討課題について十分な情報・資料収集及び整理が行われていない現状がある。

そこで本章は、米国大学の教養教育やリベラルアーツ教育、そして、「学士課程教育を基底で支えているものとして忘れてはならないのが、各種の学生・学習支援システムの存在」(福留, 2018, 58-59) として、米国大学で行われている「アドバイジング」の取組とその特徴に着目する。後で詳しく見ていくが、米国の「アドバイジング」の実態とその特徴を迫っていく際に有用と考える「アドバイジング・シラバス」と「アドバイジング・ガイド」と称される2つの「文書」を検討対象として設定する。言い換えれば、何が米国の学士課程教育における「アドバイジング」を支えているのか、いかなる「しかけ」が機能してい

るのか、こうした問題意識に対して基礎的な理解を得る試みである。

本章の構成は、以下の通りである。まず、これまでの米国大学の「アドバイジング」の主要な理念、概念を整理した後、学内の「アドバイジング」の組織体制の一例を確認する(2.)。次に、「アドバイジング」にかかる「文書」として、「アドバイジング・シラバス」と「アドバイジング・ガイド」を詳論する(3. 及び4.)。最後に、米国の学士課程教育における「アドバイジング」がどのような役割を果たしているのかを整理する(5.)。

なお、本章の検討で用いる主要資料は、「アドバイジング」に関わる専門職団体の NACADA (National Academic Advising Association, 「全国アカデミック・アドバイジング協会」¹⁾)、学生支援のスタンダードの中核団体である CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 「高等教育規準促進協議会」²⁾) のウェブサイト掲載内容、また、当該団体から入手した関連資料、個別大学のウェブサイトに掲載されている取組事例の記述内容である。

2. 「アドバイジング」とは何か—主要な理念・概念、組織体制を中心に

(1) 「アドバイジング」の理念・概念

「アドバイジング」とは何かを整理する前提として、「アドバイジング」に関わってよく用いられる「カウンセリング」との関係を確認する。日本の大学では、支援、援助、助言など様々に述べられることが少なくない。この点について横田・白土は、『カウンセリング』は心の問題について支援する方法である。これに対して、『アドバイジング』とは、『どうすればよいのか分からない』という人に対してアドバイスを与え、必要に応じて現場に行って問題解決を補助するものである(横田・白土, 2004, 155) という。この考え方によれば、「アドバイジング」は、学士課程学生の学修や生活にも影響を与えうる概念と思われるが、「技法として『カウンセリング』と『アドバイジング』は明確に線引きできるものではなく(横田・白土, 2004, 191) とも言われる。そこで、米国の「アドバイジング」の理念・概念を歴史的な流れも踏まえて確認していきたい。

まず、「アドバイジング」の基本的な理念・概念形成に貢献したとされる Crookston (クルックストン) (1994) によるパターンである (Grites, 2013, 47-48)。特に、「アカデミック・アドバイジング」に関して理論的検討が進められていた (清水, 2015, 12)。表 3-1 より、1970 年代初頭にクルックストンが「規範的アドバイジング」、「発達のアドバイジング」の 2 つのパターンを明示した。これは、“academic advising as teaching” との論文題目にも表れているように「教育としてのアドバイジング」の重要性が示された契機とされている (Grites, 2013, 47-48: 下線強調は引用者)。すなわち、「アドバイジング」が「支援」を提供する、あるいは、受けるだけのものではなく、学生の成長、発達 (development) にも効果を有しているという見方と捉えられる。清水 (2015, 12) が解説する「advisor」

（「アドバイジング実践者」と「advisee」（「アドバイジングを受ける者（学生）」）の二者に焦点を当て、「双方向的なパートナーシップを重視した」関係に着目していることが特徴的である。なお、この二者を重視する考え方は、現在に至るまで「アドバイジング」の実践的な取組内容にも見て取ることができ、後述の 3. で詳述する。

表 3-1 2つの「アカデミック・アドバイジング」のパターン

	関係性における特徴
規範的アドバイジング (Prescriptive advising)	・「回答を与える」という「アドバイジング実践者」の権威に基づく関係
発達のアドバイジング (Developmental advising)	・変容する学修の程度による発達の活動にエンゲージする「双方向的な」関係

出典：Crookston（1994）、清水（2015，12）より筆者作成。

加えて、代表的な「アカデミック・アドバイジング」の概念として、NACADA による以下の定義と 3 つの要素を見ていく。

「高等教育の教育と学修の使命に基づくアカデミック・アドバイジングは、カリキュラム、教授法、学生の学修成果との意図的な相互作用である。学生の教育経験を、学生の意欲、能力、生活の枠組みの中で統合し、文脈化して、キャンパスの境界や時間枠を超えて学修を拡張する」（NACADA，n.d.：下線強調は引用者）

表 3-2 NACADA による「アカデミック・アドバイジング」の 3 つの要素

カリキュラム (curriculum)
【「アドバイジング」が扱うこと】 ・大学のミッション、文化や期待、意味づけ、価値、準正課
教授法 (pedagogy)
【「アドバイジング」がどのようにして行うのか】 ・相互の尊敬、信頼、倫理的行動の特徴づけ
学生の学修 (student learning)
【「アドバイジング」でもたらされること】 ・学生の学修が大学のミッションや目標、正課、準正課により導かれる

出典：NACADA のウェブサイト (<https://nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/Concept.aspx>) より筆者作成。

上記の「カリキュラム、教授法、学生の学修成果との意図的な相互作用」という記述について、NACADA は具体的に 3 つの要素を「アカデミック・アドバイジング」が有していることを提示している（表 3-2 参照）。ここから分かることは、NACADA の述べる「ア

カデミック・アドバイジング」は、正課にも該当する「カリキュラム」、「教授法」、「学生の学修」の「要素」が「アドバイジング」の取組においても各々の実践的な内容で行われることを示していることである。例えば、表 3-2 より「学生の学修」を一例に挙げれば、学士課程教育の学修成果をいかに向上させるのかは、現在もなお日米両国の大学教育で喫緊の課題であるが、「アドバイジング」によって「もたらされる」ことが「正課」のみならず「準正課」を含めて可能であり、充実化することが想定されるだろう。

(2) 「セルフ・オーサーシップ」(Self-authorship)概念との親和性

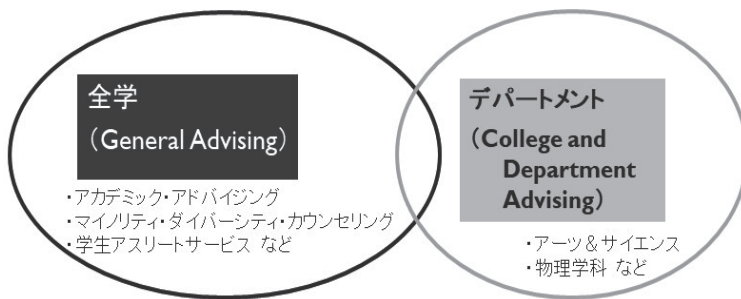
また、近年、大学生の成長・発達に関連して構造発達理論が注目され、その中でも“Self-authorship”（以下「セルフ・オーサーシップ」）の概念が米国の学生支援の理論的な基盤の一つになっている。構造発達理論とは、「生涯を通じた意味生成活動の発達に焦点を当てた心理的働きを説明する成人発達理論」（泉谷，2013，32）であり，Kegan（キーガン）が発展させた概念とされる（立田，2014，157）。この理論をベースに「心理社会的な成長と認知構造的な成長を統合する全体論的な成長」を位置づける概念として提唱されたのが，Baxter-Magolda（バクスター・マゴルダ）の「セルフ・オーサーシップ」である（河井，2020，8；Baxter-Magolda，2014）。この「セルフ・オーサーシップ」は、「自己の信念、アイデンティティ、社会関係を定義する内的能力」（Baxter-Magolda，2008，269：訳は，河井，2020，8参照）であり，前述のキーガンによる概念を参照すれば，「精神的複雑さの自己著述的秩序（Self-Authoring Order）」（立田，2014，157）との意味が背景にあるとされる。近年，「アドバイジング」と，こうした「セルフ・オーサーシップ」概念に関連づけた調査研究が散見され始めてきた。きわめて一部であるが，Baxter & King（2008）の“Toward Reflective Conversations: An Advising Approach that Promotes Self-Authorship”，Lucero（2018）の“Provocative Moments in Advising: Guiding Students Toward Self-Authorship”，Schulenberg（2013）の“Academic Advising Informed by Self-authorship Theory”論考をはじめ，本書で検討されている初年次教育と広く学生支援の関連で考察した Redmond（2014）の“Student Affairs' Role in Helping First-Year Students Move Toward Self-Authorship”といった先行研究も存在する（いずれも下線強調は引用者）。泉谷が指摘するように，「米国で研究されてきた構造発達理論を用いた学生の全人的成長・発達支援の有効性について語るには入念な調査・研究の積み重ねを伴わせることが必須」（泉谷，2013，42）と言える。まずは，以上の米国における研究動向を手がかりに「セルフ・オーサーシップ」と「アドバイジング」，広くは学生支援との関係（Baxter-Magolda，2003）を紐解いていく作業が求められる。

(3) 「アドバイジング」の組織体制の一例

続いて，実際に「アドバイジング」の取組が米国の学士課程教育における組織でどのよ

うな体制になっているかを見ていきたい。

前節で検討した先行研究をはじめ、筆者自身が米国の（州立）大学を直接訪問した経験からも米国では「アドバイジング」に関与する学内の様々な組織・センターが置かれている実態が見られる。例えば、「先住民学生」の学習や在学継続等を支援するセンターでも「アドバイジング」に深く関係する活動が展開されているという（水谷，2019，122）。以下の図 3-1 は、こうした様々な組織的な取組について概略的に示したものである。言うまでもないが、米国大学の組織は一様ではなく、きわめて複雑かつ多様な組織体制，運営方法を有していることから、あくまでも一例として捉えたものであることを断っておく。



出典：筆者作成。

注：ワシントン大学のウェブサイト (<https://www.washington.edu/uaa/advising/about-us/advising/>) の内容を一部参照し作成している。

図 3-1 米国大学の「アドバイジング」体制の一例

図 3-1 より、米国大学の「アドバイジング」は、およそ一般的に、全学 (General Advising) とデパートメント (College and Department Advising) 等に分かれて組織的に実施されている。黒色で示す全学では、大学生活のなかで、あるいは、学士課程教育での学修 (learning) を意味づけたり、専攻や専門分野を決めるサポートを行ったり、就職活動や卒業後の進路を見据えたキャリアプランニングなど広範な活動を展開している。他方で、灰色で示すデパートメント等では、各専攻・専門分野の知識や見識に基づいた助言やアドバイス、学士課程段階での研究体験の充実、専門的な領域でのインターンシップの参加情報の提供、大学院進学に向けた方向づけなども行われている。

3. 「アドバイジング・シラバス」の「文書」とその特徴

「アドバイジング」の取組をめぐるのは、実践的な取組を推進するための様々なツールや情報手段、リソースが活用されてきた (Drake, 2013, 20)。その中でも本節で着目する一つ目の「文書」が「アドバイジング・シラバス」である。これまでも「アドバイジング・

シラバス」の存在自体は指摘されており (Drake, 2013, 20), 「アドバイジングの統合的な機能と関連づけた学修目的をリスト化」し, 「高等教育という一連の読み物」とする「学生が完結させなければならない宿題の型」を示すものであるという (Lowenstein, 2013, 250)。しかしながら, 具体的に「アドバイジング・シラバス」とはどのようなものであるかについては詳論されていないため, 以下で検討する。

(1) 「アドバイジング・シラバス」の基本的な枠組みと特徴

「アドバイジング・シラバス」について分析していく前に, そもそも「シラバス」とはどのような文書なのかを簡単に整理したい。現在は日本の大学でも当然のように称される「シラバス」だが, 『講義要項』『履修要項』などと訳されるが, 「なかなか日本語になりにくいアメリカの教育用語」であった (荻谷, 1992, 133)。「シラバス」は, 「どのような内容の授業が行われているのかが具体的にわかる」 (荻谷, 1992, 133) ものであり, 担当教員と学生 (受講者, 履修者) の間で必要となる情報をはじめ, 学修・教育目的, 宿題の内容, 成績評価の方法, 参考となる文献・資料等が詳細に記載されているものである。

表 3-3 「アドバイジング・シラバス」の主な 8 点のポイント

- | |
|---|
| <p>① まず何よりも, 特定のキャンパス、オフィス、アドバイスの哲学に関連する必要。</p> <p>② キャンパスの教員が使用する授業シラバスの方針に準拠する必要。</p> <p>③ キャンパスで使用されるアドバイスおよび/またはアドバイスミッションステートメントの3~5文の定義を含める必要。</p> <p>④ 正しいアドバイスオフィスに連絡できるよう明確な連絡先情報が必要。</p> <p>⑤ 学生の期待や責任 (responsibility) のセットを含める必要。</p> <p>⑥ アドバイザーに対する責任および/または期待するリストを含める必要。</p> <p>⑦ アドバイスの期待される結果を含める必要。学生の生活への影響を伝達および測定するための重要な方法となる。</p> <p>⑧ ツール、リソース、および/または学生向けの推奨事項を含む。</p> |
|---|

出典： NACADA のウェブサイト (<https://nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Creating-an-Advising-Syllabus.aspx>) より筆者作成。

こうした「シラバス」の前提的背景をもとに「アドバイジング・シラバス」とは何かを整理する。NACADA は, 「アドバイジング・シラバス」について特に作成する際の主なポイントを 8 点挙げている (表 3-3 参照)。ここでは, 特に②, ⑤, ⑥の内容を検討する。

まず, 「②キャンパスの教員が使用する授業シラバスの方針に準拠する必要」というポイントである (表 3-3 参照)。「アドバイジング・シラバス」の実例については次項で紹介するが, 通常の授業用の「シラバスの方針に準拠する」ことが意識されており, 学生の学修のなかで「アドバイジング」がスムーズに位置づくように取り組まれていることが窺われ

る。また、「⑤学生の期待や責任（responsibility）のセットを含める必要」及び「⑥アドバイザーに対する責任および／または期待するリストを含める必要」というポイントについてである（表 3-3 参照）。これらは、前述の 2. (1)で検討した「アドバイジング」の理念・概念とも深く関連していると考えられ、「学生」すなわち「アドバイジングを受ける者」と「アドバイザー」すなわち「アドバイジング実践者」の二者の関係をシラバスの「文書」として明確に設定したものと言える。

(2) 「アドバイジング・シラバス」の事例

続いて、「アドバイジング・シラバス」について、具体的に何が記載されているのかを実際の事例をもとに簡単に紹介する。「アドバイジング・シラバス」を作成し、活用する大学は、NACADA のウェブサイトで紹介リンクが掲載されるくらい数多い³⁾。ここでは、初年次学生向けの「アドバイジング・シラバス」を刊行するワシントン大学の例をとり上げる。ワシントン大学では、“First Year Advising Syllabus”と題する「初年次アドバイジング・シラバス」が存在する。記載内容⁴⁾は、主に、アドバイザーの名前、担当するオフィスの所在地、E メールアドレス、電話番号、ウェブサイト URL、ワシントン大学のアドバイジングの概要、アカデミック・アドバイジングの取組を理解すること、学修の戦略研究を行うこと、そして、学生への期待、学生がアドバイザーに期待すること、などである。前述の「学生」、「アドバイザー」の二者に対する「期待」や「責任」は当該事例においても明記されていることが分かる。

4. 「アドバイジング・ガイド」の「文書」とその特徴

次に、「アドバイジング・シラバス」に加え、もう一つ着目する「文書」が「アドバイジング・ガイド」である。「アドバイジング」を企画し、実施していく際に、例えば学士課程教育の4年間でどのような学年で、どのような時期に、いかなる取組を行うのかを決めていることは重要である。そこで、「アドバイジング・ガイド」の「文書」に焦点を当てることで、学士課程教育全体を見通した「アドバイジング」をいかに展開できる「しかけ」があるのかを検討する。なお、本節でも、3. (2)と同様、ワシントン大学の事例で「初年次アドバイジング・ガイド」を適宜参照する。

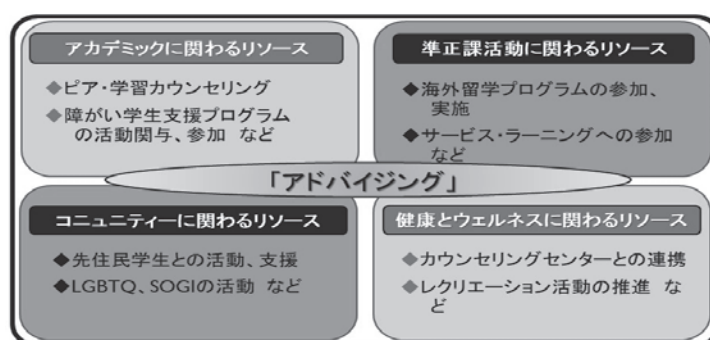
(1) 「アドバイジング」に関わる学内資源を集約し、提示する役割

これまでも見てきたように、米国の学士課程教育における「アドバイジング」では実に多種多様な取組が行われている（清水，2015；水谷，2019）。また、図 3-1 から学内においても全学や部門等での体制で複雑な運営が行われている状況がある。こうした中で、「アドバイジング・ガイド」は、きわめて有用な役割を果たしている。

表 3-4 「アドバイジング・ガイド」の概要と機能

「アドバイジング・ガイド」
<ul style="list-style-type: none"> ・意味のある学士課程教育の経験を創るのに役立つ ・利用可能な様々な学問的及び準正課の機会をナビゲートしながら、目標と興味関心を省察するのに役立つように設計されている
「初年次アドバイジング・ガイド」
<ul style="list-style-type: none"> ・1年生として（中略）多くの新しい挑戦と機会が提示される ・初年次は、あなたの学士課程教育の基礎となるスキルと知識の開発に費やされる ・興味のあることを探求し、参加し、有意義な初年度の目標を設定するのに役立つ

出典：ワシントン大学のウェブサイト (<https://www.washington.edu/uaa/advising/academic-planning/advising-guides/first-year-advising-guide/>) を参照し、筆者作成。



出典：筆者作成。

注：表 3-4 と同様。

図 3-2 「アドバイジング」に関わる学内資源の集約・提示

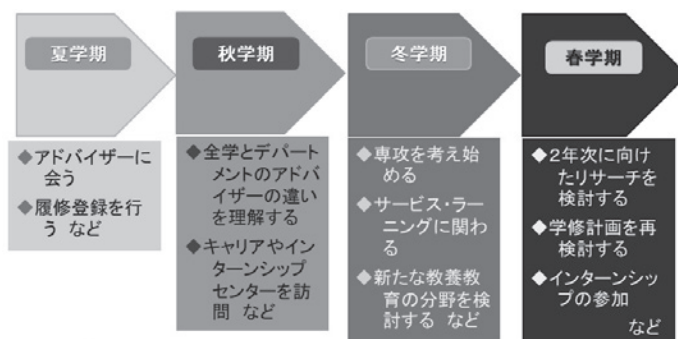
ワシントン大学の「初年次アドバイジング・ガイド」を参照すれば、「アドバイジング・ガイド」は、表 3-4 で示すように定義されている。全般的な「アドバイジング・ガイド」と、敢えて分けて「初年次アドバイジング・ガイド」が作成されていることは、学生の視点や活用の面から考えて興味深い。

そして、図 3-2 は、例えばワシントン大学において、学内での「アドバイジング」に関連する資源(リソース)について情報提供されている取組を参照し図式化したものである。このように「アドバイジング」等の活動に関して、学内資源を集約することは米国のみならず、日本の大学においても重要になっている⁵⁾。

(2) 時期に応じた効果的な「アドバイジング」の活動を明示する役割

加えて、「初年次アドバイジング・ガイド」に記載されている内容で特徴的なことは、「時期」(学年別を含む)に応じた「アドバイジング」の具体的活動が明確に示されていること

である。図 3-2 にある様々な「アドバイジング」の活動を、実際にいつ活用すればよいのか、「アドバイジング」を受ける際に適した「時期」はあるのか、などの「学生」側の疑問にも応え得る役割がある。図 3-3 は、初年次学生が入学前後の夏学期、秋学期、冬学期、そして春学期の各々の時期に特に必要となる「アドバイジング」の活動を示している。こうした「時期」を意識した「アドバイジング・ガイド」が存在することで、次年次以降のすみやかな移行・接続が促進されるほか、中退や退学等のリテンションにかかる問題の解決にも少なからず寄与すると言える。



出典：図 3-2 と同様、簡条書きの記載内容を参照し、筆者作成。

注：表 3-4 と同様。

図 3-3 時期に応じた「アドバイジング」の活動

5. おわりに—単なる「支援」から「学修成果」としてのアドバイジングへ

以上、本章では、米国の学士課程教育における「アドバイジング」について、まず、「アドバイジング」の主要な理念・概念、また近年関連して理論検討され始めている「セルフ・オーサーシップ」の概念について整理した (2.)。次に、具体的な取組として「アドバイジング・シラバス」と「アドバイジング・ガイド」の概要とその特徴、期待される効果や役割、機能を検討した (3. 及び 4.)。最後に、米国の学士課程教育における「アドバイジング」がどのような役割を果たしているのかを考察し、結びとする。

米国の「アドバイジング」を含む学修 (学習) 支援、学生支援は、世界的に見ても質量ともに充実していると言われる。その一方で、本章が扱った「アドバイジング」を見ても単に「支援」としての活動が淡々と展開されているわけではなく、「アドバイジング・シラバス」や「アドバイジング・ガイド」をはじめとする学士課程教育における学修成果 (Student Learning Outcomes) を向上させる取組として明確に位置づいている。米国の学士課程教育は、「批判的思考と省察の能力を培うこと」(ヌスバウム, 2013, 13) が重視され、本章のテーマとの関連でいえば、米国大学の教養教育、リベラルアーツ教育は、世

界的に見ても先導的、革新的とされる。こうしたなかで、「アドバイジング」の取組が「支援」にとどまらず、学修成果にも関与し、ナビゲートする役割はきわめて重要と言える。今後も米国の学生支援の動向を注視していきたい。

【注】

- 1) 清水（2015，11）の訳語を参照。
- 2) 大場（2007，48）の訳語を参照。
- 3) NACADA のウェブサイト (<https://nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Advising-Syllabi-Resource-Links.aspx>) を参照。
- 4) ワシントン大学のウェブサイト (<https://www.washington.edu/uua/advising/academic-planning/advising-guides/first-year-advising-guide/>) を参照。
- 5) 広島大学教育学習支援センターでも、学生向けに学内資源の関連情報を一覧化している。

【付記】

本章は、JSPS 科研費 18K13204 「米国学生支援におけるプログラムの基準とその評価に関する研究」（若手研究：蝶慎一）の研究成果の一部である。

【参考・引用文献】

- Audrey Claire Redmond. (2014). Student Affairs' Role in Helping First-Year Students Move Toward Self-Authorship. *The Vermont Connection*, 35(4), 91-98.
- Burns B. Crookston. (1994). Classics Revisited A Developmental View of Academic Advising As Teaching. *NACADA Journal*, 14(2), 5-9.
- Cecilia Lucero. (2018). *Provocative Moments in Advising: Guiding Students Toward Self-Authorship*. Retrieved October 3, 2020, <https://nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Provocative-Moments-in-Advising-Guiding-Students-Toward-Self-Authorship.aspx>
- 蝶慎一（2015）「戦後日本における「厚生補導」の端緒に関する一考察—「IFEL 厚生補導部門」の実態とその役割を中心に—」『高等教育研究』第 18 集，129-149 頁。
- 独立行政法人日本学生支援機構（2018）「1. 調査概要および調査結果（単純集計）」『大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成 29 年度）結果報告』（https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_icsFiles/afieldfile/2018/11/29/1_kekka.pdf）＜2020 年 11 月 22 日アクセス＞。
- 福留東士（2018）「アメリカの学士課程教育改革」『IDE 現代の高等教育』Vol.605（2018 年 11 月号），95-105 頁。
- 岩崎千晶・佐々木知彦・山田嘉徳・土井健嗣（2016）「ハワイ大学マノア校を事例とした学

- 習支援に対する一考察』『関西大学高等教育研究』第7号, 121-127頁。
- 泉谷道子 (2013) 「学生の成長支援活動に関する研究展望—構造発達理論を用いた学生リーダーシップ養成を中心に—」『産業・組織心理学研究』第27巻第1号, 31-44頁。
- Janet K. Schulenberg. (2013). Academic Advising Informed by Self-authorship Theory. In Jayne K. Drake, Peggy Jordan & Marsha A. Miller. (Eds.), *Academic Advising Approaches Strategies That Teach Students to Make the Most of College* (pp.121-136). San Francisco CA: Jossey-Bass, NACADA.
- Jayne K. Drake. (2013). Advising as Teaching and the Advisor as Teacher in Theory and in Practice. In Jayne K. Drake, Peggy Jordan & Marsha A. Miller. (Eds.), *Academic Advising Approaches Strategies That Teach Students to Make the Most of College* (pp.17-32). San Francisco CA: Jossey-Bass, NACADA.
- 荏谷剛彦 (1992) 『アメリカの大学・ニッポンの大学』玉川大学出版部。
- 河井亨 (2020) 「大学生の成長理論の動向—*Student Development in College* 第3版を手がかりとして—」『社会システム研究』第40号, 1-20頁。
- 川島啓二 (2018) 「大学と社会の加速度的変化と学生支援の未来」独立行政法人日本学生支援機構『大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成29年度)結果報告』, 75-80頁 (https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_icsFiles/afieldfile/2018/11/29/2_bunseki.pdf) <2020年11月22日アクセス>。
- Marcia B. Baxter Magolda. (2003). Identity and Learning: Student Affairs' Role in Transforming Higher Education. *Journal of College Student Development*, 44 (2), 231-247.
- Marcia B. Baxter Magolda. (2008). Three Elements of Self-Authorship. *Journal of College Student Development*, 49(4), 269-284.
- Marcia B. Baxter Magolda. (2014). Self-Authorship. *New Directions for Higher Education*, no.160 Summer, 25-33.
- Marcia B. Baxter Magolda & Patricia M. King. (2008). Toward Reflective Conversations: An Advising Approach that Promotes Self-Authorship. *Peer Review (A AC&U)*, 10(1), 8-11.
- マーサ・C. ヌスバウム (2013) 『経済成長がすべてか?—デモクラシーが人文学を必要とする理由』岩波書店。
- 水谷裕佳 (2019) 「第五章 北米地域の先住民と大学—米国における学生支援とネットワーク構築」上智大学アメリカ・カナダ研究所編『北米研究入門2—「ナショナル」と向き合う』上智大学出版, 111-129頁。
- Marc Lowenstein. (2013). Envisioning the Future. In Jayne K. Drake, Peggy Jordan & Marsha A. Miller. (Eds.), *Academic Advising Approaches Strategies That Teach*

Students to Make the Most of College (pp.243-258). San Francisco CA: Jossey-Bass, NACADA.

中村優希 (2019) 「UC バークレーでのサイエンスカリキュラム：化学科での実体験をもとに」『大学教育学会誌』第 41 巻第 1 号, 40-44 頁。

大場淳 (2007) 「第 3 章 国外における SD の制度化の状況」広島大学高等教育研究開発センター編『SD の制度化に関する研究 (COE 研究シリーズ 30)』, 45-61 頁。

清水栄子 (2015) 『アカデミック・アドバイジング その専門性と実践—日本の大学へのアメリカの示唆』東信堂。

谷川裕稔 (2012) 「アメリカ高等教育機関における『学習支援』分野の専門性」『言語文化 (四国大学附属言語文化研究所)』第 10 号, 33-42 頁。

立田慶裕 (2014) 『キー・コンピテンシーの実践 学び続ける教師のために』明石書店。

Thomas J. Grites. (2013). Developmental Academic Advising. In Jayne K. Drake, Peggy Jordan & Marsha A. Miller. (Eds.), *Academic Advising Approaches Strategies That Teach Students to Make the Most of College* (pp.45-59). San Francisco CA: Jossey-Bass, NACADA.

横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイジング 学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版。

【ウェブサイト】

NACADA のウェブサイト

・NACADA (n.d.) “Concept of Academic Advising” (<https://nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/Concept.aspx>) <2020 年 11 月 14 日アクセス>

・“Advising Syllabi Resource Links” (<https://nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Advising-Syllabi-Resource-Links.aspx>) <2020 年 11 月 21 日アクセス>

・“Creating an Advising Syllabus” (<https://nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Creating-an-Advising-Syllabus.aspx>) <2020 年 11 月 12 日アクセス>

ワシントン大学 (University of Washington) のウェブサイト

・“About us” (<https://www.washington.edu/uaa/advising/about-us/advising/>) <2020 年 11 月 11 日アクセス>

・“First-year advising guide” (<https://www.washington.edu/uaa/advising/academic-planning/advising-guides/first-year-advising-guide/>) <2020 年 11 月 15 日アクセス>

広島大学教育学習支援センターのウェブサイト

・「学内の学習・学生支援サービス」 (<https://www.hiroshima-u.ac.jp/capr/resources>) <2020 年 11 月 24 日アクセス>

第4章 カリフォルニア大学バークレー校の リベラル教育

長野 公則
(国際公認投資アナリスト)

はじめに

カリフォルニア大学(the University of California, 以下 UC)は、1868 (明治元) 年の設立で 150 年余の歴史を有する。UC バークレー校 (以下 UC バークレー) は、設立当初からその中心校で、サンフランシスコ近郊のバークレーに所在する。UC 最古のキャンパス¹であると同時に、アメリカでも有数の研究大学である。

本稿は、約 3 万人の学士課程学生を抱える UC バークレーのリベラル教育²の現状と課題を明らかにすることを目的とする。第 1 節では、ライバル校との学士課程学生数比較を行い、学部構成と履修内容の特色について述べる。また学位要件について、学士課程の約 7 割の学生が所属するリベラルアーツ学部³に焦点を当て論じる。第 2 節では、全学的取り組みであるアカデミック・エンリッチメント・プログラムと学士課程研究について分析する。第 3 節では、リベラル教育をとりまく最近の環境の変化について述べる。

1. 学士課程学生と履修内容

(1) UC バークレーの学士課程の概要と特色

UC バークレー校の学士課程学生数をライバル校³と比較したものが表 4-1 である。

表 4-1 UC バークレーとライバル 10 校の学士課程学生数

私立大学		州立大学	
ハーバード	6,699	テキサス (オースティン)	40,804
スタンフォード	6,994	イリノイ (アーバナ・シャンペーン)	33,673
イェール	6,057	UC (バークレー)	30,799
プリンストン	5,267	ウィスコンシン (マディソン)	31,185
マサチューセッツ工科	4,530	ミシガン (アナーバー)	31,266
		バージニア (シャリオッツビル)	16,000
私立 5 大学平均	5,909	州立 6 大学平均	30,621

出典：各大学の Facts & Figures (2020 年 11 月現在) より筆者作成。

州立では UC バークレーを上回る学士課程学生数を持つところもあるが、私立のライバル校と比較すると約 5 倍という大規模な学士課程学生数である。

UC バークレーにある 14 の学部 (Colleges & Schools) のうち学士課程を有する 6 学部をまとめたものが表 4-2 である。約 3 万人の学士課程学生の約 70% がリベラルアーツ学部 に所属する。リベラルアーツ学部には 80 以上のメジャーが用意されている。学生は卒業に必要な 120 単位のうち 90 単位を取得するまでは専攻を決めなくてよい。

表 4-2 UC バークレーの学士課程を有する 6 学部の概要

学部	学部 設立年	学士課程 学生数	学位
リベラルアーツ学部 (Letters & Science)	1868	21,665	Bachelor of Arts 80 以上のメジャーから専攻選択
天然資源学部 (Natural Resources)	1868	2,200	Biological Sciences Ecosystem Management 他
工学部 (Engineering)	1868	3,746	Electrical Engineering & Computer sciences (EECS) 他
化学部 (Chemistry)	1872	981	Chemical Engineering Chemical Biology 他
経営学部 (Haas School of Business)	1898	700	Business Administration EECS プラス Business 他
環境デザイン学部 (Environmental Design)	1959	641	Architecture Urban studies 他

出典：各学部のホームページから筆者作成。 学士課程学生数は 2019 年度。

標準的な 4 年計画としては、1 年次と 2 年次で一般教養、探求、メジャー準備の科目を学修し、3 年次と 4 年次で専攻決定後の深さを伴う科目を履修する。一方でこれと対照的に 2 番目に学生数が多い工学部では、入学志願の段階で専攻を決定する必要がある。

(2) UC バークレーの学士課程における学位要件

バークレーでは、多くの専攻から多数の授業科目が提供されており、履修の深さと幅広さを両立させることが求められる。学生に可能な限り自由に学修を構成させようとする一方で、それぞれの専攻の学位の質を維持するため、きめ細かな学位要件が定められている。UC バークレーの学士課程における学位要件をまとめたものが表 4-3 である。

バークレーキャンパス全体に共通する要件、各学部が決定している要件、各専攻に応じて取得しなければならない科目要件の 3 つのレベルからなる。アメリカ文化の単位がバーク

レー全体に共通の学位要件である。次にリベラルアーツ学部を例にとると、すべての学生は基礎教育科目要件（Essential Skills）と7領域分散履修要件（Seven-Course Breadth）を満たす必要がある（表 4-3）。7領域とは、物理、生物科学、哲学・価値、社会科学・行動科学、歴史学、芸術・文学、国際研究である⁴。

表 4-3 UC バークレーの学士課程における学位要件（リベラルアーツ学部）

学位要件の種類	内容	
キャンパス共通要件	アメリカ文化	
学部の定める要件	基礎教育科目要件	① 読解, 作文
		② 定量分析
		③ 外国語
	7領域分散履修要件	定められた7領域から最低1科目ずつ履修
メジャーの定める要件	メジャーごとに定められる深さを追求するための要件	

出典：UC バークレーのホームページから筆者作成。

工学部や化学部等では、1・2年次の間に数学、物理学、化学他の専門準備科目を多く履修する必要がある。しかし、それらの学部においても7領域分散履修要件については、ほぼ共通して学部の定める学位要件として規定されている。

2. アカデミック・エンリッチメント・プログラムと学士課程研究

(1) アカデミック・エンリッチメント・プログラム

UC バークレーのリベラル教育の特色の一つが、アカデミック・エンリッチメント・プログラムである。このプログラムは、2004年から2013年にかけて導入・改善されてきたUC バークレー独自の以下の5科目から構成される。導入された年次順に①1年生・2年生セミナー（2004年）、②ディスカバリーコース（2005年）、③1冊の本（2006年）、④ビッグアイデアコース（2012年）、⑤新任教員卓越教育プログラム（2013年）である。

「1年生・2年生セミナー」は、長い歴史を持つ新入生セミナープログラムと2002年に導入された2年生用セミナープログラムを2004年に統合したものである。キャンパスのさまざまな専攻分野から約100種類のセミナーが各期に提供される。学生に衝撃的な驚きを与えるトピックに特色があり、学生と教授が知的興奮を分かち合うことが狙いである。2006年に始まった「一冊の本」では、すべての新入生（1年生と転入生）を対象として、入学前の夏休みに1冊の本（全員に同じ本）が与えられる。その本を中心に9月からのキャンパスで様々なイベントや講義が待っている。キャンパス内でバークレー構成員として意見を交わしあうきっかけとすることを狙いとしており、2012年に全学の構成員に対象が

拡大された。これらの学生を対象とした試みの一方で、新しくバークレーにきた教員に対して、「新任教員卓越教育プログラム」が2013年から開始された。新任教員のための年間を通したプログラムで、狙いは以下の5点である。第一にバークレーでの教育の重要性を理解すること、第二に学際仲間を作り出すこと、第三にキャンパスの機能の基本を体得すること、第四に教育テクニックと道具に親しむこと、第五にコミュニティーでの協働を充実させることである。

選抜性の高い大規模研究大学であるUCバークレーならではのリベラル教育が、2005年に開始され16年間の実績を持つ「ディスカバリーコース」である。UCバークレーでのリベラル教育に幅広さと豊かさを求める学生と教員を対象として、春と秋の学期ごとに約10の講義が開催される。学位要件の中の分散履修要件に定める7領域のいずれかを満たすよう講義が提供される。最も卓越した教員によって、学生は新しい知に接し、探求の世界に挑む機会が与えられる。「ディスカバリーコース」の2005年から2020年までの16年間の開講数推移を7つの領域別に見たものが表4-4である。

表4-4 UCバークレーの「ディスカバリーコース」分散履修7領域別開講数推移(2005から2020)

	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	計
物理学	0	5	7	7	9	4	7	6	5	3	7	4	5	7	6	8	90
生物科学	2	3	3	3	1	4	3	4	3	4	3	1	5	3	3	3	48
哲学・価値	3	6	3	2	3	4	2	3	3	1	3	2	2	4	1	2	44
社会・行動科学	0	4	1	3	2	3	3	4	4	2	2	1	1	2	1	3	36
歴史学	1	3	2	2	1	1	5	1	3	0	2	1	1	1	1	2	27
芸術・文学	1	3	0	2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	13
国際研究	0	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
計	7	25	17	20	18	17	23	18	19	10	18	10	15	17	13	18	265

出典：ディスカバリーコース・アーカイブズから筆者作成。

最初の2005年は秋学期から開始され7プログラムのみであったが、以降は春学期と秋学期の合計で年間10から25のプログラムが開講されている。開講テーマの実例を以下に例示する。物理学「未来の大統領のための物理学」、生物科学「ドラッグと脳」、哲学・価値「仏教徒の瞑想へのアプローチ」、社会・行動科学「言語と力」、歴史学「アメリカ研究入門：ハリウッドその空間、産業、ファンタジー」、芸術・文学「詩の価値」、国際研究「グローバル経済における労働者」というような内容が並んでいる。「未来の大統領のための物理学」のように繰り返し開講される人気テーマも多く存在する。領域別では、物理学が最も多

くかつコンスタントに開講されている。

「ディスカバリーコース」の更なる発展形として、2012年から開始されたのが「ビッグアイデアコース」である。一つの大きなアイデアを複数の観点から研究することに興味を持つ学生と教員を対象としたアカデミック・エンリッチメント・プログラムである。二つかそれ以上の学科からの卓越した教員によって共同で教えられる点に特色がある。一つの大きなアイデアを複数の観点から調査、研究することによって、新しい知の探究を経験することが出来る。

これらのアカデミック・エンリッチメント・プログラムが、UC バークレーのリベラル教育の一環として担う特色を5点指摘することが出来る。第一にこれまでの常識と違うものに出会うことに主眼がおかれていること、第二に多角的観点からの学際的アプローチを盛り込んでいること、第三に現代がかかえる新しい問題への解決志向を具体化していること、第四に優れた教員によるイニシアティブを前提としていること、第五に教員と学生が相互に知的に刺激しあうことが実際に起こることである。

(2) 学士課程研究

アカデミック・エンリッチメント・プログラムと並んで、UC バークレーのリベラル教育を特徴づけるものの一つに学士課程研究がある。学士課程学生が行う研究活動は学士課程研究 (Undergraduate Research) と呼ばれる。リベラル教育の観点から位置付ければ、深い学修の機会を提供するプログラムである。UC バークレーは学士課程学生が行う研究活動をとりわけ重要視している。学生が自らの学士課程研究戦略を立案し、教員やメンターからの指導体制を確立し、研究費を調達するためのプロセスを学士課程研究オフィスがサポートする。

学士課程学生が UC バークレーで研究活動を行うには、一般的に二つの方法がある。第一の方法は、研究見習生あるいは研究アシスタントになる方法である。この方法の場合、学生は教員が主導する研究をサポートする。最も中心となるプログラムは、URAP(the Undergraduate Research Apprentice Program) と呼ばれる。毎年秋学期と春学期に URAP が学士課程研究活動の機会を学生に提供する。第二の方法は、学士課程学生自らが独立した研究主体となる事である。第三年次や第四年次の学士課程学生は、しばしば自らの独立した研究プロジェクトを持つことになる。教員や大学院生が、研究をサポートする。学生は、研究活動のための資金や知的なサポートの支援を Berkeley Undergraduate Research Programs に登録されているプログラムから受けることが出来る。

工学部での学士課程研究を例にとると、研究室や研究所で一流の研究者と共に最先端の研究活動を実体験することが出来る。ビーハイブ (BeeHive) ⁵ という情報センター機能が、学士課程研究の学生と最先端の研究のマッチングの場となっている。

UC バークレーでは、学士課程研究の研究成果を刊行する機会が数多く準備されている。

バークレーキャンパス内だけでも、人文社会学系の Berkeley Undergraduate Journal, 科学分野の Berkeley Scientific, 歴史学の Clio's Scroll, 環境・健康・開発分野の Themis Journal 等を代表的なものとして挙げる事ができる。

3. リベラル教育を取り巻く環境の変化

2010年度以降の最近10年間に、リベラル教育を取り巻く学内環境は徐々に新しい展開を見せている。第一点は、学生の志向が時代に敏感なためか、自由な選択の結果、コンピューター・サイエンスを始めとする上位10専攻(Major)に学生のほぼ半分が集中していることである。具体的には2019年度の10大メジャープログラムは以下の通りとなっている。①リベラルアーツ学部のコンピューター・サイエンス、②工学部の電子工学とコンピューター・サイエンス⁶、③経済学、④政治学、⑤経営学、⑥認知科学、⑦応用数学、⑧心理学、⑨機械工学、⑩化学工学。第1位のリベラルアーツ学部のコンピューター・サイエンス専攻は、2011年度の190人から2019年度は1,700人に専攻学生数が急拡大している。

第二点は、学内での学生間の競争が激しさを増し、学生の悩みも多様化していることである。UCバークレーでは、専門化した機能別アドバイジングの重要性が認識されている。メジャーの選択やアカデミック・エンリッチメント・プログラムに関する相談、転学、履修上の様々な困難についてはカレッジアドバイザーが担当する。一方、それぞれの専攻に求められる科目要件やインターンシップに必要な単位、教員との協働に関する助言等については、デパートメントアドバイザーが担当する。

おわりに

本稿の目的は、約3万人の学士課程学生を持つUCバークレーのリベラル教育の現状と課題を明らかにすることであった。70%が所属するリベラルアーツ学部には80以上のメジャーが用意されており、学生は90単位を取得するまでは専攻を決めなくてよい。この制度はアメリカ型リベラル教育の伝統を受け継ぐものといってよい。更にUCバークレーのリベラル教育の特色は、本稿で取り上げたアカデミック・エンリッチメント・プログラム等の独自の試みを継続的に改革しながら実施していることである。学士課程研究においても最先端の様々な分野の教員との協働が可能な体制が敷かれている。こうした中、学内での競争激化や学生の悩みの多様化が見られ、機能別アドバイジングの充実が志向されている。

しかし、社会情勢が変化するに従ってリベラル教育を巡る外部環境も少しずつ変化している。UCバークレーが所在するカリフォルニア州のサンフランシスコ地域やライバル校のスタンフォード大学が所在するシリコンバレー地域では、科学(Science)、技術(Technology)、工学(Engineering)、数学(Mathematics)の頭文字を合わせたSTEM

教育を重要視する風潮が強まりつつある。更にこれに経営学（Business）をプラスした「STEM プラス B」の需要が高まる傾向にある。こうした新しい流れの中で、150 年余のリベラル教育の歴史的蓄積を踏まえつつ、21 世紀型の新しいリベラル教育に向けて自己革新の努力が続けられている。

2017 年に就任した Carol Christ 学長は最初の所信表明で、「バークレーの学士課程学生が力強く伸びると同時に、研究のエッセンスである発見を伴う体験をできるようにしたい」という趣旨のことを優先課題の一つ⁷に掲げている。情報工学、コンピューター・サイエンス、生命科学等の技術革新が新しい段階を迎えつつある今、UC バークレーのリベラル教育も徐々にではあるが、更なる変革の時代を歩み始めている。

【注】

¹ カリフォルニア大学には、バークレー校、ロスアンゼルス校、サンディエゴ校、アーバイン校、デービス校等合計 10 のキャンパスがあり、バークレー校はそのうち最古のキャンパスである。

² アメリカでのリベラル教育の定義として、本稿ではアメリカ大学協会（AAC&U: Association of American Colleges & Universities）による 2009 年の定義を用いる。

リベラル教育は、個人の能力を向上させ、複雑性、多様性、変化に対処できるよう準備するための学習へのアプローチである。リベラル教育は、広い世界（例えば科学、文化、社会）に関する幅広い知識と一つの特定領域に関する深い学修を提供する。リベラル教育は、学生が社会的責任感を育み、強くかつ移転可能な知識とコミュニケーション能力、分析力、問題解決能力等の実際的なスキルを向上させ、その知識とスキルを実社会で応用する確かな能力を向上させるのを助ける。

³ UC バークレーは、標準比較対象校（Standard Peer Comparison Group）を学内で定めている。私立 5 大学と州立 5 大学に UC ロスアンゼルスと UC サンディエゴを加えた 12 校である。ここでは UC 以外のライバル 10 校に UC バークレーを加えた 11 校で比較。

⁴ 7 領域の英文表記はそれぞれ Physical Science, Biological Science, Philosophy & Values, Social & Behavioral Science, Historical Studies, Arts & Literature, International Studies である。

⁵ ビーハイブとは、一般に蜂の巣や人が忙しく出入りする場所を表す。2009 年から UC バークレーの工学部では、学士課程研究のプロジェクト探しを支援するプラットフォームとして創設された。

⁶ リベラルアーツ学部の「コンピューター・サイエンス」専攻と工学部の「電子工学とコンピューター・サイエンス」専攻では、主として必要とされる数学と物理の水準が異なる。こうした違いはあるものの両者が一位と二位の大規模専攻となっている。

⁷ 学長の所信表明では優先課題として 5 点挙げられている。このうちの一つの柱が学士課程学生の体験の充実である。ここに述べた部分に加えて学生寮の不足や近隣の家賃の高騰についても言及している。

【参考文献】

- 有本章（2003）『大学のカリキュラム改革』（編著）玉川大学出版部
- 江原武一（2004）「学部教育改革の条件—アメリカモデルと日本」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号,22-46頁
- 絹川正吉（2005）「リベラルアーツ教育と学士学位プログラム」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集,玉川大学出版部,7-27頁
- 清水栄子（2015）『アカデミック・アドバイジング』東信堂
- 長野公則（2019）『アメリカの大学の豊かさと強さのメカニズム』東信堂
- （2020）「ディスカバリー・ラーニング（発見学修）—UCバークレー学士課程教育の試みを中心に—」日本国際教養学会『JAILA JOURNAL』第6号,46-57頁
- 福留東土（2011）「1980年代以降の米国における学士課程カリキュラムを巡る議論」『大学論集』第42集,広島大学高等教育開発センター,37-53頁
- 吉田文（2000）「アメリカにおける一般教育の構造—幅広さと一貫性のパラドックス—」『大学論集』第30集,広島大学高等教育開発センター,141-156頁
- （2005）「アメリカの学士課程カリキュラムの構造と機能—日本との比較分析の視点から—」日本高等教育学会編『高等教育研究』第8集,玉川大学出版部,71-93頁
- AAC&U: Association of American Colleges & Universities (2009) What is a 21st Century liberal Education? Retrieved February 25, 2014
- Breneman, D. W. (1994). *Liberal Arts Colleges Thriving, Surviving, or Endangered*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Hartley, S. (2017). *The Fuzzy and the Techie Why the Liberal Arts Will Rule the Digital World*. Boston・New York: Houghton Mifflin Harcourt
- Kerr, C. (1991). *The great transformation in higher education, 1960-1980*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Rothblatt, S. (1985). “Standing Antagonisms: The Relationship of Undergraduate to Graduate Education,” *The Future of State Universities: Issues of Teaching, Research, and Public Service*, Rutgers University Press, pp. 39-66. (吉田文・杉谷祐美子訳 (1999) 「学士課程教育と大学院教育—永続する対立」『教養教育の系譜—アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』玉川大学出版部, pp. 51-86)
- (1993), “The Limbs of Osiris: Liberal Education in the English-Speaking World,” *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*, Cambridge University Press, pp.19-73. (吉田文・杉谷祐美子訳

(1999) 「英語圏諸国におけるリベラル・エデュケーション」『教養教育の系譜—アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤』玉川大学出版部, pp. 143–213)

————(2016), “Old Wine in New Bottles, or New Wine in Old Bottles? The Humanities and Liberal Education in Today’s Universities” *A New Deal For the Humanities Liberal Arts and the Future of Public Higher Education* edited by Gordon Hunter and Feisal G. Mohamed, pp.31-50

University of California (1967). *The Centennial Record of the University of California, 1967*

University of California (2013). *University of California Accountability Report, 2013.*

University of California (2018). *Budget for Current Operations and Three - Year Financial Sustainability Plan, 2016-2017*

【ウェブサイト】

スタンフォード大学 <https://undergrad.stanford.edu/programs><2020年9月22日アクセス>

ハーバード大学 <https://college.harvard.edu/academics><2020年9月20日アクセス>

イェール大学 <https://www.yale.edu/academics><2020年9月20日アクセス>

プリンストン大学 <https://www.princeton.edu/academics><2020年9月20日アクセス>

マサチューセッツ工科大学 <http://uaap.mit.edu><2020年9月22日アクセス>

テキサス州立大学 <https://www.utexas.edu><2020年9月26日アクセス>

イリノイ大学 <https://illinois.edu/academics><2020年9月26日アクセス>

カリフォルニア大学バークレー <http://www.berkeley.edu><2019年4月17日~2020年9月26日アクセス>

ウィスコンシン大学 <https://www.wisc.edu><2020年9月26日アクセス>

ミシガン大学 <https://umich.edu><2020年9月26日アクセス>

バージニア大学 <http://virginia.edu><2020年9月26日アクセス>

第5章 リベラルアーツ・カレッジの

サービス・ラーニング

ーミドルベリー大学を事例としてー

黒沼 敦子
(東京大学大学院)

1. はじめに

本章では、リベラルアーツ・カレッジ (以下 LAC) におけるサービス・ラーニング (以下 SL) の実態について、ミドルベリー大学を事例として大学組織が取り組む正課の SL の取組を詳らかにした上で、その特徴と課題を考察する。

SL は、地域社会の課題やニーズに対応する活動とその省察を通して学習成果を達成する経験学習の教育方法の一つである (Jacoby 2015)。省察と互惠性を重要な構成要素としているが、その定義は幅広く、教育課程で単位付与を伴う正課の取組に限定する場合 (Bringle & Clayton 2012) と、単位付与は無いが大学の責任下で実施する準正課 (Co-Curricular) の取組を含む場合がある。正課の SL は、地域での貢献活動を学問的な内容と繋げ、省察を通して学生が学問的知識の理解と応用を深め市民性を養うことを目的とする。一方、準正課の SL では、学生の成長と市民性育成と共に、地域コミュニティや大学機関に対する恩恵と変容を主な目的とする (Jacoby 2015)。

日本の SL は、ボランティア教育が発展した形として大学教育に取り入れられた (佐々木 2003; 桜井・津止 2009 等)。私立大学、特にキリスト教系の大学がいち早く SL を導入し (山口 2019)、近年、アクティブ・ラーニングや「地 (知) の拠点整備事業 (COC)」の教育実践の一つとして全国の大学に広まっている。SL の取組が増える中、その質の向上のためには、プログラムを体系化し、学士課程教育に統合していくことが重要であるとされてきた (長沼 2006; 桜井 2007; 山口ほか 2015 等)。しかし、授業やプログラムの「作り込み」(桜井・山田 2009)、専門性を持つ人材の関与 (武田 2011)、専門教育での展開 (唐木 2016) 等が不十分であることが課題として挙げられている。

そこで本章では、SL 実践において多くの蓄積がある米国の事例を取り上げ、正課の SL の取組の実態を明らかにし、その特徴と課題を考察する。まず、米国 LAC の SL の推進背景と実施状況を概観する (第 2 節)。次に、事例として取り上げるミドルベリー大学の SL の取組概要を説明する (第 3 節)。続いて、環境研究専攻の「環境研究地域参画実習」(第 4 節) とコミュニティ・エンゲージメント・センター (CCE) の『「特権と貧困」学術クワスター」(第 5 節) の 2 つの取組を詳論し、その特徴と課題を考察する。最後に、本章の内

容を踏まえて SL の質の向上への示唆をまとめる。

尚、事例分析を行うにあたり、ミドルベリー大学の公式ウェブサイトを含む公開資料に加え、2018年11月に現地訪問調査で得られた関連資料、環境研究所属の SL コーディネーターと CCE ディレクター、及び参加学生へのインタビュー内容を資料として用いた。

2. 米国 LAC における SL

米国 LAC の基本理念は、リベラルアーツ教育を通じた批判的思考力と市民性の育成、世界に貢献する人材の養成であり (Chopp 2014; 福留 2010), SL の目的と親和性が高い。近年、エリート的な教養教育に対する批判が起こる中で (Katz 2005), 米国大学・カレッジ協会 (AAC&U) が 21 世紀の教養教育に必要とされる本質的な学習成果を達成する 11 の教育的取組を「ハイ・インパクト・プラクティス (High-Impact Educational Practices: HIPs)」と定め、SL はその一つに位置付けられた (Kuh 2008)。また、2006 年にカーネギー財団はコミュニティ・エンゲージメント分類 (CCEC) を創設し、地域社会に対する大学の組織的関与について質的な評価を開始した (五島 2019a)。CCEC では学術性を担保した SL の取組が認定の重要な要素となっており (Jacoby 2015), 大学と地域のより広範な協働を促進するコミュニティ・エンゲージメントの取組が広がっている²⁾。

ただ、取組の実施状況には大学規模による差が見られる。大規模大学は SL を通じた学習を重視するが、小規模大学はサービス (活動) に力点が置かれている (五島 2019b)。大規模大学では専門分野での SL 科目や 4 年次のキャップストーン科目、大学院のサービス活動等、学術分野における市民学習を重視した SL の取組が多く、LAC を含む小規模大学では学生寮でのサービス活動等、活動自体を重視する傾向にある (表 5-1 参照)。

表 5-1 プログラムの種類

プログラムの種類/FTE学生数	全国平均	3,000人以下	15,001人以上
1日限りのサービス・プロジェクト	83%	78%	84%
非営利機関でのインターンシップ・実習	44%	31%	73%
専門分野のサービス・ラーニング・コース	78%	74%	89%
クラブ活動	61%	54%	73%
オルタナティブ・ブレイク	76%	71%	95%
国際的なサービス活動体験	71%	62%	89%
初年次でのサービス活動体験	67%	63%	77%
学生寮でのサービス活動	91%	92%	93%
政府が支援するインターンシップ	56%	47%	80%
初年次オリエンテーション	46%	49%	48%
フラタニティ・ソロリティ	85%	79%	89%
キャップストーン・コース	57%	48%	79%
同窓会プロジェクト	45%	41%	57%
地域参画に関する学びの共同体	34%	31%	38%
夏のサマープログラム	58%	36%	93%
大学院でのサービス活動	32%	19%	55%

出典：Campus Compact, 2015 Annual Survey より筆者作成

そこで本章では、LACにおける正課と結びついたSLの実態をミドルベリー大学の事例を通して明らかにし、その特徴と課題を考察する。

3. ミドルベリー大学のSL

(1) ミドルベリー大学概要

ミドルベリー大学は、米国北東部バーモント州の小都市ミドルベリーに1800年に創設された私立のLACである。西洋の知的伝統を重視する厳格なリベラルアーツ教育を堅持する。アフリカ系アメリカ人に初めて学士号を授与し（1823年）、いち早く男女共学化を取り入れる（1883年）等、異なる価値を認める開かれた学風を持つ。4年間のリベラルアーツ教育においては、44の専門分野（Majors and Programs）で約850科目（Courses）を開講し、創造的且つ学際的な教育を提供する。教室内外での学びと成長を通じた全人教育を志向し、学問的知識に裏付けられた思慮深く倫理的なグローバル・リーダーの育成を目指す。海外のミドルベリー拠点校が提供する海外留学プログラム（17ヵ国37都市）やカリフォルニア州のモントレイ国際大学院との連携等、国内外で多彩な教育プログラムを展開し、小さな町のタウンカレッジから国際的なLACへと発展してきた。2018年に策定された大学戦略「Envisioning Middlebury」では「没入型学習（immersive learning）を通して、学生が積極的に意味のある創造的な人生を送り、地域社会に貢献し世界で最も困難な問題に取り組むことができるようにする」ことをビジョンに掲げている。

(2) リベラルアーツ教育におけるSLの全学展開

ミドルベリーでは、SLを「21世紀のリベラルアーツ教育において理論と実践を包括的に統合するもの」と捉え、伝統的なアイデンティティと国際性を反映したローカルでグローバルな市民性育成を目的とした取組を全学的に推進する。2006年と2015年にCCECの認定を受け、継続的に評価を受けている。

学内では教学系と学生支援系の複数の組織がSLの取組を展開する（表5-2参照）。各学科では、環境研究や教育研究が正課科目として学問分野に根差した地域連携科目を提供する。学科が提供するSL科目を「地域連携科目」（Community Connected Course）と位置付け、教育課程で正課のSLを可視化させている。学生担当副学部長管轄のコミュニティ・エンゲージメント・センター（CCE）等の3つのセンターは、主に準正課プログラムの企画運営や資金提供を行う。近年、大学の戦略に基づき、正課に繋げるSLプログラムの開発や教育支援に力を入れている。学生支援系組織はSLに関連する学生活動を支援する。正課・準正課ともに「どちらも学生の成長に極めて重要なものである」という認識に立ち、多彩な取組を展開する（Middlebury College 2015）。

次節以降では、環境研究専攻の「環境研究地域参画実習」とCCEの「『特権と貧困』学術クラスター」の2つの取組について詳論する。

表 5-2 ミドルベリー大学における SL 推進組織

系列	管轄	名称	取組	目的・内容
教学系	各学科	環境研究・教育研究等	正課のみ	学問分野に根ざした地域連携科目
	学生担当 副学部長	コミュニティ・エンゲージメント・センター (CCE)	一部、正課 準正課中心	社会変革に繋がる社会貢献活動の企画運営と学生活動の支援を通じた市民参画促進
		キャリア・インターンシップ・センター (CCI)		公共性の高いインターンシップへの資金提供を通じたキャリア支援
クリエイティブ・イノベーション・アントレプレナー・センター (CCISE)	社会起業家精神の育成を目的とした活動の紹介と資金・スペースの提供			
学生支援系	各担当 部長	学生センター、学生寮、運動部、宗教センター等	準正課	地域と繋がる学生生活動支援

出典：ミドルベリー大学ウェブサイト，Middlebury College (2015)より筆者作成

4. 環境研究専攻「環境研究地域参画実習」

「環境研究地域参画実習」(Environmental Studies Community-Engaged Practicum) は、環境研究専攻学生の必修である「キャップストーン経験」の科目の一つで、1988年に開講された。本節では、環境研究専攻のカリキュラムを概観した後、科目内容を細論し、その特徴と課題を考察する。

(1) 環境研究専攻のカリキュラム

環境研究 (Environmental Studies) は、1965年に設立されたミドルベリーの看板分野の一つである³⁾。幅広い視野を持つ創造的で革新的な思考と手法、実践的なスキルと態度を養い、グローバル社会が直面する複雑な環境問題を解決に導く人材の育成を目的とする。学際的且つ実践的な分野であるため、基礎科目から上級科目まで、カリキュラム全体を通して学際性を構造化し、市民学習の要素を取り入れている。文化・歴史・社会的文脈に配慮したアプローチを特に重視している。

環境研究専攻のカリキュラムは「コア科目」「フォーカス分野科目」「認定関連科目」「キャップストーン経験」で構成される (表 5-3 参照)。専攻学生は「フォーカス分野科目」の履修に際し、芸術・人文・自然・社会科学分野の 17 の異なるエリアから 1 つを選択し、そのエリアで 7, 8 科目を履修する。焦点化して学ばせることで、学際的な専門分野においても学問的な「深さ」を担保する。一方、「認定関連科目」では、フォーカス分野と異なる学問分野の科目を履修しなければならない。芸術・人文・社会科学分野のエリアを選択した学生は、自然科学系の実験実習科目が必須となる。学際的な視点と思考を養いながら特定のエリアで学問的知識を深めるために、カリキュラムが厳格に構築されている。

表 5-3 環境研究専攻のカリキュラム

キャップストーン経験	1科目 「環境研究地域参画実習」、または「卒業論文」（要承認）を履修。
認定関連科目	2科目 ※フォーカス分野で選択した学問分野以外の科目を履修。 フォーカス分野が自然科学以外の学生は、実験実習1科目が必須。 統合(6) アメリカ研究(1) 環境研究(5) 芸術(6) 芸術(1) ダンス(1) 映画とメディア文化(1) 美術建築史(2) 環境研究・美術建築史(1) 人文科学(23) 英米文学(7) 歴史学(3) 哲学(1) クリエイティブ・ライティング(2) アメリカ研究(2) 学科間(1) 環境研究(6) 英米文学・環境研究(1) 自然科学(19) 実験実習科目13 [生物(3) 化学(1) 地理学(1) 地質学(8)] 実験実習以外6 [生物(2) 地理学(1) 地質学(1) 環境研究(2)] 社会科学(40) 人類学(3) 社会学(3) 社会学・人類学(1) 経済学(3) 政治学(4) 地理学(7) 心理学(2) 教育研究(2) 食品学(3) ドイツ語(1) アラビア語(1) ジェンダー研究(1) 環境研究(8) 環境研究・ジェンダー研究(1)
フォーカス分野科目	7-8科目 ※4つの学問分野の17のエリアから1つを選択し、そのエリアの科目を履修する。 下記エリア以外を希望する場合は応相談。 芸術 環境ダンス、環境研究・美術建築史共同専攻、環境スタジオアート、環境演劇 人文科学 環境史、環境文学、環境ライティング、宗教・哲学・環境 自然科学 環境保全生物学（環境研究・生物学共同専攻）、環境研究・化学共同専攻、環境研究・地質学共同専攻 社会科学 環境保全心理学、環境経済学、環境正義、環境政策、環境研究・地理学共同専攻、環境研究・人類学共同専攻
コア科目	4科目 「自然科学と環境」「自然保護と環境政策」等から履修。

出典：Middlebury College, Environmental Studies Requirements ウェブサイトより筆者作成
注：（ ）の数字は科目数を表す。

(2) 「環境研究地域参画実習」科目

「環境研究地域参画実習」は、環境研究専攻の3・4年次学生を対象にした実習科目である。HIPsの「共同課題とプロジェクト」「SL、地域社会に根ざした学習」「キャップストーン科目とプロジェクト」の3つの要素を組み込み、AAC&Uの市民参画のバリュー・ルーブリックで最も高い到達度（レベル4：キャップストーン）を設定し、正課のSLを通じた市民学習を促進する。「関わる－統合する－応用する－繋げる」（Engage-Integrate-Apply-Connect）が科目のコンセプトである。実習では、環境研究のカリキュラムで養った学際的視点と創造性、研究スキルを活かし、地域パートナーとの協働を通して地域内外の環境問題に関するプロジェクトに取り組む（Nadine 2018）。

科目は環境研究の教員1名と環境研究専属のSLコーディネーター1名が共同で担当する。学生がより多角的な視点を持てるように、異なる学問分野の専門知識を持つ教職員（連携教員約40名）の指導や、地域組織の専門家とのパートナーシップを重視している。科目で扱うテーマとプロジェクトは、開講学期ごとに地域組織の関係者と科目担当教職員が事前に検討し、地域のニーズと課題、教員の関心と専門に基づいて設定する。1学期間という物理的制約を考慮に入れながら目標を設定し、学生の主体性を尊重した学際的で自由度の高い授業を設計する（Munroe 2016）。

例えば、2016年度秋学期開講の授業では「バーモント州の酪農業の全体像を探る」というテーマを設定している⁴⁾。酪農場の水質汚染、代替エネルギー、移民労働者、後継者の4

つの異なる課題についてプロジェクトを設定し、19名の履修者が5人1組でプロジェクトに取り組む。授業は1回1.5時間の座学が週2回、1回3時間の実習(Lab)が週1回で、それを12週間行う。前半6週間は事前学習とプロジェクトの準備期間で、文献講読・討論、フィールド実習、地域専門家の講演をクラス単位で行い、並行してプロジェクトの計画立案、地域パートナーとの顔合わせ等、チーム毎にプロジェクトの準備を行う。後半6週間はチームでプロジェクト作業を具体的に進める。地域パートナーと打合せ(最低3回)を行い、最終報告と成果物の作成を進め、座学授業で進捗を報告し教職員や履修学生から指導や助言を得る。公開報告会に向けて発表スキルを磨く授業内ワークショップも実施される。授業課題は、個人レポート2本の他、チームで作成するプロジェクト計画や報告書、口頭発表と最終成果物等の提出が課される。最終成果物は学術的なレポート執筆の他、地域関係者向けのアウトリーチ作品の制作も奨励される。成果を地域に還元する動画やポッドキャスト、ウェブサイト作成等、創造性溢れる成果物が数多く見られる⁵⁾。

(3) 「環境研究地域参画実習」の特徴と課題⁶⁾

「環境研究地域参画実習」は、学際性を重視する環境研究専攻のカリキュラムにおいて理論と実践を統合し、専門分野における市民学習を推進する。環境研究専攻では、地域参画の経験と情熱を持った教員を積極的に採用し、2001年から専属SLコーディネーターを雇用している。大学の組織的な支援を得て、教員と職員の双方がカリキュラム構築と授業設計・運営に深く関与し、学問的且つ実践的な教育を提供する。さらなる質の向上を目指して、2018年に科目の履修対象を3年次にも広げ、早い段階から学生が市民学習を経験できるよう機会の拡大を図っている。

一方、科目の開講期間が3ヶ月と短く、授業を担当する教員がほぼ毎回交代し、テーマも変更されるため、地域パートナーと関係性を継続することが難しく、それが課題となっている。大学と地域の持続的なパートナーシップ構築が正課におけるSLの質の向上に寄与するとの認識を持ち、4年間を通して市民参画の機会を学生に提供するカリキュラム改善や、準正課を含めた様々なプログラムを介した地域とのパートナーシップ構築等が検討されている。

5. コミュニティ・エンゲージメント・センター：「『特権と貧困』学術クラスター」

「『特権と貧困』学術クラスター」(“Privilege and Poverty” Academic Cluster：以下学術クラスター)は、2013年に導入された正課の取組である。コミュニティ・エンゲージメント・センター(CCE)と教員有志が協働でカリキュラムを構築しプログラム化した。本節では、始めにCCEのプログラムと学術クラスター導入の背景を概観し、次に学術クラスターの取組内容を説明し、その特徴と課題を考察する。

(1) CCE のプログラムと学術クラスター導入の背景

CCE は教学系の全学組織で「社会貢献・学識・市民性」を柱に、学生と教職員が市民的な活動に参画することを支援する。大学の責任の下で実施する準正課プログラムを中心に、プログラムの実施、教員・学生への資金提供や活動支援を行う。社会課題を抱える多様な地域コミュニティと大学の互恵的で持続的なパートナーシップ構築を重視する。

学術クラスターは、2003年に「貧困に関するシェパード高等教育コンソーシアム(SHECP)」と連携し、夏の準正課インターンシップを始めたことが導入の契機になっている。このコンソーシアムの顧問で、AAC&UからSL推進のための助成金を得ていたミドルベリーの教員が、インターンシップに正課の要素を入れることを強く希望し、CCEとカリキュラム化を進めた。そして、有志の教員15名の協力を得て2013年に開始された。学術クラスターは正課の「入門科目群」「基礎科目群」「選択科目群」「キャップストーン」と準正課の「経験学習」で構成される。「経済的不平等」の問題に関心のある教員と学生が誰でも関わられるよう柔軟性を最も重視し、既存の副専攻の仕組みよりも更に学際的な履修が可能になっている(表5-4参照)。

表 5-4 「『特権と貧困』学術クラスター」のカリキュラム (2018-2019)

キャップストーン	1科目 ※4年次前でも履修・実施可 セミナー科目、プロジェクト科目、卒業研究等
経験学習	準正課 ※8～10週間のインターンシップを行う。単位付与無し。 国内(20カ所140プログラム) 郡内(6カ所) 海外(1カ所) ※国内は、シェパード高等教育コンソーシアムのプログラムを利用。
選択科目群	2科目 ※基礎・選択科目は少なくとも3つの異なる学科の科目から履修。 アメリカ研究(6) ダンス(1) 経済学(8) 教育研究(1) 英米文学(2) 環境研究(2) ジェンダー研究(3) 地理学(3) 学科間(3) 哲学(2) 政治学(2) 社会学・人類学(4) スペイン語(1) 演劇(1) ライティング・修辞学(1)
基礎科目群	1科目 哲学(1) 言語学(1) 地理学(2) 教育研究(1) 環境研究(1) 社会学・人類学(1) 学科間(2)
入門科目群	1科目 社会学・人類学(1)または、宗教学・学科間(1)

出典：Middlebury College, Center for Community Engagement ウェブサイトより筆者作成

注：()の数字は科目数を表す。

(2) 「『特権と貧困』学術クラスター」の取組内容

学術クラスターは、学生が大学4年間を通じて「経済的不平等」に関わる学問的な内容とそれに対応する一連の経験ができるよう、カリキュラムが構築されている。科目選択の自由度が高く、「経験学習」の選択肢も多い。学術クラスターでは、教員ディレクターと関連科目を担当する教員(10数名の有志)が主に学術面の指導や支援を行う。インターンシップ活動の支援や学習コミュニティの運営等、実践の支援をインターンシップ・ディレク

ター（CCE スタッフ）が担当する。学術クラスターを修了することを目的に履修するか否かに関わらず、テーマに関心がある全ての学生に対して、学問的・経験的学びを提供する。例えば、日常的なメンタリングや、グループでのランチ・セッション、インターン活動中の振り返り、州内の大学や地域関係者との対話セッション、SHECP を通した大学教職員間・学生間のネットワーク形成、セミナーやカンファレンスの実施等、様々な教育支援を行う。学術クラスター修了に必要な経験学習は1回だが、教職員の教育支援を得て市民活動に継続的に参画する学生もいる。各自の興味とペースに合わせて、1年次から4年次まで理論と実践の統合を経験することができ、専攻を補完する形で市民性を育成する役割を担う。

学術クラスター修了生の一人は、異なる学問分野の科目履修を通して、「特権」が「複雑で理解しにくいもの」であり、「不平等」は「不公平で不当なシステムや構造の産物として理解」するようになったと言う。そして、ホームレス根絶を目的とした地域団体でのインターン経験で「貧困」に対する「道徳的想像力」を広げ、「貧困」は「社会的に生み出されているものである」という信念が深まった」と述べる。また「様々な背景を持つ人々と関わり、（中略）実践する機会を得た」ことで、「貧困」に対し「頭だけで理解するのではなく、心でも理解」するようになったと学びの成果を語っている⁸⁾。

(3) 「『特権と貧困』学術クラスター」の特徴と課題⁹⁾

学術クラスターの取組は、準正課のインターンシップの実践を体系的にカリキュラムに組み込み、全学センター組織と教員チームが連携している点が特徴である。学術クラスターを修了する学生の数は決して多いとは言えないが、学生・教職員・地域関係者が垣根を超えて関わり、学習コミュニティを形成することで、4年間のリベラルアーツ教育を通じた市民性育成に寄与している。また、学術クラスターはセンターの目的である地域コミュニティとの持続的なパートナーシップ構築も促進する。教職員と学生がカリキュラムを通して継続的に市民参画に関与することは、「Envisioning Middlebury」戦略が推進する理論と実践を統合する取組であり、ミドルベリーの新しい教育モデルとして期待されている。

ミドルベリーには家庭の経済状況や高校までの学習状況が異なる多様な学生が存在するため、より多くの学生に対し体験的な活動の機会を提供しようと、こうした仕組み作りが行われている。休暇中に実施する準正課のインターンシップや貢献活動は奨学金支援が手厚く、活動内容や種類も豊富で、学生が活動に従事しやすい¹⁰⁾。インターンシップが正課プログラムの一部となり、学業の一環と認識されるようになれば、学生も時間を割いて意欲的に取り組みやすいと言う。大学が経済的支援を行い、学習コミュニティの構築を促進することで、学術クラスターを通して多様な学生が学術的にも実践的にも学びを深める機会を得ることができる。

全学センター組織が正課の取組を進める上で最も重要なことは、教員の関与と協力を得

ることである。学術クラスターは関心のある教員が個人で関わるのではなく、教員コミュニティを形成して関わる点に大きな特徴がある。研究と教育を結びつけた教員コミュニティは「1科目内で同様の教育実践を行うよりも遥かにインパクトがある」存在となる。

一方で、教員との連携は学術クラスターの形に限定されるものではない。センターが主導する準正課プログラムでは、有機的な形で教員と協力しているものが数多くある。例えば、休暇中の準正課の社会貢献活動プログラムでは、環境問題をテーマとする活動の場合は環境研究の教員に繋ぎ、移民や食糧問題等はその分野の教員の協力を仰ぎ、南米やアジアに赴く活動に対しては、活動地域の文化や言語、社会に詳しい教員との繋がりを作る。日本での SL プログラムに人類学・日本研究の教員を派遣し、オーラル・ヒストリーのプロジェクトを直接指導してもらったという例もある。他にも、地域の子どもに対するメンター活動において、マインドフルネス、発達心理、トラウマ等を専門とする教員が学生の指導に協力する。こうした連携は、学術クラスターのように制度として正課に結びつく取組ではないが、教員の関与を高める方法として機能している¹¹⁾。重要なのは「教員の専門性と関心を尊重しながら、教員の関与を生み出す有意義な機会を創出し、教員との様々な連携を機能させ「理論と実践の結びつきを強化」することである。そうした「仕組み」が有効に機能することで、学生がより「シームレスな経験」をすることが可能になる。

正課と準正課を統合した学術クラスターにも課題はある。専門分野や学科の組織的基盤がないため、教職員を確保する資金調達や予算獲得が難しい。また、学術クラスターの存在がリベラルアーツ教育全体の中で可視化されにくく、大学の正式な証明書に記載される資格にならない。現在、複数の異なるテーマの学術クラスターが検討されているがまだ実現には至っておらず、質の向上を目指しながら拡大を模索しており、更なる教職員の関与とカリキュラム改善が必要とされている。

6. まとめ

本章では、LAC における SL について、ミドルベリー大学の正課の取組を取り上げ、その内容を明らかにし、特徴と課題を考察した。環境研究専攻では、厳格なカリキュラム構造のもと、SL を専門分野の学びの集大成であるキャップストーンに位置付け、学術性を担保しながら質の高い市民学習の機会を提供している。全学組織の CCE では、正課と準正課を学術クラスターとして構造化し、柔軟なカリキュラムを構築する。多様な教員と学生の関与を促し、学生・教職員・地域の学習コミュニティを通して学問的知識を伴った継続的な市民参画を奨励することで、学生の市民性育成を図っている。双方の取組方法やアプローチは異なるが、理論と実践の統合を目指した仕組み作りが行われている。そして、質の向上のために更なるカリキュラムの改善と教職員の関与が課題となっている。

本章は LAC の 1 大学を対象とした事例研究であり、一般化することを目的にしていないが、SL の質の向上のためには、SL を 4 年間のリベラルアーツ教育に統合し、学際性を

担保する柔軟性を持たせながら、厳格さを備えたカリキュラムを構築し、教職員の深い関与を促進することが重要であることが示唆された。紙幅の都合で取り上げることができなかったが、SLを担う教職員の関与について、今後の研究課題としてより詳細な調査に取り組みたい。

【付記】

本章は、JSPS 科研費 18K02744「アメリカ高等教育におけるコミュニティ・エンゲージメントの評価に関する研究」（基盤研究(C) 研究代表者：五島敦子）の成果の一部である。

【注】

- 1) 原語は Co-curricular または Co-curriculum。コカリキュラー，正課併行。米国大学で教育的要素を持つ学生支援プログラムに対して使用されている。
- 2) コミュニティ・エンゲージメントは「パートナーシップと相互関係という文脈における知識と資源の互恵的交流をめざして，高等教育機関と幅広いコミュニティ（地方・地域あるいは州・国家・グローバル）の間に結ばれるコラボレーション」と定義されている。その目的は，「学問，研究，創造的活動を伸張すること，カリキュラム，教育，学習を強化すること，教養ある市民を育成すること，民主的な価値と市民の責任を強めること，重要な社会的課題に取り組み，公共の利益に供すること」である（五島 2016）。
- 3) 毎年，環境研究専攻の卒業生を 50 名程度輩出している（Nadine 2018）。
- 4) 授業内容については，現地で入手した 2016 年度秋学期のシラバス内容を参照した。
- 5) 学生の成果物については Middlebury College, Environmental Studies Community-Engaged Practicum のウェブサイト参照。
- 6) 本項は環境研究専属の SL コーディネーターのインタビュー内容による <インタビュー日時：2018 年 11 月 14 日>。
- 7) CCE ディレクターのインタビュー内容による <インタビュー日時：2018 年 11 月 17 日>。
- 8) 社会学・人類学専攻の 4 年生に対するメールによるインタビュー内容を引用 <インタビュー回答受信日時：2019 年 5 月 31 日>。
- 9) 本項の記述は CCE ディレクターのインタビュー内容による。直接内容を引用した箇所は「」を用いた <インタビュー日時：2018 年 11 月 17 日>。
- 10) ミドルベリーでは冬学期（1 月の 1 ヶ月集中）に行うインターンシップを正課科目として履修申請できるが，正課で行うインターン内容は専門分野に直結する専門的なキャリア形成が可能なものに限られる。参加のための成績要件や学術的な報告書の執筆も必須とされる（Middlebury College, Center for Careers and Internships のウェブサイト参照）。
- 11) 他に，ボランティア活動のように教員の関与を必要としない活動も多数ある。例えば，教会で食事を提供する活動等に教員の関与は求めない。

【参考文献】

- 唐木清志 (2016)「日本の大学教育におけるサービス・ラーニングの現状と課題：ポートランド州立大学を手がかりとして」『筑波大学教育学系論集』41 巻 1 号, 15-27 頁。
- 五島敦子 (2016)「コミュニティ・エンゲージメントの評価—カーネギー大学分類の選択的分類を手掛かりに—」『UEJ ジャーナル』第 18 号, 1-8 頁。
- 五島敦子 (2019a)「米国大学の地域連携に対する評価枠組—カーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類の意義を中心に」『大学経営政策研究』第 9 号, 37-52 頁。
- 五島敦子 (2019b)「米国高等教育におけるサービス・ラーニングの発展と課題—大学教員に対する支援に注目して—」『比較教育学研究』第 59 号, 100-119 頁。
- 桜井政成 (2007)「地域活性化ボランティア教育の深化と発展—サービス・ラーニングの全学的展開を目指して」『立命館高等教育研究』第 7 号, 21-40 頁。
- 桜井政成・津止正敏編 (2009)『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房。
- 桜井政成・山田一隆 (2009)「日本の高等教育におけるボランティア活動支援・サービスラーニングの現状」桜井政成・津止正敏 (編著)『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践』, ミネルヴァ書房, 236-257 頁。
- 佐々木正道編著 (2003)『大学生とボランティアに関する実証的研究』ミネルヴァ書房。
- 武田直樹 (2011)「日本の大学教育におけるサービスラーニングコーディネーターの現状と課題」『筑波学院大学紀要』第 6 集, 119-131 頁。
- 長沼豊 (2006)「高等教育におけるボランティア学習の実態に関する考察—ボランティア関連科目の分析を通して—」『ボランティア学研究』第 7 号, 25-46 頁。
- 福留東土 (2010)「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」『大学論集』第 41 集, 109-127 頁。
- 山口洋典・河井亨・桑名恵・川中大輔 (2015)「地域参加を促す系統的な履修プログラムの体系化の方途」『立命館高等教育研究』第 15 号, 129-144 頁。
- 山口洋典 (2019)「PBL の風と土：(9) サービス・ラーニングは中道を歩むもの」『対人援助学マガジン』第 37 号, 207-212 頁。
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic Education through Service-Learning: What, How, and Why? In L. McIlraith, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp.101-124). New York: Palgrave Macmillan.
- Chopp, R. (2014). Remaking, Renewing, Reimagining the Liberal Arts College Takes Advantage of Change. In R. Chopp, S. Frost, & D. H. Weiss (Eds.), *Remaking College: Innovation and the Liberal Arts* (13-24). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jacoby, B. (2015) *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons*

- Learned*. San Francisco: Josey-Bass.
- Katz, S. N. (2005). Liberal Education on the Ropes. *The Chronicle of Higher Education*, 51(30), B6-B9.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Report from the Association of American Colleges and Universities.
- Middlebury College (2006). *Documentation Framework for Elective Classification-Community Engagement*. (現地入手資料) .
- Middlebury College (2015). *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Elective Community Engagement Classification, Re-classification Documentation Framework (for Campuses that Received the Classification in 2006 or 2008)*. (現地入手資料) .
- Munroe, D. (2016). Interdisciplinary Community-Connected Capstone Courses: A Model for Engaging Undergraduates with Public Policy. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 36(3), 11-20.
- Nadine B. (2018). *Middlebury College: Environmental Studies Major*. Retrieved from November 1, 2020, from <https://www.aacu.org/node/18572>.

【ウェブサイト】

- Campus Compact, 2015 Annual Survey. Retrieved from November 1, 2020, from <https://compact.org/membership-survey/2015-annual-survey/>
- Middlebury College, Center for Careers and Internships. Retrieved from November 23, 2020, from <https://www.middlebury.edu/office/careers-internships/i-want-to/find-fund-internships/winter-term-internships>.
- Middlebury College, Center for Community Engagement. Retrieved from November 1, 2020, from <https://www.middlebury.edu/office/community-engagement>.
- Middlebury College, Environmental Studies Community-Engaged Practicum, Project Archive. Retrieved from November 1, 2020, from <https://sites.middlebury.edu/envs0401/project-archive/>.
- Middlebury College, Environmental Studies Requirements. Retrieved from November 1, 2020, from <http://www.middlebury.edu/academics/es/requirements>.

第6章 砂漠の中のリーダー育成

—ディープ・スプリングス・カレッジの全人教育—

丸山 勇

(公益財団法人国際文化会館・常勤顧問)

1. はじめに

「もし北極点のような遠隔地にハーヴァード大学のように難関な名門大学があるとしたら、どうでしょう。大学入学率でハーヴァード大学を常に上回り、カルトではないかとの疑いをやり過ごし、学生には週 20 時間の肉体労働を課し、許可なしにキャンパスを出ることを禁止している大学があるとしたら。」(Kalkin 2015)

30 年以上前、『IDE 現代の高等教育』(1983 年 4-5 月号)の「偉大な小さな大学——ディープ・スプリングス大学」(グレン・フクシマ)という記事に衝撃を受けた。日本では考えられないほど小規模で、非常にユニークな二年制男子大学(当時)である。この章では、多様性に富む米国においてすらその独自性が際立ち、日本でも殆ど知られていないこの大学の理念や特徴を紹介する。(フクシマはその後、1993 年の自著『変わるアメリカ変わるか日本』の中に、このエッセイに加筆した文章を載せている。また、フクシマ自身ディープ・スプリングス大学 [Deep Springs College] に 1967 年から一年間在籍した。)

2. 概要

ディープ・スプリングス・カレッジ(以下 DSC)の概要は以下の通りである。

形態： 二年制大学(2017 年度までは男子大学、2018 年度入学生から男女共学)。

創立年： 1917 年

教育の理念： 学術(academic)、労働(labor)、自治(self-governance)の三本柱を通じて、人々や社会に仕える人材を育成する。また、基本ルール(Ground Rules)として、外界との隔離(isolation policy)と飲酒および医学用以外の薬物禁止(drug and alcohol policy)が徹底されている。

創業者： ルシアン・L・ナン(Lucien Lucius Nunn)

学生数： 1 学年 13~15 名×2 学年

学期： 年間 6 ターム(term)。1 タームは 7 週間で、ターム後に 1 週間程度の短期休

暇 (break) がある。第 1 タームは夏期セミナー (後述) に充てられ、第 2 と第 3 タームが秋学期 (Fall Semester)、第 4 と第 5 タームが春学期 (Spring Semester)、第 6 タームが Interim Term である。日本人で唯一の DSC 卒業生である山口晋太郎氏 (1996 年入学) によると、1 年目の第 6 タームか 2 年目の第 1 タームを長期休暇に充てる学生が多い (残り 11 タームは on campus)。

教員数： 長期 (Long Term Faculty; 2 年以上) 5 名 (President, Dean を含む)、短期 (Visiting Faculty and Scholars) 13 名

職員数： 10 名 (牧場管理者、農園管理者等を含む)

理事： 13 名 (うち 2 名は DSC の現役学生。理事の任期は 4 年だが、DSC の学生理事については、半年ごとに 1 名選ばれ、任期は 1 年)。創立当初は理事 9 名のうち、学生理事は 1 名だったが、1990 年代に理事が 13 名に増員された際、学生理事は 2 名になり、理事会における割合が増えた。

立地： カリフォルニア州西部 (ネバダ州と接する地域)、マンハッタン (ほぼ山手線の内側) がすっぽり入るほどの約 60 平方キロメートルの広大な砂漠地帯 Deep Springs Valley の真ん中に位置し、キャンパスは農場を含む約 0.63 平方キロメートルの敷地を有する。また、約 300 頭の牛はキャンパスの外に広がる約 10 平方キロメートルの土地 (ranch) で牧されている。一般社会からは隔離されており、一番近くの町 (Bishop) まで約 64 キロメートル。上記の隔離策により、学期中は基本的に大学の敷地からの出入りが禁止されている。

施設・設備： 本館 (教室、事務室、図書室がある)、食堂、学生寮、教職員住居、実験室、体育館、音楽室、木材・金属の作業所、牧場、農場、畜舎など。図書室には約 30,000 冊の蔵書があり、所蔵のない資料については UC System を通じて取り寄せることができるようになっている。

年間運営予算： 約 165 万ドル (2014-2015 年度)

総資産： 約 3,200 万ドル (2014-2015 年度)

学費・生活費： 無料 (授業料、寮費、食費を含む学生一人当たり年間 50,000 ドル相当が免除される)。教材等は自己負担だが、この費用も学生の経済状況によっては奨学金で賄われる。

卒業後の編入先： 学生の多くが、Harvard, Chicago, Yale, Brown, Columbia, Oxford, UC Berkeley, Cornell, Stanford といった有名大学に編入する。その後半数以上は博士学位を取得している。

奨学金や賞の獲得： これまでの卒業生は各界で活躍しており、中には Rhodes, Truman, MacArthur といった奨学金やグラントを受給したり、ピューリッツァー賞やエミー賞などを受賞している卒業生もいる。

ア kredィテーション： WASC (Western Association of Schools and Colleges) の

3. 設立の経緯

創立者は、ルシアン・L・ナンという実業家（1859–1925）で、鉱山や水力発電事業などで財をなした人物である。米国西部で事業を営んでいたが、優秀な人材の多くが東部にいたため、自分自身で人材育成に乗り出した。いくつか小規模の教育機関を運営する中で、人材育成こそが自分の天職であると感じ、その一環として DSC を設立した（他の教育機関の多くはうまく行かなかったようである）。ナンは次のように述べている。「世間の教育機関は、優秀な学生たちを、貪欲な経営者に低賃金で働かされる労働者へと育てているにすぎない。Deep Springs は、確固たる目的と人格を備え、より高い勤労意欲を持つ青年を育てるためにささやかな貢献をしたい。」（*COURRiER Japon* 2013）。また、フクシマ（1993）によれば「ナンは、一種のエリート主義者で、社会は優れた少数の人間によって導かれるべきである、と考えていた。そして、その指導者の育成こそが、ナンの願いであった。しかし、ナンのいうエリートとは、特権的な背景をもつ生まれながらのエリートではなく、能力と実力で身をおこす者であった。そして真のエリートは、物質的、利己的な利益を追求せず、人類への奉仕に身を捧げるべきである、と考えていた。さらにそのエリート育成のためには全人的教育が必須であり、それにふさわしい教育環境が必要である、と信じていた。」

4. ミッション

DSC のミッション・ステートメントは以下の通りである。後述するように、このミッションの実現のために、一つ一つのプログラムが設計され、実践されている。

DSC のミッションは、若者を育成（prepare）して人類に奉仕する人生へと向かわせることにある。リーダーシップと見識ある奉仕（enlightened service）こそ DSC の目指すものである。DSC はその教育ミッションを実現するために、学生が自然や労働、様々な思想と真剣に取り組む（intensely contact）ようにする。

DSC のチャレンジングかつ広範囲にわたる教育プログラムは、毎年入学してくる最も有為な少数の学生のために備えられている。授業料その他の学費の支払は求められないが、多大な努力、自治、そして大学コミュニティに対する無私の奉仕が一人一人に求められる。

DSC は教育と学修（teaching and learning）に関する健全な原則を、その限界まで実践する。外界から隔離された山々と砂漠の低地にある牧場に居を構える DSC は、ほぼ自給自足のコミュニティ、牧場、農場を学生が経験し、一年を通

じて各々の責任を果たせるように教育するとともに、彼らが 2 年間のリベラルアーツの特別プログラム (honors program) に参画する (engage) ことを求める。

このプログラムは、準学士の学位を取得するために必要なカリキュラムを提供する。学びは、実際のおよび社会的な現実の課題を解決するために追求され、知的な理解と人道的な行動を喜びとする。

DSC で教育を受けた者は、生涯にわたって人類の状況をより良くしていくための責務を負う。

5. 特 徴

DSC の持ついくつかのユニークな特徴である三本柱 (Three Pillars) と基本ルール (Ground Rules) は以下の通りである。

(1) 三本柱 (Three Pillars)

a. 学術 (Academic)

月曜日から金曜日の午前中、少人数クラス (一クラス 4~12 名) によるリベラルアーツ教育が行われている。設立当時の時代背景として、社会全体があまりに科学技術重視に傾いていたことに対して、ナンはバランスが必要であると考え、科学技術同様に人文社会科学も重視した教育を提供することを目指した。

現在、必修科目は以下の 3 つである。

- ・ 夏期セミナー：新入生用のプログラム。様々な分野から教員が参加し、倫理やガバナンスの問題に焦点が当てられる。学生は文学、哲学、社会科学の文献を読んで議論する。
- ・ 作文 (composition)：文章の書き方および他者への建設的な批評の仕方を学ぶ。特に、説得力のある議論の組み立てや自分の文章を読む読者に対する考慮に重点が置かれる。
- ・ パブリックスピーキング：毎週学生や教員が集まり、その中で話すことを通して修辭的な技能を身につける。毎学期、各学生に 2 回のスピーチをする機会が与えられ、他の学生や教員からフィードバックを受ける。

専攻分野や重点研究領域などは決めなくてよい。クラスには学生一人一人が十分準備して積極的に参加することが求められており、学生が主体的に関わるディスカッション中心のゼミナール形式の濃密な授業である。

DSC の学術プログラムは学生を消費者 (consumer) としてではなく、自身の教育の創造者 (creator) および共同知的プロジェクトの管理者 (steward) として扱うとされている。学生によるカリキュラム委員会 (Curriculum Committee) が教員を選

び、学生自治会 (Student Body) が教員により提出される提案の中から人文系、社会科学系、自然科学系からバランス良く科目を選択して各学期のカリキュラムを決定する。DSC の Academic Course Catalog Fall 2006 – Summer 2018 には、2006 年度から 2018 年度に提供された科目が掲載されているが、アリストテレス、ニーチェ、ドストエフスキー、ジェンダー学、カルチュラル・スタディーズ、比較政治理論、生命の起源、心理学、幾何学、量子力学、天文学、絵画など、バラエティーに富んでいる。毎学期 9 科目程度提供され、学生は 2~3 科目を履修する。他大学では上級生あるいは大学院生が学ぶようなレベルの内容まで含まれることが多い。また、学生は各科目をどう改善できるかについても考え提案することが求められる。

教員は、DSC は学界の一般的なチャネルから外れていることもあり、学者としてのキャリアの初期あるいは最後に着任するケースが多い (Goodyear 2006)。

b. 労働 (Labor)

農場や牧場での労働は、自己鍛錬 (self-discipline)、自立心 (self-reliance)、責任感 (awareness of responsibilities) の醸成を目的としている。各学生が担当する労働については、学生労務管理係 (Student Labor commissioner) が学生から選ばれ、系の学生が、牧場や農場など DSC 各部署の責任者と協議して労働内容を決定することになっている (原則として 1 ターム毎に違う役割が割り当てられる)。各学生には週最低 20 時間 (一日 4 時間×5 日) の労働が課せられ、調理、庭園管理、農場アシスタント、パン作り、酪農担当 (乳搾り等)、機械担当といった役割が割り当てられる。大牧場で牛を牧したり (「カウボーイ大学」と呼ばれる所以でもある)、子牛の出産に立ち会うこともあれば、馬の世話をすることもある。労働の成果は直接的に学生生活に影響を与え (牛乳や卵、食事の準備ができていない等)、家畜や野菜などは世話をきちんとしなければ死んでしまう。理屈だけではなく実地の訓練と経験を通して、人間の意のままにならない自然の中で生きる術を学び、またコミュニティの一員としての責任感と帰属意識が自ずと高められる。乳搾りや調理の係などは早朝から働くが、多くの学生は午後の時間を労働に充てる。

c. 学生自治 (Self-governance)

ナンは、DSC 創立後、財産のほぼ全てを DSC に移譲したが、彼の遺した信託証書 (Deed of Trust) に、大学の運営は学生を主体とする旨が以下の通り記載されている。「理事 (Trustees) の責務は、寄付者 (Grantor) の書簡や書類に明記された DSC の伝統や理想、原則に従って、学生自治会に対して民主的な自治を行うためのあらゆる権利、権能、権威を与えることである。」

1982 年に DSC を卒業した Kinch Hoekstra 教授 (UC Berkeley) によれば、学

生による自治こそ、DSC の特徴の中で最もユニークかつ重要なものである。ほぼ全てのことについて、学生に決定権限が委譲されている。しかしこれは学生にとって責任が重大であり、自ら下した決定がその後の勉学や生活に直接的な影響を与えることになるのである。前述の山口氏によると、“Your action impacts everyone else in the community.” というフレーズが何かにつけてよく語られるそうだ。

山口氏によれば、毎週金曜日 19 時から学生自治会の会議が招集され、学生全員が参加して、コミュニティーへの参加のあり方、牧場での労働、教育計画、懲戒事案、担当者の選任など、4 時間ほどにわたって様々なことが議論・決定される。学生は下記の 4 つの常設委員会のいずれかに所属する（その年の委員の割り振りは、年度初めに学生による投票で行われる）。委員会は 6～8 名の学生、教員 1 名、職員 1 名からなり（委員長は学生間の互選）、学年を通じて毎週会議が招集される。

- ・ Applications Committee（入試担当）：募集から選考（毎年提出される約 200 の願書の書類選考および書類選考合格者に対する DSC での面接）、入学手続きに至るまでを担当する。最終候補者は学生全体および学長に推薦される。学生が選んだ新生に対しては、学長が拒否権を発動できるが、今までにほとんどそのような例はない。その場合は、学生が理事会に訴えることができる。
- ・ Curriculum Committee（カリキュラム・教員採用担当）：学長（president）、ディーン（dean）とともにカリキュラム編成や教員採用を担当する。教員候補からの願書の審査、教育計画の策定、不正行為の調査・検討、科目の選定のほか、各科目の評価を毎学期行っている。
- ・ Review and Reinvitations Committee（学生評価担当）：学生個々の達成度の評価、2 年目への進級の可否の決定などを担当する。
- ・ Communications Committee（渉外広報担当）：メディアとの対応、卒業生ニュースレターの刊行、ウェブサイトの維持管理等、大学の広報全般を担当する。

その他、学生全体の代表としての Student Body president、労働の配分を担当する Labor commissioner（各 1 名）、および学生理事 2 名が選出される。

これらの常設委員会に加えて、職員の採用、キャンパスの安全面での課題、特別な行事の計画、訪問希望者やメディア対応などについて、随時話し合いが持たれる。

さらに、大学の運営機能の他、学生たちは定期的に集まって、DSC における教育の哲学・理念について議論を交わし、「学生の学生による学生のための自治」の意味やインパクトを継続的に活性化している。

(2) 基本ルール（Ground Rules）

DSC では、伝統的に以下の二つのルールが規定されている。これらは、学生が授業期間中ディープ・スプリングス溪谷やそれに隣接する地域にいる際に適用される他、理

事としての業務や学生自治会の出張、授業の一環としてのフィールドトリップなどでそれ以外の地域に行く際にも適用される。

a. 外界との隔離 (isolation policy)

学期 (term) 中は、上記の理由および緊急の医療措置が必要となった場合を除いて DSC を出することは禁止されている。また、学生自治会の事前の許可なしに外部からゲストを招くことも禁止されている。DSC のウェブサイトには、David Neidorf 学長から出願を検討している人へのメッセージが掲載されているが、約 3,000 ワード (4 ページ強) にも及ぶ懇切丁寧な説明を通して、DSC の理念や教育内容、学生に求められることを出願前に良く理解してほしいという思いが伝わってくる。それによると、電話や e-mail も回線容量が限られており、インターネットへのアクセスもある程度制限されている。学長は隔離方針の教育的価値を、それを経験したことの無い人に説明するのは難しいとしつつも、長期間の航海に出て行く船にたとえ、その限られた環境の中で持続可能性と自給自足を実現していく船員たちのようだとしている。そして、このルールは困難な経験に向かうための教育プログラム上のコミットメントであり、学生自治会がこのルールを継続的に実施することで、その意義や重要性について様々な角度から議論が行われていると説明している。

山口氏によると、同氏にとってはこの隔離環境がとても大きな意味があったという。DSC では人と話さない日が多くあり、26 人 (当時) の少人数とはいえ互いに必ずしも仲が良いわけではなく、いつも話すのは一人か二人。1 年目の初めはまだしも、その後学生は 2~3 人のグループに分かれていく。普通の仲にはなるし、授業でも話すが、それ以上に自分と会話している時間が多かった。きつかった反面、それが自分を見つめる機会として有意義だったとのことである。山口氏は、高校時代は東大にも合格し、東京での高校生活を忙しく送りつつ結果も出していた (人と比較されていた) が、DSC はそれとは対照的に何もない砂漠の中、物事がスローに動いている環境で、いわば成績や人と比較の尺度が存在しない世界。それが一番衝撃的だったと語る。DSC 卒業後、殆どの学生は (山口氏も含め) 半年から 1 年間休んでから、次の大学に編入していたらしい。DSC ではかなり濃密で強烈な経験をするため、卒業後すぐに普通の大学生活に戻るのには難しいということのようだ。

b. 飲酒および医学用以外の薬物禁止 (drug and alcohol policy)

学長は上記メッセージにおいて、DSC で教育を受ける大きな心と可能性を秘めた学生にとって、こうした制限は些細なことだとしつつ、この方針の現代的な意味合いについて以下の二つを挙げている。(1) この方針は、隔離方針および教育目的に沿った延長である。知的作業においても、労働においても、他者との関係においても責任を持った取り組みを学生に求めるためのものであること。(2) DSC におけ

る広範囲にわたる学生の自治および労働において、様々な機材を扱うことによる実際的な危険を回避したり、志願者や大学教員など DSC 外とのコミュニケーションを適切に行うために必要な条件であること。このルールには厳しい罰則が設けられており、破った者については即刻停学、そして所持を許可された処方薬であってもそれを他者とシェアしたり、21 歳以上の成人学生が未成年にアルコールを提供した場合は、即刻奨学金を取り消され退学となる。

6. 考 察

(1) 男子大学から共学へ

DSC は、アメリカはもちろん、世界的に見ても極めてユニークな大学である。アメリカの高等教育の多様性を象徴する存在であるともいえる。しかし近年、そのユニークな側面の一端がなくなった。男子大学から男女共学大学への移行である。

DSC では、2011 年の理事会において、2013 年度の新入生からの共学化が決議された（賛成 10, 反対 2）。その決議文にはこう記されている。「理事たち (trustees) は、Deep Springs の目的、およびどのようにしてその目的を最善に実現させるか、さらに大学創立以来の社会の変化について慎重に考慮した。その結果、理事たちは、共学に移行すべく計画し実行すること、そして共学化について理事会 (board) による継続的な検証作業を続けることが適切であると決議した。」そして 2012 年 2 月、理事会は、イニョ・カウンティ裁判所に対して、大学の信託証書 (Deed of Trust) を再解釈あるいは変更して性別にかかわらず学生を受け入れることができるよう申し立てをしたが、法廷において共学化決議に異議を唱えた 2 名の理事が差し止めを要求した。その後 5 年半にわたって審理が続けられたが、その間裁判所は DSC が女子学生を受け入れることを許可しなかった。DSC が創立 100 周年を迎えた 2017 年 6 月、カリフォルニア州最高裁判所は 2 名の理事による共学化反対の上訴を退け、共学化が決まった。その結果、2018 年度から女子学生の受け入れが始まり、初年度は、女子 10 名、男子 5 名が入学した。

上述の Hoekstra 教授は共学化に反対した理事の一人である。インタビュー当時は法廷で審理中であったが、同教授に反対の理由を尋ねてみた。同教授によれば、DSC 設立の基本文書である信託証書には「男子 (men)」を教育することが目的として明記されており、理事にはその文書を変更する権限が与えられていない、という主張である。「大学の方針や伝統・慣習の問題であれば、自分は多数決に喜んで従うが、今回の場合は大学の存在理由に関わる事柄であり、信託を託された理事 (trustee) として創立者の意図を守る責任があると考えている。」とのことであった。恐らく共学化は時間の問題であろう、と Hoekstra 教授が残念そうに語っていたのが印象的だった。

同教授とのインタビューの中で、興味深い話を聞いた。「ナンが DSC を創立した 20

世紀初頭は男性中心の時代で、男子大学もその潮流の中で創立された。時代が男女平等の世の中に変わった今 DSC も共学化すべき」という議論があるが、それは間違っているというのである。実際、DSC が創立された 20 世紀初頭は男子大学が次々に男女共学化を進め、女子大学が設立され、全米で女子学生が増加していた時代であり、その様子は Geiger (2016) の記述からも窺える。ナンは敢えてその潮流に逆らって男子を教育するための大学を創ったのであり、そこにナンの強い意図を感じると同教授は語っていた。

インタビューの最初に、アメリカの高等教育の強さとはその多様性にあることを同教授は強調していたが、確かに DSC のような大学が 1 世紀にわたって存続できたこと自体がその素晴らしい証しであろう。今回の DSC の男女共学化によって、大学自体や米国の高等教育界にどのような影響があるのか、数年後に再度調査してみたい。

(2) DSC をモデルとする取り組み

近年、DSC をモデルとするような取り組みがいくつか始まっている。Worthen (2019) によると、それは、学生が大きな視野の中で自分自身や自分自身の人生の意味を見つけることが主流の高等教育ではできておらず、それを実現しようという学生や教員、そして教育改革者たちの動きが活発化していることを反映しているという。DSC をモデルとするいくつかの最近の取り組みは以下の通りである。

- Outer Coast (Sitka, Alaska) : DSC 卒業生の Bryden Sweeney-Taylor らによって 2015 年に創立された二年制教育機関。DSC 同様、自治 (Self-governance) , 学術 (Academics) , 奉仕・労働 (Service and labor) の 3 つの柱をその教育方針として掲げている。 (outercoast.org)
- The Arete Project (Gustavus, Alaska) : DSC が男子大学だったために志願できなかった Laura Marcus がいわば DSC の女子学生版として 2013 年に創設。ノースカロライナ州において、Outer Coast と同様 DSC の三本柱を基盤として女子学生のための短期プログラムが行われていたが、現在は本拠地をアラスカに移し、共学の短期プログラムとして実施されている (大学の単位として認定される)。将来的には一年間の単位認定プログラムにすべく計画が進められている。学費無料。 (areteproject.org)

7. まとめ

Neidorf 学長は、出願を考えている人々に対するメッセージの冒頭で以下のように述べている。「私たちの大学は、1 世紀も前に創立したにもかかわらず、「実験的」と言われることがよくあります。しかし、100 年の歴史を持つ DSC の教育プログラムが目新しくも実験的でもないとはいえ、学生に求められるものが極めて厳しい DSC のプログラムのゆえ

に、一年一年が各々の学生にとっての実験となります。どのような実験になるかは、皆さん一人一人がその厳しい環境にどう立ち向かうかに懸かっており、私たち全員に関わることでもあるのです。」学長のメッセージには、liberal arts というフレーズは一度も出てこないが、education (educational) は 20 回近く登場する。学術 (Academic) のみならず、三本柱を含む DSC の全てが教育プログラムとしてとらえられており、まさにリベラルアーツ教育を生活のあらゆる側面に適用し、その限界まで実践しようとしているのが DSC ではないかと思わせる。一人一人の学生が知性、肉体、精神の全てを注いで三本柱に取り組むことを求められ、山口氏の前述の言葉にもあったように、各人の態度や言動がコミュニティーに大きな影響と重要性を持つ環境や制度こそ DSC の教育の中心的な価値であり、「最も豊かで最も厳しい全人教育」と言えるかも知れない。他大学ではなかなかまねのできないユニークさであろう。しかし、教育とは知的なことだけではなく、実際に役割を担って責任を果たしたり、他者との関わりの中でコミュニティーを作り上げ維持していく経験をも含む、全人的なプロセスであることは、どの教育機関においても真摯に受け止められるべきであり、DSC の取り組みが参考になる部分が多いのではないだろうか。

【参考文献】

グレン・S・フクシマ (1993) 『変わるアメリカ変わるか日本』 世界文化社。

「牛を世話して、ハイデガーを読む ネバダ荒野の超難関校『カウボーイ・カレッジ』
COURRIER Japon (クーリエ・ジャポン) 2006年2月2日号。テキストは *Le Monde*
2からの翻訳・転載 (記者 Ariane Singer)

「究極のリベラル・アーツ大学を求めて ～人生の真実を求める学生たちは砂漠の中心で
『教養』を磨く～」 *COURRIER Japon* (クーリエ・ジャポン) 2013年6月号。テキ
ストは *The Guardian* に掲載された記事の翻訳・転載 (記者 Rory Carroll)

Kinch Hoekstra 教授 (UC Berkeley) とのインタビュー (2014年1月8日 UC Berkeley
の研究室にて)。Hoekstra 教授は DSC を 1982 年に卒業後、ブラウン大学に編入。その
後、英国オックスフォード大学で教鞭を執る傍ら、DSC でも教鞭を執った。インタビ
ュー当時は DSC の理事を務めていた。

山口晋太郎氏とのインタビュー (2019年4月24日 国際文化会館にて)。山口氏は DSC
初 (そして現在まで唯一) の日本人卒業生。1996年から2年間 DSC で学び、その後ス
タンプォード大学に転入した。イェール大学ロースクール (J.D.) およびニューヨーク
大学ロースクール (LL.M. in Taxation) 修了。ニューヨーク州弁護士。米国連邦裁判所
勤務を経て、2006年よりニューヨークを拠点に国際法律事務所や大手会計事務所にて
米国税務コンサルティング業務に従事。2017年より PwC 税理士法人パートナー。

Battan, Carrie (2017). "A Deep Springs College for Women," *The New Yorker*,
November 8, 2017 (<https://www.newyorker.com/culture-desk/a-deep-springs-college>-

- for-women) <2019年5月3日アクセス>
- Deep Springs College brochure (<http://www.deepsprings.edu/downloads/DS%20Brochure%202010.pdf>) <2014年2月5日アクセス>
- Deep Springs College Academic Course Catalog Fall 2006–Summer 2018 (<https://www.deepsprings.edu/wp-content/uploads/2018Deep-Springs-College-Academic-Catalog.pdf>) <2020年11月21日アクセス>
- Geiger, Roger L. (2016). The Ten Generations of American Higher Education. In Michael N. Bastedo, Philip G. Altbach, and Patricia J. Gumport (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century* (pp. 37-68). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Goodyear, Dana (2006). “The Searchers: The fate of progressive education at Deep Springs College,” *The New Yorker*, August 28, 2006 (<https://www.newyorker.com/magazine/2006/09/04/the-searchers-dana-goodyear>) <2020年11月21日アクセス>
- Jaschik, Scott (2018). “Deep Springs College admits and enrolls first class including women,” *Inside Higher Ed*, July 23, 2018 (<https://www.insidehighered.com/print/admissions/article/2018/07/23/deep-springs-college-admits-and-enrolls-first-class-including-women>) <2020年10月27日アクセス>
- Kalkin, Wallace (2015). “The Most Exclusive US College that You’ve Probably Never Heard Of”, *Messy Nessy* June 23, 2015 (<https://www.messynessychic.com/2015/06/23/the-most-exclusive-us-college-that-youve-never-heard-of>) <2020年10月27日アクセス>
- Newell, L. Jackson (2015). *The Electric Edge of Academe*. Salt Lake City: The University of Utah Press.
- Newell, L. Jackson et al. (Eds.) (1996). *Maverick Colleges: Fourteen Notable Experiments in American Undergraduate Education*. Published by the Utah Education Policy Center, Graduate School of Education, The University of Utah, Salt Lake City, Utah (MIT OpenCourseWare よりダウンロード https://ocw.mit.edu/courses/experimental-study-group/es-291-learning-seminar-experiments-in-education-spring-2003/readings/MITES_291S03_maverick.pdf) <2020年11月21日アクセス>
- Worthen, Molly (2019). “The Anti-College Is on the Rise,” *The New York Times*, June 8, 2019 (<https://www.nytimes.com/2019/06/08/opinion/sunday/college-anti-college-mainstream-universities.html>) <2020年11月2日アクセス>

第7章 「女子大学」の存在意義に関する一考察

ー スミス・カレッジのケースを踏まえてー

新井 恵子
(日本女子大学)

1. はじめに

「女子大離れ」が叫ばれて久しく、女子大学の数は減少を続けている。わが国だけでなく、米国ではその傾向がより強い。しかし、その中でも女子大学であり続けることを堅持する大学は依然存在している。

女子大学の長所をどのように規定するか。一番ヶ瀬康子は、通常、女子大学が共学校より優れた点といわれているものとして、次の三点を挙げている（日本女子大学 学寮 100 年研究会 2007 : 225-226）。

1. 共学校では男子がリーダーシップをとることが多く、女子のリーダーシップへの力量が育たない。女子大学は、女子のみであらゆることを行うため、リーダーシップが豊かに育まれる。
2. 同性間つまり女性同士の友情が、共学校では育ちにくい、女子大学ではそれが育まれ深まる。
3. 共学校より女性の感性を發揮した学問の探究がなされやすい。

これらの点は誠に当然であり、もちろん首肯する。しかし、これらの長所たるべき事柄を支える、いわばコアになる「何か」はないだろうか。

この問題を考えるヒントとなったのが、津田塾大学の高橋裕子教授（2016年4月より同大学学長）が武庫川学院 70 周年記念シンポジウムの基調講演「女子大学だからできることー女性を伸ばす〈学び〉の環境」で示されたアドリエヌ・リッチの「魂をもつこと」の翻訳の一節であった（高橋 2010 : 23）。高橋が引用したのは次の箇所である。

世の中の大部分は女の場所ではなくて、女を否定する場所だということ、そして女は、女の場所とは何でありうるかを確かむ必要があるということーそこに引きこもって庇護されるのではなくて、力を与えられ、みずからの価値と全体性（インテグリティ）に確信をもって、そこから前進していけるような場所として。わたしはそのとき、それが意味しているのは美しい寄宿舎ホールや庭園があることではなくて、魂をもつことなのだ と悟りました（リッチ 1989 : 288-289）。

高橋は同講演において「女子大学で魂をもつ経験をすることこそが、女子大学の存在意義で

あると、ストリプス・カレッジの講演でアドリエヌ・リッチは語りました」と述べ、次のように続けた。

日本社会のまだまだ多くの部分は、女性にとっては職業人として生きていくのが大変難しい社会だということです。特に政治・経済の分野で女性の参画は極めて難しい状況にあり、それが現実だということです。そのような中で女子大学は女性に何ができるのか。女性に力を与え、女性には価値があって、自分自身のインテグリティ (integrity) に確信を持って、そこから前進していける、そういうあなたたちを私たちは信じていますよ、というメッセージを女子大学の教職員がどれくらい学生たちに語りかけることができるのかが問われているのだと思います。そういうメッセージを伝えられたときに、学生たちが、その場で本当に魂をもつような一人間としてこれからあらゆる問題に対峙して生きていくための、その基盤をつくる—そういう人生の4年間というその時間、それに大きな意味があるということです。

女子大学に学ぶ学生に「魂」をもたせ、その後の人生で直面するあらゆる問題に対峙して生きていくための、その基盤をつくることこそが女子大学の意義であると述べている。

では、「女子大学で魂をもつ経験」は、大学、特にリベラルアーツ・カレッジにおいてどのように具現化されているのか。その手がかりを武庫川女子大学・安東由則教授による「高橋温子先生へのスミス・カレッジに関するインタビュー—伝統、風土、日本との比較—」(高橋・安藤 2018) に求めた。高橋温子氏はスミス・カレッジの Senior Lecturer in Japanese (East Asian Languages & Cultures) である。日本女子大学家政学部被服学科を卒業後、ペンシルバニア大学大学院に進み、現在はスミス・カレッジで教鞭を執っている。高橋氏はこのインタビューの中で、スミス・カレッジの学生は、勉強、日常生活、伝統行事などを通して「スミティーズ (Smithies)」, つまりスミスの学生になっていくと述べている。このことは学ぶ学生が自らのアイデンティティを獲得することにつながっていると考えられる。他方で、高橋氏は自身の大学時代を振り返り、女子だけの環境で過ごしたことや寮生活を通じて貴重な経験をした反面、将来に向けてどういう女性になるとか、どのような人間性を育むかという意識の醸成はあまりなかったとの趣旨を述べている。この差異はどこから生じるのか。

以上の事柄を踏まえ、本章では米国の代表的な女子リベラルアーツ・カレッジであるスミス・カレッジ (Smith College) に着目し、女子大学が存在する意義、また女子大学が内包するコアについて考えてみたい。

2. スミス・カレッジの概要

スミス・カレッジは、マサチューセッツ西部の Northampton 市にあるリベラルアーツ・カレッジの女子大学である¹。創設は 1871 年、創設者は女性である Sophia Smith であり、大学名は創設者の名に由来している。セブンシスターズ (Seven Sisters) と称された、アメリカ北

東部の歴史ある7女子大学の一つである。

近隣の町には女子大学であるマウントホリヨークカレッジや、アマーストカレッジなどがある。これら5大学(Amherst, Hampshire, Mount Holyoke and Smith) and the University of Massachusetts Amherst (UMass)) は、Five College Consortium を形成している。

学生数は約2,500名、カリキュラムは50以上の領域から約1,000の科目が提供されており、多様なカリキュラムが提供されている。Major (主専攻) が43, Minor (副専攻) が56, このほかに8のConcentration が置かれている。58学問分野に290名の教員がおり、学生-教員比は9:1である。授業料は\$55,830, Houseでの生活費\$18,760, その他の学生生活費は\$284となっており、奨学金やスミスからのNeed-baseの学資援助を受けている学生は全体の56%に及ぶ。

学生のほとんどは大学内にある41のHouseに4年間住み、自治(self-governing)によって運営される。大規模な寮に居住するのではなく、小規模なCottageを多数設けている。

米国のほかの女子リベラルアーツ・カレッジと比較してスミス・カレッジを特徴づけていることとして、ここでは寮(House)での生活と、リベラルアーツ・カレッジであるにもかかわらずEngineeringが置かれていることを挙げておきたい。

3. スミス・カレッジの寮について

(1) 多様性への対応

前述のようにスミス・カレッジはレジデンシャル・カレッジ(Residential College)であり、約2,300名の学生が寮(House)に居住する。一番小さなHouseでは15名、一番大きなHouseでは102名の学生が居住している²。

寮では基本的に自立・自律的に話し合っ物事を決めていくが、必要に応じて大学が支援している。大学側のサポート体制であるが、学生課に約50名の職員がおり、Residence Lifeのほか、新入生に対するオリエンテーションや初年次教育も担当している。

部屋に関しては、障害者用設備が必要でない限り、ほとんどの学生がシェアをする。幾人かの学生たちは、個室のバスルームが必要か、ADHDや不安神経症、鬱病等の理由があるために介助動物あるいはサポート・アニマルを連れて来るための自分だけのスペースが必要かということを知らせてくる。このサポート・アニマルとは、ペットではなく精神的健康のサポートのための動物であり、個々の不安神経症には役に立つ。たくさんの種類の動物がおり、現在は、犬、猫、うさぎ、モルモットやヘビまでもがレジデンスホールに住んでいるとのことである。

(安東監訳・編集 2019: 41-62 頁)

以上のように、自主・自律的な寮での生活を経て、第1項で述べた女子大学の長所のうち、女子のみで生活を行うことによるリーダーシップの涵養と、女性同士の友情の深まりが育まれることは自然なことと言える。

なお、現代の女子大学における多様性への対応を考える上で、トランスジェンダーの問題を外すことはできないが、これに関しては稿を改めたい。

(2) 日本との関わり

日本女子大学の創立者である成瀬仁蔵は、日本女子大学校設立以前の米国留学中（1891年）に、マウントホリヨーク、ヴァッサー、スミス、ウエルズリー、プリンマーの各大学を訪問し、学寮も見学している。

前出のスミス・カレッジ Senior Lecturer の高橋温子氏は、日本女子大学の学生であった当時、同大学の学寮で生活していたとして、創立者の構想に関して「日本女子大学の形態自体がすごくスミスに似ているんです。スミスの学生は皆、キャンパス内のハウスに住んでいます。そうしたキャンパスの中のハウスを、そのまま同じような形で日本女子大学のキャンパスの中にもっていった感じらしいです」とインタビューの中で述べている。

『日本女子大学学園事典—創立100年の軌跡』（日本女子大学 2001）には、創立者成瀬の学寮に対する考え方が記されている。成瀬は学寮を「教育寮」として、「精神修養、勉学の場所」であり、同時に生活法の実験研究の場所」と考え、「家庭より社会生活に移行する中間」と位置づけ、「学生の全生活を包容する所で、各種の指導」等を与え、校風を樹立するためにもっとも適切な場としてとらえていたとされている。成瀬のこの考え方は、米国留学中に寄宿したレビット牧師一家との生活からヒントを得たものであるとともに、全寮制であった当時の米国の女子大学からも学んだものといえる。

しかし、時代が下るに従って、日本女子大学の「教育寮」は「厚生寮」との印象を強めるようになっていった。米国の女子大学と異なり、日本では一部の女子大学を除き、志願者が全国規模ではなくなってきている。そうした中で寮に入る者が減少しており、また経営的な問題も浮上した。こうした問題への対処としては、入学者選抜のあり方を含めて大学全体で考えることが肝要であるとの指摘がなされている（日本女子大学・学寮100年研究会 2007:222-226）。

4. スミス・カレッジでの Engineering 教育

スミス・カレッジの Engineering は米国の女子大学として初めて設けられたもので、2004年に最初の卒業生を送り出した³。教養教育を旨とするリベラルアーツ・カレッジと Engineering というのは日本の感覚からすると相容れない部分があるが、上位のリベラルアーツ・カレッジでは卒業後に医学部（Medical School）をはじめ理系の大学院に進学する者が多い。また、米国が推進した STEM（Science, Technology, Engineering & Mathematics）教育の潮流に乗ったともいえる。スミス・カレッジでは Engineering は多くの学生を集めており、希望する学生は1年次から工学部寄りの科目を履修し始めることもある。

こうした教育を支えるのが潤沢な寄付金である。スミス・カレッジでは2010年に自動車会

社 Ford からの寄付をもとに科学教育の拠点である Ford Hall を 73 百万ドルで完成させた⁴。

日本では寄付金を集めるのは困難であり、特に女性を対象にするとその傾向が強い。しかし、米国では寄付の文化が根付いており、官製の大学を中心としてスタートした日本との差異がこのような点に現れていると考えることができるだろう。

5. 米国の女子リベラルアーツ・カレッジの潮流

先述のように、米国では女子大学の数は減少している。特にリベラルアーツ・カレッジのように、少ない学生数に対して多様なカリキュラムを提供し、多くの教員を擁している大学は授業料が高額である。女子リベラルアーツ・カレッジではその傾向が顕著であることから、共学化に至る理由としては、やはり経営面の問題が挙げられる。他方で、威信の高い女子リベラルアーツ・カレッジでは、卒業生を中心として多額の寄付を集めるなど、女子大学というあり方を堅持しようとしている。

カリフォルニア州オークランドにあるミルズ・カレッジでは、1990 年 5 月に、同大学の理事会が共学制への移行を決定したことに対してストライキを含む学生からの強い反対があった。共学制への移行は学生数減少による財政難が主たる要因である。理事会は事前に行った調査結果に基づいて計画を発表したわけであるが、結果としていくつかの条件付きで女子大学として継続することとなった。共学化という選択を取らなかったという事案としては、2015 年のスイートブライヤーカレッジの閉鎖決定（のちに女子大学としての存続を決定）の例もある。これらは「女子だけで学ぶ」ことへの強い愛着として捉えることができる。

また、威信の高い女子大学ではアラムナイ（卒業生）との強い連携が指摘される。多額の寄付金や就職の世話などに手厚い支援がなされているのである（高橋・安東 2018 : 25-54 頁）。

6. おわりに

かつて日本では、女子大学といえば安心して娘を預けられる場所であるという風潮があった。安全な枠の中で庇護されるという雰囲気がある。しかし、社会の変容とともに 1980 年代後半には男女雇用機会均等法も施行され、女性の社会進出の状況も変わってきた。

スミス・カレッジの高橋温子氏はインタビューの中で、日本の大学との違いについて次のように発言している。

スミスの先生方というのはどこかで「女子教育」というものをすごく意識していると思うのです。（中略）女性を社会に出すことを大前提にして、どんな卒業生を育てたいかという意識を持って教えておられる先生が多いという印象ですね。おそらく、どの学部でもそうだと思います。

それに比較して、日本の大学では学術的・専門的な知識の教授が中心であり、自分が女性で

あるという認識を専門教育の中でつなげることはあまりなかったとのことである。

さらに、スミス・カレッジの学生について「割と1人の人間としての生き方というか、自分を見ている感じがするんですね。女性である前に1人の人間としてどう生きるかが基盤として植えつけられているような気がします」と語っている。スミス・カレッジでいえば、この「1人の人間としてどう生きるかを基盤として植えつけ」られた学生が「スミティーズ (Smithies)」として大学を卒業するのであり、一人の人間としての確固たるコアの形成がなされたことの証明でもあろう。一方、氏の個人的な体験に基づくものとしているが、日本の女子大学ではカリキュラムの中に一人の人間としての考えを映かせるといったものがあまりないのではないかと指摘している。

日本の女子大学では、津田塾大学（総合政策学部の新設はあったが）や東京女子大学のように「教養教育」を重視してきた大学と、家政・生活科学系のように「実学系」の学部を擁する大学とがある。特に実学系の大学においては、入学者確保という点から「資格」を優先すれば、どうしてもそれに制約されたカリキュラムとならざるを得ない。1991年以降、女子大学での新学部開設の潮流が、看護、薬学、経営、ビジネスなどへと移り、それまでの伝統的な文学部や家政学部といった学部体制から間口を広げていった。学科名についても、例えば、それまでの英文学科から、「国際」を冠した学科名などへ変更されていった。そうした潮流の中で、薬学や看護、食物・栄養など、国家試験を課される資格取得を謳う大学においては、その試験に合格できるように学生を導くことが求められる。カリキュラムの面でもそれらに対応するもので満たされることとなり、専門教育とは違う視点や視野の広がりを持たせることもままならないという事情がある。

他方、米国ではそうした例をあまり聞かない。米国では専門職に向けた教育は大学院で学ぶものとして、4年制の大学では基本的に教養をしっかり学ばせる。そして、「コア」が形成される。だが、日本の特に実学系の学部では、真に女性として、人としてのあり方を考えるチャンスを得ないままに学生を送り出すことになってしまっているのが現状であろう。

それでは、女子大学に学ぶ学生に「魂」をもたせ、生きる基盤作りを行わせるための方策はあるのか。一つには、私学であれば創立者の意思や建学の理念を何らかの形で受け継いでいくことであろう。カリキュラムに落とし込むことは困難であるが、現代社会のニーズとのすり合わせをそれぞれの女子大学で図ることが求められよう。

また、カリキュラム以外の部分で「その大学に学んでよかった」と思えるような工夫も大事である。前出の高橋温子氏は日本女子大学での寮生活を振り返って、学寮での体験が自分をつくってくれた、自分も多様な女子の一人だということを自覚し、そうした環境の中に4年間身を置いたことはおもしろい体験であったと述べており、女子大学を卒業してよかった、本当に貴重な4年間だったとも語っている。

米国と日本では、文化や社会のあり方、高等教育のシステムや取り巻く状況に大きな違いがある。しかし、大学を卒業した後の人生を生きていくための基盤をつくることは同じであり、

女子だけで学ぶ「女子大学」という環境はそれに対して有効に働くと考える。

【注】

1. <https://www.smith.edu/> 〈2020年11月24日最終アクセス〉
2. 本節は、2017年11月に行われ、2019年3月に発行された「スミス・カレッジにおける学生支援の取り組み－オートニッキー氏とショー氏へのインタビューから－」（オートニッキー・ショー・西尾・安東2019）に基づいている。
3. <https://www.smith.edu/engineering/> 〈2020年11月24日最終アクセス〉
4. <https://www.smith.edu/fordhall/overview.php> 〈2020年11月24日最終アクセス〉

【参考文献】

- 安東由則(2014)「アメリカにおける女子大学のプロフィールと現状」武庫川女子大学教育研究所・研究レポート第44号、59-88頁。
- 安東由則(2018)「オードリー・スミス副学長と高橋温子先生へのスミス・カレッジについてのインタビュー調査－調査目的と手続き－」武庫川女子大学教育研究所・研究レポート第48号、1-6頁。
- 安東由則監訳・編集(2019)「スミス・カレッジにおける学生支援の取り組み－オートニッキー氏とショー氏へのインタビューから－」武庫川女子大学教育研究所・研究レポート第49号、41-62頁。
- 坂本辰朗(1999)『アメリカの女性大学：危機の構造』東信堂。
- ジュリアン・オートニッキー、ベッキー・ショー、西尾亜希子、安東由則(2019)「スミス・カレッジにおける学生支援の取り組み－オートニッキー氏とショー氏へのインタビューから－」武庫川女子大学教育研究所・研究レポート第49号、41-62頁。
- 高橋温子・安東由則(2018)「高橋温子先生へのスミス・カレッジに関するインタビュー－伝統、風土、日本との比較」武庫川女子大学教育研究所・研究レポート第48号、25-54頁。
- 高橋裕子(2010)「女子大学だからできること－女性を伸ばす〈学び〉の環境」武庫川女子大学教育研究所・研究レポート第40号、3-30頁。
- 日本女子大学(2001)『日本女子大学学園事典－創立100年の軌跡』日本女子大学。
- 日本女子大学・学寮100年研究会(2007)『女子高等教育における学寮－日本女子大学学寮の100年』ドメス出版。
- 橋本鉦市編(2020)『戦後日本における女子大学の組織アイデンティティ』(高等教育研究叢書153) 広島大学高等教育研究開発センター。
- アドリエンス・リッチ(大島かおり訳)(1989)『血、パン、詩。』晶文社。
- 村田鈴子(2001)『アメリカ女子高等教育史－その成立と発展』春風社。

第8章 早稲田大学国際教養学部のカリキュラム分析

本庄 秀明
(東京大学大学院)

1. はじめに

グローバル化、科学技術の発展、少子高齢化など社会の構造が大きく変化し、将来を予測することは困難になっている。このような状況の中、大学は既存の知識に依存するのではなく、新たに課題を発見し、解決策を提示することができる人材を輩出していくことを求められている。例えば、1998年に出された文部省大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」(21世紀答申)において、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」ことが求められているのも冒頭の趣旨に合致している。さらに2000年の同審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」(グローバル化答申)では、上記のような人材を育成するために、「米国におけるリベラル・アーツ・カレッジのような教養教育を中心とした幅広い教育プログラムを持つ学部への改組転換を促進」することの必要性が提起されることにより教養学部の設置が具体的に促され、結果として多くの大学に教養系学部が設置されたのである。

しかし、わが国において教養系学部の実情について共通理解があるとはいえない状況にあるといえる。例えば、串本(2004)の「「教養学」なる学問体系が不在のため、そこで求められる教育内容については、意識的に合意を形成しなくてはならない。」という指摘はこのことを意味しているといえる。また、日本学術会議は、大学教育の質保証のため、分野ごとに分野の定義・特性、すべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養などを内容とする分野別参照基準¹⁾を定めているが、教養学関係の教育課程は分野の参照基準に馴染まないとして対象となっていない²⁾。

このように、我が国において教養系学部の実情について共通理解がない現状においては、個別の大学のカリキュラム等の内容について分析を行い、その結果を積み重ねていくことが必要と考えられる。このような観点から、本章では、早稲田大学国際教養学部(School of International Liberal Studies, 以下、「SILS」という。)を事例として取り上げ、その内実に迫っていくこととする。

2. SILS について

SILS は 2004 年 4 月に他大学に先駆けて、英語のみで学位を取得できる学部として設立された。我が国は大学教育のグローバル化を政策的に推進しており、SILS は以下の 2 点において、早稲田大学のグローバル化をけん引する役割を期待されて設立されたのである。

1 つ目は、学生の海外交流の拠点としての役割である。SILS は、1960 年代から多数の外国人留学生を受け入れてきた別科国際部を改組して設置された早稲田大学の 11 番目の学部である。そのため、それまでは、別科国際部において交換留学生を受け入れたり、早稲田大学の学生を海外に派遣したりしていたが、それらの機能の多くを SILS が担うこととなり、年間で約 200 名の学生を海外の協定校から受け入れると同時に SILS の学生約 500 名を海外に派遣している。2 つ目は、大学教育のグローバル化の拠点としての役割である。具体的には、英語のみで学位を取得できるプログラムの設置、 Semester 制導入による 9 月入学の実施などの制度を整え、交換留学生としてではなく、正規の学位取得を目的として日本で学びたいと考えている外国人留学生の受け皿となっている。現在では、外国人留学生の出身国数は 50 以上に上り、日本にしながら、日常的に高い国際感覚を身につけられる環境を整えることができている。入学試験の形態も既存の学部在先駆けてグローバル化に対応している。具体的には、一般入試に加えて、書類と面接で審査を行うアドミッションズ・オフィス入試を 4 月と 9 月に実施し、従来の入学試験の形態だけではその能力を測れない多様な人材を国内外から受け入れている。これらの取組の結果、1 学年の入学定員である 600 名のうちの約 30% は外国人留学生で占められるようになった。

これらの取り組みによる SILS の成功体験は早稲田大学内で徐々に共有されるようになり、現在では、伝統的な学部である政治経済学部や基幹・創造・先進という 3 つの理工学部をはじめとして、社会科学部、文化構想学部でも英語のみで学位を取得できるコースが設置されるに至り、早稲田大学は全体として、質・量ともに他の大学にグローバル化の点で先んずることとなった。

3. SILS におけるリベラル・アーツ教育の定義

「グローバル化答申」によれば、わが国の教養系学部はリベラル・アーツ教育の担い手であることが期待されているといえる。そこで、本章では、SILS の教育理念にも関わるといえるリベラル・アーツ教育の定義を確認することとする。はじめに、先行研究におけるリベラル・アーツ教育の定義を確認し、その後、SILS におけるリベラル・アーツ教育の定義を確認することとする。

3.1 先行研究におけるリベラル・アーツ教育の定義

館（1996）は、リベラル・アーツは本来職業的教科と対立する概念であることを指摘し、日本のように専門学術の反対物にとらえるものではないことを指摘している。すなわち、リベラル・アーツ分野の学問も専門としてとらえるべきだとしているのである。同様に、吉田（1998）でも、リベラルアーツ教育とは、職業的学問に対立する人格形成を目的としたリベラルアーツ学問を教えるカリキュラムであり、文学、哲学、歴史学、語学などの人文学、数学、物理、生命科学などの理学、社会科学、芸術などの分野の学士号を40%以上授与する高等教育機関をリベラルアーツと呼ぶとしている。絹川（2003）も、リベラル・アーツ教育の目標は、専門職業教育が目標とする直接的な知識、技能の習得とは異なり、思考力と判断力のための一般的知識を発展させることにあるとする。このように、リベラル・アーツ教育は職業に直結しない学問分野であると定義するのが一般的のようである。

但し、やや古い情報ではあるが、上述の館（1996）によれば、日本の教養系学部において、専門としての教養を本来のリベラル・アーツの意味で使っている学部はほとんどなく、多くの学部では、複数の分野にまたがる学際的な専門という意味で使用しているという現実があり、リベラル・アーツ教育の定義が大学によって異なる可能性を示唆している。また、Yonezawa（2016）も、リベラル・アーツは欧米でさえ定まった定義がなく、東アジアのように多様な文化的背景を有する地域では、より多様化していることを指摘している。この指摘を踏まえれば、日本におけるリベラル・アーツ＝教養系学部も独自の発展をした可能性もあり、その実態を明らかにする必要があるものと考えられる。

3.2 SILSにおけるリベラル・アーツ教育の定義

SILSにおけるリベラル・アーツ教育についての考え方を確認するために、SILSが定めるディプロマ・ポリシー（DP）をホームページにて確認することとする。

早稲田大学の総合性・独創性を生かし、体系的な教育課程と、全学的な教育環境と学生生活環境のもとに、多様な学問・文化・言語・価値観の交流を育み、地球社会に主体的に貢献できる人材を育成する。

国際教養学部は世界が直面する課題に対し多角的な視野と見識を持って対応することのできる人材を育成し、高い倫理観、競争力、そして人間性の上に世界の舞台で行動できる地球市民を作る。具体的には卒業までに以下のとおりの能力の習得をもとめ、標準4年以上の在籍期間及び取得単位数124単位の基準を満たした者に学士（国際教養学）を授与する。

- ・世界に通用するコミュニケーション能力を習得する。
- ・最低限3つ以上の異なる分野についての英語による入門レベルの講義科目の履修。
- ・16単位以上の中級レベルの講義科目、16単位以上の上級レベルの講義科目の履修。
- ・第二外国語言語の習得。母語が日本語ではない学生には卒業時までに日本語による読

解，聴解，作文，会話をスムーズに行う能力の習得。

- ・統計学の基礎的知識の習得。
- ・基礎，中級，上級の異なるレベルの演習及び卒業研究等をとおして，海外文献・論文から知識を吸収するとともに論理的な思考力やプレゼンテーション力を習得する。（早稲田大学国際教養学部ホームページ参照³⁾）

上記の DP をみると，語学の習得を通じたコミュニケーション能力，統計的知識，演習科目等を通じての論理的な思考力やプレゼンテーション力を修得すべき能力としているが，特定分野の専門的知識の習得については記載されていない。このことから，SILS におけるリベラル・アーツ教育では，学際的分野も含めた様々な分野の学びを通じて，多元的な視点，論理的思考，語学力を基礎とした国際的な視野を養うことを目的としていると考えられるのである。

4. SILS のカリキュラムの特徴

ここでは，前述した SILS におけるリベラル・アーツ教育との関連性をふまえながら SILS のカリキュラムの特徴を挙げていくこととする。なお，SILS には，外国人留学生も多く含まれ，異なるカリキュラムが適用されるが，ここでは，主に高校の段階まで日本で教育を受けた学生を対象としたカリキュラムについて触れることとする。

4.1 多元的視点のための7つのクラスター

前述のとおり，SILS では特定分野の専門的知識ではなく，幅広い学びから多元的視点を修得することに重点を置いている。そして，幅広い分野の学びを可能とするのが7つのクラスターと自由履修制度である⁴⁾。

表 8-1 SILS における7つのクラスター

Life, Environment, Matter and Information (生命・環境・物質・情報科学)
Philosophy, Religion and History (哲学・思想・歴史)
Economy and Business (経済・ビジネス)
Governance, Peace, Human Rights and International Relations (政治・平和・人権・国際関係)
Communication (コミュニケーション)
Expression (表現)
Culture, Mind and Body, and Community (文化・心身・コミュニティ)

出典：国際教養学部ホームページより筆者作成。

7つのクラスターは表 8-1 のとおりであり、SILS に設置されている講義科目は、入門科目、中級科目、上級科目の3つのレベルに分類されるとともに、7つのクラスターのいずれかに配置されている。開講している科目の分野の詳細をみると、人文・社会科学系のクラスターに配置されている科目数が多くなってしまっている点は否めないが、生命・環境・物質・情報科学などの理系分野もカバーしており、幅広い分野の科目を提供しているといえる。

そして、これらの幅広い分野の科目の履修を可能にしているのが自由履修制度である。まず、1セメスター目からの履修が可能である入門科目については、選択必修単位数である4科目8単位のうち6単位分については、少なくとも異なる3つのクラスターからそれぞれ最低1科目を選択することにより充たしなければならないという制限がある。これは、入学直後の段階においては、最初から特定のクラスターに限定するのではなく、幅広い視野を得るために様々な分野を履修させるという意図に基づくものである。これに対して、3セメスター目から履修できる中級科目16単位、4セメスター目から履修できる上級科目16単位については、選択の制限がなく自由に履修することが可能となっている。また、各教員には、履修に際して、前提科目の条件を付さないこと、中級、上級科目の段階で新しいクラスターの科目を履修する学生に授業の導入部分で配慮することを依頼し、自由履修制度の実質化を担保している。

このように、SILS では、7つのクラスターから自由に履修することを基本理念とするカリキュラムを提供している。リベラル・アーツ教育の基本概念として、「広さと深さ」⁹⁾が挙げられることが多いが、SILS は「広さ」に重点を置くという形で新しいリベラル・アーツ教育のあり方を模索したのである。

4.2 論理的思考のための演習科目と少人数教育

SILS では、幅広い学びを通じて多面的視野を養うとともに、論理的思考力を養うことも目的としている。この論理的思考の習得を目的として設置されているのが、1年次から履修を求められる演習科目である。講義科目と同様、演習科目も基礎演習、中級演習、上級演習という3つのレベルにより構成され、日英双方での履修が求められている基礎演習は、日英両言語での大学レベルの文章の書き方、プレゼンテーション、ディスカッションの方法などのアカデミック・スキルを担当教員の専門分野の学びと関連付けながら習得させることを目的としている。

中級演習は、特定の分野についてプレゼンテーション、ディスカッションなどを行うことを目的としている。この段階までには、各学生は幅広い分野の選択肢の中から入門・中級科目を履修し、それぞれ多様な視点を持つに至っている。中級演習は、ある特定の分野に関するテーマについて、これまで学んできた分野の視点から考えるという経験、さらには同一のテーマについて自らとは異なる視点でアプローチしている学生に対して、自分の視点に基づく考えを論理的に説明するという機会を提供しているといえるのである。

上級演習では、これまでの学びの中で、自身が学びたい分野を見出すことができた学生に対して、ディスカッション等を通じて自らの考えを精緻化するとともに、これまでに学んできた

ことを論理的に文章化し、卒業研究（卒業論文）を作成する機会を提供している。なお、幅広い学びを理念としている SILS では、特定の分野を決定することを前提とする上級演習は必修化されていない。

表 8-2 講義科目と演習科目の履修時期

セメスター	1	2	3	4	5	6	7	8	
講義科目	入門科目		中級科目						
				上級科目					
演習科目	基礎演習		中級演習			上級演習			

出典：国際教養学部ホームページより筆者作成。

また、表 8-2 に記載のとおり、入門科目、中級科目、上級科目の履修とほぼ並行して、基礎演習、中級演習、上級演習を提供し、講義科目で学んだ知識を活用する機会を与えている。さらに、講義科目においても少人数教育を可能な限り実現し、授業内における教員と学生もしくは学生同士の議論を可能としている。

4.3 国際的視野を獲得するための語学教育と留学制度

SILS では、国際的視野を獲得するための基盤として語学力を重視している。まず、英語に関しては、リーディングとリスニング力の向上に加え、会話力と作文力という実践的な英語力を身に付けさせるため、4人1組で徹底的に会話力を鍛える Tutorial English と英語で論理的な文章を作成する Academic Writing を必修としている。これらの英語科目はすべて、入学時のプレースメントテストの結果に基づいてレベル別にクラス分けされており、各学生の能力に合わせて履修することが可能となっている。

さらに、SILS では、グローバル化が進んでいる現在においては、母語と英語だけでは不十分と考えており、3つ目の語学力修得を求めている。具体的には、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、朝鮮語、ロシア語をレベル別に提供し、必修科目としている。また、全学の学生を対象としているグローバルエデュケーションセンター（GEC）では、これらの言語を含む 27 におよぶ外国語を学ぶことが可能となっており、SILS では、GEC で学んだ外国語も SILS の必修単位とすることを認めている。さらに、SILS の語学教育プログラムで特筆すべき点は、週 4 回のインテンシブ・プログラムである。インテンシブ・プログラムもレベル別に設置されており、大学入学時点で初心者であった学生も、集中的に語学を学ぶことによって、当該言語で授業が行われる海外大学に留学できるレベルまで到達することができる例もあるという。

この他、国際的視野獲得という点で特徴的な点は、高校段階まで日本で教育を受けた学生に

については、1年間の海外留学が原則として必修であるということである。必修であることから、基本的にはいずれかの留学プログラムで留学することは可能であるが、競争率の高いアメリカやイギリスの大学への留学プログラムについては、留学先での学習についての計画書やGPAなどを基準に選抜が行われるため、高いGPAを獲得するために勉強に励む学生も多い。留学先の学びについても特徴がある。SILSから留学する場合、留学先で履修する科目については制限がなく、留学後に認定される単位数に差が生じる可能性はあるが、講義科目、語学科目、体育等の実技科目のいずれであっても、認定の対象となる。また、講義科目については、分野の制限はない。ここにも幅広い学びを重視する理念が表れているのである。

国際性の観点からもう1点付言すると、SILSでは、学位を取得することを目的とした留学生が1学年の定員600名の3分の1を占めていることに加えて、毎年約300名の交換留学生を迎えている。そのため、教室は常に異なるバックグラウンドを有する学生が交流する場となっており、日本にいながら地球規模の観点で学ぶ環境となっているのである。

4.4 SILSのカリキュラムにおける変化

ここまで、SILSのカリキュラムを確認してきたが、DPに記載されている理念を反映し、幅広い学びという理念を具現化する7つのクラスターと自由履修制度、幅広い学びを通じて論理的思考を養うための演習科目と少数教養教育、国際的な視野を涵養する語学科目と留学制度などを特徴として挙げてきた。その中でも、「広さと深さ」というリベラル・アーツ教育の根本概念に対して、「広さ」を重視している点が他の教養系学部と比較しての特徴といえるが、この点について近年変化がみられる。

一つ目は、コンセントレーション制度の創設である。この制度は、クラスターとは異なる特定分野（コンセントレーション）が指定する科目を必要単位数以上履修した場合に、当該コンセントレーションの修了証明書を受けることができることを内容とするものである⁶⁾。このコンセントレーションの修了証明書を受けるためには、2学期目以降3学期目までに申請を行い、卒業の段階で要件を満たしていることが必要である。

二つ目は、Area Studies and Plurilingual / Multicultural Education Program（APMプログラム）の創設である。このプログラムは、フランス語、スペイン語、中国語、朝鮮語の4言語の語学修得を目的とするとともに、その言語を用いて当該国の文化、歴史、経済、政治などを多面的に学ぶCLIL（Content and Language Integrated Learning）教育を行うものである。

これまで見てきたとおり、SILSでは「広さ」を重視し、自由な履修をその特徴としてきたが、コンセントレーション制度やAPMプログラムにより、特定の分野の科目群を履修するカリキュラムも一部提供するようになってきている。これらの制度を利用しなくても卒業は可能であることから、「広さ」をカリキュラムの基調としていることには変わりはないが、特定の分野の学びを意識させるということはSILSにとって大きな変化であるといえる。この変化をもたらした直接の要因は、大学の4年間で何を学んだかを明確にしたいという学生の声であったが、

「広さ」を重視するという新しいリベラル・アーツ教育の試みを行った学部において、学生の若い声によって「広さと深さ」というリベラル・アーツ教育の伝統的理念に回帰したようにみえるのは興味深い。

5. まとめ

本章では、早稲田大学国際教養学部（SILS）にカリキュラムに着目し、その理念と理念が反映されたカリキュラムの特徴をみてきた。多角的視点に対応した7つのクラスターと自由履修制度、論理的思考と演習科目、国際性を獲得するための語学科目と留学制度など、その理念と一致する形でカリキュラムを提供してきた。中でも特徴的なのは、「広さと深さ」を基本理念の一つとするアメリカのリベラル・アーツ教育を範としながらも、「広さ」に重点を置いたカリキュラムを展開してきたという点である。

この新しい試みを開始した当初は、日本において教養教育への理解が必ずしも深まっていなかったことから、就職市場での苦戦を予想する声もあったが、早稲田大学の伝統的な学部である政治経済学部や法学部と遜色のない就職実績を上げ、有為な人材を多方面に輩出することができた。このことから、SILSの「広さ」を重視するという新たな試みは成功していたかに見えたが、学生の声により見直しを迫られたのは、これまで見てきたとおりである。学生の声は、「広さと深さ」という伝統的なリベラル・アーツの基本理念への回帰を求めるものであり、SILSにおけるこのカリキュラムの変化に、長い伝統を有するリベラル・アーツ教育のゆるぎなさを垣間見ることができるのである。

【注】

1)日本学術会議のホームページでは、33分野の参照基準が提示されている。

(<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>) <2020年9月13日最終アクセス>

2)2010年6月7日 文部科学省中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（第16回）資料参照。

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/027/siryo/_icsFiles/afieldfile/2010/06/30/1294629_01_1.pdf) <2020年9月13日最終アクセス>

3)早稲田大学国際教養学部ホームページ参照。

(<https://www.waseda.jp/fire/sils/about/overview/>) <2020年9月14日最終アクセス>

4)本庄（2019）では、日本の教養系学部のカリキュラム構造を分析し、入学時から専門分野を決定する専門履修型、入学後に専門分野を決定するLS型、卒業まで専門分野を決定することを求められない自由履修型に分類しており、SILSは自由履修型に該当する。なお「自由履修制度」という用語は、本章で便宜上使用しているものであり、SILSにおける正式な用

語ではない。

- 5)例えば絹川 (2005) では、アメリカ型リベラル・アーツ教育の基本コンセプトの一つとして、「集中と分散」を挙げ、専門分野における深い学びが「集中」であり、副専攻や一般教育における幅広い学びを「分散」としている。
- 6)「コンセントレーション制度について」参照。
(<https://www.waseda.jp/fire/sils/news/2018/03/05/7230/>) <2020年9月29日最終アクセス>

【参考文献】

- 広田照幸 (2010)「分野別質保証のための参照基準について」『学術の動向』6, 日本学術協力財団, 12-20 頁。
- 本庄秀明 (2019)「日本における教養系学部のカリキュラムー専門履修・LS・自由履修の3類型と学びの内容に着目してー」『大学経営政策研究』8, 69-85 頁。
- 絹川正吉 (2003)「ICU (国際基督教大学) 教養学部カリキュラム」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 122-138 頁。
- 絹川正吉 (2005)「リベラルアーツ教育と学士学位プログラム」『高等教育研究』8, 7-27 頁。
- 串本剛 (2004)「教育成果を用いた教養教育の評価活動」『高等教育研究』7, 137-155 頁。
- 文部省大学審議会 (1998)「21世紀の大学像と今後の改革方策についてー競争的環境の中で個性が輝く大学ー (答申)」
(https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm) <2020年8月31日最終アクセス>。
- 文部省大学審議会 (2000)「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について (答申)」
(https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm) <2020年8月31日最終アクセス>。
- 館昭 (1996)「大学制度における教養概念に関する一考察」『学位研究』5, 59-73 頁。
- Yonezawa, A (2016), Revisiting Key Values, Roles and Challenges of Liberal Arts Education in East Asia, Jung, I, Nishimura, M & Sasao, T, Liberal Arts Education and Colleges in East Asia (pp.125-136). Singapore
- 吉田文 (1998)「教養教育のカリキュラムとは何かーアメリカの場合ー」『教養的教育からみた学部教育改革ー広島大学の学部教育に関する基礎的研究 (4) - 』, 28-38 頁。

第9章 理工系大学における教養教育

—東京理科大学を中心に—

府瀬川 欣信
(東京理科大学)

1. はじめに

戦後の学制改革により新制大学に導入された教養教育は、専門教育主体であった我が国の高等教育機関、特に理工系においては、専門教育との葛藤という問題をはらむものであった。吉田(2013)によれば、日本の教養教育のモデルとなったアメリカでは、リベラルアーツを教授する文理学部が大きなウェイトを占め、その中でジェネラル・エデュケーションが実施されており、工学系・農学系の学部でも実施されるものの、その比重は文理学部よりも小さい。しかし、日本ではすべての学部において共通の一般教育を実施しようとしたことから、専門教育の時間が少なくなることを危惧した理系、特に工学部から一般教育の導入に反対の声が上がっていたという。新制大学の教育課程の枠組みを検討した「大学設立基準設定協議会」においても、学士課程の卒業所要単位として「120単位」を提案した文科系の分科会に対し、理科系の分科会では、「160単位」を提案している(天野, 2016)。

本稿では、理工系大学においてどのような教養教育の実践がなされてきたのか、東京理科大学を事例として取り上げ、歴史を追って観察することにより、その一端を明らかにしたい。

東京理科大学は、1881年に理学(主に物理)を教授する小規模な学校として創設され、1949年に大学に昇格した。当初は理学部(数学科, 物理学科, 化学科)のみの単科大学であったが、現在は7学部と大学院を持ち、学生数は学士課程・大学院課程を併せて約2万人まで拡大している。設置学部は理学部第一部・第二部, 工学部, 薬学部, 理工学部, 基礎工学部, 経営学部で、経営学部以外は、一般的に「理系」とされる学部で構成された理工系大学である。

本稿の分析の視点としては、最初に設置された理学部第一部を主な対象として、教養の「カリキュラム」と、それを担う「組織」、そして、「教養教育に係る学内の捉え方」の3点について観察する。

手法として、まず時代区分ごとの状況を見た後、現在の状況を確認し、今後について考察する。時代区分の考え方として、吉田(2013)は、①新制大学の発足に従って一般教育が導入され、大学設置基準が制定されて全国一律に一般教育が編成される1960年頃まで、②「三八答申」を受けて一般教育に関する基準が弾力化される1975年頃まで、③大学設置基準の大綱化が行われる1991年頃まで、④現代までの4期に区切っている。本稿ではこれを参考に、概観

した歴史の中から筆者が比較的動きがあったと見た、①大学創設の1949年～1959年まで、②1960年～1990年まで、③1991年から2010年までの3区分で見る。

2. 東京理科大学における教養教育について

(1) 第1期 (1949～1959)

1) カリキュラム

1981年に刊行された『東京理科大学百年史』では、大学草創期の一般教養について、「長い間かなり形式的なものにとどまっていた。すなわち、学科目編成では昔ながらの基礎学科目が一通り置かれているのみであり、各科目ともほぼ概論の、多人数講義が実情であった。時間割上では一般教育科目は主に1年次生向けに配分されていたため、事実上、1年次生の必修科目といった観があった」と述べている。

表 9-1 1947年（開設時）の理学部第一部の一般教養科目

区分	科目
人文科学関係	哲学及び論理学、倫理学、心理学、教育学、歴史学、科学史（技術史を含む）、英語第一、英語第二、独語又は仏語
社会科学関係	法学及び政治学、経済学、社会学、統計学概論
自然科学関係	数学、物理学、化学、生物学、地学

※卒業に必要な単位数 124単位（一般教養科目36単位、専門科目84単位、体育科目4単位）

※体育実技・体育講義は、「体育」として別区分

表 9-1 は開設時の申請書類に記載された一般教養科目である。開設時の学則には、「第一学年においては、専ら一般教養科目と体育を課し、第2学年より専門科目を加え、上級に進むに従い、漸次一般教養科目を減じて、専門科目を増加するものとする」ことが記載されており、一般教養科目は下級学年で履修することが明確に定められている。また、新制大学の原則通り、「人文、社会、自然科学の3分野から9単位以上、合計36単位を必修とする」、三系列均等履修が明記されている。

しかしながら、入学後の2年を教養課程に充て、4年次の1年間を卒業研究に充てることになると、3年次の1年間で各学科の専門教育を詰め込むことになり、専門課程での学習に支障をきたす状況が発生した。そこで学内で検討した結果、数学、物理学、化学、外国語から計6科目を指定し、これらに合格した者を2年次に進学させる「関門制度」を1957年1月から開始し、基礎学力を身に付けさせることとした（東京理科大学、1981）。この制度はその後、「1年指定必修科目」と名称を変えながら、2020年度現在も存続している。

2) 組織

大学の教養教育を担ったのは、「理学部教養学科」である。開設時には、一般教養科目の担当として12人の専任教員を配置した。「教養学科」は学内組織の呼称であり、法令で定められた正規の学科ではないが、補職等については他の専門学科と同様の扱いとなっている。教養学科は2021年度の全学の教養の組織改編で消滅するまで長く存続した。

3) 教養教育に係る学内の捉え方

大学創設直後から、大学の「教科一般に関する原案作成」を検討するため、「教務委員会」を設置したが、特に「教養課程の必要性」について熱心な議論がなされた(東京理科大学, 1981)。専門学校から大学に昇格したばかりのこの時期、新たに導入された教養課程の意義について学内で十分な理解を得られていなかったことが窺える。

(2) 第2期(1960~1990)

高度成長期を迎え、大量の科学技術者が不足するとの見通しが強まると、1957年に始まる理工系拡充計画の流れから大学設置基準の緩和が行われ、学科増設・定員変更の「届出制」が容認される。これを受けて多くの大学で理工系学部・学科の増設や定員拡充が行われ、日本の大学は急速にその規模を拡大させていく。もともと一般教育の導入に強く反対していた理工系学部が、社会の経済発展という命題を実現する領域として位置づけられ、大学の大衆化が理工系の拡充とともになされたことで、一般教育はその存在意義を弱体化させることとなった(吉田, 2013)。

こうした流れの中、いわゆる「三八答申」(中央教育審議会, 1963)により、一般教育の三系列均等履修の見直しが指摘され、これを受ける形で1970年に大学設置基準が改正される。この改正により、一般教育の三系列均等履修の原則が廃止されるとともに、一般教育の必修単位のうち、一部は他の科目での代替が可能となった。

1) カリキュラム

大学設置基準の改正を受け、教養のカリキュラムが新たに構築されることになった。この改正では、①一般教育は「1年次、必修」の観念を改め、4年間を通じて広い範囲から自由・自主的に履修できるようにすること、②三分野から三科目ずつという履修を改め、各分野4単位を超える部分は自由という形に緩和する、③分野を横断した「総合科目」の導入を行うこと等が目指された(東京理科大学, 1981)。

この方針を受けた1974年のカリキュラム改正により、三分野均等履修は廃止され、一般教育科目については、「人文」「社会」「自然」の三分野(系列)から一分野最低4単位以上、合計36単位以上取得すればよいこととなった。また、それまでは主に大学設置基準で示された科目しか開設されていなかった教養科目に、文化人類学、人間関係、言語表現法、経済事情、統計学など、新たな科目が複数追加されている。

2) 組織

1960年代を通じて東京理科大学は急速に規模を拡大させた。1960年に薬学部、1962年に工学部を開設、続けて1967年には千葉県野田市に校地を取得して理工学部を開設した。これに伴い、学士課程学生の入学定員も1959年の720人から1969年には2,040人と10年間で3倍近くにまで増加している。

新たに学部が開設されると、教養「学科」という呼称は使用しなかったものの、理学部教養学科と同様、各学部に「工学部教養」「理工学部教養」「基礎工学部教養」といった教養教育を担う教員組織が設置され、各学部における教養教育を担った。

3) 教養教育に係る学内の捉え方

1978年度に作成した『学校法人東京理科大学 現状と課題』には、大学の将来課題の一つとして、「教養教育の充実」が挙げられている。ここでは「人間性豊かな学生の育成に教養教育の果たしている役割は非常に大きい」こと、「教養教育については特に現状を省みて改めるべき点を求めるとともに積極的な改善策の検討を行いたい」ことが述べられており、草創期と比較すると教養教育の重要性を認識し、積極的に改善していきたいという問題意識を読み取ることができる。

(4) 第3期 (1991～2010)

1991年の大学審議会の答申「大学教育の改善について」を受け、所謂大学設置基準の大綱化が行われ、大学設置基準から一般教育という科目区分が消滅した。これを受けて各大学ではカリキュラムの刷新と教養組織の再編成が行われた。答申によれば大綱化は、「各大学が自由で多様な発展を遂げ得るため」のものであったが、結果的には多くの大学で専門教育が拡大する一方、教養教育が軽視される傾向が指摘されるようになった(草原, 2008)。

1) カリキュラム

設置基準の大綱化を受けて行われたカリキュラム改正により、従来の「一般教育科目、基礎教育科目、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目」の区分が改められることになった。すなわち、従来の自然科学系の科目は専門教育の基礎科目に編成替えされ、従来の「一般教育科目」は、英語と人間科学、社会科学、語学、体育を含めた「一般科目」となった(表9-2)。これにより、教養(一般科目)から自然科学系の科目はほぼ姿を消すことになった。

表9-2 大学設置基準の大綱化を受けた科目区分の変化

カリキュラム改正前 (1993)	カリキュラム改正後 (1994)
一般教育科目、基礎教育科目、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目	一般科目(英語、人間科学)、基礎科目(基幹基礎、専門基礎、関連専門基礎)、専門科目、自由科目

新たに生まれた「一般科目」は、従来は三分野に分かれていた一般教育科目や保健体育の履修上の区分を撤廃すること、科目には履修年次を設けないこと、学部の枠をこえて履修できる方策を講ずること等が定められた。1994年度の『学校法人東京理科大学 現状と課題』では、カリキュラム改正に先立ち、「高度な専門教育とともに、豊かな人間性の養成を目的としている本学にとって、一般教育が特に重要であることは当然のこと」と述べている。

大学としての方針を受け、新たにどのようなカリキュラムを策定するかについての検討は各学部で行われたが、結果的には、卒業に必要な教養単位数の縮減という現象が起こった。卒業所要単位を見ると、その変化は顕著である。

表9-3は、カリキュラム改正前の1990年と改正後の2000年の卒業所要単位の比較である。2000年の時点で一般科目の卒業所要単位は、別区分となっていた第二外国語・保健体育科目も含めて6学科中4学科で16単位となり、20単位を課している2学科でも4単位分は第二外国語である。自然科学系の一般科目は各学科の専門基礎科目に移ったが、それ以外の教養科目は縮減したことが分かる。

表9-3 カリキュラム改正による理学部第一部の卒業所要単位の変化

1990		2000	
一般教育科目（人文，社会，自然，総合科目）	36 単位	一般科目（人間科学）	16～20 単位※
第一外国語	8 単位	英語	8 単位
第二外国語	4 単位		
保健体育科目	講義 2 単位 実技 2 単位	-	
合計	52 単位	合計	24～28 単位

※数学科，物理学科は英語以外の外国語必修 4 単位を含む 20 単位。その他の 4 学科は 16 単位。

吉田（2013）は、大綱化を受けたカリキュラム改正について、人文系の学部では大きな影響がない一方、理工系・医療系など職業教育系の学部では教養教育の著しい減少が見られ、卒業単位数に占める教養教育の単位数の比率は、理工系では1977年度には36%だったが2003年には30.06%に低下したことを指摘している。

具体的な事例では、石多（2017）が、北里大学の理系学部（薬学部）のカリキュラム改正による変化を紹介している。これによれば、大綱化以前の卒業要件全138単位において、人文・社会科学科目16単位に対して、自然科学系である物理学・化学・生物学および数学の単位も基礎教育科目として同じく16単位を占めていたが、大綱化後の1994年度には卒業要件全129単位において、自然系3教科及び数学の単位は実質的には変わらない一方、人文・社会科学科目

は6単位にまで減らされたという。

2) 組織

教養科目から自然科学系の分野が分離したことに伴い、自然科学系の基礎科目を担当していた教員を中心に各学部の教養組織の再編が行われた。これによって、理学部第一部では教養組織から自然科学系の教員が移籍し、教養組織は基本的に語学と人文社会科学系、教職、体育を担当する教員のみとなった（教職課程のために、生物学を担当する教員は2020年現在も教養に所属している）。ただし、理工学部では自然科学系の教員も教養に所属していることから、再編成は各学部個別の事情に応じて行われたようである。

その後、科目区分の改訂は行われているものの、各学部にも所属する教養担当教員については2020年に至るまで基本的にこの時期の編成を引き継いでいる。

3) 教養教育に係る学内での捉え方

大学として初めて取り纏めた2002年の自己点検・評価報告書の記述からは、理学部第一部も含めた各学部の教養教育について、学生の意識の低さや多人数授業、非常勤講師への依存などの問題意識を読み取ることができる。以下にその一部を抜粋する。

<理学部第一部>

- ・3年生以降に教養科目を受講する学生の多くは「教養の単位を落としたから、やむをえず受講する」という態度の、目的意識にも学習意欲にも欠ける学生が多い。
- ・履修指導を行い、専門学科の教員からも、関連する教養科目についての指導が行われることが望ましい。

<工学部第一部教養>

- ・学生が多く、制限することができないため、少人数を想定した授業にも多数の学生が集まり、授業の趣旨に合わないことがある。
- ・一般教養的授業科目の多くは非常勤講師に頼らざるを得ない状況にあるため、科目間の連携、また、非常勤講師との連携を構築する必要がある。

<理工学部教養>

- ・一般教養に対する評価は学科によりやや相違が認められ、豊かな人間性を養う上でおおむねその機能を果たしているという評価と、大学教育全般として専門知識の取得になお偏重している傾向があるとの評価に二分される。
- ・これらの改善策として、上級学年の学生も教養科目を履修できるゆとりや、授業編成の組換え等によりなお改善の余地を模索する必要性が指摘されている。

3. 教養教育に係る課題

ここまで、カリキュラム、組織、学内の捉え方の3つの観点で、時代区分ごとにその変遷を見てきた。その状況を踏まえ、現在の課題を、①大学としてのカリキュラムの在り方、②卒業

所要単位に占める教養科目の割合、③くさび形教育、④開講科目のバリエーションの4点に集約した。以下に、それぞれに係る状況を述べる。

1) 大学としての教養カリキュラムの在り方

東京理科大学における教養教育は、学部が増設されるたびに、学部新たに小規模な教養部を設置して行ってきた。しかしながら、2008年の学士課程答申で、DP、CP、APの3つのポリシーを示し、それに基づいたカリキュラム構築が求められるようになり、学部・学科を問わず「東京理科大学に身に付けさせる能力」という観点から、教養におけるカリキュラムについても共通性を模索するようになった。

2013年には、学長室のもとで大学の教養教育の在り方について検討が行われ、この検討結果に基づいてFD等を所掌する「教育開発センター」の下に大学全体の教養教育について検討する「教養分科会」が設置された。2015年度からは、「大学として身に付けさせる能力」という観点から、全学共通科目「生命科学」「科学技術と社会」を開設している。

2017年10月には、将来にわたって東京理科大学における教養教育の在り方や根本的な考えを示す拠り所となる指針として「教養教育の目標」を制定し、学則における大学の目的を受けて大学の3つのポリシーの上位に位置付けた。

<東京理科大学における教養教育の目標>

本学における教養教育は、専門教育と互いに補完し合いながら、体系的・段階的に行うことによって、課題が複雑化・多様化し、グローバル化した現代社会の中にあっても、優れた専門性を支える基盤となる以下の能力を学生に共通に身に付けさせることを目標とする。

1. 専門分野の枠を超えて広い視野で多角的・複眼的に自然・人間・社会を俯瞰できる能力
2. 多様な文化・言語を理解し協働するための国際性を身に付けるとともに、グローバル化した社会の中で、多様な価値観を持つ人材とコミュニケーションを取れる能力
3. 課題を自ら発見し、主体的に考え、解決に取り組むための論理的・批判的思考力
4. 正解のない課題に対しても積極的に挑むための判断力・行動力
5. 社会の激しい変化の中でも自らを律し、自らの位置付けやキャリア形成を確立するとともに、心身ともに自己を管理する能力

この「教養教育の目標」を踏まえ、2018年度から科目区分の改正を行った。具体的には、1994年来使用してきた「一般科目」という名称を「一般教育科目」へと改めるとともに、上記の目標を意識して、「英語」と「人間科学分野」の二つだった科目区分を「外国語を学ぶ科目群」、「自然を学ぶ科目群」、「人間と社会を学ぶ科目群」、「キャリア形成を学ぶ科目群」、「領域を超えて学ぶ科目群」の5つに再編成した。

2020年度現在でもカリキュラムは学部の独自性が強く、理学部第一部の教養科目のうち、人文・社会科学系の科目について工学部・理工学部とそれぞれ比較すると、同一の科目は半数程

度で、残りは各学部が独自に開設した科目となっている。しかし、2020年度のカリキュラム改正から「大学としての共通科目」「学部の個性に応じて開講する科目」という整理が始まっており、この状況は今後変化していくことが予想される。

2) 卒業所要単位に占める教養科目の割合

次に、卒業所要単位に占める教養の単位数の現状を見ていく。表9-4は理学部第一部も含めた東京理科大学で最も規模の大きい3つの学部について、設置基準大綱化前の1990年度とカリキュラム改正後の2000年度、更にそれから20年が経過した2020年度の3時点における卒業単位数に占める教養科目の割合について示したものである。ここでは変化を見るため、ほぼすべての学科で変化のない必修の英語科目については除外している。

表9-4 卒業所要単位に占める教養（必修英語を除く）の割合（教養単位数/卒業所要単位）

	理学部第一部	工学部	理工学部
1990	34.8%(44/126.3)	25.8%(34.4/133.4)	25.3%(34/134.6)
2000	14.0%(17.3/124)	16.9%(21.6/127.8)	16.6%(20.8/125.6)
2020	14.0%(17.3/124)	16.7%(21.6/129.4)	15.9%(20.2/127.4)

※各年度の学修簿から筆者作成。各学科の教養（一般教育・一般・一般教養）科目，第二外国語，体育科目の合計。

1990年度の時点では、理学部第一部で34.8%、工学部・理工学部で25%となっている。工学部・理工学部では「基礎科目」の科目区分を採用し、自然科学系科目の一定数を基礎科目に回していたため理学部第一部と比較すると低く見えるが、各学部で25%以上は教養科目に割り当てられていたことが分かる。

設置基準大綱化を経た2000年度のカリキュラムでは、教養科目の割合は大きく低下しており、理学部第一部は14%にまで低下している。その後、大学としての教養教育について様々な取り組みがなされたが、現在に至るまでこの比率はほぼ変わっていない。なお、表にはないが、専門科目は増加しており、卒業に必要な専門科目の単位は、理学部第一部では1990年度の85.7単位から2020年度には92単位へ増加している。この傾向は工学部では更に顕著であり、88.8単位から99.4単位へと、10単位以上増加している。

一方で、大幅に縮減したものの、現在でも理工系学部としては教養科目を比較的重視しているとも見ることができる。表9-5は、私立理工系学部における卒業所要単位に占める教養科目（人文・社会科学系科目+第二外国語+体育科目）の割合である。大学によって科目の分類が大きく異なるため一概には言えないものの、これらの科目の割合は東京理科大学と同等かそれ以上に低いところが多い。

表 9-5 教養科目の必修単位数及び卒業所要単位に占める割合（2020 年度）

	早稲田			慶応	上智	明治		中央	芝浦
	基幹	創造	先進	理工	理工	理工	数理	理工	工
教養単位	11.1	18	17	26	20	16	10	12.2	9.4
卒業単位	126	136	134.5	130	124	136	124	128.7	124
割合	8.8%	13.2%	12.6%	20.0%	16.1%	11.8%	8.1%	9.5%	7.8%

※各大学 HP から筆者作成。早稲田...複合領域科目（英語以外）・英語または初修外国語，慶応...総合教育科目・必修諸外国語，明治...（理工）総合文化科目・第2外国語・健康・スポーツ学，（数理）必修の英語を除く総合教育科目，中央...総合1群・2群・外国語2群（第二），芝浦...人文社会系教養・体育。いずれも各大学の2020年入学者のカリキュラムにおける当該学部における平均値。

3) くさび形教育

1974年のカリキュラム改正の時点で既に、教養教育が下級年次に集中せず、高学年でも履修する、いわゆる「くさび形教育」を目指していたことに触れた。くさび形教育については、理工系では東京工業大学が戦後初期から学士1年から4年までを対象とした教養教育を行い、更に近年は博士課程までをその対象とするなどの先行事例がある（上田，2019）が、その実現には困難も少なくない。梅田（2006）は東京農工大学の工学部のカリキュラム改革の事例を取り上げ、高学年に移す教養科目が少ないことと低学年に移す専門科目にも科目の体系性から限度があることから、その難しさを指摘している。

東京理科大学において、下級学年で教養科目を履修する傾向は現在も変わっていない。2018年と2019年の卒業生について学年ごとの教養科目の修得状況を調べたところ、理学部第一部では卒業までに修得する20.4単位のうち75%にあたる15.3単位を2年生までに修得していた。状況は学科によって大きく異なるものの、全学平均では4年間で修得する教養単位数のうち84%を2年次までに修得している。

4) 開設科目のバリエーション

最後に、提供する科目のバリエーションについて見ておきたい。表9-6は、1970年から2020年までの理学部第一部の教養科目（一般科目）の変遷である。

これを見ると、特に1970年代と2000年代に科目が増設されている。特に2000年代には、歴史や文化を学ぶ科目や情報系の科目が、2010年代には前述の「大学として共通で身に付ける力」という観点から、理工系の学生に必要とされる生命系の科目や知的財産関係の科目、アクティブラーニングを志向した少人数のゼミ授業が開設された。この間、廃止・統合された科目もあるものの、基本的にはほぼ一貫して増加している。

表 9-6 1970 年～2020 年までの理学部第一部教養（人文・社会・自然科学）の変遷

	1970	1980	1990	2000	2010	2020
人文科学	倫理学	倫理学	倫理学	倫理学	倫理学	倫理学
	論理学	論理学	論理学	論理学	論理学	論理学
	哲学	哲学	哲学	哲学	哲学	哲学
	心理学	心理学	心理学	心理学	心理学	心理学
	音楽史	音楽史	芸術	芸術	芸術	芸術
	科学史	科学史	科学史	科学史	科学史	科学史
		文学・芸術	文学	文学	文学	文学
		科学論	科学論	科学論	科学論	科学論
		文化人類学	文化人類学	文化人類学	文化人類学	文化人類学
		人文地理学	人文地理学	人文地理学	人文地理学	人文地理学
		人間関係	人間関係	人間関係	人間関係	人間関係
		言語表現法	言語表現法	言語表現法	言語表現法	日本語表現法
		歴史	歴史	歴史		歴史学
					読書論	読書論
					宗教学	宗教学
				西洋近代史	西洋近代史	
				西洋現代史	西洋現代史	
				外国文化論	外国文化論	
				言語学入門	言語学入門	
社会科学	法学(日本国憲法含む)	法学	法学	法学	法学	法学
		日本国憲法	日本国憲法	日本国憲法	日本国憲法	日本国憲法
	政治学	政治学	政治学	政治学	政治学	政治学
	経済学	経済学	経済学	経済学	経済学	経済学
	社会学	社会学	社会学	社会学	社会学	社会学
	教育学					
		統計学	統計学	統計学	統計学	統計学
		経済事情	経済事情	経済事情	経済事情	経済事情
				心身相関	心身相関	心身相関
				現代社会事情	現代社会事情	現代社会事情
				国際関係論	国際関係論	国際関係論
				数理経済学	数理経済学	数理経済学
				知的財産概論	知的財産概論	知的財産概論
						知的財産基礎
						知財経済論
					科学技術と社会	
自然科学	数学	数学	数学			生命科学入門
	物理学	物理学	物理学			生命科学詳論
	化学	化学	化学			生命科学実験
	生物学	生物学	生物学			
学際・総合			環境	環境	環境	環境
			防災	防災	防災	防災
			特別教室セミナー	特別教室セミナー	セミナーハウス特別講義	特別教養講義
				地域言語文化	地域言語文化	地域言語文化
				情報	情報と職業	情報と職業
					情報社会及び情報倫理	情報社会及び情報倫理
					情報化社会及びメディア	情報化社会及びメディア
				総合演習		グローバルコミュニケーション論
						技術経営概論
					教養ゼミ	メディア論ゼミ
						現代社会ゼミ
						教育心理学ゼミ
						臨床心理学ゼミ
						スポーツ科学ゼミ
						法学ゼミ

※ 各年度の理学部第一部学修簿より筆者作成。科目名称の後の「1」「2」,「A」,「B」などの記号は省略。

4. 教養教育に係る現在の取り組み

教養分科会は 2018 年度から「教養教育センター」に発展したが、これを更に発展させる形で、2021 年度からは、大学として初めて、全学的な教養組織として「教養教育研究院」を設置する。「教養教育研究院」は従来センターが担ってきた全学における教養教育についての検討を行うのみならず、新たな部局として、学部に分属していた教養担当教員の所属組織ともなる。

すなわち、学部が付属していた教養組織は、まずはキャンパスごとに統合され、2021 年度からはすべて、「教養教育研究院」の所属となることが予定されている。これを統括する院長は学部長相当の取り扱いとなっており、大学として初めて、全学の教養を統括する部局が誕生する。

2020 年現在、教養教育研究院の誕生を控え、既に教養教育の長年の課題解決に向けた動きは始まっている。具体的には、①英語科目を含む一般教養科目の単位数を全学共通の下限を設定すること、②一般教養科目について、全学共通で上級学年での履修を必修化すること、③全学共通で初修外国語を選択必修とすること、の 3 つの論点について検討し、2022 年度以降の具現化を目指している。また、前述のとおり既存の科目の整理は既に始まっているが、全学の教養組織が統合されることにより、これまでは学部独自の発展を続けてきたカリキュラムについて、各学部の状況を踏まえながらも体系化に向けた検討が推進されることが期待される。

5. まとめ

本稿では、理学部第一部を中心に東京理科大学における教養教育の変遷を見てきた。専門教育を教授する理工系大学であるからこそ、教養教育は重要であるという認識のもと、様々な取り組みが行われてきた。しかし現実的には、単位数で見れば大学設置基準の大綱化を契機として縮減が一気に進行し、現在もその状況は変わっていない。履修の在り方としても、既に 1970 年代には「くさび形」を目指しながらも、現在も全学的にこれを実現できているとは言い難い。これらから、理工系大学において、専門教育との間で葛藤を抱える教養教育が、その理想を具現化することの難しさを明らかにした。

前述のとおり、現在は大学としての教養教育の見直しに着手しており、くさび形教育の実現を始めとする長年の課題の解決に向けて取り組んでいる過渡期にある。今後、理工系大学である東京理科大学における教養教育の実践が課題を乗り越え、新たな段階に進むことができるのか、その結果は、今後判断されることになる。

【注】

- 1) 必修の英語科目は調査対象とした 3 学部 21 学科のうち 20 学科で 8 単位、1 学科のみ 10 単位となっており、大綱化以前から現在に至るまで変化していない。

【参考文献】

- 天野郁夫 (2016) 『新制大学の誕生 下巻』名古屋大学出版会。
- 石多正男 (2017) 『理系と教養教育』北里大学一般教育紀要 22, 113-137 頁。
- 上田紀行 (2019) 「東京工業大学の教養教育」『IDE 現代の高等教育』No.610, IDE 大学協会, 28-31 頁。
- 梅田倫弘 (2006) 「くさび形教育の検証～工学部の場合～」『東京農工大学大学教育ジャーナル』, 第 2 号, 123-126 頁。
- 亀山純生 (2006) 「教養教育の視点からみた本学の「クサビ型」教育」『東京農工大学大学教育ジャーナル』第 2 号, 127-129 頁。
- 草原克豪 (2008) 『日本の大学制度—歴史と展望—』弘文堂。
- 大学審議会 (1991) 『大学教育の改善について (答申)』。
- 中央教育審議会 (1963) 『大学教育の改善について (答申)』。
- 東京理科大学 (1981) 『東京理科大学百年史』。
- 東京理科大学 (1978) 『東京理科大学の現状と課題 昭和 53 年度版』。
- 東京理科大学 (1994) 『東京理科大学の現状と課題 平成 6 年度版』。
- 東京理科大学 (2002) 『自己点検・評価報告書 平成 14 年度版』。
- 吉田文 (2013) 『大学と教養教育—戦後日本における模索』岩波書店。

【ウェブサイト】 <いずれも 2020 年 11 月 8 日最終アクセス>

- 慶應義塾大学 https://www.students.keio.ac.jp/hy/class/registration/files/h_rikou.pdf
- 芝浦工業大学 <https://www.shibaura-it.ac.jp/visitor/student/class.html>
- 上智大学 https://www.sophia.ac.jp/jpn/studentlife/risyu/g_youran/itd24t000007m2wa-att/itd24t000007m3oh.pdf
- 中央大学 <https://chuo-u.azurewebsites.net/academics/faculties/science/guide/curriculum/>
- 明治大学 <https://www.meiji.ac.jp/koho/disclosure/degree/6t5h7p0000011jt4-att/6t5h7p00000s51cd.pdf>
<https://www.meiji.ac.jp/koho/disclosure/degree/6t5h7p0000011jt4-att/6t5h7p00000s51ci.pdf>
- 早稲田大学 <https://www.waseda.jp/fsci/assets/uploads/2020/02/bf1f54c94032bfbe9b5e09a111b851a8.pdf>
<https://www.waseda.jp/fsci/assets/uploads/2020/02/0100bf184f393cfe4ad263e54d78d234.pdf>
<https://www.waseda.jp/fsci/assets/uploads/2020/02/f03e281d9ab2965b4592646bcc5d401a.pdf>

第10章 国際基督教大学のリベラルアーツ教育

—「構造化する構造」その理念と実践—

田中 慶
(国際基督教大学)

1. 本章のねらい

国際基督教大学 (International Christian University 以下 ICU) は、日本初のリベラルアーツ・カレッジとして 1953 年に献学された。教養学部 (College of Liberal Arts) 1 学部からなる 4 年制総合大学は当時の日本にはなく、日英両語のバイリンガル教育や幅広い教養教育に重きを置くカリキュラムも、それまでの大学とは様相を異にするものだった。

勿論、新制大学の発足と米国型の一般教育モデルの導入によって、戦後日本の教育改革が目指した新しい大学のかたちは、ICU のビジョンに大いなる支持を寄せるものであり、少なからず同じ「明日」を向いていたと言える。しかし、その後の日本の高等教育が歩む歴史は、この大学の特異性を (数的にも質的にも) 相対化するものではなく、その事実は 1991 年の大学設置基準の大綱化を経て「教養教育」や「学士課程教育」の再構築が声高に叫ばれるようになった今日的な文脈を加味しても、また然りではないだろうか。

本章は、現代日本の教養教育について考察を深める一助として、ICU におけるリベラルアーツ教育 (liberal arts education) の理念と実践を紹介する。「liberal arts」が表象する内実に適切な日本語を与えるのは難しく、しばしば概念としての混乱も見受けられるが、本章では敢えてカタカナで表記したい。「教養」と訳すだけでは頹落してしまいかねない、理念的な要素への配慮がその理由であるが、のみならず、日英両語を公用語とする ICU 内の各種文書やコミュニケーション、様々な文脈、組織文化において、「liberal arts」という概念・理念がそのままの語感で一般性を得ていることも一つである。

実際のところ、リベラルアーツとは何なのか。その教育実践を大学の存在意義に据える ICU には、日本の他のどの大学よりも先んじて、この問いに真摯に向き合ってきたという自負がある。リベラルアーツを構成する諸要素とそれらの有機的な繋がりや動態、作用について、ICU はどのように概念化し、また実践しているのかを素描する。

2. 機関概要

2-1 沿革

ICU はその成立からしてユニークだ。1945 年、第二次世界大戦敗戦から数週間後にはその設立計画は始動していた。キリスト教精神に基づく総合大学の創設は、戦前戦時中の日本のキリスト者の境遇に思いを馳せるに、兼ねてよりの悲願であったと言える。しかし、彼の地での原爆の閃光と大戦の終結、東京としてその大半が焼失した当時の物質的・精神的情景に鑑みるに、かつての夢を蘇生せしめた思いには並々ならぬものがある。「Where there is no vision, the people perish (幻のない民は滅びる)」(箴言 29 : 18・欽定訳) — 「滅び」への現在感覚というものがあるのなら、それが未だ痛烈に五感に響く社会情勢である。そんな最中に日本のキリスト者たちが抱いたビジョンは、太平洋の向こう岸の隣人らに共有されることで、国境を超えた草根の募金活動に発展し、現実のものとなっていく。

原爆や戦争の凄惨さへの反省と恒久平和を願う人びとの想いは、キリスト者・非キリスト者の枠を超え、津々浦々、多くの人びとからの募金（日本国内の募金協力者の 95% は非キリスト者）として結実した。いくつかの府県では全公立高校の生徒が十円ずつを、また米国でも大学生らが ICU のために 1 ドルずつ投じる運動を起こすなど、「太平洋の両側で真心のこもった献身的行為が繰り広げられた」ことは特筆すべき事実だ (Iglehart, 1964)。ICU 図書館本館の地下収蔵庫には 25,000 名を超える寄付者の記録が今も大切に保管され、そこには天皇陛下や連合軍最高司令官の名も連なる。しかし、特定のビッグネームを建学の父母として仰ぐのではなく、草の根の国際的な善意により献学されたことにこそ、この私立大学が由来する精神的な起源があり、また法人の寄附行為を所在づけるものでもある。

2-2 構造

ICU をして「未完の『明日の大学』」と評したのは初代学長の湯浅八郎だ。絶えざる改革と自己点検を常とする組織文化を象徴し、歴代の行政職により繰り返し引用される言葉だが、その理念は米国の大学モデルを範としたことで構造的な利を得ている。つまり、ICU では、欧州型の講座制の伝統ではなく、学生の所属するカレッジと教員が所属するデパートメントの別を基本とする米国式の図面が採用されている。その組織構造上の特長は、絶え間なく波寄せる、新たな教育ニーズや専門領域にも柔軟に対応できる点にあるとされる。

米国に見る意思決定（理事会）と執行者（学長）の分離や素人支配の原則と比べ、日本の私学ガバナンスは一般化して語りにくい。ICU の意思決定プロセスは、全学教授会での合議を経て理事会で決する。特徴的なのは、学長と学務副学長、総務・財務担当の両常任理事と事務局長から成る「大学運営会議」が、大学と理事会のリエゾンを図っている点だ。この改革組織が理事会の舵取りに実質的な役割を担うことで、意思決定（理事会）と執行（大学）の別は比較的緩やかに、総じて一体的な経営主体としての連帯を形成している。

管理運営モデルとしては、かつてロバート・バーンバウム博士が仮想的に例示した「Heritage College」（同僚平等型大学モデル）の適用が気づかれる (Birnbbaum, 1988)。勿論、大学組織の現実には単一モデルでは語り尽くせない。しかし、例えば全学教授会での

合議形成の重視は、教員の代表にして「平等な仲間の1番目」たる学長像を志向する内部環境に示唆的だ。構成員間のコミュニケーションの気やすさや「対話」を重んじる伝統も然りで、そうした学内に規範的な価値観は大学の掲げる国際主義の理念にも拠っている。実際、献学当初より多国籍の学生や教職員と共に歩むICUには「外人は一人もいない – No foreigner at ICU」とされる。この原則は構成員間の平等と個の尊重の理念に立脚し、須らく「対話」による他者理解と課題解決を共同体における行動実践の範としてきた。

2-3 市場

組織の沿革や構造に見る理念や統治体制に加え、大学理解に欠かせないのがその機関が身を置く市場の動勢である。学生獲得や卒後の労働市場、また教育研究を担う人材や資金調達をめぐり、様々な競争の文脈でポジショニングされる大学の動態がそこにあり、ICUもそうした外部環境との関係で自らを主体的に位置づけ、大学経営の道標を得ている。

ICUの学費は年額1,431千円(2020年度)、4年間で約572万円を要する計算だ。より高額な表示価格から個々に経済支援の適用と複雑な計算式で算出される米国の学費事情との比較はともかくとして、日本の「私立・文系」の層ではやや高額な分類だろう。しかし、ICUは所謂「文系」大学ではなく、国内の競合大学との違いも「理系」領域をも包括したリベラルアーツ教育を1学部で提供する点にある。学部生人口は約3,000人、学部定員は620名と小規模ながら、文系・理系、国籍を問わず、様々な入学者選抜を実施している。

卒業生もまた、種々の境界を超え、地球規模で様々なフィールドを活躍の場としている。2019年度学部卒業の就職希望者に占める就職率は94.1%であるが、学部卒業生の約2割が国内外の大学院に進学している点も特筆される。大学院教育との親和性の高さは米国のリベラルアーツ・カレッジの例に通じ、併設される大学院や研究所、国内外の連携大学の存在は、そうした学部教育とのリエゾンにおいて相乗的な効果をもたらしている。

教員採用は国際公募を基本とし、専任教員155名中、外国籍の者は58名とその割合(37.4%)は世界的に高い水準とされる(日本人教員も約9割が海外での教育研究経験者)。特別研究期間制度によって、原則7年間に一度、1年間の研究期間を与えられ、国内外での研究活動に専心できることも、専任教員を巡る人口動態を、ひいては学術研究における知の代謝作用を促す上で重要な要素であり、リベラルアーツ教育の質を下支えする。

スーパーグローバル大学創成支援事業への採択のように、国の補助金事業を巡る競争的な文脈を同じくする一方で、ICUの収支構造は日本の他の多くの大学とは異なっている。授業料と補助金等の収入が教育研究支出と概ね均衡する日本的な大学の財政状況に対し、ICUでは教育活動収支における不足分を寄付金や基金の運用益で補う構造にあるからだ。こうした財務構造は米国の多くの大学に見られ、特にリベラルアーツ・カレッジに顕著だ。質の高い少人数教育を維持するため、ICUで学生一人当たり支出される額は日本の私立大学平均の1.7倍を超えている(新井, 2018)。献学時の募金活動に由来する基金の運用益

(用地の購入後、その一部売却益が元本)は、短期的な市場動向に左右されることなく、ICUがICUであるために進むべき道は何かを問い、その資金的な基盤を提供している。

3. ICUのリベラルアーツ教育を構成するもの

現在のICUの学部教育は、図10-1のように概観できる。本節では、学部生が入学後に経験する比重の推移に倣い、語学教育科目、一般教育科目、専門科目の順に素描していく。

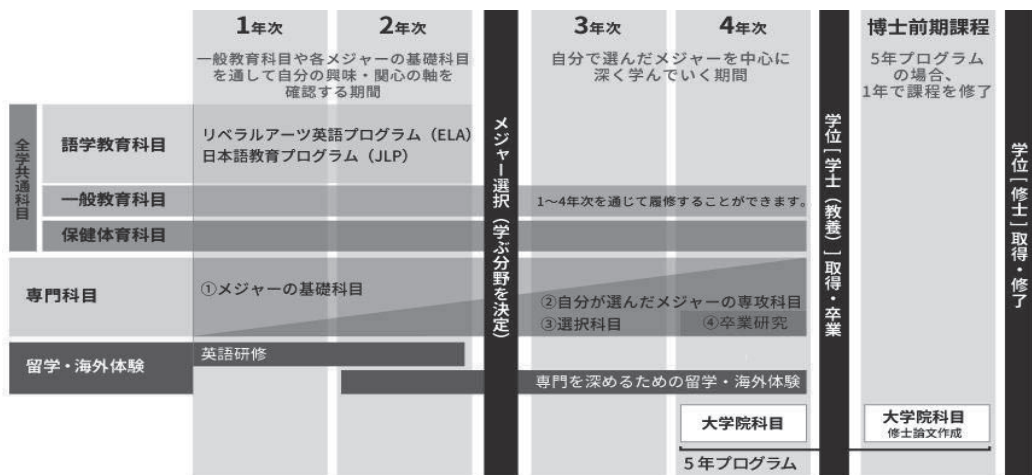


図 10-1 国際基督教大学のカリキュラム概観（入学から卒業までの流れ）

出典：国際基督教大学 HP <<https://www.icu.ac.jp/academics/undergraduate/curriculum/>>

3-1. 語学教育科目

日米の他大学と比べICUに特徴的なのは日英バイリンガリズムの伝統である。つまり、日本語と英語の両言語が等しく学内の公用語と位置づけられ、その原則は教室や事務室、クラブ活動や寮生活においても浸透している。殊、カリキュラム上の実践としては、卒業要件として課されるリベラルアーツ英語プログラム (ELA: English for Liberal Arts program) と日本語教育プログラム (JLP: Japanese Learning Program) を特色とする。

新入生は、自らの語学的背景 (受験時の言語区分に対応) に応じて ELA もしくは JLP を必修とするトラックに進む。入学時のプレイスメントテストを経て、少人数のクラスが編成され、1・2年次に集中的な語学教育を受けるのだ。日本語を母語として学んできた学生や外国の教育制度で英語を教授言語としてきた学生、帰国子女として横断的な経験を有する学生や、日本語も英語も母語でなく日本語学校での予備教育を経てきた学生など、様々な背景を持つ学生が混在する中、ELA・JLPの意義は、大学での学術活動を両言語で

行える基礎を築くべく、きめ細やかなカリキュラムを集約的かつ包括的に提供することにある。(一部学生には、両トラックに横断的な科目履修も認められ、また推奨されている。)

語学教育とリベラルアーツ教育は相性が良い。古くは米国の初期カレッジに見る古典語の修得にも示唆的で、「*Lay the foundation of a superior education*」という目的において通底する (*The Yale Report of 1928*)。つまり、ICU の語学教育科目は、日英バイリンガリズムの原則の下、両言語での基盤的なアカデミック能力を育む。それは、例えば ELA トラックの学生には、英語で大学レベルの種々のテキストに触れ、議論し、文章にまとめ、また発表するための実践的な反芻を意味する。新たな言語で学ぶ経験は、同時に、新たな仕方と向き合う経験でもある。それまで「当たり前」に前提としてきた「日本語」的な思考様式からの自由を(あるいは不自由を)自覚させてくれる経験であり、「critical thinking (批判的思考力)」の涵養に資すものだ。その意味で、ICU の語学教育科目は、学部教育全体を水路づけるカリキュラム構造の中でも一際、基盤的な役割を果たしている。

特に ELA は、日本の学校制度で育った多くの学生にとり、それまでの学習体験からの転回を経験せしめるものであり、その実感は ICU の卒業生として筆者の記憶にも鮮明だ。20 名に満たない規模の「セクション」と呼ばれるクラス単位、英語のみの環境で多国籍の教員やセクションメイトと議論する経験…。授業を媒介する言語の違い以上に、「答え」ではなく「問い」を中心に営まれる対話的な授業は、「正解は誰かが与えてくれるもの」というそれまでの図式を大きく覆す。専用の教科書に織り込まれる論考の数々は、学際性に富むと同時に、多文化共生や生命倫理の問題など、一朝一夕には「答え」の出ない「問い」へと誘うものが印象的だ。「あなたはどう思うのか」と自身の考えと説明を問われる経験は、少なからず大学入試を終着点とする模範解答ありきの訓練を常としてきた者にとっては、それまで無批判に「当たり前」や「正解」と捉えてきた価値観を揺さぶるものとなる。

殊更、少人数教育での 4 技能 (reading, listening, speaking, writing) の修得や参加型の授業形態をして「active learning」の適用が叫ばれるが、ICU の語学教育科目では一際、「書くこと」も重視される点を補足したい。ELA で提供される科目で言えば「RW (Research Writing)」が代表的だが、のみならずどの授業科目でも日々の課題としてエッセイが課される場面は多い。自らの考えを文章化し、論理的に構成・再構成を重ねる作業は、例えば米国でも、英語を母語とする学生たちが初年次に時間を割いて取り組まれる。

「書くこと」は傍目からは地味で「active」には見えないかもしれない。けれども、能動的に「書く」力は、論理的な構成力をして文章や講義を主体的に読解・聴解する力に、また他者との対話を組み立てるべく、筋道立てて説明する力にも通じる。それは日英の媒介言語の別を超えて重要であり、大学でのあらゆる学びに基盤を敷くものとなる。

3-2. 一般教育科目

「本学教養学部の目的は、教養ある市民を教育するに適する一般教育を推進することで

ある。」(国際基督教大学, 1955) 一学部制の総合大学として発足した ICU の教育理念は、正にこの「一般教育」と不可分であり、その「教育像」そのものであった(絹川, 2002)。実際、4年間を通じて履修可能な一般教育科目は、「専門科目」と対置される狭義の科目区分に留まらず、専門教育との相互作用をして学部全体の教育の在り方を方向づける。

卒業に必要な 136 単位のうち一般教育科目の履修要件は 21 単位 (JLP トラックでは 15 単位)、その内訳は人文・社会・自然科学の各学術系列、及びキリスト教概論から 3 単位ずつの必修 (ELA トラックでは自然科学は 6 単位) と、各系列から任意の自由選択による。学生からは「ジェネエド (General Education の略)」の愛称で親しまれるこの科目群の特徴は、単なる概論や入門講座に終始せず、各系列の学問に本質的な考え方に触れることにある。何をどのように問い、応答するのか。そこに連なる理論と実践、方法の蓄積、それらの有機的な総体としての「academic discipline」を垣間見る経験は、どのような専修領域を選択するにしても、自らの問いに位置を与え、知識と知識、学問と学問の関係性を知る上で有意義だ。その実践は、かつてジョン・ヘンリー・ニューマンが説いた「リベラルな知」や「知性の涵養」、その全人教育の理念への伝統的理解に根ざしたものとも言える。

他方で、ICU の一般教育は「知識又は技能を教育の唯一、又は究極の目標と認めない」。知識技能を用いるその目的にこそ意義を見出すからだ (国際基督教大学要覧, 1955)。背景には、戦前の支配者階層への教養教育・専門教育を担った旧制大学への批判があり、その意味で ICU の一般教育は、「行動するリベラルアーツ」を志す「社会性」を帯びている。つまり、当座の効用や「実学」的な日々の必要に隷属しない自由と同時に、自己目的化した「虚学」の塔に籠城することからも自由であるべき、とする理念が根底にあるのだ。

各学術系列について、例えば、自然科学 (Natural Sciences) と人文科学 (Humanities) とでは拠り所とする考え方もアプローチも異なる。仮に、科学的な「再現」性の高い真理やメカニズムを探究するのが前者であれば、後者は個々の人間実存の「一回」性への深い洞察を特徴とし、また両者の間に多彩なグラデーションをもって社会科学 (Social Sciences) 領域の学問の数々がマッピングできると言えるかもしれない。そして、キリスト教概論 (Introduction to Christianity) は、それらの学術的な地平に、また違う次元での真理や他自の価値観、世界との向き合い方があることを教えてくれるものとなるだろう。

例えば、環境問題の解決に自らの問いや課題設定をもつ学生は、気候変動のメカニズムの解明に自然科学的なアプローチの必要を知る。その解決策を社会に実装するには経済活動や人間集団の活動原理を紐解く社会科学の知見が、また人びとの心に訴えかけ行動に変革をもたらすには人文学的な理解や共感性が、欠くべからざるものとなるだろう。そして、それらの学びを俯瞰して動機づけ、所在づけるものに自らの社会的責務を省みるとしたら、その実感は自身の信条や哲学、理念と向き合うことといかほどに違うだろうか。

各学術系列と科目群が媒介する学問の地平はどこまでも広がり、また相互に重なり合う。そこで学んだ知識や技能を、自らの課題認識や問題設定に応じて束ね、構造化し、実践し

ていく知性こそ、「行動するリベラルアーツ」としてICUが語る中身だと言える。勿論、前段落で例示したような「一筆書き」では決して素描できない多様性や偶発性が、そこには本質的にある。各回の講義で教員が何を問い、また学生は何を感じて、どのように応答するのか。各回の議論やコメントシートによるフィードバックと真摯に向き合えばこそ、事前にシラバスで予定されていた通りには進捗しないことも、ある意味では必然と言える。

そうした予測不能な学びの態様は、「教育の質保証」の観点では批判的にもなり得る。けれども、そこに学生と教員の積極的な参加があり、「生きた血」が流れているからこそ、大学での学びには前向きな意味での「脱線」や「裏切り」は付き物であり、それらは学問の本質からの逸脱を意味しない。それは、知識技能の軽視ではなしに、多くの問いを促し、包摂するからこそその「対話」性の重視だと言える。ICUのジェネエドは、他者との対話を通じ、自らの「当たり前」を揺さぶる「serendipitous」な出会いの中に、一般教育（ひいてはリベラルアーツ教育や学部教育全体）に本質的な学ぶ力が養われることを知っている。

こうした一般教育のあり様は、決して専門教育の下位に位置づけられるものではない。実際、「一般教育科目を担当できるのは十分な学識と経験を評価されたしるしとして、教員にとっては名誉」とされてきた（岡野, 2002）。専任教員が専門科目と一般教育科目の双方を受け持つことは、「大綱化」以前からICUでは日常であり、そうした一般教育への本質的な理解と動機付けこそが、ICUの一般教育科目の「質」を本来の意味で担保している。

3-3. 専門教育科目

学部生にとっての4年間の学びの集大成は、卒業論文として構成、表現される。31ある専修分野（メジャー）にどのように向き合い卒業研究を行うのか、その選択は登録後6学期目（2年次の終わり）になされる。即ち、「single major（主専攻）」として1つのメジャーを修めるのか、「double major（主専攻×2）」として2つのメジャーを同時に組み合わせるのか、または「major + minor（主専攻+副専攻）」で2つのメジャーを異なる比率で修めるのか。その組み合わせは自らのリサーチクエストの設定に対応している。なお、「single major」を選んだ場合でも、主専攻以外の科目履修の道が閉ざされる訳ではなく、4年間の履修活動にはメジャー選択で表現される以上に多様な組み合わせと配合がある。

カリキュラム全体の柔構造と学生の主体的な選択を前提としつつも、各メジャーが配する科目群はそれぞれの領域における系統的な学びを提供し、その構造的性はメジャーごとのカリキュラムツリーに雄弁だ。各メジャーが配する専門科目はすべて100番台、200番台、300番台、400番台、500番台（400、500番台は大学院科目であるが、メジャー（マイナー）の専攻科目となる）に分類され、番号が高いほど専門性の度合いが高いことを示す。100番台は基礎科目として主専攻の選択要件に設定されることも多く、その分野での卒業研究を検討する学生なら1・2年次から積極的な履修が推奨されている。

Curriculum Tree : XXXX 学			
	□□□□	△△△△	Co-list
100-level courses	○○○○ (XXX1**)	○○○○ (XXX1**)	○○○○ (YYY1**)
200-level courses	○○○○ (XXX2**) ○○○○ (XXX2**) ○○○○ (XXX2**)	○○○○ (XXX2**) ○○○○ (XXX2**) ○○○○ (XXX2**)	○○○○ (YYY2**) ○○○○ (ZZZ2**)
300-level courses / GS courses	○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**)	○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**) ○○○○ (XXX3**)	○○○○ (YYY3**) ○○○○ (YYY3**) ○○○○ (ZZZ3**) ○○○○ (ZZZ3**)
Research Methods	○○○○ (XXX3**)	○○○○ (XXX4**)	○○○○ (YYY4**)
Senior Thesis: STH*** 卒業研究			

図 10-2 メジャーごとのカリキュラムツリーの例

出典：学内資料を元に執筆者作成

どのようにメジャーを選択するかは、卒業までに修得すべき単位数の内訳として4年間の学びを方向づける。例えば、ELA 履修学生の多くに必要な「専門科目」91単位の内訳（基礎科目、専攻科目、卒業研究、選択科目）と各修得単位数の要件は、2年次末に選択したメジャー（ダブルメジャー、メジャーマイナー）に応じて決まる。各メジャーの科目群は、学生の学びが過度に拡散して専門性が希薄になることを防ぐべく、一定の構造的な体系性を要請する。ここに言わば「半構造物」としてのリベラルアーツ教育の全体がバランスされる。即ち、学生が主体的に選択・参画する余地を残した柔構造は、その開放性を特長としつつも、一方では各専修分野とそれらが依拠する「academic discipline」にソリッドに構造化された学びの体系との相乗作用の上に成立している。

自他の問題関心と向き合うなかで、履修計画をどのようなものとして描くのか。4年間の主体的な学びを構造化していく作業は、アカデミック・プランニング・エッセイとして入学前から始まり、毎学期の学びと振り返りを経て個々に構成・再構成を繰り返す。どのように問い選択するかで、履修要件の詳細は学生一人ひとりで異なる。「誰かと同じ」履修行動では立ち行かないことも、常に「自分はどう考えるのか」を中心に自らの学びを組み立てる努力を促し、また一方でカリキュラム外の学修支援とも密接だ。例えば、専任教員によるアドバイザー制度は初修学期から始まり、一対一の履修指導を通じて毎学期の履修計画とその振り返りを支援する。3年次の終わりには、卒業研究の指導教員がアドバイザーとしての任を引き継ぎ、論文指導を通じて学生の問題関心に応答しつつ、様々に関係づけられる履修科目からの学びを各専門分野の下に深く関与させていく。

様々な専修分野に横断的な学びは、自らのリサーチクエストの下に束ねられ、卒業

研究を通じて一つの構造を与えられる。自身の問題関心を中心に可能となる自由な学びのかたちはダブルメジャーやメジャーマイナーに代表的で、その独創性や学際性を印象づけるだろう。他方で、例えば、結果として「国際関係学」をシングルメジャーとして主専攻に選ぶのなら、1年次から国際関係学部を有する大学に入学するのとどう違うのだろうか。高校生から発せられる、こうした質問への大学としての応答は次のようなものとなる。

「結果として選ぶ専攻名が同じでも、そこへと至るあなたの経験は全く異なったものとなるでしょう。想像してみてください。ICUの国際関係学の講義には、あるいは物理学を主専攻とする学生が国際的な核兵器廃絶への関心から参加しているかもしれない。開発研究の観点から途上国への支援スキームに焦点を当てる学生もいれば、社会学や文化人類学、または歴史学や考古学といった観点でアプローチする学生もいるでしょう。各回の講義で共に学び、議論する仲間には、学術的な関心や国籍、言語的・教育的背景を異にする豊かな多様性が前提とされます。それでも、ICUでの学びは(他大学・学部と)同じでしょうか？」

主体的な学びを前提とすれば、「誰と学ぶか」は「何を学ぶのか」と同じくらい決定的だ。異なる意見や考え方と出会うからこそ、単一的なモノローグの世界では得られない気づきがあり、また振り返って自らの学びを深め、学び続ける力が養われる。そうした多様性と他者との「対話」に学ぶことも、リベラルアーツ教育を構成する重要な要素なのだ。

4. 「Late Specialization」のその先を考える

2008年の教養学部改革でICUにメジャー制度が導入されてから12年が経つ。入学後に複数の専修領域から自由に専攻(副専攻)を選択できる仕組みについて、米国のリベラルアーツ・カレッジでの近年の取組には、「Late Specialization」のその先の問題意識を示唆させるものも多い。例えば、幾つかのカレッジで見られる「First Year Seminar Program」の取組には、初年次にある特定の専修領域(あるいは学際的なトピックス)において少人数のクラス単位(セクション)を編成させるものがある。ライティングなどの基盤的なアカデミック能力の定着を支援すると同時に、メジャー選択までの期間を学生の全くの自由な履修活動のみに委ねるのではなしに、プログラムとして一定の連続性をもった学びに参加させ、専修領域での学びにより深く関与できる機会を提供する取組と言える。

背景には、自由なメジャー選択システムが浮き彫りとした「不自由」もあるのだろう。真に「自由」な選択は為し難く、時に我々はそれを持て余す。学生のメジャー選択には、時代や市場の関心に応じた偏向やバラツキもあり、その意味で彼らは「選ばされている」。少人数の一貫したクラス単位で、特定の分野における学びの体系に触れ合う機会(構造)を設けることで、自由になる(脱構造化する)ための依代を得るのだとしたら逆説的だ。

「critical thinking(批判的思考力)」の標語の一つに「thinking outside the box」という言葉がある。しかし、不自由にも自由を持て余しうる我々の第一の本性は、時に箱の外を

考えるための箱を必要とするのかもしれない (we need a “box” to think outside of it)。

2020年夏季卒業式で岩切正一郎学長は、リベラルアーツをして「構造化する構造」として概念化し、卒業生に語りかける。「対話と批判的思考、多様性と他者への開かれ、人間の尊厳と権利の尊重、これら、その価値をみなさんが良く知っていてリベラルアーツを構成する要素のすべては、みなさんにとって、ある種の第二の本性になっているのではないのでしょうか。リベラルアーツというこのシステム、構造化する構造が働いて、みなさんの人生と、そして人類にとって、有益な結果を生み出すことを願っています。」(岩切, 2020)

リベラルアーツとは何なのか。ICUでの4年間を通じ、一人ひとりの第二の本性として確立される「それ」は、既存の構造からの自由と同時に、新たな目的のために結束させる、しなやかさを有した原理である。「構造化する構造」とは、そうした両義性、問いながら組み立て、組み立てながら問い直す、リベラルアーツの本質を上手く言い当てている。「それ」は多くの幸運な巡り合わせの上に「総体」として、また「動態」として成り立っている。

「Late Specialization」のその先への眼差しは、リベラルアーツの何たるかとその必要を説いた創立時の眼差しと変わらない。献学以来、問いながら組み立て、組み立てながら問い直す、ICUの「対話」的な営みは続いている。そうした「未完の『明日の大学』」としての在り方そのものが、「構造化する構造」としての有機的な動態（それは常に進行形）にして、ICUのリベラルアーツ教育の理念と実践に深く関わっているのだから。

【参考文献】

- 新井亮一 (2018) 「特徴あるICUの財政について」 (https://www.icu.ac.jp/about/images/180901_特徴あるICUの財政について.pdf) <2020年11月5日アクセス>
- Birnbaum, R. (1988) *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass.
- Iglehart, Charles W. (1964) *International Christian University: An Adventure in Christian in Japan*. ICU.
- 岩切正一郎 (2020) 「2020年夏季卒業 式辞」 (<https://www.icu.ac.jp/news/2006301000.html>) <2020年6月30日アクセス>
- 絹川正吉 (2002) 「ICUにおける一般教育の目標」 絹川正吉 (編著) (2002) 『ICU<リベラル・アーツ>のすべて』 東信堂、97-102頁。
- 国際基督教大学 (1955) 「国際基督教大学要覧 1953-1955」 国際基督教大学。
- 岡野昌雄 (2002) 「一般教育プログラムの問題点」 絹川正吉 (編著) (2002) 『ICU<リベラル・アーツ>のすべて』 東信堂、117-126頁
- 立川明 (2001) 「イェイル・レポートのカレッジ財政的観点からする解釈」 『教育研究』 43号、国際基督教大学教育研究所、13-27頁。

第11章 知識経営の視点からのリベラルアーツ教育

—自由学園最高学部の実例から—

横原 知行
(元公立大学協会)

1. はじめに

本研究の目的は、自由学園最高学部（以下、自由学園）という各種学校に区分されるリベラルアーツ・カレッジにおける教育実態を知識経営の視点から捉え、高等教育研究における教育内容の分析手法に新たな可能性を提示することである。1990年代の日本では、1991年の大学設置基準の大綱化を遠因とする、一般教育と比較して専門教育を重視したことや、政財官各界のエリートの相次ぐ不祥事などがあった。それらを受けて、2000年代以降では学士課程教育において一般教育と専門教育のバランスを大切にすること、またそれに関連して大学では専門知識を身につけるだけでなく、人間観や市民性も涵養することが大切であるとの認識が、大学関係者の間で共有されるようになった。上記を理由として、一般教育でも専門教育でも学生の主体的な学びの姿勢を大切にするために、学士課程教育における専門化を遅らせること（レイトスペシャリゼーション）が推奨されていること、また、グローバル化が進み複雑で多様な知識基盤社会（Society5.0）¹⁾において、時代に相応しい人間観や市民性を身につけるために、俯瞰的・学際的な学びを実践するリベラルアーツ教育への評価が高まったことなどが、今日の日本においてリベラルアーツ教育の社会的注目度が高まった要因として挙げられよう。

本研究では、日本でリベラルアーツ教育が注目される以前から、小規模校ながら伝統あるキリスト教主義のリベラルアーツ・カレッジ（1949年設置）として実績を積み上げてきた、自由学園の近年のリベラルアーツ教育の実態について、知識経営の視点から分析する。自由学園の最高学部は女子のみの2年課程と男女共学の4年課程を有しており、2020年度の学生数は2年課程1年生5（5）名、2年生2（2）名、4年課程1年生27（11）名、2年生20（9）名、3年生24（11）名、4年生21（14）名、ギャップイヤー4（3年生1（0）、4年生3（0））名の総数103（52）名である（括弧内は女子数）²⁾。規模は小さくとも、人文科学・社会科学・自然科学・美術・音楽・体操と幅広い分野にわたって要所を押さえた学生本位の主体的な学びを開学以来実現してきた高等教育機関であり、卒業生は多方面で活躍している。本研究の構成は以下のとおりである。まずリベラルアーツ教育と知識経営について先行研究の整理を行い、本研究の問題意識を明らかにし、リサーチクエスチョンを

述べる(2節)。次に、自由学園のリベラルアーツ教育について最高学部生はどのような考えを持って学んでいるのか、2017年に実施したアンケート結果を参照しつつ、知識経営の視点から分析する。特に、自由学園のリベラルアーツ教育では学生たちの間でどのようなアーキタイプ(原型。集団は同様の経験を反復するうちに一定の精神的反応を示すが、集団的無意識が具体化したもの)が形成されているのかを示す(3節)。最後に、発見事項、含意、将来研究への課題について述べる(4節)。

2. 先行研究の整理とリサーチクエスチョン

知識基盤社会(Society5.0)において、リベラルアーツ教育、そして、大学における知識経営はどのように捉えられているのだろうか。はじめに、リベラルアーツ教育についてであるが、横原(2015)はリベラルアーツを狭義では「知識基盤社会に相応しい、学士課程教育における人文科学・社会科学・自然科学にわたる専門分野の下に置かれた科目群」と定義し、広義では「教養形成と人格陶冶のために人間が有史以来絶えず問うてきた全人的教育理念」と定義している。また、日本経済団体連合会(2020)によれば、Society5.0の人材には、最終的な専門分野が文系・理系であることを問わず、リテラシー(数理的推論・データ分析力、論理的文章表現力、外国語コミュニケーション力等)、論理的思考力と規範的判断力、課題発見・解決能力、未来社会の構想・設計力、高度専門職に必要な知識・能力などが求められ、これらの能力を身に付けるには基盤となるリベラルアーツ教育が重要であると指摘している。そして、Nonaka and Takeuchi(2019)によれば、リベラルアーツのうち、人文科学や社会科学を学ぶことで善についての判断力を養える。リベラルアーツについて造詣を深めると、様々なものの見方を理解して統合することで、創造的かつ実際的な問題の解決案を見出すことができ、さらには全体像も掴めるようになると指摘している。また、リベラルアーツとマネジメントは同義であると述べている。

続いて、大学における知識経営についてであるが、知識経営とは梅本(2006)によれば、企業経営だけでなく、医療や行政など社会の様々な分野に応用できる、知の共有・活用・創造によって価値を創造する一種の社会技術・社会運動である。また知識経営には、成果としての知識のマネジメントだけでなく、知を共有・活用・創造するプロセスのマネジメントと、知を共有・活用・創造する個人的・組織的な能力開発も含まれる。能力開発の側面は、企業組織等における人材育成・人的資源管理、社会における教育に相当する。個人及び組織の能力開発が知識経営の中で最も重要な課題であり、教育は知識経営の要諦であると指摘している。また、Nonaka and Takeuchi(1995)、野中・遠山・平田(2010)及び横原(2019)によれば、リベラルアーツ教育組織において学生が学び続けるなかで、学生自身の知識は組織的に共有・活用・創造されるという変容するプロセス(知識プロセス)を繰り返すことで、徐々に発展していく。またそれと同時に、学生たちの学びのプロセスに

において、言表が容易で数値化がしやすく、製造工程における図表やマニュアルなどに見られるような、客観的で知覚的で順序的な知識である形式知と、言表が難しく数値化することが困難であり、一流スポーツ選手の身体的技能や伝統工芸の熟練した技能などに見られるような、主観的で身体的で同時的な知識である暗黙知の相互変換がなされる。さらに学生たちの間で、定量的で、データや情報を処理する能力である事実世界の知能と、定性的で、思考力や知恵が生み出す価値群を熟考・評価し、望ましい社会の創造を志向する生活世界の知性との相互作用が起こると指摘している。

以上から、リベラルアーツとは教養形成と人格陶冶のための知的営為であり、時代に相応しい能力を身に付ける上で基盤となる教育であること、リベラルアーツとマネジメントは親和性があることが理解された。また、知識経営は価値を創造する一種の社会技術・社会運動であり、知識プロセスの展開、形式知と暗黙知の相互変換、知能と知性の相互作用がリベラルアーツ教育組織の学生たちの学びの過程で生起し続けていることが理解された。

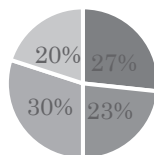
上述より、リベラルアーツ教育の今日的意義と、大学における知識経営のあり方が示されたが、では「Society5.0の今日、伝統的なリベラルアーツ・カレッジにおいて学生たちはどのようなアーキタイプの下に教育を受けているのであろうか。」それについて知識経営の視点から分析を加えることで、Society5.0時代における知識創造組織としてのリベラルアーツ・カレッジの位置付けの一端を示すことができるのではないだろうか。上記をリサーチクエストンとして、以下では2017年6月に最高学部生を対象として実施したアンケート結果を用いて分析を行う。

3. 最高学部生の状況—2017年アンケート回答結果を参照して—

以下では、2017年6月23日に最高学部教員の協力のもとに実施した「自由学園の学生とキリスト教価値観・リベラルアーツ教育・知識基盤社会・カリキュラムに関するアンケート」(回答者:2017年度最高学部3・4年生総数58名のうちの30名(51.7%)が回答)の結果の一部を抜粋して掲載する。本アンケートでは、自由学園のリベラルアーツ教育について一定の理解があると考えられる3・4年生に、最高学部の教育と関連してキリスト教価値観、リベラルアーツ教育、知識基盤社会、カリキュラムなどについての質問を行った。質問は全部で20問設定し、1問目で回答実施日の記入を行い、2問目で学年と性別について尋ねた後に、18問の質問を実施した。うち、リッカート尺度の4段階評定による9問に回答してもらい、その回答理由を自由記述で回答する9問を設定した。以下では、学年と性別を尋ねた1問と、リッカート尺度の4段階評定による回答を求めた9問の、合計10問の結果を記載する。

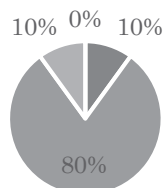
①学年と性別

- 男子4年 8名
- 男子3年 7名
- 女子4年 9名
- 女子3年 6名



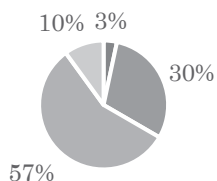
②キリスト教についての印象

- 大変良い印象を持っている 3名
- 良い印象を持っている 24名
- 悪い印象を持っている 3名
- 大変悪い印象を持っている 0名



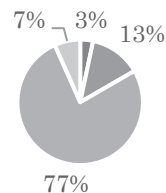
③キリスト教は最高学部における
学びに反映されているか

- 大変そう思う 1名
- そう思う 9名
- そう思わない 17名
- 全くそう思わない 3名



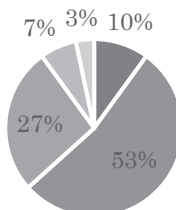
④最高学部における生活を通して
キリスト教価値観が培われているか

- 大変そう思う 1名
- そう思う 4名
- そう思わない 23名
- 全くそう思わない 2名



⑤最高学部のリベラルアーツ教育は
知識基盤社会に即した教育内容か

- 大変そう思う 3名
- そう思う 16名
- そう思わない 8名
- 全くそう思わない 2名
- 無回答 1名



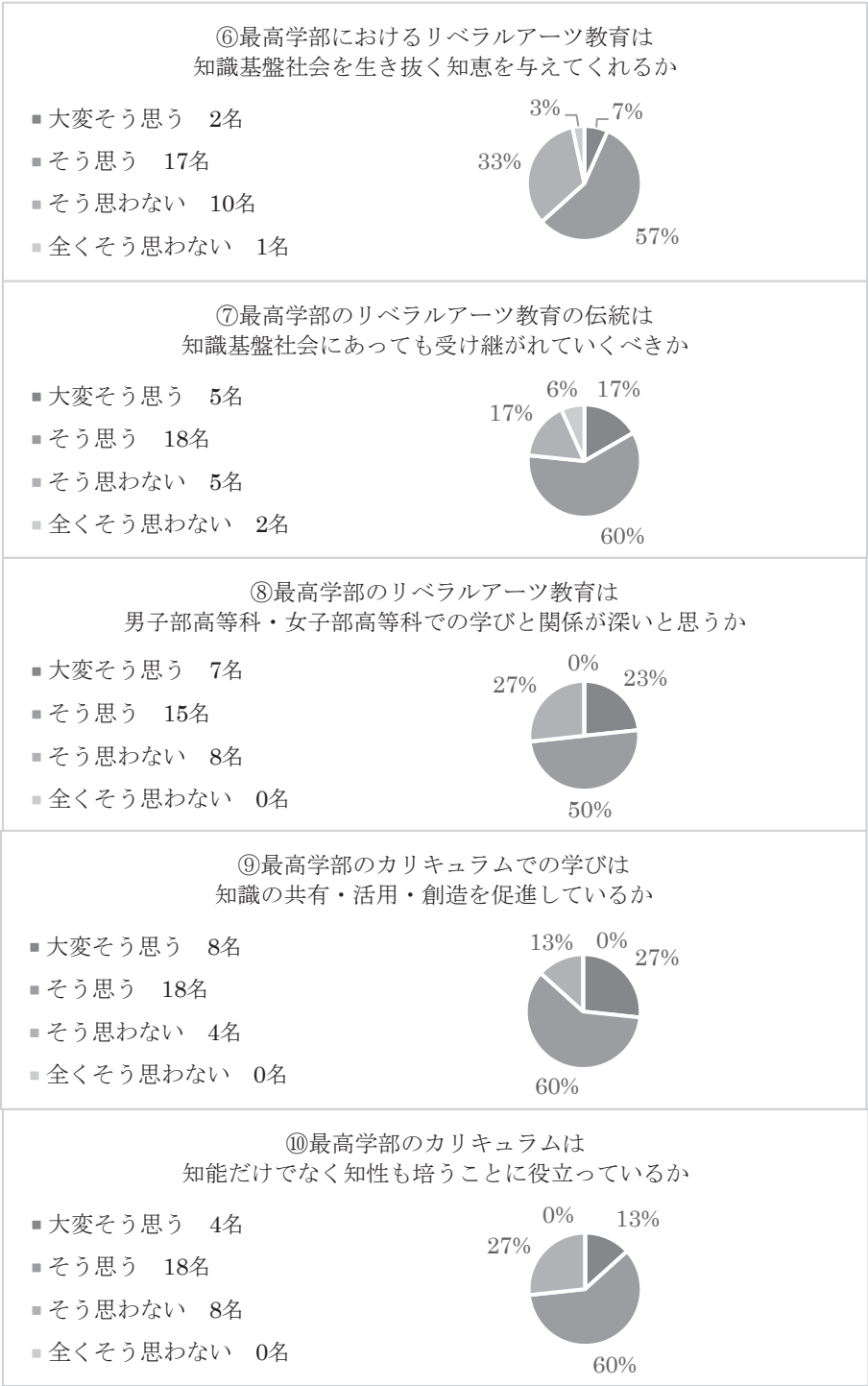


図11-1 2017年度最高学部3・4年生のアンケート回答結果

本研究と関連してこのアンケート結果において注目されるのは、質問⑤・⑥・⑦・⑧・⑨・⑩である。

- ・質問⑤と質問⑥の結果から、自由学園のリベラルアーツ教育は人文科学・社会科学・自然科学にまたがる、幅広い分野の学術的科目と生活実習科目から構成される教育内容(自由学園最高学部カリキュラム委員会 2016)だが、6割の学生がリベラルアーツ教育は知識基盤社会の時代に相応しい教育であり、社会を生きていく上で必要な知恵を得ることができるかと捉えていることがわかる。
- ・質問⑦において、最高学部のリベラルアーツ教育の伝統は知識基盤社会でも受け継がれていくべきと考える学生が77%いることから、リベラルアーツ教育の今日的意義について肯定的に捉えており、その教育内容は時代を超えた普遍性を有していると考えられる学生が多いことがわかる。
- ・質問⑧で、最高学部のリベラルアーツ教育は男子部高等科・女子部高等科での学びと関係が深いと考える学生が73%いた。自由学園でリベラルアーツ教育を受けるためには、後期中等教育3年間の課程を卒業していることが要件となっており、多くの学生が学園内における後期中等教育と高等教育の一貫教育の意義を認めていることがわかる。
- ・質問⑨で、最高学部のカリキュラムにおける学びが知識の共有・活用・創造(知識プロセス)を促進していると考えている学生が87%いたこと、質問⑩で、最高学部のカリキュラムは知能だけでなく、知性も培うことに役立つと考えている学生が73%いたことは、自由学園のリベラルアーツ教育において、知識プロセスが展開されていること、知能だけでなく、知性も培われていることを示す結果といえるのではないかと考えられる。特に、自由学園のリベラルアーツ教育では形式知を主とする学術的な学びだけでなく、暗黙知を主とする様々な実習などの生活に即した学びと美術・音楽・体操などの感性を培う学びも重視することから、上記のような考えを持つ学生が多いものと考えられる。

では、自由学園のリベラルアーツ教育では学生たちの中でどのようなアーキタイプが形成されているのか。それは質問⑧の結果から推察されるように、後期中等教育3年間の学びで培った学習経験と生活経験であると考えられる(矢野 2002; 横原 2019)。生徒・学生はそれぞれの教育課程で知識プロセスを展開しながら学習経験と生活経験という二つの経験を積む。学習経験は事実世界において形式知を学び、知能を鍛え、教養を形成することである。一方で、生活経験は生活世界において暗黙知を学び、知性を涵養し、人格を陶冶することである。学習経験と生活経験は相互に関連し合っており、その境界部分は個々の生徒・学生のなかで重なり合っており、生徒・学生は自らの知的関心に応じて事実世界と生活世界の双方の知を自由に往来する。後期中等教育で養われるこれら二つの経験が自由学園の学生のアーキタイプとなり、最高学部でリベラルアーツの学びを深める際に効果的に働くのである。それは高等科からの知的関心をリベラルアーツ教育段階でも継続し、植林活動(主に男子部)や被服学(主に女子部)などにおいて成果をあげる学生がいることから明らかであろう。また、自由学園全体として創立者のエピソードや著書に親しむこ

とを大切にしていることも、生徒・学生の学習経験と生活経験を豊かにすることに役立っていると考えられる。さらに、自由学園では幼児教育から高等教育までのすべての教育課程がリベラルアーツ教育であると考えている（自由学園総合企画室 2016）。その意味では学園のすべての教育課程で知識プロセスの展開、形式知と暗黙知の相互変換、知能と知性の相互作用が行われていると考えることができる。

続いて、Society5.0におけるリベラルアーツと知識経営について述べる。Society5.0時代において学際性を有するリベラルアーツの思想は、俯瞰的・領域横断的な視点から異なる専門知識を融合し、新しい見方・考え方を生じさせる契機をもたらす。そして、リベラルアーツの思想を土台として、未来に向けて社会を変革していくために社会全体の知的性向を見定める際、知識経営はリベラルアーツ諸学の知的思考法や知的方法を統合・再構築し、社会構成員が知識プロセスをどのように展開させ、形式知と暗黙知をどのように相互変換し、知能と知性をどのように相互作用させればよいか、座標軸としての役割を担う。それは学生であれば、座標軸としての知識経営に拠りながら、リベラルアーツ諸学の知を自らの知的好奇心に従ってデザインするプロセスであると考えられよう。つまり、知識経営はリベラルアーツの学びに鳥瞰的視座を提供することができるのである。

上記の、未来に向けて社会を変革することは、自由学園でいえば、学園で受け継がれてきた思想のひとつである「いのちのよき経営者」につながる。最高学部が養成する「いのちのよき経営者」とは「真の自由人」のことであり、生きとし生けるものすべてのいのちを大切にしながら、自分のいのちを活かすことによって、社会をよくする人を育てる、という思想である（自由学園最高学部ホームページ）。今後は、学生ひとりひとりがいのちをよく経営するために、知識経営を座標軸として用いることによって、各人各様のフレームワークを得る手助けとすることができると考えられよう。

4. 発見事項・含意・将来研究への課題

以下ではまず、発見事項をリサーチクエスションに答える形で提示する。「Society5.0の今日、伝統的なリベラルアーツ・カレッジにおいて学生たちはどのようなアーキタイプの下に教育を受けているのであろうか。」に対する解答であるが、3節で触れたように、自由学園でリベラルアーツ教育を受けるためには、同学園の3年間の後期中等教育課程を卒業している必要があり、そこでの学習経験と生活経験がアーキタイプとなっている。それは知識経営の視点から見ると、後期中等教育の段階から事実世界で形式知を学び、知能を鍛え、教養を形成する学習経験だけでなく、生活世界で暗黙知を学び、知性を涵養し、人格を陶冶する生活経験にも力を注ぐことで、バランスの取れたリベラルアーツ教育の実現が可能となっている。Society5.0時代に相応しい人間観や市民性を身につけるためには、時代や場所によって移ろう事実世界の知を身につけることのみならず目を向けるのではなく、時代や場所を超えて受け継がれる生活世界の知にも親しむことが肝要である。このことはSociety5.0における知識創造組織としてのリベラルアーツ・カレッジにおいて、リベラルアーツ教育の準備段階としての後期中等教育における学びのあり方に、示唆をもたらすもの

である。知識創造組織としてのリベラルアーツ・カレッジ、またリベラルアーツ型部局には、これからの高等教育において事実世界と生活世界の双方の知をマネージし、先導する役割を担うことが目指されるであろう。

次に、含意として以下のことを指摘する。本研究では知識経営の視点からリベラルアーツ教育を分析することの意義を示した。知識経営の思想は、知識プロセスの展開、形式知と暗黙知の相互変換、知能と知性の相互作用について研究する経営学の一分野であるという機能を超えて、リベラルアーツ諸学の知をマネージする際は勿論のこと、今後のリベラルアーツ諸学の知のあり方についても見通しをもたらすものである。つまり、知識経営は、Society5.0時代におけるリベラルアーツ諸学の将来性を議論する時、またリベラルアーツに関する知とSociety5.0の望ましい相互関係を議論する時、それぞれ座標軸としての役割を果たすのである。

最後に、将来研究への課題として以下のことを述べる。本研究では知識経営の視点から自由学園のリベラルアーツ教育について分析を行った。本研究ではリベラルアーツ教育のアーキタイプに注目したが、高大接続や高大一貫教育を視野に収めたリベラルアーツ教育についての研究はこれまでに充分なされているとは言い難い。今後は後期中等教育とリベラルアーツ教育の連続性に関わる教育現象について、さらに研究を進めていきたい。また、本研究のアンケート結果で一部示された、キリスト教高等教育における理念と実際の教育成果の相互関係についても、研究を進めたい。

【謝辞】

本論考を執筆するにあたり、自由学園の学生と教員・職員の皆様に快くご協力いただきました。記して心より感謝申し上げます。

【注】

- 1) 知識基盤社会とは、大場（2011）によれば、情報化や国際化、全球化が進展する今日の社会を指す。知識の蓄積・応用は一国の経済発展並びに世界経済における競争的優位の主要因とされ、知的資本は経済的成功の最重要決定要因かつ世界的収益追求の決定的資源である。知識基盤社会の中核を担う知識労働者は、彼らが有する専門知識が陳腐化しないよう体系的な学習を継続的に行うことが求められ、大学はそのための主要機関である。一方、Society5.0とは、内閣府ホームページによれば、サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会（Society）のことである。狩猟社会（Society1.0）、農耕社会（Society2.0）、工業社会（Society3.0）、情報社会（Society4.0）に続く、新たな社会を指す。このように、知識基盤社会とSociety5.0はそれぞれが注視する社会的特徴が異なるが、本研究ではいずれも同時代の社会のことであると考えて議論を進める。
- 2) 2020年度の学生数は自由学園最高学部教員の咲花昭嗣氏への著者によるメールインタビュー（2020年11月10日）により確認した。

【参考文献】

- 自由学園最高学部カリキュラム委員会(2016)『2016年度自由学園最高学部(大学部)講義要綱』自由学園最高学部
- 自由学園最高学部ホームページ「大学部概要 教育理念」(<https://www.jiyu.ac.jp/college/about/philosophy.php>) <2020年11月10日アクセス>
- 自由学園総合企画室編(2016)『自由学園とは? 100問 100答』自由学園広報本部(https://www.jiyu.ac.jp/documents/q_and_a.php) <2020年10月12日アクセス>
- 内閣府ホームページ「Society5.0」(https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/) <2020年10月22日アクセス>
- 日本経済団体連合会編(2020)『採用と大学教育の未来に関する産学協議会・報告書「Society 5.0に向けた大学教育と採用に関する考え方」』(https://www.keidanren.or.jp/policy/2020/028_honbun.pdf) <2020年10月11日アクセス>
- Nonaka, Ikujiro. and Takeuchi, Hirotaka. (1995). *The Knowledge Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, NY : Oxford University Press. (野中郁次郎・竹内弘高(梅本勝博訳)(1996)『知識創造企業』東洋経済新報社, pp.87-91.)
- Nonaka, Ikujiro. and Takeuchi, Hirotaka. (2019). *The Wise Company : How Companies Create Continuous Innovation*. New York, NY : Oxford University Press. (野中郁次郎・竹内弘高(黒輪篤嗣訳)(2020)『ワイズカンパニー—知識創造から知識実践への新しいモデル—』東洋経済新報社, pp.199-203.)
- 野中郁次郎・遠山亮子・平田透(2010)『流れを経営する—持続的イノベーション企業の動態理論—』東洋経済新報社, pp.24-28.
- 大場淳(2011)「知識基盤社会と大学教育—欧州における取組から—」広島大学高等教育研究開発センター編『知識基盤社会と大学・大学院改革』(戦略的研究プロジェクトシリーズV) pp.39-65.
- 梅本勝博(2006)「ナレッジ・マネジメントの起源と本質」『エコノミスト』(84)41, pp.50-53.
- 矢野恭弘(2002)「生活即教育—自由学園の総合学習」『大学教育学会誌』(24)2, pp.24-28.
- 横原知行(2015)「リベラルアーツとフロネシスにおけるキリスト教価値観」『キリスト教教育論集』(23), pp.81-93.
- 横原知行(2019)「知識経営の視点から見るリベラルアーツ教育—自由学園最高学部における教育プロセスの実証分析—」『生活大学研究』(4)1, pp.1-13.

おわりに―本書の知見の要約

福留 東土

(東京大学大学院教育学研究科・教授)

紙幅の関係で限られたものとはなるが各章の知見を要約する。1章ではリベラルアーツ・カレッジ(LAC)の教育的特質と財務について考察した。一口にLACといっても類型内で分化がみられる。威信の高いLACでは教育と財務の安定性が顕著な一方、伝統的教育から転換する例も多く、それは財務の持続可能性と不可分である。2章では包摂性・多様性・学際性・共通性をキーワードとして日本の教養系学部の特質にアプローチした。学部、学科、科目名称に着目すると、これら要素は重層的かつ矛盾を孕みながら併存しており、教養教育および教養教育研究の課題と可能性を示唆している。3章ではアドバイジングを取り上げた。その重要性は日本でも語られ始めているが、本章では理論的・実践的背景に着目し、体系的考察の糸口を示した。

第2部では米国の個別大学を4つ取り上げた。4章では州立研究大学UCバークレーの学士課程教育について、特に学生のアカデミックな経験を豊かにする取組に焦点を当てた。5章ではLACの一つ、ミドルベリー大学のサービス・ラーニングを取り上げた。地域課題に対応する活動と省察を通じた経験学習は日本でも広がりを見せつつある。いかに互惠性と学術性を担保しながら質の高い市民学習の機会を提供するのかを論じた。6章では2年制LACであるディープ・スプリングス・カレッジを取り上げた。学術、労働、自治を柱とし、人々と社会に仕える人材育成を目指している。砂漠の中の小規模カレッジで厳しく豊かな全人教育が1世紀間実践されてきたことに、教養教育の多様性と奥深さを感じずにはおれない。7章では女子カレッジの事例としてスミスカレッジを取り上げた。女子大学というユニークな存在をどう価値付け、そこで教養教育をどう展開することができるのか、日米で多くの思索がなされている。

第3部では日本の特色ある教養教育について論じた。8章では近年新設が相次ぐ国際教養学部の事例として早稲田大学を取り上げた。教養教育理念が多様である中で、広さと国際性に重点を置いた教育を推進しつつ、合わせて深さや体系性も模索しつつある。9章では理工系の事例として東京理科大学を取り上げた。戦後の歴史的変遷を追うと理工系大学の教養教育に特有の困難さとともに、それを今後の可能性に繋げる必要性に気付かされる。10章では日本の代表的LACとしてのICUを取り上げた。徹底的にリベラルアーツを追究する理念とカリキュラムは日本のリベラルアーツ教育の道標を示してくれる。11章では各種学校に区分される小規模LACとして自由学園を取り上げた。ユニークなりベラルアーツ教育を知識経営の視点から捉えることで、通常の大学教育では見落とされがちな視点に新たな気付きをもたらしてくれる。

教養教育を巡って類書は多いが、以上をみれば教養教育の理念と実践を架橋しようとする本書の意義が改めて浮き彫りとなる。本書の成果を踏まえ、さらなる研究の発展を期したい。

A Japan-US Comparative Study of Liberal Education

Hideto FUKUDOME* Osamu TOMURA**
and Shinichi CHO***(Eds.)

Since post-war education reforms, liberal education in the US has significantly impacted higher education in Japan. Higher education researchers have accordingly been deeply interested in liberal education in the two countries. However, there is still a dearth of research on liberal education. Further research is necessary for this area. As Japan and the US have been increasingly focused on the universalization of higher education, a knowledge-based society, and transition to a global economy, universities have tried to transform the concept and structure of liberal education while still considering the experiences that they have accumulated. Such a situation is clearly reflected in the diverse practices and exploration of liberal education implemented at contemporary Japanese and American universities. The ideal approach to addressing this situation would be as follows: questioning the concept and structure of liberal education from various approaches to understanding the trend at a national level, analysis of trends and characteristics of individual universities based on an understanding of national trends, and effective consideration of the actual situation of each university.

This book consists of the following three parts. Part 1 approaches the concepts and structures of liberal education in Japan and the US. Part 2 analyzes, from a micro perspective, individual universities in the US that have been implementing unique curricula and other initiatives in liberal education. Part 3 examines, also from a micro perspective, issues in liberal education unique to each university in contemporary Japan. This book aims to provide new insight into liberal education in Japan and the US through examination, as mentioned earlier, from macro and micro perspectives that are interrelated.

* Professor, Graduate School of Education, The University of Tokyo

** Associate Professor, Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

*** Research Associate, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University

執筆者紹介

*所属は本書刊行時点のもの。編者には◎

◎福留 東土
◎戸村 理
◎蝶 慎一
栗原 郁太
長野 公則
黒沼 敦子
丸山 勇
新井 恵子
本庄 秀明
府瀬川 欣信
田中 慶
横原 知行

東京大学大学院教育学研究科・教授
東北大学高度教養教育・学生支援機構・准教授
広島大学高等教育研究開発センター・助教
津田塾大学事務局教育研究支援事務室・事務室長
国際公認投資アナリスト
東京大学大学院教育学研究科・博士課程
公益財団法人国際文化会館・常勤顧問
日本女子大学・職員
東京大学大学院教育学研究科・博士課程
東京理科大学・職員
国際基督教大学・職員
元公立大学協会・非常勤職員



教養教育の日米比較研究
(高等教育研究叢書 158)

2021 (令和 3) 年 3 月 31 日

編者 福留 東土・戸村 理・蝶 慎一
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082)424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 赤坂印刷株式会社 広島営業所
〒730-0822 広島市中区吉島東 1-7-15
電話 (082)258-4031

ISBN978-4-86637-027-9

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.158 (March 2021)

A Japan-US Comparative Study of Liberal Education

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN978-4-86637-027-9