

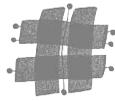
新潟大学における学士課程教育

「学習を深める」教育のプログラム化を目指して

加藤 かおり

新潟大学・大学教育開発研究センター

□ はじめに



新潟大学には、現在、教養科目と呼ばれる授業科目がない。平成十七年度より、学部教育から学士課程教育への移行をめざして、全学教育体制、すなわち学部や学科の枠組みを超えた教育体制をとっている。したがって、授業科目は、大別すると全学部の学生を対象に開講されている科目「全学科目」と、学部のみを対象に開講されている科目とで構成されることになった。比率でみると、全学

科目が大部分を占めており、学部によっては、開講されている科目すべてが全学科目である場合もある。いわゆる教養科目と専門科目の区分がほぼない状態ということができ

る。本論は、こうした新潟大学がめざす学士課程教育の意味と方向性について、その背景にある国際的な高等教育をめぐる社会状況や動向と関連づけながら、大学教育開発研究にかかわる教員の立場として一考察を試みるものである。

□ 教養教育の議論を超えた学士課程へ

新潟大学は、最初にふれたように「教養科目」という言葉を取り払い、理念的には教養教育と専門教育の区分をなくした。いまだ教養教育をどうするかという議論が続いている他の国立大学法人の目には、「過激な」ことをしていると思われるかもしれない。

勿論、教養教育について議論すること自体は有意義であるし、個人的にはそうした議論は嫌いではない。ただ、何か「教養」という知識の集合体があるかのような議論があまりに深く掘り下げられてしまったために、世界的な趣



かとう・かおり ●一九六五年、東京都生まれ ●主な著書・論文に「創造的学習の場としてのFDを目指して」「大学教育研究(新潟大学大教センター年報)」第十一号、二〇〇六年、「英国に

おける Academic Staff Development の動向」『大学教育研究(新潟大学大教センター年報)』第十号 二〇〇五年、「地域社会の意識にみる大学開放の課題―新潟市における事例分析を中心に―」『日本生涯教育学会論集』第二十四号 二〇〇三年。

勢に対して、日本の高等教育が立ち遅れたのではないか。そんな疑問が頭をよぎるほど、高等教育における学習論や実践的な研究開発が進んでいないことに危機感を覚えるのである。

新潟大学では、四年間で主となるテーマを持ちながら学習者として必要な能力の全体性を身につけた学生を育成するためのプログラム、すなわち主専攻プログラムを中心に教育のプログラム化の議論を進めている。さらに、意欲や能力の高い学生が主専攻以外のもう一つの分野についての専攻を認定される副専攻制のプログラムを設定し、この二つのプログラムを柱とする学士課程教育の構築が行われている。

高等教育における学習理論の観点や、国際社会における高等教育の動向の観点から見たとき、このような教育のプログラム化は、二十一世紀における高等教育の一つのあり方として妥当であると考えている。

□ 欧州における学習中心への転換とその背景

昨今、英国やドイツ、北欧諸国などの欧州先進国では、「何を教えるか」中心の高等教育から、「いかに、学生の学

習を深めるか」という学習支援型の高等教育へと急速に転換している。

この急速な転換の背景には、高等教育をとりまく社会の様々な変化がある。その変化の中でも、とりわけ根本的な変化を示すキーワードに、「学習社会」、「知識社会（もしくは知識基盤社会）」がある。これらのキーワードは、我が国でもしばしば引用される用語であるが、これらの社会において、高等教育がどのような教育活動を目指すのかについては、意外に議論が深まっていない。

そこでここでは、このような社会が一体どのような社会であるのか、そして、その社会へ向けての世界的動向を紹介しながら、その動向の文脈にある高等教育としての本質と、新潟大学の学士課程教育とのつながりを説明したいと思う。

学習社会における高等教育 — 学位プログラムの必要性

まず、「学習社会(learning society)」であるが、これは、激しく変化する現代社会でよりよく生きるために、私たちは学習をしつづけることが必要であるという「生涯学習」の教育理念に基づく社会である。

このような生涯が学習の連続であるという考え方は、

昔からたといえば、ドイツの教養主義の中にもあった考え方である。ドイツ語での「教養、Bildung」は、「形成（あるべき姿に近づくための絶え間ない向上）」を意味する。つまり、教養主義とは、一言でいえば「自己形成」を志向することであるとと言える。これを、より理想的に拡大解釈すれば、人間があるべき姿へ向かって自ら修養しつづけることであり、より現実的に言えば、絹川の説く「その時代において生きる力」（絹川 二〇〇四年、五〇頁）としてのリベラルアーツを身につけることもいえるであろう。

こうした生涯学習や、自己形成の意味については、特に欧米と日本との間に大きな認識の違いがあるとは思えない。ただ、その先の議論には、この自己形成を、「何（どんな内容）が形づくるか」を重視する方向性と、「いかに形づくるのか」を重視する方向性があった。日本は前者を、欧米は後者を重視して進んできたということに、決定的な違いがあったと言えるだろう。

では、なぜ欧米は「いかに形づくるか」すなわち「いかに学習するのか」を重視する議論へと進んだのだろうか。一九九〇年代以降、例えば欧州連合の教育政策の中心である生涯学習政策では、自ら学び続け生き抜き能力（コンピテンシー）の育成を教育の目標に掲げている。欧州の場合、

生涯学習という概念は、歴史的に継続教育などの職業的な教育を意味する傾向が強い。学習社会とは、「学習しなれば、稼ぐことができない」(McCaffery 2004) 社会でもあり、学習をすることと、職業を得ることが最も接近した社会であると言える。そのため、「学習」ということが「(職業に) 役立つ能力をつける」ということと近い。

そして「能力」とは、知識を持つていだけでなく、「駆使用する」、「適用する」力を意味する。さらに、情報化という流れによって、つけるべき能力の中に、新しい知識を自分自身で収集できる力も入った。したがって、学習社会における教育とは、「何の」知識を得るかよりも、「いかに」知識を収集するのかや、「いかに」適用できるかということとを、「いかに」学ばせるかが中心となるのである。

一九九六年のヨーロッパ生涯学習年を機に、欧州では、高等教育機関もまた、人々がよりよく生きることができるとの生涯学習機関の一つであるとの認識が広がり、学習社会の枠組の中で捉えられるようになった(Watson and Taylor 1998)。加えて、いわゆる高等教育の大衆化が重なり、一体その高等教育を受けたらどんな能力がどのようにして身につくのか、大学文化に馴染みのない人でも理解できるように、学習目標や目標実現のプロセスを明確化することが

求められた。

こうして、欧州の大学教育は、「学習の目標」を明確にすること、そして学習者自身がその目標に到達するための学習(能力を身につけること)を「いかに育成し支援していくか」という方向へ移行してきたのである。

その移行を国家として推進することを宣言したものに、例えば、一九九七年の英国国家高等教育調査委員会(National committee of Inquiry into Higher Education)による報告書『学習社会における高等教育(Higher Education in the Learning Society)』、通称『デアリング報告書』がある。この報告書の第一章「今後二十年間のビジョン」の中で、英国の高等教育がすべきこととして、まず、「全ての学生、それが最高の知的能力を示せる者であろうと、大学入學ぎりぎりのレベルでもがく者であろうとも、彼らを勇気づけ、その期待する目標に到達できるようにしなければならぬ」とある。

このような「期待する学習目標」に到達するための教育のあり方を、学習プログラムと呼ぶ。学習プログラムとは、目標を達成するために管理運営されるいくつかの計画(プロジェクト)の集合や組み合わせを意味する。

したがって、デアリング報告書では、学習社会にお

る大学の学士課程のプログラムは、選択肢があり柔軟性があるのみならず一貫性に基づくものであること、プログラムの潜在的な機能として「学生が勉強する一つの専門学位が、その広く一般的な文脈の中に組み込まれているものであること」、「学生がいくつかの科目領域を含めて組み合わせた学位を勉強できること」などが求められるとした。

そして、学生が大学での学習、および卒業後の人生で成功するための鍵となるスキル (Key skills) として、①コミュニケーションスキル、②数学的思考力、③情報テクノロジーの利用、④いかに学ぶかの学習の四つのスキルをあげた。報告書はさらに、プログラムの中に、「獲得すべき知識や理解」、「認知的なスキル、例えば批判的分析力など」、「科目特定のスキル、例えば実験スキルなど」とともに、四つの鍵となるスキルの習得を学習目標の中に盛り込むことまで勧告している。

知識（基盤）社会における

知識と教育の意味

学習社会における学習を、経済活動を中心に、「知識生産」や「知識創造」という観点から特徴づけたのが「知識社会 (Knowledge society)」もしくは「知識基盤社会」である。「知識社会」という言葉や考え方は、一九六〇年代後半から七〇年代前半にかけ

て出現したが、当時は、高度情報化社会との関連において注目されただけに留まっていた。その後、情報およびコミュニケーション・テクノロジーの飛躍的な進歩と、そのテクノロジーの一般生活への浸透を経て、知識社会に関する議論が再燃した。二〇〇〇年代になって、OECD（経済開発協力機構）やUNESCO（国際連合教育科学文化機関）といった国際機関を中心に、知識社会における教育、文化、雇用のあり方、その転換への戦略について議論が活発に行われている。わが国でも教育改革の重要な社会的背景として、中教審答申等で頻繁にとりあげられるキーワードになっている。

知識（基盤）社会とは、「新しい知識・情報・技術が、政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動として飛躍的に重要性を増す」（中央教育審議会 二〇〇五年）社会であると言われている。ただし、新しい知識が重視される社会というようなレベルの理解であると、実際どういう社会へ変わっていくのがわかりにくい。おそらく厚生労働省が報告書「転換期の社会と働く者の生活」（働く者の生活と社会のあり方に関する懇談会、平成十六年六月）の中で規定している「ポスト工業社会」の説明を用いると、きたる社会のイメージをつかみ易いように思う。

その説明によると、これまで日本が歩んできた工業社会とは、「大規模な機械・設備を使い、企画製品を大量生産することが経済の中心」であった。これに対して、ポスト工業社会は、「豊かな社会のもとにおける多様な消費者ニーズを背景に、商品やサービスの質・付加価値が重視され、ヒトが『知恵』や『感性』を通じて、これをつくり出すことが経済活動に大きく寄与する」社会である。さらに、こうした社会の目標は、「ヒトが経済社会の主役となり、それぞれの資質、能力を成長・発展させ、『知恵』、『感性』、『思いやり』等それぞれの能力を存分に発揮し、社会貢献することにより、生活の充実と社会の発展が図られるようパラダイム転換を目指していかなければならない」という。つまり、価値は商品やモノにあるのではなく、モノに付加価値や意味づけをすることができる人自体にあり、この付加価値や意味づけが「知識」として重視されるということである。誤解のないように付け加えれば、このような知識は、単なるアイディアにとどまらない。「グローバルに通用するようなコンセプト」の創造であり、「ビジョン」を構想することである（野中二〇〇三年）。

このような社会において求められる人材とは、付加価値や意味づけとしての知識を自ら作り出すことのできる

人、仲間との新しい意味作りの能力を持った人である。そして、そのような人材を育成する教育が、この社会においてリーダーシップを握るための最も重要な戦略となる。知識社会とは、教育の役割がこれまで以上に重視される社会なのである。

構成主義の再考

社会的な背景からのみ論じると、経済産業社会の発展に教育が利用されるだけのような印象を与えてしまうかもしれない。しかしながら、知識社会や学習社会とは、むしろ人が学習をするということが与える社会への影響が、文化、産業、経済など人々の生活すべてにわたって増大した社会であるといえる。なぜ、そのような影響を与えられるのかを知るためには、学習ということの意味を今一度再考する必要がある。

学習理論の中で、知識社会において求められるような、個々の価値観によって新たに作り出される知識（新しい意味）の獲得を「理解」と捉え、そして教育の場を、学習者や指導者がともに新しい意味づくりを行う場であるとする理論がある。それが、現在、少なくとも欧州の高等教育における学習理論の支柱となりつつある構成主義（Constructivism）である。

構成主義は、デューイ、ピアジェ、ヴィゴツキーなど

表1 「何を教えるか」中心の教育と「学習」中心の教育の相違

教育の重心	何(科目)を教えるか	いかに学習を深めるか(構成主義)
適合する社会構造	近代社会～工業社会 「規格の決まった製品を安定して供給する社会」	知識社会、ポスト工業社会 「新しい知識」が重要性をもつ社会、「商品やサービスの質・付加価値」を生み出す人間が重視される社会
知識の意味	客観主義科学をベースとする、蓄積される(た)知識体系中心。	個々の文脈や目的によって再構成され、創造される知識が中心。
教育の意味	知識の伝授が中心。個人の理解プロセスとは別に、体系(教科書)どおり習得することが中心。個人作業としての勉強中心。	学習者自身が、自らの目的・目標に従って知識を探索し再構成する活動としての学習が中心。集団における多様な文脈を歓迎する。
学習能力	暗記力が中心。	学習を組み立てる力、キーコンピテンシー中心。
教員の役割	より多くの専門知識を持っていること、蓄積が重要であり、その知識をいかにわかり易く語るかが重視される。	学習者との知識の再構成や意味づくりを支援し、内容的には知識体系との関係の調整、空間的には学びあう場作りなどの調整がより重視される。

によって展開され、行動主義、経験主義、認知主義、人間中心主義などを含む、学習者中心の学習理論の集大成とされる。その理論には、人間の「理解すること」や「学び身につける」ことについての最も基本的な見解があり、いまや高等教育の教育理論や研究においても、「世俗の宗教」のようなものとなりつつあると言われている(Light & Cox 2001)。また、経験の振り返りや意識の変容を重視する成人学習理論も基盤を同じくすると言へ(Merriam and Caffarella 1999)。構成主義的な「いかに学習を深めるか」中心の教育と、「何を教えるか」中心の教育との相違を比較しやすいように、表1にまとめた。

構成主義においては、学習とは、学習者が、自分自身の経験や価値観をもとに自分の目的や目標に応じて、すでに蓄積された知識や他からの知識を組み合わせて再構成することであるとされる。絶対的な真理や知識の完全なる全体が、ア prioriに存在することを否定する。さらに、多様な知識や経験をもった複数の人が集まって学び合えば、知識の構成は拡大し豊かになっていくという、社会構成主義の考え方もある。

この構成主義の学習では、学習者は、自分の目標を設定し、それに向かって学習を組み立て実行していく学習力

や、集団で学びあうためのチームワーク力やコミュニケーション力、さらに広い対象へ表現したりネットワーク化を進めたりするツールとしてのICTスキルなどの学習能力を身につけることが重要とされる。

一方、こうした学習能力を育成する教育において、教員に求められる役割とは、インストラクターであるよりも、ファシリテーターやコーチである。行うべき活動は、学習者のもつ経験や価値観を前提に、新しい意味作りを行う授業を組み立てること、学習力を形成するための環境づくりを行うことなどが中心となる。

このような説明をしていくと、何やら特殊な教育を行うのかと訝られるかもしれないが、少し教育という先入観から離れて考えてみれば、構成主義でいうところの学習とは、大学教員が日々おこなっている研究活動と非常によく似ていることがわかる。研究者なら、すでに分かっている知識や真理が全てではないことを知っている。だからこそ、私たちは、日々研究し続ける。研究者は、自分の研究目標をたて、その実現に向けて計画し、実行し、検証する。このプロセスは、知識を創造するという学習のプロセスと、扱うテーマや方策のレベルの差こそあっても、プロセス自体に大きな違いはない。

学習中心の教育とは、教員が課題やワークシートを全て準備して、学生の自学自習を促すということではない。学生自身が、自分の学習活動を、例えるならミニ・プロジェクトとして計画し、実行して振り返り、次の課題を見つけていけるように、支援していくことである。そして、学習中心の授業とは、教員も学生も一人の知識創造者として共に学び合い、新しい意味づくりに参加する場づくりを行うことなのである。

学習中心のための方策

ー目標達成型の学習

実際、構成主義のような学習中心の教育を実現する方策はあるのだろうか。このような疑問に対して、一つの方策として、目標達成型の学習をあげることができる。

例えば、英国の高等教育では、すでに構成主義的な学習理論を基礎に、その具体的な方策として、目標達成型の学習を導入している。まず教育計画は、学習者自身が達成することが期待される「学習目標 (learning outcomes)」を中心に設計される。成績評価は、その学習目標の達成度で評価される。

誤解を生じないよう念のため言い添えると、ここでの「目標」とは、本来は学習者自身の期待する学習成果であ

り、達成しようとする目標の意味である。教育において目標というとき、教員が教育の目的、ねらいとするところを想定する傾向が強いが、その意味での目標とは、方向性が異なっている。

ただ、学生は、専門的な分野に関して、まだ自分自身で適切な学習目標を設定できる段階にない。高等教育における学習目標の設定には、その学問領域全体を見渡して自分の現在の到達レベルを位置づける能力が必要だからである。そのような適切な目標設定が行える能力を身につけるには、経験や訓練がいる。そこで、教師は、各プログラム例えばシラバスの中で、その科目の位置づけや目標を、学生の目標設定の指標となるように明確に示すことが重要である。同時に、学生がそうした位置づけや、自分自身の目標を確認できるように促すことが肝要となる。

□ 世界的な動向をどう位置づけるか

世界的な高等教育の動向が、すべて日本の高等教育において有効であるとは考えていない。しかし、本論で述べてきたいくつかの点で、日本が検討すべき観点や、適用可能な観点がある。

例えば、①知識社会や学習社会において、高等教育が社会に果たすべき役割の重要性が過去最大になりつつあること、②その社会で重視される知識生産や創造とは、自ら考えて新しい知識を生み出すという学習の本質であること、③そうした学習の本質や学習のプロセスは、大学教員の研究活動と大きな相違がないこと、④その学習の本質やプロセスの理解に、現段階で最も適切な説明を与えてくれるのが構成主義であり、その一方策として目標達成型の学習があること、などである。

これらの点は、国や文化の違いを超えて高等教育が置かれている共通の状況や学習者のための学習のあり方である。世界の動向の中に見られる、こうした本質に基づいた教育の転換を目指したいと思うのである。

□ 新潟大学の教育理念と新教育体制

では、世界的な動向および学習の本質から見た未来の高等教育へ向かって、新潟大学が具体的にどのような大学教育へと進もうとしているのか、また進んでいるのか。それを次に紹介したい。

学習中心の教育理念

新潟大学は、法人化に伴い、その教育理念として、「自律と創生」

を掲げた。換言すると、「学生を自律性のある創造的な学習者として育成すること」を教育目的とするという意味である。この「自律的で創造的な学習者」もまた、自ら学習目標を設定し、その実現に向けて学習を組み立て、実行し検証できるという「学習力」を身につけた者を目指している。その意味で、この教育理念は、知識社会に必要とされる学習中心の趨勢にたがわない高等教育を目指す教育としてのあり方を、簡潔に示していると考えている。

学生の学習を支援する

現在、新潟大学は、教育理念を実現するための教育体制として、主専攻プログラム、副専攻

新しい教育体制

制を基盤とする学士課程教育の構築を進めている。同時に、公式にはまだ目標達成型教育であることを謳ってはいないが、実質的には、学生の主体的な学習計画を支援することを目的として、目標達成型の学習支援へ転換する様々な装置づくりを行っている。

その装置づくりの一端が、分野・水準表示法、到達目標型のシラバスによる授業計画と授業評価、学習支援型の学習情報システム、一年次全員を対象とするスタディ・ス

キルズ科目の導入などである。さらに、それらの教育体制を全学の協力のもとに運営する母体としての全学教育機構の設置がある。

このうち、いくつか特徴的なものについて説明したい。

① 副専攻制度

所属学部学科の主専攻の学位に加えて、課題別もしくは分野別の科目を一定単位数以上取得した学生に対し学習成果を認証する制度として、副専攻制度がある。学生が卒業前に認定の申請を行うと、大学は、一定の基準を満たしているか確認後、その副専攻の公的な証明となる認定書を卒業証書とともに発行する。

課題別の副専攻には、例えば環境学、メディア・リテラシー、MOT基礎(特許・経営および製品開発基礎コース)、文化財学、地域学など十四課題がある(平成十八年四月現在)。また、分野別副専攻には、法学、政治学、経済学、会計学、電子・情報科学、統合科学の六分野がある。

② 分野・水準表示法

分野・水準表示法とは、全学で開講されている授業科目を、科目の分野別、内容の水準別に一覧できるシステムである。すべての科目には、学問分野を表す「分野コード」と、レベルを表す「水準コード」が付けられた。

分野コードは、学科区分とは異なる学問分野区分であり、基本的に科学研究費補助金の学問分野細区分を準用し、それに新潟大学独自の科目領域のものを加えた区分になっている。

水準コードは、5段階に分けられ、1は、導入および転換教育の水準、2はリメディアルレベル、3から5を大学教育レベルとした。

③ 全学教育機構

平成十六年四月、教養、専門の枠を超えた全学科目の開設、分野・水準表示法の整備、副専攻制度の運営など、全学としての作業を統括的に行う組織として、全学教育機構が設置された。

全学教育機構には、四つの部門、全学教育企画部門、授業科目開設部門、学務情報部門、教育支援部門を配置した。各部門の役割は具体的に次の通りである。

まず、全学教育企画部門は、併任の部門長と専任教員二名、併任の協力教員一名が中心となり、分野・水準表示法、副専攻制度を含む学士課程プログラムの企画運営に関わる業務を行う。

授業科目開設部門は、併任の部門長、専任教員一名、併任の協力教員二名が中心となり、開設に際しての、科目

領域別の部門長との調整を含め全学科目の開設業務を行う。

学務情報部門は、併任の部門長、専任教員一名、併任の協力教員二名が中心となり、教務事務および学務情報システムの構築と維持管理の業務を行う。

そして、教育支援部門は、併任の部門長、併任の協力教員一名（ともに大学教育開発研究センター専任教員）が中心となり、全学FDや新任教員研修など教員研修プログラムの開発と実施の業務を行う。

各部門からの要請を基に、全部門が協力しながら、新学士課程教育システムの構築に取り組んでいる。

④ 学習スキルの育成

自律的で創造的な学習者としての基本的な能力を育成する具体的なプログラム内容には、例えば、「スタディ・スキルズ（大学学習法）」という科目がある。全学部一年次においてこの授業の履修を義務づけている。

これらの授業の位置づけや教授学習方法には、まだ改善の余地がある上、実質的にはこうした能力を到達目標のなかに含めている授業がほかにも散見されるのに体系化されていないなどの課題がある。このような課題に関しては、今後、主専攻プログラム化の過程で、プログラム全体とし

での位置づけ明確化するよう、徐々に整備されていくものと考えている。

□ 新潟大学の学生の実情との整合性

ここまで新潟大学における教育改善の装置について述べてきたが、どんなに理論的に優れた教育目標や体制であったとしても、その大学で学ぶ学生の实情に、その教育が適っていないければ、よい教育効果を上げられない。

実情といっても、九学部を持つ総合大学に入学する一学年二千名を超える学生を一律の基準にあてはめて捉えることは困難ではある。その困難な状況を含めて、あえて新潟大学の学生の实情を一言で表現するとすれば、学生は多様化している、ということであろう。

入学条件の多様性から生じている能力の相違に加え、いわゆる第一世代とよばれる大学文化を知らずに入学してくる学生、留学生など、文化的背景も多様化が進んでいる。勤勉で問題意識や目的意識の高い一部の学生が存在する一方で、近年一般的に言われる無目的な学生、学習の動機付けの低い学生もいる。教員からは「ノートを取れない、そもそもノートを取るということを知らない学生がいる」、

「レポートと作文の違いが分からない学生がいる」などの嘆きも、しばしば聞こえてくる。大学受験というあらかじめ設定された目標に向かって、用意された課題をこなすことで学校教育を乗り越えてきた学生たちにとって、自ら学習のプロセスを組み立てなければならぬという状態へ自分を転換することは容易なことではない。

そこで、やはり必要と考えられるのが、自らの到達目標を設定して実行する目標達成型の学習プロセスの習得である。そのためにも、学生が目標設定を行う上で指標となるような、明確な学習目標の基準の提示が重要であると考ええる。

□ 大学の教育理念を実現する方策としてのFD

新潟大学の学生の状況を反映させつつ、大学の教育理念や目標を実現するための方策として、FD (Faculty Development: 教授集団の開発) がある。FDは、私たちが直面している学習中心への転換と、学習の場としての大学づくりを実質的に推進する、最も重要な方策である。

新潟大学では、現在、FDプログラムのグラウンド・デザインについて、「教育研究の「自律と創生」コミュニティ

づくり」というテーマを掲げ、大学教育開発研究センターの調査研究成果をもとに、全学的なFDの構造化を進めている。

そのコアプログラムとなるのが、平成十七年度より実施している新任教員研修である。初年度は、執行部による大学の教育理念や教育および研究支援体制、各種ガイドライン等についての説明を中心とするオリエンテーションのみを実施したが、平成十八年度からは、第一部のオリエンテーションに加え、第二部として「学習教育ワークショップ」を二日間にわたり実施した。

ワークショップの内容は具体的に、①ここで述べたような新しい学習観についての世界的趨勢と、新潟大学の教育理念および教育体制の文脈的なつながりを理解すること、②目標達成型学習のための教育計画・実施について基礎的な知識およびスキルを、実習による経験を含めて習得すること、③グループ作業、授業観察、マイクロ・ティーチングとそのピアレビューなどである。今回は、これらの学習プログラムを通して、小さな教育研究コミュニティづくりを目標とした。

このほか、各部署のFD担当をつないで全学的なFDネットワークを構築するためのプログラムや、執行部など

マネジメント担当教員を対象とする高等教育の世界的動向についての情報共有プログラムなどを行う。少しずつではあるが、内的な教育機能充実へ向けての一步を進めたところである。

□ おわりに

ここまで、学習社会や知識社会という文脈を中心とする、高等教育における学習の観点からみた国際的な動向に照らしながら、新潟大学における教育理念や教育体制の意義および状況を説明してきた。本来なら、政策や制度に関する側面についても配慮すべきではあるが、本論ではあえて学習の意味にこだわった。

というのは、昨今の日本の高等教育における改革状況を眺めていると、どうしても制度等の形式導入が先行しがちであることに疑問を抱くからである。私たち高等教育を担う者がどのような学生を育てたいのか、二十一世紀を生きる学生にとってどういう教育が真に必要なのか、本質的な教育のビジョンが見えにくい。このことが、おそらく改革を進める側と、現場を担当する側との間に溝を作っている大きな要因であるとも感じている。

今後は、筆者の所属する大学教育開発研究センターの最も重要な役割として、①つなげた溝を埋めるべく、背景にある理論的な文脈と実行とにつながりをつけていくこと、②またその理論的な文脈についての分析を蓄積し、教育実践と結び付けていくことを中心に、一層の高等教育開発研究に取り組んでいきたいと考えている。

〈引用文献・参考文献〉

絹川正吉、二〇〇四年、「教養教育の視点」、絹川正吉・館昭編著『学士課程教育の改革』講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第三巻、二五～五二頁、東信堂。

厚生労働省働く者の生活と社会のあり方に関する懇談会報告書、二〇〇四年、「転換期の社会と働く者の生活』

Light, G., and Cox, R., 2001, "Learning and teaching in higher education", London : Paul Chapman Publishing McCaffery, P., 2004, "The higher education manager's handbook", Oxon and New York : RoutledgeFalmer.

Middlehurst, R., 2002, "The International Context for UK Higher Education" Ketteridge, S., and Marshall, S., and Fry, H., "The effective academic" A handbook for enhanced academic practice, London : Kogan Page Limited.

Merriam, S. B., and Caffarella, R.S., 1999, "Learning in Adulthood", Second Edition, San Francisco California : Jossey-Bass.

文部科学省中央教育審議会答申、二〇〇五年、『我が国の高等教育の将来像』

National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), 1997, "Higher education in the learning society", the report of the National Committee, London. (<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>)

野中郁次郎・紺野登、二〇〇三年、『知識創造の方法論——ナレッジワーカーの作法——』東洋経済新報社

Phillips, D. C., 2000, "Constructivism in Education : Opinions and Second Opinions on Controversial Issues," the Natural Society for the study of Education.

UNESCO, 2005, "Towards Knowledge Societies", UNESCO, Paris.

Watson, D., and Taylor, R., 1998, "Lifelong Learning and University-A Post Dearing Agenda", London : The Falmer Press.