

学際教育の現状と学びの形成：学生と教員の共創的 リフレクションを通して

李, 曉燕
九州大学共創教育推進センター

椛島, 僚二
株式会社マイナビ

<https://doi.org/10.15017/7405169>

出版情報：基幹教育紀要. 12, pp.63-73, 2026-02-20. 九州大学基幹教育院
バージョン：
権利関係：



学際教育の現状と学びの形成 学生と教員の共創的リフレクションを通して

李 曉燕^{1*}, 梶島 僚二²

¹九州大学共創教育推進センター, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

²株式会社マイナビ, 〒812-0012 福岡市博多区博多駅中央街 8-1

Current State of Interdisciplinary Education and the Formation of Learning A Co-Reflective Perspective on Students and Teachers

Xiaoyan LI^{1*}, Ryoji KABASHIMA²

¹ Center for the Promotion of Interdisciplinary Education and Innovation, Kyushu University, 744, Motoooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

² Mynavi Corporation, 8-1 Hakataekichūōgai, Hakata-ku, Fukuoka 812-0012, Japan

*E-mail: lixiaoyan@kyoso.kyushu-u.ac.jp

Received Nov. 3, 2025; Revised Dec. 13, 2025; Accepted Dec. 19, 2025

This study examines the current state of interdisciplinary education at the School of Interdisciplinary Science and Innovation, Kyushu University, from both student and faculty perspectives. Employing the ASCI and SPELT models as a dual analytical framework, the research explores how interdisciplinary learning is formed and sustained within a multicultural academic environment. The findings reveal that interdisciplinary education is not merely a “fusion of knowledge,” but rather a crossing of cognitive boundaries, through which students reconstruct their ways of thinking via dialogue with diverse disciplines. Faculty members serve as mediators of knowledge, designing collaborative environments that connect different disciplinary cultures. The study further suggests that sustainable interdisciplinary practice requires both institutional support and a culture of co-reflection between students and educators. These insights provide a theoretical and practical foundation for developing a Japanese model of Multicultural and Interdisciplinary Collaborative Education (MI education).

1. はじめに

環境、貧困、格差、文化的対立など、現代社会の課題は複雑に関連しており、単一の学問領域では解決が困難である。パンデミック対策を例にすれば、医学的知見のみならず、経済学的影響の評価、社会学的行動分析、心理学的支援など、異なる分野の知を総合的に結び付ける視点が必要とされる。このような社会的要請に対応する教育のあり方として、複数の専門知を統合的に扱い、新たな解決策を創出する「学際教育(interdisciplinary education)」の重要性が世界的に高まっている。

学際的学びの理念は、ルネサンス期におけるレオナルド・ダ・ヴィンチの「万能人(Renaissance man)」の理想にまで遡ることができる。近代以降、19世紀末から20世紀初頭のアメリカで発展し

たりベラル・アーツ教育は、専門分化の進む学問体系のなかで、人文・社会・自然科学を横断的に学ぶ教育モデルを確立し、現代の学際教育の基盤を築いた。日本でも、戦後の大学改革期に教養教育が導入され、1970年代には広島大学総合科学部（1974年）や筑波大学（1973年・学群制の導入）など、文理融合型の教育実践が始まった。筑波大学では学部制に代わり学群制を採用し、とりわけ第二学群人間学類を中心に学際的・総合的教育の先駆的实践が行われた。1990年代以降は文部科学省による「学際・融合領域」研究の推進が進み、2000年代には環境学、情報科学、国際教養学などの分野で学際型学部が相次いで設立された。

九州大学共創学部(School of Interdisciplinary Science and Innovation)は、こうした国内外の潮流を背景に2018年に設立された学部である。共創学部の教育理念は、従来の「教養教育」や「専門教育」とは異なり、複雑化する社会課題の解決に向けた知識の統合と創出を重視している。その中核に位置づけられる「共創的課題解決力」は、「能動的学習能力」を基盤に、「創造的構想力」「国際コミュニケーション力」「課題検討力」「協働実践力」という四つの能力を総合的に育成する枠組みとして設計されているⁱ。この教育理念は、学際的かつ多文化的な協働を前提とする現代的高等教育のモデルである。カリキュラムは、PBL(Problem-Based Learning)やTBL(Team-Based Learning)を多用する「協働科目」と、学生が自ら課題を設定し探究する卒業研究(Degree Project、以下DP)を中核として構成されている。これらの教育活動は、異なる専門分野や文化的背景をもつ学生が協働して学び合う「多文化的かつ学際的協働教育(Multicultural and Interdisciplinary Collaborative Education: MI教育)」として位置づけられている。本研究で用いる「多文化的かつ学際的協働教育(MI教育)」の概念は、筆者がこれまでの科研費研究で提唱してきた枠組みに基づくⁱⁱ。

本稿は、九州大学共創学部における学際教育の現状を、学生と教員の双方の視点から分析することを目的とする。具体的には、学生による卒業研究¹に見られる学びの形成プロセスと、学部運営やDP指導に関わる教員へのインタビュー調査²を照合することで、学際教育の具体的な形成過程と課題を明らかにし、教育改善への示唆を得ることを試みる。

2. 理論的背景

2.1. 学際教育の定義と類型

学際教育に関する定義は多様である。Boix Mansilla(2005)³は、学際的思考を「二つ以上の学問領域の知識や思考のモードを統合して、単一の学問分野ではありえなかったであろう方法で認知的進展を生み出す能力」と定義し、重要な点として「この定義において学問的視点の統合は目的達成の手段であり、それ自体が目的ではありません」と述べる³。また、Repko(2011)⁴は、学際研究を「単一の専門分野で適切に扱うには広範すぎる、もしくは複雑すぎるテーマを扱うプロセス」と捉え、知見を統合する「プロセス」としての側面を強調した⁴。

Klein(1990)⁵は、分野間の関係性を「相互作用の強度」に基づき、①多学際(multidisciplinary)、②学際(interdisciplinary)、③超学際(transdisciplinary)の三つのフェーズに分類した⁵。多学際は複数分野が並列的に協働するフェーズであり、各分野の知識が相互に独立している。学際は、複数の分野が相互に影響を与えつつ部分的統合を進めるフェーズであり、超学際は学問領域そのものを超えて新

しい知識体系を形成するフェーズである。これらの分類は、学際教育を単なる知識の融合ではなく、分野間の相互作用と再構成の過程として理解する視点を提供している。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では学際教育を「ひとりの教員あるいは教員チームが、二つ以上の専門学科の知識体系から、特定の課題に関連する複数の情報・データ・技法・道具・視点・概念・理論を選別・評価・統合して学生に提供し、学生が課題を理解して問題に取り組み、単一の専門学科を超える問題への新しい接近法と解決策を創出する能力を伸ばすこと」⁶と操作的に定義する。

2.2. 学問文化 (Disciplinary Culture) の概念

学際教育の実践においてしばしば指摘される困難の一つは、各分野に固有の「学問文化 (disciplinary culture)」の存在である。Myburgh & Tammamro(2013)⁷は、「各学問は独自の文化をもち、言語、語彙、思考様式、行動パターンが異なる」と述べている⁷。学問文化は、教育・研究・評価の方法に影響を及ぼし、分野内部の暗黙の「常識」や「真理」を形成する。Becher(1989)は『Academic Tribes and Territories』において、学問分野を「部族」に喩え、それぞれが共有する価値観・研究スタイル・方法論をもつ社会的共同体であるとした⁸。理学系では再現性や数量的検証、人文学系では文脈的理解や多義性が重視されるように、分野ごとに異なる知の構築原理が存在する。このような文化的差異は、学際的協働において誤解や葛藤を生む一方、相互理解と新しい知の創出を促す契機にもなり得る。Becher(1989)⁸が提唱した「学問文化」の概念は、学際教育を単なる知識の横断ではなく、「異なる文化・言語の翻訳」として捉える視点を提供する⁸。

学問文化は、共有された物語・比喩・イメージの蓄積によって形成される社会的枠組みであり、学生や教員の思考・行動様式（例えば、レポートの書き方、議論の進め方、評価基準など）を無意識のうちに規定する。このため、学際教育における第一の課題は、自らの学問文化の前提を自覚し、異なる文化を「翻訳」し合う姿勢を養うことである。

2.3. 学際教育と学問文化の関係

学際教育は、異なる学問文化の間で意味を翻訳し、新たな共通言語を創出する営みとして理解できる。李(2017, 2023)^{9,2}は、野中郁次郎の知識創造理論 (SECI モデル) を多文化グループワークの文脈に応用し、知識変換のプロセスとして ASCI モデルを提案した^{9,2}。このモデルでは、個人レベルの暗黙知と集団レベルの形式知が「言語化(Articulation)」「共同化(Socialization)」「統合化(Consolidation)」「内面化(Internalization)」の四つのフェーズを経てスパイラル的に発展する (次頁図1)。

- **言語化(Articulation):** 個人の経験や暗黙知 (個人の文化的知識) を、言葉や図表などの形式知 (個人の言語的知識) へと変換するプロセス。
- **共同化(Socialization):** 個々人が持つ形式知 (個人の言語的知識) をグループで共有・対話し、新たな形式知 (集団の言語的知識) を形成するプロセス。

- **統合化(Consolidation):** 共有された形式知（集団の言語的知識）を、分析・再構築し、体系化された新たな知識（集団の文化的知識）として「統合」するプロセス。
- **内面化(Internalization):** 統合された新たな知識（集団の文化的知識）を、個人が実践を通じて体得し、自らの暗黙知（個人の文化的知識）として取り込むプロセス。

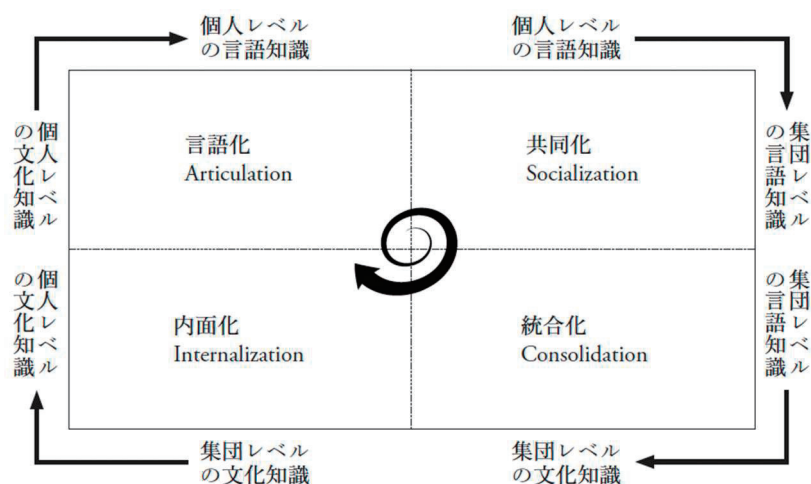


図1 知識の共創につながる多文化グループワークのASCIモデル（李, 2017）

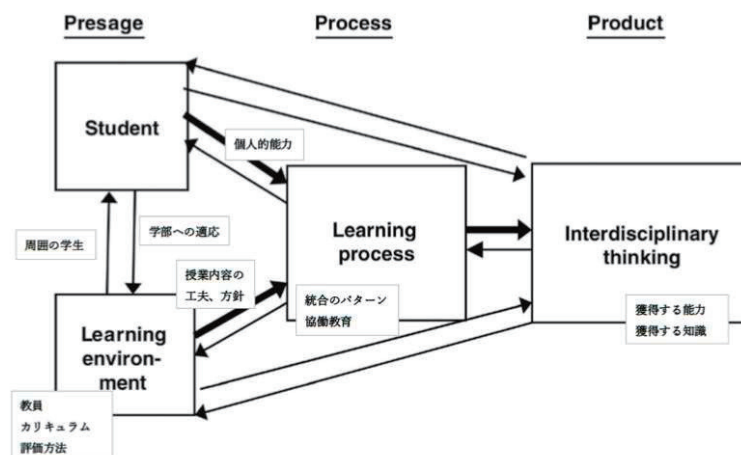


図2 共創学部版 SPELT モデル（梶島, 2024）

このASCIモデルは、学問文化間の対話（言語化・共同化）と知の創造（統合化・内面化）がどのように行われるか、その「動的なメカニズム」を説明する枠組みである。また、この学問文化の壁を越える「翻訳」の過程では、共通の「境界対象(boundary object)」が媒介的な役割を果たすとされる¹⁰。境界対象とは、異なるコミュニティ（学問文化）に属する人々が、それぞれの解釈

を維持しつつも協働作業を可能にするような、柔軟かつ具体的な対象物を指す。例えば、図表、概念マップ、プロトタイプ、モデルなどがこれにあたり、異なる文化をつなぐ対話のプラットフォームとして機能する。

さらに、梶島(2024)¹は Spelt *et al.*(2009)の理論¹¹を基盤に、共創学部教育実践に即した「共創学部版 SPELT モデル」を構築した(前頁図2)。このモデルは、Spelt が提唱した四要素—「統合(Integration)」「反省(Reflection)」「協働(Collaboration)」「文脈化(Contextualization)」を図式上で明示してはいないが、それらを学習者(Student)、学習過程(Learning process)、学習環境(Learning environment)、学際的思考(Interdisciplinary thinking)の相互作用として内包している。すなわち、学際的学びを支える「統合的・循環的プロセス」を可視化したモデルである。

3. 研究方法

本研究は、九州大学共創学部における学際教育の現状と課題を、学生と教員の双方の視点から明らかにすることを目的とする。研究デザインは質的研究法に基づき、学生調査と教員インタビューの2種類のデータを統合的に分析した。

第一に、学生調査として梶島(2024)¹の卒業論文で実施されたアンケートおよび自由記述データを用いた。調査対象は、共創学部4年生を中心とする学生62名であり、質問項目は「学際的学びに対する意識」「主専門・副専門の関係」「DPでの課題設定とアプローチ方法」など計10項目で構成された。自由記述は計190件であり、質的内容分析により7つのカテゴリーに整理された(例：①学びの方向性、②困難と葛藤、③学際的成長、④他者との関わりなど)。

第二に、教員調査として、学部運営およびDP指導に関わる4名の教員への半構造化インタビューを実施したⁱⁱⁱ。インタビューの質問項目は「学際教育の現状」「学際教育における工夫」「現状の課題」の3領域で構成した。調査は2022年度から2023年度にかけて実施し、得られた逐語録を内容分析の手法により整理・分類した。

両調査の分析は、理論的背景で示した SPELT モデルおよび ASCI モデルの枠組みを参照しながら、学生と教員の発言・記述を比較し、学際教育の形成過程を多層的に描き出すことを目的とした。特に、学生の学びの記述を「学際的思考の形成プロセス」として、教員の語りを「制度的・教育的支援の枠組み」として対比し、共創的リフレクションの構造を抽出した。

4. 学際教育の実践と学びの形成

4.1. 学生調査の結果—学際性の実感とその背景

梶島(2024)¹による共創学部学生へのアンケート調査では、「学際的だと感じた授業・教育活動」を自由記述で尋ねた。その結果、最も多く挙げられたのは「レクチャーシリーズ」および「ディグリープロジェクト(DP)」である。「レクチャーシリーズ」は、実社会で活躍する専門家を招いて実施する講義形式の授業であり、学生は多様な職業・研究分野から学ぶことを通して、

学問の境界を越えた知見を得る場として高く評価している。文系学生からは「いろんなバックグラウンドを持った方から社会課題に対するさまざまなアプローチを学ぶことができた」との声があり、理系学生からも「専門外の分野を知ることによって自分の研究を相対化できた」との感想が寄せられている^{1(p.12-13)}。

また、H.U.さんのインタビューでは「卒業生が登壇してキャリアの話を聞く中で、自分の将来像を具体的に描けるようになった」と述べており^{1(p.14)}、レクチャーシリーズが単なる知識の獲得にとどまらず、学生の内省的なキャリア形成を促す機会になっていることがうかがえる。さらに複数の学生は、この授業を「教員以外から学ぶ場」「社会のリアルな声を知る貴重な機会」として位置づけており、学際的な学びが学外者との関係性の中で形成されることを示唆している。

一方で、DPを「最も学際的だと感じた」と答えた学生も多い。DPは、学生が自らの関心に基づいて課題を設定し、複数分野の理論や手法を用いて探究を行う卒業研究である。ある学生は「研究テーマを決める際に、関連する複数の学問を自然に選ぶようになる」と述べ^{1(p.16)}、別の学生は「社会科学的な調査に理系のデータ分析を組み合わせることが新しい発見につながった」と記している^{1(p.18)}。これらの結果から、学生は「異なる分野の知識を結びつけること」そのものを、学際性の核心として認識していることが分かる。

このような学際的実感の広がりとは、ASCIモデルにおける「共同化(Socialization)」と「統合化(Consolidation)」のフェーズに対応すると考えられる。すなわち、学生が多様な専門や立場の人々と対話しながら知を共有し、共通の理解枠を形成していく過程である。この段階では、授業や発表資料、図表などが「境界対象(boundary object)」として機能し、異分野間のコミュニケーションを媒介する役割を果たしている(Star & Griesemer, 1989)¹⁰。

4.2. 学生から見た共創学部における学際教育の評価

栢島(2024)¹は、学生が学際教育をどのように認識しているかを把握するために、「理想的な学際教育が共創学部で行われていると思いますか」という質問を設定し、回答を文系・理系出身別に比較した(次頁図3)。回答結果を見ると、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」といった肯定的評価から、「どちらかといえば思わない」「思わない」といった否定的評価まで、全体的に分散しており、学生間で評価が一樣ではないことが分かる^{1(p.15-16)}。特に「どちらともいえない」と回答した学生が最も多く、学際教育の理念と実感との間に一定の距離が存在することが示唆された。

自由記述では、「『学際的に学びたい』という意欲に溢れた学生であれば学際的に学べる制度は整っているが、そうでない学生は中途半端に終わる可能性がある」との声があり^{1(p.17)}、「理系分野の授業では内容が平易化され、専門性が深まりにくい」といった批判的意見もみられた。前者は学生の主体性が学際教育の成否を左右することを、後者は教育設計における分野間バランスの課題を示している。

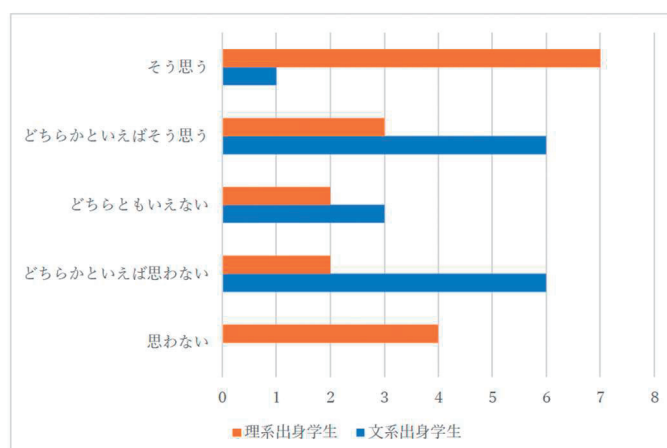


図3 理想的な学際教育が共創学部で行われていると思いますか（出身文理別）
（梶島, 2024）

出身分野別の比較では、文系出身学生は中間的な回答が多く、理系出身学生は「そう思う」と「思わない」の両極に分かれる傾向が見られた。これは、共創学部における授業設計が人文・社会科学系のテーマを広くカバーする一方、自然科学系の専門的内容が相対的に少ないことに起因する可能性がある。実際、理系学生からは「専門分野の授業が少ない」「教員の専門性が偏っている」との意見が聞かれた（Y.Mさんインタビュー）。

このような差異は、Myburgh & Tamaro(2013)⁷が指摘する学問文化(disciplinary culture)の違いとしても説明できる。理系では再現性や数量的検証を重視する文化が、文系では解釈や多義性を重視する文化が根付いている。そのため、学生が「理想的」と考える学際教育のあり方自体が異なっている可能性がある。したがって、文理双方の学問文化を架橋する教育設計—すなわち、「翻訳」や「共通言語形成」を支援する教育的仕組みの重要性が改めて示唆される。

4.3. 教員調査の結果—学際教育を支える理念・実践・制度の三層構造^{iv}

2023年度に実施した共創学部教員インタビュー（計10名）から、本稿では筆者が担当した4名（教員A～D）の発言を分析対象とする。質問内容は「学際教育の現状」「学際教育における工夫」「課題」の三領域で構成され、逐語録をもとに内容分析を行った。なお、個人の特定を避けるため、氏名・役職・専門分野はすべて匿名化している。分析の結果、学際教育の実践をめぐる特徴と課題は、理念・実践・制度の三層に整理できた。

(1)理念：学際教育の目的意識の共有

教員Aは、学際教育を「複数分野の知を媒介し、新たな問いを生成するための教育」と位置づける一方で、「学際性を目的化することへの危険性」を指摘した。すなわち、学際性とは目的ではなく、課題解決や社会的理解の深化を通して自然に生起するプロセスであるという認識である。この発言は、学際教育を単なる「分野横断」ではなく、「社会的文脈の中で問いを再構築する教

育」として捉える姿勢を示しており、共創学部教育理念における実践的意義を再確認させるものであった。

(2)実践：カリキュラム設計と評価の難しさ

教員 B は、「専門外の人に分かるように説明する努力自体が学際実践である」と述べ、学生の発表やレポートにおいて「他分野の聴き手に伝わる表現力」を評価する重要性を強調した。これは、学際教育を「知識の統合」だけでなく、「異なる思考様式のあいだの翻訳行為」として捉える立場である。

しかし、現状では評価指標が統一されておらず、「教員ごとに評価基準が異なる」「成果が数値化しにくい」といった課題も指摘された（教員 B・C）。学際的学びの成果をどのように可視化・共有するかという課題は、今後の教育設計における中心的論点となる。

(3)制度：教員協働と支援体制の脆弱さ

教員 C は、「主・副指導体制が十分に機能していない」と述べ、学生が複数教員の専門知を有効に活用できるようなコーディネート機構の必要性を指摘した。また、教員 D は「教員間の対話の機会が少なく、学部全体として理念や方針を共有することが難しい」と語り、制度的基盤の整備不足を課題として挙げた。これらの指摘は、学際教育を支える「教員間の知識共有」「副指導制度の機能化」「FD(Faculty Development)の体系化」の必要性を示している。

以上の結果から、教員は学際教育を理念的には重視しているものの、評価と制度の両面で実践的基盤が十分に整っていないことが明らかとなった。一方で、教員自身もまた、異なる学問文化を越境しながら自己の教育観を再構築する「学習者」としての側面を持つことが確認された。すなわち、学際教育の質的向上は、学生の学びの深化だけでなく、教員のリフレクション（省察）と相互学習に支えられているといえる。

5. 考察 — 学際教育の生成と共創的リフレクション

本研究の分析から、共創学部における学際教育は、学生と教員の相互作用によって形成される共創的プロセスであることが明らかになった。学生は異なる専門知や価値観に触れながら自らの学びを再構築し、教員はその過程を支える教育設計と環境づくりを担っている。本章では、この「学際教育の生成メカニズム」を、李(2017, 2023)^{9,2}の ASCI モデルおよび梶島(2024)¹の SPELT モデルを理論的枠組みとして再検討する。

5.1. 学生の学びにおける ASCI モデルの適用

学生調査および卒業研究（梶島, 2024）¹からは、学際的学びの過程が ASCI モデルの四つのフェーズ—言語化(Articulation)・共同化(Socialization)・統合化(Consolidation)・内面化(Internalization)—として整理できることが確認された。

1. 言語化(Articulation)

学生は、自身の興味関心や経験を言葉にしようとする段階で「専門が定まらない不安」を抱くが^{1(p.15)}、他分野の学生との対話を通して「社会と環境をつなぐ教育」への関心を明確化している。この過程は、個人の暗黙的関心を形式知化する行為であり、学際的探究の出発点である。

2. 共同化(Socialization)

PBL・TBLなどの協働学習を通じて、学生は自らの考えを図表やモデルで可視化し、他者と共有している。これは Star & Griesemer(1989)が指摘した「境界対象(boundary object)」としての役割を果たし、異なる学問文化間の翻訳を媒介する^{1(p.23)}。

3. 統合化(Consolidation)

卒業研究では、理系・文系双方の知見を用いて環境問題を分析するなど、複数の知識体系を再構成する試みが見られた^{1(p.35)}。このフェーズでは、知識の統合に加え、自己の研究立場の再定義が生じている。

4. 内面化(Internalization)

最終的に、「多様な考え方を受け止める姿勢こそ学際的思考の基盤である」との省察が記されている^{1(p.42)}。これは、学際的学びが単なる知識の加算ではなく、自己の認識枠組みを再編成するプロセスであることを示している。

この一連の過程は、ASCI モデルが示す「個人の文化的知識と言語的知識の往還」を具体的に裏付けており、学生が自らの学びを通じて「内なる他者」と出会うことが、学際的成長の契機となっていることを明らかにした。

5.2. 教員の教育実践にみる SPELT モデルの再解釈

一方、教員インタビューからは、学際教育の実践を構成する諸要素が、梶島(2024)¹による SPELT モデルの構造（学習者の前提条件〔Presage〕、学習過程〔Process〕、学習成果〔Product〕）と対応していることが見て取れる。

教員 A～D の発言を整理すると、以下のような構造的連関が示唆された：

Presage（前提）＝学生の多様性、教員の専門背景、カリキュラム環境

Process（過程）＝協働的な学び、評価基準の共有、教員間の対話

Product（成果）＝学生の統合的思考力とリフレクティブな成長

特に教員 A・B の発言は、学際教育を「問いを再構成する教育」として位置づけており、知識統合よりも「対話的生成」を重視する傾向が見られた。これは、Spelt ら(2009)¹¹が述べた「学際的学びの中核は知識の融合ではなく、異なる文脈を往還する反省的プロセスである」という視点に一致している。

また、教員 C・D が指摘した制度的課題（副指導体制の脆弱さ、理念共有の不足）は、SPELT モデルの「学習環境(Learning Environment)」に該当する領域の改善点として位置づけられる。つまり、学際教育の深化には、個々の授業改善にとどまらず、制度的レベルでの学びの場のデザイン再構築が必要である。

5.3. 学生と教員の共創的リフレクション

学生と教員の調査結果を重ね合わせると、学際教育の質的転換は、両者の「リフレクション」の相互作用に支えられていることが明らかになった。学生は異分野の知を学ぶ中で自らの思考枠を拡張し、教員はその学びを支える教育観を再構築している。すなわち、学際教育とは「学ぶ者」と「教える者」が同時に学び合う共創的学習共同体の営みである。この点で、共創学部教育は Boix Mansilla(2005)³ が定義する「知識の統合を目的ではなく手段とする学際的思考」の理念を実践的に体現しているといえる。

6. 結論および提言

本研究は、学生と教員双方の視点から九州大学共創学部における学際教育の実態を分析し、その形成過程を ASCI モデルと Spelt モデルの二重枠組みで捉えたものである。得られた知見を総合すると、以下の三点が結論として導かれる。

1) 学際教育は「知識の融合」ではなく「思考の越境」である。

学生は他分野との接触を通して、自身の認識枠を揺さぶられながら新たな問いを生成している。学際性の価値は、異質な知との対話を通じて自己の思考を再編成する過程にある。

2) 教員は「知の媒介者」として学びを設計する存在である。

学際教育を支えるためには、教員自身が複数の学問文化を理解し、学生の探究を翻訳・接続する媒介者として機能する必要がある。これは、従来の「専門知の伝達者」から「知識共創のファシリテーター」への転換を意味する⁹。

3) 制度的支援と共創的リフレクションの循環が重要である。

学際教育の持続的発展には、教員間の知識共有や評価基準の整備、副指導体制などの協働的仕組みづくりが欠かせない。また、学生と教員が互いに省察を重ねる文化を育むことが、学びの深化につながる。

本研究を通して、共創学部における学際教育の形成過程と課題が「学問文化の翻訳・媒介」という視点から明らかになった。こうした成果を踏まえ、今後は教育理念を支える共創的環境づくりをいっそう充実させていくことが期待される。具体的には、学問分野や文化的背景を越えて学び合う場を整備し、学生・教員双方が安心して意見を交わせる対話の機会を増やすことが重要である。また、AI 技術の活用や学際的ポートフォリオの導入など、新たな知の共有の仕組みを柔軟に取り入れることで、より多様な学びの形が可能となるだろう。今後は、教育現場での実践と理論研究を往還させながら、共創学部が持つ「多文化的・学際的協働教育 (MI 教育)」の理念をさらに深化させ、日本型の共創教育モデルとして発展していくことを期待したい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 20K02970 の助成を受けたものである。

参考文献

- ¹ 梶島僚二(2024)『大学教育における学際教育の現状と課題—九州大学共創学部事例研究—』九州大学共創学部 卒業論文 (未公開)
- ² 李曉燕(2023)「学際教育遂行の条件と知識の統合」日本教育工学会研究会, 同志社大学, 2023 年 5 月 13 日
- ³ Boix Mansilla, V. (2005). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(1), 14–21.
- ⁴ Repko, A. F. (2011). *Interdisciplinary research: Process and theory* (光藤宏行 他 訳, 2013). 学際研究: プロセスと理論. 九州大学出版会.
- ⁵ Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.
- ⁶ Rhoto, M. et al. (2006). Defining interdisciplinary education. *Journal of Educational Design*, 4(2), 35–47.
- Spelt, E. J. H. et al. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365–378.
- ⁷ Myburgh, M., & Tammara, A. M. (2013). Cultural perspectives on teaching and learning: the role of academic disciplines. *Library Review*, 62(4/5), 290–304.
- ⁸ Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Open University Press.
- ⁹ 李曉燕(2017)『多文化グループワークによる言語・文化のクリエイティブ・ラーニング』, ココ出版.
- ¹⁰ Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.
- ¹¹ Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21, 365–378.

ⁱ <https://kyoso.kyushu-u.ac.jp/pages/about/concept> を参照。

ⁱⁱ JSPS 科研費基盤研究 (C) 課題「多文化的・学際的な協働教育の教育方法論の構築—知識理論と SciTS を土台として」(課題番号 20K02970、研究代表者: 李曉燕)において提唱・整理された研究コンセプトに基づく。

ⁱⁱⁱ 本研究は、科研費プロジェクトの一環として実施した教員インタビュー調査の結果を用いている。調査は共創学部教員 10 名を対象に行われ、学内の共同研究者 2 名と協働して分析を進めた。本稿では、そのうち李が直接担当した 4 名のデータのみを対象として分析を行い、考察に用いた。

^{iv} 本稿で引用する「教員 A～D」は、2023 年度に実施した共創学部教員インタビュー(筆者担当部分)における発言者を匿名化したものである。個人を特定できる情報(氏名・役職・専門分野)は省略している。