第8分科会

大学の「出口」とは何だろうか
—教養・シチズンシップ・キャリア・人間教育

報告者

児玉　英明　　滋賀大学　高大接続・入試センター　特任准教授

山下　憲昭　　大谷大学　文学部社会学科　教授

協力者

澤田　雄平　　京都府立大学　生命環境学部　学生

コーディネーター

藤田　義孝　　大谷大学　文学部国際文化学科　准教授

【参加者　56名】

大学における教養教育、シチズンシップ教育、キャリア教育、人間教育など、それぞれが想定する大学の「出口」とは一体何だろうか。大学の先には何がある、もしくはあるべきだと考えられているのだろうか。様々な観点から高等教育の「出口」について検討し、現代社会における大学教育と教員の役割を再考したい。

※報告者としてご登壇予定だった安彦忠彦氏（神奈川大学　特別招聘教授）は急病のため登壇中止となりました。

第8分科会

大学の「出口」とは何だろうか
―教養・シチズンシップ・キャリア・人間教育

大谷大学　文学部国際文化学科　准教授　藤田　義孝

分科会冒頭には、残念ながら、登壇者の安彦忠彦先生が急な病気入院のため出席できなくなったことを分科会参加者に報告しなくてはならなかった。しかしながら、この分科会では安彦先生の報告を全体の大枠と位置付けていたため、最初の報告に代えてコーディネーターが安彦先生の資料の内容を確認し、補足説明と問題提起を行うこととした。

Ⅰ．分科会の趣旨

大学における教育の中身については、個々の学問分野についての専門教育以外にも、教養教育、シチズンシップ教育、キャリア教育、人間教育など、さまざまなことが語られている。だが、それぞれが想定している大学の「出口」は、果たして同じものだろうか。いずれもが大学に求められる教育とはいいながら、想定されている「出口」像はそれぞれに異なっているのではないだろうか。たとえば、教養教育が想定する出口は文化的・国際的市民社会であり、専門教育は専門知識を生かした職業や産業、シチズンシップ教育は民主的市民社会、キャリア教育はビジネス社会、人間教育は人間社会や共同体といったものが想定されているのであろうか。それぞれの教育においては、大学の先に何がある、もしくはあるべきだと考えられているのだろうか。

この分科会を企画したのは、そうした疑問を出発点とし、様々な観点から高等教育の「出口」について検討することを通じて、現代社会における大学教育と教員の役割を再考したいと考えたためである。

Ⅱ．登壇者による報告と質疑応答

まず、最初の発表に代えて、コーディネーターが安彦先生の資料の内容を紹介した。安彦先生の論においては、大学の「出口」における学生の姿を考える際、一般教養と専門教養に加えて人格性の成熟度を考慮に入れている点が画期的である。さらに、事実としての教育の目的が自立である以上、大学の出口における学生の「自立」の姿を想定し、その達成・実現に努める必要があること、また、そのためには教育上の「体験目標」と「達成目標」を区別し明示することが有効だという指摘もきわめて示唆的なものであった。

資料確認の後、安彦先生の著書『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり―人格形成を見すえた能力育成をめざして』（図書文化、2014）を参考にしつつ、従来の内容本位（コンテント・ベース）から能力本位（コンピテンシー・ベース）へと教育の重点が移り変わる中で、安彦先生の教育論においては、能力（手段）育成だけでなく主体＝目的としての人格形成が重視されている点が新しいことを再確認し、それを踏まえてコーディネーターからいくつかの問題提起を行った。たとえば、学生に対する大学の責任を「製造物責任」になぞらえる視点は学生を単なる教育対象＝客体としか見なしていないのではないか。だが今日、投票権を持つ18歳の学生は、むしろ入学時から既に自立した成人と見なすべきではないか。さらには、社会に適応するばかりでなく、学生自身が社会を批判し、社会に抵抗し、これを改変する力こそが本当に主体として生きるに必要な力といえるのではないか、といった問題提起である。

第二発表は、京都三大学教養教育研究・推進機構において教養教育科目の共通化に関わってきた児玉英明氏による、教養教育FDの取り組みと、教養教育の原理像とは何かという問い直しを踏まえた授業実践の報告であった。教養教育の共通化によって、専門基礎科目だったものが教養教育科目となり、専攻分野の多様な学生が受講することになったため、専門ではない学生にも「これだけは伝えたい」という授業の核は何か、また、その内容をどのように平易

に伝えるかという観点に立つことで、教員の教育研究がより本質的な方向へ深化する契機となったという。そして、戦後日本における教養教育本来の目的は民主的社会と民主的市民の形成にあり、その原点を象徴する優れた著作が、昨今コミック化され話題となった吉野源三郎『君たちはどう生きるか』（岩波書店、1937）であると述べられた。それをテキストに用いたリベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」においては、民主的社会の形成に必須といえる、多様な他者と自由に意見を交わす場を学生が体験し実践する授業が行われている。実際に授業に参加した学生の澤田雄平氏も、そこには彼が大学に求めた本当の対話と議論があったと証言しており、他者および社会との関わりの中で自分のあり方を問い直すような深い学びは、民主的で自由な対話の場を通じてこそ実現されうることが示唆された。

質疑応答では、⑴不寛容社会における教養教育の意義の一つは、多様な他者や異質な考え方に触れさせることではないか、⑵いま文科省などが進めようとしている教養教育は実のところコンピテンシー重視であり、民主的社会の形成を志向する本来的な教養教育とは乖離しているのではないか、⑶多様性志向とネイション形成や国民統合についてはどのように考えたり教えたりするべきか、といった点が話題となった。

第三発表は、大谷大学文学部社会学科で社会福祉士・介護福祉士養成に携わってきた山下憲昭氏による、福祉の担い手不足の現状と、そこから見た養成校としての教育課題についての報告であった。超高齢社会を迎える日本では既に介護や保育の領域で人手不足が見られ、特に介護人材の不足は深刻である。京都でも介護関連は全産業の中で２倍以上の求人倍率であり、行政も京都府福祉人材・研修センターや福祉人材カフェなど、人材確保・定着・育成に向けて様々な取り組みを進めている。だが、企業就職が好調な昨今、社会福祉系学部や学科、専門学校への入学者は減少傾向にあり、仕事としての福祉への関心が薄れているという。そこで、福祉専門職養成の課題として、利用者・対象者への想像力や共感力を育むために、教室内においてはアクティブラーニングやディスカッション、教室外においては現場と連携した実習教育の充実が重要な課題となる。なお、大谷大学生の特徴として、国家試験の合格率は低いが、福祉専攻ではない学生も含め、資格なしで介護業界に就職して働きながら資格を取得する例が見られる。そこには弱者に寄り添う仏教精神を重視する大谷大学の「人間教育」が影響している可能性が語られた。

質疑応答では、⑴国家資格取得のための福祉士養成課程は厚生労働省からシラバスが指定されるなど制約が大きく、たとえば教養教育的な授業として展開することは難しいが、⑵資格取得を目指すわけではない他学科の学生が数多く受講する授業もあり、受講者のうち何名かは福祉の仕事に関心を持つといった点が指摘された。

Ⅲ．全体討論と総括

全体討論では、⑴学習指導要領の改定において重視されている学習者の主体性とは、学校や会社に都合よく適応するばかりでなく、必要に応じて上司や教員に反抗できる力を備えていることではないか、⑵正解のない問題を学生に考えさせ授業で扱うにはどのような方法が考えられるか、⑶現在のキャリア教育に抜け落ちているのは、明らかに間違ったこと（違法な労働環境など）に対して異議を申し立てる力の養成ではないか、⑷大学で教養教育の復権を目指すためには、教養教育がリメディアルやパソコンの使い方など入口の部分の教育も引き受けていくべきではないか、

⑸日本の「FD業界」では、ルーブリックやポートフォリオの活用などアメリカの高等教育界の一部で用いられる方法論がグローバルスタンダードであるかのように誇張されてはいないか、⑹特に偏差値の高い学校で教育を受けてきた学生には、学力とは教員の期待する答えを言う力ではないと伝えたいこと、⑺FDは文部科学省からやってくるが、資格取得科目のシラバスは厚生労働省から通知されるものであり、福祉関係の担当教員はその制約の中で学生と現場に向き合わなくてはならないこと、⑻教養教育やキャリア教育においても多様性理解は大事だが、

その前にまず課題を課題として認識する力が必要であること、⑼人間力を高める教育では大学が持つ雰囲気や校風が重要であること、⑽介護など社会福祉の分野でもアルバイトや奨学金によって働きながら学べる仕組み作りが始まっていること、⑾他者に開かれた多様な議論のためには、相手が前向きに議論のできる相手か、話の通じない相手かを最初に見極める能力が重要ではないか、⑿自分の考えが正しいかどうかを疑う機会を学生に与えることの重要性、⒀就職の仕方だけではなく、雇用や働き方の問題について学生も教員も共に考える必要があること、⒁本田由紀（東京大学）は既にキャリア教育に関して「適応」と「抵抗」という二つの概念を提示していること、⒂大学の「出口」においては、今ある社会を相対化する視点を学生が獲得しているべきではないか、といった内容が議論され、まさに様々な観点から現代社会と大学教育の関係を再考する機会となった。示唆に富む資料や発表を提供して下さった登壇者の先生方と、的確な質問や意見を述べて下さった参加者の皆様に篤く感謝申し上げたい。

第８分科会コーディネーター　藤田義孝（大谷大学）

大学で身に付けるべき「教養」は何か

神奈川大学特別招聘教授
名古屋大学名誉教授
安　彦　忠　彦

1 「出口」から見える大学教育の姿

（1）平成29年度の大学入学志願者は、全高校卒業者の61%を占めており、志願者の学力は、相対評価でいえば「普通」レベルのものが多く含まれていると解される。＝ 成績優秀者が入学してくるわけではない。「入口」で質の担保はできない。（学校基本調査より）

→ 大学の「教育」と「出口」での評価を重視すべき時代！

（2）「出口」＝大学卒業時の姿をどう描くか：ディプロマ・ポリシーの問題

・大きく三つに分ける：カリキュラム・ポリシーとの関係。

① 一般教養＝いわゆる一般的な「教養」がどのように身についているか。（手段・客体）

② 専門教養＝自分の学部・学科・専攻での専門的能力はどの程度のものか。（手段・客体）

③ 人格性（主体性・自立心・多様性・道徳性など）＝その成熟度はどの程度のものか。（目的・主体）

（3）「出口」では「潜在的カリキュラム」の部分を含めて考える必要がある。

・「カリキュラム」という用語は「計画」・「実施」・「結果」の全レベルを含むので、「結果」レベルの「潜在的カリキュラム」の効果（結果）にも視野を広げておくこと。

① よい効果の例：校風・よき伝統・自主的な部活動など

② 悪い効果の例：学生・教員の無関心・無責任・放任など

→ どちらかと言えば「一般教養」や「人格性（人間性）」に関係する部分＝各大学の「文化」の構築と維持向上。

2 「一般教養」をどうとらえるか？

（1）「一般教養」は「自分の生き方に関わる価値観の確立」と直結するもので、思春期以後の「自我の目覚め」による時空間の視野の拡大に伴い形成された価値観を指す。

・人間観・歴史観・社会観・世界観・職業観・結婚観・人生観などの「観の自己形成」に関するもの

← 旧制高校の「教養」：「種々の知識・考え方を、常に『究極概念』（例：永遠・絶対・死生等）と照合させつつ深める理解」（安彦）

（2）「一般教養」を「出口」でどう測るか

・「一般教養」に共通する測定対象：

① 高校までに身につけた知識等の「相対化」への「精神の自由と解放」の度合い＝学問は「絶えざる追究過程」。

② 立場や関心等の違いによる見方・考え方の「多様性」の是認＝学生同士の議論・読書・論文などによる。

③ 知識等の適用範囲を広げ、「転移可能な」ものにする。＝ある分野の知識・見方等を他の分野にも拡大してみる。

・測定方法：小論文・口述・レポート等（卒論でチェック等）

3 「専門教養」をどうとらえるか

（1） 専門性と総合性（境界領域・横断領域など）の問題
- 自分の専門性の「長所と短所」の自覚と他の専門研究者との「協力・協働への意志」。
- 「分析」と「総合」との関係を、柔軟かつ「全体論的」にとらえる＝「全体は部分の総和（足し算）以上のものである」
- 専門性の基礎及び応用のレベルで、「領域を超える」部分＝「境界領域」や「横断領域」の存在の自覚。

（2） 専門分野の「研究能力」について
- 専門分野・専攻における「研究方法」の独自性と他の分野の研究方法との共通性の認識。（実験・調査・論文等）
- 学部ゼミ等で身につけた「研究方法（発表法も含む）」を、社会に出てもしっかり使えること。「内容よりも方法重視」
  （例：文献の所在場所・レジュメの作成法・注の書き方・発表の仕方・議論の仕方など）
- 専門分野の基礎的な概念の十分な理解と、最先端の研究成果の理解。（社会・政治・経済や科学の一般雑誌等で「知っている」だけでよい）

4 「人格性」をどうとらえるか

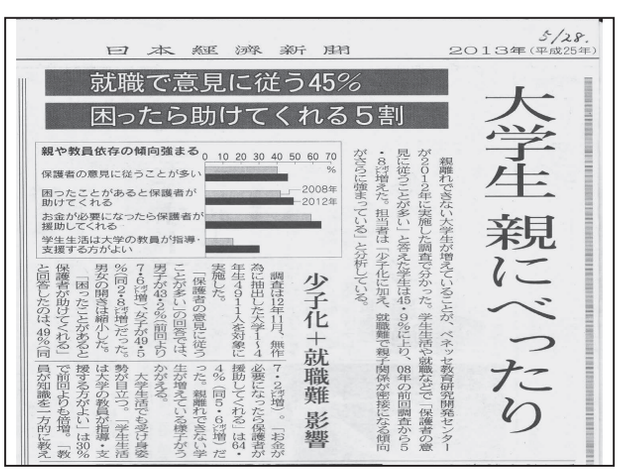
（1） 「人格」という用語に「主体性」を見ること。（主体的人格）
- 「人間性」Humanity よりも一層強く「人間らしさ」＝「人間としての品格」（主に「人間の尊厳」や「道徳性・倫理性」に着目して）という価値を重視。（OECD/PISAの後のもの）
- 「人格」は「主体」の面を重視する用語で、その面を抜きにして「客体」として扱われてはならない。（例：意思・意志、希望・志望・選択、意欲・価値意識、個性・創造性など）

（2） 「多様性」と「文化的相対性」の異同
- 価値相対主義・文化相対主義の矛盾を克服すること。
  ＝社会が混乱しない理由は、何らかの価値・文化が暗黙裡に絶対視されているからである。（例：社会的信用、責任感などの道徳性）
- 「多様性」については、「価値」自体ないし「徳目」自体と、現実場面でのその適用の仕方（表われ）は、各国の文化やその人の思いにより異なるが、一歩奥に共通性がある。

おわりに

（1）「事実としての教育」の目的は「自立」にある。その達成が見逃されている状況を変える必要がある。
（2）「出口」での「自立」の姿を、各大学が仮説的にでも示し、対外的かつ教員・学生にも示して、その実現に努める。
- 「自発性」（自分の考えでやりだしたことは何か）
- 周囲の他者に対する「配慮」（感謝や問題意識）
- 「責任意識」（やり始めたことに対する自他への責任ある対応）

（3）「体験目標」と「達成目標」を区別し、それを明示すること。


5/28.

日本経済新聞　2013年（平成25年）

大学生 親にべったり

就職で意見に従う45%
困ったら助けてくれる5割

親離れできない大学生が増えていることが、ベネッセ教育研究開発センターが2012年に実施した調査で分かった。学生生活や就職などで「保護者の意見に従うことが多い」と答えた学生は45・9%に上り、08年の前回調査から5・8ポイント増えた。担当者は「少子化に加え、就職難で親子関係が密接になる傾向がさらに強まっている」と分析している。

親や教員依存の傾向強まる

少子化＋就職難 影響

調査は12年1月、無作為に抽出した大学1～4年生491人を対象に実施した。

「保護者の意見に従うことが多い」の回答では、男子が43・5%（前回より7・6ポイント増）、女子が49・5%（同2・8ポイント増）だった。男女の開きは縮小した。

「困ったことがあると援助してくれる」で前回よりも倍増した「教員が知識を一方的に教え込む」（同7・2ポイント増）。「お金が必要になったら保護者が援助してくれる」は64・4%（同5・6ポイント増）だった。親離れできない学生が増えている様子がうかがえる。

大学生活でも受け身姿勢が目立つ。「学生生活は大学の教員が指導・支援する方がよい」は30%（同4・1ポイント増）。「教員が助言する方がよい」は30%（同2・1ポイント増）。

（参考）カルロス・ゴーン氏（日産自動車社長）の子育て：
「父親として、子供には自立心をどう芽生えさせるかを常に考え、接してきた。1つは経済的な自立（financial autonomy）だ。4人ともすでに仕事を持ち、それぞれのキャリアを歩み始めている。2つめは知的に自立すること（intellectual independence）、つまり自分で考え、学ぼうとする意欲を持つことだ。そして、3つめが精神的に自立すること（emotional independence）。これが究極の自立かもしれない。子供たちには、無償の愛を与えるだけでなく、自身のアイデンティティを保ち、物事を判断できるようになってほしいと思っている。・・・父親のアドバイスは参考にするだけでよい。意思決定は自分ですべきだ。」（日本経済新聞「私の履歴書」、2017年1月29日朝刊）

○ 産業界の声の中から：誰もがグローバル人材になる必要がある！

・出張勝也氏（オデッセイ・コミュニケーションズ社長：一橋大学（法）卒、ハーバード・ビジネス・スクール修了）
＜グローバル人材への第一歩＞
『自立心と多様性を身に付けよう』
「企業はグローバル人材の育成がうまくいかないといいますが、その人材に何を求めているのか、求める人材像を明確にしていないからではないでしょうか。（中略）あえていえば、若い頃から様々な人々と出会い、文化・歴史を共感することで自分自身が鍛えられると思います。（中略）こういった環境（例：全寮制学校など）で自立心を養い、ダイバーシティー（多様性）を身に付けることが、グローバル人材の第一歩だといえるでしょう。」

大学の「出口」とは何だろうか

―能力育成から人格形成へ―

安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり
―人格形成を見すえた能力育成をめざして』
（図書文化、2014）を参考に

藤田　義孝

内容定着から能力育成へ

- 「知っている」学力から、知ったことを使って「解決する」学力へ
- 内容（定着）本位（コンテント・ベース）
→ 能力（育成）本位（コンピテンシー・ベース）

（参考） 国立教育政策研究所「21世紀型能力」

- 1）基礎力：言語スキル、数量スキル、情報スキル
- 2）思考力：問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力
- 3）実践力：自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任

内容定着、能力育成、人格形成

- 安彦忠彦は、能力育成に重きを置いた「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくりのために、「人格形成を見すえた能力育成」を提唱している。
- 能力はどこまで伸ばしても手段＝客体にすぎず、それを望ましい形で行使するのか、望ましくない形で行使するのかは、あくまで人格＝主体にかかっているからである。

- 筆者は、「21世紀型能力」だけを示しても、「教育目標」としては不完全であり、それのみではなく「望ましい人格」をも示さなければならない、と考えてきました。前述の三つの能力の中で、「能力」でないのは「持続可能な未来への責任」という「実践力」の中の要素ですが、これは「人格」の一部を成すものです。しかし、「能力の一部」に組み込まれてしまうと、その種のものは、それを支え促す人格的要素だけしか重視されない恐れがあり、それはけっして望ましい目標規定とは言えないように思われます。（安彦忠彦、前掲書、pp.66-67）

- 時には、「能力」の中身を問いただし、吟味するような、またその「能力」の行使にブレーキをかけるような「人格」的要素も重要な意味をもちます。子どもが、そのような吟味を行っている姿や、ブレーキをかけるべきか否か悩んでいる姿を見せる時こそ、教育的に価値ある場面であることが多いと思われますので、この種の「人格」的要素は、「能力」の外に、そしてこれを包み込むべきものだと考えます。（同書、p.67）

＊注：学習指導要領を扱う同書では学習主体が「子ども」になっているが、我々はこれを「学習者」「学生」と読みかえることにする。以下同様。

- めざすべき「子どもの姿」としては、「能力」と「人格」の関係は逆になるべきもので、「人格」が「能力」をその一部として内に含む全体を構成し、後者を「何のために用いるのかを決める」ものとして最重視し、上からそれを支配する性格のものとして位置づける必要があると思います。そのようにして初めて、「人格の完成」が教育目的に掲げられる独自の意味が明確になるからです。（同書、p.67）

- R.バーネットによるコンピテンシー批判

  「コンピテンスによる教育は、教育者の理念が消えている。それは権力によって課されたものである。高等教育はコンピテンスのための教育ではなく、学生たちの人生のための教育でなければならない」。（同書、p.75）

- カント的な意味においても、「人格」は主体・目的であり、「能力」「学力」は客体・手段だと位置づけることが重要だと考えます。能力・学力は手段視できますが、人間人格を、けっして何かの、また誰かの手段視してはならないということです。（同書、p.92-93）

- この意味で「人格形成」は「主体形成」であり、「学力形成」は「手段形成」に過ぎない、つまり、学力は人格が使う手段に過ぎない、いくら手段を優れたものにしても、それを使う主体・人格が優れていなければ、社会的には正しく生かされない、ということを強調したいのです。

  つまり、望ましい主体を形成することが、「私教育」を含む教育一般の目的であり、学力形成はそれに従属する、あるいはその目的に役立つ限りでの手段形成なのだということです。（同書、p.93）

（参考） 人格と学力の関係モデル

（同書、p.92）

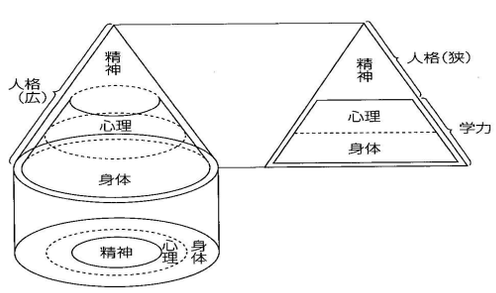


図２　フランクルの三角錐の人間モデル

第8分科会

教育における能力養成と人格形成

- 人格形成の中核は、家庭や地域における「私教育」が担う。それに対し、「公教育」たる学校は主に学力の養成を担う。
- 「学力」とは、学校で育てられる能力のこと
- 「人格」は手段視されない自律的性格をもつ
- 「資質」は「人格」と不可分
- 子どもは「人材」＝「道具・手段」ではない

コーディネーターの問題提起（1）

- かつて大学自治やアカデミズムの独立・自立性が標榜されていたのは、社会に対する批判機能を担保するためという側面があったはずではなかったか？
- 18歳の学生は入学時から既に自立した主体＝「成人」と見なすべきではないか？　そもそも、キャリア教育、シチズンシップ教育は高校卒業までに終えているべきではないか？
- 学びの主体が重要であるなら、大学教育の説明責任とは社会ではなく主に学生に対して果たされるべきものではないか？

コーディネーターの問題提起（2）

- 学生を大学や教育機関の「製造物責任」の対象と見なすことは妥当なのか？　そうした責任論を語る者は、学生を単なる客体、さらには消費される「商品」としか見ていないのではないか？
- グローバリスト・ビジネス社会だけが「社会」なのか？　そこに適応する「社会人」を生み出すことが大学の使命なのか？
- 若者を過労死に追いやるブラック企業が蔓延る現状を見ても、若者自身が社会を批判し、社会に抵抗し、これを改変する力こそが主体として生きるに必要な力というべきではないか？

教養教育が想定する大学の「出口」
―リベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」のコンセプト―

滋賀大学　高大接続・入試センター　特任准教授　児玉　英明

Ⅰ　教養教育ＦＤの方法

⑴専門基礎科目から教養教育科目への進化

京都三大学教養教育研究・推進機構では、それぞれ専門性の異なる三大学（京都工芸繊維大学・京都府立大学・京都府立医科大学）の学生が、教養教育共同化施設「稲盛記念会館」に集まり、月曜日に、同じ教室で、授業を受けている。共同化によって生じたこのような学習環境の変化は、三大学の教員にとって、FDの在り方を考える大きな転機となった[1]。

例えば、物理学を専門としない京都府立大学の文学部の学生や公共政策学部の学生を対象に、「教養教育科目として」物理学を教える場合、そこにはどのようなカリキュラムや指導法が求められているのだろうか。共同化前であれば、京都工芸繊維大学の学生を対象に「専門基礎科目として」物理学を教えていれば充分だった。しかし、三大学の学生を対象に「教養教育科目として」授業をする場合、そこにはどのような工夫が求められるのだろうか。この問いに各科目担当者が向き合ったことが、教養教育に関する質保証の中核を形成した。

⑵「これだけは伝えたい」という内容は何か

共同化科目を受講することは、多くの理系の学生にとっては、文系科目を学校で学ぶ最後の機会になるかもしれない。同様に、多くの文系の学生にとっては、理系科目を学校で学ぶ最後の機会になるかもしれない。例えば、社会科学を専門としない医学部の学生に、15回という回数で社会科学を教える場合、「『これだけは伝えたい』という内容は何か」、そしてその内容を「どのように平易に伝えるか」を突き詰めていくことは、「授業」のみならず、教員自身の「研究」コンセプトをどんどん研ぎ澄ましていくことにもつながっている。このような実感に基づく発言が、共同化科目を担当する文系の教員からも、理系の教員からも発せられている。つまり、自大学の学生だけを対象に「専門基礎科目として」教えていた時には味わうことのできなかった「教えることの快感」を、共同化授業の中で感じ始めている。著者はここに「主体的FD」の萌芽を見ている。

共同化授業の準備の中で「『これだけは伝えたい』という内容は何か」「なぜ、それを教えるのか」という問いは、ディシプリンの原方向性を問う問いである[2]。著者と専門分野の異なる医学部の学生や工芸科学部の学生に「社会科学」を教える機会を持ったことで、ディシプリンの原方向性を問う問いに日常的に向き合う環境が生まれている。これは専門性の異なる三大学の大学間連携から派生した予期せぬFDの展開である。FDへのこのようなアプローチは、藤沢令夫「学問の原方向性―一般と専門の区別をめぐって」『一般教育学会誌』第12巻２号、1990年とも共通するアプローチである。FDというと「アクティブラーニング」や「反転学習」といった教育方法の習得に傾斜しがちだが、専門外の学生に「専門基礎科目」としてではなく「教養教育科目」として教えることで、それがカリキュラムや指導法の改善につながり、なおかつ学問の原方向性を問う行為に基礎付けられたFDへとつながっている。

⑶教員の専門性と主体性を尊重したＦＤ

最近のFDは、４年周期ぐらいで登場する教育方法・教育評価の動向を、中央教育審議会の答申と絡めて、「われ先に」と追うことが、まるで正統派の振る舞いのように見えることすらある。そこでは、「ポートフォリオ」「ルーブリッ

---

[1] 本報告は京都三大学教養教育研究・推進機構のFDの取組、及びリベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」の教育実践をまとめたものである。平成25年度から平成28年度に刊行された『文部科学省 大学間連携共同教育推進事業 報告書』に寄稿した原稿を加筆修正する形で、本報告を行った。

[2] 教養教育の質保証を論じた論考として、次の３つの論考が参考になる。藤沢令夫「学問の原方向性－一般と専門の区別をめぐって」『一般教育学会誌』第12巻２号、1990年。小笠原正明「リベラルアーツとしての自然科学カリキュラム」『教育IRセンター公開研究会資料集』京都三大学教養教育研究・推進機構、2018年。杉原正晃「コンピテンシー型教養教育の問題と再構築の指針―高等教育の質保証をふまえて―」『教育IRセンター公開研究会資料集』京都三大学教養教育研究・推進機構、2018年。

ク」「ナンバリング」「キャップ」など、用語集なしでは理解がままならない概念が振りかざされる。しかも、教育方法･教育評価に関する議論が、高等教育の専門家によって、教科の文脈から切り離された形で紹介されることが多い。また、このような海外の教育改革の動向が、やや誇張されて日本の高等教育へ輸入されている印象を受ける。教育学の中のあくまで一分野である「高等教育論」の中に限れば通用性があるのかもしれないが、その範囲を教育学に拡張した際に、または更に人文・社会・自然の様々なディシプリンに拡張した際に、カタカナ用語を振りかざしながら教育改革を唱える雰囲気があるのだろうか。

いつの間にか日本のFDは「高等教育論」を専門とする者、「FD」を専門とする者を対象にした「玄人による玄人のためのFD」になってはいないか。FDプログラム精緻化の弊害として、教育学を専門としない様々な専門性を持つ教員がFDから離れていっているように思う。

「高等教育論」というと、専門分野の壁を越えて、汎用性のある言葉でFDを語ることができるようにかつては著者も思っていたが、今では、ディシプリン不在のFDに強い違和感を持っている。初期のFDには、物理学者もいれば経済学者もいるという感じで、様々な教員が集まっていた。今日のFDの場において、いま一度、教養教育を再構築する志を共有した文理様々な教員が授業改善を目指す方向に軌道修正する必要があるのではないか。その際、FD活動の中核をなす問いは「『これだけは伝えたい』という内容は何か」「なぜ、それを教えるのか」という問いである。自分の専門を教養教育科目として、専門外の学生に、15回という限られた回数で教えなければならない状況を想定して、各教員がこの問いを自分自身に投げかければよい。そうすれば、高等教育の専門家に啓蒙されるFDから脱し、各教員の専門性と主体性を尊重したFDへ転換できるはずである。

Ⅱ　教養教育の原理像

⑴民主的社会と民主的市民の形成

教養教育の質保証について論じた日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』2010年は、日本における教養教育の原理像を示している。そこで示される教養教育の原理像とは「民主的社会」と「民主的市民」の形成である。このような原理像を再確認しなければならない理由は、原理像なき教養教育が「新たな教養教育」を装って登場してきているからである。

次に引用する記述が、今日の教養教育をめぐる議論の構図を象徴している。

「そうした近年の答申等の指摘や論調は、戦後間もなくの教養教育をめぐる議論とは異なるニュアンスを次第に強めてきている。その変化は、教養教育の究極の目標として想定されていた『民主的社会』とその豊かな展開を担う『民主的市民の形成』という観点が後景に退き、より実践的・実用的な観点が重視され、教養の中身を構成する知識や能力が重視される、といったものである。後者は、最近の『学士力』『社会人基礎力』や『汎用的技能（Generic Skills)』などの概念・考え方に端的に表れている。むろん、そこで意図されている各種の能力・スキルも、その形成に関わる大学教育の役割も、否定すべきものではない。とはいえ、そうした側面を過度に重視し、教養教育の意義と役割を矮小化することは適切ではない。」[3]

⑵教養教育の人間像

日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』の上記の記述から推察するに、教養教育の質保証をめぐる議論の構図には「民主的市民の形成を重視する立場」と「実用的なジェネリックスキルの養成を重視する立場」の二つがある。それでは、日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』が批判する「教養教育の意義と役割を矮小化すること」とは何か。これは、教養教育の意義と役割を、「実用的なジェネリックスキルの養成」と捉え、企業が求める能力に、

[3] 日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』2010年、11頁。

いかに自分を合わせるかという「適応力」に象徴される議論である。

教養教育は「実用的な能力の育成に励め」という産業界からの圧力に、常にさらされてきた。戦後、東京大学の教養学部の創設に尽力した南原繁は、教養教育の原理像を、1973年の段階で次のように述べている。「あまねく国民大衆が、互いにひとりの人格として自他の自由を尊重し、勤労を恥としないと同時に、ともに時代に生きる人間として、時代の問題を認識し、真理と平和を愛し、その実現に協力する義務と責任を解する社会的人間の教養でなければならない」[4]。続けて、南原は、このような人材を産業界が望まずに、ただ実用的な人材のみを望むとすれば、産業の振興は進まずに、日本は世界の進運に取り残されると述べている。

教養教育が育成しようとする「人間像」とはどのようなものだろうか。南原の記述に即せば、それは「社会的人間」である。教養教育が育成しようとする人間像は「社会的」な人間であり、「利己的」な人間ではない。教養教育の目的は、功利主義的な価値観との対決であり、利己的な人間とは区別された社会的な人間の育成である。

南原の記述にも見て取れるように、日本における教養教育は「民主的市民の形成を重視する立場」と「実用的なジェネリックスキルの養成を重視する立場」の間を、振り子のように揺れ動いてきた。功利主義的な価値観への揺り戻しに、常にさらされているのが教養教育である。今日、実用的なジェネリックスキルの養成を重視する立場へと振り子が動いた背景には、1990年代後半からの大学生の就職難や学習成果の可視化を求める大学評価の圧力などが一因だろう。そのような要請に応えようと登場してきた科目が「キャリア教育」である。キャリア教育の登場は、ややもすれば、教養教育が本来対峙していたビジネスの論理を、大学においても優越させる事態を招きかねない。

日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』が最近の「学士力」「社会人基礎力」や「汎用的技能（Generic Skills）」などの考え方を、「教養教育の矮小化」という言葉を使って批判したのと共通する問題意識が、日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010年にも見て取れる。「ここで考えてみるべきことは『対応力』という理念が、個々人による現状への『適応能力』ということのみに還元されてはならないということである。適応とは、現状を所与とし、それに自らを合わせていく行為であり、人が社会で生きていく上で不可欠な要素である。しかし、これのみでは、無自覚に現状を追認し、そこで自らの利益の最大化のみを追求するような利己的な人間像をも許容することになってしまう」[5]。

教養教育の人間像は「利己的人間」ではない。教養教育の人間像は、自分の考え方を絶対視することなく、考え方の違う他者の存在を認めて、辛抱強い対話を重ねながら、公共的課題に協働して取り組むことができる「社会的人間」である。

⑶教養教育における「他者感覚」と「批判的思考力」

日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』の上記の記述を読み、改めて「教養教育」と「キャリア教育」の違いを考えてみた。

著者が以前に勤務した大学のキャリアセンターには、「正社員で就職した場合の生涯年収」を模した札束の山と、「非正社員で就職した場合の生涯年収」を模した札束の山が展示されていた。この展示のメッセージは、正社員と非正社員の生涯年収の格差を可視化することで、学生を正社員志向に駆り立てることだろう。札束という分かりやすい像を見せることで、学生を正社員志向に駆り立て、非正社員に落ちることへの恐怖感を植え付けている。

著者は、キャリアセンターのこの取組をみて、「教養教育」と「キャリア教育」の違いを自覚した。育成すべき人間像が異なっているのである。日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』にある「適応とは、現状を所与とし、それに自らを合わせていく行為であり、人が社会で生きていく上で不可欠な要素である」という記述に著者も同意する。しかし、「教養教育」と「キャリア教育」を分け隔てるのは次の記述である。「これのみでは、

[4] 南原繁「日本における教育改革」『南原繁 教育改革・大学改革論集』1973年、228頁。
[5] 日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010年、28頁。

無自覚に現状を追認し、そこで自らの利益の最大化のみを追求するような利己的な人間像をも許容することになってしまう」という側面である。

本来、教養教育は「無自覚に現状を追認し、自らの利益の最大化のみを追求するような利己的な人間像」とは最も遠い存在である。同じ職場で、同じような仕事をしているにもかかわらず、正社員と非正社員の間に、様々な埋めがたい格差が不条理にも存在している場合、そのような職場で非正社員が感じている悲哀を、健全な他者感覚を持って理解できる人間を養成することが教養教育の使命ではなかろうか。無自覚に現状を追認し、「自分だけよければそれでよい」「自分は正社員なので非正社員のことは知らない」という利己的な人間像は却下されるべきものである。正社員と非正社員の生涯年収を模した札束の山を見せる行為には、他者感覚を欠いた利己的な人間を生み出す副作用がある。種々の汎用的技能を育成することを否定するわけではないが、その汎用的技能の中には「批判的思考力」という能力が欠如している。現状を所与とし、それに自らを合わせていく「適応力」を追求することの副作用として、「批判的思考力」が抜け落ちることに、もう少し自覚的であるべきではないか。

Ⅲ　『君たちはどう生きるか』の再評価

⑴「社会科学の学び方」を教える教養教育の古典

本報告では、歴史的文脈から切り離された「ジェネリックスキル型教養教育」と対比するために、「戦後間もなくの教養教育をめぐる議論」として象徴的な著作である吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波書店、1937年を取り上げる。『君たちはどう生きるか』は、社会科学の領域において、「教養教育の古典」として長らく読み継がれている。京都三大学教養教育研究・推進機構で開講している「社会科学の学び方」でもテキストに指定している。

『君たちはどう生きるか』は2017年に、新装版と漫画版が出版され、再評価されている。羽賀翔一による漫画版は2018年３月に累計発行部数が200万部を突破した。

なぜ、いま、『君たちはどう生きるか』が再評価されるのか。再評価の背景にある現代社会において、どのような事象が見られるのか。

本報告では、これらの問いに向き合うことで、『君たちはどう生きるか』に見られる教養教育の原理像と思想性を確認し、『君たちはどう生きるか』が求められる同時代論としての教養教育を論ずる。

⑵『君たちはどう生きるか』を支える二つの問い

『君たちはどう生きるか』は、二つの問いに支えられている。第一に、「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いである。第二に、「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識を問う問いである。この二つの問いが切り離されることなく、不可分に結びついた問いとして、「中学２年生のコペル君にあくまで即して、コペル君の自発的な思考と個人的な経験を基にしながら展開されていく」[6]ところに、『君たちはどう生きるか』のカリキュラム・ポリシーがある。

『君たちはどう生きるか』が再評価される理由は、「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識を問う問いが、「人間としてどのように生きるか」というモラルを問う問いと切り離せない時代状況があるからだろう。例えば、『君たちはどう生きるか』を再評価する動きのひとつとして、アニメーション監督の宮崎駿の映画構想がある。宮崎の新作映画の題名は「君たちはどう生きるか」になるという。吉野源三郎『君たちはどう生きるか』から名前をとり、その本が主人公にとって大きな意味を持つ話になるという[7]。

宮崎の新作映画の題名が「君たちはどう生きるか」になるという新聞記事を眼にしたとき、著者の頭に思い浮かんだのは宮崎駿「司馬さんが生きててくれたら」というエッセイである。そのエッセイの中に、「あのバブルの頃、司

---

[6] 丸山眞男「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想－吉野さんの霊にささげる－」1982年、310－311頁。（吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波書店、1937年、307－308頁に所収）

[7] 小原篤「宮崎駿監督明かす　新作『君たちはどう生きるか』」『朝日新聞』2017年10月29日。

馬さんはテレビでおっしゃった。『日本はみっともなくなりました』。小生もそう思っていたので、涙が出るほどうれしくて、その瞬間に司馬さんの大ファンになりました。『司馬さん、ますますみっともなくなっています。こまりました』」[8]という記述がある。「司馬さんが生きててくれたら」というエッセイの中で、宮崎は「日本はみっともなくなった」と繰り返す。

⑶人間のモラルと社会認識の一体化

宮崎は、日本の現状のどこを見て、みっともなくなったと感じているのだろうか。それが分かる具体的な記述を引用しよう。「国土の一部は、放射線で喪ったも同然になりました。それなのに、始末におえない原子炉を他国へも売りつけようとしています。地殻変動を乗り切るには、いちばんしてはいけない集中と高度化、複雑化をおしすすめて、電車の中は液晶の画面を呆然と見つめる人でいっぱいです。水田は多く放置され、耕やす人はさらに少く、海の底をかきまわし、ゴミだらけにし、きいたことのない遠くの海の深海から奪って来た切身が食卓に並びます。着るのも、穿くのも、誰とも判らぬ異国の安い賃金の人々によって作られ、自分たちはただ選び、支払い、用がなくなれば捨てているばかりです。こんな日本の様子を、司馬さんは見たくなかったにちがいありません」[9]。

『君たちはどう生きるか』が再評価される理由は、今日の日本社会には良心の呵責を感ずるべき問題が複数あるにもかかわらず、他人の苦しみや犠牲を感じ取る「他者感覚」が欠如しているからではないか。その最たる例が、宮崎も述べる原発輸出に関する良心の呵責の欠如ではないか。言い換えれば、他人の犠牲の上に自分の生活が成り立っている社会的矛盾への無頓着の広がりに、人間のモラルの欠如を見ているのではないか。「日本はみっともなくなった」と繰り返す宮崎から、「自分はどのような時代に生きているのか」という問いが、「人間としてどのように生きるか」という問いに向き合わざるを得ない時代状況を感ずる。

Ⅳ　教養教育の思想性

⑴『君たちはどう生きるか』に込めた想い

『君たちはどう生きるか』が執筆された背景を確認していく。1931年、関東軍は柳条湖で南満州鉄道の線路を爆破し、満州事変が始まった。『君たちはどう生きるか』が収められている「日本少国民文庫」全16巻の刊行が開始された1935年という年は、軍国主義が日ごとにその勢力を強めていた時期だった。『君たちはどう生きるか』が出版された1937年７月には盧溝橋事件が起こり、日本は日中戦争に突入していく。「日本少国民文庫」の刊行は、このような時勢を考えて計画されたものだった。

そのような中、吉野が密かに掲げた志は「次の世代を担う子どもたちには、偏狭な国粋主義や反動的な思想を越えた、自由で豊かな文化のあることを、何とかして伝えておかねばならない」[10]というものである。「専門基礎科目」とは区別された「教養教育科目」としての社会科学が最も重点を置くべきところは、この点である。

⑵「偏狭な国粋主義」の内在的理解

現代においてどのような局面に、右傾化や偏狭な国粋主義を見るのか。近年、日本社会が右傾化していることに、どれだけの人が気付いているだろうか。

吉野源三郎は『君たちはどう生きるか』の主人公コペル君が通う中学校において、「柔道部の上級生による学校の気風を引きしめる運動」が起きていることを、「偏狭な国粋主義」のエピソードとして、子どもでも理解できる形で描く。柔道部の上級生は「愛校心のない学生は、社会に出ては、愛国心のない国民になるにちがいない。愛国心のない人間は非国民である。だから、愛校心のない学生は、いわば非国民の卵である。われわれはこういう非国民の卵に

---

[8] 宮崎駿「司馬さんが生きててくれたら」『遼 司馬遼太郎記念館会誌』第50号、2014年、３頁。
[9] 同上、２頁。
[10] 吉野源三郎「作品について」1967年（『君たちはどう生きるか』岩波書店、301頁。）

制裁を加えなければならぬ」[11]と考えている。その結果、下級生は上級生に脅え、自由な気風はなくなり、息苦しい学校生活を送っている。

丸山眞男は吉野を追悼する目的で書いた「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想」の中で、先の柔道部の上級生のエピソードについて、「1937年という時代に、きわめて広く流通していた『非国民』という用語をあえて用いて、時代思潮に抗しようとした著者の勇気と論理は、まさに『非国民』という言葉が感覚的に通用しにくくなった現代こそ正しく伝承さるべきではないのか。それを少年読者の心に内在的に理解させることが、この『少国民』のための古典を教材とする教師にとって何より肝要な問題である」[12]と述べる。著者は、丸山の助言に重きを置き、リベラルアーツ・ゼミナールの授業では『君たちはどう生きるか』を第６章まで読んだ後に、偏狭な国粋主義と1930年代から1945年にかけての日本社会についてのイメージを膨らませるために、山田洋次監督による映画『母べぇ』を鑑賞し、学生とディスカッションをしている。

⑶教養教育「必要論」「不要論」の振り子現象

なぜ、教養教育は、必要論と不要論の間を揺れ動くのか。第一に、教養教育の究極の目標である民主主義は、確立された制度ではなく、たえず民主化を求める試みによって、かろうじて保たれる可変的なものだからである。第二に、日本人の民主主義理解には「民主主義なんてもう分かっているよ」と、平時では全く気にかけない一方で、時代状況によっては「私は民主主義を本当に分かっているのだろうか」と急に不安になり、自問自答を始めることがあるからである。

丸山眞男は、日本人の民主主義に関する理解について、次のように対比的に論じている。「西欧やアメリカの知的世界で今日でも民主主義の基本理念とか、民主主義の基礎づけとかほとんど何百年以来のテーマが繰りかえし『問わ』れ、真正面から論議されている状況は、戦後数年で、『民主主義』が『もう分かっているよ』という雰囲気であしらわれる日本と、驚くべき対照をなしている」[13]。

教養教育は必要論と不要論の間で揺れ動く。振り子が必要論に傾く時には、必ずその背景に、人間としてのモラルや社会認識を問い直すような同時代的な問題が生じている。教養教育としての社会科学に求められているのは、そのような同時代的な問題に反応するセンスの育成である。

私見を述べれば、近年、民主主義は後退している。そのことに、どれだけの人が気付いているだろうか。中学校、高等学校で、政治性を極力排除した社会科教育を受けてきた人々は、民主主義が後退しても、それに気付く社会科学的な感性を持ち合わせていない。中学･高校と「公民科」を学びながら、「公民とは何か」といった根本的な問いに、一度でも向き合ったことがあっただろうか。社会科教育は主権者教育たり得たか。

映画監督の想田和弘は『日本人は民主主義を捨てたがっているのか？』の中で、今日の日本を無気力・無関心の中で進む「熱狂なきファシズム」と捉えている。想田は「僕の脳内では、民主主義に対する危機を察知するセンサーが作動し、アラーム音が鳴り始め、その音は止むどころかどんどん大きくなりつつあります。ところが、そのアラーム音が聞こえている人は、どうも日本人のごく一部に限られているようです」[14]と述べる。

専門基礎科目として社会科学を教えるのではなく、教養教育科目として社会科学を教えるのであれば、その核心は、民主主義が後退している状況に直面した時に、それを察知する社会科学的センスの養成に重きを置くのかどうかである。社会の「寛容性」が低下している時に、それを察知する社会科学的センスの養成に重きを置くのかどうかである。そこにLiberal Educationの思想性がある。

---

[11] 吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波書店、1937年、166頁。
[12] 丸山眞男「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想」1982年、338頁。
[13] 丸山眞男『日本の思想』岩波新書、1961年、18頁。
[14] 想田和弘『日本人は民主主義を捨てたがっているのか？』岩波書店、2013年、３頁。

V　おわりに　多様性理解と自由な気風を重んずる寛容な人間

教養教育が目標とする民主的社会とは、多様な考え方が尊重され、他者との間に闊達な議論が生まれ、それによって自由な気風が保たれている社会である。そのような社会を実現するためには、自分の考え方や立場を絶対視しない「他者感覚」と「対話」が求められる。本分科会の主題である「教養教育が想定する大学の『出口』」にいる人間像は、多様性理解と自由な気風を重んずる寛容な人間である。

我々は各人が醸し出す対話の姿勢の中に、民主主義の前進や後退を感じ取る。多様性を尊重した対話の姿勢が欠如しているように見えるとき、人々は民主主義とは相容れぬものを感じる。そのような感性を育てることが教養教育の目標である[15]。

このような感覚は、社会が一義的な正解の存在しない問題に直面することで鮮明になる。教養教育には「一義的な正解の存在しない問題について，学際的な視点で物事を考え，多様な見解をもつ他者との対話を通して自身の考えを深めていく経験をすること」[16]が期待される。また、時には、「社会の現実や人々の生き方が内包している矛盾に対して敢えて学生を向き合わせ、そうした矛盾について、『世の中とはそういうものだ』で終わらせずに、なぜそうなっているのかを徹底的に考えさせること」[17]も必要である。

教養教育必要論が高まる時は、社会が一義的な正解のない、のっぴきならない問題に直面し、人間としてのモラルが問い直される時代局面である。「自分はどのような時代に生きているのか」という社会認識を問う問いが「人間としてどのように生きるのか」というモラルを問う問いと不可分に展開せざるを得ない時代局面である。まさに今の日本社会である。

[15] 前期開講科目「現代社会に学ぶ問う力・書く力」では、苅谷剛彦『知的複眼思考法』講談社、2002年で「問いの立て方と展開のしかた」を学ぶ。その後、金成隆一『ルポ トランプ王国』岩波新書、2017年とNHKスペシャル『揺らぐアメリカはどこへ 混迷の大統領選挙』を教材として活用している。

[16] 日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010年、30頁。

[17] 同上、30頁。

＜資料＞
リベラルアーツ・ゼミナール「社会科学の学び方」 グループワーク教材

Ⅰ 『君たちはどう生きるか』のグループワーク教材

⑴自分中心主義からの脱却

第１章「へんな経験」の中に「人間がとかく自分を中心として、ものごとを考えたり、判断するという性質は、大人の間にもまだまだ根深く残っている。いや、君が大人になると分かるけれど、こういう自分中心の考え方を抜け切っているという人は、広い世の中にも、実にまれなのだ」[18]という記述がある。自身の経験を振り返り、思い当たることを、具体的に、書きなさい。

⑵多様性理解の場としての学校

吉野は第２章「勇ましき友」の中で、貧しい豆腐屋の息子である浦川君のエピソードを通じて、「富裕層が中心に通うコペル君の学校は多様性理解の場として機能しているか」という問いを投げかけている。学校を多様性理解の場として捉える見方について、自分が通った小学校・中学校・高校を振り返りながら思い当たることを、具体的に、書きなさい。

⑶生産関係の感覚的理解

第３章「ニュートンの林檎と粉ミルク」の中に「僕は、粉ミルクが、オーストラリアから、赤ん坊の僕のところまで、とてもとても長いリレーをやって来たのだと思いました。工場や汽車や汽船を作った人までいれると、何千人だか、何万人だか知れない、たくさんの人が、僕につながっているんだと思いました」[19]という記述がある。コペル君は、これを「人間分子の関係、網目の法則」と名付けている。

コペル君のこの指摘を、「粉ミルク」以外の商品を事例にして、「消費する自分」から「生産する他者」に向かって、具体的にさかのぼって、その過程に登場する人物と仕事を書き出しなさい。

⑷貧困への視座と他者感覚

コペル君は豆腐屋を営む浦川君のおうちへ遊びに行くことで、「自分のおうち」と「他人のおうち」の違いを考えるきっかけを持った。第４章「貧しき友」に掲載された「おじさんのNOTE 人間であるからには －貧乏ということについて－」を読み、自分の幼少期において、「自分のおうち」と「他人のおうち」の違いを考えるきっかけになった出来事について、具体的に書きなさい。

⑸立派な人間

第４章「貧しき友」の中で、叔父さんはコペル君に対して、「君は、毎日の生活に必要な品物ということから考えると、たしかに消費ばかりしていて、なに一つ生産していない。しかし、自分では気がつかないうちに、ほかの点で、ある大きなものを、日々生み出しているのだ。それは、いったい、なんだろう？」[20]と問いかけている。その回答を書きなさい。

⑹取りかえしのつかない後悔と人間としてのモラル

「損得からではなく、道義の心から、『しまった』と考えるほどつらいことは、恐らくほかにはない」[21]「潤一さん。

---

[18] 吉野、前掲書、26頁。
[19] 同上、86頁。
[20] 同上、141頁。
[21] 同上、255頁。

大人になっても、ああ、なぜあのとき、心に思ったとおりしてしまわなかったんだろうと、残念な気持で思いかえすことは、よくあるものなのよ。どんな人だって、しみじみ自分を振りかえって見たら、みんなそんな思い出を一つや二つもってるでしょう。大人になればなるほど、子供の頃よりは、もっと大きなことで、もっと取りかえしがつかないことで、そういう思いをすることがあるものなの。お母さんなんか、なくなったお父さまのことおなくなりになるなら、ああもしておけばよかった、こうもしておけばよかったと、そう思うことばかりよ」[22]という記述がある。

「なぜあのとき、心に思ったとおりしてしまわなかったんだろう」と後悔した経験として、あなたにはどのような出来事が思い当たったるか。具体的に書きなさい。

Ⅱ　山田洋次監督『母べぇ』のグループワーク教材

⑴父べぇの生き方を事例とした多様性理解

父べぇには、かつての教え子の杉本検事が「転向の上申書」の担当としてつくことになる。杉本検事は、父べぇに教えてもらった大学での授業を思い出し、「良い授業だった」と回想する。しかし、父べぇに「杉本くん、君はこの戦争が本当に正しいと思っているのかね？」と質問された直後、杉本検事は父べぇに「君づけ」で呼ばれたことから豹変し、激高する。また、転向の上申書の中で「戦争」を「聖戦」と書かなかったことから、かつての恩師である父べぇに書き直しを命じる。そして、今では、かつての「先生」が「国賊」と呼ばれていると罵倒する。

父べぇは、この場面で、形だけでも上申書で反省しておけば、教え子が担当官だったことから釈放される可能性があったのではないかと思われるが、父べぇは態度を変えることがなかった。また、杉本検事も、表面的には厳しい態度を見せたが、内心は父べぇに共感、同情しているようにも見えた。

皆さんは、『母べぇ』における「父べぇの生き方」にどのような印象を持ったか？

⑵偏狭な国粋主義と同調圧力

奈良の叔父さんは新宿で遭遇した「贅沢品撲滅運動」に従わずに、金の指輪を供出することを拒否した。その結果、周囲の人から「非国民！」という罵声を浴びせられる。

多様性理解が欠如した「同調圧力」が強まる現象として、現代社会でどのようなことが思い当たるか。具体的に書きなさい。

⑶1930年代、40年代の軍国主義の教訓

『母べぇ』の台本の冒頭には、丸山真男の「あの日本の破局的な30年、40年代の戦争及び軍国主義のあの時代というものを、大きくは歴史の教訓として、日本史の教訓として、更には直接には、一個の日本人としての自分自身の経験として、何を学んだのか、それともあの巨大な経験から何も学ばないのかということが、ぼくには非常に気になるんです。」[23]という記述が掲載されている。

『母べぇ』を観て、我々は30年、40年代の戦争及び軍国主義の時代から何を学んだと考えるか？

Ⅲ　丸山真男『日本の思想』のグループワーク教材

⑴タコツボ組織の弊害

「その集団の内部だけでしか通用しない考え方」であるにもかかわらず、社会とのギャップをうまく認識できない「タコツボ組織の弊害」として、どのような事例が思い当たるか？

---

[22] 同上、245－246頁。

[23]「中野好夫集 月報11」

⑵国民的意識を統一するもの

第３章「思想のあり方について」の中に「さて、戦前の日本では、きわめて大ざっぱにいえばこういうタコツボ化した組織体の間をつないで国民的意識の統一を確保していたものが天皇制であり、とくに義務教育や軍隊教育を通じて注入された『臣民』意識でした。こういうむすび目が戦後にほぐれてしまうと、共通の言語、共通のカルチュアを作り出す要素としては何といってもマス・コミが圧倒的な力をもつということになります。各集団や組織がタコツボ的になればなるほど、タコツボ相互のコミュニケーションというものが行われなくなりますから、タコツボ間をつなぐように見える唯一のコミュニケーションがいわゆるマス・コミュニケーションということになってくるわけであります。」[24]という記述がある。

戦前は「天皇制」や学校教育の指針としての「教育勅語」が国民的意識の統一を確保するものとして機能し、臣民意識を育ててきた。それでは、現代の日本において、国民的意識の統一を確保するものとして何が思い当たるか？

[24] 丸山真男『日本の思想』岩波新書、1961年、161－162頁。

福祉の担い手不足の現実
社会福祉士･介護福祉士養成校の実情と課題

大谷大学　文学部社会学科　教授　山下　憲昭

第8分科会　大学の「出口」とは何だろうか
－教養・シチズンシップ・キャリア・人間教育－

大谷大学
Be Real

福祉の担い手不足の現実

社会福祉士・介護福祉士養成校の実情と課題

山下憲昭（大谷大学文学部社会学科）
・元：社会福祉相談援助実習担当
・現：インターンシップ、キャリアデザイン実践担当
・京都府児童福祉施設実習教育連絡協議会
・京都府福祉人材・研修センター　福祉人材部会長

Ⅰ．超高齢社会の到来と福祉の担い手不足

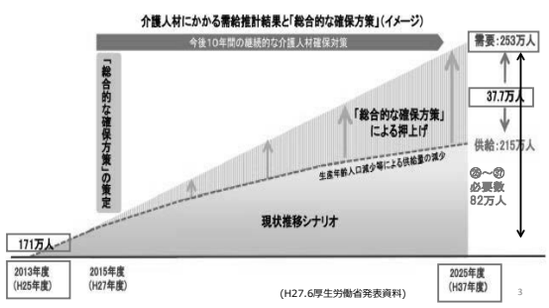
・平成29（2017）敬老の日発表　高齢化率 27.7%
・平成26（2014）年度末　介護保険制度における**要介護**又は**要支援**の認定を受けた人591.8万人
　・第1号被保険者の17.9%
　・介護保険施設入所は平成28年10月　約96万人
　・あとは介護予防、居宅介護、グループホームなど

・介護人材の不足は深刻
・保育士も不足（資格保持者は多いが）
・今日、児童福祉施設や障害児・者福祉分野においても人材確保が困難になってきている

介護人材の状況（全国）

H27.6　厚生労働省発表

2025年(平成37年)に２５３万人の介護人材が必要
2013年(平成25年)から８２万人の人材確保が必要
このままの取組では37.7万の人材が不足

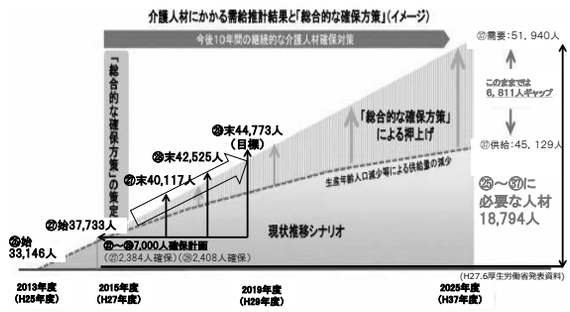


(H27.6厚生労働省発表資料)

3

介護人材の状況（京都府）

2013年(平成25年)から18,794人の人材確保が必要
㉗～㉙で7,000人確保目標
（達成状況　㉗2,384人㉘2,408人確保　達成率102%）
2025年(平成37年)に51,940人の介護人材が必要



(H27.6厚生労働省発表資料)

京都府下 介護人材の現状と課題

■離職率

全国	京都府
16．7%	13．6%

（参考）全産業
15．0%

（介護労働安定センター　介護労働実態調査（H29.8）より）

■介護現場の人材不足感

大いに不足	不足	やや不足	適当	過剰	不足感（計）
8．1%	33．8%	35．1%	23．0%	0%	77．0%

（介護労働安定センター京都支部　介護労働実態調査（H29.8）より）

■京都府における求人倍率の推移

年度	全産業	介護関連
平成26年3月	0．99	1．92
平成27年3月	1．07	2．40
平成28年3月	1．26	3．04
平成29年3月	1．45	3．10

（京都労働局発表資料より）

5

京都府における介護人材確保･定着･育成に向けた取組

京都府福祉人材確保総合事業＝３年間（㉗～㉙）で新たに福祉人材7,000人（府北部1000人）の確保・定着を推進
1．介護・福祉人材総合支援センターの運営等
2．福祉人材育成認証制度等の活用促進
3．京都府北部福祉人材養成システムの推進
4．介護福祉士等修学資金・再就職準備金貸付の活用

福祉の星事業（㉙新規）

（１）福祉業界のイメージアップ及び人材確保
・上位認証法人を模範とする「職場環境モデル」の積極的な広報を通じたイメージアップや人材確保の取組強化を実施

（２）福祉職場の環境改善、職員の処遇改善
・「きょうと福祉人材育成認証制度」を活用した、職場環境改善と処遇改善加算取得に向けた認証取得の支援を一体的に実施

（３）北部介護福祉士定着・キャリアアップ支援
・北部福祉人材養成システムによる新規介護福祉士の定着とキャリアアップを支援するため、現任職員向けのスキルアップ研修や定着支援相談会等を実施

6

離職防止・定着促進の実績

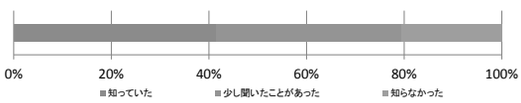
京都府では、職員の離職防止・定着促進、資質向上に成果を上げている福祉施設を認証する制度を設けている

■離職率からみる状況

	離職率	全国平均との差
上位認証法人（京都）	６．７%	▲１０．０ポイント
認証事業者（京都）	１０．２%	▲６．５ポイント
事業者平均（全国）	16．7%	－

認証事業者：認証事業者アンケート(H29.2)
事業者平均：介護労働安定センター介護労働実態調査(H29.8発表)

■大学生の認証制度の認知状況



就活フェアアンケート結果（H29.6）

7

Ⅱ．京都府老人福祉施設協議会と養成校との連携

・会員施設91のうち、介護職員が定数に達しているのは22施設
・とくに、北部の施設が厳しい（養成校も少ない）
・福祉職にかぎらず、北部出身者が出身地域に帰らない！？

・処遇改善の取り組み

地域差や法人間の差があるが、大卒介護職の初任給20万円に近づいてきた。京都市内では20万円

・求人活動

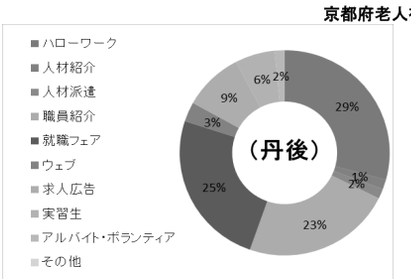
北部では、ハローワーク経由、職員紹介、就職フェアで
京都市に近い乙訓地域では、就職フェアについで、ウェッブの利用が多い

・養成校との連携

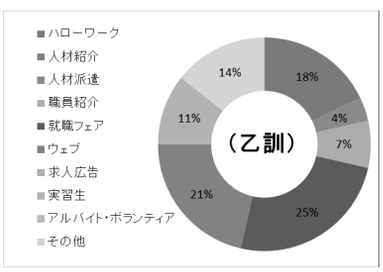
積極的に実習を受け入れるようになってきた。が、北部で実習生自体が少ない
毎年、養成校との懇談会を開催している

人材確保に関する実態調査（2017年度）

京都府老人福祉施設協議会



人材確保のルートでもっとも多いのはハローワーク経由（29%）
ついで、福祉就職フェア（25%）、職員の紹介による場合（23%）
養成校が少ないこともあって、実習を契機にしているのは6%程度

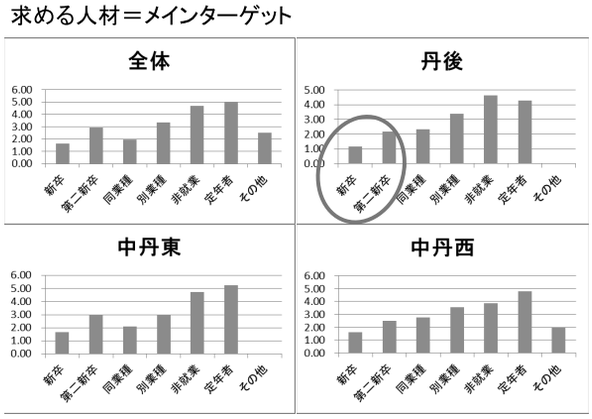


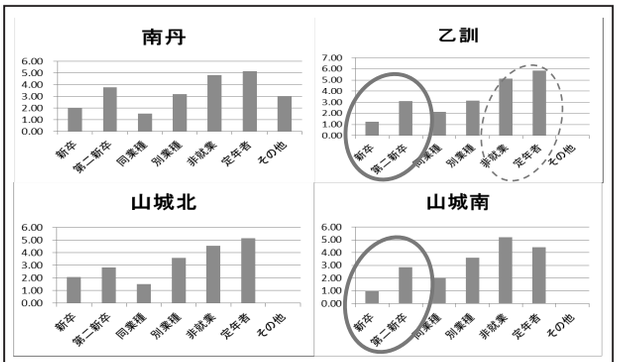
府下南部では、福祉就職フェアを契機とする場合が25%でもっとも多いが、ｳｪﾌﾞで求人する法人も増えてきているのが特徴である（21%）。

北部とは事情がことなり、職員の紹介は少ない

また、養成校と近いこともあるため、実習を契機とする割合が北部にくらべて高い（11%）

求める人材＝メインターゲット





府下の各地域とも新卒者の割合が少ない。ケアや運営の核となっていくべき有資格者の確保が難しくなってきている
第二新卒のほうが多くなっているのが近年の特徴

実習生の受け入れ

①受け入れの有無

	施設数	(丹後)	(中丹東)	(中丹西)	(南丹)	(乙訓)	(山城北)	(山城南)
有り	60	15	9	6	9	4	13	4
なし	29	3		4	10	4	5	3
未記入	2	2						

②受入数

	1人	2人	3人	4人	5人	6人
施設数	4	16	5	7	7	5
	7人	9人	10人	～20人	～30人	～50人
施設数	1	2	4	3	5	1

③受入学校名

高校: 京都暁星高,宮津高伊根分校,久美浜高,峰山高,福知山淑徳,京都聖カタリナ,京都八幡

専門学校: 大阪バイオメディカル、舞鶴YMCA、青池介護、京都福祉、京都医療福祉

大学: 花園大、京都府立大、佛教大、京都教育大、京都産業大、立命館大、京都光華女大、京都女大、龍谷大

その他: 福祉即戦力

Ⅲ．社会福祉士・介護福祉士養成校の様子

・1987年　社会福祉士・介護福祉士法
・2000年　介護保険法施行（契約利用制度、応益負担）
　　社会福祉法施行（地域福祉の導入）
・2006年　障害者福祉　自立支援法施行（選択利用）

・2000年前後　介護保険制度をふまえ養成校が急増

・しかし、ここ数年、社会福祉系学部・学科・専門学校への入学者の減少傾向が明らかになってきた
・介護福祉士養成の中心になっている専門学校の定員充足が５割に満たない状況がつづいている

社会福祉士合格者数

区　分	第25回	第26回	第27回	第28回	第29回
受験者数(人)	42,841	45,578	45,187	44,764	45,849
合格者数(人)	8,058	12,540	12,181	11,735	11,828
合 格 率(%)	18.8	27.5	27.0	26.2	25.8

介護福祉士合格者数

第20回(20年)	第21回	第22回	第23回	第24回	第25回	第26回
142,765	130,830	153,811	154,223	137,961	136,375	154,390
73,302	67,993	77,251	74,432	88,190	87,797	99,689
51.3	52.0	50.2	48.3	63.9	64.4	64.6

総計　受験者数 1,896,390人　合格者数 988,484人　合格率 52.1%

介護福祉士国家試験の合格者が増えているが、これは初任者研修受講して採用された現役職員が受験している人びとの増加

養成校をとりまく学生募集環境
・高校の進路指導で福祉系への勧奨が少なくなった
・保護者が子どもの福祉領域への就職を望まない
・企業就職が好調で、福祉への関心が薄れている
・学生の志向の変化

Ⅳ．福祉専門職養成の課題

①目標：社会福祉の場合、利用者対象者への想像力・共感力
⇒ 対象課題・実践課題の共有
⇒ 人とのつながりが幸せを生む

②基礎学力の向上、社会人基礎力の向上
③グループディスカッション、アクティブラーニングの活用

④実習教育の充実　現場と連携して

福祉現場の声
・利用者の暮らしを支援するだけではなく、職員の働きやすさをチームで支えている。
・学生に、介護の現場のリアルだけでなく、利用者への支援によりその方の思いをかなえるというゴールを知ってもらいたい。

資格取得の意欲を高め、福祉現場を志向するような動機付けがもとめられている

①利用者対象者への想像力・共感力を高める
・もともと社会福祉士受験資格取得課程は演習・現場実習の比重が大きい（緊張と負担感も大きい）
・実習を履修する前段階での福祉課題・利用者との接点を増やす努力
→ カリキュラム上の見学実習
→ 学外での地域貢献活動への参加を促す
・身近な地域における高齢者との交流
・ボランティア活動（子育て支援、施設ボランティア）
・象徴的な東日本震災地域への支援活動など

・アクション先行型活動への参加を促すことで、学生一人ひとりの意欲、問題意識、理論学習への意欲向上へ
→「達成感」から「想像力」「共感力」への発展
・家庭、大学、バイト先とは異なる人間関係
・他者とのつながり、学生にとっての社会関係
→ 人と人の暮らしを見ることをとおして、福祉の対象課題、実践課題の共有
→ 自分との関係性への気づき
・「他人事ではなく・・・」

②基礎学力の向上、社会人基礎力の向上

③グループディスカッション、アクティブラーニングの活用

第8分科会

④実習教育の充実　現場と連携して

・入学段階では福祉職を希望していたが・・・
　→ 動機付け、エンカレッジメント
　→ 体験、実習教育をポジティブな動機付けに

・資格取得にむけた指導の課題
　→ 社会福祉士資格　合格率3割弱、本学は・・・
　→ 資格取得とキャリアプランのマッチングが上手くいっていない
　→ 大学での学びと卒業後の仕事
　　・福祉現場のなかで再教育、福祉業界としてのキャリアアップへの取り組み

・在学中からの福祉現場との連携
　→ 福祉現場にとっても将来の人材確保
　　・社会貢献としての側面も大きくなっている

大谷大学の就職状況

2017年度

2018年2月

就職率・職種別就職状況（2017年5月1日現在）

卒業者数 686名
就職者数 511名／就職希望者数 538名

営業職	24.1%	僧侶	4.1%
販売職	20.5%	製造職	3.5%
事務職	14.7%	情報処理職	2.5%
教員	10.0%	保安職	1.4%
接客職	7.6%	その他	5.3%
福祉職	6.3%		

福祉職　6.3%

卒業者数 93名
就職者数 80名／就職希望者数 80名

幼稚園教諭	36.0%	営業職	1.3%
保育士	35.0%	接客職	1.3%
保育教諭	17.5%	福祉職	1.3%
事務職	3.8%	僧侶	1.3%
販売職	2.5%		

※就職率 = 就職者数 / 就職希望者数

福祉職就職状況
　社会学科　14名
　他学科　　20名
　就職決定者の 約6%

他学科から福祉職への就職は、宗教教育および副専攻として福祉関連科目を受講している学生の様子を反映
→人間教育としては成功している