

シンポジウム

大学の教育力を発信する ～教養教育改革と現代社会～

シンポジスト

林 哲介（京都三大学教養教育研究・推進機構 特任教授／京都大学名誉教授）

日比 嘉高（名古屋大学大学院文学研究科 准教授）

鬼塚 哲郎（京都産業大学 文化学部 教授）

コーディネーター

児玉 英明（京都三大学教養教育研究・推進機構 特任准教授）

参加人数

669名

大学において、常に必要論と不要論の間を振り子のように揺れ動いてきた領域が教養教育である。2015年に話題となった「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」という文書も、社会的要請の高い分野への転換を求める文系不要論とも読めるものであった。このように、役に立つ教育が産業界から常に求められる一方で、なぜ教養教育はなくなりそうでなくなるのか。

昨今、中央教育審議会による答申が矢継ぎ早に出され、聞き慣れないカタカナの改革用語が次々と登場し、対応に戸惑うことも多い。政策誘導に向き合いながらも、教学改革を担うのは、あくまで個々の大学の主体的な行動である。学生の学力も意欲も多様化している中、教養教育カリキュラムにはどのような改善が必要なのか。大綱化後20年以上たった今、教養教育を担う全学組織はどのような課題に直面しているのか。「教養教育（全学共通教育）の改革姿勢を見れば、その大学の教育力は自ずと浮かび上がってくるのではないか」というのが本シンポジウムの問題意識である。

〈シンポジウム〉

大学の教育力を発信する ～教養教育改革と現代社会～

企画趣旨：児玉 英明

（１）大学教育に関心を持ったきっかけ

児玉 まず私から今回のシンポジウムの趣旨説明をします。

私は大学院では経済理論、経済学史の研究室に所属していました。私はそれほど教育に熱を持って取り組むタイプの人間ではありませんでした。

そんな私が、なぜ大学教育に関心を持ったのかというと、現在は廃校になってしまいましたが、最初に勤務した大学が非常に退学率の高い大学で、退学率が20%を超えるような大学で教員のキャリアをスタートさせたことが教育に関心を持ったきっかけでした。毎年夏休みや、春休みになると、「単位が取れないので大学をやめたい」と申し出る学生が多くいました。退学を希望する学生の個人面談や保護者面談など、一般的な大学の教員とはやや異なる仕事を中心にやってきました。

大学の「研究力」という言葉はよく聞かれますが、そのような環境に勤めることで、「教育力」のほうに、次第に意識が向くようになってきました。

（２）大学の教育力をどこに見るか

（スライド2）河合塾教育研究部、教育ジャーナリストの友野伸一郎さんが『対決！大学の教育力』朝日新書、2010年という本を出しています。帯には「大学は『教養』で選べ！」という言葉が載っています。

私は最初に勤務した大学で、基礎学力も学習意欲も多様な学生を前にして、授業がうまくいかず非常に悩んでいました。授業で悩んでいる私を見て、その当時の上司がこう言いました。「児玉くん、大学の中には『初年次教育』とか、『リメディアル教育』とかいう授業を教養教育の担当者がやっている大学もあるらしいよ」。

私は「初年次教育」も「リメディアル教育」も全く知りませんでしたが「河合塾や、大学コンソーシアム京都がそういったFDをやっているから情報収集に行ってみないか」と、上司に誘われて河

合塾の研究会や、コンソーシアムのFDに参加しました。

友野伸一郎さんが『対決！大学の教育力』の中で、「教養教育改革の姿勢や初年次教育への取り組み方を見れば、その大学の教育力はおのずと浮かび上がってくるのではないか」と述べています。私は8年ほど前に参加した河合塾の研究会で「教養教育改革の姿勢や初年次教育への取り組み方を見れば、その大学の教育力はおのずと浮かび上がってくる」という話を聞き、非常に衝撃を受けました。その時の河合塾の研究会でいただいた河合塾『2007年度 国立大学の教養・共通教育調査報告書』2009年は、友野伸一郎『対決！大学の教育力』と並び、私が教養教育の担当者として大学教員を続ける上で、大きな指針となりました。

ここでは、私が大学の「教育力」、「初年次教育」といった領域に関心を持つきっかけとなった『対決！大学の教育力』から印象的な記述を紹介します。

「放っておけば、個々の大学教員が志向しない『教養教育』『初年次教育』を、大学としてどれだけ重視し、そして教員に対して教養教育や初年次教育を行わせているか。これは決して自然発生的に生じることではありません。大学として事態を認識し、意識的に対処することで初めて、『教養教育』『初年次教育』の充実は実現されます」（友野、前掲書、45頁）。

「言い換えれば、『教養教育』『初年次教育』には、それぞれの大学の『教育力』が表れているはずです。『教養教育』『初年次教育』によって、大学の『研



究力』を測ることはできませんが、『教育力』を測る指標とはなり得るのです」(友野、前掲書、45 - 46 頁)。

これからの教養教育の担当者はケインズがどうした、マルクスがどうしたと言っているだけでは駄目です。学生に「レポートの書き方」を教えたり、「ファシリテーションの作法」を教えたり、自分の専門以外にプラスアルファで現代の学生に対応できるような教育プログラムを提供することが求められています。そうしないと、「教養教育なんて要らない」という世界に逆戻りしてしまうのではないかと痛感しました。

多くの教員は学部には所属しており、全学的な教養教育の組織に所属している教員は少ないと思います。ですから、全学出動体制と言われても、実際は教養教育の授業を持つのが負担であるため、外部の教育業者に外注していたり、非常勤講師比率が高い大学も多いです。つまり、教養教育、初年次教育は必要ですが、多くの大学はなかなか積極的になれなくて、後手に回っています。そうだからこそ、そこをしっかりと見れば、大学の「教育力」はおのずと浮かび上がってくるのではないかというのが、このシンポジウムを企画した私の問題意識です。

(3) 入試制度の多様化に応じた学習支援策の充実

(スライド3) 次に示すのは毎年6月頃に、読売新聞に「大学の實力」という特集が載ります。今、日本の大学では「退学率」「標準修業年限卒業率」「就職率」などの情報公開が進んでいます。この読売新聞の調査票では、まず「一般入試で何名、AO入試で何名、公募推薦で何名入学しているか」というように、入試形態別の入学者数の内訳を示します。その後に、入試形態の多様化をふまえて、「どのような学習支援策を実施しているか」ということを具体的に調査しています。

つまり、大学は入試形態を散々多様化させたのだから、本来であればそれに応じて多様な学習支援策が展開されるのが普通です。入試形態の多様化と学習支援策の実施は、本来、並行して進むものです。例えば、レポートの書き方を教える講座を開講しているか、1年生対象の少人数の入門ゼミナールを必修にしているかなど、そのような指標を読売新聞は調査しています。つまり、読売新聞教育ネットワーク事務局が毎年発行している『大学の實力』中央公論新社という本は、「入試形態を散々多様化させたのだから、それに応じて学習支

援策を充実させることが本来の姿であり、教育に力を入れているならば具体的に学習支援策の取組を示せるよね」というコンセプトでまとめられている本です。

(4) なぜ、教養教育はつぶれそうでつぶれないのか？

1991年の大綱化の後、教養教育は大きく衰退してきたと思います。「教養教育は要らない」と、もうずいぶん前から言われていますが、教養教育はつぶれそうでつぶれません。

「教養教育は要らない」という教養教育不要論が繰り返し登場しているにもかかわらず、なぜ、教養教育はつぶれそうでつぶれないのでしょうか。この問いを、今回考えてみたいと思っています。

(5) 「文部科学大臣通知」における文系不要論

2015年6月8日に「文部科学大臣通知」として、教員養成系学部や人文社会系学部大学院を組織の廃止や社会的要請の高い分野へ転換することを求める「文系不要論」と読めるような文書が出てきました。一方で、「文系不要論」を批判的に検討した書籍も複数出版されており、本日登壇いただく日比嘉高『いま、大学で何が起きているのか』ひつじ書房、2015年や佐和隆光『経済学のすすめ - 人文知と批判精神の復権 -』岩波新書、2016年など、文学者や経済学者から骨太の大学教育論が提起されています。

(6) 狭義のFDを超えて

FDというのは、教育方法や教育技法、例えば、アクティブ・ラーニングのやり方や、反転学習のやり方、そういった議論をすることがFDなのではないかと考えている人もいます。いま流行りの「アクティブ・ラーニング」や「反転学習」といった教育方法の改善に重きを置いたFDは「狭義のFD」だと、私は考えています。

今回のシンポジウムでは、もう少し大局的な視点に立って、文系不要論という風潮がある中で、教養教育の意義や役割をもう一度考え、「そういった逆風を逆手に取って教養教育がよみがえるにはどうしたらいいか」を皆さんと一緒に議論をしていきたいと思っています。

以上が今回のシンポジウムの趣旨です。本日は3名のシンポジストにお越しいただきました。各シンポジストにはそれぞれ35分お話しいただき、その後5分の質疑応答を取りたいと思います。

第1報告：林 哲介 現代「教養教育」の課題

兎玉 まず、第1講演者の林哲介先生について簡単にご紹介します。林先生は現在、京都大学名誉教授、京都三大学教養教育研究・推進機構の特任教授として、「エネルギー科学」「科学と思想」といったリベラルアーツ科目を担当しています。また、京都大学において教養部教授、総合人間学部教授、副学長、高等教育研究開発推進機構長を歴任されて、星城大学学長、京都工芸繊維大学副学長を経て現職となっております。京都の地で、長年、教養教育について尽力されてきた先生です。教養教育に関する著書に林哲介『教養教育の思想性』ナカニシヤ出版、2013年や『教養教育の再生』ナカニシヤ出版、2017年があります。それでは林先生、よろしくお願いいたします。

林 ただ今ご紹介いただきました林です。築山学長の開会ご挨拶でイントロダクションをしていたいただき大変恐縮しております。シンポジウムのトップバッターということなので、やや基本的なことをお話をさせていただこうと思います。

(1) 戦後大学の歩みと「教養教育」

①「一般教育」のはじまり、大衆化

最初に戦後大学の歩みを振り返っておきます(スライド3)。1945年に戦後日本がスタートし、ここから新制大学の発足、そして1956(S.31)年に大学設置基準ができました。大学の教養教育・一般教育と呼ばれる課程が前期2年と定められ、人文・社会・自然、合計36単位、その他の単位をこの「一般教育」に課することが一律に定められました。その基を示したのが大学基準協会の「方針」です(スライド4)。「自由な民主社会の建設に挺身協力する勇氣と実践的能力」を持つ若者を育成するということですが、これが単に戦後の激動期だけではなく、「今後の平和な自由社会の実現のために常に欠くべからざるもの」であると謳っています。その後ずっと大学設置基準に謳われている「幅広く深い教養と豊かな人間性」というのはここから出発しました。

この一般教育がどのように変化していったかを簡単に追っておきます。戦後復興期を経て、1961(S.36)年に理工系倍増計画が出されました。その少し前から高度経済成長が始まりました。私が大学に入学した昭和37年から数年のうちに大学の状況、学生の状況は急速に変化していきました。入



学したときは大学進学率が13%で、大学は明らかにエリート教養主義の世界でした。一般教育の授業に真面目に出なければならないという意識はありませんでしたが、2年間の一般教育の期間は、自分にとって非常に意味があったと実感しています。好きな本を読み、友人たちと政治、文化、恋愛等、散々議論しました。授業はあまり出ませんでした但那後の人生に極めて大きな意味を持ったという実感があります。まさにエリート教養主義の世界であったと思います。

それがわずかの期間にどんどん変わっていきました。高度経済成長と共に学生がどんどん増えていく。その曲がり角を象徴したのが1970年前後の学園紛争だということは、今では多くの人の一般的認識になっています。この頃から学生たちは2年間の一般教育課程を“パンキョウ”と呼ぶようになった。また生協書籍部の週刊誌売上げのトップが『朝日ジャーナル』から『少年マガジン』『少年サンデー』に変わったというのがこの時期の変化でした。文字どおりエリート教養主義から大衆化へ、曲がり角であったと思います。

②「大綱化」へ

そこから次の1995年までの間を第2期と私は呼んでいます(スライド6)。どういう時期かというと、経済が非常に安定成長した時代です。一億総中流とかバブル景気とか呼ばれ、安定したメリトクラシーのあった時代、企業では、日本的な経営・雇用形態がきちんとしていた時代です。そして、この間に一般教育の空洞化が起きました。学生たちが一般教育を通過儀礼と受け取ることが随分問題になりました。

その間に「46答申」1971(S.46)年に出た中央教育審議会の答申(資料-②)と、その後1984(S.59)年に臨時教育審議会の答申(資料-③)が出ます。「46答申」では、一般教育というものが所期の目的を

果たしていないと書かれています。そして臨教審の答申では戦後の画一的な教育を変えるべきであり、「教養部」の見直しをすべきであるということを明確に述べました。この臨教審の議論の中では、大学は“レジャーランド”になっているという発言まで出ていました。

しかし、1945年からおよそ40年、このような指摘によって各大学の一般教育がどう変わったかということ、実際にはほとんど変化はなかったということができます。どの大学も人文・社会・自然の36単位やその他の科目を肅々とやっているという状態がずっと続いていました。かろうじて教養部を抱えていた国公立大学では、「教養部」をどう変えるかという議論を長い期間続け、私もずっとその中におりました。

そして1991年に大学設置基準のいわゆる「大綱化」が行われました。これによってどういう変化が起こったかは、皆さんご存知のとおりです。この直後から数年の間に、ほとんどの国公立大学から教養部がなくなり、そして一般教育の縮小が進みました。特に3分野36単位の一般教育科目が大幅に縮小され、これに伴い専門教育の拡大が、また併せて大きな大学では「大学院重点化」がちょうどタイミングを合わせる形で進んだのが、この大綱化による変化でした。この「大綱化」方針を示した大学審議会答申の中にはこういう文言がありました（スライド7）。「一般教育を軽視する大学が出てくるのではないかと危惧する向きもある。理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待するとともに、大学人の見識を信じるものである。」と書いてありました。結果を見ると、大学人の見識はなかったということになります。これが大綱化というものであったということです。そしてその後、数年のうちに、「教養教育が軽視された、破壊された」といった声がいろんなところから出されるようになりました。そして、その少し後、1995年という年が来ます（スライド8）。

③「グローバル化」の圧力

戦後の経緯の2つ目の曲がり角がこの1995年にあったと言えます。何が起こったかいうと、1月に阪神淡路大震災、3月にオウム真理教地下鉄サリン事件、5月に日経連が「新時代の『日本の経営』」を発売、11月にWindows95が発売されました。オウム真理教の事件後にマスコミなどでは、事件の容疑者が理系や医系の大学院生など非常に高学歴の者たちだったということから、これは大学の

教養教育が衰退した結果だということまで言われました。

日経連の「新時代の『日本の経営』」は、年功序列・終身雇用という日本型雇用形態を脱皮する方針でした。それからまた、Windows95が発売されてわずか1～2年の内に、ほとんどの家庭にまでEメール、インターネットが普及しました。この期がちょうど経済グローバル化の出発点になりました。これが1995年です。

この後、教育審議会などがいろいろ答申を出しますが、それに先立って経済団体が多くの提言などを出してきます（スライド9）（スライド10）。全て人材教育を要請する答申や提言です。ざっと資料④に挙げましたが、一言でいえば「グローバル化時代に対応力のある人材」の養成を求めるというものであり、そしてこれらにちょうど対応するように、教育審議会等が歩調を合わせた答申を出していきました。代表的な例として関西経済同友会の答申と、大学審議会の「グローバル化答申」を資料に挙げておきました（資料-④）。そしてこの流れが現在まで続いてくるわけです。

このように1995年から現在までの流れを第3期と見たとき、第3期の特徴はというと（スライド11）、バブル崩壊（1991）以降の社会状況の変化、その中心がグローバル化による国内産業の空洞化の急速な進行と、これに対応した日本型雇用システムの崩壊の状況です。そして、「国際競争力とイノベーション人材」という語が耳にタコができるほど聞えるようになります。そして、財界やそれを受けた教育審議会の答申で最も強調されたのが、「教養教育」の強化というわけです。

さて、その教養教育の中身は何だったか。これはもう皆さんご承知のことですが、典型的なものを紹介します（スライド12）、経済財政諮問会議から出た「人間力」（2002）、そして経済産業省の研究会から出た「社会人基礎力」（2006）、この2つがあちこちで聞こえるようになりました。グローバル化に対応できる適応能力型の人材を求め、それに応える新しい教養教育が必要だというのが主要な論調でした。そこから大学の中では実用英語、ITリテラシー、キャリア教育、インターンシップ、読み書きそろばん、大学によっては礼儀作法まであったそうですが、特にコミュニケーション力やディベート力など、個人の「能力」を非常に強調する流れが起ってきました。

端的にいうと、「先行き不透明な時代に力強く生きる力」を教養教育に求めるという要請です。こうなると、最初に紹介したような「幅広く深い教

養と豊かな人間性」はどこにいったのか、学問はどこにいったのかという印象を強く受けるものでした。そして現在もこういう声は依然として続いていると思います。

ただ、2005年に「将来像答申」が出てから後「学士課程答申」(2008)に続く中では、教養教育重視という言葉はパタッとなくなって、大学教育全体の「構造改革」ということが叫ばれるようになります。今は皆さんもそれぞれの大学で苦労されていると思いますが、「三つの方針」を示し、中期目標、年度計画を立て外部評価を受け、予算の上では選択と集中、そして大学の種別化が必要だという議論に悩まされています。先生がたは毎年いろいろな文章を書くのに忙殺される、という事態になりました。

こういう流れの基本的な認識はどこにあったかという、2005年の中教審「将来像答申」(スライド13)の中に、

国際競争が激化する今後の社会では、高等教育の総合力が問われることとなる。我が国の高等教育は危機に瀕していると言っても過言ではない。高等教育の危機は社会の危機であり、これ以上、現在の高等教育が置かれている深刻な状況を座視し続けることは許されない。

と書いてありました。私は、大学の先生が皆本当にこのような危機感を持っているのだろうか疑問を感じているわけです。

(2) 大学は教養教育をどう考えてきたか

次に、大学は「教養教育」を一体どう考えていたのかを少し振り返ります。今までの流れを大づかみに見ると、1970年に象徴された「大衆化」に対して大学は十分に対応できなかったと思います。設置基準に形式的に従った「一般教育」をズルズルと続け、そして「大綱化」で崩壊した。そしてその後「適応型能力」の要請に浸潤されたという流れです。

では「幅広く深い教養と豊かな人間性」はどうなったのか、私たちはどう考えてきたのでしょうか。実際のところ、「幅広く深い教養、豊かな人間性」という一般教育、教養教育が掲げた目標を一度も古くさい、おかしいと思った方はいないのです。どうかと問われたら、これは大事だとみんな言ってきたし、現在もそう思っている。しかし、私は最近こう言っています。その文言はどこの大学でも“神棚”に祀ってあった。残念ながらどこの大学も“神棚”から下ろしてきて具体的にどうするかを検討してこなかった。私はそう思ってい

たわけです。

ここで、ひとつ思い出したことがあります。スペインのオルテガという哲学者がいました。戦前1930年位から大戦直後まで活躍した著名な思想家です。『大学の使命』(1952)という本を書いていますが、その中にこういう部分がありました(スライド15)。

大学が提供する高等教育の役割として、知的専門職の教育と科学研究・将来の研究者の養成というのがあるが、それに加えて学生は若干の一般教養を受けるのが適当である(という)。この一般教養という用語の不条理・俗物性が(教育の)不真面目さを暴露している。

とオルテガは述べています。学生に、何らかの装飾的知識、いわば付加的・装飾的な知識や品性、不明確だけれど技術的ではない、漠然とした目的に当たるような科目をある程度提供する、これが「一般教養」だと言われている。ここに教養というものに対する考え方の不真面目さがある、とオルテガが言っています。

ヨーロッパでもこんなことを言っているんですね。では、日本ではどうだったのか、問題はどこにあったかを振り返ってみると、明瞭です(スライド16)。そもそも新制大学が始まったときに、前期2年の一般教育課程を設けたのはどうしてだったかという、戦前の日本では一般教養に相当する課程は旧制の高等学校が担い、大学は専ら専門教育をやる。しかもその専門教育はそれぞれの学部、講座に固有の教育、いわゆるドイツのカレッジ型の影響を非常に強く受けていました。戦後はこの旧制高等学校と大学の専門教育を2年ずつに折衷して出発しました。したがって日本の大学は、現在もかなりのところがそうですが、教員の意識においても教育課程においても、入学してくる学生も、あくまで専門教育のための大学という意識が支配しています。学部自治という非常に硬い壁をもって出発し、ずっと現在まで来ているということです。

ほとんどの大学の先生がたは、一般教育が自分たちの任務ではあるとは思っていません。専門教育が自分たちの任務だと思ってきました。これはアメリカの大学とは違う構造を持って出発しているということです。その結果、私たちは若いころからずっと、教養教育というのは専門の準備を中心にした「幅広い基礎の修得」だと思わされてきました。喜多村和之先生が『現在の大学・高等教育』の中で書かれておられるのを、少し引用します(スライド17)。

一般教育が行われれば、それによって人間完成教育が成就されるという論理は自明なことではない。上原専祿が指摘していたように、一般教育は個々の学生が三つの学問領域のいずれについても、若干の知識を獲得して、少しばかり物知りになるように配慮されているだけのことにしか過ぎないというのが実態ではないか。

と述べておられます。まさにその程度の認識しかなかったのではないかと思います。私の身の回りでも、多くの先生がたは、「教養教育とは何だ」と聞かれたら、「いろんなディシプリンの知識、方法を体系的に学ぶことが大学における教養である。」とか、あるいは「特定の専門にとって、他の分野の知識を得ることが教養である。」と答えるしかなかったのです。これは今でもそう思っている方がいるかもしれません。ある意味では非常に無責任な言い方だと思います。教員にしか分からない意識で、予定調和的な論です。

また、大綱化後に教養教育の評価が行われたときに、多くの国立大学が評価書の中で教養教育の位置づけについて、「専門教育と教養教育の有機的連携」という説明をしました。「有機的連携」とは何のことか。実態としてどういうことなのかと痛烈に批判して、私にもそのことをおっしゃったのはICUの絹川正吉先生です。先生が評価の責任をされていてこうおっしゃっていたのが非常に印象的でした。「有機的連携」とは、結局のところ2年で区切られていた専門教育と教養教育・一般教育を少しくさび形にして継続性を強めたただけのことに過ぎない。ほとんどの大学の構造はそうだったと思います。そういう程度の理解でしかなかったのかということを痛感しました。

(3)「現代の危機」という理解

以上のようなこれまでの経緯を踏まえて、教養教育のこれからの在り方を考えるうえで、現代の課題を明確にする必要があると思います。今その課題意識として「危機」という捉え方を強調したいと思います。歴史的・社会的な課題が何なのかを捉えることが、教養教育を考える上で基本的なことではないかということです。

中央教育審議会が2002年に『新しい時代における教養教育の在り方について』という答申を出しています(スライド19)。その第一章に「今なぜ教養教育なのか」という部分があります。少し抽出してみると、

・・・物質的な繁栄ほどには、一人一人の生

活においても、社会全体としても豊かさは実現されていないと感じている。・・・社会的な一体感が弱まっている。・・・急速な情報化の進展は、人間関係の希薄化を招いている。・・・個人も、社会も、自らへの自信や将来への展望を持ちにくくなっている。社会全体に漂う目的喪失感や閉塞感の中で、我が国社会の活力を失わせ、その根幹をむしろ危うくするもの、と危機を感ずるものがある。

と述べ、「社会全体に漂う目的喪失感と閉塞感」を「危機」だと言っているんですね。ただ、第1章ではこう書いていても、どうすべきかということについては、「複雑不透明な時代に力強く生きる力」という先に紹介した思考形式を出ていないのが残念なところ。しかしここで述べられている強い社会的危機感には共感できることがあります。

最近、学生たちと議論して感じるものの一つとして「理科ばなれ」というのがあります。私は「学問ばなれ」だと思っています。学術・科学への魅力、親近感、信頼感の低下だと思います。これには進学・入試に強く支配された学校教育の影響などいろいろ議論されますが、それだけではなく海外でも問題になっています。それでも、科学知識や発見に対する日本人の関心の度合いは、先進国と比較すると最低レベルにあるというデータがあります(スライド20、21)。自然科学系の知識だけに限らず、学術・科学への魅力、親近感が、若い人たちの中で低下してきているということが今の「理科ばなれ」の問題であり、これも「危機」のひとつの現れだと思います。

先に紹介したオルテガの代表的な著書『大衆の反逆』の中で、彼はヨーロッパにおける文明的危機として「現代の危機」を第3の危機ととらえ、つぎのようなことを述べています(スライド22)。

純粋科学の研究室が学生を引きつける魅力を見失いつつある。それは、産業が最高の発展段階に達し、人々が科学によって作り出された器具や薬品の使用に今まで以上に意欲を示しているときに起きている。科学の原理の豊かさは科学を驚異的に発展させたが、その発展は不可避免的に専門化をもたらし、その専門化によって科学が窒息しかけている。我々の時代は、信じがたいほど実現能力があるのを感じながら、何を実現すべきなのか、分からなくなっている。豊かさの中で自己を見失っている。

このオルテガの考察を授業で学生に紹介すると学生たちの目がハッと開きました。開いたというか、

反応したんです。実に当たっているというのです。物質的には信じがたいほど実現能力がある時代になっているのに、今から何を実現すべきなのかがはっきりしないということに学生は共感するのです。

結論的になりますが、学生が今、**不安と諦念**というものを漠然と抱いていると感じます（スライド23）。学術・科学の細分化・技術化・高度化・営利化によって、多くのことが専門家にしか解らないものになってきている、それが当たり前のような感覚を学生たちが持っていると感じます。技術開発と経済成長の結合によって、科学や学問というものが「非文化」化しているのではないのか。産業界の多くはもう、「必要なものをつくる」のを過ぎて、新たな「需要」を躍起になって生み出す、目新しい売り物を作ることがあたかも経済発展のように思い込み、科学技術が専らそのためのもののようになっているところに、「非文化」化が進んでいるということ。そしてまた、資源や環境の有限性が露呈してきているにもかかわらず、それに対してまだまだ無対応という状況が重々しいものとしてある、そこに社会的無責任性がある。こういうことが今、学生たちを覆っている**不安と諦念**であるのを強く実感します。

現代を「第三の危機」というオルテガの指摘によれば、ヨーロッパ史の上では第一、第二の危機があるわけです。ここでこれを説明する時間はありませんが、共通して「危機」を性格づけるものは、社会の総体的な充実・発展の後に、人々がその達成された状態、飽和状態に満たされ、習慣・しきたり・惰性に固執して将来への発展の展望を持ち得なくなる状態を指しています。まさに「社会全体に漂う目的喪失感や閉塞感」なのです。このような中で、若者、学生たちが将来の社会への期待や展望を描けず、またその議論に参加する意欲を持ちえない、そして「個人化・非社会化」の傾向が強くなっているのが現代の状況だと思うわけです。そこでこういう理解を基本にして、教養教育の課題を考えることが必要であり、それを「リベラルアーツの再確認」として提起しておきたいと思います。

(4) Liberal arts の再確認

リベラルアーツの基本は何か、改めてご説明する必要はないでしょう。もともと西欧中世から発した「リベラルアーツ（自由学芸）」の“リベラル”が、必要・利便・利益・実用等からの学問の「自由」を意味することはよくご存知のことです。最近

（2010年）に日本学術会議がまとめられた提言「21世紀の教養と教養教育」の中にも、基本的な目的は「功利的な専門性や実用性に囚われ偏ることのない自由な精神・知性」を育むことと書かれていたのも共通する基本精神です（スライド25）。

今このことを改めて確認しなければならないと思うのは、現代の学術・科学や教育が「必要性・有用性」に強く影響され偏りがちであるからです。学術・科学の細分化と並んで、とりわけ自然科学分野では産業界の要請による科学の技術化・実利化の流れが強く、研究の成果もこの視点から評価されることが多い。文系不要論や縮小論が聞こえたりするのも同じベクトルです。そしてまた一方、生徒・学生の学びにおいては、学術文化への豊かな興味・関心よりも、進学・就職・資格取得など身近で実利的な動機が強く働いています。

学術・科学や教育に「必要性・有用性」のベクトルが強くなると、人と社会の在り方、将来の発展方向などについての豊かな理解や想像力が欠落します。細分化・ブラックボックス化は諸問題に対する判断を専門家（“有識者”）任せにする習性が強まります。このような状況はリベラルアーツからの乖離であり、学術の「非文化」化です。

現代におけるリベラルアーツ教育・教養教育の課題は、細分化した技術化した学術・科学を幅広く捉え直し、「学」の「自由」を再構築することです。そしてこれは一言でいえば「学」を「文化」化するということです。

ただここで、「学」を「文化」化する、あるいは「偏ることのない自由な精神・知性を育む」というだけでは、昔から聞きなれた「幅広く深い教養、豊かな人間性」を言い換えているだけに過ぎないのではないか。きれいな事象で抽象的な印象があります。これをどう具体化するか、もう少し突っ込んで教養教育の柱だてをしなければいけないのではないかなと思うわけです。それをここでは2つの立場として示しておきます（スライド26）。

①「人の尊厳・価値にかかわる知と精神を追求する立場」。

②「社会と自然の将来に責任を持つ立場」。

この2つの立場を学生と共有していく、そのための議論を授業のなかで展開することを、教養教育の基本的な立場として押さえるべきではないかなと思うのです。これをさらに具体的にすると（スライド27）、

・物質的な豊かさを追い求める価値観への懐疑、環境問題、エネルギー資源、人権問題等への高い意識・関心を持つこと。

- ・社会の公共的課題に対して、立場や背景の異なる他者と連帯して取り組む市民性を備えること。
- ・現代的な諸問題について、現状がなぜこのようになっているかという疑問を發し、現状をどのように変えるべきかを日常的に考えること。
- ・先行き複雑・不透明な時代への「適応力」ではなく、将来に対する「想像力・変革力」を育むこと。

このように課題の観点を挙げるができると思います。これらを通して、専門化・細分化・技術化に対して、学術・科学を身近なものにすることが課題なのです。

では、具体的な授業科目をどう設計するかですが、これまで多くを占めていた個別ディシプリンに区分された科目・授業の並列的な学習だけでは限界があり、課題に応えるには困難があります。ここから、オルテガも指摘したように「総合化」という課題が浮かび上がります。しかし、細分化の壁を超える総合化といっても、単に個別分野のトピックスや先端的知識の羅列・紹介、あるいは複合的な課題に対する「学際研究」の紹介等が、学びへの自発性を喚起することにはなりません。すなわち「総合化」はその柱となる思想を必要とします。そしてそれは現代の科学技術の細分化・技術化・商業化によって人々から遊離し喪失状態にある学術感を回復させる視野です。私は、その肝となるものとして「『文化』化」と「『社会』化」という2つの柱を置きます（スライド28）。この2つの柱を軸にして学術の過去・現在・未来を眺望していく。「『文化』化」とは、自然・社会・人間についての認識がどう発展し、どのような必然性をもって展開してきたかを平易な「物語」として俯瞰し、そしてここから未来の在るべき姿を想起することです。科学・技術が限られた専門家に任せられ、大多数には解からないものになる状況から、科学を縁遠いものでなく人々の身近なものにすることです。そして、諸専門研究・教育が現代社会の諸課題、将来の社会の在り方とどう関わり貢献するのかという議論を、分野の壁を越えて展開することが「『社会』化」の課題です。地球温暖化、エネルギー資源、原子力利用、遺伝子操作、少子高齢化、格差貧困等々……。将来社会に係る種々の問題を、限られた専門家（“有識者”）に任せるのでなく、学生・市民の理解に拡げることです。これは、専門と非専門、教員と学生たちが同じ目線で教え語り議論し合う作業です。そして大学におけるこのような作業が、専門教育と並行して取り組む教養教育の役割であると思います。

自然科学の分野では総合化といっても、これまで物理・化学・生物・地学というように分かれてそれぞれ授業をしてきたものを、寄せ集めるということに囚われる必要はありません。それぞれのディシプリンと、社会的な課題や人間の課題をどう結びつけるかというところに、総合化の理解を置くことではないかと思います。

このような議論を授業に織り込んでいくことによって、学生たちの学びの動機が変わるのを痛感しています。発展し前進する社会に参加する、参加している、そういう世界に生きているという実感を手にするによって、広い視野での学びへの動機が生まれます。そしてまた、社会生活と繋がってはじめて基礎学習が生き、財産になります（スライド29）。

最後に書いたように、“付加的・装飾的”でないリベラルアーツを大学の全課程の中に柱として設けていくことが課題ではないかと思います。

残念ながら、今でも大学の教養教育、一般教育はほとんどの大学で1年生が受けるものという思い込みがあります。これを切り替えるのかどうか。特に4年生、大学院生たちが本当に必要な議論に参加する。このような機能を大学の教育課程の柱のひとつとして立てていくことが我々に課せられている課題ではないかと思います。

基本的なことばかりをお話ししたかもしれませんが、これで終わります。どうもありがとうございました。

第2報告：日比 嘉高 「大学教養」で何を学ぶのか

児玉 それでは、第2報告の日比嘉高先生に移ります。日比先生は名古屋大学大学院文学研究科の准教授の先生です。

皆さんG型大学、L型大学という議論をご存じでしょうか。経営コンサルタントの富山和彦さんという方が、日本の大学はG型、L型に分けた方がいいということを言っていました。その発言をされた富山和彦さんと対照的な論者として、日比先生の意見が朝日新聞に載っていて、その記事（「争論 文系学部で何を教える」『朝日新聞』2015年3月4日）を通じて、私は日比先生のことを知りました。

「争論 文系学部で何を教える」には新聞読者から多くの意見が寄せられ、その後、朝日新聞紙上で「（フォーラム）大学改革の行方」『朝日新聞』2015年6月8日へと続きました。

私は、最近のFDが教育方法や教育評価の話に偏重していること、政策誘導色を強め画一的なパッケージの様相を強めていることに疑問を感じています。私は、答申に示されているような教育方法や教育評価の議論に従うだけではなく、もっと大局的な視点から大学教育を論じたいと考えています。私は「高等教育論を専門としない様々な分野の大学教員が、もっと大学教育を論じてもいい」と考えています。

日比先生も著書『いま、大学で何が起きているのか』ひつじ書房、2015年の中で、「開き直って言うのではなく、大まじめに言うのだが、『大学論』はアマチュアの議論であっていい。高等教育論の専門家や、教育政策の専門家はいるが、彼らだけが正解を握っているわけではない。大学は多様な関係者が参与する組織であり、その機能も多彩で、多方面におよぶ。そしてそれを運用する主体は原理的には社会の成員全員である。それぞれによる、それぞれの『大学論』がなされるべきである」と述べています（日比、前掲書、150頁）。

高等教育や教育方法を専門とする教員を中心とした「FDの玄人化」は、FDの精緻化を進めた反面、大学教育を大局的な視点から論ずる気風を阻害するというマイナス面もあります。「文学の先生が大学教育を論ずる」、「物理学の先生が大学教育を論ずる」ようなFDがもっとあっていいと思います。

今回、講師にお招きした日比先生は『いま、大学で何が起きているのか』という文系不要論を批判的に検討する著書を出版されています。『いま、大学で何が起きているのか』という本は、昨今のFDが看過している「大学教育の本質」を根源的に問い直す良書です。ぜひこのシンポジウムでお話をさせていただきたいと思い、日比先生に講演を依頼した次第です。本日は「『大学教養』で何を学ぶのか」というタイトルで、ご講演いただきます。日比先生、よろしく願いいたします。

（1）文系学部不要論、AI脅威論

日比 皆さんこんにちは。日比嘉高と申します。いつもは名古屋大学の文学研究科で日本の近代文学や文化のことを教えています。少し前に『いま、大学で何が起きているのか』という本を出しました。文系学部の廃止転換問題を批判する本だったのですが、それ以来、こうした大学をめぐる環境や、大学教育にまつわる会に呼んでいただくことが増えました。今日は教養教育がテーマになっておりますので、私なりに、国立大学の文学部の教員として考えてきたことを報告させていただきます。



ます。

出発はやはりここからにしましょう。（スライド4）例の文科省の通知です。「特に教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、18歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう努める」という、2015年の通知です。何度読んだかわからない文章ですが、読むたびに怒りがふつふつとわき上がってきます。

これについてはご存知の通り、さまざまな批判が出ました。国立大学の形は、とりわけゼロ免に関わる教員養成系の廃止と、地域指向の学部や課程の増加などという形で、かなり変わってしまい、高等教育を受ける機会の地域格差の問題など、見過ごしがたい問題が出て来ていると思います。

その一方、こうした文系不要論に対する批判が続出する中で、いろいろと分かってきたことがあります。例えば、一つには企業は実は社員の働き方について、それほど文系／理系の区別をしていないことが多い、ということなどがあります。（スライド5）これは帝国データバンクが2015年の調査で、全国の10,833社にアンケートを取ったものです。自社の業務遂行にあたり、文系と理系で求めることに違いはありますかと聞くと、「ある」と答える会社は3割。「ない」と答える会社が5割。「分からない」のが14%です。もちろんこれは職種や業態によって違いはありますが、約1万社をならすところという形になり、思っているほど文系と理系は現場では違いがなかったというデータがあるわけです。

その他にいろいろと指摘できることはあります。（スライド6）文科省は文系・人文系の削減に対してあたかも大学と合意があったかのような言い方をしながら説明していましたが、そういう事実はなかったとか。先ほど読み上げた社会的要請と言っ

ているものが、実はあやふやであつたりとか。昔ながらのタコツボ化批判というのをしているのですが、それは現代の学術の形に合っていないし、批判は的外れだとか。いろいろ言えるわけです。人文社会科学系に対する文部科学省の「転換」通知は根拠に乏しく、社会的にもそういう方向性は肯定されなかった、支持されなかったということが明らかになりました。たくさんの新聞の社説や、諸団体の声明がこれを批判しました。大学、学会、経済界などさまざまな方面から批判が出て、こうした方向性が支持されないということがはっきりしたことは良かったと思っています。

とはいえ、文系学部存在意義を分かりやすく説明する必要はなおあるだろうと思います（スライド7）。役に立たないとか、税金を投入する意味があるのか、と言う人たちに対して、意味があるんだということを分かりやすく説明していく必要は今後もあるでしょう。そのときに、教養教育というのは一つの柱、説得の柱になるだろうというのが今日の話の出発点の一つです。

もう一つ、枕になる話をします。AIの脅威です。野村総合研究所が2015年に公表した興味深い「予言」です。（スライド8）日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で今後代替可能になっていく、というものです。話題になりましたのでご存じの方もいるかもしれません。こんな仕事はなくなり、こんな仕事は残る、というものです。実際、かつてはいた踏切番や電話交換手は今いなくなっているわけですから、似たようなことは部分的には起こると思います。

AIで今回の話により深く関わってくるのは、こちらの話題です。（スライド9）“東ロボくん”というプロジェクトについて聞いたことがある方は多いと思います。人工知能にセンター試験の模試を解かせて、その偏差値を東京大学に合格するレベルまで持って行こうという研究プロジェクトでした。国立情報学研究所の新井紀子さんらが取り組んでいたものです。そのプロジェクトが昨年方向転換をしました。東京大学合格への挑戦を諦めたというわけです。その原因のひとつが国語の成績が伸びないということでした。そしてその研究の過程で話題を呼ぶような一つの発見が付随的に起こりました。AIも文章を読めていないが、人間もまた読めていないということでした。

同じ国立情報学研究所の新井さんのプロジェクトに、リーディングスキルテストというものがあります。

「仏教は東南アジア、東アジアに、キリスト教は

ヨーロッパ、南北アメリカ、オセアニアに、イスラム教は北アフリカ、西アジア、中央アジア、東南アジアにおもに広がっている」という例文から「オセアニアに広がっているのは（ ）である」

文の空欄にあてはまるものを選ぶ問題です。文章をしっかり読めば、答えがキリスト教であることは明白です。しかし、全国約1,000人の中高生のうち、約3割が正答を選べなかった。AIも文章読解が苦手だけれど、人間もできないという結果をもとに、新井さんはこうおっしゃいました。「正直言って、東ロボくんの性能を上げるよりも中高生の読解力を向上させるほうが国民としては直近の課題だ」と。これは中高生についての議論ですが、当然、では大学生はどうなのかという議論になる可能性があります。2000年頃『分数のできない大学生』の問題が話題になりましたが、もしもこの新井先生が関わって作っているリーディングスキルテストが、大学生を対象にして行われ、調査が大規模に公表されたらどうなるかということ想像してみます。実際はまだ行われていませんが、大学生たちの教養、読解力を巡る議論は必ず再燃すると思います。恐らくいい成績は出ないだろうと予想するわけです。大学生がこれほど読めなくて大丈夫かという危惧です。そして私は、その社会の危惧は、当然のことであるし、大学はそれに対応しなければならないと思います。

ネット上のあやふやな、あるいは悪意に基づくデマ情報の問題、あるいは「ポスト真実」や「フェイク・ニュース」が問題になる時代です。ネットの読み書きをはじめとした情報リテラシーは、日々の生活の利害に直結した問題ですし、それ以上に、正しく読み、批判的に考え、自律的に振る舞う、ということは、いま私たちの民主的な社会の質を保っていくために、非常に重要です。今日の私の報告は、大学における教養の今日的なあり方を考えるものですが、とりわけ、いま述べましたようなこれからの社会で生きのび、そしてよりよくそこに関わっていくためのリテラシーの問題を議論の焦点にしたいと思っています。

（2）大学の「教養」はどう語られているか

では、今何が必要かを考える前に、これまではどう語られてきたのか。そして私自身ではない他の人がどう言っているのかということを確認しておきましょう。今、私の前にご登壇くださった林先生の理論と少し重なるところがありますので、簡単に飛ばしながらまいります。

まず基本的なところですが、高等教育関係の審

議会答申に見る変化。(スライド12) これは吉田文さんのご著書を元に整理したものです。非常に簡単に申し上げます、審議会答申では「一般教育の目的」が1946年から1975年の『三八答申』『四六答申』の時代において、「諸学の総合理解、社会人として生きるための人間観・価値観の形成」という方向で考えられていました。つまりは人の形成、バランスの取れた人間を作る、という方向です。

これに対し、1976年以後は、「各種の能力の育成」へと力点が移動していきます。1986年の臨時教育審議会 第二次答申では次のように言われています。「一般教育は、理解力、分析力、思考力、構想力、表現力等を培い、知的活動の基盤をなす自覚的な探究心を鍛え、学問や文化を創造する基礎的資質を養う」。「力」「力」「力」「資質」となっていることがわかります。後から見ますように、こうした方向は、答申だけではなく、経済界や、もっといえば世界的な潮流のようです。

(スライド13) 次は企業の人事担当者が何を求めているかについて整理したものです。これは溝上憲文さんという教育ジャーナリストの方が、2008年から2012年にかけて、20の業界、60社以上の企業を対象に、新卒人材に求められる資質・能力は何かを聞き取ってきたものをまとめた表です。チャレンジ精神、チームワーク力、コミュニケーション能力、リーダーシップ力、主体的行動力、グローバル素養などが挙げられています。この中の幾つかは経団連の主張やOECDの提言とも共通しているようです。

(スライド14) 次は経団連です。日本経済団体連合会が2016年に出した「今後の教育改革に関する基本的考え方」です。経団連は、「これからの時代に求められる素質・能力」として、

- ・自ら課題を設定し主体的に解を見出す能力、自らの意見を論理的に発信する力、外国語によるコミュニケーション能力、リベラルアーツ、多様性を尊重して他者と協働して事業を遂行する能力。
- ・理工系であっても人文社会科学系を含む幅広い分野の科目を学ぶことや、人文社会科学系であっても、先端技術や理数系の基礎的知識を学ぶこと。
- ・質の高い情報を取捨選択し、情報を課題解決のために使いこなす情報活用能力。

などを掲げています。やはりここでも論理性、コミュニケーション力、多様性の尊重などが出てきます。いろいろな記事を読んでも、この辺りの論理性やコミュニケーション力や多様性の尊重が

現代の定番になっているようです。経団連の提言では理工系と人社系がそれぞれに双方を学ぶ必要があるという指摘をしていることも目を引きます。経団連は文系学部廃止問題のときにも同じ論理で文科省の通知を批判する声明を出しています。

(スライド15) 次のスライドは文部科学省高等教育局が文系学部廃止問題を受けて、2015年9月に出した『新時代を見据えた国立大学改革』という声明の一部分です。新時代を見据えた国立大学がどうあるべきかを語ろうとしております。少し読んでみます。

「世の中の流れは予想よりはるかに早く、将来は職業の在り方も様変わりしている可能性が高い」。この辺りは先ほどの話などを恐らく意識しながらやっているのだと思います。「いまだ答えのない課題に向き合う力、先の予想が困難な時代を生きる力を育成するためには、教育内容、指導方法、強化方法も含めてどのような大学教育を行い、学生をどう鍛えて社会へ送り出すか、そのための組織は今ままで良いかということに大学は真摯に向き合い自ら問い直す責務を負っている。具体的には各大学において、学生に身に付けさせるべき資質・能力を明確にし…」云々ということです。未来のことはよく分からない。不確定だ。だから、答えのない課題に向き合う力を育てよ。それは方向としてそのとおりなのですが、それを大学はそれぞれの大学で考えよ、そしてそれを考えながら組織改革をしろ、学生に身に付けさせる資質・能力を明確にしろ、と言います。無茶を言うなあ、と思います。不確定な未来に対して対応する資質・能力を明確にするというのはとても難しいし、とてもリスク大だと思います。しかもそれを組織に反映させるということです。困難ですね。

(スライド16) これは同じ文章の中でリベラルアーツ教育が不十分だと言っている箇所です。これまでの人文社会科学系の教育研究については、専門分野が過度に細分化されているのではないか(たこつば化)、学生に社会を生き抜く力を身に付けさせる教育が不十分(学修時間の短さ、リベラルアーツ教育が不十分)なのではないか。養成する人材群の明確化やそれとの関係性を踏まえた教育課程に基づいた人材育成が行われていないのではないか、という指摘が社会一般や学術界からもしばしばされており、「ミッションの再定義」の過程でも同様の課題が求められた、とつながります。

わざわざ「リベラルアーツ」と言っているのか、よく分からないなと私は思いました。アメリカ式

のやり方にすると言おうとしているのか、単に教養教育というのをぼかした言い方にしているのか、ちょっと分かりません。ただ、文科省が教養教育に力を入れよ、と言っているのはたしかです。

(スライド17) 次は OECD の研究プロジェクト DeSeCo が公表した、3 つのキー・コンピテンシーです。コンピテンシーとは、目的や仕事を達成する遂行能力や適性と訳されます。この3つのキー・コンピテンシーは国とか文化とか性別とか世代を超えた普遍的に望まれる能力だとされているところがポイントです。国の習慣も違うし、職種の習慣は違うし、ジェンダーも違うし、民族も違うし、年齢だって違う。けれど、これからの私たちの社会、OECD が念頭に置いているのは先進的な産業国ですが、それ以外の国でも有用なはずだと本文中には出てきます。そういうコアになる3つの力というものを出したわけです。

この提言については、2003年の最終報告以来、わが国でもしばしば言及されるようになっていきます。3つというのは、言語、知識、情報、技術というツールを相互作用的に使えるというのが一つ目。そして二つ目が、異種混交的なグループの中で相互交渉できる。共感や想像力を用いながら協働し合意形成する。原文は“heterogeneous”と書いてありますが、“異質な”と訳されることが多いようです。要は意見の違う人と一緒に仕事をするよりも、もう少し多文化的なニュアンスがあるのだと思います。いろいろな人種、いろいろな民族がいるような職場や集団の中で、相互交渉して合意形成ができるか、その中で活動できるか、というような方向性だと思います。三つ目が自律的に活動できる。展望を持ち、それを実際に実行できる人。そして自分の考えを元に周りの人間たちに向かって表明していけるかという能力が大事だと言われています。先ほど日本の人事担当者たちの意見や経団連の考え方を見てきましたが、幾つかはこの考え方と共通する部分があるように感じられます。それだけ先進工業国の中では世界的な汎用性があるということかもしれません。

さて、こう見てくると、大きな流れとして「人」の育成から「能力」の開発へという流れにあることが分かります。先ほど林先生のご報告の中でも“人間力”や“社会人基礎力”という言葉が出てきていました。先ほどご紹介した『大学と教養教育』という本の中で吉田文さんは、このような人から能力という流れを確認した後に、では大学で能力の開発や増進を行うとして、この能力とは一体何か、どうやって能力を伸ばす授業をするのか、そ

して能力が伸びたかどうかをどう評価するのか、そのそれぞれに困難があると指摘しています。さらに、制度の問題として教育の目的が能力開発にシフトすると、その教育は教養課程でも専門教育課程でもどちらでもできてしまうことになる指摘しています。どちらでもできるのであれば、結果として教養部や教養教育の意義の低下、あるいは教養カリキュラムの価値の後退につながりはしないか、というご指摘でした。

なるほどと思いました。私自身としては、能力の増進を教養教育で行うのか、専門教育で行うのかは、大した問題ではないと思っています。やれるところでやればいいわけです。大学の組織を先に立てて考えると、組織論に目が行ってしまいます。組織論は本末転倒だと思いますので、やれるところで能力を伸ばすか、総体として伸ばすのもよいのではないかというのが私個人の考えです。

それよりも問題なのは、果たして「能力」中心で良いのかということではないでしょうか。もちろんここまで確認してきたような能力はどれも重要です。それを身に付けることができれば、学生たちはきっと活躍できる場所が広がるでしょう。企業からの評価も上がるでしょう。けれど、そこで問われている「能力」とは一体どんな能力なのか、と立ち止まって考えてもいいように思うのです。論理性、コミュニケーション能力、外国語、主体性、問題解決能力等々、それらはもちろんあったほうがいいですが、それだけが大学教育の目的になるのは果たしてどうなのか。これらは、結局企業が企業の中で働く人間に求めている能力でしかないのではないかと。教養教育が能力開発にのみ注力していくのだとしたら、結局、それは大学が人間を育てるのではなく、大学が企業向けの「人材」の能力開発をしているだけにならないか、と私には思えるのです。

では、昔懐かしい教養主義に戻っていったら、古今東西の名作に触れ、人格の涵養を目指すようなところへ戻っていくのか。古典に触れることはもちろん大事ですが、そういう古ぼけた教養主義が今求められていないのは確認するまでもないでしょう。

(3)「大学教養」で何を学ぶのか

大学教養で何ができるのか、というところに進みます。では、どうするか。明確な答えがあるわけではありませんが、何とか部分的にでも道が見えるように悩んでみたいと思います。

まず前提となる教育機関としての大学の価値や

特性を確認しておくのもよいと思います。いろいろな指摘ができるのだろうとは思いますが、ここでは次の3つに着目しておきます。(スライド21)

一つ目は知識面での教養と、それに関わる動機付けや知的技法に関わることです。大学では人類の知的先端に触れることができます。同時に過去に人類が築いてきた知の高みや深みに触れることができます。言ってみれば、大学は研究機関であり、比喩的な意味でもそのままの意味でも図書館です。そういう人類の知恵が集積しており、それを次の世代へと受け渡そうとしているのが大学であるわけです。したがって大学は時代を超えますし、国も超えます。学問は原理的には国や文化に依存しません。ですから、大学は時代も国も文化も超えるのです。

二つ目です。多くの学生たちは4年間しか大学にいません。たったの4年間です。若者にとっての4年間は大人の4年間とは違うかもしれませんが、それでもたかだか4年です。本来、何事かがその期間で達成され、完了するような時間ではないと思います。しかしその一方で、得たものが持続するというのが教育の面白いところです。少しだけかじった中国語が働いてから役に立つとか、演習発表で身に付けたプレゼンのコツが仕事でも応用が利いたとか、そういうことです。世の中には完成品としての人材を求める論調も少なくないように思います。けれども、それはやはりそもそも無理がある。大学は「種まき」しかできないと思うのです。後から芽を出せられるかどうかは学生次第でしょう。

三つ目です。これは最近私が強く思っていることです。大学は国家や市場からの自律性を許されている数少ない組織だということです。考えてもみましよう。これほど大規模で、社会の中核的な位置にあるにも関わらず、国家や市場から自立的であることが社会的に認められている組織が他にあるでしょうか。もちろん、実態としての大学は、特に国立大学は文科省や財務省の強いコントロールのもとにありますし、私立大学は利益追求から逃れることはできません。しかし、理念として大学人はその自律性や自由を主張することができます。学問の自由を盾に取ることができます。これはとても重要です。今も今後も手放してはいけな一線だと思います。実際問題、国にはかなわないし、私が今申し上げているような理念も風前の灯火であるという声もあるでしょうし、私もそう思う部分もありますが、そういうシニシズムは、現状への諦めにつながって、結局は国や経済論理

の従属を深めていくだけだと思います。負け戦であっても、やはり文句は言ったほうがいいと思うわけです。

「大学教養」で何を学ぶのか。(スライド22)では、実際どんなことを学ぶべきなのか。まとめていくと、さほど新しいことは出てきませんが、これがないと先に進めませんので、手早く整理しておきます。大きく言うと、知識面と行動様式に分けられるのかなと思います。

興味関心の深化・拡大：これは知識に関わることですが、知識を蓄えよ、ということではありません。知識はもうウィキペディアにかないません。スマートフォンがあればいろいろ分かってしまう時代であるという前提でいかないといけないと思います。先ほど使った図書館のイメージをもう一度使うならば、図書館、すなわち既存の知識のアーカイブの使い方を高度化するというのが大事だと思います。自分が図書館になる必要はないのです。必要なのは、何がどこにあるのか見当をつけることができ、そこに実際に近づいていき、必要な情報を取り出す力です。そのためには、幅広い引き金になるような知識の「とっかかり」が自分の中に必要です。図書館で検索するときもそうですが、こちらでよいキーワードを入れないとよい資料が出てこないわけです。やはり自分の中にあるキーワードや引っ掛かりや方向性のようなものを持っていれば引っ張り出すことができます。恐らく、必要な教養とはそういうことだと思います。完成された静的な知恵というものではなく、比喩的に言えば図書館の使い方のようなものが今の教養ではないかと思います。それがここで言う「興味関心」です。

知的な創造を行うための能力・行動特性(コンピテンシー)の獲得：これは行動様式に関わることです。これについては、先ほどのOECDの3つがかなりよくできていると思いますので、それに譲ることにしましょう。「言語や情報、技術などのツールを相互作用的に使える」、「共感や創造力を働かせながら異種混交的なグループの中で協働や交渉、合意形成ができる」、そして「展望を持って自立して活動することができ、自らの意見を周囲に表明できる」という能力です。ただ、私はやはり文学に関わる人間、人文系の人間として、もう少しリテラシーの問題にこだわってみたいというのが、最後の着地点です。これは最後のスライド(リテラシーの補完と高度化)で触れます。

自己成長能力の伸張：できる学生は勝手に伸びる、ということです。皆さんご存じだと思いますが、

これを言い出すと大学の教育の自己否定につながるのではあまり言いたくありません。なぜ自己成長ができるのか。自己成長できることはとても大事ですが、ここは深入りしないで先に行きます。

最後です。これらの能力はこれ自体を直接的に伸ばすというより、学生が目線で言えば、大学における授業のカリキュラムを順次取っていくことによって総体として獲得していくものだと思います。教員の目線で言えば、それぞれの授業や実習、論文指導、レポート指導の中で伸ばしていくものでしょう。しかしその在り方は分野によって異なるはずですし、先生それぞれによっても異なるはずです。

では、人文系の場合はどうでしょうか。とりわけ、冒頭に述べましたように、現在喫緊の課題ともなりつつある、リテラシーという面に関わってはどうかというのを考えてみたのが、(スライド 23)です。時間がありませんので、ポイントを2つに絞ります。

一つは<文脈>です。認知科学、情報科学がご専門の安西祐一郎さんはAI、人工知能の共通の苦手は「文脈をつかむ」ことだ。人工知能は文章やその全体を見て大づかみし、文章全体の意味を読み解いたりすることが大の苦手だと、指摘しています。逆に言いますと、人間は<文脈>をつかむ能力に長けているのです。行間を読む、雰囲気を読む、眼光紙背に徹す。少くくギャップがあっても、高度な推論の能力によって、そのギャップを埋めることができます。

また一方で、人間は意図的に異なる文脈を接合させることができます。学術の分野で新しいブレイクスルーは、この文脈の違うもの同士が出会ったときにしばしば起こります。例えば、人類学が震源の一つになった構造主義は言語学からヒントを得ていますし、文学研究が文化研究へとシフトしたのは、社会学的な手法の流入とも言えます。現在の読解力の課題の一つとして、多様な素材で表現された情報を総合的につかみ取るという方向がありますが、これは素材だけの問題ではないでしょう。ギャップのある<文脈>をつなぐ力を強化することがこれからは重要になるはずです。

もう一つは(スライド 23)の5番です。「公共的な言論空間への批判的な参与」に関わることです。OECDのコンピテンシーにもありましたが、獲得した能力を持って、社会に参与するという指向性があります。OECDの報告書は、自からの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張する能力を発達させることによって、個人は有能に自からを主体

として確立し、市民として、家族の一員として、消費者として、また労働者としてその責任や選択を熟練した形で担うことができると表現しています。同様に、市民として主体的に公共の空間に参与し、寄与するということはアメリカ大学がリベラルアーツの目標に掲げていたりもします。

(4) おわりに ー現代の教養教育の課題としてのリテラシーの鍛え直しー

私は、日本の現代の教養教育はこの部分が弱くなっているのではないかと思います。戦後の教育改革の中では、先ほど林先生のご指摘の中にもありましたが、民主社会の建設という言葉が出てきたりします。自分が公共的な言論の空間や公共社会の中に関わっていくという動機付け、能力はやはり鍛えないと駄目だと思います。18歳選挙権が与えられて、大学生は選挙権を持つ時代になっていますので、それに対応しなければいけないだろうと思います。

リテラシーは自分自身のためだけにあるわけではありません。それは公共の言論空間の一部として自分を存在させ、自らの意見を社会の中に表出し、議論や対話を行い、より良い状態へと社会を導いていくためのものです。現代の教養教育の課題の一つとしてのリテラシーの鍛え直しは、私たちの社会がしっかりとかみ合った民主的な議論を続けていくための基礎を作る作業でもあると思っています。少し駆け足になりましたが、私の話はこれで終わりにしたいと思います。ご清聴ありがとうございました。

第3報告：鬼塚 哲郎 <対話>と<振り返り>が受講生の成長を促す授業 ー低単位・低意欲層に向けたキャリア教育プログラムー

兎玉 続きまして、第3報告を京都産業大学文化学部の鬼塚哲郎先生にお願いしたいと思います。鬼塚先生は、京都産業大学では「キャリア・Re-デザイン」「スペイン語Ⅰ」などを担当し、全学的な教育支援組織「ファシリテーション工房(F工房)」の活動を推進しています。

「キャリア・Re-デザイン」は大学に入学したものの「勉強への意欲が湧かない」「大学に居場所がない」といった気持ちを抱えている学生が、「学習や大学生活に対するモチベーションの再発見」を

目的に開講している科目です。グループワーク型の授業を徹底し、学生同士だけでなく、教員や事務職員、社会人の方々を迎え、「対話」を繰り返しながら自分がどう生きていきたいかを見つめ直す学生支援型教育を実践しています。

「キャリア・Re-デザイン」にかかわる大学職員の方との共著で、鬼塚哲郎・中西勝彦「低単位・低意欲層に向けたキャリア形成支援教育科目『キャリア・Re-デザインⅠ』における受講生の変化」『高等教育フォーラム』第4号、2013年や鬼塚哲郎・大谷麻予「〈連載〉対話を通じた学び支援：京都産業大学の取り組み 学生による学生支援」『文部科学教育通信』No.376、2015年といった論考をまとめていच्छいます。教養教育の領域で、「学生支援マインド」を持った教員と職員がどのように協働するか。その具体像を提示している論考です。

本日は、「対話と振り返りが受講生の成長を促す授業－低単位・低意欲層に向けたキャリア教育プログラム－」というタイトルで、京都産業大学で鬼塚先生が展開されている「キャリア・Re-デザイン」という授業科目についてご報告いただきます。では、よろしくお願いいたします。

(1) はじめに

鬼塚 3つ続きますので、聞いている方も大変だと思いますが、私の発表はお二人の発表とは違い、現場からの報告です。その現場からの報告が、お二人のお話の中にありましたキーワードと引っ掛かるのか。例えば、林先生は教養教育は神棚に祭り上げられてきた、それをどう引きずり下ろすかが課題だ、とおっしゃいました。その引きずり下ろそうとしているひとつの試みと言えるかなと思わないではありません。そういった発表になればいいかなと思っています。

ここで私たちが報告したいことはこういうことです。(スライド2)「キャリア・Re-デザイン」という授業は、低単位の状況にある学生に対象を絞ったキャリア科目で、2005年に開講しました。すでに12年経過しています。その間に授業運営は大学という環境を活かしたかたちで精緻化されていき、受講生・授業運営者双方にとって大きな学びをもたらす機会となっている、と私たちは考えています。この間蓄積された知見を「教養教育の一環」という視点からもう一度捉え直して、授業を通じて受講生が何を学び、そして私たちがそこから何を学んだかを報告したいと思います。私たちというのは授業を運営するみんなです。このスライドもそのみんなの意見が入っています。私だ



けの考えというわけではないということです。

(スライド3) 流れはこのように6つに分けてあります(1. はじめに 2. 科目はどのように立ち上がったか 3. 受講生はどのような人たちか 4. 授業プログラムはどのようなものか 5. 受講生はどのような変化を経験したか 6. 私たちの授業はどのような意味で教養教育か)。

重心は5番目です。1、2、3、4は駆け足で参りますし、6番は付け足しのようなものです。

(スライド4) まず初めに、京都産業大学の概要です。京都産業大学のキャリア教育の概要は基本方針として、教養教育の一環として、全学部学生に提供されています。そして就職支援は進路・就職支援センター、キャリア教育はキャリア教育研究センターが管理しています。キャリア教育は生涯にわたるキャリア形成を目指しています。このように2つのセンターが全く違う役割を果たしています。これが特徴です。

(スライド5) 教養教育の目的ですが、「社会的自立」と私たちキャリア教育担当者の中ではこのように議論をしております。教養教育はキャリア教育以外に4つ、全部で5つの柱から成り立っています(1. キャリア教育 2. 人間科学教育 3. 体育教育 4. 外国語教育 5. 英語教育)。

(スライド6) キャリア教育の科目群は体系化されており、パッケージと呼んでいます。この目的はキャリア形成を通じた社会的自立です。

そのパッケージの全体像です(キャリア教育パッケージ:「むすびわざ(グローバルコーオプ)領域」「キャリアデザイン領域」「コーオプ領域」「再チャレンジ領域」)。

(スライド7) 初年次生の春学期にポータル科目「自己発見と大学生活」を受講します。初年次生3,000人のうち大体2,000人が受講するマンモス科目です。30弱のクラスに分かれて受講します。そして1年次の秋からは下の4つの領域を受講することができます(1. むすびわざ<グローバルコー

オブ>領域 2. キャリアデザイン領域 3. コーオブ領域 4. 再チャレンジ領域)。私の担当はその科目の右端、自立を前提としないキャリア形成です。ここは他の科目と違い自立を前提としません。他の科目は自立した学生という目標を前提に設計されています。恐らくほとんどの大学の科目はそうだろうと思いますが、私たちの科目は自立を前提としないキャリア形成を目指しています。

(2) 科目はどのように立ち上がったか

(スライド8) 科目の歴史、どのように立ち上がったかということですが。2000年の初め、今から15年ほど前、留年率、つまり4年で卒業できずに5年生以降になっていく学生の割合が17～18%で高止まりをしていました。これに対してキャリア教育で対策的な科目の提供ができなにかということで、以前から、そういったことをやりたいなと思っていましたので私が手を挙げてやり始めました。

まずやったことは、ニーズのアセスメント。そのような状況に置かれている低単位の学生5人ほどにインタビューをしました。当時、私はもちろん、大学にもそのような学生へのキャリア教育のノウハウはほとんどありませんでしたので、ノウハウを持っている方、民間の事業者を探しました。

そのときの構想は、低単位、低意欲の学生層が自己分析、自分への目線、それから職業世界への2つの目線を同時に作っていく。そういうプロセスを授業の中で持つ。そのプロセスがいったん終わり、課題を設定し、そしてその自分の課題の改善案を提示するというものです。これはキャリア教育としては割合標準的な王道的なプログラムですが、特徴は運営側がファシリテータに徹するというところにあります。

(3) 受講生はどのような人たちか？科目の目的は何か？

(スライド9) 受講生像。これも最初からある程度描いていました。その後、2つほど研究をして、今はこのような受講生像を設定しています。人間関係構築欲求を持ちつつ大学に入学するが、様々な阻害要因（不本意入学、経済的理由、クラブ活動に専念など）が働き、理想的な「大学生像」を体現できなくなり、そのことで大学への関与意識が低下し、長期欠席、低単位の状態へと導かれた学生。このように設定しています。

彼らの状況を表すキーワードとして「他律感」、要するに不本意入学です。そもそも大学に進学す

ることさえ自分で決めてはいない学生もいます。それから大学を選ぶときに別の大学に行きたかったが落ちてしまったので、京都産業大学に来たという学生もいます。学部を選択も同じです。同じような状況にある学生が多いということです。それ以外に「社会への不安感」、「大人への不信任感」、「人間関係の閉塞感」、これは1年生のときに作られた人間関係から発展していかないということです。クラブに入ると2年生以降そういう関係だけがずっと卒業まで続いてしまう。そういう閉塞感のことを言っています。このように受講生像がはつきりしています。

それに対して科目の目的は何かということをシラバスの最初の部分でこのように書いています。(スライド10) ①低単位・低意欲の状態にある学生を対象とし、受講生仲間との交流の中で、自己／他者に意識を向ける。②クリエイティブな作業を通して多様な価値観を共有する。③仕事世界における多様な価値観、多様なキャリアの在り方を知る。④自分は仕事というものにどう関わっていくのかを考えるというプロセスをたどることで、受講生がそれまで自分を縛っていた価値観を問い直し、キャリア形成に向けて一歩踏み出すことを支援する。

「受講生がそれまで自分を縛っていた価値観を問い直す」というところがポイントかなと思います。これは「学びほぐし」、「アンラーニング」ですね。それまで身に付けたことを一度ふるい落とす。そういう側面があるプログラムかなと思います。

能力の育成ということにフォーカスしているわけでは全くありません。つまりリメディアル教育的なものとは違うというところに特色があるかなと思います。

(4) 授業プログラムはどのようなものか

(スライド11) 学生の応募は3つのルートがあります。一般的なシラバス、口コミのほかに、低単位指導。各学部で学期の初めに低単位の学生が呼び出され、そこで指導、もしくは相談、カウンセリングが行われています。そこでこの科目が推奨されます。それでやってくる学生がかなりいます。

それから、授業の運営体制は先ほど申し上げたようにファシリテータが基本です。教員はもちろん評価もしますが、授業中は基本ファシリテータに徹します。各クラスは15名～25名。それが春は4クラス、秋は6クラスです。これに学生ファシリテータ、それから社会人の専門職の方、学匠

の方々、社会人ファシリテータと言ってもいいです。それから職員ファシリテータ。こういった方々がファシリテータとして臨みます。

この場合のファシリテーションは「観察」と「フィードバック」のファシリテーションと呼んでいます。基本、なるべく介入はしない。グループワークをやっている学生たちに介入はせず、観察し、メモを取って、最後に受講生にフィードバックします。個人個人にフィードバックするというやり方を基本としています。ただし、フラットな目線の自己開示、自分はこうでしたよというようなことはどんどんやってくださいと奨励しています。

(スライド12) 授業の流れです。1コマ目から15コマ目まで並べています(第1回目:1. アートコミュニケーション 2. 自分史を語る 第2回目:3. アイスブレイク 4. 呼び名決め 第3回目<合宿>:5. 物語創作 6. ワーク 7. クラス横断プログラム 8. 物語創作 9. 発表 第4回目:10. 社会人との対話 11. 対話/インタビュー 第5回目:12. 社会人との対話 13. 振り返り 第6回目:14. 5分間スピーチ 15. フィードバック)。

全部で6回、2コマずつやります。そしてまん中に合宿で5コマを一遍に、土曜日の午後から日曜日の午前中までやります。

これは後でひとつずつ見ていきますが、事前打ち合わせと、「振り返り」があります。この「振り返り」が私たちの授業の最もユニークなところかなと思います。

それから、授業以外に個人面談があります。個人面談は学生、受講生個人が教員に対してライフストーリーを語る機会を提供するということに趣旨があります。

それから定期試験。期末試験です。期末試験も基本的に同じで、授業が終わってから、ひと月半ほど時間がありますので、その間に起こったこと、経験したことを時間をおいて反すうしてみる機会を提供するところに趣旨があります。

(スライド13) それではプログラムを簡単に見ていきます。1日目の授業の1時間目は4人のグループになりクレヨン画を4枚完成させます。それが終わると2時間目で自分の弱さ、強さも含めて自分史を語ります。これは同じグループでやります。

(スライド14) 2日目はクラスに分かれ、関係を密にします。そういう趣旨です。1時間目はアイスブレイク、2時間目は呼び名付け。これは珍しいかなと思いますが、クラス特有のニックネームを付けます。これ以後は全部ニックネームで呼び

合います。それは教員もファシリテータも全員同じです。この写真はアイスブレイクをやっているところです。

(スライド15) 合宿では、物語創作ワークを中心にやります。キャリアにまつわる物語を作ってください、といきなりボンと言うとなかなか大変なので、『わらしべ長者』または『ブレーメンの音楽隊』をベースにして作ってもらうか、自分を主人公にした全くのフィクションという形で物語創作をしてもらいます。狙いはキャリアに関する価値観はさまざまということを実感してもらうことです。

(スライド16) その次は社会人との対話。秋学期ですと6クラスありますので12人の社会人の方を呼んできて、その方を交えて対話をするか、もしくはその方にインタビューをします。対話かインタビューかは各グループの選択です。

(スライド17) 5回目の授業は社会人との対話と物語創作ワークの2つを振り返ります。そしてキャリアに関する自分の価値観はどういうものかをだんだんと突き止めていく、という作業になります。これもグループでやります。

(スライド18) 最後は5分間スピーチです。前回の価値観についてみんなの前で5分間スピーチをする。聞き手は感想を書いて発表者に渡します。

(5) 受講生はどのような変化を経験したか

(スライド19) いよいよ受講生がどのような変化を経験したかです。ここが肝心なところです。プログラムで受講生が何を経験するのか。受講生はまず5つの刺激を受けます。授業を運営する側からの働きかけを受けます。「1. 協働しつつ絵を描こう」「2. 弱みをさらけ出そう」「3. 自分なりの物語を作ろう」「4. 社会人と向き合おう」「5. もう一度自分と向き合い、その結果を発信しよう」。このような5つの刺激を受けます。

その刺激に対してどのように向き合うかは受講生個人の自由です。こちらは方向づけをしません。どのように答えるかは個人の自由です。つまり、受講生自身がコンテンツを産出するということです。キャリア教育は一般的にそのような傾向が非常に強いと思いますが、この授業はその典型です。

この場合のコンテンツは自分で何かを作ったり、書いたり、ペアワークで話をしたり、グループワークで話をしたり、みんなの前で発表したりと、さまざまなレベルで自分がアウトプットをします。それ自体が授業のコンテンツになるという考え方です。そこには正解はありません。

私たちは受講生に何を経験して欲しいと思っているのか、そして実際に受講生は何を経験しているのかということをまとめたものがこの（スライド21）の図です。

まず、受講生は他者との深い対話を経験します。そして深い対話を経験すると、そこに小さな成功体験が積み上がります。自分はとても真面目な話を、あまりよく知らない初対面に近い人としっかりできた、という成功体験。そういったものが何回も何回も積み上がっていくと、自己・他者への尊敬感情が高まり、お互いに認め合い、どんなことを言ってもまず受け止められ、真剣に聞いてもらえるという相互承認の場が作られます。そうすると、対話はさらに深まっていき、最終的に自己内対話の精度が高まっていきます。このようなことが実際に起きているだろうし、私たちがやっていることではないかと考えました。

ここで少し言葉の説明を入れます。他者との深い対話を経験する、この対話をどういう意味で使っているかということ、キャリア・アンカーという概念を打ち立てたエドガー・シャイン教授と同僚のウィリアム・アイザックスの2人が言っていることですが、対話というのは自己と他者の信念が衝突し、感情があらわになり、そうした状況乗り越えて共通の基盤が構築される場である。そして他者との対話は必ず自己内対話を含んでいる、と言っています。これは議論、ディスカッションとは全然違う在り方である、とも言っています。私は、ディスカッションは上に登っていくというイメージですが、対話は共通の基盤に下りていくというイメージを持っています。

それからもうひとつ、この自己内対話が深まる、もしくは自己内対話の精度が高まるというのは、他者との対話によって引き起こされた自己内対話が個人の内部にさらに継続され、そして深化していくことです。

ここから少し受講生それぞれのプロセスを表す語りを読み上げていきたいと思います。まず事例1。深い対話を経験するということ。受講生Aの語りです。2016年の秋学期の受講生の1人です。「大学4年生になってからのグループ授業や合宿は不安で仕方なかったです。中学、高校、大学と学生生活の終わりが近づいてくるにつれ、周りの環境、特に友人関係はもうこれ以上増えることはないなと勝手に決めつけており、特に大学に入ってから時間は自分で管理できた反面、周りとかかわる、新しくコミュニティに参加する等を避けるようにしてきました。そういったことから、最近ではコ

ミュニケーションをとることに苦手意識を持つようになっていました。なので、久しぶりのクラスや合宿は不安でした。実際は、合宿が終わった頃にはこの授業に出席するのが楽しみになっていました。この授業は、ただ仲良くなろう、という授業とは違い、いろんな人と自分の大切にしているものや考え、価値観を共有するなどとても深い対話を行うことができました。このような対話は、長年知っている友人とも交わしたことがないようなもので、ほぼ初対面の人との対話がそれくらい深く感じました。」

次に、事例2。小さな成功体験が相互承認の場を作るということ。受講生Bの語りです。「『自己と他者との違いを理解する』というテーマを、なんとなくでしか分からないままでクラスに入りました。お互いに自分の事、特に感情や感性で話す話題が多く、普段、自分のそういった部分は、仲の良い友人にもあまり出さないの、初対面の人たちに出すのは余計に気が引けて、最初はあたりさわりなく済ませようと思っていました。しかし、ファシリテータの先生・先輩たちから、率先して自分のことを話してくださって、クラスの人たちもぼつぼつ話してくれているのを聞いて、それに対して無難な解答に逃げるのは嫌だと、ちゃんと自分のことを話そうという勇気が持てました。自分と向き合って、クラスの人々と向き合って出した解答を受け入れてもらえたからこそ、他のみんなの話も、素直に聞いて、受け入れられました。」

それから元受講生です。一番はじめの10年以上前の受講生Kの語りです。「受講生の時、私は社会人インタビューを行うグループのリーダーになった。それは単純にグループで最も年長者だったからだ。でも実は、心のどこかで『リーダーをやってみたい』と思っていた。けれど、グループ内でリーダーを決める際、自分から『やりたい!』とは言えなかった。それは『恥ずかしかったから』というのと、グループメンバーから『この人、出しゃばりやな』と思われなくなかったから。でも、結果的にリーダーとして臨むことになった社会人インタビューでは、グループメンバー全員で協力して、社会人から色んな話を聞き出せたし、自分としても満足していた。その後の振り返りの最後に、社会人ゲストからのコメントが読まれた。私のいたCグループに対してはお褒めの言葉が多く、また『リーダーが笑顔で相槌を打ちながら聞いてくれたので、非常に話しやすかった』というフィードバックもあった。そして、その日の授業

が終わり、みんなで机を片付けている時に、メンバーから『リーダー褒められてたやん（私のニックネームは「リーダー」だった）』と言われた。私は照れながら、『でも、あれは俺のことかわからへんし』と返した。すると、別のメンバーが『いや、絶対にリーダーのことですよ。リーダー頑張っていましたやん』と会話に入ってきた。『いやいや、俺そんな頑張ったか?』と笑いながら返す。すると『でも。リーダーがリーダーやったから、めっちゃやりやすかったで!』と別のメンバーが合いの手を入れてきた。そんなやり取りをしている時に、私たちのグループをずっと観察していたファシリテータが、『じゃあみんなでリーダーの頑張りに拍手しよう』と声をかけてくれ、みんなで拍手した。大学に入ってから最も嬉しい瞬間だった。他のグループの人たちが不思議そうにこっちを見ている。先生たちは笑いながらこちらを窺っている。そんな状況の中でこの日の授業が終了した」。

それから、自己内対話の深まりの例として、受講生Cの語りです。「合宿では、物語創作を行った。そこでは自分の内面と向き合うことが多かった。物語作りにおいて、自分はテーマにブレーメンの音楽隊のその後について考えた。すぐにどういう話にしようとは思いつかず、苦戦したが、どこかひねくれていて後味の悪いものにしようと思っていた。しかし、作り出し、エンディングが近づくにつれて、ひねくれた話を作っていたつもりが最終的には王道的な、ハッピーエンドになってしまっていた。自分でも驚いた。そしてそれを発表し、クラスメイト全員の発表が終わったところに全員で感想を話した。その時に気付いたのが、物語が自分の内面を表しているという点である。自分では気づいていない部分で作品と自分とを照らし合わせていたのである。そしてそれはクラスの間みんなも同じであった」。

最後に、今度は受講生Dをめぐる教員Nの語りです。ここに教員と受講生の関わりの典型が見られるかなと思います。「受講生Dは授業中には『今後会うことのない人たちに自分のことを開示するつもりはない』と言っていた。だから『テキトーに付き合っていく』と。その意思是固かった。面談のときに彼は『自分はテキトーに付き合うことが悪いことだとは思わない』と言った。私は『でも、それも何か寂しいな～。でも、それも君の方針だからね～』と返した。授業の最終回には彼は来なかったけれど、『1年後の自分への手紙』。それだけは持ってきた。しかし定期試験には『今後もう会うことがないのであれば、もっと話しておけば

良かったと思った』『話そうと思えば話せた、自己開示した連中がどうなるか知っている、けど、自分はそうしなかった』と書いてあった。受講生Dの一連の行動から私は次のように考えた：最初、防衛、自分を守っていたことは健康なことであるし、自分で自分を守りたいと思うことは本人の方針であり、自分で自分を守っていることを自覚することもできただろうし、閉じてて良いんだということも気付けたのだろう。そして、そこに別の選択肢もあることを知ることで、自分で方針を選ぶことができるようになったのかもしれない。それが最終回に手紙を私に渡すということを選ぶことにつながったのかもしれない。先生としてというより、1人の人間として関係を築いたってことなのかもしれないなあ」で終わっています。

以上が、受講生が定期試験、授業が終わって、ひと半月後に書いた定期試験からの、それから教員と古いメンバーからのものも紹介しました。このような自己内対話の精度を高めることが授業の目標になっているわけですが、これは受講生がコンテンツを産出するまでは成果が見えないことを意味しています。受講生がどのようなコンテンツを産出するかは予測できないわけです。

（6）私たちの授業はどのような意味で教養教育か

授業の目標自体は、自立に向けて一步踏み出すことですが、授業内の活動において一步踏み出すことをどう保障していくか。そこに、キャリア教育にとどまらない、教養教育の枠組みが見えてくるのかなと思います。つまり、いろんな人たち、教員や職員ファシリテータ、社会人ファシリテータ、学生たち、いろんな人が安心して対話ができる環境。相互承認の場を保障するため、異なる専門や立場の人たちが自らをコンテンツ化しつつ参加していく。介入ではなく、参加です。基本的に学生と同じ目線、立場で参加していく。キャリア教育だからそれが可能なのかもしれません。

（スライド23）これが授業運営全体の枠組みです。この枠組みにもやはり解はありません。このような枠組みが保障されるためには、授業全体を俯瞰し、受講生が安心して対話できる環境を保障する仕組みが必要です。それが最初の項で申し上げた振り返りです。振り返りによって、この機能が果たされています。授業を振り返りつつ俯瞰し、常に改善を目指す場としての授業の振り返りがある。そして、これが授業の生命線だというのが全員の一致した意見です。

その授業の振り返りはどう機能しているか。(スライド24) 振り返りのコンテンツは「対話はどう深まったか」「その要因・背景は何か」というのを議論します。その前に、各チームそれぞれやり方が違いますので、「チームでこうやりました。これは成功でした。これは失敗でした」というような発表をします。その成功の要因、失敗の要因は何かと言うことを議論します。議論する人たちはキャリアに携わっている人が多いですが、それ以外に心理学や教育学、以前は社会学の方もいらっしゃいました。その議論の雰囲気には堅さのようなものは全くありませんが、役割や縄張り意識にとらわれない真剣な議論です。

当然のことながら議論は思わぬ方向に展開していきます。なぜなら授業そのもののコンテンツが予測できないからです。そのような形でこれまでいろいろな事例を議論してきました。呼び名付けが定着したのもこの議論の成果の一つです。

様々な専門や背景を持つ者たちが協働しつつ、自己・他者の関係の在り方について学び合う場です。いろんな専門の人が入ってくるということは、やはり教養教育の一つの枠組みであろうと思います。

それからもう一つのポイントは学び合うこと。振り返りの場というのは、参加者全員の学びになります。これに参加することは義務ではありません。お金も払われていません。会社も契約の中には入ってはいません。教員もそうです。義務ではないですが、大概みんな残ります。残るのはなぜかと考えれば、そこは学び合う場だからだろうと思います。

(7) おわりに

—自己内対話の深化と学び合う主体の再獲得—

結論です。この授業の特徴は2つ。ひとつは受講生が、最終的に自己内対話の深化というものを目指して活動します。もうひとつは運営する側の体制として、大人が学び合う場であるということ。教養教育のいろいろな専門家が入って、初めて成り立つということです。

言い換えると、教育の現場において学び合う主体というものを再獲得するというのが、教養教育を改革していくヒントの一つになるのではないかと思います。という形で私の講演を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

児玉 私は、教養教育というものは、多様性理解が一番重要だと思っています。鬼塚先生の講演の最後にあった「様々な専門や背景を持つ者たちが協働しつつ、自己・他者の関係の在り方について学び合う場です。いろんな専門の人が入ってくるということは、やはり教養教育のひとつの枠組みであろうと思います」という指摘には共感しました。キャリア教育にとどまらない教養教育の枠組みを再認識した次第です。

「多様性理解」という教養教育の理念を神棚に祭っているのではなく、一つひとつの授業におろしてくるにはどうすればいいか。どのようなカリキュラムを設計すべきか。そのヒントは「徹底した対話」を授業の中に埋め込むことだと思います。「多様性理解」「徹底した対話」といったキーワードは、教養教育改革の指針として、いろんな大学に共通しているのではないかと、鬼塚先生のお話を聞いて改めて思いました。

それではここで20分間の休憩に入りたいと思います。休憩後は総括討論に入りますが、シンポジストへのご意見、ご質問を頂戴したいと考えています。質問用紙を記入された方は会場内のスタッフにお渡しください。

総括討論

(1) 教養教育の理念を神棚から授業へおろす

児玉 予想外にたくさんの質問用紙が集まりました。まず私のほうから、寄せられた質問の中で、会場のみなさんと共有した方が望ましい質問を選び出し、3名の先生に幾つか質問をします。その後、私が質問を選別すると面白くないので、「我こそは」と手を挙げてくれる人を優先的に質疑応答を行いたいと思います。

最初に林先生にお聞きします。教養教育の理念というのは日本学術会議の『提言 21世紀の教養と教養教育』『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010年を見ますと、「民主的市民の形成」というのが昔から教養教育の理念として掲げられています。

いくつか質問用紙をいただいているのですが、教養教育の理念を具体的な授業におろしてくる場合、林先生は学生の学力も意欲も多様な大学で、「数理科学」などを教えておられますが、どんなところで悩んでいるのか。大学の種別、学力レベルに関わらず、ここは同じではないか。いや、ここはもっと違った工夫をする必要があるのではないかと、この点について、お話しいただけますか。

林 そうですね。私は物理が専門ですが、現在は京都三大学共同化教養教育で『科学と思想』と『エネルギー科学』という授業をやっています。それに前期毎週、横浜のある大学から頼まれて健康・医療系の学部で教養教育の授業をやっています。京都の学生たちと比べると、偏差値的には少し差のあるところですが、あまり違う授業はやりたくないで、ここでの『科学と思想』と内容的には共通している『科学思想史』と、それに『数理科学』という授業をやっています。

今の児玉さんのご質問との関係でいうと、『科学思想史』でどんな授業をしているかということですね。私は、教養教育というのは学生がどんなに違ってもやれるはずだし、やれないとおかしいと考えていたので、さてどうしたものかと考えました。

そのときに参考になったのが、『IDE 現代の高等教育』で、大分昔「教養教育再考」という特集がありました（『IDE 現代の高等教育』No.407、1999）。ICUの立川先生が書いておられる記事（立川明「教養教育の展望－国際基督教大学－」『IDE 現代の高等教育』No.407、1999年）の中に、こういう部分がありました。アメリカの教育社会学者J・デューイが、「学歴者が幼稚であるのは、学習の大部分が社会生活の根深い諸問題の真剣な検討を回避しているからだ。人間の精神はのっぴきならない現実へと導かれて初めて成熟する。」と書いているのを引用して、われわれは、学生たちをのっぴきならない現実と直面させているか、その根深い諸問題を真剣に検討しているか。それができるかどうかが教養教育のポイントなのだということを書いておられて、これが強く印象に残っていました。本当にその観点で授業できたら、学生に学力や偏差値とかいう違いがあっても、教養教育として生きた授業ができるのではないかと思います。

『科学と思想』というテーマでやろうと思ったのは、もとは物理学の歴史からですが、ギリシア古代の哲学から始めて、キリスト教世界と科学誕生の関係、それから、啓蒙思想から自由・民主主義が生まれるプロセス。そして現代社会の課題までを追います。それらの中にある材料は皆現代も生きている問題で、これらを学生たちはどう考えるか、投げかけるのを中心にやっています。やってみると、偏差値や学力などに関わりなく、いろいろ議論し熱心に聞いています。毎回授業にミニレポートを書いてもらい、それにレスポンスをし、期末のレポートを書いてもらいます。京都でやっているのとそんなに差はありません。学生たちの



反応にも差がないということが分かってきました。例えば、古代ギリシアの「正義」の話から、「正義」とは何かという問いにどう答えるか、近代の問題でいえば、「自由」は何か。自分達は自由だと思っているのかをグループで議論するなどをやります。初めはもたもたしていた学生たちも徐々にちゃんと考えて書いてくることが分かるんです。

学生たちが考える材料をうまく提供することができれば、先ほど言いました「神棚」から下ろすということを実体化できていると思っています。

(2) 「何を学ぶのか」ということと「それがどう出てくるか」という相関関係を説明することの難しさ

児玉 どうもありがとうございます。次に日比先生に、「地頭」の話をお聞かせいただけます。あまり講演の中で言及する時間はありませんでしたが、地頭について補足していただきたいのと、自己成長のできる学生とできない学生について。自己成長できる学生は何もしなくても自己成長していくという話がありましたが、その辺を補足いただけないでしょうか。よろしくお願いします。

日比 地頭は、初めは面白い言葉だなと思って、きっとこれは関係する言葉だと思ったので予稿段階では入れるつもりだったのですが、これは曖昧で怪しい言葉でもあります。この言葉に考えさせられるのは、ある意味で大学不信・大学教育不信につながっているところなんです。事前にお配りした予稿集では地頭力に何を求めるかということを紹介してありますが、企業は採用に際して大学の偏差値は見られるけれど、大学の成績は見ない。要するに、どの高校を出て、大学はどこに入ったかということは見られるけど、大学に入って何をしたかは見ない。こんな文脈で地頭という言葉が使われます。地頭

はもともと演劇の言葉で、カツラを付けて演じるか、それとも自分の頭のままで演じるかということから来ている言葉です。大学で学ぶこともカツラで、それを脱いだら自分の頭が出てくる。出てきた自分の頭にわれわれ採用側は興味があるということなんです。感覚としては分かります。しかしこれは大学に対する不当な評価だと私は思っています。

地頭とは何かについて、いろいろなことが言われています。例えば、論理的思考であるとか、プレゼンテーションの明晰さであるとか。しかしそういうものは、必ず大学で学んでいるスキルであるはずで。ですから、もともと頭が良かったらそれができるといふ言い方で地頭が使われているとしたら、私はその考えにはくみすることができない。

論理性をどう伸ばすかという質問をいただいて、思い出したことがあります。私の所属講座を卒業して国語の教員をやっている修了生がいます。先日再会した彼は、修士論文を書いてとても良かったと言っていました。彼の修士論文は映画研究だったので、国語の教師の力になっているかと言えば直接的にはそうではないはずで。でも、彼は修士論文を書いて良かったと断言しました。ゼミで議論をして本を読んで、周りの人たちの前で自分の考えを述べていく。長文を書きつづって論理的に説明するというトレーニングを繰り返し受ける、そこで獲得した能力が今自分が職場で働いているときにとても役に立っていると言うんです。それは国語を教えるときにも役に立っているけれど、むしろより多く、職場の中で同僚の先生たちの中で自分の意見を説得的に述べたり、この企画についてこうしたいと思うというような、一人の職業人として教員組織の中で働いていくときに、自分が修士課程で身に付けたことがとても役に立っていると言いました。専門研究は映画研究だったけれども、アウトプットはそれとは違うところで現れてきて、実際の職場の中で発揮されてくるということがある。何を学ぶのかということと、それがどう出てくるかという相関関係を説明するのは難しいなと考えさせられたところです。

次は、自分で伸びる学生について。伸びる学生は本当にいるんです。そういう学生がやっていることは単純です。勝手に勉強するだけです。「この本を読んでみて」と言えば、読んでくる。読んでくるだけでなく、その隣にあった本も読んでくる。勝手に勉強会に行く、あるいは勝手に勉強会を立ち上げる。そういう学生は知らぬ間にみるみる伸

びていきます。そういう学生はあまり指導することはないです。問題はその学生の実力はどこにあるのか、他の学生はどうしたらその学生のようにになれるのかということです。そういうことを能力別に振り分けしていくと、〇〇力のような話になっていくと思います。ですから、それを論理化して区分けして示して、これをやれば自己成長できることが示されるだろうからアンテナを張りなさいとか、自分の与えられた課題に対してビジョンを持って、そのビジョンに沿って自分で実行していきなさいとか、いろいろ言えると思います。

けれども、私はあまりよい教育者ではないのかもしれませんが、それを示して伸びるかと言われると、どうだろうなと思ってしまいます。それができるなら、おそらく大学で指導を受ける前から自己成長できる人間になっているだろうと思ってしまいます。

(3)「キャリア・Re－デザイン」における 教職協働 －「事務職員として学生の成長につながる 関わり方」って何だろう？－

兎玉 ありがとうございます。鬼塚先生にも大量に質問が来ています。今日は京都産業大学の職員の方もたくさん参加されています。大学コンソーシアム京都の加盟大学のFDフォーラム参加者数を集計してみると、去年ですと大体、教員、職員はほぼ半々でした。ですから、加盟大学からのFDフォーラム参加者の半数は職員の方であるというのが大きな特徴です。

ひとつ質問がきていますが「キャリア・Re－デザイン」の運営についてです。事務職員の方も相当授業に参画、協力してくださっています。その事務職員の組織化です。「『キャリア・Re－デザイン』という科目に事務職員がどのように関わっているのかというのが、他大学の方にはよく分からないのではないか」と思います。私は、京都府立大学、京都工芸繊維大学、京都府立医科大学の三大学で仕事をしていますが、国公立大学の職員と「キャリア・Re－デザイン」に参画している京都産業大学の職員とでは、「大学職員像」がかなり違うと思います。会場に「キャリア・Re－デザイン」に参画された職員の方が来ていると思うので、お話を聞いてみたいのですが、よろしいでしょうか。

参加者① 京都産業大学の教育支援研究開発センターの職員です。関わり方についてですが、先

ほど職員ファシリテータという話が出ていました。以前はキャリアセンターと広報センターに職員がいて、そこから職員ファシリテータとして授業に関わっていました。それ以外にも、以前は他の部署で希望される方から何人か職員ファシリテータとして授業に参画するという制度がありました。

参加者② 私は「職員ファシリテータ」として1年間授業に参加させていただきました。そこでの関わり方というのは、何かを教えるわけではなく、鬼塚先生がおっしゃったように、「学生と同じ目線で、同じ立場で、対話を促す、聞き出す役割」をしていました。あくまでも学生が抱えている悩みであったり、大切にしていることを聞き出す役割です。

私自身、普段は、事務職員としてずっとパソコンに向き合っていますが、私が大学職員として働いている理由は、「学生に気付きやきっかけを与えられる人になりたかったから」です。でも、日々の生活の中で、「事務職員として学生の成長につながるような関わり方って何だろう」という疑問が毎日のように浮かんでいました。そのヒントとなるような関わり方が職員ファシリテータとしての関わり方になったのではないかと考えています。

授業の中に何があったかと言いますと、みんな、みんなというのは「学生も教職員もみんなが安心して自分を開示できる居場所がある」ということと、「何を言っても共感して話を聞いてもらえる」というところから、ちょっとした感動が生まれたのではないかなと感じました。

参加者③ 私は以前、京都産業大学の職員でした。ファシリテータとしては、昔は職員の人事制度の中のひとつの研修として、ファシリテーション研修としてこの授業が位置付けられていました。若手から中堅の事務職員に公募をかけて、応募していただいた方に簡単に研修をした上で授業に参加していただいたという経緯があります。

兎玉 ありがとうございます。今回のテーマは「大学の教育力を発信する」です。明日、教養教育共同化施設「稲盛記念会館」では加盟大学のポスター展示をします。「教職協働」が進んでいる大学は、やはりあるんです。教員が個人研究発表のように1人でポスター発表をする大学もあれば、職員が中心になってポスター発表をする大学もあります。

大学の教育力を論じるとき、「特に職員の仕事が今後特に重要になってくるのではないかな」と思

います。私は私立大学勤務も経験していますが、実は京都産業大学でも2年間勤務していました。国公立大学の事務職員というのは教務の仕事、例えば履修登録のような定型業務はもちろん大切ですが、その枠から一切出ようとしないうる雰囲気があります。また、研究費をいかに取ってくるかという「研究支援」を国公立大学の職員は熱心に行っています。一方、京都産業大学のような私立大学には、「教育支援」として教育業務にどう職員が積極的に関わっていくかというスタンスで尽力されている職員もいらっしゃいます。つまり、国公立大学には「研究支援」に力を入れている職員はいますが、「教育支援」に積極的に参加している職員は少ないです。

学生支援マインドを持った「教育支援」を担当する職員がいて初めて、「キャリア・Re デザイン」のような授業が成立するのではないかなと思った次第です。

では、ここから後半は、大量に質問が来ているので、私が選別するのではなく、我こそは手を挙げてくれた方々と残り30分ほどフロアディスカッションをやりたいと思います。

(4) 「人」から「能力」へという見方をどう捉えるか？

参加者④ 貴重なお話ありがとうございました。日比先生に質問させていただきます。お話の途中はすごく賛同しました。学生に対して「適応力」だけではなく、「変革力」や「創造力」なども付与すべきだと言われていました。それも大事ですが、2点若干違う見方もできるのではないかと感じました。それは、さまざまな大学の求めるものが人から能力へということを言われていました。

少し違う見方ができるのかなと思いました。それは、求めるものの可視化されたものが人から能力に変わっただけで、人が大事だったけど、次に能力が来て、人がおろそかになって能力になったということではないと思いました。つまり、林先生も言われたように、幅広い教養と豊かな人間性ということは、ずっとあったんだと思います。しかし、2000年前後になってから、多様化と共に幅広い教養と豊かな人間性だけでは学生に対応できなくなって、もっと細かく学生を評価しないといけなくなり、どういう能力を養成すればいいかということと言われるようになったのではないかと思います。ですから、さきほど神棚に上げていたと言われましたが、学生に求める部分は、かつ

でも今もやはり神棚に上がっているままではないかと思うんです。恐らく神棚に上がっていてもよかったのは、日比先生も言われたように13%の大学進学率だったら、放っておいてもよかったんですよね。主体性も、コミュニケーション能力も、行動力もあった。ところが多様化してくると、それがなくなってきたので、それをあえて求めなくてはいけなくなったということから、その諸能力ということが言われるようになったのではないかと思うんです。

要は、人に関する事柄というのは「人」から「能力」に移ったわけではなく依然としてずっと続いている。でも、やはり人に関することというのは評価しにくいので、チャレンジ精神やコミュニケーション能力やリーダーシップや主体性、そういったものはある程度、事後評価によって伸びたと言いやすいので、そのように出てきたのであって、「人」から「能力」へと言うのは少し違うような気がします。

もう一つは、社会や企業から求められる能力を養成するのにきゅうきゅうとしてはいけないというようなことを言われましたが、それはどうかなと思いました。というのは、社会人基礎力にしても、徹底的に考え抜く力や、失敗を恐れず前に踏み出す力、行動力や協働力。これは企業で働こうが大学で教職員になろうが、絶対に必要なことなので、経団連がコミュニケーション能力やチャレンジ精神と言ったとしても、それは企業のためだけではなくて、一般社会人にとっても必要な力です。ですから、そういう表現は適当ではないと思いました。日比先生が講演の最後の方で、大学の教養が求めるものという中に、能力でないものは多分知識だけで、あとは全て能力になっているので、企業が求めるものにに応じてというのはちょっと違うような気がしました。うまくまとめられませんが、2点質問させていただきます。

日比 ご質問ありがとうございました。非常にポイントをついたご意見です。1点目の人から能力へ。これはおっしゃるとおり、人の看板を下ろしたわけではないと思います。ただ、今の日本の社会の大学生、ひいては日本社会の構成員たちに、理想的だけでも画一的な人間像を掲げ、みんなこういう人間になりましょうと言っても、説得力をもつでしょうか。君たち全員、こういう人間になっていきなさいと言っても、説得力を持たなくなっているような気がしています。

それよりも、人間が持つ一つひとつの能力を伸

ばしていく、それもそれぞれのあなたに合った伸ばし方をしましょうという言い方をする方に魅力が感じられる。そういう感覚があって、能力志向というものにシフトしているのではないかと私は思います。共通する理想的な人間像よりも、個別の能力に分解してそれを各自で伸ばすという方が、恐らく教育の現場で生徒たちに届くと考えられているのではないかと、ということです。

もう1点は、その能力が必ずしも企業にだけ向けての能力ではないというご指摘です。これは私も、自分の結論が経団連やOECDのいう3つのコンピテンシーと同じような方向性になってきているのを自覚していました。ただやはり、大学で伸ばすべき能力と、企業が求める能力では、共通する部分とそうでない部分があるだろうと思うのです。たとえば私が最後のほうで申し上げた社会参加については、経団連や企業の人事担当者の意見としては出てこないと思います。

「能力＝企業」と聞こえたかもしれませんが、私の考え方としても、能力が全部企業向けのようになっていると言ったつもりはありません。企業が大学に求めるものには、どうしてもある種の実益志向があるのは確かだと思います。就職という出口は学生にとっても、それを支援する大学にとっても非常に重要ですから、企業が求める能力の価値づけが、大学の世界にも浸透していくという傾向は、どうしてもあるでしょう。それに対する警戒感と言いますか、その論理に簡単には絡み取られないようにしたいという気持ちが私にはあります。

鬼塚 今、能力の話が出ていますが、「キャリア・Re-デザイン」を実践してきた立場から言いますと、能力というのは潜在的には全ての人が持っているはずであると考えます。しかし、それが発揮できない阻害要因があります。私の授業の受講生を見てみると、例えば多くの学生は中学高校時代にスポーツをやっていて、そこでは非常に有能感を得るとか、人間関係で苦労するとか、そういう学びをたくさんしているわけです。しかし、それが勉学の有能感とは結び付きにくい状況にあるんです。それは不本意入学とか、専攻に興味を持てないといった阻害要因がたくさんあります。その阻害要因に自分で気が付いて、それをなんとかしようという環境を作ることではないかと思っています。それは他の大学で当てはまるかどうか分かりませんが、私の日々接している受講生に対してはそう思います。阻害要因に自分で気付いて何とかしようと思う。そういうデューイの要素ののっ

びきならない現実みたいなものを授業の中でこしらえて、そこで自分の阻害要因、自分を縛っているものを見つける。これが一つ大事なプロセスではないかと思います。

林 先ほどのご質問と関連してちょっと補足します。産業界等が強調する、いわゆる能力、個人の能力、技術力や思考力、コミュニケーション力、そういうものが全体として弱くなっていて、そこを強化する必要があるということについては全くそのとおりだと思います。これは基本的なリテラシーですね。これをどう強化していくかが教育に課せられた課題だというのは言うまでもないことで、そのことを否定するわけではない。

ただ、私が強く抵抗しているのは、それが「教養教育」だと言われるとちょっと違うんじゃないかということです。リテラシーは基礎教育であって、それとは別にやはりしっかり持っていなければならないものが教養教育にはあるということを主張しています。

さきほど紹介したように、私は2カ所で科学思想史の授業をしています。まだ何も始めていない初回の授業で、学生に「50年後あるいは100年後、200年後に自分たちはどういう社会にしていきたいか、どういう社会であってほしいか」について意見を書かせます。学生はいろいろなことを思いつきで書きます。そして1期の授業の最後にそれを学生に返します。そうすると、明らかに変化が出てきます。そしてなぜそう聞かれたかを考えるようになる。自分たちが卒業して社会人になったときどうしなければならないか、子どもたち、孫たちの世代には、世界・社会がどうなってほしいのかを考える。このことが教養教育の基本だと思っています。必要な能力をつけて生きていくということと合わせて、このような視点の問題意識を持ち続けることが教養の基本であると思います。

これは民主主義の問題と関わっていると思っています。発展し前進する社会に参加する、参加している、そこで自分はどう生き活動するのかについて考え実感を持つことがなければ民主主義社会に参加するということはないのです。身のまわりの身近な問題と社会の繋がりを捉え、将来のあるべき方向を考えることがなければ、民主主義に参加するといっても投票に行く以外に何もないのです。そこが今の民主主義の形骸化の問題だと思います。こういう立場を学生たちと共有していくことが、やはり一番重要なことじゃないのかなと考えて、強調したかったのです。

児玉 どうもありがとうございます。次の質問を受け付けます。

(5) 中途退学という新たな問題にどう向き合うか？

参加者⑤ 最初に林先生がこれまでの大学の発展の段階を振り返られて、先生がたがよくお使いになるアメリカのマーチン・トロウの段階論で言えば、エリートからマスへ、今や18歳大学進学率が50%を超して、図式で言えばもう既にユニバーサルアクセスの段階に入っていないといけないのに、日本は奇妙なことにまだマス段階です。マスの最終段階でいろんな問題が噴出しているのではないかなと思うんです。

私が勤務する大学は1学年350人の小規模大学です。大学の歴史もそんなに古くありません。学生たちを見ていますと、6～7割はまあ何とか大学の授業に付いてこれると思うんですが、3割ちょっとは付いてこれない。

あるいは最近問題になっているのが1年生のときに、もう早くも退学したいという意思をゼミの担当者に出して、どうするかということで個別面談に追われるということです。そこで鬼塚先生の実践を聞いて、たいへん眼が開けるような思いをしました。単位が足りなくて留年する学生に対する手法が、1年次に早くも退学したいと言っている学生たちにも応用できるのか否かということで。

それから、もうひとつ質問です。今の学生たちの特徴として疎外されている学生がかなりいます。私の勤務する大学でもかなりいじめられっ子が多いです。それから1人親家庭、貧困。社会のいろいろなゆがみが集中している家庭の事情があります。かつては、この辺の家庭の場合、こんな言い方をしたら失礼ですが、高等教育には登場しませんでした。高等教育に登場しなかった学生たちも入ってきているというのが大学進学率50%を超しているということです。その中で教養教育をどう考えていくのかという、大変困難な問題が突き付けられていると思います。

ということで、鬼塚先生、中退予防のために、どういう手法が必要なのかお教えいただけたらと思います。

鬼塚 1年のときに退学したいという学生に対してどういうプログラムが考えられるかということですかね。私が申し上げられるのは、まずそういう学生にインタビューをして、その学生たちのニー

ズがどこにあるかということを知るところから始める。そこからしか始められないと思います。私たちの授業では退学したいとはっきり思っている学生は多分来ないですね。そういう学生はいるだろうと思いますが、そういう学生は私たちがやっている授業には多分来ていないと思います。だから、それはそういう学生たちに話を聞くとところから始めて、そのニーズを分析して、どういうプログラムが考えられるかということを考えていくというのが唯一のやり方かなと思います。でも、いろいろ想像できますよね。退学したいという背景には専門とのミスマッチとか、人間関係ができていないとか、幾つかあるだろうとは思いますが。私だったらまずインタビューをします。答えになっているかどうか分かりませんが。

児玉 退学の問題は、私も大学教育に関心を持つきっかけでした。「出席を取る先生」、「出席を取らない先生」と大学では分かれていますが、中途退学で悩んでいる大学は、有無を言わず全教員が出席を取るべきだと思います。例えば、1年生の5月の時点で学校に週1、2回しか来ていないというのはあり得ないわけです。そういった状況をいち早く把握できるのであれば、やはり出席状況をしっかり大学として把握して、いち早く声がけをするようなシステムを作るべきだと思います。

京都産業大学は出席状況や低単位の基準を設けて、そこにひっかかった学生には個別に連絡するというシステムがあります（児玉英明「学生情報の一元化と学生情報の共有」谷川裕稔他編『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版、2013年）。

学内からは「面倒見がいいのが大学の売りになるのか」という批判もありますが、そういうことを積極的にやらないと、私が以前勤務していた廃校になってしまった大学のように退学率28%という、とんでもない数字になるわけです。

「学生支援マインド」を教員、職員が持つこと。特に、これからの大学で、「学生支援マインド」を引っ張っていくのは、教員よりも職員のほうだと思います。

（6）教養と専門を区別せず「学士課程教育」として再構築するビジョンをどう捉えるか？

参加者⑥ 林先生に質問させてください。私は20年FDに関わっています。20年ほど前に大学教

育が変わりかけた頃にFDに首を突っ込み始めたときに、私の琴線に触れたというか、非常に共鳴して関わった一番のポイントは、「教養と専門を区別せずに学士課程教育として大学を再構築する」という話です。それまで私はどちらかと言えば、専門にシフトしていました。しかし、これからはむしろ教養を何とかしていかなければならない、あるいは自分が担当している専門の授業も教養と区別のないようなやり方でやっていかなければならない。そういうことで、大学全体にその動きを広めていったつもりです。私自身はその実践を20年ほどずっと続けてきました。そういう目線で文科省のさまざまな報告書や中教審の答申などを見てみますと、そこに自然にフィットするのが例えば『学士課程教育の構築に向けて（答申）』であったり、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』であったりします。もう専門も変わらなければならない、アクティブ・ラーニングはみんな入れなきゃいけないと文科省も言っているわけです。

ただ、今日の林先生のお話からすると、それは神棚に祭ってあったということで、それこそ絹川正吉先生が批判されているように、「有機的なつながりには全然踏み込んでいない」と思われているのかどうか。もし、そうであるならば、この22回を重ねたFDフォーラムで、もう少し何かすべきではなかったか。あるいは、これからすべきではないか。つまりは、「教養と距離を置いている教員をもっと積極的にこういう場に足を運ばせるような努力」が必要なのではないかなと思います。林先生のご意見をお伺いしたいと思います。

林 学部教育、大学教育全体の教養教育との統合という基本的な考え方は、理念として私は大賛成です。専門教育は基本的に大学院に移してしかるべきものであるという基本的な考え方は私は否定しません。少しずつ進んでいるところもあるかもしれませんが、また個々の先生がそのような立場で努力されているのもある。

ただ、私が今日のような論調を強く言っているのは、そうはいうけれど残念ながら現在の大学でほとんどの先生がたの意識は依然として専ら専門教育だと思うのです。教養教育の統合といってもおよそピンと来ていないという現実がある、これまで経験してきた大学教員の世界ではその壁が非常に厚いということを感じています。カリキュラムも授業の中身もどう変えたらいいのか分からないという非常に厚い壁がある。これは特に理系に

は強く、このところで私はいささかお手上げの感になっています。このフォーラムのような場所や教育学会とか、そういうところで先生がたがそのような観点で議論をされているのは大いに分かりますが、それが大学全体に影響を与えていくという点から見ると、非常に遅れているというか、困難に直面していると思うんです。そこから私はもう一度教養教育の基本スタンスを明確にする、基礎教育と教養教育の区分と相関を整理した理解にしていくということからスタートせざるを得ないのではないかと考えているところです。よろしいでしょうか。

(7) 教養教育をめぐる学生との対話 －FDへの学生参画－

参加者⑥ 林先生の今の回答とも多少絡むんですが、私の勤務する大学では学生が全国から50人ほど、そして教職員も50人、計100人ほどが集まり、毎年教育のこういう講座のようなものを行っています。特徴的なのは学生がかなり関与すること。積極的に企画をするということです。

今年の企画内容が実は「大学の教養教育をどうしていくか」というテーマです。それについて、教職員と学生が腹を割って話をしようというテーマです。

こういう話をやっている学生は「こうやって成長するんだ」とか、「学生のためになるんだ」という話をしても、その場に学生がいなければ納得しづらいわけです。学生も本当にそう思っているのかどうか、このことはやはり非常に大事なことでないかなと思うんです。つまり、このFDフォーラム、FDだから教職員の話、というふうに話を落着けがちですが、本当に今、学生がそれを望んでいるのかどうか。いや、実は望んでいるという部分も間違いなくありますが、と同時に、本音で言えば「ちょっとそれは違うのではないか」と語り出す学生もいます。

いろんなレベルの学生がいろんな主張をします。そういう声にもっと耳を傾けることも、このフォーラムとしては大事な一種の伝統になりかけたのではないかなと思うんです。

今年どうこうせよという話ではなくて、やはりこれを続けていく以上、そういう要素も考えるべきではないかなと思うんです。その点どなたかご意見があれば、児玉先生も含めてお一人回答していただければ結構です。

児玉 私も、どんどん学生に参加してもらいたいと思っています。授業でも学生にFDフォーラムのリーフレットを配りまくってます。今回も加盟校から学生の参加者が若干名います。学生の参加者で、こういう場に参加して学生の立場で感想を言っていただけますか。

参加者⑦ 私を含め京都産業大学から学生が何人かこの場に参加しています。その理由は、学生目線で教育を支援する活動の団体があって、今回はポスター発表のために今日と明日で参加しています。こんなに学生がいらないのかというのは確かに思いました。そういう意味で言うと、学生がもっと参加することで授業だったり、学校だったりというのを考えるきっかけになるんじゃないかなと思いました。実際、私は教育のことはあまり詳しくはないんですが、前におられる先生がたの話を聞いたときに、こんなに考えさせられるのかと思いました。

児玉 どうもありがとうございます。もう1名、学生の参加者から、お願いします。

参加者⑧ 質問させてください。教養教育科目の基本的なスタンスはいろいろあると思いますが、それぞれ皆さん、これこそが教養教育・教養科目としてふさわしいという確信があると思います。全体的な教育の方向性として何か基礎となるものが位置づけられているのかというと、ちょっとみんなバラバラの方向を見てるように思います。共通理解があるとは思いますが、「議論のスタートラインみたいところを皆さん了解されているのか」について、ちょっと気になりました。そういうスタンス、そうあるべきだとか、こういう共通理解からスタートさせようという意見があれば言っていただきたいと思います。

児玉 学生さんからいい質問が出てきました。

私は鬼塚先生の話に非常に共感しまして、やはり「対話」だと思うんです。

京都三大学教養教育研究・推進機構で、文系・理系の様々な学生を対象に授業をして、教養教育についての考え方がかなり変わってきました。

以前は自分の専門の基礎的な内容を教えていれば、それで教養教育としていいのかなと、ちょっと甘く考えていたところがありました。例えば、「看護学科の学生に経済学を教える場合は、経済学部1年生に教える場合と同じでいいのか」ということを非常に考えるようになりました。例えば、

今「社会科学の学び方」という授業を後期15回でやっています。講義は9回で、残りの6回は映画を見たり、徹底的に対話をしたりという、私はそのような授業を「対話の全面展開」と言っていますが、そこでは教え込むのではなく、とにかく徹底的に受講者間で自己開示をして、徹底的に対話をしていこうということです。

特に、対話を促すような映画を教材として用いるようにしています。最近だと樹木希林が主演した『あん』というハンセン病を扱った映画です。それから、嵐の二宮くんが主演した『母と暮せば』とか、感想を言わずにはいられないような映画をみんなで見て、徹底的に対話することを重視しています。

教養教育と言うと、大きな教室に400人位詰め込み、単位を稼ぐために義務的に受講しているイメージが強いですが、そこをぶち壊さないとけないと思っています。だから、京都三大学教養教育研究・推進機構のリベラルアーツ・ゼミナールは、かなり共通意識を京都三大学の教員間で持っています。所属大学の枠を越えて、「徹底的に対話を促すような授業をどんどん作っていこう」という意識を各教員は持っていると思います。

今日は築山学長もいらっしゃいますので学長にも聞いてみましょう。「教養教育について教員が共通のビジョンを共有しているか」という話です。

築山 端的にお答えすると、むしろ教員の数だけ教養観があるところから議論が始まるというのが私の率直な印象です。

また、鬼塚先生の話聞きながら、振り返りや自己内対話のような内面形成に関わる部分が教養教育において非常に大事な中身になってくるということについて、私も非常に共感するところです。

同時に林先生が強調されたディシプリン、学問分野における研究の蓄積を媒介にして多用すると言いますか、諸科学の成果をふまえながら、自己の認識や感性というものを磨き高めていくという、その営みも、教養教育、教養の学びという場合に非常に大事な中身になるのではないかなということを含わせて思いながらお聞きしておりました。

林 先ほどのご質問にもありましたが、教養教育の基本的な共通の認識が確立しているとは言えないから、こういう場で、こうあるべきだと、口角泡を飛ばして言わなければならないのかなと思います。

ただ、少し宣伝になりますが、私たちが今ここで

取り組んでいる京都三大学の共同化教養教育が一つのスタイルを作っています。この「共同化教養教育」では、授業をリベラルアーツ科目に限定しています。例えば外国語や、また各分野の基礎教育はそれぞれの大学でやっているの、そうではないリベラルアーツに相当する科目をやることを一つの枠にしています。そしてここでは必然的に履修する学生は学年も分野も一切区別されません。教室はあらゆる専門一文系、理系を含めて学生がごちゃ混ぜになるのをできるだけ期待しています。そのことによって、そこでの授業はどういうものでなければならぬかがだんだん分かってきます。先生がたは最初は困ります。特に理系は困りますね。例えば、入試で物理をやってきた学生とそうでない文系の学生が混じる。そのようなところで一体どういう授業をしたらいいのか困るのです。

そういう学生たち皆と学習し議論ができる材料をどうやって作るのか、それが本当のリベラルアーツ教育ではないかということです。まだ十分に完成はしていませんが、そういう考え方で作っていかないといけないのではないかなと思っています。

それから、もう一つは学生の参加の問題ですね。これはなかなかできていないのではないかと思います。大切だということは分かります。大切だし非常に意味があるということはよく分かります。しかし、学生たちは毎年変わっていきます。ずっと継続して支えていく教職員スタッフがないともたない。きちんと継続的にできる体制をどうやって作っていくかが難しいところだと思います。この京都三大学でもどうしたらそれができるか大悩みしているところです。

鬼塚 私の発表の中で、学ぶ主体としての私たちというものを回復するということ、教育の現場で研究はもちろんですが、教育現場で学ぶ主体である私たちをもう一度取り戻そうということと言ったと思います。そういうスタンスが非常に重要ではないかと思います。それが教養教育を改革するに当たっての突破口である。何を学ぶかということは、同僚から授業のやり方を学ぶとか、他の授業の学びのコミュニティ、共同体の作り方を学ぶという実践、グッド・プラクティスはどこにでもあると思います。それが自分の大学になれば他の大学に出かけて行ってもいいわけですが、そういう学ぶ主体としての私たちというのをもう一度見いだすというところに私は突破口があるのではないかと考えています。

日比 引っかき回すようなことを言うかもしれませんが、質問されていたのは理念の話ですね。教養教育とは結局何を教えるのか、どういうモデルでやるべきなのか、どんな形で設計されるべきなのか、その共通理解はありますかということだと思います。それについてはいろいろな人がこういう理念でやりましょう、こういうモデルでやりましょうという本や提案を出していますので、図書館などで調べることができると思います。

それで、おっしゃっているとおり、じゃあ共通理解があるかと言うと、いろいろな人がいろいろなことを言っており、そして時代によってもいろいろな変遷があります。私も今回、教養教育について話せと言われて、四苦八苦していろいろな要素を教養教育の範囲の中から取り出そうと考えたりもしました。

そこで悩んだのは、はたして大学で教えていること、あるいは大学が抱え込んでいるものを要素に分解して、説明できるのかということです。

少し変な比喻ですが、お昼に食べる焼き肉定食と、栄養剤の関係で説明してみます。焼き肉定食の中には炭水化物だとかビタミン類だとかミネラルだとかいろいろ含まれています。じゃあたとえばそのビタミンBやミネラルを栄養剤の形で摂ったら、焼き肉定食は食べなくていいのか、と言うことです。変な喩えになりましたが、要素を列挙して、その要素を学びなさいと言うと、必ずその要素が一人歩きしはじめ、掲げられた要素にその他が従属する、ということが起こりがちです。それは本末転倒です。大学の教育、大学で過ごす学生の4年間には、要素に還元できないものがいっぱい入っていて、大学生というのは、そのいろいろなものの中で簡単には名指せないようなものを持って卒業していくのだろうと私は思います。

さらにいえば、理念的な要素は変わります。ビタミンやミネラルと違うのはそこです。その時々大事にされている理論のフレームや教養のキーワード、これは流行ですから、どんどん新しくなっていくに決まっています。私はそういうものに振り回されすぎるのは反対です。そういうものを先に押し立てて、全学それに右にならえでやるのは大変だし、振り回されるし、結局そういう要素を盾にして他のものを痩せ細らせていくような気がしてならない。

しなくていいとは言いませんが、何かの目標や、流行りのキーワードに引っ張られすぎるのは、私はどうかなと思います。もう少し、大学が持っている幅みtainなものを信じるべきです。

焼き肉定食には栄養剤では補えないいろいろなものが入っているんです。もう一度そういうものを信じて、ああおいしいなと思ってゆっくりお昼ご飯を食べたほうがいいんじゃないかなと思っております。

(8) おわりに

－教養教育改革と現代社会：なぜ、教養教育が再注目されるのか？－

兎玉 先程の参加者の方が紹介してくれた学生FDのテーマも「大学の教養教育をどうしていくか」ですし、今度の2017年度の大学教育学会第39回大会も「教養教育の再考」がテーマです。大学の中には東京工業大学のように、リベラルアーツ研究教育院を組織し、教養教育を高学年になっても履修する仕組みを整えた大学も出てきています。いろいろなところで、教養教育が再注目されているようです。

本日の議論を振り返ると、特に印象的な点は次の2点です。

第一に、総括討論でも特にご意見をいただいた「『人』から『能力』へという見方をどう捉えるか？」という今日の高等教育政策、さらに言えば、「教養教育の質保証」の在り方を再考するような論点です。最近の政策動向を見ると、「〇〇力」という様々な能力に注目し、それをどう測定し、可視化するかということがしきりに言われています。そのような傾向を批判的に検討することで、本来の教養教育の質保証とは何かを再確認する契機になったと思います。この論点は、日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』でも質保証の中心となる論点です。該当箇所を紹介します。「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」(11頁)。

第二に、鬼塚先生からご提起いただいた「低単位・低意欲層に向けた教養教育プログラムをいかにつくるか」という論点です。フロアからの質問用紙を休み時間に回収しましたが、鬼塚先生の実践へのコメントが特に多かったです。私はFDの仕事に携わって常々思うのですが、このようなFDフォーラムで紹介される事例は、有名大学の高学力・高意欲の学生を対象としたグッド・プラクティスに偏重していると思います。企画者としても有名大学の実践を取り上げておけば無難にまとめられると考えがちですが、それでは様々な大学が集まるFDフォーラムは発展しないでしょう。

鬼塚先生は、あえて「低単位・低意欲層」という言葉を使って問題提起をしてくれたと思っています。「低単位・低意欲層」をターゲットとした教育実践は、決して一部の大学が抱える問題ではなく、多くの大学が最も知りたい情報のひとつだと思います。

私が本日のシンポジウムで最も衝撃を受けた発言は鬼塚先生の「学生の自立を前提としない」という箇所です。その箇所を再度紹介します。「私の担当はその科目の右端、自立を前提としないキャリア形成です。ここは他の科目と違い自立を前提としません。他の科目は自立した学生という目標

を前提に設計されています。恐らくほとんどの大学の科目はそうだろうと思いますが、私たちの科目は自立を前提としないキャリア形成を目指しています」。

しかも、その科目には教員だけでなく、職員もファシリテータとして参画して、学生と徹底的に対話を重ねて自己開示をしています。総括討論で発言してくれた職員の「事務職員として学生の成長につながるような関わり方って何だろう」という問題提起は、学生支援を中心とした教職協働の在り方を考える上でも示唆に富むものでした。

最後となりましたが、「なぜ、教養教育が再注目されるようになったのか」という時代背景をきちんと認識することが大切ではないかと思っています。私たちはどのような時代に生きているのか。私たちはどのような生き方をすべきなのか。一人ひとりがこれらの問いに向き合わざるを得ないような社会状況があるからこそ、いま、教養教育に再度、注目が集まっていると思います。

これにて第22回FDフォーラムシンポジウム「大学の教育力を発信する－教養教育改革と現代社会－」を終了します。本日はありがとうございました。いま一度、壇上の先生がたに温かい拍手をお願いします。

大学の教育力を発信する ～教養教育改革と現代社会～

京都三大学教養教育研究・推進機構 特任准教授 児玉 英明

スライド1

大学の教育力を どこに見るか

スライド2



河合塾教育研究部
友野伸一郎
「国立大学教養・共通教育調査」2006年～2008年
教養教育改革の姿勢、初年次教育への取り組み方を見れば、その大学の「教育力」は自ずと浮かび上がってくる。
→必要だけど消極的だから

スライド3



読売新聞「大学の実力」
入試制度の多様化に応じて、各大学がどのように「学習支援策」を充実させてきたかを見れば、その大学の教育力は自ずと浮かび上がる。

- 1 入試方法別入学者数
- 2 入試形態別退学率
- 3 標準修業年限卒業率

スライド4

大綱化25年後に見る教養教育 教養教育は なぜつぶれそうで つぶれないのか？

2015年6月8日「文部科学大臣通知」

「教員養成系学部や人文社会系学部・大学院を、組織の廃止や社会的要請の高い分野へ転換する」ことを求める文系不要論 →逆手にとってよみがえれ！

現代「教養教育」の課題

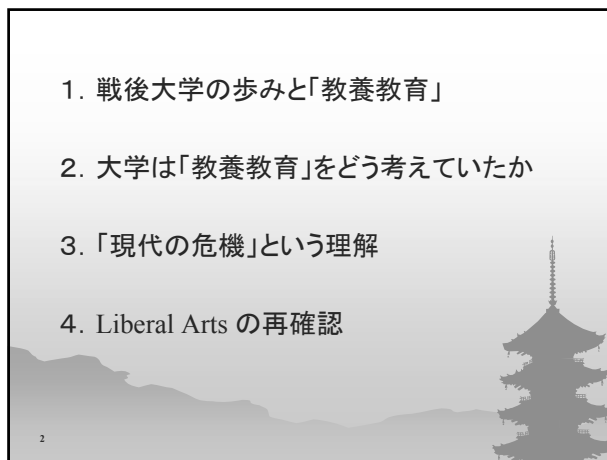
京都三大学教養教育研究・推進機構 特任教授／京都大学名誉教授

林 哲介

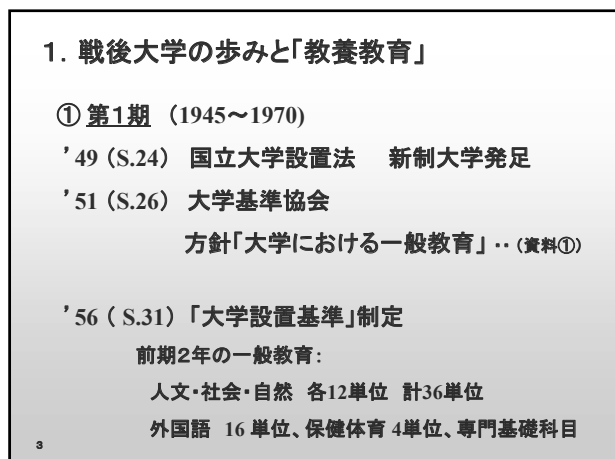
スライド 1



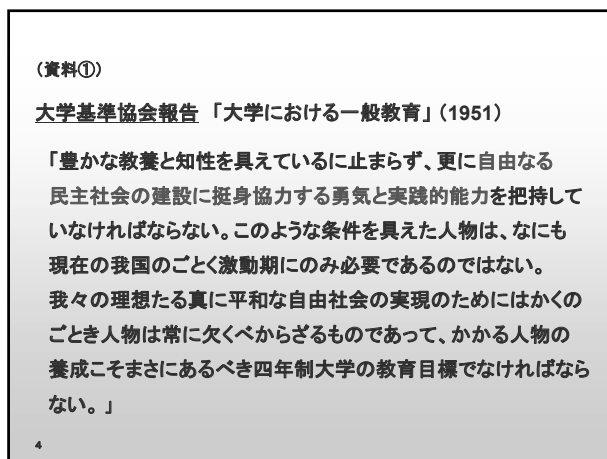
スライド 2



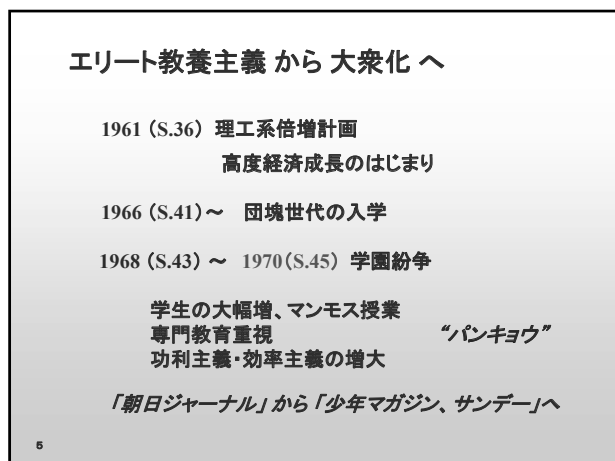
スライド 3



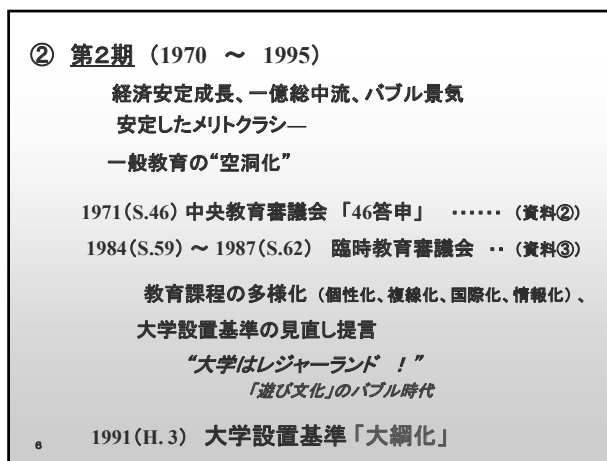
スライド 4



スライド 5



スライド 6



スライド 7

「大綱化」による教養教育の衰退

- 教養部の解体、一般教育の縮小
- 専門教育の拡大、大学院重点化

“一般教育を軽視する大学が出てくるのではないかと
危惧する向きもある。・・
理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなさ
れることを期待するとともに、大学人の見識を信じる
ものである。”

(1991 大学審議会答申「大学教育の改善について」)

7

スライド 8

③ 1995 (H.7) 年

(第3期のはじまり)

- ・ 1月 阪神淡路大震災
- ・ 3月 オウム真理教地下鉄サリン事件
- ・ 5月 日経連「新時代の『日本的経営』」
- ・ 11月 「科学技術基本法」
- ・ “ “Windows95” 発売

8

スライド 9

(資料④)

産業界の人材養成の要求、教育審議会との蜜月

- '93 (H.5) 経団連「新しい人間尊重の時代における構造改革と教育の
在り方について」
- '94 (H.6) 関西経済同友会「地球時代の新世紀を拓く人づくりをめざして」
- '95 (H.7) 日経連「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」
- '96 (H.8) 経団連「創造的な人材育成に向けて」
- '98 (H.10) 関経連「21世紀に向けた人材育成」
大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策」
- '00 (H.12) 経団連「グローバル化時代の人材育成について」
大学審議会「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」

9

スライド 10

- '01 (H.13) 小泉内閣・文科省“遠山プラン”
- '02 (H.14) 経済財政諮問会議「人間力戦略研究会」
中央教育審議会「新しい時代における教養教育の
在り方について」
- '03 (H.15) 国立大学法人法
特色GP
- '04 (H.16) 認証評価
- '05 (H.17) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」
- '06 (H.18) 経済産業省「社会人基礎力に関する研究会」
- '08 (H.20) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」
- '12 (H.24) “ “ “大学教育の質的転換に向けて”
文科省「大学改革実行プラン」

10

スライド 11

近年(第三期)の動向・特徴

- バブル崩壊(1991)以降の社会状況の変化
日本型雇用システムの崩壊
グローバル化による国内産業の空洞化
“国際競争力・イノベーション人材”
- 「教養」教育強化の要請
その中身は？
- 大学教育全体の構造改革へ
「将来像答申」(2005)と「学士課程答申」(2008)
三つの方針(AP, CP, DP)、中期目標、年度計画、外部評価
選択と集中、種別化、

11

スライド 12

グローバル化に対応できる適応能力型人材

- 「人間力」 経済財政諮問会議 (2002.6)
 - ・ 知的能力 (基礎学力、論理的思考力、創造力)
 - ・ 社会・ 対人関係力 (コミュニケーションスキル、リーダーシップ、公共心)
 - ・ 自己制御力 (意欲、忍耐力、生き方や成功の追求力)
- 「社会人基礎力」 経済産業省 (2006.2)
 - ・ 人との関係を作る能力 (コミュニケーション力、協調性、働きかけ力)
 - ・ 課題を見つけ取り組む能力 (課題発見力、実行力、チャレンジ精神)
 - ・ 自分をコントロールする能力 (責任感、積極性、柔軟性)
- ・ 実用英語、・ITリテラシー、・キャリア教育、・インターンシップ
・ 読み書き・そろばん、・コミュニケーション力、ディベート

12

スライド 13

(資料⑤)

2005(H.17)年 中教審答申 「我が国の高等教育の将来像」

- ・国際競争が激化する今後の社会では、国の高等教育システムないし高等教育政策そのものの総合力が問われることとなる。
- ・しかし、高等教育が近年の社会の変化に真に対応できているか、また、十分に高い質を保っているかといった点については、大いに問題があると考えられる。
- ・我が国の高等教育は危機に瀕していると言っても過言ではない。高等教育の危機は社会の危機であり、これ以上、現在の高等教育が置かれている深刻な状況を座視し続けることは許されない。

13

スライド 14

2. 大学は「教養教育」をどう考えていたか

- ・「大衆化」に対応できなかった。
- ・「大綱化」で崩壊した。
- ・「適応型能力」に浸潤された。

“幅広く深い教養と豊かな人間性” は
どうなったのか

14

スライド 15

「教養」は“付加的・装飾的”な知・品性か？

(資料⑥)

オルテガ・イ・ガセット「大学の使命」(1952)

(大学が提供する高等教育の役割として、「知的専門職の教育」と「科学研究及び将来の研究者の養成」に加えて、)・・・
いわく、学生は若干の「一般教養」を受けるのが適当である。・・・
「一般教養」—— かく言われるこの用語の不条理、俗物性が、その不真面目さを暴露している。・・・

この「一般教養」という言葉を使用する時、それでもって、学生は何らかの装飾的知識、品性や知性にさだかならぬ教育的影響を及ぼすような知識を受けるべきであるという意向を示す。そして、多少不明確な、そう技術的でもない諸科学のうちに、そうした漠然とした目的に対してためになる科目があるというのである。

15

スライド 16

問題はどこにあったか

- 前期2年の「一般教育」(2年)という折衷の問題
- 専門教育、学部「自治」という固い構造
- “幅広い基礎の修得”という形式論
- 専門教育と教養教育の“有機的連携”というレトリック

16

スライド 17

(資料⑦)

“幅広い基礎の修得”という形式論

「一般教育が行われれば、それによって「人間完成教育」が成就されるという論理は、自明なことではない。上原専祿が指摘していたように、一般教育は「個々の学生が3つの学問領域のいずれについても、若干の知識を獲得し、少しばかり物知りになるように配慮されているだけのこと」にしか過ぎないというのが実態になっていないか。」

喜多村和之「現代の大学・高等教育」(2002)

「諸ディシプリンの知識・方法を体系的に学ぶことが、
大学における教養である。」

「特定の専門にとって、他の分野の知識を得ることが教養である。」
という無責任

17

スライド 18

3. 「現代の危機」という理解

18

スライド 19

(資料⑨)

2002(H.14) 中教審答申

「新しい時代における教養教育の在り方について」

第一章 今なぜ「教養」なのか

- ・物質的な繁栄ほどには、一人一人の生活においても、社会全体としても豊かさは実現されていないと感じている。
- ・社会的な一体感が弱まっている。
- ・急速な情報化の進展は、人間関係の希薄化を招いている。
- ・個人も、社会も、自らへの自信や将来への展望を持ちにくくなっている。
- ・社会全体に漂う目的喪失感や閉塞感の中で、我が国社会の活力を失わせ、その根幹をむしばむ危機につながるものと危機感を覚えている。

19

スライド 20

- 「理科ばなれ」「学問ばなれ」
- 科学・学術への魅力、親近感、信頼の低下
- 入試教育の所為だけでない。日本だけでない。

一般市民対象の科学的知識調査

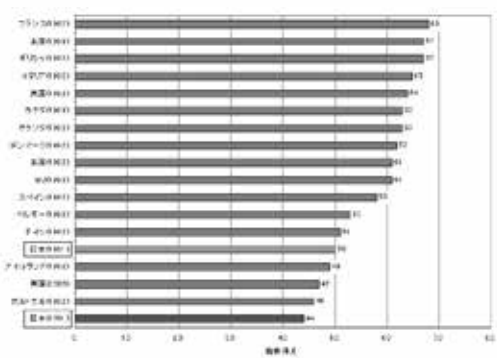
1996年 OECDによる 先進14カ国で日本は

「科学の深い知識」、「科学のある程度の知識」	13位
「科学技術に注目している市民」	14位
「科学技術の関心のある市民」	14位

20

スライド 21

「科学的発見」に対する関心度 15か国地域国際比較 (2001)



21

文科省 科学技術政策研究所

スライド 22

(資料⑨) “現代(第3)の危機”

「純粋科学の研究室が、学生を惹きつける魅力を失い始めている。それは、産業が最高の発展段階に達し、人々が科学によって作り出された器具や薬品の使用に今まで以上に意欲を示しているときに起きている。」

「科学の原理の豊かさは科学を驚異的に発展させたが、その発展は不可避免的に専門化をもたらし、その専門化によって科学が窒息しかけている。」

「我々の時代は、信じがたいほど実現能力があるのを感じながら、何を実現すべきなのか、分らなくなっている。豊かさの中で自己を見失っている。」

「科学は自分自身の成長を有機的に調整するために、ときに再編成を必要とする。その再編成は、総合化への努力を必要としているからである。」

22

オルテガ (「大衆の反逆」(1929))

スライド 23

学生が感じとっている“不安”と“諦念”

- ・科学の細分化・技術化・高度化・営利化
専門家にしか解らないもの
- ・技術開発と経済成長の結合による 非文化化
「必要」を越えた「需要」の追求
- ・資源・環境の有限性の露呈と無対応
社会的無責任性

23

スライド 24

4. Liberal arts の再確認

24

スライド 25

実用性、必要性、有用性、利便性・・・からの
「学」の「自由」

日本学術会議「提言 21世紀の教養と教養教育」(2010)

「民主社会を担う市民としての教養」

基本的な目的は、功利的な専門性や実用性 に囚われ
偏ることのない「自由な精神・知性」を育むこと。

「学」を「文化」化する

25

スライド 26

① 人の尊厳・価値にかかわる知と精神を
追求する立場。

② 自然と社会の将来に責任を持つ立場。

26

スライド 27

- 物質的な豊かさを追い求める価値観への懐疑、
環境問題、エネルギー資源、人権問題等への
高い意識・関心を持つこと。
- 社会の公共的課題に対して、立場や背景の異なる
他者と連帯して取り組む「市民性」を備えること。
- 現代的な諸問題について、「現状がなぜこのよう
になっているか」という疑問を発し、「現状をどのよう
に変えるべきか」を日常的に考えること。
- “先行き複雑・不透明な時代”への「適応能力」では
なく、「想像力・変革力」を育むこと。

27

スライド 28

専門化・細分化・技術化に対して、
学術・科学を身近なものに。

個別ディシプリンの限界 → 「総合科学」

① 人間は人・社会・自然をどのように理解してきたか。
人類の文化としての科学 … 『文化』化」

② 将来の世界をどのように造っていくのか。
社会的課題と科学の役割 … 『社会』化」

専門・非専門のコミュニケーション
リテラシー修得との結合

28

スライド 29

○ 学びの動機は何から生れるか

発展し前進する社会に参加する、参加している、
そういう世界に生きているという実感を手に入れ
ることによって、広い視野での学びへの動機が
生まれる。

社会生活と繋がってはじめて基礎学習が生きる。

○ 付加的・装飾的でない

Liberal arts を 大学の全課程に !

29

(資料)

① 大学基準協会報告 「大学における一般教育」 (1951)

「豊かな教養と知性を具えているに止まらず、更に自由なる民主社会の建設に挺身協力する勇気と実践的能力を把持していなければならない。このような条件を具えた人物は、なにも現在の我国のごとく激動期にのみ必要であるのではない。我々の理想たる真に平和な自由社会の実現のためにはかくのごとき人物は常に欠くべからざるものであって、かかる人物の養成こそまさにあるべき四年制大学の教育目標でなければならない。

② 中央教育審議会「4 6 答申」 (1971)

「敗戦後の占領下という特殊な事情の下にとり急いで行われた学制改革によって生み出されたものを、いつまでも唯一の望ましい学校教育として維持すべきものであると考えることは、教育の生々発展する社会的機能の一環としてとらえることを拒むものといえよう。」

「(これまで) 一般教育と専門教育を積み重ねる方法をとってきたが、ともすれば両者が遊離し、専門化にも総合化にも十分の効果をおさめていない。・・・いずれの専攻分野の学生についても、広い教養をめざして一般教育科目等の履修を画一的に要求したが、多くの場合、専門教育とは別個に前期で集中的に履修させたことやその内容・方法が適切でなかったことによって、教育課程全体として調和を欠き、所期の目的が十分には達成されなかった。・・・今後は一般教育と専門教育という形式的区分を廃し、総合的な教育課程を考える必要がある。」

③ 臨時教育審議会 第2次答申 (1986)

「戦後の新制大学 40 年の歴史に照らして考えると、いわゆる大衆化を遂げた日本の大学の現状には多くの問題点があり、大学に対する批判は厳しいものがある。大学はおしなべて閉鎖的であり、機能が硬直化し、社会的要請に必ずしも十分にこたえていないばかりでなく、いたずらに量的に拡大し、教育・研究の内容や質に欠ける傾向があることを憂える声は小さない。」

「これまでのわが国の大学の一般教育は、理念においても、内容においても十分であるとはいえず、しばしば一般教育無用論すら聞かれる。・・・一般教育を担当する教員組織の区分や構成についても、教養部の見直しを含め、適切な見直しを講じる必要がある。」

④ 産業界の要請、教育審議会との蜜月

‘93 (H.5) 経団連 「新しい人間尊重の時代における構造改革と教育の在り方について」

‘94 (H.6) 関西経済同友会 「地球時代の新世紀を拓く人づくりをめざして」 *

‘95 (H.7) 日経連 「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」

‘96 (H.8) 経団連 「創造的な人材育成に向けて」

‘98 (H.10) 関西経済同友会 「21 世紀に向けた人材育成」

大学審議会 「21 世紀の大学像と今後の改革方策」

‘00 (H.12) 経団連 「グローバル化時代の人材育成について」

大学審議会 「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」 *

‘01 (H.13) 小泉内閣・文科省 “遠山プラン”

‘02 (H.14) 経済財政諮問会議 「人間力戦略研究会」

中央教育審議会 「新しい時代における教養教育の
在り方について」

‘03 (H.15) 国立大学法人法 「特色G P」開始

‘04 (H.16) 認証評価 開始

‘05 (H.17) 中央教育審議会 「我が国の高等教育の将来像」

‘06 (H.18) 経済産業省 「社会人基礎力に関する研究会」

‘08 (H.20) 中央教育審議会 「学士課程教育の構築に向けて」

‘12 (H.24) ” 「大学教育の質的転換に向けて」

文科省「大学改革実行プラン」

*** 関西経済同友会 (1994) 「地球時代の新世紀を拓く人づくりを目指して」**

「単に自己の専門領域に精通しているだけでなく、広範な関心とグローバルな視野をもち、人間全体としてバランスのとれた人材の育成こそは大学教育、とりわけ充実した一般教育に期待される役割である。」

*** 大学審議会「グローバル化答申」(2000)**

「グローバル化が進展する中では、世界を舞台にして活躍し社会で指導的な役割を果たす、深い教養と高度の専門性に裏付けられた知的リーダーシップを有する人材が求められる。各大学は21世紀答申で示した課題探求能力の育成という考え方を参考としつつ、新しい時代の教養とは何かを問い直し、これを重視する方向で学部教育の見直しを検討することが望まれる。」

⑤ 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」(2005)

- ・国際競争が激化する今後の社会では、国の高等教育システムないし高等教育政策そのものの総合力が問われることとなる。
- ・しかし、高等教育が近年の社会の変化に真に対応できているか、また、十分に高い質を保っているかといった点については、大いに問題があると考えられる。
- ・我が国の高等教育は危機に瀕していると言っても過言ではない。高等教育の危機は社会の危機であり、これ以上現在の高等教育が置かれている深刻な状況を座視し続けることは許されない。

⑥ オルテガ・イ・ガセット「大学の使命」(1952)

(大学が提供する高等教育の役割として、「知的専門職の教育」と「科学研究及び将来の研究者の養成」に加えて、)・・・いわく、学生は若干の「一般教養」を受けるのが適当である。・・・

「一般教養」—— かく言われるこの用語の不条理、俗物性が、その不真面目さを暴

露している。……この「一般教養」という言葉を使用する時、それでもって、学生は何らかの装飾的知識、品性や知性にさだかならぬ教育的影響を及ぼすような知識を受けるべきであるという意向を示す。そして、多少不明確な、そう技術的でもない諸科学のうちに、そうした漠然とした目的に対してためになる科目があるというのである。

⑦ “幅広い基礎の修得”という形式論

・「一般教育が行われれば、それによって「人間完成教育」が成就されるという論理は、自明なことではない。上原専禄が指摘していたように、一般教育は「個々の学生が3つの学問領域のいずれについても、若干の知識を獲得し、少しばかり物知りになるように配慮されているだけのこと」にしか過ぎないというのが実態になっていないか。

喜多村和之 「現代の大学・高等教育」(2002)

・「諸ディシプリンの知識・方法を体系的に学ぶことが、大学における教養である。特定の専門にとって、他の分野の知識を得ることが教養である。」？

⑧ 中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」(2002)

第1章「今なぜ「教養」なのか」

物質的な繁栄ほどには、一人一人の生活においても、社会全体としても豊かさは実現されていないと感じている。……

社会的な一体感が弱まっている。……

急速な情報化の進展は、人間関係の希薄化を招いている。……

個人も、社会も、自らへの自信や将来への展望を持ちにくくなっている。……

社会全体に漂う目的喪失感や閉塞感の中で、我が国社会の活力を失わせ、その根幹をむしばむ危機につながるものと危惧せざるを得ない。

⑨ オルテガ・イ・ガセット「大衆の反逆」(1929)

“現代の危機”

「純粋科学の研究室が、学生を惹きつける魅力を失い始めている。それは、産業が最高の発展段階に達し、人々が科学によって作り出された器具や薬品の使用に今まで以上に意欲を示しているときに起きている。」

「科学の原理の豊かさは科学を驚異的に発展させたが、その発展は不可避免的に専門化をもたらし、その専門化によって科学が窒息しかけている。」

「我々の時代は、信じがたいほど実現能力があるのを感じながら、何を実現すべきなのか、分らなくなっている。豊かさの中で自己を見失っている。」

「科学は自分自身の成長を有機的に調整するために、ときに再編成を必要とする。その再編成は、総合化への努力を必要としているからである。」

「大学教養」で何を学ぶのか

名古屋大学大学院文学研究科 准教授 日比 嘉高

スライド1



スライド2

今日の話の流れ

1. はじめに
文系学部不要論、AI脅威論
2. 大学の「教養」はどう語られているか
3. 大学教養で何を学ぶのか

スライド3



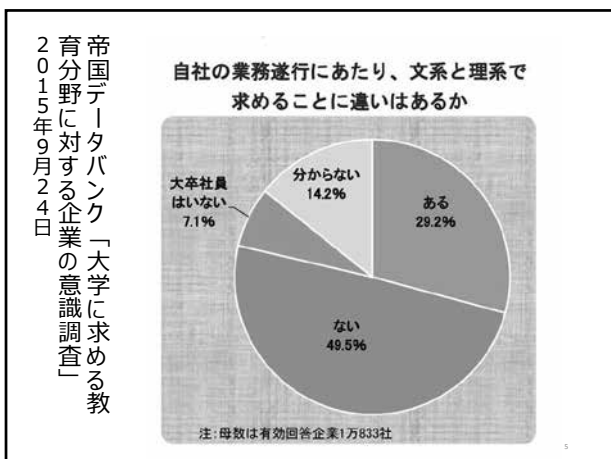
スライド4

文系学部不要論

教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、…組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換を

「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて(通知)」
文部科学大臣 下村博文、2015年6月8日

スライド5

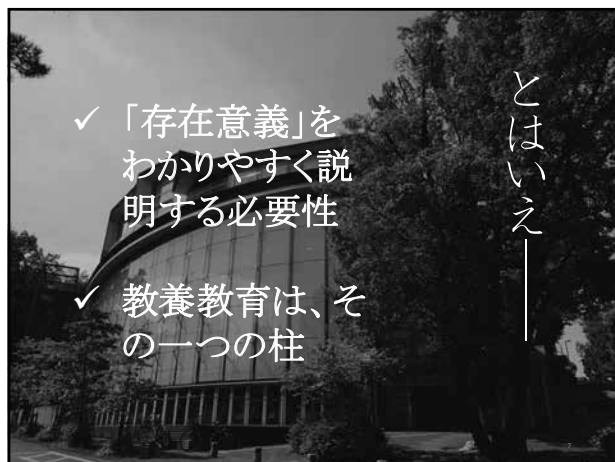


スライド6

- 各大学と合意した経緯はない
- 「社会的要請」はあやふや
- タコツボ化批判は的外れ

人文社会科学系に対する文部科学省の「転換」通知は根拠に乏しい

スライド7



スライド8

AIの脅威？

日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で代替可能に

○	アートディレクター 獣医師 ミュージシャン メイクアップアーティスト など	×	一般事務員 受付係 自動車組立工 保険事務員 など
---	---	---	---------------------------------------

野村総合研究所2015年12月2日

8

スライド9

AIの脅威？

「正直言って、東ロボくん（AI）の性能を上げるよりも中高生の読解力を向上させるほうが国民としては直近の課題だ」

新井紀子（国立情報学研究所）

「AIの性能を上げている場合ではない」—東ロボくん開発者が危機感を募らせる、AIに勝てない中高生の読解力」ITmediaニュース、2016年12月21日

9

スライド10

大学も
無縁ではない

- ✓ 大学生たちは「読めて」いるのか？
- ✓ AI以後の教養教育とは？

スライド11



スライド12

高等教育関連の審議会答申に見る変化

一般教育の目的

1946-1975 『三八答申』『四六答申』
諸学の総合理解、社会人として生きるための人間観・価値観の形成

1976- 以後
各種の能力の育成

参考 吉田文『大学と教養教育——戦後日本における模索』岩波書店、2013年2月

12

スライド 13

大学外からの意見 企業の人事採用担当

「専門性」「行動特性」の育成と証明」が
「レジリエンスメント」「リクルーター」100
2016年より

溝上憲文「教養教育に裏付けられた、
「専門性」「行動特性」の育成と証明」が
「レジリエンスメント」「リクルーター」100
2016年より

13

スライド 14

大学外からの意見 経団連

これからの時代に求められる素質・能力

- ✓課題設定、主体的解
- ✓論理性
- ✓外国語
- ✓リベラル・アーツ
- ✓他者との協働
- ✓情報活用能力

『「今後の教育改革に関する基本的考え方」—第3期教育振興基本計画の策定に向けて—』日本経済団体連合会 2016年4月19日

14

スライド 15

大学外からの意見 文部科学省高等教育局

- ー 将来は職業の在り方も様変わりしている可能性
- ー いまだ答えのない課題…先の予想が困難
- ー今のままでよいのかということに、大学は真摯に向き合い
- ー具体的には、各大学において、学生に身に付けさせるべき資質・能力を明確にし…

「新時代を見据えた国立大学改革」文部科学省高等教育局 2015年9月18日

15

スライド 16

大学外からの意見 文部科学省高等教育局

これまでの人文社会科学系の教育研究については、… 学生に社会を生き抜く力を身につけさせる教育が不十分（学修時間の短さ、リベラルアーツ教育が不十分）なのではないか…

「新時代を見据えた国立大学改革」文部科学省高等教育局 2015年9月18日

16

スライド 17

Key Competencies 鍵となる3つの遂行能力（OECD）

言語知識情報技術

ツールを相互作用的に使える

展覧実行表明

The Definition and Selection of Key Competency, OECD 2005

heterogeneous

異種混交的なグループの中で相互交渉できる

共感想像力協働合意形成

17

スライド 18

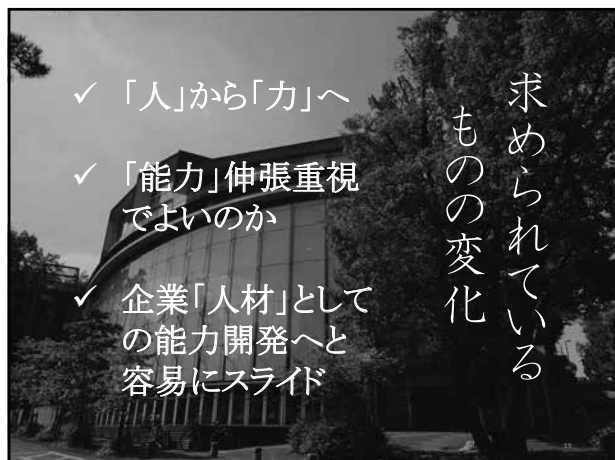
「人」から「能力」へ——しかし「能力」涵養を実施する困難

吉田文『大学と教養教育』前掲、223頁より

1. どうやってやるのか？
内容は？ 方法は？ 評価は？
2. 教養教育でやる必要があるのか？
専門教育でもできるのでは？
→ 教養部・教養教育の解体

18

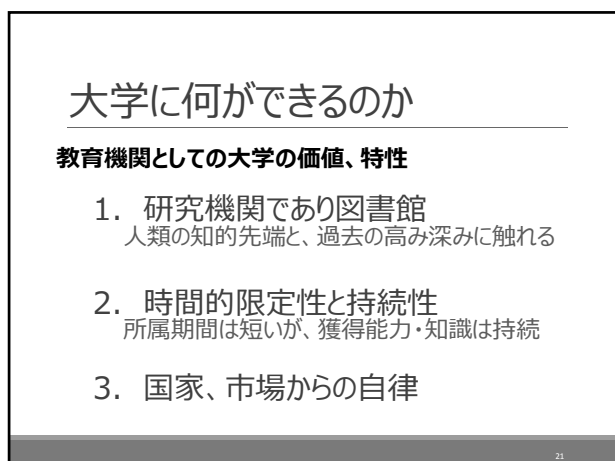
スライド 19



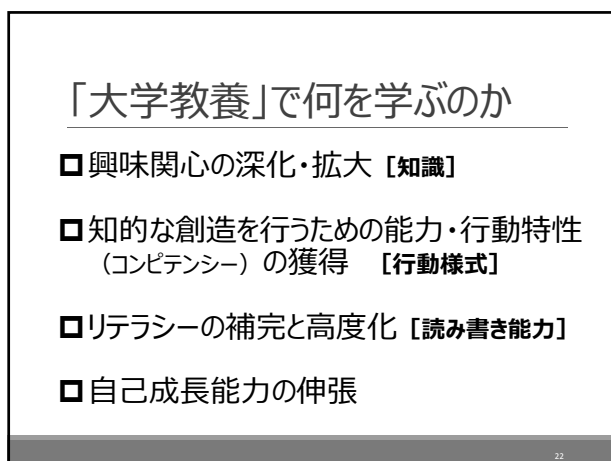
スライド 20



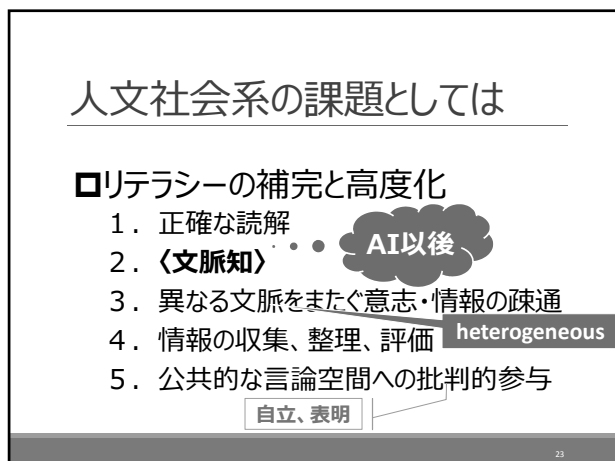
スライド 21



スライド 22



スライド 23



スライド 24



＜対話＞と＜振り返り＞が受講生の成長を促す授業 —低単位・低意欲層に向けたキャリア教育プログラム—

京都産業大学 文化学部 教授 鬼塚 哲郎

スライド 1

大学コンソーシアム京都 2016年度FDフォーラム
シンポジウム＜大学の教育力を発信する＞

**＜対話＞と＜振り返り＞が
受講生の成長を促す授業**
—低単位・低意欲層に向けたキャリア教育プログラム—

鬼塚哲郎（京都産業大学文化学部）
2017年3月4日（土）
@京都コンサートホール 大ホール

1

スライド 2

私たちが報告したいこと

1. 私たちの授業「キャリア・Re-デザイン」は、低単位の状況にある学生を対象を絞ったキャリア科目であり、2005年に教養科目として開講以来、すでに12年を経過した。
2. 12年の間に授業運営は大学という環境を活かしたかたちで精緻化されていき、受講生・授業運営者双方にとって大きな学びをもたらす機会となっている。
3. この間蓄積された知見を「教養教育の一環」という視点からまとめ、授業を通じて受講生が何を学び、私たちが何を学んだかを報告する。

「私たち」とは……
教員 6名、社会人 6名、学生・卒業生ファシリテータ 5名、事務担当 2名、計 19名の全員を指す

2

スライド 3

話の流れ

1. はじめに
2. 科目はどのように立ち上がったか
3. 受講生はどのような人たちが？ 科目の目的は何か
4. 授業プログラムはどのようなものか
5. 受講生はどのような変化を経験したか
6. 私たちの授業はどのような意味で教養教育か

3

スライド 4

はじめに：京都産業大学の概要

規模・学部構成（2016年5月）

- ◆ 学部全体12,806名 大学院全体219名
- ◆ 学部内訳 経済2,576 経営2,744 法2,750 外国語2,155 文化1,038 理25 コンピュータ理工635 総合生命科483
- ◆ 専任教員323名 特任・客員等教員91名 計414名
- ◆ 専任事務職員183名 嘱託・契約職員273名 計456名
- ◆ 特徴：1965年設立の一拠点総合大学

キャリア教育の概要

- ・基本方針
 - * 教養教育の一環として、全学部学生に提供
 - * 2つのセンターが役割分担
 - 就職支援・・・進路・就職支援センター
 - 生涯にわたるキャリア形成支援・・・キャリア教育研究センター

4

スライド 5

専門教育・教養教育の目的

専門教育	教養教育（全学共通教育）				
	キャリア教育	人間科学教育	体育教育	外国語教育	英語教育
職業的自立	社会的自立				

5

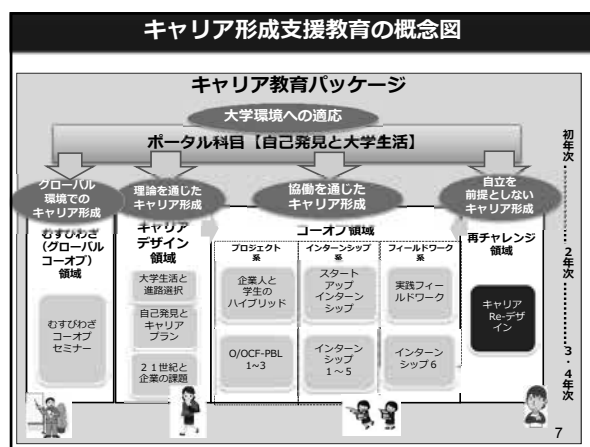
スライド 6

キャリア教育の目的

専門教育	教養教育				
	キャリア教育パッケージ				
	ポータル科目				
	キャリアデザイン領域	キャリアデザイン領域	キャリアデザイン領域	キャリアデザイン領域	キャリアデザイン領域
	キャリア形成を 通じた社会的自立				
職業的自立	社会的自立				

6

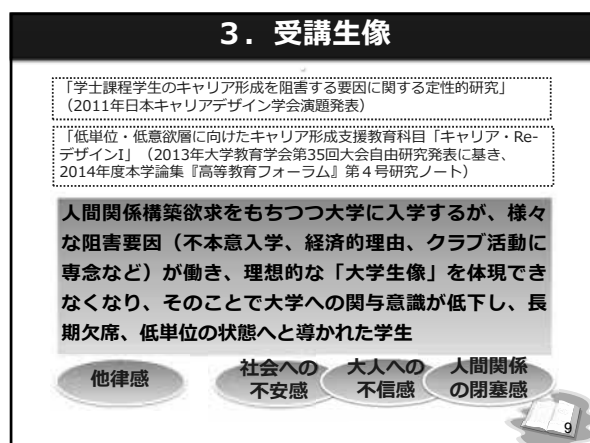
スライド7



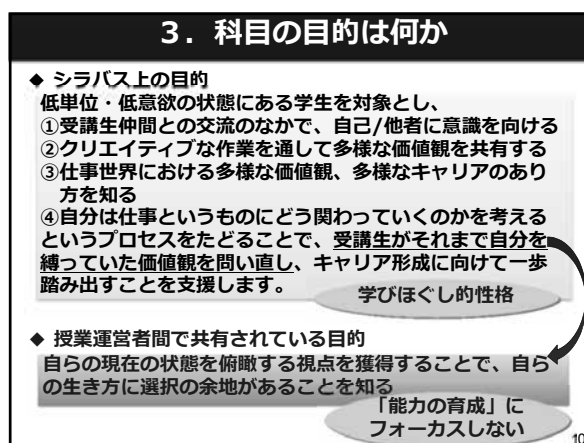
スライド8



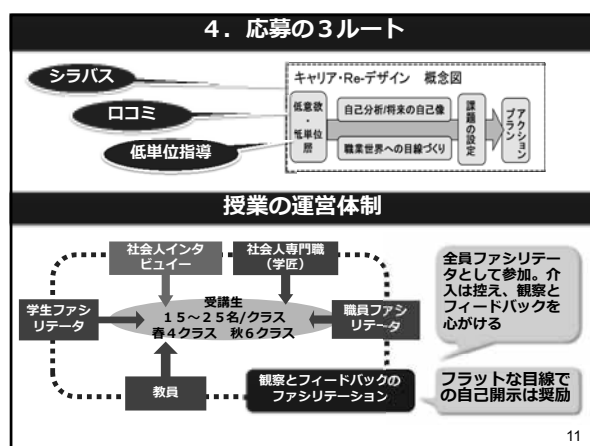
スライド9



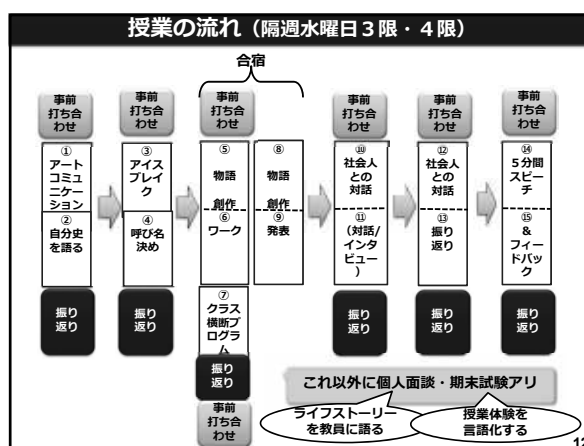
スライド10



スライド11



スライド12



スライド 13

プログラム ①・② 合同授業⇒受講登録

① アート コミュニ ケーション	● ねらい：クレヨン画4枚を4人で完成させることを通じて自己と他者の境界を意識する
② 自分史 を語る	● ねらい：ライフストーリーを語ることで他者にどこまで自己を開示できるかを探る



13

スライド 14

プログラム ③・④ 学びの共同体づくり

③ アイスブ レイク	● ねらい：ゲームなどを通じて受講生間のラポールを形成する
④ 呼び名 付け	● ねらい：すべての授業参加者の呼び名を付け合うことで属性からの解放をはかり、「いまここで」の独自の関係を構築する



手法は
クラス担当
者の裁量大

14

スライド 15

プログラム⑤⑥⑦⑧⑨ 合宿での学び

⑤ 物語 創作	⑧ 物語 創作
⑥ ワーク	⑨ 発表

● ねらい：自己のキャリア観が埋め込まれた物語を創作することで、キャリア観は多様であることに気付く。



● ねらい：クラスの枠組みにとらわれず、関心のあるテーマにそって他者と対話を深める



⑦クラス
横断プロ
グラム

手法は
クラス担当
者の裁量大

15

スライド 16

プログラム ⑩・⑪ 社会人との対話

授業担当者の知り合いなど。運ぶ基準は転職経験/セクター間バランス

⑩ 対話 or インタビュー	対話のねらい ● テーマにそって、社会人を交えて対話を深める
対話 or インタビュー	インタビューのねらい ● 社会人個人のキャリア観・仕事世界をインタビューを通じて知る
対話 or インタビュー ⑪	



手法は
クラス担当
者の裁量大

16

スライド 17

プログラム ⑫・⑬ <社会人との対話> 振り返り

⑫ 対話 or インタビュー	● ねらい：<社会人との対話> <物語創作ワーク>を振り返ることで自己の価値観と向き合う
⑬ の振り返り	



手法は
クラス担当
者の裁量大

17

スライド 18

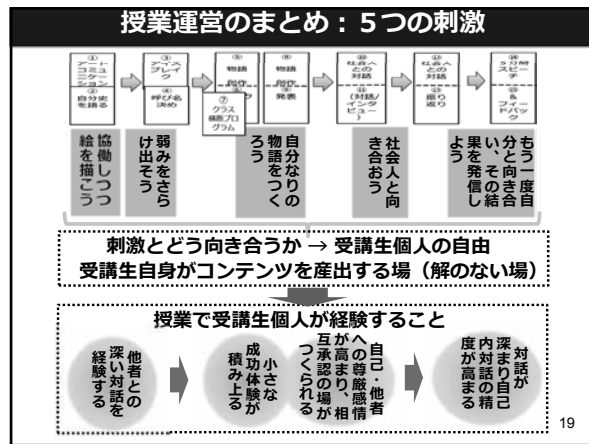
プログラム ⑭・⑮ 5分間スピーチ

⑭ 5分間	● ねらい：「いま、ここでの」自己を言語化し、他者からの反応を通して自己/他者の関係を再認識し、自立への第一歩とする
⑮ スピーチ	



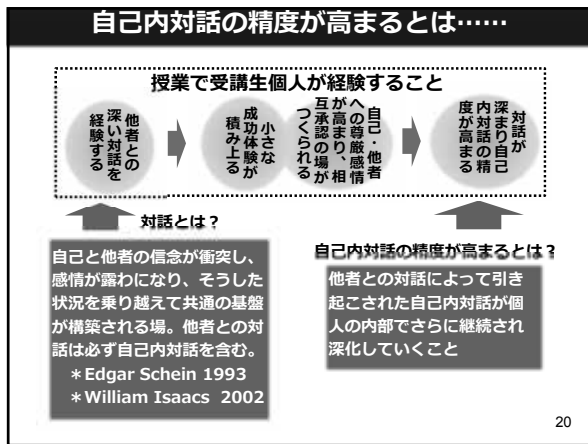

18

スライド 19



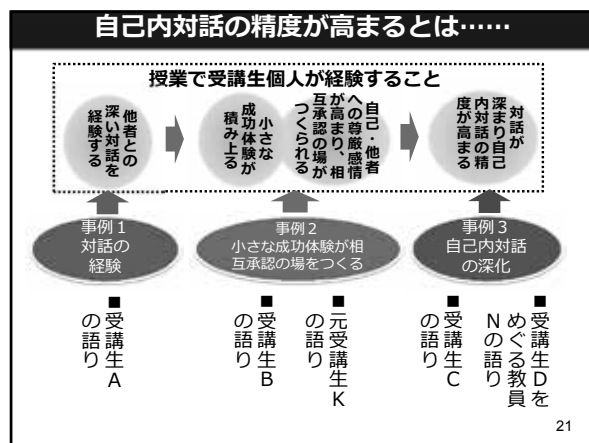
19

スライド 20



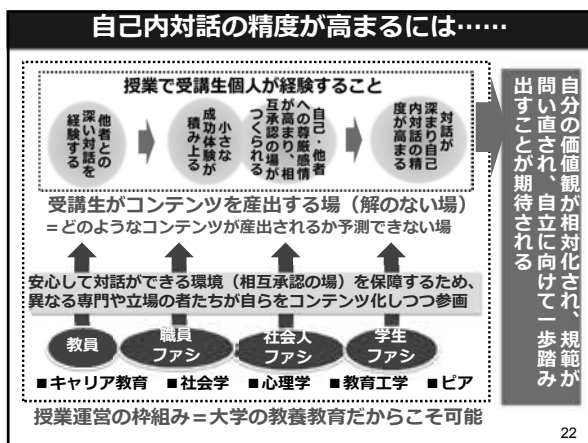
20

スライド 21



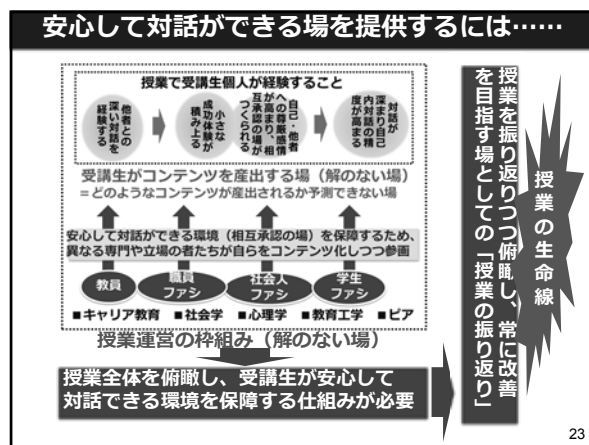
21

スライド 22



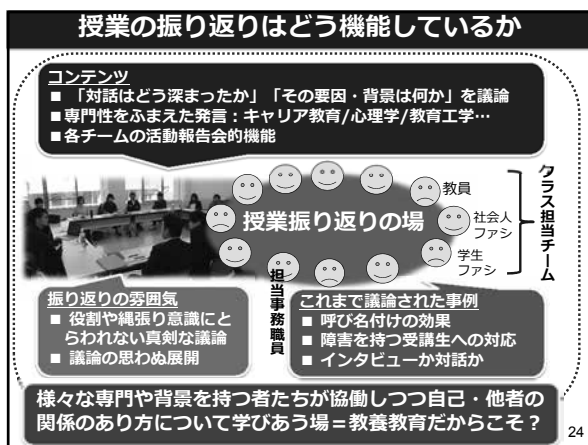
22

スライド 23



23

スライド 24



24

スライド 25

ここまでを要約すると…

1. 私たちの授業では、受講生は自分のキャリアについて自己を開示し、対話を深め、他者からの応答を受け、振り返る。このやりとりの中で小さな成功体験を積み上げ、自己・他者への尊厳感情を再獲得する。
2. 尊厳感情を育みつつ多様な価値観に触れた受講生は、自己内対話を通して自分の状況を俯瞰する視点を獲得し、自らを縛っていた規範を問い直し、主体的に思考し行動しはじめる。
3. 私たち授業の運営者も自らをコンテンツ化しつつ授業に参画し、それぞれの専門・立場から授業を振り返り、大きな学びを得る。振り返りでの授業運営者の活動は、授業での受講生の活動と共通する学びの体験となる。

25

スライド 26

私たちの手法は教養教育か？

授業で受講生個人が経験すること

受講生がコンテンツを産出する場（解のない場）
＝どのようなコンテンツが産出されるか予測できない場

安心して対話ができる環境（相互承認の場）を保障するため、異なる専門や立場の者たちが自らをコンテンツ化しつつ参画

教員 ファシリテーター 学生

■キャリア教育 ■社会学 ■心理学 ■教育工学 ■ピア

全員が学びあう場＝大人が学ぶ主体でありうる場

1. 「自己内対話の深化による規範の問い直し」にフォーカス

2. 「全員が学びあう場」にフォーカス

全員が学びあう場で、受講生は規範を問い直し、自立への一歩を踏み出す

全員が学びあう場で、授業運営者は「教育」の規範を問い直し、教養教育改革への一歩を踏み出す

どのような先行例・応用例があるか？

注：26、28のスライドでは時間切れで発表できませんでした

26

スライド 27

私たちの手法にはどのような先行例があるか？

1. 「自己内対話の深化による規範の問い直し」にフォーカスすると
 - ◆ リベラル・アーツに通底する問題意識
2. 「全員が学びあう場」にフォーカスすると
 - ◆ 「教育」の枠組みの中で先行例を見出すのは困難
⇒ 私たちはどうやって「学ぶ主体」を回復するか？
 - ◆ 「学びあう」感覚は私たちの中に確かに存在
⇒ 二つの可能性
 - ① 市民意識（citizenship）の浸透？
 - ② 「教育」以前の「学び」の伝統？

27

スライド 28

私たちの手法はどう応用することができるか？

1. 大学での教養教育の文脈で
 - ◆ キャリア教育の枠組みで…大学環境に不適應の状態にある若者に向けて
 - ◆ 教養教育の枠組みで……教養ゼミとして？
 - ◆ 教養教育の枠組みを問い直す試みとして
2. 閉塞状況（＝規範に縛られた状態）にある若者に向けた社会教育の文脈で
 - ◆ 環境不適應の状態にある若者に向けて
 - ◆ 更生を目的とした施設/NPOなどで？

28

スライド 29

ご清聴ありがとうございました

29