
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第5号

＜目 次＞

○論文

- 活動型授業への展開と課題……………幸田 佳子 (1)
- ドイツ「過去の克服」と日本人大学生……………白川 耕一 (11)
- 保育におけるリトミックの始まりに関する一考察……………二宮 紀子 (23)
- Motivational strategiesと生徒の英語学習意欲：
 学習者はどのような指導を動機づけに効果的と考えるか……………吉住 香織 (37)

○研究ノート

- IFRS 時代における大学の会計教育……………上原 優子 (61)
- 障害のある学生の学修支援に関する覚え書き
 —基本的概念について—……………佐川 繭子 (73)
- 小学校教員志望学生の化学分野の実験・観察の経験や自信について……………猿田 祐嗣 (81)
- 呼び出し対応における学生との関わりから見えてきたもの及び学生対応の今後の展望
 ……………東海林孝一・鈴木 崇義 (89)

○取り組みレポート

- シャーマニズム教授に関わる実践報告
 —文化人類学の視点から—……………安倍 幸 (99)

○講演録

- 國學院大學創立130周年記念事業・平成24年度教育開発シンポジウム
 私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから
 —建学の精神・キャリア教育・質保証—…………… (107)

○編集後記…………… (200)

活動型授業への展開と課題

幸田 佳子

【要 旨】

本稿は留学生のための日本語教育の実践報告である。1年生向けの読解授業を長年教師主導で行ってきたが、学生が受け身的になって、試験の点数や単位取得だけが目的になっていた。外国語を身に付けて役に立っているという実感とはかけ離れていた。目標は自らが読み、調べたり考えたりして産出する自律的な学習法を習得することである。この目標達成のために2011年に活動型の授業を取り入れたが、言語知識の確認も含めた話し合いでは活動があまり活性化できなかった。さらにテーマ内容を深めることもできなかった。そこで2012年は言語知識や背景知識を支援しながら話し合いと発表の活動を行い、内容理解を深めていった。この一年間の前期と後期の授業計画、実際の授業例、アンケート等の実践を報告している。評価できる点と問題点を取り上げた。まだ自分の意見の形成は十分ではないが、徐々に産出できている。読解そのものは個人の読みから始まるが、自分の理解したことを仲間に認めてもらうことは大事なことである。また相手の読みから気づいたり考えたりすることはそのテーマ内容の理解を深めることになる。クラスで行う意義はここにある。ただし相手に伝わるように話さないと、理解してもらえない為その練習も必要になる。

【キーワード】

教師主導型授業 活動型授業 自律的な学習法 話し合い 発表

1 はじめに

本稿は外国語教育、日本で行う留学生のための日本語教育の実践報告である。すなわち、本学部留学生1年生向けの読解授業を活動型へ展開させた実践の報告である。その目標は大学の授業に支障なく受講できる日本語能力を養成することである。それは自ら読んで考え、自分の意見を表現できるようにすることと考えている。

近年日本人学生の大学の授業の取得に対して日本語表現力の低下が言われている。また講義形式等自主的に勉強する形に戸惑い、講義受講の方法、ゼミ演習、発表、レポートなどの技法を学ばせるところが多くなってきた。

留学生においては、上記の問題はすでに

第二言語科目の「日本語」で習得させている。日本語力における言語知識の問題はかなり違うが、講義形式以外の様々な技法は実践しているのである。

しかし目標としている自ら読み考え、自分の意見を表現できるようにすることは容易に身に付くことではない。筆者が長年行っている読解授業でも教師主導型であるため、学習者にとって受け身の授業になり教師の課題に正答を出すことが目的になってしまった。学習者は考えることなく、教師のいう答えを暗記して、試験に書いて単位を取得することで満足している。このように内容を考えることなく、試験のために字面を追うだけの勉強方法を変えていかなければ自律的なスキルは身に付かないだろう。そこで、教師主導型から学習者同士の

話し合いで内容を深める活動型へ展開していった。そこから発生した問題点を報告する。そしてこの問題を改善して2012年の授業実践、さらなる問題を考察し、活動型の授業の特徴や効果を考えていく。

2 活動型授業の実践

2-1 先行研究

活動型授業とは、細川（2008）によると「対話によって自分の考えをつかみ表現していく」授業と述べている。対話によって、自分の考えを確認し、相手の反応や発言から気づきがあるインターアクションの経験をするのである。館岡（2007）は学習者が読みで理解しているのが見えないと言う。その可視化をはかるのに協働による読解活動（ピア・リーディング）を行うのが有効であるという。これによって理解を深めるということだ。筆者が活動型の授業に展開させた理由は、まさに話し合いに意義を感じているからである。幸田（2012b）で述べているが、自分の意見を産出するための思考過程に焦点を当てていること、授業の中心が教師でなく学習者であるからだ。

学習者が読んで理解したことを教師が知るには館岡（2012）の「外化」、即ち、学習者に答えてもらうしかないのである。教師主導型の授業では教師が要点と思う部分を発問して答えてもらう形で行い、学習者が間違えれば教師の模範解答を示していた。活動型の授業では、テーマ内容について学習者同士で気軽に話してもらい（「外化」）、確かめていく形にすることで、自分の読みができていくか認知していくのである。つまり、教師主導型で教師が答えを示

しても学習者がそのまま受け取れるとは限らない。だからこそ学習者同士が思っていることを述べて、話し合いで納得してもらうのである。そのことで学習者同士の意見の一致や対立などが起き、情緒と共に記憶に残る。これを館岡（2012）は「創発」と述べている。さらにまとめて発表することで、明確に内容を理解していないと述べる事ができないことを体験して分かり、次回からの対処方法の意識ができるのである。この3つの理由—話し合いで確認すること、情緒と共に記憶に残ること、発表の体験から向上心ができること—から活動型へと展開したのである。

2-2 2011年の活動型授業の問題

幸田（2012b）で2011年の活動型の授業の成果について述べているが、ここでは授業フローと問題点を要約し、2012年の改善した授業の実践を報告したい。

筆者が担当しているクラスは必修の留学生用日本語（読解）1年生用で半期制である。学生は11名（中国8名韓国3名）中級後半レベルである。授業計画は1テーマに2回の授業を予定した。授業フローは次の通りである。

- ①本文（記事などのコピー）を読み、内容についてのシートに答えを書く。
- ②ペアかグループになり、わからない語彙や意味の確認と併せて質問シートの答え合わせなどを話し合う。
- ③まとめてから、みんなの前で発表する。質疑応答する。他のグループの評価を行う。
- ④自分の活動を振り返り、シートに書き込み、提出する。
- ⑤次週に教師が振り返りの総括したものを

公表する。

前期の具体的な目標は、様々な文章を読んで自分の言葉でまとめること、後期は、要点のまとめと意見を出すこととした。成績は質問シートと振り返りシート、そしてレポート等から評価していった。

学期末の自由回答のアンケートで学生が評価していたことは、「話し合いがとても楽しかった」「他のグループの結論が予想外で面白い」「ゆっくりと相手の考えを聞くことができ、交流ができた」であった。一方、問題点として、「話し合いがまとまらない。うまく結論が出せなかった」「思ったことが相手に伝わらない」「話す順番がうまくできなかった。論理的でない」「漢字語彙が不足している」であった。活動について自己評価してもらおうと、達成できた（1/11人）、半分（7/11人）、あまり（3/11人）であった。

このことから、活動（話し合いと発表）によって他の学生の情報は受け入れやすく、さらに共感を得る喜びを経験して印象に残ったことがわかる。また自ら気づくことは更なる知識探究へと意欲が繋がった。一方で自己評価から話すこと、特に発表がうまくできていない、伝わらないと多くの学生が感じていたようだ。その原因は言語知識の不足と述べている。さらに内容についての背景知識不足も大きく影響したと考えられる。筆者は話し合いの中で解決できると考えていたが、学生たちはあまり話さずわからないままで不安があったようだ。この認識のずれは大きな課題である。

2011年の活動型の授業の課題を挙げると①話し合い後のまとめができていない、②発表の仕方がうまくいかない、③語彙・文

法などの言語知識と背景知識の不足であった。

改善策として、

- ①については話し合いの前に役割（司会、書記、発表者など）決めたり、要点の箇条書きをしたりすることを提案する。
- ②小さい目標（例 笑顔になる、大きい声でなど）を決め、到達度を上げる。まとめの要点を板書してわかりやすくする。発表の分担をする。
- ③教師支援の形で活動の前に補う。

以上の3点を改善点として、2012年の日本語の読解授業に臨んだ。

2-3-1 改善した活動型授業の実践と問題

2012年の担当したクラスは、中級後半から上級レベル、15名（中国12名、台湾1名、韓国2名）であった。前期の目標は活動型の授業に慣れること、後期は読んで理解したことをわかりやすい発表にすることとした。改善した授業フローはまず語彙や文法などの言語知識とテーマの背景知識の共有することから始めた⁽¹⁾。すなわち学生に発問形式で答えてもらい、知識を共有した。テーマがイメージできるように、背景の情報やデータも示した。その後に各個人による本文の読みと質問シートに書き込んでもらった。教師が分けたグループに分かれて質問シートの答えの確認やコメントの話し合いをした。皆の前でグループごとに発表した。最後に個人で活動についての振り返ってもらった。12年前期の授業⁽²⁾の実践した概要を述べる。活動型の授業に慣れるために、話し合いをすることに時間をかけた。また話し合いで理解を深めることを体感していることも毎回説明した。学期初め

から5回くらいまではペアでの話し合いにした。話しやすい雰囲気を作り、話すことの抵抗感をなくしていった。そして意見を出し合いまとめてもらった。その後グループにして同じ形で話し合いと発表をしてもらった。最初は日本語で話し合うことを伝えていたが、同じ国の人のグループはどうしてもその言語（特に中国語）になってしまう。とりあえず、話し合いで伝え合うことができればよしとした。グループワークにしてから、各グループの小さい目標を立ててもらった。例えば、役割を決めること、笑顔を見せること、具体例を挙げるなどやりやすいものを書いてもらい、実行してもらった。このことで自信をつけて次の発表に向かってもらった。

「ファストフード」の記事ついてグループワークの実践例をあげる。

「ファストフード」の身近な設問、「どんなイメージがあるか」「何を食べるか」「何がファストフードだと思うか」等を出して背景知識を補った。本文の語彙や文法の確認をしてから、アンケート記事の本文を読んでもらい、質問シート⁽³⁾に答えを書き込んでもらった。その後、グループに分かれて、答えについて話し合った。グループ分けは教師が学生の特徴（男女、国別、性格など）を考慮して分けた。3-4名で4グループになり、話し合っまとめていき、発表した。

「ファストフードとは何だと思うか」について

- ①グループ ハンバーガー、フライドチキンなど速い、安いが特徴
- ②グループ ハンバーガー、フライドチキン、牛丼、そば、ラーメンなどチェーン店の物

の物

③グループ 回転寿司も含まれる外で食べるもの、ファミリーレストランの食事も

④グループ コンビニの弁当やおにぎりも、学食も

①、②グループは全員の答えを全部出していた。③グループは何とか共通性を出そうと定義づけをしていた。④グループも定義づけを参考にしていたが、いくつも例がでてきて、まとめられなかった。

自分たちの毎日の食事を考えて、何がファストフードなのか発表していくうちに範囲が広がり線引きができなくなってしまった。現在の外食がいろいろな要素が含まれていて、簡単に定義づけができないことが分かった。ここでは一つの解答を出すわけではないので、現状が認識できたことで終了した。テーマ内容について、深く考えることができ、印象づけられたのではないかと思う。

前期では、活動型に慣れることを大きな目標としたので、うまくいく場合もいかない場合も含めて体験したことはよかった。まだグループでまとめていく形や、発表の仕方ができていなかったが、これは後期の課題とした。

2-3-2 後期授業の実践と問題

12年後期は、読んで理解したこと、それについての自分の考えをみんなにわかるように発表することを目標としているので、慣れてきた話し合いの中でまず、要点の説明ができるようになることを練習した。そして皆のいろいろな意見をどうまとめていくか考えてもらった。例えば共通性を取り出す、納得のいくのだけ述べる、全部列挙

などである。また、みんなの前での発表については、発表方法をどうしたらよいかも考えてもらった。注意点（声を大きく、読まない、笑顔でなど）や内容の提示順などは具体的なモデルを示しながら説明して、これらをみんなの他者評価や自己評価の基準にした。

実践例は「地球が危ない」で挙げる。

これは地球環境のテーマで一般論をわかりやすくした文章である⁽⁵⁾。身近なところから考えてもらおうと、本文を読む前に環境問題で知っていることを答えてもらった。地球温暖化やごみ問題、大気汚染などが上がった。毎日の生活目線から気づいたことを述べてもらい、環境問題についてのイメージができたところで、本文の読みと質問シート⁽⁴⁾への書き込みをしてもらった。その後、各グループ（3名5グループ）に分かれて話し合ってもらった。話し合いと発表について目的を板書して明確にした。それは話し合いについてはみんなの意見をまとめ上げること、発表については分担して全員で行うこととした。どんな解決策があるかも考えてもらった。

話し合いは、日本語で始まっていたが、いつの間にか母国語になっているグループが多かった。教師は各グループを回り、話し合いが弾まないグループでは一緒に考え、具体例を出した。そして話し合ったことをまとめ上げてもらった。まとめができない場合は、どんな話をしたか経過説明を話すように指示した。

①②③④グループは一般的な問題例を出していた。エネルギーの使い放題、便利さだけ考えている、ごみが増えている、道路が汚い、自動車の増加、都市に集中してい

るといった問題点から、対策を挙げていた。電気やPCのつけっぱなしをしない、割りばしやレジ袋をもらわない、ペットボトルはリサイクル、過剰包装の多いものを買わない、たばこをやめる、車より自転車、ごみの分別などである。最後に発表した⑤グループは、意見がまとまらず、経過を話してくれた。「汚すことを法律で罰すれば、ごみや汚染も減る。その例として日本では千代田区の路上喫煙禁止があり、破った人は罰金がある」という意見が出た。しかし、「法律にすればいいというものではなく、小さい時から、マナーとして教育していった方がいい」と反論も出たという。その後聞いていた学生から、ネット情報で調べだし、他の国で法律にしている例をあげてくれた。また学校で環境問題の教育があることも調べてみんなに知らせてくれた。さらにコンビニでバイトしている学生が「分別ごみは意義があるんですね」と述べた。生活の体験と授業内容がつながったことの実感だと思う。結論を出してはいないが、学生の意識の中に法律より教育を重視した方がよいという方向を見出していたようだ。このように一つの発表から啓発されて多くの意見が出たのは面白かった。この後で、振り返りをしたところ、以下の通りになった。自由回答である。

- ・よく話し合い、コメントを出せた。(11/15人)
- ・他のグループの発表で色々気づいた。(8/15人)
- ・よく考えていなかったのもっとよく考えればよかった。(2/15人)
- ・まだ発表仕方がうまくいかなかった。(1/15人)

・他のテーマ（経済問題）でも話し合いたい。（1/15人）

この振り返りを見ると、活動で各グループの情報共有と活性化ができたと思われる。それは、テーマが11年よりはやや抽象化しているが、一般的で時事の問題が含まれ、情報も理解しやすいものであったこと、また発表から気づいて発言したり、調べて述べたり、認識不足と自覚するなど内容について考え出して外へ発したこと、さらに新しいテーマでも考えたいと意欲が出たことである。言語知識の不足の問題はなく、テーマ内容についての答えが多くなった。発表の仕方についての不満は、自分の思っていたことがうまく伝わらなかったことに気づいてのものであった。

2-4 まとめと課題

最後に学期末に授業のアンケートを取った。「できるようになったこと」と「まだ不足、問題点は何か」を自由記述で挙げてもらった。

できるようになったこと

・文章の要点、キーワードの取出し、構成がわかる（11/15人）

・自分の意見や考えを表現できる（12/15人）

・色々な意見を聞いて面白かった（1/15人）

不足・問題点

・小説やエッセイの言葉や意味が難しい（10/15人）

・文章把握は大丈夫だが、自分の考えをまとめるのが不十分（4/15人）

・語彙量が不足（2/15人）

・感想を書くとき、いつも思い浮かばない

（1/15人）

・長い文章は集中力が下がる（1/15人）

12年の前期と後期を合わせてみると、語彙や文法などの言語知識の不足は補って改善は見られたが、まだ十分ではない。しかし話し合いで理解を深めていけるようになった。それはグループでの答えを質問シートに整理して書き込み、発表内容が分かりやすくなっていることからわかった。自分の考えを外へ出すことが難しいこと、その時の語彙も不足していることを認識したことは成果である。

3 活動型授業の効果と課題

活動型の授業の特徴は、各自が読んで理解したことを話し合いで確認して、他の答えを聞いて気づいたり、知識を広げたりすることである。そして意見をまとめ上げる。それをわかりやすくしてみんなの前で発表することである。

前述のように、背景知識のある学生がいると問題提起でき、周囲を巻き込みながらテーマ内容を振り下げていくことができる。しかし、いない場合は（前述では①②③④グループのような発表）意見形成において、自分の考えでなく常識的な考えやネット情報から写したもので、受け流していると思われる。

今後の課題は、その一般常識を自分の身に置き換えて考えたり、好悪の判断などをしたりするところから始め、意見形成をさせていくことである。

また発表は誰もが苦手でハードルが高い。緊張をしなくなるだけでもよしと考える。

さらにみんなにわかってもらえる話し方となると、そのスキルを練習しなければならない。

ある学生に「この授業は発表の授業か読解の授業かわからなくなった」と言われたことがある。わかってもらえる発表は毎回練習しないと、身に付かないので発表に重点が移ってしまったように見えたのだろう。しかしこの話し合いと発表はあくまでテーマ内容の理解を深めるための方法である。発表ができて満足するのではなく、その後の質問などで気づきが内容理解を深めていくことになる。また振り返りも同様である。

読解の授業に活動型授業の方法を取り入れ、実施してみた。読みの理解を深めるにはどうしたらよいかということから始まった。読む行為は個人の目的や興味などで様々な読み方がある。当然理解も自分にとって都合のいいように受け取るはずである。クラスで行う場合は、言語知識を共有した後自分の読みを仲間に認めてもらい、さらに仲間の読みから理解を深めていくことが特徴になる。一人読みよりみんなで読んだ方がよいと実感できる授業をしなければならないと考えている。

この論は、2013年7月20日 第14回国学院大学日本語教育研究会にて発表したものを修正してまとめたものである。

注

- (1) 外国語教育の中で、英語教育の教授法はよく知られている。高梨(2000)は、現在の教授法はボトムアップモデル(言語知識の積み上げ)とトップダウンモデル(予測、情報の選択、背景など)の両方を取り入れ

た相互作用モデルを実施しているという。これを参考にして教師主導ではなく、支援の形で学生のスキーマ形成を行った。内容を考えてもらうのが目的なので、知識を伝えて終わりにはしないようにした。言語知識と内容とのバランスが難しいところである。

(2) 2012年前期日本語読解Ⅰ 授業計画

1回	授業説明 日本語歴アンケート
2回	他者紹介①ペアでインタビュー まとめ
3回	他者紹介② 発表する
4回	新聞記事「花見客」要点取り コメントで全員での話し合い
5回	新聞記事を選んで①レジメに要点書き込み ペアで説明 発表の仕方を考える
6回	新聞記事を選んで②発表 活動について振り返り
7回	新聞記事「新人諸氏」要点取り コメントで全員での話し合い
8回	アンケート記事「ファストフード」①読み要点取り グループで話し合い
9回	アンケート記事「ファストフード」②グループで発表
10回	コラム「自販機」読みと要点句取り全員でコメント
11回	ビデオ教材「しんちゃん」行動から心情を読み取る 全員でコメント
12回	コラム「天声人語」要点取りと説明
13回	コラム「天声人語」コメントの話し合い
14回	コラム「天声人語」の読みとまとめ

2012年後期日本語 読解Ⅱ 授業計画

1回	後期の授業説明 記事「地熱発電」要点取りとその説明
2回	コラム「天声人語」読み ペアで要点の説明 発表方法
3回	「天声人語」の続き 語彙・表現の確認 アンケート記事「後ろに座る学生」
4回	記事「学士乱立」要点取り コメントで全員での話し合い
5回	小説「なぞのロボット」結末予想① 読みグループでの話し合いとまとめ
6回	小説「なぞのロボット」結末予想② グループでのまとめと発表 振り返り
7回	記事「イグノーベル賞受賞」要点取り コメントで全員での話し合い

8回	記事「親 就活の手助け」①要点取り ペアで話し合う
9回	記事「親 就活の手助け」②コメントも含めてペアで発表
10回	コラム「地球が危ない」① 要点取り グループで話し合い
11回	コラム「地球が危ない」② グループでのまとめと発表
12回	コラム「日々是修行」抽象文の要点取りコメント
13回	記事「カラオケの多様化」要点取り コメント
14回	総まとめ アンケート

(3) 「ファストフード」の質問シート2012年改良版

参考資料 朝日新聞2007年4月7日付 「beファストフード」

<p>ファストフードの記事を読んで話し合い</p> <p>目的 記事本文の理解と自分の考えを表すこと 理解したことを述べること さらに考えたことをみんなに話すこと</p> <p>質問 ファストフードは日本の外食文化の一部になっているという。その理由は何か。 自分の答え</p> <p>ファストフードとは何か、何があるか。 自分の答え</p> <p>グラフ統計から気づいたことを述べよ。</p>

(4) 「地球が危ない」の質問シート

参考資料日本広報協会『地球が危ない—環境を守る暮らしの提案』『文化中級日本語Ⅱ』文化外国語専門語学校

<p>【読む前に】 環境問題で思い浮かぶことを書いて下さい。言葉だけでもいいです。 身近なことでは何か。</p> <p>漢字語彙 澄み切った空 緑に覆われた 輝き 産業革命 技術革新 薪 崩れていく 汚染 飽和状態 下水道 土壌 保たれて 実践する</p>
--

内容についての質問

2段落 私たちは自然の流れとは別の生活リズムを持ち始め・・とはどんなことか。

3段落 環境問題で特に深刻な問題は何か。

4徐々に環境が悪くなっていった原因は何か。

5私たちの生活一つ一つを見直し、実践していくのは、どんなことか。

内容理解 1人作業 各段落の大事なところに下線を引くこと、簡単に要点を取り出しておくこと

1

グループでやること
グループ名

グループメンバー

話し合うこと

キーワードは何か。

筆者のメッセージ

環境問題で何に関心があるか。

振り返り

今回の話し合いはどうだったか。お互いに意見交換や気付いたことなどがあったか。

発表はどうだったか。

発表を聞いていて、面白いもの、興味を引いた意見があるか。

2

- (5) 吉田他(2000)によると、教材は読み手の文化背景を考慮して、言語能力のレベルより少し難しい程度で論旨ができるだけ明確なテキストという。構成が分かりやすいものを選んだ。

参考文献

池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房

石井陽子・幸田佳子(2012a)『教師主導型から活動型のはざままで—脱タスクを目指して—』2012年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集

石井陽子・幸田佳子(2012b)「教師主導型から活

- 動型授業の改善の考察—脱タスクを目指して—
『WEB版日本語教育実践研究フォーラム
報告』2012年度版
- 幸田佳子（2013）『活動型授業への展開と課題
国学院大学留学生の例から』第14回国学院大学
日本語教育研究会2013年7月20日発表資料
- 高梨庸雄・卯城祐司（2000）「第1章 読むとい
う行為にふくまれるもの」『英語リーディング
事典』 研究社
- 館岡洋子著（2012）関正昭編 平高史也編著『読
解教材を作る』スリーエーネットワーク
- 細川英雄他編 津村奈央著（2008）『日本語教師
のための「活動型」授業の手引き—内容中心・
コミュニケーション活動のすすめ—』スリー
エーネットワーク
- 吉田信介・吉田晴世・三根浩（2000）『「読む」こ
と』竹内理編著『認知的アプローチによる外国
語教育』松柏社

ドイツ「過去の克服」と日本人大学生

白川 耕一

【要 旨】

ナチ時代を直接的に経験し、後の人生に大きな刻印を受けた同時代世代は鬼籍に入りつつあり、その意味でナチ時代は、同時代の事件ではなく、歴史の一部になりつつある。そうした状況下で、新しい世代がナチズムや戦争の記憶をいかに継承するかが現在の課題である。記憶の継承という点で、日本も状況は同じである。現在の日本の大学生は、彼ら自身や彼らの親が第2次世界大戦を経験していないだけでなく、彼らの祖父母も実質的に戦争を体験していない場合も多い。大学生は、(伝承された)記憶としてではなく、歴史として第2次世界大戦に接することになる。筆者は、2009年度に一般教養課程の講義において、戦後西ドイツ社会がどのようにナチズムの過去に向き合ってきたのか(「過去の克服」)について論じ、受講学生には学期末試験としてドイツの「過去の克服」について感想を書いてもらった。感想から浮かび上がるのは、ドイツの不十分な「過去の克服」に対して学生は批判的であるということである。しかし、日本の加害の過去について、彼らの姿勢は複雑である。上の世代が考える以上に、若い世代は過去に対して真摯に向き合おうとしているように思われ、日本政府や企業が謝罪しなかったり、補償しなかったりしたことを残念に思っている。しかし、曾祖父の世代の行為の責任を、若い世代が継承することに対して、学生から疑問の声も発せられており、切り離された過去に対していかに関係を切り結ぶのか、いかに過去に向き合うべきなのか、戸惑いを見せる学生も少なくない。

【キーワード】

ドイツ 日本人大学生 過去の克服 第2次世界大戦 歴史意識 ナチズム

はじめに

ドイツの「過去の克服」とは、ナチス・ドイツの暴力支配がもたらした帰結に対する戦後ドイツの様々な取り組みの総称である。具体的に言えば、ナチスの不法の被害者に対する補償、ナチス体制下の犯罪に対する司法的な訴追、ネオナチの規制、現代史重視の歴史教育など政策、制度面での実践と、これらを支える精神的、文化的活動を含む⁽¹⁾。わが国におけるドイツ現代史、ナチズム史に対する関心は高く、同じ敗戦国である(旧西)ドイツの「過去の克服」も詳細に紹介されてきた。しかし、ドイツの「過去の克服」が日本人にどのように読

まれているかは必ずしも明らかではなく、他国から見たドイツ「過去の克服」の姿は余り問われることがなかったように思われる。

ナチ時代を直接的に経験し、後の人生に大きな刻印を受けた同時代世代は鬼籍に入りつつあり、その意味で、「同時代であることから別れ」て、ナチ時代が歴史の一部になりつつある⁽²⁾。そうした状況下で、新しい世代がナチズムの過去をいかに継承するかが現在の課題である⁽³⁾。そうした点は、ドイツでも日本でも変わりはない。

現在、筆者は45歳で、父親が73歳、母親が69歳である。筆者が日ごろ大学で接する学生が18歳から20代前半とすれば、彼ら自

身や彼らの親の世代が戦争を経験していないだけでなく、祖父母も実質的に戦争を体験していない場合も多いように思われる。新しい世代は、記憶としての第2次世界大戦とは切り離され、歴史として第2次世界大戦に接する世代といえよう。戦争犠牲者に対して大学生がとった不遜な態度が問題になったことがある⁽⁴⁾。確かに犠牲者や彼らの苦しみに対して敬意を欠いてはならない。だが、若い世代の発言や行動の背後には、彼らなりの戦争の記憶への接し方があるのではないだろうか。

ドイツ「過去の克服」の経験の日本における受容、ファシズムの経験の若い世代への伝達という2つの点から、現在の日本人の若い世代の意識を知ることは重要であるように思われる。本稿は、大学生に学期末試験の一部として書いてもらった小レポートを素材としながら、過去に対する彼らの意識を検討したい。

「過去の克服」1933年～2009年

「過去の克服」に対する学生の態度を検討する前に、受講学生や講義内容について簡単に述べておこう。筆者は2009年度後期に、ある大学で一般教養科目として現代史の講義をおこなった。受講者（登録者数203人）の約9割が1年生であり、文系出身の学生も少なくないが、大多数は理系出身者である。そのため、概して言えば、歴史（学）に縁遠い学生であり、彼らがドイツ現代史に関する比較的専門的な講義を受けるのは今回が初めてであろう⁽⁵⁾。

「ナチズムの過去と戦後—ドイツの経験を中心に一」と題された全14回の講義のう

ち、前半7回で1933年から1945年までを扱い、後半7回を戦後の西ドイツにおけるナチズムの過去との付き合い方についての説明に充てた。ナチ時代から説き起こしたのは、戦後における「過去の克服」はナチ時代におけるドイツ人の経験に大きく影響されている、と考えたからである。

私たちは、ナチ体制がドイツ人を暴力によって抑圧したと考えがちである。しかし、最近の社会史研究はナチ体制と国民との絡まり合いを指摘している⁽⁶⁾。例えば、強制収容所から自治体に支払われる税金や商品需要、収容所建設に伴う雇用拡大を期待して、近辺に収容所が設置されることを歓迎する自治体もあった⁽⁷⁾。戦争の危機を懸念しながらも、かつての栄光を回復するヒトラーの外交的成果に満足するドイツ人も多かった。第二次世界大戦は、ナチス・ドイツによるポーランド侵攻に始まるが、ドイツ人は開戦を「止むをえないもの」としてとらえた⁽⁸⁾。

第2次世界大戦期については、ドイツ人は戦争を「犠牲者」として経験したことを説明した。ナチ政府の宣伝によって、「世界中のユダヤ人によるドイツ人に対する戦争」として戦争を人々はとらえており、空襲はその最たる表現であった⁽⁹⁾。戦時中、空襲の被害者にはユダヤ人から奪った財産や住居、占領地から集められた食糧や物品が与えられた⁽¹⁰⁾。

第2次世界大戦終了直後、ホロコーストや強制収容所の惨状に接したドイツ人は、惨状を連合国による反ドイツ「プロバンガンダ」と見なした⁽¹¹⁾。強制収容所を解放したアメリカ軍は周辺住民に収容所を強制的に視察させ、遺体の埋葬作業を強制した。

このことは、かえってドイツ人に自らが占領軍の「被害者」であるという意識を植えつけることにつながった⁽¹²⁾。彼らはドイツ人自身が蒙った戦争被害によって、ナチス・ドイツがおこなった犯罪は「相殺」されたと考えた。残された強制収容所跡さえも、バイエルン州政府は撤去しようとした。それに抗議するフランスは、西ドイツとの間で結ばれたパリ条約（1955年）に、収容所跡地撤去を禁止する条項を加えた⁽¹³⁾。だが、ダハウに強制収容所跡を示す祈念碑が建立されたのは、戦後20年が経過した1965年であった。

ナチ党、政府、軍首脳部を裁いたニュルンベルク裁判、継続裁判に、ナチ犯罪をドイツ人に知らしめる効果があったのは確かである⁽¹⁴⁾。しかし、占領下でおこなわれた非ナチ化は不十分なまま終了した。

1950年代、再軍備において旧軍関係者の支持を取りつきたい西ドイツ政府は、旧軍の犯した戦争犯罪を不問に付し、さらには連合軍に働きかけて名誉回復をおこなった⁽¹⁵⁾。西ドイツは「人道の罪」を継承せず、ナチ犯罪は一般の刑法上の犯罪として扱われ、過去の追及に消極的な世論の下で、ナチ犯罪の一部は時効を迎えた（時効論争）。70年代に社会民主党政権下において西ドイツ＝ポーランド間での教科書対話が本格化したものの、ドイツ人の間でナチズムの過去を忘れたという意識は強いままだった⁽¹⁶⁾。そうした傾向に歯止めをかけたのが、アメリカ映画「ホロコースト」の西ドイツ放映であった⁽¹⁷⁾。放送後、ナチ犯罪に対する時効が廃止された。

ユダヤ人だけがナチ犠牲者ではない。たとえば、断種・不妊化手術を強制的に施さ

れた者、「安楽死」作戦の対象となった障害者、「反社会的分子」（犯罪者、風紀逸脱者、ナチの規範に逆らう人々）、シンティ＝ロマ（＝ジプシー）はナチスによって迫害された上、1950年代の補償の対象から外されてきた。彼らのような「忘れ去れた犠牲者」は、80年代にはいってようやくナチ被害者として認知され始めた⁽¹⁸⁾。1985年5月、ヴァイツゼッカー大統領は「荒野の40年」と題された演説をおこなった。演説によって、「過去に取り組む西ドイツ」というイメージが国際的に定着しただけでなく、過去への取り組みが西ドイツの政治文化の中にも定着した。

90年代、アメリカにおける集団訴訟に促されて、ドイツ政府と企業は第2次世界大戦中ドイツに連行され、労働を強いられた元外国人労働者への補償をおこなったが、それは良好な対米関係を保ち、アメリカ市場を維持したいという外交的・経済的配慮に基づいていた⁽¹⁹⁾。他方、これまで表に出ることがなかったドイツ人自身が持つ被害者意識がマスコミを席卷した⁽²⁰⁾。ドイツ現代史家ノルベルト・フライ（イェナ大学教授）は、ドイツ人自身の犠牲者意識が前面に押し出されることで、ナチスの犠牲者に対する共感が失われる可能性があると指摘した⁽²¹⁾。

一連の講義で強調したことは、4点にまとめることができる。第1に、1945年以前、ドイツ国民の少なくない部分がナチ政府を支持しており、ユダヤ人財産の略取においては住民たちも加害の一端を担い、それから利益を得た。第2に、第2次世界大戦中はナチ政府の宣伝によって、戦後は連合国による「不当な」扱いによって、ドイツ人

は自らを「犠牲者」と見なした。ドイツ人自身が「犠牲者」であるという意識は戦後長らく続いた。第3に、「過去の克服」は1970年代末以降、西ドイツの政治文化の中に定着した。第4に、90年代には元外国人労働者への補償が進む一方、「被害者としてのドイツ人」の意識が強くなるなど、「過去の克服」に対する揺れ戻しもあった。

なお、80年代～90年代における日独における歴史意識を相違の比較を若干試みた⁽²²⁾以外、日本における過去の取り組みについては全く触れなかった。

「過去の克服」に対する大学生の意識

学期末試験において、講義で扱ったテーマを2つ選んで内容を論述し、それを踏まえて、(a) ドイツの「過去の克服」についての感想を述べるか、(b) 日本の「過去の克服」に提言するという課題を課した。(a) または (b) の解答を準備させるため、試験問題をあらかじめ公開した。

単位評価を伴う試験という性格もあり、答案に書かれた内容は学生の正直な見解とは必ずしも言えないかもしれない。学生もポリティカル・コレクトネスを一定程度意識すると考えられ、ドイツの「過去の克服」を完全に否定する学生はいなかった。とはいえ、答案を通じて、ドイツの経験に関する学生の、多様で率直な意見を垣間見ることができたように思われる。

「ドイツは、ナチスによって様々な罪を犯したが、この過去の克服のためにしっかりと取り組んできたと思う」⁽²³⁾、「EU [－欧州連合] の中心国として、ドイツが信頼されているのは、過去の克服がおこなわれ

たがゆえ」であるというような⁽²⁴⁾、日本もドイツの「過去の克服」に学ぶべきだという声が多くなることは予想され、答案の中でもそうした見解は多数派を占める。

だが、旧西ドイツ・ドイツの「過去の克服」についてむしろ批判的なまなざしも向ける学生も少なくなかった。

[非ナチ化が不十分なままに留まったことに対して、] 多くの関係者を裁くのに時間がかかりすぎているように思いました。教科書の問題も長い間、当時についての詳しい内容は書かれていなかったということで、ここでもドイツの反省しきれていない面がかいま見れました。これらにかかった時間を無駄な時間とは言えないかもしれませんが、もっと早く様々なことが動いていればもう少したくさんの人、例えば忘れられた被害者とされる遺伝病疾患の人たちが救われたと思ひ悔やまれます。(2年生)⁽²⁵⁾

補償されずに亡くなった人も数え切れないほど多くいるだろう。もう少し早くから、過去の克服を行うべきではないだろうか。そうしていれば、1960年頃、若者の教育が不十分で迫害されたユダヤ人は迫害されずに済んだだろうし、「忘れ去れた被害者」たちも忘れられずに、補償を受けることができただろう。(1年生)⁽²⁶⁾

しかし、私は補償や謝罪をしたからといってその罪が許されるわけではないと思う。ましてや、多くのユダヤ人たちが被害者はすでに亡くなっているので、その本人たちにたいして罪を償うことは不可能である。過去の克服とい

うこのような行動を起すことによつて、加害者たちの罪悪感を取り払っているだけの印象を受けた。またドイツ人たちがこのナチス時代の行われてきた数々の残虐な行為を忘れたという意識を持っているようでは過去を克服しているとは言えない。(1年生)⁽²⁷⁾

ナチズムの過去に対するドイツ人若者の意識の高さがしばしば引き合いに出されるが、これに対する批判も見られた。

人は過去に戻って自分の行為を改めることはできないし、死んでしまったら賠償のしようもされようもないのである。人々は国家的な犯罪であれ、単独的な犯罪であれ、苦しんだ人々の視点で問題を克服すべきである。過去の克服は、被害者の救しをもって初めて終わりを迎える。アンケートをとるべき対象は「ドイツ人の」若者ではない。戦争被害者たちである、彼らの意見が答えなのである。(1年生)⁽²⁸⁾

学生は、被害者たちが高齢、あるいは死去する前に、謝罪や賠償を行うべきであったと考えている⁽²⁹⁾。ドイツの過去の克服を見る際、私たち研究者は知らず知らずのうちにドイツ人の視点と一体化していたこと、西ドイツの「過去の克服」の達成を評価する一方で、その不十分さに目が向いていなかった点は反省させられた。「ドイツ人の若者以上にナチ被害者の見解を重視すべき」という意見は、新しい世代の立場から見た「過去の克服」の姿として鋭い指摘ではないだろうか。

そもそも「第2次世界大戦中、一引用者補足」ドイツ人がユダヤ人を踏み台

にして幸せな生活を送っていたことも問題であるが、それらに対する罪の意識を持つことが遅れたことや、賠償を早くからしっかりと行わなかったことの方が大きな問題であると思う。時効論争をしている間にも多くの被害者が亡くなっていき、多くの遺族が悲しんだことを忘れずに、現在生きている後世のドイツ人にも少しは罪の意識を感じながら生きていくべきと感じた。(1年生)⁽³⁰⁾

90年代には長いこと放置されていた外国人労働者に対して賠償金が支払われ、ヨハンネス・ラウ大統領が謝罪の言葉を述べた。しかし、そこに至るまでには第2次世界大戦が終了してから54年の日々を経ており、もっと早くこのような措置をとれなかったのかと憤りを感じた。若い者たちは資料や映画、人の話からナチ問題に対する関心を持っている人が多い、しかし、ナチ犯罪を体験した高齢者たちがあまりナチ問題に関心を示さず、関わりを持ちたくないという意識をもっていることは問題だと思った。(1年生)⁽³¹⁾

大戦が終了してから随分と長い間、犠牲者への補償がおこなわれなかったことに疑問を感じた。[...] 被害者や、その遺族が高齢になってもなお、問題に対して目を背けてきたことが信じられず、衝撃的であった。(1年生)⁽³²⁾

「もういいではないか」に賛成

ドイツの「過去の克服」に対して厳しい

声が発せられる一方で、ドイツ人は「過去の克服」を十分に果たしており、過去に関わり続けることを終わりにすべきという声も見られた。講義において、「過去の克服」に対するドイツ人の態度を数的に明らかにするため、アレンスバッハ研究所の世論調査結果を提示した。例えば、「ナチの過去についてもう多く述べるべきではなく、ひと段落つけるべきか」という問いに対して、賛成と答えた者の割合は59%、反対と答えた者の割合は32%であった（1995年2月実施）。1995年3月の調査では、「過去50年間にドイツ人は十分に過去と向き合ってきたと思いますか」という問いに対して、63%は「そう思う」と答え、30%は「不十分」と回答した⁽³³⁾。こうした調査結果から、ナチの歴史にかかわり続けることにひと段落つけたいというドイツ人の態度を読み取ることができよう。このような動向を、学生は以下のように見ている。

他のどの国と比べてみても、ドイツの賠償に対する真剣さは強いように感じる。ただ、「過去の克服」に関して、もう十分すぎるくらい償ってきたのではないだろうか、とかんじる部分は多くある。ドイツ人はこれからもずっと“ナチスドイツ”という暗い過去を背負い続けていかなければならないのだろうか、という疑問は多少残った。しかし、こういった過去から目をそらさずしっかりと向き合うドイツの姿勢からは学ぶものが多くあるだろう。（2年生）⁽³⁴⁾

まずは自分がしたことの非を認め、その上で、どうやってこれから償っているかと考える。これが非を克服する、

ということで、何事にも通じる部分ではないか。そういった面でドイツ人はすでに過去を克服している、と考えるのもよいのでは、と私は思う。実際、ドイツ人の約半数の人が「ドイツ人は過去にこだわりすぎ」と考えているというアンケート調査がある程だ。（2年生）⁽³⁵⁾

過去に起こったことはどうしようもないので、今更ドイツを批判することはないようにしたい。（1年生）⁽³⁶⁾

「過去の克服」に真摯に取り組むドイツ人の姿勢に共感しながらも、学生は終わることのない「過去の克服」に不安を抱いているようである。「ドイツ人はもう十分責任を果たした」という声は、日本人である学生自身が持つ、日本の過去に対する心情と関係があるように思われる。日本の過去をめぐる問題においても、「ひと段落」つけたいと考えているのではないだろうか。

しかし、昔のことをいつまでも言われつづけるのもつらいこととおもう。これらの歴史があったことを国民として考え続け、心に留めておかなければいけないが、その犯罪にかかわっていない世代の国民がいつまでも言われ続けられなくてもいいと思う。例え（ママ）、私が他の国の人に「日本人は南京大虐殺などをやってきた悪だ。」と言われても、日本の国民としてその事実はしっかりと心にとめておきたいが昔のことをいわれても困し（ママ）、いやである。よって過去のことを忘れ去らず目を背けなければ最終賠償を行ってもいいのではないかと思う。一番残酷なのは、何も無かったことにされることであ

る。最低限の補償をし、公では語られないが、心の中で過去を留めておく、ドイツの過去の克服は良かったと思う。(1年生)⁽³⁷⁾

ドイツの「過去の克服」の事例は、やはり日本の過去との向き合い方に跳ね返る。試験において、47人が設問(b)「ドイツの例を踏まえて、日本の「過去の克服」に提言する」を選択した。ドイツの過去の克服を支持する一方、学生は日本のとりくみの不十分さを指摘した。

ドイツにおける「過去の克服」では、自分がナチ犯罪という大きな犯罪行為に少しでも関わっていたことを直視したくないがために、しっかりと過去の克服に対してはじめがつけられなかったように思える。しかし、日本における「過去の克服」では、ドイツのものよりもひどい状況が起きるのではないかと考えられる。過去を直視したくないと感じる以前に、過去をしっかりと見ていないのだ。(1年生)⁽³⁸⁾

第2次世界大戦の記憶において、日本人が強い被害者意識を持っていることはしばしば指摘されるが、学生もそれに気がついている⁽³⁹⁾。日本がドイツほどの「過去の克服」を行っていないことを認識した上で、以下のような発言がみられた。

しかし、日本も賠償を行っていないという訳ではない。東アジアの周辺諸国に対する資金援助はかなりの高額であるし、莫大な利益が生まれる先端技術を教えている。このような日本の周辺諸国への対応は戦後の賠償や補償といったものに含まれていいのではないだろうか。表沙汰に「今回、戦後補償

として資金や技術を提供します。」と一言宣言していれば、中途半端な賠償にならなかったと感じる。早くに相手国の意見を最大限に尊重した金額をはらっていれば、はじめはつけられたはずである。このままだとことあるごとに、賠償と言われ、多大な金額を払わざるをえない状況におかれていくと思う。(1年生)⁽⁴⁰⁾

日本は中国等のアジアへ様々な支援を通じて賠償もした。また唯一の被爆国として今後このようなことが無いように平和を訴えかけた。このような点で国際的にも平和を作る活動で活やくしてきた。日本は自国の誤ち(ママ)を受け入れ、未来をより良いものにしようとする意識が強かったからこそ、いまでは経済大国となり、過去を克服できた。(1年生)⁽⁴¹⁾

日本政府は「賠償問題は解決済み」としており、中国人または韓国人元労働者が日本で企業を相手に賠償請求を裁判所に訴えても、棄却される場合が多い⁽⁴²⁾。学生の答案に見られる賠償や補償に対する批判的な見解は、たとえ日本人であっても、曾祖父の時代の行為の責任を継承することはできないという、若い世代の意識の反映ではないだろうか。

日本人が行った虐殺について話しを聞く事はあまり無い。[中略]近代の戦争について詳しく学んだ記憶も無い。

[中略]しかし、わたしは中国や韓国についての全ての要求が正しいとは思わない。自国に都合よく記述を変えているところも多々あり、他国に何か言う前に自国の教科書を直せといった

い。お互いのずれが大きく、このままでは、ずっと過去の克服ができないままになってしまう。ドイツとポーランドのように対話をし、他国の中立的な専門家を入れて今すぐにも話し合うべきだ。(1年生)⁽⁴³⁾

ドイツと日本の「過去の克服」に対して今後どうするべきかについては、「戦争の経験を語り告ぐべき」であるという意見が多数見られた⁽⁴⁴⁾。学生たちは、戦争を体験した世代に積極的に経験を語るように求めている⁽⁴⁵⁾。しかし、そのことは、「語り継ぐ」、「記憶しておく」以上の方法が見当たらないことの裏返しのようにも思える。

親や祖父母の過ちを、孫の世代まで担わせるわけにはいかない。それは尚更だが、その過ちを覚えていることは損ではないし、逆に得ることもあるだろう。知らない歴史を記憶することの方がまさに「過去の克服」だといえるはずだ。(1年生)⁽⁴⁶⁾

確かに、戦争を現場で直接肌で経験した者が感じた、手触り、雰囲気、におい、しぐさは、その場に居合せた者にしか表現できないリアリティがある⁽⁴⁷⁾。しかし、同時代人の証言が「過去の克服」に必ずしも直結するわけではないことは指摘しておくなければならない。ハロルド・ヴェルツァー(チュービンゲン大学教授(当時))を中心とした研究グループは、家族内の3世代間で、ナチ期の経験がどのように孫、または曾孫に受け継がれるかについて、141家族に面接調査をおこなった。その結果、家族内のコミュニケーションが「過去の克服」に対して果たす役割について、ヴェルツァーは悲観的である。彼によれば、家族

の記憶の伝承の中でナチスの犯罪は全く役割を果たしていなかった。家族の記憶の中でナチ時代の過去が思い出されるにしても、「ナチス」は常に他者であり、口承による記憶の伝達において、自分の家族(すなわち、祖父母、曾祖父)とナチ犯罪との関係は見出されない。ヒトラーやヒムラー(ユダヤ人迫害の中心的人物)を除けば、加害者像は具体像をとっておらず、犠牲者が思い起こされることない。その実態から離れて、脱歴史化されて、ナチズムは家族構成員間で記憶されていると、ヴェルツァーは結論づける⁽⁴⁸⁾。

おわりに

試験を採点する際に気がついたことを述べて、まとめに代えたい。

第1に、本稿ではドイツ「過去の克服」に対する批判的見解を多く取り上げたが、ドイツを参考にしながら、日本人も戦争の過去に真剣に向き合うべきであるという態度が若い世代の間でも大多数を占めていた。上の世代が考える以上に、若い世代は過去に対して真摯に向き合おうとしているよう思われ、日本政府や企業が謝罪しなかったり、補償しなかったりしたことを残念に思っている点には若い世代なりの正義感が示されている。しかし、曾祖父の世代の行為の責任を、自らの世代が継承することに対する疑問の声も発せられている。

第2に、21世紀における「過去の克服」のあり方について、若い世代は明確な観念をもっておらず、経験を「語り継ぐ」ことに留まるということである。それは、曾祖父の世代の行為の責任を若い世代が引き継

ぐことを疑問視する学生の声と大きく関係しており、第2次世界大戦と若い世代との間の接点がますます見えにくくなっていることを意味するのではないだろうか。沖縄戦や原爆被害についての証言は、戦争の記憶を風化させない、平和を守りたいという意思の現れであり、大きな意味がある。しかし、そのような重い事実を若い世代に追体験させることを通じて、第2次世界大戦と若い世代との間を架橋することには限界があるのではないだろうか⁽⁴⁹⁾。

第3点目は、若い世代にとって、日本の戦争経験とドイツのそれとは同じくかけ離れた存在であるということである。外国としてドイツの事例に距離があると同時に、彼らにとって日本人の曾祖父の世代の経験も直接的な関係を持たない遠く存在である。彼らにとって、ドイツの事例は無条件に学ぶべき対象ではなく、ドイツの「過去の克服」を第三者の視点から検討することが可能となるのではないだろうか。

追記：本稿は学生の思想に関する情報を含むため、大学名等を明らかにすることは差し控えたい。末筆ながら、拙い講義を忍耐強く聴き、試験においても真摯に解答してくれた学生諸君に心からお礼を申し上げます。

注

- (1) 石田勇治『過去の克服—ヒトラー後のドイツ』(白水社 2002年) 7頁。
- (2) Norbert Frei, Abschied von der Zeitgenossenschaft. Der Nationalsozialismus und seine Erforschung auf dem Weg in die Geschichte, in: Norbert Frei, *1945 und Wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der*

Deutschen, München 2005, S. 23.

- (3) 芝健介氏は、ホロコーストがヨーロッパ・アイデンティの一部となることを指摘している(同『ホロコースト』(中公新書 2008年) 215-216頁)。他方、セルジョ・ルツアルトは、ファシズムがイタリア史の歴史的な脈から離れ、責任意識が希薄化することを懸念する(同(堤康德訳)『反ファシズムの危機—現代イタリアの修正主義』(岩波書店 2005年))。戦後の「建国神話」からの別れとして、90年代ヨーロッパ各国の歴史意識に変化を論じたものとして、Stefan Berger, A Turn to the National Paradigm? National History Writing in Germany, Italy, France, and Britain from 1945 to the Present, in: *Journal of Modern History*, 77 (2005), pp. 629-678.
- (4) 中谷剛『ホロコーストを次世代に伝える—アウシュヴィッツ・ミュージアムのガイドとして』(岩波ブックレット 2007年)68頁。
- (5) 受講者の中には、アメリカ・ワシントンのホロコースト記念館を訪れたことがある者がおり、第2次世界大戦中ユダヤ人を救った外交官杉原千畝氏の出身地から来た学生は、小学校から高校まで杉原氏の活躍とユダヤ人迫害を柱にした平和教育を受けていた。
- (6) 例えば、ロバート・ジェラトリー『ヒトラーを支持した国民』(みすず書房 2008年(原著は2000年))。だが、同書はナチ体制と国民との間に存在した緊張関係を捨象しすぎているように思われる。
- (7) Sybille Steinbacher, *Dachau. Die Stadt und das Konzentrationslager in der NS-Zeit. Die Untersuchung einer Nachbarschaft*, Frankfurt(M) usw. 1994, S. 93.
- (8) 栗原優『第2次世界大戦の勃発』(名古屋大学出版会 1994年) 552頁。
- (9) Jeffrey Herf, "Der Krieg und die Juden". Nationalsozialistische Propaganda im Zweiten Weltkrieg, in: Jörg Echternkamp (hrsg.), *Deutsche Kriegsgesellschaft 1939 bis 1945. Bd. 2 : Ausbeutung, Deutung, Ausgrenzung (Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg Bd. 9/ 2)*, München 2005, S. 159-202, hier S. 191ff; Ian Kershaw,

- Antisemitismus und Volksmeinung. Reaktionen auf die Judenverfolgung, in: Martin Broszat/ Elke Frölich (hrsg.), *Bayern in der NS-Zeit Bd.2. Herrschaft und Gesellschaft im Konflikt*, München 1979, S. 281-348.
- (10) Ralf Blank, Kriegsalltag und Luftkrieg an der "Heimatfront", in: Jörg Echternkamp (hrsg.), *Die Deutsche Kriegsgesellschaft. Politisierung, Vernichtung, Überleben. (Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg, Bd. 9/1)*, München 2004, S. 357-461, hier S. 428-429.
- (11) Werner Bergmann, Die Reaktion auf den Holocaust in Westdeutschland von 1945 bis 1989, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 43 (1992), S. 327.
- (12) ダハウ強制収容所解放前後のドイツ人の意識に関して以下を参照。Sybille Steinbacher, "...dass ich mit der Totenklage auch die Klage um unsere Stadt verblinde". Die Verbrechen von Dachau in der Wahrnehmung der frühen Nachkriegszeit, in: Norbert Frei/ Sybille Steinbacher (hg.), *Beschweigen und Bekennen. Die deutsche Nachkriegsgesellschaft und der Holocaust*, Göttingen 2001, S. 11-33; Gabriele Hammermann, Das Kriegsende in Dachau, in: Bernd-A. Rusinek (hg.), *Kriegsende 1945. Verbrechen, Katastrophen, Befreiungen in nationaler und internationaler Perspektive*, Göttingen 2005, S.27-53.
- (13) Harold Marcuse, Das ehemalige Konzentrationslager Dachau. Der mühevollen Weg zur Gedenkstätte 1945-1968, in: *Dachauer Hefte*, Jg. 6 (1994), S. 182-205, hier S. 191.
- (14) 芝健介「何が裁かれ、何が裁かれなかったのか」(『岩波講座世界歴史25 戦争と平和』(岩波書店 1997年) 87~88頁。
- (15) 西ドイツにおける過去の克服については、主に、石田前掲書、川喜田敦子『ドイツの歴史教育』(白水社 2005年)を参照した。
- (16) Detlef Siegfried, Zwischen Aufarbeitung und Schlußstrich. Der Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten 1958-1969, in: Axel Schildt/ Detlef Siegfried/ Karl Christian Lammers (hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahren in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S.108. 1979年に映画『ホロコースト』が放映された後、雑誌『シュピーゲル』に、70年代初めに北米で幼少期を過ごしたドイツ人(17歳)は以下のような投書を寄せた。「米国やカナダで過ごした9年間、私は同じ年頃の少年に『ユダヤ人のついてどのくらい知っているのか』といつも問われた。子どものときには、罵られながら、叩かれたこともある。私が、ドイツ人という理由だけで」。西ドイツ国内において、ドイツ人はナチ犯罪に対する厳しい国際世論に気がつかなかったのだろう。Leserbrief, in: *Der Spiegel*, Nr.7 (1979).
- (17) 映画「ホロコースト」の放映前後で、「ナチ犯罪追及を終わりにすべきだ」という見解が、62パーセントから50パーセントへ低下する一方、「追及を続けるべき」という見解が、24パーセントから36パーセントへ上昇した。Elisabeth Noelle-Neumann (ed.), *The Germans Public Opinion Polls, 1967-1980*, Westport/ London 1981, p.114.
- (18) 川喜田前掲書第4章を参照。医学界の過去の克服について、木畑和子「ナチス『医学の犯罪』と過去の克服』『世界』(第613号 1995年9月)。
- (19) 武井彩佳「ユダヤ人財産の返還補償の再展開—アメリカにおけるホロコースト訴訟との関連で—」『現代史研究』(第52号 2006年)
- (20) Bill Niven, Introduction: German Victimhood at the Turn of Millennium, in: Bill Nevin (ed.), *Germans as Victims. Remembering the Past in Contemporary Germany*, New York 2006, p. 16ff. 1990年代以降の過去の克服については、ヴォルフガング・ヴィッパーマン(増谷英樹他訳)『ドイツ戦争責任論争—ドイツ「再」統一とナチズムの「過去」』(未来社 1999年)、三島憲一『現代ドイツ』(岩波新書 2006年)第6章を参照
- (21) Norbert Frei, 1945 und Wir. Die

- Gegenwart der Vergangenheit, in: Frei, a.a.O., S. 15.
- (22) 日本人の戦争についての意識については、吉田裕『日本人の戦争観』（岩波現代文庫2006年）を参照した。
- (23) 答案番号162（裏面）。注の中の答案番号は筆者が独自につけた整理番号であり、学生の学籍番号や個人情報とは一切関係ない。
- (24) 答案番号163（裏面; 答案番号169）。
- (25) 答案番号26。
- (26) 答案番号29（表面+裏面）。
- (27) 答案番号178。傍点は引用者による。
- (28) 答案番号157。引用中の傍点、[] 内の補足は、引用者による。
- (29) 遅い謝罪・補償に対する批判として、答案番号64（裏面）、答案番号98（裏面）、答案番号113（裏面）、「補償をもっと早くすべき」（答案番号167（裏面））、「まだ足りない」（答案番号14）。
- (30) 答案番号173（裏面）。
- (31) 答案番号61。
- (32) 答案番号106（表面+裏面）。
- (33) *Allensbacher Jahrbuch für Demoskopie 1993-1997*, Bd. 10 (1997), S. 518, 529. 40年代から90年代までの、ドイツ人のナチズムの過去に対する意識の変化について、Jörn Rüsen, Holocaust, Erinnerung, Identität. Drei Formen generationeller Praktiken des Erinnerns, in: Harald Welzer (hg.), *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*, Hamburg 2001, S. 243-259.
- (34) 答案番号20。引用中の傍点は引用者による。
- (35) 答案番号24。引用中の傍点は引用者による。
- (36) 答案番号159（裏面）。他に、答案番号46（裏面）。
- (37) 答案番号171（裏面）。引用中の傍点は引用者による。
- (38) 答案番号183。他に、答案番号182。
- (39) 答案番号190、他に、答案番号191。
- (40) 答案番号166。
- (41) 答案番号170。
- (42) 最近の例では、「強制連行 中国人の控訴棄却」『読売新聞』（2010年2月10日朝刊）29面。他方、元労働者と企業との間で和解と賠償支払いが成立した例もある。『読売新聞』（2010年4月27日朝刊）32面。和田春樹「日本の戦後和解の努力とアジア女性基金」ノルベルト・フライ／佐藤健生編『過ぎ去らぬ過去との取り組み—日本とドイツ』（岩波書店 2011年）29-54頁も参照。
- (43) 答案番号194。答案番号85（表面+裏面）も参照。
- (44) 答案番号158、160、161、164、175、185。
- (45) 例えば、答案番号36。
- (46) 答案番号179（裏面）。
- (47) 例えば、クロード・ランズマン『シヨアー』（作品社 1995年）。
- (48) Harald Welzer, *Der Holocaust im deutschen Familiengedächtnis*, in: Norbert Frei/ Volkhard Knigge (hrsg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, München 2002, S. 342-358, hier S. 355-356. 他に、Harald Welzer, *Das gemeinsame Verfertigen von Vergangenheit im Gespräch*, in: Harald Welzer (hg.), *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*, Hamburg 2001, S. 160-178. イェンス・シャントツェ（佐藤健生訳）「冬の子どもたち—沈黙する世代」フライ／佐藤編前掲書81-91頁も参照。
- (49) 小谷汪之「歴史学の自己疎外」西川正雄・小谷汪之編『現代歴史学入門』（東京大学出版会 1987年）21-22頁。

保育におけるリトミックの始まりに関する一考察

二宮 紀子

【要 旨】

保育現場で様々な様相を呈するリトミック活動を捉えるため、日本にリトミックがもたらされた時の状況に着目した。リトミックが様々であるのは、もともと音楽大学の学生を対象として考えられた教育法を様々な国籍の様々な分野の人間が学び、自国の文化や教育対象に従って指導法を開発したことに起因する。我が国でリトミックが保育現場で盛んなのは、理想の幼児教育を求めて欧州視察に出かけていた小林宗作がリトミックを薦められ、自ら学んで持ち帰り、幼稚園で指導を行ったというリトミック導入のいきさつに由来する。本論では小林が幼児教育へ進むきっかけともなった、当時の幼稚園での音楽事情、とりわけ律動遊戯・表情遊戯への批判に焦点を当て、リトミック導入にまつわる状況を明らかにした。当時の教育雑誌への土川の寄稿と作品の読み込みを中心にリズムに関する考え方や律動遊戯作品を検証し、土川が律動的な表情遊戯にこめた、従来の表情遊戯との違いを明らかにした。結果、リズムと運動の調和に関する考え方や、強い弱い、重い軽い、速い遅い、擦る動きと跳ぶ動き等の区別を、音楽と体を合わせることで体感する等、律動遊戯にはリトミックを思わせる要素が多々含まれていることがわかり、リトミックが導入される以前にリトミックと同じ理念と方法論を具現していた活動として、律動遊戯を日本の保育におけるリトミックの始まりとして捉えることができるのではないかと考えた。

【キーワード】

保育 リトミック 律動遊戯 表情遊戯 律動的な表情遊戯

1. はじめに

保育園・幼稚園といった保育の現場で盛んに行われている「リトミック」という活動を、どう捉えるべきなのだろうか。教育実習指導のために訪れた保育現場で見るリトミック活動は実に様々な様相を呈していて、その中には、「リトミック」であるのか疑問を持つ活動もあった。しかし、そもそも「リトミック」であるかないかを判断する基準はどう捉えられるのだろうか。この間に答えるためには、日本でリトミックが保育に取り入れられた最初の状況について調べる必要があるだろう。

そもそも「リトミック」とはスイスの音楽教育家エミール・ジャック＝ダルクロー

ズが考案した＜リズムによるリズムのための教育＞で、ダルクローズが教育の対象として見ていたのは音楽大学の学生だった。しかし、ダルクローズがリトミック研究所（学校）を建て、様々な国籍の、様々な分野の人間が学び巣立った結果、ダルクローズ・リトミックの理念から出発しながらも、自国の文化や教育対象に従って様々なリトミック指導が生まれ、発展した。我が国でも山田耕筰が学び推奨した以外に、石井漢などによる演劇界や天野蝶など体操の分野でリトミックが取り入れられた経緯があるが、保育の中にリトミックが入ってきたのは、小林宗作の功績による。小林は自身がダルクローズより学び、帰国して最初に成城幼稚園主事になって以降、自ら園児達に

リトミック教育を行い、後年は国立音楽大学でリトミックの講師を務め、日本リトミック協会を設立して講習会を開き、後進の育成にあたった人物である。小林はもともと小学校の音楽の教員だったが、自らの子育てを通し幼児教育の重要性に気付いただけでなく、当時の幼稚園での音楽のあり方に疑問を持ち、自ら幼児教育に携わるため欧州視察に出かけ、新渡戸稲造よりリトミックを学ぶことを勧められた。この小林がリトミック教育を行うのに最も適した時期を幼稚園上級と小学1年次と考えたことが、現在もリトミックが保育現場で盛んに行われる礎となったのであろう。小林自身も自らのリズムによる教育方法論を記した『総合リズム論』の最後に、ダルクローズ・リトミックに「尚いくらかの欠陥がないとはいへない」として加えるべき研究成果を補足しており、「リトミック」という言葉が様々な内容を含みながら使われていくことを示している。

ところで、小林が幼児教育の道へ進むきっかけとなった当時の幼稚園での音楽事情であるが、小林が批判した対象の一つに「律動遊戯」「表情遊戯」と呼ばれるものがある。これらは明治期に行われていた唱歌遊戯への批判として、土川五郎が作り出したものと理解されている。保育内容としてあった「唱歌」を歌い踊るものが唱歌遊戯であったが、土川はその動きが子どもらしい動きではないと批判し、律動即ちリズムに着目した遊戯を「律動遊戯」として発表すると、それは文部省主催の夏期保育講習会で10年に渡って講師を依頼されるほどに普及した。小林の批判はその最中のものである。ところが土川が当時作品と同時に発

表していた教育雑誌での論説を見てみると、小林が批判している「律動遊戯」や「表情遊戯」が行われていたのと同時期に、土川自身が「幼稚園で行われている表情遊戯なるもの」を批判している論述があり、小林の批判する律動遊戯・表情遊戯が即土川の作品と断定できるかどうか疑わしくなってきた。そもそも土川の「律動遊戯」はその名が示すように律動すなわちリズムに着目した作品であるのだが、小林はその辺りをどう見ていたのか、小林が、「全く理解できない」と批判した「幼稚園で行われている表情遊戯」とはどのようなものであったのか、その上で、両者の書き残した論説から明らかにしたい。同時代に重なり合っている土川と小林の活動を整理し、リトミックが日本にもたらされた時、日本の保育現場ではどのような音楽活動が行われていたのか、小林の批判を軸に土川のリズム論と作品を検証し、保育における「リトミック」の始まりがどのようなものであったのかを明らかにしたい。

2. 小林宗作による律動遊戯・表情遊戯批判

小林による律動遊戯批判は、昭和元年、成城幼稚園勤務時代に書かれた「幼稚園教育の可否に就いて」に見られる。この論説は、大正から昭和にかけての幼稚園事情を伝えている。例えば、昭和になっても、まだ幼稚園には行かなくてもよい、むしろ行かないほうがよいという認識が根強くあることや、二百余名の小学校入学者のうち幼稚園終了者は五、六十名いるが半年、一年もすれば、幼稚園に行った者と行かなか

た者の差がなくなるとか、幼稚園に行く者が少ないようなのに、園では一人の若い先生が三十人も園児の面倒をひとりで見ているなどである。さらに、小林自身も現行の多くの幼稚園がしている保育法には満足できないが故に、理想をかかげ新しい幼稚園経営に乗り出したのに、幼稚園教育の重要性がなかなか理解されないことを嘆いている。律動遊戯・表情遊戯への批判は、前述のような否定的意見が多くでる幼稚園というものが事実どんな教育をしているのか、以前小林が住んでいた家の隣にあった幼稚園を例に書かれたくだけりの中に出てくるのだが、当時の幼稚園生活がどのようなもので、律動遊戯・表情遊戯がどのように行われていたのか、小林がどのような点を問題視していたのかを知るために、そのくだけりを引用したい。

「…狭い庭に多勢の子供が、ガヤガヤ遊んでいる。狭い所に無理に、ブランコやスベリダイが不調和に並べてある。やがて鈴がなる。若い女の先生がガタガタブーブとマーチをひく。下手なマーチだ。オルガンがコワレかけている。子供は気の毒なほどキチンと並んで室内に入っていく。やがてピアノのマーチに合わせて律動遊戯やら表情遊戯等が行はれる…(中略)…やがて唱歌を唄い出した。中々元気であたかも大きな声の競争でもしている様に、先生も声の使い方を知らないらしい。…歌の唄い方も知らないらしい。…(中略)…しばらくすると各々の保育室に入り、お仕事が始る。豆細工の室、絵を書いている室、お話をしている先生等様々なお仕事がある。」⁽¹⁾

こうしてお仕事の後お弁当になり(小林はお弁当が栄養の点で何も配慮のないもの

であることも批判)、お弁当が済むと又せまい混雑する園庭でしばらく遊んで一時頃帰って行く姿を描いている。

この記述から律動遊戯やら表情遊戯やらが<ピアノのマーチに合わせて>行われたことがわかる。また小林はこれらを次のように批判する。「私はこの律動遊戯なる物には或る程度の意義を認めるが、表情遊戯に至っては、どう考えても不思議な存在だ。私は表情遊戯を単なる遊びと課しているのであるならば大した事でもないが、単なる遊び以上何物かを求めているならば大いなる誤りであろうと思ふ。」⁽²⁾ただこの批判には具体性がなく小林の見た律動遊戯・表情遊戯がどのようなものであったかをうかがい知ることはできない。

着目すべき点は、小林が<或る幼稚園の隣に住んでいた>のは、小林が小学校の教員になってから欧州視察に出かけるまでの間(大正6年から12年)のことだという点、土川が最初の律動遊戯作品を発表し、文部省主催の夏期講習会で律動遊戯の講習をしたのが大正6年だという点、土川の表情遊戯については、大正幼年唱歌に振りをつけた3曲を発表し、自らの考える表情遊戯について雑誌『幼児の教育』に論説を掲載するのが大正8年、律動的表情遊戯としての作品が11年間に渡り『幼児の教育』に掲載され、その作品数が百数十曲にも及ぶほど普及するのが大正12年からであるという点である。小林は大正12年の7月には渡欧してジュネーブで新渡戸稲造に会っていることから、小林が<不思議な存在。大いなる誤り>と切り捨てた表情遊戯は、年代的に見て土川作品ではない可能性が高い。とすれば、小林が見た律動遊戯・表情遊戯と

は何だったのであろうか。

3. 土川による表情遊戯批判

土川は、大正6年9月、『幼児の教育』に掲載された「幼稚園の遊戯について」の中で〈表情遊戯の欠陥とその改良〉について述べている。それによれば表情遊戯とは〈現今幼稚園で行われている集团的遊戯〉のことであり、種類としては沢山あるのに一幼稚園では二、三十種に限って毎年繰り返し使っているとして、〈鳩ぽっぽ〉や〈金太郎〉をお定まりのように繰り返し行うので、先生も子どももあきてしまっているという様子を描いている。ここに挙げられた題目（〈鳩ぽっぽ〉〈金太郎〉）からすると、明治期に生まれた唱歌遊戯が、歌詞に合わせて振付をすることから表情遊戯と呼ばれるようになっていたことが考えられる。この記述の年代から考えて小林が見て批判した表情遊戯は、土川も批判している集团的遊戯（表情遊戯）である可能性が高い。一方「律動遊戯」に関しては、この遊戯の名称が土川によるものである上、年代的に見て律動遊戯が脚光を浴びた時であるので幼稚園で行われた可能性は高く、小林が見た律動遊戯は土川のものであるのが妥当であろう。同じ批判の中に並んで出て来る一方（律動遊戯）が土川のもので、もう一方（表情遊戯）が土川のものでないというのは不自然さをまぬがれないが、小林の批判が昭和になってから過去を回顧する形で書かれたものであること、昭和になる頃は「表情遊戯」と言えば土川のことを指したと考えられることから、二つの遊戯の名称が並んだ言い方になったとは考えら

れないだろうか。そこで、土川による「表情遊戯」批判の内容から土川がその欠陥をどう捉え、自身の「律動遊戯」及び「表情遊戯」をどのように作っていくことになるのかを明らかにしたい。

4. 土川による表情遊戯批判内容

土川は当時の表情遊戯が幼児に喜ばれておらず、一般的にも厭われて、物足らぬ感じを起こすようになってきている原因として以下の5点⁽³⁾を挙げて説明している。

「第一、表情的動作即ち運動が萎縮して居る」 幼児は筋肉を思う存分に使い十分に大なる運動をすれば、大なる快感を得るものであるのに、これと正反対のようになってきている。

「第二、活動量に不足の感がある」 幼児の最も好むものは跳ねる、飛ぶ、駆け回ることなのだが、歌を唄いつつ表情をなす遊戯の場合、此種の運動はやりにくいので、幼児の要求に満足を与えられない。

「第三、運動感覚を忘れて居る」 表情遊戯を作るのに最も大切なのは運動感覚で、感情から筋肉を動かすと共に運動感覚から情緒を惹起することができる。ここを考えないで、その歌に含まれた気分を持たせようとするので気分も感じも出ずおもしろくない。

「第四、表情が主知的に傾いて居る」 歌の意味が自然と動作に表われれば情緒がうまくそこに出で来る。つまり、情緒的にその動作を付ければ、それは自然と合致してよい気持ちになり、自ずとその気分が出て来る。しかしそうすることが難しい所があると、先生が寄合って種々と苦心し、こう

したらいいか、ああしたらどうかと考えた末、不自然なものを案出し、知らず知らずのうちに主知的に落っ込んでしまう。これを幼児に与えると骨が折れて面白味がなく遊戯の本質からかけはなれた物となってしまう。

「第五、歌と曲との不適合」 歌の選択が幼児を忘れ、先生のみが感心して選ばれている。近来、歌詞が面白くないものが多く、幼児に何の喜びも美しい感じも起こさせない。聴覚から入る音響がいかにその気分を生み出す様な味わいのある曲が少ない。曲が自然と筋肉を動かす様な妙味(遊戯の)が欠けて居る。

そしてこれらマイナス要因を排除する形での遊戯を提案している。土川によれば遊戯は活動そのものを楽しめるものでなくてはならず、人に見せるためのものではない。活動を楽しむためには幼児にとっての運動と快感ということをよく考慮しなければならない。そして面白い音楽によって拍子よく運動することが幼児の喜ぶところとなるとして、この夏(大正6年の夏)の文部省の講習会で行った遊戯(律動遊戯)はこれらのことを考えて作られたものであるということを書き記している。

律動遊戯に歌詞はついていない。この時点で土川は、歌詞があると歌詞の内容にとられて運動が小さくなって活動量が十分ではなくなることを恐れ、音響のみで気分を出て楽しい遊戯を発表したと考えられる。それでも土川は2年後には、歌詞のない律動遊戯ではなく、唱歌や童謡など歌詞のある表情遊戯を創作するようになる。まず、律動遊戯の発表にいたる土川の遊戯研究と律動遊戯創作の理念をふりかえること

で、表情遊戯の創作へ繋がっていく前段階がどのようなものであったかを整理する。

5. 土川の遊戯研究と律動遊戯

土川によれば、リズムと動作を合致させなければならないと考えたのは東京府女子師範学校附属小学校に奉職していた時で、その頃同校の運動会でキンダーポルカが行われているのを見たことが大きなきっかけになったようである。明治43年に麹町小学校に転じ、同校の附属幼稚園を見て幼児教育の責任を深く感じ、特に遊戯のさせ方に大いなる疑問を持ったというが、このころ既に土川の遊戯研究は始まっており、明治36年四ツ谷第一小学校校長となってからは、同校の運動会で演じる行進遊戯はみな<律動的旋律的>であるように作ったという。明治38年の運動会で披露した「平和の舞」はその点を徹底したもので、この発表がきっかけとなって本格的な遊戯研究が始まったとされる。大正4年、米国人カーチスの書いた『遊戯を通じての教育』という本を入手し、大変参考になったことが大正6年に出された『律動遊戯 第1集』の巻頭、諸言に書かれている。ここには、土川が遊戯(特に集団的に行うもの)の研究のために学んだのが生理解剖学、美学、フォークダンス、体操、心理学、日本の舞、踊りであることが、師事した人々の名とともに記載されている。この『律動遊戯 第1集』は45曲からなる作品集であるが、巻頭に「理論」と称する頁があり、その中で遊戯が「児童の生活の中の主要な部分であり、遊戯によって児童は多くの知識を得る。情的方面も意的方面にも有効なる教育が行われるも

の]「しかも身体的方面に対して最も効果あるべきもの」⁽⁴⁾であると述べている。さらにリズムという点から「リズムと運動(即ち表現)が内的に調和されたもの即ち運動からリズムが出て来たかリズムから運動が出て来たかの境の分からない程よく調和されて 始めて其気分も出て真の快感が得られる」⁽⁵⁾という記述がみられるが、この運動(表現する体)のリズムと音楽のリズムとの調和、どちらがどちらを誘発したかわからない程の調和が気分と快感をもたらすという考え方は、音楽リズムを直ちに肉体運動に反応させる練習をすることで、生き生きとしたリズムカルな精神と肉体を得ることを目指すリトミックに通じる考え方であると考えられる。

続く大正7年に『律動遊戯 第2集』10曲が出されるが、これら2つの遊戯集の音楽は土川によるものではなく、M.R.Hofferによる『Music for Child World I、II、III』や『Folk Dance and Music』『Folk Dance and Singing Game』などの曲集の中から日本の子どもの生活に合うものを選んだり、ピクチャー会社のレコード(米国幼稚園と小学校で用いている曲)から譜に取ったものを使っており、従来の日本的旋律の中から選び出したものは3曲(羽子つき、機織、月)だという。第1集の冒頭には「強き歩み」「軽き歩み」「駆け足」「すり足」「跳躍」「三拍子」などのタイトルをもつ曲が、短い物ではあるが集中して載せられており、リトミックでいう強い弱い、重い軽い、速い遅い、擦る動きと跳ぶ動きの区別や拍子の違いを、体の動かし方を違えることで体感するのと同じような動きの音楽となっている。「チルドレンポルカ」のよう

にタイトルもフォークダンスのものが1曲ある。その他は「海」「水兵」「飛行機」など具体的な情景や人物・事物をタイトルにもつものが多数あり、唱歌によく見られるタイトルも多いが、それらにも歌詞はない。このようなタイトルは曲のイメージを持ちやすくし、動きやすくするためにつけられていると考えられる。例えば「海」では曲は5部に分かれ、それぞれ<貝拾い><小さき波><大なる波><ボート漕ぎ><泳ぎ>という小タイトルがついていて、タイトルで示された動きで音楽にあわせて体を動かすようになっている。拾う、漕ぐ、泳ぐといった動作の動きや波の変化を、体全体を使って表す以外の動きとしては、足をあげておろしたり、回ったり、動いた先で拍手をしたりというものが多く見られ、従来の唱歌遊戯に比べると、曲の軽快さや歌詞のない音の響きだけということも手伝って、大きく動いていることがうかがわれる。

しかし、大正6年、7年と続けて律動遊戯集を発表し、講習会では幼児教育界の人々が熱心に学んだが、現場への浸透という意味では土川の考えるところはなかなか伝わらなかった様子が、大正8年1月の論説から見てとれる。土川の言う、遊戯で大切なことは快感をとらせることということも理解されづらく、また土川の遊戯が短く簡単なこと、楽曲として外国のものを使ったことの真意も伝わりづらかった。土川はこの論説の終わりで「我国の表情遊戯は確かな理論(規則)の下にもっともっと発達させて律動的遊戯と併用していきたいと思う。表情遊戯は我国の最も得意とする所である。」⁽⁶⁾と述べ、以降表情遊戯の創作に舵を切るのである。

6. 土川の表情遊戯

土川は1月の論説の後、同年2月には「表情遊戯」と題して作品3曲（櫻、ピアノ、飛行機）を発表する。これは「大正幼年唱歌」に振りを付けたもので、自分は経験も浅く力もないので実験して批評してほしいと書いている。この作品がどのように評価されたのかはわからないが、土川は同年7月に「表情遊戯について」という論説を出して、注意を向けてほしいのは「一、表情遊戯を作り又は為すのには感じが第一の大切なこと。二、歌詞に伴って居る音楽（旋律と律動）に重きを措くべき事。」⁽⁷⁾とした上で、次のように述べている。「現今幼稚園で行われて居る表情遊戯が兎もすると歌詞に捕らわれて、其歌詞の通りに手でお舟を作ったり山をこしらえたりして、何でも一つも余す所なく表そうとして、感じという事に少しも顧慮されぬ傾向はあるまいか、と思われる所がある。…（中略）…自分はこの櫻が咲いたという詞に対し如何に表情するか、之れが第一である。次に小児が表情すれば如何んな形式を取るか、之れが第二である。次に其表現したる形式で踊ったならば其踊って居るものは正しく快く其感じを受取るであろうか。」⁽⁸⁾それ故土川の「櫻」では手や隊形で櫻を表すことはなく、＜桜が咲いた＞の歌詞では＜拍手して、右手をかざして右上を眺め、右足を斜め右前に出す＞といった動きが繰り返される。＜野にも＞＜山にも＞という歌詞の所も＜上体を前屈して見下ろす様＞＜上体を後屈して山を眺める様＞といった動きになっている。

この後大正12年から昭和8年にかけて、

土川は従来の幼稚園唱歌や小学唱歌集、童謡の中から、＜もっとも子どもに適して教育的＞な歌曲を選び、それに動作を振付けたものを律動的表情遊戯として発表していく。歌詞の安易なく当て振り＞を避け、＜感じ＞を大切にした表情遊戯は、歌詞を持ちながらも律動遊戯で見られたような動作の動きを取り入れ、自然で大きな動きを持つ遊戯であることが特徴づけられる。資料1参照

7. 『幼な児の為のリズムと教育』に見られる小林の考え

土川が律動的表情遊戯を発表していた時、小林はすでに日本で幼児に対するリトミック教育を始めていたのだが（資料2、年譜参照）、土川が論説の中で小林の活動について触れた事はなかった。唯一ダルクローズに触れた記載があるが、それもダルクローズが「子供は音楽についての大芸術家である」⁽⁹⁾と言ったというものである。二人に面識がなかったのか、はっきりとは分かっていない。一方、小林は著作である『幼な児の為のリズムと教育』の中で土川の遊戯について触れている。それは「四 幼児のリズム訓練の方法」の中である。この章は冒頭次のように書かれている。「幼児の生活は未だ分化されない全体的活動の時代であるから、リズム訓練も所謂リトミックの如く、分析されたリズムの姿で取扱はれてはならない。」⁽¹⁰⁾この認識から小林は幼児にリトミック指導を行う際は、渾然としたまま積み木遊びにも書き方にも流れ込んでいかなければならないとしている。さらに幼児期を揺籃時代、単語時代、

模唱時代に分け、それぞれの指導法について詳述している。律動遊戯については模唱時代の前期、即ち4、5歳児のリズム運動の項目の中で触れられている。「単純なる律動遊戯を教へることは、甚だ有効である。又ききおぼえている唱歌を歌はせながら、自由に動作を伴はせることも是非忘れてはならないことである。単純なマーチに合せて行進する様な事も必須な事である。」⁽¹¹⁾ 小林はこの本の序説で「リトミックは体の機械組織を更に精巧にする為の遊戯です。」⁽¹²⁾と述べており、これらの記述から、小林が日本に持ち帰ったダルクローズ・リトミックを、日本の保育現場の実情に合わせて、現場で行われていた活動の意図を理解しうまく利用しながら独自のリトミック教育法を編み出していったことを読みとることができる。

8. まとめ

土川と小林の二人には共通項が多い。まず二人とも小学校の教員だったが幼児教育の重要性に気付き幼児教育者になった。当時の幼稚園教育、中でも特に音楽、遊戯のあり方について疑問をいだき、その改革に乗り出した。リズムに着目し、一人は新しい遊戯を、一人は日本版幼児のリトミック教育法を編み出した。しかしほぼ同時代に生きながら、二人が協力して活動することはなかった。

水野は『「律動遊戯」「幼児の遊戯」解説』の中で土川の律動遊戯を、保育史的に見て、遊戯形式に一大革命を与え、リトミックや新しい遊戯を生み出す原動力になったと評価している。確かに、律動遊戯にはいくら

かの意義を認めるとしながらも批判的だった小林が、欧州よりリトミックを持ち帰ってからは、自身のリズム教育の内容の一つに律動遊戯を取り入れていること、又、土川のリズムや運動、遊戯についての考え方や律動遊戯作品には、リトミックと同じ理念、同じ活動内容（ここで言うリトミックとは小林が主に「幼な児の為のリズムと教育」の中で説明した内容を想定している。この点については本論中の記述についても同様である。）を読みとることができることを考えると、律動遊戯を、リトミックを生み出した原動力と見ることはできるだろう。しかし、律動遊戯自体がリトミックと融合するとかリトミックとして発展するということはなかった。それは土川自身が、現場に根強く残っていた遊戯の形、歌の歌詞を踊るという形から逃れられなかったからとも言える。土川の律動遊戯から表情遊戯への創作の転換は、いかに現場が唱歌遊戯に親しんでいたかを感じさせる。土川にとって律動的表情遊戯の創作は、遊戯に歌詞があることからくる様々な問題を、歌詞のある形で克服することだった。

水野は、倉橋惣三、和田実、巖谷小波、中山晋平、野口雨情、北原白秋、西条八十等が発起人となって開かれた土川の還暦記念祝賀会を土川の最も輝かしかった時代の終わりと捉え、その後土川の活動にとってかわった活動の一つに小林のリトミックを挙げている。確かに大正8年を皮切りに一世を風靡した土川の作品は表情遊戯であったので、作品形態としてはその後のダンスやリトミック等にとってかわられたように見える。しかし、土川が見ていたものはリトミックにとってかわられるものではなく

く、小林の考えるリトミックと同じ方向であったと考えられることから、律動遊戯を日本の保育におけるリトミックの始まりとして捉えることができると考えたい。

尚、土川の律動遊戯創作の発端となり、

他にも例えば石原キクがアメリカ留学より持ち帰った、大正期のアメリカのリズム教育とダルクロワーズ・リトミックとの関連については今後の課題としたい。

資料1.「表情遊戯：お星さま」大正12年9月（雑誌『幼児の教育』23卷9号に唯一写真入りで掲載）より抜粋



表情遊戯 お星さま

圖二第

(二)
青い
右足を曲げの指を
星の方へ近づけ



圖三第

(三)
星
腕を少しく伸ばして食指
にて右上方を指す
「赤い星」
「青い星」に同じく左手にて行ふ

光



表情遊戯 お星さま

圖六第

(六)
も
にて五箇の姿勢のよ
きいらせら
両手の指を開く
互に腕を左右に回
轉す
「赤い星も」
「青い星」に同じく
と左方に行ふ
「きいらせら



表情遊戯 お星さま

圖四第

(四)
青い
両手を曲げくり
頭上にとり



圖七第

(七)
きらきら星の
両手を曲げのよ
きいらせら
左右に回し手頭をま
はして左回轉す

光



圖五第

(五)
星
五指をよとめ腕前より
下ろし腕に右足を斜左
方に出し両手を右上方
に運ぶ

光

お星さま

作歌 増永耕三
作曲 高澤 隆

女
星
童

あがしの そらには あいほし
にしの そらには あかいほし
あをいほしも きらきら
あかいほしも きらきら
きらきらほしのかあさまは
あのじらごやのおつきさま

童

資料2. 土川五郎、小林宗作年譜

事柄は学校、幼稚園、リトミック等二人の活動の理解に関わるとされる範囲で記載

西暦	年号	事柄	土川五郎	小林宗作
1870	明治3年	東京府小学校6校設置		
1871	明治4年	学校は文部省の管轄に	出生、岐阜県大垣	
1872	明治5年	学制公布		
1876	明治9年	東京女子師範学校付属幼稚園開校		
1879	明治12年	学制廃止、教育令制度		
1886	明治19年	学校令制定(小、中、師範学校令)教科書図書検定条例公布		
1887	明治20年	現場の教師が遊戯を創作「音楽の枝折」		
1890	明治23年	教育勅語発布		
1892	明治25年	小学遊戯書		
1893	明治26年		東京府尋常師範学校卒業、青山尋常高等小学校訓導就任(以後7年間)	出生、群馬県吾妻郡
1896	明治29年	音楽適用遊戯の枝折		
1900	明治33年	文部省令第14号小学校令施行規則。小学校令改正(授業料無料、義務教育四年制の確立)	東京府女子師範学校付属小学校訓導就任(以後3年間)	
1901	明治34年	遊戯雑誌発行		
1902	明治35年	新案遊戯法刊行		
1903	明治36年	女子高等師範学校付属幼稚園に於ける保育の要項定められる	四ツ谷第一小学校校長	
1904	明治37年	体操遊戯取調委員会発足。		
1905	明治38年	国定読本唱歌遊戯教授書、唱歌遊戯の友。	運動会で「平和の舞」本格的に遊戯研究開始	
1906	明治39年	検定教科書から国定教科書、国定小学読本唱歌適用遊戯法、小学適用遊戯全書、「体育の理論の実際」委員会報告出版		
1907	明治40年	市川左團次、小山内薫とともに自由劇場設立。リトミックを基礎練習に		
1910	明治43年	改正国定小学読本唱歌適用遊戯。小学読本唱歌適用遊戯法。山田耕筰ヘレラウのダルクローズ舞蹈学校見学	麴町小学校校長兼麴町幼稚園長	

西暦	年号	事柄	土川五郎	小林宗作
1913	大正2年	小山内薫ヘレラウ来訪		
1915	大正4年	中村春二が新教育を求め成蹊小学校創立	雑誌『婦人と子ども』に執筆～12年まで	
1916	大正5年			東京音楽学校師範科乙種
1917	大正6年		文部省主催第2回夏期保育講習会の講師（以後約10年）律動遊戯第1集	東京音楽学校卒業、東京府千寿第二小学校訓導
1918	大正7年	赤い鳥刊行。	律動遊戯第2集	東京市山吹小学校訓導
1919	大正8年		表情遊戯創作（大正幼年唱歌に振りつけ）	
1920	大正9年			成蹊学園小学部訓導～12年まで
1921	大正10年	羽仁吉一・もと子 自由学園女学校創設		
1923	大正12年		麹町小学校を辞し瑞穂幼稚園創設（品川区大井町）、東京女子高等師範学校講師遊戯指導。倉橋惣三と全国各地を遊説教授 雑誌『幼児の教育』に執筆・作品発表	渡欧。7月ジュネーヴで新渡戸稲造より、9月ベルリンで舞踏家石井漠よりリトミックをすすめられ、パリのダルクローズリトミック学校に入学（1年間）
1924	大正13年		童謡に振り付けた表情遊戯	
1925	大正14年			私立成城学園幼稚部開園。主事就任。同小学校及び女学校の音楽体操教授
1926	大正15年		律動的表情遊戯	私立東洋英和女学校師範科講師（1年）
1927	昭和2年		倉橋惣三を顧問として昭和保姆養成所を幼稚園に付設（昭和20年戦災により閉鎖）	
1929	昭和4年		夏期保育講習会主催（昭和15年まで）	
1932	昭和7年		還暦記念祝賀会	
1937	昭和12年			成城学園依願退職。私立自由ヶ丘小学校、幼稚園設立。校長。
1940	昭和15年		『幼児の教育』執筆最後	
1946	昭和21年			自由ヶ丘小学校、幼稚園戦災のため廃校。校長職辞す
1947	昭和22年	6・3・3制スタート、日本国憲法施行	没	

西暦	年号	事柄	土川五郎	小林宗作
1948	昭和23年	新制高校発足		都立保母学院講師
1949	昭和24年			国立音楽中学校、音楽高等学校、音楽学校講師
1950	昭和25年			国立音楽大学講師（リトミック）。7月国立幼稚園園長
1952	昭和27年			国立音楽大学保育科講師
1956	昭和31年			国立音楽大学附属幼稚園教諭養成所教師
1963	昭和38年			没

引用文献

- (1) 小林宗作1926「幼稚園教育の可否に就いて」『全人』第33号 成城学園p.65-66
- (2) 同上p.65
- (3) 土川五郎1917「幼稚園の遊戯に就いて」復刻版『幼児の教育』17巻9号p.330-331
- (4) 土川五郎1926「律動遊戯」『大正・昭和保育文献集』第4巻 日本らいぶらりp.7
- (5) 同上p.7
- (6) 土川五郎1919「再び律動的遊戯について」復刻版『幼児の教育』19巻1号p.10
- (7) 土川五郎1919「表情遊戯について」復刻版『幼児の教育』19巻7号p.306
- (8) 同上p.306
- (9) 土川五郎1938「幼児の遊戯」『大正・昭和保育文献集』第4巻 日本らいぶらりp.106
- (10) 小林宗作1938「幼な児の為のリズムと教育」『大正・昭和保育文献集』第4巻 日本らいぶらりp.224
- (11) 同上p.232
- (12) 同上p.201

参考文献

- 土川五郎1926「律動遊戯」・1938「幼児の遊戯」1939『大正・昭和保育文献集』第4巻 日本らいぶらり
- 復刻版『幼児の教育』より土川五郎1917「幼稚園の遊戯に就いて」17巻9号、1918「リズムに就いて」18巻2号、「律動的遊戯の過去及び将来」18巻4号、1919「再び律動的遊戯について」19巻1号「表情遊戯」19巻2号「表情遊戯について」19巻7号、1923「表情遊戯お星様」23巻9号、1928「遊戯に忘れてはならぬ三つの要件」28巻1号
- 小林宗作1935「総合リズム教育概論」・1938「幼な児の為のリズムと教育」1939『大正・昭和保育文献集』第4巻 日本らいぶらり、1926「幼稚園教育の可否に就いて」『全人』第33号 成城学園
- 水野浩志「「律動遊戯」「幼児の遊戯」解説」小林恵子「「総合リズム教育論」「幼な児の為のリズムと教育」解説」1978『大正・昭和保育文献集別巻』日本らいぶらり
- 小林恵子『ダルクローズ・リトミックの日本への導入』日本ジャック＝ダルクローズ協会
- 名須川知子2004『唱歌遊戯作品における身体表現の変遷』風間書房

Motivational strategiesと生徒の英語学習意欲： 学習者はどのような指導を動機づけに効果的と考えるか

吉住 香織

【要 旨】

小論は、Motivational strategiesを理論的枠組みとする調査に基づいて、学習者の視点からみた動機づけに効果的な英語指導を考察したものである。

動機は第二言語習得の成否を決める重要な要因だが、近年特に実際の教室場面に関わる要因が学習動機に与える影響力が注目されている。どのような授業指導や活動が生徒の学習意欲を高めるのか。この点を明らかにすることは、英語学習への動機づけの弱さが指摘されがちな日本のEFL環境の中で、望ましい英語授業指導のあり方を考える上で極めて重要である。

そこで学習者が動機づけに効果的だと受け止める英語指導とその動機づけ要因を探るため、混合研究方法を用いた調査を実施した。調査項目の作成と分析の理論的枠組には、主にDornyei (2001) のmotivational strategiesを利用した。

結果は、1) 学習者が安心して授業に臨める基礎的な環境整備のために教師が「楽しく、支持的な雰囲気」を作ること、2) 内発的動機に影響する成功体験を通して自己効力感が促進できるように、教師が学習者の頑張りに「励まし」を与えること、さらに3) 学習者に英語の内在的価値観を実感させて英語への興味を喚起するために、「本物の英語」を使用する機会を作ること、の3点が特に動機づけに効果的であることを示した。

規模は小さいが、学習意欲を高める授業指導を解明する上で、本調査は学習者視点に立つ情報を提供すると共に、学習者の動機づけに教師が果たす役割の大きさをあらためて示すことができたと思われる。

【キーワード】

英語学習 Motivational strategies 自己効力感 雰囲気作り 本物の英語使用
英語教師の役割

1 はじめに

1.1 背景と目的

たとえ優れた能力があったとしても、人が十分な動機無しに何か大きな目的を達成することは難しい。外国語学習もまた、例外ではない。第二言語習得の分野では、動機 (motivation) は言語習得の成否を決める重要な要因であると考えられてきた (Cheng & Dornyei, 2007; Guilloteaux & Dornyei, 2008; 村野井, 2006)。特に教室外で英語を用いたコミュニケーションの機

会がほとんどもない日本のような環境では、何らかの動機が無ければ人は英語を学ぶことを難しいと感じるだろう、とCook (2008) は指摘する。一方で英語を学ぶための十分な動機があれば、英語の力やスキルを伸ばすことや維持することが可能になる (Shrum & Glisan, 2007)。英語学習や英語指導がうまくいくかどうかは動機づけ次第である、と言っても過言ではない。どうすれば生徒の英語学習に対する意欲を高めることができるのか。英語学習に効果的な動機づけについて知ることは、教師の主

要な関心事であるだけでなく、生徒の英語力の向上を目指した授業指導を行う上で不可欠であると言えるであろう（廣森, 2003）。

動機理論の基本となる重要な概念に内発的動機 (intrinsic motivation) と外発的動機 (extrinsic motivation) の区別がある。前者は他の何かのためでなく「喜びや満足感を得るためにそれをする事自体を目的として」(Dornyei & Ushioda, 2011: 23) 行動することに関わる動機である。後者は、例えばよい成績をとるためというように「何らかの具体的な目的のための手段として」(前掲書) 行う行動に関係する動機である。第二言語 (以下L2で表記する) 学習の場面で考えるなら、入試のため、あるいは親にほめられるためといった他からの意見や要求によって、いわば英語をやらされている状態は外発的動機による学習であるのに対し、英語に興味をもちそれ自体が楽しくて英語学習を続けている状態は内発的動機による学習である、と言える (村野井, 2006)。ただし、初めは外発的動機から英語を学習していたとしても、例えば英語を用いたコミュニケーションは英語への興味喚起につながるし、国際語としての英語の役割に意義を感じて英語を学ぶことは、内発的動機に近いと言える (鈴木ほか, 2010)。また内発的動機があれば自らやりたくて英語を学習することになり、動機はより安定し維持される (Malmberg, 2006)、という指摘は注目し値する。

では、学習者の内面に英語学習がやりたいという気持ちが湧いてくる、内発的動機につながる英語指導とはどのようなものだろうか。英語教師が授業の中で実際に

行っている様々な活動は、動機づけという点から学習者にどのように受け止められているのだろうか。これらの問いに対する答えを得るためには、動機づけをする側ではなくされる側に立つ視点が求められるであろう。しかし人間の動機は複雑かつデリケートなものである。たとえ教師が生徒のやる気を引きだそうと思っても、それが生徒に伝わるとは限らない。ここに、個人の目標関連行動を促進する手法である「動機づけ方略 (motivational strategies)」の理論を援用することができる。動機づけ方略は 'motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect' (Dornyei, 2001b: 28) と定義されているとおり、学習者に対して体系的でずっとプラスの影響が続くような動機づけ方略を教師が意識的に用いることを重視するからである。

本研究の目的は、学習意欲を高めるのに効果があると生徒が受けとめる英語授業の言語活動や指導を探り、その背景にある主たる動機づけ方略とその要因を明らかにすることである。この目的のため、将来英語教師をめざす大学生を対象に調査を実施する。外国語としての英語 (English as a foreign language, 以下EFLで表記) を教える「英語教師を目指す人たちの第一の動機は、英語に対する肯定的な態度 (positive attitude) と英語を向上させたいという思い (desire)」であるとKubanyiova (2009: 318) は主張する。確かに教師をめざす学生は1人の英語学習者であり、彼らが教える教科として英語を選択しているという事実は、彼らの英語への興味・関心が高いこ

と、つまり彼らが英語に対して内発的に動機づけられているということを反映していると言えるであろう（上田, 2004; 廣森, 2003）。その上彼らの多くが教師志望の理由として過去のよい教師との出会いや授業経験を挙げていることを考えれば、過去に体験した英語授業や学習指導が彼らの内発的動機づけに何らかの形で影響している、と仮定することもまた可能であろう。彼らを対象とする本調査は、効果的な動機づけを意識した英語の授業指導を考える上で必要となる、学習者の側に立つ視点や材料を提供してくれるはずである。

第2節では本研究と関わりが深い主要な第二言語習得の動機づけ理論と先行研究を概観し、小論の背景となる理論的枠組を明らかにする。続く第3節で本研究調査の方法論について述べ、第4節では調査の結果について分析・検討を行う。最終の第5節では、本研究の成果と今後の課題に言及する。

1.2 リサーチ・クエスチョン

本研究調査のリサーチ・クエスチョンは、中学、あるいは高校の英語の授業で体験した様々な活動や指導について、

- 1) 学習者は、動機づけ効果という視点でどのように受け止めているか
- 2) 学習者の動機づけに効果的な要因とはどのようなものか

の2点である。

2 先行研究

2.1 Gardnerに代表されるL2動機づけ研究

何が英語を学ぶ意欲をもたらすのか。第二言語習得分野ではここ30年ほどの間に、動機づけに関して多くの研究・調査が行われてきた（Gardner, 1985; Dornyei, 2001a, b; Cheng & Dornyei, 2007; Ellis, 2008, Csizer & Kormos, 2009; Oxford, 2011; Dornyei & Ushioda, 2011）。中でもL2の動機づけ研究で中心的役割を果たしたGardnerら（1972, 1985）が提唱した統合的動機づけと道具的動機づけの概念は、広く知られている。前者は学習者が目標言語（英語）を話す人々やその文化を好意的に受けとめて、その集団（community）の一員として自分も参加したい、と願う気持ちを意味する。つまりある言語を話す人々の社会や文化に興味を持っている学習者は、その言語の学習に成功するという考え方である（白井, 2008）。それに対して後者は、目標言語が学習者にとって道具の働きをする場合で、たとえば就職で英語ができると有利である、あるいは入学試験科目の1つとして英語で高い得点を取りたい、というように、英語を目的達成のための道具として捉える、いわば実利的な学習動機である（前掲書）。しかし統合的動機という概念の範囲はかなり広く、また道具的動機との区別が曖昧で両者を截然と分けることは難しい、という批判もある（Dornyei, 2001b; Nakata, 2006; Ellis, 2008）。現在では、この2つの動機は相反するものではなくむしろ重なり合う部分があり、ほとんどの場合1人の人間に両者が同居している、と考え

られるようになってきている（村野井, 2006）。さらに様々な分野で国際化やグローバル化が進む今日では、英語を特定の国の言語に限定することなく、国際的な事柄全般に対する興味をもつことが統合的動機に相当するという考えが、日本だけでなく他国でも広がりつつある（Yashima, 2002; Rueschほか, 2012）。

2.2 L2動機づけ研究の教育的アプローチ

90年代に入り、より広い視野からL2動機づけの概念形成が進み、動機づけの教育的アプローチに注意が向けられるようになった。その結果、実際の教室環境での学習という観点から学習者の動機を捉える新しい視点が登場した。以下に述べる2つのL2動機づけの枠組は、この新しいアプローチを代表するものである。

■Dornyei's (1994) framework of L2motivation

Dornyei (2001b:18) はL2学習の動機づけを3つのレベルに分けて概念的に説明している：

1. 「言語レベル (LANGUAGE LEVEL)」
 - 文化や社会などL2の特徴に関する多用な要素を包括し、統合性と道具性に関連する伝統的なL2動機づけの要素を表す
2. 「学習者レベル (LEARNER LEVEL)」
 - 自己効力感 (Self-efficacy) や言語使用不安 (Language use anxiety) など学習目的の達成に影響する個別の学習者の特性を含む
3. 「学習場面レベル (LEARNING SITUATION LEVEL)」 - 学習場面

に特有の3つの動機づけ要素-教材やシラバスなどを含む授業特有要素 (Course-specific motivational components)、教え方や人柄までをも含む教師特有要素 (Teacher-specific motivational components)、グループ活動を利用した協同や競走を含む集団特有要素 (Group-specific motivational components)。

特に3つめに挙げられている学習場面レベルは、実際の教室で行われる多用な学習の側面に目を向けた場面特有の動機 (situation specific motive) を対象にしており、授業を通した効果的な動機づけを考える際に必要な要素を示していると言えるだろう。

■William and Burden (1997) framework of L2motivation

William and Burden (1997) の枠組もまた、L2動機づけを多面的に捉えようとするものである。彼らはL2への動機づけを大きく2つの範疇に分けて、興味、関心や自己効力感 (self-efficacy) といった学習者に内在するものを内的な動機づけ要因 (internal factors)、教師や仲間、親など周囲の他者、さらには時間割やクラス規模から地域社会まで学習者の動機に外側から影響を与えるものを外的要因 (external factors) として区別した。特に教師や共に学ぶ友人を動機づけにおける重要な他者 (significant others) とみなしている点は、重要であろう。

2.3 Motivational Strategies in the Language Classroom

学習者の動機は動的 (dynamic) で時間の経過とともに変化する。そしてEllis (2008: 688) が'Motivation can change over the course of learning as L2 as a result of how learners evaluate and explain their progress.'と述べているように、多くの研究は、授業や学校での体験が動機を変化させる要因となり得ることを示している (William and Burden, 1997; Nakata, 2006; Dornyei, 2009)。とりわけ学習者が授業で自分の進歩を自覚できるような経験をすると学習動機が高まる、との指摘は注目に値する (Csizer & Kormos, 2009)。どうすれば、授業の中で学習者の内面に学習したい気持ちがわき上がる、つまり動機づけに効果的な指導ができるのか。Dornyei (2001b) のMotivational strategies in the Language Classroom (以後MSsと表記) は、外国語の授業指導における動機づけ方略に焦点を当てて提案されたものである。動機が時間と共に変化するということをふまえ、Dornyei (2001b: 29) は教師が授業中の活動を通して行う動機づけにつながる働き掛けや指導に対してMSsという論理的枠組を与え、学習者の動機づけのための指導過程を'Motivational teaching practice' (前掲書、以後MTPと表記)、つまり動機づけを高める授業指導として、4つの動機づけの局面とそれらを構成する要素 ('The components of motivational teaching practice in the L2 classroom') を用いて図示した (文末 Appendix 1)。MTPは具体的には、

1. 動機づけのための基礎的な環境を作

り出す

2. 学習開始時の動機づけを産み出す

3. 動機づけを維持し保護する

4. 肯定的で追観的な自己評価を促す

の4つの局面を辿る過程として示され、さらに各局面には下位領域の構成要素として実際の教室で教師が用いると想定される動機づけのためのマクロ方略 (例えば基礎的な環境を作る局面であれば、教師の適切な行動や雰囲気作りなどがマクロ方略に該当する) が示されている。

MSsが実際の英語学習にどのような効果があるのかを調べるため、その後各国で教師や生徒を対象に調査が実施されてきた。Dornyei (2001b) も認めているように、全てのMSsがどの国でも効果的であるとは限らない。万国共通に効果的な (universal) 方略もあれば、国や文化の違いを反映してあまり効果のない方略もあるが、台湾の約390人の英語教師を対象に主要な動機づけマクロ方略に焦点を絞って行われた調査 (Cheng & Dornyei, 2007) と、韓国の約1,300人の生徒を対象として行われたMSs効果を測る大規模な調査 (Guilloteaux and Dornyei, 2008) では、学習意欲を高め動機づけに効果がある幾つかのMSsが確認されており、調査規模の大きさと日本との共通点が多いアジア圏で行われた調査であるという点で示唆に富む。英語ができない大きな理由として動機づけの弱さが指摘される日本でも (白井, 2011)、各国の調査や先行研究をふまえ、どのようなMSsが動機づけにつながるのかについて効果的な動機づけ方略を調査し明らかにしていくことは、望ましい英語授業指導を考える上で意義あることであろう。

2.4 動機づけに関する日本の先行研究

垣田ほか(1993:25)は、英語学習の学習意欲を高める、つまりは動機づけに大きな影響を与える要因として、1. 環境の要因(例:社会・家庭環境、学校の物理的、精神的雰囲気)、2. 教授の要因(例:教師、教授法、教材、評価)、3. 生徒自身の要因(例:性格、知能、適性、興味)の3つを挙げている。だがこれらの要因は、動機を高めるだけでなく同じ要因が反対に意欲減退(demotivation)を招く場合もある。実際その後日本で行われた動機づけ研究をみると、教授要因、とりわけ教師の態度や教授能力が学習意欲に大きな影響を与えることを挙げた上で、むしろそれは意欲減退につながる結論づけている研究が多い(佐野ほか, 2011)。日本の動機づけに関する研究では、このように学習意欲減退の要因を明らかにしようとする先行研究や調査はあるが(Nakata, 2006; Kikuchi & Sakai, 2009; 荒井, 2004; 佐野ほか, 2011)、学習への動機づけを高める要因という視点で学習者を対象に行われた研究調査については、まだその数が限られている(杉田と竹内, 2007; Nakahira et al. 2010; McEown & Takeuchi, 2012)。

小論では、学習者の視点からみた効果的な動機づけ指導に焦点を絞り、英語教師を志望する大学生が授業経験のどのような指導や活動を学習意欲がわくと捉えているかについてMSsの観点から調査・分析し、英語学習への効果的な動機づけにつながる要因について論じたい。

3 方法論

3.1 調査目的

英語教師をめざす大学生が、中学、あるいは高校の英語授業で過去に体験した様々な活動や指導を、どの程度動機づけに効果的であると受けとめているか、さらに学習者の動機づけにより効果的な要因とはどのようなものか、の2点を明らかにすることを目的として調査を実施した。

3.2 参加者と調査期間

本調査の参加者は、首都圏の2つの私立大学のいずれかに所属する89名(男51人、女38人)の2年生～4年生の大学生である。彼らは全員、筆者が担当する中学、または高校の英語教員免許を取得するための必修科目、「英語科教育法」を受講している。

調査は、2013年4月第2週から3週にかけて行われた。

3.3 調査方法

調査方法としては、量的研究と質的研究を組み合わせた混合研究法を採用した。両者を組み合わせて用いる混合研究法なら、数字的な客観性の強いデータと個別かつ具体的なデータを同時に得ることができるので、結果的には相互の不足する部分を補完しあうことが可能である。特に動機という複雑な概念を調査研究する上で、今回の目的を達成するのにふさわしい調査方法であると言えるだろう(Nakata, 2006; Dornyei, 2007)。量的研究調査ではアンケート用紙に予め示された質問項目に対してその答えを選択する形式でデータを集め、質的研究調査ではテーマについて被験者が自由に記

述するセルフレポートをデータとして利用した。

調査実施日当日は、本調査の主旨を説明した上で学生にアンケート用紙とセルフレポート用紙を配布し、記入方法に関する補足説明を行った。そもそも年度当初に実施する予定であった「教師を志望する理由」についてのアンケート調査に、本研究調査のための「英語授業経験に関する」質問を追加する形をとったため、回答項目数はかなり多くなった。さらに自由記述欄やセルフレポートも含まれているため回答には一定の時間がかかると判断し、周囲を気にせず落ち着いて回答できるよう、教室ではなく自宅回答の形をとった。回収は翌週の授業時に行った。

3.4 質問用紙の構成

質問アンケートは、主に回答者個人に関する部分(Q1~Q7)、教員志望の理由に関連する部分(Q8~Q37)、本調査のための授業経験での動機づけ指導の効果を問う部分(Q38~Q63)の大きく3つの部分で構成されている。なお、アンケート用紙は文末(Appendix 3)に掲載したが、本調査に直接関わらないQ8~Q37については省略した。

質問の作成にあたっては、Dornyei (2010) の 'Questionnaires in Second Language Research' を参考に構成や質問方法について検討した。また本調査のための質問項目の大半は、先行研究で言及した Motivational strategies in the Language Classroom (Dornyei, 2001b)、および主要な動機づけのためのマクロ方略 (Dornyei, 2001b ; Guilloteaux & Dornyei, 2008 ;

Cheng & Dornyei, 2007) に基づく内容だが、日本の一般的な中学・高校の英語指導の環境や実情も考慮して、補足説明を加えたほか (Q42, Q47, Q48, Q62) オリジナルの項目を追加した (Q54~Q57)。

質問アンケートの回答方法は、各項目内容について5段階の (1: 全くよいと感じなかった、から 5: とてもよいと感じた、まで) リッカート・スケールを利用して回答する形式とした。ただし、アンケート項目に挙げられた英語指導や活動を回答者が経験していないことも想定されたので、示された項目の内容を一度も経験していない場合は、数字「6」を記入させることにした。

またセルフレポートは、中学・高校時代の英語の授業で英語学習に対するやる気につながったと思える活動や指導、あるいは印象に残る英語教師との出会いが回答者であれば、その内容や理由を記述式で書いてもらう形式とした。

4 結果と考察

本節では調査から得たデータを基に、英語授業の中で多くの回答者が学習意欲につながると受け止める主要な項目を中心に調査結果を分析し、動機づけ要因を探ると共にその背景を検討する。分析・検討に際して基本とする理論的な枠組みには、質問項目作成時に参考にした Dornyei (2001b) の 'Motivational strategies in the language classroom' (= MSs)、'Motivational teaching practice' (= MTP, Appendix 1)、および動機づけのための「マクロ方略」(Cheng & Dornyei,

2007: 165) を主に用いる。具体的には、まず調査結果の概略を簡単に述べた後、動機づけ効果が高いとみなされた主要な項目について、MSsに基づいたMTPの4つの局面と動機づけのためのマクロ方略の観点に立って、授業指導の様々な側面を表す各項目の内容と動機づけに効果的な要因を分析・検討していく。また、必要に応じて関連する他の項目の結果や参加者のセルフレポートに書かれた具体的なコメントを参考にしながら、実際の英語の授業の中で行われる指導や言語活動が学習者の学習意欲や学習への動機づけにつながる主な要因について考察を加えたい。

4.1 集計結果全般について

アンケート調査の集計結果（文末 Appendix 2）が示すとおり、5段階で評価された全ての回答項目の平均値は3.78であった。4.0を上回る項目が複数ある一方で、全体平均値をかなり下回る項目もあり、実際に行われている授業時の指導や活動に対する動機づけ評価は項目によって異なるが、5段階で3.78という全体平均の数値は、回答者の大半は中学・高校の英語授業で自らが体験した様々な指導や活動を、英語学習への動機づけという点で比較的好意的に捉えていることを示していると言えるだろう。これは同時に、彼らが現在英語教師を志望していることと決して無関係ではないはずだ。すでに指摘した通り、英語教師を志望する者に見られる英語学習に対する肯定的な態度や英語への興味・関心は、彼ら

の過去の授業体験から徐々に育まれたと考えられるからである（Kubanyiova, 2009；廣森, 2003）。

男女別の平均値を比較すると、全体の平均値の差は0.14（男性：3.72、女性：3.86）で女性の方がやや高い値を示している。しかし女性が男性より動機づけ効果が高いと結論づけるには、調査規模もデータも十分とは言えず、また回答者の男女比も異なる。したがって今回は、程度の差はあるにせよほとんど全ての項目の結果について女性の数値が男性の数値より高い傾向が見られた、という点を指摘しておくことに留める。むしろ効果的な動機づけ要因という観点に立てば、合計24の項目がある中で上位を占める大部分の項目で男女共にほとんど同じ指導や活動について動機づけ効果を認めている、という点に注目したい。特に首位の3項目は、順位は異なるものの内容は男女共通しており、英語学習に効果的な動機づけ要因を探る上でふさわしい項目であると言えよう。

4.2 動機づけ効果が高い主要な項目

次頁に掲載した表は、集計結果に基づいて、参加者が学習意欲につながると受けとめた上位8項目を示している。特に大半の回答者から高い支持を得ている首位3項目に焦点を当てながらMSsの観点から結果を分析し、マクロ動機づけ方略としてそれぞれの様な要因が英語学習への動機づけにつながるのかを探っていききたい。

表1 回答者から高い評価を得た上位8項目

順位	項目番号	各調査項目の内容	平均		
			男性	女性	全体
1	Q39	その日の授業や英語に直接関係なくても、先生は時々、英語または日本語で、面白い話や冗談を言って、楽しい雰囲気を作ろうとしていた。	4.08	4.28	4.17
2	Q46	先生は、生徒の頑張りや真面目な取り組みを励ましたり、褒めたりしてくれた。	4.14	4.18	4.16
3	Q62	本物の英語に触れる機会があった。			
		<例>ネイティブの英語の先生が参加した、英語の小説や新聞を読んだ。	4.11	4.24	4.16
4	Q61	CDデッキ、VTR、時にはIT技術(インターネットやメール)を活用して授業を行っていた。	4.04	4.05	4.05
5	Q38	先生は時々、日本語または英語で、授業や英語に関連する話をした。	3.90	4.00	3.94
5	Q43	先生は生徒に合わせた教材(プリントやワークシートを含む)作りをしていた。	3.84	4.08	3.94
7	Q41	英語を用いて、生徒・先生間で、または生徒同士がやりとりするコミュニケーション活動がとりいれられていた。	3.83	4.06	3.92
8	Q45	教科書以外の活動(英語のスピーチ、発表、歌やゲームほか)を取り入れていた。	3.83	4.00	3.90

■ 「動機づけの基礎的な環境作り」(Dornyei, 2001b:29) に関わる項目

学習意欲につながる指導として参加者から最も高い支持を得たのは、「Q39. その日の授業や英語に直接関係しなくても、先生は時々、英語または日本語で、面白い話や冗談を言って、楽しい雰囲気を作ろうとしていた」であった。教師が授業の雰囲気作りとしてユーモアをまじえた話をするのは英語だけに限らず、決して特別なことではない。しかし「楽しい、支持的な雰囲気」(‘A pleasant and supportive atmosphere’, Dornyei, 2001b: 29) を教室内に作り出すことは、外国語の授業では他教科以上に動機づけとして重要な意味をもつことに気付く必要があるかもしれない。なぜなら日常生活で慣れ親しんでいる日本語ではなく、

発音から単語、文法、文構造まで多くの点でまったく異なる英語を用いた授業に臨むことになるからだ。つまり英語の授業では、英語は学ぶ対象であるだけでなく使用言語としての機能も果たし、学習者にとっては二重の (twofold) の意味をもつのである (Cook, 2008 : 157)。教室での英語の授業を思い浮かべれば、oral introductionや内容に関する質疑、retellingなど英語授業特有の様々な指導や活動を行う場合だけではなく、通常は日本語で行う挨拶やWarm-up活動、classroom Englishなど、教師や生徒が用いる言語自体、英語であることを期待される場面は多い。実際回答者のセルフレポートを読むと、英語を用いた授業についてのコメントは高校より中学の方が多いが、内容としては、native speakerによ

る英語の授業は勿論、日本人教師による授業でも、「天気の話」や「簡単な会話」といった初級レベルに留まらず「ほぼ全て英語で」授業が行われていたという報告までであった。この点でL2学習者にとって英語の授業は、他教科の学習とは性質の異なる緊張感を求めることになる（Dornyei, 2001b）と言われるのも不思議ではない。言語不安（language anxiety）がL2学習の進歩を阻む大きな原因になり得ることはすでに過去の外国語学習の動機づけ研究で明らかになっているが、母語ではない言語を用いて、聞き、読み、話し、書くといった様々な言語活動を行う英語学習時に、もし教室内に張り詰めた空気や失敗が許されない雰囲気があれば、不安感は学習者の言語活動に支障をきたす結果をもたらしかねない（Dornyei & Ushioda, 2011）。その一方で、楽しく（pleasant）、安全な（safe）雰囲気がいかに学習者の動機づけに効果があるかということについては、研究者の間ではほぼ意見が一致している（前掲書）。そのような安心できる環境は、学習者が教室で行われる様々なコミュニケーション活動や自己表現のような創造的な活動により意欲的に取り組むことを可能にするに違いない。

雰囲気や環境といった要因は、このように学習者の動機づけに重要な役割を果たす。Dornyei (2001b) の動機づけのMTP局面では英語学習指導のための「基礎的な環境作り（creating the basic motivational conditions）」として最初の段階に位置づけられ、「楽しい、支持的な雰囲気作り」は、効果的な動機づけのためのマクロ方略とされている。この項目同様、「Q51ペアやグループで協力しながら取り組む活動が取り

入れられていた」、「Q53. 先生・生徒の関係が良好で、生徒同士が励まし支え合う雰囲気があった」はいずれも、MTPの動機づけの基礎的な環境作りに貢献するものである。調査結果はこの2項目もまた学習意欲が高まった内容として回答者に支持されている、ということを示している。だが両者の平均値と（Q51：3.81、Q53：3.72）本項目の平均値、4.17を較べてみれば、やはり教師による雰囲気作りの方が学習への動機づけ効果が大きいことが示されていると言ってよいだろう。実際、回答に1（「まったくよいと感じなかった」）や2（「あまりよいと感じなかった」）を選んだ者は一人もいなかった。換言すれば、回答者全員が教師の楽しく安全な雰囲気作りが英語学への意欲につながるということを大なり小なり認めているということであり、そこに学習者の思いは集約されていると考えてよいだろう。さらに、この動機づけマクロ方略を利用して教師ができる対応としてDornyei (2001b) が述べている幾つかのポイントも、同様の動機づけ効果が期待できる要因として言及しておきたい。たとえばラポール—ここでは教師と生徒との相互信頼関係—の構築や教師が用いるユーモアの重要性、間違いに対する寛容さなどである。

本調査の回答者のセルフレポートには、この項目に関連した教師の指導について様々な内容が綴られていた。教師からの声かけややりとりを通して培われた信頼関係について記した内容や、「皆の前で発表する機会や人前に入る」活動を「恥ずかしいと感じる生徒もいる」が、教師が生徒とやりとりをしながら明るい和やかなムードを

作ること「生徒も間違いを恐れずにどんどん挙手して発言していた」とする記述もあった。また別のコメントは「英語の時間は楽しいものだ」と思わせてくれた教師の話や雰囲気作りがやる気につながったという言葉で結ばれていた。

■「動機づけの維持と保護」(Dornyei, 2001b:29) に関わる項目

調査の結果、学習意欲につながる指導として2番目に回答者の支持を集めたのは「Q46. 先生は、生徒の頑張りや真面目な取り組みを励ましたり、褒めたりしてくれた。」であった。学習者の行った何らかの活動やその努力に対して与えられる教師からの励まし (encouragement) は、MTP局面では'Maintaining and protecting motivation' (Dornyei, 2001b: 29) に位置づけられ、動機づけを維持し保護する上で重要な役割を果たす。なぜなら教師のような重要な人物からの励ましは学習者に成功体験を自覚させると共に、自分の能力について自信や自己評価を高めることにつながるからである (前掲書)。集計結果の数値は平均4.16である。多くの回答者が、教師に「頑張ったことを褒められたり励まされたりした」授業での経験によって英語学習への意欲がわいたと受け止めていることがわかる。言い換えれば学習者は、英語学習の中で自分達の頑なりに自信を与えてくれるような教師の言葉や働き掛けを強く期待していることがわかる。Csizer and Kormos (2009) は、特に言語学習の初期の段階では、自分が目標言語を用いて上手にやる事ができたという自己認識が成功体験となり動機に結びつく、と主張する。

つまり教師の励ましやほめ言葉は、「学習者の自信を強める」(Cheng & Dornyei, 2007:165) という動機づけのためのマクロ方略として生徒の自己評価 (self-evaluation) を高め、自尊感情 (self-esteem) を促進し、それが生徒のやる気や意欲を引き出すことにつながるのである。本調査の結果が示唆するのは、英語の学習指導において自己肯定感の促進という要因をふまえて学習者の動機づけを考えることの重要性である。

背景には近年日本の教育現場においてしばしば指摘されている10代の若者の自己肯定感の低さという問題がある。小学生より中学生、中学生より高校生、というように、10代でも年齢が上がればあがるほど反対に自己評価は下がっていく傾向が指摘されている (尾木, 2010)。10代の若者がプレッシャーに弱く精神が不安定なのは日本だけではないであろうが、実際中学生・高校生の意識の国際比較調査をみると、日本人の中・高生の自己評価や自己効力感に対する評価は、アメリカはおろか近隣の中国、韓国と較べても極端に低く、自分に自信がもてない若者が多いことが明らかにされている (日本青少年研究所, 2009)。

しかし英語指導では自尊感情や自信は建物の土台にたとえられているほど、この部分が安定していないと、つまり自分に自信が持てないと英語学習に対する積極的な態度や創造的活動を学習者に期待することは難しい (Dornyei & Ushioda, 2011)。英語の授業では音声重視され、教師との簡単なやりとりから、口頭練習や音読、スピーチに至るまで、生徒が人前で声を出して発言や発表をする、他教科の授業ではあまり

行われたい様々な言語活動に参加することを求められる。そのような学習形態にあまり慣れていない学習者は、自分は果たして正しくやれるのか、うまくできるだろうか、という失敗やリスクへの不安を抱えながら活動に参加することが多い。彼らが不安を乗り越える動機づけの原動力となるのが、今回の結果に示された、教師からの励ましや「褒め言葉」(praise)だと言える。英語を使った活動で自分の努力や頑張りを褒められることは学習者にとって、自分の力で目標を達成できた、という前向きなメッセージであり結果的に自分の英語力に対して自信をもつことにつながる。たとえ短くても教師の‘Well-done!’あるいは‘Good job!’といった励ましのフレーズが学習者に大きなやり甲斐と自信を与え、次も頑張ろうというあらたな意欲を引き出すことにつながるであろう。換言すれば、「できないことよりできることを強調」(Dornyei & Ushioda, 2011: 121) することが動機づけを高め、英語を用いた成功体験を重ねていく中で学習者は自己有能感をもつことができるようになると言えよう。

この動機づけ方略に関してさらに重要なのは、自らが成功体験であると捉えることで自分の英語力に肯定的になること自体が、結果的には学習者の内発的動機を高める、という点である。Nakahira ほか (2010) は、授業の中で自分が「できる」と感じられる経験、つまり自己効力感 (self-efficacy) が内発的動機にもっとも影響することを、短大生を対象に行った調査に基づいて明らかにしている。本調査のセルフレポートに書かれた回答者のコメントには、教師の褒め言葉で自分の英語力に自信をもった体験

や、いつも励ましてくれた英語の教師との出会いが教員志望の動機につながった、と記述している学生もいた。これらもまた自己肯定感の促進が効果的な動機づけの重要な要因であることの証左であろう。

■「動機づけの喚起」(Dornyei, 2001b:29) に関わる項目

英語学習への動機づけにつながる指導として3番目に支持されたのは、「Q62. ネイティブの英語の先生が参加したり、英語の小説や新聞を読んだりして本物の英語に触れる機会があった」である。歌や映画を含む英語圏文化の紹介、あるいは教室の内外での英語を用いた相互交流や会話など、いずれも本物の英語 (authentic language) 使用がイメージできる活動であり、真正性 (authenticity) に関わる内容が支持されたとと言える。このような生徒が楽しく取り組めそうな英語学習の側面を強調する指導は、MTPでは英語学習への「生徒の動機づけ喚起」の局面に位置づけられ (Dornyei, 2001b: 29)、学習者を「L2に関連する価値観に馴染ませる」(Cheng & Dornyei, 2007: 166) ための動機づけマクロ方略とみなされている。言語を学ぶ以上、学習の過程で生徒が「学んだ事を自分の実際の生活に関連づけられるように」実際にその言語を使ってみる「本物の活動 (authentic activities) を体験する必要がある」(Brophy, 2010: 52)。いわんや教室外での英語使用が限られている日本のEFL環境 (Nakata, 2006) を考えれば、回答者が本物の英語 (authentic language) に触れる機会を効果的な動機づけの主要要因の1つとみなすのは、ごく自然のことであると

えよう。

なぜ外国語 (= 英語) を学ぶのか。英語学習への動機そのものを問うことになるこの問いに対する答えには、英語だけでなくその背景にある英語圏の文化や社会、あるいは英語を話す人々に対して学習者がどの程度興味や関心があるか、ということが少なからず影響するはずだ。英語圏の文化に普段から馴染んでいる、あるいは外国人に興味がある生徒もいれば、そうでない生徒もいる。調査結果が示唆するのは、だからこそ教師には、生徒が英語に関連した好奇心をもてるように、あるいは英語学習の楽しい魅力的な側面を体験できるように、教材の工夫と多様な言語活動を通して生徒が英語学習の内在的価値観 (intrinsic value) を実感できるような授業指導が期待されていると言えるだろう (Dornyei & Ushioda, 2011: 114)。この点に関連して、今回の調査で高い評価を得ている項目である「Q38. 先生は時々、日本語または英語で、授業や英語に関連する話をした (5位、平均3.94)」も同様の動機づけマクロ方略で説明できる。自分が学んでいる教師から聞く英語に関連する魅力的な体験を共有することが、生徒自身の英語への興味づけにつながっていることを示す結果と言えよう。さらに「Q45. 教科書以外の活動 (英語のスピーチ、発表、歌やゲームほか) を取り入れていた (8位、平均3.90)」、「Q61. 先生はCDデッキやVTR、時にはインターネットの様なITを活用して授業を行っていた (4位、平均4.05)」もまた上位8項目以内にあげられ、学習者自身の英語使用や本物への志向を示す結果であると言える。英語圏の人々や文化への理解を深め、

あるいは言葉のやりとりを通して情報交換や交流をすることで、学習者は英語学習の意味を自覚し、それが英語への学習意欲を高めるであろうことは十分予測できる。回答者のセルフレポートに書かれていたのは、実際に授業で経験したそのような活動の数々である。修学旅行の課題で海外から来た人と話して「英語が通じた喜び」や、インターネットを利用したチャットやメールで「英語を用いたやりとりができた」驚き、アメリカ映画を字幕無しで視聴して少しは理解できた時の「自信」、英語の歌を月例で言葉の意味と共に学び歌う「楽しさ」、学習者の現実世界と英語を結ぶ多様な活動を通して彼らは異口同音に「英語に興味をもつようになった」、「英語の時間が楽しみになった」と語る。教師が生徒と英語との出会いをできるだけ好ましいものにして行う本物の英語を意識した指導が、いかに動機づけに貢献しているかを映し出す内容である。教室での学習の成果と英語使用の楽しさを実感できるこのような経験こそ、生徒にとって自己への自信を高めながらL2関連の価値観を強化できる絶好の機会である。教師が用いる効果的な動機づけマクロ方略が生徒の学習意欲、さらには内発的動機につながり得ることを示している、と言ってよいであろう。

5 おわりに

本研究調査の目的は、学習意欲を高めるのに効果があると生徒が受け止める英語授業の言語活動や指導を探り、その背景にある主たる動機づけ方略とその要因を明らかにすることであった。結果は以下のように

まとめられる。

まず、教師の人柄や行動といった「教師特有の動機づけ要素 (Dornyei, 1994)」が、動機づけの基礎的な環境作りと学習者の自己効力感の促進という点で、学習者の効果的な動機づけの大きな要因であることを結果は示唆する。具体的には、教師が教室に失敗や間違いを恐れる必要の無い雰囲気を作り出すことで生徒は安心して言語活動に関わることができ、その生徒の頑張りに対して重要な他人として存在する教師の励ましが、学習の向上に不可欠な自己有能感を高め学習者の動機づけにつながっていくことが示された。興味深いことに、この楽しく安全な雰囲気作りと学習者の自信を強める教師の励まし、という2つの動機づけ方略は他国で行われた同様の調査結果 (Cheng & Dornyei, 2007; Ruesch ほか, 2012) でも首位の1位、2位を占めている。つまりこれらは英語学習の 'universally endorsed strategies' (Cheng & Dornyei, 2007: 171) として、日本のみならず他の国々にも通じる第二言語学習のための万国共通とも言える動機づけ方略なのである。これらの結果は、英語学習にふさわしい楽しく安心できる環境の中で、授業を通して生徒が自分の英語に対する有能感や自己肯定感を高め自信 (self-confidence) を強めていけるような指導と工夫が、教師に求められていることを示唆していると言えるだろう。

しかしこのような教師からの働き掛けがあっても、もし学習者が英語に内在的価値観を認めていなければ彼らの学習への興味を喚起することは容易ではない (Dornyei & Ushioda, 2011)。その点で今回の結果はまた、本物であること、すなわち真正性

(authenticity) が学習者を英語関連の価値観に馴染ませる上で重要かつ効果的な動機づけ要因になることを明らかにした。教室での英語学習では、現実の世界で行われている言語使用場面をそのまま再現できないし、本物の英語 (authentic language) を用いる場面は限られている (村野井, 2006)。だがたとえ教室内であっても、現実世界と類似する言語使用場面があるような「状況的真正性」(Ellis, 2003) があるタスクや言語活動を行えば、安心できる雰囲気の中で場面を意識した言語使用を経験し、実際に役立つスキルを身に付けることができる。それは学習場面と実際の社会で行われる本物の言語使用場面との距離を縮めることを可能にするだろう。その上で本物の英語 (authentic language) 使用を伴う活動を授業の中に適宜取り入れ、学習者が現実の世界でも自分は英語を使ってうまくできた、と感じられるような成功体験を教師が意識的に与えることが、学習者の自信を強めるだけでなく、英語学習の価値や目標を再確認させ、もっと本物に対応できる英語力をつけたいというあらたな学習意欲を生む原動力になるはずだ。授業の中で自分ができると感じられる成功体験こそ、学習者の内発的動機にもっとも影響するのである (Nakahira ほか, 2010)。

調査規模やデータは小さいが、本調査研究は以上のような点で、何が生徒の英語学習意欲を高めるのかについて、その動機づけ要因を探るための材料をいささかなりとも提供し、英語授業のあり方と教師の役割を考える際の視点を示すことができたと言えるだろう。しかし紙数の関係で小論は本調査結果の主要項目の検討に焦点を絞って

おり、その他の項目の－たとえば男女別の結果の比較、動機づけ効果の低い項目や文化の違いなどを反映する特徴的な項目など－動機づけ効果については言及することができなかった。これらについては今後別の機会を設けて論じたい。また本調査結果の信頼性を高め、動機づけ効果の因果関係を結論づけるには、継続的な調査を行うことに加え、学習者の動機づけ効果を示すことができるような（例：学習成果との相関）調査データが必要となるであろう。より広く多様な視点からの調査項目の見直しと検討も含めて、これらの問題点を今後の研究課題としたい。

参考文献

■日本語文献（五十順）

- 荒井 貴和 (2004) 「何が外国語学習のやる気を失わせるか動機減退の要因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査－」『東洋学園大学紀要』12.39-47.
- 上田 敦子 (2004) 「ケーススタディ：－大学1年生の英語に対する学習動機－」『茨城大学人文学部紀要』9. 107-123.
- 尾木 直樹 (2010) 「子供格差：変われる子供と教育現場」角川書店
- 垣田 直巳監修 (1993) 『英語の学習意欲』英語教育モノグラフ・シリーズ. 大修館
- 佐野 富士子ほか (2011) 「大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査」『The Language Teacher』35 (1) 11-16.
- 白井 恭弘 (2008) 『外国語学習の科学－第二言語習得と何か』岩波書店
- 杉田 麻哉、竹内 理 (2007) 「中学生の授業外英語自主学习における動機づけ要因－学習動機を高めるのは何、そして誰？」『英語教育』2007年10月号56 (7) 65-67大修館
- 鈴木 渉ほか (2010) 『日本人大学生の英語学習に対する動機づけ調査－DornyeiのL2 motivational self system に基づいて－』宮城教育大学
http://rceiu.miyakyo.u.ac.jp/img-nenpou2010/

ron3%20saai.pdf

(2013年8月最後にアクセス)

日本青少年調査所 (2009) 『中学・高校生の生活と意識調査』

http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/index.html

(2013年8月最後にアクセス)

廣森 友人 (2003) 'What Enhances Language Learners' Motivation? - High school English learners' motivation from the perspective of Self-Determination theory -'. *JALT Journal*, 25 (2) 173-186.

村野井 仁 (2006) 『第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店

■英語文献（アルファベット順）

- Brophy, J. (2010) *Motivating Students to Learn*. (3rd ed.) London: Routledge.
- Cheng, H. and Dornyei, Z. (2007) 'The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan'. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1) 153-174.
- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching* (4th ed.) London: Hodder Education.
- Csizer, K and Kormos, J. (2009) 'Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English'. In Z. Dornyei and Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 98-119. Bristol: Multilingual Matters.
- Dornyei, Z. (1990) 'Conceptualizing motivation in foreign-language learning'. *Language Learning*, 40 (1) 45-78.
- Dornyei, Z. (1994) 'Motivation and motivating in the foreign language classroom'. *Modern Language Journal*, 78 (1) 273-284.
- Dornyei, Z. (2000) 'Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation'. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dornyei, Z. (2001a) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Person Education.
- Dornyei, Z. (2001b) *Motivational Strategies in*

- the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2003) 'Attitude, Orientation, and Motivation in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications'. *Language Learning*, 53 (1) .
- Dornyei, Z. (2009) 'The L2 Motivational Self System'. In Z. Dornyei and E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 9-42. Bristol: Multilingual Matters.
- Dornyei, Z. (2010) *Questionnaires in Second Language Research: construction administration, and processing*. (2nd ed.) Oxford: Routledge.
- Dornyei, Z and Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.) Harlow: Pearson Education.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012) *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester : Wiley-Blackwell.
- Gardner. R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972) *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. MA: Newbury House.
- Guilloteaux, M and Dornyei, Z. (2008) 'Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation'. *TESOL Quarterly*, 42 (1) 55-77.
- Hasegawa, A. (2004) 'Student demotivation in the foreign language classroom'. *Takushoku Language Studies*. 12, 119-136.
- Kubanyiova, M. (2009) 'Possible Selves in Language Teacher Development'. In Z. Dornyei and E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 314-332. Bristol: Multilingual Matters.
- Malmberg, L. (2006) 'Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers'. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006) 58-76.
- McEown, M.S. and Takeuchi, O. (2012) 'Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation?' *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2012, 1-9.
- Nakahira, S. et al. (2010) 'Relationships among motivation, psychological needs, FL WTC, and Can-Do statements of English language learning based on Self-Determination Theory: Preliminary study of non-English-major junior college students in Japan'. *JACET Kansai Journal* 12 (2010) 44-45.
- Nakata, Y (2006) *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*. Bern: Peter Lang AG, International academic Publishers.
- Oxford, R. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London: Pearson.
- Ruesch, A. et al. (2012) 'Student and teacher perception of motivational strategies in the foreign language classroom'. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (1) 15-27.
- Sakai, H & Kikuchi, K. (2009) 'An analysis of demotivators in the EFL classroom'. *System*, 37. 57-69.
- Shrum, J. L and Glisan, E.W. (2007) *Teacher's handbook : Contextualized Language Instruction*. (4th ed.) M.A.: Heinle Cengage Learning.
- Tsuda, A and Nakata, Y. (2013) 'Exploring self-regulation in language learning : a study of Japanese high school EFL students'. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7 (1) 72-88.
- Williams, M. & Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002) 'Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL contest'. *Modern Language Journal* 86: 54-56
- Yashima, T. (2010) 'International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context'. In Dornyei, Z and Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 144-163. Bristol: Multilingual Matters.

APPENDIX 1

The components of motivational teaching practice in the L2 classroom (Dornyei, 2001b: 26)

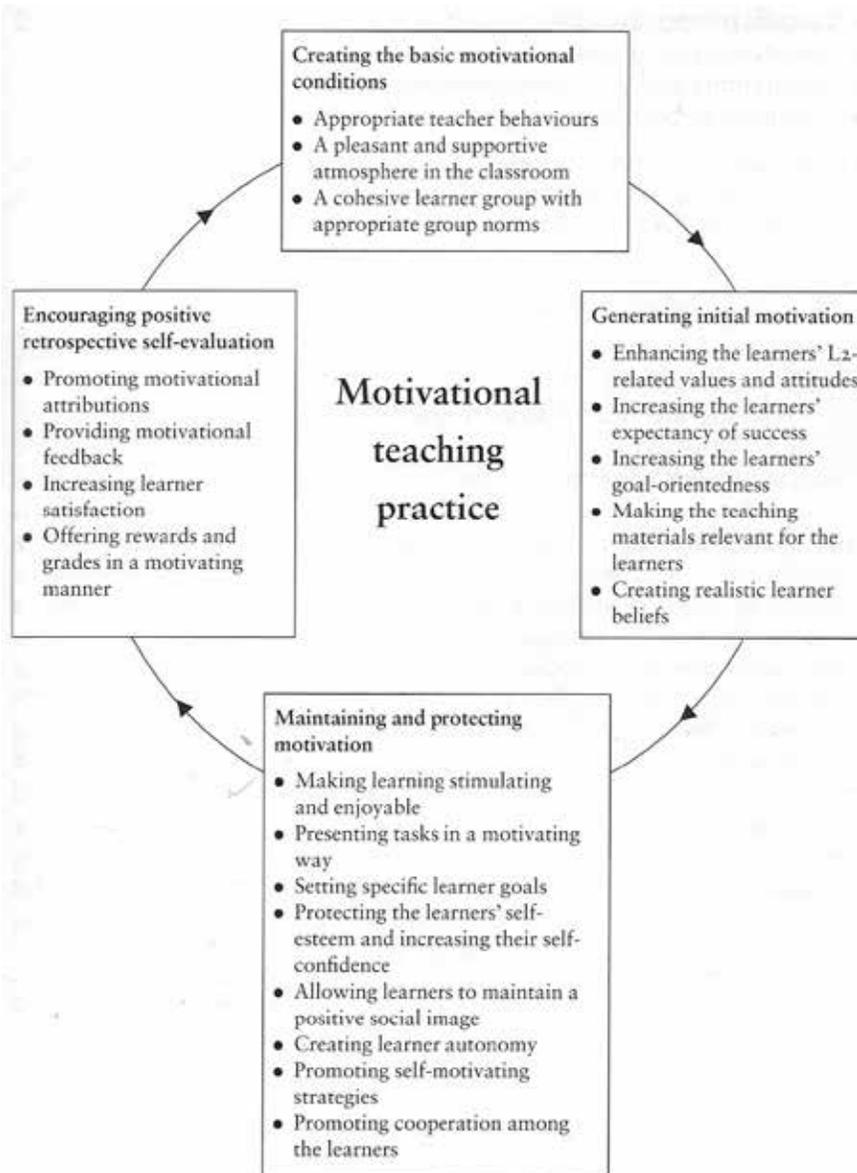


Figure 3 The components of motivational teaching practice in the L2 classroom

APPENDIX 2

集計結果一覧表：Q38~Q62 各項目の段階毎の男女別・全体人数およびその平均値

	1		2		3		4		5		6	平均値		
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	計	男	女	全体
	計		計		計		計		計					
Q38	0	2	2	0	10	4	29	21	9	10		3.90	4.00	3.94
	2		2		14		50		19		2			
Q39	0	0	0	0	10	7	24	12	14	17		4.08	4.28	4.17
	0		0		17		36		31		5			
Q40	0	1	4	1	17	10	18	17	7	6		3.61	3.74	3.67
	1		5		27		35		13		8			
Q41	1	1	3	0	10	6	14	21	11	11		3.83	4.06	3.92
	2		3		16		35		22		11			
Q42	0	0	5	4	11	10	24	14	10	10		3.78	3.79	3.78
	0		9		21		38		20		1			
Q43	1	0	5	3	8	7	22	12	13	16		3.84	4.08	3.94
	1		8		15		34		29		2			
Q44	0	3	6	2	11	10	16	6	7	13		3.60	3.71	3.65
	3		8		21		22		20		15			
Q45	2	1	4	2	9	8	18	7	15	15		3.83	4.00	3.90
	3		6		17		25		30		8			
Q46	0	1	1	1	11	3	17	18	20	15		4.14	4.18	4.16
	1		2		14		35		35		2			

Q47	1	0	5	2	14	4	13	16	8	7		3.54	3.97	3.71
	1		7		18		29		15		19			
Q48	2	0	2	3	13	5	17	15	6	10		3.58	3.97	3.75
	2		5		18		32		16		16			
Q49	1	1	6	2	11	8	20	14	9	9		3.64	3.82	3.72
	2		8		19		34		18		8			
Q50	1	1	5	2	10	9	22	8	8	12		3.67	3.88	3.76
	2		7		19		30		20		11			
Q51	0	0	3	3	14	10	19	11	11	10		3.81	3.82	3.81
	0		6		24		30		21		8			
Q52	0	1	5	3	14	12	20	9	8	11		3.66	3.72	3.69
	1		8		26		29		19		6			
Q53	0	2	5	1	14	11	20	9	7	13		3.63	3.83	3.72
	2		6		25		29		20		7			
Q54	0	2	9	3	19	10	16	9	10	4		3.31	3.65	3.45
	2		12		29		25		14		7			
Q55	4	6	15	11	13	10	10	6	7	4		3.02	2.76	2.91
	10		26		23		16		11		3			
Q56	2	1	2	5	11	10	18	8	17	14		3.92	3.76	3.85
	3		7		21		26		31		1			
Q57	3	0	6	10	16	6	14	11	8	9		3.38	3.53	3.45
	3		16		22		25		17		6			
Q58	0	1	8	1	10	10	22	8	10	18		3.68	4.08	3.85
	1		9		20		30		28		1			
Q59	0	1	3	1	9	10	31	13	7	12		3.84	3.92	3.87

	1		4		19		44		19		2			
Q60	0	1	5	3	16	12	21	12	7	8		3.61	3.64	3.62
	1		8		28		33		15		4			
Q61	1	1	1	1	9	9	23	11	16	16		4.04	4.05	4.05
	2		2		18		34		32		1			
Q62	0	0	2	1	8	7	20	9	17	17		4.11	4.24	4.16
	0		3		15		29		34		8			

*注：各項目は以下の内容を表す5段階のリッカートスケールで回答されている。

1. 全くよいと感じなかった
2. あまりよいとは感じなかった
3. 多少よいと感じた
4. だいたいよいと感じた
5. とてもよいと感じた
6. そのような体験をしなかった（※書かれた活動を一度も体験していない場合）

**注：平均値はすべて小数点第2位で四捨五入されている

APPENDIX 3

「英語の教員志望」および「英語授業経験」に関するアンケート

2013年4月

*はじめに

このアンケートは、あなたが英語教師をめざす動機を知るとともに、これまでの学校での英語学習体験や英語に対するあなたの考えを理解する目的で実施するものです。アンケートはI～IVまでの4つのパートで構成されており、各パートの指示にしたがって別紙(解答用紙NO1と2)に答を書いてもらいます。パートI～IIIはあなたの考えや状況にもっとも近い答を選択肢の中から選ぶ形式で、パートIVは記述式のセルフレポートです。質問に対するあなたの考えをできるだけ詳しく書いてください。これはテストではないので「正解」や「不正解」はありませんし、名前を書く必要もありませんが、この調査結果を分析・研究し、今後の私の講義に活かしていく予定です。ぜひ真剣に、誠実に取り組んで下さい。

*回答記入、および回収についての注意

- ・回答用紙は2枚あります。パートI～IIIでは回答用紙NO1を、パートIVでは回答用紙NO2を使います。
- ・提出は回答用紙だけです。次回持参してください。

= パートI あなた自身について =

- 回答用紙NO1を用意して下さい。まず、あなた自身について質問します。自分にあてはまる番号を以下ひとつ選び回答用紙に該当の番号を記入してください。

- 1) 性別 1: 男, 2: 女
- 2) 年齢 1: 19～20才, 2: 21才～22才, 3: 23～24才, 4: 25才以上
- 3) 専攻
 - 1: 専門科目として英語を学ぶ必要がある学部・学科・コース
 - 2: 専門科目として英語を学ぶ必要がない学部・学科・コース
- 4) 海外留学または在任体験の有無
 - 1: ない
 - 2: 10日～2週間程度の英語圏への留学経験がある。
 - 3: 半年～1年未満の英語圏在住又は英語圏留学の経験がある。

- 4:半年～1年未満の英語圏以外の国の在住又は留学の経験がある。
 - 5:1年～3年の英語圏在住、又は英語圏留学の経験がある。
 - 6:1年～3年未満の英語圏以外の国の在住、又は留学の経験がある。
 - 7:3年以上の英語圏在住、又は英語圏留学の経験がある。
 - 8:3年以上の英語圏以外の国の在住、又は留学の経験がある。
- 5) 出身中学
- 1:公立の普通中学校 2:公立中高一貫校 3:国立大学附属中学校
 - 4:私立の普通中学校 5:私立中高一貫校(大学附属高校を含む)
 - 6:海外の日本人学校 7:海外の日本の私立学校系列校 8:海外の現地校
 - 9:国内外のインターナショナル・スクール
 - 10:その他→回答用紙に 10 を記入したうえで、あなたの出身中学校についての情報を回答用紙 No1 の一番下にある記述スペースに書いて下さい。
- 6) 出身高校
- 1:公立の普通高校 2:公立中高一貫校 3:国立大学附属高校
 - 4:私立の普通高校 5:私立中高一貫校(大学附属高校を含む)
 - 6:海外の日本人学校 7:海外の日本の私立学校系列校 8:海外の現地校
 - 9:国内外のインターナショナル・スクール
 - 10:その他→回答用紙に 10 を記入したうえで、あなたの出身高校についての情報(検定試験受験含む)を回答用紙 No1 の一番下にある記述スペースに書いて下さい。
- 7) 持っている英語資格
- 1: 英検 1 級, 又は TOEFL iBT=100 以上, 又は CBT=250 以上, 又は TOEIC 850 以上
 - 2: 英検準 1 級, 又は TOEFL iBT=71 以上, 又は CBT=197 以上, 又は TOEIC 660 以上
 - 3: 英検 2 級, 又は TOEFL iBT=61 以上, 又は CBT=173 以上, 又は TOEIC 590 以上
 - 4: 英検準 2 級, 又は TOEFL iBT=52 以上, 又は CBT=150 以上, 又は TOEIC 450 以上
 - 5: その他 ※回答欄に 5 と記入し、詳しい内容を回答用紙裏面に書いて下さい。

＝ パートII 英語教員をめざす動機に関わる質問 ＝

※注 Q8-Q37については、本研究調査に直接は関係しないので省略する。

＝ パートIII これまでの学校での英語授業経験に関する質問＝

- 中学校、または高校で経験した英語授業について、あなたがどのように受けとめているかを聞きます。
アンケートに書かれている各項目の英語授業の内容や活動について、あなたは、学習意欲が高まる、あるいは英語をやる気になる、という観点からどの程度よいと感じましたか。次の1～6の番号の中から自分の状況にあてはまるものを1つ選び回答用紙に記入してください。なお、もし書かれている活動を一度も体験していない場合は、回答用紙に数字“6”を記入して下さい。

1. 全くよいと感じなかった	2. あまりよいとは感じなかった
3. 少しだけよいと感じた	4. だいたいよいと感じた
5. とてもよいと感じた	6. そのような体験をしなかった。

<例>「英語の映画をみた」という活動内容について、あなたが**あまりよいとは感じなかった**、と思ったら回答用紙に数字“2”を記入する。

- 38) 先生は時々、日本語または英語で、授業や英語に関連する話をした。
- 39) その日の授業や英語に直接関係なくても、先生は時々、英語または日本語で、面白い話や冗談を言って、楽しい雰囲気を作ろうとしていた。
- 40) 生徒がどんな目標で学習活動に取り組めばいいか、めざすゴールが示されていた。
- 41) 英語を用いて、生徒・先生間で、または生徒同士がやりとりするコミュニケーション活動がとりいれられていた。
- 42) 頑張れば成果があがる、という期待感をもって学習をすることができた。
<例> 音読練習で頑張ると発音がよくなる、単語が覚えられる、点が上がる等
- 43) 先生は生徒に合わせた教材（プリントやワークシートを含む）作りをしていた。
- 44) グループ対抗あるいは個人対抗で、生徒同士を競わせる活動やタスクを授業に取り入れていた。
- 45) 教科書以外の活動（英語のスピーチ、発表、歌やゲームほか）を取り入れていた。
- 46) 先生は、生徒の頑張りや真面目な取り組みを励ましたり、褒めたりしてくれた。
- 47) 先生は生徒の自主的な取り組みを促すようにしていた。
<例> 活動内容やテンポを生徒自身が決める、生徒が行う活動を選択できる
- 48) 新しく学ぶ知識や英語に対して生徒が興味をもてるように工夫していた。
<例>新しい Lesson に入る際、道具や写真等を使って生徒の興味を引き出す
- 49) 先生からの一方通行の説明だけでなく、双方向のやりとりがあった。
- 50) 生徒が自分の考えや個人的経験を英語で表現する（書く／話す）機会があった。
- 51) ペアやグループで協力しながら取り組む活動が取り入れられていた。
- 52) 時には頑張りに対して報酬があり、成績評価につながった。
<例>頑張るとポイントが貰える
- 53) 先生・生徒の関係が良好で、生徒同士が励まし支え合う雰囲気があった。

- 54) 発音練習や音読など、授業では音声を重視した活動が行われていた。
- 55) 英語を用いる活動は少なく、授業の大半は日本語で行われていた。
- 56) 文法説明は、ほとんど（またはすべて）日本語で行われていた。
- 57) 入試に合格するため、特に受験対策を中心に授業指導が行われた。
- 58) 大事な箇所やポイントが明らかで、分かり易い説明が行われていた。
- 59) 指導や練習は、段階を踏んでステップ・バイ・ステップで行われていた。
- 60) 練習やドリルでは、必要に応じて十分な時間をとっていた。
- 61) CD デッキ、VTR、時には IT 技術（インターネットやメール）を活用して授業を行っていた。
- 62) 本物の英語に触れる機会があった。
＜例＞ネイティブの英語の先生が参加した、英語の小説や新聞を読んだ。
- 63) その他、もしここにあげていない活動や内容で、自分が経験した内容でコメントできることがあれば、回答用紙に数字 "7" を記入した上で、回答用紙 NO1 の裏面にあるスペースに自由に書いて下さい。

＝パートⅣ 印象に残る英語授業や先生についてのセルフレポート ＝

- 中学・高校それぞれの英語授業体験の中で、あなたが英語を学ぶ上でよい印象を与えた授業や英語の先生との出会いがありましたか。もしあれば、その内容とあなたがよいと思った理由を、別紙「セルフレポート」用紙に書いてください。

ご協力ありがとうございました！

回答用紙は、次回の授業時に持参してください。

IFRS 時代における大学の会計教育

上原 優子

【要 旨】

会計基準をIFRSへと統合する世界的動向の中で、大学における会計教育がIFRSを含めたものとなる動きは今後一層加速すると考えられる。多くの会計初学者を受け入れると同時に、会計プロフェッショナルとして社会に貢献することを志す学生にも対応する大学は、わが国の会計教育の中心的存在である。IFRSの適用に向けて大学が果たすべき役割は大きい。

一方、IFRSの取り扱いは各大学または各教育担当者に委ねられている現状がある。IFRSに適應する教育方針や具体的カリキュラムについて大学が再検討を試みることは、わが国の将来の会計人材の育成を考える上で重要な意味を持つであろう。

IFRSは原則主義の会計基準である。そのあり方は細則主義を採るわが国の伝統的な会計基準のあり方とは異なる。今後はIFRSの基本的な考え方を学んだ後に、事例研究や実務で経験を積み、解釈方法や判断力を養う必要が生じる。IFRSを習得する人材を育成するためには、大学における会計教育の変革が必要である。

大学が具体的に取り組むことが可能である方策として、本稿では「事例研究」を掲げた。実際に運用するにあたっては、カリキュラムの見直しや制度整備など多くの課題を克服する必要があり、IFRS導入に向けた取り組みは、これからの大学教育において必要かつ重要な課題となるであろう。

【キーワード】

IFRS 原則主義 細則主義 会計教育

はじめに

企業のグローバル化に伴い、これまで各国で独自に作成されてきた会計基準が国際財務報告基準（International Financial Reporting Standards。以下IFRS）へと統合される方向性にあることは周知の通りである。2005年にIFRSはEU域内で強制適用となり、米国をはじめとする各国においても、それぞれ最も適した方法でIFRSへ対応することが検討されている。わが国ではすでにIFRSの任意適用が認められ、会計基準として採択することが可能となっている。

今後の会計教育は、このような世界的動向の中でIFRSを含めた国際的水準を満たす内容となることが不可欠となる。現在、公認会計士等の会計プロフェッションの場合には、資格取得前後における国際的水準の教育が検討されている。その一方で、わが国の大学における会計教育の方針については、統一した方向性が見出されていないのが現状である。

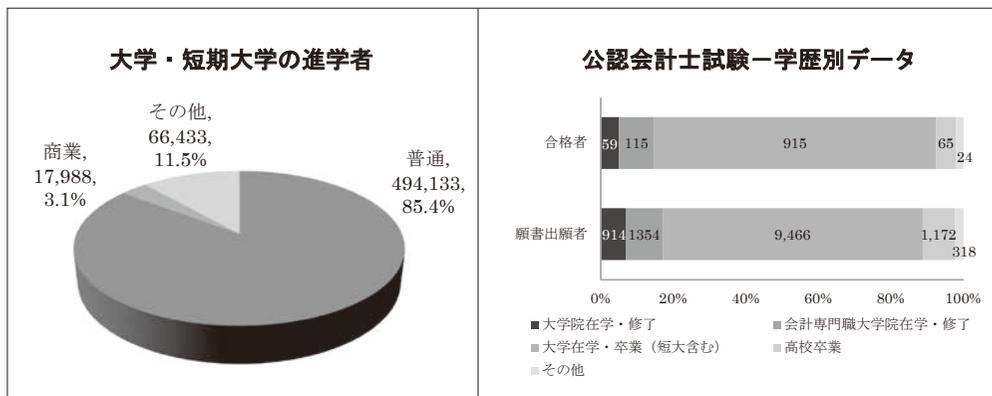
IFRS適用に際して、「人材育成・教育」は重要なテーマの1つである。大学における会計教育はその主要な役割を果たすと考えられる。本稿ではまず大学における会計教育の位置づけと現況を確認する。次にIFRSの特徴の1つである原則主義（プリンシプル・ベース）

に焦点をあて、わが国の伝統的な細則主義（ルール・ベース）を基本とした会計基準との相違と、その相違による会計教育の変化について検討する。最後に前述の議論をベースとして、実際の授業時における試験的な取り組みに触れ、わが国の今後の会計教育のあり方についての見解を述べることにしたい。

1. 大学における会計教育の位置づけ

わが国では多くの場合、最初に会計教育を受ける場となるのは大学であると想定される。ここでは以下いくつかのデータを紹介しながら、大学における会計教育の位置づけと役割について明らかにしたい。

図表 1



文部科学省（2013b）、公認会計士・監査審査会（2013）を参考に作成

文部科学省の2013年の「学校基本調査」によれば、わが国の高等学校教育における学生数は3,347,127名である。その内、「会計」「簿記」などの「商業に関する学科」を履修科目に含む、商業科に在籍する学生は214,269名（約6.4%）となっている。

高等学校卒業者の内、大学・短期大学への進学者は578,554名であるが、その大半は（494,133名、約85.5%）は普通科を卒業したものであり、商業科を卒業した者の進学は数パーセントに留まっている（17,988名、約3.1%）（図表1左参照）。

わが国の大学で開講される会計科目の内容を見ると、開講名はさまざまであるが会計の基礎科目として「簿記」が相当数開講されている⁽¹⁾。多くの場合、会計との初めての出会いは大学で開講される簿記の科目であり、簿記を習熟することが会計科目習得のステップの重要な位置づけとなっていると考えられる。

一方、経済状況の厳しい今日、大学を卒業する者にとって就職活動は非常に重要なものとなっている。就職活動を行う大学生の中には、就職活動を有利なものとするために資格

試験取得を目指す者も多い。

日本商工会議所の簿記検定（日商簿記）は古くから実施されている資格試験であることから知名度も高く、毎年50万人以上が受験する（図表2参照）。就職の際に面接官となることが想定される年代を含めた幅広い層に認知された資格でもある。このため同資格の取得は就職活動において有利であると考えられ、大学生に人気が高い資格の1つとなっている。

日商簿記の試験には1級から4級が用意されている⁽²⁾。最も受験者が多いのは基礎的な会計技術が求められる3級であり、毎回受験者全体の5割を超える。次いで受験者が多いのは2級である。3級および2級の受験者数合計は、一貫して受験者数全体の9割を超えている。

受験者の年齢層に関するデータはあまり公表されていないが、日本商工会議所が2007年に商工会議所のデータの1部を抽出し、全国の受験者の年齢層を分析した結果によると、初歩的なレベルである4級を除いては、各級とも約50%が20-30歳の受験者であった。また、どの級においても60%以上の受験者が30歳以下の受験者であったことが確認されている⁽³⁾。この30歳以下の受験者の中には相当数の大学生が含まれていると推定される。

図表2

日本商工会議所簿記検定の受験者数									
西暦	1級		2級		3級		4級		受験者合計
2012	31,619	5.3%	220,259	37.1%	339,301	57.2%	2,334	0.4%	593,513
2011	35,713	5.7%	225,646	36.1%	361,501	57.8%	2,657	0.4%	625,517
2010	41,444	5.7%	267,591	36.9%	413,397	57.0%	2,683	0.4%	725,115
2009	39,818	5.6%	266,838	37.4%	403,462	56.6%	3,215	0.5%	713,333
2008	37,125	5.7%	234,151	36.0%	376,275	57.8%	3,619	0.6%	651,170
2007	37,116	6.1%	220,257	36.4%	343,348	56.8%	3,601	0.6%	604,322
2006	35,486	6.2%	210,362	36.8%	321,788	56.3%	4,031	0.7%	571,667
2005	37,908	6.8%	195,095	34.9%	322,300	57.6%	4,336	0.8%	559,639
2004	38,470	7.0%	194,740	35.4%	311,166	56.6%	5,729	1.0%	550,105
2003	39,525	7.2%	200,024	36.3%	305,224	55.4%	5,863	1.1%	550,636
2002	38,152	7.1%	198,629	37.0%	292,204	54.5%	7,658	1.4%	536,643

日商検定（<http://www.kentei.ne.jp/bookkeeping/news/data.php>）を参考に作成⁽⁴⁾

日商簿記の検定は複式簿記の基本的仕組みや記帳方法から始まり、企業規模やその目的に応じた財務諸表の作成方法を学ぶ形式を踏んでいる。現在の大学における会計教育が簿記教育から始まることと日商簿記の検定試験との結びつきは非常に強く、大学における会計教育の成果と簿記検定のステップアップが比例する仕組みが確立していると言える。

一方、わが国の会計プロフェッションの代表である公認会計士の2013年の願書出願者は13,244名であるが、その構成は大学（短大を含む）の在学者・卒業者が9,466名（約71.6%）と非常に高い割合を占めている。また同様に公認会計士合格者1,178名の内、915名（約77.7%）は大学（短大を含む）の在学者・卒業者であり、合格者の大半を占めているのが現状である（図表1右参照）⁽⁵⁾。

公認会計士試験として出題される「財務会計」や「管理会計」の科目を備える大学は数多く存在するが、その内容は必ずしも公認会計士試験と合致するわけではない。また、わが国の公認会計士試験では特に受験資格は限定されておらず、大学教育が公認会計士試験を想定したカリキュラム編成を求められているわけでもない。このことは公認会計士試験を目指す受験生の大多数が、公認会計士試験を扱う専門学校とのダブルスクールとなっていることから理解される。

しかし、諸外国では公認会計士試験の受験資格そのもの、あるいは公認会計士として登録する場合の資格要件として大学卒の要件を定めている場合も多く、大学における会計科目の単位取得が受験要件の中に盛り込まれる場合も多い⁽⁶⁾。公認会計士の国際的なレベルの調整、相互認証における学歴要件の均一性を考えた場合、今後の試験制度改正で大学卒や会計科目の単位取得等が検討される可能性は否定できない。少なくとも大学の教育によって初めて会計教育に触れ、会計プロフェッションを目指すことを志した大学生に対し、その志を成就するための道筋について示すことは、教育機関である大学が担うべき役割であると言えよう。

以上の状況から現在のわが国の大学における会計教育の位置付けと役割については次のように考えることができる。まず、わが国の中学校卒業者の大半は普通科高等学校に進学することから、高等学校在学時に会計を学ぶ機会を得る者は限られている。また、大学・短期大学への進学者のほとんどが普通科高等学校の出身者である状況から、わが国では大学が多くの人にとって初めて会計を学習する場になると理解される。

日商簿記の受験者の状況からは、基礎的な会計技術が求められる3級の取得を目指す者が多く、一般教養としての基本的な会計知識を習得することを、多くの大学生が期待していることが推測される。また、大学における会計教育が簿記教育から始まることと日商簿記の検定試験との結びつきが強く、会計教育と簿記検定のステップアップはリンクする構造となっている。

一方、公認会計士を志す者の大半は大学（短大を含む）の在学者・卒業生であり、多くの会計初学者が大学で初めて会計に触れることによって会計プロフェッションを志す状況を考慮すれば、大学は会計プロフェッションとして将来的に高度な教養を獲得する道筋を示すことも期待されている。つまり大学には、多くの会計初学者を受け入れると同時に、会計プロフェッションとして社会に貢献するのに必要な、高度な会計知識を獲得する場の1つとして、幅広い会計教育を提供することが求められる。

会計教育において重要かつ広範囲にわたる役割を担うわが国の大学では、常に国際的な動向・水準の教育を意識しながら、質的・量的な教育の拡充を図る必要がある。数々のグローバル企業を持つわが国が、IFRS時代の会計教育において諸外国に後れを取るわけにはいかないが、そのためには大学における教育システムが充実することは必要不可欠であると言えよう。

しかし現在のように簿記教育を中心とし、会計教育が多くの簿記の規則を覚えることと

を主とした場合、後述するIFRSの原則主義を体得することは非常に困難なものとなるであろう。大学における会計教育は大きく変わることが求められていると考えられる。

一方、大学における会計教育は教育制度や慣習、文化にも大きく影響を受け、早急にその学習環境を変更すること、あるいは新たに均一な教育環境を構築する場合には困難が伴うことも多い。また会計教育は実質的に、各大学または各教育担当者に多くの部分が一任された状態となっているのが現実である。IFRSへの統合という世界的動向の中で、大学の場においてどのようなカリキュラムを導入し、IFRSに対応した教育を行うべきかを検討することは急務であると言えよう。

2. IFRSと原則主義

IFRSの代表的な特徴として橋本尚・山田義隆（2009）は①原則主義、②比較可能性の重視、③資産・負債アプローチ、④公正価値会計・キャッシュ・フロー会計・連結会計の重視、⑤経営者の恣意性の排除、⑥実質優先思考、⑦豊富な注記、⑧演繹のアプローチ、の8つを挙げている⁽⁷⁾。8つの特徴の中でも原理原則を示し、個別・具体的な問題については企業ごと・事例ごとに財務諸表の作成者である経営者自身に判断させる原則主義は、わが国のこれまでの会計基準のように詳細な規定を設ける細則主義とは対照的なものである。

従来わが国が採用していた細則主義の会計基準では、会計基準自体を理解・習得することが会計教育における最大のテーマであった。膨大な規定を熟知し、その中から特定の取引・事象に該当する規定を適切に抽出する能力が、会計実務を担うにあたって最も重要であったためである。

つまり、これまでわが国では一度会計基準を熟知して該当する規定を的確に抽出し、機械的に規定通りの処理をすれば適正な会計処理となった。逆に言えば細則主義の会計基準の場合、定義から漏れるような事象に対しては脆弱であり、会計基準の解釈を悪用した巧妙な会計基準逃れが生じる可能性もあると考えられた⁽⁸⁾。

これまでわが国の大学では、簿記から始まる会計教育が数多く実施されてきた。先に述べた日商簿記をはじめとした簿記の資格試験との結びつきも強く、会計教育が資格試験と並行してステップアップするという状況にある。

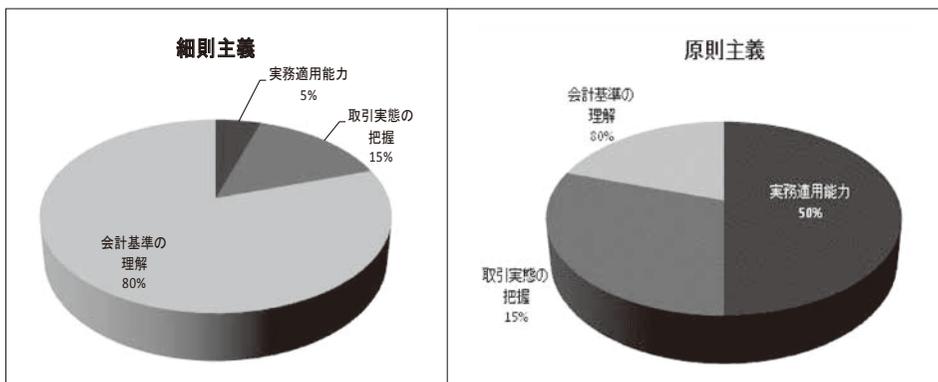
簿記の資格試験では複式簿記の仕組みや記帳方法に重点が置かれ、企業の大小およびその目的に応じた財務諸表の作成方法が問われる。このような試験の組み立て方は、財務諸表の作成者が実務において会計処理を行うプロセスと一致する。言い換えれば組織の実務者が、「実際にどのような規定・処理方法を選択すれば適切な事務処理を行えるか」という財務諸表作成者の立場に立った試験形式なのである。会計実務者は細則主義の会計基準のもとでは多くの規定を熟知し、その中から適切な会計処理を抽出することに最大の力量を発揮しなければならないため、この試験の組み立て方は細則主義における会計技術を測

る上では理に適ったものであると言えよう。

原則主義のIFRSでは会計基準自体の分量は、細則主義の会計の基準と比べて非常に限られたものとなっている。会計処理に関しては基本的な考え方を定めることにとどめ、会計処理の判断のための重要性の数値基準など、具体的な判断基準や処理方法の提示も限定される。このためIFRSを習得しようとした場合、細則主義の会計と比較すると会計基準自体の内容を理解する時間的負担は軽減されると考えられる。

その一方で原則主義の会計基準では、本質的な会計理論を理解した上で、それを論理的に組織の状況に合せて適用・採用する能力が求められる。会計実務者はIFRSが定める会計原則に従って会計処理の妥当性を判断して財務諸表を作成し、上場企業など監査人が関与する場合にはその適否が監査人の専門的判断に委ねられることになる。従って、会計実務者には会計専門家として現場においてどのような処理を行って最終的に財務諸表上に表現することが適切であるかを判断する能力が問われる。

図表3



橋本尚・山田義隆（2009）を参考に作成

橋本・山田（2009）はIFRSを適用するために必要な能力として「判断力」「思考力」「分析力」「表現力」の4つを挙げている。また、細則主義から原則主義へと変化した場合に不可欠なスキルは、図表2のように「会計基準の理解」が80%から20%程度に軽減される一方、実務適用能力の比重が5%から50%程度へと大きく増加すると説明している。これからの会計教育ではIFRS導入の要請に即し、多くの基準・規定を覚え適切な処理方法を「抽出する能力」ではなく、原則と照らして「判断・思考する能力」をどのように育むかに重点を置いた教育が求められよう。

大学が提供する会計の授業内容が「判断・思考する能力」を育むことを中心としたものになった場合、学生に一番残るのは会計を体系的・理論的に捉える力であり、細かい会計の処理方法ではなくなるであろう。学生は大学を卒業した後、財務諸表を「作成」する機

会よりも「利用」する機会が圧倒的に多い。体系的・理論的な会計力は、利用者の立場として財務諸表を活用する場合にも適用が可能であり、財務諸表作成者の立場を中心とした伝統的な会計教育で得たものよりも汎用性の高い力となる可能性がある。先に学生の多くは一般教養としての基本的な会計知識を習得することを期待していると述べたが、最終的にその期待に沿うことにもつながるのではないだろうか。

3. 大学における会計教育のあり方

原則主義のIFRSを適用する場合、最も重要になるのは実務適応能力である。このスキルを高めるには多くの事例に触れ、実務経験によってIFRSの解釈方法や判断能力を磨く必要がある。大学にはIFRSの素養を身につける人材を長期的かつ安定的に育成する教育システムを開発することが望まれる。

大学の会計教育において、学生がより実務適応能力を高めるために一層活用が必要になると思われる要素としてはまず「事例研究」が挙げられるであろう。大学生は社会と接する機会も限られていることから、IFRSの解釈や判断について事例から学ぶことは非常に有効であると考えられる。

五十嵐（2010）は「アカデミックは、IFRSをコア・カリキュラムに入れることとIFRSの基本的な考え方の教育が必要である」と述べている。一般教養としての基本的な会計知識を習得することを目的としている大学生が大半であること、IFRSが原則主義を基本としていることから、会計の「考え方」を大学教育の早い段階で習得することはとりわけ重要であると考えられる。そして「考え方」を学んだ上で事例に取り組み、判断能力を養う機会を重ねることが必要となる。

特に将来的に会計プロフェッションとして社会に貢献することを志す、公認会計士等の資格取得を目指している大学生にとって、より多くの事例に取り組む場が用意されることは非常に有用なものとなろう。現在、高度な専門職業人を養成する大学院では、特定分野で高い実績を残してきた専門家を実務家教員として迎え入れ、実践的な事例を学ぶことができる講座を数多く開講している。今後は大学においても実務でどのような会計上の判断がなされているのか学生が体感できるような講座を取り入れ、学生の実務適応能力を効果的に高めるカリキュラムを構築する必要があるであろう。

以下では、授業時に会計の「考え方」について学生が議論する時間を試験的に取り入れた事例を紹介する。対象となる学生の大半は国際経営学部に所属し、初歩的な会計学の授業を終了したレベルにある。実際に授業時に議論の対象としてとり上げたのは、わが国の特定非営利活動法人（以下、NPO法人）が適用するNPO法人会計基準である⁽⁹⁾。

非営利組織であるNPO法人においても企業会計と同様に「説明＝Account」することが求められる。IFRSの基礎となる国際会計基準審議会（The International Accounting Standards Board：IASB）の「財務報告に関する概念フレームワーク」は、一般目的の財

務報告の目的を「現在の株主，潜在的株主（投資家），貸付資金の提供者およびその他の債権者など主たる利用者（Primary Users）の意思決定に有用な情報を提供することである⁽¹⁰⁾」としている。また財務報告基準を開発する際は「財務諸表の利用者のニーズの中でも最大多数のニーズを満たすような情報を提供することを目指す⁽¹¹⁾」としている。

NPO法人の会計の場合，財務諸表利用者は「市民」であるが，中でもNPO法人の場合にはその特性を鑑み，以下の2点に留意した情報開示が必要となる。

① 資金が適切に使用されていることを説明する

NPO法人では資金を預かる会計担当者，実際にお金を動かすことを可能とする理事等は，当該団体の資金を適正に使ったか，不正が無かったかなどを会員等に報告する義務がある。会員や寄付者等から資金を託されているという性質上，これらの資金が適切に管理され，効果的に使用されたことを説明することが必要となる。

特に企業会計と異なる点として，資金使途が制約されている場合などが挙げられる。NPO法人の活動の中でも「特にこの活動に使用して欲しい」と寄付者が意思表示する場合等がこれにあたる。この場合は寄付者の意思を反映して資金が使用されたか否か，あるいは他の資金と区分して管理されているか，などを適切に説明することが必要である。

② 自らの活動を周知させ，現在および将来の寄付者等の共感を得る

NPO法人には所轄庁にその活動について報告する必要があるが，この報告は法的義務を果たすという意味に止まらない。所轄庁がこれを開示し，多くの利害関係者に閲覧してもらおうという目的が存在する。

NPO法人の会計報告には，団体内部者はもちろん，現在そしてこれからNPO法人に関わる人々，サービスを受ける人々を含めた多くの人々に自らの活動を理解してもらおうという意味がある。活動に対する理解と共感を得るによって新たな資金提供を生み，活動を発展させることへとつながるのである。逆に言えば信頼と共感をNPO法人が獲得できなければ，活動の継続は困難なものとなるであろう。

活動実態を広く周知させるためにNPO法人は自ら積極的な情報開示を進め，その結果より多くの人々の共感と大きな信頼を得る。所轄庁への会計報告の提出も，広く市民に公開して信頼と共感を得ることが第一の目的である。

学生にとってNPO法人は企業と異なり馴染みの薄い存在である。さらにNPO法人会計基準については企業会計とは異なり全く耳にしたことのない状況にあった。授業ではまず学生にNPO法人の状況や社会的役割を伝えるとともに，情報開示において重要となる上記の2点について，一般企業との相違点を含めて説明した。

その後いくつかの事例，例えば企業会計では見られない「使途等が制約された寄付を受けた場合」「ボランティアによる役務提供を受けた場合」などについて，4～5名の小グ

グループに分かれ、どのような会計処理を行うべきか話し合う時間を設けた。その後いくつかのグループに導き出した結論と、なぜそのように考えたのかを発表させ、最後に実際の会計処理について説明を加えた。

小グループでの議論の時間には、これまで会計学で学んだ知識を活用しながらどのように処理すべきかをNPO法人の役割や現状を踏まえながら活発に意見交換する様子が見受けられた。「用途等が制約された寄付を受けた場合」は受け入れた寄付金を複数年に渡った活動に使用する場合にどのような処理を行うことが適切であるか、「ボランティアによる役務提供を受けた場合」は、通常の営利企業であれば対価を支払って得る役務の提供をどのように計上すべきであるかが議論の中心である。

実際のNPO法人会計基準では、「用途等が制約された寄付を受けた場合」は原則として寄付金等を受け取った年度に計上し、期末残高を含めた用途ごとの寄付等の明細を注記することとなっている。また、「ボランティアによる役務提供を受けた場合」には、原則として会計処理を行わないが、一定の条件の下で財務諸表に表示することも可能としている。このような処理を行うに至ったNPO会計基準策定時の議論、基準として採用する際に結論へ至った背景などについても学生に伝えることによって、NPO法人の置かれている状況と会計基準の現状との関連性についての理解も深まった。

この一連のプロセスは、NPO会計基準の原則を「教える」ととどまらず、学生が主体的に「考える」時間を設けたことを意味する。このことは具体的にどのような会計処理を行うか「判断・思考する能力」を育むことへとつながると考える⁽¹²⁾。

現在IFRSの講座が開講されていない大学はまだ多いが、その場合でも、上記のようにさまざまな事例を使いながら会計における「判断・思考する能力」を養う授業を行うことは可能であると考えられる。授業で扱ったのはNPO法人会計基準であるが、将来IFRSへの対応が求められるのは上場企業だけに限られない。実際、英国ではすでに上場企業に対する連結財務諸表にIFRSが強制適用されているが、一方でIFRSを中小企業に向けて簡素化した中小企業版IFRS (International Financial Reporting Standards for Small and Medium-sized Entities : IFRS for SMEs) を、現在IFRSの導入の対象となっていない組織へ適用することも検討している。今後は多様な組織や業種でIFRSに対応することが迫られる。大学の講義内で会計の原則を学ぶと同時に事例を挙げ、具体的に学生が判断・思考する時間を盛り込むことは、将来的なIFRS導入の準備をする意味においても非常に有効であろう。

まとめ

会計基準をIFRSへと統合する世界的動向の中で、大学における会計教育がIFRSを含めたものとなる動きは今後一層加速すると考えられる。多くの会計初学者を受け入れると同時に、会計プロフェッションとして社会に貢献することを志す者にとって必要な、高水

準の会計知識を習得することへと導く場ともなる大学は、わが国の会計教育の中心的存在である。IFRSの適用に向けて大学が果たすべき役割は大きい。

その一方で、IFRSの取り扱いは大大学または各教育担当者に委ねられている現状がある。IFRSに適応する教育方針や具体的カリキュラムについて大学が再検討を試みることは、わが国の将来の会計人材の育成を考える上で重要な意味を持つであろう。

IFRSは原則主義の会計基準である。そのあり方は細則主義を採るわが国の伝統的な会計基準のあり方とは異なる。今後はIFRSの基本的な考え方を学んだ後に、事例研究などによって解釈方法や判断力を養う必要が生じる。会計基準に対する意識改革さえ必要である⁽¹³⁾と言われるIFRSを習得する人材を育成するためには、大学における会計教育の変革が必要である。

大学が具体的に取り組むことが可能である方策として、本稿では「事例研究」について実例を示しながら採り上げた。実際に運用するにあたっては、カリキュラムの見直しなど多くの課題を克服する必要があるが、IFRS導入に向けた変革は大学の会計教育において重要かつ急務であろう。

<参考文献>

- 一ノ宮士郎 (2008) 「シリーズ会計教育の現代的課題第8回—利用者サイドの視点からの会計教育のあり方—」『企業会計』 Vol. 60, pp.118-121
- 五十嵐則夫 (2010) 「IFRS の導入による財務諸表への影響と日本の課題」『日立総研』 Vol. 5-3, pp.18-27
- 上原優子 (2013) 「英国における中小企業版IFRS導入の動向」『プロフェッショナル会計学研究年報』 No.6, pp.111-126
- 加藤美樹雄 (2013) 「現代会計の基礎概念とIFRSの会計教育」『横浜国際社会科学研究所』 横浜国際社会科学学会, 17巻4/5号, pp.575-595
- 株式会社ビジネスブレイン太田昭和 (2011) 「主要国の公認会計士試験・資格制度に関する調査」
- 公認会計士・監査審査会 (2013) 「平成 25年公認会計士試験/合格者調」
- 内閣府 (2012) 「『若者雇用戦略』について」
- 内閣府 (2013) 「平成25年版 子ども・若者白書」
- 文部科学省 (2013a) 「学校基本調査—学科別学年別・生徒数」
- 文部科学省 (2013b) 「学校基本調査—学科別大学・短期大学への進学者数」
- 橋本尚 (2009) 「IFRS 導入によるわが国会計実務および会計教育への影響」『企業会計』 Vol. 61, pp. 33-40
- 橋本尚・山田義隆 (2009) 「IFRS 会計学基本テキスト」中央経済社
- 橋本尚・山田義隆 (2010) 「IFRS 会計学実践テキスト」中央経済社
- 平松一夫 (2011) 「IFRS 国際会計基準の基礎」中央経済社
- 日商検定 (<http://www.kentei.ne.jp/bookkeeping/news/data.php>), 2014年1月2日アクセス
- 日本会計教育学会 (<http://www.jaaer.jp/message/>), 2014年1月2日アクセス

注

- (1) 2013年の開講科目では慶応義塾大学の「基本簿記と財務諸表の見方」早稲田大学「基礎会計学」、明治大学「簿記」あるいは「簿記論」、法政大学「簿記」、立教大学「会計学入門」などがこれに相当する。

- (2) 日本商工会議所によれば、1級は「大学程度の商業簿記、工業簿記、原価計算並びに会計学を修得し、財務諸表規則その他企業会計に関する法規を理解している」、2級は「高校程度の商業簿記および工業簿記（初歩的な原価計算を含む）を修得している」、3級は「基礎的な商業簿記原理および記帳、決算等に関する初歩的な実務を理解している」、4級は「初歩的な商業簿記を理解している」レベルである。
- (3) 日本商工会議所が発表した第116回簿記検定試験（2007年6月10日）の受験者の年齢を分析した結果を参考としたもの。商工会議所のデータ（全体の44.0%）全国の受験者の年齢層を分析した結果。結果によれば1級受験者は～20歳が11.9%、21-30歳が48.9%。2級受験者は～20歳が14.7%、21-30歳が48.1%、3級受験者は～20歳が16.1%、21-30歳が49.1%、4級は～20歳が51.7%、21-30歳が20.6%である。
- (4) 日商簿記検定は年3回（6月、11月、2月）実施される。図表2の受験者数は各年度6月～2月の受験者数合計である。
- (5) 公認会計士・監査審査会（2013）は、（1）大学院修了、（2）会計専門職大学院修了、（3）大学院在学、（4）会計専門職大学院在学、（5）大学卒業（短大含む）、（6）大学在学（短大含む）、（7）高校卒業、（8）その他、の8つの区分で願書提出者、論文集受検者、合格者のデータを提供している。
- (6) 例えば米国の会計士試験の場合、州によって受験資格は異なるが、大学における会計科目の取得単位数が受験要件として盛り込まれている。また、ドイツの経済監査士は、受験資格を得る方法の1つとして、大学を卒業し（経営学、経済学、法学など一定の学位が求められる）、卒業後経済監査会社（WPG）での3年の監査業務を経験することを挙げている。
- (7) 平松（2009）は、演繹的アプローチ、原則主義、包括利益、公正価値評価重視、経済的単一体説、政治的影響を受けやすい点、の6点をIFRSの特徴として挙げている。
- (8) 橋本・山田（2009）は、2001年12月に生じたエンロン事件を契機に、細則主義よりも原則主義の会計基準の方が会計不正の防御に有効であると考えられるようになったとしている。
- (9) NPO法人会計基準は2010年7月20日に民間の主導によって策定・公表された基準である。会計基準策定の議論には誰でも参加可能という開かれた協議の場が用意され、NPO法人の会計実務に携わる者や会計の専門家、研究者を巻き込んでさまざまな角度でNPO会計のあり方が検討された。筆者自身も専門委員として会計基準策定に関与している。
- (10) The Conceptual Framework for Financial Reporting, Chapter 1 OB2.
- (11) The Conceptual Framework for Financial Reporting, Chapter 1 OB8.
- (12) 日本会計教育学会会長柴氏（<http://www.jaaer.jp/message/>）は原則主義の会計基準を適用する場合、従来の「教化主義による細則主義的判断能力の習得」から「学習者主体の構成主義的教育による原則主義的判断能力の習得」へと将来的に移行することが会計教育において必要であると示唆している。
- (13) 橋本・山田（2009）。

障害のある学生の学修支援に関する覚え書き —基本的概念について—

佐川 繭子

【要 旨】

障害のある学生の学修支援にあたっての基本的概念を確認する。文部科学省「障がいのある学生の学修支援に関する検討会」の報告では、「障害のある学生」とは「障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にある学生」のことを言い、障害とは「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害」を意味する。「障害」の内容は多様であるが、日本学生支援機構の調査によれば、高等教育機関に在籍する障害のある学生全員が支援を受けているわけではない。障害及び社会的障壁によって相当な制限を受ける者が支援を必要とするのであり、支援の現場では何が社会的障壁に相当するのか、それを除去するにはどうすればよいかを考えなければならない。また、障害者の権利に関する条約に示された合理的配慮という概念があり、支援の現場ではこの概念に沿って支援内容を検討する必要がある。精神障害のある学生の支援については、従来は障害に対して行うという認識がなされていない傾向にあり、今後の「障害のある学生」としての支援事例等の検討の進展が望まれる。

【キーワード】

障害のある学生 学修支援 障害 合理的配慮 障害者差別解消法

はじめに

大学等の高等教育研究機関において障害のある学生の支援を担当する者は、様々である。教員、職員、専門家、非専門家。専門家にしても、対象とする障害の分野は限定されていることが多く、身体障害から精神障害まで網羅的に研究している者は少ないと考えられる。本学では学修支援センターが障害のある学生の学修支援に関わっているが、筆者はそこに所属するその道の素人であり、障害のある学生の学修支援に関して勉強中である。素人として関わっていると、不明な点や疑問点が出てくることが多く、たびたび基本事項に立ち返って考えたり検討したりすることになる。

現実的には、平成28年4月施行予定の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、障害者差別解消法と称す）⁽¹⁾を見据えた取り組みが喫緊のものとなっている。平成24年6月には文部科学省「障がいのある学生の学修支援に関する検討会」⁽²⁾（以下、文科省検討会と称す）が発足しており、支援の現場ではこの検討会の報告や、日本学生支援機構（以下、JASSOと称す）の『教職員のための障害学生学修支援ガイド』⁽³⁾（以下、支援ガイドと称す）を参考にして取り組むことが多い。本稿では、主に平成24年12月の文部科学省「障害のある学生の学修支援に関する検討会報告（第一次まとめ）」⁽⁴⁾（以下、「第一次まとめ」と称す）と支援ガイドを用いながら、支援にあたっての基本的な概念を確認

してゆく。

1、法律について

平成25年6月に障害者差別解消法が制定された。大学について言えば、障害者に対する差別的取扱いの禁止が法的義務となり、国公立大学は障害のある学生に対して合理的配慮をしなければならないという法的義務が、私立大学は同じく合理的配慮をするように努めなければならないという努力義務がそれぞれ定められたとされる⁽⁵⁾。その前提にあるのは障害者の権利に関する条約⁽⁶⁾(略称：障害者権利条約)であり、平成18年12月の国連総会で採択され、平成25年12月の国会において承認された。批准までに年数が経っているのは関連する法律の整備を進めていたからであり、この間に障害者基本法が改正され⁽⁷⁾、障害者差別解消法も制定された。前述の文科省検討会の基本的な考え方は障害者基本法に基づいている。

2、「障害のある学生」の定義

「第一次まとめ」には、

改正後の障害者基本法第2条において、障害者とは「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であつて、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるもの」と定義しており、社会的障壁とは「障害がある者にとつて日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」と定義している。

したがって、本検討会において検討対象とする「障害のある学生」の範囲は、「障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にある学生」を対象とした。

とあり、「障害のある学生」の定義が示されている⁽⁸⁾。障害のみならず、「社会的障壁」と「相当な制限」という要素が加わって、支援対象となりうるのである。例えば、JASSOによる「平成24年度（2012年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」⁽⁹⁾（以下、実態調査と称す）によれば、大学、短期大学、高等専門学校⁽¹⁰⁾に在籍する障害学生の総数11768人中、支援障害学生の総数は6451人である。障害学生とは「身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生（重複する場合は実数）」（実態調査2頁）であり、支援障害学生とは「学校に支援の申し込みがあり、それに対して学校が何らかの支援を行っている」（同前）障害学生のことである。この数字からは、障害があっても支援を受けていない学生が存在することがわかる。支援を受け

ていない学生の中には、そもそも支援が必要ではない（社会的障壁による相当の制限を受けていない）学生や、反対に支援が必要だが大学側の体制が整っていなかったり、支援を願い出るといふ考えが欠けていたり、願い出るのを躊躇している学生がいることが想定される。

また、障害に加えて社会的障壁による相当な制限を受けている、という要素があるのが「障害のある学生」と定義されても、そもそもいかなるものが「障害」なのかが素人には判然としない。障害者基本法の定義には「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害」とあり、その範囲は広いことが理解できる。また、「実態調査」では、障害種別を①視覚障害②聴覚・言語障害③肢体不自由④病弱・虚弱⑤重複⑥発達障害（診断書有）⑦その他、としており、⑦その他に相当するのは「上記に相当しない障害（精神疾患・精神障害、慢性疾患・機能障害、知的障害、上記以外）」である。①から③は、他者から見て比較的障害の存在を認識しやすいものである。④「病弱・虚弱」は名称だけでは具体性が不明だが、内訳区分には病名等が示されている⁽¹¹⁾。「実態調査」では、障害者基本法に見える「精神障害」が⑦その他扱いになり、精神障害に含まれている発達障害が単項化しているが、この点については後で触れる。まずは、実に多様な「障害」があることが確認できる。

多くの大学は、障害のない学生のことを想定して（というより、障害のある学生のことを想定せず）作られたものであるため、障害のある学生にとっては、そこにあるあらゆるものが社会的障壁になりうる。障害のある学生の側に立って、何が社会的障壁になっているのかを考えることが必要である。例えば、聴覚障害があり手話を他者とのコミュニケーション手段としている学生が、音声コミュニケーションの手段としている教員の授業を履修する。この学生には教員の言っていることが理解できないが、それは多数の者が音声をコミュニケーション手段としているという慣行が社会障壁となっているからであると言える。この障壁によって、授業の理解を相当に制限されるのである。

3、「合理的配慮」の提供ということ

障害のある学生の支援に関わる資料を見ていると、よく目につくのが「合理的配慮」という語である。支援する上での基本概念であると言ってよい。この語の定義は障害者基本法ではなく、障害者権利条約に見える。障害者権利条約第二条定義に

「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。（下線部筆者）

とあり、教育と合理的配慮の関わりについて、第二十四条教育1に「締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基

礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」とあり、2「締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。」(C)「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」とある。では、いかなるものが合理的配慮に相当するのか、が議論されることになる。「第一次まとめ」は、

大学等における合理的配慮とは、「障害のある者が、他の者と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、かつ「大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とした。

としているが、「合理的配慮は、大学等が個々の学生の状態・特性等に応じて提供するものであり、多様かつ個別性が高いものであることから、合理的配慮の内容全てを網羅して示すことは困難」であるとも述べる。「障害のある学生」が抱えている障害や、学修を相当に制限する社会的障壁が「多様かつ個別性が高い」ものであるがゆえに、その具体的な対応である「合理的配慮」も「多様かつ個別性が高い」のである。支援をする側に必要なものは「多様かつ個別性が高い」合理的配慮を提供する能力、換言すれば広範な知識と柔軟な体制および「合理的配慮」であるか否かを判断する能力、適切な支援を提供する能力である。かなり高い能力が必要とされている。

ここで、先に挙げた聴覚障害のある学生を例にとると、授業に手話通訳をつけたり、学生に対してノートテイクによる支援をしたりすることが合理的配慮に当たる。身体障害の場合は社会的障壁やそれを除去する方法が比較的理解しやすいが、対応に苦慮することが想定されるのが精神障害である。例えば、うつ病に罹患しており、症状のために登校が困難なことが多く、欠席が続いてしまった場合はどうか。社会的障壁に相当しうるのは、出席する受講形式という大学の制度であろうか。「第一次まとめ」5. 大学等における合理的配慮(4)教育方法等には、「治療等のため学習空白が生じる学生等に対し、補講を行うなど、学習機会を確保する方法を工夫することが望まれる」とある。これに照らせば、障害及び社会的障壁によって規定回数受講できずに授業についていけないという相当な制限を受けた学生に対し、欠席した分を補講という形で配慮することが考えられるが、補講よりは講義内容の録画もしくは録音を提供した方が、当該授業の再現に近いのではなかろうか⁽¹²⁾。なお、この例について言えば、学生が障害によって欠席せざるを得ない状況であることを説明する診断書等が必要である。

また、社会的障壁の除去に該当する支援を行ったが、当該学生が試験では合格点に達することができずに単位を認定されないことも当然ありうる。大学側が提供する的是あくまでも障害のある学生が「他の者と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するため」の支援であり、それ以上のものではない。先のうつ病の例で言えば、教育を受ける機会を保障したものの、学生の症状が悪化し全く勉強できずに不合格になる可能性はある。学力ではなく症状のために所定の成績を修められなかったとしても、大学側がで

きること、すべきことは学修の機会を保障するところまでである。障害等によっては、試験時間延長等の試験や成績評価方法に関わる配慮も想定されるが、支援できるのはそこまでであり、成績自体は当該学生が自分で修めなければならないのは言うまでも無い。

4、途上にある「精神障害のある学生」の学修支援の検討

先に、実態調査の障害種別において発達障害以外の精神障害がその他扱いになっていることを指摘した。支援ガイドは視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・虚弱、発達障害、の五項目とは別に「参考情報（精神障害）」という項目を立てており、

従来、大学等では精神障害のある学生に対しては“障害者”としての支援を行なうというより、健康に問題を抱えた学生として保健管理センターや健康管理室の健康管理の中で、あるいは心に悩みを持つ学生として学生相談の枠組みで支援を行なってきたという経緯がありました。しかし2011年8月に改正された「障害者基本法」の障害者の定義に「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む）」と明記されたことから⁽¹³⁾、大学等でも障害のある学生としての支援を検討する必要性が生じ、本ガイドでも精神障害を取り上げることにしました。(203頁)

と述べ、また、

精神障害の学生への支援は、視覚障害の点字資料、聴覚障害への手話通訳、肢体不自由への車椅子のようなハード面での明確な支援は難しく、主にソフト面での配慮や相談が支援になりますが、大学等としてどのような病態や問題を持つ学生にどのような支援をすればよいかというコンセンサスはまだ十分にできていないのが実情です。(213頁)

と言う。支援は行われてきたが、「障害のある学生」の支援としては認識されていなかったということであり、「障害のある学生」としての支援事例の検討等は他の障害に比べて遅れていると言えよう。これに対して、発達障害は支援ガイド初版（平成21年10月）⁽¹⁴⁾から他の障害と並んで項目が立てられている。これは平成17年4月より発達障害者支援法⁽¹⁵⁾が施行されており、その第八条2に「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」とあることを承けていると考えられる。

さて、精神障害、精神疾患と言われても、素人にはどのようなものがそれに該当するのかがわからない。支援ガイドが取り上げているのは、①統合失調症、②うつ病、うつ状態や躁うつ病、③摂食障害（拒食症と過食症）、④パニック障害、全般性不安障害とアゴラフォビア（広場恐怖）、⑤対人恐怖・社会不安障害あるいは社交恐怖、⑥強迫性障害と不潔恐怖、⑦トラウマによる問題とPTSD（心的外傷後症候群）、⑧依存の問題（嗜癖（しへき）行動障害）、⑨心身症と身体表現性障害、⑩ボーダーラインあるいは境界例、⑪性同一性障害、⑫リストカットや自傷行為、⑬引きこもりや大学生の不登校、⑭高次脳機能障害、である⁽¹⁶⁾。⑫以下については、「WHOの精神障害の診断基準には含まれていないのですが、特に大学

生で問題となる行動上の障害として」(206頁)取り上げるとある。精神障害や精神疾患を含め、広く心の問題を抱えている学生の対応には留意が必要なことは言を俟たないが、そのことと「障害のある学生」としての対応には区別が必要なのではなからうか。例えば、支援ガイドには支援例として、「休学して入学時の友人と学年が離れてしまった場合、相談室で居場所を提供し、少しでも交友関係が持てるように支援する。また実験やゼミなどでも関係を作りやすい学生のグループに入れるよう配慮する」(216頁)とあるのだが、この場合は何が社会的障壁に該当するのか、素人は理解に苦しむ。人間関係に問題を抱えている学生や人づきあいが苦手な学生は、障害の有無に関わらず存在する。この事例が社会的障壁の除去に相当することを説明できなければ、他の学生に対して公平性を欠くのではなからうか。

実態調査によれば、平成24年度に大学、短期大学、高等専門学校に在籍する精神疾患・精神障害のある学生は1916人であり、支援障害学生は1097人である。①視覚障害②聴覚・言語障害③肢体不自由④病弱・虚弱⑤重複⑥発達障害(診断書有)それぞれの支援障害学生数と比較すると、精神障害・精神疾患のある支援障害学生数は⑥③に次ぐ多さである⁽¹⁷⁾。精神障害のある学生の学修支援については今後の研究の進展が待たれるが、支援の現場では障害のある学生に対する合理的配慮という基本認識を踏まえながら、個別の対応事例を積み上げてゆくしかない。

おわりに

本稿では幾つかの基本的な考え方を確認したに過ぎず、実際の支援にあたってはこの他に検討すべきこと、理解すべき事が多々存在する。また、素人なりの理解であり、誤解もあるかと思う。大方の叱正を乞う次第である。

「障害のある学生」の定義、「障害」の内容を確認した過程で思うことは、個々の教職員が「障害」や「障害のある学生」を認識することの難しさである。学生が授業担当教員に対して個別に診断書等を持参し、そこに見知らぬ病名が書かれていた時、教員にはそれが障害に相当するのか否かは俄には判断できないであろう。また、学生によってはどのような支援が必要なのかを明確にできずに、「単位が欲しいと言っているのか」と教員に誤解される場合もあろう。当該学生が支援対象であるか、どのような支援が必要か、の検討を個々の教職員に委ねることは難しい。学校の構成員には障害のある学生の学修支援についての理解を求めると同時に、学校側は支援のしくみを明確にして個々の教職員や学生が困惑することのないようにしなければならない。今後、本学学修支援センターとしても、学内における共通認識の形成を促進していきたい。

注

- (1) <http://law.e-gov.go.jp/announce/H25H0065.html>
- (2) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/shugaku/
- (3) 平成21年10月発行。平成24年3月に平成23年度改訂版が発行され、http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.htmlからダウンロードできる。本稿で言う支援ガイドは、特に注記のない限り改訂版を指す。
- (4) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/1329295.htm
- (5) 「第七条 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。」とあるのは、国公立大学に相当し、「第八条 事業者は、その事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。2 事業者は、その事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない。」とあるのは、私立大学に相当する。(下線部筆者)
- (6) http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page22_000599.html
- (7) 最終改正は平成23年8月5日。<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S45/S45H0084.html>
- (8) なお、「第一次まとめ」では検討対象となる「学生」の範囲についても示しているが、本稿では割愛する。
- (9) 平成25年3月。http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosa1201.html よりダウンロード可。
- (10) 実態調査の対象校は1198校、回答校1197校。
- (11) 「以下のいずれかに該当している者○心臓機能障害、じん臓機能障害、呼吸器機能障害、ぼうこう又は直腸の機能障害、小腸機能障害、ヒト免疫不全ウイルスによる免疫機能障害、肝臓機能障害及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもので、医師の診断書がある者○身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもので、医師の診断書がある者又は、健康診断等において上記の障害があることが明らかになった者」とある。
- (12) 担当教員が何校も掛け持ちしている非常勤教員であって補講時間の調整がつかない場合や、必要な補講回数が多いために特定の教員に過度の負担となる場合も想定され、補講の方が大学側にとっては負担になると言える。
- (13) なお、改正前の障害者基本法の障害者の定義には「身体障害、知的障害又は精神障害」とある。障害者基本法の一部を改正する法律案新旧対照表参照。<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/shinkyu.html>
- (14) http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.html よりダウンロード可。
- (15) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/001.htm
- (16) 支援ガイドの定義と対象には、「精神障害は日本では「精神保健及び精神障害者福祉に関する法律」の第一章第五条に『この法律で「精神障害者」とは、統合失調症、精神作用物質による急性中毒またはその依存症、知的障害、精神病質その他の精神疾患を有する者をいう。』と比較的重い病態を念頭に定義されています。一方、世界保健機構（WHO）による国際疾患分類（ICD-10）やアメリカ精神医学会の定めた精神障害の診断の手引き（DSM-IV）ではもう少し広くとらえ、精神と行動の障害としてほとんどの精神疾患をあげています。ここでは学生でよくみられ、精神科医療の対象となる「心の病気」を精神障害として広く取り上げることになります。」(203頁) とある。

(17) 発達障害（診断書有）は1291人、肢体不自由は1255人。

小学校教員志望学生の化学分野の 実験・観察の経験や自信について

猿田 祐嗣

【要 旨】

本学における小学校教員志望学生の化学実験の経験の有無やその内容に対する自信の程度をアンケートによって調べた。燃焼や水溶液を扱う小学校理科で基本的な化学分野の実験・観察を経験した受講生は9割を超えて多かったが、水や二酸化炭素の性質を探るために科学的思考や推論を必要とする実験・観察を行った経験がある受講生は約半数であった。物質の変化を視覚的に観察したり、条件と結果を結び付けたりすることが比較的容易な実験・観察の内容の理解に自信がある受講生は多いが、半数以上の実験・観察については内容の理解に不安を持っている受講生が多いことが分かった。教職課程においては、受講生の経験が少なく内容の理解に不安を持っている実験・観察を重点的に取り上げ、実施する機会を設けなければならないことが示唆された。

【キーワード】

小学校理科 化学分野 実験・観察 経験 自信

I. はじめに

本学人間開発学部では、初等教育学科の1年次向けの展開科目（Ⅱ類（自然科学）：2単位必修）として「理科実験・観察基礎論」を開講している。この授業は、教員をめざす学生自身に「理科」の楽しさを体験させるとともに、ごく初歩的、基本的な実験・観察を通して、身の回りの各事象を自然科学的に捉える力を養成することを目的とする。本授業は学部1年生（3年次編入生を含む）が5組に分かれ、5人の担当教員が（A）生物分野、（B）物理分野、（C）地球科学分野、（D）化学分野、（E）地質学分野の基本的な内容の講義および実験・観察をローテーションで担当している。したがって、一人の学生は各分野の実験・観察を3週（あるいは2週）ずつ行うことになる。

筆者が担当する化学分野においては、小学校教員志望学生に求められる基本的な実験・観察を安全かつ適切に行うための知識と技能として、アルコールランプや上皿天秤などの器具を正しく扱うことや、安全かつ計画的に実験を計画し行うこととともに、実験結果を適切に記録し、実験結果をもとに科学的に考え推論する力を修得することを目指している。さらに、グループで実験・観察を行い、実験・観察の結果をもとに議論し、結論を的確に記述・発表できるよう、指導を行っている。本授業において受講生が修得した実験・観察に関する基礎的な知識・技能が基盤となって、実験・観察を通して科学的な見方や考え方を児童に身に付けさせる小学校理科の授業を実践する指導力がさらに付加できると考える。

科学への興味・関心や楽しさを感じる児童・生徒の割合は全般的に低い傾向にあること

が指摘されている（中央教育審議会、2008）。具体的には、理科を楽しく勉強している小学校4年生の割合は約8割に達するが、国際的に見ると、その割合は低い方である（国立教育政策研究所、2013）。科学技術立国を標榜する我が国において、理数系の教科目への興味・関心を高め、科学的知識や技能を有する国民を育成することは国是と言っても過言ではない。近年メディア等で懸念される科学離れや科学を嫌う風潮を是正するためには、小学生時代に科学への興味・関心を喚起し、大人になっても科学に接することを厭わない人々を育てる必要がある。しかしながら、小学校で学級担任として理科を教える教員の約5割は、理科の指導に苦手意識を感じているという調査結果（独立行政法人科学技術振興機構、2009）から、小学校教員養成にあたっては、科学的素養を持った教員を養成する責務が課せられている。

そこで、一般に文系学部とされる本学部において、小学校教員志望学生が小学校理科の実験・観察をどのくらい経験し、その内容理解の自信がどの程度あるかについて、特に化学分野に限って調べたので、その結果を報告する。

II. 調査方法

平成25年度後期に「理科実験・観察基礎論」の受講生123名（1年生107名、2年生1名、3年次編入生15名）を対象として、小学校理科の化学分野の基本的な実験・観察20個それぞれについて、経験の有無および内容を理解している自信の程度をアンケート調査した。取り上げた化学分野の実験・観察20個を表1に示したが、これらは文部科学省から示され

表1 小学校理科の化学分野の実験・観察

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 注射器に閉じこめた空気と水を圧縮して体積と手ごたえを調べる。 ② 入れ物の大きさや隙間の開け方を変えて、ろうそくの燃え方を調べる。 ③ 酸素、二酸化炭素、窒素の中での燃え方を調べる。 ④ 石灰水を使って空気の性質を確かめ、気体の割合について気体検知管を使って調べる。 ⑤ 炭酸水から出る泡の性質を調べる。 ⑥ 4つの水溶液などの性質を、リトマス試験紙を使って調べる。 ⑦ 形を変えたときの物の重さを感じとり、天秤や自動上皿はかりを使って重さを比較する。 ⑧ 自動上皿はかりを用いて、体積が同じ物でも重さが違うことを調べる。 ⑨ 溶かす前と溶かした後の水溶液の重さを調べる。 ⑩ 食塩は、水にどれくらい溶けるのかを調べる。 ⑪ 水の量や温度を変えて、水に溶ける食塩の量を調べる。 ⑫ ミョウバンの溶け方を調べる。 ⑬ 水溶液から、溶けている食塩やミョウバンを取り出す方法について調べる。 ⑭ 塩酸にアルミニウムや鉄を入れて様子を調べ、溶けたものを取り出して性質を調べる。 ⑮ 空気と水の体積の変化について、比較しながら調べる。 ⑯ 金属の体積変化を調べる。 ⑰ 金属、水、空気の温まり方を調べる。 ⑱ 水を熱したときの状態変化を調べる。 ⑲ 水を熱したときに出る泡を調べる。 ⑳ 水が氷になるときの体積変化を調べる。 |
|--|

た指導資料（文部科学省、2011）に掲載された小学校理科の化学分野の実験・観察から採用したものである。

そして、アンケートにおいては20個の実験・観察それぞれの経験について、「経験あり」「経験なし」「覚えていない」の3つの選択肢から1つ選ばせた。また、それぞれの実験・観察の内容の理解については、その自信の程度を「自信がない」を1、「自信がある」を5とし、その間を1～5の5段階に区切り、中間の「どちらでもない」を3として、番号を1つ選ばせた。集計の際、自信の程度については、1と2の回答を「自信がない」、4と5の回答を「自信がある」にまとめた。

Ⅲ. 調査結果と考察

アンケート調査においては、高等学校における理科科目の履修状況も合わせて調べた。回答があった82名の履修状況を図1に示す。

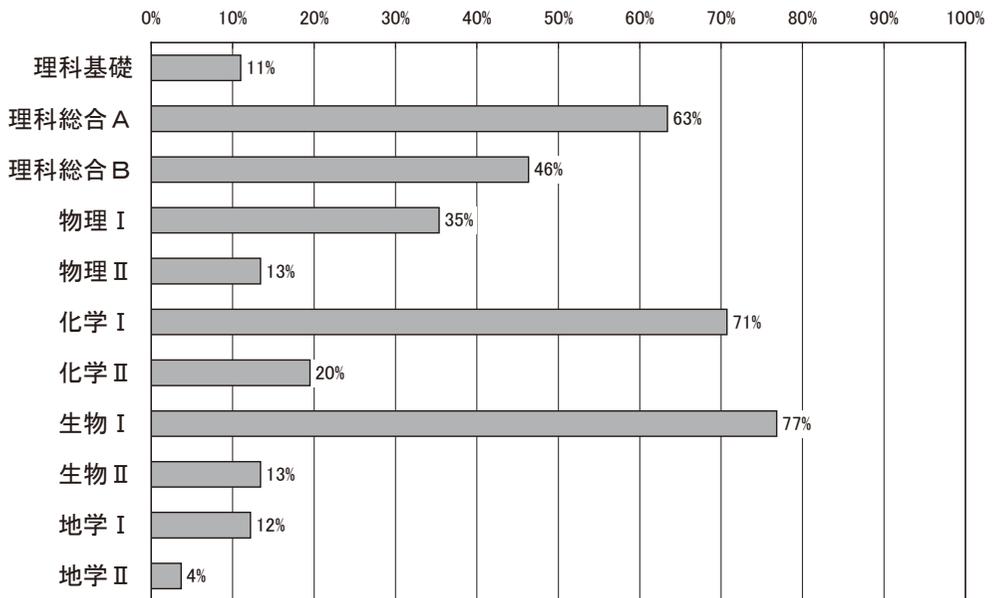


図1 受講生の高等学校における理科科目の履修状況（有効回答：82名）

高等学校の理科科目で最も多くの受講生が履修していたのは「生物I」であり、次に「化学I」「理科総合A」が続く。逆に、「理科基礎」「物理II」「化学II」「生物II」「地学I」「地学II」は2割以下と履修者は少ない。したがって、大部分の受講生は高等学校時代、文系型の科目履修を行っていることがうかがえる。逆に、「理科基礎」「理科総合A」「理科総合B」の総合理科科目以外に履修した分化学理科科目の組み合わせを調べると、「物理I」と「物理II」の両方を履修した受講生は11名で、これらの学生のうち10名は「化学I」も

履修し、さらに7名は「化学Ⅱ」まで履修していた。また、「化学Ⅰ」と「化学Ⅱ」の両方を履修した受講生は「物理Ⅰ」と「物理Ⅱ」も合わせて履修した上記の7名を含む15名で、それ以外に、「物理Ⅰ」と「生物Ⅰ」の履修者が6名（うち2名は「生物Ⅱ」も履修）、「物理Ⅰ」の履修者が2名であった。以上の履修パターン以外に、「生物Ⅰ」と「生物Ⅱ」の両方みの履修者が4名みられた。これらのことと、科目履修状況の調査への無回答者が40名ほどいたことを考慮すると、高等学校で理系型の科目履修を行っていたと思われる受講生が少なくとも全体の2割近い人数（15～20名程度）は存在すると推定され、これらの受講生は科学的素養をある程度有していると言えよう。

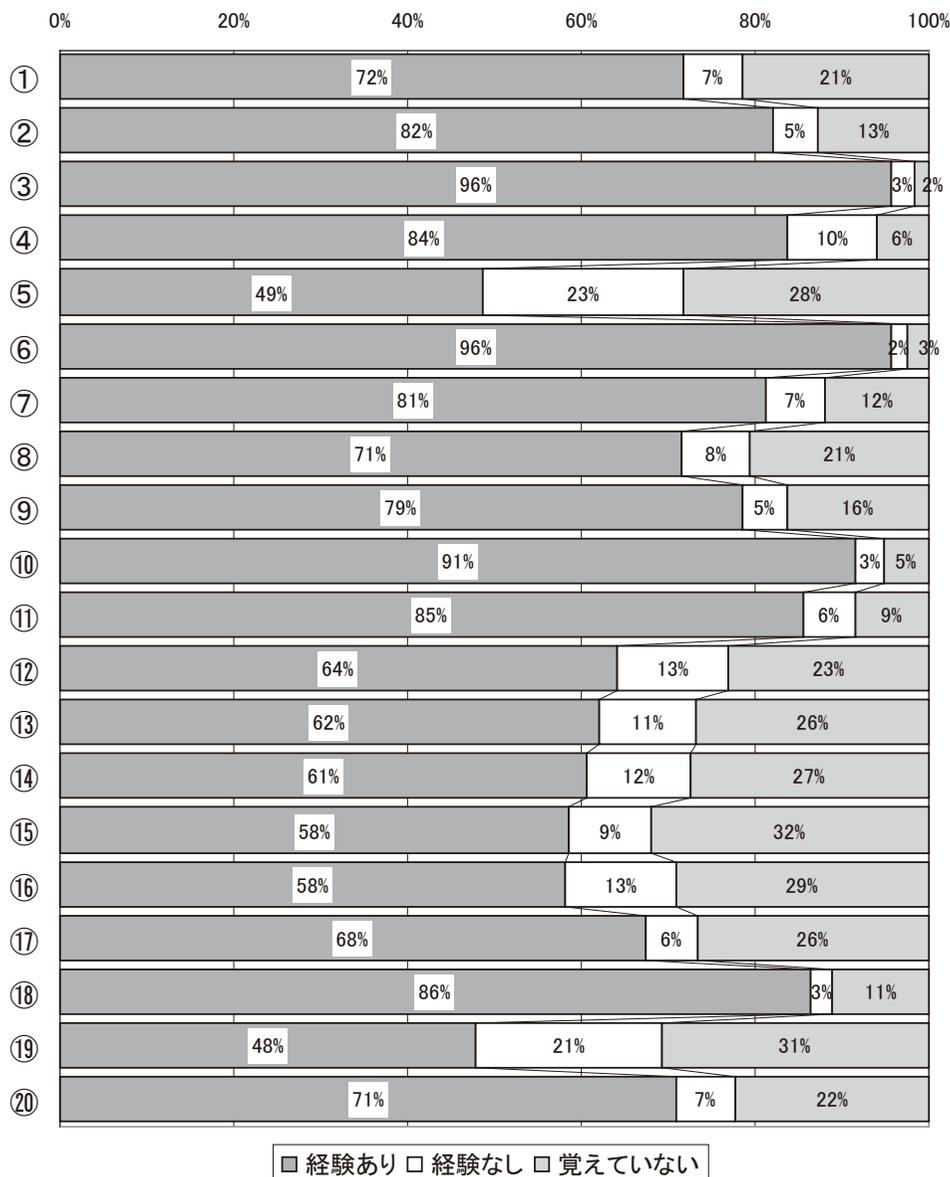


図2 化学分野の実験・観察の経験の有無（有効回答：117名）

小学校理科の化学分野の実験・観察20個それぞれの経験の有無と内容の理解の自信度については、受講生117名から回答があった。図2と図3にそれらの結果を百分率でグラフに表したが、グラフの項目には実験・観察の番号のみで具体的内容の記載は省略した。なお、グラフ中の数値は四捨五入し整数表示したため、合計が100%になっていない場合がある。

図2より、経験したことがある実験・観察で最も多いのは、ともに96%の受講生が回答した「③ 酸素、二酸化炭素、窒素の中での燃え方を調べる」と「⑥ 4つの水溶液などの性質を、リトマス試験紙を使って調べる」であった。次は91%の「⑩ 食塩は、水にどれくらい溶けるのかを調べる」であり、以上の3つは燃焼や水溶液を扱う化学分野の基本的な実験・観察である。その他80%を超えて経験が多いのは、⑱の水の状態変化(86%)、⑪の食塩の溶解(85%)、④の空気の性質(84%)、②のろうそくの燃焼(82%)であった。これらも、小学校では基本的な実験・観察である。

逆に経験した受講生が半数未満で少なかった(あるいは覚えていない)のは、48%の「⑲ 水を熱したときに出る泡を調べる」と49%の「⑤ 炭酸水から出る泡の性質を調べる」であり、いずれも観察や実験によって、水や二酸化炭素の性質を調べる活動を行う。操作は簡単であるが、物質の正体を探るために科学的思考や推論を必要とする実験・観察を行った(あるいは覚えている)受講生が約半数しか存在しなかった。

図3より、内容を理解している自信の程度については、20個の実験・観察すべてで受講生の4分の1から3分の1が「どちらでもない」を回答し、自信があるともないともはつきり言えない受講生が多い傾向がみられる。その中で、内容の理解に自信がある受講生が最も多かったのは、56%の「① 注射器に閉じこめた空気と水を圧縮して体積と手ごたえを調べる」であり、これ以外に受講生の半数の50%に達したのは「⑩ 食塩は、水にどれくらい溶けるのかを調べる」「⑪ 水の量や温度を変えて、水に溶ける食塩の量を調べる」「⑱ 水を熱したときの状態変化を調べる」であった。これらは、水や空気の性質を調べる実験・観察であるが、物質の変化を視覚的に観察したり、条件と結果を結び付けたりすることが比較的容易な内容であるため、理解に自信がある受講生が多かったものと考えられる。

逆に自信がない受講生の割合が自信を持っている受講生の割合を上回った実験・観察としては、「⑭ 塩酸にアルミニウムや鉄を入れて様子を調べ、溶けたものを取り出して性質を調べる」(自信あり27%、自信なし39%)、「⑤ 炭酸水から出る泡の性質を調べる」(自信あり30%、自信なし40%)、「⑫ ミョウバンの溶け方を調べる」(自信あり32%、自信なし38%)、「⑬ 水溶液から、溶けている食塩やミョウバンを取り出す方法について調べる」(自信あり32%、自信なし37%)、「⑮ 空気と水の体積の変化について、比較しながら調べる」(自信あり32%、自信なし35%)、「⑯ 金属の体積変化を調べる」(自信あり32%、自信なし35%)、「⑲ 水を熱したときに出る泡を調べる」(自信あり32%、自信なし41%)であった。これら以外の実験・観察についても、自信がある受講生の割合が自信がない受講

生の割合を上回っているとは言え、どの実験・観察も自信がない受講生が2割を超えている。また、「どちらでもない」という回答した受講生も自信があると明言できないことから、半数以上の実験・観察については内容の理解に不安を持っている受講生が多いことがうかがえた。

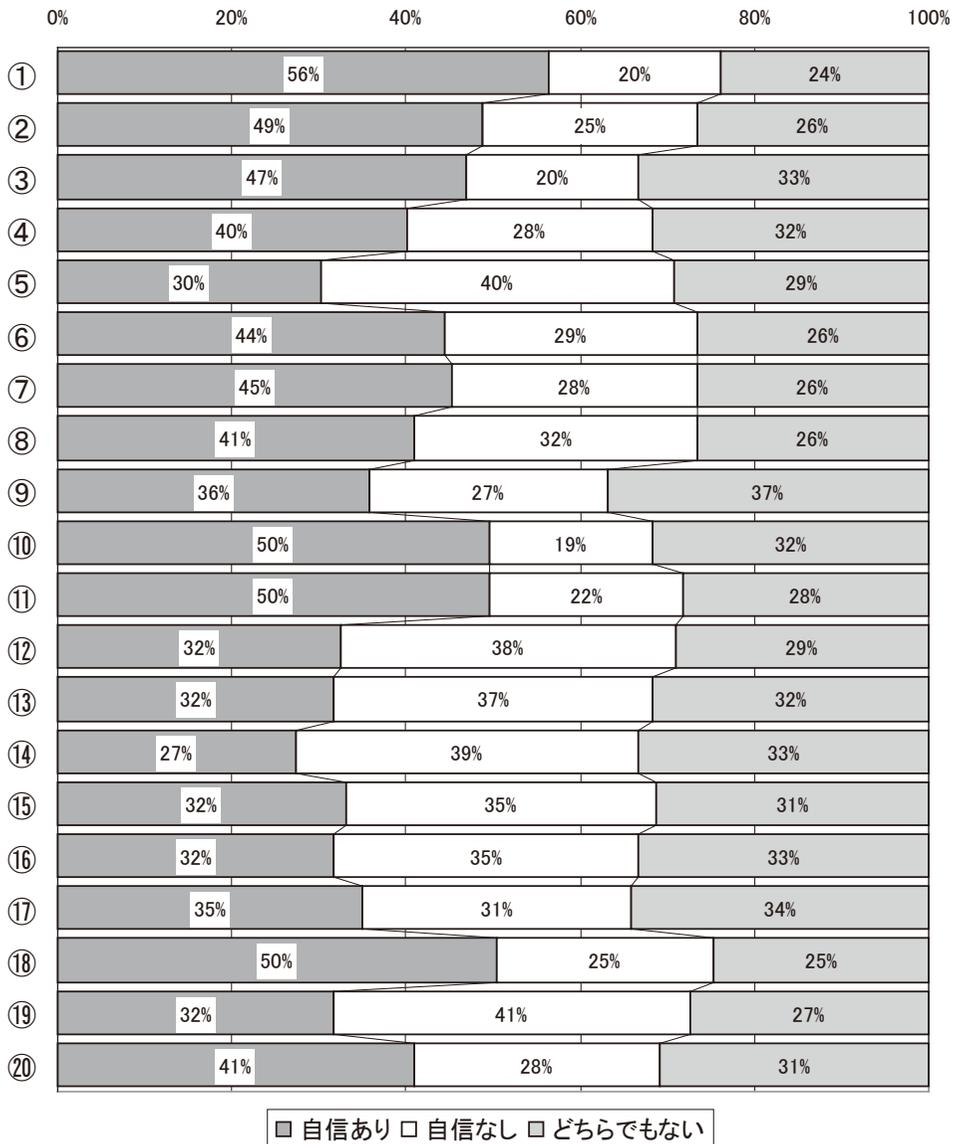


図3 化学分野の観察・実験の内容理解の自信（有効回答：117名）

経験の有無と内容の理解の自信度との関わりでみると、経験した受講生が約半数にとどまった水や二酸化炭素の性質を探るために科学的思考や推論を必要とする実験・観察について、自信を持って内容を理解していると回答する受講生は少なく、内容の理解に不安がある受講生の方が多かった。

以上のことから、教職課程においては、特に受講生の経験が少なく内容の理解に不安を持っている水溶液の性質や金属の析出に関する実験・観察などを重点的に取り上げ、実施する機会を設けなければならないことが示唆された。

IV. 参考文献

- 中央教育審議会（2008）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』。
- 独立行政法人科学技術振興機構（2009）：『平成20年度小学校理科教育実態調査報告書』。
- 文部科学省（2011）：『小学校理科の観察，実験の手引き』。
- 国立教育政策研究所編（2013）：『TIMSS2011理科教育の国際比較－国際数学・理科教育動向調査の2011年調査報告書』，明石書店。

呼び出し対応における学生との関わりから見てきたもの 及び学生対応の今後の展望

東海林孝一・鈴木 崇義

【要 旨】

学修支援センターでは、発足当初より出席状況の悪い学生をメールによって呼び出し面談を実施してきた。しかし、僅かな学生しか来談せず、呼び出しの対象となった学生の実態をうかがい知ることが難しかった。一方で、来談した学生に対する個別対応の重要性については、これまでの面談実績より明らかになっていた。そこで、平成25年度後期にはきわめて出席率の悪い学生に絞り込んで電話連絡による呼び出しをしたところ、来談率が大幅に上昇し、呼び出し対象となった学生の実情を知ることができた。以上の経緯をふまえ、学生の個別対応の重要性を改めて主張し、今後の学修支援センターの学生対応の展望および学修支援センター相談室専従教職員に望まれることについて指摘した。

【キーワード】

出席不良 早期警告 (early alert) メール呼び出し 電話呼び出し 個別対応

1. はじめに一呼び出し対応実施の経緯一

学修支援センターでは、発足当初から授業への出席不良者に対する呼び出しを行ってきた。「鉄は熱いうちに打て」とも言うように、1年次の学業の躓きが、大学での学びのその後を大きく左右すると判断したからである。また、出席不良であるがゆえに学生の修学状況を知るための具体的なデータも不足していたことから、まずは学生に連絡するもっとも手軽な方法を用いて学生を呼び出し、学生から直接話を聞いて本人がどのような状況なのか、大学生活に対してどのような考えを持っているのかを調査することにした。最初の呼び出しは、いわゆる「五月病」を発症するとされる5月の連休明けに行い、学生のデータから対象となる学生を抽出し、教務課からのお知らせメール配信機能を利用して実施した。だが、対象となったほとんどの学生は来談せず、学生は大学からの呼び出しには簡単に応じないという残念な結果であった。学生は、大学から突然「出席状況が良くないから相談に来なさい」というメールを受け取ったからといって簡単には来談しない。事実、対象となった学生の大半はメールを無視していたのである。しかし、それでも数名の学生は来談してくれたので、彼らからは出席不良になってしまった経緯を聞くことができた。この呼び出しから見えてきたことは、出席不良者に対する方策を一律に講じることは難しく、むしろ、学生個人ごとにその人物に合わせた対応や支援が必要であるということである。

とはいえ、メールによる呼び出し通知を配信すれば、少ないながらも一定の割合の学生は呼び出しに応じて来談する。彼らから聞き取った情報は、現在本学に所属する出席状況

の良くない学生の生情報そのものである。故に、メールによる呼び出し業務は継続して実施することとした。また、当初はこの情報に基づき学修支援のあり方を検討する予定であったが、呼び出しに応じた学生の中には、本人にとって深刻な状況に陥っている者が多かった。よって、学生相談室や教務課の助言を受けつつ個別対応をしていくこととした。呼び出しに応じてくれた学生の人数が少なかったため、ある程度重点的な支援を必要とする学生に対しても、その学生に合わせた支援は可能であった。このような経緯を辿りながら、平成25年度前期まではメールによる呼び出しは継続して実施し、呼び出しに応じた学生への個別支援を続けてきた。

その間、学修支援センターでは、障害に関する支援制度も整備を進めていき、平成22年度には「障害に関する学修支援ガイドライン」を策定し、さらに、平成24年度には「障害学生の学修支援に関する内規」を策定した。この平成24年度から現在に至るまで、申請のあった学生の障害に関する支援を行っていくうちに、学修支援に携わる教職員には、学生個人の状況や特性に応じた支援が必要であり、そのためには根気よく、また丁寧に対応しなければならないという意識が芽生えていった。

そこで、平成25年度後期は、さらに深刻な状況にある学生の学修支援を重点的に行うために、きわめて出席率の悪い（出席率10%～0%）学生本人に対して、電話での呼び出しを実施することにした。その結果、対象者またはその保証人のほとんどと連絡が取れ、学生個人の状況を知ることができた。本稿は、これまで実施してきた呼び出し対応の結果を報告するとともに、今後の学生対応、学修支援についての展望を述べるものである。

2、メール呼び出しの概要とその結果

学生の呼び出しは、教育開発推進機構が発足した平成21年度前期より実施されている。発足当時の学修支援センター委員会において、大学生の成績が授業の出席率と相関関係にあることがデータから明確になっていることから、学生の出席率を向上させるために、学生に対して何らかの働きかけができないかということが議論になった。そこで、出席していない学生の事情を知るために面談をする機会を設けようということで実施されたものである。

呼び出し時期は5月の連休明け、対象学年は1年生のみとした。平成21年度前期はまだ学修支援センター相談室が開設されていなかったことから⁽¹⁾、各学部教務委員のオフィスアワーに来談するよう呼びかけた。平成22年度から24年度は、学修支援センター相談室が開室されていたので、学部と協議のうえ教務委員のオフィスアワーで対応する学部と、学修支援センター相談室で対応する学部とに棲み分けて対応を行った。また、呼び出しのメールも1回だけではなく数回に分けて配信し、面談受付期間も前回より長く設定した。

平成24年度には、夏期休暇明けに出席状況が悪くなる学生がいることが判明したので、前期だけではなく後期にも出席不良の学生を呼び出すことが提案された。出席不良の学生

とつながりを持つ機会を年2回に増やすことにしたのである。後期の呼び出し時期は11月の連休明けに設定した。また、同年度からは窓口を一本化するためと学生の情報を一極集中して管理するため、学修支援センター相談室でほとんどの学生対応を行うことにし、必要だと判断した場合には学部に接続することにした。この呼び出し方法は、平成25年度前期まで大きな変更なく実施していった。

学生の呼び出しについては、教務課のお知らせメール配信機能を利用して、1) 出席状況が良くないことから面談の機会を設けたこと、2) 面談を受け付ける期間、3) 面談場所、をメール配信した。これを数回に分けてメール配信する場合は、3週間くらいの期間を空けて面談に来ていない学生に対して学期終了まで何度も配信した。呼び出し対象となる学生は、大学が定めている成績評価を受ける資格である3分の2以上の出席率に満たない者とした。

さらに、平成23年度からは、新たに3年生に編入してきた学生も対象とした。編入生は、大学生活前半の2学年を他大学（短大）で経験しているため、今までの学修内容や履修方法の違いによるとまどいや、4年制大学への期待とのギャップに苦しむ学生も存在することが、明らかになってきたからである。

編入生は修学意欲が比較的高いので、問題をひとりで解決しようと無理をしてしまう傾向があり、本学の環境や教学制度に慣れていないため（あるいはなじまず）に、修学状況が悪化することもあるので、こうした学生に対しては気軽に相談できる場所があることを伝える良い機会となったと思う。

また、学生は授業に出席した際、教室に設置されているカードリーダーに学生証をかざすことになっている。これにより学生の出席状況は大学で集中管理されているため、今回の出席率もこのデータを元に割り出した。

なお、カードリーダーの利用については新たな問題点も明らかになった。毎回の授業への出席は当然のことであるから、成績評価に授業への出席を全く考慮しないという教員もいる。そのこと自体は問題ないが、一部の学生にはカードリーダーをかざす必要がないと誤解していた者もいた。本学では、授業に出席することが学修の第一歩であるとの教学方針から、学生には教室に到着したらカードリーダーに学生証を通すよう指導している。そのため、学修支援センターから各学部の教務委員会を通じて各教員に対して、必ずカードリーダーに学生証をかざすようにあらためて指導していただきたい旨をお願いした。

続けて、出席不良者の呼び出し対応について述べていこう。呼び出し結果は【表1】の通りである（対象者は当該年度の1年生と新編入生として編入学してきた3年生）。

【表1】出席不良者の呼び出し結果（学修支援センター委員会資料より）

		呼び出し 対象者数	来談者数	来談率
平成22年度	前期	266人	38人	14%
平成23年度	前期	166人	7人	4%
平成24年度	前期	190人	8人	4%
	後期 1 回目	492人	10人	2%
	後期 2 回目	555人	21人	3%
	後期 3 回目	601人	21人	3%
平成25年度	前期 1 回目	311人	12人	3%
	前期 2 回目	294人	8人	2%
	後期（電話呼び出し）	42人	29人	69%

平成22年度から平成24年度の前期までは、出席状況を調査する対象科目を絞り込んだ。その結果200名前後の学生が対象となったが⁽²⁾、来談者は僅かであった。この状況を踏まえて、平成24年度後期は3回に分けてメールを配信して呼び出すことにした。また、出席状況は各学生が履修登録している全科目の出席状況の平均値から調査したため学生の出席率が若干低下し、呼び出し対象人数が約500人から600人となった。来談者率としては、平成22年度はかろうじて10パーセントを上回ったが、23年度、24年度はそれを下回ってしまい、ごく僅かな学生としか面談することができなかった。

呼び出しに応じた学生の様子は、比較的謙虚な姿勢で来談する者、自分が呼び出し対象となるとは心外だという気持ちを持って来談する者、怒られるのではないかと不安に思っ
て来談する者と様々であった。呼び出しの対象学生が1年生ということもあるためか、カードリーダーに学生証をかざし忘れていたという主張もしばしば聞いたが、こういった学生に対しては授業に出席した際にはきちんと学生証をかざすよう指導することと、学生生活で不安なこと等は無いかという確認をした。

その他にも、他大学を受験することを考えている者や単なる怠学、深夜のアルバイトによって生活リズムが崩れてしまった者等、原因が想定できる学生もいた。また、家族内または友人同士のトラブルや、上京してきて不安を感じて家の外へ出られなくなってしまっていた学生もみられた。

以上のように呼び出しに応じた学生と面談をした結果、出席不良に陥る学生にはおおよそ次のような傾向があることがうかがえた。

- 1) いわゆる「怠学」と呼ばれるもので、サークルやアルバイト及び学業以外のことに夢中になってしまい、学業に手が着かなくなってしまったケース。こういった学生は、1年次の成績を見てショックを受け、2年次以降学業にも力を入れて持ち直すことが

多い。しかし、あまりにも欠席が多くなってしまうと留年や退学をしてしまうこともある。

2) 病気や症状を抱えて大学に来られなくなってしまったケース。これは主に、身体に関わる病気の場合は入院や治療をしていて出席ができないが、大学に事情を届け出ていることが判明することが多い。また、精神に関わる症状の場合は、病院に行っていないことが多い。

1) については、昔の大学生にも見られた怠け者であり、当方でも一定の人数がいるだろうことは予想していたが、2) については、大学から呼び出しをかけ、それに学生が応じてくれたことによって初めて判明したことである。

以上のような傾向に区分することはできたが、問題の傾向は分類できたとしても、その問題を解決するためには学生ひとりひとりに個別に対応し、実態に即した支援を行わなければならない。なぜなら、同じ傾向に分類できたとしても学生はそれぞれ個別の人格を持ち、成長、生活している環境が全く違うからである。ある学生に対して行った支援が、別の学生には不都合であることもしばしば見られるのである⁽³⁾。

ただし、依然として来談率が向上しないため、こちらが呼び出し対象とした学生の全体的な状況はなかなかつかめずにいた。以上の結果を踏まえ、平成25年度後期には電話による呼び出しを実施したのである。

3, 電話呼び出しの概要とその結果

平成25年度前期の学修支援センター委員会において、メール呼び出しの来談状況および結果に基づき議論したところ、今後も同様の呼び出しを続けることについて疑義が呈された。確かに、この方法で呼び出しをすれば、一定の割合の学生については支援の糸口がつかめる。しかし、呼び出し対象者が多い現在の状況では重点的な支援策を打ち出せない。むしろ、来談率を向上させるより大学での支援が必要な特定の学生に対して、重点的な支援を実施した方がよいのではないかとの意見も出るようになった。

そこで、委員会において今までの呼び出し状況や対応履歴に基づき、学修支援センター相談室としてより具体的な学修支援をするために、いかなる方法で学生呼び出しを実施すべきかの方策について協議がなされた。そして、平成25年度後期は試験的に、今までの方針を変更し、ある程度出席している学生は呼び出しの対象にせず、極めて出席率の低い(出席率10パーセント未満)学生に絞って呼び出すことにした。

手順としては、まず本人の携帯電話に連絡を入れ、繋がらなかった場合は自宅の固定電話に連絡を入れることにした。そして、本人が電話に出なかった場合は、家族の方に、「学修支援センターから重要なお知らせがありますので、学修支援センター相談室の担当〇〇までお電話くださいますようお願いください。」との伝言を依頼した。一人暮らしの学生

についても同様で、本人が電話に出なかったら保証人に連絡して本人への伝言を依頼した。なお、家族や保証人が「重要なお知らせ」の内容について質問してきた場合は、出席不良であることは説明した。また、保証人が面談を希望したいということであれば、できるだけ本人も連れてきて欲しい旨を申し添えることとした。

以上の手順により、対象である学生42人全員に対して電話呼び出しを実施した。その結果、【表1】のとおり29人の学生と連絡を取ることができ、来談率も69パーセントになった。これによって、出席不良に陥った一定量の学生と面談をすることができたのである。

【表2】平成25年度後期電話呼び出し対象者内訳（合計42人）

平成25年度前期修学指導面談対象者 (合計34人)	面談を受けた学生	17 (13) 人 (76%)
	面談を受けなかった学生	17 (9) 人 (52%)
平成25年度前期修学指導面談対象外の学生		8 (5) 人 (62%)

※ () 内は、今回の電話呼び出しで対応することができた人数。

【表2】は電話呼び出しの対象者の内訳である。まず、電話呼び出しの対象者の約80%が修学指導面談⁽⁴⁾の対象者であることから、出席不良者は成績不振に陥りやすいということが改めて確認できた。さらに、修学指導面談を受けた学生の方が、受けていない学生より呼び出しに応じた割合が高かった。また、修学指導面談対象外の学生も半数以上は呼び出しに応じ、対応することができた。以上のことから、こちらが電話を通じて何度も呼び出しをすることによって、学生はそれに応じる傾向にあるという結果が得られた。

また、呼び出しに応じた結果を分析すると、次のような傾向が見られた。

本人に応じた結果わかったこと

- ・他大学受験を考えている。
- ・家庭の事情で授業に出席できなかった。
- ・一身上の都合で休退学を考えている。
- ・生活リズムの乱れにより出席できなかった。

保証人が応じた結果できたこと

- ・本人の学修状況が把握でき、家庭内での学修支援に繋がるきっかけとなった。
- ・本人と繋がり、家庭と大学で協力して学修支援をする体制が構築できた。
- ・保証人が学生本人のことについて相談に来室した。

これらのことから、大勢の学生に対して一斉に呼び出しメールを配信するよりも、少数の学生に対して電話を通じて本人に、あるいは家族や保証人に直接対応をすることの方がより有効であることが裏付けられたと言うことができよう。

4, 個別対応の重要性と今後の展望

我々がこれまで実施してきた学生への呼び出しは、アメリカの高等教育機関で行われている取り組みの一つ、「早期警告」にも準じていると考えられる。これについては、谷川裕稔等『学士力を支える学習支援の方法論』において次のように紹介されている。

早期警告 (early alert) は、学生の定着率を高めるためのサービスのひとつであり、学期の早い時期に学業不振に陥りそうな学生を発見し、サポートをおこなうものである。出席状況やテストの結果、授業への参加状況などを勘案して、教員から警告するという手続きをとる。当該学生を、学習支援やカウンセリングなど、適切な支援が受けられる場へとつなぐ役割を果たす⁽⁵⁾。

学修支援センター相談室は、この機能を全て果たしているわけではないが、学生の出席率向上を目指しての呼び出し対応は「学生の定着率」(大学への帰属意識)を高めようとし実施した業務である。そして、この業務により出席不良に陥る学生の状況を把握することができた。さらに、呼び出しに応じた学生に対しては、個別対応により学生の状況を把握したうえで、大学の各部署と連携して支援策を講じることもできた。

こういった学生対応が可能であるのは、学修支援センター相談室が、予約を必要とせず、かつ、椅子やテーブルも用意されていて落ち着いて話ができる場所であること、学内の窓口(教務課や学生生活課)から案内されて来談する学生もいること、さらに、学修支援に特化した部局であるため、継続的に学生を観察することができることによるだろう。

平成25年度後期の電話呼び出しに限らず、これまでのメール呼び出しに応じた学生に対しても、個別に対応や支援をすることにより学生が抱える問題を発見し、その問題を解決するための手段や方策を学生本人と一緒に考えていくことができたのは、こういった個別対応をする場所やそこに専従する教職員がいてこそ可能だったのである。なぜなら、学生の学修面を支援しようとするれば、必ず学生自身の生活状況に立ち入らざるを得ないこともあるし、本人の事情を勘案しながら指導や助言をしなければならないこともあるからだ。そのためには、学生との信頼関係を時間をかけて構築しなければならない。また、今回の呼び出し対応に関わらず、専任教職員がいるということが、学生に「以前話した人とまた話ができる」、という安心感を与え、それが信頼関係の構築を強く推進してくれるのである。

もちろん、学生との信頼関係だけで学修支援ができるわけではない。これまでの呼び出し業務によって、学生の抱える問題をデータとして蓄積し、おおよその傾向に分類することができた。そして、学生ひとりひとりに対する個別対応の重要性について認識することもできた。今度は、問題を抱えた学生にアプローチする時期について検討し、また、様々な学生に対していかに接していくかという教職員の学生対応スキルの向上が望まれるので

ある。これまでの呼び出し対応は、その基礎固めだと考えることができよう。

今後の展望としては、次の方策が挙げられる。まず、呼び出し人数を絞り込み、対象となる学年を1年生や新編入生以外にも拡大することである。後期にも呼び出し対応を実施して判明したことだが、学生はどの段階で躓くか分からない。よって、さらに呼び出し対象の網を広げる必要があると考えられる。

ちなみに、平成26年1月、文部科学省は大学中退問題の実態把握に乗り出すことになった。すでに本学では平成22年度から学部学科、学年別に中退者数、中退率をホームページで公表しており、全学部で平成22年度は2.85%、23年度2.84%、24年度2.88%となっている。この数値はOECDの調査による日本の平均退学率約10%に比べて遥かに少ない数値ではあるものの、今後増加する可能性を否定できない。この中退を防ぐためにも、さらなる学生の満足度向上のためにも学修支援センターの役割はますます大きくなるであろう。

次に、学生の支援に際しては、必要に応じて保証人と連携して当たる体制を構築することである。現在、学修支援センター相談室は学生本人と直接対応をする場所として面談業務を行っている。しかし、きわめて出席状況の悪い学生の学修支援を行うには、その学生を様々な面から支援することも必要である。今回の電話による呼び出しでも、保証人に伝言を依頼することで来談した学生もいる。また、家庭内における学修環境の改善や学生本人への指導を保証人に依頼することも求められる。以上のケースを踏まえ、学生の生活する環境や習慣を改善するためには保証人の協力が必要だと考えられる。

最後に、学生に寄り添うために学修支援センター相談室の専従教職員の相談技術向上を図ることである。学生が来談しても、必要かつ十分な対応ができなければ呼び出し業務が無意味化してしまう。我々専従教職員はたくさんの学生を対応してきたが、多様な学生、対応に注意しなければならない学生についての知識や相談スキルはまだ不足している感がある。相談スキル向上のためにも、学修支援センター相談室には、週2日学修支援アドバイザーを配置し、学生対応について助言を受けているが、さらなる方策も検討する時期であるといえよう。よって、次年度以降の目標としては、学生の個別対応に重点を置くための対応スキルの向上により一層努めることとし、他課との連携をさらに強め、学生相談室のカウンセラーや学修支援アドバイザーなどの専門職をより活用して学生対応をしていきたい。

以上の点を踏まえ、今後の呼び出し対応による学修支援について次のような施策が考えられる。

今回、電話呼び出し対応をした学生は新入生であるため、今後の成績状況等の追跡調査を実施する。対象学生の出席率が向上し、成績状況も改善されれば見守るが、改善が見られない場合は再度の電話呼び出しをかけ、継続的な支援を実施する。

また、今回の電話呼び出しは学生個人の状況を詳細に知ることができたため、新入生のみならず2年次以上の学生に対しても有効ではないかという仮説が成立する。よって、2年次以降の出席率が著しく低い学生に対しても電話呼び出しを実施したい。ただし、電話

呼び出し対応をする専任教職員の人数にも限りがあることから、修学指導面談に来談していない学生、留年した学生（あるいは留年見込みの学生）、過年度生といった対象範囲の絞り込みが必要であろう。また、対応可能な人数であれば出席率を20パーセント未満まで引き上げることも検討の余地がある。これらについては、委員会や連携する関係部署との協議も必要であろうが、今回の電話呼び出しによって学修支援が必要な学生ひとりひとりへの具体的な支援策を講じる手がかりがつかめたので、継続的な支援体制を構築していくことが今後の展望（課題）として挙げることができるだろう。これについては、今後の学修支援業務が蓄積されていく中であらためて報告していきたい。

注

- (1) 学修支援センター相談室は平成21年10月に開室
- (2) 平成23年度は東日本大震災の影響で出席できない状況にある学生を対象外としたため、166人と若干少なくなっている。
- (3) なお、これらの呼び出し対応の中で、学修支援センター相談室で特に重点的に支援を行った事例については、鈴木「相談事例からみる学修支援の現状と課題」（『國學院大學教育開発推進機構紀要』第4号）にて報告をしたことがある。
- (4) 前期成績結果または学年末の成績評価における、GPA及び修得単位等に基づき実施される修学指導。対象となった学生には所属学科の教員による面談が義務づけられている。
- (5) 谷川裕稔代表編者『学士力を支える学習支援の方法論』p23（ナカニシヤ出版2012年）

シャーマニズム教授に関わる実践報告 —文化人類学の視点から—

安倍 宰

本報告の目的は、國學院大學その他の大学において、「文化人類学」の授業（講義）の中でシャーマニズムを学生に教授するその視角を考察する一つの素材を提供することにある。報告者はシャーマニズムが汎宗教的現象ないしは身体文化の重要な一側面であるとみなしているのだが、マスメディアや一部教団宗教などは単なる「際もの」「邪宗」と見なすことも多いのが現実であり、一般通念ともいえる。こうした現実に対して、アカデミックな立場からの言説はどの程度までその立場を確保できるのかを最終的な到達点と考え、その第一のステップとして、学生たちの偽らざる認識を通じて一般通念との理解回路を見出すことを目的とする。本報告はその一通過点と見なすこともできる。

報告者は、本学を始めとしていくつかの大学で「文化人類学」の講義を担当させてもらっている。その講義の中で、前期、後期のタームどちらかのテーマを“身体”として、身体文化に関わる授業を組み立てている。シャーマニズムはその中のトピックの一つとして講じられる。

まずは、ある年度における身体論の講義概要を記しておく。なお、國學院大學以外の大学は、それぞれA大学、B大学と表記する。

1. 平成24年度「文化人類学研究ⅡE」（A大学）におけるシラバス実践

第1回 イン트로ダクション

身体文化とは何か…「心身二元論」の限界を示すとともに、文化が異なるといかに身体動作が異なり、それによって世界観が違うものになってゆくのかを示す。骨密度の関係で、アフリカ系民族には「水泳」の文化が定着しない。ある民族ではおぼれた者を助けても死刑になることもあったというトピックを提示。

第2回 身体技法の文化性

モースの“身体技法”…フランスの社会学者、マルセル・モース Marcel Mauss の概念である“身体技法”、その文化性を「彼ら」の実践形態を事例をあげて紹介する。「しゃがむ」「座る」「寝る」「食べる」など、私たちが意識することもなく行う行為がきわめて大きな文化バイアスの中で行われていることを示す。

第3回 市川浩の身体理論

『精神としての身体』…“身体”の現象学。①主体としての身体…私たちが「内側」から把握する、「広がり」としての身体。②客体としての身体…皮膚の外から把握される「塊」としての身体。③他者に現れた自己の身体…他の人の言動に表れた自己の身体。羞恥心、人見知りなどは、それらに対する嫌悪感として認識される。④他者の身体…他人の身体は別の“物質”ではなく、微笑みに思わず微笑むというように、シンクロする場合も多い。『〈身〉の構造』…心身二元論を超える試みで市川が注目したのが、やまとことばにある「身」という考え方である。「身代金（≒命）」「身構え（≒姿勢）」「身支度（≒髪、衣類、化粧）」というように、単なる肉体から「精神」という言葉に近いものまでの幅広いコノテーションで「身」が理解されることを示す。

第5回～第7回 シャーマニズム

(別項にまとめて示す)

第8回 法と文化主体

“ワークルスムヌ”と法令…沖縄県宮古地域のフィールド調査に基くもの。当該地域のいくつかの村落では、男性成員のほぼ全員が衛生的にブタをと殺する身体文化を共有している。慶事はもちろん、ある村落では葬儀に際してもワークルスムヌ（「ブタのと殺」を指す方言）を行うこともある。しかし、条例の適用が変化し、公衆衛生の観点から「密殺」の取り締まりが厳しく行われるようになった。この時、「取り締まられる」側の主体ロジックのあり方を考える。

第9回 盛り場と身体

都市社会と盛り場…都市人類学において、都市住民の主体的な生活実践のあり方として、和崎春日の“他者との拮抗的共存”の考え方を紹介。機能的空間配置の中での都市的生活様式のあり方から「盛り場」を捉える視点を作る。

第10回 プロクセミクス

プロクセミクス…エドワード・ホールのプロクセミクス（個体間距離）概念を紹介。渋谷の盛り場の展開…渋谷が盛り場として成立するまでに、どのような歴史的展開があったのか、一般に“若者の街”として知られる渋谷だがその歴史性はどのようなものか、世代や美意識によって人々が思う“渋谷”が異なっていることを示す。渋谷の地図を渡し、自分が足を向ける場所に頻度別にドットを落としてみて、そこから何がみえるか考えさせる。

第11回 新宿の盛り場的展開

盛り場的歴史性…甲州街道の第一の宿場町として成立した“内藤新宿”は、はじめからイメージ通りの街であったこと、大戦後の闇市を経過し、歌舞伎町建設に

至る編年的経過をたどる。60年代の人口移動と“団塊の世代”の青年化が相まって、市民秩序に抵抗する「新宿文化」が成立したことを考える。

第12回 新宿のトランスジェンダー文化

トランスジェンダーとは…性とジェンダーの区分

世界のトランスジェンダー文化

新宿の盛り場的特質

第13回 トランスジェンダーと法

「特例法」の意味…平成15年に改定された戸籍法の特例法の中身

GIDと法

2. シャーマニズム（講義次第）

本講義における“シャーマニズム”の講義は、3回に分けられる。大まかには、①本講義におけるシャーマニズムの規定といくつかの事例、②沖縄・宮古のシャーマン（ユタ）の事例と“タマスウカビ”、③「夢を語る」人々、となる。

第1回 シャーマニズム

- ① シャーマニズムとはどのような現象か…佐々木宏幹の「シャーマン・プリースト」の差異。大船渡における「オショウサン」と「オガミサン」の共存。
- ② 脱魂型と憑霊型…同じく佐々木説からシャーマンの二分法を紹介する。前者の代表例としてチュクチ族の“サマン”、後者は台湾や東南アジアでみられるタンキーやムードンを示す。
- ③ フィールド調査で出会ったシャーマン…報告者が行った沖縄・宮古におけるフィールド調査で話を聞くことのできたシャーマン（ユタ）の成巫過程を考える。初めて会った職業ユタであるAさんを事例としてあげる。

第2回 シャーマニズム（2）

- ① 事例紹介…前回のAさん以外にも、あと4人のユタを紹介する（Bさん～Eさん）。
- ② 「ユタ＝超能力者」図式の超克…某アニメーションにみられるように、シャーマンを「超能力者」的な視点で捉える言説が一般にみられる。その“胡散臭さ”を強調する意味もあるのだろうが、シャーマニズム理解にとっての妨げでしかない。
- ③ そのための二つの視点…その超克のために報告者が現時点で提示しうる二つの視点を紹介する。「タマスウカビ」と「夢語りの文化」である。
- ④ タマスウカビ…宮古の人々と話していると、時折、「タマシイが落ちた」「タマシイを落とす」という表現に出会う。そのとき彼らの言説の中には、時折ユタの影がちらつく。「タマスウカビ」とは、落ちたタマシイを元の身体に戻す儀礼的動作、意味付けをいう。
- ⑤ タマスウカビの事例…ここでは3人の事例を紹介し、職業ユタと「一般人」の身体図

式（キネステーズ）が基本的に同じであり、並べるなら一種のグラデーションのように「切れ目」がないことに着目させる。

- ⑥ マウガンという祭祀物…ユタに関連する話の中には、「個人の守り神」と説明されることの多いマウガンが登場することが多い。（この話は、場所によって話す機会がない場合もあった）

第3回 「夢を語る」人々

- ① 夢の意味…誰もが見る夢であるが、その生物学的な意味、文化による意味付けが本格的に行われることは少ない。
- ② メディスの睡眠理論…ロンドン大学の動物行動学、レイ・メディスの睡眠理論から、夢の意味を考察する。教授は、睡眠とは種にとってもっとも危険な時間（ヒトにとっては夜）に体を固定するメカニズムであると説く。その中で夢とは、一定の間隔で行う「偵察」のメカニズムであると意味付けられる。
- ③ 「夢を語る」人々…当該地域の人々と暮らしていると、思いのほか昼寝が多い。その多くが畳の上に直に寝たり、手枕での睡眠だったりする浅い眠りが多いため、夢を見る確率も大きくなる。さらに当地には、ユンタクと称する辻々での雑談の風習があり、ここで他の話題と変わらぬ比重で夢の話がなされる。夢の共有が行われ、その総体がムラのような意思のような様相を帯びることがある。一般の人はもとより、ツカサ（プリーステス）に選出された女性たちも後付け的に夢によって選出が予知されていたとの意味付けを行うことも多い。私たちの中でも、夢は頻繁にみるものであるし、インフルエンザ時の不思議な幻覚なども加えるならば、こうした無意識がむき出しになる機会は想像する以上に多いのである。記憶、想像力、身体図式など、さらにシャーマニズムを含む無意識領域に働きかける文化様式も重要な研究分野になるはずである。
- ④ 付論：白日夢について…手元にある事例が少ないため、まとまった展望が見いだせない。そのため、付論の形を取り、病院で死にかけている叔母の姿を社において、しかも社内では死を意味する場所で見ってしまった同島の女性の事例を紹介する。そのあと、彼女はユタと共にその白日夢を分析したという話で終了する。

3. 学生の取り組みと理解（アンケート結果をもとに）

ここで取り上げる「文化人類学」の講義は3つの大学でほぼ同じ内容でなされた。しかし、それぞれの大学で、カリキュラムの中における当講義の位置付けが同じではないため、その点から触れておきたい。

國學院大學は、旧制度で言うならば、夜間開講の時間帯であり、文学部史学科の専門課程の講義の一つとして開講されている。よって、時間もやや遅い時間に配当されており、3年生次以上の学生の講座である。

A大学は、千葉県外国語、海外文化を学ぶ学生の多い大学である。ここでの「文化人類学」は「一般教育」の一つである。学年配当は全学年であり、そうした事情も手伝って

か、ここで検討する中では最も受講人数が多い。

B大学は、山梨県の短期大学である。卒業した後、他大学へ編入する学生も多い。当授業は、2年次後期に配当されている。編入試験や就職活動に時期が重なることも多く、年度によって受講生の数、取り組みに大きな差が見受けられる。

アンケートはシャーマニズムの3回分の講義が終了した時点で回答してほしい項目を告げ、B大学以外は持ち帰って翌週に提出してもらう形で回収した。調査項目は、以下の通り。この項目を板書し、学生が書写している間に回答用紙を配布する。なお、回答用紙はその日（および翌週）の出席表の役割も果たす。中身を成績に反映することは絶対にないこと、さらにその二つ以外の目的に本アンケートを使用することはないことを明言する。

(アンケート)

1. これまでシャーマニズム（ないしシャーマン）ということばを耳にしたことがあったか。(→Yes, No)
2. (1. でYesの人) どのような形で認識していたか。
3. (2. でNoの人) 大船渡の事例をどのように受け止めたか。
4. 授業を通して考えたこと（これまでのイメージが変わったかも含め）
5. こうした宗教文化を持つ日本文化について（他人事ではないという意味で）
6. フリー記述

§ アンケート結果分析

母数は、國學院大學15人（2回目の出席数と同数）、A大学56人、B大学24人（3回目の出席数と同数）となる。この人数は、シャーマニズムをテーマに授業を行った最終日の出席人数である。初回、2回目、3回目の出席人数を参考までにあげておく。国学院大學、各々13人、15人、18人。A大学、各々67人、65人、74人。B大学、各々26人、25人、24人。B大学がわずかに減少傾向を見せているが、國學院大學はその反対の傾向がうかがえる。

「1. これまでシャーマニズム（ないしシャーマン）ということばを耳にしたことがあったか。(→Yes, No)」について。

國學院大學…Yes-15、No-0

A大学…Yes-43、No-13

B大学…Yes-21（「おぼろげに」「名前だけは」を含む）、No-3

「2. (1. でYesの人) どのような形で認識していたか。」

國學院大學…イタコのようなもの（2名）、アニメから（2名）、超能力者・オカルト（3名）

A大学…アニメ・ドラマから（13名）宗教学の授業で（6名）、超能力・オカルト（12名）、

異国的（4名）、イタコのようなもの2名）、学術的定義とほぼ一致（8名）
B大学…アニメから（3名…カードゲームから1名を含む）、超能力・オカルト（4名、
他パテン師1名）、歴史的、異国的（3名）、プリーストと混同（3名）

2001年にある大学で身体論特別講義の一環でリレー授業を行ったことがあったが、そのときはフロアから「初めて聞いた言葉である」「イタコ以外にもそのような人がいるのか」などの発言があった。そのことと比較し、格段の認知度上昇が感じられる。回答中の「異国的」「歴史的」とは“自分とは関係ないもの”というニュアンスが強いように思われる。

「3.（2. でNoの人）大船渡の事例をどのように受け止めたか。」

数人（A大学…3人、B大学…1人）が欠席していて大船渡の事例を聞いていないとの回答があった。それ以外は「不思議なこと」「信じられないこと」「葬儀に様々な地域性があると認識」などの回答が目立つ。

「4. 授業を通して考えたこと（これまでのイメージが変わったかも含め）」

國學院大學…「超能力者という認識は枠を狭めてしまうと考えた」「(シャーマンは) 遠いものだと思ったが、意外に身近な存在だと考えた」「テレビは演出ということもあるが、胡散臭いものという印象が強くなる」「成巫の過程に興味を持った」（同意見がそれぞれ数件みられた）

A大学…「霊的なもの、祖先崇拜のようなものが日本には定着しているのだと思った」「マンガでしか知らなかったことが本当であって驚いた」「靈感の強い人がいても、それを信じる人がいなければ社会現象にはならないということがわかった」「夢に対して変な気分になった」「シャーマンに関して一種の恐怖心・差別心があったが、そのような感じがなくなった」「〈タマスウカビ〉は『我にかえる』というニュアンスに近いものでは」「シャーマニズムは日本にも古くからある文化だということがわかった」「シャーマン=かっこいいとか考えていたが、そのようなものではないと思った」（専門的すぎて理解できなかったという意見、実感の持てないまま終了したという意見もそれぞれ1件）（意外に身近な存在という意見も6件）

B大学…「不思議だと思った」「いろいろな人たちがいるんだと思った」「考えていたイメージと結構違うんだと思った」「周囲にそのような人がいないため、不思議だし少し怖いと思う」「自分の“普通”が普通ではないと考えた」「オウム真理教と同じようなイメージ」「全員がユタ族^(ママ)になったら少しいやです」「夢もそれだけ昼寝をしたらあたる夢もあると思う」「記憶力、想像力について考えることができたが、超能力を持った人間がいるかというとな納得できない部分がある」「超能力的なものではないことがわかった」「不便というか苦勞することも多いだろうなと思った」「自分はオカルト的な見方から離れられないと思った」「現実味を感じない」「一般人との線引きも曖昧なものだということが理解でき

た」「日本にもいることに驚いた」

「5. こうした宗教文化を持つ日本文化について（他人事ではないという意味で）」

國學院大學…「予言者的に活動するユタに共感することはできなかった（同意見他1件）」

「日本人の精神に組み込まれている現象なのだということがわかった」「民族のアイデンティティを失わないためにも守っていききたい（同意見他1件）」「神道の原型がわかるのではないかと思った」「日本の文化を考えると（シャーマニズムは）普通のことではないかと思った（同意見他1件）」「自分も似た経験があり、特別なことではないと思った」

A大学…「日本はそこまで宗教の色が強くないが、色んな宗教文化を取り入れている（初詣、クリスマスetc.）シャーマニズムも取り入れる必要がある」「知らないうちに宗教文化の中で生活しているんだなあと思った（同様な意見他4件）」「神の言葉が人間の行動基準になっている時代は終わったと思っていたのでそれが現代まで続いていることに驚いた」「日本にもこんな面白い文化があるなんて知らなかった」「宗教系のことに怖いイメージがあったが、そうではなくて身近で、神秘的なものだとわかった（同意見他2件）」「何となく刷り込まれてきた『日本は無宗教』的な考え方も地方の実感を無視して出来上がったものなのかなと感じた（同意見他3件）」「日本の宗教には昔からシャーマニズムの要素があったのではないかと思った」「もっと知ってみたい（同意見他2件）」「『私のお墓の前で…』という歌がありますが、シャーマニズムを覆すとんでもない歌詞だと思います」「日常生活の中にたくさんの宗教的価値が潜んでいるんだと思います（同意見他4件）」「こうした文化は残していくべき（同意見他2件）」「日本にも日本人が知らない文化はたくさんあるのだなと思った（同意見他4件）」「夢の考え方が特に印象に残った」「日本にもシャーマニズムがあるのかと驚いた」「こうした文化があるのは当たり前だと思う」「宗教に関して寛容であるべき」「自分に関係のあるものだと感じなかった（同意見他2件）」「日本で最も興味を持つ文化です」

B大学…「このような宗教には警戒してしまう」「宮古島には縁がないが、これも日本文化だと思うと不思議なもののように思える」「日本文化の根幹に宗教的なものがあると思う」「意識していなくてもシャーマニズムが生活に浸透しているのだなと感じた」「同じ日本文化として考えることはできなかった」「いろいろあるということです」「写真では日本の中である東京の写真もあったので、日本はこれからどうなるんだろうという恐怖心が出てきた」「自分は日本のこと何も知らないんだなと思った」「特別視してはいけないんだと感じた」「日本文化の中に宗教文化があることが信じられない」

4. 概観

アンケートを雑駁な形ながら整理してみた。学生の性別や所属などを単位にした分析が行われるのが理想であったが、資料数の問題で割愛することになった。

授業前は「宗教」に“胡散臭いもの”“危険なもの”というイメージの強い学生がほと

んどであるようだが、思ったより多くの学生が「文化としての宗教」を理解するところまで進めることができているようだ。信仰をキリスト教や多くの教団宗教と同一視し、意識的な信仰のみを「信仰」と考える学生が最後までいることに指導力の欠如を感じる。

この数年、授業でシャーマニズムを扱う際には、極力、シャーマンを「突然変異」「超能力者」のイメージから切り離すことを念頭において現場に臨んできた。それが部分的に成功したクラスもあるが、とりわけB大学では、そうした認識まで導くことができたと断言できない状況にある。シャーマニズムを他人事として捉えないようにという配慮を常にしたつもりであるが、最後までマスメディアのまき散らす際もの的なイメージに固執して、突き放してしまう学生が多いのが気がかりである。

全体にわたりアンケート用紙に目を通して見て、國學院大學では他にも宗教学的な授業も多いことから、初めからしっかりしたシャーマニズム認識を持っている学生が多いようだ。またA大学では、海外文化に接する機会が多いせいも、そうした異質なものを頭ごなしに拒絶しない態度が涵養されているのかもしれない。同じ内容でも、学生が受講する他の授業との関わりによって内容理解に大きな差が出ることは改めて強く認識されるべきであろう。

夢に関する理論は、“身体論”をテーマにした当初から計画にあったものである。反応が形になって現れたのはA大学だけだったが、國學院大學でも個人的なディスカッションの中で何人かの学生に指摘されていることは付け加えておきたい。

平成生まれの学生が圧倒的多数を占める現在、アカデミックな好奇心を喚起してゆく授業を行う必要と困難は日に日に増しているように思える。ここで行ったアンケート分析の精度を高め、それを基にその世界観に触れる授業を数多く組み立てていきたい。

國學院大學創立130周年記念事業・平成24年度教育開発シンポジウム
私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから
— 建学の精神・キャリア教育・質保証 —

日 時：平成25年2月16日（土）13：00～17：30

会 場：國學院大學渋谷キャンパス・学術メディアセンター（AMC）1階・常磐松ホール

主 催：國學院大學教育開発推進機構

共 催：國學院大學研究開発推進機構校史・学術資産研究センター

参加者：143名

【第一部】基調講演

「青年の心に太い支柱を！」

鳥居泰彦氏（元慶応義塾塾長、元中央教育審議会会長、國學院大學理事）

【第二部】シンポジウム

報告1 「龍谷大学における建学の精神と「仏教の思想」」

長谷川岳史氏（龍谷大学大学教育開発センター長、経営学部教授）

報告2 「教養教育の担うもの—建学の精神は伝わるのか—」

柴崎和夫氏（國學院大學教育開発推進機構共通教育センター長、人間開発学部教授）

報告3 「教養教育と建学の精神—同志社大学の事例報告—」

圓月勝博氏（同志社大学 文学部教授）

コメンテーター：川島啓二氏（国立教育政策研究所高等教育研究部総括研究官）・鳥居泰彦氏

司 会：加藤季夫（國學院大學教育開発推進機構長）

※所属等は開催当時のもの

※本シンポジウムでは、寺崎昌男氏の御講演「『現代のリベラルアーツ』と私学教育」も予定していましたが、寺崎氏が急な御病気で入院されることとなりましたため、中止させていただきました。

開会の挨拶——赤井 益久（國學院大學学長）

（司会） 本日は國學院大學教育開発シンポジウムにご来場いただきありがとうございます。司会は教育開発推進機構長を務めております、私加藤が務めさせていただきます。開催に先立ちまして、本学学長の赤井益久よりご挨拶を申し上げます。

皆さんこんにちは、國學院大學によろそおいでくださいました。皆さんがいらっしゃる、この國學院大學の母体である皇典講究所が明治15年に設立されて以来、昨年の11月4日で、創立130周年の記念すべき節目の年を迎えることが出来ました。従いまして、今年は131年目の歴史を数えるということになります。

私立大学における環境の変化は、既に皆さんもご承知の通り、18歳人口の減少、大学間競争の激化、ユニバーサル化・全入化といった事態を迎えております。私立大学にとって、これから大学の運営・教育をどうすべきかということ考えたときに、本学でも、大学の中期計画として、学校法人全体としては、一つには個性ある研究と教育の実現ということを謳っております。とりわけ私立大学には、それぞれ独自の建学の精神というものが有りますから、それを活かして行くことが重要なのではないかと思います。

個性ある研究と教育の実現のために、國學院大學は、平成19年にこれまでの組織を

一本化いたしまして、現在この建物を主として利用しております研究開発推進機構という組織を設けました。その3年後の平成21年には、教育方面での個性ある教育を実現するために、教育開発推進機構を設置いたしました。本日のシンポジウムを主催しておりますのが、この機構でございます。

大学設置基準の大綱化以降、大学における教育力の位置づけがますます重要になっていると思います。この教育力を、これから従前とは違った形で展開して行かなければならない。個性ある教育・研究の実現と、今大学に最も求められている教養教育との関わりについて、本日は、鳥居泰彦先生をはじめ、龍谷大学や同志社大学の先生方より、実際の具体的な経験をご報告いただくと伺いました。是非、皆さんの英知を合わせて、私立大学の今後の在り方について、考えて参りたいと思います。本日は長くなりますけれども、是非ご参加・ご質問等いただきまして、有意義なシンポジウムにして参りたいと思います。どうぞ宜しくお願いいたします（拍手）。

開会の挨拶——阪本 是丸（國學院大學校史・学術資産研究センター長）

（司会） 続きまして、本シンポジウムを共催しております、國學院大學校史・学術資産研究センター長の阪本是丸教授よりご挨拶申し上げます。

阪本でございます。國學院大學校史・学術資産研究センターは、平成19年に、國學院大學の校史の研究をし、その成果を共有するという趣旨で発足いたしました。

今日のシンポジウムのテーマであります、建学の精神を学士課程の教育にどのよ

うに活かして行くかということについて説明させていただきますと——これはご承知の通り、平成10年に「個性が輝く大学」という、大学審議会の答申、また大学設置基準の大綱化を踏まえまして、本学でも平成8年くらいから自己点検、あるいは様々な

改革をして来たわけでございます。その中で、本学は創立130周年を迎えた古い大学ですし、学術資産、また学校の歴史もずいぶんありますが、その研究の成果を学士課程教育、あるいは大学院の教育にどう活かすかという課題が浮かび上がって参りました。そういう意味で、教育開発推進機構と相まって、國學院ならではの研究と教育というものを世に問いたいということで、ここ数年、このようなシンポジウムを共催するという形で、我が校史・学術資産研究センターも参画して参ったわけです。

本日は、本学の柴崎教授からも話があるかと思いますが、同志社大学、あるいは京都の龍谷大学、奇しくも戦前で言いますと神仏基——寺崎先生がおられました立教大学もキリスト教ですので——まさしく日本

の宗教を代表する学校から、それぞれの校史あるいは建学の精神をどのように教育に取り入れるかということについてご報告をいただきます。また、そのためにも、やはり教育の前提として、着実な研究が必要であるということで、國學院大學としては研究と教育を両輪といたしまして、こういったシンポジウムを開催し、そこで色々な英知を集めて、皆様と共に考えて行きたいと考えております。私どもも、ただ研究だけに携わるということではありませんけれども、主として研究面からのアプローチということで、共催という形で今回参画させていただいた次第でございます。

本日のシンポジウムが実りあるものとなりますことを祈念して、一言ご挨拶を申し上げます（拍手）。

基調講演

青年の心に太い支柱を！

鳥居 泰彦（元慶應義塾塾長、元中央教育審議会会長、國學院大學理事）

（司会） それでは、早速、第1部の基調講演を開始させていただきます。講演に先立ちまして、講師の鳥居泰彦先生をご紹介します。鳥居先生は東京都のご出身で、昭和36年慶應義塾大学経済学部を卒業され、41年に大学院経済学研究科博士課程修了。スタンフォード大学、カリフォルニア大学パークレー校の研究員をなされた後、慶應義塾大学経済学部教授に就任され、平成5年に慶應義塾長をなされています。専門は経済学、また、文部科学省中央教育審議会の初代会長、日本私立学校振興・共済事業団の理事長を歴任され、日本における大学教育改革を牽引して来られた先生です。現在は慶應義塾大学学事顧問の他、本学の理事も務められています。それでは、鳥居先生、宜しくお願いいたします。

はじめに

ご紹介いただきました鳥居でございます。このようなシンポジウムにおいて、基調講演をさせていただきますことを大変光栄に存じます。基調講演ですので、なるべくその趣旨に沿ったお話を申し上げたいのですが、寺崎先生もお休みでございますので、最初に、大学というのは何のためにあるのかということを少しお話して始めたいと思います。

1. 大学の三つの使命

お手元に配布しましたレジュメ（pp.122-129）には書いておりませんが、私は本来、大学は社会に対してある使命を有しており、その使命を果たすのが一番大切であると思っています。その話を先に致し

ましょう。

私は、その使命は三つあると思います。一つ目は「文明の継承」ということです。我々は、色々な文明の遺産を引き継いでいますから、それを次の世代へと継承して行かなければならない。その役割を担うのは、色々な仕組みがありますが、第一には大学です。もう一つ重要な文明現象は宗教、そしてその他にも、たとえば博物館とか、図書館とかいったものも、その使命を担うことになるでしょう。それら諸々の仕組みの中心にいるのが大学だと思います。

二番目ですが、これは言葉で表現すると非常に広範囲にわたりますので、あえて短い言葉に縮めて言えば、「知的生産」であると思います。人間の世の中は、知的生産を積み重ねていかなければならない。そうしないと先へ進めないのです。知識がその例です。それから技術がそうです。色々な

ものが、知的生産に必要なのですが、これは他の動物には真似が出来ないものです。それを背負って行くのが、大学の使命だと思っています。

三番目は「人格の形成」だと思います。

この三つ、それを大学はしっかりとやっ行って行かなければならない。ところが最近——ここ五十年くらい、日本のみならず世界全体で、大学に要求することがもっと増えて来てしまった。たとえば、就職協定などに代表される就職騒ぎということがありますが、元来、大学としては、先程挙げた三つの大事な使命から考えれば、就職というのは、あとで本人と産業界が考えればいいことであつたはずなのに、今や、むしろ大学がそれを本気で考えなければならなくなつてしまった。まだまだいっぱいあります。その諸々のことを私たちは突きつけられて、大学とはどうあるべきかについて考えることは後まわしになつてしまい、本来大学の使命から言えば二の次、三の次だつた話のほうを中心に考えざるを得なくなつています。

もう一つ厄介な問題は、世の中が変わつて来たために、若い人たちの考え方も変わり、そしてその若い人たちを生み育てる親も変わつてしまいましたし、更に、その親の周りで教育という仕事に携わる教育関係者もすっかり世代交代してしまつたものですから、本来、親がやるべきこと、家庭がやるべきこと、社会がやるべきこと、それを全部、学校がやらなければならなくなつてしまった。それこそ、挨拶のしかたから、身の回りのことから、全部教えてやらなければならぬ、そういう時代に入つてしまつています。これは何とかしないと、こ

の先世の中どうなつて行くかわからない、と私は思っています。

その最も極端なものは、宗教です。元来、どこの国にもどの民族にも、何らかの形で「祈り」というものがあつたと思うのです。ところが、キリスト教国家でも、朝晩の祈りが忘れられてしまつた民族が増えてきている。仏教においても然り、我が国の神道においても然りです。これを前提にして成り立つていたヨーロッパの文化、あるいは日本の文化が、祈りの習慣や仕組みを持たなくなつてしまつたために、その埋め合わせをやらなければならぬ。それは、単に教会に行きなさいということだけではなくて、生活の隅々まで埋め尽くしてはたはずの文化を、そういう基本的なところから教えなければならなくなつてしまつた、そういう時代の変化が起つています。

2. 教養教育の原型

そういうことを前提として、大学とはいったい何なのかということについてもう一度考えてみようと思います。今日大学と言われるものの原型は、11世紀に成立したボローニャ大学だと言われています。その後、大学は各地に広がり、サレルノ大学ですとか、あるいはフランスへ渡りまして、パリから百キロほど行つたところにシャルトルというのがありますが、そのシャルトルの大学、シャルトルは今では大きな礼拝堂になりましたので、代わりに今度はパリに大学が出来ました。それからまたベルリン大学、あるいはオックスフォード、ケンブリッジと遷つていったわけですが、

さて、そのボローニャが原型となつた大

学は、四つの科目を基本科目としています。それが神学、法学、医学、人文学ですね。この四つは人間の存在にとって不可欠なものと考えたがゆえに、ボローニャの人たちはこれを基本としました。その四つを詳しく説明するのは時間の関係で省略しますが、四番目の人文学は、その中が更に七つに分かれています。一つ目は文法です。次に修辞学、倫理、算数と幾何、天文学、音楽、だったようです。これが長い間、リベラルアーツ七科目と呼ばれるものだったわけですね。このリベラルアーツの七科目が、ボローニャの大学から生まれたわけです。私たちはこの七科目に特にこだわる必要はないと思いますが、やはり、ボローニャに生まれたリベラルアーツの考え方、要するに健全な人間としての存在、それを作り上げて行くためには何を教えなければならぬか、ということ、考え続ける必要があると思います。

3. 日本の教育を考える

話が変わりますが、明治の初めには、教育というものは、最初はそれに相当する言葉がありませんでしたから、educationと言っていました。そのeducationを、どういう日本語にしようかということで、色々な意見が出ました。大久保利通は「教化」という言葉を提案しました。何も知らない人に教えるという意味です。初代の文部相であった森有礼は「教育」、つまり教えるというのが良いと。それに対して、森有礼の仲人であった福沢諭吉は、言葉は提案しませんでした。森有礼に対して、educationという言葉の語源はラテン語の

educereという言葉にあり、それには引き出して行くという意味がある。そのeducereの、引き出すという意味から考えると、人間が持っている潜在的な能力・才能、そういうものを引っ張り出してやる、開発してやるということも大事なんじゃないかということを行いました。これは後世になって、森・福沢論争などと言われることもあります。別に二人は、論争は全然しておりません。福沢もそういう、ちょっとしたお説教を森有礼にしたのだと思います。

私たちは今では「教育」と呼んでいますけれども、この、今日本語で「教育」と言っている言葉の中に、大久保利通の言った意味での「教化」ということも捨ててはいけないと思うのです。また、福澤諭吉が言った「開発」、才能を引っ張り出してやるということも、非常に重要だと思います。そして、そういうことを含めて教えるという「教育」を、日本は大切にしていかなければならないと思っています。

やはり「教育とは何なのか」ということになるのですが、これについては私のレジュメの1枚目(p.122)に色々な面があるということを書いておきましたので、ご覧いただければと思いますが、まず、(1)で「人間形成」と我々が言うときには、体を鍛え、精神を鍛え、運動神経を鍛え、フェアプレーの心を鍛える、教える、ということから始まりまして、また(1)の最後のところに述べましたように、「何が罪であるか」ということについて教える。色々な宗教があるにも関わらず、戒律というものは、どの宗教も共通のことを言っている。殺してはいけない、盗んではいけない、と

いった類のことは、皆共通しています。そして、その前に、信仰あるいは感謝、我々がこの世に存在していることへの感謝があります。それを、どういう形で子供たち、次の世代に伝えて行くかということを考えて続ける、そういう教育でありたいと思います。

次に(2)「基礎知識、専門知識の伝授」という面、これは時間の縦軸で言えば、昔から現在までの歴史をおろそかにしてはいけい。それから、この世の中には、色々な民族がいて、色々な文化があつて、色々な習慣があるということを理解しなければいけい。そして、ものの考え方には色々な面があるということ、そもそも「概念」というものについての理解を、子供たちに教える必要があると思います。

日本の教育は特にそうですけども、知識を教えたり、教わつたりするというこを、何となくためらっている。つまり、子供たちが、教室で「議論をすれば必ず正解が出てくる」というような教育を受けるようになってから、もう60年が経ちます。占領軍が導入した日本の教育制度、そしてそれに乗つた——私は、悪乗りだと思ひますけれども——日教組教育というのは、まさに「子供たちが意見を出し合ひ、そうすれば、そこから正解が出てくる、それがみんなの意見になる」という、こればかりやってきたようなものです。そうではなくて、教わらなければならいことを教わる。教えなければならいことを教える。これが重要なのです。

それから(3)「学習」について言えば、知識を得るための「学習の方法」というものを教わらなければならい。いくら議論

したつて、図書館の使い方はわかりませんから。

そしてもう一つ、最近30年くらいでしょうか、よく言われるようになった(4)「成長の支援、人生設計の支援」ということも、今では学校の大事な仕事になっていますが、これは考えてみれば、欧米では昔から当たり前に行つていたことだと思ひます。

4. 教育改革の歴史的背景

さて、そういった諸々のことについて——時代が変わつたこと、今自分たちはどういふ状況にいるのか、それを乗り越えるために若い世代に何をしてやれば良いのかということ、考えてみたいと思ひます。レジユメの2枚目(p.123)に、横書きに書いてある部分をご覧下さい。

日本は、繁栄の時代を通り越して、今や困難な時代へと向かいつつあります。その結果、苦しい時代を知らない世代が出て来てしまいました。世の中というのは皆で苦しんで作らなければ繁栄はしないものだといふ、当り前のことがわからなくなつていふ。そうした世代が、今や人口の半分を占めてしまったと私は思ひます。その人たちに、一体どうしてやつたらいいのでしょうか。父や祖父の努力の歴史を教えなければならい。あるいは、彼らの遺産に対する尊敬の念、感謝の念を教えなければならい。我々が享受している、父や祖父の世代から譲り受けた文化遺産がいかにして作られたのかを理解すると同時に、感謝の念を持ってそれらを使わせていただくといふ、生活習慣と言ひますか、人生の習慣を身につける必要があると思ひます。

これは日本だけの話をしているようにお考えかもしれませんが、けれども、実は日本だけではないのです。このような諸々の嘆かわしい現象というのは、1980年頃になって、世界の先進各国が皆気づき始めたのです。そこで、レジユメの4枚目(p.125)の一番上をご覧いただきたいのですが、アメリカではレーガンがA Nation at Risk「危機に瀕する国家」という膨大なレポートをまとめました。1983年のことです。同じ頃中曽根さんは臨時教育審議会、臨教審を設置しまして、日本の教育の総ざらいをやりました。臨教審の方針を読んでみると、今日においても即座に実行しなければならないことが、たくさん書いてあります。この頃その他にも色々な教育改革が提案されましたが、ここでは、特にサッチャーの取り組みを紹介したいと思います。

サッチャーは、1979年に首相になりました。そしてブラックプールという町で保守党大会を開きます。その大会での演説の中で、これからの教育改革について——イギリスの子供たちを変えなければならない、ということを訴えました。彼女は、その訴えた中身を8年かけて、1988年までかけて実現しました。最後には1988年教育法という法律に仕上げました。

サッチャーが訴えたことはどういうことかと言いますと、イギリスでは子供たちに対して必要な教育が行われていない、必要な教育をしようではないか。伝統的な道徳価値が失われている、それを改めて復活しようではないか。当時は、イデオロギー色の非常に強い教育が行われていました。それをおしまいにしようではないか、読み・書き・計算の基本能力がどんどん落ちてし

まっているのだけれども、改めてイギリスの子供たちにきちんと教えようではないか。それから、伝統的な家族というものを重視するようにしよう、と。

その頃、1980年代になりますと、イギリス社会における考え方の中では、家族というものが崩壊の危機に瀕していました。それをもう一度、改めて復活しようというわけです。今の日本みたいです。家族というものが、我々の社会構造の中で本当に色あせてしまっています。そのことが子供たちの将来にどういう悪しき影響を及ぼすかを考えると、私は空恐ろしいと思っております。

「ビクトリア朝の美德」とサッチャーが呼んだもの、それを復活しようということです。「ビクトリア朝の美德」というのは、勤勉・努力・勤労、そして競争。これらを復活しようというわけです。

ところで、どうしてそのようなことになったのか。サッチャーは、ある本を——レジユメの5、6、7枚目(pp.126-128)に、その本から3ページだけコピーして載せておきましたが、この本を皆に突きつけて、使うのをやめようではないか、と言ったのです。本の題は「How racism came to Britain」。「人種差別はいかにしてイギリスにやってきたか」、何となくもっともらしい題ですが、要するに、イギリスはアフリカをはじめとする植民地を作って、その植民地を収奪することによって出来た。その通りです。しかし、そのことを、極端に子供たちに教えるために作られたのがこの本です。これは、ほとんど全ての公立学校の教科書として使われていたのです。中をご覧いただくとわかりますけれども、たと

えばイギリスの地図が無数のしゃれこうべで出来上がっている。こういう地図が——これは漫画ですけれども、この漫画を見れば一目瞭然、イギリスという国は植民地の人たちの、血の上に成り立っている国だということ。

次のページは、アフリカの地図です。アフリカの地図を、肥った豚が食べている。アフリカから、鉄道線路を通じて収奪する、つまりアフリカの血を吸って生きている、という絵です。

このようなことがあって、我々の国も同じようにして、自虐史観、あるいは戦争に対するそうした教育をずっと続けて来ていましたが、サッチャーたちは1988年にこのような教育から卒業しているにも関わらず、我が国はまだここから卒業出来ないでいます。

我々は敗戦国です。戦争に負けました。アメリカや、あるいは中国は、日本に勝ったのです。ですから、中国やロシアから「お前ら悪いことして、散々アジアや他の国の血を吸って生きてきたじゃないか」と非難されることはあっても、それはしょうがない、あとは言い返すしかない。ところが、イギリスは戦勝国ですよ。その戦勝国でも同じことが起こっていたのです。1980年を中心にして起こった、先進国各国での教育に関する議論は、そうしたことを浮き彫りにしてくれました。その答えは明快でありまして、こうした考え方は、社会主義をテコとして起こって来た。後に出されたイギリス政府の報告書を読むと、この訳のわからない漫画みたいなものを載せた本を作っている出版社は、社会主義者たち、とりわけトロキストと呼ばれている人たちが

中心となっている、ということが報告されています。一方、我々の国では何が起きているか——これ以上は今日はやめておきますけれども、非常に難しいところに今の教育は来ていると思います。

そこでレジュメの2枚目 (p.123) に戻っていただきたいのですが、今、日本の若い人たちの思考様式がどんどん変わりつつある。大学生諸君をどうこう言う前に、彼らの育ってきた小学校からの教育がどうなっていたのかということを考えてみる必要があると思うのです。それは、2枚目の中央に書いておきましたが、イギリスで言う「トピック学習」です。自分の好きなトピックだけ勉強すればいいということです。似たようなことは日本でも起こっています。その代わり、先程の繰り返しになりますが、読み書きそろばんの能力が低下し、規律もまた低下していています。今、私たちは改めて、そういう状態からどうやって脱出するかということを考える必要があると思います。この現象が起きた震源は、一つは確かに社会主義という思想の問題ですが、もう一つは、戦後作られた教育制度そのものに問題があると思います。それが地方教育委員会制度であり、教職員組合の問題であり、その人たちが作り上げてきた国家批判、あるいは自虐史観、歴史教育の問題だと思います。

5. 日本戦後の一般教養教育

この話はそのくらいにして先に進みたいと思います。3枚目 (p.124) の上の段に移りたいのですが、教養教育の問題、これが大事なテーマの一つですので、これに触

れておきたいと思います。日本の戦後の教育では、一般教育とか、一般教養とか呼ばれますが、それについて、まず1947（昭和22）年に学校教育法というものが出来ました。これも実際話せばきりが無いのですが、憲法が制定されたのは1947年の5月です。その5月を待つことなく、先に出来たものが学校教育法なのです。1947年の3月に出来ました。当時の文部大臣は高橋誠一郎です。その冒頭には、憲法が出来たらば動き出すであろう法律だということがわかるように書いてあります。

そして、その学校教育法に基づき、旧制の大学、旧制の師範学校、旧制の高等学校等を全部統合することにより、新たに新制大学が出来ました。従って、高等教育は4年に短縮され、結果として現在、我々は4年間の高等教育制度を有しております。そして、その4年間の前半2年間を使って、一般教育あるいは一般教養と呼ぶものが用意されました。これは、アメリカ流の一般教養、general educationですね。これが接ぎ木のように継ぎ足されたわけで、人文・自然・社会・倫理・道徳といったような様々な分野について広い知識を持つ、ということを狙ったものであります。

そのような制度でしばらく行われてきたわけですが、1956年に大学設置基準という法律が制定され、そこで一般教育を必修化することになりました。この一般教育のことを、俗に「パンキョウ」と呼んだのですが、パンキョウはやっているうちにだんだん評判が悪くなりまして、最後には、1991年に大綱化という名前で——名前だけは聞こえがいいですが——要するに消滅しました。

なぜそんなに評判が悪くなったのかと言いますと、一つには、入学時に専門を決めてしまっている学生にとっては、一般教育は高校の延長にしか見えない、ということが起こりました。そんなことはないのです。本当は高校の延長ではないものなのですから、いつの間にか、パンキョウはそこに落ち込んでしまいました。

もう一つは、専門を重視する大学人が——これは、大学の先生たちに問題があるのですが——一般教育の担当教員を低く見る、軽く見る、そういう空気が出来上がってしまいました。私の大学など典型的です。私の大学の場合、大学の本部が三田にありますけれども、一般教育は日吉でやります。そこで「日吉の先生」と呼んだだけで、まるで別の人種を呼んでいるみたいになってしまう。そういう時代が来てしまいました。

第三に、教える人たち——評判がいいか悪いかは別として、その担当している先生たちは免許を必要としません。これは本気になって、人文社会や自然科学の専門分野の専門家になってくれなければならないのに、彼らはやっぱり「パンキョウ」、一般教育の先生という枠の中で、いつの間にかぬるま湯に浸かってしまった人もいたのではないかと思います。

最後に、これは今でも日本にとって大問題なのですが、日本にはクラシック、つまり古典ですね、古典を教えるという習慣がない。古典をやっている先生は、特別な先生、物好きな先生としか思われていない。『古事記』がそうです。あるいは、バイブルがそうです。そういうものを大事にしてきたのが、人間という存在なのだ。その人間という存在が大事にしてきた古典が

疎かにされるようになって、日本人が理解不足に陥ってしまった。これは大きいと思います。

その頃旧中央教育審議会がありまして、そこでこれらの、今四つほど並べておきました事柄について、どうするかという議論をしたようです、私はその頃は旧中教審の会長ではありませんでしたから、詳しくはわかりませんが、しかし、色々話しあってみると、四つの項目のうち、下に行くに従って議論が疎かになっていました。最初のほうの議論はしていました。つまり、入学時から専門を決めているというのはどうかというような、そういう話はしていましたけれども、古典を大事にしようという議論は全然していない。そのような次第で、1991年に大学設置基準が改正されまして、その改正のことを大綱化と呼んでいますけれども、要するに何でもいいですよということです。結局、東京大学では教養教育が解体されるに至った。本来であれば、もっとじっくり、たとえば大学の構造を6年制にして最初の2年間で教養をやるとか、そういうようなことを考えなくてはならなかったのだけれど、その議論は未だに行われていません。

最も端的にそれを表しているのは——あれは2006年のことでしたか、安倍さんが第一次安倍内閣の総理大臣のときに決着がついた教育基本法の改正のときに、散々色々な人の反対を食らって、私も日本中、北は北海道から南は九州まで説明に行きましたが、その度に「教育基本法改正反対！」なんて言っていてね、会場に入ることも出来ない。それでも何とか中に入って行くと、ほとんどの席が反対派の人々に埋め尽

くされて、「反対、反対」でしたけれども。

しかし、反対しきれなかったものも実はあります。この教育基本法改正の原案というのは、格好良く言えば、中央教育審議会と私たちが議論していたわけですがけれども、実態は、自民党のごく一部の専門家の先生たちと、公明党の先生たちが中心になって原案を練っていたわけですね。そこに時々、中教審の会長である私も呼ばれて行きました。そうすると、色々な議論をして、最後にそこで使った資料をですね、「机の上に置いて帰って下さい、全員、誰も持って帰っちゃだめですよ、マスコミに漏れたら大変だから」というので、皆置いて帰りましたよ。そうやって、置いて帰った議論の中で、置いて帰ったまま、未だに実現していないものがあるのですよ。

どういうことかということ、実は、教育基本法の中には高等学校のことは入っていないのです。幼稚園から大学までの一つ一つについては、教育基本法にその役割が書いてあります。また、それを受けて、学校教育法にも書いてあります。ところが高等学校については、学校教育法のほうにはどうか書いてありますが、肝腎の教育基本法では、そこはエアポケットになっている。一体それは何を意味しているのか——高等学校というのは、後期中等教育、あるいは小等教育、中等教育の延長なのではないでしょうか。それとも、我々が「パンキョウ」を捨てたときに捨ててしまった一般教養を教えることによって、大学の予科、大学の一步手前の段階、つまり前期高等教育を用意しようとしているのでしょうか。

この問題について、決着をつけようじゃないかと言うと、「鳥居さん、黙って。そ

れは今日は無理だよ」と言われる。要するに、両方の意見は最後まで合わない、今日まで合っていないままだと私は思います。日本人は、高等学校については、つまり高等学校の形式の問題として考えるに留まり、「教養教育をどうするか」ということについては結論を持ち越したまま、教育基本法を改正しました。そして安倍さんは、この後、何とかしようと思っではおられるようですが、さて、というのが現状です。

6. 「国難」の時代

次の話に移ります。時代が変わりまして、色々なことが起こっています。敢えてここでは列挙しませんけれども、現在の日本が直面している世界の状況は、まさに国難と呼ぶべき状況がひたひたと押し寄せてきています。その国難というものを、どうやって若い人たちに教え、どのようにしてそれに立ち向かう気持ちを持たせるかということが非常に重要なときに来ていることに、私たちは気づかなければならないと思います。

今日は、國學院の剣道部の総師範、また師範の先生方が、ずらっと会場に来ていらっしゃるんですが、私は実は全日本学生剣道連盟の会長です。一昨年(2017)の3月11日にあの事件が起きて、津波が起こって以来、津波だけではない、日本の国防の問題も然り、日本の経済の問題も然り、政治の迷走の状態も然り、アメリカの経済の問題も然り、皆これは大問題なんだよという話を、学生剣道連盟の大会のたびにすることにいたしました。

最初のうちは、私がお話をすると、何

だか会長が変なことを言い出したと。国難、国難と、おい国難って何だ、という話だった。そこで、国難ということの色々と説明しまして、世の中の人が必ず言うように、この国難のときに剣道をやっているべきだろうか。それでも、俺たちは自分の体を鍛え、精神を鍛える、そういう大事な人生の、ほんのわずかな瞬間にいるのだから、世間の人たちが納得してくれる形で剣道をやらなければ、と。そこで、「剣は国難を憂う」というのを学生剣道連盟のスローガンにしまして、毎回毎回、大会が開かれるたびに、パンフレットの表紙はこれにしました。皆さんのお手元の資料の8枚目(p.129)に掲げてあります。「剣憂国難」の四文字です。

最初のうちは皆、何だか良くわからなくて、「何だか知らないけれども、変な表紙が出てきたよ」という反応だったのですが、もう今年になりますと、「今年のパンフレットの表紙、何にしようか、何か好きなこと書いてやるよ」と担当の学生代表に言いますと——今回は同志社の学生だったと思いますが、「また剣憂国難書いてください」と言うのですよ。「それはお前、ダメだ」と。「次の問題は何か、自分で考えてご覧」と言って、今宿題にしてあります。これはもう、二年間書き続けましたから。

このような問題について、私たちから若い人たちに向けて言い続けて行くことが必要だと思うのです。剣道は幸いなことにオリンピックに入っていませんが、入るつもりもありませんから良いのですが、今日、オリンピックを目指すことだけを目標にしていたような色々なスポーツが、様々な問題を起こしています。それを考えるにつけても、やはり、私たちの人生は短いですか

ら、その短い人生の、短い時間を、何のために、ということを考えなければならない。たとえば剣道、たとえば柔道、そういうものが、本当にどこから見ても、天から見ても納得の行くものでなくてはならないと思います。という訳で、この「剣憂国難」の四字を紹介させていただいたわけです。

7. 自己確立・尊敬・国民の精神

さて、最後に、今日のお話で皆さんに一番伝えたいことをお話したいと思います。私は約25年前に、ニューヨークに高校を開設しました。慶應ニューヨーク高校と俗称では言いますが、そこで壁にぶち当たりました。幾つかの壁の一つとしては、日本から来ている高校生、アメリカから来ている高校生、メキシコから来ている高校生、色んな高校生たちに、日本で私たちが考えているself-discipline、自己の確立という概念を、どのようにして教えればよいか、ということがあります。

なぜそれが壁かと言いますと、私が話を聞かせる教員・教授の先生たちが、幾ら言っても理解出来ないのです。彼らは何となく日本人として生きてきて、それなりの自己確立をやっているものだから、それなりに自信を持っている。しかし、それを一人の教員として、日本から来た人にも、メキシコから来た人にも、友達にも教えてあげよう、臨機応変に教えよう、という訓練は受けていないのです。

もう一つは、respect、尊敬ということです。先生である以上は尊敬を受けなければいけない。ところが、本人に自分が尊敬に値する先生になろうというつもりがない

と、以心伝心で若い人たちは先生を尊敬しなくなる。社会全体が、指導者を尊敬するという考えを捨ててしまっているのです。これは、日本国内の学校と違って、国際的な学校を運営して行くときの大きな悩みなんです。特に悩ましいのは、宗教です。様々な宗教の人がいますからね。一番宗教色が薄い、宗教があるのかないのかわからないのは日本人なんですよ。

日本では、たとえば、公立の小中学校では「いただきます」と、こう両手を合わせるのわかるでしょう。あれと宗教とは、分離されているわけです。それから、修学旅行で伊勢神宮に行くと、鳥居の前で解散しますよ。ここから中は自分たちで見て下さいと、先生たちは外で待っているから。それでいて、ソウルの反日博物館に行くと先生は道案内をしてくれて、面白いと思うのですが、まあそれはいいとして。

ニューヨークの高校では、子供たちがどうしたらいいかわからない。それで私たちは、moment of silence、「沈黙の時間」という五分間を作って、そこで自分の神に、自分の仏様に祈る。仏様や神様に対する信仰の概念を全く持たない人は、自分で頭の中で考えて、自分自身について、いつまでも今のような在り方でよいのかどうか考えてくれよ、という形でやります。宗教の問題は、これからの日本が国際化して行くと、益々大きな問題になると思います。違う宗教の人間同士が共同するのならば、まだ何とかかなりです。しかし、宗教を持っていない人と、持っている人との同居というのは、本当に難しい問題を扱うことになった、と私は思います。

次に国民の精神、national spiritという

問題があります。national spiritということについて、日本では教育の習慣がほとんどありません。しかし、たとえばイギリスでは、national spirit、イギリス人魂、というものは脈々と教え続けられています。イギリスでは、gentlemanshipのことを言いますね。このgentlemanshipの原型を、それぞれの大学、あるいは高校が持っています。今日ここでご紹介したいのは、有名なパブリックスクールの一つであるイートン校ですね。その卒業生がどうであったかという話をしたいと思います。

1816年、ナポレオン軍とイギリス軍が、Waterlooという所で戦いました。そのWaterlooの戦いを率いたのは、イギリス軍はウェリントン将軍でした。ウェリントンはイートン校の卒業生です。この戦いはナポレオン軍のほうが圧倒的に優勢で、もうちょっとでイギリス軍が負ける所でした。敗戦寸前の状態の中、ウェリントン将軍の、あと五分頑張る、あと五分頑張れ、という命令のもと、皆で戦い続けた所、幸いにもイギリス軍が勝った。勝った瞬間に言った言葉が非常に有名で、“The Battle of Waterloo was won on the playing ground of Eton.”、「Waterlooの戦いで我々が勝利したのは、イートンの校庭で我々が過ごした日々があったから」と言ったといっています。本当に大事な教育をイートンがやっていることが、如実にわかりますね。

もう1人の例で、これも代表的なパブリックスクール卒業生ですけれども、チャーチルの話をします。チャーチルは1940年、第二次世界大戦に突入してまもなく、母校のハロー校というパブリックスクールに呼ばれました。今まさに起ころう

としているイギリスとドイツの戦いに陣頭指揮をとろうとしているということで、校長先生が紹介したわけですね。それから、今度は本人が演壇に上がってきた。壇上に立ったチャーチルは、たった一言、“Never give in, never, never, never.”と言ったそうです。今の日本人が教わった英語で言うと、“Give up”です。“Never give up, never, never, never.”。それが、彼がイギリス人魂をハロー校で叩き込まれた、一つの証であったと思うのです。

そういうnational spiritをどういう仕組みで以て教えるか、大学がどう担い、受け持つか、しかもそれが一般教育の中で行えるか、ということが、今や私たちに問われているのだと思います。

おわりに

偉そうなことばかり申しましたけれども、実際にそれを自分の大学でやろうとすると、壁だらけです。さっきの慶應ニューヨーク高校の実例が如実に語っておりますように、最大の壁は教員諸君ですよ。教授会というのがあります、教授会は、重要事項を決定するとは法律で書いてありますが、「何をしてはいけない」ということは何も書いていない。教授会が今一番必要としているのは、学部長や学長が素晴らしい旗振りをしたときに、皆でもって前を向いて走ることだと思うんですよ。しかし、実際はそうではなくて、私の経験して来た幾つかの学校の事例で言えば、大学の本質は、妬みの構造で出来上がっています。そうではなくて、そのような妬みの構造を捨てて、前に向かって一緒に歩く教授会を作らなけ

れば、今お話ししたことが全部、机上の空論で終わります。そのようなわけで、本日は先生方のお話を伺って、色々と意見交換をすることになると思うのですが、参考になるご意見を賜れば、幸いです。ありがとうございました（拍手）。

平成24年度教育開発シンポジウム
講演要旨

青年の心に太い支柱を！

慶應義塾 元塾長
鳥居泰彦

I. 教養教育の原型——11世紀ボローニャ大学

基本課目—神学・法学・医学・人文学

人文学の七教科 教養の原型

—文法・修辞・倫理・算数・幾何・天文・音楽

II. 日本の教育を考える

1. 教育とは

Education：大久保利通 森有礼 福澤諭吉
「教化」 「教育」 「開発」

2. 教育の4側面

(1) 人間形成

体力、身体能力、運動神経、フェアプレー
精神力、忍耐力、被統率力・統率力、作戦能力
言語、表現力、美しい文字、美しい言葉
習慣、社会規範、道徳、礼儀、作法、自己統御
罪悪；刑法の定義＝全宗教共通の戒律：殺・盗・嘘・姦淫
信仰、感謝

(2) 基礎知識、専門知識の伝授

<時間軸> 太古から現代の歴史を知る
<空間軸> 世界の文化・民族・国家の多様さを知る
<概念軸> 考え方・概念・理論の歴史を知る

(3) 学習・学習の方法・学習の支援

「知識」を教える、教わる
「学習の方法」を教える、教わる

(4) 成長の支援、人生設計の支援

生涯を通じての自己実現
人生は多様であることを知る・職業に貴賤なきことを知る
社会のため、他人のためになる人生・自分が満足できる人生

III. 教育改革の歴史的背景——日・英の類似性

1. 戦後 67 年の新しい世代

<u>発展の帰結</u> 繁栄の極	<u>新世代の特徴</u> 苦しい時代を知らない世代	<u>必要な教育</u> 父祖の努力・先人の努力と 遺産への尊敬と感謝
困難な時代	危機を知らない世代	志・努力・勤勉・忍耐・ 創意工夫の上に成功がある
文化変容	豊かさを当然視する世代 礼節規律を無視する世代 異常行為を個性の主張と 思い込む世代	身近な危機 命の継承・文化の継承 古今東西の文化の広さ

2. 英国と日本

(1) サッチャーの英国

1944 年教育法

地方教育委員会
教職員組合
国家批判教育
自虐的歴史教育
子供中心主義

「トピック学習」

↓ ↓

基礎的能力（読・書・算）低下
規律低下（徘徊・校内暴力、不登校）

日本の教育

教育新制度（昭 24（1949））

話し合いと「総合学習」

「英国病」（～1980 年代）

低成長+インフレ
財政赤字
非効率的の国営企業
失業・リストラ

↓

サッチャーの改革（1980 年代）

経済：規制緩和・民営化
教育：1988 年教育法

↓

ブレアの改革

「一に教育、二に教育、三に教育」「教育再生は最重要課題」

日本の状況（1990 年代～）

マイナス成長+デフレ
財政赤字
国鉄・道路公団等の民営化
リストラ・失業・フリーター

↓

小泉改革（2001～2006）

官から民へ・国から地方へ
義務教育費国庫負担法改正

↓

安倍（第一次）改革

「一に教育、二に教育、三に教育」「教育再生は最重要課題」

VI. 日本戦後の一般教養教育

1947年 学校教育法

- ・旧制大学・旧制師範学校、旧姓高等学校を新制大学に統合
- ・高等教育が6年から4年に短縮
旧帝国大学の専門学部一般教養（州立大学）を接続
- ・一般教養
広い知識（人文、自然、社会、倫理、道徳）

1956年 大学設置基準

- ・一般教養教育を必修化
人文、社会、自然 36単位 外国語、保健体育

何故「パンキョウ」は評判が悪くなったか

入学時に専門を決めている学生には高校の延長にみえた
専門を重視する大学人が、一般教育の教員を軽く見た
教える者の不勉強、教わる側の理解不足
古典に対する日本人の理解不足

1991年 大学設置基準改正一大綱化 教養部解体

人間社会・世間・世界・人生を知らない若者

1998年～2000年 中教審 教養教育軽視に危機感

V. 人間教育の崩壊

- ・人間教育の古典を読まなくなった
聖書、仏典、記紀
- ・童話・少年文学
『小公子』（Little Lord Fauntleroy）
『トムおじさんの小屋』（Uncle Tom's Cabin）
- ・少年・青年教育の崩壊
郷中教育の消滅
（鹿児島市立清水小学校の郷中教育、錦江湾遠泳）
（台東区立忍ヶ岡中学校の寒稽古）
（中学校武道の必修化）
- ・伝えられるもの
人生・志・心・祈り
闘い（自然、人間、世界、運命、自分）
伝統、相伝、信仰

・先進国・戦勝国の教育改革

レーガン：A Nation at Risk 「危機に瀕する国家」（1983年）

中曽根：臨教審（1985年）

ミッテラン：教育基本法（ジョスパン法）（1985年）

ブッシュ：2000年のアメリカ、教育改革の戦略（1991年）

クレソン：「経済再建のための教育政策」（1991年）

ブレア：教育改革（2003～2006年）

サッチャーの教育改革（1980年～） 1988年「教育法」

<サッチャーの基本理念>

子供たちに必要な教育を

伝統的な道德価値の尊重

イデオロギー色の強い教育の正常化

読み・書き・計算の基本能力の回復

伝統的な家族を重視

「ビクトリア朝の美徳の復活」（勤勉・努力・勤労・競争）

<1988年法の内容>

親は子の通学校を選択できる

ナショナル・カリキュラム

義務教育の学期末における学力評価試験

必須科目：コア科目（宗教、数学、英語、理科）

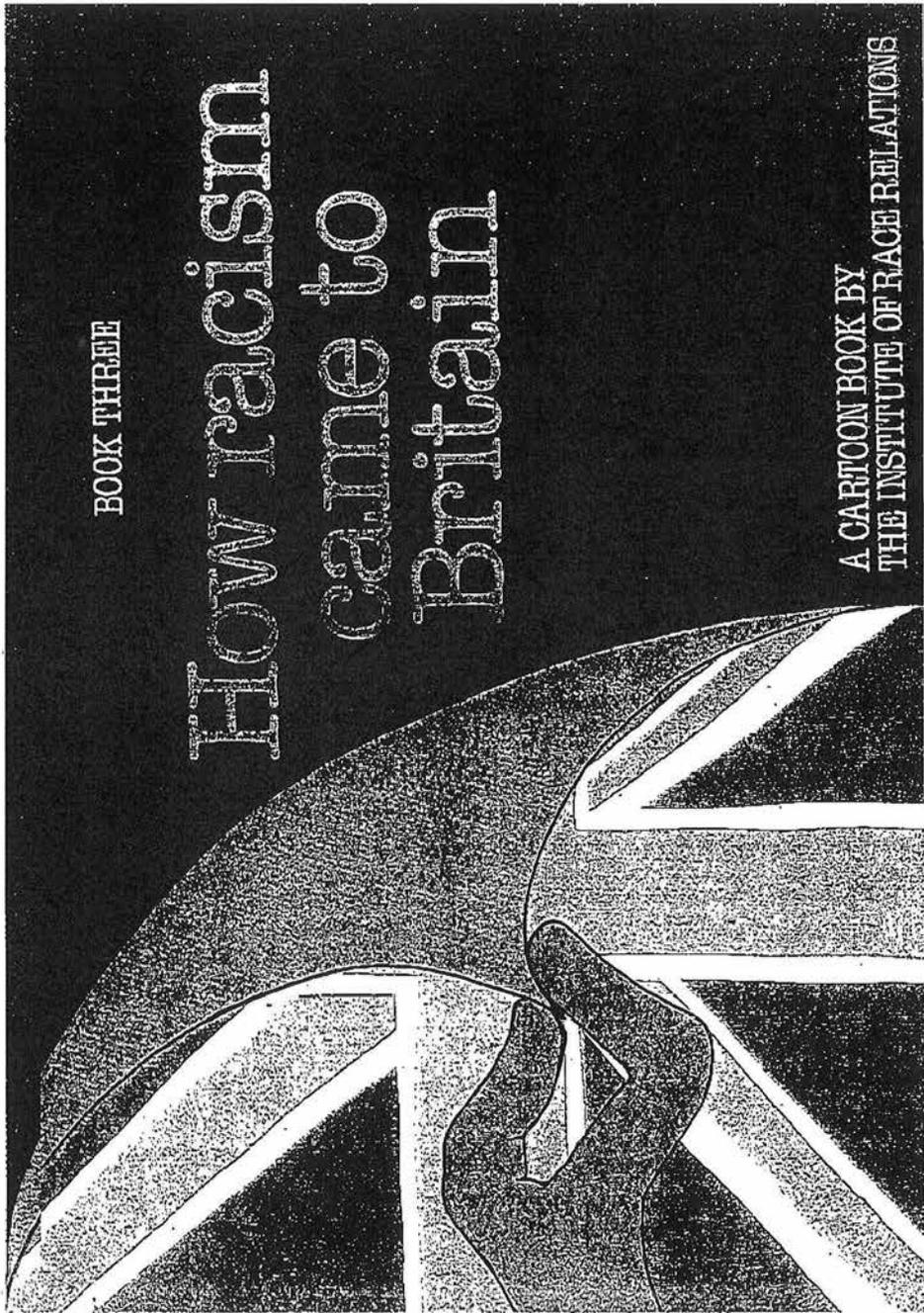
基礎科目（歴史、地理、技術、音楽、美術、体育、外国語）

教育大臣は、コア科目の到達目標、学習プログラム、評価手順を策定し管理する

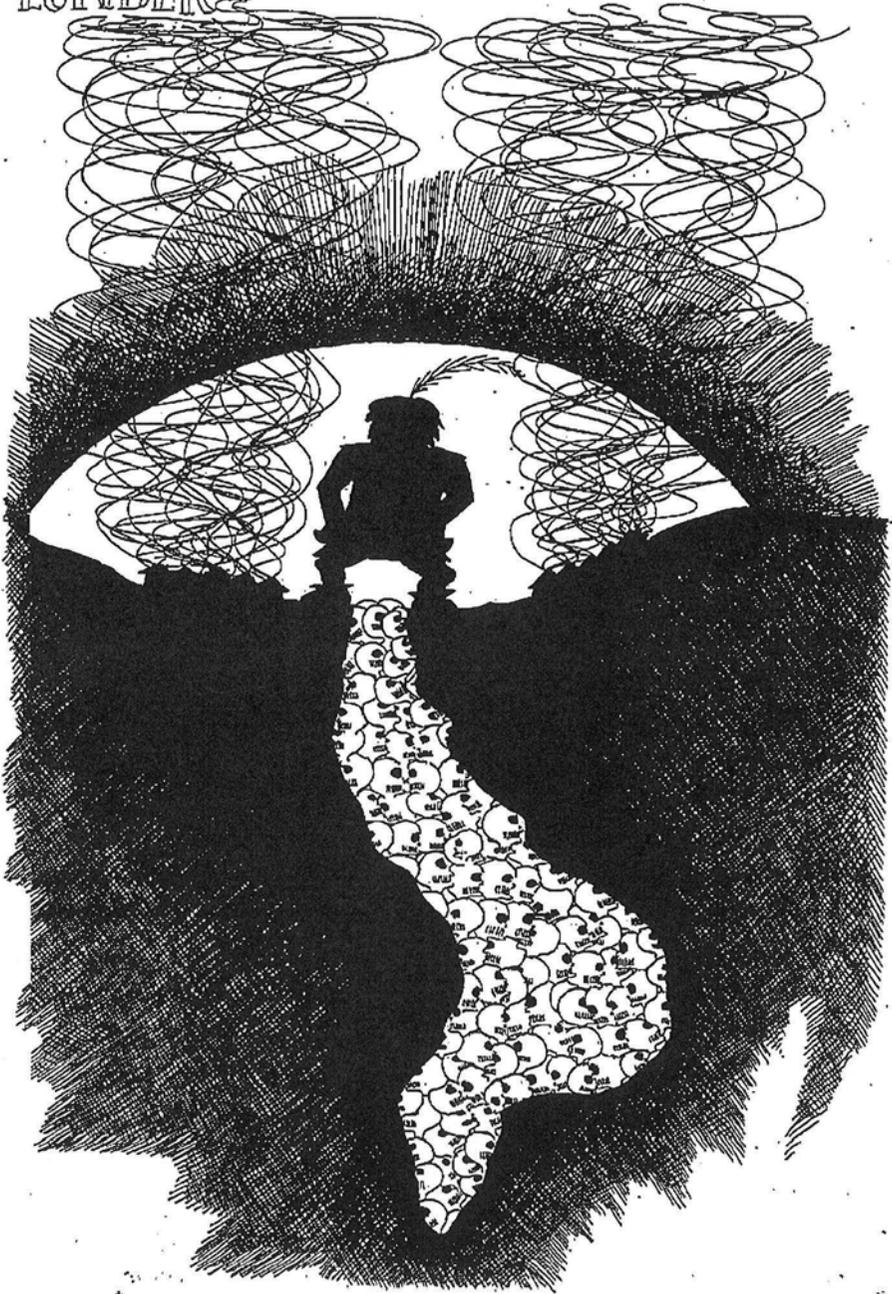
VI. 「国難」の時代

- ・「国難」を憂うことを教える
- ・3.11大災害と尖閣領海危機がきっかけ
- ・自然の脅威と人災
- ・福澤諭吉の時事新報「社説」
- ・自分と家族と国家を守る
- ・死者を弔う

VII. 若者の心に太い支柱を



2 LUNDER



第五十九回

全日本学生剣道優勝大会

剣道夏國難

日時 平成二十三年十月二十三日(日)

場所 日本武道館

主催 全日本学生剣道連盟・毎日新聞社

後援 文部科学省・財団法人 全日本剣道連盟

財団法人 日本武道館

一般財団法人 東京都剣道連盟

全日本学連剣友会

パネリスト報告

龍谷大学における建学の精神と「仏教の思想」

長谷川岳史（龍谷大学大学教育開発センター長、経営学部教授）

はじめに

皆さん、こんにちは。龍谷大学大学教育開発センター長の長谷川と申します。本日はお招きいただきまして、本当にありがとうございます。私からの報告は「龍谷大学における建学の精神と『仏教の思想』」ということで、大学教育開発センター長というFD関係の仕事をしていましたのと、もう一つは自己点検評価の仕事をしておりますので、建学の精神ということについては、今の時期、報告書を作成しないといけないということで、どのようにまとめるかということについて日々頭を悩ませている最中ですので、ちょうど関心があったところでございます。

ここでは、龍谷大学の事例ということになります。建学の精神と、仏教の思想と、それぞれに歴史がありますので、話が並行するところもあるかと思いますが、簡単にご説明させていただきたいと思えます。

1. 龍谷大学の歴史にみる「建学の精神」と教養教育

(1) 第一期 学林から大教校・普通教校へ

まず、龍谷大学は現在8学部と1短期大学、9研究科、それから法科大学院があります。学舎としましては、大宮・深草・瀬田と、三学舎で展開しております。学生数

は、ざっと2万弱といったところでございます。

歴史につきましては、創立は1639年、西本願寺に「学寮」を竣工したところを起点としてございます。その時代背景というのは、僧侶養成機関だったわけですが、1635年のキリシタン禁制強化、あるいは1638年にキリシタン統制の法度が出て、日本人全員に寺請証文の提出を義務付けるということがありました。それまで日本人全員が、別にお寺に所属したわけではないし、仏教徒だったわけでもないし、葬式を寺でやってきていた訳でもないのですけども、急にこういう事態になったものですから、特に庶民を門徒としていた真宗では、寺が足りない、僧侶が足りない、という危機的状況が創出されたわけです。そこで、急遽、こういう要請に応えなければならないということで創立したというのが当時の背景でございます。そこでは、対キリスト教的な民衆教化ということも使命としてあったわけです。ですから、キリスト教に関しましては、江戸時代に西本願寺の中ではたくさん情報を収集していたということがございます。

これが、幕末から明治にかけての学林あるいは大教校、中教校という流れにも影響し、対キリスト教、あるいは対神道という形で外側の——仏教では「内」と言った場合は仏教の教えを示して、「外」と言った

場合はそれ以外のものと、内外と、こういう感覚がありますので——外の学問を吸収して行くことにも力を注ぎます。従って仏教系の大学というのは、いわゆる教養ですとか、基礎的な部分の吸収の仕方としては、キリスト教系や神道系とは違う感覚でスタートしたのではあると思われま

す。幕末から明治にかけて、国学・神道からの排撃、廃仏、神仏分離令、寺領の没収、寺請制度の廃止ということがありました。そこで、仏教徒が初めて国に見放された訳ですから、海外に宗教施設を視察に行くというようなことが起こります。真宗教団としましては、神仏習合を原則として採らず、寺領を経済基盤としていなかったの

で、さほど打撃は無かったように思われるのですが、真宗門徒に「仏敵」たる新政府軍への決起を呼びかけた。今の時代の政府は仏の敵であると、こういう中で、他のキリスト教系、あるいは神道系の学問を仏教と並行して学ぶ動きが活発化します。このとき、明治2年の安居では、兼学6科として挙げられた中にまず「破邪」とありまして、つまり「邪を破する」という意味ですけども、ここで何がテキストに使われたかと言いますと『出埃及記』です。また「曆学」では『立世阿毘曇日月行品』とありますが、これは須弥山説——須弥山が世界の中心にあり、その周囲を太陽と月が運行するというのが仏教の世界観としてありまして、これは天動説なわけ

です。先程申しましたように、旧約聖書であるとか、そうしたものは江戸時代から収集していたよう

でございます。こういった流れが更に進んでいきますと、文明開化への対応ということで、明治8年に学校制度を採用しまして、普通学を開講します。ここで門末の僧侶への宗政への参加、つまり末端の僧侶でも、宗派の運営に関わるように教育を施し、さらに一般の門徒、つまり在俗の信者とともに——僧俗共学で学ばせるという流れが出てきます。私のレジュメ (p.138) に挙げてございますが、宗乘 (真宗学)・余乘 (仏教学)に加えて、句読・作文・算術・地理・史学・博物・物理といった科目が並んでおります。このような普通学を開講して、だんだんと、こういった流れの中で充実していったということが、歴史を紐解いて行くと見えるわけ

です。こういったカリキュラムは本学では山ほどあり、非常に細かいのですが、以降1876年に大教校が設置されまして、1879 (明治12)年に落成しましたが、これは現在の大宮学舎です。大宮学舎は本館の両方に南齋・北齋というのがありますが、そこが寄宿舍になっていまして、教室は真ん中の本館のみと言う形、つまり寮生活を送りながら学ぶという体制

です。また、1885年に普通教校、これは現在の大宮の東齋の場所に設置されていましたが、ここでは「宗門の僧俗で内外高等専門学校を修めんと欲し、あるいは実業に就こうという者のために教育を施す」という目的のために設置されています。ここから「反省会雑誌」というのが学生と教員の間から出て来て、高楠順次郎が、リーダーシップ

を取って、後にこれが「中央公論」になって行くわけです。1888年の大学林開講では、ここでもキリスト教への対抗意識というものが見て取れるわけですが、当時の本願寺執事長の訓告というのを見ますと、「神学なるものは屹然として大学の一部分を占む」。これは「外国教育においては」ということですね。「然り而して我が国未だ佛教大学あること聞かず、豈に一大欠典に非ずや、考究院——これはおそらく大学院の話だと思うのですが——これ本宗の蘊奥を攻究し、内学院は内典の義理及び応用を教授し、文学寮は内外諸科に亘り學術技芸を教授し」と。つまり、「日本に仏教の大学がないのはおかしい」という危機感です。ここでは、普通教校は文学寮に改称統合されていますが、こういった形の学校制を採って行くわけです。

(2) 第二期 単科大学時代

ここから大学令等を経て、だんだんと今の大学に近づいて来るわけですが、1900年には佛教大学——これは今の佛教大学とは違います。佛教大学という、浄土宗系の大学が今ありますけれど、それとは違って、本願寺派の設立した本学の前身の佛教大学です。ここでは本科三年、考究院五年、後に予科・本科・研究科が置かれます。ちなみに、この予科・本科・研究科という構成はですね、本願寺の専門学校になっております中央仏教学院が、今でも同じ予科・本科・研究科という形の構成を採っております。1922年には大学令による大学に昇格して佛教大学から龍谷大学に改称、ここで龍谷大学という名称が出て来るわけですが、これはですね、当時は特定の宗教の名前を

つけてはいけないという話があったようで、たとえば大正大学や駒澤大学も同じ流れだと思えます。そこで、西本願寺の山号が龍谷山でしたので、そこから取って龍谷大学という名称になったというわけです。

1949年、戦後になります。新制龍谷大学として認可されて行くわけですが、ここで専門科目と、一般教育科目、あるいは一般教養科目というものが錯綜して出てまいります。旧制の場合は正科と副科という名称だったようですが、現在の学則にある「本学は教育基本法及び学校教育法に従い、浄土真宗の精神に基づく大学として」、というのは、現在の建学の精神が浄土真宗の精神であるという根拠がここで示されているということになります。「広く知識を授けるとともに」、おそらくここは教養的な部分も表しているかと思いますが、続けて「加えて深く専門の諸学科を教授研究し」と、ちょっと微妙に言い回しを変えている所に専門と教養というコンセプトがあったのか、ちょっと、今となってはわかりません。

ただ、このスタートの時点で、一般教育あるいは一般教養について——名称が錯綜しているので、ちょっとわからないのですけれども——設置認可の付帯条件が付きまして、「整備が間に合っていない」という指摘を受けております。自然科学および社会科学の専任教員を開講までに必ず置くようにということで、当初はまだ設定しなかったということですね。それから、自然系の研究室が足りないので整備・充実せよと、こういった付帯条件がついた上で新制大学としてスタートしているということでございます。

昭和24年のスタート時点でのカリキュラ

ムが今に残っておりまして、レジュメ (p.139) に載せてございます。一般教養科目としてこのような配置になっている。中でもまず人文科学関係のトップに「仏教学」というのが置いてありますが、これは現在の「仏教の思想」に繋がります。なお、「体育」の横にポンと「芸術」というのが置いてありますが、これが数年経つと消えてしまいましたので、実際のところどのような授業が行われていたのかは定かではありません。

その後の「仏教学」という科目の流れを言いますと、1949年では「仏教学」と「宗教学」がともに開講されておりますが、1952年になりますと「宗教学」の中に「仏教学」を入れるのだと、そのように評議会の議事録にあります。ただ、本学らしいと言えらしいのですが、1960年になると、「宗教学」が削除されて「仏教学」が復活しています。これは何をどうしたのかはわからないのですが、ともかく、突如復活している。1969年からは「仏教学」が一年次必修ということで、私も龍谷大学出身ですが、90年代までは「仏教学」という名称で、かつ全学必修という形で置いていたというのが実際の所でございます。

(3)第三期 総合大学へ

このような流れを経て、一般教養科目の中に「仏教学」が置かれているわけですが、実はこの1969年というのは、学生運動等で「執行部は建学の精神を忘れている」という批判が学生のほうからあり、文学部教授会は「親鸞精神を標語化して終わることを避け、改めて龍大人として真剣に親鸞精神の探求に向かい、それを龍大改革の実現の

なかで明らかにしてゆきたいと思う」と、こういう声明を出したりしております。それと、星野元豊第9代学長が「真実を求め、真実に生きん」という形で、浄土真宗の精神を簡潔に表したのも、ここが最初です。翻って歴史のほうを見ますと、やはり深草学舎を開設して、それまでは文学部のみであったものが——文学部の中であれば「仏教学」を置く意義は自明だったんですけど——経済学部、経営学部と増えて行く中で、やはり多少の一般化と申しますか、わかりやすさを求めた表現というのが、建学の精神にも表れていると思われれます。

更に一般教育に関しても、1969年に、元々は文学部内に全教員が所属していたのを独立させるという動きが出て来ております。つまり一般教育の実質的な責任主体の組織的確立が課題であると考えられたからですが、これが契機となって、まず文学部からの独立が第一段階。ただ、実はこれは一年限りで、すぐに次の段階に行くということが前提とされておりました。ところが、これが延長されて結局1978年まで続くこととなります。一般教育部改組で学部部分属ということで、一般教育委員会が代わりに会議体として設置されるという形です。実は今、本学の教養教育の問題について議論になる際は、このあたりに立ち返ることが非常に多いのです。つまり、ここである種の確執が生まれていると申しますか、過去に一定の組織として運営していたということが、教養教育の責任主体という問題を話し合うときに、常に引き合いに出されるわけです。

(4)第四期 建学の精神の空洞化

このように、1978年まで目立った改革が

ないわけですが、1982年から84年にかけて「一般教育カリキュラム検討委員会」というのが構成されています。レジュメ(p.142)に「1988年度、第1次カリキュラム改革」と記載してありますが、その少し前ですね。82年から84年にかけて構成されたその委員会で、実はこのまま今の教養改革に使いたいような提言がなされています。すなわち、学生は学修動機を明確にする。学修意欲を引き出す。多様な進学目的に対応する。学修レベルが常に把握出来るようにする。学生の努力が常に報われるようにする。本学の存在意義が社会的に評価される。本学の社会的環境に立脚したカリキュラム——と、このまま会議にかけられるような内容があるわけですが、実は、その後第二次答申は出されることなく、教授会でも議論されなかったということで、その場では結局、日の目を見ずに終わったかに思えるのですが、ところが、1988年の第1次カリキュラム改革でこれらが実現化されることになります。その内容としては、初期教育を重視し、学生へのより有効な動機付けを図るため、一年次の少人数クラス編成、段階的・系統的学修を進めるためのセメスター制とグレード制の導入を行う。GPAについてはちょっと遅い導入になりましたけれども、かなり先進的にこういった事を採り入れる。その当時のパンフレットが残されていますが、「法学部でビジネスマンを目指します」「経済学部で英会話をマスターします」、こういう形で学生を集めます。ただ、これらは実は一般教育部からの流れとして、アイデアとしてあったのですが、すでに会議体になってしまっていて、これ以降、マネジメントをどうするかという点で、

形骸化していった感があります。やはり、これに関する責任主体が弱かったからです。

実は、本学の教養教育というのは、ここから現在に至るまで、あまり動いておりません。94年に第2次カリキュラム改革がなされたとありますが、結局は共通科目・学部固有科目という、開講形態に基く科目区分に変えただけです。京都学舎のほうでは5つのプログラム科目というのを作りましたが、そのプログラムを運営する主体はありません。つまり、科目運営委員会はそのままで「メニューを示しますので、こういう形で取るといいですよ」というだけの話で、お店はないのですね。誰かがそこを見てくれるというわけではない。こういった決め方をしている流れが、現在も継続しているわけで、つまり廃止する責任を誰も取れないという状況があるように思います。

次に、90年代です。これは一般教育の問題も含めて、90年代というのは、とくに瀬田学舎の拡充を含めて、外へ外へと本学が向いた時期です。その頃になりますと、建学の精神というものについて、やはり浄土真宗の精神というのが非常にセクト的に捉えられていて、「狭い」とか「社会性がない」とかというような批判があって、これをよりわかりやすくしようという動きが出てきます。私自身はこれを「失われた20年の始まり」と言いたいのですが、ここにその文章がありまして、非常に質の悪い文章です。龍谷大学白書『開発』（1993年度）に載っているのですが、建学の精神の内容を「学内外に理解されやすい表現に改める必要がある」と。中身を突っ込んでくれるなら良いのですが、ガワだけを問題にしているわけで、非常に軽い文章です、そう言い切っ

てしまっても大丈夫だと思います。

更に、ここに「建学の精神検討委員会」というのが乗ってしましまして、「五項目」（平等・自立・内省・感謝・平和）というものを、これは、どこの大学でも言えそうなことを定めます。その上、「仏教学」の在り方についての検討委員会が設置されて、名称を「仏教の思想」に変更するという流れ。これが90年代の動きです。

つまり、仏教色をどうにかして削ぎたい、削ぎたい、と言う志向が、本学の中に蔓延していた時代です。

(5) スローガンの乱用による建学の精神の崩壊

更にこれが悪化しますと、レジюме(p.143)には2000年以降の流れを記載してございますが、このあたりの本学の歴史を見てもですね、何の面白味もないですね。ハコモノばかり作っているし、学科を開設したり——そんなことで、ここから中身に関する歴史的な記述が無くなって来るわけですが、ここで「共生（ともいき）をめざすグローバル大学」「進取と共生（ともいき）、世界に響きあう龍谷大学」というスローガンが掲げられるに至りました。これを掲げたおかげで、「共生（ともいき）」という言葉が一人歩きします。この顛末についてはレジюмеに書いてありますが——建学の精神にまつわる事柄について、年代ごとにまとめてあります。

実は、2011年にはこういうことがありました。これは、今の学長の執行部が変わってからの出来事ですので、批判ではなくて評価なのですが、建学の精神との関わりから「共生（ともいき）の捉え方について、

どう捉えたらいいのですか」という問い合わせが宗教部に対してあったというのですね。それに対して当時の宗教部長は4項目にわたって回答したのですが、その2番目と3番目には「浄土真宗の精神から共生（ともいき）をどのようにとらえて行くか」「共生（ともいき）を建学の精神に基づいて誰でもわかるような言葉で説明出来るか」とあって、これは大学側からの問いかけです。

つまり、やっぱり混乱していたのですね。今更「建学の精神との関係を説明してくれ」などと言われても、と思ったのですが。——ということで、答えた内容分析の文章をレジюмеにも載せています。あまり、いけないとかそういうことを言うわけではないのですけれども、やはり、かなりぶれていた歴史がこの20年間ということです。

これを是正するために、ようやく動き出したきっかけが、レジюмеにも載せてある文章なのですが、これは実は、私と当時の宗教部長とで書きました。骨子は私の文章で草案ですから構いません、載せさせていただきました。

話は戻って、2001年度から第3次カリキュラム改革というのを行ったのですけれども、結局は名称変更です。「共通科目」が「共同開講科目」になって、更に現在は「教養教育科目」になっている。先程お話しした5つのプログラムが、ここで6つのプログラムへと増えているのですけども、プログラム科目を教養科目に変更したにも関わらず、プログラムというのは残っていて、それが単なるメニューとして履修要項に載っている形になっている。ですから、これは88年度の改革以降の流れからほとんど動いていない。しかも、ここを総括する

ような機能も備わっていないというのが、実は本学の現状です。

実際、教養教育科目というのはどのようなかと言いますと、京都学舎と瀬田学舎で別々に動いています。科目運営委員会はあるのですが、プログラムを運営する責任主体というのはありません。依然として88年度以降の科目運営委員会主体のバラバラな展開が行われている。つまり、科目を増設する機能があっても、全体のバランスを見て削る機能がない、そういった状況になっています。本来であれば今日この場で、教養改革がなされて、その成果をご報告したかったところなのですが、実は今月末に教養教育センターの構想が提案されるので、本日の報告には間に合いませんでした。ともあれ、今までのこういった状況をどうにか全学共通の「龍大の教養」として展開出来ないか、という動きが、今進んでいるということでございます。

2. 今の「建学の精神」と教養教育と「仏教の思想」

ここで「仏教の思想」について簡単に説明しておきますと、実は私は「仏教の思想」科目担当者として今経営学部にいるのですが、2009年度までは文学部の所属でした。どういう意味かと言いますと、実は教養教育の中でも、「仏教の思想」科目担当者の動きというのはちょっと特殊です。つまり建学の精神の具現化を全学的に促進し実現する必須の方策として移籍交流を盛んにして、「仏教の思想」を担当出来る教員が各学部に配置されてそれを動かす、こういう形で運営しています。このように「仏教の

思想」の担当者というのは、常に色々な学部を動くという構成で行っているというのが、本学の特徴だと言えます。

それから、教養教育の中では、「仏教の思想」を、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーにおいて、建学の精神を教える科目として位置づけているのですが、学生のほうから見ると、どの科目がどの内容に該当しているのかということが、実は見えません。あるいはホームページから入っても、龍谷大学のホームページに「教養教育」という文言はありません。極めて内部的な会議体というか、科目だけの話で、その点についても教養教育センターを設置する際の課題に挙がっているところがございます。

時間がなくなりましたので、簡単に端折りますと、こういった教養教育や建学の精神が揺らいでいたという状況を、学生はどう感じていたか、という声を拾ってみますと、学生のFDサロンを開いたときに、こういう意見がありました。「理想としては建学の精神を基に自分の中にプラスの自信を持っている、そういった学生でありたい」と。ものすごく意欲が高いです。ところが現実には建学の精神を知らない、興味のない学生が多いと。あるいは本学の特徴をよく表していると思うのですが、「素材があるのに全て不発」と。「色々なことをやっているけど、実を結んでないのじゃないか」と。学生が一番よくわかっております。全学協議会というのがあるのですが、これも毎年のように建学の精神の普及と研鑽に関する意識向上、これが大学執行部に向けて学生のほうから要求されております。新しいロゴも作ったりするのですが、建学

の精神の普及のほうを優先させて欲しいという要求もあります。

こういった大学の状況というのは学生のほうにもよく伝わるのだなあという風に思います。ですので、本学としては、これまでの歴史を踏まえてですね、もう一度88改革当時に戻せとは言いませんが、歴史を学び、その時代の状況であるとか、雰囲気というものをもう一度検証し直して、本学ならではの教養教育という事を展開出来ないかという事を今模索している最中です。

おわりに

会議にかかっている途中のものが多くて、なかなか話せない部分が多くて、長い発表になりましたが、学生の意見を踏まえますと、結論的にはこういうことになる（スライドに「おいしい！龍谷大学」と表示・場内笑）。こういう感じかな、と思います。つたない報告でしたけれども、どうもありがとうございました（拍手）。

2013. 2. 16 國學院大學創立 130 周年記念事業 「平成 24 年度 教育開発シンポジウム」

龍谷大学における建学の精神と「仏教の思想」

長谷川岳史

1. 龍谷大学の歴史にみる「建学の精神」と教養教育

第一期 学林から大教校・普通教校へ 対キリスト教、廃仏、対国家神道、僧俗共学、海外教情

1639(寛永 16)	京都西本願寺境内に学寮竣工
1655(明暦元)	幕府の命により学寮を破却、以後、東中筋魚棚下ル仮屋の学林で講義をおこなう
1695(元禄 8)	東中筋学林町に学林講堂・衆寮を再建
1824(文政 7)	はじめて勸学職を置き、年預勸学の制を設け、集団指導体制をとる
1830(天保元)	広如宗主より「真宗学座」の扁額をおくられる
1864(元治元)	兵火により学林全焼
1866(慶応 2)	仮講堂できる
1867(慶応 3)	学林改正を通達 総督・副総督を置く
1869(明治 2)	破邪学(キリスト教研究)など兼学6科を開講
1871(明治 4)	学林敷地の上知により本願寺境内に移転
1872(明治 5)	はじめて洋学を開講 (伊勢円山中座による「独乙語学篇」)
1876(明治 9)	学林を 大教校 と改称し、全国7カ所に中教校、各県に小教校を設置
1879(明治 12)	大教校落成(現・大宮学舎本館・南翼・北翼・正門)現在の大宮学舎の本館と南北教室棟は、当時の講堂及び寄宿舎であり、西洋の修道院建築に範を求めたともいわれている。
1880(明治 13)	明治天皇大教校に行幸
1885(明治 18)	普通教校 を現大宮学舎東翼の地に開講
1887(明治 20)	普通教校学生有志「反省会雑誌」を発刊 普通教校の教授や学生を中心に、禁酒などをスローガンに掲げた社会改良運動「反省会」が組織される。機関誌として発行された「反省会雑誌」は、1898(明治 32)年に「中央公論」と改題。
1888(明治 21)	大学林例を発表し、考究院・内学院および文学寮(普通教校を改称統合)の二院一寮制採用
1891(明治 24)	大学林例を廃止し、大学林・文学寮分立とする。
1899(明治 32)	大学林同窓会会報(現在の「龍谷大学論集」の前身)を創刊

※兼学6科(明治2年安居)…破邪(出埃及記)・曆学(立世阿毘曇日月行品)・国学(日本紀神代卷)・国学(古語拾遺)・儒学(左伝)・一乗家(八教大意)

※1875(明治8)年…学校制度の採用、普通学の開講。現存する「普通学科下等」の「課業表」には、宗乘(真宗学)、余乘(仏教学)に加え、句読(漢文講読)、作文、算法、地理、史学、博物、物理の各分野が記載されている。

※1887(明治20)年5月21日、普通教校において宗祖親鸞の降誕会開催(大教校は翌年から開催)

第二期 単科大学時代 仏教大学から龍谷大学へ

1900(明治 33)	学制を更改し、 仏教大学 ・仏教高等中学・仏教中学の3種とする
1902(明治 35)	仏教大学を仏教専門大学(京都)と高輪仏教大学(東京)とに分立
1904(明治 37)	両大学を仏教大学(京都)に統合
1905(明治 38)	専門学校令により認可される
1922(大正 11)	大学令による大学となる。龍谷大学と改称。 ※「宗学」から「真宗学」へ改称
1928(昭和 3)	はじめて女子学生の入学を認める。「女子学生第1号 山下よしゑさん」
1933(昭和 8)	学歌制定
1937(昭和 12)	本館(大宮)史蹟指定
1949(昭和 24)	新制龍谷大学として認可 文学部(4年制)開設
1950(昭和 25)	短期大学部仏教科開設
1953(昭和 28)	大学院文学研究科 真宗学真宗史専攻、仏教学仏教史専攻修士課程を開設 大谷探検隊将来の仏典・古文書類が西本願寺大谷家より寄贈される
1955(昭和 30)	宗祖親鸞聖人の700回大遠忌(1961)記念事業として総合大学への方向が提案される 大学院文学研究科 真宗学真宗史専攻、仏教学仏教史専攻修士課程を開設
1958(昭和 33)	大谷探検隊資料による「西域文化研究」刊行はじまる
1959(昭和 34)	経済学部経済学科設置申請決定

※1949(昭和 24)年度「学則」(第六条)

一般教養科目

- A 人文科学関係
 仏教学 哲学 倫理学 教育学 宗教学 心理学 国文学 漢文学 史学 人文地理学
 人類学 外国語(英語)
- B 社会科学関係 社会学 法学 経済学 統計学
- C 自然科学関係 自然科学概説 数学 物理学 人類学
- D 体育
 芸術

※1949(昭和 24)年 仏教学・宗教学ともに開講

1952(昭和 27)年 「仏教学は宗教学の中で教授する」(評議会議事録)

1960(昭和 35)年 宗教学が削除され、仏教学が復活

1969(昭和 44)年 仏教学1年次必修、宗教学は2年次受講

第三期 総合大学へ

1960 (昭和 35)	深草学舎を開設。 京都市伏見区にあった米軍の駐留地を取得したもので、教室や事務室もそのまま米軍キャンプ施設が使用された。
1961 (昭和 36)	経済学部経済学科を開設
1962 (昭和 37)	短期大学部に社会福祉科を開設
1963 (昭和 38)	経済学部経営学科を開設。深草学舎 13 号館 (現・1 号館) 新築
1964 (昭和 39)	大宮学舎本館・正門等、重要文化財に指定される
1966 (昭和 41)	大学院文学研究科修士課程と博士課程に、真宗学・仏教学・哲学・国史学・東洋史学・国文学各専攻を開設。経営学部経営学科を開設。
1967 (昭和 42)	大学総務部を大宮学舎から深草学舎に移転 大学院文学研究科英文学専攻修士課程並びに博士課程を開設
1968 (昭和 43)	法学部法律学科を開設。文学部社会学科を開設。入学志願者 10,000 人を突破
1969 (昭和 44)	社会学研究所を開設。 学園紛争おこる。 深草学舎 50 日間にわたり封鎖される
1970 (昭和 45)	第 1 回宗教公開講座を開く
1972 (昭和 47)	大学院法学研究科・修士課程を開設 法学部による巡回無料法律相談はじまる 受験者数 20,000 人突破
1973 (昭和 48)	創立 330 周年式典を行う 深草図書館竣工
1974 (昭和 49)	大学院法学研究科・博士課程を開設
1975 (昭和 50)	龍谷大学第 1 次長期計画を発表。経済学部で第一回推薦入学試験を実施
1976 (昭和 51)	文学部、法学部で推薦入学試験を実施
1977 (昭和 52)	受験者数 30,000 人突破 特別研修講座開設。国際交流委員会発足
1979 (昭和 54)	紫英館 (研究・事務棟) 竣工

※1969 (昭和 44) 年、一般教育部独立。1978 (昭和 53) 年、改組、分属。

※1969 (昭和 44) 年、大宮変革会議 (大学院生 12~3 名で組織) が、大学当局は制度改革のみを考え、真の「建学の精神」を忘れてしていると批判。これに対し文学部教授会が態度表明。

「龍大改革に対する文学部教授会の基本姿勢」

我々の当面する龍谷大学の改革は、「建学の精神」に基づくものでなければならないことはいままでもないが、「建学の精神」として浄土真宗の精神に基づく研究教育の理念が全龍大人によって十分に把握されているとは言いがたい現状である。浄土真宗を開いた親鸞の精神は、全龍大人の主体的な探求によってはじめて「建学の精神」たり得るのである。我々は親鸞が真実を求めて信仰に到達したことの意義を、教育研究の主体の形成と現代の歴史的課題のなかでとらえられなければならない。我々は、親鸞精神を標語化して終わることを避け、改めて龍大人として真剣に親鸞精神の探求に向かい、それを龍大改革の実現のなかで明らかにしてゆきたいと思う。

七月九日

文学部教授会

※星野元豊第 9 代学長 (任期: 1964. 5. 7-1969. 6. 19) は「龍谷大学の教育とその理念」(『真実探求への出発』龍谷大学学生部'69 年、4-5 頁)において、「浄土真宗の精神」を「真実を求め、真実に生きん」と要約し、ここで言う「真実」が独断的な主張ではなく、客観性を有する普遍妥当的な「真実」であることは、親鸞聖人の名著『顕浄土真実教行証文類』(教行信証)の「顕」「真実」の語によって明らかであるとし、「浄土真宗の精神」は「歴史と社会を超えていついかなるところにおいても常に生き生きと働く最も具体的な普遍的な精神である」としている。

※この話から「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」という表現がつけられる。

第四期 建学の精神の空洞化

1982(昭和57)	大学院経済学研究科、経営学研究科の修士課程を開設
1984(昭和59)	深草学舎・顕真館竣工
1985(昭和60)	大学院経済学研究科、経営学研究科の博士課程を開設 短期大学部専攻科を開設 留学生別科開設 第2次長期計画がスタート 第1回「龍谷洋上セミナー」で約600人の学生・教職員が上海の5大学と交流する
1987(昭和62)	龍谷大学・ハーバード大学創立350周年・日米国際シンポジウム開催
1989(平成元)	瀬田学舎開学。 理工学部・社会学部開設 創立350周年記念式典 地域総合研究所(現・国際社会文化研究所)、科学技術共同研究センター開設 受験者数50,000人突破
1991(平成3)	大学院社会学研究科(修士課程・博士後期課程)を設立 大学院社会学研究科修士課程が昼夜開講、社会人入試をはじめ 第3次長期計画がスタート 瀬田学舎・龍谷エクステンションセンター(REC)を設置
1992(平成4)	文学部仏教学科真宗学専攻、文学科国文学専攻・英文学専攻を真宗学科、日本語日本文学科、英語英米文学科に学科改組・法学部に政治学科を開設。短期大学部専攻科に福祉専攻を開設。 大学院経済学研究科社会人特別選抜入試をはじめ
1993(平成5)	大学院理工学研究科数理情報学専攻、電子情報学専攻、機械システム工学専攻、物質化学専攻修士課程を開設。
1994(平成6)	大学院文学研究科教育学専攻・修士課程を開設 大学院文学研究科・法学研究科・経済学研究科・経営学研究科の各修士課程が昼夜開講、社会人への門戸を開く
1995(平成7)	大学院理工学研究科・博士後期課程を開設
1996(平成8)	国際文化学部開設
1997(平成9)	文学部・経済学部・経営学部を昼夜開講し、夜間主コース開設 瀬田学舎 ハイテク・リサーチ・センター(HRC)を開設
1998(平成10)	社会学部地域福祉学科・臨床福祉学科開設(社会福祉学科からの改組) 深草学舎21号館竣工 龍谷大学福祉フォーラム開設 瀬田学舎福祉実習棟(6号館)竣工
1999(平成11)	瀬田学舎開設10周年記念事業

【建学の精神についての70年代から80年代後半までの状況】 キーワードは普遍的「真実」

「浄土真宗の精神」＝「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」

本学の「建学の精神」は、学則に謳われているように「浄土真宗の精神」である。この「浄土真宗の精神」は浄土真宗の宗祖「親鸞聖人の精神」とほぼ同義と考えられた。

星野元豊第9代学長(任期:1964.5.7-1969.6.19)は「龍谷大学の教育とその理念」(『真実探求への出発』龍谷大学学生部'69年、4-5頁)において、「浄土真宗の精神」を「真実を求め、真実に生き」と要約し、ここで言う「真実」が独断的な主張ではなく、客観性を有する普遍妥当的な「真実」

であることは、親鸞聖人の主著『顕浄土真実教行証文類』（教行信証）の「顕」「真実」の語によって明らかであると、し、「浄土真宗の精神」は「歴史と社会を超えていついかなるころにおいても常に生き生きと働く最も具体的な普遍的な精神である」としている。

この星野元豊第9代学長の認識を踏まえ、80年代後半まで本学の「建学の精神」である「浄土真宗の精神」は、普遍的な「真実」という語をキーワードに「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」と示されてきた。この「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」は、現在でもかろうじて本学ホームページに明記されている。また、「顕」「真実」の語が「顕真館」の名称の由来になっていることは言うまでもない。

※1988（昭和63）年度、第1次カリキュラム改革（セメスター制、グレイド制）

【90年代の状況】 普遍的「真実」の相対化・具体化・一般化という矛盾

「浄土真宗の精神」→「人間・科学・宗教」・「五項目」の一人歩き

80年代後半まで普遍的な「真実」というキーワードのもとに語られてきた建学の精神「浄土真宗の精神」であるが、90年代に入ると「建学の精神」を研究教育の上で具現化するために「人間・科学・宗教」のテーマがかかげられた。

また、龍谷大学白書『開発』（1993年度第1部「教育活動」および「学術研究活動」）において、「建学の精神は、大学の根幹をなすものであり、これが教職員・学生そして一般社会の人々に理解され、受け入れられなければ何の意味もない。本学の建学の精神の表現が非専門家には難解であることが多くの人によって指摘されている。その内容が学内外に理解されやすい表現に改める必要があるのではないか。」

と指摘されるにいたり、「建学の精神検討委員会」が組織され、1996年に「五項目」としてまとめられた。本来、この「五項目」は「世運の流れ」に応じて変更可能なものとして設定されている。

この「五項目」は、本学ホームページにおいては、建学の精神が「浄土真宗（親鸞聖人）の精神」であることを明示した後に以下のように記載されている。

すべてのいのちを大切にす「平等」の精神
 真実を求め真実に生きる「自立」の精神
 常にわが身をかえりみる「内省」の精神
 生かされていることへの「感謝」の精神
 人類の対話と共存を願う「平和」の精神

以上は、龍谷大学の拠り所とする建学の精神すなわち親鸞聖人の精神を共に学び、共に実践することを願って、平易に表現したものです。

この「五項目」は、建学の精神である「浄土真宗の精神」を「平易に表現」したものであり、理解しやすいように解釈的に表明したものであったにも関わらず、本学においては、現在に至るまで「建学の精神＝五項目」と表記する文書が少なくないのは問題である。

また、この「五項目（全ての項目に「精神」がついている）」が表明されて以降、普遍的な「真実」という語をキーワードにした「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」という表現が使用されなくなる。この時点から不変的であった「建学の精神」が可変的・部分的に語られるようになり、普遍的な「真実」は相対化され、構成員の認識にばらつきが出るようになる。そして、「建学の精神＝浄土真宗の精神」という認識が構成員間で低下していく。

さらに、学内において、文書にはとりあえず「建学の精神に基づく」という枕詞をつけて、後でつじつまを合わせておけばよい、という風潮が生まれ、「建学の精神」である「浄土真宗の精神」について語ることが封印（タブー視）され、臨機応変のものとして解釈的に設定された「五項目」があたかも「新しい建学の精神」として固定化されたかのような誤解が蔓延し、「五項目」を「浄土真宗の精神」に立ち返って考えなくなるようになる。

ここに「建学の精神の具現化」という本学の使命・目的実現のための一手段であった「五項目」が目的化されてしまった。このことは先の『開発』（1993年度）における「理解されやすい表現に改める必要があるのではないか」という指摘を受けて作成した「五項目」を、「建学の精神の改変」「新たな建学の精神の作成」と誤解したことに起因する。

なお、この時代は、本学が、瀬田学舎の開設によって、さらなる総合大学化を目指し、学内外に周知されていた本学の特色であった「仏教（真宗）」ブランドを一般化・大衆化しようとした時期と一致し、上記「建学の精神」周辺の問題もその流れの一環であったことを忘れてはならない。

※1994（平成6）年度、第2次カリキュラム改革（共通科目としての教養教育）

第五期 スローガンの乱発による建学の精神の崩壊

2000（平成12）	大学院文学研究科教育学専攻博士後期課程開設。大学院国際文化学研究科修士課程開設 第4次長期計画がスタート（～2009年まで） 「共生（ともいき）をめざすグローバル大学」を21世紀の龍谷大学像とする
2001（平成13）	人間・科学・宗教総合研究センター設立。大学教育開発センター開設。 龍谷ボランティア・NPO活動センター開設。古典籍デジタルアーカイブ研究センター開設。 RECを再編し、REC滋賀に加え、REC京都を開設
2002（平成14）	大学院国際文化学研究科博士後期課程開設 人間・科学・宗教オープンリサーチセンター開設。矯正・保護研究センター開設。
2003（平成15）	理工学部情報メディア学科・環境ソリューション工学科開設 大学院法学研究科・経済学研究科共同運営による「NPO・地方行政研究コース」開設
2004（平成16）	社会学部コミュニティマネジメント学科開設 里山学・地域共生オープン・リサーチ・センター開設
2005（平成17）	大学院法務研究科（法科大学院）開設 アフラシア平和開発研究センター開設。東京オフィスを開設。知的財産センターを開設
2006（平成18）	大宮図書館改修工事が竣工 Ryukoku University Berkeley Center（龍谷大学バークレーセンター：RUBeC）を開設 経済学部経済学科を現代経済学科・国際経済学科に改組
2007（平成19）	理工学研究科情報メディア学専攻・環境ソリューション工学専攻修士課程開設 小学校教諭免許状取得支援制度を開始
2008（平成20）	大学院文学研究科教育学専攻が臨床心理士第1種指定大学院となる 平安高等学校・中学校の付属化
2009（平成21）	理工学研究科情報メディア学専攻・環境ソリューション工学専攻博士課程開設 実践真宗学研究科を開設。 創立370周年記念事業式典
2010（平成22）	第5次長期計画がスタート 「進取と共生（ともいき）、世界に響きあう龍谷大学」をスローガンとする （～2019年まで） 矯正・保護総合センターを開設。アジア仏教文化研究センターを開設。現代インド研究センターを開設。
2011（平成23）	龍谷ミュージアムを開設 政策学部・大学院政策学研究科を開設。短期大学部改組・こども教育学科を開設

【00年代の状況】 「共生（ともいき）」の登場とさらなる混乱

「浄土真宗の精神」≠「人間・科学・宗教」「五項目」≠共生（ともいき）

第4次長期計画におけるスローガン「共生（ともいき）をめざすグローバル大学」がかかげられ、「共生（ともいき）」の語を乱発するようになる。「共生（ともいき）」はその聞こえの良さから周知されるが、めざしている「共生（ともいき）」が何であるのか、明確な説明はついになされなかった。ただでさえ生物学的な「共生（きょうせい）」と捉えられてしまうこの言葉に、すでに戦前に浄土宗の権尾弁匡師が用いていた「ともいき」という読みをあてたため、語る者によって解釈が異なる事態となる。

これを收拾すべく、独自性を発揮しようとして「共生（ともいき）は、すべてのいのちが支えられて 生きているという仏教の縁起説にもとづいている」という見解が学長から何度も語られることになる。

しかしながら、この説明は、二重の誤った仏教観にもとづくものであった（結局、仏教とは何ら関係のない内容であったわけである）。

まず、仏教の「縁起」説は、本来「因果律」の域を出るものではなく、「相依性」を意味せず、さらにその「相依性」に善的な価値を見出しはしていないからである。次に、仏教語としてとらえる「共生」は「（阿弥陀仏の本願力によって）共に（浄土に）往生する」という、めざすべき方向性・目的が明確な内容を有する語であり、さらにここには「共苦」「共死」が内包されている。ここからも「相依性」の価値は見出せない。

この「共生」をめぐる対応は、仏教系大学としては致命的ともいえる誤解であった。

よって、本学で語られた「共生（ともいき）」は、一般的に生物学的な概念として捉えられる「共生（きょうせい）」の内容とさほど変わらなかったと言ってよい。

しかしながら、この聞こえのよい「共生（ともいき）」という言葉は、一人歩きし、「建学の精神」と同一視する向きもあった。以下、その一例である。

『2008(平成20)年度事業報告書』26頁「国際交流について」

……建学の精神としての『共生き』を世界へ発信していくこととしている。……本学のキャンパスが『多文化共生（きょうせい）キャンパス』となることも目指している。

結局、この「共生（ともいき）」は、反省も総括もされないまま、さらに「多文化共生」という「きょうせい」という読みも加わって、第5次長期計画のスローガン「進取と共生（ともいき）、世界に響きあう龍谷大学」の中に使用されていく。「世界に響きあう」という表現から、依然として「相依性の縁起」に価値を見出そうとする誤った仏教観に影響されており、そこから「きょうせい」という読みも容認するに至った経緯が見て取れる。

「相依性の縁起」に価値を見出そうとする誤った仏教観に依存せざるを得ない状況は、80年代まで本学に生きていた「普遍的な『真実』に照らす」という大原則を見失ったことが要因と考えられる。

※2001（平成13）年度、第3次カリキュラム改革…

全学必修科目である「仏教学」の在り方を検討し、「仏教の思想」と名称変更。

90年代には廃止の議論もあった。

【現在の状況】 「建学の精神」と「五項目の精神」と「共生（ともいき）の精神」

「建学の精神」＝「浄土真宗の精神」？「五項目」？共生（ともいき）？

「建学の精神」は私立大学にとって「いのち」である。またその具現化のために教育研究活動を行うことは「使命」である。しかしながら、現在、本学構成員の「建学の精神」に対する認識はばらばらであり、無関心であるといってもよい。

これまでの経緯から、「浄土真宗の精神」あるいは「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」

と示されてきた「建学の精神」は、普遍的な「真実」という語をキーワードとしていたことすら忘れられた。「真実」を相対化・一般化し、「縁起」を相依性でとらえ、さらにそこに価値を見出そうとするといった幾重もの誤解のもと、副次的な産物であった「五項目」や時限的なスローガンである「共生（ともいき）」が、無内容のまま「建学の精神」と同一視されている。

つまり、本学には構成員が共通して語ることができる「建学の精神」がないといっても過言ではない。構成員の認識がばらばらであるのだから、社会に発信することは不可能であり、龍谷大学が社会的に認知されることは不可能である。

なお、現在に至るこの流れが、本学の最大唯一の特色である「仏教（真宗）」ブランドを一般化・大衆化しようとした90年代に端を発することを忘れてはならない。

2. 今の「建学の精神」と教養教育と「仏教の思想」

「建学の精神」と「建学の精神」周辺の言葉の整理（2012年9月 部局長会決定、以降、全学周知）
※有志が声をあげてから16年かかっている。ただし、「共生（ともいき）」問題はまだ残っている。

加えて「新ブランドコンセプト」を浸透させようとする動きがある。学生も戸惑っている（今年度の全学協議会で、「新ブランドより『建学の精神』の浸透を優先させるべき」と学生側から強い要望があった）。

龍谷大学の建学の精神

龍谷大学の「建学の精神」は「浄土真宗の精神」です。

浄土真宗の精神とは、生きとし生けるもの全てを、迷いから悟りへ転換させたいという阿弥陀仏の誓願に他なりません。

迷いとは、自己中心的な見方によって、真実を知らずに自ら苦しみを作り出しているあり方です。悟りとは自己中心性を離れ、ありのままのすがたをありのままに見ることのできる真実の安らぎのあり方です。

阿弥陀仏の願いに照らされ、自らの自己中心性が顕わにされることにおいて、初めて自己の思想・観点・価値観等を絶対視する硬直した視点から解放され、広く柔らかな視野を獲得することができるのです。

本学は、阿弥陀仏の願いに生かされ、真実の道を歩まれた親鸞聖人の生き方に学び、「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」ことのできる人間を育成します。このことを実現する心として以下5項目にまとめています。これらはみな、建学の精神あってこそその心であり、生き方です。

- ・すべてのいのちを大切にする「平等」の心
- ・真実を求め真実に生きる「自立」の心
- ・常にわが身をかえりみる「内省」の心
- ・生かされていることへの「感謝」の心
- ・人類の対話と共存を願う「平和」の心

「建学の精神の具現化」を目的とした正課授業 ※すべて教養教育科目

「仏教の思想」…「仏教の思想A」（2単位、1セメ）は釈尊の生涯と教え、後期「仏教の思想B」（2単位、2セメ）は親鸞聖人の生涯と教え。全ての学部及び短期大学部に必修科目として開講。

「歎異抄の思想」…「歎異抄の思想Ⅰ」（2単位、3セメ）、「歎異抄の思想Ⅱ」（2単位、4セメ）。選択科目

「大学論」(2単位、3セメ) …教養教育科目特別講義として2011年度から試行的に開設。自校史教育がねらい。選択科目。

「建学の精神」の周知の方策(自己点検評価報告書より)

建学の精神については、学部入学生全員が参加する新入生オリエンテーションの内容に本学の淵源である西本願寺への「本山参拝」があり、宗教部長の講話によって、本学の歴史と建学の精神にふれる機会を設けている。

また、全ての学部の1年次に、教養教育科目として建学の精神を学ぶための必修科目「仏教の思想A・B」(各2単位、計4単位)を開講し、授業では宗教部発行の冊子(『龍谷大学「建学の精神」』)を使用し、建学の精神の普及に努めている。なお、同冊子は新任教職員の就任者研修時においても建学の精神を記した「就任者ガイドブック」とともに活用している。

さらに、本学の構成員に対する建学の精神の普及活動として、以下のような法要、宗教行事を学年暦に定め、建学の精神にもとづく教育を施す拠点である礼拝堂(深草学舎: 顕真館、大宮学舎: 本館、瀬田学舎: 樹心館)において実施している。これらの法要・行事の法話の内容については、小冊子(りゅうこくボックス、宗教部報りゅうこく)にまとめ、配布している。

法要・行事	学舎	日程	法要における法話担当者	内容
ご命日法要	大宮学舎	毎月16日	本学教員	親鸞聖人のご命日を機縁とする法要
お逮夜法要	深草学舎	毎月15日	本学教員	親鸞聖人のご命日前夜を機縁とする法要
ご生誕法要	瀬田学舎	毎月21日	本学教員	親鸞聖人のお誕生日を機縁とする法要
顕真アワー	大宮学舎	毎月1回 水曜日	本学教員	ご命日法要を補完して行う法要
親鸞聖人降誕会法要(創立記念日)	全学舎	5月21日	学友会降誕会 実行委員会 が運営	親鸞聖人のお誕生日と本学の創立記念日を記念して行う法要
報恩講	全学舎	10月18日	学長および学 内外講師	本学創立の淵源である学寮を創設した西本願寺第13代宗主良如上人の祥月命日を機縁とする法要

その他、学寮以来の伝統を受け継いで、全ての授業実施日に毎朝3学舎にて教職員が当番制で行っている「朝の勤行」において、毎月1回「学長法話」を行っている。学生による「朝の法話」も学生サークルである伝道部が中心になって随時行い、特に報恩講前の1週間を「顕真週間」として位置づけ、重点的に法話を実施している。

社会への公表については、ホームページに「建学の精神」のページを設けるほか、学長法話の内容を掲出し公開している。また、宗教部主催の「公開講演会」や学友会宗教局6サークル(男声合唱団、宗教教育部、伝道部、パイオニアクラブ、仏像研究会、仏教青年会)から選出された学生で組織する顕真週間実行委員会主催の宗教文化講演会を顕真館で行い、広く本学の建学の精神に触れる機会としている。

3. 課題と今後の方向性

教養教育については、何年も議論しているものの、2001（平成13）年度、第3次カリキュラム改革以降、建学の精神が崩壊する中、何も改善されていないのが現状……

教養教育論は断続的に行われるが、教養教育の責任主体がない。

教養教育科目はあるが、教養教育はない。

歴史を丁寧に検証すれば、建学の精神の具現化としての「龍谷大学の教養教育」が見えるはず。

以上

パネリスト報告

教養教育の担うもの ―建学の精神は伝わるのか―

柴崎 和夫（國學院大學教育開発推進機構共通教育センター長、人間開発学部教授）

はじめに

教育開発推進機構の副機構長と同時に、共通教育センター長をしております、柴崎でございます。大学全体では教務部長という職をやっていますので、「今回ここで、こういう講演をやってくれ」ということになりました。皆さんにお配りしておりますレジュメ（pp.158-161）は、ちょっとその後色々考えることがあって、本日お見せるパワーポイントのスライドとは、若干違っている部分があります。

最初の挨拶等でお話がありましたように、國學院大學も130周年を迎え、色々歴史を経ております。先に龍谷大学さんから龍大史のお話もありましたが、私の報告では、あえてそういう歴史は省かせていただきました。この建物の地下に校史資料のセンターもありますので、興味のおありになる方はそこにお寄りいただき、資料をご覧になっていただければと思います。

1. 國學院大學の建学の精神

さて、建学の精神ということになりますと、國學院大學の場合は、資料にも掲げましたように、まずは母体となる皇典講究所が設立されたときに、有栖川宮幟仁親王による告諭というのがあります。これは建学の精神と言うよりも、國學院の学問につい

て、何をやるかということにむしろ重きのある文章であります。これが一番の大本になります。また、建学の精神というところで言えば、学則の第一条にもっと長く、教育基本法云々という文章があるのですが、そこでは「神道精神に基づき人格を陶冶し」ということになっております。

問題は、ではその「神道精神」とは何かということなのですが、正直に言えば、あえてそれを議論するようなことがあったかどうか——少なくとも、私はこの大学の出身ではありませんので、私自身はそういう教育をこの大学で受けておりません。また、國學院に勤めて30年になるのですが、こういう議論はあえて封印されてきたところがあります。それはうちの大学の、ある意味では神道の特性ということもあったとは思いますが、「神道精神とは何か」について、議論はあったにせよ、表にそれらを発表するようなことはあまりなかったというのが正直なところだと思います。しかし、そうはいかなくなったのが世の中の流れというものでありまして、一番の大きなきっかけは、やはり、認証評価を受けざるを得なくなったということにあると思います。

すなわち、いわゆる法律で義務付けられた認証評価を國學院大學が受ける前に、まずは自己点検・自己評価をするということで、平成10年、内部的な試行として『自己点検・評価報告書』を作りました。そのと

きに、一体神道精神とは何かということの議論が正式にと言いますか、とにかく外に向けて発表するというので、どうしたらいいか、議論が様々に行われました。更に、今からちょうど10年前の創立120周年というときに、それまで文学部の中にあった「神道学科」を、独立した「神道文化学部」に改組することになり、ここでまさしく「神道」が学部名として表に出て来るということになりましたので、そのときに改めて、それでは神道精神とは何だろうか、ということが、それこそ学部設立の目的等々を含めて議論された訳です。私自身は専門家ではないのですが、その場に加わってはおりませんでした。

そこで様々な議論が行われましたが、最終的に表に出た言葉は、神道精神とは「主体性を保持した寛容性と謙虚さの精神」である、ということになりました。つまり、資料に抜粋しておきましたが、『自己点検・評価報告書』の中に「神道精神を端的に言い表すならば、それは『主体性を保持した寛容性と謙虚さの精神』ということになる」とあります。報告書ではそれに続いて、学問に関わるようなことも含めて色々と説明されているのですが、しかし、これはなかなか難しい。何が難しいかと言うと、たとえば、「主体性を保持した寛容性と謙虚さの精神」とは何かと言われて答えられる先生というのは、國學院大學にもそうはいないのです。即答出来る方は、この問題について率先して、中心となって考えて来られた先生方、たとえば先程の阪本是丸先生ですとか、そういう方たちくらいで、その他の先生方は——もちろん文言それ自体の意味については恐らく誤解の余地はな

いとは思いますが、それでは、これがなぜ建学の精神、すなわち神道精神ということになるのかと問われると、非常に答えに困ると言いますか、なかなか難しい面があります。

しかし、その報告書の文章の続きを見ますと、とにかく教育という面で見れば、國學院大學が目指すことの一端はそこに書かれてあります。要するに、日本古来の人々の文化・伝統を培ってきた考え方に基づくというようなことが述べられており、國學院の学問はそれを明らかにすることであるとなります。もっとも、既に有栖川宮熾仁親王の告諭にも「国体を講明して」という言葉があり、この「国体」とは何かというと「国柄」というふうに國學院大學では呼んでおきまして、これもまた色々と議論がある言葉ではあるのですが、今回の教養教育という観点から「神道精神」について見るならば、まさに、日本の伝統文化に敬意を払いながら、日本人を日本人たらしめている精神について考える、というふうに言うことが出来るだろうと思います。

2. 國學院大學の教育課程

それでは実際に、國學院大學の中で教育が、特に建学の精神について、どういう風になされてきたかということについてお話していきたいと思います。

まず、これは龍谷さんでも他の大学でも同様ですが、大綱化以前の教育課程は、いわゆる一般教育と専門教育という形に分かれておりました。また、これも先程の龍谷さんと同じですが、一般教育を担当する教員は、その当時は全て文学部に所属してお

りました。つまり学科に所属はしていないけれども、学部としては文学部に所属しておりまして——私もそうでした——つまり当時の本学の一般教育の教員は、各学部に分属するというよりも、文学部に所属しながら、全ての学部の一般教育を担当していたということになります。

しかも、國學院の場合はいわゆる教養部という形をとってはならず、あくまでも課程の区別としての一般教育と専門教育という形でしたから、別に、一・二年のうちに一般教育の科目を全部取らねばならないということではなくて、一応、一年から四年までの間に、つまり四年間かけて一般教育の科目をとれば良かった。今から思えば、ある意味でかなり先進的だったのかも知れませんが、もちろん、裏を返せばそれにも問題点はありまして、本来であれば一年生のときに取っておいて欲しいような科目を、取らないまま卒業が近づいてしまい、ぎりぎり慌てて取る、というようなこともありました。ともあれ、いずれにしても國學院の場合は教養部という形にはなっておりませんでした。

もちろん、実際のところでは、一般教育科目は一・二年生で開講され、専門科目というのは三年生以降で開講されることが多かったのですが、当然と言えば当然ながら、学生の側では一年次には主として一般教育の科目を取っていたわけですが、その一方で、一般教育を担当する教員からは、むしろ専門を学んでいる三・四年生のときにこそ、一般教育と言われる科目を学んだほうが良いということが強く言われていました。私も一般教育担当の教員でしたので、そういうことを言い続けてきたことは確かです。

これは、たとえば国立大学のように、教養と専門とが明確に分かれることがなかったというところが、あるいは少々特徴的なところだったかも知れません。

では、一般教育とは何かというと——これは法律の定めもありましたし、大学によって大きく違っているとは思いませんが——やはり、誰も一般教育とは何かということについて、30年くらい前の段階ではそれほど議論していたわけでもありません。しかも、まだ大学進学率が今の時代ほどには高くない頃の話ですので、「旧制高校的な教養としての一般教養」という型がありまして、もちろん法律の上でも、人文・社会・自然という科目分けがあって、たとえば卒業までに人文科学分野から何科目何単位以上、また社会科学系も、それから自然科学系でも同じく、というような、決まった枠の中で学生は受講していたわけです。当然ながら、その内容の多くはいわゆる古典的な——これもまた色々と議論のある言葉ですが——ディシプリンという形で行われていました。たとえば私は自然科学系の人間なので、そこでは物理学ですとか、物理学概説ですとか、あるいは科学史とかいうような名前の授業が開講されていて、という形になります。ですから、ある意味では、授業の名前を見れば何をやっているのが誰にでもわかる時代であったと。そういう形で行われて来ていたことは事実です。

また、これもどこの大学でも同じだと思いますが、一般教育科目から何単位、専門教育科目から何単位と要卒単位を定めて、それらを修得すれば卒業要件を満たすという形になっていました。國學院大學は、教員養成でも名が知られていて、当時たくさ

んの教員になった学生を輩出していました。こういういわゆる一般教育と、今の教職等の資格課程とは並列的に置かれていて、広い意味では一般教育の延長的な取扱いを受けていましたが。ただし、多くの学生は教員免許を取るための課程の授業もかなり受けていて、それが、広い意味では、当時の学生にとって、今でいう教養の形成に役立っていたとも考えております。

3. 一般教育における「建学の精神」教育

では、その中で建学の精神に関してはどのように教えられていたかと言うと、実は「神道」という科目が置かれていまして、その当時は1年間、つまり通年4単位必修という形になっておりました——先程言いましたように私はこの大学の卒業生ではないので、この科目を受講しておりませんから、どういう授業であったかは後で聞いた話でしかわからないのですが。ただ、これは当時であれば別に本学だけの特徴ということではなく、どこでも同じようなことをしていたかもしれません。全員必修ですので、かなり多くの数が開講されておりまして、もちろん神道に関わる科目は一つだけではないので、二つ、三つと、取りたいものは複数取っても良かった。無論、文学部の神道学科では専門できちんと学ぶわけですが。ただし、どこでもそういう傾向はあると思いますが、初めは建学の精神とか、神道精神とか言っている分には良いのですが、これらを授業として学ぶと言うことになると途端に人気がなくなりまして、この科目も最後のほうになると、人それぞれで

はありましたが、あまり人気のある科目ではなかったようです。

もう一つ、建学の精神という点から言うのと、これは今でもうちの大学の課題の一つなのですが、当然ながら多くの先生方が担当しております。「神道」は建学の精神を学ぶ科目ではなくて、神道を学ぶ科目ですので、個々の先生の専門ないしは考え方で授業が行われていましたから、履修する学生は、確かに神道については学んだ訳ですが、建学の精神について学んだかということ、なかなか微妙なところだと思います。現在でも、多くの場合そうですが、どうやって何を教えるかは完全に個々の教員にお任せで、どの先生がどういう授業をやっているかはわからない。非常に面白い、人気のある先生もいれば、もちろんそうでない先生もいるし、授業を受けて共感する学生もいれば、嫌悪感を示す学生もいる、というような状況です。

これは、恐らく——部外者の立場からの言い方になりますが——神道には、いわゆる経典というような書かれた文書が、つまり創始者がいて、その創始者が語った言葉云々というのが存在しない。つまり、拠って立つ所は何かということが、ある意味で曖昧にならざるを得ないということとも関わるのではないか。もちろん、どうやって教育するのかというときに、その拠って立つ所について色々議論はあるのですね。しかし、拠って立つ所が明確にあって、それを解釈するという形での議論をして行くことは、なかなか難しい。神道の一つの苦しいところは、経典というようなものが存在していない。何に拠って立つのかというときに、それが果たして個人の意見なのか、

神道それ自体に関わる、内在するものなのか、難しい判断ということになるのだと思います。

4. 大綱化を契機として

この状況が大きく変わる契機となったのが、先程申し上げた大綱化です。いわゆる教養部の廃止ということについては、東大等は教養部廃止には明確には動きませんでしたけれども、國學院大學でも様々な議論がありました。その際に、先程も言ったように國學院では教養部というものは置いておりませんでしたから、教養部の廃止ということは特に問題とならないわけですが、やはり問題は一般教育の部分をどうするかということについて——つまりはっきり言って、一般教育を担当している教員と、学科に所属して國學院の学問・伝統を教授しているという軸を持つ教員との間に、様々な論争がありました。つまり、「一年生の段階から専門をもっとしっかり教えなければ、四年間では國學院の学問の伝統を伝えることが出来ない。従って一般教育をもっと減らすべきだ」というような意見もありますし、その一方で、1991年という時期ですので、一般教育の担当者からは「いや、一般教育こそは本当に重要だ」という意見が出るなど、様々なやり取りがあったわけです。最終的には内部の力関係もあったのですが、國學院大學としては、これを契機に、いわゆる切り捨てと言いますか、縮小のようなことをするのではなくて、むしろ「一般教育の原点に戻って、しっかりと一般教育をやろう」という形になりました。

そのときに問題になったのは、何を教養として教えるべきかということです。1991年ですから、80年代のバブルの時代が終わり、浮かれた気分も消えた頃の時代ですが、そろそろ大学も、ユニヴァーサル化まではもう一歩かもしれません、いわゆるマス化が進んで、様々な学生が入って来るようになった訳ですね。当然、その当時の教員は「学問」というものを重く見ていました。特に専門課程の教員はそうですね。ですから、そこで考えられていた教育の中身というのは、専門教育もそうですが、学者・研究者を目指す学生に対して、どういう風にものを伝えたらいいかということが重視されていましたし、あるいは授業においても、そういう学生たちを相手にするような形の授業というのが、数多く残っていたわけです。

しかし当然ですが、もちろん、学生は全員が学者を目指しているわけではない。國學院大學の法学部、経済学部でもその当時からそうでした。また、特に一般教育と言った場合、当時大学で教えていたような形でそのまま教えて良いのか、それが本当に教養になるのか。というのは、それぞれ専門分野がますます狭くなっていて、広く学問全体を見通せなくなって来た時代でもありますので、そんなものを学生に教えて良いのか、あるいは逆に、広く全体を見通しながら教えるということが出来るのだろうか、という問題提起がありました。

また、むしろ大事なのは、社会へ出てからのことであって——もっとも、この当時は別に「社会からの要請に応える」というような意識はまだそれほどはっきりしてはいなかったのですが、しかし議論の中では、

我々個々の立場として、我々がどうかということよりも——社会に出て行く学生自身にとって、どういう教育を受けることが良いことなのだろうかという問題意識もあったわけです。

5. 「一般教育」から『教養総合カリキュラム』へ

色々な議論があった中で、最終的には「一般教育縮小」とはなりません。國學院大學では「一般教育」の名前を改めて「教養総合カリキュラム」という名前をつけました。単なる「教養」ではなく、「教養総合」とつけたところには、少なくともカリキュラム変更を主導した人たちの信念、あるいは希望といえますか、期待が含まれていました。スライド (No.9) で示してありますが、つまり「学生一人一人が主体的・能動的に学修する態度を身につけると共に、学生自身が学び問う『方法』と『技能』を修得し、さらに物事を多面的にとらえる視点を養うことを目的」とする、ということで、理念としては非常に強く、つまり Disciplineではなくて、多面的という言葉もありますが、ものごとを総合する力を学生に学ばせたいと。どのように学ばなくてはいけないかという「学び方」を学生に伝えることが教養総合カリキュラムの主眼とされ、今後はこれを基にしてカリキュラムを考える、という形になりました。これは、ある意味では、今でも通用する理念であろうと考えております。

教養総合カリキュラムでは、たとえば、従来物理学とか社会学とか、言われたものは、大きく変わりました。当時は主題講座

というものが、これは教室で多くの学生を相手にして教える授業ですが、その科目名には、先程言いましたように、学問別の名前が色々つけられていたのですが、それらをまず「テーマ」別に分けた上で、たとえば「神道」をテーマとする科目群ならば、その中に更に幾つかの「神道と文化」「神道と人間」などと名づけた科目を置くようにしました。

また、「方法とスキル」の明示も始めました。これは「この授業を取れば、学生はこういうことについて、その方法論を含めて学ぶことが出来ますよ」ということを明示する試みです。すなわち、授業で学生が学ぶ内容としてAからFの区分を設けまして、教養総合の科目を担当するそれぞれの教員が、「自分の授業では、AからFまでのどこを主体として学生に学んでもらうのか」ということを、今でいうシラバスの中に明記して行くことを始めたものです。

これらの背景には、先に申し上げました Disciplineからの脱却ということがまずひとつ。そして、Top-DownからBottom-Upへ、複眼的・多面的に物事を見る——現実には起こっていることを学問の見方で理解するには、どのように見れば良いのか、そしてどこに問題があるのかということ。あるいは、ある意味では、そもそも解決された答えが出るような問題ではないということ。そういった事柄について、学生にどのように伝えて行くかということが主眼としてありました。

同時に、これは大綱化の中の流れでもありましたが、一般教育の中でのいわゆる必修に当たる部分、つまり、最低何科目取らなければならないという意味での必修を減

らすと言うこと。更に、教育課程全体の中で、専門と一般教養（今でいう教養総合）の垣根を外しまして、たとえば要卒の必修単位数124単位のうち、専門教育から64単位、教養総合科目から36単位の、合わせて100単位。残りの24単位については、専門科目、それも自分の所属している学科に限らず他学部他学科の科目も含めての専門科目から、あるいは教養総合の科目から、いずれからでも良いのですが、自分で自由に選んで最終的に124単位にする。このように、学生が自分で考えてカリキュラムを組める単位領域を24単位分設定しまして、これは現在でも引き継がれています。一時期は「共通領域」と言いましたが、現在は「オープン科目」と呼んでおります。

このように運営して来たのですが、やはり残念ながら、なかなか理念通りには行かないようです。平成19年頃から教養総合のマイナーチェンジをやりまして、一つは主題講座、それから一番大きなのは「方法・スキル」、先程説明しましたが、各科目に与えられていた「何を主体として学ぶか」を明示する部分を廃止いたしました。これは、レジュメにも書いておりますが、理念は崇高なのですけれども、当然ながら教えているのは一人の人間ですから、人間が変わる訳ではない。つまり、一般教養から教養総合になっても教員が変わる訳ではないので、これは今で言うとFD（ファカルティ・ディベロップメント）というテーマとも関わって来ます。当時はまだFDという概念はあまりなかったのですが、やはり教員はすぐには変わらないし、そういう意識で授業をすることはなかなか出来ない。それから、専門科目との有機的な連携という目標

もあったのですが、その点もなかなか難しいところがあります。もちろん、理念を落とした訳ではないのですが、若干表向きの形を変えたのと、それから時代の流れで、キャリアをどう考えるかということで、キャリア科目というものを教養教育の中に入れました。また、FDをどうするかという問題もあります。

6. 外的要因の変化

1991年から20年くらいの間、世の中は大きく変わりました。大学がユニヴァーサル化したこともあり、ますます入学者の多様化が進みました。学生間の色々な差異が拡大して来ました。やむを得ないと言えばやむを得ないことで、当然それを前提に考えなくてははいけません。一方、社会的には大綱化を契機として——大綱化は、確かに、読んでみれば「一般教育を縮小しろ」等ということは言っていないのですが、しかし、世の流れとして、そういう風に受け取られてしまったことから、教養教育見直しの機運が出て来ました。そして、これが國學院としては一番大きかったのですが、認証評価での説明の必要性ということです。アカウンタビリティという言葉が一時期はやりましたが、外部に対して、自分たちが行っていることを、きちんと説明しなくてははいけない、ということが出て来たということです。

また、これは最近のことですが、学士課程教育という考え方が出て来た。國學院でもその流れの中で、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを設定して、それらを実質化

するためにはどうしたら良いかという議論が進んでおります。現状では、なるべく共通化を図る。たとえば神道科目も、ここ数年は統一シラバスで、また、同じサブテキストを使って、一つの内容で最低限のところは、どの教員が教えても同じ内容を伝える、というようになって来ました。更には、全ての授業に対して、シラバスに観点別記述を導入する。つまり、何を学生に教えて、学生がその授業を受けたときに何を学んだと言えるのか、という視点への配慮ということですね。ただし、さっき言ったFDの問題が残ってしまっていて、これは結論の出ないままなのですが、一体その結果、質をどう保証するかという問題があるわけです。

7. 教養総合における「建学の精神」教育

今申し上げました神道科目は、今は Semester 化されたので、半期2単位が必修として設けられています。これは、これまで教養総合カリキュラムの中で、複数の科目で、複数の教員が教授していたのですが、来年度からは必修のものは一つの科目名で、同じシラバスで、内容も同じサブテキストを使って授業をする。そこでは、自校史、それから建学の精神、そして大学の先人たちの業績等々を最低限学ぶ、ということになります。しかし、先程も言いましたように、神道というのは経典がありませんので、こういうことだけで本当に伝わるのかということが、外部から来た人間としても大きな疑問と言いますか、國學院大學の苦悩するところでもあります。

これまで、建学の精神というものがどのようにして継承されてきたのかというと、授業は当然ですが、もう一つは、むしろ教養というよりは専門の、いわゆる国学と言われた國學院大學の学問の伝統と、それから、卒業生が社会に対して与えているイメージというのが、非常に大きかったのではないかと思います。現実に神職として活躍する神道文化学部の卒業生、あるいは学内にある神殿、そういう対外的なもの、当然うちの教職員にも卒業生がいますけれども、そういう幾つかの要素が、何となく「國學院大學らしきもの」を世間的にイメージさせているのではないかと思います。しかしながら、それでは今後もこれで良いのか、というところがあります。どういうルートで建学の精神を広めて行くのか、ということが、現在議論になっています。

8. 國學院大学として——『教養総合カリキュラム』の再構築へ

今、我々が議論しているのは、現在の社会や大学の動きを見定めつつ、今後1～2年のうちに教養総合のカリキュラムをもう一度再構築して行こうということです。基礎となるのは神道科目に、外国語、そして昔でいえば保健体育——國學院ではスポーツ身体文化と言っていますが——ということになります。教員側としては、実学あるいはスキルを学ぶということと、教養を身につけるということとの関わりというのが難しい。教える教員の側と、社会が要請しているものの間に、少しギャップがある場合があって、大学として一体どうするかという議論は、今後も続いて行くことになる

うと思います。そこに、更にテーマ別講義科目がある、という形で考えております。

去年の八月に出ました中教審の答申に出ているような「求められる人材育成像」というのは、昔で言えば、全て一般教養で培われるものではないのか、ということになるのですが、我々が現在考えていることはこういうことです。一応の指針として、今は学内で議論中なので、このままこうなるというのではないのですが、國學院の教養教育において、「日本理解」というのが一つのキーワードとなる。それから、「國學院らしさ」というのを可視化、目に見える形にするということが出来ないかということ。もう一つ大事な点は、従来の座学から、体験ということの重視。日本の伝統文化を座学で学ぶと同時に、自分の体でも体験する部分を、教育の中に入れて行かなければならないということです。

それから、外への発信力ということで、言わばスローガンになります。実は、國學院大學は「神道」を謳ってはいますが、元々、母体である皇典講究所の頃からの発想として、別に外国を排除しているわけではないのです。校歌にも「外つ国の長きを採りて」という言葉で示されているのですが、つまり、外国の良いところは積極的に学んで行こうということなのです。逆に言えば、日本の良いところは外に、積極的に発信して行くことが出来るようにしたい、そうありたいということです。

ただ先程も言いましたが、それらを実施する主体はどこかということがやはり非常に問題です。現在、私も含めて、多くの一般教育を担当している教員は文学部に所属しているのですが、全員が学部学科に所属

している訳ではないのであって、一体、どこが責任を持って教養総合を運営して行くのが課題です。元々國學院大學は委員会制度があったのですが、三年前に教育開発推進機構が設置され、その中に共通教育センターが出来、そこが教養総合カリキュラムの運営主体となりました。けれど、既存の様々な学内の組織との役割分担ですとか、どこまでの権限があるかという問題は、やはり学内でも合意をとるのが難しい面があります。

これらに加えて、現在私たちが考えているのは、先程も触れましたが「國學院らしさ」の可視化ということがあります。これも、國學院科目と仮につけて、レジュメにも示してありますが、外から見れば「國學院らしい」科目が並んでいるだけという面もあります。ここははっきり言って、建学の精神から少しは外れていても構わないと思っております、対外的に、外の人が見たときに「國學院らしい」と思えるような科目群というふうに、ちょっとずるい形で今は考えております。

あとは、より積極的に、地域との連携ということを考えていきたいと思っております。今「渋谷学」という、渋谷と協同している研究分野があるのですが、そういうものも、もっと戦略的にやって行きたいと考えています。これについても先程言ったように、体で学ぶ授業をやることを考えています。

中教審の答申にも出ていますが、こうしたことを大学でやる上で、やはり大事なものはFDですね。あとはカリキュラムの全体を変えなくてはいけないのですが、先程龍谷大学さんのお話にもありましたけれど

も、科目というものは、付け加えることは出来ても、削ることはなかなか難しい。実は、國學院大學は、ここのキャンパスは綺麗ですが、教室数ということではかなりのハンデを抱えておりました、今言ったことの全てについて、新しく科目を開くというようなことは出来ません。現在開講している科目を、どこか取りやめないと、新たな科目は開けないということです。それについて学内を説得出来るかどうかという問題があって、これは共通教育センター長として頭が痛いところではありますが、何とかやらざるを得ないと考えています。教養総合カリキュラムの、本来の発想それ自体は、我々としても非常に共感出来る理念として始まったので、それを、今の学生にとってより良い方向で持って行きたいと考えております。これは私の考えですが、國學院大學はこのようなことを通して、建学の精神の「寛容性と謙虚さ」という言葉の有する精神ですね、違いを受け入れて、多様性

を理解しつつ、伝統と文化に対して敬意を払い、そして、世界に向かって自己をちゃんと主張出来る精神を——精神ですから目に見えないので、これと言うことはなかなか難しくはありますが——学生に学んで行って欲しいと思っています。

おわりに

最後に、皆さんのレジュメにはありませんが、社会に対しての責任ということもあります。つまり、言葉は悪いですが社会に迎合して行くといいますか、社会からの求めに応える責任というのはどう考えるかということです。これについては、大学教育の価値というようなものは、卒業したときにわかるというのではなくて、30年、40年たったときにわかる、そのような教育をしたいと、私の本音としてはそう思っております。ご清聴ありがとうございました（拍手）。

【No.1】

教養教育の担うもの

一 建学の精神は伝わるのか 一

國學院大學教育開発推進センター
 共通教育センター長
 人間開発学部 柴崎 和夫

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 1

【No.2】

國學院大學の建学の精神

皇典講究所開所式における
 有栖川宮幟仁親王 による告諭

「凡學問ノ道ハ本ヲ立ツルヨリ大ナルハ莫シ故ニ
 國體ヲ講明シテ以テ六國ノ基礎ヲ築クシヘカ
 養シテ以テ人生ノ本分ヲ盡スハ百世不易ノ設
 ル典則ナリ而シテ世或ハ此ニ暗シ是レ本養ノ
 ラ要スル所以ナリ」

学則第一条
 ・ 本学は神道精神に基づき人格を陶冶し、 ・ ・

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 2

【No.3】

『神道精神』とは何か

- ※ 外部評価の開始をきっかけに議論
 「平成10年度自己点検・自己評価」試行
- ※ 神道文化学部設置：平成14年『創立120周年』

「神道精神」とは「主体性を保持した寛容性と謙虚さの精神」

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 3

【No.4】

神道精神

「神道精神」を端的に言い表すならば、それは「主体性を保持した寛容性と謙虚さの精神」ということになる。神々や自然、そして祖先と子孫との通時的かつ共時的関係を考慮しつつ、今生きて在る者が自己の主体的責任と判断において、よりよき現在および将来の社会・国家を形成しようと努力してきたのが日本の歴史である。独自の神格を保持しながらも、相互対立や各種の困難を克服しつつ調和しようとする古典に示された神々の存在、そして全国各地に鎮座する多様な由緒・歴史を有する神社、仏教の仏・菩薩との共存・融合を認める宗教的な心性、異文化や外国の文物を積極的に摂取し、受容しようとする進取の気風。これらはみな「寛容性と謙虚さ」を基盤とする基層信仰に基づくものである

「自己点検・自己評価報告書」より

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 4

【No.5】

國學院大學の教育課程

- ※ 大綱化（平成3(1991)年）以前
- ※ 一般教育と専門教育の区別
 積み上げ型の構成ではあるが、明確な教養課程と専門課程の区別ではない
 教養部（1、2年）ではなかった
 （一般教育科目は4年までに取得すればよかった『むしろ、3、4年での受講を推奨』）

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 5

【No.6】

一般教育の提供したもの

当時の常識としての『教養（暗黙の了解）』
 旧制高校的教養か、
 人文・社会・自然 という科目分け
 （各分野から最低〇〇科目履修）
 Discipline（古典的の学問区分け）別が基本
 例）自然分野なら
 物理学、教養の化学、社会学、倫理学、自然地理学 etc

- ※ 取得単位数の厳格（固定的）運用
 一般教育（専門教育）科目の必要単位数は固定

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 6

【No.7】

一般教育における「建学の精神」教育

- × 「神道」という科目4単位必修
(神道学科を除く)
- × 事実として：
余り人気のある科目ではない
建学の精神を意識して(統一の見解はない)
いない → 内容は個々の教員まかせ

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 7

【No.8】

一般教育における「建学の精神」教育

- × 「神道」という科目4単位必修
(神道学科を除く)
- × 事実として：
余り人気のある科目ではない
建学の精神を意識して(統一の見解はない)
いない → 内容は個々の教員まかせ

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 7

【No.9】

「一般教育」から『教養総合カリキュラム』へ

- × 平成7(1995)年より
専門科目との有機的連携を意図

「学生一人ひとりが主体的・能動的に学修する態度を身につけると共に学生自身が学び問う「方法(メソッド)」と「技能(スキル)」を修得し、さらに物事を多面的にとらえる視点を養うことを目的」

学生に「ものの見方・考え方」について多様な視点を与える。発想の転換の契機を与える

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 9

【No.10】

主題講座の例(テーマと方法・スキル)

- × テーマ
I 神道(神道と文化)、II 人間・心性・認知(芸術と人間、認知と思想)、III 生活・文化(民衆文化と生活)、IV 記号・情報(記号とテキスト)、
V 環境・地域(環境と開発)、VI 宇宙・地球(地球時代と人間)
- × 方法・スキル
A 日常言語、B 人工言語、C 調査・実験、
D 問題発見と解決、E 歴史批判的方法、
F 理論的批判方法

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 10

【No.11】

教養教育の深化を目指した

- × Discipline からの脱却
- × 現実の『事象』からの視点
Top-down から Bottom-up の発想へ
- × 複眼的視点と応用の視点(学問の視点で現実を見る)

選択の拡大(必修科目減)と単位の流動化
専門科目でも教養科目でも良い単位24単位

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 11

【No.12】

教養総合のマイナーチェンジ

- × 平成19年から
- × 主題講座 → 人間総合科目群
- × キャリア科目の独立
- × 方法・スキルの廃止
- × 目的、目標は意欲的だったが・・・
- × 形骸化が目立ってきた(有機的カリキュラムになっていない) → FDが必要

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 12

【No.13】

さらに

- × 外的(社会的) 要因の変化
 - 1) 少子化の進展
大学のユニヴァーサル化が明白に
→ 入学者の多様化が一層進む
(学力、意欲 etc の格差拡大)
 - 2) 教養教育の見直し機運
平成20年中央教育審議会答申
 - 3) 外部評価実施による説明責任の発生
 - 4) 学士課程教育への流れ

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 13

【No.14】

続

- × 5) 3ポリシーの制定
ポリシーの実質化へ向けて
- × 6) 統一シラバスの徹底と「観点別」シラバスの導入
- × Learning Outcome への配慮

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 14

【No.15】

教養総合における「建学の精神」教育

- × 初年次教育(導入教育)の一貫
神道科目 2単位(半期) 卒業までに必修
共通シラバスの徹底へ
校史教育
建学の精神
- × 課題
「神道精神」が座学による知識伝達のみで伝えられるのか

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 15

【No.16】

建学の精神の継承

- × これまで
幾つかの要素
 - 1) 授業(神道関連科目)
 - 2) 学問の伝統(国学、国史)
文学部の専門科目(教育)
 - 3) 神道学科(神道文化学部)と神殿の存在
様々な行事を含めて
 - 4) 院友教職員の存在

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 16

【No.17】

教養教育に求められるもの

- × 大学進学率の上昇
大学のユニヴァーサル化
- × 社会の要求あるいは期待
- × 昔(?)の教養から
リベラル・アーツが答えか
- × 学士課程教育の構築
すべてが教養教育(専門も)の立場へ

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 17

【No.18】

教養総合カリキュラムの再構築へ

現状

基礎(ほぼ必修)科目群
神道科目、外国語、スポーツ身体文化
> 教養からスキル学習へ
例) 外国語: 人文教養から実用(コミュニケーション)重視

人間総合科目群
テーマ別講義科目(座学主体): 社会と人間、自然と環境他
キャリア形成科目

情報処理科目群

その他

平成25年2月16日(土) 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 18

【No.19】

教養教育とは — 原点を見つめて

※ 学士力の育成への模索

中央教育審議会答申（平成24年8月）

求められる人材育成像

- ・ 知識応用と問題理解・解決力（批判精神）
- ・ 倫理観、社会的責任感をもちチームワークでリーダーシップをとれる能力
- ・ 学修経験の総合による創造力と構想力
- ・ 基盤的教養、知識、経験の保持

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 19

【No.20】

國學院大學として

※ 教養とはなにか（人生を生きる基礎を作る）を考えながら

再構築の方針

- 1) 國學院の建学の精神の継承
- 2) 日本理解（グローバル化を見据え）
- 3) 國學院らしさの可視化へ
- 4) 体験（身体で学ぶ）の充実へ
- 5) 外への発信力の育成

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 20

【No.21】

環境（場）の生成を

1) 建学の精神の継承

- ・ 座学（知識）による伝達は不可欠（神道科目：共通シラバス、共通サブテキスト）
- ・ 日本の伝統・文化への理解（日本理解）の推進（積極的な発信『学内での仕掛けを』）
- ・ 学問の伝統部分の発信を（専門科目）

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 21

【No.22】

環境（場）の生成を（2）

2) 日本理解

+

3) 國學院らしさの可視化

- ・ 國學院科目（仮称）群の設置
歴史、伝統・文化、日本語力、外国語力
- ・ 地域と連携して 伝統行事、伝統文化についてのより一層の発信（戦略的広報）

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 22

【No.23】

環境（場）の生成を（3）

4) 体験（身体で学ぶ）の充実へ

5) 外への発信力の育成

- ・ 授業の刷新へ FD：科目間の有機的連携
知識の身体化（体験型授業）、双方向型授業（コミュニケーション力、発信力強化）、問題解決型授業
- 能動型の授業へ

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 23

【No.24】

終わりに

※ 教養教育の役割

- ・ 知識の血肉化の支援
- ・ 座学のみでは『精神』は身につかない
- ・ 5感を最大限使う『場』を提供すること
- ・ 大学のあらゆる場所に『建学の精神』を宿らせる努力
→ 寛容性と謙虚さ：違いを受け入れ、多様性の重要さを理解し、伝統と文化に敬意、そして世界にひるまない堅固な意思を

平成25年2月16日（土） 教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」 24

パネリスト報告

教養教育と建学の精神 —同志社大学の事例報告—

圓月 勝博（同志社大学文学部教授）

はじめに

同志社大学の圓月と申します。今は文学部で学部長をさせていただいているのですが、これまで、いわゆる教育開発センターというのを立ち上げたときに最初の所長になり、その後は教務部長をさせていただき、全学共通教養教育センターというのを立ち上げ、そちらのほうも軌道に乗るまでちょっと仕事をしていたというのもあって、本日のこのシンポジウムに呼んでいたということではないかと思えます。面白い話が出るか分かりませんが、お疲れのところだと思いますけれども、宜しくお付き合いいただければと思います。

1. 同志社大学における「建学の精神」

同志社大学は、國學院さんや龍谷さんと同じように、また独自の伝統がありまして、1875年に同志社英学校というのが創立されたのが機縁だと言われています。私たちとしては、建学の精神について言うときに「新島精神」という言い方もします通り、創立者の新島襄の言葉、そしてその教育理念を基に深く考えて行くということを建学の精神にしています。ですから、先程長谷川先生が言っておられた通り、また國學院さんも今のお話にちょっとそういうところがあるのかなとも思うのですが、伝統のある大

学で建学の精神というものについて、明確な文言で理解がなされていないという課題はありました。「人一人を大切に」とか、あるいはちょっと難しいのですが、「個儻不羈（てきとうふき）の人物を育成する」とかですね、それぞれお好みに合わせて、あるいは学部や部署ごとに合わせた形で、建学の精神について色々と言われておられた。そこで、2004年に教育開発センターのまとめ役をさせていただくことになったとき、これからはやはり建学の精神というものを一つの言葉で理解出来るようにしておかなければならないと——実はこれ、決めるだけで一年くらいかかったのですが、

そこで建学の精神について、スライド（No.2）を御覧いただきたいのですけれども、まず、一番上にあるのが「良心教育」、これは写真くらい載せておけばよかったのですが、うちの大学に「良心碑」というのが立っています。「良心之全身ニ充滿シタル丈夫ノ起り来ラン事ヲ」として英学校を作ったと、すなわち良心を持っている人物を育成するというのが一番大事なのだというふうに、明らかに創立者が考えていたのであって、それを守っていこうということで「良心教育」ということです。そして、それを支える教育理念として「キリスト教主義」「自由主義」「国際主義」ということが挙げられます。

ちなみに、真ん中の「自由主義」は「自

治自立の精神」と言い換えてもよいと。これは新島先生の著作の中で「自由」というものを「自治自立の精神」とほぼ同義語として用いられている箇所がある、ということに依拠する訳ですね。ここで確認しておきますと、ここでの自由主義と言いますのは、経済や商学などに詳しい方が言及されるような「新自由主義」とか「ネオリベリズム」とか言うものとは、またちょっと違ったニュアンスになるのですね。そういうふうな、コンサバティブとリベラルとの関係も非常に複雑になって来ているわけですが、決して政治的・現代的なイデオロギーではなくて、自由を人間の最も重要な価値だと考える人間観というものを「自由主義」と呼んでいるということでもあります。

ちなみに、これについては一年くらいもめたのですが、たとえば神学部の先生方からは、「キリスト教主義」のほうが上にあって、そこから良心というものが発生するのではないかと、順番が逆であるというので、ちょっと神学論争に近いのですが、色々議論しました。そのときに説得いたしましたのは、同志社大学はミッション・スクールではないということです。これは外部の方で、佐藤八寿子著『ミッション・スクール』（中公新書）というとても面白い本があって、同志社に入れていただいているのですが、学問的には違うなあと思いつつながら読んでいます。ミッション・スクールというのは、基本的にキリスト教では、布教活動というものを到達目標として挙げている教育機関というのを言うのであります。うちは新島先生が、決して信者を増やすということを目的にして学校を立ててい

るのではないと言うことをおっしゃっています。ですから、ミッション・スクールではないから「キリスト教主義」が上に来るのではないと、これが仮にミッション・スクールであれば逆になるというのはよくわかるけれども、ということで、一年くらいかけて説得しました。その上で、最後のときに部長会で議題にしますけれどもよろしいでしょうかと言いますと、認めると、ただし不満があることは付け加えてさせていただくと言っておられて、結構ですと。人生には不満がつきものでございますと、何とかまとめたわけでありました。

それから「国際主義」については、幕末に新島先生がアメリカに飛び出して行って、日本で最初にアメリカの高等教育機関で学位を取った方となっておりますので、幕藩体制という、ある意味では鎖国状態に対するアンチを最初に唱えた方である、という意味で「国際主義」というものを挙げているわけでございます。

更に、その後私が教務部長になったあとになって、後継者の方が教育開発センターで「同志社大学の教育目標」ということを定めて下さいました。主旨としては、別に報告書を書くために作ったというわけではないのですが、三つの方針の策定とかが第一に求められておりましたよね。その際に、「キリスト教主義」の実現ということについて、ちょっと書きにくいな、という声があったのです。ですから、それを踏まえた上で、各学部学科の教育方針、三つの方針、あるいは教育目標の中で使っていただけるように、建学の精神を更にブレイクダウンして行く、あるいは噛み砕いた形で述べられるようにして行く。たとえば、

「良心とは何を指すか」と言うのと「高い倫理観と豊かな人間性の育成」と説明することが出来るようにする。また、「国際性」というときには、「語学力」の問題というのは外せないだろうとかいう事を確認する。そのような形でこれを決めた訳であります。これも、ちょっとそれを定めた際の手続きが大雑把だったこともあって、半年くらいもめておりましたけれども。

ちなみに、同志社大学の徽章にあります三つの三角形は、それぞれ「知」「徳」「体」と、この三つがあらわされているとされています。リベラルアーツの伝統をくんでおりますので、知識だけではなく、徳と体というようなものを非常に重要だということを行っている。ですから、長い間、建学の精神はリベラルアーツだと信じていた方もたくさんおられるということでもあります。

2. 自校史教育の三つのレベル

そうした自校教育の話ですが、私はこういう職につきましてから、本日お休みの寺崎先生、先生に可愛がっていただいて、自校教育のことについて色々とお話を聞かせていただいたのですけれども。自校教育などを進めるときにどうやって進めるか——この頃はFDのほうでも、愛媛大学の佐藤浩章先生が「ミクロ・ミドル・マクロ」の三つのレベルについて話しておられて、たぶん金子元久先生なんかも東大にいらっしゃった時分から言っておられたと思うのですが、自校教育とか、建学の精神を活かすということについても、三つのレベルがあるのではないかと思うわけです。

一つはミクロレベル。いわゆる個々の授

業の中で、どういう風に建学の精神を活かして行くか。もう一つはミドルレベル。これが、今一番大事だと言われていますがプログラム、あるいは後からも言う通り、カリキュラムというものです。マクロレベルとしては、大学組織全体の中での話で、たとえば神殿を持っているとか、これは授業やカリキュラムの問題ではないですよ。文化をどういう風に醸成して行くかという問題になります。この三つのレベルで考えて行くということがいいのではないかなと、勝手に思っております。

たとえばミクロレベルで言うと、私は英文学が専門ですけど、専門では割と古いことを対象にしておりまして、ミルトンという、シェイクスピアと並んで英文学の巨匠と言われている存在について——「古典」と言うのと、一応、学問的には「ギリシア文学」という非常に明確な学問的権威があるのですが——いわゆる古典的な作家などをやっております。しかし、先程からのお話の中で言われておりますように、鳥居先生のお話にもありましたが、古典などはやはり学生からは「受けが悪い」わけでありませぬ。ただ、私は「受けが悪い」と思い込んでいた教師のほうにも色々問題があるんじゃないか、自信を持ってちゃんとやっていけばいいんじゃないか、ということも考えております。

たとえばミルトンの詩の中にこういうのがあります——時間がありませんので、英語の原文を読むことはいたしませんけれども。彼はいわゆるピューリタン革命に参加したりしましたが、その後、両目を失明してしまうわけです。けれども「何があなたを支えているのですか」と若い友人が訊い

たところ、「友よ、良心なのだよ。使いすぎて視力を失っても、自由を守るためならば、それは私の気高い務めだと思っている。それはヨーロッパのいたるところで口の端に上っている」という言い方をしている。ここで「良心」というのは、キリスト教的な概念で使っているのですね。つまり人間が罪に堕ちたときに、自分の力だけでは正しく生きて行くことが出来なくなったので、神が罪に溺れた人間の中に良心というものをセットして下さった訳であります。言わば一種の警報器のような形で作動するようになって行くのであります。そして、それを何のために使うかと言うと、ミルトンは自由主義の源流みたいなどころがあるのですけれども、自由というものを守りたいと。すなわち、力のあるもの、権力あるいは時代というものに流されて、誤った道を進まないように、そのために良心というものがあるのだと。そして、自由を守るために良心を使った人は、ヨーロッパ中がと言っていますけれども、つまり国境とか人種とか、人種まで行くかどうかはわかりませんが、国境というものを越えて賞賛の対象になるのであると、ここには国際主義が見て取れますね。

要するに、自分の知性を立派に用いることでたどり着いた真理というものには、国境を越える力があるのだ、ということを言っている。そこで、私としては、これが「良心教育」なのであり、その背後にある「キリスト教主義」、また自由というものを重んじる「自由主義」、そして「国際主義」の原点であるのだ、ということを説明してみます。

こういうことを言うと恥ずかしいようで

すけれども、同志社には初期に湯浅半月という学者がいて、彼は「十二の石塚」と言う、今では忘れられていますけれども、近代新体詩の革新的な作品というのを発表していたりする。「十二の石塚」というのは、明らかにミルトンの『失樂園』、パラダイス・ロストと僕ら呼んでいますけど、その代表作等からの影響を受けて、初めて書かれた日本語の詩だということでもあります。よく私が冗談で言ったりするのは、「半月から圓月へ」などと（場内笑）——こういう良い詩を書いていますからというような。湯浅半月という、ちょうど百年前に生まれた先輩をリスペクトしているところがあります。それを、次の世代にも伝えていきたい、というふうに思っております。

ちなみに、ミルトン、湯浅半月と並んで、スライド右上に写真を挙げておりますのは、山本覚馬という、大河ドラマ『八重の桜』に出てくる八重さんのお兄さんです。ミルトンも失明しておりますが、彼も失明をした。その中で大きな仕事をしている、そうした稀有な人物もいるんだ、ということなんかも触れてみたりする。こういうのを授業でやっても受けないかなあと思うのですけれども、回収したコミュニケーションペーパーなど見ると、意外と反応がいいんですね。「こういうことを、本当に真面目に教えてくれる先生というのはいなかった」「こういうふうな古典に触れることが出来て、また同志社で学ぶということに誇りを持てるようになった気がする」というような、肯定的な反応が多いです。かえって、若い人はそういうところに飢えているという面もあるのではないかと、私は思うのであります。岩波新書なんかでも、

たとえば『聖書の読み方』とか、堅い本なのですけれども結構よく売れていて、版をどんどん重ねていたりする。そういう需要があるのに、それに対して「こんな授業は受けないだろう」などと思い込んでいる私たちのほうがいけないのではないかと、この頃は思い始めているところもあります。

3. ミドルレベルの重要性

ただ、こういったことは、ここまでだと個人技であり、一体験に留まるわけでありです。FDでも言われることですが、教員個人の努力に、あまりに大きく依存する組織的運動というのは弱いのですね。たとえばその先生が病気で倒れられたり、あるいは「どこか他の大学に行くわ、さよなら」と言われた途端に、それまでのことが全て立ち消えになってしまうと。それではやはり弱いわけで、そういう意味でも、今大切なのはミドルレベルです。

これについては、四年ほど前に出ました中教審の答申「学士課程教育の構築に向けて」を見ますと、ここで問題として挙げられているのは、一つは戦後の学制改革に伴う一般教育の導入。鳥居先生のお話の中にも触れておられましたけれども、それが必ずしも成功していなかったと。もう一つは、よく問題になることですが、大綱化を受けて教養教育が後退していったことについての反省というものが、今、主導的なものになってきていると。教養教育の再評価というものを強く打ち出したのがこの学士課程答申だと思っています。

それに比べると、最近出た「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けた

答申」——多分、質的転換答申と呼ばれることになると思いますけれども、ちょっと個性がないというか、非常に穏便にまとめられている感じがなのですが、その中の四つの課題の一つとして「プログラムとしての学士課程教育」という概念の未定着という、明らかにその前に出た答申をさらに遂行するということを宣言し、それが大きな課題とされていると。

私は文学研究者の常として、こういうふうな答申などが出ると、ついキーワードを探しにかかってしまうのですが、今回はキーワードと言いますか、一つよく出てくるのが「プログラム」という言葉ですね。本文30ページの中で44回出て来るということを確認しているのですけれども、つまり一頁に一回くらい「プログラムとしての学士教育」「プログラムとしての大学教育」「プログラムとしての推進を」というようなのが、呪文のように出て来る。そういった意味でも、やはり、今一番重視すべきなのがミドルレベルということであろうな、というふうに思っているのであります。

4. 「教養教育」の不明瞭さ——再構造化へ

「学士課程教育の構築に向けて」の中でも指摘してありましたが、色々な言い方があるのですけれども、なぜ教養教育が忘れられたかということ、一つには、「一般教育」（パンキョー）という概念と「教養教育」（キョーヨー）という概念が、学士課程答申の中でも混乱しています。一般教育というのは、言わばあらゆる分野の中の「根太」である、つまり汎用的な部分なのですが、

今や学問分野がアトム化している、すなわち、ものすごく細かく細分化されるようになって、共通性が見えなくなって来た。

たとえば私の所属する英文科にしても、昔は、英文学研究者も、英語学研究者もシェイクスピアを読むことになっていたのです。そういった語学力の錬磨ということは、どのような学問をするにも、言わば英文科の教養として認識されていたのですけど、この頃の言語学のほうでは「シェイクスピアなんか読んで論文書いている奴いないぜ」というようなことを言って、もっと何と申しましょうか、オシログラフですか、実験を使ったような、そういうのが最新の研究ということになっている。英文学科という小さいコミュニティの中でも、共通性が失われてきているわけです。

もう一つは、教養教育の自明性の喪失ということがある。つまり「教養」と言われているものがわからなくなってきた。確かに「古典だ」というのは私が言いたいところもあるんですけど、それが「教養」であるというふうに見做されると、つらいところがあります。たとえば神道に経典がないという話がありましたが、それだけではなく、キリスト教や仏教においても、聖書を読んだり仏典を読んだりすることが、果たして「教養」だと認識されているかどうか。むしろ「専門研究」に近いものと認識されてはいないか。

これはちょっとおふざけなのですが、たとえばアマゾン・コムで「教養」を検索すると、二万三千件以上が当たるのです。そこから三つを挙げてみますと、上のほうに出てくるのが、『韓国ドラマガイド トンイ』とかですね、教養・文化シリーズと

銘打たれて。そうか、韓流ドラマも教養の一つかと。うちの妻が大ファンで一緒に見てますけれども、こういうのも知らないという教養らしくない。あとの二つは真面目ですけれども、資格試験の分野に「教養」というのがあるのです。ですから「教養を勉強している人は、資格取得を目指している学生」であるという、非常にアイロニカルというか、パラドキシカルというか、逆説的な状況が起こってきているということが、よくわかるわけです。

かつての大綱化以前であれば、一般教育という、この共通性の部分が、影が薄かったということを学士課程答申以来指摘されているわけでありまして。もしくは大綱化以降は、いわゆる教養部を解体して、同志社でもパンキョーの先生というのは、全て学部配属になるか、語学センターになったのですけれども、そうなったとき、色々な学部、個性ある学部を作って行く。ただし、それぞれが向いている方向も異なりますから、教養教育はそれらの裏にあるのですけれども、色々なカリキュラムの中に、色々なかすり方をしながら落としこまれている。ですから、教養教育自体が、また、誰がそれを責任運営して行くのかということが、わからない状態になって来た。——学士課程答申が指摘している状況を視覚化して行くと、こういうことになのだと思います。

教養教育は——先程も別段韓流ドラマを馬鹿にしているわけではなくて、本当に面白いですし、話題の点でもとても重要な点でありますし、ハリウッド映画と韓流ドラマという、これらは視覚芸術という観点からも外すことが出来ないと思うのですけれど

ども——とにかく、教養教育というものがアトム化されていると。もっとも、テレビドラマから聖書まで、同じ領域に入れて行くということ自体にちょっと無理があるのであります。ですから、今しなければならぬのは、教養教育というものをある程度構造化あるいは再構造化して行くこと。せめて形と色と同じようなものを揃えて括って行くということが大事ではないかというのが、全学共通教養教育センターが出来たときの、私の一つの着想でした。色々な学部にわたって、色々な科目が、共通科目というところに雑然と、ゴミ箱のように放り込んである状況である、それを何とかしようということで、半年くらい使いました。

5. プログラムとしての学士課程教育

教養教育と専門教育の繋ぎ方というのは幾つかあると思うのですが、スライドで言うと (No.12)、まず、これがいわゆる「煙突型」、昔のタイプです。——僕は、もう一つは実は進学率の問題があると思うのですね。進学率15%以下の時代の大学の状況は、現在でもよく言われていますが、エリート型と呼ばれています。さっきの教養教育がなぜ薄かったかという話で、色々な理由があるのですけれども、一つには色々な学部の科目をやっていて、マスプロ教育の代表みたいになってしまったというのがあるのですが、もう一つあるのは、進学率が15%位だと、大学に入ったときに、ある程度エリートの切符を約束されているのですね。そうなったときに、こう言うと文学部的になってしまいますけど、大学に入るよ

うな人は比較的恵まれたところの、あるいは苦学生型で、それまでストイックに中学・高校を受験勉強してきてやってきた。それが大学に入ってきて一、二回生くらいになったとき、悪く言うと酒と賭博と不純異性交遊をちょっと勉強して、遅ればせながら大人になって行くための、今の流行り言葉で言うとギャップイヤーの役割を果たしたという気がしますけれどもね。それを社会でも認めていたのであります。京都は学生が多いので「学生さんやさかいに、ちょっと無茶苦茶しはっても」という言い方というのがよくあるのであります。学生さんがちょっとお酒飲んで、人に迷惑かけていたりしても、「学生さんやから」というふうに。それがあったのがこの時代。進学率15%だったら、それを社会が許容出来た訳であります。

けれども、これではやはり課程としての一貫性にも欠けていて、プログラムとしても弱いのでということで、そこで大綱化以降に割と中心になったのは「くさび型」と言われているスタイルであります。最初の段階では教養教育を主として、その中に専門教育の比率を、一年生、二年生、三年生と増やす、だんだん変わって行くようにすると、そういう形が「くさび型」と呼ばれているものであります。ただし、ここでの専門と教養との間に、やはり階層化というのが起こってきて、何かしら「教養の科目を取っているというのは、履修がうまく行っていないということで恥ずかしいから、教養のほうは早めに取って、とにかく専門のほうへ、専門のほうへ」という意識が出てきたり、あるいは教員の階層化というのも、これに連動してきて起こって来た

ような気もいたします。

そこで、大学もユニバーサル型になって進学率が50%を越えた今となっては、僕は、少なくとも同志社大学では「二本柱型」で良いのではないか、ということをご提案して、わりかし多くの方に賛同していただきました。すなわち「何年次のうちに済ませてしまう」とか「後に持って行く」というのではなくて、1・2年生のときには、1・2年生にふさわしい教養の科目を、自分自身で選べるようにしておいてあげる。けれども4年生になったら、このくらいの科目を出たら取っておいてほしいと——これは、もちろん就職活動の問題があるということですね、それはまた違う問題であるのですが——将来的には、そこにナンバリングとかいうふうな発想というものなんかも出てくるであろうということなども言っています。

6. 同志社大学の取り組み

それで、ここからは少しスピード上がりますけれども、教養教育のプログラム化ということで、同志社大学の取組についてお話いたします。

平成4年、大綱化の翌年ですけど、一般教育委員会が解散されました。平成12年に一度、全学カリキュラム連絡会というのを作ろうとしたという記録だけが残っているんですけど、会議録も何も残っていないということになっている不思議な会議で、要するに空中分解したのであります。

平成19年、私が教務部長になったときに、前任者が「作ることは決めておいてやった」というふうに言われて、教務部長

をやりながらの兼任という形で、全学共通教養教育センターというのを作りました。組織のタイトルがずいぶん長いのですが、今、私たちが教養と言っているのには、英語で言うとgeneral education(一般教育)と、liberal education(教養教育)と訳されている二つの概念が雑じり合っているのですね。ですから、ここでは、概念を整備して何かをリストラするというよりは、両方を考えながら進めていこうというふうな、実践的な方針で行ったわけでありまして。

私が受け継いだときには、全共通科目の中に入っているものを無理に抽出すると、これだけありました。まず「外国語科目」。次に、旧三分野と言っていますけれども、「自然科学」と「人文・社会科学」というやつですね。ちなみに、なぜ二つに分けてあるかと言うと、自然科学は工学部の先生がなさる(今は理工学部なのでですけども)、それ以外の学部の先生がなさるのが人文・社会であるということで、人文系の六学部体制の名残であります。

もう一つは「保健体育科目」。これはやはり体育も非常に重要でもあるからということでもあります。実際、資格関係の点でも絶対外せないのですけれども。

そこに、更に何をしたかと言うと、「国際教養科目」というのをその上に作りました。これは何かと言うと、いわゆる外国語担当の先生方が、科目分類を担当者でおやりになったのですね、だから外国語担当者がやっている講義科目は、外国語科目の中に入れてしまっていたのであります。ただし、語学の訓練クラスと、外国語文化についての講義クラスとは違うだろう。違うも

のは同じ科目群に入れてはいけないということで、これは一部で抵抗もあったのですが、講義クラスだったら講義クラスとして自信をもってしてくださいと。更に新しいところでは、留学プログラムも充実してきたので、そういう留学生との交流の場のような新しいものをそこで作っていただかないと困る、と言うふうなことを言って作ったわけでありませう。

次に作ったのが「学際科目」です。経緯をちょっと説明しますと、これは前々からあったのですが、上に出したのであります。スライドで自然科学と人文・社会にまたがって配置してありますが、つまりこのところに学際科目というのを出しました。なぜかと言うと、同志社では文化情報学部とか、新しいタイプの学際性を売り物にした学部をたくさん作っていったのですね。そしたら、そこの先生方が「僕達は教養科目は持たなくていいのね」というような言い方をなさるのであります。「いえ、あなたたちも持たなくてはなりません」というので、居場所を作ってあげたというのが一つであります。もう一つは、今、教養という概念自体が動いているのだとしたら、動いている学問、形成途上の学問というものを目撃・体験するというのも、教養として非常に大事なのではないかと。学問分類が、先程はdisciplineという言葉がありましたが、discipline自体が歴史的に変化して行くのだということを学ぶということが、教養の一つなのではないかと。つまり分野間教育交流の促進ということで、学問はそのままだとだんだん蝸壺化して行くので、それを防ぐためというのがあります。

もう一つ、「プロジェクト科目」。これは

GP用に策定したものの一つであります。ただしそれまできちんとした位置づけがされていなかったの、ここに入れておこうと。課題発見能力とか言われておりますが、つまりアクティブ・ラーニングですね、アクティブ・ラーニング系の科目等を教養科目として位置づけて行くということも必要なんじゃないかということで入れたわけがあります。もっとも嫌がる先生もいらっしやって、「いや僕は教養科目をやっているつもりはないよ」とか、PBL (Problem Based Learning) の先生が言っておられたのですが、「いえ、その言い方自体が教養に必要なんです」とか言って、言いくるめてしまうわけです。なぜ説得が功を奏しているのか謎ですけど。

続いて「キャリア形成支援科目」。これはもう一つ基本のところ、どなたもあまり大きく触れておりませんでしたけれども、二年前に法令化されました、キャリアガイダンスに関して。平成23年4月の大学設置基準改正において、スライドに引用していますけれども、ここで特に問題になったのは三行目の「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」というところですね。ここは、恐らく「社会的自立こそがキャリア教育の目的だ」と言う人と、「職業的自立、要するに就職や」というふうなことを言っている人とが二通りおられて、ついに折り合うことがなかったんだと私は理解しておりますけれども。人間派と就職派であります。その両方どっちをして行くか。私は、教養に入れる限り、同志社大学のキャリア教育は人間育成型の教育のことを言うものと位置づけまして、これは大方の賛成をいただきました。

そして最後に、「同志社科目」という流れになっています。これも昔から、同志社科目と言うのを、神学部とキリスト教文化センターの先生が、細々と、全学共通科目としてなさっていたのですが、位置づけがなかったし、取る人も少なかった。だから見えるようにしないとイケないんだということで、まず見せるという事で、ここにこういうふうに置いてもらったわけです。

これは先程寺崎先生に教えていただいたことで、自校教育ということが今一番大事なのではないかと。自分の学び舎に誇りを持つ、ということですね。それをやってもらいたい、と。そして、建学の精神ということを経営の中でやり続けたいとイケないし、学びの共同体に対する帰属意識を持ってほしい。今の若い人は帰属意識がないのですね。それをやはりもう一遍作るということ自体が教養なのではないかということです。

科目としては、最初は五クラスくらいで、先生方がボランティアに近い形でやっておられたのですが、色々な学部を説得しまして、必修科目にして下さったところがあります。それも理工系と新しい学部がものすごく積極的に必修科目にして下さって、かえって古い文学部ですとか、そして法・経・商とかが、僕のところもそうなのですが「そんなの今やってるのか」という言い方をなさるのですけれども、新しいところが、非常に積極的にやって下さった。

そこで「同志社科目区分」として、その中に「建学の精神とキリスト教」「キリスト教と人間」「キリスト教とは何か」というものがある。キリスト教主義というものを、先程の教育理念の埋め合わせでもあるので

すけど、全学の中に落とし込んで行くものです。ただし、昨年からもう一つキリスト教が入らないクラスを、新島先生が行かれたアーモスト大学との協定が軌道にのってきたので、それとリベラルアーツ教育というものをここで勉強するという事で、「アーモスト大学とリベラルアーツ教育」というのを設けました。文学・教養教育の歴史的重要性というものがあるのかとか、ここで国際主義と言うことも入れていいのではないか、という考えです。ここで、先生方に言っておりますのは、キリスト教とイスラム教の問題です。私は、今、日本人の教養で一番大事なこととして、イスラム教に対しての基本的・学問的な知識というのが国際社会の中で絶対に必要だと思うので、そういうこともやって下さらないかと言いつけております。イスラム教の先生はちょっと発想が違うところがあって、なかなかコミュニケーションが進んでいないのですけれども。

7. マクロレベル——自校教育文化の育成

最後に、これ、どこで言うかと——これ言うと嫌われるのわかっているんですけど（場内笑）、『八重の桜』であります。これは同志社が売り込んだわけではなくて、明らかに福島応援プロジェクトの一つで、多分、福島出身の元気のいい女性を探していたら新島八重という人が見つかって、たまたま、その旦那が同志社の創立者だった、というふうな仕掛けになっているのだと思います。

ただし、新島八重については同志社の評

価はあまり高くないで、徳富蘆花なんか「ぬえのような女だ」「新島先生人生最大の失敗は結婚だ」とかですね（場内笑）、ボロカスに言われているんですね。

でも、こうやって見ると、同志社の会津との関わり方——明治の時期に、反体制ではないけれども、非体制としての立場を意識的に選んだ同志社の立場、そういうことについて考えさせられるということがたくさんあるのであります。

マクロレベルとしては、現在キャンパスの整備計画を続けておりまして、「同志社記念ギャラリー」を重要文化財の建物（ハリス理化学館）の全部を使って展開しまして、今は新島八重についても問いあわせが多いので、こういうときに一緒にやってしまえ、というノリの部分もありますが。展

示室を設けることも重要で、こうした資料を集めて、整理して、人々に見せて行くということも、組織を挙げてそれを進めて行くということのも大切なことなのではないかな、と考えております。

おわりに

最後になりますが、『八重の桜』を見てみると、一番かわいかったのは一回目の子役でしたけれども、やはり若者を育てて行くこと、そして、そこでこそ力を入れるべきは教養教育であり、大学の歴史というものではないだろうかと思えます。細かい点については、ホームページをご覧ください。以上で終わらせていただきます。ありがとうございました（拍手）。

【No.1】

國學院大學
創立130周年記念事業

私立大学における
学士課程教育と教養教育のこれから
—建学の精神・キャリア教育・質保証—

教養教育と建学の精神
—同志社大学の事例報告—

圓月 勝博 (同志社大学文学部教授)

平成25年2月16日(土)
13時～17時30分
國學院大學渋谷キャンパス
常盤松ホール



【No.2】

建学の精神の明文化

1875年 同志社英学校創立

新島襄(1843～90)

同志社大学の建学の精神
*良心教育

同志社大学の教育理念
*キリスト教主義
*自由主義(自活自立の精神)
*国際主義




2

【No.3】

建学の精神と教育目標

同志社大学の教育目標

- ①高い倫理観と豊かな人間性の育成
- ②自活自立の精神と行動力の育成
- ③生涯を通じて社会に貢献する精神と行動力の育成
- ④国際社会に対応できる語学力と行動力の育成
- ⑤寛容な精神の育成

知
徳
体

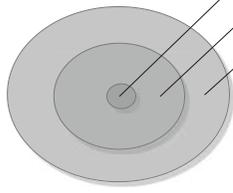


3

【No.4】

建学の精神と大学教育

①ミクロレベル:授業
②ミドルレベル:プログラム
③マクロレベル:大学組織




4

【No.5】

語り合う建学の精神

①ミクロレベル:担当科目の授業

The conscience, friend, to have lost them overplied
In liberty's defence, my noble task,
Of which all Europe talks from side to side.

友よ、良心なんだよ。使いすぎて視力を失っても、
自由を守るためならば、それは私の気高い務め。
それはヨーロッパのいたるところで口の端に上っている。

山本覚馬(1828～92)

John Milton(1608～74) 湯浅半月(1858～1943)





5

【No.6】

「学士課程答申」と教養教育

②ミドルレベル:プログラム(カリキュラム)

平成20年中央教育審議会答申
「学士課程教育の構築に向けて」(3ページ)
*戦後の学制改革に伴う一般教育の導入
*平成3[1991]年以降の大学設置基準の大綱化を受けた
カリキュラムや学位制度の改革、教養教育の後退への反省の動き

平成24年中央教育審議会答申
「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(17ページ)
*「プログラムとしての学士課程教育」という概念の未定着

キーワード:「プログラム」(本文30ページ中44回使用)



6

【No.7】

「バンキョー」と「キョーヨー」

「学士課程教育の構築に向けて」

「一般教育」「バンキョー」と「教養教育」「キョーヨー」の混乱

- *「一般教育」の共通性の喪失
学問分野のアトム化
- *「教養教育」の自明性の喪失
アマゾン・コムで「教養」の書名検索をすると
2万3千件以上ヒット
 - ・『韓国ドラマガイド トニイ（教養・文化シリーズ）』
 - ・『地方上級教養試験 過去問500』
 - ・『教職教養30日完成』



國學院大學創立130周年記念事業 7

【No.8】

影が薄かった一般教育（大綱化以前）




國學院大學創立130周年記念事業 8

【No.9】

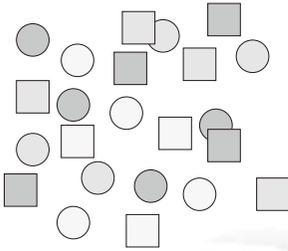
後退した教養教育（大綱化以後）




國學院大學創立130周年記念事業 9

【No.10】

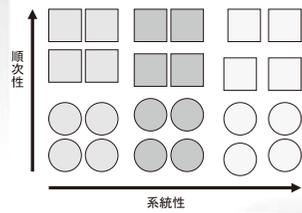
教養教育のアトム化




國學院大學創立130周年記念事業 10

【No.11】

教養教育の構造化




國學院大學創立130周年記念事業 11

【No.12】

プログラムとしての学士課程教育

専門教育と教養教育の接合モデル①
エリート大学（進学率15%以下）

「課程」としての「専修」の欠如
大綱化の批判対象




國學院大學創立130周年記念事業 12

【No.13】

プログラムとしての学士課程教育

専門教育と教養教育の接合モデル②
マス大学(進学率15~50%)

大綱化以降の現状
専門と教養の階層化

くさび型

國學院大學創立130周年記念事業 13

【No.14】

プログラムとしての学士課程教育

専門教育と教養教育の接合モデル③
ユニバーサル大学(進学率50%以上)

二本柱型

國學院大學創立130周年記念事業 14

【No.15】

教養教育のプログラム化

同志社大学の取組

平成4(1992)年
一般教育委員会廃止

平成12(2000)年
全学カリキュラム連絡会(?)

平成19(2007)年
全学共通教養教育センター設置

general education (一般教育)

liberal education (教養教育)

「バンキョー」と「キョーヨー」の融合

國學院大學創立130周年記念事業 15

【No.16】

教養教育のプログラム化

良心教育

キリスト教主義
自由主義
国際主義

保健体育科目

外国語科目

自然科学科目

人文・社会科学科目

國學院大學創立130周年記念事業 16

【No.17】

教養教育のプログラム化

良心教育

キリスト教主義
自由主義
国際主義

保健体育科目

国際教養科目

外国語科目

自然科学科目

人文・社会科学科目

國學院大學創立130周年記念事業 17

【No.18】

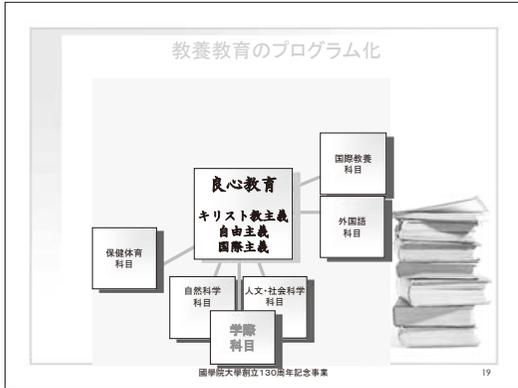
教養教育のプログラム化

「国際教養科目区分」の新設

- ①「外国語科目」との差異化
- ②教養教育の国際化
- ③留学生と日本人学生の学びの交流

國學院大學創立130周年記念事業 18

【No.19】



【No.20】

教養教育のプログラム化

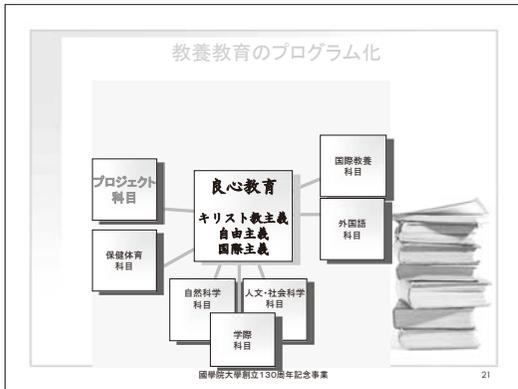
「学際科目区分」の新設

- ①文化情報学部・政策学部・生命医科学部の新設
- ②形成途上の学問の目撃体験
- ③分野間教育交流の促進

國學院大學創立130周年記念事業

20

【No.21】



【No.22】

教養教育のプログラム化

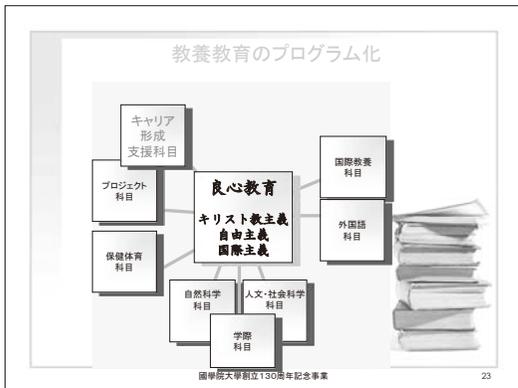
「プロジェクト科目」の新設

- ①課題発見能力・問題解決能力の育成
- ②人間関係構築能力の育成
- ③アクティブ・ラーニングの推進

國學院大學創立130周年記念事業

22

【No.23】



【No.24】

教養教育のプログラム化

「キャリア形成支援科目区分」の新設

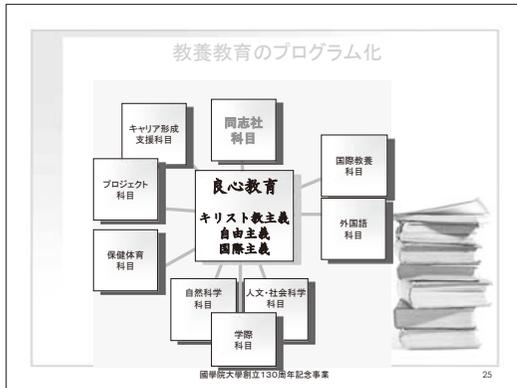
大学設置基準改正(平成23年4月)
中央教育審議会学質保証システム部会
キャリア教育・職業教育特別部会

大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、
学生が卒業後自らの能力を発揮し、
社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、
教育課程の実施及び厚生指導を通じて
培うことができるよう、
大学内の組織内の有機的な連携を図り、
適切な体制を整えるものとする。

國學院大學創立130周年記念事業

24

【No.25】



【No.26】

教養教育のプログラム化

「同志社科目区分」の新設

- ① 本校教育の推進
- ② 建学の精神の具現化
- ③ 学びの共同体帰属意識の醸成

國學院大學創立130周年記念事業

26

【No.27】

教養教育のプログラム化

「同志社科目区分」(2012年度31クラス)

- ①「建学の精神とキリスト教」(18クラス)
- ②「キリスト教と人間」(6クラス)
- ③「キリスト教とは何か」(6クラス)
- ④「アーモスト大学とリベラルアーツ教育」(1クラス)

國學院大學創立130周年記念事業

27

【No.28】

自校教育の再発見

國學院大學創立130周年記念事業

28

【No.29】

自校教育文化の育成

③マクロレベル: 大学組織

同志社記念ギャラリー(仮称)
ハリス理化学館(重要文化財)
2013年8月オープン

歴史資料館展示室
知真館1号館
2013年8月オープン

國學院大學創立130周年記念事業

29

【No.30】

②

④

逆境にこそ咲く花あり
それは学びの中の教養と
未来をみつめる歴史の教え

同志社大学全学共通教養教育センターについては
下記のURLをご参照ください
<http://colle.doshisha.ac.jp/center/msq.html>
ご清聴ありがとうございました

國學院大學創立130周年記念事業

30

パネリスト討議

[パネリスト]

長谷川岳史氏（龍谷大学大学教育開発センター長、経営学部教授）

柴崎和夫氏（國學院大學教育開発推進機構共通教育センター長、人間開発学部教授）

圓月勝博氏（同志社大学 文学部教授）

[コメンテーター]

川島啓二氏（国立教育政策研究所高等教育研究部総括研究官）

鳥居泰彦氏（元慶応義塾塾長、元中央教育審議会会長、國學院大學理事）

[司会]

加藤季夫（國學院大學教育開発推進機構長）

※所属等は開催当時のもの

【全体へのコメント】

（司会・加藤）

第二部で司会を担当させていただきます、加藤でございます。ここまでに、龍谷大学・國學院大學・同志社大学の三大学より報告をいただきました。後半では討議に移りますが、その前に、以上の報告を受けて、まず国立教育政策研究所高等教育研究部総括研究官の川島啓二先生、それから鳥居泰彦先生より、それぞれ全体についてのコメントをいただきたいと思います。それでは、川島先生、宜しく願いいたします。

■川島 啓二

ご紹介頂いた川島でございます。全体のコメントということで、本日のシンポジウムの次第に関わることでお話させていただきたいと思います。お疲れのところだと思いますけれども、しばしお付き合いいただければと思います。

今日のシンポジウムのタイトルですが、「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」ということですね。実は、このタイトルの中に非常に深いテーマが含まれているなど——鳥居先生の御講演、それから三つの大学の事例を伺って、その思いを一層強くいたしました。そうしたところに加えて、全体のコメントをしなければならぬという重圧も感じまして、なかなかこれは大変だと思っているところでございます。

それで、コメントに含まれる意味ということについてでございますけれども、先程、圓月先生が、「2008年の学士課程答申というのは、教養教育の再評価であったのだ」というお考えを示されました。確かにあの答申は、1991年の大学設置基準大綱化以来の大学教育の大きな変化を、学士課程プログラムという枠組みで再整備しようという——つまり「専門分野を越えた学習成果」という、これまでの学部教育にもともと無かったような考え方に基づいて、91年以来の展開をどうにかしようという意味があっ

たものと理解しております。

ただ、皮肉なことに、あの答申の中では教養教育という言葉がそもそも使われていないということも事実ですし、それから、教養教育について正面切った議論を行うのを、わざと避けて来た面があるようにも思います。そう考えますと、大学に対して政策的なメッセージと共に打ち出されて来た学士課程というものと、教養教育の在り方との、絡み合った状態を解きほぐして行くのは、そう簡単な作業ではないだろうと思っております。

そのことについて、ちょっと考えるにあたって、学士課程教育とは一体何であったのか、この四年間我々が何を議論して来たのかということを整理しておきたいと思うのですが、実は、大学教育というのは専門的な学術に基づく教育ということですから、大学教育に共通する課題ということについては、学士課程答申以前から議論はされて来たわけです。そこでは、単に専門的教育の柱としての大学ということだけではなくして、大学教育共通の目的というものが考えられて来ました。

それはたとえば、1998年の「21世紀答申」と呼ばれる「21世紀の大学像と今後の改革方策について」においては「課題探求能力」という形で語られ、2005年の「将来像答申」＝「我が国の高等教育の将来像」においては「21世紀型市民」という言葉で語られ、それから学士課程答申では、何と言っても「学士力」という言葉で語られてきたということです。

そして、2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」＝「質的転換答申」そこでは「主体的学修」とい

うことが言われているということで、つまり、1998年からですから、21世紀になる前から、そういう課題について、政策的には明確にイメージされていたということでもあります。

そこにおいて、まず「課題探求能力」というのは、このように表現されております。「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」と。それから「21世紀型市民」につきましても、「専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」ということで、この専門分野を越えるというところで、「学士力」への芽が出て来ていると理解しても良いかも知れません。そのお馴染みの「学士力」、これは皆様が良くご存じでしょうから、細かいところまでは読みませんが、汎用的技能とか、態度・志向性などといった概念に整理されて出て来ているわけです。そして質的転換答申の中では、まさにその学士課程答申で提案されている内容を実質的に実行して行くということが強く意識されており、そのための具体的手立てとしての答申であるということが明確に謳われているわけでございます。

それで、学士課程答申では、学士課程、あるいは圓月先生もおっしゃいましたが、プログラムという言葉が繰り返し用いられている。プレアの「教育、教育、教育」ではありませんけれども、プログラム、プログラム、プログラムと、プログラムの大切

さが強調されているわけです。つまり、仕掛けとか、枠組みとか、容器物とか、色々な表現の仕方はあるにせよ、形というものをきちんと作っていくということが学士課程改革の主題であったし、今もそうあり続けているということだと思います。

質的転換答申の中で言われていることは、学位授与の方針、つまり「成熟社会において学生に求められる能力をどのようなプログラムで育成するか」ということを各大学でちゃんと決めて下さいということ。それから、個々の教員の認識と授業展開。つまり、プログラム全体の中で明らかにされて、他の授業科目と関係・連携しながらの組織展開が必要であるということが言われ、そして最後に、いわゆる改革サイクルというものを実行して行って下さいということが言われているわけです。——というわけで、ここまででもプログラムという言葉が、このページだけでも4回使われておりますが（場内笑）、圓月先生のおっしゃるのも宜なるかな、というところでございます。

このようなシナリオに沿って改革して行って欲しいというのが、学士課程教育改革の基本的なトーンであったわけです。そして一方で、先程の学士力のほうに、かつての教養教育で非常に強調されていたような、人間・社会・歴史等に対する深い理解であるとか、自由な知性であるとかいったものが、少し異なるニュアンスで、より凝縮された、人間のジェネリックな能力というような言い方で整理されている。そして、この能力というのは、実は専門分野を越えたものであると、そのような位置づけがなされているということが、今後非常に重要

になって来るだろうと考えます。

以上を整理しますと、学士課程教育においては、大学というパッケージが有効に機能し、社会的に説明責任を果たすことが重要である。どういう人間を入学させるのか方針を決めて、カリキュラムの上を学生にきちんと歩んでもらって、そして卒業するときにはちゃんとした資質・能力を備えている、そういう教育を有効に機能させて下さいと、そういう意味であったわけです。ですから、学士課程教育と言えば3ポリシー、そして「学士力」と、そういうシナリオになるのであろうと思います。

さて、そこで、幾つかの論点を考えてみました。これらは、この数年の大学教育改革の中で、残念ながら未だに整理が付いていない問題と言って良いのではないかと思います。それらを整理して行くためのきっかけとして、今日これからの議論が進んで行けば良いなと思っております。

論点1としましては、先程申し上げましたように、学士課程教育というのはプログラムということが問題になる教育改革でした。その中において、このシンポジウムのテーマでもあり、鳥居先生が非常に危機感を持って論じられたような、内容論と申しますか、一体どういう教育内容・教育方法で、どういう青年を育てて行くのか、どうマッチングして行くのかといった問題が、一つの論点になろうかと思います。

それから論点2は、汎用的能力と申し上げましたように、この間の教育改革というのは、専門分野を越えて行くということ、つまり非常に普遍的・汎用的なものを求める考え方で進められております。しかしその一方で、各大学の個性的な教育というも

のも求められている。つまり、専門分野を越えるという発想とパラレルな形で、大学間を越えた汎用的能力というものを求めているはずなのですけれども、しかし実際には、本日のお話にもありましたように、各大学がそれぞれの建学の精神に基づいた形で教養教育など、その大学なりの教育というものを設計し、実行し、展開しようとしている、そういう現状の問題です。そうした、教養教育の考え方と、それに対する現状の在りようというものを、どのように整理して考えて行けば良いのかということが、問題としてあろうかと思いました。

それから論点3として、この学士課程改革のシナリオであるわけですが、たとえば汎用的能力を育成するために特化したようなものは必要ないと。汎用的能力というのは、それぞれの大学のカリキュラムを学生が学んで行くことによって、つまり、授業科目の履修を通して身につくものであるというふうな位置づけがなされているわけです。しかしその一方で、今日のお話という教養教育・教養科目の中においては、たとえば国際的な科目を作るとか、あるいはコミュニケーションに特化したような科目を教養教育に設けるとか、そうした動きが多く見られるところです。そういう、教養教育の内容ということが問題としてあります。

つまり、学士課程教育のシナリオにおいては、専門的学術が人間形成力を持っている、これこそが実は大学の本質であって、だから大学は意味があるのだというような考え方に立てるわけですが、そのように、まさにdisciplineを学ぶことによって人間というのが形成されて行くのか、そ

れとも、人間を形成するための教育方法というのがそれとは別にあり得るのか、という問題。実はここも、どう整理したら良いか考えなければならないところであります。日本の私立大学というのは、内容的にも、質的にも、日本の高等教育の相当大きい部分を担って来たところでもありますけれども、その日本の私立大学で、今まさに、教育に関する問題で焦点となっはいるけれども、実はまだ整理し切れていないところに応えて下さろうとしているのではないかと考えています。本日のシンポジウムで、その議論が少しでも進めばと思っている次第でございます（拍手）。

(司会・加藤)

どうもありがとうございます。続きまして、鳥居泰彦先生より、全体へのコメントを宜しくお願いいたします。

■鳥居 泰彦

川島先生より、非常に良いまとめをいただきまして、ありがとうございます。挙げていただきました三点は、実は、私からお話したいと思っていることと全く同じなので、ありがたいと思っております。

今日のシンポジウムのひとつのテーマは、「私立大学の」という所にあると思います。今日のシンポジウムは、たまたま、國學院・同志社・龍谷というふうに、宗教に根ざした学校が中心となって行われているわけですが、このことを軽く見ていただいているのは困ります。と言いますのも、日本の教育の仕組みから言うとですね、国立大学が圧倒的な額の教育投資を行っている。我々私立大学はそのほんの僅かな部分を使

わせていただくという形で運営しているにも関わらず、学生の数で言うと、8割近い学生を背負うことになっています。しかも宗教のことについては、制度的に考えると、国立大学は一切触れない、触れてはいけない、そういう国柄なのですね。その中で、私立大学が、宗教を初めとする諸々の教養教育をどういうふうに背負って行くか。そして、それを国がどう支えるか。こうしたことは、非常に大事な問題点だと思います。今この場では、この問題についてこれ以上は申し上げませんが、今日のこれからの議論の中で、是非触れていただければと思います。

それから2番目に、教養教育の内容ということを挙げていただきましたけれども、もうそろそろ、その実行段階に入るべきだと私は思います。私のレジュメの3枚目に、皆さんが「えっ」と思うようなものを、あえて出しておきました。人間教育の崩壊という項目で、古典を読むということについて、そこにまず聖書、仏典があり、また『古事記』、『日本書紀』がある。それから童話・外国少年文学の代表的なものとして、『小公子』(Little Lord Fauntleroy)、『トムおじさんの小屋』(Uncle Tom's Cabin) などのを挙げております。これは実は、昔、私の父が学生だった時代の——明治の末年から大正の時代でしょうね、少年文学の代表的なもので、何故英題が書いてあるかというと、それを、東京で言えば青山学院が採用していたのです。もう皆分からなくなってしまっておりますけれども、この『小公子』の原文の素晴らしさ、そういうものを教えるアメリカ人の女の先生がいたそうです。日本のキリスト教系の学校では、こ

うした人々が、ここに挙げているような代表的な本を、真剣になって教えていたわけです。

要するにこれは——キリスト教とは関係ないのですが——『小公子』について言えば、一人のイギリス人の少年が、元はといえば侯爵のお孫さんなのですが、事情があってニューヨークで貧困生活を送っていた。その少年が、イギリスの侯爵であるお祖父さんの跡を継ぐことになって、イギリスにやって来たと、そういう話です。それで、これを読むときに我々がどういうことを学べるかということ、イギリスという国が持っているしきたり、人の育て方の仕組み、そういうものが非常によく分かるわけです。それが、恐らく英文学の授業だと思いますけれども、教材として使われていた。こういう例を見ても、私たちは、教養教育の内容ということを考えてときに、どこに目を付けるかということ、真剣に考えるべきところに来ているのではないのでしょうか。

私たちの教育のレベルは、知らないうちに相当落ちています。特に1945年の敗戦の後、レベルを非常に落としてしまいました。ところが、落としていることに気づかないまま、三世代、四世代と経て、今やここまで来てしまった。そういう現状にあって、私が申し上げたいことは、教養教育の内容という問題とは、まさに、今述べたところにあるのではないかと、そう思うのであります。他の大学の教養教育の個性についても同じ事で、充実して行くべきことと思います。

本日の会場は國學院大學ですから、本当は『古事記』と『日本書紀』についても少

し触れたいと思っていたのですが、時間の関係もありますので省略いたします。以上でございます（拍手）。

【フロアからの質疑応答・パネリスト討議】

（司会・加藤）

鳥居先生、ありがとうございました。それでは引き続き、全体討議に入ります。今回、フロアの皆様からたくさんの質問をいただいておりますので、それに先生方から答えていただく形で進行させていただきたいと思います。かなり多くの質問がございまして、全てを取り上げることは無理ですので、同じような質問についてはまとめて回答するというにさせていただきますと存じます。また、それぞれの先生に対して、フロアのほうから、特別訊きたいことがございましたら、挙手をしていただきたいと思います。宜しく願いいたします。

それでは最初の質問です。鹿児島国際大学の小野原さんから、鳥居先生に、「**必要な教育について**」という題で、

本学（鹿児島国際大学）においても、2ページにあるような必要な教育や、**道徳・倫理観を育てる教育の必要性を感じています。このような教育は、教養教育として行うことが適当かどうか迷っているところがありますので、そのあたりについて教えて下さい。**

ということでございます。鳥居先生から宜しく願いいたします。

■鳥居 泰彦

どうも、ご質問ありがとうございました。私は、道徳・倫理観の教育ということについて、いわゆる昔の言葉で言うところの道徳教育ということですが、今の日本の教養教育の中に入って良いと思います。入れなければ間に合わない、と思います。

道徳教育というのは、昔、まだ私たちが子供だった頃には「修身」と呼ばれていたのです。その「修身」の中には、お辞儀の仕方、挨拶の仕方から始まって、生活の中でのしきたりの守り方、公衆道徳の守り方、親を大切にすること、兄弟を大事にすること、そうしたことが、みな書いてありました。そうした「修身」を、戦後の1946年に始まった新しい教育の仕組みの中で、もう一度小学校・中学校教育に導入しようとしたときに、ストップがかかったわけですね。ストップをかけたのは占領軍です。ところが私たちは、自分の心にストップをかけたまま、その後68年間走り続けているのですよ。

本来ならば、よく取捨選択をすれば——たとえば世界の標準から考えれば「こんなことは小学校で教えることである」とか、「そんなことは大学の教養教育の中で教えることだろうか」というふうに選別をして、より分けていって良いだろうと思いますけれども、今や、それをすることが間に合わないくらいに、日本の人格教育というもの

が、その中でごく当たり前の世の中のルールを教えるといったことが、置き去りになっているのではないのでしょうか。そうした意味で、私は、今のご質問に対して「その通りです」と答える他ありません。

鹿児島には、有名な剣道の強い大学があります。そこの人々と私は、年中剣道を通じて付き合っております。彼等と接触がある度に、私は、彼等に対しても、お辞儀の仕方など注文を付けております。今は我々のような最後に残った者が——戦後の変な時代に子供時代を過ごした世代というのが、もう八十に近づいているわけです。この爺さんたちが何か言わない限り、間に合わないところに来ているのだということ、彼等に理解してもらおうと思って、積極的に今、アプローチしているところです。

(司会・加藤)

ありがとうございました。引き続き、鳥居先生へのご質問です。東京理科大学の柴田さんから、

教養教育を重視した場合に、高等学校を後期中等教育と置くべきか、前期高等教育とすべきか、先生のご意見を下さい。

とのことですが、この点に関してはいかがでしょうか。

■鳥居 泰彦

簡単にお答致します。私は、前期高等教育において行う、つまり、大学の予科のようなものを作るということが——これは、法律の改正という一点を取っても膨大な改

正作業が必要になる、大変なことであるというのを承知の上で、無責任な言い方になることを承知であえて発言いたしますけれども——必要だと思います。これを後期中等教育にするというのは、もう時代遅れだと思いますね。

(司会・加藤)

ありがとうございます。質問者の柴田さんのペーパーには「個人的には高校は大学の予科として考えている」ということですから、前期高等教育として考えるということで、鳥居先生と同じご意見ということになろうかと思います。

引き続きまして、名城大学の黒田さんから、長谷川先生・柴崎先生・圓月先生のお三方に、「教養教育の実施体制について」ということで、以下の三点について、ご意見を伺いたいとのことでした。

- ①各大学のセンターの実態、つまり、所属教員・職員・部署の関連について。
- ②教養教育の担当者について、つまり全学の教員が等しく担当するか、一部の教員だけが担当するのか。
- ③教養教育科目の必要単位は、どのくらいか。

では、柴崎先生のほうからご回答いただけますでしょうか。

■柴崎 和夫

國學院大學の場合、現在教養科目の検討を行っている共通教育センターというのは、三年前、教育開発推進機構が出来たときに設置されたセンターです。それ以前は、

教養総合カリキュラム委員会というのがございまして、そこが一応責任を担っておりましたが、実際には教務部が最終的な責任主体でした。

現在は、共通教育センターが、教養総合カリキュラムの運営に形としては責任を持っておりますけれども、実際に担当しております教員は各学部・学科に所属しております。共通教育センターには兼任あるいは兼担という形でも参加はいたしておりません。そういう意味では、各学部の先生方が担当しているということになります。

ただ、語学や、スポーツ身体文化、あるいは自然科学というものに関しては——かつては全て文学部に所属していて、今では各学部に分かれています——一応「主にそういうものを担当する教員」という形では残っておりません。もちろん、各学部・学科で専門科目を担当しているのですが、私の場合ですと、4割から半分くらいは、教養総合の自然科学系を担当しているという形で、また語学の先生も、いわゆる語学系の科目を主に担当する方と、学部・学科のほうを主に担当する方とに分かれています。これでいいかどうかはまた別ですが、現実的にはそういう状況です。

ただし、個人的な見解も含まれますが、共通教育センターを作ったからには、もう少しセンターの位置づけをしっかりと、教養総合カリキュラムの在り方、流れを決めるシステムというものを作って行かなければならないかなと思っております。

単位のことについては、報告の中でも触れましたけれども、これは、基本的には國學院大學では、教養総合という分類に入る様々な科目は、最低36単位は取らなくては

いけない。専門教育の科目は64科目は取らなくてはいけない。そして、残りの24単位は、どちらからでも取って良いということになっている。ですから、最大では専門科目を64単位、教養総合の科目を60単位取って卒業する学生もおります。

■圓月 勝博

同志社大学の場合、まず教務部があり、その横に全学共通教養教育センター、学習支援・教育開発センター、そして免許資格課程センターというのが横並びになっていて、これらを含って教育支援機構と、そのような組織になっております。その全学共通教養教育センターを立ち上げた当時は、教務部長をやっていた私が所長を兼任しておりましたが、やはり不健全な形だということで、二代目からは別の方が所長をやっておられます。

ただ、うちは今度の4月から14学部16研究科、学生が2万6～7千人と、かなりサイズが大規模なことになるので、その運営の仕方がなかなか難しいですね。センターでの協定事項というようなものは、教務主任に連絡が行って、全学会議で必ず周知するようにしているのですが、全ての学部の方が本当に理解して下さっているかどうかという問題は、どうしてもつきまとうのではないかな、と思っております。

ちなみに報告でも紹介しましたような科目区分、その科目区分ごとに分科会を作り、分科会ごとにまた分科会長を設けて、そのブロック分についてはある程度質保証ですとか、来年からはFDの委員会などにも入ってもらい、FD的な取り組みとしてどのようなものがあるか、教養教育の授業改善の

適切なやり方について考えて行くような、そういう仕組みへと少しずつ育ててもらっております。

担当者について言えば、語学についてはややこしいところもあるのですけれども、学部の科目を主に持たれる先生と、全学共通を主に持たれる先生というのは分かれています。先程も申し上げましたように、今日の建学の精神、自校教育を行う同志社科目については、基本的にはキリスト教文化センターと、神学部の一部の先生が持っておりますが、最後に紹介した「アーモスト大学とリベラルアーツの教育」については、担当者の方が商学部の先生なんですね。色々な所へ学生を連れて行ったり、ご自身も実学をやっていたから、かえって教養の必要性を感じたということで、自分でもずっと勉強をして下さって、教育内容について提案をして下さったりもしています。これからもそういうことをやってみて良いのではないかとということで、会議で了承をするところまではやっていただきました。

すなわち、同志社科目でも、同志社出身の、その人しか教えちゃならないというようなものではなくて、かえって同志社出身以外の中から同志社のことを語ってもらうというのも面白いんじゃないか。そういう試みもまた教養なのではないか。どんな批判があるとか、どんな問題点があるとか、そういうことを考えるのも教養ではないか、そういうふうにっております。

単位については難しく、学部によってかなり違います。30単位くらい置くということで、かなり明記しておられる所と、選択科目の中で、他の学部の科目とある程度交換出来て、実質上20単位程度で済むとこ

ろもあります。ちなみに、先程も申し上げました通り、新しい学部や理工系の学部のほうが、同志社科目を必修科目にして下さったり、あるいは語学などについても割と厳格な基準を作ってお下さったりするなど、ちょっと意外な反応がありました。かえって人文系のほうなどは「語学だったら専門でもちゃんとやっているから」などと言って最低限になさったりするような傾向もありますけれども。そこはまた、学部自治の問題をどう切り崩すかということがあって、それはまた次の問題になると思いますが。

■長谷川岳史

龍谷大学では、センターの設置は今月末の全学教学会議で、前年度はちょっと流れましたが、そこにかかる予定です。先程説明しました通り、教学部のもとに京都学舎教養教育科目会議というのがございます。その教学部長と、京都学舎の学部の教務主任、それから「仏教の思想」、外国語、経営、人文、社会、自然——このあたりの分類は、1988年の第一次カリキュラム改革（八八改革）以降全く変わらないまま、科目の括りだけを変えて来たので、先程申し上げたように、メニューはあるけれども店がないという状態が続いているわけですが、ここの委員長で構成される会議というものがある。それから瀬田学舎のほうでは、その教学部長と教務主任と、「仏教の思想」、スポーツ系科目、英語、初修外国語等の運営委員長が出て行っているという形です。

今問題なのは、八八改革のあと、すぐに瀬田のほうに新学部構想が出たものから、実質、1988年くらいまでは一つの形態

で動いていたものが、新学部設置が進行して行くに連れて分割してしまい、結局京都学舎とは微妙に異なる形で、瀬田独自の教養というものが形成されてしまったということがございます。それを何とか一体化出来ないかということで、ちょっと時間がかかっているわけですが。

センターのことに關してはまた後ほど申し上げますが、次に担当者について。基本は採用する際に、大綱化以降の処理でこうしているのだと思いますが、「主たる担当科目」というのを記入する欄があります。その前に四つくらいの人事のフローチャートがありまして、結局教養の人事なのか、専門の人事なのかというところでは「主たる担当科目」でそれを示すという形になっております。

たとえば教養の場合でしたら、教養教育科目会議というのを通す形で、学部がその意向を聞いた上で決定するというフローチャートで、専門の場合は学部教授会で同意が取れればそのまま、ということになります。

ここで問題になるのは、教養科目の内容ということと、それから「大綱化で区分が無くなったはずなのに、これはどういうことか」というような議論ですね。更に「教養には人事権がない」と言う人もいますが、手順としては、その意向を尊重しながら教授会において決定するという形で、担当者を決めております。

ただ、これは複雑なことですが、そうとは言えですね、担当する科目のノルマを、教養教育科目が大半で満たせるかということでもないわけで、たとえば私は経営学部の仏教の担当者となっておりますが、「仏

教の思想」を持つと言っても3コマが限度です。あとの2・3コマは文学部の科目を持ったり、経営学部のフレッシューズ・ゼミを持ったり、あるいは教養科目の人文の「アジアと文化」を持ったり、そういうことで満たしております。従って「主たる担当科目」というふうに書いてあるからと言って、それで全部満たせるわけではない。また、その科目の区分によってもですね、教養科目については学部分属ですので、全学で人件費が案分するというのが基本路線になっています。ですから、単純に構造だけでなく、人件費とか、そういうことを含めると、色々と複雑な問題があるのも事実です。

単位についてですが、基本的に「仏教の思想」は全学必修ですので、全学で前期61・後期61クラスずつ、短大だと通年で6クラスと、これくらいの規模で開講しておりますが、これは2単位・2単位で4単位が全学必修です。それと、語学系は恐らく12単位くらい揃えていると思いますが、国際文化学部では専門科目でやるということで、少し位置づけが違うかも知れません。それと、教養科目のほうは、恐らく16から20単位くらいの幅で、これは各学部で異なると思います。それに加えて、大体20単位——もうちょっと少ないかもしれませんが、フリーゾーンという、専門科目でも教養科目でも取れる領域がありますので、そこで補っている場合もあるかと思っております。以上で、大体30ちょっとくらいの所で推移しているのではないかと思います。

ただ、問題は、ここでプログラムの体系化をどうするかということなのですが、先程申しましたように、科目運営委員会が非

常に細かく分かれておりますので、一体化した教養教育というものを、なかなか考えられない状況でございます。その科目運営委員会もまたタコツボ化してしまっていて、なかなか難しい。そこでセンターというものを構想しているのですが、人事面というのは難しいわけで、このセンターの一つの特徴としては、執行する責任主体を持つということでございます。以上です。

(司会・加藤)

ありがとうございます。三人の先生方の所属している大学も、基本的には、教養関係の授業を担当する先生方は各学部にも所属していて、そこから出講あるいは派遣という形を取っておられる。従って、センター等を作らないと全体のプログラムがなかなか作りにくいということで、担当の先生方は苦勞されていると。これは恐らく、どの大学でも同じような状況であろうと思います。明星大学の服部さんからも「担当教員の所属はどこですか」というご質問がございましたが、多分、センター所属の、いわゆる教養教育専門の教員というのは、なかなか私立大学では難しいと考えられます。

もう一件、圓月先生に、また、柴崎先生のお話にも一部関係しますけれども、横浜国立大学の安野さんから「圓月先生が教養教育の構造化というところで示された、順次性ということについて」ということで(スライドNo.11)、

初年次生に必要なもの、二年次生に必要なもの、と割り当てて行く考え方は理解出来るのですが、実際に、どの年次に、どの教養の単位・授業内容を行

うのか、割り当てて行くことは難しいのではないのでしょうか。具体的なアイデアがありましたらご教授下さい。

とのこと。圓月先生、宜しくお願いたします。

■圓月 勝博

どうもありがとうございました。全くとおっしゃる通りだと思います。今日の話ではあまり出て来なかったことですが、教養教育との関係ではもう一つ、初年次教育との関係はどうなるのかということが問題としてありますね。うちは、基本的に初年次教育については各学部の専門教育の形でやっておりますけれども、全学共通の中にも初年次教育的な要素を持っている教育があつて良いのではないかと考えています。私たち関係者の間で一致しているのは、「同志社科目」がそれにあたると思つておりますけれども、まず入学して来たときに、建学の精神ですとか、あるいは同志社の歴史というものに親しんで行くのは非常に良いことですから、卒業間際にとつても良いけれども、1回生のときに取つても良いだろうと、そのように考えております。

先程も申し上げましたとおり、その次に出て来る技術的な問題はナンバリングの問題なのですが、たとえば「同志社科目」を100番台、200番台、300番台、400番台と、その4レベルについて作れるかという、それはなかなか難しい問題だと思うのです。一方で、ナンバリングが大変馴染みやすいのは、語学科目かなと思つております。英語で言うなら、たとえばTOEICのスコアで言うと450点まで、500

点まで、550点まで、600点を目指す、といった科目で100番台、200番台、300番台と取った上で、プレイメントテスト等の結果もある程度参照しつつ、これらの科目をナンバリングに従って履修させて、ふさわしい力を付けて行ってもらうというのは、実現しやすいかなと思っております。

あと、実はこの間決められたのですけれども、「同志社科目」については初年次教育、1年次にという流れで取ってほしいという。4年次で取らせたいという意見も出たのですが、ひとつには4年生になれば取ることの出来ない教養科目というのは、教養科目として果たして適切かなという問題と、それから、段階の中で取って行くということを考えたい、いきなり400番台のみというような科目はあり得るかどうか、という問題もあります。更に、これはやや殺伐とした問題なのですけれども、実際のところ、4年生は就職活動で忙しいということで、結局取らないのではないかとということ。そういう無理なことはちょっと、という考えもあって、最終的には初級・上級の2段階くらいで分ける形にしたほうが現実的ということで、そのようになっております。

(司会・加藤)

それに関連いたしまして、九州産業大学の秋山さんから圓月先生に対して、

教養教育の構造化で、「順次性」と「系統性」はどう違うのでしょうか。

という質問がございますので、その点に関してはいかがでしょうか。

■圓月 勝博

「順次性」は学士課程答申の中でよく使われていた言葉ですが、普通は1年生、2年生、3年生、4年生と考えるのが一般的かなと思います。それで、ある程度の基礎知識があったりしたら、その上に行くと。専門家の方々は、年次で縛るというよりは科目の到達目標のレベルで考えて、ナンバリングのような形のほうが国際的な通用性は高いと言っておられるのですけれども、実際にモデルを作って欲しいというのが正直なところですよ。

「系統性」というのは、体系性と同じような意味だと思いますが、先程も申しましたように、三分野で言えば人文・社会・自然科学というふうに挙げて行く。更にもっと色々な形のもの、うちで言えば学祭科目とか、PBL、キャリア支援科目とかいうような新しい科目についても、体系的な形でまとめられるものがあるのではないかと。そして、それを見せに行くのも大事なことだと思っています。

ただ、その一方で、ある程度変って来る部分もあるだろうと思います。たとえば、教養の伝統的な形では自由七科・リベラルアーツ教育というのが出て来るのですけれども、そのあたりも時代によって変わって来ることもあるでしょう。天文学というのも、専門ではなく、教養としての天文学をやるというような難しいことが出て来るので他のものをやるとか、あるいはレトリックというようなものが学問自体として弱体化して行くと、むしろ、それがしばしば抱えていたラテン語を学ぶということそれ自体が、教養ある人間の象徴だというふうになって行くというようにですね。カリキュ

ラムの第一目標が変わってゆくこともあるので、やはり、時代を見ながら修正して行くということになる。それが言わば「系統性」の問題なのではないかなと、私は理解しております。

(司会・加藤)

ありがとうございます。引き続いて、同様の内容ですけれども、國學院大學の成田さんのほうから、圓月先生と柴崎先生両方に「教養教育の構造化あるいはプログラム化を貫くもの」ということで、

教養教育の再構築を進める際に、全体を貫く柱をどう求めて行けば良いのかをご教示下さい。柴崎先生が教養とスキルということをおっしゃったこととも関連しているかと思えます。

ということでございます。では、柴崎先生、圓月先生、宜しくお願いいたします。

■柴崎 和夫

同僚の先生からの質問ということで、なかなか答えにくい部分もあるのですが、あくまでも私見を含めてということでお答えします。

教養教育プログラムの再構築につきまして、私は基本的に、ひとつは國學院科目を作るということで先程申し上げましたけれども、そのように科目群としてまとめるということが、外から見て國學院大學を可視化するための、ひとつの表現の仕方として重要なのではないかと考えます。次に、これはかなり個人的な思いも強いのですが、授業の中に「体験」ということを含めて行

く。もちろん、いわゆる座学は大切ですから、座学の講義自体をなくすことはしないわけですが、それはそれとして、体験させる科目というものを國學院科目の中に含めて行くことが大切ではないかと思えます。そしてもう一つ、座学などを残すとしても、教育の方法として、アクティブ・ラーニングのようなことをどのように導入して行くかということですね。

語学に関しては、これはどこかで割り切らなければいけないことなのですが、語学をやる目的として、スキルあるいはコミュニケーション能力というものを中心とする方向で行くのか、行かないのか、ということを考えなければならないと思えます。

それで、教養教育の構造化、プログラム化を貫くものは何か、ということ言えば、私は「体験」ということ、つまり、手を動かすことも含めて、何らかの形で自分の身体を動かすということ——それは学修時間を増やすこととも絡んで来るのですが——そういう部分を教養教育の中に取り入れることが、今は一番大事なことではないかと、今の学生を見ていて思っております。現在は授業が Semester 化されているのですが、夏休みや春休みを使って正課の中で、もちろんフィールドスタディとかそういうやり方もあるのですが、そういう所で自分の身体を使って学ぶということをやっていることが、これはかなり個人的な思いもあるのですが、大切なことではないかと考えています。その一方で、大学全体で言えば、國學院科目というものを明確な形で作って行くことが、今度の教養総合カリキュラムのプログラム化においては一番大事なことであると思っております。

■圓月 勝博

非常に難しい問題だと思います。先程川島先生が適切に言って下さった通り、「学士課程教育の構築に向けて」では、前書きにおいて、大綱化については必ずしも成功していない部分があったということ、これは官僚の方々が書かれるに際しては結構勇気が要ったのではないかなと思うのですが、これまでのやり方を見直す必要があるということを行っているのは大きい所なのではないかなと思っております。具体的に書いていないということも言われますが、まあ答申というのはそういうものかなと思います。職能開発とかFDの重要性ということも言っていますけれども、そこでしかしFDにも様々な定義があるが、というふうに言ってですね。ここで結論を出すわけではないが、と言いつつ記述的に入って行く。キャリア教育についても、色々な考え方があがるが、というふうに、両論併記といいますか、色々な考え方があがるということとをずっと述べてあるわけです。ですから、教養教育とは何かという問題は難しいので、それぞれの大学の状況に従って考えて行くべきだと思います。

体験型の授業というようなことについては、先程PBLについて述べる件で言いました。昔は、教養教育の代表と言えば、哲学、歴史、文学といったものが、教養ある者の学ぶべき科目であるとされていた。今はちなみに、心理学、情報、英語、というのが新御三家と言われていますけれども、心理学の人気というのはありますね。やはり心の問題ですとか、あるいは高校生の方などは、いじめの問題など、ひしひしと自分自身の切実な問題と考慮されているので、心

の闇について理解出来ると様々な社会的問題が分かって来るというような考えがあって、人気があるわけです。心理学の科目は幾つ作っても、次から次へと科目登録が増えて来ると、担当者の方が言うておられるのを伺ったことがございます。ですから、一つはそういうふうに、ニーズに合わせた形で作って行く、そのために調査をして行くということも大事なのだと思います。

ただ、ニーズに対応して行くことばかりやっている、それは迎合して行くことになりますし、難しい所です。先程のお話では、本として『小公子』などが挙げられておりましたが、近頃全国の大学でやっておりますのは、「ハリー・ポッター論」というのがありまして——突然ファンタジーの専門家を名乗る人々が色々出て来てですね、「こんなの知ってたか？」というようなことになったりすることもあるのですけれども、ともあれ、そうやって「ファンタジーについては専門家の私が、あなたたちにも分かるように」という形で、文学離れを食い止めて行こうとされる、ということもあるわけでございます。そのように、色々な科目の可能性があるということは言えると思います。

もう一つ私が申し上げたいのは、アクティブ・ラーニングの関係で体験する科目というものもありますけれども、教養教育と言うと「大講義室で講義をするだけ」という発想自体を変えて行く必要があります。もちろん、それはあってもいいのですけれども——私は哲学や歴史、文学といった旧三分野というのは大事で、受講生にかかわらず勉強して欲しいと思っていますけれども——それとともに、色々なやり方という

のがあるだろうなど。たとえばインターンシップなんかと一部組み合わせて展開してみるとか、アイデアを出すようにしながら教養というものを作って行くということが大事なのではないかと思っています。答えになっているかどうか分かりませんが、以上でございます。

(司会・加藤)

どうもありがとうございます。次の質問でございますが、駒沢大学の石井さんのほうから、柴崎先生に対して「統一シラバスと、観点別シラバスについて」と題して、

- ・個々の教員まかせであった神道のシラバスについて、どの程度の統一を図られたのか、具体的にお教え下さい。
- ・シラバス統一の際、教員（教授会）の説得はどのような形で行われたのでしょうか。

ということですので、この2点についてご回答をお願いいたします。

■柴崎 和夫

統一シラバス、共通シラバスと、恐らく大学によってその呼び方は色々あると思いますが、國學院大學の場合は、建学の精神に関わる神道の科目というのが、神道文化学部の教員の方々を中心として行われております。かつては、先程も言いましたように、テーマ別の講義科目・主題講座というくくりの中に、「神道と文化」「神道と現代社会」等々、「神道と～～」という幾つかの科目が設けられており、その中からどれを履修しても良い、という形でやっており

ました。ただ、初年次教育や自校教育等々色々なことを含めた、神道文化学部内の、また全学的な議論の中で、やはりもう少し統一的な形で教えたほうが良いのではないかという気運が出て参りました。その中で、特に神道文化学部の先生方から、来年度から入って来る学生からはシラバスを一つにしよう、それまでの「神道と～～」の中からどれを取っても良いという形から、必修科目を一つに統一しよう、ということになりました。従って、シラバスの記述についても、十五回の授業の内容を、全てそこに書いてある通りで共通にするということになります。もちろん、現実にはそれぞれ担当の先生方が、全く同一の授業を出来るわけでも、やるわけでもないのですが、形としてはそのようなっております。

使用するテキスト・サブテキストも、神道文化学部の先生方がお作りになった同じものです。それを使って、全十五回の内、少なくとも半分くらいについては、当該のテキストを用い、共通シラバスに則って、少なくとも知識の教授という面では同じ内容で行うということに、これは来年度からそうなります。実は現在でも、ある程度そういう形になっているのですが、来年度以降はより徹底して行くわけです。ただし、もちろん、それ以外の神道に関する科目もあるわけで、それは残ります。ですから、神道についてより学びたいという学生は、それら他の科目を取ることも可能です。その場合は、必修科目ではないので、教養総合の科目としてそれらを取るという形になります。

他にも外国語など、幾つかの科目が共通シラバスでっております。ただ、今度の

神道の科目以外について言えば、特に語学のほうは統一シラバスになってはおりますけれども、現実問題として——ここでははっきり言ってしまうと、あとで暗い夜道を歩けなくなってしまうかも知れませんが（場内笑）——共通シラバスは名目に過ぎません。実際には、ものすごく違う授業がなされているという部分もあることは事実です。また、専門科目の中にも、学科によっては統一シラバスで、教科書も共通のものを用いてやっているものがございます。

次に、シラバスに観点別到達目標を導入したことについてですが、実は、今ここで司会をして下さっている加藤季夫先生が教務部長でいらっしゃったときに導入されたわけですが、それまでに本学でも、教養総合の在り方も含めて色々議論がなされて来まして、実は議論疲れという部分もあって、はっきり言って、導入に際してブツブツという文句程度ならありましたけれども、あまり表だって、論争らしき論争というようなものは無いままに導入が決まりました。あとは、各学部の教務委員の先生方の努力下、先生方がシラバスを執筆された後、あまりにも観点別記述の方針から大きく外れているものについては、各学部においてその先生に注意を促して、方針に沿った書き方に直していただくという形でやっております。ですから、観点別の目標記述というのは実は、導入に際してそれほど大きな議論はされていないというのが本学の状況です。

(司会・加藤)

ただいまの柴崎先生の、観点別到達目標の導入に関するお話について、私のほうか

らも当事者ということで付け加えさせていただきますと、こういった改革や改定ということを行うときに、まず一つには「文科省のほうから、こういうことが必要だと言ってくるよ」ということを表に出して行くのがよろしいかと思えます。とは言っても文科省べったりのつもりは全くありませんので、文科省の答申その他を利用させていただくというのが一つのやり方だと思えますので、そういうことも考えながら、各大学それぞれの事情に合った改革の仕方です行っていていただければと思います。

それから、ヤマザキ学園大学の石田さんのほうから、今日の内容にも密接に関係していますが、

教養教育（または初年次教育）の質保証の確立のために、どのようなPDCAサイクルを作成すれば良いのでしょうか。専門領域の授業改善行動に役立てるための質保証に関するPDCAサイクルは容易に作成することが出来るけれども、教養教育と専門教育の有機的な連携についてのPDCAサイクルを作ることは困難です。

という質問が寄せられております。どなたに回答していただきたいかということとは特に記されていないのですが、これは川島先生にお答えいただけてよろしいでしょうか。

■川島 啓二

教養教育におけるPDCAサイクルを作っていくためにはどうすれば良いかのご質問ですが、先程、教養教育の責任組織や担

当者に関するご質問がありましたけれども、そのことと裏表になっているのかなと思います。

教養教育という言葉において、「教養というのは幅広いものだ」というイメージが何となくありますから、やはり、一体その大学の教養教育の目的はどこにあるのかという点が明確にされていないということが大きな問題になるかと思えます。ですから、ターゲットの明確化——それは、教養科目の内容・方法においてどういうメニューを揃えるのかという意味でもあるでしょうし、その大学の科目構成としてのカリキュラムが、どういう構造になっていて、その結果どのような学生が育つのかという問題でもありうるかと思うわけですが、いずれにいたしましても、その大学の教養教育のターゲットは一体どこにあって、そのための戦略をどのように立てているのかということが明確化されていけば、自ずと、その結果として、PDCAサイクルというのは作らざるを得ない、そのようになるはずだと思っております。

教養教育のジレンマというのは、冒頭申し上げましたように、ターゲット・戦略がうまく立てられない、それをどう作るかという問題が、まさに、教養教育という事柄、あるいは言葉の語感もそうですけれども、そうしたところから出て来ている点にあると思えます。

ですから、お答えとしては、ターゲット・戦略というものを明確に作る、明らかにして行くという、そのプロセス自体が、大変素晴らしいFDになるのではないかなと。そのように私は考えております。

(司会・加藤)

今の質問に関係して、私のほうから川島先生にお訊きしたいのですが、いわゆる**質保証**ということに関して、日本の大学の**取り組みの現状等**について、概略をいただければと思うのですが、いかがでしょうか。

■川島 啓二

これは質的転換答申の冒頭に書いてあるのですが、大学改革というのがそれなりに進んで来たことについては、文部科学省の人たちも結構分かっているのだらうと思えます。しかし、にも関わらず、やはり社会から評価されていない、これが厳しい現実だらうと思っております。それを考えたときに、質保証を担保するものの一つとして**認証評価**ということがありますし、様々な学生の学修成果をめぐる**アセスメント**ということはどうやって行くかという問題もあります。

確かに、認証評価というのが入って来たら、それなりの結果を出して来たところはあります。けれども、認証評価というのはご存じのように、適格認定というところから発想が始まっていますので、その仕組みそのものの展望が、個々の学生の学修成果というところまではストレートには行きにくいところがあります。従って、これから恐らく「個々の学生の学修成果に関わるころのアセスメントがどうなっているのでしょうか」という問いかけが各大学に対してなされて行くであろうと、個人的には考えております。

(司会・加藤)

ただいまの、質保証及びPDCAサイクル

に関する事で、ご意見、ご質問などございましたら受け付けますが、いかがでしょうか。

■圓月 勝博

私のほうから、少しよろしいでしょうか。質保証の問題は難しいですし、特に学修成果のこととなると、教養教育では本当に難しいと思うのですね。三つの方針ということで言うと、カリキュラム・ポリシーは書けるのですね。ですから私は、科目区分ごとに分科会をやって、まず教養教育全体のカリキュラム・ポリシーと、科目区分ごとのカリキュラム・ポリシーを作って、それを達成出来るような科目を提供出来ているかどうかというところで、PDCAでチェックをすると。まあ、PDCAと言うほど厳密には出来ないにしても、それで毎年チェックして、科目・クラス数が足りないとか、あるいは、本来と異なるようなものが入り込んできているということが分かったら、そこでまた、責任を持ってチェックをするというようなことなら出来るのではないかと思います。

■鳥居 泰彦

今、PDCAということが出されましたが、PDCAというもののイメージを拝聴していると思うのですが、大体皆決まったイメージで捉えていると思うのですけれども、私どもは全く違うのです。今から二十五年くらい前のことですが、SFCという新しい学部を作ったのですが、そこでPDCAということが深刻な問題になりました。特に、DとCです。Dは、実際に実行するわけですが、相手は学生ですから、学生がまだいない状況では出来な

いわけです。Cはチェックですが、それでは一体、誰がチェックするのだろうか。学校の上にもっと偉い神様がいてですね、「駄目だ」と言ってくればいいのですが、いないわけですから。いるのは、自分たちは皆同列だと思っている教授たちなのですよ。

そこで考えまして、「アゴラ」というのをやることにしました。アゴラというのは、昔のギリシアの市民集会です。そのアゴラをやろうということになって、ところが学生がまだいない、SFC作る前のことですから。そこで先生が全員、約束して授業をやることにしました。出ているのは皆教員ばかりですが、その中で授業をする。そうすると、「先生、今の話は聞こえないよ」とか「板書の仕方が下手だ」とかいうのから始まって、「そもそも話がおかしい」とか(場内笑)、色々な話が出て来るわけです。それを全員でやり合うわけです。そして最後に評価を付けるのです。ちょうど本日皆さんにお配りしている質問用紙のような紙を配って、評点を付けるのですね。そうしたら、一番評価が低かったのが某有名教授ですね、この間亡くなりましたけれども(場内笑)。こうしたことを通じて、我々は大体、同じ太さのパイプを走っているんだな、ということを実感しあうことが出来ました。私は途中で辞めましたので、その後真面目にやっているか知りませんが、続けていてくれれば良いと思います。こういうアゴラのような試みが、非常にわかりやすく、重要なやり方だと思っています。

(司会・加藤)

ありがとうございます。なかなか、非

常に強力な指導力の下でなければ難しいことかと思えますけれども、方法としては面白いやり方ではないかと思えます。それで、今、色々な雑誌で「大学叩き」のようなことが行われていてですね、まあ大学を叩けば、あるいは売りにすれば良く売れるということで、マスコミの餌食になっているようなところがあると思えますけれども、そこから色々な情報が見えて来ます。

最近話題になったのは、文系の学生の一日の平均自習時間が28分だということです。これは、90分の授業のために予習が90分・復習90分との想定の下で単位というものが決まっていることを考えますと、現状は単位の実質化には全くほど遠い状況です。従って、これからそれぞれの大学では、質保証に関連して、学生の学修時間の把握に向けた調査がなされているかどうか、あるいは、そういった学修をさせるラーニング・コモンズがあるかどうか、というところが訊かれて来るかと思えます。

たまたま私は、去年の夏に大学教育のシンポジウムに行ったときにですね、玉川大学の教務部長の先生と懇親会でお話をすることがありまして、そのときに「先生、真夜中のスターバックスに行ったことがありますか」と質問をされましたので、「そういう不良が行くような所は行きません」と答えましたら、「学生でいっぱいですよ」と。つまり、「みんな一所懸命学修していますよ」ということで、玉川大学はそういうことが出来る場所を早急に作るんだとおっしゃっていました。このようにして、しっかり学修の質保証をした大学が、これからは生き残って行くかと思えます。私も、担当の常務理事がいますので、そういう場所

をどんどん作ってくれという要望はしてありますけれども、どうなるかわかりません、財政の問題ですから。

そろそろ時間も残り少なくなって来ましたので、今日のテーマのうちで大きなものとして、「**建学の精神について**」ということで質問を出させて頂きたいと思えます。

建学の精神について、学士課程教育、あるいは教養教育に反映出来るのか、活かすことが出来るのか、またその中でどういうポジションを占めて行くのか。

これは、長谷川先生にお訊きするのが一番かと思えますが、いかがでしょうか。

■長谷川 岳史

ありがとうございます。建学の精神につきましては、本学でもここ十五年くらい不安定な状態が続いています。圓月先生のお話にもありましたが、これを整理するというのを前年度行ったところ。本学の場合は、先にお話ししたように建学の精神というものがブレて行った、あるいは拡大して行った時期と、教養教育が横着化したといえますか、動かなくなってしまった時期とが非常に一致しております。そこに「仏教学」あるいは「仏教の思想」というのがあるというのは自明なのですが、ただ、既にお話しました通り、仏教については、なるべく一般的にということで「仏教の思想」といった形に名前を変えられたわけですが

ここ数年の間に、三つのポリシー等を定めて行く等、色々なことがありました。そ

これらのプロセスの中で、実は良かった点として、教養教育において「仏教の思想」を、建学の精神を具現化するための科目であると明確に言わざるを得ない、そう定義せざるを得ない状況になったということが、ひとつの成果だったのではないかと思います。ディプロマ・ポリシーとか、カリキュラム・ポリシーのところでも、観点別の考え方をうけているわけですが、うちの大学では、建学の精神というのもひとつの観点として捉えて、そこに「仏教の思想」あるいはそれに関連する建学の精神の関連科目のことも盛り込んでおります。

これと学部のポリシーとを併せて——もっとも、これらは学生に十分伝わっているとは言えないところがありますので、そこは改善してもらわなければならないのですけれども——作成段階では教養・専攻併せて不都合はないかどうか、一応議論していただいています。ですから、ここで初めて、教養と専門とが同居する場を、ポリシーというのが作ってくれたかなと。後はこれを、どのようにして実質的に運用して行くのか。これもまた形骸化しつつありますので、そこはまた、難しい問題であるかなと思います。

また、うちの場合「仏教の思想」が建学の精神の具現化だというイメージが強すぎますので、改めて構想として——教養科目の中において、専門との接点を含めてですね、ひとつは自校史教育における「仏教の思想」がある。それと、各学部の基礎ゼミの1 Semester分くらいを「龍谷科目」として位置づけて、教養と専門の橋渡しをするという形で出来ないだろうかということが、現時点での案としては出ているところ

です。

そしてあと、正課と課外という関係で、課外活動をどういうふう在建学の精神との関係で捉えて行くかということも一応検討はしておりますが、まだ、大まかな絵を描いた段階に留まっています。

私が期待しておりますのは、今まである種のタブーであった建学の精神——私のレジュメの、8枚目に現在決定したものを示してございますが——今、その英訳・中国語訳・韓国語訳を作っております、留学生にも伝わるような形で整理されましたので、ここを機として、何かしら動き出さざるを得ないような状況に持って行けたかなというふうに思っています。時代的には逆行して「阿弥陀仏」とかが入っていて、これについては学長が「阿弥陀仏じゃなくて仏くらいにしておきましょうか」と言ったのですけれども、「そんなもの隠してもしょうがない、浄土真宗なんだから阿弥陀仏に決まっているじゃないか」ということで、まあこの文章の中では浄土真宗というものをいかに具現化しているかということが説明されていますので、説明文と併せて建学の精神を示すものということで、今後はこれを教育改革の起点として行けるのではないかと。歴史を見て行くと、そんな感じがしております。

(司会・加藤)

どうもありがとうございます。かなり時間が過ぎておりますので、私のほうから、最後の質問を鳥居先生にさせていただきたいと思います。

今日本では、800を超える大学がありまして、偏差値で輪切りにされている状況で

すけれども、これから少子化が更に進んで来るときに、それらの大学が同じものであって良いのかということですね。どうしても、アメリカで見られるような大学の機能分化が起こって来るといことで、文科省のほうでも、平成20年にそういった資料を出しています。そこで、「日本における大学の機能分化について」ということに関して、鳥居先生から何かありましたら、一言お願いしたいと思います。いかがでしょうか。

■鳥居 泰彦

そうですね。アメリカのような機能分化が出来れば、本当に良いと思います。それが出来ないの、日本は愚かにも、偏差値による輪切りのようなことを続けているのだと思います。今の日本では、こうした偏差値による輪切りが、最終的には就職の輪切りにもなっているわけですね。その就職の輪切りによって、結局人生の輪切りにされてしまっています。これを直すということは、大学の責任でもありますけれども、90%は社会の責任だと思います。社会はもっと本気でこのことを考えるべきだと思います。

たまたま先週、鳥村文部大臣が財界の人と話をしたということで、そのときのことを大臣と会ったときに——つい二、三日前ですが、朝食を取りながら聞きました。驚いたことに、「就職協定をやしましょう」と、今頃になって財界の代表が言っているのですよ。そもそも就職協定というものを作らざるを得なくなったのは、産業界が、大学四年生の初めくらいに、どんどん学生の面接を始めたのがきっかけです。それがだん

だんひどくなって、今は三年生の初めくらいに面接をやっているわけでしょう。それで、その就職協定を作るに際しては、国立大学の代表と、公立大学の代表、私立大学の代表の三者が集まりまして、連合体を作りまして、私が代表になりました。それから経団連を初めとする産業界の団体が集まって、そちらも代表をひとり選びまして——日経連の代表、その当時は日本郵船の会長の根本さんが代表でしたが——そして、就職協定を結んだわけです。しばらくその協定の下でやって来たんですね。ところがある日に、根本さんが「鳥居さん、あなたの所はひどいよ。就職協定を破って、道徳破りをしているのは大学生ですよ」と。私は「何を言っているんですか」と。「あなたの方が先に学生達を集めているんじゃないですか」と言ったんですが、彼は断固譲らずに、結局就職協定破棄に持ち込んだんです。

そのようにして、就職協定がなくなっから十何年経ちます。そして今、鳥村文部大臣が改めて財界人に会ってみたら、改めて「就職協定が必要です」と。そして「大学の、せめて四年のはじめくらいまで、落ち着いて勉強して来た学生でなければもう使い物になりません」と言い出した。絶好のチャンスですよ。連中が頭を切り換えたのであれば、それで結構ですよ。むしろそれに乗っかって、日本社会全体を変えて、この就職だけで人生を輪切りにする日本を変える。就職だけを変えても駄目です。偏差値だけを変えても駄目です。我々の生き方について考える必要があります。そうして社会の構造を変えない限り、日本は良くならないんですよ。そういうことを考える

一つのチャンスが来ていると、私は思います。

(司会・加藤)

ありがとうございます。鳥居先生から、やはり生き方ということを考える必要がある、そうしなければ日本は沈没だ、ということ、そしてその生き方を考えて行く上で大学は非常に有用な所だ、というお話をい

いただきました。本日会場にいらっしゃった皆さん方の肩に、それぞれの大学の運命が掛かっているということになるかと思えます。——それでは、また機会がありましたら、こういったシンポジウムを開催させていただきたいと思います。今日は五人の先生方、どうもありがとうございました(拍手)。

《編集後記》

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第5号をお届けする。今回は研究論文4点、研究ノート4点、取り組みレポート1点に加えて、シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」の講演・討議録を収録した。

幸田論文は、留学生のための日本語教育の実践報告である。受講生自らが自立的な学習法を習得することを目標として、活動型授業を取り入れる試みを行い、そこから得られた効果と、今後の課題について論じている。

白川論文は、第2次世界大戦に「歴史」として接している日本人大学生を対象として、授業において、戦後の西ドイツがどのようにナチズムの過去に向き合ってきたのかについて講義し、ドイツの「過去の克服」についての感想を書かせることを行い、そこから見てきた、学生の日本の加害の過去に対する姿勢の複雑な様相について論じたものである。

二宮論文は、もともと音楽大学の学生を対象として考えられていた教育法であるリトミックが、小林宗作によって日本の保育現場に導入され、盛んに実践されて来たという経緯を紹介し、その上で、土橋五郎が作り出したと理解されている律動遊戯・表情遊戯に対する小林の批判に焦点を当てて、リトミック導入にまつわる状況を明らかにしたものである。

吉住論文は、学習者の動機付けに効果的な英語指導の在り方を明らかにすることを目的として、Motivational strategiesを理論的枠組みとする混合研究法を用いた調査を行い、その結果について報告・考察したものである。

上原ノートは、会計基準がIFRSへと統合しつつある世界的動向の中で、大学における会計教育もまたIFRSを含めたものとなる動きが今後加速するだろうという見通しに則して、このような動向に適応した教育方針や具体的なカリキュラムを検討することの必要性を訴えたものである。

佐川ノートは、障害のある学生に対する学修支

援の現場において、いかなる支援を行うべきかを検討するための基本的概念を提示し、併せて、今後の学修支援には平成28年4月施行予定の「障害者差別解消法」を見据えた取り組みが必要であることを指摘したものである。

猿田ノートは、本学における小学校教員志望学生に対して、化学実験の経験の有無や、その内容に対する自信の程度をアンケートした結果に基づき、教職課程において、受講生が経験の少なさをゆえに内容理解に不安を有する実験・観察を重点的に取り上げ、実施する機会を設けるべきであることを指摘している。

東海林・鈴木ノートは、学修支援センターで実施してきた出席不良学生に対する呼び出し対応から見えてきた個別対応の重要性を指摘し、今後の学生対応の展望および学修支援センター相談室専任教職員に望まれることについて指摘したものである。

安倍リポートは、シャーマニズムについての一般的な通念に対して、アカデミックな立場からの言説がどの程度その立場を確保できるかという問題意識を念頭に置きつつ、「文化人類学」の授業で行った学生に対する意識調査を通して、一般通念との理解回路を見出そうとした試みについて報告したものである。

講演録は、本学創立130周年記念事業の一環として開催された教育開発シンポジウム「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから—建学の精神・キャリア教育・質保証—」の基調講演、パネリスト報告およびディスカッションを収録したものである。

今号は、本学の専任教員のみならず多数の兼任講師の先生方からも投稿をいただいた。今後も、様々な教育現場の実践事例の報告や、教育に活かされるべき高等教育に関する研究を掲載してゆきたい。本学の教育に携わる全教職員の積極的な投稿をお願いします。(鈴木)

《執筆者一覧》※掲載順

幸田 佳子 國學院大學文学部兼任講師
 白川 耕一 國學院大學文学部兼任講師
 二宮 紀子 國學院大學人間開発学部兼任講師
 吉住 香織 國學院大學文学部兼任講師
 上原 優子 國學院大學経済学部兼任講師
 佐川 繭子 國學院大學教育開発推進機構准教授
 猿田 祐嗣 國學院大學人間開発学部教授
 東海林孝一 國學院大學経済学部准教授
 鈴木 崇義 國學院大學教育開発推進機構助教
 安部 宰 國學院大學文学部兼任講師
 鳥居 泰彦 元慶応義塾塾長、元中央教育審議会
 会長、國學院大學理事
 長谷川岳史 龍谷大学大学教育開発センター長、
 経営学部教授
 柴崎 和夫 國學院大學教育開発推進機構共通教
 育センター長、人間開発学部教授

圓月 勝博 同志社大学文学部教授
 川島 啓二 国立教育政策研究所高等教育研究部
 総括研究官
 加藤 季夫 國學院大學教育開発推進機構長、人
 間開発学部教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第5号

平成26年3月10日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
 〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
 TEL/FAX：03-5466-6742
 URL：http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html
 印刷：株式会社 秀飯舎

Bulletin
of
The Institute for Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.5

CONTENTS

Articles:

- The Problems and Improvements of Active Reading Skill in an Intensive Reading Class
..... KOUDA Yoshiko (1)
- The German Nazi Past and University Students in Japan SHIRAKAWA Koichi (11)
- A Study of the beginning of Eurythmics for primary children education
..... NINOMIYA Noriko (23)
- Motivational strategies and learners' motivation:
Investigating Japanese learners' perception of motivating English learning practices
.....YOSHIZUMI Kaori (37)

Research Note:

- International Financial Reporting Standards and Accounting Education in Universities
..... UEHARA Yuko (61)
- A Note about Learning Assitance for Students with disabilities
—Adout Basic Consept—SAGAWA Mayuko (73)
- Experience and Confidence on Chemistry Experiments among Undergraduate Students
who are Aiming for Elementary School TeacherSARUTA Yuji (81)
- Issues that have Become Clear Through Individual Student Conferences,
and Regarding Future Dealings with Students
..... SHOJI Koichi, SUZUKI Takayoshi (89)

Reports:

- A Note on the Teaching Method of Sharmanism ABE Tsukasa (99)

Lectures:

- The future of undergraduate education and liberal arts education in the private university
—The spirit of the founding, Career education, Quality assurance
of the higher education— (107)

- Editor's Note** (200)

The Institute for Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

March 2014