

國學院大學

教育開発推進機構紀要

第11号

令和2年(2020)3月

<目次>

○研究ノート

“日本文学概論”とは何か

—國學院大學中国文学科の設置科目を手がかりに—…………… 笹川 勲 (1)

○取り組みレポート

上級中国語講読授業におけるピア・リーディングの試み

—文脈を踏まえた和訳を目指して—…………… 大久保 洋子 (12)

レポート課題におけるルーブリック評価の利用についての省察…………… 佐川 繭子 (22)

平成30年度における法学部フェロー制度の運用と今後の課題…………… 佐藤 秀勝 (30)

基礎演習A・Bにおけるルーブリックの作成と授業導入に向けた取り組み
…………… 星野 広和 (38)

○特別寄稿

教育開発推進機構10年略史…………… 新井 大祐 (44)

○講演録

平成30年度 教育開発シンポジウム

学士課程教育におけるシチズンシップ教育

開会の挨拶…………… (57)

基調講演 教養教育の過去・現在・未来

—グローバル社会に求められる市民育成の課題—…………… 羽田 貴史 (60)

報告 高大接続改革とシチズンシップ教育…………… 小玉 重夫 (84)

報告 RSLの理念と実践—行動する市民となるためのシチズンシップ教育—
…………… 原田 晃樹 (93)

報告 「政治・法と社会参加」、そしてその次

—シチズンシップ教育をめぐる國學院大學の挑戦—…………… 捧 剛 (102)

総括討論…………… (113)

○教育開発推進機構紀要総目次(第1号～第10号)…………… (129)

○英文要旨…………… (133)

○編集後記・執筆者一覧…………… (142)

“日本文学概論”とは何か

—國學院大學中国文学科の設置科目を手がかりに—

笹川 勲

【要 旨】

筆者は、2018年度から國學院大學文学部で、“日本文学概論”を担当している。本稿の目的はこの科目を、筆者がどのように認識し、授業を実践したのかを提示することである。その前提として、「日本文学概論」という科目の本質とは何かを明らかにする。

「日本文学概論」の本質は、「国文学と日本文学」、「概説と概論」の2点から考察していく。研究史を検討した上で、前者にはそれぞれに対象と学問体系とが存在すること、後者では概論が概説の上位概念であることを主張した。

次いで“日本文学概論”について、「中国文学科の専門科目」、「国語科教員免許取得に関わる科目」、「日本文学科の学生以外を対象とする全学オープン科目」という3点の特徴を指摘する。

この特徴に留意し、“日本文学概論”では「東アジア世界の中の日本文学」をテーマに掲げ、和漢比較文学の視点から、日本文学全体を概観することを目指した。授業内容の柱である「日本文学にはどのような作品があるのかの理解」、「日本文学が中国の文学・文化を摂取することで形成されてきたことの理解」の2点をシラバスや授業実践の要点とともに紹介、解説し、結論に代えて“日本文学概論”の課題と展望を述べた。

【キーワード】

国文学と日本文学、概説と概論、全学オープン科目、和漢比較文学、東アジアの中の日本文学

はじめに

筆者は、2018年度から國學院大學文学部で、“日本文学概論”¹を担当している。一般に日本文学概論（国文学概論）は、日本文学史（国文学史）とともに日本文学系の学科や専攻において、専門科目の基礎となる科目として重視されている。しかし、日本文学史が時系列に沿って、作家や作品の名義や成立年代、概要と特徴を解説するものと容易に想起されるのに対し、日本文学概論は対象を中心としたものか、研究方法を中心としたものか、あるいは両者を折衷したものか、さらにはそれ以外かと、内容を想起しにくい科目である。池田彌三郎（1958）は、「今までの諸先輩の業績には、『国文学史』は多いが、『国文学概論』はそれに比べては各段に少い」（p.6）と指摘している。それから60年あまりを経て、個人の単著あるいは多くの研究者による共著や講座形式として刊行されてきた日本文学史に比べて、日本文学概論について問うた著作はやはり少ないと言わざるを得ない。

本稿は、「日本文学概論とは何か」という問いに、どのような答えが示されてきたのかを、「国文学と日本文学」、「概説と概論」という二組の術語の理解から見定めたい。その上で筆者が担当する“日本文学概論”の位置づけと授業実践を紹介・解説するとともに、課題と展望について提示したい。

1. 国文学と日本文学

日本文学概論の対象である日本文学であるが、国文学という呼称や国文学概論という科目も存在している。両者の弁別について、国文学は学問の体系として、日本文学は国文学の対象と理解されてきた。筆者は、学問の体系にも、その対象にもそれぞれ「国文学」と「日本文学」が存在している立場をとりたい。

日本文学概論を書名に持つ、ごく近年の著作である島内裕子(2012)、原豊二(2018)には、日本文学とは何かについて、取り立てての言及はない。読者それぞれの認識に委ねられているとも察せられる。しかし、日本文学概論を論じようとする際、日本文学とは何か、あるいは国文学と日本文学とは何が違うのかについて、論者なりの考えを示す必要があるだろう。国文学と日本文学との差異を、はじめて説いたのは土田杏村とされている。土田は「国文学の哲学的方法」(1935)の中で、「私は日本文学を研究する学問を国文学と呼んだのである」(p.16)と述べ、

「国文学」といふ語は二た通りの意味に使はれてゐる。一つは「外国文学」に対して「日本文学」といふ意である。他はその日本文学を研究する学問の意である。後者の場合には、「国文」といふのが前者の「国文学」に相当し、「学」は「科学」を意味するのである。日本文学を単に国文と呼ぶのは適当であるまいが、私は本章の中では「国文学」を「日本文学を研究する学問」の意味で用ひたい (p.18)。

と補足している。即ち「日本文学」とは研究の対象であり、「国文学」とは「日本文学」を対象とした学問・研究の意である。土田の見解は、以後の「日本文学」とは何か、「国文学」とは何かについての議論において、繰り返し言及されるものとなっている。

久松潜一は、『新訂国文学通論 対象と方法』(1951)において、

国文学といふのは国文学史といふ場合の国文学のやうに日本文学自体をさす場合もあるが、むしろ自国文学としての日本文学を研究対象として扱ふ学問の意味に解するのが適当である。国語学が自国語としての日本語を研究対象として扱ふ学問であると同様であり、従つて国文学といふのは国文の学といふ意味となる (p.3)

と、国語学を例としながら、国文学を学問の意と解している。久松の言う国文学は、ドイツ文献学に依拠したものである。ここでいう「文献学」とは、書物の形式や伝来の解明や本文批判、訓詁注釈からなる書誌学的内容を包摂しつつ (p.102-124)、

究極の目的は国民文化の闡明である。対象を言語に取るけれども目的は言語そのものではなくして言語を通じて見たる国民文化である…而してまたその文化の中心を流れる文化精神である。而もその文化精神は古人に認識せられたるものの如実の再現でなければならぬために古の文献に一々証拠を求めてその古文献の与へてくれる事実によってその文化現象を明らかにし、文化精神を理解するのである (p.99)

と久松が詳述する、古代文化を解明する学問体系の方法である。対象に言及する際の、「自国文学としての日本文学」という物言いととも、学問とその対象としての「国文学」の

意味をよく言い表していると思う。対象は古代の国民文化を明らかにしうる上代および平安朝の文学、特に和歌と物語を中心とし、それらを「文献学」の方法によって研究するというものである。

今日の研究状況に照らした時、久松の言う「国文学」は、未だ近世国学の影響下にあることを否めない。久松自身は、「近世国学に対して、我々の日本文学研究は新国学建設でなければならぬのである。新国学はもとより日本文学のみで建設することは出来ない」と言い、「新国学に於ける日本文学研究は如何なる目的と方法をとによって行はるべきかといふに、西欧文学の研究方法を参照すべきではある」(p.141)と言う。しかしその目的と方法は「根本に於いて従来の日本文学の伝統の中からその研究法の本質を見出して来なければならぬ」(同)と、自らが構想する新しい日本文学研究が近世国学の成果に拠ることを示唆しているのである。

阿部秋生(1959)は、『『国文学』という研究体系の概説をするにしても、『国文学』という文学事象の概説をするにしても、組織も方法もはっきりしていない。何と何を解説すればよいのかもはっきりしていない』(阿部、「はしがき」、p.1)と述べるように、「国文学」という術語に学問体系とその対象の双方を認めた上で、前者に用いることを主張する。一方で「できることならば、この紛らわしさを避けることが好ましいことはいうまでもない」(p.2)とも言い、両者の弁別を試みている。諸説を検討した阿部は、

今日の実情としては、対象をよぶ名称としては「日本文学」を用い、学の名称としては「国文学」を用い、学の内容としての実際の作業を指して「日本文学研究」とよぶのが、最も普通になっている(p.5)。

と、現状を提示し、「平凡であるが実際的な名称」(p.6)として追認する。しかし、「国文学史」が学問体系の歴史ではなく、その対象の歴史であることをも示唆し(同)、最終的な結論はやや歯切れの悪いものとなっている。

ここまで、国文学と日本文学という術語について概観してきた。「国文学」は学問体系であり、「日本文学」はその対象である、というのが土田、久松、阿部の共通理解であり、この理解は今日でも通用するものであろう。反面、比較的新しい動向として、学問体系の呼称として「日本文学」を用いることも多い。この場合、久松の言う古代の国民文化の解明というよりは、世界の文学作品の一つとして日本の文学作品を研究しようとする意識が働いているように思われる。

筆者としては、久松や阿部も言及し、内野吾郎(1966)が繰り返し説いたように、対象を「日本文芸」、学問体系を「日本文芸学」と呼称することが理想である。しかし、「日本文芸学」という呼称は周知のように、岡崎義恵(1974)の主張した観念論的美学に拠った研究方法として理解される可能性が強い。

そこで筆者としては、国文学と日本文学にはともに学問の体系とその対象の双方が存在することとしたい。学問の体系としては、先にも触れたが「国文学」が文学作品を通して、古代の国民文化の解明を目的とするのに対して、「日本文学」とした時は、日本の文学作

品を世界の文学作品の中の一つとして位置づけ、文学作品そのものの解明を目的とすると言えるであろう。

対象としての「国文学」は、近世国学が対象とした作品、即ち上代から平安朝の和歌や物語を中心としつつ、その下限を近世まで引き下げたもの（阿部、p.2）と理解してよいであろう。狭い意味での「日本古典文学」とほぼ重なる時代とジャンルとも言えよう。一方、対象としての「日本文学」は、時代とジャンルが「国文学」より拡大する。端的には時代としては近代・現代の文学をも対象とし、ジャンルとしては日本漢詩文が加わるもの（内野、p.56）と考えられる。21世紀においては、外国籍の作家が日本語で著した作品を含めることも考えられよう。

2. 概説と概論

日本文学概説と日本文学概論とはほぼ同義とするのが一般的な理解であろう。しかし、カリキュラムを編成する側も、実際に授業を担当する側も、違いのあることをどれほど意識しているだろうか。厳密に定義するならば、日本文学概説は、日本文学概論に包摂される内容と言えよう。

日本文学概論や日本文学概説の現状を考える手がかりとして、2019年度に、日文学系の学科や専攻、専修、コース等で開講された、「日本文学概論」や「日本文学概説」と「日本文学史」について、東京都内の大学（44大学47学科等）を対象に、それぞれの開講状況をシラバスから調査した。その結果、「日本文学史」はほぼ全てと言ってよい43の学科等で開講されていたのに対して、「日本文学概論」や「日本文学概説」の開講されている学科等は29に留まった（「国文学概論」や「古典文学概論（概説）」、「近代文学概論（概説）」として開講されている事例を含む）。このような開講状況の差はどこに起因しているのだろうか。

佐藤謙三（2005、初出1951）は、「日本文学概論」について、「概論は…講義するにはなかなかの学識が必要らしく、その道の達人でないと、簡単にはできないと聞いている」（p.356）と述べているが、「日本文学概論」を講義し、論究することの難しさは杉浦清志（2006）や石川則夫（2019）も指摘している。

杉浦は、日本文学概論の難しさとして、教員の研究歴や配置といった人的要素に加え、「文学史との違いをどう考えるか」（p.23）を挙げている。石川は、池田彌三郎（1958）の、国文学概論とは、「研究者自身の為に、自身の手によって組織せられ、叙述されるべきもの」（p.6）という言葉の踏まえつつ、「これを問い、講義し、叙述する研究者自身における文学の本質を問われるという難題の姿をとって現れるのである」（p.27）と、日本文学概論の難しさが、研究者でもある教授者の日本文学観を問うところに由来することを述べている。この「日本文学概論とは何か」という難問に、「日本文学概説とは何が違うのか」とさらなる問いを發することで見えてくるものはあるだろうか。そこには「科目名が違うだけだ」

と片付けることのできない違いがあるのではないだろうか。

久松潜一『新訂国文学通論 方法と対象』（1951）は、書名に「国文学」の名義が見え、通説からすれば国文学という学問体系についての著作であることが予想される。しかし、各編の題目には「日本文学」の名義が冠してある。日本文学についての研究を諸方面から考察し、その結果を集成したものが学問体系としての国文学であるという、久松の構想をうかがうことができる。本書の第三編は「日本文学概説」と題されている。

本編の「序説 日本文学の対象性」で、久松は「日本文学概説としては横断的に日本文学といふ対象の諸性質を考察すべきと思ふ…日本文学といふ対象そのものを如実に観察することによつて対象の整理統一を行ふ事が必要であると思ふ」（p.181）と述べる。日本文学概説で扱うべき内容とは、日本文学研究の対象であると説くのである。注意しなくてはならないのはここで言う日本文学研究の対象とは、個々の作品ではなく、日本文学の総体ということである。序説で久松は、「日本文学の本質もしくは要素」（p.182）と述べているが、具体的には第三章の本論である「日本文学の精神」、「日本文学の形態」、「日本文学の素材」として示される。即ち文学を著そうとする際、どのような力源があるのか、その力源が文学を著す際、どのような表現をとるのか、その表現に盛り込まれるのは、どのような素材か、のそれぞれについて、文学作品の観察から析出したものである。

前掲書他編は、「国文学概論」として位置づけられる。ここでの「国文学」とは学問体系の意であるが、久松が「概論」として考えていたのはどのような事項であろうか。例として前掲書第二編の題目と構成を挙げてみたい。「日本文学研究法」という編題の下、「文学研究法に就いて」、「古典学史より見たる研究法の段階」、「日本文学研究の目的と基調」、「日本文学研究の具体的な問題」といった章題が並んでいる。国文学という学問体系の歴史と日本文学（国文学）という対象をどのように研究していくかを説いたものである。久松は、「国文学概論」と「日本文学概説」とを合わせたものに、「国文学通論」の書名を与えている。学問体系として「国文学」の全体像を、方法論とその究極的な対象とを捉えることと構想して、「通論」としたのであろう。しかし、「概論」と「概説」について何ら言及はなく、特に弁別して用いてはいないようである。

「概説」と「概論」との弁別について論究したのは、管見の限り内野吾郎（1966）のみと言ってよいであろう。内野は「従来一般の用法を見ると、あまり意識しないで使っている場合もあるが、やはり本来は違うものであろう」（p.6）と述べ、

＜概論＞は、学問的、理論的なく総括＞であり、＜概括＞である。＜概説＞となると、もっと常識的、啓蒙的なく略説＞＜要説＞といったような、＜解説的＞＜説明的＞な意味が強くなってくる。だから、本来、学問的な研究書の名称としては、＜日本文学概論＞又は＜国文学概論＞と呼ぶべきで、＜概説＞の方は、やや学問的でない解説書の場合に用いるべきである。勿論、従来の使い方も、大体そうなっているようである（同）。

と、「概論」と「概説」を弁別する。「概論」については、「個々の作品や作家について、

細かく分析するのではなく、全体的に把え、総括的に論ずること」であり、「日本文芸を分析し、分類して、それぞれの特質を比較検討し、更にそれを総合して、日本文芸全体の本質、あるいは特質を把握することが、日本文芸概論の目標」(p.7)ともしている。

内野の構想する「日本文芸概論」の具体例として、前掲書の構成を挙げると「構想と現実—<日本文芸概論>の課題」、「文芸序説—その本質と現象と」と題する総論的部分の他、「日本文芸の特質」、「日本文芸の環境」、「日本文芸の素材」、「日本文芸の思潮」、「日本文芸の形成」、「日本文芸の形態」、「日本文芸の受容」と題する各論、研究史と研究方法の概略である「日本文芸の科学」、あとがきにあたる「日本文芸学の方向」からなる。「日本文芸の科学」の章もあるが、中心となるのは日本文芸という芸術をどのように分類し、本質や特質を捉えるかにある。久松前掲書の「日本文学概説」に相当するものが「日本文芸概論」と規定できるであろう。

これらの上位概念として、久松の国文学や内野の日本文芸学が存在する。対象の概論(概説)としての「日本文学概説」や「日本文芸概論」に、文学史(日本文芸史)や学史(日本文芸学史)、国文学通論(日本文芸学概論)からなる。対象と方法・操作との概括を包摂するものとも言えよう。筆者の考える「日本文学概論」(国文学概論)とも同義と言える概念である。しかし、カリキュラム上、文学史は独立した科目となるし、研究方法や研究操作は主として演習科目の一部として教授される場合も多いであろう。したがって現実的には対象の概論(概説)が、「日本文学概論(概説)」として、講じられることが多いように思われる。

3. “日本文学概論”の位置づけと実践

筆者の担当している“日本文学概論”は、日本文学を専門としない学生を対象に設置された科目である。前二章で述べてきたことは、主として日本文学を専攻する学生にとってのより専門性の高い事項と言えよう。そのため「日本文学概論」といっても、別の授業内容、授業計画が望まれる。

“日本文学概論”は、「東アジア世界の中の日本文学」をテーマに、和漢比較文学の視点から日本文学を概観することを目的としている。「日本文学にはどのような作品があるのかの理解」、「日本文学が中国の文学・文化を摂取することで形成されてきたことの理解」を2本の柱に、以下の3点に留意して、授業内容を構想している。

第1に、“日本文学概論”は文学部中国文学科の「プログラム応用科目」の一つとして、1年次前期(第1 Semester)に配当されている専門科目である(國學院大學, 2019, p.36)。中国文学科には四つのプログラム(文学研究、中国語教養、中国民俗文化、人文総合)が設置されており、学生は所属するプログラムの「特殊講義A、B」4単位の他、8~10単位をプログラム応用科目の中から選択履修する。プログラム応用科目は「各プログラムを深く研究するために、発展的な見方や応用力を養うために置かれた科目」(國學院大學文

学部教務委員会、2019、p.29)と定義され、“日本文学概論”は日本語学概論とともに、「日本文学・日本語学の概要を学ぶ」(同)目的で、文学研究プログラムに設置されている。

第2に、“日本文学概論”は中国文学科の専門科目であるとともに、「全学オープン科目」にも配当されている。全学オープン科目は、「所属学科以外の専門教育科目を履修したい場合」(國學院大學、p.88)、24単位を限度として卒業要件(124単位)に算入することの可能な、各学部・学科が全学の学生に対して、履修を許可している科目である。“日本文学概論”は、中国文学科が提供する全学オープン科目のうち、日本文学科以外の学生の履修が可能な科目のひとつとして設定されている。2019年度の履修者も中国文学科の学生はもとより、史学、哲学、外国語文化学といった文学部の諸学科や神道文化学部、さらには経済学部や法学部までと幅広い。

第3に、“日本文学概論”は単なる専門科目ではなく、国語科の教員免許状取得に関わる必修科目に指定されている。國學院大學で中学校・高等学校の国語科教員免許状を取得できるのは日本文学科と中国文学科、それに副免許として神道文化学部の学生である。「教育職員免許法施行規則」の第4条および第5条には、中学校・高等学校の普通免許状取得に必要な「教科に関する科目」が掲げられている。国語科1種免許状の場合は、「国語学(音声言語及び文章表現に関するものを含む。）」、「国文学(国文学史を含む。）」、「漢文学」、「書道(書写を中心とする。）」(中学校のみ)の各分野から1単位以上、合計20単位を修得することと規定されている(総務省行政管理局)。國學院大學の場合、「国文学」分野の必修科目とされているのが、日本文学科は「日本文学概説」であり、中国文学科と神道文化学部は“日本文学概論”と「日本文学史」である(國學院大學、p.126)。

“日本文学概論”は、これら3つの要件を満たすことが求められる科目といえる。中国文学科からは「上代から近世・近代にかけて、出来るだけ幅広く扱って貰えたら」²との要望もあった。したがって、日本文学を専攻する学生に対して、「日本文学概論」を講ずるのとは異なる授業のテーマや授業計画が必要となろう。

「日本文学概論」であれば、日本文学研究の対象と方法双方を講じる必要がある。しかし、“日本文学概論”を受講するのは、日本文学を専攻としない学生たちである。日本文学研究の方法を紹介、解説する必要性は少ないと考えられる。また、1年間で上代から近代までの作品を取り上げるとなると、授業時数も不足することが予想される。“日本文学概論”では、中学校・高等学校の教科書に掲載されることの多い作品を中心に、時間軸に沿って可能な限り取り上げることにした。時間軸に沿って作品を取り上げることは、「日本文学史」との差異を小さくしてしまうことにもなりかねない。“日本文学概論”では、時間軸に沿って作品は配列するものの、前代の文学から何が継承され、何が断絶したかではなく、個々の作品の表現や主題から、作品の特質を解説し、ひいては日本文学全体の特質を捉えることを到達目標の一つに掲げた。

日本文学に限ったことではないと思うが、事物や概念の特質は、対象を凝視しているだけでは見出すことはできない。他者との異同を観察することで鮮明になってくるものであ

ろう。日本文学については、「日本固有の性質と外国文化との接触により変化させられた性質とがあり、両者が結びついて」（小西甚一、1985、p.32）特質が形成されており、日本文学の特質を「いっそう詳しく観察するためには、それを東アジアという場に持ち出すのがよいであろう」（同、p.45）との意見がある。筆者はこの意見に強く賛同するものである。「日本文学概説」との差異化を図り、中国文学科設置科目であることを生かすにも、有効な態度であろう。「日本文学概論」の「授業のテーマ」は「東アジア世界の中の日本文学」とした。

東アジア世界とは、東洋史研究で形成された概念である。中国と日本、朝鮮、渤海、南越との冊封に基づく国際関係と、関係が結ばれることで中国から周辺諸国に移入される漢字文化、儒教、律令、漢訳仏典によって政治的・文化的に差異化された空間を指す（西嶋定生・李成市、2000）。

東アジア世界は漢字文化圏、漢語文化圏とも同義と言える。「日本古典文学と漢語文化圏の文学及び文化との比較研究」を目的とする和漢比較文学（和漢比較文学会会則第2条）の視点は、「東アジア世界の中の日本文学」を考察するのに、現時点において最も有効と思われる。2018年度シラバスの「授業の内容」に、筆者は次のように記した。

「東アジア世界の中の日本文学」という視点から、日本文学を概観する。中国を中心とする東アジア世界に位置する日本の文学は、中国の文学・文化を摂取することで主題や構想、表現を形成してきた。一方で日本の置かれた環境は中国と同一ではない。そのため日本文学には、中国文学とは異なる独自性も見ることができる。この授業では、中国文学と比較・対比しながら、日本文学のさまざまな作品を読むことで、その特質について考えていく。

2019年度の「授業の内容」も、2018年度の実践を踏まえて若干の修正を施したが、ほぼ同義である。具体的に「授業計画」としては、第1回の授業で、開講時の案内の他、「東アジアの中の日本文学」と「日本文学と比較文学の視点」という項目を立て、授業全体の枠組を概観した。第2回「口承の文学から書記の文学へ」で、中国から日本への漢字の伝来と仮名の成立を説明した後、第3回から作品の解説に入った。授業で読んだ作品は、前期では『古事記』、『万葉集』にはじまり、『古今和歌集』、『竹取物語』、『伊勢物語』、『土佐日記』を嚆矢とする日記文学、後期では『源氏物語』、『大鏡』、『平家物語』、『徒然草』、『奥の細道』を経て、近代文学から芥川龍之介「杜子春」と中島敦「山月記」を取り上げた。筆者の専攻する平安朝文学の諸作品の割合が高いものの、他の時代の作品についても、国語教科書に掲載されていることの多い作品を扱った。いっぽうで、『懐風藻』、勅撰三漢詩文集（『凌雲集』、『文華秀麗集』、『経国集』）、『菅家文草』・『菅家後集』は、国語科の授業で扱われることはまずないと思われたが、和漢比較文学の視点からは、日本文学への中国文学摂取の実際を示す作品であるため、敢えて取り上げた。

「到達目標」としては、「中国文学との比較・対比から日本文学の特質を考察することができる」、「授業で扱った作品の概要を理解し、日本文学の特質を説明することができる」、

「日本文学の特質について、自分の考えを論理的に表現することができる」、「日中比較文学(和漢比較文学)の視点や方法に興味を持つ」の4項目を設定した。2019年度は新たに、「日本文学の魅力を積極的に考え、紹介する態度を身につける」を追加した。国語科の教員のみならず、日本文学を学んだ者として、日本文学を知らない他者に日本文学の魅力を、自分の言葉で語ることを重視しているからである。

上述の授業の内容、計画、到達目標で実践した“日本文学概論”であるが、受講生は概ね肯定的に評価しているようである。“日本文学概論”では毎時、「小レポート」としてリアクションペーパーを書かせている。1回から13回までは当日の授業内容について考えたことや質問について書いてもらい、翌週の授業で回答している。14回の授業では“日本文学概論”を受講した総括を書いてもらっている。

14回の小レポートを検討すると、受講生の多くが日本文学の魅力を知ることができたと回答している。高等学校の古文の授業が、古典文法の修得と現代語訳を目的としていることを記している受講生もあり、“日本文学概論”が高等学校の古文の一步先にあるものを提供していることがうかがえる。また、中国文学科の学生を中心に、和漢比較文学(日中比較文学)への興味・関心を述べる受講生も少なくない。小レポートの提出と回答についても、授業内容の再考と疑問点の解消に役立っていると記している受講生がおり、講義科目ではあっても双方向の授業実践となっていることを裏付けている。より客観的な評価と思われる「授業評価アンケート」においても、2019年前期の結果(回答率62.5%)として「あなたはこの授業を履修してよかったですか」との設問に、「そう思う」、「かなりそう思う」と回答した受講生が合わせて80%に昇っている。“日本文学概論”の授業実践は、学生に受け入れられていると見てよいであろう。

むすびにかえて—“日本文学概論”の課題と展望—

本稿では、筆者の担当科目である“日本文学概論”について、何を対象とする科目なのか研究史を辿った後、筆者の授業実践を紹介した。与えられた条件下において、教員と受講者の双方が概ね満足する結果が得られていると判断してよいであろう。その上で、“日本文学概論”の課題と展望を述べておきたい。

第1に、“日本文学概論”の授業計画は通年科目の内容で組み立てている。しかし、“日本文学概論”はⅠとⅡとして半期完結の科目として設定されており、どちらかしか履修しない学生やⅡを受講した後、翌年度のⅠを履修する学生もいる。

上代から近現代までの日本文学全体を概観するのであれば、通年科目であることが望ましい。半期で完結させることもできないことではないが、授業計画は非常に窮屈なものになってしまう。中国文学科はセメスター留学の制度があるため、完全なセメスター制を採用している。科目の性格と学科の性格との間で折り合いをいかにつけていくかが課題といえよう。

第2に、中国文学科の専門科目（全学オープン科目）と教職課程の教科に関する科目との比重がある。現在は、日本文学全体を概観する中で、中国文学が日本文学にどのように摂取され、成長させていったのかという、前者の面を主とし、後者については、教科書に載っている作品を中心に採り上げることで目的を果たしている。

また、授業時試験の際に「授業で採り上げた作品の一つを選び、その魅力について述べなさい」という出題をしているが、この点こそ、「日本文学概論」を通して、受講生に最も学修を望んでいることである。教職過程を履修しない受講生、特に中国文学科以外の受講生には「他者に対して日本文学の魅力を自分の言葉で語れるか」、将来、教壇に立つであろう受講生には、「生徒に対して日本文学の魅力を自分の言葉で語れるか」という点の確認を意図した設問である。どのような意図による履修にかかわらず、日本文学の入口として、魅力を感じ、言葉にしてもらうことこそ“日本文学概論”の大きな役割であると念じている。

最後になるが、本稿は「日本文学概論」についての特殊な事例に関する中間報告である。「日本文学概論」のあり方は、研究者一人ひとりが対象と学問体系に対してどのように向き合うかに拠ること付言する。

注

- 1 筆者が担当している科目は“日本文学概論”と表記し、一般的な日本文学概論は、「日本文学概論」またはカギカッコを付けずに表記する。
- 2 文学部日本文学科教務委員である谷口雅博教授からの私信（電子メール、2017年10月12日付）。引用に際しては谷口氏の許可を得た。

参考文献

- 阿部秋生『国文学概説』（東京大学出版会、1959）。
- 原豊二『日本文学概論ノート』（武蔵野書院、2018）。
- 久松潜一『新訂国文学通論 方法と対象』（河出書房、1951）。
- 池田彌三郎「国文学概論以前」（『文学・語学』第10号、全国大学国語国文学会、1958.12）
- 石川則夫「『日本文学概説』を考える一本質論としての難題へ」（『國學院大學教育学研究室紀要』第53号、2019.3）
- 國學院大學『2019 履修要項』（國學院大學、2019）。
- 國學院大學文学部教務委員会『國學院大學 文学部ガイドブックー2019年度版』、國學院大學文学部長石川則夫、2019）。
- 小西甚一『日本文藝史 I』（講談社、1985）。
- 西嶋定生・李成市（編）『古代東アジア世界と日本』（岩波書店、2000）。
- 岡崎義恵『史的文学の樹立』（岡崎義恵著作選集5、宝文館、1974）。
- 佐藤謙三「『日本文学概論』という科目について」（佐藤謙三著作集1『文学史』、角川書店、2005、初出1951.3）
- 島内裕子『日本文学概論』（NHK出版、2012）。
- 杉浦清志「日本文学概論への道—現状の分析から—」（『語学文学』44号、北海道教育大学語学文学会、2006.3）
- 総務省行政管理局「e-Gov法令検索（教育職員免許法施行規則）」（<https://elaws.e-gov.go.jp/search/>

elawsSearch/elaws_search/lsg0100/、2019.10.20閲覧)。
内野吾郎『日本文芸概論』(白帝社、1966)。
土田杏村『国文学研究』(土田杏村全集第11巻、第一書房、1935)。
*引用文の表記は、漢字を通行の字体に改めた。

上級中国語講読授業におけるピア・リーディングの試み —文脈を踏まえた和訳を目指して

大久保 洋子

【要 旨】

筆者は、2018年度に担当した二つの大学の文学部中国文学科における中国語上級講読クラスで、ピア・リーディングの活動を取り入れる試みを行った。本稿はその実践報告である。筆者のこれまでの教学経験に鑑みて、中・上級講読クラスでは、語や句のレベルでは中国語の意味を把握できるが、文章レベルでは把握できず、文脈を理解しないまま、単に語の意味をつなぎ合わせるだけの和訳を行っている学生が一定数存在する。この問題に対して、中国語長文のより深い理解と、その理解を表現する訳文の作成を目標とし、学生自身が反復して思考することによって自ら正答に近づく体験を通して、学生が自分の経験の中から適切な言葉を選ぶことができる能力を育成したいと考えた。実践を通して、いずれのグループも、文脈を読み取った上で適切な訳文に近づくことができた。本稿では、これらの活動の経緯と、2校における実践を通して得た、ピア・リーディング実施において効果が高いと考える諸条件を述べる。

【キーワード】

ピア・リーディング、中国語上級講読、授業実践、文脈を踏まえた和訳

はじめに

筆者は、2018年度に担当した二つの大学における中国語上級講読クラスで、従来の文法訳読法に加えて、ピア・リーディングの活動を取り入れる試みを行った。本稿はその実践報告である。

近年は、教員主導による知識伝達型の教育から、学習者を主体とした学びへの転換が提唱されている。中国語教育においても、コミュニカティブ・アプローチやアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた授業実践が報告されている¹。本稿で取り上げるピア・リーディングの手法も、これらの協働学習の一つとして授業に取り入れる試みが行われている²。

これまでに報告されている中国語ピア・リーディングの実践活動は、学生同士で対話しながら協働して文献を読むというものである。その学習効果は、相互作用による理解の深化や、学習者のコミュニケーション能力の向上、社会性の育成のほか、授業における達成感や楽しさを体験すること、クラスメイトから学習上の刺激を得ること等が挙げられている。

これらのメリットが指摘される一方で、学習者の中国語文法知識の限界や、学生間のレベルの格差等により、必ずしも期待した効果が得られない事例も報告されている³。

今回の取り組みでは、中国語長文のより深い理解と、その理解を表現する訳文の作成を目標に絞り、ピア・リーディングの実践を行った。この試みを行った理由は、筆者がこれ

まで携わってきた中国語中・上級講読クラスの授業において、「文法的に正確ではあるが、日本語として不自然な和訳」から抜け出せない学生が一定数存在し、彼らがより高いレベルに到達する上で、この現象が大きな課題となっていることを感じていたためである。このような学生の問題点として、語や句のレベルでは意味を把握できるが、文章レベルでは把握できず、文脈を理解できないまま、単に訳語をつなぎ合わせるだけの和訳を行っていることが挙げられる。こうした学生に対して教員が一方的に訳や解説を与え、あるいはヒントを提供することによって正答に誘導し、その場では和訳を完成させたとしても、必ずしも読解力の向上には結びつかない。学生自身が反復して思考し、自ら正答に近づき、到達する体験を通して、教員から一方的に与えられた訳文を覚えるのではなく、学生が自分の経験の中から適切な言葉を選ぶための訓練を行いたいと考えた。

今回、ピア・リーディングを取り入れた2クラスは、いずれも大学文学部中国文学科の中国語上級講読クラスである。履修者は第一外国語として中国語を学習しており、中国語の基礎文法をほぼ習得した学習意欲の高い学生が多い。また学生は初級以降の学習を通して、すでに相互に顔見知りであり、コミュニケーション上の大きな問題はない。よって、ピア・リーディングの大きな効果の一つである社会性の育成やアイスブレイクといった作用は、今回は目標とせず、相互学習による理解の深化のみに注目した。

一 クラス編成、レベル、実施時期

取り組みを行ったのは國學院大學（以下、K大学）と二松學舎大学（以下、N大学）における計2クラスで、いずれも中国語基礎文法をほぼ完全に習得した中～上級者向けの講読科目である。2018年度授業において2回ずつ実践した。

【1】國學院大學（以下、K大学）文学部中国文学科3～4年次向け講読科目。履修者は19名。このうち約8割が中国語圏で中長期留学を経験している。HSK 4級以上、中国語検定2級以上合格者は全体の約7割で、ほぼ全員が中国語基礎文法を完全に習得している。実施時期は第8回、第10回授業。

【2】二松學舎大学（以下、N大学）文学部中国文学科3～4年次向け講読科目。履修者は7名。このうち、家庭環境や課外活動などで中国語に触れる機会がある学生が約半数を占める。実施時期は第10回、第13回授業。

二 課題文

テキストは『発展漢語（第二版）高級閲読I』（北京語言大学出版社、2011年8月第2版）を使用した。同テキストは各課4～5篇の文章から構成され、それぞれ文章一は精読用、文章二以降は速読用となっている。いずれも簡体字表記で、分かち書きではない。一部の難読漢字を除き、原則としてピンインはついていない。新語、四字成語や一部の語彙

に、英語または中国語またはその両方で語釈がある。

なお、グループワーク実施回以外の授業回では、テキストに従い文法訳読法による文章一の精読と、文章二以降の速読を行った。

ピア・リーディングの課題文は以下の通り。このうち、[b][c]はK大学、[a][d]はN大学で使用した⁴。

注6～8に示した原文のうち、下線部は訳文作成にあたり特に留意するよう指導した部分。事後学習におけるグループ訳の発表時、同部分の訳語に下線を引き、比較の目安とした。

[a] 第10課文章一「数学当歌、人生幾何」、p.83全文⁵

[b] 第3課文章一「宗月大師」、p.19、第5、6段落⁶

[c] 第4課文章一「従丈夫、先生到老公」、p.28、第3、4段落⁷

[d] 第11課文章一「孔子的忠告」、p.92、第3、4段落⁸

三 活動内容、手順

取り組みは以下の手順に従って進めた。

【事前準備】

1. 授業に先立ち、課題文を各自で翻訳し、期日までに提出する⁹。
2. 教員が学生の訳文をチェックし、次のA～Dに分類する。今回は、色を分けてラインを引いた。

A：和訳に問題がない。(ラインなし)

B：文意はとれているが、日本語表現に改善の余地がある。

C：文法は理解しているが、文脈を理解できておらず、文意が分からないまま訳語を機械的に置き換えて訳している。そのため、意味が通じづらい和訳になっている。

D：文法を理解していないため、文の解釈が間違っている。

3. 問題点ごとに学生を班分けする。今回は、レベル別の班にした上で、A～Dの問題点を相互に補い合う形のメンバー構成にした¹⁰。

【教室内学習】

4. チェックを入れた訳文を学生に返却。趣旨説明の後、班分けを発表する。
5. 学生は各班に分かれ、話し合いながら原文に対する理解を深め、より良い和訳を作成する。
6. 教員は適宜、教室内を巡回して進捗状況を確認する。必要があれば和訳のヒントを出す。

【事後学習】

7. 班ごとに代表者を決め、代表者は教室内学習で作成した訳文を取りまとめて提出する。
8. 教員は提出されたグループ訳をチェックし、コメントを入れて、次回の授業で全員に共有する。

四 学習の成果

課題文 [a] (N大学)

課題文の内容は、中国の数学者、陳省身の小伝であり、文字数は約1000字。原文・和訳ともに長文にわたるため、本稿では割愛する。

事前準備では、学生に全文の和訳を提出させ、教員はすべての文章のチェックを行った。教室内活動では全文を討論の範囲としたため、学生の作業が増え、個別の文章に割ける時間が短くなり、重要構文についての話し合いが十分にできなかった。また、授業内で話し合いが終わらず、訳文作成が間に合わなかった班は、代表者1名が自分で和訳を作成して提出していた。結果として、ピア・リーディングの機能が十分に果たせたとは言い難い。

課題文 [a] の反省を踏まえて、次の活動では課題文を2段落に絞った。グループワークでは2段落全体を討論の対象としたものの、その中で特に注意すべき重要な構文や表現がある文章を数カ所取り上げ（注6～8の原文下線部）、重点的に話し合うよう指導した。

以下、課題文 [b] ～ [c] では、クラス内のある一班の例を取り上げ、下線部の訳について、ピア・リーディングを行う前後でどのように変化したかを見ていきたい。【 】内は筆者の評価。

なお、訳文の引用・公表にあたっては、学生本人から承諾を得た¹¹。

課題文 [b] (K大学)

学生1：①まさにこの時②彼が学校を経営し私はボランティアの教師をし、彼が食料を施し、私は配布するのを手伝った③私は留学で国を出る前に、彼の庭園も売った④彼の笑顔はまだ赤く、⑤私は彼に仏教学には多くの深い認識があることを言えなかった⑥彼は少し知れば、すぐに少しする。

【②単語・文法の解釈は間違っていないが、文意を読み取れていない例である。③「私」が「彼の庭園」を売ったように読み取れる訳になっている。④「まだ」という訳語が日本語として不自然である。⑤解釈の誤り。⑥文法には沿っているが、文意が読み取れず、意味の通じない直訳になっている】

学生2：①たとえこの時でも②彼は学校を経営し、私は無報酬の教師をしに行き、彼は食糧を施し、私は配るのを手伝いに行った③私が出国し留学する前、彼の庭園も売った④彼の顔はやはり赤く⑤私は彼が仏教学に対してどれほど深い考えがあるのかを言うことはできない⑥彼は少し知っていて、すぐに少し行いに行く。

【①解釈の誤り。②③学生1に同じ。④文意が読み取れず、直訳になっている。⑤解釈の誤り。⑥文意を理解できていないと思われる】

学生3：①この時②彼は学校を設立して私にボランティアの教師をさせ、彼はお金を用いて貧しい人を助け、私はそれらを手伝うことに精を出した③私が留学の為に出国する前、

彼の庭も売った④彼の顔にはやはり活気があり⑤私は、彼が仏教学に対してそこまで深い知識があるとは言えないが⑥彼は物事を少し理解したらすぐにそれをすることができる。

【②ほぼ読み取れているが、文脈はとれていない。一部に解釈の誤りがある。③学生1に同じ。④日本語表現に問題がある。⑤解釈の誤り。⑥適切な訳ができています】

グループ訳：①この時②彼が学校を経営するなら私はボランティアの教師をしに行き、彼が食糧を施すのなら私は配るのを手伝いに行った③私が留学で国を出る前、彼の庭園さえも売った④彼の顔はやはり幸せそうで⑤私は彼が仏教に対してどれほど深い知識があるのか言えないが⑥彼は物事を少し理解したらすぐにそれをする。

【①語意の読み取り不足。③④解釈がややずれている。②⑤⑥は文意を理解した和訳ができています】

全体を通して、②は、二つのフレーズが並列関係になっていることを読み取れない学生が多かったが、グループワークを通して気づきを得、適切な訳に近づいた班が複数あった。⑥は、文意は取れたものの、自然な日本語表現にならず、直訳になってしまう学生が多かったが、ピア・リーディングを通して、複数の班がより適切かつ自然な日本語に近づくことができた。

課題文 [c] (K大学)

学生4：①私たちはランニングシャツに短パンを履いている、(身なりのだらしない) 夫を“先生”と呼ぶことなど想像しがたい②なぜか自分の夫の意味として使われるようになった。

【①②ともに文意が取れており、日本語表現にも問題がない。丸括弧で語釈を補足しているが、できる限りこのような方法は取らず、訳文を通して表現したいところである】

学生5：①私たちは半ズボン、半袖を着た夫を“先生”と呼ぶのは難しいです②なぜか自分の夫のことを専門に呼ぶために使われている。

【敬体(です・ます)と常体(だ・である)が混在している。②は原文「専門」の解釈の誤り】

学生6：①これらの人を私たちが想像するのはとても難しい、私たちは、チョッキを着て半ズボンを履いている成人男性のことを“先生と呼ぶ②どうして自分の夫を呼ぶためだけに用いられるようになったのかはわからない。

【①②とも、解釈が間違っている】

グループ訳：①私たちはランニングシャツに短パンを履いている夫を「先生」と呼ぶことなど想像しがたい②なぜか自分の夫の意味として使われるようになった。

【訳に問題がなかった学生4の訳語がほぼそのまま反映される結果となった。括弧の使い方も日本語表現に合わせて修正された】

課題文 [c] は、一部の班を除き、全体的に文意把握には問題がなかった。日本語表現は半数が適切な訳語を選択できていた。自分たちの知っている語彙の中から文意を表現しようとする試みもみられ、訳語の適否はひとまず措くとして、辞書の訳語にとらわれない、

理解を前提とした訳語を選択しようとしている点で評価したい。

課題文 [d] (N大学)

学生7：①どのような指導者であるかでその部下がどのようなようになるかが決まり、どのような経営者であるかでその従業員がどのようなようになります②管理するというのはい一つのバランスを取る技術であり

【①②とも文意はとれているが、訳の硬さが抜けていない】

学生8：①どのような上司がいればどのような部下がいて、どのような社長がいればどのような従業員がいるということだ②管理は一つの均衡がとれる芸術であり

【①直訳であり、文意が伝わらない訳になっている。②文意がとれていないと思われる】

学生9：①上司や社長が大した人間でなければ、部下も従業員もそれ相応の人しか集まらないのである②人をまとめる事とは均衡がとれているテクニックであり

【①やや行き過ぎた訳になっている。②文意が伝わらない訳になっている】

グループ訳：①部下は上司で決まり、従業員は社長次第ということです②管理するというのはい一つのバランスの芸術であり

【①②とも、適切な和訳ができている】

先に示したように、N大学の履修者は中国語ネイティブの環境にある学生が半数を占めていた。こうした学生の一部には、日本語の日常会話表現や中国語の読解にはほぼ問題がないが、論説体などのやや硬めの文章になると、読み取りが不安定になり、日本語表現にも困難が生じるという課題がある¹²。①は、文意はとれていたが、いずれの学生も日本語の選択に苦心していた。参考のため教員の訳を聞きたいとの要望を受け、一部のみ伝えたが、結果としてその影響を受けた意識となった。このような回答の与え方は、今後厳に慎まねばならない。それ以外は、文意を汲んで適切な訳語を選ぶことができた。

五 学生による授業評価

N大学の学生による授業アンケートでは、授業の良かった点として、「訳をグループで話し合っつくる点」との回答があった。評価項目のうち、「外国語運用能力を習得できた」については、5段階評価で最高の「5」と次の「4」がそれぞれ回答者の40%、「3」は20%であった。「教員による授業内容の工夫があった」については、「5」が40%、「4」が60%、「授業で得たことの満足度」は「5」が40%、「4」が60%であった。

K大学では、学習支援システム「K-smapy II」を活用した授業評価アンケートを行っており、学生は期間内にスマートフォンやパソコンを使ってシステムにアクセスし、回答することになっている。今回は授業内で回答時間を設ける余裕がなく、授業外の時間を使って個別に回答するよう指示したものの、実際に回答した学生はわずかであった。自由記述欄でグループワークに言及した学生はおらず、同大学では今回の試みに関する学生の有効

なフィードバックが得られたとはいえない¹³。授業内の学生の取り組み姿勢から判断して、みな真剣に作業に取り組み、熱心に議論を行っていたが、実際にそれぞれがどのような学習の手ごたえを得たかについて、知ることができなかったのは遺憾であり、今後の大きな課題である。

六 授業実践のまとめ：ピア・リーディング成功に向けた諸条件

以下、2校での実践において、筆者が留意し、効果が高かったと考えられる点をまとめる。これまで見てきたように、今回の活動が今後の学生の読解力と翻訳力向上にどれほど作用するかについてはまだ観察の段階であり、以下の条件が必ずピア・リーディングの成功を導くとは断定できない。またこれらの条件は、あくまで今回の実践の到達目標に鑑みただけのものであり、文法理解やアイスブレイクを目的とした場合は、また別の条件が考えられるであろう。

1. 基礎文法をすべて習得している
2. 学習に積極的である
3. 適切なテキストがある
 - (1) 文学作品などの、コンテキストに依拠した文章である
 - (2) 簡明、平易、短めである
4. 3人程度の班に分ける
5. 弱点を補い合う班構成にする
6. 到達目標を明確にし、全員で共有する

このうち、1は必須と考える。学生間で文法事項の習得度が異なるのは当然だが、あまりに開きがある場合、習得度の高い学生による文法説明に終始してしまい、ピア・リーディング最大の目的である学生相互の気づきが得られない上に、作業負担が一方に偏ってしまう。

2は活発な議論のために必要であるが、実践を行う中で他の学生から刺激を受けてやる気を出したり、班に対する貢献義務を感じて自ら積極性を発揮することも考えられる。このような効果は教員主導型の授業運営では得られ難く、グループワークの大きな優位性といえよう。

3. (1)「コンテキストに依拠した文章」は、文脈を読み取って訳す訓練をするうえで必須である。多くの学生が苦手とするところであり、中級から上級にかけての大きな関門である。これを習得しなければ、より複雑な内容の文章は読み取ることができない。(2)についてはレベル次第であるが、上級への足掛かりとする上では、比較的容易に気づきを得られる程度の平明な文章が望ましい。今回は、中国語らしい文章表現を理解することに重点を置き、複雑な構文の文章は避けた。

4と5は、教員による事前のレベルチェックが必要であるが、スムーズな話し合いを促す上で大切である。これに追加して、学生の気質や性格、人間関係を考えた班構成を考へることも必要だと感じた。仲の良い友人同士を同じ班にすると、雑談に流れてしまい、また内向的な学生同士の場合、話し合いに発展せず、個別作業に終始することになりかねない。

6について、今回の目標は、(1) 文脈を読み取ること、(2) 文脈に合わせて適切な訳語を選ぶこと、であった。目標の共有については、事前学習の提出物に対して教員がフィードバックを行い、不足の点と目指すべき点を明示したことにより、学生は目的意識をもって作業にあたることができたと考えている。その一方で、学生はグループワークの際にどの訳が適切かをラインの有無で判断できるようになっていたため、結果としてこれが正答へリードすることにもなった。今回の取り組みの目的に照らして考えれば、必ずしも最適な方法とは言えない。今後さらに工夫をしていく必要があるだろう。

また、目標設定については、単なる文法項目の相互学習よりも、例えば全員が文意を理解したうえでより自然な日本語表現を目指すといった、やや高めの目標を設定することが、活発な議論につながると考える。クラスのレベルによっては、全員が容易に達成できる目標を設定し、達成感を得させた上で、段階的に目標を引き上げていく方法も有効であろう。

おわりに

今回は、中国語・中国文学を専攻する学生を対象に、文意の読解とそれを踏まえた自然な和訳を目指したピア・リーディングを行った。課題文に関する相互学習を通して、多くの学生が理解を深め、グループとして正確な和訳に近づくことができた。

ただし筆者は、すべての学生がピア・リーディングを重ねることで自然な和訳ができるようになるとは考えていない。翻訳とは、外国語の読解力のみならず、第一言語の運用能力が極めて大きくかつ重要な役割を占める作業である。教室における中文和訳も同様であろう。第一言語による読書経験や、多様な文章表現に触れた経験が読解力や文章表現力を決定づけるとすれば、それを持たない学生に対して大学の外国語授業で数回のグループワークを行ったところで、劇的な翻訳能力向上は見込めない。このことを認識した上で、筆者があえてグループワークに期待するのは、学生同士で言語表現について話し合うことを通して、言語表現に対する相互の感覚を学び合い、自分自身の言語表現を客観的に認識し、磨いていく体験をすることであり、それを学生間という対等な立場で行うことである。これにより、教員から一方的に知識を与えられる形の学習では得ることができない、知的刺激や気づきを得ることができると考えている。この気づきを個別学習に還元していくことで、より効果的なレベルアップを図ることができるだろう。

今回の取り組みは各校2回にとどまり、この手法による学習が学生個人の読解と和訳にどのように影響していくかについては、探ることができなかった。個別の学生の能力向上

に至るまでには、さらなる継続的な実践と学習が必要であると考える。

また本稿では、中・上級講読授業においてピア・リーディングを実施する際に留意した条件の一つとして「基礎文法の習得」を挙げたが、大学によっては、このレベルに到達していない学生も存在すると思われる。また、多くの大学で第二外国語の必修授業が初級段階で終了する中、中国語の中・上級クラスを履修する学生自体が少なく、グループ活動ができない場合もあるだろう。これらの大学では、学生の問題点に応じた方法選択と目標設定が必要になろう。

中国語学習を取り巻くこのような状況の中で、今回、特に國學院大學において、五つもの班に分けて活動をすることができたのは稀有であり、得難い機会であった。筆者がこのような機会を十分に活用できたか、学生にどれほどの気づきを与えることができたかは心もとないが、かねてから課題と考えていた中・上級レベルにおける読解・翻訳能力の向上について具体的な取り組みができたことは、重要な一歩と考えている。今後もピア・リーディングの手法を含め、上級への有効なステップとなる学習・指導方法を学び、機会をとらえて実践していきたい。

参考文献

- 大宅利美「ピア・リーディングの実践報告：第二外国語中級クラスを中心に」『中国語教育』第15号、2017年
- 寺西光輝「中国人留学生と日本人学生による協働学習：中国語文献のピア・リーディングを通して」『中国語教育』第11号、2013年

注

- 1 例えば、胡玉華『中国語教育とコミュニケーション能力の育成：「わかる」中国語から「できる」中国語へ』（東方書店、2009年）など。
- 2 本稿では、授業実践にあたり、大宅利美「ピア・リーディングの実践報告：第二外国語中級クラスを中心に」（『中国語教育』第15号、2017年）、寺西光輝「中国人留学生と日本人学生による協働学習：中国語文献のピア・リーディングを通して」（『中国語教育』第11号、2013年）などを参考にした。
- 3 大宅利美「ピア・リーディングの実践報告：第二外国語中級クラスを中心に」、注2、前掲書。
- 4 課題文が異なるのは、2クラスにおける活動の実施時期と授業進度の違いによる。
- 5 原文は本文に述べる理由により、割愛する。
- 6 課題文は以下の通り。下線と括弧内の丸囲み数字は引用者による。以下同。なお、本課題文 [b] は作家・老舍原作の散文だが、文章はやや改編されている。

到我中学毕业的时候，他已破产了，只剩了那个后花园和一些房子。即使在这个时候，他还是喜欢做各种善事：为穷孩子办学校，把粮食给穷人。就是在这个时候 (①)，我和他来往得最密切。他办学校我去做义务教师，他施舍粮食，我去帮忙散发。(②) 看刘大叔那么热心、那么真诚，我也不再和他辩论，只好也出点儿力了。

在我出国留学以前，他的花园也卖了。(③) 他和夫人、女儿都出家了。以前，他吃的是山珍海味，穿的是绫罗绸缎。现在，他衣食简朴，每日苦修，可他的脸上还是红红的，(④) 笑声还是响亮的。我不敢说他对佛学有多么深的认识 (⑤)，但我却知道他一定是个好和尚，他的学问也许不高，可他知道一点儿，便去做一点儿 (⑥)。

- 7 “先生”是从对成年男性的尊称发展来的，严肃有余，亲热不足。这个称呼在宴会厅、会议室等比较高雅的场所用才合适，而这位“先生”应具备一定的条件：西服革履，最好是一个文化人。我们很难想象，

把穿着背心短褲的丈夫喚做先生。(①) 另外, “先生” 也不适合用来当面称呼丈夫。

“男人” 本来可以用来指所有的男性, 不知怎么被用来专门称自己丈夫。(②) 它和“先生” 正好处于两个极端, 显得随便, 甚至有些俗气。这个称呼不被文化人接受。还有一点, “男人” 也和“丈夫”、“爱人” 一样, 不适合作为称呼。

- 8 哪个下属会忠诚地追随一个不能胜任自己工作的领导呢? 哪个下属会为一个缺乏职业精神的领导效力呢? 所以, 孔子说的“先有司”, 是做好管理工作的第一要义。从一定意义上讲, 有什么样的领导就有什么样的下属, 有什么样的老板就有什么样的员工。(①)

什么叫“赦小过”呢? 孔子的意思是说: 金无足赤, 人无完人, 选用人才要看大局。如果一个人总体上能够胜任你安排的工作职位, 那么在一些细节问题上, 就应该宽容一些。没有哪个人没有缺点。所以, 管理人要做到该严格的地方要严格, 该宽松的地方要宽松。管理是一门平衡的艺术 (②), 谁不能宽容别人, 也就不能很好地领导别人。

- 9 両校とも大学の学習支援システムやメールボックスを利用し、オンラインで提出させた。
- 10 レベル別にした理由は、班内で中国語レベルに格差が生じると、レベルの高い学生にのみ作業が集中することになり、相互学習の目的が達せられないためである。同様の理由で、問題点が共通する学生同士を同じ班にすることは避けた。また、それまでの教室内学習を通して把握した学生の性格や人間関係に基づき、同じ気質や傾向の学生が特定の班に偏らないよう、バランス良く編成することを心がけた。

なお今回は、K大学は3～4名ずつ5班、N大学は2班に分けた。

- 11 本稿の構想を始めたのは開講年度終了後であったため、学生への承諾依頼にあたっては、國學院大學教育開発推進機構および両大学教務課各位の多大なるご助力を得た。記して御礼申し上げたい。また、掲載を快諾してくれた学生諸君にも感謝を申し上げる。
- 12 近年、ネイティブ環境にある学生が中国語科目を履修する事例が増加しており、すでに中国語日常会話に支障のない学生に対して、特に初級クラスにおいて教学上どのように対応すべきかの議論がしばしば行われている。筆者は中・上級クラスを担当した経験に基づき、初級段階から中国語文法を学問的に学び、日中両言語について比較言語学的な視点をもって認識する訓練を経ていない場合、中・上級に至って「文意は分かるが訳せない」といった問題が顕在化する例が多いと感じている。ネイティブであればこそ、文法知識の教育は不可欠であると考え。
- 13 ただし、「授業の良かった点」として、「接続詞や副詞なども気をつけて訳をするようになった」との記述があった。

レポート課題におけるルーブリック評価の利用についての省察

佐川 繭子

【要 旨】

筆者が担当した科目の複数年度にわたるレポート課題の評価に対する取り組みを省察した。改善もなされているが、反省すべき点が多い。ルーブリック評価導入以前は、レポート提出の際に示されたいくつかの問題を次年度以降の変更点として反映させたが、主たる変更点は学習成果の測定から得られたものではなく、教員側が想定していなかった結果を承けたものである。ルーブリック評価導入後は、ルーブリックの評価観点や尺度の改善を重ねた。学生へのフィードバックもなされたが、やはり学習成果の測定としては不十分であった。省察を経て理解できたのは、授業設計が何よりも重要だということである。

【キーワード】

レポート課題、ルーブリック評価、学習成果、評価観点、授業設計

はじめに

成績評価手段の一つにレポート¹がある。そのレポートの評価方法として評価観点と尺度とを示すルーブリックがある。筆者は、國學院大學での担当科目の一部において成績評価にレポートを採用してきたが、その過程でルーブリックを作成し、利用し、改善してきた。ただし、担当科目は文章講座ではないため、レポートの採点基準については考えあぐねることが多かった。そのため、ルーブリックも簡易なものから始まり、改善を重ねても納得いくものはできていない。更なる改善にむけて、本稿では個別の授業においてレポート課題による評価をどのように行ってきたのかを振り返ることにする。以下にレポートを課した幾つかの科目について、ルーブリック導入前後に分けてそれぞれの改善過程を辿り、考察を加える。

1. ルーブリック評価導入以前

まず、ルーブリック評価導入以前について述べる。教養総合科目人間総合科目群テーマ別講義科目に位置する「心性と思想（中国古典に書かれた古代）」の評価方法として、平成27年度からレポートを課したが²、平成29年度まではルーブリック評価を利用しなかった。テーマ別講義科目は、「学際的な観点から個別的・具体的に諸問題を考える中で、「ものの見方・考え方」についての多様な視点を与え、さらに発想の転換の契機を与えることを目的とし、半期2単位で開講される」ものである³。課題は毎学期異なるものにしたが、採点基準などの示し方も毎学期異なるものとなった。その原因は、授業設計にかかる時間が十分でなかったことに尽きる。なお、本学の旧教学システムであるK-SMAPYには成績

評価にレポートを選択した場合、提出場所・期限、提出様式（書式、用紙サイズ、用紙種類、枚数・字数、その他設定、自由記入欄）、テーマ、追加提出について、という入力欄があり、受講生にはこの画面と授業時配付資料とによってレポート課題に関する情報を提示した。課題の相違もあるが、採点基準等にも毎学期異なる部分があった。採点基準に関する提示内容は一貫性に欠けるので、ここでは取り上げない。

平成28年度以降、前年度の反省を踏まえて課題に関する条件の提示内容の変更を行った。例えば、平成28年度からは課題名に関する指示が加わり、現在に至るまで継続している。これは、レポートの題名を書かない学生が複数いたからに他ならない。教員が当然のことと見做していても、学生によっては必ずしも当然のことではないこともある。ただし、そのような事実は、目の当たりにするまでは知ることができない。この他に、同年度は参考文献に関する注意事項を加えた。これは、インターネット上の情報の利用方法を理解していない学生がいたからである。そして翌年度、さらに詳細になった。参考文献の記載方法を学んでいない、あるいは学んでいても実行できていない学生が毎学期複数いることを発見したからである。

このように、学期ごとに課題に関して提供する情報の内容等を改善してきたが、振り返るとそれは成果ではなく結果を反映させてきたものであったと理解される。成果とは、学生が何を学んだかという学習成果のことであるが、それを具体的に測定することが想定されていなかった。学期ごとの改善には、結果として可視化された事象、具体的に言えば題名を書かない、参考文献の利用の仕方や記載方法がわからないといった学生の現状が反映された。

そして、教員の側から一方的にレポート課題に関する指示内容を改善してきたが、この間、フィードバックは不十分であった。この三学期の間に、提出締切を早め、授業期間中に返却するという変更はなされた。しかし、学生に添削結果を示すことはできても、それがどのような採点基準に基づいてなされたものであるかは明示していなかった。

以上を要するに、ループリック導入以前は、授業設計、採点基準、フィードバックに問題があったと言える。

2. ループリック評価の実践

それまでのレポート課題に関する問題を抱えながら、平成30年度前期からループリック評価を導入することにした。テーマ別講義科目「心性と思想（中国古代の礼）」において、初めてループリックを作成したが、これは事前に配布せずに抜き打ちとなった。なお、レポート課題は、以下の二つから選択する。

- ①授業で扱った儀礼や作法等から一つ選び、それに相当する日本の儀式・作法等について（主として）現在の内容・由来・変遷・意味（解釈）（いずれか一項目でよい）

等を説明せよ。その上で、中国古代のそれとの相違を述べよ。

②授業内容に関する任意のテーマについて、根拠に基づいて述べよ。その際、授業内容との関連を具体的に述べること。

レポート返却時に、採点基準としてループリックを示して解説を加えた。最初のループリックの評価観点は少なく、また配点も大きめである（表1）。

表1 「心性と思想（中国古代の礼）」レポート課題ループリック

評価項目	基準D	基準C	基準B	基準A	基準A+
指定された体裁を守っている。(10)	守っていない。(0) ※B4の場合と、修正液等不使用の場合は0点以下適用。	守っている。(10) ※この場合のみ、以下の基準を適用する。			
課題に即している。(20)	課題①内容・由来・変遷・意味(解釈)等、中国古代との相違のいずれも述べていない。(0)	課題①内容・由来・変遷・意味(解釈)等の説明、もしくは中国古代のそれとの相違のいずれかを欠く。(5)	課題①内容・由来・変遷・意味(解釈)等を説明した上で、中国古代のそれとの相違をある程度述べている。(10)	課題①内容・由来・変遷・意味(解釈)等を適切に説明した上で、中国古代のそれとの相違を適切に述べている。(15)	課題①②基準Aに加えて、(適切な)結論が明記されている。(20)
	課題②授業内容に関連していない。もしくは授業との関連を述べていない。(0)	課題②授業との関連をある程度述べている。(5)	課題②授業内容に関連しており、授業との関連を適切に述べている。(10)	課題②授業内容に関連しており、また授業との関連を適切に述べている上に、論旨が明確である。(15)	
表現・表記が適切である。(10)	誤字脱字、表現の不明確な箇所が6か所以上ある。(0)	誤字脱字、表現の不明確な箇所が3～5か所ある。(5)	誤字脱字、表現の不明確な箇所が1、2か所ある。(8)	誤字脱字、表現の不明確な箇所がない。(10)	
根拠に基づいて述べている。(20)	根拠(出典)・参考文献を挙げていない。(0)	根拠を挙げているが、出典情報が不十分である。もしくは、根拠を挙げ、出典情報もあるが、根拠としては適切ではない。(10)	根拠を挙げ、出典情報は十分であり、根拠として適切である。(15)	根拠の出典情報は十分であり、内容も適切である上に、論述が明確である。(20)	

次いで、平成30年度後期のテーマ別講義科目「心性と思想（中国古典に書かれた古代）」も成績評価にレポート課題を採用し、ループリック評価を用いた（表2）。課題は、授業で扱った内容を踏まえたものであり、以下のように示した。

中国古代もしくは日本（時代は不問）を対象とした上で以下の項目から一つを選択

し、それについて二つの問いを立てて、それぞれの解答を述べよ。ただし、問いのうち一つには、根拠資料に基づく解答を述べる事。もう一つの問いに対する解答には根拠はなくてもよい。後者の解答は問いに対応するものであること（＝支離滅裂ではないこと）。

項目群：姓名 親類 嫁娶（婚姻） 葬礼（喪服、埋葬他、死にまつわる事柄） 性質・感情（喜怒哀楽、人の性格等） 学校教育 刑罰

前期が抜き打ちルーブリックとなったことを反省し、課題とともにルーブリックを提示した（表2）。ルーブリックとは別にレポート課題についての説明文書を配布し、守らない場合に0点となる書式・体裁、および減点対象となる条件（文体や参考文献の表記についての指示）を示した。

作成したルーブリックについて述べると、評価項目は前期より増えた。それに伴い、点数配分も前期に比べて小さめになった。前後期ともに「課題に即している」という評価項目を立てているが、これはそれまでの提出レポートに課題を理解していないものが見受けられたからである。ただし、課題そのものを見直す必要もあろう⁴。

表2 「心性と思想（中国古典に書かれた古代）」レポート課題ルーブリック

評価項目	基準D	基準C	基準B	基準A	基準A+
書式・字数を守っている。(5)	守っていない。(0)	守っている。(5) ※この場合の 評価項目を適用 する。			
表現・表記が適切である。(10)	誤字脱字、表現の不明確な箇所が10か所以上ある。(0)	誤字脱字、表現の不明確な箇所が6～9か所ある。(4)	誤字脱字、表現の不明確な箇所が3～5か所ある。(6)	誤字脱字、表現の不明確な箇所が1、2か所ある。(8)	誤字脱字、表現の不明確な箇所がない。(10)
条件を守っている(5)	いずれか、もしくはいずれも守っていない。(0)	守っている。(5)			
課題に即している。(5)	問いがない。あるいは一つしかない。回答がない。あるいは一つしかない。(0)	二つの問いと解答があるが、いずれも根拠資料に基づいていない。(3)	二つの問いと解答があり、そのうち一つの解答は根拠資料に基づいている。(5)		
問いと解答の妥当性：其の一(15)	問いが不明確もしくは不適切である。(0)	明確かつ適切な問いが立てられているが、解答が対応していない。(3)	明確かつ適切な問いが立てられているが、根拠資料の扱いが不適切である。(7)	明確かつ適切な問いが立てられているが、それに対する解答がやや論理的に不十分である。(10)	明確かつ適切な問いが立てられ、それに対する解答が論理的に述べられている。(15)

問いと解答の妥当性：其の二(15)	其の一に同じ。	其の一に同じ。	其の一に同じ。	其の一に同じ。	其の一に同じ。
	(根拠資料不要の場合) 其の一に同じ。	(根拠資料不要の場合) 其の一に同じ。	(根拠資料不要の場合) 明確かつ適切な問いが立てられているが、解答が感想や思いつきに過ぎない。(7)	(根拠資料不要の場合) 其の一に同じ。	(根拠資料不要の場合) 其の一に同じ。
独自性 (5)	いずれも授業で扱った問いに同じである。(0)				授業で扱っていない問いを一つ以上立てている。(5)

令和元年度前期はテーマ別講義科目ではなく、文学部中国文学科の専門教育科目である「中国文学基礎1」の成績評価にレポート課題を採用した。レポート課題は以下の通りであり、①②のいずれかを選択する。

①『史記』『資治通鑑』『十八史略』における予譲の記事について

『史記』刺客列伝、『資治通鑑』周紀一威烈王二十三年、『十八史略』の予譲復讐譚を比較した上で、三種の記事について自由に論じなさい。

[注意事項]・日本語訳を参照してもよいが、比較は原文で行うこと。

[主な原文資料] (略)

②蘇秦の記事について

蘇秦は洛陽（東周）の人であるのに、趙の記事として記載されている理由を論じなさい。なお、趙の記事であることが適切か、適切でなければどこに挿入するのがよいか、という点についても言及すること。

[必要条件] ※自分で書き込んで下さい。授業時に説明します。(略)

※列伝の原文を読むのが望ましいが、日本語訳を読んでもよい。

表3 「中国文学基礎1」レポート課題ルーブリック

評価の観点(縦)と尺度(横)	模範的 (3)	標準的 (2)	要改善 (0～-20)	備考
体裁等	—	・守れている。	一つでも守れていないものがある。(0)	・最大2点 ・要改善の場合、「表記・表現」以降の項目は採点しない。 ・「体裁等」の対象は、「中国文学基礎1 小レポートについて」の「体裁等」の全てを指す。

表記・表現	<ul style="list-style-type: none"> ・句読点の使い方が適切である。 ・文体が適切である。(である体で書かれている) 	<ul style="list-style-type: none"> ・誤字脱字がない。 ・文法的誤りが少ない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・誤字脱字がある。(1、2ヶ所は0。3、4ヶ所は-1。5ヶ所以上は、-2) ・文法的な誤りがある。(同上) 	
技法	<ul style="list-style-type: none"> ・引用の内容が適切である。 ・参考文献の選択が適切である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・引用の方法が適切である。 ・参考文献を必要な情報をそろえて明記している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・引用の方法が不適切である。改行しない、「」に入れない、出典を明記しないなど。(各-1) ・参考文献の記載がない。(-20) ・参考文献の情報が欠けてる。(1ヶ所ごとに-2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・最大10点
課題理解	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を理解し、課題に即した内容となっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を理解しているが、内容にやや不足がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を誤解している。適切な内容ではない。(-10) 	<ul style="list-style-type: none"> ・最大3点 ・「課題の理解」とは、課題の意味(求めているもの)に対する理解を言う。
対象理解	<ul style="list-style-type: none"> ・論述対象を適切に理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論述対象の理解がやや不十分である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論述対象の理解が不十分である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最大3点 ・「論述の対象」とは、『史記』等の原文(訳文)を指す。
全体構成	<ul style="list-style-type: none"> ・論旨が明快である。 ・序論、本論、結論の形で展開されている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論述の内容がある程度整理されて提示されている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論述の内容が整理して提示されていない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最大6点
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な根拠を踏まえた主張がなされている。 ・独自の視点が示されている。(ただし、課題に対して妥当なものである。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・根拠を踏まえた主張がなされているが、やや論理性、客観性に欠ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・根拠のない思いつきが述べられている。(-2) ・論旨に飛躍がある。(-2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・最大6点 ・「適切な根拠」とは、ここでは対象の正確な読解を意味する。

この課題用のルーブリックについて説明する(表3)。この学期よりステイブンス、レビ(2014)を参照し、縦軸と横軸とを「評価の観点と尺度」に改め、用いる語も変更し、内容も大きく見直した。前年度科目で作成、使用したルーブリックに比べて、評価観点の数が増え、内容も比較的明確になった。観点が増えたため、項目ごとの配点も小さくなった。減点方式も併用し、減点幅によってレポート作成において重要だと教員が考えている事を示すことができた。また、ルーブリックをレポートに綴じて提出してもらい、フィードバックにも務めた。それまでは、ルーブリックを事前に配布した場合でも、項目ごとの点数と合計点のみを記して返却したため、ルーブリックをなくした学生にとってはフィードバックになっていなかった。

このように、個人比で大きく改善されたルーブリックであるが、この学期は新たな問題が生じた。一つは、項目ごとに配点の形式が異なっているため、採点方法を理解しがたい学生がいたことである。もう一つの問題は、授業評価アンケートによって示された。「あなたがこの授業で改善した方が良かったことを書いてください」という設問に対して、「授業内容の到達点とレポート課題の求められる到達点が違いすぎている気がした」という回答があったのである。「到達点」が何を指すのは不明瞭であるが、この学生が指摘しているのは授業内容そのものとの距離であろう。確かに、授業で学んだ内容からの飛躍があったことは否めず、この指摘は謙虚に受け止めたい。この問題の原因を考えるに、授業全体の設計ではなくルーブリックの改善にのみ集中したこと、課題設定についての検討が不十分であったことが挙げられる。本来は、授業設計の過程で到達目標と授業内容および成績評価方法との間で整合性を求める必要があるが、その観点が脱落したのである。

以上、ルーブリックの変更点を中心に述べてきたが、ここで三つのルーブリックに共通した事柄を述べておく。いずれのルーブリックも項目の最上段で、体裁や書式等を守らないと以下の項目を評価しない、つまり0点となる仕組みにした⁵。ルーブリック導入以前も採点基準として示していたが、どのクラスにも0点になる学生がいた。しかし、ルーブリックに組み込んでからも、0点の学生はいなくならなかった。この点については今後の対策を検討したい。なお、レポートには再提出の機会を設け、レポートの評価が0点になることは免れられるように設計している。しかしながら、単位取得をあきらめたのか、再提出しない学生もいた。

3. 省察から得られる課題と対策

ルーブリック導入以前から問題としてきたのは、学生の提出物によって明らかになった「結果」である。1では、この結果に対して改善を行ってきたことを述べたが、この他にあって改善しなかった問題が存在する。それは、レポートの質を評価基準とすることである。「はじめに」でも述べたが、文章講座ではない科目において、どこまでのレベルを求めるべきか、あるいは求めることが適切なのかという疑問があったからである。大学生向けのレポートの書き方に関する著書が多々刊行されているように、多くの学生はレポートの書き方指南を必要としている。あるいは、教員は指南書が学生に必要であると考えている。つまり、レポートの書き方を学んでいない学生が多いと見做されているのであり、それは提出されたレポートを読めばわかることでもある。しかしながら、ルーブリック導入以前はその対策が置き去りになった。

ルーブリック導入後は、評価観点という縦軸を示すため、課題に対する理解、論理の明快さ、根拠に基づいた論述、といった要素を設定した。これらは授業で明示的に教えたとは言いがたいが、これくらいは理解してほしいという期待を込めた。しかし、レポートを読む限り、根拠に基づいた論述ということが理解できていない学生が複数いることが理解さ

れた。

以上を踏まえて、今後の改善策を述べる。まず、学生に書いてほしいレポートのレベルを明確にし、ルーブリックに明記する。そして、ルーブリックの評価観点を授業自体に組み込むことによって学生が学べるようにする。レポートは学習成果を測定するものになる。言い換えると、授業設計を緻密にするということである。おそらく一学期でできることではなく、試行錯誤を続けることになろう。

授業設計の重要さは、振り返りから得られた別の事柄からも言える。2において自身のルーブリックの改善点のみを述べて、学生がどのような成果を示したのかを述べることはできなかった。なぜならば、改めてルーブリックを見直そうにも、手元に残っているものはレポートの総合点のみであって、評価項目ごとの学生の点数ではないからである。これでは、学生へのフィードバックはなされても、授業改善に資することができない⁶。これは、ルーブリック作成と採点作業にしか関心がなかったことの表れである。

おわりに

本稿では、筆者が担当した科目におけるレポート課題の評価における取り組みを省察した。改善もなされているが、反省すべき点の方が多い。ルーブリック導入以前は、レポート提出の際に示されたいくつかの問題を次年度以降の改善点として反映させた。この間、主たる改善点として反映されたのは、学習成果の測定から得られたものではなく、教員側が想定していなかった結果である。ルーブリック評価導入後は、ルーブリックの評価観点や尺度の改善を重ねた。学生へのフィードバックもなされたが、やはり学習成果の測定としては不十分であった。この省察によって、授業設計の重要性が痛切に理解できた。

参考文献

- ・ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ（佐藤浩章監訳）（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部
- ・池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001）『成長するティップス先生』玉川大学出版部
- ・成瀬尚志編（2016）『学生を思考にいざなうレポート課題』ひつじ書房

注

- 1 本学の教務上は「リポート」と称するが、本稿では表記を「レポート」に統一する。
- 2 ただし、どの年度もレポートのみの評価ではなく、平常点と配合した成績評価を行った。
- 3 平成27年度履修要綱。2019年10月19日最終閲覧。<http://img.kokugakuin.ac.jp/assets/uploads/2018/04/630295dd221a059c2ef2b25682b07666.pdf>
- 4 レポート課題の設定については、成瀬（2016）が参考になる。
- 5 池田・戸田・近田・中井（2001）の「学生配布用の学期末論文評価基準の例」中「評価以前の常識」に「必ずホチキスで綴じて提出すること」とあるが（141-142）、これに類するものとして、担当教員（筆者）が評価以前の守るべき諸事と考えていることを示した。
- 6 スティーブンス、レビ（2014）、第10章「ルーブリックと授業改善」参照。

平成30年度における法学部フェロー制度の運用と今後の課題

佐藤 秀勝

【要 旨】

國學院大學法学部は、法学・政治学の個別学修支援のために平成26年にフェロー制度を発足させた。平成30年度はその5年目であり、また、同年4月からは法律専攻で新しいカリキュラムがスタートした。このような状況のもと、フェロー制度は、学生の来談者数は減少したものの、利用者にはかなり満足を与えることができた。学生の利用を今後さらに促進するためには、教員による学生のフェローへの誘導を通じて利用を拡大させる方法が現実的であり、そのために現行制度の見直しを行うべき時期が来ている。

【キーワード】

フェロー、法学部、新カリキュラム、個別学習支援

1. はじめに

平成30年度は、法学部フェロー制度が発足してから5年の節目であった。この制度は、教育開発推進機構の学部学修支援事業の補助を受けて実施されているものであり、今年度（令和元年度）も引き続き実施されているものである。本レポートは、平成30年度のフェロー制度の実施状況を、指導記録などのデータに基づいて検証し、今後の方策について検討することを目的とする。

さて、法学部では、平成30年度より法律専攻で新しいカリキュラムが開始された。これは、従来「公共政策と法コース」、「ビジネスと法コース」、「国際関係と法コース」の3つで構成されていたコース制を「法律学の基本と応用コース」と「政治と法の基礎コース」に再編成すること、そして、カリキュラムをスモール・ステップの考え方に基づいて構築することをおもな柱とするものである。その目玉が、1年次前期に配置された「公法入門」、「刑事法入門」、「民法法入門」という3つの入門科目である。これらは、内容面では初めて法律を学ぶ学生がそれぞれの法分野に無理なくなじむことができるようなものであること、方法面ではアクティブ・ラーニングを用いることをその大きな特徴としている。平成30年度の1年生は、この新しいカリキュラムによる教育を受ける最初の学生たちであり、このことが学生のフェロー利用にどのような影響を与えたかが1つの関心事となる。

2. フェローの実施体制

フェロー制度の趣旨・目的、さらにこれまでの4年間の実績については、すでに高橋信行教授および宮内靖彦教授の取り組みレポートで明らかにされているので、それらを参照されたい（高橋信行「フェロー制度の運用と成果について—アンケート調査の結果から—」

本誌第8号130頁〔平成29年〕、宮内靖彦「法学部フェロー制度の利用状況からみた次のステージへの課題—フェローの本旨の実現へ向けて—」本誌第10号66頁〔2019年〕。なお、後者は日本の法学教育の歴史から見た本制度の意義などについても論じている。ここでは、平成30年度のフェローの実施体制について述べるにとどめる。

フェローは、基本的に定期試験期間を含む各学期の授業期間中、月曜日から金曜日まで（時間は11時から19時）実施されている。1日2名のフェローが勤務することになっており、そのため、合計10名が必要となる。平成30年度に採用されたフェローは、合計9名であり、10名には満たなかった。分野別でみると、民事法3名、憲法・行政法2名、刑事法2名、国際法1名、政治学2名となっている（1名に民法・刑法専攻者として勤務していただいた。）。

以上について2点コメントしておこう。第一に、フェローの専攻分野である。後述するように、平成30年度における来談者の質問内容を見ると、民事法（民法、商法、民事手続法）、公法（とりわけ行政法）、国際法に関するものが多い。この点から見ると、当該年度は学生のニーズに合った専攻分野のフェローを採用できたと評価できよう。第二に、採用人数が9名であった点は、1名のフェローに週2日の勤務を依頼することにより対応し、結果として大きな支障を生じなかった。しかし、今後はできる限り10名を確保したいところである。ところで、この点は、フェローの採用方法とも関連する。フェローは、「準教員」と位置づけられ、学生への実質的指導を行うことができることから、その応募資格は、①大学院博士後期課程に3年以上在学していた者およびそれに準ずる経歴の者、あるいは②法科大学院を修了した者、とされている。応募者は毎年それなりにいるが、採用に際しては本学学生にとってのニーズ、専攻分野間の人数のバランス等の要素を考慮する必要があるため、つねに10名を採用できるとは限らない。この点で若干懸念されることは、とりわけ法学部では民事法分野に対する学生のニーズが高く、この分野のフェローを確保する必要性が高いのであるが、近時この分野を専攻する大学院生の数が減少していること、同じような学修支援制度を実施している他大学が本学よりも早い時期に採用を始めているため、そちらに流れる人も少なくないと考えられること、である。前者への対応はいかんともしがたい面があるが、募集については、現在よりも早い時期に開始できるようになることが望まれる。

3. 学生の利用実績

(1) 来談人数

まず平成30年度の来談人数についてフェロー利用実績表をもとに確認してみたい。平成26年度は365名、同27年度は308名、同28年度は763名、同29年度は944名であったところ、同30年度は805名であり、同29年度よりも減少した。

学期ごとの来談人数は、前期（4月～8月とする）が合計376名であり、平成29年度（530

名)と比較すると154名減であった。月ごとにみると、8月こそ1名増であったが、その他の月はそれぞれ減少した。後期(9月~2019年1月)は合計429名であり、同29年度(414人)より15名増であった。もっとも、同30年度12・1月の来談者数は、同29年度よりも減少した(同29年度が合計334名であったのに対し、同30年度は277名)。

次に、学年ごとの来談者数を見てみよう(なお、ここで利用したのはアンケート回答者に関するデータであり、上述したフェロー利用実績表と異なることをあらかじめお断りしておく。)。①1年生の来談者数は、平成29年度が合計67名(法律専攻55名、専門職専攻10名、政治専攻1名、不明1名)であったのに対して、同30年度は合計181名(法律専攻131名、専門職専攻37名、政治専攻8名、不明5名)であり、全体的には増加した。②2年生の来談者数は、同29年度が合計432名(法律専攻308名、法律専門職100名、政治専攻15名、不明9名)であったのに対し、同30年度は87名(法律専攻62名、法律専門職専攻23名、政治専攻1名、不明1名)であり、大きな差がみられた。③3年生の来談者数は、同29年度が合計269名(法律専攻208名、専門職専攻40名、政治専攻10名、不明11名)であったのに対して同30年度は合計326名(法律専攻171名、専門職専攻118名、政治専攻5名、不明32名)であった。④4年生は、同29年度が60名(法律専攻46名、専門職専攻13名、政治専攻1名)であったのに対して同30年度は144名(法律専攻122名、専門職専攻12名、政治専攻7名、不明3名)であった。

(2) 相談内容

まず学習全般に関して比較的多かった相談内容は、①レポート・レジュメ・論文の作成方法に関するもの(382件)、②講義の内容に関するもの(215件)、③勉強の仕方やノートの取り方に関するもの(94件)であった。その他、学内試験や資格試験に関する質問をする学生も一定程度いた。他方、法科大学院に関する質問は6件であり、少なかつたとの印象を受ける。これらのうち①は、3年生が最も多く、以下4年生、1年生、2年生の順であった。また、②はどの学年でも多かった。

次に、科目別の相談件数をみると、最も多かったのは民法に関する相談であり(196件)、国際法(190件)、民事手続法(95件)、行政法(71件)、その他の法律系科目(71件)、刑法(66件)がそれに続いた。また、憲法や商事法に関する質問はそれぞれ30件台となった。商事法は、他の民事法科目と同様、学生にとっては理解が難しいと思われるが、意外に少なかった。政治に関する質問は、合計16件であり、法律系科目と比較するとかなり少なかった。以上のうち民法に関する質問が多い点は例年どおりである。また、国際法については、科目担当者がフェローと関連付けた教育を推進していることの影響が大きいと思われる。他方で、平成30年度は行政法に関する質問が大幅に減少した点が目を引く。これは、同29年度の授業科目担当者が30年度は国内留学のために授業科目を担当しなかったことが影響していると考えられる(この点については宮内・前掲69頁を参照)。

学年別でみると、法律専攻では3年生の利用が最も多く(特に前期)、1年生がそれに

続いている（特に後期）。また、4年生の利用も多かった。他方、2年生の利用は他の学年と比較すると少なかった。法律専門職専攻では、3年生の利用が最も多く、それに1年生が続いた。他方、4年生の利用者数は他の学年と比べると少なかった。

(3) 利用者の満足度

利用者へのアンケートによる満足度（5段階評価。なお、未回答あり）は、①「大変良い指導であった」650名（88.3%）、②「良い指導であった」79名（約10.7%）、③「普通」7名（0.13%）、④「あまり良い指導ではなかった」0名、⑤「まったく参考にならなかった」0名であった。以上のように、利用者の満足度はかなり高く、実際に利用した学生に関してはそのニーズにかなり応えることができたと評価できるだろう。

(4) 検討

まず、新カリキュラムが学生のフェロー利用にどのような影響を与えたかを考えてみたい。導入初年度であるから、対象は自ずと法律専攻の1年生になる。最初に、前期の入門科目から検討しよう。平成30年度のフェロー利用者は34名であり、同29年度（40名）と比較すると6名の減少であった。入門科目はスモール・ステップの理念に基づき初学者にとって基本となる知識を教授するものであるため、筆者個人は前期の利用者が大幅に減少するのではないかと考えたが、少なくとも来談者数の点では前年度とさほど違いがない結果となった。その原因は複数あり得るだろうが、少なくともその1つは民法入門であったと考えられる。来談者の多くは、学生指導記録を見る限り、民法入門に関する質問していたからである。筆者も担当した同科目では、30年度には2回の課題提出および定期試験を実施しており、学生がフェローを利用する契機となったのではなかろうか。また、内容的にも多くの学生にとっては理解が難しかったか、理解できたとの自信を持てなかったようである（2018年度前期末に実施された入門科目に関するアンケートでも、「民法入門の難易度が適切か」という問に対して多くの学生が「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」と回答した。）。以上のような理由により、結果として利用者数に大きな変動が生じなかったのではないだろうか。次に、後期の状況を検討してみる。ここでは、利用者数が29年度と比べると激増している点が注目される。その理由としては、後期配当科目（憲法ⅠA、民法・総則、民法・債権各論A、民事手続法概論、刑事手続法概論など）の内容が前期科目よりも高度であり難易度がアップしたこと、これらの科目の多くで課題が出されたこと、演習科目（基礎演習）に参加した学生については報告やディベートの準備をする必要があったことなどが考えられる。

以上の分析が正しいとするならば、新カリキュラムのもとでもフェロー制度はなお大きな存在意義を有すると言えるだろう。たとえば民法入門に関して言えば、それは実際には民法・総則（旧カリキュラムでは前期集中科目4単位であったところ、新カリキュラムでは後期2単位）の半期分という位置づけになっており、1年生にとっては理解が難しい

であろうテーマも扱わざるを得ないことになっている。また、法解釈学を身に付けるためには実際に事例問題を解いてみるのが有益であるが、授業時間内にこれを実施することは難しく、学生には課題の形で取り組んでもらわざるを得ない。ここに学生がフェローを利用する必要性が生じる。さらに、新カリキュラムでは、前期配当科目がある程度基礎的な内容を扱うため、後期から始まる専門科目は学生にとって急に難しくなったとの印象を与える可能性がある。だとすれば、フェロー制度には学修上の相談相手として機能を期待することができよう。

次に、教員によるフェロー利用への誘導の有効性を考えてみよう。学生のフェロー利用の多くが教員による指示や強い推奨によるものであることはすでに指摘されていたが（たとえば、高橋・前掲136頁）、平成30年度も同様の傾向を指摘できる。たとえば、①法律専攻の2・3年生の来談者は、平成30年度は前年度よりも大幅に減少した。これは、同29年度には高橋信行教授の行政法の授業で課題が多く出されたことにより学生のフェロー利用が促進されたと考えられるところ（高橋・前掲138頁、宮内・前掲70頁を参照）、平成30年度には同教授は国内留学のため講義科目を担当されなかった。このことは、法律専攻2・3年生の利用者減少、ひいては平成30年度全体の利用者減少にとって大きな影響を与えたと考えられる。また、4年生については平成30年度の来談者数が29年度より増加した。その相談内容は、行政法、会社法、民事訴訟法に関するものであり多岐にわたるが、とりわけ注目されるのは、国際人権・人道法、国際組織法、国際紛争処理法のレポート課題に関する相談が多かったことである。③法律専門職専攻についてみると、1年生の利用は平成29年度より増加しており、3年生も30年度のほうが多くなっている。その相談内容を見ると、1年生では刑法総論や民法総則に関する質問が多く、3年生では民法親族法・相続法に関するものが多かったが、これらのうち民法総則・親族法・相続法では課題が多く課されていた。他方、2年生の利用は、平成30年度は激減した。これは、おそらく上述した法律専攻の行政法と同じ事情によるものであろうと推測される。

学生が消極的である点については、とくに1・2年生は法律を学び始めてさほど時間が経っておらず、十分な知識がないのが普通なのだが、これを勉強不足としてフェローに注意されると思込んでいる学生もいるようである。また、普段顔を合わせることがないフェローに質問をしに行くことは、彼らにとっては勇気が要ることであろうと推測される（筆者が個人的に1年生に行ったアンケートでは、フェローの利用に対して躊躇を示すものが多かった。また、法学部の学生は、ゼミ選択に際して自分の知らない教員のゼミに応募することが少ないとの話もよく耳にする。）。しかし、上述したように、フェロー制度は、それを実際に利用した者には高い満足度を与えており、利用者のニーズにかなり応えることができている。そのため、一度利用した学生がリピーターになることも大いに期待できるのではなかろうか。このように学生たちをフェローになじませるという意味でも、教員によるフェロー利用への指示・誘導は今後も重要なポイントとなるであろう。

4. 教員からの業務依頼

(1) 業務依頼数

業務依頼は、フェローの人数や負担を考慮して法学部専任教員のみ可能となっている。平成30年度の依頼業務数は31件であり、平成29年度の43件と比較すると12件減少した（ちなみに、平成26年度が60件、平成27年度が36件、平成28年度が67件である）。月ごとの件数を見てみると、前期は4・5・7月で増加したのに対して他の月では減少しており、後期は全般的に減少している。依頼内容は、大まかに整理すると、①レポートチェック、②答案の書き方講座の開催、③小テストの採点、④講義補助、⑤演習補助などになっている。

(2) 検討

業務依頼が減少した理由の1つとしては、前述した行政法の担当者が平成30年度は国内留学中であったという点が挙げられよう（Ⅲ4（2）参照）。しかし、より一般的な原因も考えられる。この点は、すでに高橋・宮内両教授によって詳細な分析がなされている。筆者なりに要約すると、①フェローが成績評価に関与できないという限界、②フェローへの業務依頼のためになすべき準備が教員の負担となっている可能性がある、③授業参加の依頼したくとも当該曜日にその科目を専門とするフェローが勤務しているとは限らない、④大規模講義をサポートする場合、業務内容があまりに多くなると、フェローがオーバーワークになる恐れがある、などである。なお、個人的な意見を付加すると、フェローの勤務時間が11時00分からであるところ、1・2時限目に担当されている科目（ちなみに大人数の科目はこの時間帯に配置されていることが多い）ではフェローへの授業参加依頼をしにくいという面もあるように思われる（もっとも、以上については教員に対するアンケートなど、より実証的な検討も必要であると思われる。）。教員の利用は、学生のフェローへの誘導を促進するという点だけでなく、フェローによる教員の教育活動の支援という面があるのであり、この意味でも、フェロー制度の目的を実現するための早急な検討が必要となってきた（宮内・前掲72頁を参照）。

新カリキュラムとの関係についてであるが、業務依頼票を見ると、入門科目では民事法入門のレポートチェックが2回あっただけであり、他の入門科目での業務依頼はなかった。しかし、民事法入門に関して言えば、上述した事情（1年生には理解が難しいテーマも取り上げざるを得ないこと、成績評価を提出課題と定期試験により行っていること）があるため、学生の学修支援だけでなく教員の教育を支援するとの観点からも、今後さらにフェローの積極的活用を模索していきたいというのが当該科目の担当者としての筆者の意見である（実際に令和元年には、フェローに提出課題の採点を依頼した—もちろん最終的な評価を教員が行った—が、教育支援の点で大いに役に立ったとの印象を持った）。

5. 補論一フェロー制度の新たな可能性

筆者は、法学部専任教員の1人より、学生の自主的な学習の場にフェローを参加させることはできないかとの問合せを受けた。その趣旨は、こうである。現在の國學院大學には、法律の学習のために自主的なゼミや大学公認のサークルを立ち上げて勉強をしている学生たちがいるが、学生同士での勉強には、自分たちの理解が正しいのかどうか自信が持てない、議論が誤った方向に進んでしまうといった限界がある。おそらくこれが原因の1つと推測されるが、従来の傾向として、法学を学ぶためのサークルが設立されても、活動が必ずしも活発ではなく、構成員が卒業すると消滅してしまうということが繰り返されてきた。そこで、フェローを学生たちの自主的な勉強会に参加できるようにすることにより学生たちが正しい知識を獲得することがより容易になると期待される。

現行制度を前提とする場合、上記の要請に応えるためにはいくつか解決すべき問題がある。たとえば、①サークルまたは自主ゼミが勉強会を開催する場合、人数の関係でフェロー室以外の教室を利用する必要性が生じる可能性があるが、その場合、使用する教室をだれが確保するのか、②学生によるフェローの支援申請を認める必要があるが、それは可能か、③学生の希望する支援に応えることができるフェローが、学生の希望する日時に勤務しているとは限らない、④利用希望の団体数によっては、現在のフェローの人数ではまかないきれないおそれがある等である。

しかし、以上の学生のニーズにできるだけ応えることは法学学修支援の観点から望ましいことは確かであり、できる限り実現する方向で考えるべきであろう。その意味で、この問題は今後に残された大きな課題である。

6. むすび

以上の検討結果をまとめておこう。①平成30年度の来談者数は、全体的に見ると、同29年度よりも減少した。そのおもな原因は、29年度にフェロー制度を絡ませた授業を実施していた教員が30年度は不在だったことにあると考えられる。②新カリキュラムの1年生向け入門科目は、1年生の来談者数にあまり影響を与えなかったと考えられる。他方、後期には1年生の利用者が増加した。その理由として、後期になって授業の難易度がアップしたこと、課題の提出を求める授業が前期よりも多かったことなどが考えられる。③学生の自発的なフェローの利用は、あまり多くないと見られるが、他方で、実際に利用した学生の満足度は高かった。このことは、法学学修に対するフェロー制度の有効性を示すものと言える。④以上のことから、本学フェロー制度は、利用者のニーズに十分応えることができていると言える。そこで、学生の学修支援の観点からは、まずは学生にフェローを利用させることが重要な課題となる。しかし、その手法としては、学生の自発性にはあまり期待できず、さしあたりは教員によるフェロー利用への誘導が現実的な方法である。⑤その

ためには、教員がフェローをいかに利用するかが問題となる。この点、平成30年度は教員の業務依頼が減少したが、これは現行の制度の使いにくさが影響していると思われる。

國學院大學の法学教育は、現在、内部からだけでなく外部からも注目されている。令和元年度の日本私法学会第83回大会（10月5日・6日、於：立教大学）2日目の拡大ワークショップ「法学教育改革と『楽しむ、動画教材開発』」では、一民法・商法・民事手続法専攻の学者を中心とする学会であるにもかかわらず一刑事訴訟法担当の中川孝博先生が本学で行っている反転授業の取組みが大きく紹介された。また、公務員試験合格者や著名ロースクールへの進学者を多数輩出し、卒業生の中から司法試験合格者をコンスタントに出すなど、実際にも大きな成果を上げてきた。フェロー制度は、このような本学法学教育の柱の1つとしてすでに定着しており（宮内・前掲66頁）、平成30年度は、学生の来談数・教員の業務依頼数が減少はしたが、利用者にはかなり満足を与えることができた。学生の利用をさらに促進するため、今後は上述した現行制度の問題点の改善に、できるところから取り組んでいく必要があると考える。

基礎演習A・Bにおけるルーブリックの作成と授業導入に向けた取り組み

星野 広和

【要 旨】

本稿では、経済学部の中年次教育である基礎演習A・Bにおいて、ルーブリック（学習評価基準および学習到達度）を作成し、授業導入に向けた取り組みについて紹介する。ルーブリックは、経済学部が目指す教育方針・目指すべき学生像の状態に合うものを教員および学生の指標として設定したものであり、これを教員だけでなくFA（学生ファシリテーター&アドバイザー）にも共有することによって、授業の標準化と教育目標の徹底を図った。

【キーワード】

ルーブリック、FA制度、教育観の見える化、授業の標準化、教育目標の徹底

1. はじめに

本稿では、経済学部の中年次教育である基礎演習A・Bにおいて、ルーブリック（学習評価基準および学習到達度）を作成し、授業導入に向けた取り組みについて紹介する。ルーブリックは、経済学部が目指す教育方針・目指すべき学生像の状態に合うものを教員および学生の指標として設定したものであり、これを教員だけでなくFA（学生ファシリテーター&アドバイザー）にも共有することによって、授業の標準化と教育目標の徹底を図った。

2. 基礎演習A・Bの課題と平成30年度事業の概要

(1) 学生ファシリテーター配置授業

昨年度に引き続き、平成30年度の学部学修支援事業もまた経済学部のグループワーク形式授業、特に基礎演習A・Bの実施において、その教育効果を挙げるためにFA（学生ファシリテーター&アドバイザー）制度を活用している。現在、課題解決型授業（PBL）といわれるグループワーク形式の授業を実践する際にFAを各クラス1名ずつ配置し、学生の議論の活性化を促すとともに、学習支援も行うことを目的としている。対象となる授業科目は「基礎演習A」（1年前期）、「基礎演習B」（1年後期）、「経営学特論（ビジネスデザイン）」（2年前期）、「経営学特論（リーダーシップ）」（1年後期）、である。

(2) 基礎演習A・Bの課題

平成27年度から「アクティブラーニング形式」（以下AL型式と略）の授業トライアル

を導入し、平成28年度から全23クラスへ展開している。しかしながら、基礎演習A・Bの課題として、①基礎演習担当教員およびFAのスキルのバラつき、②教育ノウハウ（例えば、ファシリテーションスキル）の蓄積が不十分であること、③各クラスの運営におけるバラつき、が指摘されており、基礎演習全クラスの標準化および均質化には従前より課題があった。以上に加えて、④教員間でのゴール像や獲得ステップが不明確で共有されていないことも課題として挙げた。そこで、教員同士はもちろんであるが、FAとの共有を行い、学生への学習支援につなげていくことを図った。

（3）平成30年度事業の概要

平成30年度の学部学修支援事業では、上記の課題の解決を図るために、平成29年度に経営学特論においてルーブリックの作成や教員研修を担当したand seeds社に業務活動を委託し、「教員を巻き込みながらルーブリックを作成するとともに、その導入と実行支援においてFAを関与させる」ことを目的とした。その内容は、以下の4点に集約される。①ルーブリックの作成支援（教員の教育観の見える化およびその共有、受講生が授業を通じて獲得すべきスキルの明確化）、②ルーブリックの授業導入支援（ルーブリックを活用する上でのルール作りと具体的な測定方法のトレーニング）、③AL型授業の学習法の改善・発展支援（ルーブリックの到達度合いを高められるよう教員に対して教授法を指導）、④ルーブリックの授業導入についてFAとの共有、である。これによって、学部共通の到達目標・評価基準の整備、アセスメントの構築を行った。

3. ルーブリック作成プロセスについて

（1）ルーブリック作成プロセス

ルーブリックは経済学部のカリキュラムに従い、学部が目指す教育方針・目指す学生像の状態に合うものを教員および学生の指標として作成した。ルーブリック作成を通して、育てたい学生像やそのために身につける力（提供する知識や技術）の基準・状態を明確にし、その先に、①各自が重要だと思ふ状態目標を捉えて、学生の状況を把握することができる、②各自が重要だと思ふ状態目標を捉えて、自分の授業プロセスや内容を振り返ることができる、③自分の授業で発展させたい力を考え、授業デザインをすることができる、④共通認識を持ち、教員同士で議論できるようになる、ことで基礎演習に対する教員の認識、目指す成果を合わせて一枚岩として進むことが目標とされた。

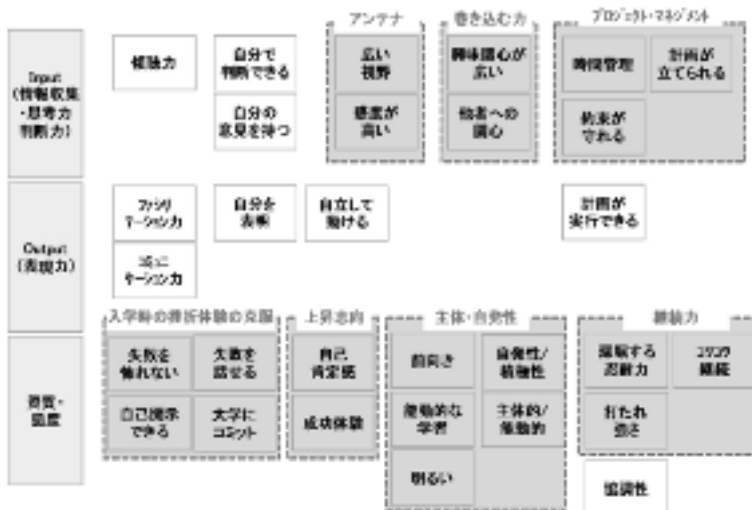
具体的な作成プロセスにおいては、①ビジョン・メイキング（個人・組織の教育観を明らかにし学部の核（共通価値や教育方針）を描く、②課題の明確化（教員の知識や経験を掘り起こし、育てたい学生像に向けての課題の明確化と、課題が求める具体的なスキルや知識を設定する）、③評価尺度・観点の設定（ルーブリックに用いる項目（状態目標）を具体化する。既成のルーブリックとの比較などから、学部オリジナルの方針を強化）、に

ついてand seeds社のサポートによって進められた。

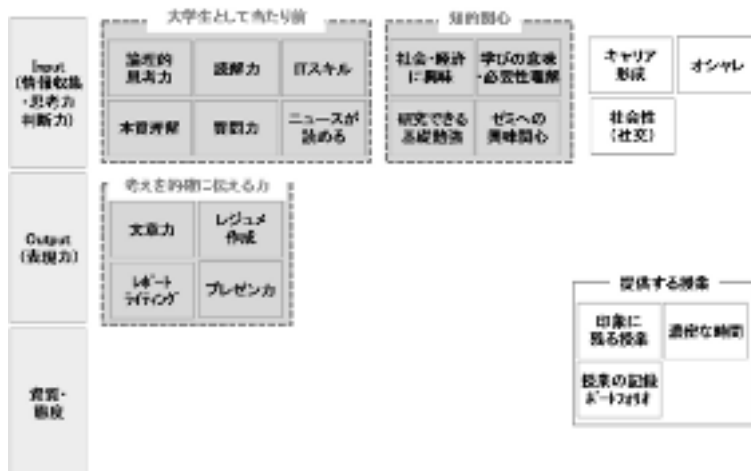
(2) ルーブリック項目

そもそもルーブリックとは、「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具であり、課題をいくつかの構成要素に分け、要素ごとに評価基準を満たすレベルを詳細に説明したもの」として捉えられる。まずは、ルーブリックにおけるビジョンづくりに関する第1回研修において、学生に身につけてほしい「ジェネリックスキル/態度」「アカデミックスキル/態度」を明確にするため、ブレインストーミングを行なった(図表1、2参照)。これを踏まえて、サポートチームが情報整理、言語化した。

図表1 身に付けて欲しいGenericスキル・態度



図表2 身に付けて欲しいAcademicスキル・態度



キーワードは、自主性・主体性、自信・自己肯定感、学習ができるような作法、学習習慣の定着、であった。

次に、ルーブリックのための課題の明確化に関する第2回研修会において、①基礎演習A・Bのルーブリックのコンピテンシー（理想とされる学生の状態）について、教員の知識や経験を棚卸してから育てたい学生像に向けての課題の明確化と課題が求めるスキル/知識を言語化し、②これまでの基礎演習A・Bにおける教員自身の行動や思考を俯瞰した。結果として6つの評価観点と3つの評価尺度からなるルーブリック項目が完成した（図表3、4参照）。評価観点としては、(1)「基礎的学習スキル」、(2)「コミュニケーション力」、(3)「思考力・判断力・表現力」、(4)「課題発見・解決力」、(5)「関心・問題意識の醸成」、(6)「目標設定の視座」を設定し、基礎演習A・Bでは多少評価観点と評価尺度においてウェイトと表現上の差異¹を設けた。

図表3 ルーブリック（基礎演習A）

No	評価観点	ウエイト	評価尺度		
			基礎演習A		
			基幹学習	良(ベース)	優秀
1	基礎的学習スキル	25%	大学で学ぶ際に求めらるる、情報検索やレジュメ/レポート作成、プレゼンテーションのスキルに必要との理解が乏しく、用いることができない。	情報検索やレジュメ作成、レポート作成、プレゼンテーションのスキルについて、どの様に求めるのかは理解しており、一部できない部分もあるが、最低限用いることができる。	情報検索やレジュメ/レポート作成、プレゼンテーションのスキルについて、求め方をしっかりと理解し、学習の目的を明確に達成できる。
2	コミュニケーション力	20%	・他者に対して主体的に自分の意見を伝えたり、傾聴や質問といった働きかけができない。	・他者に対して主体的に自分の意見を伝えたり、傾聴や質問を行いながら、適切なコミュニケーションができる。	・意見が異なる他者に対しても主体的に自分の意見を伝えたり、傾聴や質問を用いながら、素直な言葉のやり取りだけでなく、裏読みしていない行動や、真摯にも向き合ったコミュニケーションができる。
3	思考力・判断力・表現力	20%	不正確な情報源に基づいており、しかも情報を整理・分析することができず、思考も表面的に過ぎ、上子く説明することができない。	情報のレベル感(知識)を意識して、情報を整理・分析し、まとめることができ、論理的に思考し、説明することができる。	正確な情報源に基づいて、情報を整理・分析し、そこから結論や意味合いを見出すことができ、論理的な意思決定をしたり、説明したりすることができる。
4	課題発見・解決力	15%	取り扱うべき課題とその原因を明確に特定できておらず、解決策を提案できない。	取り扱うべき課題とその原因をましく理解し、論理的に矛盾のない、解決策を提案できている。	課題の原因について、より深く広く多面的に把握し、論理的に矛盾のない、効果的な解決策を提案できる。
5	関心・問題意識の醸成	10%	授業の内容や学習課題について、関心を持ってない。	授業の内容や学習課題について、自分なりに関心を持つ点を探し、取り組んでいる。	授業の範囲にとどまらず、自分の関心・問題意識に繋がるながら、より深く広い学びに主体的に取り組んでいる。
6	目標設定の視座	10%	授業で設定されている目標を理解できておらず、達成しようという意欲を持ってない。	授業で設定されている目標を理解し、達成することができる。	自分で目標設定ができ、授業で設定されている目標以上の成果を達成できる。

基礎演習Aでは、「大学の学びを深める上でどのような姿勢や態度、心構え、スキルが必要になるのかを知り、特に、一個人や1対1の関係性の観点から、それらの発揮の仕方を学ぶこと」が目標とされ、「基礎的学習スキル」「コミュニケーション力」といった、主にジェネリックスキル/態度に関するウエイトが高くなっている。

図表4 ルーブリック（基礎演習B）

No	評価観点	ウエイト	評価尺度		
			基礎演習B		
			実用言語	英(ベース)	漢字
1	基礎的学習スキル	15%	情報伝達やレジュメレポート作成、プレゼンテーションのスキルにおいて、部分的に用いることができるが、全般的に理解が不足している。	情報伝達やレジュメレポート作成、プレゼンテーションのスキルにおいて、基本力をしっかり理解し、学習の目的を明確に達成できる。	情報伝達やレジュメレポート作成、プレゼンテーションのスキル全般について、正確に、高いレベルでアウトプットを作成することができる。
2	コミュニケーション力	15%	相手の主張に耳を傾けることができず、自分の主張をうまく伝えることができず、チームとしてのコミュニケーションを築くことができない。	相手の主張に耳を傾けるとともに、自分の主張を適切な言葉で伝えるなど、チームワークを築くためのコミュニケーションを円滑に進めることができる。	お互いが異なる相手の言葉に耳を傾けながらも、自分のアイデアや想いを適切に伝え、双方間のコミュニケーションを築き、チームワークを発揮して、最適な解を導き出すことができる。
3	思考力・判断力・表現力	20%	チームメンバーで、お互いの意見を共有しながら、論理的に思考を深めたり、上手く説明することができない。	チームメンバーでお互いの意見を共有しながら、情報を整理・分けし、情報の抜け漏れを確認しながら、論理的に思考し、説明することができる。	チームメンバーで多面的に情報を整理・分類し、比較・検討を行うことで意見をまとめ(統合し)、より論理的な高い論理的な意思決定ができるとともに、上手く説明することができる。
4	課題発見・解決力	20%	授業で書かれた方法論やフレームワークを用いることができず、課題とその原因を整理したり、解決策を提案することができない。	授業で書かれた方法論やフレームワークを用いながら、課題とその原因を整理し、解決策を提案することができる。	授業で書かれた方法論やフレームワークを用いながら視野を広げ、より多面的に、課題とその原因を整理し、解決策を提案することができる。
5	関心・問題意識の醸成	20%	授業で学んだことと社会で起きている事象を繋げる視点を持てない。	授業で学んだことと社会で起きている事象を繋げる視点をもち、結びながら学んでいる。	授業で学んだ事例にとどまらず、関連の領域で起きている社会的な事象についても、主体的に学びを広げている。
6	目標設定の視座	10%	授業で設定されている目標を理解できておらず、達成しようという意欲が持てない。	授業で設定されている目標を理解し、達成することができる。	自分で目標設定ができ、授業で設定されている目標以上の成果を達成できる。

また、基礎演習Bでは、「基礎演習Aで学んだ、姿勢や態度、心構え、スキルについて、PBLを通じてグループワークの中での応用的に実践しながら学びを深めていくこと」が目標としており、ジェネリックスキルはもちろんであるが、よりアカデミックスキルへと結びつけるような「課題発見・解決力」「関心・問題意識の醸成」を高くしている。

4. ルーブリック導入プロセス

(1) スクライビングによる授業プロセスの可視化

第3回の研修会において、ルーブリックを授業に導入するプロセスの一環としてスクライビングを行い、授業プロセスを可視化した。具体的には、①発表者が授業概要を発表し、別の先生が発表を聞きながら授業プロセスを整理、板書する、②実際の授業内容・プロセスと育つ力を紐付け、③授業でさらに育てたい力を考え、新たな可能性を探ったり、今後の授業のアプローチを考え授業をデザインしたりした。

(2) ルーブリックの活用とリフレクション

第4回の研修会では、今期のルーブリック作成と導入に関する振り返りを通してルーブリックの価値や教育活動を俯瞰した。研修会に出された意見としては、以下のような点が挙げられる。

成果としては、「教員間で教育目標、教育方針が明確化（可視化）でき、共有された」「評

価視点の明確化により、(a) 学生にとって評価指標がクリアになり、学生に学習意図やゴールを意識させることで学びを促せるようになった(モチベーションが上がった学生もいた)、(b) 教員も成績がつけやすく、学生に評価観点からの学習を促進させることができた」「学生への問題意識の醸成ができた」「振り返りが苦手な学生が振り返りをしている様子が見えた」などが指摘された。

一方、課題や改善点としては、「通常授業時の活用方法が難しかった(各回の授業案とルーブリックの関連付けがうまくできなかった)」「具体的なルーブリックによる成績評価が困難だった」「グループワークが多くなる基礎演習の後半は個人の評価をするのが難しかった」「FAとのルーブリックの共有が薄かった」「アピールする学生がわかるが、そうでない学生を見きれない」「評価尺度(基準)における区別が曖昧になり評価に使いきれなかった」「度合いを示す言葉はもっと具体的な言葉に落ちていると使いやすい」などが指摘された。

5. おわりに

本稿を締めくくるにあたり、今後に向けた改善点を3点指摘しておきたい。第1に、今回の報告の結果にもとづいて次年度以降もモデル授業案やシラバスへ反映することであり、FAと教員相互によるルーブリックの授業導入とその後の課題についての情報共有が求められることである。第2に、FAと教員による事前打ち合わせの徹底である。ルーブリックはFA研修を通じて、事前に共有されているが、今回は教員主導でルーブリックの作成と導入を行った結果、FAとの細部に至る共有が困難だったと言わざるを得ない。第3に、そのためには今後も継続して、教員およびFAのファシリテーションスキルやコーチングスキルの向上も不可欠であり、これらは今後の学部FD活動へ展開することが重要であると思われる。

<謝辞>

本稿を作成するにあたり、株式会社and seedsのレポート利用させていただいた。この場を借りて、衷心より感謝の念を表す次第である。もちろん、表現上の誤り等があれば、すべてそれは筆者の責任に帰す。

注

- 1 例えば、「コミュニケーション力」において、基礎演習Aでは「他者に対して主体的に関わること」を、基礎演習Bでは「チームワークを発揮するための主体的な関わり」を意識しており、「思考力・判断力・表現力」においては、基礎演習Aでは「個人として」、基礎演習Bでは「チームとして」の意味合いを持たせている。

教育開発推進機構10年略史

新井 大祐

はじめに

平成21（2009）年4月1日に発足した教育開発推進機構は、平成31年4月1日をもって開設10周年を迎えた。

10年と言えば“十年一昔”との謂いもあるように、一つの組織としては相応の期間を歩んできたと言え、無論、それほどの期間があれば、それを取り巻く種々の積み重ねや移りがある。

そこで小稿では、発足以来、本機構において任に当たってきた者の一人として、本機構の歩みを振り返り、その“積み重ね”と“移ろい”の大略を記し留めておくこととしたいと思う。

とは言え、同機構は発足10年を経た平成30年度末段階で教育開発センター、共通教育センター、学修支援センター、ランゲージ・ラーニング・センター（LLC）、教職センターの5つのセンターを擁していたのであり、これら5つのセンターが推進してきた個々の事業や企画の詳細等について、今、それら全てを述べる紙幅を筆者は持たない。従って、これらの個別の活動や関連トピックスについては、機構の発足以来刊行を続け今に至る本『紀要』や広報誌『教育開発ニュース』、あるいは本機構 Web ページにおいてその都度紹介・公開しているため、今は大方をそれらに譲ることとし、小稿では主に組織的な変遷や機構全体に係る重要事項についての粗々を述べ、責を塞ぐこととしたい。

なお、この10年間については、その区切り方に苦慮するところではあるが、ここでは、発足以前の動向を確認した後、以降、発足当初（平成21年度）、次いで平成22（2010）年度～平成25（2013）年度の4年間を「前期」、平成26（2014）～30（2018）年度の5年間を「後期」として、やや大きな枠組みをもって稿を分かťこととしたい。

発足以前—発足に至る経緯—

先述の通り、平成21年4月1日に本機構は発足したわけであるが、それ以前の成立に至る動向については、筆者は当時、学部教育とは些かその性質を異にする研究開発推進機構に所属する教員であったため、リアルタイムで詳らかに知ることはなかった。しかし、筆者が発足時に本機構の教員として着任するにあたって受領した設立経緯に係る資料によれば、その正式な出発点としては、平成19（2007）年11月に開催された全学教授会において、

(1) 同機構を設置すること、(2) 平成21年4月をもって発足すること、が承認されたことに遡ることが理解される。

その際の資料「教育開発推進機構」設置に向けて」には、「設置の目的」として以下が掲げられている。

現在、私立大学が社会や入学者（志願者）から最も求められている喫緊の課題は、大学の個性を生かした教育力をいかに発揮させるかである。多様・多元化した入学者を円滑に大学教育になじませ、入学者の志向性や需要に即した付加価値をつけ、社会人としての基礎力を身につけた人材として社会に送り出すことが求められている。従来、研究機関として認識されてきた大学が、改めて教育機関であるとの認識を持ち、その力を高めることが強く求められている。そのためには、各構成員が教育にそれぞれの持てる力をいかに配分し発揮するか、新たな社会的需要に教員の能力をいかに開発するかの工夫と努力が問われている。そうした大学における教育力の向上を企図し、組織的取り組みを促す、教育の開発推進を担う組織の構築が求められている。ここに提案する「教育開発推進機構」は、その具現化の施策として考えられた。また、今般改正された「大学設置基準」（平成19年7月31日付政令）には、教育力の強化への組織的研修と研究が義務化され、それへの対応も急がねばならない。

ここでは、当時の大学を巡る「教育」機関としての社会的ニーズの高まりが打ち出されているが、そこに至る一つの端緒として、平成10年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」や、それに伴って翌11年9月に「大学設置基準」においてFD（Faculty Development）の努力義務化がなされるなどの大学（高等）教育改革の推進の潮流、さらには本機構設置準備期間と同時期中教審において大学教育再構築の議論が進められていたこと（平成20年12月「学士課程教育の構築に向けて」答申として結実）や、末部に掲げられている“FD義務化”への動きなどが強く意識されたものであることが推察されよう。

次いで、この全学教授会における承認を受け、翌20年4月には担当副学長を委員長として、教務部長や各学部等代表者、教学事務部職員などから構成される「教育開発推進機構」設置準備室委員会が立ち上げられている。以降、平成21年度の発足を目指してほぼ毎月の会議が開催されるとともに、別途ワーキング・グループが置かれ、その理念や課題、組織構成、職務、人員配置、関連規程案などについての議論と準備が進められた。

そして、その過程において当初構想に対する修正や調整もなされ、組織構成としては教育開発センター・共通教育センター・学修支援センターの3つのセンターを置くこと、また専任教員を配置すること、などが決定している。

以上の経過を経て、最終的には平成21年1月開催の全学教授会において、同委員会がとりまとめた機構に係る諸規程案の審議・承認がなされ、これをもってその開設が確たるものとなった。

なお、各センターの背景について些かを述べれば、まず教育開発センターについては、

それ以前に設置されていた「國學院大學FD委員会」を前身としている。同委員会は、委員長を教務部長として各学部の教務委員によって構成され、教員の教育能力向上や授業改善、研修、設備改善・教材作成支援などを所管しており、その所管事項の概ねが教育開発センターに継承されることとなった。

これに加え、同センターは、教員評価制度実施検討委員会が平成19年度より行ってきた教員活動に関する評価、とりわけ「教育活動」の点検・評価に関する事項（アンケート実施等）をも継承することとなった。

次いで共通教育センターは、やはりそれ以前に教務部委員会を母体として設置されていた、全学の共通教育（教養総合カリキュラム）についての連絡・調整を行う「教養総合カリキュラム委員会」を前身としているが、同センターへと転換するにあたり、（同センター委員会が）審議機関としての役割を担うこととなった。

これら2センターに対し、学修支援センターにおいては前身となる明確な組織は存在しないが、教務部がその多くを担っていた学業不振者への対応をはじめ、各部局の関連業務を移管したり、やはり発足以前に設置されていた、学内の関係部局選出委員で構成する「障害学生支援委員会」の所管事項を吸収したりする形で発足している。

なお、設置当初の各センターの従事事項としては、以下の通り各センター規程の第2条に「業務」として明示されている。

1. 教育開発センター（教育開発センター規定第2条（平成21年4月1日施行時。以下同じ））
 - (1) 教員の教育能力開発に関すること
 - (2) 教育方法及び授業方法等の改善に関すること
 - (3) シラバスの改善及び運用に関すること
 - (4) メディア教材の活用と作成に関すること
 - (5) TA及びSAによる授業運営の支援に関すること
 - (6) 学修成果の評価に関すること
 - (7) 教員の教育活動に対する評価に関すること
 - (8) 教育に関する公的資金に関すること
 - (9) その他教育開発に関すること
2. 共通教育センター（共通教育センター規定第2条）
 - (1) ミニマムリクワイアメントの策定と運用に関すること
 - (2) 教養総合カリキュラムの策定、運用及び評価に関すること
 - (3) 初年次教育、リメディアル教育の調査、研究及び開発に関すること
 - (4) 外国語教育の調査、研究及び開発に関すること
 - (5) 日本語の教育の調査、研究及び開発に関すること
 - (6) 副専攻の策定及び運用に関すること
 - (7) 教職・資格課程のカリキュラムの策定、運用及び評価に関すること

- (8) コア・コンピテンシーの養成に関する事
 - (9) その他共通教育に関する事
3. 学修支援センター（学修支援センター規定第2条）

- (1) 修学相談に関する事
- (2) 修学状況に関する調査及び研究に関する事
- (3) キャリア形成支援に関する事
- (4) 基礎学力の測定に関する事
- (5) 初年次教育及びリメディアル教育の運用に関する事
- (6) 障害のある学生の支援に関する事
- (7) メンタル・ケアに関する事
- (8) その他学修支援に関する事

また、機構全体の運営に関しては機構長を委員長とし、学長、教学担当理事、各センター長、各学部副学部長、事務局長等で構成される運営委員会を、また各センターの運営にあたっては、各学部及び本機構や事務局関連部署から選出される教職員の委員によって構成する各センター委員会を置き、各委員会における審議及び確認を経て事業等を進める体制が規定された。

教育開発推進機構の発足—平成21年度—

平成19年11月の全学教授会から1年を超える準備期間を経て、平成21年4月1日に、平成19年度発足の研究開発推進機構と相並ぶ、学部とは異なる教員組織である「機構」として教育開発推進機構（教育開発センター・共通教育センター・学修支援センター）が発足した。

その設置の趣意・目的は前掲の通りであるが、これをさらに端的に示したのが、「教育開発推進機構規程」（以下「本則」と称す）の第2条である。すなわちそこには、

（設置の趣旨）

第2条 本機構は、「國學院大學21世紀研究教育計画」に基づき、本学の教育力向上と教養教育に関する調査・研究に取り組むとともに、全学並びに各学部における人材育成の支援を行うことを目的とする。

とあり、これらを実現するための内部組織として3つのセンターが設置されたのである。

そして、この発足に伴い、人的整備としては、本来的には正副機構長及び3つのセンター長の計5名が要されるところであるが、機構長と教育開発センター長を兼務として赤井益久文学部教授、副機構長と共通教育センター長を兼務として加藤季夫人間開発学部教授、学修支援センター長として柴崎和夫人間開発学部教授の計3名が、学長の指名を受けてその任に着くとともに、本機構の兼任教員として配置された。なお、機構長の任期は4年、副機構長・各センター長は2年の定めであった（平成30年度中に「本則」を改正し、令和

元年度より機構長の任期も2年と改められた)。

また、各センターの事業に従事するため、4名の特別専任教員(以下、「特任教員」)の助教が配置された。そのうち筆者を含む2名は、すでに平成18年度より日本文化研究所附置の研究開発推進センター(平成19年度より研究開発推進機構内の一機関)において研究事業及び研究実務に従事してきた特任教員であり、当初は両機構の併任という形で着任し(後に併任を解消し、本機構専任教員として移籍)、他の2名は新任であった。これら4名は、教育開発センター2名、共通教育センター1名、学修支援センター1名という形で配置され、機構全体のマネジメントやそれぞれのセンターにおける調査・研究及び企画運営を推進する体制が整備された。

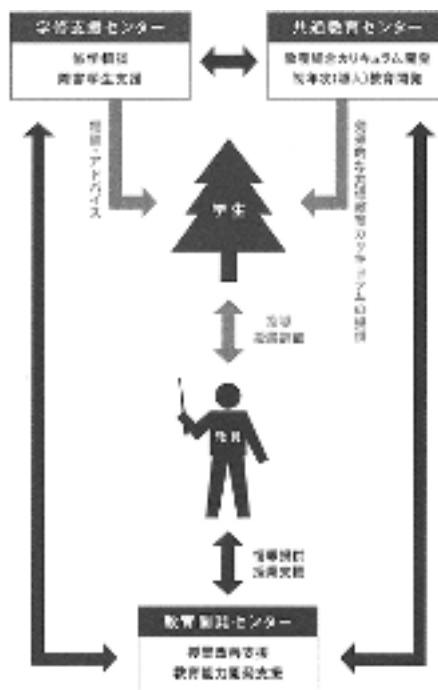
これに加え、事務体制としては、教学事務部教務課が同機構の事務を所管することとなり、後(同年9月)に、教務課員3名が専従する体制が取られることとなった。

さらに、これら各センターとは別に、運営委員会の元に機構長を委員長として、教育開発センター委員の他、各センター長や教務部長などによって構成される「國學院大學FD推進委員会」を別途設置している。ここでは、教育開発センターよりもさらに全学的なFD事業、すなわち、全学向けに開催するFD講演会や授業評価アンケートなどを検討・運営することとなった。その後、同委員会が所管する任務は教育開発センターへと移管され、同委員会は平成24年度いっぱいをもって廃止されている。

他方、施設面としては、発足当初は渋谷キャンパス若木タワー8階の中央スペース部分(現、会議室07)を使用することとなった。

その後、同年9月に3号館が竣工したことにより、組織の理念や目的に照らして「学生が頻繁に行動する範囲の内に存在すべき」との考えもあり、同館3階の3311教室が機構本部(3センター)、3306教室が学修支援センター相談室(学生等の相談窓口)として整備され、同所に移設して教職員が常駐する形に至った。

ところで、この頃、機構及び各センターの位置付けや役割について機構内で改めて整理を行い、これを端的に示したものとして、右の図がある。設置翌年の22年5月発行の入学案内における本機構の紹介に際して作成したものであるが、本機構及び各センターの担う「教育力向上」「人材育成」とは、畢竟、本学学則第1条「本学は神道精神に基づき人格を陶冶し、諸学の理論並びに応用を攻究教授し、有用な人材を育成すること」をいかに実現するか、すなわち、学



生に対し、学力を中心とした諸種の能力や素養をいかに伸張させ、有為な人材として社会に輩出するか、ということに尽きるものであり、そのためのアプローチのイメージを学生を「若木」に見立てて図示したものである。各センターは、それぞれ個別・固有の役割を有するものの、いずれも良質な教育と学修環境の提供の支援を通じて「有為な人材を育成する」ことを最終目的としていることが理解されよう。

加えて、それらを達成するために求められるところが、前掲の「本則」第2条に掲げられた目的の第一義たる「教育力向上と教養教育に関する調査・研究」である。つまり、これらの調査・研究の成果をもって実際の人材育成策へと活かし、繋げていくことが本機構としての最大の任であると言える。これを受け、やはり発足から間もなく本機構に求められた機構名の英訳作業においては、その基本的理念や目的を一層明確に打ち出すことを企図した。その結果、「教員による「教授」と学生による「学修」を進展させるための調査・研究機関」として、現在も本『紀要』背表紙や、大学Webページ英語版等に掲げている「The Institute for the Advancement of Teaching and Learning」と定めたのであった。

以上、新設組織として、その運営に係る大小様々な事項の整備作業を機構長・センター長のもとで進めつつ、これに合わせ、各専任教員やセンター委員会ではそれぞれ定められた理念を具現化するための業務への従事を開始した。この頃着手した主な課題としては、1) 学士課程教育における外部資金獲得のための申請支援に関する学内体制の整備と、文部科学省大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム（大学における教育の質保障の取組の高度化）への申請2件（教務部・経済学部）の申請作業及びヒアリング対応に対する支援、2) 学生による授業支援システム＝SA（スチューデントアシスタント）制度の検討・試行、3) 教育活動における教員評価アンケート検討・実施、4) 3つのポリシーの再検討、5) 共通教育カリキュラムの検討、6) 修学相談による学生の学修能力・意欲向上、等が掲げられる。

このうち、とりわけ意を注いだ喫緊の課題が、(4)の3つのポリシー策定である。前述の通り、機構設置準備期間は、中教審による大学再改革の議論の時期と重なっており、発足より3ヶ月を遡る平成20年末には「学士課程教育の構築に向けて」答申が公表された。本答申は“学士課程答申”と称され、その後の平成20年代から現在に至る、我が国における種々の高等教育改革の根幹となる構想であるが、この中で改めて強く意識され、打ち出されたのが「3つのポリシー」であった。これを受け、機構としては「3つのポリシー」に関する基礎的な調査・研究を進めるとともに、主として教育開発センターが中心となり、全学及び一部学部におけるモデルを作成し、それらを各学部へ提示し、検討・策定を促すという役割を担った。

他方、本機構の目的の一つである「建学の理念を具現化した教育体制の構築」についても、重要なテーマとしてその検討に取り組み、翌年度の本機構主催による仏教・キリスト教などの宗教系大学における建学の精神（ミッション）に関する教育体制について報告・議論するためのシンポジウムの開催を決定し、その準備を進めた。

前期—平成22年（2010）度～25（2013）年度—

以上のような発足初年度を経て、2年目となる22年度からは、より実質的・実効的な調査・研究や企画運営に着手していくこととなった。

同年10月には、新たに学修支援センターを担当する特任教員1名が採用され、以降の数年間は5名の教員と機構担当を主務とする3～4名の教務課員の教職協働による体勢のもとに事業の推進がなされた。

機構全体としては、各教員が他機関で開催される研修やワークショップなどへ積極的に参加して個々のスキルアップや各種情報の収集・分析に努めるとともに、それらの機会に知遇を得た高等教育プロパーとの人的ネットワークの構築を進めた。とりわけ、高等教育研究について先進的な立場にあった立命館大学を中心として立ち上げられた「全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）」への加盟と同フォーラムが開催する研修への参加は、本機構における「FDワークショップ」立ち上げに際して講師派遣を得るなど、FD事業進展の重要な契機となった。

さらに前述の通り、成果の公開・社会還元のための事業として、平成23年2月には第1回目の教育開発シンポジウム「『建学の精神』の過去・現在・未来」を、その翌々年の25年2月には、大学創立130周年記念事業の一環として第2回「私立大学における学士課程教育と教養教育のこれから」を催行した。なお、同シンポジウムはその後テーマを変えながら隔年で開催されることとなり、平成30年度まで計5回を実施するに至った。

他方、各センター等においては、教育開発センターやFD推進委員会では、新任教員研修の再構築や授業運営スキル向上のためのワークショップ創設、教員の教育活動自己評価Webシステム「K-TeaD」の開設、学部FD推進事業の導入、授業評価アンケート実施及び結果利活用のさらなる充実策検討、共通教育センターでは初年次教育に関する調査研究や教養総合科目の改訂の検討（「建学の精神」を具現化した科目創設検討）、学修支援センターでは障がいを持つ学生に対する支援策としての在學生によるノートテイク制度運用や、専門的資格を有する「学修支援アドバイザー」の配置、などの各種施策の推進・導入が図られ、機構発足以前からの教学に係る諸課題への対応を進めていった。

なお、この間、発足当初の機構長であった赤井教授が、平成23年4月より任期半ばで学長に就任したことに伴い、機構長以下、執行部の改編が要されることとなった。その結果、それまで副機構長・共通教育センター長であった加藤教授が機構長・教育開発センター長に、学修支援センター長の柴崎教授が副機構長・共通教育センター長へと移行する形でそれぞれ就任し、学修支援センター長には笹生衛神道文化学部教授が着任し、新たな体勢のもとで機構運営が進められることとなった。さらにその後、平成25年度からは学修支援センター長に東海林孝一経済学部准教授が就任している。

後期—平成26（2014）年度以降—

こうした中、発足から5年を経た平成26年度以降、機構は大きな転換期を迎える。

すなわち、その一つが、平成26年4月のランゲージ・ラーニング・センター（LLC）の開設である。

当初、同センターは、新たに国際交流活動等を推進・開発するための機関開設の構想において、その中の主要部門として設置する方向性が検討されていた。しかし、その後、同機関自体の開設は見送られたものの、国際交流や語学学修支援を推進するセクションの必要性が認められ、最終的に本機構内の一つのセンターとして設置することが決定した。これを受け、平成25年度の後期より関連規程の整備や人員配置の検討など本格的な設置準備を進め、平成26年1月開催の全学教授会において同センターを設置する旨の本則の改正が承認され、大久保桂子文学部教授をセンター長として26年4月1日の開設をみるに至った。

同センターの主たる任務は、外国語学修支援、とりわけ、課外活動（自主学修、海外留学、国際交流活動）を中心とした外国語（英語・中国語）学修のサポートであり、そのための調査・研究や、課外外国語講座の企画・運営などが業務として定められた。

なお、その運営にあたっては機構内の旧来のセンター同様、専任の教員を配置することとなったが、設置当初は、平成22年の着任以来学修支援センターを担当していた教員1名をLLC担当として配置転換し、また、これに併せ機構において初めての教員公募を行い、その結果10月より1名の特任教員が着任した。さらに設置翌年の平成27年度にも公募を行って特任教員1名を採用、同年度10月以降は専従の教員3名（英語担当2名、中国語担当1名）による運営体制が構築された。

同センターは、渋谷キャンパスにおいては学修支援センター相談室内に設置され、事務の取り扱いについてはその内容に鑑み、従来の3センターの事務所管部署であった教務課とは別して、国際交流事務部国際交流課を所管部署として運営する体制が敷かれた。

その一方、たまプラーザキャンパスにおいては、同年11月に1号館1階304教室を改装の上で「LLC YOKOHAMA Office」を開設して、学生の自主学修のための設備や資料などを配置し、LLC担当教員が利用学生の対応にあたる形をとった。

以降、LLCは平成30年度末に廃止されるまで、英語学習eラーニングシステム『NetAcademy2』（株式会社アルク）の導入・運用、語学学修相談、語学検定試験の実施や対策講座運営、ネイティブ講師との会話スペース設置など、国際交流活動や課外語学学修支援事業の推進にあたった。

他方、既存のセンターにおいても、発足よりすでに5年を経過し、その間、当初想定されていなかった業務の移入・新設などもなされ、また、センター間における業務の一部重複や、観念的・抽象的で現実的な業務に反映させるのが困難な任務も見受けられたため、3センター規程の職掌部分に関し、実態に即した見直しを図った。とりわけ、学修支援センターにおいては、6年後の2020年開催の東京オリンピックへの対応や、本学が東日本大震

災復興支援のための大学間連携事業「東北再生「私大ネット36」」幹事校となったことなどから、学内におけるボランティア支援セクション設置が望まれ、結果、同センターが受け皿となってその元に「ボランティアステーション」を設け、ボランティアコーディネーターを配置の上、本学が実施するボランティア活動への支援や、学外諸機関からのボランティア情報発信等にもあたることとなった。

また、共通教育センターにおいては、前年度までの教養総合カリキュラムの改訂の検討を終え、新たな科目群の運用を始めた。すなわち、“國學院らしさ”を追求した日本文化体験型授業である「國學院科目」と、当時、大学教育に対して強く求められていた“能動的学修”、すなわち自ら課題を発見し解決する力や他者と協働して進める力などを育成するアクティブラーニング中心の科目群「教養総合演習」を新設し、機構としても幾つかの講座を受け持ち、専任教員がそれらの授業を担当する体制も敷かれた。

以上に次いで、翌平成27年度は、組織の強化・拡充が進められた年であった。

まず一つ目は、「基礎日本語」科目の運営である。すなわち、それまで文学部日本文学科において運営がなされていた学生の日本語リテラシーを養うための科目の一部を機構へと移管し、これをより強化・伸張させる任が課せられたのである。このため、26年度中に同科目の実際の運営・実施からマネジメントまでを担当する教員の公募を行い、その結果、特任教員2名を採用することが決定し、27年度4月より着任した。これらの教員は、従来の本機構の専任教員が調査・研究・開発を本務として配置されていたのとは異なり、機構が開講する講座（授業）の担当を主たる目的として採用された教員であった。

次いで、人間開発学部においては、当時、教職志望の学生の教育実習指導や教育ボランティア・インターンシップ活動の支援、さらに地域協定校との連携等を担当する教育実践総合センターの人手不足とそれに伴う専任教員の負担増が一つの問題となっていた。このため、本機構において、学修支援策の一環として教員3名を採用の上、教育実践総合センターへの出向という形でその支援を進めることとなった（翌年度にさらに1名が採用された）。

さらにもう一つは既存の3つのセンターの強化である。

前述の如く、平成25年段階では5名の専任の教員が3センターにおける調査・研究や企画運営に従事していたが、26年度より1名がLLC担当へと移り、再び発足当初の4名が既存センターの運営を担う体制となったが、しかし、5年間の事業推進の中で業務の新設や移入などもなされており、さらなる教育力向上を担う機関としての発展のためにはより一層のマニパワーの投入が必須であった。そこで、教育学分野から、高等教育開発（FD開発支援・教学IR）やカリキュラム設計等を専門とする者1名、学修支援・リメディアル教育等を専門とする者1名の計2名の特任教員の公募を行い、選考の結果、2名の採用が決定し、着任した。

また、こうしたセンター新設や教員の増加等への対応のため、「各センターの相互連携等、本機構の業務運営に関わる実務を統括する」（本則8条）ことを担う役職として、機構長

により専任教員の中から指名される「主任」職を設置した。

他方、こうした教員組織としての機構の拡充に対し、それに対応するため事務組織の改組も行われた。前述の通り、本機構においては、平成21年度発足以来の3つのセンターについては教務課が、26年度開設のLLCについては国際交流課が事務を所管し、とくに前者については明確かつ厳格にその担当者を定め、3号館の機構内に教員と共に常駐・就業する体制が取られていた。

しかし、発足5年を経て機構の実務についてその独立性・専門性が進んだこと、また、後述の如く、平成24年度には教職センターが開設され、教務課としてそちらにも別途専従の事務担当を配置しており、要するに教務課という一つの課でありながらも機構・教職センターという2つのセクションにおいては、それぞれが内容の異なる専門的な業務を取り扱うという状況を呈していたこと、さらに、当時の学長による教職センターの機構への組み入れに関しての強い意向があったことなどから、教務課から明確に切り分けた新たな教学事務組織設置の検討が進められた。その結果、教務課、大学院事務課に次ぐ教学事務部の3つ目の部署として、従前の機構担当と教職センター担当を統合した教育開発推進機構事務課を設置することとし、4月よりその業務が開始された。

以上により、平成27年4月1日段階では、教員組織である機構については、教育開発センター3名、共通教育センター3名(うち2名は「基礎日本語」科目担当)、学修支援センター2名、LLC2名、さらに人間開発学部の教育実践総合センター出向者3名という計13名の専任教員(4名)・特任教員(9名)を擁する組織となり(さらに同年10月からは公募によるLLCの英語担当の特任教員1名が着任)、さらに、その事務所管専従部署として職員10名を擁する教育開発推進機構事務課が設置された。

こうして、その拡充が飛躍的に進んでいく中、翌28年度にはさらなる改編がなされている。

すなわち、教職センターの改組(組み入れ)である。

話は遡るが、平成23年4月に着任した赤井学長の「教職の國學院の復活」という強い意向の下、主として渋谷キャンパスで展開する中等教育の教員免許状取得・教職就業を目指す学生への支援の支援を行うセクションの設置準備が進められ、その結果、同年11月の全学教授会において教職センターの開設が決定され、翌平成24年4月、3号館3階の本機構に隣接する3310教室に教職センターが開設されたのであった。

ただし、同センターは専従の教員を置かず、センター長として本学専任教員1名を充て、それ以外は教務課内の一セクションとして担当課長及び担当職員と、教職経験がある顧問若干名を置くのみであり、各学部等及び部局から選出される委員で構成される教職センター委員会によって運営される組織であった。さらに、同委員会のもとに「教職課程カリキュラム専門委員会」「教育実習・介護等体験実習専門委員会」「教職就業支援専門委員会」「教員免許状更新講習専門委員会」の4つの専門委員会が置かれ、これら教職センター委員会及び専門委員会によって決定した事項に関して、基本的には教職センター担当教務

課員が実務を進めるという体制であり、「学部」や「機構」という教員組織とは異なるセクションという位置付けによる発足・設置であった。

ちなみに、同センター設置に伴い、本機構としては、従前共通教育センターの役割とされていた教職課程のカリキュラムの策定、運用及び評価に関する事項については、これを教職センターの任務として移管している。

その後、改めて学長から、同センターを本機構に組み入れ、教員組織である機構内の一センターとして運営する旨の方針が打ち出された。これを受け、平成27年度より機構長に就任し、同時に教職センター長を兼務していた柴崎機構長の元、同センターと機構においてその改組に関する調整及び手続きを進め、最終的に平成28年7月開催の全学教授会において、同センターを機構の一センターとする旨の本則の改正と、機構内の既存の各センター規程との整合性を持たせた同センター規程の改正、さらに従前の教職センター委員会規程の廃止が承認された。

以上をもって、平成28年10月1日より、教職センターは機構内の一センターとなり、機構は5つのセンターを擁する組織として運営されることとなった。

なお、この間、共通教育センターにおいては、教養教育に関して極めて大きな改編の検討が進められている。すなわち、それまで学部専門教育と対をなす本学の共通教育は「教養総合科目」という名称及びカリキュラム構成によって運用がなされてきたが、その抜本の見直しがなされ、その結果、平成29年度からは従前の「教養総合カリキュラム」は、「國學院科目群」「汎用的スキル科目群」「専門教養科目群」「総合科目群」の4つの科目群から構成される「共通教育プログラム」へと改められ、その運用が開始されることとなった。

加えて、これらとほぼ並行して、同センターに対しては英語教育の強化に関する施策検討も課されており、平成29年4月にはこれらを担当する特任教員2名が新たに着任し、従前の英語教育カリキュラムについて見直しが図られることとなった。

そして、平成29年10月には、開設10年という大きな節目を迎えるにあたり、学長より、機構及び各センターの在り方を見直す旨の方針が示され、その後、平成30年度にかけておよそ1年間の検討の結果、先述の英語教育強化施策の一層の充実を図るため等の理由により、(1) 正課外の外国語学修の開発・推進を担うLLCについては平成30年度いっぱいをもって廃止すること、(2) 正課の英語教育強化のためのカリキュラム開発や授業運営、さらには外国語学修支援や英語検定試験実施などLLCの事業の一部を継承しつつ、英語教育全般の統括を担う「英語教育センター」を平成31年度より開設すること、が、平成31年3月開催の全学教授会において最終的に決定したのであった。

ちなみに、この間の平成30年3月には、21年度の発足以来本機構が置かれていた3号館から、新たに百周年記念館1階に移設がなされ、現在に至っている。

現在の機構—結びに代えて—

こうして、平成21年度に3つのセンターと4人の特任教員によって発足した機構は、その後、様々な改編や画期を経て、令和元年の今日現在、発足時から継続する教育開発センター・共通教育センター・学修支援センター、平成24年に開設され平成28年度に機構内に組み入れられた教職センター、さらに本年度4月から新たに開設した英語教育センターという5つのセンターと、13人の専任・特任教員、さらにその事務を所管する事務組織として教育開発推進機構事務課を備える一機関として歩んでいる。

加えて、本年度からは野呂健文学部教授が機構長・教育開発センター長・教職センター長に、捧剛法学部教授が共通教育センター長に、また久保田正人本機構特任教授が英語教育センター長に着任し、従前より副機構長並びに学修支援センター長を務める東海林孝一准教授とともに新たな体制のもと、10年間に亘る教育力向上のための調査・研究等によって蓄積された成果や経験をもとに、各教員がその担うべき任務・事業の推進に取り組んでいる。

すなわち、機構全体としては、昨年度まで学修支援センターの所管であった、学生に対する課外ライティング講座である「アカデミック・スキルズ講座」を機構の本体事業の一つへと昇華させ、主として調査・研究を担当する教員全員で講座を分担する体制を構築するとともに、図書館との連携を進めながら内容及び開講方法の一層の充実を図っている。

また、教育開発センターでは兼任講師を含めたさらなるFDの充実、共通教育センターでは「共通教育プログラム」や「PCAP（全学共通実践的キャリア開発プログラム）」の検証と円滑な運用、学修支援センターは前年度に同センターが中心となって策定された「國學院大學 障がい学生支援に関するガイドライン」に基づき、障がい学生等に対する全学的支援のハブ機関としての役割の充実、英語教育センターでは英語教育カリキュラムの検証・開発や英語学修支援をはじめ、学生のみならず教職員へ向けた英語支援サービスとして「英語ヘルプデスク」を開設するなど、機構・各センターともに、従前の事業の継承のみならず、その発展に努めているのである。

以上、極めて雑駁ながら、本機構の組織的変遷に係る事項を中心に、発足から現在に至るその10年間の軌跡を振り返ってきた。

発足以来、本機構に身を置き、その変転を目の当たりにしてきた者としては、なおも書き留めたいことも多々あるが、紙幅の都合もあり、今は「略史」ということでひとまず筆を措くこととしたい。

参考資料1 正副機構長、各センター長一覧

年度	機構長	副機構長	教育開発センター長	共通教育センター長	学修支援センター長	LLC長	教職センター長	英語教育センター長		
H21・22	赤井益久 教授	加藤季夫 教授	赤井益久 教授	加藤季夫 教授	柴崎和夫 教授	/	/	/		
H23・24	加藤季夫 教授	柴崎和夫 教授	加藤季夫 教授	柴崎和夫 教授	笹生 衛 教授				田嶋 一 教授 (H24) _※	
H25・26		柴崎和夫 教授	加藤季夫 教授	柴崎和夫 教授	東海林孝一 准教授				大久保桂子 教授 (H26)	田嶋 一 教授 教授 _※
H27・28	柴崎和夫 教授	東海林孝一 准教授	柴崎和夫 教授	大久保桂子 教授	東海林孝一 准教授				菅 浩二 准教授	柴崎和夫 教授 _※ 柴崎和夫 教授 (H28)
H29・30		東海林孝一 准教授	柴崎和夫 教授	大久保桂子 教授	東海林孝一 准教授				樋口秀美 教授	柴崎和夫 教授
R1現在	野呂 健 教授	東海林孝一 准教授	野呂 健 教授	棒 剛 教授	東海林孝一 准教授				/	野呂 健 教授

※職位は着任当時のもの

※ 改組前

参考資料2 教育開発推進機構専任・兼任教員数一覧

年度	専任						専任 小計	兼任					兼任 小計	総計
	教授		准教授		助教			教授	准教授	講師	助教	助手		
	専任	特任	専任	特任	専任	特任								
H21 (2009)	0	0	0	0	0	4	4	3	0	0	0	0	3	7
H22 (2010)	0	0	1	1	0	3	5	3	0	0	0	0	3	8
H23 (2011)	0	0	1	1	1	2	5	3	0	0	2	0	5	10
H24 (2012)	0	0	1	1	1	2	5	3	0	0	0	2	5	10
H25 (2013)	0	0	2	1	0	2	5	2	1	0	0	1	4	9
H26 (2014)	0	0	3	1	0	2	6	3	1	0	0	0	4	10
H27 (2015)	0	1	4	4	0	5	14	2	2	1	1	0	6	20
H28 (2016)	0	2	4	4	0	5	15	2	3	0	1	0	6	21
H29 (2017)	1	4	4	3	1	2	15	6 _※	2	0	1	0	9	24
H30 (2018)	0	5	5	2	0	3	15	6 _※	2	0	0	0	8	23
R1 (2019)	2	3	6	1	0	1	13	6 _※	1	0	0	0	7	20

(人数は各年度の最大人数)

※内特任1名

平成30年度教育開発シンポジウム

学士課程教育におけるシチズンシップ教育

【日時】平成31年2月16日（土） 13：00～17：00

【会場】國學院大學渋谷キャンパス 常磐松ホール

【主催】國學院大學教育開発推進機構

【次第】

第1部 基調講演 13：10～14：10

「教養教育の過去・現在・未来—グローバル社会に求められる市民育成の課題」

羽田貴史（広島大学・東北大学名誉教授）

第2部 シンポジウム 14：25～17：00

【各大学からの報告】

「高大接続改革とシチズンシップ教育」

小玉重夫（東京大学大学院教育学研究科長、教育学部長、教授）

「RSLの理念と実践—行動する市民となるためのシチズンシップ教育」

原田晃樹（立教大学 RSL（サービスラーニング）センター長、コミュニティ福祉学部教授）

「政治・法と社会参加」、そしてその次—シチズンシップ教育をめぐる國學院大學の挑戦」

捧 剛（國學院大學法学部教授）

【総括討論】

司会 大久保桂子（國學院大學副学長・教務部長・共通教育センター長、文学部教授）

*所属・職名等は開催当時

開会の挨拶

（司会）ただ今より、平成30年度教育開発シンポジウム「学士課程教育におけるシチズンシップ教育」を開催いたします。開催に先立ちまして國學院大學の学長、赤井益久よりご挨拶申し上げます。

■赤井益久（國學院大學学長）

皆様こんにちは。学長の赤井でございます。本日はようこそ、教育開発推進機構主催のシンポジウムにお越しくございました。大学を代表して厚く御礼申し上げます。

皆様がいらっしゃいますこの國學院大學は、明治15年（1882年）皇典講究所という研究教育機関を母体にできております。大正9年の大学令によって、日本には8つの大学が設置認可されていますけれども、そのうちの1つでございます。本年度で137年目の歴史を迎えることになりました。主催であります教育開発推進機構は、本学においては研究開発推進機構と並びまして、平成21年（2009年）にできております。これらの機構は、研究と教育を「後押しする」という理念の下にできておまして、建学の精神をどう教育に生かすか、FD、学修支援、履修指導等を含めた学修支援体制の組織として当たっております。「建学シンポ」と当時は申しましたけども、1回目を開催しまして、設立10年ですので、隔年でシンポジウムを開催しており、本年度で5回目になります。その時々、折々のテーマにしたがってシンポジウムを設定してまいりました。当初は今申しました建学の精神をどう教育に生かすかというテーマでございました。

今回はシチズンシップ教育、学士課程におけるシチズンシップ教育と題しまして、本日4人の先生方にご講演、基調講演いただくということになっています。シチズンシップ教育につきましては、後ほど細かく議論がなされるころだと思っております。古くは大学においては一般教養教育、本学におきましては平成7年に「教養総合科目」として、そのプログラムは出発しました。その後二十数年たちまして、何度か大きな見直しを経ておりますけれども、それを4年前に見直しということで議論を始めまして、2年前に新たに共通教育として出発したところでございます。シチズンシップ教育というのは、それぞれ議論あるかと思うのですが、いわゆる教養教育といいましょか、そういうもので捉えるのが分かりやすいのかなと存じます。本学におきましては今申しましたように、これから共通教育、制度として、また内容として鍛えていかなければならないということを痛感しております。ぜひ本日、先生方のご講演をお聞きくださり、またこれらの先生方からもご意見をいただければと思います。

本日は有意義な会にしたいと存じますので、ご協力いただければと思います。本日はありがとうございました。（拍手）

（司会）続きまして、シンポジウムを主催する教育開発推進機構機構長、柴崎和夫より、ご挨拶ならびに企画の趣旨を申し上げます。

■柴崎和夫（教育開発推進機構長・人間開発学部教授）

今ご紹介にあずかりました、本会の主催者である教育開発推進機構で機構長を務めている柴崎と申します。本日はお忙しい中、ご参加いただきありがとうございます。

今、学長からもお話がありましたが、教育開発推進機構の1つの大きな仕事としては、國學院大學の建学の精神を教育の中にどのように生かしていくかを考える、ということがありました。これまで開催されたシンポジウムでも、私立大学はどこでも建学の精神というのがありますけれども、それをどのように、かつ現代的な観点から教育に生かすか、というような視点でテーマを選んでまいりました。

今回、テーマに選んだシチズンシップ教育というのは、ちょっと考えると関係ないんじゃないかという話もあるかもしれませんが、けれども、國學院大學の建学の精神というのは人道精神です。それは日本人の主体性を保持した寛容性、そういう観点でわれわれは理解しておりますので、主体性を持つということは非常に大事な点でございます。また、國學院大學の教育研究の指針になっています、法人の作成した21世紀教育研究計画の中でも、主体性を持った大人を育成するというのが、この何年来の大事な國學院大學の教育のテーマになっております。当然大人というのは、まさに自立しているべきでありますので、その自立という中で、社会性、倫理性を持った学生を送り出すということになります。そう考えますと、現在高校の教育でも公共という新しい科目が開設されることになっておりますが、18歳から大人になるということで、もう選挙権はすでに18歳に与えられておりますように、市民性といいますか、大人というのは何かということ、政治だけではなくて経済も含めて、さまざまな面で自立という中に社会性、倫理性というものをあらためて大学の中でどのように学生に伝えていくかということも、非常に大事な点であると考えております。今回はそのシチズンシップ教育ということで、あとで四先生から基調講演をはじめとして報告をいただきますが、重視していますのは、こういうふうのことを表立ったカリキュラムの中で、これは共通教育ですので、國學院大學の全ての学生に学んでいただきたいと、われわれは考えているということです。いわゆるシチズンシップというような科目をまとまった形で構成しているのは、現状ではたぶん、立教大学さんとうちぐらいではないかと思えます。個別の科目としては、開設している大学さんはたくさんあるんですが、一応意図的に、理念的にそういうものを持って構成しているところはそんなに数がないのではないかと思います。

本日は、さまざまな観点から現状についての議論をいただき、お話をいただきながら、フロアの方々と今後学生たちが成長するのに、何を学び何を伝えていけばいいのかということも考えながら、皆さま方にこのシンポジウムに参加していただき、最後に少しは良かったと思っていただけることを念じております。今日、5時まで少し長いですが、よろしく願いいたします。(拍手)

第1部 《基調講演》

教養教育の過去・現在・未来 ーグローバル社会に求められる市民育成の課題

羽田 貴史氏（広島大学・東北大学名誉教授）

（司会）ご講演に先立ちまして、講師をお務めいただく広島大学名誉教授・東北大学名誉教授の羽田貴史先生をご紹介します。

皆様ご承知のように、羽田貴史先生は国内外の大学・高等教育の歴史や現状に大変お詳しく、日本高等教育学会理事などの数多くの役職を歴任なさっています。ご専門も大学・高等教育に関する制度、政策、財務、評価、教育課程、質保証、研究倫理など、大変広く、ご著書も数多く出版され、現在も基盤研究（B）「学問の自由の動態と再構築に関する国際比較研究ーコモンローと制定法ー」に取り組みられています。また昨年度までご所属されていた東北大学高度教養教育学生支援機構では、文部科学省の教育関係共同利用拠点として、大学高等教育の理論的実践的知見に関するさまざまなプログラムを開発・運用なさっています。プログラムのコンテンツはウェブでの視聴も可能で、われわれも日々勉強させていただいております。そのような経緯で、私どもも本日のご講演を大変心待ちにしておりました。それでは羽田先生、よろしく願いいたします。

皆さんこんにちは。昨年3月に退職しまして、今は自由の身、女房を除いては（笑）。羽田でございます。今ちょっと過分なご紹介をいただきましたけども、非常に大切なシンポジウムの基調講演にお招きいただきまして、大変光栄に存じます。

【2】¹専門分野はいろいろあるのですが、現在の専門は最後は雑学となっております。ただ私の心の中では雑学というのは、ルビを振ればりべラルアーツだと思っておりますので、いろんな学問分野にこだわりなく大学を考えるとということで、幾つか業績を並べてみました。ただ、今日のテーマのシチズンシップ教育は、私の次の講演者の小玉先生がはるかに先達で、2013年に『シチズンシップの教育思想』というご本をお書きになって、シチズンシップの実践も含めていろいろやっておられますので、必要上ちょっとシチズンシップのお話もしますが、疑問な点は小玉先生に質問するように、ぜひお願いしたいと思います。

1. シチズンシップとシティズンシップ教育

【4】シチズンシップという言葉、実はそれほどなじみではないんですね。さっきお昼の時に、シチズンシップの市民権がまだないというお話しをしましたが、一応必要上、シチズンシップという概念は何か、少し検討していきたいと思います。私の手元には幾つか事典がありますが、2010年の『社会学事典』、これにはシチズンシップの用語が本文では登場してこないんです。「市民権と国籍」という中で、シチズンシップという言葉がちょっと書いてある。検索するとここに行き当たるんですが、「市民とは公式メンバーを指したことから市民権は『政治共同体の成員資格』あるいは『成員であることによって生じる種々の権利と義務』を意味して」とある。両者は一体、合体するが、問題は「国家に託した役割を前提に、国が、国家がだれに国籍を認め、そのうちの誰と権利・義務関係を結ぼうとしているかにより変化してきた」。実はこの文章は、マーシャルの『シティズンシップの社会階級』という有名な本が、1993年に、翻訳されましたが、そのマーシャルの言説——これは実は1950年に彼が書いた論文を、92年にあらためてイギリスで出版したものです——、そこを切ってきているのですが、ちょっと正確ではないんですね。「政治共同体の成員資格」とは別にマーシャルは言っていないで、政治に関係なくコミュニティーの一員であるというところをまずスタートに置くので、政治と切り離しても実は使えるのですが、問題は例えばここのところですね。「市民権は18世紀的な『市民的権利』から19世紀の『政治的権利』を経て『社会的権利』へ発展した」、これはマーシャルの誤読であって、マーシャルは別にこんなふう発展したというのじゃなくて、3つの権利がそれぞれの時代に形成し確立してきたと言っており、3つの要素を並べているのです。実は事典に書いてある中でも、必ずしも正確ではないという一例かもしれません。この本は2005年から書き始めているので、まだ2005年段階ではそれほどシチズンシップの研究が進んでいないという1つの証拠かもしれませんね。2年後に『現代社会学事典』が出ますが、これはもう少しシンプルに書いていますね、「政治共同体の成員資格や法的地位」と。ここは「市民権」という言葉の中にわざわざ括弧してcitizenshipを使っている、日本語で言えば市民権となりそうですが、このご本はcitizenshipという言葉を使っている。

【5】なぜシチズンシップと翻訳しないのかというと、あとがきに翻訳者の岩崎さんが書いているのは、「通常は『市民権』と訳されてきたが、その本来の意味は『ある共同社会 (a community)』」、これはマーシャルもそうですね。これも政治社会と言っちゃうとちょっと、語弊が生じるかもしれない。「与えられた地位身分である。この地位身分を持っている人々は、その地位身分に付与された権利と義務において平等であるという内容を持つ。『市民権』と訳してしまうと、成員資格や地位身分というニュアンスが伝えられず、義務の面が軽視され、そのうえ『市民権』という訳語は『市民的権利』(civil right)と混同されやすいので、シティズンシップとそのまま表現する」ということ。日本語に対応する概念が、恐らくそんなにはっきりしてないのではないかと。これはよくある話で、ヨーロッ

パヤアメリカでの言葉を、日本語は非常に文化が発達しているので漢語でもって置き換えられると思いますが、置き換えたことによって実は、本来の意味が消えてしまうっていう例はたくさんある。例えば自由という言葉ですね。freedomという言葉、西周が誰かが翻訳したのですが、日本語の何に当たるか分からなくて困ったんですね。競争もそうですよね、competition。これも福沢諭吉が、どんな言葉がいいのだろうと。日本語の自由という概念は、実はこれは悪い言葉だっていうのが定説であったんですね。好き勝手してどうしようもないっていう悪い例に自由、自由って使うわけですね。今われわれはそんなふうに自由を使わないけども、日本語にまだ訳せない部分が、このシチズンシップにあるということで、当分はシチズンシップはそのまま使っていると。だからたぶん、國學院でこう使っているのは、非常に正しい言い方じゃないかと思うんですね。

ただ、市民性教育っていうのは結構今使われているので、将来は市民性教育に置き換わっていくと。市民性教育と市民教育と違いますもんね。市民権というのも違う。市民性っていうのはもっと、文化や個人の生き方、あり方に関係するもので、政治的権利の部分のみに属さないというのが、シチズンシップの意味かなと思います。

【6】 それで、シチズンシップは変化してきたと言われてはいますが、マーシャルは3つの要素、市民的権利、これは何かというと自由ですね。人身の売買禁止令とか拘束の禁止というふうに、いわゆる市民的自由という市民的権利が最初、18世紀に確立した。次が政治的権利、これは投票権ですね。これが19世紀、普通選挙制度が成熟していく。最後は社会的、これは主に経済的権利。この3つがあって初めてシチズンシップが実体化すると、彼は書いているわけで、たぶんシチズンシップ教育の要諦というのは、この概念をまず理解するところが非常に大事ではないかと思います。

【7】 マーシャルが述べているのは、教育というのは結局、「市民的自由を持つための必要的条件」であり、近代国家においてはシチズンシップ教育は不可欠である、これが主張で、実際にシチズンシップ教育、教育が一番普及する理由は、いろいろありますけど、イギリスの場合でいけば普通選挙権が大きな動機ですね。1870年にイギリスの——イギリスの専門家いらっしやいますけども（笑）、義務教育制度がほぼ確立したといわれていますが、それは普通選挙権が男子に付与されるときに、その選挙権を行使するのは正しく政治を理解する人間でないと困る。過激派になっても困る。われらの主人公を、われらの主人を教育しなければならない。これは議会でロウという急進的自由主義者が普通選挙制度の成立を主張する1つの論拠になるんです。だから、教育と政治社会の民主化というのは不可欠な概念だということが、このようにいわれるかと思います。

【9】 それを支えてきたのが、リベラルアーツ教育だと言って差し支えないと思います。これは教育学を担当する者にとっては常識だと思います。ただリベラルアーツは、基本的にはこれは職業にあまり関係ない教育なので、高等教育、中等教育が普及してくると、そういう教育だけ受けていても実際に生きていく力が育たないので、職業能力をもっと大事にしようというアメリカの動きが、職業訓練と古典教育を調和させた一般教育という形に

再編成されて、特に20世紀はリベラルアーツ教育からジェネラルエデュケーションという大きな枠ができたというお話になっていく。

これは、ハーバード委員会報告ですね。ハーバード大学の当時の総長のコナントが委員長になった、ハーバード大学の教育改革なんです。それで自然、人文、社会という3系列によって、市民を育てるというテーゼを明確に打ち出した。その意味は、ただ広い視野を与えるという以外に、1945年という第2次世界大戦が終わって冷戦になります。そのときに彼が、フリーソサイエティーを守るために、と言ったことで分かるように、明らかにこれはスターリニズム、コミニズムに対してアメリカの文化的優越性を守るために、理念を打ち出したと見なきゃいけないですね。実際コナントは、マンハッタン計画の責任者で、原爆開発もリードする。それからわれわれでは入試で今どこでも苦しみますけど、アメリカの試験制度のSATってありますね。大学進学適性検査。あれはあまり知識にこだわらずに、今でいうコンピテンシーを測定するための試験ですが、この試験を大々的に推進した中心人物もコナントなんです。入試制度を変えて、それまでは経済的な上級階層からアメリカのエリートが育っていたけども、戦後はこれではもうもたない。もっと広いエリートを全国から選抜して大学に入れて、産業界や政治界へ出るといふとき、何が必要かという試験制度が必要である。それでは細かい知識をやると、どうしても中産階級が有利になってしまうので、一般的な能力を測定する試験、SATを導入するというのがコナントの戦略であり、同時に原爆も作り、かつ一般教育で、入ってきた学生を啓蒙する。これは3つの矢であったと思うんですね。アメリカの市民社会を育てるための、ということもあるわけで、それがあつた社会は強いというのがコナントの主張でした。

2. 教養教育と日本の大学の過去

【10】日本はどうかというと、残念ながら戦後に至るまでは教養教育というのは不在でございませう。これは1つには、森有礼という初代文部大臣が文書でいっていますが、「初等教育ハ我国臣民タルノ本分ヲ弁ヘ倫理ヲ行ヒ各人自己ノ福利ヲ享ルニ足ルヘキ訓練ヲ行フ」ものである、そして市民社会の担い手を育てるとは書かなかつたわけですね。それから戦前の公教育は、初等教育は修身科目、今でいう道徳の科目で、徳目式で学習する。中等教育になると倫理という科目で、なぜ倫理ができていくかという学問的説明。大学に入ると今度は、大学の授業の中で例えば初等教育の歴史の中で話されている言葉、実はあれは神話なんだというお話がされる。これは井上清さんという、マルクス歴史学の方ですが、戦前大学に入った時のことを書いています。大学に入って初めて、どうも天皇は8代まではいなかったのではないかとか、だつて平均年齢130歳だもんとかですね。それでお話を聞いてびっくりするわけですね。ああ、本当だつたのか、そうだつたのか。それでその後先生が、「今日言つたことは秘密だからね」と。「民衆の前で言っちゃいけない」と、こう言うんですね。学生はもう、私は国家の秘密を知つたという、そういう自負心というか満

足心でいくという。だから完全に国民がここでは分かれているのですね、知識を持って大学で学問を学んで支配する階層と、初等教育だけで終えていくという2つに。教養というのは本来的に人間を結び付けるものですから、それが存在しなかったという事例だと思う。

ただ、そのシチズンシップがないというのはバーナード・クリックという——ブレア政権の時にシチズンシップ教育の必修義務化を促した報告書のまとめ役の委員長ですね——、この方が『シティズンシップ教育論』というのを書いていますが、イギリスでも僕は初めて知ったのですが、市民という言葉はあまり使わないんですね、サブジェクトだそうです。やっぱり君主のいる国にはそんなに簡単にシチズンシップって定着しないのだなということも、視野に入れる必要があるかと思います。

【11】もう一方、問題なのは、ではその肝心の学問を教えている大学、われわれ、さっき学長先生が大正8年に、本当にこれエリート大学ですよ、帝国大学からそういう私学の優れた大学8つしか選ばれなかったという大学の中でいくとときに、そのモデルになったのはやっぱり帝国大学ですけども、その最初に明治期に高等教育をつくったときの責任者の1人である大木喬任文部卿が、高等教育についてこう述べています。「百般の工芸技術及天文物理医療法律経済等の実技が大事であって、智識以上の道理は大学には必要ない」と。だから言うのですけど、大学教員は常識がないと言われても仕方がない。明治時代から道理がない。知らなくていいと教えられたんだから、仕方がないと居直るしかないのね。それで帝国大学に入ってみたら、これは帝国大学とその前の東京大学の卒業生見ても分かりますけど、東京大学、帝国大学の圧倒的卒業生は役人ですよ。法科大学が圧倒的に多くて次に医学部という事実がある。本来大学であれば理学とか、サイエンスとか文学とかいうんですけど、文学部なんか文・哲・史合わせて4年間で卒業生が38人ですよ、これ。年間1人しか2人しか文学部は卒業生いないんですね。需要がないとも言えるし、文化を育てることを大事にしてない。でも、あえて言わなきゃいけないのは、教養教育というのは、日本では実学中心の高等教育の導入という文化的な歴史的原罪じゃないんだけど、そういうものを背負ってスタートしているんですね。だから簡単に乗り越えられて、シチズンが育つような教育というのは、なかなか難しいというところで、諦めずに努力するしかないという話です。

3. 教養教育と戦後教育改革

【14】さすがに戦後になるとシチズンシップ、民主主義の教育というのが非常に大事になってきます。これテロップが付いているのは、私は今、多賀城市というところに住んでいるんですけど、町内会が非常に盛んなところで、毎年11月に文化祭やるんですね。町内会の方がいろんなお手玉とか作ったものとか出してくるので、僕も住んで5年ぐらいになるので、何か出品しようかなと思ひ、買いためていた古本で、雑誌で見る戦前・戦中・戦後というのを作って、戦後だとやっぱりさっき言ったこれですね。前、僕、福島大学いたときに古

本屋に行って、こういうのを安くたくさん買えた。で、こういうのを集めて、ビデオで流したんですよ。それを一部転用したんですね。誰も来てくれないかと思ったら、僕より二回り年上の方がビデオを見てくれました。「ああ」と思って次見たら寝ていました（一同笑い）。

【15】有名なアメリカ教育使節団の報告書の中でも、一般教育というのはあまりにも少ない、過度の専門化が進み、職業教育や専門教育があまりに強調されているというので、自由な思考への基礎とか職業訓練の基礎としての人文的態度が必要である、これが将来の生活を豊かにして、職業生活が人間社会の全体をいかに適合するか、こういう内容をおっしゃっている。

【16】それは大学だけじゃないのですね、一般教育の理念が言われたというのは。これは昭和21年5月に文部省が発表した教師のための手引書で『新教育指針』といいますが、この中では人間性・人格・個性の尊重、科学的精神、合理的精神、哲学教育、これが一体的に論じられて、こういう人間を戦後は育てるべきだということで、教育の目標は民主的社会的の形成者ということをはっきりうたった、画期的なものです。これは使節団報告書のすぐ後に出た。日本人も当時やはりそういう自覚があった。

【17】実際教科書見ると、やっぱりこの時期の教科書は、実にシチズンシップ教育そのものだと思います。これは国語の教科書。『太郎花子の国語の本』、これはたぶんこの中じゃ受けた方はいらっしやらないと思いますが（笑）、もう『平和のしらべ』というタイトルそのものからしても、どういう人間を教育を通じて育てたいのか。単に言語教育、文法教育ではないということですね。

【18】それから昭和28年の国語の本にも、「文化と平和」とする教材で、文化の日に平和について考える講演をするというのがあります。

【19】『Jack and Betty』、これも有名な英語の教科書ですが、「スポーツマンシップと民主主義」という項目があって、「あなたが野球チームの一員と考えてごらん。あなたのポジションが何であれ、その役をしなきゃいけない」と。「誰もがチームには良い投手が大事と知っている」と。「プレーしている全ての選手は、投手と同じに大事なのだ」ということで、選挙でキャプテンを選んだり、そうしたらそれに従ってやる、民主的に。やっぱり当時日本人はあまり知らないもので、野球を通じてという工夫もしています。だからこれは後で述べますけれど、シチズンシップの教育というのは特定の教育や科目だけでやるものではないのですね。教育課程全体について、内容を追求していくというのが非常に大事なことじゃないかなと思います。

【20】ただ、一番今言ったシチズンシップ教育の原型になる内容を述べているのは、大学基準協会が1951年に出した『大学に於ける一般教育』、これは非常に水準の高い内容ですね。戦前の大学教育を反省し、専門性を偏重した結果、学術の進歩はすこぶる目覚ましい発展を遂げたが、大学の目的である人格の陶冶という問題が閑却されてしまい、その揚げ句の果てが現在の社会的不安という悲劇的な結論を出した。350万人の日本人が亡くなり

——中国では1,000万人ぐらいですかね——、原爆が投下されるという悲劇を招いたのは、専門を勉強しすぎたからだという、簡単に言えばね。そういうことばかりしている市井の人として、あるいは家庭の人としての生活において、ちゃんと人間としての自覚を持たせたい。これはやっぱり一般教育の戦後の出発点で大事なことだということは、何回繰り返してもいい。

【21】ただ、そう理解しなかった大学もあるんですね。面白いのは、『学問と教養』という本があるんです。これは東大教養学部の人たちが作った本で、戦後知識人を代表する矢内原忠雄さんが学部長です。東大の教養学部って、戦後できた唯一の教養教育を専門にやる学部です。さぞかし立派なものだろうと思って読んでみたら、そんなことは全然ない。驚くべきというか。矢内原さんは、学問というのは、総合的智識と真理探究と善を実現する手段、この3つが大事だと述べています。これはもっともですね。教養の役割は、専門分化する学問の総合化と人間性の陶冶があるが、一般教養としての教育は、教養が学問に役立つ第一の事なんですよ。一般教養をきちんとやると学問がしっかりできる。学問がしっかりできると人間ができると。でもそれは確かに、そういう学問もあるけど、恐縮ですが今の学問はそんなことはない。いかに被引用件数の高い論文をたくさん書くか、国際学会で英語で発表するか、ということですね。最近、ある評価の研究会に出席したのですが、どうやったらよく評価されるでしょうかと、こういうテーマでやってんのね。そんなことはない、人から評価されるのではなく、学者というのは自分で自分を評価して、学問がどうあるべきかを言えないと駄目だと思うんだけど、これはちょっと古い考えであって、どうやって英語のジャーナル誌に書けるでしょうかって、こういう話を中心にやっている。果てしなく細分化される学問で行き着くところは、戦前と同じ反省をまたすることになると思うんですね。これ、1970年代までこの本を使っているんですね。驚くべきことですけど。東大の方いたらごめんなさいね。たぶんこれ使ってなかったと思うんだけどね、教科書としてはね。こういう受け止め方もあるという例です。

4. 教養教育の現在—世界

【23】そういう点では教養教育は絶えず危機にありました。アメリカは今、危機の真ただ中にある。アメリカ研究をやっている方いらっしゃると思いますが、90年代からリベラルアーツカレッジが急速に減少して、人文学教育、ビジネスの学位も減ってんだよね。アメリカでMBAは結構ありますけど、博士課程における経営学の学位は、90年代の末ぐらいから急速に下がっています。今、経営学部つくろうと思って、逆行すると思うよね。そんなものつくってもたぶん、役立たないのじゃないかなと思う。

で、デレズウィッツというエール大学の教授が2年ぐらい前ですか、『優秀なる羊たち』という本を書きましたよね。羊というのは英語圏、キリスト教圏で言ったら、迷える、さまよえる、自分で行動できない代表として羊が出てくるんですね。羊はメーメーいってさ

まようから、ヤギを1匹入れとくと、ヤギがエイヤーって動いていく。優秀だけど羊だというわけですね。だから自分自身で価値判断を持ってない職業教育、職業ばかり目指す。日本と同じことを、実はアメリカの大学人も言っている。

【24】特にリベラルエデュケーションを軽視して、その代わりにSTEM——Science, Technology, Engineering and Mathematics——、いわゆる理工系教育を大事にしようというのがアメリカで急速に広まっていて、リベラルアーツ教育対STEM教育、こういう対立の構造があります。例えば特にこれは共和党の知事が、州立大学に対するそういうプレッシャーをかける。スコット・フロリダ州知事が「私は人々が仕事を得られるところに金を出したい。人類学者がたくさんいることにこの国の利益があるのか。私はそうは思わない」と言う。マックロイさんというノースカロライナの知事は「ジェンダーを勉強したければ私立学校へ行きなさい」と——これ國學院は得意かもしれませんよね——、「私は仕事を得られないところに金を出すつもりはない」。アメリカが大したものなのは、こういうことを言ったら必ず学会が反論するんですね。人類学会がスコット知事に「人類学会は考古学、生物学、文化、医学、言語学を含んで研究しており、たぶんあなたは人類学者がわが国の科学分野のリーダーであることを知らないのだ」と、ちゃんと人類学会が声明を発表した。手紙をお送りしたのかな。オバマ大統領も2015年かな、ウィスコンシン州で「熟練工や商売に通じた人々は、美術史の学位を取得した人よりもずっと多くお金を稼げる可能性がある」と。そうすると「オバマ大統領は共和党の政治家たちと共通の地盤を見つけた」と皮肉られて、あわててオバマさんは訂正の声明を出している。

【25】その背景にあるもう1つは、リベラル教育というのは今アメリカで大変動している。これは80年代から、カルチュラル・スタディーズ、文化戦争の時代に入っている。何がアメリカの理念を支えるかという中核的問題、コナント報告にあった自由社会、あれはグレート・ブックスですね。西洋の古典中心主義教育を普及したのですが、その西洋の古典中心主義というのは、白人優位の理念である。だいたいアメリカというのは、ネイティブアメリカンのいるところにヨーロッパから押しかけて土地を収奪して、そして搾取によって奴隷制も導入した。その負の歴史も学ぶべきで、アメリカのオリジナルは独立戦争じゃないんですね。あとはジェンダー問題もそうですね。いわゆる文化的多元主義が伝統的なアメリカの理念を否定した。これはいいんですけど、その結果、じゃあアメリカ民主主義社会の源流は何かということが、解体してしまったというのが、今のアメリカの状態です。特にリベラル左翼も激しいそういう主張をする。右翼のほうは何かというと、創造科学ですね。いわゆる進化論の否定と、神の摂理が地球に現れているんだ、その密接な背景には、それを担って世界を引っ張るのはアメリカ人だというのが実は潜んでいる。このプロテスタントの思想を背負って、迫害されてアメリカに移動していますからね。そういう文化的多元主義の下で、西洋古典主義の懐疑を中心に構成された文化左翼の主張が、国内の政治的、文化的対立を深めた。その結果何が壊れるというのがローティ『アメリカ 未完のプロジェクト—20世紀アメリカにおける左翼思想』です。これはトランプの出現を予測し

ているとって評判になりました。これは2000年に出ましたけど、トランプ政権が生まれたらそのあと復刊されました。すぐに手に入れます。

【26】で、トランプ政権が来ると何が起きたかという、これによって文化、リベラルアーツ教育がもっと圧迫される、トランプ政権の下でいかに生き延びるかという本、『WHAT WE DO NOW』ですね。『Standing Up for Your Values in Trump's America』という本がごろごろ出ている。これは去年岩波書店で訳されました。ナオミ・クラインという——これはカナダのジャーナリストですね、環境問題とか惨事便乗型資本主義の本を書いた方が、「ノーとは限らない」という本を書かれた。『TRUMP SURVIVAL GUIDE』も出ている。だから実はリベラル教育といっても、いわゆるシチズンシップ教育の理念がアメリカで共有されて一本なのではないという、中身を問い直しながら進む状態にあるということ、われわれは念頭に置かなきゃいけないわけです。

【27】一方ヨーロッパ。これは大変ですね。イギリスのEU離脱問題を含めて、戦争がなく、諸国が統合して1つの国家をつくっていくという、政治社会をつくるという大実験が破綻するかどうかという問題ですね、これは債務危機問題、リーマンショック以後、それぞれのEUを構成する国の経済的弱さが反映して、お互いに保証し合うので、一国が債務危機になるとそれが連鎖して、EU全体の危機に陥るという危険性がある。難民危機、これは中近東から難民申請者が入って、EUの中は基本的に移動は自由ですから、どこかの国で受け入れたら、それが域内のどこでも自由に移動できるので、入口にいる国はとにかく入れちゃって、もうあとは出てっちょうだいとやって、やっぱりドイツ、イギリス、先進国に入り込んでくる、そこの対立が極めて響く。わずか9年間で6倍に難民が増えている。同時に、これはイギリスでも起きましたけども、テロですね。2015年にEU全体で360以上のテロが発生して、211のテロを事前防止した。全部で570ですからね。1日平均1.5ぐらい、テロの危機が防止されテロが起きるといって、大変な状態にある。僕、退職したので女房と外国旅行に行くことにし、最初フランスに行こうと思ったんですけど、フランスでもテロがあったので、すぐやめて。フランスは今、ヨーロッパでテロ危機リスクの2番目なんですよ。全部ランキングがある。比較的低いスペインに申し込んだら、スペインで間もなくテロが起きて、あれっと思ったならその旅行業者が1万円値下げしてくれました。無事に行って帰ってきたんですけど（笑）。問題はこのEUという1つの圏でいくときに、各国の文化的、経済的力が違う中で、EUに全部統合されるわけじゃなくて、じゃあイギリスでまとまりましょう、フランスでまとまりましょうといっても、この国民国家の枠の中でも共通にまとまらないという現象が起きている。これはエスノリージョナリズムというふうに、遠藤乾さんという欧州の統合の専門家が、書いているのですね。右翼ポピュリズムというのが結局反ユーロと結び付いて、フランス国民戦線、UK独立党とか。それからUKのEU分離についても、全部一枚岩じゃないですからね。スコットランド、イングランド、ウェールズ、それからアイルランド、ノースアイルランド、全部スタンスが違ってくる。そうすると地域ごとにまとまった政党は、反EUということで戦線を組んで、選

挙の結果では国民の結論は出るけど、その結論に従わないという現象が激しく進む。だから、もう礫岩国家になっている。ぐちゃぐちゃだという状態に進行している。

【28】 そうなっちはいけないので、どうやって国境を越えたガバナンスを支える市民を育成するかというのがヨーロッパの課題になっている。ここでもシチズンシップ教育って真空状態の中で、これをやればシチズンになるという問題ではなく、どうやってEUを再建するのか、あるいはそれぞれの国の利益を守るかという、その動きの中で動いているということでございます。従ってEUの中でもシチズンシップ教育は、喫緊の課題として教育大臣委員会でも採択され、欧州議会でも個人の責任についての教育勧告ということで、ナショナリズムの問題って2次的ですね。それは確かにあるんだけど、国を越えて自由に移動できるのに、フランス人にとってとか、こういう話ではもうEU全体を守れないということですね。

実際、ヨーロッパを中心にできてきたOECDもそうですが、これは経済団体だという理解がありますが、今OECDの教育理念も、経済中心主義の教育理念からもっと広まってきて、教育の成果を収益ベースで測定される人的資本概念から大きく脱却して、市民社会の主体を育成する視点を強めているんですね。2005年から学習の社会的成果プロジェクトをスタートさせて、これは市民・社会的関与で、要するに経済的な成果だけじゃなくて、市民として民主主義を守る主体教育、どう育てるかというところでのプロジェクトが、今進んだと。

【29】 こんなイメージですね。Civic and Social Engagement。2010年以降どうなったか、僕も追跡はしてないのですが、これは日本ではほとんど知られてないけど、大事なことだと思います。教育学者は結構収益率の問題ばかり言うんですけど、経済だけじゃないという状態に今なっている。

キー・コンピテンシーは皆さん方お聞きになったことあると思うのです。どこでも大流行。でもキー・コンピテンシーと言っても、例えば中教審答申やこういうところでの関係者が言うときには、比較的カテゴリー1に使って言っているようです。言語、シンボルとか、つまりニュートラルな知識の構造だけ問題にしている。その能力をどう育成するかと言いましたけど、実際にはこれは3つに分かれていて、カテゴリー3は大きな展望の中で活動する能力や、自らの権利、利害、限界やニーズを表す、表明するもの。まさにシチズンシップのスキル面から見た、能力面から見た構造化がされている。全体としてこれは理解して共有することが大事ですね。

5. 教養教育の現在—日本

【31、32】 教養教育の現在ですが、これはもう、正直大変な状況になっています。もともと日本の一般教育というのは、戦後すぐはさっき言ったように、民主社会の担い手を育てるという理念でスタートしましたが、実際には専門教育中心の大学という構造があるので、

妥協的に4つの役割を持たされる。今日、高大接続の話がありますが、高校から大学へどう橋渡しするか。高校までは詰め込み主義、簡単に言えばね。大学に入ったら先に勉強しると、学習スタイルの転換はどうするかと。それから理系の数学・物理学、これは専門教育の準備で、とにかく一般的にしっかり語学、数学やらないと専門についていけない。特に情報リテラシーなんか新しい分野ですから。そして専門分野以外の幅広い知識となってきたけども、実際にはこのように分解してみると、市民育成というテーマはほとんど解体してしまう。専門分野の幅広い知識を持ったって、使わなきゃ定着するはずがないですね。ただの物知りでしかない。では何を一般教育、教養教育で追求するかという問題が、曖昧なまま進んでいる。

その理由の1つは、コンピテンシー、いわゆる能力を知識と切り離して捉える教育論が非常に流布されたというのが大きい。2008年、10年前の答申ですが、知識と能力を二項対立的に捉えて、「大学教育の改革を巡っては、何を教えるかよりも何ができるようにするかに力点を置き、その学習成果での明確化を図ってという国際的な流れがある」。これは半分間違いで半分は当たっている。知識よりも能力が大事だ、何ができるかが大事なんて国際的に言ってない。知識も大事だが能力も大事だ。知識を学ばなければ身に付くはずがない、これは大学の研究者、教員はみんな実感していると思います。

ただ、知識だけだと知識詰め込み主義になると主張しているんですね。結局アクティブラーニングとかグループディスカッションとか一応あるんだけど、決まったことをみんな、5人で話し合っ、感想には「今日も楽しく話し合いました。でも何を学んだか分かりません」なんて、そんなのが出てくる。教育そのものが、この流れの中では非常に軽視されているんですね。中教審答申の中では、教養教育と言っていたのは18年前の『新しい時代における教養教育の在り方について』だけですね。18年間、教養教育が大事と言っ、こなかったという問題もあります。

【33】 代わって、グローバル人材論が登場しました。グローバル人材といっても、これ英語で何て訳すんですかねという問題もあるんだけど、本当にこのいろいろ出てくるグローバル人材論によると、グローバル社会に適応した人間像だとか、非常に疑問がある。4年前、日経連がグローバル人材について調査をしたのを発表しました。グローバル人材の定義がまずないんですね。参加企業の中で37%は人材の定義は「定義していないし、今後も定義する予定はない。」なぜですか、「定義する必要を感じない。」なぜなら海外展開しない。海外展開しないからグローバル人材要らないということはない。海外に行こうが行くまいが、世界のどこの国でも人間が自由に移動し、そこの市民権を取り、そして社会生活に参加する、言葉も覚えていく。日本にだっていろんな国から来る。日本社会がグローバル化する中で、それをどう受け止めるかというのがグローバル化であるにもかかわらず、この中では要するに、わが社が海外に行って仕事をしないから、グローバル人材は必要ないと言っている。これで済むのでしょうか、ということですね。同じように、少し古い2006年ですが、みずほ総研、これは経産省委託研究でやったんですね。グローバルビジネス時代

における新卒社員の能力・資質、何かと言うと「好奇心・チャレンジ精神」「主体性」「規律性」、だいたい8割から9割がこれを身に付けてほしい。じゃあ「自国の文化や社会や文化の長短を客観的に認識し、アピールしたり自己批判したりする力（ナショナル・アイデンティティー）」、これ必要ですかといたら、従業員が300人から2,000人近い企業の3割、2,000名以上で23%が、これは要らないと言うのですね。それから、「他国の社会や文化を異なるものとして積極的に理解・受容する力（異文化理解）」、これもだいたい30%ぐらいはそんな力要らないと答えている。いったいこれはどういうことか、と思いますよね。これは大学で考えるグローバル社会に生きる人間像と大きく乖離している。だからナショナル・アイデンティティーの問題でも、國學院のような大学の価値っていうのは非常に高いという。

【34】 ちなみに、日本の大学はここ数年、10年ぐらい、社会に合わない、企業が求める人材が育てられないというので大騒ぎされ、専門性が育たないって言われていますよね。だけどそう言うけど、じゃあ実際に日本の企業が新卒採用で何を大事にするか。2003年、15年前の日経連の調査、新卒採用に関するアンケートで、新卒採用で一番大事なのはコミュニケーション、2番目にチャレンジ精神、主体性、協調性、誠実性、責任性、ポテンシャルときて、専門性は10%台なんですよね。企業自身が専門性を求めてこなかった。学力成績は7.6%。じゃあ最近変わったでしょうと思って、2018年のアンケートを見たら変わってないですよ。むしろコミュニケーション能力が82%、主体性、チャレンジ精神、協調性、誠実性、次にストレス耐性が入ってきたんですね。ストレスに強い新卒社員という（笑）。うーん。ストレスに強くないほうが人間として自然じゃないかという気がするんですけど。で、専門性は減っている、かえって。だから逆にこれは、グローバルな世界の動きに対して企業人自身が対応してない、と私は言わざるを得ないと思う。こういうことだけ見て、大学教育が反省をしていたら大変なことになる。大学教育がちゃんとした教育をして、企業や社会に対して「ちゃんとグローバルな視点で人を採れ」と言う時代にならなきゃいけないのではないかな。

【35】 ちなみにアメリカの場合ですね。アメリカもいろいろと、リベラルエデュケーションについては対立もあるけれども、AAC&U、Association of American Colleges and Universities、これはアメリカでも最大規模の大学連合体、公立・私立関係なしに入っているところですが、ここではLEAPプログラムというのをつくっています。Liberal Education and America's Promiseですね。リベラル教育とアメリカの約束って何だか分かんないけど、promiseは約束というよりは将来展望みたいな言葉で、これは90何年かに、クリントンの時に国務長官のパウエルがつくった財団がAmerica's Promiseというのですね。青少年に対して、アメリカの将来を担うようなことをやってやろうという、それからたぶん引っ張ってきていると思います。このAAC&Uは、アメリカで最大の一般教育、リベラルアーツの推進母体であって、日本でもこれをいろいろとモデルに捉えています。ここでどんなことを学んでほしいかという、結局コンピテンシーなり抽象的なも

のではなくて、例えば「人類の文化と自然界についての知識」、科学と数学、人文学、社会科学ですね。そしてこれをどういうふうに学ぶかという、「現代及び昔からの大きな問題」をどう見るかというふうに、個人の関与の仕方を検討する中で学ぶ。それから「探求と分析」「批判的および創造的思考」「口頭と文章によるコミュニケーション」とか。そして、「次のものを含む個人的・社会的責任」「地域およびグローバルでの市民的知識と参加」「異文化の地域と能力」、やっぱりここでもアメリカの民主社会を守る、担う学生を育てるということが、リベラルエデュケーションに対する圧迫がいかにあろうと、きちんと維持されてるのですね。しかも、アメリカの企業人もこれをちゃんと受け止めています。

【36】 LEAPプログラムについて言うと、Employer-Educator Compactというふうにまとまっています。これはつまり、AAC&Uが雇用者と議論して、どういう点を雇用者が評価するかというアンケートを取って出しているんです。それでいくと、「地域社会と民主主義社会に貢献する、市民としての知識、能力判断力」を育ててほしいという企業が82%ですね。「リベラルアーツと科学に対する幅広い知識」が80%。「批判的思考力」、まあこういうスキル部分もありますけど。「多様な状況の問題解決力」とか、「それから地域社会での問題解決力」、これが86%というふうに、ちゃんと社会の中で活動する学生、経済人、経営人を越えて、企業人も受け止めているというのが、向こうから学ぶべき点ですね。

6. 教養教育の未来

【37】 教養教育の提言は、日本学術会議とか相当あるのですね。あるけど残念ながら、日本学術会議が『21世紀の教養と教養教育』を書いたからといって、これを参考にして教養教育をするという大学はそうそうあるものではない。やっぱり教養教育の理念はこうだからといって、それに合わせて教員を採用したり組織をつくるというほど、今の大学の環境は恵まれていない。私のいた東北大学は、日本で3番目にできたといわれて、年間の予算が1400億って大きい大学ですけど、それでもやはり教養部を解体した後は、教養教育担当教員は90人ぐらいしか確保できていない。力が非常に弱いですね。弱いけど何とか、大学ごとで維持するっていうのがすごく大事なことだと思います。

【39】 そういうシチズンシップ教育を進めていく上での留意点がいくつかあります。さっき紹介したクリックの『シチズンシップ教育論』、これはなかなか含蓄があるんです。ずっとやってきている方は、いろんな知恵があるんですよ。「政治的リテラシーとは、知識・技能・態度の複合体である」。知識だけじゃ駄目、技能でも駄目、全部一体になり、「3つは一緒に発達していくもので、それぞれが残りの2つの条件となる」。「読み書き能力という意味でのリテラシーと政治リテラシーとの大きな違いは、読み書き能力は1人で学習できるが、政治リテラシーは集団行動や集団の相互作用が欠かせないものである」ということですね。これはとても大事なことで、従って正課教育の枠の中で知識だけ教えても、政治的能力は身に付かない。シチズンシップ教育は完結しない。ですからボランティアとか

正課外教育。私は1971年に大学に入りましたが、だいたい大学の一般教育って勉強しないのが最高でしたよね。高校まで君たち勉強しているから、もう大学で勉強しなくていいと、そう先生言わないけどね。言わなかったけど、暗にそういうメッセージを出すように、嫌々授業していましたよね、「来なくていいんだよ」ってね。出席も取らなかった。レポートを出したら、優はやらないが良はやる。で、半年なり1年間、友達つくったりクラブ活動したり何なりして、専門に入ったらバリバリ勉強。それで十分追いつく、文系の場合はね。だから正課教育の中で全部完結しないで、どうやって豊かな経験をさせるか、これが1つポイントになると思いますね。

ハンサード協会というのはイギリスの、このテロップの中で紹介されていましたが、1944年かな、ずっとこのシチズンシップ教育を進めている団体で、政治教育の目標というのを3つ挙げている。「知識の水準」、知識がなきゃ物事は展望できないよね。それから「能動的シチズンシップにふさわしい水準まで、知識・態度・技能を育成する」。「現実に論争されている問題領域に踏み込んで、統治方針や体制を変革する可能性を考察する」。これは日本の文脈が一番難しいですよ。具体的な政治問題をやる。でもこれはアメリカでも難しいのです。さっきのご紹介にありましたが、学問の自由の研究を今年度から始めているんですけども、その始めた1つの理由は、アメリカで例えば進化論の授業をすると、進化論を教えるとは何事だと、親から抗議が来るんですね、学生自身も抗議する。それからオーストラリアにも調査に行きました。そしたらオーストラリアの大学では、中国の学生がすごく増えている。政治学の先生なんかは、中国、台湾、香港とか、地域を並べてやる。すると中国大使館から、中国と香港と台湾って地域にすぎないものを同じに並べるのは何事だと、抗議が来るのです。これは学生がチクるんです、大使館へ報告する。オーストラリアの大学生のだいたい3割近くは留学生で、ほとんどは中国人ですね。この人たちがいなくなるとお金がなくなるから、今まで6件の告発があって、6件とも全部大学は謝ったのです。不適切な発言がありました、申し訳ございませんでしたと。つまりそれだけ、現実政治の利害が大学教育の中に入り込んで、今までは学問だからといって学生は文句言えなかったのが、そうではない状態になってくるという中で言うと、第3の点を議論するというのは非常に難しいといえますか、日本の場合は特に難題です。しかし、たぶんこれを大学教育の中であろうとどこであろうと、どこかでやっぱりクリアしていく、やっていく力が付かないと、本当のシチズンシップって育たないですよ。

私が大学に入学した71年っていうのは大学紛争のすぐ後で、大学の授業を持ったけども、まだ何て言うかな、大学はどうあるべきかという議論する雰囲気がたくさんあって、しかも私は北大でしたけども、寮生活8年半でした。最初の恵迪寮2年間、学生数315人かな。5人1部屋でもって寮生がいる。次が北学寮って学部寮で75人、最後は院生寮で14人って、男同士だけで3つの寮をずっと進んで、彼女ができると寮を出ていくっていう（笑）。そういうところにいると、論争なんて当たり前で、同じ学部の間なんかいませんから、ほとんど。理学部、工学部、文学部とか、しっちゃかめっちゃか酒飲んで、論争の文化がも

う体質化しています。去年、おととしかな、北大でこんな話をしたら、「先生は恵迪寮の卒業生ですね、論争の文化が身に付いています」と言われて。論争しないんですね、日本人は。でもそれはシチズンシップ教育の最終目標でも何でもなくて、プロセスで当然通るべきところですね。これがどうやったらできるかという、大変な問題だと思います。

【42】もう1つ私たち考えるのは、あまり教育学者は言わないけど、日本の学生集団が特別なんだよね。これはOECDの『Education at a Glance』という統計集に出てくるもので、ちょっと古いですけど基本同じです。何かというと、これは大学の1年生が何歳ぐらいかを示しています。イスラエルの場合は21歳までの学生が2割、24歳までの学生が5割、26歳までだと8割。言い換えればイスラエルの学生の1年生の半分以上は24歳以上ってことです。これ戦前の日本の大学と同じなんです。日本の戦前の大学は20歳で法令上は入れるけど、実際の平均入学っていうのは22、23歳ぐらいなんです。1浪2浪しますから。僕の時代も、北大ですけども半分は現役だけど、半分は1浪で10人に1人は2浪がいましたもんね。だから平均年齢、たぶん20に近かった。大人ですよ、やっぱりね。お酒だっちゃん高校時代から飲んでたからね、というのもありますけどね。

日本はどうかというと、見てください、この幅の狭さ。18歳から19歳に全部固まってる。こんなのは金太郎飴ですよ。人間は多様な集団で成長します。それは地域も違う、それから国も違う、言語も違ったり、男女とかね。そういう横断的な多様性と異年齢集団ですよ。この2つの要素が入ったときに、先輩を見てああしたらいいとかこうしたらいいとか思いながら、先輩が後輩を指導する。そういう異年齢集団と横の多様集団の中で学びますが、日本は年齢的多様性ゼロの集団なんです。全員生活年齢が幼い中で育ってきて、大学に入る。だからほとんどたぶん考えている中身が同じに近いだろうという中で、シチズンシップ教育をしないといけないという難しさがある。あとは韓国かな、ここにあるのは。この3つの国以外は全部多様性がある。これをやっぱり視野に入れていく。しかもそれなのに18歳で選挙権を持っちゃったわけですよ。という問題を大学教育の中で考えていかなきゃいけない。さっきの教養学部のいろんな問題あるけども、それをうまく組み替えてシチズンシップ教育にもっていくときに、いろいろな問題があるんですけど、まずやっぱり教えられている知識が少ない。

【43】これはちょっと飛びますけど、東北大学で数年前から4年生の卒業時点に、あなたは東北大学で学んでどんなものが身に付きましたかという調査研究を、もう第3回までいったのかな。最初にやった調査結果がこれですが、例えば幅広い教養が入学時に比べてどうなりましたか、分析力・解決力が付きましたかとか、こういうふうずっと挙げてるんですね。そうすると4年生だったら、入学時に比べて「幅広い教養が大きく増えた」「増えた」のがだいたい8割ぐらいの学生。東北大学がこの上のほうですね。「分析力・問題解決力が付きましたか」、高いです。専門・学科の知識も8割が増えましたって書いている。批判的思考が76%、リーダーシップだけけど付いたっていうのは5割弱なんです。まあ全員がリーダーシップがあるのも怖いから、これでいいですけども。「協力して物事を遂行」。

問題はここですよ、異文化の人との協力、地域社会の問題について6割弱、国民が直面する問題6割、「グローバルな問題に関する知識」が6割と学生が答えている。高校を卒業して入った時に比べて、増えてないっていうのは4割ぐらいだと思いますね。だからこれ、東北大学の教育は何しているのと。一番問題なのは外国語の運用能力ね。減ったっていうのも15%あるんですよ、英語教育が。入試の時が一番英語の力があると。この話を東北大学の教員の中でしたら、英語の先生が「いや、思ったより減ってないな」って（笑）。何をか言わんや、ですね。この話をしたら、北大の先生も「いや、やっぱり東北大は減り方が低い」と言うんです。國學院はどうか分かりませんがね。なんでこうなるかという、やっぱり簡単な話で、外国語科目は1～2年生しかやらなくて、4年までは上がっていかない。これは文系の場合にはやっぱり学部によって相当差があるんですよ。それから幅広い教養は8割があるっていうけど、グローバルな問題に関する知識についてとか、国民が直面する問題とか、こういう大事な問題について6割ぐらいの学生しか増えてないと答えるのに、教養は8割付いているという、この教養って何って感じがするんですよね。これやっぱり問題。原因は明らかで、簡単に言いますと、こういう科目ないんです。東北大学は全学教育で、1年間とにかくやらせますけど、例えば憲法の科目、2科目しかないのね。だから憲法聞かずに大学卒業しちゃう学生ごろごろいるの。なんで憲法の授業をもっと大事に……まあ憲法を別に金科玉条というわけじゃないんだけど、やっぱり国の政治的秩序の根幹ですからね。それを理解しないってどういうことだろう。それからもっと深刻なのは、東北大学は今400人ぐらいかな、イスラム圏から留学生が来ているんですよ。正規の留学生が2,000人ぐらい増えているのかな。インドネシアとかインドとかから来ている。ターバンは巻いてないけどショールをした女子学生もすごく増えている。イスラム関係の授業が全学で2つしかないですね。それも文学部のイスラム関係の科目であって、それで3人ぐらいしかいないイスラム・中近東の専門家の講座が、今度退職したら、この3月退職した方の後任が補充されない。イスラム研究は要らないのか。いや、そんなことないですよ。

それからロシア語の専任教員が1人しかいない。だいたい年間40人ぐらいしかロシア語教育を受けないけど、ロシアについての研究者が東北大学にいないんです、教育について。だから文科省の世界展開力事業で、東北大学はロシア担当になった。笑い話なのですが、ロシア担当になったけどロシアの教育についての研究者がいないんですよ。で、僕は高等教育でロシア関係知っている人いないかと、頼まれて探したらびっくり。日本全体でロシア高等教育について見識のある人は2人しかいない。これはびっくりするよね。だってロシアと言っても東半分はアジアですよ、これ。ひょっとしたら千島列島は取られちゃうけども、2つぐらい返ってくるかも、まあどっちでもいいけど、そうなったときにロシアの教育について専門家がない中で、どうやってこれ、そういう国と関係つくりますかという問題ですよ。

これも何も、全て英語で書ける研究者を育てて、英語でのジャーナル掲載を目的にする

必要はない。イスラム研究の人が英語で書いてどうします。イスラム研究する人は、アラビア語か中近東の言葉で書いて、向こうの人に読んでもらいたいのか、向こうの状況を日本語で書くっていう、それが研究の一番大事なところでしょう。そういう人がいると、中近東の研究やる人もいますよ。やる人もいますけれど、それは1000年ぐらい昔のイスラムの歴史研究です。それじゃ困るでしょう。そこら辺が非常に問題で、この理解の欠けていることは、要するにそういうことを教える科目が大学にないということにほかならない。

【43】しかしそうは言っても急に増えないので、どうするかというと、一般教育、専門教育と分けて、その科目の中でシチズンシップを構成する科目を追求しても難しい、無理だというところがあるんですね。分けなくて、どうやって4年間の学士課程全体でシチズンシップを育てる教育をするかということを考えなきゃいけない。

そのために必要なのは、それは科目設定の弾力化です。今、15回授業して立派な人間になると思っているでしょう、お上が。そんなバカなことないよね。勉強しないほう、出ないほうがいい授業もたくさんあるんです。聞いたら心が汚れるような授業ね（笑）。だけど15回聞かなくて、3回ぐらい聞いたって、意識があれば十分勉強できるじゃないですか。心に残るのは90分の授業で3分ぐらい聞いたあの話だということがある。そうするともっと分けて、例えば年間3コマ、0.2単位で、大学院生の場合はね。半年間に15回聞いてあと4年半何も聞かないよりは、年に3回ぐらいずつ5回聞いたほうがいい。これは設置基準の活用で可能なはずですよ。こういう弾力的なカリキュラム編成が必要だし、それから Across the Curriculum、科目横断の発想が大事です。1つの科目に1つの目標を位置付けない。これは『Citizenship across the Curriculum』という本が2010年に出ていますけども、数理科学教育や包括的平和教育や市民性教育を、特定の科目の中で全部押し込めなくて、学際融合的に進める。

【44】こんな感じですよ。シチズンシップというのは、政治学も法律学も社会学も関わる、生物学も関係する。社会性というのは、生物学的根拠がある。それがベースにあるという話も、たぶん生物学からしてくれたらいいんじゃないの。こんなところが大事だと思うけど、問題は他人の分野に入り込んで、「先生、グローバリゼーションの科目、社会学のこの中でやってよ」と。じゃあチームどうするんだ、チームは先生の科目ちょっとグローバリゼーション弱いから、ここんところ入れてよって誰が言いますかってことですよ。それがなくてこれができないけども、今のような資源が限られる中では、こういう発想がないと恐らく学士課程教育は組めないと思う。

時間過ぎました。【45】最後にクリックの『シチズンシップ教育論』には大変いい言葉があります。リチャード・ホガート、これはイギリスの文学者ですけど、「最近、リチャード・ホガートは怒りというより悲嘆を込めて、若者をシチズンシップ教育と批判的思考によって現代世界に立ち向かえるよう教育しないのは、彼らを『サメがうようよしている海へ準備なしで』放り込むようなものだ」と書いているが、私はこの表現が気に入っている、私はこの表現を気に入っているクリックの表現が気に入っている。「ましてや人間として

の社会性を欠いたまま、他人を食い物にするサメに喜び勇んでなるような一部の学校の卒業生などは論外である」という。確かに大学はたくさんあります。が、それは言わないで、これはやっぱり大学教員としても、両方の面を含めた教育改革っていうのが大事だね。これをどうするかは、ぜひ後半の報告を聞いてまた議論したいと思います。どうぞご静聴ありがとうございました。(拍手)

注

- 1 以下、【】はスライドの番号を示す。

國學院大學 平成30年度 教育開発推進機構 教育開発シンポジウム
2018年2月16日

教養教育の過去・現在・未来
—グローバル社会に求められる市民育成の課題

羽田 貴史
広島大学・東北大学名誉教授、広島大学高等教育研究開発センター客員教授

1

自己紹介

- 専門分野 大学史、大学管理運営・大学教員論(最近は雑学)
- 教育関係共同利用拠点(東北大学大学教育支援センター長) 2009年～2018年
- 主な大学教育に関する業績
 - (単著)『高等教育研究論集1 大学の組織とガバナンス』東信堂、2019年3月近刊
 - (編著)『グローバル時代の教養教育を求めて』2018年。
 - (単著)『POブックレット 研究倫理マネジメントの手引き』2018年4月。
 - (編著)『高等教育ライブラリ13 数理科学教育の展開』2018年。
 - (編著)『もっと知りたい大学教員の仕事 大学を理解するための12章』2015年。
 - (分担執筆)『高等教育ライブラリ1 教育・学習過程の検証と大学教育改革』2011年。
 - (分担執筆)『学生による授業評価の現在』2010年。
 - (分担執筆)『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』2010年。
 - (共編著)『高等教育質保証の国際比較』2009年。
 - (分担執筆)『大学における「学びの転換」とは何か』2008年。
 - (単著)『教養部改組その後』『IDE現代の高等教育』426、2001年。

2

1. シティズンシップとシティズンシップ教育

3

1.1 シティズンシップとは市民権か

- 「市民権と国籍」
 - 市民とはその公式メンバーを指したことから市民権は「政治共同体の成員資格」あるいは「成員であることによって生じる種々の権利と義務」を意味してきた。しかし、両者は、今日では同義と解されるようになり…国民の権利としての市民権の具体的内容は人々が国家に託した役割を前提に、国家がだれに国籍を認め、そのうちの誰と権利・義務関係を結ぼうとしているかにより変化してきた。英国の場合、市民権は18世紀的な「市民的権利」から19世紀の「政治的権利」を経て20世紀の「社会的権利」へと発展してきた。…(日本社会学会社会事典刊行委員会『社会事典』2010年)
- 「市民権(citizenship)」
 - 狭義には政治共同体(国家)の成員資格や法的地位をさし、国籍nationalityと同義である。広義の市民権には多様な意味が含まれる。たとえば、マーシャル、T.に代表される自由主義的解釈では、政治共同体とその成員とを結びつける一群の権利と義務をさし、成員は公民的権利・政治的権利・社会的権利をもつと同時に納税や兵役の義務を負うととらえられる。…(大澤真幸ほか編『現代社会事典』2012年)

4

1.2 シティズンシップ教育とはなにか

- シティズンシップ
 - 「シティズンシップ」は通常「市民権」と訳されてきたが、その本来の意味は「ある共同社会(a community)の完全な成員である人々に与えられた地位身分(a status)である。この地位身分を持っている人々は、その地位身分に付与された権利と義務において平等である」という内容を持つ。「市民権」と訳してしまふと成員資格や地位身分というニュアンスが伝えられず、義務の面が軽視される。そのうえ、「市民権」という訳語は「市民的権利(civil right)」と混同しやすいのでシティズンシップとそのまま表現することにした (T.H.マーシャル&T.ポットモア『シティズンシップと社会的階級』1993、岩崎信彦・中村健吾訳、あとがき)
- シティズンシップは「市民権」と翻訳しきれず、シティズンシップ教育は、「公民教育」、「市民教育」と等化できない(「市民性教育」という使用例=平田利文編『市民性教育の研究 日本とタイの比較』2007年)

5

1.3 変化するシティズンシップ

- シティズンシップの3つの要素(市民的、政治的、社会的)は初期の時代には融合していたが、融合と分離という二重の過程を含んでいた
- 英国における市民的権利は18世紀、政治的権利は19世紀、社会的権利は20世紀に形成された
- 自分自身を改善し、自分を文明市民にするという義務は社会的義務であり、単なる個人的義務ではない。なぜなら社会が持つ社会的健全さは、その成員の文明度にかかっているからである
- 市民的権利は人々に法的能力を付与したけれども、行使することは経済的機会や知識や階級的な偏見によって甚だしい制約を受けていた。政治的権利は人々に潜在的な能力を与えたが、そうした能力を発揮するには経験と組織が要求されたし、政府に固有な機能についての概念を革新する必要があった。社会的権利そのものは、その最小限のものしか実現されず、シティズンシップという織物の中に編み込まれていなかった。(T.H.マーシャル&T.ポットモア『シティズンシップと社会的階級』1993)

6

1.4 シティズンシップ教育の意味

- シティズンシップと教育
 - 「自分自身を改善し、自分を文明市民にするという義務は社会的義務であり、単なる個人的義務ではない。なぜなら社会が持つ社会的健全さは、その成員の文明度にかかっているからである」
 - 「子どもの教育はシティズンシップと直接に関連しているのであって、すべての子どもに教育を施すことを国家が保障するとき、国家はシティズンシップの必要条件と本質をはっきり念頭に置いている。国家は形成途上にある市民の成長を促進しようとしているわけである。なぜなら幼年時における教育のねらいは将来の成人を育成することにあるからである。…教育は市民的自由のための必要条件である」 (T.H.マーシャル&T.ポットモア『シティズンシップと社会的階級』1993)
- シティズンシップ教育
 - 社会の意思決定に関与し、社会を担い、つくっていく能力や意欲を育む教育をいう。「個人化」と「グローバル化」が進行するなかで、個人と国家(を基とする社会)との関係の再構築が模索されるなか、1990年代に入り世界的に関心が高まったといわれている。(日本教育社会学会『教育社会学事典』2018年)

7

2. 教養教育と日本の大学の過去

8

2.1 リベラルアーツと一般教育

- ・リベラルアーツ教育は、ヨーロッパの古典教育に起源を置き、古典文学、哲学、外国語、修辞法、論理学などを学び、特定の職業に結びつかない教養ある人間育成を行うものである。
- ・18世紀後半から、アメリカでは、教育と職業や産業への結びつきが強まり、20世紀にかけて、看護、エンジニア、ビジネスなど職業志向プログラムが高等教育に登場した。
- ・これに伴って、従来のリベラル教育は職業生活に役立たず、過剰に特殊であると批判が生じ、20世紀の中ごろには、リベラルアーツの理念を継承しながら、職業訓練と古典教育を調和させた一般教育の概念が明確になった。
- ・その理念は、批判的思考を育成し、専門分野を超えた能力を育成し、民主主義社会の市民を育てることにあった(ハーバード委員会報告『自由社会における一般教育』1945年)

9

2.2 日本における教養教育の不在

- ・戦前の教育とシティズンシップ教育の不在
 - ・「初等教育ハ我國臣民タルノ本分ヲ弁ヘ倫理ヲ行ヒ各人自己ノ福利ヲ享ルニ足ルヘキ訓練ヲ行フニアル」(初代文相森有礼「学政要領」)
 - ・「我カ臣民ク忠ニ克ク孝ニ徳兆心ヲ一ニシテ世祿ノ美ヲ濟セルハ此レ我カ國體ノ精華ニシテ教育ノ淵源亦實ニ此ニ存ス」(教育勅語、明治23年10月30日)
- ・戦前公教育における学問と教育の分離
 - ・初等教育は「修身」と中等教育では「倫理」
<http://web.kansyo.jp/net/blog/2008/02/446.html>
 - ・大学に進学して初めて触れる「国体神話」
 - ・「これは秘密だから庶民に話してはならない」(井上清『天皇制』1958年)
- ・君主制の共通項？
 - ・「イングランドでは特有のタブー意識は言うまでもなく、市民であるという概念そのものにもかなりの抵抗感がある。我が国の演説家が『市民の仲間のおさん』と呼びかけることはない」(B.クリック『シティズンシップ教育論』2011年)

10

2.2 日本における教養教育の不在

- ・高等教育はテクノクラート育成のため
 - ・明治国家の制度設計者の思想：「百般ノ工芸技術及天文物理医療法律経済」等の「実事」が必要であり、「智識」以上の「道理」を学ぶ必要はない(大木喬任文部卿「訓示控」明治5年)
 - ・帝国大学は、「国家須要/学問」のための機関でテクノクラートと法制官僚育成のためである(中山茂『帝国大学の誕生』1978年)

学部	帝国大学時代 (1889-1893)	東京大学時代 (1881-1887)
農	58	109
医	128	192
理	45	128
工	114	193
文部学	39	76
法	100	313

11

2.2 日本における教養教育の不在

- ・旧制高校に教養教育があったわけではない
 - ・旧制高校は大学の予備教育として外国語、漢文、数学に重点を置いたが、「教養」は、正課教育の外で生徒たちが読書を通じて深めた
 - ・「学歴エリート」の養成機関である旧制高校文化は『武士道的』なものから『修養主義』へと変化しつつ確立していったのであるが、そこでは『努力』『習得』による『人格の完成』に高い価値がおかれており、その点でそれは大衆文化の中核的エリートと何の差異もなかったのである。(筒井清忠『日本型「教養」の運命』1995年、p.34)
- ・男子普通選挙権(1925年)を契機に「公民教育」「職業教育」が青年教育の柱に・・・民主主義を守るのに機能しなかった
 - ・1924年実業補習学校に公民科設置、1930年実業学校、1931年中学校・師範学校、1932年高等学校に拡大
 - ・目的「法制、経済上及社会上ノ事項ノ概要ヲ授クル同時ニ特ニ道法ノ精神ト共ニ共存共栄ノ本義ヲ會得セシム公共ノ為ニ奉仕シ協同シテ事ニ当ルノ氣風ヲ養ヒ・・・善良ナル立憲政治ノ民タル素地ヲ育成スル」(実業補習学校公民科教授要綱、1924年)

12

3. 教養教育と戦後教育改革

13

3.1 戦後教育改革とシティズンシップ教育

戦後は打って変わって「民主主義」に関する解説書が山のように。これらの古本は、福島市の古本市で30年前に購入。中学が高校の先生が退職して整理したらしく、教育に関する戦前・戦後のパンフが沢山。当時の日本人は「民主主義」とは何かを一生懸命勉強した。

14

3.2 日本における一般教育の導入と受容

- ・戦後改革で、アメリカ教育使節団報告書(マッカーサーへの勧告、1946年)が、日本の高等教育の視野の狭い専門化を批判し、一般教育の拡大を勧告
- ・「日本の大学のカリキュラムについて我々が感ずるのは・・・その大部分について一般教育(general education)の機会が余りに少なく、余りに早期の、そして余りに狭い専門化が見られ、職業教育や専門教育が余りに強調されていることである。自由な思考への基礎、職業訓練の基礎として、より広い人文的態度が養われなければならない。これは学生たちの将来の生活を豊かなものにし、彼の職業活動が人間社会の全体の構図にいかんにか適合するかを知る能力を与えるのである。(IV 高等教育 大学のカリキュラム)

15

3.3 戦後教育の理念はシティズンシップ教育そのもの

- ・1946年5月に文部省が発表した教師のための手引書「新教育指針」
- ・人間性・人格・個性の尊重、科学的精神、合理的精神、哲学的・宗教的教養、民主主義の徹底を一體的に論じる
- ・教育の目標は民主的社會の形成者

16

3.4 教科を越えた教育の目標



『太郎花子の国語の本』は、太郎と花子がいろいろな経験をしながら学んでいく小説仕立ての国語の教科書です。これは、昭和24年6月出版ですが、タイトルからして「平和のしらべ」、目次を見ると、平和の鐘や坂西志保の「アメリカの子もたち」というエッセイを入れたり、今読んで楽しくなる内容です。

17



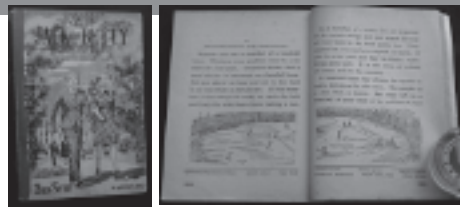
昭和28年の『改訂版 国語の本』(5年下)も面白い教材があります。「文化と平和」と題する教材は、文化の日に平和運動につとめている青山広道博士(架空の人物です)が学校に来て講演する設定になっています。

博士は、「文化の目的は、人間のしあわせにあります。このしあわせは、建設からくるものであって、決して破かいからはきません。この建設が、地球上のすべての人々にいきわたるとき、世界は平和になり、文化にめぐまれるのです」と結び、

校長先生は、「みんなの力で、文化を人間のしあわせに向けてるように、つとめよう」とあいさつしています。



18



この教科書では、野球を民主主義と結び付けた教材を載せています。題して「スポーツマンシップと民主主義」「あなたが野球チームの一員と考えてごらん。あなたのポジションが何であれ、その役をしなければなりません。誰もがチームには良い投手が大事と知っている。しかし、プレイしているすべての選手は、投手と同じに大事なのだ。チームは指示するキャプテンを選挙で選ぶ。市民は市長を選挙で選ぶ。いったん選んだら、選手はキャプテンに従わなければならない」と説いています。

19

2010/9/3

3.5 狭い専門の反省と教養教育

「専門教育偏重の結果、我が国の学術の進歩は頗る目覚ましい発達を来したたのであったが、その反面に於て大学本来の目的である人格の陶冶という問題が全然閑却されてしまい、そのあげくの果てが現今の社会的不安といふ悲劇的な結論を出すに至つたのである。

……一般の大学卒業生は自己の専門学科については高度の進歩した知識・技能を修得はしたであろうが、人間として又社会人としての必要な常識を欠いていたわけである。そういう大学卒業生が職業人として、研究室なり、銀行、会社に於てそれぞれ自己の専門的仕事に従事する場合、特別に問題を起こさなかったとしても、およそ人間の生活は四六時中専門の業務にばかり関係するということには有り得ないことであるので、或いは御井の人として、或いは家庭の人としての生活に於て、経済的、社会的、或いは芸術的諸問題に直面した場合に、果たして人間として又社会人としての良識を失はらかして常に正しい判断行為がなされたであろうか。

(大学基準協会『大学に於ける一般教育』1951年9月、p.8)

20

3.6 専門の反省と教養教育



- ・東京大学教養学部の教員集団による戦後大学の教養論
- ・矢内原忠雄は、学問の前提として、全体的関連における総合的知識、真理探究、善を実現する手段の3つを上げ、教養の役割として、専門分化する学問の総合化、人間性の陶冶があるとする。これらの視点は現代においても通じるものがあるが、「一般教養としての教育」は

「教養が学問に役立つ第一の事」であり、教養論は、学問のための教養として定義され、学問が教養になる時代は、矛盾はないが、専門分化が進行すると教養は解体する運命

麻生磯次『学問と教養 何をいかに読むべきか』(勁草書房、1953年)

21

4. 教養教育の現在—世界

22

4.1 アメリカにおける教養教育の危機

・リベラル教育の衰退?

- ・リベラルアーツカレッジの減少 212(1990)→130(2012)

(D. W. Breneman)

- ・人文学、教育、ビジネスの学士学位が2000年代に減少(S. Jaschick, "Humanities Majors Drop", Inside HigherEd, June 5, 2017)
- ・学生の知的欲求の衰退、高等教育が労働市場と直結し、アイビーリーグなどの選抜的大学が、学生に経済的成功をもたらすシステムとなり、人生を直視し、価値観を形成する役割を消失させた。「リベラルアーツ教育の必要性を訴えたいように、君が大学でほんとうに構築したいと願うべきは、内観する癖だ。それは君の変わる能力を意味するのである」(W. デレズウィッツ『優秀な羊: アメリカのエリート模倣と意味のある生活への道』2016 三省堂)

23

4.2 リベラル教育vs STEM教育

- ・共和党によるリベラルアーツ教育に対する批判とSTEM教育、職業教育の強化
 - ・スコット・フロリダ州知事「私は人々が仕事を得られるところの金を出したい。人類学者が沢山いることにこの国の利益があるのか?私にはそう思わない」(Jaschick2011)
 - ・マクローイ・メスカロライナ州知事「ジェンダーを勉強しなければ、私立学校へ行きなさい。私は、仕事を得られないところに金を出すつもりはない」(2013年1月)(Kiley 2013)
- ・人類学会、スコット知事に反論、「人類学会は考古学、生物学、文化、医学、言語学を含んで研究しており、たぶんあなたは人類学者が我が国の科学分野のリーダーであることを知らないのだ」(Lende2011)
- ・オバマ大統領、 Wisconsin州で「熟練工や商売に通じた人々は、美術史の学位を取得した人よりもずっと多くお金を稼げる可能性がある」と演説。「オバマ大統領は共和党の政治家たちと共通の地盤を見つけた」(Jaschick2015)とからかわれ訂正。

24

4.3 リベラル教育の中核をなす人文学の変動

- ・ アラン・ブルーム『アメリカン・マインドの終焉: 高等教育は民主主義を失敗し、今日の学生の魂を貧しくしたか』(1987=1988)
- ・ 80年代の文化的多元主義が、文明と知性と思像力へのかけがえのない伝道者としての不可欠な知識源として役立つ古典の放棄を強制したと批判
- ・ リチャード・ローター『アメリカ 未完のプロジェクター—20世紀ア メリカにおける左翼思想』(1998=2000)
 - ・ 文化多元主義のもとで西欧古典民主主義への懐疑を中心に構成された<文化左翼>の主張が国内の政治的文化的対立を深める結果、「その時点で何か壊れるだろう」…トランプの出現を予告?
- ・ トランプ政権の出現は、人文学への圧力を一段と高め、リベラルアーツの危機は加速 WHAT WE DO NOW: Standing Up for Your Values in Trump's America, Melville House

25

4.4 トランプ アメリカ教養教育の危機?



岩波書店, 2018

26

4.5 欧州における3つの危機と民主主義の弱体化

- ・ EUの債務危機
 - ・ リーマンショック(2008年)、ギリシャ財政危機(2009年)、ユーロ危機(2011~2012) EUとしての政治的統合の弱体化
- ・ ヨーロッパ難民危機(2015年~)
 - ・ EUへの難民申請者: 2006年20万人程度→2015年130万人、移民をめぐるEU内部の対立(ドイツvsトルコ・ハンガリー・ポーランド・チェコスロヴァキア・デンマーク)
- ・ ヨーロッパ安全保障危機
 - ・ 2015年にEUで360以上のテロが発生、211のテロを事前防止
- ・ EUの政治統合の危機
 - ・ エスニオリジョナリズム(既存の国内内におけるエスニックな違いと地域的な要求に確信を置かずナショナリズムの隆盛(右翼ポピュリズムと反ユーロ政党、フランス国民戦線、UK独立党、ドイツのための選択等…)、EUと各国の仕組みは「礫岩国家」(Conglomerate State)

遠藤乾『欧州複合危機 苦問するEU、揺れる世界』中公新書, 2017年

27

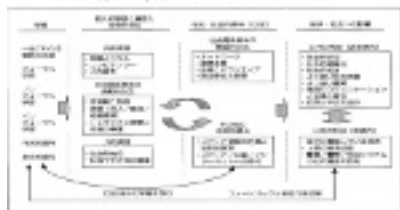
4.6 国境を越えたガバナンスを支える市民の育成

- ・ シティズンシップ教育の強化
 - ・ 教育大臣委員会採択「民主主義的シティズンシップのための教育に関する宣言と計画—市民の権利と責任に基づいて—」(1999年)で「社会的排除、周辺化、市民のアイデンティティ、不寛容と暴力と闘うことにおける共通の責任」強調
 - ・ 欧州議会「個人の責任についての教育勧告」「すべての人は以下のことを行わなければならない。a 人種、宗教、性、国籍、民族的出身、社会的地位、政治的意見、言語あるいは年齢の区別なく、他の人々の尊敬、価値、そして自由を十分に尊重しなければならない」
- ・ OECDの社会関係資本概念
 - ・ 教育の成果を、収益率で測定される人的資本概念から大きく脱却し、市民社会の主体を育成する視点を強め、2005年から「学習の社会的成果プロジェクト」をスタートさせ、学習の成果として、健康とともに社会関係資本を構成する「市民・社会的関与」(Civic and Social Engagement)がいかに形成されるかを検討(OECD「学習の社会的成果—健康、市民・社会的関与と社会関係資本」明石書店, 2007=2008)

28

4.7 OECD「市民・社会的関与」概念

(Civic and Social Engagement)



OECD「学習の社会的成果 健康、市民・社会的関与と社会関係資本」明石書店, 2007=2008

29

4.8 能力像の転換: キー・コンピテンシー

- ◆ カテゴリー1 相互作用的に道具を用いる
 - A. 言語、シンボル、テキスト相互作用的に用いる能力
 - B. 知識や情報を相互作用的に用いる能力
 - C. 技術を相互作用的に用いる能力
- ◆ カテゴリー2 自律的に活動する
 - A. 他人と良い関係を作る能力
 - B. 協力する能力
 - C. 争いを処理し、解決する能力
- ◆ カテゴリー3 異なる集団で交流する
 - A. 大きな展望の中で活動する能力
 - B. 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力
 - C. 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力 (Rychen & Sakliganiki, Key Competencies a Successful Life & a Well-Functioning Society, 2003)

30

5. 教養教育の現在—日本

5.1 一般教育の解体とスキル化

- ・ 共通教育・基礎教育・基盤教育・全学教育など多様な名称
 - ・ 高校から大学への橋渡し; 学習のスタイルの転換、大学への適応
 - ・ 専門教育の準備; 理系の数学・物理学など、文系の語学教育
 - ・ 学習スキルの育成; 情報リテラシー
 - ・ 教養教育; 専門分野以外の幅広い知識
- ・ 大学教育学会課題研究『共通教育のデザインとマネジメント最終報告書』(2013年)
- ・ コンピテンシーを知識と切り離して捉える教育論の流布
 - ・ 中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』(2008): 知識と能力を二項対立的に捉え、「大学教育の改革をめくっては、『何を教えるか』よりも『何ができるようにするか』に力を置き、その『学習成果』の明確化を図っていかうという国際的な流れがある」(p.12)と単純化。
- ・ 教養教育そのものの軽視
 - ・ 中教審『新しい時代における教養教育の在り方について(審議のまとめ)』(2000年)で触れられた以降は、答申に取り上げられず

31

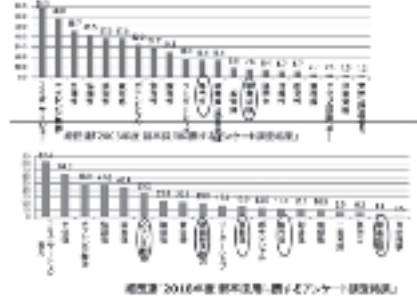
32

5.2 グローバル人材論と大学教育

- ・グローバル人材像は、グローバル化 社会 に対応した人間像か
- ・「(グローバル人材の定義は)定義していないし、今後も定義する予定はない」(37.7%)、その理由「定義する必要性を感じない(海外展開しないなど)」(40%)「グローバル人材の育成・活用に向けて求められる取り組みに関するアンケート結果」(日本経済団体連合会、2015年3月)
- ・グローバルビジネス時代における新卒入 社 人材に求められる能力・資質は、「好奇心・チャレンジ精神」「主体性」「規律性」80%から90%の企業が身につけて欲しい、「自国の社会や文化の長短を客観的に認識し、アピールしたり自己批判したりする力(ナショナル・アイデンティティ)」は、従業員300-1999の企業の32.1%、2000名以上で23.8%が不要、「他国の社会や文化を異なるものとして積極的に理解・受容・評価する力」(異文化理解力)従業員300-1999の企業の28.6%、2000名以上で16.3%が不要(みずほ情報総研「大学におけるグローバル人材育成のための指標報告書」2012年3月)

33

5.3 日本企業が新採用選考で重視する能力



34

5.4 AAC&UのEssential Learning Outcomes

- ・ **人類の文化と自然界についての知識**
 - ・ 科学と数学、社会科学、人文学、歴史、言語とアーツの学習を通じて
 - ・ 現代及び昔からの大きな問題へ関与することで
- ・ **次のものを含む知的及び実践的スキル**
 - ・ 探究と分析
 - ・ 批判的及び創造的思考
 - ・ 口頭と文章によるコミュニケーション
 - ・ 数量的リテラシー
 - ・ 情報リテラシー
 - ・ チームワークと問題解決
 - ・ カリキュラム横断的に、より挑戦的な問題、プロジェクトと成果の基準を進める文脈で広く行う
- ・ **次のものを含む個人的及社会的責任**
 - ・ 地域及びグローバルでの市民的知識と参加
 - ・ 異文化の地域と能力
 - ・ 倫理的推論と行為
 - ・ 生涯学習の基礎とスキル
 - ・ 多様な地域社会と現実世界の課題へ積極的に関与することで確実にする
- ・ **次のものを含む統合的および応用的学習**
 - ・ 一般教育の学習と専門の学習を通じての達成を統合し進進
 - ・ 新しい設定や複雑な問題に対する知識、スキル、そして責任の適用を通じて実証

35

5.5 LEAP Employer-Educator Compact

※高等教育機関に対する雇用者側からの要望を聞いたアンケート結果

- ・ **人類の文化と自然界についての知識**
 - ・ 地域社会と民主主義社会に貢献する、市民としての知識、能力判断力 82
 - ・ リベラルアーツと科学に対する幅広い知識 80
 - ・ 合衆国以外の社会と社会に関するグローバルな課題と知識 78
 - ・ 科学と技術に関する知識 56
- ・ **知的及び実践的スキル**
 - ・ 批判的思考力及び推論的分析力 82
 - ・ 複雑な問題を説明する力 81
 - ・ 口頭と文章によるコミュニケーション 80
 - ・ 情報リテラシー 72
 - ・ 革新性と創造性 71
 - ・ 多様なグループにおけるチームワーク 67
 - ・ 数量的推論力 55
- ・ **個人的及社会的責任**
 - ・ 多様な状況での問題解決力 91
 - ・ 自分たちの分野での倫理的問題や重要な事項を公開で論議する力 87
 - ・ 倫理的に決定する能力64
- ・ **統合的及び応用的学習**
 - ・ 地域社会の問題解決の直接体験86
 - ・ 現実世界における知識の応用78

36

5.6 新しい教養教育の諸提言はなぜ活かされない？

- ・ 日本学術会議『対外報告 提言：知の統合—社会のための科学に向けて—』(2007年)
 - ・ 「現状の細分化された知では、多岐に渡る影響の理解や洞察に限界が見られる」
- ・ 日本学術会議日本の展望委員会・知の創造分科会『21世紀の教養と教養教育』(2010年)
 - ・ メディア環境の変化に対応するメディア・リテラシー、知のあり方が揺らぎ、価値と倫理の再構築に裏打ちされた教養の形成、市民的公共性・社会的公共性・本源的公共性を活性化し、担い手となる市民としての経験を列挙、こうした教養を形成するために、教養教育を一般教育に限定することなく、専門教育も含め、4年間の大学教育と大学院教育を通じて 培うことを提言
- ・ 日本学術会議科学・技術を担う将来世代の育成方策検討委員会『21世紀型科学・技術リベラルアーツ教育』(2013年)
 - ・ 「科学・技術を正しく認識・評価し、その活用に関して適切に判断・行動し、適切な政策決定を行うことのできる人材。」

37

6. 教養教育の未来

38

6.1 シティズンシップ教育の留意点

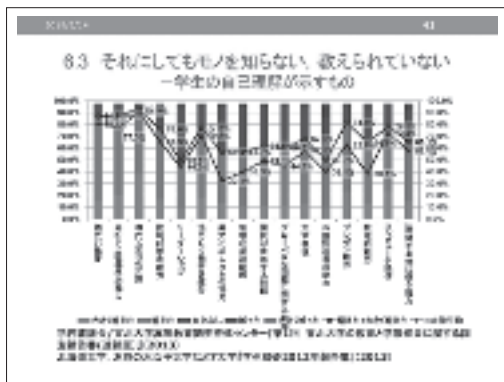
- ・ **知識・技能・態度の統合的視点**
 - ・ 「政治的リテラシーとは、知識・技能・態度の複合体である。この3つは一緒に発達していくもので、それぞれが残り2つの条件となる」
 - ・ 「読み書き能力という意味でのリテラシーと政治リテラシーとの大きな違いは、読み書き能力は一人で学習できるが、政治リテラシーには集団行動や集団の相互作用が欠かせないことである」
 - ・ (B.クリック『シティズンシップ教育論』2011年、p.89)
- ・ ハンサード協会作業分会の政治教育の目録
 - ・ 現在の政治体制の機能状況に関する知識及び政治体制の一部とみなされている信案についての知識の水準を適切に保つこと
 - ・ 能動的シティズンシップに必要な知識・態度・技能を、自由社会や参加型社会にふさわしい水準にまで育成すること
 - ・ 以上の2つの水準を超えて、現実論争されている問題領域に踏み込み、統治方針や体制を変革する可能性を考察すること

39

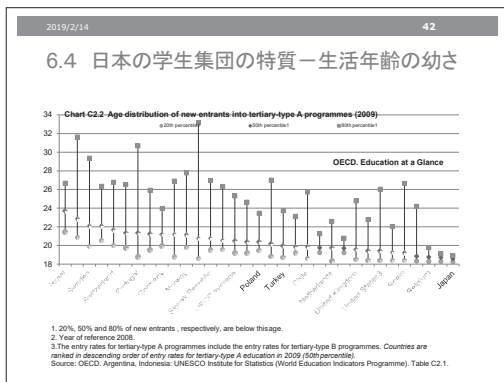
6.2 シティズンシップとアイデンティティ

- ・ シティズンシップ＝ナショナル・アイデンティティの陥穽
 - ・ 国民国家は人間の保全の政治経済的基盤、権利・義務の法的基盤
 - ・ ナショナル(リージョナル)アイデンティティが持つ排他性・暴力性
 - ・ 複数性アイデンティティの提唱
 - ・ 「同一性の共有意識は、単に誇りや喜びの源となるだけでなく、力や自身の源にもなる。『だが? アイデンティティは人を殺すこともできる』(アマルティア・セン『アイデンティティと暴力』2011)
- ・ グローバル・シティズンシップ教育の多元性
 - ・ グローバル化した知識基盤社会を生き抜くためのスキル形成
 - ・ コスモポリタン・シティズンシップ『21世紀では個人のアイデンティティはもはや単一の国家への政治的所属と結び付けられてはいない。人々のアイデンティティは多層的なものであり、このことはシティズンシップの再概念化を求めている』
 - ・ (A.スラウー & H.スターキ『シティズンシップと教育』2005年、p.27)

40



41



42

6.5 教養と専門を統合する制度設計

- 一般教育・専門教育という科目区分では、専門分化を促進し、提供するカリキュラムに限界
 - 前期・後期区分による提供は、学生の発達プロセスとあい難
 - くさび形は、カリキュラムの硬直化を促進し固定化
- 科目設計の弾力化：連続15回授業することが常に妥当ではない
 - 年間3コマ=0.2単位 5年間で単位取得 大学設置基準第23条の活用
- Across the Curriculum (科目横断型) という発想
 - 一方、数理科学教育、包括的平和教育、市民性教育は、特定の科目で完結するのではなく、学際融合的かつ統合的内容が必要である。多様な科目を通じ、横断的に追求するカリキュラムを設計 (M. B. Smith et al., 2010, Citizenship across the Curriculum, Indiana University Press)
- 教えること(正課教育)だけでなく学ぶこと(課外活動・社会経験)を大学でいかに保障するか—学習空間・時間としての大学

43

6.6 科目横断型の例

	シティズンシップ	グローバルイゼーション	自由意志・法則・行為	多様性	倫理・規範・価値	批判的思考	世界像と世界観
政治学	◎	◎	◎	○	◎	○	
法学	○				◎	○	
経済学		◎				○	
社会学	○	◎		○		○	○
生物学	△		○	○			
地理学		○				○	
物理学			○			○	○
哲学			◎		◎	◎	◎

実現するための最大の困難：教員の専門分野を超えて理念・概念を共有し、調整できるか

44

最後に...

「最近、リチャード・ホガートは、怒りというより悲嘆を込めて、若者をシティズンシップ教育と批判的思考によって現代世界に立ち向かえるよう教育しないのは、彼らを「サメがうようよしている海へ準備なしで」放り込むようなものだ」と書いているが私はこの表現は気に入っている (Hoggart, Richard. 1999. *First and Last Things*)。

ましてや人間としての社会性を欠いたまま、他人を食い物にするサメに喜び勇んでなるような一部の学校の卒業生などは論外である」

(B. クリック『シティズンシップ教育論』2011年、p.11)

45

ご清聴ありがとうございました

46

第2部 《報告1》

高大接続改革とシティズンシップ教育

小玉 重夫氏（東京大学大学院教育学研究科長、教育学部長、教授）

みなさんこんにちは。小玉と申します。私からは自分の所属大学で実施していることというよりは、今の高大接続改革をめぐる動きとの関係で、大学の教養教育におけるシティズンシップ教育の意味がどのようになっているのかといったあたりを、先程の羽田先生の話を受けて最初に問題提起的にお話をさせていただきたいと思います。

高大接続改革という文言を標題に持ってきたのは、先程羽田先生からお話がありましたが、戦前の大学教育と戦後の大学教育との違いというところと関連しており、大きく2つのポイントがあります。1つは戦前には分けられていた学問と教育、つまり学問は大学で、教育は大学に入る前までといったように、教育で教えられることと大学で実際に教えられる学問とは違っているといったことです。民衆には知らせてはいけない秘密を学ぶのが学問だという戦前のあり方が、戦後は変わりました。戦後は学問と教育というのは、一応、理念的には結び付けられました。小学校、中学校、高等学校を含めて学問を教育するというふうになったわけですが、実際には戦前の学問と教育の分離というのは、戦後も学問と教育という形ではなくて、研究と教育という形で分離してきたのではないかと考えています。つまり高校までは教育であって、大学に入ってから研究をするのだと。ですから高校までは大学や高等教育機関で生産された知や知識を受け取る、学ぶ、受容するというのが教育であって、大学に入って初めて自分が実際に知識の生産に関わっていく、研究していくのだと。高等学校までは教育だけれど、大学からは研究だというその教育と研究の二分法は、戦後になって学問と教育という二分法こそなくなりましたが、今度は研究と教育という形で高等教育と初等中等教育との分離が長らく続いたのではないか。しかしながら今起こりつつある動きというのは、2年後にセンター試験が廃止されて大学入試制度が大きく変わると言われています。それから高等学校の学習指導要領が改訂され、新しい学習指導要領になる中で、高等学校の中ではアクティブラーニングという言葉が一つのキー概念となり、高等教育と初等中等教育を結ぶという議論が行われています。このことは深いレベルで言うと、戦後ずっと続いてきた、初等中等教育までは教育、高等教育からは研究というような、研究と教育の二分法が問い直され始める時代になってきているのではないか、そうしたことを申し上げたいというのが1つ目の趣旨です。

それから2つ目は、これはシティズンシップというものをどのように考えるかということです。これも先ほど羽田先生から言及がありました。教養教育には、専門的な学問を行

うためのいわば手段と申しましょうか、手段としての教養教育があるという、そうした位置付けがあります。例えば私が所属する東京大学の教養教育ですが、東京大学は一応理念的には教養教育を重視していて、毎年3,000人の東大生は、全員が教養学部の1年生として入学してきて、最初の2年間は教養学部で過ごします。そのため理念的には東京大学は、教養教育を重視している大学ということに一応なっています。

しかしそこでの教養教育は、結局のところ専門教育が円滑に進むための教養教育という形で、主は専門教育で、従属的なところで教養教育というのが続いているわけですが、その関係を変えていくことが、やはり重要なポイントとして出てきています。

そもそも教養教育が持つアマチュアリズムという、アマチュア性という視点に立って、既存の専門的な知識のあり方を見直していく、場合によっては変えていくという、そういう方向性を持つものとして、教養教育を新しい形で再考していくことが求められるのではないか。それがこのシティズンシップ教育という視点から教養教育というものを見直していく、重要なポイントではないか。以上の2つの点を、今日はお話ししたいということになります。

【2】¹なお定義の話は羽田先生からも詳しくありましたので、私のほうからは最大公約数的なものを一応2つ挙げさせていただきます。1つは政治に参加するという、それからもう1つは今申し上げたアマチュアリズム、この2つがシティズンシップを考える際の重要なポイントであるということ、まずは押さえておきたいと思っています。

この2つは密接に結び付いています。つまり古代ギリシャで市民が政治に参加する際に込められていた意味は、政治に参加することはその政治的コミュニティを構成する市民全員であるというふうに考えられていましたので、結局みんなで自分たちが所属してるコミュニティのことを決めるといのが直接民主主義の考え方ですから、ある特定のその分野に秀でた専門家に任せないという考え方が前提になります。必然的に民主主義に参加するという政治参加の理念と、その理念のベースになっているアマチュアリズムというのが結びつくわけです。

アマチュアリズムはもともとはデモクラシー、民主主義っていうことを考える際の前提であり、専門家ではなくても、自分が参加してるコミュニティや共同体、政治社会のことについての意志決定の権限と責任を有しているということが前提となって出てくる言葉です。日本語の市民という言葉は、「市民運動」といったときにはかなり政治的な意味合いがありますが、例えば市民ランナーとか市民科学者といったときの市民という言葉は、普段それで飯を食べていないが、それを行うという意味で市民という言葉を使っています。こうした日常的な使い方からも分かるように、市民という言葉はアマチュアという言葉としても使われるという側面があるわけです。【3】先ほどから議論になっているように、日本でも選挙権年齢が18歳に引き下げられまして、学校教育においてシティズンシップ教育を積極的に位置付けていく必要があるっていうようなことが、教育行政、教育政策、それからカリキュラムの改革の中でも出てきています。

【4】文部科学省でいえば、先ほど羽田先生から学生運動のお話がありましたが、69年通達では当時の学生運動に対する対策で、高校生に対して政治活動を禁止するという通達が出ていました。ですが2015年通知ではそれが廃止されました。(資料で)赤字になっている箇所が1つのポイントですが、例えば生々しい政治、今実際に争われている事象を学校教育で取り上げる際には、取扱いに注意してくださいというのが、69年の通達には書かれていて、留意する必要があるとされていました。

しかし2015年通知では、この箇所は重要だとされ、むしろそういうことを取り上げることこそが重要であるとされたのです。生々しい、実際に今社会で私たちが世の中で論争している、対立している問題になってる、そういうことを取り上げることが重要だとされて、議論の方向性のベクトルが180度変わってきている状況があります。それから羽田先生からも詳しい説明がありました、バーナード・クリックの政治的リテラシーでは、「政治的リテラシーの樹形図」というものがございまして、争点を知ることこそが扇の要になっています。

つまり政治的リテラシーというものを突き詰めていけば何かというと、それは争点を知る、何が対立しているのかを把握するということが政治だということですね。逆に言えば、物事が対立していない社会は、政治がそもそも存在しない。全体主義国家のように、ある1つの政党や1人の独裁者だけが政治的な意志決定の権限を持っているような社会には、世の中に対立する意見が存在しないわけで、バーナード・クリックはそのような社会を「政治が存在しない社会」と呼んでいます。1つの社会が全体主義にならないための1つの条件として、私たちの社会には政治というものが存在することが重要であると。政治を存在させるためには、政治の担い手である市民がやはり重要で、それが政治的リテラシーを持っている存在であり、要になっているのは、この争点、ここを知るところだということです【5】。

【6】これも後でまたご紹介いただく、原田先生のレジユメにも出てましたけれども、私が教育の再政治化とっているのは、つまりこの高校生が選挙権を獲得するということは、もうそれによって今までタブー視されてきた学校教育における政治というのが解禁されていくということの、大きな兆候に今なっているということです。今さまざまところで主権者教育という言い方で、この学校のカリキュラムを政治教育、あるいはシティズンシップ教育の視点から組み替えていくといった動きが始まっています。

【7】私自身、文科省の審議会や実際の実践活動などで、少し関わっていますので紹介させていただければと思います。例えば今年の夏には、日本学術会議のサイエンスカフェの中で、宮城県のある古川にある吉野作造記念館で、地元の4～5つの高校から高校生を集めてディスカッションをしました。スライドはその時の地元の新聞(河北新版)の記事です。

4つの学校から19人の高校生が集まりました。大崎市という市ですが、市長選を想定して、自分たちが市長選の政策責任者になったと仮定したときに、どういう政策を出すかということについて議論しました。例えば大崎市は福島第1原発の事故に伴う、農業系の汚

染廃棄物の処理の仕方を巡って、今、さまざまな論争があります。現職の市長のやり方を巡ってちょうどいろいろと議論があった時期なので、それを巡って対抗的な政策を掲げようがいいのではないかと、そうした議論をする高校生もいました。先ほど言ったような、ちょっと生々しい政治といった問題を、高校生が自分たちで議論するような場でした。

それから、これはお手元の資料には入っていませんが、昨日秋田県の青少年会館で行ったものです。秋田県は毎年県内の15～20ぐらいの高校から生徒会の役員を3人ずつぐらい集めて、リーダー研修会というものを実施しています。私はここ4～5年ぐらい、そこで主権者教育セミナーっていうのを担当させていただいています。今年参院選があって、彼らも高校3年生ですから、7月20日あたりが投票日だとされていますが、それ以前に誕生日を迎える生徒さんは選挙権を持つことになります。そこで参院選を想定してのディスカッションを行いました。

今イージス・アショアというミサイルが飛んできた際にそれを撃ち落とす装備を陸上に配備することを巡って、山口県の萩市と、秋田県の秋田市に配備することを防衛省が指定し、調査活動を行っています。そして秋田県ではそれに対してどのように対処するかが大きな問題となっています。恐らく今度の参院選でもそれが争点になると思います。ですのでそれに関する与党系の政治家2人と、野党系の政治家2人の意見を新聞記事から紹介し、それを比較してもらいました。高校生の皆さんがこの4人の政治家を学校に呼び、この問題についてディスカッションさせることになったら、どういうふうに司会進行するのか。スライドにある写真は、それをグループごとに発表してもらった場面です。

例えばこのグループでは、緊張緩和という視点からその4人の政治家に聞いてみたいとしました。緊張緩和するためにはどうしたらいいのかという際に、努力してでもイージス・アショアを設置すべきであるという立場と、それから実際に緊張緩和されているのであれば、無理に装備しなくてもいいのではないかとという立場との間で、対立点が鮮明になるのではないかと。このような視点から議論したい、といった提案をしていました。

紹介したものは私に関わってるものだけですが、このようなことが今、いろいろな学校で始まっています。このスライドは、金足農業の生徒会役員の生徒さんが来ていたので、記念写真を撮っていただいたものです（笑）。金足農業も県内にある有力な県立高校ですので、生徒会の会長さんや副会長さんが参加されており、一緒に議論に参加していました。

【8】今の高校でこうした政治教育や主権教育が少しずつ動き始めてくることには、大学入試の制度改革の動きもあるだろうということです。スライドにあるのは、去年の様子ですね。今年もつい2～3日前に記者発表がありました。1年前の東京大学が記者発表したときの写真で、一番右側に私があります。当時は私、入試の担当でしたので、記者発表席に座っています。

この年はちょうど大阪大学と京都大学で入学試験の出題ミスが発覚した年だったため、記者会見でそのことについての質問が集中しました。大学入試の解答例の公開を東京大学は行っていませんが、解答例を発表する予定があるのかどうか、といった質問がありまし

た。その質問については、真ん中に座っている入試担当副学長の福田先生が、「東京大学としては開示するつもりはない」という見解を發表しました。このスライドはその記事です。

その理由としては、新聞記事の見出しにも出ていますが、理由は解答は1つではないからだ（笑）。世の中に正解はない、といった趣旨の發言をされまして、「東京大学は正解を1つに定めて、その正解を出したいと思うようなそういう高校生は求めていない」といった趣旨の發言をして、「正答例を公表すると、正解を求めなくてはならないといったカルチャーが助長されるので、それは良くない」といったことを述べていました。これはその時の記者会見の様子です。こういったところにも現れていますが、解答が1つではないという発想ですね。これはかなり今、広がっていると思います。

【9】 solve the problemからthink about the problemといったように、考える市民を育成することが、シティズンシップ教育の理念の前提としていわれることが多いです。私の研究対象の1つであるハンナ・アレントという政治哲学者は、考えること＝thinkingということが市民であることの条件の1つだということを言っています。ものを考えるということは、問題を解いて正解を導き出すというよりは、むしろいろいろな答えがあり得る、そういう問題について自分だったらどのように考えるかという、そういう視点から物事に取り組むようなことであって、先ほど柴崎先生からも主体性という言葉がありましたが、やはりこれからの教育には、主体性を育成するというところに焦点があたるでしょうし、そもそも研究はそういうものだったのではないかということですね。

研究は、正解を求めるためのものではなくて、むしろ問題を発見することが研究だということを、研究者である私たちは思っています。高等学校までの教育は、あまりそういうことが今までは重視されてきませんでした。基本的には正解をどうやって導き出すのかというのが教育だったわけです。ですが近年のやはり先ほど申し上げた研究と教育の二分法を越えていくような方向性ということが打ち出されていく中で、探究心とか、それからものを考えるといった、こうした研究的な視点というものをいかにして初等中等教育の段階から育てていくのかが、非常に重要になってきているということがあると思います。

実際に乳幼児教育から初等教育の段階で、こういった問題を考えるという、探究的な視点でカリキュラムや教育のあり方を考えていこうという実践が、今、学習指導要領の改訂を受けて、かなり活発になってきています。道徳が今度新しい特別な教科になりましたけれども、あれもいわゆる道徳教育の教科という形ではなくて、もっと哲学的なさまざまな問題を考えるための教科にしていくという方向性もありうるのではないかということですね。例えばお茶の水女子大学附属小学校では、研究開発によって従来の道徳という教科を哲学という時間に名称変更して、このような問題を考える時間にしていく。それによって、それ以外の教科の構造も組み替えていこうとする研究をしている、といったことを伺っています。

【11】日程的にいえば2年後ですね。2020年からセンター試験が廃止されるということで、

学習指導要領での学力の3要素、特にこの（スライドの）右下の思考力、判断力、表現力の育成という、ここを重視する形で、この主体的・対話的で深い学びの視点から、学習過程を変えていくといったことを、初等中等教育全体の構造改革として提案されているということです。

【12】【13】私ども東京大学教育学部では、そういった動きをカリキュラムイノベーションという言葉で定義付けていて、今までのアカデミズムで生産された知識を上から下に下ろしてくるといった構造から、横の関係にしていこうということを考えています。高等学校までは教育であり大学からが研究だというマインドセットを変更して、もう乳幼児教育の段階から探究的な活動というものを活性化させることで、既存のアカデミズムの中での専門的な知識のあり方そのものの構造を変えていくような、そういう高大接続の構造転換ということを図っていく必要があるのではないかとということを提案しています。

これは文章で書いてあるので、後で読んでいただければと思いますが、制度化されて専門分化した学問の枠組みを、何と申し上げればよいのでしょうか、例えばリセットするというか。そして高等教育に独占されてきた知のあり方を、アマチュアである市民に還元していく。その担い手として、ここには中等教育とだけしか書かれていませんが、初等中等教育の現場を位置付けていくという、そういう構造改革が重要なのではないかとということです。【14】ジャック・ランシエールという哲学者が「知の解放」という言い方をしていますが、重要なのはこの最後の3行で、「高等教育（大学）は知を生産する場で、中等教育（中学・高等学校）は生産された知を伝達する場」という従来型の高大接続論の構造を転換させていくこと」が重要なのではないかとということを、少し強調して発言させていただきます。

【15】時間になってしまったので、立教大学で私が行っている実践については、後の議論のときにも共有できればと思いますが、立教大学のサービ斯拉ーニング（RSL）センターが行っているシティズンシップ教育の授業の中で、「シティズンシップを考える」というカリキュラムを実践しています。これは去年の僕の実践ですが、去年はちょうど衆院選があった時期だったので、衆院選で争われている政党間の対立を、それぞれグループごとにテーマを決めてディスカッションしてもらいました。最後には香蘭女学校という、立教に80人ぐらい進学する高等学校があるのですが、その高等学校と最後の2回は合同授業を行いました。高校生と大学生とが、この同じ問題について議論するといったことを行うことで、先ほどの知の解放という方向性を模索してみたかったということです【16】【17】【18】。このような実践を強めていくことが1つの示唆としてはあるのではないかとということを、私からの問題提起とさせていただきます。どうもありがとうございました。（拍手）

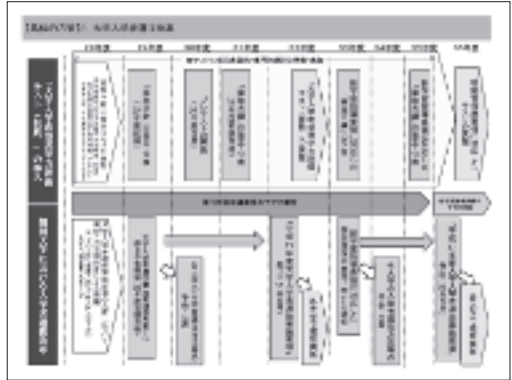
注

- 1 以下、【】はスライドの番号を示す。

「解答は一つではない」?

- * これからは・・・
- * 「問題を解くsolve the problem」時代 から、
- * 「問題を考えるthink about the problem」時代へ

9



10

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及び必要な方策等について(答申)2016. 12.

11

カリキュラム・イノベーション

12

高大接続の構造転換

カリキュラム・イノベーションの視点から高大接続の在り方を見つめ直すとき、そこで考える必要があるのは、従来の高大接続論の背景にあった、高等教育(大学)は知を生産する場で、中等教育(中学、高校)は大学で生産された知を伝達する場であるという暗黙の前提の問い直しである。カリキュラム・イノベーションの視点に立てば、中等教育がカリキュラム形成の主体であるとともに、知の生産の一翼を形成する担い手でもあることになる。たとえば、『カリキュラム・イノベーション』でも取り上げた東京大学教育学部附属中等教育学校で行われている卒業研究の取り組みに代表されるような、近年高校で盛んになりつつある探究的学習は、アカデミズムでの研究に新しい視点を持ち込み、制度化され専門分化した学問の枠組みやディシプリンを揺さぶり、既存の知を問い直すポテンシャルを秘めている。そうしたポテンシャルを解放し、高等教育に独占されてきた知を市民へと解放していく、その担い手として中等教育の現場を位置づけていくことが求められている。

13

知の解放

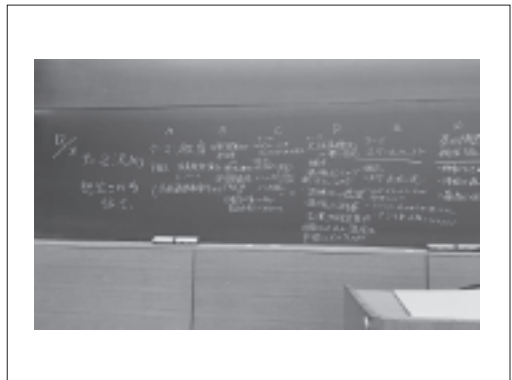
フランスの哲学者ジャック・ランシエールは、知を生産する者と知を受け取る者との間、あるいは、知を説明する者と知を説明される者との間の序列を前提とした前者から後者への特権的、階層的な知の伝達を「説明体制」による「愚鈍化」の構造であると批判し、そうした序列化を廃して、学ぶ者の主体性、自律性を恢復する営みを、「知性の解放」と呼んだ(梶田裕・堀谷子訳『無知な教師－知性の解放について』法政大学出版局)。いま求められているのは、まさにここでランシエールがいうような「知性の解放」への回路を、アクティブ・ラーニングが喧伝される状況のなかに探りあて、「高等教育(大学)＝知を生産する場、中等教育(中学、高校)＝大学で生産された知を伝達する場」という従来型の高大接続論の構造を転換させていくことなのではないだろうか。

14

2017年度立教大学「シティズンシップを考える」シラバス概要(小玉担当)

9. 29 ガイダンス
10. 6 衆院選と政治教育 グループごとのテーマ決め
10. 13 明推協の金井壮太さんの話
10. 20 グループからの発表
10. 27 発表の振り返り
11. 10 ハンナ・アレントと『全体主義の起原』
11. 17 「桐島、部活やめるってよ」とスクールカースト
11. 24 『あまちゃん』に見るアマチュアリズム
12. 1 映画「ハンナ・アレント」をもとに市民のあり方を考える
12. 8 高校生と政治について考えるテーマを議論する
12. 15 上記テーマについてどのような争点を設定するか考える
1. 12 高校生(香蘭女学校)との交流、討論
1. 19 同上

15



16



17



18



19

第2部 《報告2》

RSLの理念と実践 —行動する市民となるためのシチズンシップ教育

原田 晃樹氏（立教大学RSL（サービ斯拉ーニング）センター長、
コミュニティ福祉学部教授）

皆さんこんにちは。立教大学の原田と申します。どうもよろしく申し上げます。

私は今、サービ斯拉ーニングセンターを担当させていただいておりますが、ほかの登壇の先生のように教育学が特に専門というわけではありません。地方自治・行政学が専門です。今日お話しする内容は、基本的には大学の授業で話している内容をもとにしていますので、あまり深みがないかもしれませんが、ご容赦ください。

本学のサービ斯拉ーニングセンターは、2016年度から正式に稼働しました。実習プログラムの内容は、当初、私が所属している学部で取り組んできた、通年4回の演習として行っているインターンシップ実習の経験を活かしています。そのコーディネーターの方をヘッドハンティングして助教として対応してもらっています。そのため、今日は学部での経験も踏まえてお話ししたいと思います。

【2】¹今日お話しする内容は4つあります。1つは立教でサービ斯拉ーニングセンターを立ち上げるようになった背景について。2つ目は、学内での位置付けについて。3つ目は、「体制とポリシー」について。現在、ボランティアセンターと一体的に運用していますが、それはなぜなのかということ。以上をお話しした上で、最後に時間があれば4つ目として実践のところについても少し触れてみたいと思います。

【3】まずサービ斯拉ーニングセンターについてです。これは、社会の現場での活動と、座学での学問的な教育との統合を目指す教育プログラムで、正課科目、つまり単位が付く科目として運用しております。全学カリキュラムという、全ての学部の学生が受けられる科目群の中に位置付け、その中で、サービ斯拉ーニング系科目という枠を設けて展開しております。

【4】立教サービ斯拉ーニングの特徴としては、座学、講義系科目と一体的に運用していることが挙げられると思います。学年による履修制限を設けられないため履修モデルは作っていませんが、初年次に自校教育も含めてサービ斯拉ーニングに関する基礎的な知識を学んだ上で、アドバンスの講義系科目で補いつつ、4年間の中で学びを深めていくという設計にしています

【5】先ほど羽田先生のお話に関連させて言うと、国内の人口減少を背景として、とに

かく大学として生き残りのためにいろいろやらなくてはいけないということも挙げられます。また、グローバル化への対応をどうするかというところが、我々にとって大きな課題になっていて、それに関する取組も求められています。

もっとも、グローバル化に対応するという場合、2つの相反するベクトルがあり、その両方に対応せざるを得ないことが問題だと考えています。1つは、国際社会で活躍できる人材の育成に必要な教育科目を何とかしようというものです。それについてはいろいろ考えるべきことがあると思います。他方で、グローバル化は、教育の標準化を推し進めようとする面があります。教育の質を担保するために業績測定手法を導入してみたり、成績評価の際にある程度客観的指標を用いて正規分布になるように評価するというものです。グローバル化は、個人由来の知識や地域に依存した知識よりも、世界中の交易や交流に使える「標準化」された基準に基づいた知識が好まれるようになります。その際、活動のプロセスよりは、結果を数字で示すことがより客観的で公正なやり方だと考えられるようになり、いわゆる監査や評価が、グローバル化するに当たって避けて通れない仕組みになっていくのです。これが行き過ぎると、監査や評価で一定の成績をあげることで、その組織にとっての目標にすり替わってしまうようになってしまいます。

それは、実は学生を受け入れていただいているボランティア団体やNPOにも同じようなことが言えます。たとえば、今年、休眠預金を原資にして公益団体に助成する仕組みが始まります。すでに指定活動団体も決まり、何十億とももの助成がなされますが、この際、団体を適切に評価するための手法が議論されているところです。内閣府は社会的インパクト評価と言っています。これは、一定の活動に対して社会的リターンがどの程度望めるかを定量的に評価するというもので、その導入が求められているのです。ただし、そうなる多様な価値観に依拠して活動しているボランティアの団体が、ある一定の基準で評価され、その評価の高いところだけにだけお金が回るという仕組みになってしまいかねません。しかもインパクトの多寡が重視されると、おそらく規模が大きな団体が有利になります。

このように、グローバル化を推し進めると「標準化」が求められるようになり、それを客観的に表現するために監査や評価というものがどうしても避けられなくなりますが、それが実は多様化するはずの教育を鑄型に無理矢理押し込めてしまい、かえって画一化をもたらしている面があるのです。加えて、先ほどのお話を聞いて思い出したのは、学生の保守化が進んでいるようにみえることです。毎年、国民意識調査の設問票をベースに学生にアンケートを取っていますが、それによると与党支持率は8割を超え、社会運動など政治に関わることに對するネガティブな反応が、特にここ10年でかなり増加しています。

ただし、私の同世代を見回してみたり、現場の受け入れ団体の方にいろいろお話を聞くと、私たち40代・50代の世代の方が政治や社会への感度が高いというわけではないことを痛感しています。私たちの世代は、今の10代に比べボランティアへの意識はかなり低く、口だけだったりします。今の10代は、ボランティアへの敷居は低く、何らかのきっかけや問題意識さえあれば、成長できる可能性はむしろ大きいように思います。ですので、社会

との接点から学べるようなものが、将来を見越したキャリア形成という視点からも、非常に重要なのではないかと感じております。

先ほど小玉先生からもありましたし、これは私自身の調査から学んだことでもあります。例えば阪神淡路大震災や東日本大震災の復興活動をきっかけに組織化した団体の方に話を聞くと、我々の学びの体系と真逆だということに気付かされるのです。

法学や医学をはじめとして、およそ大学で学ぶ学問というのは、先修科目として民法Ⅰから、あるいは医学の基礎からスタートして、体系的に学んだ上でそれを臨床で適応するという手順を踏みます。それが恐らく学問の知の体系としてのオーソドックスな手法だと思います。しかし、現場の人たちは全然そんなことはなくて、とにかく学んでみて、それが駄目だったらじゃあ次やってみよう、次やってみて少し当事者の反応が変わったら、それがなぜのかを考えながら次の対応を考えようというように、現場での学びをフィードバックしながら、彼女たち彼らなりの知の体系を創り出しているのです。

それが実は、現場の非常に大きな強みになっていて、この学びが蓄積されて、社会を大きく動かせるような力になっていく。現場の方々と関わらせていただくことにより、現場での学びが問題解決にきわめて重要だということに気付かされました。こういうことを正課授業の科目でどこまでやれるということが、われわれの課題だと思っています。

【7】【8】次に、本学でのRSLの体系や学問の位置付けがどのような文脈でできたのかということについてです。ごく簡単に触れると、まず大学の教育課程の見直しをはかった時に、体験の部分が正課の中で欠けているという議論がなされました。私どもの大学はキリスト教を基盤に置いており、その建学の理念は「共に生きる」あるいは「地域のために生きる」という意味の「PRO DEO ET PATRIA」という言葉に集約されています。つまり、地域との関係性を大変重視しているのです。ですので、これを何とか正課に位置付けられないかという、そういう議論が出てきたのが始まりでした。

【9】その上で、学士課程の統合カリキュラムを改革するという議論が出てきたときに、今申し上げたように自校教育をうまく正課に結び付けられないかということ、それから教養部門から発した全学カリキュラムと、学部の専門教育をうまく接合できないかということ、さらに、キャリア教育とうまく結び付けられないかということから、特に正課外の科目との接着剤としてRSLを位置付けようということになりました。学生にとってはバイトにせよ部活にせよ、さまざまな経験が学びにつながるわけですが、これら正課外の学びと正課の学びをうまく結び付けられないか、ということが問題意識としてあり、RSLでの学びをその取りかかりにできたらという思いがありました。

【14】今の体制については、ボランティアセンターと一体的に運用をしています。センターとしては独立した組織なのですが、事務部門が同じ総長室にある社会連携教育課が所管をして、一体的に運営しています。

なぜそうなったかというのは、1つは先ほど申し上げた学士課程の統合プログラムの改革の中で、そういう宣言をしたこと、それから自校教育と接合させようということがあり

ました。もう1つは、その自校教育の中でも特に今まで立教がやってきたことの資産を何とか活かしたいという思いがありました。

【15】(スライドで示している) 4象限のうち、左右の軸が正課・正課外という軸です。学外の活動で正課外の活動としては、本学は伝統的に清里のキャンプ、農業体験、林業体験、海外のキャンプなど、ミッションに沿って取り組んでたさまざまな体験活動が用意されています。その資産を正課に活かすことで、自校教育も同時に学ばせようということがあって、ボランティアセンターと一体的に運営したらどうかということになったわけです。

【16】ただし、これらの活動をボランティアと完全に言い換えてしまうことについては、注意が必要だと感じていました。私は以前ボランティアセンター長を拝命していた時期があり、その際、学生はもちろん、教職員の側にも、いまだにボランティアを無償の奉仕活動と捉える向きがあったからです。歴史を振り返ってみると、ボランティアという言葉が頻繁に使われるようになったのは、1970年代以降のことです。最初に使った人たちの話を聞いてみると、以前の奉仕という滅私奉公のイメージを払拭させるために、あえて使うようになったことがきっかけになったようです。ボランティアとは、自分を捨てて奉仕するのではなく、自発性と主体性という概念の下で捉えるべきだというわけです。誤解を恐れずに言えば、ある種の体制に対する批判や異議申立てといった概念も包含する、ダイナミックな可能性を秘めているのです。

【18・19】そこで、スライドに表現してあるように、ボランティアの意義を大きく2つにまとめてみました。1つは「他者との共感」、すなわち、ボランティアする対象になる人たちとの共感を、どのように構築するかということです。たとえば、困っている人に手を差し伸べる行為は、単純にかわいそうだという感情が直接の動機になっていると思います。まずはその感性を磨くことはとても大切なことです。ただ、その際、もう一步踏み込んで、なぜその人を助けようと思うのかということ掘り下げて考えると、「自分たちと同じ条件で生活している人が、不当に不遇な環境に置かれているのは不公正だ」といったある種の価値規範に依拠していて、それが行動を生み出す基盤になっていることに気づくはずです。そうしたことを座学で振り返るということを重視しています。

その上で、今度は当事者の視点に立って社会を捉え直してみると、社会に対する憤りとか矛盾とか、あるいはもう少しこうしたらいいのではないか、というような考えが浮かんでくる。それをどのようにしたら実現できるだろうかというように、具体的なアクションに結び付ける学修をしていくというのが、もう1つの「社会へのコミット」という側面です。ボランティアコーディネーターの方はだいたいこういう意識でやっていらっしゃると思いますが、まさにこれはサービスマーケティングの考え方、理念と一致するだろうと思っています。

【19】スライドにサービスマーケティングセンターの実践と課題と書きました。これをまとめると、誤解を恐れずに言えば、政治的な側面があるということです。つまり、社会を変えようとか、何かの問題に対して自分はどうかコミットするかというのは、ある種の政治的な

価値観に基づきます。そこで、自分はどのような価値観で行動しているかを自覚することが重要になります。それは、全く自分を捨てることではなく、自分が社会で生きる以上は、どの価値観からも自由になるということはできないことを自覚することです。自分はどういう価値観に依拠しているのかということ、自分なりに自覚するということは、他者への理解を深めるためにも非常に大切な成長のプロセスです。

ただし、そのためには、実際に自分の価値観を表現できる現場での関わりが不可欠です。そこではじめて、自分の考えが独善的、独りよがりであったりすることに気づくのです。ですから、常に振り返ってみるという行為が大切であり、このような場を正課科目として用意したというわけです。

【24】時間もなくなってきましたので、残りの部分のごく簡単に触れるにとどめます。最後の課題として4点挙げました。1つは、受け入れ団体の方に、受け入れて良かったと思っただけのような関係を構築することです。そのために、RSLセンターとしてどう対応できるかが問われます。

2つ目は、経済的・物理的な負担をできるだけかけない、あるいは必要な費用はきちんと支払えるような環境をつくることです。これはやはり、受け入れる教員がそういうところをしっかりと目配せして対応することが必要だと感じています。

それから、3つ目と4つ目は学内に関するものです。3つ目は、RSL科目は全学カリキュラムでやっているために、学部での取組との関係をどう構築していくかということです。似たような取組は、程度の差はあれ学部でも当然にやっていますが、多くの場合、教員の個人的な判断で取り組んでいるものが多く、継続させようとするとう個人的な負荷が大きくなるという問題を抱えているようにみえます。そのため、いずれはどこかで主管的な部署をつくらざるを得ないと思っています。それをどのようにしてつくるかが今後の課題です。

最後に、4つ目として、実はこれが一番強く感じているところなのですが、現場と実践とを往還し、現場からの学びを活かすというのは、聞こえはよいですが、よく考えてみると教員にとっても自らの学問を常に問い直さなければならないという意味でチャレンジなことだということです。

例えば、2年前にイギリスで『わたしは、ダニエル・ブレイク』という映画が公開されました。失業した大工さんが失業手当をもらいに行ったら、結局たらい回しにされて亡くなったというお話です。これは、グローバル化の中で、一番安い業者に次々に公的サービスをアウトソーシングし、もっとも費用対効果が望めるはずだという理屈の下にサービスを組み直した結果です。グローバル化に対応し、システムとして適切に機能させようとするればするほど、実は誰も責任を取らないシステムになっていくわけです。しかし、他方で、全く逆説的にみえますが、個々バラバラにさまざまな民間事業者が公的サービスを担っていることにより、政府の現場に対するフォーマルな統制はますます難しくなり、現場の第一線の職員の裁量に委ねる範囲が広がっています。先ほどの失業した大工さんは、職員の問診でのちょっとしたやりとりの行き違いから、本来受けられるはずの手当が受けられな

くなってしまう、たらい回しされてしまいます。私の学問分野（地方自治、行政学）からすれば、当事者の生殺与奪の裁量が握られているような第一線職員の行動をどのように当事者にとって望ましい形に変えられるか、また、現場の問題点をどのように政府の意思決定の場にフィードバックできるかという問いに答えられなければ、現場での学びを学問に活かすということにはならないように思います。したがって、結局は教員が自らの研究に真摯に向き合うことができないと、表層的な取組になってしまうというということを常に感じているところです。

いささか雑駁ではありますが、これで終わります。どうもありがとうございました。最後に、昨年度に小玉先生と共著で本を出しました（『リベラルアーツとしてのサービスラーニング—シティズンシップを耕す教育』）。良かったらお手にとっていただきたいなと思います。ありがとうございました。（拍手）

注

- 1 以下、【】はスライドの番号を示す。

2019年2月16日 (土)

RSLの理念と実践

行動する市民となるためのシティズンシップ教育

原田晃樹
立教大学サービスラーニングセンター長

All Right Reserved, College of Community and Human Services

1

お話しする内容

1. 立教サービスラーニング (RSL) とは？
2. 学内におけるRSLの位置づけ
3. RSLの体制とポリシー
4. RSLの実践と課題

2

立教サービスラーニング (RSL) とは？

社会の現場での活動と、教室における学問的な教育との結合を目指す実践型の教育プログラムの一形態であり、正課科目として展開。様々な分野で、現場の専門機関の指導の下、学生たちは、一定期間の社会活動等を行い、その実践と理論的学習を統合することで、単位が付与される。



2018年度開講
講義系【学びの精神】
・アスポート【コミュニティ】
・常総【ローカル】
・池袋【ローカル】
・フィリピン【グローバル】

3



4

日本社会の環境変化と教育

- 社会の動き
 - ・人口減少、高齢化、都市と地方の格差・・・
 - ・18歳選挙権の導入。政治や民主主義を再考する議論（安保法制、震災、沖縄・・・）
 - ・生き方、働き方をめぐる価値観の変化
- 教育の動き
 - ・学力観の変化（本田由紀「ハイパー・メリトクラシー」論）
 - ・主権者教育の推進：新学習指導要領での「公共」科目導入（小玉重夫「教育の再政治化」論）
 - ・大学教育における質保証、グローバル化

5

「大人になる」の意味が変わった？ (社会的に期待されている大学教育とは？)

これまでの大学教育 = 「大学生を大学生のまま社会に出す」モデル
※ほぼ、これで世の中うまく回っていた。

↓

- 人口減少、地方疲弊、産業停滞、社会的課題の噴出
- 18歳選挙権導入、企業が求める人材像変化

↓

これからの大学教育 = 「大学生を『市民』として社会に出す」モデル

- ハイパー・メリトクラシー論（本田由紀）
- 自己尊厳や相互尊重の観点から、「個」と「社会・共同体」のバランスを組みかえる（M. ウォルツァー）

考えるアマチュア市民（小玉重夫）
市民的専門性（藤井敦史）
= 「大人であること」の指標

→大学教育の役割は？

6

学内におけるRSLの位置づけ

(1) 「教育課程の編成方針」との関係

立教大学の教育課程編成方針と「体験」

学士課程教育目的 「専門性に立つ教養人」の育成

4つのアプローチ 「知識」「技能」「態度」「体験」

▼「実践」中心となっているが、それでよいのか？

▼「知識」「技能」「態度」とどう関係するのか？

▼「専門性」や「教養人」とどう関係するのか？

「様々な学習体験・社会体験ができる学習機会の提供」
・インターンシップ
・キャリア教育
・ボランティア活動
・クラブ・サークル活動
・正課プログラム（キャンプ等）

「社会と連なる教育」という考え方で括り直してみる

7

- 建学理念である「共に生きる(PRO DEO ET PATRIA)」を（最も）具体的に実践できる教育手法として設計。
- 2013年度から全学カリキュラムで段階的に導入。



8

(2) 「学士課程統合カリキュラム」との関係

RIKKYO Learning Style

自ら考え、行動し、自らに積み重ねる。 国学院大学の教育と学びのスタイル。

⇒ RSLを自校教育、専門学習、キャリア教育に接続

9

立教ラーニングスタイルが考える「学びの空間」

→RSLが一端を引き受ける。

学外: インターンシップ, ボランティア, 旅行, アルバイト

学内: 授業, スポーツ, 部活, ゼミ, サークル, 留学

自分: 資格

10

(3) 立教大学の将来構想との関係

立教大学が創立150周年を迎える2024年に向けて
ありたい姿を描いたビジョンと戦略方針が必要

RIKKYO VISION 2024

2024年を目標年度とした立教大学の将来像を策定

11

RIKKYO VISION 2024

2024年の創立150周年を目標年度とした将来像

Lead the Way

信念、情熱、そして真実心で
RIKKYO University to Lead the Way

<http://rikkyo-vision.jp/>

Lead the Learning (教育発信), Lead the Knowledge (教育発信), Lead the Future (教育発信)

12

RIKKYO VISION 2024の戦略方針と具体的な戦略

【戦略方針1】

Lead for Learning

- 自分を高める

13

RSLの体制とポリシー

RSLセンターの組織体制

立教サービスラーニングセンター・ボランティアセンター
連絡協議会

立教サービスラーニングセンター運営協議会
センター長
副センター長
専任教員
センター長が指名する者

ボランティアセンター運営協議会
センター長
副センター長
専任教員
センター長が指名する者

総長兼社会連携教育課 課長
専任教員
コーディネーター
嘱託教員、アルバイト

14

立教の理念に基づく従来の取組における サービスラーニングとボランティアの親和性

学内活動型

「正規×学内活動型」
● 職業体験型ゼミ・演習
● ガストスビーカー
● 専修講座
● キャンパス科目等
【学際・研究科等】

「課外×学内活動型」
● サークル・クラブ活動
【学生部】
● キャンパス限定プログラム
【キャリアセンター】

「正規×学外活動型」
● サービスラーニング
● プロジェクト学習
【RSLセンター、学際・研究科等】

「課外×学外活動型」
● キャンパス
【学生部、チャペル】
● ボランティア活動
【ボランティアセンター】

学外(社会)活動型
● インターンシップ
● 演習、フィールドワーク
【キャリアセンター、学際・研究科等】

今回新たに注力する領域

立教大学がずっと大切にしてきた領域

15

立教大学におけるボランティアの考え方

●日本の「ボランティア」用語の歴史的文脈

- ・1960年代頃までは「ボランティア」よりは「社会奉仕」の用語が一般的
- ・「社会奉仕」の用語は、町内会など地縁での「奉仕」経験に即して理解される傾向があり、戦争経験者の中には、戦時中の「滅私奉公」を連想させることも主事さん(注:社会教育主事)が答える。

「そこです、まさに、Bさん(注:旧在郷軍人連合分会会長)には悪いが、昔の強制的な奉仕と今の自発的な奉仕とは、本質的にちがっているのですよ。それなら、わざわざボランティアなどという名をかむような外來語をつかってはいいですよ。」

Bさんが怒気を含んで反論する。

「どことがうのか。言葉がちがうだけではいいか。自己をおさえて、社会公共のために奉仕する、その精神に代わりはあるまい。…言葉の談義はもう、けつこうだ。ちがうのなら、どことがうのかははっきりさせてもらいたい。」

16

⇒当時のこうした文脈において、あえて「ボランティア」の言葉を使うことは、自分たちの活動を、負の価値を想起させようとする「奉仕」と峻別させ、自発性・主体性という概念のもとで新たに自己定義できる意義があった。

〔岡本栄一（福祉学者）のボランティア論〕
ボランティアは戦争などの凶難、共同体の危機、困難を抱えている個人や、人権の問題等を自己の問題とする精神である。これは歴史的には腐敗か不正と闘い、また文化や教育や医療（疾病）、社会福祉（生活障害）などを住民（市民）の間から防ぎ、開発し、制度化（立法化）し、運動化し、事業化してきた精神である。
〔中略〕
ボランティアはその意味で制度や習慣にとらわれない批判性、創造性、開拓性を財産として内包する。これはいわばボランティア活動を支える精神的源泉である。
〔中略〕
ボランティアとは、社会がかかっている危機や福祉的課題を自分のものとし、人間的、連帯的な共同社会を自として、自発的、積極的にその課題にかかわろうとする人である。その一連のプログラムがボランティア活動である。連帯的なヒューマニズムと民主主義的な人権思想を活動基盤とする市民（住民）運動の一形態
〔岡本栄一（1986）「福祉福祉におけるボランティア活動の展開」石田紀久著・岡本栄一共編『地域福祉講座 4—ボランティア活動の実践—』中央法規出版、pp.32-34〕

⇒ボランティアについて、自主性・自発性や社会性とともに、体制に対する批判性、異議申し立ての概念を重要視
※ただし、日本では「ボランティア」の言葉はこのような意味で用いられない傾向。
「ボランティア」に依拠しながら教育課程へ統合するアプローチとしてのRSL

17

ボランティアの理念に依拠したサービラーニング -2つの共通点-

①他者との共感
(他者や社会が抱えている困難を自分のことと考えること)

ボランティアが生活困難者を助けるときは、それが「かわいそうだから」という感情に基づいて行われてあっても、程度の差はあっても、ある程度の健康な文化的な生活が保障されるべきだ」という規範意識を持っているはず
出所：逸見・原田・藤枝（2017）『リベラルアーツとしてのサービラーニング—シティズンシップを結ぶ教育』北樹出版。

②社会へのコミット
(その問題に対し、自発的・自主的に関わること)

・対象からリアルに感じるさまざまな矛盾、憤り
・他方で、「自分が声を上げたら共感してもらえるかもしれない」「もっとうしろなら改善されるのに」といった考え、アイデアが浮かぶ可能性

18

RSLの実践と課題

(1) 政治的公共性としての側面

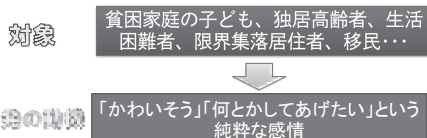
- ある政治的価値に依拠した政治教育としての側面

(2) 省察の学としての側面

- 社会で能動的に実践して得た経験・知識・気づきを自己の学びを深めるという省察 (reflection) としての側面

19

〔プロセス1：実践に至るまでの意識〕



上記のような感情に基づく行為の背後には、「人は誰でも平等に、ある程度の生活が保障されるべきだ」という規範意識を伴っている。

20

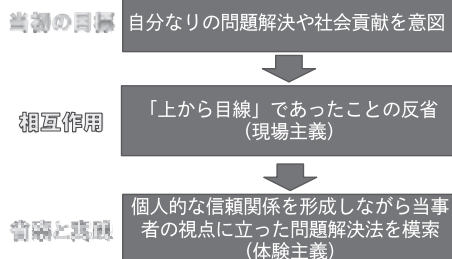
- 社会正義を実現させる行為に必然的に伴う政治的な価値規範
- そのことを自覚し、自らが依って立つ価値観を明確化しようとする行為の重要性

学校教育において、このとき重要になってくる「自校教育」

- 立教大学の建学理念
- 地域・社会課題との関わりの歴史
- 歴史を踏まえた反省と行動目標

21

〔プロセス2：実践からの学び・省察〕



22

現状課題

社会的課題の放置、選別的な福祉、教育機会の不平等などの課題の発見 (学問主義)

イノベーション

当事者の論理に立った解決策の模索/運動を通じた共感のネットワーク

フィードバック

自身の専門から課題の捉え直し (意味づけの重要性)
次の実践へ (RSL科目・正課外活動)

23

RSLの課題

- 【受入団体に対して】
- ①受入団体に一定のメリットを感じてもらえるか (学生を受け入れたことによるメンバーの気づき・学び)
 - ②持続可能な関係構築 (費用、現場団体の物理的負担)
- ↓
- 大学 (教員) と受入団体との日常的な関係性の構築の必要性

- 【大学に対して】
- ③全学カリキュラムと学部専門科目との連携 (縦割りの地域連携)
 - ④学問体系の問い直し (「専門性」のあり方の問い直し)

24

第2部 《報告3》

「政治・法と社会参加」、そしてその次 —シチズンシップ教育をめぐる國學院大學の挑戦

捧 剛氏（國學院大學法学部教授）

ただいまご紹介にあずかりました、國學院大學法学部の捧です。本日は國學院大學におけるシチズンシップ教育の試みについて、ごく簡単にではありますが、ご紹介させていただきたいと思いますが、まずはこの場を設けてくださいました赤井学長、教育開発推進機構の柴崎機構長、それからこのあと司会の労もとっていただきます、大久保副学長に御礼を申し上げたいと思います。

「シチズンシップ教育の試み」と、やや偉そうに申し上げてしまいましたが、國學院大學においてシチズンシップ教育科目が正式なカリキュラム上の科目として開講されたのは、昨年度であります。パイロットケースとして一部を他の科目に読み替えて実施した時期を含めましても、まだ3年の経験しかございませんので、皆さま方の参考になるような実績をお示しすることはできないだろうということにつきましても、あらかじめご了承ください。

先ほど柴崎機構長から、國學院大學の第4次21世紀教育研究計画の中の國學院大學ビジョンおよび教育目標について紹介がありました。また、それらとシチズンシップ教育とある種の整合性といいますか、親和性のようなものにつきましてもご紹介がありましたので、その点につきましては省略させていただきます。

ここにお示しいたしますのは、國學院大學法学部の教育研究上の目的といわれるものです【3】¹。着目してほしい箇所につきまして、色を変えて記しておきましたが、「現代社会において主体的に行動し、かつ平和で民主的な国家及び社会の形成に積極的に参画できる人材を育成すること」となっており、國學院大學の法学部は、シチズンシップ教育そのものを、この教育研究上の目的に掲げてるんだと言っていいだろうと思います。

ここで少し、國學院大學の法学部の現状についてお話をさせていただきたいと思います。おそらくどの法学部でもそうだと思いますが、法学部を卒業した学生全てが、法律の専門職に就くわけではありません。さらに言えば、國學院大學の法学部もそうですけれども、法律を専門として学ぶだけでなく、政治を中心として学ぶ学科なり専攻なりを備えている大学も少なくないだろうと思います。そういった状況において、大学で学んだ学生に対して、法学部が、果たしてどのような付加価値を付けられるかということについては、常に考えていく必要があると思いますが、その1つがシチズンシップ教育ということになるう

と考えています。

しかし、実際のところ、シチズンシップ教育を通しての國學院大學法学部で実現したいと私が思っていることは、もう少し多岐にわたります。ここにシチズンシップ科目の目的として示されておりますが【5】、その下のところをご覧いただければと思います。幾つかのことがらの間で「橋を架ける」ということも、シチズンシップ科目の目的としたいと考えているわけです。

と申しますのは、すでに何人かの先生方からもご紹介があったところですが、高校生が法学部に入学するに当たって、彼ら、彼女らは法であるとか政治であるとか行政であるとかいったものに対して、非常にプリミティブなイメージを持っており、そうしたイメージのものについて学ぶのが法学であり政治学なんだと期待をしてるわけですが、現実問題として、彼ら、彼女らが持っているイメージと、実際に大学で学ぶ法学、特に法律の解釈学というものは、相当程度乖離しています。

ですから、法律が社会でどのように機能するのかや、法律がどのような役割を果たすかといったことを、例えば高校の公民である程度理解をしていたとしても、それは、法律学、法律の解釈学の学習にはただちにはつながっていかないわけです。そうしますと彼ら、彼女らは、大学で学ぶ法律の解釈学が、果たしてどのように実際の社会において役に立つのかが分からなくなる。そうなりますと、場合によってはそのことが法律を学ぶことに対するつまずきの石になり、もっと悪い場合には、「法律嫌い」という障壁を作りだしてしまうということになります。まさにシチズンシップ教育がめざすところとは逆の状況が生まれる形になってしまうわけです。

そういったような、彼ら、彼女らが持っているプリミティブな法律や政治のイメージ—それは場合によっては例えばテレビドラマから得た知識から創られたものかもしれないし、個人的に得た経験から創られたものかもしれない。そういう意味では間違っている部分もあるかもしれない。しかし、「そんなものは大学では役に立ちません」と言って切っ捨ててるのではなく、それらを生かしつつ、どのように法律や政治の勉強へとつなげていくのかを考えることが必要になってくるのだと思われまます。

ですから、シチズンシップ教育が果たす役割というのは、彼ら、彼女らが持っている法や政治に対するイメージ、あるいは法律や政治を学ぶということに関する理想と、現実のそれらとを結び付けること。加えていきますと、法律や政治を学ぶことには、ある程度イマジナリーな部分、つまり、想像で補っていかなければならない部分もあるわけですが、それが「このように現実とつながっているのだ」ということを示すことも非常に重要になってきます。ですから、理想と現実、リアルとイマジナリー、そうしたものを結び付ける役割が、シチズンシップ科目の重要な目的になると考えています。

それから、これも先ほど出てまいりましたが、実際には理論と実践というのは、別々に存在するわけではありませし、実際問題として、大学で学んだ理論というものを実践で生かすことがかなり重要になります。そのこと、つまり理論と実践とを結び付けるという

ことにおいても、シチズンシップ科目が役割を果たすことができるだろうと考えています。

それから、場合によっては学生は政治と法というものの関係性を正しく理解していないこともあります。その場合にも、政治と法というものがどのように関係しているのかということについて、シチズンシップ科目を通じて学んでもらうこともできるだろうと思います。

最後に、法学部には3つの専攻がありますが、その専攻同士を、あるいはそれを越えて学部と学部を結び付けるという役割も、シチズンシップ科目は持っているのだと考えています。

以上のように、國學院大學では、入学してきた学生が持っている法や政治のイメージというものを実際の大学での学習と結び付けるための1つの方策としてシチズンシップ科目を位置付けています。そのことから、シチズンシップ科目を設計するに当たって、私は2つのこだわりを持っていました【6】。1つは、まず、シチズンシップ科目において扱われる諸問題は、学生の身近にあるものを題材にすべきだということです。そして、もう1つは、担当の教員は可能な限り実務家であるべきだということです。

ところで、実務家教員のことを申し上げますと、ちょっと話がそれてしまいますが、実務家が持っている説得力には、絶大なものがあるんですね。シチズンシップ教育をする際に、現に解決すべき課題として学生の身近にある問題を題材として提供する必要があると申し上げましたが、それを研究者教員ができないかということ、そんなことはないと思うのです。しかしながら、実務家が実際にご自身で扱った題材をテーマにして授業をすると、それだけで学生に対して相当程度の説得力を持ってしまう。そういった、何と申しますか属人的な要因で説得力を持ってしまうというのは、あまり良いことではないのですが、シチズンシップ教育の重要な目的の1つが実際の社会と学問との結び付きを考えることにあることもまた事実ですから、その意味においては、実務家教員の果たす役割は、彼自らが経験を学生に題材として提供することを通して学生に疑似体験をさせるということ、教室では体験することができない事柄を体験させるということでもあるのだろうと考えます。ですから、信頼のおける実務家が、自らの専門の領域についてシチズンシップ教育を担う場合については、先ほど申し上げたような問題、すなわち、実務家であると言うだけで無条件に話す内容が受け入れられてしまうという問題は恐らく生じないだろうと、私は信じております。

さて、シチズンシップ科目の國學院大學における位置付けでありますけれども【7】、先ほど申し上げましたように、法学部には3専攻ございますが、まずはその3専攻に共通する専門教育科目であるということになります。

加えまして、シチズンシップ科目は、専門教養科目でもあります。専門教養科目というのは、学部の専門科目の基礎部分を他学部学生が体系的に履修する科目群という位置付けをされておりしたがって、法学部の専門科目ではありますけれども、同時に他学部の学生も履修することができる仕組みになっています。

そもそもシチズンシップ教育におきましては、さまざまなバックグラウンドを持った人たちが議論するということが非常に重要になってきますから、法学部だけにこれを提供するというのは、シチズンシップ科目としての役割を果たすことはできないわけです。そういう意味において、多様な専門性を持った、あるいはバックグラウンドを持った学生が一堂に会して、そこで授業を受けるということ、これが重要なんだろうと考えています。

さらに、理論と実践の結び付きとも関係してくるのですが、シチズンシップ科目は1年次から提供されておりますから、初年次教育としての役割もあります。先ほど申しましたように、高校生が持っていたイメージというものを、大学での学びに結び付けるという点においての役割は、まさに初年次教育のそれであるわけですが、それに留まらないというところもございます。それについては、後ほど具体的な例を出して説明を申し上げたいと思います。

國學院大學におけるシチズンシップ科目は、全部で5つの科目から構成されます。つまりは単一の科目ではなくして、5つの科目の複合体ということになります。一番上に①「法学（日本国憲法）」、それから②「法と社会参加」、③「政治と社会参加」、④「行政と市民生活」、⑤「法教育入門」となっています。大変申し訳ないですが、一番上の「法学（日本国憲法）」は、正直に申し上げて、今のところシチズンシップ科目としてあまりうまく機能していません。従いまして、このあとこれについて質問を受けた場合も、私は無視してしまおうかなと……（笑）。大変申し訳ありません。考えられる原因はいろいろとあるのですけども……。

したがって、②から⑤までについてだけを説明したいと思います。なお、「法と社会参加」、「政治と社会参加」および「行政と市民生活」については、科目名の後ろに括弧内でサブタイトルを示して、内容に応じて授業をさらに細かく分ける形になっています。

まず、「法と社会参加」の特徴は、そこにポイントとして掲げておきましたように、「日常生活において誰もが直面する可能性がある法的な問題、これを実務的な観点から学ぶことを通じて、社会における法の役割を考える」ということになります。

法律の解釈の分野でいいますと、法律の枠組み内で論理を構成しなければいけませんから、法律の枠を越えたような論理展開というのは、立法論として切り捨てられてしまうことがあるわけです。ただ、「法と社会参加」においては、法解釈の枠に留まらずに、法律では解決し得ない部分について、それではどういったような法律を作っていけばいいのかといったところまで展開してもらうことが重要であろうと考えています。

時間がありませんので詳しくは申し上げませんが、「法と社会参加」の中に、例えば“暮らしの中の法律実務”や“私たちと司法”という科目があります。それらがどういったことを講義内容としているのかについても抜粋しておきましたので、そちらもご覧いただければと思います。

「法と社会参加」については、今申し上げた日常生活において直面する法律問題の解決がもちろん主題としてあるのですが、実はもう1つ忘れてはならない主題があります。そ

これは、いわゆる司法作用へ市民が参加する機会の問題です。イギリスやアメリカには陪審制がありますし、日本でもいわゆる裁判員制度があります。基本的に事実認定のみに一般市民が関わる陪審とは違って、日本における裁判員制度は、職業裁判官とともにではありますが、法律の解釈、適用、および判決にまで市民が関与しますから、一般市民が裁判において果たす役割は、非常に大きくなります。その点からして、市民が法的なセンスを磨くことの必要性は高まります。そういう意味でもシチズンシップ教育が非常に重要になります。ここにごぞいます「私たちと司法」という科目は、裁判員制度を含む司法制度について、長年にわたって積極的に改革のための意見を発信されている弁護士の四宮先生にご担当いただいております。そういう幸運がございまして、先ほど申し上げた主題についても、この授業で取り扱うことが可能になっています。

それから「政治と社会参加」は【10】、もちろんシチズンシップ科目の一番コアになる科目だと思えますが、少し内容を絞りまして、社会的な問題を主体的に発見し、解決することを学ぶこと、さらに自らが理想とする社会をデザインして、それを実現する方法を学んでいくということを主要な目的としています。具体的には、NPOに焦点を当てた授業内容を展開しており、現在、「政治と社会参加」という科目は3コマ開講していますが、講師は全てNPOの代表の方に務めていただいております。

先ほど、政治と法との関係性について述べましたけれども、「政治と社会参加」を設計するに当たっては、社会的な弱者に焦点を当てることも必要だろうと考えました。現在、「政治と社会参加」の中に「心のバリアフリーを育む」という科目が入っておりますけれども、これは、そうした観点から、いわゆる障害者を巡る社会的な問題についてNPOの代表の方に講義していただいています。同時に、先ほど申し上げた「法と社会参加」という科目の中にも、「高齢者・障害者の生活と法」という科目を置いておりまして、そうすることによって、障害者が抱える問題はどのように法的に解決されるべきかという問題と、その一方で法では解決し得ない問題についてはどのようなアプローチで臨むことができるのかということ、この2つを並行して学ぶことができるように設計をしたつもりでおります。

もう1つの「行政と市民生活」は、市民サービスを提供する側、行政の側から【11】、そして行政への住民参加という観点から、シチズンシップを考えていこうという科目になります。行政における市民の役割というものは、忘れられがちではありますが、日本におきましては、地方行政レベルでは、首長を選挙によって選ぶことになっていきますし、そもそも身近な生活に関わる政策決定というのは、地方自治体レベルで行われることが多いわけですから、市民サービスの提供者の実際を理解をすることは、非常に重要だろうと考えてます。そこで、「法と社会参加」および「政治と社会参加」という2つの科目に、あえて、観点のやや異なるこの「行政と市民生活」という科目を加えたということになります。

最後に「法教育入門」ですが【12】、これはかなり特徴的な科目です。こちらは、そのシラバスから抜き出したものですが、法や司法制度の基礎になっている価値を理解

し、法的なものの考えを身に付けるための教育とは何か、ということをおぼという講義内容です。つまりこの科目においては、実は学生は「法とは何か」ということをおぼと同時に、「法を教えるということはどういうことか」ということも学びます。ですから、この「法教育入門」においては、学生は法教育の客体にもなるし、同時に主体にもなるというわけです。

先ほど、シチズンシップ科目は、初年次教育でもあるしそれ以上のものでもあるという話をしましたが、特にこの科目ではそれが顕著です。といいますのも、「法教育入門」は、このあと「法教育演習」という科目につながることになっているのですが、その「法教育演習」において学生が何をするかといいますと、実際に中学や高校に出向いていき、そこで法とは何か、法の基礎にある価値は何かということをお、中学生や高校生に教育をするのです。そうすることによって学生は、自分が学んできた、法とは何かということや、法はどのように機能するのかといったことを、確実に自らのものにしていくことが目指されております。そういう点で、これは非常に特徴的な科目であるといえます。

以上のような5科目からシチズンシップ科目はなっています。それぞれの科目の履修者数をここに掲げておきました【15-17】が、時間がありませんので後ほどご覧いただければと思います。左側に全体の履修者数を、そして、右側には法学部以外の学生の履修者数挙げておきました。見てお分かりいただけるとおもいますが、半数以上が法学部以外の学生です。

最後に、シチズンシップ科目の幾つかの課題についてお話ししたいと思います。ここに4つの課題を挙げておきました【18】。これらの課題の具体的内容は、ご覧いただければ分かるものと考えますので、あまり詳しくは申し上げませんが、ある意味では、制度を手直しすれば——もちろん人的、施設の、または財政的なリソースの制限はありますから、すべて実現できるというわけではありまませんが——ある程度は解決可能な問題であろうと理解してあります。

ただ、一番大きな問題は、「学生アンケートに見る成果と問題点」——こちらの内容もあとでご覧いただければと思います【19-20】——にも挙げられてあります。実は、先ほど申し上げた専門教育科目は3科目6単位の修得が卒業要件です。しかも「法学（日本国憲法）」が必修なのです。そうしますと、学生が自由に選択できるのは2科目4単位となります。もちろんそれを超えて履修しても問題はないのですが、今の学生は非常に合理的ですから、制度で必要と定められた4単位以上を超えて履修するかといえば、それはしません。ですから、そこを履修させせるような仕組みといいますか、履修に向かわせせるような何か、言わば科目自体の魅力というようなものを用意する必要があるのだらうと思ひます。そして、そういった現実がある中で、果たしてその2科目4単位で、「法学（日本国憲法）」を含めれば3科目6単位で、シチズンシップ教育ができるのかということが最大の問題です。残念ながら、現状では、恐らくそれは極めて困難です。

授業評価アンケートを見ますと、今の学生は内容についてネガティブな意見をほとんど

言わないですね、本当に優しい。しかし、内容的な批判がないということこそ、実はうまくいっていないということを示す証しなのではないかなとも思うわけです。といいますのも、学生がシチズンシップ科目とはどういった趣旨のもので、それを通して何を涵養しようとしているのかを、正しく理解していれば、個々の授業でそれが実現されていない場合には、もっと多くの批判が出てくるはずだと思うのです。

「学生アンケートに見る成果と問題点」の最後に書いたのですが、授業評価アンケートの中には、「政治と社会参加」なのに政治がどう関連してるか分からないという声や、法学部の学生には物足りないかもしれないという声が出てくるのですが、それらは、恐らく、シチズンシップ科目というものの位置付けが、学生にうまく伝わっていないことの証拠なんだろうと考えてます。ですから、今後一番の課題となるであろうことは、シチズンシップ科目というものの位置付けを、学生にどう伝えるかということであり、それができなければ、恐らくシチズンシップ教育は成功しないだろうと考えています。

最後にもう1つ、大胆な提案をさせていただきたいと思います【21】。これまで私は、シチズンシップ教育というものを相当に拡大解釈して、これらの科目を説明してきましたので、専門の先生方からはお叱りを受けるだろうということを覚悟していますが、シチズンシップ科目の地平というものを、私は、もっと広げてもいいんじゃないかと考えています。ですから、本学におけるシチズンシップ科目の目的というのは、政治とか法とか、あるいは自ら望む社会を実現していく上で、知っておくべき最低限の手续とか手順とか、そういったものは押さえた上で、それぞれの専門的な知見に基づいて、政策提言をしていくというところまでいけて、初めて成功したといえるのではないかと考えています。

その意味で、極めて間接的であり、遠回りでもあるかもしれませんが、例えば文学や歴史学といったものが、より良い社会を形成するために、あるいは民主主義や多様性の理解にどう役に立つのかといったことを教える授業があってもいいのではないかと考えています。もっと言ってしまえば、例えばなぜ「文学と社会参加」や「歴史と社会参加」や「宗教と社会参加」という授業がないのか、そういった授業があってもいいのではないかと考えています。

もちろん、先ほど申し上げた政策提言というのは、なにも「職業的な政治家になれ」とか、あるいは「公務員になれ」とか、そういった類のことではなく、また、単にその国の制度を理解して「選挙のたびに投票に行けよ」というところに留まるのでもありません。自分がそれぞれの専門の科目において身に付けた知見を生かして、他の人たちが何らかの政治的決定なり、利益の調整なりをするときに、それに資するような情報を提供できるようになろうということです。仮に人間社会の1つの特徴というものが集合的な知識にあるとするならば、その集合的な知識に基づいて他の人たちが決定することができるような、そういった、いわば集合知を形成することに資するような学生を育てていくこと、それがシチズンシップ教育の目的ではないかとも考えているわけです。


時間の関係で色々なところを端折ったため、大変分かりにくい説明になってしまったの

ではないかと思えますけれども、以上が私からの報告となります。どうもありがとうございました。(拍手)

注

- 1 以下、【】はスライドの番号を示す。

「政治・法と社会参加」、そしてその次...
 -シチズンシップ教育をめぐる國學院大學の挑戦-


 國學院大學法学部・榎剛

1

國學院大學ビジョン

豊かな知（悩む力・考える力・多様性を受け入れ生き抜く力）を身につけ、分別をわきまえた、この社会を動かせる人。自己の人生に責任を持ち、自らが主体的に生き、その自覚と意志を持った人。

教育目標：主体性を持ち、自立した「大人」の育成

2

國學院大學法学部の教育研究上の目的

法学部は、幅広い教養と学識を身につけるとともに、法学及び政治学に関する専門的知識を修得することを通じて、価値観が多様化する現代社会において主体的に行動し、かつ平和で民主的な国家及び社会の形成に積極的に参画できる人材を育成することを目的とする。

3

イギリスにおけるシチズンシップ教育の内容(Key Stage 4) 【抜粋】

- I. 議会制民主主義、政府の権限、政府の責任を問うことにおける市民や議会の役割を含むイギリスの国制の重要な要素、ならびに行政府、立法府、司法府および自由なプレス役割
- II. イギリス国内外の選挙制度、ならびに政策決定に影響を及ぼすために民主的な手続きおよび選挙において市民がとり得る行動
- III. 人権および国際法
- IV. イギリスの法制度、法源および社会が複雑な問題を解決することに対して法がどのように資するか
- V. イギリスにおける国、地域、宗教および民族に関わるアイデンティティの多様性、ならびに相互に理解し、尊重することの必要性
- VI. ボランティア活動やその他の責任ある活動への参加の機会を含む、自身の所属するコミュニティをより良くすることに市民が寄与し得る方法

Department for Education, *The National Curriculum in England - Key stages 3 and 4 framework document* (December 2014) 83-84.

4

シチズンシップ科目の目的 (1)

- 「自分自身」および「大学で学んでいること」と社会との繋がりを意識させる。
- いろいろなことがらの間の架橋となる。
 - ◆ 理想と現実
 - ◆ リアルとイマジナリー
 - ◆ 理論と実践
 - ◆ 政治と法（法の制定と法の執行、政策立案と政策決定・実施）
 - ◆ 専攻と専攻・学部と学部

5

シチズンシップ科目の目的 (2)

- 解決すべき課題（問題）を現実のものとしてとらえさせる。
 - ◆ 学生の身近にあるものを題材とする。
 - ◆ 担当教員は可能な限り実務家とする。

6

シチズンシップ科目の位置づけ

- 3専攻に共通する専門教育科目
- 専門教養科目（学部専門教育科目の基礎部分を、他学部学生が体系的に履修する科目群）
- 初年次教育ではあるが、それにとどまらない。

7

シチズンシップ科目の構成

1	● 法学（日本国憲法）
2	● 法と社会参加
3	● 政治と社会参加
4	● 行政と市民生活
5	● 法教育入門

8

「法と社会参加」の特徴

日常生活において誰もが直面する可能性のある法律問題を実務的な観点から学ぶことを通じて、社会における法の役割を考える。

【法と社会参加（暮らしの中の法律実務）】のシラバスより

【講義の到達目標】
日本国内での社会生活上最低限必要な法的知識を獲得し、また問題解決能力を養う、特に今後本格的に法曹を目指す学生については法曹の良体的なイメージをつかむとともにその学習意欲を高める。

【法と社会参加（私たちと司法）】のシラバスより

【講義講義内容（一部）】
現在のわが国の司法制度の基礎をなす、1999年以降に議論・実現された司法制度改革を中心に、司法へのアクセス、司法制度と国民、司法制度を担う法律家などについて講義毎にテーマを選び、事前に資料を提供して、討議する。なお、この授業には法的な知識は必要ない。法学部以外の学生の履修も歓迎する。

9

「政治と社会参加」の特徴

社会的な問題を主体的に発見・解決することを学び、自らが理想とする社会をデザインし、実現する方策を探る。

【政治と社会参加（心のバリアフリーを再び）】のシラバスより

【講義の到達目標】
障害者と健常者の間にある心の「リア」とは何かを理解し、このような社会的問題に対してNPOができる社会貢献活動について理解する。また、主体的に課題を見つけ、その課題を解決するためにどうしたらよいという思考力、受講生同士で協力してレクリエーションを作るために必要なスキル、自ら情報を調べ、NPO活動に参加する行動力等を授業を通じて身につける。

【政治と社会参加（社会を変えるNPO活動）】のシラバスより

【講義講義内容（一部）】
本講義では、社会貢献をミッションとするさまざまな組織について、日本だけではなく、海外の事例も紹介しながら、私たちがどのような社会に暮らしたいのか、どのような社会を創りたいのかについてともに考えていくことを考えていきます。そして、持続可能な社会や地域づくりに必要な組織のあり方、カパテンスの問題などについて考察していきます。

10

「行政と市民生活」の特徴

市民サービスの提供および住民参加の観点からシステムズシップを考える。

【行政と市民生活（行政学へのいざない）】のシラバスより

【講義の到達目標】
本講義の到達目標は、受講生が行政学の基礎的な知識や行政の幅広い仕事を理解することにより、私たちが行政との関わりを実感できるようにすることです。

【講義講義内容（一部）】
普段はあまり意識することはないかもしれませんが、天気予報を見た時、病気や予防接種で病院に行くなど、私たちの日常生活の様々な場面では行政との関わりがあります。これらの行政活動の場には、規則と裁量のバランス、中央と地方の関係関係、官と民の役割分担などの様々な関係の上に成り立っており、しばしば困難な判断や対応に迫られます。そこで本講義は、私たちに身近な行政活動がどのように行われ、またそれがどのような論理に基づいているのかについて、各テーマのなかで考察していきます。

11

「法教育入門」の特徴

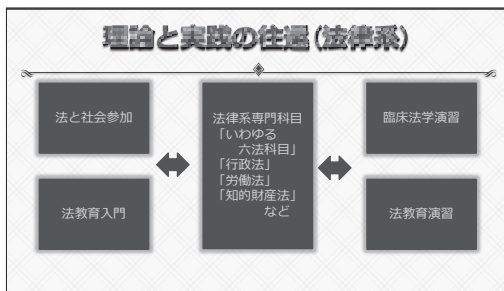
Public Legal Educationを基本としつつ、学生は、法教育の客体であるとともに主体ともなる。すなわち、「法を教える」ことを学修する。

【法教育入門】のシラバスより

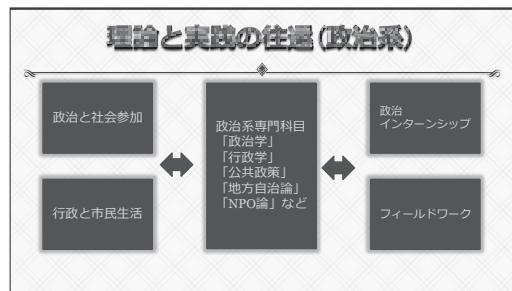
【「法教育入門」の目的】
法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身につけるための教育（法教育）がなにか学ぶ。

【「法教育入門」の内容（一部）】
紛争の解決のためにいかに「ものさし（解決基準）」が必要なのかを考え、法やルールがなぜあるのか、なぜ守らなければならないのか、守らなかったときに制裁が加えられるのはなぜかなどを考察を通して、法や司法制度の根源的価値を学ぶ。

12



13



14

「法と社会参加」の履修者数

	2017年度				2018年度			
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
私たちと司法	115	49	80	34	170	90	197	119
ワークル入門	532	341	-	-	200	146	188	141
高齢者・障害者の生活と法	-	-	-	-	200	100	201	128
暮らしの中の法律実務	200	98	190	120	156	83	40	22
企業での活動と法	192	98	147	69	200	115	111	58
インターネットと法	-	-	533	346	146	86	199	135

15

「政治と社会参加」・「行政と市民生活」の履修者数

	2017年度				2018年度			
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
(政)子供たちの未来のために	73	17	-	-	200	126	-	-
(政)社会を変えるNPO活動*1	-	-	65	65	-	-	55	54
(政)心のバリアフリーを再び*2	-	-	-	-	25	18	-	-
(行)ゆりかごから墓場まで	-	-	300	185	-	-	-	-
(行)行政学へのいざない	-	-	-	-	156	83	-	-

*1: たまプラーザ・キャンパス開講 *2: 夜間時間開講

16

「法教育入門」の履修者数

	2017年度				2018年度			
	前期		後期		前期		後期	
	全履修者	法学部以外	全履修者	法学部以外	全履修者	法学部以外	全履修者	法学部以外
法教育入門	103	59	-	-	11 ¹⁾	11	36	20

*1: たまプラーザ・キャンパス受講

17

- ### 課題1 一科目構成一
- 「法と社会参加」、「政治と社会参加」および「行政と市民生活」の科目数におけるバランスの悪さ
 - 「政治と社会参加」の内容的な多様性の欠如
 - グローバルな視点の欠如
 - 経済分野を取り入れるなどの学際的展開力の不足

18

- ### 課題2 一学士課程教育の科目群としての価値はあるか一
- #### ■ 学生アンケートに見る成果と問題点①
- ◆ とても噛み砕いた表現で、例をわかりやすく説明しているところ。この授業で、初めて法というものに触れる人にも、とても楽しい講義内容。実体験をもとにした話が多く、机上の空論のような現実感のない話にならない。（「法と社会参加（暮らしの中の法律実務）」日本文学1年）
 - ◆ 学生、社会人関係なく、生きていく上で重要な知識が積まった講義。小学校～大学で学生が学んできたという内容。（「行政と市民生活（ゆりがごから豊華まで）」日本文学4年）
 - ◆ 司法制度改革について自分なりに考えを持つことができた。（「法と社会参加（私たちと司法）」経済学科1年）
 - ◆ 他の法律系の講義とは違い実際に身の回りで起こり得る身近な内容を題材としているため理解しやすく、強い関心を持たれた。（「法と社会参加（暮らしの中の法律実務）」法律法律専攻2年生）
 - ◆ 法について詳しく学ぶこと。ビデオを見て実際の法廷や取り調べを知ることができ、模擬取り調べを実際に体験できること。検察庁や裁判所へ行き、授業で学んだことがより深められたこと。（「法教育入門」初等教育学科3年）

19

- ### 課題2 一学士課程教育の科目群としての価値はあるか一
- #### ■ 学生アンケートに見る成果と問題点②
- ◆ 普通に暮らしただけではわからない、社会人になってからつかえそうな労働に関するルールを知ることができたこと。授業中、法学部以外の学部生にこそ聞いてほしいと言っていた。たしかに授業内容もそのようになっていたので、法学部生向けでないならその旨はスラバに明記しておいてほしい。（「法と社会参加（ワークルール入門）」法律専攻1年）
 - ◆ 法律を知らない生徒であれば非常に興味深いお話をされていたが、その生徒たちのレベルに合わせた授業であるので法学部で専門に勉強している学生から見たら物足りないものもあったかもしれない。しかしながらスライドも良くできていて授業はわかりやすい。先生のレベルは高いです。（「法と社会参加（暮らしの中の法律実務）」法律法律専攻3年生）
 - ◆ NPO活動の可能性の広がりや実付されたこと。社会を変えられるのは私たちの手なんだ！と気付かされたこと。後半、実践活動になり、活動目的が明確になって楽しかったこと。（「政治と社会参加（社会を変えるNPO活動）」初等教育学科3年）
 - ◆ 科目名が政治と社会参加なので、政治とどう関連しているか、政治専門の先生の話も一度でもあったらよかったと思う。（「政治と社会参加（子供たちの未来のために）」史学科1年）

20

シチズンシップ教育の役割

「政策提言」のできる大人（市民）を育成するための統合型ツール

21

第2部 《シンポジウム》

【総括討論】

※「シチズン」「シティズン」の表記は、発言者による表記に従っています。

大久保：総括討論いたします、國學院大學の大久保でございます。どうぞよろしく願いいたします。

たくさんのご質問等頂戴しております。すべてにお答えいただくわけにもいかないとは思っておりますけれども、まずは、本日、冒頭で基調講演をしてくださいました羽田先生より、つづいてシチズンシップ教育に関してご報告いただきました三人の先生方から、それぞれ簡潔にご意見、コメント等を頂戴したいと思います。その上で、今度はその羽田先生のご質問、ご指摘に、それぞれお答えいただくのと同時に、お三方それぞれスタンスがかなり違われたと、お聞きになって感じられたと思いますので、あらためまして場合によっては相互に質問をしていただき、意見交換をしていただく。その中には、フロアから頂戴した質問と重なる場合も多々あるかと思っておりますので、まずは壇上での討論から始めさせていただくという段取りにさせていただきたいと思っております。

時間に限りがございますので、早速でございますが、羽田先生、お三方のご報告等から何かご意見、ご指摘を頂戴できればと思います。

羽田：小玉先生が二つ言われたことは非常に大事だと思えました。教育研究の方法をどう考えるかということです。この場合に、そのための教育とは何かというのを、われわれはもっと深く知るべきだなと思っております。なぜかという、東北大学は研究大学なのですが、教育が大事だとおっしゃる先生がおられるんですが、その場合の教育とは自分の研究の後を継いでくれる弟子を育てる教育であって、学生自身がどういうふう、どんな人間になり、どんな市民になるかということにはほとんど関心がないですね。ですので、単純に教育研究を削ろうという、今ある研究を前提にして、自分のなさっている研究を前提にした教育なので、そうではないということがもっと明確になっていかねばならないと感じました。

それから大学と高校の連続についても、これは非常に大事な概念だと思います。10年ほど前に大学と高校の連続と断絶というテーマの取り組みを何回かしたことがあります。物理学、科学、歴史学の先生、それから数学の先生もです。発題が高校と大学の教育がこれからどういうふう、連続し、断絶するのかというものだったのですが、びっくりしたのは4人とも高校の教育内容と大学の内容は断絶しない、本来は連続するものが行政上の理由で分けられているだけ、こういうご見解だったんです。

数学の場合、日本数学会長もやられた浪川先生がおっしゃられていたことなのですが、

高校の数学も大学の数学も同じだということでした。ただ問題は、大学の一般教育で行われている数学教育は、数学者を育てるための数学教育がそのまま持ち込まれている。これではまずいって言うんですね。先生の説は、高校と大学の数学教育は数学者じゃなくて数学以外の人が担当すべきだとおっしゃられるんですね。数学の方がいたらごめんなさい。つまり、数学という学問の枠組みをまず理解し、それをどういうふうに応用するかというアプローチでいる限り、数学的手法は絶対に身に付かない、数学者以外には。市民として現実の問題を考えるとときの数学的な問題を処理することのアプローチをどれだけやるかによって、関心が違ってくるので、そういうのは別に社会学の方でも経済学部の方でも、地理の先生でも数学を教えればいいんだということですね。ここがまさに市民的教育としての数学という発想ですね。それをどう共有するかがすごく大事ななと思いました。

原田先生の立教のお話は具体的なゾーンが見えたなと感じました。ひとつグローバル化の問題で言うと、グローバルな高等教育のスタンダード、私は存在しないと思う。例えばGPAにしても何でも、それはアメリカの大学が留学生の条件に求めているだけであって、本来は各国のシステムの中で考えていくものだと思います。ただし問題は、学生が利用するとき例えば学士課程の年限とか、中間学位のマスターの年限とかそういうところが問題であり、単位互換をするときにはどういうふうに見るかという点で必要になってくるだけであって、よく高等教育行政でいわれているからスタンダードだというのはうそだと思います。すごく問題が多いですね。

それからもう一つは、先生のこのページの中で最後のところですね。共感の話がされていましたよね。他者との共感。これも私、非常に大事なことで、中教審答申でも学生教育の目標に他者への共感性を育てるって書いてあるところはないですね。だけど、実は、近代社会であるわれわれの社会は封建的共同体を破壊して、ばらばらの個人にしてもう一度再結合して、政治社会を組み立てているので、破壊した後に本当に人間は他者と共存するだけではなく、共同できるかっていうのは、これはルソー以来の大問題なんですよ。たぶんこの中にもルソーのご専門の方がいると思いますけど、ルソーの出世論文は『人間不平等起源論』、これはフランスのアカデミーが公募した論文なんですね。ルソーはそのときに、なぜ人間が競争関係の中であって敵対せずすむかという、人間の中に他者への同感原理ですね、共感という同感原理があるとして説明している。

アダム・スミスは市場主義の権化に見られますけれども、いわゆる倫理学や法学も論じていて、経済学者であると同時に倫理学の素養がある。スミスは共感についてルソーのものを学びながら入れています。なぜ市場原理でもって物を交換するだけで、お互いに功利主義的に生きる人間が功利主義ではなく社会をつくれるのかといえば、それは人間には同感原理があって他者の苦しみを共有するからだ。人間はお互いを学びながら、他者がどう考えてるかということを中心に自分自身をイメージしながら、他者の苦しみにも共感する。面白いのは、経済学者なので、交換関係で共感が広がるということです。『ペイ・フォワード』という映画がずっと昔にありましたけれども、他者から優しくされたら他者に対して優し

くするから、まず最初に優しくしてよ、と。優しくされた人がその喜びを持って他者に対して共感しながら、その恵みなり同情心もありますけども、共感を広げていく。そういう関係によって社会全体が交換関係によって共感性を高めていくということ。それが人間の社会ができる最大原理だ、スミスはこういうふうに言うわけです。

その共感関係は類人猿で初めて見られるんですね。動物でも助け合うことを利他主義といいますが、通常、動物は利己主義的に行動するといわれるけれども、高度な類人猿は他者に対して哀れむ。これはカナダの文化人類学者のグドールが発見したことです。サルザルの集団の中で親が亡くなった子ザルをほかの雌ザルが育てるんですよ。これはどう考えても、他者に対する哀れみと利他主義を生物が持つと考える以外に解釈できない、と。これが言ってしまうえばシチズンシップの根源的な、動物学的起源だと私は思います。こうしたことも含めて、社会性の基盤にあるものというのを学生に対して伝えることはすごく大事ではないかなというふうに思いますね。

最後に、捧先生のお話で、國學院の具体的な事例で、後半で言われたところは全くおっしゃるとおりで、文学と社会的参加やシチズンシップ科目を政治、法学関係科目に広げるべきだというのは全く私も賛成です。ただそのときに特段、社会参加に限定する必要はなくて、日本の文学は、政治的な主権や自由がない日本の歴史の中でいうと、人間が自分自身の内面を育てて、他者との共感性を育てる唯一のエリアだったんですね、文学っていうのは。私小説がなぜ日本であれだけ発展したか、今はもうなくなっちゃったものですけど、それはやはりそこに自分の内面性を吐露して、それを共有しながら社会的な成熟を遂げるというプロセスが、文学の中に入っていた。他者との関係性を擬似的にでも掴めるというのは文学であったということを考えれば、いろんな文学史がありますから、そうじゃない文学史書かれても困るんだけど、そういう意味で文学を見るというのが、シチズンシップ教育の中に入ってるんです。

同じように、映画もいいと思います。映画、素晴らしい映画、ハリウッド映画ではないですね。だけどヨーロッパの映画には非常に素晴らしいものがある。例えば、つい最近では、レイチェル・ワイズが主演した歴史修正主義に対する戦いの映画があるんですね。そういう映画のように、市民性を理解するリソースはたくさんある。だからもっと広げていくことができるのではないかなと思います。そこは教材開発としては、共有してやっていけるのではないかと。以上、感想として申し上げたいと思います。ご清聴ありがとうございます。

大久保：羽田先生、ありがとうございます。今、最後にお話になられた國學院大學、捧先生の報告に対するご指摘で、なにも法と社会参加、政治と社会参加に限らず、それ以外にも広げ方の可能性があるのではないかとのご指摘について、捧先生にできればその点をお答えいただければと存じます。実は、羽田先生ご自身のペーパーの最後のほうに、科目横断型の例というところに二重丸や丸をつけてくださりまして、可能性を書いていただい

ているわけです。哲学、社会学、生物学等々にも丸をつけてくださっています。それらをご覧いただいて、捧先生、シチズンシップ教育にどのような編成の可能性があるかということについてのご意見があれば併せてお願いいたします。というのも、同様の質問がフロアからも来ております。文学と社会参加、歴史と社会参加といったような科目設定を、羽田先生はどう思われましたかというご質問です。すでに羽田先生が答えてくださったわけで、映画にも可能性があるかというご指摘がありました。このあたりのことを、捧先生はどうお考えになりますか。

捧：はい、ありがとうございます。社会参加に限る必要はないという、羽田先生からのご指摘ですが、私は大学で学問をする上で、すでに社会を意識するという必要はあるのだろうと考えています。文学であれ歴史であれ、やはり社会的な所産でありますので、そういったパースペクティブを文化に含む必要は学ぶ上でも含む必要があるだろうと考えます。そのことを理解する上で、シチズンシップというのは必要になってくるだろうと考えた上で、あえて社会参加という言葉を入れたというようにご理解いただければと思います。

大久保：つづきまして、いま羽田先生からご指摘いただきました論点のうち、フロアからの質問と重なっているものがございます。それは、大学における研究と中等教育・高等学校における教育の境目が、高大接続という言い方をするかどうかはともかくとして、あいまいになってきて、高校で研究成果を伝えるという従来型の教育から、大学でも、今シチズンシップ教育でまさに課題としているような、人を育てていくためのさまざまな社会的な知見や経験を養う、研究の成果を直結させない学士課程教育における教育のあり方というの考えなければいけない、というご指摘です。これについては数件のご質問を頂戴しております。今までのパラダイムが通用しないといえますか、羽田先生からもそのようなご指摘頂戴しましたので、まずは小玉先生にあらためましてその点を敷衍してお答えいただきますよう、よろしくお願いいたします。

小玉：私自身今、立教大学や自分の大学でも、実践させていただいてるところでも、高大接続改革というところを強調させていただいたのは、広い意味で言うと大学は今やはり歴史上2番目か3番目の転換期にあると思っているからです。

一つは中世から近代国民国家ができていく200~300年の長い時間をかけて、もともとラテン語という共通言語をベースにして学問は展開されていた中世の大学の時代から、そうではない大学、今みたいな大学になっていく時代が大きな意味での転換点。だからラテン語は共通言語ではもはやなくなって、それぞれの国でそれぞれの国の言語を使って学問をやるという。

それに対して、今グローバル化と言われる中で、これが第2の変革期にあたるのですが、これはただ単にグローバル化で、みんなが英語で論文を書いて、英語でジャーナルにどの

ぐらい論文が載っているかが評価されるかといったいわゆる表面的なレベルだけではなく、もっと深いレベルで学問のあり方自体が変わっているということとの関係で、高大接続改革ということを申し上げました。つまり学問というものが安定的に存在していた時代ではもはやないと思っております。あまり大きな声で言えないのですが、特に人文科学や社会科学は、恐らくこのような形で20年後、30年後も続いていくとは、私自身思っていないところがありまして。自然科学は分かりませんが、やはり変革期を迎えていると思っています。

安定的に再生産されている時代とは、まさに羽田先生が先ほどおっしゃったように、学問のディシプリンがそれぞれの専門領域、例えば法学だったら法学、経済学だったら経済学、歴史学だったら歴史学のディシプリンがあり、その学問コミュニティがあって、それぞれの学問コミュニティにはそれぞれのしきたりや共通言語、学問を組み立てるときの作法などがあり、それをよく知っている親方的な中心の人と、そこに新たに入っていく新参者がいる。だから研究者養成は相撲部屋によく似ていて、親方がいて親方の元に弟子入りし、一人一人が、最初マスターなどのときには、例えば序の口から幕下みたいに一生懸命頑張っていて、入幕を目指して頑張るといった、そういう研究者養成のモデルがあって、それがそれぞれの領域ごとに安定的に存在していた時代がずっと続いてきたと思いますが、今それがかなり壊れてきている。

研究はまさにそういう、研究者養成はそういうものとして、一方で大学の中で行われていて、他方で高校教育までは出来上がった研究の成果を勉強する場所である。高校までは勉強する場所だけど、大学に入ったら研究者を目指して、研究者になりたい人は頑張るし、そうではない多くの人とはとりあえず就活するかといった、そういう大学だったと思うんです。しかし、学問のあり方が構造変化していく中で、それぞれの学問領域のディシプリンそのものが解体していく状況で、研究者そのもののマインドセットが変わらなければならなくなっている。

そのときに一つのきっかけは、初等・中等教育で子どもたちが始めようとしている探究活動とか好奇心とか、物事に対する探索的な目とか、そういうものを、いかにしてそこに同伴しながら、彼らが持っている問題意識とか関心というものを、社会や文化や自然を探究する学問の変革に結び付けていくのかということに、より積極的に大学の教育が関わっていくということ、それを私は研究と教育の分離から統合へということで申し上げたわけです。

その場合の大学の教師、特に研究者養成に関わっている研究者型の教師のあり方は、相撲部屋の親方的なものから、もう少しプロデューサーというかコーディネーターというか、先ほどの橋渡しという話を捧先生がおっしゃったと思うんですけど、異質のものを架橋して、橋渡ししていくための横断的なコーディネーターのような存在に研究者自身が自己変革していく、そういうことがやはり重要だと思います。そのための拠点としてこの教養教育のカリキュラムが位置付けられ、専門的な領域が当たり前のように存在しているという

ことを自明視せずに、何年かしたらそれ自体が変わるかもしれないということを前提にして、教養教育そのものを、これまでの大学のあり方そのものを変えていくための拠点基地のようなものにしていき、そこで中等教育と高等教育をまさに橋渡ししていく場所として、教養教育を組み立てられないかというようなことを考えています。

大久保：ありがとうございました。今の高校生に研究をどう教えるかというご質問も来ていたんですが、お答えいただいたと思ってよろしゅうございますか。

具体的なシチズンシップ教育の一つのあり方として、立教大学のサービスマニエール教育についてのご紹介を原田先生から頂戴したことには、大変多くの質問が来ております。幾つかあるのですが、具体的なご質問からさせていただきますと、サービスマニエール教育の成績評価の軸、学習成果の可視化と学習成果をどういうふうに測るかという主旨でございます。成績評価とは違いますよね。学習成果の可視化。サービスマニエール教育の場合は、体感し、経験し、場合によっては共感してという、そういう体験型の授業にさまざまな学習を組み合わせてらっしゃるということですが、成績評価の軸、項目はどういうふうになっているか。それは正課のものや学内の活動型と同じですか、違いますか、というご質問です。

もう一つは、サービスマニエール教育という学び方はキャリア教育とどういう関係にあるのかというご質問です。キャリア教育も、高等教育に携わる者にとっては、非常に現在重視されているところであって、不可欠な部分です。では、どういうキャリア教育が一番望ましいかということについては、特に人文社会科学の学部を持っている高等教育機関では、なかなか設計が難しいというところはあるのですが、その辺はいかがでしょうか。

次に、小玉先生も含めてお三方へのご質問です。学生が現場で課題を見出して考えるということに主眼を置いておられるということだと思いますけれども、学生自身が自らの生存自体に問題があって、当事者になっている。例えば学生自身がしょうがいを持っているという場合について考えられるでしょうか。あるいは何か災害の被害に遭っているといったように、学生自身が当事者であるという場合に、考えることを主軸を置いたシチズンシップ教育で十分なのだろうかというご質問です。生存や生活において自らが弱者になった際に、どのような教育が役に立つと思われませんか、というご質問を頂戴しております。

それでは、まず原田先生、成績評価をどうされているのでしょうか。よろしくお願いたします。

原田：ご質問ありがとうございます。今授業を担当していただいている小玉先生にもお聞きしましたが、あくまで正課教育の一環として全学カリキュラムの一つに位置付けられているため、成績評価の仕方は通常の科目と変わりません。これは、RSLというよりも全学カリキュラムに共通する悩みなのですが、一部の科目を除き、基本的に10学部の1年から4年までのすべての学生が受講できるため、特にRSLのように社会経験や問題意識が問

われる科目については、授業運営の難しさを感じているところです。

現時点での対応としては、小玉先生もやられているようですが、毎回リアクションペーパーを書かせていて、その内容に対してリアクションするようにすることです。こうした対応については内部で話し合っているところで、今のところ試行錯誤の状況です。

それから、キャリア教育との関係でいうと、大学の公式の見解では、RSLは広い意味でのキャリア教育の一部という位置付けです。もっとも、私は学生に対しては、意識的にキャリア教育という言い方をしないようにしています。というのは、学生にとってのキャリア教育のイメージは就活を連想させるからです。実際、キャリアセンターは一部上場企業の内定実績を示したり、有名企業セミナーといったイベントを開催したりしています。学生はキャリアという概念をこういう具体的な場面で捉えているので、RSLセンターがキャリア教育と言ってしまうと、学生は本音と建て前があるように受けとってしまうのではないかと感じています。広い意味でのキャリア教育とは、テクニカルなスキルを学ぶというよりは、例えば社会に出て何らかの壁にぶつかり、行き詰まりを感じたときにふと思い出す気づきのように、その人の生き様に関わるようなものだと思います。

あともう一つの質問はなんでしたでしょうか。

大久保：もう一つは、学生自身が弱者になっているという場合に、これは小玉先生にもお聞きしたいということだったと思いますけれども、学生自身が生活において弱者になった際には、どういうシチズンシップ教育が必要なのかといったご質問でした。これは今、障害者差別解消法が全国的に適用されている時代でございまして、どこの大学もしょうがいを持った方々への支援に取り組んでいるところではございますけれども、そういう視点も含めてのご質問かと思えます。

原田：大学としての方針ではありませんが、私のゼミにいる4年生の学生の中に全盲の学生がいます。本学部には毎年そういう学生が何人か入ってきます。大学として専門の部署を設け、一定のサポートはしていますが、特別扱いはしていません。例えばトイレに行くとか、何か筆記するときに介助が必要な場合には、まずは本人が周囲や大学に支援を求めよう伝えています。もちろん、本人が言えないようなことであればこちらから手を差し伸べますが、究極の目標は本人がごく普通に授業を受けられる状況をつくっていくことです。彼は四国の山奥に行ったゼミ合宿も現地集合で落ち合いました。連絡は常に取り合っていますが、私は本人というよりは周りの学生に働きかけ、何かあったら声かけるよう徹底しています。学生も普通に接しながらもさりげなく手を差し伸べるようにしています。こういう関係が大学全体、ひいては社会全体に広がっていくことが、本来望まれることだと思います。

もっとも、周りの手助けだけではどうしようもないこともあります。例えば、彼が卒論を書こうとしたときに、読める図書が圧倒的に少ないことがありました。図書をPDF化

すれば読めるのですが、大学にはOCRで処理されている図書は圧倒的に少ないのが現状です。図書館に依頼すればやってくれないことはありませんが、ひと月はかかります。その場合は、私が本を借りてコピーし、スキャンしています。この問題は、障害を持つ学生と大学関係者が接する機会がほとんどなかったということに尽きます。その意味でも、学生には自ら積極的に発言するよう伝えているわけです。ちなみにその学生は大手マスコミから複数の内定を得ました。もともと優秀な学生でしたが、周りとの関係をつくりながら現状を変えていくというアプローチはあながち間違っていたと実感しています。

大久保：ありがとうございます。質問用紙に移らせていただいております。これも全体としてのご質問だろうと思いますけれども、大学の授業において、対話をするとか議論をする、場合によっては参加をするという、シチズンシップ教育においてはそのような教育手法・授業運営の方法論がございます。アクティブラーニングをしましょうと盛んにいわれているけれども、例えば法学部の多人数の講義科目のような場合、それは実践できますか、実現性はあるのでしょうかというご質問です。このご質問は捧先生にもお答えいただくほうがいいのかもしれませんが。

それからもう一つは原田先生へのご質問だと思いますが、サービ斯拉ーニングにおいて、正課と正課外の区分を有機的に関連付ける仕組みをつくっておられますかという質問も来ております。

それでは、シチズンシップ教育に特に求められるであろう対話とか議論という授業展開はどの程度実現可能でしょうかというお尋ねについて、原田先生と捧先生にご意見承れればと思います。その上で、正課と課外の有機的連関という問題については、原田先生にとのご希望ですけれども、特に高大接続、高校レベルではむしろ課外としての展開も含まれるかと思しますので、小玉先生にもお答えいただけるとありがたいと思います。それでは、よろしく願いいたします。

原田：ご質問ありがとうございます。まだ2年目が終わったところで課題も多いのですが、意識的に、必ず事前説明会と事後の振り返りの場を設けています。このとき、学生の専門分野の学びとの関連性を考えさせたり、体験した「熱い思い」を次の活動につなげるために、例えば、ボランティアセンターのスペースを使い、「関連する活動としてこのような受け皿があるよ」といったことを紹介したり、ボランティアセンターのコーディネーターにつないで、さらに学ぶためにはこういうことやればいいのかと促していたりしています。

今のところ、サービ斯拉ーニングセンターとボランティアセンターは同じスペースなので、サービ斯拉ーニングセンターに質問に来た学生に、ついでにボランティアセンターが掌握している団体を紹介するなどしています。やはり、正課科目だけでは受講生は限られているため、意識的に正課外の活動につなげる工夫は必要だと思います。

大久保:ありがとうございます。それでは、大学の授業、特に講義科目で人数の多い、100人、200人の受講生がいる科目で、対話、議論、あるいは参加をどう実現すべきかというご質問について。國學院大學のシチズンシップ科目は全て講義科目で、参加型はおそらく法教育入門ぐらいではないかと思いますので、まずは捧先生からお願いします。

捧:ありがとうございます。まずシチズンシップ教育は、必ずアクティブラーニングでやらなければいけないかという、恐らくそうではないと思っています。例えば議論の前提となる知識を付与することを目的とした講義科目があっても、いいだろうと思います。

そのことはともかくとして、大講義科目で対話型の授業が可能かどうかということですが、私は可能だろうと思います。実際私はかつてそのような形の講義をしていました。正義論を主とする講義でしたが、マイケル・サンデルのような形式で実施しました。もちろん、サンデルのレベルには全く及びませんでした。性犯罪者の処遇といったような一つのテーマについて学生と対話をして授業を進めるといったことを行っていました。

その講義の成績評価の方法については、毎回どのような意見が出たかをまとめたものを提出させた上で、一つのテーマについて自分はどう考えるかということ、理由を付けて説明するレポートを提出させ、それに基づいて評価するというものでした。これを200人から300人の受講生がいる講義で実際に行っていました。

しかし、実際のところこれはとてもしんどいですね。私も歳を取ったものですから、できなくなりました。とはいえ、工夫の仕方、例えば、アメリカのようにTAを付けて実施すれば、おそらく可能だろうと思いますし、実際問題として、例えば先ほど取り上げました、法と社会参加の「私たちと司法」では、学生にマイクを回す形で発話を求めて授業を進めているとのことですので、繰り返しになりますが、工夫次第でいくらでもできるだろうと思っています。

大久保:ありがとうございます。論題が戻りますが、先のご質問に対して小玉先生がお答をご用意くださっておりましたので、小玉先生、お願い申し上げます。

小玉:その前の社会的弱者の話があったかと、そちらのほうをお話したいと思います。

東大にはいわゆる視覚障害を含めた障害を持つ教員、学生、それからいわゆる社会的マイノリティといわれているような教員や学生が、うちの学部にも複数存在していて、そういう人たちと一緒にバリアフリー教育開発研究センターというのをつくって、研究活動しております。むしろそういう問題を個人の問題にしないで、積極的に社会の問題として打ち出していくという。まさにだからシチズンシップ教育のど真ん中の課題ですけども、そういうことをやっています。

今度ちょうど3月24日にもそのセンター、今、養護学校義務化40周年という節目の年なんですけれども、特別支援系の教育のあり方を見直そうということで、大阪に大空小学

校という支援学級を置かずに全ての障害を抱えている子どもたちを含めて、全ての子どもたちを普通学級で一緒にという教育を行なっているフル・インクルーシブ教育の小学校があります。そこと研究協力協定を締結して、共同研究をしているのですが、その卒業生や先生を呼んで、文科省からも特別支援担当の調査官を呼んで、一緒に議論するという場を、3月24日に設けていますけれども、そのような形で、いわゆるバリアフリーとか社会的なダイバーシティの実現といわれるような論争的な課題を、積極的に参加して討論していくような研究教育を今、進めています。

正課とボランティアとの関係は、ちょうど東京オリンピックとの関係で、今ボランティアをそれぞれの大学が授業に導入するとか、あるいは課外活動に導入するとかで、配慮してくださいみたいなことを巡って、大学としてどう対応するかがかなり論争になっていると思います。いわゆるボランティア活動そのものは大学の正課の教育活動には、本来的にはなじまないものであることが前提だと思うんですけども、ただ先ほどの学問の論理と教育の論理の再統合という観点でいうと、むしろ課題解決型の問題に出会う場面は、そういうところこそあるんだと考える必要性がやはりある。

そうするとボランティアは正課の教育ではなくて課外で、正課の教育のほうでは、通常の授業をやるというふうに分法にしてしまうと、やはりその溝が埋まらないと思うので、私はむしろ立教がやっているように、ボランティアの場面でどういう課題に直面したのかということ、正課の授業の中でも積極的に取り入れて考えていくような、そういう橋渡しの仕方というのでしょうか、それを考える必要があると思います。こうしたことを含めて、今の東京オリンピックのボランティア問題も、大学として受け止めて考えていかなければいけないのかなと思っています。

大久保：ありがとうございます。羽田先生、お願いいたします。

羽田：まず、最初に言われた大人数教育で対話型授業は可能かという問題ですね。私、授業を数年間担当していなかったのですが、いろんな授業参観や調査に行ったときに、立命館で1,000人の授業を担当している方の授業に出させていただいた時がありました。それは可能は可能なんです。90分話だけするのも聞くのもつらいけども、90分活動するのもつらいので、お話をしながら座学的にきちんと伝えた上で、この問題について、さあどう思う、君たち、じゃあ5人ずつグループつくって10分間討議して発表してもらって、これだけで十分対話型になります。

ただ問題は二つあって、あらかじめそういう話をするのが学生に伝わっていないと、眠っていて急にディスカッションとなると、これ非常につらいですね。心構えをする。それからほどほどの難しい問題を出すという、このあたりのコツが難しい。これは私どもが前いた東北大学のウェブに、向後千春さんっていう早稲田の方が実践したアクティブラーニングについての動画が残っていますので、それを見ていただければ、一つのモデルに

はなるかと思えます。

それから今、小玉先生がおっしゃった正課、課外の問題では、東北大学のボランティアでは東日本大震災に関わるボランティアというのが非常に大規模に行われたんですね。今でも8年続けてやっています。行けば学生も感動し、地域も喜ぶ。自分のうちのごみ出ししてくれて、若い人が来て良かったねって。喜ばれて感謝するなんて学生めったにないですから。

ただ、実際に地域の復興が進んで、かさ上げした堤防なり防波堤なりを造る、家をどう動かすかっていうふうには高さを巡って論争があるとなると、助けに行くと喜ばれるだけではすまないようですね。地域復興を巡って、住民の中で激しい利害対立があるという場面がある中で、ただボランティアに行かせるというわけではない。これをどういうふうに住民自治の視点から解くかという、今度は座学において具体的な問題を解くという、こちらのほうの仕掛けがないと動かない。

それで、3年ぐらい前から正課の授業の中で、東日本大震災と復興という授業とゼミをつくりました。ゼミの学生は全員ボランティアに行く。だけど行くだけではなくて、学びながら最終的にはレポートを自分で書く。そういう仕組みが必要で、ボランティアだけに行かせるというのは考えものだと思います。やはり学ぶ知識の中にどういうふうに関わり込んでいくかというプロセスが必要だと思います。

それから三つ目に、最初のほうの質問で、学生が課題を持っているときに教育でいいのかという質問の私自身の理解は、いろんな障害を持っているということではなくて、学生自身が何か強い問題意識や課題を持っているときに、そのことをどう教育するのかと受け取りました。そうだとすると、これは放っておいても、こうした学生は学生自身の問題意識の下で学習をするので、この場合の問題は学生の問題意識に対応した協力なり支援なりをサポートできるかということですね。よく言われますけど、心理学の人はごめんなさい。われわれよく冗談で、心理学をやる人は心理に問題があるからやるというジョークを言うことがあるんですけど、そういう問題意識を持っているということ、課題を持っているということが学習意欲としては最高だと思う。問題は、そういう背負う課題がない学生が多いということに、非常に今問題があるような気がします。

大久保：お話が多岐にわたっておりますが、フロアからの全てのお尋ねにはお答えできないんですけども、最後に総括として、大きな問いが出ておりますので、それをご参加いただいた先生方でご議論いただければと思います。

それは長崎県立大学の石田先生からのご質問でして、小玉先生か原田先生にお答えいただきたいとのことです。地方では今、地域再生等々の問題が浮上して、本学のような首都圏の大学とは全く異なる課題を抱えておられると思うのですが、高校や大学などの高等教育機関が少ない地方では、本日登壇した大学のように体系化されたシチズンシップ教育は難しい。地方では地域のコミュニティの衰退も著しい中、学生、若者たちだけでな

く、地域住民や地域のNPOなどに、シチズンシップ教育の重要性、協働の大切さを理解してもらうには、どのような働きかけが有効でしょうかというご質問です。今日、地域コミュニティの中でも、シチズンシップ的なものが失われつつあるように感じておられるとのご指摘です。シチズンシップに気付き、住民自身にもそれを学んでもらう、そういうきっかけをつくるにはどうすれば良いだろうか、といったご質問でございます。

これは大変大きな問題かと。大学教育におけるシチズンシップ教育よりずっと広く、日本社会において、特に地方のように教育機関が十分提供されているとは言い難い条件の下で、地域全体のシチズンシップを学生と住民とでつくり上げていく場合、その課題、どうしたらいいでしょうか。

小玉先生、原田先生、そして羽田先生、それぞれにお考えがあると思いますので、ご意見をいただければと思います。それでは、羽田先生、よろしくお願いします。

羽田：これは長崎県立大学だけが背負う問題ではなくて、長崎県は離島が非常に多くて、へき地教育のモデルといってよいほどで、複式学級が日本で一番多いんですよ。くわえて、離島の人口がどんどん減っていく中で、複式学級のための指導体系も日本で最高にあると、広島県と長崎県は。その中で考えたら、人口減が激しく進行しているけれども、長崎県の地形を見るとですね、なかなか集約化できないという、そういうジレンマがある中で、まず県立大学であれば、県がどういうふうに長崎を維持して地方再生していくかというそのストーリーに長崎県立大学がどう寄与するか。そこの話があれば、別にグローバルなシチズンシップ以前に、長崎県を県立大学の君たちはどう支えるかということになる。

まあそうはいっても、長崎県から長崎県立大学に進学している人は半分もいるんですね。この辺も非常にポイントですね。なので、ただ九州全体だと、新幹線沿いと福岡以外は、特に反対側の瀬戸内海のほうは厳しい状況に置かれている中で、そこのビジョン全体をどう県なり自治体なりが描くのか。大学の研究者が長崎県の県立大学に勤めている中で、県をどういうふうに維持するかという研究をどう位置付けるのか。それを学生にどう教育するか。そこのストーリーがあれば、その中に当然シチズンシップ教育が生まれてくるので、特に何か政治参加とかそういうことをあえて言う以前の問題だと思います。そこがはっきりしてれば、おのずと答えがあるように思っています。これが実は最善なんですよ。自治体は大学ができたらもうあとは放ったらかしって状況になってしまっているでしょう。なので、そこの対話をまず始めること、とはいえ状況分かんないで一方的にしゃべって申し訳ないですが、そこをやれば、だいたい結論は出そうな気がしてます。

大久保：恐れ入ります。地域貢献という考え方からでもアプローチ可能な問題とも思いますが、小玉先生、いかがでしょうか。

小玉：はい。これ、地域貢献は非常に重要な課題だと思います。私自身、さっきスライド

でも出した秋田県に高校まで住んでいたんですけれども、すぐ近くには秋田大学がありまして、私も中学校は秋田大の附属中ずっと通っていたので非常に身近な大学でした。だけど、例えば金足農業に私は実は一回も行ったことがないんですけど、金足農業が甲子園で活躍するとうれしい気持ちになるし、恐らく秋田県民はみんな応援するでしょう。でも、秋田大学の野球部が全国大会に行っても、たぶんさほどみんな喜ばないと。

私、その実感すごくよく分かります。秋田大学のすぐ近くに住んでいたし、秋田大附属中に行っていたにもかかわらず、自分の地域の大学だと全然思っていない。だけど高校だと自分が行ったこともないところでも、そういう地元の高校が全国大会に行ったりすると我が事のようにうれしい。この違いとは何なのかと思ったときに、やはり高等教育機関が基本的に地元や地域やコミュニティというものに根付いてない。研究の論理がそういうことと無関係に展開しているというところがあると思います。

恐らくそこが今問い直されていて、去年の夏にハリー・ボイトというアメリカのミネソタのシティズンシップ教育の研究者を呼んで議論したときに、彼が言うのは、大学というのはコミュニティのパートナーではなくて、コミュニティのパートにならなければいけないということ。パートナーという言い方は大学とコミュニティは別々で、それが連携してパートナーになっているので、社会連携と言うこと自体がすでに、社会と自分たちは別々だっていう、なんとなく思い上がったというか、大学の中のある種の特権意識があるわけです。ハリー・ボイトさんが言うには、コミュニティのパートナーではなくて、コミュニティのパートになっていく必要があると。恐らく今後の大学のあり方も、社会やコミュニティの中のパートになっていくような、そういう方向性を追求していかなければならない。ですから、公立大学が最近いろいろところで地域貢献の重要な担い手として位置付け始めているのは、その一環なのかなと思っています。

原田：ご質問ありがとうございます。われわれも地域再生の取り組みを重視しています。RSLでは、今のところ国内では南魚沼、陸前高田、海外ではフィリピン、インドネシアなどの実習があります。本当はもっとやりたいのですが、科目を大幅に増やすことが難しいため、次善の策として学部でのインターンシップとして、島根県海士町、長野県泰阜村、北海道東川町、島根県津和野町、イギリス・イーストロンドンなどで実習させています。

過疎化に悩む自治体に入らせてもらう場合、その中のいくつかには元気なコミュニティが存在します。そういうところに共通するのは、若者や女性の活躍する頻度が高いということです。逆に言えば、ある程度人口があるのに元気のないコミュニティは、地縁組織の役員が中高年の男性で占められているようなところが多いように思います。そういうところに学生や私たちが入らせてもらい、一緒に議論してみると、今までとは異なる議論になり、そこで新しいアイデアが生まれたり、新しい人間関係がつくられたりすることがままあります。外部者が地元で迷惑にならないように入らせてもらうことで、お互いにメリットがある関係を目指しています。

例えば、海士町では聞き書きといって、ひたすらおじいさん、おばあさんから地元の活動や歴史について聞き取っていくという活動があります、時折「ではこの時にはこんなことがあったんですね」というように、話の変化のポイントをこちらが突っ込んで聞くと、「ああ、そういえばそういうことがあってこういうのが大事だったね」というようになりアクションがあるのです。それを学生が言葉にして、みんなの前で発表して話し合ってみると、「ではそれは大事だから守らなきゃいけないね」とか、あるいは「近所で困っている人がいるんだけどどうしようか」といった話になり、そこで少しずつですが、活動の輪が広がっていったりしています。

こうした取組を行っているところでは、移住者の受け入れも比較的スムーズで、そうした新しい人が入ることで、地域が再活性化されます。大学としてやれることは限られていますが、意識や関係を捉え直すことは、少しずつですが、学生の体験を通じてできる可能性があるように思います。もちろん、一過性の活動で問題が解決することはあり得ません。それで、現在、学部において、できるだけ非県庁所在地で、伝統はあるが、過疎化のためのなかなか学生が集まらなくなったという高校と組んで、地域で高校生と学生が地域再生を考えるような機会づくりを実験的にやらせていただいています。この成果をRSLの科目に反映させたいと考えています。

大久保：ありがとうございました。もうあと数分で時間なのですが、せっかく本日はお集まりいただきましたので、シチズンシップ教育、学士課程教育におけるシチズンシップ教育が今後どうなっていくのかという展望ですね、本日のシンポジウムの課題であり、主題ですが、結論は何かと思っていらっしゃる先生方も多いと思います。私からどうこう申し上げる前に、立命館大学の山田先生からのご質問に、羽田先生含め、4名の先生方に最後に一言ずつご指摘をいただけるとありがたいです。

山田先生はこのようにお尋ねです。ポストデモクラシーの時代におけるシチズンシップ教育のあり方について、どのように考えればよいでしょうか。少なくとも戦後教育の民主主義社会を築くという究極の目標をもった教養教育、公共教育、公民教育がめざされていた時代が去りつつあるというご指摘だろうと思います。高等教育であれ中等初等教育であれ、シチズンシップ教育が今後どうなっていくと思えばいいか、一言ずつで結構でございます。ご意見をいただければと思います。では羽田先生からよろしいですか。

羽田：はい。ポストデモクラシーという意味は、かつてのようなポストモダンの意味ではなくて、危なくなっているという話ですね、このフレーズは。なので、ポストデモクラシーの時代におけるシチズンシップ教育は、これはデモクラシー教育だと、このように。それ以外に言いようがないです。

大久保：さすが（笑）。

羽田：それが壊れると大変なことになるとしか言いようがないと思います。

小玉：私は、冒頭に申し上げたアマチュア性とは、成熟したアマチュアリズムをいかにして社会に根付かせるかというか、そういう過程で教養教育としてのシティズンシップ教育はすごい重要だということになりますし、ポストトゥルースという言い方もあって、つまりポストトゥルースというのは、ポピュリズムともいわれていて、だからデモクラシーに対する懐疑に関心があるんですけど、これは既存の知のあり方に対する懐疑だと考えれば、ネガティブでもありポジティブでもあるというか。やはり既存の知そのもののあり方に対する不信がポストトゥルースではなくて新しい知の再生のような方向にいくような、成熟したアマチュアリズムをつくることで、民主主義をあらためて活性化させていくということなのかなと思います。

原田：ご指摘はごもっともで、非常に危機感を感じる部分があります。ただ、逆説的ですが、サービ斯拉ーニングセンターの活動を充実させる必要性は認識しているものの、まずは教職員が事務手続で忙殺されているという状況を変えないといけないと思ってます。理想は学生が何もやることなく、ゼミが終わった後でも一緒にお茶でも飲んで2時間3時間だべるといような、そういう時間を確保することです。実はこうしたある種の「遊び」の時間が非常に重要だとこの何年かやってきて強く感じました。

捧：恐らくは、こういったシティズンシップ教育といったものを、特別に大学でやらなくてもいいという状況になることが望ましいのだろうと思っています。そのためにはシティズンシップ教育というものを、大学ではなく、初等教育、中等教育からどのように形成していくかというところ、そこが一番重要なだろうと私は考えています。

大久保：それぞれの先生方、ありがとうございます。お約束の時間がきているかと思います。フロアの皆様から有意義なご質問を多々頂戴しまして、本当にありがとうございます。全ての質問にお答えできなかったかもしれません。意見交換会が休憩を挟んでございますので、よろしければその折りにと思います。高校の先生方やさまざまな分野の方にお声がけをすべきところ、宣伝が足りなかったのか、出席者が比較的少ないシンポジウムにはなりましたが、内容自体は大変充実したものになりました。これからの大学教育だけでなく、初等・中等教育のあり方、大人になって社会に出てからも必要なシティズンシップのあり方そのものを、大学教育、大学の研究と教育のあり方とともに、全面的に見直し改革をしていく、見直していく、そういう時期に来ているということを感じました。個別の高大接続改革がどうしたとかいうこと背景には、人を育てていく教育と、大学という教育の場のあり方がずいぶん変わりつつあると感じました。教員がいつまでもその認識から目を背けている時代ではもうないと、そのように理解をしたところでござい

ます。シチズンシップの将来はこれからで、もしかすると大きなパラダイムの転換によって、学士課程教育全体がシチズンシップ教育になるという展望も、特に國學院大學の人文社会科学系のみからなっております大学などの場合は、十分に持てるのではないかなと思った次第でございます。

本日は長時間ご参加いただきまして、誠にありがとうございました。また先生方、長時間ありがとうございました。では二部の討論はこれで終了させていただきます。ありがとうございます。(拍手)

司会：ありがとうございます。先生方、そのまま壇上でお待ちください。最後になります。が、教育開発推進機構の柴崎機構長より閉会のごあいさつを申し上げます。

柴崎：本日は大久保先生、羽田先生、小玉先生、原田先生、捧先生、どうもありがとうございました。大久保先生から発言がありましたように、残念ながら私たちの力不足で、参加される方が少ない中で、四先生、大久保先生にお話を伺いました。個人的には、これは別に羽田先生がおっしゃったわけではなくて、ほかの方の引用でしたけれど、共感の交換という言葉が頭に残っております。ここに参加された方々も、いろいろと考えることがあったと思いますので、それが私たちが提供できる今日の成果であるというふうに考えております。

最後に壇上の先生方に拍手をいただいて、この会を閉会したいと思います。お時間のある方は、この後の情報交換会に参加されて、個々にまたお話を伺えればと思います。どうも今日はありがとうございました。(拍手)

『國學院大學教育開発推進機構紀要』 総目次
第1号～第10号（平成22年～平成31年）

■第1号（平成22年）

『國學院大學教育開発推進機構紀要』 発刊の辞

……………赤井 益久

○論文

エンロールメント・マネジメントに基づく大学の教
学経営——「学士課程教育の構築に向けて」答申の
具体化に向けて……………赤井 益久

中世の『日本書紀』講釈にみる古典教授の知恵と実
践……………新井 大祐

宗教系大学と「建学の精神」覚書……………中山 郁
大学の理念と「3つのポリシー」——学外への「発
信」という視点から……………小濱 歩

○研究ノート

國學院の漢文教育概観——草創期から大学昇格まで
……………鈴木 崇義

○講演録

初年次教育をどのようにおこなうか——全国調査か
らみえる実態と課題……………山田 礼子
教員の能力開発と大学教育開発の課題——大学の担
い手をどう育てるか……………羽田 貴史

■第2号（平成23年）

○論文

大学教育の質保証と教学監査……………赤井 益久
戦後日本の大学と「建学の精神」——宗教系大学の
事例から……………中山 郁
〈教養〉の捉え方に関する一試論……………小濱 歩

國學院大學における学修支援体制構築に向けて
……………鈴木 崇義

○取組みレポート

大学生のスタートアップのための「導入教育」——
経済学部「基礎演習」の経験から……………尾近 裕幸
K-SMAPYを利用した「神社・神道等に関する知識・
関心アンケート」について……………新井 大祐

○講演録

学士課程教育の構築に向けて——3つのポリシーの
実現方策とシラバス……………沖 裕貴
「緑」コミュニティによる離脱者ゼロ計画——ICT

を利用した学生支援systemの現状と課題——

……………原 清治

■第3号（平成24年）

○論文

第2ステージを迎えた認証評価と教学経営

……………赤井 益久

情報処理教育における対話式方式導入の効果

……………近藤 良彦

○研究ノート

南開大学の校訓について……………佐川 繭子

○講演録

駒澤大学建学の理念成立背景と展望……………池田 魯參
教養教育における学生参加型授業の開発と改善

……………小田 隆治

○特集—シンポジウム「『建学の精神』の過去・現在・
未来」

開会の挨拶……………安蘇谷正彦

開会の挨拶……………阪本 是丸

基調講演「私立大学の個性と『建学の精神』——過
去から未来へ——」……………天野 郁夫

報告「『建学の精神と大学改革』——日本大学のケ
ースにもふれて——」……………牧野 富夫

報告「『駒澤大学建学の理念考』——学統は古い器
に現今の構想を盛ることか——」……………池田 魯參

報告「『主体性を保持した寛容性と謙虚さ』——國
學院大學建学の精神の過去・現在・未来——」

……………赤井 益久

報告「『上智（Sophia）とキリスト教人間学』——
他者のために、他者とともに——」……………大橋容一郎

コメント・討議

閉会の挨拶……………加藤 季夫

■第4号（平成25年）

○論文

初年次教育の再構築に向けて……………赤井 益久

初年次教育における「アクティブラーニング型授業」
の試み——その可能性と課題について——

-中山 郁
- FD活動における「教員評価」の可能性に関する一視点——國學院大學における「K-TeaD」の構築を事例として——.....小濱歩・新井大祐
- 相談事例からみる学修支援の現状と課題についての覚書.....鈴木 崇義
- 運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の心理的效果.....伊藤 英之
- 研究ノート
- 國學院大學学生の生物的知識について…加藤 季夫
- 取り組みレポート
- 卒業論文と私.....千々和 到
- 講演録
- 発達障害がある学生の理解と対応.....渡辺慶一郎

■第5号（平成26年）

- 論文
- 活動型授業への展開と課題.....幸田 佳子
- ドイツ「過去の克服」と日本人大学生…白川 耕一
- 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
- 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
- 研究ノート
- IFRS時代における大学の会計教育.....上原 優子
- 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
- 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
- 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
- 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 宰
- 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——

■第6号（平成27年）

- 論文
- ランゲージ・ラーニング・センター開設のコンセプト.....大久保桂子・松岡弥生子・佐川繭子
- 学部留学生のためのレポート作成における実践と課題.....幸田 佳子
- 導入教育とアクティブラーニング——「教える」から「主体的・能動的学習者」の育成へ——.....中山 郁
- 研究ノート
- 国語教育における古典文の主語転換の指導法.....岡田 誠
- 英語学習者発話コーパスにみられる日本人学習者の高頻度動詞の使用——動詞 get を例に——.....鈴木 陽子
- 取り組みレポート
- 神道文化学部における「アイスブレイク」の導入と問題点について.....石井 研士
- わらべうたのニーズと必要とされる授業展開.....小野寺節子
- 大学生の日本語表現技術におけるループリックの活用——詳細な項目のループリック使用の可能性——.....春日 美穂
- 初年次の演習科目「基礎演習A」におけるグループワークの取り組み.....根岸毅宏・東海林孝一・中田有祐・細井長・本田一成・宮下雄治・山本健太
- 講演録
- 主体的に学び続ける学生をいかに育成するか——アクティブ・ラーニングの可能性——.....杉原 真晃

■第7号（平成28年）

- 論文
- グローバル化における英語教育の一方向性：一般英語の授業でスキルと知識の定着を図る試み.....杉野 俊子
- 研究ノート
- 国語教育・日本語教育における見えない主語の指導法.....岡田 誠
- 学生アスリートの文武両道に関する研究——野球部員の出身高校ランクを基にして——.....恩田 哲也
- HSK 受験結果に見る中国語圏セメスター留学の学修効果について.....佐川 繭子

國學院大學における聴覚障害学生の学修支援について——ノートテイク支援体制の構築とノートテイク・養成の視点から——……………鈴木 崇義

○取り組みりポート

キャリア教育における基礎計算力の必要性
……………伊藤 恵司
初年次の演習科目「基礎演習B」へのアクティブ・ラーニング導入の報告：学生アンケートを中心に
……………東海林孝一・根岸毅宏・中田有祐・細井長・本田一成・宮下雄治・山本健太
子どもの保健Ⅱにおける保育技術の演習報告
……………竹村 真理

○講演録

平成26年度 教育開発シンポジウム
教養教育における「建学の精神」の可能性——私立大学ならではの教育の実践——
開会の挨拶
基調講演「建学の精神」と教育……………松坂 浩史
報告「関西学院における理念の継承のありかた」
……………田淵 結
報告「初年次教育における国語力養成の取り組み」
……………小嶋 知善
報告「國學院大學の3つの慮いと教養教育のあゆみ」
……………加藤 季夫
講評……………寺崎 昌男
討議

■第8号（平成29年）

○研究論文

「学生の社会性向上」の観点から見るSAによる「教員補助」の意義と可能性——國學院大學におけるチューデント・アシスタント制度の取組から——
……………新井大祐・小濱歩・中條豊
フランス語初級クラスにおける行動主義的コミュニケーション・アプローチの実践と分析…荒原 邦博
『「保健体育科目指導法」に関する科目』への模擬授業導入による効果
……………川田裕樹・伊藤英之・村上佳司
学士課程教育の質保証を目指したカリキュラムマップ検証の試み——教学IRの視点から——
……………戸村 理

○研究ノート

国内高等教育機関の自律言語学習環境における使用言語方針……………フォール 小館梓

○取り組みりポート

大学英語教育における学生のモチベーション向上に対する取り組み……………小野 雅子
経済学部基礎演習の成果と課題
……………経済学部教務委員会
スタディツアーを通じた学生の成長の可能性——東北再生「私大ネット36」を例として——鈴木 崇義
フェロー制度の運用と成果について——アンケート調査の結果から……………高橋 信行
TOEIC IP促進における課外英語学修支援の取り組み……………松岡弥生子

■第9号（平成30年）

○研究論文

イタリア・トレント市の小学校CLILの取り組みと教師の抱える問題
……………長田恵理・柏木賀津子・山口高領
授業評価アンケートから見た授業外学修時間に関する基礎的考察……………戸村 理
すべてクラウドによる授業の作品化と教育のメディア授業を協働制作過程として可視化する技法
……………野村 一夫

○研究ノート

東京都内の大学における「FDハンドブック」の傾向分析……………小濱 歩
高等教育機関のセルフ・アクセス外国語センターにおける学習者の自律性：自己効力感の調査から
……………松岡弥生子

○取り組みりポート

英語のListening力向上のための授業における取り組み：テレビニュースを聞き取る……………小野 雅子
法学部フェロー制度を利用したレポート課題について……………高橋 信行
学生ファシリテーター配置によるグループワーク形式授業の学習支援効果……………星野 広和

○講演録

平成28年度 教育開発シンポジウム
学士課程教育における共通教育——次なるステージへ——

開会の挨拶

基調講演「学士課程教育における共通教育の質保証：

カリキュラムの方向性と成果アセスメント」

……………山田 礼子

報告「RIKKYO Learning Style における全学共通
科目」……………佐々木一也

報告「基盤教育の改革と東洋大学スタンダード」

……………神田 雄一

報告「國學院大學の共通教育改革—課題と展望—」

……………大久保桂子

総括討論

■第10号（平成31年）

○研究論文

スポーツ実技の授業における運動強度のコントロールが感情に与える影響……………伊藤 英之
学修支援センターにおける障がい学生の学修支援体制の振り返り——國學院大學の学修支援の始まりと障害者権利条約の視点から——

……………佐藤紀子・鈴木崇義

学術誌上のFD研究の動向からみた機関レベルでのFD実践の批判的検討——『大学教育学会誌』と國學院大學教育開発推進機構に焦点をあてて——

……………戸村理・小濱歩

○取り組みりポート

図画工作科における「日本の伝統と文化」に関する教材開発に向けた予備調査……………関口喜美子
基礎演習A・BにおけるFA制度を用いた授業改善

……………星野 広和

法学部フェロー制度の利用状況からみた次のステージへの課題——フェローの本旨の実現へ向けて——

……………宮内 靖彦

What is “Introduction to Japanese Literature” : Using the Subjects of the Kokugakuin University Chinese Literature Department

Isao SASAGAWA

Abstract

The author has been in charge of “Introduction to Japanese Literature” at Kokugakuin University Faculty of Letters since 2018. The purpose of this article is to show how the author recognized this class and practiced the class. As a premise, I will clarify what the essence of the subject “Introduction to Japanese Literature” is.

The essence of “Introduction to Japanese Literature” will be considered from two points: “National Literature and Japanese Literature” and “Overview and Introduction”. After studying the history of research, the former asserted that each had its own subject and academic system, and the latter the overview was a superordinate concept.

Next, regarding the “Introduction to Japanese Literature”, he pointed out three characteristics: “Chinese Literature Specialized Subjects”, “Japanese Language Teachers’ Subjects”, and “University Open Subjects for Non-Japanese Literature Students” to do.

With this feature in mind, the “Introduction to Japanese Literature” has set the theme of “Japanese Literature in the East Asian World” and aimed to give an overview of Japanese literature from the perspective of Wakan comparative literature. The syllabus and the two main points of the lesson are “Understanding what kind of work exists in Japanese literature” and “Understanding that Japanese literature has been formed by ingesting Chinese literature and culture”. Introduced and explained together with the main points of the lesson practice, and described the issues and prospects of “Introduction to Japanese Literature” instead of the conclusion.

Keywords : “*National Literature and Japanese Literature*” ; “*Introduction and Outline*” ; “*University Open Subjects*” ; “*Wakan Comparative Literature*” ; “*Japanese literature in the East Asian World*”

The Practical Report of the Peer Reading in Advanced Chinese Reading Classes : Aiming at Japanese Translation Based on Context

Hiroko OKUBO

Abstract

The author made an attempt to incorporate peer-reading activities in a Chinese advanced reading class at the Department of Chinese Literature at the two universities in charge of the 2018 academic year. This article is the practical report. In light of my previous academic experience, in the intermediate and advanced reading classes, there are a certain number of students who can understand the meaning of Chinese at the level of words and phrases, but not at the level of sentences, who are only creates a Japanese translation by connecting the meaning of words, without understanding of context. To help students develop the ability to understand long Chinese sentences, choose the right language from their own experience, and create translations that represent them, in the classes, conducted mutual learning activities through peer-reading dialogues. Through practice, all groups were able to read the context and get closer to the appropriate translation. In this paper, I will describe the history of these activities and the conditions that I think are highly effective for peer-reading success.

Keywords : *peer reading; advanced Chinese reading; practice in class; Japanese translation based on context*

Reflections on the Use of Rubric Evaluation in Essay Assignments

Mayuko SAGAWA

Abstract

In this paper, I reflect on my experience of evaluating essay assignments over the period that I have been in charge of the lessons. Despite the many improvements made, several points continue to warrant consideration. Before introducing rubric evaluation, several problems raised at the time of essay submission were reflected in changes to be implemented during the following academic year. However, some of the major changes did not relate to how we measure student scores but to how we accept unexpected results. After the introduction of rubric evaluation, continuous improvements were made to the criteria and scale for rubric evaluation. In addition, although feedback was provided to students, it was insufficient for the adequate measurement of learning outcomes. After reflecting on the issue, I conclude that lesson plans remain the most imperative aspect.

Keywords : *essay assignments; rubric evaluation; learning outcomes; evaluation criteria; lesson plans*

The Report on the 'Fellow System' at the Faculty of Law

Hedekatsu SATO

Abstract

It has been 5 years since the faculty of law at Kokugakuin University adopted the fellow system in 2014, as an individual learning support system for the law and the political science. From April 2018 a new curriculum started, also. Under the circumstances our fellow system could make quite a lot of users satisfied, in spite of the decrease of visitors. In order to enhance the rate of utilization, it is one of the practice method to spread the fellow system widely to students by professors and the time has come to reconsider the original system, also.

Keywords : *'Fellow system'; faculty of law; new curriculum; individual leaning support system*

Creating and Introducing Rubric in the Basic Seminar A and B

Hirokazu Hoshino

Abstract

This report introduces our project of creating and introducing rubric in basic seminar A and B. The rubric is an indicator of the educational objectives that students should achieve for teachers and students, reflecting the educational policy of the Faculty of Economics. In order to standardize classes and ensure thorough educational goals, we shared the rubrics with faculty members as well as FAs.

Keywords : *Rubric; FA system; visualization of education; standardization of classes; thorough educational goals*

Citizenship Education in Undergraduate Program

Purpose of the Symposium

We are faced with difficulties in education. Universities are expected to provide Citizenship Education at the undergraduate level in order to educate students as independent social persons, in addition to the mere acquisition of knowledge and skills. From a global point of view, the cultivation of citizenship as a universally required element for pre-working youth has already taken root and is currently showing various developments.

It is necessary to explore how Citizenship Education should be developed and established in higher education, especially at present when the smooth articulation of high school and university is another urgent issue for universities today.

Citizenship Education in Japan began with “The Declaration of Citizenship Education” by the Ministry of Economy, Trade and Industry in 2006. Since then, it has been introduced into secondary education, and so far, we have had many practical examples. Furthermore, the plan to introduce the subject “Publics” (Kokyo 公共) into the high school curriculum has already started. By comparing and integrating objectives and contents of “Citizenship,” “Civics” (Komin 公民), and “Publics,” we need to clarify the connection and differences between high school education and university education.

With the recognition of the importance of aforementioned issues, this symposium will be held under the main theme: “Citizenship Education in Undergraduate Program.” A panel presentation and the discussion by the experts from the University of Tokyo, Rikkyo University and Kokugakuin University will be held corresponding to the contents of the keynote speech.

Kokugakuin University, with the start of the new curriculum in 2017, has set up the subject group of Citizenship as part of specialized education subjects in the Faculty of Law and as part of general cultural education subjects in General Cultural Education (University common education program). Both groups function to make up the programs and modules composed of plural subjects with the same basic content.

By sharing Kokugakuin's practice with the problems to be solved, we are hoping to promote the exploration of how the Citizenship Education should be developed.

Title of the Presentation

Part.1 Keynote Presentation

The Challenge of Liberal Arts Education for the Development of Citizenship in
Global Society: Past, Present, and Future

Takashi HATA

Part.2 Symposium

Report : Citizenship Education and the Reform on the System of Articulation of
High School and University

Shigeo KODAMA

Report : Principles and Practice of RSL (Rikkyo Service Learning) : Citizenship
Education for Active Citizens

Koki HARADA

Report : Objectives of Teaching “Social Participation” in University: Kokugakuin
University’s Commitment to Citizenship Education

Tsuyoshi SASAGE

Panel Discussion

Chair : Keiko OHKUBO

《編集後記》

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第11号をお届けします。研究ノート1点、取組りレポート2点、本学の「学部学修支援事業」の報告として法学部と経済学部から2点の取組りレポートが掲載されました。いずれも授業改善や学修支援に関わる工夫や実践がみられ、広く高等教育の推進に資するご投稿をいただきましたことに、深く感謝申し上げます。

くわえて、本号では、本機構主催の平成30年度教育開発シンポジウム「学士課程教育におけるシチズンシップ教育」の開催記録も掲載しております。基調講演でご登壇いただきました羽田貴史氏（広島大学・東北大学名誉教授）からは、「教養教育の過去・現在・未来—グローバル社会に求められる市民育成の課題」のタイトルのもと、シチズンシップの歴史にはじまり、その変遷、国際比較、現在の課題、展望にいたるまで、シチズンシップ教育に関わる知見を幅広くご提示いただきました

た。つづいて、パネリストとしてご登壇いただきました小玉重夫氏（東京大学）、原田晃樹氏（立教大学）、捧剛氏（國學院大學）からは、シチズンシップ教育に関わるそれぞれの実践と示唆に富む考察をご提示いただきました。先生方のプレゼンテーションが呼び水となり、会場から多くの質問が集まり、豊かな総括討論へと結実いたしましたことに、各先生方に御礼申し上げます。

また、本号では、機構発足10年の節目とし、本紀要の初号から10号までの総目次にくわえ、本機構教員による特別企画「教育開発推進機構10年略史」を掲載しました。本学の高等教育研究や授業実践の一端を記録する資料となりますことを願っております。

これからも、本紀要が本学の教育に資する研究や報告を交わす場となりますよう、多くの先生方のご投稿をお待ち申し上げます次第です。（佐藤）

《執筆者一覧》※掲載順、職名は当時

笹川 勲	國學院大學文学部兼任講師
大久保洋子	國學院大學文学部兼任講師
佐川 繭子	國學院大學教育開発推進機構准教授
佐藤 秀勝	國學院大學法学部教授
星野 広和	國學院大學経済学部教授
新井 大祐	國學院大學教育開発推進機構准教授
羽田 貴史	広島大学・東北大学名誉教授
小玉 重夫	東京大学大学院教育学研究科長、教育学部長、教授
原田 晃樹	立教大学RSLセンター長、コミュニティ福祉学部教授
捧 剛	國學院大學法学部教授
大久保桂子	國學院大學副学長・教務部長・共通教育センター長、文学部教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第11号

令和2年3月1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：03-5466-6744 FAX：03-5466-6742
URL：https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl
印刷：丸井工文社

The Bulletin
of
Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.11
March 2020
CONTENTS

Research Note:

What is “Introduction to Japanese Literature”: Using the Subjects of the
Kokugakuin University Chinese Literature Department Isao SASAGAWA (1)

Reports:

The Practical Report of the Peer Reading in Advanced Chinese Reading Classes :
Aiming at Japanese Translation Based on Context Hiroko OKUBO (12)
Reflections on the Use of Rubric Evaluation in Essay Assignments Mayuko SAGAWA (22)
The Report on the ‘Fellow System’ at the Faculty of Law Hedekatsu SATO (30)
Creating and Introducing Rubric in the Basic Seminar A and B Hirokazu HOSHINO (38)

Special Issue:

A Brief History of “The Institute for the Advancement of Teaching and Learning” for 10 years
.....Daisuke ARAI (44)

Lectures: Kyouikukaihatu Symposium 2019

Citizenship Education in Undergraduate Program
Opening address (57)
Keynote Presentation: The Challenge of Liberal Arts Education for the Development of
Citizenship in Global Society: Past, Present, and Future Takashi HATA (60)
Report: Citizenship Education and the Reform on the System of Articulation of
High School and University Shigeo KODAMA (84)
Report: Principles and Practice of RSL (Rikkyo Service Learning) : Citizenship Education for Active Citizens
..... Koki HARADA (93)
Report: Objectives of Teaching “Social Participation” in University: Kokugakuin University’s
Commitment to Citizenship Education Tsuyoshi SASAGE (102)
Panel Discussion (113)

Contents from Issues Vol.1 to Vol.10 (129)

Abstracts (133)

Editor’s Note (142)