
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第2号

<目次>

○論文

- 大学教育の質保証と教学監査……………赤井 益久 (1)
- 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 (17)
- 〈教養〉の捉え方に関する一試論……………小濱 歩 (33)
- 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 (49)

○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 (63)
- 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 (79)

○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 (105)
- 「縁」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システムの現状と課題—……………原 清治 (143)

- 編集後記…………… (171)

大学教育の質保証と教学監査

赤井 益久

【要 旨】

従来、大学教育の質保証を支えてきた「大学設置基準」や入試制度がその機能を失い、大学は全入時代の到来による学力低下・多様化がもたらす教育の質保証をいかに保持するかに迫られている。質保証問題の歴史的経緯を概観して、日本の高等教育における現状把握と過去の答申類における問題点の指摘を臨床教育学的な観点から検証し、異なる歴史的背景や建学の精神を持つ私立大学にとっていかに克服すべきかを、教学における内部監査という視点より考察する。

【キーワード】

質保証の装置・全入時代・内部質保証・認証評価・教学監査

1. はじめに

大学進学年齢の人口動態、すなわち18歳人口の減少から予測される高等教育への影響は、とくに全入時代の到来（いわゆる2009年問題）、入学時の学力間格差や多様化といった側面（いわゆる2006年問題）で顕現し、入学以後の修学においても従来のような中等教育の均質性及び統一性が問えない状況にあって、高大接続、初年次教育や大学教育への円滑な移行を期するリメディアル教育（あるいは導入教育と呼ばれる）が喫緊の課題としてその必要性を増してきた経緯がある。同時に、大学はその修学を経て卒業させる卒業生への教育内容をいかに保証するかという課題を社会から突きつけられるに至っている。

日本での高等教育における質の維持は、長期間二つの維持装置があったと指摘される。一つは、文部行政による「大学設置基

準」をはじめとする法律・省令などの制約であり、他一つは、日本独自とあって良い入学試験制度である。

しかしながら、前者は行財政改革と規制緩和の波を受けて、平成3年（1991年）設置基準の大綱化として従前に比して大幅に緩和され、「事前規制から事後チェック」へとその機能を大きく変化させた。後者は、少子化・中等教育における多様化に加えて全入時代の到来により、定員を確保することが困難な大学が増加して、入学試験による志願者の選抜機能が競争力のある大学を除いて、これも殆ど機能しなくなった。

くわえて、いわゆるグローバル化として指摘される教育産業における地球規模の乗り入れと国際基準の越境は、一国の展開を考えるだけでは済まなくなっている。

大学における教育の質保証が叫ばれたのだのも、こうした背景を反映している。

2. 問題の所在

これまで、大学は人口の増大にいかに対応し、それを受け入れていくかに腐心してきたが、状況が一変して人口の激減期に際し、「数」の対応から「質」の管理へと遷ってきたのである。

「数」の対応とって、行政による臨時定員増等の施策によって端的に看取されるように、一見すると教育の質と無関係のようであるが、実はそうではない。つまり、絶対的な数の増加には、自然と競争が生まれ、競争がある面での質を保証する機能を有していたからである。また、初等教育及び中等教育における数の増加は、その数に対応することが問われるのであって、教育の共通性や均質性がまず求められた。受験競争が修学意欲を喚起させるという側面もあり、学校教育全体の風土を形成してきた面は否定できない。

数の減少は、共通性や均質性といった、それまでの数を全体でとらえようとする傾向から、「個」を重視する個別化と多様化へと推移してゆくこととなった。これは、とくに中等教育及び大学教育の対応としては当然の流れと考えられるが、その推移がもたらす影響をも同時に考えておかなければならなかった。つまり、従来、規制や競争によって機能していた質の管理が大きく損なわれることになったからだ。

本来、個別化・多様化は、質の維持とは関係ない。むしろ、数の減少は、質の保証や維持には好環境であるはずだ。しかし、そうは作用しなかった。「数」から「質」への転換期に、十分な教学上の見通しや効果的な施策が持たれず、「質」管理が求め

られる状況下でも従来の「数」対応の施策が変わることなく続いてきたことが、問題を今に残すことになった。その矛盾が先送りされ、現在の課題として残されているのである。

一方、初等・中等教育の教育成果が大学教育にも影響を与えたことについても、一言触れておかなばなるまい。教育政策を一元的に見ていく上にも、初等教育及び中等教育の役割と大学教育との関係を総合的に考えていくことは必須であると考ええる。こうした従来の各教育課程での前段階教育における習熟度や達成度を期待して後継教育が考えられている以上、大学教育にとって、とりわけ中等教育は重要な要素となっていることは言うまでもない。

しかし、ことがらは矛盾を指摘し、嘆くことで解決するわけではない。前述のように、大学教育自体が「数」から「質」への推移を自律的かつ本質的に行わなければ、こうした指摘や嘆きは繰り返されることになるだろう。ここでも、「数」の増加により発揮していた機能を、数の減少によっても機能させ続けられるかが問われているのである。

それでは、その機能とは何か。中等教育がもたらす教育効果は、教科による教育内容の均質性と達成目標の明確化による原則が提示されていたことであろう。大学における入学試験も、それを前提に課されている。二十数年に及ぶ「ゆとり教育」と大学入学者選抜における少数科目化、また、いわゆるAO型入学試験の増大がその前提を崩壊させたといつて良い。

それまでの競争原理が、受講者の希望や志向性を尊重するあまり、多様化・多元化

してきたことに、入学試験制度との間に齟齬が出来たのである。つまり、大学が期待する学修内容と中等教育の学修内容とがかみ合わなくなり、受験生は教科型入学試験から推薦型入学試験へと流れていき、多くの大学では教科型試験による入学者と推薦系入試による入学者との間で二極化し、学力間格差や学力低下という現象が目立つことになった。

換言すれば、エリート教育の時代には、大学教育を受けるべき教養と知的関心が高く、未知の学問領域にも好奇心を抱き、能動的に行動する学生群がおり、特別「質」保証など言い立てる必要がなかったのである。しかし、ユニバーサル・アクセスを迎えた今日、大学進学率の増加、初等・中等教育の達成度の低下などを背景に、大学教育の準備性に不足し、知的関心が薄く、修学意欲に乏しい消極的な学生群が大学の門を叩くことになったのである。

3. 答申類に見る教育の「質」保証問題

おそらく教育の「質」保証問題は、『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学』（平成10年10月26日、大学審議会答申。以下『21世紀の大学像』と略記）、『初等中等教育との接続の改善について』（平成11年、中央教育審議会答申。）、『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』（平成12年11月22日、大学審議会答申。）、『大学入試の改善について』（平成12年、大学審議会答申。）、『日本の高等教育の再構築に向けて〔I〕—その課題を問う—』（平成15年3月、私立大学連盟。以下『高等教育の再構築に

向けて〔I〕』と略記）『同〔II〕—16の提言—《大学生の質の保証—入学から卒業まで—》』（平成15年3月、私立大学連盟。以下『高等教育の再構築に向けて〔II〕』と略記）などにおいて言及指摘され、『学士課程教育の構築にむけて』（平成20年12月24日、中央教育審議会答申。以下『学士課程教育の構築』と略記）、『中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告—大学教育の構造的転換に向けて—』（平成21年6月15日、中央教育審議会大学分科会。『一次報告』と略記）、『同第二次報告』（平成21年8月26日、同分科会。『二次報告』と略記）、及び『私立大学における教育の質向上～わが国を支える多様な人材育成のために～』（平成21年7月22日、日本私立大学団体連合会。以下『教育の質向上』と略記）において明確な形で大学改革の重要な施策として位置づけられたと考えて良いだろう。

『高等教育の再構築に向けて〔II〕』においては、質保証問題に関し、入学試験の質保証装置としてのいわゆる「入口」管理から、卒業生の質保証すなわち「出口」管理へとパラダイムシフトを標榜し、卒業時の資格認定（試験）の実施、また当該大学における教育に不整合を来した学生への他大学への柔軟なトランスファー制度の導入、卒業時における共通試験の実施、教育内容の充実（組織的教育の推進と共通のミニマム・リクワイアメントの設定）、そして最後に、社会が求める人材を教育し、一定数を輩出するのが大学の責務であるとし、「卒業定員」の設定などを提言している。

「入口」から「出口」管理へ移行の指摘は、すでに入学時の学力が従前のように保証されない現段階にあって、入学以降の修学の

結果が卒業へと繋がるのであって、卒業生の質保証とは、つまりは教育課程の充実と言えよう。卒業試験については、おそらく入学時における入学試験の役割を、卒業時における卒業試験という役割に与えることは困難であろう。これは、卒業時の共通試験とも関連し、分野別質保証とも関わるので後述する。トランスファー制度は、すでに単位の互換性の確保や編入学制度、また18歳人口の減少に伴う入学者確保といった観点からすでに各大学で自由化を増している。大学の修学になじまない学生が進路変更を考慮する際、単なる大学間のトランスファーだけを考えて済むかは一考の余地がある。

おそらく、『高等教育の再構築に向けて〔Ⅱ〕』の中で、もっとも今後の展開を考慮しなければならないのが、教育内容の充実（組織的教育の推進と共通のミニマム・リクワイアメントの設定）であろう。そして、「卒業定員」の設定は、上記提言の意図とは別に、将来における文部行政の施策の中で、学生定員と収容定員の一致（学生定員の厳守政策）へ向けて強化されると予測される。これは「出口」管理とも相俟って、補助金の受給資格として前提となるであろう。質保証とは、異なる要素ではあるが、結果として同様な結果を招来すると考えられる。

『学士課程教育の構築』では、質保証の仕組みとして「1、設置認可・届出制度」「2、第三者評価」「3、自己点検・評価」「4、情報公開」「5、大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築」「6、大学団体等の役割」を挙げている。

1、については従来の規制緩和による弊

害を指摘し、学位授与機関としての大学の自立性を唱えており、新たな展開はない。

2、については平成16年度より導入され、7年の評価サイクルの中途であり、その制度の定着を図ることが指摘されている。大学設置基準の大綱化に伴い、努力義務から平成11年度に義務化された3、については、学習成果や学修プロセスに関して、大学の自立的かつ恒常的なアセスメント活動を求めており、点検・評価活動におけるPDCAサイクルの構築とともに質保証の柱となる期待が寄せられている。自己点検・評価と密接に関連する4、情報公開は、公開に必要な情報の整理と把握、説明責任などを通して、展開する教育の内容吟味・透明性・公平性を担保することを期待している。また、ここで自己点検・評価における内部質保証制度を標榜していることは注意して良いだろう。大学間の機能別分化が主張された背景には、全入時代における各大学の個性を活かし、「棲み分け」をすることで共存を図る背景があったが、一方で共通する教育課程や専門分野で共有する基準や指標を確立しようとする必要性を看過できない。そういった意味で、5、は重要であると言えるだろう。同時に、6、についても個別大学の努力とは別に、一定の大学間の学協会が果たす役割が今後大きな比重を占めることは、質保証が抱える課題から言って当然である。

一方、『教育の質向上』においては、私立大学連合会が実施した「学士課程教育の『質保証』に関わるアンケート」に基づき、質保証システムの構築がようやく求められていることが明らかにされた。その第Ⅱ章「私立大学における内部質保証システム

(PDCAサイクル)」には、社会的かつ公共的存在の大学にとって、学校設置・教育活動・学位資格授与の権限は、社会に貢献し学問の発展に資する目的を遂げるために、国から負託された機能であって、教育研究活動の自主自律を標榜するには、社会の信託に応える責務が大学にはあると明確に指摘されている。その上で、大学がいかに関教育を行ったかの成果ではなく、学生がいかに関学習し成長したかの成果を図るシステムが求められていると、従来の大学中心の価値観を離れて、新たな価値創出の枠組み及び指標の必要性が説かれている。

これらは、大学における教育の質保証を考える際にいずれも重要であるが、とくに小論は大学における教学上の内部監査の在り方を考察する目的から、『学士課程教育の構築』答申の2、3、4、及び『教育の質向上』第Ⅱ章「私立大学における内部質保証システム」に関する点を踏まえて考えていくこととする。

以上の答申類を概観して気づくのは、教育の質保証は、それを各大学が自立的に行わなければならない部分(内部質保証)と、大学間連携(学協会を含む)など外部組織との協力・協働が必要な部分(中間質保証)、また大学が規定される法令・省令などの遵守といった外部要件(外部質保証)とに分けられることであろう。これを便宜上、教育の質保証における内部・中間・外部要件として区分して述べることとする。(表1「質保証における3区分」参照)

4. 内部質保証

大学における教育の質保証は、これを大学が自立的に行う内部的部分と、大学間連

携(学協会の連携を含めて)による外部との協力・協働によって行う中間的な部分、及び外部要件とに分けることで、教学経営上の課題が析出しやすくなる。

大学は、学生の学力や人数、設置の理念や教育の目的など、一つとして同じものはない。それぞれの大学が責任を持って、いかに質保証に取り組んでいるかを説明する必要がある。前章で見た答申類は、大学改革の大枠を提言しながら、その方向性を示しているのであって、これを各大学にあった制度としていかに機能させるかは、各大学に問われている。

これを臨床教育学的に実際の教学経営に活かすかは、それぞれの大学の独自性や自立性に委ねる部分が大いにせよ、共通する部分を分析して、一定の指標として検討することはこれからのあるべき大学像を描くには不可欠の作業である。

まず、第一に言及すべきは「入口」に当たる入学に関する課題である。すでに、前述したように、質保証装置としてはその機能を失いつつある段階といえるが、いまだに大学独自の入学試験を実施している大学が殆どである。私立大学にとって入学試験の実施は、さまざまな点で過大な負担を強いられる。その割に効果が少ないとすれば、この制度維持にこだわる必要性が問われる。

すでに、私立大学連盟の『私立大学入学生の学力保障－大学入試の課題と提言－』(平成20年5月)の報告書は、最終的に高等学校の資格試験、あるいは大学入学資格試験の導入を見据えながら、現状の少数科目入試を見直し、基礎学力養成を図るべきこと、AO入試についてはアドミッション・ポリシーに合致する優秀な学生を獲得する

制度とすべきこと、基礎学力の判定に複数のスタンダードが生じない工夫をすること、センター試験のような統一試験を実施し受験生や大学教員の負担を軽減すべきこと等を指摘・提言している。

アメリカの制度を模しながら、実際は形骸化が指摘されるAO入試などは、学力や大学進学の可能性の保証のないまま入試試験制度全体に占める比重を増やし続け、質保証全体の枠組みを崩している。現今実施されている「センター入試」などの共通試験を導入することで、私立大学は負担を軽減することができ、均質性・共通性を確保できるだろう。入試の軽減化によるコストを質保証に向けるべきである。私立大学にとって、建学の精神に共感し、教育内容に賛同して志願する、志向性の高い学生を集めることは教育の中核形成として必要である。その際に、はじめて独自入試の役割を考えるべきであろう。【内部指標1：志願者選抜方法の見直し 統一入学試験の導入】

第二に指摘すべきは、教育内容の充実である。これこそ本来の教育の質保証と言うべきであって、これまでの答申類では大学の組織的対応を重視するあまり、具体的に触れることは殆どない。これには、教育の質保証を個別具体的な授業に負わせることが施策の本来目的ではないという事情があるにせよ、組織としての質保証が、個別授業の改善と教育の質保証に及ぶ循環的な施策を考慮すべきである。これについては、『学士課程教育の構築』及び『教育の質向上』が、最も具体的に言及している。

『学士課程教育の構築』では、3ポリシーを施策の機軸に据えながら、とりわけ、第

2章「学士課程教育における方針の明確化」第2節「教育課程編成・実施の方針について～学生が本気で学び、社会で通用する力を身につけるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を～」において指摘される項目は留意してよいだろう。

ここでは、教育課程編成の体系化・構造化、単位制度の実質化、教育方法の改善、成績評価の4点を挙げている。これらを更に詳細に見てゆくと、教育目標の明確化を支える教育課程を改善してゆくこと（科目コードの設定等を例示）、学部学科間の弾力化（副専攻等を例示）、共通教育・基礎教育への積極的な参画、学習時間と確保、単位の実質化に伴う諸手法（シラバス・セメスター制・キャップ制・GPA）の運用、教育補助としてのTA・SAの活用、情報通信技術の教育上への積極的導入、厳格な成績評価、学習ポートフォリオの導入、GPAの評価基準の共有化、等を具体的に指摘している。

この指摘は、各大学のこれまでの大学改革の過程と照らし合わせて、自らの教育における質保証を検証する意味でも、指標化することが適切であろう。

教育目標の明確化を支える教育課程の改善については、教育課程が体系的かつ構造的になっているか否かが重要である。これは、学生が主体的・積極的に学ぶ上で、簡便かつ明瞭な履修を促す上でも俯瞰的な大系を示すことであろう。これを阻害することは修学意欲を損ない、質保証を妨げることになる。

学部教育から学士課程教育へと大きく大学教育の考えが変化している今日、入学者の多元多様化に対応する意味でも、主専攻

や副専攻は学部学科の流動化を促進し、学生の幅広い学修を保証する上でも必要である。学生の意欲向上ややり直しの機会確保は、学修主体の動機付けという観点からも、質保証の維持には必要であろう。学修目的が不明確で不本意入学者が一定数を占める現状では、新たな学び直しを促す装置としても有効であると考ええる。

現在の大学が、すでにエリート教育からユニバーサル・アクセスへと推移した結果、従来の専門教育は大学院へと移り、学士課程教育は教養教育及び専門基礎教育へと役割を変えたと認識する必要がある。その意味で、教養教育や社会人基礎力の要請等に看取できる汎用性の高い能力の養成は、大学教育の主要な使命と位置づけるべきであろう。これは、前述した教育課程の体系・構造化及び教養教育と専門基礎教育とのバランスをいかに取るかによってその大学の個性ともなる。

教育課程編成の体系化・構造化、単位制度の実質化、教育方法の改善、成績評価等についての指標案を以下に掲げる。

【内部指標2：教育課程編成のパラダイム変換－学士課程教育は教養教育・汎用的能力の涵養と専門基礎教育とする規範の共有3ポリシーによる教育の計画性 目的の明確化】

【内部指標3：教育課程の体系化・構造化(科目コード化の有無 初年次教育 導入教育プログラムの有無 自校教育の有無)】

【内部指標4：単位制度の実質化(授業時数の確保 キャップ制 準備学習の位置づけ GPAの成績評価の水準化)】

【内部指標5：教育内容の改善(大学全体及

び学部学科ごとのFD活動 FDの組織的運用 カリキュラムの原則理解)】

【内部指標6：教育組織の弾力化(副専攻の有無 教員組織の弾力化 全学的な教育体制の組織的担保)】

【内部指標7：出口管理(卒業認定 キャリア教育 進学・就職率 卒業生の達成度・満足度)】

『教育の質向上』においては、大学基準協会大学企画立案委員会報告書「内部質保証システムの構築に向けて」(平成21年1月)にある4つのレベル、〔第1〕大学もしくは大学院の設置認可時の遵守事項が守られていること 〔第2〕大学の掲げる使命・目的が達成されていること 〔第3〕社会が一般的に期待している教育成果(学士力等)が認められること 〔第4〕国際的通用性のある教育研究が行われていること を踏まえて「各大学は、教育課程に即した学習成果の創出、国際的に通用する教育研究の指向、使命・目的を具現化する教育研究の展開といった教学経営を求められているのである。」と指摘し、自己点検・評価はそれ自体が目的なのではなく、内部質保証の手段としてあり、大学内部にそれを検証するシステムが必要であると説いている。

また、質保証をシステムとして機能させるには、評価項目・評価指標・評価基準の設定が必要であり、評価の4つの次元を提案している。「評価には、大学としての基礎的条件の整備状況を評価する『インプット評価』、大学の取り組んでいる活動・作業の質量と成果・努力量を評価する『プロセス評価』、活動によって生み出された外形的な結果や数値量を評価する『アウト

プット評価』、目標に対する達成度（質・水準）を評価する『アウトカム評価』の4つの次元があることはよく知られている。」として、その指標例を示している。（表2『質保証の向上』にある「評価の四つの次元」参照）

これを分かりやすく解釈すれば、いわゆる「インプット評価」は大学自身の人的物的資源や有形無形の資源であり、教育研究の目的・目標立案を支える外的要件であり、いわば評価を下支えする要件である。「プロセス評価」は、インプットによって実際に行われる活動や機能を意味する。したがって、前者が定量的であるのに対して定性的と区分されるゆえんである。「アウトプット評価」は、前二者が生み出す量的観点からの結果を数量的に示すことで、「アウトカム評価」は前二者が生み出した成果の量的結果を質的に検証することであると考えるべき。

これを前述した質保証の3区分に照らしてみると、インプット評価は大学の独自な要素はあるものの、教育課程、教員組織、施設設備、図書館（図書）、管理運営、財政基盤、情報公開などは、大学としての設置上の基礎要件であるといえ、外部質保証と密接に関わる。また、アウトプット評価は、活動や努力の結果であり結果量の把握であって、意図的意識的な可変性は少ないと言える。したがって、大学経営としてはインプット評価からアウトカム評価に至るまでの評価次元を考慮する必要があるが、教学経営上の大学の内部質保証としては、プロセス評価とアウトカム評価の向上に努めることが、教育の質向上に結びつく度合いが大きいといえる。定量的側面と定性的

側面を明確に区別し、定性的側面の性質分析が問われることになるのである。【内部指標8：評価4次元によるプロセス評価とアウトカム評価の検討】

5. 中間質保証

『学士課程教育の構築』における質保証については、第4章「公的及び自主的な質保証の仕組みの強化」として、「1 設置認可・届出制度」「2 第三者評価」「3 自己点検・評価」「4 情報公開」「5 大学間連携、開かれた協同のネットワークの構築」「6 大学団体等の役割」を挙げており、このうち5と6とがいわゆる中間質保証に相当すると考えられる。この答申のとくに5については、大学教育における質保証のバックグラウンドとして競争と協同による調和を標榜しており、大学間連携によって教員の教育力向上を図るなどの間接的な要素が多い。6については、規制の緩和による行政の関与が逡減するにつれて、大学団体等の質保証に占める役割は多くなっている。法令上に規定された認証評価（制度・機関）も、本来は大学の設置基準遵守を実施する自己点検・評価から出発した自主的な機関であったが、必要度が増して認証評価機関としての機能を大きくしてきている。

「5 大学間連携、開かれた協同のネットワークの構築」については、すでにFDコンソーシアムやFDフォーラムなどを大学間地域連携、あるいは大学間における質保証の在り方研究などが構築されはじめ、学協会の今後の役割は大きくなるであろう。【中間指標1：開かれた協同のネットワークへの参加】

専門ごとの質保証や学術の進展に伴う可

变的要素については、大学団体や学協会の独自の役割が期待されており、一定の分野ごとの質保証をいかに行うかが問われている。平成20年5月文部科学省から日本学術会議に依頼された「分野別質保証の在り方」の討議要請は、その象徴的な動きであった。学術会議は、日本の大学教育が専門分野中心の教育を行うために設立されてきた歴史的経緯を踏まえて、「質保証枠組み検討分科会」を置くほかに、大学は同時に教養教育と共通教育にも比重を置いていることから「教養教育・共通教育検討分科会」、また大学と職業との接続を検討するため「大学と職業との接続検討分科会」を置いた。

日本学術会議が回答した『大学教育の分野別質保証の在り方について』（平成22年7月22日。以下、『分野別質保証』と略記）は、上記3検討項目「第一部 分野別質保証の枠組みについて」「第二部 学士課程の教養教育の在り方について」「第三部 大学と職業との接続の在り方について」からなる。本論は、大学における質保証を中心に論ずるため、とくに第一部の意味について検討する。

『分野別質保証』は、わが国の大学との相違を前提としつつ、制度的整備が進んでいる英国における高等教育の質保証事業を扱う「高等教育質保証機構」(The Quality Assurance Agency for Higher Education

以下、QAAと略記)が定める参照基準を挙げている。分野ごとに多少の相違はあるとしながら、以下の項目を示している。

- 分野の定義 (Nature and extent of the subject)
- 身に付けるべき知識・能力・スキル
 - ・専門に関するもの (Subject knowledge,

understanding and skills など)

- ・一般的なもの (Generic skill または transferable skills など)

○教育・学習・評価の方法 (Teaching, learning and assessment)

○学位の参照基準 (Benchmark standards)

英国の大学がもっぱら専門教育の課程を有し、かつ公的資金により運営されている点などの相違があることを踏まえ、わが国の教育課程編成上の参照基準を以下のように整理している。

1. 当該学問分野の定義
2. 当該学問分野に固有の特性
3. 当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な要素
4. 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方
5. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

分野別質保証と言いながら、教養教育との関連性を視野に入れなければならない点、QAAが身に付けるべき知識・能力・スキルとその学習内容を具体的に挙げているのに比して「基本的な要素」として広い範疇を考えている点、「市民性の涵養」として専門教育と教養教育との総合的な学習成果を加味している点などが、わが国の大学教育の性格を物語っている。とくに、「3. 当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」には、さらにこれを敷衍して「(1) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解」「(2) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力」(a 分野に固有の能力 b

ジェネリックスキル)と説明している。

いかなる専門分野であれ、その当該分野の学習を通じて固有の知識や理解を獲得することだけが目的のではなく、それを通して問題解決能力や社会とのつながりを理解できる汎用性ある能力の涵養が求められている。こうした視点は、従来わが国の大学教育には暗黙裏に行われていた側面があるが、これからは意識的に専門教育と教養教育における当該分野の「基本的な知識・理解」「基本的な能力」の学習を通じて、汎用的能力の涵養を意識的かつ体系的に行わなければならない。これには、当該分野の学協会との連携とそれへの積極的な参加と提言が必要不可欠である。【中間指標2：分野別質保証必要性の認識 学協会との連携・参加】【中間指標3：大学が開設する専門分野における分野別質保証の検討】

中間質保証として触れておきたいのは、学協会による質保証指標化の動きである。私立大学連盟(教学担当理事者会議)は、平成22年「教育の質保証の課題－分野別質保証と教育の定量的評価－」を討議しており、同連盟の大学評価委員会は「大学の教育力向上を目指して－教育の質向上のためのチェックリスト作成－(仮題)」(中間報告書、平成22年8月)を発行して、参加大学の検討に資している。小論の意図するところと共通する問題意識であるので、指摘しておく。

6. 外部質保証

外部質保証は、従来の「大学設置基準」などに看取できる規制等、大学設置の基礎要件などがそれに相当する。しかし、規制緩和によりその規範は、規制から大学の自

律的機能を拡大させ、内部質保証や中間質保証を中心に置くような施策に転じてきている。しかし、大学の質保証と維持には、なお大きな役割を果たしているといえよう。【外部指標1：大学設置基準に基づく許認可・届出、教育関連法規遵守】

すでに社会的かつ公共的存在の大学にとって、法令遵守(compliance)や説明責任(accountability)はその基本的な責務として自覚され、より外部要件を内部要件との関係上に具体化することが求められている。

内部質保証としての自己点検・評価活動と密接に関連する認証評価制度は、大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構によって行われ、その評価基準項目はそのまま質保証の目安となっている。(表3「大学評価基準の構成」参照)【外部指標2：認証評価の受審】

外部質保証は、あくまでも認証評価機関が外部に存在し、外部評価による客観的な検証を意味するのであって、評価項目自体がそれぞれの大学内部の質保証が中心となることは言うまでもない。また、認証評価制度が義務化(平成16年)されて、二巡目を迎える時期に際会する。また、自己点検・評価制度が導入(平成11年)されて十年余が経過する。これは国公立大学の独立法人化とほぼ時期的に重なり、中期計画の策定などを含めて大学に過重な負担を強いてきたことは否めない。各評価機関が新たなる認証評価制度を検討していることも、より各大学の自主的・自律的な質保証を確立すべき方向性を示唆していると思われる。【外部指標3：質保証システムの構築】

7. 教学の内部監査

大学教育における質保証に関しては、前述したように内部質保証・中間質保証・外部質保証と大別でき、とりわけ内部質保証については大学独自に自主自律的に取り組む必要性が増している。内部質保証システムをいかに構築するかについては、『学士課程教育の構築』に「学士の質の保証を図るために必要なのは、第一に、大学間の健全な競争環境の中で、各大学が自主的な改革を進めることである。第二に、大学による自律的な知的共同体を形成・強化し、大学間の連携・協同や大学団体等の育成を進めることである。」(第1章)と指摘されている。これを受けた『教育の質向上』では、明確に大学における「内部質保証システム(PDCAサイクル)」を標榜している。

教育の質保証システム(PDCAサイクル)を構築し、恒常的な検証をするには、質保証の3区分に従った適切な体制を構築する必要があるだろう。各大学には、それぞれ異なる設立の理念、建学の精神、歴史的背景、また教育課程が存在するが、ちょうど財務上の管理システムに外部監査と内部監査があって、ひとしく組織体の健全な運営を企図するように、国公立大学にとって最も重要な教育の質保証は、同様な観点から監査することが求められている。【内部指標9：質保証システムの構築】

組織体の透明性・公正性などの担保から、公益通報や内部監査は現在の企業運営上は不可欠であるとされている。とくに企業経営上の監査は、目標の効果的な達成を目指して、強制監査(法定監査)と任意性の高い内部監査(internal audit)とに別れる。

内部監査は、財務監査から業務監査にまで及び、合法性と合目的性が問われる。そして、組織体の運営(経営)諸活動の遂行状況を検討・評価し、意見・助言・勧告を具申し、政策提言を行う、組織体の有効な運営(経営)に資する支援を行う、と定義できよう。

通常、大学の運営は、管理的な要件(部門)と教学的な要件(部門)とに分けられる。従来いわゆる内部監査室が主管する対象は、もっぱら管理部門に向けられてきた。これには大学運営上財務状況が、教育の質保証の基盤を形成することから当然であると考えられるが、いっぽう大学の業務の本質から判断すれば、業務監査の主要な部分を占める教学関連の監査が不十分であったことは看過できない。

教学関係の監査、いわゆる質保証などはその最も本質的な部分であると思われるが、これに対する考え方が醸成されてこなかった背景には、従来機能していた質保証装置に依存する部分が大いこと、質保証への認識がなお低いこと、監査の意識が管理部門に集中していること、等の要素があると考えられる。また、教学関連から見ると、管理部門との連携や管理部門を意識した全体像が結びにくかったこと等が考えられる。

教育の質保証における3区分には、管理部門の要素と教学部門の要素とからなることは前述の通りである。大学全体を通して把握し、俯瞰的な検討を加えることが質保証にとっては相乗的な効果を有し、かつ効果的であることは自明である。

内部質保証システムの構築は、教学部門にとってきわめて大事であることは言うま

でもないが、同時に教員・職員が一体になった「内部監査システム」の構築が不可欠である。とりわけ従来の財務（会計）上の監査だけではなく、教学上の内部監査が求められている。大学の管理部門と教学部門との情報を蓄積集約し、検討分析し、あるべき方向性を研究し、勧告・政策提言できる体制作りが、教育の質保証には喫緊の課題といえるだろう。

8. まとめ

従来の大学教育の質保証を支えてきた二つの装置は、大学が自主的かつ自律的に行う質保証に取って代わられつつある。その質保証は、大きく三つに区分でき、もっとも重要な質保証は内部質保証である。そして、その内部質保証は、大学内部にそれを支えるシステムと担当部署を構築することが求められる。中間質保証は、あくまでも内部質保証との関係上その分野別評価・分野別質保証を行い、学協会と協働して基準を定め、内部質保証を他の局面から照らし見る役割がある。外部質評価は、大学の受ける規制や対社会への責務の遂行であり、これも内部質保証を支え、それと呼応する要件にすぎない。こうして見れば明らかのように、教育における質保障の問題は、内部質保証が中核を占めるとはいえ、大学全体で認識し、大学経営者から教職員までがひとしく認識し、運営に当たらなければならない重要な課題であるといえる。

近年、大学が管理する諸データを管理して、動向を把握管理して種々の政策提言を可能にするIR（institutional research）の必要性が説かれ、実際にそれに相当する部署あるいは機関を設置する大学が増えつつ

ある。いっぽうで、財務会計上の必要性から内部監査室が設置されている大学が多い。組織運営上、業務監査という観点からこれを一体化することで、組織の肥大化を避け、おそらく有機的に機能すると考えられる。【内部指標10：内部監査室による教学監査】

その際に、ことの成否は教学を深く理解し、事象の背景を読み切ることでできる教員と管理上・法制上の制約を知悉する職員の協働が構築できるかに係っている。

【表1 質保証における3区分】

内部質保証	大学内部の自律的保証	自己点検・評価活動 教育の内容改善（FD活動） 情報公開・説明責任
中間質保証	学協会との連携による保証	大学間連携による外部評価 分野別評価 分野別質保証
外部質保証	法令・省令に基づく保証	認証評価制度に基づく認証評価 大学設置基準に基づく許認可・届出 教育関連法規遵守

【表2 『質保証の向上』にある「評価の四つの次元」平成21年7月】

評価次元	内容	特性	評価例
インプット評価	大学としての基礎的 条件の整備状況	初期投入条件、定 量的	教育研究組織、教育課程、開講授業 科目、教員組織、講義室・研究室等 の施設、教育研究設備、図書資料・ 図書館、学生相談・支援体制、情報 基盤、FD組織、管理運営組織、財 政基盤、情報公開の仕組みなど
プロセス評価	大学の取り組んで いる活動、作業の 質量と成果、努力 量	形成的成果、定性 的	入試方法の改善、授業形態の工夫、 教育指導法改善の取り組み、講義・ 演習・実験実習等の教育活動とその 成果、研究活動の内容とその成果、 FD活動の内容とその活動量、地域 連携や国際連携の内容・活動量
アウトプット評価	活動によって生み 出された外形的な 結果や数値量	実行結果、定量的	受験者・合格者・入学者数、履修登 録科目数、受講者数、進級者・留年 数、課外活動参加率、学生相談件数、 卒業生数、就職・進学者数、学位授 与数、研究論文数、特許数、競争的 資金獲得額、連携協定数など
アウトカム評価	目標に対する達成 度	達成成果、定性的	入学目的の合致度、学習システム満 足度、授業内容満足度、教育施設満 足度、学習目標適切度、学習支援体 制充実度、図書館資料・サービス充 実度、学生相談満足度、大学サービ スの卒業生満足度など

【表3 学士課程教育における大学評価基準の構成】

大学基準協会	大学評価・学位授与機構	日本高等教育評価機構
<p>基準1 学士課程の使命及び目的、教育目標 学士課程の使命及び目的/教育目標</p>	<p>基準1 大学の目的 目的の明確性、適合性/目的の大学構成員への周知、社会への公表</p>	<p>基準1 建学の精神・基本理念及び使命・目的 建学の精神・大学の基本理念の額内外への提示/使命・目的の明確化と学内外への周知</p>
<p>基準2 教育組織 教育目標達成のための組織/教育目標達成のための組織形態</p>	<p>基準2 教育研究組織 教育研究に係る基本的な組織構成/教育活動を展開する上で必要な運営体制</p>	<p>基準2 教育研究組織 教育研究の基本的な組織の適切な構成と関連性/教養教育のための組織上の措置/教育方針等を決定する組織と意志決定過程の整備と機能性</p>
<p>基準3 教育内容・方法等 教育課程等/教育方法等/学位授与・課程修了の認定</p>	<p>基準3 教員及び教育支援者 教員の配置/教員の採用及び昇格等/教育の目的を達成するための基礎となる研究活動/教育支援の配置・教育補助者の活用</p>	<p>基準3 教育課程 教育課程や教育方法等への教育目的の反映/編成方針に即した体系的かつ適切な教育課程の設定/教育目的の達成状況を点検・評価するための努力</p>
<p>基準4 学生の受け入れ 学生の受け入れ方法/学生の受け入れ時期/定員並びに在籍学生数の適正化</p>	<p>基準4 学生の受入 入学者受入方針の明確性、公表・周知/入学者受入方針に沿った受入/実入学者数と入学定員</p>	<p>基準4 学生 アドミッションポリシーの明確化と適切な運用/学習支援体制の整備と適切な運営/就職・進学支援体制の整備と適切な運営</p>
<p>基準5 学生生活 学生生活への配慮/奨学金/日常生活/相談業務/保健衛生/課外活動</p>	<p>基準5 教育内容及び方法 ○学士課程 教育課程/授業形態・学習指導法等/成績評価、単位認定/卒業認定 ○大学院課程 ○専門職大学院課程</p>	<p>基準5 教員 教育課程遂行のために必要な教員の適切な配置/教員の採用・昇任の方針の明確化と適切な運用/教員の適切な教育担当時間と教育研究活動支援体制の整備/教員の教育研究活動の活性化のための取組み</p>
<p>基準6 教員の教育研究環境 研究教育活動における人的・物的・時間的環境整備/TA・SAなどの研究教育補助支援/研修</p>	<p>基準6 教育の成果 目的に照らした教育成果や効果</p>	<p>基準6 職員 職員の組織編成の基本視点及び採用・昇任・異動方針の明確化と適切な運営/職員の資質・能力向上のための取組み (SD等) /大学の教育研究支援のための事務体制の構築</p>

<p>基準7 社会貢献 研究教育上の成果発信/社会貢献に配慮した教育課程編成/公開講座設置</p>	<p>基準7 学生支援等 履修指導、学習支援/自主的学習支援の環境、学生の活動に対する支援/学生の生活・就職等に関する支援等</p>	<p>基準7 管理運営 大学の目的達成のための管理運営体制の整備と機能性/管理部門と教学部門の適切な連携/自己点検・評価のための恒常的な体制確立と改善・向上につなげるシステムの構築</p>
<p>基準8 教員組織 教員組織/教員の資格と責務/教員の任免、昇任等と身分保障/教員の教育活動の評価</p>	<p>基準8 施設・設備 教育研究組織・教育課程に対応した施設・設備/図書等資料の系統的整備</p>	<p>基準8 財務 大学の教育研究目的を達成するための財政基盤の確保と収支のバランスを考慮した運営及び適切な会計処理/適切な財務情報の公開/外部資金導入等のための努力</p>
<p>基準9 事務組織</p>	<p>基準9 教育の質向上及び改善のためのシステム 教育の状況を点検評価し、それに基づき改善・向上を図る体制/教員、教育支援者等の資質向上を図るための取組</p>	<p>基準9 教育研究環境 教育目的達成のために必要なキャンパス等の整備と維持・運営/施設設備の安全性の確保/アメニティに配慮した教育環境の整備</p>
<p>基準10 施設・設備</p>	<p>基準10 財務 財務基盤/収支計画等/財務監査等</p>	<p>基準10 社会連携 社会への物的・人的資源提供の努力/企業や他大学との適切な関係の構築/地域社会との協力関係の構築</p>
<p>基準11 図書館等</p>	<p>基準11 管理運営 管理運営体制及び事務組織/管理運営方針の明確性、各構成員の責務と権限の明確性/大学活動の総合的な状況の自己点検・評価、結果の公表</p>	<p>基準11 社会的責務 組織倫理の確立と適切な運営/学内外に対する危機管理体制の整備と機能性/公正かつ適切な広報活動体制の整備</p>
<p>基準12 管理運営</p>		
<p>基準13 財務</p>		
<p>基準14 点検・評価 自己点検・評価/第三者評価</p>		
<p>基準15 情報公開・説明責任</p>		

【表4 質保証における3区分の指標】

内部質保証
【内部指標1：志願者選抜方法の見直し 統一入学試験の導入】
【内部指標2：教育課程編成のパラダイム変換－学士課程教育は教養教育・汎用的能力の涵養と専門基礎教育とする規範の共有 3ポリシーによる教育の計画性 目的の明確化】
【内部指標3：教育課程の体系化・構造化（科目コード化の有無 初年次教育 導入教育プログラムの有無 自校教育の有無）
【内部指標4：単位制度の実質化（授業時数の確保 キャップ制 準備学習の位置づけ GPAの成績評価の水準化）】
【内部指標5：教育内容の改善（大学全体及び学部学科ごとのFD活動 FDの組織的運用 カリキュラムの原則理解）】
【内部指標6：教育組織の弾力化（副専攻の有無 教員組織の弾力化 全学的な教育体制の組織的担保）】
【内部指標7：出口管理（卒業認定 キャリア教育 進学・就職率 卒業生の達成度・満足度）】
【内部指標8：評価4次元によるプロセス評価とアウトカム評価の検討】
【内部指標9：質保証システムの構築】
【内部指標10：内部監査室による教学監査】
中間質保証
【中間指標1：開かれた協同のネットワークへの参加】
【中間指標2：分野別質保証必要性の認識 学協会との連携・参加】
【中間指標3：大学が開設する専門分野における分野別質保証の検討】
外部質保証
【外部指標1：大学設置基準に基づく許認可・届出、教育関連法規遵守】
【外部指標2：認証評価の受審】

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

【要 旨】

近年、各大学における「建学の精神」(建学の理念)が改めて注目され、これに基づいた教育の再構築が摸索されている。本論文では、なぜ「建学の精神」が問われる状況が現出したのかという点について、主に戦後における宗教系大学の事例を取り上げながら考察した。その結果、「建学の精神」は、1990年代より始まった自己点検・評価や大学審議会による答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」を契機としてその重要性が再認識されるようになったが、それは国の高等教育政策と、競争的環境のなかでの生き残りを模索する宗教系大学側の事情とが合致したことによるのである。

【キーワード】

建学の精神 宗教系大学 規模拡大 教員・学生の多様化 自己点検・評価

はじめに

近年、各大学における「建学の精神」(または「建学の理念」)の存在が、改めて問い直されつつある。その大きな契機となったのは、平成10年(1998)10月26日の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」に代表されるように、競争的環境のなかで各大学の個性化を図ろうとした、文部行政側の政策にあることは周知の通りである。その一方でいわゆる大学全入時代と、今後見込まれる18歳人口減少を展望しつつ、自校の教育的特色を打ち出すことで他大学との差異化を図るとともに、多様な価値観と学力、志向性を持つ入学生たちを、大学という共同体に水路付けてゆく必要を感じている私立大学側の事情も存在する。いわば、私立大学間の競争と個性化を図ろうとする行政側と、私立大学側の生

き残り戦略とを結ぶキーワードとして、「建学の精神」の存在が浮上してきたといえよう。

私立大学における「建学の精神」と、それに基づいた教育への関心は、これまでも決して無視されてきたものではない。例えば『大学時報』などの大学関係雑誌では、私立各大学の個性的な教育の根幹として「建学の精神」についてたえず言及されてきた。また、各大学の学長などが自校とそこにおける教育についての著書をあらわす場合、熱意を込めて自校の「建学の精神」について強調している。さらには、近年活発になってきた大学史研究や、自校史教育のジャンルにおいても、「建学の精神」の問題は注目されている。しかし、高等教育研究の分野では、主に立教学院の事例を中心としながら私立大学の歴史と「建学の精神」との関係について論じた寺崎昌男氏の業績や、私立大学を「志」(建学の精神)と

「資」(財政)の観点から検討した、早稲田大学教育総合研究所のプロジェクト研究「志立大学の研究」など、一部の先駆的な業績は存在するものの、本格的な研究が展開されているとはいえない状況にある⁽¹⁾。そのため、私立大学における「建学の精神」について議論する場合、まずは論点の整理をしてゆく必要がある。

以上の目的のもと、本稿では、非宗教系の大学に比して「建学の精神」が明確であるとされている、いわゆる宗教系大学の事例に基づきながら、なぜ現在、「建学の精神」が問われる状況が現出したのかという点について、主に大学の規模拡大という視点から論じてみたいと考える。具体的には、先ず、昭和24年(1949)の新制大学発足時から現代にいたるまでの、文部省(現、文部科学省)の高等教育政策と、その中における私立大学の規模拡大の状況について整理を試みたい。ついで、こうした動向のなかで、宗教系大学の規模の拡大と、それが各大学の「建学の精神」に基づく教育に及ぼした影響について検討する。そのうえで、近年なぜ宗教系大学において「建学の精神」が再度注目されていったのかについて、大学行政の流れを踏まえて論じてゆきたい。

なお、本稿では「宗教系大学」の語を、宗教教団や宗派が経営するか、それと密接な関係を持ち、宗教教育、または宗教的理想に基づいた教育理念を持つ大学という意味で用いたい。また、「建学の精神」に基づく教育については、暫定的に宗教教育、または宗教的理想に基づいた正課・課外教育、という意味でとらえたい。

1 戦後日本における高等教育政策と私立大学の拡大

現在、日本の高等教育研究者はもとより、いわゆるFD(Faculty Development)活動に従事している大学教職員にとっても、18歳人口のうち大学進学者が50%を超え、日本の大学が大衆化段階から、さらにユニバーサル化の段階に入ったことは常識となっている。こうした状況を下支えしているのは私立大学といえる。現在私立大学は、日本における全学生数の約8割を引き受けており、日本の高等教育を支える支柱として機能しているといえよう。しかし、新制大学がスタートして間もない昭和25年(1950)における日本の大学数が国立70校、公立26校、私立105校であったように、私立大学は、もともとは日本の大学教育の半分少々を担っていたに過ぎなかったのである⁽²⁾。逆にいえば、戦後日本の大学進学率の増加は、すなわち私立大学の増加といえることができるのである。

大東亜戦争(アジア・太平洋戦争)敗戦後の日本は、戦後の経済復興と、さらには高度経済成長による社会の劇的な変化を経験したが、その間、社会の成長を担う存在として、高等教育を受けた人材が一貫して求められ続けた。こうした状況の中で文部省は、国家社会が緊急に必要とする人材需要をまかなうために、1950年代後半に理工系の人材養成のため、大学理工系学部および工業高校の増設を行った⁽³⁾。さらに高度経済成長期に入った60年代から80年代にかけては、第1次及び第2次ベビーブーマーが大学進学年齢を迎えたことから、進学希望者の増大に対応するため、大学の間

口を広げることが課題とされた。しかし、この間国立大学においては、理工系学部の定員拡大がなされただけであり、多数の進学希望者を私立大学が受け入れることになったことから、多くの私立大学が新設、または規模を拡大させている。以上の私立大学の規模拡大について、寺崎氏は、産業界の人材需要との関連を指摘している⁽⁴⁾。そして、こうした状況を踏まえて昭和45年(1970)から私立大学経常費助成制度が開始されたが、これは明治の近代教育開始以来、ようやく国家が私立大学の公共性を承認した事を示す、画期的な出来事であったといえよう。

しかし、70年代に入ると、私立大学に対する経常費助成制度の発足に伴い、私立大学の増設が抑制され、その一方で国公立大学の拡充がはかられている。私立大学は国庫助成と増設規制のなかで、高まる進学希望者を安定的に享受できた反面、競争的な性格が失われていった⁽⁵⁾。

ところが、80年代に入ると、大学進学率の上昇、第2次ベビーブーマーの出現、そして社会的な規制緩和の流れを背景として、文部省は大学の恒常的定員の拡大に加えて、臨時的に定員を拡大することで、大学進学希望者の増大に対応することを計画し、昭和61年度(1986)からその制度化がはかられていった⁽⁶⁾。この臨時的定員(以下、「臨時定員」と表記)の増加期間は、平成4年(1992)を頂点とする第二次ベビーブームの18歳人口が205万人に達し、うち、大学・短大進学志望者は122万人にのぼったことから、臨時定員計画も当初は44,000人であったものの、最終的には112,443人にまでに増加されることとなった。一方、

恒常的定員も、当初計画42,000人のところが、78,173人にまでふくれあがっている。この時期、いわゆる受験地獄が白熱化したのが、大学にとっては昭和61年から平成4年の7年間は「ゴールデンセブン」と呼ばれ、放っておいても受験者がわんさと集まった「天国」であり、「バブルの時代」でもあったとされている⁽⁷⁾。

そのうえ、文部省は「各大学が自由で多様な発展を遂げ得るよう」に、平成3年(1991)に「大学設置基準の大綱化」を行った。これは事実上の規制緩和であり、多くの大学を競争的環境に置くことにより、大学教育の発展を狙ったものである。この「大綱化」以降、既成の概念にとらわれない大学や学部が相次いで新設・昇格されていった。この結果、日本における4年制大学数は、私学助成が開始された昭和45年(1970)には国立75校、公立33校、私立274校、計382校であったのが、臨時定員期の平成2年(1990)には国立96校、公立39校、私立372校、計502校となり、「大学設置基準の大綱化」からほぼ10年後の平成12年(2000)には国立99校、公立72校、私立478校、計649校、そして平成20年(2008)は国立86校、公立90校、私立589校、計765校と、私立大学を中心に、劇的な増加をみせているのである⁽⁸⁾。私立大学は、将来必至となる少子化による受験人口の減少を見越しつつ、生き残りをかけた競争を開始したといえよう。

以上の戦後における私立大学の展開と財務動向について、両角亜季子氏は、①1960から1974を「市場によって導かれた拡大期」、②75年から1990年を「規制市場の下での安定期」、③1991年以降を「規制融和と市場の変化への再調整期」と区分したう

えで、各時期の特色を次のように述べている。まず、1960から1974の「市場によって導かれた拡大期」における私立大学は、市場的な性格を強く有し、学生数の拡大という好機会を最大限に生かすために、借入金を行ってまで積極的に規模を拡大し、学生需要に応じてきたとしている。次に、75年から1990年の「規制市場の下での安定期」は、国による経常費補助が開始されるとともに、私立大学は規制市場化へ転換し、高い進学需要のもとで財政が改善されていったものの、競争的な性格が失われたとしている。そして1991年以降の「規制融和と市場の変化への再調整期」には、私立全体で見れば財政状態は健全性を増し続けたものの、反面、大学間の地位の格差拡大が広がったとしている⁽⁹⁾。

以上のように、戦後における私立大学は、増大する受験人口を引き受けつつ、質量ともに拡大を続けていったということができよう。とくに、1960年代には増加する大学進学者に対応するために、学部を増設するなどの規模の拡大が図られていった。さらに「大学設置基準の大綱化」以降にも、規制緩和による新設大学が相次いで設置されたほか、既存の大学も、近い将来の受験人口の減少を踏まえながら、大学の競争力を担保するために新たな学部を設置するなどの拡充が行われている。いわば、1960年代および1990年代以降という、ふたつの時期を中心に私立大学は大きな拡大を見せているのである。次に、この時期における宗教系の私立大学の動向についてみてみたい。

2 宗教系私立大学の規模拡大

ひとくちに宗教系大学といっても、その

創立の経緯や当初の教育目標、教育対象者については、各大学の背景となる宗教、宗派との関係によって相違がみられる。すなわち、日本の宗教系大学の中で多数派を占める、キリスト教系大学の場合、「ミッションスクール」の名に象徴されるように、伝道団を母体に、布教の一環としてキリスト教教育、またはキリスト教主義に基づく教育を行う機関として設立された大学が多い。また、同志社大学のように、会衆派の流れをくみながらも直接布教を目的としない大学も存在していた。これらの大学の場合、神父・牧師といった宗教的専門家の養成もさることながら、それ以上に、聖職者および教会を支える、教養ある日本人信者を育成するために教養教育を行い、あるいは学部を増設、拡張してゆく例がみられた。ミッションスクールの場合、当初から幅広い層を対象として学生を受け入れ、早い時期から、機会があれば規模を拡大させようという志向があったといえる。

これと対照的なのは、仏教系の大学である。例えば、大学令下における旧制の仏教系大学（大谷大学、龍谷大学、立正大学、駒澤大学、大正大学、高野山大学）の場合、いずれも近世までの学寮などの僧侶養成機関を母体として設立されている。ゆえに、これらの大学においては、大学令による大学昇格後に、はじめて僧侶以外の学生を受け入れ、文系の単科大学となったものが多く、戦後の大学拡大期までは、宗門色を色濃く残し続けてゆく。

また、大学令下の神道系大学としては、明治23年（1890）設立の國學院大學、昭和15年（1940）に大学に昇格した神宮皇學館大學（当時は官立）の2校が存在していた。

このうち、國學院大學は設立母体の皇典講究所が、明治15年（1882）に神道事務局の生徒寮を基に創設されたことから、神職養成と関係が深かった。しかし國學院大學は狭い意味での宗教教育を行う機関として設立されたのではなく、国史・国文・国法を柱とする、総合的日本学ともいえる「国学」を教授することが目的とされていた。そのため、当初から神職志望者以外の一般学生にも門戸を開き、早くから教員養成の名門として知られるようになっていったのである。一方、神宮皇學館大學の場合、昭和15年の大学昇格までは、専門学校令下の宗教系専門学校として、神職養成を主な役割としていた。

以上のような性格上、戦前の宗教系私立大学における学部、学科体制は、大都市に存在するキリスト教系大学が、文学部以外に法学部・商学部など幅広い学部を設け、規模を拡大させようとする傾向があったのに対して、仏教系、神道系大学の場合、むしろ文系の単科大学として存立していたといえよう。但し、キリスト教系、仏教系、

神道系の大学ともに、戦前から戦後まもなくにかけては、それほど規模も小さくなく、こじんまりと、まとまりのよいコミュニティを維持していたといえる。すなわち、キリスト教系大学の場合、クリスチャンコードに基づき任命された理事会や教員を主体として、一種の信仰共同体ともいえる教員組織を維持していた。また、学生の信者率、さらには在学中における受洗率も相対的に高く、学内にはミッションスクールらしい雰囲気も横溢していた。そして、僧侶育成機関を前身とする仏教系大学の場合、僧侶でもある教員が、僧侶志願者の若者を教えるという時代が長く続いた。なかには学生寮に住みこんで学生を指導したことから「舎監兼学長」と呼ばれた、駒澤大学初代学長の忽滑谷快天のような教員も存在していたほどである⁽¹⁰⁾。

いずれにしても、戦前から戦後間もなくの宗教系大学は、宗教的な「建学の精神」に基づいた、教職員、学生からなる学びのコミュニティといった性格が色濃く残されていたといえよう。しかし、そうした宗

表1 主な宗教系大学の学部増設状況

	創立時(または新制大学発足時)	～1950	～1955	～1960	～1965	～1970	～1975	～1980	～1985	～1990	～1995	～2000	～2005	～2010
青山学院大学	文学部 商学部(後に経済、経営学部)		経済学部	法学部	理工学部	経営学部			国際政治経済学部					総合文化政策学部・社会情報学部・教育人間科学部
関西学院大学	法学部 文学部 経済学部		神学部	社会学部	理学部					総合政策学部		理工学部(理学部を改組)		人間福祉学部
関東学院大学	経済学部 工学部	神学部(後、廃止)				文学部				法学部		人間環境学部		
上智大学	文学部 商学部			法学部 外国語学部	理工学部					比較文化学部		総合人間科学部		
同志社大学	神学部 文学部 法学部 経済学部	商学部工学部										社会学部文化情報学部		生命科学部・スポーツ健康科学部・心理学部
明治学院大学	文経学部		経済学部		社会学部	法学部				国際学部				心理学部
桃山学院大学	経済学部				社会学部	社会学部	経営学部			文学部				国際教養学部(文学部を改組)
立教大学	文学部 経済学部 理学部		社会学部	法学部	法学部	経営学部						観光学部 コミュニティ福祉学部		経営学部・現代心理学部・異文化コミュニケーション学部・コミュニティ福祉学部
駒澤大学	仏教学部 文学部 商経学部													グローバル・メディア・スタディーズ学部 医療健康科学部
大正大学	仏教学部 文学部									人間学部				表現学部
佛教大学	仏教学部				仏教学部 文学部に改組	社会学部				教育学部			社会福祉学部	保健医療技術学部・仏教学部・歴史学部
龍谷大学	文学部			経済学部		経営学部 社会学部				理工学部 社会学部		国際文化学部開設		
國學院大學	文学部	政治学部(初年、教経学部、法経学部(学生後廃止))			法学部	経済学部								神道文化学部 人間開発学部
皇學館大学	文学部											社会福祉学部		教育学部・現代日本社会学部

※二部、通信制の学部は除外した

教系大学も、1960年代以降の私立大学拡大期に大きな変貌を遂げてゆくのである。

表1は昭和24年(1949)の新制大学発足時から平成22年(2010)年にいたるまでの関東、関西における宗教系の主な中規模、大規模校の学部増設状況を、5年ごとにプロットしたものである。これを見ると、全ての大学が学部を増設させていることが分かるが、とくに学部増設が多いのが、1960年前後から70年までと、1990年以降のふたつの期間であることが看取される。なかでも2000年から現在にかけては新設学部ラッシュといった状況といえよう。

この、いわば二つコブ状態をみせる学部増設期は、先に挙げた戦後の私立大学一般の拡大状況とほぼ軌を一にするものといえる。宗教系大学は、戦後の私立大学拡大期に、他の非宗教系の私立大学と歩調を合わせ、規模を大きく拡げていったといえよう。具体的には、1960年代前後から70年までの規模拡大の場合、法学部や経済学部などの社会科学系の学部が増設されているのが目立つ。各大学においては、進学希望者の受け入れと、社会に対して高度経済成長を担う人材を供給する機能を果たそうとしていたといえよう。また、青山学院大学や関東学院大学、上智大学のように、当時喫緊の課題とされた、理工系学部の増設に踏み切る大学もみられた。そして明治学院大学や龍谷大学、佛教大学、國學院大學といった文系単科大学が、文系総合大学化を遂げてゆくのもこの頃のことである。

さらに、1990年以降は、大学設置基準の大綱化を踏まえ、多種多様な学部が次々と設置されているが、これらのなかには既存の学科を学部として改編したのも多く存

在する。とくに、2000年以降は学部新設のラッシュといえるが、この時期は臨時定員期における大量の学生受け入れと、近い将来における受験人口の減少に備え、大学の競争力を向上させる目的のもとに多くの学部が増設されたといえよう。それでは、こうした学部増設期に、大学の規模は具体的に、どのように拡大していったのであろうか。

先に挙げた両角氏は、1985年から2004年の臨時定員期における各大学の規模拡大と財務状況について詳細なヒアリングを試み、その成果を公表している。その中から宗教系大学の例を抽出してみると、例えば立教大学の場合、この期間に学生数を2800名ほど増やし、2004年には学生数15000名の大学に成長している。また、同志社大学は学生数19508名が21993名と1.2倍に拡大、関西学院大学は学生数13698名から17683名と1.3倍の拡大、桃山学院大学は1.4倍の拡大。花園大学は学生数1751名から2857名へ1.6倍の拡大。龍谷大学は学生数7933名を一気に17024名に増やし2.1倍の拡大。そして宮城学院女子大学の場合、学生数1535名から3473名と2.3倍の拡大がなされたとしている。これらの大学のうち、龍谷大学のように臨時定員をフルに活用して規模を拡張させた大学もあれば、臨時定員を8%程度に抑えて、学部増設により規模を拡大させた大学もみられるなど、臨時定員の影響については一概にはいえないという。しかし、この臨時定員期における進学希望者の増加と定員拡大の時期に、宗教系大学も、他の非宗教系大学と同じく大学の規模を著しく拡大させていったという傾向は指摘することが出来よう⁽¹¹⁾。

以上のような戦後における学部増設による宗教系大学の規模拡大は、非宗教系大学と同様に、増大する進学希望者の受け入れという大学の社会的使命はもちろん、財務状況の改善、さらには他大学との競争的環境の中で、社会的威信と生き残りを担保するために行われたものである。そのなかで宗教系私立大学は、新制大学としての発足当時からすれば、思いもよらぬ規模拡大を果たしていったといえよう。

3 大学の規模拡大と教員・学生の多様化

宗教系私立大学の規模拡大が、他の非宗教系大学と同じく、1960年代および臨時定員期以降に見られることについては先に述べた通りである。それでは、そうした規模の拡大は、宗教系私立大学の「建学の精神」に基づく教育に、どのような影響を与えたのであろうか。

先ず、60年代ころの問題に絞って見ると、鈴木康之氏は、当時の宗教系私立大学全般の状況について、総合大学化の志向に基づく入学者の増加により、学校経営上、設立教団や伝道団による財政からの独立を促していったことから、宗教的な精神の希薄化と「世俗化」の傾向が、大学も含めた宗教立の私学全体にみられるようになったとしている⁽¹²⁾。また、キリスト教系大学に関しては、すでに1959年の段階で、キリスト教教師の少なさ、学生・生徒数の増加、宣教の熱意の低下など、教員不足と世俗化の懸念が示されている⁽¹³⁾。さらに、60年代の大学拡張期が一段落した昭和50年代、日本宗教学会による宗教教育調査においては、仏教、神道、キリスト教系、さらには新宗

教系も含む各宗教系学校の調査においても、大学内部における「世俗化」のなかで、宗教教育が必ずしも順調に展開されていないことが明らかにされている⁽¹⁴⁾。

以上の調査は、いずれも大学の規模拡大に伴う「世俗化」と宗教教育の不振を示している。「世俗化」という宗教学の用語であらわされているこの現象は、端的にいえば、各大学が持つ、宗教的な「建学の精神」に基づく教育が、この時期に曲がり角を迎えていた事を示すに他ならない。そして、これらの調査では「世俗化」の原因として、規模拡大による非信仰者の教員・学生の比率の増大が挙げられているのである。

新たな学部の増設は、教員の増員によってはじめて可能となる。しかし、全ての教員をキリスト者、仏教者、神道人から選ぶことは不可能なことから、当然、非信仰者を大学に招き入れることになる。とくに1960年代、70年代という思想的対立の時代においては、宗教に対する抵抗感を持つ教員が宗教系大学の教員になることも多かった。大学の規模拡大は、多様な学問とともに、多様な政治的、思想的背景をもつ教員を迎え入れることによってなされたといえてよく、これにより学内の教員層の性格の多様化が促進されたといえよう。

また、そうした多様化は入学学生も同様であり、ことに60年代に多数増設された法学部や経済学部といった学部を目指す学生の多くは、キリスト教精神や仏教、国学に惹かれて大学を選んだわけではなかった。さらに、こうした大学大衆化の時代に対応しきれない大学教育への批判からはじまった学生運動は、多くの宗教系大学のなかでも展開され、関西学院大学、國學院大學、

上智大学などで激しい紛争が行われ、なかには本山解体が叫ばれた龍谷大学や、青山学院大学や関東学院大学のように神学部・科が闘争の表舞台に登場した事例すら見られた⁽¹⁵⁾。さらにこれらの学園紛争が沈静化した後も、宗教系大学としての色彩を打ち出すことが憚られるような雰囲気は学内にみられるようになったり、青山学院大学や関東学院大学のように、神学科（青山学院）、神学部（関東学院）の廃止や、キリスト教概論や時間割からの全学礼拝時間が廃止されるにいたった事例（関東学院）すら存在している。

以上のように、1960年代から70年代にかけての大学拡大期は、戦前まで比較的小規模であった宗教系大学が規模拡大を達成したものの、教員、学生の多様化が進んだことから、宗教的な「建学の精神」に基づく教育が機能しにくくなっていった時期でもあったといえよう。

この、いわば大学の教員・学生の多様化は、80年代以降の「ゴールデンセブン」を挟んだ前後の時代にさらに拡大してゆき、宗教系大学におけるアイデンティティーを揺るがしかねない事態すらもたらしてゆく。その事例としてキリスト教系の明治学院大学および四国学院大学の事例を挙げてみたい。

まず、明治学院は文久3年（1863）J. C. ヘボン夫妻が横浜に起したヘボン塾に起源を持つミッション系の大学である。昭和24年、新学制下で大学に昇格した当時は文経学部（一部・二部）のみの学部構成であったが、昭和40年（1965）に社会学部を、翌年に法学部を設置している。さらに昭和61年には国際学部、平成8年（1996）に経済

学部を設け5学部体制をとるなど、戦後一貫して規模を拡大させてきた。この間に学内の教員は、昭和28年当時137名であったのが平成20年（2008）には286名にまで増大している。こうした学内の変化のなかで、明治学院大学では、それまでクリスチャンに限られてきた学長職に、非クリスチャンの教員も就任することができるようにしてほしいとの要望が教員から出され、その結果、平成8年には非クリスチャンの学長が、チャペルでキリスト教主義教育の推進に努力するとの宣誓のもとに就任している。これは、学内の教員の5分の4を非クリスチャン教員が占めるようになったという、教員層の変容が背景にあってもたらされた結果といえよう。この学長職のクリスチャンコード解除にあたり、明治学院大学では5名の新任人事のうち少なくとも1名を極力キリスト者から採用するという、いわゆる5分の1コードをはじめとする、キリスト教主義維持のための各取り決めが行われた。しかし、その後も「5・1コード」の実現自体が現場では難しく、クリスチャンスタッフは全体の10分の1位であるという⁽¹⁶⁾。

また、四国学院大学の場合、昭和37年（1962）に文学部（英文学科、基督教学科）のみの単科大学として開学したが、以後、社会福祉学科、人文学科、教育学科、社会学科と学科を増設し、平成4年（1992）には総合大学への展開を目指すため、新たに社会学部を設けている。

四国学院の場合、米国南部長老派の宣教団によって学院が創設されたことから、平成2年まで非常に厳格なクリスチャンコードを維持し、1980年代前半までは、大学の教員全員がクリスチャンであったという。

しかし、社会学部の増設による学院の総合大学化のためには、一般からも人材を求める必要があるとのことから、平成2年には教職員に対するクリスチャンコードが廃止された。これ以後、学院の「世俗化」が急速に進展し、キリスト者教員の比率は以後10年で56パーセント、職員の中のキリスト者比率は10パーセントにまで低下したという⁽¹⁷⁾。

以上のような状況は、決して明治学院や四国学院に限られた状況とは言えないことを示すのが、平成15年3月号に公表された、キリスト教教育同盟が加盟校に対して行った、クリスチャン・コードに関するアンケート調査結果である。この調査によると、クリスチャンコードを有する学校は、101法人中77法人(83%)に及び、このうち理事会構成員にコードが適用されている法人は95%存在する。しかし、現実には理事会におけるキリスト者の比率は66%と下落しているという。また、初等・中等教育に比べて大学の場合のキリスト者教員の率は低く、キリスト者教員の率が30%を越える大学は15校で、いずれも短期大学か女子大学である。さらに学生数2000人以上の規模の大学で3割以上のキリスト者教員を有する大学はわずか1校だけという結果になっている。以上の結果は、キリスト教系大学における、クリスチャン教員不足と、さらに大学の規模の大小と、学内におけるクリスチャン教員の比率の増減が連動している事を伺わせる結果といえよう⁽¹⁸⁾。いうなれば、キリスト教系学校は、大学も含めて「ノン・クリスチャン学生の学納金で支えられ、ノン・クリスチャンの教員の献身的努力でキリスト教大学は支えられているという現

実。』⁽¹⁹⁾に直面しつつあり、それは大学の大規模が大きければ大きいほど、その傾向が顕著になる状況に置かれているといえよう。

しかし、こうした状況は決してキリスト教系の大学に限られたものではなく、同様の傾向は仏教系、神道系の大学にもみられるものである。たとえば仏教系の駒澤大学では、高度経済成長期に、藤井俊訓学長の下で相次いで学部を増設するなどの規模拡張を行った結果、それまで二千数百名程度の学生数を、一気に25000名に拡大させるなど、仏教系大学を代表する大規模校に展開していった⁽²⁰⁾。しかし、こうした規模拡大の中で非仏教系の教員が多数を占めるようになるとともに、曹洞宗による大学運営や、学内の宗門理事や教員との間に、大学の「建学の精神」や宗教教育に関する意見の落差がみられるようになっていったという。

さらに神道系の國學院大學の場合、昭和38年(1963)に法学部を、同41年には経済学部を開設し、既存の文学部を含めて3学部からなる文系総合大学化を果たしている。しかし、それとともに「建学の精神」である神道精神に無関心、または違和感を持つ教員もみられるようになったことから、学内の教育面において、神道色を前面に打ち出しにくい状況もみられるようになった。さらに國學院大學の学問的伝統である「国学」を担ってきたと自負する文学部に比べて、法学部、経済学部のほうが受け入れ学生数が多いことから、学部によって教育に関する教員の負担感に落差が生じるという問題も起こっている。いわば、國學院の「建学の精神」を直接体现するとき

れる文学部を、社会科学系の学部が財務的に支えているという状況が現出したのである。

以上述べてきたような宗教系大学の状況は、いわば、大学の規模拡大に比例して、教員組織に非信仰者、または「建学の精神」に取り立てて理解や関心を示さない教員が増加するなど、教員層の多様化が進行したことによってもたらされるということができる。そして、教員層の多様化は、クリスチャンの信仰共同体、または僧堂の延長としての教員組織の質を変容させ、その結果、宗教的大学における「建学の精神」に基づく教育の推進を抑制する結果をもたらしたということができよう。

但し、このような変容は、決して教員、職員層に限った問題ではない。大学の規模が大きくなれば、入学する学生もまた、多種多様な志向性を有する者が増加することは理の当然である。たとえば、四国学院の場合、現在クリスチャンの学生は、全学生のなかで1%程度とされている⁽²¹⁾。また、佛教大学の場合、大学が規模拡大をはじめ前の昭和30年代においては、学生数は200名未満であったものの、ほぼ全員が浄土宗教師資格修得希望者であった。しかし、現在では約6500名の学生のうち、浄土宗教師資格修得希望者は5パーセント以下となっている⁽²²⁾。

こうした非宗教系の学生に対して実施される宗教教育は、各校とも基本的には「キリスト教学」や「神道概説」といった宗教科目を一般教養科目のなかに置き、必修とすることで行われてきた。また、仏教系やキリスト教系大学においては、礼拝、チャペルアワー、チャプレンや宗教主事による

活動、入学式や卒業式等に行われる宗教行事への参加も教育上の機会として重視され、さらに関西学院や宮城学院女子大学、佛教大学のように、福祉活動を建学の精神を体現するものとして奨励するという事も行われてきた。しかし、そうした活動は、必ずしも所期の成果を出していないと思われる。

例えば、明治学院大学における宗教教育の成果について検討した森千草氏によると、平成15年（2003）入学学生2641名に対してアンケート調査を実施したところ、明治学院がキリスト教主義の学校である事を知らなかった学生が131名、全体の4.96%存在したという。また、彼らの卒業時に行ったアンケートでは、2273名の回答者のうち、4年間でキリスト教に関心が強くなった、洗礼を受けたとの回答が780人、関心が弱くなったとの回答が50名であったのに対して、変化なしとの回答が全体の7割を超えたという。以上の結果から、森氏は、明治学院大学のキリスト教主義教育の現状について、

1. 学校組織におけるキリスト教の信仰は、すでに個人の問題とされている。
2. キリスト教についての有機的な結びつきが少なく、人材の発掘、育成が困難である。
3. キリスト教を『守ろう』とすることが、形式としてのキリスト教主義の維持になっている。
4. 現学長が“明治学院の教育理念”の原点はキリスト教にあることを明確に打ち出したことにより、教育理念およびその位置づけについての意識の格差が浮き彫りになった。

5. 宗教アンケートの結果から、4年間はキリスト教に対する関心に大きな変化をもたらしていないこと、変化を与えうる要因としては、チャペルアワーや授業、教員の影響力は依然として大きい。
 としている⁽²³⁾。

以上の森氏による調査結果は、既存のキリスト教主義教育が学生に対して必ずしも機能しきれていないという事を示す、ひとつの事例といえよう。

宗教系大学は、大学の発展と進学希望者の受け入れという社会的使命のもとで規模を拡大させてきた。しかし、これに伴い、教員層のみならず、入学生の志向性も多様化したことから、増加する学生に対して既存の宗教的な教育が機能しなくなっていったと考えられよう。しかし、工学や法学の教員も、さらには偏差値と自身の志向のもとで大学を選択する学生にとって、宗教的な建学の精神と、それに基づく教育への関心の薄さは、ある意味で当然のことであった。そもそもが、そうした学生を受け入れるために規模を拡充していったのは、ほかならぬ大学自身であったのである。

1960年前後から始まった宗教系大学の規模拡大は、全てが「建学の精神」に基づいて行われたものとは、必ずしも言うことはできない。むしろ、大学進学希望者の増大と、産業社会を支える人材に対する需要に対応するとともに、大学の社会的威信を高め、財務を安定させるための営みであったということができる。そして、そうした規模拡大のなかで、かつての信仰共同体的な、あるいは仏教、神道に対する親和性を有した教職員組織が変容したことによって、大

学がいわば「世俗化」し、「建学の精神」に基づく教育を強く打ち出すことができなくなったといえる。さらに多様な志向性を持つ学生の増大に対し、「建学の精神」に基づく教育の柱であった宗教教育も、既存のままでは必ずしも機能を果たす事ができなくなっていったと思われるのである。

建学の精神はなぜ浮上したのか

平成3年の大学設置基準の「大綱化」は、大学に対する規制の緩和とともに、自己点検・評価という新しい課題を大学に提示するものであった。これは、それまで規制市場として安定していた私立大学を、競争的な環境に置くことによって活性化を図ろうとするとともに、自己点検・評価を通じて、各大学に自校の個性—競争的環境のなかで生き残るための資源として—を再確認させる契機となるものであった。さらに、大学審議会による平成10年（1998）10月26日の答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—（答申）」においては、我が国の高等教育が世界的水準の教育研究を展開し、その役割を果たしていくために①課題探求能力の育成を目指した教育研究の質の向上、②教育研究システムの柔構造化による大学の自律性の確保③それを支える責任ある意思決定と実行を目指した組織運営体制の整備④多元的な評価システムの確立による大学の個性化と教育研究の不断の改善、という四つの基本理念にもとづき、「各大学が更なる向上を目指して切磋琢磨し発展していくことのできる新しい高等教育システムへ転換」の必要性をうたうとともに、「国際的通用性・共通性を確保しつつ大学等の自

律性に基づく多様化・個性化」の推進が強調されている⁽²⁴⁾。

この「個性化」は、国立大学に対しては、文部省による統制的庇護と学部教授会自治の下で保護されてきた国立大学の改革（平成16年の国立大学法人化）に際して、独立した経営体として自立を図るためのスローガンとされていった。一方、この答申は私立大学について、日本の全学生数の8割を受け入れ、戦後の我が国における高等教育の普及、多様な教育研究活動の展開による貢献を認めたとうえで、「各大学がそれぞれの建学の精神にのっとり自主的な運営により、社会の多様な要請等にこたえつつ、人文・社会・自然の諸科学の様々な分野にわたってより一層教育研究機能の強化に努め特色ある教育研究を展開し多様に発展していくこと」を求めている⁽²⁵⁾。ここにおいて、「建学の精神」は、各大学の個性の基盤をなすものとして、改めて行政側から必要なものとして提示されたのである。以後、文部科学省の大学行政においては、自己点検・評価はもとより、競争的環境のなかで大学間の教育研究機能の充実を促進するために実施されたCOEプログラム、教育GP、グローバルCOE、オープンリサーチセンターなどの競争的資金に対する応募に際して、各大学の「建学の精神」や個性に基づいた研究教育の内容を問うようになっていった。このことは、各大学において、自校の建学の精神を再認識させるとともに、それに基づく教育研究を志向させる事を促進していった。

例えば、関東学院の学院長を務めた松本昌子氏によると、関東学院大学においては、大学基準協会による自己点検・評価を

きっかけに、それまで衰退していたキリスト教主義に基づく建学の精神が、大学のなかで再度認識され、考える気運が芽生えたという⁽²⁶⁾。この点について同大の小川圭治氏は、関東学院大学が自己点検・評価を提出するにあたって、前年度に評価を受けた仏教系大学の結果を見たところ、仏教的な要素が見られないという批判的なコメントが記されていた。そこで、関東学院大学の自己点検評価委員会が「建学の精神」や「キリスト教」についてしるして報告書を提出したところ、この点が外部評価のなかで高く評価されたうえ、さらに「建学の精神」を反映させた教育の充実が求められたという。このことは、キリスト教主義に基づく建学の精神の存在を後押ししたものとして、さらにはノンクリスチャンでも建学の精神について考える教員が存在するというところで、クリスチャンスタッフを喜ばせたという⁽²⁷⁾。

あるいは、前年度の仏教系大学の自己点検・評価結果を読んでいた関東学院大学のノンクリスチャンの委員からすれば、キリスト教主義に基づく「建学の精神」は、報告書のなかで必ず記さなければならない答えとして立ち現われたものであったのかもしれない。しかし、外部評価においてキリスト教主義に基づく「建学の精神」の存在が重要であると認められた事は、学内における「建学の精神」の再認識に結びついて行ったのである。以上のように、関東学院大学においては、学園紛争以来衰退していたキリスト教主義に基づく「建学の精神」と、それに基づく教育が見直されるきっかけは、自己点検・評価であったということができよう。

一方、國學院大學においても、こうした潮流を背景に、平成14年（2002）、「建学の精神」のより一層の闡明・明確化を目的として「國學院大學21世紀研究教育計画」を策定している。そのなかで建学の精神＝神道精神を「主体性を持った寛容さと謙虚さ」と位置づけたうえで、神道を基層とする日本文化を国際的レベルで研究・発信し、日本が「国際的競争力（主体性）」を保持しつつ国際社会での「協調・共生（寛容性と謙虚さ）の体制」を創出・構築するために必要な文化的・学問的貢献をなしうる世界最高水準の「日本文化の総合的研究と発信のための世界的研究教育センター」としての大学の形成・構築をめざすことがうたわれている。そのうえで平成14年には「國學院大學21世紀研究教育計画」の具体的施策である「神道と日本文化の国学的研究発信の拠点形成」が21世紀COEプログラムに、「モノと心に学ぶ伝統の知恵と実践」が平成19年度文科省オープンリサーチセンター整備事業採択されている。これらの事業は、國學院大學の「建学の精神」である神道と、学問手法としての国学を前面に打ち出した企画であった。かつて國學院大學においては、「建学の精神」の背景となる「神道」の問題を、余り顕在化させられない雰囲気学内に存在していた。しかし、とくにCOEプログラム採択以降は、大学の個性を如実に示すものとして、次第に学内外に示されるようになっていったといえる。

以上、関東学院大学と國學院大學の例を挙げたが、同様の傾向は他の宗教系大学においても大なり小なり看取することができよう。但し、それは必ずしも積極的なものばかりではなく、自己点検・評価や競争的

資金獲得上、クリアしなければならない課題として現れたものと捉えることも可能である。しかし、「建学の精神」と、それに基づく教育という課題は、こうした外的な要因によってのみ再認識されたわけではない。むしろ、これを必要とする、大学側の内的要因も存在していたと考えられる。

そのひとつめは、少子高齢化による大学進学者減少のなかでの入学者確保という課題である。90年代より激化した大学間の入学者確保競争に打ち勝ち、自校の存立を担保するためには、他校と違う独自の教育上のオリジナリティーやブランドを打ち出す必要がある。「建学の精神」は、そうした大学の生き残り戦略をデザインするための、有効なツールとして浮上してきたといえよう。ふたつめは、大学が現在直面している、多様化する入学者の教育に関する課題である。大学数の増加と受験人口の減少がもたらした「大学全入時代」のなかで、各大学においては2000年前後より、入学した大学に帰属意識を持ち得ず、大学生活に目標を見い出せず、休学、退学、留年を余儀なくされる学生が目立つようになっていった。こうした学生に対して、自身が所属する大学の「建学の精神」や学問的伝統、学内の文化や歴史を教えることを通じて、大学への帰属意識と、学問への水路付けを図ろうとする試みがなされるようになった。こうして始まった「自校史教育」において、宗教系大学の場合、自校の「建学の精神」の背景となる宗教と、その精神への理解を深めさせようとするカリキュラムを準備し、学生に示す傾向が顕著にみられる⁽²⁸⁾。このことは、様々な志向性と学力を有する、多様な学生たちを、大学というコ

コミュニティーに定着させるシンボルとして、宗教的な「建学の精神」が用いられるようになったことを示していると考えられよう。

宗教系大学における「建学の精神」は、1990年代以降に改めて再認識が進められていった。それは、ある意味でいえば、文部科学省による高等教育政策によって促進されたといえることができる。しかし、同時に宗教系大学側においても、ユニバーサル化と少子高齢化時代を生き残るための、さらには多様化する入学者を大学と学修に水路付けるための重要なツールとして認識されたことによって、具体的な教育施策として実施され始めているという事が出来る。いわば、宗教系大学の「建学の精神」は、国の高等教育政策と、競争的環境のなかでの生き残りと教育の充実を模索する、宗教系大学側の事情とが合致したところに、浮上する機会を得たといえることができる。

おわりに

以上、本稿では、非宗教系の大学の事例に基づきながら、なぜ、現在「建学の精神」が問われる状況が現出したのかという点について、主に大学の規模拡大とそれによる影響という視点から論じてきた。以下、今回の議論を要約してまとめとしたい。

まず、宗教系大学は、戦後、増大する大学進学希望者を背景に規模の拡大を続けてきた。この現象はとくに1960年代から70年代と、1980年代末から2004年までの臨時定員期に顕著にみられた。このような大学の規模拡大は、増大する進学希望者の受け入れという大学の社会的使命のほか、他大学との競争的環境の中での威信と生き残り、

そして大学の財務的基盤を担保するために行われたものであり、多くの大学が創立時には思いもよらなかった規模の拡大を果たしている。しかし、こうした大学の規模拡大による教職員の増加は、キリスト教系大学における信仰共同体的な、あるいは仏教、神道に対する親和性を有した教員集団の性格を変容させ、その結果、大学のいわば「世俗化」と、宗教的な「建学の精神」の存在をかすませてゆくことになった。さらに大学の規模拡大は、多様な志向性を持つ学生を増大させたことから、近代以降行われ続けてきた概説科目と礼拝への参加といった、既存の正課、課外教育だけでは対応できない事態を招いたといえる。

そうしたなかで、1990年代より始まった自己点検・評価や、大学審議会による答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」を切っ掛けとして、宗教系大学においても「建学の精神」の存在が再認識されるようになったが、それは国の高等教育政策と、競争的環境のなかでの生き残りと教育の充実を模索する宗教系大学側の事情とが合致した事によるものであったといえるのである。

本稿では宗教系大学における「建学の精神」の消長について、おおまかな流れをつかむことを目的とした。しかし、ひとくちに宗教系大学といっても、背景となる各教団、宗派の性格や大学の規模、大学が置かれた地理的環境(都会か地方か)などによって大きな違いが存在する。それは各大学で行われている、宗教的な「建学の精神」に基づく教育とその効果にも大きな影響を及ぼしていると考えられる。今後は各大学が

置かれた環境、状況を踏まえつつ、個別の事例研究を積み上げてゆく必要があろう。さらに、こうした「建学の精神」の再認識が、各大学において、具体的にどのような形で教育に生かされているかという点も大きな課題であるが、これについては他日を期したい。

注

- (1) 寺崎昌男は『大学は歴史の思想で変わる—FD・評価・私学—』(2006年、東信堂)や『大学改革 その先を読む』(2007年、東信堂)などの著書において、私立大学の建学の精神の重要性について、各所で論及している。また、早稲田大学教育総合研究所のプロジェクト研究「志立大学の研究」の成果については、大西健夫、佐藤能丸編『私立大学の源流—「志」と「資」の大学理念』(早稲田大学教育総合研究所、2006年)として刊行されている。
- (2) 文部科学省「データからみる日本の教育(2008年)資料編」P63、文部科学省、2008年(本資料は文部科学省ホームページに掲載されている)。
- (3) 市川昭午『高等教育の変貌と財政』P23、玉川大学出版部、2000年。
- (4) 寺崎前掲『大学改革 その先を読む』P29、30。
- (5) 両角亜季子『私立大学の経営と拡大・再編 1980年代後半以降の動態』P116、東信堂、2010年
- (6) 昭和59(1984)年6月の大学設置審議会大学設置計画分科会の報告「昭和61年度以降の高等教育の計画的整備について(報告)」では、収容定員の問題について「収容規模の増をすべて大学の新設や学部・学科の増設等による恒常的な定員増で行うことは問題であり、国・公・私を通じ既存の大学、短期大学で、期限を限って定員増を行って、これに対処することが妥当である」と記されている。
- (7) 佐藤龍子「大学「ゴールデンセブンの時代」と臨時的定員政策を考える」同志社大学『社会科学』78号、P81・82、2007年)
- (8) 文部科学省前掲「データからみる日本の教育(2008年)資料編」P63)
- (9) 両角前掲『私立大学の経営と拡大・再編』P83～P116。なお、氏は「臨定政策への対応の仕方が、私立大学の拡大・縮小行動に大きな影響を与えたと考え、」臨定導入期(1985—91年)、臨定積極活用期(1992—98年)、臨定解消期(1999—04年)にわけ、個別機関がとった拡大、縮小行動を検討。導入期に規模拡大、解消機に縮小のみならず、3つの期間を通じて拡大、規模変化させなかったパターンなどがあるほか、同一類型内の私立の行動にも多様性がみられることから、「私立大学の個性化が進展していること、この変化に臨定政策が一定の影響を与えた」ことを指摘している(前掲P377)
- (10) 忽滑谷快天については、山内俊雄『統道元禪の近代化過程 忽滑谷快天の禪学とその思想(駒澤大学建学史)』(慶友社、2009年)が詳しい。
- (11) 両角前掲『私立大学の経営と拡大・再編』P230～P303。
- (12) 鈴木康之「近代日本における宗教教育の歩み—学校における宗教教育に関する法制・政策の変遷を中心に—」(日本宗教学会「宗教と教育に関する委員会」編『宗教教育の理論と実際』P116、117、鈴木出版、昭和60年)
- (13) 基督教教育同盟会『日本におけるキリスト教学校教育の展望と課題』P85、1959年。
- (14) 日本宗教学会前掲『宗教教育の理論と実際』参照。
- (15) 関東学院 学院史編纂委員会編『関東学院一二五年史』P102、関東学院大学出版会。松本昌子「関東学院の闘い方」キリスト教教育同盟『キリスト教学校教育』06年01月号(キリスト教教育同盟ホームページ所収)。

- (16) 中山弘正『学院の鐘はひびきて ある戦後史』P22～P31（ヨルダン社、平成8年）および同「最近の明治学院におけるキリスト教主義」(四国学院キリスト教教育研究所『大学とキリスト教教育』P38・39新教出版社、平成17年)
- (17) 山崎和明「地方のキリスト教（主義）大学の場合―愚かさとの戦い」前掲『大学とキリスト教教育』P228～P231。
- (18) キリスト教学校教育同盟『キリスト教学校教育』2003年3月号2面。
- (19) 小川圭治「キリスト教大学の現況と将来の展望」前掲『大学とキリスト教教育』P70・71
- (20) 山内前掲書P107。
- (21) 山崎前掲P228～P231。
- (22) 佛教大学宗教教育センター編『佛教大学の理念と歴史』2010年、P33)。
- (23) 森千草「大学の建学の理念に基づく教育の実践～明治学院大学におけるキリスト教主義教育の歴史と課題～」(桜美林大学大学院・大学アドミニストレーション研究科研究成果報告P2・3、2008年)(修士論文要旨、pdfファイル)。
- (24) 大学審議会、平成10年（1998）10月26日答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―（答申）」。
- (25) 大学審議会前掲載「21世紀の大学像と今後の改革方策について」参照。
- (26) 松本前掲「関東学院の闘い方」参照。
- (27) 小川前掲「キリスト教大学の現況と将来の展望」P66、67。
- (28) 村松玄太氏によれば、いずれの大学も自校史教育を行う場合、低年次学部間共通科目の科目に置き、受講生に対して「自己形成」「自分探し」「アイデンティティーの確立」等が期待されており、なかでも私立大学の場合、建学の「精神」や「理念」を学生に伝え、学生のアイデンティティ形成に役立てようとする発想がしばしば見られるという。これに加えて宗教系大学の場合、自校史教育に宗教学的な講義が含まれる点が注目されるとしている（村松玄太「近現代史と自校史教育―各大学における実践を踏まえて―」日本大学総務部大学史編纂課『日本大学史紀要』11号、P223、平成21年）。また、島方洗一氏は自校史教育展開の意義について、各大学とも①自校の歴史を学ぶことは、学生（および教職員）の自校に対する帰属意識を高め、愛校心を醸成するのに有効である。②学生（および教職員）の帰属意識を高揚させることは、大学活性化を図る上で有効である。という点において共通しているとしている。（島方洗一「大学における「自校史」の持つ意義」前掲『日本大学史紀要』11号、P235）。

※高等教育に関する研究では、一般的に西暦のみが用いられることが多い。そこで、本稿では、個別の事件、事象を示す場合には「元号（西暦）」で表記し、年代を示す場合には西暦のみで表記した。

〈教養〉の捉え方に関する一試論

小濱 歩

【要 旨】

大学の〈教養教育〉のあり方、また〈教養〉それ自体の内容についても、極めて多様な議論が行われている。本稿ではそのなかでも、「人文的教養」等の〈旧来の教養〉に「市民的教養」等の〈新しい教養〉を対置し、現代社会の危機や課題に対処すべく後者の〈教養〉の推進を説く議論に着目し、まず新旧それぞれの〈教養〉概念の特色を概観した。その上で、両者の関係は決して相容れないものではなく共通の要素をも有すること、〈新しい教養〉はむしろ〈旧来の教養〉の資産を活かすことによって実践的たり得ることを指摘するとともに、大学が自身の〈教養〉観を設定してゆくための視点についても考察した。

【キーワード】

教養 文化 市民的教養 リベラル・アーツ 建学の精神

はじめに

平成3年の大学設置基準改正以来、諸大学の教養部は急速に解体されていったが、近年改めて教養教育の重要性が見直され、大学がどのように教養教育を行ってゆくかが課題として浮上しつつある。とはいえ、その場合〈教養〉とは具体的に何を指すものと考えればよいのか。様々な論者が教養論・教養教育論を発表しているにも関わらず、明確な答えを出すことは容易ではない。本稿では、まず中教審答申や先行研究に拠りつつ〈新しい教養〉についての議論を概観した上で、それを踏まえながら、〈教養〉なるものをどう捉えてゆくかについて、ささやかながら考察を試みたい。

1. 中央教育審議会の諸答申より

中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」(平成14

年2月、以下「教養答申」)は、教養を「個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体」「自分の生きる座標軸、すなわち行動の基準とそれをささえる価値観」「知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念」等としている。その上で「新しい時代に求められる教養」を「変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」と総括している。以上は個人の人格形成や、主体的な思考力・判断力の獲得に関わる面であると言えよう。

その一方で、「一人一人が広く深い教養を持つことは、それぞれの多様な生き方を認め合い、生涯にわたって自らを高めなが

ら、社会の一員としての責任と義務を自覚して生きることのできる魅力ある社会を築くことにつながる」とも述べる。ここでは、教養が個人の人格形成を超えて、社会の一員として生きてゆく上での素養と考えられていることが見て取れよう。こうした「多様な生き方」や「社会」に開かれた態度の形成という視点は、別の箇所において「異文化」との接触・交流の重要性を掲げるくんだりにも現れている。ここで「異文化」とは「単に異なる国や地域の文化という意味だけでなく、異なる性、世代、国籍、言語、宗教、価値観、生き方、習慣などあらゆる「自分とは異なるもの」の事」であり、それらとの相互交流を通じて「自分とは何かを考え、自己を確立するとともに、自分と異なる人や社会や文化などを理解し、これらを尊重しながら共に生きていく姿勢を身に付けること」が「教養の重要な柱」だとされている。

また、平成20年12月の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」は、日本社会の持続的発展のため「学士課程教育と大学院教育を通じ、教養を備えた専門的な人材を多数育成し、イノベーションの創出、産業の生産性の向上を図る」ことの必要を説き、産業界からも「社会人としての基礎力の育成などに関し、十分な成果を求める声が強まってきている」と述べる。また、それに留まらない学士課程教育の目的として「自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民や、生涯学び続ける学習者を育むこと、知の世界をリードする研究者への途を開くことなど、多様な役割・機能を担っている」ともしている。

総括すると、諸答申が志向する「新しい

時代における教養教育」とは、学士課程教育について言えば、以下のようなことを指すと考えられる。①基本的な知識を体系的に身に付ける営みを通じて、主体的に学習し、思考し、判断するとともに、学んだことを様々な方面に活用・適用できる能力を育成する。②様々な「異なるもの」との交流を通じて、他分野や異文化と対話・交流し、社会のなかで他者とコミュニケーションできる能力を培う。

そして、こうした能力の育成は、ひとつには日本社会の持続的発展のため「イノベーションの創出、産業の生産性の向上」を図りたい産業界からの要請に応え得る人材を、またもうひとつは、社会性・倫理性を身に付け、自由で民主的な社会を支え、その改善に貢献できる意欲と能力を有する人材の養成を目指すものであることが理解されよう。

2. 〈新しい教養〉概念

次いで、〈新しい教養〉のあり方について考察している先行研究を数例概観する。そこには同時に〈旧来の教養〉に対する批判も含まれており、今日的〈教養〉観を語る際に焦点となる事柄を把握する上でも、一定の手がかりが得られよう。

(1) 筒井清忠氏の教養論

筒井清忠氏は高等教育における教養の概念を、①「専門に対する基礎としての教養」、②「幅広い知識としての教養」、③「文化の習得による人格の完成という意味での教養」、に分ける⁽¹⁾。①はある専門を学ぶ際に、前提として知っておくべき様々な知識、②は専門に限定されない幅広い知識を

指す。③は「哲学・歴史・文学など人文学を主に習得することによって身につけてくると考えられるところから人文的教養ともよばれ」、それを身に付けることで「人は人間についての理解を深め、人生や運命についての洞察力を高めていく」とする。

筒井氏によると、日本の「教養」は③に始まったが、戦後は、新制大学教育における一般教育課程の実施が大きな役割を果たして①②の意味での教養教育が中心となっていた。しかし、元々「集約的、中核的な方向性の乏しい幅広主義によって運営されていた」それが、近年文部省によって一般教育の自由化が行われたことを契機に、教養部の解体に伴い、全学がそれぞれ科目を出し合っていくような拡散傾向が強まったことで、「ますます学生の頭を雑多な知識の寄せ集めのものにしてしまう危険性」が生じているという。また、学問の専門化・分化が徹底化したことで「研究者を知の全体性から遠ざける」事態が進み、「人文的学問の深化が「人格の完成」というようなことと結びつかなくなりつつある」と警告する。そして、これらの事態への対処策として「一般教育の人文的教養を主軸とした再編成」を提案している。「相対的に技術的な学問の進歩が、遺伝子操作や臓器移植・脳死、さらには環境破壊などの問題を浮上させた今日、哲学・文学・史学などの人間学・人文学の重要性は改めて増大しつつ」あるからだという。

また、教養一般のあり方については、「教養ある内容の文化を大衆文化に浸透させていく」試みや（そのための映画、テレビ、ビデオ、漫画、ゲーム等の大衆的メディアの活用）、「教養主義文化の中に大衆文化の

良質のものを取り込む努力」の必要を説く。そして、これらの試みを進展させてゆくことで、かつての教養主義が孕んでいた「特定のエリート層と結びついた」「権威主義的部分」を脱して、新しい教養主義文化を立ち上げてゆくことができるだろうと述べている。

更に、筒井氏は別の著書⁽²⁾において、古い教養主義の問題点として①西欧型教養の偏重、②書物以外のメディアの軽視、③「身体」や実践活動・実体験の軽視、④大衆化した時代に対応できなくなっていた「古典」、⑤教養主義的知識人の理想主義的言説と実態としての実利性との乖離の拡大、を指摘し、新しい時代の教養はこれに対して①マルチ・カルチュラルな教養、②ヴィジュアル・メディアの重視、③ボランティア活動などの積極的評価、④地方自治体や教育機関、出版社等様々な団体が母体となつての新たな古典の提示、⑤人間の功利性を認識した上で、なお理想を追求する「新しい理想主義」の立場、を以て対応すべきとしている。

(2) 飯吉弘子氏の教養論

飯吉弘子氏は「教養教育変化を概観するための教養（教育）分類」として、教養という概念に含まれる要素を以下8つに類型化した。[1] 全人的教養・人間性、[2]「教養主義」的教養、[3] 専門教育の基礎準備的知識、[4] 幅広い分野の知識、[5] 基本的リテラシー・コミュニケーション能力（含、英語・IT活用能力）、[6] 米国型リベラルアーツ、[7] 自発的知的拡張性（自発的課題発見・解決力、論理的・批判的思考力等知的活動基本スキルや、自立的に学

び探求しつづける力などを含む)、[8] 自己相対化・客観化力(他者理解・自己理解を通して、自己や自分の関わる事物・問題等を、自分のおかれている社会・状況等の中に位置づけ、客観化することができる力)⁽³⁾。

飯吉氏は、教養概念を「20世紀型」と「21世紀型」に分けた場合、両者に共通する「教養ある人間」が持つべき普遍的な姿勢・特質として(a)「自律的継続的自己研鑽」と(b)「自己理解と他者理解を通じた自己相対化」(「社会との関係性への理解と関与」も含む)を挙げ、「教養ある人間」とは、それらの姿勢・特質を持つ(持とうと努力する)人間であり、(a')謙虚に自ら学び努力し続ける姿勢や、(b')自己自身はもとより自分の役割・生き方・自分が関わっている事柄すべてを、他者や自分の属する社会・世界との関係性の中で、より広い文脈から客観化し見極められる力や姿勢を持つとうとする人間」だとしている。

その一方で、「他者・社会・世界」に対する理解と、それに伴う「自己の役割・生き方」に対する認識は時代とともに変化するとして、今後求められる教養教育のあり方を考察している。すなわち、特に1990年代後半以降、日本の大企業を中心とする経営者層からは、自発的問題発見解決力・論理的思考力・コミュニケーション力・自己表現力・リーダーシップ・創造力等が強く求められるようになっており、「急速に変化し続ける社会の中で長期にわたって、自律的に考え主体的に行動できる個人」が必要とされている。飯吉氏はこうした人間像が、先に挙げた「教養ある人間」の普遍的な姿勢・特質にも通ずることから、「産業界が求める個人の能力と、大学人が従来か

ら教養教育でその育成を志向しているものが一部で重なりを見せている」としている。

上の8類型で言えば [5][7][8] の重視という点で、産業界と大学人の志向が重なりつつあるわけだが、結論で飯吉氏の示す仮説的提案としての教養教育もこの傾向を踏まえている。すなわち「産業社会の中で生きて行きながらも、より幅広い多様な文脈から、産業社会的文脈自体をも捉え直し、社会的不平等の解消や地球的視点からの課題解決・共同社会における市民的責務等とのバランスを取って行動していける、「教養ある」人間を大学が育てていくこと」が重要としつつ、[7] 自発的知的拡張性、[8] 自己相対化・客観化の力の伸張に重点をおく教育を学士課程全体で一層展開すべきとし、またその力に付随して必須となる [5] の基本的リテラシー・コミュニケーション能力等の育成も重視するのである。

(3) 佐藤学氏の教養論

佐藤学氏は、「国民国家」の終焉とポスト産業社会の時代に入った今日、「国民」の形成を目指す「国民教育」から、「市民」の形成を目指す「市民性の教育」へと教育システムの転換が起こっていると説き、その「市民性の教育」を「地域社会あるいは地域共同体を構成する主体としての市民の教育」「日本社会を構成する主体としての市民の教育」「グローバル社会あるいは地球社会を構成する主体としての市民の教育」の三つの次元の複合体と想定する。そして、こうした変化に伴い、大学教育における教養概念にも変転が起きつつあると述べる。

佐藤氏によると、本来教養教育には「リベラル・アーツ」と「一般教養 (general

education)」という、起源も性格も異にするふたつの伝統的流れがあった。前者は「プラトンの『国家』篇を起源とし、中世の「自由七科」を経由したエリート主義教育の伝統を有している」「人文主義の古典の教育を中軸として、個人の内面の解放を志向」する教養教育であり、後者は「近代における教育の世俗化による文化の公共圏の形成（共通文化の形成）を基盤として成熟した教養の概念」であり⁽⁴⁾、また「現代の科学・芸術を中核とする市民的教養」であるという⁽⁵⁾。

そして佐藤氏は、今後は後者の市民的教養としての「一般教養」が一層重視されると指摘し、次のように述べる。「グローバル化による大規模な消費市場の拡張、高度情報化社会におけるコミュニケーションの重層的な拡張、人口爆発と環境破壊、局地戦争、世界恐慌の危機、階級、人種、性による差別の拡大、核兵器による人類滅亡の危機など、二十一世紀に想定される社会の危機は、それらの危機に敏感に対処し、好ましい解決をはかる人々の叡智を要請しています。高度化し複合化した知識で組織された社会に、市民として参加する基礎となる教養が問われていますし、多様な人々と共生し、持続可能な民主社会を構成する「市民性の教育」が求められています」。その上で、「市民的教養」の性格や内容については、今後の研究と実践によって探求してゆくべきとしている⁽⁶⁾。

(4) 三者の共通点と相違点

以上の諸研究は、それぞれの視点や〈教養〉の内容は異なるにせよ、今や時代の変化に伴う新しい教養教育のあり方が求めら

れているとする点では共通する。特に、三氏ともに、従来の教養教育のエリート主義的傾向への批判と、変化の著しい現代社会への適応や、戦争や環境問題等の現代的課題・危機への対処を念頭に置きつつ、自立的な思考力・判断力の養成や、他者・異文化とのコミュニケーション能力の強化を求める点が注目される。特に後者は先の中教審答申の説くところとも共通しており、現在の〈教養〉観の趨勢であると言えよう。

その一方で、旧来の教養に対する態度、特に古典等の文化の習得を通じた人格形成・人格陶冶を中心とするあり方に対しては、論者によって温度差がみられる。筒井氏はこうした教養については、「人文的教養の復権」という言い方でも明らかな通り、その有意義な部分をすくい上げて新たな教養の構築につなげてゆく立場である（特に生命倫理・環境倫理の分野で人文学の果たす役割に期待している点が注目される）。しかし佐藤氏はこのような教養のあり方に対してはエリート主義的であるとして批判的であり、「市民的教養」の重要性を説くのに比して、こうした「人文的教養」をどう活かすかという事柄に関しては、積極的な言及が見られない。また、飯吉氏も、教養概念の8類型の [1][2] にこれらを分類しているものの、それらを飯吉氏が提示する新たな「21世紀的教養」の仮説的提言に直接取り入れようとはしていない。

3. 〈旧来の教養〉概念について

(1) 旧制高校的教養とリベラル・アーツ的教養概念

以上を確認した上で、従来の教養概念についても先行研究の助けを借りつつ概観し

て置くこととしよう。まず、〈教養〉なる言葉が我が国の高等教育のなかで、我々が今日用いるような意味において積極的に用いられるようになったのは大正前期であったと言われる⁽⁷⁾。学問を通じて人格の陶冶・完成を目指すという修養主義的理念が広く共有されていた当時の日本社会において、その〈修養〉から、エリート層の人間形成を担うものとして分離してきたのが〈教養〉概念である。そこで学ぶべきは専ら欧米の思想・哲学・実学であって、そのために不可欠とされたのは語学であった。語学の重視と古典の熟読、広汎な知識の習得、そしてそれを通じた人間形成・人格陶冶という諸々の点において、それは西欧のリベラル・アーツ教育と呼ばれるものあり方に近いものとして今日でもイメージされることが多い。

しかし、一方では、西欧のリベラル・アーツ教育が、ギリシア・ローマにその淵源を有する古典的作品の精読（そして、そのための古典ギリシア・ラテン語の習得）を通じて培われるものとされ、なおかつこれが社会国家を担うエリート層の中心的な教養として重視されてきたのに比べて、我が国の事情はかなり異なる面もあった。すなわち旧制高校における語学とは西欧の現代語であって、読まれたのも近世近代の思想哲学書や文学作品が主たるものであった⁽⁸⁾。また、我が国の大学は、その創設時から近代化の知的担い手を産み出すことに目的を置いていたことからしても⁽⁹⁾、実学的・実践的発想重視の傾向が極めて強かったと言える⁽¹⁰⁾。

また、西欧における教養概念には、学問の発達と共に進展する専門分化に抗して、

あくまでも総合的・統一的な知を身につけることこそが卓越した人間としての不可欠の条件であり、この理想にいかになら近づいてゆくかが常に問い返され続けてきたという意味で、強烈な「理念」への志向が底流しているのに対して、我が国の教養概念はそのような理想的背景や、理想的人間像の追求という態度それ自体が極めて希薄であった、もしくは全く異なる人間観・教養観を有していたという指摘も為されている⁽¹¹⁾。

(2) リベラル・アーツ教育と一般教育

とはいえ、〈教養〉が社会国家を担う統治者・知的指導者層に必須のものとされ、社会的・政治的活動に携わるための素養という性格づけの強いものであったことは、リベラル・アーツの教養についても、また日本の旧制高校的教養についても同じく言えることである。その意味で、これらは明らかに階級性やエリートイズムと結びついていたと言えよう。

しかし、そうした階級性を解体するような世俗化・大衆化に伴い新たに立ち上がってきた「一般教養」においても、〈教養〉という概念が公共的活動に主体的に関わってゆこうとする者が身につけておくべき素養としての要素を含み持つ点は共通している。たとえば佐藤学氏の教養論における「市民的教養」は、民主主義社会において、選挙や討議を通して政治に参加し、社会のあり方をよりよい方向へ変えてゆくために必要とされる市民としての素養、というほどの意味で用いられていた。

佐藤氏は「リベラル・アーツ」と「一般教養」を、出自も性格も異にするものとして分けて捉える。しかしその一方で上垣豊

氏は「一般教養」について、ヨーロッパの市民革命後に擡頭してきた中産市民階級が、統治階級の教養教育として行われていた古典的人文教育を継承し、それを民衆との差異化に用いつつ、同時に主権者としての市民たるべき者が身につけるべき素養として捉え直し、その対象を拡大してきたところに出自を有するとしている⁽¹²⁾。そうした捉え方をするのであれば、「リベラル・アーツ」と「一般教養」とは、必ずしも相容れないものではないとも言えよう。

畢竟、社会構造やそれを支える思潮、またその担い手となる階層や集団は歴史のなかで様々に変動するにせよ、当の社会の一員としてそれを支えてゆこうとする者に、それにふさわしい素養や、一定の知的訓練が求められる点は変わらないのであって、〈教養〉概念のひとつの核をそこに見出すことも可能であろう。

無論、両者の相違も見逃すわけにはゆかない。リベラル・アーツ型には、エリート主義的な側面があること、また「文化」「伝統」の重視と、それらを身につけることを通した人格の陶冶を重視するということが特徴としてあげられよう。これに対置される一般教養（市民的教養）重視の立場からは、エリートズムへの批判と、「国家」「国民」とらわれない枠組みを設定することの重要性（たとえば地域社会の重視や、グローバル化の進行に伴う「地球的市民」のような概念の設定）が強調される。また「文化」「伝統」の継承やそれらを通した人格の陶冶ということよりも（しばしばそこにはエリートズムやナショナリズムと結びついた閉鎖性が指摘される）、むしろそれらを自閉的な枠組みであるとして相対化

するとともに、異文化や他者との積極的な接触・交流ということが推奨されてゆくところに特色があろう。そして、既に述べたように、自律的な思考・判断の能力や、コミュニケーション能力の必要性を訴え、それらを以て社会・世界の直面する現代的な課題への対応・対処に資することを目指す点も特色と言えよう。

こうした相違点を強調すれば、特に「市民的教養」を重視する立場からは、〈旧来の教養〉はその弱点を批判・克服され、〈新しい教養〉に席を譲るべきものと認識されざるを得ないかに見える。確かに大衆化著しい今日の社会からみて、エリートズムはすでに時代遅れな観念であるとの印象が強いし、また「国家」「国民」を基本的枠組みとすることに対しても一定の留保がつけられること、「文化」「伝統」についてもかつてほど素朴に確固たるものとして受け止められていないことも事実であろう。

ただ、エリートズムを批判するにしても、既に述べたように、「公共的領域への参与を可能とする素養」という側面を有する点では、リベラル・アーツと市民的教養に共通する部分もあるのだとすれば、リベラル・アーツのなかにも受け継ぐべき資産は依然として少なからず存在するのではなからうか。

また、文化の習得を通じた人格形成・人格陶冶の概念——たとえば筒井氏のいう「人文的教養」のような概念は、「一般教養」「市民的教養」のような〈新しい教養教育〉を今後の主流として考えるにしても、そこで意義を失ってしまうものではないのか。依然、何らかの重要な役割を担いよう面はないだろうか。

以上の点について、次節では主に筒井氏らの研究を参照しつつ考察してみたい。

4. 〈文化教育〉としての教養教育

筒井清忠編『新しい教養を拓く』(岩波書店・平成11年、以下『教養』冊子と略記)は、教養概念について、歴史的に、また西欧に限らず様々な地域に視野を広げてその特徴を概観しようとする試みである。そこでは古代ギリシア、中国、前近代のイスラーム、現代フランスにおける〈教養〉とはどのようなものであったかが論じられ、更にこれらに共通する、いわば〈教養〉の公約数的な要素を筒井氏が指摘し、現代における新しい教養のあり方にそれをすくい取ろうと試みている⁽¹³⁾。

個々の議論を紹介する余裕はないが、ともかくもこれらの論考を参照すれば、時代・場所・社会階層によって、身に付けるべき〈教養〉の内容は様々に異なっていることが見て取れる。しかし筒井氏は、それらに通底する共通要素として、実用性を超えた視点を有すること、古典の尊重、詩と音楽の重視を挙げ、教養ある人間像とは「古典」と「詩歌などの芸術」の尊重によって「たしなみ」と「ふくらみ」をつけた人間であるとしている⁽¹⁴⁾。重要な指摘と言えよう。

たとえば、実用性を超えた視点ということは、教養が効用・実利の追求や、特定技能の修得、専門的職業に携わるということとは別の目的において身につけられるべき知として考えられていることを意味する。筒井氏のいう「たしなみ」「ふくらみ」を身に付けた人間とは、そうした実践知とは異なる知としての教養が目指す人間像を指すのであろう。

また、そうした「たしなみ」「ふくらみ」を身につけた人間を形成する手段として共通するものを「先人の故知・古典の尊重」としているが、それは古典的な文学・詩歌等の習得を通して、その文化におけるよきもの・美しきものへの感受性を育み、倫理観や美意識を形成するということでもあった。つまりここでの教養教育は〈文化教育〉⁽¹⁵⁾とも言うべき性格を有しているわけである。特に詩歌について言えば(『教養』冊子で柏倉康夫氏が引くアランの言葉が述べているように)「詩の力というものは、教えることに先立って、音とリズムによって、われわれを普遍的な人間のモデルに従うように仕向ける」が故に教育的意義をもつものだと見做すのであれば、そこでは情念や感覚を通じて、もっと言えば「音とリズム」を〈身体〉に吸収し、刻み込むことを通じて人間形成が行われるというのであるから、〈知性〉のみならず〈感性〉の面、また〈言語〉のみならず〈身体〉の次元も大きく関わってくることになる。教養教育に関わる議論ではとかく〈知識〉や〈言語〉ばかりが強調されがちだが、このことは、多くの文化において教養教育に相当する教育活動が、その内に音楽や体育(様々な場に応じての身のこなし、所作、作法、礼法等を広く含むものとしての)を不可欠なものとして位置づけて来たことと大いに関係するであろう。

筒井氏らの研究は、このように、現在からすれば我々が教養教育と見なし得るような様々な時代・社会における教育の営みが、言葉を換えていえば〈文化教育〉でもあったことを教えてくれる。古代ギリシア、中国、イスラームのそれぞれにおいて、学び

身につけるべきものはその時代・社会の文化において「よきもの、美しきもの、知っておくべきもの」と見做されていた事柄であり、それらを身につけた人間が、まさにそのことによって教養ある人士として共通の資格を有し、共通のグループを形成し、共通の土俵でコミュニケーションし、公共的な事柄に携わってゆける点において共通するのである。

リベラル・アーツ教育も、その意味では、ヨーロッパにおける〈文化教育〉としての教養教育の範疇に含めることが出来よう。それはギリシア・ローマ、またその継承者を自任するヨーロッパの歴史・社会・文化に深く根ざしつつ立ち上がってきた概念なのであって、必然的に西欧的〈文化教育〉としての性質をそのなかに色濃く宿さざるを得ない。日本で教養教育が論じられる際にリベラル・アーツの概念がしばしば参照されるのは、明治・大正期における我が国の高等教育界・知的エリート層が西欧の学問・思想に著しく傾倒し、これを移入しようと努めたことによるものであった。しかし、『教養』冊子のような視角から教養教育の有無を問うとするならば、前近代の日本においても、その時代・文化状況に即した〈教養教育〉があったとも云えるわけである。たとえばそれは儒学や仏教や神道の思想や作法であり、また漢詩や和歌のたしなみであり、慣習や慣例に関する知識であり、日本や中国の古典に関する素養であったと考えられよう。また、武家にとっては当然弓馬の術ということが必須の〈教養〉として重視されていたはずである。

教養は公共的領域への参与を志向すると、そのように言うとしても、その「公共」

なるものは常に当の社会の歴史的・文化的文脈のなかで存在しているのであって、そこへの参与のあり方も——同時に教養のあり方も、同じく当の社会の歴史的・文化的文脈と無関係ではあり得ないものであることが改めて確認されよう。

5. 〈教養〉概念の捉え難さ

古典や詩や音楽、所作や作法等の修得・体得——すなわち〈言語〉や〈身体〉を通路として、文化の習得を通じて自己を形成するとともに、自己の属する社会を成り立たせている様々な〈知〉や〈価値〉のネットワークの存在を知り、そのネットワークにアクセスし、またそのネットワークを背景として思考し、判断し、行為する能力を引き出すことが、ここでは目指されていると云えよう。求められるものは、特定の技術や能力、あるいは個々の専門に関わる実践的な知識といったものではなく、そうしたものを活かしてゆくための基盤となり、背景となるレベルの〈知〉ということである。

また、『教養』冊子の諸論文にも共通するように、教養教育を語る際にはしばしば、古典を読み込み、芸術作品に親しむということや、外国語や古代語を修得することの重要性も語られる。これは一方では文化の粹の吸収を通じた、指導者層や知識人層の、すなわちエリートの教養を形成するという面も確かに有するが、しかしこれらの学習を単にそれだけの意義しか持たないものと片付けてしまうわけには行かないであろう。

そこには文化の継承ばかりではなく、むしろ言語や古典の修得を通じて異なる時代・異なる文化と出会うことで、自身や、自身の属する文化を相対化し客観視できる

能力を養うとともに、異なる物の見方・考え方に触れることを通じて、広い視野や深い思考能力を培う契機もまた存在していると見ることができる。こうした発想は今日でもしばしば唱えられるところで、たとえば外国語教育については「異なる言語を媒介とした異文化理解とは、単なる外国語の運用技術の習得を意味するのではなく、それを通して絶対的な自己中心、自文化中心の発想から、相対的な世界認識の仕方への脱皮を促すものとなる」⁽¹⁶⁾、「言語の構造・慣習を知ることとおして、自／他の思考法のちがい、それぞれの知的アイデンティティについての認識を高めるために、外国語を学ぶのが「教養としての外国語教育」です」⁽¹⁷⁾ というような主張がある。同じことは外国語教育に限らず、様々な分野の学問や芸術との関わりについても、あるいは旅行や社会生活を通じた「異なる社会」「異なるひとびと」との関わりについても云えることであろう。

知的訓練を通じた思考力と判断力の養成、また自他を客観的に理解し、相互の交流や共存を志向する態度の涵養ということ——これは今日において特に有力な教養概念のひとつである。冒頭で確認したように、中教審の「教養答申」も、教養を「個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体」としてその社会経験や知的訓練を通じた思考力や価値観の形成を説き、また「異文化との相互交流を通じて、自分とは何かを考え、自己を確立するとともに、自分と異なる人や社会や文化などを理解し、これらを尊重しながら共に生きていく姿勢を身に付けるこ

と」の重要性を説いていた。

こうした点に着目すれば、〈文化教育〉的な意味での教養は、他の階層との差異化を促進し、その差異化の上に成り立つ面を有すると同時に、教養を身につけることによって（異文化との出会いや学びがそこに加えられるときにはなおさら）、人間がともすれば陥りがちな閉鎖性を克服し、他者とのコミュニケーションと協働を可能にする「共通の場」を形成する契機としても働きうるものとして、二面的な様相を呈していることがわかる。〈文化教育〉としての教養教育にせよ、ヨーロッパのリベラル・アーツ教育にせよ、そこにはこうしたふたつのベクトルを異にする志向が、緊張関係を孕みつつ伏在しているのである。それは一方で境界を作り出し、自らを特権化・差異化しようとする側面をもちながら、しかし一方で、自他の立場の相違や専門の違いを乗り越えてコミュニケーションとコラボレートを可能とする越境性を発揮する場としても観念することができる。

新しい教養概念を模索する議論のなかには、しばしば前者のエリートイズム的・貴族主義的偏向と閉鎖性の側面を批判する（あるいは、大衆化に伴いそうした性格が失われつつあることを指摘する）と同時に、後者の側面の重要性を強調するものが見られる。たとえば内田樹氏は教養を「自分と共通の言語や共通の価値の度量衡をもたないもの」とのコミュニケーション能力、すなわち「他者とコラボレーション」する能力と規定している⁽¹⁸⁾。また、佐藤学氏の言う「市民的教養」においても、上述の差異化・特権化の側面は退けられ、広く市民が公共的領域に参与するための基礎的素養

ということが前面に押し出される。これらの教養観は、民主主義や人権思想を前提とした社会・政治観、脱工業化段階に入りつつある産業構造、高等教育のユニバーサル化、国境を越えた連携を必要とする環境問題への認識等々が、少なくとも先進国においてほぼ一般化しつつある社会状況を背景として浮かび上がってきたものであろう。

このように、教養概念自体が複数の異なる（ときには相矛盾しかねないような）側面を含んでいる。加えて、歴史のなかにおいて、〈文化〉の動揺・変容や、社会構造の大きな変化・転換に伴い、教養概念の捉え方や重視される側面も大きく変化して来たのだし、今も変化しつつある。今日の流動的な社会のなかには、その動揺と混乱が未だ去らざるなかにあるが故に、諸々の論者の論ずる教養概念は、大別すれば佐藤氏のいう「リベラル・アーツ」型と「一般教養」型の、また飯吉氏の示した8つの類型の間で、力点をさまざまにおきながら揺れ動いているばかりか、そこに個々の論者が抱く理想や価値観も複雑に絡み合い、結果、教養についての議論は多種多様となり、これを明確に規定することがいよいよ困難な様相を呈しつつあるのではないかと思われる。

6. 常に捉え返されるものとしての〈教養〉

実際、今日においては〈文化〉も、そしてそれ故に当然〈教養〉もまた、決して自明なものとしては語り得ない状況にある。そもそも文化が文化として——すなわち対象化され、捉え返された概念としてあるのではなく、意識せざる自明の生き方・在り

方として存在した時代、そしてそのなかに生きる人々にとって、自分はどのように生きるべきか、またそのために学び身につけるべき事柄は何かということが自明であった時代には、〈文化〉〈教養〉という言葉は用いられ難い。むしろそれが動揺した時代、混乱した時代、失われた時代にあつてこそ、〈文化〉にせよ〈教養〉にせよ人々は改めてそのあり方を問い、様々な理想をその言葉に込めつつ希求するのである⁽¹⁹⁾。

たとえば阿部謹也氏によると、〈教養〉という概念は、十二世紀頃のヨーロッパにおける都市文明の成立に伴い、人々が新たな職業選択の可能性に直面して「いかに生きるか」を改めて問い直さなければならなくなった状況において登場したという⁽²⁰⁾。また清水真木氏は、市民社会の成立に伴い、人々の生活が政治の世界（公共圏）、経済の世界（私有圏）、家庭に関する世界（親密圏）の三層に分裂するに至って、これらを通底する「自分とは何か」を問い直すなかで〈教養〉という概念が生まれたと指摘する⁽²¹⁾。こうした〈教養〉概念自体の新しさについては留意しておく必要がある。

そういう観点からすれば、『教養』冊子は、古代ギリシア、中国、イスラーム各時代各地域における教養を論ずるが、厳密に言えばそれは「今日の〈教養〉に対応するものを、あえてそれらの時代・地域から引き出すとすれば、それは何か？」という問いに答えるかたちで引き出されてきた抽出物であるとも云えよう。言いかえればそこで抽出された〈教養〉の共通内容として筒井氏が提示して見せるものは、時代と地域を越えた普遍的な教養概念というよりは、今日の我々がイメージする〈教養〉を、各

時代と地域に投影したものであるとも言えるわけである。従って、今日私たちが考えるような教養概念が、例えば古代ギリシアや古代中国に既にしてそっくりそのまま存在し、〈教養教育〉という意識のもとに人材養成が行われていたわけではないのだということは、当然念頭においておく必要がある。教養教育が〈文化教育〉としての側面を持っていると筆者は述べたが、それもまた、今日の我々がこの『教養』冊子のなかで報告されている諸事例を通覧し、改めて捉え直すなかから指摘できる事柄として提示しているのである。

更に〈文化〉は、同じ「ヨーロッパ」「中国」「日本」の中にあってさえ、時代、地域、それを担う社会集団・階層によって、それぞれその様相を異にして現れているものである。たとえば阿部氏は、ヨーロッパの知識人、教養市民層が担った「個人の教養」と、職人、農民層が担った「集団の教養」とを区別した上で、前者においては古典や哲学的精神の希求に見られるように言葉が大きな役割を担い、後者においては身振りや振る舞いが何よりも重要な意義を持ったことを論じている。そして阿部氏は、これらを包括して「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のためになにができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうと努力している状況」という教養概念を提示している⁽²²⁾。こうした視点から見れば、筒井氏の『教養』冊子の描き出す〈教養〉のあり方は、それぞれの社会において指導者層に位置するひとびとの〈教養〉概念であり、その社会全体のなかでの〈教養〉の一部を抽出したものに過ぎないとも指摘し得るわけである。従って、その社会のなか

でも、阿部氏のいう「農業などの伝統的職業に従事していた人々」の間では、「集団の教養」ともいうべきものが、また異なる様相を見せつつ強固に存在し続けていたことは想像に難くない。

それ故、〈文化教育〉としての教養教育という観点に立つならば、ある普遍的な、固定した体系としての〈教養〉が、過去から現在まで姿を変えることなくそのままに継承されてきたということにはならない。むしろ、絶えず変容し続け、多様に展開し、種々の階層や集団によって担われてきた〈諸文化〉のなかから、現在の我々にとって範型と見るべきもの、想起すべきもの、受け継ぐべきものとはなにかという意識のもと取捨選択し、あるいは統合・包括し、あるいは再解釈・再定置することを通して、ある一定の〈教養〉概念が立ち上げられるとも云えよう。

とすれば、今や〈教養〉という概念は(〈文化〉や〈伝統〉もまたそうであるように)、常に〈捉え返されたもの〉であり、〈捉え返され続けるもの〉である。〈教養〉は、そもそも〈教養〉とは一体何なのか、という問いと決して切り離しては語られ得ない何かである。従って、それに対する回答も、問いかける者の視点や意識によって、またその問いが発せられる時代や文化の状況によって、大いに制約され、変動する面を有していることには注意が必要であろう。

今日、我々が普遍的・固定的なものとしての〈教養〉を設定することは不可能であるし、望ましいことでもないであろう。それ故、まさしくここにおいて、それぞれの大学が自らに改めて「教養とは何か」という問いかけを行い、各々の見識を示してゆ

かねばならないこととなる。

おわりに

教養概念がこのような変容と混乱のなかにある現状にあって、大学における教養教育のあり方を考える際にもまた、私たちは、どのように教養を捉えるかという課題を突きつけられる。教養については様々な視点から論じられているが、大学はそうした議論を踏まえた上で、自らの拠って立つ〈教養〉概念を構築し、それに則った教育活動を行う必要に迫られていると言えよう。

確かに、大筋から言えば佐藤氏のいうように、「リベラル・アーツ」型の教養教育から、「市民的教養」の教養教育へという流れがあることは恐らく当たっている。その一方で、産業界からの人材養成の方向性に対する注文は今後も一層強まるであろうし、それに応えるかたちでの教養教育を実践しようとする流れも加速すると思われる⁽²³⁾。飯吉氏によると、ここで産業界が新卒の大学生に求めている能力は所謂「即戦力」とは異なり、思考力や判断力に関わる、より基礎的で汎用的な能力であるとされているが、同時に、企業で働くことを念頭に置いた実践的な知識やコミュニケーション能力、広くは社会常識一般にわたるものまで〈教養〉に含めて、それらの修得を身につけることを目指す動きも今後一層高まってゆくであろう。特に「実学」的志向をその目的・理念に置く大学（たとえば産業、経済、商業、情報系の諸大学）はこうした教養概念を採用し、それに則って教育活動を行うこととなろう。

今後大学としては、如上の動きに自ら加わってゆく傾向が主流となるもの

と考えられる。それは飯吉氏が仮説的提案として示した方向に重なるし、また冒頭で確認した中教審の諸答申の示す方向性とも一致する。しかし、それでもなお「リベラル・アーツ」型の、人文主義的な教養理念を継承し、活かしてゆこうとする態度も当然あり得る。もっともその際には、こうした教養概念が、今後の日本社会においても有効性を持ち得るものであることを弁証し、それを積極的に大学の建学理念や、ポリシー、カリキュラム等々で発信してゆく必要があろう。

たとえば、既に述べたように、公共的な事柄に参加してゆくための素養、社会の担い手たるべき者が身につけるべき素養という点においては、リベラル・アーツも一般教養も共通していると言える。教養教育とは何かを考えると、この視点は一つの柱となろう。そこにおいて「市民的教養」という考え方は確かに有力な教養観としてクローズアップされてくるであろうが、しかしその「市民的教養」にしても、畢竟はその社会の土台をなし、背景をなす歴史的・文化的な文脈との関わりの中においてこそ、初めて具体的な実践・展開・活用が可能となるのであって、無色透明にして抽象的な「市民的教養」なるものがそれ自体として存在し得るわけではない。その意味において〈文化教育〉的な教養概念は（具体的な教育内容については〈文化〉の多面性や歴史性、また様々な〈異文化〉との交流を前提としての改善・深化・発展を要するにせよ）決してその意義を失うことは無いのであって、現在でも重要なものとして存在し続けている。そして大学という場合は、そうした教養の知的・物的な資産を蓄積し、

伝達し、活かすという点において、依然大きな役割を担い得る筈なのである。

それ故、実際には多くの大学が、今日の教養教育が一般教育的・市民教育的傾向へと向かうものであることを認め、これを踏まえながらも、しかしそこにかつての「リベラル・アーツ的」な教養の有益な側面を活かしてゆくことを考えようとするものと思われる。その課題が特に切実なものとなり得るのは「リベラル・アーツ」的教養教育を理念として有する大学であることはもちろんであるが、それ以外にも、たとえば伝統的な教育理念を掲げる大学、あるいは宗教的な理想を理念として掲げるような大学もまたこのことと無縁ではいられないであろう。これらの大学はその教育方針においても、教育内容においても、歴史的・伝統的・古典的な知的資産をどのように現代に活かすかということや常に自らに問わざるを得ないし、また人文的教養のひとつの大きな柱であった「人格の陶冶」という考え方もその理念の根幹に関わるものとして掲げている場合が少なくないからである。そこでは、伝統というものが過去のものとしてうち捨てられるのではなく、むしろ今日、今後においても（様々な変容や捉え返し、再解釈を経つつも）依然重要な意義を持ちうるものであることを弁証し、これを具体化してゆく手続きが必要となるであろう。

「市民的教養」や、産業界の提出する社会人の基礎能力といった概念は、現代社会の政治的・経済的な状況を踏まえて、それに相応しい人間のあり方、流動性著しい現代社会のなかで適切に振る舞い、対応できるようなあり方を求めるなかから立ち上

がってきた方向性であった。だが、上に述べたように、人文的教養においても、それを活かしてゆくべき場としての現代社会の状況や、そこにおいて我々が直面する危機や課題にどう対峙するかということは同様に問題となり得るわけである。

以上のことから、大学が自らの〈教養〉観、〈教養教育〉観を確立するに際しては、ひとつにはその大学の拠って立つ「理念」「価値」を明確にすることが問われ、今ひとつは現代の社会状況、時代状況をどう考えるかということが問われることとなる。その時代状況のなかで、自らの「理念」「価値」をどう活かすかという問題が、大学の教養教育の理念と方法の基底に横たわっている。その意味で、たとえば〈建学の精神〉や〈大学の理念〉は、その大学における〈教養教育〉の理念と実践にも深く関わって来ざるを得ないであろう。また、教養教育をどの程度のレベルにおいて実践するか——あるいは、そもそも〈教養教育〉以前に、その前提をなす言語リテラシー・コミュニケーション能力等の一層基礎的な知的訓練をこそ重視すべきではないか（あるいは、現代の〈教養教育〉の力点をむしろそこに置くべきではないか）、というような問題についても、大学の教育方針や特色、また受け入れた学生のレディネスの差異によって様々な立場があり得る。

どのような立場をとるにせよ、今後の大学は〈社会〉〈文化〉〈公共性〉〈教養〉といった様々な事柄について自前の見識を持つと同時に、社会のなかで自らの果たし得る役割について一定のビジョンを確立することが一層求められるようになるだろう。

注

- (1) 筒井清忠『日本型「教養」の運命』岩波現代文庫・平成21年（単行本は平成7年）
- (2) 筒井清忠『新しい教養を求めて』中央公論新社・平成12年
- (3) 飯吉弘子「『21世紀型』教養教育の再検討」(『教育学研究』76巻4号・平成21年)
- (4) 佐藤学「教養の危機」(『世界思想』平成13年春・28号)
- (5) 佐藤学「市民的教養とは何か？」(神戸女学院大学文学部総合文化学科編『教養教育は進化する』冬弓舎・平成17年)
- (6) 前掲書(5)
- (7) 筒井清忠氏は、「明治期を通じて「教養」という言葉は「教育」とほぼ同じ意味で使われて」おり、Bildungの訳語として当てられていたのは「修養」であったと指摘している。そして、「教養」という言葉と理念を「修養」の中から自立させて最初に使った例として、大正6年に書かれた和辻哲郎の論考を挙げている。前掲書(1)
- (8) 上垣豊「大学史のなかで教養教育を考える—学士課程教育に関する覚書—」(『社会科学研究年報』36号・龍谷大学・平成18年)
- (9) 帝国大学令第1条「帝国大学ハ国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攷究スルヲ以テ目的トス」にそのことは明らかである。
- (10) 寺崎昌男『大学改革 その先を読む』東信堂・平成19年。寺崎氏は、日本が「大学」というシステムを受け入れはじめた1870年代後半、陸・海軍省や工部省、司法省等の中央官庁が次々と専門教育機関を作ったことに触れ、「高等学校の主流を実業官庁が形づくっていったことは、とても大きなポイントです。日本の大学教育は最初から実学教育をやるという刻印を受けたということになるからです」と指摘している。
- (11) 沼田裕之「大学の理念と教養教育」(沼田他『教養の復権』所収・東信堂・平成8年)
- (12) 上垣豊「大学史のなかで教養教育を考える—学士課程教育に関する覚書—」(『社会科学研究年報』36号・龍谷大学・平成18年)
- (13) 本書の収録論文は、中務哲郎「古代ギリシアの教養——教育・自由・民主制」、川合康三「中国の士大夫と古典的教養」、間野英二「前近代のイスラーム社会における「教養」」、柏倉康夫「教養はなんのために——現代フランスの教育事情」、筒井清忠「教養の新生に向けて」
- (14) 筒井清忠「教養の新生に向けて」(前掲書(13)所収)
- (15) やや曖昧な語感であるが、その社会において、身につけることが望ましいと考えられている人文的な知識、慣習や作法、美感や倫理観の教育・継承を通して人格形成を図る営みとして〈文化教育〉の語を用いておく。当然ながらこうした教育においては、時として外来の文物にその範が求められることもある。たとえば我が国の知識人にとって基礎的な教養として重視されてきた事柄のなかには、時代によって変遷はあるにせよ、仏教や漢学、近代では西洋の思想や文学などが大きなウェイトを占めていた。その意味で〈文化教育〉は、常に文化ナショナリズム的な観念を伴うものとは限らない（無論、文化ナショナリズムが旺盛な時代・社会状況においては、〈文化教育〉としての教養教育の内容にもそうした視点が反映することは十分あり得るが）。
- (16) 溝上由紀・柴田昇「『異文化理解』と外国語教育—教養教育の一形態として—」(『愛知江南短期大学紀要』第38号・平成21年)
- (17) 仲正昌樹『教養主義復権論』明月堂書店・平成22年
- (18) 内田樹『街場の教育論』ミシマ社・平成20年
- (19) 安西和博「知識と教養——現代における教養の可能性」(前掲書(11)所収)
- (20) 阿部謹也『「教養」とは何か』講談社現代新書・平成9年
- (21) 清水真木『これが「教養」だ』新潮新書・平成22年

(22) 前掲書(20)

(23) たとえば厚生労働省は「若年者就職基礎能力」(平成18年)において、また経済産業省は「社会人基礎力」(平成18年)において、身に付けることが望ましい能力を提起しており、こうした意味での〈教養教育〉の参考指針と見做してよいものと考えられる。

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

【要 旨】

現在、日本の各大学では大学生の学びを支援する学修支援センターが設置され、また設置されつつある。本稿は、大学における学修支援の歴史と内容について概観し、他大学で実施されている学修支援の調査報告に基づき、いかなる学修支援がなされるべきなのかを明らかにし、國學院大學における学修支援に何が求められているのかについての考察を試みた。加えて、本学の学修支援センター相談室において行った学生と面談によって明らかになった本学の学生が抱える悩みについても報告を行い、学修相談から見えてきた課題について述べたものである。

【キーワード】

学修支援・初年次教育・リメディアル教育・学修支援センター・学生相談

1. はじめに

現在、日本の高等教育機関の多くが学修支援センターを設置している。このセンターは、当初は中等教育レベルの教育内容を十分に理解していない学生に対し、補習教育を行う意味合いが強かったが、現在において求められる役割としては、補習教育、入学前教育、初年次教育、恒常的な学修面での相談、障害を抱える学生に対する支援等多岐にわたる。國學院大學においても、平成21年度に教育開発推進機構が発足したのに伴い、学修支援センターが設置された。本センターは國學院大學において初めて設置された学修支援担当部署であり、國學院大學における恒常的な学修支援体制の構築が求められている。本稿では、これまでに学修支援センターで行ってきた学修支援業務の振り返りと他大学の学修支援事例を検証することによって、今後本学における学

修支援がいかになされるべきかの考察を試みたい。

2. 学修支援とは何か—学修支援の概念について—

大学での学修支援⁽¹⁾の歴史は意外にも古く、大学入学以前の教育を大学が補完する必要を感じたのは、19世紀のアメリカであった。およそ150年も前から、アメリカの各大学が期待する学力レベルに達していない学生の問題は存在していたのである。また、課外学習（自主学習）における学びの支援については、1636年に創立されたハーバード大学において、すでに創立当時からチューター（TA）制度を設け、個別にはあるが学生の学修支援を行っていた。その後、1913年までには350の大学がカレッジ準備学科という大学で学ぶ準備期間を設置していった。1960年代にはオープンアドミッション（非選抜入学）が開

始され、大学・短大への進学を希望すれば無試験で入学できるようになった。1970年代になると、高校の教育内容の緩和により、卒業要件の低減や自動的進学、宿題量の削減がなされ、これらが学生の学力低下に拍車をかけた。1980～1990年は大学のユニバーサル化による学生の多様化が背景となって、経済的理由や学習習慣の欠如により、学生が大学から離れるようになっていった。こういった大学を取り巻く環境が変化する歴史の中で、大学における学修支援体制が構築されていったと考えられる⁽²⁾。

アメリカ型の学修支援には、大きく「補習教育」と「初年次教育」があり、二つの領域区分は必ずしも明確ではない。端的に言えば、「補習教育」は、高校以前の学習内容の復習であり、学生が大学で学ぶに当たっての学力不足を補うものである。また、「初年次教育」は、主に新入生を対象にした、高校までの学習方法と大学での学びとの差異を埋めるためのものである。これらの教育を効率よく遂行させていくために、各大学では学修支援センターが設置されていったのである。山田礼子氏は、こういった学生の多様化に対処すべく取り入れられている科目が「フレッシュマン・セミナー」と呼称され、1970年代以降各大学に展開していったことを報告し、さらにフレッシュマン・セミナーの提供形態を五つに分類し、次のように述べる。

- 1), オリエンテーション拡大型 (72. 2%)
- 2), 学問的セミナー型 (学部・学科共通内容) (11. 3%)

- 3), 学問的セミナー型 (学部・学科裁量内容) (7. 8%)
- 4), スタディスキル型 (5%)
- 5), その他 (3. 8%)

(引用者注：括弧内の数字は全大学における割合を示す)

オリエンテーション型であれ、学部・学科で共通カリキュラムを構築し学問的セミナー形式で進めて行く場合であれ、学習技術に重点を置いたセミナーであるにせよ、学生が学業と学生生活を含めた社会生活の両面で、より充実した生活を過ごせるように支援すること、大学というコミュニティの一員であるという感覚を学生同士が共有することがフレッシュマン・セミナーの目的であるといえる。学習技術の向上だけに重点を置いただけでは、社会生活・人間関係スキルに疎い近年の学生の実態とはかけ離れたカリキュラムに陥る危険性があり、一方でオリエンテーションのみに焦点を当てたとしても、大学での学問生活に不可欠な技能を獲得することは困難であるという認識にもとづいて、フレッシュマン・セミナーはオリエンテーション的要素・学問的要素・青年心理的要素を統合した内容であることが特徴であろう⁽³⁾。

ここでは、当初必要とされていた学生の学力不足を補うための学修支援が、オリエンテーション型、学問的セミナー型といった多様な内容を提供することで、学生がより充実した学生生活を過ごせるような支援に変化していることが注目される。しかし、これは当初の基礎学力の不足を補う学修支援がないがしろにされたのではなく、むしろ

ろ社会生活や人間関係スキルを修得することと学習技術の向上とは、密接不可分なものなのであると述べている。これは、本学での学生相談に照らしてみても、大いに共感するところである。

次に「補習教育」についてであるが、「補習教育」とは基本的にはリーディング（読み）・ライティング（書き）・数学の「3R's」を指していたが、1960年代後半からその枠組みが拡大し、「成人基礎教育」レベルのプログラムや、さらには「スタディスキルズ」も含まれるようになった。この流れに伴い、補習教育プログラムの呼称が、remedial（治療）という「補習教育」を学ぶ学生の欠点を強調するようなものからdevelopment（発達）へと、学生の学習面だけに終始せず、学生の人生プロセスを重視するものへと変化していった。なお、現在この「補習教育」の平均的な修学年数は1年未満、単位については7割の大学が認定している。また、四分の三の大学及び高等教育機関が必修科目としている。

次に、日本において学修支援が必要となった背景について見てみよう。谷川裕稔氏は①進学率の上昇による大学・短大のユニバーサル化、②高校教育の多様化、③大学入試の少科目化、の三つを挙げている⁽⁴⁾。

①は少子化と進学率の上昇により、平成21年に大学は全入時代を迎えた。その結果、従来であれば大学進学を希望しなかった（あるいは出来なかった）低学力の、従来では大学に入れなかった学生が多数入学するようになったことが背景にある。②は、平成15年より導入された現行の学習指導要領にて、卒業総履修単位数と卒業必修科目単位数が減少された。さらに、科目選択制

を導入した高校では生徒が自由に科目を選択できるようになった。これにより、従来よりも学校での学びの時間が少なく、また学んでいない科目の多い学生が入学するようになった。物理を学んでいない工学部学生、生物を学んでいない農学部学生が出現する所以である。最後に③については、①の大学全入時代を迎え、私立大学・短大にとって学生の確保が死活問題となった。そこで、受験生を確保するために受験科目を減らし、受験生が受けやすい（という印象を持つ）入試が課されるようになった。他にも、自己アピールや課題論文、面接のみで合否を決め、学科試験を課さないAO入試の実施等、大学進学への道が多岐にわたるようになった。

以上の状況をふまえ、大学審議会は平成9年の「高等教育の一層の改善について（答申）」において、「各大学等においては、高等学校のカリキュラムの動向や学生の実態を踏まえつつ、当該大学の授業を受けるために必要な科目については、高等学校での履修を求めるなどの方法により、入学前に学生が学習すべき内容に関する情報提供に努めるとともに、入学後、必要に応じて学生の履修歴等に対応した補習教育を実施するなどの工夫を通じて、中等教育から高等教育への移行を円滑に進めることが求められる。」と、補習教育が実施されることを大学に求め、さらに、「現在、学部教育の質の確保や学生の質の保証が、社会からも厳しく求められており、この面からも学習成果の評価について一層の検討が必要となっている。」としたことから、大学は受け入れた学生の学力を保証する必要が生じたのである。このような現状に対し、大学

はどのような対策をとったのだろうか。次に、他大学における学修支援の実践例を例示しよう。

3、他大学における学修支援実践例について

筆者はこれまで、日本リメディアル教育学会第5回全国大会、第6回全国大会（それぞれ平成21年、22年に開催）に参加し、各大学で実施されている様々なリメディアル教育や学修支援について調査を行った。日本リメディアル教育学会は平成17年に設立された教育学会であり、設立要旨には次のようにある。

近年、18歳人口の減少、大学入試の多様化などにより大学入学者選抜競争が緩和され、文系、理系を問わず大学生の基礎学力の低下が問題になっています。その結果、大学の授業の理解が十分でない学生が多数在籍する大学が増加しています。また、新入生の基礎学力の状況を見ると、最近は同じ大学・学部・学科に入学する学生の間でもかなりの学力の差が生じているのが現状です。大学での教育を成立させるためには、新入生に対する客観的な基礎学力の測定、そして学力が一定の水準に達しない場合のリメディアル教育が必要です。しかし、従来これらの学生を対象とした調査・研究が十分に行われておらず、学力低下の急激な進行の中で、対象とする学生の増加に各大学現場での支援が追いついていません。

大学に在籍する学生の中に、基礎学力が

大学の授業を理解するのに十分ではないものが多数いるという指摘については、これまで見てきたように学修支援体制が求められた背景と合致する。続けて、その基礎学力の状況は同じ学部学科、また同学年の間にあってもかなりの差が生じている現状があるとし、これらの学生に対してリメディアル教育を行わなければならないが、現場での支援が追いついていない。以上の現状をふまえ、各大学で実施されたリメディアル教育における「具体的な成功事例の研究、啓蒙活動報告や社会への提言などを行う場」として設立されたのが日本リメディアル教育学会なのである。筆者は、本学会において先駆的な取り組みや画期的な支援体制について知ることができ、多くのリメディアル教育、学修支援に携わる大学教職員と知り合うことが出来た。その結果、平成22年10月には日本工業大学学修支援センターへのヒアリングも行い、学修支援の先駆的な取り組みの実際をつぶさに見学し、大いに啓発された。そこで、本学会での発表・報告を中心に、他大学で実施されている学修支援体制について見てゆきたい。

今回取り上げる大学は、補習教育の実践例として①九州情報大学と②帝塚山大学。初年次教育の実践例として③大手前大学。学修支援センターにおける取り組み、及び学生相談に関する実践例として④四国大学と⑤日本工業大学である。

①九州情報大学における取り組み

九州情報大学では、学生の基礎学力向上を目指し、国語・漢字、日本語文章能力に関して取り組みを行っている。この背景としては、「ここ数年、少子化などによる進

学率の増加及び入試形態の多様化により、大学生の学力低下や学習意欲の欠如などにより、「教養を学んで、専門の知識を身に付けて…」という大学本来の価値が失われつつある。⁽⁵⁾と、従来の大学における学びが維持できなくなったことにあるとしている。こういった学生を受け入れたため、学生間に学力やスタディスキルの差異が生じ、中には優秀な学生もいるが、基礎学力が養われていない学生は授業で用いる言葉が理解できず、従来の方式による授業が成立しなくなってしまった。このような現状を踏まえ、国語能力がすべての分野の基礎であろうという立場に立って、学修への動機付けや学力の底上げをはかることにし、「基礎学力」という名称から受ける劣等感や「大学生になってなぜそんなことを学ばなければならないのか」、という学生の自尊心から生じる反発を無くすために「キャリア開発」をキーワードとして取り組むこととした。

この「キャリア開発」に取り組むにあたり、各教員がそれぞれの専門領域にとらわれず一丸となり、国語の基礎は漢字であるという意識のもと、「漢字教育」をテーマに掲げ、さらにそれを発展させて「文章表現」を目標とした。その目標として以下のものがあがった。

- ・学修を通じて教養を学び、知識を身につけさせる。
- ・大学生活の充実をはかり、学修習慣を身につけ大学に来させる。
- ・学生定員が少ないことを利用し、学生と教員との距離を近づける。
- ・大学卒業後も社会で生きていける「人

間力」を身につけさせる。

そこで、一年生は漢字力や学修習慣を身につけさせ、二年生では文章読解と要約の訓練を行い、三年生では作文能力を身につけさせるという学修の段階を用意した。このようにして、最初は教職員が助けるが最終的には自己学習に進めるようなプログラムを組んだ。この活動により、受講した学生は学年があがるにつれ、学修意欲や問題正答率が向上していった。これは一定の成果といえよう。この「キャリア開発」は学生へのフィードバックを重要視して行われている。学生の自己学習を促すきっかけとなるからである。また、教職員も「キャリア開発」に携わる数人のみが抱え込むことの無いように、分科会を通して構造的な支援体制を取り、教員側の負担を軽減している。また、学生に課す問題はあまり複雑にならず簡単でわかりやすいものにしたことにより、学生の自己学習を可能なものにし、抵抗感無く学習に取り組めるようになった。

②帝塚山大学の取り組み

帝塚山大学では、平成18年（2006年）に授業の受け方、ノートのとめ方、レポートの書き方の指導を目的に「リメディアル教育支援室」を設置した。同時に2年生以上を対象にした「日本語基礎講座」の【理解編】と【表現編】という、漢字や語彙の使い方、文章作成の指導を行うリメディアル科目が開講された。しかし、支援室の学生からの認知度は低く、来室の呼びかけを行っている授業の受講生が1、2名訪れる程度であったという。そこで、一年後の平成19年（2007年）には、学生に支援室の目的を明確に示すために名称を「学習支援室」

と変更した。さらに、英語教員もスタッフとして加わり、中高の英語学習の基礎から復習するリメディアル科目も開講された。これによって、日本語力の基礎と英語力を補うリメディアル科目とそれをフォローする「学習支援室」という体制が整えられた。

帝塚山大学では、学生の「学習支援室」の利用率を上げるために、様々な試みがなされている。前期後期の試験前に実施される「試験直前相談会」では、受験の方法やレポートの書き方を、教員と大学院生が指導にあっている。また、指導する者の専門外の科目については、専門教員への橋渡しや、過去問等を参照しながらのアドバイスを行っている。他に『帝塚山大学の歩き方』というハンドブックを作成し、履修登録の仕方、授業の受け方や成績、単位についての説明等、新入生のオリエンテーションの案内書として活用されている。確かに、現在の大学は学生の多様化に対応するかのよう履修登録や成績の出し方が複雑になってしまっており、入学直後のフォローアップの必要性はどここの大学でも感じているようである。今後の課題としては、やはり支援室という学生と直接対面して相談に当たる以上、学生が個別の悩みを持って訪れることもあり、それについてどう対応するかということが挙げられている。奥村玲香氏、野村和代氏は次のように述べる。

現在の大きな課題のひとつは、学生をどこまでサポートするのかということである。悩み相談に訪れる学生も多いが、それは「学習」の支援とは異なる。しかし、そのような学生をすべて断ち切ることは困難である。学習支援

と生活支援のラインをどこで引くかについては考えなければならない問題でもある。

学生の相談に向かうとき、学習に関する相談と生活に関する相談を明確に分けることは難しい。学修面での意欲向上には、生活環境や人間関係が密接に関係してくるからである。しかし、相談しやすい環境を整えようとすれば、相談者は学生の持ち込む相談をまずは聞くという姿勢を取らざるを得ない。一方、学生が相談を持ちかけてきたときに、「ここはそういう相談事を受け付ける場ではないのだ」といって聞き入れなければ、学生との信頼関係を構築するのが非常に困難になる。今後の課題としては、学修支援の体制の一層の強化が求められるのだろう⁽⁶⁾。

③大手前大学における取り組み

学生の多様化に対応すべく、とくに初年次において、一見すると問題のなさそうな「放っておかれる」学生についての学修支援体制をいかにして構築するかを課題として取り組んでいる。学修意欲の低い学生にはスクールカウンセラーによるフォローを行い、高い学生には授業よりレベルの高い課題を課す「課題マラソン」を行い、中程度の学生には自習室での自主学習を支援する体制を整えている。

また、初年次必修科目である「フレッシュマンセミナー」を担当する教員に対しては、「ショートFD」(1限が始まる前と2限終了後に行われる教員同士のミーティング)を行い、これによって学生に関する情報共有を行っている。この初年次必修科目は1

クラス20人程度の少人数制を敷き、到達目標別コース編成、計画的で着実なステップアップを目指すターム等を導入し、学生の完全参加・完全習得を目指している。さらに入学前教育では、携帯電話対応型LMS「確認くん」を導入し、課題提出やスクーリングを行った。この「確認くん」は教員とやりとりできるメッセージ機能や各授業の出欠を確認できる出欠スタンプ、eポートフォリオ（ブログ）機能があり、これをすべて学習支援センターで一元管理している、特にeポートフォリオでは授業の最後の5分で記入させ、その記録には教員、学生が自由にコメントできるようになっている。

その他の学修支援としては、欠席がちな学生に対してスクールカウンセラーから電話をかけて面談を行い、その後適切な部署に対応を求めるようにしている。また、自習室では大学院生等からなるチューターによる学修支援体制をとり、未取得部分を見つけてフォローするようにしている。このチューターによる支援は、教員よりも学生に近い立場からの支援であるため、教員が授業中や授業外で接したのでは現れてこない学生の問題や悩みを発見することもある。

このように、初年次における科目間の連携や、学生の学習データを一元管理するといったセンターの役割、またセンターとスクールカウンセラーやチューターによる学修支援の連携により、全ての学生を「放っておかない」ことが可能になったのだとしている⁽⁷⁾。

④四国大学における取り組み

四国大学には、平成21年度より午前9時

から午後5時まで開いている学修支援センターが設置された。この学修支援センターは常時スタッフがセンターに待機していることが大前提であり、学生からの要請による個別の教科に関する指導や学修相談、またセンター主催の資格試験の実施等が主な業務として挙げられる。センター内はグループ学修を行う空間、ソファを置いたリラククスできる空間があり、スタッフルームと分けられ、学生は受付にてカードに利用種別を記入してセンターを利用している。また、特徴的なのは飲み物のサービスがあること、また持ち込みによる飲食が認められていることである。これについては、学生がセンターを躊躇無く利用するための導入剤の役割を果たしているようだ。こういったサービスは、ともすればただ「何か飲みに行こう」、くらいにしか考えていない学生も出てくるが、そんな風に気軽にセンターを利用していた学生が、問題を抱えたときにスタッフに気軽に話しやすくなるという効果もあるという。これについては、必ずしも学修支援として良い状況とは言えないかもしれないが、いざとなれば学生から話しやすいという雰囲気作りには大きな役割を果たしている。学修支援センターの大きな課題の一つには、学生の利用しやすさが挙げられる。どんなに立派な設備や十分なスタッフが用意できても、学生が利用したくない、利用しにくいセンターでは設置した意味をなさない。学修支援をうたうのであれば、学生が利用しないと意味がないからである。この点に関して言えば、四国大学の学修支援センターは学生の利用について非常に効果を上げていると言うことが出来よう。他にも、下坂氏は

センターの役割として考えられることを次にように述べている。

センタースタッフは学生と直接の上下関係がない。たとえば、学生は学科の教員に言えない苦情をセンタースタッフに話すことがある。スタッフはその話を否定せず、かといって全面的に見方になるというわけでもなく聴く。ただしスタッフが学生の苦情を取り上げすぎないのもよくない。当然、必要に応じて学科への連絡を行う必要はある。あくまでも中立の立場という意識が必要かもしれない⁽⁸⁾。

大学での学びのステージに、学生と教員、そしてあらたに学修支援センターが加わった意味を、簡潔であるが非常に明確に述べている。学生の言い分を聞くだけでもだめであるが、お説教をして尻を叩いても学生はついてこない。学修支援とは、いま目の前にいる学生がいかなる問題を抱えて学修面での支援を必要としているのかを絶えず考えていかなければならないのである⁽⁹⁾。

⑤日本工業大学における取り組み

日本工業大学は、退学者の増加を受けて平成17年に学修支援センターを設置した。学修支援センターの理念は、学修支援センターが提供するサービスは、学生が問題解決をするきっかけ作りに過ぎず、センターのスタッフは決して問題解決の代行をしないということである。また、学内で小社会を形成することをセンターの位置づけとしている。そのため、学生に対しては社会化支援と学修支援の二つに沿って支援を行

い、重篤な問題を抱えた学生に対しては個別に対応を行っている。その結果、センター設置後は退学者が減少した。

退学者が減少した理由には、支援体制として学内連携スパイラルを作り、情報を各部署で共有し総合的に問題解決に当たっているからだと考えられる。センター発足当初はなかなか学内からの理解が得られなかったが、最近では学生の家族も協力してくれるようになった。また、学生に対して入学時に人生設計をさせるような環境作りをし、さらには退学者に対しても退学後の生活設計の相談に当たるようにしている。これは、一度でも学生としてかかわった以上、社会人としての基礎が養われるまでは関わり続けていこうというスタッフの強い意志の現れである。学修支援センターで学生の相談に当たるスタッフは社会化エージェントとして位置づけられ、彼らの業務は学生を社会人にさせることである。

今後の課題としては、現在、センターには専任教員が3名、受付には非常勤の職員が2名、チューターが非常勤で10名から20名いるが、先に掲げたセンターの理念がどこまで堅持できるかというものがある。そのためには、センターの全学的な理解が必要であるが、それはシステムやプログラムではなく、学生に対する気持ちが大事なのであり、その気持ちを大事にしてきたからこそこれまでの成果に結びついていると考えられる。その結果、支援を受けた学生が今度は学生サポーターとして支援の手伝いに来ることもあり、これも成果の現れであるといつてよからう⁽¹⁰⁾。

4、本学における学修支援実践報告

従来、國學院大學においてなされた学修支援は各学部学科の裁量によっており、それぞれの学部学科に所属する学生を各教員が支援していた。全学的な取り組みとしては、平成14年にK-SMAPYによるウェブ上での時間割作成システムが導入されたのが嚆矢となろう。その翌年（平成15年）には、K-SMAPY上における教材の公開、受講生に対するお知らせメール機能等の学生と教員をつなぐコミュニケーションツールとしての役割を果たすようになり、現在に至るまで幅広く利用されている。他にも、教務部委員会により成績不振者に対して個別面談を行う「修学相談」が9月と3月に実施され、学生の学修面について個々に相談をして、学生の自主的な努力等を促すような施策がとられている。平成21年には教育開発推進機構が発足し、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センターが設置された。そして、学修支援センターが、國學院大學における学修面について全学的な支援を行うことになった。

当初の課題としては、國學院大學において何が学修支援として求められているのかを調査することが挙げられた。というのも、理系大学・学部のリメディアル教育、初年次教育は数学や物理というように必要とされる内容が明確であるのに対し、文系のそれは何を補習教育として行えばよいのかが不明確であったからだ。そこで、学修支援センター委員会において議論したところ、新聞を読む力、多少かための文章でも読み解いていく忍耐力等があげられた。これらは、日本語力、または日本語運用能力とい

うことができるが、一方、これらの基礎力向上に関しては、各学部学科で実施されている初年次必修科目（たとえば日本文学科の「日本文学概説」や神道文化学部の「神道文化基礎演習」）の授業内容においてある程度はカバーできるものであり、全学的な、学部を横断して実施されるリメディアル教育の策定については今も検討が続けられている。

学生との個別相談については、5月の連休明けにいわゆる五月病対策の一環として欠席がちな学生をピックアップし面談をすることにしたが、当初は相談室のような相談スペースがなかったこともあり、センター委員の教員が相談の対応を行った。その後、9月になると國學院大學渋谷キャンパス3号館が完成し、それに伴い教育開発推進機構も3号館に引っ越した。そして、学修支援センターは学生の授業や学修面に関する相談を受ける場所として学修支援センター相談室（以下、相談室）を開室した。この相談室は、学修面に特化しているとはいえ、常時、特段の予約等を必要とせずに学生の相談を受け付ける場所としては、本学においては初めて設置された部署である⁽¹¹⁾。こちらは、相談に関する準備を経て平成21年10月より、授業期間中は月曜日から金曜日の10:00から18:00まで、長期休暇中は多少時間帯を変更した形で開室し、随時学生の相談を行っている。相談室開室当初は、3号館という新校舎に置かれたことや年度の途中から開いたことにより、学生への周知活動が十分に行われず、半ば開店休業状態であった。この間においては、9月に実施された修学相談に来談しなかった学生をフォローアップする目的で再度の呼び出し

を行い、少しでも多くの学生と相談を行い、本学の学生がどうして成績不振に陥るのかを知ろうと努めた。

その後、年度があらたまり平成22年4月のオリエンテーションの繁忙期には、教務課と上級学年の学生による学生相談員（エルダー・サポーター）と相談室で学生対応の割り振りをを行い、新入生はエルダー・サポーターが、2,3年生は教務課窓口が、そして4年生、留年生、過年度生（5年以上在籍している学生）については相談室が担当することとして対応に当たった。その結果、過年度生はもちろんのこと、新入生の多くが履修登録の相談や質問にやってくるようになり、相談室がやっと学生間において認知され、多くの来談者を得ることになった。そして、5月の欠席がちな学生に対する呼び出し、3月に実施された修学相談のフォローアップによって、相談室はほぼ恒常的な相談業務がなされるようになっていったのである。ところで、相談室で行うこれらの相談は、その大部分が履修に関することと成績に関する問い合わせである。これらは、履修登録期間と試験・レポート提出期間に集中するため、相談内容は履修等に関するものがやや多くなっているのだと考えられる。しかし、この履修登録、つまり1年ないしは半年の授業計画、また時間割作成が十分に出来ない学生が少なからずいることが判明した。これについては、「大学生にもなって時間割ひとつ満足に組めない」と嘆くか、「時間割作成を手厚く支援することで大学での学びに結びつける」ことで学生が授業に立ち向かうあと押しをするか、様々に意見が交わされることと思う。前者は現在本学に学ぶ学生の実態、

現実を直視した教員の悲痛な叫びであろうし、後者は表面上は大学での学びに移行させるよう支援をしているように見えるが、自立を促せていない、過保護であるとのそしりを免れまい。もっとも、学生の基礎力の無さのみに原因は求められない。履修要綱に記載されている文言はやや理解しにくいものもあるし、各学部学科のカリキュラムは学生の多様化に伴いますます複雑なものになり、かつ、頻繁にカリキュラム改定が行われ、一学年ごとに学修の体系が異なってしまうという実態がある。やはり、現実問題として時間割作成に困難を感じる学生がいるのであれば、どこかでそれを支援・指導していかなければならない。相談室では、履修相談に関しても学修支援の一環として相談に当たってきた。その結果、履修に際して学生がつまずきやすいポイントをいくつか拾うことが出来たので、まずはそれを報告したい。

新入生にとって大学という場所は、それまでの中学・高校とは全く違う学びの場だ。ホームルームはなく、クラスはあっても語学科目や1年次の必修科目と一緒に受ける程度で、クラスメイトという意識をもてるほど密接な関係を受講生同士で持つことは少ない。また、時間割も1限から5限までと決められているのではなく、いくつかの指定科目以外は制限単位の枠内で自由に受講科目を選択できる。4年間で卒業に必要な単位数を取得すれば、いかなる履修方法であってもかまわないのである。だからといって何でも好き勝手に履修してよいかというと、はたしてそうはいかない。授業には大きく専門科目と教養総合科目がある。専門科目は、自身が所属する学部学科の専

門領域を深めるための科目であり、教養総合科目は語学や神道科目を含めた、幅広い知識の取得とその活用能力を高めるための科目である。専門科目は基礎から発展・応用へと体系立てて展開していくので、いきなり応用科目を受講したところで学生は歯が立たない。だから、新生には初年次必修科目として開講されている基礎科目を受講し、基礎を養った上で次の段階に進んでいくのである。大半の学生は、この通過点を順調に進んでいくのであるが、中にはこの基礎科目を落第してもかまわずに次の科目を受講しようとする学生がいる。そして、応用科目の内容が理解できずに単位を落とし、それを繰り返して留年するという悪循環に陥るケースがある。これは、学生にいかなる能力が欠けているのだろうか。一つには、シラバスを見ていないという不注意、また読んでも理解できないという読解能力の欠如があろう。確かに、履修要綱は複雑であるし、ウェブ公開されてピンポイントで目的のシラバスが参照できるとしても、場合によっては目的の頁にたどり着けないことがあるかもしれない。だが、このような問題が出来る原因は、新生として入学してきた学生がこれまで受けてきた指導・支援と、大学側の情報提供の仕方に大きな隔たりがあることによると言わざるを得ない。つまり、学生にとっては大学は不親切であり、大学にとっては学生は理解力がなく不注意が多いのである。故に、この差異を埋めるためには学生には自分で情報を入手・確認することを入学時に教え、大学にも可能な限りの支援と理解を求められないだろう。そのためには、専門科目が段階を経ているのと同じように、小さく

はあるが、大学生になるための、よりいえば子供から大人になるためのいくつかの段階を用意する必要がある。

次に時間割の組み方と4年間を通しての履修計画であるが、これについて筆者は教育開発推進機構発行の『教育開発ニュース Vol.3』において次のような段階を提示した。

・1年終了時

理想的 : 40単位以上
最低限 : 30単位以上
危険 : 30単位未満

・2年終了時

理想的 : 80単位前後
最低限 : 60単位以上
危険 : 60単位未満

・3年終了時

理想的 : 120単位以上
最低限 : 100単位以上
危険 : 90単位未満

この単位数が決定版ということは必ずしも言えないが、実際に相談をした上で得た数値であるので、今後も相談を積み重ねてさらに検討をしていきたい。項目について簡単に説明を加えると、「理想的」とした単位数は、この単位数を順調に取得していけば、3年次で卒業の見込みが立ち、就職活動や教員採用試験の準備等に時間を費やすことが出来るというものである。もっとも、実際にはより多くの単位を取得している学生もいることだろう。続く「最低限」としたのは、極論すれば卒業だけはできるだろうという単位数である。「危険」とし

たのは、卒業が危ぶまれる単位数である。なぜ、1年生や2年生のうちから卒業について考えなければいけないのか。それは、継続的な学修がなされないと、結果的に単位取得に結びつかないからである。数値からは見えてこないが、1年次に取得した単位数と3年次に取得した単位数は、たとえ数は同じであってもそれを取得するために受講した授業の中身が全く違う。最後にまとめて単位を取得するなどという大逆転が起こることはないのである。このように、大学における学びは、日々の学生生活と密接不可分であり、計画性を持たせていかなければあつという間に学生はドロップアウトしてってしまう。学生への自立への促し—これは将来への計画であったり、自分が本当にやりたいことへ突き進むための力といえよう—が、今後の学修支援により一層求められると考えられる。

その他、学修支援に関する相談とは別に、学生個人に関する相談についても触れておきたい。相談室では、あくまでも本学における学修面の相談に応じることとしているが、結果的には生活面や個人的な事情について相談に訪れる学生も少なくない。現在の相談室スタッフはカウンセリング等のスキルを持っていないので、本当にこんな対応でよいのだろうかという不安もあるが、相談相手を求めてきた学生に対しては、可能な限り誠実に向き合うようにしている。このように、成績不振に陥った学生の中には、基礎学力の有無や学修面以外の要素が絡むケースが散見されることは注意しておきたい。こういった学生への対応としては、生活習慣の見直しについて指導したり、メンタル面の困難がある場合はその事情につ

いて聞いた上で専任の教員や学生相談室と連携を取り、その学生が授業に出るためのケア等を考えている。今後も、常時予約や時間の区切りを設けずに相談を受け付けるという体制を最大限に活かしていけば、淡い期待であるかもしれないがこういった困難を抱えた学生が充実した学生生活を送るきっかけを作れるかもしれない。

最後に、これまで受けた学生生活面での相談から得た学生の素朴な悩みについて概観しておきたい。

1年生に関しては、大学という新しい環境に適応できるかの不安が大きい。学修面についていえば、いままで落第という経験をほとんどしてこなかった彼らは、1年次前期の試験で初めて落第を経験する（こともある）。こういった学生については、大学という場所が中学・高校と違うのであるということをきちんと説明し、時にはリラックスして自分の時間を有意義に過ごすことも勧めている。また、不本意入学等による他大学への転学や他学部への転部・転科を考えて相談に来る学生もいる。彼らには出来る限り学内、学部・学科内における居場所を見つけられるように思っているが、本人が自分の意志にそぐわぬ場所いると感じている以上、話し合いだけでは解決できない問題であるといえよう。但し、注意しておきたいのは転学等が叶わなかった場合に、本人の居場所が無くなってしまわないようフォローをすること、その後継続して本学に在籍する上での学修面のケアが必要であるということである。

2年生については、1年生の時に単位を落とすという初めての経験をしたため、これに対して少々過敏に反応する傾向が見ら

れる。しかし、2年次は極端に単位を落としていなければ十分巻き返しのできる学年なので、自主学習計画の見直しを行い奮起を促すよう努めている。ただし、「順調な学生生活」へのやり直しが出来るのはこの学年までと言っても過言ではないので、積み残しを出来るだけ早くに消化していかなければならない。一方、大学生活の自由な雰囲気慣れ、だらけてしまう時期でもあるので、初心を思い出してほしいとも思う。

3年生については、1,2年までに取得した単位数が就職活動や卒業に大きく関与することになる。1,2年次に取得すべき専門科目を3年次まで残していると、単位数もさることながら基礎が確立していないことによって、ますます専門科目の単位取得が厳しいものになってしまう。こういった場合は、先述の通りなるべく基礎科目から順番に履修させるよう指導をしているが、学生は一度に全部取得しようとするので、無理をしないようにブレーキをかけることも時には必要である。

4年生については、卒業論文等の卒業にかかわる一大行事と就職活動とが大きな課題として存在している。4年次に30~40以上単位を残している場合、就職活動を続けていると卒業延期となる危険性があるので、同様の学生が相談室に来た場合は、就職活動を自粛するよう注意をしている。

5. おわりに

以上、開室一年半を迎えようとする相談室での相談内容について、その概要を報告した。今回、相談をされていて痛感したのは、最終的に行動を起こさなければならないのは相談に来た学生自身であるということ

ある。相談では学生に何も与えることは出来ないし、与える必要もない。学生本人が自分で考え、選択し、社会に巣立つ準備の“後押し”をするのが学修支援であり、学修相談なのである。筆者は、学生との相談を行っていくにつれ、一度でもその学生にかわった以上は、社会人としての基礎が養われるまでは最後までかわり続けていきたいと考えるようになってきた。これは、日本工業大学学修支援センターのスタッフも同様のことを述べていたが、学生との相談をしている人間は誰でも感じ取るものなのかもしれない。しかし、ただ学生の相談に乗るだけでは学修支援はなされない。学修支援に関するより具体的な提言が求められているのも確かである。また、他大学の学修支援事例とつきあわせてみると、本学の学修支援体制に関しては未だしの感もある。とはいえ、他大学で画期的な事例があったとしても、本学にそのまま活用できるというものでもない。筆者個人としては、他大学の取り組みを調査したことにより、各大学で学修支援に当たっている教職員が同じような悩みを抱え、問題に立ち向かっているということを知り、たいへん励まされたという思いがある。

他にも、本学においては学部学科ごとに独自性を持った初年次教育を行っているが、さらに横断的なりメディア教育を実施して基礎学力の向上には何が必要なのか、検討を続けていかなければならないと考える。なぜなら、文系として一括りになるとはいえ、学部学科ごとに求められる基礎学力に差が生じ（極端な例を挙げれば、法学部や経済学部の学生に古典文法の補習教育はあまり効果的とは言えないだろう）、

共通項が見出しにくいからである。単に基礎学力向上を目指すような内容よりも、各学部学科で行われている初年次教育に積極的に向かわせられるような、「大学での学び」を学ぶ授業、教育が必要なのかもしれない。

今後の課題としては、相談内容を具さに洗い出して本学に学ぶ学生がいかなる困難

を抱えているのかを検討し、それを教職員に還元すること。加えて、本学に必要とされるリメディアル教育、初年次教育を策定し、大学での学びに学生がスムーズに移行できるよう支援することが挙げられる。これらの課題についての報告は別稿を期し筆を擱く。

注

- (1) 学修支援と学習支援の二つの表記があるが、一般的に学習支援とした場合は、スタディスキルや学びへの動機付けといった大学での学び以前の段階を支援するという意味合いが強い。本学における支援は大学以前の段階も支援するが、大学での学びやそれに関連すること全般に関しての支援を目指すものであるため、本稿においては原則として学修支援と表記する。
- (2) 谷川裕稔「日米の学習支援の状況と実践例」、谷川裕稔・山口昌澄・下坂剛著『学習支援をトータルプロデュースする』(明治図書2005)
- (3) 山田礼子「わが国の導入教育の展開と同志社大学での実践」、溝上慎一編『学生の学びを支援する大学教育』(東信堂2004) 247～249頁
- (4) 注(2) 掲、谷川裕稔・山口昌澄・下坂剛(2005) 44頁
- (5) 日本リメディアル教育学会第5回全国大会発表予稿集33～34頁
- (6) 日本リメディアル教育学会第6回全国大会発表予稿集254～255頁
- (7) 日本リメディアル教育学会第5回全国大会発表予稿集79～80頁
- (8) 下坂剛「学修支援からみた大学教育の現状」(『教育実践報告』第4号四国大学2010年)
- (9) 日本リメディアル教育学会第6回全国大会発表予稿集256～257頁
- (10) 日本リメディアル教育学会第5回全国大会発表予稿集37～38頁
- (11) 他にも、学生の個人的な悩み等の相談を受け付ける「学生相談室」は以前より設置されていたが、こちらは相談には予約が必要であり、相談時間も決められている。これは、受け付ける相談内容が多岐にわたり、時には学生のメンタル面のケアも行うため、こういった形を取らないと取捨が付かなくなってしまうからである。

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⁽¹⁾

私たち大学に勤める者が願うことは、学生たち自身が、大学を職業人・社会人となるための最後の準備段階として認識し、そうなるために現在の社会が求める能力＝社会人基礎力や大学で身につけるべき能力＝学士力の意味を十分に理解したうえで、主体的・体系的に学ぶことである。こうした学生たちの学びを支援・促進することが今の大学に求められる重要な使命といえよう。この場合、高校を卒業し大学に入学した学生を大学での教育に適応させ、学習不良や中途退学等の挫折を防ぎ、大学生生活を成功に導く上で初年次の優れた「導入教育」＝「初年次教育」が効果的である。つまり、いかにして学生に優れた「スタートアップ」を体験させ、2年次以降の大学生生活につなげてゆくかが大学教育の重要な役割になっている。

本稿は以上の認識に基づいて、平成22年度の國學院大學若木育成会「支部の集い」⁽²⁾において、近年の大学における導入教育の在り方について、著者自身の日頃の教育活動の事例を基にして行った小講演の記録である。ついては、ここに「取組レポート」の一環として、「講演録」という形で報告する。

尚、「小講演」を文章化するにあたっていくつか表現を改め、また一部を改変した⁽³⁾。

はじめに

今日は「大学生のスタートアップのための導入教育」というテーマでお話しいたします。「スタートアップ」という言葉からもご察し頂けると思いますが、本講演について私が念頭においておりますのは、第一に、大学に入学したばかりの学生です。つまり「新入生」です。とはいいまして、これからお話しすることは、広く大学での教育に関わることであること、そして、2年生以上の学生にとっても「大学での学び」、あるいは「大学で身につけるべき能力」ということは等しく重要でありますので、本日この場にお集まりいただきましたすべてのご父兄に関心を持ってお聞きいただけるのではないかと考えております。

あるいはまた、私が経済学部の教員であり、副題としまして「経済学部『基礎演習』の経験から」とありますことから、「うちの子は経済学部ではないのに・・・」とご懸念される方もいらっしゃるかもしれません。そこで、もう一言付け加えさせていただきます。

今日お話しすることは、大学生となったすべての学生、そしてそのすべてのご父兄を念頭においたものです。それは、後ほど詳しくお話しするように、どの学部・学科に入

学しようとも大学生としての「導入教育」というものは共通している部分があり、今日はそうした共通している部分について私が日頃考えているところ、そしてご父兄にお願いしたいことをお聞きいただくということです。どうぞよろしくお願いいたします。

1. 「導入教育」とは何か？

それでは初めに、そもそも「導入教育」とは何か、そういうものを本日のお話の主題とさせていただきます理由、あるいは背景といったものについて簡単にお話しいたします。

まず、これは皆様方がすでに経験され充分にご承知されていることかと思いますが、私の個人的なお話から始めさせていただきます。私には今年12歳になった娘がおります。横浜市立の小学校に通っております。娘の小学校では、ほぼ1カ月に一度の頻度で「授業参観」の機会が設けられ、保護者が子供たちの学習の様子や内容、そしてクラスの雰囲気などを知ることができます。また、年に2度、春と秋に「スクールオープンデー」という特別な日が設けられ、保護者だけでなく地域住民も自由に子供たちの授業や活動、そして学校設備を見学できる機会が提供されています。さらに、年に2度、「学校説明会」が開催され、学校運営や教育目標の説明、それを踏まえた教諭と保護者の意見交換も行われています。こうした活動は、その形式や頻度は異なるかも知れませんが、中学校や高校でも実施されていることは十分にご承知のことであると思います。

このような多様な機会を通じて私たち保護者は、子どもたちの学習環境や学習内容、学校での生活などについて知ることができ、特に、わが子の成長の様子を実際に確認することができます。

これに対して大学はどうでしょうか。大学には「授業参観」というものはありません。「オープンキャンパス」というものを本学でも開催しておりますが、それは在学生の保護者を対象としているのではなく、本学への入学を志願する高校生やその保護者を念頭に置いたものです。また、大学の運営や教育目標について、保護者を集めて説明するという事もあります。今日、ご出席いただいたご父兄の中にご子息の授業を参観されたことがあるという方はいらっしゃいますか。私が学生だったときも母も父も一度も私が通学していた大学を訪れるということはありませんでした。もしそうするなら、きっと私がそうであったように、学生たちは「恥ずかしいから止められ」と憤慨することでしょう。

つまり保護者の方にとって大学での学生たちの学修や広い意味での生活・活動は「ベールに包まれている」という状態で、よく分からないのではないのでしょうか。このことを「好し」と考えることもできますが、ほとんどのご父兄はやはりご心配されていることだろうと思います。特に高校と大学との違いを考えますなら、「大学で何をしているのだろう」、「ちゃんと就職できて、一人前の社会人になって自立してゆけるのだろうか」とご心配されるのは当然のことです。

大学は社会人として船出をするための最後の準備段階であり、小学校からはじまる教育の最終段階でもあります。こうしたことを考えますと「大学の社会的使命」は非常に重く、

保護者からのご期待に応えるものでなければなりません。

こうした大学にとっての大きな使命を考えます時、重要となるのは、まず第一に、高校を卒業し本学に入学した学生たちを「いかにして大学という教育機関・教育方法に適応させるか」、そして学生たちに「学生としてどのようなことを目標とすべきなのか」、「目標達成のためにはどのようなことをすべきなのか」などについて入学後の早い段階に認識・理解させることです。そうすることで学生たちは、大学での4年間の生活について大まかなイメージをもち、そしてそのイメージの中でそれぞれの時期での学習や活動を位置付けることができます。

この場合、「高校を卒業し大学に入学した学生を大学での教育に適応させ、学習不良や中途退学等の挫折を防ぎ、大学生活を成功に水路づける上で初年次教育が効果的である」⁽⁴⁾と言えます。ここでいう「初年次教育」というのが、この小講演の主題としました「導入教育」に相当するものです。

つまり、いかにして学生に優れた「スタートアップ」を体験させ、2年次以降の大学生活につなげてゆくかが大学教育の重要な役割になっており、そのためには優れた「導入教育」を実施しなければならないということです。

2. 「導入教育」の前提—経済社会からの要請—

以上で、本講演の主題である「導入教育」といったものについて大まかなイメージをもっていただけたのではないかと思います。それでは、そうした「導入教育」が目標とすべきことは何でしょうか。導入教育を含む大学教育の目標は、何よりも、学生が社会人として自立して働く能力をしっかりと身につけることを支援することにあります。しかし、ここでいう「社会人として働く能力」とは具体的にどのような能力でしょうか。

このことを考えるにあたって、2010年4月14日に（社）日本経済団体連合会（日経連）が公表しました、2010年3月卒業の「新卒採用に関するアンケート調査結果」⁽⁵⁾を見てみたいと思います。このアンケート結果には、以下の事柄が示されています。

まず前年度（2009年度）に比べて採用人数が減少した企業266社に、その理由を尋ねたところ、第1位が「経営環境の悪化」で60.5%です。これは、2008年9月のリーマンショック後の世界経済の状況を考えれば仕方がないことだと言えます。しかしここで私が注目したいのは、第2の理由として、13.9%の企業が、「採用基準に見合う学生が少なかった」と回答していることです。また、387社に「学生に対する全般的な評価」を質問したところ、20.9%、つまり5社に1社の企業が「採用したいと思う学生が少なかった」と答えています。そしてこの調査では「選考にあたって特に重視した点」を複数回答可で訊いていますが、その結果は、上位から順に、「コミュニケーション能力」(81.6%)、「主体性」(60.6%)、「協調性」(50.3%)、「チャレンジ精神」(48.4%)、「誠実性」(38.9%)、「責任感」(32.9%)となっております。この結果を単純に受け取ることには慎重でなければならないことはいまでもありませんが、「コミュニケーション能力がなかったから」、「主体性が感じられなかったから」、

あるいは「協調性がないようだから」採用しなかった、と考えることができるのではないのでしょうか。

ところで、経済産業省は、平成19年3月に「企業の『求める人材像』調査2007～社会人基礎力との関係～」⁽⁶⁾という調査結果を公表しました。経済産業省は「社会人基礎力」を、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」として定義し、それは「前に踏み出す力(アクション)」「考え抜く力(シンキング)」「チームで働く力(チームワーク)」の3つの能力から構成されるとしています。そして、「前に踏み出す力」は「主体性」・「働きかけ力」・「実行力」から、「考え抜く力」は「課題発見力」・「計画力」・「創造力」から、そして「チームで働く力」は、「発信力」・「傾聴力」・「柔軟性」・「状況把握力」・「規律性」・「ストレスコントロール力」から成り立つ力です。

ここで、この調査の結果に基づいて、それが示唆していることを考えてみましょう。

まず、そもそも「社会人基礎力」を採用や人材育成において重視しているかどうかの問いについては、東証一部上場企業の97.4%が、そして中堅・中小企業の93.2%が、「重視している」と回答しています。また、「求める人材像」と先に説明しました社会人基礎力との関係についての質問に対しては、企業規模に関わらず、「前に踏み出す力(アクション)」との関係が深くなっています。また、社会基礎力の12の能力要素の中では、「主体性」、「実行力」、「課題発見力」、「計画力」、そして「状況把握力」といった能力が強く求められていることが分かります。

それでは、現状はどのようになっているのでしょうか。

29歳までの若手社員に「不足している能力」は何かという質問に対しては、企業規模に関わらず、「前に踏み出す力」と「考え抜く力」を挙げています。さらに12の要素について詳しく調べたところ、「主体性」、「課題発見力」、「創造力」の不足を指摘しています。また企業が強く求めている能力であるにもかかわらず、若手社員に不足しているのが、「主体性」と「課題発見力」です。

こうした状況に国はどのように対処しようとしているのでしょうか。平成13年1月に文部科学省に新たに設置されました「中央教育審議会」が平成20年12月にとりまとめた答申「学士課程教育の構築に向けて」⁽⁷⁾というものがあります。この答申では大学の学生に教授すべき能力、学生が身につけるべき能力を「学士力」として、それが、「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」からなるとしています。「学士力」には「態度・志向性」が含まれていますが、私はこの要素が他の要素の修得の前提条件となる、より基礎的な能力であると考えています。そしてそうした「態度・志向性」をいかに早い段階で身につけさせるかが、大学での生活にとって重要であると思います。

このように大学は社会からだけでなく国からもまた、それが果たすべき使命を明確にし、その実現に向けた努力を重ねることが強く求められています。

3. 「能力」というものの特性

これまで「導入教育」というものは何か。そしてその背景となる「社会からの要請」、具体的には企業が求めているのはどのような能力をもった人材であるのか、そして簡単ではありますが「国からの要請」ということについてお話ししました。ここで、これまでの説明をまとめておきますと、次のようになります。「導入教育」というのは、大学での学習を成功させるための導きとなるものです。そしてその背景として注意しなければならないのは、「コミュニケーション能力」、「主体性」、「協調性」、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」、「課題発見力」、「計画力」、「状況把握力」などの「能力」を備えた人材を企業が求めているということです。

ここで、「能力」というものについて4つのことにご注意していただきたいと思います。第1に、企業が求めているのは、必ずしも何かの「資格」や特定の専門的な「知識」といったものではないということです。「英語検定」や「簿記検定」を代表として何らかの資格を持っていること、特定の分野に関する専門的な知識をもっていることはそれ自体が悪いことではありません。むしろそうした資格や知識を得るための学生たちの努力と成果は讃えられるべきものであるでしょう。しかし大事なことは、そうした資格や知識だけでいいのかということではないということを認識することです。

注意していただきたいことの2つ目は、「能力」というのが、外見上はそれがあるかどうか判断することが困難であり、その多くは行為や行動、あるいは振舞いといったものを通じてしか確認することができないということです。これはスポーツの能力を考えてみればよくわかります。あるサッカー選手が、優れた能力をもっているかどうかを判断するのは、その選手の実際のプレーを見ることによってだけです。それ以外の方法で見分けることはできません。就職のための面接は4回・5回、多い場合には7回・8回と行われるそうです。そうすることの理由は様々あると思いますが、「能力」をもっているかどうかを判断することが非常に難しいということが一つの原因でしょう。

第3に、「能力」があるかどうかを判断するのは、当人ではなく第三者であるということです。自分で「能力がある」と思っているかどうかではなく、第三者にそのように評価されるかどうかの方が重要だということです。冒頭で私の12歳の娘のことをお話いたしました。算数の勉強をする娘に次のように言っています。「算数で教えられたことが分かったかどうかを決めるのは自分ではなく、問題だよ」。「問題が解けたら、それは問題が『分かっていますね』と言っている、解けなかったら『まだ理解していないよ』と教えてくれているんだよ」と。私の娘もそうですし、何を隠そう私自身も、他の人から「評価」されることは気持ちのいいことではないし、嫌いです。しかし、「能力」の有無の判断は、そうした第三者による以外には方法がありません。

「能力」というものについて最後にご注意いただきたいことは、それを身につけるには、努力と時間がかかるということです。そのため、就職活動を開始する大学3年生の秋、あるいはそれが本格化する4年生の春に「能力」の必要性を認識したとしても、いわば「手

遅れ」、つまり企業が求める能力を身につける時間がなくなってしまった、ということになりかねないのです。このことは、「コミュニケーション能力」、「主体性」、「協調性」、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」、「課題発見力」、「計画力」、「情況把握力」などの「能力」は大学入学時から意識的に身につけるように努力しなければならないということの意味しているのではないのでしょうか。

4. 「導入教育」の目標

以上までの説明から、「導入教育」が目指すべきこと、あるいはその「目標」といったものを明確にすることができます。

言うまでもなく、一人一人の学生は、それぞれ学びたいことがあって各自が所属する学部・学科を選択したはずです。ですから、学生が学びたいことを自由に学習すること、そうした環境を整え、より専門的でより高いレベルの知識をえるために必要となる「基礎的な学力」を身につけさせることは「導入教育」が担うべき大きな役割の一つに違いありません。

しかし、それだけで十分かというところではなく、むしろ学生が社会に出た時に必要となる「汎用性のある能力」、まさに「企業が求める人材になるための能力」について、それがどのような種類のものであり、それを身につけるためにはどのように大学生活を送らなければならないのかを学生自身に認識・理解させ、そうした能力を備えてゆくための手助けをすること、これも「導入教育」が担うべき重要な責務ということが出来ます。

5. 経済学部における「導入教育」－「基礎演習」の取り組み－

それではここで、「導入教育」の具体例として、本学経済学部に入学者1年生を対象に必修科目として行っている「基礎演習」の取り組みについて説明したいと思います⁽⁸⁾。

経済学部では平成13年度より「基礎演習」を、本学部の導入教育を担う科目として明確に位置付け、本学部に所属するすべての専任教員が担当することになっています。このため、1クラスの学生数を概ね22名ほどに限定し、「少人数」教育を実践しております。また「導入教育」としての基礎演習の目標を、「大学で学ぶための準備」、「基本的な学修スキルの修得」、そして「専門教育への導入・問題意識の醸成」の3つに整理し、それらを前提に授業内容も現在ではすべてのクラスで共通化されています。

今年度（平成22年度）の「基礎演習」のシラバスの内容をご紹介しますと、次のようになっております。まず、授業のテーマは「大学で学ぶための基本的なスキルを身につける」です。そして修得すべき「基本的なスキル」として、「ノートの取り方・講義の聴き方」、「ネット利用の方法、資料・文献の収集方法」、「プレゼンテーションの練習」、「レジュメ（報告用資料）の作り方」、「専門書の読み方」、「論述試験答案の書き方」、「レポート作成」、「図書館の使い方」、そして「情報リテラシー」を挙げています。

それでは「基礎演習」での具体的な活動を知っていただくために、私の授業について紹

介します。

今年度私が担当していますのは経済学部・経済学科1年9組の18名の学生です。男子学生が15名で、このうち2名が中国からの留学生です。女子学生は3名です。授業は毎週木曜日の2時限目に3101教室で行っています。授業が始まる前に学生たちは自主的に、机と椅子を四角に並べ替え、クラス全員の顔が見えるようにしてくれます。毎回の授業内容は予め学生たちに授業計画として知らせ、「原則として」計画どおりに進めています。ただ、ここで「原則として」というのには理由があります。それは、私が学生たちに常にそして明確に、「この基礎演習の目的、つまり君たちの目標は、自分の考えや意見をはっきりと相手に伝えることができるようになること」だと言っているということです。私は授業の最初に学生たちに対して様々な質問や話題を提供します。そしてそれについて考えさせ、それを発言する時間を十分にとるようにしています。例えば、最近の授業では「いままでかなり授業を受けていると思うけど、すごく楽しい授業や好きな先生はある？」と聞きました。また、時には、普天間基地移転を巡る鳩山前首相の迷走など社会・経済・政治・国際などにかかわる話題を投げかけることもあります。そして、何度も何度も様々な質問をし、学生たちからの反応を待ちます。時には「君たちは本当に静かだから、全然面白くない。もっともっとしゃべって！」と鼓舞することもあります。そしていつも、自分自身の意見を相手に伝えること、「それこそが、君たちが身につけなければならない能力なんだ」と繰り返し繰り返し言い続けています。それが大事だからです。

また、学生たちには各自が設定した目標の達成度のある時点で検証・評価し、次の目標を設定するための「自己評価中間レポート」を書かせています。これは、いわゆるPDCA (Plan-Do-Check-Act) サイクル、つまり「計画・実行・評価・改善」のサイクルを早い時期に確立することを目指したものです。

大学が学生たちに身につけさせなければならないのは、「コミュニケーション能力」、「主体性」、「協調性」、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」、「課題発見力」、「計画力」、「状況把握力」などの極めて「汎用性の高い能力」です。これらの能力はいずれも一朝一夕に身につけることはできず、学生によってはそうすることが極めて困難であるという場合もあるかも知れません。また、これらの能力を「一度に」「一つの授業」で身につけさせることも、おそらく不可能でしょう。

そうであれば私たち大学に働く者には何をすべきでしょうか。私は私の「基礎演習」の授業を通じて、必要とされる能力を学生に気づかせ、その重要性を認識させ、そしてそうした能力を身につけるように日々努力を重ねることを動機づけるということを行っています。そうしたことが、「コミュニケーション能力」、「主体性」、「協調性」、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「課題発見力」、「計画力」、「状況把握力」などの極めて「汎用性の高い能力」の修得に直ぐに結びつくことはできないかも知れません。しかし、そうすることでそうした能力の獲得に一步でも近づけると確信しています。

6. 「導入教育」の限界とご父兄の役割

これまで「導入教育」の目標、その達成に経済学部が行っている取り組みについて説明し、その関連で、私が担当しておりますクラスでの実践活動について紹介しました。ここではそうした導入教育の「限界」というものと、それを踏まえたご父兄の役割ということについてお話しします。

「導入教育」というものは、その成果が十分に発揮できるよう私たち教員自身が、細心の注意と最大の努力を払わなければならないことは当然のことです。しかし、大学での導入教育には「限界」もまたあります。

上で私の「基礎演習」のクラスの授業を木曜日の2時限目に行っていると紹介しました。これはつまり、私が学生たちと直接話すのは、ほぼ一週間に一度だけ、それも90分間に限られているということを意味します。このことは「導入教育」の意義と目的を考えるならば大きな制約でしょう。一人一人の学生と教員が接する時間が非常に限られており、その結果として、学生の生活や行動、考え、そしてなによりもこれまでお話ししてきました様々な能力の修得状況について詳しく知ることが困難になります。また私のクラスでは18人の学生が受講しているということも紹介しましたが、18人の学生を個別に見守り、必要な能力を身につけさせるというのは容易なことではありません。

そこでやはり学生たちと日々接し、その成長の様子を十二分に理解されているご父兄のご協力をいただかなければならないと私は考えています。それでは具体的にはどのようなことをご協力していただけるのでしょうか。第1に、先輩社会人として、今、社会がそして企業がどのような人材を求めているのか、どのような「能力」が必要とされているのかを明確に理解することが重要だと思います。戦後の65年間に私たちの社会は大きく変貌し、私たち自身の生活様式や考え方も大きく変化し、多様性を増しております。このような中であって社会で求められているのはどのような資質なのか、企業が必要としているのはどのような能力なのかを常に把握し、可能であれば先取りすることが大切だと思います。

第2に、学生の生活や考え方、そして広く本日お話しいたしました「汎用性の高い能力」について、きちんとした把握をしていただきたいということです。これは日常的に学生たちの様子を「監視、注視していただきたい」ということではありません。学生にとって自立や自律ということは非常に大切なことで、大きな自由を与えるということは彼らの成長にとって非常に重要です。私がお願いしたいのは、日々の会話や態度などからさまざまなことを「読みとっていただきたい」ということです。学生たちの大学生活を大学から郵送します「成績表」だけに集約するということは絶対にできません。大学での成績が重要なことは言うまでもありません。それは幅広い教養や専門的な知識・技能を習得したことの証となるものです。ただ、是非ともご理解いただきたいことは、これまでお話しさせていただきましたように、社会がそして企業が求めているのは「汎用性の高い能力」だということです。「成績表」の数字や記号は、それぞれの学生の生活や態度、そして身につけるべき「能力」というものを踏まえて理解すべきものであると思います。

大学進学率が60%になろうとしている現在、大学の社会的使命はこれまでも増して大きなものとなっています。そして大学の使命とは何よりもまず、社会が求める人材を育て上げることです。本講演の主題である「導入教育」はそうした大学の使命を果たすための第一歩であり、最も有効な方法です。経済学部では「基礎演習」をそうした導入教育と位置付け、新入生の「スタートアップ」を支援しております。

しかし「導入教育」をより効果的なものし、その成功へと結びつけていくためにご父兄のご理解とご協力が不可欠であることもご理解していただきたいと思ひます。

おわりに

最後に、本講演の締め括りとして、5月8日に開催されました國學院大學若木育成会「本部総会」後の懇親会のお話をします。

閉会のご挨拶に立たれた本学副学長で文学部教授の赤井益久先生が「懇親会の手土産」にと、「習与性成^{しゅうよせいせい}」という言葉をご披露されました。これは、「習慣はすっかり身につくと遂には天性のようになる」という意味だそうです。私はある時、共和制ローマ時代に生きた政治家・文筆家であるキケロの、「習慣とは、いわば第二の自然である」という言葉を知りました⁽⁹⁾。そして、これは「習与性成」と同じ意味ではないかと考えました。

本日お話ししました「導入教育」の目標として学生に修得させたい「汎用性の高い能力」は、それが一旦身につけてしまえば、本当に天性のように思えます。「能力」とはそのようなものです。ですから、優れた能力を有する学生を見て、「あの学生は優れているけれど、それは生まれつきだろう」と考えてしまいがちです。しかし、私は決してそうではないと思ひます。

「能力」は、習慣と同じように意識して努力し、長い時間を賭けて継続的な努力の結果として身につけてゆくもの、身につけていけるものだと思います。そしてその可能性はすべての学生に等しく開かれています。大切なことは、学生が意識的に努力することであり、大学に勤める私たち教員がそれを惜しみない努力によって支援することです。こうした大学の取り組みをご父兄にもご理解いただき、ご支援とご鞭撻を是非とも頂けることを願っています。これからもどうぞよろしくお願ひいたします。

注

- (1) 経済学部教授・副学部長、メールアドレス：okon@kokugakuin.ac.jp
- (2) 2010年6月6日(日)神奈川県支部の集い(渋谷キャンパス)・同年7月17日(土)福島県支部の集い(郡山ビューホテル・アネックス)・同年7月18日(日)宮城県支部の集い(ホテル法華クラブ仙台)
- (3) 小講演の「原文」を希望される場合は、上記のメールアドレスによって尾近までご連絡いただきたい。
- (4) 初年次教育学会(2008年3月設立)の「設立趣意書」(<http://wwwsoc.nii.ac.jp/jafye/shuisho/index.html>)。参考資料(1)参照。
- (5) 参考資料(2)参照。<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2010/030kekka.pdf>よりダウンロード可能。
- (6) 参考資料(3)参照。<http://www.meti.go.jp/press/20070312001/20070312001.html>より閲覧可能。「社

会人基礎力」および大学でのその育成プログラムの実践については、例えば、経済産業省編『社会人基礎力育成の手引き』（朝日新聞出版社、2010年）などを参照。

- (7) 参考資料(4)参照。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htmより閲覧可能。
- (8) 経済学部における「基礎演習」については、田原裕子（経済学部教授）「経済学部におけるFD活動の現状と課題：『基礎演習』に関する取組」『教育開発ニュース』（國學院大學教育開発推進機構）Vol.2、2010年7月12日発行、14-18ページを参照。
- (9) F.A.ハイエク『致命的な思いあがり』渡辺幹雄訳、春秋社、2009年、13ページにおける引用文。

参考資料 (1)

初年次教育学会設立趣意書

初年次教育は1970年代後半から80年代前半にかけて、アメリカの多くの高等教育機関で導入され、学生の中退率抑制や学生の“成功”に有効な教育プログラムであることが評価され、現在では世界20カ国以上に広がっています。その背景として、高等教育のユニバーサル化の進行に伴い、多様な学生が高等教育に進学するようになる一方で、卒業時の質保証が求められるようになり、入学した学生を大学教育に適応させ、中退などの挫折を防ぎ、成功に水路づける上で初年次教育が効果的であるという期待や評価が高まっているからです。

こうした高等教育を取り巻く環境変化は、日本の高等教育機関にも及び、近年、学力・学習目的・学習動機・学習習慣の多様な学生を受け入れるようになってきています。本年9月に出された、中教審大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の在り方に関する小委員会」による『学士課程教育の再構築に向けて』（審議経過報告）においても、高等学校から大学への円滑な移行に果たす初年次教育の重要性が指摘され、学士課程教育の中に明確に位置づけることが提言されています。

これらの国内外の諸状況の変化を背景に、日本でも初年次教育は急速な拡がりを見せ始め、研究者による研究の成果や担当教職員による効果的なプログラムの構築が増加しています。しかし、まだまだ日本での実践や研究実績の蓄積とそれらの共有は十分とはいええず、実践的な教育内容や効果的な教育方法の開発や改善に加え、初年次教育の教育効果の測定や理論的な説明をはかり、初年次教育のもつ重要性を日本の高等教育界に定着させていく必要が高まっています。また、国際的な初年次教育関係団体・学会との情報交換・交流も推進していく時期に至っております。

このような趣旨のもとに、私たちは、初年次教育学会の設立を企画いたしました。

本学会においては、初年次教育の理論、教育内容、教育方法、評価法といった初年次教育に直結する内容はもとより、青年期の適応、高校から大学への移行、専門教育との接続といった「移行」に関する研究、キャリア教育、サービラーニング等の初年次教育と隣接する教育プログラムも対象としていくことを考えています。これらの対象について、理論的研究や調査研究をはじめとして、各学問領域や各教育機関における初年次教育の実践・事例研究、海外における初年次教育の研究・実践動向等の紹介などを通じて、高等教育関係者の情報交換と研究・実践交流の場として、そしてプログラムの開発に関心を寄せる人々のネットワークとして、研究と実践の両面での拡がり と 充実に貢献することをめざしています。

初年次教育のもつ重要性の社会的認知を促し、広く日本の高等教育の質的向上に寄与するためには、学会による継続的な調査研究や普及のための活動が不可欠でしょう。ここに、私たち発起人一同は、初年次教育に関わる関係者の方々に本学会へのご参加を、広くご案内する次第です。ネットワークのさらなる広がりが、日本における初年次教育の新たな発展につながることを信じてやみません。

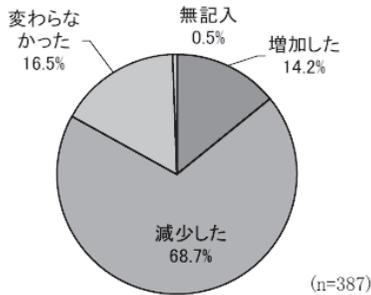
参考資料(2)

(社)日本経済団体連合会(経団連)

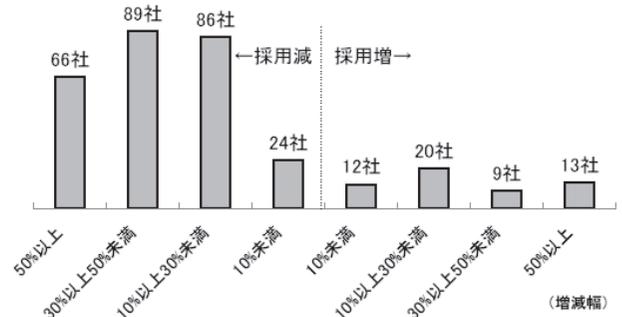
「新卒採用(2010年3月卒業者)に関するアンケート調査結果」2010年4月14日

(抜粋)

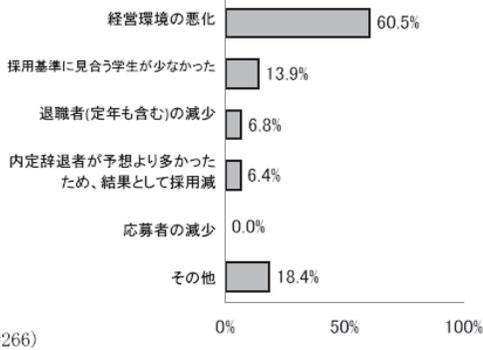
(2)昨年度と比べた採用人数
(今年度採用「有り」と回答した企業)



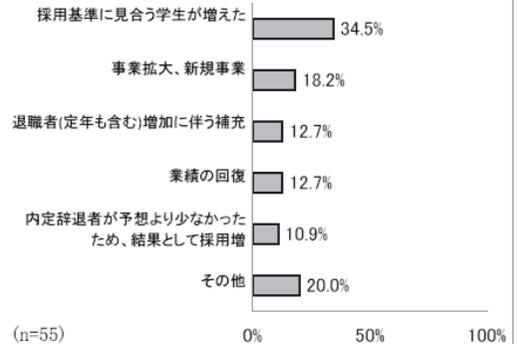
(3)昨年度と比べた採用増減率 (②で「増加した」、「減少した」と回答した企業、うち「無記入」を除く)
(n=319)



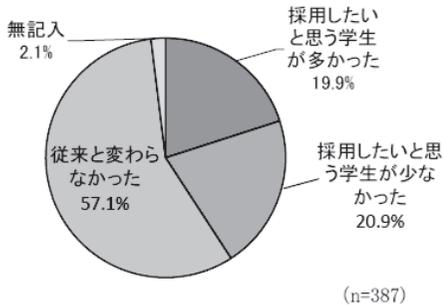
(3-a) 昨年度と比べ採用人数が減少した理由



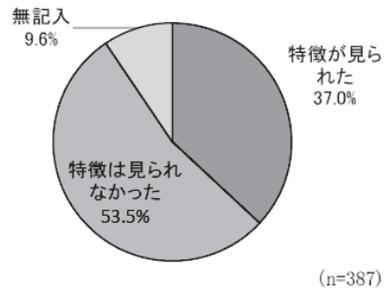
(3-b) 昨年度と比べ採用人数が増加した理由



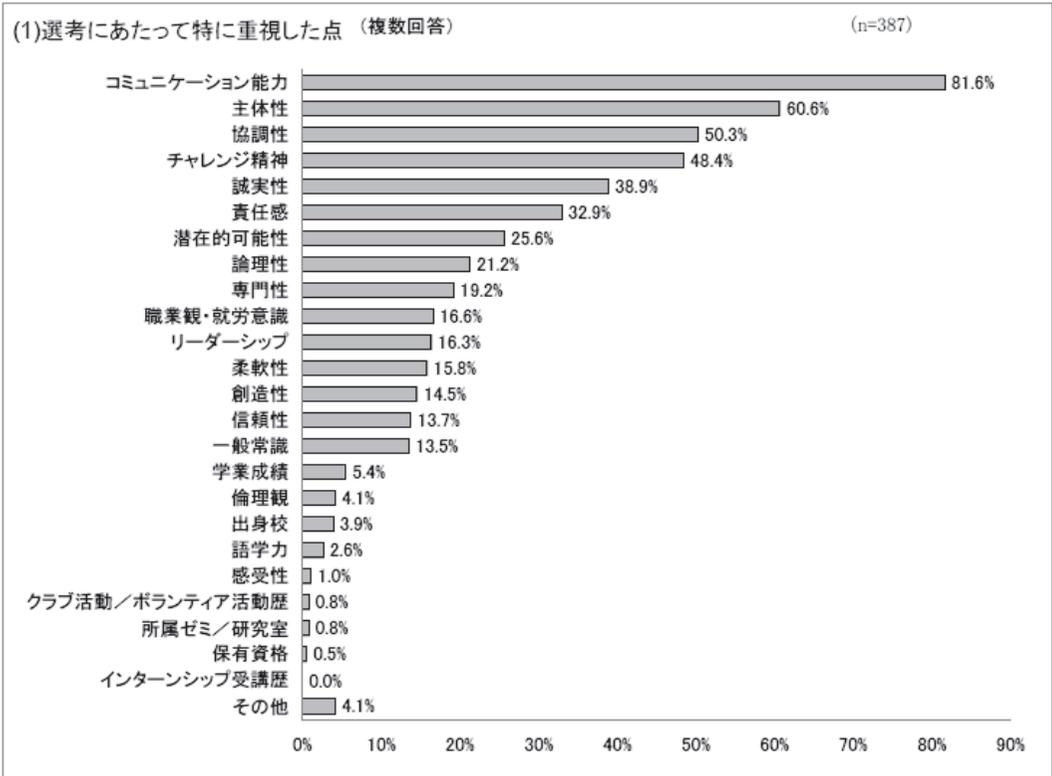
(3)学生に対する全般的な評価



(4)応募学生に何らかの特徴が見られたか



5. 今年度の採用選考活動の具体的な内容



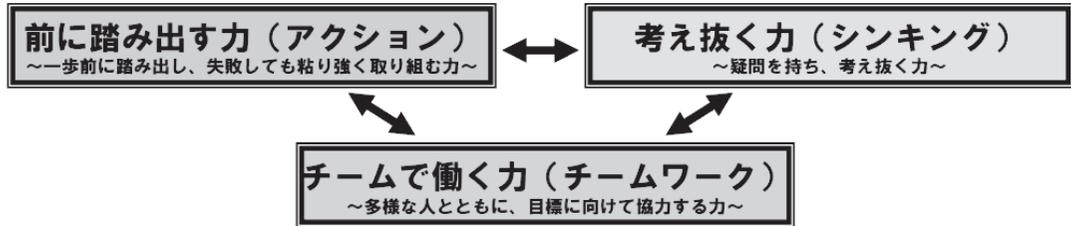
参考資料（3）

経済産業省「企業の『求める人材像』調査2007～社会人基礎力との関係～」（一部）

【社会人基礎力】

「社会人基礎力」とは「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」のことであり、以下の3つの能力から構成される。

社会人基礎力の3つの能力



【社会人基礎力 12の能力要素】

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 （アクション）	主体性	物事に進んで取り組む力 例) 指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む。
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力 例) 「やろうじゃないか」と呼びかけ、目的に向かって周囲の人々を動かしていく。
	実行力	目的を設定し確実に行動する力 例) 言われたことをやるだけでなく自ら目標を設定し、失敗を恐れず行動に移し、粘り強く取り組む。
考え抜く力 （シンキング）	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力 例) 目標に向かって、自ら「ここに問題があり、解決が必要だ」と提案する。
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 例) 課題の解決に向けた複数のプロセスを明確にし、「その中で最善のものは何か」を検討し、それに向けた準備をする。
	創造力	新しい価値を生み出す力 例) 既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決方法を考える。
チームで働く力 （チームワーク）	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力 例) 自分の意見をわかりやすく整理した上で、相手に理解してもらうように的確に伝える。
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力 例) 相手の話しやすい環境をつくり、適切なタイミングで質問するなど相手の意見を引き出す。
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力 例) 自分のルールややり方に固執するのではなく、相手の意見や立場を尊重し理解する。
	情況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力 例) チームで仕事をするとき、自分がどのような役割を果たすべきかを理解する。
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力 例) 状況に応じて、社会のルールに則って自らの発言や行動を適切に律する。
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力 例) ストレスを感じることもあっても、成長の機会だとポジティブに捉えて肩の力を抜いて対応する。

【調査結果の概要】

<全体的な傾向>

- 9割以上の企業が、新卒社員の採用プロセスや入社後の人材育成において「社会人基礎力」を重視。
- 「求める人材像」の明示については、東証一部上場企業の約7割が実施しているのに対し、中堅・中小企業では4割に満たない。
- 「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」のうち、企業規模に関わらず「前に踏み出す力」を重視する企業が最も多い。また、中堅・中小企業では、東証一部上場企業と比較して、「チームで働く力」を重視する企業が多い。
- 12の能力要素別では、企業規模に関わらず、「主体性」、「実行力」、「課題発見力」、「計画力」、「状況把握力」等の能力が高い割合で求められている一方、現在の若手社員は「主体性」や「課題発見力」、「創造力」に不足が見られる、との意見が多い。

<職種別> (一部)

- 事務・管理系
 - ・ 「考え抜く力」が最も強く求められているが、全職種平均を上回る能力は「チームで働く力」。
 - ・ 要素別では、「課題発見力」、「計画力」、「規律性」を求める企業が多い。
- 企画系
 - ・ 「考え抜く力」が最も強く求められており、「前に踏み出す力」とともに全職種平均を上回っている。
 - ・ 要素別では、「創造力」、「主体性」、課題発見力」を求める企業が多い。
- 営業系
 - ・ 「前に踏み出す力」が最も強く求められており、「チームで働く力」とともに全職種平均を上回っている。
 - ・ 要素別では、「実行力」、「主体性」、「状況把握力」を求める企業が多い。
- 販売・サービス系
 - ・ 「前に踏み出す力」が最も強く求められているが、全職種平均を上回る能力は「チームで働く力」。
 - ・ 要素別では、「柔軟性」、「傾聴力」、「発信力」を求める企業が多い。
- 専門系
 - ・ 「考え抜く力」が最も強く求められている。
 - ・ 要素別では、「課題発見力」を求める企業が多い。
- 金融系
 - ・ 「考え抜く力」が最も強く求められており、「チームで働く力」とともに全職種平均を上回っている。
 - ・ 要素別では、「計画力」、「課題発見力」、「状況把握力」を求める企業が多い。

参考資料（4）

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」の概要（一部）

【基本的な認識】

- ・グローバル化する知識基盤社会において、学士レベルの資質能力を備える人材養成は重要な課題である。
- ・他方、目先の学生確保が優先される傾向がある中、大学や学位の水準が曖昧になったり、学位の国際的通用性が失われたりしてはならない。
- ・各大学の自主的な改革を通じ、学士課程教育における3つの方針の明確化等を進める必要がある。

【大学に期待される取組】

- ・学位授与の方針の策定・公開、学習到達度の確かな把握・測定や卒業認定の組織体制の整備、学位授与の方針の策定における客観性向上など

【学士力に関する主な内容】

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解（多文化の異文化に関する知識の理解、人類の文化・社会と自然に関する知識の理解）

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能（コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）

3. 態度・志向性

自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

自らが立てた新たな課題を解決する能力

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

はじめに

筆者は平成21年度以来、「神道と文化」を担当している。

2年目となる22年度は、渋谷キャンパスにおいて前期火曜日3限の「神道と文化056 (56)」を担当した。

本授業は「日本の神々の物語を読み解く」をテーマとし、日本神話、就中『古事記』上巻の神話及びそれら日本神話の歴史的展開を通して、日本の文化や信仰などを育んだ精神的土壌を窺い知ることを目的として講義を行った。

当該の「神道科目」は、『履修要綱』(平成22年度版)に「國學院大學の建学の精神に触れ、日本固有の文化や国柄あるいは根底にある神道を理解し、さらには現代社会の解明や大学での個々の学修に臨む基礎を身につけることを目的としている」と規定されており、その建学の理念の根幹である「神道」について学ぶ重要な科目で、全学生が1科目2単位以上を必修とする(神道文化学部生は選択)科目となっている。すなわち、神道の授業とはいえ、神道専攻の学生ばかりではなく、全学部の学生が“相乗り”で履修する授業であり、ついでにはそれら全履修者が神道や神社についての関心や基礎的な知識を有しているわけではないため、授業を進める上で難易等のレベルの設定が重要となる。そこで、筆者は授業を進める上で、学生が「神道」や「神社」というものに対していかなる意識や知識を有しているかを把握し、それによって授業の運営を再検討するため、K-SMAPYのアンケート機能を利用し、無記名式の「神社・神道等に関する知識・関心アンケート」を実施した。

以下、そのアンケートの結果を紹介してみたいと思う。

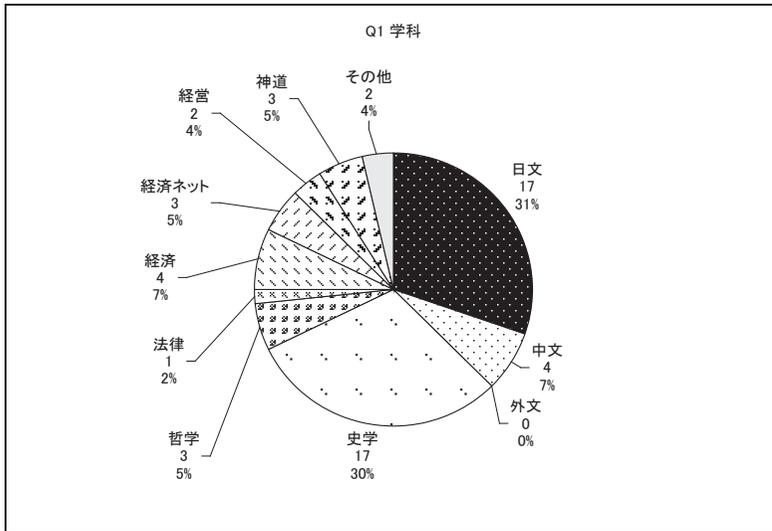
1. 履修者の全体像とアンケート回答者のプロフィール

まず、アンケートを実施した当該授業の学科別履修者数・回答者数、学年別履修者数・回答者数は以下の通りである。

●学科毎の回答率(回答者数/履修者数)

学 科	履修者数	回答者数	回答率
日文	34	17	50%
中文	7	4	57%
外文	3	0	0%
史学	22	17	77%
哲学	6	3	50%
法律(法律専攻)	3	1	33%
経済	12	4	33%
経ネ	5	3	60%
経営	3	2	67%
神道文化	9	3	33%
その他	2	2	100%
合 計	106	56	53%

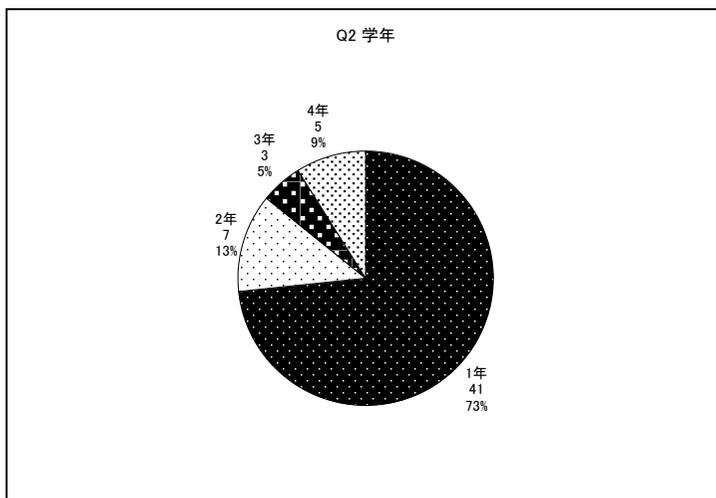
●全回答者の学科別プロフィール (n=56)



●学年毎の回答率 (回答者数/履修者数)

学 科	履修者数	回答者数	回答率
1年生	66	41	62%
2年生	23	7	30%
3年生	7	3	43%
4年生	10	5	50%
合 計	106	56	53%

●全回答者の学年別プロフィール (n=56)



履修者の全体を見ると、学部別では文学部の学生が68%で約7割を占め、次いで経済学部が19%の約2割となり、神道文化が8%である。なお、法学部は、法律専攻は3名であったが、政治専攻が1名、平成19年度以前入学者で現状とは学科記号が異なる学生1名がおり、アンケートの匿名性の担保に鑑み、政治専攻と過年度生を合わせて「その他」としたため、学部としては5名で5%となる。

また、学年別に見ると、全学必修科目である点に鑑みて1年生が7割弱、2年生が2割強で、3・4年生は僅かである。なお、4年生には過年度生も含まれている。

そして、これら106名のうち、アンケートへの回答者は56名（53%）であり、全履修者の半数以上の協力を得られたこととなる。回答者の内訳は、履修者の割合と比例して、文学部が約7割、経済学部が約2割、法学と神道はそれぞれ約5%で1割を下回っている。

以上より、回答者の約9割が文学部と経済学部の学生で占められており、その点ではかなり偏りのあるものとなっているが、反対に、神道を専攻していない学生へいかに「神道」を説明するかを検討する上では適当なものと考えている。

ただし、本アンケートは「無記名式」とし「成績評価等には一切無関係」として実施したが、とくに1年生の回答率が高く、入学後すぐに履修した授業ということを勘案すれば、回答にはいささかの遠慮等があると考えておく方が良いであろう。

2. アンケートの概要と集計結果

前述の通り、本アンケートは、授業運営の検討のため、履修学生が「神道」というものに対していかなる意識を有しているかを把握するために実施したものである。実施時期や趣旨、設問等は以下の通りとした。

- ・アンケート名：「神社・神道等に関する知識・関心アンケート」
- ・対象：平成22年度 「神道と文化056/56」(前期・火曜・3限)履修者（計106名）
- ・実施時期：平成22年4月26日～5月14日
- ・実施方式：K-SMAPYによるWeb回答（無記名式）
- ・趣旨：授業を進めていく上で、受講生の皆さんが神社や神道に対してどれくらい知識や関心があるのかを知るためのアンケートですので、ご協力下さい（回答内容は公表する場合があります。ただし、その場合でも、無記名式のため回答者が特定・公表されることは一切ありませんのでご心配なく）。なお、本アンケートは成績評価等には一切関係ありません。
- ・回答者数：56名
- ・設問：

〈Q1〉学科【必須】

N R S B D U F T W P その他

〈Q2〉 学年【必須】

1 2 3 4

〈Q3〉 高校時代に「日本史」を勉強しましたか？【必須】

a 正課で履修した b 履修はしないが予備校等や自力で勉強した
c まったくしなかった

〈Q4〉 入学以前から本学が「神道精神」を理念とする大学だと知っていましたか？【必須】

a 知っていた b 知らなかった

〈Q5〉 入学した大学が「神道」の大学であることについてどう思いますか？【必須】

a 望ましい b どちらかと言えば望ましい c どちらかと言えば望ましくない
d 望ましくない

〈Q6〉 「神道」や「神社」に対してあなたが持つイメージを教えてください。【必須】

〈Q7〉 【神道文化学生以外対象】この授業以外に、神道の授業を履修しています(しました)か？

a 履修している(した) b 履修していない

〈Q8〉 「神道科目」の中で、なぜこの「神道と文化056 (56)」を選択しましたか？【必須】

a シラバスを読んで興味を持って
b たまたま時間割が空いていた
c 時間割等の都合で他の神道科目が履修できず
d 過去の授業・試験の様子などを聞いて e その他

〈Q9〉 以下の日本神話で知っている(聞いたことがある)ものがあれば教えてください。【必須・複数回答可】

a 国土の成り立ち b イザナキとヨミノクニ c アマテラスのイワト隠れ
d スサノヲのヤマタノオロチ退治
e オオクニヌシと国作り(イナバの白ウサギ) f 天孫の降臨
g ウミサチとヤマサチ h 神武天皇と国家の建設 i ヤマトタケルの冒険
j まったく知らない(聞いたことがない)

〈Q10〉 神社や神道のことに関心はありますか？【必須】

a 関心がある b どちらかと言えば関心がある
c どちらかと言えば関心はない d 関心はない

〈Q11〉【Q10で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた人】何をきっかけに関心を持ちましたか？

〈Q12〉【Q10で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた人】どのような点に関心がありますか？【複数回答可】

- a 神道の歴史
- b 神道の思想（世界観・死生観）
- c 神道の神話
- d お祭りや習俗、作法
- e 神社やそこにあるもの（建造物・お守りなど）
- f その他

〈Q13〉【Q12で「その他」と答えた人】具体的に教えて下さい。

〈Q14〉神社へお参りに行くこと（行ったこと）はありますか？【必須】

- a ある
- b ない

〈Q15〉【Q14で「ある」と答えた人】だいたいどれくらいの頻度でお参りに行きますか？

- a 毎日
- b 数日に1回
- c 数週間に1回
- d 数ヶ月に1回
- e 1年に1回
- f 数年に1回

〈Q16〉【Q14で「ある」と答えた人】どのような理由でお参りに行きます（行きました）か？（家族・他人のことも含めて）【複数回答可】

- a 家内安全
- b 交通安全
- c 健康祈願
- d 合格祈願
- e 恋愛成就
- f 厄除け
- g その他（お祭り・初詣・観光のついで・・・）

〈Q17〉自分の家の宗教を知っていますか？【必須】

- a 知っている
- b 知らない

〈Q18〉どんなに些細なことでも構わないので、「あ、ひょっとして神さまっているのかも！」と思う（思った）瞬間や経験があれば教えてください。

以上、設問は全18問としたが、うち、設問3「高校時代に「日本史」を勉強しましたか？」は、神道を学修する上で必須となる日本史の知識を有している学生の把握、設問4「入学前から本学が「神道精神」を理念とする大学だと知っていましたか？」は入学前における大学に対する知識、設問8「『神道科目』の中で、なぜこの『神道と文化056（56）』を選択しましたか？」は授業選択の方法、設問17「自分の家の宗教を知っていますか？」は宗教に対する関心を調査するために設けたものである。

以下、各設問の集計結果を掲げるが、前述の通り学部・学科毎及び学年毎の履修者のバ

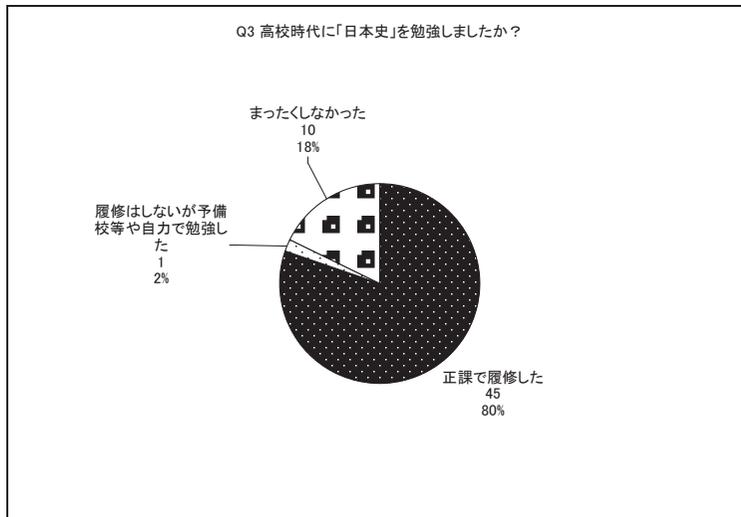
ランスはばらつきが大きいので、ここでは単純集計のみとし、それらとのクロス集計は割愛する。

〈Q1〉学科【必須】

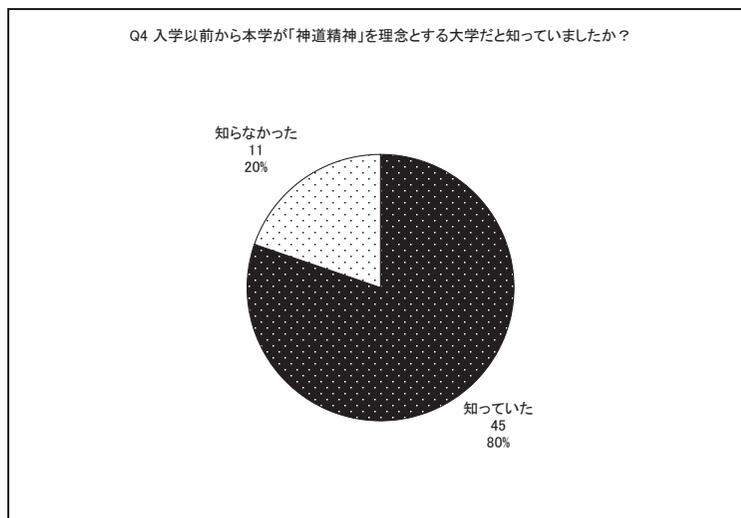
〈Q2〉学年【必須】

前掲

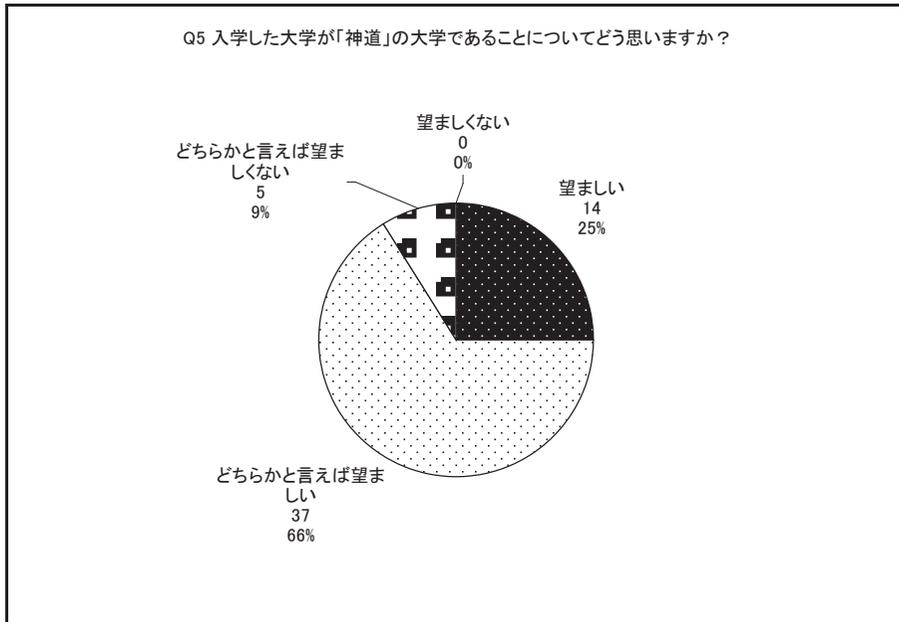
〈Q3〉高校時代に「日本史」を勉強しましたか？【必須】(n=56)



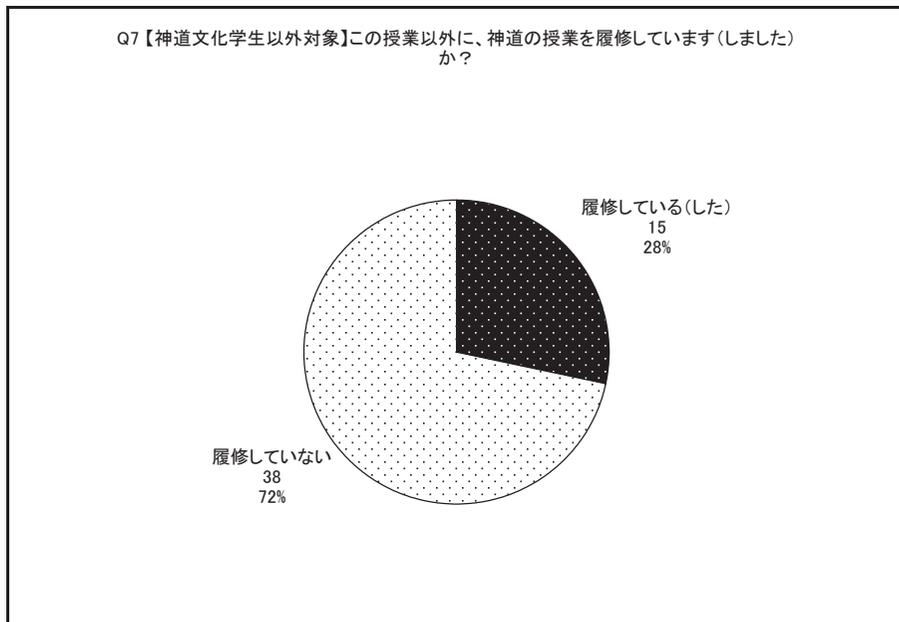
〈Q4〉入学以前から本学が「神道精神」を理念とする大学だと知っていましたか？【必須】(n=56)



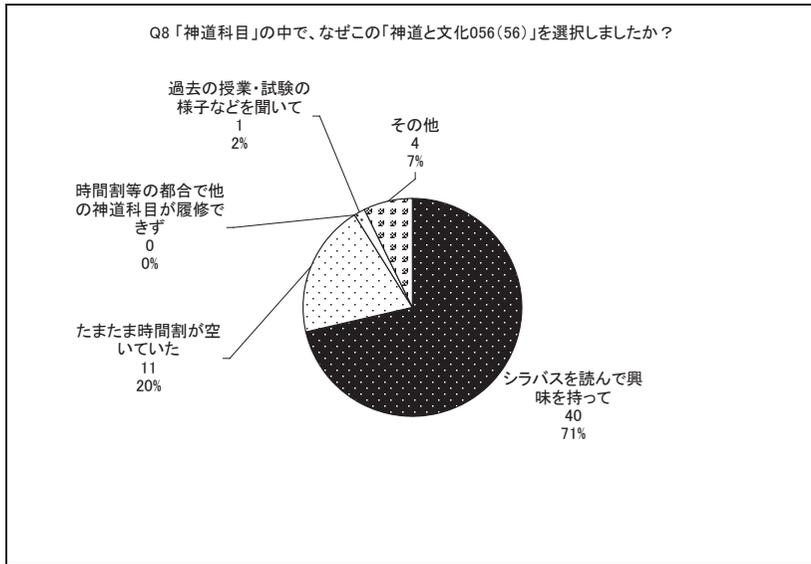
〈Q5〉 入学した大学が「神道」の大学であることについてどう思いますか？【必須】(n=56)



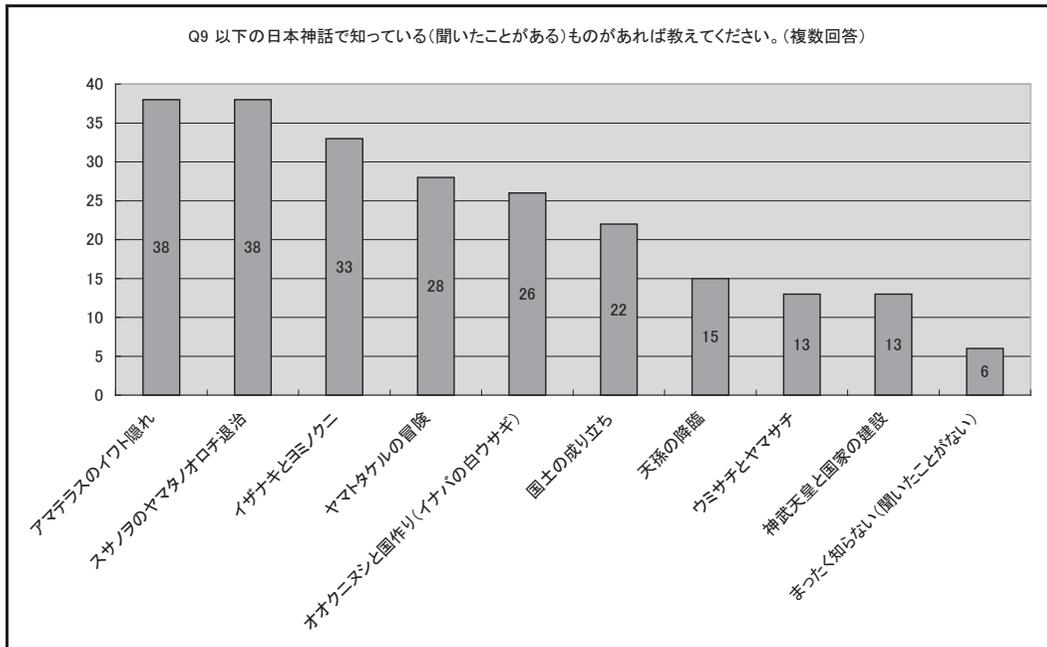
〈Q7〉【神道文化学生以外対象】 この授業以外に、神道の授業を履修しています（しました）か？ (n=53)



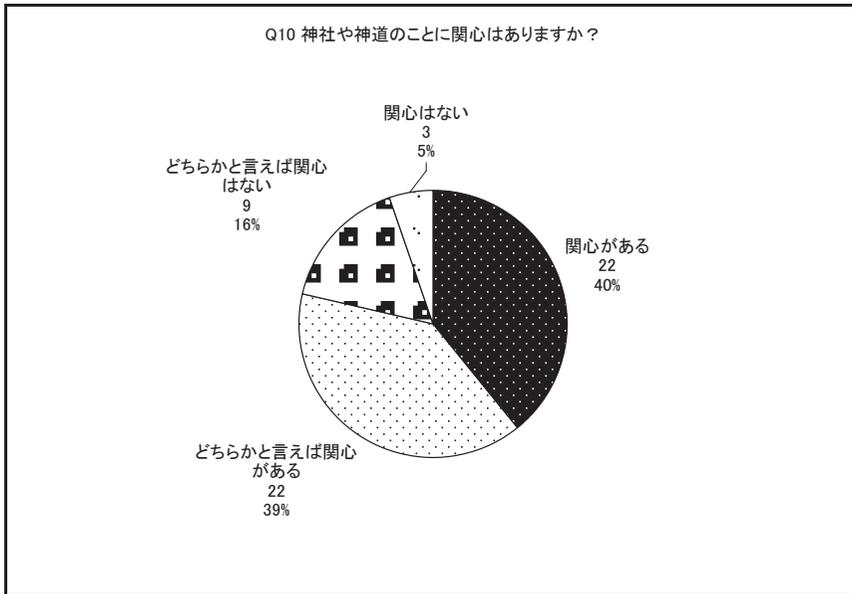
〈Q8〉「神道科目」の中で、なぜこの「神道と文化056(56)」を選択しましたか？【必須】(n=56)



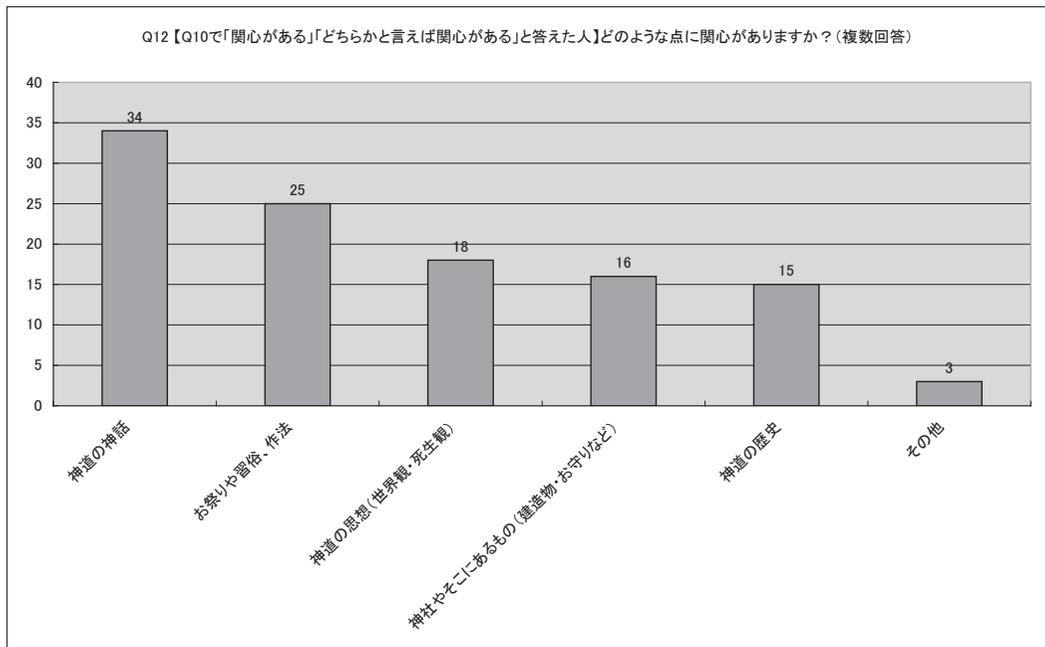
〈Q9〉以下の日本神話で知っている(聞いたことがある)ものがあれば教えてください。【必須・複数回答可】



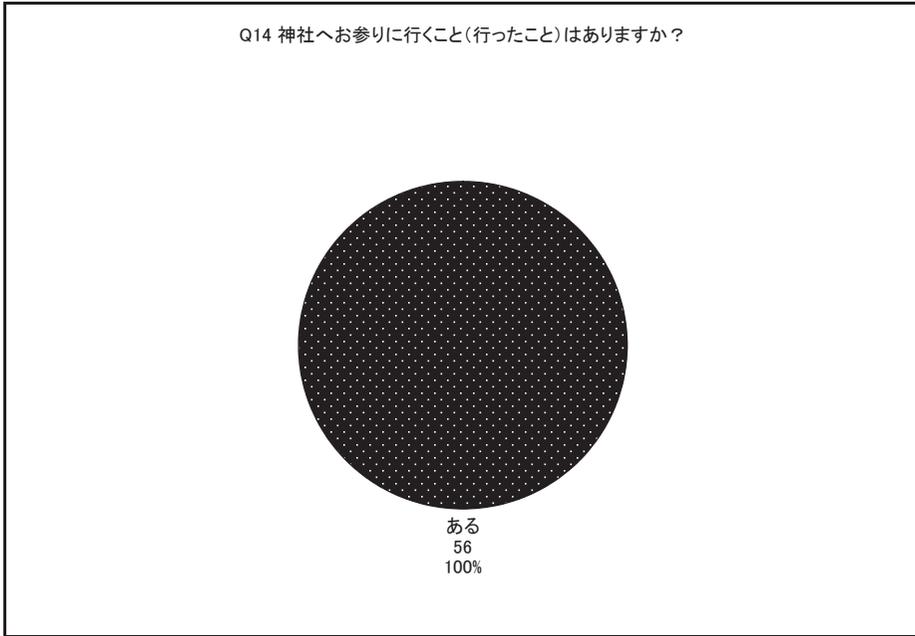
〈Q10〉 神社や神道のことに関心はありますか？【必須】(n=56)



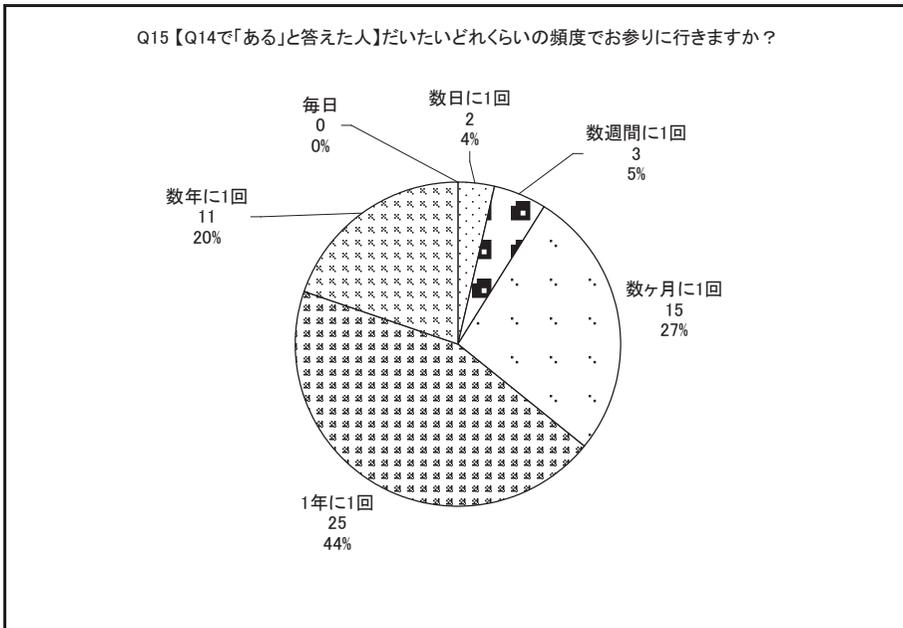
〈Q12〉 【Q10で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた人】どのような点に関心がありますか？【複数回答可】



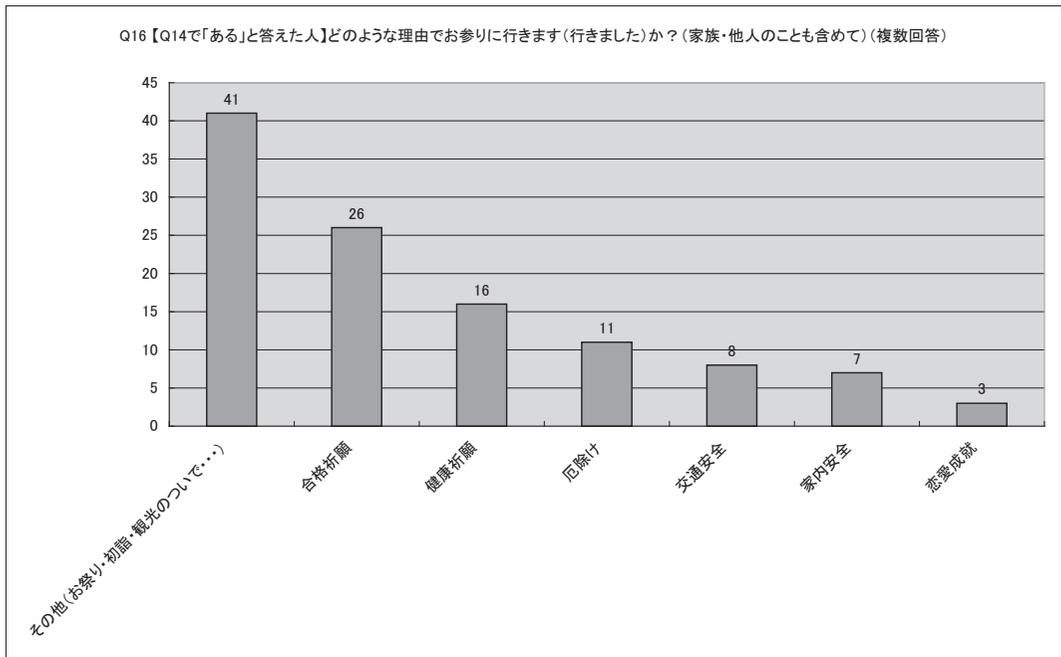
〈Q14〉 神社へお参りに行くこと（行ったこと）はありますか？【必須】(n=56)



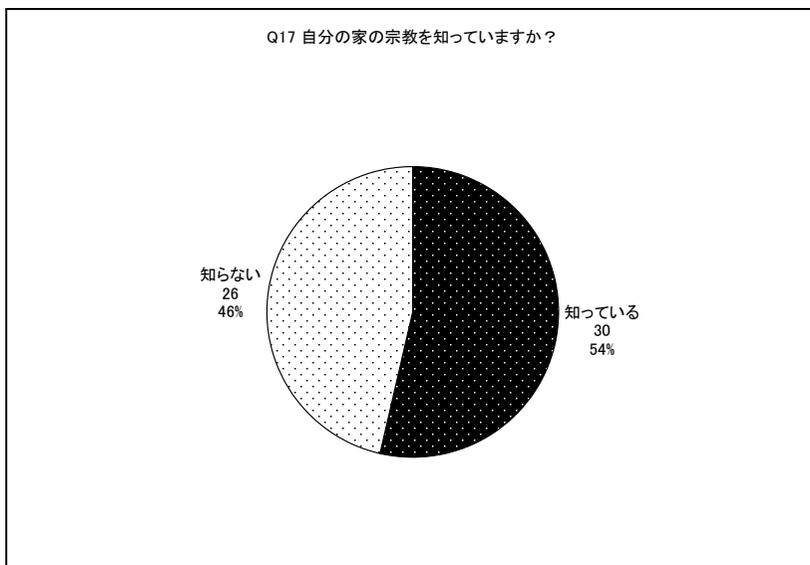
〈Q15〉 【Q14で「ある」と答えた人】だいたいどれくらいの頻度でお参りに行きますか？ (n=56)



〈Q16〉【Q14で「ある」と答えた人】どのような理由でお参りに行きます(行きました)か？
(家族・他人のことも含めて)【複数回答可】



〈Q17〉自分の家の宗教を知っていますか？【必須】(n=56)



また、自由記述式とした設問の回答は以下の通りとなった。

Q6 「神道」や「神社」に対してあなたが持つイメージを教えてください。【必須】

- 1 日本人は無宗教、といわれるほど、日本人の生活に深く根付いた宗教だと思います。
- 2 神様という存在がいて、悪いことはしていけない神聖な場所。
- 3 お正月。
- 4 初詣。
- 5 昔からある。
- 6 神社に行くのは好きです。神話も面白いので、これから勉強していきたいですが、神道は、宗教というイメージが強いです。
- 7 お祭りやおはらいをやっている場所。
- 8 神聖。
- 9 清らかな場所。神様がたくさんいる。
- 10 家に神棚があり、親は毎日必ず手を合わせている。僕は、七五三や受験などでは必ず御参りに行くし、初詣でも毎年必ず行っている。自分にとってはとても身近なものであり、日本独特の習慣？だと思っている。御守りは必ず持っている。
- 11 何気なく歩いていて見つけると入りたくなるような場所。
- 12 神秘的なイメージ。人間の生活において神道は、色々なところで役に立っていると思う。
- 13 複雑で神聖なイメージ。
- 14 少し固いイメージがあります。神様が見守っているイメージもあります。
- 15 神様がたくさんいる。
- 16 厳かなイメージ。
- 17 日本の神をたたえていて、不思議な空気がある場所。
- 18 境界の向こう側。
- 19 厳かであり、日本古来の文化を守っている（神道）神を身近に感じられる場所（神社）
- 20 神聖で人間がむやみに立ち入ってはいけないところ。
- 21 神聖で行くと心がすっきりする。日本の文化である。
- 22 日本。
- 23 神話、たくさんの神様の物語。
- 24 京都に総本山がたくさんある。
- 25 白装束の方々。
- 26 経典や教祖がないため曖昧。
- 27 他の宗教に比べて自由で寛容。宗教というよりは日本人の精神性や習俗を象徴した信仰だと思う。
- 28 荘厳で、独特の雰囲気を持っているイメージ。
- 29 日本の精神。
- 30 自分たちが普段住んでいる世界とは少し違った世界にあるような、神々しく、澄ん

だ場所、神秘的なもの、といったイメージ。神道関係の建築物や、境内の造園（？）方などは、美術としても素晴らしいと思うことがある。

- 31 『日本』そのもの。
- 32 日本人の伝統や文化、倫理観に直結しているもの。
- 33 神道は、少し堅苦しい感じがする。神社は、行くとなぜか気持ちが落ち着くような場所に感じる。
- 34 神聖な場所であるが、「何」が「どのような目的」で「いつ作られたか」などわからないことが多い場所というイメージ。
- 35 堅い。願いをかなえる。
- 36 神主、巫女さん。
- 37 気難しくてとっつきにくいイメージ。
- 38 歴史的な観点から見るととても貴重な建造物も数多くあると思う。
- 39 日本人の心得みたいなものだと思う。
- 40 空気がきれいなところ。
- 41 神聖な場所。
- 42 なんとなく、神聖なイメージを持っている。
- 43 日本古来の宗教で、初詣や夏祭り・百日参り・七五三などの日本のお祭り・通過儀礼に欠かせないもの。
- 44 日本古来のもの。
- 45 日本が独自に継承してきた精神的規範（神道）、それを後世に残すため精神の媒介となる場として神社があるのではないかと考えている。
- 46 日本文化そのもの。聖なる空間。内なる心に向き合うお寺（仏教）に対して、神社（神道）は自分の外（自然の中）に神を感じるという違いを思います。
- 47 神聖な雰囲気のある場所。俗に近い宗教。
- 48 八百万の神々。万物に対して敬意を持っているイメージ。
- 49 静かで落ち着いたイメージ。
- 50 よく分からない。
- 51 神聖なイメージ。
- 52 日本古来の宗教であり、日本人の基本的精神を形成する信仰である。
- 53 家などの普段生活している場所と違う場所。固いイメージ。
- 54 日本人の宗教
- 55 神聖？な感じがする
- 56 日本人をあらわすのに一番ふさわしいもの。

Q11【Q10（神社や神道のことに関心はありますか？）で「関心がある」「どちらかと言え
ば関心がある」と答えた人】何をきっかけに関心を持ちましたか？

- 1 実家が神社なので。
- 2 学校の授業で神社を訪問する機会があり、そのとき聞いた話が神道の話だったので。
- 3 神話の話を教えてもらってからです。
- 4 地元のお祭りに参加したこと。
- 5 寺・神社がなんか好きなんです。神楽が好きです。心がなんか惹かれる気がするから。
- 6 自分の母親の実家が神社なのでいろいろ話を聞いていたから。
- 7 古事記の入門書を読んで関心を持った。
- 8 ゲーム。
- 9 自分の名前がヤマトタケルノミコトからとった名前なので、その話を知ってから関心をもつようになりました。
- 10 元々各国の神話関係に興味がある為、その延長線上。
- 11 地元では毎年一回家に家祈祷に神主さんが訪れていたため。
- 12 小さい頃から神社にお参りしていて、お世話になってるから。
- 13 古事記を読んだり学んだりして。
- 14 国学院大学に入れたから。
- 15 生活の中での関わり国学院への入学。
- 16 古事記。
- 17 神や神話などについて調べてみて興味が出た。
- 18 毎年の初詣から。
- 19 神社の建築物などが好きであることから。
- 20 古事記の解説の本（西東社刊 『図説 古事記・日本書紀』）を読んで面白かったのと、その本の監修者が國學院の先生だったから。（入学が決まり、前々から神話や古い本などを読んでみたかったので、とりあえず解説本を買ってみた。）
- 21 中学のときに読んだ旧約聖書で宗教に関心を持ち、そこから神道に興味を持った。
- 22 中学生の時、お祓いをしてもらった経験があり、それがきっかけ。
- 23 いろいろな話のモチーフになっていたりするから。
- 24 高校の日本史や古典の授業。
- 25 出雲大社で理屈では説明できない、不思議な印象を感じたこと。
- 26 小学校の時に読んだ『タカマガハラ』という漫画で日本神話に興味を持ったのがきっかけだと思う。
- 27 國學院大學。
- 28 日本国のため、つまり、先人達が残してくれた思想・伝統・文化を守るために命を賭して戦ってきた人たちに出会ったことで、自らも先輩方が大切にしてきたものを守りたいと感じ、そのためには神道を学ぶことが重要だと考えた。

- 29 一人暮らしをきっかけに近くの神社にお参りするようになった。
- 30 本大学に入学前から所謂『和風』の物が好きだったこと。夏祭りを通して神社そのものに興味を持ったこと。
- 31 本やマンガ、ゲームなどのファンタジーの中に出てくる神々の名称。
- 32 学校等の先生の話聞いて。
- 33 小泉首相（当時）の靖国神社参拝。
- 34 家にある児童文学の古事記を読んでから。
- 35 マンガ。
- 36 國學院大學に入学し、神道に触れる機会が増えてから。

Q13【Q12（神道や神社のどのような点に関心がありますか？）で「その他」と答えた人】具体的に教えて下さい。

- ・流鏑馬、神楽。
- ・神道の知識を実際の生活にどう生かすべきか。
- ・社殿の成り立ち—自然物から現在の形になった理由。それに伴う当時の人々の心の変化。

Q18どんなに些細なことでも構わないので、「あ、ひょっとして神さまっているのかも！」と思う（思った）瞬間や経験があれば教えてください。

- 1 部活をやっていて成功した時や、失敗したとき。失敗した時には神様が与えた試練だと思い、成功したときは神様が努力を認めてくれた瞬間だと思う。
- 2 幼いころに風邪をひいて高熱が出た時、おばあちゃんが薬師如来の真言「おんころころせんだりまとうぎそわか」と唱えて祈ってくれた翌朝熱が引いて風邪が治った事。
- 3 嫌な先輩が卒業間近で先生にすごく怒られていた時。
- 4 神社の中の雰囲気外と違っている時。靖国神社の、銀杏の散り方がその付近より遅かったのを見て、何かあるんじゃないか？とっていました。関係ないかもしれませんが……。
- 5 めっちゃあるから、どうしよう・・・ピンチの時に回避できた時など。
- 6 ない。
- 7 バドミントンの試合のくじ運があまりにも良かったときです。
- 8 ホントにいるなら、もっと平和にしてくれてもいいのに、と思うことは幾らでもある。
- 9 本当にひどい成績でありながら國學院に入学できたこと。
- 10 高校野球とかで、ものすごい大逆転劇とか見たときに、野球の神様がいるのかもと思うことがあります。
- 11 願いが叶ったとき。
- 12 神様はあまり関係ないのかもしれないけど、幽霊を見たことがあるので超常現象的な

ことでいえば神様もいるかもしれないと思います。

- 13 ○日程で落ちて○日程で受かったこと。
- 14 神社でお参りをした直後、自動販売機で飲み物を買ったら、なぜか飲み物が二本出てきたとき。
- 15 オープンキャンパスで神殿に行って数ヶ月後、受験でこの大学に受かって、なんだか縁みたいなものを感じた。
- 16 小学生のころの記憶なので曖昧なのだが、昔、九州へ旅行に行ったときに、どこかの聖地を訪れ、そこの自然の美しさに感動したことがあり、その時に、「昔の人は、こういう自然の美しさから神の存在を感じ取ったのだな」と納得した経験がある。
- 17 大学に受かったこと。
- 18 部活をサボりたくて忌引きだと嘘をついたら、その後色々ひどい目にあったとき。
- 19 一人暮らしのマンションで、真夜中にふと目が覚めたら真っ白な着物の女性(?)が、ぼうっと浮いて(?)出てきて、私にのしかかってきて大変苦しかった、ということがありました。振り払ったら消えていました。たぶん夢だと思いますが、動悸が激しくしました。信じてくれなくて構いませんが、幽霊か何かがいるのなら、神さまもいて欲しいな、と思いました。
- 20 神話で語られている神々の精神性を、様々なものが内在、発現させているときにそう感じる。つまり、神の存在証明が可能かどうかには拘わらず、発現しているものの中に存在する神性そのものが、神といえるのではないか。少なくとも、現実世界には神性を媒介している生物・物質が存在しており、その神性とは神話において語られているものではないか。
- 21 つい先日、クラシックコンサートの帰りに国会議事堂の裏を歩いていたときに思いました。夜だったので警備のおまわりさんくらいしかいないそこは、非日常の雰囲気が漂っていましたが、街路樹として植えられていたツツジの美しさを見、ふと香った夜の空気を感じた時、コンクリだらけの東京にも神は居るって感じました。
- 22 今まで生きてきた中の、誕生日などの節目。また、高校大学を受験し、第一希望に合格出来たとき。
- 23 大学に合格した時。
- 24 思っていたよりも良い事が起こった時。事故にあっても擦り傷ですんだ時。
- 25 神社に参拝した際の独特の雰囲気を感じたとき。
- 26 マイケル・ジャクソンの存在。

3. 分析と傾向

それでは、以下、アンケートの分析とそこから看取される傾向についてみていくこととするが、はじめに、筆者は統計学等について何ら明るい者ではない点をご承知置き願いたい。

まず、Q1・Q2についてであるが、前述の通り、本アンケートは全履修者106名のうち50%を超える56名の回答を得たが、全体として履修者の比率に比して、文学部の学生が7割で大半を占め、次いで経済学部生が2割、神道や法学は1割に満たない。また、学年的には1年生が75%を占め、2年生以上は合わせて25%程度となっているため、学部・学科及び学年とのクロス集計にはあまり意味がないため原則として割愛する。

●Q3「高校時代に「日本史」を勉強しましたか？」

ほぼ8割が「正課で履修した」と答えている。高等学校における社会科目中、「世界史」が必修であるのに対し、「日本史」が選択科目という扱いになっている現状に鑑みれば、「日本史」を選択した学生が多数を占めたことにより、授業の運営上、基礎的な日本史の知識に対して説明する時間は極力削減することができた。なお、文学部の83%の学生が「正課で履修」していると答えた点は、学部の性格や学生の志向性上妥当な数値と言えるが、法学部で67% (2/3)、経済学部で78% (7/9) が「正課で履修」と答えている点は注意されよう。

●Q4「入学以前から本学が「神道精神」を理念とする大学だと知っていましたか？」【必須】

●Q5「入学した大学が「神道」の大学であることについてどう思いますか？」【必須】

Q4については、8割が「知っていた」と回答した。また、Q5では「望ましい」25%、「どちらかと言えば望ましい」が66%で、約9割が「神道精神」を理念とする本学に在籍していることに好意的であり、反対に「望ましくない」と回答した者は0名であった。

また、Q4とQ5をクロス集計すると、

	【Q5】望ましい	【Q5】どちらかと言えば望ましい	【Q5】どちらかと言えば望ましくない	【Q問5】望ましくない
【Q4】知っていた	12 (28.6%)	26 (61.9%)	4 (9.5%)	0 (0.0%)
【Q4】知らなかった	1 (9.1%)	9 (81.8%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)
計	13	35	5	0

となり、Q4で「知らなかった」と答えた者でも、90%は概ね好意的である。反対に、「知っていた」者で「どちらかと言えば望ましくない」と答えた者も1割程度いた。

●Q7【神道文化学生以外対象】この授業以外に、神道の授業を履修しています(しました)か？」

神道文化学部生3名を除く53名中、38%にあたる15名が「履修している(した)」と回答した。その内訳は、学科別では、日本文学7名、史学科5名、哲学科1名、法律専攻1名、経営1名、学年別では1年生が9名、2年生4名、3年生0名、4年生2名であった。

●Q8 「神道科目」の中で、なぜこの「神道と文化056 (56)」を選択しましたか？【必須】

約7割が「シラバスを読んで履修」と回答している。これは「神道科目」が神道文化学部生以外、1科目2単位の必修科目であり、「神道と文化」「神道と生活」「神道と現代社会」のいずれかより選択することとなる。上記「神道科目」は前後期合わせて計25科目（延べ50）開講されているが、講義のテーマは担当教員によって幅広く設定されていることから、より興味・関心にあった授業を選択するために「シラバスを読んで履修」と回答した者が多いのであろう。また、次いで「たまたま時間割が空いていた」が20%の11名となっており、履修にあたって、シラバスによる内容の吟味や関心ではなく、自身の都合によって授業を履修している者も少なからず存在することが理解されよう。

●Q9 「以下の日本神話で知っている（聞いたことがある）ものがあれば教えてください。

【必須・複数回答可】

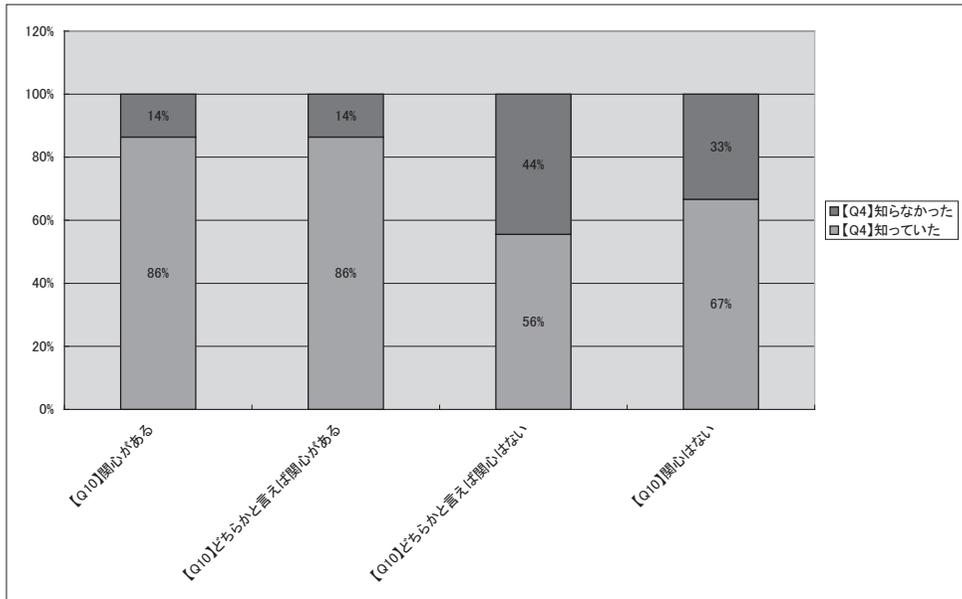
複数回答可としたところ、30名以上が「知っている」と回答したものが、b「イザナキとヨミノクニ」、c「アマテラスのイワト隠れ」、d「スサノヲのヤマタノオロチ退治」の3つで、c・dが38名（全回答者のうち68%）で同率1位、次いでbが33名（59%）で第3位であった。次いで、20名以上が「知っている」と回答したものは、a「国土の成り立ち」、e「オオクニヌシと国作り（イナバの白ウサギ）」、i「ヤマトタケルの冒険」の3つで、iが28名（50%）で4位、eが26名（46%）で5位、aが22名（39%）で6位であった。これに比して、f「天孫の降臨」、g「ウミサチとヤマサチ」、h「神武天皇と国家の建設」は13～15名程度（23～27%）で30名前後をマークしたb・c・d・iの半分程度となり、i「ヤマトタケルの冒険」を除けば、神代の物語中、比較的早い段階のものが知名度が高く、時代が降り人代に近づくにつれ知名度が低くなってくることが理解されよう。なお、a～iすべてを知っていると答えた者は7名で、その内訳は日本文学科2名、史学科3名、神道文化学科2名であった。

この結果を重視し、とくに授業を進める上で、「知っている」の回答が多かった神話については、その素地を活かしてより深く知識を得られるようとくに厚く説明することとする反面、回答の少なかったものについては少しでも知識が得られればと考へ、あまり情報量が膨大にならぬよう、やや平易かつ浅く解説することとした。

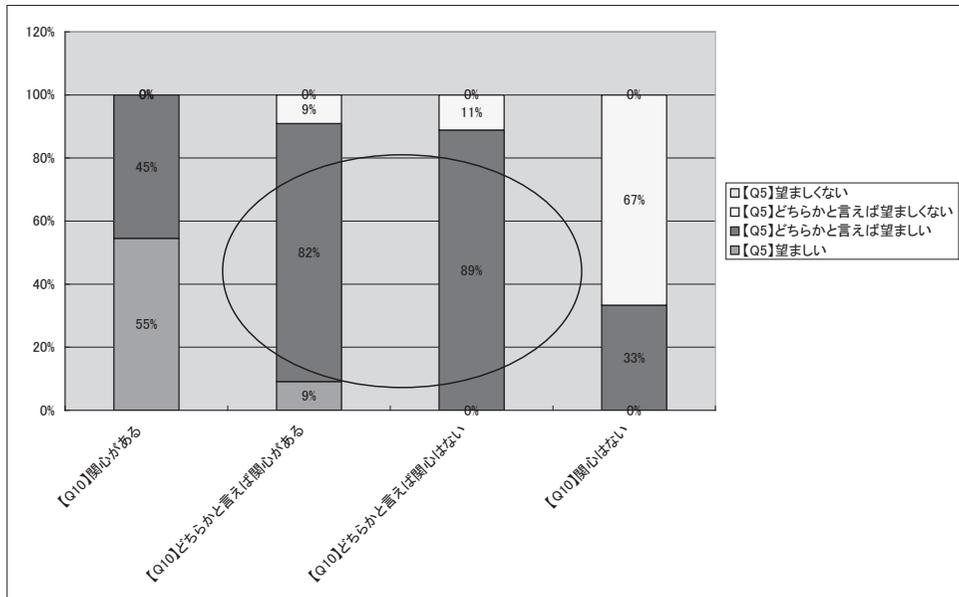
●Q10 「神社や神道のことに関心はありますか？【必須】

本アンケート中、最も重要となる設問が本問であり、「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた者はそれぞれ22名で合わせて8割の学生が神社や神道に対して何らかの関心を有しているという結果となった。なお、本設問と主要な設問とのクロス集計は以下の通りである。

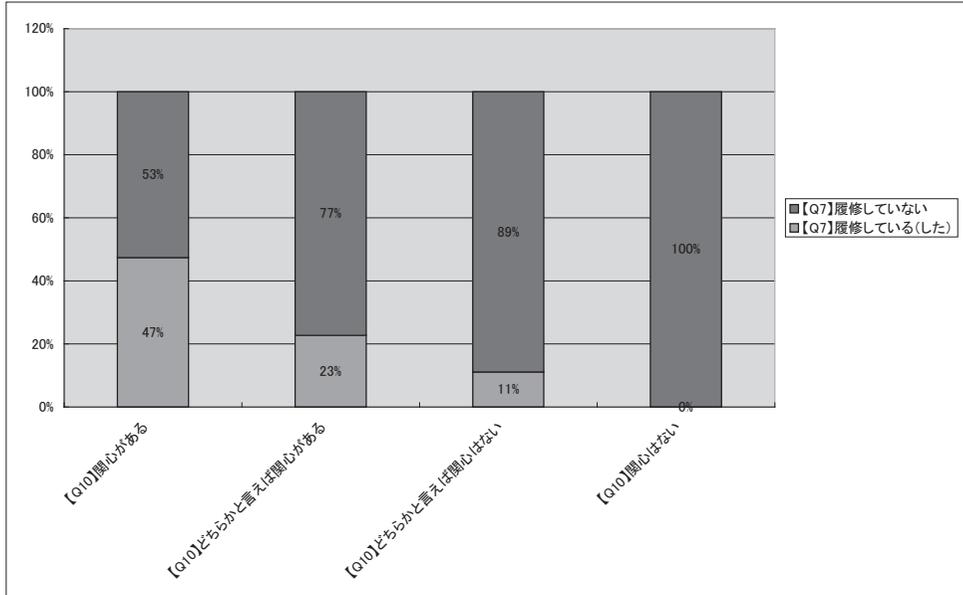
①Q4 「入学以前から本学が「神道精神」を理念とする大学だと知っていましたか？【必須】」
とのクロス



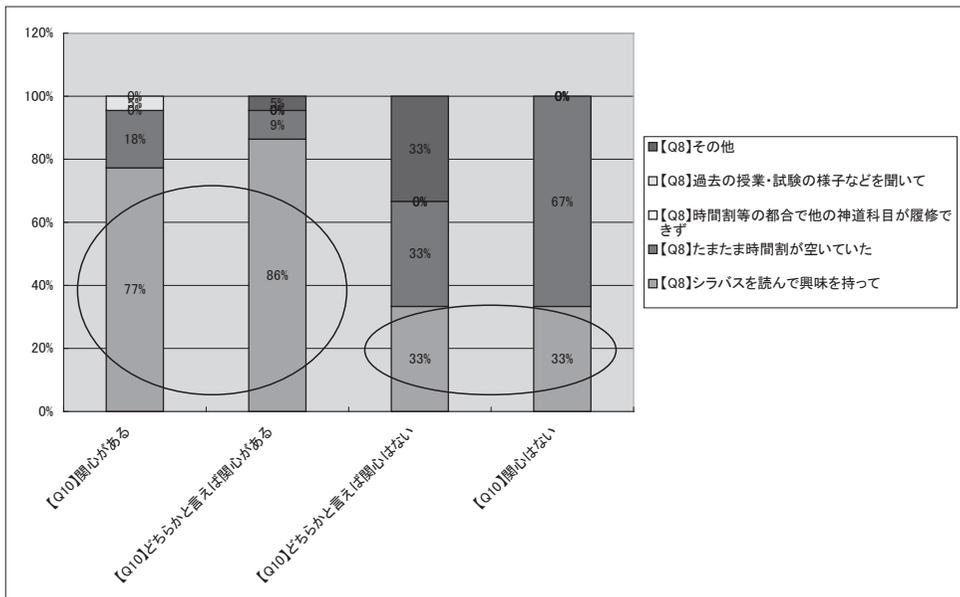
②Q5 「入学した大学が「神道」の大学であることについてどう思いますか？【必須】」
とのクロス集計



③Q7 「【神道文化学生以外対象】この授業以外に、神道の授業を履修しています(しました)か?」とのクロス集計 (n=53, 神道文化学部3名の回答「関心がある」3件を除いている)



④Q8 「【神道科目】の中で、なぜこの「神道と文化056 (56)」を選択しましたか? 【必須】」とのクロス集計



以上のようにみると、「関心がある」と答えた者の概ねは好感や積極性が高く、以降、その積極性は下がっていく。またQ5「神道の大学、どう思うか？」では、Q5・Q10ともに「どちらかと言えば・・・」層がもっと多い。とくにQ8の授業選択の方法については、「どちらかと言えば関心がある」以上の回答者に比して、「どちらかと言えば関心がない」以下の者は「シラバスを読んで履修」が半分程度で、反対に「たまたま時間割が空いていた」が高くなる点は注意されよう。

●Q12「【Q10で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた人】どのような点に関心がありますか？【複数回答可】」

●Q13「【Q12(神道や神社のどのような点に関心がありますか?)で「その他」と答えた人】具体的に教えて下さい。」

Q10で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた者(計44名)のうち、とくに関心を有している点としては「神道の神話」で34名(73%)となったが、これは本授業が「神話」をテーマとしたものであることから見れば数値が高いことも一見納得できる。ただし具に見ると8名が「シラバスを読んで履修」を選択しながら、「神道の神話」を選んだ34名には入っておらず、実際にはシラバスを読んで本授業が神話の講義であると知りながら、自身の興味・関心とは異なるものを選択していることが知られよう。

また、次いで「祭りや習俗・作法」を選んだ者は25名(55%)で第2位となり、反対に、最も少ないのが14名(32%)の「神道の歴史」であった。

なお、「その他」は3件であり、具体的には、

- ・流鏝馬、神楽
- ・神道の知識を実際の生活にどう生かすべきか。
- ・社殿の成り立ち——自然物から現在の形になった理由。それに伴う当時の人々の心の変化。

であった。

●Q14「神社へお参りに行くこと(行ったこと)はありますか？【必須】」

●Q15「【Q14で「ある」と答えた人】だいたいどれくらいの頻度でお参りに行きますか？」

●Q16「【Q14で「ある」と答えた人】どのような理由でお参りに行きます(行きました)か？(家族・他人のことも含めて)【複数回答可】」

Q14では、全回答者が「神社へお参りに行ったことがある」と回答している。Q15から、このうち、約8割が年間1回以上は神社へ参拝に訪れていることが理解されよう。

また、次いでQ16では、「お祭りや初詣、観光のついで・・・」が41名、次いで「合格祈願」が26名で圧倒的に多い。ただし、本設問は複数回答に設定しており、筆者は「個々の目的の祈願のためののみ神社へ行った」との意で各種項目を設け、それ以外に「とくに祈願等はないが行った」との意味で「その他」を設定したが、恐らくは「その他」の中にそれぞれ

れの項目が重複している可能性が多分にあり（「初詣」のついでに「合格祈願」など）、データとして正確なものとは言えまい。

●Q17 「自分の家の宗教を知っていますか？【必須】」

「知っている」と「知らない」が概ね半々となった。

また、自由設問としたQ6（神社・神道のイメージ）、Q11（神道に関心を持った経緯）、Q18（神の存在を感じたとき）については、前にすべての回答を掲げたが、それらを分析すると以下の通りとなる。

●Q6 「「神道」や「神社」に対してあなたが持つイメージを教えてください。【必須】」

全体として「神道」や「神社」いずれかに特化して回答しており、また「神社」について述べたものが極めて多い傾向にある。これはすなわち、漠然と「神道」と言われるとイメージがつかみにくく、反面「神社」についてはとくに具体的なイメージが湧きやすい（＝親近感が強い）ことを示していると考えられる。そこで、授業を進める上でこれらの意見を参考とし、「神社」に対する説明から導入し、可能な限り「神社」と絡めながら「神道」や「神話」について解説することとした。なお、全ての回答を分類してみると、

①神聖観：(2・8・9・11・12・13・14・16・17・18・19・20・21・28・30・33・34・40・41・42・47・48・49・51・53・55)

2 神様という存在がいて、悪いことはしていけない神聖な場所

20 神聖で人間がむやみに立ち入ってはいけないところ

53 家などの普段生活している場所と違う場所。固いイメージ

など。

②習俗・慣習観：(1・3・4・5・10・22・27・29・31・32・35・39・43・44・45・46・52・54・56)

3 お正月

27 他の宗教に比べて自由で寛容。宗教というよりは日本人の精神性や習俗を象徴した信仰だと思う

31 『日本』 そのもの

52 日本古来の宗教で、初詣や夏祭り・百日参り・七五三などの日本のお祭り・通過儀礼に欠かせないもの。

など。

③その他：(6・7・15・23・24・25・26・36・37・38・50)

15 神様がたくさんいる

25 白装束の方々

36 神主、巫女さん

など。

の3つに分類することができよう。その内訳としては、神聖観は26名(46%)、習俗・慣習観が19名(34%)、その他は11名(20%)であり、約5割近くが神道や神社について「神聖である」(=やや身近ではないもの)というイメージを有し、反対に3割強の人間が「習俗・慣習」(=身近なもの)と捉えていると見ることもできよう。

●Q11 「【Q10(神社や神道のことに関心はありますか?)で「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた人】何をきっかけに関心を持ちましたか?」

Q11では、「関心がある」「どちらかと言えば関心がある」と答えた44名のうち、36名の回答を得た。

それらは概ね、

①生活環境型(1・6・9・11・12・14・15・27・29・36)

1 実家が神社なので

11 地元では毎年一回家に家祈祷に神主さんが訪れていたため

36 國學院大學に入学し、神道に触れる機会が増えてから

②経験型(2・4・5・18・22・25・28・30)

2 学校の授業で神社を訪問する機会があり、そのとき聞いた話が神道の話だったので

4 地元のお祭りに参加したこと

22 中学生の時、お祓いをしてもらった経験があり、それがきっかけ

③知識型(3・7・8・10・13・16・17・19・20・21・23・24・26・31・32・33・34・35)

8 ゲーム

24 高校の日本史や古典の授業

32 家にある児童文学の古事記を読んでから

など。

の3つに大きく分類することができよう。なお、「経験型」と「知識型」についての区分は厳密には難しいが、前者は何らかの一過性の出来事に触れて関心を持った、後者は書籍やゲーム、ニュース等で知識を得たことが契機となったという視点で分類した。このように見ると、生活環境型は10名(28%)、経験型は8名(22%)、知識型は18名(50%)となり、神道や神社について関心を有する学生のきっかけは本やゲームなどに触れたことであったことが理解されよう。

●Q18 「どんなに些細なことでも構わないので、「あ、ひょっとして神さままっているのかも!」と思う(思った)瞬間や経験があれば教えてください。」

全回答者56名中、26名の回答を得たが、問いに対して正確に回答していないもの(「いればいいのに」などの仮定形など)や意味不明なもの計6件を除外し(6・8・12・19・20・26)、20件を有効回答とした。

これらの回答では、

①日常型 (1・2・3・4・5・11・14・18・24・25)

3 嫌な先輩が卒業間近で先生にすごく怒られていた時

14 神社でお参りをした直後、自動販売機で飲み物を買ったら、なぜか飲み物が2本出てきたとき

25 部活をサボりたくて忌引きだと嘘をついたら、その後色々ひどい目にあったとき

②転機型 (7・9・10・13・15・16・17・21・22・23)

7 バドミントンの試合のくじ運があまりにも良かったときです。

10 高校野球とかで、ものすごい大逆転劇とか見たときに、野球の神様がいるのかと思うことがあります。

16 小学生のころの記憶なので曖昧なのだが、昔、九州へ旅行に行ったときに、どこかの聖地を訪れ、その自然の美しさに感動したことがあり、その時に、「昔の人は、こういった自然の美しさから神の存在を感じ取ったのだな」と納得した経験がある。

という2つの視点、すなわち、「日常型」は日常の小さな出来事のなかで神さまがいると思った場合、「転機型」は自身・他者を問わず、生活を大きく変えるような出来事に遭遇した際に感じた者という観点から分類を行った。すると、日常型が10名、転機型が10名で半々となった。

ところで個別に見ると興味深いのは、ほとんどの人間が自身や他者に対して何らかの幸福がもたらされた際に「神がいる」と感じているが、中には、

1 部活をやっていて成功した時や、失敗したとき。失敗した時には神様が与えた試練だと思い、成功したときは神様が努力を認めてくれた瞬間だと思う。

3 嫌な先輩が卒業間近で先生にすごく怒られていた時

18 部活をサボりたくて忌引きだと嘘をついたら、その後色々ひどい目にあったとき。と、「不幸」が起こった際に「神がいる」と思ったと答えた者がおり、これらが因果応報の感覚に端を発するものであることも面白い。

おわりに

以上、はなはだ雑駁ながら、筆者が授業運営に対する取り組みとして行ったアンケートについてみてきた。

この中で、とくに筆者が参考となった点及びポイントをまとめると、

①高校時代に「日本史」を選択した者が8割程度いた (Q3)。

②神道の大学であることに対して、約9割が好意的であること (Q5)。

③約7割がシラバスを読んで履修していること (Q8)。

④神代の物語中、「黄泉国神話」や「岩戸神話」などといった比較的早い段階のものの知名度が高く、時代が降るにつれて知名度が低くなっていくこと。ただし、ヤマトタケル神話については人皇の御代の物語であるものの、とりわけ知名度が高いこ

と(Q9)。

- ⑤神道や神社に対して8割の学生が何らかの関心を有していること(Q10)。
- ⑥「神話」や「祭りや習俗・作法」に関心を寄せる者が多い反面、「歴史」にはあまり関心のないこと(Q12)。
- ⑦「神道」に対するイメージは描きにくい、「神社」と言われるとイメージがしやすいこと(Q6)。

となり、出来る限りそれぞれの要件を勘案しながら授業を進めることとした。

無論、これらは繰り返し述べているごとく、あくまでも筆者が授業運営の参考とするために行ったものであって、56件という回答数は全学生の0.5%程度であることからすれば、これをもって全学的な傾向として述べることはまず不可能であろう。また、当該授業の全履修者の割合に鑑みても回答者は5割であり、全履修者を網羅し得るものではないが、しかし、こうした取り組みにおけるデータによって、より学生の理解を促すための授業運営や方針を工夫する一つの助けとなったのも事実であり、今後もさらなるデータの蓄積を進めていきたいと思う。

これまでアンケート集計や統計等にほとんど接したことがないため、手探りでの集計・分析となり、見当違いな部分や不十分な点が多々あるかと思うが、せめてデータ部分のみでも、少しでもお役に立てれば幸甚である。

平成21年度後期FD講演会 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（立命館大学教育開発推進機構教授）

日時：平成21（2009）年12月2日 16：00～17：30

場所：渋谷キャンパス 若木タワー地下1階 02会議室

主催：國學院大學FD推進委員会・教育開発センター

参加教員数：87名

（司会） 本日は本年度後期のFD講演会といたしまして、表題にありますように、学士課程教育の構築に向けて、それに謳われております3つのポリシー「ディプロマ・ポリシー（DP）」「カリキュラム・ポリシー（CP）」「アドミッション・ポリシー（AP）」、すなわち順に学位授与方針、教育課程編成方針、入学者受入れ方針ですが、その実現方策とシラバスという題でお話をさせていただきます。

現在國學院大學でも、全学的、および各学部学科におけるポリシー策定をお願いしつつございます。今回お招きいたしました立命館大学の沖裕貴先生は、そちら方面でのご専門でいらっしゃいます。更に、講演のあとで教務部長より、平成22年度から改訂・見直しを予定しておりますシラバスについてお話を予定しておりますが、それとも強く関連するお話ですので、先生方に是非お聞きいただいで、年末に各先生方をお願いをするシラバス執筆の際に活かしていただければと思います。

まず、簡単に講師の先生のご紹介をさせていただきます。現在、沖先生は立命館大学の教育開発支援センターの教授でいらっしゃいまして、教育開発推進機構という機関に所属しております。本務がそちらでございます。ご専門は教育学、教師教育学、大学教育学、教育工学でいらっしゃいます。関心の向きとしては恐らく、山口大学の、今GPを取っておりますカリキュラム・マップですとか、あるいは、エデュケーション・ポリシーなどというような言葉で現されている施策の元々のアイデアをお出しになった先生でいらっしゃいますので、本日はそのあたりのお話を伺えることと思います。それでは沖先生、よろしくお願ひいたします。

1. 大学の置かれている現状 ～内憂と外患～

皆さん、今日は。ただいまご紹介にあずかりました、立命館大学の沖と申します。学部教授会等でお疲れのところ大変申し訳ございませんが、小一時間ほどお付き合いをいただければと思います。だいぶ秋も深まってまいりまして、今日来るときは雪をかぶった富士山が非常に綺麗に見えました。今京都はちょうど紅葉の見ごろのときでございます。お忙

しいのでなかなか京都にお越しいただくときはないかと思いますが、もし来られたら、嵐山を含めて、非常に今綺麗なところがございますので、是非御覧になっていただきたいと思います。

今日は「学士課程教育の構築に向けて」ということで、3つのポリシーの実現方策と、それをシラバスにどう反映してゆくかということについて、具体的なお話をさせていただきたいと思います。ただ、今日申し上げるやりかたはあくまでひとつの方策ですので、このまま全部を使っていただく必要は何もございません。それぞれの大学の文脈にあわせて、利用できそうなところがあれば使っていただければというふうに考えております。

まず、釈迦に説法のお話ですが、今なぜ大学評価かということについてお話したいと思います。現在大学が置かれている状況につきまして、内憂と外患と私は言っております。内憂の部分はあとで申し上げますが、外患の部分については「国内・国際競争の激化」ということが挙げられます。学生の国境を越えた移動が非常に盛んになっている。特に欧州圏、OECDにおいては、国境を越えた高等教育の質保証、およびそのための様々な施策というのが既に確立しておりまして、その質の保証の進んだ国々の大学が、一挙にアジア地域に進出して来ているといったところであります。ボローニャ宣言ですとか、UNESCO/OECDガイドラインというのが出ておりまして、国境を越えた高等教育機関の規格の統一まで議論がされているところなのですね。私の所属しております大学も「G30（国際化拠点整備事業）」ですとか、あるいは「留学生30万人計画」ということで動いておりますが、30万人の留学生を受け入れようというのであれば、国際規格に標準を置いた質保証の取り組みを見せなければ恐らく難しいだろう、ということが言われております。また、e-learningによる高等教育の展開も可能になっておりますので、ひょっとしたら日本国内にいながらにして、アメリカやヨーロッパの国の大学の単位を取って、向こうの大学を卒業するといったことさえ危惧されるところであります。

今申し上げたのはグローバリズムに伴う外患なのですが、内憂というのはですね、ここに出ささせていただいたのは18才人口の変遷なのですが【図1】、ピークがちょうど1992年、第2次ベビーブーム世代のところで、206万人の18才人口がありました。ところが今年の段階では121万人。ここから約10年間は120万人体制で推移すると言われていたのですが、2019年以降はがくんと下がってきます。昨年の出生数が109万人ですので、この10年間は何とか120万人でゆくけれど、そこから先はずっと下がりっぱなしということです。この10年先の準備ができていないと、恐らく多くの大学は倒れることになるだろうと私は思っております。

大学進学率は、高等教育機関には既に76.3%、4人に3人は進学する状況になっておりますし、このあたりも皆さんよくご存じのことですが、私立大学は約半数が定員割れを起こしている。2008年時点で47.1%。今年になってちょっとは改善されているように見えますが、実態はそういうことではございませんで、ふたつにひとつの大学は定員割れを起こしているといった状況です。関東や関西という大規模の人口を抱えているところはそれ程

の深刻さはないかも知れませんが、いずれ、それはじわじわとやってくるだろうと思います。

更にですね、18才人口が少ないだけではなくて、その18才人口の質自体が、残念ながら非常に厳しいものがある。これは文科省による、ちょっと古いデータですが（2002年）、今の学力テストが始まる前に行われた、一番大きな調査です【図2】。高校3年生の学力テストが10万人規模で実施されまして、その際に取ったデータですが——上のふたつ、小学校6年と中学校3年のデータは私が付け加えたものです——高校3年生の何と73.5%が、勉強が嫌いだと答えているわけですね。4人に3人は勉強が嫌いだと。今や4人に3人は大学に進学するわけですがけれども、4人に3人は勉強が嫌いだというのですね。

その上、1日の勉強時間たるや、41%の高校3年生が全く勉強しない【図3】。1日の勉強時間がほとんどゼロだという状況にあるわけです。この傾向は、皆さんもご存じのようにOECDですとかIEAというところがやっております、PISA（生徒の学習到達度調査、Programme for International Student Assessment）ですとかTIMSS（国際数学・理科教育調査、Trends in International Mathematics and Science Study）という国際的な学力調査がありますが、そのなかでも現れております。日本の中学生・高校生の学習時間はOECDでほぼ最下位ですので——2008年は下から3番目に上がっていましたが——ほとんど世界最低のレベルにあるわけです。そういう意味では、アメリカと比べても中国と比べても、とてもじゃないけれども、ついてゆけないレベルになっていると、これが内憂のほうですね。

日本の大学としては、外からはグローバリズムで質の保証を求められ、そうしないとやってゆけないという状況がありながら、伝統的な学生に頼っているはその人口はあまりにも少ない。今後どんどん減ってゆく。しかも、やってくるのは勉強していない学生であると、こういった状況にあるわけです。

2. 「学士課程教育の構築に向けて」で求められていること

そういったなかで、高等教育の質保証の方向性というのが、中教審の答申に出てきているわけですね。これが「学士課程教育の構築に向けて」という、昨年12月に出た答申に見られた3つの方向性でございます【図4】。ちょっと簡単に読んでみますと、まず学習成果を保証しなさいということ。学習成果を、「学士力」を中核にして見なさい、という方向性がひとつあります。もうひとつは、ディシプリンの明確な学部・学科については、カリキュラムや学習成果を国際的標準規格に置いて見なさいということ。そして3つめは、個々の大学の個性や特色といったものを尊重して、それぞれの大学が人材養成像をきちっと明示し、それに沿って保証しなさい、ということ。この3つが謳われていたかと思います。

ひとつひとつについて見てゆきますが、まず「学士力」の話です。中教審答申ではその内容として、このようなものが上がっているのですね、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」と、今日お話をさせていただく分類に沿っているのですが、それぞれにおいて、こういった内容を身につけなさい、と。そのなかで、たとえば数量的スキル、情報リテラシー、

論理的思考力、等はわかるのですが、しかしチームワーク、リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任という、非常に曖昧で、どうやって育成すればいいのかわからない、どうして評価していいのかもわからないような内容をも含んでおります。

このことにつきましては、私も含めて高等教育学会等で、それをどうやって評価するかという尺度構成を幾つかのグループを作って行っております。これは今年の高学学会で発表されたものですが、濱名篤さんたちのグループが試行的に作ってみたというのですね。そこで、ちょっと大変なことがわかったと仰るんですよ。何がわかったかといいますと、ある一定の尺度を作ってみたら、教員側としては、先ほど言っていた「学士力」のなかで、知識の部分、技能の部分、態度の部分、それら全部を、大学教育で育成されるものと考えて作っているわけですよ。それが学生側の項目イメージはというと、知識や技能については、何とか大学教育・大学生活のなかに収まるのだけれど、態度や志向性、リーダーシップやチームワーク等の部分については、アルバイトを含めた日常生活、更にはこれまでの学習や経験から育成されたものだと答えている。社会教育や家庭教育や、初等・中等教育で育成されたものだと。まあ、当然だろうと思いますね。しかしこうなると、「学士力」というものを、学士課程教育の成果として各大学で保証しなさいといわれても、これは大変困ったことになるわけです。

このように、「学士力」の課題というのは、ひとつめには今申し上げたような学士課程教育、大学教育だけで育成されるものなのだろうか、という問題があります。今紹介しました濱名先生の研究もありますし、メルボルン大学の疑問というのがあります。メルボルン大学では、GSA (Graduate Skills Assessment) と呼ばれる「学士力」に相当するような能力のテストで、問題を解かせて点数を測るような尺度を作っているのです。それをフレッシュマンの学生とシニアの学生にやらせてみたのですが、結果は、両方ともほぼ満点だったそうです。つまり、のびしろがほとんどなかったということですよ。これでは学士課程教育の成果を測る指標としては使えない、ということを担当者が仰っていました。

それからもうひとつはですね、入学の難易度との関連性というのが、そこではかすかに言われていまして——そもそもこうした能力は、初等・中等教育、社会教育、家庭教育の成果として身につけているものです。そして、メルボルン大学というのは日本でいうと東京大学や京都大学に相当する大学ですから、もう既に入ってきた時点でそういう能力が身につけていると。ところが、そうでない大学については、やはり下がってくるんだと仰っているのです。これは、アメリカでもCLA (The Collegiate Learning Assessment) という同じようなものがあるのですが、それに関する批判の論文などでも、同じようなことが指摘されております。とすると、もし「学士力」を測定するような試験や尺度ができたなら、ひょっとすると、入学難易度に相関した点数分布が出るかも知れません。そんなものはどこの大学が使うでしょう、どこの大学が公表するでしょうと、そういう気がいたします。また、評価尺度の信頼性、妥当性の問題というのも指摘がなされております。

まあ、いずれにしましても、「学士力」というのは中教審答申のなかでもあくまで参考

指針とされておりますので、その参考指針のなかでも全部を使う必要はないんだということですね。各大学が自分のところのディプロマ・ポリシー、学位授与方針や人材養成像を立てて、そのなかで、必要なものがあれば「学士力」のなかから取り入れる、というのが大事になってくると思います。

またこの問題はですね、実は教養教育を考える際の、そもそも教養に何を採択するかという問題と全く同じです。我々が教養改革でずっと議論してきた問題と全く同じですので、言わば古くて新しい問題だろう、と考えております。

さて、高等教育の質保証の方向性のふたつめとして、「学士課程の学修成果に関して、ディシプリンの明確な学部・学科についてはカリキュラムや学習成果を国際的標準規格に置く」というこのことですが、これについても既に動いております。AHELO（高等教育における学習成果の評価、Assessment of Higher Education Learning Outcomes）のフィージビリティ・スタディ（試行的に試験を行い、本格的な実施可能性を明らかにすること）というものがあまして、日本も渡海文部科学大臣のときに参加表明しております。来年あたりに出てくるのではないかと思います、工学や経済学等ディシプリンの明確な学部絞って、国際標準規格のカリキュラム、学習成果を図る尺度、あるいは試験の導入というものが現在考えられております。この部分については、うちの理工学部、経済学部の先生方に聞いてみても、当然である、ウェルカムだと言っておられまして、今まで私が聞いた限りでは表だった反対というものはありません。元々、工学にせよ経済学にせよ、ディシプリンが明確で、カリキュラムも世界中どこにいても同じようなものが並んでおりますから、当然だという受け止められ方がしているのだと思われまます。ただし、全ての学部でこれができるわけではありません。

そして3つめの、個々の大学の個性化・特色化を尊重し、それぞれの大学の人材養成像をつくって、その成果を保証しなさいということ。これが一番王道だろうと思いますし、多くの大学、学部がこの方向性に則ってやるということになろうかと思います。ただ、この後ろにはですね、2005年に出ました、中教審の「我が国の高等教育の将来像」という答申が控えております【図5】。これは何かと申しますと、「高等教育の機能別分化」というものをそこで訴えているわけなんですね。これは、日本国内の全ての大学が、たとえば世界的教育研究拠点にはなれませんよ、あるいは高度専門職業人の養成はできませんよと。ですから、それぞれの大学が、自分のところの将来性や方向性を、自分のところで決めて邁進して下さい、自立的・自発的に分化して行って下さい、という言い方になっているわけです。これは、そこに挙げられております機能の①～⑦のうち、たとえば①番と②番に集中したとして、万が一一定員割れを起こしたり、立ちゆかなくなったりしたとしても、文科省としては何の手立ても取りませんよと。それはおたくの方向性がまちがっていたと、そういう言い方をしたいがためなんですね。これが背景に控えておりますので、自分のところの人材養成像は自分のところで考えて作ってゆかなければならない、ということになります。

3. 大学設置基準で求められていること

こういう文脈のなかで、大学評価に関する法令というの、また次々と整理がなされてきたわけです。認証評価然り、国立大学法人評価然り、私立学校法の改正然り、ということと。昨年の4月に、その文脈の最後として大学設置基準の改正が行われました。大きく4つのポイントがあると言われていますが、見てゆきますと、ひとつは「大学は、学部、学科又は課程ごとに、人材の養成に関する目的その他の教育研究上の目的を学則等に定め、公表するものとする」。先ほどの人材養成像ですね。ふたつめは「大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする」。シラバス、あるいは履修要項を通して明示するということになります。3つめが「大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定にあたっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」。いわゆる客観的かつ厳格な成績評価と言われるものです。最後は「大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」。FDの義務化と呼ばれたものですね。

これが昨年の4月に告知されたわけなのですが、これを聞いた先生方が私に仰ったのは、今までに全部やったことだと。シラバスも全部書いてあるし、人材養成像だって学則にちゃんと書いてあると。学生アンケートもやっているし、FD研修会もやっている。全部やったことの追認だろうと。そういう意見が多かったのですが、いやいや、とんでもない話ですと。これは、機関別認証評価に照らし合わせて、実質的に機能し、効果を挙げているかということを開くものですよ。そういう話を色々ところでさせていただいた次第です。

また、先ほど赤井副学長が仰いましたように、3つのポリシーというのが、この去年12月に出了た答申（「学士課程教育の構築に向けて」）でも何回も書かれてありますので、見ておきたいと思います。まず、ディプロマ・ポリシー（DP）というのは、「我が国の高等教育の将来像」答申に初めて出てきた「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」のことです。それ以降の書かれ方を見ますと、こんなふうに解釈するのがよいだろうと思っております。すなわち「学部・学科が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質を記したもの」。この「最低限」というところが重要です。卒業した学生に、最低限の線でこれはできるようになっている、ということを書いたものです。別の言い方をしますと「養成する人材像」となります。次に、カリキュラム・ポリシー（CP）は「教育の実施に関する基本的な方針」です。方針を言葉で説明することも大事ですが、もうひとつ、ディプロマ・ポリシーを保証する体系性と整合性が担保されたカリキュラム。体系性と整合性ということ、これが大事です。そしてアドミッション・ポリシー（AP）は「DPに沿った学生募集の方針と入学者選抜の方法」となります。

さて、先ほど申し上げましたように、大学設置基準を、認証評価の点検・評価項目に照らし合わせてもう1回見直してみると、実はこんなことが言われているのだな、ということがはっきりしてまいります。たとえばですね、先ほど言いました4つのポイントのひとつ

つめ、学則に人材養成像を書くのだということ。どこの大学も書いてはいるわけですが、その書き方について、認証評価ではこのように求められているわけですね。たとえば「大学・学部等の理念・目的・教育目標とそれに伴う人材養成像の目的の適切性、妥当性」を示しなさいと。「適切性」だ、と言います。理念・目的に対して、おたくの人材養成像が適切か、妥当であるかを示しなさいと。更に、その周知の方法が有効であるかを示しなさいということです。この適切性・妥当性・有効性というのが、非常に胡散臭い言葉なのですね。どうやって示せばいいのか、頭を抱えるところです。

あとで順繰りに申し上げますが、これは結局「大学が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質」すなわちディプロマ・ポリシーの明示であり、それが有効に周知されていることを挙証することなんです。そしてその方法論について考えるならば、立命館大学も山口大学も今まではそうだったのですが、ずらずらっと抽象的なお題目を書いたような人材養成像ではなくて、もっとわかりやすい、具体的なものを書かないと駄目だろう、ということになります。そこで、B.S.Bloomというひとが教育目標分類学というものを——ずいぶん昔です、半世紀ほど昔ですが——提唱しておりまして、現在はそのやりかたが全世界で使われておりますので、それを参考にするのが一番よいのではないかな。そういうふうを考えております。詳しくは後ほど申し上げます。

それからふたつめの、授業の方法、内容並びに1年間の授業計画を明示するという部分。シラバス等で内容を示すということ、どこの大学もやっていますので、もうそれでいいんじゃないかと思うのですが、対応する認証評価にはこんなことが書いてあるんですね。「学部・学科等の理念・目的や教育目標との対応関係における学士課程としてのカリキュラムの体系的・整合性」。カリキュラムを作った、そのシラバスも書いた。その上で、それらが、ディプロマ・ポリシーを実現するために体系的・整合的にできているかを説明しなければいけない。どうすれば説明できるかということが問われているわけですね。シラバスがありますよ、だけでは何の話にもなりません。更に、個々の授業の形態や方法が適切か、妥当か、有効か等を示さなければならぬ。そして、これらは全て、根拠資料をもとにして言わなければいけないということになります。そうした資料が既にできあがってればいいのですが、ない場合にまずしなければいけないのは、個々の授業の到達目標を明確にするということになります。そして人材養成像との関連性を明示する仕組みを作らなければいけない。その上で、授業方法や内容が目標を達成するために適切かつ妥当であり、有効かを、何らかの証拠を以て示さなければならぬということになります。具体的にどうするかということは、またあとで申し上げますね。

ポイントの3つめは、客観的かつ厳格な成績評価の話ですが、認証評価の点検・評価項目のほうでも、「各授業科目の特徴・内容や履修形態との関係におけるその各々の授業科目の単位計算方法の妥当性」ですとか、「教育上の効果を測定するための方法の適切性」ですとか、「成績評価法、成績評価基準の適切性」であるとか、これはもう全部証拠を以て示しなさい、ということです。それで、この部分についてもそうした挙証方法が確立し

ていけばいいのですが、できていなければ、個々の授業の成果を客観的かつ厳格に測定する方法というものをまず開発しておかないと、何の説明もできなくなってしまうということです。

最後に、FDの義務化についてですが、これは少し、大学設置基準に書いてあるほうの文言が古いようです。大学設置基準のほうを読みますと、すごく狭い定義になっておりまして、「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」とあります。つまり、授業改善がFDの主旨だという書き方になっているのですが、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では、たとえば「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解釈するのではなく」として、設置基準に書いてあることを最初で否定しています。そして「我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする」、つまりディプロマ・ポリシーの実現がFDの定義ですよと。更に「教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である。～中略～ 教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的にすすめていく必要がある」と、まあ、こういう書き方になっております。大学設置基準が非常に狭義なのに対して、こちらは、FDの中程度の広義の定義になっております。つまり、大事なのは、日常的教育改善活動なのです。

3～4年くらい前になりますが、立命館大学でも実はFDの定義を作って、現在、全学での利用を目指して進んでいるのですが、そこではこんな言い方をしています。簡単に申し上げますと、FDの目的はディプロマ・ポリシーの実現にあり、その内容は全ての教育改善活動ですよと。それを教員が、職員と協働し、学生の参画を得てやります。そしてきちっと検証してゆきますよ、と書いてあります。

これは、すごく先生方に喜んでいただけて——というの、どうしてこのような定義を作ったかという、ちょうどFDの義務化ということが聞こえてきた時期でしたので、FDが義務化されたら、たとえば研修に何回出席しなければいけないとか、そういう束縛がいっぱい来るんじゃないかと先生方が心配しておられたのですね。そこで我々としては、各学部に対して、どんなことをやっておられますかと聞いて回ったんです。そうすると、先生方自身はFDと認識しておられないけれども、実は教育改善の試みとして、様々なことを既にやっておられるわけです。そこで、それは全部FDですよ、それがFDなんですよと、そういう言い方をして、こういう定義を作ったわけです。

ただ、これは非常に喜んでいただいたのですが、ひとつ、大きな問題が残っています。今までのように、FD活動とは研修会や講演会への参加だというくらいに留めておいたならば、そこに何人出席しましたとか、何回開催しましたとか、それで済んだわけです。しかし、評価対象を日常的教育改善活動とするのであれば、それ全部を包括的に評価するための何らかの指標が必要となってきます。そして、それによって効果が上がっているということを明示しなければ駄目です。そういう必要性が新たに出てきたということですね。

今日はお話しませんが、立命館大学ではTERI（教育改革総合指標、Total Educational

Reform Indicator) という、FDの効果検証をする仕組みを作っております。これはですね、今度、基準協会の点検・評価項目が変わりますので——ちょうど大学基準協会の工藤潤大学評価・研究部長が出された「大学評価説明会」資料から引用させていただきますが——次の基準協会の点検・評価項目というのは、主旨が本当にストレートに出たかたちで非常にシンプルになりますが、まさに書いてあるのは、今日ご説明申し上げるような、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーをどう実現するかというひとことに尽きるわけですね。そして、それをどう説明するかということに尽きます。

たとえば、これはもう全体の図なんですが【図6】、認証評価とは、自己点検・評価がきちんとできていることに対してお墨付きを与えるものだというふうに明言されております。自己点検・評価で何が大事かということ、要するにディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーを作る（PLAN）。作ったらそれを実行する（DO）。そして、それを検証し（CHECK）、更に、検証結果に基づいてまた改善する（ACTION）という、PDCAサイクルが回っているかどうか、これのみなんです。それを、外から第三者評価、あるいは学外者からの意見聴取というもうひとつの改善サイクルに組み入れて回してゆく、それのみだと仰っていますので、そういう意味ではシンプルになっただろうと思っております。

いずれにしても、今回の設置基準の改正で求められていることをひとこと言いますと、ディプロマ、カリキュラム、アドミッションの3つのポリシーに関する明確化なのですが、その明確化においてきちんと言わなければならないことが、「体系性」「整合性」「適切性」「妥当性」「有効性」となるわけです。これらを、evidenceをもとにしてきちんと説明できるかどうか。そしてこの説明が、認証評価のための説明に終わるのではなくして、本当に自己点検・評価として、教育活動の改善に役に立っているかどうか、というのが重要になってまいります。我々は、認証評価とか色々な法律ができてですね、忙しくなるばかりで、評価疲れするばかりだと、そういうところがあるのも事実なのですが、しかしうまくやれば、少ない労力で本当に実効のあることができるとも思うのですね。そういうスタンスで、こういったものを捉え直す必要があるだろうと思います。

4. ディプロマ・ポリシー明確化の方策

ここまではまあ、お題目なんですが——ここであまり「お題目」という言葉はよくないですね（会場笑）——それでは、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーを明確化する上で、具体的にどうすればよいか。ひとつの方策についてお話してゆきたいと思えます【図7】。図の真ん中に書いてあるのが、大学の教育のメインストリームです。大学の理念・目的があって、それを教育目標（ディプロマ・ポリシー）に落とし込むわけですね。そして、それを実現する教育課程（カリキュラム）を作ると。そのカリキュラムのなかに個々の授業が設計され、実施される。更に、その個々の授業のなかで成績評価をするということですね。

それに対して、認証評価あるいは設置基準の改正で求められているのは、まず左側にあ

ります「体系性、整合性、適切性」ということ。そして右側には「妥当性、有効性」という言葉があるわけです。左側から順番に見てゆきますと、まず理念・目的をディプロマ・ポリシーに落とし込むときに、具体的な人材像を作りなさいとあります。それが適切かどうか、まずきちんと言えなければいけない。それから、ディプロマ・ポリシーを作ったらそれを実現できるようにカリキュラムに落とし込むわけですが、ここも、カリキュラムがディプロマ・ポリシーを実現するに当たって体系性・整合性を保っているかということの説明しなければならない。そして、カリキュラムには個々の授業があるわけですが、その授業形態や方法、授業の配置が適切かということの説明しなければいけません。更に、個々の授業の成績評価をするわけですが、その成績評価基準や方法が適切かということについても、何らかの根拠資料を以て証明しなければならないということです。

次に、右側の「妥当性、有効性」ですが、適切だと思って基準や方法を作ったけれど、それが説明できたとして、果たしてそれが妥当かどうかを言わなければいけない。更に、授業形態、方法、配置についても、それが妥当か、有効かということと言わなければいけない。そして、ディプロマ・ポリシーを実現するカリキュラムを作ったけれど、それが本当にディプロマ・ポリシーを実現しているかということと言わなければなりません。有効性ですね。しかも、ディプロマ・ポリシー自体が社会との関わりにおいて妥当かということについても言わなければなりません。こんなことまで求められているわけです。これはさっき言った、「我が国の高等教育の将来像」答申に書いている大学の機能別分化、自分のところでちゃんと考えてやっているかどうかということにつながります。

それでは、具体的にどんなアクションがあるんだろう、ということですが、左側の「体系性、整合性、適切性」を実現するためのアクションとしては、こんなことを考えてやっております。たとえば具体的な人材育成像については、あとで申し上げますが領域別・観点別の人材像を作ってはどうか。それから、カリキュラムの体系性と整合性については、カリキュラム・マップとか、カリキュラム・ツリーというのを作れば証拠になるだろう。更に、授業についても、領域別・観点別の到達目標を備えたシラバスを作成すれば、学生にとっても非常にわかりやすいだろう。成績評価についても、領域別・観点別の到達目標ごとに成績評価基準を明記してやれば、わかりやすくなるだろう。こうしたアクションを取れば、きちんと証拠に基づいて説明ができるだろうし、そしてこれは学生にとっても教員にとっても、非常に望ましいことなのではないかということです。

もう少し詳しく説明いたしますと、先ほどより観点別とか領域別とか申し上げておりますのは、B.S.Bloomの、また梶田叡一の理論を背景にしております【図8】。これが、元々Bloomの提示したタキソノミー（Taxonomy）という、本当はヒエラルキーになるものなのですが、教育目標を大きく分類したら3つに分かれるという話です。「認知的領域」と、「情意的領域」と、「技能表現的領域」があると。このように、分けて考えることが重要だということですね。それから、こちらは梶田叡一が提案したことです。それぞれの領域を更に分けて、「認知敵領域」のなかでもすぐにわかる「知識、理解」の部分と、少し方

向性を見る必要がある「思考、判断」の部分。それから「情意的領域」でも「興味、関心」を示すというレベルから、「態度、価値観、倫理観」等、そういう方向もあるだろう。「技能表現領域」にも幾つかあると。この観点別・領域別の教育目標については、3つで分けても構いませんし、5つで分けても構いません。要は、今まで複文で抽象的な、ダラダラと書いてあった学則のディプロマ・ポリシーを、観点か領域に分けて考えることが大事だということです。先ほどの「学士力」も、実はこれに沿って書いてあるわけです。それから世界の多くの国々のポリシーも大体分けて書いてあります。3つの領域で書かれることが多いですけれどもね。日本の初等・中等教育は5つの領域で書いてあります。いずれにせよ、分けることが大事です。

立命館大学で実際にやってみましたところ、こんなことがありました。立命館大学には映像学部というのがあるのですね。全学部に関点別にディプロマ・ポリシーを書いていたのですが、映像学部が一番重要な言葉は「プロデューサーマインド」というのです、新しい映像を作ってゆくわけですから。ひとことで言えば、うちは「プロデューサーマインド」を持った人材の養成を目指すのだと。けれども、領域別・観点別に分割して書くときに、その内容については色々書くことができるけれども、「プロデューサーマインド」という言葉自体は消えてしまう。それでは困ると仰るんですね。そこで我々としては、いいですよ、4つめをつけて下さいと。多少の融通は利かせて、どうしても出したい言葉があったら、4つめ、5つめの項目を作っていたいただければ結構です。とにかく、分けて考えるということに注意していただければよい。

それから、もうひとつ大切なのは、学生さんを主語にして下さいと。たとえばディプロマ・ポリシーは、4年間勉強した結果、学生さんが身につける最低限の能力を書くということが大事。あるいは授業であれば、15回の授業が終わった時点で、学生さんが最終的に身につけている最低限の、すなわち60点の基準を書くということが大事。そういう書き方をして欲しいということです。

以上のような感じで作ってもらっておりますが、これらの作業は、30分の私の話と、30分の学部長・副学部長のワークショップを行えばすぐにできます。といいますのも、元々文章としてずらずらと書いたものはあったわけですから、それを観点別に整理していただくだけでということで、30分の作業で充分作れるわけです。

たとえば、これは立命館大学文学部でディプロマ・ポリシーを領域別・観点別に記述したのですが【図9】、「知識・理解」でしたら、「(1) 人間や世界の様々な文化について幅広い知識を身につけ、人文学の方法論を用いて理解することができる」。学生が主語で、最後は「～できる」という言い方をするのでですね。また「関心・意欲」や「態度」であれば、「(4) 人間や文化について関心を持ち、自らの力で課題を設定し探求する意欲を持つ」ですとか、「(5) 現代社会が抱える問題に対し、大学で学んだことをもとに解決しようとする態度を持つ」と、そのように書いていただいております。非常に明快な書き方になっています。最初は複文で書いてあったものですから、もう無茶苦茶になっていて、どんな

人材養成像がよくわからなかったのが、このようにして書くことによって、ある程度明快になってゆくと。全学部にこうした方法で書いてもらっているわけです。

他の大学の例で言いますと、これは滋賀県立大学ですね【図10】。7つの大きな枠組みに、更に細かいものを付け加えています。ほとんど全部観点別に作ってあって、学生さんが4年間の学修の結果、最低限身につけているのはこういうものだ、というのを表しています。

5. シラバスの到達目標の明確化

以上が、ディプロマ・ポリシーをどう書くかについてのひとつの方策ですが、併せて、個々の授業のシラバスに記述する事柄についても、同じように書いてゆくと非常に便利になります。たとえばこれは私の授業ですが、「教育方法論Ⅰ」のシラバスです【図11】。全部観点別に目標を書くのですね。15回の授業が終わった時点で、60点の基準がここに書いてあるんです。たとえば、「認知的領域：知識・理解」でしたら、「教育の方法・技術に関する理論について、その歴史や特徴を説明することができる」。こう書いたら、どんな状態になったらいいのか、というのが学生にもわかるわけですね。あるいは、「教育や子どもの成長に関して常に興味関心を持ち、自ら調べ、考える態度を持つ」。ここからレポートを書かせる予定にしております。まあ、こんな感じで、授業を通して身につける最低限の基準はこうですよ、ということを示しているわけです。

こちらの大学では多分まだないと思いますが、JABEE（日本技術者教育認定機構、Japan Accreditation Board for Engineering Education）ですとか、あるいはうちには薬学部もありますので、薬学教育第三者評価というのは、もっと厳しいんですね。私が薬学・工学系のキャンパスで授業を持ったときは、どんな小レポートをやらせても、60点でC、70点でB、80点でA、90点でA+というふうに、1枚ずつ、答案と評価基準を一緒に学部事務室に提出するんですよ。これは全部残して、審査の対象となります。一番重要なのは60点なのですね。60点の基準がきちっとつけられているかというところを見られます。非常に厳しいです。

もうひとつ面白いのが、これは山口大学の例なのですが、私がおりましたときに改革をやりまして、シラバスの到達目標の書き方というのを何回も研修会でやったんですね。これは「芸術論特殊講義」という難しそうな授業ですが【図12】、到達目標としてこのようなことが書いてあります。「知識・理解」として、「基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる」。ああ、なるほどと。これを読んだ学生は、基礎的な美術史の用語というものを教えてもらえるのやな、それを用いて作品の解説をするというような試験が出るんやな、とわかります。それから、「企画展、常設展、公募展、巡回展、回顧展、テーマ展などの展覧会を区別できる」。区別するような基準が何かあるのでしょうか。学生としては、それを教えてもらって、区別するような問題が試験に出るな、それについて何か書かなあかんねんな、と思うわけですね。次に「思考・判断」であれば、「展覧会の企画趣旨を読み解き、それに対する自らの考えを述べることができる」。どうも何かの展覧会の

企画趣旨を読まされて、それに対して趣旨を自分で何か書かなあかんねんな、と学生は思うわけですね。更に「関心・意欲」では、「県内・国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行く」と。1個くらい見に行かなあかんねんな、と思うわけですね。そして、行ったらパンフレットのひとつももらってきて、レポートを出さなあかなんというのを思うわけです。最後はオプションだと思うのですが、「海外旅行に出かける際には、旅先の美術館や美術展を訪ねる」。プラス10点でも出るのかも知れません。

要するに、シラバスの到達目標を設定する際には、15回で身につく最低限のことを示すと同時に、それを読めば、どんな試験があり、どのような評価を受けるか、ということを目瞭然にすることが大事なのです。最低限、つまり60点の評価基準を示すのです。

これを8年ほど前に山口大学でやったときにですね、ものすごく大きな抵抗にあいました。一番大きな抵抗は何だったかと言いますと、「私の学問はこんな浅薄なものではない」ということだったんですね。なるほど、こういう書き方をすれば、学生にとってはよいだらうと。しかし、私の学問はこんな浅薄なものではない、という抵抗が強かった。というのも、それまで先生方は——私も含めてなんですが——シラバスの到達目標には、いつも最高水準のことを書いていたのです。学生に対して、こうなって欲しいと思う一番いいレベルを書いている。しかも当然、どんな評価をするかということとは関係なく書いている。言わば学問の崇高な姿というものを書くんですね。そうではなくて、15回の授業でできる最低限のレベルを書くんですよと申し上げたのですが、やはりどうしても抵抗があったんです。

そこで、一般目標というものを作りました。これは教養学部ではよくやるのですが、到達目標と一般目標とを設ける。そして、一般目標のほうに、もっと広く深いことを書いて下さいと。更に、授業の概要でもっと広げて書いてもらっても結構です。学問の姿をそこで表していただいて、そのなかで到達目標として、15回でやれることはこれだけです、という書き方をして下さい、そう申し上げてご理解をいただきました。これはもう、医薬系では全部の学部で以前からやっていることなのですが、ともかく、そういう書き方をさせていただくことに納得をいただいたということです。

いずれにしましても、シラバス研修のようなことをやると非常にメリットがありまして、つまり到達目標を書く時点で、どうやって評価をしようか、またどうやって授業を展開しようかということについて、教員としても色々と考えざるを得なくなるわけですね。お題目みたいな書き方をしていれば、「適当に俺の講義を聴かせておけばいいだろう」となるんですが、この方法だと具体的なことを書かざるを得なくなりますので、どんな授業をしようか、どうやって評価しようか、ということまで深く考えざるを得ない。それが、学生にとっても、ものすごくよいことになります。そして、そうしたことを全てがFDということになるわけですね。

6. カリキュラム・マップの作成

さて、これでディプロマ・ポリシーとシラバスの到達目標を、観点別あるいは領域別に

整理して書けたとします。そうすると、カリキュラム・マップというものができます。これはですね、認証評価の点検・評価項目にありました、体系的とか整合性を説明するための道具なんです。

教育学のテキストにこんなことが書いてあります——まあたいがいどんな本にも書いてあるんですが——カリキュラムに必要な3つの要素がある。ひとつは、カリキュラムには目的がある。これは当然ですね。それからスコープ (scope) と言って、その目的を実現するための諸科目で構成される範囲と言いますか、幅が必要ですね。これも当然あるだろう。それから系統性、sequenceを示すものが当然あるだろうと。カリキュラムにはこの3つの要素が必ず要るものです。そして、この場合、カリキュラムの目的は人材養成像の実現ということになるでしょう。スコープを表すものは、あとで申し上げるカリキュラム・マップです。それから系統性を示すものはカリキュラム・ツリーということになります。

今まで、初等・中等教育には指導要領がありますし、諸外国では既にカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーはよく使われているのですが、しかし日本の大学ではほとんど使われなかったんですね。なぜかといいますと、1991年の大学設置基準の大綱化までは、学部名にも科目名にもかなりの制約がありました。どの大学も基本的には同じカリキュラム、同じ科目名というのがあったわけですね。ですから、何もこんなもので表さなくとも、ディシプリンは明確だったわけです。ところが大綱化以降、学部名を読んでも何をするところかがわからない。科目名を見ても何の授業かわからない、というのがどんどん出てきた。そのなかで、やはり基本の基本を押さえておく必要があるだろうということ。今回の認証評価のなかでも、言われているのは結局挙証せよということ、証拠を示せということだけなんです。この証拠を示すことそれ自体が、実はすごくよいFD活動へとつながってゆくのです。

そこで、これがカリキュラム・マップです【図13】。作成方法は簡単です。ディプロマ・ポリシーが観点別に表現されたとします。そして、1個の授業の到達目標も、同じく観点別に表現されたとします。そうしたら、同じ観点をチェックするだけです。オートマティックにやればいいのです。

コンピュータでこういうソフトを作れば簡単にできます。これだけです。

ただし、5つの観点全て揃うなどということはありません。3つだけの場合もありますし、まあ、たいがいふたつくらいですね。先ほど例示いたしました私の「教育方法論I」のシラバスでは頑張って5つ書いておりますが、たいがいふたつです。それで充分なのです。

いずれにしても、対応するところを結んでゆけばいいのですが、大事なことは、教養課程を含む4年間の開設授業科目の到達目標の和集合でディプロマ・ポリシーがカバーされるということです。つまり、これをずっと見てゆくと、「あれ、対応する授業がない」ということになっては困るわけです。それでは説明責任が果たせません。ディプロマ・ポリシーは、必ず授業のなか、カリキュラムのなかで育成することになっていますから、この

なかにない、ということになってはいけないということですね。しかし、あるんですよ、これがしょっちゅう。作って初めてわかるんです。ですから、この作成作業自体、大事なチェックになるのですね。

もうひとつ重要なことは、これをもとにして、各授業の到達目標、方法、内容、成績評価基準を検証するFD活動を進めてゆくということです。一番いいところですね。山口大学ではこれを8年間やって、カリキュラム・マップをもとに色々な議論をしています。今までに、シラバスを変えて公開もされているところはありますが、あまりひとのシラバスや到達目標というものを見たことはないですよ。あるいは非常勤講師に委嘱するときに、私もそうでしたけれど、「先生、教育方法論がちょっと今年度はひとり足りませんので、お願いいたします」と言われて、「何をやったらよろしいでしょうか」「好きなようにやって下さい」と、こんなものですよ。だからひとのシラバスを見たことがない。けれども、普通はその授業は何らかのかたちでディプロマ・ポリシーに貢献するためにはあるはずなのです。ところが、今まではそんなこと考えたこともなかった。これで初めてそれが見えてくるわけです。

ここで重要なことは、急がないことです。山口大学でこれを1回作ってもらいましたが、これ自体はデジタル・データがあれば3～4時間で作成できます。大きな学部でしたらもう少しかかりますが、機械的にマッピングするだけです。本当に簡単です。山口大学では執行部の先生にやっていただいたのですが、そのとき、学部長の先生が1回目やったときに仰ったことが忘れられません。「やってみたよ。気持ち悪い作業やなあ」と仰ったんです。「何が気持ち悪いですか」「いや、初めてわかったけどな。同じ観点を結んだけれど、何の脈絡もない。ここに書いてあることは同じ観点だけれど、この科目について書いてあることが、ディプロマ・ポリシーのこの目標を実現するために貢献しているとはとても思えん」と仰ったんです。そりゃそうですよ、だって今まで考えたことないですもの。それでいいんです。1年目やってみてそういうことがわかったということです。それで、2年目、3年目と、この結果をもとに担当者会議をやったり、学科会議をやったり、コース会議のなかでこれで議論するようになりますと、そのときに「ちょっとこれに対応するものを増やしたほうがええんちゃうか」とか、「ここありすぎるやんか」とか。あるいは「ここ、もうちょっとなかに考えたほうがいいやろ、全然関係ないこと書いてある」とか、そういう議論が進んでいったのです。これが一番大事なFD活動でした。

このカリキュラム・マップは、既に何度も改訂されています。これを作ること自体が大事なわけではありません。これはあくまでFD活動を進めてゆくための道具なんですよ。

7. カリキュラム・ツリーの作成

カリキュラム・マップというのは、整合性、スコープを表すための道具ですが、体系的性についてはカリキュラム・ツリーというのが必要になってきます。こちらはカリキュラム・マップの例で、先ほどの滋賀県立大学ですね【図14】。このように「授業科目名」がずっ

と並べてありまして、「学習・教育目標に対する関与の程度」のところに、A～Gまで、先ほど細かく書いてあったディプロマ・ポリシーの項目が並んでいます。そして、ある授業科目が、どのディプロマ・ポリシーに対応しているかというのが、○や◎で示されております。これくらいのマップであれば、2時間もあればできます。

そして、こちらがカリキュラム・ツリーです【図15】。お手元の資料ではA4用紙1枚で、多少字が小さいですが皆様方もお読みになれることと思います。こんなに簡単にできるのかというくらいだったので、参考として載せたのですが、「学習・教育目標」の項目の下に、A～Gまで並んでいるのがディプロマ・ポリシーですね。それで1年前期～4年後期まで「学年配置」があって、そのなかで、どの科目がどういう順番で進んでいって、どのディプロマ・ポリシーの実現に役立っているかが一目瞭然になっている。この紙1枚あれば、体系的性は保証できていますよと、そう説明できるわけです。

これは山口大学で今作っているカリキュラム・マップですね【図16】。全部ではありません、教育学部の数理情報コースのものですが、これだけでもずっと下までありまして、ここにあるのはその一部です。授業科目名があって、その到達目標が書いてあって、それが数理情報コースのディプロマ・ポリシーのどこにあてはまるかを、○と◎と△で表しているわけです。その上で、どこか穴があってはいけないな、というのを毎回検討したり、かぶっているところを調整したりする。こちらは愛媛大学法学部人文学科のカリキュラム・マップです。全く同じですね【図17】。

その愛媛大学の、数学科のカリキュラム・ツリーがこちらです【図18】。ちょっとデフォルメしてありますが、わかりやすい図なので載せてみました。学年配置があって、ディプロマ・ポリシーがあって、科目の配置と矢印によって系統性、sequenceが示してあるという感じですね。こういうものがツリーです。ツリーは大抵、履修要項等に載せてあることもしばしばありますので、既にできあがっているケースも多いと言えます。

あと、領域別・観点別に到達目標を載せた時点で、どういう成績評価をするかも考えるのですが、これを明示しておくとは学生さんにとってはもっとわかりやすくなるでしょう。何点分にするか等、成績評価のところに書いておくとシラバスはかなり充実したものになります。たとえば立命館大学はこういうふうに書いていますし【図19】、山口大学はもっと細かく書いていました。まあ、あまり細かくする必要もないとは思いますが。

8. IR (Institutional Research)

ここまでは「体系的性、整合性、適切性」について説明し、FDを進めてゆくための方策を申し上げたわけですが、それでは「妥当性、有効性」を説明するためのアクションとしてはどのようなものが挙げられるかと申しますと、このようなものが上がっております【図20】。

これらの点については、実施したということを説明するだけでいいんです。たとえば、教育目標、すなわちディプロマ・ポリシーの妥当性を説明するのであれば、継続的な改革として、たとえばディプロマ・ポリシー検討委員会を年2回やっておりますと、これでよ

いのです。その際、当該会議日にはこういう議論をしましたという議事録を残しておけばよいでしょう。また、カリキュラムの改訂についても、カリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーをもとにして、学科会議やコース会議や担当者会議や懇談会を何回やりました、その結果こういうふうになりましたという議事録を残しておけば結構です。そして、客観的かつ厳格な成績評価についても、学科の担当者会議でこういうふうを検討しましたという議事録があればよいわけです。説明ということではこれで充分です。ただし、最後のこの部分が一番重たいのですね。

こんなことがあります。これは「○○学科」と書いてありますが、山口大学の医学部保健学科のディプロマ・ポリシーです【図21】。きちんとした、非常にいいレベルのものです。とはいえ、読んでみますと、保健学科には絶対必要であることは理解できるのですが、それでも難しい課題を抱えていることが見て取れるのですね。たとえば「社会の変化に対応できる基本的能力」とある。これはいったいどういうものなのか。「チーム医療の一員として活躍できる能力」。確かに絶対必要だけれど、具体的にどのようなことを指してそう捉えるのかわからない。「国際化に対応できる能力」。こんなとこまで言わんほうがいいかな、実践的英語能力を養うくらいにしておけばよいのに、とも思うのですけれども。それで、具体的には国際化に対応できる能力というのは、どの程度のものをいうのか。そして「豊かな人間性を持った社会性のある医療人」。どのようなひとを指すのか。

要するに、いいディプロマ・ポリシーなんですが、挙証するのが難しいということです。当然、観点別教育目標にあてはめるかたちで、このように作っていただいてもおります【図22】。しかし、どういう授業で、どんなふうに育成して、どんな評価をすればよいのか、やはりわからない。

これを学科会議で何度も何度も議論して、カリキュラム・マップも作っておられます。これは、その部分だけを抜き出した簡易版のカリキュラム・マップですが【図23】、たとえば「社会の変化に対応できる能力」は、教養の授業で身につかせよう。教養の授業で、保健学科はこれこれの科目を取りなさい、その授業で基準60点を満たせばよしとしよう、と判断されました。結構です、これでよいと思います。次に「チーム医療の一員として活躍できる能力」については、隣地実習、病院実習にかなり長期のものがあるんですね。そこで、そうした実習のなかで、きちんと観察すれば、その学生がチーム医療の一員として活躍できる能力を身につけていると判断できるものと見做す。これも結構です、非常にいいマッピングです。続いて「国際化に対応できる能力」というのは、ちょっと言い過ぎじゃないかとも思ったんですが、仕方ありません。山口大学ではTOEICが全学必修になっているのですが、保健学科では、500点か550点だかを卒業時までに取りなければいけないとなっているのですね。そこで、それを取得できたら、国際化に対応できる能力を獲得したと見做そうということになりました。550点で国際化に対応できていると言えるのかという気はしますけれども、そう見做そうということであれば、それで結構ですと。無論ディプロマ・ポリシーにはそこまで書きません、内規に留めておきます。

問題はこれです。「豊かな人間性・社会性」。どこにもマッピングできなかつたんです。学生サークル活動やボランティア活動としてはどうかという意見がありまして、私も相談を受けたのですが、それはちょっと、無理でしょうと申し上げました。なぜなら、そういう活動を学生全員がやっているわけではないのですね。基本的にはカリキュラムのなかにある授業で育成するということですから、サークル活動やボランティアを含めるのは、ちょっと無理があるだろう。ですから、やはり隣地実習がよいのではないかとご提案申し上げて、それで見るということになっております。隣地実習をかなり長い期間やりまして、その評価についても複数の先生の手で見て、ずっと追跡して評価するのですね。よい機会になっていると思います。

ここで、実はルーブリック評価という方法論があります。欧米ではかなり使われていますし、日本でも初等・中等教育の場では一部使われていますが、「こういう学習場で、こういうことが、この程度できれば、学生の能力はこの程度だ」というふうな表があるのですね。そのなかで、たとえば社会性を見るような場面を十箇程度作っておいて、こういう行動がこの程度見られれば何点、とつけておくのです。それを複数の先生が、学生の行動をずっと見て、チェックしてゆく。そして、総合して社会性は何点、と出してゆくやりかたですね。医学部、それから薬学・歯学ですね、多くの国立大学が大体こういうことをやっております。

このように、ルーブリック評価というものを作ってやっていってはどうかということをお願いしまして、今そのマトリックスを作るのをFD活動として実施されているのですね。これは非常に有効です。ここまでしないと、妥当性ということの説明にはなりませんので、大変ですよ、ということになります。研修会等に参加するといったことだけでなく、こういう活動を日常的に実践する、それら全部を含めてFD活動なのだということですね。

そして最後に重要なことは、ディプロマ・ポリシーが達成されたかどうかをきちんと見なければならぬということ。有効性の挙証という、認証評価で一番肝心なところです。中教審の答申でも、学習成果、ラーニング・アウトカムズということが書いてありますが、ここをしっかりと押さえておかなければなりません。個々のやりかた、アクションについて、私たちはこのようにやっているということをお話しましたが、それはあくまでも、こういうやりかたで検証しながらやっていますよという、道具のお話です。最後の最後には、大学を出た学生さんが、本当にそれらの能力を身につけているということ、何らかのかたちで、別のやりかたで見せなければなりません。それが、ラーニング・アウトカムズ、教育効果の測定ということです。

方法論としては幾つかあります。色々なものが使われていますが、先ほど言いましたようなディシプリンが明確なところについては、学習到達度テストの実施が非常に有効です。理系の大学の多くは実施していますし、うちの大学でもやっております。理工学部も経済学部も自前のテストを作成していますし、AHELOが出てきたらAHELOを使うところもあります。しかし、ここでは基本的に「知識・理解」が中心となりますので、情意的な「関

心・意欲・態度」、あるいは「技能・表現」については見ることはできません。そういった事柄については、たとえば、欧米で使われているようなGSAやCLAといったテスト、あるいは学会で作っている学士力の評価尺度を使う手もあります。いずれにせよ、妥当性や有効性、信頼性の問題はありますが、こういうテスト・尺度を一部借用するという手があります。

一番よいのは、学生調査をやるという方法です。たとえばCSS (College Student Survey) というのはアメリカで開発されたものですが——日本では同志社大学の山田礼子先生がJCSSというのを開発されましたが——アメリカの4年制大学の10%強で使われております、単なるアンケート調査です。ディプロマ・ポリシーに書いてある能力を、あなたはどの程度身につけましたか、というような設問を一部に入れて、他にも質問をいっぱい入れて、統計解析ができるようになっていきます。こういうアンケート調査によって、最後にディプロマ・ポリシーが達成されたかどうかを判定するというのが一番手っ取り早いと思います。これをしておかないと、ディプロマ・ポリシーが達成された、卒業生に保証したということが言えないわけですね。

このやりかたが便利なのは、まあ、イギリス、アメリカ、オーストラリアとずっと見てきたわけですが、教学改善の指標に使えるのです。「この部分の能力がどうもうまくっていないな」というのがわかったら、分析を行って、その結果「ああ初年次教育に問題があったんだ」とか、「リメディアルに問題があったんだ」とか、「この講義が駄目だったな」ということがわかって、それを色々とフィードバックすることができます。そういう便利さがありますので、こういうものを是非作ってゆく必要があると思います。まあ、GPAを使うという手もありますが、これはどうも基準に信頼性がないので、あまりお勧めはできません。

それから、どうしても難しいディプロマ・ポリシーがあったという場合は、先ほど申し上げたようなルーブリック評価を、ゼミや基礎演習、隣地実習等に用いるという手もあります。メインの手法としては、学生調査と、核になる授業のルーブリック評価。こういったところでディプロマ・ポリシーの検証をする必要があるだろうと考えております。このあたりはIR (Institutional Research) と呼ばれる分野で、最近はIRセンターができていく大学も出てきましたけれど、こういう機関は欧米の大学では必ず設けられておりますね。立命館大学でも今、これを作っているところです。

9. アドミッション・ポリシーの明確化

最後に、アドミッション・ポリシーの明確化についてですが、ここはもう方便としてお聞き下さい。教育的な話ではなくて、何とかするにはこういう方法があるのではないかと、という話です。認証評価に、やはりこのことが書いてあるんです。ディプロマ・ポリシーとの整合性・適切性でありますとか、アドミッション・ポリシーに対する入試要件・入試科目の適切性・妥当性であるとか。しかし、今までこんなことを考えて入試なんかやって

おりませんので、うちの大学でもできるだけ色々な学生さんに受験してもらえるようにということで、入試要件・入試形態を作っているわけですね。「どうしてこんな科目が必要なのか」といわれたら答えられないわけです。

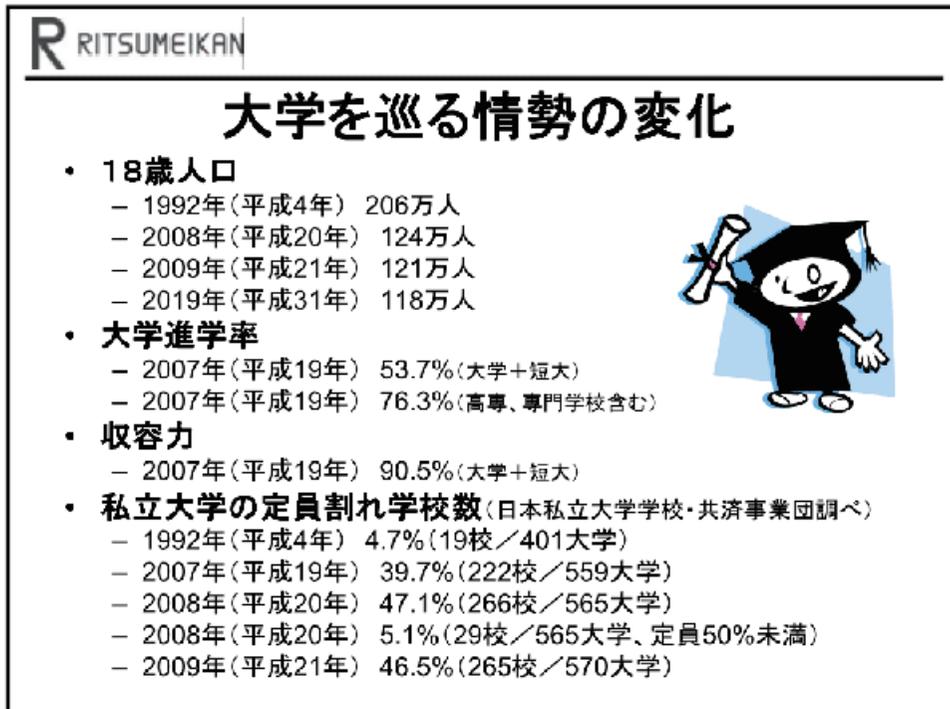
そこで、これもやはり観点別に書くことにすれば、こんなメリットがあります。ひとつはですね、そもそも、高等学校を修了した学生の資質や能力というのは、学習指導要領に観点別に書いてあるんです。この科目はこんな能力と観点別に整合しますと、ちゃんと書いてあるんです。もちろん、生徒が全くその通りに能力を身につけて出て来ているとは、まあ言えませんが、少なくとも比較対照にはなるということですね。

もうひとつは、アドミッション・ポリシーを観点別に書くとして、ディプロマ・ポリシーもまた観点別に書いておけば、両者を比較することが可能になります。つまり、ディプロマ・ポリシーが卒業するとき最低限身につける能力ですね、それに対してアドミッション・ポリシーが入口で身につけている能力ですね。そして、その下に高等学校の修了要件があるわけです。これは笑い話ではありません、立命館大学でも山口大学でも見られたことですが、ディプロマ・ポリシーよりも、アドミッション・ポリシーのほうがいいことが書いてあるケースがままあります。気持ちはわかりますよね、ディプロマ・ポリシーを超えたアドミッション・ポリシーを満たす学生が入って来てくれたら、大学は何もしなくていいわけですから(会場笑)。しかし、やはりそれでは都合が悪い。というわけで、アドミッション・ポリシーとディプロマ・ポリシーが観点別に揃えてあると、全部比較ができるということがメリットのふたつめとなります。

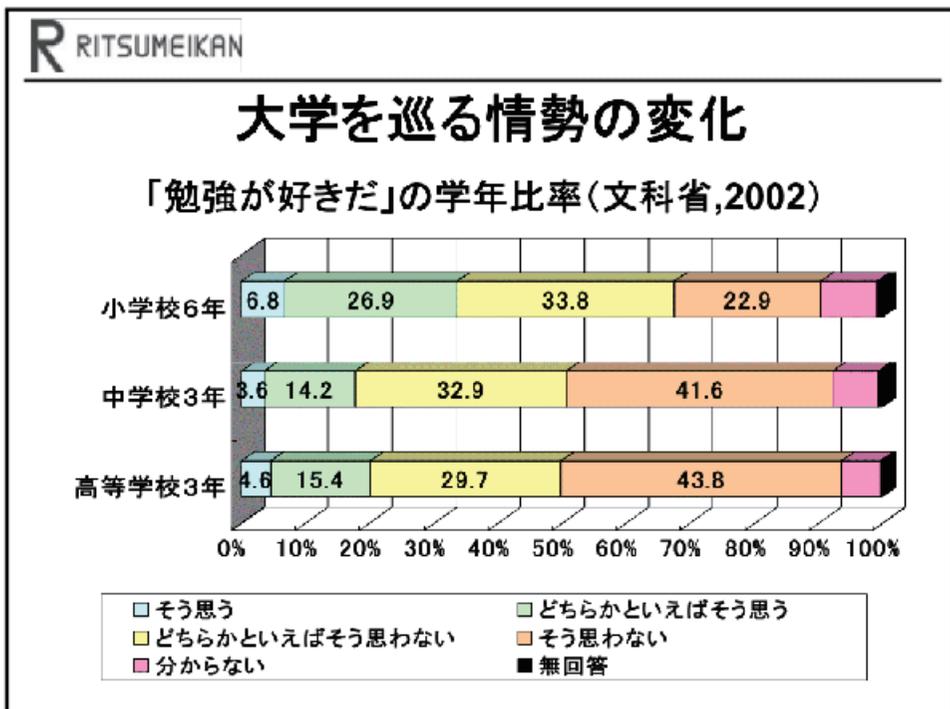
それからもうひとつは、入試形態ごとにアドミッション・ポリシーを作るんですよ。たとえばAO入試や推薦入試が、面接と小論文だとしますよね。そこで、AOや推薦は、アドミッション・ポリシーとしては「関心・意欲・態度」を見ています、とする。だから面接が有効だし、小論文が有効なのだということが言えますね。あるいは、センター試験利用の方式だったら、これは「知識・理解」を見ています、ということですね。そうするとセンターを使っている理由がはっきりします。そのようにして、入試形態ごとに設けたアドミッション・ポリシーをまとめたものが、学科の、あるいは学部のアドミッション・ポリシーだと言えば、全ての説明がつきます。これは愛媛大学で実際に行っている例ですが【図24】、アドミッション・ポリシーのチェックリストと言っています。たとえば「知識・理解」という観点があって、その観点別にアドミッション・ポリシーが書いてあって、どの入試形態でどんな入試をやって、それがどの程度反映しているかという、それを示したチェックリストです。こういうものが1枚あれば、先ほど言った認証評価の根拠資料として充分だというわけです。このようなことを考えているわけです。

ちょっと時間がかかりましたが、ここまでご説明申し上げて終わりにさせていただきます。ご静聴ありがとうございました。(拍手)

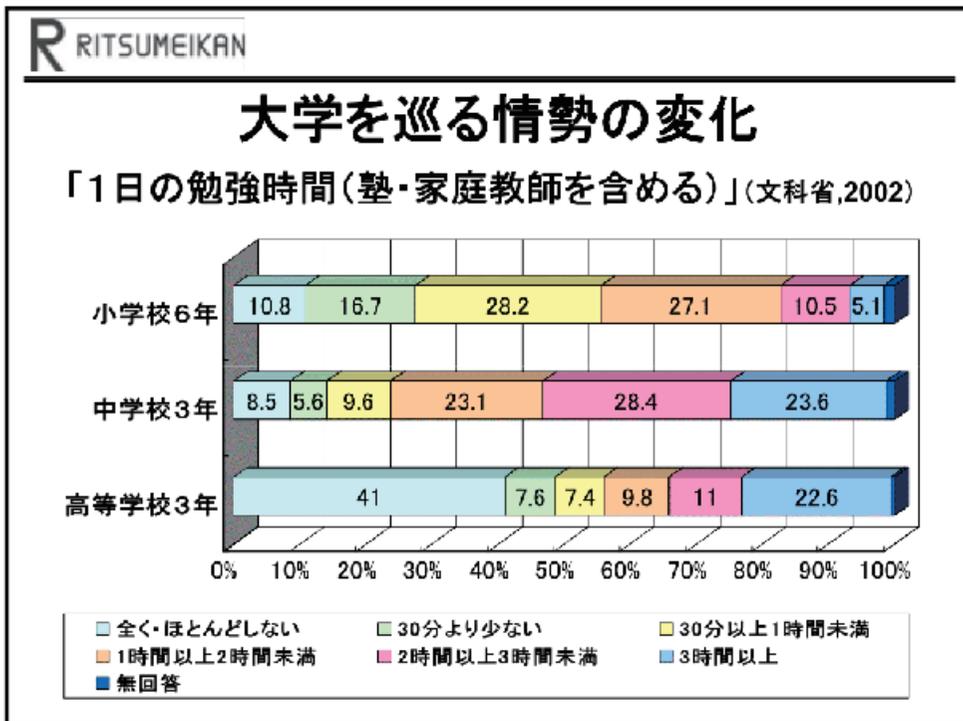
【図1】



【図2】



【図3】



【図4】

R RITSUMEIKAN

高等教育の質保証の方向性

1. 学士課程の学習成果に関して、各専攻分野を通じて培う「学士力」を中核とする。
2. 学士課程の学習成果に関して、ディシプリンの明確な学部・学科についてはカリキュラムや学習成果を国際的標準規格に置く。
3. 学士課程の学習成果に関して、個々の大学の個性化・特色化を尊重し、それぞれの大学の人材養成像にそって保証する。

(中央教育審議会大学答申「学士課程教育の構築に向けて」、2008.12)

【図5】

R RITSUMEIKAN

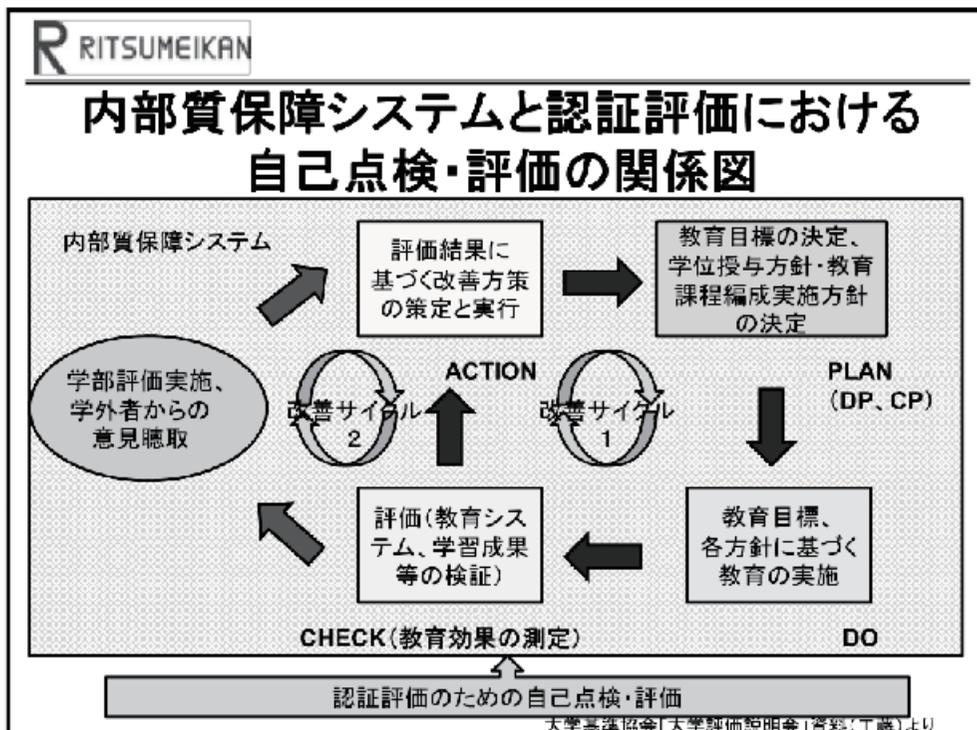
「我が国の高等教育の将来像」

中央教育審議会、2005年(平成17年)

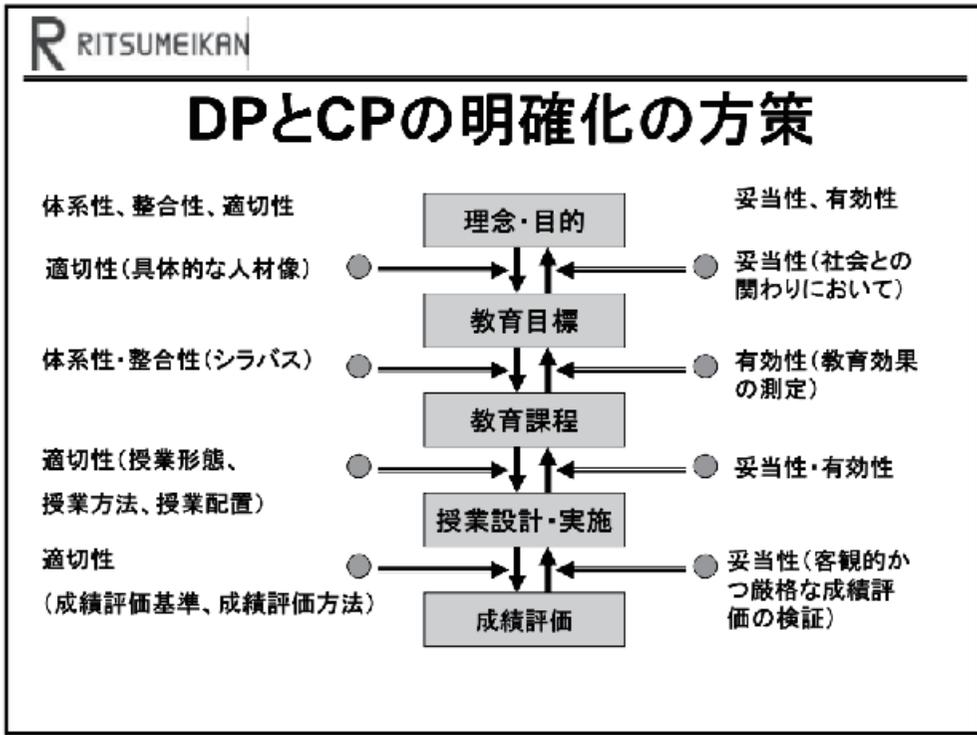
- ◆ 学士課程教育を教養教育(及び専門基礎教育)中心に再構築する
- ◆ 高等教育の機能別分化
 - ① 世界的研究・教育拠点
 - ② 高度専門職業人養成
 - ③ 幅広い職業人養成
 - ④ 総合的教養教育
 - ⑤ 特定の専門的分野<芸術・体育等>の教育研究
 - ⑥ 地域の生涯学習機会の拠点
 - ⑦ 社会貢献機能



【図6】



【図7】



【図8】

RITSUMEIKAN

観点別教育目標の理論

目標類型と目標領域の観点からの代表的目標例の分類(梶田、1978)より

	達成目標	向上目標	体験目標
認知的領域 (Cognitive Domain)	知識、理解等(知識・理解)	論理的思考力、創造性等(思考・判断)	発見等
情意的領域 (Affective Domain)	興味、関心等(興味・関心)	態度、価値観、倫理観等(態度)	触れあい、感動等
技能表現領域 (Psychomotor Domain)	技能、技術等(技能・表現)	継続	・B.S.Bloom(1956)の教育目標の分類をベースに検討 ・初等中等教育の教育目標との整合性

【図9】

R RITSUMEIKAN

領域(観点)別に記述されたディプロマ・ポリシーの例

教育研究上の目的

立命館大学文学部の例

- (1) 人間や世界の様々な文化について幅広い知識を身につけ、
人文学の方法論を用いて理解することができる。(認知的領域:知識・理解)
- (2) 現代・過去の社会や文化に対して多面的な関心を持ち、自らの見解を形成できる。(認知的領域:思考・判断)
- (3) 個人や文化の多様性を認め、社会の一員として行動できる。
(認知的領域:思考・判断)
- (4) 人間や文化について関心を持ち、自らの力で課題を設定し探求する意欲を持つ。(情意的領域:関心・意欲)
- (5) 現代社会が抱える問題に対し、大学で学んだことをもとに解決しようとする態度を持つ。(情意的領域:態度)
- (6) 自分の調査・研究の結果を、口頭あるいは文章や制作物の形で表現することができる。(技能表現領域:技能・表現)

6 / 19 ページ

【図 10】

<h1 style="margin: 0;">R RITSUMEIKAN</h1>	
<h2 style="margin: 0;">領域(観点)別に記述されたディプロマ・ポリシーの例</h2>	
<h3 style="margin: 0;">滋賀県立大学工学部電子システム工学科</h3>	
A	人間存在と環境・社会について深く理解し、豊かな人間性を身につけること
A-1	人間の心身および人間と自然や社会とのかかわりなどについて、興味に応じて多面的に学習し、複雑化・流動化していく現代社会の中で将来の指針を見出していく能力を身につけること
A-2	技術が環境や社会に与える影響について理解し、技術者としての責任感と倫理観を身につけること
B	国際的に活躍する地球市民に必要な外国語によるコミュニケーション能力の基礎を身につけること
C	電子システム工学分野の基礎となる数学、物理学、化学および情報処理技術に関する知識とそれらに応用する能力を身につけること
D	電子システム工学分野の幅広い基礎知識を習得し、さらにそれらを基礎として高度な専門知識を身につけること
D-1	電気・電子・情報工学をカバーする電子システム工学分野の幅広い技術について、基礎知識とそれらを課題解決に応用する能力を身につけること
D-2	電気・電子・情報工学をカバーする電子システム工学分野の幅広い技術の中から興味に応じて選択した個別技術について、高度な専門知識とそれらを課題解決に応用する能力を身につけること
E	電子システム工学分野の実験、実習の実践を通して、工学課題を設定・遂行・解決する能力を身につけること
E-1	電気・電子・情報工学をカバーする電子システム工学分野の幅広い実践の計画遂行能力と、結果の解析・考察・説明能力および報告書の作成能力を身につけること
E-2	電子システム工学分野の技術者に要求される課題の理解力と、与えられた制約下でその工学的な解決法を見つけたとして計画的に仕事を進め成果としてまとめる、エンジニアリングデザイン能力と実行力を身につけること
F	自分の論点や考え方について論文や口頭でわかり易く論理的に発表しディスカッションを行う、コミュニケーション能力を身につけること
G	技術者としての明確な目的意識を持ち、生涯にわたって自発的に学習する能力を身につけること

【図 11】

R RITSUMEIKAN

領域(観点)別に記述された授業の到達目標の例

「教育方法論Ⅰ」(教職科目、沖) シラバス

1. **認知的領域:知識・理解**
教育の方法・技術に関する理論について、その歴史や特徴を説明することができる。
2. **認知的領域:思考・判断**
現代の教育問題に関して、教育学的な観点に基づき、自らの意見を述べるができる。
3. **情意的領域:関心・意欲**
教育や子どもの成長に関して常に興味関心を持ち、自ら調べ、考える態度を持つ。
4. **技能表現領域:技能・表現**
求められる課題に関して、必要な到達目標を設定し、適切な授業を設計できる。

【図 12】

R RITSUMEIKAN

領域(観点)別に記述された授業の到達目標の例

「芸術論特殊講義」(山口大学の例 by岩部センター長)

- ◆授業の概要
この講義では、2008年度に開催される展覧会を紹介します。特に企画趣旨や出品作品、作家について解説します。
- ◆授業の一般目標
 - (1)幅広い分野の作品に親しむ。
 - (2)各展覧会の企画趣旨について理解する。
 - (3)美術展や美術館の制度と背景について理解する。
- ◆授業の到達目標
 1. **認知的領域:知識・理解**
 - (1)基礎的な美術史の用語を理解し、それをを用いて作品を説明できる。
 - (2)企画展、常設展、公募展、巡回展、回顧展、テーマ展などの展覧会を区別できる。
 2. **認知的領域:思考・判断**
展覧会の企画趣旨を読み解き、それに対する自らの考えを述べるができる。
 3. **情意的領域:関心・意欲**
 - (1)県内・国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行く。
 - (2)海外旅行に出かける際には、旅先の美術館や美術展を訪ねる。

【図 13】

RITSUMEIKAN					
カリキュラム・マップとは					
	DP1 (知識・理解)	DP2 (思考・判断)	DP3 (関心・意欲)	DP4 (態度)	DP5 (技能・表現)
到達目標1 (知識・理解)		DP: 学部・学科のディプロマ・ポリシー			
到達目標2 (思考・判断)					
到達目標3 (関心・意欲)					
到達目標4 (態度)					
到達目標5 (技能・表現)					
各授業の到達目標					

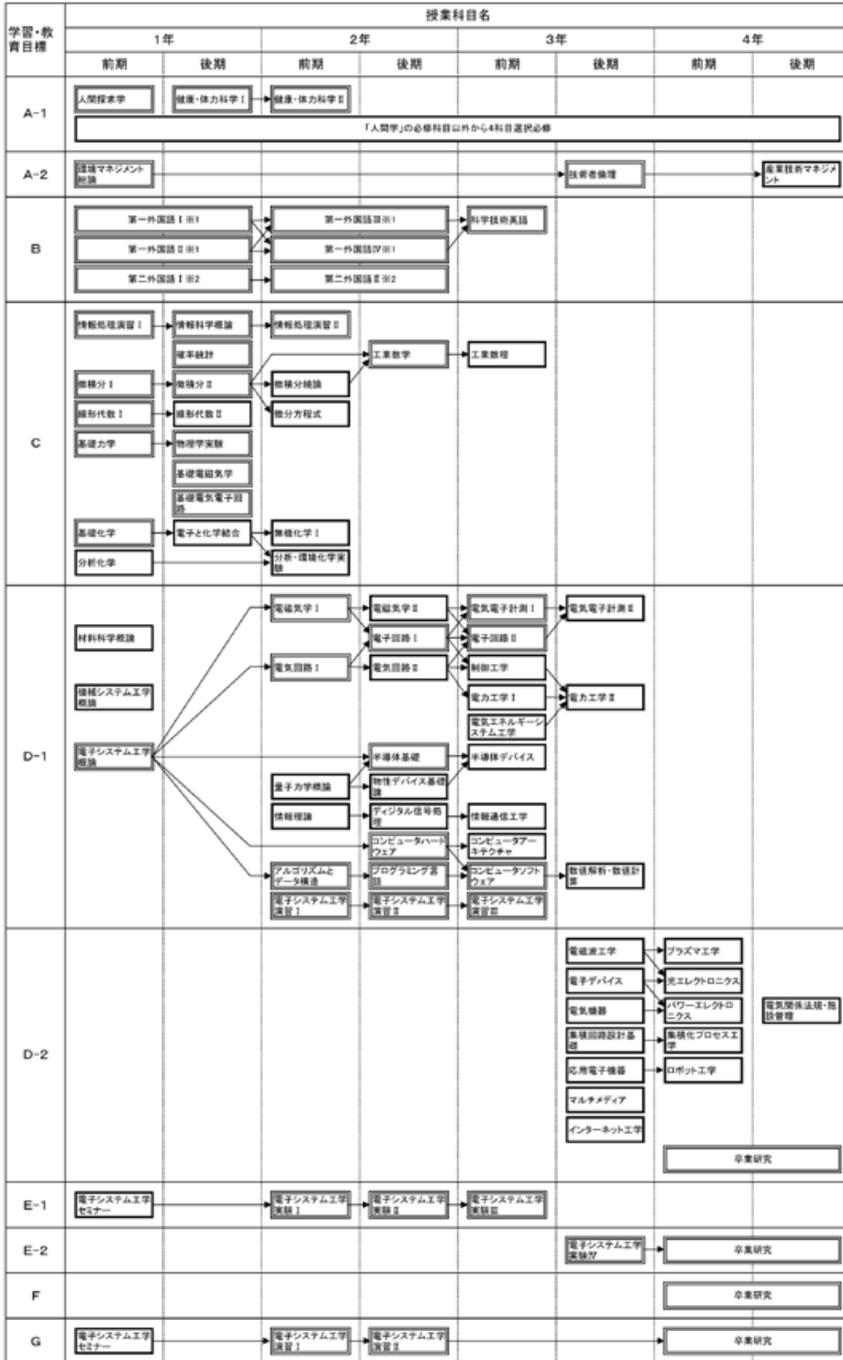
【図14】

電子システム工学科 授業科目別学習保証時間および各授業科目の学習・教育目標一つ一つに対する関与の程度(その1)

区分	授業科目名	単位数	必修・選択等の別	学年・学期	合計時間数(時間)	学習保証時間(時間)			学習・教育目標に対する関与の程度									
						学習内容の区分			A1	A2	B	C	D1	D2	E1	E2	F	G
						人文科学 社会科学 語学	数学 自然科学 情報技術	専門分野										
全学共通基礎科目	英語Ⅰ(留学生は必修でない)	2	必修	1・通年	42	42				◎								
	英語Ⅱ(留学生は必修でない)	2	必修	1・通年	42	42			◎									
	英語Ⅲ(留学生は必修でない)	2	必修	2・通年	42	42			◎									
	英語Ⅳ(留学生は必修でない)	2	必修	2・通年	42	42			◎									
	ドイツ語Ⅰ	2	選択	1・通年	42	42				○								
	ドイツ語Ⅱ	2	選択	2・通年	42	42				○								
	フランス語Ⅰ	2	選択	1・通年	42	42				○								
	フランス語Ⅱ	2	選択	2・通年	42	42				○								
	中国語Ⅰ	2	選択	1・通年	42	42				○								
	中国語Ⅱ	2	選択	2・通年	42	42				○								
	朝鮮語Ⅰ	2	選択	1・通年	42	42				○								
	朝鮮語Ⅱ	2	選択	2・通年	42	42				○								
	初級英語Ⅰ(留学生のみ)	2	選択	1・通年	42	42				○								
	初級英語Ⅱ(留学生のみ)	2	選択	2・通年	42	42				○								
	日本語Ⅰ(留学生のみ)	2	選択	1・通年	42	42				○								
	日本語Ⅱ(留学生のみ)	2	選択	1・通年	42	42				○								
	日本語Ⅲ(留学生のみ)	2	選択	2・通年	42	42				○								
	日本語Ⅳ(留学生のみ)	2	選択	2・通年	42	42				○								
	英語VA	1	選択	3.4・前期	21	21				○								
	英語VB	1	選択	3.4・後期	21	21				○								
	英語VIA	1	選択	3.4・前期	21	21				○								
	英語VIB	1	選択	3.4・後期	21	21				○								
	ドイツ語ⅢA	1	選択	3.4・前期	21	21				○								
	ドイツ語ⅢB	1	選択	3.4・後期	21	21				○								
	フランス語ⅢA	1	選択	3.4・前期	21	21				○								
	フランス語ⅢB	1	選択	3.4・後期	21	21				○								
	情報科学概論	2	必修	1・後期	21		21					◎						
	情報処理演習Ⅰ	1	必修	1・前期	21		21					◎						
	情報処理演習Ⅱ	1	必修	2・前期	21		21					◎						
	健康・体力科学Ⅰ	1	必修	1・後期	21	21				○								
	健康・体力科学Ⅱ	1	必修	2・前期	21	21				○								
	環境マネジメント総論	2	必修	1・前期	21	21				◎								
	人間探求学	2	必修	1・前期	21	21				◎								
	自然保護論	2	選択	1-4・後期	21	21				○								
	進歩の自然史	2	選択	1-4・前期	21	21				○								
	持続的産業論	2	選択	1-4・後期	21	21				○								
	びわこ環境行政論	2	選択	1-4・後期	21	21				○								
	材料史	2	選択	1-4・前期	21	21				○								
	機械技術と人間	2	選択	1-4・後期	21	21				○								
	現代経済論	2	選択	1-4・後期	21	21				○								
	差別と人権(問と問題)	2	選択	1-4・前期	21	21				○								
	民族と宗教	2	選択	1-4・前期	21	21				○								
	比較文明論	2	選択	1-4・後期	21	21				○								
	身体・宇宙・芸術	2	選択	1-4・前期	21	21				○								
比較都市論	2	選択	1-4・前期	21	21				○									
近江文化論	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
人間と自然界	2	選択	1-4・前期	21	21				○									
こころのテクノロジー	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
動物行動学	2	選択	1-4・前期	21	21				○									
人間とことば	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
詩歌と人間	2	選択	1-4・前期	21	21				○									
東洋思想時空論	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
異文化理解A	2	選択	1-4・前期	21	21				○									
異文化理解B	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
人間と病気	2	選択	1-4・前期	21	21				○									
人類の起源と進化	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
セルフケア論	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
人間にとって環境とは何か	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
環境行動論	2	選択	1-4・前期	21	21				○									
若者の健康と栄養	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
地元学入門	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
自然科学の視点	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
空間計画論	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
電子社会と人間	2	選択	1-4・後期	21	21				○									
比較住居論	2	選択	1-4・前期	21	21				○									

【図 15】

電子システム工学科 学習・教育目標を達成するために必要な授業科目の流れ



※1 英語必修。ただし、留学生は、英語および日本語から選択必修。

※2 ドイツ語、フランス語、中国語、朝鮮語、初習英語(留学生のみのみ)、英語(留学生のみのみ)、日本語(留学生のみのみ)から選択必修。

【図 16】



カリキュラム・マップの事例

山口大学教育学部数理情報コース

授業科目名	授業科目の到達目標	授業科目の工題	授業科目の到達目標	教育工学 本理論を 理解し、教 育的用途 者が適切 に活用で きる	教育工学 本理論を 理解し、教 育的用途 者が適切 に活用で きる	教育工学 本理論を 理解し、教 育的用途 者が適切 に活用で きる
情報処理演習	1. OSの基本的 操作を学ぶ。 2. ウェブソフト の使い方を学ぶ。 3. 表計算ソフト の使い方を学ぶ。	1. OSの基本的 的な利用の理解 2. 数式を含んだ 文書を含んだ作 成可能な文書製 成システム、 LaTeX2ε の利用 法の理解	1. ウェブソフトを 使って基本的な文書が 作れるようになる。 2. 表計算ソフトを使っ て簡単な表計算が出 来るようになる。	1. △ 2. △	1. ◎ 2. ◎	
教育情報基礎	1. UNIXの基礎 的な利用の理解 2. 数式を含んだ 文書を含んだ作 成可能な文書製 成システム、 LaTeX2ε の利用 法の理解	1. UNIXの利用者とし ての利用法を説明でき る。 2. 簡単なC Shellのプ ログラムを自分で理解 できる。 3. LaTeX2ε を用いて 数式を含んだ文書の作 成法を説明できる	1. UNIXの利用者とし ての利用法を説明でき る。 2. 簡単なC Shellのプ ログラムを自分で理解 できる。 3. LaTeX2ε を用いて 数式を含んだ文書の作 成法を説明できる			1. ○ 2. ◎ 3. △
教育情報基礎 演習	1. UNIXの基礎 的な利用法の理 解 2. 数式を含んだ 文書を含んだ作 成可能な文書製 成システム、 LaTeX2ε の利用 法の理解	1. UNIXを利用者とし て実際に利用すること ができる。 2. 簡単なC Shellのプ ログラムを実際に作製 できる。 3. LaTeX2ε を用いて 数式を含んだ文書を実 際に作製することができる	1. ○ 2. ◎ 3. △			1. ○ 2. ◎ 3. △

13 / 16 ページ

【図 17】

RITSUMEIKAN

カリキュラム・マップの事例
愛媛大学法文学部人文学科

〇〇学科(課程)〇〇コースのカリキュラム		〇〇学科(課程)のアドバンスドラーニング	
授業科目名	授業の目的(授業要旨)	授業の到達目標	履修の到達目標
基礎科目	この授業科目の学習を通して、基礎的な知識・技能を身に付け、専門的な知識・技能を身に付ける。	1. 基礎的な知識・技能を身に付ける。 2. 専門的な知識・技能を身に付ける。	1. 基礎的な知識・技能を身に付ける。 2. 専門的な知識・技能を身に付ける。
専門科目	この授業科目の学習を通して、専門的な知識・技能を身に付け、応用能力を身に付ける。	1. 専門的な知識・技能を身に付ける。 2. 応用能力を身に付ける。	1. 専門的な知識・技能を身に付ける。 2. 応用能力を身に付ける。
人間性科目	この授業科目の学習を通して、人間性を涵養し、社会貢献能力を身に付ける。	1. 人間性を涵養する。 2. 社会貢献能力を身に付ける。	1. 人間性を涵養する。 2. 社会貢献能力を身に付ける。
選択科目	この授業科目の学習を通して、興味・関心を広げ、自己実現能力を身に付ける。	1. 興味・関心を広げる。 2. 自己実現能力を身に付ける。	1. 興味・関心を広げる。 2. 自己実現能力を身に付ける。
総合科目	この授業科目の学習を通して、総合的な能力を身に付ける。	1. 総合的な能力を身に付ける。	1. 総合的な能力を身に付ける。

【図 19】

R RITSUMEIKAN

領域(観点)別到達目標ごとの成績評価基準例

(例)教育方法論 I

1. 認知的領域: 知識・理解
教育の方法・技術に関する理論について、その歴史や特徴を説明することができる。
2. 認知的領域: 思考・判断
現代の教育問題に関して、教育学的な観点に基づき、自らの意見を述べるができる。

**1と2を併せて、レポート1
(29点満点、2,000字程度、第8回目に提出)**

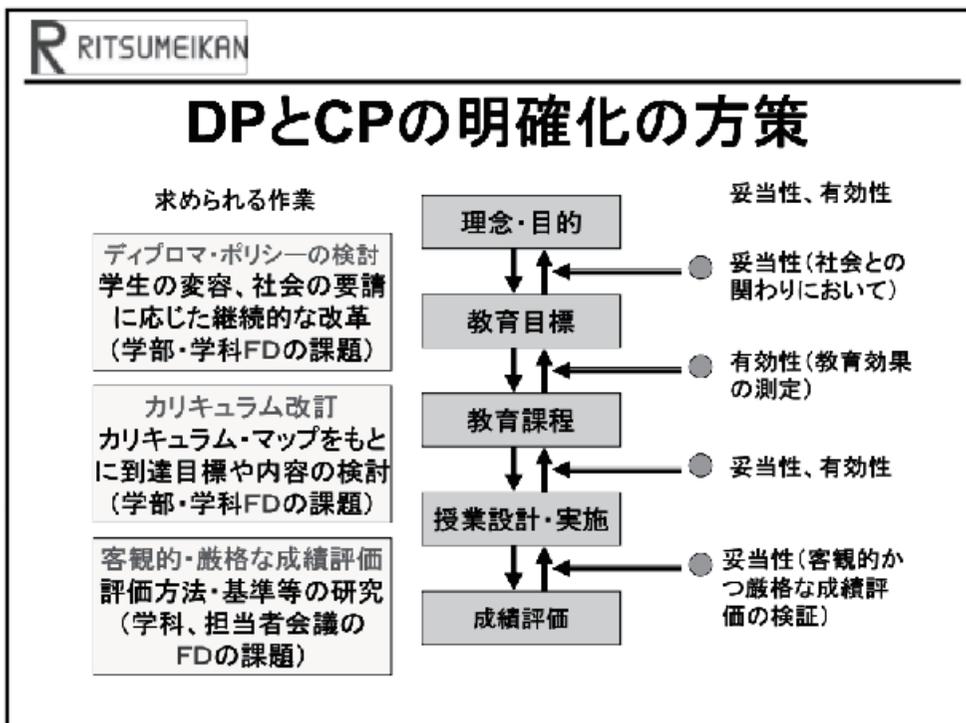
3. 情意的領域: 関心・意欲
教育や子どもの成長に関して常に興味関心を持ち、自ら調べ、考える態度を持つ。

毎回の小レポート(3点/回×14回=42点満点)

4. 技能表現領域: 技能・表現
求められる課題に関して、必要な到達目標を設定し、適切な授業を設計できる。

レポート2(29点満点、指導案、指導資料を提出)

【図 20】



【図 21】

R RITSUMEIKAN

客観的かつ厳格な成績評価を目指すFD活動

- 幅広い教養を持った医療の担い手として社会の変化に対応できる基本的能力を持つ。
- チーム医療の一員として活躍できる能力を持つ。
- 医療チームに参加する多職種の役割を理解し、医療関係者との円滑なコミュニケーションやプレゼンテーションができる。
- 実践的英語能力を養い、医学・医療の国際化に対応できる能力を持つ。
- 豊かな人間性を持った社会性のある医療人として基本的な能力を持つ。
- 国家試験に合格する医学・看護及び検査技術の知識と技術水準を持つ。

〇〇学科のディプロマ・ポリシー

【図 22】

R RITSUMEIKAN

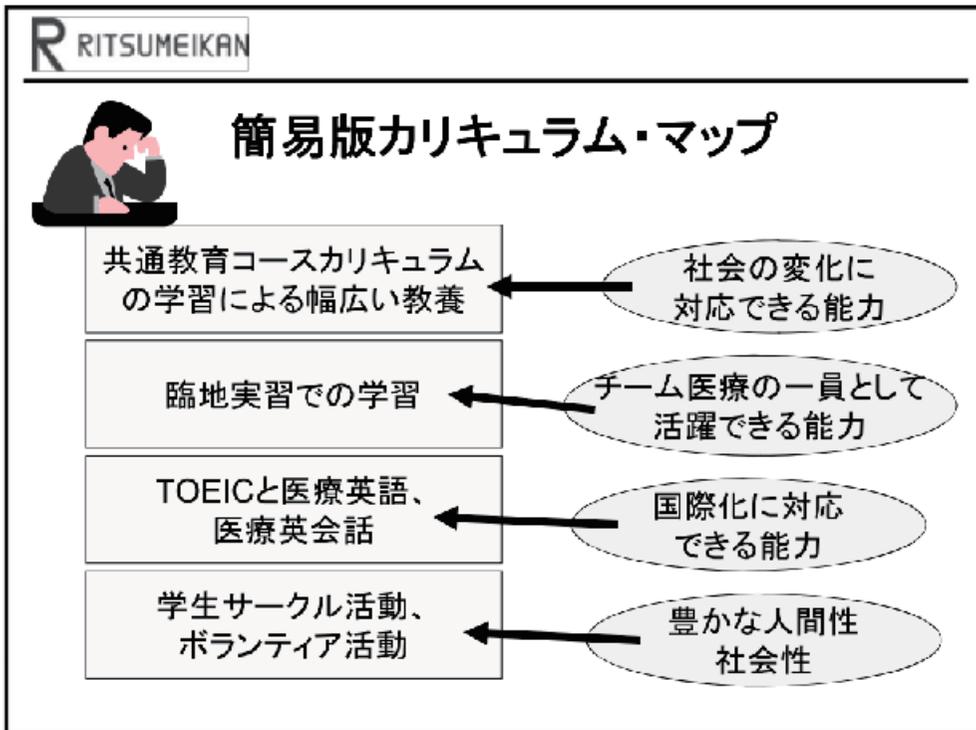
観点別教育目標の理論に当てはめると

	達成目標	向上目標	体験目標
認知的領域	知識、理解等 (知識・理解)	論理的思考力、創造性等 (思考・判断)	登目等
情意的領域	実践的英語能力を養い、国際化に対応できる能力 (関心・意欲)	態度、価値観、理観(態度)	触れあい、豊かな人間性、社会性
技術的領域	医療関係者と円滑なコミュニケーション、プレゼンテーションができる能力 (技能・表現)	実践的英語能力を養い、国際化に対応できる能力 (技能・表現)	技術的達成

国家試験に合格する知識と技術

社会的変化に対応できる基本的能力

【図 23】



【図 24】

R RITSUMEIKAN

愛媛大学農学部のアドミッション・ポリシー・チェックリスト

農学部アドミッション・ポリシー チェックリスト(案)		農学部教育コーディネーター会議 平成20年 1月28日												
		前期日程		後期日程		推薦IA		推薦IB		AO(地域マナジメント)		推薦II		AO(水産)
		ゼンター	教科	ゼンター	面接	小論文	面接	小論文	面接	小論文	面接	ゼンター	面接	
	1. 高等学校で履修した主要教科・科目について、教科書レベルの基礎的な知識を有している。	◎	○	◎	○	△	○	△	○	△		◎		△
	2. 次のいずれかに該当する。													
(知識・理解)	A. 高等学校で履修した主要教科・科目について、教科書レベルの基礎的な課題を解くことができる。	○	◎	○	△							○		
	B. 農業・生物資源または工業・商業などに関する基礎的専門知識・技術を有している。										○	△		△
(思考・判断)	ある事象に対して多面的に考察し、自分の考えをまとめることができる		△		○	△	△	△	△	△	○	○		○
(技能・表現)	自分の考えを、日本語で他者からわかりやすく文章表現ができる。		△		○	△	△	△	△	△	○	○		○
(関心・意欲・態度)	地域社会や国際社会における食料・資源・環境に関する様々な問題に関心をもち、身に付けた知識をこれらの解決に役立てたいと考えている。				○						◎	◎		◎

平成22年度前期FD講演会 講演録

「縁」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システムの現状と課題——

原 清治（佛教大学教育学部教授・GP推進室長）

日時：平成22（2010）年7月14日 16：00～17：30

場所：渋谷キャンパス 若木タワー地下1階 02会議室

主催：國學院大學FD推進委員会・教育開発センター

参加教員数：54名

（司会） お集まりいただきありがとうございます。水曜日の午後ということで、本日は教授会や委員会、集会等が多く開かれておりますため、参加者がやや少なめでございますが、時間でもございますので、平成22年度前期のFD講演会を始めさせていただきますと思います。

本日は、佛教大学教育学部教授の原清治先生に御講演いただきます。先生は教育社会学が御専門で、特に今大変世の中を騒がせております若年就労問題や、また、実践的教員養成のあり方をめぐる問題等を研究課題としていらっしゃいます。それに関連して『「使い捨てられる若者たち」は格差社会の象徴か——低賃金で働き続ける若者たちの学力と構造』（ミネルヴァ書房・平成21年）、『教師 魂の職人であれ——学校と教師へ贈るエール』（同・平成21年）というような御著書もございます。

これから『「縁」(えにし) コミュニティによる離脱者ゼロ計画』と銘打ちまして御講演をいただきますが、本学の教育開発推進機構でも、特に学修支援センターを中心といたしまして、学生が躓いたとしても、なるべくそこから立ち直れる機会を設けてゆこうということで、前年度に比べましても3～4倍の相談を受け付けるなど、学生支援の取り組みを進めております。そういう意味で、本学にとっても大変役に立つ、指標となるお話を聞かせていただけることと思います。

それでは原先生、よろしくお願ひ致します。

1. はじめに

こんにちは、佛教大学の原でございます。どうぞよろしくお願ひ致します。

実は、私は昨年もGPのシンポジウムで國學院大學にお招きいただいて、お話をさせていただく機会がございました。前はGP、今回はFDということでお招きをいただきました。実は、最近私は、この2つは根の部分でずいぶん共通している部分があるなと思いつつやっております。

今回、先生方にお聞きいただきますのは、演題にもありますように、文科省の学生支援GPに現在採択されております、本学のプロジェクトについてです。「『縁』コミュニティによる離脱者ゼロ計画」というプロジェクトを立ちあげて、できるだけ離脱者をゼロにしようという事業を推進しているわけです。そのなかで、学生支援という発想は、むしろFDに非常に似通った部分があるのだということがわかって参りました。

同時に、もうひとつ考えなければならないのは、先ほども副学長先生等々とお話をさせていただいた際に御紹介したのですが、実は先週まで私、ICED（国際教育開発コンソーシアム、International Consortium for Educational Development）というスペインのバルセロナで開催された国際会議に行っておりました。日本からは、私を含めて約十人弱の研究者が出ておりましたが、まずはそこで何が議論されているか、その一端をお話しさせていただいた上で、今日の講演のテーマに入ってゆこうと思います。

2. Educational Development——学生支援とFDは同義

まず、ICEDではED、すなわちEducational Developmentというのがキーワードであり、今やFaculty Developmentとはおよそ言わないのです。そのEducational Developmentの含意するところは何かと申し上げるならば、Faculty Developmentというのは、基本的にわれわれ教員、あるいは事務の皆さんが、大学に入ってきた学生たちの学習をどのように促進・支援するかというときに、私たちの教育技術を磨きましょう、あるいは我々が頑張って学生に教育をしましょうということです。つまり、教える側、Facultyに対してDevelopmentを求めたものがFDです。ところが、Educational Developmentというのは、それよりも大きな概念でして——これはもうヨーロッパでは基本的に使われているプロセスなのかも知れませんが——要はFacultyに加えて、学生の側の変化を、しっかりと我々が分析した上で、この学生たちにどうやって学ばせるか、あるいは学生自身の態度をしっかりと学んでいこうとする方向へ変革させてゆくため、我々が何をすべきか、ということです。つまり、学生の側にも変化を求めているわけです。

換言しますと、教員・職員の側の変化、プラス学生の変化、その両方を併せてのEducational Developmentという言い方がヨーロッパのなかでは共通言語として使われているのです。1週間にわたる国際会議のなかで議論されておりましたことも、やはり両方なのです。確かに、教える側についても技術改革を求めよう、あるいは考えかたを変えていこうというスキルの問題もテーマにありますが、もう一方では、自分の大学で今授業を聴いている学生たちが、いったいどのように変化しているのかということ进行分析し、実証的に研究した上で、そこにどういうティーチング・スキルを打ち込んでいけばよいのか、あるいは学生をどう巻き込んでいけばよいのかということをめぐる、この1週間で議論がなされてきたものだとして理解しております。

ただ、それを聞きながら、私がつくづく思ったことがあります。先生方のご存じの通り、読売新聞が毎年やっております「大学の实力」というランキング表みたいなものがありま

す。あれにも賛否両論ございますけれども、たとえば高等学校の進路指導の先生方は、あのような資料をととてもよく見ていらっしゃるそうです。それから学生のステイクホルダーである親たちが、やはりあれを縦に見て、我が子が志望している大学、もしくは行っている大学が、今どういう評価をされているのかということ、大変興味を持って見ているという話を聞いたことがあります。

その「大学の實力」で発表されておりました「退学率」についてお話します。お手元にありますパワーポイントの資料の1枚目を御覧いただきたいのですが【図1】、佛教大学の退学率は1.2%程度なんです。「大学の實力」を見ますと、退学率の全国平均が2.6%、私学の平均が3.2%とあります。これは単年退学ですから、1年間で3.2%が退学するとして、4年間その集団が推移するとすれば、十数%の数字になるはずなんです。その数字において、佛教大学は1.2%と中退率が非常に少ない大学として一定の評価を受けているのです。

この数字を、われわれはこの数年間の間にゼロにしようという目標を立ちあげて学生支援GPをスタートしたのです。平成19年度からGPが動き始めましたが、19年度、20年度と、中退率は右肩をぐっと下げてきている。これが何を意味するのか。私たちの考えとしましては、学生支援とFDというのは、繰り返し何度も申し上げますが、同義だと思うのです。

ICEDの会議に行って、イギリスの研究者と話をしていたので少し驚いたのですが、英国の大学の中退率は35%くらいとのこと。面白かったので、いろんな国の研究者に訊いてみましたところ、私のメモで恐縮ですが、フィンランドが28%、ドイツが22%、フランスが20%とのことでした。そう考えると、日本の大学の中退率というのは、ある意味非常に——アメリカはでは50%以上が中退しますから——低いということになります。これは恐らく、「大学」というものが持つ意味合いがかなり違うのだと思います。

ただ、大事なことは、学生支援をどうするかということを考えていくと、われわれの授業のあり方や、あるいは大学全体の組織経営の方法がおぼろげながら見えてきました。そこで19年度に、学生支援GPを申請するに際して、大学執行部と話をして打ち上げたのがこの「離脱者ゼロ」という目標だったのです。

3. 「縁」コミュニティ構想の出発

我々が当初に議論したことは、「縁(えにし)」というコミュニティを作って、そのコミュニティで学生同士の「つながっている感」を構築することでした。つまり、せっかく大学に入ったのに中退してしまう学生たちがいるというのは、大学のなかに、彼ら・彼女らをつなぎ止める方法や方略がおそらくないのではないかと、という発想から私たちはスタートしたのです。だから大学に来て面白くない。面白くないから、結局大学をやめていってしまうのではないかと。

そこで、大学のなかに「縁」というコミュニティを学生に作らせ、そのコミュニティによって学生同士が「お互いにつながっている安心感」みたいなものを作っていくことができれば、大学というところに学生たちがなじむだろう、と思ったのです。そしてそのひと

つの方略として考えたのが、SNSを学生に持たせ、それを使って自分たちで勝手にネットワークを作らせて、お互いがネットワーク上でつながっているというイメージを持たせれば、何となく大学にも来るのではないか、そのように考えたわけです。

つまり、図解しますと【図2】、たとえば左下、山のふもとにいる学生が大学に入学して、頂上の「卒業」を目指して一所懸命に登り始めるとします。ところが、左上の学生のように、途中で何かつまづきがあって、そこからいったん、ストーンと落ちてしまったとする。そんなとき、その学生を支えられるようなセーフティネットをどのようにして作るか。それを、われわれは学内でGPを推進するときに考えたのです。そのときに出てきたのは、奨学金、課外活動の仲間作り、カウンセリングの体制、キャリア支援、修学支援、といったものでしたが、そういうものを全て蜘蛛の巣状に張り巡らすことによって、学生が再度「また頑張る」という気持ちになってくれるのではないか、卒業に向かって頑張っていくてくれるのではないかと考えました。これらの雲に書いてあるようなことを全部「縁」という名で推進してみようじゃないか、というようなことを考えてみたのです。

ところが、もう先に結論から申し上げてしまうのですが、たとえばいろいろなシンポジウムやワークショップもやってみて、われわれが一番機能するだろうと思っていたSNSも作って、学生に提供してみたのですが、どれもうまく行かなかったのです。恥ずかしい話ですが、本学で——うちの大学は5学部ありまして、学生数は8000人くらいおりますが——すべての学生たち、大学院生たちにSNSのアカウントを配布して「いつでも好きなように使っていいよ、君たちが自分でもって、自分たちのネットワークを作ってお互いを支え合いなさい」という仕組みを作ってみたのですけれど、学生は全然使わなかったのです。

なぜなら、私たちがいくら「使え、使え」言ってもですね、学生たちにしてみれば、「mixiのほうが面白い」、あるいは自分たちでメールアドレスを交換したりしていますから、大学側が一定管理をしているようなシステムを使うはずはなかったのです。つまり、GPに申請した内容というのが、何と1年目にして挫折してしまったのです。我々としては、このまま4年間どのようにして文科省から支援を受け続けることができるか、受け続けていいのだろうかということを、本当に悩んだのです。

4. 取り組みを通して見えてきたこと

そこで、2年目に入るときに「ちょっと考え方を換えようじゃないか」ということになりました。それが資料にもあります【図3】、「ほっときません。あなたのことを」というキャッチコピーなんです。

どういうことを始めたかといいますと、「今どんなことをしてほしいのか」ということについて、学生の何人かの代表と徹底的に話し合ってみました。そうすると、「自分たちでいるんな、学生同士の集まりのようなものを作りたい。それを大学がどう支援してくれるかがポイントじゃないか」という意見が、学生たちの口から出てきたわけです。もう少し具体的に申し上げますと、つまり、学生を支える存在は教員だけではなく、職員もまた

そうであり、うちの大学は——もしかしたら國學院大學さんもそうかも知れませんが——職員の7～8割は本学の出身者、つまりOBです。そういう意味では職員の側に、学生ともっと関わりたい、関わろうとする態度が強いのです。そして、実は学生のほうも、自分のクラブの顧問をやっている職員のほうが、より自分たちのことをわかってきているわけだから、もっと関わってほしいという意識を持っていました。

また、これは学内の至るところに立っている幟なのですけれども【図4】、こういう「縁」という文字を冠した非常に大きな、背丈ほどもあるような幟を作って、何があってもわれわれは徹底的に学生たちを支えるのだ、あなたたちを「ほっとかないんだ」というキャッチコピーを入れて、学内のいろいろな部署に立ててみました。そうやって「何かあったら言ってこいよ」という態勢や気運を作ってみました。

さらに言う——実はこれが一番成功したもののひとつなのですが——「支援上回生の会」というものをつくりました。これは、学生の離脱率をデータ分析するなかから、特に1回生の離脱率が高いという数字が出まして、大学に入ってきた1回生をどう支えるかという課題が出てきました。そこで、うまく大学になじんでいる上回生をネットワーク化して、上回生に1回生を支えさせるというイメージを作ってみました。

それから、IT・モバイル対応で、いつでもSNSに入れるようにしました。これも大事なのですが、効果があったもののひとつに面談があります。これについては、私としてはむしろ國學院大學のそれをヒントにさせていただいたところが多分にあるのです。國學院大学では出席管理ということを先生方・職員の方含めて皆さんがされている。それによって、出席率の悪い学生に対して支援をしようという発想があるというのを、数年前に聞いたことがありました。そこで、これをうまく使う方法はないだろうかと考えまして、大学に持ち帰り、うちの大学の中退者のプロフィールを徹底的に洗って見たのです。

そうしたら、3つほど特徴が見つかりました。ひとつめは、2回生以上よりも1回生の離脱者が非常に多いということ。2つめは、授業のなかで、いわゆる低単位学生——つまり出席率が悪いのもそうですが、たとえば第1・第2セメスターが終わった段階で、10～20単位しか取れていない学生たちが、非常に多く離脱していること。3つめとして、そうした学生たちの多くが途中から大学にはほとんど来なくなってしまっていて、その理由というのが、レポートが書けない、課題が出せないといった課題を抱えていることがわかってきたのです。

ところが、先生方のお手元の資料でいうと1枚目ですか【図1】、本学の各学部の中退者のデータを折れ線グラフの下に表形式で示しましたが、これをちょっとご覧ください。5つの学部のうち、教育学部、社会福祉学部、保健医療学部の3つの学部の中退率は非常に低く、一方で文学部や社会学部の中退率が高いという傾向が出てきました。

私は教育学部の教員ですから、教育学部の教員たちがどのように学生支援をしているのか知っています。しかし、社会福祉学部や保健医療学部がこんなに低い理由はなぜなのかはわかりませんでしたので、非常に気になりました。学内でGPに携わるメンバーの多く

はFDのメンバーとも重なっておりましたので、社会福祉学部や保健医療学部がどんな工夫をやっているかということについて、情報交換を学内で横に結んでやってみたのです。

すると、非常に面白いことがわかりました。社会福祉学部では、大学に入ってきた1回生をひとつあたり10名程度の小さなゼミに振り分けて、学部の先生方がそれぞれを担当します。そしてその10名の学生たちに対して、ゼミの担当の先生が、中学や高校でいうところの担任の役割をしまして、定期的に学生をひとりずつ呼び出して面談をしているというのです。このことを全学の会議で披露しましたところ、保健医療学部の先生方から、「うちも同じようなことをやっている」と言われました。そこで文学部の先生方にどうですかと訊いたら「うちはやっていない」、社会学部はどうですかと訊いたら「うちもやっていない」と答えておりました。

つまり、学生ひとりひとりに対して、面倒くさいようですけれどもちゃんと面談をして「最近〇〇君学校にきていないけれども……」と、ゼミの担当者が学生に電話をしているような学部はうまくいっている。教育学部では入学した段階で宿泊合宿をやっているゼミもありますが、そういうことをやっている学部は学生のネットワークができています。単純な話ですが、中退率の低い学部というのは、既に学生ひとりひとりに対するケアや支援をやってきているのですね。同時に、やっていない学部との差がかなり明確に分かれてきているということもわかったのです。

先生方にお話する学修支援のポイント、あるいはFDのポイントもまた、そのあたりにあるのかも知れません。結論から先に申し上げると、われわれは当初、SNSのようなICTを使った学生支援・学修支援のような仕組みを作って、それを学生に提供することによって、学生のface to faceの関係ができあがっていくのだと思っていました。しかし、実はその順番は間違いで、face to faceの関係を先に作り、その後ICT等を使った学生支援の仕組みを作れば、学生はそれをうまく利用する。それがこのGPを2年間実施して明らかになったことなのです。

それでは目の前にいる8000人の学生を、どうやって結びつけてやるのか。彼らの顔と顔をどうやって結びつけ、お互いに協調させてやるか、ということになります。ひとつスライドを戻して恐縮ですが【図4】、この右下にある「縁まつり」というのがそれにあたります。学園祭とは別に、それぞれの学部が、地域社会や子供たちを巻き込んで、学部独自のお祭りを開催しました。当然、実行委員から企画立案、運営まで全部学生がやります。そこで学生同士がお互いの顔と名前を知り合う。知り合った学生同士は、このお祭りが終わったあとも、実はSNS等を使って、定期的に自分たちのネットワーク作りを促進している。そして、何らかのネットワークに入っている学生たちは、大学に思った以上に出席するようになっていく——このあたりのデータが、GPの2年間が終わった段階で、われわれが獲得できた学生の姿だったのです。

つまり、当たり前なのですが、われわれは何となくICTを使ったり、ネットワーク作りをするための仕組みさえ作れば、学生がお互いに意見交換をしたりネットワークを作っ

たりすると思っていたのですが、その順番は間違っていたのです。まずはface to faceの関係を作らなければ駄目なんだということがわかりました。ある学生の偽らざる感想なのですが、大学に入って、たとえばわれわれがひとりひとりと面談すると、「大学に入って、中学や高校みたいに担任の先生がいて、大学の先生から面接をしてもらうなどというのは考えてもいなかった。それが嬉しかった」というのです。そのあたりが、学生をわれわれや大学の授業に向かわせる、大きな推進力になるんだなということがわかってきました。

5. 学生のメンタリティの変化

そこで、私は教育社会学が専門ですので、とにかくデータでひとつ分析してみようと思ったのです。つまり、学生支援ではどんなことをやればいいのか、何が有効なのかということです。

たとえば、実際にやってみた試みとしては、クリッカーを使って授業をやってみました。クリッカーというのは小さな箱——これは私の携帯電話ですけれども——ちょうどこのくらいの大きさのものを、教室の入口でうちの院生にひとりに1台ずつ配らせるのです。同時に、誰に何番のクリッカーを渡したかというのは、ちゃんと控えてあります。そして、私が授業をやりながら、たとえば、「〇〇についてどう思うか」と問いを出します。問いは1番、2番、3番と、選択肢を出してアンサーチェックできるようになっており、クリッカーには1番から5番まで、ちょうど携帯電話の文字盤のようにボタンがついていますので、1番だと思ふ学生は1を、2番だと思ふ学生は2をというように、ボタンを押して回答できるようになっているわけです。これはアメリカなどではずいぶん昔から使われている授業改善の機器ではあるのですけれども、試しに使ってみました。

そうしたICTを使って学修支援・学生支援をやってみて思ったことは、確かに、しばらくの間は学生も、クリッカーなんかでも面白がって使います。ところが、何回かやっているうちに、だんだん学生のモチベーションが下がっていつてしまうことに気づきました。つまり、ICTを使うと、確かに、授業方法を改善する上で何回分かの効果はあるのです。しかしそれが長い目で見たときの教育内容の改善につながっていくかとなると、必ずしもそうではない。むしろ、言葉は悪いかも知れませんが、そういう小手先の技術よりも、学生のface to faceの関係を再度構築するようなかたちでの授業改善を進めるほうが、実は本当のFDに近いのかもしれない、と思ったわけです。

そこで、それを考えるにあたって、学生の変化をもっとしっかりわれわれは分析しなければいけないなと思ったのです。ここで資料を御覧いただきたいのですが【図5】、今から10年以上前のFDはなかなかデータがなかったのですが、これは関西大学のデータでして、1994年の関大の社会学部の調査でこのような結果があるのです。

かつて学生が、大学のどのような授業に価値を見出していたのでしょうか。たとえば、出席を取る授業というのは、ご覧いただいてわかるように、7割近くの学生がそういう授業は反対だと言っていました。それから、課題や予習を義務化している授業はどうかと訊

くと、これも同じように、7割近くの学生がそんな授業は嫌だと答えていました。つまり——私にも大学生時代がありましたし、先生方もよくおわかりのように——かつての大学生にとって、どんな授業が好きだったかという、出席を取らない、課題を出さない、テストをしないという、いわゆる「楽勝型」の授業をやればやるほど、満足度や評価も高かったわけです。私も実際、かつての自分の出席率を思い出してみると、イチローの打率よりも低かったと思うのです。そんな状況で、年間に数回しか授業がなかった先生というのは、僕はとっても好きでしたし、課題を出さない先生とか、出席を取らない先生とか、試験をやらないという先生も当時いらっしゃいましたけれども、僕はそういった先生を愛しておりました。ですから、そういう授業が、実は90年代以前までは、学生たちにとってすごく評価が高かったということです。

ところが、2000年以降、大学の授業や学生が変わってきたという指摘があります。たとえばこれは、有名なピーター・サックスが書いた『恐るべきお子さま大学生たち』（草思社・平成12年）という本が述べるところですが——FDをやっている人間たちにとってはバイブルみたいな本ですので、お手にとってご覧になっている先生方も多いかと思えますけれども——どんな学生が増えてきたかと言いますと、恐ろしいほど厳格型に評価を求める学生たちが増えてきたのです。たとえば、私は佛教大学で教えながら、週に1回ずつ、他大学で非常勤講師として授業をやっているのですが、200人や300人を超える大人数の授業をやっているときに、僕らは300人も出席を取るの嫌ですので、「僕は出席は気が向いたときにしか取りません」と、ずっとこれまで言い続けてきました。僕は出席を取らないことで有名な教員のひとりでした。

ところが、ある学生たちが——これは他大学も本学の学生もそうなのですが——やってきて、「先生、出席を取って下さい」と言うんです。これは面白いので、「君、今時間あるか」と訊いたら、「授業は空いています」と言うのですね、「ちょっと研究室に來い、コーヒー飲ませてやる」と言ってですね、その数名の学生たちを研究室に呼んで、コーヒーを出してあげてですね、なぜ出席を取ってほしいのか理由を言いなさいとインタビューしたことがあるのです。そうすると、数人の学生がみんな同じことを言いました。「授業に出てこない学生と、自分たちの評価が、一緒にされることがどうにも許せない、嫌だ」と言うのですね。また別の女子学生が、こんなことを言うておりました、「お父さんお母さんに一所懸命、安からぬ授業料を出してもらって、大学に來させてもらっている。その授業料を無駄にはできない」と——何と親孝行な学生かと思いましたが、教育学部の学生でしたが、「私は大学で一所懸命勉強して、学校の先生になろうと思っている。だけど、そうして就職しようと思っているときに、他の学生と自分の努力が同じようにしか見られないというのは嫌だ。自分は夜遅くまで図書館に残って、一生懸命勉強しているってことを、先生に評価してほしい」と言うわけです。

つまり、最近FDをやってらっしゃる先生方の共通の認識ですからおわかりでしょうが、必ずしも「楽勝型」の授業をやっている先生方の評価が高いとは限らないんです。むしろ、

一部の学生たちを中心に、厳格な評価を望んでいる学生たちがずいぶん出てきました。ですから、FDを実施している人間たちに共通している部分は何かということ、簡単に休講が出せなくなってしまったということが——いいのか悪いのかよくわからない状況ですけれども——あります。たとえば教学部の人と話をしていると、教務課の窓口で、休講を出した先生に対してクレームを言いにくる学生というのが増えてきたといいます。「〇〇先生は、今日も休講した。それが教務の掲示に出ていなかった。あれはダミーで休講を出したんだ、卑怯だ」と。確かにその通りで、今どの大学でもそうかも知れませんが、文科省の指導で半期15回の授業をやらなければならないことを、教学部がずいぶん言うのですね。1回でも休んだら補講をやってくれ、というのは常勤の教員も非常勤の先生方もみんな同じ状況です。うちの大学は1回休講すると補講、2回休講すると2回分補講というのをやらされます。ですから、噂では、「教務に届けると補講をしなければいけないので、学生との契約で黙って授業を休んだほうが楽だ」ということを言っておられる人もいます。ところが、それは昔の学生には通用したやり方です。つまり、昔の学生はちゃんと黙っていてくれたんです（会場笑）。ところが今の学生は授業を休んだら「あの先生の勤務態度が悪い」とか「これで2度休んだ」、「3度休んだから、3回分の授業料を返せ」と教務課に言ってくる学生たちがいるのです。

京都は49の大学や短大が碁盤の目のなかにありますから、どの大学で何をやっているか、どんなことが議論されているかというのが、私たちの耳に嫌でも入ってしまうんです。大学の密度がものすごく高いですから。そうすると、たとえば、A大学が授業補講を始めたという、すぐにB大学が右に倣えて補講を始めます。そして他大学が授業補講を始めると、本学もやらざるを得なくなってしまいます。そうすると、授業を休講すると「授業料を返せ」と言ってくるような学生が出てくるので、しっかり授業はやりましょう、なんて話になってしまいます。FDをやっている人間たちは授業を休講にしたりしないはずだ、なんて言われてしまうと、もう私のような教員は休講にはできなくなってしまうのです。

これはちょうどサックスが、2000年前後のアメリカのカレッジに見ていた傾向と同じだと言われています。つまり、ある意味で「消費者タイプ」の学生が出現し始め、その学生たちが授業料に見合うだけの成果を大学の授業に求めるようになったのです。つまり、私たちは学生の変化に合わせて授業を組み立てなければならない時代になってきているという点が、既にICEDの会議等でも世界的水準で議論されているのです。たとえばヨーロッパでは、出口に向かってどうやってスタンダードを作るかという話を一所懸命しながら、でも、目の前にいる学生は明らかに10年前とは変わっているわけだから、その学生に合わせて授業をやらなければ駄目なんだということが、当たり前のように議論されています。けれども、京都へそれを持って帰ってきて、いくつかの大学でFDの議論をすると、いや、やっぱり授業を理解できない学生が悪いんだ、という話になってしまう。そういった部分に、僕は相当温度差があるように思います。

ですから、ある意味では、我々が学生の変化にどれだけ敏感でいられるかが、FDの成

否を分けるポイントなのかと思っています。これと同じような論調は、今や世界的な水準でも見られるようになってきています。たとえば、スチュアート・タノックの『使い捨てられる若者たち』という本があります。お読みいただいた先生方はわかるでしょうけれども、たとえば、タノックはマックジョブに従事している若者たちの多くは、メンタリティが相当変化し始めていると言っています。つまり単純な言い方ですけれども、ファーストフード店とか、スーパーマーケットなどのレジ打ちのアルバイトをやっている若者たちが、2ヶ月、3ヶ月、半年とこの仕事を続けるほど、つまりマニュアルジョブに従事すればするほど、そういう腰掛け仕事から抜け出せなくなっている傾向を指摘しています。

6. どの学生たちを支援してゆくか

この本を読んだあと、それならば私も、ということで、ちょっとデータを取ってみました。最近私が著した『「使い捨てられる若者たち」は格差社会の象徴か』という本から出てきたデータなのですが、フリーターやニート、約500人弱を対象に、インタビュー調査をやってみた結果です。まず、フリーターをひとり捕まえて、喫茶店に呼び出して、フリーターになった経緯みたいなことをテープを回しながら1時間くらい聴きます。次に「誰か君の知っているフリーターをひとり紹介してくれ」と、友達から友達へ紹介してもらい、フリーター500人くらいを追いかけてみたのです。

そのなかから、ひとつ面白いデータを抜き出してみました【図6】。これは縦軸に中学校の成績を取ったものです。中学の成績で上位・中位・下位、横軸に高校の成績を上位・中位・下位、そうして3×3のマトリックスで、9つのセルを作り、フリーター・ニートの、中学・高校での成績がどのように変化したかというデータを追いかけてみたんです。そのときに、私がよく周りから言われたのは、そんなデータを取らなくても——これは若年労働関係の役人と議論したときにここから、つまり、中学の成績が下、高校の成績が下という層からフリーター・ニートは出るんだと、彼らは本当に思っている部分がありました。私は「そうかも知れないし、そうでないかも知れない。だからデータを取って研究してみたい」と話し、調査費を補助いただいて実際にデータを取ってみたら、ちょっとびっくりしました。

問題は、中学の成績よりも、むしろ、高校の成績の下位群なのです。つまり、中学での成績がよかった場合、入った高校で周りにいる子たちは賢い子たちばかりですから、そのなかで、自分の位置取りというのが出てきます。また、中学のときの成績が中位であれば、いわゆる進路多様校へ進学しますが、その子たちも高校のなかで成績が上中下に三分類されます。それぞれを横に見ると、この、高校の成績の下位群から、やっぱりフリーター・ニートが出てきます。これはいったい何だろう、と思ったわけです。また、ご覧いただくとおわかりのように、特に一番右上の部分に、有意な差をもって高い数値が析出されました。つまり、中学の成績が上で、高校の成績が下の部分、この部分にいる子たちが、フリーター・ニートに非常になりやすい予備軍だったのです。

私は教育学部の教員ですので、これを解釈するために、違う意図で取った違うデータと、面白そうだと思ったので突き合わせてみました【図7】。これは、学校へボランティアやインターンシップに行っている学生についてのデータですが、先の調査と同じ枠組みでまとめられています。つまり、中学の成績三分位・高校の成績三分位を縦横に取ってみて、どのタイプの学生が一番ボランティアに行きたいかというマトリックスを作ってみたんです。すると面白いことに①②③の部分から出てくることがわかったんです。②の部分は、さっき申し上げたフリーター・ニートになりやすい部分と共通しているわけです。

私は授業のときに、次のようなことを最近学生に言います。私は教育学部の教員ですから、小学校の教員養成に在籍する1学年180人くらいの学生が2回生くらいになると、「本当に先生になろうと思うのなら、早い段階で、週に一日、水曜日なら水曜日を空けて、学校にボランティアに行ってみなさい。そうしたら先生方の一日の動きがわかるから、その現場で気づいたことをまた大学に持ち帰って、それがなぜなのかという意味づけをするほうが早い。だから、ボランティアに行く時間のある人間は、僕らのところに言いきなさい。大学の近くにある小中学校で、知り合いの先生がいらっしゃるところに斡旋します」と言います。

すると、授業が終わった途端にやってくる学生で一番多いパターンは①の学生たちです。中学の成績が上、高校の成績が上の学生たちです。彼らは、研究室にやってくるノックをし、「失礼します」と折り目正しく挨拶をし、「先生、今ちょっとよろしいですか」と言います。私が「うん、どうした」と言うと、「先生、今日の授業のときに、ボランティアに行きなさいと仰っていただきました。私は将来、教職に就こうと思っているので、ボランティアに行きたいと思っていますのすけれども、少々お時間をいただいて、学校を紹介していただくようなことはできませんか」と訊くのが、この学生たちです。彼らは、中学のときの成績もいいし、高校の成績もいい。その状況下で大学に入ってきた子たちですから、もう最初から先生になると決めて大学に入ってきています。そして、自分に対する意識や、将来の目標もかなりクリアですから、そんな授業をやればすぐに研究室にやってくる、僕らにそれを申し出ます。さらに、その子たちに、「君は時間があるか」と僕が研究室に座らせ、コーヒーを出しながら、「中学の成績はどうだった、高校の成績はどうだった」と、いろいろ訊いていくと、「ああこの子たちはきっと教師になってゆくだろうな」と思えます。そういう子たちがこの①の部分にいるのです。

ところが、本当に皆さんにお話したいのはこの②の部分なんです。学生支援の対象になる学生がここにいるわけですが、彼らは中学の成績はそれなりによかったのに、高校の成績が振るわなかった学生です。彼らが研究室にやってくると、この①の学生たちとは明らかに学生の資質が違います。たとえば、研究室のドアをノックするときの音からして、私は違うと感じます。①の学生たちはコンコンとしっかりノックしますが、②の学生のノックの音は、①に比べると大分小さいので、場合によってはわからないこともあります。ガチャッとドアを開け、頭だけ出して「先生、ちょっといいですか」と尋ねるタイプですね。

こちらが「入りなさい」と言い、研究室の椅子を勧めて座らせるのですが、そのあとはほぼ一問一答になります。「どうした」と尋ねると「ボランティア」、「ボランティアがどうした」と再び尋ねると「行きたい」、「どこへ」と聞くと「小学校」、こんなタイプの学生です。

そこで彼らにも私は研究室の椅子に座らせて話を訊くと、やはり中学のときまでは成績がよかったんですが、高校へ行くと周りに自分たちと同じようにできる子がたくさんいて、そのなかに呑み込まれてしまい、自分を見失ってしまった学生です。実はこのタイプの学生が、ずいぶんボランティアに行きたがります。「なぜボランティアに行きたいのか」と尋ねると、彼らが異口同音にいうには「教師になりたい気持ちはある。だけど、自分が本当に学校の先生になっていかどうか、よくわからない。だから、学校に行って、ボランティアをやらせてもらい、子どもたちに自分がどう見られるかを確認してみたい」。少し表現が悪いかもしれませんが、学校現場での職業体験を、いわばリトマス試験紙のように使い、自分が教師に向いていると判断できたら、そのときは教職を目指そうと思っている、反対に、自分の周りに子どもたちが寄ってこないことがわかれば、もうその段階で教職を諦めてもいいと、このタイプの学生たちははっきりそう言います。

こうしたデータを、心理学をやっている先生方に見せて訊いてみますと、「ここには、いわゆるメンタリティの面で一番難しい子たちがいる」という答えが返ってきます。セルフ・エスティーム (self-esteem) という言葉がありますが、たとえばこの子たちは、自分のセルフ・エスティームを、中学生のときには高い水準で保つことができていたのです。しかし、高校に入ってからはもうひとつ振るわず、セルフ・エスティームがさがってしまいました。彼らのようにセルフ・エスティームが上がったり下がったりすることは、どうやら自分自身に対する位置づけというのがなかなか見えなくなってしまう。こうした子たちが、今の大学には、ずいぶん多いということがわかってきました。大学で支援を必要とする学生というのは、実はここにいる子たちなんです。

あとでもう少し詳しくお話しますが、③のところについても、お話ししておきますと、この子たちもボランティアに大変行きたがります。中学の成績が下、でも高校の成績が上というのは、中学校まではあまり勉強せずにクラブ活動などをやっていて、低空飛行していた人間が、高校へ行って一念発起して勉強し、いい成績を取るようになって大学にきた子たちです。こういう子たちも研究室にやってきて、ボランティアに行かせてほしいと言うのですが、ドアをノックする音はこの3つのタイプのなかでは一番大きいですね。ドンンドン！と叩いて、入ってくるなり「先生、ボランティア行きます！」って、自分で勝手に決めて入ってきます。ボランティアに行っていかがうか判断し、先方に紹介・斡旋するのは私たちですから、「まあ、とにかくそこへ座れ」と言うと、この子たちは自信満々に「自分が教師にならなくて誰が教師になるのか」といいます。それで1週間くらいボランティアに行かせてみると、すぐに研究室に報告しに来ます。「先生、今時の教師はダメですね」と。「僕が教師にならないと、日本の教育は変わりません」というのがこのタイプです。それで、彼らが手元に持っている本を見せてもらおうと、共通して読んでいるのが、

『オール1の教員、教壇に立つ』とか、『ヤンキー母校に帰る』とかいう本をみんな読んでいるんですね（会場笑）。

つまり、このあたりにいる学生たちの多くはさきほどのセルフ・エスティームを下げられるような扱いを中学時代に受けていたけれども、高校時代で一気に上昇した、そういう経験を持つ学生と考えられます。

ここまで申し上げた点から言うと、①にいる学生は、むしろ大学にいて、ほったらかしにしていても卒業できます。自分たちで何とかします。したがって、この子たちは支援を必要としないのかも知れませんが、自分の将来について、きちんと決めてゆくことができます。その一方で、いわゆる学生支援の対象——あるいは授業で言うならば、しっかりとみてやらなければならない対象の学生たちというのは、②のあたりにいます。彼らに対して、どうやって私たちは重点的に支援態勢を作ることができるのかということを考えなければなりません。「学生」を十把一絡げにして支援することは意味がないということがわかってきました。

つまり、冒頭でお見せした佛教大学の1%台という退学者数の少なさの秘訣は、この1年間の間に、②のタイプの学生を見つけて、彼らに——本学は臨床心理学科がありますから——臨床心理士の先生たちに協力していただきました。そうすると、自分が「ほったらかされていない」と感じるようになります。「ほっときません」という本学GPのキャッチコピーを皆さんにお見せしましたが、大学に入って「自分たちが一番ほったらかされている」というイメージがある子たちがいて、彼らをどうするかによって、中退率というのは一気に下げることができることがわかってきました。それでは、このような学生たちに対する支援はどのような方向へ向かわせるべきなのか、考えなければなりません。

7. 学生の気質の変化を見つめて

結論へ進む前に、もうひとつだけ大きな話をさせていただきます。『下流志向』（講談社・平成19年）という本をご存じでしょうか、著者である神戸女学院大学の内田樹先生曰く、最近の若者たちのなかには、もともと勉強になじまない子どもが一定数存在するのだということがわかってきました。これは産能大学のデータなのですが【図8】、かつてあった「新入社員100人に訊きました、あなたは将来どこまで偉くなりたいと思いますか」という質問への回答を集計したデータを見ると、およそ半数くらいの若者たちが「役員室に入りたい」と答えていました。ところが、同じ質問に対する2007年のデータをみると、「社長になりたい」が12%、「役員室に入りたい」が16.9%。両方併せて、実はたった3割程度なんです。つまり、将来偉くなりたい、ビッグになりたい、金持ちになりたいという若者がこの程度しかいない。一番上まで昇り詰めるのではなく、あえて下流を志向するような子たちが一定数大学に来ており、私たちもそのことを視野に入れなければならないのです。

さらに言えば、こういう話もありました。これはある短大のお話ですが、食文化をやっている年輩の女性の先生が、15回の授業の冒頭1回目で、食文化に関する大まかなお話を

しました。その最後に、先生は「このような授業を受けると、食について学ぶことがいかに大切かということがわかりますね。あなた方が食べてきた食事が何だったのかを考えるいい機会になったことでしょうか」と話し、来週以降も、テキストに即してこんなお話をさせていただきます、と仰った。

ところがです、そのひとことに学生がびっくりする反応をしたんです。授業中にこの先生のこの発言を聞いて、その学生が立ちあがり——ちょっと講演会で不適切な発言だと思うので若干表現を変えますが、その先生に向かって、「ちょっとお婆はん」と言い、「お前の授業は、もう来週から聴かない」とその学生は教室を出て行ってしまったのです。

これは不思議な話だなと思って聴いたものですから、その先生とは懇意にさせていたっていることもあり、以来ずっと講演会でお話させてもらっているのです。さて、皆さんはなぜこの学生が、先生の発言に対して、ここまで猛反発したのか、おわかりになりますでしょうか。

その学生は、ここにひっかかったそうです。「あなた方が食べてきた食事が何だったのかを考えるいい機会になったことでしょうか」という言い方が「自分の親が作ってくれた食事のことを、あの先生はバカにした」と受け取ったと言いました。事実このあとで、担当の職員がこの学生に、君はなぜあんなに先生に反発したんだ、と聞くと——その学生はお母さんがいないとのことですが——「あのお婆はんは、うちの父さんが一所懸命作ってくれた形の悪いおにぎりを、エサだって言った」と答えたそうです。

だから、学生の解釈は、私たちの意図とは全く違うところにあるのです。「そんなことを言ったつもりは全くありません」と学生に言ったところで、学生がそう取ってしまったらもう「お前の授業は2度と出ない」ということになってしまうのです。こういう学生が、実は——たとえば、京都にもいろいろな大学・短大ありますけれど、実際に増えてきたと聞きます。ですので、その背景にいったい何があるのかということが、FDの会議でも随分議論になったことがあります。

もうひとつは、私たちがやっている学力研究の成果のひとつの着地点といえると思います。この図は教室の姿をイメージしています【図9】。小・中学校をイメージしてもらったらいと思うのですが、教室のなかには、一定程度勉強のできる子、点数の取れる子がいます。その一方で、勉強のできない子、点数の取れない子たちがいます。これをもう少しわかりやすくデフォルメして言うと、テストの点数を横軸に、人数を縦軸にとり、出現数のグラフを作成してみると、教室のなかはこんな状態になっているのです【図10】。つまり、横軸の右に行けば行くほど100点に近づき、左に行けば行くほど0点に近づくとした上で、人数の分布を曲線でつなぐと、このようにふたつのコブでできた構造になっています。これを専門用語で「フタコブラクダの学力分布」と呼んでいます。

ところが、実際に子どもたちの学力をフタコブと捉えていいのか、という議論をしたときに——これは塾調査をやってみたときにですが——面白いことがわかりました。左側のコブにいる子たちは、右側の子たちとの人間関係が断裂しているのです【図11】。私たち

がまだ若かった頃は、勉強のできる子もできない子も、一緒になってバスケットやバレーボールをして遊んでいた姿というのが記憶に残っています。しかし、今時の中学生・高校生は違います。たとえば、右側のコブにいる子たちは、左側の子たちに対して「自分たちはあいつらとは一緒にされたくない」と言っています。その一方で、左側の子たちは、右側の子たちに敵意を持っていて、「あいつらと俺たちは違う」と考えています。

もう少し細かい調査をやってみたのですが、この勉強のできる右側の子たちのなかにも、実は2層あるのです【図12】。そのなかの右側は本当に、100点満点で90とか95とか取る子たちです。左側は、100点満点で70とか80とか取る子たちです。この子たちの間にも、実は、共通項があるようで、ないのです。ですから、「勉強のできる」両者の間にも、人間関係の断裂があるんです。

これと同じことが、勉強ができない左側の子たちの間にもあります。これもインタビューの内容から申し上げますが、たとえば、30点くらい取れる子たちのグループがありますが、この子たちから見ると、5点とか8点とか取る子たちのことを、ひとケタの連中だから「アホや」と言うんです。ところが、ひとケタしか取れない子たちのほうは、ふたケタ取れる子たちのことを「すげえ」というわけです。そして、この両者の間に人間関係があるかというところ、ここにもやはり人間関係がないのです。

京都では四条大通りと烏丸通りが交差する部分を「塾銀座」と読んでいますが、そこへ行って塾に通っている子たちに調査をかけてみますと、やはり、人間関係が完全に断裂しているということがわかってきました。この背景にあるものをもう少し詳しく分析すると面白いものが見えてきます。親を含めて、みんなの人間関係がぶちぶちに切れ始めているのです。つまり、中学生・高校生くらいになると、学力層によって、自分たちとは違う人間とは関係を取り結ばない姿というものが始まってきます。しかも、それが大学に入ってからも続き、その延長で、自分たちと「同じにおい」のする子しか周りに寄せつけない大学生、というのが増えてきているのです。

この点について、國學院大学はどうでしょうか。本学でも調べてみたのですが、学生たちははっきりと「自分と同じにおいがする子たちが周りにいる」と答えます。逆に言うと、自分と全然違う子、たとえば髪の毛の黒い子は、髪の毛が茶色い子、あるいは緑の子と付き合おうとはしません。男子学生もそうですが、たとえば女子学生で、すごくおとなしそうな格好をしている子はおとなしそうな格好をしている子たち、ジーパンをはいている子たちはジーパンをはいている子たちと仲間同士ですし、そのまま河原町に行って遊べるような格好をしている子たちは、やはり、そういう子たちが付き合っています。そんなイメージを國學院大学の先生方もお持ちではないでしょうか。

この点は、大学においても同じようなことが言えます。学生たちも、中学生・高校生と同じように、学力で切っているかどうかは別として、とにかく小さな、同質性の高いグループを作る傾向にあります。たとえば学生から聞いた面白い例としては「既存のクラブやサークルに入るのは嫌だ」という話があります。つまり、テニスが好きならば、大学に入った

らテニスのサークルに入ればいいのか、テニスサークルは1回生から4回生までいて、もうそこに一種の人間関係ができあがっているのだから、そこへ入るのが嫌だ。だけどテニスサークルは作りたい。そこで学生部に相談に行くのです。「自分たちだけでテニスサークル作ることにはできませんか」という相談が、最近めっぽう多くなってきていると聞きました。

つまり、縦の関係や、既にそこに人間関係があるところに、自分が入っていきたくはせず、むしろ自分たちで同質性が高い人間だけでまとまろうとする傾向が強いのです。それが、最近の大学生の——こうした学力を背景にした友人関係の断絶のようなことを、中学・高校で経験してきた大学生たちが有している、共通の特徴なのかもしれません。

何がポイントかといいますと、結局学生を支援する立場から授業改善とかFDを考える場合は、大学生がどう変化したのかということ、私たちがどれだけ把握しているか、その変化にどう対応していけばいいのかということについて、どれだけ私たちがそれを議論の俎上に乗せて検討しているか、そして、最近の学生たちの授業満足度は、どういった要因で規定されているのか、それをきちんと分析しているか。このあたりが最近の、あるいはこれからのFDの有り様を、大きく左右するかもしれないということです。

8. ICTをどう活用するか

そこで、学生にまず何をしてほしいかを聞いてみました。そしたら、こんなことを言ってくれました。実際にお見せしたほうがいいのかも知れませんが【図13】。これは実は僕が授業をやっている姿——正確に言うと授業をやっていた姿、なのですが、ここに私がおりまして、横にあるのはスクリーンです。ただし、決してパワーポイントを使って授業をやっているわけではないのです。

数年前に、どんなことを学生の声からやってみたかという、携帯電話を使うのです。これは授業中の風景なのですが、私はこの授業中に、学生たちに「携帯電話を出せ」と指示しました。私だけではなくて、この仕組みを作ってFDを実施している十数人で一斉にやってみたのですが、学生たちに、携帯電話を使って質問や意見を前の掲示板に、リアルタイムで書かせたのです。この写真では教室の大きさが見えないので残念ですが、この会場の2～3倍くらいの大きな部屋で200人弱の学生を相手に授業をしています。掲示板ですので、そんなに難しい仕組みが必要なわけではありません。私が授業を全く止めず、掲示板をあけておくだけで、学生がそこに自分の質問や意見を書き込めるようになっていきます。

最初、すごく面白かったのは、「先生、申し訳ないのですが、ひとつ質問してもよろしいですか。先ほど授業のなかで、いじめの4層構造というお話をされましたが、よくわからなかったのだから、もう一度説明をお願いできませんか」と、学生がちゃんと書きます。私は授業中に、自分の教卓の上にもPCで掲示板をあけておりますから、わざわざ後ろを振り向かなくても、どんな質問や意見が出てきたか、チラ見しながら授業を進めて、区切りのいいところまで授業を進めたところで、「さっき話した内容で、よい質問が出たので(学

すけれど、そんなことを書かなくても、「原の授業は四隅にマイクを持っている人間が立っていて、いつでも意見を言わせてくれる」と、そんな雰囲気が授業を受ける学生たちのなかにあるのです。

実際、先生方がもし京都においでになったら、私の今やっている授業、一番大きいのが金曜日の4時からの授業ですが、ぜひそれを御覧いただきたいと思います。200人近い学生が受講しており、四隅にマイクを持った学生が立って、授業を進めながら「どう？」と訊くと、ぱっぱと手が挙がります。どこか区切りのいいところまで進んで、最近はもう、こんなモニターはあけておりませんが、「質問！」と聞くと、すぐに2～3人ほど質問してくれます。それで3人に言わせておいて、「共通しているポイントはここ。もう1回それについて説明する」とやるだけで、もう全然、学生のリアクションが違ってきます。

単純ですが、たとえばこうした授業をやっておれば、それが学生のきっかけ作りになることがわかってきました。ただ、ポイントとしては、今日の副題にもありますように、携帯電話などのICTを使った授業をやってみたら、学生自身は、確かに面白がって、最初は意見を書きます。ただ、そのうちに、先に学生のほうがだんだんと飽きてきます。むしろ、自分で手を挙げて発言できるような授業——たとえば先生が、手挙げて発言することをちゃんと容認してくれるような雰囲気を醸成できている授業、参加型といえ参加型、双方向型といえ双方向型なのかもしれませんが、そういったタイプの授業のほうが、むしろ学生にとって受けがいいのかも知れませんね。

9. これからの学生支援のあり方

ここまで述べて来たことを総合的に考えていくと、何とかしてなくさなければならないと思っていた離脱しやすい学生には、特徴があるということがわかってきました。

たとえば、自分の意思が漠然としていたり、他者依存的であったり、あるいは自己肯定感が低かったりするような学生たちが、これまでの本学の例で言うならば、大学に学籍を有しながらも、残念ながら離れていってしまうことが多かったのです。そういった子たちをどうやって支援するのか。たとえば私は國學院大學さんの学修支援センターを見せていただきましたが、学修支援というのは、「レポートの書き方がわかりません」、「授業がわかりません」、「課題を作ろうと思うのだけれど、課題の書き方がわかりません」、「文献の検索の仕方がわかりません」という学生たちを、何とか支援しようとすることです。

ところが、学生が躓いてしまう大きな原因は、もちろんこういった学修支援に関わる部分もあるのですが、同時に別の問題を抱えている場合があります。つまり学生生活・学校生活と授業との両方に躓いている学生が一気に離脱してしまうのです。そうであれば、両方を巻き込んでフォローしてやらないと、本当の学生支援にならないのかもしれないということに、GPをやりながら気がつき始めてきました。

ですから、たとえば学生課の職員は、すぐに奨学金の問題やアルバイトの斡旋、あるいは下宿をどうするかといったことばかりをポイントとして挙げます。一方で教務課の職員

は、レポートをどうすればいいのか、課題の作り方をどうすればいいのか、ということに対して目配りをします。しかし肝心なのは、ひとりの学生が困っているのを、多角的に支援する方法が、きちんと整備されているかどうかなんです。

これは決して本学の例ということではなく、一般論として聴いていただきたいのですが、京都のなかで学生支援・学修支援という考えかたがFDを起点にして、現在大きく変わり始めてきました。たとえば、ある大学のある学部に支援しなければならない学生がいたとして、そこで私たちはどうするかといえば、A君を学生部に連れて行ったり、あるいは学修支援センターに連れて行ったり、教学部が面倒をみたりというように、結局縦のセクトでものを考えてしまいがちです。ところが、今の京都の流行としては、ある学生を支援する体制、たとえば教学部から職員のAさん、学生部から職員のBさん、学生相談室から相談員のCさん、教員からはDさんというプロジェクトチームを作り、4人なら4人、5人なら5人で、この学生一人ひとりを、どうやって4年間継続的に支援するかというところに、ポイントが移行し始めているのです。

つまり、「この学生」をどうやって支援するか、というピンポイント型の考え方、それも組織といったセクトを縦に持たずに、横断させて「この学生」を支援するプロジェクトみたいなものを立ちあげています。そうすると、周りから支えられてる感を学生が感じ取り、たとえば学生生活で迷ったことがあれば、学生部の職員が対応し、単位の取り方がわからないとか、登録の仕方がといった教学上のことになると、教学部の職員が支援したり、あるいは学部や学科の先生がそれを支えたり、あるいは専門のサイコセラピストがカウンセリングをしたりというようになってきています。みんなで協力して、あるひとりの学生を、不適応を起こさないように個別支援するというやり方が、できるようになってきました。そして、この間の読売新聞の「大学の實力」をお読みにになった先生方はお気づきかと思いますが、大学コンソーシアム京都に加盟している大学のなかで、こういったタイプの学生支援を始めている大学のいくつかは、中退率を大きく減じているということも報告され始めましたね。

つまり、学生に対して「この子が落ちる、居なくなる」というときに、やはりそれをみんなで支えていかななくてはならないという発想に立たなければなりません。横のセクトを束ねて「この学生」のためのプロジェクトを立ち上げる発想というものを、私たちは今までもちえませんでした。したがって、その子が大学からいなくなってしまうと、それが教学上の問題ならば教学部が悪い、あるいは学生部が悪い、とお互いに責任をなすりつけ合っていました。そうではなく、「この子」のプロジェクトなのだから、必要な立場にいる職員と教員が、みんなで集まって「この子」のことを定期的に考える機会を作れば、それでよいじゃないかと、そんな話になってきました。それによって、学生の離脱率が低下してきています。

やはり学生は個別支援を求めているし、小さい単位やユニットで自分たちを見てくれている、その仕組み作りが大事だということです。また、自分がいるかいないか、先生が認

識してくれているかどうかというのも大事です。ですから、たとえば学校に来なくなった学生を、早い段階で、誰がケアしてやるかという、組織や体制作りをしておくだけで全く違ってきます。それは担当の教員がやっている場合もあるし、職員の方がやっている場合もあります。そこで「自分たちの仕事が増える」と思ったら、恐らく離脱者は救えないでしょう。

10. おわりに

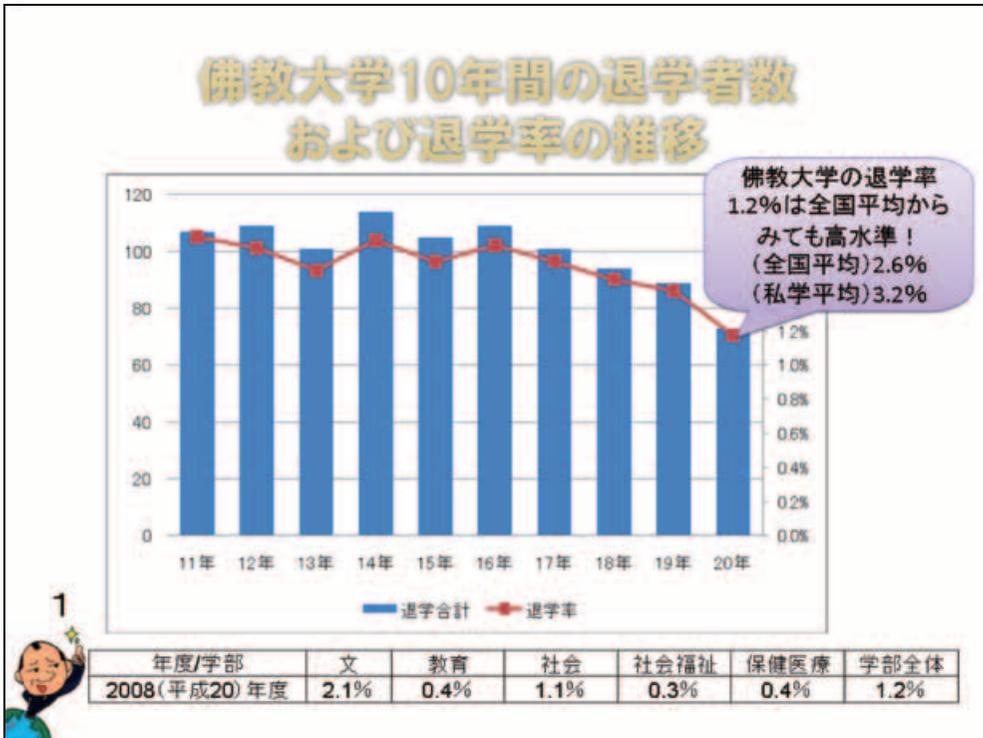
これからの大学においては、大学生の姿が変わっているのですから、私たちのあり方もそれに合わせて学生支援として変えざるを得ないというところに着地点を持っていけば、学生支援の本来のあり方に近づくのかも知れません。

冒頭で申し上げたように、これらの議論がICED、ヨーロッパの大学関係者の間ではずいぶんと喧しく議論されてきました。したがって、日本の大学にも同じような考え方や価値観は導入されてくるだろうと思います。そうすると、果たして、私の勤める佛教大学はどうあるべきなのか、あるいは、國學院大學さんはどのような学生支援やFDのありようを考えるのかということになるのかもしれない。

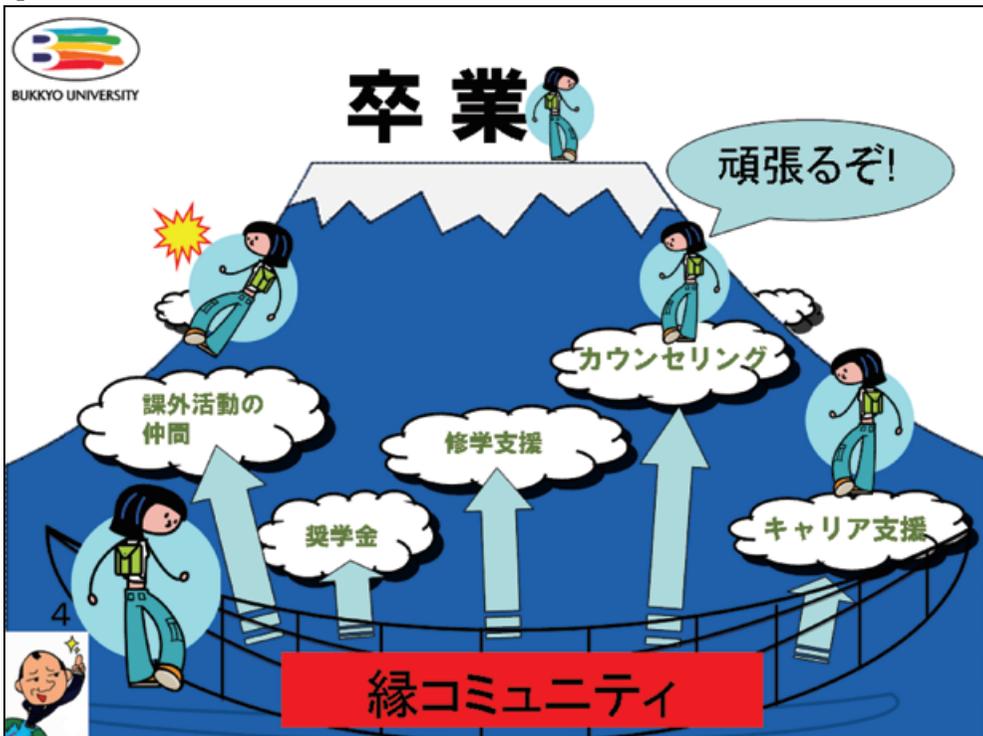
FDと呼ぶ時代はもう終わったのかも知れません。もう学生を含めたEducational Developmentですから。その意味においては、Facultyが変わるだけではなく、学生をどうやって巻き込み、学修のなかに入れていくのかという発想が、必要になってくると思っております。

以上、十分に言葉を尽くせなかったかもしれませんが、これで私の話を終わりにさせていただきます。最後までご静聴ありがとうございました。(拍手)

【図1】



【図2】



【図3】

「縁」コミュニティによる離脱者ゼロ計画 平成21年度の取り組み(1)

「ほっときません。あなたのことを。」



6  お互いが相手のことを「ほっとかない」適度の距離感を持った関係性を構築するためのシステムと運用をデザインしなおすとともに、リアルな場との連携を深め、それぞれがコミュニティを支え、大学全体がひとつのコミュニティとして成り立つ総合的な学生支援の形をつくる。

【図4】

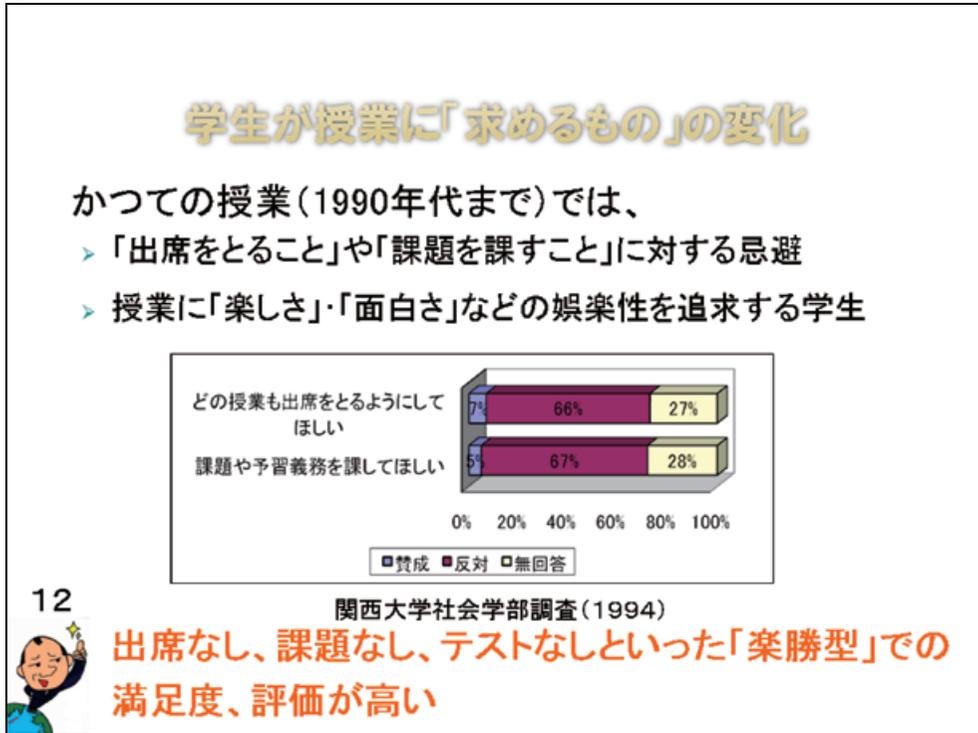
「縁」コミュニティによる離脱者ゼロ計画 平成21年度の取り組み(2)



職員参加 のぼり作成 支援上回生の会

7  モバイル対応 面談 データ分析 縁まつり開催

【図5】



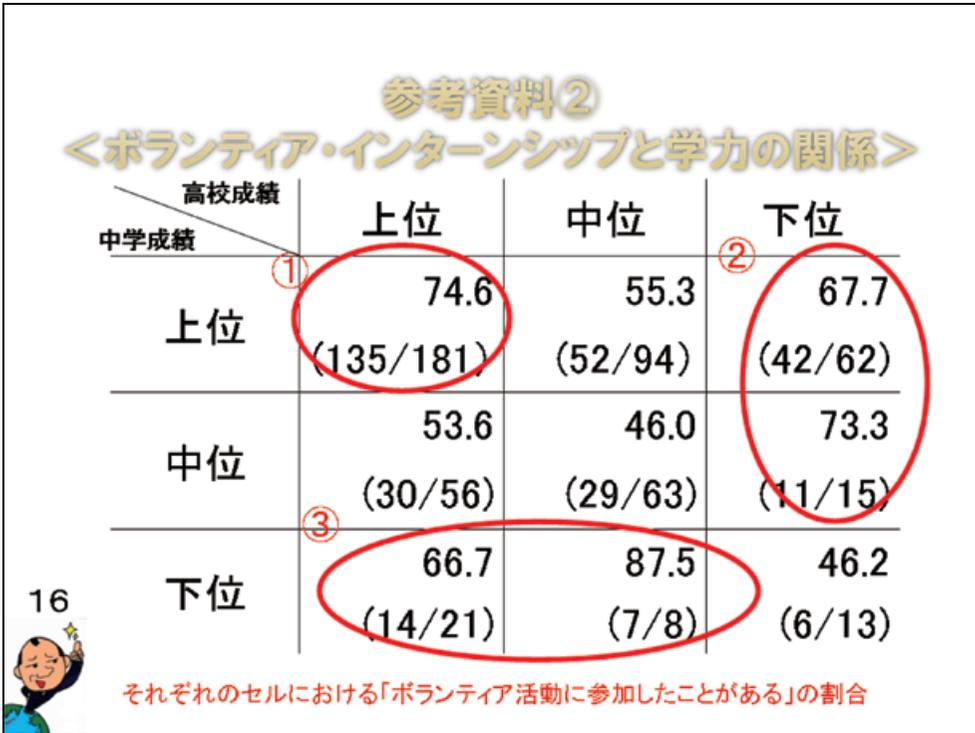
【図6】

参考資料① ＜フリーター・ニートと学力の関係＞

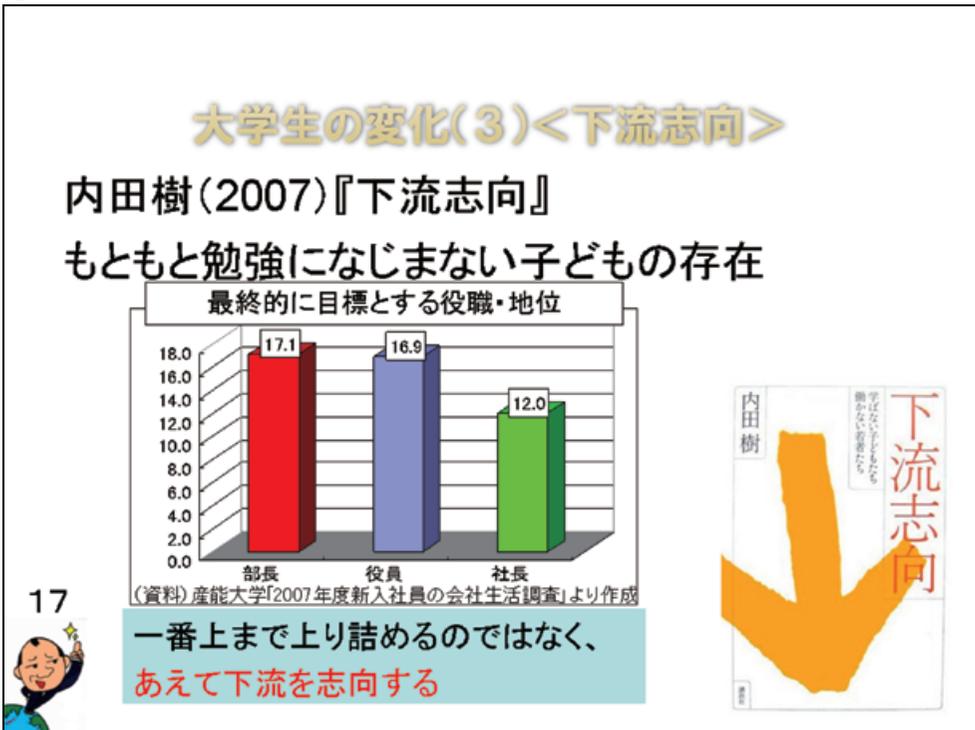
	高校成績		
中学成績 \	上位	中位	下位
上位	7.3 (n=34)	2.2 (n=10)	33.6 (n=156)
中位	8.6 (n=40)	3.9 (n=18)	19.0 (n=88)
下位	5.6 (n=26)	8.2 (n=38)	11.6 (n=54)

15

【図7】



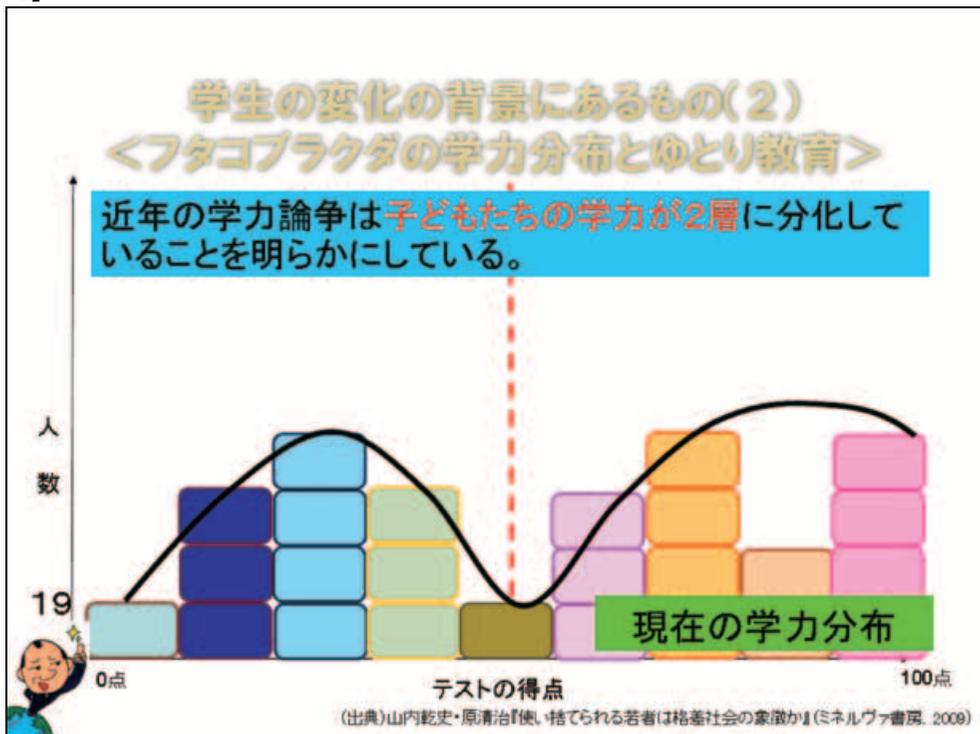
【図8】



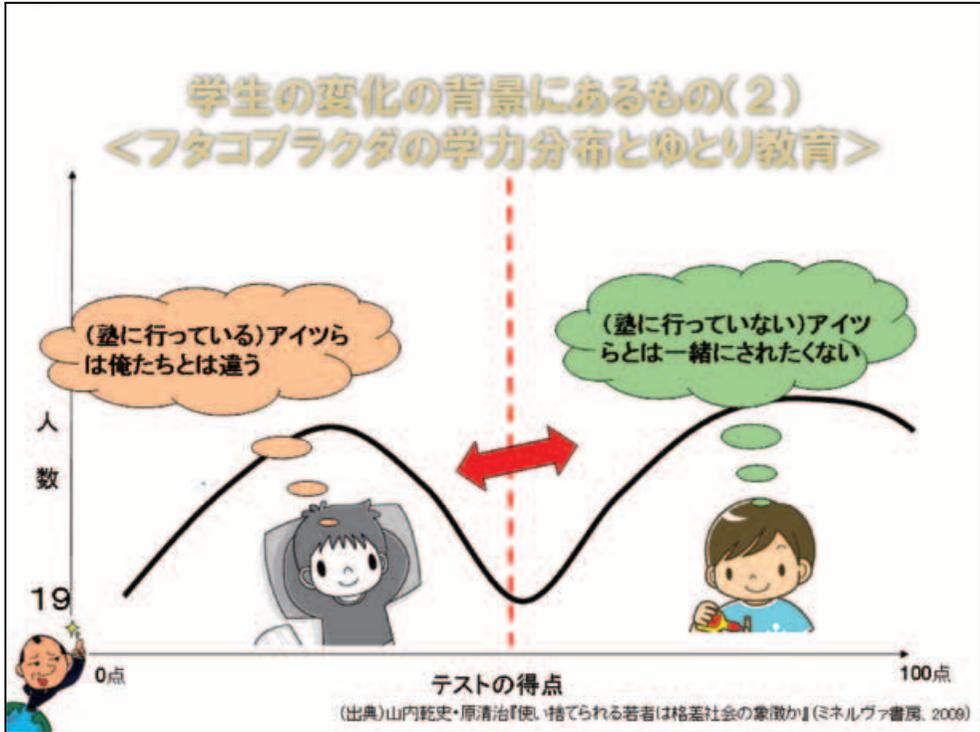
【図9】



【図10】



【図 11】



【図 12】



【図 13】



《編集後記》

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第2号を皆様にお届けする。今回は論文4点、取組みレポート2点、講演録2点の計8点を掲載した。

まず、巻頭にかかげた赤井論文は、大学教育における質保証問題の歴史的経緯を概観したうえで、日本の高等教育における現状把握と過去の答申類における問題点を検証し、教学における内部監査の重要性を指摘した労作である。さらにいえば、國學院大學からの質保証問題についての提案、といえるものである。

中山論文は、近年各私立大学において、なぜ「建学の精神」(建学の理念)が改めて注目される状況が現出したのかという点について、戦後から現在に到るまでの教育行政と宗教系大学の規模拡大の過程をたどりつつ明らかにしようとしたものである。その中でとくに重要なことは、大学の規模拡大による教員層の質的変容が「建学の精神」に基づく教育に与えた影響を指摘したことであろう。

小濱論文は、「教養」なるものをどう捉えるかという古くて新しい問題に関するひとつの試論である。前半では、「リベラル・アーツ」等の(旧来の教養)を批判しつつ「市民的教養」等の〈新しい教養〉の推進を説く先行の議論を整理している。後半ではそれを踏まえて、両者が公共的な事柄に参与するための素養という面を有する点で共通すること、また人文的教養は〈文化教育〉的な視点を色濃く有しているが、〈新しい教養〉の実践に際してもこの視点は重要性を失わないことを論じている。

鈴木論文は、大学における学修支援の歴史、内容について概観し、他大学で実施されてきた学修支援について調査したものを報告し、さらに、本学における学修相談の内容から、学生の抱える悩みや問題について分析し、今後の学修支援に向けての課題を洗い出したものである。

尾近氏のレポートは、平成22年度の本学若木育成会「支部の集い」において、報告者自身の日々の教育活動の事例を基に行った、近年の大学の導入教育に関する講演の記録である。「講演の記録」となっているが、内容は教育開発に係る報告者自身の取り組みの報告であるため、「取組レポート」として掲載させていただいた。昨今問題となっている初年次の導入教育に関し、自身の担当する演習における取り組みを通じて、今後の大学生活において求められる能力の認識を促し、また能力を身につける努力の動機づけが重要であり、そうした蓄積が2年次以降へとスムーズに展開

し得るより良い「スタートアップ」を生み出すとの報告である。

新井氏のレポートは、自身が担当する授業においてK-SMAPYのアンケート機能を活用し、履修学生に対して行った神社や神道に関する知識・関心についての調査の結果である。アンケートの集計結果と分析に加え、結果に基づいて行った授業運営の工夫点についても報告されている。

沖裕貴立命館大学教育開発推進機構教授の「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—」は、平成21年12月2日に國學院大學で開催された平成21年度後期FD講演会の講演録である。平成20年4月の大学設置基準改正に伴い、明示することが義務化された「3つのポリシー」について、これらをどのように明確かつ体系的なものとして提示するか、また、その教育効果をどのように挙証してゆくかということがテーマであった。特に具体的な方法論として「観点別教育目標理論」の紹介と、それに基づいてどのようにポリシーの設定・シラバスの作成・認証評価への対応を行ってゆくかについて、事例を示しての詳しい解説が行われ、本学のシラバス改善や3ポリシー策定に際しても大いに参考となる内容であった。

原清治仏教大学教育学部教授の『「縁」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システムの現状と課題——』は、平成22年7月14日に國學院大學で行われた平成22年度FD講演会での講演録である。最初に、教職員側のファカルティ・ディベロップメントに加えて重視すべき活動として、学生のメンタリティの変化形態を分析した上で、学生たちにどのように学びへの志向をもってもらうかを考える「エデュケーション・ディベロップメント」という考え方を紹介した上で、「学生支援とFDとは同義である」との視点から、佛教大学における学生支援GPの取り組みの紹介と、学生の変化についてのデータ分析が行われ、それを踏まえてこれからの学生支援のあり方に及んだ。授業実践の具体例のおもしろさもさることながら、学生の実態を正確に捉え、それに即した学生支援や授業実践を行ってゆくことの重要性に、改めて目を開かされる内容であった。

本誌は「紀要」と銘打ってはいるものの、学術論文だけでなく、できるだけ、教育現場における取り組み事例を掲載し、学内外に紹介してゆきたいと考えている。教職員各位の投稿を切に願うばかりである。(中山)

<執筆者一覧> ※掲載順

赤井 益久 國學院大學教育開発推進機構長 教授
中山 郁 國學院大學教育開発推進機構准教授
小濱 歩 國學院大學教育開発推進機構助教
鈴木 崇義 國學院大學教育開発推進機構助教
尾近 裕幸 國學院大學経済学部副学部長 教授
新井 大祐 國學院大學教育開発推進機構助教
沖 裕貴 立命館大学教育開発推進機構教授
原 清治 佛教大学教育学部教授

國學院大學
教育開発推進機構紀要
第2号

平成23年3月10日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構

〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号

TEL/FAX：03-5466-6742

URL：http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html

印刷：株式会社 秀 飯 舎

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

Vol.2

CONTENTS

Articles:

- The Internal Inspection for Building of Quality Assurance System in Higher Education Management
AKAI, Masuhisa (1)
- Japanese Universities in the Postwar Period and their University Philosophies
 —A Case Study on the Ones Managed by Religious Organizations—
NAKAYAMA, Kaoru (17)
- A Preliminary Study on the Understanding of "Culture".....KOHAMA, Ayumu (33)
- For Constructing Learning Assistance System at Kokugakuin University
SUZUKI, Takayoshi (49)

Reports:

- The Significance of First-Year Experience for University Freshmen's
 Start-up: A Case of "Basic Seminar" in Faculty of Economics
OKON, Hiroyuki (63)
- About the Questionnaire Survey of Knowledge and Interest about JINJA and SHINTO
 utilizing K-SMAPY.....ARAI, Daisuke (79)

Lectures:

- To Build-up the Undergraduate Education
 —How to achieve "Three Policy" and Syllabus—.....OKI, Hirotaka (105)
- The Zero Dropout Project using "ENISHI" Community
 —Current Status and Issues of study support system using ICT—.....HARA, Kiyoharu (143)

- Editor's Note**..... (171)