

一般教育研究(9)

—— 第62回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会 ——

佐々木 克 之
杉 山 雅 宏
深 瀬 友香子
松 山 雄 三
(五十音順)

I. はじめに

「第62回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会」が平成24年8月31日(金)と9月1日(土)に、酪農学園大学を当番校として、北海道江別市にある同大学の施設で開催された。参加校は52校に及び、参加者は149名であった。本学からは、佐々木克之(体育学教室)、杉山雅宏(心理学教室)、深瀬友香子(体育学教室)、松山雄三(独語学教室)が参加した。そこで、本大会で行われた講演や話題提供(事例報告)について報告し、併せて学士課程教育に関わる所見を披瀝したい。なお、佐々木克之と杉山雅宏は第1分科会で話題提供を行い、高等教育が抱える喫緊の課題に向けて、事例を挙げて、それぞれに貴重な実践的教育論を展開した。両者が取り上げた課題のなかでも、佐々木が取り扱った生涯に亘る学習意欲の醸成に通じる競技審判員の育成に関わる提言と、杉山が取り上げた学修意欲の育成に資するフィードバック方式の教育方法論は、それぞれにフロアから熱い教育的関心を持って迎えられたことを付言する。

最初に、本大会の開催趣旨について記しておきたい。全体テーマとして、「誰のための学士課程教育か?—学生・教職員・大学それぞれの自己実現の観点から—」が掲げられた。趣旨説明の冒頭で、本研究会は、平成20年12月に公表された中央教育審議会(以後、中教審と略する)の〈答申〉

「学士課程教育の構築に向けて」の提言に沿って、ここ数年間、学士課程教育が抱える問題に、真摯な姿勢で取り組んできたことが明記され、本大会も従前の本研究会の路線に沿って、学士課程教育の充実を図る意図のもとに企画されていることが明言されている。

ただし、上記の中教審の答申は国や経済社会の要請に影響されている面もうかがえることが指摘され、教育の成果が国や経済社会の発展に資するものであって欲しいことを認めつつも、「教育は第一に、各個人が持つ『天からの贈り物』を引き出す営為であるべきではないでしょうか」「学士課程教育は学生自身の自己実現のためにある」と反問され、教育の原点に立ち返って「天からの贈り物」を引き出すこと、つまり「学生の自己実現」の支援の在り方について、多面的に議論を重ねることの重要性が強調される。国や経済社会の要請が意図するところを見極めながら、本研究会の自主独立の路線が改めて強調されている。「学生を型に嵌めること」ではなく、「学生個々が持つ多様な能力を引き出す教育」こそが、教育の本来の使命であると説かれる。

また、各大学には高邁で独自の建学の精神と教育理念に基づいて、当該の大学ならではの個性豊かな教育を行う使命のあることが明記され、「学士課程教育はミッション遂行を目指す大学自身の自己実現に向けた取組みである」と捉えられる。大学の使命は、持続可能な平和な市民社会の構築に貢献できるように、しかも社会に埋没するのではなく、自己の存在性を発現できるように、学生の能力と技術・技能、そして生の姿勢を育成することにある。つまり、学生の自己実現の支援が、大学の自己実現であるという大学使命論に立つ。さらに、教育現場で学生の学修を支援し、大学の使命の遂行に資することが教職員の使命であるという観点から、教職員としての自己実現とは何よりも学生の自己実現の支援をすることであり、加えて、究極的には同じことであるが、大学の自己実現の達成に向けて努め

ることであるとの認識に立ち、「学士課程は教職員の自己実現への意欲があってこそ成就する」とされる。教職員、即ち教育職員も事務職員も、共に学士課程教育にとって欠くことのできない担い手なのである。

それ故、本大会は、学生の自己実現の支援の在り方について議論を深めることを中核としながらも、学士課程教育の重要なサポーターである教職員と大学、両者の自己実現の在り方についても鋭い考察を加える旨が明言される。そして「学士課程教育をこの3つの自己実現がクロスオーバーする場として捉え、そのダイナミズムを多角的に議論することを目指す」と結ばれる言葉には、社会から質的にも構造的にも転換を求められている現行の高等教育の在り方について、真摯に取り組もうとする本研究会の覚悟のほどがうかがえる。

既述したように、高等教育の充実に向けて、平成20年3月に中教審大学分科会制度・教育部会から、＜審議のまとめ＞「学士課程教育の構築に向けて」が出され、次いで同年12月に中教審の名のもとに＜答申＞「学士課程教育の構築に向けて」が公表された。所謂「各専攻分野を通じて培う学士力」として、「1. 知識・理解」「2. 汎用的技能」「3. 態度・志向性」「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」が示され、さらに涵養すべき能力として、詳細かつ具体的に、コミュニケーション・スキル、数量的スキル、論理的思考力、問題解決力、倫理観、統合的・創造的思考力等が挙げられたのだった。¹そこで、各大学、あるいは教育関係の各研究会・研究所は、前記の＜審議のまとめ＞あるいは＜答申＞の公表後、以前にも増して、高等教育の在り方について議論を重ねている。本「高等・共通教育研究会」（平成22年度以前には「一般教育研究会」と呼称）でも、「新たな学士課程教育の構築」（平成20年度）、「学士課程教育の構築と一般教育：何のための学士力か」（平成21年度）、「学士力はどのように保証されるか」（平成22年度）、「学士課程教育における教養教育の意義を問う」（平成23年度）

を全体テーマとして掲げ、情報化とグローバル化を伴う知識基盤社会と捉えられている21世紀の社会に対応できる高等教育の構築を目指して、真摯な姿勢で討議を続けてきた。しかし、社会は、安寧な市民生活の維持と更なる発展のために、これまで創造あるいは移入してきた知的な財の更なる活用に加えて、新たな知の創造を求め、大学教育に以前にも増して批判的な視線を向けるようになってきている。そこには、良し悪しの議論は暫時おくとして、社会のニーズと大学の知的な営為の間にギャップが生じていることは確かであろう。本年（平成24年）3月に明らかにされた中教審大学分科会大学教育部会の〈審議のまとめ〉「予測困難な時代において 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」、さらに8月に中教審の名のもとに発表された〈答申〉「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ―」は、現代社会を、成熟社会、少子高齢化社会、情報化社会、グローバル化社会と捉え、自然内的存在、国家的・地域的存在、国際的存在であることを免れない21世紀の青年たちが、「予測困難な時代に」生きていかざるをえないとしても、「新たな未来を築く」存在になるべく自己を陶冶してゆかなければならないことを説き、さらに大学教育に、知識や技術・技能の学修はもとより、青年たちの人格的陶冶を期し、「生涯学び続け、主体的に考える力」を備えた人材の育成を求めるものである。（松山）

Ⅱ. 全体会Ⅰ〈基調講演〉

「高いキャリア意識が学習を促し、就業パフォーマンスを規定する」

京都大学高等教育研究開発推進センター 准教授 溝上 慎一

今日の大学教育改革の特徴は、大学や教員が何を教えるかではなくて、学生が何を学びどのように成長するかを指標として、言い換えれば、「大学生の学びと成長」の観点から教育改善やFDを行う点にある。溝上慎一

氏は、このような学生の学びと成長の観点から、いったいどのような学生が主体的に学び、自らの成長を実感しているのかという検討をこれまで行ってきた。

溝上氏の今までの「大学生の学びと成長」に関する調査研究では以下の3点が明らかにされている。

- (1) 近年の学生はよく勉強するようになったが、それは授業（教室内）での学習であり、授業外学習を指すものではない。
- (2) 海外では授業外学習の意義が盛んに論じられているが、日本においても、授業・授業外学習をバランスよく行う学生が自らの成長を実感している。
- (3) 学習以外の大学生活の過ごし方が、授業での知識・技能の獲得に効いている。すなわち、授業に直接関係ない活動（クラブ・サークル活動、アルバイト、友だちとの交際、読書、マンガなど）が、授業での学習や技能習得（教養・専門の知識、批判的思考力、コミュニケーションなど）に影響を及ぼしている。具体的には、授業外でのつきあい（同性・異性の友だちとの交際、コンパや親睦会など）のより豊かな者が、授業を通してコミュニケーション能力をより身につけている。

今回溝上氏は、広く大学生の過ごし方が「大学生の学びと成長」をどのように説明するのかを、特にキャリア意識との関連から全国データを踏まえ講演され、問題提起をされた。

溝上氏が示したデータ・ソースは、京都大学高等教育研究開発センター・財団法人電通有英会主催『大学生のキャリア意識調査2007』及び『大学生のキャリア意識調査2007追跡（2010年版）』である。

溝上氏が紹介した調査結果で、注目すべきものを3点紹介する。

- (1) 学び成長する学生は1週間の過ごし方が違う
1週間の過ごし方（時間数）の観点から見た大学生の生活タイプは大き

く4つに分かれることがわかった。すなわち、大学生生活タイプ1（ひとりの娯楽活動、自主学習が多い）、大学生生活タイプ2（1週間の過ごし方に特徴がない）、大学生生活タイプ3（自主学習、ひとりの娯楽活動、対人関係・課外活動いずれにも時間を多く費やしている。多活動）、大学生生活タイプ4（対人関係・課外活動が多い）であった。もっとも多いのは大学生生活タイプ1と大学生生活タイプ2であり、あわせて67.8%であった。この2つのタイプを合わせたものが、わが国の大学生を大学生生活の観点から見たときの多数派だといえる。どちらも対人関係・課外活動が弱い点に特徴がある。また、大学生生活タイプ1と2の合計は、大学入試の偏差値が低くなればなるほど、高い率を示していた。

(2) 学び成長する学生は将来の意識が高い

キャリア形成に関連する将来の見通しとその日常生活への接続（見通しあり・理解実行）、すなわち2つのライフ（“見通しあり・理解実行” “見通しあり・理解不実行” “見通しあり・不理解” “見通しなし”）の観点から大学生を見ると、将来の見通しを持っている者は7割近くも見られるが、日常生活とうまく接続できているもの（見通しあり・理解実行）はわずか、27.3%しか見られなかった。頭の中で思い描く将来ビジョンと日常でその実現に向かって努力することは別物であることが、結果から示唆された。

(3) 2つのライフは基本的に変化しにくい

『大学生のキャリア意識調査2007』で回答した1年生を、2年生（2008年）、4年生（2010年）と追跡した結果、2つのライフは4年間非常に変わりにくいことが明らかになった。“見通しあり・理解実行”の多くの者は、中学以前、高校1・2年生頃から将来の仕事や人生について考え始めていること、2つのライフが学びと成長にかなり関連しているとする前述（2）の結果を踏まえると、1年生からのキャリア教育は決して早いものではないといえる。また、2つのライフ、特に2年生のときの状態は、学

びと成長だけではなく、就職活動結果にも影響を及ぼしていた。

以上の調査結果を踏まえ溝上氏は、自身が関与した調査研究を直接実践的な示唆につながる形で問題提起をした。以下に溝上氏の問題点をまとめる。

キャリア教育と正課教育との有機的な連携がまずもって必要である。キャリア教育は概して人生・キャリア設計や就職活動対策といった将来に向けた作業として推進されることが多いが、さらに重要な点は、将来の見通しと日常生活の接続である。キャリア教育の目標の1つとして、学生が将来に見通しを持てるようになることは重要であるが、一步踏み込み、そのことが学生の日常生活や行動を変えるところまで目指さなければならない。調査結果から、全体的には2つのライフ（日常生活と人生）が接続している学生（理解実行群）があまりにも少ない。この接続をどのように実現すべきかについて示唆を与えてくれるのはタイプ3の学生である。タイプ3の学生が示唆するのは、「よく遊び、よく学べ」という1週間の過ごし方である。言うまでもなく、「よく学ぶ」は正課教育と密接に関連していて、そこに正課教育とキャリア教育との接続が議論されるべき理由がある。多くの大学では、キャリア教育の一環として、経済産業省が提示している社会人基礎力の育成プログラムを実施している。しかし、知識・技能の習得具合を示す結果を見ると、「よく学ぶ」タイプ3の学生の特徴が抜き出ている。学生の社会人基礎力が足りない、必要だと言って、対症療法的にプログラムを実施するのではなく、まずこれまでの正課教育における技能育成を見直し、あるいは正課教育と連携する形でどのようなキャリア教育が必要かを考えるべきである。

今回の基調講演から私自身の気づきをまとめる。

学校関係者が大学生を教育・指導することの根本的な意義について考えさせられた。つまり、青年を大人につないでいく努力を学校が改めてしなくてはならない。つまり、青年から大人への橋渡しを大学生自身に任せて

いるだけではいけないということである。

学校関係者が青年を大人・職業世界に繋ぐときにできる精一杯の試みは、実際に働いている大人（OB・OG・社会人）を学校に招くことである。あるいは、インターンシップやプロジェクトを通し、青年に社会や職業体験をさせることである。高校生であれば、オープン・キャンパスなどを通して大学の実際のキャンパスを訪問する、大学の講義を体験するなど、進学に関する情報収集や進路選択をさせることである。

これらに共通することは、学校関係者は青年と大人社会の仲介役、ファシリテーターであるということである。残念ながら、多様な青少年に対し、どのような大人になるのかという人生や職業に対する役割モデルとして、直接的・対面的に若者に働きかけ、指導することには限界があるといわざるを得ない。「何が大事だ」「ポイントはここだ」という指導や助言はできても、それはいつも抽象的で多様な解釈を伴う。

学生との関わりのなかで、自らの行動や技術を具体的に見せ、「そうじゃない、こうだ」というような具体的なモデルを提示できる場面設定を模索し続けることで、学生に何を教えたかではなく、学生が何を学んだのかを常に自己省察し、教員として研鑽を積む必要があることの重要性に気づかされた。

（杉山）

Ⅲ. 分科会

分科会は、学士課程教育の質的な充実を図るために、学生、教職員、大学の在り方を模索するとの姿勢から、3つのテーマ（3部会）から成り、それぞれのテーマに基づいた話題提供がなされた。それぞれのテーマと分科会は次の通りである。

第1分科会「学生の自己実現を支援する取組み」

第2分科会「大学の自己実現を目指す取組み」

第3分科会「教職員の自主的な取組みと、それを促す仕組み」
なお、各分科会の話題提供数の関係から、次のように3つの会場に分かれて発表と討議が行われた。

第1会場「第1分科会（学習・学生支援）」

第2会場「第1分科会（英語教育）・第2分科会 合同開催」

第3会場「第1分科会（地域連携）・第3分科会 合同開催」

第1会場「第1分科会（学習・学生支援）」

第1分科会のテーマとして、「学生の自己実現を支援する取組み」が挙げられた。勿論、学生の自己実現とは、中教審〈答申〉「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月）において求められている学士力の育成にのみ執着するのではなく、学生の個性に合わせた様々な能力の開化に向けても努めるという多様性理解の視点に立って、学生の自己実現の支援を模索するというものである。なお、第1会場では第1分科会の「学習・学生支援」に関わる6件の話題提供がなされた。

話題提供1

「東北大学における全学教育学習支援プロジェクト

－SLA（スチューデント・ラーニング・アドバイザー）システム－

東北大学 足立 佳菜、鈴木 学、関内 隆

この学習支援プロジェクトは共通教育の実施体制の充実を図る目的で企画され、その特徴は、学習支援を行う主体として、「学生の力」を活用する点にある。この事業は、①個別学習対応型学習支援（個別SLA）、②授業連携型学習支援（授業SLA）、③SLA発信型学習支援、及びこの3つの学習支援の結実と位置付けている④自主ゼミ支援からなる。そしてこの支援事業の活動スタッフ（有給）は学生（学部学生＋院生）であり、学生が

学生の学習支援を行うことによって、学び合いの心、学び合いの喜びを涵養し、ひいては学生同士の連帯意識を惹起することが意図される。①個別ゼミとは、学生が苦手とする3科目（物理、数学、化学）について、所定の待機室で行われるSLAによる学習支援のことである。②授業SLAとは、協力教員の授業へSLAを配置して、それぞれの授業に合わせた形で行われる学習支援のことであり、学生同士の相互学習の機運醸成が目指される。③SLA発信型学習支援とは、SLAの企画により英会話ゼミや雑学ゼミを立ち上げ、下級生に向けて学びの機会を発信してゆく学習支援のことである。そして④自主ゼミ支援とは、自主ゼミの開催を希望する学生に、ゼミの運営や資料の準備、あるいは備品の準備、会場（教室）の手配などでサポートする学習支援のことである。

1, 2年次の学生は、学部、あるいは学科所属という枠組みの中にあるものの、学部の研究室（教室）との結びつきがまだ強くなく、勉学意欲を秘めているものの、勉学の対象や方法を見つけられずにいる場合が多々ある。そのような折に、学部あるいは大学院の上級学年の学生と接することにより、勉学心を幾分なりとも満足させ、あるいは就学に関わる不安な気持ちを幾分なりとも解消させることができる。考察として、(1)理系学生のニーズが中心となる傾向があり、(2)リメディアルの対応にもなり、(3)学力不足の補充のみならず、先取りの学習のレベルアップを目指す学生の要望に応じることができる。しかし、(4)利用学生が自らSLAに接触しなければならないという一定程度の主体性が求められ、また(5)「つまぎどころ」が明確でない文系学生の対応には不十分であると報告された。

一方、フロアから、①集団的な学びの心を涵養することができるか、②宿題の手伝いに利用される恐れはないか、③SLAが丁寧すぎると、主体的に考えなくなるのではないかと、といった懸念が表された。これらの質問を踏まえたうえで、発表者から①文系学生の支援の方策の検討、②教員との

協力体制の構築が今後の課題として挙げられた。なお、同プロジェクトを利用する学生数を問う質問も出されたが、明確な回答は得られなかった。確かに、発表者あるいは質問者が指摘しているように、学習者の主体的な学びの心を涵養するうえで、支援スタッフがどこまで関わるかは大きな、しかも難しい問題である。

話題提供 2

「北海道大学における初年次学生への修学支援と学習支援」

北海道大学 日吉 大輔

北海道大学では、初年次学生の①修学支援と②学習支援を行うために、アカデミック・サポート・センター（ASC）を立ち上げている。同センターには、スタッフ（特定専門職員）と大学院生チュータが所属している。①修学支援は、初年次学生が抱えている修学上の疑問や不安等に対応する。相談件数では、履修の仕方（51%）、大学院進学（14%）、学部選択（14%）の順になっている。北海道大学では、平成23年度より総合入試制度が導入されたが、この総合入試制度とは入学時には所属学部、学科が未定であり、1年間の修学後に所属する学部、学科を決める制度である。そのため、進学する学部、学科の選択に悩む初年次学生も多く、その対応に個別的にあたっている。②学習支援は、主体的に学ぶ学生の育成を目指し、8科目（数学、物理、化学、生物、統計、英語、情報、レポート）について対応している。学習支援は、単に学力不足を補うのではなく、「教わる」姿勢から「学ぶ」姿勢への転換を目指す。数学、物理、化学に関する質問が多いとの報告であった。

フロアから、総合入試制度入学の学生数と学部既決学生数についての質問があり、その人数は約1000名対1600名との回答があった。総合入試制度開始後、同センターの2つの支援システムを利用する学生数が急増して

いるとのことだった。総合入試制度は、確かに入学後の学習意欲を惹起することに効果があると思われるが、学部移行に向けた進路に対する不安が少なくないであろうし、さらに入学一年後の学部決定の後に、希望の学部に進めなかったことから由来する気落ちや嫌気に対して、精神面でのケアが必要になるとと思われる。

話題提供 3

「多様化した学生にやる気を出させる多様な学習支援の試み」

北海道情報大学 穴田 有一

北海道情報大学では、高等教育のユニバーサル化により、「高等教育機関の役割が、社会の指導者や中堅指導者の育成から国民教育へ移った」という認識に立ち、学生の基礎学力や自立意識の低下に積極的に対応している。学力と自立意識の状況から学生の層をピラミッド型3層構造に捉え、①「自主的課外学習の支援」、②「授業の補習的学習支援」、③「資格取得支援」の3つの学習支援システムを構築している。①「自主的課外学習の支援」は、授業で獲得した知識・スキルの実践的活用を模索させ、自主参加の学内の各種コンテスト（プログラミング・コンテスト、英語プレゼンテーション・コンテスト、Webデザイン・コンテスト等）や自主ゼミ（教員参加による、TOEIC、ドイツ語検定、フランス語入門学習、数学の学習会等）の参加に向けて、学生の自主的学習意欲の醸成を目指している。②「授業の補習的学習支援」では、(1)チュータ（有給）と称する学生による学習相談と(2)専門スタッフ（英語、数学、国語担当の学習支援客員教員）による補習授業を行っている。③「資格取得支援」では、資格取得を学習動機づけの一環として捉え、資格取得ガイドブックの発行や各種資格取得受験料補助、資格取得対策講座の実施に携わっている。最後に、前述の学習支援体制のみで学習成果を図ることは難しいが、「各支援プログラムに

対する学生アンケートの結果は良好である」と結ばれた。

フロアから、質問者の勤務校の事例として「日本語表現」の補習授業による日本語力育成の試みや、学生チュータの募集方法として学生の自発性によるのみならず、質の高いチュータ募集のために学生に協力を要請する場合もあるとの報告がなされた。

話題提供 4

「酪農学園大学における学習支援室に対する意識調査」

酪農学園大学 丸山 明、小糸健太郎

学習支援室に対する学生の意識調査の報告である。発表者は社会調査実習履修の学生であり、同科目は社会調査士の資格を取得するための指定科目である、との補足説明が指導教員からなされた。本調査は①学習支援室の利用実態と学生の意向を調査すること、②学習支援室を利用しやすくするための課題を調査することが目的とされた。学習支援室は2006年度に設置され、スタッフは数学のアドバイザー2名、英語のアドバイザー1名で運営されており、学生の自主的な利用に任せているとのことであった。利用状況の調査の結果、23年度の利用の延べ人数は1591名、実人数は276名（学生数3500名）で、①リピーターがかなり多い、②利用経験者の割合が少ない、③1年生の利用が多い、④自習の場として活用されていること等が挙げられた。また学生の要望調査の結果として、対応の科目数を増やして欲しいことなどが挙げられた。ただし、アドバイザーの指導に対しては不満が少ないとの報告だった。学生による調査報告の後に、指導教員による分析的報告が予定されていたようであるが、発表時間の関係でカットされたことは残念であった。

話題提供 5

「講義の中で実践できるささやかな学生支援活動を模索して」

東北薬科大学 杉山 雅宏

発表者は、担当する科目「こころの科学」の授業において、リアクションペーパーを活用した“10分間ミニ学生支援”を試みている。これは、学生たちに授業内容や教授法についての意見のみならず、日頃考えている事柄や悩んでいる事柄について書いてもらい、次の授業時に、それらの問題に担当教員のコメントを書いて返却すると同時に、他の学生にそれらの問題を提示し、問題を共有する方法をとる。

発表者によれば、学生相談室等を利用する学生は全体の1割にも満たないが、それ以外の多くの学生もそれぞれに悩みや思いを抱えており、それらの悩みや思いを吐き出させることにより、しかも時には他者のコメントや考えに触れさせることにより、心に安心感や確信、反省の気持ちが芽生え、成長の確実な一步をさらに後押しすることができる。発表者は「講義に参加させ、自己や他者への関心を持たせ、教員との相互作用を通じて、自分について考えさせる種まきの実践である」と結ぶ。そこで、発表者によってレジュメと発表で纏められたこの教育方法の利点について記しておく。

- ・保健管理センターを利用しない学生が様々な悩みを抱えていることをリアクションペーパーで拾い上げることができる。(メンタルヘルス予防機能、大きな問題に発展する前に垢を取り除くことができる。)
- ・講義中、1(教員)対多(学生)のやり取りで、質問者の学生と他の学生が抱える課題の解決に寄与できる。(問題を共有することにより、自己確認を新たにすることができる。)
- ・教員は、講義を通じて支えを望む学生の実体を把握し、学生と向き合う機会が得られる。(生活を通じての学生と教員の交流が生まれる。)

- ・他者の質問を聞き、自己を振り返る機会となり、自己理解・他者理解の促進につながる。(自己を見つめる。)
- ・学生参加型講義の実践により、講義への関心を高めることも可能となる。
- ・(教員と学生の相互作用の中で、学生の問題解決の支援をすることができる。)

リアクションペーパーを媒体として、書くという(文書による)コミュニケーションを通じた教授方式に、またフィードバックを短期間のうちに済ますことを目指すという双方向的教授方式に、さらにその教育的情熱に対して、フロアからも多くの質問が寄せられた。当該の教授方法に関心を持つ参加者が多く、所定の発表時間内で質問を閉じることができず、発表時間外や情報交換会の折にも、熱心な質問者のいたことが印象的であった。なお、フロアから、教員の負担を危惧する声が聞かれたことを付記しておきたい。非常に有効な教授方法であるだけに、教員のバックアップ体制が重要である。因みに、“Learning Outcomes”教育法の実践ではアメリカ教育界をリードする立場にあるアルバーノ・カレッジを調査した研究プロジェクトの報告書²に、「フィードバックが、学生の能力開発のためには最も重要なパーツであると教員間で認識されている [……]」「教員にとって、フィードバックは最優先事項と位置付けられており [……]」と記されていることを、付言しておきたい。

話題提供 6

「学生の自己実現を支援する教養教育の在り方の検討」

山形大学 杉原 真晃

発表者は担当する基盤教育科目(教養教育科目)で、「学生の自己実現を支援する教養教育の在り方」を学生と共に考える科目「春からのキョウ

「ヨウ教育必勝法」を開講している。その目的は、①学生が実現したい自己像を自ら認識し、②実現したい自己像を開発していくことにあるが、それと共に自己認識と自己実現の過程における教養教育の支援の在り方を共に考えることにある、とされた。

授業の展開として次の3つの点が挙げられた。(1)大学、教養、大学教育、教養教育の歴史の変遷や多様な教育論を検討する。(2)自分、社会、大学の在り方について考える。(3)大学教育、教養、自己形成に関する質問紙調査を実施する。

なお、質問紙調査は次の2つの質問項目からなり、書き取り方式が採られている。①「職業生活、文化生活、市民生活に関して、「なりたい人間像」についての調査。②「なりたい人間像」に対して、「教養教育がどの程度役立つか」についての調査。

発表では、7名の学生のコメントが示され、①「なりたい人間像」については、さまざまな意見が述べられており、②「教養教育が役立つか」という質問に対しても、肯定、否定、保留に分れ、しかも「少し」あるいは「非常に」が付く回答も見受けられた。この調査は選択肢の選択方式ではなく、記述式であったが、どの回答者も誠意ある態度で記述してあったことが印象的であった。もとより、教授者の意図は、

(a) 実現したい自己像を持たせる・持とうとする機会を作る
(b) 教養教育によって形成される自己像について考える機会を作る
(c) 産業社会への適応以外の学びの意義について考える機会を作る

にあり、「学生にとっては良い機会となったようである」と結びつつも、教養教育の実施に対して、学生から、履修の任意化を求める意見や、現実社会との関連性の希薄を指摘する声もあったことが報告された。

フロアから、自己実現あるいは教養教育についての学生の認識の変化を示すデータがない、との指摘がなされた。また、学生アンケートで教養教

育の実施に反対する意見があったことを危惧する声も聞かれたが、その質問に対しては学生の教養像を肯定しつつ、他の教養像を紹介する方策を取っているとの回答がなされた。学生の意見を批判あるいは否定することなく、多様な視点の養成を図る指導方法に、教育的工夫がうかがえた。

(松山)

第3会場「第1分科会（地域連携）・第3分科会 合同開催」

第3会場では、「学生の自己実現を支援する取組み」をテーマとする第1分科会、および「教職員の自主的な取組みと、それを促す取組み」をテーマとする第3分科会の合同開催を行った。前者に関してはとりわけ、地域連携に関する内容が中心であった。学習支援、課外活動支援を含め、学生が主体的に関わっていく工夫や、授業内容や教授法に関する教職員のこれまでの取組みなどが発表された。以下、6つの話題提供を報告する。

話題提供1

「獣医学部生による市民への保全医学啓蒙活動の実践」

酪農学園大学 浅川 満彦

まず保全医学とは、ヒトの健康（医学）、動物の健康（獣医学）、生態系の健康（保全生態学）、これら3つの重なる部分で「一つの健康」を目指す学問分野である。ヒト・家畜・野生動物の感染症の根本的な問題解決には、不可欠な新興的科学的領域であるという。一般的に獣医学と野生動物といえば、傷病野生鳥獣の個体レベルでの救護活動が思い浮かべられるが、望ましい救護活動の枠組みのひとつとして、保全医学について理念敷衍していきたいと演者は述べていた。その保全医学啓蒙活動につながる、現在試行中の獣医部学生による実践的な取組みが紹介された。2008年～2011年に演者は「獣医学演習」を活用し、公開授業「身近な鳥の保全医学」を

実施してきた。そこでは探鳥やバードケーピングに興味のある市民と、卒業で鳥を扱う学生などが一緒になって学んでいた。標本解説などで市民に対応する学生たちは、大いに触発されていたようであった。そのようなことがきっかけとなり、「死んでしまった動物たちを用い、市民と一緒に学び、その動物たちを生かしたい」、また「教えることがもっとも有効な学習法」という視点から、2011年12月より『江別市大学連携学生地域活動支援事業／獣医の卵達による鳥の勉強会』を開催した。これは土日の集中講義であったが、小学校や高校生も含め、多くの市民が参加したという。本物の鳥を見せたり、麻酔の吹き矢を体験させている様子等もスライドにより紹介された。演者は「将来、多様な職種で必要な説明能力を涵養するにはこれしかない」とも感じていると述べていた。

やはり専門性が高くなるほど、聞き手のレディネスに合わせた説明能力は必要不可欠になってくると筆者も感じる。自分の言葉で説明できること、そして相手の理解度を配慮しながら説明する力はとても大切なものであるが、社会に出てからそれに気付くのではなく、学生のうちからそのことを念頭に学習を進めていく必要がある。保全医学の理念敷衍、学生の学習支援、地域貢献という多くのメリットを含んだ取組みであると感じた。

話題提供 2

「東北大学バレーボール連盟主催による 審判講習会及びJVA公認審判員審査会～生涯スポーツ参加への自発的な取組みの支援～」

東北薬科大学 佐々木 克之

東北大学バレーボール連盟（以下「東北学連」）では、毎年審判講習会を開催しており、各大学に対して、受講することを大会に出場するための必須条件としている。そこでは、主審以外の審判役員を学生たちが担当することによって、大会運営に対する理解や協力を求めることを目的として

いる。また、この講習会に加えて、東北学連主催による公益財団法人日本バレーボール協会（以下「JVA」）公認審判員審査会も同時に開催している。これは、帯同審判制（チームに1人以上のJVA公認審判員を帯同する）の導入などを背景に開催されるようになった。これにより、学生にとってJVA公認審判員の資格が取得しやすくなった。そしてこの取組みにより、以下の3つの効果が考えられるという。①他者との協同、公正や規律を学ぶことによって「コミュニケーション能力」を高め、学生の豊かな人間性を涵養していく。②JVA公認審判員資格を活かして、大会に「帯同審判員」として参加でき、またその資格を活かして卒業後もバレーボールに携わることができる。③スポーツ基本法（H24年3月策定）が示している「スポーツを支える人」の養成支援につながる。

参加者へのアンケート結果では、審判講習会について「当該年度のルールを確認するため（87名）」「リーグ戦を自分たちで運営するため（43名）」必要である、という積極的な回答が見られる中、「交通費がかかるため（15名）」必要ない、という否定的な回答も見られた。また、公認審判員資格取得希望の理由として、「卒業後もバレーボールに携わっていくため（16名）」という回答も見られた。最後に、東北学連出身者がこの取組みを経て国際審判員の資格を取得し、生涯スポーツの実現を果たし活躍している例も紹介された。質疑応答の時間には、多くの意見や質問が挙がった。

競技スポーツでは、「勝つこと」が大きな目的となる。その真摯な取組みの中で、人間的な成長が促されることは、紛れもない事実である。しかし、その裏にはたくさんの支えがあり、その内のひとつ、大会運営というお膳立てされた中で、選手たちは活躍できているのである。このことに選手が気付いた時、「帯同審判」など裏方への敬意と感謝の気持ちが生まれる。レギュラーになれずとも、責任をもって大会運営に携わることには大きな価値がある。課外活動の意義は多様であり、このような学生の豊かな

経験を促していきたいと、筆者も願うところである。

話題提供 3

「バリアフリー映画上映会開催事業による自己実現」

秋田県立大学 渡部 論

演者が学生と共に行った、障がい者のためのバリアフリー映画上映実施事業についての報告であった。この事業は、社会人基礎力養成グランプリ2011で準優勝を獲得したものである。ちなみにこれは、演者の前任大学である東北芸術工科大学においての取組みであったことを付け加えておく。きっかけは、授業科目「バリアフリー社会」を受講した1人の学生のつぶやきで、『障がいのある人もない人も、誰でも楽しめる機会を提供したい…』というものであった。演者はその学生と即座にやり取りを開始し、エンターテインメントのバリアフリーはどうか、ということで実現に向けて行動を起こした。障がい者を対象とする活動といえどもボランティアやチャリティではなく、学生にやらせるのだとしたら教育の一環として、プロジェクト・事業として実施することを、基本的な考え方とした。「おくりびと」バリアフリー版の上映のために、資金の確保・映画配給会社との交渉・障がい者団体への協力依頼・上映会のプログラム検討などを、実際に学生と共に行った。配給会社との交渉に際して、学生が上映企画書を作成し、学生と2人で上京したという。結果、保証金を大分安く抑えられることになった、などのエピソードも発表された。最終的に、平成22年9月4日～12日の9日間に上映が実現され、上映後にはディスカッションタイムなども設けられた。この取組みは、大学のチュートリアル（課外活動の一環であるが、教員が主体となるもの）として、教育活動の一環として実施したとのことであった。チュートリアルスタッフは22名で、上映館スタッフ、学外協力者、障がい当事者、障がい者団体、山形県・市社会福祉協議

会などを含む。ここでは障がい者と健常者が映画を共有するという理念があるため、健常者と障がい者を区別しないことを念頭においた。打合せには、おくりびとの脚本を手がけた小山薫堂氏（東北芸術工科大学教授）も時々参加し、助言を行ったという。

この取組みを経て、学生主体の課外活動を指導する上での基本的な考え方について述べられた。まず、学生と学外の社会活動をするときは、教員は「先生」として学生に接することはダメで、「プロデューサー」「マネージャー」的な存在になり、学生の自主性を尊重することが望ましいという。また、学生はスケジュール全体を見通すことが苦手なので、少し先をみて、必要に応じて軌道修正を行う必要があるという。そして、外部資金を利用し、いやでもやらざるを得ない状況を作るのもひとつのポイントであるとのことであった。学生の自己実現という点で、この活動を通して何を学んだのか、という学生の声を聞きたかったが、その内容は発表されなかった。アンケートは取っているとのことであるが、その内容が非常に興味深いところである。その後も、同大学では手話落語なども企画され、エンターテインメントのバリアフリー化の活動が続いている。

話題提供 4

「地域における学生の学びから」

北海道教育大学 旭川校 小出 高義

今日、学士力とは何かという問いの中で、学生の学びが大学の外へ開かれるよう求められている。特に、北海道教育大学は教員養成系大学として、教育実習において指導対象となる児童・生徒を理解することは行ってきたものの、それだけで将来教員として学校現場で十分通用するとは言えないと演者はいう。教師として専門的な知識を持つとともに、多様化する子どもたちに自ら接し、指導していく力が求められる中、同大学において実践

された教育支援事業が紹介された。これらは、大学にとっては地域貢献として、学生にとっては学外における学びの場として行われた、地域連携における学びの実態であった。

まずは「旭川市内小・中学校への学生ボランティア派遣事業」についてである。これは、具体的には、スキー学習、水泳学習、特別支援学級（生活・学習全般）、学校図書館運営、学習指導、普通学級における軽度発達障害、学力不振児童への支援、放課後の指導・課外活動支援などに学生が関わった。学生の感想では『教育実習では分らなかった学校の裏側を見ることができた』、『(週1回でも継続的に参加することにより)指導する中で子供の成長をみることができた』、『子どもたちからエネルギーをもらった』などが挙げられた。そして、「枝幸町学生フレンドシップ事業」についてである。これは枝幸町内の、生徒数が少ない学校に学生が出向き、自分たちが用意したプログラムを1時間程度実施し、その後、授業等を見せていただくというものであった。プログラムの例としては、体育の学生によるニュースポーツの実施、美術の学生による造形遊び、英語の学生による絵本での学習や身体を動かしながらの英語学習などが実施された。これらの様子が映像でも流れた。子どもたちにとっても、学生との触れ合いやプログラムが新鮮だったようで、とても楽しそうな様子が見られた。学生は、『同じ町内でも学校間に違いがある』と気づいたり、また、枝幸町は漁師の町であるが、内陸の町との反応の違いを感じたりしたようであった。『その学校の課題が見えた』などの感想もあった。

質疑応答の中で、「校長会と信頼関係を築くのが難しかった」などの現実的な話も聞くことができた。以前、1年生を派遣した際、現場から苦情をもらったという。その後、基本的に教育実習を終えた3・4年生を送り出しているとのことである。教育は、机上の勉強だけではわからないことがたくさんある。そのため教育実習の他にも、やはり学生が現場に出向い

たり、人との関わりをたくさん持つことにより、学びや気づきを得ることはとても大切であると感じる。上述の学生の感想からもそれがよくわかる。一方、学生は社会経験が未熟な部分があるため、現場で迷惑をかけることもあろう。学生に実践的な経験を積ませると同時に、その未熟な部分の指導も、大学の責任として大いに考えていかなければならないと感じた。

話題提供 5

「リアルタイム添削授業の実現に向けて」

北海道大学 山田 邦雅

本話題提供は、演者が開発中の授業支援機器である「自由記述レスポンスシステム」についての報告であった。

添削という指導法は効果的ではあるが、教員側の手間を考えると効率が悪く、そして、採点結果も次の週にならないと返却されないということもあり、学生に対して即座のフィードバックができないというジレンマがあるという。現在、学生の選択問題に対する解答を、即座に集計して結果を提示できる、クリッカーというシステムがある。しかし、選択問題では学生の自由な発想が見えず、学生がどのような間違いをしているのかも見えてこない。そこで、これらを解決する方法として、自由記述レスポンスシステムが発想された。学生の手書き解答をリアルタイムで収集、典型例をピックアップするための解答の一覧表示、ある1つの解答を全画面表示、教員の赤ペン記入ができるシステムが必要になるとのことであった。これをデジタルペンにより構成し、「リアルタイム添削授業」という授業法と合わせて使用する教育法を、演者は構成中であるという。演者の専門分野である物理学では、実際には見えないベクトルや場なども示すため、図示することによって得られる状況把握・直感的理解は重要であるとのことであった。具体的な構成システムとしては、特殊なデジタルペン「アノトペ

ン」を用い、Bluetoothでパソコンへ情報を送信、C#の言語を用いてソフトウェアを開発したそうである。

発表会場ではシステムが実演された。数名の参加者に実際に解答させ、それを映し出し、説明などを行った。筆者もその参加者のひとりとして解答したが、他の人がどのようなことを書くのかなど、とても興味が湧き、引き付けられるものであった。授業の中で用いれば、学生もとても意欲的に授業に参加できるだろうと感じた。現在は、演習などで試用しているとのことであったが、「大人数の授業形式では難しいのではないか？」などの意見も会場から挙がった。今後は、多分野での試用、動作が軽くなるようなプログラミングの開発などをしていきたいとのことであった。

話題提供 6

「教職課程・演習『北海道技術文化史』の実践と学士力形成」

酪農学園大学 山田 大隆

本話題提供は、教職課程における取組みの成果報告であった。現在、小・中・高校で週1回「総合的な学習の時間（以下、総合的学習）」という科目があるが、明確な教科書があるわけでもなく、その内容や児童・生徒への成果は、現場の教員の能力により左右される部分が多い。加えて、ゆとり教育から生じた現在の学生の問題点は、教職課程を置いている大学の共通の悩みであり、ある文科省の審議官は、「近年、大学が行っている教育実習の実態を見ると、子どもが子どもを教えているような状態が多い」と述べていたということであった。そこで、酪農学園大学では2007年から2011年まで、教職課程の3年生を対象として「総合演習」という科目が設定され、その中で「総合的学習」のための教材収集力の育成、また、学生の社会的な実践力や個性育成を目的として、教官の専門に合わせ農業教育、理科教育、教育心理など各担当者が実践的、立体的な学習を指導した。

演者は、理科と社会の複合で「夕張市財政破綻での技術文化史産業保存」をテーマとして、資料購読、概説講義、映像視聴（計30本）の座学に加え、フィールドワーク（石狩油田、夕張炭坑他5回）で学習を行い、その後、学習の調査結果において産業史教材を作成させたとのことであった。将来教員として赴任した各地域の文化伝承の継続を荷う教職課程の学生に、技術文化論の授業技術を伝えたことは大きな成果と確信する、と述べておられたが、演者は、高校の教員を退職後に現在の大学へ赴任し教員養成にあたり、現場で必要な教員としての資質や、授業技術等は熟知、熟達していらっしゃるであろう。非常に中身の濃い演習科目を通して、将来教員を目指す学生が何を感じたか、などのお話も聞きたかったところであった。（深瀬）

IV. 全体会Ⅱ＜事例報告＞

「初年次教育における教育目標とそれを達成する方法論～法政大学『基礎ゼミ』の実践例を通して～」

藤田 哲也（法政大学文学部心理学科教授）

この事例報告では、最初に2つの目標が掲げられた。1つは、「初年次教育について、今後学内で議論をするための枠組みを提供する」ことで、初年次教育の教育目標について理解し、自分の言葉で説明できるようになることであり、もう1つは、「その教育目標を達成するための授業方法を考える上で、カギとなる要素を紹介する」ことで、「気づき」と「振り返り」を、具体的にどのように自分自身の授業に応用して取り入れることができるのかについて、議論できるようになることであった。

次に3つのテーマについて報告され、それぞれについて以下にまとめる。

1. 初年次教育とは

初年次教育（First-Year Experience，導入教育、1年次教育）とは、中教審「学士課程教育の構築に向けて」によると、高等学校や他大学から円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラムということであるが、藤田氏は、「高校生」を「大学生」にするための教育と要約した。つまり、受け身の学習者であった「高校生」から、積極的、自主的に学ぶことができる「大学生」という学習者に導くということであった。

2. 学士課程教育と初年次教育

単なる「専門への導入」では、「初年次教育」の役割は果たせないので、初年次教育用の科目を設置するか、専門科目に初年次教育の要素を取り入れるかは、学士力との関連として、カリキュラム上の位置づけの問題であると同時に授業者の意識の問題である。また、初年次教育は、「教える」というよりは「学ばせる」、学生が「自ら学ぶ」ための基礎力の形成支援であり、決して「マニュアル人間」を作るわけではないので、答えを教えるのではなく、答えを見つけ出せる「大学生」になるための学習スキル・動機づけを教えることが必要とされる。

学士課程教育には、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するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解することや、知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な汎用的技能としてコミュニケーション・スキルや数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決能力が必要とされている。また、態度・志向性については、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、生涯学習力が必要とされ、また、これまでに獲得した知識・技能・態度等の総合的な学習経験の活用と、卒

業論文のように自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する創造的思考力が求められている。

「社会人基礎力（経済産業省から出されている言葉で、主に企業が求めている能力）」とは、いわゆる「基礎学力」「専門的思考力」とイコールではなく、基礎学力に加え、コミュニケーション能力・積極性・問題解決能力などの社会人として活躍するために必要な基礎的能力を指し（ハイパーメリトクラシーが重視されてきている）、企業が求める3つの力とは、「前に歩き出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」であるということであった。

学士課程の中の初年次教育として、1年間の初年次教育のみでは「学士力」や「社会人基礎力」が身につくものではなく、4年間（6年間）かけて身につけていくべき力であり、大学のカリキュラム・ポリシー「どのような学生を社会に送り出したいのか」という教育目標を設定して、4年間（6年間）の経路を考え、1年次に何をすべきかを考える必要がある。また、「学士力」と「社会人基礎力」は、大学卒業時に学生が社会人として社会から求められている力であると同時に、大学が責任を持って教育すべきことである。

数年後に薬学教育モデルコア・カリキュラムの全面改訂が予定されているが、「初年次教育」をどのような形で取り入れるかは、大きな課題となるであろう。

3. 心理学科「基礎ゼミ」の実践例紹介

藤田氏が「基礎ゼミ」の教育目標を達成するために工夫しているいくつかの授業方法を紹介され、ワークショップスタイルで参加することによって、本当に効果があるのかどうかを体験し、「気づき」と「振り返り」を自分の授業に取り入れるとしたら、どういうことが考えられるかを参加者

に考えさせた。

基礎ゼミでは、どう工夫すればよいかを教えるのではなく、どう工夫するべきかを自分で考え、気づいてもらう、その機会を提供することが授業の目標としているということであった。具体的には、授業で行うワークの後に、「気づいたこと」を必ず3つ以上書かせ、いい答えと思われる解答は、学生に当てて披露してもらうという方法を取っている。誰かに当てて答えさせると、当てた学生は一生懸命考えるが、他の学生は休憩タイムに入る。書かせることによって、全員がその問題について考えるということである。

「気づき」と「振り返り」抜きには、授業目標は達成できない。自分は大丈夫という思い込みがあると、授業をバカにして動機づけも下がってしまう。当たり前のことが身につく過程を振り返ることで、生きた知識になる（応用性の拡大）。授業で教えられるのは、自主的な工夫の必要性である。

今回の藤田氏の事例報告は、本年度後期から「健康科学」（講義）を開講することになっていた筆者にとって、大変興味深い報告であった。特に「基礎ゼミ」の実践例報告では、学生の「わかったつもり」「できているつもり」を崩すことによって、「気づき」を促すために、「ノート」の取り方を2週にわたって講義するということや、授業内容がどれだけ理解できたのかという確認（「気づき」）の感想用紙を提出させるということが、非常に参考になった。「健康科学」は教科書を使用しないため、パワーポイントやプリントを使用して授業を行うので、学生が能動的に自分でノートを取る必要がある。藤田氏は、ノートを取ること＝情報収集能力と説明していたが、まったく同感である。高校時代は、先生が重要なところを板書してくれたので、それを書き写しておけば、試験で落ちることはまずなかったであろう。しかし、大学では、板書しない先生もいるし、板書したとしても重要であるか否かの選択は学生自身が行わなければならない、重要なこ

とを選択する能力を鍛えることも必要になってくるであろう。また、評価についても「授業に出席してこそ得られるものがあるはず」と考えたい。つまり、極端な言い方をすれば、授業に欠席しても配布されたプリントを勉強しただけで単位を取得できたり、毎回出席している学生と同評価であることは、おかしいという感覚を大事にして、学生の「気づき」と「振り返り」をどのように授業に取り入れられるかを検討していきたい。

(佐々木)

V. むすびにかえて

「第62回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会」が、全体テーマ「誰のための学士課程教育か？－学生・教職員・大学それぞれの自己実現の観点から－」を掲げて、活発な議論を重ねた所以は、詰まるところ、予測困難な時代において、持続可能な社会の構築と個人の安寧の確保を求めて、近い将来に社会の一員として、自尊感情を抱いて、自己の存在性を発現できるように、学生に主体的な学びの心を涵養する教育の手立てを見出すことにあった。それは、また、国の文教政策が長年に亘って喫緊の課題として挙げながらも、望ましい成果を上げられずにきたものである。自ら考え、自ら学び、自ら解決策を見出していく力を身につけることが目指されてきた。国の文教政策は、初等中等教育において、昭和52年に「総合学習」に代表される「ゆとり教育」を導入したが、平成14年ごろには「脱ゆとり」の路線変更の兆しを見せ始め、平成20年に「脱ゆとり」を謳ったとされる学習指導要綱を作成した。³「ゆとり教育」は知識の量より、意欲や態度、応用力の育成を狙ったものだが、結果的に学力の著しい低下を招いてしまった。教育改革が目指した目標は評価できるものであったが、方法論の実践化において読み違いがあった。学習意欲を正の要因とするならば、学ぶ者の心には負の要因もある。机上の理想的な教育論と生の教育現

場との乖離が露呈してしまったと言ったならば、痛烈すぎる批評であろうか。兎に角、学習事項の極端な削減が、学ぶ者において、他律的な学習から自律的な学習への転換を生むことにはならなかった。しかし、国の文教政策において、現在においても、主体的に学ぶ姿勢の育成を目指す教育路線に変わりはないように思われる。それは初等中等教育、高等教育の如何にかかわらず言えることである。

既述したように、平成24年3月に中教審大学分科会大学教育部会から<審議のまとめ>「予測困難な時代において 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が発表された。続いて、8月末に中教審の名のもとに<答申>「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」が公表された。<審議のまとめ>のタイトル「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が、<答申>では副タイトルへ移行した感じであり、さらに<審議のまとめ>の「予測困難な時代において」が<答申>では「新たな未来を築くため」と変わっている。

この度の<審議のまとめ>と<答申>は、多面的な視点から現在の我が国の高等教育が孕む問題に切り込んだ提言を行っているが、その中でも当該の審議委員会のこれまでと異なる考察姿勢を窺わせる提言は、主体的な学びの心の醸成を目指して、学修時間の増加と確保を要請している点にある。⁴ そこでこの問題を中心に、高等教育について考察を加えていきたい。

前記の<答申>を読み進めていくうちに、散見される文言「予測困難な時代において」に、我が国とわれわれが置かれている社会的、経済的、教育的等の現状を改めて認識させられ、間もなく「負の連鎖を正の連鎖に転換し閉塞感を打破していくことが求められる」という文言に行き着くに及んで、中教審あるいは国の文教政策が、悲壮感とも言える非常に厳しい危機感を持って、我が国の荒れた教育の現状に視線を向けていることを知る

とともに、その打破に向けて、対策を絞り出そうとしていることも感じられる。かつて、中教審は21世紀社会を情報化とグローバル化を伴う知識基盤社会と捉え、この度の〈答申〉では、現在の我が国社会を、成熟社会、少子高齢化社会、知識基盤社会、グローバル化社会、情報化社会と呼ぶ。因みに、日本学術会議は国際的な視野に立って我が国の教育、特に教養教育の在り方について検討する小委員会を立ち上げ、平成22年4月に提言「21世紀の教養と教養教育」をまとめ、21世紀の国際社会の特徴をグローバル化とローカル化が同時進行する時代と捉え、次のように述べる。

世界各国の自律性と文化的特徴を相互に尊重しつつ共生していくというグローバルな合意・規範の下に、各国が世界共通の問題の平和的な解決に協働して取り組み、また各国はそれぞれに自国の諸問題を解決し、豊かな文化の展開と社会の活力の維持・向上に取り組んでいくことが重要である。⁵

確かに、21世紀をグローバル化とローカル化の同時進行の時代と捉えるこの提言は、国際社会のみならず、グローバル化が進みつつある我が国の国内事情にも当てはまるし、今後、この傾向はますます強くなると思われる。21世紀の我が国は固有性を尊重しながら、多様性のなかでの和合の道を構築してゆかなければならない。⁶

さて考察を中教審の答申に戻すと、現在の我が国社会を、成熟社会、少子高齢化社会、知識基盤社会、グローバル化社会、情報化社会と捉えるこれらの呼称は、「個人にとっても社会にとっても将来の予測が困難な時代」の到来と結び付けて用いられている。そして、大学教育に対しては、「国民一人一人が主体的な思考力や構想力を育み、想定外の困難に処する判断力の源泉となるよう教養、知識、経験を積むとともに、協調性と創造性を

合わせ持つことのできるような大学教育への質的転換」が求められている。しかも、金子元久中教審委員がこれまでの審議のまとめや答申の姿勢と異なる点として、この度の〈答申〉が学修時間の量的増加を求めていることを挙げていることは、心に銘記しておきたい。金子はこれまでの大学改革が「抽象的な理念論」か「アメリカ流の授業の『小道具』の導入」のレベルであったことを指摘した上で、この度の〈審議のまとめ〉を次のように意義付ける。

今、問われているのは、学生にどのような学習を望むのか、それはどうしたら可能なのか、という点にほかならない。[……] この意味で本年3月の中教審大学部会の〈審議中間のまとめ〉は、学習の端的な量的指標としての学習時間の不足に着目し、当面の改革の目標としてその確保をうたっている点で、従来の中教審の報告から大きく踏み出したものになっている。⁷

そこで、〈審議のまとめ〉における関係個所を確認のために次に挙げておく。

実際の教育の在り方は各大学の機能に応じて異なるとしても、このような質の高い授業のためには、[……] 事前の準備、授業の受講、事後の展開を通した主体的な学びに要する総学修時間の確保が重要である。⁸

また、〈答申〉でも次のように述べられている。

本審議会は、学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍

的に充実させる諸方策の始点として、学生の十分な質を伴った主体的な学修時間の実質的増加・確保が必要であると考えた。⁹

日本の学生の学修時間が、例えばアメリカに比べて非常に少ないことについての指摘は、当然、前記の〈答申〉に見受けられるが、辛辣な表現は抑えられている。因みに、安西祐一郎中教審大学部会長は「全国大学生調査 2006－08」（東京大学 大学政策経営研究センター）の調査結果に基づいて、「日本の学生の学修時間はミゼラブルと言う以外になく、一斉授業を聞いて覚えて試験を受けるだけの受動的教育が主体と言わざるを得ない」¹⁰と、非常に厳しい批判を行っている。また、佐々木雄太中教審大学教育部会長は「学修時間の増加」を求める提言の意図するところについて次のように述べる。

日本の大学生の学修時間の少なさは、「教室で先生が全部教えて欲しい」という受け身の学修姿勢の反映でもある。求められるのは、受け身の学びの延長ではなく、授業時間の前後の学生自身による「主体的な学び」の回復である。¹¹

求められているのは、授業時間の増加ではなく、授業の予習や復習、応用的拡大にあてる授業前後の時間的量の増加である。勿論、そこには、学習の質的充実・向上の要請が込められていることは論を待たない。授業については、むしろ体系的整理や内容的重複の回避による削減が望まれている。

さて、大学教育に対する厳しい批判というと、想起されるのは、平成20年12月に出された中教審〈答申〉「学士課程教育の構築に向けて」である。それまでは「高等教育」の呼称のもとに扱われてきた大学教育であったが、

平成19年3月に中教審大学分科会の制度・教育部会に「学士課程教育の在り方に関する小委員会」が設置され、大学教育の在り方を学士課程教育という表現のもとに検討することになったとされる。そこで、今一度、以前には教養教育と専門教育からなると捉えられていた大学教育を、一括して学士課程教育と呼ぶようになった意味を、改めて確認したい。平成17年の中教審<答申>「我が国の高等教育の将来像」において、高等教育の組織を「教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」と指摘されたことを受けて、平成20年の中教審<答申>「学士課程教育の構築に向けて」は「学士課程教育」という表現を前面に出し、その概念が理解されることを求める。その根底には、学位を与えるからには、与える根拠、基準となるものが必要である、との認識があると解せる。その基準となるものが、学習成果（Learning Outcomes）である。学習成果を重視した大学教育改革論は、教育のグローバル化の流れの中から出てきたものでもある。アメリカのアルバーノ・カレッジ（Alverno College）や全米カレッジ・大学協会（Association of American Colleges and Universities<AAC&U>）¹²、あるいはヨーロッパで「ボローニャ・プロセス」¹³を推進している教育関係大臣会議は、方法論は異なるものの、それぞれに、専攻分野の壁を越えて、大学卒業レベルに共通して求められる能力や技能、態度といった質的保証の根拠を明確にし、自国内競争のみならず、国際的競争にも耐えうる高等教育の質的向上を図っている。これらの教育機関が掲げる基礎的・汎用的能力措定の指針をみると、中教審が説く大学教育改革論はまさにグローバル化の潮流に沿って企図されていることがうかがえる。さて、「学士課程教育」という表現が意味するところは、学位「学士」を与える資格を有する教育課程の教育ということであるから、学位を付与する根拠、基準を明確にしなければならない。その

基準が、平成20年の中教審<答申>「学士課程教育の構築に向けて」において明記されている周知の「学士力」概念を構成する二大要素であり、その一方は、共通要素「1. 知識・理解」「2. 汎用的技能」「3. 態度・指向性」「4. 総合的な学習経験と創造的思考力」並びにこれらの能力を構成する各要素であり、そして他方は、専門的学智と専門的技術・技能である。しかも、それらの詳述の表現で目立つことは、「……を読み、書き、聞き、話すことができる」「……を分析し、理解し、表現することができる」、つまり「……をすることができる」と記されていることである。「……を学ぶ」あるいは「……を学んでいる」では不十分であり、「……をすることができる」、つまり能力の具現化が求められている。勿論、初等中等教育と高等教育の相違は、初等中等教育が時間的に空間的に規定された条件下で、所定の教育指導要領に沿って、既知の知識や技術を学習するのに対して、高等教育では、明治期に導入されたフンボルトの大学理念¹⁵、つまり学習者の自立的学習（学習の自由）に委ねる教育の在り方が主流をなしており、学習の成果を統制する教育論は他律的、それどころか抑圧的なものとして敬遠されがちであった。そのような教育の在り方を巡る伝統的傾向に抗うかのように、特に戦後、アメリカ式の統制的な方法論に根差した教育、あるいは場合によっては抑圧的な教育方法が導入され、その結果、フンボルト式教育方法であれ、新しいアメリカ式教育方法であれ、十分に咀嚼されないままに—そこに、日本の文化的精神構造の特徴があるのだが—、新しい高等教育の場、特に大学の教養教育の場に転移されて混乱を招いてしまった。そもそも、新制大学の低学年で行われた教養教育の場は、戦前の旧制高校や高等工業学校、師範学校等を雑居的に抱え込んだものである。就中、教養教育の教授者は専門教育を包含した体系的全体的な教育の在り方をあまり考えることもなく、自身の教育的あるいは研究的関心に沿って教授する傾向にあったことは否めない。また、学習者も授業の

内容より、むしろ自身の関心に沿って学習を進め、あるいは学習以外の事柄に関心を向ける傾向にあった。このような学習傾向が蔓延るようになった理由には、既に指摘されているように¹⁶、①学生が高等教育で学ぶ知識や技術は企業ではあまり役に立たない、②授業形態が教師から学生への一方通行的座学であるために学生の学習意欲を惹起しない、③国公立大学ともに一端入学すれば容易く卒業できる、といったことが挙げられる。畢竟、こうした傾向は高等教育における学修の質的低下を招いてしまっている。しかも、少子化による大学就学者数の減少には急激なものがあり、加えて、国の規制緩和政策が教育現場にも及んで大学の粗悪乱立を招き、全入や定員割れの事態を続出させている。また経済状態の低迷が就職難を招き、高等学校卒業時に就職できずに大学へ進学するために、大学教育のユニバーサル化に至っている。本来ならば、大学教育の享受者が増加することは歓迎すべきことであるが、そこに質的確保が伴わないことに大きな問題がある。これ以外にも様々に考えられるが、畢竟、これらの負の要因が高等教育の質的低下を生むに至っていることは周知の通りである。

この度の「高等・共通教育研究会」は、中教審による〈審議のまとめ〉と〈答申〉の公表とも重なって、高等教育について、特に教養教育について考える良い機会になった。「予測困難な時代」ではあるが、「新たな未来を築くため」に、文教政策に携わる国の機関も、教育現場の教員も、為すべきことを模索し、為すべきことを為さねばならない。これまでの受動的学習から主体的学修への早急の転換を提言するこの度の〈審議のまとめ〉と〈答申〉の、まさに悲鳴にも似た次の言葉を挙げて、本報告を結びたい。

このような時代（予測困難な時代）にあって、若者や学生の「生涯学び続け、どんな環境においても”答えのない問題”に最善解を導くことができる能力」を育成することが、大学教育の直面する大きな目標

となる。[……] 学生に、授業時間にとどまらず授業のための事前の準備や事後の展開などの主体的な学びに要する時間を含め、十分な総学修時間の確保を促すことが重要である。¹⁷ <審議のまとめ>

本審議会としては、学士課程教育の質を飛躍的に向上させるために、十分な質的充実を前提としつつ学生の学修時間の増加・確保を始点として、学生の主体的な学びを確立することが必要だと考える。¹⁸ <答申>

(松山)

註

¹ 中教審「学士課程教育の構築に向けて」、平成20年12月24日、12-13頁。

² <http://www.niad.ac.jp/ICSFile/afieldfile/2010/06/02> 滝紀子「河合塾調査－アルバーノ・カレッジにおける学修成果の可視化について」、所収：「研究プロジェクト中間報告大学の『学習成果』を軸とした教育、評価エビデンスの発信を可能にする体制についての研究」(研究代表者 斎藤聖子)、134頁。

³ 朝日新聞社記者・山上浩二郎は、「脱ゆとりの真相」について示唆的な記事を掲載している。参照、2012年9月5日、9月6日、9月7日 朝日新聞。

⁴ 筆者は、私立大学情報教育協会主催の「教育改革ICT戦略大会」(平成24年9月4日)と東北地域大学教育推進連絡会議の「平成24年度大会」(平成24年9月20日)に参加した。前者の大会で、高祖敏明中教審大学分科会専門委員は「主体的な学修を実現するための課題」と題する講演で、24年8月に公表された中教審答申の背景を説明し、特に学修時間の増加と確保を要請する提言が意味するところについて貴重な考察を行った。また、後者の大会で、金子元久中教審委員は講演「主体的に考える力を育成する大学」で、アメリカ、ヨーロッパ、日本の大学について歴史的・構造的な比較考察を行い、日本の学生の学修時間が他の国々に比べて非常に少ないことを実証的に示し、併せて教育改革の展望について示唆に富む教育論を展開した。

⁵ 日本学術会議・日本の展望委員会・知の創造分科会「21世紀の教養と教養教育」、2010

年4月22日、iv頁。

⁶ ユネスコは2001年に「文化の多様性についてのユネスコ世界宣言」を発し、世界の各々の国と地域がそれぞれに育んできた文化を相互に尊重することを求めている。

⁷ 『IDE 現代の高等教育』No.543、IDE大学協会、2012年8-9月号、16-17頁。

⁸ 中教審大学分科会・大学教育部会「予測困難な時代において 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」、平成24年3月26日、4頁。

⁹ 中教審「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」、平成24年8月28日、11頁。

¹⁰ 前掲書『IDE 現代の高等教育』8頁。参照、安西祐一郎「受身改めぬと学生が損」、2012年7月31日 朝日新聞。安西祐一郎「終末期を迎えた戦後日本の大学」、『IDE 現代の高等教育』No.540、2012年5月号、2-3頁。

¹¹ 『IDE 現代の高等教育』No.543、14頁。参照、佐々木雄太「大学生、主体的な学びを」、2012年5月14日 朝日新聞。

¹² Alverno College や Association of American Colleges and Universities をはじめ、“Learning Outcomes” を重視した高等教育の国際的動向については、次の論文から貴重な示唆を受けた。川嶋太津夫「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」、名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』第8号、2008年3月、173-191頁。

¹³ 「ボローニャ・プロセス」については、次の論文から貴重な示唆を得た。

<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/refer/2005> 木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革ーボローニャ・プロセスを中心にして」、国立国会図書館『レファレンス』No.658（2005年11月）、74-98頁。 <http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/refer/2008> 木戸裕「ヨーロッパ高等教育の課題ーボローニャ・プロセスの進展状況を中心として」、国立国会図書館『レファレンス』No.691（2008年8月）、1-27頁。

¹⁴ 注1参照。

¹⁵ 参照、関正夫「現代大学における教育改革の一方ーフンボルトの教養理念『学間による教養』の現代的意義の検討ー」、広島大学大学教育センター『大学論集』第23集、1994年、1-25頁。なお、フンボルトの大学理念の存在そのものについて再検討する論説もあることを挙げておく。参照、潮木守一「フンボルト理念とは神話だったのかーパレチェック仮説との対話ー」、広島大学高等教育開発センター『大学論集』第38集、2006年度（2007年3月発行）、171-187頁。

¹⁶ 『IDE 現代の高等教育』No.543、8-9頁。

¹⁷ 前掲書、平成24年3月の中教審の「審議のまとめ」、1頁。

¹⁸ 前掲書、平成24年8月の中教審の「答申」、14頁。

