

## 第56回九州地区大学一般教育研究協議会議事録

<https://doi.org/10.15017/20635>

---

出版情報：九州地区大学一般教育研究協議会議事録. 56, 2008-03-01. 九州地区大学一般教育研究会  
バージョン：  
権利関係：

# 研究発表等

まっとうな教育

国際基督教大学学長

鈴木 典比古

今日は、80分ほどお時間を頂きましたので、しっかりとしたお話を申し上げたいところですが、私の性格上、あっちへぶつかり、こっちへぶつかりということになろうかと思えます。しかし、それだけ多方面のお話を申し上げたいと考えています。

「まっとうな教育」というタイトルを付けさせていただいておりますが、こういうタイトルをもって専門家の皆様にお話をするというのは些かおこがましいような気がいたします。しかし、最近のいわゆる大学業界をめぐる論評等を見ていますと、非常にマクロ的なタイトルが多く、大学業界全体をどうかしないといけないというような話題が中心になっています。それはそれで一理あると思います。しかしながら、教育というのは、そういう大学業界と称するもの、あるいは、マクロ的事業の在り方ではなく、もっともっと基本に立ち返って、我々が何を期待され、何をやろうとしているのか、我々の喜びというものはどこにあるのか、我々が本当に使命としているものは、どこにあるのか、ということをもう一回考え直す必要があるのではないかと思います。

最近、21世紀の教育に対して、中央教育審議会、教育再生会議、経済財政諮問会議というところがいろいろな提案・提言をしております。確かにこれらの提案や指摘を読みますと、我々教育を仕事として教育界に身を置く者として、忸怩たる思いのところもあります。しかし、我々は我々として我々の本当に拠って立つところを確認した上で、我々の責任と、果たすべき役割がどこにあるのか、その役割をどういうふうに変えていかないといけないのか、あるいは、変えてはならないのか、ということをしっかりとし軸をもって、自分の足、自分の頭で考え、そして、自分で行動にすることによってに到らなければ何ら実効はなく、単に改革を論じたことで終わってしまいます。

私達は事実として21世紀に生活し、活躍し、世界をリードしていく人材を輩出するという責任を負っているわけです。そういう観点から、我々がどういう役割を果たさなければいけないのか、ということをも自分自身で確認する必要があります。21世紀の教育に対して我々がどう決断をし、どう行動し、どう成果を生むかということは、21世紀の中頃に活躍するのであろう我々の学生が、答を出してくれるわけでありまして、その人達に委ねるしかないと思うのであります。ですから、現在の中央教育審議会、教育再生会議、経済財政諮問会議、そして、総合科学技術会議、イノベーション25戦略会議等、それぞれが提言を出し、各提言が一人歩きをしている状況のなかで、私達は、それを横に見つつ、やるべきことを明確に掲げて、それに基づいてやっていくという確認と落ち着きが必要であると私は思っています。

そのため本日、私の話のタイトルである「まっとうな教育」というところにくるわけでありませう。「まっとう」というのは裏も表もないということでありませう。その根本原理は人間を作ることです。しかし、我々の手に委ねられているそういう人材を作る仕事には、からくりや、ミラクルというようなものが存在するはずはありません。今まで人間が何千年にわたって経験して

きた、前世代が後世代に何かを教えるという意味の教育は変わりません。我々はその延長上に21世紀を背負っていく人材を作り上げるとしても、この前後関係というのは変わらないのです。

ただ、世の中がITや、その他の技術等によって、その動きの速度が非常に速まってきております。前世代が後世代を教育するといっても、そういう世の中の速度の観点からすると、前世代よりも後世代のほうが先をいっているという面があるわけで、技術の進歩や知識増加という側面においてはそうかもしれません。ですから、今申し上げた「まっとうな教育」というのも、ある意味挑戦を受けているということは事実であります。しかしながら技術や知識を駆使して人間の為に活かしていくのはあくまでも人間でありまして、その人間を作るという意味においては、我々が後に続く者を教えていくという原則には変わりありません。それだけに、教える側に立った我々としては技術やITという凄いペースで変化していくものを受け止めながら、しかし、人間としての生き方、あるいは、人間の在り方についても提示するという二つのことを同時に学生たちに教えていかなければならないのであります。このような二重の課題を負っているということにおいては、我々の先輩たちが教育において担っていた役割に比べ、全く新しい課題というものに直面していると言っても過言ではないと思います。

我々は高等教育に携わっているのですから、もちろん、人間を育てるという意味では、初等、中等、高等教育も同じですけれども、とりわけ、社会をリードしていく人材、明日を作り出していく人材を輩出するという特別な役割を持っています。すなわち、明日のリーダー、21世紀中頃のリーダーを育てる我々の責任と誇りがあるということでもあります。そこが私は原点だというふうに思います。

リーダーという人物はどういう能力と機能をもっているのか、どういう人物なのか、あるいは、リーダーシップというのはどう定義されるのかといふ辺りから今日お話を申し上げる「まっとうな教育」というところに入っていきたいと思います。

「まっとうな教育」という場合に、先ほど申し上げたようにそう目新しいことではなく、しかもリーダーを育てるという「まっとうな教育」もそう奇抜なことではないと私は考えております。とっかかりとして申し上げたいのは、リーダーシップとは何であろうかということでもあります。リーダーシップ論は、いろいろ言われていますが、私はもっと根源的に、リーダーシップというのは、新しい何かを作り出していく、無から有を作り出していくという行為の事だと考えています。今まで無かったところに新しいものを作り出していくということですから、現状を変えるということでもあります。それに対して、現状を維持したかったり、あるいは、現況を固定させようというような動きが当然あるわけで、これは作用反作用の法則のようなものでしょうか、何かを作り出すというときには、それに対する反発、あるいは、抵抗というものが当然付いて回る、ということがまず最初であります。

私が、とくに教育におけるリーダーシップの育成というとき、思い出すことがあります。私はアメリカのワシントン州立大学やイリノイ大学で十年ほど教えていた経験がありますが、イリノイ大学に物理学のノーベル賞を二回もらった先生がいました。もう亡くなりましたが、ジョン・バーディーンという方でした。この先生はトランジスタの原理を解明したことで1回ノーベル物理学賞をもらい、それから超伝導の理論というものを確立したということでもう1回同じく物理学賞をもらった方です。私はこの方の知り合いではなかったのですが、イリノイ大学の教員食堂

で食事をしていましたら、たまたま私の前に座っていました。20 数年前の話でありますけれども、そのときはもう 70 才過ぎ位のおじいさんでした。私はジョン・バーディーンさんだということを全く知らずに、退職した教員が食事に来たのだらうと思って、その方と話をしていました。そこで、アカデミックワークというか、学問とは何かという話になりまして、その方が何気なく言ってくれたことが非常に心に残っていて、それはこういうことでした。スウェーデンに行って賞をもらうということは晴れがましいし、また、賞金をもらうというのも大変なことだけれども、しかし、ノーベル賞の意味はそんなことではないのだということでした。言われたことは、本当にオリジナルな着想・アイディアの場合、他人にそれが如何に突飛に見えても、それを着想した人には、いや、その人へのみ内的な必然性と歓喜があるのだということです。そのアイディアを理解することができる二人目以下には、その着想を理解する喜びがあっても、この内的な必然性と歓喜は決して感触できない、これこそが第一番目の人の特権であって、ノーベル賞とは、この歓喜の感触に対して賞をもらうということだと言われました。真の教育とは、この内的必然性と歓喜を体験させる素地を作ることであると、非常に難しく、もって回ったような言いかたですが、そういうふうな説明を受けました。

すなわち、何か全くこの世になかったものを発見したり、作り出したりした場合は、一番に作った人というのは、如何に突飛なアイディアや工夫であっても、その人には必然性があるのだということなのです。全く必然性がなくて、それを作り出すことなどはありえないのだということです。その感激たるものは、誰にも、お前にわからないだらうと私は言われました。もちろん、そのとおりですが、これに一生費やしている人が如何に多いか、それぐらいあるものを追求する、追い求めること、すなわち、無から有を生み出すことは価値のあることなのだとことを言われました。そのときはこのおじいさんはいいことを言うなと思っていましたら、私とその食堂を出るときに同僚の一人に肩をたたかれて、お前は誰と話していたのか知っているのかと言うから、あのおじいさん、いいことを言うねと言いましたら、あの人ジョン・バーディーンという人なのだよと言われ、私はそこへ駆け戻って、「Are you that John Bardeen?」と尋ねましたら、「Yes」とのことで、私はとっさに「Sake my hand」と言って、握手してもらった経験があります。

バーディーンさんが言うには、しかしながら本質において人間が無から有を生むということは、原則・原理的にありえない、つまり、それが出来るのは、神様だけなのだというわけですね。人間が無から有を生み出すというのは、実際に既に存在する異なる分野のロジックを弁証法的に統合して第三のロジックを作り出すということを指し、二つの「有」から第三の「有」を作るということにすぎないということです。二つの「有」というのは既にあるわけですから、無ではないのです。「有」というものはそういう作られ方、構成のされ方をしている。このことを教育に適用してみると、二つの異なる分野のロジックを弁証法的に統合して第三のロジックを作ることの内的必然性と歓喜を体験できるような人間の素地を作る、これが真の教育だというふうに彼が私に言ってくれました。私はその通りだと、今でも思っております。その後、イリノイ大学を辞めて日本に帰ってきて ICU というところで勤め出してからもずっとそういうふうに思っています。なぜ、私がこのことを申し上げるかという、これがいま申し上げる「まっとうな教育」の出發になるからであります。すなわち、二つのロジックから第三のロジックを作る、あるいは、発見するという点において、どのようなプロセスでこれが出来てくるのだらうかということが「ま

つとうな教育」の出発点になるということでもあります。

このことを教育の現場により近く引き寄せてみましょう。教育の場で異なる分野のロジックを弁証法的な統合によって第三のロジックを創生していくには少なくとも二人の人間、あるいは、二つの考え方が必要だということであり、その人間の間には何か意思の疎通がなければいけない。我々の言葉で言いますと、対話がなければいけないということでもあります。ですから、バーディーンさんのノーベル賞の話から出発して、それを教育の現場にそれを持ち込んだときには、やはり、この対話が出発点であるということでもあります。ロジックAというものがあって、ロジックBというものがあって、そしてAとBからロジックCというものが生まれてくるというこの対話がどうしても必要だというわけでもあります。

この対話が成立する条件を、次に考えなければいけません。例えば、先ほど申し上げたように、Aというロジック、あるいは、人間と、Bというロジック、あるいは、人間がいて、そこから新しい第三のロジックを考え出すという時にどうしてそれができるのかという非常に原則的な条件があるわけです。それは、第一にこのAとBは異なるもので、お互いに独立でなければいけない、独立で異なっていなければいけない。ということはAとBは「個」をもっていなければいけないということです。異なっているということは「個」をもっているということでもあります。第二に、AとBが対話をするというときには、お互いがお互いに常に無批判的に同意しあっていたのでは、これは対話にはなりませんから、相手が言うことが何を意図しているのか、あるいは、何を意味しているのかというふうな、我々の言葉で言いますと、クリティカル・シンキングという批判的な、あるいは、批評的な思考というものをもっていなければいけないということになります。

第三に、AとBがお互いに批判的・批評的な思考を繰り返しながらも対話を続けていく、この続けるということが非常に重要で、一回限りの対話というのは対話にはならないわけです。対話を常に続けていく、これはピンポンを続けていくのと同じわけでありまして、ピンポン玉を打ち合い、打ち続けるという精神的なタフネス、あるいは、肉体的物理的にもタフネスが必要なのですが、お互いに批判的な思考を通じてピンポン玉を投げあうということが必要です。

第四に、そうではあるけれども永遠にピンポン玉を打ち続けることができるかということ、そうではありませんから、あるところで結論を出さなければならない段階に到ります。それは優劣や勝敗が決まるという決まり方もあるでしょうし、あるいは、お互いがお互いを理解し、譲り合っ、妥協し、あるいは、可能な限りの最良の解決を見つけるというか、そういう決着の仕方があるかもしれません。いろいろな決着の仕方がありますが、いずれにしても、相手の立場を理解するということと、相手を時によって受け入れるという寛容性が必要であります。

以上をまとめますと、AとB、二人の人間は「個」を持ち、自由で独立で異なっていなければいけないということと、そこで交わされる課題を巡って持続する対話を行わなければならない。それと、その根底には相手を理解しよう、あるいは、相手を受け入れようという寛容性をもっていなければいけない。これらが対話の条件と構造になるということでもあります。これがなぜリベラルアーツ、あるいは、教養教育と結び付いているのかは、もう少し経ちましたらお話を申し上げます。

さて次に、対話を行う場合には、その話し合う課題・テーマは、実は何であってもよろしいということでもあります。しかし、対話を続けなければいけないというのがいわば味噌であります。

一回限りで、私はこう思う、私はこう思う、という平行線でおしまいとうことでは対話になりません。あるいは、一回目から私はこう思う、私もそう思う、という同意でも対話になりません。ですから、ピンポン玉を打ち合い続けるということが如何に大変なのかということがお分かりだと思います。しかし、そのピンポン玉に相当するテーマそのもの、これは何でもよろしいというのが前提であります、これが出発点です。

しかし、対話を続けるという条件を満たさなければいけませんから、対話を続けていく限り、そのテーマというのはずっと収斂して深まっていかざるを得ないのです。対話を途切れさせることはできませんから、収斂して深まっていかざるを得ない。逆に言うと、対話の開始というのは十分に広く、一般的なテーマであるべきだということが言えます。最初からテーマを狭く限ってしまうことは、対話を続ける余裕というか、余地をなくしてしまうわけですから、それをしてはいけません。広ければ広いほどいいということでもあります。

例えば、今日は暑いですね、どうして暑いのでしょうか。それはお日さまが出ているからじゃないでしょうか。どうして出ているのでしょうか等々、これはたわいのない例えでありますけれど、何で？ どうして？ その理由は？ ということが続けていけば、必ず「今日は暑いですね」という一般的な挨拶から始まった会話がずっと深まっていかざるを得ないのだということでもあります。

ここに精神的なタフネスのようなものが要求される「対話の持続」という条件が加わっているのですから、非常に辛い状況におかれるわけです。その中で行われる対話というのは、広いところから始まって、ずっと収斂していき、深まっていくという構造をもっているわけで、これが実は一般教育と専門教育の関係というものをあらわしているということなのです。

すなわち、私が考える一般教育と専門教育の関係というのは、アルファベットの「T」になっています。上の一本棒、これが一般教育のはじめであります。これは広ければ広いほど、あるいは横に長いほどいいのであり、どんな話題でも、テーマでもいいのだということでもあります。それを先ほど申し上げたように対話を続けなければいけないという非常に辛いプロセスを経ていきますと、ずっと狭まってきて、そして深まっていかざるを得ない。つまり「T」の字の横一本棒が真ん中あたりで下に深く降りていく形になる。ここで、横一本が一般教育を表します。一般教育がなかったり、軽視されたり、専門教育だけが強調される状況というのは、「T」の字の横棒がない状況だということになります。横一本棒の一般教育がない狭い専門教育が行き詰ると、にっちもさっちもいかなくなります。横一本棒の一般教育はその意味で、教育の余裕を保障するのです。もちろん、どちらも必要なわけで、教養教育といった場合に幅広い教養とか、あるいは、多方面にわたる知識とか、そういうふうないろいろな言葉で形容されていますが、それは「T」の字の長い横の棒に当たる部分から始まって、対話を続けていくと、対話は収斂してきて深くなっていく。すなわち、広いテーマで対話を開始する、これは一般教育として教育を開始することでもあります。そして、一般教育の中で対話を続けていく限りにおいて、それは必ず専門教育に至らざるを得ないということでもあります。

私はICUで経営学、経済学、国際ビジネス、国際マーケティング、組織論・戦略論などを教えているのですが、リベラルアーツ大学の経営関係の授業ですから、対話が主体であります。例えば、経営戦略論といっても、何も高等な理論から始まるのではないのです。

例えば、学生に向かって工場での生産過程と皆さんの身体の仕組みを比較してもらいたいと言います。身体の場合は食べ物を食べると、胃でそれをこなして栄養部分と栄養ではない部分とに選り分けます。栄養部分、有用物は血管を通して身体の隅々にまで流れていき種々の活動のエネルギーになります。不要物は排出物として出されます。工場というのは比喩的にいうと、いわゆる身体における有用物と無用物に胃や腸やで分けるように、原材料を仕入れてきて、精選し、部品を作り、アSEMBリーラインや加工の工程で分けていきます。最後に出てきたものは、完成品、有用物として出ていくものと、産業廃棄物、無用物として出ていくものに分かれていきます。医学的に身体を診るという見方と全く同じような観点から工場をみるというのは、戦略論として非常に重要なものの見方なのです。お医者さんが患者さんをどう診るかというのは、経営者が企業や工場を見る企業戦略論の見方と同じなのだということから始めるわけです。

そうすると、胃が痛いというのは、工場においてはどういう部門が悪いということに相当するのか、あるいは、工場においてここに問題があるのだというのは、身体においてどういうところが悪いというのに相当するのかというふうな絶えず比較し、分析を行なって対話を深めて行きます。

対話中心に授業を展開する場合、学生たちは、何も前準備なく、あるいは、予習もせずにクラスに出てくるということが出来なくなります。対話を行うということは「個」をもっている、あるいは、異なるロジックをもっているということを言いましたが、それらは一人一人がまず対話が行われる教室においてその準備ができていなければいけないのだということを前提にしておりますから、ただクラスに出てきて、そして先生の話の話を聞いているというのは論外であります。すなわち、クラスにおいて隠れる場所がないという環境を作るのがまず物理的な意味での教養教育、対話を中心とした教育の出発点であります。私語があるというのは対話が行われていない証拠ですし、その余裕はあるはずがない。すなわち、クラスで友だちの背中に隠れて何かをやっているというようなことができない、あるいは、居眠りができない状況を作り出す。それが対話によって可能になるということであり、対話以外には実際にそういう活気ある教育の現場を作るというのは難しいということでもあります。

私は、教員にとって授業は肉体労働だと思っています。私は教壇の上から授業をしたということはありません。クラスの配置を先生が講義しやすいうように変えてくれと学生たちに言います。私はリベラルアーツ、あるいは、教養教育型の教室の構造があると思っています。それは先ほどの対話が行われるための構造です。残念ながらこの会場のように椅子が固定されているような所では対話できません。ですから、椅子はいつでも移動可能な、椅子と机を動かしてグループを作ってディスカッションができるような、対話ができるような構造、柔構造になっていなければいけない。時には校庭の芝生に座って議論をするというようなことも行われるわけです。そういう意味では、机が教壇に向かって固定されているということ自体が、私は、対話ができない、リベラルアーツの教育をよく考えていない構造であるというふうに思うくらいであります。私の場合は、この会場位の広さのところでは授業をすることもありますがけれども、そのときは学生に真ん中に先生のための舞台空間を作ってくれということと言います。2～3平方メートルぐらいです。つまり、皆を360度見渡せる、あるいは、皆が360度先生を注視することができるスペースを確保する。そしてそのスペースから四方に先生が歩いていける、先生の花道と称するものを作って



くれといひます。学生はその先生が立っているスペースに向かって座るようにしてあります。そこで授業をはじめめるわけですから、先生は360度見渡し、ぐるぐる見回りながら、あるいは、その花道を行ったり来たりしながら、話をしていくということです。すなわち、先生は、教室内を縦横に歩き回り、学生の前からも後ろからも横からも声を発し声をかけるというような状況を作っております。

こういう状況の中で目を下に伏せているということとはできないですし、眠っていることもできない。私語することもできない。すなわち、先生と対峙しなければいけない。先生は、ここではスターであります。私はいつでも万歩計を持っていますが、大体120分の授業ですと、2000歩ぐらい歩きます。学生たちは120分座っているわけですから、あなたたちは運動不足、先生は適度の運動、これで給料をもらっています。この不公平さをなんと見る？という意味のことを学生たちに言うのですが、これは肉体運動であります。先生の声が弱かったり、あるいは、先生の歩き方が弱々しかったりすれば、こういう舞台上上がってパフォーマンスをすることはできません。ですから、やはりティーチングというのは肉体労働であります。健康が第一であって、声の張りというものは一番大切であります。

100～120人ぐらいのクラス規模でしたら、私が今申し上げた対話に基づくリベラルアーツ教育というものは可能であると実験済みであります。それにはティーチング・アシスタント(TA)が必要なのです。ティーチング・アシスタントというのは、非常に重要な役割を果たす大学院生であって、これは将来自分が教員になったらこういうふうな授業をやっていくのだと学んでいるわけですから、教員はその大学院生に対しても自分のパフォーマンスを見せる必要があります。私のもとで博士号を取った10人程の学生が日本のいろいろな大学で教えていますが、彼らもやはり花道を作ってやっているのです。こういうふうに教員がTAに教え方を教えるということは、やはり教育の現場に居ることによって自然にそういう教え方を学んでいくことということなのです。

私がなぜこういうことを言うかといひますと、私はアメリカの大学で博士号を取りまして、その後すぐにアメリカのビジネススクールで教えはじめました。私の英語は今でもたいしたことありませんけれど、本当にまずい英語でありました。教室でアメリカの学生達に教えるのに泣くに泣けない思いを何回も何回もしたのです。アメリカの大学で10年間教えてきたのですが、若手教員は教育学部に行ってティーチング・インストラクションという教え方の集中講義と実習指導を受けました。自分のティーチングをビデオに取ってもらって、お前はここ悪い、あそこが悪いというようなことを言ってくれます。いわばティーチング・クリニックです。私が今まで申し上げた教え方は、クリニックで言われたこと、あるいは、習ったことをやっているに過ぎないのですが、教室での学生との目の合わせ方、アイコンタクト、声の出し方、パフォーマンスの仕方、学生の褒め方、学生に対する叱り方なども含めて、どういう形でクラスマネジメントしていくのか、というのは非常に重要だということを叩き込まれました。

大学でそれをやっているに過ぎないのですが、そう申し上げると、皆さんは何だそれは小学校や幼稚園ですらやっているじゃないかと言われるかもしれません。が、まさにその通りであります。私の経験からしますと、日本も米国も差などなく、また、大学生であろうと、幼稚園児であろうと接し方は同じです。どう今日の気分は？今朝は何を食べた？という感じで、授業の糸口はそういうふうになってきます。学生の方も先生の今日のネクタイはちょっとダサイというふうなコ

メントを言うのです。それじゃ、先生に合うネクタイの色は何？というような感じの対話から始まって、では、今日の授業に入りましょうかと言った時に、もうそれは先生が講義するのではなく、最初に学生が手を挙げて、先生、この間こういうことがあったけれども、あれは間違っていると思うというようなことから授業が始まります。ですから、対話の主導権は先生が最初にとるとは限らないです。多くの場合は、例えば、グループ分けをしてあれば、今日はどのグループに発表してもらいましょうか、という感じで始めると、じゃ、私のグループがやります、というふうな感じで対話が始まっていきます。

学生が対話や発表に行き詰まっても先生はすぐに助け舟は出さない。どうしました？というような感じでやっているわけです。こういうやり方というのは、小学校でも、中学でも、高等学校でも同じですし、大学でも同じです。ということは、子どもたちは、大学生ですから子どもたちと言ったら御幣があるかもしれませんが、子どもたちというのは、やはりこの反応、感応、感激、そういうものは成長しても、小さい頃と変わらないということであります。論じているテーマ自体は、深いものと浅いもの、高等なもの素朴なもの、難しいものと易しいものといった違いがあるかも知れませんが、やはりその中で人間と人間が対話を繰り返しながら、お互いを理解しながら、あるトピックについて議論をしていこうといった場合には、対話の状況は基本的に同じで、年代を超えているということであります。それを構築するということが非常に重要だと思います。リベラルアーツというのは、いろいろな定義の仕方があります。ICUでは、「広やかな基礎学力に基づく専門教育」というふうになっているのですが、これでは何を言っているのかよく分かりません。それをどういうふうに解釈したらよろしいかという、さきほど申し上げたTの字型です。対話に基づくTの字なのということであります。

ICUは教養の大学と言われていますが、例えば、こんなふうに説明されています。「リベラルアーツ教育の目的は、総合力豊かで学問に裏打ちされた問題解決能力の持ち主を訓練することであり、こうした人物が備えているべき知的技能や、知識の幅と深み、さらに心の習慣は彼らが豊かな人生を送り、かつ日本と世界に貢献するのに役立つ者である」。この内容は深く普遍的ではあるのですが、具体的に何を書いているのかわからないというのが実感かと思います。私が自分で考えて、自分で定義しているリベラルアーツというのは、先程のT字型のものであります。

例えば、マーケティングの分野で「消費者行動論」というのがありまして、消費者の購買心理を分析する場合、やはり心理学のモデルを使ってやるわけです。経営学の教科書を使いながらも、心理学の教科書をそばにおいてやると、学生たちもやはり心理学の予習をしてくるわけです。そういうふうな形で、先ほど申し上げたように、広いところから絶えず深いところ深いところへと進んで行く。そういう習慣ができてくる。ICUは3学期制で、1学期は10週間ですので、1週間に3回の授業です。すなわち、1学期に30回の授業をこなしていく場合に、一般教育と言っても浅薄な内容の授業だけで30回もできるわけがありません。ですから、ICUで一般教育といわれるものの内容は、決して我々が思っている一般教育ではなくて、非常に専門教育に近いところまで行かざるを得ない構造をもっています。クラスマネジメントがそういうふうになっていかざるを得ないのです。

かくして、リベラルアーツ教育は、広くて深いということであります。しかも私どもでは、バイリンガルでやっています。決して日本語だけで、英語だけでやってはいけない、やはり日本語

と英語がしっかりと使えて、その上に立ってリベラルアーツ教育を行うのだということでありますから、先ほどの自由、個、批判的クリティカル・シンキング、寛容さ、テーマ、その深さ、広さ等々を日本語と英語でやる、この二つを経験させるということであります。もちろん、言葉の成り立ちや構造からして英語と日本語は違います。英語におけるそのテーマの深さ、広さ、または文脈、日本語におけるテーマの深さ、広さ、文脈や曖昧さというのがあるわけです。それを両方経験させなければいけないというふうに思っております。

最近では、教養学部と称する学部がいろいろな大学で出てきておりまして、中には英語だけでやるのだというふうな大学も出てきております。それはそれなりに指導の哲学をお持ちで、結構なのですが、本学では決して一つの言葉だけで、ということではなくて、二つの言葉をしっかりとやるという欲張りなパイリンガル・リベラルアーツということを標榜しております。

私は、20世紀が要請した人材と21世紀が要請する人材は、変わらざるを得ないと思っております。どういうことかと言いますと、20世紀の大学、大学教育というのは、よく言われるフンボルト型の大規模ないわゆるファカルティというものをもって、学部をもって専門教育を行うということが典型的にあったわけですが、ここでは、学生を、同質、あるいは、同程度のものにする、つまり、知識の量が同じぐらいの人材を、少品種大量生産して国家の用に足る人材を大量に排出するというものであります。これはある意味、その時代が要求した社会や国家の効率性、経済性、あるいは、成長というものに合致する人材の作り方でありました。それはそれなりに意味があり成功もしました。とくに日本などでは大いに意味があったと思います。日本の経済成長を実現するための、高度な知識、技術をもった人物を大量に排出し、そして、ある一定の目標、すなわち、経済成長や、企業成長に対して非常に効率的に無駄なく貢献できる人材を育てるということでありました。しかし、その目的を達した後に、21世紀に入り、次に我々がどこに向かっていくのか、目標は何か、ということになりますと、もう一度このフンボルト型の教育に適した人材を輩出していくわけにはいかない。フンボルト型の教育が成功して大量にそういう人材を輩出し、そして、国家の目的を達したが故に我々はこういう到達点で足踏みしているわけですから、更にもうこの上に行こうとしたら、この轍をもう一回踏むわけにはいかない。教育改革というのは、そのために行われているのですが、しかし、現在行われているような改革、あるいは、フンボルト型教育をより強化するようなやり方では、またいつか来た道の過ちを犯すと思っております。

21世紀の教育は、20世紀の教育に対するアンチテーゼ的な意味もありますけれども、同一の水準、同一の規格でそろえるのではなく、多様性、個性というものをより強調しなければいけません。そして、その個人が持っている潜在能力というものを十分に発揮できるような社会を作っていかなければいけない。それが20世紀を超えて、21世紀における教育の原理だと思います。

先ほど少品種大量生産という言葉を使いましたが、それとの関連で言いますと、多品種少量生産ということになるのでしょうか。フンボルト型に対抗する多品種少量生産ということになると、私は個を基調とした対話型のリベラルアーツ型の教育以外にないと思っております。

もう一つ、特に21世紀は、最初に申し上げましたように、ITなどということが基底にあって、グローバリズムという動きが加速化しております。これは、効率、経済性、均一性、同一性、これらを世界中で達成しようということではありますが、ここで強調しておきたいものは、これに対抗できる人材というものを作っていけないといけません。

人間というのは非常に矛盾に満ちておりますけれども、片やグローバリズムを推し進めようとして、これはほとんど不可逆的進行です。しかしそれを推し進めようとする動きがあればあるほど、これと同じ速度で棹を差して、いわゆるグローバリズムに対抗するローカリズムと申しますか、リージョナリズムと申しますか、そういうものを強化していかなければいけないです。そうでなければ、極端な話、誰もがマクドナルドのハンバーガだけしか食べない、誰もがケンタッキー・フライドチキンしか食べないということになったら、アメリカの中西部で小麦が取れなくなったらどうするか、あるいは、アメリカで狂牛病が発生したらどうするか、ということになってしまいます。我々は雑食でなければいけないのです。日本人のように何でも食べる、何でも食べるというのも原因は貧しかったから何でも食べざるを得なかったという面があるわけですが、やはりいろいろ加工して、改良して、改善して、今のような豊かな食生活になってきているわけです。ハンバーガだけを食べようじゃないかというところに押し込む必要はない、それは非常に危険です。ですから、そういうグローバリズムや格一化への動きというのはどうしても避けられない一面がありますが、我々はそれに対抗して、グローバリズム対ローカリズム、このローカルというものを強化していかなければいけないのです。それは我々の責任なのだというぐらいに考えなければいけないです。そのローカリズムの最たるものは、「個」であります。その「個」を育むのはリベラルアーツ教育であります。すなわち、「個」を確立するための教育です。このことをよく考えておく必要があるというわけです。

まとめますと、20世紀までの教育というのは、大量の同質的人材を作るために、passive learner、受身の学習と申しますか、学生が受身に勉強すること、そして、教員が教育するシステムでした。その結果、輩出された学生群は the same and many、同質で多量、先ほど申し上げました少品種多量生産だったということです。しかし、21世紀というのは、custom made education（学生の個に合致する教育）、それから、passive learnerではなく、active learner（私どもは自覚的学修者）ということばを使っております。それから、faculty advising（教員による学修アドバイス）から student planning（学生の主体的学修計画）ということ、それで、最終的には the one and only（唯一無二の子をもった学生）という変化を遂げていかなければならない。もう一つICUが目指しているのは、私は、グラデーション・リベラルアーツということばを使い始めております。グラデーションというのは、色彩が段々と移っていくという意味のグラデーションというのがあります。私はそのグラデーション・リベラルアーツということばを、一人ひとりの学生は異なる色をもっている、かつ、ICUの学生は全体を鳥瞰すると、少しずつ色が移っていく全体であるという意味で使っています。

今までは一般的な教養教育、あるいは、リベラルアーツ教育ということばを申し上げましたが、ICUは来年4月から、これまで55年間続けてきました教育プログラムを一変しまして、全く新しいカリキュラムを始めようとしております。今までは、教養学部の中に6つの学科がありまして、そこに学生たちが入ってくるということでした。学科の転科というのも自由にできていたのですが、それでも限られた人数が転科をするというのが現状でした。例えば、理学科から人文科学科に行くとか、社会科学科から語学科に行くという転科は自由でしたが、限られていたのです。

今度は、それをもっともっと徹底するということで、6つの学科を全部廃止するということにいたしました。教養学部が1つ、その中に31のメジャー、専修分野を作るということにいたしま

した。例えば、音楽、美術からはじまって、言語・コミュニケーションとか、それから、経済学・経営学とか、物理・化学・数学等、ほとんどを網羅したものであります。入学定員が620名ですので、620名が教養学部に入学することになります。1年次2年次はいろいろな分野を経巡って、そのプロセスで段々と自分の関心を収斂させていく、3年になるときに、自分のメジャーを決めるということです。もちろん、学生によっては、早々とメジャーを決める人もいるでしょう。その学生はその通りにやっつけていいのですが、基本的には早期にメジャーを決めることは薦めません。

結局、我々は先ほど申し上げたリベラルアーツの仕組みや構造、あるいは、クラスのあり方等々をずっと考えてきて、それをカリキュラム的にどう表現したらよろしいかといったときに、いままでの6つの学科を撤廃して31のメジャーにすることになりました。このメジャーというのは、いまのところ、18のいわゆるディシプリン・オリエンティッド (oriented) メジャーと言いまして、例えば、先ほど申し上げた美術や音楽・哲学、物理学、経済学のメジャーとか、これまでの学問分野として確立された分野をメジャーにするというのが18あります。それから、インター・ディシプリナリー・メジャーと言いまして、幾つかのメジャーが協力し合って、まったく新しい分野のメジャー、つまりインターディシプリナリー・メジャーというのが13作られることになっています。この中には、例えば、平和研究やジェンダー研究や環境研究、アジア研究、日本研究、開発研究等々から13分野が含まれています。学生は1つのメジャーを選択して卒業することもできますし、ダブル・メジャーといって、2つのメジャー、特に、私どもは全く違った分野を奨励すると謳っていますが、例えば、数学と音楽とか、あるいは、物理学と経営学とか、あるいは、美術と化学とか、そういう2つの分野を専攻することも可能になります。

2つの違ったメジャーを勉強すると自己分裂を起こすことが予期されます。その自己分裂をどう自分のなかで統合していくのか、これは学生にとっては大きな挑戦です。この自分の中での2つのメジャーの統合は4年間でできないかもしれません。これは一生かかって試行するものなのかもしれません。その意味ではリベラルアーツ教育というのは、30年、40年を経て芳醇な香りを発するワインを仕込んでいるのであって、40年後にビンテージものとして熟成させる、それを見越して4年間のリベラルアーツ教育をやるのだということであり、学生が自己分裂を起こし、そしてそれを何とか自分のなかで統合しようと努力する。おそらく学部の4年間ではできないから、それを自分の中に抱え込んで、大学院に行ってもいいですし、あるいは社会に出てからそれをずっと抱え込んでいいです。その自分の中で統合しようとする努力が、やはり時を経て序々に自分が自己脱皮をする。そこまで行ってもらいたい。ですから、学生に自己分裂と自己統合と自己脱皮、これを行ってもらいたいのが我々の目的です。そのためには、シングル・メジャーで卒業することも可能なのですが、ダブル・メジャー、あるいは、メジャ・マイナーという二つの違った分野を専攻することを薦めたい。

先ほどグラデーション・リベラルアーツということを申し上げましたが、なぜグラデーションなのかというと、これは数学の組み合わせの公式を使って31の違ったメジャー間で幾通りのダブル・メジャーができるか計算しますと、460通りのダブル・メジャーが出来ます。あとメジャーを4つほど足して35にしますと、630の組み合わせができます。うちは620人が定員ですから、理論上はすべての学生がダブル・メジャーをしてくれれば、620名の学生のうち一人として同じメ

ジャーを専攻した学生はなく、卒業式に同じガウンを着ていながらも、そのガウンの下では少しずつ少しずつ違った専攻をした違う人物になっているはずです。これがグラデーションのように輝いている 620 名を意味します。

改革というのは原理・原則があってやるものであり、世の流れに過度に流されてやるものではないと最初に申し上げました。教育再生会議も教育改革を提言していますが、ICUは自分の原理に基づくリベラルアーツ実行のために改革を行うということでもあります。21世紀を目指すのはこれしかないというところで始まるうとしているわけです。実際は、そんなきれいごとですまない毎日ですが、このICUの改革の意味を松明祭りのようにかかげて、これでやるのだということを叫び続けなかったら、我々のリベラルアーツ教育も埋没してしまうということでもあります。改革の準備に3年間を要しまして、今年4月に文科省に届出をしたのであります。

要するに、「まっとうな教育」とは、教員のコミットメント次第だという面と、それから、学生がどうしたら嬉々としてクラスや友人達と活発な議論を展開できる状況を作れるかということにつきまします。これは幼稚園だってやっています。そういう状況を大学のクラス、大学院のクラスにおいていかに作るかということでもあります。

私は今年の夏、沖縄の大学へ行って集中講義をさせてもらいました。これは私にとって非常にいい経験でありました。私はいま申し上げましたようなクラスのマネジメントを5日間通してやりました。150人ほど受講者があって、最初に言われたのは、終わりまで受講するのはこのうち30人ぐらいですよ、ということでしたが、残ったのは138人でありました。それで学生達はちゃんとレポートも出したし、ちゃんと試験も受けました。私は採点して、皆にAをやりたいぐらいでしたけれども、学生達一人ひとりの顔が浮かんでくるぐらい非常に濃密な5日間でありました。このことから、私は、どこに行ってもリベラルアーツ教育はやれるのだ、あるいは、どこに行ってもやれるようでないプロの先生じゃない、というようなメッセージを私自身自身で受け取りました。ですから、私が申し上げたことは、皆さんだったらやれるのだと思います。

その裏で、私は何回、失敗や悔しい思いをしたか分かりませんが、しかし、それは、いつも良い報いと言いますか、絶えず、いつのときにか、自分に甘い思い出となって帰ってくるものでもあります。これはアメリカの大学で教えていた時もそうでしたし、ICUにおいてもそうです。他の大学でも教えました、そこでもそういう経験をしています。

最後に、やはり我々は我々の若さを保つためには、教育の現場で肉体労働をしないければいけないと思います。私は研究も広い意味で肉体労働で、決して頭脳労働ではないというふうに思っています。授業という運動をしながら、仕事をしてお金をもらえる、これほど良いプロフェッションがないというふうに思っています。どうぞ賛同をいただければ、ありがたいと思います。雑駁な話で失礼いたしました。

## フィードバック票導入による授業の改善 —授業における自己開示からの検討—

崇城大学 小原 守雄

### 問題と目的

大学における授業改革としては、学習効果や動機づけを高めるための創意工夫が活発になされている。例えば、討議導入などの参加型の授業、IT活用、教材研究、質問票の工夫、授業評価などがあげられ、一方的ともいえる伝統的な教授法を変革するために積極的に実践されている。

これらの授業変革には、授業におけるコミュニケーションの側面を重要視して、学生と教員との双方向的な授業を工夫した取り組みという一つの方向性が見られる。これは、教員と学生との関係性を重視して学習効果を上げようとするものである。

しかしながら大規模クラスの多い一般教育の授業の中では、表面上のコミュニケーションは見られるものの、カウンセリングプロセスの中で表出されるような自己開示は、まずあり得ないし把握も困難である。また、これまでの先行研究においても、授業中での学生の自己開示に焦点を当てた報告は極めて少ない状況である。仮に、教員が学生の自己開示の表出を促進させるような授業を実践をすることができれば、さらに一人ひとりの学生をマスでなく個として、多面的に理解することができるようになり、学習効果の向上のみならず、よりきめ細かな学生支援に繋がるのではないかと期待される。

筆者は、織田(1991)の「大福帳(Shuttle Card “DAIFUKU”)」を参考に作成したフィードバック票(以下『F票』と略する)を2004年10月から導入し、これまでに、延べ39クラス、1,400名以上の学生に対して実践し、授業における学生とのコミュニケーションの活性化を図ってきたところであり、数多くの効果を得てきた。

また、今回検討する自己開示については、Jourard,S.M(1971a)によると、「自分自身をあらわにする行為であり、他人が知覚し得るように自身を示す行為」として定義され、その内容として、性格、身体、態度・意見、趣味・関心、仕事(勉強)、金銭)の六領域に分類している。さらには、「自己開示は、精神的健康と深く関係しており自己開示を多くする人ほどこころの健康を保てる」と指摘している(Jourard,S.M.,1971b)。

これらをふまえ、本研究での自己開示の範囲は、「学生自身の内面や心身に関する個人的情報」とした。

本稿は、教員と学生とのコミュニケーションを図るために導入したF票に表出された学生の自己開示の記述から、自己開示を表出する授業の意義を検討する。

対象および方法

1 対象

平成 18 年度前期, 本大学の一般教育の心理学(選択科目『人間と心理 I』として 2 年次に開講)の受講生 406 名(男性 292 名, 女性 114 名)を対象とした. 対象者は, 100 名以上 2 クラス, 80 名前後 2 クラス, 30 名前後 3 クラスの 7 クラスで構成されている.

表 1 フィードバック票

Feedback 票 (授業名: \_\_\_\_\_) No1 (前半) \_\_\_\_\_ 年度, 前期・後期  
 ※毎回の授業終了時に提出し, 次回授業の開始前に受け取ってください.

氏名	学科	年	学生番号		
回	期日	(主な授業テーマ) ①質問, ②気づき, ③授業評価, ④自己評価, ⑤SM 法のように, ⑥講師への連絡			備考
1		( )			
2		( )			
3		( )			
4		( )			
5		( )			

(※紙面の都合で縮小し, 6 回以降は省略している)

(2004~ 小原守雄 東城大学)



## 2 方法

F票に記載された内容から、自己開示の記述を抽出し KJ 法によって分類した。

F票は、14回の記入欄がある B4 用紙の表裏に、①授業に関する質問、②授業での気づき、③授業評価、④自己評価、⑤講師(筆者)への連絡などを自由に記載するものである(表1)。

F票は、学生とのコミュニケーションを図るためにお互いにフィードバックすることをねらいとしている。このF票を授業終了時に提出を求め、筆者がコメントを入れて、次の授業開始時に学生に返却し、これを14回往復する。

## 結果

F票に記載された内容から、1,303個(男性808個、女性495個)の自己開示記述を抽出した。一人あたり0~15個にちらばっており、最大は、男性10個、女性15個、平均は3.2個(男性2.8個、女性4.3個)であった。全く自己開示のなかった者は、10.3%の42名(男性35名、女性7名)であった。授業回ごと変化は、後半に自己開示が多かった。

抽出された自己開示の内容は、①心理的側面(性格、知的、ストレス、対人関係、心の不調)、②身体的側面(体の故障、体の不調、身体特徴)、③生活側面・学業面、④その他に分類された。その内訳は、①心理的側面76.4%、②身体的側面18.5%、③生活4.0%、④その他1.1%であった。心理的側面で多数を占めていた下位分類は、性格35.7%、知的25.6%、ストレス10.4%であった。少数の記述例としては、「喘息がある」、「色覚異常がある」、「発作がある」、「バイクで事故を起こしてしまった」、「人と話す時に顔を見て話せない」、「夜眠れない」などの心身の症状、障害、対人問題、交通事故などを記載していた。

F票に関する学生の意見は、「直接には言いにくい(が、F票には)何でも言いやすい」、「(教員の)コメントやアドバイスが得られるのでとてもよい」、「(教員の)コメントが楽しみ」、「(教員の)アドバイスのとおりやってみたらうまくいった」、「こんなことを初めて経験した」などの記述が見られ、概ね肯定的であった。なかには少数であるが、「面倒くさい」、「書くことがない」、「まとめて書くのが苦手」などを記載していた。

## 考察

以下、学生の自己開示を表出する授業の意義を、コミュニケーションの側面から検討する。

### 1 “場”の必要性

授業において、学生が教員に対してカウンセリングで表出されるような自己開示は、既述のとおり通常見られないことであり、把握することも困難である。しかし、コミュニケーションを媒介する“場”例えば、F票があれば学生は授業においても自己開示を表出し、教員は自己開示を把握できることが明らかにされた。受講生からは、F票の導入について概ね肯定的で、教員との関係性の向上、率直な自己表現が可能と記述している。

これらのことにより、コミュニケーションを図る場を作ることによって、多くの効果が期待できる。しかし、媒介する場があっても安心感、安全感を保障しなければ表出は困難と考えられる。F票を他学生や他の教員の目にふれない配慮や個人情報漏らさないことが肝要であろう。

## 2 コミュニケーションの促進化(相互性)

自己開示を表出することは、心を開いて教員に伝達していることを意味する。学生自身が自分をオープンにすることは、教員との人間関係を求めていることに他ならないが、自己開示を把握することによって、双方向的なコミュニケーションを図ることができる。教員側からすれば、必然的に教員の自己開示を促進されていることにもつながっている。このことによって人間的交流ともいえるコミュニケーションが可能となり教員との関係性を活発化できる。

また、対面によってコミュニケーションをとるよりも、紙面を媒介に間接的に向かい合えば自己開示を出しやすい特質があると考えられる。

## 3 個別ごとの理解の促進化(個別性)

F票に数多くの幅広い自己開示の表出が見られたことから、学生の内的世界や特性に触れつつ授業を進められることになり、結果的に個別的の支援が可能になる。F票では、心身の故障、事故、こころの悩みなどの表出した場合に介入できる契機となり、教員からコメントやアドバイスをタイムリーに返すことができる。さらには学生からの質問も出やすいメリットがある。

## 4 学生の問題の発見・介入の契機

学習の理解のようすやつまずき箇所を発見できるだけでなく、サポートを必要とする“こころの問題”や学習障害、アスペルガー症候群などの“軽度発達障害”を持つ学生の発見が可能であり、今後の学習支援やその他の学生支援の契機となり得る。

以上から、授業において自己開示表出が数多く見られたことで、F票を導入することは、これからの授業改善の一つの方策になるものと考えられる。

## 5 課題

半年の授業期間に、トータルで6,000回(406名×14回)近く往復することになり、その労力は極めて大きいものである。やはり、学生とのコミュニケーションを重視し、教員としてその努力を惜しまないことが重要であると考えられる。さらには、織田(1991)は、大福帳の効果を6項目あげてその意義を強調しているように、F票の重要性と教員としての責務を認識しておかなければ継続できないものと考えられる。

また、今回、自己開示を表出されるのは心理学の授業特有のものなのかという授業自体との関連性、自己開示表出の要因、教員自身の人間性との関連などは、言及しておらず、今後さらに検討し深めたい。

## 附 記

本稿は、平成19年9月14日に開催された第56回九州地区大学一般教育研究協議会人文・社会科学部門において発表した原稿に加筆したものである。

## 文 献

- 1)榎本博明(1997) 自己開示の心理学的研究 北大路書房.
- 2)Jourard,S.M.(1971a) *Self-disclosure:An experimental analysis of the transparent self* New York:Wiley-Interscience.
- 3)Jourard,S.M.(1971 b) *The transparent self*. New York: Van Nostrand Reinhold. (岡堂哲雄訳 1974 透明なる自己 誠信書房).
- 4)古宮昇(2004) 大学の授業を変える 晃洋書房.
- 5)葛西真紀子・徳永啓牟(2003) カウンセラーの「適切な自己開示」に関する研究—試行カウンセリングを通して— 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編),18, 67-75.
- 6)仲律子(2004) 学生相談におけるメンタルヘルス—大福帳の活用法— 日本心理臨床学会第 23 回大会発表論文集,223.
- 7)松島るみ(2004) 青年期における自己開示を規定する要因の検討 風間書房.
- 8)向後千春(2000) 質問書方式における心理学授業の評価 日本教育心理学会第 42 回大会発表論文集,483.
- 9)向後千春(2001) 質問書方式における心理学授業の良さの評価 日本教育心理学会第 43 回大会発表論文集,64.
- 10)向後千春(2002) 心理学授業における『大福帳』カードの利用と効果 日本教育心理学会第 44 回大会発表論文集,340.
- 11)向後千春(2005) 大規模授業での「大福帳」記入に対する返事の要望 日本教育心理学会第 47 回大会発表論文集,400.
- 12)織田揮準(1991) 大福帳による授業改善の試み—大福帳効果の分析— 三重大学教育学部研究紀要(教育科学別冊) 42,165-174.
- 13)織田揮準(1995) 学生からのフィードバック情報を取り入れた授業実践 放送教育開発センター研究報告,83,5-17.
- 14)織田揮準(1999) 「大福帳」の試み—教育心理学に活かす形成的評価 伊藤秀子・大塚雄作編「ガイドブック 大学授業の改善」有斐閣.
- 15)小原守雄(2007a) 学生の授業に対する構えの形成—簡易瞑想法の導入による効果の検討— 九州地区大学一般教育研究協議会第 55 回大会議事録,20-24.
- 16)小原守雄(2007b) 授業における学生の自己開示(1) —フィードバック票の活用によるコミュニケーションの促進— 日本学生相談学会第 25 回大会発表論文集,78.
- 17)園田美咲・小原守雄・肝付菜穂子・田中奈緒・南郷聡司・廣永真奈美・村上耕一(2006) 電話カウンセラーの自己開示(その1)—電話相談における特質— 日本電話相談学会第 19 回大会発表論文集,14.
- 18)Weiner,M.F.(1978) *Therapist disclosure*. Butterworth Inc.,Woburn,Mass,USA. 飯島喜一郎訳(1983) 『人間としての心理治療者—自己開示の適用と禁忌—』 有斐閣.

## 授業「自立を考える」を考える —オムニバス形式授業の展開と課題—

大分県立芸術文化短期大学 藤田 文、佐藤 淳介、坂口 桂子  
疇谷 憲洋、吉岡 孝

### 【はじめに】

本報告の目的は、一般教養科目である「自立を考える」について概要を紹介し、その成果と課題について検討することである。本学の一般教養科目の目的は、人類が生み出した芸術文化について幅広くいろいろな視点から学ぶ点と社会の中で自立して生きる力をはぐくむという点を大きな柱としている。社会の中で自立するという目的を考慮し、一般教養科目に「自立を考える」という授業を開設している。この科目は、どちらかという伝統的な「哲学」「文学」「経済学」といった科目とは異なり、現代社会の中で生きる学生のニーズに答え、学生の多面的な視野を形成し自分で考えるきっかけを与えるために開設されたものである。

「自立を考える」は、大人になるということはどういうことかを「自立」という言葉をキーワードに多様な角度から考察する授業である。歴史学、心理学、情報工学、社会学、教育学を専門とする5名の教員が、3回ずつ授業を担当するオムニバス形式で行っている。

受講学生は、本学の4学科（美術科・音楽科・国際文化学科・情報コミュニケーション学科）の学生で、ほとんど1年生である。受講人数は、年により異なるものの150名～230名程度になるため、授業は大講義室で行われている。大講義室は、前面に大画面スクリーンがあり、資料提示などを容易に行うことができる。

以下に各教員の具体的な授業内容を紹介し、その成果と課題について考察していく。

### 【「自立を考える」授業内容】

授業内容は「自立」をキーワードとしたものであり、各教員の専門領域の立場から、具体例を示しながら学生に問題提起し、考えさせる構成となっている。授業で取り扱う主なテーマと自立のとらえ方を表1にまとめた。具体的には、以下のとおりである。

#### (1) 「自立を考える」を考える—ヨーロッパ史における自立とは—

この授業は、歴史学の中でもヨーロッパ教育史の観点から、大人になるとはどういうことか、学ぶことと働くことの関係などの問題提起をしながら、子どもの自立と学生の自立について考えるものである。ヨーロッパの公教育の成立について、古代ギリシャの教育の起源や中世ヨーロッパの教会における教育やルネッサンス期の教育、そして大学の誕生について概説する。そのようなヨーロッパの公教育が現在の日本の公教育につながっていることを見渡していく。

歴史的に見ると、多くの子どものために「学ぶこと」は「働くこと」とイコールであり、学校

教育は働いていることと同様である。その点を考慮すると、大学生という立場でも十分自立しているのではないかと捉えることができると強調する。

学生に対して、「大人になるのは何歳からだと思うか?」「大人は自立した人間なのか?」と問いかけ、意見レポートを書かせている。何歳から大人かという問いにはさまざまな意見が見られるが、学ぶことも自立につながることを理解しているものがみられる。

#### (2) 親子の自立を考えるー早期教育は是か非かー

この授業は、発達心理学の観点から、早期教育の影響による親子の精神的密着について問題提起する。発達過程において基本的には子どもは親に依存している状態から自立へと向かうが、完全に自立してしまうわけではない。絶対的依存(無自覚な依存)から相対的依存(自覚的な依存)へと発達すること、つまり相対的依存の状態を自立と捉えてよいのではないかという点を説明する。しかし、現実には過保護や親子密着の関係の中で、自立できずに精神的な問題を持ってしまいう青年もいる。早期教育の中に親子密着の原因が含まれている場合もある点を問題提起する。

授業の中で、自分自身の早期教育の経験とも関連づけて、「早期教育は是か非か」について一人ずつ全員の前で意見発表する。100名以上の人の前で自分の意見を述べることで、また多くの人の考えを聞くことで自分の経験を再考察することをねらいとしている。その後、早期教育の影響についてまとめ、親子関係中の親自身の自立的な育児についても述べる。

早期教育は是か非かという具体的なテーマを学生に問いかけ、自分の経験と他の学生の意見を聞いて親子関係における精神的自立についてレポートを書かせている。

#### (3) 大学という自立支援スタジオの散策一望むものだけが支援されるー

この授業は、情報工学の観点から、学生生活における自立を考える。道具は自立するためにあるという考えから、賢いパソコン利用や大学という環境を活用し、相談することの重要性を考える。

学生の考えでは、学生時代は経済的な自立をしていないため、自分自身は自立していないととらえがちである。しかし、自立を運動・力学からの自律ととらえ、つまり自分で考えて周りに合わせて対応し制御すること自立であるととらえれば、学生時代に自立することも十分に可能であることを強調する。

パソコンやインターネットの具体的な利用例、ロボットにみる自律の思考回路(人間をモデルに機械がどうすれば賢くなるか)、自己責任のとらえ方に関する解説を行う。また、学生生活におけるさまざまな場面での自発性と責任性について紹介する。孤立は自立ではなく、大学という環境を活用し相談することが重要であることを認識させる。

毎回授業後に授業に関する意見を書かせる。最初は、教員の意見に納得する意見が多いため、批判するように促していく。批判的思考力を育成し、それが自立につながることを示していく。

#### (4) ワーカーズ・コレクティブ

この授業は、社会学の観点から、ワーカーズ・コレクティブを紹介し、実際に社会に出たときの働き方の多様性を理解し、社会的自立・経済的自立について考えていくものである。ワーカ

ワーカーズ・コレクティブとは、出資者と経営者と労働者が一体となった生活共同組合のようなものである。具体的に農村の女性の自主生産のワーカーズ・コレクティブの実践事例ビデオを視聴させたり、地域ネットワーク組織を通して環境問題等の地域活動を始め、その後介護支援・育児支援のワーカーズ・コレクティブを設立した女性の事例を解説したりする。

このような社会的活動やワーカーズ労働に参加している女性は社会的自立、生活の自立、精神的自立は実現しているが、経済的自立については厳しい状況にある点、実際には夫の収入があるという前提の下に行うものなので真の自立といえるかという課題についても指摘する。性役割分業や家事労働の位置づけについても考察し、女性の働き方について考えていく。

学生の感想は、そういった女性の働き方にすごいと驚くものが多いが、自分もやってみたいという考えも出てくる。

表1 各担当教員による自立のとらえ方

領域	授業で扱うテーマ	自立のとらえ方
歴史学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ヨーロッパの教育史</li> <li>・古代ギリシャ、中世ヨーロッパの学びの形</li> <li>・大学の誕生</li> </ul>	西洋歴史学からとらえると、学ぶことと働くことは子どもの課題であり、学生という立場も働くことと同義の点があり学生もすでに自立しているととらえられる。
発達心理学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・親子関係における依存と自立の関連</li> <li>・早期教育は是か非か</li> <li>・早期教育が親子関係に及ぼす影響</li> </ul>	親子関係では依存から自立へという発達の变化があるが、それは絶対的依存から相対的依存への変化である。相対的依存つまり自覚的な依存が自立であると考えられる。
情報工学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンの賢い利用</li> <li>・自立と自律の関係</li> <li>・大学生活における孤立ではない自立</li> </ul>	自立を自律、すなわち自分で考え周りに合わせて対応することであるととらえる。大学生生活を自分自身で自立したものにしていく重要性を指摘する。
社会学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワーカーズ・コレクティブの現状</li> <li>・ワーカーズ・コレクティブの実践事例</li> <li>・ワーカーズ・コレクティブの課題</li> </ul>	出資者と経営者と労働者が一体となった新しい働き方、ワーカーズ・コレクティブを1つの自立の形ととらえ、女性の社会的・経済的自立について考える。
教育学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・悪質商法</li> <li>・ライフプラン</li> <li>・消費生活センターの活用</li> </ul>	社会の中での金銭的な感覚を見につけ、経済的な管理ができることが自立である。その具体的方策として、賢い消費者になることが必要である。

#### (5) 悪質商法とライフプラン

この授業は、大分県消費生活・男女共同参画プラザから講師をお呼びし、経済的自立に焦点を当てて考えるものである。契約の概念、悪質商法、クーリングオフ、消費生活センターの活用など具体的に解説し、若者に多い悪質商法とその対策について考える。

学生に、自分自身の金銭感覚について問いかけながら考えていく。ヤミ金融、点検商法、アポイントメントセールス、デート商法、キャッチセールス、マルチ商法などの多くの悪質商法の具体例を示し、被害にあった人の事例も紹介して身近な問題としてとらえさせた。また、情報化社会独特のケータイトラブルについても説明した。さらに、その対策として、クーリングオフ、消費生活センターの活用について解説した。

学生にとっては、自立した生活における実際の落とし穴について現実の生の情報を得られることになる。また、社会の中での金銭的な感覚を見につけ、経済的な管理ができること、そして賢い消費者になることが自立への第一歩であることも認識することになる。

#### 【授業の成果と課題】

授業の成果を学生による授業評価をもとに考察していく。学生による授業評価の自由記述の部分でみられた主な内容を表2に示した。授業のよかった点では、「自立についての多くの先生の考えが聞けてよかった」「さまざまな分野から自立について学べた」というように、5名の教員による多様な授業構成が学生に好評だったことが示された。つまり、自立に関する多様な視点を形成する点については成果が得られたと考えられる。また、「将来の役に立つテーマでよかった」というものが見られ、学生の自立への関心の高さがうかがえた。「自立について考えさせられた」という記述も見られ、この授業が、自立に関する問題提起や情報提供にとどまらず、学生自身に考えさせていたという成果があったと考えられる。

短期大学1年生後期の授業であり、短期大学という短い学生生活の中で、すでに就職ガイダンスも始まり、自分の将来、自分自身の自立について考えようとしている学生にとっては、「自立」というテーマが重要であることが示されたといえよう。また、将来的な展望というよりは、今現在の学生生活に直結する自立のあり方を考えさせる授業内容になっている点も効果的であると考えられる。自分の学生生活を見直し、自発性や活動性を高めていく契機となる授業であると評価されよう。従来多かった、伝統的な基礎的の学問によってもこのような視野の広がり教育できるだろうが、それがより自身に直結した形で示されるのが、このような現代的な一般教養科目の特質であると考えられる。

その一方で、授業で改善してほしい点も少数だが挙げられた。一つは、「教員間のテーマに統一性がない」というものだった。オムニバス形式での授業で各教員の専門的視点からの話になるため、全体としての統一性を形成するのが困難である。半期の授業開始時に全体プログラムの打ち合わせは行うものの、統一的な流れや概念の整理については実施していない。「自立」というキーワードのもとに、より学生に伝わりやすい流れやつながりもしくは、全体的関係性をマッピングしていく必要があると考えられる。

受講人数が多いため、授業評価にばらつきが出てしまい、すべての学生の満足度を高めるのは難しい点もある。私語の問題も学生から指摘されている。開講前には、担当教員は、受講生が100

名を超えることを予想していなかった。したがって、小グループやワークショップ形式などを取り入れた授業展開をイメージしている教員もいた。しかし、実際には受講学生が毎年非常に多く、昨年は200名を超える受講生となった。一般教養科目においては受講人数の問題も大きいと考えられる。現時点では、受講人数が大幅に減少することはないと思われるためその点を考慮した改善が必要になるだろう。現在でも、各担当教員によってそのつどワークシートが用意され、教員の問いかけに対するレポートを提出させるという工夫をしている。この他にも学生を集中させ、各回の授業で自分自身の自立に結び付けさせるような授業展開も今後必要であると考えられる。

表2 学生による授業評価の自由記述例

---

**【1】この授業のよかった点**

- ・いろいろな先生の講義が聞いて役にたった。
- ・様々な面から様々な知識が得られてとても良かった。
- ・いろいろな先生の自立の考え方があって勉強になった。
- ・いろいろな先生の話が聞いて楽しかった。
- ・いろいろな視点から考えることができて楽しかった。
- ・いろいろな分野や角度から自立について学んだこと。
- ・あきがこない。
- ・先生の個性が強くて話が面白かった。
  
- ・自立する前に自立を考えられる。
- ・自立がテーマで将来に役立つこと。
- ・将来役立てられるように復習などしていきたい。
  
- ・自立という言葉を知っただけで、あまり意識していなかったので「自立」という言葉の意味を考えさせてくれた。
- ・自立について考えられた。
- ・考えようという気になった。考えるきっかけになった。
- ・大画面でよい。

---

**【2】この授業で改善してほしい点**

- ・ばらばらで統一感が無かった
  - ・テーマに沿ってないものがあった
  - ・後ろの方が騒がしく集中できないことがあった
  - ・人数が多すぎる
-



異文化体験を通して多民族・多文化・多宗教共生の平和な世界を目指す教育実践  
—研究旅行奨励制度の目指すもの—

西南学院大学 森 泰男

I はじめに—国際文化学部の歴史と本学における一般教育

国際文化学部の前身は、西南学院大学の一般教育・教養教育を担当する教養部であります。この教養部は、形式的には（対文部省[当時]では）文学部に属してはいましたが、学内的には文学部とは別の組織体とみなされ、学部に準じた処遇を受けていました。すなわち、教養部所属の教員は文学部教授会には参加せず、独自の教授会を組織・運営していました。この組織の責任者は教養部長と呼ばれ、教養部所属の教員の互選によって選ばれ、部長会議の正式なメンバーでありました。1991年の「大綱化」以前においては、教養部は全学の一般教育を（社会科学の分野と英語・フランス語を除いて）担当してきました。かつての国立大学教養部によく似た組織であったといえます（ただし、英語・フランス語は文学部の所管事項であり、社会科学部門は商学部・経済学部・法学部の所管事項でありました）。しかし、本学の一般教育は学部に分断されていました。その問題を解決するために、一般教育委員会という全学的な組織が作られていました。ところが、この委員会はあまり有効に機能しませんでした。学部のカリキュラム権が強調され、学部の立場から教養教育を考えようという傾向があまりにも強く現れるようになったからです。これは本学の一般教育が抱えていた問題点の一つであります。

しかし、本学の一般教育には優れた点もありました。本学では早くから一般教育と専門教育との有機的な関連性については一定の合意があり、いわゆる「楔形」のカリキュラムを実施してきました。すなわち、第1年次から専門教育の基礎科目を履修するように、同時に一般・教養科目を第3年次、第4年次においても履修できるように指導してきました（その代表は、本学独自の科目キリスト教学でした。キリスト教学は4単位科目ですが、1991年の大綱化以前は、第1年次から第4年次まで学年1単位ずつ取るようにしていました）。高学年における一般教育科目の履修を奨励しないままで第1年次に学部の専門科目をおろすだけであれば、それは結果として第1年次、第2年次において一般・教養科目が隅に追いやられ、排除されることになることは明らかです。

さて、1974年に、短期大学部児童教育科の「長大化」によって文学部内に児童教育学科が新設され、それまで教養部に属していた自然科学系の教員は新学科に移籍になりました（この新学科も学内的には学部に準じて扱われ、児童教育部とよばれました）。その結果、一般教育の自然科学部門、体育部門は児童教育部の所管事項になり、教養部の手から離れました。

次に、児童教育学科の新設をきっかけにして、人文科学系の教養部スタッフで新しい学科を設立することの許しが大学当局から与えられました。いろいろと協議した結果、1976年に、文学部内の1学科として、国際文化学科を新設しました。教養部教員は、形式的には、国際文化学科所

属の教員と一般教育担当の教員に分かれていましたが、実質的には、国際文化学科所属の教員も一般教育担当の教員も共に専門科目と一般教育科目の両方を担当しました。その結果、教養部所属の教員は国際文化学科の専門教育（学士課程教育）と全学の一般教育（人文科学部門と、英語・フランス語を除いた外国語部門）の両方を担当することになりました。

その後、学内に社会福祉学科を増設してほしい、という声が強くなり、その結果、2001年に、文学部内に社会福祉学科が増設されました。さらに、2005年に、従来の児童教育学科と新設の社会福祉学科の2学科からなる人間科学部が新設されました。

文学部に設置されていた2つの学科が分離・独立するのをきっかけにして、文学部改組の問題が起こってきました。文学部に残っている英文学科、外国語学科、国際文化学科のあり方が問われました。いわゆる「文学部改組」の問題です。教養部（国際文化学科）の教員は、この際文学部から独立して国際文化学部を設立する、という道を選びました。そのことは大学当局の承認を得て、2006年に国際文化学部国際文化学科が新設されました。それは、国際文化学科が設立されてちょうど30年後のことでした。

新学部の教育目的は、①世界の主要な地域あるいは文化を選びその地域あるいは文化を、さまざまな学問が協力して学際的・総合的に研究する、②自分の専攻する地域あるいは文化を他の地域、他の文化と比較研究する、③現代世界を広く、深く理解する、④現代世界において、さまざまな分野において活躍する人材を養成する、ことであります。

さらに、国際文化学部は、2007年度に大幅なカリキュラム改正を行いました。

1. **コースの再編成** 従来は、地域文化研究を基本にしていましたが、どうしても地域研究に収まらない研究グループが出てきました。そこで、地域研究をベースにした4つの文化コース（日本文化、中国・アジア文化、アメリカ・太平洋文化、ヨーロッパ・地中海文化）の他に、地域を越えた2つの文化コース（比較文化、表象文化）を増設しました。
2. **専攻の重視** 専攻を明確にして第1年次から第4年次まで演習科目をセットしました。
3. **実践的語学の必修化** 実践的・専門的語学を目指して、研究・調査に役立つ語学力を身につけさせることにしました。
4. **異文化体験の奨励** 異文化体験を重視し、さまざまな機会を利用して調査・研究（フィールドワーク）に出ることを勧めることにしました。

このカリキュラムは現在のところ第1年次生にしか適用されていません。しかし、読み替えなどを利用して、第2年次生以上にも適用できるように工夫しています。その成果は、第1年次生が卒業する3年後に現れると思います。

## II 国際文化学部研究奨励制度の狙いとその取り組みの軌跡

1999年度に、特色ある学部教育実施経費が大学当局によって予算化されました。その趣旨は、各学部がそれぞれに工夫して特色のあるプロジェクトを企画・実行して魅力ある学部教育を行うことでもあります。国際文化学科においては、初年度はタイの女性芸術家ピナリー・サンピタックの作品を購入して定期的に学内で展示することにしました。これはある意味において急な話に対する臨機応変の処置でした。教授会では、それから1年ほどの時間をかけて特色ある学部教育実施経費をどう活用するか、ということについてじっくりと協議しました。熟慮を重ねた結果、国

国際文化学科研究奨励制度を始めることにしました。この制度はちょうど 2001 年から始まり、今年度は第 7 回に当たります。その趣旨は国際文化学科の教育の理念・目的に沿って「自分の自主的・自発的な研究計画」に基づき「異文化体験」を目指して「調査・フィールドワーク」を行う、国際文化学科はそれらの研究旅行を支援する、それを西南学院大学として奨励し、何かあった時には大学として対応する、というものであります。『第 1 回研究旅行奨励制度報告書』の最初には当時の国際文化部長の『「研究旅行奨励制度」について』という巻頭言があります。この制度の趣旨について、こう記されています（資料①）。

[資料①] 『第 1 回研究旅行奨励制度 研究旅行報告書』巻頭言

国際文化学科は、世界の文化を学ぶことを通して、現代世界が提起している多様で複雑な問題に自主的に取り組むことのできる人物、国際社会で活躍しうる知識と決断力、行動力を持つ人材を養成することを目的としています。国際化が進み、激動し複雑化している現代世界においては、私たちは、自・他の文化に対する理解を深め、異文化間の相互理解と共生を尊重する姿勢を養うこと、社会のありようと課題に対する洞察力と実践力を磨くことが求められているでしょう。

この趣旨を進めるために、国際文化学科では今回、「国際文化学科 研究旅行奨励制度」を開設することにしました。（中略）

この研究旅行は、具体的には次のようなかたちが考えられるでしょう。

本学科の皆さんは、2 年次以降、世界の 7 つの地域文化コースのなかのいずれかの文献講読・演習のクラスに所属して専門的に学び、卒業論文を作成します。この過程において、自主的・確かな研究計画をたて、現地に出かけて文献や資料を調査・収集し、またフィールドワークを行うことは不可欠の作業であり、このことの成否が卒業論文の内容の質に大きく関わってきます。この作業の過程で、皆さんはさまざまな難しさや苦労を実感するでしょうが、何よりも学ぶことや研究の面白さを体験することになるでしょう。

異文化体験を積極的に実践してほしいことも、この制度の重要な趣旨です。学生時代の異文化体験は、国際感覚を養う上でのすぐれた学習の場です。自分で特色ある研究テーマをたて、周到な旅行計画を練り、困難を解決しながら実践し、それを総括して成果を公表することは、皆さんが世界の文化や他者と生身で向き合い、国際的経験の第一歩を踏み出すことです。異文化体験は、知識として学んだ文化に確認や修正を迫り、文化や社会との関わり方に関する新たな視点や実践的性格を準備するものとなるでしょう。国際社会で活躍する見識と活動力をもつ人物を養成することを目的とする国際文化学科は、実践的な性格をもっと重視していきたいと考えます。（後略）

同じ報告書の末尾には、第 1 回研究旅行奨励制度の募集要項が「付記」として載せられていますので、それをご紹介します（資料②）

[資料②] 「付記—研究旅行奨励制度—」

1. 募集内容など

- \* 名 称…西南学院大学文学部国際文化学科研究奨励制度
  - \* 対 象…西南学院大学国際文化学科に在籍する、2年次以上の学部学生
  - \* 定 員…7件程度（注1）
  - \* 奨励金…1件につき、10万円（旅行先が、国内・国外にかかわらず、旅費・滞在費・研究経費として支給）
  - \* 実施期間…2001年度内に休暇中を利用して行う。授業や試験日程と重なってはならない。
  - \* 選考方法…文学部国際文化学科の各コースの所属する教員（代表）からなる審査委員会（注2）で書類選考の上、面接をもって決定する。
  - \* 研究報告…研究旅行終了後、申込者は1カ月以内に報告書（4000字程度、会計報告を含む）を審査委員会に提出すること。
  - \* その他…受給のチャンスは在学中1度とする。  
研究旅行奨励金を支給された学生が、重複して派遣留学生（注3）に選考され、あるいは語学研修旅行（注4）に応募してもかまわない。旅行出発に先立ち、参加者は全員、誓約書を提出するとともに、旅行傷害保険に加入する。
  - \* 募集期間…2001（平成13）年9月25日（火）～10月13日（金）（注5）
2. 募集および選考の経緯（後記資料③参照）
3. 審査委員会（省略）

注1）申し込みは1人でも、2人でもかまわない。そのために、応募結果は〇件（延べ〇人）となります。

注2）審査委員会の構成は、日本、中国、アメリカA、アメリカB（文化人類学）、フランス、ドイツ、ヨーロッパ思想の7つの（サブ）コース代表各1名、計7名、それに部長と学科主任が加わります。なお、コース代表委員の中からコーディネーター（責任者）を選出します。

注3）西南学院大学主催の交換留学制度のことです。国際文化学科の学生は毎年アメリカ、イギリス、フランス、中国、などに出かけています。その意味において、国際文化学部（現在）はマルチチャンネルです。

注4）これもやはり本学主催の短期語学研修制度のことです。夏休みなどを利用して外国大学主催の語学研修に参加することができます。

注5）初年度は、研究旅行奨励制度が正式に決まるのが遅くなってしまいました。そのために、夏休みを利用して実施することができませんでした。

この研究旅行奨励制度の募集要項が発表された時、大学の内外に大きな反響を呼びました。初年度の実績結果と審査結果は次のとおりです（資料③）。

【資料③】 同上第1回研究旅行報告書付記

2. 募集および選考の経緯
- \* 応募総数…17件（19名）

- \* 第1次審査（書類選考）…2001年10月31日（水）に審査委員会を開催し、申し込みのあった17件（19名）のすべてに対して面接を実施することを決定。
- \* 第2次審査（面接）…2001年11月14日（水）に面接を行う。その後に開催された審査委員会において慎重な選考を行った。特定のコースに偏らないように配慮しつつ、優れた7件（8名）の研究計画に研究旅行奨励金を支給することを内定した。
- \* 研究旅行奨励金受給者の決定…2001年11月21日（水）に開催された国際文化部教授会は委員会原案を承認、受給者を正式に決定した（注1）。

注1）受給者（研究旅行実施者）の所属コース

- 日本文化コース・・・1件（2名）
- 中国文化コース・・・1件（1名）
- アメリカ文化Aコース・・・1件（1名）[ただし、「9・11」事件のためか、行き先はドイツ]
- アメリカ文化Bコース・・・2件（2名）
- フランス文化コース・・・1件（1名）
- ヨーロッパ思想コース・・・1件（1名）

研究旅行はこの年に関しては、冬休みか春休みかに実施せざるをえませんでした。しかし、意欲的な研究・調査がなされたようです。その成果はまとめられ『第1回研究旅行奨励制度研究旅行報告書』として公刊されています。

この成果に力づけられまして、次の年に第2回研究旅行奨励制度の募集が行われました。募集要項は次の1点を除いてまったく変わっていません。変わった点は

- \* 募集期間・・・2002年4月22日（月）～5月6日（月）

だけです。教授会の正式決定が早くなったので、受給者は夏休みに研究旅行を実施できるようになりました。応募総数および採択件数は次のとおりです（資料④）。

[資料④] 『第2回研究旅行奨励制度 研究旅行報告書』

## 2. 募集および選考の経緯

- \* 応募総数…10件（13名）（注1）
- \* 受給者の決定…7件（10名）、その内訳は次のとおりです。（注2）
- 日本文化コース・・・1件（2名）
- 中国文化コース・・・1件（2名）
- アメリカ文化Aコース・・・1件（2名）[行き先は沖縄]
- アメリカ文化Bコース・・・1件（1名）
- フランス文化コース・・・1件（1名）
- ドイツ文化コース・・・1件（1名）
- ヨーロッパ思想コース・・・1件（1名）

注1) 初年度に比べて応募件数が少ないのは、学生たちの間に、安易な気持ちで応募しても採択されない、という厳しい面が意識された結果かもしれません。

注2) この年は各コース1件、全コースから受給者を選ぶという方針が強かったように思われます。

これらの研究旅行は『第2回研究旅行奨励制度研究旅行報告書』として出されています(2003年6月3日発行)。

第1回報告書と第2回の報告書は紙媒体で出されていますが、第3回以降は国際文化学部のホームページにおいて公開されています。

第3回(2003年度)の募集要項は前年度と変わっていませんので、省略させていただきます。応募総数および審査結果は次の通りです(資料⑤)

#### [資料⑤] 内部資料

\* 応募総数…17件(18名)

\* 審査の経緯…従来は、7つのコースから1件は少なくとも採択するという方針であったが、その「コース1件」の条件に甘えて、安易な旅行計画が出された時に、どうするかということが審査委員会および学部教授会において問題になった。その話し合いの結果、他のものと比較して特に劣った応募であれば、そのコースから1件しか出されていなくとも、採択されないことがありうる、ということが確認された。審査の結果、7件(8名)が採択された(ドイツ文化1件、日本文化1件、ヨーロッパ思想1件、アメリカ文化B2件、フランス文化2件)(注)

(注) このころから、アメリカ文化Bコース(文化人類学関係)とフランス文化コース(主として、美術史関係)からの応募が数的にも多くなり、質的にも優秀な研究計画が多く出てくるようになりました。

第3回の研究旅行報告はWEB上で公開されています。

第4回(2004年度)の募集要項もホームページに記載されています。変わった点は2つあります。

① 定員…10件程度(1件の応募者は複数でも可[この点は従来と変わりません])

② 応募条件…基本的には変わりませんが、「応募にあたっては、文献講読あるいは演習担当の教員に相談し承認をえること」という条件がつけられています。それは、事前の学習指導を丁寧に行うためです。

#### 応募結果と審査の経緯

\* 応募総数…20件(27名) 採択件数を増やしたので、応募総数も増加した。

\* 採択件数…10件(12名) 今年の特徴として、異なったコースに所属する2名の学生がコンビを組んで応募してきた。中国コースとアメリカ文化Bコースで、共同で台湾研究を行った。

- \* 報告書…ホームページで公開されています。

第5回研究旅行奨励制度について。

- \* 募集要領…前年と変わらない。
- \* 応募総数…18件（23名）。今年の特徴は2人組が多くなったということです。
- \* 採択件数…10件（11名）  
日本文化、中国文化、アメリカA、各1件  
フランス、ヨーロッパ思想 各2件  
アメリカB 3件
- \* 報告書…ホームページで公開されています。なお、残念ながら2件の報告書はまだ提出されていません。これは募集要項のルールに反することですので、急いで書き上げるように催促する必要があります。

第6回研究旅行奨励制度について

- \* 募集要項…前年度とまったく変わりません。
- \* 応募総数…15件（17名）
- \* 採択件数…10件（13名）。今年の特徴は2年次生旅行計画が2件（3名）採択されていることです。  
日本 2件、中国 1.5件、アメリカB 2.5件、フランス 3件、ドイツ 1件
- \* 報告書…現在準備中であります。

### Ⅲ 研究旅行奨励制度の暫定的総括と研究・創作表彰制度の増設

世界の現状は危険に満ちています。研究旅行奨励制度は自主的・自発的な研究旅行を支援するプログラムですが、最大の問題点は、事件や事故に巻き込まれる危険性があるということです。危機管理の問題は最初から意識されてきましたし、今までのところそのような事件や事故にあってはいたませんが、今後そのような緊急事態が起こらないとは言えない、その時に学部として責任をもって対応できるか、ということが教授会において指摘されました。また、旅行だけに限らないで、創作を表彰する制度を新設してはどうか、ということが議論されました。その結果、研究旅行奨励制度と研究・創作表彰制度の2本立てで行くことになりました。問題は財源です。予算に限りがある特色ある学部教育実施経費を二つに分けざるを得ません。結果として、研究旅行奨励制度の支給総額がぐっと少なくなることになります。しかし、今年度は研究・創作表彰制度の実施は見送り、実施経費の予算を研究旅行奨励制度のほうにつぎ込むことになりました。その結果、第7回（2007年度）研究旅行奨励制度の募集要項は次のように変更になりました。

- \* 募集件数…8件以内
- \* 奨励金…国内および韓国 10万円、国外（韓国以外） 15万円（行き先によって支給額に差がつくようになりました。）
- \* 応募条件…基本的には、従来と変わりません。しかし、今年度から、応募書類に文献講読あ

るいは演習の担当教員の署名ないしは捺印をもらうこと、という条件が明記されました。それは、事前の学修指導・危機管理法の修得をさらにしっかりと行うためであります。

- \* 応募件数…20件(27名) 支給額が上がったので、応募数が増えたと思われます。
- \* 採択件数…8件(9名) 意欲的な旅行計画が多く、募集件数を超えて採択しました。
- \* 研究・創作表彰制度の問題…予算が足りなくなり、今年度は実施しないことになりました。
- \* 旅行計画…多くの学生が現在夏休みを利用して世界各地の調査・研究を行っています(その後、全員無事に帰国しています)。
- \* この報告書は来年春以降にホームページ上で公開予定です。

最後に、今後の計画について、お話しします。研究旅行奨励制度は現在いくつかの課題を抱えています。

- 1) 危機管理の問題：細心の注意を払っても、事件や事故にあうことを完全に避けることはできません。特に人身事故が起きた時は悲惨です。これに関して、受給者には傷害保険をかけさせていますが、大学としても危機管理体制を整備する必要があります。
- 2) 支給額は現在1件につき一律10万円(国内と韓国)、15万円(国外[韓国を除く])ですが、1名につきいくらとしたほうがよいのではないか。また、支給額ももっと弾力的にしたほうがよいのではないかと思われます。
- 3) 研究旅行実施者の数が限られています。何とかもっと量的に拡大し、質的に充実できないか。国際文化学部全体、ひいては西南学院大学全体に貢献できるように質量ともに充実したいと考えています。
- 4) 国際文化学部では今年度大幅なカリキュラム改正行いましたが、研究旅行を単位化できないかと模索しています。海外語学研修という科目は既にありますので、これを利用することが出来れば、ことは簡単に済みます。しかし、国内のフィールドワークも含まれていますので、別の道を考えてほうがよいと個人的には考えています。むしろ、自由研究Ⅰ・Ⅱを活用して研究旅行を単位化することを今後考えたいと思います。

実は、この度この研究旅行奨励制度を特色GPに申請しましたが、残念ながら、採択にはなりません。しかし、本学は、その時のためのセーフティネットとして学内GPを始めています。それで現在、学内GPの審査が行われています。もしそれに採択されれば、本プロジェクトを充実するに必要な予算がつくこととなります。もちろん、採択にならない時に備えて、必要な方策を考えておかねばならないと覚悟しています。

#### IV 研究旅行奨励制度とこの制度が一般教育・教養教育に及ぼす教育効果

研究旅行奨励制度は、特色ある学部教育実施経費を活用して行う国際文化学部固有の教育プログラムです。国際文化学部は専門教育と一般教育・教養教育とを総体として捉えています。今回のカリキュラム改正もその趣旨に沿ってなされました。したがって、研究旅行奨励制度も一般・教養教育に資するように工夫されています。

国際文化学部の中心は文化研究にあります。その手法は実践的・具体的な調査・研究(フィー



ルドワーク)です。目指すのは現代世界の最前線で活躍する人材の養成です。人間らしい人間を育てること、それに必要な基礎的知識と技術(合わせて「リベラル・アーツ」)を身につけさせることは人間教育・人格教育の初めであり終わり(終極目的)であります。

「〇〇文化学部」は、世間では教養系と見なされてきました。そして、その位置づけには、「専門性がない」という批判が含まれています。しかし、国際文化学部は、体系的なカリキュラムおよび一貫した履修指導と共に、自発的・自主的な学修の奨励によって、専門性を高める努力をしています。事実、研究旅行で調査・研究したテーマを纏めて優れた卒業論文を仕上げた学生が何人もいます。また、本学部は、併設の博物館学芸員課程の教育とも相まって、博物館や美術館において学芸員として活躍している卒業生を何人か送り出しています。さらに、大学院国際文化研究科に進学して研究旅行で調査してきたことを活かして研究を続けて優れた修士論文を完成した学生もいます。

研究旅行奨励制度は高校生の間でも注目されており、受験生の確保にも大きく貢献しています。多くの受験生が集まり、その中で目的意識のはっきりした新入学生を確保できるのはありがたいことです。研究旅行奨励制度は学部教育の活性化に大いに貢献しています。国際文化学部の学生の学修意欲はかなり高くなっています。外国語語学の勉強も、外国における調査・研究のために必要であり、卒業後の活躍にも不可欠ということが自覚されるようになってきています。語学が苦手だから、文学部ではなく国際文化学部に行って文化研究をしよう、などという不屈きな学生は減ってきています。文化研究をするためには、そして国際社会において活躍するためには、異文化の理解と外国語の修得が不可欠だということは明らかです。国際文化学部は西南学院大学における最も元気のよい学部の一つです。そして、それは研究旅行奨励制度のお蔭なのであります。

## V 結びに代えて

1991年の大綱化以後、一般教育あるいは教養教育の在り方が問われています。一時、学部教育の専門性が強調されて教養教育・人間教育(市民教育)がややもすれば軽視される傾向が無きにしもあらず、でした。その後、教養教育の意義が見直されてきています。しかし、肝心の「教養教育」の内容と専門教育との関連性については、必ずしもコンセンサスはまだ得られていないように思われます。なぜ大学に行くのか、その目的・意義は何か、が根本的に問われています。大学の管理体制の整備、指導の強化などアメリカ式の教育が称揚され、推進されています。旧来の大学のままでよい、とは私も思いませんが、学生たちの自主的学修を奨励し、生涯学修を支援する研究旅行奨励制度の意義は小さくないと自負しています。もちろんいろいろの問題や課題を抱えていますので、皆様のご批判、ご助言をいただければ幸いです。

## 「学生による授業評価」に観る、教養教育科目の授業をめぐる学生の動機づけ

九州大学 長野 剛

実験科目を除くすべての授業において共通する評価項目を用いて実施されてきた九州大学全学教育科目の「学生による授業評価」は、学生の授業担当者に対する評価を測定するためでなく、評価者として学生が用いている指標を知るために実施されている。16年度前・後期、17年前・後期の結果から、学生が積極的に評価している授業、つまり学生が望んでいる授業とは、『学生が自ら調べてみようとする思うくらい勉強への動機づけが高まるように、授業担当者が研究者としての学ぶ姿を披露しつつ双方向性をもたせる工夫している授業』という帰結がえられた。授業担当者に教育熱意があることが積極的評価につながっているわけではないことなど、一般論と実際の結果とのずれについて報告する。

18年度前期から、学生の授業に臨む動機づけが教育科目間でどのような相違を見せるかを把握することを目的として「学生による授業評価」の質問項目を改訂した。この改訂にあたってプリ調査の1つとして実施したのが、市川伸一が提起している学習動機の二要因モデルの検証であった。学生が自らの学びの動機を、高校時代（振り返り）と大学生（現在）の間で比較したところ、学生としての学修においては、生徒としての学習と比較して、充実・訓練・実用を志向する動機づけが高まっていることが仮定された（下図参照）。上記3つの志向に、関係・自尊・報酬志向を加えた6つの志向のいずれが、各教育科目において相対的な高・低を示すかを検討した結果を報告する。

そして、教養教育科目の学生にとっての意味や意義について考察を加える。

### 学習動機の二要因モデル

「リスクを科学する」（18年度後期・履修者169名）における調査結果



## 人文・社会科学部会の報告

西南学院大学 江副 憲昭

人文・社会科学部会は、1号館403教室にて、9月14日(金)15時00分～18時00分の日程で実施された。4人の報告とディスカッションがあり、盛況な中で無事終了した。各報告とも熱意ある説明と活発な議論があり、座長としては、時間が延長しないような配慮が必要であった。以下で4人の報告の骨子とその後の議論の様子を報告する。

### 第一報告：「フィードバック票導入による授業改善—授業における自己開示の検討—」

崇城大学 准教授 小原守雄

大学の講義のなかで、とくに大人数が受講する授業では、一般に、教員と学生との間でコミュニケーションを保つのは難しい。そこで、小原氏はフィードバック票を導入することで、教員と学生との間で双方向のコミュニケーションをとる試みをした。その実際のフィードバック票の作成内容と運用方法を詳しく報告した。その成果として、小原氏は4つの項目を指摘した。1、コミュニケーションの場を作れば、学生の自己開示を表出することができる。2、学生の個別の内面や特性を把握することが可能になり、それに基づき、学生に個別的な支援ができる。3、学生と教員の間で即時的な対応が可能になる。4、学生の問題発見に役立つ。問題があれば特別な指導ができる。また、そのデメリットとしては、教員の労力や時間の負担が大きいことを指摘した。

以上のように、小原氏はフィードバック票の導入による授業改善の効果を、実際のデータを使い具体的に解説した。報告の後のディスカッションでは、フィードバック票の質問項目の選定の問題や、それと成績評価との関係などが議論された。

### 第二報告：「授業『自立を考える』を考える

—オムニバス形式授業の展開と課題—

大分県立芸術文化短期大学 准教授 藤田文

第二報告では、大分県立芸術文化短大で一般教養科目として解説されている『自立を考える』という授業を取り上げ、その授業の内容や学生への成果が報告された。藤田氏は、専門が異なる5人の教員がオムニバス方式で行う授業の詳しい内容を説明し、その結果、この授業が学生にどのような効果があったかを解説した。学生は『自立』について強い関心を持ち、このオムニバス方式の授業が学生に自立に対する多様な視点を与えた点を評価した。だが、他方、教員間での統一性の確立が難しいという課題があることも指摘した。

報告の後のディスカッションでは、成績評価の方法や教員間での統一性の確保の仕方などが議論された。

第三報告：「異文化体験を通して多民族・多文化・多宗教共生の平和な世界を目指す教育実践—  
研究旅行奨励制度の目指すもの—」

西南学院大学 教授 森 泰男

第三報告は、西南学院大学の国際文化学部で2001年から行われている「研究旅行奨励制度」の教育的意義についての報告であった。この制度は、国際文化学部の2年次以上の学生が自発的に研究計画を立てて応募し、採択されると1件10万円の奨励金を支給されるというものである。これまでの実施状況とその効果について、資料を示しながら詳細な報告がなされた。さらに、この制度の課題についても指摘があった。最後に、この制度の役割についての総括があり、学生の自主的な学習を奨励することに役立っているという結論を述べた。

報告後のディスカッションでは、学生の旅行研修中の危機管理のことやこの制度の他の学生への波及効果などの質問が出て、活発な議論が行われた。

第四報告：「『学生による授業評価』に観る、教養教育科目の授業をめぐる学生の動機づけ」

九州大学 准教授 長野 剛

最後の報告は、「学生による授業評価」を通して教育的評価を探る問題を取り上げた。まず、「学生による授業評価」をどう捉えるかという説明を行った。次に、評価項目の改定などを実施したうえで、教養科目の学生にとっての意味や意義についての分析を行い、その結果が詳細に説明された。そこでは、学生が積極的に評価する授業の内容を検討し、勉強への動機づけを高めることが重要であるとの結果を示した。また、教養科目に求められている内容は、問題を解決する力と課題に取り組む力であり、それは学生の適応力と自己モニタリング力にかかっていると説明した。

報告後のディスカッションでは、授業評価項目の内容についての質問が出て、それに関する議論が行われた。

以上