

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：

工学部教養教育における表現力の養成

九州工業大学工学部 水井 万里子

理工系学生の表現力<意見を構築し、話し、書く力>の養成は、報告者が所属する大学・学部
の重要な課題として位置づけられてきている。本報告では、FD活動を中心に既存の科目の分析
を進め、表現力養成のための教育方法と、これを活かした新たな科目の開発に至った事例を紹介
し、導入教育の教育方法に関連付けて若干の検討を試みたい。

九州工業大学工学部で教養教育を担当する共通講座人間科学講座(以下「人間科学」:人文社会・
語学・体育を担当)では、必修科目とは別に、平成8年より副専門人間科学科目(選択科目)と
して「リレー講義」を毎学期開設している。この科目では、ひとつのテーマに関して多面的で柔
軟な思考力を養うことを目的として、コーディネーター(当講座教員)の監修の下、多様な専門
分野を研究する複数の講師陣(当講座教員、学内外の非常勤講師)がリレー形式で講義を行う。
テーマは「異文化間コミュニケーション」「世界の中の日本」「西洋文学と人間理解」など毎学期
入れ替わり、これらに加えてコーディネーターが任意にテーマを設定する場合もある。評価の対
象は講義後に提出されるレポートで、各講師が講義内容に即した題を課し、採点、これをコー
ディネーターが集計する。10年余りの開講実績があり、履修者は時に100人を超え多い時は200
人に達することもある当科目であるが、近年人間科学FD活動などを通じて以下のような課題が
指摘されるようになった。まず、履修者に対して双方向性やレポート指導が不足している点、さ
らに、週替わりの講師によって課されるレポートの評価基準の曖昧さ、などである。上記のFD
活動において平成17年度からこれらの課題を解決するような教育方法について検討してきた結
果、現在新科目「リレーセミナー」の開設準備・試行に至っている。

平成18年度に試行された「リレーセミナー」では、学期ごとのテーマを「環境」「倫理」「多
文化」などに限定し、少人数(25名以下)の履修者を対象に、一人の講師が3-4週連続で授業
を担当、特にディスカッション、レポート指導に重点を置く。上述の既存科目「リレー講義」を
補完する性格を持ち、双方向性、および学生へのフィードバック(レポート添削)が強く意識さ
れる。ここでは、FD活動を通じて開発されたレポートの評価方法が導入されている。これは、
欧米の大学で実施されている語学教育や専門教育における作文の評価方法・指導方法、留学生の
日本語教育方法、人文社会学の文章構成方法などを相互に取り入れたものである。この結果作成
されたチェックリスト兼用の「評価シート」が全レポートに添付されて履修者に返却される。こ
の「評価シート」を担当するのは主にレポートの内容を採点する講義担当者「主査」とは別の「副
査」である。副査はレポートの表現に集中し、読みやすさや筋の通りぐあいといった、従来は曖
昧な形でしか指導できなかった点を、項目を立ててチェックする。これらの教育方法は未だ試行
段階であり、経験を重ねながらより適切な方向を探っていく必要がある。

従来の教養科目と比較して、導入教育では表現力養成等、より「具体的な」教育効果が期待さ

れてこよう。しかし、多数の学生を対象とする従来の講義形式では双方向性の欠如は不可避で、この期待に応えるのは困難である。本事例でとりあげたような補完科目の教育方法は改善の一つの方向を示しているのではないか。今後の課題として、少人数対象の上記教育方法を全学生に向けてどのように拡大・応用するかという点をあげておきたい。

初年度学生の導入プログラム考 —オリエンテーション・バスハイクを中心として—

九州女子短期大学 大庭 茂美

はじめに

大学で毎年迎え入れる新入生(フレッシュマン)への対応について、各大学によって様々な創意工夫や改善の試みが続けられている。初年度学生の新しい大学生活へのより良い適応と順応への支援サービスは、多くの課題を抱えている。新入生たちは、平成元年版学習指導要領の申し子で、核家族と少子化時代で人間関係調整能力の未熟性の指摘されたり、ゆとり教育で基礎学力の緩んだ事態の被害者でもある。学生消費者時代の大学の初期サービス対応プログラムを喫緊の問題として初年度オリエンテーションを見直してみたい。

新入生オリエンテーション・プログラムの内容に、大学文化への適応を中心のガイダンスが主要であるが、その形態も、おおよそ大きく次のように3様に区分できる。①学内教室・ホテル等での缶詰型から②宿泊型(大学の山荘や海の研修所・社会公共宿泊研修施設・ホテル・大学セミナーハウス)や③日帰りハイキング(遠足)型など色々と利用されている。各々に特色がみられるこれらの実施体験を踏まえて、バス・ハイキングを中心にして反省的に回顧観察し紹介してみたい。加えて、他大学の実践を事例分析して一覧の比較表を作成した。

(1) 行事の実施期日

時 期：前期セメスターの例年4月上旬学年立ち上がりの時期

日 程：日がえり訪問程度 2～3日(宿泊・キャンプ方式)連泊形式

曜 日：特に拘らず大学初年度学部・学科・専攻・クラス等行事と連動させて設定

(2) 行事の実施場所・交通手段・経費

A. 実施場所について：

①北九州市立玄海「青年の家」(若松区) ②国立夜須「青少年の家」(夜須高原)

③行橋市立研修センター(行橋蓑島スポーツランド)

その他の候補地 皿倉山頂国民宿舎 芦屋国民宿舎 かんぼの宿若松 彦山青年の家

④門司レトロ・ゾーン大正レトロの体感 ⑤下関市立水族館

⑥スペースワールド(八幡東区) ⑦植物園

その他の候補地

到津動物園(小倉北区) 皿倉山山頂登山と市域の俯瞰・鳥瞰 福知山登山 彦山 長崎街道

木屋瀬宿場史跡歴史散歩 松本清張記念館 森鷗外旧宅記念館 小倉城址・小笠原庭園

B. 交通手段(足)について：

貸切バス(学生部チャーター手配)や学内資源の後援会寄贈のマイクロバスや大型バス

C.経費について：

受益者学生実費自己負担(入学時の一括納入方式)

(3) 行事の実施内容

見学：①水族館②レトロ（港湾施設）鉄道公園旧公使館（日中交流図書館）

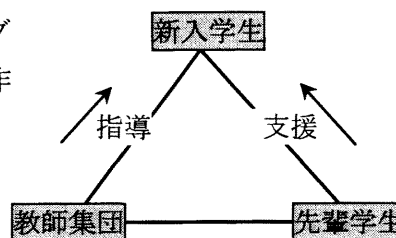
レクリエーション：①オリエンテーリング②サイクリング

③マス・ゲーム④貝堀⑤クラフト制作

⑥寸劇会

⑦歌唱コンクール⑧花火大会

⑨キャンプファイヤー⑩コント



作業：①飯ごう炊爨(カレー・味噌汁・スープ)・・・同じ釜の飯を頂く（食う）

②環境美化清掃活動

③燃料収集（薪拾い）

④井戸や滝の水汲み

その他の候補

ドラム缶風呂(元別府大学先生の湯布院実践にヒント)

つりと調理(脇田磯つり公園)

海鮮バーベキューと磯遊び(食育と自然体験)

筍堀と調理カップ炊飯(食育と自然体験)

企画：前年度体験済みの先輩学生のボランティア参画の担当教員との連携

オリ・キャン日程事例【第一日】

8：45 集合点呼学内バスプール

上級生ボランティアによるバス乗り込みガイドと企画ガイド活動

9：00 移動出発

11：30 目的地到着

11：45 施設入所行事 施設長のあいさつとオリエンテーション

12：00 宿泊室の整備

12：30 昼食と歓談

14：00 交流プログラム(体育館アリーナ)

班別対抗ゲーム・県別サークル作り・ブラインド障害物競争

大ムカデ徒歩競争 人間人文字作り 隣人紹介 人間数合わせ

17：00 学科紹介ビデオ・参加専任教員による学科の伝統歴史紹介

18：30 夕食と感謝の祈り

18：45 入浴と身辺身だしなみ

20：00 講話・反省会・連絡会・部活紹介・教務連絡・学生部連絡等

21：30 来室

22：00 就寝

【第二日】

- 7:00 起床 洗面歯磨き 清掃 ラジオ体操 国旗・施設旗掲揚
- 8:00 朝食
- 9:00 午前行事
- 12:30 昼食と歓談
- 14:00 午後行事 交流プログラム(運動場)ソフトボール・ドッチボール・オリエンテーリング 磯遊び 貝堀
- 17:00 学科学習紹介・参加先輩学生助言で時間割作成シミュレーション作務
- 18:30 夕食と感謝の祈り
- 18:45 入浴と身辺身だしなみ
- 20:00 自由相談と談話(学生と教師の交流)・反省・連絡会・諸連絡等
- 21:30 来室
- 22:00 就寝

【第三日】

- 7:00 起床 洗面歯磨き 清掃 ラジオ体操 国旗・施設旗掲揚
- 8:00 朝食
- 9:00 来校準備・出発
- 11:30 来校 学内オリエンテーション

バス・ハイク日程事例

- 大宰府と九州国立博物館・福岡タワー
- 8:50 学内校舎前広場集合
- 9:00 点呼・ミーティング
- 9:15 出発(高速道路利用)
- 11:20 九州国立博物館(教養・文化学習)
- 12:30 昼食と歓談
- 13:20 自由散策大宰府天満宮及び歴史博物館・宝物館等
- 14:30 バスで福岡市内へ移動
- 15:30 福岡タワー(福岡市街と博多湾・玄界灘眺望)
- 16:45 大学への帰途
- 18:50 キャンパスバス停で解散

(4) 事例検討

—広島大学 1991(平成3)と亜細亜大学 2001(平成13)を例として—

文献の資料は文部科学省高等教育局学生課編『大学と学生』掲載の2例を分析の対象とする。また、追加対象として、発表者の深くコミットし続けている九州女子短期大学養護教育科の例を付加することとする。忌憚無く言う、本務実践の改善に有益なものをも探索獲得をももくろむものでもある。

	広島大学	亜細亜大学	九州女子大・短期大学
掲載時期	1991(平成3) 20回目	2001(平成13) 33回目	
開始の時期	1972(昭和47)年	1969(昭和44)年5月 学生自治会の提案	1991(平成3)初回 学生部委員の提案
参加者・組織	新生 1833名 フェロー 155名 役員 200名 教官・事務官 213名 合計 2401名	新生自由参加 大学 1521名(参加率93%) 教職員 147名 補助学生 208名 合計 1876名 短大部 34名(参加率99%) 教職員 34名 補助学生 48名 合計 427名	学科別(事例:養護教諭養成) 大学 4 (家政・栄養・国文・英文) 短大 6学科 (家政・栄養・英文・初等・体育・養護) 新生 100名 教員 12名
移動交通機関	バス	大学 大型バス 42台 短大大型バス 10台	貸切市バス
通称	オリキャン	FOC(FreshmanOrientation Camp) 出会いの広場	学外研修
時期	1972年4月初旬	1969(昭和44)年5月	1991年4月13~14日 (一泊二日)
モデル		長崎大学の例 1968年調査査察活動	広島大学オリキャン
参画 班リーダー役	体育会学生 フェロー(2年生)	学生自治会参画 補助学生(二百数十名)	教員主導で 上級学生の参画なし
準備	総局の発足 8~9月 スタッフ募集 10月 フェローの募集/決定 12月 オープニング合宿 1月 (準備役員選出・役割分担) 合宿 2月 リハーサル合宿 4月	教員側実行委員会・学生側実行委員会・学部短大別実行委員会 行事内容 A.前半:教育的オリエンテーション(教員主導) B.後半:親睦・交流プログラム(学生主導) 補助学生事前研修(延べ28時間)	施設選定と予約 10月 企画検討会 2月 備品準備 3月 ガイド冊子印刷作成 4月

		説明会・顔合わせ会 12月 研修会(2日間 13時間) 2月第2回研修会(同上) 3月	
執筆者	学生部長 上里一郎	元学生委員長栗田充治	学生部委員大庭茂美
執筆者の評価	学生同士、学生と教員との心の交流やネットワーク作りの場と機会 大学教育の一環としてインテンシブな学部別オリキャンへの要移行	学生自己肯定感の高揚 活気 三大ポイント ①「出会い効果」 友達・先輩・教職員・大学・自分との出会い 新入生の不安解消効果 ②「ガイダンス機能」 大学ガイダンスの補完 宿泊緊張の克服・大学生活へのイニシエーション効果 ③「教育的効果」 補助学生の活動経験 指導者・困難克服体験	フレッシュマンの皆さんが、一日も早く①カレッジライフに適応し、一人一人がキャンパスの主演となり、本学科の学生の一員として②アイデンティティの確立を図ること
会場・場所		大学 鬼怒川温泉 短大部 箱根	市立「玄海青年の家」
行事の変遷史		第1回(1969)千葉岩井海岸 第3回(1971)山中湖民宿 第5回(1973)二泊三日 日程(参加率70%) 第15回(1983)全員参加方式 第19回(1987)ホテル会場で学部一斉方式 第20回(1988)名称『出会いの広場』	A, 公共の社会宿泊施設 ①北九州市立玄海青年の家 (グリーン・パーク) (池サイクリングロード) ②国立夜須研修センター ③行橋市研修センター (海浜運動公園) B, 公共の社会見学施設

			④スペースワールド ⑤-1 門司(港)レトロ ⑤-2 下関海響館(水族館)
効 用(評価)	<p>新入学生から 参加者適応度が高い フェローから 親友形成作用・人脈 教員から 学生の若さ発揮の場新 入生の親睦の場 友人獲得と不安低減 フェロー熱意と努力</p>	<p>新入学生 メンバーシップ獲得 87%が行事肯定的満足 補助学生 リーダー体験と大学 プライド・『教育実習』 に匹敵 体験・コミュ ニケーション力社 会性や指導性の育 成・人間関係調整能力 の育成機会や場 『大学精神』との出会い 教職員との出会い 職員(補助学生研修アド バイザー) 若い職員の指導力量 形成</p>	<p>学是:「自律処行」精 神の体得 学友発見の萌芽</p>
課 題	<p>教員参加者の確保困難 アウトサイダー・疎外感 『学問への心構え』育成</p>	<p>「コスト効果」(ホテル 利用)から再吟味</p>	<p>学生の主役化模索</p>
経 費	<p>参加者(受益者)負担</p>	<p>学生納付金で一括徴収</p>	<p>学生納付金で一括徴 収</p>
継 続 性	<p>伝統行事</p>	<p>学内伝統行事 学生自治会の継承</p>	<p>開拓行事</p>
その他	<p>キャンパス移転(西条地 区)で変革問題を抱える</p>	<p>学部間の調整や全学一 斉実施の困難性</p>	

実行形式からの比較

	A. 宿泊合宿	B. バスハイク	C. ホテルホールでの研修
場 所	社会教育施設 青年の家	史跡・アミューズメント 公園・水族館・	プリンスホテル
長 所	宿泊体験で親密な交流	同席少数間の親近感	教室環境とは違った緊張 感と独特のムード
短 所	団体行動で規律重視	少人数班別行動	団体行動で統制的
内 容	交流と集団生活実践	交流と娯楽・団体行動	履修指導・ガイダンス 修学指導・生活指導
経 費	交通費・宿泊費・食費	交通費・見学費用	交通費・使用料
学生の声	親近感が深まった 公共施設でシンプル	一日日程で計画ハード 開放的	詰め込み的で閉鎖的

(5) 行事の実施効果・効用

行事の内容も新入生が大学生活により良く・より早く的確に適応できる事を企図しており工夫が求められる。論者が十数年来、宿泊キャンプ・日帰りバスハイク・日帰りピクニック等々各種様式での指導体験を踏まえて比較考察を加え、実施体制・経費・企画者・参加者のアンケートによる声の分析結果に今後の改善のヒントが見えてくる。就学前の幼稚園期や初等中等教育段階での公的施設での宿泊合宿の体験知の応用も視野に入れつつ、高等教育段階の大学での適応や順応の初期取り組みの工夫を考察したい。

この行事への取り組みに先輩学生(前年度参加享受者)の参画を仕組んでやる事が肝要である。これは過年度生においても「学習ボランティア体験」や出番の提供ともなり付加価値もついてくる。「してもらおう」立場と「させていただく」立場をともに体験して実践的な指導力が真についてくるものと思われる。上級生による後輩へのアシスト機会はいわば一挙両得の仕組みといえよう。「親近感と親和感の支えのある」オリエンテーションキャンプ(略称「オリ・キャン」)への取り組みは新入生にとって効果的で興味深いものである。後日、学校勤務を目指す志の在る教職履修学生にとっては小さな予行演習とも言えよう。見習い模倣学習の好機として位置付け自然体験を含め有効に利用したい。

(5) 評価を踏まえた課題

この行事のもたらす①「友人作りや仲間作りの早期実現」の実体験談を、よくこの行事の後の個別面談で伝聞することがたびたびある。「身近な先輩からの指導は縦関係の教師からよりも身につく学習に成る」との述懐を真摯に受け止めたい。行事企画に参画型で過年度生の上級生を動員連携する仕掛け(広島大学のフェロー・亜細亜大学の補助学生)も②「ボランティア精神尊重」としたいものである。

まとめ

大学生生活のまだ蕾の時期にいかに関育指導するかの課題が新入生オリエンテーションと考えた。よい蕾はよい花となりよい実を結ぶものと夢見て学生支援に尽力を惜しまない心得でもある。

本学では、先行実践大学に学んで学外研修を、一定の個性を保って累年継続して開催している。広島大学の上里報告や亜細亜大学の栗田報告に照らして本学の「オリキャン」『オリ・バスハイク』の在り方を考察すると「在学学生の教育効果を巻き込んだ工夫」や「学友会(梅光会)の積極的参画」や「出会い効果とガイダンス機能の適切な企画盛り込みバランス」など課題が多く残されている。改善修正で前進することとしたい。時には学内改組に伴う改革の時期も伝統行事の捨象に陥ることなく、発展的継承を保持してゆきたいものである。

【参照図書】

- (1) 文部省高等教育局学生課編『大学と学生』特集・合宿研修 通巻 318 号 1992-3
- (2) 文部科学省高等教育局学生課編『大学と学生』特集・修学指導 通巻 440 号 2001-8

「書くのが苦手」な初年次生にみられる文章表現力の過小自己評価

九州大学 渡辺 哲司

はじめに

今日、大学生の文章表現力は低い、足りないとよくいわれる。全国の大学の教員 1.1 万人（石井ら 2005）および学生 3.3 万人（柳井ら 2003）を対象とした意識調査の結果も、たしかにそれを支持している。

本研究の舞台である K 大学は、いわゆる偏差値・受験学力の高い学生が集まる大学だが、それでも事情は変わらない。学内調査によると、新入生の約 3 分の 2 が自ら「まとまりのある長い文章を書くこと」は苦手だと回答しており、またその技量不足の意識が卒業まで持続するようでもある。

しかし、筆者の個人的経験にもとづく実感は、それらの調査結果とやや矛盾している。これまでに数多く読んできた初年次（1 年次）学生のレポート、入試の小論文や志望理由書は、少なくとも「達意の文であるか否か」という観点からみる限り、それほど悲惨とは思えないのだ。

以上のことから筆者は、苦手意識と客観的な技量とは概念的に分離できると考え、さらに、学生たちのもつ苦手意識は過剰だとする仮説をもつに到った。本研究は、その仮説を実証するための一つの試みである。

方法

対象者：自ら「書くのが苦手」という初年次学生だけを対象とする自由選択の授業を開設したところ、72 名が集まった（4 回の合計）。彼らの所属学部は、人数の降順に、経済、工、芸術工、農、法、医、文、理、ほか（学部横断型プログラム）である。なお、彼ら全員が「苦手」であることは、質問紙調査によって改めて確認した。

文章の執筆と評価：彼らには、まず「受講を希望する理由」というテーマで作文をしてもらった。その際、彼らが「苦手」であることに配慮し、テーマをあらかじめ複数の手段で告知した上、内容を考えてくるように指示しておいた。専用紙には幅 152 mm、間隔 8 mm の横罫線で 19 行のスペースがあり、実績としてはそのうち 10 行程度に収まる文章が多かった（手書きのため、1 行あたりの字数はまちまち）。本稿ではこれ以降、こうしてでき上がった文章を「理由書」と称する。

理由書は回収し、1 週間後に、筆者名を伏せて各人に 4 編ずつ配布した。その割り当てはランダムに、ただし頻度は均等になるよう調整した。

方法上のポイントは、このとき各人に配られる理由書のうち 1 編を自筆のものにしたことだ。実際のところ、すべての学生がそれを自筆の理由書だと気付くが、そのことについて研究者は何の説明もせず、また学生からのどんな質問も受け付けなかった。

その上で、各学生は割り当てられた理由書の評価を行なった。評価の方法は、5 段階の「苦手

度」と、100点法でつける「評点」との2種類である。苦手度は、「この人は文章を書くのが苦手だと——」というリード文のあとに並んだ「0. まったく思わない」から「4. つよく思う」までの選択肢のうち1つを選ぶものとした。また評点は、0以上の任意の整数を1つ記入するものとした。

統計分析：以上の手続きを経て、理由書1編あたり、3（実績では2.9）人ぶんの他者による評価（これ以降、「他者評価」と）と、本人による評価（同「自己評価」と）が得られる。他者評価については、3人の平均を算出した。つまり、統計分析の準備として、どの理由書にも他者評価と自己評価とがそれぞれ1つずつある状態をつくった。

他者評価と自己評価との差を統計的に検討する方法として、

- ・ 苦手度については Wilcoxon の符号付き順位検定を、
- ・ 評点については対応のある t 検定を、

それぞれ適用した。どちらの場合も、有意水準は5%未満とした。

結果

図1に結果を示す。苦手度、評点とも、自己評価と他者評価の間には有意差が認められた。なお、人数比でいうと、苦手度で自己評価が他者評価を上回ったのは83%、評点で自己評価が他者評価を下回ったのは75%だった。

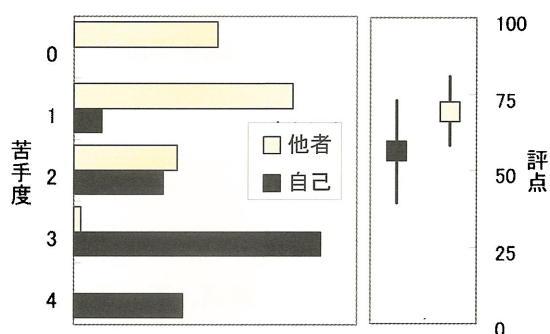


図1. 自己・他者による「理由書」評価の分布。

他者による「苦手度」は整数±0.5刻みで集計。評点の範囲は平均±1標準偏差。

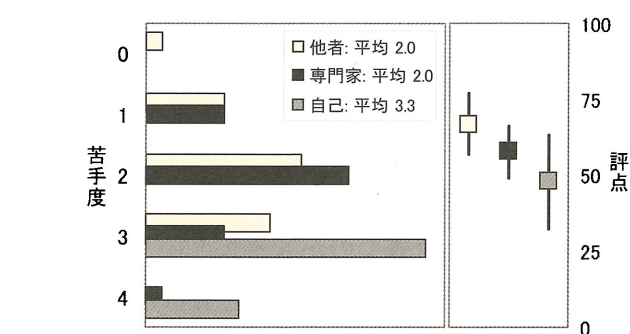


図2. 自己・他者・専門家による「理由書」評価の分布。

専門家による「苦手度」は整数±0.5刻みで集計。他は図1と同じ。

論議

同年に同じ大学に入り、かつ同じように「書くのが苦手」な学生たちならば、文章を評価する基準も同等であることが推測できる。それならば、同一の文章に対する評価に自—他の差は生じないはずだが、実際には、明らかに自己による苦手度は高く、評点は低かった。このことは、彼らが自筆の文章のできばえ（あるいは自己の書く技量）を過小評価する傾向にあること、ひいては彼らの苦手意識が過剰なことを示唆するだろう。

そうした解釈に対しては、むしろ他者評価の方が高すぎるのではないか、という異論もあり得る。しかし、筆者はそれを支持しない。図2は本研究の理由書のうち24編を、国語教育の専門

家 38 人が、本研究と同じ要領で評価したときの結果である。そこで「専門家」に注目すると、苦手度は「他者」（学生による他者評価）と同等、評点は「他者」よりやや低い程度であり、かつどちらも「自己」（学生による自己評価）とは有意差があった。このことは、学生による他者評価、とくに苦手度のそれが客観的にみて妥当なことを支持する。

それでは、学生による自己評価がとりわけ低いのはなぜだろうか。筆者がこれまでに経験した議論を集約すると、いわゆる謙遜によるのだとする解釈が、最も一般的なようである。しかし筆者は、この「謙遜説」がそれほど有力だとは考えていない。

本研究では他に、上記の実験に引き続いて、学生たちが理由書を評価した時の心理を回顧的に調べている。そこからは、自分の文章を見ただけで起こる不快感や、文面にすべてを表せなかったことへの不満といった証言が、しばしば引き出されている。すなわち、謙遜とは異なる心理プロセスが働いているのだ。

今後の課題は、

- ・過剰な苦手意識はなぜ、いつ頃から、どのようにして生じるのか
- ・それはどれぐらい一般的な現象なのか
- ・苦手意識は書く技量の発達にどんな影響を与えているのか

等の疑問を晴らすことだ。「苦手」のメカニズムを探るこのような取り組みが、根本的な問題解決のためには必要だと筆者は考えているが、現状ではそうした例を目にすることはほとんどない。

註

- 1) 日本国語教育学会「第 70 回国語教育全国大会」（2007 年 8 月、東京）における、大学部会ワークショップの参加者。大学教員と中・高の国語教師。

文献

石井秀宗ら「大学生の学習意欲と学力低下に関する大学教員の意識についての調査研究」大学入試センター研究紀要 34, pp. 19-58, 2005.

柳井晴夫ら「大学生の学習意欲等に関する調査研究」大学入試センター研究紀要 32, pp. 57-126, 2003.

「社会人入門」
—社会人への導入教育として—

福岡女子短期大学 秋好 晴彦

—はじめに—

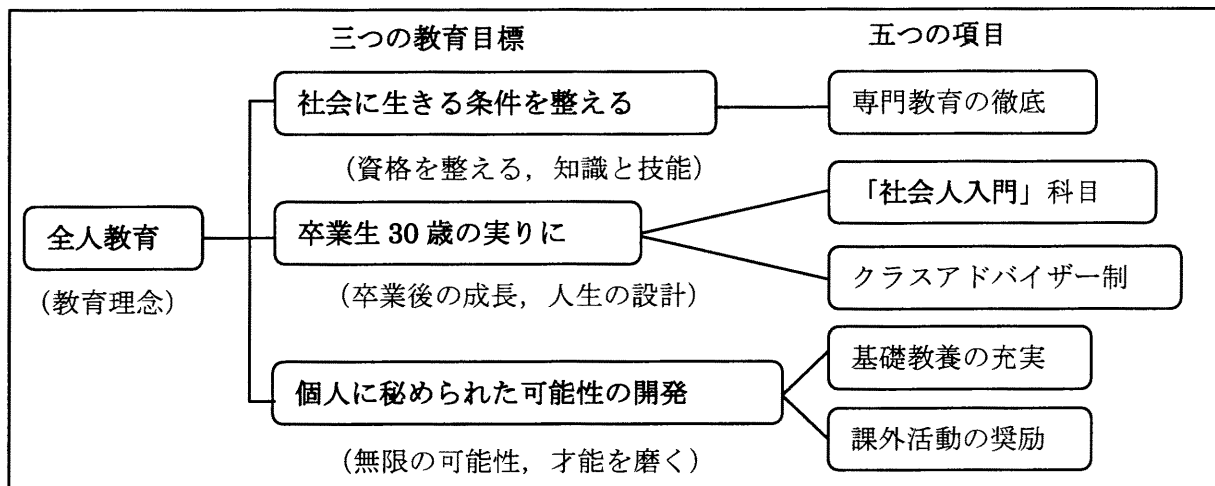
昨今、大学生・短期大学生の学力の低下が指摘され、各大学において、導入教育の必要性が強く要求されてきている。4年間の在学期間のある大学においては、初年次に導入教育を行い、専門に入る頃には自分なりの「学び」を身につけてゆくと思われる。対して、短期大学の非常に短い2年間は、過密な授業に加えて資格取得の為の実習等で、目まぐるしく過ぎてゆく。この短期間に導入教育の時間枠を設定することは困難ではあるが、何らかの方法を検討し、短大での「学び」を習得させなければならないであろう。短大生は、入学時から卒業式というゴールラインが、すぐそこに見えているようなもので、次のステップ（社会人）への時間を有していない。であるならば、短期大学の2年間を社会人の初年度と捉え、本学の行なってきた『社会人入門』科目を社会人への導入教育と位置づけ、今回の九州地区大学一般教育研究協議会の発表とするものである。

—福岡女子短期大学の教育—

本学では、1966年の開学当初から『全人教育』を教育理念としている。本学の言う『全人教育』とは、『専門の知識・技能の習得を踏まえ、人間の根幹にしっかり培われ、個性豊かに人間の真価を発揮してゆく人材を育てる。』とすることである。

この『全人教育』の教育目標として、次の3つの目標を掲げている。「社会に生きる条件を整える」、「個人に秘められた可能性の開発」、そして「卒業生30歳の実りに」である。これらの教育目標の設定は、短大卒業後にも真の学習の場があると捉え、10年後や20年後を見据えてのことである。本学のこのような教育姿勢は、即戦力を育てる現代社会的風潮には逆行するよう見えるが、敢えて“遠回り”をさせる教育本来の考え方に基づいている。

3つの教育目標を実現するため、相互に関連する5つの項目を立てている。「社会に生きる条件を整える」という目標の実現のために1. 専門教育の徹底、これは各学科における専門教育が担う。「個人に秘められた可能性の開発」のために2. 基礎教養の充実、を図り3. 課外活動の奨励、をしている。そして、4. 「社会人入門」科目を、“卒業生30歳の実りに”を実現するための中核をなす柱と位置づけ、社会人入門の終了後に連動するクラス集会でのアドバイザー(5. アドバイザー制度)との交流が、これを補完する。全人教育プログラムを整理すると下図のようになる。



－社会人入門の歴史－

建学の精神・理念の制度的表現（教育システムと教育プログラム）として、「生活工学」を開学時に開設した。

社会の進歩に伴い、知識の精緻性を求めて、専門はいよいよ分化してゆく。しかし部分的に深化されたコマ切れの知識を、全人的教養として個人に位置づけるには、分化した知識相互の関連を明らかにし、それらを総合して、一つの現象に結びつける工夫が必要になる。その総合の手続きとして、主題を人文・社会・自然の各分野から多面的に検討する、という発想から出発した。本学を総合的教養短大と理解し、その基盤として、一般教育の充実を図り、一般教育の総合科目を、全学生必修の全学講座として開講するということから「生活工学」が誕生した。あらゆる学問を生活の知恵として吸収し、それを総合して実行にまで導くことを念願してのことである。（生活科学の解析にだけに終わることなく、生活技術への導入を意図する。）この「生活工学」が「社会人入門」の母体である。

時代の流れ、社会情勢の変化に伴い、内容も少しずつ改善を重ねてきた。「生活工学」という名称は、学生に理解しにくいのではないか？との意見が出て、1999年に「社会人入門」に科目名を変更した。

基礎教養科目の中に特設し、全学共通必修科目2年間で2単位と定めている。

－6つの観点－

過去40年間、社会的状況の変化に応じて改善を重ね、現在、主体的参加による自立した社会人の育成、コミュニケーション能力の向上、問題発見・解決能力の育成、社会人としてのマナー確立等のため、次の6つの観点から実施している。

【経験知を学ぶ】

講演会では、人生の先輩から「経験知」を学ぶことをねらいとしている。社会情勢に対応して統一テーマを設け、学内・学外講師によって開催してきた。多数の講師を招聘し、学生参加型の討議を加え実施する。本学の専門教育、教養教育に加え講演会で「経験知」を学ぶことにより、学生が自らの生き方の方向性を探る指針を発見し、卒業後の自己啓発を加え、開学以来の理念である卒業後の「30歳の実り」の実現に向けて成長することを確信している。

【太宰府（地域）を知る】

短大生活の2年間は、県外から来ている学生も自宅から通っている学生も、太宰府の住民の一人でもあることを認識し、その土地の人情や風習等にふれ、地域の一員としての生活者であることを学ぶ。九州国立博物館が開館した太宰府は、古き時代を学ぶには良い条件が整っている。太宰府には博物館や発掘のボランティアなど特殊な活動の場が多い。太宰府近辺で社会活動をされている人々を講師に迎え、住民との交流を図る。

【感性を磨く】－音楽科学内演奏会－

感性を磨き、心を豊かにするためのプログラムである。音楽科の学生にとっては発表の場の一つとし、他学科の学生にとっては通常の授業の枠では難しい生の演奏を聴く機会としている。また、同じ短大で学ぶ学生がすばらしい演奏をするのを聴き、誇りと連帯感を感じて自分も頑張ろうと意欲を燃やすことが多い。同じ短大で学ぶ者同士の連帯感を強めることとなる。

【コミュニケーション能力を磨く】

各学科の企画は、その特性を活かしながら実践している。学科教員の細やかなアドバイスや、

学生の主体的な参加が実現できる。1・2年合同の企画では、主に実習報告会や専門分野の講演などが行なわれる。地域散策やスポーツ大会を通して授業では得られない1年生と2年生の交流なども実現できる。また学生の自主的活動である学友会やサークル活動はコミュニケーション能力を培うよい機会と考え、学友会総会や学園祭のために「社会人入門」の時間を用意している。

【日常生活の知恵を学ぶ】

短大生活を送るために、まず「日常の健康管理・タバコの基礎医学・エイズそのほかの性感染症の理解と予防」などの健康講座、自己防衛・犯罪防止策など身近な安全対策や「若者たちを狙う悪質商法の手口」、「年金」の話などの生活講座がある。

【職業観を学ぶ】

社会人として自立するために経済的自立は必須である。そこで就職のための行動を、学生自らが自発的にできるよう指導する。1年次では、進路選択の意識付け、職業観、社会人としての心構え、企業が求める人材、ナビの登録方法、就職が内定している2年生からの体験談を聞く機会などを設けている。2年次では、業界研究として多方面で活躍している本学卒業生を招き、目前に迫った就職のためのスキルを磨く機会を設けている。

－卒業生 30 歳の実りに－

本学開学当初より進められてきた全人教育の目標の一つ「卒業生 30 歳の実りに」は、卒業後の成長を期待し、10年後位の社会人として安定する頃を見据えておこなうことにある。ここに「社会人入門」の目標（特性）が集約されている。

人生を乗り越えてきた人々の経験知を学ぶことは、自らが何事にも立ち向かい、さまざまな問題に直面しても、対処する方法を考えて解決する「力」を得る。また自分が育った土地とは違う地域を知ることは、卒業後、生活の拠点となる場所での社会性を学ぶことになる。このような将来的効果のあるビタミンを処方するのが、「社会人入門」である。

短期大学の2年間という限られた時間の中で、即効的な教育効果が見えにくいこのような科目をプログラムすることは、大変難しい。しかし、年間を通してのテーマ（一貫して、女性の立場を重視したものを設定する）を設け、それに沿っての企画を作り、6つの観点からの教育目標を明確にして、地道に努力を積み重ねることが、全体として学生の精神的成長、社会性の涵養となる。

また、各学科での専門教育で学んだ知識と、実社会での生活では温度差が生じてくる。専門知識では乗り切れない精神面での問題に遭遇した時、「社会人入門」での講演等で聴いた経験者の話が、理論と実生活との懸隔を埋めてくれることを期待している。学生が現在の自分に当てはめるのは難しい点もあるが、将来、効果を発揮する「その時」を確信してこれからも続く取組である。

少子化の波が押し寄せ、その少ない学生の学力の低下・モラルの欠如が指摘されるこのような時代こそ、良き社会人を世に出すことは、短期大学の大きな使命である。本学の「社会人入門」科目の全てを、社会人への導入教育と捉え、卒業後の成長に期する教育は、今後の短大教育（女性教育）の方向として理解していただけると確信するものである。

《発表：導入教育部会》

必修科目「基礎演習」再履修クラス(R)の試み

筑紫女学園大学 赤塚 睦男

1. はじめに

筑紫女学園大学の赤塚です。

本日は、「必修科目『基礎演習』再履修クラス(R)の試み」のタイトルで発表させていただくことになりました。よろしくお願いします。

レジュメにも書いておりますように、本部会のテーマ「導入教育」そのものではないのですが、大学において「導入教育」、ふだん私は「初年次教育」という言葉を用いておりますが、ともかくそういう授業を行なえばかならず起こりうる問題ですので、お時間を頂戴することにしました。

2. 本学の「基礎演習」について

はじめに、本学の一般的な「基礎演習」について簡単に触れておきます。

本学では、全学科1年次に「基礎演習」やそれと同等の科目が、必修科目として開講されています。

共通科目ではなく学科専攻科目の中に置かれているために、学科によっては名称が違っていたり、1クラスあたりの受講者数が違っていたり、そのあたりもいくらか問題はありますが、本日のテーマには関わらないので、今回は省略します。

教えている内容も不統一ですが、各学科の「シラバス」を読むかぎり、「基礎演習」としての一般的な内容を取り扱っていると言えると思います。

3. 開講までの経緯

そこで本題に入りますが、以前どちらかで、「導入教育」「初年次教育」研究と実践のトップランナーの一人である、法政大学の藤田哲也氏のご講演を聴いているときに、「この種の科目は、必修が良いのか選択が良いのか」という会場からの質問に対して、藤田氏は「気持ち必修、制度選択」とお答えになり、

たとえば4年生になって、他の単位は取っているのに「基礎演習」だけ落として卒業できないというケースが生じたら、それはナンセンスだ。だから制度的には選択にしておく方が良い。とは言え、気持ちとしては、新入生にはぜひこの科目を受けさせたい。だから、この科目を取ることが、大学生活において、いかに有意義であるかを新入生に訴えた。というようなことを続けていらっしゃいました。

同感ですが、カリキュラム作成を考えると、どうしても必修科目として置くことが多くなるのではないかと思います。そして藤田氏の言われるように、そうするとどうしても単位を落とす学生が出てくる。現実には、本学でも毎年不合格者を出しています。

従来は、通常の科目と同じで、1年次の必修科目が不合格であれば、翌年度、新1年生に交じ

って再履修することになります。それは制度的には当然のことで、たとえばやはり1年次に必修で開講される「何とか概論」などを落とした場合と違いはありません。

ただ「何とか概論」とすこし違うのは、少人数の演習形式の授業であるため、再履修者であることが新入生に、言葉は悪いですが、ばれてしまう。後輩に対して「かっこわるい」。自業自得ではありますが、ともかく「かっこわるい」。

しかも授業の内容が、たとえばノートの取り方とか、学内での時間の過ごし方とか、新入生にとっては有益な情報であっても、馬鹿らしくて2年にもなって聞いていられないことが多いはずです。教える側としても、教える必要を感じない。ただ単位を出すためだけに、その場にいさせないといけないわけです。

そうしたことから、学期当初は「取らないと卒業できない」と思って出席していても、だんだん嫌気が差してきます。

「要旨」には書きませんでした。この授業を作る前に、何人かの教員がそれぞれに、自分の学科の再履修者1人とか2人とかを、本来の授業以外にボランティア的に別クラスにして、1年生とは切り離して教えるということをやっていました。

1人2人教えるのも10人教えるのも、手間と時間はたいして変わらない。そもそも「演習」という科目を学生1人2人で十何回するのは、それなりにお互いに無理があります。それなら全学科の再履修者をまとめて1クラスにした方が効率が良いと考えました。ただそんな授業を他の先生には頼めないで、私が自分で担当してみようと思った次第です。

専攻学科の教員が担当して、学科の基礎的な内容を教えることも大切でしょうが、今日「導入教育」「初年次教育」で重視されているのは、それ以前のスチューデントスキル、特に生活面です。専門外の私でも何とかかなると思って取り組みました。

そんなこんなで、これは複数学科にまたがることでもあり、ボランティア的にこっそりというわけにはいきませんから、教務委員会・教授会で了承を取り付け、4月から開講しました。

ちなみに(R)は通称でして、「再履修」を英語で何というのか知りませんが、「再」だからたぶんReが付くだろうと思って、調べもしないまま(R)としました。受講した学生には、これは「リベンジ」のRだ、あなたたちのリベンジだと言っています。

4. 開講にあたって配慮(工夫)したこと

そこで授業を始めることになりましたが、いくつか配慮というか、工夫したことがあります。

まず、資料B(→末尾資料参照)のアンダーラインbの部分に書いたことですが、「再履修者はこちらのクラスで受けること」というような強制的な物言いはせず、自分の学科で後輩に交じって受けるもよし、(R)クラスで受けるもよしと、選択肢を与え、それを学生本人が選べるようにしました。

新入生に交じって受けるのはおもしろいことではないでしょうが、「再履修者はあちらで」というのも、邪魔者扱いされたようで、それはそれで屈辱と感じる学生もいるかもしれないからです。自己選択、「自分で選んだ」という意識を持たせたかったわけです。

次に開講時間ですが、アンダーラインaに書いたように、金曜日の5時間目、午後4時半～6時に置きました。

そのうしろに書いているように、複数学科の必修科目を避けていたらそこしか取れなかったからですが、実は他にも1限目だったら可能な曜日がありました。個人的には1限目の方が好きですが、受講生のことを考えて1限目は避けて5限目を選びました。

「基礎演習」のような科目を落とす学生は、能力的に劣るというよりは、生活に原因があるケースが多いと推測されます。夜遅くまでバイトして起きてられないという学生ももちろんいます。しかしそればかりではない。よく言うように低血圧で朝が弱いとか、服用している薬の関係で朝起きるのがつらいなど、いろいろな事情があることがわかっていました。そこを配慮したわけです。

5. 実際の授業の様子

以上のような経緯で、実際の授業に入りました。

実際に授業をやってみると、予想どおりというか、予想以上に苦勞しました。教える中身自体は苦勞しません。また、どちらかと言えば、能力の高い学生が多いようで、発表も質問もきちんとできます。

しかし、とにかく人が揃わない。

当初出てきていなかったAさんが出てくるようになったかと思うと、これまで来ていたBさんが来なくなる。Cさんは毎回のようには1時間近くも遅刻してくるというような状況でした。

発達臨床心理学科の先生から、「フリースクールみたいですね」と言われて、なるほどと思いましたが、たしかに学内フリースクールだったかもしれません。こういうクラスを担当する教員は、そちらの方面の知識も求められるかと思えます。

私は、けして甘い教員ではないけれど、気はけっこう長いので、そのへんは根気よく注意をしていきました。まずは来たことは認めつつ、でも出席扱いにはできないということで、なんとか遅刻しないようにさせました。

困るのが、発表担当が無届けで欠席することです。ある程度予想はしていたので、発表担当者が全員来なくても90分の授業ができるような材料を、私の方でも毎回用意していました。

笑われるかもしれませんが、「発表の日に無届けで休むことは即不可になるくらい悪いことなんだ」と教え続けて教え続けて、すくなくとも休む場合は連絡を入れてくるようにはなりました。

授業の内容はこの際あまり問題ではないでしょうが、資料A(→巻末資料参照)の「シラバス」と、資料C(→末尾資料参照)の授業の「発表要領」に書いているように、主として新聞の読み比べをさせました。他は、だいたいどちらの大学のどの先生でも教えるような、図書館の使い方、インターネットの使い方、レポートの書き方などです。

「シラバス」の「授業計画」の④⑩「太宰府について」は、私がもともと古典文学の人間でもあり、息抜きに文学歴史散歩を入れていたのですが、1度めに行ったとき全然息抜きになっていなかったの、2度めは行きませんでした。それはそうでしょう。知らない同士がむりやり連れて行かれて、息抜きになるはずがありません。…ほんとうは天満宮の菖蒲の盛りを見せたかったのですが。

それから「授業計画」の右の「参照事項」のところに書いている、「発表は録画しチェック」というのもやりませんでした。こちらが予想していたよりも、はるかに上手に発表できるので、

指導する必要がなかったからです。

6. 成績評価基準・評価方法の工夫

次に資料A「シラバス」の「成績評価基準・評価方法」ですが、ここにもいくらか工夫があります。「基礎演習」不合格者の場合、諸般の事情で学校に出てきていないことが、第一の問題と考えられますから、とにかく学校に出てくる習慣づけを第一目標としました。

そうは言っても、「ただそこにいるだけ」では困りますから、「人数の少ない授業だから、1日1回は質問をしよう」と決めると同時に、毎回授業の最後には、出席カードにかなりのスペースを取って、「今日学んだこと」を書かせるようにしました。このあたりは、先ほどもお名前をあげた、藤田哲也氏の実践などを参考にさせていただきました。

なおもう一つ理由があって、発達障害が原因でレポートをまとめることができない、授業に参加して発言することはできてもレポートをまとめられない人がいるということを知りましたので、最終的にレポートを出さなくても、最低限の合格点を与えられるようにしておこうと考えました。

それがそこに示した、出席40%・発表30%・レポート30%という点数配分です。

そういう配慮はしましたが、先ほども言いましたように、私はそれほど甘い教員ではありません。だから、この授業もお情けで合格にしたわけではなく、出席・発表・レポート等の要件を満たしたから合格にただけのことです。

7. よかったこと

以上のようにして前期を終えました。

この授業をやって良かったことですが、出席した学生たちは、「私はこんなに授業に参加したことはなかった」と言いました。事実そうだろうと思います。「やっぱり授業は出とかんといかんと思った」とも言っていました。聞かれもしないのに、こんなことを言うように導けたことは、私の喜びとするところです。

またそれまで学校に出てきていなかった学生を一まとめにしたためにやりやすかったこともありました。他の学生の前であまり恥をかかせても悪かろうと思うようなことでも、その教室にいるのは、いわば「似たもの同士」ですから、Aさんに注意していることは、BさんにもCさんにも重要だということがよく有りました。

なるべく説教じみた言い方にならないように気を配りましたが、「彼女たちが今後の大学生活を有意義に過ごすにはどうすれば良いか」、早い話が1年次の遅れをどうしたら取り戻せるか、どうしたらリベンジできるかを、前向きに具体的に話してきましたが、他の学生たちの前では言いにくいようなことも、わりあい気楽に話題にできました。そういう意味では、再履修者だからこそ伝えないといけないスチューデントスキルというものもたしかにあると思います。

8. 今後の課題

逆に今後の課題ですが、課題のナンバーワンは、何と言っても履修者11人中4人の不合格者を出したことです。結局は出席不良ですが、この中には、前半7回出席し発表までしながら、後半出て

こなくなって不合格という学生もいます。

私自身、この授業を担当するまでは、「何のかんの言っても、結局は怠け者」というような意識がありました。そういう学生がまったくいないとは言いません。でも実際教えてみると、能力が劣るわけではないし、高校までの不登校と同じように、さまざまな理由を抱えていることも見えてきました。そのあたりの教育学・心理学の勉強は、教える側に必要だと痛感しました。

今回は一人一人の事情を聞いていません。しかし最初に個人面接をするというようなことも考えた方が良くかもしれません。「生兵法は大怪我のもと」かもしれませんが、必要性を感じました。

また、今回は、1年次の「基礎演習」の出席状況などを調べないまま受け入れましたが、10人程度だったら、1年時の担当者と連絡を取って、一人一人のことをきちんと見た上で指導した方が良かったかもしれないと思いました。

9. おわりに

以上で、私の報告を終わります。ご静聴ありがとうございました。

いろいろとご教示賜れば幸いです。

付. 頂戴したご質問と、回答

私の発表に対して、3件のご質問をいただきました。以下は、そのご質問と、それに対する私の回答です。ただし記憶があいまいなので、ニュアンスが違うかもしれません。

①このような授業をされるにあたり、他の先生の協力は得られますか。

この授業を設けたとき、一人で担当するには多すぎる履修者が予想されたので、他の教員にもお願いしていました。ただ実際には一人で扱える人数だったので、断りました。

手伝ってくれる先生はいると思います。持ちコマ数の関係がありますが。

②1年生に混じって再履修するか(R)クラスで再履修するか、学生本人に選ばせると言われましたが、実際にどれだけの学生がこのクラスを選んだのでしょうか。

1学科、英語メディア学科は、学科の方針として自学科の「基礎演習」を再履修させるとのことでしたが、それ以外の再履修者は全員(R)クラスを選びました。

③発達障害・学習障害の学生について、どうすれば良いでしょうか。

小中高の先生は、公立私立問わず研修の機会があり、ある程度の知識があると思います。ところが大学の教員には、これまでその機会がまったくと言って良いほどありませんでした。今後必要と思われれます。先ほどたまたまこちらの大学のコミュニティセンターで、リカレント講座「これからの特別支援教育を考える」のチラシを見つけました。ところがこれを見ると、受講対象者は「近郊の幼稚園、保育園、小、中、高等学校の教員、非常勤の教員、事務、大学院生など」となっていて、「大学の教員」は入っていません。大学の教員も学ばなければならないと思います。

授業科目	基礎演習 (R)		開講時期	前期
担当教員	赤塚 睦男		単 位	2
授業概要・到達目標 基本的には、各学科で開講されている「基礎演習」(「基礎ゼミナール」を含む。以下同)と変わりません。大学におけるスチューデント・スキルを学びます。到達目標は、スチューデント・スキルを修得し、筑女における学生生活が有意義に過ごせるようになることです。 ただし通常「基礎演習」で扱う内容には、入学直後には必要であっても、あなたたちにはもう不要な部分もあるでしょう。その代わりに2度ほど太宰府の史跡等を訪ねて学ぶことにします。それはあなたたちにとって無駄にならないと思います。 複数学科の人が受講するので、学科特有の話はできませんから、誰でも知っておいた方がよいニュース(主として新聞による)等を素材として進めます。なおあなたたちに発表してもらう以外に、月々のニュースについて、簡単な解説をします。				
授業計画				
進行	テーマ	授業内容	参照事項等	
①4/13	オリエンテーション	この授業について・履歴書を書いてみよう	歩きやすい靴 発表は録画しチェック。理由は①で話す。録画は授業終了後消去 歩きやすい靴	
②4/20	発表の仕方	⑤～⑨の発表の調べ方・資料の作り方など		
③4/27	情報の探し方	図書館の使い方・インターネット情報の使い方など		
④5/11	(太宰府について 1)	(都府楼跡・水城などに行く)		
⑤5/18	} 各自の発表	} 発表者以外は、質問で授業に参加		
⑥5/25				
⑦6/1				
⑧6/8				
⑨6/15				
⑩6/22	(太宰府について 2)	(国立博物館・天満宮などに行く)		
⑪6/29	レポート返却・講評	返却・講評。レポートの書き方を再確認する		
⑫7/6	ディスカッション	テーマを一つ設け、ディスカッション		
⑬7/12	(予備日)	これまでの授業で洩らしたこと		
⑭7/19	まとめ・授業評価			
⑮7/26	Q & A			
成績評価基準・評価方法 出席 40%・発表 30%・レポート 30%の配分で評価します。ただしここで言う出席は、ただ教室にいることを意味するのではなく、出席カード(授業・他学生の発表についての感想・意見などを書く)の提出を意味します。他学生の発表についての質問も重視します。 レポートは⑩6/22 提出。内容は各自の発表を進化させまとめたもの。				
履修上の留意事項 言うまでもないことですが、授業中のマナーを守ってください。一つ一つ細かくは書きませんが、遅い時間の授業ですから、時間どおり始め時間どおり終わりたいと思います。遅刻しないように。また携帯電話の電源はかならず切っておいてください。				
教科書……… なし 指定図書……… なし 参考図書等……… なし				
オフィスアワー 火曜日 4・5 校時				
電子メールアドレス : makura@chikushi-u.ac.jp				

←資料A「シラバス」

資料B

日文・英語・アジア・福祉・心理の各学科教務委員の先生へ

赤塚

教務委員会で話し合ったように、上記の学科の「基礎演習」（「基礎演習Ⅰ・Ⅱ」「基礎ゼミナール」を含む。以下同）再履修者は、赤塚が担当することになります。

当該学生には、別紙「シラバス」を渡し、a 金曜日5時間目（1305教室・担当：赤塚）を履修登録し受講するようお願いください。

彼女たち全員の落としている、ないしは'07年度受講できる必修科目を避けていたら、開講曜日時間はそこしかありませんでした。

b 学科開設の「基礎演習」の方が受けやすい時間にあるので、

1年生に交じって、学科の「基礎演習」の方を受講してはいけないんですか？

と言う学生がいるかもしれません。それはもちろんそうさせてかまいません。本来それが筋ですから。

なお、赤塚の金曜日5時間目に受講する学生には、学科開設の「基礎演習」の時間に開講されている別の科目を履修登録し受講できることをお伝えください。

資料C

「基礎演習(R)」発表要領

課題：1. 新聞の比較 最近のできごとから、自分の関心のあるもの(なるべく自分の学科に関係のあるものが良い)を一つ取り上げ、新聞各紙(西日本・読売・朝日・毎日。他紙も可)の記事を読み比べ、その相違点をさがす。その違いを考える。なお、発表の1日前～3日前の記事は取り上げないでください。

2. プラスワン そのできごとについて、あるいはそのできごとの根底にあることについて、ほかの資料にあたって調べてください。

新聞の購入について：

新聞各紙は、駅の売店やコンビニエンスストアなどで購入するのが便利です。代金は、領収書をもってきたら支払います。(以下略=領収書のあて名など)

資料：

資料は、A4またはA3サイズで作成してください。印刷はスチューデントルームで、12部用意してください。授業の直前には印刷しないでください。

内容は、まず新聞記事そのもの(赤塚の資料のように)。次に相違点を箇条書き。最後にプラスワン情報。プラスワン情報は、参考にした本やHPについての基本情報をあげておいてください。基本情報とは、

- ・本 = 著者名・発行所名・発行年
 - ・雑誌 = 発行所名・発行年月日
 - ・HP = サイト名・資料タイトル・管理者(著者)名・URL・更新日など
- です。

発表時間：

発表時間は1人15～20分。それより長くもなく短くもないように、時間を考えてください。発表の後、20分程度の質疑応答時間を設けます。

この授業を担当するにあたって、藤田哲也「動機づけ理論をふまえた授業運営—京都光華女子大学における導入教育—」『心理学者、大学教育への挑戦』(溝上慎一・藤田哲也編、ナカニシヤ出版、2005)など、導入教育(初年次教育)の先達から、多くの示唆を得た。

導入教育部会の報告

西南学院大学 片山 隆裕

1. はじめに

「導入教育」の必要性が高まってきた背景には、高等教育機関に入学してくる学生の学力低下と学力格差および学生の多様化がある。2005年8月に実施された日本私立大学連盟の「平成17年度大学の教育と授業を考えるワークショップ」（静岡県浜松市）でも、初年次教育、導入教育がテーマになり、2007年8月にも「リメディアル教育」（於：西南学院大学）の学会が開催されるなど、導入教育およびその関連領域の充実については、大学としても教員個人としても、真剣に取り組むべき重要な課題となっている。こうした状況を受けて、本部会では5人の報告者にそれぞれの取り組みについて報告をしていただいた。

2. 報 告

【報告1】 工学部教養教育における表現力の養成 水井万里子氏（九州工業大学工学部）

報告者が所属する大学・学部の重要な課題のひとつは、理工系学生の表現力の養成が問われていることである。FD活動を中心に既存の科目の分析を進め、表現力養成のための教育方法とこれを活かした新たな科目の開発に至った事例を紹介し、導入教育の教育方法に関連づけて検討が試みられた。具体的には、共通講座人間科学講座において、平成8年より実施されている副専門人間科学科目（選択科目）としての「リレー講義」とそこで明確になった課題を乗り越えるかたちで、平成18年度から試行されている少人数（25名以下）の新科目「リレーセミナー」についての報告がなされた。

【報告2】 初年度学生の導入プログラム考—オリエンテーション・パスハイクを中心として

大庭茂美氏（九州女子短期大学教職課程）

報告者が所属する短期大学で実施されてきたオリエンテーション・プログラムについての報告がなされた。具体的には、①北九州市立玄海「青年の家」、②国立夜須青少年の家、③行橋市立研修センター、④門司レトロゾーン、⑤下関市立水族館、⑥スペースワールド、⑦植物園、⑧九州国立博物館、⑨博多湾クルージング、⑩海の中道シーパラダイスなどにおいて、見学、オリエンテーリング、サイクリング、マス・ゲーム、貝堀、クラフト制作、寸劇会、歌唱コンクール、花火大会、キャンプファイヤー、コントなど多様な形式で実施されている。これらの活動は、先輩学生ボランティアと担当教員とが連携して行われており、新入生が大学生活により良くより早く適応できるよう工夫が求められるという。

【報告3】 「書くのが苦手」の研究 渡辺哲司氏（九州大学高等教育開発推進センター）

報告者は、「大学生の文章表現力は低い、足りない」とよくいわれるが、自ら「書くのが苦手」という学生が多すぎるようだという問題意識にたち、苦手意識の発生メカニズムを明らかにし

ている。まず、「書くのが苦手」な学生を集めて実験した結果、自己評価は他者による評価を下回った。その結果を学生に見せて実験をすると、過小自己評価の存在を知って苦手意識は弱まるということが報告された。「書くのが苦手」な学生たちを約 2 ヶ月にわたり徹底追究（エッセイ執筆、相互批評、議論）した結果、そこから、小中高における「国語」教育のありよう、作文の指導・評価、教師の態度、小論文入試の影響、思春期特有の处世術、日本人固有の心性など、さまざまなことが見えてくるということが報告された。

【報告 4】 社会人への導入教育として—教養教育科目「社会人入門」

秋好晴彦氏（福岡女子短期大学）

報告者が所属する短期大学では、開学当初からの理念である「全人教育」における 3 つの教育目標の中に「卒業生 30 歳の実りに」というものがある。これを実現するための柱として実施されている「社会人入門」という科目についての報告がなされた。「社会人入門」の狙いは、単に技術的な短期の効果ではなく、卒業後、社会の変化に対応して生きていくための能力を身につけることであり、コミュニケーション能力や物事を理解し論理的思考を行う能力の養成と、他者とのコラボレーションの実践などを目標として実施されていることが報告された。

【報告 5】 必修科目「基礎演習」再履修クラス(R)の試み 赤塚睦男氏（筑紫女学園大学）

報告者の大学には、本来単位を落とすような科目ではない 1 年次前期開講の「基礎演習」を、出席不良等の理由で各学科 1～5 % 程度の不合格者が出るという課題があるという。これを乗り越えるためのひとつの試みとして、今年度初めて実施された複数学科の「基礎演習」再履修者を集めた「基礎演習 R」（通称）という科目の実施結果と評価が報告された。「基礎演習 R」には、6 学科中 5 学科の 2、3 年生 11 人が履修登録し、最終的に出席・発表・レポート等の要件を満たして合格した学生は 7 人であり、一定の成果が得られたという報告がなされた。

3. おわりに

「導入教育」や関連領域には、大学における人間関係づくり、生活指導・マナー指導、大学で学ぶためのスキル教育、高等教育の補修教育、入学前教育、専門教育への橋渡しなど、多様な分野が含まれている。また、基礎的知識・技能、語学、情報（処理）、自己啓発、キャリア啓発、文章表現など、その具体的な内容も多岐にわたっており、どれに重点をおく必要があるかという点については、共通の部分もあるが大学・短期大学によって異なっている部分も多いといえるだろう。「導入教育」の効果的な実施においては、学内学部内でのコンセンサスの形成、教員同士の連携と情報交換、教員側のスキルと負担、適正人数、学生間の格差、学生への動機づけ、評価をめぐる問題、カリキュラム上の位置づけ、人員と予算など、さまざまな課題も存在している。今回の部会での議論が、今後、学生にとって、また大学や教員個人にとっても有益なものとなるよう、さらに議論を深め、努力を続けなければならないだろう。

イギリスにおける教養主義の伝統

福岡大学 松塚 俊三

日本の大学の一般教育を考える際に、イギリスの経験がどこまで参考になるか分からないが、細かな制度や具体的な教育方法を離れて、できるだけ広い視野から比較してみたい。報告はおよそ以下の三点に絞られる。1、教養主義は初等教育を含めたイギリスの全教育体系を貫く特徴である。2、イギリスの教養主義はルネサンス以来の伝統であり、支配階級たるジェントルマン階級によって維持されてきた、文字通り「支配的な文化」であった。3、サッチャー以降の教育改革の評価と教養主義の行方。

1、イギリスの教育を支える根強い教養主義は大学だけの問題ではなく、初等・中等教育から大学教育にいたる、全教育課程の特徴である。なんでもなくのように思われるが、この点がイギリスと日本との根本的な違いである。教養は人間の人格形成の問題であり、生涯にわたって追求されるべき課題であるといわれるが、イギリスはそれを文字通り実践してきたとあってよい。イギリスの教育を一瞥して直ちに了解されることは、初等教育段階から人格の形成＝自己表現能力の獲得が教育目標の基本に座っていることである。サッチャー以降の政権が推し進めてきた教育改革は、一般には、市場・競争主義的で中央集権的であると批判されるが、現行のナショナル・カリキュラムが教育の目標に掲げているのは、知識・情報の量ではなく、依然として読み書き、人と議論する力であり、自分の考えをまとめ表現する力の養成である。つまり、制度（管轄・選択）別にして、教育の目標と方法はそれほど変わっていない、ということである。

2、教養主義の伝統をさかのぼると、「人としてのあるべき姿」「人間の理想的な生き方」「人格の完成」を国民文化の型としていち早く確立したジェントルマンの教育文化に突き当たる。初等教育から大学教育にいたる教育の全過程を貫いているのは、ルネサンス以来の人文主義的教養であるといっても過言ではなかった。教養主義は単なる教育制度上の問題ではなく、支配階級たるジェントルマンの文化＝教養であったことが重要であろう。かつてエリザベス1世時代の大法官にして当代一流の人文主義者でもあったフランシス・ベーコンが教育の要諦として述べた「読むことは人を豊かにし、書くことは人を確かにし、議論することは人を機敏にする」という言葉は、現行のナショナル・カリキュラムの教育目標そのものである。イギリスの教育と日本の教育の質的な違いはきわめて歴史的なものであり、過去にさかのぼって検証しない限り、明らかにすることは難しいと思われる（儒教的教養主義と日本の近代化）。その意味では、19世紀の大学改革論争も大きな影響を与えた。イギリスの大学が国際競争の激化から科学教育、実利主義的教育、プロフェッショナルリズムの必要性に迫られたのは19世紀の後半であったが、イギリスの大学はこの「大論争」の中でも人文主義を放棄することはなかった。

3、サッチャー以降の改革と教養主義の行方：サッチャーの教育改革はイギリス資本主義の衰退の中から提起されたものであるが、およそ一代を経て、今日大きな曲がり角に立たされている

ように思われる。効率と競争原理を教育に持ち込んだ改革は制度の改革に一定の成果をあげたが、子供たちの学力が上がったわけではなく、今日、イギリス国内でも児童中心主義的なフィンランド・モデルが注目されるようになった。サッチャー以来の一連の改革は教師や親たちを心から納得させるものではなかったし、何よりもイギリスの伝統に根ざしていなかったと言えそうである。イギリス教養主義の過去の遺産をどう見直すかが改めて問い直されよう。

九州大学の教育改革 —新たな体制の構築と今後の課題—

九州大学 淵田 吉男

大学全入時代を迎え学生の多様化が進行する中、社会からは高等教育に対して人材育成という観点からの要請が益々高まってきている。このことを踏まえ、九州大学では、教育改革の着実な推進ならびに教育、特に共通教育（学部全学教育、大学院共通教育）の実施の円滑化を図るため、平成18年6月に新たな体制である高等教育機構を創設した。ここでは、高等教育機構の概要と教育改革を推進するための、また、共通教育を円滑に実施するための課題について報告する。

1. 高等教育機構の概要

図1に示すように、高等教育機構は「教育改革企画支援室」と「高等教育開発推進センター」とから成る。教育改革企画支援室は、室長に教育担当理事・副学長を置き、様々な教育改善・改革に繋がる教育活動の課題解決に向けての企画を立案することを主な任務とし、理事・副学長の指名にする室員から構成されている。

一方、高等教育開発推進センターには、「高等教育開発部」、「共通教育推進部」、「入学者選抜方法開発部」と「学生生活・修学支援開発部」が置かれている。また、共通教育推進部は、「学部共通教育推進部門」、「大学院共通教育推進部門」、「教育プロジェクト推進部門」と「技術部門」の4部門により構成されている。任務は、学部教育および学府教育の共通に係る教育、教育改革等、入学者選抜方法、学生生活・修学支援等に係る実施・推進および高等教育等の研究・開発を行うこととなっている。

2. 教育に係る委員会組織

部局長を構成員とする「高等教育審議会」が最高議決機関であるが、その下に置かれた「教務委員会」が実質上の審議を行う。全学的な教育に関して解決すべき課題については、教育改革企画支援室等で立案された企画案が教務委員会で審議され、各学部の教務委員会または学務委員会で検討される。また、教務委員会の下には、「全学教育専門委員会」、「大学院共通教育専門委員会」、「21世紀プログラム専門委員会」と「教職課程専門委員会」が置かれている。また、中期目標・中期計画に沿った改革を推進するため、教務委員会に大学院教育、学部教育に関するワーキンググループを設置している。

3. 学部共通教育（全学教育）に係る委員会組織

教務委員会の下に全学教育専門委員会が置かれているが、全学教育に関する実質的な企画と実施、点検・評価については、高等教育開発推進センター内に組織を置いている（図2を参照）。全学教育の企画と実施に関する事項は、「全学教育運営会議」で審議している。全学教育運営会議の構成員は、7つの各科目実施調整会議の議長と各学部からの委員（センター兼任教員）で構成され、各学部の意見を十分に取り入れながら、全学教育の円滑な実施に当たっている。また、実施上の詳細については実施調整会議の議長が、関連する科目部会の部会長を招集し、その任に当たっている。センター内には、更に「自己点検・評価委員会」を置き、全学FD委員会の下に置かれた「全学教育FD専門委員会」と連携を図り、所謂PDCAサイクルが十分に機能するように運営されている。

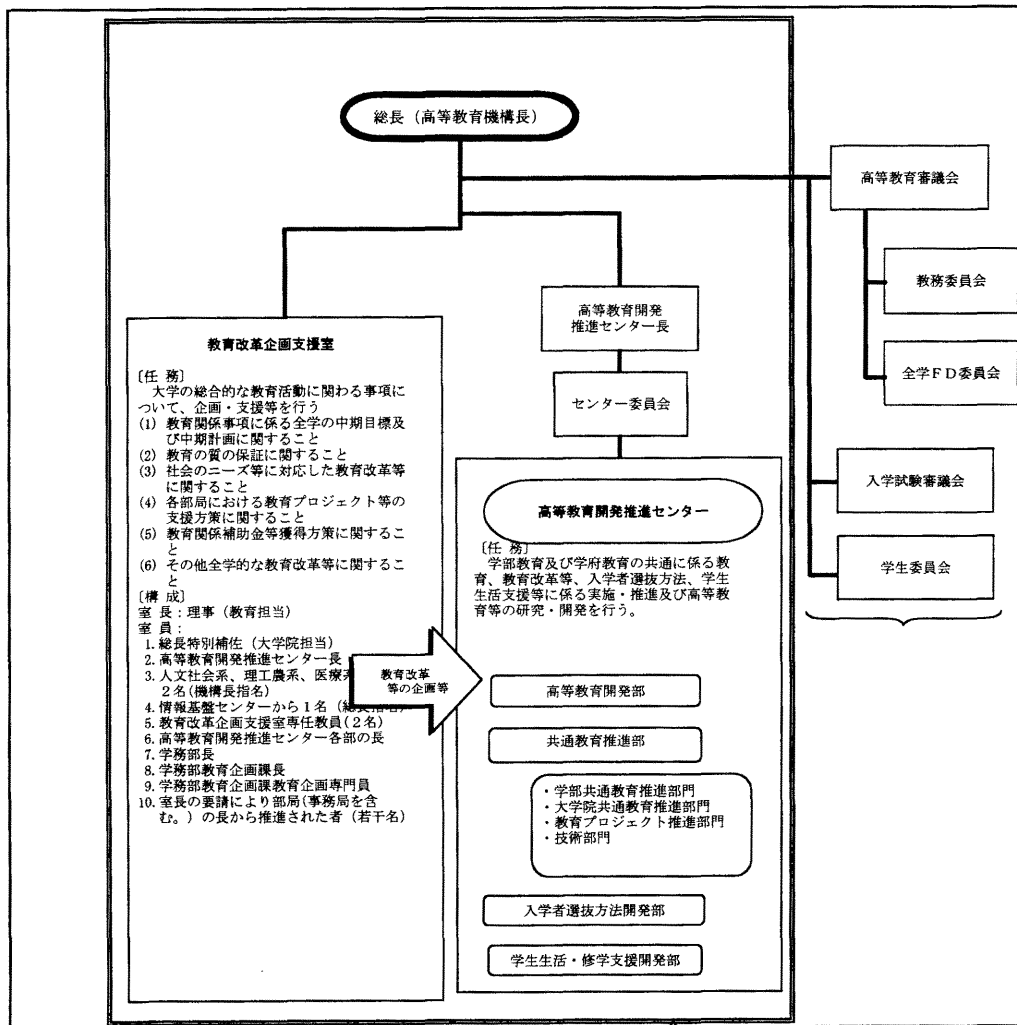


図1. 高等教育機構と関連委員会

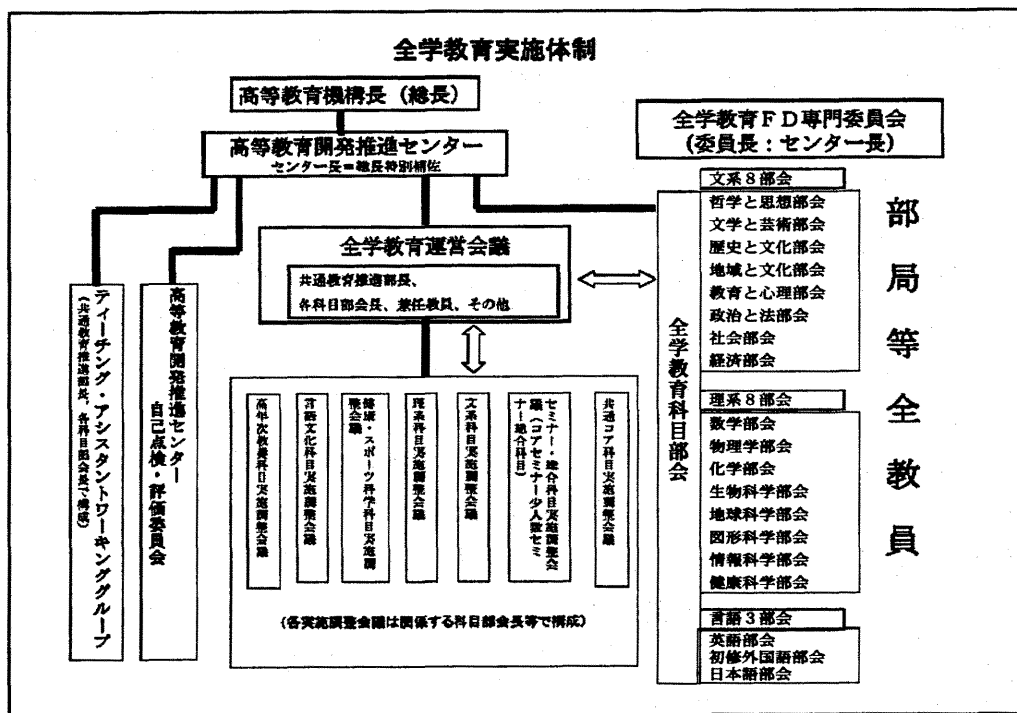


図2. 全学教育の実施体制

4. 高等教育機構設置に伴う意義と残された課題

高等教育機構は、これまでとは異なり、全学教育、学部専攻教育、大学院教育に係る組織を全て包括したことに一つの意義がある。ややもすれば軽視されがちな全学教育を学士課程教育の一部であるとの認識を高める効果がある。

教育改革の推進に当たっては、教育担当理事・副学長のブレイク組織である教育改革企画支援室が常設されたことも一つの大きな改編である。また、事務組織も同時に改組され、教育改革企画支援室をサポートする「学務企画課」が創設された。事務組織に企画部門が設置されたことも大きな意義がある。更に、学務企画課には一般事務職員の他に教員が同時に配置され、事務職員と教員との密な連携が図られることにより、教育改革企画支援室の運営が円滑に行われることとなり、より実現可能性のある企画案が作成されるに至っている。

また、高等教育機構の創設に伴い、高等教育開発推進センターが全学教育の支援組織から統括責任組織にその位置づけが変更された。これに伴い、全学教育に関する委員会や会議を全てセンター教員が主宰することができるようになったことには極めて大きな意義がある。以前は、全学教育に関する委員会は、教育担当の理事・副学長が委員長を務めたが、この体制では教育現場を常に見続けているセンターの意志が時には軽視され、そのため思わぬ方向に事態が進んでしまうことがあった。また、新しいセンターは、九州大学における入口から出口までを包括して担当するという極めて大きな任を負うこととなった。

九州大学には、移転という大きな課題がある。現在、新キャンパスである伊都キャンパスには工学部が移転を完了しているが、六本松キャンパスにある全学教育施設が平成21年4月に伊都に移転される。伊都キャンパスの他、文系4学部・理学部・農学部のある箱崎キャンパス、医・歯・薬学部がある堅粕キャンパス、芸術工学部がある大橋キャンパスの4つの分散したキャンパスがあるという特殊な環境下で、効率的に全学教育を実施することは、地理的な問題から困難が予測される。現在、平成21年度からの全学教育の伊都移転を睨み、先ず学生の側に立ったカリキュラム体系の改善、また全学教育の担当体制（全学出動体制）について、全学の合意を取りながらその改善を図っている。特に、全学教育の担当体制は、教養部廃止時の様々な課題を継承しており、解決の困難が予測される。

また、センター自体の課題として、専任教員の不足が憂えられる。現在、センター内の教育関係専任教員は4名である。全学教育、大学院共通教育、21世紀プログラム課程教育の実施に関する統括を始め、授業評価、広報、成績評価、高大連携事業等々に関する業務をわずか4人の教員で行うには無理がある。また、移転後の全学教育は、新たな体制で実施しなければならず、この体制を支える新たな人員確保が真の意味でセンターがその機能を発揮するために必須の条件である。人件費削減という国立大学法人の大きな課題の中で、九州大学においてもこの問題を解決することは至難の業である。取り巻く環境は何であれ、現在の体制でセンターがその任を果たすには、センターの専任教員が更に自己の意識改革をし、一丸となって、その業務に専念することが何よりも求められる。

教養教育と宗教教育

筑紫女学園大学 栗山 俊之

はじめに

本稿では、先の九州地区一般教育研究協議会全体会における発表および質疑応答を踏まえ、そこで使用したレジュメの一部を提示ながら、特定の宗教に基づく理念を建学の精神に掲げる私学において、それを具現すべくおかれている、と同時に大学教育における、とりわけ教養教育に位置付けられることの多い宗教教育について、筆者の勤務する筑紫女学園を例として、その内実から学生の反応までに触れつつ、その全体像を概述したい。

私学における建学の精神と宗教教育

周知のように、私立学校は、それぞれ独自の創立の理念、すなわち建学の精神を有する。そこには、その創立者が教育という手段によって具現しようとした、あるべき人間像や社会像が表現されている。そしてある場合、というよりもむしろ多くの場合、創立者のあるべき人間像や社会像は、特定の宗教を介して獲得されたものである。宗教を教育の根底に据える私学が多数存在する所以である。そうした私学では、宗教教育が行われている。つまり、宗教教育とは特定の宗教に基づく人間観・社会観を基盤にして行われる教育であるといえよう。

レジュメより

校訓の解説は、2007（平成3）年に行われた学園聖典の全面改訂の折に、学園理事長をはじめとする宗教教育関係教員（中学・高校を含む）が集まって、およそ一年半の年月をかけて表現を改めたものである。仏教・浄土真宗に基づきながら、あるべき人間像・社会像がどのように示されているかに着目してほしい。

筑紫女学園建学の精神（校訓）

自律（自己への目覚め）

自律とは、自分の人生を自らが生きるということです。それは、ほんとうの自分を照らし出す光となるものに出会い、それによって自分を深く見つめるところから始まります。こうして自分自身を見つめるとき、私たちはこれまでの自己中心的なありかたの過ちに気づかされ、“さまざまな恵みによって生かされている”という自覚にたどりつきます。この自覚を基礎として、自ら考え、自ら判断し、自ら行動していくことが、自律ということなのです。

和平（他者への目覚め）

和平とは、自分のまわりにある他のすべての存在を認め、互いに尊重しあう中に生れるおだやかな世界です。自らを律するとき、私たちは一人ひとりが、かけがえのない自己を生きている身であることに気づくでしょう。もしも自己中心的な価値観にとらわれて他者を軽んじたり、あるいはそれぞれの尊さを無視して自分と同じになることを強要すれば、対立と争いを引き起こすだけで、ほんとうのおだやかな世界は決して生れてこないでしょう。

感恩（生命への目覚め）

感恩とは、自分を支えている大いなる恵みを知ることです。

自律というありかたによって自分自身の内側に眼を向けるとき、私たちの生命は、無限の生命のつながりの中に縁あって生まれ、はぐくまれてきたものであることに気づくでしょう。同時にそのつながりの中で、恵まれた生命を生かす必要があるということも、うなずけるでしょう。

こうして、自分を支えている、はかり知れないはたらきに感謝の念を抱き、その恩に報いたいと願いながら生きることが大切なのです。

宗教教育の中核をなすものは、やはり講義である。本学では下記のような必修科目や様々な仏教関係科目、さらには仏教をより深く体系的に学ぶことのできる仏教専修課程や浄土真宗本願寺派寺院の住職資格取得のための課程を置いている。ここでは具体的な講義内容を明示すべく筆者の担当する仏教関係科目のシラバスの一部を提示したい。「仏教学」から、宗教教育は単なる仏教的知識の習得ではないということ、また「浄土真宗と現代社会」からは、現代の諸問題に関わる仏教者の具体的なありようを通して仏教を学ぶという宗教教育の新たな試みを、読み取っていただきたい。

講義（必修） 大学：1年＝仏教学Ⅰ・Ⅱ、2年＝親鸞、人と思想Ⅰ・Ⅱ
短大：1年前期＝仏教学、1年後期＝親鸞、人と思想

授業科目	仏教学	開講時期	前期
担当教員	栗山 俊之	単 位	2
<p>授業概要・到達目標</p> <p>積尊の切り開いた宗教的地平は、人間とその社会に何をもたらしたのでしょうか。そしてその教えは、私たちとこの社会が如何にあるべきだと教えるのでしょうか。</p> <p>講義を通じて自分自身とその社会を問いながら、そこに切り込んでいく視座としての仏教を共に学んでいきたいと思えます。</p>			
<p>授業計画 *①は1回目の講義テーマを、以下同様に⑩は15回目の講義テーマを示しています。</p>			
進行	テーマ	授業内容	参照事項等
1,	講義にあたって	この講義にどのように向き合いますか①	
2,	人間について	まずは人間について考えてみましょう①	
3,	現代社会のありよう	今、私たちのこの社会とは、どのような社会なのでしょう②	
4,	宗教と人間	人間にとって宗教とは何なのでしょう②	
5,	現代社会と宗教	この社会の宗教のありようについて考えましょう③	
6,	積尊の生涯	積尊の生涯から学びましょう④～⑧	
7,	仏教とは	仏教は何を説くのでしょうか⑨～⑩	
8,	仏教の展開と大乘仏教	積尊死後、仏教は何を課題とし、どう展開したのでしょうか⑩	
9,	日本の仏教受容	日本に仏教はどのように受け入れられたのでしょうか⑬	
10,	私たちと仏教	私とこの社会にとって仏教とは何なのでしょう⑭・⑮	
<p>履修上の留意事項</p> <p>講義を通して、あなた自身が何をどう考えたかということを問います。自己とこの社会を見つめて下さい。</p>			

授業科目	浄土真宗と現代社会	開講時期	前期
担当教員	栗山 俊之 (他13名)	単 位	2
授業概要・到達目標 <p>毎回、現代社会の諸問題を自らの問題として捉え、真摯に関わっておられる、本学建学の母体でもあった浄土真宗本願寺派福岡教区の僧侶の方々を講師としてお迎えし、問題の所在・現在までの取り組み・具体的な経験談・これからの課題、そしてそれらに通底するところの、講師の視座としての仏教・浄土真宗の教えについて語っていただきます。講師の生き方そのものから仏教・浄土真宗に触れ、現代社会の諸問題と仏教・浄土真宗との関わりについて考えて下さい。</p> <p>また講義を通して、現代社会において、あなた自身、どう生きようとするのか、問うてみて下さい。</p> <p>なお、最初の講義と最終講義はコーディネーターである栗山が、2～14回までの講義は、各講師1回ずつ、下記の授業計画通りではなく、ランダムに担当します。</p>			
授業計画			
進行	テーマ	授業内容 (担当者)	参照事項等
1,	現代社会と仏教・浄土真宗	栗山俊之	
2,	仏教・浄土真宗と人権・差別	三好慶祐	
3,	教育と仏教・浄土真宗 (人間形成の基盤)	清水朋行	
4,	こどもと仏教・浄土真宗	笠信暁	
5,	伝道ということ (海外開教を通して)	白山義章	
6,	女性と仏教・浄土真宗	小山有水	
7,	福祉の課題と仏教・浄土真宗の社会性	井浦智眼	
8,	平和・戦争と仏教・浄土真宗の課題	高石双樹	
9,	地域社会・伝統文化と宗教	芳村隆法	
10,	少年犯罪と現代社会 (保護司として)	大野道雄	
11,	自閉症と向き合って	寺本悦子	
12,	ホームレスと呼ばれる人々と現代	郡島俊紀	
13,	ビハーラという宗教運動	藤泰澄	
14,	いのちとは何か	中尾流一	
15,	われわれは何を、どう見、どう生きるか	栗山俊之	
<p>オフィスアワー：各講師とも、質問等があれば講義後にお願いします。</p> <p>その他、連絡したいことがあれば、栗山 (現代教養学科) までお願いします。</p>			

宗教教育の位相

しがしながら、私学といえども、公教育の一翼を担うものであることはいうまでもない。国立の学校では特定の宗教に基づく教育が禁止されているように、私学における宗教教育もその宗教の信者を養成するものであってはならない。また、教育者は被教育者を評価する立場にあり、その一点においても教育機関は権力性を内包する。したがってそこでの宗教教育は特に、例えば被教育者の信教の自由に留意しつつ行われるべきものである。

レジュメより

信教の自由、すなわち国家が国民の内面に立ち入らないという原則とそれを具体化するための政教分離原則は、公教育が特定の宗教に基づくことを禁止する。それはまた被教育者のそれぞれの宗教的立場を尊重するということでもある。しかしながら、下記のような（紙幅の関係上、テーマのみ記す）、これまでの教育現場における宗教問題に鑑みても明らかなように、こうした原則を貫くことは、そう容易なことではない。

日本国憲法

第二十条 信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、又は政治上の権力を行使してはならない。

何人も、宗教上の行為、祝典、儀式又は行事に参加することを強制されない。

国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない。

第八十九条 公金その他の公の財産は、宗教上の組織若しくは団体の使用、便益若しくは維持のため、又は公の支配に属しない慈善、教育若しくは博愛の事業に対し、これを支出し、又はその利用に供してはならない。

教育現場における宗教問題

- (1) 生徒の信仰と学校：神戸工業高専剣道拒否事件
- (2) 教育現場と宗教儀礼：合掌の是非
- (3) 国家と学校：明治学院大学1989
- (4) カルトと学校：カルト対策としての宗教教育の陥穽
- (5) 少年犯罪と宗教教育：「心の教育」・「いのちの教育」と宗教教育

宗教教育の諸相（『宗教をどう教えるか』菅原伸郎より）

- ①宗派教育：特定の宗教を優先して信仰の問題として教える。公立学校では憲法や教育基本法で禁じられている。
- ②宗教知識教育：宗教に関する知識だけを教える。公私立を問わず、どこの学校でも歴史、国語、芸術などの教科で少しは触れている。
- ③宗教情操教育：特定の宗派に限定されない「宗教心」を養う。文部省は道徳教育の中で「人間の力を超えたものへの畏敬の念」を推進している。
- ④対宗教安全教育：消費者教育と同じような趣旨で、反社会的カルトや霊感商法などへの免疫力をつける。オカルトや超能力を疑う科学的態度も育てる。
- ⑤宗教的寛容教育：特定の宗教をことさら危険視し、いじめや差別の対象にしてはいないか。国際化の進む時代には、他国の宗教も理解する必要がある。

教養教育と宗教教育

一方、普遍的・超越的の真実に立脚する宗教に基づく教育は、真の人間や真の社会を希求する教育に他ならない。そしてそれは、本会でいうところの“一般教育”、つまり教養教育の目指すべき

ところでもあろう。今回の“研究協議会”においても、多くの参加者により繰り返し語られていたように、教養教育は、その個別的・専門的学問領域を超えて、「人間形成」や「人格の完成」を共通の課題として行われるべきものである。「人間形成」・「人格の完成」は、あるべき人間像なくして不可能である。すなわち、宗教教育、教養教育それぞれに、それぞれの方法で「人間形成」・「人格の完成」を求めて教育を行っているのであり、だとすれば、両者の相違は、教養教育に様々な学問領域があり、それぞれの領域に相違があるのと同様のものと見なすことができるのではないか。

レジュメより

例えば『教養の再生のために』では、教養について下記のように述べている。それはまさに教養教育の目指す世界が宗教教育のそれと同質のものであることを物語っている。

教養教育とは（『教養の再生のために』より）

「みずからが自分自身のためにする教育、自分を自由な人間に育てていくためにする教育、それが教養というものであるということです。」徐京植

「私たち一人一人が有意義な生涯を送ることができるような社会を目指すことが教養本来の意味ではないかと思えます。」ノーマ・フィールド

「教養の再生はなぜ必要なのか。それは、社会にとっても、個人にとっても、究極の目的はなにか、が大事だからです。どういう価値を優先するか、その根拠はなぜかということを考えるために必要なのが教養です。」加藤周一

筑紫女学園大学における宗教教育の取り組み

とはいえ宗教教育は、建学の精神の具現を直接的に担うものである。建学の精神が学校全体の理念である以上、宗教教育は宗教関係講義、あるいは宗教教育担当者の活動のみによって完結するものでは決してない。本来宗教教育は全教職員によって、全学的に取り組まれるべきものである。しかしながら、本学の場合、専ら6名の宗教教育部員の専任事項であるかのように認識されている。如何にすれば宗教教育を全学的取り組みとなし得るか、今後の重大な課題である。

レジュメより

宗教教育の現状と課題を全教職員に周知してもらうため、昨年度当初、教授会において下記のような資料を配布、説明した。宗教教育部員が建学の精神を具現すべく、どのような活動を行っているか、その一端を窺う資料として提示したい。

I、これまでの宗教教育部の活動について

1、全学礼拝

- ①全4回→花祭り、創立記念・宗祖降誕会、報恩講、成道会
- ②講師選定・依頼・交通宿泊・御法礼・昼食手配、当日接待
- ③式次第検討・作成

- ④仏壇荘厳
- ⑤習礼（学生との練習→司会・献花・献灯・献香・焼香）
- ⑥参加記念品の企画・作成・配布（花祭り→甘茶、他→クリアファイル）
- ⑦学内ポスターの作成・掲示、メールでの広報、当日の全学放送
- ⑧音響設備の設定・稼働、テープ録音・保存
- ⑨創立記念・宗祖降誕会時、雅楽楽人との交渉・依頼・案内・御礼手配

2、礼拝アワー

- ①講師選定・日程調整
- ②仏壇荘厳
- ③学内ポスターの作成・掲示、メールでの広報、当日の全学放送
- ④勤行（僧籍を持たない教職員の方々にご法話を担当いただく場合）

3、インド研修（国際交流委員会との連携）

- ①計画立案、ヴィシュヴァバーラティ大学・旅行業者との交渉
- ②学生募集・説明会開催
- ③事前講義の実施
- ④引率教員の手配・引率
- ⑤報告書・紀行文集の作成

4、インド留学生の受け入れ（国際交流委員会との連携）

- ①留学生の選定・出迎え・生活全般の世話・見送り
- ②学生サポーターとの連絡・調整
- ③ホームステイ受け入れ先の選定・交渉

5、『ひかり』（全学礼拝講演録）の刊行

- ①掲載講演の選定・テープ起し
- ②業者選定
- ③校正・講演者への校正依頼
- ④学生への配布

6、新入生サンガでの“建学の精神”講話・聖歌指導・礼拝担当

- ①建学の精神・礼拝・聖歌練習、朝・夜の礼拝での礼拝・法話

7、附属幼稚園礼拝行事での法話

- ①花祭り、宗祖降誕会、報恩講、成道会、涅槃会

8、寮礼拝での法話

- ①4・5・6・7・10・11・12・1月第3水曜午前7時より

9、入学式・卒業式での礼拝担当

- ①仏壇荘厳
- ②習礼・司会担当
- ③勤行導師

10、「浄土真宗と現代社会」運営

- ①テーマ設定

②講師選定・依頼・日程調整・決定通知・講義手順案内

③担当者会議開催

④成績回収・集計

⑤反省会開催

11、宗教教育部長として

①生涯学習委員会・人権委員会・行事委員会・附属幼稚園連絡協議会に参加

②新任者研修会における「礼拝作法」講義担当

③学生委員会に参加（議事に入学式・卒業式・新入生サンガがある場合）

12、浄土真宗本願寺派福岡教区における諸研修への協力

①浄土真宗本願寺派福岡教区僧侶研修講師として僧侶研修に出講

②浄土真宗本願寺派福岡教区、教区・各組・各寺院・壮年会・婦人会などに講師として出講

③仏教文化講座を「出前講義」

13、聖典編纂（中高・大短、附属幼稚園）

14、『白色白光』の宗教関係部分について提案

II、これからの課題

1、“建学の精神”の具現

2、仏教専修課程、浄土真宗本願寺派教師資格課程について（→本年度より実施）

3、学園施設における宗教的雰囲気醸成

4、宗教教育部・担当事務・宗教教育協力員の分掌

5、教科書の作成

学生の評価

最後に学生が仏教関係科目をどのように評価しているかということを通して、宗教教育の可能性に触れてみたい。なおここでは発表当日OHCで映し出した2007年度前期の筆者担当、現代教養学科1年「仏教学」（受講者数130名：評価者数127名）に対する講義評価に基づいて報告する。

まず筆者の「仏教学」にたいする評価であるが、全講義科目の平均評価4.1点（5段階評価）に対し、4.7点であった。

評価項目は「授業のテーマ、目的は明確だった」、「実際の授業とシラバスの内容に大きな違いはなかった」、「先生は熱意をもって授業を行っていた」、「先生はすべての受講生に対して公平であった」、「授業内容に興味を持てるように準備・工夫されていた」、「説明が充分で理解しやすかった」、「授業の進行速度は適切であった」、「先生の話し方や口調は聞き取りやすかった」、「先生は学生とのコミュニケーションに努めながら授業を進めていた」、「先生は学生が私語をしないよう努めていた」、「板書、テキスト、プリント、視聴覚機器などの使用は適切であった」、「授業を受けて、知識、技術、能力などが身についた」、「授業を受けて、ものの見方や考え方が広がった」、「授業は全体として満足するものであった」の14項目である。

筆者の場合、講義評価が行われるようになって以来、徐々に高く評価されるようになってきた

が、これは、以下に見るような学生の自由記述に対応しつつ、講義内容を工夫していたことに基因すると思う。

自由記述欄に記入した学生は、127名中114名であった。まず指摘しうることは、仏教に対して、決してはじめから高い学習意欲を持っていたわけではないということである。次の記述からは、1年前期の、つまり入学直後からの講義ということもあって、多くの学生が当初、仏教を学ぶこと自体に戸惑いを持っていたことが窺える。

「初め、なぜ仏教学を学ばなければならないのだろうかと思っていましたが…」、「最初は仏教について学ぶことに抵抗があった…」、「最初は洗脳されるかと思ったけど…」、「もっと宗教色の強いイメージがあった…」、「初めは学んで何の意味があるのかと思っていた…」、「最初は興味はなかった…」、「はじめはすごく嫌だった…」、「最初は仏教学という授業があるのにびっくりして…」、「仏教の授業だから絶対に難しく理解できないと思ったけど…」、「“仏教なんて興味ないなあ、どっちかって言ったらキリスト教の方が良かったなあ”なんてことを正直思っていました…」、「仏教と聞くとかたくりしいイメージがあって、つまらないと思っていました…」、「初めはあやしいものと思っていた…」等々

しかし、下記のように、講義を重ねていく中で多くの学生たちが自らの姿や現代社会のありようを見つめ直してくれたように思う。そしてまた、講義を通して獲得した学生たちの自己や社会に向き合う視座は、宗教教育や教養教育の範疇のみならず、あらゆる学問の動機となるべきもののように思う。

「ものの見方や考え方を広げることができた」、「本当に大事なこと、本来あるべき姿など、人間として大事なことを見直せるものだと思った」、「人間が“生きる”ことについて改めて学ぶことができました」、「ものの見方や考え方が深まりました」、「日常生活と結びついて学びやすかった」、「“誰かのおかげで自分は生きている”ということを知りました」、「みんなが尊いものであり、等しいということを改めて感じました」、「人と人とのつながりとか、他人を思いやる心とか、当たり前だけれども大切に、難しいということを知ることができた」、「今までと違う見方ができるようになった」、「私の生き方の軸になるものができました」、「全ての人を尊び、敬うという考えが素晴らしいと思いました」、「ものの考え方、見方が変わりました」、「自分は他者との関わりの中で生かされて、他者とつながっていることを知りました」、「世界が変わりました。一人ひとりが大切に、等しく尊ばれるという仏教、納得させられるものがあり、またこの年になってこのことに初めて気付きました」、「仏教は生きていく上での大切なことを学べるものだ」、「全ての者は等しく尊いものなのだと思った」、「生きていく上で周りの人の存在の大きさを思い知らされた」、「人の命についてとか平等についてとか、すごく心温まる話ばかりで、この仏教の時間は、私にとって心休まる時間でした」、「生きるための力になる授業だった」、「人間としてあるべき姿を教えてくださいました」、「毎日を前より大切にできるようになった」、「これからの人間形成に大いに役立ったと思う」、「自分のわがままにも気付いた」など

しかし2名の学生が、「正直、仏教自体はよくわかりません」、「強制ではないと言っていたが、必修なので強制的だと思った」と書いていた。今後の課題としたい。現在、仏教関係講義を担当している宗教教育部員および非常勤講師2名の計8名で、今期は毎月第一・第三金曜午後3時よ

りFDを行っているが、さらなる研鑽を続けていかなければならないと感じている。

最後に発表後の質疑応答において、「昨今、精神的に弱い学生たちが多いが、宗教教育担当者として、どのように考えるか」という問いがあった。そこで、次の学生の記述を紹介した。

「初めて仏教というものを学んでみて、生きるとはどういうことなのか、人を思う心などこれまで考えもしなかったことを教えてくれました。悩みがあつてへたに心理カウンセラーの人に相談するより、仏教の教えを感じて自分で自分を探したほうが、心がやすらげるような気がしました。」

宗教教育、教養教育が「人間形成」、「人格の完成」にかかわろうとするものである限り、そこには多くの可能性が内包されていると思う。

教養教育としてのキリスト教教育

西南学院大学 深谷 潤

大学の主な機能は、従来から教育と研究と言われている。大学は、教育の機能として人格形成の最終段階を担う責任をもっている。その人格形成に欠かせないのは、形成の方向性を定める教育理念である。私立学校は、建学の精神がそれを示している。西南学院大学も、創立者のC. K. ドージャー先生の遺訓「西南よ、キリストに忠実なれ」をスクール・モットーとし、プロテスタント・キリスト教に基づいた教育理念を掲げている。しばしば「西南スピリット」とも呼ばれている。その精神が教養教育においてどのように展開されているかを概観したい。

西南学院大学は、「西南スピリット」を4つの柱（キリスト教教育、国際性、少人数教育、言語教育・情報処理教育）によって展開している。その中で、キリスト教教育は、建学の精神を支える教育の柱であり、かつ大学教育を包括する教育活動と言う二重の意味をもっている。「学校案内」（2008年度向）によると、キリスト教教育は「キリスト教への知的理解を深める中で生命の尊さ、愛、希望、献身を感じとることをめざし、真理を問ひかけ、人間的成長を見守ります。」と説明されている。この目標を実現するために、西南学院大学は以下の方法と体制をとっている。

キリスト教教育の方法には、主に講話、講演会、講義の3つがある。（他に宗教グループ活動）具体的に、本学では、「チャペル」、「キリスト教フォーカス・ウィーク」、「キリスト教関係の授業科目」他、によって展開されている。キリスト教教育の体制は、学院全体のキリスト教教育を統括する宗教局（学院長が局長）の下、大学の宗教部（部長、主任、委員）が責任をもつことになっている。ただし、講義に関しては、他の科目と同じように教務部の管轄である。

キリスト教教育を人格形成の視点から客観的に評価し、その問題点を探ることは極めて困難である。今回は、本学の宗教主任が「キリスト教」の授業で行ったアンケート調査を参照し、本学のキリスト教教育の問題点をさぐる一つの契機とするにとどめたい。

今日、大学間での研究費獲得競争が激化する中、大学の重要なもう一つの機能である研究の意味が改めて問い直されるべきである。研究本来の意味としての、真理探求は、ある意味で問いを立て続けることと言える。それは、大学教員だけではなく、学生にとっても同様である。学問・人生・世界等に対して真剣に問うことの大切さは、今日さらに強調されるべきであろう。問いに対する答えは、授業の中で見出すこともあれば、教師や友人たちの対話の中で偶然気づくこともある。しかし、キリスト教教育を行う大学であれば、本来、大学礼拝（チャペル）の時間にこそ、その答えが他よりも多く見出されることが期待される。講師の人格を通して語られる言葉が、一人ひとりの学生の心の奥に届く時、人格形成と真理探求のプロセスが同時に始動する。

授業における継続的で理性的な学びと共に、チャペルにおける深みと超越性を与える機会が、教養教育としてのキリスト教教育における、人格形成と真理探求の具体的な姿と言える。

《まとめ：全体発表会》

全体発表会のテーマ：「知の形成と教養教育—方法・体制・組織のあり方—」

① テーマ：教養教育の現状と課題

講師：松塚 俊三（福岡大学 教授）

演題：「イギリスにおける教養主義の伝統」

コメンテーター：則松 彰文（福岡大学 教授）

長野 剛（九州大学 准教授）

司会：古相 正美（中村学園大学 教授）

コメントと質疑応答

コメント 福岡大学の則松です。只今ご報告を頂きました松塚先生は、西洋史、特にイギリス史のご専門であり、近年、山川出版社から『歴史の中の教師』という大著を上梓されています。もし、ご興味があれば、そちらのほうも一度お読みいただければと思います。時間があまりないので、私から二点を指摘したいと思います。

まず、第一点です。私自身は同じ歴史ですけれども、東洋史、中国史の研究者ですので、そういう観点から、ご発表の内容にかかわる点で一言を申し上げたいと思います。ジェントルマンとか、ルネサンス以来の人文主義的教養という話がありましたが、私ども非ヨーロッパ世界から見ると、それはどちらかといえば、西洋的な教養であって、換言すれば、西洋至上主義的、あるいは、西洋世界化に基づく教養であったのではないかと、歴史的な事例としまして、黒人奴隷の問題、世界に展開したプランテーションなど、植民地化そのものだと思います。したがって、特に近代ヨーロッパにおける自らの歴史、あるいは、自らを文明として自己評価をし、他者を野蛮として、その文明の高みに野蛮な世界を引き上げないといけないという植民地化の自己正当化に、結局、教養が使われたのか、あるいは、教養が欠かせなかったのか。そういう歴史を踏まえたときに、ヨーロッパ、イギリスの教養主義がそう礼讃されるものでもないのではないかとということが第一点目です。

二点目は、今日のご発表に直接関係ないといえれば関係ないのですが、本日の発表会の課題が「教養教育の課題と現状」ということですから、私自身が福岡大学や非常勤の大学で教養教育を担当していますので、その観点から一言、私見を述べたいと思います。例外はあるかもしれませんが、昨今、大学の教員自らが、マスコミが作った造語、ないしは、マスコミの評価に安易に踊らされている、流されているという傾向があるのではないかとということです。そもそも教養というものがどういうものかという定義がなかなか難しいわけです。しかし、一つ言えることは、本来、教養というものは数量化できるものではまったくないわけですし、その教養の広さ、深さは計れるものでもないのです。まして、その有無さえ確認できるかということ、なかなか心許ないわけです。教養というのは決して数量化することはできないはずなのです。

一方で、学力というものが、それはやはり力ですから、数量化したような学力が、近年、そ

の低下さえ唱えられ、多くの先生も「いや、最近の学生は学力が低下している」と、安易に評価しています。しかし、我々が問題としている教養と昨今叫ばれている学力低下とは、同じではないのではないかとということです。例えば、私がかかわっている世界史では、未履修問題が話題になりました。あれは、高校の時に世界史の授業をやっていない、したがって、歴史学科にいる学生でも世界史をとっていない学生がいっぱい入ってきており、確かにそれは知識不足なのですが、それは言われている学力低下ではないわけです。ましてや教養の低下、あるいは、教養の不足ではないのです。大学の歴史学の学問としての目的は、単なる知識の習得や知識量を増大させるということではなくて、歴史的なものの見方、それが教養としての歴史学というものであるわけです。したがって、必ずしもイコールではないのです。もちろん、数式化ができるとか解けないとかいう自然科学の分野では、学力低下が顕著に目に見える形であるのかもしれない。しかし、そこを少し考えなければならぬと思うわけです。

例えば、日本語力をテストすると言いますが、日本語力というものは果たして数量化できるのか、それから、英語のテストもあります。英語は数量化できるのかもしれない。よく分かりませんが、混同してはいけないことがあるのではないかと思います。したがって、もし、日本語の力が落ちてると仮定するならば、落ちているのでしょうか、それは講義とか授業とか補習とかいう形ではなくて、やはり、少人数教育で、レポートを課し、それを添削して返すという訓練をしていくこと以外に、なかなか克服できないのではないかと思います。関連するかどうか分かりませんが、多くの国公立大学のように、一年ないし二年が教養で、それが終わったらやっと専門に入るというカリキュラムの問題もあるのではないかと思います。教養というのは4年間をかけてやっていくものだし、教養と専門の間に一線を画すようなものでもないはずですから。そういう点で、日本の大学の現状は、いろいろと問題があり、我々大学の教員自身も考えることが多々あるのではないかと思います。

コメント 九州大学の長野と申します。松塚先生が配布くださった資料は、改めて読み解き直したいと思います。則松先生のほうから西洋主義的な教養観という話がありましたが、私は専攻が心理学ですので、文化、民族、地域にかかわらず人間に共通しているものは何であるかという観点から人間を見てみたいと思っています。そして、現在の教育の課題は、私たち個々人がもっている多様性を許容するための何か見いだそうとするとところにあるのではないかと考えています。

つい先日、金子先生が書かれた「大学の教育力」というタイトルの新書本を読んだばかりですが、ここでも、アメリカの教育とヨーロッパの教育という対比がなされています。松塚先生には、ヨーロッパのなかにおけるイギリスと、その他の国、ドイツ、フランスなどとのコントラストと申しますか、相違について、捉えていらっしゃることを伺えたらと思います。

つかみどころのないコメントだと承知のうえで、お話しします。日々の現実として、講義を担当し、レポートを読んで評価するなかで感じる場合があります。松塚先生が配布くださった資料のなかに、ベーコンが提示した教育の定義の要諦というのがあります。「読むことは人を豊かにし、書くことは人を確かにし、議論することは人を機敏にする」というのは、ある意味で、私たちが、読み書き算盤と言っているスキルが何をもちたらずかについての回答だと思えるので

す。ところが、私たちは、スキルの教育において、読み方、書き方、計算の仕方に重きをおいているのではないかと、つまり、教育が how to にとどまっているのではないかと、常々感じています。そして、読むとは何だろう、書くとは何だろうというように、What という問いの立て方をしていないのではないかと思います。

教養を考えると、則松先生が測定できないとおっしゃる部分、私なりに考えると、What の部分、すなわち、何だろうという問いを立てることが、最も重要になってくるのではないかと思います。What という問いにはピリオドが打ちにくいというか、結論がないのですが、問いをつらねることによって培われる何かが教養となっていくものだろうと思っています。測定できるものを教育に見つけようとする、学力、ひいては、スキルに注意を向けざるをえないのではないかと思います。

学校制度に設けられた区分によって、子どもたちの成長というか、人格の形成が分割されているという印象もあります。が、主体性や自主性は、初等教育から大学教育まで、共通して言われているように思います。これは個人的な見解かもしれませんが、主体性ですらも、その教育成果を特定しようとするあまり、主体性があるかないか、その程度はどれくらいかと、主体性を子どもたちに強いてきている状況にあると思います。子どもたちが、主体性とは何であるかを問い続けることを待つことができていないので、主体性も強いられているのではないかと、同じように、教養も強いられている気がするのです。話が次第に拡散してきましたので、ここで終わらせていただきます。

講師の応答 則松先生が言われたように、教養のあり方や捉え方そのものが、イギリスだけでなくヨーロッパ各国のアジア・アフリカの民族を植民地化する、いわゆる文明化の使命であり、ヨーロッパ至上主義、ヨーロッパ中心主義のイデオロギーであるということは間違いないです。ただ、これは本当に難しい問題で、人類的な普遍性に通じる問題ですが、結局は、使い方という面があるわけです。私自身も、例えば、明治以降の日本の思想史の講義をすることがありますが、どこまでヨーロッパ化して、尚且つ、日本でいられるのかというジレンマに悩まなかつた思想家は日本にいないわけです。これはまさに明治以来の問題ですし、現代の問題だというふうに思っています。グローバル化の中であって、例えば、最近こういう議論がありました。慶応大学で東アジア共同体は可能なのかという議論がなされました。やはり問われるのは同じことなのです。ヨーロッパ的な普遍性、基準では東アジア共同体ができない。そこには、やはりアジア的な歴史と伝統に基づくすり合わせが必要である。あるいは、それを超える何らかの普遍性を出さないとならないということです。これは課題ですね。

もう一つだけお答えしますと、長野先生から出された、イギリス的な教養主義のあり方というのは、例えば、ドイツ、フランスなどとは共通性もあると思います。ヨーロッパ的な文明の枠のなかでの話ですから、ルネサンスにしる、その後の啓蒙主義にしる、今日のEUにつながるヨーロッパ共通の普遍性というのは持っていると思います。と同時に、やはりイギリスは特殊性をもっているのです。ドイツ、フランスと違ってイギリスはルネサンス期に、そういう国民文化の型を作り、あるいは、人間として生きるべき理想的なあり方を示した階級が作られたのです。結局、イギリスは大きな戦争で敗北することがなく、支配的な階級が今日までに生き

延びたということです。支配階級が400年にわたって生き延びるということは、社会、文化、ありとあらゆるところに影響を残すわけです。ドイツ、フランから見たら、ある意味で、イギリスはルネサンス以来の人文主義的な教養は、一度も社会が壊れて相対化されていないということにもなるわけです。私は両面あると思います。ヨーロッパ全体の共有しているものと、やはりイギリスの歴史の特性と、両方あるということでしょうか。

司会者 いろいろな問題ができてきまして、教育の目標という大きなもの、そこに教養、それから学力、教養と学力の問題、歴史的な視点からの欧州とアジア、細かくはイギリスと独仏、そしてアジアの中の日本というような形ができてくるのでしょうか。さまざまに話が発展しておりますが、ここでフロアのほうか発表とコメントーターのコメントを含めまして、ご意見ご質問がございましたら、お願いいたします。

フロアからの質問 九州大学の渡辺と申します。宜しくお願いします。松塚先生の美しいお話に酔いそうになりながら、あえてそうはすまいと踏みとどまって、ちょっと批判的に考えてみようと思ったのです。それで、思ったのは、レジメでいうと1988年以降という辺りですが、これは身も蓋もない解釈ができるのではないかと思います。経済的にまずくなると、国家が口を出し、色んな意味で締め付けを押し出してくるが、逆に、国家財政が上手い具合に行き出しますと緩やかになって、弊害の指摘であるとか疑問の投げかけであるとかが寛容になるということではないかと思ったわけです。

サッチャーの改革の時代というのは経済的にまずい時代でありました。何とかしないといけなと思った一環として教育にも口を出したのです。皮肉なことですがけれども、サッチャー改革の成果もあって、国家の財政はある意味で立ち直った。だから、サッチャー改革が教育に口を出したことの悪い面が明らかになってきたというよりは、そのことの問題を指摘することが社会的に許容されるというか、口を出してもいいという状況になっただけではないのかと思うのです。いかがでしょうか。

発表者の応答 私の強調の仕方が一面的だったのかなという気がするのですがけれども、おっしゃるとおり、サッチャー以降の教育改革について、イギリス国民はどういうふうに捉えているかという、次のような感情なのです。それ以前の労働党政権の社会福祉のあり方の時代から見ますと、やむを得ないという捉え方なのです。やはり承認している面はある。サッチャー改革が通過点として必要だったという認識はどうもあるように思います。イギリス経済の活性化に対して役割を果たした。けれども、同時にイギリスの歴史と伝統からいくと、それだけではないですよという感じです。

フロアからの質問 熊本大学の吉玉と申します。まず、最初の松塚先生のお話が非常に分かりやすく、私もなるほどと思いました。理系の間人ですから、こういうところが勉強不足で、本当になるほどと思ったことと、やはり今の日本の大学の教養教育というのは、イギリスの小学校レベルを一所懸命にやっているのではないかというふうな感想を持ちました。教養教育という側面で、やはり日本はイギリスとかアメリカを真似たような教育方針でやっていると思うのです。先生が後のほうでもお話をされましたように、基本的なところは、イギリスの教養教育の方針でも非常にいいところがあるのではないかと思います。けれども、それ以上に、日本的

な、アジア的な教養主義みたいなものを、将来的には入れていくことが必要ではないかと思えます。そういうアジア的、日本的な教養みたいな方向は何かあるのでしょうか。先生のほうでお考えあったら教えて欲しいというふうに思います。

発表者の応答 最後は必ずそういう疑問に突き当たるのです。今日の話の主旨は、本当はここから先が問題でして、それぞれの国の歴史的、文化的伝統を踏まえない限り駄目なのだということなのです。例えば、日本の場合だったら、近世の識字率の高さは、おそらく世界最高だったというふうに考えられます。あるいは、儒教的教養主義は、やはり大きな役割を果たしてきました。ただ、儒教主義教養などは、その後の歴史的運命という点、結局、ヨーロッパ文明のもとで極めて封建的な反動的な形で評価されてしまったわけです。だから、日本の教育文化の伝統は、いっぱいあるだろうという気がしているのです。それを引き出して生かす力は何であろうか、ということについて、私はずっと考えています。イギリスがいいということ吹聴するつもりはまったくなく、日本の歴史の伝統というのは相当なものだと思います。そういう脈を掘り当てていく、探り当てていくような仕事こそが、このグローバリゼーションの中で、一方で求められているとしか言えませんけれども、私もまったく同じ気持ちです。それは何であろうかということですが、それが見えないのです。私の限界でもあると思います。教育というのは、教育ばかりに当てたら絶対分からないです。教育学にありがちな傾向ですが、学校の部屋の中ばかり見ると教育が全然分からないです。そういう状態ですので、教育はもっと広く文化の問題として考える以外にないだろうということなのです。

司会者 私の専門は日本の近世でして、則松先生にお伺いします。日本の教養主義というのが、もともとは漢学、漢学といっても中国文学というわけではなくて、医学にしても理科系的な発想にしても、すべて漢学を日本の中で紐解いており、それが教養としてあったように思います。そのところは中国史に造詣の深い則松先生としてはどうでしょう。

コメンテーター 上手くお答えできるかどうか分かりませんが、少しずれた点から言いますと、やはり近代以降の、特に経済発展とかかわる問題にもつながると思います。ご承知のとおり、ケネディ政権の60年代の中日大使だったライシャワーが近代化論を唱えて、もちろん結論が先にありきですけれども、なぜアジアの中で日本だけが経済発展に成功したのかということについて、日本だけがヨーロッパ的な封建制を持っていたからというようなことを中心とした議論がありました。しかしながら、その後、日本以外の国々がどんどん経済発展をはじめると、そういう地域にはヨーロッパ的な封建制がないわけですから、別の説明理由が必要になってきます。今度は封建制が変わって、儒教があったからという説明が一部ではなされたのです。では、ベトナムとかカンボジアとかに儒教があったのかというと、実はそうでもありません。特に、中国の最後の王朝、清朝というのは、アジア的な、と言いましょか、中国的な教養と、現実に直面するヨーロッパの近代文明、特に科学技術の問題そして軍事力における差というものが痛感されていました。結局、中国も日本もそうでしょうが、伝統的なものはマイナス面として否定されていたのです。とにかくヨーロッパ的な学問なり知識なりというものが優越し、それが近代的な発展に必要なだということが、ずっと続いてきています。その点では若干の揺れ戻しとして、現在の中国では、子どもたちが論語を知らない、孔子を知らないというこ

となので、論語を読ませるといことが小学校とかでやられています。それは、やはり現在の中国の発展の若干の反省というものでしかないです。そういう点で、アジア的な教養、歴史的な教養というものが果たしてあるのか、あるとすれば、歴史的には儒教になるわけでしょうが、さて、それが今日的にどうかというと、なかなか難しい問題があります。

司会者 アジアの教養というような形のところは、まだ本当に検討されていないような気がします。少し元に戻りまして、お二人のコメンテーターからも出ましたけれども、いわゆる教養と学力の関係というのがあります。数値化せざるを得ない学力、大学の試験でも人数が多いために、ほとんどが穴埋め形式の試験問題をやっているような現状、そういうことを考えますと、やはり教養と学力ということが問題となります。松塚先生は、どのように思っておられるのでしょうか。

発表者の応答 教養の意味なのですが、イギリスのルネサンスでは、人間の性質、振舞い、生き方、あるいは、自己実現といったことが、かなりはっきりしているわけです。ですから、歴史的に見ると、学力という観念は本当にごく最近の少子発達工業化のなかで出てきた概念なわけで、教養の概念とは、発生段階も意味する範囲も全然違うわけです。教養と学力は、同じレベルで議論すべき問題ではないと思います。簡単に言うと、ヨーロッパの場合、教養は知識の問題ではなく、人格の形成、人間の感性という理想あるいは目標ですので、学力の問題とは全然違うということを前提にしないとイケないと、私は思います。

司会者 ありがとうございます。教育の目標がどこに置かれるのかということころなのだろうと思われませんか。他に、何かご意見など、ございますか。

フロアからの質問 長崎大学の高橋と申します。今日のイギリスの教養教育のお話と直接的には関係のない質問になってしまうかもしれませんが、松塚先生がこの抄録のなかで、フィンランドモデルについて採りあげておられます。今の日本の教育の環境、あるいは、バックボーンを考えると、フィンランドモデルが日本に馴染むかどうかということについて、お話を頂きたいのですが。

発表者の応答 私自身は教育学そのものをよくわかっていないのですが、最近、凄くもてはやされているのはフィンランドでして、話を聞いている限りでは、極めて基本的な児童中心主義なのです。そういうことは教育学的に昔からある話で、また基本に戻ったのかなという気がします。ただ、フィンランドのものについても教育学の専門家にはそれなりの批判があります。人口が少ないフィンランドでできるからといって、もの凄く人口をもっているアジアの貧しい国でそのようなことができるはずがないというわけです。教育というのは、その目標なり方法なりがいいとか悪いとか言っても、それを実現する社会的条件の違いがもの凄く影響するという事ではないでしょうか。

例えば、FDですが、イギリスの場合でしたら、組織の評価をしますし、大学の運営責任者も評価されます。評価委員というのは、皆から承認された権威のある独立した機関であり、評価委員は倫理規定までもっています。それが日本に入ってくると突然アンケート調査に変わって、業績の緩んでいる教員のあぶり出しに使われ、時々学部長が呼び出して注意するというようなこととなります。いつも思うのは、制度や方法、とくに教育学の問題は、先にモデルや方

法があるという点です。ですから、教育改革を実行する際には、教育以外の条件こそがもっと検討されるべき問題です。今日お話した一番のポイントは、学生数、教員数、物理的な条件などは、まるきり違うのに、方法だけが紹介されたりしますが、教育以外の条件が大事だということなのです。

司会者 ありがとうございます。広がってしまった話をまとめていただいたようです。国それぞれに歴史事情や経済的な事情などが絡んできて、それぞれの国の教育がなされるということです。イギリス、それから、欧州、アジアと広がりのあるお話を頂きましたが、歴史的な経緯を踏まえた上での教育のあり方や現状の把握というふうなものを参考にしながら、教養教育についても考えていくべきだろうということだと思います。時間になりましたので、全体会の前半を、ここで終わりとさせていただきます。

② テーマ：「教育改革の実践と課題」

発表者1：淵田 吉男（九州大学 教授）

発表題 「九州大学の教育改革—新たな体制の構築と今後の課題」

発表者2：栗山 俊之（筑紫女学園大学 教授）

発表題 「教養教育と宗教教育」

発表者3：深谷 潤（西南学院大学 教授）

発表題 「教養教育としてのキリスト教教育」

司 会：副島 雄児（九州大学 教授）

▽ 発表1についての質疑応答

フロアからの質問 福岡大学の平松です。大変興味深く拝聴いたしました。もう少し詳しく教えていただきたいと思うことがあって、お話をするのですが、淵田先生のお話は、センターを中心にして執行部というか上のほうとのやりとりの話でしたが、授業を担当される先生方とセンターとの間の、内容を詰めたり、合意を取ったりというようなところの制度あるいは構造について、もう少し教えていただきたいと思います。

発表者1の応答 全学教育運営会議というのがあります。その構成員は、各科目部会長です。会長は、全学教育運営会議の下にある実施調整会議、共通コアから 세미나等、7つある実施調整会議の議長に出ています。それから、後兼任教員が構成員です。実施調整会議では、実施に関して大枠での合意を図ります。授業担当の先生方との実際のやり取りは、実施調整会議ぶら下がっている、例えば、理系の科目でありましたら、理系の8部会それぞれで行われます。実施調整会議の議長が、基本的には、これらの部会を招集することができるということになっています。さらに細かく言いますと、例えば、数学の部会は、部会長がおりますので、この先生が、実質の授業担当をお願いするということになっています。

フロアからの質問 そうすると、例えば、学科だとか学部だとか、単位というわけではなくて、科目を担当される担当者の会議が下にずっとぶらさがって、その意見と、トップダウン的に降りてくるものがぶつかって、さあどうしようかととき、最終的に決めるのがセンターだということになりますか。

発表者の応答 全学教育運営会議の中で決めていきます。最終的にはそこで決めます。下から吸い上げて運営会議にもっていくということになります。現在、センター長は総長特別補佐官になるということになっていますので、上との連携はそれとれるということです。今まで、九州大学には、それぞれの科目に対して世話部局というのがございました。暗黙の了解ということで、議論になったのは、世話部局の定義が明確になされていなかった、何の義務、権限があるのかというのが曖昧だということです。私としては、全学指導体制になって、全学無責任体制になるのを一番恐れています。そうならないためには、世話ではなく、責任部局という形にしたいと思っています。そうすると、権限を付与しないと成り立たないということです。そこから辺りは、21年度の伊都移転で全学指導体制が実行される段階で、改めて組織を作り上げたいと、今、考えています。

フロアからの質問 熊本大学の岩松と申します。もともと教養部の人間で、教養学部の解散に関わり、全学教育に関わってカリキュラムを作ったりしてきています。教養部制度が廃止された時、九州大学の場合は、省令化されたセンターが3名の教員でできたのですが、九州地区国立大学間合宿共同授業でご一緒にさせていただいた熊本大学には、そういうセンターが認められなかったということがあります。九州大学とは事情が違ってきます。それからもう一つ。どこでもそうだと思いますけれども、必修として外国語の科目は、非常に大きな割合を占めていると思います。例えば、私どもの場合ですと、外国語関係の授業は約600クラスぐらいです。九大はもっと規模が大きいと思うのですが、九大の場合ですと、そういう語学関係の先生を中心に言語文化部という形で一つの組織が作られたわけですね。私どもでは、それが完全な分属となりましたので、組織的に九大には有利な側面があったのではないかと考えています。それで、私どもは非常な危機感を持ちまして、大筋での授業のあり方だとか、それから、細かいところを言いますと、授業時間割表をどう作るかとか、コード番号をどう振り当てるかとか、教室の配当をどうするかとかまで、教師が教養教育、あるいは、当時の一般教育の理念にしたがって責任を持って頑張ってやってまいりました。現場の声を反映して、先生がおっしゃったようなものに近いものを目指しているつもりですけれども、2000年代に入って、とりわけ、2004年に、またカリキュラムの改訂が行われ、授業評価の問題とか、充実した授業を受けるためのキャップ制の問題とか、いろいろあります。

先ほど淵田先生は、例えば、授業評価の結果を人事評価に用いるようなことは絶対に断りたいとおっしゃいましたが、私どももまったく同じです。熊本大学では、公式には授業評価と人事評価はつなげないという確認をとっておりますが、ちらっちらっとしてくるのです。熊本大学はトップダウン方式と言いますか、上から押し付けられる、あるいは、文科省の顔を見て方針が出されるという傾向が強まってきていると思えます。ですから、私はもうじき60歳になりますけれども、私たちの世代は、退職してしまっただけで、どうなるのだろうと、非常に危機を感じております。

それに対して、今のご発表ですと、全学の組織をきちんと作られたということで、本当に羨ましいなと思っております。ただし、組織はできたけど、やはり授業の実態を、どう学生に向かって保証していくのかという問題があると思います。私たちのところは、センターはできましたけれども、旧教養教育、私どものように、教養教育そのものを自らの専門と言い続けているものは入っておりません。素人集団みたいなどころがあります。それに対して、九大の場合は、もともとセンターもありましたし、教養部での経験を引き継いでいる方もおられると思いますので、どの科目を何曜日と何限目にどの学部を開講するかを企画するレベルから、それらを全学で調整する仕組みについて、お教えいただければと思っております。

発表者の応答 現実には、今も、分属教員に課せられたノルマの中でやってきましたが、心配があります。箱崎キャンパスと伊都キャンパスは往復すると2時間はかかります。そうすると授業を集中的に連続して担当させてくれという要望が生じると思います。そういう要望を個々の先生から聞いていると、カリキュラムが成り立たないということになります。ですから、全学指導にならざるを得ないわけです。工学部が伊都キャンパスにありますので、理系の科目につ

いては工学部の先生方の協力が是非とも必要となります。あるいは、しばらくは箱崎キャンパスに農学部が、大橋キャンパスに芸術工学部が、病院キャンパスに薬学部が残りますので、全員でもって対処しないといけなくなります。現実問題として対処せざるをえないので、いかに研修等を行うかです。言語文化研究院などは、非常勤の先生も集めて、授業の目的やあり方についての方向性を示しながら研修会をしておられます。授業評価を見ると、やはり、教育が上手な先生からそうでない先生まで、いろいろいらっしやいます。そこら辺りは、精査しながら進めていかないと進まないのではないかと思います。一番悩ましい問題は、どの大学も共通していると思います。

フロアからの質問 私たちは規模が小さい大学で、すべての教員に授業に参加してもらっています。ただし、科目によって、担当できる教員の多い少ないがありますから、毎年やられる先生もあれば、2年に1度の先生もおられる。外国語関係だと、週に何回もあるとかいうことはありますけど。もう一つはですね、先ほど先生は、何とおっしゃいましたかね。空洞化するといえますか、そういう主旨のことですけれども、例えば、主に専門でやっていらっしゃる先生が付き合いだからと、1年の半年間に1コマぐらいはやりましようとなったとき、もちろん素晴らしい授業をやってくださる先生もおられますが、問題がでてきます。その共通認識を科目の中で多めに話し合うと同時に、全学的なレベルで、成績評価の仕方なども含めて、どういう統一認識を作っていくのかについて、お伺いできればと思います。

発表者の応答 本当にそこが非常に難しいところです。今後、この科目部会の代表者の役割も非常に重要になってくると思うのです。今、ちょっと個別にお願いしているのは、理学部の先生には引き続いて理系の数学、物理、化学、生物を責任部局としてやっていただきたいというお願いをしています。科目部会が単に取りまとめというだけでは済まなくなるような位置づけになると、各学部の先生に依頼するときも、全体を見て、こういう言い方が適切かどうかわからないですけれども、非常に教育の上手な方に出てきていただく、特に、低学年への教え方には独特なものがあると思いますので、そういった先生に来ていただくようにする。そのへんは、本当に精査しながらやらないと実質的な秩序が破綻するということになりかねません。それから、1回やって2、3年やらないというのは、これはまたまずいことだと思いますので、1度出てきていただいたら連続3年とかいう形で、引継ぎまでを考えた研修会を開いて、教育を通して出てきたいろいろな課題を検証していくという形で進まざるをえないのかなと思います。

司会者 よろしいでしょうか。時間が押しておりますので、淵田先生、どうもありがとうございました。

▽ 発表2と発表3についての質疑応答

司会者 残り時間がちょっと短くなってしまいましたけれども、栗山先生、深谷先生のご講演に対して、ご質問、コメント、討論等を宜しく願いいたします。いかがでしょうか。

フロアからの質問 栗山先生と深谷先生にお尋ねします。今、宗教教育を教養教育としてご紹介いただきましたけど、いわゆる単位の数としては、どう設定されているものでしょうか。

発表者1の応答 今、カリキュラム改変の話もあって、単位数をどうするかということをお話して

いるのですが、現段階では、1年生と2年生を通して必修が1つあります。それから、仏教関連の科目かなりあります。世界の宗教とか、仏教文化とか、仏教と文学なども関連科目としてもおかれています。今年からは、リカレントと言いましょか、仏教専修課程という社会人の方で仏教を学びたい方々のために置いたコースものもあります。正確に数えてはいませんが、科目数としてかなり開講しているということです。

発表者2の応答 トータルしますと4単位になると思います。キリスト教学Iが2単位、同じくIIが2単位で、この2つが必修ということです。それから、キリスト教人間学A、同じくBというのがあります。それぞれまた2単位で、これらは選択になっています。

フロアからの質問 こういうことを聞いていいのか悪いのかわからないのですが、最近の学生の傾向として精神的弱さみたいなものがあると思います。精神的にうつ学生とか、保健室に相談に来る学生が私ども大学にも多いのですが、宗教を中心に据えて教育を行われている大学においては、最初は多いかもしれませんが、次第に減って、卒業の頃にはほとんどいなくなるのでしょうか。学生たちの精神風土というようなものが、成長していくにつれて変わってくるのでしょうか。

発表者1の応答 具体的には、例えば、拒食症で30キロそこそこになった学生が入院して戻ってきたのですが、ちゃんと大学生活に適應しているといった例は多々あります。授業の終わりに仏教の先生は必ず学生に、仏教について、あるいは授業の感想などを書かせて、それに対してコメントをしているのです。そういう中で、本当に自分の抱えている悩みなどを、かなりの数、出してきました。これらへの対応は個人の先生に任されているのですが、僕ら宗教教育の部員にとっては、早期に大学をやめていく学生の数をいかにして減らしていくかが大きな課題のひとつでもあります。そういうところも宗教教育部員が担おうという意識ではやっています。そういう問題をかかえた学生たちを最後までケアながら、勉学意欲を高めたり、悩みを解消したりとかできているかということ、まだまだだろうということではあります。

発表者2の応答 とても深刻な問題だと思います。宗教部長がいま目に入りましたので、なかなか言い難いですが、いわゆるキリスト教の教えそのものを、直接、学生に教えることによって学生の精神的な弱さが克服されるとかということ、これはそういう問題ではないと私は思っております。また、宗教主任や宗教部長の先生方も、そういうスタンスで学生に接していないと思います。むしろ、学生に寄り添いながら、いろいろな話を聞く、そういう場を作る、またそういう時間を設けるという努力はたくさんされていると思いますし、現に宗教部員の先生たちのオフィスアワーは、自由にこの時間は誰でも来て下さいというふうに、ドアを開けています。そういう時間が設定され、構内で至るところで、この時間のポスターやお知らせなどを見ることができます。もちろん、これはどの大学でもなさっていると思うのですが、学生相談室などがあり、カウンセラーの先生がいつもケアを行っています。残念ながら、退学、もしくは休学してしまう学生が、やはりここ数年、学部・学科にもよるかと思いますが、目立ってきております。学生部員の先生方、また学生主任の先生方が個別にケアにあたっているということもございます。が、やはり、個人の資質だけではなくて、家庭の状況など、いろいろな条件がありますので、その対応には、本学院も悩んでいるといったところです。

司会者 よろしいでしょうか。他にございませんでしょうか。

発表者1の応答 今年の感想の中にですね、こんなのもありました。「初めて仏教というものを学んでみて、生きるとはどういうことなのか、人を思う心など、これまで考えもしなかったことを教えてくれました。悩みがあつて下手に心理カウンセラーの人に相談するより、仏教の教えを感じて自分で自分を探したほうが心が安らげるような気がしました。」いまちょっと深谷先生がおっしゃったことに通じるような宗教のスタンスというのがあるじゃないかと思います。

フロアからの質問 うがった見方かと思えますが、例えば、建学の精神、背景として宗教を掲げてないと。教育において人材の養成、育成というところで、社会的要請ということで、その時代によって、社会状況によって変動する要請を受けて教育を行わなければいけないという側面があるのではないかと、いわゆる社会的要請を受ける教育と、それから、宗教を基本にした大学の教育というの（との）違い、そのへん、どんなふうにお考えでしょうか。

発表者1の応答 我々にとって、本当に鋭いというか、頭の痛い話です。やはり僕らは時代を超えた普遍的なものを模索しつつ、しかし、その時代の抱えている問題、時代の要請に答えなければならないという思いもあって、悪戦苦闘しています。例えば、なんと言いましようか、戦争賛美もしましたし、差別があたりまえの世の中にしてきましたし。僕らが持っているその超時代的な契機と時代的な契機を戦わせながら、皆で答えを見出していく、模索していくしかないのではないかと。ただ、時代の要請に迎合しながら、そのみに焦点を当ててものを考えていくということは、僕たちのスタンスとしてはないのではないかと思います。

発表者2の応答 質問を聞いて、一番深いところに、例えば、科学と信仰の関係とかいう大きなテーマがあるのではないかと、困ったなと思っています。ただ、キリスト教の学校で、どこでも言われていることですが、やはり愛ということ、隣人愛ということを大事に考えています。社会が変わることによって、人を取り巻く環境も変わるし、その環境によって人のあり方も様々な影響を受ける。でも、基本的な人間という部分は普遍的なもの、変わらないというものがあるのではないかと、そこを大事にしつつ、変わった環境に対して、人間がどう対応するのか、しなければいけないのかという考えがあります。その要請に応える技術とか科学的業績とかについて考える。そういうアプローチが絶対に必要だと思います。例えば、現在は社会福祉でありますとか、子育て支援や幼児教育や、いろいろな社会的サポートを必要とする人達に対して、大学としてどんな貢献できるのかということが要請としてあると思います。西南大学はそういうことを感知しながら、システムとしてどういうように新しいものを作らなければならないかと…それは、根本として隣人愛、また、キリスト教の教える倫理や愛といったものを根底にした立場で進めていると考えます。

司会者 時間を超過しまして申し訳ありませんでした。これで「教育改革の実践と課題」というテーマのもとで、3つのご講演をいただきましたが、終わりにしたいと思います。先生方、どうも有難うございました。