

「教養」を考える授業

—「春からのキョウヨウ教育必勝法」—

杉原 真晃

(高等教育研究企画センター)

はじめに

このたび、私は平成20年度「山形大学教養教育ベストティーチャー新人賞」をいただいた。山形大学に着任して2年の私がこのような名誉ある賞をいただき、喜びと恐縮とが合わさった気持ちになると同時に、私の授業と一緒に作ってきた受講学生、そして私を推薦してくださった山形大学の先生方に心より感謝申し上げたい気持ちでいっぱいである。

山形大学教養教育ベストティーチャー賞および新人賞は、大変優れたシステムである。それは、ファカルティ・ディベロップメント(FD)の一環として授賞制度を設けており、受賞者にはその教員の持つ優れた実践のノウハウを「公開」して学内に「還元」することがセットとなっていることである。もちろん、学内に限らず、学外の人たちが公開されたものにふれることも可能となっている。そして、この賞は非常勤講師も含めたすべての教養教育授業担当教員に開かれている。つまり、このシステムは自由、競争、機会の平等、そして知的格差(不平等)への再分配を実現しているのである。ロールズ(Rawls, J.)が見れば、これを何と評価したであろう。

さて、以上のようなシステムのため、私は受賞に際し、自身の授業を公開した。公開した授業は春学期の「春からのキョウヨウ教育必勝法A」(学際・総合領域)と秋学期の「秋からのキョウヨウ教育必勝法A」(教養セミナー)である。本稿では、主として「春からのキョウヨウ教育必勝法A」(以下、「春キョウ」)について紹介する。

1. 「春キョウ」では何をしたいのか？

私の専門領域は大学教育、教養教育である。FD

業務に携わりながら、大学教育および教養教育における教授—学習システム、協同的な学習の効果、教養教育の意義等について考えるのが私の仕事である。「春キョウ」を受講する学生には、私の専門性を活かして、自分にとって「教養」とは何かについて、さらに学生たちが過ごす「教養教育」という1年間の教育課程について彼/彼女ら自身に考えてもらうことを目標にしている。つまり、「春キョウ」において学生は、自らの生きる世界について考え、その世界を自らの手で創り出していくことが目指されているのである。しかし、それは安易な「自己分析」「適性検査」「自分探し」「ブレイクスルー」などとは大きく異なる。その違いは1つには、「教養」「教養教育」という学問的知を踏まえていることである。「教養」「教養教育」の歴史的・社会的・文化的文脈をしっかりと押さえたうえで、学生に「では、当事者である君たちは今、何を考える？」を問う。シラバスには教育目標について次のように記載している。

- ・大学教育、教養教育のおかれている歴史的・社会的文脈を知る。
- ・大学で何がしたいのか、何を学ぶのかを考える。
- ・主体性、責任性、批判的思考、リーダーシップ、問題解決力、自己決定力、他者への気づきの力などを身につける。
- ・教養教育をどう生かすかを考え、実践する。
- ・大学での学びのスタイルを作り出す。

このような学びを行うことで春キョウでは、これまでの経験と今の自分と未来の「なりたい自分」との対話(通時的対話)、そして教養教育の他の授業を

受講している私と春キョウを受講しているこの私と正課外教育あるいは大学外での私との対話（共時的対話）を通じて「考える」ことが大切であると考えている。

しかし、ただ学生が「考える」だけでは、学生たちの思考の源泉はクラブ・サークルやアルバイト、高校までの人間関係における経験となる傾向が高い。竹内（2003）は、現代の大学生が人間形成の手段として従来の人文的教養ではなく友人等との交際を重視するライトな「キョウヨウ」に生きていることを指摘する。「春キョウ」の「キョウヨウ」は、この竹内氏の言葉を援用したものである。竹内氏は社会学者の井上俊氏があげる「適応」「超越」「自省」という文化の3つの作用を援用しながら、「キョウヨウ」は適応、つまり、人間の環境への適合、効率性・打算・妥協などの実用性機能を持つに過ぎないと述べる。その一方で、読書を通じた人文的教養には現実に距離をとり日常の実用性を超える働きを持つ「超越」と、さらに適応・超越を行っている自らの妥当性や正統性を疑う「自省」の機能があつたと指摘する。つまり、クラブ・サークルやアルバイト、高校までの人間関係における経験を思考の源泉とする学生たちに「では、当事者である君たちは今、何を考える？」を問うた場合、学生の思考は「適応」に留まってしまう可能性が高いということになるのである。ただでさえ、昨今は学習スキルや社会人基礎力の習得が叫ばれ、教養教育の目標自体が適応主義になりつつある。したがって、未来を担う学生を前にして我々は、「大学」で学ぶ「教養」そして「大学」で行う「教養教育」について改めて適応主義的な思考を解放しなければならない。そして、当事者である学生たちとともに適応を超える思考、自由で深い思考、より良いものを追究する態度、そしてそこから派生する行動を創り出していかなければならないのである。

学生主体型授業、学生参加型授業、学生参画授業等（これらを総じて「学生主体型授業」と呼ぶ）、学生が能動的に参加することを旨とした授業が大学教養教育においても多く見られるようになった。しかし、学生のクラブ・サークルやアルバイト、高校ま

での人間関係における経験を源泉とする思考に頼った学生主体型授業では、一見学生は能動的に思考・活動しているように見えるが、それは学生がこれまでの「知の消費」をしているにすぎない。学問を基盤にした大学における教養教育、そしてそこにおける学生主体型授業では、学問としての「教養」および「教養教育」の知が新たに吹き込まれることで、これまでの経験と深く対話させながら新たな知、思考、世界、そして行動を創り出していくという作業、つまり「知の生産」が生じる。知を生産することこそが、大学が大学たる所以といえるのではないだろうか。

学生の知識の量・質、学習の目的、学習意欲等、エリート段階の大学とは異なる事情が目の前に広がっているのは事実である。しかし、いや、そうであるからこそ、学生を適応主義に陥らせることが正当であるとしてしまうのは、未来を担う学生、そしてそのさらに次の世代の若者に対する大きな詐欺行為になるのではないだろうか。これが「キョウヨウ詐欺」事件として100年後にわが国の大学教育学の歴史に刻まれるとすれば、こんな悲しいことはない。

2. 「春キョウ」では何をしているのか？

春キョウでは、以上のような目標を実現させるため、次のような教育の内容および方法を採用している。

(1) 授業内容

- 1) 「教養教育の歴史的・社会的文脈」「山形大学の教養教育の目的および構成」「大学生にまつわる諸課題」等についての解説を聞く。
- 2) そのうえで自らの教養教育における学びについて考えワークシートに記述する。
- 3) ワークシートのフィードバックにより他学生の意見にふれる。
- 4) グループディスカッションにより、他学生と直接意見を交わす。
- 5) ディスカッションをふまえて改めて自分の考えを構築する。

(2) 授業方法

- 1) パワーポイントや配布レジюмеを使った解説。

(60分程度)

- 2) 個人によるワークシート(授業内容をふまえたうえでの考え・感想)やアンケートへの記入作業。(10~20分程度)
- 3) 次回以降の授業冒頭での、ワークシートや各アンケートのフィードバック(アンケートには、教養教育の受講動機アンケート、教養教育メタファー調査、大学生生活に関するアンケート等がある)。(10分程度)
- 4) グループディスカッション(3人1組。グループは可能な限り知らない人と、男女混成で組む)。(10~20分程度)
- 5) 学期末課題レポート(自分にとって教養とは何か、これまでの半年間および今後の半年間の教養教育での学びを考える)。

3. 「春キョウ」は教養教育論に何を提示するか？

「春キョウ」の学習成果の詳細に関しては「大学生によるカリキュラムデザイン——教養教育科目の選択と有機的関連づけの支援——」『京都大学高等教育研究』14号(杉原, 2008)をご参照願いたい。本稿で簡単に述べるとするならば、本授業において教養、そして教養教育というテーマを扱い、自らの教養教育における学びを考え記述し、他学生の意見にふれることにより、学生は自らの学びの世界・生活世界に照らし合わせながら、教養それ自体、そして教養教育での学びに対する自分の考えを整理し、深め、省察し、相対化させた。さらに、本授業で学んだことをもとに、他の授業との関連や、教養教育全体の中での位置づけ、さらにはクラブ・サークルやアルバイト、友人関係などの日常的な大学生生活との関連にも思考を巡らせるようになった。「春キョウ」を通して、学生は多様な授業、そしてそこにおける自らの学びを1つの「意味の集合体」としてデザインしたのである。それは、自らの学びの世界・生活世界を編み棒にして、学生がこれまで経験してきた、そしてこれから経験する多様な授業科目という糸を紡ぎ、自分なりの意義を編み出した様子と表現できる。また、学生は単なる知識・技能についての関連性だけでなく、自らの生きる意味との関連性

をも見出していた。以下では、これらの成果が見られた「春キョウ」の特徴を整理し、学習成果との関連について述べる。

特徴1. 学問的知を基盤とした思考

学生には教養および教養教育の歴史的社会的文脈を伝え、それをふまえたうえで思考してもらう。学生は教員があげるキーワードを使用しながら、あるいはそれ以外の自分なりのキーワードを示しながら思考し文章に表していく。たとえば、教養の歴史、あるいは教養についてのさまざまな議論を紹介する。それだけではたとえば「中教審の教養の考え方は私にとってぴったりくるものでした」というような思考に終わることも多々ある。春キョウでは、そこに留まらず、「具体的にあなたの学習、生活にどう活かしていくのか」「賛成部分もあるだろうが、反対部分、あるいは違和感も必ずあるはず」「そうではない場合、あるいはそうではない人のことも想像してみよう」「『なるほど、そうかもしれないけれど、ちょっと待てよ…』と歩みを止めて考えてみよう」といったようなことを繰り返し指摘し、改めて考えてもらっている。抽象と具体あるいは理論と実践の往復、批判的思考、想像力、参加と距離化…といった学問的な思考のあり方を学生が試行できるようにしている。

特徴2. 学生の主体的な思考の保証

授業では毎時間、60分ほどの講義の後、ワークシートに自分の考えを書く時間を設けている。授業で新しい知に触れた新鮮な感情の中で20分前後の間、思考の旅をしてもらう。

さらに授業回数を経て学生が深く思考し文章に表すことに慣れてきた頃、それを相対化させるため、他学生のワークシートのいくつかを次週の授業の冒頭で紹介する。それにより、学生は自らの思考を相対化させ、同時に他者の思考を新たに自らの思考に取り入れることもある。

そしてさらにその作業に慣れてきた頃、今度は自らの思考の表現、他者の思考との接触、自己の思考の再構築のスピードを上げ、日常的な世界でのコミュニケーションとリンクさせるため、学生同士のデ

イスカッションをしてもらおう。個人のワークシートに記入後、3~4名で小グループをランダムに作り、それぞれ自分の意見を発表し、質疑応答し合う。

授業外でこれらのいくつかを持ち出すことも可能であろうが、おそらく質は下がる。多くの知を伝達することが目標ではない本授業であるからこそ可能な「思考する時間の保証」なのであろう。しかし、教養教育は、語学や情報処理教育等を除いて、知識の量は最重要課題ではない。大切なのは、知識を基盤に思考することである。そう考えると、「思考する時間の保証」は多くの教養教育科目で応用できる教育方法であると考えている。

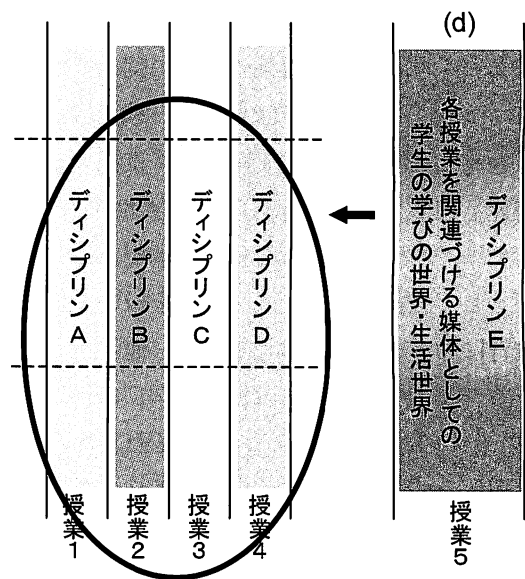
特徴3. インターディシプリンを実現する装置

中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」（2002年）では、教養教育の目的を「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養」と定義している。館（2006）はこれを受けて、教養教育の目的について、「教養教育は、国際化や科学技術の進展等社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない。」（36頁）と述べ、複数の学問領域を相互に関連づける「インターディシプリナリー」なカリキュラムの必要性を指摘する。しかし、このインターディシプリナリーなカリキュラムをいかなる方法で実現するかについて、館は「ディシプリン単独では解決できない特定の課題」という授業内容、カリキュラムについての指摘にとどまっている。戦後展開された「一般教育」は、まさしく異なる学問領域を履修させる中で学生自身が自らの思考の中で「インターディシプリン」を作り出すことが前提となっていた。しかし、ご存知のとおり、それが行き詰った末、現在、新たな「教養教育」が試行されている。館の指摘は一見、戦後一般教育が抱えた課題を克服できるようにも思えるが、授業内容、カリキュラムについての工夫だけでは、自らの思考の中で「インターディシプリン」を作り出すような学生像が前提とならない現在において、一般教育が抱えた

課題を克服する契機とはならないと考えられる。そこには学生が自らの思考の中で「インターディシプリン」を作り出すための媒体が別途必要となるのである。

春キョウでは、学生が多様なディシプリンを相互に関連づけるための媒体を、自己形成を伴った「学生の学びの世界・生活世界」としている。構成主義的学習観ならびに状況的学習論においては、学習は状況と既存の知識枠組みとの相互作用で構築されるものであり自己形成を伴う実践への参加であるととらえられている（たとえば、Lave & Wenger, 1991）。これらをふまえても、学生の学びの世界・生活世界を媒体にすることは、有効であるといえる。このような教育方法を図式化したものが図表1である。

図表1 インターディシプリンを実現する教育方法



インターディシプリンを作り出すための「学生の学びの世界・生活世界」は、同時に学問にふれ学問的に思考する学生の存在、学問および社会一般の存在自体をも問う装置となる。哲学者の藤澤令夫は、かつて「プロトディシプリン」という概念を提示した（藤澤, 1990）。彼は西洋における学問が個別の分野（ディシプリン）の研究を通じたパイディア（一般的教養）の素養を目的としていたことを指摘し、このような目的を「プロトディシプリン」と表現した。「学問にふれ学問的に思考する学生の存在、学問

および社会一般の存在自体をも問う」こと。これはまさしく藤澤の指摘する「プロトディシプリン」なのだと考えている。春キョウではインターディシプリンを実現しながら、同時に1人の教員の専門領域の教育を通して、学び手である学生がプロトディシプリンに迫る思考を行うことが可能となる。これは、多様な学問領域からなる現在の教養教育におけるそれぞれの科目についても応用できるシステムであろう。つまり、各科目においてプロトディシプリンを意識すること、つまり学び手である学生がその学問を通して「生きること」「社会」「世界」を省察するよう配慮することを通して、各学問領域の専門性を生かしながら教養教育としてのインターディシプリンとプロトディシプリンを実現する契機となる。そこには、細分化された学問領域の統合と人間存在・生きる世界との応答が成立するのである。

おわりに

以上のように、春キョウにおいて学生は、多様な学問領域を関連づけ意味を見出すという「インターディシプリン」と、学問を通じた自己形成、そして学問と自己が生きる世界との関連性を見出す「プロトディシプリン」を同時に実現する。学生が学問にふれながら自分に対する教育を主体的に編成していく作業。それは、教養としての学問的内容が彼/彼女らの生活世界と応答することによる自己形成が伴う作業であり、見方を変えれば、学生が自らのこれまでの知・生をもって学問的内容という対象世界と応答していることともいえる。教養教育の意義とはまさしくこのようなことをいうのではないだろうか。

昨今、「教育の質の保証」という名のもとに、大学では近代学校教育原理あるいは市場原理が導入される傾向がある。しかし、それぞれの原理の短絡的な導入は、教育および学生の学びの画一化、自己目的化、適応主義化、あるいは格差拡大、利己主義、個人化 (Beck, 1986) という負の部分の拡張させる。大学が大学たる意義を保ちながら、かつ新たな社会の変化にも適応し、それを超えさらに新たな価値を創り出すためには、そしてそのような学生を育てるならば、教養教育は近代学校教育原理あるいは市場

原理とは異なる原理により展開されなければならない。それは、各学問の自由、深まり、自律、省察のもと保証される「学生の学びの世界・生活世界」との応答であり、それを契機としたインターディシプリンおよびプロトディシプリンを実現する対話の原理である。このような応答 (response) は、我々大学人のもっとも重要な責任 (responsibility) であろう。それは、大学の教養教育に関わる各学問領域のみならず、それを統括する「大学」という母体そのもの、大学制度、管理運営者にもっとも必要な姿勢であるともいえる。

「春キョウ」では学生は大いに学び、喜び、考えている。参観者やゲストも常時歓迎している。本稿を読んで興味を持たれた方がいれば、是非一度覗いてくださればと思う。学生たちもきっと来客に奮い立ち、新たな学びを展開することと思う。

引用・参考文献

- Beck, U. 1986 *RISIKOGESELLSCHAFT: Auf dem Weg in eine andere Moderne.* (東廉, 伊藤美登里訳 1998 『危険社会』法政大学出版会.)
- 中央教育審議会(答申) 2002 「新しい時代における教養教育の在り方について」.
- 藤澤令夫 1990 「< 講演> 学問の原方向性—「一般」と「専門」の区別をめぐる—」『一般教育学会誌』12巻2号, 2-9頁.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning : Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.
- 杉原真晃 2008 「大学生によるカリキュラムデザイン——教養教育科目の選択と有機的関連づけの支援——」『京都大学高等教育研究』14号, 60-69頁.
- 竹内洋 2003 『教養主義の没落』中公新書.
- 館昭 2006 『原点に立ち返っての大学改革』東信堂.
- 渡辺幹雄 2007 『ロールズ正義論とその周辺—コミュニタリアニズム, 共和主義, ポストモダニズム』春秋社.