

## 教養教育科目における社会人基礎力の育成 —学問活動と「移行」を前提とした学習を通して—

杉原真晃

(山形大学教育開発連携支援センター)

### はじめに

山形大学では、平成20年度より文部科学省「質の高い大学教育推進プログラム」(教育GP)採択事業である「学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト」を展開してきた。本プロジェクトは、汎用性が高い学生主体型授業を開発し、それを担当教員が共有化し、個々の教員が自身の専門性と個性に照らし合わせて改良を加えて、質の高い学生主体型授業を実施することによって、学生の社会人基礎力(積極性、コミュニケーション力、課題発見・解決能力等)の育成を目的とするものである。本プロジェクトは一定の成果をあげているものの(たとえば、酒井, 2010、小田, 2011など)、根本的な問いに関する議論はまだまだ十分であるとは言いきれない。それは、たとえば、「教養教育において社会人基礎力を育成するとはどういうことか」といった問いや、「社会人基礎力とは何で、社会人基礎力を育成・評価するとはどういうことか」といった問いなどである。

本稿では、この問いの中で「教養教育において社会人基礎力を育成するとはどういうことか」という問いに対し、授業実践を通して検討を加えるものである。以下では、まず、「大学教育と職業との関連」に関する議論について確認し、次に、「社会人基礎力とは何か」について概観し、そのうえで、「教養教育科目における社会人基礎力の育成」についての実践検討をおこない、最後に、「社会人基礎力育成の成果と課題」について検討する。

### 1. 大学教育と職業との関連

#### 1-1. 社会人基礎力の大学への浸透

産業社会を支える人材に求められる資質能力として、「社会人基礎力」という概念が経済産業省により2006年に提唱された。経済産業省は、その後、「産学連携による社会人基礎力の育成・評価事業」(2007年)を皮切りに3年間実施された「社会人基礎力の育成・評価を進めるためのモデルプログラム」を実施した。それに応じて、日本各地の大学・部局がそのモデルプログラムに応募・実践する形で、大学教育における社会人基礎力の育成のパイロット的実践が展開されてきた。さらには、2008年度から「社会人基礎力グランプリ」が開催され、授業の課題などを通じて社会人基礎力がどれだけ伸ばせたかを競うコンテストも開催されている。

社会人基礎力は、文部科学省における「学士力」の提唱(2008年)、「大学生の就業力育成支援事業」の開始(2010年)等の文教政策や、日本学術会議による「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の分科会の1つとして、「大学と職業との接続検討分科会」が設置されたことなど、その是非はともかく、教育機関としての大学の在り方・教育の在り方を検討するうえで欠かせない概念となっている。

#### 1-2. 大学教育の職業的レリバンス

大学教育と職業との接点に関する議論の1つに、職業的レリバンスに関するものがある。たとえば、矢野(2005)は、我が国の大学教育と職業とのレリバンスが全体的に低いことを指摘している。そのうえで、卒業後(現在・就労時)のキャリア(自分の業績評価と所得)と卒業後の知識・能力獲得

間の強い相関、卒業後の知識・能力獲得と卒業時の知識・能力獲得間の強い相関、卒業時の知識・能力獲得と大学時代の学習熱心度間の強い相関を確認し、工学教育が職業に「役に立つ」要素として、「学び習慣仮説」を提唱している。「学び習慣仮説」とは、つまり、大学での積極的な学習経験、学習の熱心度・習慣の、卒業後のキャリアへの間接的な影響のことである。

また、小方(2003)は、企業が採用時に重視する「コミュニケーション能力」「チャレンジ精神」「主体性」「協調性」などが、クラブ・サークル、アルバイトでの経験により培われる傾向の高いものである一方で、今後のビジネスの基礎・基本として必要になる能力として企業が採用後に重視する「問題発見能力」「行動力・実行力」「つねに新しい知識・経験・学力を身につけようとする力」「論理的思考力」「対応力」などが、大学での学習経験、学び習慣により培われる傾向の高いものであることを指摘している。

### 1-3. 教養教育と職業教育

教養教育、特にリベラル・アーツに関係する諸学問領域においては、職業人養成に直接的にかかものではないため、少なくとも職業人養成系の領域に比べると、職業的レリバンスに関する議論はあまり見られない。欧米の大学においても、大学における実学主義の台頭に対する教養の重要性の指摘は歴史的に繰り返して行われてきた(Rothblatt, 1999)。

しかし、学習成果としてのジェネリック・スキルや社会人基礎力は、教養教育を含めた学士課程教育全体で身に付けるものとして位置付けられており、昨今、職業とのレリバンスが検討される必要が生じてきたとともに、授業実践も進められるようになってきた。たとえば、人文学科の英語教育(東京女子大学現代教養学部)や教養教育科目における社会人基礎力育成の授業(弘前大学)などの例である(経済産業省, 2010)。

大学教養教育が社会からの要請に応じるという責務はゼロであるわけではない。したがって、今

後、教養教育にますます浸透してくるであろう「社会人基礎力」について、その概念がいかなる意味を持つのか、いかなる実践が行われているのか、いかに取り扱っていく必要があるのかについて、検討を重ねていくことが必要と考える。

## 2. 社会人基礎力とは何か

### 2-1. 社会人基礎力の構成要素

経済産業省は、社会人基礎力の観点として、3つの力と12の能力要素を提示している。3つの力には、「前に踏み出す力(アクション)」「考え抜く力(シンキング)」「チームで働く力(チームワーク)」がある。そして、3つの力に対して、合計12の能力要素を位置づけている。「前に踏み出す力(アクション)」には、「主体性」「働きかけ力」「実行力」などの能力要素が挙げられている。「考え抜く力(シンキング)」には、「課題発見力」「計画力」「創造力」などが挙げられ、「チームで働く力(チームワーク)」には、「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」「規律性」「ストレスコントロール力」などが挙げられている。

これらは、世界的な大学教育の質の保証と学習成果の議論の中で、大学教育を受けた学生が学問領域の区別なく身に付けさせるべき汎用的な能力として提示される「ジェネリック・スキル(generic skills)」と共通する部分が多く存在する。

ジェネリック・スキルは、高等教育と雇用の関連について、イギリスやオーストラリアでいち早く議論された概念であり、それが雇用に限らない高等教育における学習成果として重要視されるようになったものである。たとえば、オーストラリア教育職業訓練省技能訓練局は世界各国のジェネリック・スキルを示す概念を、「基礎的/基本的スキル」、「人間関係スキル」、「概念/思考スキル」、「個人のスキル・特性」、「ビジネス社会に関連するスキル」、「コミュニティに関連するスキル」に整理した(Australian National Training Authority, 2003)。基礎的/基本的スキルには、「読み書き」「数量的処理」「テクノロジー」、人間関係スキルには、「コミュニケーション・スキル」

「対人関係スキル」「チームワーク・スキル」「顧客サービス・スキル」、概念／思考スキルには、「情報の収集と組織化スキル」「問題解決スキル」「計画と組織化スキル」「学習のための学習スキル」「革新的・創造的スキル」「システムズ・シンキング」、個人のスキル・特性には、「責任を持てること」「臨機応変であること」「柔軟である、時間管理ができること」「自尊心を持つこと」、ビジネス社会に関連するスキルには、「革新スキル」「起業スキル」、コミュニティに関連するスキルには、「市民・公民に必要な知識とスキル」等が挙げられている。

このように、ジェネリック・スキルは、「社会人基礎力」に通ずる能力が多く含まれる概念となっていることがわかる。

## 2-2. 社会人基礎力の位置づけ

社会人基礎力は、どのような位置づけをされているのだろうか。経済産業省によると、次のように述べられている。

- ・基礎学力と専門知識、そしてそれらの基盤となる人間性・基本的な生活習慣をもとに、働く力・それらを「仕事の現場」で活用する力
- ・基礎学力、専門知識、人間性・基本的な生活習慣との循環的な向上
- ・社会人基礎力は、学問世界でも有用（「チームで働く力」における「発信力」「傾聴力」「柔軟性」等は、学際的な分野の創出や新しい視点や方法論の導入等に必要）
- ・学士力の一部として位置付け（専門知識、基礎学力、社会人基礎力、人間性・基本的な生活習慣）

このように、社会人基礎力は、「働く」ことを前提に、大学で学ぶ基礎学力・専門知識、そしてそれを支える人間性・基本的な生活習慣を「活用する」学士力の核として位置づけられ、それは学問世界にも有用であると意味づけられている。

## 2-3. 社会人基礎力の効用

社会人基礎力は、一体なぜ提唱・奨励されるようになったのであろうか。経済産業省は、その背景について、次のように語っている。

- ・イノベーションの原点（文明）
- ・知識伝達と再生産が中心となっていた学校教育
- ・日本の産業界の苦境
- ・資源の集中、連携、差別化
- ・高いレベルでの協調性（自立した個人によるチーム編成、柔軟な役割変化）
- ・仕事のレベルの高度化（正規社員への「リーダー的役割」の期待、変化への対応、見習い期間的業務の縮小）
- ・若者のマニュアル化、人と深く交わらない化、自尊感情・やる気の低下、感情の薄さ、他者軽視、友達地獄、他者からの評価・真の自分を知り深める機会の減少

そして、このような現状に対し、大学教育において社会人基礎力を育成することのメリットについて次のように述べる。

- ・活力を生む人材を産業界へ送り込む
- ・上記のような難しい状況下の若者を救う
- ・教育現場の学習効果に影響（知・徳・体のバランスの取れた能力育成）
- ・波及効果（学習意欲・学業成績の向上。授業内容の高度化、人間・社会関係の理解、積極性の発揮、教育の国際競争力の向上等）

このように、産業社会で活躍できる活力のある人材を産業界に輩出することが第一義となり、それが、単なる産業界への人材輩出にとどまらず、若者のキャリア形成の充実、学校教育への良い影響、学生の学びへの良い波及効果を生み出すとしていることがわかる。

## 3. 教養教育科目における社会人基礎力の育成

### 3-1. 移行を前提とした教養教育

教養教育の目的・意義についてはさまざまな議

論があり、一様に定義することは困難である。したがって、本稿では、教養教育を「非専門教育」として、「市民育成を目的とした教育」としてとらえることとする。これら2つの意味付けは、教養教育が「移行」を前提とした教育課程であることを明らかにする。つまり、学生にある特定の学問領域に関する学びを促進させるがその学問領域での深い熟達化・その学問領域の専門家を作り出すことを目的としているわけではないこと、大学に研究者として残るための学習を目的としているわけではないことが、教養教育の特徴として浮かび上がる。この「移行」には、主に次の3つの種類がある。

- 1) 教養教育のウェイトが大きい入学直後から年次があがるごとに専門教育のウェイトが大きくなる傾向の高い我が国の大学教育における「教養から専門への移行」
- 2) 大学在学中から日が過ぎて卒業した後という「大学から社会への移行」
- 3) 大学と日常生活の往復という「大学から日常生活への移行」

このような「移行」を前提に、教養科目で学ばれる知識・技能などが、移行先でいかに作用するかについて想定しながら、授業を展開していくことが、教養教育を担う教員には求められる。

### 3-2. 教養教育科目での社会人基礎力育成の実践

筆者は、教養教育（筆者の所属する山形大学では「基盤教育」と呼ぶが、本稿では社会一般的な理解の得やすい「教養教育」と表現することとする）科目において、「移行」を前提とした社会人基礎力の育成を試みている。その1つに「秋からのキョウヨウ教育必勝法」という授業がある。以下では、本授業の概要を説明する。

#### (1) 授業のテーマ、目的

「秋からのキョウヨウ教育必勝法」は、教養教育の自由選択科目である。山形大学のすべての学部（6学部）の学生が履修可能で、毎年、20名～

40名ほどの学生が受講する。

授業のテーマは、「自分の知りたいこと」である。学生自らが「知りたい」と思うテーマを自由に設定し、半年間かけて探究を深めるという学習活動を展開する。「知りたい」ことを自分で学んでいく作業を通じて、学問活動のおもしろさを味わうとともに、今後、専門課程や就職に向けて、学業や大学生活をどのように位置づけ学んでいくのかについて考えることを目的としている。そして、そこで、主体性、責任性、批判的思考、リーダーシップ、問題発見・解決力、自己決定力、チームワーク、他者への感謝、大学での学びのスタイルなどを学び・身につけていくことを目指している。

#### (2) 学習活動

本授業では、文献・テレビ・インターネット・実体験等さまざまなメディアから知識・情報を収集・分析し、それを批判的に考察し議論をおこなっていく。基本的に毎週、授業時間外で探究を進め、授業時間内では、4～5名の小集団を組み、それぞれの探究成果（途中経過）の報告と意見交換を行う。

そして、授業期間の最後には全体に向けたプレゼンテーションと質疑応答という学会発表形式での探究成果発表を行う。また、15回の授業の途中には、最終発表に向けた具体的な探究構想（探究の目的、背景、方法、章構成など）のプレゼンテーションを全員に向けて行う。探究構想を練り上げる際には、授業時間外で学生との個人面談を設け、授業者と入念な打ち合わせを行う。

#### (3) 探究の質に関する要点

このように、本授業での探究活動は、基本的に我々、大学教員が研究者として行っている「学問」の活動と同じ構造をとっている。さらには、探究の質に関して、次のような、学問活動の核となる学習観・探究観を大切にしている。

たとえば、「探究テーマは、本当に自分の知りたいことなのか」ということである。「やらされ」勉強とは異なる「やる」「やりたい」学習を行うこと

を意識してもらうことで、学習意欲の向上だけでなく、新たな情報・知識を獲得する意義を感じることを目指している。とはいえ、受験勉強型の学習を主に行ってきた初年次の学生が、いきなり「自分の本当に知りたいこと」を見つけることは決して容易なことではない。「やりたいこと・知りたいことが見つからない」「知りたいことが漠然としている」「テーマが大きすぎて浅い知識紹介に終わってしまう」などの状況になる学生が、本授業の前半には必ずといっていいほど何人か出てくる。筆者がかかわる本学の学生の中で、卒業論文を書く4年生の時点になって、このような状況となる者も少なくない。1年生のうちに、探究したい・探究に値する・探究可能な具体的なテーマを見つけることの難しさに触れておくことは、今後の学業にとって有意義だと考える。

学問活動の核となる学習観・探究観については、他にもたとえば、「それを調べることがあなた(学生)にとってどのような意味を持つのか」を繰り返し問うように促している。「知りたいこと」を調べるという課題が与えられた場合、暗記型学習に慣れてきた学生の中には、ある事柄・事実について調べ、紹介するに終わる者が少なくない。さらには、文献を一つ見つけて、それをほぼまる写ししたような紹介の仕方をする者もいる。しかし、学生を責めるわけにはいかない。このような、一見効率的ともいえる受験勉強・暗記型の学習スタイルの獲得に大きく寄与したのが我々大人だからである。このような学生がいることを想定しながら、優しく、「調べた、その先」を問うのである。授業では、同時に「1つの探究でわかったことの先に新たに生じる問いは何なのか」を問うようにもしている。このような問いを持たせることは、自律的な学習を導くという意味で大切なポイントであるとともに、特に「教養教育」としての学問活動の重要なポイントである。ある特定の領域について深く学ぶことが、そもそも何のためなのか、それを知って・行動してどうするのか・何になるのか、という学問の根源への問いに触れさせるのである。藤澤(1990)は、教養教育としての「プ

ロート・ディシプリナリー(proto-disciplinary)」という概念を紹介し、それが「学問としての原方向性を自覚的に再確保して与える」(p.8)一般教育のことであり、その原方向性とは、それぞれ個別的な学問分野が「世界がいかにあるかを知らうとする知の働き」と「その世界の中で自分がいかに生くべきか、いかに行動すべきかを知らうとする知の働き」(p.6)が切り離されることなく、相互に関連しながら、学問の大本の根として存在することについて述べている。このようなプロート・ディシプリナリーを意識した探究に、学生を関わらせることで、現在進めている探究と自らの存在、自らの存在する社会のあり方を問い続ける契機を作り出すことを目指している。

また、学習観・探究観として、「参照しているこの情報は信頼性が高いものなのか、何を根拠にした情報なのか」などを重視し、授業時間内で全体に向けて何度も伝えたり、学生との個別面談の場で指導したりしている。学生の中には、探究テーマについて、ウィキペディア、All about、などの百科事典的なインターネットサイトから情報を収集し紹介して満足する者が少なくない。それらのサイトを「引用・参照禁止」と予防しておくことも有用であるが、本授業では、「この情報は何を根拠にしているの?」「本当に信頼に足ると、どうやって証明するの?」と、このようなサイトの問題点について繰り返し問うようにしている。それにより、学生は自分が参照・引用している情報の危うさ、自分がそれを他人に伝えることの責任性を肌で感じるのである。

#### (4) 社会人基礎力との関連

本授業では、社会人基礎力の育成をある程度、射程に置いている。「ある程度」と表現するのは、社会人基礎力の育成自体を目標にしているわけではなく、結果的に「社会人基礎力に該当するような力が育成されていた」という意味を持たせるためである。本授業の核となる目標は、(3)で触れたように「学問活動」である。もちろん、4年生や大学院生、あるいは研究者が展開する探究活動

の水準には及ばないが、その要素・観点を大切にしている。特に教養教育としての学問活動を意識することで、先述したような探究の質が問われ、結果として、社会人基礎力で述べられていたような要素はカバーできるのである。

たとえば、社会人基礎力に挙げられていた「前に踏み出す力(アクション)」は、自らが探究テーマを設定し探究を進めていったり、その自ら決定したテーマというプライドにかけて探究を行っていきたりする「主体性」や、テーマに向けて文献を探し、人を訪ね話を聞き、探究成果をその都度他学生と発表し合い、さらなる探究へのヒントを得ようとする「働きかけ力」「実行力」という具合にカバーされる。「考え抜く力(シンキング)」は、テーマを自ら発見し、漠然としたテーマから探究に値する、そして探究可能な具体的なテーマへと洗練させていく「課題発見力」や、テーマに向けて自分なりの時間的な探究計画を立てたり、内容的な構想を立てたりする「計画力」、単に誰かが書いたものを写すだけでなく、自らの問いを重視し、それに関する複数・多様な情報・知識を活用しながら自分なりの考察を創り出す「創造力」という具合にカバーされる。そして、「チームで働く力(チームワーク)」も次のようにカバーされる。自らの探究成果を毎時間繰り返し他の学生にわかるよう・伝わりやすいよう・興味を持ってくれるように伝える「発信力」。他学生の質問やアドバイスを自らの探究に反映させたり、他学生の発表をしっかり聞いてより良い質問やアドバイスを行ったりする「傾聴力」や「柔軟性」。自らの探究計画がその時々状況によりどの程度進展・遅滞しているのかを分析したり、他学生の進捗度から自らの探究の進捗度を測ったりする「状況把握力」。それらをもとに自らの探究を調整する「柔軟性」。探究を授業時間外で自律的に進めたり、授業時間内でのプレゼンテーションやグループディスカッションのマネジメントを学生同士で行ったりする「規律性」。探究がうまく進まない・忙しくて時間がいないなどの苦勞やグループのメンバーから有益な質問やアドバイスが出てこない悩みなどに関して、自

分なりの調整をしたり、他学生や教員に相談し解決しようとしたりする「ストレスコントロール力」。

このような形で、本授業は、探究活動が結果として社会人基礎力の育成を実現していく構造をとっている。

#### 4. 教養教育科目での社会人基礎力育成の成果

##### 4-1. 探究内容

本授業では、毎年、多様でユニークな探究が展開される。たとえば、2010年度の授業実践では、「牛井商戦!!」「大学の授業料について」など、2011年度の授業実践では、「字幕～洋画と字幕翻訳の世界～」「虫と魚からみる人間のイメージ」など、大変質の高い探究が展開された。いずれも非常に素晴らしい探究となり、2010年度に開催された学内の複数の教養教育科目における学生主体型授業の学習成果発表会(「課題発表コンテスト」)では、見事優勝した探究もあった。

しかし、本稿では探究内容に関する詳細は割愛し、以下では、先述したように、「移行」に焦点を当てた成果について検討する。

##### 4-2. 「移行」にかかる学習成果

本授業では、学生に授業での学びについて自己評価をしてもらう質問紙調査を行った。調査は全授業日程終了時(最終授業回)に実施している。質問紙の中に、「この授業で学んだこと・向上した能力が他の科目あるいは今後の学業に役に立つと思いますか?」「この授業で学んだこと・向上した能力が日常生活や人生にとって役に立つと思いますか?」という質問項目を設け、それぞれ5件法で回答してもらった。以下では、2011年度の授業で実施した質問紙調査を対象に、それぞれの結果について検討する。

###### (1) 他科目・今後の学業に役立つか

「この授業で学んだこと・向上した能力が他の科目あるいは今後の学業に役に立つと思いますか?」という質問に対する回答は、表1のようになった。

「とても役立つ」が25名(78.1%)、「少し役立つ」が6名(18.8%)と、ほぼすべてが本授業で学んだこと・向上した能力が他の科目あるいは今後の学業に役に立つと回答している。「教養から専門への移行」に関して、教養教育科目における学びが専門教育において役に立つと実感しているといえる。

表1 他科目・今後の学業に役立つか (N=32)

とても役立つ	25
少し役立つ	6
ふつう	1
あまり役に立たない	0
全く役に立たない	0

もちろん、これは学生による自己評価であり、実際に他の科目や今後の学業に役立つかどうかは追跡調査が必要となる。しかしながら、少なくとも、学生自身が他の科目や今後の学業を想定して、目の前の学びが「役立つ」と実感していることは重要なことであろう。さらには、「他の科目」については、学生は本授業と並行して経験を重ねている。それをも想定して「役に立つ」と回答しているということは、実際に本授業での学びが他の科目で活用されていると読みとることもできよう。

## (2) 日常生活や人生にとって役立つか

「この授業で学んだこと・向上した能力が日常生活や人生にとって役に立つと思いますか？」という質問に対する回答は、表2のようになった。

表2 日常生活や人生に役立つか (N=32)

とても役立つ	22
少し役立つ	8
ふつう	2
あまり役に立たない	0
まったく役に立たない	0

「とても役立つ」が22名(68.8%)、「少し役立つ

」が8名(25.0%)と、こちらもほぼすべてが、授業で学んだこと・向上した能力が日常生活や人生にとって役に立つと回答している。「大学から日常生活への移行」および「大学から社会への移行」に関して、教養教育科目における学びが日常生活や社会生活を送るうえで役に立つと実感しているといえる。

もちろん、これらの回答についても学生の自己評価であることを認識しておかなければならない。しかしながら、(1)の「他の科目」と同様、日常生活や人生は、学生が本授業と同時に生きている世界そのものであり、そこにおいて本授業での学びが「役に立つ」と判断していることは重要な結果であると判断してよいであろう。

## さいごに

以上、教養教育における学問活動を通じた学生主体型授業が社会人基礎力の獲得をも含んでいること、そして、そのような授業での学びが、「教養から専門への移行」「大学から社会への移行」「大学から日常生活への移行」に役立つと感じられていることを明らかにした。

とはいえ、社会人基礎力の育成に関しては、慎重な検討が今後も必要となる。

たとえば、能力の明示化と評価の限界の問題についてである。広田(2011)は、メリトクラシーに関して、「個人の能力は適切かつ正確に測られ、それに沿って進路の分化や選抜がなされている」という前提が共有されていることを問い直し、批判している。そして、能力の測定や選抜の不確かさと恣意性に触れ、それが部分的で一般的であるために、もっと多面的に測らなければならないとする批判に対しても、測定や選抜に関わる恣意的な権力の拡大をもたらす結果となることに警鐘を鳴らしている。社会人基礎力の育成の観点と基準を明示化し、それに向けた教育を行う際には、このような、能力の育成・評価の不確かさや恣意性に自覚的にならなければならない。

そして、自己評価での学びの評価が、上述したような不確かさや恣意性への意識が欠落した中で

なされると、それが「私そのもの・すべて」であると絶対視してしまうことから自己を脱却させることができなくなる、という問題も挙げられよう。また、社会人基礎力では、「チームで働く力」（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）が重視されていることから、自らの能力を規定する他者・環境・制度などの影響までもが個人の能力の問題に還元されてしまう恐れがある。杉原（2010）は、教養の能力化に対し、「個体能力主義」（石黒，1998）や教育における競争原理が正当化されること、それが、親の階層（経済的・文化的）の影響や学習者の置かれた環境や教育者側の責任の隠ぺいの格好の材料となり、新たな格差の再生産、格差拡大の問題を生じさせること、そして、その原因が個人に帰される故、社会全体の改善に向かわないという仕組みが出来上がることなどの「個人化」の問題点を指摘する。社会人基礎力を自己（および他者）評価の観点とする際には、このような、自己の絶対視や能力の個人化といった問題に自覚的にならなくてはならない。

さらに、経済・経営的な論理に教育が巻き込まれていくことの問題がある。経済・経営的な論理は、能力の育成・評価の不確かさや恣意性、自己の絶対視や能力の個人化の問題を撥ね退ける大きな力となりうる。しかしながら、市場原理をもとにした社会人基礎力が、国家として育成する能力として規定されることは、何よりも、その能力の評価と選抜（メリトクラシー）を市場に委ねることにつながる。それは、人間の発達をすべて「労働」に回収する力となる。本田（2005）は、「ポスト近代型能力」の育成・評価・選抜が、学校では形成されにくく階層の再生産に手を貸してしまうこと、人間存在のより全体、ないし内部にまで及び、労働力として動員されることを批判している。ポスト近代型能力と共通する部分の多い社会人基礎力を育成・評価し、それにより教育の質の評価と説明責任の達成を図るうえでは、本田の指摘する問題点に自覚的にならなくてはならない。

今後、このような問題点をいかに軽減・克服し

ていくかについて、実践事例をもとにさらなる検討を重ねていく必要がある。

### 参考文献

- Australian National Training Authority. 2003. *Defining generic skills At a glance*.
- 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(2), pp2-9.
- 広田照幸 2011.「能力にもとづく選抜のあいまいさと恣意性—メリトクラシーは到来していない—」宮寺晃夫編『再検討 教育機会の平等』岩波書店, 247-272 頁.
- 本田由紀 2005.『多元化する「能力」と日本社会—ハイパーメリトクラシー化のなかで—』NTT 出版.
- 石黒広昭 1998.「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻—」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 103-156 頁.
- 経済産業省編『社会人基礎力 育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために』朝日新聞出版, 2010 年.
- 小方直幸 2003.「職業的レリバンス研究における大学教育—質問紙調査の能力項目分析—」広島大学大学院教育学研究科紀要 3(51), 407-413 頁.
- 小田隆治 2011.「学生主体型授業についての一考察」山形大学高等教育研究年報, 5, pp21-25.
- Rothblatt, S. 1999. *The Battles for Liberal Education in The United States History* ロスブラット, S. (1999).『教養教育の系譜—アメリカ高等教育にみる専門主義との葛藤—』（吉田文・杉谷祐美子訳）玉川大学出版部）.
- 酒井俊典 2010.「「学生主体型授業」の共同開発に関する一考察—パイロット授業『未来学へのアプローチ I・II』の実践事例報告—」山形大学高等教育研究年報 4, pp27-32.
- 杉原真晃 2010.「<新しい能力>と教養—高等教



育の質保証の中で—」松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房, 108-138頁.

矢野眞和 2005. 「工学教育のレリバンス—学習慣  
仮説」IDE : 現代の高等教育 470, 57-64頁.