

大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会
教養教育・共通教育検討分科会(第3回)

日本の展望委員会

知の創造分科会(第1回)議事要旨

- 1 日 時 平成21年4月17日(金)17:00~19:00
- 2 会 場 日本学術会議 5階 5-C(1)会議室
- 3 出席者 藤田委員長、小林(傳)副委員長、増淵幹事、塩川委員、山田委員、
松本委員、三田委員、森田委員、荻部委員、河合委員

(大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会)
北原委員長、高祖副委員長、川嶋委員

事務局 廣田参事官

4 議 事

議事進行の都合上、議題2から始めることとなった。

- (1) 「理系大学教育 現状と改革案」(資料2)
- 三田) 理系大学教育の現状と改革案ということで、質保証という観点から、個人的に経験したことを報告させていただく。

基礎教育の目標は、基礎知識を与えること、科学の面白さ、考える面白さ、問題が解けたときの喜び、手を動かして独自で発見する喜び、苦しめば苦しむほど感じる解けた時の面白さ、仲間と共に考える楽しさ、学問に対するセンス、ねばり強さ、自分に対する厳しさ、プロのこだわり等を基礎教育を通して学ぶことだと考えている。また、もちろんNo.1ではなくOnly oneを目指すということも重要だと考えている。

理系の基礎科目は数学・物理・化学・生物・地学と縦割りになっているが、新しいものを創造するときには、他の分野と統合し新しい分野を作った方が有利ではないか、と考え始めており、WPIのように2つの分野を統合し新しい分野を作るということがこれから大事なところだろうと思う。しかし、現段階では統合は何が起こるかわからないということを前提にやっていかなければならないので、基礎は基礎で現状のやり方でよいのではないか、専門

統合科目にはまだ早いのではないかと思う。しかし、理系の学生に自分の分野以外の科学リテラシーがないことは現状の問題点である。それを、複数の基礎科目をメジャーする、ということによって補っていくことが大事ではないかと考えている。

そこで、外国との比較として、私の母校であるイリノイ大学で受けた物理教育と、私が教鞭をとった名古屋大学の基礎物理学の教育との比較を紹介する。ここでは、幅広い教養を育てるというより、物理・理系のプロを作る教育をどのようにしたらよいかという比較である。

イリノイ大学と名古屋大学の力学の授業を比べてみると、名古屋大学では90分の講義を週1回、1年間で30回受けるほか、90分の演習を半学期で7回、180分の実験を半学期で7回受ける。一方イリノイ大学では、50分の講義を週2回、計29回受講するほか、90分の演習と110分の実験が週1回行われる。そして講義の内容と演習・実験が連結している。一方、日本の大学では演習と実験があまり講義と連結していないのが現状である。

したがって、長い間演習で苦しんで、いろいろと問題を解く面白さや学問をする面白さというものをどちらが有効的に学ぶことができるかという点、演習と実験が豊富にあり、講義と連結しているイリノイ大学の方が、先程の基礎科目をどうするかという点でマッチしている。さらにイリノイ大学では、古典物理学というコースが必修であり、ここでも実験をさせられるので、名古屋大学は講義はほぼイリノイ大学並みだが、演習や実験が半分程度であるといえる。

このような日本の教育では、基礎教育を学ぶ面白さや考える面白さが学生に伝わっていないのではないか。

さらに、名古屋大学の3年生の授業科目では、必修・選択科目が計12科目あり、ほとんどの学生はすべて履修している。これは本来勉強不可能な量であり、大学は学生が何をやるかという管理ができていない。学生は座ることに耐えていれば単位をもらえるようなもので、これでは何も身につけていないことは明白である。それに対し、イリノイ大学では4年間で必修12コース、選択1コースを学ぶようになっており、学ぶ科目は日本の大学の半分以下である。しかし、1科目について日本の大学の3倍ほど勉強させられ、ひとつの科目の演習に二週間くらい苦しむことは往々にある。

したがって、手を動かし、頭を動かして教えるには講義だけでは足りないので、名古屋大学で行われているような基礎教育では、そのような点についてできていないのではないかと考える。

アメリカでは専門科目は大学院で行うが、大学院の一年、二年の段階で基礎科目を本当に知っているか、ということ問われ、二年次には14科目の基礎物理学の試験を、口頭審問を含め丸一週間受けた。その後の二年間で博士論文を書き、学位を取得した。したがって、アメリカでは基礎科目は大学

で、専門科目は大学院で、ということが徹底しているのではないか。

現在の日本の大学の教育体制の問題点は、教員の研究業績が重視されていること、教員が大学の運営をしている・させられているということ、外部からのプレッシャーが何も無いことが挙げられる。日本では書類上は素晴らしい教育を行っていると考え。シラバスには『学生はこれだけのものを学ぶ』と書いてあり、それを学生がすべて学ばば素晴らしいが、実際は学んでおらず、授業に通って座っているだけである。残念ながら教員があまりにも多忙で、教育者という認識を失っているのではないか。特に教養部がなくなった後、教養教育や共通教育を行っても教員に何もメリットがないことから、その押し付け合いが行われているのが日本の大学の現状ではないか。日本の大学では専門教育というのは学生を抱え込むことである。先程の三年次の授業科目にしても、自分の専門の教育をしないと大学院の学生が来ないという状況から、学生はたくさんの専門科目を押し込まれているのではないか。

したがって、学生の授業の詰め込みについては、教員が責任を持って一人ひとりの学生に自分の能力にあった教育が受けられるように、アドバイザーのような存在が必要なのではないか。質保証の在り方も、授業のみを並べて、これを履修すればよい、ということではなく、4年間の中でいかに学生が学問の中身を勉強できるようにするか、ということが大事である。そのためにGPAのようなものを導入して、本当に学生が努力したのかを把握することが必要である。

2030年までにやりたい教養教育として、科学技術の智というものがあがっている。専門基礎科目のところをダブル・メジャーにし、科学技術の智で理系のための科学リテラシーといったものを教育していかなければならないと考える。

入学の段階では学生の合否を1点あるかないかで判断し、卒業の段階では一切学生の成績を見ないというのはおかしな話だと思う。自分は語学のハンディがあったので、イリノイ大学には州立大学だから入学できたが、その中でも半分の学生が学位を取得せずにやめていっていた。文部科学省は学生が大学をやめていくのは大学の先生の責任と考えるが、やめていくのは仕方がないのではないか。むしろ定員以上の学生を入学させ、一生懸命勉強する学生を残し、チャンスを生かせない学生は機械的に放り出すのも悪いことではないのではないかと考える。そのためには、GPAを認識させること、教員も責任あるGPAの評価を行うことが必要である。大学というのは必死で勉強するところである。また、例えばGPAが一定以上の学生には勉強する場所を与え、そこに行けばがんばって勉強できる、勉強したい仲間と一緒にいられるというように、学生に勉強させるモチベーションを与えるということもできるのではないかと考える。

まとめると、現在日本の大学教育は書類上の教育になっている。実験や演

習を充実させ、自分のものにするということで、質より量で考えるべきではないか。そして、大学では基礎・教養教育を、専門教育は大学院でやる。また、理系の学生にも科学リテラシーが必要である。

<質疑>

- 理系の科学リテラシーとは、例えば物理を学んでいても他の分野も学ぶということか。

三田) その通り。自分は物理の専攻だったが、生物の知識がなくて苦労した経験がある。自然科学の基礎科目を大学の必修にしてもらえればよかったと思う。

- 基礎教育では他の科目を選択制で行っているところも結構ある。これをもっと進めるとということか。

三田) そうだ。自分も化学は学んだが、生物までは手が回らなかった。アメリカの場合ですらそうだから、日本はなおさらだと思う。大学だけの問題ではなく、大学入試の関係もある。下の方から考えていくことが大事である。

- 高校教育の頃からの連続性の問題もある。
- 理系学生の基礎教育という観点でお話をいただいているが、共通教育という観点で考えたい。そうすると、文系学生に対して理系的な教育をどのように与えるかについても考えなければならないし、理系の学生に対しての基礎教育でありながら、同時に理系の学生に対する理系的な教養教育・共通教育を行う、という視点も必要だと思う。

理学部の科目の履修方法の工夫は大学院 GP などでも多くの大学が問題意識を持って取り組んでいる。イリノイ大学の科目のうち、Careers in Physics というようなものは日本にはない。Physics 以外にもあると思うが、このような問題の立て方を日本の理学部教育はしていない。Scientist 養成ばかり行っているが、Scientist になるということとはどういうことなのか、という教育はしていない。

また、日本の理学部の博士課程後期がほとんど定員割れしているが、これをどう考えるか、ということも大変重要な問題である。Science の教育を考えるときにはブダペスト宣言のようなもののアプローチを大学教育の中でどのように取り組むかについて問われていくだろう。ブダペスト宣言では、「知識のための科学」という、理学部の中心的価値だけでは足りないということを科学者が言い出し、「開発・発展・平和・社会のための科学」という

目的も併置されていった。このような視点が出てきているということも理系教育には必要になるのではないか。

- 企業のことも考えなければならない。高度経済成長期には企業は大学教育に期待していなかった。いい才能を持った人材というのは、入学した大学のレベルによって判断され、企業に入ってから研修や実務によって育てることを期待していたから、日本の大学教育は手抜きになった。

博士課程後期の話も企業が関係しており、一昔前、企業は、博士課程後期修了者は大学と同じように企業で研究を行うことを期待していた。そのために博士課程後期の人はずいぶん就職できなかった。

三田) 企業は学生を大学に入学した時の点数で判断し、大学での成長を期待していなかった。大学で成長するような科目・教育を作りつていかなければならない。

- 企業自体も即戦力となるような力のある人を欲しいと思ってきており、変わってきている。

- 日本の理系教育は書類上の教育がほとんどだというのはその通りだと思う。だが、アメリカに比べ実験や演習が半分くらいしかないことの背景として、助手の削減や費用の削減等、予算投資・運営上に決定的な問題があると思う。アメリカはその点についてどうしているのか。

三田) 助手が減ったという話だが、自分がアメリカで学生だった頃の先生は TA だった。スカラシップを受けた TA が 1 クラスを受け持ち、一生懸命教えてくれていた。

- 日本でも TA・RA 制度を取り入れているが、中途半端である。また、助手が助教にスライドし講義要員として使われているので、学生の実験の面倒をみる人間・時間がなくなっている。特に、小さな大学の理学部では学生の面倒を見る実験要員がごく少数になっているが、それをどう考えるか。

三田) お金をもっと教育に使い、さらに実験を行うことが必要ではないか。国立大学では助手の数が足りないし、TA の使い方が限られているので、きちんとした教育ができないのではないか。

藤田) 基礎科目の統合の話があったが、この点について教育学の分野では、統合・総合・合科の三種類の考え方があると言われてきた。統合はコアとなるもの

を中心に内容的なインテグレーションを図るもの、合科は複数の教科の内容を結びつけるもので、小学校低学年の理科と社会を生活科に統合したのはこの考え方に立つと言える。それに対し、総合は、統合と合科の中間に位置するもので、「総合的な学習の時間」はその例と言える。この総合的学習は担任教師によるばらつきが大きく、優れた実践をしている先生は統合的なアプローチになっているが、生徒の調べ学習に任せている場合も少なくない。インターネットなどであちこちから情報を寄せ集めて、それなりのプレゼンテーションをしているが、パターン化する傾向にある。プレゼンテーション能力はついても、内容を自分で考え深め、構造的に捉えるといった点が必ずしも十分ではない。アメリカの場合でも、統合という考え方と総合という考え方に関して違う部分があるのではないかと思うが、どうか。

三田) 教養として科学を教えているが、素人に0から積み上げて教えるわけにはいかないので、雰囲気だけ教えるといい加減になってしまう。WPI等で新しい分野を作ると言っているが、どうやって統合するかは難しい。基礎をしっかり作ってから、自分で統合するのがよいのではないかと個人的に思う。

藤田) アメリカの大学の教科書は入門段階から高度な内容までをわかり易く盛り込んでいるものが多いように思うが、その点に関係ないか。アメリカでは、基礎的な知識と身近な問題から始めて、内容面でも思考面でも順を追って高度なところまで到達できるように工夫した教科書に基づいて、TAをふんだんに使って教育しているという印象が強いが、その点、日本の理系ではどうなっているのか。日本でも、最近は若い先生方に結構そういう授業作りをする人が増えているように思うが、どうなっているか。

三田) 教えることよりも、どうやって考えるのか、ということをも身につける方が重要だと思う。大学を出て企業に行く学生に対して、どんなことにあっても対応できる準備をさせること。教科書があるかどうかについては、日本でもアメリカでも、それほどないと思う。

藤田) マクドナルドのハンバーガー大学というのがあるが、そこで実用的なものだが、統計学の入門的なところをやっている。統計学の初歩が非常にわかり易く扱われており、統計学を学んだことのない人たちが、大学や企業で必要となったために初めて学び始めても、ちゃんとできるようになる構成になっている。

日本の大学は授業科目が多すぎると指摘されたが、多すぎる上に知識詰め込み型の教育が多いとしたら、その内容を十分に消化できず、インテグレートする学習になっていかない。

知識を系統的に積み上げていく系統学習がいいか統合的・探求的な学習や実践的学習がいいかは分野や学習段階などによっても異なるのだろうが、科目を減らしつつ内容的に広がりを持った授業作りを工夫するということが、日本では長らく十分になされてこなかったのではないかと、いう気がする。

- アメリカ・イギリスには高校と大学のつながりということで AP、Advanced Placement というものがある。イギリスの AP の教科書では、測ること、測定の方法、モデルの作り方など、3つくらいの科学の方法論が先に書いてある。いろいろな測り方が書いてあり、身近なところで科学はどこにでもあり、というところからだんだん深いところへ入っていく。

藤田) アメリカの Advanced Placement Program は2種類あるが、主要なものは ETS がやっているもので、高校の20%くらいの授業科目を担当教師とシラバス・内容等を審査して大学の授業としても認定する。その認定された科目を高校時代に学ぶと、高校の卒業単位になると同時に大学の単位にもなる。意欲的な学生は高校時代からそれらの科目を履修し、基礎的なところを自分で学習していくというところがある。

三田) 高校の授業から日本と違う。やりたい学生はどんどん伸ばす。一方で、大学に行かない学生のケアもちゃんとしている。

- AP の内容が、大学に入ってきてからも、考え方や問題をみていく力に矛盾がないようにアメリカの AP は設計されているように思われる。その点、日本の場合、高校の科目と大学で学ぶ内容に接続性が全くない。日本の場合、高校教育は受験のためのものであり、大学に入った時につながらないので AP そのものを作りない設計になっている。

藤田) 大学と企業の接続関係という点では、多くの企業は長らく、採用に際して、学生を理系か文系かに大別し、そして特に文系では、専攻分野や学業成績よりも、どこの大学の出かや人物面を重視する傾向があったし、専門性を考慮して特定の仕事に対して採用するという「就職」より、社員として採用する「就社」という傾向が強かったと思う。そういう企業の採用方式・人事方式も関係していたのだろう。大学の方も、就職・キャリアとの連続性・適合性や教育の質的な統合性をどのようにして確保・充実するかということ必ずしも十分に考慮してこなかったから、今いろいろ問題が表面化しているのかもしれない。

- 文系の人に理系リテラシーを教えることが真剣に考慮されてこなかった

つけが回ってきている。早い段階で文系と理系に分ける高校教育にも問題があるが、文系の学生は Science に全く関心を持たない。そして、文系の学生に対する基礎科目として大学が提供するものも、専門家になるための Science の科目を薄めたものしかやらないので、学生は高校でもやっていたことをまた大学でもやるのか、という形で、自分達にとって関わりがあるものだと思っていない。そういう教育の仕方は日本にとって非常に危険だし、Science にとっても危険である。

そういう意味では理系の人に対して理系リテラシーが必要なのと同時に、文系の人に Science というものはどういうものかということを知ってもらうための教育というのは必須だと思う。そして正しい知識を与えることが目標になってくると、今までのやり方ではだめだと思う。そこはかなり真剣に考えるべきポイントになると思う。

理系の人に対する社会リテラシーも問題で、日本の Scientist の水準は高いと思うが、最近工学系の国際学会では「日本とばし」が始まっていると聞く。つまり、本業の部分では最先端の議論ができるが、その後の会合など、お互いのパーソナリティやキャラクターを見合うような場で専門以外の話ができるようなふくらみをあまりにも持たないような人間が増えてしまっていて、だったら別に、学会で本人に会わなくてもその人の論文だけ読めばよい、という構造が起こっている。そういう意味での社会リテラシーというようなものは理系の人にも必要だと思う。そういうものを共通教育にどう取り入れるか。

- ダブル・メジャーの問題が関わってくる。例えばダブル・メジャーを物理学と数学というように、理系の中にとどめて理系と文系を別々にするのか、それとも理系と文系を混ぜるのか。理想論としては理系と文系を混ぜた方がいいと思うが、今の話のように学生がそれについてこられるのか、という問題が現状として存在する上、それ以前に、教員側の抵抗が大きいと思われる。どのあたりで制度の決着点を作るかというのは考え出すと難しい。

- 二点ある。一点目、理科教育の目標のキーワードとして、面白さ、喜び、楽しさ等があがっていたが、知人の著名な研究者は『体力が勝負』と、研究生やTAの採用に際してはまず体力があるかないかを見ていると言っていた。このような状況を文系の人間が見ると、哀れさだけを感じ、理系の面白さ、楽しさ、喜びが伝わってこない。また、白衣姿など、外見も文系の学生とは異なっていて、理系の人間は本当に喜んでこの学問分野を専攻しているのか、と文系の学生に思われてしまう。さらに、理系の学生は試験の成績によって進学する分野を変更するという指導が行われる場合もある。そういった中で理系分野の教育が文系にとって親しみあるものなのだ、という工夫をど

のようにしたらよいのか、教えていただきたい。

二点目、イリノイ大学のコース制が紹介されたが、自然科学の分野にユニバーサルスタンダードがあり、この中で出されているものが理科の基礎教育と考えると、日本の自然科学的な分野で同じようなスタンダードを維持できるような教育をできるのか。最近、中国・韓国・ベトナム等の教科書を読む機会があったが、日本の水準では教科書にもならないような、レベルの低い内容の教科書もある。アメリカはこのような分野では先進国といわれるが、果たして日本で対応できる内容なのか。どこに理科の専門基礎教育の本当のモデルがあるのか。また、そういったことは日本の場合考えられているのか。

三田) 一点目については、物理の中でも起きている。多数の研究者が行う実験では、体力があればそれでよいと教える先生もいる。しかし、基礎教育を勉強する学生にはリーダーになってほしいと思う。リーダーになって何を研究するかということを考える学生は、面白さを知らないとどうしようもないと思う。

二点目、イリノイ大学の最初の 12 コースは基礎的なものなので、日本でも容易に教えることができると思うし、内容も問題ないと思う。しかし、日本の場合、これのみで抑える我慢ができず、もっと科目や内容を詰め込みたい、特に自分の専門の科目は絶対に取り入れたいとみんなが考えて、詰め込みになってしまう。

- 現状がどうなのか、ということはなかなかわからない。しかし、昔は電気なら電気が好きな人間しか大学に来なかった。ところが、現在ではもともとから好きではない人間が来ている。そういう人間は企業に就職させなければならない。そのために企業の人事担当者に来てもらい、何が必要かを教えてもらっている。具体的には、企業ではチームワークで分担の話ができる程度のコミュニケーション能力と忍耐強く順番に正確な作業ができるレベルがあればよく、それを学んだということで就職できる。これがひとつの実態である。
- 文系への Science に関連して。現在の文系、特に社会科学系では数字を読み取ることが必須だと思っている。しかし、この数字を読み取る力について、どのくらいのレベルを想定するかということは非常に難しい。例えばアメリカの GRE という試験には英語の部分と分析の部分がある。この分析の部分は中学生ぐらいの数学のレベルであり、それが基本的な達成レベルになっていた。おそらく日本の大学で数学を文系に取り入れても、そこまでレベルを落とさないと思う。日本では文系でも数字を読み取る力、リテラシーが高いと思う。欧米ではリテラシーとしてのそれらのレベルが日本ほど高く設定され

ていないと思うが、どうか。

藤田) その通り。日本の学生の GRE の点数、特に数学部分の点数は高い。

アメリカなどでは初等中等教育の改革でも大問題になっているが、欧米の教育が良いとする人たちは基礎的に要求されるレベルがそういう低いところにあるということにあまり注目していない。近年、欧米では必死になってそのレベルを上げようとして改革を行ってきている。しかし、ここ15年ほどの日本の政策はそのレベルを下げていく傾向がある。

- 日本の数学は高校教育で統計学を教えていないという点で非常にまずいと思う。特に文系の学生は全く学ばない。
- 統計学は大学でも補って、文系の人でも学べるようにしておくべき分野のひとつだと思う。
- 戦略性というか、物事を行うときには順番があるということをしちゃんと教えるということが非常に大事である。学生実験で様々な実験を行うよりも、ひとつの実験に集中して、システマティックにデータを取り、信頼性を高め、正しいデータを得る、というひとつの科学的な方法論を教育することが大事だと思う。
- 企業はマネジメント力を求めてくるが、日本の学生には一番それがない。
- 日本の場合よく問題にされるのは、学習意欲が低下しているということである。大学に入る時点で既に学習意欲が低いため、大学でどのように高めていくかで苦労しており、それが質保証の問題と密接につながっている。今の話の中では、学びたい、学ぼうという意欲に火をつける方法が同時に隠し味になっていると思った。

(2) 講演「21世紀型市民」をどう考えるか (苅部委員)

苅部) 中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」及び「学士課程教育の構築に向けて」では、「21世紀型市民」という言葉は出てきているが、それがどのようなものかは定義されていない。しかし、周辺の記述から「21世紀型市民」に何が期待されているのかを拾い上げ、それを並べることによって大体のことは見えてくるのではないか。それは今の社会が、これからの市民として身につけるべき能力として何を期待しているか、ということの現れになっているだろうと考える。

「わが国の高等教育の将来像」では背景説明として、社会の複雑・急激な変化、国際化・科学技術の発展という状況認識があり、その上で『幅広い視

野から物事を捉え、高い倫理性に裏打ちされた的確な判断を下すことができる人材』であることや『専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考方法等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』を経ていることが、市民の在り方として求められているように思われる。

次に、「学士課程教育の構築に向けて」では『多様化・複雑化する課題（例えば、人口問題、資源エネルギー問題、地球環境問題など地球の持続可能性を脅かす課題）に直面する現代の社会に対応し得る自立した市民』、『自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民』としている。

これらをまとめると、社会が複雑化し、変化が激しくなり、国際化が進み、予測可能性が低下している、そうした複雑な状況へ対処する能力を持った人間。そしてそれを個人の自立した思考力・判断力で切り抜けていくような自立性・主体性を持った人間。また、『自由で民主的な社会を支え』ということで、デモクラシーに積極的に関与するような人間が期待されているのだろうと思われる。

もう一つ、21世紀に生きる人間の在り方について出した政府報告の大きなものに、2001年に出された「21世紀日本の構想」懇談会報告がある。その中では、『20世紀が「組織の世紀」だったとすれば、21世紀は「個人の世紀」となるだろう』としている。つまり、『家』や『組織』等に属して自分の意味を獲得していくという時代は終わり、『個人』の世紀になるということである。しかしそれは個人がエゴイズムの固まりになり、弱肉強食の競争に陥るのではなく、個を確立すると同時に、他者とともに切磋琢磨し共同のルールを作り上げていく、「新しい公」の担い手となる必要があるとしている。報告書の中では『たくましく、しなやかな個』という言い方をしている。このようなところから引っ張ってくると、社会の複雑性に対処でき、かつ個が自立して、お互いの共存に配慮し、デモクラシーに積極的に関わっていく。このような在り方が「21世紀型市民」という名前を掲げたときに、我々が期待するものなのだろうと思う。

ここで、『市民』という言葉を使ったときに伴うニュアンスの問題について考えなければならない。『市民』という言葉の元になったヨーロッパの citizen という言葉が日本でどういう形で一般の言葉になっていったかという点、例えば、1960年代に『市民』という言葉にキーワードにして自治体改革運動などに盛んに活躍した政治学者の松下圭一氏は、1966年の論文で『『市民』という言葉は、まだ日本社会であまり浸透していない』と書いており、当時はまだ『市民』という言葉は目新しい言葉であったことが分かる。実際に、『市民』という言葉は、その言葉自体は古くから使われているが、例えば大正時代では、民衆、人民、大衆という言葉がむしろ目につき、『市民』という言葉はあまり使われていなかった。戦後に入ってもしばらくこの状態

は続いたが、60年安保の前後の政治運動の中で『市民』という言葉が出てきた。つまり、労働者の組織運動ではなく、そういう組織に属していない人がデモに参加しているときに、そうした自立した批判的公衆が『市民』、『市民運動』と呼ばれた。これが『市民』という言葉が日本の社会の中で存在感が大きくなっていった背景である。

ここでとりあえずまとめた、社会の複雑性への対処・個の自立・デモクラシーへの積極的関与という『市民』としての能力は決して政治活動のための能力に限られるものではない。広く人間関係一般、社会でどのように人が生きていくかということに関わる能力を育てる、ということが「21世紀型市民」の一般的な主眼であると考えられる。しかし、『市民』という言葉を使ったときに、政治への参加という点に焦点があたってしまう、ということについてはふまえておいた方がよいと思う。実際に今の政治状況から言っても、政治に積極的に関わっていく人をどのように育てていくのか、ということが大学教育と無縁ではあり得ない課題と考える。何が何でも政治と言うことではないが、そこにある程度焦点を当てながら、広く人間関係一般に関して何か役に立つような能力を身につけさせることがねらいになるのではないかと。

この議論は大学教育についてなので、初等中等教育については問題にしないのが前提だが、そうした「21世紀型市民」を育てるということは大学教育のみの役割ではない。例えばイギリスでも初等中等教育で Citizenship Education という、citizenship を育てるための教育課程が作られ注目を浴びており、日本でもそのような動きは始まっている。そのような中、初等中等教育とは別の形で、大学では何ができるのかを考えた方がよいと思う。ヨーロッパの Citizenship Education は初等中等教育が焦点なので、大学教育を考えるとときには参考にならない。

初等中等教育で行う内容と大学独自の教育の果たす役割との分業を考え、今、大学に存在する学問をどのように使ってその教育ができるか、ということを考えてみたい。初等中等教育で行われている市民教育の例として、品川区が教育改革として小中一貫教育を導入した際に、同時に「市民科」という教科を作り、年齢に応じた参加実践を通じて市民の能力を得るようなプログラムを実践している。言い方を変えれば自分で体を動かす、参加することが初等中等教育では主眼になっている。そうしたやり方が初等中等教育で定着するならば、今後大学で「21世紀型市民」を育てる教育の方法として考え得るのは、参加実践よりも大学にある学問の蓄積を利用した知的な訓練という側面で行うべきではないか。大学は市民の能力のうちどの側面を育てられるのかという点を考えると、実際に参加して何かを体験するよりは、一歩引いて、大学での学問を通じて政治の動き、世間の動きや、周囲の人間関係を検討していく知恵を培っていく、という在り方が考えられる。

では、どのような学問が使えるのか、この点については三つの方向から考

えられると思う。ひとつは政治や社会の動きをチェックし、それが間違った方向に行っていないかどうかを少しでも自分の頭で考えられる批判的思考力。

次に、社会的責任を担ってゆくための知識。単に検討し批判するだけではなく、政治や社会への関与とはどういう営みか、どういう意味があるのかということをも自分なりに説明できるようにする訓練である。

三つ目に、国際化や社会変化への対応として、新しい状況、他なるもの、異質なるものに対する感覚を養っていくことである。

このような三つの側面で、これまであった学問分野から、どのような学問が使えるかピックアップできるのではないかな。

最初の批判的思考力については、世の「現実」の把握のために、建前やルールで世の中が動いていないという、生の報告に触れる機会がどこかであった方が良いと思われる。それは既にいくつかの大学で行われているボランティア活動をはじめ、様々な現場からゲストを呼んで話を聞いてみるなどすることにより、本の上で勉強していることが現実と結びついたり、理屈通りに進まないことを理解できるようになる。さらに、メディアの報道を批判的に吟味していく情報リテラシーを身につけたり、統計データをきちんと理解し、判断する知的能力の育成も大事である。

二番目の社会的責任については、例えば政治思想、義務論、応用倫理などを本格的に学ぶことにより、今の政治の在り方を見て、別のものの決め方ができるのではないかな、なぜ特定の側の意見を言わせないのか、そもそもルールが間違っているのではないかな、というようなことを判断できる思考能力の訓練に役立つのではないかな。あるいは、裁判員制度の導入をにらんで、法的な思考の訓練もこうした枠の中で必要になるかもしれない。また、知識のレベルだけでなく、表現し、議論するスキルも討論形式の授業などで身につけてゆくことが、政治だけでなく、社会生活一般の中でも必要な能力になると思われる。

最後の国際化や社会変化への対応では、シカゴ大の Martha C. Nussbaum 氏が大学の Liberal Education について書いた本の中で、まず、自分の伝統を理解し、他の文化の伝統を理解する。そうした形で異なる文化に対する寛容・理解する姿勢を育てる。それが World Citizenship につながる。としている。そこで、「narrative imagination (物語的想像力)」という概念を挙げ、全く自分と生まれた環境の違う人の話を聞き、あたかもその人になったかのように話し手の経験を想像することにより、自分が全く異なるものに出会った際に、自分が相手ならどうだろう、ということに頭を働かせることができるようになる。そうした想像力を「narrative imagination」と呼んでいる。そう考えてみると、日本の大学の教養課程で従来教えられてきた歴史、文学、語学といったものも、一見「21世紀型市民」とは無縁に見えても、

異質なものに対して想像力を働かせるためのものとして再度活性化できるのではないだろうか。少なくともこのような意識を持って、これまであった学問・授業を教養教育・共通教育に使っていくことで、「21世紀型市民」の育成に大学教育が大学独自の在り方で関わっていくことができるのではないかと考える。

<質疑>

- 市民という言葉を使ったときに、国民という言葉は背後に控えているのか、排除されているのか、それとも全く考えていないのか。その点について、考えを聞かせていただければと思う。

苅部) 今回話をするにあたり、国民とのつながりという話は特に考えていなかった。もしも接点があるとするならば、最後に説明した異文化を理解する、というときに自分のことを理解していなければ異文化を理解できないという点だろう。

- 国際化といったときに前提になるのは自分の国があるということで、ボーダーレスといいながら結局国という単位が強くなっている。むしろ、背後にあるのか、排除したのか、考えていないのか、日本型の部分があるのか、それだけで全部が行くというふうに教養教育・共通教育を考えているのか、それともその後のことがあるのかないのか伺いたい。

苅部) 自分は専門の日本政治思想史以外の、比較思想や政治学を教えることがある。そういうときには、まず、我々は『政治』といえ、近代以降の Politics の翻訳語としての『政治』で物を考えるが、前近代の「政（まつりごと）」とはそれとは違う、別の意味である。と、わざと全然違う例を出して、本当は近代西洋とは違う文化の上で生きているということを理解することが大事だということから始める。市民について抽象化された概念で言ったが、どこかで自分の文化的なバックグラウンドを意識していることが今日の話の前提になっていると思う。しかし、公表見解でそこを強調すると「愛国心の教育」といった方向に近くなるのでは、という警戒心を呼び起こしてしまうのではないか。別に「21世紀型国民」でも、名前の付け方としてはよいと思うが、むしろ市民という概念でくくった方がよい。そもそも前提としては、異文化・新しい状況への変化への対応を考えたときに、まず、我々は一体何者なのか、我々はどのような存在として存在し続けてきたのかという知識、例えば日本の伝統思想についての知識などは必要である。

- 「国民」という言葉は文化のアイデンティティとは別である。21世紀型市

民感覚を持った国民という言い方が無難なのだろうと思う。

- 批判的思考力、社会的責任、国際化・社会変化への対応という3つの視点については、その通りだと思う。おそらく先程のダブル・メジャーや副専攻のことを考えてこの三点を出されていると思う。私の大学では、共通・教養教育と21世紀型市民に必要な能力ということを議論して作られた30単位の副専攻制度がある。しかし、学生達は教職のような資格を取りたがる上、正規の124単位にさらにダブル・メジャーの単位を取るとなると、単位数が増え、受講する学生が増えない。アメリカでは学生の卒業の標準がほとんど5年になっている。これはダブル・メジャーを取っているからであり、副専攻を採ると従来の卒業の年限にも関わる問題になると思うが、その点についてはどう考えるか。

苅部) そうかもしれない。やはり卒業年数を4年で維持するならば、全体の単位数を減らさないといけないかもしれない。しかし、制度上の問題や学生が来るかどうかは別として、うちの大学はダブル・メジャーをしっかりとやるので5年制でやります、という大学があってもよいと思う。

- 薬学部が薬剤師の資格を取るために課程を6年にしてしまったとたんに入気が落ちた。学生が来るかどうか、ということは当然あるだろう。

- 阪大では、副専攻型のプログラムは学部と修士課程との間で設定している。21世紀型市民という話をしても学生があまり反応しないという話があったが、阪大でもNPO・NGOが何かということの説明できない工学部の大学院生が多くいる。反体制運動と勘違いしている学生に驚いたこともある。他方、品川区立の「市民科」の例があったが、初等中等教育でこのような教育を取り込んでいる中、その経験を経た学生がまもなく大学に入ってくる。初等中等でどれくらいの市民教育を受けた人間がいつ頃来るのかということをお我々が考えておかなければ、互いの理想がずれる可能性がある。

もう一点、3つのまとめ方はよくわかるし、大学としての使命は理論的な観点からの引いたスタイルの訓練であるということもよくわかる。逆に言うと、これは理論と実践というある種のリニアモデルのような構造になっている。これは理論的思考を好む大学生にとってはよいが、それだけではなく、現実の問題に関わることによって初めて問題意識が研ぎ澄まされ、初めて理論的に考えようと思うようになる、という逆のサイクルも必要ではないか。両方のサイクルを認めるような形で、大学での市民に関する教育を考えていかなければならない。

また、最近の学生は座学の講義よりワークショップ等プロセスを自分達で

まわしていく経験をするを好む。そういうものとセットにしたときに、理論的な議論も理解し易くなるのではないか。

- 短大の例で恐縮だが、上智短期大学では、昨年度の学生支援 GP に採択されたサービラーニングを試みている。これは、短大の学生が秦野に住んでいる外国籍市民を対象に日本語を教えるという、家庭教師ボランティアで、もう20年以上も続けているが、そこでの活動が大学での授業と必ずしもつながっていないことに気付いた。そこで、学外での体験や学びを学内の学びと結ぼうということで、「サービラーニングによる学生支援の総合化」として試みを始めている。これを通して学生は、批判的思考力、社会的責任、国際化・社会変化への対応という3つのポイントを体験して、学習へ結びつけている。そうした学生は、短大の英語科で学んでいても、修了後の四大への編入先が英語だけでなく、政治、経済、福祉、教育など、ずいぶん広がっている。このように、サービラーニングのようなものがひとつの切り口として活用できるのではないか。これは先程の両方のサイクルが必要ということに重なってくるのではないか。

苅部) 東大の学内にはローソンやスターバックスがあるが、それを見たフリーライターの友人が「ローソンやスターバックスを入れるのではなく、学生に実習として店を経営させたら教育として良いのではないか」と言っていた。実地で社会経験を積むことができるような窓口を作りつつおいて、また大学へ帰ったときに、習った学問にどのような意味があるのかということがわかるというプロセスを意識的に作りつついく必要がある。

- そういう点は、カリキュラムではなく、クラブ・サークルが例えば学園祭で店を出すなどして行っていた。学生時代を振り返ると、大学生活がクラブ・サークル活動がメインの人もたくさんおり、しかしそこで本当の社会に触れていた。カリキュラムの話ばかりしているが、そういうところも今の大学では危機的にだめになってしまっている。
- 「21世紀市民」として必要な能力は何か、ということを確認にすることは非常に重要で、いろいろ提案頂いたが、一方で、それを育成するためにどのようなカリキュラムを作りつついかということも考えなくてはならない。例えば全く新しい授業科目を作りなさい、ということも提案しても、大学には受け入れてもらえない。しかし、社会が変化すれば同じ授業科目でも期待されていることや目標、機能は変わっているということを教員に伝えていけば、新しい教養教育に変えていく負担も少なくなり、提案が受け入れられやすい。大学は慣性が強く、一度作りつつしまおうと慣性で動いてしまっ

なかそれを変えていくと言うことは難しいが、同じことをやっけていても、意味づけを変えていくという形の提案にした方が受け入れられやすいと思う。

- 大学は不易と流行のバランスをとる組織である。時代を先取りしていれば大学は機能を果たしているのか、といえはそうでもなく、時代より少し遅れて対応するところに良さがあつたり、保存するという機能もある。今、それらとのバランスが崩れていると思う。そのため、「何のための」という Self-…があると思う。しかしそのさじ加減が難しく、放っておくとどんどん流行に引張られ、専門学校とどこが違うのか、という話になってしまう。例えば語学でも、話せるようになればいい、というだけなら語学学校になってしまうが、そうではないという形のがんばり方が大学にはあるはず。

- 専門教育や教養教育の中で、市民ということを意識した教育を実際に行っているのか。組織の世紀が 20 世紀で、個人の世紀が 21 世紀とすると、教養教育では社会の中での個の生き方を教えようとする授業がたくさんあるのではないか。教養教育では人間を中心に考える授業に人気がある。そういう意味ではこの教育をやっているようだが、専門教育になると、社会で役に立つ人間を育てることが中心となり、結果的に組織の中の個人をどうするか、という方向に教える側がシフトしていつているのではないか。そうすると市民教育といった場合に、日本の大学教育の中ではなじまないように思う。大学自体も、学士力を含め、社会に対して責任ある学生を育て輩出する義務を負うということだと、大学がやっていることは社会人の養成になる。しかし、共通教育では、個人の人生を重視した学び方、知識の習得、実践の仕方を行っていると思う。そういう意味でずれがあるように思われる。

苅部) 今回の話の前提が、市民という点から始まっている。すべてこの色に染める、という話ではなく、大学が 4 年間学生を育て、何を身につけて大学の外に出すのか、というときに、いくつかある目安のひとつとしてこのような考え方もありうるのではないか。そのような考えで見たとときにどのような教育の在り方がありうるか、という話をしたのであり、教養教育・共通教育が目指すものは他にも並行していくつかあると思う。他にどのような考え方や教育の在り方があるか、は意識していかなければならない。そのうちのひとつ、という認識である。

- 組織人でありながら同時に市民でもあるという言い方を肯定するのかどうかということになるのかもしれない。例えば日本で、NPO・NGO 活動をやっている人には官僚が多い。もっぱら公のための仕事をする職種でありながら、同時に NPO・NGO をやっている。おそらく、職業人としてはできないこ

とをそのような形でやっているのだろう。このような生き方がこれから増えていこう、というイメージを持っている。

- 市民というより、一人前の人間を育てるといふという感覚があり、これこそが企業が望んでいることである。このずれを皆さんが気にしている。日本の学生を政治的市民としてみたとき、理想と比較して批判ばかりし、現実をやってみたらどれだけ難しいか、ということが一番欠けている。しかし一方でクラブ・サークル活動では逆に違う日本を学んでいる。そういう二面性を持っているというように見た方が本当に日本にとって大切なことが見えるのではないか。

荻部) 「21世紀日本の構想」に書かれている『組織から個へ』ということについて、私自身はあまり強調する意図はない。おっしゃっていることはその通りだと思う。

- アメリカに AAAS という科学者の団体がある。そこではロビイングのセミナーがある。プロポーザルの書き方や、政策的に大事と感ずることについて政府を動かすために、必要な方法などを具体的にレクチャーしている。政府はなぜ自分達の考えを分かってくれないのか、ではなく、わかってもらえないならば、どうやって動かすか、というところまでのアクションを教育システムの中に入れていく。日本にはそれが決定的に欠けている。
- 表現し議論するスキルを養成するといふのは、全くその通りだと思うが、カリキュラムなどで考えていくことの他に、成績を評価するとき、口述・論述を導入するだけでも事態は大きく変わると思う。

藤田) ICU に来てそれまでと違ったことは、インタラクティブでなければ学生の評価が悪いということである。学生に発言する機会を与える、レポートはきちんとチェックして返す等を要求され、教授は忙しい。アメリカ等では TA がレポートのチェック・コメントをして返している。期待されることはわかるが、どこまでできるのか。また、意義や目的が変わってきているが、やり方はそこまで変えなくてもよいものもあれば、変えなければいけないものもある。しかし、基本は変わっておらず、やり方や意義、目的、機能が少し変わってきているだけで、ラジカルに変える必要があるわけではないようにも思う。このようなことも含め、現代の教養教育、特に大学での教養教育はどういうものにしていく必要があるのか、について今後さらに検討していきたい。

(3) 今後の議論の進め方について（資料3, 4）

- ・ 廣田参事官より、教養教育・共通教育分科会及び知の創造分科会の今後のスケジュールや審議を通して目指すものについて、資料3、4により説明があった。
- ・ 次回の分科会は5月18日17時からの日程で開催する。

以上