

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—

杉原真晃

(山形大学高等教育研究企画センター)

Curriculum Design by Students: For Supporting Students to Select General Education Courses and to Relate Them with Each Other

Masaaki Sugihara

(Research Center for Higher Education, Yamagata University)

Summary

In this paper, I suggest a way of teaching to help students integrate various knowledge or skills in the course of their general education in university. In many cases in this support, we implemented an omnibus course with various disciplines, or a course with a comprehensive themes not dealing with just one discipline, for example the environment, energy, or food problems. However, we have found it difficult to implement it in the similar situation of “general education,” as introduced in Japan after World War II. Students do not integrate various knowledge or skills enough with various courses or comprehensive themes. They require other mediation to integrate them, i.e., identity or self-construction to think with reference to their own lives and experiences. This point of view is shown in constructivism or situated learning.

The experimental course, “How to learn general education from Spring,” which I opened at Yamagata University from last year, gives students time to think about the meaning of general education by looking at the history and social needs of “Kyoyoich they learn in various general education courses, and then to reflect on their own lives and learning. In this course, each student defines the significance of general education for him/herself and thinks about his/her life and learning as a university student. Each student then relates the knowledge or skills learned in this course with other courses, or with related knowledge or skills learned in other courses.

キーワード: 知の統合, 自己形成, 学びの世界・生活世界

Keywords: integration of knowledge, self construction, learning and life world

はじめに

教育の方法は、教育の目的および内容と照らし合わせて考える必要がある。大学の教養教育においては、教育の目的と照らし合わせた教育方法についての議論は少ないなりにも見受けられるが、課題は山積みといえる。たとえば、竹内は、教養教育の目的を「文化における自省と超越」¹⁾とした上で、その方法として、「教養の培われる場としての対面的人格関係」(竹内、2003)を重視する。しかし、中・大人数講義において、1つの授業で対面的人格関係がどれほど構築できるのか、あるいは、様々な学問領域の授業科目を広く提供するという多くの大学で実施されている現実の教養教育において「文化における自省と超越」をもたらすような授業を行える教員(あるいは授業科目)をどれほど配置できるかという課題が残されている。また、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、教養教育の目的として、「理系・文系、人文科学、社会科学、自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や、専門教育への単なる入門教育ではなく、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

する力の涵養など、新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある。」とした上で、その方法として「入門段階の学生にも専門知識を分かりやすく興味深い形で提供したり、自らの学問を追究する姿勢や生き方を語るなど、学生の学ぶ意欲や目的意識を刺激していくことも求められる。」と提示している。しかし、これには戦後一般教育が抱えた課題と同様、カリキュラムレベルでの各領域間の関連性をいかに構築していくのか、あるいは専門分野の枠を超え関連性を持たせた授業をいかにデザインし実践していくか等の課題が残されている。専門分野の枠を超え関連性を持たせた授業の1つであるオムニバスの授業に関しては、統一したテーマにより各々の講義を統合する、コーディネーターが各講義を関連づける、教員同士あるいは教員と学生のディスカッションを導入する等の方法が、各講義の関連性を持たせる要因となることが明らかにされている(杉原、2003)。

また、上述した事情とは異なる観点から新たな教養教育の方法論を検討していく必要性が考えられる。それは、学生の視点である。荻谷(1996)は、「大学の教育改革は、学生たちの『学習改革』と結びついたときにはじめて意味をもつことになる。したがって、大学教育の質は、何よりも学び手である学生側の学習の質によって測られるべきであり、どんな改革も学生の学習に影響を及ぼさないかぎり、それは大学側の自己満足に終わってしまう。」(29頁)と指摘する。つまり、学生が教養教育を通して何を学んだのか、大学が求める教養教育の目標を実際に学生が達成したのか等、学生の観点から教育方法を検討していく必要があるのである。

1. 研究のデザイン

1-1. 研究の目的

本論文は、以上のような問題意識により、教養教育の方法論を教養教育の目的という教員の観点と、そこでの学びという学生の観点の双方向からとらえ直す研究の一部である。具体的には、教養教育を自らの意味あるものへと位置づける、あるいは授業相互を関連づけることを目的とした教養教育科目の授業において、学生が教養教育をどのように意味づけ、自らのカリキュラムをデザインし、学びを深めていったのかについて分析し、より有効な教養教育の方法を提示するものである。本論文では「カリキュラム」を、「学習者に与えられる学習経験の総体」(文部省、1975)という意味として使用し、タイトルである「大学生によるカリキュラムデザイン」の「支援」を「自分に対する教育を自分で編成していく力と責任を学生たちに与えていくこと」(松下、2003、79-80頁)と位置づける。

1-2. 先行研究

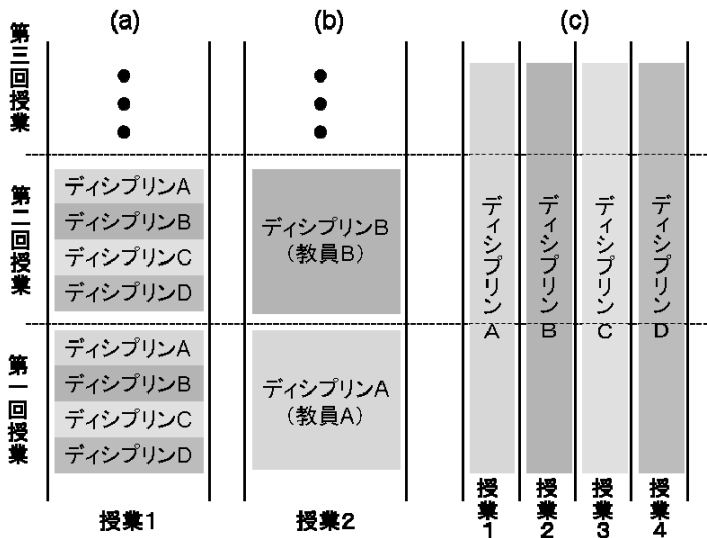
中教審が示すように、教養教育の目的を「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養」とした場合、上述したように、カリキュラムレベルでの各領域間の関連性あるいは授業内での多様な領域の関連性をいかに構築していくのかといった課題が残る。館(2006)は教養教育の目的について、「教養教育は、国際化や科学技術の進展等社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない。」(36頁)と述べ、複数のディシプリンを相互に関連づける「インターディシプリナリー」なカリキュラムの必要性を指摘する。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おり、やはり、戦後の一般教育が抱えた課題を克服する契機とはならない。では、インターディシプリナリーな教育はいかなる方法で実現されるのであろうか。

1-3. インターディシプリンを実現する教育方法

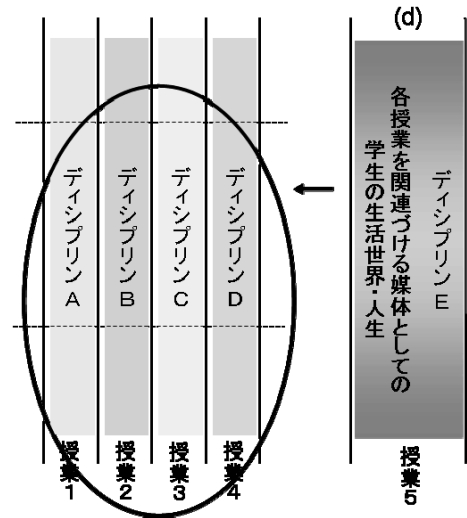
図表1は、現在行われているインターディシプリナリーな教育のあり方を示している。

- (a) 1つの授業内で1人の教員が学際的な内容を扱う。
- (b) 1つの授業内で複数人の教員があるテーマのもとに異なる領域からの授業を行う(ex. オムニバス形式)。
- (c) 複数の授業をモジュールとして扱う(ex. コアカリキュラム)。

これらの方法は「ディシプリン単独では解決できない特定の課題」をテーマに扱うことでディシプリンの相互関連を構築しようとするものである。しかし、(a)以外ではディシプリン間の関連づけは学生任せになる場合が多く、学生が関連づけを行わない場合、ディシプリン相互の持つ関連性に気づくあるいは関連性を学生が創り出すための媒体



図表1 インターディシプリンを実現する教育方法1



図表2 インターディシプリンを実現する教育方法2

が別途必要となる。そうでなければ、単なるバラバラなディシプリンの詰め込みに過ぎなくなる。

そこで、筆者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「ディシプリン単独では解決できない特定の課題」という「領域」とするのではなく、自己形成を伴った「学生の学びの世界・生活世界」とする方法を提案したい。学習が状況と既存の知識枠組みとの相互作用で構築されていくこと、自己形成を伴う実践への参加が学びであること等は、構成主義ならびに状況的学習論で明らかにされてきた学習観である。このような「(d) 1つの授業内で1人の教員が、教養教育として1つの専門領域の授業を行いながら、多様な領域を含む教養教育全体について考える機会を作る。」という教育方法をモデル化したものが図表2である。哲学者の藤澤令夫は「プロトディシプリン」²⁾という概念を提示したが、教員1人1人が授業の中でプロトディシプリンを提示するのではなく、1人の教員による自ら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であるならば、インターディシプリナリーな学びを実現する契機となるのではないかと考える。

2. 事例の分析

2-1. 対象授業

●授業の概要

分析の対象とする授業は、2007年度山形大学教養教育科目「春からのキョウヨウ教育必勝法」(毎週金曜1限、履修者数139名)である。授業者の研究領域は大学教養教育であり、本授業は研究内容をふまえたものとなっている。授業目的は、多様な教養教育科目(学問領域)を学生が自らの人生において「自分にとってどのような意味があるのか」という位置づけを行う、あるいは相互に関連づけ、学びを自ら編成していく(カリキュラムをデザインする)というものである。

主な授業内容は、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」についての解説を聞き、2) そのうえで自らの教養教育における学びにつて考えワークシートに記述する、ワークシートのフィードバックにより他学生の意見に触れる、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等の活動を行うというものである。

授業方法は、パワーポイントや配布レジユメを使った解説、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、次回以降の授業でのワークシートや各アンケートのフィードバック、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)、最終課題レポート(提出時期:7月21日~8月3日。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)を活用した。アンケートには、教養教育の受講動機アンケート(4月13日:第1回授業。自由記述。複

数回答有)、教養教育メタファー調査(4月20日、7月13日)、大学生生活に関するアンケート(5月22日)。大学生生活において中心となる活動、1週間の履修授業数、教養教育の授業に対する「ヤル気」度(入学当初を100として現在のヤル気度を数字で表現し、その理由を書く)、教養教育に対して感じる問題点・改善点)がある。

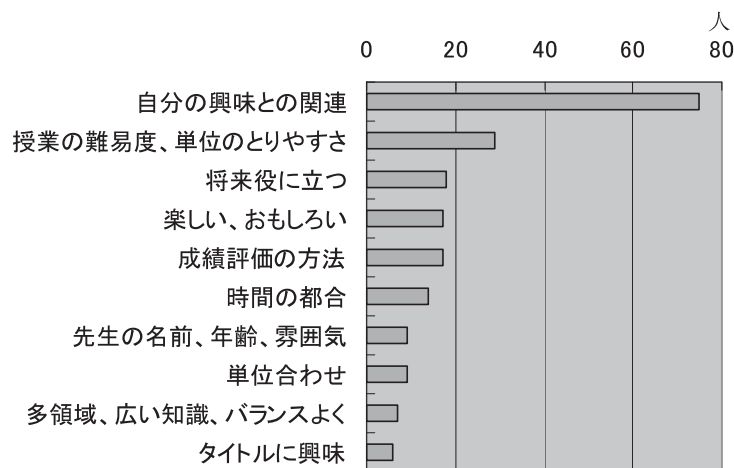
2-2. 分析の方法

授業の際に実施したアンケートやワークシート、最終課題レポート等のうち、「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」「最終課題レポート」を取り扱い、学生が教養教育をどのようにとらえ、他の授業科目とどのように関連づけ、それらがどのように変化したのかについて分析する。

3. 結果

3-1. 学生の実情：受講動機、重点を置いている活動、教養教育に対するヤル気

受講動機アンケートでは、本授業を受講している学生が他の授業も含め教養教育科目をどのような基準で選択決定するのかについて調査した。学生の回答をカテゴリーに分け、その数をカウントしたものが図表3である。「自分の興味との関連」や「将来役に立つ」という項目が上位にきている。これらは学生の生きる今、そして将来の生活に大きく関連するものであり、ここからも「学生の学びの世界・生活世界」を媒体にすることが知の統合に有効であることが予想される。



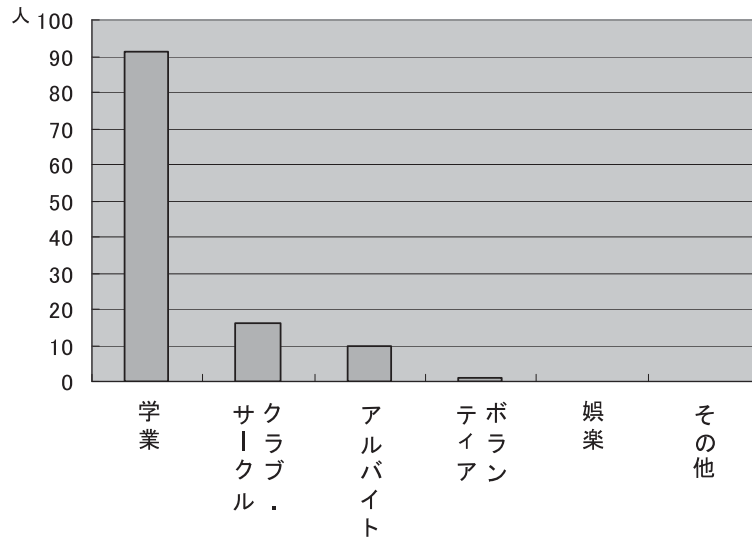
図表3 教養教育の授業の受講動機(上位一部)(n=225)

また、ゴールデンウィークが終わり、大学生生活にも慣れてきた頃、大学生生活に関するアンケートにおいて、学生が大学生生活において重視する活動について調査した。各項目の優先順位をつけてもらい、最優先項目にあげられた数をまとめたものが図表4である。一目でわかるように、「学業」が圧倒的に重視されており、それだけ学生が大学での学びに期待を寄せていることが予想される。

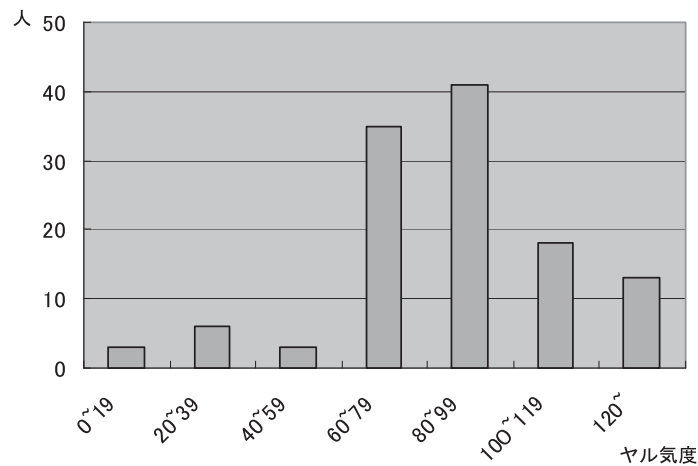
しかし、この時期、すでに学生の期待には陰りが見えていることが同アンケートのヤル気度調査の結果から伺える(図表5)。「大学生生活に関するアンケート」の中での教養教育に対するヤル気度調査の結果、ヤル気度の平均値は約82であり、当初のヤル気より下がっている学生は73.9%(88人/119人)にもなった。

その理由はさまざまであるが、「おもしろいと思うものがない」「教員がだらだらとしゃべるだけで自分たちを考慮に入れていない」「クラブ・サークルがおもしろくて授業のヤル気が低くなった」等の意見が多く見られた。

山形大学のような中規模総合大学では、学生のニーズも多様であり、かつ教員の教育内容・方法も多様である。全ての学生にとって「おもしろい」と思える教育を目指すことは大切なことかもしれないが、実現することは難しいと考えられる。したがって、大切なのは、学生が多様な授業について自分なりの意義を見出し、自らカリキュラムを編みこんでいくこと、そしてそれをもとに自らの大学生生活を作り上げていくことである。本授業の目的は、まさしく



図表4 現在、大学生生活において最も重視する活動 (n=118)



図表5 教養教育に対するヤル気度 (n=119) (当初を100とした場合)

このような点を実現するためのものである。では、学生が半期の授業を通して、自らの教養教育の経験、大学生生活をいかに意味づけているのかについて、以下に2つの事例を紹介する。

3-2. 教養教育の意味づけとカリキュラムデザイン

ヤル気度が上がっている学生は始めから教養教育に対する意義を見出している可能性があるため、以下では、ヤル気度の下がった学生を対象に、学生が本授業を通していかに教養教育の意義を再構築し、自らのカリキュラムをデザインしたのが実証できる事例を取り扱う。各事例は以下のような記述の構成をとっている。

●教養教育に対するヤル気度

●教養教育メタファー

●教養、そして教養教育を考える

・自分にとって教養とは何かを考える。半年間でどのような教養を身につけたのかを考える。(これまでの半年間の教養教育での学びのデザイン)

・今後の半年間でどのような教養を身につけようとするのかを考える。(今後の教養教育での学びのデザイン)

また、<前略><中略><後略>、および下線は筆者による加筆である。下線のうち一本線は学生の教養、教養教育、多様な教養教育の内容の関連性等に対する考察に関する記述、波線はそれらをもたらした授業の内容および方法に関する記述に対応させている。

☆事例1：学生A（人文学部）

●ヤル気度80

毎日の生活リズムがまだ上手くいってなくて、疲れてきているから。

●教養メタファー

4月

「教養教育は知識の宝庫である。」

・専門知識ではないけれど、一般的な知識をたくさん、様々な分野から得られるから。

7月

「教養教育とは、鍋（サラダボール）である。」

・どんな食材を入れても、食材一つ一つの味が出るし、何が足りないということはないから組み合わせによっては味も変化するから。一つの教養教育だけで得られる知識（=食材）もあれば、二つ三つの教養教育を関連づけて知識を蓄えられるから。役に立つ・経たないではなくて、自分がそれを学んでよかったかどうか（=おいしかったかどうか）が大事なのではないかと思う。

●半年間の教養教育での学びのデザイン（教養教育科目における経験の物語）

春からさまざまな教養教育を受けてきた。そしてこの「春からのキョウヨウ教育必勝法」という教養教育を受けて、教養教育について本当に深く考えさせられた。考えれば考えるほど、授業内で学んだスチューデントアパシーやユニバーシテイ・ブルーのようなものに駆られたりもした。なぜこれを学ぶ必要があるのか、学んで何になるのか、自分は本当にこれを学びたかったのかなど、葛藤があった。その状況を変えられず、ただひたすら教養教育の授業に取り組んだ半年間だったといえるかもしれない。しかし今半年間を終えて、私は教養教育を学んでよかったと思うし、とても充実した半年間を過ごしたと思う。

<中略>授業を通して教養とは何かを学んだとき、さまざまな学者は「いかに生きるか」という問い（阿部）、ハイ・ソな趣味（浅羽）、リベラル・アーツ（絹川）などと述べている。それをこの授業で知ることができ、とても納得した。中教審答申（2002年）によると「個人と社会とがかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体」が教養であるという。以上のことをふまえて、私にとっての教養は基礎知識であると思った。一般的な常識とは違って、教養は造語するとすれば、特殊常識といえると思う。教養は何かの専門分野の基礎に繋がっていることが多く、基礎中の基礎であるものだからである。そして教養は自分の能力を高めることができると思う。

これらを考慮して、私は教養教育の必要性についても考えさせられた。私は、教養は役に立つと思っている。必ずとは言い切れないが、役に立たないとも言い切れない。というよりも、必要性で学ぼうとするのは間違いだと考えた。先ほどから述べているように、知識が欲しいか欲しくないか、であると私は思う。それが役に立つ・立たないは別として、自分がその知識を得たいかどうかが大切なのだと思う。わたしが知識を必要とするのは、能力を高めたいからであり、能力を高めたいのは社会に通用する人間になりたいからである。社会は私たちから切っても切れないものであり、人生をうまく生きるためには、無知であるより少しでも知識を蓄えていたほうが良いと思う。教養は必ず必要なものではない。しかしたくさんあって損するものではないし、何が役に立つか分からないから学ぶ甲斐があるのだと思う。<中略>

前期にある教養教育の中で、ベンジャミン・フランクリンの「時は貨幣なり」について学んだのだが、その直後に他にも受講していた教養教育でもたまたまベンジャミン・フランクリンの「時は貨幣なり」について取り上げられた。このとき私は教養教育の関連性について考えた。Aという分野とBという分野がある場合、これらの分野は何かしら関連していて、決して切り離して考える、孤立した分野などないのだなと思った。教養教育を学ぶにあたって、広い知識、教養があればあるほど、自分の研究したい分野もおおのずと研究しやすくなったりするのではないだろうか。

私がこの半年間で身につけた教養は、必ず役に立つとはいえないかもしれないが、自分の中に蓄えられたことは確かであり、何よりそれが嬉しい。「どんなことを勉強したの？」と問われたときに一つのテーマをつけて話せる自分の、少なくとも知識を得、周りに理解してもらおうとする姿勢を私は自負している。その教養が役立たずとも、自分の中に蓄えられただけで大学に入ってよかったと感じるし、満足している。教養の必要性を問われたときに感じたことは、

役立たないといってしまうと切り捨てられるだけだが、役に立つかもしれないと考えることで広がっていくものもあるということである。よく、世の中に意味のないものなんてないなどというが、教養もまさにその一つであると感じる。〈後略〉

●今後の教養教育での学びのデザイン（教養教育科目における未来予想図）

教養教育を通して、私は知識豊かな人になりたいと思っている。そして将来は知識豊かなスペシャリストになりたい。学問には関連性が必ずあるから、広い分野でも基礎知識があればあるほど、専門分野も強くなると思う。教養はゼネラリストがスペシャリストになる第一歩であるといえる。前期はただ自分の興味のある分野を中心に科目を決めてしまったが、後期は科目決めからじっくり考えて受講したいと思う。興味あるものだけではなく、自分の将来になりたい職業を考慮しながら選択すると、前に述べた一石二鳥になることもあるかもしれない。けれども私は教養を役立てばいいとは思いますが、自ら役立てようとはしていない。あくまで自分の蓄えになればいいと思っている。役立てることではなく、その教養を知ることによって貪欲になりたい。知識を得ることが楽しい・おもしろいと感じられることを目標に、後期も取り組みたい。〈後略〉

☆事例2：学生B（人文学部）

●ヤル気度67

少しずつ疲れてきたから。サークルが楽しすぎるから。一人暮らしで中々に余裕がないから。想像していたものと違ったから。もっと教授が自分の理論を延々と熱弁する講演会的なものだと思っていたけれど、そんな授業は2つくらいしかなかった。肩すかし食らった気分です。でも、「講演会」じゃなくてよかったと思いました。

●教養メタファー

4月

「教養教育は責任ある自由である。」

・メタファーですらない…。けどそう思います。

「教養教育は、サッサ、から拭き、モップである。」

・表現だけサツとなでていくかんじが。

7月

「教養教育は食材である。」

・それをどう調理して食べるか腐らせてしまうかは本人次第。あたりはずれがある。

「教養教育は義務教育である。」

・結構授業内容が中高と変わらなかった。正直一方的に話されてそれを覚える、という形でしかない。黒板使うか、フルスクリーン使うかの違いでしかない。とってしまった。

●半年間の教養教育のデザイン

〈前略〉そもそも私は、教養教育に賛成の立場であった。しかし、以前と現在では若干捉え方に変化が出た。当初は、幅広い（広く浅い）知識を身につけることで視野を広げ、それを専門に入ってから思考に活かす、という教養教育の狙いについて賛成であった。

〈中略〉しかし、この講義を受講して、その考えは大きく揺らいだ。「医学部の立場からすると、教養は無駄でしかない。」という意見や、「専門的な知識を求めて大学に入ったにも関わらず、教養教育のせいで一年が無駄になる」という意見を聞いて、確かにそうだ、と思った。医学部の中には、何浪もしてやっと入ったという人も多だろう。それなのに、一年間専門教育が受けられないのは馬鹿馬鹿しいと思うのも無理はない。教養教育は、自分の態度次第でいくらかでも簡単な方向へ逃げられる。それなら適当にやって単位をもらえばいいや、と思うだろう。

だが、私はそれでも教養教育は無駄ではない、と思う。教養教育が無駄に思えるのは、教養教育の講義から学び取るものを、教科書の内容のみに限定してしまうせいだと思う。しかし、教養教育で学びとるべきものはそこではない。

〈中略〉私たちが真に学び取るべきものは、もっと普遍的な内容だと考える。例えば、大学の講義スタイルに慣れること。板書をしない教授の講義の聴き方。今までのような『与えられたことをこなす学び』からの脱却と、自ら学ぶ姿勢。様々なことに興味を持つことで視野を広げる。他の人との意見交換、ディスカッションを行う能力。教授のと

ころへ戻込みせずに行くこと、等々。教養教育は、高校生、浪人生から大学生になるための移行期間だと思う。ここでしっかりと大学生としての自分を確立し、心構えを学ぶことが、来年からの専門教育を受ける際の学び方の質を大きく上げると考える。

また、教養教育では、様々な学部の学生や、教授と出会い、交流することができる。これは、色々な視点を学べるとともに、コネを作る絶好の機会である。専門家として一つの方向に力を注いでいきたいと思うなら、外の世界との繋がりを断つべきではないと思う。研究では、多角的な知識や情報、見方が必要になってくることもあるだろう。もしも他の分野の人間とのコネがあれば、自分が動かなくとも他者が有益情報をもたらしてくれる。だから、なるべく色々な人と繋がりを作るべきなのである。自分に有益なコネを作るための機会だ、と思えば、一年間は決して無駄にならないと思う。

教養教育における、一見無駄な、「ふーん」程度の知識でも、もしかしたら世紀の大発見、大発明に繋がるかもしれない可能性は0%ではない。何がどう転ぶかわからないのが人生である。「教養なんて無駄だ」と切って捨てないで、それなりにでも聞いておいた方が、もしかしたら後々役に立つかも知れない。〈中略〉

上で述べた内容は、前期授業を通して最近やっとどおり着いたもので、前期授業を受けている間は『自分はどうすべきなのか』ということを考え続ける毎日であった。だから、上に述べた内容は前期ではほとんど達成できていないというのが本当のところである。これは、後期における目標にしたいと思う。

〈中略〉今学期では、教養、専門、日常生活すべてにおいて自らの力なさを痛感させられた(この講義でいえば、Worksheetでの作業において)。こうして自分の足りない部分を知ることができたので、後期に入る前の夏季休業を利用して知識、思考力を高めていきたい。そして、せっかく慣れてきた講義形式を忘れないようにしておきたい。コミュニケーション力も、入学当初と比べて幾分か自分の考えを明確にして相手に伝えることができるようになってきた点で進歩していると感じる。Worksheetの作業が利いていると思う。〈後略〉

●今後の教養教育のデザイン

私になりたい人間像は、『成長に貪欲で、世界に対してアンテナが広く張り巡らされている人間』である。〈中略〉私の世界は実家のまわりと大学の周りというひどく狭い空間で完結してしまっている。どこか遠くに行くことは難しいとしても、今は本やインターネットなど色々なメディアがあるので、自分のできる範囲で世界を広げていきたい。しかし、いつかは自分の目で、体で世界を見て感じてみたいと思う。

この人間像に近づくために私に必要なものは、攻めの姿勢、挑戦力、好奇心、向上心である。

また、『自分の考えをできる限り正確に相手に伝えることができ、相手の意思を理解した上で、思考を組み立てられる能力を持つ人間』『敵を作らず味方を作るたち振る舞いのできる人間』でありたいとも考える。前者については、普段の生活でも自分の考えていることをうまく説明できずもどかしく思うことがあったし、また、ディスカッションの際にも自分に足りないと感じたからで、後者では、大学での人間関係、特に教授との接し方についてはこのことに気をつけないと非常に困ったことになるのだと実感してしまったからだ。高校までと違い、甘くないのだと気付かされ、うまく立ち回ることも大切なのだと考えるようになった。

これらの人間像に近づくためには、コミュニケーションスキル、社交性、応用力が必要であると考えます。

私は、上に羅列したものは、すべて教養教育において身につけられる、と感じている。最初に述べたように、私は教養教育で学ぶものは普遍的な、心構えのようなものだと思っている。学生次第でどんな能力も伸ばせるのが教養教育だと思う。例えば、講義の内容を鵜呑みにするのではなく「どうして」「なぜ」と思いながら聞き、疑問点を教授に質問することで、受身の体制から脱却できる。そうすることによって、教養教育でもそれなりの知識を得ることができるし、教授に顔を覚えてもらえる。また、教授とコミュニケーションをとることを通して、目上の相手との接し方を学ぶことができる。これは社会に出てから役に立つ社会経験だ。教養教育のすべての講義でディスカッションができるわけではないが、できる講義では積極的に参加することで、思考力と応用力が鍛えられる。また、ディスカッションがない講義でも、自分の頭の中で教授のいう内容に対してディスカッションのシミュレートをすることも可能だ。〈中略〉

後期からは、講義に際しては攻めの姿勢でいられるようにしなければならないと思う。そのために必要なのは、予習と復習だ。後期からは講義が難しくなるかもしれないので、予習をある程度はして、講義中に「教授が何を言っ

ているのかわからない…」という状況が無いようにしたい。また、講義の内容を疑問に思えるようにして、教授の研究室に頻繁に通おうと思う。〈後略〉

4. 考察

学生 A は、生活リズムに慣れていないことが原因で、学生 B はサークルが楽しいこと、教養教育の授業が予想とは異なるものであったことが原因でやる気度が下がっている。学生たちの学業への取り組みは、授業の内容・方法はさることながら、彼ら／彼女らの大学生生活全体が影響を与えている。生活世界、そこでの学びの世界を媒体にする教養教育の意義はここにもあるといえる。

そして、学生 A の教養観は教養メタファーにおいて多くの知識の集合にとどまっている「知識の宝庫」から、それぞれの関連性により多様な意味を織りなす「サラダボール」に変化している。学生 B は 4 月当初、自由、表面的という印象を持っていたが 7 月になると自分次第であり当たり外れがある「食材」や、一方向的に教えるだけの「義務教育」という印象を持つに至った。漠然とした自由から、具体的な主体性・能動性を自覚するとともに、自分にとっての当たり外れという多様性に気づき、なおさら自分で選択する重要性・責任性や、自分次第で大学性生活が変わることを実感しはじめている。

さらに、この学生 A が授業を通して、教養教育での学びをより積極的・能動的に、かつ相互に関連性を持つものとしてとらえるようになったことが最終レポートを見てもわかる。学生 A は、教養を基礎知識と位置づけ専門的知識との関連性をとらえるとともに、半年間学んできた教養教育科目の内容を、役立つか役立たないかにかかわらない知識欲により学ぶもの、社会人となる将来に向けて自らの能力を高めてくれるものとして意味づける。それに加えて、「(教養教育の授業について) なぜこれを学ぶ必要があるのか、学んで何になるのか、自分は本当にこれを学びたかったのかなど、葛藤があった。しかし今半年間を終えて、教養教育を学んでよかったと思うし、とても充実した半年間を過ごしたと思う。」というように、この学生 A が本授業を通して教養教育を自分にとって有意義なものであると改めて位置づけたことが何よりも大切なことであったといえよう。そして、今後の半年間のカリキュラムデザインとして、教養科目のさまざまな広い知識と専門科目との関連性を考えて授業を選択する、知ることが楽しい・おもしろいと感じるものや将来の職業を見据えて必要な授業を選択するといったような計画を立てるのである。

このような学びは、先述の引用の波線箇所からわかるように、本授業において紹介した教養の歴史的社会的文脈や、自分にとっての学び・教養を考えるという授業構成が契機となったといえよう。

次に学生 B は、「広く浅い知識」をつけ視野を広げることが教養であり、自らもそれを望んでいたが、本授業を通して、教養を「教科書的内容」とこの学生が指摘した「広く浅い知識」ではなく、もっと普遍的なものとしてとらえるようになった。「大学の講義スタイルに慣れること」「板書をしない教授の講義の聴き方」「『与えられたことをこなす学び』からの脱却と、自ら学ぶ姿勢」「様々なことに興味を持つこと」「他の人との意見交換、ディスカッションを行う能力」「教授のところへ尻込みせずに行くこと」「大学生としての自分を確立し、心構えを学ぶこと」などである。そして、さまざまな学問、友人、教員とふれあえる特徴を理解し、「色々な視点を学べるとともに、コネを作る絶好の機会」というように教養教育の授業を意味づける。そして、今後半年間のカリキュラムデザインとして、「自分のできる範囲で世界を広げていきたい。しかし、いつかは自分の目で、体で世界を見て感じてみたいと思う」と述べるように、より広い世界の多様な知の全体性を求めることを計画する。そのために、攻めの姿勢、挑戦力、好奇心、向上心、そしてそれらを具現化するための批判的な思考や教員との積極的なコミュニケーション、予習・復習などを基盤に、今後半年間の教養科目を積極的に位置づけ、関連づける。

このような学びは先述の引用の波線箇所からわかるように、本授業で扱った授業内容(教養のさまざまな文脈)や他学生の意見、自分にとっての学び・教養を考えるという授業構成、ディスカッションやワークシートの作業等が契機となったといえる。そして、教養教育、大学生生活、就職といった学生のまさに今、生きている世界に大きく関連した内容を扱うことにより、学生は学んだ内容、他学生の意見、自分が授業内で考えたこと等を授業外でも日々考えるようになったのである。

このような、学生が自分にとっての教養、そして教養教育について自身の生活世界と関連づけながら考察を深める様子、教養教育で知る学問の内容を自分なりに意味づけ、カリキュラムデザインを行う姿は、この 2 事例に限らずほ

ほとすべての学生に見られたのである。

5. まとめ

本授業では、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すること、他学生の意見に触れることを重視した。これにより、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。

このような様子は、学生が多様な授業、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ているということができるであろう。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であろう。学生が「自分に対する教育を自分で編成」することが「カリキュラムデザイン」であるというのが本稿での定義である。したがって、本授業は、学生のカリキュラムデザインを支援することができていたといえるのである。

また、本授業における学生によるカリキュラムデザインは、単なる知識・技能についての関連性だけでなく、学生自らの生きる意味との関連性をも発生させていた。ここでは学生は、知識・技能の獲得と同時に自己形成を行っていたのである。このような様相は、インターディシプリンかつプロトディシプリンが達成されていることを表している。学生が「自分に対する教育を自分で編成」するには、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ことが重要であり、それは見方を変えれば、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対話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。

6. 今後の課題

しかし、ここで「このような学生の様子は文面上でのことであり、本当に彼／彼女らが今後の半年間の教養教育科目を自分なりに位置づけ、関連づけながら学ぶのであろうか」という問いが残される。筆者は学生を信じたい。それは以上分析してきたような学生たちの記述だけでなく、授業での学生たちの一所懸命な様子、授業外で多くの学生が授業者の研究室にやってきて教養教育での学びや大学生生活について相談したこと、学生と話をした際の授業の感想、学生による授業評価アンケートでの高い評価等、それ以外の状況からも確信の持てるものである。ただ、本授業で学んだ学生たちが今後どのような大学生生活を送り、どのような学びを深めていくのかについてさらに追究することにより、本授業での学びをまた別の角度からとらえることができると考えている。

註

- 1) 竹内(2003)は社会学者の井上俊による文化の作用「適応」「超越」「自省」の概念を参考にしている。「適応」とは人間の環境への適合を助け日常生活の欲求充足をはかる実用的な機能をさし、「超越」とは効率や打算、妥協などの実用性を超える機能をさし、「自省」とは自らの妥当性や正統性を疑う機能をさす。竹内は人間形成には「適応」だけでなく、現実に距離をとる「超越」やその超越性を相対化する「自省」の契機が必要であり、教養にはそれらの機能が含まれるべきであると考えた。
- 2) 藤澤(1990)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。

引用・参考文献

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」の区別をめぐって—」『一般教育学会誌』12巻2号、

2-9頁.

荻谷剛彦 1996 「授業の質・学習の質」『IDE：現代の高等教育』380号、28-33頁.

松下佳代 2003 「大学カリキュラム論」京都大学高等教育研究開発推進センター（編）『大学教育学』培風館、63-85頁.

文部省大臣官房調査統計課（編） 1975 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』大蔵省印刷局.

杉原真晃 2003 「大学授業における教官の言動と制度の表象により生じる齟齬とそこからの脱却の可能性—教養科目における学生のアイデンティティ形成に着目して—」『日本教育工学雑誌』27巻 (Suppl.)、233-236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.