

初年次教育における「異質」「多様性」要素の教育的意義

——「高大」「異文化／他分野」「多職種／異業種」——

渡邊 洋子（新潟大学）

はじめに

本稿は、大学教育の初年次において、「学習者」としての学生が経験を通して培っておくべきものは何か、そのために、どんな学習／教育の環境や機会、手がかりが求められるかを、生涯教育学的視野から検討する取り組みである。ここではとりわけ、「異質」「多様性」を主要素に取り込んだ学習／教育の可能性を考えていく。

現代の日本社会は「同質にとらわれる社会」（中央教育審議会）¹とも呼ばれ、集団内の同質性重視傾向が、いじめ・登校拒否などの土壌となりえるとの認識も共有されてきた。また同質・異質に関わる近年の示唆として、Marcus BERLIANT（ワシントン大学）・藤田昌久（独立行政法人経済産業研究所所長）の、以下のような見解もある。

…人類全体が同一地域に住み、同一の言葉を話している場合に比べて、多地域・多言語の現実の世界では、地域間における知識創造のための協同作業はより多くのコスト（たとえば旅行するための時間と費用）がかかり、また、地域間における知識の伝播はより困難になる（lost in translation）。しかし一方では、地域間におけるそれらのコミュニケーション・コストの存在そのものが、長期的には、それぞれの地域に独自の知識の集積、つまり、独自の文化を生むことになる。結局、単一文化のエフォートレス・コミュニケーションの楽園から追放されることによって、多様な文化を背景とした人類全体の知識創造性は、却って増大したのではないかと²。

すなわち、同質性で完結するエフォートレス・コミュニケーション空間に比べ、異質や多様性をともなう世界は、コミュニケーション・コストがかかって非効率的に見えるが、実はこのコスト自体が、人類の創造性の源泉となり得る、というのである。この意味では、グローバリゼーションの潮流こそが、人類に新たな創造性を生み出す契機を提供すると言えるかもしれない。

初年次の学生、すなわち大学に入学してくる若者の大多数は、それまで、制服や校則などによる同質集団を日常の足場として、成長・発達を遂げてきた。この学生たちにとって中等教育から高等教育への移行期は、同時に、同質性から異質性へ（同質集団から異質な存在や価値との出会い・共生へ）、単一性から多様性へ（同質の居心地よさから多様な存在や価値との出会い・共生へ）、などの価値転換の契機として重要と思われる。「初年次教育」は従来、中教審答申（後述）の提起のように、大学や大学教育への円滑な適応を目指す取り組み、いわば、入学時の導入教育に限定して用いられてきた。「適応」は、環境への「同化」機能とも言えるが、この「適応」が、中等教育の同質集団への順応から大学・大学教育の同質集団への順応へ、と同質集団間の移行に留まるとしたら、どうだろうか。学生たちが将来、社会人として生きていくことになるグローバルな社会はむしろ、インバウンドの増大や移民労働者の流入などを背景とする、異質性や多様性の満ちた空間となろう。この意味で「初年次教育」の視野は、大学・大学生活への「適応」という対処療法的ツールではなく、「異質」との断続的な出会いや「多様性」との共生を前提とし、卒業後の生涯学習、生涯キャリア、人生設計を見据えたものでなければならない。そこ

¹ 中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第1部（5）、1996.7.19、中央教育審議会。

² Marcus BERLIANT・藤田昌久「知識創造社会における文化と多様

性」（ディスカッションペーパー）、独立行政法人経済産業研究所2011年度ノンテクニカルサマリー。

<https://www.rieti.go.jp/jp/publications/nts/11c046.html>（2019年2月20日最終参照）。

で求められる教育的観点は、「おとなの学び」への円滑・効果的な転換、将来の生き方・働き方への指針や手がかりの獲得、生涯的な見通しをもった視野の拡がり、そこで展開するグローバル・高度情報化・知識基盤型社会への「入口」に立つ学びの環境や機会の整備・提供、などである。

本稿ではこのような問題意識を踏まえつつ、以下、1で初年次教育をめぐる国内外の経緯と議論動向を踏まえて初年次教育の新たな定義を行い、2で「初年次」に位置づけられる「学習者」の特徴、3で「異質」「多様性」の教育的意義について考察する。以上をもって、初年次にある学生にとって、「異質」「多様性」と出会うことが、どのような人間形成的な意義を有するのか、検討する。

1. 初年次教育をめぐる経緯と現段階

「初年次教育」は、20世紀前半のアメリカに起源をもち、当初は「高校から大学への移行という青年期にとっての重要な転換期を支援する教育」として定義されたものである。現在、普及するFYE (First Year Experience) という理解が定着したのは、1970～80年代前半に至ってであり、その背景には、高等教育のユニバーサル化と学生の多様化の中、卒業時の質保証への強い要求があったとされる。初年次教育には「入学した学生を大学教育に適応させ、中退などの挫折を防ぎ、成功に水路づける過程」としての効果が期待され、First Year Education よりむしろ First Year Experience という用語が用いられてきた³。

国内でも2008年12月、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」で、学士課程教育の中に初年次教育が明確に位置づけられた。同答申の骨子は、「ユニバーサル化による質の多様化により様々な学生を受け入れなければいけない」「国際的にグローバル化の進行の中で質保証をどう実現していくのか」「日本の学士号を持った人間が国際的に通用するのか」などの課題に向け、これまでの量的拡大の「実が、実際にあるような形にしていこうという改善の方向」で質保証を実現していく、というものであった。そこで「学びの動機付けや習慣形成

に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づける」ために、「大学生活への適応、当該大学への適応、自分の居場所づくり、自己の歴史と学習と、大学で必要な学習方法、技術の会得、自己分析、ライフプラン・キャリアプラン作りの導入などを体系化する」ことが目指されてきた⁴。

このような意味合いにおける初年次教育は、2001年時点で84%近くの私立高等教育機関が、2007年に全国の国公立大学の97%近くが、導入していたと報告される。そこで主に扱われてきた内容は、スタディ・スキル、スチューデント・スキル、専門教育への導入、情報リテラシー、学びへの導入、キャリア・デザイン、とされる⁵。

2006年11月の中教審大学教育部会において濱名篤⁶は、初年次教育を「学士課程教育を再考するための出発点」と位置づけ、「主に大学新入生を対象にした、高校からの「円滑な移行」と「学習及び人格的な成長の実現」にむけて、「大学での学習と生活を“成功”させるべく、総合的につくられた教育プログラム」と説明している。とはいえ、初年次学生への教育的取り組みは、「大学での学習と生活を“成功”」をゴールとし、その視野の中でのみ展開される限りにおいては、対処法的なものに留まりかねない。

本論は、このような初年次教育の動向に対し、初年次教育に生涯学習の視点を、より濃厚に組み込もうとするものである。大学教育は総じて、学生支援という観点からすれば、大学卒業で完結する機能的区切りではなく、学習者である学生の生活・人生をも見通した視野において、取り組まれるべきである。この意味で、初年次教育の視野もまた、大学生活への適応のみならず、卒業後の生涯学習、生涯キャリア、人生設計を見据えたものであることを求められよう。具体的には、①生涯学習者の基盤となる「おとなの学び」への転換、②新たな知や多様な価値観、未知の世界に向けた知的好奇心、柔軟な感性と思考力の育成、③ライフプラン・キャリアプラン作りに留まらない、将来の生き方・働き方に向けた指針や手がかりの獲得などが特に重要と思われる。これらを通し、日常生活にまで浸透するグローバル化の進

³ 山田礼子「大学における初年次教育の展開——アメリカと日本」『クオリティエデュケーション』vol.2, 国際教育学会, 2009, 157～173頁。

⁴ 濱名篤「初年次教育の最先端」『比治山高等教育研究』第2号, 比治山大学高等教育研究所, 2009, 143～191頁。

⁵ 山田同前論文。

⁶ 濱名篤「初年次教育の現状と課題～“移行”問題を中心に～」中央教育審議会大学分科会大学教育部会報告, 2006年11月8日。
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/4/.../003.pdf
(2019年2月20日最終参照)

展、高度情報化社会、知識基盤型社会への「入口」に立った学生たちに、学びの環境や機会を、多様な方法を駆使して準備・提供していくことが期待される。

2. 「初年次」段階の「学習者」とは

先の濱名の「大学新入生を対象とした」との表現に明白なように、「初年次」は現在、大学1年生(First Year)を想定した用語と理解されている。だが、「移行」に注目するのであれば、「初年次」とは、中等教育段階の学習者から高等教育段階の学習者への「移行」段階にある学習者を指す、と再定義すべきだろう。すなわち、「移行」に関わる課題や葛藤を受容・克服し、新たな段階に適応する上での個人差や環境等の違いによって生ずる「ずれ」などをも配慮すべきである。

成人教育学の観点から説明すると、この「移行」期とは、教師主導型教育を前提に自己形成してきた(「子ども」段階の)学習者が、そこから脱却し、成人学習者として、自己主導型学習に取り組んでいけるようになるような、成人学習者への成長プロセスを指すものである。アメリカの成人教育研究者マルカム・ノールズ(Knowles, M)は、成人学習者の特徴⁷を明示した上で、学校教育を足場とする「子どもの学習」を教師主導型学習と捉え、その特徴を踏まえた成人の学習モデルとして、自己主導型学習⁸を提起している。すなわち、この文脈からすると「移行」とは、「子どもの学習」段階から「成人の学習」段階に移ることを指している。

とはいえ、この「移行」は、自生的な成長発達や環境の変化のみで生ぜしめることはできない。そこで、教育環境の整備や教育的働きかけが必要になる。確かに、高等教育という新たな環境への「適応」支援(＝導入)は「円滑な移行」に一定程度、貢献するものとは考えられるが、形だけの自己満足的なものに終わる危険性もはらむ。なぜならば、小中高と長期にわたって教師主導型学習を内面化・身体化し

てきた学生たちが、自らその学習スタイルを相対化し、自覚的・能動的に、自己主導性を発揮した学習スタイルに転換していくことは、個人によっては、決して不可能ではないにしても、全般的には、かなりの困難を伴うためである。

この考え方はむしろ、学習態度の方向転換を示唆する「転換学習」に近いだろう。だが、「転換学習」という場合、教育者側によって設定された「転換」場面を体験することが、必ずしも、各自の学習スタイルを転換することを意味しないことも、踏まえておかなければならない。

生涯学習者としての基盤を形成する高等教育での学びの世界に足を踏み入れる学生たちが、①教師主導型学習と自己主導型学習の違いを明確に知り、②その枠組をもって自らの学習者としての自分の歩み、すなわち「これまでの学び」「現時点での学び」を客観的に捉え返し、③「これからの学び」に向けて、自らの学習姿勢と学習スタイルを問い直し、自覚的・能動的に自分の学びを構想し、組み立てていく、という自己主導型学習への転換への学習機会⁹が求められよう。

同時に重要なのは、高等教育において必要不可欠な、多面的・多元的なものの見方(メタ認知をも含む)、柔軟な感性や思考、多様な価値観の受容・理解の上に立った、自己アイデンティティの形成基盤を育むことであると考えられる。大学入学後、学生たちは、これまで家庭・学校生活や受験勉強、ないし教師主導型学習の中で無意識のうちに培われ、あるいは内面化されてきた、固定観念や先入観、社会通念における「当たり前」「あるべき形」などを一度、新たな視点から客観的に捉え返し、その中から、自らの新たな世界観や社会観、人生観を形成していく重要な時期にある。このような内実が伴ってこそ、前述の自己主導型学習への転換が、学習者としての学生一人一人の中で、生涯的視野で、確実に意味を成してくるのだと考える。この新たな視点は、これまでに慣れ親しんだ環境や風景、経験や関係性の中では、なかなか得るのが難しい。そのような機会や

⁷ アンドラゴジーにおける成人学習の5つの前提として、①自己概念、②過去の経験、③学習へのレディネス、④学習への導入、⑤学習動機が挙げられる。詳しくは、渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー』(明石書店、2018(第6刷、初版2002))、150-159頁。

⁸ マルカム・ノールズ著(渡邊洋子監訳、京都大学SDL研究会訳)『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイドーともに創る学

習のすすめ』、明石書店、2005

⁹ 筆者は2012年以降、医学生対象のこのような機会として授業「自己主導型学習」を担当している。渡邊洋子・藤本眞一・柴原真知子・大滝純司「医学生のための自己主導型学習：医学部入試と初年次教育を架橋するために」『奈良医学雑誌』『Journal of Nara Medical Association』69(1-3)号、奈良医学会、2018年6月、pp.27-42。

経験を考える上で重要な要素として、「異質」「多様性」との出会いを考えよう。

3. 「異質」「多様性」要素の教育的意義

本章では、生涯教育学の「学習／教育」理解を示し、その観点から、「異質」については「異文化」の形成的メカニズムを、「多様性」については、多職種連携教育（IPE）のコミュニケーションにおける相互学習的な諸要素とその形成的メカニズムを考察する。これらの作業を通して、「異質」「多様性」要素の存在が、どのような学びの可能性を拓き、どのような教育的（学習支援的）意義を有するのを見たい¹⁰。

(1) 学校教育とは異なる教育／学習観

生涯教育学では、従来の教育学一般で前提とされる学校教育での学びをも基盤としつつ、さらに生涯学習者の育成に向けた「もう一つの学び」を重視する。そこで注目する「学習」「教育」は、一般的な学習観・教育観とは異なり、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルなどと大別される。

フォーマル教育は、学校教育をも含み、さらにその拡大形態としての意図的・系統的・組織的な成人・生涯教育機関での学習を中心とする。具体的には、大学の公開講座やエクステンション、市民大学講座、カルチャーセンターなどの学習機会である。これらは、学校教育が高度に確立・発展した先進国社会に広く普及している。ノンフォーマル教育は、第三世界で学校教育の普及が不十分な地域や、人権・平和・環境・国際交流・識字などNGOが活動を先導するような領域や活動において展開されている。これらは60年代のアメリカでは「インフォーマル教育」と呼ばれたが、近年、フォーマルともインフォーマルとも明確に異なる第三の価値を伴う学習・教育として独自の意義が注目されるようになった。

このノンフォーマル学習が、日時や場所、学び方が決められたフォーマル学習とは異なるものの、飽くまでも何らかの教育的意図をとまなう（自他の変容を主目的とする）活動を指すのに対し、インフォーマル学習は、非意図的・非組織的・非系統的な行

為や活動を指す。すなわち、「単に楽しむため」「金銭を得るため」「身体を鍛えるため」など、教育的意図とは無縁なところから出発したにもかかわらず、結果として「よく学んだ」と思える行為や活動であり、これらは通常、「学習」と認識されることはない。だが、日常生活の中で、私たちは「人との出会いで人間観が変わった」「アルバイトで人生勉強をした」などと実感することがある。これらは当初、「学ばせよう」「学ぼう」との意図や目的のないところから出発し、（予想も期待もしなかったのに結果として）「何かを学んだ」と感じられる現象であり、「偶発的（インシデンタル）学習」と呼ばれることもある。

このように、「学習」の次元は様々である。だが、ある事象を取り上げてそれが「学習」なのか否かを検証することや、いずれの学習が「より高度な」学習かを議論すること自体は、あまり意味をもたない。私たちが自らの生育史・生活史の中で「最もよく学んだこと」や「人生に決定的な意味を与えた出来事」を辿ると、多くの場合、フォーマルな学習と同等あるいはそれを上回るような影響力や意義を、インフォーマル学習に見いだす結果となるからである。

近代以降の教育観のもとでは、「教育」＝「教えること」、「学習」＝「承ること」という図式が成立する。現在でも、学校教育体系の最終段階に位置づく大学では、主たる教育活動＝授業は「講義」と呼ばれる。そこでは、「教えること」＝「講義をすること」、「学ぶこと」＝「講義を聴くこと」との前提が、暗黙のうちに共有される。現在、大学の教育・学習はある意味で過渡期にあると言える。学校体系の一環であることを踏まえ、原則として「教師主導型」の教育を堅持するか、あるいは成人期初期の教育と位置づけ「学習者主導型」を主軸とする新たな可能性を追求するか。このような課題は、大学の授業研究・改善（FD）の諸議論にも通底するものと言える。

もし「生涯教育学的価値」と呼べるものがあるならば、「学習」「教育」に関わって、次のことが言えるだろう。学習者が、既存の「知」を無批判に内面化（記憶・再生）するのでなく、自らの生活経験や既得の知識・技術、異なる知見と照らしつつ検討・

¹⁰ 本章は、次の二論稿の一部を、本稿の趣旨に合わせ、加筆・修正して掲載するものである。渡邊洋子「生涯教育学からみた『異文化と出会う』ということ」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』第5号、2006年、1-6頁。および、渡邊洋子「話す・話し合

うことから学ぶ：『分かち合う』と『違いをつなぐ』『京都大学生涯教育フィールド研究』第5号、2017年、11-19頁。

吟味・批判し、その中で、古い「知」を新しい「知」に組み替え、創り換え、創り出していく。このような広範な営みを、「学習」と捉えることから出発するのである（いわば、構成主義的学習観）。「教育」とは、そのような諸活動を促進・活性化・実現するために必要な環境や機会を創出・整備し、必要な支援と援助（情報提供を含む）を行うことなのである。

このように、生涯教育学における「教育」の本質は、インフォーマルな要素を多分に備えた「形成的機能」であり、ゆえに生涯教育学は、飽くまでも「人の生涯」という視野に立った「教育学」として存在せねばならない。この意味で、生涯教育学研究は、従来の行政用語から生み出された「社会教育学」の拡大や、「生涯学習」の範疇を基盤とし「学習」の学問的探究を標榜する「生涯学習学」とは一線を画したところに成立する。

(2)「異質」との出会い―「異文化」体験の形成的メカニズム

従来の学校教育的な価値観の中では、趣味やレクリエーション、レジャー（余暇）などは、「学習」の対極にあるものとみなされてきた。だが、生涯教育学においては、これらの活動は重要な研究テーマとなる。これらは、当初から明解かつ限定的な教育目的を掲げ、一定の組織的な側面をもつノンフォーマルな活動も含まれるが、大半はインフォーマルな活動の範疇にある。インフォーマルな学習プロセスを実現させ促進するメカニズムを、形成的機能と呼ぶ。ここでは、「異文化との出会い」の文脈において「旅」の形成的機能に注目しよう。

人が旅に出る際の目的は、多様であり、その規模や形態も多様である。だが、旅行経験から人が得る（「学ぶ」）ものには、何らかの共通点や共通項があると思われる。例えば、「旅」における形成的要素には、①日常空間や日常活動からの離脱、②位置や場所の移動、③非日常的な「視界」や異なる文化風土との接触、④五感による「異文化」の体験的理解、⑤人々の生活や文化的活動を通しての新たな価値体系との出会い、などがある。

そこで働く形成的メカニズムの一つは、①や②のように、自らの日常空間や日常活動から一度はずれてみることによって、自らの認識枠組が依拠する文化・社会的背景を見つめ直すことである。また③・④により、自らの属する文化・社会との「違い」を体験的に見だし、視覚・聴覚・味覚・触覚・臭覚

で「違い」を最大限に楽しみ、そこに生きる人々の依拠する「価値体系」を心身で受け止めてみること（⑤）である。

「異文化との出会い」における「違い」認識の進展には、「違いに触れる」「違いを味わう」「違いを楽しむ」の三段階がある。「違いに触れる」は、単に「風景」「街並み」など「異質」なものや「目新しいもの」の外観に接することである。気分転換や単純な好奇心の満足のレベルで「違い」と関わる段階と言える。

「違いを味わう」とは、五感を通して、より多面的な形で「違い」の諸側面に関わってみることである。これは、様々なものとの出会いを通して「自分の感性」を磨く段階と言えよう。さらに「違いを楽しむ」は、その土地の人々や具体的活動に集中的・継続的に関わる中で、「違い」の背景にある価値体系をトータルに受け止めていくことである。これは、相互交流を進める中で、自らの文化的アイデンティティや文化的基盤を問い返していく段階でもある。

だが、だれもがこれらの「違い」認識を持てるとは限らず、このような認識が共有されるには、一定の必要条件が求められる。

第一の条件としては、当事者の感性が他者や「異質」にどれだけ開かれているか、という点である。日本のように、集団の同質性が重視される文化土壤では、他者と「違う」より「同じ」ことの方が、行為者にも周囲にも心理的安定をもたらしやすい。このような場合、行為者は「変化」や「違い」を煩わしいと受け止め、悪い意味でのストレスとなりがちである。だが逆に、「変化」や「違い」が「おもしろさ」「心地よさ」とともに受容される場合には、それらが、知的刺激や視野の広がりの契機となるなどプラスの方向に作用する。一時的な解放欲求や好奇心から出発したとしても、対象への純粋な興味関心へと変質するのである。

「違い」認識のための第二の条件は、二つの文化を「異なるが対等なもの」とみなす前提が共有できる、という点である。自文化中心主義（エスノセントリズム）に裏打ちされた尺度で自文化と他文化の「違い」を測る場合、私たちは、どちらが「優れているか、劣っているか」「進んでいるか、遅れているか」という単一尺度でしかものを見られなくなる。例えば、食文化である。「食」は人々の生活文化の根幹をなすものであり、私たちの嗜好が最も反映しやすい。それゆえに「食の違い」を五感で知り、それを素直な好奇心をもって楽しむことは、その文化

の本質を身体で受け止めることになるのである。

このような「違い」認識の進展を考察するには、認識変容学習¹¹⁾の理論が手がかりとなる。成人の学習論では、それまでの人生経験のなかで形成されてきた認識枠組で対応できない出来事や人、価値観などに会ったとき、自らの認識枠組への問い返しが行われるとされる。この認識枠組とは、個人の日常生活の中で、新しく出会う事態への対応を判断する際に常に立ち戻って参照する「準拠枠」である。そしてその問い返しの中で多くの場合、認識変容が生ずる。すなわち従来の認識枠組が否定・解体され、試行錯誤の中で新たな認識枠組が再構築されるのである。認識変容は、行動の変容を誘発する。変容理論とも呼ばれる所以である。人間はこの変容を繰り返して経験の中で、人間的成熟に向かうとされる¹²⁾。

「異文化との出会い」は、それ自体が「新しく出会う事態」の連続であり、それまでの私たちの認識枠組では対応できない事態に直面することも少なくない。「カルチャーショック」と表現されてきた現象も、その典型例であろう。人は「異文化との出会い」によってどんな影響を受け、いかなる態度や反応を示すのか。そこにはどんな認識変容の契機があり、それは当事者の成熟にどう結びつくのか。「旅」のみならず、近年のリゾート（行楽地や保養地、避寒・避暑地などに一定期間滞在して非日常的な生活や活動を享受すること）やテーマパーク（一時的に異空間・異次元世界にタイムスリップしたような疑似体験を提供する施設）体験などにも、程度は異なるが同種のメカニズムや要素が見いだされよう。

さらに、より日常的場面を「異文化」を媒介に、再認識させられることもある。日本には「同じ釜の飯を食う」という言葉がある。寝食共にする経験が、無意識のうちにお互いの存在を親和的なものにし、互いに胸襟を開きあうような、より深いコミュニケーションや相互理解を可能にすることを示唆している。部活動や新入社員教育の合宿研修などは、この発想に基づくものである¹³⁾。他方、中華料理の円卓

に象徴されるように、中国では「食卓を囲む」ことが、伝統的な公式の食事のあり方であり、日本の「同じ釜の飯を食う」と類似した意味合いを有する。形態は若干異なっても、両者とも「共生」「連帯」を展望している点は注目される¹⁴⁾。

このように、「異文化」は「自文化」の合わせ鏡として、自己を振り返る上で、新たな視点を提供してくれる。同様に、異なる学問原理と学問世界の「文化」をもって構成される「異分野との出会い」においても、当初の違和感や葛藤と向き合いつつ馴染んでいく中で、新たな発見や気づき、視野の拡がり、予期せぬ学びを得られるかもしれない。

(3)「多様性」の中で協働する一多職種連携の形成のメカニズム

近年、企業教育の中では、「ダイバーシティ」がキーワードとして多用される。この背景には、グローバル企業の成長戦略もあるとはいえ、むしろ、以下の松浦民恵の指摘のように、同質集団の弊害による企業活動の停滞の打破への問題意識があったと思われる。

同質性が高い集団は、楽にマネジメントできる面もありました。同質であれば自然と仲間意識が高まり、あうんの呼吸で意思疎通が図れます。しかし逆に危機意識やグローバル競争への耐性が低下し、多様な人材をマネジメントする能力の向上も阻害されます。また、集団の同質性に適合できない人材は高い評価を得られず、排除される傾向があるため、同質でない人は、同質性を装わなければならない、息苦しい状況です¹⁵⁾。

松浦は「ダイバーシティの本質」を『「異質・多様」を受け入れ、違いを認め合うこと』と捉え、「同質性が多様性を阻害するメカニズム」を描き出している。また、「多様な人材がそれぞれの持ち味を生かしながら活躍できてこそ、ダイバーシティ・マネジメント

¹¹⁾ 渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー』（明石書店、2018（第6刷、初版2002））、132—139頁などを参照。

¹²⁾ 詳しくは、ジャック・メジロー著（金沢睦三・三輪建二監訳）『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房、2012年、を参照。

¹³⁾ これらの源流は、戦前社会教育の青年団や「修養団」等の団体活動にあると推測される。

¹⁴⁾ とはいえ近年、両国ともに若い世代に個食文化が浸透しており、

「マクドナルド指数」とは異なる文脈の食文化のグローバル化を窺わせる。

¹⁵⁾ 松浦民恵『「同質性のマネジメント」からダイバーシティ・マネジメントへ』（2016年度コンファレンス「ダイバーシティ再考」第一部基調講演記録）日本人材マネジメント協会会報誌「Insight」vol.90、2017年1月号。

http://www.jshrm.org/sponsor/insights/201704_vol90/2016-con_1（2019年2月20日最終参照）

トが効果を上げている」とし、具体的には、多様な人材を締め出さないこと、人事部が同質性から脱却すること、多様な人材を統合すること、などを推奨している¹⁶。

このような「異質」の受容や「多様性」への注目は、専門職の現場においても同様に、重視されるようになってきた。これを、専門職間の意思疎通のあり方や関係性の観点から捉えた議論を見ていこう。現在、多様な立場や領域の人たちが対等な立場で「ともに働く」のに必要不可欠なコミュニケーションには、二つのタイプがある。

第一のタイプは、従来、専門家ないし知識や専門的サービスの「提供者」（いわゆる「専門家」、医師・芸術家・芸員・科学者・教師等）と「受益者」（「クライアント」、患者・一般市民・来館者・学習者等）と見なされる人々が、価値観や課題を共有するために学ぶ際の、対等性とプロセスを重視したコミュニケーションである。

例えば、①医師など医療専門職と患者の間の医療コミュニケーション、②芸術家や芸員と一般鑑賞者・来館者の間のアート・コミュニケーション、③科学者や理科教師と一般市民の間のサイエンス・コミュニケーション、などが挙げられる。いずれも、従来は「専門家、権威」と「知識も経験も乏しい素人」との上下関係を前提に、前者が専門的知識・技術を独占して専門的解釈を後者に伝授し、後者はそれを受動的・無批判に受け入れるとの図式が成り立ってきた領域である。「提供者」と「受益者」の新たなコミュニケーションは、両者が互いに立場や背景の違う対等の人間である、という事実関係からスタートする。

第二のタイプは、一つのプロジェクトや特定の目的の達成、あるいは問題状況への対応にあたって、異なる業種・異なる領域の専門職が「ともに働く」ために学ぶ際のコミュニケーションである。これは、英語では Interprofessional Education（以下、IPE）という領域で探究されており、日本では「多職種（専門職）連携教育」「異業種間専門職教育」など、複数の訳語が充てられる。

IPE は近年、特に医療関係で注目されてきた。例えば、ある患者の手術と術後のケアを一貫した方針で行うには、外科医・麻酔医・看護師・X線技師・

薬剤師・理学療法士などがチーム医療の体制をつくり、互いの持ち場と役割を正確に理解しながら、スケジュールを組む必要がある。また入院患者の退院後の社会復帰では、担当医師・看護師・薬剤師・かかりつけ医師・保健師・ソーシャルワーカー（要介護者にはケアマネジャー）などの連携が必要である。

すなわち、多職種で働くとは、チームを組んで働くことを指す。ビジネスやスポーツや従来型の公共サービス部門など、どんな領域を足場にチームを組む場合でも、他分野の人たちと互いの特徴をわかり合うことが重要である。どんなチームにいたとしても、チームメンバーの一人として自分自身について深く知ることが求められる。そのためには、第一に、「自分がどんな存在か」を捉え直すこと（self-awareness）、第二に、自己の活動や振る舞いについて「振り返り」を実践してみること（reflective practice）が有益である。

そこで重要なのは、「自分」の「職業世界」「職業文化」を客観的に捉えられることであろう。専門職と呼ばれる領域には各々、独特の「文化」がある。その「文化」の中では、内部の者には「当たり前」の価値観が共有される。多くの職種／業種の中で、自分の足場となる職業世界には、他の職種や業界とは異なるどんな「文化」があるのか、自分の職種・業界では「当たり前」なのに他の職種・業界で「当たり前」でないものは何か。これらの問いは「自分がどんな存在か」の捉え直しを通して、他の職種／業種との「文化」や価値観の違いを知ることである。他の職種／業種とのコミュニケーションに最も重要なのは、互いの「違い」をどの程度自覚・認識できており、互いの「違い」を簡潔でわかりやすい言葉を使ってどう表現できるかと思われる。

同様に重要なのは、「振り返り」である。「振り返り」という言葉は現在、企業や医療、教育など、広範な場面で一般的になっているが、「振り返り」の趣旨が、必ずしも十分に共有されているわけではない。むしろ、短絡的に「反省」を意味するものと誤解される傾向も見られる。「今日の失敗を反省する」「同じ失敗を繰り返さない」ためだけの「反省会」や「反省文」の集積に終わり、「振り返りシート」という決まり切った様式に「印象に残っている事項を書き並

¹⁶ 同前。

べること」「単に感想を書くこと」と理解され、ただ紙の余白を文字で埋めることを期待されることも少なくない。

実践を「振り返る」とは、端的に言えば、①「従来の自分の実践」がどうだったのかを客観的・多面的に見直してみる、②「現在の自分の実践」を客観的・多面的に見つめ直しながら、評価・継続すべき点や改善・改良すべき点、さらに乗り越えるべき課題を明確にする、③そこから「これからの自分の実践」を改善するにはどうしたらよいか、その方向性と方法論を具体的に考え、かつ実践していく営みである。

このような意味での「振り返り」は、近年「省察」とも呼ばれる。アメリカのドナルド・ショーンは、現代の専門職が直面する複雑で多様な課題への対応策として「省察的实践」(「実践の振り返り」をとまなう実践)を提起し、二つの省察を挙げている。一つは、専門職が自らの実践について、日誌や記録などを手がかりに後からまとめてしっかり振り返る「実践についての省察」(reflection-on-action)、もう一つは、実践の最中や合間、直後に、観察メモや映像記録などを使って指導者・仲間と話し合い、その都度、軌道修正しつつ次の実践につなげていく「実践の中での省察」(reflection-in-action)である¹⁷。多職種／異業種の人々が一つのプログラムや事業のために一緒に働くような場合、後者の「実践の中での省察」が重要になる。多くの場合、各々がとても多忙で、決まった時間以外に時間が取れず、「振り返り」の余裕が乏しいためである。そういう時には例えば、打ち合わせや会議の合間に、コーヒブレイクやワーキングランチなどのインフォーマルな意思疎通の機会を設けると、語らいの中に「実践の中での省察」の要素をうまく組み込むことができる。多職種／異業種間の相互理解を円滑にする、実り多い協働(コラボレーション)の実現には、著名な研修講師への高額の謝金より「一杯のコーヒ」の方が、有効に機能することも少なくない。

では、多職種／異業種間のコミュニケーションではどんな点が重視され、何を留意点すべきか。ハミック他著『多職種連携で働くこと』では IPE に相応

しい話し合いやコミュニケーションについて4点挙げている¹⁸。筆者の解釈を加えて解説する。

第一に、IPE で期待されるのは「能動的な聞き手になること」である。すなわち、話し手に対して、自らの意図やニーズをよくわかるまで説明してくれるよう「励ます」ことである。そして相互理解に向けて論点を絞り込んだ双方向のやりとりを忍耐強く行うことである。多職種で仕事に取り組むのに「わかり合うのは所詮ムリ」「努力するだけ無駄」と諦めるのではなく、「違い」の発見を楽しむことから始める必要がある。

第二は、「質問を活用すること」である。多様な「職業世界」と「職業文化」を生きる人々がともに働く多職種／異業種間では特に、話し手の「話のポイントが明らかになり、何を言いたいのかをみんなで共有できる」ことが不可欠である。異なる職種／業種では、たとえ隣接領域であっても、何気ない「言葉の使い方」や「日常的な慣行」などに予想外の「違い」が見出されることがしばしばある。気持ちよく円滑に協働するには、小さな「違い」から誤解や不信感などを生まないような配慮が重要である。「わかったふりをしない」、質問を「恥ずかしい」「面倒くさい」「今さら聞けない」と避けて通らないことである。

第三は、「身体言語(ボディ・ランゲージ)に注意を払う」ことである。この身体言語は、非言語表現にかなり近い。つまり、多職種／業種でともに働く場合には、お互いの認識や気持ちを正確に捉える上で、身体の動きや状態で示されるこの非言語メッセージに注意を払うことが重要になる。ハミックらはまた「だれかが何かを伝えようと特定の意味を込めて示す身体言語だけでなく、各々の人が無意識な中で、意図しない何らかのメッセージを(誤って)他の人たちに周囲に与えてしまう」危険性にも言及する。このような中で互いに読み取った「ヒドウン・メッセージ」の集積が、多職種／異業種で作業を進める場合に、想定外の難しさを生み出すこともあり得よう。

第四には、「効果的で建設的なフィードバックに熟達すること」が求められる。このフィードバックと

¹⁷ ドナルド・ショーン『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』(佐藤学・秋田紀代美訳)、ゆみる書房、2001年。および、同『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』(柳沢昌一・三輪建二監訳)、鳳書房、2007年、第1章。

¹⁸ M.Hammick, Della Freeth, Jeanette Copperman, Dane Goodman, *Being Interprofessional*, Polity, 2009, p.49, および pp.38-50 を参照。

は、ある人の実践や特定の発言・行動などに接した人が、「自分はどう受け止めたか」のコメントや感想などを（話し言葉や書き言葉で）明らかにし、確実に本人に届けることを指す。ここで想定されるコメントや感想とは、相手の失敗や短所をあげつらい攻撃するようなものではない。根拠も示さずひたすら褒めればよいわけでもなく、飽くまでも「効果的で建設的な」ことが重要だと強調されている。

「効果的で建設的なフィードバック」とは、筆者の個人的な考えでは、①相手が「自分という存在が受け入れられた」「自分の行ったこと（投げかけたもの）が受け止められた」と実感できるようなもの、②相手にとって、これからの自らの実践や言動・行動の「振り返り」をする「きっかけ」となるもの、③フィードバックの中で、お互いに共通する「実践課題」や「次へのヒント」が導き出せるもの、を指す。これは、フィードバックの受け手のみならず、フィードバック側の成長をも促す能動的・双方向的な営みである。

フィードバックする人が固定化するのではなく、メンバーの一人一人が状況や相手や必要に応じて、適切かつ効果的にフィードバックできるようになること（熟達）こそが、多職種で仕事を円滑に進めていく上でも、多職種の協働グループを、互いを育て合う「学習コミュニティ」へと成長させていく上でも、大きな鍵となるであろう。

以上見てきたような、多様な他者とのコミュニケーションのもつ形成的機能は、職業上の協働に限らない。異質な他者が複数であればさらに、そこには複合的な形成メカニズムを見ることができよう。その中でこそ、生涯的視野において、自己を捉え返し、より確かな自己を構築するための新たな視点を得ることが可能になるのである。

おわりに

本稿では、大学教育の初年次において学生が経験し培うべきものは何か、どんな学習／教育の環境や機会、手がかりが求められるか、との問いに、「異質」「多様性」を主要素とする学習／教育の観点からアプローチした。「異質」「多様性」との出会いは基本的にインシデンタルなもので（あるべきで）あり、教育者側が敢えて「教育」の名のもとに意図的に環境・機会を設定する是非は、問われ続ける必要がある。また教育者の意図や期待が介在する中、学生自

身の真正な自己主導性がどこまで喚起され、伸長し得るのか、そもそも真正の自己主導性など成立するのか、成立するならば、その実体は何か、など議論や課題は尽きない。

このように、教育者側に課された多くの問いを重く受け止めつつ、自らも問い続けながら、さらに研鑽を重ねていくことを、今後に残された課題としたい。

謝辞：本研究は JSPS 科研費 17K18628 の助成を受けたものです。