

大学教育の改善に関する研究

—ファカルティ・ディベロップメントと大学生の学習理論の開発—

加 澤 恒 雄

A Study of the Improvement of College Education

—Faculty Development and the Development of
Undergraduate Students' Learning Principles—

Tsuneo Kazawa

Abstract

Massification and diversification in Japanese universities is continuing and the screening methods for university admissions are also changing. Consequently the range of academic ability of Japanese students is becoming much wider than before. As for academic reform, first of all an improvement in teaching-learning methodology must be brought about. In order to improve this methodology we need to master how to understand our students. We have three ways in which we can do this and these are as follows: 1) observation method, 2) test method and 3) interview method. We can choose any of these three methods depending on our aims.

In this paper, we then identify some basic learning principles. These are 1) the transformation of student passivity into active learning, 2) individualization, 3) the process of inquiry, 4) the development of the ability to inquire with other students, 5) participation, 6) the need for support and 7) the recognition that learning is an intensely emotional experience.

I must add to these seven principles the following points. Students learn in other ways in the outside world. Therefore out-of-classroom learning is important, too. In short, classroom learning becomes richer when it uses and connects with what students learn on the outside.

キーワード

大学の大衆化 学力の多様化 大学改革 大学生の学習原理
教授＝学習法

緒言

周知の通り、現代日本の大学では入試方法の多様化が進行し、さらにまた、大学の大衆化によって入学者の学力も大いに多様化している。学力試験による一般入試の他に一芸一能入試や面接や小論文による推薦入試、帰国子女対象の別枠入試、あるいは学科試験を免除する社会人入試等々、同一大学で8種類以上もの多彩な選抜方式を併用しているケースも最近ではそれほど珍しくない。しかしながら、どの入試方法による入学者が入学後に好成績を収め、将来伸びるかに関しては、現在まだ追跡的な実証的データが不足しているので確言はできない。

いずれにせよ、現実には個々の学生の学力には大きなばらつきがあり、今後ますます学力の多様化が進行するであろう。もしこのような事実を前提として大学教育実践が行われるべきならば、個々の大学教師は、自らの教育活動の出発点として、的確な学生把握を実行することこそが、まず必要であろう。学生の学力の低下を嘆き、いたずらに学生を否定的に捉える態度は、積極的な教育実践の改善にはつながらない。

われわれ大学教師の重要な使命の1つは、プロの教育者として学生の学習についての研究者になり、「教授」を「学習」に結びつける方法を開発し、新たな知識を創り出すような思考法や研究的態度を学生に身につけさせることである。たとえば、「私語」の多発化の問題でも、それを学生側から起因する問題としてのみ否定的に捉えて諦観せず、私語の発生を授業改善の契機として、つまり教師側の問題として捉える視点こそ、筆者は強調したいのである。

そこで、本稿では大学教育の改善のための学生理解の方法や、教授＝学習法の開発の必要性ならびに教授＝学習の基本的な諸原理について論じてみたい。

I. 学生と大学教師の実態

I-1. 学生の実態

戦後日本の大学で大衆化が進み、量的拡大が行われる中で、当然の結果として学生の質も教師の質も変化した。現在、とくに進学目的意識や学習の動機も明確でない学生や、あるいはまた、第一志望の大学ではない不本意入学者^{#1)}が多数増えている。このような学生たちにとって、大学はもはや単に学問研究をするための場所ではなく、むしろ青春を楽しく過ごすための場所として機能しており、クラブ活動や様々なアルバイトに精を出し、いろいろな仲間、友人との出会いを提供してくれる場であり、小比木啓吾教授の言う「モラトリアム期^{#2)}」を過ごす場が、正に大学なのである。

教室における学生の消極的な学習態度は、これまでも少なからぬ大学人によって様々な報告、指摘されているところである。端的にまず、そのような消極的学習態度は、学生の座席の取り方^{※3)}に示されている。つまり、大学の教室は往々にして教壇から遠い所、教室の後方部と左右両端から順々に座席が占められ、前列の座席はまばらで時には中央の席ががら空き状態といった教室の空洞化現象を呈することも稀ではない。あるいはまた、授業中の居眠りや、焦点の定まらないうつろな眼をしたお客様の学生もしばしば見受けられる。いわゆるアパシー (apathy: 無気力) 学生の存在^{※4)}である。

さらにまた、特定の大学ではなく全国の大学で広範に見られ、正に一般化、本格化しているのは、学生の「私語」の問題である。「私語」の多発化は、もはや授業を成立させない程進行し、教育学の研究対象にすらなっているのが実状^{※5)}である。それではなぜ学生は授業中に私語をするのか。私語の発生が教師側に原因があるのか学生側にあるのか、あるいは両者共にその責めを負うべきなのか、われわれにとって正確な事実の把握がまず必要だ。

「どんな教師の授業で私語が発生したか」を自由記述式でアンケート調査^{※6)}した結果判明したことは、教師側の問題に属するものとして、1) 授業内容に関するもの、2) 集団過程に関するもの、3) 教育技術に関するもの、そして学生側の問題に属するものとして4) 受講動機に関するものが、授業中の私語の発生の4大要因となっている。今後とも大学の種別や規模あるいは共学、別学のクラスなどによって、私語の発生においてどのような差異があるのか、データを蓄積していくことが必要だろう。

次に、われわれは、学生(若者)一般の幼稚化現象の顕著化の問題にも言及しておかなければならない。現代の若者が大人になりきれず、かつ、大人になるのを拒否する若者が増えていることが最近よく指摘される。激烈な受験競争がもたらした問題状況として、「大学生は自由になったとたんに自分の未熟さにも気づかされる。幼い頃から持ち越してきたコンプレックスや発達課題、価値観、対人関係の歪みなどを見直し、壊し、修正し、そして自分のものとして再構成するときに出会うのである^{※7)}。」つまり、現代日本の大学生は、一般に身体的には大人になっても精神的には未熟なままで、大人の行動が取れないのである。

幼少期から大学進学に焦点づけられた生活(学校と塾通いが中心)を過ごし、受験勉強以外に何らの経験もしないで大学に入学してくる学生たちは、不幸にも人間としての成長に不可欠な「反抗」や「遊び」や「冒険」を経験する機会が無かったのである。言わば、彼らにとって幼少時代からの発達の課題のつけが、全部大学入学後に持ち越されてきているということである。

I-2. 大学教師の実態

これからの大学改革で重要な視点の1つは、「教師のゆとり、自由時間の創出」である。日本の大学教師は、「研究」(学会活動や著作、論文執筆活動など)ならびに「教育」活動の他に、学内の各種委員会の委員やら学生のクラブ活動へのかかわり(顧問や部長、監督として)は当然で、一般的には教授職の教師でも「秘書」を持っていないので、諸々の事務的書類の作成・提出といった多くの雑用やら、講義のための補助教材のプリント印刷さ

えも、すべて自分自身で実行しなければならないシステムになっている。そのために多くの大学教師は、超多忙な日々の連続を余儀なくされているのである。

電気通信大学の古郡教授も、その意味で「本当に有効な改革のためには、おそらくは世間の常識とは裏腹に、教員にもっと自由時間を与えるべきであることを、大学にいる者として指摘しておきたい^{#8)}」と前置きしながら、大学入試関係の業務に費やす教職員の膨大な労力と時間や、大学の運営業務に割かれる時間とエネルギー、それから諸々の会議に取られる時間と労力がますます増加することによって、大学の教員が、「まとまった時間」を取ることが困難になっている現在の日本の大学のシステムを憂慮している。

彼の主張の要旨はこうである。すなわち、教育や研究にとって一見「無駄」な時間や「暇」こそが実に貴重なものであって、それなしにはものごとの進歩も新しい文化の創造も望めない。それゆえ、夏休みや春休みまでも大学の諸業務で忙殺されている現行のシステムを変革し、せめてその期間だけでも教員に自由な「暇」を保証する体制を整えることこそ、優れた教育・研究のために緊急かつ重要な課題だということである。

日本の大学教員人事は、新規採用から学内の昇格人事までほとんど「研究業績重視主義」で行われているのが通例である。こうした慣行が一般的であることから、超人ならぬ普通の大学教師としては、どうしても研究重視志向となり、自らの持てる力を学生の教育のためによりも自己の研究業績作りの方に傾注することになるのも一概に非難するわけにもいかないだろう。

ただし、教師の年齢や世代あるいは専門分野の相違によって、個々の教師がどの活動にウェイトを置くかは、それぞれかなりの差異が見られるのも事実である。因みに、筆者が実感的に日本の大学教師を大別・類型化してみると、1) 研究志向型、2) 大学運営、管理志向型、3) 教育実践志向型、4) これら三者の折衷的バランス志向型、5) 学外活動、社会奉仕志向型、6) 最低ノルマ消化以外の無為志向型等々といったところだろうか。

因みに、アメリカの大学の使命を鋭く考察したボイヤー (Ernest Leroy Boyer, 1923—) は、「いかにして大学の多様化を強化しうるのか、また、いかにして大学の豊富な有能な教授団が、より効果的に活用され、継続的に更新されるか^{#9)}」を問うことの必要性を指摘し、さらに大学教師の学問活動の再定義を試みている。彼によれば、大学教師としての学者の仕事には4つの機能すなわち、発見、統合、応用、教育が含まれているという。ここで、いわゆる「研究」に該当する「発見」も、「統合」や「応用」それに「教育」も同等の正当性と重要性をもって、教授団の仕事として位置づけられるべきであることを力説・強調している。要するに、ボイヤーは、アメリカ社会の大学に対するニーズに応えるために、大学教師の仕事の守備範囲を、より包括的にダイナミックに捉え、幅広い活動の価値を認め、評価しようとしているのである。このような見方は、アメリカ社会では好意的、積極的に受け入れられ、浸透しつつあるが、いずれ日本の社会および大学教師にとっても重要な意味を持つことになるだろう。

ところで、日本の大学教師は、小・中・高校の教師と異なり、教員免許状を必要としない。換言すれば、大学教師は、学部・大学院を経て大学の教壇に立つまでに、「教育」について「学習」したり「研究」する機会をほとんど持たず、ひたすら自分の専門の学問分野

の訓練を受けただけというケースが圧倒的多数を占めているのが実状である。それゆえ、「教育」の「しろうと」的な若手の大学教師は、授業の現場で苦悩し、教育の難しさに直面して疲弊し、バーンアウトして挫折してしまうケースも少なくないのである^{#10)}。筆者は、稿を改めて日本における大学教師養成の在り方について詳論する予定なので、この問題についてはこれ以上言及しないが、今後、現職教育としての“FD” (faculty development : 大学教授団資質開発) の実施がますます重要になるとと思われる。

II. 教授＝学習法の開発の必要性

II-1. 大学教育改革とカリキュラム開発の活発化

1960年代後半に日本全国の大学に吹き荒れた大学紛争の嵐がおさまった後、当時、各大学が作り上げた甚だ多数の改革案のうち、それらのほとんどは実現化されず、水泡に帰してしまっただけで、その状態はこれまで連綿と続いてきたのである。それではなぜ当時の大学改革が失敗し、実効性を発揮しえなかったのか。その主たる原因は何か。端的に言えば、大学内部の保守的な抵抗によって改革が阻まれ、挫折したのである。つまり、カリキュラムや管理運営の形態、それから教授方法や学問的水準などは、大学外部の諸力よりも大学内部の諸力によって左右されるので、大学当局と大学教師が一般的に保持している「保守性」が、新しい改革の動きに対する抵抗として作用したのである^{#11)}。

ところが、今回は、正に大学大変革の時代が到来したのである。すなわち、大学設置基準の大幅な「緩和」(deregulation) を主眼とする「大綱化」、「弾力化」によって、大学は、個性的で、自由な質の高い教育研究機関として再生すべく期待されることとなったのである。「大学設置基準」の大幅な改訂の特徴は、「大綱化・自由化」に焦点づけられている。この「大綱化」、「自由化」の趣旨は、一般教育と専門教育の区分を廃止し、各大学のカリキュラム改革の容易化を図り、4年一貫教育によって、学部教育の質を向上させようというところにあると言われる。自由経済市場と同様に、これからは良質な大学しか生き残れない、大学の「自由市場時代」が到来したのである^{#12)}。

この点について少し立ち入って言及してみよう。大学は、これまでの「高度成長を遂げていた時代」から、今や「冬の時代」を乗り越えて「氷河期」に突入しつつある。日本の18歳人口は、1992年の205万人をピークに急減の一途を辿り、2000年には、151万人にまで落ち込む。つまり、ピーク時の4分の1以上、減少するのである。大学進学率が現在の35~36%で頭打ちとなり、この水準で推移すると仮定すれば、人気度によって差異はあるとしても、ほとんどの大学で定員割れか極端なレベルの低下の危機に晒される事態が予想され、大学倒産や閉鎖の憂目に遭うところも出現するかもしれないのである。

そこで、「大学審」は、来たるべき2000年の事態を踏まえて、1993年度以降は、臨時定員増の解消と、学部・学科の新増設を抑制し、「教育の質の転換」を図るように答申したのである。全国の大学は、今や大学淘汰の時代に直面して、自らの存在を賭けた改革を断行すべき事態に立ち到っている。20年前の大学紛争を契機に発生した制度の整備・改善を求めた改革ブームとは異なり、今回の大学改革ブームのねらいは、漸やく大学の内部に向けら

れ始めたのである^{#13)}。つまり、「学生消費者主義」(student consumerism)の時代において、大学の売り物としての「教育」の改革が最大の焦点となり、個々の大学は、自らの「個性・独自性」を打ち出し、それをセールスポイントとして学生にアピールできるように、あらゆる魅力づくりの努力が求められている。端的に言えば、これからの大学は、真に幅広い教養と見識ならびに総合的な判断力を持つ学生を育成する教育理念の下に、活発な、より良い教育実践に向けて邁進しなければならないのである。それゆえ、現在、全国的にカリキュラム改正が進行中であり、教育内容や教育効果を確かめるための自己点検・自己評価の模索ないし実践の動きも活発化し、正に戦後最大の大学教育改革が始動しているところである。

確かに4年一貫教育を目指した楔形カリキュラムを編成したり、各学問分野の知識を精選し、体系的な学習を可能ならしめるための創意・工夫も見られるし、また、総取得単位数の削減や必修科目を減らして学生の主体的学習・研究を促す試みも見受けられる。しかしながら、現代のような急激な社会変動や技術革新が行われる状況の中で、専門的知識の有効性の寿命は短縮化し、単なる知識量の蓄積では、急激な変動に積極的に対応していく能力を形成することは不可能である。21世紀の大学教育で何よりも重要なのは、学生の受身的な学習状況を能動的なそれに変えるための「教授＝学習法」を新たに開発し、確立することであると言っても過言ではないだろう。

II-2. 伝統的教育学と大学教育学

授業改善のための“FD”にとって重要なのは、「大学教育学」ないし「高等教育学」の体系化^{#14)}である。児童・生徒を主たる対象とする「学校教育学」(Pädagogik, pedagogy)に対して、それは、学生・成人を対象とする「大人の教育学」(andragogy)を志向するものである。子ども(幼児・児童・生徒)を育成するための教育学理論は、18世紀以来、ますます重要性を増してきた長い伝統を有する学問領域である。

この「伝統的教育学」は、教育哲学、教育人間学、教育史研究、教育心理学、教育方法学、教育工学、教育社会学、教育行政学、教育経済学その他の教育諸学の総称であり、現代に至ってますます細分化された研究領域が開拓されてきている。この伝統的な「学校教育学」に対して、「高等教育に関する教育学が存在するという考え方は、ごく最近になって出てきたものであり、現在でもそれは、大多数の大学教授たちにとって奇異に感じられる考え方^{#15)}」なのである。ここで指摘されているのは、高等教育の先進国であるアメリカの現状であり、言わば、「大学(高等)教育学」という考え方は、日本ではもちろん世界中のどの国においても、まだ十分に浸透しておらず、したがって、まだ学問として確固たる市民権を得ているとは言い難いのである。

しかしながら、時代の変化とともにさまざまな客観的要因、たとえば大学の大量化に伴う学生の多様化、学力の多様化などに対応するために、日本の大学においても教育実践や教育方法・技術の改善が必要になってきている。大学教師がこれまで日常的に展開していた教育実践を意識し、自らが教育実践者であることを自覚するようになりつつある。その結果、大学教育実践についての論議や検討が、各種学会や個別大学でも行われるように

なってきたわけで、こうした教育論議が着実に蓄積されていく中で、客観性のある理論の構築が可能になるのである。われわれは、今や大学ならびにあらゆる高等教育諸機関で行われる教育実践活動を学問的に検討し、体系的な理論を樹立する必要に迫られているのである。

確かに学生側から起因する問題も重要であるが、筆者は、ここで自らの問題として「わかる授業」の研究の重要性を指摘しなければならない。われわれ大学教師が常に志向すべきことは、「教授」を「学習」に結びつける理論を模索することであり、発達のための教室での情緒的条件を確立することである。優れた授業の本質として、教師が学生に対して最大限に個別的な応答をすることが挙げられる。そのためには教師は、できるだけ学生を個別的に理解するように努力しなければならない。

それゆえ、人間の発達に関する研究の成果である「発達理論¹⁶⁾」は、大学の授業改善に役立つ多くの知見を与えてくれるであろう。たとえば、ペリーやピアジェの認知的側面の発達理論や、レーヴィンガーの人間関係の発達に関する研究、それからまた、ギリギャンの道徳的発達の理論やベレンキーらの発達における男女の差異に関する研究は、学生の発達に関する新たな理論の構築に大いなる貢献をしてくれるであろう。

大学教師は、教室で目の前の学生たちに適切に対応、指導するために、確立された教育理論を学ぶのみではなく、自分自身の新たな教育的見解を形成することもまた必要である。換言すれば、大学教師は、教育実践のプロであると同時に教育の研究者でもなければならないのである。学問や科学への準備は長い時間を要するプロセスであるが、これに対して、教授能力は容易に短期間で獲得されうるといふ誤まれる迷信が、少なからぬ大学教師の間で根強いこと、さらにまた、教員採用や内部昇格の際に、専門分野の研究業績のみが偏重され、教育能力が不問に付されてきたこと等々は、これからの日本の大学教育の改善のために考慮すべき不可避の緊急課題であることを、筆者は強調したい。

III. 受験的学力から研究的学力への転換

III-1. 「学力」の諸相

学校での学習によって獲得された認識能力は、「社会的通念としての学力」、「制度的学力」あるいは「受験的学力」と呼ばれるものである。すなわち、それは、上級学校に入るための学力であり、学力テストで高得点を取めるための学力である。学校での学習知は、教えられ、学ばせられる、言わば伝達される受動的な知識である。それは、教室の中での人工的な学習による知であるがゆえに、コロラリーとして「剥落¹⁷⁾」する運命にある。ここでは、学習者は教授者から知識を「伝達」される「無能な存在」であり、新しい知を「創造」したり「構成」することのできない否定的な学習者像と結びついてしまう。

しかしながら、学習者についての否定的なイメージを肯定的な学習者像に「転換」する可能性が、最近、認知科学における「日常的認知」の研究成果¹⁸⁾によって示唆されている。すなわち、日常生活では学習が積極的かつ効果的に行われるという事実を、われわれは、大学生の学習理論を開発するための出発点にしなければならない。そのためには「学力」

の概念^{#19)}を最広義に捉え、「知識」や「技能」の他に、積極的、主体的な「態度」や「忍耐力」などを包含する「精神的諸力」や「意欲」等々も、学力の一環に含め、個々の学生を全人格的に把握し、指導していく観点が重要になる。換言すれば、ここに「指導論」としての教授＝学習法理論の成立の可能性^{#20)}が見出されるのである。

周知の通り、最近、文部省は、小・中学校における学習の在り方を見直し、偏差値追放と「学び方の学習」を強調する「新学力観^{#21)}」の方向を打ち出した。高校や大学での学び方も「転換」が必要であるのだが、前者は入試の受験勉強によって、また、後者は、教授＝学習法の研究に対する個々の教師の無関心によって、小・中学校よりもこの点では遅れているのが実状だ。ただし、大学のレベルでは、単に「学び方を学ぶ」だけでは、技術革新に対応できる知識を取得することはできても、一歩進んで批判的、研究的な態度を形成していくためには不十分であると言わなければならない。なぜなら本来、大学が果たすべき役割の1つは、批判的、研究的、創造的に社会に関与・貢献していく能力を学生に身につけさせることだからである。ともあれ、生徒の内面の育ちを重視し、客観テストでは測れない学力として、個々の生徒の関心や意欲・判断力等の育成を志向するのが、新しい学力観の立場なのである。

ところで、大学教育が青年期教育の一環を担い、「人間形成」を行う場であるならば、教育実践の場は多岐にわたり、教室における「講義」や「演習」あるいは「実験・実習」はもちろん、「課外活動」や「合宿」、各種の「コンパ」あるいは「大学祭」等々も、学生の豊かな成長の機会として捉えることができよう。そして、小・中・高校教育から大学教育への「移行」が、学習動機を持たない多数の学生にとって、いかに困難であるかを認識し、大学の授業に対応できるような能力をいかにして育成するかということ、大学教師は、自らの課題としなければならない。換言すれば、古典的大学観に立脚して「大学生なのだからこうあるべきだ」(“Sollen”としての把握)というのではなくて、「現実の学生はこうである」という“Sein”としての学生を把握することによって、学生の学習の在り方は、教師側の課題として捉えられ、教授＝学習法の改善・開発につながるのである。

III-2. 学生理解の方法

さて、それでは教育対象である「学生」を的確に把握し、適切な指導を行うにはどのような方法があるだろうか。

まず第一に、「観察法」と呼ばれるやり方がある。これは、学生の出欠状況や教室における授業中の観察によって学生の状況を把握し、クラスの雰囲気を知ったり、発問によって授業の理解度を確認し、あるいは学生に作業をさせながら机間巡視をすることによって行われる。さらに、学期末や学年末にアンケート調査を実施して、学生に特定の項目に回答させたり、授業全般についての感想や意見を記述させることによっても、学生理解のための情報が得られるだろう。

第二は、「検査法」による学生理解である。これは、小テストや中間テストあるいは期末テストなどの種々の「試験」によって、学生の学習到達度や理解度を把握し、教師が学生への自らの影響を吟味・反省し、以後の授業の在り方や授業内容の編成に役立てるやり方

である。また、技能の向上や研究能力を測定するためには、「競技」や「試合」あるいは「作品の製作」や「レポート」の提出、それから「小論文の作成」といった方法も駆使されるだろう。

第三の学生理解の方法として、「面接法^{#22)}」がある。これは、1～2名くらいの学生を対象として、計画的に行う場合と、集団面接のやり方があり、また、教室の内外で種々の機会に学生たちとの非公式的な雑談を通じても行われる。ただし、ここで留意すべきことは、教師が優れた聴取技術や対話能力を身につけておくことや、面接の効果ならびに限界などについても的確に認識しておく必要があるということである。面接のねらいの1つは、個々の学生が、教室の中や教室外でどのように学習作業に取りかかり、また、どのような学習スタイルや思考スタイルを持っているかを理解することにある。

III-3. 大学生の学習の基本的諸原理

さて、現実の学生は、既に指摘した通り、受験向きの学力、言わば断片的な知識の集積物としての学力を持って入学してくる。それは、大学においてこれから学び続けていくための「基礎学力」でもある。けれども、一般的に言って、彼らは、学問研究のための問題意識がまだ薄弱で、「概念を駆使して論理を構成する能力」も低い。それゆえに、大学教師は、これらの学生に対して専攻領域の学問を主体的に研究するための、学習の魅力や意義を知らせ、あるいは問題探究意識を喚起・育成していく課題を担っているのである。

このような課題を達成するための「教授＝学習の原理」として、米国のコロンビア大学で、J. キャッツと M. ヘンリィらによって開発・構築された理論^{#23)}は、きわめて示唆に富み、大学教師の教育活動に貢献するところ大なるものがある。そこで、彼らの所説を以下に要約して紹介してみよう。

まず、1) 学生の受動的学習態度を積極的・主体的なそれに変える原理がある。能動的な学習態度を形成するためには、学生が教師と共同研究者つまり共同の課題を追究する者になるように指導・援助し、知識を創造的に開発する方法を探究するように援助する必要がある。また、能動的な学習態度に変えるのは、2) 個別化の原理である。学生の学習へのアプローチは、各々独自の千差万別であり、均質化されるよりもむしろ開発・育成されるべきものである。教師は、当面の主題を学生が理解することに際して、その潜在能力を引き出すための順次的な一連の問いに、学生を参加させることが必要である。ただ、このような個別化は、まだかなり多くの授業が行われている形態である多人数クラスにおいては容易なことではない。その1つの解決法として、キャッツらが推奨しているのは、「授業後の話し合い」である。これによって、教師は、学生のさまざまな学習の仕方を理解する情報が得られるのである。

次に、授業科目の内容を修得するための必要条件は、3) 問いへのプロセスの原理である。学生は、大学の授業において、発見のプロセスを経験するためのチャンスをほとんど持たない。これは根本的な省略であるといわねばならない。学生を「問う作業」に従事させることは、生産的な研究者の思想ならびに技術と、学生が科学の精神と方法を把握しなければならないステップとの間の区別をあいまいにするものではない。すなわち、学生は、

行き上がった知識を受動的、機械的に暗記するのではなく、「問う作業」を通じて、科学の精神と方法を体得し、剝落しない体系的な知識を身につけることができるのである。

さらに、4) 他者と共に問うための能力を開発する原理がある。自分自身の学習の拠り所として他の学生を利用する学習は、教室では往々にして無視される。教師の側もまた、学生の学習を企画し、考慮する際に、十分に彼ら学生の協力を取り付けることをしない。授業の内容ならびにプロセスについて、学生たちと共に反省を継続・蓄積していくことは、大いに生産的でありうる。要するに、共同的な学習すなわち他の学生や教師と協力して、相互に十分に利用し合い、支援し合うことによって、共同学習を自らの学習の拠り所とすることは有効である。

次は、5) 参加の原理である。個々の学生が参加的なデモクラシーの概念を形成することによって、教室は、よりダイナミックになる。もし学生が、「何のためにどのように学習しているのか」を省察・自覚しようとしなければ、彼らは、知識の記憶と忘却の単なる繰り返しの墮し、学習は活気を失い、新しい知識の創造は不可能となってしまう。

それから、6) 支持の原理がある。学生が相互に支持し合い、教師が学生を、かつ、学生が教師を支持することを可能にする諸条件を整えることは、共同体の活力を回復し、活気づけるための脈絡を提供してくれるだろう。

最後の学習原理は、7) 学習がすぐれて情緒的な経験であるという認識の原理である。多人数クラスの講義においてさえも、学生に対して示す教師の共感的、支援的な態度は、学生が研究＝学習に前向きで取り組む推進力として作用し、学生に勇気を与えるが、逆に、教師が無配慮な、敵意に満ちた攻撃的な態度を取るならば、学生は萎縮し、自信と意欲を喪失し、反感を抱きながら、積極的な研究＝学習から遠ざかってしまうことになるだろう。

以上要約して述べたことは、教室における学習の認知的側面を重視した教授＝学習の原理である。一方、学生は、個人的な読書や友人との交わりや議論を通じて、あるいはまた、学外でのボランティア活動や長・短期のアルバイト経験からも多くを学んでいる。つまり、学生の学習を包括的に捉えるならば、上述した7つの原理に付け加えて、次の点を強調しなければならない。すなわち、教室での教授＝学習は、学生が教室外で学ぶ諸々の事柄を活用し、それらと連結させることによって、より一層豊かになり、充実するだろうということである。「理解」を通して獲得された知識は、時間の経過とともに剝落せず、確固たる「教養知^{※24)}」として、激動する社会の中で、正しい判断力と自信を持って生き抜いていける人間を支えるものとなるだろう。

結 語

これからの日本の大学改革が成功し、大学が社会において有用な存在として認知され、発展していくためには、21世紀に向けて入学者像と卒業生像をどのように想定・把握し、いかなる教育理念と目標のもとに、どのような教育内容を編成し、どのような教育方法を駆使して、個々の教師が教育実践を行うかということが重要な課題となる。

つまり、日本の大学改革の重要な一環として、「教育」の改革、とくに教育内容の吟味に

よるカリキュラム改善と、教授＝学習法の開発が強調されなければならないのである。この課題に取り組むためには、全国のいくつかのブロックごとに、あるいは各大学ごとに大学教育の研究センター的な組織を設置し、充実させていく必要があると思われるが、この問題については稿を改めて詳論する予定である。ともあれ、われわれ大学教師は、学生の教育・指導において、変動する社会環境の中で、彼らの持っている「事実としての学力」と「人間的発達課題」を全体的に把握し、「自己教育主体としての学生」を育成していかなければならないのである。

〔注〕

- 1) 因みに、学力偏差値を重視することは、学生本人の「入りたい大学」ではなく、「入れる大学」を選ばせることになる。そのために、入学後に満足感が得られない学生も多い。しかしながら、たとえ第一志望大学に入学したとしても、入学後に期待と現実のギャップが大き過ぎて不本意感が生ずることもあることから、「不本意入学」とは、「所属枠への明確な不満感情を伴う入学・在籍」（豊嶋秋彦、「入試ゲームと『不本意入学』の意識構造」『キャンパス・カウンセリング』現代のエスプリ No. 293、至文堂、1991）と捉える方が、実態に合っているかもしれない。
- 2) 小比木啓吾『モラトリアム人間の時代』中央公論社、1978年。
- 3) 大学生の受講態度と座席の位置について、100人の学生の行動を観察した興味深い報告（武内清「大学生の意識と生活」牟田博光編著『高等教育論』放送大学教育振興会、1993年に所収）があるので参照されたい。
- 4) 1980年代初頭から、学生の無気力化が指摘され始めた。以下に関係文献を若干挙げておく。
 - ① 笠原嘉・山田和夫共編『キャンパスの症状群——現代学生の不安と葛藤——』弘文堂、1981年。
 - ② 石井完一郎・笠原嘉共編『スチューデント・アバシー』現代のエスプリ、No. 168、至文堂、1981年。
 - ③ 笠原嘉『アバシー・シンドローム——高学歴社会の青年心理——』岩波書店、1984年。
- 5) 現代学生の私語の実態や背景に正面から取り組んだ調査研究に基づいて、新堀通也の『私語研究序説——現代教育への警鐘——』（玉川大学出版部、1992年）が出版された。本書は、私語の問題を一過性的な現象としてではなく、現代教育の根幹にかかわるものとして本質的に捉えて論じている。
- 6) 島田博司「授業中の私語」片岡徳雄・喜多村和之共編『大学授業の研究』玉川大学出版部、1989年、260—261頁。
- 7) 東山弘子「キャンパス・チェンジズの試み」『発達カウンセリング』現代のエスプリ No. 295、至文堂、1992年、78頁。
- 8) 古郡廷治「大学改革にゆとりの視点を」『朝日新聞』、1993年8月31日朝刊。
- 9) Ernest Leroy Boyer, *A Special Report, Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton University Press, Lawrenceville, New Jersey, 1990, p.13.
- 10) cf. 有本章「外国の大学授業」片岡徳雄・喜多村和之共編『大学授業の研究』玉川大学出版部、1989年、258頁。
- 11) cf. 天野郁夫「高等教育の20年を振り返る」『学遊』1992年12月号、14頁。
- 12) cf. 「倒産する大学、成長する大学」月刊『Weeks』1988年9月号、18—25頁。
- 13) 天野郁夫、前掲論文、16頁。
- 14) 今後、日本の大学でも授業改善のための“FD”が行われるようになると思われるが、「大学

教育学」ないし「高等教育学」理論の体系化の必要性について、筆者は、既に次の論文において指摘してあるので、御参照いただければ幸甚である。加澤恒雄「教授＝学習法の研究」『私学研修』126号、1992年7月、71—86頁。

- 15) Joseph Katz & Mildred Henry, *Turning Professors into Teachers: A New Approach to Faculty Development and Student Learning*, New York: Macmillan Publishing Company, 1988, p.3.
- 16) Katz と Henry が高く評価している「発達に関する研究」の成果は、次の著作に発表されているので参照されたい。
 - ① Perry, W., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
 - ② Loevinger, J., *Ego Development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
 - ③ Gruber, H. E., & Vonèche, *The Essential Piaget: An Interpretive Reference and Guide*, New York: Basic Books, 1977.
 - ④ Gilligan, C., *In a Different Voice*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
 - ⑤ Belenky, M., Clinchy, B. etc., *Women's Ways of Knowing*, New York: Basic Books, 1986.
- 17) 学校卒業後、あたかも「糊」で貼り付けたものが剥げ落ちるように、学力が「剥落」してしまう問題を最初に提起したのは、1910年代の芦田恵之助であったが、戦後も、この問題は、大田堯氏ら著名な教育学者によって論及されている。
- 18) cf. 稲垣佳世子、波多野誼余夫共著『人はいかに学ぶか——日常的認知の世界——』中公新書 No. 907、1989年。
- 19) 学力の概念、学力の諸相、学力とは何かを論じている優れた文献を若干挙げておく。
 - ① 大田堯『学力とは何か』国土社、1966年。
 - ② 佐伯胖『学力と思考』第一法規出版社、1982年。
 - ③ 中内敏夫『学力とは何か』岩波書店、1984年。
 また、新しい学力観について広い視野から考察した労作として、
 - ① 竹内常一『学校の条件——学校を参加と学習と自治の場に』青木書店、1994年と、
 - ② 梶田叡一『教育における評価の理論Ⅰ：学力観・評価観の転換』金子書房、1994年
 が、それぞれ4月と6月に出版されている。
- 20) 浅野誠教授は、『大学の授業を変える16章』大月書店、1994年において、筆者の基本的立場と通底する見解を主張し、大学の現場で授業実践を続けながら、その理論化を試みている。
- 21) 文部省が近年打ち出した「新しい学力観」とは何か。それは端的に言えば、表面的な知識や理解あるいは技能のような、客観的テストで測定できる学力ではなくて、言わば「見えない学力」として、学習に取り組む「関心、意欲あるいは態度」や「判断力、思考力」などをより重視して、自分の将来を自分の手でたくましく切り拓いていくことのできるような子どもの育成を志向する考え方であり、1つの教育方法論的立場を示すものである。
- 22) cf. 拙稿『学生理解の方法——面接法の効用——』広島工業大学研究紀要、第27巻、1993年2月、215—227頁。
- 23) ここで要約・紹介した「教授＝学習の原理」について、詳しくは Joseph Katz & Mildred Henry の〔注〕15)の前掲書ならびに彼らの理論について詳細に論及した拙論「教授＝学習法の研究」『私学研修』126号、1992年7月を参照されたい。
- 24) 本稿では立ち入って論述できなかったが、大学のカリキュラム改革において重要な課題の1つは、形骸化した従来の一般教育科目をどのように再編し、効果的な教養教育を行うかということである。1つの方向としては、1つの学問領域から構成されてきた従来の一般教育科目を廃止して、新たに学際的な主題科目ないし総合科目に再編成し、かつ、講義形式から教養演習形式に改めて、自ら学ぶ学習＝研究的方法・態度を身につけさせることこそ、重要だと考えられる。