

## 〈資料 1〉

### 今日の大学教育改革を考えるうえで必要な教育実践論上の視点 —— 授業実践を中心として ——

浅野 誠

はじめに ——本論で扱うこと——

編集部からの要請テーマは、「教育実践として大学の授業を見直す」であるが、このテーマについて筆者はこれまで何度も論じてきたので、今回はそれらについて若干の紹介をするものの、詳しくは次に示す拙論を参照していただくことにしたい。

そこで本論では、教育実践論としての大学教育論をめぐる展開をやや歴史的に見つつ、今日の時点における大学における教育実践論の課題について、授業問題に焦点を絞り問題提起していくことにする。なお、枚数の都合で、やや理論的な問題検討に限定するので、実践の具体的展開にかかわっては、下記の(5)(7)(8)を参照していただきたい。

- (1) 「大学における講義についての教育方法論的考察——高等教育論の実践レベルでの展開のために——」（琉球大学教育学部紀要第一部第22集1978年）
- (2) 「大学教育実践論の構想——その原理と教育主体の確立を中心にして——」（日本教育方法学会『教育方法学研究』第6巻1981年）
- (3) 「大学における教育実践の改善と大学教師」（日本科学者会議教育問題委員会・原正敏・浅野誠編「大学における教育実践」（全3巻水曜社1983年刊行）の第1巻「大学教師の仕事」所収）
- (4) 「大学における教育実践の方法論的検討——実践記録に触れつつ——」（同前第2巻「大学教育の工夫と方法」所収）
- (5) 「大学教師奮戦記」（同前第3巻）「実践的大学教育論」所収）
- (6) 「大学教育実践の教育学的検討をめぐって」（日本教育学会『教育学研究』第53巻3号1986年）
- (7) 「知的共同作業・知的討論に挑む」（「月刊ホームルーム」1991年6月号）、「教師としての基礎レッスン」（同7月号）
- (8) 「共同研究型授業の追求」（立命館大学教育科学研究所『大学教育改革の視点と展望』（1993年発刊）所収（本誌、本号に併載）

#### 1 1970年代から80年代にかけての大学教育実践論

日本における大学教育実践論において、一つのエポックをなした書籍として、『講座日本の学力』別巻1「大学教育」（寺崎昌男・田中征男編、日本標準1979年刊）と前掲(3)(4)(5)で示したのものがある。それ以前において、大学教育実践論などは、いわば個人的な追求物であった。だがこれら以後、大学教育実践論についての関心・試みが広がりはじめ、それは一つの市民権を得はじめたのである。

なぜにこの時期、つまり1980年前後にそのような事態にいたったのであろう。その理由を焦点化していえば、従来の大学教育常識にもとづいて実践を展開すれば、授業の空転が顕在化する状況が広がったということである。無論それまでの大学授業で空転現象がなかったというわけではない。だがそれ以前では、空転してもそれを問題にする状況が一般的ではなかったのである。

その理由にはいろいろあるが、一つには空転しても学生はそれなりに自分で勉強していると考え、受講を希望する学生にレクチャさえしておけばよい、という「哲学」が大学教師のなかに一般的に存在していたからである。ところが、この空転を意識化して問題にせざるをえなくなる状況が著しく顕在化しはじめたのである。そこには次のような事情が反映している。

まず大学（短大を含めて）進学率が30%を越すという、大学のいわゆる大衆化のなかで「エリート」だけが学生ではない事態が生まれてきたことである。そしてこの進学率の上昇は、高校と同様の「輪切り選抜」状況の大学における徹底的な進行と並行していた。共通一次試験をめぐる状況は見事なほどのその象徴となった。その結果、同一大学・学部・学科の中に、偏差値上同じレベルの学生たちがいるという状況になったのである。この事態のなかで、相対的に低い偏差値レベルとみなされた大学において、従来の大学教育のやり方ではなりたちゆかない状況が鋭く顕在化したのである。

だが、それは入学生の受験学力が低下したことを意味するものではない。それを問題にする大学、分野もあるにはあったが、実はもっと大きな問題として、「不本意入学」のために、学習意欲・学習動機において問題性をはらむ学生が増える事態が生まれたのである。

そしてまた、偏差値体制の進行が、大学での学習に対応する力量を総体として弱めてしまった。受験戦争の激化ゆえに、受験学力は向上したかもしれないが、大学教育に対応していくうえで必要な、抽象的思考力、問題意識などが低下し、受身的な学習態度ゆえに大学教育についていけない、という学力構造・学習姿勢が作りあげられてしまった。そのため、それをくみかえなければ、大学教育がすすんでいかなかったのである。

ところで、この事態は1960年代から進行し、70年代半ばにはほぼ確立した高校までの教育における一元的能力主義体制の反映でもあった。大学に入学してくる学生は、こうした体制にのみこまれ、その中を生きぬくにふさわしい「学力」「姿勢」を身につけてしまって、大学教育に対応する力量を逆に弱めてしまったのである。したがって、以上述べてきた事態は、偏差値の高低を問わず、どの大学でも顕在化していった。

そこで、こうした事態に早くから反応したのは、偏差値が低いとみなされた大学においてであった。そしてまた、たとえば工学系・教員養成系など、学生が獲得すべき「学力」の鮮明度の高い職業直結型の学部等においてであった。これに対して、旧制帝国大学系や、「大手」私立大学では未熟であった。そしてまた、大規模授業が多く実

実践改善の工夫に制約の多い一般教育においても未熟であった。とはいえ、80年代に入ると、それらの大学でも学生の学力・学習への構えなどを問題にせざるをえなくなる。そしてまた、スチューデント・アパシーの広がり象徴されるような大学生の精神生活問題への対応という角度からの、大学教育実践への関心・取り組みも広がっていく。

と同時に、教育実践の取り組みには大学教員自身の主体的状況が大きく影響する。たとえば「大手」私立大学であっても、立命館大学などのように注目すべき取り組みが展開されていた。また、これはあくまでも推理であるが、1970年前後の大学闘争・大学紛争を学生として経験し、大学教育のありかたを問う姿勢を濃厚にもって大学教員になった層が、この時期に大学教員として試行錯誤を展開しはじめたことも一つの契機となっていよう。その当否はともかく、そうした若手教員の大学教育実践での活躍が目立ちはじめたのはこの時期である。

## 2 1980年代後半から1990年代にかけての大学教育実践の新たな動向

ところで、1980年代後半からは事態に新たな要素がつけくわわってきた。その一つは、第二次ベビーブーム世代の大学入学→その後の世代の人口激減→大学サバイバル時代、という客観的要素のなかで、大学教育のありように「特色」を出す必要が生まれてきたということである。

それに拍車をかけるようにして、1991年の大学設置基準の「大綱化」が行われた。それは、80年代後半における臨教審の諸答申、ならびに90、91年の中教審答申にもとづく諸施策と関連づけて考える必要がある。それらの特質の一つとして、今後の技術革新の展開にみあう労働力養成計画と結びあった「生涯学習」の見地からの、大学教育の在り方への改革要請がある。財界の意図が反映しているそこには、従来の一元的能力主義スタイルにおける問題性からのそれなりの脱却、そして新たな「学力」を求めるものを含んでいる。そしてそれは、1992年より完全実施（小学校で、引き続いて中高校でも）された新学習指導要領における「新学力観」と関連づけてみる必要があるものである。

そうした動向に対応する大学の動きもすでにあらわれており、こうした状況の進行は、大学教育におけるせめぎあいの構図・布置にも変化を生み出しはじめている。それまである意味で「悠然」としていた「大手」大学でも、教育実践を問題にせざるをえない状況が顕在化し、それまでの大学教育の「停滞」的、あるいは「保守」的状況から比べれば、実に大胆な「改革」が提起されつつある。

たとえば、一部大学で大学院大学化構想が提出されているが、そのことが逆に学部教育における「教育性」の問題を浮かび上がらせている。また、設置基準の大綱化にともない、一般教育をどうするかほどの大学も直面している問題である。一般教育は新制大学発足当初より、その理念の実現を保障しない劣悪な条件のままに置かれてきた宿題をかかえているが、そのことをも含めて、今日の時点で、一般教育をどのようにとらえ、どのようにしていくか、という問題がすべての大学に問われている。

かくして、旧来の大学教育構造の基本に手をつけた改革を展開するのか、そこまでしなくて部分的な手直しにとどめるのか、何もしなくて（何もできなくて）大学教育におけるアナーキズムを潜在化させたまま「通り過ぎよう」とするのか、という選択。あるいはこれまでの大学教育の原理について、それは不十分にしか実現していないのだからその実現をはかるといふ道か、それともそれを根底的に問い直していくのか、問い直していくとすれば、たとえば、先に述べたような「生涯学習」「新学力観」的視点につながる方向か、それともそれとは異なる道なのか、といった選択。こうした選択が迫られているのである。

留意しておく必要があるのは、こうした改革のなかで対象となる学生自身が大きく変化してきていることである。その一つとして、一元的な能力主義体制が子ども全般に浸透してきた1970年代半ば以降に小中高校時代を送ってきたものが入学してくる時代になったことである。その点では「大衆化」への移行期にあった60、70年代とは異なる学生状況がある。

かくして、今日、潜在していた大学教育問題を構造的に問い直す状況、問い直せる状況が出現しているのである。そのなかで、大学で教える知の内容は何か、教える方法はどのようなものか、両者の関係はどうなのか、という大学教育実践論の中心的問題にかかわる問いが、どの大学教育現場においても提出されるようになってきたのである。

こうしたことは、大学教育のパラダイム転換にかかわる問題である。筆者は、その回答を今本格的に提出できるところまでいっていないので、本論では、まずそれを準備するための視点を提起することになる。

### 3 小中高校教育と大学教育との統一的把握

さて、こうした今日の大学教育問題を検討するためには、これまでの大学教育論のなかで無視、ないしは軽視されてきたいくつかの視点を取り込んでいく必要がある。

その一つは、小中高校の教育と大学教育を統一して把握する視点である。それは、明治期天皇制教育体制成立期に提起された初等教育と高等教育を区分する構造を越えるということである。それは、森初代文相が提起した、高等教育と初等教育の教育方法を区分して、他方は「学問」＝学生の自主的な探究をすすめ、他方は「教育」＝指示通りに学習することを要求するというシェマである。

このシェマによって、研究討論型授業は高等教育で支配層になる予定のものを対象とし、詰め込み・習熟訓練型授業は一般民衆対象であるという階層性がつくられた。無論、その高等教育における教育方法は、支配者形成という側面だけでなく、自由な研究創造という側面とをあわせもち、その両者の混合・せめぎあい状況の中に置かれてきたことも見ておく必要がある。そのため、大学における自由な研究創造には、知における民主主義的展開の可能性が存在しており、その点で民衆知における民主主義と結びつく可能性を秘めている。それ故に、初等中等教育での授業改革に大学教育論

的視点を含みこませるといふ試みは重要な意味をもっている。

ひるがえって、大学教育論が初等中等教育論的な視点を含みこませれば、教育論が希薄な状況を改善する手掛かりになろう。これまでの大学教育論は、教育実践論としての自覚が希薄であったがゆえに、小中高校教育における問題性に支配されていることに無自覚であったりした。その典型が入学試験である。大学教育として新入学生に何を求めるかという視点からの検討よりは、高校までの学習指導要領に支配され、かつその問題性を拡大した難問奇問を生み出すような体質を含む入学試験の改革の進行は遅々たるものであって、そのために偏差値による選別を許容し、「偏差値上昇競争」に参加することになってきたのである。

さて、小中高校と大学とを統一して把握することを授業場面で考えるならば、幼保→小→中→高→大という流れのなかで、授業はどう成立変化発展していくのか、また授業に参加し、授業をつくりだす子ども自身の力はどう形成変化発展していくのか、そのなかで大学の授業をどのように位置づけるか、ということが問題になる。

このことを考える際に、まず気付くのは高校と大学の授業のつながりの問題である。たとえば、一般授業の概論的授業が、高校授業の「焼き直し」という悪評がなされる。そしてその逆に、高校授業と大学授業との間に大きなギャップがあって、学生が大学授業に対応しうる姿勢・力量をもてずにおり、教師の方もそれを打開する指導に成功していない、と言う問題がある。その際に、ギャップといわれるものは、知識面における学力上の問題というよりも、いいかえれば一元的能力主義競争のなかで獲得した受験学力の不足というよりも、むしろそれによって阻害されてきた問題意識希薄、抽象的能力の低さという面であることが多い。

とはいえ、小中高校における授業を大学授業が受け止める場合、否定的にだけでなく、肯定的にも受け止めていく必要がある。なんといっても、小中高校の授業の方が、授業方法としての研究蓄積は、大学のそれと比べて圧倒的なものがあるのである。それゆえに、小中高校における授業の工夫を若干でも取り入れさえすれば、大学授業が活気づく事例は枚挙にいとまがないし、それら諸学校での実践経験を経た者が、大学教師になって教育実践で積極的役割を果たしている事例は多い。

だが、大学と小中高とのギャップを埋めるとか、他の良いところから学び、他の問題のところを指摘改善するということは、改革のための一つの契機にすぎない。より本質的な問題として、小中高校と大学の授業をともに問う必要があることを忘れてはならない。

#### 4 大学間の差異 序列化に対抗するもの

もう一つ軽視、ないし無視されてきたもので、今日必要になっている視点は、大学による差異の視点である。大学間差異には、専門分野、規模、地域、国公立などの差異だけでなく、入学者の偏差値による差異が存在する。この偏差値の差異によって、大学間の序列がつけられているだけでなく、企業就職における指定校方式にみられる

ように、就職システムにおける序列化が存在する。そして、この偏差値が、実は学生の出身家族の階層との相関が高いという現実がある。

政策側はすでに長い間、この問題にかかわってリアルな認識をもって、大学間格差政策や大学の種別化政策を展開し、多様化という名目で実質は差別的な多様化、つまりは序列化を推進してきているし、今後もその方向が展開されていくであろう。そしてまた、大学関係者もまた、意識的か無意識的かは別にしてこの問題に対応してきている。

ところで、大学教育（実践）論は、こうしたリアルな事実に対応するほどの分析研究を展開しているわけではない。むしろ、大学間格差、序列化に対抗して、同一の大学水準にまで引き上げることを目標にして論を展開してきたものが多い。そうした場合に、「本来の大学では、かくあるべきだ」という理念を提示して、その理念にそぐわない現実を、どう「引き上げる」という視点からの追究が多いのである。そしてその場合の理念型として、多くの場合無意識に旧帝国大学的なありかた、つまりは森シェマ、つまりは「エリート」養成を想定していた。

この発想は、大学教育の質の切り下げをはかる施策や動向、教育追求放棄状況に対抗するうえで、有効な役割を果たしてきた。だが、それが旧制帝国大学水準への引き上げということで、同一水準モデルにあわせることに囚われて、創造的大学教育論追求をやめてしまったり、偏差値上昇志向を忍びこませてしまったりする側面を生んでしまった。そして、そのことが学生をめぐるリアルな認識よりも、「水準」に到達しない学生たちを「問題」にするという傾向を生んでしまったのである。筆者の文献(1)も、こうした要素を含んでおり、その点については再検討が必要であると考えている。

必要なことは、序列的多様化ではなく創造的多様化であり、大学間の序列競争ではなく、大学間の創造性をめぐる「競争」である。そうした見地にたって、偏差値的発想から独立したオルタナティブなものの追求が必要となってきた。

その点でいえば、授業改善の努力工夫が、いわゆる偏差値の高い伝統校に比べて、民衆を多数を迎えている大学において多く展開されていることが注目されるが、その場合、偏差値上昇志向ではなく、民衆が大学で学び研究創造していくことの意味・内容・方法が探究されねばならない。その意味で、森シェマとは異なる民衆大学教育論の構想が課題となる。そうした大学だけでなく、大学教育全体として、知の内容と方法の森シェマとは異なる構想を追求していく必要がある。無論、この課題は短期間で実現されるものではない。森シェマはこれまでの日本の大学の百年以上を支えてきた原理なのであるから、そのパラダイム転換は、それ相応の努力と時間を必要とするであろう。

## 5 大学教育におけるリアリズムの問題

ところで、文献(1)は、教師が求める力量を学生たちに獲得させてもいないのに、「甘い」評価で単位を与えることによって大学教育実践の空転現象を隠蔽するという「慣

習」を、評価基準を下げず教育実践の在り方を改善することを通して突破していこうという着眼をもっていた。それは今述べたように、大学教育の「水準」を森シェマ的に把握する可能性を排除するものではなかった点で弱点を持っているが、大学教育実践におけるアナーキズムを越え、リアリズムを求める点で今なお重要な意義を有していると考えている。それはこのリアリズムの問題も、大学教育実践論の展開のうえで不可欠の視点であるからである。

大学教育では、制度と実際の間大きな開きがあることは珍しいことではない。たとえば、旧大学設置基準における「講義」の一単位時間は、15時間の教室内での講義に対して、教室外での準備のための30時間の学修を含んでいるものとされていたが、そうなっている事例は実際にはまれである。それに対して、演習の方は、逆の30時間対15時間という比率であったが、多くの場合演習二単位を取得するためには、講義四単位を取得するよりも多くの学修時間を要しているのである。そのこともあってか、新大学設置基準はそれに変更を加えたのである。こうした事例は枚挙にいとまがない。

こうした大学教育の「おおらかさ」をどう考えるのか。単純に制度と実際を接近させることがすべて有効だとはいきれない。むしろ、日本の大学のこの「おおらかさ」こそが、小中高校につめこまれ、しぼりつけられてきた学生たちが人間的に豊かになるのにいいのではないか、という感覚さえ大学人のなかに広く存在している。そしてそれはまた、大学教師がとやかくいうよりも、学生の自発的学習こそが、大学教育の真髄だという考えと結びつくことがある。その意味では森シェマなのである。

だが、森シェマは、学生が自発的学習をしていればこそ成立するものであったのだから、この「おおらかさ」が学生の自発的学習を奨励するよりも、「レジャーランド」化を促進するものになっているとしたら、改める必要があるという論もまた当然でてくる。そこで、学生の学習をよりきちんと管理統制しようという動きが、しばしば登場する。とくに短期大学、職業直結的学部ではそうした事例が多い。

しかし、それが小中高校における管理主義と同様のものになってしまう事例も珍しくない。ではそうではない道を探すにはどうしたらよいただろうか。そのためには、教師は材料を提示さえすれば、あとは学生任せという「教育」次元放棄の森シェマではなく、指導論としての教育論を構築していく必要がある。そしてその前提として、学生の知的活動がどうなっているかを把握するリアリズムを教師がもたねばならない。その契機の一つとして、先述した文献(1)では、授業における評価は、学生の評価を媒介にして教師の教育活動を評価するものであるという見地に立って、評価を厳密にして、教師の教育活動と学生の学習活動におけるリアリズムを確立することを提起したのである。この点は今後も重要であろう。

そして、それにもとづいて、これまた筆者が小中高校実践を対象に言い続けてきた教育実践の自己展開サイクル（学生の学習の事実把握→その分析→指導方針の作成→実践→以下このサイクルの繰り返し）を確立していくことが求められる。

なお、大学教育における自己点検・評価もこうしたサイクルを基礎に置くものとし

て措定される必要があろう。したがって、自己点検・評価は、単なる数量チェック的なものではなく、実践をめぐる研究分析的なものとなるべきであろう。

さて、この教師側の自己展開サイクルの確立は、学生自身の知的活動についての自己展開サイクルの確立を実現するものとして遂行される必要がある。筆者は、子どもの知的活動の一般的な展開サイクルを次のようにまとめてみたが、これは大学生においても必要なことである（詳しくは、拙論「授業における関係の転換」教育科学研究会編集 講座『現代社会と教育』第4巻「知と学び」大月書店1993年刊行所収を参照してほしい）。

- (a) 現実や既知事項とのかかわりのなかで、興味関心・問題意識の成立。問い・仮説の設定
  - (b) 準備 基礎知識の獲得
  - (c) 調査 分析検討 討論 製作
  - (d) 答えの発見・創造 表現 発表
  - (e) 知識・技能の整理 習熟
  - (f) 現実への関与 既知事項の再編成
- (a)～(f)のくりかえし

ところで、現実の小中高校の授業の大半は、学習指導要領などによる知の管理統制・一元化が進行させられているなかでこのなかの(b)(e)のある部分を特別に強化するものとして展開され、かつその部分によって序列的評価をつくって子どもの知的活動を統制して、このサイクルを断ち切っている。そして、「授業は教師や教科書が提示するものを習得・習熟することが基本であり、生徒が自分で知りたいことや解明したいことを明らかにする場ではない。」とか「授業において、研究創造ということは例外的なことであり、もっぱら学習するものである。」というヒドゥン・カリキュラムを広く存在させているのである。

したがって、こうしたものをひきづって入学してくる大学生にたいして、それらを組み替えるという問題を視野に入れて大学教育実践を展開する必要がある。そしてまた、大学には教師たちが意図的に提供しているわけではないが、大学なりの問題含みのヒドゥン・カリキュラムが存在していることを意識化して、それらをどうくみかえていくかを含んで大学教育実践を構想していくことが必要であろう。

## 6 方法の問題

では、以上に述べてきた視点を含んで、大学授業をめぐるいくつかの問題提起をしよう。はじめに方法の問題である。なお、ここでいう方法の問題は、通常いうところの授業場面での教育方法の問題だけでなく、(a)～(f)という学生自身の知的活動推進における方法の問題、そしてそれにかからず、教師がどのような知的な方法を学生に提起していくか、ということを含みこんでいる。方法の問題についてのこうしたアプローチは珍しいことであろうが、学生の知的活動の方法、教師自身が展開する研究の



方法、授業における教育方法、この三つを串刺しにして考えてみるのが、新たな視点を提起する可能性をはらむので、あえてそうするのである。

ところで、学生の知的活動の場面・形態を考えると、A授業、B学生の自己学習・研究、C学生たちの共同学習・研究、という三つをあげることができ、これらの各々の場면을充実させつつ、かつこの三つの関係の発展のなかで、(a)～(f)のサイクルを実現していくことが必要である。

まず、Aの授業についていえば、これまで講義は(b)を中心とし演習は(c)を中心としという傾向があったように、授業がこれらの(a)～(f)のなかのどこに位置づき、(a)～(f)のサイクルの成立発展にどのようにかわるかを明示できることが要請される。したがって、一つの授業が(a)～(f)のなかの多くの部分を含みこむ動向が強まるであろう。そして、たとえば講義では教師によるレクチャーという形態だけでなく、演習的要素・実習的要素を含んでいく方向が強まっていくであろう。そうした意味で、講義・演習・実験・実習という区分自体が相対的な意味しかもたなくなり、多彩な形態を併存させた授業が増えていくであろう。

そして、こうした多様な授業形態の追求は、当然のことながら、それを可能にする物的条件を要求する。ところが、教室形態についての関心が薄いため、安易に大規模教室をつくって、マスプロ授業を許容する体質が広く存在している。それゆえに、これまでの大学教室は、特別の実験室などを除けば、多様な授業形態を展開するにふさわしいものは少ない。たとえば、講義において学生相互の討論や共同作業を行いたいとしても、固定机ですべて前向きという教室では、相当に困難なのである。無論、近年視聴覚機器を備えるなどの改善例は増えているが、授業形態の多様化というのは、視聴覚機器を使用することにとどまらないのである。

さて、どのような授業形態をとるにしても、重要な問題はAとBCとの関係である。それをめぐってはいくつかのタイプがある。まず大学における授業形態の多くを占めるレクチャーによる情報伝達中心の授業((b)を中心にする)は、BCについては学生に任せるとする「放任」型をとることが多いが、それが授業の空転をつくりだしやすいことをみておく必要がある。

それとは逆に、(a)～(f)の過程全体、あるいは高校までと同様の(b)(e)だが、それらについて学生の活動を教師が設定してやらせる事例がみられる。広がりつつある一年生対象の大学入門演習の事例はそうした要素を多分に含む。また、職業準備型授業の場合にはそうした要素を多分に含むものをみかける。また、卒論でテーマや研究方法を教師が与えて遂行させる事例もそうした類である。

それらの場合に、学生に知的サイクル確立のイメージ・姿勢・方法を獲得させていく方向で設定されること、つまりAを契機にしてBCを活性化させることが重要であるが、実際のところ、BCはAの補充の役割しか与えられていない事例が多い、そうならば学生を「指示待ち人間」においてやる、つまり「授業においては、教師が指示し、要求し、問うものであり、生徒はそれに応えるものであって、その逆ではない。」

という高校までの授業におけるヒドゥン・カリキュラムをそのまま継承することになる。

こうした「放任型」「統制型」とは異なって、 $A \rightarrow BC$ 、 $BC \rightarrow A$ という相互関係を築くことが重要である。それはAが学生の主体的なBCをひきおこし、またBCが授業への意欲・問題関心を引き起こすとともに、教師に対する教育要求をつくりだしていくという関係である。こうしたところでのBCは単なる「宿題」ではなく、学生の自主的学習研究活動となるのである。

今日の大学教育改革の動向のなかで教育論的追求の比重の高いところでは、こうした相互関係を引き出すことに大きな焦点が当てられているが、こうした動向の集約点として重要な位置にあるのが卒論指導であり、さらに二年、三年からのゼミレポートなどを書かせる指導である。そこで、学生が(a)~(f)のサイクルを確立する指導を展開するのである。とはいえ、卒論が書けない、テーマさえ設定できないという指摘が出され、卒論を必修からはずす動きもみかける。だが、卒論が書けないのではなく、卒論指導の方に不十分さがあるのではないかという問いのなかで、卒論指導の在り方を工夫するというように、まっこうから教育改善に取り組む事例も広く見られる。

以上のような教育改革の動向は、たとえば大学審議会答申で「双方向型」授業を勧めるように、文教施策においても重要な問題となっている。また、学生の就職先である企業サイドからも、急激な社会変動・技術革新のなかで、専門的知識といってもその有効性が短いなかで、先の中教審答申が示しているように、そうした変動に対応し、時代を創造的に展開しうる力量を求める動きが広がっている。

だが、その際に、批判的研究的性格を脱落させて、たんに技術革新に対応できる力量をつけるということにとどまれば、単なる職業準備教育機能だけに大学教育をおしこめることになる。それにとどまらず、批判的創造的に社会に関与していく力量を学生につけていけるかどうか、ということが重要なポイントとなっているのである。

## 7 知の共同追求

こうした改革方向は、教師と学生との関係だけでなく、学生相互の関係をも変えていこうとする。つまり、高校まであった「授業における関係は、教師と子どもとの関係が基本で、子ども相互の関係は例外的なものである。子ども相互の関係をつくるときは、すべて教師の指示監督にもとづかねばならない。」「授業で、他の生徒とともに、自己の学習要求を共同で実現するように行動することはいけないことである。」「授業内容を習得することは、個人の課題であり、生徒相互の共同の取り組みなどというものではない。」といったヒドゥン・カリキュラムを変更しようとするのである。

今日、学生の多くはクラブや有志の集まりでの共同関係のある程度もっているが、授業を介在させての共同関係をもつことは少ない。それは学生たちが授業の主人公になっていないことの反映でもある。そうした状況をかえて、教師の働きかけがCの学生たちの共同学習・研究の展開を促進することを求めるのである。それは、学習・研

究の性格からいって、Bの個人としての展開だけでなく、Cの共同的展開が不可欠であるからである。

そのために、授業展開や学生への学習・研究指導のありかたでの工夫が必要であると同時に、学生の共同学習・研究の場や時間などの保障をめぐっての工夫が要求される。カリキュラム問題や、学科構成・コース設定なども、このような学生たちの学習・研究集団をどのように形成するか、という角度からも検討される必要がある。そして、このようなアプローチを含んで、教育実践者集団としての大学教師団の活動も検討されていく必要がある。

ところで、能力主義下にある今日の高校までの学校では、知が個人占有化、つまり私物化されて知的活動が孤立化し、子どもたちは一元化された知の所有程度によって序列化され、他者との敵対的関係のなかに置かれている。その結果、知は人々を結びつけるよりも、人々を孤立化させる。そこでは、「授業での知的活動は、個人に収斂するものであって、知を共有するものではない。」というヒドゥン・カリキュラムが存在している。

これに対して、先のサイクルは、そこにおける(a)(c)(d)(f)でとくにそうであるように、個人の孤立した作業というよりも、関係性のなかで展開される性格を濃厚にもっている。知は一人だけで獲得保持するものではなく、関係性のなかで獲得保持するものである。

こうした関係の知というものに慣れない学生たちは、以上述べてきたヒドゥン・カリキュラムにもとづいて、教師によって与えられるものをいかにすばやく受け入れるか、という感覚で知に対面する。したがって、共同研究・学習作業においても、「正しい」ことをいいそうな学生（その最たるものとしての教師）にひきづられたりするなど、同調性を強くあらわす。そうではなくて、違いをもつ個人個人がその違いを関係のなかに提出して、知的活動を展開することが重要である。そこでは、「授業においては、一つの正しいことがあり、いろいろ正しい答えがあるというものではない。一つの正しいもの以外の異なったものは、否定排除される。」というヒドゥン・カリキュラムが克服され、唯一の正しいものに他をしたがわせるよりも、共同の研究活動のなかで、その違いを生かしていくことの方が重視される。つまり、所有する知、そして知的活動の展開の仕方などに異質さがあるからこそ、知を相互に活用しあうと同時に、その違いをもとにして、共同の課題の達成にあたることにおける豊かさをつくり出すのである。

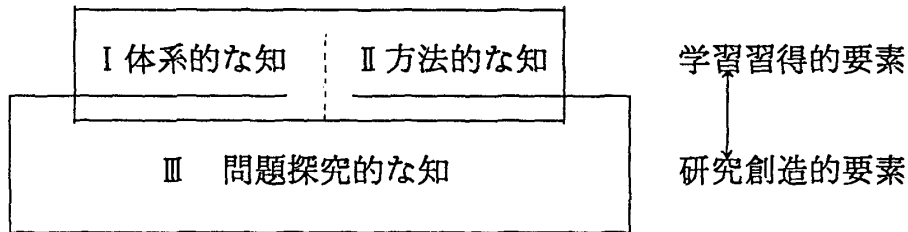
だから、教師の指導についていえば、知を提出することよりも、違いを尊重しつつ展開する学生たちと教師たちとの共同研究活動のなかで、リーダーシップをとることの方に重要性がある。それは、共同研究活動を前提としての教育活動であり、知の所有者が知の無所有者に対して一方的に知を伝達・啓蒙する関係ではなく、共同継承共同創造として知的関係を把握していくのである。

研究と教育の統一ということがいわれるが、このことを、研究によって得られた知

を提供する仕事として教育をとらえるよりも、共同研究におけるリーダーシップとして、教育をとらえるなかで追求してみようということである。

## 8 知の内容

大学教育のかかわる知の内容については、次のような布置を考えることができる。



この三つの比重には授業科目による差異がある。たとえば、コンピュータ活用入門的な授業にあっては、IIの比重が高いであろうが、プログラミングの授業となれば、IIに加えてIIIの比重が高まっていくであろう。また、化学概論のような授業はIの比重が高いかもしれないが、環境科学の授業では、IIIの比重が高くなる。

重要なことは、いずれの比重が高いとしても、三つの関係を深く結合することである。たとえば、Aを中心とするものであっても、Cが見通せること、またCを中心とするときには、ABへの学習意欲を起こさせることが必要とされる。

そして、今日の大学改革の動向にかかわっては、これらのどこに軸を置くかで大きな差異がある。これまでの大学にはIに比重を置くタイプが多かったが、今後IIやIIIに比重を置く大学が増えてくるであろうが、IIとIIIとでは大きな差異がある。IIでは、急激な技術革新についていける適応力に重点が置かれ、IIIでは筆者のいう知的サイクル確立に重点が置かれていくであろう。

いずれにしても、こうした動向は、試行錯誤過程にあり、大胆な摸索研究が必要とされている。そしてそれはまた、学生たちの、受験知のしがらみのなかで、それからの解放を求めたい気持ちと、受験知ではない創造的な知的活動をすることに対する抵抗、という二つの間で揺れている状況に関与し、かれらの知をどのようにしていくか、という問題での差異ともかかわりあいがある。こうして、今後の大学教育改革は、この三つがからみあい、対抗しあって進行していくことになるであろう。

この問題は、実は知の性格をめぐる民衆的性格、市民的性格、支配的性格といった問題と深い関連がある。また、戦前旧制帝国大学が明瞭にもっていた支配的性格、と同時に科学を求めるということで含みもったある種の可能性、そして戦後大学が戦前体質からの脱却をはかる試行錯誤をしてきたことなどに対して、今日の大学教育改革がどのような選択発展をしていくのか、という問題と結びつく。

今日の大学教育改革はこのようなパースペクティヴを含んで展開しているのである。

(本論は、『大学と教育』(東海高等教育研究所)第7号(1993年)に掲載したものの転載である)