

高等学校と大学の接続に関する研究（その3）

－「学力」問題を手がかりとした中間総括－

石 村 雅 雄

（京都大学高等教育教授システム開発センター）

A Study of articulation between senior high schools and universities (3)

－Intermediate conclusion through an analysis of the problems about lowering "GAKURYOKU"－

Masao ISHIMURA

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Summary

This Study makes clear the problems about lowering "GAKURYOKU"-a kind of achievement in Japanese schools' context-of universities' students. Firstly, articulation of contents were discussed. That is much played up in many newspapers, in many magazines and on T.V. programs. But, that is not necessary important for resolving problems about lowering "GAKURYOKU". Secondly, lack of will to learn was discussed. But, we, universities' professors, cannot see the whole learning attitude of students. For example, when they receive lectures which are interested for them, we can see very smart students in that classroom. Finally, articulation of learning strategy were discussed. This theme was overlooked in Japanese research about the articulation.

Above all thoughts, researches about each "one" university student's articulation between senior high schools and universities are very important. So, we'll research that through the activities on KKJ project and open laboratory class project. Next time I'll show the results about that in this bulletin.

1. はじめに

一時の興味本位的な取り上げ方は落ち着いたとはいえ、未だ大学生の「学力」問題についての話題は尽きていない⁽¹⁾。この問題には、ほぼ時を同じくする、大学審議会における大学生についての課題探求能力の育成の要請とその前提の現状認識が絡まって、あたかも大学における教育不在に対しての総批判という様相を呈している。とりわけ、社会に対して説得性があったと思われるのは、各学会調査における大学生の学力低下であり、これにどのように対応するのか、が問題となった。こうした各種の報告の中で、特に注目すべきは、岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄『分数ができない大学生』⁽²⁾であった。この調査を契機にして、各マスコミは、街角クイズというような稚拙な方法を用いて、大学生の「学力」低下があると報じてきた。そこでは、例えば小学校高学年の算数問題、例えば、分数の割り算ができるかどうか、各国の首都がどこにあるのかというようなことを出し、答を求め、その不正解率の高さが問題にされた。大学の正門の前で学生たちをつかまえていきなり問題を出して、答えさせる。そして、正答率が低い、東京大学や京都大学の学生もこんなことができないという形で、かなりセンセーショナルな形で明らかにされたのである。さらには、誰もその内容を確定できないような「大学生として知っているべき知識」を調査する者が設定し、それを、ここまで知らないんだという形で、だから大学生の学力は低下しているんだという形で、報道もしくは報告されたのである。

こうした報告に対するわかりやすい反論として、文部省の寺脇は、こうして測られるものは「瞬間的な学力」に過ぎず、問われるべきは「最終的についている学力」だという言い方をしている。基本的にはそういうふうに言われて

いる「学力」とは一体何なのかという問題が、まず問われるべきなのである。

報道された多くの調査については、「学力」をめぐる概念の混乱がある。特に大学における学生の「学び」という実践をどう掴まえるのか、大学に入る前提として、どのような「学力」を身につけるべきなのか、大学においてどうしたことを身につければ「学力」として身につけたとされるのか、という問題は全て解かれないうまま、「学力」の低下が叫ばれているのである。

確かに、「学力」という概念にはわかりにくいところがある。学力論をめぐる議論は、その時々の方策的動き（特に、学ぶ者が現実に生きている社会（国家を含む）の文化遺産に関する知識・技能の最低必要事項の内容及び拘束性）から影響を与えられつつ、論者を変え、論点を発展させながら展開されてきた。「学力」とは何かということについて勝田守一は、「成果が計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した能力」⁽⁴⁾ といい、鈴木秀一・藤岡信勝は、「成果が計測可能でだれにでもわかり伝えることができるように組織された教育内容を、学習して到達した能力」⁽⁵⁾ といっている。また、坂元忠芳は、「能力のなかで、学校で学習する個人または集団の認識能力を中心にいわれる。それは…科学と技術を基礎にして、一定の法則にしたがって誰もが、誰にたいしても、分かち伝えることのできる能力の部分を含んでいる」⁽⁶⁾ といっている。いずれも、計測可能性・「客観性」や系統性・組織性を問題にしておき、その意味で「学力」とは「学校」（以下、本稿で、「学校」とは、学校教育法上にいう学校ではなく、中等教育以下を対象とする教育機関を指す。歴史的にいえば、近代以降、大衆教育機関として発展・拡充してきた、義務性、非宗教性、無償性を基調とし、それゆえに効率的・平等的な教育を施す機関であった教育機関を指す）を前提とした概念だということができる。とすれば、大学生の「学力」低下と言った場合、①大学生が「学校」である高等学校までに身につけるべきものの領域と水準の問題であり、前者が狭く、後者が低いと言った問題、②大学を「学校」化し、そこにおいて学生が身につけるべき標準化された内容の習得の程度が低いと言った問題、の2つのケースが想定できる。

ところが、学力概念は、そうした計測可能性等によってのみから把握できないところがある。稲葉宏雄は、「態度を含め学力概念では、平板で、内容のない、不毛のものとならざるをえない。学力は、『認知的能力』（cognitive competence）と『情意的性向』（affective disposition）の統一として追求されなければならぬ」⁽⁷⁾ といっているが、この情意面も含んだ学力把握というのが、本来の学力概念として妥当だと思われる。が、これに伴う数度の論争にも関わらず、学界以外の者にとっては、やはり計測可能なものとしての「学力」がわかりやすく、一般雑誌には、そちらの文脈で取り上げられることが多かったこと、によって、学力という言葉自身非常にわかりにくいものとなっている。

「学力」という言葉のわかりにくさは、それを英語に訳してみると一層明らかである。通常、この言葉は、achievementと訳されている⁽⁸⁾が、それは、先程述べた、学力の計測可能な部分であって、学力の情意面を考えるならば、basic skills という訳の方がきちんと意味を伝えるであろう。ここからもわかるとおり、学力をめぐる論争は、対象とする学びが、どのような能力の獲得を目的とするのかによって、中身が幾重にも変容するという曖昧さをめぐるものであったと考えられる。大学での学びにおいては、とりわけ、教養的中身に関する学びに関しては、人間性の開発であるとか、コスモロジーの獲得とかいうような、学ぶ者の情意面での変遷に注目することが重要である。ところが、「学力」と言う言葉の使われ方は、学力に関する学会の議論の成果を十分に反映しているとは言えない⁽⁹⁾。学力が、計測可能で、基本的には、誰でも（時間をかければ）、系統的に身につけていけるものであるとするならば、その概念に依って、大学での学びを掴まえていく有効性は余りないように考える。但し、1つの可能性は残されている。それは、大学の専門教育の内容に立ち入って、そこで必要とされる学習方略も含め、教養的教育も併せた学生の学びの全体を構造的に明らかにすることである。ここで重要なのは、専門教育の内容にまで踏み込むことであり、それが前提としている学びの計測可能な部分、全員が身につけることを要請されている部分＝「学力」を扱うことも必要である。そして、それを行う者は、当該の学問分野に造詣の深い研究者である必要性が絶対にある。いわば、大学専門教育・教授法研究に依る学力構造の解明であり、ここと、一般・大学教育教授法（大学教養教育・教授法ではない）研究に依る学力構造の解明を峻別し、後者の守備領域が徒に広くなること、広いことを期待されることを警戒しなければならない。但し、今のところ、大学の専門教育については、京都大学では、「いま」目の前にいる学生は比較的少数であり、教員の個人の努力・工夫の範囲で対応しえていると考えている。問題は、そうした専門を中心としつつもそれだけが全体ではない、大学での学びをいかに捉え、サポートしていくかにある。そうしたときに学力とい

言葉は、いかにも使いにくい。よって、以下、本稿では、大学での学生の学びという言葉を使っていくこととした。

以上から本稿は、大学生の学力を考える前提として、リアルな大学教育の実践を全体として考えていく発想から出発する。「翻訳調でなく、ほんとうに日本の土壌から生まれ、それを見すえた、リアリティのある大学教育論は生まれないのか」⁽¹⁰⁾との指摘を寺崎昌男は今から二十年前に行い、『講座 日本の学力』の中に、別巻として『大学教育』の巻を編んだ。ところが、その問題提起は、さして受けとめるだけの主体のないままに放置され、現在まで、大学教育は、個々のミクロの問題（個々の教師と学生の間の問題）として取り上げられるか、過度に大きなマクロの問題として制度の問題として語られる以外、十分な検討を加えられてこなかった。本稿は、接続をめぐる様々な問題提起をそのように受けとめ、最終的には、それを「取っ掛かり」として、大学における学生の学びを支援していく方向性を明らかにしていくことを目的にしている。そして、その文脈の中でこそ、接続をめぐる問題も解けていくのだと考えている。

2. 学習内容（contents）の接続の問題

これまで、高等学校と大学の接続は、内容的な接続を主として問題にしてきた⁽¹¹⁾。そして、今回、特にそれが注目されているのは、18歳人口の減少に伴って大学入学が以前より容易になっていること、高等学校の教育課程の内容が減少し、かつ多様化していること、の2つの背景がある。そしてそういったこともあって、大学の入学の段階に来ている学生たちが、一体何を学びに来ているのか、が学生自身にもわかりにくくなっている。また、それに伴って、大学における学習に困難を感じる学生が増加していることが指摘されてきた。京都大学でも1998年に教官に対する調査を行い、学生の基礎学力について以前と比べてどう変化したか聞いたところ、「おおいに」もしくは「ある程度」低下したと考えている教官が、42.8%であり、向上したとされる教官は、9.9%しかいなかった⁽¹²⁾。こうした見方を、我々は、全面的に否定するつもりはない。ましてや、学生の大学での学びについて、学習内容の接続の点、大学の授業が前提とする基礎学力に問題がないとしているのではない。しかしそれだけで果たして学生の学びの困難性という問題は、解けるのか、というのが基本的な問題意識である。

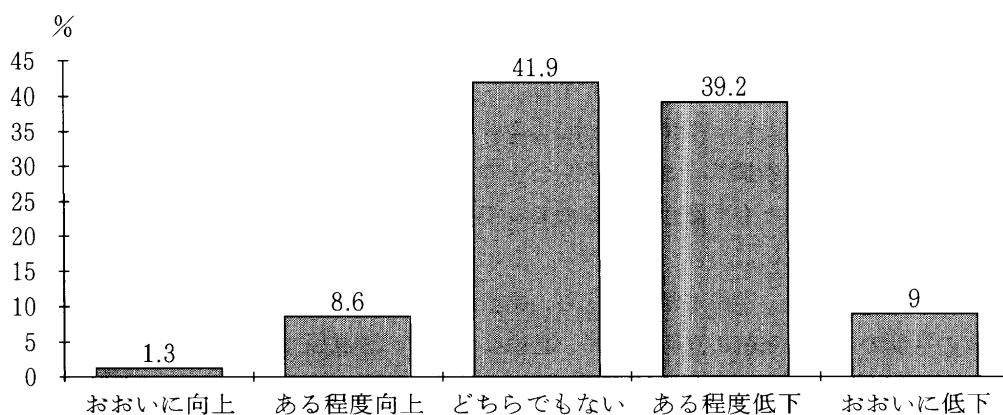


図1 京大の教官は学生の基礎学力をどうみているか

現在センターが提供している授業を通して、大学の中での学生の学びの中身を見ると、学力の商品化、学力が商品として流通する文脈、市場というものがあることに気付かざるをえない。その中にあって、学生は、商品が流通している市場において効率的に商品を捌くことしか頭にないように思える。学生にとっては、市場のないところ、商品の捌けないところに商品＝学習内容を出していく必要はないことは当然である。そして、この構造を支えるのが、多くの場合、個々の教員にとって、数名の自分の担当学生を除けば、学生が匿名の存在であるという厄介さである。学習内容の商品化、そして、学生の匿名性は、学生に「学びからの逃走」（但し、筆者はこれを全面的に了解しているのではない。後述。）を促し、官僚制的教育の闇に潜り込ませるだけである。商品という言い方から離れても、学生達が問題にしていけないような文脈の中で、例えばいきなり問題を提出し、それを解けと言っても彼らが真剣になるはずはない。それは無駄なことなのである。彼らがその問題を解けなかったとしても、彼らは解けなかった、あるいは、

知らなかったのではなくて、解こうと思わなかったのであり、知っていることを思い出すのが面倒くさかったと考えるのが自然であろう。答えることがなぜ要求されているのか、「どうして私が答えなければいけないのか」という文脈を十分理解させないまま、内容を求めても、学んだ内容を正確に測ることはできない。彼らに内容を獲得し、それを成果として披露することの文脈をきちんと伝えることができたなら、必要ならば、忘れたものを呼び戻すのである。何度も繰り返すようだが、学力低下の問題ではない。

このことに関して指摘しておかねばならないことは、「学力」問題に関して、医学部に入ってきたのに生物の基本的知識を知らない、という学生の「学力」批判がある。どうして生物をするのが必要ということが明確であるならば、入学試験の段階で問うべきである。問うてないものを、ないといって批判するということは、極めておかしい問題である。こうした単純な問題構造ゆえに、この問題は解消しつつある。必要ならば、識別力がないから試験をしないという選択肢を採りようもないであろう。

学生の学びの内容、学習内容の接続を考える際に、もう一つ検討しておかねばならないのは、学習内容の標準化の問題である。日本の大学生の標準として、何か基本的な知識の体系というもの、知識のレベルというものを持っているべきだという発想が、「学力」低下問題の背景にはある。大学における「知」の標準化、大学の「学校」化の要求は間違いなく存在している。しかし、標準化することで大学での学びが疎外されることがある。例えば人間形成であるとか、これまで得てきた知識を自分なりに組み立てていく主体形成であるとか、思想を自分の中に受けとめ構造化していくコスモロジーを持つとか、個々の学生の身体を介在させることによって獲得される教養とか、こういうことは、標準化した知の強制によっては決して解けないし、むしろ疎外してしまう可能性がある。コンテンツを身につけていくというのは、一義的には重要ではない。重要なのは、それを身につけていくやり方、方法であり、そのコンテンツをどのようなものと見ていき、どう自分として処していくかというセンスである。また、別の見方からすると、コンテンツを身につける（例えば、語学において、文法を身につける、単語を覚える、数学において、ドリル学習によって計算問題を解く、公式を覚える）のは、その一定程度の積み重ねによって、自らの知の水準を上げ、新たな地平に自らの身を置いてみるということなのである⁽¹³⁾。そして、この面を見逃すならば、大学における学生の学びの問題は解けないことは明白である。大学の授業における学生の学びにおいて、その授業を受ける前に得ておくべきとされるコンテンツが果たす役割というのは、授業が行われるその教室の空間・時間において、「＜こと今＞での自己探求ないし自己形成としての教育」⁽¹⁴⁾をする前提である。つまり、「いま」、「ここ」での学びをするためには、学ぶ者が教授者の提起を受けとめるだけの「いま」性を享有していなければ、身体は「ここ」にいても、「いま」学ぶことはできない。コンテンツの接続というのは、「いま」「ここ」での学びができる程度・領域のコンテンツを学ぶ者が身につけていることである。個々の授業より上位のレベルでコンテンツの接続を語ろうとするなら、個々の授業が要求するそうしたコンテンツの総体として語られるのであって、個々の授業を離れて、大学生が身につけるべきものとして理想的に語られるものではない。

最後に検討しておくべき課題は、学生の学びのうち、測定可能な部分として想定できる部分の具体的内容である。この問題は、個々の学問の内容、系統に立ち入って、詳細に検討すべき課題である。その意味で、本稿では、問題提起に留め、今後の共同研究の成果を待ちたい。その中でも特に注目すべきは、英語に関する学びの問題であり、接続の問題である。マスコミに取り上げられた数学と比較して、英語は、大学でもほぼ全員が履修している科目である。そして、英語の学力は、大学での学びの質を判断する手段として、例えば三年次編入入試、大学院入試の際に便利に使われている。では、英語に関する学力とは何であろうか。こう考えてみると、「学力」問題のおかしさが具体的に理解できる。英語の学力はそれが求められている文脈によって非常に異なっている。先程の入試における利用に絞って考えてみても、そこで測られている学力（たいていは、その学問分野の英語の講読能力）を一般的な英語の学力とは到底言えまい。また、コミュニケーションの道具としての英語というならば、大学外にそれを保障する場がたくさんある現在において、それを大学で敢えて保障する意味をどこに見出していくのかが問題となる。数学の問題にしても、その「学力」低下を言う文脈は何なのか、例えば、経済学部ではどの程度、どんな内容の数学が本当に必要で、それが専門科目のどういった内容と結びついているのか、を実証的に検討してみる必要がある。

3. 学習方略の接続の問題

まず、学習方略ということについて整理しておきたい。学習方略については、これまで認知心理学の方から主にアプローチされてきた。英語では、learning strategyであるが、このストラテジーの全体を方略という形で考えこでは使用している⁽¹⁵⁾。大学で、いかにして学んでいくのかという方略を自分で作っていく、というのは、これまでは、個々の学生の個人的努力の範疇において考えられてきた。そして、高等学校で、ある先生の講義のノートをとって、そのノートを覚えること、あるいは、資料を見ることによって、知識を獲得していく、という学習方略を採っていたならば、それを大学ではどのように変化させて、知を獲得していくのか、ということにも注目していこうというのが、我々の考えである。荒井克弘・羽田貴史は、「学生が大学教育に適合していけない理由には、専門分野の知識・技能だけではなく、広く学習意欲や問題意識の欠如、読書や講義ノートを取る能力、文章表現の力の弱さなどが相互に関わっているから、単に高校で履修の科目を補うことだけではリメディアルの概念は捉えきれない」⁽¹⁶⁾と言っているが、ここで言われている読書や講義ノートを取る能力、文章表現の力の弱さ、等々に注目して、いかにして大学で学んでいくのかということをサポートしていく必要がある。この時に重要なのは、大学教育が持っている曖昧性が現れているところ、すなわち、計測不可能な部分、人間の主体形成と言った部分、コスモロジーの確立等に関して十分な配慮をすべきだと言うことであり、こういうことと、ある程度パッケージ化されて伝達される知の内容の習得のされ方とのおりあいをうまくつけて考えていくのが重要である。

この問題については、これまでは、大学・学問の「権威」が行わしめる学生個々人の learning に寄り掛かって乗り切ってきた。しかし、大学の大量化、学問をめぐる権威の分散等によりこの構造が崩れてきた。確かに現在においても、高校の学習方略で、大学時代の学びをのりきることも可能である。何となれば、大学には標準化、「学校」化の流れがあり、こうした学びはそれと適合する故で、現に存在するそうした流れの講義を選択して行けば、少なくとも彼らにとって、単位は取得可能で、形式的に大学での学びは習得されたこととなる。しかし、それで大学の学びはその学生にとって果たして「身」になり得たのか。

京都大学では、教養教育の中身として、高度一般教育を行っている。それについては次のように書かれている。「高度一般教育としての教養教育の目的は、究極的には各自における人間を尚ぶ思想と実践の創出にあります。学問に取り組む者は、自らの専門の学問を通じて、人類社会にどのような貢献ができるのかという反省を絶えずしていかなければなりません。現代における人間存在をめぐる重要な諸課題に正面から応える能力を育成するには、高度の専門性をふまつつも、その中に閉じこもることなく、幅広く人間本性に直接かかわる学問分野を深く学ぶ必要があります」⁽¹⁷⁾。ここには、全学共通科目を学んでいく方略が見事に著されている。例えば、「実践の創出」「絶えざる反省」というのは、高等学校までの教育課程では、少なくとも表立って学生達に要求されてきたものではない。先程述べた高校の学習方略では、この面での大学の学びを乗り切ることは、形式的にはともかく、実質的には不可能である。学生達は、それゆえ、全学共通科目を学ぶためには、実践と自分との関わり、それが容易には果たし得ないことへの悩み、日常に授業を受ける中で、それを主体的に受けとめ、日常に埋没せずに自省していくことの困難といった、気の遠くなるような「学習方略」を身につけなければ、全学共通科目の修得はできないのである。大学での授業を受けるにあたっては、学ぶ者が自らの日常性を見つめ、そこからひとたび離れてみる、といった方略が要求されるのである。このことは、教養に限らず、大学においては、学生が発見的に学んでいくことが求められるのであり、この面での学習方略の獲得は非常に重要である。

但し、この意味から高等学校との接続を考えた場合、スムーズな移行というものは、必ずしも必要ではないこともまた確認すべきであろう。つまり、学生達は大学の学業文化に出会って、驚き、それにとまどい、その中で新たなものを含めて構成していく仕方を試行錯誤して進んでいく。そのことが、大学における学びというものの重要な一部分ではないかと考えられるからである。とすれば、教員ができる学習方略獲得へのサポートというのは、何もしないこと、という矛盾した解答になってくるが、それで果たして良いのか、これは今後の我々の調査を含め、実践的に明らかにされることとなろう。そして、実は、学ぶことにあたっての主体形成、何で学ぶのかという疑問を立て、自分なりの答えを模索していくということは、高等学校の段階から取り組んでおくべきものなのかもしれない、との当然の疑問が次には生じることになる。そこにおいては、高等教育段階と言うところより、より広い射程で学生達の学び、それへの教員の関わり方、サポートの在り方が語られることとなろう。

4. 学習意欲・態度の接続の問題

学生達の学びを支援するためには、学習内容をいかに吟味し、それに取り組む方略を示しても、学生の側にそれを受けとめる意欲がなければ話しにならない。この点については、再び、「学力」の商品化を考える必要がある。学生から学習意欲を奪っている最たるものが「学力」の商品化であると考えられる故である。大学教育の内容というもの、大学という閉鎖環境の中でしか交換価値を持たない、大学の中でしか役に立たないということに気がつけば、当然学生はやる気をなくすであらうし、学びから逃走し、学ぶのではなくて、その商品をいかに簡単に獲得していくかということに走ることは当然である。小さな努力でいかに単位を多く獲得していくかというゲームの感覚を学生は持っていると思われる⁽¹⁸⁾。例えば、センターが提供している全学共通科目「ライフサイクルと教育」で1日の学生の生活時間を調査してみると、勉強のないことへの平然とした開き直り、悔恨のようなものが、確かに認められるものの、基本的には「勉強」というものはしていないことが明らかになってきた。しかし、我々は何かを見落としていないだろうか。学生の学習態度はいかなる場合でも悪く、学習意欲はどんなときにもないのだろうか。自然に考えるならば、そうした無気力学生という把握には、リアリティーがない。たまたま目の前にいる学生の偶然に見せた一部の態度・意欲のありようを見て、無気力というレッテルを貼っているに過ぎないのではないか。学習意欲はあるのだが、それは遍在している、意欲のあるときの学習態度は見るべきものがある、と考えるのが自然であり、学生への信頼かもしれない。そして、学生の学びは非常に多様であり、時として、我々はその学びを掴まえ損ねているのかもしれない。佐藤学は「学びからの逃走」というが⁽¹⁹⁾、個々の学生が大事にしている学びの文脈、場が大学という空間・大学にいる時にないだけではないかという可能性を否定できない。

次に教員の側の意識を見てみよう。先述した京大教官の調査の自由記述欄では、自ら学びとるという姿勢がない、「学ぶ」態度というものがなく、意欲や能力ということに関して非常に差がある、積極的に学ぼうという力がなく、とかいう記述が多く見られた。こういったことに関してどうしよう、どうしていくべきなのかという教官の明らかな戸惑いというものをここに見ることができる。しかし、この調査については、次の言も見ておきたい。すなわち、「本調査の限界は、教育の内容による実践の分類をしなかったことである。このことは、回答をいただいた何人かの先生からご指摘をいただいた。つまり、回答していただいた先生にとって、念頭に置く実践が教養教育に関わるものか、専門教育に関わるものか、さらには、専門といっても学部レベルのものか、大学院レベルのものかによって、回答内容は当然に変わってくるというのである。考えてみれば、この回答が変わるということ自体分析すべき現象ではあり、現に本学に、必ずしも有機的連関を持たずに、あたかも教養⇒学部専門⇒大学院専門という層として『教育の三重構造』が存在すること、そして、それを『担当させられる』教員の意識には重きを置くべきであった」⁽²⁰⁾。ここには、専門を受ける少数の「まじめな」学生と教養を受ける多数の見知らぬ「けしからぬ」学生という図式が見て取れる。ここをリアルに見ておく必要に配慮しながら、次の京都大学の教官の意見を見てもらいたい⁽²¹⁾（コメントに付されている下線は筆者）。

- ・教官の教育に対する意識向上も必要であるが、学生にも大学に高校までとは違って自ら学びとるという姿勢をつけさせることが必要、興味のある人は教官に積極的に働きかければいい。学生としても、「学ぶ」態度をもって授業に出席して欲しい（もちろんそういう学生がたくさんいることは承知している。そうでない人もいるので）

- ・ほとんど出席して来ないのに授業の内容がわかるはずないと思います。毎年異なった授業を行っていますので前年度の授業の内容は参考になりません。なぜ学生が授業に出てこないのかをまず調査すべきです。また医学では授業より自分で参加できる実地の方がずっと効果が有ります。必要であればそこからまた基礎をやれば宜しい。

- ・教育をする方では意欲や能力の点において非常に幅がある学生をどのように扱うか日常悩んでいます。この事情は最近特に目立っている。学生にもっと勉強と学習をして欲しいと言いたい。

- ・学問は自らが積極的に学ぼうとする態度で臨むべきであるという自覚が見られず、他人依存症、あるいは他人への責任転嫁が見られる。塾や予備校の考え方が蔓延しすぎた悪影響かもしれないが、少なくとも京大の学生は早期に他

人依存症から脱却させるよう努力することが先決であると考え。最近のように、文部省の要請に従って大学院定員をむやみに増やすことは、学生全体のレベルの幅が広がり、教育・指導が非常に困難になってきている。本学が大衆化を目指すのか、そうでないかははっきりさせる時期にきていると思う。

・要するに、今の子供（実際は大人ですが子供みtainな精神構造）は他（外部）から何かをしてもらうことしか考えていない。自分から積極的に行動する（遊びのためではない）ように精神教育をすべきである。これは大学では遅く（大人なので）幼児からの教育に対して大学が注文するのが正しいと思います。

・最近の学生は甘やかされすぎて育てられているがために、人に何かをしてもらって当然くらいに考えている。自分一人の力で、また時には人の良い所は盗んででも身につけようという姿勢がない。そんな甘ったれた学生に対して、なぜ大学の教官が親の代役や小学校の教師の役を担わねばならないのか？時間の無駄以外の何ものでもない。大学は小、中学校とは違う。それに、勉学、研究をやる気のない学生を大学においていても大学自体が腐敗していきただけだ。全員が同じことを同じように教えるなどというのは小学校、中学校までで十分だ。やる気のない学生は「放校」にでもできるともっと良いか、とも思う。

・勉学を望んでいる学生、or 何かを求めている学生にとっては、教える側が、教えたこと、自分が重要と感じていることをそのまま教えるのが一番良いのではないかとと思われる。ただ、学生の多くは、学びたい、自ら何かを追及したいという意志が希薄なのではないか。そのような学生には、高校と同様の授業 or 強制的な教育しかないのではないかとと思われる。

以上の記述にみられるとおり、学生の学びのうち、彼らが学ぼうとしないものへの意欲をどのように確保するのか、もしくは、学びの喜びに気付かせるのか、これが最大の問題である。「現在の大学教育には学生が目的を発見する（持つ）ように、その近傍まで指導することも求められているように思われます」。そして、「一旦興味を持った事柄については驚くほど素直に追求してくる傾向があります（学習意欲がある。素直な追求が学問的には望ましいかどうかは別にして）」⁽²²⁾ というのは京都大学の学生についてのリアルな観察を基としていると思われる。高等学校での学びへの意欲とどう大学での学びを繋ぐのか、高等学校段階で学びの意欲全般を失っている場合、もしくは、受験のための学びとしてしか学びを受けとめられない学生にどう対応するのか、各学問分野での学びの接続を併せ、是非考えねばならない問題である。

その際、前提として考えるべきは、そうしたことを、授業の内と外のどちらで考えるかということである。1つの考えとしては、学生の学習意欲、態度については、授業に来る以前において、教室に入る以前において、考えなくても良いとの考えもあり得る。つまり、その授業が、自己探索的で極めて実践的であったなら（例えば、本センターが提供しているKKJや「何でも帳」を用いた公開実験授業）、学生の意欲が初期的には獲得されていなくても、授業自身が、授業の行われている空間・時間に学生の意欲を向けさせるだけの内容を提供でき、学ぶ意欲が喚起され、学ぶ態度が形成されるとも考えられるからである。たとえ、渋々、もしくは、単位取得のため授業に来たとしても、彼らが学びに目覚める事例を我々は少なからず見てきた。とするならば、ここで言う、学びに接続していくだけの意欲・態度とは、その授業に「のる」力、センスなのかもしれない。但し、授業が、学生の活動としては受動性を要求する、知識伝達型、もしくは、練習型である場合には⁽²³⁾、その授業の外から、学生の学びの意欲を喚起し、学びの態度を形成することへのサポートがある程度必要であろう。我々は、本年度から実施している授業観察プロジェクトの中で、いくつかの知識伝達型、練習型の授業も観察してきた。そこでは、何故その知識を獲得する必要があるのか、何故その練習をする必要があるのか、というメッセージを教官がうまく授業に織り込んでいる例も少なからず見てきた。学生達の反応を見るとそれだけでは不十分であり、ここに授業の枠を超えたサポートの必要性が見て取れるのである。大学に存する様々な授業の性格を見据えながら、それぞれの内と外から総合的に意欲を喚起し、態度形成を促していくことが求められよう。

5. どのレベルでの接続を問うのか

最後に論ずべきは、以上の内容、方略、意欲・態度といった学習の局面のそれぞれの接続について、どのレベルで考え、学生の学びをサポートしていくのが妥当なのかという問題である。

最初に取り上げた「学力」問題に関しては、この問題は、日本の大学全体を対象にして説かれている。しかし、接続をマクロで問うこと、大学生全体をひとまとめにしてその大学教育の成果を問い、「学力」を掴まえようとするむなしさがそこにはないだろうか。高等学校の教育課程が多様化し、そこで学ぶ者の学びの在りようがそれにも増して多様であるならば、接続を考え、大学での学びをサポートしていく立場からは、大学でのミクロレベルでの学びを最低は保障しようということになる。

この意味で、大学の入学試験を検討していくことは重要である。当面の措置として、学部という些か古い学的まとまりに依拠するのは是認するとして、そこに迎え入れる者にどのような学習意欲・態度を求め、どのような学習方略が駆使できるのかを求め、どのような学習内容を身につけていることを求めるのか、そういったことを、該当の学部の教員集団=Faculty がきちんと検討することで、接続問題の大半は解くことができると思われる。さらに言えば、高等学校の教育課程の縛りが緩いものとなり、そこで学ぶ者の自由の範囲が広がるとするならば、そこでは、学ぶ者のミクロコスモスの形成が可能になり、そこと、大学のうちにあるミクロコスモスとの接続というように考えるのが、最も自然であろう。だとするならば、接続は、個々の大学よりは個々の学部、個々の学部よりは個々の学科、個々の学科よりは個々の専攻という、より学ぶ者に近いレベルで考えていくべきである。個々の授業での接続という見方もあり得る。そこでは、個々の学びが個別に問われるとともに、学ぶ者の集合としての学びが問われ、そこにおける内容、方略、意欲・態度の接続が問われていく、ということになる。

6. まとめにかえて

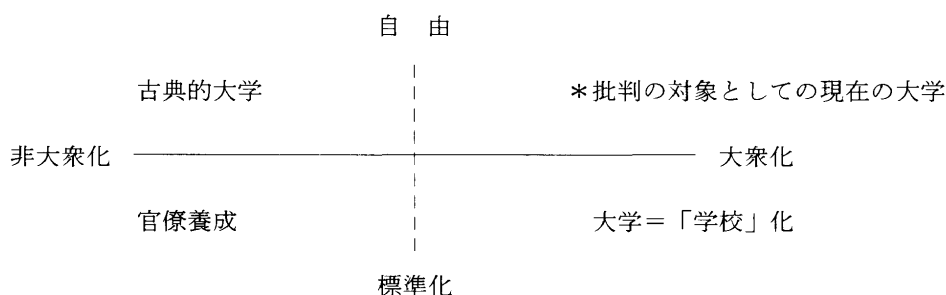
以上、大学生の「学力」をめぐる問題、高等学校との接続の問題、そして、それによって為される大学での学びの問題を、京都大学のフィールド-これもやや大きすぎるくらいはあるが-で考えてみるならば、我々がそこにに関わり、明らかにすべき課題は、学生の学びに関して、知識習得の前提である学習内容を掴まえ、かつそれを修得していく学習方略をケアーし、以上を含めてトータルに学習態度、学習意欲を捉え、マクロレベルでないレベル（今回は大学レベル）での接続、さらに言えば、いま、我々の目の前にいる学生の学びについて実践しつつ検討していくことが重要であることは明らかである。

こうした課題の明らかにされ様、そして課題そのものは、当初提起された問題に比して、面白味が欠けると受けとめられるかもしれない。しかし、少し考えてみればわかることだが、「いま」の大学生の「学力」が落ちている、という言い方は、いつの世にもある若年世代への頼りなさの表明の粋を少しも出していない⁽²⁴⁾。それでは、この論稿が行った作業は、何であったのか、との問いが次に続くと思われるが、こうした問題提起が、学生の学びに関するいまの教員の不安・心配を惹起した点で取り上げるべき重要性をはらんでいたのである。その不安・心配は実はかなり多様な背景を持つものであること、それだからこそ、教員の中で語られる、教員によって語られる、不安・心配をいちいち腑分けし、その中に入り込んで解いていく必要があること、が明らかになり、それが、研究課題としても実践の課題としても新たに提起された、ということなのである。

しかし、それでもマクロレベルからは、大学論としてこの問題を解く必要性が言われるかもしれない。何となれば、この「学力」問題は、個々の学生の主体性に依拠して考えれば、先程の課題が浮かび上がってこざるを得ない。しかし、そこを外して、大学が学生にどう学ばせるか、という視点に立つと、入学時の低「学力」⇒大学での勉強の強制、という図式（この図式を支えるものとして「役に立つ」大学教育がある）になり、制度としては、リメディアル教育、単位制の実質化、キャップ制、GPA（Grade Point Average）等々、本来、学習者の学ぶ意思から出発し、自らプロセスを開拓し、時には壁に衝突し、わかったと思ったらまたわからなくなると言う無限地獄をさまようという、不器用なはずの大学での学び、そして、それゆえにこれまでの自分との非常に苦しい闘いをしなければならない学びを、見事に綺麗な形にして、かつ、さして苦しみを伴わない形（勉強時間の強制という形式的な苦しみはあるかもしれないが）で、強制していく装置が待ちかまえているのである。もちろん、こうした形で「学力」問題に対処し、自らの学生の学びをサポートするという実践、すなわち「学校」化が有効な実践もあり得るのだろう。そのやり方を否定は

しない。しかし、我々の実践は、そこに言及できるだけのものを持っていない⁽²⁵⁾。但し、そうしたやり方を、大学での学びとは別の次元に置かれる装置（例えば、法的規制、財政誘導など）によって、全体として強制することは避けるべきである。「べき」という表現を使う限り、敢えて、大きな図式の中で、我々の実践・研究の位置付けを語らねばなるまい。我々は、決して孤立して、自己満足的に、閉じられた狭い世界で実践・研究しているのではない故である。

現在の問題状況は、下図のように捉えられる。



先述した、大学が学生にどう学ばせるか、という問題意識から来る戦略・実践は、大学＝「学校」化の事象にあることは明確である。そして、我々が展開しつつあり、さらにしようとしている実践・研究は、大学の広がりやをせばめていく、非大衆化の方向にフィールドを求めていく、古典的大学の事象にあるのではない。我々の位置は、*の事象、すなわち「批判の対象としての現在の大学」である。その現実を見据えて、その自由さ、多様さを自分達が持つフィールドに依拠しつつ、実践的に解いていくことが必要だと考えている。

本稿の最初で取り上げた「学力」問題は、このうち、*の事象で問題化され、それを大学＝「学校」化の事象に大学全体をシフトすることによって解決を図ろうとするものである。「学力」低下は、「学校」化の文脈で見るから問題なのである。「むかし」の大学は、古典的大学の事象にあり、先程述べた「むかし」の学力問題も、その解決は、あくまで大学の自由の元に解決されるべき問題であった。そして、その時にあっては、大学にはエリートのみが居て、その能力の元に解決がされていったのである。「いま」より難しい教科書を使い、しかも、「いま」の学生が持っているより内容的に低い基礎知識しか学生が持っていなかった「むかし」においても、やはり学生はわからなかったのであるが、学生達はそれによって何らかのものを学び、自らの身を処していったのである⁽²⁶⁾。そして、それは、学生が少数のエリートだったゆえに可能だったのであろう。時代が移り、大学にみんなが行く、という大衆化の流れにある「いま」、そこでの学びをどのように保障するのか、という時、それもやはり自由の元にあるべきではないのか、つまり、学生は「むかし」も「いま」も、自らの問題意識に依って自らの課題を選択し、個々に、多様に学ぶということ、ここを変えないもの、大学に基本的に働いてきたメカニズムとして考えていく必要がある。

我々の現在のフィールドは公開実験授業であり、KKJである。そこに学ぶ学生達がいかなる意欲を持ってその授業に参加し、授業の進行に伴ってその意欲がいかなる質的变化を見せ、いかなる学習方略を身につけ、いかなる内容を獲得していくのか、を丹念に見ていくことで、少なくとも、京都大学の文系の教養教育に関する「学力」の問題を解いていく道筋は明らかになるはずである。その時、注意しなければならないのは、大学が、具体的には、教員が、学生の学びのすべてを引き受ける、学生を知的凝縮空間・時間である大学に閉じこめるという、おそらくリアリティーのない、空想的理想を前提にしないことである。学生には課程外の学び、キャンパス外の学びもある。その面が落ちてきているからといって、それを大学の正規の課程の中で引き受け、フォローするという選択肢を採る必要はない。センターが行っているKKJプロジェクトにおいて、学生達が非常に素晴らしい授業運営をした、学ぶ意欲を具現化し、個性を発揮したということは、自ら学ぶということに関して、なるほど注目すべきものもあるが、大学として、こうして授業を全面的に展開すべきかという、そこには躊躇がある。我々の守備領域をきちんと見定め、そこにおける役割を考え、責任を持つことが重要であると考えている。この構造的解明は、大山助教授を中心として取り組んでいる学生のSPSと併せて解いていく必要がある⁽²⁷⁾。

また、一人の教官が感じる学力問題を解く、という別の見方からは、本年度から、藤岡教授を中心にして動いている授業観察プロジェクトにより、学力問題を感じている教官の授業を見ることによって、該当の教官とともに、実践

的に問題の所在を明らかにしていくことが求められよう。つまり、その教官が問題にしている学力の中身、そして、その欠如、あるいは不足は、学生の何によるものなのか、高等学校の学習内容を始めとするその授業の前提的知識と内容的な接続が困難という、「普通」の問題なのか、実は、学習方略が十分獲得されていないことに依るのか、さらにいえば、実は、その授業に対する意欲の欠如の問題なのか、こうした具体的・実践的分析によってしか、個々の学力問題は解けないことは明白である。以上二方面からの戦略的研究の成果は、次稿の課題であるとともに、その研究自身、大学教育の実践的課題である。

註

- (1) 佐藤学「子どもたちはなぜ『学び』から逃走するか」、中西新太郎「縁辺化される若者たち--社会システムの崩壊と知性の変容--」、浅沼茂「『学力』はほんとうに下がったか？国際比較調査から」等を収録した『世界』第674号、2000年5月、田村哲夫・藤田英典「『ゆとり』改革の功罪」、寺脇研「わが文部省の弁明」等を収録した『中央公論』第1395号、2000年8月が「学力低下」の特集を組んでいる。
- (2) 岡部恒治・戸瀬信之・西村和男『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1998年。
- (3) 寺脇研、荻谷剛彦「子どもの学力は低下しているか」『論座』1999年10月号 朝日新聞社。尚、平成11年度教育白書の中でも文部省は、「学力低下は本当に起きているの？」とのタイトルでコラムを作成し、学力低下には、現在の大学生の平均的な「学力」水準の低下と大学での学生の学ぶ意欲の減退の2つの面があるとし、前者を大衆化によるやむを得ない現象、後者は学生のモチベーションの獲得と大学での責任ある教育による解決が可能との見解を示している。文部省編『平成11年度我が国の文教施策』大蔵省印刷局、1999年、150-151頁。
- (4) 勝田守一「学力とは何か」『勝田守一著作集』第4巻、国土社、1972年、374頁。
- (5) 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二・三の問題-坂本忠芳氏の学力論批判-」『科学と思想』第16号、1975年4月、94-95頁。
- (6) 坂元忠芳『子どもの能力と学力』青木書店、1976年、112頁。尚、現在の「学力」論の到達点については、田中耕治「学力モデル再考」兵庫教育大学学校教育学部教育方法講座『授業の探求』第4号、1992年、が便利である。
- (7) 稲葉宏雄「到達度評価研究の今日的課題 [1] 到達目標をめぐる諸問題」『到達度評価研究ジャーナル』第1号、1980年、118頁。
- (8) school achievement 平原春好・寺崎昌男編『教育小事典』学陽書房、1982年、31頁、項目の執筆は、渡辺弘純、academic achievement 森岡清美他編『新社会学辞典』有斐閣、1993年、167頁、項目の執筆は、小島秀夫。attainment という訳もあり得るが、achievement と同じ問題性を持つ。
- (9) このこと自身、たとえ、「むかし」において、学会での議論が実践と結びついていたとはいっても、「いま」においては忘れ去られていることにおいて、当時の議論が実践に根を張ったものというより、東京での政策提起側とそれに異議を唱える側の空中戦であった証左だと思う。
- (10) 寺崎昌男『『大学教育』編集余滴』『講座 日本の学力 月報』第18号、日本標準、1979年、8頁。
- (11) 詳細は、神藤貴昭・石村雅雄「高等学校と大学の接続に関する研究(その1) - 学生の高等学校と大学における学業についての差異の認識の観点から -」(『京都大学高等教育研究』第5号、1999年10月)を参照のこと。
- (12) 石村雅雄・神藤貴昭・井上義和『大学教育の改善に関する京大教官の意識』京都大学高等教育叢書第4号、京都大学高等教育教授システム開発センター、1999年、8-9頁。
- (13) この考察にあたっては、本年の北海道大学高等教育機能開発総合センター主催のシンポジウム「大学における教育方法の開発とポートフォリオ方式による学習評価」において筆者が報告した際にいただいた、同センターの西森敏之教授のお考えが非常に参考になった。
- (14) 田中毎実「KKJ実践の前提と展開」『KKJで何が起こったか』京都大学高等教育叢書第7号、京都大学高等教育教授システム開発センター、2000年、1頁。

- (15) 但し、「情報处理的アプローチでは、学習の認知面と行動面を区別し、認知面の特徴に対応する概念を『学習方略』、行動面の特徴に対応する概念を『学習スキル』とすることが多い」松下佳代「授業づくりのための学習者論」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房、1994年、63頁。本稿では、本文で記したとおり、松下の言う方略とスキル、を分けない形で考え、やや概括的にlearning strategy を学習方略として扱っていく。
- (16) 荒井克弘・羽田貴史「大学におけるリメディアル教育」荒井克弘（編）『大学のリメディアル教育』広島大学大学教育研究センター、高等教育叢書42、1996年、4頁。
- (17) 京都大学『全学共通科目履修案内』2000年、1-2頁。
- (18) よって、このゲームの最強の勝利者として、4年間でいかに単位を多く取るかというゲームが展開されることになる。宮本直也『京都大学お勉強物語』京都大学全学共通科目「大学論基礎演習」レポート、2000年3月全50頁（非公刊）には、京都大学経済学部で348単位を取得した自らの体験を中心にこの詳細が語られている。
- (19) 佐藤学「学びから逃走する子どもたち」『学びの快楽』世織書房、1999年、441-457頁。
- (20) 石村雅雄・神藤貴昭・井上義和、前掲書、6頁。
- (21) 同上書、53-80頁。この調査は、本調査は、平成9年度に京都大学に在籍し、かつ平成10年4月1日時点での現職の教授、助教授、専任講師全員に対して行われ、1661通を学内便で発送し、761通の回答を得た。
- (22) 阿部和厚・押川元重・川嶋太津夫・星宮望・北村隆行・細川敏幸・西森敏之・小笠原正明「学部教育と大学院教育ー平成11年SCS利用高等教育研究会報告ー」北海道大学高等教育機能開発総合センター『高等教育ジャーナル-高等教育と生涯学習-』第8号、2000年。のうち、本学大学院工学研究科教授北村隆行の執筆部分、116頁。
- (23) 田中毎実、平成10年度公開実験授業第18回授業配布資料（田中毎実・石村雅雄・大山泰宏・溝上慎一『平成10年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書、第6号、2000年3月、168頁）。
- (24) 「明治三十二年二月二日の第十四議会において、時の東京帝国大学総長・貴族院議員菊地大麓は、『久保田譲君の学生改革を駁す』といく趣旨での演説の中で次のように述べた。『今日世の中へ出て國家の須要に応ずるということをするに當つて、今日の大學の卒業生の學力を考えてみますると実に覚束ないと思ふ程心配であります。随分方々からして卒業生の力が足らぬと云うことの小言は毎度聞く所であります。実に今日の競争場裡に立つてどうでありませうか。唯教わつただけのことをやつて行くとか、向から注文した所の機械が滞なく運転していく間はそれに付いて行くことが出来ると云うだけの力では、今日國家の須要に応ずることが出来ませうか』」（高田亜紀『エリート養成機関としての帝国大学における学生教育の変遷-教授の--授業方法と学生気質の分析--』同志社大学文学部卒業論文、2000年）との発言もある。同様に、田村哲夫は、夏目漱石や三木清の例を引きながら、昔の高等教育における学力問題の存在を言っている。田村哲夫・藤田英典、前掲、220頁。
- (25) それにしても、「学校」化に依る学びが学生達の学びの全体であるとは思えない。さらに言えば、筆者の喉の奥には、それは中等後教育としての高等教育ではあっても、少なくとも大学ではない、という安易な言葉がある。先述した「個々の学生の主体性」を持つ学生がいるのが大学だ、という言い方もできよう。しかし、強制的装置によって学生が獲得していく学習内容が積み重なることによって、次なる世界がその学生に開けてこないとも限らないという可能性を考えると口を紡がざるを得ない。
- (26) この箇所は、本センターが平成12年1月22日に行った第34回公開研究会における神藤貴昭・石村の報告「高校と大学における学業の差異を京大生はどのように感じているのか-高校と大学の接続を考えるために-」の際に、京都大学総合人間学部の河野敬雄先生にいただいたコメントによる。その際、当時の学生は、「いま」のように、授業がわからないということを集団的に教員に伝える便利な装置がなかったせいでもある、とのコメントもいただいている。
- (27) 大山泰宏「高等教育論から見た学生相談」（『京都大学高等教育研究』第3号、1997年10月）を参照のこと。

＊本稿は、平成11年11月21日に行われた日本教育学会公開研究会（於：京都大学）における報告「大学生の『学力』問題の現状-京都大学における学生の学びについての調査を通して-」、本センターが平成12年1月22日に行った第34回公開研究会における神藤貴昭・石村の報告「高校と大学における学業の差異を京大生はどのように感じているのか-高校と大学の接続を考えるために-」の石村担当部分、及び平成12年5月20日に行われた日本高等教育学会第3回大会（於：桜美林大学）における神藤貴昭・石村の報告「高校と大学における学業の差異に関する研究」の石村担当部分をもとにして作成したものである。この3件の報告をする中で、様々な先生方に御意見をいただき、それを踏まえて理論的に発展させていったのが本稿である。例えば、筆者は、学習方略の接続の重要性に目を向けすぎたあまり、内容面での接続を軽視しすぎ、内容の積み重ねによる学習方略の獲得や学習意欲の向上を見失っていたきらいがあった。また、「いま」の学生の動向に目を向けすぎたために、現在問題になっていることが「むかし」においてどうであったのか、この現象が社会的に生じてきた文脈がどうであったのか、を見失ってもいた。その意味で、本稿は、この議論に参加していただいた方々との共同成果である。記して感謝したい。