

大学教育改革のあり方を「^{フィールド}現場」から出発して再考する
—— 京都大学における学問共同体の現存と押し迫る時代の要請 ——

溝 上 慎 一

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

Reconsidering the Way of University Educational Reform Starting from the “Field”:
Existence of Academic Community in Kyoto University and the Pressing Demands of the Times

Shinichi Mizokami

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Summary

The first purpose of this article was to demonstrate the progress of current university educational reform in Japan. In the first stage of reform, the educational systems such as credit system, curriculum, FD (Faculty Development), student evaluations of teaching and so on, were rapidly adopted to improve and develop university education. However, in most cases, they were not examined by an index of educational effect focusing on the development of student learning. Therefore, the second stage of university educational reform should reconsider the educational systems adopted in the first stage as well as considering the adoption of additional changes.

From the perspective of student learning in education, however a serious problem arises: student learning takes place in extremely diverse ways and under diverse conditions, depending on whether universities are research universities or mainly teaching institutions, the characteristics and the condition of employment rates after graduation. I will argue that we should consider the university educational reform in the second stage starting from our own field.

In the last half of the article, I examined my own educational field following this perspective. As a result, it was shown from my research results and those of my colleagues that an academic community still remains in Kyoto University, not only in the laboratories but also in the classrooms. It was called “an academic educational perspective.” It is regarded as a unique characteristic of Kyoto University as a research university, which distinguishes it from other general universities that adopt a “classroom educational perspective.” Kyoto students learn embedded in the context of academic community. On the other hand, Kyoto University is now struggling with the way to tackle an increasing number of students who have been schooled and who cannot adjust themselves to the learning in the academic community. In addition, there are the pressing demands of the times: the privatization of universities and the globalization of education. In the conclusion, I presented ideas for innovative reform to overcome the present difficulties without losing the traditional educational ethos of Kyoto University.

第1節 現代・大学教育改革の位置づけ

(1) 大学教育改革における第1^{The first stage}ステージ

山内(2002)によれば、昨今の大学教育改革は、歴史的に見て教育よりも研究を重視してきた大学機関が、教育を

いわば外圧的に重視せざるを得なくなってきた結果である。そして、何か教育改革の取り組み示さなければならなくなった個々の大学や関係者が、それFD（ファカルティ・ディベロップメント）だ、それ学生による授業評価だ、ということで教育改革の具体的取り組みを渋々ながらも始めた。

実際に展開されている高等教育改革を個々具にみると、そこにはさまざまなレベルのものが多種多様に併存していることが瞬時に明らかである。文部省・文部科学省白書の各年度版や民主教育協会の『IDE（日本の高等教育）』の各号、あるいは種々大学や機関でおこなわれているシンポジウム、ワークショップなどの資料を参考にしてまとめると、高等教育改革の主な取りくみの項目はおおよそ表1のようになるのではないだろうか。

表1 種々の高等教育改革の取り組み

大学改革の具体的内容		
組織に関するもの	授業環境の充実	授業の改善・発展
・教養部改組・解体 ・大学院制度の整備 大学院重点化／入学資格／飛び入学／専門大学院など ・新学部・新学科の設置 「国際」「総合」「人間」「政策」「心理」「福祉」などのつく学部・学科 ・単位互換	・シラバスの作成 ・少人数教育の実施 ・TA（ティーチング・アシスタント） ・RA（リサーチ・アシスタント） ・カリキュラム 基礎科目／共通科目／コア科目／テーマ科目など ・履修科目の上限設定	・学生調査 卒業生調査／学生生活調査／学習実態調査など ・学生による授業評価 ・FD（ファカルティ・ディベロップメント） ワークショップ／講演会／宿泊研修／授業公開／授業参観 ・高校と大学との接続 導入教育・一年次教育／リメディアル・補習教育 ・ITの活用 遠隔授業／e-Learning ヴァーチャル・ユニバーシティ

確かにいろいろやっているようだが、しかし、それらの成果をどのように認めていっているのかという視点で種々の取り組みを見ると、成果の指標をもちながら取り組みをおこなっているものは筆者の考える限り、驚くほど少ない。

本稿での第1の問題提起は、ここで示されるもののいずれもが教育改善・発展のための「システム作り」を目指すものであったと位置づけた上で、真の教育の質的改善・発展をこれらの教育システムのどのような反映・結果をもとに認めていくのか、ということである。つまり、何を指標として教育の質的改善・発展を見ていくのか、という教育効果の問題である。いうまでもないことであるが、この教育の質的改善・発展を見極める指標が曖昧であると、あるいはその方向性がずれていると、教育システムの是非や修正、発展は検討できない。結果からのフィードバック自体が的はずれなものになってしまうからである。

私事で恐縮だが、問題の背景となる一つの衝撃的な経験を述べておきたい。筆者は、以前ある場所で、「授業改善に役立つ授業評価」という部会があり話題提供を求められた。「授業改善に役立つ」ということがわざわざテーマ設定されている時点で、何がどのように役立つか見通しもたずに学生による授業評価を実施している現状を暴露しているが、それは承知の上なので横に置き、当日は率直に筆者の見解を述べることにした。しかし、発表後のフロアーの反応は、筆者の見解についての質問や批判などではまったくなく、終始「私の大学でも学生による授業評価をはじめました。全学で取り組んでいます」とか「私の大学ではwebで学生による授業評価の結果を学生や社会に公開しています」といった自画自賛的な報告であった（質問でもなければ感想でもないが、この類の現象はFDや大学教育改革に関するシンポジウムやワークショップでは珍しくない）。挙げ句の果てには、司会者が「授業評価の取り組みに関する交換会としていきましょう」といったものであるから、筆者の出る幕はますますなくなり、フロアーは盛り上がったが筆者の気持ちは暗雲たるものとなった。

こうしたことは私事の一経験にとどまらず、至る所で、そして学生による授業評価以外のさまざまなところで問題

となっている。たとえば、FDワークショップをやると、教員の教育的動機を高めることはできる。これは重要なことであるから意義はあるだろう。学生による授業評価も、自身の授業を反省したり意識したりする刺激剤にはなる。したがって、やるだけのことはあるだろう。しかし、教員の教育的動機や自覚を高めた後、学生からの授業評価の結果を教員にフィードバックした後、教員はその動機や授業評価の結果をどのように実際の授業や教育、学生の指導に転じていけばいいのか、という点への具体的示唆や支援があまりにもなさすぎる。学生による授業評価は、授業の仕方の問題のある教員を見つけるためにやるのだ、という者もいる^{脚注1}。しかし、筆者はその場合でも、そういう教員を見つけてその後どうするつもりなのか、ということを取上げて問うてみたい^{脚注2}。筆者の知る限り、授業の仕方の問題のある教員を見つけて何か教育的指導や改善措置をおこなえている大学は、わが国においてはほとんどない^{脚注3}。

結局のところ、教育改革の成果を真正面から考えようとすることは、1990年代に入って爆発的にかつ外圧的にはじまったわが国の大学教育改革が、第2ステージに移行しようとしていることの現れではないかと筆者には思われる。すなわち、第1ステージは大学教育の改善・発展を目指した「システム作り」であった。単位制の体系、カリキュラム、FD（ファカルティ・ディベロップメント）、学生による授業評価、一年次教育など、大学教育改革の実施内容は実に多種多様であるが、そしてその中には「授業」や「学生の学び」との関係でみて間接的なものから直接的なものまでさまざまであるが、いずれも一括りにすると、大学教育を改善・発展させるためのシステム作りであったといえる。第2ステージへの移行は、その質的な成果を念頭において「教育システムの見直し」であり「新たな教育システムの構築」を意味する。すなわち、第1ステージで構築されてきた教育システムを、教育効果を示すある指標のもと検証を重ね、改善・発展させていくのが第2ステージの作業なのである。場合によっては、第1ステージで構築されたシステムが根本から修正されるということもあるかもしれない。ここでの問題は、それを検証していく際の指標は何か、ということである。

(2) 第2ステージへの移行 — 教育効果を学生の学びから —

いうまでもなく、教育の本質は学生を育てることである。狭義には、学生の学びを育てることといえようが、より広義には、学生の経験を豊かに発展させる営みともいえる。

「経験（experience）」とは、“experience”の語源がラテン語の“experientia”（trial 試すこと、knowledge 知識）であることから、人の知的反省による世界の対象化・客体化の「過程」、あるいはそれによって得られる世界への「知」「知識」のことだといえる。大学教育におけるこの世界の「知」「知識」が具体的にどのような内容を指すかは、おのおのの大学、学部等によって異なっているが、どのような内容であっても、学生の経験を発展させるものでないのならば、それは教育的には無意味である。その意味で、教育効果の評価指標は、学生の経験の発展如何にあるといえる。良い教育改革とか上手な教え方などという言葉も、学生の経験を発展させることを無関係にしては語られ得ない。

ここで「学び」や「学習」という言葉を内包するものとして「経験」が挙げられるのは、大学教育を単なる学問や知識の修得のみの場だととらえる視座ではなく、それも含めて学生の自己や人生、世界観まで扱うような全人教育の場だととらえる視座でみているからに他ならない。たとえば、京都大学新工学部教育プログラム実施検討委員会（2001）で示される学生アンケートの結果は、学生が学習に身が入らない大きな原因の1つとして、彼らが「将来何を志望したらいいかわからない」「今まで受験勉強ばかりやってきたから一休みしたい」を挙げていた。この結果は、学生の学習意欲の減退が、授業それ自体に帰するというよりも、彼らの一個の人間、生き方それ自体が問題となって生じていることを示唆しているし、実際彼らもそのように述べる。同様のことは、筆者もいくつかの場面で見解を提示してきた（溝上、2001；2002a）。したがって、彼らを学習に動機づけるためには、単なる授業者の教授法（teaching）の改善・発展というのではなく、彼らの人生丸ごとを対象にした全人教育の中で教授法の改善や教育システムの構築が考えられなければならない。以下では、教育の本質を狭義である「学生の学びを育てること」に表現上限定して扱いつつも、その背後では暗に広義である「学生の経験を豊かに発展させること」をも念頭において扱うことをあらかじめ述べておく。

さて、教育効果の評価指標を「学生」におく見解は、高等教育の他の識者からも十分発せられていることである。たとえば、一般教育学会の創設に深く関わった扇谷尚は、「FDの究極の目標は、学生の学習を改善すること（にあ

る)」「(FDプログラムは)基本的には学生の意識を顧慮することが教育の成立する重要な条件とみなす教授者の責任意識の現れと見るべきであろう」(扇谷、1987、p. 35、カッコ内は筆者が補足)と述べる。また、ハーバード大学デレック・ボク教授学習センター・センター長のJ. ウィルキンソンは、学習状況に限定しているが、「学生の学習状況は教授(teaching)の善し悪しを測る質問紙なのです。結局、教授(teaching)とはそれ自身が目的ではなく、もうひとつの目的である学習に到達するための手段なのです」と述べる(ウィルキンソン、1996、p. 45、カッコ内は筆者が補足)。

このようなことから、大学教育改革の第2ステージでは、「学び」や「授業」という言葉が頻出することとなる。それは、何度も述べるように、大学教育を改善・発展させるシステムの成果を見る評価指標が学生の「学び」を育てること、広い意味での学生の経験を発展させることに置かれているからであり、「授業」は学生の学びを育てるためのもっとも基底となる活動だからである。基底となる教育実践の個々の成果を有機的に見据えることができれば、そこからもう少しマクロ的な教育システム(学部全体のカリキュラムや一年次教育、補習教育など)の見直しもできるようになる。

しかし、教育効果の評価指標を「学生」におく点への理解は多くの者と共有されるにせよ、どのような「学び」、どのような「授業」をゴールに見据えるのかという点への理解となると、話はやや複雑になってくる。というのも、大学授業の改善・改革を唱える、あるいはうまいとされる授業を紹介する著書や論文はあまたあるのだが、それらの多くはどれも「学生を飽きさせずおもしろい授業をおこなうこと」を教育改革のゴールとして理解しているように筆者には思われて仕方がないからである。もちろんその背景には、ぼそぼそとした誰も聞き取れないような声でおこなわれる授業、学生の理解や受講態度などにまったくお構いなしの我世界のモノローグ的授業、黄色くなった講義ノートを棒読みで読み上げるだけの授業など、これまで大学の授業に対して寄せられてきた学生側からの不平、不満、怒りの声がある。しかしながら、学生がその授業を受けてどのような知識を身につけたのか、何を考えたのか、これまで考えてもいなかったような気づき、世界観の広がりがあったのか、このようなことが「授業」の善し悪しを見ていく視点であり「学び」を見ていく視点である。少なくとも筆者はそう考えている。多くの著作から見えてくる学生の立場は、「知識の消費者(お客様)」であって「知識創造の当事者」(藤岡、2002)ではない。林(2002)は彼の実践的立場からこの点力強く批判している。

学生のために、できるだけ多くのメニューを、しかもみかけもおいしそうに、そのうえ消化のいいように、さらに少量でハイカロリーのものをという考え方のいきつくところは、大学教師を落語家かTVタレントと同次元でしか見られぬ学生の増産にすぎない。まるで教師の自殺行為である。筆者は、学生が参加する授業とは、単に学生がその選択メニューの幅を広げたり、教室で面白おかしく、肩がこることなく、ある種のエンターテインメントを得ることができる授業ではないと断言したい。学生に大いに有意義な苦労や労力を要求し、大いにつまづかせ、葛藤させ、悩ませ、しかるのちに発見や克服や達成や感動がおとずれるような指導こそ、学生参加の授業として追求されるべきだと考える。

(林、2002、p. 8)

さて、学生を「知識の消費者」と見立てている元凶の1つは、「学生による授業評価」の用いられ方にあるのではないだろうか。喜多村(1993)が述べるように、学生による授業評価の輸入元となるアメリカ高等教育では、学生による授業評価は大学教育というサービスを購入する学生の消費者としての権利——授業の内容をあらかじめ知り、授業(=教師)を選択する権利、授業の内容・方法について改善意見を表明する権利を保障するという、消費者保護の発想からはじまったとされる。「学生はお客様である」式の発想である。

学生をお客様だけの存在として本気で見立てるならば、大学教育の質は、授業内容や学生の経験を発展させることよりもまず、学生を満足させることが先決事項となるだろう。つまり、林(2002)が述べるように、「学習結果」に責任をもたない落語家やTVタレントなどのエンターテインメント的な発想である。しかし、学生による授業評価に対する多くの批判者が、「授業が学生の人気取りに走ってしまわないか」とか「成績のインフレや大学教育のレヴェルダウンをもたらさないか」という弊害を危惧するのは(喜多村、1993)、とりまなおさず、大学教育の質を学生の

「満足」指標によって測られてはならないと考えるからである。教員は、大学の授業で、教えたこと、教えなければならないことを学問全体を見渡して、あるいはカリキュラム全体の中での位置づけを見据えて、授業目標として持っている。その授業目標は、大学の場合、高校までの教科書のように、必ずしも一定量の知識理解を目指してのものばかりではないが、それも含めて設定される授業目標の達成(=学習結果)が大学教育の改善・発展の第一義として捉えられなければならない、大学は落語などのエンターテインメントの場と同じものになってしまう。おもしろくなくとも、必要なことは勉強してもらわなければならない。それが大学である。大学教育の改善・発展は、「満足したか」「おもしろかったか」ではなく、何をどのように学んだかという学生の学び、それによる経験の発展を評価指標にして考えられなければならないのである。これは、大学教育の忘れてはならない基本形である。

しかし、そのようなことは、これまでの大学教育を振り返っても実に当たり前のことであったに違いない。これまでも、成績を出し単位を与えるためには授業内容がしっかり身についているかをテストしなければならなかったし、あるいはレポートを課さなければならなかった。学生の学習結果を見ることなく単位を与えてきた教員など、ほとんどいなかったはずである(例外は山内〔2002〕にエピソードとして紹介されている)。したがってわれわれは、その上であまたある大学教育関連の著作が「学生を飽きさせずおもしろい授業をおこなうこと」を提唱していると解さねばならない。

結局のところ、昨今の大学教育改革で求められていることというのは、学生の学びにおける興味や関心、理解といった「学習過程」を充実したものにすることであり、その結果としての「学習結果」をも保障することである。どちらが欠けても、今日の大学教育改革の意を満たさない。そして、この点においては、研究大学も教育を中心におこなう大学も何も違いはない。なぜなら、これらは教育を真正面から考える際の基本形だからである。大学教育改革の第2ステージは、この「学習過程」と「学習結果」の両方をふまえられるような授業づくり、ひいては、そこから第1ステージで構築してきた教育システムを見直す、あるいは新たな教育システムを構築する作業が中心となるのである。

第2節 自前の「^{フィールド}現場」から出発して大学教育のあり方を考えること

(1) さまざまな学びのダイナミックスに規定される大学教育のあり方

しかし、学生の学び、とりわけ学習動機や学習方法——これらは上述した「学習過程」の前要素となるものであるが——に焦点化して教育のあり方を考え始めると、大学教育改革は本質的な、そしてかなり厄介な問題に突き当たることになる。というのも、学生のもつ学習動機や学習方法というのは、個々の大学のもつミッション(研究大学なのか教育を中心とする大学なのかなど)や入学してくる学生の質、就職状況などによってかなりの程度規定されており、このことが大学教育改革の具体的進め具合を実に多様にしてしているからである。その意味において、大学教育のどんな現場にも通用するような一般的な良い授業の仕方や良い教育システムなど実際には存在しないし、授業の仕方や教育システムの構築の仕方などは、大学のもつミッションや学生の質などにしたがってさまざまに存在するということになるのである。

このことは、授業や教育システムの改善・発展を進めていくために、まず、大学のミッションや学生の質などが直接反映している自前の教育「現場」を、学生の学びの視点から検証していかなければならないことを示唆している。それは、第1節で述べた教育の基本形を乗り越える、相当挑戦的な試みといえるものかもしれない。

それでも、自前の現場的視点に一度立つと、欧米で良いとされているから、あるいは他大学で実施されているから、などといった外在的理由で教育システムや輸入ツールに頼って授業や教育システムのあり方を考えることは、自前の個性ある現場を無視した行為とも見えてくる。場合によっては、外在的な教育システムや輸入ツールに頼ることが、それまで自覚的、無自覚的に築いてきた自前の伝統を失することにもなりかねない。したがって、外在的な教育システムや輸入ツールに頼ることがあるとすれば、それは自前の教育現場から出発した後のことということになる。われわれは、自前の現場で学生たちがいったいどのように学びをおこなっているか、あるいは学びを失っているか、という現実の姿を理解するところから出発して、今後の大学教育改革のあり方を考えていかなければならない。

(2) 「^{フィールド}現場」から出発することの意義

現場から出発する大学教育改革の考え方は、以下に述べるような学問的潮流をバックグラウンドとしてもっている

から、それを先に示しておきたい。

「現場」から出発することの意義は、次に示す2つの文章をもとにすると説明がしやすい。1つは、状況的学習論の先駆となった Suchman (1987) の冒頭句であり、それは、目的論的行為に対する二つの相異なる見方を提示している。

トーマス・グラッドウィンはトラック諸島の島民が公海を航行する方法について、ヨーロッパ人が航行する方法と対比した素晴らしい論文を書いている。彼はこう指摘している。ヨーロッパの航海士は何らかの一般的な原理に従って海図に描いたプラン(計画)——すなわち、一つのコース——から始め、すべての動きをそのプランに関係づけることで航海を遂行するのである。航行中の彼の努力は“コース上に”とどまることに向けられる。もしも予想外の出来事が生じたら、彼はまずプランを変更し、しかるのちにそれに従って対応する。トラック島の航海者は、プランではなく目標から始まる。彼は目標に向けて出発し、発生する条件にアドホックな(その都度の)やり方で対応する。彼は、風や波や潮流や、ファウナ(動物相)や星や雲やボートの側面に打ち寄せる水の音によってもたらされる情報を利用し、それに従って舵をとる。彼の努力は目標に至るのに必要なことすべてを実行することに向けられる。聞かれれば彼はいつでも目標をさし示すことができるが、コースを描くことはできない(Berreman、1966、p. 347)。

(Suchman、1987、訳書 p. i)

この事例は、ある目的的行為が個別具体状況における他との関連の中でシステム化されて——これを状況的学習論者は「埋め込まれて(situated)」と表現するが——いることを伝えるものであるが、われわれがここから学びたいことは次のようなことである。すなわち、ある目標達成への現場の方法は決して1つではないということである。Suchmanにいわせれば、そのことこそが、行為が状況に埋め込まれて営まれている何よりの証だということになる。しかも、ここで示されるヨーロッパ人の航行が、仮にわれわれの認識の中で代表的なものだとされていたならば——それはまるでわれわれが欧米の教育システムを妄信する状況と似ているが——話は相当厄介であるに違いない。というのも、トラック島の航行は、ヨーロッパ人の考えるような抽象的な、分析的な思考のもとで作られた原理にまったく従っていないからである。まったく異質の方法、世界観だといってもよい。結局、われわれが知っておきたいのは、それでもトラック島の島民たちは、彼らなりの原理に従って目標にたどり着くという事実である。実践的には、目標にたどり着くことが重要なのであって、その方法の確固たる一元性を目指すことが重要なのではない。このような一般的な方法論に固着せず、現場のもつシステムのダイナミックスに依拠した実践は、渡部(1998; 2001)の障害児教育実践などにもみられる。

そして、次のやまだの述べる一節が端的に示すように、仮にヨーロッパ人の航行をトラック島の島民たちに押しつけようとしてもするならば、おそらく彼らはそれまでできていた航行ができなくなる可能性だってあることを、われわれは知っておかなければならない。やまだは、心理学において現場研究の意義を強く提唱している心理学者である(無藤・やまだ・麻生・南・サトウ編、2002; やまだ編、1997; やまだ・サトウ・南編、2001など)。以下の文章は、その中の『現場心理学の発想』(1997)からの一節である。

南海の帝を儵^{しう}といいます。北海の帝を忽^{こつ}といいます。中央の帝を渾沌^{こんとん}といいます。儵と忽は、たびたび渾沌の領地で会合しました。そのつど渾沌からあついおもてなしを受けました。渾沌の厚意によるこんだ二人は、何かお礼をしようと相談しました。

「どうだろう。人間にはみな目口鼻あわせて七つの穴があり、それで見たり、聞いたり、食ったり、息をしったりするのだが、渾沌にはそれがない。ひとつ、顔に穴をあけてさしあげては」

二人は、一日に一つずつ渾沌の顔に穴をあけてあげました。そして七日め、渾沌は死にました。(『莊子』)

……(略)……儵^{しう}と忽^{こつ}、この二人の名はいずれも「束の間」という意味である。この二人の「あいだ」にいる芒

洋とした渾沌氏は、のっぺらぼうで、とりとめなくて、境界がない。顔がないから、どこに目があるやら口があるやらとわからぬ。何しろ、ものを認識するための目も鼻も口もないのである。それではさぞかし不便だろうと、二人は好意そのもので渾沌氏に認識の穴をあけてさしあげた。二人の企ては成功した。穴はしっかり開いて立派な顔もできた。しかし、卑小な人知が裏目に出てしまった。かんじんの渾沌氏が死んでしまったからである。

現場^{フィールド}研究の大切さと難しさ、その両方を思うにつけ、私のなかにはいつもこの「渾沌の死」が浮かんてくる。現場とは、この渾沌氏のようなものかもしれない。

渾沌氏はモノではなく生きものであるから、へたにメスを入れると死んでしまう。現場も、また、生きものではないだろうか。現場は静止した事物ではなく、常に生成し変化しつづける。現場では、日々新たにいろいろな出来事がおこり、生成・発展し、そして衰退し死んでいく。

(やまだ、1997、pp. i-ii)

やまだのこの一節は、現場に根づかない理論やモデルを、良しと盲目的に信じて適用することの恐さを論している。また、そのことによって現場がもっている生きた力を壊すことの恐さを論している。現場は生き物である。

同じことは、教育のカリキュラムに、意図的、明示的に組織されたカリキュラムのみならず、無意識のうちに人間形成の暗黙の機能を果たしている「ヒドゥン・カリキュラム／隠されたカリキュラム (hidden curriculum)」も存在するとされることが似ている(歴史的な理論的経緯は佐藤、1996を参照)。たとえば、日本の学校では、「努力」と「頑張り」の重要性を教師は暗に推奨して教え込んでいる。日本の子どもたちが学校の作文の中で最も多く使用するフレーズは、「私は一生懸命努力して頑張ります」であるようで、教師はそのフレーズを見つけては、ニコリと頷いて花丸をつけるらしい。これは、我が国の伝統的文化、国民性に根づいた学校文化からくるヒドゥン・カリキュラムといえるものである(長尾、1996)。

このようにわれわれは、良かれ悪しかれ、日常ではなかなか気づかない現場のさまざまなダイナミックスに支えられて、日々研究や教育をおこなっている。それは文化的な力であり、われわれの現場の実践に固有の息吹を与えている暗黙の力である。われわれは、生き物である現場を改変しようとするとき、この暗黙の力にできるだけ目を向けなければならない。そのとき、現場は意味ある変革へと導かれる。これが、現場から出発することの意義である。

(3) 京都大学の教育現場を見直す ― 学問共同体の文化的力 ―

① 「教室的教育観」とは異なる京都大学の教育観

筆者は、センターでおこなわれてきた種々のフィールドワーク(公開実験授業^{脚注4}や授業参観プロジェクト^{脚注5}、学び支援プロジェクト^{脚注6}など)――これらは京都大学の高等教育教授システム開発センターが外在的な教育システムや海外からの輸入ツールなどに頼らず自前の教育「現場」をベースにして教育の改善・発展をボトムアップ的に考えてきたあらわれでもあるのだが(田中、1996; 1998; 1999)――にこれまで従事してきた。そして、以下に示す、

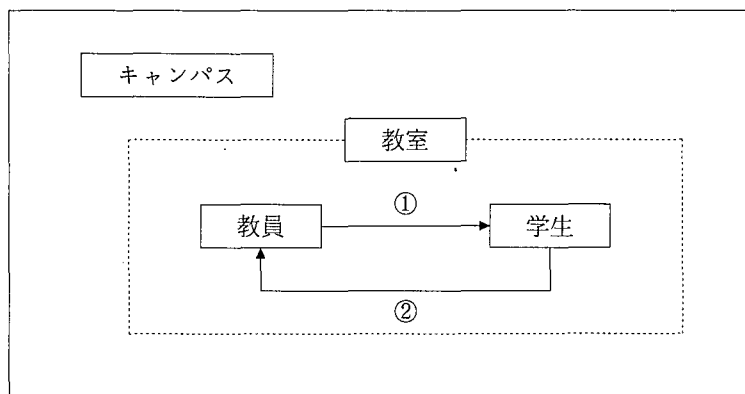


図1 一般的な大学の教育観

京都大学固有の教育現場の事情にいくつか出会った。これらの事情は、京都大学の教育観が、第1節で述べたような一般的な大学教育改革の教育観とは明らかに異なることを示唆するものである。つまり、端的に一般的な教育観が何たるかをまとめると、それはいかにして教員が学生の学びを発展させるかという、教員から学生へのベクトルを前提とした教育観である(図1参照)。そこでは、授業やそれをおこなう教室が、教員が学生と対峙する最も基底となる実践の場としてはじめに位置づけられ、そのことを前提として、教員の授業改善や学生による授業評価が大学教育改革の具体的方策として考えられている。筆者は、これを「教室的教育観」と呼ぶ。

ところが、京都大学の教育現場では、そもそも教員から学生へのベクトル、あるいはその逆といった図式による教育観の説明それ自体が的はずれだという感を覚える。というのも、教育がある以上、教員から学生へのベクトルがないはずはないのだが、学生はそれとは無関係に動いているようにも見えるからである。京都大学の学生というのは、上手な教授法で引っ張ったり単位で縛ったりせずとも、やりたければ勝手に勉強する。また、勉強をやりたくない学生、単位取得、卒業だけが目的で大学にいる学生に対する教員側の寛容さはひとしおで、単位認定の甘さにはあきれられるばかりのものがある。極端な例を学生の証言から挙げれば、授業内容に関係のない「オムライスの作り方」を答案に書いて単位を取得した学生が、信じられないことに今でもいるようである。

学生の学びが教員の教授(teaching)から必ずしも出発しないということは、逆にいえば、学生の学びは必ずしも授業や教室の中だけでおこなわれているわけではないということを意味する。つまり、教室は、学生にとって学びの場の1つにすぎなかったりもするのである。時に、教室の中で一見成り立っているように見える教授学習過程も、よく見ていくと、実はそれは教員の優れた授業技術によって成り立っているというよりもむしろ、学生のある種の文化的な学び方に支えられて、そこに教員の優れた授業技術が相乗的に作用して効果を呈していたりもする。したがって、「授業を改善すれば教育は良くなる」式の教育改革の提唱は、一般的には的を射た文言であっても、京都大学では必ずしも通用するとは限らないものであるかもしれない。

以上のようなことは、個々の教員に、あるいは大学全体で必ずしも明確に自覚されてはいないものだが——それ故に現場の生きた力だと考えられるものであるが——、外在的にこちらから尋ねれば、そうかもしれないという形で答えられるほど、学内にいる者にとっては一般的に自然なことである。

以下に示す4つの特徴は、筆者がセンターの共同研究プロジェクト(公開実験授業、授業参観プロジェクト、学び支援プロジェクトなど)での研究過程で収集してきたもので、京都大学の教育現場のダイナミックスを考える素材となるものである。

特徴1 教員が研究者のアイデンティティを保持したまま教育をおこなう

大学において教員は、教師であると同時に研究者でもある(=teacher as researcher)。学生たちも、そのことをよく知っている。しかし、その二重の役割を背負って一つとなっている大学教員のアイデンティティは、果たしてどの大学でも教室の学生の前において保たれているものだろうか。

一般的に、教育の役割だけを担う高等学校以下の教師の授業では、しかも大学とは異なり教科書の内容指定がおこなわれている学校種では、担当科目への教師の個人的な探究姿勢などはほとんど問題にならないかもしれない。あったとしても、それは授業の内容を規定するというよりは、ちょっとした余談か体験話としてなされる程度であろうと経験的に想像される。

しかし、藤岡(2001a)の授業参観で得られた京都大学の授業のカテゴリー分析の結果は、京都大学の授業で、教員の研究者としての顔が授業の中で決して無視できない形で出てくる事実を明らかにしている。表2はその授業カテゴリーを示したものであるが、たとえば、「6. 問題意識の喚起」を「学問観を伝えることで」おこなったり、「興味ある学問上の課題を知らせる」ことでおこなったりしている。さらに注目すべきは、「7. 学問研究への誘い」を、授業の場で直接おこなっていることである。

たしかに、筆者の参観した1回生対象の有機化学入門の授業を例にとっても、有機金属の発見の歴史が、まさに教員自身のいる研究室の発展や実験の事情、京都大学内での薬品の処理の仕方などといった身近な話題や問題とクロスしながら語られた。それは、単なる知識として化学の歴史を概論したものとは違い、実際に現場で同じく研究、実験をおこなっている研究者でもある教員が、経験をともなう知識として、化学の歴史を概論したものであった。場合に

表2 京都大学の授業カテゴリー

1	授業過程の構成	課題の明確な提示	復習をふまえた課題の提示／説明による課題の提示／板書による課題の提示／授業の目的の説明
		授業の構造を示す	板書による／説明による／図、OHPによる／プリントによる
		系統性・順序性	系統性／復習
		形成的評価	
		学生と教師のずれ 飛躍がある	
2	思考過程の支援 と拡大	抽象と具体の橋渡し	説明による／数式のイメージ化／比喻／身近な事例／板書（と説明）／模型による／実物を使って／日常の言葉をつなげて／現実社会の課題とつなげて
		メディアの活用	プリント教材／学生のレディネスの配慮／板書／OHP／ビデオ／パワーポイント／PC／実物／メディアの活用／メディア利用で気をつけたいこと
3	身体性	学習による身体性	
		教師の身体表現	
4	相互性の尊重	相互性の尊重	
		学生の反応をその場で 教材化	学生の反応、つぶやき／学生の疑問、質問／学生の答案、作品
5	対象化	これまでの「学び」の 対象化	教科書の相対化／これまでの「学び」を対象化し学問に導く
		自己と自己の文化の 対象化	
6	問題意識の喚起	問題意識を喚起する ＝動機づけ	専門的内容そのもので／学問観を伝えることで／興味ある学問上の課題を知らせる／現代性、今日性に訴える／「よさ」を知らせる／既存の概念やイメージをゆさぶる／人間を取り上げて課題を身近なものにする
7	学問研究への 誘い	学び方、考え方を教える	重要な点、ポイント／学術用語／既習の想起／根拠を挙げる／トレーニング
		学問の方法を教える	説明で／他の研究者の研究とつなげる／未開拓の研究課題の所在を伝える／研究史を辿ることで
		学問研究の面白さと 厳しさを教える	発想／競争／表現／批判的態度
8	教師の自己開示	学生に対する教師の 姿勢を伝える	学問の仲間として／学生の視点を尊重した授業の進め方／学生に対する尊敬
		教師の自己開示	教師の体験を入れた授業内容／学問的立場
		研究者としての自己形成	
9	その他	マネジメント	学生の授業運営の参加
		その他	

(注) 藤岡(2001a) pp.19-20より抜粋・改編。

よっては、その教員が、ノーベル賞をとった湯川秀樹に授業や実験を習った当時の学生であったりして、現在一線の研究者として活躍している事実が授業で醸し出されたりもする。

新聞や論壇で有名な研究者が、その偉功を保持しながら授業をしに教室に来ることなども珍しくはないことである。京都大学における多くの授業を参観して、教員が教師であると同時に研究者であることを教室の中で感じることは、理科系、文科系を問わず、珍しいことではない。

教師よりも研究者であることのアイデンティティが意識として高いとき——全体的にはこちらの方が多勢であるよ

うだが——、場合によっては、そのことが学生を馬鹿にし、授業をいい加減に済ますことにもつながる。「最先端の研究の話がわからない学生はさようなら」「今の学生には話をしても理解しないからつまらない」を前提とする授業は、今でも京都大学の中には多く存在する。もちろん、この類の授業は学生たちに悪評の高いもので、それが一般化して、「大学の授業がひどすぎる」などと学生からの怒りの声になっていたりもする。

教員が研究者のアイデンティティを強く保持したまま授業をおこなっていることは、京都大学に限定されることではないだろうが、京都大学では授業の特徴を形作っているひとときが顕著な要素となっている。したがって、研究者や学問の最前線に触れたい意欲ある学生には、授業はそうした教員から直接話を聞いたり講義を受けられたりするひとときが興味深い場、機会である。他方で、基礎から学問を丁寧に教えてもらいたい学生や、ノーベル賞や学者としての教員の偉功に興味、関心を示さない学生にとっては、京都大学の授業はたいへん苦痛なものである。

特徴2 自分の研究室に優秀な学生を引っ張り込む——教育への動機——

京都大学の教員の間には、授業は自分の学科や研究室に優秀な学生を引っ張り込むために熱心にやるものだという言説が少なからず存在している。

いうまでもないが、学生の質は、京都大学の中においてもピンからキリである。これに学習動機や、事例3で述べる単なる受け身学習的ないわゆる「お勉強屋さん」なのか、自らの問いや課題に向かって探究する学問肌なのかという特徴が加わると、結果的に学生の優秀さ加減は露骨に表面化する。このような中、京都大学の教員にとって優秀な学問肌の学生は、自分の将来の研究生生活を支えてくれる研究者の卵となる可能性をもっている。優秀な学生が一人でも多く自分の学科や研究室に来てくれれば、近い将来彼らは自分の学科や研究室で活躍してくれ、研究の質を高めてくれる。結果、それはそのまま自分の業績として返ってくる。こういう構図が、研究大学である京都大学には存在している。それはまさに研究者養成の教育観である。この傾向は、数人でチームを組んで実験や解析をおこなう理科系の学部、文科系でも研究室単位で研究をおこなっているような学部で顕著であるようである。

以下は、工学部のFDワークショップで、ある教員が発言したものである。上記のことが、彼らにとっては実に自然な、しかも彼らが生きていく上で無視できない常識になっていることをうかがわせる。

教員：われわれは〇〇工学というところにいるんですけど、〇〇工学というのは3回生で分かりますので
(注：研究室配属のこと)、いかに良い授業をして宣伝をして、良い学生を引っ張りこむかということがあります。ですから、われわれはそれでけっこう授業の努力をしているんです。

他にも、学部の授業をもたないC研究所の先生は、自分がA学部で専門の授業をもちたいと申し出たら、「(大学院で)おたくに学生もっていけたらたまらんから、勘弁して欲しい」とさえいわれたと冗談っぽく語ってくれた。学部をもたない研究所やセンター、独立大学院の教員たちは、質の高い学生を大学院進学時にどのように確保するかで悩みを抱えているのである。

加えて、概して転部の自由な京都大学である。1、2回生の間でも、学生はおもしろい先生を見つけては転部をすることが少なからず確認される。彼らは、この先生の研究室で勉強したいと思い転部をする。彼らは、そうした先生をどこで見つけるのかといえ、もちろん授業をおこなう教室である。教員は、優秀な学生の引き抜きばかりを露骨に意識して授業をするわけでは決していないが、そのような意識がまったく見られないかというと、そうでもないということが少なからずあるということである。もちろん、先述したように、この話は教員の所属する学部や研究室の性格にも依存するが、しかし決して極端なものではなく、京都大学の教員と話をする機会さえあれば、どこかですぐ耳に入ってくるほど日常的なものなのである。

特徴3 「学問」という学習観

2002年度京都大学オープンキャンパスにおける在学生(総合人間学部4回生)から高校生へのメッセージの一部。彼は次のように述べる。

「大学とは、驚きの体験によって自らを鍛えようとする真の〈知性〉が蠢く空間にほかなりません。無数の死者たちの記憶が交錯する特権的な〈知性〉の空間にほかなりません。……皆さまが取り組んでおられる〈勉強〉なるものとは、まったく性質の異なる営みが繰り広げられる空間、それが大学にほかなりません。そこでは、数値化される相対的な聡明さの競争とはかけ離れた熾烈な闘争が日夜を問わず繰り広げられております。それは、予備校や高等学校で施される〈教育〉とは違う、極めてシビアな営為にほかなりません。求める者にさえも与えられるか否かが定かではなく、期待は常に裏切られ、齟齬感と苛立ちと違和感が募る過酷な闘争に対して、好奇心と驚きを武器として備えることが要求される。それは、皆さまが学ぶことを切に希望しておられるであろう、京都大学での存在条件にほかなりません。」

多少誇張した物言いであることは前提としなければならないが、それでもこの学生が述べるように、京都大学の学生は、高校から大学入学への移行過程において、「勉強」から「学問」へと学習観の転換を迫られることが多いのである。厳密に言えば、「勉強」「学問」といった言葉遣いは個人によってさまざまであるが、概して言えば、彼のいう「勉強」とは、与えられる知識を疑いもなく受動的に詰め込んでいく学びのことであり、受験エリートの京大生は概して得意とされる学習態度のことである。入学後、この態度は概して馬鹿にされがちである。というのも、その対立項に「学問」という学習観があり、学問こそが大学での学びの王道だという認識が広く流布しているからである。「学問」とは、自ら積極的に知を求め、問いや疑問をもち、自らの世界の中で知を構成していく学習態度のことである。

まさにこれは、研究をベースとした学習観といえるものである。研究者である教員の多くが、機会ある毎に教室や研究室で学生たちにいい伝えていることのあらわれだと考えられる (cf. 藤岡, 2001a; 富谷, 2002)。また、上記で示したオープンキャンパスにおける先輩から後輩、新入生へのメッセージのようなものが、学生同士の間でも伝えられているからだと考えられる。そして、そうした言い伝えがまじめに浸透していくだけの文化の力が京都大学にはまだ残っている。

学問はできないといって落胆する学生はいても、学問それ自体を冷笑する雰囲気はキャンパスにはない。そのことは、京都大学の教員、学生にとって大学が、研究、教育を問わず真摯な学問の場となっていることを示唆している。そして、それは、学問の場に双方ともに埋め込まれて日々の活動が営まれていることを示唆している。

特徴4 自主ゼミの文化——「授業＝学びの場」の方程式を覆す——

京都大学は、歴史的に見て、「自学自習」を重んじる校風をひととき自覚的に築いてきた。このことは、学生たちが自分たちでつくる自主ゼミが、キャンパスの中にかく多くあるかを見るとわかる。

たとえば、ある薬学部の学生たちは、毎週火曜日の13:00から17:00から18:00くらいまで生化学の自主ゼミを開いて勉強している(写真1、写真2参照)。学習のペースを自分たちで作ることと、授業で扱わないような勉強を自分



写真1 自主ゼミの風景



写真2 ホワイトボードで膜脂質の構造を説明する学生

たちでおこなうことが目的とされているようである。たとえば、彼らが自主ゼミで使っていた『Molecular Biology of The Cell』や『Organic Chemistry』といった代表的な英語のテキストは、理学部や工学部では1、2回生くらいの授業で使用されている。しかし、薬学部では、英語のテキストは大学院くらいにならないと使用されないか、場合によっては使用されないことさえあるらしい。

この事例は、多分に学部の性質や目指す目標を反映してのものであるが、それにしてもこのように、授業では扱われない学習を自分たちで自発的におこなったり、興味あるテーマを積極的に自分たちで検討するべく研究会や勉強サークルを作ったりすることは、京都大学の中では実に自然に見られることである^{脚注7}。

図2に見られるように、かつては、学生の提案するゼミナールの開講制度もあった。これは、文中に記されているように、学生の勉学意欲、自主性を尊重し、カリキュラムに学生の希望をできるだけ反映しようとして設けられたものであった。単位の得られる制度的なものではあるが、学生の自主的な希望を出発とするきわめて自主ゼミに近いものであったと考えられるものである^{脚注8}。

6. ゼミナール開講取扱い

教養部では、教官が開講するゼミナールのほかに、学生が開講を希望するゼミナールを可能な限り次年度の授業計画に組み入れる制度を設けています。この制度は、学生の勉学意欲、自主性を尊重し、カリキュラムに学生の希望をできるだけ反映しようとの理念に基づき、昭和45年度から設けられたものです。

このゼミナールの開講を希望する場合は、関係教室と事前によく相談する必要があり、教授会において承認された場合には、次年度の授業時間割に組み入れられます。

なお、申し込み手続きの詳細は11月下旬に掲示しますので、不明な点があれば、その期間に照会してください。

(注) 京都大学教養部『学修指針と教養部案内』(昭和60年度) p. 25より抜粋。

図2 ゼミナールの開講取り扱い

もっとも、自主ゼミの数は一昔前に比べると少なくなったようであるし、自学自習の精神的風土も弱くなったと昔ながらの者はいう。それでも、他大学に比べると、自学自習の精神的風土はまだ残っており、周囲を見渡しても、学生たちの自主ゼミの活動を見つけることはさほど難しいことではない。

ところで、学生たちの意識としては、自らの関心や興味、問いや疑問にしたがって知を自主的に構成するべく、原書講読をやったり、ある問題やテーマについて考えたり議論をしたりしているだけであるが、学生たちが自主ゼミをつくって自学自習に励む構造を、彼らが勉強をしたいから、勉強が好きだからという理由だけで理解しようとするのはあまりにも短絡的であるように思われる。むしろそれは、彼らが大学を学問をする場だとみなしていることのあらわれであり、彼らが伝統的な文化的な学問の場に自然と埋め込まれているからだとみなすべきである。

教員が自主的に「〇〇ゼミ」を授業外で開くことは、どこの大学でもある程度見られることである。京都大学でもそのような形態がないわけではないが、京都大学で自主ゼミという場合、教員主導であるよりも、学生同士、上回生(院生を含む)、下級生で集まって開かれる方が一般的であるように思われる。

② 学問的教育観

いうまでもなく、本格的な実証的検証は今後の作業であり、本項は議論の端緒程度のものでしかないが、これらの4つの特徴を示すだけでも、京都大学における特殊な教育現場のダイナミックスがある程度は理解されるのではないだろうか。

これらの特徴から考えられる京都大学の教育観は、「学問的教育観」と呼べるものである。それは、教員が教師であると同時に研究者であることを常に自明とさせている京都大学の「学問共同体」的文化に支えられている。特徴1で述べたように、教員はたとえ教育場面においてさえ、遠慮なく研究の文脈を教室や授業に持ち込む。事例2で述べたように、教育を努力することが、そのまま研究の利につながることを前提とする向きも、多少の遠慮をもちながら

も存在する。優秀な学生を授業で見つけ、自身の研究室に誘い込むことは、この大学では珍しいことではない。また、学生にとっても、学問共同体の文化に適応しなければやっていけない。受け身的に興味のある学問を授業で懇切丁寧に教えてもらおうと思っても、そうした期待は概して裏切られることを多くの学生が語り伝えている。よって、彼らは京都大学の文化にうまく適応するべく、学習観の転換を迫られたり(特徴3)、自主ゼミを自発的におこなったりするのである(特徴4)。

このような京都大学固有の教育現場において提起される教育的問題というのは、学問共同体の力が働いている教育現場では、必ずしも授業技術の高さが学生の学びを導くのではないということである。学問共同体への「参加」こそが、学生の学びを導いているのである^{脚注9 脚注10}。

会田(2001)が述べるように、共同体への参加が人に活力を与えることは、我が国において、明治以降の「会社共同体」に象徴的に見られたことである。社員にとって会社は、共同体であった。つまり、人がともに生きていく場が会社なのであり、会社に入ることとはともに生きていく人々たちへの仲間入りをすることであった。しかも、我が国の会社の場合、経営者やホワイトカラーのみならず、職工までもが会社に一体感をもつように発展してきた。1950-1960年代の高度経済成長期には、日本人を会社人間たらしめたが、それもこの観点抜きでは説明ができない。

1980年代から叫ばれる「新人類」と呼ばれる若者たちが、上司のつき合いを断り、自分たちのアフターファイブを優先したり、会社の慰安旅行に若い社員たちが行きたがらず、そうした慣習が消えつつあったりする話は枚挙に暇がない(cf. 千石、1985)。これなどは、会社が社員にとって共同体とはもはやなり得ず、単なる労働の場にしかなくなっていることを端的に示すものである。京都大学には、「生きる」ことを「共(とも)」にする共同体(学問共同体)が、幸いなことに依然として現存する。それ故に、学問共同体に参加することが、学生の学びを導くのである。それは、必ずしも良い授業や良い教育プログラムの故とは限らないものである。

③ 学問的教育観から京都大学の教育を見直す

たしかに、授業だけで学生の学びを導くことを「教育」とするならば、京都大学はこれまで教育に不熱心であったといえるだろう。しかし、私見では、京都大学も京都大学固有の形でこれまで教育をおこなってきたように思われる。それは学問的教育観にもとづくものであって、今日一般的にいわれる教室的教育観とは明らかに異質のものである。

そして、伝統的に築いてきた学問的教育観を今後も大事にして京都大学の教育、学生の学びを考えるのならば、われわれは京都大学における教育改革を、決して「教室」の中だけで何とかしようとしてはならないことになる。つまり、教室的教育観の否定である。誤解のないように補足するならば、授業が重要であることまで否定してはならない。授業は、学生の学びを育てる最も基底となる教育の活動である。したがって、教員の授業改善や授業開発の努力が今後も必要であることはいうまでもないし、本稿も教室的教育観を全面否定しているわけではない。しかし、授業や教室は、教育の一部とみなさなければならないというのが、筆者の本稿で主張したい点である。

第1節でみた大学教育改革の時代的流れをふまえて京都大学を見ると、京都大学も例外なく、時代的流れ、他大学の改革の流れと同様の歩を見せている。教養部の廃止やそれにとまう全学共通科目の体制化をはじめ、シラバス、TA(ティーチング・アシスタント)、RA(リサーチ・アシスタント)の導入、そして筆者の所属する高等教育の研究センターを新設するなど、教育改善、発展のためのシステム作りは、むしろ他の大学よりも先駆けておこなってきたのである。

筆者がセンターに赴任してきた1996年には、FD(ファカルティ・ディベロップメント)が何かさえ知らぬ者がほとんどであったという記憶があるが、今や多くの者がそれが何たるかを知っている。年に1回琵琶湖でおこなわれる「京都大学の教育を考える」という教員の宿泊討論会も、今年で7年目を迎えた。総勢200名近くを全学から集めるのであるから、多くの者は1回くらいは参加しただろう。学生による授業評価に関しては、他大学での動きと比してかなり腰の重かった経緯があるが、それも近々全学共通科目において実施が予定されている。

今後の京都大学の教育改革を考えると、われわれは、己の現場を知ることからもう一度出発しなければならないだろう。我が地の特徴も知らず、一般的な大学教育改革の時流に乗って、あるいは他の大学の教育改革にならって教室的教育観を押し進めるようなことにでもなれば、それは、学問共同体への参加が京都大学の教育を形作ってきた歴史的産物としての学問的教育観を、自ら破壊することになりかねない。

④ 学部の多様な事情と学校化の波——教室的教育観を否定できるか——

しかしながら、京都大学の伝統の力が、あらゆる学部で、あらゆる学生に平均的に見られるかという点、そうではないのでこの点注意が必要である。

まず学部からいうと、とりわけ実学的な趣の濃い学部（法学部や経済学部など）や技術系専門家養成を中心とする学部（医学部や薬学部、工学部など）では、研究者養成の雰囲気前面に出にくい事情もある。したがって、それらの学部学生の多くが、前述してきた京都大学の学問共同体の文化にしっかりと根づいて学習しているとはなかなか考えにくいところがある。むしろ、彼らにとってこのような話は、縁遠いものであったりするかもしれない。

また、学生に関していうと、おそらく上記の話に該当してくる学生というのは、率直に言って1割くらいであろうと、種々の調査¹¹⁾を見て思う。うまく教員との出会いがあれば学問に動機づけられる予備軍を含めても、おそらく3～4割くらいであろうか。残りは、学問にまったく関心のない学生か、いわゆる「お勉強やさん」か、あるいは、学習の意味が見出せないで悩んでいる学生かのいずれかである。

筆者のもとでの専門は青年心理学であるから、大学教育研究をおこなう傍ら、大学生研究をもおこなっている。そこでの研究結果からは、今の大学生の多くは、学習が自分なりに意味づけて取り組めないことに大きな悩みを抱いていることが明らかになっている（溝上、2001、2002a）。「勉強をしない大学生」とか「学力低下の大学生」などと世間は勝手散々評するが、そのことに悩みを抱えているのは、実は当の本人たちなのである。

しかし、彼らは大学における学習の意味がわからなくても、意味を求めて教室に身体を運ぶ。おもしろそうな授業だと思う授業を1つでも多く見つけて、身体を運ぶ。大学生である以上は、あるいは将来のことを考えて、多少なりとも勉強はしなければならないと思っている。就職事情が昔ほどよくない、あるいは寄る辺となる生き方や価値観を見いだしにくい現況を敏感に読みとってのことでもある。しかし、教室に熱心に身体を運んでも、自学自習をしたり読書をしたりするところまではなかなかいかない。そこまで、学問や学習に傾倒できていないわけではなからぬ。したがって、結果的には、受け身的におもしろそうな授業を聞いているだけの存在となりがちである。教員の目から見ると彼らは、何を求めて大学に来ているのだろうかというように映る。

このように、京都大学でも、学問共同体の文化にのりきらずに、学習をおこなう学生数は非常に多い。それ故に、伝統の力だけで現在の京都大学の教育現場は成り立つはずはなく、いわゆる「お勉強やさん」や、学習の意味がわからないながらも身体は教室に運んでくる学生たちを相手に教員は、四苦八苦した授業を強いられることとなる。いうまでもなく、これは大学が学校化している証拠である。しかし、それに関わらず、実際の授業や教育の多くは、学問的教育観のもとでおこなわれている。

ある工学部のFDワークショップ（先述）で筆者は、中間層としてけっこうな割合を占めると考えられる学習の意味がわからない学生の存在を、工学部の教員に投げかけたことがある。ある教員は次のように答えてくれた。

筆者：昨年出された工学部のFDシンポジウムの叢書（注：京都大学新工学部教育プログラム実施検討委員会、2001）に、象徴的な学生のコメントがありました。学生は次のようなことを言っていました。先生は熱心に教え方や授業に関する議論をやっているけど、自分たちが勉強しないのは、先生の授業がどうのこのだからではないと。私は大学生研究やってますから、その感情は何となくわかるつもりなんです。つまり、彼らは、先生の教え方が悪いから勉強しないのではなく、“なぜ自分はここにいるのか”とか“将来自分はどのようになっていくかわからない”とか“勉強以外に興味が行って勉強どころではない”など、そんな理由で勉強しないんです。そういう学生が教室で座って、“先生の教え方がはよい”とか“わからない”とか言いますんでね。だから、私は彼らの人生や学業の意味までセットにして教育を考えていかないといけないと思うんです。

教員：それは、結局、どういう学生を教育の対象にしているか、ということだと思います。私の授業では、だいたい7割くらいの学生がこちらを向いていることを目指して授業をやっています。どれくらい理解できているかはわかりませんが、まあ、向こうが能動的にこちらを見るのが7割くらいになることをねらっているんです。で、さっきおっしゃられた“なんで僕はここにいるんだろう”ということですけど。たしかに、精神的に問題を持っている学生は増えていると思いますが、しかし、これはもう我々の手には負え

ない問題だと思います。それは授業云々の問題ではありません。しかし、授業に出てきてきちんと聞こうとしている学生は、しっかり引っ張っていきたいと考えます。教育を考える問題は、そこにあると思います。だいたい私の授業のはじめでは、寝てる学生は授業に来るなと厳しく言います。寝るというのは必ず伝染しますんでね。寝るんだったら、出てこなくてよろしいと。どうせ出席など取りませんし……。

この教員のいっていることは、おそらく正しい。教員のこの姿勢を貫き通すことが、逆に学生の奮起した学習力を生み出すことにつながるだろうし、伝統的に築きあげてきた学問共同体を存続させることにもなる。

しかし、これでは落ちこぼれていく学生がますます増えることだろう。彼らは、決して授業のまずさだけで落ちこぼれているわけではない。それ故に、良い授業を目指すだけでは、現代的教育課題として京都大学に課されている問題を、おそらくは突破できない。

昔も勉強をしない学生はたくさんいたに違いない。いわゆる「お勉強やさん」もたくさんいたことだろう。昔は、彼らを無視して、「やる気のない者は単位をやるから消えろ」式でやっていくことができただけの話である。今は、それでは事情が済まなくなっている。

結局のところ、伝統の力は残さなければならないと考えるが、それだけに固執しては、現在の京都大学の抱えている教育課題を解決することはできない。伝統にこだわりながらも、新しい姿へとリニューアルしていかなければならない。そのための方策として筆者が考えるのは、大きく4点である。

第1に、教員が「研究者としての教師 (teacher as a researcher)」のアイデンティティを授業の中で崩さないことである。これは、今まで通りやればよいということである。

第2に、授業改善・発展の努力をおこなうことである。京都大学の授業に限らず、我が国の大学の授業は、全般的に見て、お世辞にも良いものとはいえない。学問的教育観に立脚しようが、教室的教育観に立脚しようが、1つ1つの授業を少しでも良いものにしようとする努力は、これからの時代、きわめて重要とされる。

第3に、学問的教育観に立脚するべく、教室的教育からはみ出る部分、たとえば自主ゼミのような学生の自学自習を促す教育的環境づくりをすることである。自学自習を謳う京都大学であるのだから、たとえば、学生がいつでも自由に使える自主ゼミボックス、あるいは自主ゼミ棟を作るくらいのことがあってもいい。また、たとえば自主ゼミの活動に単位を与えるくらいの教育的措置があってもいい。やり方はさまざまであろうが、自学自習の推奨を、大学側から目に見える形で示すことである。

第4に、京都大学に入れば何とかかなと思っていた多くの学生に、大学で学ぶことの意味を考えさせることである。すなわち、学び支援を教育の視点としてハード的、ソフト的に組み込んでいくことである。学習相談室や学習センターの設置などは、ハード面での教育づくりの提案であるし、センターでおこなっている学び支援プロジェクト (cf. 溝上、2002b; 2002c; 水間、2002; 小沢、2002) や教員が学生たちの学びを支援しながら授業をおこなうことなどはソフト面での教育づくりの提案である。

第3節 最後に——独立行政法人化とグローバリゼーション——

最後に、以下述べる2点を見忘れては、今後の教育改革の舵取りを見誤ることになる。

第1に、近々実施される独立行政法人化（以下、独法化）についてである。実施されてみないと何ともいえないが、経済原則で動くと考えられる独法化の動きによって、第2節で述べてきた「現場から出発して伝統の力を残しながらも時代の波を包摂して一新する」が、絵空事になりかねないことを懸念する。つまり、独法化以後の競争社会の中で生き残るためには、学問共同体などとそんな悠長なことをいっている場合ではなく、教員も高度な授業技術を身につけて授業で学生の学びを促さなければならない。学問的教育観ではなく、教室的教育観によって、一流の研究者、社会のリーダー的人材を社会に輩出するべく、教育に当たらねばならない。大学や大学教員の意志に関係なく、それが社会あるいは政府から外圧的に課される大学の社会的責任ということになるのではないか、ということである。もちろん、京都大学にとっての独法化が、教育に力を入れることよりも研究にさらなる力をいれることを目指す方向に寄与するならば話は別であるが、たとえば今日、大学評価・学位授与機構から一律に求められている学生による授業評価の完全実施などは、暗にそうした事態の到来を予感させる。

大学教育に影響を与えるグローバリゼーションの波も厄介である。これも、独法化と同様、自ら望まない、いわば外圧的な時代の要請である。教育におけるグローバリゼーションの波は、大学教育の質や力動の国際標準化である。それは、教育は教室的教育観のもとでなされることを前提とするだろう。いうまでもなくこの場合も、学問共同体への参加云々などと悠長なことをいっていらなくなることをどこかで覚悟せねばならないかもしれない。京都大学の授業がひどいといって交換留学を一事中止してきたカリフォルニア大学の事例は、こうした事態の到来を端的に物語っている。

国際的にはいうまでもなく、我が国においても、学問的教育観で教育が動いている大学などきわめて少ない。京都大学は、悪くいえば、入学する学生の学習力に依存してきた大学である。いわゆる「お勉強」ではなくて「学問」をする場こそ大学なのだとうまく状況を解釈して^{脚注12}、学問共同体に参加する学生がいてくれるからこそ、京都大学の学問的教育観は成り立ってきたわけである。それが、京都大学のローカリズム(localism)である。

良い「授業」をすることは、今後京都大学でも確実に求められるだろう。しかし、良い「教育」は教室の中だけでおこなわれるばかりではない。教室を一部としながら、全体の教育システムの中でおこなうことも、教育の一形態なのである。京都大学の場合、ここに伝統がある。何度も述べるが、この現場のローカリズムから出発してそれを自覚するところから新しい波に対処していくことが、今後の京都大学における教育改革の舵取りが問われるところだと筆者は考える。

脚注

- 脚注1 アメリカの多くの大学では、学生による授業評価の点数がシラバスとセットになって公開され、他の教員と比較して自分がどのくらいの評価を得ているのか一目瞭然である(喜多村、1993)。
- 脚注2 1・8・1の釣り鐘分布でFDを考えていくというJ. ウィルキンソンの考え方は興味深い。つまり、1割の教員はFDやセンターの活動がなくとも教育に関心をもっている。別の1割の教員は、何をやっても教育に全然関心をもたない。残りの8割は、FDやセンターの働きかけ次第で教育に関心をもってくれる。FDやセンターの仕事というのは、この8割の人たちとの協調関係を作ることであるとウィルキンソンは述べる(ウィルキンソン、1997)。
- 脚注3 ハーバード大学のデレック・ボク教授学習センター(Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University)では、ビデオに撮った自身の授業をセンターの専門スタッフと一緒に振り返りながら、教授上の良い点、問題点などを議論するというシステムをもっている(溝上、1997)。ここでは、センターのスタッフが、授業の善し悪しを視点としてもちながら支援にあたっている点に特徴がある。また、オランダのナイメーヘン大学の高等教育センターIOWO(Instituut voor Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs, Katholieke Universiteit Nijmegen)を訪問した際には、学生による授業評価で得点の低い教員は、センターのセミナーに参加するよう義務づけられていたり、学科単位で責任体制をとるようになっていたりする(同学科の他の教員がその教員の授業を見て指導やアドバイスを与える)という話も聞いた。
- 脚注4 1996年度から開始したセンターの研究プロジェクト。京都大学全学共通科目『ライフサイクルと教育』を舞台に、FDとしての相互研修と授業研究をおこなう。今年で7年目を迎え、その成果は、京都大学高等教育教授システム開発センター編(1997; 2001; 2002)、田中(1996; 1997; 1999)などにみられる。
- 脚注5 2000年度よりおこなわれ、現在3年目を迎えるセンターの研究プロジェクト。これは初年度、学部を問わず知り得る京都大学の授業担当教員約1800名に授業参観の依頼を文書でおこない、許可をいただいた65名の教員の授業を参観しに行く、というプロジェクトであった(成果は、京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム、2001、2002; 藤岡、2001a; 2001bなど)。
- 脚注6 2001年度よりはじめられたセンターの大学生・学び支援プロジェクト。「大学生」や「大学生活」という学びを包括する上位概念の問題から課題探求をおこない、最終的には我々世界における学びの意味を考えさせる

「学び支援プロジェクト——大学生活編——」(溝上、2002b; 2002c; 水間、2002; 小沢、2002)と、学びそれ自体を課題として探求し、その意味を考えさせる「学び支援プロジェクト——学び探究編——」とがある(成果は未報告)。

- 脚注7 他にもたとえば、文学書講読の授業がギリシャ語ベースであったりすると、講読以前にまずギリシャ語でつまづくので、ギリシャ語の自主ゼミが上回生(院生も含まれる)主導で開かれたりする。
- 脚注8 この制度は、教養部が廃止され全学共通科目が新設されたとき(1992年度)のカリキュラム改編作業で廃止された模様である。
- 脚注9 共同体参加をもとにした学習論は、Suchman (1987) やLave & Wenger (1991) などの提唱する「状況的学習論(situated learning theory)」と深く関連する。中でもLave & Wenger (1991) の「正統的周辺参加(LPP: Legitimate Peripheral Participation)」論は、本稿で挙げる京都大学の学問共同体と学生の学びの関連とを考察するのに近いものである。正統的周辺参加論は、徒弟制を調査したところから提唱された学習論で、生産活動の実質的な担い手として、しかし末端の周辺の仕事から徐々に中心的な仕事へと活動を移し、最終的には洋服の仕立てや軍艦の操舵手などの熟練となっていく徒弟や入門者の学習構造を説明する。この理論の特徴は、学校教育のように、学習のための場で学習がおこなわれないこと、個人の頭の中だけで学習がおこなわれないこと、共同体の実際の生産的活動に参加する過程の中に位置づけられて学習がおこなわれること、にある。実践的な共同体へ参加して学習するということは、「あいう人たちになること」という具体的熟練モデルを想定して学習ができるということであり、このことは徒弟や入門者のアイデンティティ形成へもつながっている(同様の特徴は、他の状況的学習論でも見られることではある。松下、2002a 参照)。

正統的周辺参加論が、そのまま京都大学における教育現場のダイナミックスを説明するものでないことはいうまでもないことである。というのも、京都大学の場合、周辺なりにも徒弟や入門者が実際の生産活動に従事して学習しているのとは異なり、学生は学問共同体の周辺に参加はするけれども、直接の研究活動に従事して学習しているわけでは必ずしもないからである¹⁰。しかも、高度な学問研究への参加となれば、周辺であっても、そこに実際に参加できるようになるには相当年数基礎学問の修得を要求される。理科系などはとくにそうである。したがって、筆者は京都大学の実験現場のダイナミックスが、正統的周辺参加論によって説明されるとは必ずしも考えていない。それでも、京都大学の学生の学習するダイナミックスを、学問共同体への「試行的参加」(松下、2002b)とみなせるならば、彼らが自身のアイデンティティをうまく形成しつつ学習に励んでいる姿は理解が易くなる。この点には注目していい。というのも、学問共同体では、教員こそが熟練家や親方に相当すると考えられるが、その教員こそが学生たちにとっては将来「こういう人になりたい」と思い願う将来モデル、熟練モデルとなっているからである。この点、別稿で論を深めたいと考えている。

- (注) 1、2回の学部生でも、やる気のある学生であれば、教授が研究室に來いと誘って、彼らに実験・研究の手伝いをまさに徒弟的にさせている事例がいくつかある。また、専門学部では、実験や卒業研究などを通して、学生たちは実際の研究活動に従事している。それは、多分に教育的色彩を帯びながらも、決して失敗だといって済まされる冗談はもちあわせていない。これらは、学部学生であろうと、彼らが実際の研究活動に周道的に参加しながら学習をしている事例として、どこかで重要になってくるかもしれない。

- 脚注10 学問共同体に参加する学生のすべてが、将来研究者になることを決意して学んでいるとは限らない点には注意を要する。つまり、学問的教育観は概して研究者養成をもととするものであるが、学問共同体にうまく参加し適応する学生でさえ、将来大学院(理科系の場合は博士後期課程)に進んで大学の研究者になるとは必ずしも考えていないことが多いのである。技術系専門職を特徴とする理科系学部(医学部や工学部、薬学部、農学部など)ではとくにそうであるが、他の文学部や教育学部などでも同様の傾向は少なからず確認される。
- 脚注11 たとえば、京都大学全学共通科目レビュー委員会・調査小委員会『京都大学の教育と学生生活——4回生の意見——』(1997年)や毎年京都大学学生部がおこなっている『学生生活実態調査』など。
- 脚注12 Woods (1983) は、状況はそれに関わる行為者によって構成されるものだと述べる。つまり、状況は行為者

によって解釈されねばならず、意味を与えられねばならない。その解釈や意味の与え方如何によって、行為が規定されたり、ある行為が可能になったりもする。行為者によって状況は一律的な所与のものではないのである。

引用文献

- 会田雄次『歴史家の心眼』PHP文庫、2001年。
- Berreman, G. D. "Anemic and emetic analyses in social anthropology." *American Anthropologist*, 68(2), 1, 1966年, 346-354頁。
- 藤岡完治「大学授業の参加観察」京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム『大学授業の参加観察プロジェクト報告(1)——大学授業の参加観察からFDへ——』京都大学高等教育叢書11、2001a年、1-23頁。
- 藤岡完治「大学授業の構造と学生の学習経験の関連に関する研究——大学授業の参加観察を通して——」『京都大学高等教育研究』7、2001b年、1-23頁。
- 藤岡完治「大学授業の変容過程の研究——「授業構想」「学生による評価」「授業の振り返り」を組み込んだ授業改善——」京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム『大学授業の参加観察プロジェクト報告(2)——大学授業の参加観察からFDへ——』京都大学高等教育叢書14、2002年、1-26頁。
- 林 義樹『参画教育と参画理論——人間らしい“まなび”と“くらし”の探究——』学文社、2002年。
- 喜多村和之『新版・大学評価とはなにか——自己点検・評価と基準認定——』東信堂、1993年。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間——』玉川大学出版部、1997年。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『大学授業のフィールドワーク——京都大学公開実験授業——』玉川大学出版部、2001年。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『大学授業研究の構想——過去から未来へ——』東信堂、2002年。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム『大学授業の参加観察プロジェクト報告(1)——大学授業の参加観察からFDへ——』京都大学高等教育叢書11、2001年。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム『大学授業の参加観察プロジェクト報告(2)——大学授業の参加観察からFDへ——』京都大学高等教育叢書14、2002年。
- 京都大学新工学部教育プログラム実施検討委員会『ディベート形式による工学部FDシンポジウム——工業化学科・地球工学科・物理工学科——』京都大学高等教育叢書12、2001年。
- Lave, J., & Wenger, E. "Situated learning: Legitimate peripheral participation" Cambridge University Press, 1991年。(佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書、1993年)
- 松下佳代『教室の数学文化と学習のコンテキストの生成——探究の文化と受験文化の対立に焦点をあてながら——』平成11年度～平成13年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書、2002a年。
- 松下佳代「FDへの学生参加は何をもたらしたか」京都大学新工学部教育プログラム実施検討委員会『ディベート形式による工学部FDシンポジウム(建築学科・電気電子工学科・情報学科)および授業参観にもとづくジョイントワークショップ報告』京都大学高等教育叢書15、2002b年。印刷中。
- 溝上慎一「ビデオをどう使うか」京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間——』玉川大学出版部、1997年、83-96頁。
- 溝上慎一「大学生の自己評価の世界を意味づける学業的文脈」溝上慎一編『大学生の自己と生き方——大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学——』ナカニシヤ出版、2001年、97-137頁。
- 溝上慎一「大学生の憂うつ——ユニバーシティ・ブルー——」溝上慎一編『大学生論——戦後の大学生論の系譜をふまえて——』ナカニシヤ出版、2002a年、51-65頁。

- 溝上慎一「自主シンポジウム“大学生生活を支援する自己理解教育実践——学びとの接合を目指して——”企画及び話題提供“自己理解教育の授業概要と授業デザイン”」『日本教育心理学会第44回総会発表論文集』2002b年、S 42-S 43頁。
- 溝上慎一「学びの導入教育としての自己理解教育実践——大学生生活の視点からのアプローチ——」『日本教育工学会第18回全国大会』2002c年、447-448頁。
- 水間玲子「学生支援プロジェクト（大学生生活編）における学生の参加動機について」『京都大学高等教育研究』8。（本紙所収）、2002年。
- 無藤 隆・やまだようこ・麻生 武・南 博文・サトウタツヤ（編）『質的心理学研究』第1号 No.1、新曜社、2002年。
- 長尾彰夫『“学校文化” 批判のカリキュラム改革』明示図書、1996年。
- 扇谷 尚「大学の活力と教授団の能力開発——一般教育の改善を目指して——」『一般教育学会誌』9(1)、1987年、33-37頁。
- 小沢一仁「自己理解の実践授業を居場所及びアイデンティティの視点から捉える」『京都大学高等教育研究』8。（本紙所収）、2002年。
- 佐藤 学『教育方法学』岩波書店、1996年。
- 千石 保『現代若者論——ポスト・モラトリウムへの模索——』弘文堂、1985年。
- 神藤貴昭・田口真奈「授業枠のゆらぎ——大学における学生主導型授業の構築の可能性——」『教育方法学研究』26、2000年、119-127頁。
- Suchman, L. A. “Plans and situated actions” Cambridge University Press, 1987年。（佐伯胖監訳『プランと状況的行為——人間—機械コミュニケーションの可能性——』産業図書、1999年）
- 田中毎実「定時公開授業“ライフサイクルと教育”(1)——平成8年度実施のために——」『京都大学高等教育研究』2、1996年、127-159頁。
- 田中毎実「定時公開実験授業“ライフサイクルと教育”(2)——“一般教育”と“相互研修”に焦点づけて——」『京都大学高等教育研究』3、1997年、1-24頁。
- 田中毎実「大学教育における授業の構造と構造化」『京都大学高等教育研究』4、1998年、2-14頁。
- 田中毎実「大学授業のフィールドワークから大学教育学へ——公開実験授業プロジェクト3年間の中間的総括——」『京都大学高等教育研究』5、1999年、1-22頁。
- 富谷 至「2001年度、法学部東洋法史講義から」京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム『大学授業の参加観察プロジェクト報告(2)——大学授業の参加観察からFDへ——』京都大学高等教育叢書14、2002年、79-89頁。
- 渡部信一『鉄腕アトムと晋平君——ロボット研究の進化と自閉症児の発達——』ミネルヴァ書房、1998年。
- 渡部信一『障害児は「現場」で学ぶ——自閉症児のケースで考える——』新曜社、2001年。
- ウィルキンソン、J.「高等教育における教授（ティーチング）の「質」——その基準・測定および向上——」『京都大学高等教育研究』2、1996年、41-45頁。
- ウィルキンソン、J.「講演会“アメリカの大学における Faculty Development の最近の動向”」筑波大学教育計画室主催、1997年。（平成9年11月4日未公刊配布資料）。
- Woods, P. “Sociology and the school: An interactionist viewpoint” London: Routledge & Kegan Paul, 1983年。
- やまだようこ「はじめに」やまだようこ編『現場心理学の発想』新曜社、1997年、i-iv頁。
- やまだようこ（編）『現場心理学の発想』新曜社、1997年。
- やまだようこ・サトウタツヤ・南 博文（編）『カタログ現場心理学——表現の冒険——』金子書房、2001年。
- 山内乾史「大学の授業とは何か——改善の系譜——」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）『大学授業研究の構想——過去から未来へ——』東信堂、2002年、5-54頁。