

学生に学んで授業を創る

佐々木 一也

よい授業の条件

大学の授業が従来通りのスタイルでは成立しにくくなっていることが言われるようになって久しい。その原因についてはすでに多くの論議がなされている。それらを大別すれば、学生に原因を求める説と教師に原因を求める説がある。前者は大学大衆化の現象によりどこを求め、学生の学力低下の現実を見つめ、それが不可避の事態であることを説く。また、学生文化の多様化を見て勉強や学問の持つ若者にとっての重要度の低下を見る。いずれにしても学生の質が大学教育に適さなくなったのだと考えるのだ。一方、教師に原因を求める考え方では、大学教師が教師でありながら研究に重点を置き教育を軽んじてきたことを重視する。確かに現在の日本の大学では招聘の際に研究業績は問われても教育の力量や実績を問われることはほとんどない。教育実習もなければカリキュラム研修もない。担当授業科目名が告げられて内容や方法を指示されることなく授業を任されるのだ。新人教員は自分が学生として大学で受けた授業を思い出し

ながらまったく自己流に授業スタイルを創ってゆかなければならない。それでは本来どんな学生に対しても効果的な教育ができるはずがなかったのだ。以前それなりに大学教育が成立していたと思われていたのもたまたま偶然うまくいっていたのに過ぎなかったのだ、とこの説は主張する。

いずれの説ももっともだと思われる。確かに伝統的に大学のカリキュラムはその分野の学者が作ってきたとはいえ、カリキュラム作成の専門家が作ったのではない。言ってみれば教育課程としては欠陥だらけのものであったのかもしれないのだが、学生の自己教育力がそれを補い、表面に見えてこないカリキュラムを自ら作り、それを学習することで大学教育が成立していたのだ。それができなくなった学生は大学には適さないということになるだろう。また、かつての大学は日本社会でのエリート養成機関であり、エリートの資質として必要不可欠だった西洋文化、特に西洋語と科学あるいは政策技術を旧制高等学校や大学が独占していたので、逆にその場にいさえすれば庶民との差別化を促す特殊文化が身についたのだっ

た。従って、大学教師は大学文化の維持発展として研究に尽力すればよかつたのであり、大学卒業者を非卒業者と差別化するために特に努力する必要もなかったのかもしれない。しかし現在では事情がまったく異なる。大学教師は教育の努力を求められる時代になったというわけだ。

かくして現在、各界の意見を採り入れつつ大学教育の刷新を目指し、少なくとも従来よりはよい授業を展開しようとする努力が行われている。大学では学生を叱咤激励するシステムが作られつつある。設置基準上の単位通りの学習時間を確保せよとか、学期当たりの履修単位数を制限せよ、あるいは成績評価を厳密にせよなどと言われるようになってきた。その一方で、教師の教育努力も求められるようになった。多くの大学で学生に効果的教育を施せるようになるための大学教師教育がFD (Faculty Development) の名のもとに展開されようとしている。もっともFDはカリキュラム開発など他の要素をも含んだ概念ではあるが。このFDは単に大学教師の側だけでなく学生や大学職員をも巻き込んで進められるべき運動であり、昨今の大学改革の中心を担うべき運動理念だと私は考える。多くの教師がもっと授業を工夫し、よい授業を心がけなければならないという意識を持ちつつあるだろう。しかし、多くの大学の現状に鑑みるに、大学当局者の多くがFDに関心を持っている割には一般の教師に関心が浸透しない

という現実があるように見える。ほとんどの教師が自分の授業で学生の反応が悪くなっていることを実感し、改善の必要を痛感しているにもかかわらずである。その理由はすぐにいくつか想像できる。

第一に教師の保守性。大学は保守的な組織だがそれは大学教師の保守性の現れなのかもしれない。第二に教育への不適性。大学教師は教育するための訓練を受けておらず、職業教師としての自覚と職業倫理意識に十分でないものがいる。第三に大学による教師評価の偏り。教育を大学教師の業績として評価する考え方が日本の大学にはない。研究業績だけが評価対象だとほとんどすべての大学教師が信じている。第四に学生からの要求。学生は大学教師により教育を必ずしも真剣に求めている。彼らの多くは授業にはじめから多くを期待していないか、期待していても途中でそれをやめてしまうかどちらかである。学生に勉強する文化がなく、教育熱心な教師を彼らの多くは必ずしも歓迎しない。学生の大学教師に対する要求が教育にないのだから教師も教育に力を入れずに済んでしまう。両者の利害が一致しているのでこの現状を変えるのは大変だ。第五に社会からの要望。学生の親の多くは自分の子供が大学で何をどのように勉強しているかに関心を持たない。彼らにとっては子供が無事に大学の卒業証書を早く取って、よい条件で就職してくればよいのである。卒業と就職にかかわらなけ

れば大学の教師が上手な教師であろうと下手な教師であろうとどうでもよいことなのだ。そして学生を採用する企業は大学卒業者として持っているべき資質、能力に関して一定の見識を持たない。学問を修めた人間の価値と能力を正当に評価して遇しているとは思えない。それだからこそ学生の親は大学教師の教育力には関心を持たないのだ。従って、現状では大学教師は得意とするアカデミックな学問的訓練に命を懸けることを社会から期待されているとは言えないのである。第六にFDはアメリカの大学の文化であること。第七に現状ではFDが大学にとっての外圧と連動していること。等々挙げればきりが無い。

以上のように、現状では大学教師が自己の教育力を高めるための活動としてのFDに積極的関心を持つ客観的条件がない。従ってFDは空回りをせざるを得ない。昨今各所でFDの一環として授業開発の試みが行われている。そこでは従来の伝統的講義形式は教育的に効果的な授業形態としてはまったく相手にされない。講義をやめよと言う論者さえいる。一方通行の授業ではなく、相互にコミュニケーションをする授業がよい。そのためには学生参加型の授業を開発せよだとか、参加ではまだ十分ではない、学生参画型授業であるべきだなどと言われ、それらを試行的に実践しておられる方々もいる。また、角度の違う複数の授業を組み合わせると一つのテーマに迫り、学生の具

体的で多様な問題意識を喚起するために複数の教員が担当すべきだという声もある。これらの試みは貴重であるし、その成果も挙がっている。しかし、問題がないわけではない。それはその試みの輪がなかなか広まっていけないことである。

その原因をまた想像すればきりが無いが、教師が忙しいなどという非本質的理由以外には、その授業で喚起された学生の関心なり能力がその後のフォローを受けられないために結局十分育たないままにしぼんでしまうことが挙げられる。後でまた論じるように、FD活動は個々の教師が一人で実行しても効果のないものである。大学全体として教師と学生の能力の発展を支え確かなものにしてゆくシステムを持っていなければならない。だが、ここで言うフォローとは大学のシステムを言うのでも他の教師や他の授業との連携を言うのでもない。そうではなく、学生の知的経験や興奮を実地の生活の中で生かし検証する機会のことなのである。それが現状では学生に対してまったく保証されていない。それゆえにまた逆に個々の授業が学生の中で連携してつながってゆくこともないのである。

先に私は大学教師はFDに熱心ではないと言った。それはある意味においては非常に残念なことなのではあるが、一方では健全なことでもあると私は考えている。それは大学と学問が現状のままである限り、学生や社会が大学教師に対し学問を教育することに期待す

ることはないだろうし、そのような学生相手にいくらFDを行って教育努力をしたところで、せいぜい形だけの学力増進が達成できるだけだろうからである。大学教師達がそのことを自覚しているかどうかは別として、現状でのFD活動は教師達が得意とするアカデミックな意味での学問文化を学生により浸透させることには寄与しない。むしろそれは学問を技術化する実学指向に大学全体を委ねてしまいかねない。大学を悪い意味で専門技術学校化しかねない。それは現状においては大学教師の志向する本来の学問文化とは別の方向に授業を変えていってしまう可能性を持っている。

それでは私が考えるよい授業とはどのようなものなのか。それは学生の形式的でない学力を伸ばし、単なるエリートの教養でない学問文化を日本社会に根づかせ、教師とつぎつぎに入れ替わる学生との関係という社会に開かれた大学組織内部から学問研究を活性化する力を育成する営みである。このことの鍵となる学生の学力について次に考えてみたい。

学生の学力の正体

大学での学習と高校までの学習との違いを言えば、定説となっている知見を権威ある所与の知識として素直に受け入れ、それを記憶するのが高校までの学習であるのに対して、形成途上にある学説に触れ、その形成のメカニズムを理解し、その説を評価する力を養

い、もって自力で学説形成ができるようになる訓練が大学での学習だと一般に考えられている。このような訓練が具体的個別的な事象に遭遇したときに、自力で大所高所に立った観点から総合的にそれを評価し他の事象との関係一般を考慮して判断を下すことにつながると考えられている。しかし、アカデミックな学問的訓練がどのように現実的かつ実践的な判断にどのような意味で役立つのか具体的に研究されている例を寡聞にして私は知らない。むしろ社会は学生の学問的能力よりは入試に合格できる学力、受験勉強の努力を最後までし抜ける忍耐力と決められた課題をそつなくこなす器用さ、素直さなどを評価して大学卒業生を採用していると考えられる。入試歴社会と言われる所以である。

学生も就職に関係ないとすれば大学で勉強する意欲も減退する。学生に関心があるのは実生活に直結した能力開発なのではないだろうか。大学では強制的記憶が勉強でないとするならば、自発的に自分の内発的関心に沿うテーマがなければ学生は勉強しない。内発的関心とは学生にとって実感の伴う、リアリティのある事象に対して生起するものだろう。最近、インセンティブを与える教育という言葉をよく聞く。これも学生のリアリティの琴線に触れるものでなければインセンティブとはならない。もし学生が積極的に関心を持って参加でき、そこで新しい知的経験をし、知識を増やし、考える方法を

知ると共に、自らの問題意識に見合った方法概念の開発をも含めて、自ら考え問題を解決する力を養う授業がよい授業だとするならば、そのような授業は学生のリアリティに訴えるものが必要ではない。学生の勉強にとってのリアリティとは何か。

まず大学に入って勉学への関心と意欲を減退させ学問に熱心でない学生から考えよう。彼らにとって高校までのリアリティは大学受験という目標にあることが多いのだろう。しかも社会的威信という知的営みとしての学問とは本来無関係な契機が彼らを勉強に駆り立てる。そもそも普通科高校の教育目標は大学進学にあり、そのカリキュラムはアカデミックな教養の基礎となるものを中心にしているにもかかわらず、彼らの多くは教科内容そのものには大して関心がない。大学入学試験に合格するためにやむを得ず勉強するのである。彼らの関心は実生活上の成功にある。それは自己の生の欲望を充足させ、より豊かな生を実現することである。自己満足できる程度に快適で他者の承認も十分得られる生が大事である。その目標の魅力のために高校生活の快適な生をある程度我慢し、もっと大きな快のために敢えて勉強するのだ。従って、大学に入って学問の勉強が生の欲望の満足に直結しないことが分かると、生の欲望に従ってもっと積極的な行動を始めるのである。大学は卒業だけすればよいことになる。これだけは生の欲望にかかわるからである。

このような学生にとって学問的教養はリアリティを欠いている。生の欲望が彼らのリアリティ（生きる実感）の源泉である。彼らは考えながら生きているが、その知性の活動は生の欲望の目標実現に向けての手順を組んだり、目標同士の魅力の比較をしたりすることに向けられる。ところが学問の多くは理論研究にしる実証研究にしる間接的にしか生の欲望に結びつかない。現在比較的学生の積極的反応が得られやすい授業形態に、実習や調査などの作業を含んだ実践的なものがあると言われる。これはそのような授業が学生の生活の具体的なひとこまとして何らかの行動をさせ、自分の生の欲望による生活形成と直接的に結びつけられる体験を得させるからだろう。

次に大学でも熱心に勉強を続ける学生について考えよう。このような学生には少なくとも二種類のものがある。一つは受験勉強をするように勉強を続けるもの。今一つは知的好奇心によって勉強をするものである。

前者の学生は勉強が習慣になっていてそれが抜けなかったり（勉強が強迫観念になって、勉強していないと不安になるものさえいる）、よい成績をあげることや資格試験などの新しい受験勉強の目標を設定して熱心に勉強する。ただし、この種の学生の中には高校時代と勉強の意味についての認識が違わないものが多い。つまり勉強それ自体が自己目的化している学生を除いて、試験でよい成績を取ることが目的で勉

強するのだ。このような学生はときにすばらしい成績で大学を卒業するが、それはそのものにとって一つの通過点でしかなく、大学教師が期待するようなアカデミックな訓練が彼らの見識を変えることはあまりない。むしろ目標が達成されないことがはっきりしたりするときっぱりと勉強をやめてしまったりもする。大学での学習は別の目的のための手段でしかないのだ。しかも手段としての勉強の内容は目的達成にとって無関係で、達成した成績つまり数値の量だけが彼らにとって有意味なのだ。このような学生にとってリアリティがあるのは勉強に興味のない学生と同じで生の欲望に直結する利害である。彼らが勉強するのは大学の勉強の結果得られる何らかの試験の数値（成績）が生に利害にかかわると思えるからである。言い換えると、彼らにはもっと高いレベルでの欲望充足をめざすために今の欲望充足を我慢し続ける余裕があるからである。このような勉強の仕方は生の欲望がリアリティの源泉であるタイプと同じである。従って、勉強しなくなった学生の中にも、ある程度勉強を休んで（大学で遊んで）活力が回復したり、卒業時期が近づき生の欲望の衝動が強くなると、高いレベルの欲望充足をめざして勉強を再開するものがある。だが、いずれにしてもそのような勉強は大学教師が学生に期待する勉強ではない。

次は知的好奇心から勉強する学生である。彼らは高校時代から勉強そのも

のに興味を持つことができただろう。好きな教科の対象領域や世界に親しみが持てただろう。これは彼らの生の欲望に導かれた日常生活に必ずしも直結する世界ではない。源氏物語や光の波長などというものは自分の今の生の欲望とは関係ない。ギリシャ哲学の栄えた時代以来知的好奇心は驚きと関係があるとされるが、驚きとは非日常的な事象との出会いによって生じるものである。知的に動かされることには生との直接関係から距離を置くことが必要である。知的好奇心から勉強する学生は自分を生の欲望から一時的にでも解放することのできるものではないだろうか。さらにあるものは、それらを説明する図式や論理の構造そのものにある種の興奮が感じられたりしたかもしれない。このような図式や論理は具体的な生とは異次元の形而上的事象である。さし当たって学生にとってこれらは日常生活とはまったく無縁なところで独立して営まれる別世界であるように見えるだろう。このようなものに積極的興味を持って取り組める学生はリアリティを生の欲望だけによらず、形而上的世界の事象の仕組みを究めたいという知的欲求によっても支えられていると言えるのではないだろうか。おそらく大学教師の多くはこのような学生の中から育てられてきたのだろう。この種の学生は大学教師にとってはある意味で理想の学生である。教師の期待するとおりに勉強し、期待するようにものを考える方法を身につけ、考え

られるようになる。

以上、いささか話を単純化してしまったが、学生にとってのリアリティにはこのようなものがあるだろう。実際にはこのようなタイプに截然と分類されるものではなく、それぞれの個性に応じて適当な割合で混合しているのだろう。いずれにしても現状ではむき出しの生の欲望に直結するものにリアリティを強く感じる学生が多いということは事実だろう。従って、学生の学力も欲望を刺激するインセンティブがなければ伸びないし、生の利害に直結した授業でなければ学力の増進は望めないということになるのだろうか。昨今のFDの動きにはこのような方向を伺わせるものもある。それは大学教育の目的は学問的訓練をするというよりは生きる力を養成することだということの意味する。だが、これでは大学本来の社会的役割を果たすことができなくなる。

大学教師はそのことを意識しているかどうかは分からないが、学生の学力を考えるとときに生の欲望による要素をほとんど無視し、知的刺激に反応する部分だけを認めがちである。だが、この意味での学力にも問題がないわけではない。形而上的世界は生の実態とは独立に構成されることができる。生の欲望の支配下での生活が大部分であった高校までの学習経験から形而上的世界に入り込むにはそれなりの訓練とそれを辛抱することが必要だが、いったん入ってしまうとそこで自己完結

した活動があり、そこに新しい領域も開けたりしてそこだけで自己満足に浸ることができたりする。そのような学生は学問のしきたりをきちんと踏まえ、手堅く既成の理論を使いながら与えられた課題を処理することができる。いわゆる優等生とはこのような学生だろう。しかし彼らにありがちな問題は、既成の枠組みを越えようとしない、あるいは越えられないということである。彼らは自分の学問を学問という空間の中でしか行わない。その中ではどんなに整合的で美しいものでもその外ではそれと同じ評価を受けないこともある。大学も学問も社会の中に位置づいて存在しているのであり、学問は社会に還元されて存在価値がある。学者にならない学生を大学がたくさん抱えているのもそのためである。そうだとすれば、高度な市民教育の場としての大学における学問的訓練は学生に自己の社会生活を大所高所から整理する力を与えられなければならない。しかし生の欲望に強く動かされる学生は本来の学問的訓練を忌避し、学問的訓練を好む学生はともすると社会から遊離するというのでは、大学は社会からの付託に答えることができないことになる。

現代の状況では学生の多くのものの学力は教師が学問的教育に努力しても、専門家の育成はおろか、市民教育としても簡単に改善されうる状態にはないことが伺われる。その上で大学における教育を大学本来の学問を介して専門家や高度な見識を備えた市民を育成す

るものとして、実質化するためには我々大学教師は何をどのように行っていったらよいのだろうか。少なくともやみくもに授業を変えたり、成績評価のし方を変えたりするだけでは十分ではない。そういうことを行う前にもっと基本的なこと、すなわち大学教師と学生とのリアリティのずれ、また学問の生の利害との関係などを確認することが必要である。

学生のリアリティに対する大学教師のリアリティ

大学教師は学問のプロとして日常生活とは違う学問の対象領域やそれについての説明図式や論理などにリアリティを持っている。言い換えると彼らはそれらが自分にとって現実存在としての意味を持つと実感することができる。それはプロではない学生と決定的に違う点である。その違いを少し詳しく見てみよう。

実は、現在の多くの学生にとって学問の対象領域に関してリアリティを持つことが難しい。日常的な自分のお金のやりとりには強い関心を示すが、経済学が対象とするような国家レベルでのマクロなお金の動きには興味を起さにくかったり、自分が学校で受けた教育の経験にはとても敏感であるのに、日本の学校教育制度の抱える問題とか、教育という営みの持つ人間形成上の影響の意味などという事象には関心をもちにくかったりする。それらは個々の学生の具体的生の利害に直接にはかか

わらない迂遠なことだからである。学問は具体的経験が含む普遍的な事象やその意味を扱う。その普遍性や意味が難物なのだ。なぜならば、学生の日常生活には必然的要素としてそのようなものが含まれていないからである。彼らは自分の個別的な事情だけを見て生きていけばよく、その生の社会やその歴史にとっての意味などを考えずに、ただ状況に反応していれば生きていられるからである。現在の学校では生徒が自分で考え組み立てなければならぬ生活の部分が非常に少ない。既製品の部品を流行に合わせて提供されている組み合わせ例によって選んで、後はマニュアル通りに組み立てていけば、立派に彼らの日常生活が成り立つからである。そのような彼らにどうして日常世界の外の学問領域に立ち入ることができるのだろうか。

一方大学教師は日常生活者でもあるものの、その世界外の学問領域でも生きている。どうすればそのようなことができるのだろうか。プラトン主義者ならば学問のプロになったひとは日常生活を越えられる直観を持っていたのだというかもしれない。これも昔から有力な説明だと考えられてきたが、私はこれは取らない。なぜならばプラトン主義者が言う生得的な直観は誰にも備わっているものではないからだ。それでは大学の社会性がはじめから否定されかねない。あるいは、ひとには人類普遍とでも言うべき理性の能力が備わっていて、それが訓練されれば誰でも

も現実の具体的世界を越え出て純粹理念の世界にも遊ぶことができるのだとも言われるかもしれない。従来の大学の理念は概ねこの説明を自らの社会的存在理由の隠された、あるいは改めて言うまでもない根拠として採用してきたと考えられる。だが現在はカントやヘーゲルの生きた時代ではない。複数の理念同士がイデオロギーとして普遍性も相互の互換性もないまま対立したまま併存することを我々は経験している。相互にコミュニケーション不可能な理性的主体が互いに止揚されることもなく秩序を破壊し合う様子をさんざん眺めてきた。普遍的理性の存在はおろか、さし当たって個別的な理性を普遍的に機能させるための訓練あるいは教育の方法さえもその存在が悲観視されている現在である。人間誰でも勉強すれば学問の世界にリアリティが持てるといった楽観的な理性観を私は潔く棄てなければならないと考える。学問の世界の現実性はもはや自明ではないのだ。学生が勉強しないのは学生のせいばかりではない。それは学問そのものの本質のある部分が歴史の進行につれて暴露されてきた結果でもあるかもしれないのだ。

それでは改めて大学教師はどうして学問の世界にリアリティを持つことができるのだろうか。生得的直観によるのでないとしたら、それは日常生活上の経験の蓄積によるとしか言いようがないだろう。哲学的解釈学の教えるところによれば、ひとの認識は必ずそれ

を意味づける枠組みの上に成立する。認識が自らをその中に位置づけ、その成立の前提とする枠組みを地平という。地平は主体の生の経験の蓄積により形成されるが、その中にはその主体がその中に所属する文化的伝統も影響する。つまり新しい経験とその事象についての認識は過去の経験やそれ以前からの文化的伝統に基づいて評価され意味づけられて、地平の一部に組み入れられてゆく。地平が変化するのに応じて同じ経験の繰り返しも違う意味で受け止められてゆく。このように経験を重ねることでひとは自分の認識の枠組みを変えてゆくことになるのだ。生の欲望の直接支配の下にある日常生活の世界から普遍的学問の世界への移行は一挙には行われない。自分の日常生活の経験をより普遍的な事象や普遍的立場からの意味づけの経験を蓄積することにより、少しずつずらしていくことで行われる。

このずらし方には二つの仕方がある。一つは日常生活の中に既成の学問体系を持ち込む方法である。この方法では当初に混乱が生じる。日常生活と学問体系は相互に無関係な構造を持っているので、そのままでは双方が機能しにくくなるからである。この場合、さし当たってひとは日常生活者であるので、日常生活での思考を一時中断あるいは我慢して、未知であり不可思議なものである学問体系を意味も分からないまま記憶するということから始まる。これは初学者にはよくあることだろう。

その意味は勉強がある程度進むと後から分かってくるものである。意味が分かってくるということは日常生活世界とは別に学問的世界にも生きられるようになったということである。こうなるとひとは二つの世界を使い分け、スイッチを切り替えるように二つの世界を行き来することができるのだ。ただし、これが達成されるためには多大な忍耐が必要である。無意味な知識を詰め込むことに耐えるのは容易なことではない。その意味でこの方法は誰にでもできるものではないかもしれない。

もう一つの方法は、日常生活世界内部での困難の経験によって主体的に個別具体的経験の領域から、それを位置づけ相対化できる領域への移行を進めるものである。生の欲望に主導されてひとは日常生活を営むが、ときにそれが挫折することがある。その状況を打開するために生の欲望は他の様式の日常生活を選択し直すことを要求するが、それに見合う選択肢がないこともしばしばである。そのような場合ひとは日常生活を生き抜くために、敢えてそれから抜け出し、普遍の見地から問題を位置づけ意味を考えることをする。少なくとも他の生活と比較検討するためのメタレベルの視点に立たざるを得ない。それがいわゆる問題意識なのである。問題意識を持つときひとは学問的世界へ入る姿勢を自ら主体的に獲得したことになる。そのまま自力で考え続けるひとは自分の学問体系を独自に創り上げなければならない。問題意識と

それに見合った既成の学問体系がたまたま出会うとひとは比較的容易に学問の世界に親しむことができる。この場合には前の方法のような忍耐は必要ない。それは生の欲望に主導されつつ学問の世界に入ることができるからである。日常生活世界と学問的世界が連続するからである。

大学での学問体験としてはこの両者のいずれもあるだろう。前者の場合も学問的世界が自分のものとなれば、日常的世界との接点、連続性をそれぞれの世界の中に意味づけながらすり合わせ、両世界の連続性を創り上げることも可能だろう。大学教師はこれらのいずれかの方法によって学問的世界を自分のものとし、日常生活世界と連続させてリアリティを持てるようになったに違いない。それゆえにこそ彼らは研究テーマを自ら作り、研究方法を選択したり創作したりして、無限に学問研究の戦線を広げてゆくことができるのだ。

一般的な学生にはそれができない。それが大学教師と学生との決定的な違いである。大学に入って勉強から離れてゆく学生は前者の方法を採って忍耐できなかったのだろう。受験勉強を続けるように勉強を続ける学生は、生の欲望をより高いレベルで充足するために学問を日常生活の手段と化して有意義化し記憶の中に詰め込み続けるのだろう。知的好奇心から勉強する学生の内にあるものは、無意味な詰め込みという作業それ自体にある興奮を感じ、そ

れを忍耐することができるのかもしれない。またあるものは、高校時代の詰め込みによって学問的世界に目覚め既に学問の意味をある程度分かっているのかもしれない。またあるものは、問題意識を持った結果自力で学問的世界の扉に到達し、たまたま大学で出会った学問を自分の日常世界とつなげて主体的に勉強しているのかもしれない。しかし、いずれにしても彼らのほとんどにとっては、学問的世界の枠組みの中に入ることも容易でないし、入ってもその中の構造に親しみそれに習熟するのが精一杯であり、研究の戦線を前進させることは困難である。その原因は日常生活世界と学問的世界との連続性に対するリアリティの有無にあると私は考える。

学生のリアリティは日常生活世界だけにあるか、またはたとえ学問的世界にもあっても両者の連続性には十分なリアリティがないのである。大学教師が持っている両者の連続性のリアリティは実は両世界それぞれのリアリティを保証するリアリティであって、両者のリアリティとは次元が異なると私は考える。このような両世界の連続性のリアリティをリアリティのリアリティという意味でメタリアリティと呼ぶことにする。私はメタリアリティが学問が本来学問として機能するために不可欠な契機だと考えている。学問のプロでない市民がアカデミックな訓練を受けて実生活に寄与することがあるとすれば、このメタリアリティをもっ

て社会の現実を相対化し、しかもその中からその困難を乗り越える方法を生み出すためのメタレベルの視点が得られることこそがそれだろう。大学が学問的訓練を通じて学生を専門家あるいは高度な教養を備えた市民として教育する場だとするならば、学生にメタリアリティを喚起する教育こそが今求められているのだと考える。それが実現できれば、そのような教育は理性のコミュニケーションが必ずしも機能しなくなった現在、日本の学問研究が抱えている問題に新しい光を当てると共に、大学のFD運動の有効性の向上に寄与できると考えるのである。

よい授業をめざして

大学教育におけるメタリアリティの育成は問題意識の育成から始まる。授業で教授される既成の学問理論と現実の日常生活は直接には連続しないので両者のリアリティからメタリアリティを育成するのは困難である。学生の多くが日常生活のみにリアリティを持っているとすれば、日常生活から出発せざるを得ない。メタリアリティはわずかにでも日常生活の次元を超出するところから発生するのである。

そのようなことを大学の授業として実践するためには、教師自身の学問形成の過程をふりかえってみる必要がある。自分がどのように自分の具体的日常生活の中から問題意識を持つようになり、それをどのように理論化していったか。あるいは自分の問題意識が

それを整理するのにふさわしい学問理論とどのように出会ったのか。さらにはその理論がどうして自分の問題意識にとってふさわしいと考えられるようになったのか、などについてである。大学の授業で学生の日常生活のリアリティに食い込んでそれを超出させるためには、教師自らの学問に至る道を学問の話を通じて再現しなければならないからである。このようなことは大学の授業で提示する内容ではないといわれるかもしれない。確かに、伝統的な学問至上主義の大学のカリキュラムは既成の学問の体系に沿って知識を美しく並べ、学生は学問の美しさに感動して体系の中に入ってくることを前提にしていた。現在でも学問である限り体系立てた授業構成がなくてはならないのだが、それと同時に体系の個々の部分が、学生の生の欲望とどのようにつながるのか提示されなければならない。そのつながりの実例として教師自身のつなげ方を、体系を示しながら提示しなければならないのだ。つまり、授業ではその回の主題が学問体系の中で持つ位置づけを示すと同時に、その主題が現実の日常生活にとって持つ意味をも示すという、二つのことが行われなければならない。この事態は教師が研究者として学問体系に内在しつつも、同時にその外に出て学問をしながら生きるものとして現実の生とのつながりをも主題化するという二重の性格を併せ持つことを要求する。

それゆえに学校時代に勉強が好きで、

学問的な営みに憧れて、大学では自明なものとして自分の専門を選び、その道を究めるのが当たり前というような経験と経緯で大学教師になったひとは、今や優れた研究者にはなれてもよい教育者にはなれない。自分が経験した日常生活の困難を生の欲望を充足するためにいかに自己の生を相対化し、メタレベルの立場に立つようになったか、そして学問の理論で自己の生を整理することによっていかに自己の問題を克服したか語れなければならない。これはどの分野や領域についても言えることだ。そして自分の学問が学生のリアリティに食い込んでいるか、授業を聴く学生の目の輝き、学生の授業に対するコメント、試験の成績、オフィスアワーに接する学生の意見などを通して学生の反応を見ながら、学生に問題意識を喚起しなければならない。

だが、このような営みを一人の教師が一つの授業の中で実現するのは難しい。なぜならば、問題意識を喚起してもそれだけではメタリアリティの確立にならないからである。そのためには学問理論にもリアリティがなければならない。それには学問理論と体系的に出会うことも不可欠である。問題意識の喚起と学問体系の提示は授業の方法としては全く逆向きの手法である。それゆえに、よい授業は一人の教師の一つの授業だけで独立して成立することはない。大学全体として複数の授業が連携して問題意識の喚起と学問体系の提示、そして問題意識と学問理論のつ

ながりのリアリティを育成すること、
その上で高度な専門的学問の訓練と研
究がなされなければならない。

大学と学問の自己変革・全カリ総合教 育科目の理念

大学には学問体系を提示するシステ
ムだけは従来の制度の中にしっかり存
在している。いわゆる専門科目のカリ
キュラムである。しかし、それは問題
意識の喚起には適していない。それを
担うのが立教大学では全カリ総合教
育科目のはずである。全カリ総合教
育科目は知識の習得や技能に習熟するこ
とを目的としていない。しかも、全学部
の学生に開放されている科目であり多
様な学生の多様な関心とニーズに応え
なければならない。これは授業伝達内
容を工夫することだけによって対応し
きれものではないし、またそのよう
にすべきでもない。それはむしろさま
ざまな分野のさまざまな教師が自分の
学問体験を学問の話題を通して開示し
てみせる授業であるべきだ。自分の学
問がなぜ面白いのか、どのような社会
的意味があるのか、他分野の学問とど
のような関係があるのか、など自己の
研究を相対化し生の世界に位置づける
営みとして行うべきだ。そうすること
によってこそ、全カリは専門科目カリ
キュラムとはっきり違う積極的な役割
を大学教育において持つことができる。

このような科目は専門科目の基礎に
置かれるのではない。むしろ専門と並
列的価値を持つ。専門科目での学問理

論の体系との出会いと全カリの問題意
識喚起が融合して、生の現実のリアリ
ティと学問的理論のリアリティが連続
することのリアリティであるメタリア
リティが育成される。両者が大学授業
の両輪として機能してはじめて、現在
の大多数の学生のリアティに食い込む
ことのできる授業が可能になる条件が
整備されるのだ。専門科目は学部が他
学部とは完全に独立してカリキュラム
を作る。しかし、問題意識を喚起する
授業は学生の生き生きとした日常性に
訴えるのであるから、学部の関連科目
だけに限定されない。むしろ多様な方
面から学生の問題意識を発掘する必要
がある。その問題意識がまだ熱い内に
専門科目を体系的にぶつけ、学生のリ
アリティに食い込ませるのだ。従って、
学部は自らの教育をより効果的にする
ために必然的に他学部との間に密接な
連携関係を作らなければならなくなる。
そして問題意識発掘のためには既成の
学問の枠をも越えた総合的視点を備え
た授業開発とそれを担える大学教師の
育成が不可欠である。そのためには学
際的分野から育った研究者をもっと大
学教師として受け入れるべきだし、既
に活躍している教師達にも学生にとっ
て学問のリアリティを増すことのでき
る授業を行えるようになるために、
もっと他分野との交流をするような仕
掛けを大学は用意しなければならない
だろう。

教員同士の授業に関する情報交換、
特に問題意識喚起授業と知識体系提示

授業との連携、すなわちその両授業間で学生の反応の様子を連絡し合うなどの努力も求められる。このことを考えれば全カリ総合教育科目と専門科目は同じ教員が持つことが望ましい。両科目を担当することによって学生の問題意識のリアリティの程度が分かり、専門科目における知識提示の仕方を相手の学生に合わせる工夫もできるだろうからである。

そしてこのことは最終的には学問の体系自体の変革にもつながるのかもしれない。なぜならば、学問は時間と空間の制約を離れ永遠不変の真理を追究すると考えられているが、実はその追究の仕方や表現方法は学問を育てる社会の要求に連動する。学問は社会の支持がなければその存続が危うくなるからである。現在日本の学問分野の多くが大学をその主要な活動の場としている。大学は社会によってそのコストを容認され存在している。しかしややもすると日本の大学は社会的には学歴発給機関として認知され、学問本来の価値とは異なった機能をもって存続してきたと言えなくもない。日本の学生にとって魅力あるとは言えず、海外の若者にとって知的刺激を十分感じられないもののだとしたら、日本の大学はその存続さえも危うくなる。学問が社会の

中で存在し続けるためには社会の要請に応えるように普遍的真理を追究しなければならぬ。今日本の大学と我々大学教師にはそのことが問われているとも言えよう。今日本の大学と学問は真に社会にとって必要な知的生産の場であることが求められている。そのためには我々が日頃直接に接する社会との媒介者である学生の実態をつぶさに知り、学生の知的好奇心の根源を訪ね、彼らにとってのメタリアリティ構築に尽力することが必要なのではあるまいか。

以上のように考えてくると、我々大学教師が学生に学んで授業を作ろうとすることは結局学問そのものの革新につながるのではないかと私は思うのである。今授業を考えること、良い授業を実践しようとして大学や学問そのものの革新を模索すること、学問が生利害に関して持つ諸可能性を追究すること、それらこそがFDであり、その意味でのFDには多くの大学教師も関心を持ち得るだろう。真のFDとは学生の実態に学んで授業を改革することを通じて学問それ自体をも変革する力をも持つと私は考えるのである。

(ささき かずや 本学文学部教授)