

小さな大学の

大きな挑戦

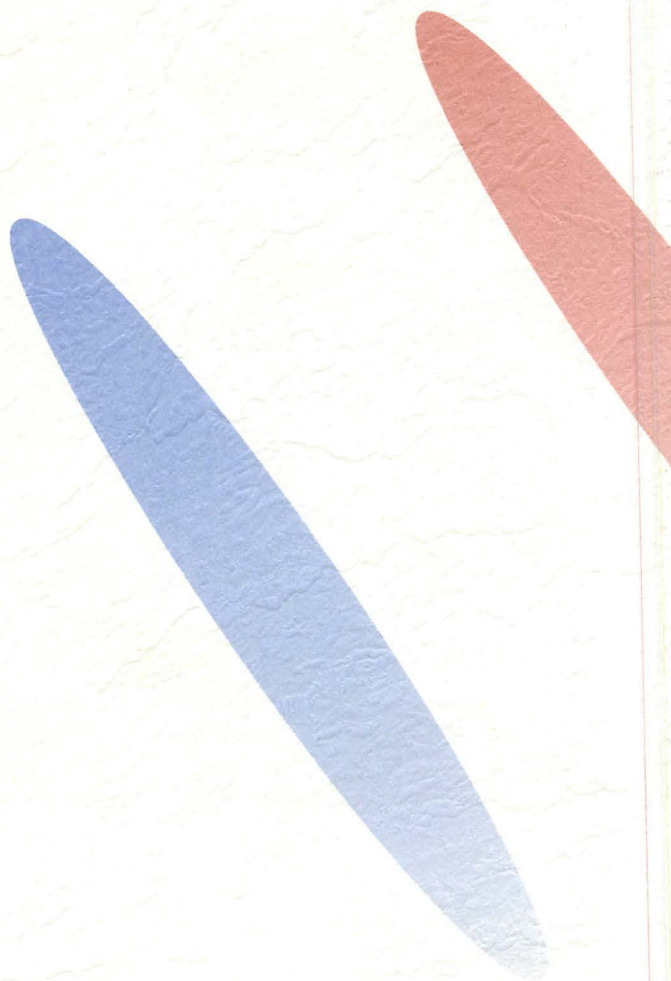
語りあい 見せあい 大学授業

和光大学授業研究会

大月書店

ISBN4-272-41088-1 C0037 P2200E

定価2200円(本体2136円)



和光大学授業研究会

語りあい 見せあい 大学授業

小さな大学の

大きな挑戦

大月書店

まえがき

二〇世紀も終わりに近いいま、日本の大学はどうなっているのか、このまあいって大丈夫か？

一九九一年に大学設置基準が変わってから五年、各大学の制度や組織改革は、だいたい一段落したようだ。これからはじっくり腰をすえて、大学の中身をゆたかにしていく段階ではないだろうか。

大学の中身といえば、研究と教育。教育の中心は何といっても授業だ。ところが、学生は多いし話は通じないし、教員にとってまことにしんどい。学生から見れば、わからないしつまらないが、卒業のためにはしかたない。親に言わせれば遊んでばかりのようで、出した学費ほど力がつくのかしりた

い。

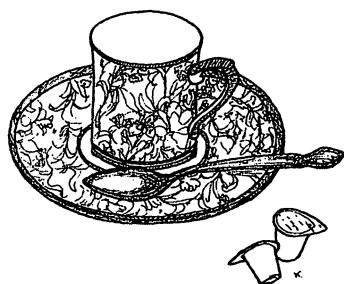
この本は、東京近郊の小さな私立大学の教員十人ほどが、まったく自発的に共同研究グループを作り、授業を見せ合って互いに批評し研究して、その積み上げの中で大学をよくしようと、十年かけてやってきたことの報告である。一年生を大学の入口で迷子にしない法は？ 楽しく学べる英語なんてあるの？ 身障者が大学でちゃんとやっていける？ 大学生はどんな授業が好き？ 合間には外国へでかけて、アメリカの大学の授業参観までやってきた。

原稿は分担して書いたが、しっかり検討し合ったから、全章共同提案といっている。これを具体的な材料にして、読んで下さった方々とも一緒に考え、日本の大学をよくしていく道をさぐっていきたい。どんな立派な建物や制度も、住む人たちの工夫で生かしも殺しもできるものなのだから。

一九九六年三月

和光大学授業研究会・代表 石原静子

語りあい 見せあい 大学授業 * 目次



序章 和光大学での授業研究十年 9

第一章 一年生からゼミをやろう——プロゼミ 19

- (1) メディアの船で現代に漕ぎ出る授業 19
- (2) プロゼミは大学で学ぶ基礎づくり 22
- (3) 読書会・輪読型プロゼミとその功罪 26
- (4) 討論・ディベート型プロゼミとその功罪 30
- (5) あらためてプロゼミを考える 36

第二章 史観のジョウシキをひっくり返す——歴史学 38

- (1) 「西洋的世界像の見直し」の授業風景から 38
- (2) 大学であらためて歴史を学ぶことの意味と限界 44
- (3) 近代日本史の陰画たち——三つの立体参観から 49

第三章 憲法・平和から現代社会を読む——社会科学 56

- (1) 現代社会をしつかり見て考えることの大切さ 56

- (2) 市民の側に立つ法学の講義二つ 58
- (3) 国際平和をコトバや原爆から考える 66
- (4) 農業体験を通じて日本の産業を考え、「人間的實力」を養う授業 70

第四章 なるほど、そうか、自然にチャレンジ——自然科学 75

- (1) ある日の授業風景 76
- (2) 参観授業に見るしかけ 81
- (3) 自然科学教育の意味とは 87
- (4) 授業改革の課題 90

第五章 楽しくて力のつく英語の授業とは——外国語 92

- (1) 幅広い選択肢——自主性の尊重 92
- (2) 学生主体化をめざす授業 96
- (3) 学生の問題意識を引き出し、力をつける授業 100
- (4) 教養主義か実用主義か 105

第六章 身障学生も共に学ぶ——スポーツ、手話・点字 111

- (1) 大学教育と障害者 111

第七章

学問研究への本格的ないきない——専門教育 131

- (2) 共生スポーツを研究する授業 115
- (3) 「手話・点字とコミュニケーション」の授業運び 119
- (4) 「手話・点字とコミュニケーション」翌年の特別授業 126
- (5) 障害者関連の授業で学んだこと 128

- (1) 専門教育の役割 131

- (2) 何が課題か——参観者と授業者との対話から 134

- (3) 学問研究へいざなうとは 146

- (4) 専門教育で検討されるべき課題 148

第八章

学生は授業をこう見ている——調査三題 152

- (1) 学生の反応を見るのは大事だがむずかしい 152

- (2) 一授業の受講感想文客観化の試み 154

- (3) 学生の授業好き嫌いタイプと受講実態 158

- (4) 卒業後の生活に大学の授業は役立っているか 164

- (5) 学生の調査三題のまとめ 168

第九章 三つ巴作戦——ちよつと変わった授業評価法 171

- (1) 「三つ巴」の成り立ち 171
- (2) 「三つ巴作戦」例——その一「西洋的世界像の見直し」 176
- (3) 「三つ巴作戦」例——その二「人権論」 181
- (4) 「三つ巴作戦」七例で得られたことのまとめ 185

第十章 アメリカの大学で授業参観がやれた 190

- (1) 外国の大学訪問——なぜアメリカの大学か 190
- (2) アメリカ大学事情あれこれ 193
- (3) アメリカの大学での授業参観 200
- (4) この訪問調査で考えた「日本の大学が学ぶべきこと」 205

第十一章 いま大学で授業研究をすることの意味 210

- (1) 楽しくしたたかに続けよう 210
- (2) この小さな組織での授業研究の特徴 212
- (3) 学生はどんな授業を求めているか 218

写真提供 和光大学
本文カット 田中かよ子

序章 和光大学での授業研究十年

大学の授業は今や刻々空洞化？

大学の授業といえば、定番は講義。いかめしい学者先生が、原書・専門書を前に悠々と語りつづけ、教室を埋めた学生たちは一せいにノートをとる。静かではりつめた学問研究のふんいきが満ちて——なんていうのは、半世紀以上前つまり戦前までの、いわば「三四郎」的イメージだ。現代の大学は大違い。肅々とノートしているのは教卓前の席の二―三〇人ほど、あとはザワザワ、うしろの方では普通の大きな声でもっぱら私語。たまりかねて注意するとしばらくはおさまるが、たちまち元のモクアミ。出欠をとらない授業だと、学生はみるみる減って登録者の一―二割、それでも出てきて私語しているフシギな連中もいる。期末のテストとなるとたんに教室一杯の学生が復活、出来ばえはいうまでもなく悲惨なものだ。むなしいスレ違いが次第に教員のヤル気をなくさせ、授業の質は低下、すると——ああ、この悪循環。

かつては同年齢層の五％以下だったエリートたちと、今や四〇％強の大衆学生。学問どころか何と



なく大学にきたという不本意入学者が多い上に、授業より楽しいことがいっぱいある。映像、パソコン世代に、教員の文字、コトバ文化はもともと通じにくい。それなのに高校以下の同業と違って教員免許は持たず、自分が昔教わった頃を思い出してマネするほかにやり方を知らない。矛盾は拡大再生産の一途。このままでは双方とも楽しくないし、第一学んだものの少ないカラッポな大卒者の大量生産となりかねない。何とかしなくては、と少しでも良心的な大学教師はあせるのである。

七人のサムライから十人へ

和光大学は一九六六年創学、つまり戦後のベビーブームっ子の一斉進学期にできた、学生数三千人ほどの中規模私大だ。だから、初めから大衆大学カクゴ、というよりそのあり方を考えようとの大望でスタートした。しかしこの現実のなかでそんな理想がスナナリいくわけもなく、授業がうまくいかないグチを並べて歎き合う仕儀となったが、そのうちこの現実そのものをまともに相手にして良くするための研究をしよう、という七人の同志ができた。心理学、文学、経済学など専門はいろいろ、年齢も三〇代から定年間近まで幅広い。

相手が「大学教育」では広すぎるから、入学まもない一〜二年生のうちに彼らを大学生らしくする、つまり受け身のロボットの勉強から自分で課題をみつけて学び研究する主体への変化を求めて、「大学入門期教育の実践的研究」グループ（略称「入門研」）と名乗ることにした。学部や委員会など大学の公式な組織や制度とは全く無関係な、独立自主的な共同研究グループである。その後若い人の自発的参加が増え、多少メンバーの入れかわりもあったが、ちょうど結成十年目の今年まで、ほぼ十人

前後でずっと活動が続けてきた。

最初の年ははりきって、全国の四年制大学に「入門期」教育について実態調査をし、学生約千人にアンケートもした。回答校の中で意欲的な試みをしている大学を選んで、訪問調査も始めた。行先はいきなり沖縄で、琉球大学の浅野誠氏（現在中京大学）が、訪問申入れを快諾したついでに、自分の授業を見てほしい、と意外な申し出。行ってみると、教職科目で、学生が自分たちを小学生に見立ててクリスマス会の相談やゲームをやり、生き生きとグループ活動をしていた。あとで思うとこの時の感動が、わがグループのその後の授業研究への、貴重な伏線となったのである。

授業参観を組織的にやろう

アンケートや訪問による実態調査と並行して二年目から、メンバー各人の授業実践を報告し合い、記録にして集めて冊子にすることも始めた。授業で行きづまっている教員はわれわれ以外にも多いわけ、あれこれ工夫して機会があれば教育雑誌などに実践記録をのせる例が増えてきていたから、ウチでもというあんばいだった。しかしやってみて分かったのは、たしかにお互い参考にはなるが、限界もあるということだ。本人が書くのだからどうしても都合なことは省く、つまり主観性は避けられないし、一年分まとめて書くのでこまかい所は分かりにくい。何より一方的な発信と読み流して終わりがちで、質問や討論の機会はないのが普通だ。

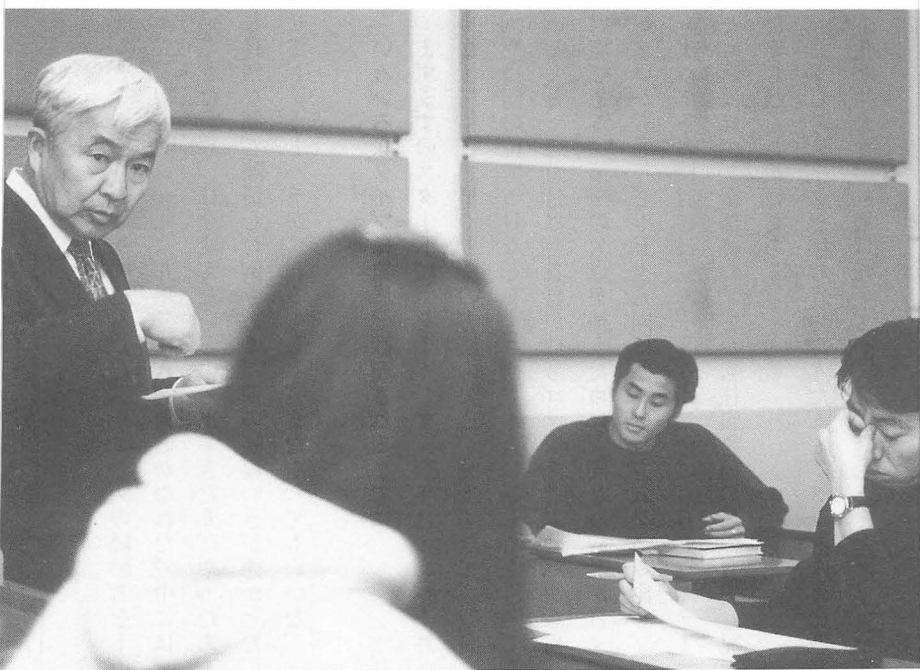
もっと客観的に授業を捉える方法はないか、と考え合った。何といっても授業は学校教育の中心柱で、大学の使命である文化遺産の伝達や学生の成長などが、集中的に実現する場だからだ。他大学の

訪問調査はわれわれ独得の生きた研究法で、その後も毎年数校ずつ、やがては外国大学まで対象にすることになるが、授業の探求はそれと並ぶ二つ目の研究領域になりそうだ。そこでこの方も的確独自の方法をと、知恵を絞ったわけだった。

当時のメンバー十一人の中に、小中高校の教員歴のある者が二人いて、小中学校でよくやる授業参観はどうか、と言いつ出した。大学でそんなの聞いたことない、やれるだろうか、と話が沸いた。大学ではもともと研究も教育も個人のもので、ほかから口を出せない気風が強い。研究や教授の自由という意味では大切なことだが、独善的になって進歩を妨げる面もたしかにある。この壁を崩してオープンに授業を研究し合うなんて、本当にできるだろうか。やれたとしても、高校以下での参観研究と違って、われわれは一人一人専門が違う。それで有効な参観になるものか、見当もつかない。

各自の持ちゴマから選んで、参観後はミニ研

試しにメンバー間でまずやってみよう、となってわれわれは、目的をしつかり定めることにした。小中学校だと参観は、教員同士が批評し合って授業のウデを磨くためや、父母に学校の実況を知ってもらうため、などだが、大学ではちよつと違うはず。大学教育の伝統的な密室性を破って授業の実態を明らかにすること、それを材料に今後のあり方を考え合う共通の場を作ることだ。従って参観のときの目のつけ所は、こまかい授業運びや技術の巧拙ではなく、当の学問と授業の関わりや、専門と一般、語学など今観ている授業種類が果たす役割、そしてできればそれを通して大学教育そのものを考え合いたい。となると、参観し放しでなく、事後の研究会がぜったい必要だ。専門が違うことも、そ



うなると却って検討を多角的に深める、
好条件かもしれない。

具体的な方法は、こうだ。各自四、
五コマ持っているから、さしあたり
「観せてもいい」のを選んで、月日時
限と共に仲間知らせ、都合のつく者
が行って参観する。終わったらなるべ
くその日のうちに、授業した人と観た
者が揃って研究会（メンバー全員では
ないので「ミニ研」と名づけた）をや
る。そこで出た話を、観ながらとった
メモと合わせて記録にまとめる、とい
うやり方だ。出校曜日でない、自分の
コマと重なっている、など諸理由から
参観者の数はまちまちで、最多五名、
少ないときは一人のこともある。

みんな大学で参観なんて初めてだか
ら、総論賛成はしたものの自分のを観

せるとなると、やはり尻込みした。そこで例の経験者をトップバッターに、かなり強引に予定表を作つて、初年度（一九八九年）に八例何とかやれた。中には、見せ場と思つて日を選んだのに予定がズレてきたから、日を変えたいと申し出てきたり、やったあとで「失敗だったからナシにしてほしい」と真剣な顔で陳情した例もある。前の晩寝つきが悪かった、と打ちあけた若手も。その反面、一度観せてしまうとハラがすわるらしく、またやってもいいな、と言う者も出てきた。

いろいろなタイプに発展、歓迎されるまでに

まずまずのスタートに氣をよくして、翌年はメンバー外へ、次は非常勤講師にも、と手を広げていった。三年目で早くもこの方法の欠点が見えてきて、改良に着手した。一回きりの参観だと、年間計画や当回の位置づけなどをミニ研で本人に話してもらつても、やはり観た分に集中して全体が見にくいことと、二つ目は、各自が持ちゴマから選ぶのだから当然だが、個々バラバラで論議が深まりにくい点である。第一の欠点を補うために、同じ参観者が月一回ほど続けて観る（といっても大学は休みが多いから通年でも五、八回ほど）継続方式をあみ出し、後者のバラバラ性には、あらかじめテーマを決めてその検討に役立ちそうな授業をこちらで選ぶテーマ方式に改めた。継続の場合は、回ごとにミニ研はせず、全部終わってから往復書簡の形で双方意見を述べ合う。間接の記録でなく議論が生きた姿で残るしかけである。

こうしてデータを積むうちだんだんと、メンバー外の教員たち、つまり参観を依頼される側にも、変化が生じた。初めはたいいてい、「お見せできるような授業はしていない」と断われ、押して頼ん

でやっと、のケースが多かったが、年と共にこの手間が減っていき、参観研究五年目の一九九三年には、頼んだ十人ほどが全員一発でOK。おまけに単発のつもりが「何度かきてほしい」と向こうから希望が出て、継続との中間の反復（三回）方式が自然に生まれた。また別の人は、「自分の持つ他の科目も観てほしい」と言いだし、同じ教員のやるあれこれの授業を立体的に観る複合方式が誕生した。翌六年目には、「待ってました」と歓迎のふんいきや、進んで「自分のを観てほしい。それも何度か」と申し出るケースまで生まれた。

理解の輪はひろがる

和光大学はスタート時の理想などもあって、こうした試みを受け入れやすい素地は多少あるかもしれないが、初め頃の抵抗の強さから見てさほど特別とは思えない。ミニ研のあとすぐ記録案を本人に渡してチェックしてもらうので、知らないうちに何か書かれる心配がないことや、参観は決してアラ探しや批判のためではなく、大学教育の未来をマジメに考え合う方法だということが、本人にも公刊した記録を読む人びとにも、理解されてきたおかげらしい。

それに、授業を大事にしうまいかないことを気にして独りで工夫している教員が、けっこういる。そして機会があったら他の人の意見も聞きたい、自分のしていることがどの程度のものか知りたい、とひそかに願っているようだ。ある若手の一人は、参観研究五年目のすぐOK組だが、継続参観後の「授業者からの手紙」で、「……客観的な目で自分の講義をみてみたいという欲求に駆られて来ていた」¹⁵と書くことにした……へ参観者の目を通じて自分の授業を外からみてみることに興味があったという

わけです」と書いている。

また、ある老教授は、「参観を機に、自分の授業が学生にどう受けとられ、どの程度プラスになっているかが初めて気になりだし、初めてアンケートをやった。その結果、「授業を少しでも活発化するように改革する方向もつかめたように思う。こういう授業見直しの機会を与えてくれた今回の授業参観の試みに感謝している」と記録の末尾に書きそえてくれた。やはり五年目組で「何回か見てほしい」と積極的だった一人は、三回の反復参観後に全く自発的に、その授業のねらいや苦勞、自身も多くを学んで生じた授業観の変化などを、若手らしく真摯なかなり長い文章で、書いてきた。

参観研究で得たことと残された問題

こうした六年にわたる試みで、得られたことはいくつかある。第一に、この研究が本来めざしたところ、つまり大学の授業の伝統的な密室性を破って、客観的な観察対象とし、共通の広場で考え合うことが、かなりの困難は伴うが可能だということを、事実で実証したことがあげられる。

第二に、授業種別や専門領域を考慮しながら五〇例近くをやってきて、特にテーマ方式になってからはいっそう、大学教育を構成する諸種の授業それぞれの果たすべき役割と相互位置づけ、さらに全体像のようなものにも、少しずつだが迫れそうな見通しがついてきたことである。

第三は、前に述べた通り独りで授業改善に努力している教員がけっこういて、参観がそれをあげます良い機会になること。また記録を読む第三者たちにもプラスになると、読んだ当人たちから聞いたあまりに突出して優れた実践だと、及びもつかない、と却ってシラケかねないが、小さな私大で普通

の教員たちが日常やっている試みの陳列は、あ、私もやれそう、と鼓舞する効果を持つらしいのだ。

第四は、継続参観の場を借りて九二年に、ちよつと変わった授業評価方式をあみ出せたことである。年度の終わり近い回に、教員の授業意図、学生が受講で得たものや要望、生じた変化等を聞くアンケートに、学生、授業者、参観者が互いに独立に答え（自身の以外は推測して）、つき合わせて数量化する試みで、「三つ巴作戦」と呼ぶことにした。意外に面白い結果が出たので、この本の第九章に要約してある。

参観開始三年目あたりで早くも欠点が分かって、次々改良したことは前に書いたが、そんな手直しでは追いつかないもつと大きな限界が、データを積むうち次第にはつきりしてきた。それは、どうしても観察も討論も教員の授業運びとのそのあり方に偏って、学生の姿は私語や逃散の様子、一部の者の目立つ行動あたりに限られがちだ、ということである。今も講義形式が主流だから仕方ないのだが、元來授業は学生のためにやるものだ。いくら工夫し努力したつもりでも、学生がどう受けとり成長したかをつきとめなくては、教員の一人相撲だし、実証の重要な一面を欠くことになる。この反省に立つて九四年から、研究の重点をこの面に移し始めていて、その第一報が第八章にのせてある。

第一―七章と終わり二章の組み立て

第一―七章は、参観研究の成果を授業の種別に分けてまとめ、それぞれのあるべき姿について試論したものである。参観記録をただズラリ並べても仕方がないので、各章の中心例になりそうなものを、メンバーの総意で選ぶことにした。全記録を全員で読み返して、基本骨格となる十数例を候補とし、

その他も含めどう扱うかは執筆担当者に任せる。章別に分担を決めたから、例の引き方だけでなくそれに基づく試論の中身にも、個人の意見がかなり強く出るとは避けられない。しかしできるだけレジュメや草稿を事前に配って相互検討の機会を設け、大筋は共有できるように努めた。

第八、九章は前述の通り授業評価に関わる中身。第十章は九四年にアメリカの大学訪問に行ったとき、うち二校で授業参観させてもらえた報告である。最後の章は、あらためて授業研究の意義を考えるしめくりで、今後へのさやかな提言を試みた。

第一―七章の順序は、一年生に受講を限る入門ゼミ（プロゼミ）から始まって、一般教育の人文、社会、自然の三分野を並べ、外国語、体育と進んで高学年を含む専門教育に達している。こうしてみると第七章と第二、三章の一部を除いて一―二年用の授業が多いが、これはわがグループの元の名通り、大学に入って最初の一―二年で主体的な学習・研究姿勢へと脱皮できるかどうか、大学教育の成否を決める重要な事柄だという基本線は、この十年に一貫しているからである。

体育は障害学生が健常学生と共にするスポーツを研究するユニークな科目を参観したので、同じく障害者との共生を扱った一般教育の授業と組ませて一つにした。第一章の少人数入門ゼミ、第二―四章にみられる一般教育の重視と四年間を通じて学ぶ方式、等は和光大学教育の特徴といっているが、これら障害者に学習の平等を保障する試みも、特徴の一つになっている。

なお、九五年度から学部学科再編に伴って、一般教育は共通教養と改名、専門、一般ともにカリキュラムや履修システムがかなり変わったが、この本の記述はすべて研究を行なった年の名称等で通している。

第一章 一年生からゼミをやろう

●プロゼミ

(1) メディアの船で現代に漕ぎ出る授業

八月十五日って何の日

教室の前方に据えたテレビの画面に、老人の姿が次々映る。背景は戦没者追悼集会の出口で、テレビ朝日の記者がその一人ずつをつかまえて、感想をたずねる。過ぎた月日が夢のようだ、死者にいくら謝っても足りない、などと、マイクを向けられた三人は、うつむきがちながらはつきり答えた。

場面は変わって、盛り場らしい街頭。今度は若者をつかまえて、「今日は何の日か知っていますか」と問いかける。知らない、戦争の日かな。五人目でやっと「終戦の日」と正答が出、連れの女性と「よ



かったね」と笑顔。しかし続けて、「あの戦争を侵略だと言う人と、日本だけが悪かったのではないと言う人がいますが」と意見を求められ、「まだ生まれてなかったから」と逃げてしまった。

三〇人ほどの学生が、めいめい分析シートを構えて真剣に画面に見入り、しきりに何か書き込む。

老人は三人合わせても十五秒、若者は九人つかまえて九〇秒。男子学生が映写係で、同じシーンを四回くり返したあと、テレビを消した。教員の指示で、着席場所で分けた四グループで、今見たこと書きとったことについて、討論が始まった。

人間関係学科のプロゼミ「メディア・リテラシー」の授業参観は十月末、一年生のための専門への入門科目だから、入学後約半年の時点である。担当教員はマスコミや女性学を研究する社会学者で、情報過多の現代、おそらくそれに流されるままだった学生たちに「メディアを批判的に読み解く力」を得させようと、この授業計画を立てた。

授業後の「ミニ研」で聞いたところでは、前期はまずテーマの理解に役立つ一般書を読み合わせながら、新聞雑誌の分析をやった。各紙の朝刊を買い集めて記事の大小やポリシーを比べたり、チームに分かれて興味をもった雑誌広告を集めたり。クルマ、化粧品、飲みものなど若者らしい選択で、皆はりきったようだ。

後期はテレビ分析で、今日が三週目だ。対象を八月十五日夕方のニュースと決めたのは、夏休み合宿でのことで、分析に値する事件がいつ起こるか予測できないため、夏休み真最中のこの日がいいと衆議一決して、局別手分けしてのビデオ撮りとなったようだ。一週目はざっと見てヘッドライン（ニュース初めの話題要約）の局比較、先週は閣僚の靖国神社参拝報道の分析をした。ニュースの内容を

分・秒刻みで書きとった表とグラフが全員に配ってあり、今日のシートは、登場人物別に服装・表情・喋った内容などを書きこむ欄と、「画面に出なかったが市民のあり得る意見」を書く欄などを備えた、今日の担当チームお手製である。

来週はコマーシャル分析に移り、その次は音楽番組で、各チームは準備に入っている。十一月半からは総仕上げとして、新しく組んだチームでメディア制作をする。新聞・雑誌作りやビデオ制作などで、年明けは相互鑑賞・検討の予定とのことだった。

このプロゼミに一年つきあったら

さて、教室に戻ろう。討論は三〇分間と決めてあって、終わると次々グループで話したことの発表となった。インタビュー対象に男が多い、カップルだと必ず男が答えるのはなぜだろう、何の日か「知らない」答を四人連続させて効果を強めている、離れた二世代を選んで中間が脱けているのは意図的で不自然だ、など一年生としてはかなりの的を射た指摘が出た。

教員はそのたびに短く補足して、報告したことの意味をはっきりさせた。ことに最後に挙げた発言にはうなずいて、四〇五〇代こそ戦後の民主教育を受けて社会の復興を担った人びとで、個人を超えた視野で平和を語れるはずなのに、と力をこめて語った。そして最後にまとめて、皆も気づいたように、メディアは事実を装うが或る意図をもって「作る」のだ、この老若合わせて十二人の代表性は保証されないし、本人の発言も削られた部分はヤミの中だ、とはっきり述べた。

参観記録は、(一)参観の前に、(二)授業経過、(三)授業のあとで、の三章から成っている。ここまでを書いたことは、(二)の要約と、(一)のうちミニ研で授業者が話した「年間授業計画」の部分とである。(三)は参観者が授業を見ながら感じたこと考えたこと、ミニ研で授業の中身や意図等をめぐって授業者と交わした質疑討論を中心とした、つまり評論とまとめの章である。

(三)には、参観者自身が「ニュースを区切っており返し見ることは初めてで、回が進むごとに人物が生きて立ち上がってくる「ふしぎな発見」をし、ふだんいかに「目のすみで見流していたか」を実感した、とある。こうして構えて見ることで、隠された意図や偏りに気づき、学生たちの討論報告と教員のまとめに、賛同している。この体験が「彼らの認識世界を大きく変える入口になり、」さら

にそれらを素直に受け入れる一方だった自分自身を見直すことにもつながるだろう」と。

しかもこの「認識の变革や自己の見直しを、単なる外からの指導や教えこみでなく……学生自身の活動の中で遂げさせていることに、この授業の大きな特徴がある」。さらにラストのメディア制作は、「口先だけの批評家」に終わらないための「すぐれたしめくりである。……このプロゼミに一年つきあったら、学生たちは確実に成長する。物事を確かに見てとり創造に生かせる、いわば本物の成人への階段を大きく登ることになるだろう」と記録はまとめている。

(2) プロゼミは大学で学ぶ基礎づくり

プロゼミとは何か

今では多くの大学で、一年生用少人数のゼミを設けて、大学で学ぶ姿勢を持たせようとしている。高校までの、決まったクラスで決まった勉強をしていればよかった生活から一度に解放されると、どうしていいかわからない。大学が主体的な学習の場だということを分からせ、専門領域に関心を持つて入らせるための手だが、年々必要度を増してきたからである。

和光大学では一九六六年の開学当初から、プロゼミを設けてこのことに努めてきたから、早い方だろう。ベビーブームっ子進学第一波の頃で、象牙の塔にウズウムズウがおしかけて、と肩をひそめる向きもあった中で、初代梅根学長は大学の大衆化を、教育民主化の歴史の流れとして肯定した。入学早々の彼らに、一昔前なら大学院生あたりでやっとやる「研究」のまねごとをさせ、眠っている可能性をめざめさせようというのが、プロゼミの目的である。

彼によれば、「学問的あるいは科学的方法によって事実を分析し、問題を解決するという創造的な思考活動は、学者だけでなく広範な実務の諸分野において必要なものであり、大学に学ぶほどの者はまず以てそのような研究意欲と研究能力を身につけるべきである」。そのためにプロゼミでは、一年生たちに「興味のある」、しかも「奥行き」があつて「分担や共同に適した」テーマを選び、「討論……読書会……施設の参観……」というような活動を試みる」なかで、「学生が自主的に研究テーマをとりあげて、個人的にまた共同的に研究活動を展開する」ようにする。

教員はこれらを「誘導しかつその研究方法について助言」し、学生が「まだ学んでいないさまざまな基礎知識の必要を痛感するよう」導くと同時に、「プロゼミが教師と学生との間に長期にわたって

成立する研究共同体であるという事実の故に……研究活動を媒介としての人間的接触が密になり……生活指導の有力なかつ重要な場となる」、つまり両面の指導が求められる、とある。

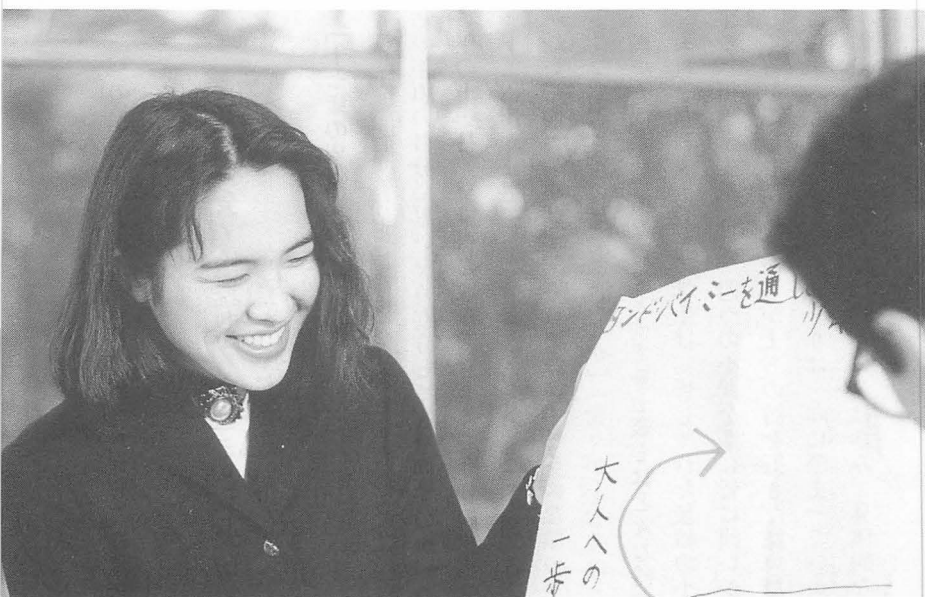
プロゼミの変遷と諸タイプ

こうした意味を持つ重要科目だから、プロゼミは各学科の専門科目の必修として、学籍クラス（コアクラス）で行われた。しかしこれだと、興味関心さまざまな三〜四〇人に満足のいく指導は難しいと分かって、やり方が次第に変化してきた。人間関係学科と文学科では、担当教員七〜八人が各々テーマを掲げて受講者を募る形になり、さらに人間関係学科では選択へ、芸術学科はプロゼミそのものをやめた。

(1)で述べた参観授業は、一九九四年度人間関係学科プロゼミ七つのうちの一つで、特に代表的というわけではない。他の六つは、「児童文学における子供像」「ラスト・ラブ」「『共に生きる』とは?」「平和を学ぶ」等である。題名だけ見ても、教員たちが、自分の専門領域に基づきながらなるべく間口を広げて、先述のテーマ設定条件に配慮していることが表れている。また、必修から外したが毎年この学科の一年生の九〇%以上がどのプロゼミかをとり、彼らがこの初歩研究体験授業に魅力を感じていることを示している。

こうした変遷の中で三〇年の実践を重ねるうち、次第にプロゼミにはいくつかのタイプがあることが分かってきた。私見だが、今のところ次の諸型を考えている。

①読書会・輪読型（次に何読もう、を重ねる）



② フィールドワーク型（行って調べる活動中心）

③ 討論・ディベート型（教員も喋るが学生間でも）

④ 文化祭発表型（イベントを企画、文集作りなど）

もちろん、どの型かに徹するケースの一方で、あれこれ兼ねる複合型もある。教員が何でも決めて「成否わが胸中に在り」式なのは、⑤ 釈迦の手のひら型とでも名づけようか。もっともこれは、学生にほとんど任せきりの放任型と両極をなす、教員の指導パターンの面であろう。

プロゼミを参観した幾例かのうち、①と③のタイプを選ぼう。次の(3)(4)では、それぞれ例示しながらその型の功罪を論じようと思う。(1)の「メデイア……」は、②を主としながら③①を加味した準混合型といえよう。(5)でこ

の三型の検討をふまえて、あらためてプロゼミの意味と今後について考える。

(3) 読書会・輪読型プロゼミとその功罪

「十七歳の物語を読む」授業

「十七歳とは一体どのような年齢なのだろうか」と突然問いかけられたら、誰でもまごつくだろう。その年頃の自分に思いをめぐらして答を搜すのが、ごく普通の反応であろう。「メディア……」と同じ年の十一月、文学科の或るプロゼミで今日の担当学生チームが配ったレジюмеは、「十七歳のポケット（山田かまち）」と題して、いきなりこの問で始まっていた。

続いて四つの小問が、それぞれユーモラスな顔のイラストと吹き出しのセリフつきで並んでいる。

「かまち君は現実逃避していたか」「我々が十七歳のときにこの本を読んだら」「かまち君は強い人間か弱い人間か」「あなたにとって十七歳とはどんな時期でしたか」の四問である。

大机を囲む二十数名の学生は、皆しやれた装幀の小型の詩画集を前に広げ、教員も彼らにまじって座る。担当学生三人は、四つの小問を順に皆に問いかけ、指名して発言させる。読んでくるきまりらしく答を拒む者はないが、かまちの詩を好きだ嫌いだ、強いと思う本当は弱いのかも、等々印象批評に類するものが多く、やりとりは一向に深まっていかない。

教員は、機会を捉えては時々口をはさみ、具体的な頁や詩句を指摘しながら、文学作品としての読

み方を示唆した。この詩集が作者十四歳から十七歳へと時期で配列してあるので、現実への態度や言葉の使い方例えば一人称などにも変化が見られる、といった指摘だ。皆おとなしく聴いているが、次の発言はすぐまた個人的印象に戻ってしまうのだった。

一通りレジュメを終えたところで担当者たちは、「ちよつと時間かせぎに」とテレ笑いしながら、歌詞のコピーを配って、かまちが好きだったビートルズの歌をテープで流した。続いて教員も、かまちを扱ったNHK番組のビデオの一部を映した。かつての同級生が十五歳のデートをした思い出を語り、高崎にあるかまち美術館を訪れた女性が、本人を知らないのに詩画に感動して、そのうちこの街に越してくる、と熱い思いを語っていた。

「講義要目」を見て、前期は山田詠美の高校生活を描いた連作小説を輪読したことは知っていたが、今日のかまちとのつながりは分からない。そこでミニ研で、さっそく年間の授業の流れを質問した。後期は十七歳を扱ったいろいろな作品を次々読むことにして、学生に候補作持ち寄りを要請したが一向に集まらず、結局教員が十冊余り提案して担当を募る形になったとのこと。一九六〇年代から九〇年代まで、三冊ほどずつ読み進めて、今日の詩画集は七〇年代という。

これには驚いた。山田かまちはエレキギターで感電死した少年で、すぐれた詩画を残したくらいのこととは知っていたが、それが一九七七年で十数年後になって本が出、美術館創設に至った経緯は全く初耳だったからだ。先週は別の人の『十七歳だった!』というエッセイ集、来週はマンガの予定だそうで、バラエティに富んでいる。九〇年代のラストは、いま話題の『完全自殺マニュアル』によせら

れた投書になぜか十七歳が多いので、それを検討する、とこれまたユニーク。

正面切ってこの授業の目的をたずねたら、ポイントが三つあるそうだ。学生たちが近い過去の自分をふり返ること、世間一般の通俗的な十七歳の捉え方（『青春の閉塞期』の類か）を知ってそれを超えること、第三に文学者たちが最近十七歳を焦点に書くことが増えた意味を考えること。最後の点を追っかけて聞いたら、かまちのように十七歳まったただ中で書いた作品は珍しく、かなりの年になった作家が自分のその年頃をふり返って、今の生き方の原点だったと作品にすることが多い。従って実際には、一九六〇〜七〇年代、日本の社会が管理強化、受験体制へと進んだ時代に当たる、という。こうした教員の読みの深さが、どの程度一年生たちに伝わるだろうか。

かまちの詩を一読しようと、ミニ研が終わったとき研究室にあった現物を借りてきた。肝心の中身より感心したのは、急に借りたためにはさんだままのメモや本の頁のあちこちに、今日彼が教室で時折話したことを含む細かな注目点が、いっぱい書きこまれていたことだ。「学生の活動主体だからせいぜい二〇分前後の持ち時間の中で、これほどに原文を読みこみ、一年生たちに分らせるための準備をしていたのだ……手抜きも可能な、一授業回だけのために」と参観記録は書いている。

輪読方式プロゼミのプラスとマイナス

この例が示す通り、輪読式プロゼミは文学科に多く、また経済学部でも少なくないと聞く。もちろんその意味は違っていて、文学のプロゼミでは作品を一人一人がどう読むかをきたえ合う場なのに対して、後者では社会科学的内容の文献を全員が正しく読みとれるための基礎訓練である。ここでは参

観例が文学のプロゼミなので、その方に限って考えていこう。

文学が言葉を読み解くという基本的な作業から出発する以上、個人が作品と向き合うことが最初で、共同の読みからということとはあり得ない。しかし個人の読みが並立するだけでは行きどまりだから、そこに輪読の意義が生まれる。同じ作品の異なる読み方や微妙なニュアンス差に触れたり、明白につき合わせて論ずる中で、作品自体が重ね焼きのように陰影ゆたかな立体的なものに変貌すると同時に、自分の読みの偏りや浅さに気づく。この積み重ねと深まりが、文学研究と教育の基本的プロセスだといっている。

従って輪読のメンバーは多様な経験・感性の者が望ましいが、教員といういわば異質者の介在は、正負両様の効果を持つ。この授業例でのように、教員がキャリアと充分な下読みの下にする発言は、学生たちに自分の読みとはつきり異なるそれとして、鮮明に訴えることは確かだ。しかしその反面、一年生たちの読みとの隔たりは当然大きいから、「ああそうなのか」と納得するがいわば国語テストの正答の感じで、自身の読みとひびき合わないのだ。教員が熱心に語るほどこの隔たりは増していき、輪読が講義の場と化すことも稀ではない。そう気づいた教員が自説を語ると禁欲すると、今度はプロゼミの進行はリポーター任せとなり、似たレベルの個人的印象の羅列に終わる可能性が強まる。

この参観例の記録にも、このように「百人百様の印象開陳をし合うこと」によって、「一人一人が作品自体と向き合って対話することが始まりであり終わりだ」という文学の基本」を現前させ、それまでの「正答当てと憶える訓練」からの「文学観の根底的な転回」を促すだろう、とある。しかしそのなかで、「文学作品を単なる印象や好悪でなく客観的な対象として……とりくみ方を学び始める機会」

をどう保障するか。これは文学のプロゼミが果たすべき第二の役割で、今日の授業での教員の発言が「それに当たるのだろうか、学生全員に届くとは思えない」。しかし十七歳という「自己投入・感情移入しやすいテーマ」だから、逆にこの機会に「文学を好きにな」り「味を知るチャンスになる」、いわば第三の目的は達せられるかも、と述べている。マンガや映像世代の彼らにとって、である。

学生の中には、自分の読みに固執して他のそれには耳をふさごうとする内閉性の者がいる。聴くと自分のがなくなってしまう恐れゆえの防衛であろう。他方で初めから自分のを放棄して、他からとり入れて知識の備蓄にもつばらな姿勢も目立つ。彼らに共通の媒体となって文学研究への橋渡しをする教員の役割の難しさを、つくづく感じさせられる。

文学教育の伝統的な柱の一つである「講読」は、関係の研究書を参照したり語の用例に当たったり、かなり本格的な文学研究の訓練だが、プロゼミはその前段階、入口である。読みをひびき合わせる多彩な体験をし、自分の中に見出した文学への芽を大切に、仲間と同じ苗床で徐々に大きく育てていく楽しみを悟らせるもの、といえるのではないだろうか。

(4) 討論・ダイベート型プロゼミとその功罪

「外国人労働者が増えるのは望ましいか」のダイベート

経済学部のプロゼミは、今も開学時方式のまま学籍クラスでやっている。だから個別の表題はなく、

講義要目もない。選択の余地がないためだが、參觀授業を選ぶのにも困る。仕方なくクチコミ情報に頼りに若手の一人に申し入れたら、すぐ承知したばかりか、行く日も決まらないうちに資料をくれて、年間計画とこれまでの経過の説明があった。

前期は毎週各自新聞を読んで、関心を持った記事を選んで六百字の小レポートを七回提出し、教室ではその報告と話し合い。多かったテーマ十六個から選んでさらに調べて夏休みに「中」レポートを書き、後期は同志がチームを作って毎週討論会。テーマ一覧を見ると、時短、税金、米、ゴミ、大店法と、なるほどホットな経済学関係の課題名が並んでいた。どれを観てもいいと言うので、中でも国際性のある「外国人労働者問題」を選んで観に行くことにした。

当日は、四人の担当学生が二人ずつ前列端の机にこちらを向いて掛け、背後の黒板にそれぞれ「賛成」「反対」と大きく書いてある。討論開始前に教員が今日のテーマを板書して、まず全員に賛否の挙手をさせた。七対十二、保留数名で、外国人労働者が増えることに消極的な者が多かった。

まず賛成組が一人ずつ教壇に立って、論点が拡散しないよう単純労働の男性に絞ることを提案した上で、外国人増賛成の論拠を述べる。反対組が替わって、日本人の雇用を狭める、海外工場がベターだ、など反対の論拠を述べる。現地人を安く使う収奪だ、と賛成組が反論し、反対組は日本の失業率上昇の数字を出す。双方の論述が二巡した時点で、教員が第一ラウンドの終わりを宣し、フロアに質問を求める。日本の人口は減少に向かうのか、国内経済高度化とは何か、の二問が出、ちゃんと聴いていたと分かる。自信なげだが担当者が答えたあと、教員がここまでどちらの主張が説得的だったか、と問う。賛否の挙手は十二対十で、最初とは逆になった。

四人が立つて席を交換し、先刻までとは別人のように逆の論拠を述べる。某アンケートで（ちゃんと出典を言った）条件つきを入れると賛成七〇％だった、犯罪多発や宗教的摩擦をどうするか、低賃金や理解不足ゆえだから改善可能だ、日本が多民族国家になるかの岐れ目だ、と交互の主張堂々と、議論はかなりかみ合つて進んだ。

授業終わりの時刻で、二度目の判定挙手は十七対七となった。フロアの学生は討論の間じゅう、小さな紙に何かせつせと書いていたが、これを教員が集めて授業終了。

なかなか熱の入ったディベートだったと感心したが、いくつか疑問も残った。教員も含めて打ち合わせはあったのか、外国人労働者増への許容が劇的にふえたが、どこまで演技やシナリオなのか、教員は進行役に徹していたがいいのか、フロアの学生は何を書いていたのか。ミニ研で授業者は、いちいち丁寧に答えてくれた。

二組は別々に準備するきまりだから、演技でなく真剣勝負だ。談合するチームがあつても、すぐバレる。調べ方の示唆はするし前期以来経済学的考え方は多方面から教えてあるので、討論の場では学生に任せて中立を保つ方がいい。学生たちが書いていたのはジャッジングペーパーと名づけて、両論の長短を理由つきで記入し、出席の証拠にもなる。担当チームはこれも参考にしてさらに調べて、冬休みに個人別大リポートを書く。新聞（小）、中、大リポートそれぞれに評価配点が決めてあつて、学生にも知らせてある。討論の配点もあつて二〇％、勝った方に加点だ。「今の若者のゲーム感覚にピタリで、論者も判定側も……熱心になるわけだ」と参観記録は書いている。

連続討論会に入る前に、皆であれこれルールを決めたという。見た通り組の交替や挙手三回のほか、各論述の持ち時間、賛成組先攻で論点を絞る提案権あり、第一と第二ラウンドは違う角度から、などだ。なるほど今日のも前半は産業や雇用、後半は生活や社会が中心だった、と納得した。

経済学への入門を①テキスト読みでなく身近な事柄で、しかも②新聞読みからテーマを醸成して調べまとめるまで段階を積む。③小↓大リポートの「書く」訓練と討論会の「話す」訓練を並行させて、そのカナメである「考える主体」形成をめざす。④これらが孤独にでなくチームで、またクラスの合意で進行し、⑤授業の計画、構造、流れが配点を含めて全員に共有されている。参観記録は、このプロゼミの特徴を、右の五つの点にまとめている。

ミニ研で始めて知ったが、彼は学生時代一年半ほどアメリカ留学の経験があり、学究への志もそこで得たし、日本の大学への意見も持ったという。なるほどそれで、と彼の授業運びのルーツが分かり、意外な所で改革の同志発見を喜んだ。

参観したら必ず、記録の原案を授業者に渡して修正加筆を頼むことになっている。それを戻すとき彼は全く自発的に、「授業改革へのひとつの試み」と題する文章をくれた。右に記したような授業内の諸試みについて解説したあと、もう一つ実行中の「成績の事前開示」を書いていく。希望者にあらかじめ宛名と切手つきの封筒を出してもらい、採点ずみのリポートやテストを送る。評価の公正を学生が確認すると共に、自己客観視を促すためである。毎年九六―七％が希望し、うち「異議申し立て」をする者が一―二人いる。この希望率の「高さは教員にとって大きな意味を持つのではないか。……皆さんのご意見を聞かせて頂ければ幸いである」と、この「返信」は結んでいる。

討論・ディベート型プロゼミの効用と限界

同じ型の中にくくってあるが、この二つは共通点と相違点とを持っている。まず討論の方だが、各自が意見を述べて闘わせ合う授業方法、と広く解するなら、すべてのプロゼミに不可欠な要素といえる。(2)に述べた通り、「研究活動を媒介とする人間的接触を密に」し、「研究のまねごと」をする「共同体」をめざす以上、意見の交換による思考の深まりが欠かせないからだ。そこが、教員だけが話し学生たちは黙って皆その方を向いていることが多い、普通の授業と違う所だ。前節の輪読方式でさえ、孤独な読みとり作業でなく交換が重要なのだ。討論型プロゼミは、これを特に重視して中央に据えたやり方にすぎない。

ディベートは討論の一型だが、例示に見る通り論者・テーマ・論点が明確に限定され、周到な準備を要すること、個人の本来の意見とは無関係に賛否側にくみする演技性、といった特徴を持っている。例示のような少数者によるシンポジウム式と全員相対するやり方とがあるが、基本は同じである。

広義の方つまり全プロゼミに共通な討論についていうと、その不可欠性は増す一方だといっている。自分の意見を持つこと、それを他に分かるように表現する機会は、高校までに多いとはいえない。さらに他人の話をきちんと聴いて論旨をつかむ能力、それと自分の意見をつき合わせてすばやくアレンジしつつ表出する力は、放っておいて育つものではない。討論は、こうしたやりとりの中で、一步步結論に近づく、或いは漠然としていた状況が明確になり思考が深まっていく共同作業であって、その喜びも共にできるものだ。これまでに経験が乏しいだけに、この訓練は必要であり、効果は大きい

といえる。

しかし充実した討論がいつも可能なのではなく、いくつもの要因がある。テーマの設定、学生の組織、進行の手腕などだ。テーマがあいまいなら漠とした意見の羅列に終わるし、予期しない深刻な方向に走る危険さえある。メンバーに討論の準備や気構えなしに始めると、息苦しい沈黙が座を支配したり、思いつきや話術に引きずられたり、妙な力関係が働いたり、などとなる。時に逆効果さえ生じかねないのである。

ディベートは前記のような諸特徴を持つから、討論一般のこうした困難を克服できる可能性が強い。テーマ、論点が初めから明確で、準備充分だから議論は確実に進む。表現の巧拙より論理の正否が優り、結論へと向かう共同作業の欲びも得やすい。この授業例でフロアの学生たちも、討論者の言を聴きながら自分の中で問答していたらしく、的確な質問や判定挙手の微妙な変化に表れていた。

しかし効用はやはり、反面の限界を伴う。賛否明白なテーマでなければならず演技性も伴うのだから、場合によっては勝敗が優先して詭弁やかけひきの練習場になりかねない。論理のレベルに限った闘わせ合いが不得手で、事後も上すべりした空虚感やわだかまりが残ったりするのは、学生だけではなく、もしかすると日本的習性かもしれない。だからいつそう必要な訓練ともいえるが、活用には工夫を要するようだ。

こうしてプロゼミに不可欠の討論もその一型としてのディベートも、正負両面をわきまえて使いこなすことによって初めて生きる、というのが、平凡な結論であろう。

(5) あらためてプロゼミを考える

以上、プロゼミ四つのタイプのうち三つを、例示しながら長短を論じてきた。(1)のフィールド型はとりたてて論じていないが、それも含めて、また(2)をふまえながら、あらためてこの入門科目の持つ意味を、事実に即して考えておこう。

プロゼミの持つ第一の意義はやはり、「研究のまねごと」をすることの重要さである。とりくむべき課題を選び、集中的に調べ、さらに関心が深まる、という体験だ。高校までにこうした機会に乏しく、既成の知識を素直に受け入れることが勉強だと思ってきた者が多いから、この主体的な課題追求体験の持つ意味は大きい。青年期に適切な、生き方の変革にもつながるからである。「創造的な思考活動」が必要なのは学者だけではなく、人間であろうとする万人のものなのだ。

第二の意義は、こうした課題追求のプロセスで自分の意見を持ち表現すること、他人の表現をきちんと聴いて交換しあるいは闘わせて、問題の解明に近づく体験である。人間がコミュニケーションしながら活動する存在である以上、これも万人が持つべき技能だ。これに書く面の能力、具体的にはレジューメ(要約)の作り方や文献依拠と引用の仕方、分かりやすく筋の通った文の構成力などが加わって、大学で学ぶただでなく、独立した個人としての基本的な質を備えることができる。

第三の意義は、第一、第二に述べたことが、孤独にでなくプロゼミという仲間集団の中で行われる

ことの重要さである。しかも教員という異齡異質のメンバーが加わって、功罪両面の効果を生ずる。高校までほたいてい、上から決められたクラス集団と、自発的だが気の合うことが中心の小さな仲よしグループ体験とが主だった者が多いから、「研究活動を媒介としての人間的接触」「長期にわたって成立する研究共同体」は、新しい対人関係の体験と、その中で自己の再発見につながる。

第八章でまとめて述べるが、数年前に卒業生二百人ほどを対象に、大学で学んだことが現在の仕事や生活に生きているかどうかについて、アンケート調査したことがある。なつかしさも手伝ってか肯定的な回答が多かった中でも、プロゼミの支持率は群を抜いて高かった。プロゼミでの師や仲間を「大学生活最高の収穫」「運命的な出会い」と表現し、ここで得たことが「私の存在の原点」「生涯の指針」などと、多くの者が書いていた。

教員たちにとってもプロゼミは、一種特別な思い入れのある科目になっている。多人数相手の講義にはない手ごたえは当然だが、同じく少人数の三、四年ゼミとも違う。一年生たちの生き生きした大学への期待、伸びていく前のまだ方向の決まらない若いエネルギーといったものが伝わってくるし、それを方向づけていくことに畏れと歎びとを感じずるからだ。その意味で教員にとってもプロゼミは、大学で教師であることの原点のようなものだ。三つの授業例で見てきた通り、たしかに苦勞は多いが持つことをやめたらきつと淋しい、ふしぎな魅力にみちた科目なのである。

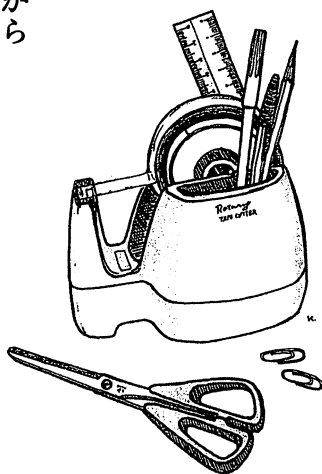
第二章 史観のジヨウシキをひっくり返す

●歴史学

(1) 「西洋的世界像の見直し」の授業風景から

トウツサン・ルベルテュールって誰

と聞かれて、あ、知ってる、と挙手できる人は、中南米が専門か、民族独立運動にくわしいか、それともよほどの物知りだ。参観者は教員だが三種のどれでもないから、教室に散開する七、八〇人の学生同様、沈黙を守るほかはなかった。やがて男子学生が一人そろそろと挙手したが、問われて「黒人で……」とあとはモゴモゴ。何で知ったかとさらに聞かれて、受験参考書で見たようだ、と不確かな答え。



ハイチといえは中米の小さな島国で、われわれの一生に多分直接関わりないし、高校までの歴史教科書にもほとんど登場しない。トゥッサンは今から二百年近い昔、ここが黒人共和国として独立するときの指導者で、捕えられて山中の獄で拷問死するとき、「私を殺しても革命の幹を切ったにすぎない。自由の根は必ず新しい芽を出す」と言い残した。

しかも考えさせられるのは、彼を殺したのが十九世紀初めのフランス軍、つまりあの「人権宣言」から四半世紀と経たない宗主国だったことだ。人権宣言には植民地解放も民族差別撤廃ものつていず、ハイチはこれを憲法に明記した世界最初の独立国となった。授業者は高校教員歴が長かったと聞く非常勤講師で、そんな話を淡々としてから、時間の初めに配ったB5二枚の資料の説明に移った。

見ると「黒偉人」と題する、旧カナ旧漢字の読みにくい文だ。一八九〇（明治二三）年に出た『少年園』という雑誌の付録という。トゥッサンを「自由の大義に一身を擲ち……ナポレオンをして殆ど手を措くに至らしめたる一大英雄なり」とたたえ、「白人は貴くして黄人赤人黒人は卑し……とする者あり。誤れるも亦甚だしといふべし」「天より之を視るは平等のみ同一のみ」とある。

明治三三年といえば例の教育勅語が出た年で、国をあげて西欧に追いつこうと近代化に熱中、日清戦争も間近い頃だ。こんな先覚者が日本にもいたのかと、目のさめる思いがした。しかし明治半ばに少年雑誌を読む層は限られていたのでは、と疑問も湧いた。とたんにそれを見通したように説明は、二枚目の資料に移った。『佳人之奇遇』という一八八六年に出た大人向けの本で、当時字の読める者はほとんど読んだ、と徳富蘆花の自伝にもあるそうだ。「老亜智勇^{ローアチール}」の小伝の一部で、やはり読みにくい旧カナのコピー。

この「西洋的世界像の見直し」は、一―二年用一般教育、人文科学分野の一つで、題名にひかれてか受講登録者は三百名を超した。授業後のミニ研で授業者は、これまで西欧中心の歴史だけを疑わずに学んできた学生たちに、異なる世界像のあり得ることに気づかせ、わが立つ地点を見直させることが目的だ、と淡々と話した。この科目は教職と兼用なので、やがてのとき教科書ベツタリでない教員に、という願いもこめての授業計画らしい。

今日の続きで来週話す予定だが、とチラリ洩らされたのは、『佳人之奇遇』の著者東海散士が、まもなく朝鮮で起こった閔妃暗殺（日本人が李王妃を殺して植民地化を進めた事件）に関わっていた、という裏話。ヘエと驚いてあとで読み直したら、「黒偉人」の方も結局は同曲の趣旨で、「最下位なる黒人中の人」がこれだけやれたのだから、「況や文化中にある黄人をや……努めよや少年、大日本の少年」とあおっている。そういえば同じ頃福沢諭吉も、「天は人の上に……」の一方で「脱亜論」（一八八五年）を書いたのだ、と近代史の二重、三重底を示す事実、さらに目のさめる思いで感動した。「単発参観」のときいつもやる通り、参観記録の文案を渡して、修正加筆をお願いした。次の週に赤が入って戻ってくる代わりに、意外にも授業者は、返信といえる自筆の長文を下さった。参観したりされたりした経験は豊富だが、こういう「ルポルタージュの形」は初めてなので、「私の話が十分だった点を補足させて頂く」方を選んだ、とある。これが自然に、「継続参観」式の往復書簡に似た形になったし、後期の授業予定もミニ研で聞くと面白そうだし、というわけで、あと二回重ねて観る「反復参観」第一号のスタートとなった。

この「返信第一号」によると、彼の授業は「読み切り連載」で、「一回一回のテーマがあつて、それなりにわかつて、連続して聞くことでさらにわかつていく」しかけだそうだが。しかし困るのは、「受け止めてほしい部分がしばしば『ずれる』」だけでなく、「大学生がやっかいなのは毎回同じ人間がきていないこと」で、「今回の東海散士の……どんでん返し」も「両方きいてもらわないと意味がない」と。この歎きはまことにもっともで、関係教員として申し訳ない気持ちになったが、さしあたってどうしようもない。

西洋的世界像の克服は一九五〇年代以来、彼の所属する研究団体（歴史教育者協議会）でも論議され続けてきた課題で、「いまだにこれをテーマにした講座を開く意味がある」ということは、ほめられたことではない。……これは世界史の問題だけではなくて、日本史の問題でもある」と、半世紀近く歴史教育の研究と実践に打ちこんできた者としての、自省の言葉も綴られていた。

ネルーの世界史と朝鮮認識史

二回目の参観は十一月初めで、ウエルズ著『世界文化史大系』（一九二〇年）の目次と序文が配られた。第一次大戦で人びとも国も疲れ、こうなった原因と今後を考えるにはヨーロッパだけ見ていてはダメだ、と世界に目を向けた大著だそうだが。しかしその割に、情報不足の当時ゆえだろうが、七〇章のうち数章が中国、イスラム、ロシアに割かれた程度に止まった。これが以後の世界史の原型となり、『この目次、あなたの方の習った教科書と似ているでしょう』の一言に、私も学生たちと一緒にうなずいてしまった」と参観記録にある。

続いて彼が話したのは、ネルーが一九三〇年代に書いた『父が子に語る歴史』だった。インド独立運動で妻と共に捕われ、残された一人娘に父母のしていることの意味を分からせるには世界史を語らねば、という切迫した動機から、獄中で書かれた大部の史書である。それまで底辺にあった民族の目で、しかも逆転の未来を展望して志を継いでほしい悲願の下に、歴史は書かれ得るものだ、ということのみごとな実証で、胸を打たれた。

それだけに、ネルーの本のことをこそもっと深く知りたかった、見慣れた類の目次よりも、と参観記録に書いたら、ひびきを返すように「返信」は、「指摘されてしまったと思い、その通りだと反省した。……これは後日つけ加えよう……というよりこの授業は、ネルーの世界史を中心に組み立てるべきだった」と書いてきた。専門外の教員が、むしろそのゆえに遠慮なく直言でき、当事者はそれを虚心にうけとめ得る、参観交流のメリットが表れたといえる一幕だった。

返信はさらに、六月参観のときの「どんでん返し」とも関わってある学生から、「東海散士がなぜ朝鮮に関してゆがんでしまうのか……東海散士の過ちを理解・克服しないことには、この授業で勉強することもアブナイことになってしまう」との感想が出され（この授業では毎回最後の数分に任意提出の感想文を求める）たこと、また『脱亜』と『興亜』の一見矛盾と結びつきについて、「西欧・日本には脱亜を唱え、アジアに対し興亜を唱えて民族的に一緒に考えようとしたのだろう」と指摘のあったことを書く。そしてこの「学生の疑問に刺激されながら、明治以来の日本の思想の中では、脱亜と興亜が共存し……やがて『大東亜共栄圏』となっていくというすじみちの理解に私自身やっただけだったのである」と率直だ。

二回目の参観授業の後半は、敗戦後社会科が新設になったとき、教員や史家たちがとまどい模索した「世界史教育創世記」の話で、それには日本近代の直視が不可欠だった。「日本はときに欧米のための『アジアの番犬』となり、『大国化』を果たし……ついに主人にかみついた。……アメリカに負けたと思っている人は多くても、朝鮮に負けた、中国に負けたと思っている日本人は少ない……欧米が相手じゃ仕方がないと……それがまた『西洋的世界像』のおかげだったのではないか」。

第三回は次の週で、テーマは朝鮮認識史。某高校でのアンケート結果、「朝鮮人は何となくこわい、日本人を憎んで仕返しを企てるに違いない」と「悲惨な国だ、いつも侵略され属国化してだらしない」という、両極の意見の紹介から始まった。この二つは、日本人一般の感じ方といえるが、なぜだろうか。

日本人の朝鮮観といえば、任那日本府、秀吉の出兵、日韓「併合」と、一度も朝鮮を主語とせず、独自の歴史や文化を持たない国、中国のそれらとの中継点扱いをしてきた。この誤りを悔い、あらためて朝鮮を主語とする歴史を編み直せばいいのか。そうではない。民族ごとの個別史を超えて、新しい世界史像の構築が必要なのだ、とあざやかな講義だった。

「あまりダメだダメだとはかり言うのも何だから」と彼は後半また、「八〇年代好転のきざし」の話に転じた。関東のある女子高で、ハングル習得を含め周到な予習をしてから訪韓し、姉妹校と年々交流する話と、関西の某中学での「光化門は残った」の学習例だ。朝鮮総督府建設のとき邪魔だとこわされかけた門を、民芸家の柳宗悦が身を賭して守った史実である。

参観三回とも、近代日本の欧米風覇権史観をあげたあと、違う行き方を志した人びとについて語る「授業者の『手口』」は一貫している。……なかなかの心理学者だ。ダテに半世紀近く教師はしてないな」と記録に書いたら、すぐ返信がきた。「これには、話せば長いことながら、長い歴史（歴史教育の歴史）があるのです」と。

『この授業は毎週落ちこむために来るようだ。日本人は救われようのない人種なのではないか』とか……の疑問をもたれてしまったことがあって、それらを克服する努力が国民の中にあつた、という「近づき方が必要では」となった。「現在の若者は戦前とは違って……適切な学習を行うことによって、アジア認識の歪みを克服することができる」という、長年の教師体験に基づく信頼あつてのことだという。

最後にもう一言。第三回の相棒参観者は、グループメンバー外を含む歴史家二人で、たまたま韓国人とアメリカ人の専任だった。授業後に後者は、『もっと学生に問いかけたりしてはじめた方がいいですよ』とひどく率直な意見を述べ、前者は「柳氏の評価は故国では二分していると語」った。「世界史像の三つの拠点にある異国籍の歴史家三人が、夕暮れの教室で和やかに話し合っている光景は、今日の講義の象徴的体现のようで、なかなか興味深いものだった」と記録は描写している。

(2) 大学であらためて歴史を学ぶことの意味と限界

これまでの学習を見直し、新しい姿勢をつくる

特に歴史の名をつけなくても、この領域の学習を小、中、高と学生は重ねてきている。大学であらためて歴史を学ぶことの意味は、どこにあるのだろうか。

第一回参観のあとで授業者は、前年度末のリポートいくつかを見せてくれた。代表的な一例を、転写しよう。

「……私が勉強したと思っていた世界史は世界史ではなく、又欧米史でもなく、『脱亜入欧』という文部省の、日本の姿勢であつたのだ。……それが国際的視野に立つために大いに役立つ等と思われ、時間を費やしてきたと思うと、憤りさえ感ずる。今私はこの憤りを世界史教育にたずさわってきた人々にむけているが、もしかしたらこれは、自分にむけられてもよいものであるのだろう。……世界は自分、日本を中心に行っているのではないへが、……自分ときりはなされたものでもないのである。世界史も日本史も密接につながっていて、それは地域史へとつながり、つまりは自分のなかの世界史像を形成する」。

歴史は本来、たくさんの人びとが生き、考え、行動した事実の積み重ねだ。だからどんな視点で選んでどう筋を立てるかには、無限の可能性がある。高校までにこのことは教えないのが普通だから、生徒たちは教科書にあることを無二の歴史と信じて疑わない。しかもそれが近代日本が手本にした西欧中心、権力を得た者を主とした歴史だという偏りには、気づかないのが当然だ。大学で学ぶ一般教育としての歴史が、高校までの検定教科書の線を再びなぞっていたり、その一部をひたすら細かく掘り下げる類ではなく、この歴史の相対性と、全く別の歴史が書かれ得る可能性を明らかにするならば、

学生たちに新しい視野をひらく、少し大げさにいえば初めて世界を直視したような認識の変化を生じ得る可能性がある。前記のリポート例は、そのことを示している。

第二に、学生たちは、高校までの基礎的学習を終えて、直接の動機は何にせよ大学や学部学科を選び、どんな成人になるかの一步をふみ出す年齢と立場にある。歴史は過去を好事家的にいじるだけのものではなく、現在につながり未来への展望をひらくものだということが、一番鋭敏に感じとれる状態にあるといっている。これまでに学んだ歴史の偏りに気づき別の史観の可能性にめざめることは、単なる認識の変容だけでなく、彼らに以後の自分がどう生きるべきかの行動に、新しい模索と決断を迫る契機ともなり得る。「西洋的……」の授業が、単なる西欧史観のあばき立てや批判にとどまらずに、日本と史的文化的に近いアジアの人びととの関わりを重視していること、近現代日本にも実在した克服への努力を語ることに、そうした意味を含むだろう。

第三に、この科目に限らず和光大学の歴史関係の一般教育科目が、数において多いだけでなく近現代史が多いことは、右の二項と関連して重要である。同じ年度のカリキュラム表を見ると、(3)で述べる「近代日本の戦争と軍隊」をはじめ、「日本の近代化と民衆」「日本国家史」があり、ほかに東アジア、中国、沖縄の名を冠した近現代史が並んでいる。歴史専攻の学科がない大学としてはかなり多く特色もあるといえよう。高校までの歴史が、とかく古代から始めて近代に行き着くまゝに時間切れになりがちなることを思えば、大学でこの面に力を入れることには、大きな意義がある。

第四に、周知の通り高校までの歴史は、受験対策もあって「暗記物」の筆頭の一つといっている。バラバラの事柄や年号を憶えこみ、正確にアウトプットすることが、勝者への道だった。そうでなく

歴史が、無数の人びとの哀歓をこめた営みの連続で、自分もその一人として未来に生きると自覚することは、物事を学ぶとは何か、といういわば彼らの「学習観」に根本的な変革を生ずる可能性がある。大学で初めて学ぶ諸学、例えば心理学や文化人類学なども、新しい学びへの歓びをめざめさせ得るが、それとは別の意味で、幼時から学んできただけに同じ事柄に全く違う学習をする体験は、効果を全体に及ぼし得ると思われる。

この授業例が指し示す限界

「西洋的……」は、このような大学における歴史授業の意味を豊かに備えたすぐれた例といえるが、その反面で三回の参観を通じて気になったことがある。それは出席する学生数が次第に減って、後期にはざっと三〇〜四〇人、受講登録者の一割ほどだということである。和光大学では受講科目数に制限がなく、出欠をとらない授業が多いから、こうなる教室は珍しくないが、授業者本人も気づいていて、出る学生も「ひっかえとつかえ……常時出席は多分一〇人くらい……自分ではけっこういい話をしているつもりだが……興味を持たない学生が興味を持つようにできなければ、『西洋的世界像』が見直されることもないわけで、途方にくれるのである」と返信第二号に書いてきた。

(1) の中程に引用した学生の鋭い質問や指摘は、この「常時出席」して熱心に感想を書く連中のやや例外的なケースらしい。彼らでさえ「受けとめてほしい部分がしばしばずれる」のである。つまり、この長い経験と準備に裏打ちされた豊かな内容をもつ授業が、残念ながら十分に学生たちに受け入れられない。まじめに聴いて考えるべきことを果たしている、いわば知的に鋭敏な学生は、大衆大学に

もたしかにいる。がその数はあまりに少ない。名だたる歴史教育の専門家でもこうなのか、と自分の授業が思うようにならないことに悩んでいる教員たちにとって、ある種の救いの気持を与えてくれるが、といつてそこにとどまっているわけにもいくまい。

このくいちがいは、どこに原因があるのか。

返信第二号によれば、授業者が一回目の「参観記録」を学生に読んで聞かせたことがあるという。

「これは大へん学生を刺激したようだ。我がノートと比較してその違いに驚き、自分の聞き方がなっていないことを反省して」、以後感想文がシマツてきたそうだ。学生たちは、自分たちがどうということもなく聴いている授業の豊かな価値を知らず、気にもとめていないのであろう。

となると、前に述べたような大学の歴史授業の意味づけとは別の、それ以前の問題が大学には、目に見えにくい形で広がっているといえよう。受験世界史の問題性や授業レベルの底にある、いわば知性を育てる場のやせ細りということだ。社会全般の問題ではあるが、とりわけ大学という場全体が再編成されなければと考える。

生まれて以来経済大国といわれる中で育ち、受験と関係のない科目には関心を向けようとしなかった学生たちにとって、史観に関わる根源的なテーマなどは、ほとんど自らの存在や生活との関わりを感じ取れないものとなっているのではないか。この間のギャップに橋を渡す作業が、決定的に大事なのだらう。戦後の歴史教育で、一時父母や祖父母などからの戦争体験の聴き取りが盛んに行われたと聞くが、それは平和教育の面と共に、歴史と自己をつなぐ一つの方法としての性格を持っていた。現代に即して例をあげれば、川田龍平君という一人の身近な存在を通じてエイズの問題をわがものと

して理解し得たように。筆者自身のプロゼミでも、脳死を自分の母親の死の経験として報告したりポートは、学生たちの心を大きく現代へとゆり動かしたようだった。

近現代史を重視し、アジアに目を向けることは、歴教協でも和光大学でも、最近のいわばハヤリに乗ってのことではなく、戦後すぐからあるいは三〇年前の開学時からの姿勢である。しかし教員個々の善意に基づく努力や、組織や制度が信念に従って設定する諸事柄が、直ちに当事者である学生たちの力にはならない。事態はそう甘くないという限界を実感したのも、この反復参観のメリットの一つといえるかもしれない。

(3) 近代日本史の陰画たち——三つの立体参観から

歴史三科目を同時に観る

①「大政奉還」が成った幕末に、旗本御家人、各藩の武士の人数は、全部合わせてどれくらい居たか知ってる？

②「権」のつく言葉（例えば嫌煙権）を三分間にいくつ書ける？

③大正二年に、外務省の某局長を刺殺した右翼青年が、自首を前に割腹自殺した事件のこと、聞いたことがある？

テレビでハヤリのクイズではないが、大分固い話が続いたので、ちょっと気分を変えてみた。日本

近代史の授業三つ（同じ人の担当）を同時参観したので、試しに各科目一つずつ間を選んでみたのである。

三つも観る気は、初めからはなかった。右のクイズのトップ「近代日本の戦争と軍隊」（三・四年用一般教育科目）を継続方式で観たいと申し入れたら、快諾のついでに「自分の持つ他の科目も観てほしい」と要望されたのだ。ちょっと驚いたがすぐ、同じ教員が自分の学殖を、学年や目的の違う数科目にどう授業し分けるかを、立体的に観得る貴重な機会だ、と気づいた。ちょうど同じ曜日に並んでいた三つを、五回にわたってハシゴ参観するとりきめができた。ついでに言うとかイズの②は社会科教育法、③は歴史地理教育法で、この二つは教職科目だ。参観約五〇例中比較的手薄な領域だから、その意味でも好都合。

以下でできるだけ簡略に、三科目の参観内容を述べる。まず①は、戦争と軍隊を陰画に日本近代史を語ろうという、かなりユニークな科目だ。クイズの旗本云々は参観初回の五月で、正答は四二万人。多いか少ないかは個人の感じ方だが、これを近代国家の国民徴兵制に持っていく明治政府の苦労は、相当だったらしい。ドイツを手本に整備を進めるうち、鎮台と称して国内向けだった軍隊が、急速に外向きに変わる。手近な相手を選んで日清戦争、アジア侵略のスタートの話が、六月の第二回参観だった。

九月に行ったら、五・一五や二・二六など軍部が日本の主導権を握る昭和初期の、クライイ話に進んでいた。この頃にもう米英を仮想敵に太平洋戦争計画が立っていたとは驚きで、国民の知らない所で奈落への道が定まったのだ。



秋深まると舞台は太平洋戦争へ。連合軍の反攻と共に、ラバウル、ガダルカナルなど戦中派にはなつかしくも恐ろしい地名が次々出る。十二月は本土大空襲から原爆まで、非戦闘員を多数殺すことに国際法も良心の痛みも働かなくなった、戦争も人間も末期だ。日本の降伏後も朝鮮やキューバその他で原爆使用の危機があったが、それを制止した力は何か。戦後思想史の課題の一つです、と授業者が静かに語ったのが印象的だった。

社会科学教育法は、クイズの「――権」もだが、秋の模擬授業が珍しかった。教育実習に向けて全員が通る関門で、受講仲間を生徒に見立てての先生ごっこだ。高校の政経で地方自治をテーマに選んだ女子学生のが面白く、こっちもけっこう勉強になった。「生徒」たちが自治参加の四つのルート（選挙・被選挙

権はいいが、あとの二つ分かる？ クイズの続き）を、卒業後もすっかり憶えていてほしいものだ。

クイズ③は殺人や割腹自体の興味ではなく、資料三種が配られた。事件当日つまり大正二年の日付の新聞と、その二三年後（昭和十一年）に出た国粹主義者伝記集の当頁、そしてさらに二二年後の昭和三年出版で、事件の目撃者である「神楽坂の俠妓」の回顧談に基づくルポ小説と。三つとも内容が違うが、どれがどう信頼できるかの討論が、授業なのだ。四五年も経っていれば時効で本当の事が言えるが、小説仕立てだし、とか、まん中の時代背景が一番切迫している、など意見が飛び交って、面白かったし、資料の見方の基本的訓練として有効、と感心した。

次の参観回はガラリ変わって、『梁塵秘抄』ときた。民衆の間に自然に生まれた歌謡から、時代や世相を読みとる練習だ。また別の回は、前日のNHKテレビで中国人労働者強制連行の外務省資料発見の報道番組があったので、そのビデオを見て盛んな質疑・討論が交わされた。

往復書簡で歴史教育を語り合う

三つもハシゴした大収穫なので、はりきって年度末に「授業者への手紙」を書いた。最初の項は、②③の教職科目への素直な感謝である。「史料にすっかり即して歴史の見方を体得させようとする……的確な質問も出て……日本の近現代史を深く考えさせ」ていたし、これに模擬授業実習を加えて、「こういう前後一貫した『体験学習』こそ、大衆化した大学に欠けがちな大事な中身」で、教職課程は大学にとって付けたりの職業教育ではなく、「一般教育本来の目的とも通ずる全人教育でありうるのですね」と目を覚まされた感謝を書いている。

次に「戦争と軍隊」に対しては、かなり点がカラい。教職二科目と比べて「もっぱらお講義だったのもちよつとフシギ」で、「国家とは何か……を回ごとに考えさせられ」たけれど、「それは私の年齢や経験、教員だから」で、「平和で豊かな時代に生まれ育つ」た学生たちに「どのくらい本当の意味が伝わり考えさせることができるのか」と疑問を呈している。

第三項目はこれを発展させて、この年の統一テーマだった一般教育数科目の参観に、共通な感想と意見である。「これだけ良心的なすぐれた授業がなされている」ことを実証できた歓びと、他方でそれが「学生にあまり通じてないのでは」という不安を述べる。「単に授業技術や履修方式だけの問題ではなさそう……教員と学生の間の質的なギャップ」を痛感して、それをどうしたらいいか、つまりは(2)の後半に「限界」として述べた「知性を育てる場のやせ細り」について、あらためての問題提起である。「西洋的……」で明らかになったことの一般性と深刻さが、この立体参観で一そう増した。「手紙」はそれを率直に、授業者にぶつけている。

「授業者からの手紙」は、これらの問いかけに答えて、独自の授業論を展開する。「授業の内容、指導の方法、効果の測定と仮に分け」た上で、順に述べる形である。

まず内容に関して。「一般教育の場合常に学生が自分の生き方、生きていく方向と考え合わせるこ
とができる内容をどのように盛りこむかが成否の鍵をにぎるのではないか」。今年のテーマも、「日本の近代の流れを通じて、今も私たちに繋がっている問題として戦争と軍隊を考えることが、学生たちの生きていく方向にいつかは必ずふれることがあるだろうと予測したからです」。しかし現実には

「伝えるべき内容があまりにも多すぎて……そこから指導の方法につながるのですが、ご指摘のように一方向的講義に終る結果になってしまいます」。

しかし彼はそれを補うべく、前期末に年間の研究テーマを各自選んで何枚かの説明つきで出させ、暇を見て個別指導に努めていることが、参観の折々に見聞きできた。「手紙」の中でも彼は、「三、四年前までは『自主ゼミ』で日本近代史をやっていて、そこに『教室外指導』の場を設定することができた」が、役職の多忙のため中断した。それで学生の質問や問題提起は「時たま」になってしまっているが、近々自主ゼミ再開の見通しがつき、これを「補充手段」に「来年はいくつかのテーマを設定して学生にも発言する機会が得られる方式にしようかとも考えたりする」と書いている。

「学生たちがどのように受け止めているかという点については、一方向的講義の限界を痛感します。……『学生に通ずる授業』は、学生の現状（ご指摘のような知的構造のちがいを私も感じます）から見て、授業の場所における同時的なコミュニケーションを必要とすると私は考えます。……そのあり方については、模索を続けたいと思います」というわけだ。

手紙の最後に彼は、『戦争と軍隊』の授業を通じて『平和』の問題についての立場の原点となるべき何らかの拠り所を……どこまで有効につくり出しているか」と自問する。そして「はなはだ自信がない」と正直に書き、「この点を客観的に測定する基準や方式をどのようにしたらつくりあげることができるか。……『平和』の問題は、常に現代の課題として考えなければならぬ要請をもっているだけに、授業の効果はとも気にかかります」と結んでいる。

この「手紙」のなかには、現代の大衆大学で良心的に授業をしようとする教員の、限界の自覚と痛

みが満ちている。しかしそこから逃げるのではなく、教室内と外とで学生を指導しコミュニケーションに努めようとする、実践と決意とが静かに語られている。

大学の現状に対する特効薬的な対策は、おそらくないだろう。ここにあるのは、彼が考え模索した筋道と、一応たどり着きたいわば仮説である。こうした機会に公表し語り合うことに、限界を少しずつ狭めていく小さな前進があるのだろう。最後に付け加えると、第九章で述べる学生の授業評価（三つ巴作戦）で、「……軍隊」の評判はかなり上位に属した。これは彼の「気がかり」に対する一つの答といえよう。

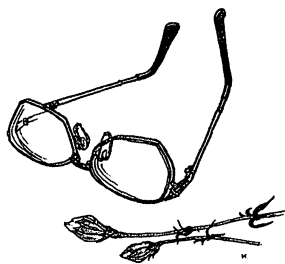
第三章 憲法・平和から現代社会を読む

●社会科学

(1) 現代社会をしつかり見て考えることの大切さ

いうまでもないことだが学生たちが、これから数十年を生きることになる現代社会をしつかり見て理解して考えることは、大へん重要だ。これは大学に限らず当然の重要さなのだが、どの学校段階でも、充分に自覚されそのための手だてが整えられているとは、必ずしもいえないようだ。

高校以下の社会科関連諸教科では、他の領域と同じように、決まった事柄を憶えこんでテスト時に正確にアウトプットする式の勉強が中心になりがちだ。戦後盛んだった子供の地域活動・体験学習の類も、かけ声はともかく実質的復活には至っていないようだ。教えるべき要項が過密な一方で週休も



増える現況下では、憲法も平和も字ヅラの丸暗記、農村地帯の子でも稲に触ったことがないのが、一般的な現状らしい。

大学だって威張れたものじゃない。というより大学こそ、まもなく社会に出ていく青年たちに、現代と社会について認識と思考をさせる最後最適の場であるはずなのに、ほとんどそうなっていないのが現状なのだ。小中高の社会科に当たる、というかその源といえる学問は、政治学、経済学、社会学、法学……などだが、それぞれ学の歴史と方法があり、教え方にもかなり決まったワクがある。現代社会に触れるのは、それらを理解させるためのマクラか材料程度のことが多い。学生が日常感じとるナマの現実との開きは大きく、ピタリかみ合ってそれらへの認識や思考を深めるようには、なかなかないのである。

それら社会科学を専攻する学生だけでなく、何を専門にしようと、すべての者が、現代社会をしっかりと見て考えるようにしようというのが、一般教育社会科学分野の本来のねらいだったはずだ。誰でも知っている通り一般教育は、戦後の改革で日本の大学に初めて生まれた制度で、皆が市民としての教養を身につけるためのものだ。戦前戦中までのいわゆる「教養」は、旧制高校風のかなり高踏的なものが中心で、その上に立つ旧制大学は専門の研究に自閉していた。当時のエリートたちが戦争への道を止め得ないばかりか協力さえしたのは、そんな高等教育のあり方に一因があった。敗戦後そう自省した日本の大学人たちは、一般教育の特に社会科学分野に期待を託した。普通の市民の一人でも多くが、現代社会を知り考えて必要な行動ができるように、と。

実際にはあまりそうならなかったことは、これも周知の事実だ。新しい制度に慣れずその意味をよ

く理解しなかった教授たちが、結局一般教育の講義を専門の入門や概論で、つまりワクはそのまま水で薄めたようなもので、お茶をにごすことが多かったからだ。本来の目的を達しないまま約半世紀が過ぎて、一九九一年に大学設置基準が改定になり、一般教育の名は消えることになった。いま全国の大学で、専門へ学部へと教員たちの総引きあげが起こっている。

本当は改定を機会に、基準の大幅自由化を利用してあらためて、学生全員にこれから自分たちの生きる社会を見つめ考えさせる有効なやり方を、大学ごとに工夫するべきなのだ。新しい設置基準にもちゃんとその意味のことが書いてあるし、同年齢層の四〇％を超す市民たちがそうなるかどうかで、日本の社会が、さらにいえば世界の未来もちがってくる、と思えるからだ。

「授業研（入門研）」グループが六年間に参観した授業のなかで、この問題を考える資料になりそうなものが、いくつがある。それらを例として引用しながら、話を深めていこう。(2)は法学二授業、(3)は平和に関する一授業、(4)は産業論で、どれも一般教育科目だ。序章でも触れた通り和光大学では、一般教育を一二年だけでなく卒業までずっと学ぶシステムに最初からなっていて、(2)の法学一授業が三四年用、あとは一二年用科目である。この法学と(4)産業論のケースが、継続参観だった。

(2) 市民の側に立つ法学の講義二つ

法学の講義なんていうとたちまち、いかめしい法学教授が分厚い六法の本を前に、条文のこまかな解釈や法理論を次々と語り、大教室を埋めた学生たちが一字一句ノートして、憶えこんでテストに、やがては司法試験に備える、というシーンを連想する。そして現にその通りになっている大学も少なくはないらしい。何しろ六法や判例をつめこむのが、コンピュータ時代とはいえやはり法学勉強の基本だし、司法試験は多少緩和したとはいえやはり何十倍の難関なのだから。

参観研究二年目に観た和光大学での法学の授業は、大分趣が違っていた。大教室を埋める二百人近い学生が、ほとんど私語なく聴き入る、という所だけは似ているが、講義はくだけた座談調。時に自身を犯人や被疑者に見立ててそれらしい語調や身ぶりまでまじえる、楽しいふんいきなのだ。受講登録四五〇名余と多く、しかも早朝九時からなのにこれだけ出てきてちゃんと聴いているのは、この話術のせいかなとちょっと思った。

それだけではないことが、話を聴くうちに分かってきた。この科目の表題は「現代と人権」で、今日のサブテーマは「第Ⅱ講冤罪をなくすために——人身の自由と刑事手続」である。授業後のミニ研で聞いたら、第一講は「日本国民」とは何か——国籍法と外国人登録法、二が本日に始まる「犯罪と人権——被疑者、被告人の人権と冤罪」。三は裁判と人権、四は子どもの人権、と進むそうだ。

今日の話のメインは、刑事訴訟法。名を聞くだけで何か恐ろしい、一生警察のご厄介にならない見込みの市民にとっては無関係な、「悪いことをした人だけに要る」触るとたたりそうな神である。ところが聴くうちにそうではなく、これが、崇高な理念を掲げた憲法と市民の実生活とを結ぶ大事なツナ、取り払われたら二度と上に行けない貴重な階段だということが、だんだん分かってきた。

日本国憲法全百三条のうち、人權に関わる条項は第一〇―四〇条の三一項、約三分の一で、しかもそのうち人身の自由に関するものが十一項、全体の十分の一を占める。しかし憲法は基本的なきまりで一般的な言い方しかしていないから、現実^{じじつ}にこれを守るのは、こまかな刑訴法の規定あつてのことなのだ。

一瞬の成りゆきで例えば交通事故の加害者になるとか、事件にまきこまれる、信じて入った教団や身近な肉親が犯罪と関わるなどは、考えてみると誰にでも起こり得る。逮捕や捜索には必ず令状が必要で、氏名生年月日だけでなく被疑犯罪名、対象物件等々きちんと書くきまりだから、戦前のように予防拘禁とかやたらかき回して持ち去るなどは、やれない。捜索は、食事や眠るなどの生活時間（特に家族の）を避けて日の出から日没までと定めてあり、近頃話題の事件で堂々電灯を点けてやっているのがテレビに映るが、あれは違法だ、と授業者はハッキリ語った。

被疑者は拘留所に入れるきまりなのに、取り調べに便利な留置場を代用監獄とするしきたりが、明治以来改まらない。一―二日が前提の施設だからフロなどなくて不便だし、取り調べは長くなりがち、拷問も起こりやすい。拘留期間を再延長するときは、被疑者が理由を求めて公判を請求することができるときまりだが、知らない人の方が多い。などなど初めて聞く話の数々にひきこまれて、九〇分はあつという間に経った。

参観者は老若合わせて五人いたから、ミニ研はにぎやかだった。何が起こるか分からない現代だから、今日の話のような法を知っていないとわが身が守れない、など口々に感想を述べるうち、五人に



共通に出てきたのは、法を作った者いじる者の上からの見方でなく、適用される市民の側から見て語り検討することの大切さだった。大学の伝統的な法学講義は前者の立場で、今日のは後者の実演だ。

市民の側に立つということは、一人一人がいざというとき身を守って適切に行動できる、実用的な意味だけではないだろう、とミニ研での話は進んだ。法を作る側というのは何といっても権力に近いわけだから、機会さえあればそれを振るって強める方に動きかねない。法を知っており人権感覚を持った市民が一人でも増えることは、現憲法の精神を守る、少なくとも後退させないで前進に向かう方の

力になるだろう。大衆大学の一般教育で法学を学ぶことの大切な意味は、その辺にあるのでは。

講義を聴いていて、今更のように感心したことだけれど、と話は変わった。容疑者や犯人の人権、ずいぶん手厚く守られるんだなあ。これには皆同感で、深い意味がありそうだ。生涯警察のご厄介に多分ならない「善良な市民たち」は、善良なだけに罪を犯した人を自分たちとは違う人種のように思いがちだ。犯罪がひどいものだったり複数殺していたりするといっそうで、その度に应じて「人間扱いされなくても仕方がない」気になるのは、万人の素朴自然な感じ方だろう。罪は罪として人間そのものはどこまでも平等であり、人権をきちんと守るやり方は、近代以降の人間観の根本的な変革を示している。「善人往生す、まして……」の思想を、一仏教者の言ではなく社会のルールとして定めようとしているのが、現代の法なのだ。

講義の中でこのようにはっきり言及はされなかったが、学生たちも以心伝心でうけとり、めいめい考えたり話し合ったりしてくれているといいんだけど。われわれがしているように。確かめる手段はないが、この望みがないわけではない。この一般教育授業で触発されて、人間関係学科の学生が卒論のテーマに人権関連の課題を選び、別の学部なのに彼の指導を受けた例を、いくつか知っているからだ。一二年生相手の多人数授業でも、こうして明確なポリシーで筋を立ててやれば、学生の心ある者にたとえ何年後でもたしかに実り得る、と同僚教員たちははげまされたのだった。

丸刈りから自衛官合祀まで

「現代と人権」は一回きりだが、別人担当のこちらは年間六回かよった継続参観。対象も三十四年

で、やがて社会に出てからも考え続け行動もしてほしい課題を四群にわたって掲げる、課題科目群方式の一科目だ。「社会と人権」群に属していて、お仲間は民族問題、女子労働、新しいスポーツ権など多彩な中で、表題が「人権論」だから、まあこの科目群の中心的科目といっていいたいだろう。

ふんいきはガラリと変わって、三〇人ちょっとしか入れない小教室に、毎回ピタリギッシリの学生を前に、脱線一つしない端正そのもののような語り口。受講登録は百人ほどだから、遅れると立ち見て、参観者が一席占めるのは気がねなほどだ。その代わり、六回の参観を通じて一言の私語も聞かなかった。全部終わってからの「授業者への手紙」の中で、この狭さにちよつと触れて、良い講義だからもつと大勢に聞かせたかったと書いたら、授業者は、他に大教室のも持っているし、「一つぐらいは少人数で、本当に聴いてくれる学生だけ集めて講義をしたいと思います」と明かしてくれた。こういう設定の仕方もあり、結果的に成功したといえよう。第九章で述べる「三つ巴作戦」で、学生に最高の評価を得たのはこの授業だった。「少しも情に訴えたり……学生の意を迎えたりも一さいなかった。中立公平正確淡々と……もしかして名裁判官になれたんじゃない。大学の先生にしとくの惜しいみたい」と、例の「授業者への手紙」は冗談めかして評している。まだ三〇代、着任二年目なのである。

講義の中身は、『別冊ジュリスト』という判例を集めて事実の概要、判旨、解説を二―三頁にまとめた本から、ほぼ毎回授業者が選んでコピーしたのを資料として配り、説明するものだった。参観の初回（五月）だけはこの本でなく、手製のメモを配って「宮本判事補再任拒否事件」を具体例に、司法の独立と公正のためには裁判官の身分保障と、それに基づく心の自由が必要なことを語った。二回

目以降のテーマを、多少の解説をそえて並べておこう。

六月——「尊属殺重刑と法の下の平等」。実父に犯され子まで生んだ女性が、虐待にたえかねて父を殺し自首した事件を例に、今もケタ違いに重い刑法の尊属関連罰について。続いて目下話題の夫婦別姓問題について、同姓論と両方の論拠を、分かりやすく明快に語って学生たちに考えさせた。

七月——「公立学校における髪形の規制」、いわゆる丸刈り訴訟である。長髪を続けて迫害された九州の中学生が、親と共に憲法の平等、表現の自由を論拠に校則無効を訴えたもので、学校の規制の範囲、生徒や親と学校は契約関係か、など学生たちにも身近な問題指摘があった。

十月——「信条による差別」。学生時代デモに行ったのを運動のリーダーと誤認されて、入社―試用期間後に不採用となった会社員の話。結局和解で復帰して終わりとなるのだが、三〇四年生にとって他人事ではないだろう。

十一月——「死刑と残酷な刑罰」。これもホットな死刑是非論である。死刑があるから犯罪を思いとどまるという予防論を、死刑囚一五〇人の調査が実証的に論破した話、明治以来数多い誤判例、死刑執行人の人権（特に悔いて行いすました死刑囚に執行する精神的苦痛）など、具体的に深刻的確な講義だった。

翌年一月——「自衛官合祀違憲訴訟」。事故死した自衛官を、クリスチャンの妻が断わったのに一方的に靖国神社に合祀したため、妻が国と隊を相手に撤回を求めたもの。宗教と国の関わり、宗教的人格権の有無など、思想的な根を持つ問題である。

「授業者への手紙」で参観者は、六回それぞれ得る所が大きかったと感謝し、さらに全体を通じて一番学んだこととして、「法ってどこか上の方から降ってくるんじゃない、その時代の人びとの人倫的な感じ方に基づいて作られるものなのですね」と書く。学生たちもこうして「法の成り立ちや社会との関わり、そのカナメとしての人權の問題を」学ぶなかで、「長いものに巻かれる式の客体ではなく、自分たち社会を構成している一人一人が、法を変え創っている主体だ、と自覚」するのが、一般教育として法学を学ぶ意味ではないか、という問題提起だ。そうした市民としての彼らを「小さな沈黙の法学者」と呼び、次に「法学部出てフツツの人になったたくさんの人たち」を、「中位の、少し言葉を持つる法学者」とした。二群の人びとは、連帯できる。

「こうなると法学の一般教育は、単に大学の中の四年間だけじゃなく、生涯にわたり全部の人を対象にする、本当の意味の教養……憲法の一番基本にある『主権者』への道ですよね」。それと共に、法学部を出て法曹となった人びとを、「明文の法学者」と呼び、「判例いっぱい憶えて……『自動販売機』的判事だの、あげ足とりや奇弁で点をかせぐ弁護士」が続出しないように、彼ら向きの一般教育が別に必要なのでは、と論じている。

「授業者からの手紙」はこれに答えて、「大学時代に法を学ぶ意味」は、『法的センス』をもって諸事象を捉える力を付けるということ」ではないか、と書いてきた。例えば「死刑の可否」を、「感情ではなく人權の視点からしっかりと論理構成するかたちで思考を展開していつてもらいたい」。「しかもこの『法的センス』は、『法律的センス』にとどまるものではない……より極言すれば『法技術的センス』にとどまるとすれば問題です」。

『法的センス』とはもろもろの実用法律学のレベルを越えて、それらを包括する法的ユニヴァース、……ずーとどこまで行っても法の世界が無限の広がりをもって展開している、そしてその世界を包括するものとして個人の侵しがい、尊厳という感覚がある。そして、「これが必ずしもうまくいっていない」のは事実だが、参観者のいう三種の「法学者」すべてに『法的センス』を持っているか否か」が問われるのが現代だろう、と「手紙」をしめくくっている。

最後に一言つけ加えれば、法学教育は十二世紀ヨーロッパ始源の大学の頃から、医学、神学と共にあり、知的職業とエリートをめざす階層上昇の手段だった。日本では特に、旧帝大には必ず法学部があり、有名私大の多くが明治大正期法律学校の後身であることから分かる通り、この傾向が強かった。日本の近代化から一三〇年、法学を学ぶ意味は大きく変わる。市民全体へ、生活と生涯へと、広がり深まるわけではないだろうか。

(3) 国際平和をコトバや原爆から考える

これも一般教育（一―二年用）で、表題は「国際平和と言語」。人文科学分野に入っているが、中身は社会科学分野にまたがるものである。前任者はエスペラントに通じた比較文学者で、定年退職されたあとを、三〇代の若手が継いだ。言語の発達を研究している教育心理学者で、平和教育にも関心が深いことから、後ガマに適任と白羽の矢が立ったらしい。

授業参観記録は、第一章に述べた通り「(一)参観の前に」という前書きと、「(二)授業経過」と、「(三)授業のあとで」と題して参観者の感想やミニ研での話を中心にした記録とから成っている。(三)の書き出しに、「授業者は若手らしくはりきって、大声で百分近くを喋りまくった。喋りながらひっきりなしに板書した。消しては書き、身振り入りで喋る。十月も末だというのに、汗をふきふき……先輩教員二人に見られている冷や汗もあつたのか」とある。

しかも交替担当して一年目で、あとでのミニ研で語ったところでは、「こういう授業はまったく専門外で、毎週の準備に四苦八苦している」とのこと。しかしそれにしてはきちんと年間計画ができていた。まず母語とは何か、バイリンガルとは、を考えさせる所から入って、日本語の特徴を話した。夏休み前には前任者を臨時講師として招いてエスペラント入門講座をやり、後期には南アフリカの人種・言語状況、色彩表現についての諸言語比較、と進んで、十・十一月は地球的規模で人類の平和を考える段階。ラストは各国ほぼ共通な、世論操作や政治的かけひきに使ういわばマヤカシ言語を扱って終わり、の予定だそう。

参観は一回だけでたまたま十月だったから、原爆の被害と戦後半世紀の今も残る影響を語る回だった。今回は「核戦争後の地球」というビデオを見たそうで、その前後にやったアンケート結果の紹介から、今日の授業は始まった。彼は若手らしく授業によく視聴覚教材を使うが、ただ見せるだけでなく、こうした前後の「クイズ」を予告して考えながら見るようにしたり、「これを見なかった友人への手紙」を書かせるという。

授業中も彼は、板書の合間にたびたび教壇を降り、机間を歩きながら喋って、時折ちよつと考え

ば答えられる簡単な質問を手近な学生にして、答えさせた。少し重要な問だと、今の答に対する賛否を全員に問い、挙手させることもあった。講義を受け身に聴くだけだとだらけかける教室の空氣が、そのたびにひきしまり、皆の注意が集中して考える姿勢になることが、見ていて分かった。教育心理学ふうの授業技術もだが、いつも学生の状態に注意していて、若いセンスで鋭敏にうけとり、皆を授業に参加し活動させようとする人間的な活氣のようなものが、一貫して感じられた。

中身のメインは、まず核兵器を使うと起こる物理的結果で、熱線、放射線、電磁波に爆風波。なるほど「専門外の四苦八苦」で、あとで笑って話す通り「もし質問されたらお手上げ」だったかも。難しい話に皆が飽きたなと見ると、「ちよつと気分を変えよう、『国際平和と言語』なんだから」と峠三吉の被爆詩を朗読する。「……かつて人間のむすめだったとき」で終わる悲痛な詩に、教室じゅうがしんとした。

次の四〇分ほどは、新しい資料を配って、原爆で人間が受ける被害を、いのち（生理的）、くらし（社会的）、こころ（精神的）の三つの側面に分けて、分かりやすく話した。特に自身の領分に近づく後の二側面には、力が入った。崩れた教材の下敷きになった家族を救えず逃げた後悔が、後々まで心の傷として残る例、自力で脱出できた子とやがて再会した父の悲劇など。「戦争を知らない子どもたち」は、皆かたずをのんで聴いていた。

ミニ研でも彼は、明快に説明した。「核の被害のような学生自身の体験にない事柄の認識は、視聴覚教材と、今日のような科学的データに基づく講義と、手記や文学など感情に訴える面と、多角的に

アブローチしないと」と。彼のように教育心理学に造詣深くなくても、大学の授業にこうした工夫のいくらかは、可能なはずだ。教員一人一人が自分に合ったやり方を試みるなかで、学生との不幸なズレ違いは、少しずつでも埋まっていくなにか。

考えてみると「言語」は逆に、物心ついて以来何気なく使い慣れてきた、体験ベツタリといっている事柄である。だから却ってそれが持つ反面のマイナスに、気づきにくいかもしれない。言葉は人を語り合わせ結びつけるきずなだが、他方で言葉の違いが国境を作り差別を生むこともある。植民地で母語を禁じたり別の言葉や文字を強制したりすれば、民族の魂を殺す武器となる。世論操作や政治のウソ、もうけるための甘言などは、年間計画ラストにある通り万国共通で、負のエスペラントといってもいいだろう。

現代社会を見る角度は、いろいろと可能だ。彼が長らく研究してきた専門領域と、強い関心を持つ社会的な事柄とを、「二色の糸のように織り合わせて、独自の授業を創造しようとしている意気ごみは、買えると感じた」。それは、「彼自身の中の専門教育と一般教育とを調和させ構造化する」試みといえる。授業のなかで成長するのは、学生だけではないのである。

「もう一つ。彼が授業中、喋りながらのべつ板書することの意味も、授業後の話し合いで初めて分かった。受講者の中に、視覚障害者と聴覚障害者の両方がいるというのだ。……そのために彼は語る言語と書く言語と、それに身振りまで使って、つまり三重の労働奉仕をもって、コミュニケーションしていたのだ。これも、彼の思想を端的に示す、授業実践の一面かもしれない。流した汗は、さらに貴重な意味があつたようである」。参観記録は、この文で終わっている。

(4) 農業体験を通じて日本の産業を考え、「人間的实力」を養う授業

戦後の五〇年に、日本の産業構造は大きく変わった。農牧漁の第一次産業から二次の諸種製造業へ、さらに三次の情報・ハイテク・サービス等主調へ。先進国のあいだでも進度にズレがあるし、南北格差は大きく、資源問題・環境破壊・健康不安等々を伴って、現代の世界はゆがみながら激しく動いている。

こうした事柄を扱う学問は経済学だが、社会科学の中でも伝統ワクの固い領域の一つだから、小回りの利く対応や現実への鋭い切りこみは、なかなかできにくいらしい。和光大学の一般教育社会科学分野に、「産業論（経済学C）」を名乗るかなり変わった授業があるので、担当者がグループメンバーなのを幸い、継続参観法第一号とすることにした。月一回出向く際、参観者が見はからってというのと、授業者の方から誘いがかかるのと両方法があるのだが、この科目ではのべつ「こんど面白いことやから」と声がかかり、結局年間計十回出かけた。参観研究史上最多不倒記録である。

何が変わっているかという、彼は「農的生活」の提唱者で、「エコロジーの観点に立つライフスタイル……自然と人間の豊かな共生関係の実現に向けて……一人一人が出来る所から実行に取り組み生き方」を求めて、自分の研究室を本校とし、南伊豆の有機農場に借りた農地と宿舎を分校とする「生活学校」を、独りで創っている。「経済学C」の受講者は、土日を利用して最低一回はこの分校で農

業体験をするきまりだ。

教室でも、彼がもっぱら講義した回は一度もなく、長くて三〇分、ゼロの回もある。何をやっているかという、四月の第一回参観のときは右の伊豆の農場主が来て自分史（大学紛争時に美大を離れた）を語り、次の五月は学生八名の伊豆体験報告と、大学の近くに住む「自然農法の会」の主婦が、子連れで来ての話だった。五月のもう一回は、学生四、五〇人がゾロゾロと、大学周辺の山歩き。和光の立地するあたりは町田川崎両市の境目で、山林あり休耕田ありで、教員の説明につれて都市近郊農業の変貌を実見できた。

六月も二回招かれた。例の主婦の指導で自然農法の作物を学生たちが調理して、試食パーティをやった回と、ガラリ変わって経済審議会答申の新聞記事を参考に、下からの予測を小グループで、「二〇一〇年の社会」を論じ合った回とだ。七月は大学付属図書館をめぐり三〇分間探検して、経済学関係の本を一冊借りて持ち寄り、選んだ理由を書いて発表し合う、という内容。

夏休みに入った七月末にまた誘われて、南伊豆の農業体験学習に参加した。ちょうど田の草取りのシーズンで、農薬ナシだから稲と同じほどこいぐサ風の雑草が生い茂っている。学生はもちろん私も全く初めてで、足がズブリとめりこむ泥の感触が温かかった。作業三時間余、食事当番の学生は先に田から上がったが、台所仕事は初めてとあって不細工な料理。宿舎は斜め屋根の長屋で、豚小屋の改造だそう。ガラスもなく重い板戸を突っかい棒で上げておく式だから、大きなガヤアブが灯めがけて飛びこんでくる。そのたびに学生たちは大さわぎ。冷暖房つきで閉じこもる都会育ちでは、無理もない。

宿舍の板壁には、全国各地の市民グループのチラシやポスターなどが、いっぱい貼ってある。志を同じくする人びとの交流の場になっているようで、着いた日にちょうど帰っていく中年男女のグループをみかけた。

九月、各自の夏休み体験発表会。十月は和光大学二期卒の先輩で、緑化運動団体で仕事をしている人が、自分たちで育てたバラの盛花を手みやげに、来て話をした。十二月、珍しい客はパキスタンの商人。黒いヒゲの大男で、中古車やジュウタンを扱って十カ国を飛び回る云々と巧みな日本語で話す途中で、携帯電話がピーと鳴る。すぐ取って応ずる耳慣れない言葉は、中東の某語だそう。六カ国語操れるとのこと、学生から好奇心半分の質問が次々続いた。

継続参観最初の試みなので、例の往復書簡の形がまだ定まっていなかった。この年の研究報告には、参観者と授業者がそれぞれに書いたかなり長い文章がのっている。

参観者の文は、「とにかく面白かった。変わった授業だった……」で始まっている。「そういう変わった授業になったわけ」として、例の「農的生活」と市民運動、それに授業者が常々、「授業の目標は学生に人間的実力をつけること」と話す持論を紹介する。

続いてこの授業の、「教室と教科書に閉じこもらず……理論と現実の往復運動」を、「大学のアカデミズムも……ようやく」と高く評価した。しかしその一方で、大学教員が自分個人の信ずる「理想の人物像を具体的に打ち出して、指導を強める」ことの是非を問い、それが「これまでのように学問研究を通じて」でなくてもよいのか、と問題提起する。学内外多彩な体験授業と並行して、彼が説く新

しい「生命系の経済学」の説明と展開は、充分だったろうか。「経済学Cは毎回面白いけど、体系的に学ぶことがほとんどないから」と教室を去った一年生(女子)の実例まで引いて、鋭く迫っている。

これに対して「授業者からのコメント」は、「大学であれ高中小学校であれ……もつともっと教師の話を聞きたいと思わせるような内容の話ができるように最大限の努力を払うべき」とする授業論から始まっている。そんな「授業を作り出すことは容易でない」が、出席不良の理由の「徹底的分析」と教員の「自覚」、そして「思いきってシステムを変える位の変革が必要」だ。

自分は毎年持つ五、六科目それぞれを、「科目の特色や学年の違いなどに注意を払って独得な方法を開拓してきた。……経済学Cは経済学そのものにそれほど興味を持たない新入生を対象に行う授業なので、私はできるだけ多様な方法で……学問への関心を引きつけるように努力を傾注してきた。……私の力量不足から途中離脱者も少なくなかったけれども、私が語り続け問い続けたことの意味を将来必ず考えてくれるであろうと確信している」。

「コメント」の終節は「大学教育の目的」で、「学生諸君の人間的实力の向上に寄与すること」と持論をくり返している。「それは理解力・思考力・創造力・実行力等の高い人間を意味する」。そのために自分は、「問題を投げかけ、それに学生が反応を返す……共に生き生きと交流できる関係の構築」に努めてきたのだ、と。

たしかにこの科目でも他と同様に、出席者が減って三分の一ほどまでになった。しかし違うのは、残った常連たち同士また教員との間に、明らかに「同志的な強い結びつき」ができて、「名と顔と生活・趣味まで互いに知り合う仲間になった」ことだ。三、四年のゼミなどでは別に珍しくないことだ

が、一二年向け一般教育科目の「雑軍多人数」で「これが成立するのはかなり稀だろう」。

しかも珍しいことに、彼の持つ「産業論ゼミ」の四年生数人が、登録や単位と無関係に毎回出てきて、資料を配ったりグループ作りの世話をしたり、農業体験の指導をしたり。つまりチューター役を自発的に果たして、このきずなを強める「触媒の役割をしていた」。その代表的な一人は、年間最後の回に「発言を求め、『先生と会えて自分は根本から変わった、幸せだった』と話した。

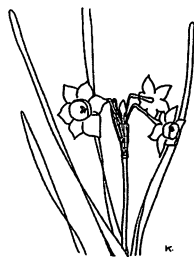
卒業後彼の消息は知らないが、もしかするとこの時の一年生たちは今もつながりを保って、あちこちで環境や開発等に関わる市民運動をしたり、都市で勤めるならゴミの出し方研究と運動（彼の言う農的生活三％くらい。専業農民を百％として）をしたりしているかもしれない。激しく流動する現代社会のまっただ中で。

第四章 なるほど、そうか、自然にチャレンジ

●自然科学

和光大学は人文社会科学系の大学ではあるが、一般教養としての自然科学を重視し、カリキュラム上もそれなりに重視して位置づけてきた。旧大学設置基準では一・二年むけ三分野の一つとして、一般教育の中に選択必修科目として置かれていたが、一九九五年度より旧三分野制は廃され名称も共通教養科目と変更された。しかし依然として自然科学系科目は、共通教養の基礎科目として位置づいている。ここで紹介する授業は旧制度の下での記録であるが、これらの授業は新制度でも全く同じように行われている。

自然科学の授業は、自然の現象に対して「なぜ」と問う立場を育てようとしている。そして対象から得られたデータや情報から、自然現象の奥にひそむ本質について「考察する」ことに、いかにアプローチさせて行くかで苦勞しているように思われる。



(1) ある日の授業風景

まず、私たちが参観した四つの授業について、印象に残った場面を再現してみよう。

①古代技術復原実験——科学史

授業時間も半ばすぎ、教室の途中で歓声が上がったのは、発火に成功したためらしい。見ると男子三人組で、麻布の間にほぐした麻紐のかたまりがはさんであり、たちこめる煙と共に赤い火が見えた。「先生々々」と連呼しながら教卓の方へ走るうち、炎は一そう大きく燃え上がって、麻布をつまんでいた学生が「アチチノ」と叫んで床にほうり投げた。床にパツと火花が散るのを、三人がかりで踏み消した。

教員がよし、という風にうなずくと、三人は席に戻り、B5の紙になにやら書いて教卓に出していく。これは黒板右に板書してある「確認書」のことで、出したら帰っていいそうだが、三人は意気揚々、まだ成功してない他チームにそれぞれ入りこんでコーチをはじめた。

授業者は教卓で麻紐ほぐしをやりながら、質問や相談にくる学生に応じている。実験は先週始まったばかりだから、うまくいかない組の方が多いらしく、ヒキリイタやそれにつけた切りこみ

を見せにくる者、「煙は出るんですけど」と訴える者など、全体として女子が多い。教員は黒板に図を描いて切りこみ方を教えたり、「煙だけなら小学生でもだせる。タバコの火がつくようになっては」と答えたりしている。

これは「原始技術史」（登録者二八六名）の十八回目の授業で、キリモミ式の発火実験を行っている場面の様子である。六月初めに大学からやや離れた「丹沢」の山にウツギの枝を採集に行き、それを乾燥させて発火器の主役であるヒキリギネを作ってきたのだった。発火のためには、必要な道具の製作、発火の手順とともに、コツの習得が重要なポイントなのであり、この日は、それを実際に行ってみる中で、各自が発火実験をしようというわけである。

このような学習を行うことによって「古代技術の復元実験を現代生活のなかでやる意義を問う」ことが目ざされている。年度末のレポート課題は、この間に答えることなのだ。授業者は、こうした授業体験をもとに、たとえば理工系（大学・学部）の一般教育でも、同じ実体験をやらせたいと言う。「技術そのもののスタート時点を体験的に学んで、技術と人間、

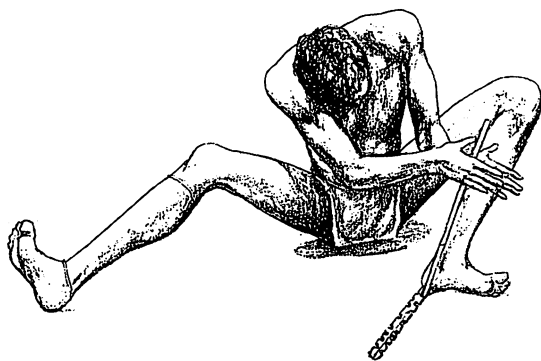


図4-1 キリモミ式発火法

（岩城正夫『原始人の技術にいどむ』大月書店、より）

技術と社会について考えること」が、現代の学生にとって重要であるという主張だ。

② 日常を科学する——化学

この日はグループが四つあって、うち三つは水の硬度、あと一組は空気中の二酸化窒素 NO_2 の測定をやるという。授業者と実験担当教員の二人で担当していた。

机上に無色や淡紅色の液体の入ったフラスコが四個ほど並んでいるのは硬度テスト用の試薬で、これを一定量ずつ測定対象の水に入れて、最後の一種を入れながら水の色が淡紅から青に変わる滴量で、硬度が計算できるしくみらしい。そばに市販のミネラルウォーターの瓶などが並んでいるのは、学生たちが今日測ろうと持ち寄った材料とのこと。

空気成分測定の班は、少し離れた大きな机で作業中。小型の比色計のダイヤルを回して波長の調節をしているそばの箱に、三〜四センチの小さなガラス管にフタをしたのが十数個並んでいる。標本箱に並ぶ着色サンプルは、グループの学生たちが大学のキャンパス内や自宅その他で集めてきたもので、それらを次々比色計で測っているのだ。(中略)

チャイム後六〇〜七〇分、そろそろどのグループも本日の実験が終わりらしく、それぞれ授業者をかこんで結果の検討を始めた。 NO_2 測定班では実験担当教員が過日の授業で同様の実験をさせた結果の表を示し、これを見ながら学生たちはたった今出た自分たちの数値と見比べてあれこれ意見を述べていた。同じキャンパス内でも二酸化窒素の数値が高い所と低い所とがあり、「あ

そこでタバコ吸う奴が多いからだろう」など「体験的考察」もとびだした。表の横にはキャンパスと大学周辺の拡大地図コピーがひろげてあり、測定地点なのだろう、数カ所に赤丸がつけてあった。

水の組は、煮沸後と煮沸なしの二数値を比べて論じ合っている。授業者が学生のノートを見て、8.0と8.2という差の少なさを指摘してその意味を考えさせていた。日本の水道水は硬度が著しく低いことを示している。だから洗濯にフロの残り湯を、というのは硬度以外のメリットの方が大きく、わざわざそのために湯を沸かす必要はない、などと解説を加えている。(登録三七名)

私たちは、この他にも次のような授業を参観した。きわめて興味あるテーマについて授業者は熱心に語っていた。授業形態は、教員が語りかけるという「講義式」のものであったので、ここでは語られた「知の体系」の特徴のみをまとめておきたい。

③ 生物認識の歴史

いわゆる科学史の講義は、いくつかのタイプがありうる。学説の歴史を追うもの、思想史に力点があるもの、人類はいかに科学を認識してきたかを語るもの、科学史上の重大事件やエピソードで綴るもの、科学者列伝をのべるものなどが考えられる。

担当者は生物学に基礎を置きながらも、人類が自然を認識してきた道を概括しようとしているよう

だ。Natural Philosophy と Natural History の違いは科学史の捉え方の基本にかかわる重大なテーマであり、これだけでも何回かの講義を必要とするくらい興味深い。参観日の授業では「多様性の認識」が焦点であったが、七つの個別テーマもそれ自体たくさん話題を含んでいるものである。

この日の内容だけでも、時代は紀元前から中世、ルネサンス、近代、現代にまでめまぐるしく動き、きわめて多様な基礎教養が求められる。けっきょくこれらの指摘を通して総括すると何が言えるのか、どう捉えられるのか——それは受講生の受けとめに期待されているようだ。（登録二八六名）

④ 物理学的自然像

医学系で物理学を担当されてきた他大学の名誉教授が、毎回自らの手で文章化されたテキストを配布して精力的に講義する授業である。このテキストをいただいてびっくりした。

それは優に一冊の本となりうるだけの完璧な構成と文章量とからなっている。とにかく、B4判用紙一枚に四〇〇字詰原稿用紙八枚は入ると思われるプリントが、毎時間四、五枚は配られるのだ。最終講義時には、なんと合計五九枚をかぞえた。

第I部 自然の階層構造と原子論、第II部 自然の歴史、となっていて最終回にやっと人類が登場する。とにかく、このテキストを何回もくり返し読み込むことによって、担当者の主張がビンビン伝わってくるのである。率直に言っても感動した。この名講義を拝聴しに、理科教師や自然科学研究者や本学の他の非常勤講師が教室前方に座っておられるのだ。

(2) 参観授業に見るしかけ

参観授業のいくつかには、学生自らが問を持って自然にたちむかつていくような「しかけ」が設けられていた。その意味を①と②について考えてみたい。

① 古代技術復原実験

当日は実際に火おこしを行い、発火させることが目標である。すでに以前の授業で教員が演示実験を行っているが、火おこしのコツは試行錯誤でやってみなければ身につくものではない。

当日は、個人またはグループで必死に木をこすり合わせるといふ全身運動を行うことになった。ここで重要なことは、コツをつかんだグループが発火に成功すると歓声があがり、他のグループがそこへ発火技術を学びとりに行くという交流が生まれることである。一般に授業の中で、学生同士が教え合い学び合いを体験する機会は、案外少ないものである。こうした交流が無理なく生まれているのは、授業者が、なるべく学生自らの力で技術習得をさせようと考えて授業を進めているからだと思う。

授業者は机の間を回って、求められれば必要最小限のアドバイスを与えている。発火に成功すると、それをレポートにしあげることが到達目標と課題であるから、いやがおうでも全員が挑戦するようになりしけられている。

登録人数が多いという悪条件にもかかわらず、前・後期の授業プランが前もってプリントで配布され、学生は、いつ・どこで・何をするのか、見通しを持って参加することができる。最近ではシラバスの作成が流行しているが、この授業ではずっと以前から、授業の流れが学生に提示されてきた。

こうした実験は、身体を動かして対象にむかっていることや、発火という明確な到達点があるために、学生からは大ウケである。しかし授業者の意図は、ただ実験に成功すればよいというものではない。それらを通して「なぜ」と疑問を持ち、科学や技術について「考察する」ことがきちんと目ざされている。

それは、次のような年度末のレポート課題にはつきりと示されている。火おこしに夢中になっている時には考えてもみなかった「認識の欠落点」を鋭くついて、「現代科学・技術と人間社会」という視点から実験の意味を考察させているのだ。結論や立場はいずれでもよい。学生が自ら立脚する立場に立つて、一連の実験過程を見なおし、自分なりの論が展開されているかが評価のポイントとなろう。技術過程と思考過程とが組み合わされた授業と言えるのではないだろうか。

【課題】 次の文章を読んで回答してください。

あなたは昨年春には相模川の河原で石を拾い、それで打製石器を作ったはずですが。また秋には木と木とを摩擦させて発火実験を体験したはずですが。何れも古代技術復元実験としてやってみたわけですが。それはエラツツとも言います、英語の正式名称では *Experiential Approach to*

Restoring Ancient Techniques (EARATS) じゃ。

前期課題の一つにエラツツとは何かを説明する問題がありました。ほとんどの人が一応正解を書いてくれたのですが、そのエラツツの内容を、より深く考えてみると実は単純でないことがわかってきます。というのは、河原で石を拾ったり、石と石とを打ちつけて打製石器を作ることが自分で体験してみることが重要なのは言うまでもないのですが、その石を拾いに行くためにスクールバスに乗ったり電車に乗ったりして現場に行きましたね。そうした近代の機械を部分的にしろ利用したことはエラツツの立場からどのように解釈したら良いのでしょうか？ また、木と木とを摩擦して火を起こしたのは確かですが、その材料を得るのに丹沢まで電車やバスを利用していますね。また木を切るのに鋼鉄のノコギリやナイフを使ったりしました。それはエラツツの立場からみてどうなのでしょう？ そんなやり方ではエラツツとしては無意味になってしまいうのでしょうか、それともそれで良いのでしょうか、それはエラツツの根本問題にかかわる基本テーマなのです。それが明確でなければエラツツ（古代技術復原実験）を体験したつもりでも形だけを真似たにすぎないものとなりましょう。せっかく勉強したのですから単なる真似ごとで終わっては困るのです。エラツツにおいては近代的な道具や機械を本当に使わない方が良いのか、それとも多少は使っても良いのか、大いに使用しても良いのか、など論じてください。

②日常を科学する

これは自ら身体と頭を動かさなければ何ごとも進まない授業である。まず題材が日常生活に身近な

化学現象である。しかもあらかじめ実験の意図と操作方法が示されているテキストが配布されている。学生は興味のあるテーマごとにグループをつくり、指示にしたがって実験を行う。

しかし実験操作を行い、データを得る過程で、必ずといってよいほどわからない部分が生じてくる。かつ得られたデータを「どう読みとるか（解釈と評価）」が大問題である。ここで指導教員の力が要求される。二名の教員で担当しているために、個別指導も容易である。このように、あらかじめ大きなルールが敷かれ目標地点の見通しがありながら、実際に自分の力で走ってみなければ本当の到達点には達することができないというしかけがある。

参観授業でいえば、後半三〇分に行われた「結果の解釈と検討」の場が、きわめて重要であった。ここで学生一人ひとりがデータにもとづいた説明をどれだけ豊かに交流しあえたのか、そこがポイントである。

このような方略が作られ、実験室で行われるところに、この授業の特色がある。したがって、大学の決して豊かとはいえない実験諸器具を利用して、どのような多種類の化学実験ができるのか——授業前のテキスト作成過程に、授業の成否の半分以上がかかっている。

同時にテーマに関わって考えてみたいことがある。「日常を科学する」とあるが、一連の実験を経る中で「科学する」とはいったいどういうことなのか、どこでどのように伝わったのだろうか。学生の側から見れば、たしかに「実験は行った」といえるが、それがただちに「科学した」という実感にまで至ったのかどうか——そこが知りたい。

こういう場合、「何らかの形で『科学した』ように感じられればそれでよい」と考えがちであるが、

実はその「何らかの形」というのが案外むずかしいのである。「実験した」というのは事実であるが、そこで学生にとってどのような科学的認識が深められたのかは見えにくい。

この授業の場合、けっきょく個別指導の過程が重要な役割を果たしている。そして得られたデータの解釈についての議論が少しでも豊かに行われるならば、そこで得られたものはレポートの中味に反映されるであろう。

そこで学生のレポートをランダムにとり出した中から、該当する箇所をぬき出してみよう。

今回の実験により、鶴見川の大正橋付近の水のCOD値は、一六・二三六%となった。水質汚濁に係る環境基準の湖沼の項によると、C類型では（中略）八%以下となっている。このことから大正橋付近の水は、非常に汚れていると考えてよいだろう。BODの値を求めたわけではないので一概には言えないが、河川の類型では、おそらくDあるいはE類型にあてはまるのではなかろうか。

硬度という言葉は最近のミネラルウォーターの流行から耳にっていて、興味がありました。水に硬度と呼ばれるものがあり、硬度によって全然性質が違ってくると前の授業で教わりました。俗に水には「硬い」とか「軟かい」といった表現をするのは、こういうところからくるのでしょうか。硬度が高すぎると、石けんの洗浄効果が低くなったり、下痢をおこさせたりというように、

生活の知識として頭の片すみにおいておくのが必要と思いました。

このように、日常生活の課題と結びつけて考察することは、日頃の学習から常に求められていることだ。レポートに結実する手前に、学生たちは「実験ノート」を各自持つていて記録しているが、そこにも「感想」というコーナーでいろいろ考えた跡が書かれている。

環境庁の基準というものは年がたつといくらでも変わっていくと聞いて、少しがっかりした。

(中略) 基準というものは人間の気やすめにすぎない。基準を見るのではなく、現実どんな問題があるかに着目し、対応しなければならぬだろう。

それでも人は、基準にどうしてもホツとしてしまう。こわいことだ。

③生物認識の歴史、④物理学的自然像

私たち参観者は、授業に同席してワクワクしながら講義を聞いていた。教授内容そのものが体系的で問題提起的であり、自分の日ごろの自然とのつき合い方と照らし合わせて聞くと、問題点や課題がおのずから見えてくるのだった。授業④での情熱もただ脱帽である。

しかし学生の様子を見ると、この高度な提起がどうも通じていないように思われ、私たちにはそのことがショックでもあった。知的刺激をひきおこすはずのすばらしい内容のもので、しゃべり続け

て伝えるというだけの方式では、十分ではないのではないか。授業の中で、学生が自ら主体的に知的活動を行う（行わざるをえない）場面を設定することなども、教授術開発の重大な課題ではないだろうか。

一生けん命の教員と眠たそうな学生。

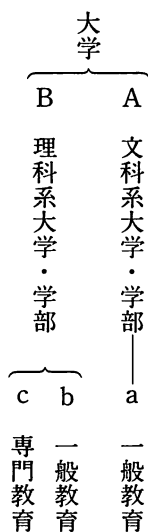
教授内容と学生の受けとめとの落差。

ネコに小判、馬の耳に……。

なんとも残念で、私たちは授業終了後しばらくは深い「タメ息」をついていた。これはもはや教員個人の責任に帰せられる問題ではない。大学教育の改革にみなでとりくむ中で、解決の糸口を考えて行くことが重要なのである。

(3) 自然科学教育の意味とは

大学で自然科学に関する教育は、大別すると左のようになる。





ここで問題とするのは、 $A - a$ の場合である。もつとも、学部教育が学際化している今日、たとえば環境学部や情報学部など A 、 B ときれいに分けられない場合も出てきている。また、 $B - b \cdot c$ の教育も決してうまく行っているわけではなく、問題は山積している。いや、かえって専門教育こそ、最も深刻な危機を迎えているとさえ言えるのではないだろうか。

私たちが主張したいことは、 A での教育は B よりもレベルが低いなどとは決していえず、 A での教育はそれ自体として全く独自の価値を持つて行われなければならない、ということである。大学人の中には、 B の教育を薄めて行えば（たとえば数式を使わずに講義するとか） A に該当するとか、 $B - b$ の一部が自動的に $A - a$ になると簡単に考えている人が少なくないが、これは大いに誤解である。

なぜなら一般教育は、学部各専門教育と密接に関連し合って、大学（ユニバーシティ）総体の教育方針の一翼を担っているからである。だから文科学部・学部における一般教育としての自然科学教育は、それが大学での人間教育にどのように関わっているのか、たえず問われ続けている。それゆえに大学改革に直結するような方向で授業改革への志向が強まる傾向が見られる。

私の見るところ、A—aでの自然科学教育は、細かい法則や事実の羅列よりも次のような点に工夫がこらされているように思う。これらはむしろ、Aであるからこそ強く自覚されてきた独自のアプローチであると言えないか。

①相互連関による自然界の全体把握や、自然観の確立に寄与する視点や方法意識の育成

②自己の専門を絶対化せず、他の諸科学との関わりを捉えることによって、ものごとを総体的に把握する力量の形成

③知識や技術、驚きや感動を伴って、人間の世界観形成に寄与すること

文科学部・学部の学生にとって自然科学は、異質な分野、苦手な分野と受けとめられがちである。だからこそ、A—aの教育では、この誤解や偏見をいかにひっくり返すのが重要な課題となる。

自然の世界にも固有の法則が見られ、独自の科学的探究の方法があること、それらを用いて自然を認識していくことができることなど、社会や人文に関わる科学とは異なった世界にも興味・関心を抱かせるようにしたい。そのことによって、専門の基礎を広く豊かに耕すことができるのではないだろうか。

とくに、自然科学の学習の過程でつかみ取った事実について、それをよく吟味し考察するという認

識過程をしつかりと踏むことが大切である。ここに授業改革の重要な目標があるのだと思う。

(4) 授業改革の課題

これまでの考察を行った結果言えることは、この授業改革の課題は単なる担当教員の個人的力量の問題に解消されえない、という点である。そこに個人の努力を超えた、大学教育のシステム全体の改革が求められているのである。

これまで述べてきたことをまとめる意味で、一般教育における自然科学教育の課題を整理しておきたい。

① 自然科学教育の教授内容の質は高い

和光大学で行われている教授内容は決して悪くはない。いやそれどころか、参観した授業はいずれも第一級の水準であり、理系大学・学部での一般教育にも内容的に通用しうると思われる。

② 学生のレディネスを的確に把握する

一方に自然科学の体系や自然に関する文化の蓄積があり、自然科学教育に携わる者はまずこれに精通していることが重要である。しかし、現状では学ぶ側の学生のレディネスについて十分に把握しき

れていないのではないだろうか。学生が、なぜ、どんな動機でその科目を受講しているのか、自然や科学についてどれだけの関心や器量を持っているのか、などについての確に捉える方が開発される必要がある。この点は自然科学教育に限らず、大学教育全体に言える課題である。

③ 内容に連動した方法の改善が求められる

学価値のある内容を、どのようにしたら主体的に受けとめられ、自分の頭で考えていくように育てるか——これが最大の課題であろう。このことは授業の方法のみを目新しくせよというのでは決してない。教授内容と連動した方法の改善について、本格的な検討と開発の試みが求められる。

④ 「座って聞く」形態の改善を

自然科学は対象が自然現象であるから、自然についての認識も、それに直接働きかけながら獲得していくすじ道を大切にしたい。そうであれば、実験や実習、若干の計算、ビデオや模型、図表の作成など多様なアプローチが求められる。したがって、年間ずっと座り続けて講義を聞くという受講スタイルは再考される必要がある。

そのためには、教室などの学習環境や多すぎる受講登録者など、条件の整備・確立が急務である。

第五章 楽しくて力のつく英語の授業とは

● 外国語

(1) 幅広い選択肢——自主性の尊重

外国語の選択必修制へ

和光大学の教育理念の根幹をなしているのは、学生の自主性の尊重である。専門、一般教育科目それぞれにかなり幅広い選択肢があり、学生は自分の関心や問題意識、必要性などにより受講科目を選ぶことができるようになっていく。

外国語に関しては、開学当初は他大学同様、第一外国語は英語必修、第二外国語として独、仏、中の三語から一科目必修であった。開学三年後から改革が始まり、選択必修制が導入された。右の四カ



資料5-1

区分	科目	1年次	2年次	3年次
必修外国語	英語	6 (中級)	3 (上級)	
	ドイツ語	6 (初級)	3 (中級)	
	フランス語	6 (")	3 (")	
	中国語	6 (")	3 (")	
	ロシア語	6 (")	3 (")	
選択外国語	英語		6 (中級)	3 (上級)
	ドイツ語		6 (初級)	3 (中級)
	フランス語		6 (")	3 (")
	中国語		6 (")	3 (")
	ロシア語		6 (")	3 (")
	朝鮮語		6 (")	3 (")
	スペイン語		6 (")	3 (")
	イタリア語		6 (")	3 (")

国語に朝、露、西、伊を加えた八カ国語の中から、一語を選んで集中的に学ぶことを卒業必要条件とする方式である。これは、初代梅根学長が教授会に提案して審議の結果実現したのだが、第一・四章に見てきた通りプロゼミ等々が開学時から「新しい試み」としてスタートしたのと比べると、この三年のズレは「和光としては珍しい経過の一つだった」。梅根学長は「実験大学」構想にあたって、な

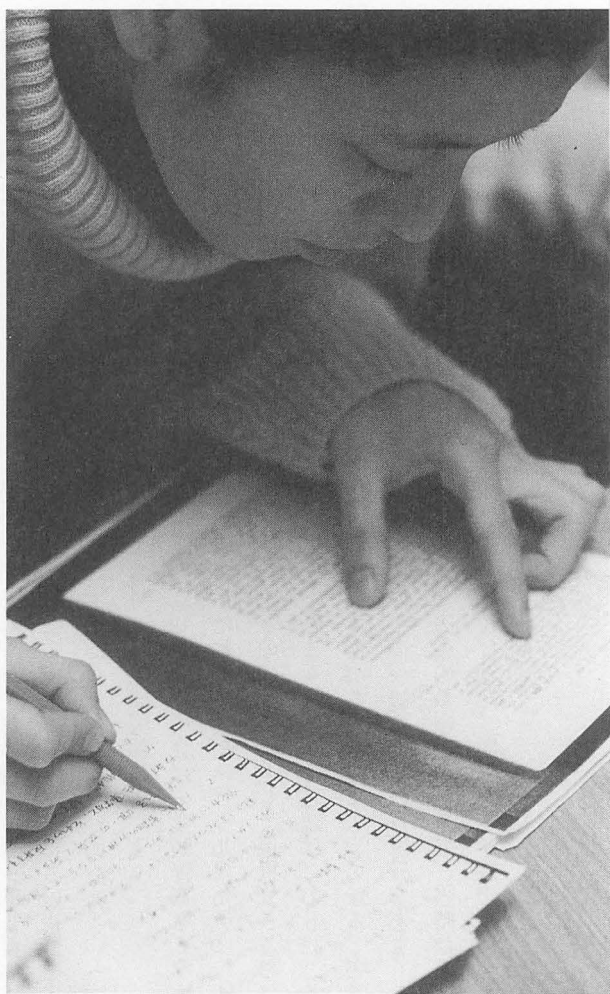
ぜか外国語教育に関しては「まだ旧方式の考え方にとどまっていたらしい。幅広く多様な外国語のどれかを、自ら選んで集中的に学ぶ方が、やがて社会の中堅となる学生たちの視野を広げ実力を増す道だ、と考え直したのだろう」(一九九三年三月『授業研究報告書』より)。

しかし教授会は、学長提案をそうすんなり承認したわけではない。一九六九年に八外国語とはしたものの、必修として選択できるのはうち五語にとどまり、あとの三語はこの五語と共に自由に選んで学べる方の枠に入っている。参考までに、この年の一般外国語科目表を示そう(資料5-1)。

表中の数字は単位数で、当時はなぜか「コマ三単位」だった。同年の「学修の手びき」の説明には、

こうある。「今年度から、必修外国語は一カ国語にへらすと共に、選択外国語の幅を広げ、意欲ある諸君の学習に大きく道を開くことにした。諸君は三カ国語以上とることも、あるいは必修外国語で選択した外国語と同じものを選択外国語として履習し、集中的に力をつけようとすることも、またその両方を目指すことも自由である」。

学生を信頼して自主性を尊重しようとする考え方が、表れている。これをさらに徹底させて、この八外国語から一語を選択必修という方式になったのがさらに三年後の一九七二年で、現在まで続いて



いる。

モティベーション——一般英語教育の苦勞

このように八外国語からの選択必修となつても、毎年学生の約七〇％が英語に集中する。いろいろな学生を抱えて有効な指導をめざす苦勞は大きく、前述の語学全体の改革と並行して、改善の諸試みがなされてきた。その一つは一九七一年に、「学生にやる気を起こさせるにはどうしたらよいか」の間を出発点として導入された、クラスを学生に選ばせるという制度である。英語担当者一人一人が授業の中身で学生を引きつけ、楽しく学ばせようというねらいだ。

講義要目でテキストの内容、英語の難易度、指導法などの情報をかなり詳しく提供する。学生は自分の興味・関心や実力を考えてクラスを選ぶわけで、このこと自体が英語学習への強いモティベーションになるといふ期待があつた。やる気のある、比較的学力均等な学生たちが集まってくれば、機械的なクラス分けよりも授業がうまくいく、というもくろみである。実際にこの制度を有効に活用して勉強した学生は、数多くいた。

しかし残念ながら、すべてが期待通りに行つたとはいえない。当然だが受講希望学生数にアンバランスが生じたことから、クラス定員の上限を決めて人数制限をせざるを得なくなつた。希望のクラスに入れず二次三次希望のクラスに回された学生は、それだけでもこの選択制本来の意義を生かせないことになる。

このやむをえない人数制限が制度化した頃から、他の諸要因も手伝つてだろうが、学生の受講態度

が再び下降してきたようである。欠席や遅刻が多い、予習してこない、発表の指名がしてあっても出てこない、等々である。和光大学だけの問題状況ではないだろうが、一つの改革の試みが特効薬的に成功するわけにはいかないことの、一証左である。英語以外の外国語でも、初習だからと週三コマや四コマ集中的に学ぶクラスを設けたところ、この制度を活用して学習を深めた学生たちがいる反面、語学の単位を落とした四年生が駆けこみ的に「集中」して、クラスの学習ふんいきがガタ落ちした例がある。

担当者たちは機会あるごとに一般英語教育のあり方について、グチをこぼし合い各自の試みを話し、改革の方向を語り合ってきた。そのポイントのいくつかを(2)(3)(4)で、参観した授業の様子を例としながら述べていこうと思う。ポイントをあらかじめ簡略に記すなら、(2)学生主体の授業とは、(3)教材の工夫と言語四機能の指導、(4)外国語学習の目的は教養か実用か、の諸課題である。

(2) 学生主体化をめざす授業

(1)にも述べた通り、欠席や私語、居眠り、予習をしてこないなど、大学生の授業態度の悪さは全国的な現象として話題になっている。わがグループの共同研究も、このような授業状況の改善が大学再生の重要条件と考えてのスタートだったわけだが、討論を重ねる中で、学生が授業に居合わせたいわばお客であって主体となっていないことが、根本的な問題ではないか、と考えるに至った。中でも外

国語は、日常の使用から遠い言語の一方的学習だから、受け身に学んで精を出す以外にないと思われるが、果たしてそうか。学生一人一人が興味をもって主体的に学ぶやり方は、可能だろうか。このことを考える材料として適切と思われる参観例があるので、紹介しながら話を進める。

テキストは、*“A World to Come”* という未来社会を扱った短篇小説集で、といってもSFの類ではない。参観回でやっていたのは *‘Almost Human’* (準人間) の章で、子供を欲しがっている夫婦と医者との対話から始まる。彼らが生きている未来社会では、政府が指定する良い遺伝子の組み合わせ以外だと子を生むことが許されない。医学的検査の結果、不幸にもこの夫婦は不許可になる。原因は夫婦の遺伝子にあるのだが、四度目の結婚である妻キャロルは、夫が絶望することや子がなかったため結婚生活がこわれることを恐れる。思い余った彼女は結婚生活相談所に行き、良い遺伝子の親から生まれた子供を買おうとするが、高価(八万ドル)で買えない。そこで十分の一の値段で買える準人間の女の子(一九八〇年代からの保存胚に加工したもので、喋るし成長して子を生むこともできるが人間ではない)を買うよう夫を説得する、という内容である。

授業はまずネイティブらしい音読のテープをかけ、学生はテキストを黙読しながら聴く。次に近い席の三人が組んで、夫、妻とその他(医者、相談員)の役割を取って読み合わせをする。この間授業者は机間を回って、発音の誤りを直したり質問に答えたりする。ここまでは標準進度・全員一律のヒアリングとリーディングで、終わり次第次の個人学習の段階に移る。

この章のために教員が用意したプリントは四枚で、まずあらすじと感想を書く一枚(資料5・2)

(2) Almost Human ④

番号 _____ 名前 _____

1. あらすじを述べなさい。

2. 感想を書きなさい。(面白いのはどこか、ぞっとするのはどこか等、具体的に)

3. この想像上の未来社会は、現代(の日本)と全く関係(共通点)がないと言えるだろうか。共通点があるとしたらどんな点か、また、全く関係ないと思う人はその根拠を述べなさい。

を渡し、これを書き終えて提出した学生にあとの三枚（内容の理解を問う数問、短い英文を抽出して和訳または説明を求める約一〇問、及び短い英訳用和文約一〇問）を渡して、三種の自学を求める。

さっきのグループで相談したり教え合ったりしていいが、「友達のプリントを写すのは禁止」である。授業者は一人一人を呼びながら前週のプリントを返し、短く注意したり机間を歩いて質問に答えたりする。授業が終わると途中でいいからプリントを提出するきまりで、次回に添削つきで戻ってくるしくみだ。休めば遅れるし、問題をこなす力は一人一人違うから、進度は当然まちまちになるが、全員必ず一定の学習を自力でやることになる。

教室のふんいきは明るく、語学の授業にありがちな、誰かが訳す間皆が黙ってテキストにうつむいている、けだるい重さはなかった。テキストは面白く、笑って感想を話し合ううち現代社会の暗部にゾッとさせられる内容だから、早く次の章も読みたくなり、勉強「させられている」感じは最小限にちがいない。こうした方法と内容の両面で、この授業は受講学生すべてを参加させ授業の主人公とすることに、かなり成功しているといえよう。

しかしその一方で、授業者にあまりにも大きな負担がかかっている、という問題が生ずる。授業後のミニ研でも、「当てる読ませ訳させる普通のやり方でうまくいくのなら、その方がラクなのだけ」と授業者は静かに歎いた。……毎回点検し添削する苦勞や……机間を回っての個別指導は、たしかに普通のやり方の数倍の時間とエネルギーを要するだろう。……当たった時以外はまるで無関心な学生を教えるよりはるかに気持ちいいし、学生と接触が密になるのは楽しい。しかし……四クラス二百人もにこれをやったら、授業者は自分の研究の時間がなくなってしまう。となると、実験的試行にはおの

ずからやれる限界がある、ということだろうか。

授業参観記録は続いて、「教員たちが多様な試みを意欲的にやり得るような条件整備」と、率直に語り合いはげまし合える「教員仲間の連帯」が必要、と書いている。

(3) 学生の問題意識を引き出し、力をつける授業

教材の工夫

参観したのは英会話の科目で、担当は日本語の達者なアメリカ人教員である。まず英語で朝の挨拶をしたのち、あなたはアパートを借りていますか、家賃はいくらですか、など英語で質問して順に指名して答えさせ、今日のテーマに導入していく。配ったプリントは三枚で、資料5・4を一通り読み上げてから次々発音させ、部分ずつ指名して訳させ、続いて二人組ませて対話をさせる。

見て分かる通り内容は、ハッサンというバン格拉デシュからきているエンジニア（妻が日本人で一歳の娘がいる）が新宿あたりで住み家を探して、不動産屋と交わす会話である。条件が合つて話は進むが、出身地が分かるととたんに手のひらを返すように断わられる。

プリントの三枚目はやはり住み家探したが、今度は対話でなく英文で、シングルマザー、ペット連れ、夜の勤めを持つ女子学生、の三ケースが書いてある。これも一通り読んで訳させたのち、二人組で相談しながら、バングラ問答を参考に英語の対話文を作るのが課題だ。授業者は資料5・3のビラ

高級貸マンション

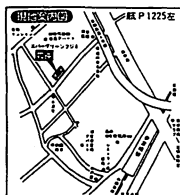
202号室

小田急 参宮橋 歩3分

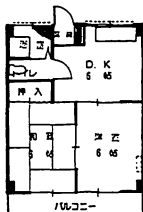
2 D K + バルコニー付き

☆代々木地区上級のマンション

京王 初台 歩6分 国電 代々木 歩9分



日照眺望良好
エアコン冷暖付



202
号室



法人契約可
ただし、住居使用・敷金3ヶ月

事務所使用可
ただし敷金4ヶ月

ご家族・お子様相談

外国人可
ただし保証人日本人・敷金4ヶ月
東南アジア系は基本的に不可

水商売の方・ペット
いずれも不可

駐車場有り 月10,000円/月
敷金2ヶ月分 敷金2ヶ月分
資料費60,000円/月 敷金2ヶ月

賃料 ¥100,000. (非課税)

月賃 ¥10,000. /月

敷金 3ヶ月

更新料 賃料の1.58月分

間 2年

期 2ヶ月

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

更新料 賃料の1.58月分

を示して、「物件はこれにして」と鮮やかな日本語で言い、質問に答えながら机間を回る。学生たちにとってあまり簡単にはいかないらしく、授業も終わりに近い頃やっとひと組が出来上がった。この二人に対話させ、前回の宿題を集めて授業は終わる。

全体として英語での進行だが、必要に応じて日本語が入る。右の要約でも分かる通り、授業者の日本語はきわめて流暢で、もっと授業中は英語を多くしてほしいという学生の要望が出るほどだという。テキストのプリントはすべて彼の自主制作で、例の物件ビラは街でみつけてきた実物とのこと。よく見ると左下の辺に東南アジア系の人、水商売、ペットはお断わりとあって、学生の対話づくりに迫真性を増したにちがいない。この教材の選び方扱い方は、ユニークで秀抜といえる。授業参観記録は、次のように記している。「学生たち自身の住まいという身近な問答から入って、なだらかにテキストに導入し、東南アジアの客を断わると

SITUATION 4: Apartment-hunting Near Shinjuku

Hassan is from Bangladesh. He works for an engineering company in Shinjuku. He and his wife, Chieko, have two children. They are hunting for a modest apartment in the Shinjuku area. But some landlords refuse to rent to foreigners, and Hassan is having difficulty finding a suitable place.

MODEL DIALOGUE

Place: A real-estate office in Sangubashi

Characters: Hassan
Tanaka (realtor)

Tanaka: Hello, what can I do for you?

Hassan: Hi, I'm looking for an inexpensive apartment near Shinjuku. I have a wife and a one-year-old daughter. Is there anything available for a family of three?

Tanaka: Well, there are no apartments that size in Sangubashi. But I do have a two-room condo with a small dining room and kitchen. It has an air conditioner, and there's lots of sunlight. There's also parking space.

Hassan: That sounds great! How much is the rent?

Tanaka: The rent is ¥100,000 per month.

Hassan: That's a little expensive, but I'd like to look at it.

Tanaka: Hmm. What kind of work do you do?

Hassan: I'm an engineer.

Tanaka: Hmm. Since you're a foreigner, you'll need a Japanese guarantor. You'll also have to pay extra key money.

Hassan: That's no problem. My wife is Japanese. She'll be the guarantor. And don't worry, I can afford the extra key money.

Tanaka: I see. By the way, what country are you from?

Hassan: Bangladesh.

Tanaka: Bangladesh? Sorry, but the landlord doesn't like Southeast Asians. I'm afraid you'll have to look elsewhere.

Hassan: What? Why, that's outrageous! In my country, no one discriminates against Japanese. You should be ashamed!

いういま現実起こっている人種差別の実態に、実感をもって触れた。国際化と言いながら日本人の目は依然欧米を向いており、身近なアジア人を蔑視する。いかにもありそうな状況設定と会話のなかで、最後の数行でドキッとさえ思わせる。

しかも授業者は、これを材料に説教風の解説は一さいしなかった。そればかりか次の頁では、独りで子を育てる母……など、三つの違ったケースを同じ『断られる状況』の中に重ねること、社会のさまざまな面にあり得る差別を重層的に学生に感じ取らせる。日本語の絵入りのビラ付きなのも効果的だ。……今の日本の住宅状況を生きた形で示し、四つのケースをこの中に重ね焼きに見てとって、われわれの生活の基本である『住むこと』を深く見直し考えさせる効果を持っている。

「英会話」はふつう英語でコミュニケーションする技能を意味し、この科目をとった学生も「国際化」の現代、その意識が集まったのだろう。しかし教材にこのようなさりげなく現代社会の矛盾へと学生の目を開かせるものが用意され、適切な指導がなされれば、彼らは主体的にそれを感じし、知らず知らず問題意識を持つようになるだろう。テキストを読むという行為自体が読み手に何らかのインパクトを与えるものであり、教材の選択と工夫によって、教員の問題意識を押しつけてない形で伝達することができる。

ところでこの授業のテキストが毎回、このようなシビアなものばかりだったら、学生は息のつまり思いがするだろう。今日集めていた宿題は、銀行強盗をもくろんで警官に道をたずねたヘマなドロボーの話で、街の地図入りの状況文から二人の対話を構成する、という愉快なものだった。学生の興味を引くテーマでしかも力のつく教材を作るのは、楽しいが苦勞も多い、と授業者は笑いながら話した。

言語四機能のバランスのとれた指導

もう一つつけ加えたいのは、この授業がおのずから、聞く、話す、読む、書くといういわゆる言語の四機能を、総合的に指導しているという特徴についてである。

資料5・4に見られるように、状況説明の短い英文とそれにそった対話文を読むことで学生たちはウォーミングアップした上で、次の段階に進む。新たな三つの状況説明文があり、場所や登場人物の指示がある。学生はそれに従って自分たちで新しい対話文を作る、つまりこの作業を通して、「自分のシナリオ」を書くのである。

会話の授業では、既存の対話文を使つての役割演技、いわゆるロールプレイが行われることが多い。既成の「正しい」英文を丸暗記して対話の練習をすることには、もちろん大きな意味と効用がある。それに対してこの授業のように、モデルの英文に基づきながらも自分の手で対話を構成することには、英語を身近に感じさせ生きた言語であることを実感させる、新しい効用が加わる。この経験は、その後さまざまな形で英語に親しむ上で、見えない力になると思われる。

このような段階を経て、自分たちで構成した会話でロールプレイするならば、右の「力」はさらに目に見えるものに近づく可能性があろう。しかし参観時にも、やっと出来た一組が皆の前で読み合わせたにすぎず、それぞれの役になって演技する所までは行っていない。制約された時間内という制度上の問題もあって、この授業に限らず言語四機能のバランスのとれた指導をどのようにするかは、外国語教育が常に直面している課題だといつていい。

もう一つの大きな問題は、このようにして訓練を受け問題意識にめざめた学生が、もつと上位のクラスで技能を磨き学習を深めようとしても、この授業と連動するクラスが今のところない、ということである。学生たちの一人でも多くが楽しく英語を学べるようにモティベートする、いわば裾野を広げる努力と並んで、意欲と力が増すに従って高く登れる、階梯制の工夫も欠くことはできない。ここでも関係教員間の連帯とそれを通じての制度改革が、必要なのである。

(4) 教養主義か実用主義か

教養を目的とした外国語教育

大学での外国語教育の目的を、異文化に接し理解することに重点をおく教養主義と、外国語の運用能力を重視する実用主義とがあり、議論は果てしなく続くが容易に結論は出ない。実際の教育の場合から見ると、この二つを明確に分けてどちらか一方の目的で授業を行おうとしても、それは不可能というてよからう。

例えば前節(3)の参観授業例では、英会話という科目名の通り、英語四技能の向上をめざす訓練に重点があることは間違いない。しかし前述のように、テキストの選択と工夫によって、自然に読み手に強いインパクトを与え、問題意識を持たせたり深い知識を得させたりすることが可能である。多くの外国語担当者が、テキストを正確に読みこめば、その外国語圏の文化理解に通ずると考えるのも、こ

のような理由からだと思われる。

和光大学の外国語教育の目的にも、開学時と以降のそれとに変化が見られる。これを「学修の手びき」でたどってみよう。開学時には「外国語の修得は、原典を読んだり外国の文献を調べたりするための前提条件である」とあり、専門教育の基礎としての位置づけが強い。これを受けて例えば英語では、講読と文法を必修の表と裏の両コマで教える方式だった。

わずか三年後の一九六九年には、右の位置づけを強調して「翻訳のみに頼って本格的な研究・調査はできない」とする一方で、「単なる専門研究や社会に出て仕事につく場合の道具」だけではない、と新展開をしている。「人は言語を用いて思考するものであり、一民族の文化と、その底を流れる思考方法にふれ、それによって自国語、自民族の思考方法・文化の特質の相対性を自覚し、現実に対する自分の見方・考え方をより豊かにする役割を果たさう」と。このように異文化理解・自己陶冶へと傾斜した表れとして、(1)に述べた八外国語開講・選択必修制への移行が生じたのである。並行してこれも前述の英語クラス選択制が生まれ、それに伴う教材と教授法の工夫が進行した。

参観した英語数授業のうち次の例は、教養主義を特に名乗ってはいないが、その辺を意識したものであるだろう。

教材はビートルズの歌 'She leaving home' で、近現代史に沿って人びとの心をとらえた歌を材料に、時代感覚や価値観を論じた本の一部である。授業記録によれば歌詞の大意は、ヒロインが夜明けに万感を託した両親あての書きおきを残して家を出るシーンから始まる。両親は一人娘にすべてを捧

げて愛したが、この愛の重さに耐えきれなくなった娘が遂に自由を求めた家出で、「彼女は、家を、去る」と三行に分けてそれぞれに残された両親の悲痛な叫びをカッコで付けた特異なリフレインが、全詩にわたり前後三回くり返される。中段の十行は娘の家出を知った母親が夫にすがって泣き、「わたしたち自分のことなんか考えずにこんなに尽くしてきたのに」とくり返す。最後の数行は三日後、娘が初めて遠い街で男と会うシーンで、両親のカッコ内の叫びは悲鳴に近くなる。

授業は、一区切りずつ学生を指名して音読させ、訳させ、ネイティブのテープを聴き、教員が歌詞ゆえの倒置や特異な表現の解説をし、文に直させたりすることで進行した。重要な箇所は二度三度とくり返して聴かせ、読ませた。歌詞ゆえイントネーションに特に注意して情感をこめて読むことが強調され、学生の音読が次第にしつかりと、うまく読めるようになるのが、聴いていて分かった。受講者たちに教員がやさしく手をさし伸べ、詩の世界へいざなっていく感じであった。

授業者はミニ研で、「とにかく興味を持って英詩や英文を読んでみようという気にさせることが、第一の目的だと話した。それには歌詞につきものの省略や倒置を見てとって正しく読む読解力が必要だし、リズムを自分の中にとり入れ得る共感性といったものも伸ばしてほしい、と。……人間の愛と別離の歎び悲しみが、詩語とリズムという船に乗って、学生たちの感性の扉をたたく。民族や時代を超えた人間的な共感のようなものの本質を解き明かすことが、この本のねらいの一つだろう。そうした共感、学生たちの多数に根をはった英語への忌避感疎外感を、徐々にでも溶かすかもしれない」と参観記録は結んでいる。

(2)で述べた未来社会を扱った授業でも、学生に細かい日本語訳をさせることは極力ひかえて、あら

すじの把握や現代日本と関わつての感想を求めていた。学生の意識を、文の細部でなく内容の問題性に引きよせようとする試みの一つであり、やはり教養重視の一例といえるかもしれない。もし学生たちの英語力がそれにこたえる水準にあれば、授業者たちはさらに楽しくテキストの内容を掘り下げ、共に人生を語り味わうことができるだろう。現状がまだ遠いとしてもそこまで目指すことが、眞の教養への道といえるのではないだろうか。

実用性を目的とした外国語教育

国際化が進んで海外に行く機会が増え、外国人の来日も多くなった。単なる日常会話だけでなく、商談や情報交換、意見を述べる機会などは、これまでの日本人の経験にないほど多くなった。こうした現代、外国語の実用面の教育を避けて通ることはできない。

実用という側面の教育はこれまで、日本の英語教育の一番の弱点だった。読解力も広義の実用に入るだろうが、欠けていたのは口と耳を使うコミュニケーションの面である。(3)で紹介した四技能のバランスとは、書く力も加えてこれらの諸技能を同時に向上させる教育が必要だ、ということである。参観記録の中から、特に口語表現の習得を中心とした授業と、ヒアリングつまり耳の訓練を重視した例とを、紹介しよう。わざとこの二授業を同じ日に続けて同じ二名の参観者が観たのち、四人合同のミニ研をした、その意味でもちよつと珍しいケースである。

一方は「アメリカ口語教本中級」という手固いテキストで、三十数年前の初版から改訂を重ねて今も広く使われているとのことだ。参観回はその第七章、「仕事」をテーマとする平易な会話体で、授

業者のあとについて学生が音読し、訳し、語法の説明を聴き、二人組んで対話する。学生アルバイトをめぐる会話に移り、職種をいろいろに変え、状況を仮定して応用問題が課される。主語を変え構文を工夫し、時制を入れるなど多彩だ。基本的な口語表現を正しく身につけさせるだけでなく、「会話の中で生きた使い方の面白さにめざめさせ、やがてはすんなり自分で表現できるようにしたい」という授業者の姿勢が、明確に出ている授業であった。

もう一方はガラリと変わって、ビデオで映画それもケネディ暗殺後数日の検事局を舞台とする新作のアメリカ物が、ほとんど授業時間じゅう映された。まだシナリオも公刊されていないほどホットな作品で、授業者があらかじめ見て英語で書き起こしたシナリオ数枚が配られ、学生たちはそれを読みながら、画面からたて続けに打ち出される英語のセリフや劇中のテレビ・ナレーションに聴き入る。時々教員がビデオを停めて注意すべき言い回しや省略の説明などをするが、難しい単語が出るとどしどし訳を教え、辞書的用法にこだわるな、「耳を遊ばせろ耳をきたえろと、くり返しビデオに負けないう大声で叫んでいた」。「ナマの英語を興味ある材料で耳にすることで、へ高校までの偏頗がおそまきながら補われる。英語への素直な理解と融和への道がひらけ、自然な使用や表現にもつながると思う」というのが、合同ミニ研での授業者の主張である。

「同じ一般英語の授業でも……これだけ違うやり方や授業観がある、ということとを、単なる抽象論でなく事実を前にして考えさせられたのは……元々の意図だったとはいえ大きな収穫だった」と記録は記している。口と耳、接する英語量、教材差、一問一歩ずつの努力と辞書作業さえ求めないやり方、

と数点にわたって対照的で、一方はいわば「正統派」、他方は「冒險的要素を含む型破りの授業」と両極のようにも見える。「しかし……二つの授業には正反対どころか共通の面が少なくないのだ」。

「まずどちらですが、これまでの一般英語に通常のテキスト中心、割りあて訳読方式の授業のあり方に疑問を呈することから出発している。どちらも……高校までのバラバラな単語や文法の記憶学習が、本来の意味の英語力を養うことから程遠いという自覚に立っている」。英語教師として一番容易な道を、「二人とも……選んでいない。学んだことを一人一人の学生の中に溜めて醸成させ、英語的ふんいきや独得の用法などに親しみながら、やがては使いこなせる言語にして自分を表現することをめざす。言葉に使われるのではなく主人になることを遠い目標とする点で、共通なのである」。

しかもどちらの学生たちも、中学高校を通して身につけたおおよそ英語らしからぬ発音や、もつと悪いことに英語ぎらいの根強い習慣が、これまた共通だ。どんな熱意や努力もそう簡単に変えることが至難なもの、残念ながら同じである」。この言葉で言い尽くされているように、大学での英語教育が直面している困難は非常に大きく、根深いものがある。しかし個々の担当教員は、勉強し授業の工夫をし、努力している。その一端をわれわれの授業参観研究は、記録としてとどめ、考えるきっかけとし得たのではないかと思う。またたびたび言及した通り、教員同士の経験交流やばげまし合いと、それらを通じて授業の工夫がしやすいような条件整備、裾野と頂上を共に豊かにする適切な階梯制を持った学習システムの実現などを、はかっていくことが必要であらう。英語教育の歴史と同じくらいその問題性も永く、地球の言語環境も刻々変わる現代、即効薬的解決はないといっている。

第六章 身障学生も共に学ぶ

●スポーツ、手話・点字

(1) 大学教育と障害者

キャンパスにいろいろ変わったことが

和光大学は、門もなく塀もない大学である。町田市のはずれ、武蔵野丘陵地に位置しているので、キャンパスは坂や階段が多い。車椅子が来かかると、その辺にいた別に友人でない学生たちがさりげなく手を貸して、運び上げ立ち去る。教室では、視覚障害者が自席でカタカタ点字で講義ノートを打つ音がする。二人並んだ席で、聴覚障害者のためのノートテイキングをしている学生もいる。学内掲示板には点字コーナーが設けてある。図書館には点字の本がかなりあり、対面朗読も受けられる。学



内あちこちの柱には衝突緩衝用の厚布が巻いてある。車イス用バイパスや障害者用トイレも備えられている。入学式をはじめ諸行事には必ず、手話通訳とOHPによる書記のサポートがつく。

これだけの配慮をしている大学はあまりないのではないだろうか？ さらに月一回くらい掲示板に、「障懇のお知らせ」が出る。これは、諸種障害者の学内生活と学習の円滑化を具体的に考え合うための、教員学生自由参加の懇談会で、学生生活課の主催で開学まもなくから続いている会である。

このように手厚く障害者への心配りがなされているのは、大学で学びたいと志す者にはできるだけ門を開くべきだという、和光大学の理念によっている。障害者も健常者と同じ条件で学べるようにするため、毎年さまざまな障害者が十数人ほど入学するから、四学年合わせると、常時五〇人ほどの障害学生が在学しているわけである。最大の難問は入試だが、これもいろいろな工夫で解決してきた。例えば、出題も答も点字を用いることができ、四肢障害者は事前の申し出により、障害の度に応じて試験時間延長で別室での受験が可能である。入学できた場合には、キャンパス内の学生寮に優先入居できるきまりもある。

理念にある通り、これは障害者に限ることではない。通常、いったん社会に出た人や職業高校出は受験に不利であるが、推薦入試の門が広いことがそれらの受験者に十分なチャンスを与えている。推薦書は勤め先の人の推薦でいいし、面接の場で志を述べることができる。朝鮮学校は法規上は各種学校扱いだが、和光大学の受験希望者には、有資格者となり得る特別試験制度がある。前述の通り志ある者すべてに門を開くのが、この理念の本来の意味なのである。

障害学生主体の授業を

では、障害者はいろいろ助けてもらって、健常学生の仲間入りをするだけの存在なのであろうか。彼らを主体とする授業は、なくていいのか。実は和光大学でも初めのうちはそうだったが、開学十年と二〇年目あたりに、障害者自身から強い申し出がなされた。

十年目の方は、保健体育である。それまでは障害者は少数だし、障害の種類や程度もさまざまなので、特別な体操をしたり理論の単位で実技に代えたりですませていた。きっかけは障害学生の一人が、



友達と一緒に「ちゃんとしたスポーツ」（彼女の場合はテニス）をやりたいと要望したことである。

大学はこの要望について真剣に検討した結果、障害者と健常者が共にできるスポーツを研究しながら進める新しい科目を設けることにした。普通の実技科目は、球技、水泳など十数種類まとめてスポーツⅠだから、新設のはスポーツⅡAと呼ばれることになった。

担当は、経験者がよいのではないかということで、盲学校中高等部の体育が本務の女性教員を、非常勤講師としてお願いしている。日本の中等教育は障害ごとの別学であるため、スポーツも視・聴障などそれぞれ向きのやり方が工夫され定着しているが、健常者と一緒、さらに諸種障害一緒のケースはおよそ前例がない。だから「研究しながら」となるわけで、そのため定員を四〇名とし、障害者優先得健常学生はスポーツⅠで単位既得を条件とした。体育嫌いの者が、障害者と一緒なら易しいだろうなどと安易に選ぶのを防ぐためである。また研究の継続性のために、重複受講も可とした（スポーツⅠでは不可）。障害者は、従来通りの理論振替などを選ぶのも自由である。

開学二〇年目の方は、「手話・点字とコミュニケーション」という科目である。学生の手話・点字サークルがずっと続いていて、例の障懇の席でこれを授業にできないか、と問題提起したのが契機となった。障懇に熱心な教員たちが、意見を聴いた上で要請書にまとめ、学長に出したのが一九八〇年代前半であった。要請書には、一般教育でも専門科目でもよい、交信手段の意味で語学としても可能などと、設置し方の例が記載されている。学長から一般教育委員会に審議依頼があり、前記の科目名で一九八八年開講の運びになった。つまり、交信の実技を学ぶだけでなく、それを通して障害―健常者間の、さらに広く人間のコミュニケーションについて考えようという、積極的な内容で科目新設と

なつたのである。

しかし中身に合つた専門家を捜すのは、簡単ではなかつた。そこで毎年いろいろな領域の教員が代わる代わる、二人組んで補い合つて進めるしきりとなつた。それも前後期別分担ではなく、ずっと一緒に出るやり方である。二人とも手話点字共に知らないことが多いので、実技部分は障害者や既習の学生に頼る、というちよつと珍しい授業方式でスタートした。

参観した年度の担当者は、芸術学科の絵画担当の教授と、近現代詩を研究する文学科の助教授の二人だつた。彼らは申し入れに快く応じたばかりか、「一回きりでなく何度か観てほしい」との要望であつた。二人の担当は初年度なのにと、この開放性と意気込みが頼もしく感じられた。結局前後期合わせて三回、「西洋的世界像……」(第二章)に続く「反復」参観第二号となつた。

以下、(2)に「スポ研ⅡA(一九九二年度)」、(3)に「手話点字……(九三年度)」、(4)に「同(九四年度)」の参観記録を要約し、これらの参観を通じて分かつたこと、大学教育として考えるべき点などについて、(5)にまとめて述べることにする。

(2) 共生スポーツを研究する授業

豪雨のなかのバレー試合

実際に障害者が健常者と一緒にスポーツをどうやるのか、想像するのは難しかった。障害の内容も

さまざまだし、ふだん観察しているところでは、かなり重い障害の者もいて、とてもスポーツなど出来そうにない学生とつい思ってしまったのだった。

参観当日はあいにく、梅雨末期のかなりの豪雨であった。体育館での授業だから濡れる心配はないが、他の校舎群から数十段下った別棟なので、出入りが大変だ。チャイム後まもなく行って見物席ふうの高張り出し廊下から眺めると、バレーコート二面に総がかりでネット張りの真最中であつた。壁近くには、車椅子が数台見える。ネットを張り終えると二人ずつ組んで準備体操、自主的でスムーズな流れだ。車椅子の学生も降りて加わる。出欠の点呼に、聴覚障害者と組んだ学生が大声で堂々と「代返」をした。

小黒板前に集まって、先週までに学習済みらしい諸ルールを確認したのち、両コートに分かれて練習試合が始まった。平等混成のチーム作りらしく、肢障者は各群に分かれる。座りこんで箱にもたれたり全く移動できない者や、杖にすがって数歩ボールを追える者もある。視覚障害者も一人ずつ前衛にいて、アイマスクのにわか視障者と手をつないで身構える。後衛は聴覚障害学生と健常学生との受け持ちらしい。

三回打ったら返球する、その他のルールはだいたい普通のバレーに沿うらしいが、ボールが空中を飛ぶのでなく、ネットが床から約三〇センチの空間を残して張ってあって、ボールはその下をくぐりこぶして打ち込むのである。打った際に一、二、三と全員で数える。視覚障害組はボールが自コートに入ると、攻撃の妨げにならないためだろうかネットを伝って横へ逃げ、ボールが敵コートに移ると出てきて、すばやくブロックする。サーブの番がくると健常者が介助して視覚障害者を位置につかせ、

仲間は大声で打つべき方向を教える。アイマスクはたびたび交替する。どのメンバーもかなりの運動量である。

一方のコートは教員が、もう一方は年かきの男子が審判役を務める。あとで聞くと彼は和光大学の卒業生で、自由の利く職業なので時々来てこうして後輩の世話をしているとのことであつた。

二段のミーティングでも一緒

授業が終わると、教員もまじえて数人がかりで、車イスの学生たちにフード付きの雨コートを着せ、下肢をタオルでくるむ。男子四人ずつがめいめい大きなタオルを頭からかぶり、「セーノ」とかけ声をかけて車イスを持ち上げ、豪雨の中を教室棟への石段を登る。杖や装具の者を抱えるようにして傘をさしかけ、一緒に登る者もいる。女子数人は皆の荷物をかつぎ上げる。このときの様子を参観記録は、「呼吸の合つた作業はよどみなく、明るく何気ない雰囲気であつた」と記している。

石段の途中に生協のティールームがあり、学生たちは全員入りこんで、チームごとの話し合いを始めた。今日の記録、反省、問題点の検討などで、そのあと班長会議が続く。この時間を活用して、研究室で授業者に、今日までの経過や今後の授業計画を話してもらうことにした。

初回は自己紹介で、障害の程度や経過も話してもらつた。バランスよく四チームを作り、ワンバウンドバレーで手慣らしをしたのち、バレーのパスやサーブの練習、ルール検討を重ねて今日の練習試合に至つた。来週は本試合、次には盲学校チームとの親善試合も予定しているとのこと。

後期は、車イスバスケットと卓球を予定している。今日のアイマスク同様に健常者も車イスに乗り、

視障者のシュート時はゴールの鈴を鳴らす、腕の力のない肢障者はゴール真下に貼ったテープ枠に入れば得点、など新ルールの工夫も多様である。卓球は鈴入りの球で、ラケットの代わりに横長の取っ手つきの板を両手で持つ、など珍しい話も聞いた。

「皆のびのび仲よくて楽しそうですね」と言うと、授業者は、「あんまりフアミリーのようになつてはと自戒してるんです。もっと研究を深めたいけどマンネリになりがちで……」とどこまでも謙虚で真摯な様子だった。

やがて班長その他障害学生を含む十人ほどがやってきて、ミーティングが始まった。各班の報告、本試合のやり方などの相談が続く。「皆アダムと呼び合い……明るく親しみにみちたふんいきである。……来週土曜の親善試合に参加を渋った班長の一人が、デートだろう、相手も連れてくれば」とかわかれ、その場は明るい笑いの渦に包まれた」（参観記録）。

終わったのは六時半すぎであつた。雨の中を、再度助け合いながら学生たちは帰っていった。今日のようなチームと班長と二段のミーティングは、毎回このことだ。すると時間にして「ちやうど一コマ分の超過勤務を、彼女はこの十五年余の毎週黙々と続けてきたのだ。自由になる時間も少ないにちがいないのに、……障害者たちが明るく仲間ととけこんでいる様子を、この超勤への美しい報酬として……。この授業のなかで、障害者は全く特別な人間ではない。同じように懸命に競技をし、明るく笑い、班長にもなり、一緒に問題点を考え合う。……健常者の手をへ借りることを、少しも卑下したりすまなかつたりしないし、介助は全く何気なく当たり前のように前になされる。このさりげなく親しい関わり方が、静かな感動を呼ぶのだ」と参観記録は記している。

(3) 「手話・点字とコミュニケーション」の授業運び

こちらは一般教育人文科学分野の普通の科目である。一、二年生向けだが特別に三、四年も受講を勧めるし、研究しながらやるからと重複受講を認めるのは、スポ研II Aと同じである。一九九三年度の受講登録は一九二名で、四月に受講動機や授業への要望を書かせて話し合いもした。「和光大学にきて初めて身近に障害者と接した」「もつとつきあいたい」「何か役に立ちたい」というのが最も多く、「自身や近親者に障害があつて」とか「共生を考える中で自分も変わりたい」がそれに次ぎ、「実技自体の習得」や「単位のため」も少数の学生が書いていた。

教室いっぱいの手話コース

第一回の参観は六月末。手話の実習が進んで仕上げに近く、手話コースをやるというので期待して出かけた。なるほど既習者らしい女子学生が指導役で、そのそばに男子が黙って立って演示役をとめる。教員は二人ともいて、授業初めの話と後半の討論進行、まとめの話などをした。これらすべてを逐一、教壇端に立った別の女子学生が手話化していく。一味違った教室風景である。

配られた歌詞は「四季の歌」で、単語一つずつを演示しながら教え、一番の歌詞を上げたらテープの曲に合わせて試み、次へ進む。「やはり学生の理解力やテンポは仲間同士分かってるな、と指導役

の緩急を心得たやり方に感心した。……「四季の歌」とはまたよい材料を選んだものだ。……父、母、友、恋人、愛といった若者にとつての「重要単語」を一挙に学べる上に、一々四番共通の歌詞部分が多いために、憶えやすく演じやすいのだ。……百人近い若い顔々が真剣に和やかに一つの事に集中し、しなやかな手が一斉に波のように動く」のは、めったにない見ものだった（参観記録）。

若い方の教員（Bと呼ぼう）が指導の二人をねぎらい、皆にここ数週手話を学んだ感想を出し合うように促す。すぐには発言が出なかったが、やがて四年の女子が、「今日は誰も隣に来ず、学習できなかった」という意味のことを静かに言った。視覚障害者である彼女には、演示も説明役の身ぶりも見えないので、その日の手話の学習はほとんど不可能に近かったらしい。

続いて彼女の友人が挙手して、今日は遅刻のため介助できなかったことを謝った。また別の学生は、「私たちはやはり健常者の立場でやっていたと初めて気づいた」と告白口調で語った。この時、教室中はしんと静まった。ともすれば健常者にとつてこのような授業への参加は、手話点字を両方学べて、しかも良いことをしているという気になりがちである。この時の教室の静寂は、「異なる障害者間のコミュニケーションはなお閉ざされたままだった」という思いがしたためであらう。そしてこの発見は、「健常者同士にだってあり得るコミュニケーションの障碍ではないか」という、より深い思いへと広がっていったように感じられた。

「手話学習を入口に考え続けてほしい」と教員Bが言い、手話表現自体にも差別が含まれることを、例をあげながら説明した。「仕事」は両手を横に離して立てるが、聴覚障害者の仕事は紙を揃える程度のもの、という意味だそう。この話も印象深いものであった。

本学初演の聴障劇

第二回参観は九月で、よりいっそう貴重なものであった。聴覚障害者と健常学生が一緒になって、教室で「聴覚障害劇」をやるといふのだ。夏休み前の第二回アンケートで、もっと障害者とコミュニケーションしたいという希望が多かったので、これをテーマに劇仕立てを、と有志学生と教員が相談して、シナリオを書き、急いで舞台げいこをしたという。

教室の前方五、六列の机を舞台に見立て、劇は二幕もの。一幕目は休憩時間の教室で、男女学生十数人がくつろいで雑談している場面である。ところが半数以上が聴覚障害者なので、話を通じなかつたり行き違つてトラブル続出、という筋立てである。教員Aが進行役で、幕が終わると「客席」に、「聴覚障害者とのコミュニケーションは何々でしたか」と問いかけて答えさせ、教員Bが次々板書していく。「手話」「口話」に始まつて、「机を叩く」「けはい」の答は最後に出た。

第二幕は授業のシーンで、教員Bが劇中の教師役を演じる。「Jリーグと川崎」と題する講義をやや早口でやり、「僕は社会学の教師です」と名乗つて、意外な役柄に客席が沸いた。学生役たちがノットテイクしかねるしぐさを私語と見て叱つたり、学生に問いかけても答が鈍いと歎いたり、アドリブ満載の名演技だった。劇後、教員Aの問いかけに、今度は次々と手が上がる。教員Bの冗談に学生の笑いが一拍遅れていた、など鋭い観察も出た。どこまでがシナリオや演技だったのか、参観者にも分からなかった。

舞台から、「ここにゐる数人でも障害の度や形はさまざまで、電話もできる難聴から全く音のない

重度までいる。従ってコミュニケーションもさまざまだという事実を知ってほしかった」と発言があった。これに応じて客席から、「これまで視覚障害は全盲、聴覚障害ときけば全く聴こえない、と単純に一くくりに考えていた誤りを今日は学んだ」との声が出た。教員Aが、「いろいろなのが人間なんだなあ。早口で話す人は頭がいいと思うのは僕だけかなあ」とゆったりと詠嘆口調で言う。その発言を受けて教員Bがすぐ、「それは大事なことだ。成人男子、健常者をスタンダードとする人間観をやめたい」と熱をこめて話した。

受講者の中からだけでは聴覚障害の演技者が足りず、他の授業に出ている者にも声をかけて、出演を頼んだそうだ。そちらの方は非欠席扱いにする、という配慮もなされた。

視障班長が先生役

十月に始まる後期には、点字学習に移るという。初歩段階の終わる頃をみはからって、十二月に行ってみた。大学備えつけの点字器と手引書を学生個々人が長期借り出す形で、学籍番号で学年学科混合の五グループに分け、グループごとにエッセイ風の小説を点訳している最中であった。初心者らしく五十音表と首っ引きの者が多いが、中には比較的楽に打てる学生もいる。教室中に点字特有のカタ乾いた音が満ちていた。

聞くと十月すぐはペアを作って、アイマスクと白い杖でにわか視覚障害者と手を引く介助役となっていてキャンパス内を歩き、体験を話し合ったそうだ。次に視覚障害者が教師になって点字の基礎学習をし、例の五班の長は視覚障害か既習の学生なので実技の個人指導へと進んで、三週前から今の点訳

本作りを始めた。担当分ができた者から班長が点検してまとめ、本にして和光大学付属図書館に寄付するという。後輩の視覚障害者たちはやがて、多くの者が力を合わせたこの「果实」を味わえることだろう。

「視覚障害班長の横に立って、仕事ぶりを見物した。すばやい指の動きでたちまち誤字やルールに従わない表現を指摘し、直させる。……点訳した本人は原文を見ているのだが、指摘の箇所が追いきれないほどだった。班長の声も表情も穏やかながら自信に満ちていて、ちよつとみとれる感じだった。訳文を点検してもらふ番を待つ仲間が二人をとりまくようにしていて、彼の一言一言に感心したり急いで自分の紙を見直したりしている。

彼らはたしかに、授業のこの回の主役だった。点字学習だから当然といえばそれまでだが、大学の日常生活では、やはり彼らは遠慮がちに座を占めて、必要な助けを頼む立場にいる。それが、この授業だけは逆転して、彼らなしには授業が進行しない。皆が彼の助けを求めて集まってきたのだ。別の世界の特異な人間、助けを受ける位置に固定した弱い人びとではないことを、百回の説得よりたしかに学生たちは体得したのではないか。私自身がそうだったように」。参観記録は、こう結んでいる。

授業者B氏の「手紙」

三回の参観が終わった時点で担当教員の一人、若い方のB氏から全く自発的に、『手話・点字とコミュニケーション』を担当して」と題するかなり長い文章を渡された。

「大変だけど楽しかった、というのが率直な（？）感想です」に始まり、障害者や熟達した学生などの「協力無しには絶対成り立たなかった授業でした。僕などは点字が読める以外に取り柄がないのですから」と謙虚だ。

「ほとんど毎回と言っているくらい、色々な批判が学生たちから寄せられました。手紙やメモ、そして研究室に話をしに来てくれたり、あるいは直接家に電話をかけてくれたり……その多さは、他の授業では考えられないほどのものでした。授業に対するそうした意見をどう受け止めたらいのか……考えれば考えるほどどうしてよいか分からなくなり、本当に胃が痛くなったことが何度もありました。……色々な意見を聞く中で、今まで自分が気付かなかったことを気付かされていくという充実感もありました」。

「僕としては手話や点字という技術の習得を目的とするのじやなく、手話や点字を通して——ほんのちよつとだけ手話や点字に触れて、それで何が分かるか、という非難もあるでしょうが、その『ほんのちよつと』から何事も始まって行くのだ、というところに着けたいと思っています。点字を習ったあとで、大学構内のそれまで気付かなかった所に点字が掲示されているのを発見した、という学生がいきましたが、そんな小さなことの積み重ねが人の経験の質を少しずつ変えて行くのだと思います。

——今の社会の中で流通している《人間観》や《規範的な価値観》に対して、学生みんなが、一人一人、批判的・自己検証的な関心を持ち始めてくれたら良いなあという気持ちでやっていたんで、すれ違っていた部分もあったかも知れませんが、もつとも、学生が云々じやなく、僕自身が本当に色々考える機会を与えられ、あれこれと教えられた授業だったと思います。まあ、いろんな教員が是非担当

してみたらいい授業だなあ（本当は、『担当すべき』ということばを使いたい気持ちがあるのですけど、いかにも生意気ですもんね。……と殊勝そうに言っておきます）というのが、僕の感想です。《教える↓教えられる》の一方通行的な《教員―学生》の関係を墨守したいというような、あるいは教壇に立って喋ることを当然のこととし、マイク片手に喋りつつ教師としてのアイデンティティを確認し、それをCONYと感ずるような（カラオケみたいだね）『教師』根性を相対化する良い機会でもあると思いますから」。

そして教員Bは、締めくくりの授業で学生に配った新聞の切り抜きから一節を引用して、この「雑感」のまとめとしている。「僕がこの授業をやってみて、どんなことが分かってきたのだろうか、そして、これから何を考え、どうして行けばよいのだろうか、そういった僕自身の足元を顧みる、そういう意味合いこそを込めて」。

引用は、「日本を訪れる福祉の専門家」が養護学校生の街での買物訓練などを見て、しばしばもらう感想である。「『幼稚園や小学校のころから一緒に育っていれば、ごく当たり前に身につくことなのに』『同じ学校で過ごせば、クラスの誰かが建築家になった時、車いすの友達のことを思い浮かべながら建物を設計する。政治家になったら、障害のある友人を念頭におくだろうに』」。

あつ、やつぱり……、楽しかったけどすごく大変だった、というのが本音かも知れません。でも／だからこそ？また近いうちに『担当』しようと思っているのですが」と彼の「手紙」は結んでいる。

(4)「手話・点字とコミュニケーション」翌年の特別授業

翌一九九四年度は、夏休み前偶然の機会にB氏から、今年も九月に聴覚障害劇をやるそうですよ、との情報を得た。この年度はカリキュラム編成の都合でB氏が担当を降り、A氏一人で次年へつながら、去年でいわば味をしめたから、ぜひ観たいと休み明け早々申し入れて、番外の特別参観となった。

ホールいっぱい両手の花が

会場はその春落成した新教室棟のJホールで、五百人ほど入れる劇場風の大教室である。クチコミの来場者も多いらしく、ほぼ満席となった。プログラムもかなり本格的で、手話が主体の聴覚障害者五人の講演と、その中間に組んだ三幕の劇とから成る。演者が手話だと読みとり通訳、普通の話し方だと手話通訳、と行き届いているし、総合司会役も学生がつとめ、ときどき解説のアナウンスも入る。劇の方から書くと、まず第一幕は、聴覚障害者数人がくつろいでめいめい「お喋り」している所へ、伝達したいことのある健常者が来た、という設定で始まる。「大声」や「机を叩く」などが効果なく、電灯のスイッチに駆け寄って点滅することで初めて皆をふり返らせることができた。第二幕はレストランで、注文のシーンである。手話は通じず、結局メニューを指すのが確実と分かった。第三幕は舞

台の両端に母と娘役が立って、電話の演技。ダイヤル後一呼吸して大声で、「今日は遅くなります」と言つて切る。これなら重度の聴覚障害でも通話できる、音量調節の機器も開発されている、と解説が流された。

講演の方は一人一〇―二〇分くらいで、「聴覚障害のタイプ」、「聴覚障害と社会」、「聴覚障害と生活」、「聴覚障害の交信法六種」と進み、どれも満場盛大な拍手を浴びた。五人目も手話で、「手話の歴史と、手話を学ぶには」が演題だ。手話という手だけと思いがちだが、表情や全身の動作が大事、と「話し」、例として手話の拍手は手を打ち合わせるのではなく、両手を頭上一杯に上げてひらひらさせる、「馬耳東風」は涼しい顔で右から左へ耳を指す、と実演してみせた。彼女の話が終わったときが印象的だった。それまでの四人へのように拍手は起こらず、ホールいっぱいひらひらとひらめく両手の花が咲いたのである。

まもなく授業時間が終わり、教員Aが挨拶して、「演者通訳者たちに皆で感謝しよう」と言つたとき、聴衆の約三分の二が両手ひらひらで表現し、残りの三分の一ほどの者が普通の拍手で音をひびかせたのだ。それは、ざっと見たところ今日いろいろな役割を果たした学生たちの、聴覚障害者と健常者の割合とほぼ対応していた。「まさしく障害の有無をこえて視聴両コミュニケーションが通い合った象徴のようで、静かな感動がホールを満たした」と参観記録にある。

(5) 障害者関連の授業で学んだこと

ここで、(2)→(4)を通じて、障害者と大学について考えたこと、これからも考えるべきことについて、簡単にまとめておきたい。

①現在の日本に一般的な別枠教育制度の下ではやむをえないとはいえ、学生たちは障害を持つ仲間のことを知らなさすぎるといえる。和光大学にきて初めて見た、身近に接したという者が多く、入学の日の手話通訳やOHPを「あれは何」と奇異に思う者も多い。それだけに、もっとつきあいたい、彼らの役に立ちたいという気持ちも生まれてくる。障害児・者教育自体にさまざまな問題があり、改善を要するが、今の制度の下ではさしあたってこの自然で素直な関心を、共生へのスタートとして大切にしたい。

②障害者たちと大学の日常生活でつきあい、自然な介助をし、さらに参観したような授業で共に学んだり研究したりすれば、彼らが特別な人たちではなく、助けを求めるだけの欠陥者でないことが、体験的に分かってくる。障害以外の多くの点で対等あるいは優れている、つまりは障害を含めてそれぞれ個性ある仲間だ、ということを理解できる。これが学生たちの、それまでに作られた狭い人間観や世界認識を変え、多様な人々と共にする生き方へとめざめさせる可能性は大きい。

③障害者自身の変化も、①②に劣らず重要である。(4)の特別授業のあとで、A氏は担当二年目の今

年特に留意したこととして、「障害者はどうしても引っこみがちなので、表に出るよう、彼ら自身がコミュニケーション力を高めるように働きかけてきました」と答えた。「ここまで引っぱり出すのは大変でした」と。

彼らは、ハンデを持つ分、健常者の手を借りねばならないだけに、控えめな自己主張しない態度がいつしか身につく、何事もガマンする姿勢のまま、一生をすごしかねない。堂々と一人一人に適した言葉で現状を語り、必要な要求は出すのが当然なのである。学校はそれがやれる場のはずで、そこでの体験は可能性にめざめるきっかけになるのではないかと考える。

④ ①②③がそれぞれ進めば、つまり健常者、障害者の両方で理解が深まり、主張すべきことはする関係になれば、両者が共に生きる未来の社会は、今よりずっとひらかれた、のびやかに生きやすい世界になることが期待できる。B氏の手紙の中の引用にあった、「建築家……政治家になつたら……」が、そのことを端的に語っている。「幼稚園や小学校の頃から」が望ましいがせめて大学で、社会に出る直前の年齢だからいっそう重要ではないだろうか。教育関係の仕事に就く者に大学出が多いこと一つを考えても、そこから幼・小への突破口も開けるかもしれない。

⑤ 変わるのとは学生だけではない。教員もこうした営みの中で変わり得ることを、この参観研究では確かめることができた。自分の専門領域だと教員はともすれば「知の独占者」で、「持たざる者」学生の前では絶対的存在である。その分普通の授業の中では、教員に進歩はなく、学生からは批判はもちろん質問も控えることになりかねない。

B氏は手紙の中で、「学生たちから他の授業では考えられないほど質問・意見・批判を受け、胃が

痛くなりながら、気付かなかったことに気付かされ、考える機会を与えられ、あれこれと教えられた」と書いている。そして、「すごく大変だった」のに、「また近いうち授業を担当しよう」と意欲をもやしているのである。これは彼の若さからくる特殊例ではないだろう。

スポ研ⅡAの担当教員も、この授業について書いた文章の中で、「……『障害者とは、障害者スポーツとは云々……』等のへ偉そうな話は一切していない。……人間はそれが表面に表れるかどうかは別として、私を含めてほとんどの人が、何らかの障害を持っているのではないか。……ⅡAを『スポーツを通じてお互いを理解し合う場』と考える。そして、教えることより教えられることの多い授業である」と書いている。

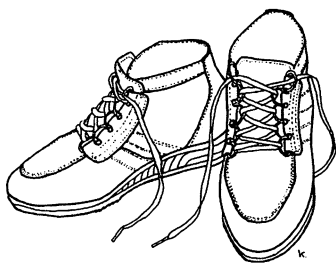
スポ研ⅡAの担当教員とB氏とは、全く互いに知り合わずに、同じ考えを文章にしていることが注目される。教員がいつも「高み」から物を言うのではなく、学生に支えられながら授業の場で変わっていくことができることを、この一連の参観研究は立証したといえよう。

第七章 学問研究への本格的ないざない

●専門教育

(1) 専門教育の役割

専門教育は一般教育との関連の中で考えることが重要である。学問研究の世界を大地にたとえると、一般教育は、本質が露呈しているいくつかのきわだったポイントをある程度発掘しながら、あくまでも大地の全体像を把握することに重点が置かれる。全体を見渡した上でこそ、個別の本質を深める意義や見通しが確固たるものとなるのだ。これに対して専門教育とは、本質の一つをボーリングの手法で深く掘りさげて大地の底流を貫いている水脈にまで達し、大地の表面の特徴を、その水脈の特色にささえられたよりいっそう確固たる姿で描ききる、というように比喻されるであろう。この「ボーリ



ングの手法」を駆使しようように、専門的な概念や方法を身につけることが求められるのだ。教員は専門研究の先達として、そのようなスキルを学生たちに獲得させる教育者であるとともに、学生たちとさらにボーリングしながら、全体像をより鮮明にしていくためのイニシアチブを発揮すべき共同の研究者でもあるのだ。

だから専門教育は、教員の専門とする研究の成果をそのまま口述教授すればよいというものではない。そこには二つの面でていねいな見直しが必要である。一つは、自らの専門研究の諸成果を教育内容としてわかりやすく再編成しなおす過程（教授内容の創造）に力を注ぐことである。もう一つは、それを学生が自分の課題として受けとめられ、彼自身の探究が進められるように働きかける過程（教授方法）を工夫することである。

専門教育の主な形態は、講義、調査・実習指導、ゼミナール、卒業論文指導に分けられる。

私たちは講義（教員が研究をつみ重ねて確立した学問の体系Ⅱ義を、わかりやすく講ずる）という発表・伝達・教育の形態は、それとして独自の価値を持っていると考えている。しかしそのやり方においては、相当の改善や工夫が開発されなければならないとも考えている。この点で、方法の改善を瑣末なものとして一段低く見たり、それを全く省みない教員がいるとすれば、それは大学教育が当面する課題について全く無知であると批判されてもしかたがないであろう。さらに指摘すれば、方法の改善意識は教授内容の明確化や整理を求めることになるのであり、ひるがえって教員の研究成果の質をたえず問い直すことにつながるのだ、という重大な相互連関について無自覚であるということだ。

これとは逆に、「だから講義は意味がない」と短絡的に捉え、講義はしかたなくやっているのだ



り工夫や改善の努力など無駄だ、と考えている教員がいれば、それも間違っていると言わざるを得ない。要するに、両者とも「講義が持っている固有の教育的価値」について認めない点では、同じ土俵に立っているのだ。

講義の内容や方法を問い直すとはどういうことであろうか。たとえば、「義」の全体構成をたえず示しつつ今語っている部分の位置を明確にすること、毎回の展開にメリハリをつけ結論や教員の考えを明快に整理してのべること、資料・プリント・視聴覚教材などを適所に配置すること、感想・疑問・小文などを書いてもらい学生が受けとめた問題とのフィードバックをはかること等、いろいろと開発・工夫の試みが蓄積されている。また講義に効果的な教室の設営や、適切な講

義時間の設定なども検討される必要がある。

ゼミナールの場合では、教員は、あらかじめそのテーマについて若干の研究成果や探究体験を持っているにしても、それは導入と進行においてリードしうる立場にあることを意味しているにすぎず、テーマへの接近は学生たちとともに創り出して行くべきものである。したがって、最終的にどのような研究成果を生み出すのかについては、当初は大まかな見通しを持っているにすぎず、教員もまた共同探究者としてゼミの研究活動に加わることが同時に学生への指導にもなっている、という相互関係にある。

卒業論文については、執筆学生同士の刺激や励まし合いを生み出すために、執筆学生を集団として指導するのと並行して、個々人との細かいやりとりを行うことが望ましい。論文執筆への作業は、最終的には個々人の孤独な努力にゆだねられるのだが、それを効果的に行ううえでも、テーマの意味や研究方法についてたえずオープンな場で発表・交流しておくことが重要である。論文作成過程は、事実や理論や仮説を媒介にして個の内部で行われるすぐれて社会的な営みであると言える。

このような専門教育のうち、ここでは講義とゼミナールにしばって検討してみたい。

(2) 何が課題か——参観者と授業者との対話から

私たちはユニークな試みとして、参観者が年間を通して何回か継続的に授業に参加し、年度末に、

感想や疑問を「手紙」という形式で示し、それに授業者が返事を出すというやり方で対話をする試みを行ってきた。これから紹介するのはほんの一部分にすぎず、授業論に関わってホットに議論された問題に焦点がしばられている。

①講義「言語と文学」

文学科専門科目で大テーマは「文学とは何か、言葉はいかにして文学となるか」を掲げた。受講登録者百名、授業者は大学開学以来の教員で六〇代後半。

参観者は計七回の授業に参加し、授業者からの参観承諾条件であった「学生と同じようにレポートを出すこと」にも応えた。参観者からの手紙の中味は、まず「エキサイティングな授業だった」との評価がされる。「エキサイティングというのは、刺激的、興奮させる、つまりふだん気づかなかった、または意識の底に眠っていた何かを呼びさまし、深く考えさせる」ということだ。そして参観者は「ずっと持ち続けた研究関心を、とにかく学生にぶつける」タイプの授業であると分析し、その上で「大学教育はどのくらい学生に責任を持てばいいのか」という検討課題に話を進めていく。

そこで疑問点が次のように出され、それに対して授業者が応える部分をとり出してみたい（傍線や波線は引用者による）。

〈参観者から〉

①ずっと出ていた二〇名ほどは、あなたの文学研究の真摯さを感じとり、毎回目をさまされる

快い興奮を味わうことのできた学生たちなのでしょう。人の資質感性はさまざまなのだから、五人に一人でもこういう「ひびき合う」同志がいるのは喜ばしいことです。しかしお言葉通り（一義的に）受けとって、「話の分かる連中だけで」ほんとにいいのでしょうか？

②「じゃあどうしろって言うんだ。僕にはあれ以外できない」って、例の口とんがらしてるお顔が見えるみたい。だけど私が出た回ではただの一度も、学生に問いかけたり質問や討論をさせたりなさらなかった（人名を「知ってる人」と挙手させたことはあったけど、大抵ゼロに近くて世代の差を感じましたね）。

＜授業者から＞

③「話のわかる連中だけで」という問題については、まず僕の話は高校卒の能力があり、毎回続けて聞いてくれたらわかるように話しているつもりです。それを続けて聞く根気、熱意、時間のある学生はついてくるが、それがないのが脱落するということでしょう。しかし続けて聞けばわかるというだけではいまの学生はついて来ない、という問題がありますね。

たしかに教室で問答するというやり方が考えられると思いますが、それは今年はできませんでした。僕としては最初に出させたレポート、このレポートにおける学生の言語観に向って講義し

ているわけですが、後期になってこの学生のレポートを取りあげ、それについての僕の反論を二回ほどやりました。夏休みのレポートについても少しこれをやりました。これが僕のひとつの問答形式です。それからときどき出席を兼ねてB6またはB5の紙片を廻し、感想や質問を書いてもらうようにしています。そして次の回にはそのいくつかを取りあげて答えます。これは学生は非常に喜んでくれます。そういうことを次の回の感想に書いたりします。再質問というのがあります。しかしこの小文を書くのも常連になってしまいます。

④たしかに教育のやり方というものを考えなければならぬと思いますが、僕は自分のつかんだものを学生に伝えたいと思うのは誰にとっても必然で、相手のない研究というものは僕には考えられないし、伝えたいという意志がある限り必然的に語りかけ方（教育の方法というのでしょ）うか、僕にはここで教育の方法といういい方に抵抗があるのです）は工夫せざるを得ない。学生に理解してもらおうとすれば自分の考えが明確でなければ語ることができません。どう語ったらわかってもらえるかと考えるばあい、うまく語れないというときには自分の考えが明確でないのです。そこで自分のあいまいさに気づき、そこで自分の思考が進む、どなたでもそうでしょうが、学生にいかにかに語るかというところで僕自身の研究（？）は深まるのです。僕にとっては研究と教育というものは不可分なのです。学生のおかげで僕の研究（？）は成りたっているのです。

学生をとらえるのは教育のやり方というよりはその教師の研究が常に生き生きと前進している

~~~~~  
というその輝きだと思います。この輝きを学生は敏感に感じると思います。輝き続けるということとは至難の業ですが、教育とはその研究において輝き続けること、そしてその研究が地にはいつくばって、舞いあがらないことだと思ふのです。

参観者は、せっかくの講義内容を一部の学生の理解だけに終らず受講生に広げるためにも、また重要な箇所をさらに深めることができるように、例として対話や討論形式の工夫を提起しつつ、授業者の考えを問うている。これに対して授業者は、そのことはすでに若干試みていることであると事実で応えながら、実は講義による教育において最も重要なことは、教師が「研究において輝き続けること」であることを強調した。

もちろん、研究の輝きか、講義内容の確かさか、授業方法の工夫かと、どれかのみを強調しているわけではない。しかし、授業者は、あえて力点を「教師の研究」に置いて論争を挑んでいる。これは古くて新しい課題である。「研究の輝き」が、講義内容や方法に生かされる方途を参観者は問題にしているのだが。

## ②講義「象徴と芸術」

芸術学科専門科目で、「人間がみずから作りだした不思議な存在を考えながら、象徴とはなにかを求める旅にでる」（講義要目）ことがねらい。受講登録者二百名、授業者は美学専攻で五〇代後半。

授業は、ビデオやプリント資料や地図を用いて話が進み、やがて中央アジアの遺跡から発掘された

劍の彫刻図に注目させ、「女が右手に持っている丸い物は何か」という謎へと入っていく。研究的探究が、象徴図像の謎ときとからめられ、きわめて知的興奮がかきたてられるみごとな授業展開であった。そのことを前提として、質問が発せられた。以下のやりとりだけは手紙形式ではなく、参観後の懇談で出された発言をまとめたものである。

へ参観者からへ

⑤われわれ畑違いの参観者と一、四年生混成の学生たちと、予備知識の点でそれほど違うとは思えない。珍しい古代辺境の物語に、ついていくのがせい一ぱいで、この時限りの「面白かった」で終わりはしないだろうか。珍しい現物を見、古代ロマンのふんいきにひたる喜び、せいぜい発掘調査で古代の謎が解けていくプロセスの知的興奮など、いわば感覚的快感ではないのか、と危ぶんだのだ。例えば芸術大学での講義などと違って、和光のような大衆大学では、学問の香気だけを嗅ぐ好事家的趣味の教養に終わりがねないように思えるが、それでいいのだろうか。

へ授業者からへ

⑥授業後の話し合いで授業者は、このアマノジャクな問に明快に答えてくれた。「象徴と芸術」を芸術大学ふうに、つまり美学の講義としてやるなら、まず象徴とは何か、の定義から始めて、延々論ずるのが定石だろう。しかしこの大学での二〇年の経験でそれではダメと分かったから、

議論抜きでいきなり具体物から入ることにした。スフィンクスはその一例で、誰でもあの時代にあれだけのものをどうやってなぜ造ったのか疑問に思うし、有名な「スフィンクスの謎」がなぜエジプトでなくギリシャで広まったのか、スフィンクスのヒゲがなぜ大英博物館にあるのか（これは参観者も初めて聞いた）、などと話していけば、まず学生の興味を引き授業の世界に参加させることができる。その上で、歴史をたどりシルクロードを通して遺物を見する旅の間じゅう、「象徴」「シンボル」を意識的に連発していく。そうすればやがて彼らはおのずから、芸術におけるシンボルとは何か、という問題意識にめざめ、自分なりの観念を形づくるに至る。しかもシンボルは人類史上造形から文字へと移り広がったのであり、今日の講義はちょうどその境目に当たっていた。

歴史の流れに沿って象徴の実物に触れる旅で、自分が最終的に望むことは、学生たちの物を見る目が変わることだ。

授業者の最後の言葉が重要だ。「最終的に望むことは、学生たちの物を見る目が変わることだ」。このような明確な目的意識を持って授業が構成され展開されている。しかも、「なぜ」という問いへの探究が、人間が持つ奥深さの究明へとむかっているところが重要であると思う。

### ③教育学関連ゼミナール

人間関係学科専門科目のうち、教育学に関わる二つのゼミナールを年間に渡って（うち、内容論ゼミ

ミは二年間）参観したものである。

○教育内容論ゼミナール・テーマ「中学生の自立を促す教育実践の創造」（登録十六名）

○登校拒否問題ゼミナール・テーマ「登校拒否・不登校を考える」（登録二〇名）

授業者は四〇代半ば。参観者はこの他に、授業者が受け持っている一年生ゼミ（プロゼミ）や講義などすべての授業を参観し、授業者に包括的な問いを投げかけた手紙を出した。この二年間のやりとりから、専門のゼミナール指導にしばった問題をとり出してみたい。

へ参観者からへ

⑦まず聞きたいことのトップは、内容論ゼミや登校拒否ゼミで、あなたはどうしてあんなに黙っていられるの？　だまってて悪いと言ってるのじゃなくて、感心しているの。学生が自分たちのものとしてゼミに取りくむ、つまりは自主性を育てるには、教員があまり主導権を握ってはいないことくらい、私にもわかっています。

だけど大抵五月か六月くらいまでに、まだメンバーが知りあってないさぐり合いの期間ということもあって、発言がなく、あってもバラバラ散発的で、教室が変にシーンとして緊張が高まる。司会の学生はオロオロドギマギしてかわいそうみたい、ってことよくありますよね。重圧に耐えられなくて、教員の責任感みたいなものもあって、つい喋っちゃう、つい教員主導になっちゃうのは、私だけではないと思うんだけど。あなたはどうかやって、それに耐えられるのかな。

⑧たしかに現象的にはそうだったのかも知れませんが、もちろん私には「働きかけの全体構想」があつての「見かけの沈黙」だったのです。(中略)

ゼミでの私の指導のエネルギーは、およそ次の四つに分配されているのです。

ゼミ時間内の要所要所で必要な指摘や発言を行います。しかし決して毎回自分の考えて強引にひっぱらないよう注意しています。

常に観察し胸の内いろいろな考えていることは、ゼミメンバーの一人ひとりの様子です。とりわけ彼(彼女)の興味や関心、現在どのような発展途上の道をたどろうとしているのか、いつどのような場面でのように励ましたらよいか、など総合的に考えているのです。

数カ月先の見通しを持ち、その点から現在手を打っておいた方がよいことを提起します。それと運営委員会が確立したら、委員会のメンバーと相談しながら、本ゼミでは学生主導の進行にゆだねて行きます。

私自身も探究者の一人として、ゼミのテーマに対して新たに学習し、新しい課題を立ててそれをゼミメンバーの一人として、しかるべき機会に発表するのです。

このように指導(働きかけ)の局面を考えています。ゼミの参観は右の二番目の時が中心でしたから、あまり積極的に発言しない教員の姿が目についたのでしょう。私としては、ゼミも「生きもの」であり、四月から翌年三月までの一年間を通して数多くのドラマのうねりから成り立つ

ているのですから、その全体の姿で理解していただきたいと願っています。

⑨私は学生に限らず、現代人（子どもから青年・大人まで）にとって、この「ものごとをとらえる枠組みの形成」がきわめて重要だと思っています。それは世界を見る視点と立場の形成と密接に関わっているからです。しかもそれは中心軸が次第に太くなりながらも柔軟な構造であり、たえず枠組みそのもののへの問い直しを含んでいるものなのです。だから学生への教育の場合、ただ現実や事実「に触れさせる」だけでは自然には「枠組み」は形成されませんし、逆に教員の持っている「枠組み」を力説するだけでも有効ではない、と考えます。どうしても学生自身が、あくを自分の中に作っていく、という作業が必要なのではないでしょうか。

ふりかえって見れば、私の大学での授業やゼミは、こうした「枠組み」の形成へむけての「働きかけ」という位置づけになっています。

#### へ再び参観者からへ

⑩十日近くも研究対象の現地に滞在して現地の若い人たちと生活し交流する体験は、今の大学の授業システムではめったにやれない貴重な機会でしょう。それだけに帰ってからのゼミでのま

とめては負の面が強く出て、秋から冬へとずっと尾を引いた（論集まとめのとき第一部の思春期論希望者が多かったのもその一つの表れでは）ようなのは、惜しい気がしました。それともあいう理論と現実のギャップ体験は、さっきもちよつと言ったけど一種のショック療法で、一時は混乱するけど月日と共に直接印象の強烈さが中和されて、望ましい薬効を徐々に表すものなのでしょうか。あなたはそこまで見越してゆったり（でもないかな）構えてたの？（中略）

しっかりした理論枠や思考の型を身につけさせることが、大衆化した大学でも可能というよりぜひ必要だと、あなたは昨年の手紙に書いていましたね。私もそれは認めます。でないと今のめまぐるしく多彩な現実に一喜一憂してそれでおしまいになっちゃうものね。だけどこの思考の枠が作った人の名入りブランド品でしかもそれしか持っていないと、現実にあいつかって入っていきず有用さを欠くこともありそうな気がする。（中略）この理論と現実の関わりの問題、これからの大学にとって教育と研究両方の意味で重要と思うので、言い訳なんかでないあなたの本当の考えを知りたいと思います。

#### へ再び授業者からへ

①困難の一つは、いうまでもなく「理論わく」形成の弱さです。豊かな事実をどういう視点で把握するのかは、背後にどれだけの理論学習をしているかに影響されます。この点で今年度の理論研究は全く不十分でした。（中略）

さてもう一つの困難は、すでに五、六月に現れていたように思います。実践記録を読み合っている時に、記録された文章のむこう側にある実態（子ども会活動の事実・問題・課題）をイメージを伴って把握することが、学生には案外むずかしいことだと気づいたのです。つまり、実態↓概括的把握↓文章表現による記録の道を記録者はたどって来ているのですが、記録の読み手は必ずしも容易に逆のルートをとられるわけではない、という事実に気づかされたのです。（中略）

ただ私は、右の困難な点を否定的に捉えているわけではありません。何よりも重要なことは、私たちが頭でどう理屈をこねようともそれとは独立して実践は行われており、それゆえに私たちの発言や整理は恣意的になつてはならず、何らかの形で現地の活動と切り結んでいなければならぬことを、私たち（とりわけ学生たち）は自覚するようになったことです。ですからかえってへたなこととは言えず、しばしば複雑多岐にわたる現実の前に恐れおののいてしまったのでした。この困難はゼミが直面した課題である以上に、研究の途上で現れるきわめて本質的な問題であると思います。こういう貴重な体験が出来たことをむしろ喜ぶたいとさえ思います。

⑫ おわかりでしょうか、ゼミでの教師とは、悟りを開いた者のように何か常に「学生とは違う別の位置」に立ちきっているわけではなく、自らも求道者（探究者）として山道を登りつめる苦勞をする中でしか、指導する者になりえないのではないのでしょうか。しかも、その指導観も初めから確固としたものでは決してなく、いっしよに歩き走り出す（「伴走する」という語が私には

ピッタリですが）中で捜しあてるものなのでしょう。

逆に、そこにこそ、ゼミ指導の魅力を感じているのです。大学教師としての「やりがい」や「手ごたえ」を実感しているのです。

### (3) 学問研究へいざなうとは

これまで見てきた参観者と授業者との興味ある対話から、いったい専門教育において「学問研究へいざなう」とは、どういうことをすることなのか、私たちが考えたことをまとめておこう。

#### ①教授内容の鋭角的な提起を率直に

専門教育で最も重要なことは、研究の成果を盛り込んだ魅力ある教授内容を創ることである。すなわち、専門とする分野から複雑な現実や謎を「読み解いていく」力を育てることである。教授内容は整理され体系化されたものであろうが、ものごとを分析していく視点や方法を示す際には、その根底に研究活動の世界が見えるよう配慮したい。

また学問研究の先端で論議されている論点や論争を紹介し、教員自身の見解も率直に提出することの方が、学生には刺激となり歓迎もされよう。

## ② 基本概念を、多角的な吟味によって獲得させる

専門教育の固有性の一つに、専門的な概念の理解と習得と使用を促す、という役割がある。現実や現象を分析する上で、専門的概念が有効であるという実例を示すこと。概念は抽象性を持ち、諸概念でつながれた理論は体系性を持っているので、そうした実力をもつけさせたい。

概念や理論は、一見むずかしく遠まわりのようで、結局は、これによって現実がいつそう明確に捉えられ、解決の展望も示すことができるなど、問題と格闘する際の確信を与えてくれることになる。

## ③ 研究方法の習得

研究活動においては、方法の習得が不可欠である。方法は研究目的と研究対象によって、それぞれふさわしいやり方が決まるのであって、どんな方法が適切であるかを判断できることも、学生に獲得させたい力である。

研究方法の主要なものについては、それを使いこなせるようスキルとして習得させることが大切である。

## ④ 「共同探究」のドラマとしてのゼミ

ゼミナールは、結末が予想できないドラマのようなものだ。むしろなでドラマを作っていくうちに、やがて結末が見えてくる。ゼミは最初のうちは、教員が描いたシナリオに沿いながら出発する。

題名（テーマ）と研究のルールを持ちながら。しかし、とうぜんのことではあるが、シナリオ通りには行かない。いや、ある段階からはシナリオが無意味となってくる。

ドラマに参加している者の相互の力の及ぼし合いによって、次のドラマが築かれて行くからである。ゼミナールこそ、もっとも社会性を持った探究（研究）活動であると言える。教員は、ドラマの配役の一員でありながら、演出家や進行役でもある。こうしたドラマづくりがゼミの面白さである。

#### （4）専門教育で検討されるべき課題

私たちの研究によって、今後検討されるべき課題も見えてきた。これについてはいまだ論議が深められてはいないが、指摘しておきたい。

##### ①教科書（テキスト）使用のメリット、デメリット

自然科学や医学、法学や経済学などでは、その分野での教育のための教科書づくりが、学会や研究会の重要な仕事として位置づけられている。これらに準じて、他の専門の諸学においても、入門書や体系書が数多く作成され使用されている。

私たちの体験によれば、外国語のテキストを除いて、いわゆる専門教育で教科書風の文献を用いる場合、必ずしもうまく行っているとは限らず、苦勞や困難が出てきている。

教科書通りにしゃべるだけでは、教室で授業する特別の意味はない。あらかじめ教科書を予習してきて、そのおおすじをすでに学生が理解しているものと見なし、それを前提に発展的なテーマについて論じようとしても、その前提が成立していない場合がほとんどである。

では、教科書ないし教科書風の解説書は必要ないであろうか。必ずしもそうは言えない。まだ全体が見えていない専門分野について、研究の現状や研究成果の全体の構成を示し、これらを概観すること、その中でさらに分化した小テーマの位置と意義を把握することなどは、学問研究の道に入るうえできわめて重要なガイドとなろう。

概説書の存在は必要であるが、それを授業でいかに有効に使いこなすかが課題であると考ええる。

## ② 論文作成の指導

書店では、「論文の書き方」なるガイドブックが売られており、ある程度学生にも普及していると思われる。しかし書かれていることは一般的なことであって、一番力がつくのは、実際に自分で書いたレポートや論文を添削し批評してもらうことである。

この意味で、学期末などに提出されたレポートを、教員の側がどのように教育的に処理しているかが問われてくる。私たちは、提出されたレポートや論文を「添削—批評—交流—返却」することの意義を、改めて再確認させられている。学生からのレポート提出は、添削—批評を加えて、学生へ返却することと完了すると思いたい。

できれば前期提出の時などは、いくつかのレポートを発表してもらったり、レポートで共通する特

徴や論文作成の際の課題などを示したりして、交流する機会を持ちたいものだ。これら小レポート提出時での指導の蓄積があつてこそ、卒業論文作成へとつながる力量がついていくのであろう。

### ③専門の研究現場へつれ出す

授業で丸ごとというわけには行かないが、学外で行われている専門研究分野での公開の研究会やシンポの場へ、有志として学生を誘つて参加させたいものだ。特に、教員が発表者として登場する機会などは、参加している学生にとつても貴重な体験になろう。授業を受けている教員が、専門の学会などでどのような役割を果たしているかがわかる。さらに教員の発表に対する意見や批判を聞くことができ、教員を通してしか知らなかった専門の世界で、他の有力な見解や立場の存在を知ることにもなるだろう。

また、教員が外で行うフィールド研究にも、有志として学生が参加するチャンスがあれば知らせたい。さらに重要なのは、個々の大学を越えて学生たちが自主的な研究会を催したり、学生や教員の区別なく入会できる開かれた研究会の大会などに、おおいに出席することである。

こうした機会の情報は、できるだけ授業の場でも伝え、学生が積極的に大学を離れて研究の現場に触れる体験をさせてやりたい。今のところ自覚した教員個人の努力に依っているが、情報の提供などはシステムを確立するなり、実現の方法があるのではないか。

### ④指導の機微は、けつきよくは教師の発する「人間の味」である

専門教育は、その道の専門研究者である教員を通して行われるのだから、教員の個性や資質が大きく影響するのはとうぜんのことである。そのさい、教員は人格者たれと言っているのではない。むしろ人間的には弱点や面白さを含んで、きわめて個性的であり、研究者としては研究テーマを楽しんで追究している前向きの人間の方が、学生に好感を持たれるものだ。あいまいな表現のように見えるが、それぞれの教員がもし出す「人間の味」こそ、指導の機微をもたらすのだ。

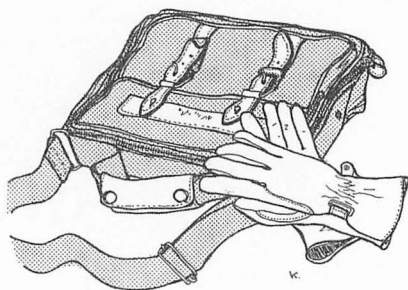
## 第八章 学生は授業をこう見ている

### ●調査三題

#### (1) 学生の反応を見るのは大事だがむずかしい

プロゼミから始まって授業参観のあれこれを書き論じてきたが、気づくのは学生の姿があまり見えないことだ。参観中もミニ研でのやりとりも、教員の授業運びが中心で、学生の方は出席状況、遅刻や私語、偶然目立った言動などが描写される程度だ。大学の授業は今も講義式が主流だから仕方がないともいえるが、といってこのままでは困る。

序章でも触れた通り、授業は学生がいて成り立つ、というより、もともと学生のためにやるもの。いくら努力して良い授業をしたつもりでも、学生がどう受けとり成長したかを確かめなくては、教員



の独りよがりの思いこみに終わる。高校以下ではこれは当たり前で、学期末、中間、小テストに宿題、授業中の問答等で確かめながら進める。ところが大学では、この常識が通用しない。テストはたいいてい期末ただ一度、それも出題採点とも任意だから、出来が悪ければ学生の不勉強や質の低下のせいである。授業中の問答は、少人数の例えばゼミなどでさえ、あまり多くないのが普通である。

なぜこうなっているのか。一つには、大学は研究機関であって教育は二の次、という考えが今も根強く残っているせいだろう。第二に、相手が二〇歳前後のまあ大人だから、どう受けとり成長するかの責任は当人たちにある、という見方だ。しかし、昔と違って同年齢層の四〇%もが集まる大学は、研究と共に教育機関の意味と責任を生じているし、高校までに大人への成長ステップを充分果たしていない者も多い現状では、大学がそう簡単に責任放棄するわけにもいくまい。

たびたび触れた通り、授業参観を重ねるにつれてこの面の重要さを痛感したから、九三年あたりから少しずつその方へ、研究の重点移行を始めた。ところがこれがまた、意外にむずかしい。幼い頃と違って知識関心考え方等々に個人差が増している上に、素直に表現してくれるとは限らない。それに高校以下のように常時全員が出席しているわけではないから、サンプルが偏る危険は大きい。

わがグループもこれまで、学生の反応を無視してきたのではない。最初の年に千名ほどを対象に、かなり包括的なアンケートをしたし、以後も卒業直前の学生や卒業生に大学教育の意味を問う調査をした。最近の重点移行は、あらためて新しい角度から同じ課題に向き合うこととなった。

この章では、われわれのささやかな試みの中から、学生の反応を知る三つの異なるやり方を選んで、例示することにした。(2)は教員がごく普通にやる受講感想文集めを多少客観化する試み、(3)はある学

科の一年生が授業とどう関わって一年間をすごしたかの反復アンケート、(4)は前に述べた卒業生追跡調査である。(5)では(2)(3)(4)三つの角度を通じて何が分かったかをまとめることにする。

## (2) 一授業の受講感想文客観化の試み

### 一人一回、全員から引用

「今年のプロゼミ総括のために……良かった点不十分だった点……など、それぞれに感想、考えを記して下さい」

年間授業の最終回などに、よくこうした感想文集めをやる。右の文はあるプロゼミでやった実例だ。さてそのあとはどうか。

教員は、多少の期待と不安で読む。ほめてあればホツとし、悪評にガツカリは人情で、両方バランスしてまあまあかな、でたいていおしまい。たまに何かで授業実践報告のチャンスがあると、あわてて捜し出して、良い方の感想文を引用する。自分のやった授業の工夫が成功したことの証拠のつもりで。

しかし多少とも客観的に物事を見ようとする読者は、首をかしげる。実践報告自体も本人が書くのだから、どうしても都合なことは省く、つまり主観性を免れない。本人が選ぶ感想文も同じで、主観性の上積みにはすぎないのでは、と。しかしだからといって、多数多様な自由記述文から、学生が授業をどう評価したかの全体像を公平にとり出すことが、どうやってできるだろうか。



冒頭に示した文は、第一章で述べた諸例と同じ年度に継続参観した経営学科のプロゼミで、最終回に配られたものである。継続参観だからこれから交換する「手紙」の手筈を話し合ううち、授業者が、さっき集めた感想文を資料の一つとしてもいい、もし客観的立場から結果処理をしてもらえたら、と言いつ出した。当方OKして、二七枚のコピーを持ち帰った。

見ると冒頭の文の後が白紙でなく、三問をきちんと並べたアンケート式なのは珍しい。問Ⅰは授業内容の五段階を(1)～(5)としていちいち感想を求め、問Ⅱは「興味深かった順に」この番号を並べることが、問Ⅲは全体としてプロゼミで得たものを自由に書くことを求めている。

問Ⅰ、Ⅲは自由記述だからちよつと面倒だが、答を分類して数で全体の傾向を出すことはできよう。しかしそれだけでなく、このナマの文章の活力も生かしたい。しかもできるだけ公平に、と考

えるうち、新しい「感想文処理方式」を思いついた。数の記述と並んで代表的と思われる文を引用するが、任意でなく全員が必ず一回登場するようアレンジする、というアイデアである。しかしそれだけだとバラバラな例の寄せ集めに終わるから、別にⅠⅡⅢを通して引用する数人を設ける。これも任意でなく、問Ⅱで異なる授業部分を興味トップとした者から公平に選ぶ。つまり、客観性と公平性としてナマの声の面白さに個性までを最大限に保証しようとする、欲ばった試みの戦略である。

具体的結果に入る前に、(1) (5)つまりこのプロゼミ五段の中身を、簡単に述べよう。(1)は前期にやった、中野孝次『自分らしく生きる』という大学で学ぶ意味をやさしく書いた新書の読み合わせ、(2)は五月と十一月にゲスト（先輩の起業者と留学生新聞の記者）を招いて話を聞いた、(3)は夏休み前のワープロの手ほどきと実習、(4)は夏休み課題として、家族や知人に仕事や生きがいについて聴くインタビュー・レポート、(5)は奥村宏『会社本位主義は崩れるか』というやや専門的な新書の読み合わせで、これは後期。

### プロゼミではまず自分探し、専門の本はムリ

結果の処理は、まず分かりやすいⅡの数字から始めた。(1) (5)を各々一位とした人数は、この順に10、3、7、5、1、無答1名で、順位を点数化して集計しても傾向は同じだった。つまり一年生たちは、入学早々の「自分を考える」が最も印象深く、次にワープロ実習とインタビュー、つまり自分の活動で得るものが多く、人の話を聴くことにはあまり興味なく、少し専門的な本にはまだなじみにくい。

このことは問Ⅰ各項の感想文にも、具体的に表れている。例えば(1)では、「大学に入って何をしようか」という目標を見つけるきっかけを作ってくれた」など肯定答が多く、「こういう議論は好まない」などの否定的評価は3名のみ。(2)のゲスト講演はおおむね歓迎で、先輩も「大学の時はやりたいことが見つかっていなかったとわかって安心した」りするが、「自分の生活とあまり結びつかない」などの否定答4名。(3)ワープロ実習は評判上々で、「前期ずっとやりたかった」の不足感もかなりある。「手書きの方が楽」の否定答は1名だけだった。

(4)のインタビュ対象に父を選んだ者は6名で、「初めて父との会話を時間かけてすることができ、とても満足した。父の仕事に対する思いや家族を支える存在としての責任など……」と素直だ。否定答はなく、級友と経験交流しなかった、の声が4例。(5)で初めて否定答が肯定答を20対13で上回った。「興味を持てなかった」「難しい」などで、個人別に見ても否定のみの者が最多の12名となった。

Ⅲの全体評価は、一人平均二項書いていて、肯定項が43対14で否定項の約三倍あった。個人別でも肯定のみ15、併記8、否定のみ3、無答1名で、いろいろ不満はあってもこのプロゼミは、一年生たちにとって「やってよかった」プラスの価値を持ったようだ。

最後に、ただ一人(5)を興味一位とした男子学生の回答を、全文掲載例の一つとして抜き書きしよう。問Ⅰの(1)で「経済の話だけでなくこのテーマでやった」ことを「良かった」としながらも、(5)の本を「この一年間大学で得た唯一の知識」とまで持ち上げ、「経済の方面への自分の興味を少しは掘りおこしてくれた」と書く。(3)では「自宅のワープロ」との比較、(4)は経験交流不足の指摘、と醒めていて、問Ⅱでつけた順位もほぼこうした内容の評価と対応している。

問Ⅲで彼は、「全体的にディスカッションのスタイルはとても良かったが」とした上で、リポーターが「まとめた文を読み上げるだけで意味なかった」し、指名されて『「考え中です」などの答は許すべきではなく、できれば自ら進んで発言する様なプロゼミがよかった。……なぜ今の学生は自ら発言するようなディスカッションができないのか」と厳しい。この批判は、自分を含む学生にだけでなく、また当の授業者を超えて全教員に向けられている、といっている。

### (3) 学生の授業好き嫌いタイプと受講実態

当然だが学生たちは、各年度に複数の科目を受講する。そのうちある授業は気に入って休まず打ちこみ、別の中には単位のためやむなくつきあう、といった濃淡のなかで。それらを一年にわたり追跡して、授業ごとの特徴や、個人の受講パターンをつかむことができるだろうか。

九四年度の人間関係学科一年用専門科目「心理学入門」の場を借りて、こうした意図の反復調査を試みた。B5の紙に、「よく出席する好きな科目」と「あまり出ない、単位のためなどの科目」とを各々五つまで順に、理由と共に書くことを求め、同じアンケートを五、七、十、十二月の四回実施したのだ。一年用科目だが二年以上もとれるし、他学科生がとれば一般教育になる振替科目で、この年の受講登録は一九九名だった。

追跡研究ゆえ記名だが、この授業では毎回終わりの十分間くらいに小課題に答を書いて出欠調べに

もなるきまりなので、学生に違和感はありませんと思われる。また授業研究が目的で個人の答は問わない、とそのたびに強調して率直な答を求めた。

学年学科によって受講の科目もシステムも異なるため、結果はこの科目の主対象である当学科一年生に限ることにした。85名中四回とも回答した者24名、三回27名、二回11名、計62名を対象とし、分析内容によって全回答者24名に絞るやり方をとった。なおこの学科では専門の必修は卒論のみで、学年指定もほとんどない。一般教育は一、二年で三分野にわたり二四単位、外国語は同じく八単位を一カ国語選択必修である。

### 専門、一般科目はそれぞれ好き嫌い四タイプ

好きと嫌いを問わず十五回以上名の出た科目をとり出すと、専門科目7、一般10、体育3と英語の合計21科目あった。このうち、プロゼミ、体育（スポ研Ⅰと理論）及び英語は、同名で複数の科目からの選択だが、担当教員名や授業符号を記した答が少ないため、一括した。

好きと嫌いそれぞれに、書かれた順位で5→1の得点とし、合計点を縦軸、調査四回を横軸にグラフにした。一、二個しか書かない場合、一位に5点の重みがあるかは厳密には本人しか知らないことだが、中には中位を抜いて四、五位を書く者もあるので、一律に順位で得点とすることにした。

好き嫌いの動き方でタイプ分けすると、専門、一般それぞれ四つになった。図8-1は専門で、心理学入門とプロゼミは数値が大きくて重ならないため、同じ図に入れたが、b以下は各代表例である。aとbは、好きが漸減、嫌いが漸増の形は似ているが、bは十二月に交差する。aは三科目、bは二

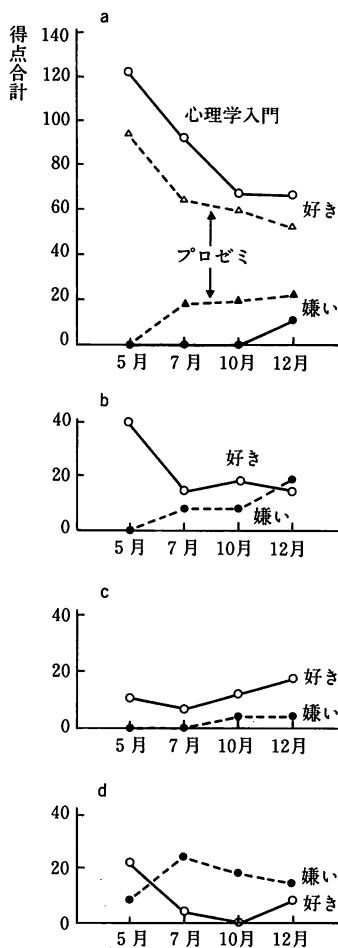


図 8 - 1 専門 7 科目の好き嫌い経過 4 パターン

科目。c と d は一科目ずつで、c は好き嫌いとも漸増、d は逆転。b c d に科目名がないのは、個々の授業の人気度がこの調査の目的ではないからである。

好きと嫌いの理由は科目ごとにさまざまで、月と共に変化する。プロゼミを例にとると、五月には「いろいろな考え方を知る」新鮮な印象、中盤は「楽しい」が最多、十二月はグループ活動や発表など具体的となる。嫌いは、つまらない 4、皆に圧倒される 2 など。

一般 10 科目も、図 8 - 2 の四タイプに分かれた。a は好きがほぼ一定に多くて嫌いがほとんどないまま経過する三科目、b は期待を集めてスタートするがたちまち嫌いがまさる一科目、c は好き嫌いとも少ない中立から嫌いがふえる四科目、d は好きがゼロに近く嫌いが常に多い二科目である。

全体として嫌が多いので、改善の参考にもと、b c d 共通に出る嫌いの理由を合計してみた。つ

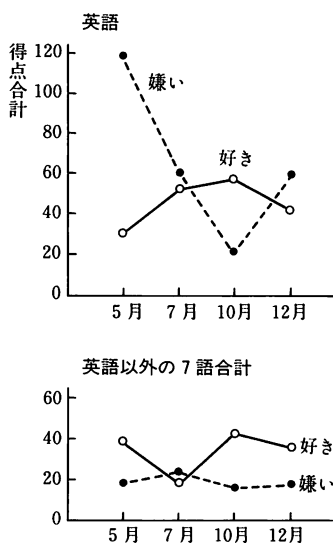


図8-3 外国語の好き嫌い経過パターン

英語の変化は劇的、スポーツはいいが理論は敬遠  
 第五章に書いた通り八外国語からの選択だが、英語をとる者は一年生の約三分の二いる。他七語は各少数なので一括すると、図8-3のようになる。

まらない24、一方的、話だけと分からないが各22、きまりだから13などで、教える方、内容、制度といろいろな面にわたっていた。

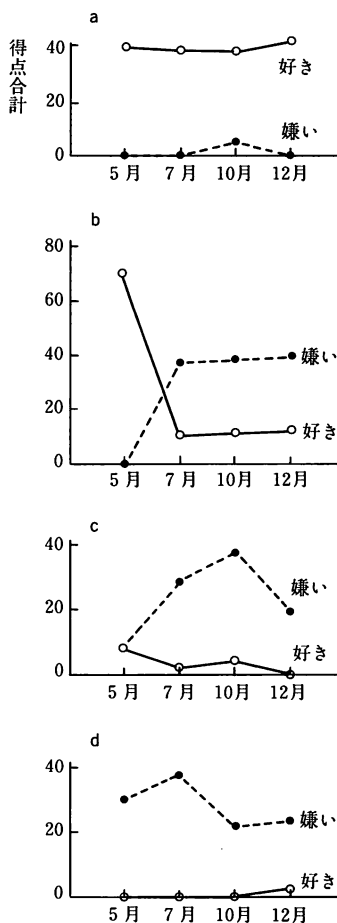


図8-2 一般(三分野)10科目の好き嫌い経過4パターン

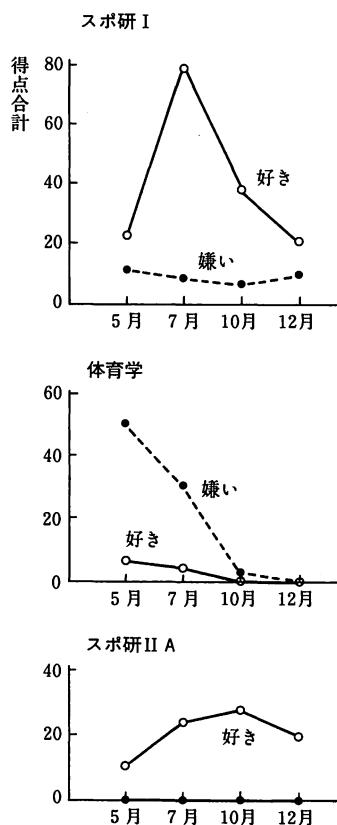


図 8 - 4 体育諸科目の好き嫌い経過パターン

入学までもない頃の英語嫌いはすごく、平均得点四・四つまり嫌いの一、二位だ。ところが七月十月とどんどん減って、面白い、先生が良い、会話の力がつくなどを理由に、好きが上回る。第五章に述べた英語授業の諸工夫が、効果を生ずるのだろう。十二月の再逆転は、期末テストが近づいて恐怖感が再燃するらしい。

他の七語つまり初習外国語は全く違うパターンで、初めは「新しい言葉が学べる」とはりきるが、たちまちむずかしい、勉強が大変、と挫折。しかし何とか続けるうち秋には、分かってきた、先生が良い、と回復する。

図 8 - 4 は体育で、スボ研 I は球技や水泳など実技だから、七月十月に好きが多いのは季節と関係ありそうだ。理論の講義は人気がないが、後期は一転して好き嫌いともゼロになるのは、必修二単位

をとり終えるためらしく、講義は通年聴く建て前だが正直なものだ。

スポ研II Aは、身障者が健常学生と共にするスポーツを研究する特異な科目で、第六章に参観の実況を書いた。回答はオール好きで、嫌いゼロはこの調査唯一のケースである。理由も、楽しい、和やかななどだけでなく、問題が重要、将来も関わりしたいなど内面的な答が並んだ。

### 学生は授業に好意的で、関わり方は多様

視点を学生個々人に移そう。まず各人が好き及び嫌いとしてあげた科目の数を、調査回ごとに平均すると図8-5のようになる。

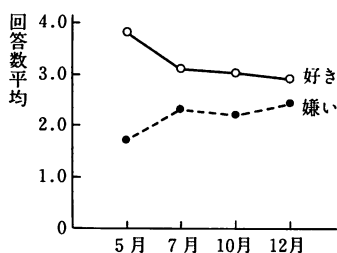


図8-5 好き嫌い回答数と通年の変化

好きは五月に平均四科目弱あげるが、十二月の約三科目へと漸減、嫌いは逆に二科目弱からスタートして漸増するが、二つの線は交差しない。つまり一年生たちは、入学時に持った期待を裏切られるもの、大学の授業に失望しきるには至っていない、と見ることができる。

次は個人別に、好きと嫌い各々の延べ数を比べよう。好きの方が多い者43名(七〇%)、逆の者8名(十二%)、同数11名。前の二群で好き嫌いの数の差が一番多い個人を捜すと、好き—嫌いの順にそれぞれ19対1、4対8だった。

ところで調査をくり返すうちに、好きと嫌いの各欄に毎回のように同じ科目名を書く者と、いろいろ並べるがそのたびに違う者とがいる

表 8 - 1 特に好き・特に嫌いの人数分布

| 個数<br>好悪 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0  | 計(人) |
|----------|---|---|---|---|---|----|------|
| 特に好き     | 0 | 3 | 6 | 6 | 7 | 2  | 24   |
| 特に嫌い     | 1 | 0 | 2 | 6 | 5 | 10 | 24   |

ことに気づいた。そこで四回とも答えた24名に絞って、三回以上同じ名を書いた科目を「特に好き、嫌い」としてとり出してみた。各人がいくつ「特」を持つかを見て、個数ごとの人数を見ると、表8-1のようになる。

「特に好き」は一〜三個持つ者が多く、「特に嫌い」のない者は10名もいて、ほとんど一〜二個どまり。平均すると特に好き二・〇四、特に嫌い一・一七で、教員としては嬉しい数字になった。

特に好き―嫌いの個人内組み合わせを見よう。前者の多い者14、逆の者4、同数6名だ。同数者のうち2名は0対0、つまり毎回違う科目名ばかりあげる者だが、逆4名の中に四対五というすごいのがいた。つまり彼は、好きと嫌いの各欄にほとんど毎回、同じ科目の名を並べ続けたのだ。学生の授業との関わり方は、実に多様で個性的だ！

#### (4) 卒業後の生活に大学の授業は役立っているか

#### 難しい調査に挑戦した

(2)(3)は学生が現在、授業をどう受けとるかの様子の試みだが、もう一つ重要な手がかりは卒業生である。大学で学んだことが、その後の社会生活や諸活動に生きているかどうか。重要なわりに、この

種の調査は少ない。実施や回収がしにくい実務的困難だけでなく、何千何万人のどこに焦点を絞ればよいか、また回想ゆえの記憶違いや情感等々が、扱いづらいためであろう。しかし大学が社会と無関係な象牙の塔だった時代は去ったのだから、この面の確かめは不可欠である。

前に触れた通りわがグループでは、参観研究を始めた一九八九年に、勇敢にもこの課題と取りくんだ。二百人ほどの卒業生にアンケートを送って、「社会人としての立場から振り返って考えた、和光大学での教育について」たずねたのだ。具体的な小問は六つで、現在の自分に大学教育がどう生きているか、から始まり、大学で何を学んでおくべきだったと思うか、プロゼミが今の自分に持つ意味、語学が……と続いて、すべて自由記述式である。こんな抽象的な問をいきなり送りつけられた方はさぞめんくらったり呆れたりしただろうが、それでも88名、半数近い回答がきた。

開学から二十数年、中小規模とはいえ卒業生は万の単位だから、全数調査はできっこないし、無作為抽出も労多く回収の望みは少ない。そこで考え出した方法が、各学科数人ずつ、専門領域や年齢等の異なる教員に頼んで、心当たりの卒業生十人ほどを、送り先として選んでもらうことだった。ただし優秀だったとか現在活躍中などばかりでなく、「平均的とかストレス低空飛行で卒業した連中も平等に」選ぶよう注文した。恩師の依頼状を同封すれば、回収率が高まるだろうとの戦略である。これがメンバーを含め二〇人になったから、計二百人というわけだ。

四四％はこの種の郵送アンケートとしては高い方だろうが、戦略を立てた側としては期待はずれ、というよりもと望みが高すぎたのだ。そこで結果の報告書はしおらしく、これが「和光大学卒業者の平均像を示すものではない……リストアップする時点と……回答返送の段階で……大学教育に対

して強い関心や愛着を有している卒業生の比重が高くなっているものと」正直に認めている。

### 今も生きている——特にプロゼミは原点

こうした「二重三重の偏り」を前提としてだが、88名の多くは、大学で学んだことが現在の生活に生きている、と表現さまざまに答えた。ただし直接目に見える形で役立っているのは教員ほかの少数者で、大方は「自由な選択の幅広さにより自己のテーマを掘り下げられた」「考え方の多様さを知り自分の考えを持った」など、主体性や人間的成長の類だった。これらを合わせると、問1に肯定的に答えた者は回答者の七〇％近かった。否定答は、「単位のために選択、今の自分に生きているかは疑問」など17名、二〇％弱である。あとは無答と中立答。

面白いことに、問2の「大学で学ぶべきだったこと」では問1と逆に、語学と「社会生活に必要な体系的知識」の類が群を抜いて多かった。自由な交流の中でわが成長を楽しむあまり、基礎的な勉強を怠ったことへのツケをいま実感している、といった構図だ。

プロゼミの評判は上々で、編入その他で経験しなかった者を除く81名中64名つまり八〇％ほどが、積極的に評価した。「プロゼミで知り合った友人達が、大学生活で最高の収穫」「生涯にわたる『恩師』との出会い」「個性豊かな大勢の人の意見なり考え方を聞くチャンスを持てた」など、人間的な輪をあげた答が多く、「それにより以後の方向を見出せた」「自己変革を迫られた」。こうして「学問というものの根っ子」だけでなく「生きて行く上で必要な考え方の基礎」等を得て、今も何かで「くじけそうになった時、やはりプロゼミに戻れば……勇氣と希望を与えてくれる」「私の存在の原点」「自信

のもと」「深い部分で自分が支えられているような気がします」。

否定的評価はごく少数で、「最悪」「セミのぬけがらのようだった」はよほど不運な出会いだったらしい。「非常につまらなかった」と言いきる一人は経済学部出で、「自分で選べなかったから」と制度への不満を今も忘れていない。

語学への評価は、手のひらを返すようにカラい。何かの意味を見出している者は四〇%ほどで、「もっと学ぶべきだった」の後悔組を加えても半数ちよっと。役に立っているのは、教員のほか「英語のマニアルやカタログ」「小説等をかううじて」読めたり、アジア旅行での中国語の効用、あるいはロシア語が「入社時のセールスポイントになった」など多彩だ。後悔組は、「英語から逃げまくったため……現在原書・会話等で口惜しい思い」や、和光の「いろいろな語学を学べるチャンス……に気づかなかったのは大変惜しい」など、いずれももつともだ。

他方で、和光大学の英語は「レベルが低く、語学を学ぶ意味がない」とか、語学を通じて歴史や文化を「理解しているつもりでいた」が「役に立たないと気づき、ショックを受けた」など、しんらつな批判もさまざまだった。

実はこの卒業生アンケートは、八九年度に「入門研」内にあった「三つの研究班の一つ『実態調査班』の……比較的若手の教員五人」の仕事で、結果をまとめ終えての「感想」を数点あげている。第一は、卒業生たちが「福祉……編集やフリーランサーといった世間一般には必ずしもいい就職口とはいえない」場で、「意欲と個性を生かし……自信を持ち情熱を燃やして頑張っている」姿への、若手らしい共感である。第二は、和光の「教育システムや方法……特にプロゼミの役割や意義を、キチン

と受け止めること……一層の改善を目指さねば」。さらに語学の不評には、「実りある、のちの人生に生きてくる語学教育」とは何か、とまじめに問い、「マイナス評価は教師の諦めに対する鞭と期待の表明だと読みとるべきだろう」と述べている。

## (5) 学生の調査三題のまとめ

授業に対する学生の反応は、旧来の研究中心の大学観の下では無視され続けてきた。参観研究の途上われわれはこの面の探求の重要さに気づき、多角的に試みを始めた。そのうち三種を例示したのがこの章で、まだ初歩の不十分な段階だが、分かったことと問題点を一応まとめておこう。

①自分の授業の効果が気になる教員が、最終回などに感想文を書かせることはよくあるが、読み流しあるいは任意の引用くらいがせいぜいだ。ちよつと工夫すれば自由記述文でもある程度の数量化はできるし、一人一回引用のルールによつて、客観化公平化への小さな一歩をすることができる。また、これにやはり公平に選んだ数人の一貫した文を加えれば、クラスの状況やふんいきを表現する助けになり得る。

もちろんこのやり方は、ある年のある授業に試みた一例にすぎない。教員一人一人が、授業の種別や学年、専攻領域等の諸条件に応じて工夫することが大切だ。そしてそれを公表し交換することが、さらに必要と考える。



②授業の好き嫌い経過を手がかりに、授業のタイプ分けや学生の受講パターンを把握する二例目は、これまた手さぐりの試行である。好き嫌いの中身は理由の多彩さで分かる通り個別微妙で、順位の点数化にはその際触れた通り疑問が残るが、さしあたっての共通基準として選んでみたものである。

従って専門、一般各々に四タイプが分類できたが、この方法の限りでのいわば仮の結果である。学年学科、受講システムが違えば全く違う数や形が生ずるだろう。九五年の学部学科再編に伴う新制度の下でどうなるか、目下研究を続行中である。

また、好き嫌い平均数、個人内の延べ数差、「特」の差等々が、一致して学生が予想以上に大学授業に好意的なことを示したが、これもどこまで一般的なものか分からない。調査例数を増しての確かめと、これまた教員ごと

に条件に応じた新しい研究法の工夫とが、必要だろう。

③卒業生の追跡調査は、現役学生対象のそれとは違う諸困難を伴うが、やはり大学教育の研究に不可欠の側面であろう。小さな自主的研究グループだから、身の丈に合わせて方法を工夫したが、やはり不十分なデータしか入手できなかった。

だから引用の客観性は初めからあきらめて、自在に例文を選んだが、それでも例えば語学教育の問題点や、プロゼミが学生たちになりに永続的なプラスを生ずることなどを、明らかにすることができた。研究はやはり、志を立ててやれば何かが得られるものだ、と感じている。

そのさい実態調査班の若手たちの報告文で見た通り、この研究の持った意味はむしろ、教員たちを今後の大学教育改善に関して前向きに鼓舞したことにあるのかもしれない。卒業生たちがアンケートを機に、あらためて大学に自分の「原点」を確認し、あすへの「勇氣と希望」を新たにしように。教育に関わる研究には、客観的成果だけでなくこうした目に見えない効用も、伴っているようだ。

①②にも、程度は違うが似たことがいえるかもしれない。

## 第九章 三つ巴作戦

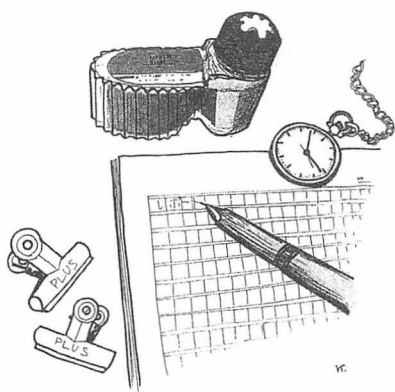
●ちよつと変わった授業評価法

### (1) 「三つ巴」の成り立ち

ぜったい見ないでしつかり封をする

次頁を見てほしい。一見何の変哲もない授業感想アンケートだが、これがわがグループの創始した新授業評価方式「三つ巴作戦」の武器、というか作戦書なのである。

作戦の場は、ご存じ継続参観の最終近い授業回、時は授業終了間近い十分前。参観者が立ってこれを出席学生全員に配る。皆が書き進む様子を見ていて、右頁に移る頃合いを見はからい、「ちよつと聞いて下さい」と言う。「5の問は、先生が正答を知っていてそれを当てるのではありません。授業



5. この授業のねらい（先生が皆に一番学んでほしいと思ったこと）は何だと思えますか。自由に書いてください。

6. この授業をとって

(1) 紹介された本を読んだり調べたりした

全くしない      ほとんどしない      少しした      した

(2) 関係の記事などが目につくようになった

全くない      ほとんどない      少しそうになった      そうなった

(3) この領域についてもっと勉強したい

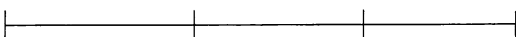
全くしたくない      ほとんどしたくない      少ししたい      したい

## この授業についてのアンケート

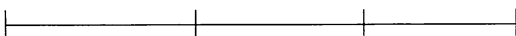
和光大学「授業研究」グループ

この授業を終えるにあたり、受講したみなさんの率直な感想・意見を聞きたいと思います。大学の授業を良くするための研究の一環ですので、思った通りを答えてください。

1. この授業にどの程度出席しましたか (答を○でかこむ)。


  
 あまりでなかった      半分くらい出た      7～8割位      ほとんど全部

2. この授業をとって良かったと思いますか (答を○でかこむ)。


  
 あまりよくなかった      普通      まあよかった      よかった

3. この授業で得たものはありましたか (あてはまる答をいくつでも○でかこむ)。

現代的問題の認識      たくさんの知識      新しいものの見方

本の調べ方や論文の書き方      学問・研究の厳しさや歓び      総合的な視点

人生観の深まり      興味の広がり      その他 (具体的に)

4. もっとこうしてほしかったことはありますか (あてはまる答をいくつでも○でかこむ)。

先生と学生の対話      学生の主体的な仕事や活動      わかりやすい話し方

問題把握の新しさ      リポートの出題の工夫や指導      学問的な深さ

面白い逸話や先生の人生論      内容の順序や体系性

その他 (具体的に)

を受けていて自分の感性で、先生はこういうことを皆に分からせよう、身につけさせたいと思ってるんじゃないかなと感じたことを、そのまま書いて下さい。書きにくいかもしれないけど、大事な所なので必ず書いてほしい」と。他の問が答にマルをつけるだけなので、唯一記述式のここを面倒がつてパスしないように、という配慮である。

ふしぎなことに授業者も、教卓で同じ用紙に記入している。学生じゃないのになぜ？　ここが本「作戦」のミソなのだ。問5には自分の考えをそのまま書き、他の問には学生の答を推測して○をつける。問3と問4はできたら多いと思う順に番号を入れる。やがて授業終わりの時刻。参観者は皆の紙と授業者のも集めて、中身をチラリとも見ないで用意の封筒に入れる。そして自分も同じ用紙に答を書いて（全問推測）、同じ封筒に入れてしつかり封をする。

継続参観だから参観者と授業者は、これから互いに「手紙」を書き合うきまりだ。両方が書き終えるまで、封筒はぜったいにあけない。見てしまうと、手紙の中身に影響するからだ。手紙を書き終えて相手に渡してから初めて開いて、結果処理するのが参観者の役目だ。

つまり、問5に教員が書いた授業意図を、学生たちはどの程度理解できるか。そして参観者は身分は教員、立場は学生と同じ聴講生だから、中間的な第三者としてどんな風に授業を見得るか。この三つ巴を、答をつき合わせ数量化してさぐろうとするのが、この「作戦」なのである。

この種の感想調査を授業者が思い立って実施すること、ついでに自分も答えてつき合わせてみようと思ひ立つことは、あり得る。しかし結果処理はけっこう面倒だし、結果が思わしくないとボツにし

たくなるのが人情だ。参観者は、面倒を引きうける便利と、自他評価の公正を保証する役どころだ。今ハヤリの自己評価も、自己満足の作文に終わらないためには、公平な第三者の評価とつき合わせる必要がある。その授業版、ミニ試みが「三つ巴作戦」なのである。

授業評価のもう一つのハヤリは、アメリカ産の「学生による」あれだ。セメスター最終回に数十項印刷した紙を配って、教員の授業への熱心さ、質問させたか、板書の仕方等々の一々を、五段階評価させる。コンピュータ処理でたちどころに図や表にして、本人の授業改善に役立っし、アメリカなどでは教員の採用や昇格を決める材料にもなる（一九六頁参照）。

しかしあの式の学生評価は、彼らを一時的に教員の勤務評定者にするだけではないか、と前から疑問に思っていた。ふだんは教員が一方的な評定者だから、一日だけのいわばバレンタインデーだ。二本の剣は互い違いに相手を刺すが、ガッキと組み合って授業の内実を解明し高める形には、なりにくいのではないだろうか、と。

### やってみたらふしぎな結果が

そう考えて「三つ巴」を思い立ったのは、一九九二年度の授業が終わる直前、つまり九三年一月だった。その年の継続参観は、文学科の専門科目「言語と文学」と、教職の必修科目「教育心理学」で、何とかすべりこみで両方とも最終回に実施できた。

全く思いがけないふしぎな結果が、次々出てきた。一方は大教授の含蓄あふれる講義、他方は三〇代で視聴覚機材を駆使し、学生に活動させる授業運びなのに、奇妙なほど結果が一致するのだ。問5

の授業意図を学生がうけとめた%、問3、問4での学生のマルの教員から見ての当たり具合など。おまけに同じ七回ずつの参観だったのに、参観者の答は文学の方で学生に近く、教育心理学では授業者のそれに近かった。これは参観者がたまたま心理学者で、同名の授業をやったこともあるため、自然に教師の目で授業を見ていたのに対して、文学科の専門科目では素直な学生の一人だったらしい。そんな微妙な参観差などは、これまで初・中等教育の授業研究でも、多分注目されたことはないだろう。これはいけそう、とその翌年度は、一挙倍増の四授業でやってみた。継続二と反復二で、どれも当年参観テーマの一般教育だ。三年目はプロゼミの年で、継続は一授業、こうして合わせて七例となった。先行研究ゼロのオリジナルだから、とにかく例数をふやさなくては、前述の「ふしぎな一致」が偶然にすぎないかどうか、見きわめがつかないのである。

七例中六つまでが、この本の第一～八章に解説されている。第二章の「西洋的世界像の見直し」と「近代日本の戦争と軍隊」、第三章の「人権論」、第六章の「手話・点字とコミュニケーション」、第七章の「言語と文学」、第八章の「経営学科プロゼミ」である。次の(2)と(3)ではこの中から、「西洋的……」と「人権論」をそれぞれ例として、具体的に説明しよう。(4)ではそれらをふまえて、七例全体から分かったこと、つまり共通の結果を、箇条書きでまとめることにする。

## (2) 「三つ巴作戦」例——その一「西洋的世界像の見直し」

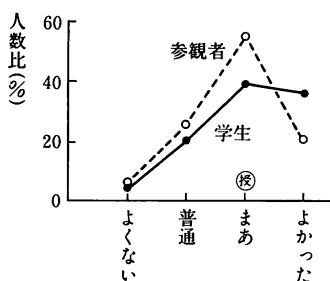


図 9 - 2 全体評価の 3 者比較

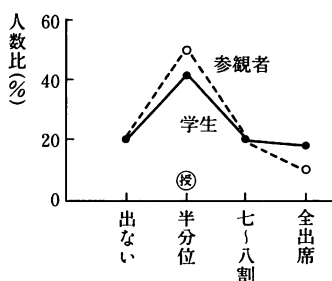


図 9 - 1 出席度の 3 者比較

わりと当たるし、授業で得たものと要望は二対一

実施回の出席学生は 55 名で、一年生が七割ほどいた。まずアンケートの問 1、問 2 は出席度の自己申告と、この授業をとって良かったかの全体評価で、どちらも四段階から答を選ぶ式だ。

授業者は○を一つつけ、参観者は学生の選択分布を％で推測しているので、学生の実回答も％に直すと、図 9 - 1、9 - 2 のようになる。授業者の○は学生の選択のヤマを当てているし、参観者の推測％もかなり実際と一致している。しかし「全出席」「よかった」の両ベスト答を少なく見積っている、この授業の良さが学生に通じないのでは、という不安を表している。

問 3 はこの授業で得たもの、問 4 はもっとこうしてほしかった要望で、ありそうな八答からいくつでも選ぶ式だ。授業者は各々○を二つ、参観者は各四個と三個を順位つきで選んだので、学生の選択数の多い順に表にすると、表 9 - 1、9 - 2 のようになる。同人数の場合は、仮に用紙の記載順とした。

得たものの上位二答は教員二人も選んでいて、衆目の一致するこの授業の特色だ。要望の三者一致は三位の「対話」で、誰もが認める欠点といえる。第二章で見た通り、史観の転回という新しく現代的なテ

表9-1 「授業で得たもの」の学生選択数と2教員の選択

| 項目<br>評価者 | 新しい物の<br>見方 | 現代的問題の<br>認識 | 興味の<br>広がり | たぐさんの<br>知識 | 総合的な<br>視点 | 学問研究の<br>厳しさや遊び | 人生観の<br>深まり | 本の調べ方や<br>論文の書き方 | 計   |
|-----------|-------------|--------------|------------|-------------|------------|-----------------|-------------|------------------|-----|
| 学 生       | 34          | 27           | 21         | 14          | 14         | 5               | 5           | 1                | 121 |
| 授業者       | ○           | ○            |            |             |            |                 |             |                  | 2   |
| 参観者       | ①           | ③            |            | ②           | ④          |                 |             |                  | 4   |

表9-2 「もっとこうしてほしかったこと」の学生選択数と2教員の選択

| 項目<br>評価者 | 内容の順序や<br>体系的性 | 面白い逸話や<br>先生の人生論 | 先生と学生の<br>対話 | レポート出題<br>の工夫や指導 | わかりやすい<br>話し方 | 問題把握の<br>新しさ | 学生の主体的<br>な仕事や活動 | 学問的な<br>深さ | 計  |
|-----------|----------------|------------------|--------------|------------------|---------------|--------------|------------------|------------|----|
| 学 生       | 19             | 16               | 12           | 10               | 6             | 6            | 4                | 3          | 76 |
| 授業者       | ○              |                  | ○            |                  |               |              |                  |            | 2  |
| 参観者       |                | ①                | ②            |                  | ③             |              |                  |            | 3  |

「マダが、終始一方的講義だったから。あとは両教員ともまああの当たり方である。」

表9-1、9-2の各合計数に「その他」も足して平均すると、学生は得たものを一人二・三項強、要望を一・六項弱選んだ。この比は後述の通り、「作戦」七例にこれまたふしぎに一致した数字である。

教員の授業意図は約三分の一の学生に届く間5に授業者は、次の二行を書いた。

「西洋的世界像の見直し」

自分の世界史像の自覚と点検と創造」

最後の傍線と疑問符は、「そうしてほしいが多分無理」の気持だろう。この二行をA、Bと名づけて、学生の答を判定する。もちろん文字通りピタリと書けるわけではないから、受けとめたといえるかどうか、公平細心に判断する。どちらにもはまらない答はabcと

小文字符号をつけ、次にAかBを一つ以上持つ者の人数を数える。小文字a、bは、A、Bとはいえないがそれに近い答なので、最後にa、bの者の人数をA、B組と足す。

A、Bを併記したいわば模範解答に近い例をあげよう。「今ある私たちの世界史像が西洋中心に回っている、それは本当の世界史像といえないのではないか。西洋以外の民族や自国のことを知って世界史像が深められる。認識の大切さ」。小文字a、b各々は、「歴史教育に疑問を感じて欲しい」「偏見をもつのでなく総合的に……」といった、誤りではないが広すぎる答で、しかしc以下の例えば「今まで以外からの西洋の見方」といった明らかな誤答などと比べると、ずっとマシである。

A、Bにあたる答は各9と13で、併記者がいるから人数では19人、出席55名の三分の一強である。基準を甘くしてa、bの者を加えると、32名で全員の五八・二％となる。この二段の数字は初年度の二授業例とピタリと合い、後述の通り全七例中六例までに、ふしぎに一致した。

もちろん自由記述文を分類するのだから判定者の主観は避けられず、数字合わせを先にして基準を立てることだって可能だ。しかし科学者の良心にかけてそんな操作はしていないし、分類は時間をおいて二度やって、疑問が生じたらやり直す手間もかけた。何より、二年目の四例は皆一般教育科目で受講者は不特定多数だから、初年度の専門、教職二例とは違う数字が出るものと、期待し確信さえしていた。それなのに似た％が揃ったのだから、結果処理をした本人が一番驚いたのである。

参観者が問5に書いた答は、転記はしないがさすがにAB併記のパフォーマンスで、出席三回きりのサボリ組としては上出来、学生を感心させた参観記録の書き手だけのことはある。

# 意外に読書や学習の意欲がある

問 6 は受講によって生じたことの自己判定で、(1)紹介された本を読む、(2)関係の記事が目につく、(3)この領域をこれからも勉強したい、の三項ごとに四段階で答える。授業者は○、参観者は学生、選択%で推測しているのので、三問それぞれに三者をまとめると図9-3のようになる。

目につくのは、学生の反応が三答とも「少し」をヤマに右寄りで、参観者の推測は左寄り、つまり本を読まず関心は増えず学びたがらずの方にズレていることだ。「少し」が最多とだけは当てているが。授業者も、(2)(3)のヤマは当てたが、本は「ほとんど読まない」と推測している。

三答とも学生の主観的判断だし、「少し」の度やどんな本かなどは各人任せだ。欠席がちだった埋め合わせにカッコいい答を選ぶとか、左二番の選択肢が「ほとんど……ない」と強い表現になっていることの影響も、あるかもしれない。しかし疑ってはきりがない。ここは教員二人の見込み違いを素

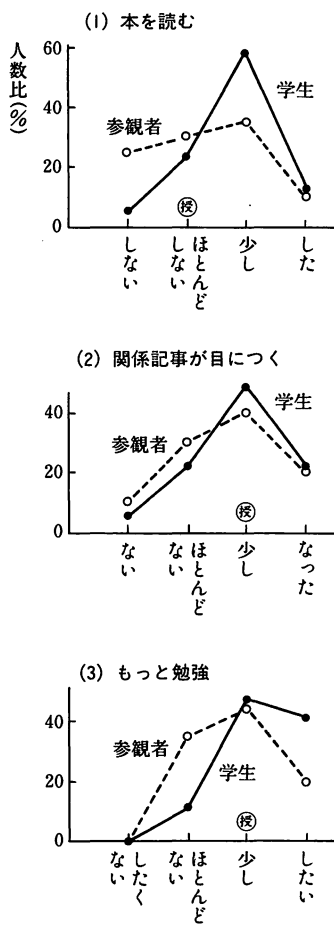


図9-3 授業成果の3者比較

直に認めて、喜ぶべきだろう。とかく教員は、今の学生は本を読まない、学習意欲に欠ける、と思ひこみがちで、そう歎き合うことでいつそう増幅の傾向があるからだ。特に(1)本のズレは、次節例の一部を除いて全「作戦」に見られた共通の現象である。

問6と問1、2の答をクロスしてみていたら、面白いことを発見した。出席の良い者や授業の全体評価の高い者が読書や学習意欲があるとは必ずしもいえないことで、特に出席度と関わりが薄いことは、ほとんどの作戦例に共通である。教室の定連イコール意欲あり、の等式は成りたたないようだ。

そこで「三つ巴」の核心である問5、つまり授業意図うけとめと出席度の関係を調べてみた。さすがに全出席や七七八割の者にA B a b組が多いが、「あまり出なかった」と自認する11人中7人がうけとめ組なのは、ちよつと意外だった。そこで問6にも当たってみたら、この7人中5人が三小問の二つ以上に、ベスト答か「少し」を選んでた。つまり教室ソツポ向き連中の約半数が、授業意図に沿って独りで本を読んだり関心・意欲を深めている、いわば「隠れ学習者」らしい。ここでも教員は「出ない連中は遊び暮らしている」と思ひこみがちではないだろうか。この「かくれ」の存在は、次節のケースを除くどの授業例でも、これまたふしぎに一致した数字を示したのである。

### (3) 「三つ巴作戦」例——その二「人権論」

「次節は例外」とくり返し言つたが、「人権論」は第三章に見る通り、さほど特殊な授業ではない。

ただ本人が、「本当に聴きたい学生だけに」と意図的に狭い教室を選び、この戦略が成功したらしく、かなり内容高度で淡々とした講義なのに、一度の私語も聞かなかった。大衆大学には珍しいこの授業が、「三つ巴」の数字にどう表れるかに興味があつて、二つ目の例示にこれを選んでみた。

回答のまとめ方はすべて(2)と同じなので、説明抜きで興味と必要ある部分に絞って述べよう。(2)の記述と重ねて、「三つ巴」自体にも理解が深まるだろう。回答者(出席者)は、例のピッタリギシリの34名で、三年生が多い。

#### 出席、全体評価とも良すぎて当たらない

いい加減な受講者は淘汰されたいから、出席は良さそうと見当をつけたし、評価もせいじつばい高く推測したつもりだったが、まさか図9-5に見る通り、ベスト答だけで八〇%に達するとは思わなかった。授業者も一段ずつ控え目に○をつけていて、これも大学の常識内で答えたのだろう。

問3、問4の回答は表9-3、9-4の通りだが、要望の方はこのほかに「教室が狭い、遅れると席がない」類の苦情が16件もあった。

得たもの上位三つはほぼ同数で、彼らが新鮮な興味で吸収した様子が分かるが、教員二人はこれを充分読めなかったようだ。要望の方は首位が三者一致で、この内容でもうちよつと脱線や広がりがあったら、という衆目一致の「ないものねだり」なのだ。学生の○の平均数は、得たもの二・五、要望一・〇三で、七例中方向は同じだが最も開きが大きかった。

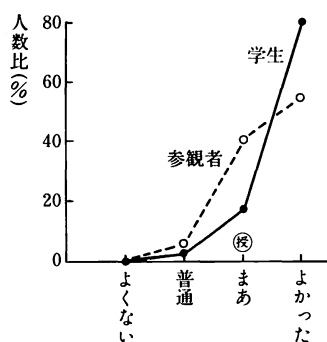


図 9 - 5 全体評価の 3 者比較

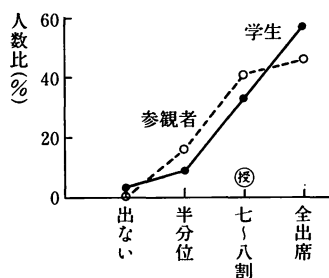


図 9 - 4 出席度の 3 者比較

表 9 - 3 「授業で得たもの」の学生選択数と 2 教員の選択

| 項目<br>評価者 | たくさんの<br>知識 | 興味の<br>広がり | 新しい物の<br>見方 | 現代的問題の<br>認識 | 総合的な<br>視点 | 人生観の<br>深まり | 学問研究の<br>厳しさや歓び | 本の調べ方や<br>論文の書き方 | 計  |
|-----------|-------------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|-----------------|------------------|----|
| 学 生       | 18          | 18         | 17          | 14           | 11         | 4           | 2               | 0                | 84 |
| 授業者       |             | ○          | ○           |              | ○          |             |                 |                  | 3  |
| 参観者       | ③           |            |             | ①            | ②          | ④           |                 |                  | 4  |

表 9 - 4 「もっとこうしてほしかったこと」の学生選択数と 2 教員の選択

| 項目<br>評価者 | 先生の人生論<br>面白く逸話や | 先生と学生の<br>対話 | わかりやすい<br>話し方 | 学生の主体的<br>な仕事や活動 | 問題把握の<br>新しさ | レポート出題<br>の工夫や指導 | 学問的な<br>深さ | 内容の順序や<br>体系的性 | 計  |
|-----------|------------------|--------------|---------------|------------------|--------------|------------------|------------|----------------|----|
| 学 生       | 11               | 8            | 3             | 2                | 1            | 1                | 1          | 0              | 27 |
| 授業者       | ○                |              |               |                  |              |                  |            |                | 1  |
| 参観者       | ②                | ①            |               |                  |              |                  |            |                | 2  |

問5に授業者は、次のように書いた。「具体的な事案のなかで、人権についての捉え方を自分のものにしてほしい。総合的な視点から、人権に関わる事件をみる目をつけてほしい」。

前後段をA、Bとして学生の答を判定すると、A12B9で併記があるため人数では20名、出席者の五九%になった。どちらにもはまらない小文字答も26あったが、基準をゆるめようにも、授業者の書いたことが明晰なので甘くしようがない。前述の通り、出席者の約三〇%が授業意図をうけとめ、基準を甘くすると五〇〜六〇%がパス、という二段の数字が諸授業ふしぎに一致する中で、「人権論」は唯一の例外となった。というより、図9-5に見る通りこの講義は受講者ほぼ全員に支持され、かなりの確に意図を伝え得た。しかしなおその範囲は学生の六〇%を超え得ない、という冷厳な事実を示している。

### 授業意図はうけとめ六〇%で甘くしようがない

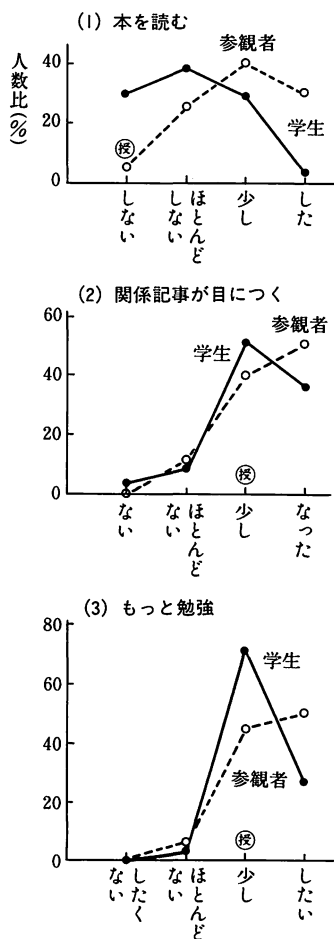


図9-6 授業成果の3者比較

意外に本を読まず、珍しく教員が過大評価

図9・6の(1)を見よう。全体評価が良かったわりに、本を読んだ者は少ない。もともとあまり勧めなかったのか、法や人権はやはり気軽に入れない世界なのか。授業者は「全く読まない」と過小評価し、参観者は珍しくもつと読むものと予想してはくれた。

(2)(3)で教員二人はかなり学生の選択を当てたが、参観者の推測はベスト答寄りだ。第三章の「授業者への手紙」に見る通り、法や人権の問題を現代の教養として重視するあまり、学生の変化に過大な期待をよせたようだ。参観者が授業を見る目は、いろいろな要因で微妙に左右されることが、初年度の「教育心理学」での現象と見合わせて、いっそう明らかになってきた。

#### (4) 「三つ巴作戦」七例で得られたことのまとめ

前二節に代表的な例と少し変わったのをのせたから、この授業評価研究の方法と結果の大よそは、表せたと思う。しかしあれこれ書いてかえってまとまりが悪くなった心配もあるので、しめくくり到此までの七例で分かったことを箇条書きでまとめておこう。

まず、三つ巴作戦——教員学生同時授業評価法で得られたことの主結果は、五項ほどある。

①教員の授業意図が学生に届く割合は、かなり一定のようで、基準が甘いと五〇〜六〇%、厳しくと三〇%台あたりに、七例がほぼ一致した

このことは何度も説明したから、くり返さない。七例ではまだ少ないが、確かさは増しつつある。

(3)の「人権論」も例外というより、厳しくしても六〇%に達したケースと見ていいだろう。

②学生の授業へのとりくみ方や生ずる変化を、教員はかなり感じ取れるが過小評価しがちだ

過小評価のワーストは、「本を読まない」「学習意欲に乏しい」「出席も授業への姿勢もいい加減」(問6と問1、問2)である。どれも学生の自己申告とつき合わせてだから疑問は残るが、ここはスレ違いを増幅しない自戒が、教員に必要だろう。

③学生が授業で得るものや要望を、教員はある程度理解できるが、見のがしやすい面もある

問3、問4の学生の選択数と教員の推測は、まああの当たり方といったところだが、学生は知識を得た、興味が広がったと思いがちなのに対して、教員は総合的認識を重視する傾向がある。また要望の上位に教員とのコミュニケーションを求める声が多いが、教員は自覚せず見のがしがちである。

④教室にあまりこないが自ら学んでいる「かくれ学習者」が、少数ながら一定比率いるようだ

「あまり出なかった」と自認する学生の半数ほどが、にもかかわらず授業意図をうけとり、本を読んだり関心・意欲を深めているらしい。まだ例数が少ないし実像ははっきりしないが、教員には存在



さえ見えにくいことはたしかだ。

⑤ 参観教員は授業者本人より学生の状況を  
見てとれることが多いが、専門の遠近そ  
の他諸条件で微妙に左右される

このことは、高校以下の授業参観でも多分  
起こっているのだろうが、微妙な違いが客観  
的な数字に出るのは興味深い。科学的研究の  
基底にある「観察者効果」の問題とも関連が  
ありそうだ。

次に、三つ巴以外の副次的結果にも目を向  
けよう。

① 授業への学生の全体的評価は、「まあよ  
かった」または「よかった」が最多なのが七  
例半々（一例は同％）である。

これは嬉しい結果だ。継続参観は特に慎重  
に選ぶから良い授業が揃うのだろうし、出席

学生はファンが多いのかもしれない。しかし教員の工夫努力と学生の学ぶ意欲がマッチすればどの授業でもこうなる、否参観した以外の各教室で現にこうなっている、と思いたい。

②授業で得たものと要望の平均数は、各二と一強である。

用意の八答からいくつでも選ぶ同じ方式だが、この数比はふしぎなほど七例一致した。これも教員の工夫努力しがいがあることと、希望を抱かせる。

③受講によって前向きの変化を自覚し、成長へのきっかけとする学生がかなりいるようだ。

問6の小問がどれも右寄りのグラフになるのは意外なほどで、前述の主結果②の思いこみの強さを反省させられる。自己申告とはいえ学生側のこの「思いこみ」の方は良形で、やがて本物になる可能性を含むものだ。大切にしたい。

④授業の全体評価は意図うけとめや変化自覚と多少の関係がありそうだが、出席度とそれらとの関連は薄い。

これも七例ほぼ共通の結果で、定連かどうかで教員が学生に持ちがちな先入観への警告といえよう。われわれが知らないことは、ほんとに多いのだ。

最後に一言だけ、蛇足をつけ加えたい。われわれの新授業評価法「三つ巴作戦」は、大学授業の構造を、教員、学生と参観教員の間で各々の意図や思いがどの程度分かり合えるかを手がかりに、解明しようとする手法である。だからこれを精細にし改良して（例えば継続参観を前提としないやり方へ）数量化標準化し、個々の授業の良否判定に使えるようにする気は、全くない。

もちろん(4)にまとめた通り、各問の回答状況や学生の授業との関わり方等、あれこれの結果を当の教員が見て、授業改善に役立てることはあり得るし、望ましいこともある。しかしわれわれの興味は、個々の授業の優劣ではなく、(4)で九項にわたって記したように、大学授業の姿がこれまでにない形で明らかになること自体である。でなければあんなにたびたび、七授業例に「ふしぎに一致した」諸項を、うれしがって書くわけではない。問5の答の判定に典型的なように、手間ヒマかけて客観性公平性の保証に努めるのも、授業間の差異をというより、大学授業の根元に少しずつも迫ることを、悲願とするからである。

## 第十章 アメリカの大学で授業参観がやれた

### (1) 外国の大学訪問——なぜアメリカの大学か

#### アメリカの大学への道

日付変更線を越え、ハワイの上空で二月二八日がもう一度明けた朝（時差のためだがやはり不思議な感じだ）は、地平線にたなびく雲が赤く染まって美しかった。空港を出ると真夏のような日差しと熱気に、日本で着込んできたコートなどは着ていられない。われわれ五人のメンバーが、アメリカ訪問の第一歩を踏み出した朝である。

序章で述べた通り、わがグループの研究方法は主に二つで、授業参観研究と他大学の訪問調査とである。グループが発足した最初の年に、意欲的な試みをしている大学を選んで沖縄に出かけ、以降北



は北海道まで、訪れた先は延べ約五〇大学。参観授業も五〇例余なので、二つの研究領域は車の両輪で進んできたといえる。

この研究プロジェクトを開始して七年目の九二年度には、外国の大学訪問も始めた。他国という鏡に映すとわが姿がいっそう明らかになるし、特に一九九一年の大学設置基準改定以来、激動する日本の大学界では、改革への手がかりを広く内外に求める必要が増したからである。

従って世界の多くの国々のうちでも、日本と関係の深い国から始めることが順当であろうと考えた。まず中国、次にアメリカ、三番目に韓国と、訪問圏を広げてきた。ここでは、そのうちアメリカの大学訪問に絞って述べよう。それには、いくつかの理由がある。

まず第一に、この本は第一―九章に述べてきたように授業研究が中心で、実際に授業参観ができたのは三国のうちアメリカだけだったためである。第二に、情報ゼロに近かった中国訪問などと比べて、アメリカは十分な情報を得て準備したので、豊かな成果が得られたためである。第三に、敗戦後日本の大学改革はアメリカの制度を参考に行われ、今日また授業シラバス、授業評価など新しく提起されていることの多くが、アメリカの大学をモデルにしているからである。

### 訪問目的と対象五大学

戦後日米関係五〇年の歴史を反映して、メンバーの中にも留学その他で渡米・滞米経験を持つ者、それらを通して知友を有する者が多い。それらを総動員し、三千五百校もあるアメリカの大学の中から、できるだけ異なる背景・規模・特徴などを持つ五大学を選ぶことにした。

訪問大学と訪問期日が決まると、先方に事前に送る「お聞きしたいこと」のリストを、全員で作成した。

①学生の動向について（民族や階層、卒業後の進路など）

②学部教育のシステムやカリキュラムについて（平和教育、環境教育なども含む）

③大学教育の質を高めるための、大学当局あるいは教員の努力の実態について

④教員の教育および研究業績の評価の実態・方法などについて

⑤できれば授業参観をさせて頂きたい

⑥シラバスの実物の入手依頼

の六項目である。慎重に計画をすすめたことが効を奏し、幸いにも足掛け十日間のアメリカ行きは実り多いものとなった。常夏のハワイから深い雪の残る東海岸までを移動し、見るもの・会う人・生活の多様さに接したいわば異文化体験の連続でもあった。

以下、(2)では、主な訪問先のうち三大学を中心に、アメリカの大学のしくみや特徴、現在ほぼ共通に進行している諸事柄と、大学のタイプによる違いなどについて述べる。三大学というのは、典型的な州立大学（ハワイ州立大学）、誰でもいつでも来て学べるコミュニティカレッジ（カピオラニカレッジ、ハワイ州）と、研究重視の伝統が重くその分経営に苦闘している私大（クラーク大学、マサチューセッツ州）である。

(3)では、残る二大学でその機会を得た授業参観を中心に、アメリカの大学教育の実際を描写する。二大学とも学生数が千人余りの小規模私大で、一方は社会への奉仕を旨とするカトリックの大学（ア

サンクションカレッジ、マサチューセッツ州）、もう一方は南部の小さな町に根付いた親和的な教養大学（ランドルフメーコンカレッジ、バージニア州）である。(4)では、(2)、(3)の体験をまとめて日本の大学が学ぶべきこと、この訪問でわれわれが考えたことを箇条書きで述べてみたい。

## (2) アメリカ大学事情あれこれ

### ハワイからアメリカ全体を見る

最初の訪問校ハワイ大学は、院生を入れて学生数約二万人、研究と教育両面に力を入れている典型的な州立大学だ。アメリカでは日本と逆に州立大が多数派（国立大はない）だから、幸運にも全土の大学でほぼ共通に進行している諸事柄を、ここで把握することができた。

まずかなり周知のことだが、アメリカの大学では二期制（セメスター制。秋学期と春学期各々十八週程度）あるいは三期制（クウォーター制。秋・冬・春学期、各々十二週程度）が普通で、同じ科目が週二〜三回六〇分ずつあって、授業の延べ時間は日本と同じでも集中的に学ぶしくみである。毎回の授業までに読むべき本や資料が指定されて、読んだことを前提に教室では討論中心にかなりのスピードで進むから、学生が一期に取れる科目は三〜四科目である。

夏休み期間中も、夏期講座（サマーセッション）で授業があつて単位も出る。帰省して地元の大学に行くのもよいし、有名校に旅行を兼ねて通つてもよく、自校の単位に移すことが可能だ。もちろん

働いて次学期の学費をかせぐ学生も多い。一般の大学教員はもとと九カ月分の給料しか出ていないので、夏期講座で教えるのもよし、研究(国外を含む)に当てるのもよしで、アルバイトも自由である。週三回ほど(大学や教員によって違う)の授業準備が大変なのは、教員も同様だ。それもただの講義原稿作りではなく、どう出るかわからない質問や討論が相手だから、試合前夜の剣士の気構えが必要。しかも一期分全部の授業内容を、日割りで詳しく説明し、読むべき論文、本のリストも書いて、事前に学生に配らなくてはならない。これが最近日本でも知られてきた「シラバス」で、教員と受講学生の間に交わす契約書のようなものである。うっかり手抜きしたら、後述の「学生の授業評価」にたちまちひびくだけでなく、弁護士業が繁盛している訴訟社会アメリカのこととして、契約違反で訴えられるかねない。

ところでこれもかなり周知の通り、アメリカでは大学教員になること自体が容易でない。終身資格(テニニア)を得るまでの五年間は試用段階で、授業が下手だとダメ、並行して研究の方の業績も出し続けなくてはならず、「出版かクビか(Publish or perish)」が現実になる。ただし大学によってどちらを重視するかは自由で、後に訪れたあるカレッジでは、「本を五〇冊出していても採用しないことがある」と明言された。

しかし人間は弱いものだから、テニニアを得ると身分の安定に甘える教員もいるわけだ。ハワイ大学で会った精力的な副学長は、テニニアを持つ教授たちにも五年おきでいいからと、この両面の能力評価を課すことにしたそうだ。たちまち人権侵害だと猛反発を食い、教員に訴えられたが裁判にも勝った、と意気揚々。その後訪れた大学でも、程度はゆるいが似た話を聞いたから、この自浄努力はあ

ちこちで始まっているらしい。日本の場合は、就職すれば即テニユアの大学が多く、大学教員はるかに自由かつ気楽だといえる。

学生の出身民族が多様なのも、アメリカの大学に共通な事実である。ハワイは特に位置や歴史からその度が強く、白人は二〇％にすぎないそうだ。本土ではさすがに白人が多いが、至る所で多様な民族的背景を持つ学生をみることができ、かなり大きな留学生用宿舎を持つ大学が多かった。

### コミュニティカレッジで授業評価の実物を見る

次に訪れたのは、同じハワイ州立だが二年制のカピオラニカレッジである。広々としたキャンパスに南国らしい大木の緑が繁り、当地ポリネシア風の新築の建物が散在する。この一棟ずつがそれぞれ独立した教室棟・実習棟で、一回り案内してもらえた。

ある棟はレストラン経営学科用で、学生がディナーの準備やパン焼きをしていたし、陶芸室、ギャラリーなどの美術棟、ハワイ諸島を結ぶ放送棟、温室つきの園芸棟など。またある棟は普通の小教室ばかりで、窓ごしに見たら数学の時間らしく、大男の学生が黒板で問題を解いていた。

やっと一室に落ち着いたとたん、ここでも副学長が出てきて、山のような資料を使って説明を始めた。ホワイト氏は黒人で、副学長四人のうち首座の教学担当とのこと。自分の仕事にかける情熱と自信が、われわれを圧倒した。

学生七千人のほぼ半数が教養部門で、一般教育諸科目六〇単位をとり、多くはハワイ大や本土の四年制に進学する。あとの半数が先に見た実学諸コースだが、十五単位は一般教育だから、ただの職業

訓練学校ではない。一応二年とはなっているが、本人の生活スタイルや計画次第で、朝八時から夜九時半までいろんな科目を開講しているから、いつどれをとって何年かけてもいい。入学資格も十八歳以上とあるだけで、高卒資格さえ要しない。だから五年十年と通う者は珍しくなく、上は八〇歳台までいるそうだ。

完全に地域に根ざし、生活しながら学びたい人々のための大学である。しかもこれだけ設備も整っていて、授業料は年額日本円で五万円ほどという。州立だからの安さとはいえ、アメリカの大学の持つ一面の顔がくっきりと浮かび上がる。日本の短大や専門学校と違い、といって趣味のサークルでもない、公共の生涯学習の場である。

次々説明の進む資料にやがて、お目当ての評価表が出てきた。学生による授業評価と教員用業績評価の各用紙と実施集計例で、ハワイ大では話しか聞けなかった現物である。彼は事前にわれわれが送った「お聞きしたいこと」の全六項目に、できる限り忠実に応えようとしてくれたのだ。

学生の評価用紙はA4裏表一枚で、表は科目名教員名の下に、二五項目が印刷してあって各々、「その通り」から「全く違う」の五段階から答を選ぶ式だ。初めと終わりとまん中を例として訳すと、「1・先生は授業のやり方をはっきり説明しましたか」「13・先生は質問の時間を設け皆を促しましたか」「25・全体としてよい教師だったと思いますか」。裏面は自由記述スペースつきの数問で、例えば「4・この先生を友人に勧めようと思いますか。それはなぜですか」。

これを学期の最終回に配って無記名で答を集めると、コンピュータですぐ表や図にできて、授業が学生にどう受けとられたかがたちどころに分かるしかけだ。副学長は続いて「実例を一つ」と言って、

実施結果の表を配った。ダビット某氏の数学で、受講生は十三人。全体に右寄りつまり良い評価が多く、どの項目も満点に近い。「これは特別に良い例でしょう」と言ったら、副学長は笑いながら肯定した。プライバシーを配慮した例示だったのだろう。

教員用の方は、自己評価と先輩教員による授業参観評価表と二組ある。前者はその科目の目的、内容等の数枚で、シラバスに基づいて授業をやった後の反省報告である。後者は、この自己評価に対する先輩のコメントと、その授業を実際に見ての評価で、それぞれ評価のポイントが数項ずつあげてある。後者の参観の方を見ると、「2・学生の活動は授業の目的に適切か」「5・主内容についての知識」といった調子で、どの頁にも授業者の「反応」（反論？）欄が設けてある。

表紙にはこの評価の目的二項が明記してある。評価対象者と話し合って授業を改善するためと、当人の契約更新やテニユア挑戦のため、だそうだ。われわれの授業参観とは大分違う、実用的で権威性の強いものだ。氏は教学担当の責任者だから、この三様の評価表に全部目を通し、総合して雇用継続の可否を決定する。該当者は試用一年目の人が十五人、二年目十人……と数字をそろえて並べ、不合格だが執行猶予の人がこのうち二人いた、と話した。

### 学生が大学を選ぶ——研究型私大の苦闘

三校目のクラーク大学は、前世紀の創設時は大学院だけの大学で、のちに経営的理由から学部を加えたという。これで分かる通り、今も研究重視で名の聞こえた私大で、その反面今後に向けての苦悩も大きい。だからここでは、アメリカの私立大学が直面する問題及びそれと研究との関わりを、典型

的に知ることができた。

アメリカでは私大は日本以上に多様で、それぞれ固有の建学精神を持っている。国や自治体からの補助金などあてにできないから、建物や設備も含めてすべて自前でやらなくてはならない。必然的に学費は高くなり、クラークでは年額約一万ドル、日本円で百万円だそうだ。日本の大学と比べれば驚きはしないが、前述の通り州立は大変な安さだから、私大によっても違うが数倍〜十数倍にはなる。しかもアメリカでは、親が金を出す習慣はなく本人の自己負担（ローン等も含め）が多いから、よほど教育内容がすぐれていないと学生が来てくれない。

アメリカの入試制度は書類選考が中心であり、日本のように大学ごとに入試が行われるわけではない。SATという全国共通の学力試験があり、成績は本人にも知らされる。進学希望者はこれと能力・適性や経済条件を考えて、複数の大学に入学願書を出す。大学側は、SATの成績だけでなく推薦状の内容や学生の課外活動なども勘案して、可否判定を下す。学生は複数の大学に合格した中から、学科構成、教員の顔ぶれ、通学か寮生活か、奨学金と学費等々を見くらべて、自分に最も適した大学を選んで入学するのが通例である。つまり日本と違って、学生が大学を選ぶ意味が強い。

国の違いを問わず、学費負担の問題は重要である。クラーク大学ほどの伝統ある有名校でも、ここ二年ほど学部入学者は定員割れしていて、年に百万ドルを超す赤字という。しかし研究の質を落としたり教員数や学科を減らせば、それだけ大学の魅力が減って、悪循環は目に見えている。だから目下はがんばっているが、二〇年先の存続は保証できない、と懇談相手だった学科長は、驚くほど率直に話してくれた。

しかし話が自分の研究や教育のことになると、彼は別人のように明るく、生き生きと語るのだった。専攻が中国史で、自国史に関心の限られがちな学生たちに受ける学問ではなく、現にここへくる前に勤めていた某州立大学では、二万人中六人しか受講者がなかった。ところがクラークでは同名の開講に、在籍学生の十分の一がきたという。自分の学問が役に立って嬉しい、歴史学の専任も前の大学より多領域で、研究が深められて楽しい、と笑顔で話した。

(3)で述べるランドルフメーコン大学は、学生千人余の小さな私大で、専任教員は約百名。教養中心の大学で大学院は持たないといえ、宗教や財閥のバックもなく、どう維持しているのだろうか。

ここでは幸いに学長と会えたので、率直にその秘訣をたずねた。この国では失礼に当たるまいとの見込み通り、彼はすぐ予算決算書を持ってこさせてあっさり手渡してくれたばかりか、授業料で不足の収入分は寄付と基金の利子だと説明した。経理担当の副学長と共に卒業生や企業を回るそうで、「学長の主な仕事は金集めなんですよ」と語った。最大のねらいは遺産だが、遺産贈与の意思を固めさせるのは容易でない。「日本のGNPの一部をもらいたいくらいですよ」と軽く冗談をいわれた。こうして寄付者の名を冠した建物を建て、経常費をふやし、教員の研究費も豊かになる。「研究費をどう配分するかは教授会の委員会が決めます」と、悠然と話されるのだった。

短いアポイントだからカネの話で終わっては惜しい、と勇気をふるって、三千五百校もある大学の中でどんな個性・特徴を目指されるのか、とトップとしての信念をたずねた。よい教員をふやして、学生と親密な良い関係を作り、関心を深め合って共にはげむことだ、と答えられ、小さな私大だからできることだ、ノーベル賞は望まない、「小さいことにも価値があるのです」とはつきりと言われた。

### (3) アメリカの大学での授業参観

#### 「非暴力文学の系譜」授業を観る

アサンブションとは聖母マリア被昇天の意味で、名の通りカトリックのこの私大では、副学長も黒い聖服の神父だった。ここで訪問の世話をしてくれたトルー教授は英文学の教授で、北米平和教育開発協会（COPRED）の会長である。右記のような珍しい名の科目を、授業参観させてくれることになっていた。副学長室から直行したら授業は半ばで、十三人の学生が親しげに笑いかけてくる。それまで税金不払い運動について討論していたそうで、アメリカの税金は軍事に使われることが多いため、不服従の象徴としての不払いという。面白そうなので続けて下さいと言ったが、彼はにこやかに、めったにない機会だから相互質疑にしましょう、と言う。

学生と同じ一人用机に就いて、向かい合った。「日本の非暴力文学を知っていますか」「ノー」。彼のシラバスにのっていたこの国の同種の本に心当たりがなかったから、これはお互いさまだ。「この授業をなぜとったのか」「これまで知らなかったことだから」。「この勉強が自分の人間形成に役立つと思うか」「イエス。一般的、一方向的な歴史と違う見方を学べると思う」。

今度は学生からわれわれに質問された。「日本の国家予算のうち軍事費の割合は?」「税金の使われ方の明細は?」この問が出るのは、その日の授業内容との関連だろう。当方うろたえながらも何とか

切りぬけた。「アメリカの学生をどう思いますか」「はつきりと意見を言う」「日本の学生より勉強する」。これに反論して、「私たちは高校までほとんど勉強していない。今も何も知らない」と謙虚な意見を言った学生もいた。

授業時間が終わるとすぐ男女学生数人がやってきて、もっと話したい、一緒に食事をする。トルー教授共々喜んで学生食堂へ出かけた。食べながら聞くと、学年専攻ともさまざまで、皆よく喋る。生物学を本格的にやりたいと言う女子学生に、それなら理科系の大学院のある大規模校の方がいいのでは、と言ったら彼女は、入学前にこのカレッジを研究して、教員と密接で丁寧に指導してくれそうなのでここを選んだ、と答えた。専門的な学習・研究をするのは大学院で、学部はもっと広く学んで人間形成をする場だ、と学生たちもよく承知していて、自分で道を選ぶということの実例と出会えた。

「皆に話してあるから学内のどの授業を観てもいいですよ」

ランドルフメーコン大学で訪問の世話をしてくれたのは、ヴェッセル教授という心理学者である。一通り自校の説明をしてから、このように言ったので驚いた。しかも勝手を知らないわれわれのために、希望の授業の教室に次々同行して紹介してくれる、とまことに行き届いた申し出なのだ。そこでめいめい観たい科目を言って、それぞれの教室に散ることになった。外国でこんなに多数の参観ができるなんて全く予想外で、前述の学長との会見も含めて、完璧な協力ぶりに感謝のほかはなかった。

その夜宿舍に帰ってから、各自が観た授業の様子を報告し合った。それによると、「物理学」は専用の教室で男子学生ばかり七人を相手に、波動の力学を教えていた。てきぱきした講義と音叉や円筒

を使った演示実験、レーザーディスクによるビデオ映像を組み合わせて、「実にビビッドでさわやかな」授業風景だったそうだ。

それに比べると「有機化学実験」は、教員が黒板を使って大まかな解説をしたあと、教科書に従って学生八名がめいめい装置を組み立ててやる基礎的なもので、内容はグリニヤール反応についてだった。教員と共にこまごまと学生を指導している助手風の学生が一人いて、去年この科目をとって成績のよかった三年生だそうだ。大学院がある大学なら院生がとめいゆるティーチング・アシスタントで、聞いたたら一時間四ドルと答えた。また教員の話では、化学を主専攻（メジャーという）とする学生は毎年二―四人と少なく、アサンプションで聞いた話と同様、丁寧な指導ができるわけだ。

「環境学」は期待して行つたが、女性教員が「地球白書」を教科書に、三〇名ほどの学生に前週出した宿題の答を一人ずつ指名して答えさせていた。小声早口の英語なので内容はよく分からないが、みんなノートにきっちり書いてきていて、宿題をやってくる率は日本の学生より格段に高いようだ。たこのことである。

### 講義と外国語、ゼミは活発

私自身はなるべく多面的に観たいと、いくつか異なる形の授業を希望してみた。

「心理学」は中年女性教員で、人格理論のうちK・ホーネイについての講義だ。机がコの字型に並び中教室で、二〇名ほどが着席。もっぱら一方的な講義で、黒板に要点を書きながらかなりのスピードで説明する。なるほどアメリカにもこういう授業があるのだ、と興味をもって見守った。

しかしこの先が、少し違っていた。教卓を離れてコの字型の中へ歩み入り、フロイト理論との関わりを身ぶり手ぶり入りで解説する。しかも時々休んで見回して、「質問は？」と言う。間髪を入れず主に女子が発言するが、確認程度の小さい事柄らしく、簡潔に答えてたちまち次へ進む。

私語一つなく、そろってせつせとノートする。手近な学生のをそつと見たら、細かい字でびっしり、傍線を引いたりしてけっこう考えながら書いているようだった。

急いで、次の参観の「スペイン語」の教室へ行く。一人用机が並んで学生は二〇人余、若い女性教員だ。教員の問いかけに挙手して答えたり全員で発音したり、スペイン語の対話で進行している。やがて教員がビデオを操作してレストランのシーンが出、画面を指して問答が続く。次はペアを決めてあるらしい席で向き合って、学生同士の対話になる。やがて教員の一言で全員が前に向き直り、ビデオが再開されると病院のシーンで、下の字幕を一斉に読む。次は前回からの宿題らしい三〜四頁のプリントで、動詞の変化をまた二人一組のペアで答合わせ。

終わり近くになってやっと、テキストの音読が始まった。隣席の女子学生が見やすいようにずらしてくれたが、スペイン語の文ゆえ分からない。やがて終わったとき礼を言うついでにその子に、どうしてスペイン語をとったのと聞いてみた。「やさしいから」、続けて「高校でもやってたから」と笑顔で答えた。一年生という。

見た限り私語はなく、皆集中して指示に従って活動していた。日本の語学授業のあのけだるい空気、誰かが訳す間皆がテキストにうつむいている光景とは、大分違う。

私が最も期待し、驚かされたのは、午後に観たヴェッセル教授自身の「国際関係学」ゼミだった。何と異なる領域の教員三人が出ていて、学生は女子二人だけ、他に本日のゲストが二人。そこへわれわれ参観者四人が飛び入りしたから、珍妙な取り合わせの授業回となった。

内容は目下の政治問題であるイスラエル―パレスチナ間の紛争問題で、先週まではパレスチナ側の人の話を聞いたから、今週は逆の側からだそう。ゲストの一人はユダヤ系の芸術学科三年生、小さな教室の壁一杯に、ターバンをした男や沈む船などの絵が貼ってあって、奇妙なふんいきをかもしていたのだが、彼の持参した自作だそう。もう一人は他大学の女子院生で、二人ともイスラエル在住が長く、彼女は紛争当時の恐怖の思い出を、画家は兵役の体験を生々しく話した。

話が終わるとすぐ女子学生が質問して、討論に入った。イスラエルはアラブ人の奴隷化を考えてはいない、しかしアラブの出生率が高いから、人口の圧力があるのでは？ などなど、対立する両民族をつなぐ橋の可能性が、真剣に考え合われた。

女子学生の一人を呼びとめて感想を聞く。にっこりして「圧倒されました」と答えた。政府の言やマスコミにはない、「知らなかったことばかりだから」。この言葉はアサンプションでも聞いたことで、彼らはこうして目をひられ、成長するのだろう。なお、この学科は新設のため学生数が少ないのだが、次年度は二五人に増える予定だそう。

## 学習コミュニティ

こうした異専門の教員が学際的なテーマで共同授業をし、関心を持つ学生たちと学習集団を形成す

る例を、話を聞いただけで参観したのではないが、ここ以外の大学でも耳にした。

一つはハワイ大学で社会科学系の学部長が話したことで、例えば地理学、心理学、民族学の三教員が組んで、地域の特殊性を生かしたテーマで、やはり討論中心に進めるとのことだった。大規模大学だから学生二人どころではなく、教員一人あたり二〇人までと限定して「学習コミュニティ」づくりをするという。

もう一例はクラーク大学で、聞いたテーマもやり方も、学際的かつ国際的なものだった。環境の変化に直面した人間の行動の研究だそうで、移民・難民、政治変革時などが対象になるし、交通法規、例えばシートベルト着用法施行前後の日米比較調査をやる。教員は外国（日本など）の研究者と組み、学生は国内調査を受け持って、師弟一緒の共同研究だそうだ。話したワップナー先生は七六歳の名誉教授だが、研究室や秘書を専用に持っていた。このプロジェクトで多額の研究費を学外から得るため、研究大学の財政がいささかうるおうルートの一つでもあるらしかった。

#### (4) この訪問調査で考えた「日本の大学が学ぶべきこと」

わずか十日間、主に五大学の訪問とはいえ、諸種の典型に接し多大の協力を得て、かなり確かなアメリカ大学像を把握できたと思える。そこで(2)(3)をまとめて、日本の大学が学べるのではないかと考えたことと問題点を、簡条書きで述べようと思う。

①アメリカの大学は多様で、各校は役割を自覚し誇りをもって独自色を打ち出している

見てきた通り、多様なメニューを持つ総合州立大学、地域住民のためのカレッジ、研究大学、小さな教養大学やミッション系の大学、とさまざま。そして各校が、社会のある面を担い、ある層の人々を良く育てて社会に返すことに、誇りと自信を持っている。「大学の種別化反対」とは別の意味の「平等」が成り立ち、すべての人が、望む限りなんらかの形の高等教育を享受することができる。

(しかし、大学間の「生き残り競争」は日本よりはるかに厳しいようだ。学生の「ニーズ」にあった大学づくりのために、伝統的な学科がいとも簡単に取り潰されたりする。学科の縮小やリストラは、日常茶飯事なのである。)

②大学構成員の役割が明確で、各人は自覚と誇りをもってそれを遂行する

われわれが出会った副学長、学科長等の役職者たちは、各々担当の役割を自覚的に遂行していたし、授業の現場で見た通り普通の教員たちはまた、教えることに信念と情熱をもって取りくんでいた。そして学長は、これらすべてを支え、ハイレベルに保つ責任をわきまえて行動していた。

(これらは反面、上下関係の固定や管理強化につながる危険がある。ハワイ州立大学の訴訟事件のように、大学当局と教員との対立を大学の外で争わねばならないという現実がある。いずれにせよ、日本の大学の自治の原則とは対照的な管理運営体制なのである。)

### ③授業は、生き生きと活動的で工夫があり、教育改善への集団的努力もなされている

複数の参観で実見した通り、アメリカの大学の授業は教員学生間の対話と多面的活動を主とした、工夫のあるものが多い。ゼミ的科目なら当然だろうが、講義式授業でも初習の外国語でさえ、一方的受容にとどまっていなかった。しかもこうした個々の教員の努力だけでなく、教員と学生の両集団が学際的なテーマで出会う工夫や、全学的な制度改善のとりくみもなされる。つまり大学の中での教育の重みと改革への意思が、各層にわたって明確で、実行を伴っている。

(学生のこの積極性は、大学教育を自分に対する投資とみる考えからは当然のことであろう。アメリカの大学生は、将来を考え、自分のため良い成績のために勉強する傾向が強い。日本の大学生も似てはいるがもっとおだやかで、モラトリアム気分が強いようだ。)

### ④厳しい教員評価が一般的で、大学人の甘えは許されない

訪問大学すべてでこの話を聞き、学生用、教員自他評価用の実物も見ることができた。安易な身分保全と批判ゼロの特権的地位が大学人の甘えと墮落を招きかねないことは、日本の大学を批判する論者からさまざまに指摘されてきている通りである。自省と改革の参考にすることができらるだろう。

(とはいえ日米の社会や大学事情の違いを無視した部分的で性急な輸入は、マイナスが大きいにちがいない。アメリカでもテニユアを得たあとの身分保全が問題を生じていることは、前述した通りである。)

⑤ 大学は学生を含む社会にさらされ、向上の自己努力を怠らない

④ の評価方式が、日本と違って法律や文部省通達もないのに全大学に広がったわけは、社会が大学に払う金（州は税金、個人は学費、企業は寄付など）の対価を求めるためだ、とある大学の懇談会で聞いた。また大学が学生を選ぶのではなく、全情報を開示して選択を受ける立場であることは、先に述べた。このように学生を含む社会にひらかれていることは、大学が教育・研究のレベルを保ち向上する力の源泉になっており、特に私大には厳しい試験の連続となっている。外部の世界と遮断された小宇宙での孤立と停滞は、大学に世界も自己をも見失わせかねないだろう。

（しかし、下手をすれば大学に、社会や学生に迎合妥協して本来の先導する役割を見失わせかねない。現に訪問大学の一つに、予備役将校訓練部隊（ROTC）を置いているのを見かけた。）

⑥ アメリカの大学は学生にとって、また教員にとっても風通しがよい

アサンプションカレッジで出会ったケースのように、学生が自分の入学するその大学の特徴を把握して入学してきていることも印象的だった。働きながらパートタイムの学生として学ぶこともできるし、コミュニケーションカレッジで勉強してから四年制の大学に進むのは当然の道のようにだった。また、学部卒業後は、別の大学の大学院に進むことも普通（むしろ奨励される）である。教員についても、たいていは自分の大学出身者を採用することができないルールを持ち、同じ大学出身者が集まりすぎないような配慮が行われている。

（社会的流動性が高いアメリカ社会に対応した制度であり、「公正さ」に注意が払われている一方で、

例えばアフリカ系などマイノリティの大学進学率は極端に低い。またホームレス、スラム問題など、アメリカ社会の病理に対応できる体制になっているとは言いがたく、社会的不平等の克服をアメリカの高等教育がどう実現していくのか、今回の旅では展望できなかった。）

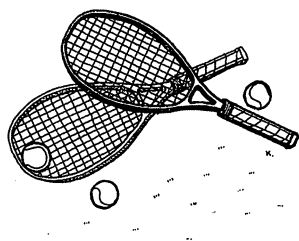
多くのことを学んだとともに、日米の社会と文化の差が大学文化の差として現れていることを考えさせられる、「百聞は一見にしかず」の旅であった。

## 第十一章 いま大学で授業研究をすることの意味

### (1) 楽しくしたたかに続けよう

ここまでの十章の記述でわかったと思うが、わがグループの共同研究の原点は、至って単純明快である。「教員にとって教えがいのある授業をしたい（すなわち学生にとって学びがいのある学習をさせたい）」という要求である。この原点を大切にしながら、少しずつ試行と検討とはげまし合いの輪を広げてきた。

現在そしてこれから、大学の授業を改革しなければならない必要性は、大学内部の諸状況からだけでなく、むしろ外からいっそう強まってきた面もある。一九九〇年代初めの大学設置基準改定後、大学審議会の矢継ぎ早の答申にせかされるように、各大学は見直しと変容をせまられている。進



学適齡者が減るための「生き残り策」圧力もあって、改革はともすれば教員の十分な理解や納得がな  
いままに、上からの制度改変に走りがちである。

これら外の状況からくる圧力に対して、大学内部からの改革改善のエネルギーは、高まっていると  
いえるだろうか。残念ながら、充分とはいえない。しかもそれは、教員一人一人からわき起こってくる  
エネルギーでなければならないのだが、同時に教員個々人がバラバラでは、豊かに実りがたいこと  
もまた事実なのである。学生たちとじかに接する立場にある教員が、大学の営みの基礎部分である自  
らの授業を下から改革する意思を持ち、しかもそれが目に見える形で結び合わされることが、重要な  
のである。

ふり返ってみるとわれわれは、このような個々人の小さな意思と少しの努力を集め合いはげまし合  
って、授業研究を積み重ねてきたといえよう。しかも共同研究は、個人の研究と同じように、楽しく  
息長く続けられなくてはならない。十年もの間、時につまづいたり回り道をしたりしながらも、した  
たかに続けてこられたわけは、原点ともいえる各人の願いを大切に、語り合い実践し合う教員集団が  
あったからのことである。

こうした取り組み方、つまり各人の要求に根ざし、少しずつ努力を集めてたばねていく小さな組織  
は、和光大学に限らず多くの大学で可能なことではないだろうか。

## (2) この小さな組織での授業研究の特徴

グループがこの十年やってきたことを今ふり返って提言風にまとめてみると、次の四つに整理できると思われる。

### ①「授業を見てもらうこと」が平気になった

大学で授業研究をする際の最大のネックは、自分の授業を他人に見せることはもちろん、授業についての悩みを人に語ることさえためらう「教員のプライド」である。自分の専門領域での研究でも、教員は選んだテーマ、探求の仕方とその成果にプライドを持っていて、他人が口を出すことをきらいものだが、この方は学会があり本や論文の公刊があるから、公けの批評を避けるわけにはいかない。教育の面では、大学の教室は高校まで以上に当の教員一人が自由にできる密室であって、そこで思うようにいかないことを知られるのは、プライドが許さない。授業参観による研究を思い立ったとき、まず直面したのはグループメンバーたち自身が持つこのプライドの自覚と、その克服とであった。

しかし考えてみると、この教員のプライドからくる密室の壁で、被害を受けるのは当の学生たちである。せっかく大学でそれまでと違う勉強をし自分を伸ばせると期待してきた彼らの意欲を削いで、貴重な青年期の四年間を空費させるなら、大学教員の責任が果たせないことになる。ところが大学教



員に限って、授業をするための予備的学習をしていない。つまり高校までの教員と違って教員免許が必要でなく、教職課程の経験がなくてすむのだ。

このことを逆に見ると、大学の教員で「自分の授業はすぐれている」との自信を持てる者は、もしいても少数だといえる。自分たちの大学時代とはいろいろな意味で異質な所のある大勢の学生を前にして、うまくいかない方が当たり前だ。そう気づいて居直ってしまえば、悩みを語ることも授業を見てもらって批評を受けることにも、素直になれる。手探りでやってみて自信のない改善の工夫も、他人の目を通すとその先の見通しがついてくる。こうして、メンバーたちのプライドは、それまでと逆に、「自分は仲間の支援を得ながら絶えずよい授業をめざしている」という自負へと変わっていったのである。

この変化をメンバー外に広げていくのは、次の高いハードルであった。序章に書いた通り、参観を申し入れると必ずといっていいほど返ってくるのは、「お見

せでできるような授業はしていない」という拒否だった。しかし一人二人と頼み落とし、公平誠実な参観・ミニ研記録を積むうちに、これも序章に書いた通り抵抗は年と共に減っていった。五、六年目には、頼んだ全員が一発でOKしてくれるまでになり、自分のを見てほしいという者まで現れた。誰でも授業の悩みは同じで、うまくいかないのが当然ということ、そして改善の工夫を交換すれば「得なのだ」と、皆が気づき始めたらしい。

高いと見えたハードルも、一緒に跳べば案外低い障害だったのである。

## ②自主的自覚的な意思に支えられた多分野の教員の共同研究というスタイルを確立した

前にも書いた通り、下からの大学改革エネルギーをくみ上げて実りあるものにするには、教員の自主的自覚的な意思を結集し、しかも持続することが重要である。この数年来多くの大学で、諸事見直しと改善のための委員会が星の数ほど作られたが、制度や組織を作り替えたり答申を出したりすれば、やがて解散するか、続いていても活発な仕事を休止するケースが多いと思われる。公的な組織は予算もつくし意見の実現可能な近道もあるしてメリットは大きい、大学の内部をじっくりと変えていくにはそれだけでは充分ではない。教員の自由で自主的な意思で集まった私的な研究グループは、公的な組織とはちようど逆のメリットとデメリットを持っている。

授業研究を志して集まったわがグループメンバーは、三つの学部すべてにまたがり、専門分野も多様である。教育学専攻は一人だけで、それも教授法の研究者ではないし、あとは心理学、文学、経済学、科学史とさまざまだ。この多様な専攻者の集まりが、予期しない効果をあげたことは、序章にも

書いた。学生の氣質や傾向が所属学科によつて違ふし、授業がうまくいかない理由、改善の工夫が功を奏する条件等もさまざまで、それに教員一人一人の個性も加わるのだから、多角的な分析視点が可能になり、議論が立体化するのである。

同じ大学に勤務していても、和光大学のように比較的小規模の場合でさえ、他学部他専攻の者と当たりさわりのない雑談程度以上の真剣な討論をする機会は、案外少ないものだ。授業を一回でも見て直後短時間ながら懇談することは、当人の授業観学生観そして専攻する学問への態度などが自然に表れ、参観した側のそれらも問われることになる。この共同研究を始めてこれも予期しなかったメリツトの一つは、メンバー外で参観をひきうけてくれた人びとも含めて、本当に大学教員仲間だということ。自然な連帯感が深まったことである。その意味でも、授業研究とは限らないが、教員の自主的自覚的な意思を集めた多様なメンバーの研究組織は、自信を持って勧めたいスタイルである。

### ③ 大学教育システムの改革・改善に授業という具体性を通して関わるヒントを得た

授業研究の原点は、個々の教員が担当する授業の改善にあるが、もともとそれだけを意図したものではなかった。授業という具体的な事実を材料に参観し検討し合う中で、学問研究と教育の関わりを考え、専門、一般、外国語など授業種別ごとのあり方を考え、やがては大学教育システム全体の構想と改革に広げていく志があつたのである。

といつても公設の委員会等と違つて、組織・制度改革を担ふこと自体が目的ではなく、責任を負つたわけでもない。だから授業実態とミニ研で論じ合つたことを克明な記録として積み、次項で述べ

る通り毎年公開することで、メンバーの共同意見として大学教育のあり方を提言するのが、主な筋道となる。その年ごとの参観研究テーマによって、ある年は一般教育のあり方、別の年は専門教育の入口としてのプロゼミを論ずる、といった具合だ。これに第八、九章に書いた学生調査や、第十章に述べたような国内外の大学訪問調査が加わる。つまり授業を受ける側の実態を明らかにすることと、他大学や他国の実状という広い視点から別の光を当てることで、研究の主要部分である具体的な授業事実に基づく提言に、厚みと広がりを与えようという構図である。

たまたま機会を得てまとめることができたこの本も、そうしたもとの意図に基づく、いわば予定の行動の一つだといっている。参観例を具体的に示しながら、各章に授業種別や領域ごとの提言を必ずつけているのは、そのためである。読みやすくする工夫はいろいろしているが、この本は大学教育のあるべき姿を提言する、その意味では堅実な内容を基本にしている。

また、特に章は設けなかったが、共同研究の過程で大学教育の有効な一側面として気づいたことの一つに、体験学習方式がある。メンバーに中国文学の専攻者と平和学の提唱・実践者がいて、毎年のように中国や韓国、国内では沖縄などに学生を体験旅行に連れていく。その一部が毎年の研究報告にのっているし、ほぼ毎月やる研究会でもたびたび話題になった。大学伝統のアカデミズムの壁を破り、いま世界で起こっている現実<sup>1</sup>に学ぶのは、現代の大衆化した大学が積極的に取り入れていい教育面の一つだ。グループの次の研究段階として目下準備中の新しい研究計画には、体験学習の体系化と効果測定実験が含まれている。

受講学生数や登録システム、教室の設備といった授業の出来を左右する諸条件の改善も、授業研究

を重ねるうちに浮上してきた検討課題である。こうして十年、多角的に検討し考え続けてきたのは、結局「大学教育とは何か」という大きな根本的な問いに、授業者研究者の立場から答える道の模索だった、といえそうである。

#### ④ 研究成果を地道に積むと共に、全国の心ある大学人たちとの連繫をはかってきた

わがグループは、毎年研究報告書二―三冊ずつを公刊し、全国の主な大学や同じ問題意識を持つ大学人に送りつづけてきた。授業参観研究を始めて間もない一九九〇年に、あゆみ出版から『大学の授業研究のために――和光大学の場合』と題する単行本を出すことができたので、一九九一年以降に授業研究報告をまとめた各年の一冊は、『大学における授業研究 その2―6』となっている。これにその年ごとのテーマである教養教育とか入門期ゼミとかの中身が、副題あるいは本題として表に出ているシリーズである。

またこの途中の一九九三年には、和光学園六〇周年記念の実践報告六冊本の⑤として、『大学教育の新しい展開を目指して――和光大学の授業参観』という本が出版でき、この副題でも分かる通り、全頁の五分の三強をわがグループが担当した。これも入れると、本書はグループの研究成果をまとめた三冊目の単行本ということになる。

その一方でグループメンバーは、各自が関わっている学会や研究機関や教育研究集会などで、仕事の一部を発表したり、同志の人びとと交流したりしてきた。具体名をいくつかあげると、一般教育学会、高等教育研究所、日本科学者会議、私立大学教職員組合による教研活動等である。またメンバー

の一人は和光大学人文学部紀要に、一九八一年から九五五年まで毎年、「実験大学における『実験』の意味 その1―その15」を副題とする論文のシリーズをのせている。

このように研究成果を継続して公開し、メンバー個々人も機会を逃さず発表活動をしてきたのは、成果を誰でもいつでも読めるよう地道に残していくことと並んで、永続的な課題である大学教育改革の志を、世に広げたいためである。前述の通りこの十年、国内の大学で意欲的な改革の試みをしている数校を選んで訪問調査を続けているが、これも単なる資料や情報収集が目的ではなく、和光大学でしていることも話して大学改善の志を確かめ合いはげまし合う目的も含んでいた。授業参観を始めるヒントも、この訪問調査で得たことは、序章に書いた。

授業という具体物を取りあげた研究方法だけでなく、教員同志との交流をはかる意味でも、わがグループはもともとこの名の通り「実践的」なのである。

### (3) 学生はどんな授業を求めているか

#### 教員と学生のギャップ

この章の最初に述べたように、われわれの共同研究の原点は「教員にとって教えがいのある授業をしたい」という素朴な願いである。それに続く（ ）の中に、「すなわち」という語でつないで、「学生にとって学びがいのある学習をさせたい」と書いた。しかし現実には、そう簡単につながらない。

「教えがい」と「学びがい」とは必ずしも一致しないのだ。授業をめぐる教員と学生双方の願望にズレが生じている。授業研究を重ねてきてぶつかった最大の難点が、ここにある。

第二章歴史教育の最初に報告されているのは、「西洋的世界像の見直し」という、高校までに学生たちが絶対と思ってきた世界史観をひっくり返すようなすぐれた授業例である。それなのに学生の出席は受講登録の五分の一ほど、しかも授業者本人の書く通り「ひっかえとつかえ」のとびとび出席で、まじめな学生の書く感想もたいてい「授業者の意図とズレる」のが現実だった。「近代日本の戦争と軍隊」というユニークな視点からの講義も同様で、担当の教員は授業外のリポート指導で何とか補う努力をしていた。第四章の自然科学でも、生物認識の歴史や物理学の自然像の講義は、参観教員が「担当者の主張がビンビン伝わって……とても感動した」り、学外からまで教員や研究者たちが自発的に聴講にきたりしているのに、肝心の学生たちの表情は「淡々としたもので目が輝いてひきつけられて」という場面に出会うことがない」。レポートも「これで大学生か?」と思わせるものがあつたと、当の授業者が感想を述べている。

これらは皆一般教育の多人数授業だから、そのせいかと思うとそうではないのだ。第七章では専門教科目の参観を扱ったが、ゼミは別として文学科、芸術学科の両例とも、「エキサイティングだった」「知的興奮がかきたてられた」と参観教員が感心する一方で、学生の出席はやはり登録者の五分の一ほどで、「話の分かる連中だけに」通じているらしいのが実状であつた。

一般と専門をひっくりめ、これらはすべて講義による授業だったから、このやり方が今の学生に合わないのだろうか。ある程度そうともいえるが、それだけではない。第三章の「産業論」は教員の講



義はほとんどない「変わった授業」だったが、やはり出席者はみるみる減っていき、担当者は「私の力量不足」と自省しながら、「けれども私が語り続けたことの意味を将来必ず考えてくれるだろうと確信している」と書いていた。

第五章の外国語でも、英語の教員たちが「授業の中心で学生を引きつけ、楽しく学ばせよう」と学生のクラス選択制を実施し、あれこれ授業の工夫をしたが、「欠席や遅刻……予習をしてこない……」といった学生の受講態度を改めさせきえることはできなかった。

授業種別や内容、受講人数、指導方式等のほとんどすべてを超えて広く見られるこうした「教える側」と「学ぶ側」とのギャップは、何に起因するのか。大衆化のせいだ、今の学生は質が悪い、大学をレジャーランド視している、テレビ・マンガ世代だ、と学生を非難

し責めを負わせるのは簡単だ。しかしそれで解決がつくものではなく、授業を良くし学生にとって「学びがい」のあるものにしようという意思を阻喪させるだけの効果しかない。

もちろん、受講登録者全員が毎回出てくる授業を、単に求めているのではない。必修満載で席順まで決めれば、そうなるかもしれないが。そんな状況を望んでその方向に進むのではなく、といって学生の恣意に任せてあきらめ、授業の程度を落したり若者受けするジョーク取り入れなどに流されるでもない。学生多数の思いを本当に知って、教員との双方が教えがい・学びがいのある授業をめざすのが、やはり授業研究の初心であり原点なのである。

### 「最小努力の法則」とは

共同研究がスタートした初年度以来、このギャップの問題は研究会の席上数えきれないほど話題になり、学生を知ることの必要がくり返し強調されてきた。その中である時メンバーの一人が軽く冗談まじりに、しかしかなり真剣に、「学生の授業との関わり方には最小努力の法則が働いているようだ」と言った。つまり、「どうやったら一番労少なくして最大の効果すなわち単位がとれるか」という原理で動いている、というのだ。先輩になすねたりアングラ情報紙をあさったりして、いわゆる「楽勝」科目をねらうやり方は、その端的な表れだろう。

他のメンバーたちも笑って同意したが、同意の意味はどうも二様に分かれていたようだ。一方は、だから今の学生はしょうがない、もともとやる気がなく怠けることを前提に卒業証書だけを求めている、という風に否定的に解する仕方だ。もう一方は、彼らの年齢と今の学校状況では、大学四年間に

やりたいことやるべきことはいっぱいあるのだから、授業とつき合うのはできるだけ時間・エネルギー共にほどほどにしたいのは自然だ、というかなり肯定的な見方である。なるべく労を減らしてメイソンの仕事に集中するのは、教員だってやっている普通の生活 방식으로、学生たちの中にも本心に打ちこめる授業を探して、みつかったらあとは単位のためだけの「楽勝」科目で卒業必要数を埋めようという、いわば効率主義に根ざした省力戦略家がいっても不思議はない、というわけだ。

第八章の(3)で述べた学生の「好きな科目、嫌いな科目」の通年反復調査では、五月の受講登録直後に「好きな科目」が平均四個に近く、一年生たちの大学で学ぶことへの期待の高さが分かる。七月、十月とこの平均数は漸減するが、嫌いな科目の漸増がそれを超えることはない。また調査四回とも回答した者に絞ってだが、三回以上同じ科目名をあげた「特に好き」な科目を持たない者はきわめて少数で、同じ基準の「特に嫌い」のない者はその数倍に達した。この調査の翌年度に同じ方法で、対象の人数を増やして試みたところ、右の諸点では全く同じ結果が得られている。

せいぜい百名程度の二年限りの調査で、決定的なこととは言えないだろう。しかし右の調査は、「好き」「嫌い」のそれぞれ理由もたずねていて、学生たちがどんな授業に「進んで出席」し、何に失望して「あまり出なくなったり、単位のためだけに出席」ようになるのか、ある程度の見当がつく。また、オマケのようにしてこの調査に添えた「大学生活の意味を聞く問い」では、『自分は誰か』をさがしたい」という項目への肯定答の平均が、勉強やスポーツ、ゆったりしたいなど他の項目へのそれより高かった。この自分さがし願望は、この結果に限らず学生諸調査に必ずといっていいほど表れる、現代学生の特徴である。

## 「生き方の模索」と切り結ぶ授業

これらを総合して考えると、今の学生たちが求めているのは自分を知り将来の生き方にプラスになる学習だ、と仮説できるように思えてくる。残念ながら高校まではそれが充分ではなかったし、教室の外で自分の力を試す機会の乏しかった者が多いだろう。それなのに現実的には社会状況も世界の動きも変化が急で、いろいろな生き方を許容されるきざしが増している。大学の四年間に大急ぎで、体験したいことつきたい見通しは、山のようであろう。

教員はというと、時代差もあるが個性としても、学問研究をすることに自分の生き方を無理なく定めた者が多いから、研究成果を語り専門領域のあれこれを話すこと自体が、生き方と直結している。学生はそうではなく、さまざまな未知の生き方の可能性を前にしている。学部や学科を選んだとはいっても、仮の選択や成りゆきのことも多いだろう。交友、バイト、旅行等々も皆、四年間のモラトリウムを活用して、体験の幅を広げ生き方を模索する活動で、授業もそれらと並ぶ、やや固苦しげだが期待できる領域、という学生がかなり多数ではないだろうか。

だから、ひたすら教科書通りとか、ある狭い学問領域に閉じこもる講義は、彼らにとって意味を見出せない。この変わりつつある現実と当の学問が切り結ぶ研究最先端の話は、理解のための多少の手が加えてあれば、学生たちの目を輝かすことができるし、彼らが授業の中で活動し探求する機会が納得のいく仕方準備されていて、自身が現実に立ち向かう力を増しそうな見込みだと、「朝早くてもなるべくその授業に出る」ことになるらしい。労は当然少ないほうがいいが、得たい最大効果は単なる

る単位計算でなく、自分にとっての意味なのだ。将来の職業につながる知識や資格も含まれるが、一時の技術などの面白さは「得をした」ことにならない。

授業の好き嫌いの理由は雑多だが、目立つほど多いものの一つに、「先生が良い、または嫌い」のジャンルがある。単なる感覚的な好感や反発らしいものもあるが、かなりはっきり具体的に述べた答もあって、多いのは、熱心、一生懸命、授業の計画性、学生のことを考えてくれる、などである。つまり自分は多分選ばない研究や教育の道ではあるが、生き方の先達として共鳴したり魅力を感じたりして、それが授業の好感を支えていることが見てとれる。

第七章専門教育のラストにも述べた通り、そして大学に限ることでもないがやはり、授業が実を結ぶかどうかの機微は最終的に「人間の味」であるようだ。といってもこの「味」は、単なる人柄や年輪ではない。ある領域で科学的な見方を進んで身につけ探求を怠らない人間が、これも第七章の言葉を借りれば「伴走者」として若者の傍らにあることの、人間的な効果である。

「言語と文学」を講じた教授（第七章参照）は、「授業者からの手紙」で、「講義の方はいわゆる優勝コースでサークルや異性交流を楽しむ学生群がいます。……教師の側はサークルの魅力や支配力に勝たねばなりません。この競合もまた楽しからずやだと思っています。……もつと学生生活全体のかでトータルに考えるべきではないでしょうか」と「持論」を展開している。

いろいろな出合いが大学にはあるわけで、その中で学生一人一人はとりつく授業やうちこむサークル等々を選んで、自分の生き方を探っていく。教員自身もまた、広義には死に至るまで模索の旅を続けている、といえよう。授業は、その接点の重要な一つなのだ。

いま、そしてこれから大学教師は……

個人の好みがどうであれ、授業は結局、大学「教師」としての活動の根幹をなすものである。より良い授業で学生と切り結んでいくほかはない。四〜五月頃つまり開講時の数回は、学生との出会いの意味でかなり重要な勝負だが、努力は年間を通して続く。サークルに勝つだけでなく、学内外からのさまざまな圧力と競合していかねばならない。授業は、一回一回が不可逆の、知的刺激を媒介とした共同の人間ドラマだ、といえるかもしれない。

大学の授業が、もっと小・中学校での蓄積に学んで、適切な教材の配置や問いかけ、視聴覚機器の活用などを工夫した方がいいことは確かだ。しかしそうした工夫は、このまとめの章に述べてきたような、学生生活の全体や未来や彼らが求めているものへの深い理解、教員同士のひらかれた協力などを前提とする。それらがあつて初めて単なる技術の域を超えて、授業という舞台を盛りあげる不可欠の装置となるだろうからだ。

平和運動や環境運動の進め方の理念として、「地球的規模で大きく考え、地域という足元で行動しよう (Think globally, act locally)」というスローガンがある。大学教育の問題を、広く考え、共に語り合いながら、自分の授業の教室という足元から行動を起こしていくことが大切である。この本がそのような行動への踏み出しに役立つことを、われわれは切に願っている。

## あとがき

ようやく出版の運びとなりました。この本は和光大学授業研究会の総力を挙げての共同研究の成果です。授業研のメンバーをここに紹介しましょう（一九九六年三月現在）。

石原静子（心理学）

佐治俊彦（中国文学）

梅原利夫（教育学）

松永 巖（英語学）

山村睦夫（経営史）

伊藤武彦（教育心理学）

加藤三由紀（中国文学）

鈴木岩行（企業論）

内田正夫（科学史）

荒木 繁（日本文学・和光大学名誉教授）

この本の企画は一九九五年五月に具体化され、編集委員会が伊藤、石原、梅原の三名によって構成されました。この本の内容や章立ては、編集委員会の案を研究会全体で検討してきました。

本書の内容の原案の担当は、次の通りです。序章は石原、入門ゼミは佐治、一般教育の歴史分野は山村、社会科学分野は石原、自然科学教育は梅原、外国語教育は松永、障害学生との共生教育は伊藤、専門教育は梅原、授業評価の問題は石原、海外での授業参観は伊藤、大学の授業研究の意義は梅原。

それぞれの章は研究会や合宿で集团的に検討されており、内容上の責任はすべて本研究会にあります。なお挿絵は、本学の田中征男教授夫人の田中かよ子氏に描いていただきました。挿入写真については、和光大学総務課開放係柳沢茂夫職員にご協力をいただきました。資料整理は阿部恵実さんにやっていただきました。大月書店の鹿沼博史さんに大変お世話になりました。また研究会活動を事務的に支えたのは和光大学学部事務室のみなさんです。ありがとうございました。

本書の基礎となったのは、会代表の石原が中心となつて六年にわたつて集めた和光大学の授業参観記録です。このような授業参観に快く応じてくださった和光大学の教員のみなさんに感謝いたします。というわけで、多くの方々の協力によつて完成までこぎ着けました。本書によつてさまざまな大学の中で「挑戦」が行われ、広がっていくことを期待しています。

一九九六年三月

## 和光大学授業研究会

東京近郊の中規模私大である和光大学の教員10人ほどが、大学教育における授業の研究と改革をめざして1986年に結成した自主的共同研究組織。大学では前例のない授業参観をして相互検討をする、という独自の方法で、授業種別ごと、さらには全体のあり方について提言をめざす。これと並んで国内外の大学を訪問調査して、その面からも大学のあるべき姿を探求する。メンバーの専攻領域はさまざまで、代表は心理学者の石原静子。

## 語りあい 見せあい 大学授業

---

1996年5月17日第1刷発行

定価はカバーに表示してあります

著者◎ 和光大学授業研究会

発行者 平 智 享

---

〒113 東京都文京区本郷2-11-9

発行所 株式会社 大 月 書 店 印刷 三晃印刷  
製本 田中製本

電話(営業) 3813-4651 (編集) 3814-2931 振替 00130-7-16387

---

Printed in Japan

本書の内容の一部あるいは全部を無断で複写複製(コピー)することは法律で認められた場合を除き、著作者および出版社の権利の侵害となりますので、その場合にはあらかじめ小社あて許諾を求めてください

ISBN4-272-41088-1 C0037

●大学授業改善のアイデアがいっぱい

# 大学の授業を 変える16章

浅野 誠著

大学改革がさげばれるなかで、多くの大学教師が豊かで楽しい授業づくりに悩んでいる。著者がみずからの実践を一般化するかたちで、大学授業改善のアイデアや技法、考え方を詳しく紹介した本書は、おもしろい授業をつくるヒントがいろいろと大好評です。

46 判・2200 円