

大学教育の教育方法学

—— 政策としての高大接続と教育としての高大接続 ——

山本敏郎

要旨

政策としての高大接続のねらいは、「学力の三要素」をキーワードとして小中高大の教育を縦貫させることにある。とりわけ「学力の三要素」にもとづく教育課程の編成とカリキュラム・マネジメント、これと関連させた小中高の「観点別評価」と同じ枠組みの「3ポリシー」がその象徴である。この縦貫は、大学が自立的かつ自律的な学問の府であることを否定し、大学を人材養成のための「学校」に変質させるものである。しかしこれらは青年期を生きる大学生の自立や学びの要求（ニーズ）に即しているとは言い難い。大学生の現実に即した高大接続すなわち教育としての高大接続こそが求められている。そのため、大学生が既存の社会・教育及びこれらと自分との関係を相対化し、「当たり前」を疑うことができるような大学教育改革のささやかな取組を紹介する。

キーワード：高大接続，学力の三要素，アクティブ・ラーニング，学習要求，
自立に向けた学び

I. 問題の所在

タイトルから大学での講義や演習に関する教育方法についての論文だと期待する向きも多いだろうが、その期待はすぐに裏切られることになる。現在の大学教育の主要なテーマのひとつに高大接続教育がある。高大接続教育はその政策的な文脈を度外視すれば、高校教育と大学教育を有機的に接続して、青年期を生きる若者たちにゆたかな高等教育を保障かつ提供する構想であることが期待される。後期中等教育と高等教育のそれぞれの独自性を踏まえて、高校教育が大学教育の下請けとならないように留意しつつ、高校で学んだことが大学での学びにも生きてくるような、すなわち高校教育と大学教育との連続性と非連続性をふまえつつ、とりわけ付属高校のある大学においては、高校・大学間の「7年一貫教育」を見通すことは意義深いと考える。すでにそのための興味深い取り組みは始まっているが、その検討は別の機会に行うとして、本稿では、多

くの大学で何らかの形で取り組まれている高大接続とその前提となっている高大接続政策を支えている諸コンセプトを検討する。

現実には、高大接続教育は大学が自ら望んで進めているというよりも、国の政策の一環として好むと好まざるとにかかわらず、取り組まざるを得ないものである。それだけに、その教育的な営みを教育学の見地から自ら評価することは、大学にとって不可欠であるし、教育学者にとってはMISSIONである。

結論の一端を先取りするならば、政策的な文脈でいう高大接続教育は、「学力の三要素」の習得を小中高大すべての段階で縦貫させ、知識基盤社会に必要な人材養成を小中高大総がかりで進める政策のゴールの位置にある。大学教育の側からこれを端的に言うとは、大学の学校化である。あるいは高等教育が中等教育の第三段階に「格下げ」される事態であり、大学が教養人（generalist）の養成ではなく、人材（manpower, specialist）養成のための機関になることである¹。

本稿では、今述べたような政策としての高大接続教育について、日本福祉大学での事例も踏まえつつ、教育方法学が蓄積してきた理論をもとに教育実践としての先進性がないことを明らかにしつつ、人材養成としての大学教育に抗して、青年期を生きる学生たちが必要としている教育の試みを提案する。

II. 政策としての高大接続改革

1. 高校・大学入試・大学の三者一体の改革

(1) 「三者一体」改革の問題意識

文部科学省高大接続改革プロジェクトチーム報告（2017.1.31, 以下「報告」）によると、高大接続は、高校教育の改革、大学入学者選抜の改革、大学教育の改革の「三者一体」の改革とされている。改革にさいしての問題意識は以下の4点である。

- 大学入試が変わらないと高校教育が変わらない。
- 受験圧力の低下と高校生の学修量の低下。
- 大学教育を受けるに足る入学者の選抜。
- 多様な入学者とそれに合わせた教育プログラムの必要性

1点目はこれまでもよく言われてきた「川上から川下へ」という話である。大学という「川上」を変えることによって小中高大という「川下」を変えようというわけである。2点目、3点目は大学教育の現場感覚にてらして首肯できるし、4点目も一般論としてはそうである。ただし、この改革のねらいについては、ただちに賛同できるものではない。「報告」によると、改革の目標や方向性は、知識基盤社会のなかで、新たな価値を創造していく力を育てるとか、社会で自立的に活動していくために必要な「学力の三要素」をバランスよく育てるといったものである。詳細は後述するが、要するに、小中高大の教育を「学力の三要素」で縦貫させるという意図である。別

言すると、小中高の学習指導要領にもとづく学校教育の延長線上に大学教育を接続させようというものである。初等教育や中等教育と高等教育の非連続性よりも連続性が強調されていると言ってよいだろう。いずれ大学版学習指導要領が作成されるのではないかという危惧も表明されている²。以下、高校教育の改革、大学入学者選抜の改革、大学教育改革の「三者」それぞれについても見ておこう。

(2) 高校教育改革

高校教育改革がめざすのは、「学力の三要素」の更なる伸長である。その方策の第一が、「育成すべき資質・能力」を踏まえた学習指導要領の抜本的な見直しである。具体的には「歴史総合」、「数理探究」、情報活用能力を育成する新科目の開設や、PDCA サイクルを導入したカリキュラム・マネジメントの普及・促進が位置づけられている。方策の第二はアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善、第三には多様な学習成果を測定するツールの充実や「高等学校基礎学力テスト（仮称）」の導入による多面的な評価の推進である。

(3) 大学教育改革

つぎに大学教育の改革である。その核に位置づけられているのが「学力の三要素」の確実な育成である。高校で確実に育成し、大学で更なる伸長という建前であろうが、大学に求められているのは、通称「3 ポリシー」にもとづく大学教育の質的転換である。復習もかねて「3 ポリシー」に触れておく。

Diploma Policy は、卒業認定・学位授与方針で、一般的には「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」で構成することになっている。

Curriculum Policy は、教育課程編成・実施方針のことで、科目間の縦（学年）、横（領域）を関連させた Curriculum Map の作成が実務的な課題とされる。

Admission Policy は入学者受け入れ方針である。

そして、「3 ポリシー」策定のガイドラインは国が作成し、大学には「3 ポリシー」の公表が義務付けられている。「ガイドライン」ではあるが、国が作成したガイドラインを「逸脱」することは現実的には不可能であるから、事実上、「3 ポリシー」を盾にとって、国が大学の教育課程を全面的に支配できるようになっている。また、認証評価制度の改善や教員の養成・採用・研修の見直しにも言及されている。

(4) 大学入試改革

高校教育改革と大学教育改革をつなぐのが大学入試改革である。小中高大を「学力の三要素」で貫くという方針にもとづいて、「学力の三要素」を多面的・総合的に評価するための入学試験への改革が求められている。たとえば、習得した知識量を問う試験ではなくて、思考力・判断力・表現力を重視した試験への転換が求められ、記述式問題やマークシートの改善や CBT の導

人が提唱されている。また個別入学者選抜の改革として、明確な“Admission Policy”（入学者受け入れ方針）にもとづく入試への改革が指示されている。

試験方法については、AO入試を総合型選抜、指定校推薦を学校推薦型選抜に改めるとされている。実際には、たしかにそのように名称は変わったが、名称が変わっただけで内実は何も変わっていない。一般入試も一般選抜と変更され、学習履歴、学習計画、面接、集団討論、プレゼン、顕彰記録、総合的学習の時間の学習成果等を見る試験へと方向づけられるが、これもなかなか一朝一夕に変わるものでもない。これらの資料を整理したり、試験を実施し判定するのに必要な時間と人員なしにできる話ではない。

2. キーワード「学力の三要素」とは何か

高大接続のキーワードである「学力の三要素」が何者なのかをまず述べておく。学校教育法第30条第2項や2008年版学習指導要領には以下のように記述されている。

「…基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」

学力の定義を法律で決めることは暴挙としかいいようがないばかりか、「学力の三要素」には、教育学の基礎理論としても常識的で、学力理論としての新しさは皆無である。

これも後で、発達論、能力論、指導論とかかわらせて詳細に検討するが、「知識及び技能を習得させる」ことは、教育学では実質陶冶 (materiale Bildung)、「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力」を育成することは形式陶冶 (formale Bildung)、「主体的に学習に取り組む態度」の育成は訓育 (Erziehung) と理論化されている。

また、非常にわかりにくいのだが、「主体的に学習に取り組む態度」は、2008年中教審答申では「学ぶ意欲」、2017学習指導要領では「資質・能力」としての「学びに向かう力、人間性」、高大接続では「主体性・多様性・協働性」とここだけが書き換えられている。以下の叙述も含めて、1990年代の学力・教育課程政策の批判はすでに別の論文で済ませているので詳細はそれを参照されたい³。

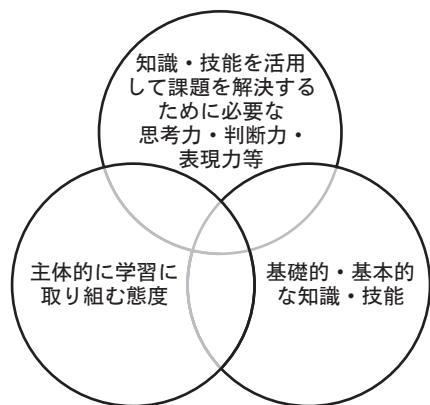


図1 学力の三要素

3. 1990年代以降の学力政策 — 「学力の三要素」にたどり着くまで

(1) 新しい学力観 — 「知識・技能」の地位の低下／「生きる力」の頭出し

それでは、この「学力の三要素」が提唱されるまでの学力政策、教育課程政策を振り返ってお

く、出発点に位置するのが、1992年に開催された1989年版学習指導要領の講習会である。

「これまでの教育においては、基礎・基本として、知識や技能を中心にとらえる傾向が見られた。これからの教育においては、子供たちが主体的に生きていくために必要な豊かな心と個性や創造性の育成を目指しており、そのような豊かに生きる力としての資質や能力を基礎・基本にとらえることが肝要である……中略……中でも、子供たちの豊かな自己実現に生きて働く関心・意欲・態度、思考力や判断力などの資質や能力は、これからの教育において十分その育成を図るよう留意する必要がある」⁴（下線、強調は引用者）

俗に、「知識・技能」から「関心・意欲・態度、思考力・判断力」への学力の転換の根拠にされている箇所である。正しくは、学力の基礎・基本を、「知識・技能」から「関心・意欲・態度、思考力・判断力」を含む「豊かに生きる力としての資質や能力」へ転換したのであって、学力から「知識・技能」が排除されたわけ

表1 通知表の例

教科	評定			評価の観点	評価		
	1	2	3		1	2	3
〇〇	5	3	4	関心・意欲・態度	○		
				思考・判断・表現	○		○
				技能	○	○	○
				知識・理解		○	○

ではない。具体的には、通知表の観点別評価の欄の観点の順位が逆転している。小中学校の学習指導案もこの「4観点」で書かなければならない。

(2) 確かな学力：生きる力の一環としての学力／「知識・技能」の「復権」

「新しい学力観」を提唱したさいに、知識・技能の否定と「誤解」されたこともあり、1990年代後期になると、文部省は知識・技能を再定位した「確かな学力」を提唱する。

「新しい学習指導要領（1998年版のこと…引用者注）は、基礎・基本を確実に身に付け、それを基に、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考えて、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力や、豊かな人間性、健康と体力などの『生きる力』を育成することを基本的なねらいとしています。」（文科省「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」）

当時の文部科学大臣の姓をとって「遠山アピール」とも別称される。中教審答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（2003）の記述によれば、「確かな学力」とは「〔生きる力〕を知的側面からとらえた」ものであり、「知識・技能に加え、思考力・判断力・表現力などまでを含むもので、学ぶ意欲を重視した、これからの子どもたちに求められる学力」である。これにより、学力が「生きる力」の一部になったことが、「新しくない新しさ」である。

「確かな学力」というのは、「知識・技能」「学び方」「課題発見能力」「思考力」「判断力」「表現力」「問題解決能力」「学ぶ意欲」の8つの力を「知識・技能」「判断・行動」「問題を解決する

資質や能力」にまとめたものであるが、人間の知的な能力を羅列したものに過ぎない。また「新しくない新しさ」というのは、「生きる力」は「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の三つから構成されるが、これもよく言うところの「知・徳・体」の言いかえに過ぎない。確かな学力も生きる力も学問的な検証に耐えられる代物ではない。念のため、「学力の三要素」とか資質・能力が、教育学でどう論じられていたかを以下に示しておく。

「学力の三要素」論はそもそも学力理論として致命的な欠陥がある。「学びに向かう力・人間性等」を学力の「要素」とする学力論は超少数派であり、学力論争を経て⁵、「学びに向かう力・人間性等」は学力や能力からは相対的に独自の人格と位置づけるとともに、これを形成する教育論（指導論）としては、学力形成に働く陶冶に対して、人格形成に働く訓育を充てている。

表2 学力の三要素と学力・発達・教育との連関

学力の三要素 資質・能力	学力論		発達論		教育論
生きて働く知識・ 技能の習得	知識の獲得 教科ごとに分化	学力	認識の発達	能力	実質陶冶 materiale Bildung
思考力・判断力・ 表現力の育成	思考力の形成 教科固有の能力 教科横断的な能力		思考力の発達		形式陶冶 formale Bildung
学びに向かう力・人 間性等／主体的に学 習に取り組む態度	人格の発達	人格	感情・意志・価値観 の発達	人格	訓育 Erziehung

(3) 学習活動の3つのステップ

次に、中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(2008)に示された学習活動の3つのステップを確認しておく。

「(98年版では…)教科では、基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述する、といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させる…」(強調は引用者)

3つのステップというのは以下の通りである。

- ①基礎的・基本的な知識・技能(の習得)／教科
- ②知識・技能を実際に活用する力(観察・実験、レポート、資料、論述…)／教科
- ③自ら学び自ら考える力(課題探求的活動)／総合

このころから、かつて新学力観の目玉であった「関心・意欲・態度」はまとまった形で使われることがなくなり、「確かな学力」の一部に取り込まれ、そのかわりに、「活用力」「探究力」が用いられることが多くなる。こうして「活用力」「探究力」が教育改革の「本丸」であることがはっきりしてきた。

(4) 小中高の教育改革 — 学習指導要領を抜本的に見直して (2017 年版)、「学力の三要素」の更なる伸長を図る

以上のような経過をたどって、現在大学教育でも使われている枠組みが小中高の教育改革の中で確立する。まずは、「学力の三要素」を「資質・能力」として具体化した「何ができるようになるか」という観点のもとで、①生きて働く知識・技能の習得、②思考力・判断力・表現力の育成、③学びに向かう力・人間性等が各教科で身につける資質・能力の三つの柱として示されている。このうち①②は「学力の三要素」と同じ文言、③は「学力の三要素」のうちの「主体的に学習に取り組む態度」を言い換えたものになっている。大学においても、「何を教えたか」ではなく「何ができるようになるか」をシラバスの学習内容の欄に、語尾を「～できる」として書くことが指示されているが、そのおおもとはここにある。

次には、何を学ぶかという学習内容である。目玉としては、外国語 (小)、道徳 (特別な教科)、公共 (高校)、歴史総合 (高校)、数理探究 (高校)、情報活用能力を育成する新科目など新しい教科・科目の新設や、国語から文学の量を削減するなどの教科の性質の転換、そのほか、「何ができるようになるか」について、その三つの資質・能力を各教科ごとに明確化することが指示されている。

さらには、どのように学ぶかという学習方法である。「アクティブ・ラーニング」が予期せぬ誤解を招いたので、文部科学省は「主体的・対話的で、深い学び」に言い換えたが、もう手遅れである。誤解と浅慮のまま拡散してしまった。主体的な学びというのは、意欲と関心を持って学習すること、対話的な学びとは協働、討論があること、深い学びとは問題意識を深めることと説明されるが、これもまた新しさは何もない。はっきりしているのは、90年代初頭の教育改革以来、「知識の所有」(所有型学力)から「知識の活用」(活用型学力)「知識の探究」(探究型学力)へとシフトしたことである。これを、コンテンツからコンピテンシーという場合もある。

4. 大学における「学力の三要素」の確実な育成

(1) 通称「3 ポリシー」にもとづく大学教育の質的転換

大学教育改革に移ろう。通称「3 ポリシー」にもとづく改革である。既述のように、「3 ポリシー」策定のガイドラインは国が作成し、大学には「3 ポリシー」の公表が義務付けられている。これも既述だが、「3 ポリシー」の Diploma Policy を再掲し、本学のそれとも比較してみる。

Diploma Policy (卒業認定・学位授与方針)は、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」からなるが、この4観点は小中高の通知表の「観点別評価」とほぼ同じである。この評価基準がだれの学説をもとにつくられ、その学説の下敷きになった学説が何かはわかる人にはわかるが⁶、教育評価論の世界では教育評価に関する学説のひとつとして認知されているだけで、あらゆる学校段階やあらゆる専門分野において妥当な教育評価法だと評価されているわけではない。

ここは驚くべきところだが、本学の Diploma Policy は、子ども発達学科と看護学部のそれを

除いて、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的学習体験と創造的思考力」の項目の組み合わせで構成されている。つまり本学の Diploma Policy は小中高の「観点別評価」とほぼ同じである。Diploma Policy を設けるにあたっては、大学独自の評価基準はあるだろうし、学部ごとに評価の観点や基準が異なるのが当たり前ではないのだろうか。資格取得率と国家試験合格者数とそのため教育課程編成や人材養成にばかり目をむいて、本来大学はどういう若者を育てるところに関心がなければ、大学の学校化は避けられない。

(2) 「学力の三要素」を身につけさせるための学習方法としてのアクティブ・ラーニング

「学力の三要素」を身につけさせるために喧伝されているのが、上述したアクティブ・ラーニングである。中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」（2012年）では以下のように定義されている。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等によっても取り入れられる」

要するに、「講義」形式以外の、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク、フィールドワーク、インタビューなど、からだがアクティブになる（「座学」以外の）学習スタイル（形態）のことである。ということは、アクティブ・ラーニング推進論者や賛同者によれば、からだがアクティブにならない講義形式の授業はパッシブ・ラーニングということになる。

グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク、フィールドワーク、インタビューなどの学習形態は、アクティブ・ラーニングという言葉が登場する以前から試みられており、新しい学習形態ではない。これらをわざわざアクティブ・ラーニングという必要もない。にもかかわらずわざわざ何か新しい学習方法や学習形態であるかのように提案したため混乱を招いている。講義形式の授業では能動的な学習ができないとか、教師が指導しないほうが能動的な学習が可能になるというような言説はもはや論評にも値しない。以下の引用以上の論評を必要としない。

「授業でめざす能動的な自主学習とは、そのような外的な忙しさ（からだがアクティブな—引用者注）のことでなくて、なによりも教科内容習得をめざした内的な能動性、認識の能動性でなければならないのである。たとえ静かであってもよい、苦渋に満ちた表情で考えこんでいる、おもてには見えないが心の中ではけんめいに課題ととりくんでいる、そのような能動的活動こそが重要なのである」⁷。

アクティブ・ラーニングに「能動的学習（学修）」という日本語が当てられているが、もともとが英語圏の概念だとするとこれは誤訳である。「講義」形式以外のからだがアクティブになる

学習形態で「あたま」がアクティブになるとは限らない。からだがアクティブな形態（講義以外）が重要だと言いたいのなら、アクティブ・ラーニングは「活動的学習」と訳出すべきである。

(3) 教育内容としてのアクティブ・ラーニング — アクティブ・ラーニングで学生が主体的・能動的になるとは限らない

論評に値しないとは言ったが、アクティブ・ラーニングでは学習者が学習主体になるとは限らないことを一言指摘しておかなければならない。アクティブ・ラーニングに期待されているのは、授業科目及びその基礎になる学問に固有の「知識・技能」の習得よりも、コミュニケーション能力、情報収集・探索能力、役割把握能力、計画実行能力、選択能力、課題解決能力等のいわゆるジェネリック・スキルである。これらは学習者が身につけるべき「資質・能力」であるから、学習者はこの「資質・能力」を陶冶される客体である。学習者がそれを好むと好まざるとにかかわらず身につけなければならないものである。教授者との関係で「客体」と位置付けられている学習者に期待されている「主体性」は、教授者が求める「主体性」、教授者が提供する教育内容に対して「主体的」（意欲的）に学ぼうとする態度であって、おそらく主体性の英訳であろう subject の意味のひとつである「従属性」こそがここでいう「主体性」の本質である。

知識を系統的に身につけるためにある程度の忍耐力が必要な講義型の学習とくらべると、アクティブ・ラーニングはそれを必要としないため、学習者が「解放」されて生き生きしているように見える。ジェネリック・スキルの習得としての学びに学生が意味を見出さずに、みかけだけはアクティブに見えるような学習こそがパッシブ・ラーニングである。直後で述べるように、みかけだけはアクティブに見えるような学習は、それを学びというための本質的な条件を欠いている。

(4) 形態としてのアクティブ・ラーニングではなくて知的能動性を

今、シラバスには目標として、語尾を「～できる」と揃えることが強制されている。「どういう知識を身に付けたか」ではなくて、「何ができるようになるか」への転換だというのである。「何ができるようになるか」の前にかそれと同時に、「何を知るか、身につけるか」は欠かせないので、必要な知識を身につけることを学習目標にする場合、「～の知識を身につけることができる」と書かなければならない⁸。奇妙な日本語である。「～の知識を身につける」という表現で十分であるし、そのほうが正確である。「身につけることができる」と書けばそれは目標ではなくて、学びの結果としての効能である。記入例や解説には、知識を身に付けていることは、それを他者に説明することで証明されるので、「～について説明することができる」という表現が推奨されるが、「知る」と「説明できる」とは同じではない。知っていても説明できないことはある。説明には知ることとは異なる別のスキルや知恵が必要である。

学習形態がアクティブ・ラーニングと称される形態であるか講義形態であるかにかかわらず、

学習においてもっとも重要なのは、知的能動性 (geistige Aktivität) である。1970年代には、旧ドイツ民主共和国では知的能動性をキー概念にした学習者が能動的に参加する授業が研究されていたし、日本でも「能動的な学習」(知的能動性)を組織するための発問、説明、指示、助言、評価等の指導言研究の蓄積は膨大である⁹。日本の授業研究はすべて「知的能動性」を育て発揮させる指導法の研究であったと言っても過言ではない。それを知らない文科省とそのエビゴーンが踊っているだけである。

知的能動性の核、すなわち学びの中心にあるのは、学び手の中に探究してみたい「問い」が生起することである。学問とは読んで字のごとく「問うことを学ぶこと」である。学習者のなかに問いが生起する知的能動性のある学習、知性がアクティブになる学習が求められているのであって、アクティブ・ラーニングという形態ありきではない。

(5) 自己管理型学習

アクティブ・ラーニングが正規の教育課程での学習で採用される形態であるのにたいし、大学での学習全般の自己管理を目的として「学修ポートフォリオ」が導入されている。要は、PDCAサイクルを学生の学習に適用したシステムである。年度初めに1年間の学習目標とその達成計画を記入させて、年度末にその状況を自己評価させ、教員がコメントを書くシステムである¹⁰。

目標管理型の学習が可能だとすれば、資格を取得するか、試験に合格するか、Jabeeのように技能の習得基準が明確なプログラムとか、達成度が目に見えてわかる学習に限られる(教員なら学位取得とか教授昇格とか)。こうした到達目標が明確な学びを除けば、文章化できるような目標を設定するのは困難だし、できたとしてもそれを計画として具体化するのもっとも困難である¹¹。いや具体化したとしても、問題意識も興味も関心も学べば学ぶほど変化していくもので、計画は変わる。4月に立てた目標が何も変わらないことがありえないのである。そうだとすると、年度初めに目標を定めるという作業自体が「無駄」である。教育・心理学部では学生に配慮して1分以内で記入できるように設計したが、このプログラムを利用する意味を感じられないためか利用しない学生の方が多い。記入を卒業要件にすれば付き合うだろうが、そこまで学生を束縛する必要もない。

この「学修ポートフォリオ」では、学生が自己評価を記入したさいには教員がコメントすることになっている。このコメントを見てみると、小学校中学校の通知表に学級担任が書くコメント、たとえば「●●君は学級委員として、学級の生活や仕事や行事でリーダーシップを発揮してくれました」と似たようなコメントが多い。確かにその程度のことしか書くこともない。その点で記入している教員にも徒労感があるのではないかと推測する。

「学修」¹²をPDCAサイクルで管理するという発想は、学習を今述べたような資格取得とか、試験に合格するための学習としか考えていないからであろう。大学教員がこういう学習観しかもっていないことが、大学教員の学習観の貧困だと指摘せざるをえない。自然や社会や人間に対する関心が、ある時に(年度初めとは限らない)生起し、深まり、広がり、形を変え、場合に

よっては消滅したりする。その過程で読むべき書物や出会うべき人が現れるものである。学習はできなかったことができるようになる「作業」ではなく、したがってシラバスに「～ができるようになる」と書くようなものではなく、自然や社会や人間に触れることで、これらに触れる意味が生成される営みである。自己管理学習というさいの自己管理とは、教師や大学の手を煩わさずに教師や大学が求めるように「従属的」に、自ら進んで自らを管理させるという意味に外ならない。

Ⅲ. コンテンツからコンピテンシーへ —所有型学力と活用型・探究型学力—

1. 所有型学力が学力だった時代

今、「学力の三要素」で小中高大が貫かれていることと、大学ではどう企画されているかを見てきた。そしてそれが大学の学校化なのだが、次に、それは誰のデマンドなのか、そのデマンドの内実は何かについて言及する。学力という言葉が続けて使うならば、審議会で使用された政策用語で言われる、「所有型学力」から「活用型学力」への転換があったということである。

「所有型学力」と呼ばれる学力が学力として認知されるのが一社会的にであって学問的ではない—、1960年代の高度経済成長期である。この端緒となったのが、第一次産業から第二次産業への産業構造の転換である。さらにはこれと連動して、産業の担い手も地域の商店・工場から大企業中心へ転換し、町の工場や商店では工場や店を継いでも経営が立ちいかないことから、跡を継ぐより会社員になる方を選ぶようになり、会社員としてやっていくにはまずは学力（成績）が高くなければならなかった。

一方、雇用する側の日本企業は、「社員としての採用」を基本とし、労働者個人の能力よりも「会社の一員」というメンタリティを重視した。そのため、人事考課は、「情意考課」（協調性、積極性、責任感、規律等）をとおして社員としての「会社への忠誠心」を評価していた。また、さまざまな部署（職種）を経験して、必要に応じてどの分野の仕事もできる能力（フレキシビリティ）を育てる企業内教育が行われていた。そして、これらの有無を経験、年齢、学歴等の潜在能力（忠誠心やフレキシビリティがあるはず）で評価していた。

そのさい、この潜在能力の有無は「知識量としての学力」で判定された。つまり、各教科の総合点（平均点）である「総合的な学力」と偏差値が高ければ、潜在能力があると「判断」されたのである。こうして採用は「総合点の高い順」となり、大学や高校が偏差値でランキングされることになり、それが学校での成績判定方法としても採用されたのである。その結果、「いい学校」「いい会社」「高い賃金」をめざしての競争社会（形式的にはだれでも成績がよければ「上」にいける競争）と「いい学校」「いい会社」「高い賃金」を標準とする標準的ライフコースができあがる。「所有型学力」が人生を決めるシステムはこのようにしてつくられた。

働き方と学び方の関係も見ておこう。労働者の構成は基本的に大量の年功序列及び終身雇用の正規雇用と少数の有期雇用の非正規雇用であった。一部を除いて工場労働と事務労働が中心であ

り、仕事に特別な専門性が求められたわけでもなく、一人一人の業務を細かく評価しそれにみあう賃金を支給することが困難であったため（製造業モデル collective labor）、上述したような忠誠心、会社との一体感、規律、フレキシビリティ、そして上司の指示・命令への従順さが求められ、これらを備えていることが証明されれば確実に昇進できるシステムがつくられ運用されていた。そしてこのシステムは、総合的学力（知識量）と一斉教授・団体訓練（規律）を重視する教育システムと親和的であった。

2. 活用型学力が学力になった時代

製造業においては、ベルトコンベアの前で工場長の号令でいっせいに作業をすればよく、個性的・創造的な人間はもともと必要ではなかったが、サービス産業中心の時代（情報化社会、知識基盤社会）では、新たな知識・情報（のシステム）の収集、創造、加工、発信を中心とした個性的で創造的な仕事（能力・資質）が求められるようになった。また、サービス産業社会・知識基盤社会においては、一つ一つの独立した業務が少数の個性的・創造的な人材に担われ、その連携・協働によって仕事が編成される（collaborated labor）。そのさいに、たとえば20歳－20万、30歳－30万、40歳－40万という潜在能力（年齢）を基準に賃金を決定する「潜在能力評価」にかえて、仮に名古屋―美浜間1往復5000円として、業務量に応じて賃金を決定する「顕在能力評価」への転換が図られた。「なにができるか（できたか）」を評価するのである。「なにができるようになるか」を書くことになっているシラバスと連動していると考えるのは深読みすぎであろうか。

学校制度との関係では、没個性的・非創造的な労働者しかいなくなった原因は、企業自体がそれを求めていたにもかかわらず、知識量としての学力しか身につけさせてこなかった教育システムにあるとし、個性的・創造的な能力を備えた人材の育成を学校に求めるようになった。

1995年に日本経済団体連合会（以下、日経連）が「新時代の『日本の経営』」を新たな雇用モデルとして発表する。その詳細なプロセスと同文書の分析は他稿¹³に譲るが、雇用形態別に求める能力が提示され、雇用形態や求められる能力と学校での学習内容・方法とを結びつけて把握することが可能となった。すなわち、柔軟雇用型は指示された内容が理解できる最低限の知識・技能をもっていればよく、学校では習得型の学習を済ませた者。会社の経営方針にしたがって、得意分野で専門性（specialty）を発揮することが求められる高度専門能力活用型は、得意な教科の知識・技能を活用する力を活用型学習で身につけておくことが期待され、経営戦略を立案し指導できる長期蓄積能力活用型は、さまざまな知識・技能を活用し探究できる力を探究型学習で身につけることが想定されている。このうち、これから必要な「人材」は、長期蓄積能力活用型と高度専門能力活用型である。長期蓄積能力活用型と高度専門能力活用型には、知識・技能を所有しているにとどまらず、それらを活用して、専門的（個性的）かつ斬新な（創造的）な仕事を求めたいというわけである。「活用型学力」の出所はここにある。

表3 「新時代の『日本の経営』」(1995年5月)

	雇用形態	対象	賃金	賞与	退職金・年金	昇進・昇格	福祉施策
長期蓄積 能力活用型	期間の定め のない 雇用契約	管理職・ 総合職・ 技能部門の 基幹職	月給制また は年俸制 職能給 昇給制度	定率+業績 スライド	ポイント制	役員昇進 職能資格 昇給	生涯総合 施策
高度専門 能力活用型	有期雇用 契約	専門部門 (企画, 営 業, 研究開 発)	年俸制 業績給 昇給なし	成果配分	なし	業績評価	生活援護 施策
雇用柔軟型	有期雇用 契約	一般職, 技能部門, 販売部門	時間給制 職務給 昇給なし	定率	なし	上位職務へ の転換	生活援護 施策

そしてこれらを学校に「降下」する際の新しい言葉として流布されているのが、一例をあげると、OECD-PISAのリテラシー(2001)、内閣府(経済財政諮問会議)の人間力(2003)、OECD-DeSeCoのキー・コンピテンシー(2003)、厚生労働省の就職基礎能力(2004)、経済産業省の社会人基礎能力(2006)などである。

3. 政策としての高大接続は誰が何を大学に求めているのか — 質保証と質保障

ここまで小中高大を貫いて、教育目標が「知識・技能の習得」から「資質・能力の形成へ」、すなわち何を知っているか、身に付けているかから、身に付けた知識・技能を活用して何ができるかに変わってきたことを見てきたが、日経連「新時代の『日本の経営』」の雇用形態に見られるように、「活用型」の「人材」を小中高大の接続教育に求めていることがわかる。近年「質保証」という政策用語が頻出しているが、「質保障」との意味で使用されていることがあって滑稽なのだが、「質保障」と「質保証」ではまったく違う。「質保障」という場合は、「発達保障」がそうであるように、「学びの質」を学習者に「保障」するものである。一方、「質保証」は、家電の保証書がそうであるように、製品の質を購入者に「保証」するものである。

大学基準協会の「大学評価説明会」資料によると、内部質保証システムは次のように構想されている。

- ① 教育目標の決定, 学位授与方針・教育課程編成実施方針の決定 (PLAN)
- ② 教育目標, 各方針に基づく教育の実施 (DO)
- ③ 評価 (教育システム, 学習成果等の検証) (CHECK)
- ④ 評価結果に基づく改善方策の策定と実行 (ACTION)

この①から④のサイクルがよくいわれる「PDCAサイクルを回す」と呼ばれるときのサイクルである。これが改善サイクル1である。さらに③と④との間は外部評価実施とされ、学外者からの意見聴取を挟んだサイクルとなっている。これが改善サイクル2である。サイクル2では学

外者が想定づけられていることから、内部質保証は外部にまなざされたものだということがわかる¹⁴。

だとすると、「質保証」とは、大学が企業にたいして、学生が、知識を活用して何かをすることのできる資質・能力をもった人材であることを「保証」という意味に外ならない。まさにこれは学生という人格や学生が持っている学力の商品化そのものである。企業が求めるエンプロイアビリティの形成と人材開発の下請けをする大学になるのか、学生に大学で学んだというにふさわしい質の高い学びを提供する大学になるのか、いずれの道を選ぶのかが問われている。

IV. 教育としての高大接続へ — 出発点としての学生の学習観・学習体験

1. 大学生の大学観・学生観・教員観 — 学校・生徒・担任

「あした、学校、行く?」。学生たちが「大学」を「学校」と呼んでいる。20年は経ったのではないが、教育実習の話をしているとき、実習校も大学も「学校」と言うので、どっちのことかわからないことがある。たしかに大学も学校教育法に存在根拠をもつ学校のひとつだが、それでも大学は school とは異なる university である。DP/CP/AP を定めよとか、シラバスに DP に即した学習目標を書けとか、アクティブ・ラーニングやルーブリック評価をやれとか、教育の内容と方法への国の介入は凄まじく、大学は school にされようとしている。

また、学生たちは自分たちを「学生」と呼ばず「生徒」と呼ぶ。学生だけではなく、大学の教職員も「生徒」と呼んでいる。大学生は student ではなく pupil にされてしまったようだ。

さらに学生はわたしたちを「山本 T」などと呼ぶ。T とは teacher のことだろう。学生たちはわたしたちを教授 (professor, 研究者・学者) としてではなく先生 (teacher, ある科目を教えてください) と見ているということだ。ゼミの教員も近寄りたがたい学者ではなく話を聞いてくれる学級担任であることを求めているようだ。

对学生という面では、teacher とか学級担任的なかわりも必要になってきているだろうが、大学の教員でさえも、自分たちや同僚を「〇〇 T」などと呼んでいる。呼ぶだけではなくて会議資料にも「〇〇 T」という文字が書かれていることもある。大学は内側からも school にされようとしている。この方がより深刻である。きっとこの人たちは、学ぶとは知識を身につけること、教えるとは講義者が正解とする知識を叩き込むこと、学生 (生徒) はパブロ・フレイレの言葉を借りると、講義者が正解と思っている (学問的には正解でないこともある) 「知識の受容器」であったり、教師が定めたルールに従うことが学生 (生徒) の役割としか思っていないのであろう。だから、知そのもので学習意欲を引き出すのではなく、講義者の指示通りにしない学生に対しては、「単位を出さないぞ」と脅さないと学習意欲を喚起できないのである。もっとも当人たちは脅しているつもりではなくて、そういう言葉かけがすでに習慣化・身体化されているのかもしれないが、だとしたらそれも大問題である。

2. 学生の学びの崩壊

教育実践の核が子どもの現実から出発することであるように、大学においても大学生の学びの現実を直視することから始めなければならない。直視すべきもののひとつは「学びの空洞化」である。端的に言えば、学習者が学習内容に意味を認めないこと、学習内容に意味はないことが当たり前であるかのような社会になっていることである。大学教員も生徒時代に経験してきたことだが、 $\sqrt{2}$ はヒトヨヒトヨニヒトミゴロ、鎌倉幕府の成立はイクニツクロウカマクラバクフ、生物の分類は界・門・綱・目・科・属・種と暗記することが学習である。また、学習している内容の科学的な真偽はいつでもよく、試験に出る「正解」がすべてであり、試験に出ないことを学ぶのは無駄。学ぶことそれ自体に意味がないから、学ぶことは苦痛・苦役 (labor) でしかない。さらには、「自分の問題」なのに、「自分の問題」としてひきうけられない。食品添加物、農薬使用食品の見分け方は公表されているし、添加物や農薬を使わない商品も流通しているが、知らないし、知ろうとしない。「そんなことを言っていたら何も食べられなくなる！」と開き直る。

直視すべき現実の二つ目は「学力の商品化」である。1970年代中期の中学生が書いた詩がある。

ぼくの見た夢

大きな商店の店先に ぼくは並べられていた。
 ぼくも、ぼくのまわりの商品もみんな値段がつけられている。
お客は値段の高いものから買っていく。
 ぼくは売れ残ってなかなか売れない。
 店先では売子が 品物をふいたり並べたりしていた。

商店—受験会場、商品—中学生、値段—偏差値、お客—高校の教員、売子—中学の教員と「変換」して読むとわかりやすい。高校の教員（お客）が、受験会場（商店、市場）にやってきて、中学生（商品）にぶらさがった値段（偏差値）をみながら、評価（品定め）をする。中学の教員（売子）が、一生懸命買わせようとする。高校の教員（お客）はいい商品（値段＝偏差値の高いもの）から買っていく。だが、「ぼく」は売れ残ってしまった（落ちこぼれたまま）。商品の二側面に照らして言えば、学力の使用価値、すなわち、それを学ぶことで知的な満足が得られたかよりも、身に付けた知識量がいくつの偏差値と交換され、その偏差値はどの高校に入るためのチケットになるかという学力の交換価値が重視される。

三つ目は「学びのゲーム化」である。このゲームの勝利（目標、ゴール）は、「人生ゲーム」がそうであるように、他のゲーマーより早くゴールに到達すること、すなわち、より偏差値の高い学校に合格すること、そしてそれを通じて、給料をたくさんくれる会社に就職することである。「人材養成政策」によってそのための作戦は変わりつつある。これまでなら、偏差値の高い

学校に合格するための知識の所有量、知識を獲得するための学習時間と経済力、長時間の苦痛に耐えることのできる忍耐力が必要であったが、知識の所有量に代えて、自己アピール、プレゼンテーション、コミュニケーションの力が求められるようになってきている。もっともこうした形式的な能力だけあっても、相手に伝えようとするコンテンツがチープであれば意味をなさないが、ゴールするために必要なのが、無駄を徹底的に省いた効率的な学習方法と要領のよさ、学問的に正しいかどうかではなく試験での「正解」、試験に出ないことは考えるだけ無駄だから覚えないうし、学ばない。小中高とこれが学習だと習慣化されている。ここへの挑戦が大学教育のテーマでなければならない¹⁵。

3. 現場で役に立つスキルを学ぶ学習からの脱却

専門職養成を目的のひとつとする学部・学科では、専門職に必要な知識やスキルを教えることは大切である。指導案は保育園から高校まで、いずれの段階でも書けなければならない。だから保育実習や教育実習に送り出す前に指導案の書き方を教えている。そのさい、現場が求めるとおりの指導案を書く力が大切なのかと問われると、長く実践研究をしてきた身としては、“NO!”と言わざるを得ない。指導案の様式は自治体ごとに違ふし、政策のトレンドでも変わってくる。現場が求めるとおりの指導案を書く力しか身につけていなければ、大学で習った様式と違ふ自治体に勤めるとき、政策のトレンドが変わったときには、たちまち対応できなくなる。

大事なものは、指導案の様式や政策のトレンドがどうであれ、保育実践、授業、教育実践を構想する力である。そのためには、現場が使っているフォーマットにあわせて上手に書けるようにするのはではなく、それはそれとして実習の「対応策」としては教えても、実践を構想するための枠組み、つまり実践を見る力やつくる力を教えなければならない。大学の授業は、指導案の書き方を教える講習会ではなくて、指導するとはどういうことかを考える学問の場でなくてはならない¹⁶。ちなみに現在流行の指導案には、保育所から高校まで、どの指導案も指導構想を書くフォーマットになっていない。保育ではあたかも「環境設定」をすれば自然に子どもが動き出すかのような錯覚を起こしかねない。小中学校でもどういう発問をするのか、説明をするのかなど、学習指導案を見てもわからない。だからこそ、何のために指導案があるのかとか、欄があるかないかにかかわらず、指導するうえで必要なことをどう書いておくかを教えなければならない。

4. 学生の学習と成長への要求に応答すること

(1) 学生の潜在的な学習要求を顕在化させる

かつて中日新聞に掲載された高校生の「こんな学びがしたい」という声を拾ってみよう¹⁷。

*生徒同士でもっと意見を交換し合う学びがしたいです。学校では、積極的に発言する人は少なく、そのようなことをしたら浮くような雰囲気があります。(高2女子)

*高校でも卒業論文があればいいのになと思う。高校の勉強が大学のための基礎づくりにすぎないとしても、専門的な教育を受ける前の段階でこそ見えてくるものはあると思う。(高2)

男子)

* 学んでみたいことは、現時点で満たされているので、私の学校で行っていることを紹介。3年の理系では「課題研究」の授業があり、物理、化学、数学、生物の中から自分たちで題材を決め、半年かけて研究して発表します。普段の授業と違ってすべて自分たちで準備、実験をするのでとても楽しいし、研究者になった気分になれます！（高3女子）

* 少人数のグループワークをすること。たまに英語の授業でやるディスカッションはとても楽しいのですが、苦手科目の数学ほど座りっぱなし、聞きっぱなしの授業なので、楽しみをいだけません。（高2女子）

一見、高校生たちはアクティブ・ラーニングを求めているように見えるが、形態としてのアクティブ・ラーニングではなくて、意見交換、ディスカッションをとおして本質に迫るような学び（卒業研究や課題研究）をしたいという声である。これに応答すること（respond）が大学における教育責任（responsibility）であり「質保証」とは異なる「質保障」である。

(2) 「知る」－「問う」－「確かめる」

折出健二に倣って、学びは「知る」－「問う」－「確かめる」の三つの側面から構成されとしよう¹⁸。学びや研究の中心は「問う」ことにある。「知る」ことで「問い」が生まれたり、「問い」を解決しようとする、新たに知るべきことがわかってきたりして、自分なりの解答の真偽を「確かめる」必要が生じる。その問いと解答が新たな問題提起であったり、発見であったりすれば、この探究は研究となり、その解答が誰かによってすでに明らかにされていれば学習になる。

多くの学生が言うように、高校までの学習では「知る」で止まっている。それも受験用の正解を「知る」、すなわち「暗記」とどまっていた、人間・社会・自然を認識するという意味での「知る」とは程遠い。「知識習得」を「資質・能力」におきかえて、課題解決に向けた資質・能力の育成がこれからの教育課題だといったところで、学んだことや生活のなかから問いたい課題が見つからなければ、学びは成立しない。大学生や大学での学びと授業に求められているのは、この課題を発見したり、問いを立てたりする力である。

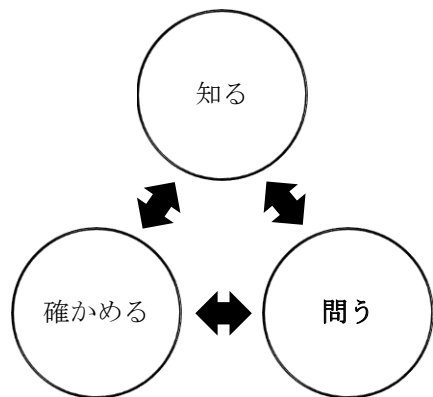


図2 学びの三側面

たとえば次のような問いは身近な問いとして横たわっているはずである。

長時間働いているのに、給料が増えないのはなぜ？ 日本の小中高は学校掃除があるのに、大学や欧米の学校には学校掃除がないのはなぜ？ 「豊かさ」とは、「モノの豊かさ」なのか「心の豊かさ」なのか？ なぜ日本人は「心の豊かさ」と考えるようになったのか？ 「教員不足」と言われているのに、正規採用を増やさないのはなぜ？ 志願者が激減しているのはなぜ？ 鎌倉

幕府の成立についてかつては教科書には1192年とあったのに、最近は1185年になったのはなぜ？ どっち？ 等々。

卒業論文になると、それまでの学生の学びの成果が如実に現れてくる。「問い」がないので、勝手に自分が知らないことを調べたらわかったという「調べ学習」が過半である。つまり、現実とこれまでの研究成果との矛盾、これまでの学説間の矛盾を知らないままなので、矛盾を解決するための問いと仮説になっていないし、問いが勝手に知らないから知りたいとか、知ることのできない問いになっていたりすることが多い。一例を示すと、「いじめをなくすにはどうしたらよいか考えたい」では問題意識にならない。「どうしたらよいか」多くの人たちが試行錯誤しているなかで、一学生が「こうしたらよい」と結論を出せるテーマではない。関係者の試行錯誤をたくさん知ることからしか始まらないのだが、それを始めたら始めたで、圧倒されたとか、それでは解決できないという程度で終わる。もちろん自身の解決策は提案できない。仮に提案できたとしてのその有効性を自ら検証することはできない。

最初はたんなる疑問かもしれないが、確かめるうちに知的関心が高まったり、自分の問題として引き受けざるを得なくなったりもする。そのための仕掛けをつくるのが指導である。教員養成課程では、教師としての専門職の力量としても「問う」力を育てることは専門職教育として重要な課題である。授業の質は「発問」の適切性で決まるからである。一問一答のクイズ形式の正解主義の「発問」では、楽しい演出は可能だが、矛盾を発見し、それを解決しようとする学びをつくりだすことはできない。その意味で、卒業研究で「問う」力を育てることが、教師としての専門的力量的形成においても不可欠である。

つい最近までは、「知る—問う—確かめる」ができるようになりたい、当たり前を疑う学びをしたいというのがゼミ選択の動機に多かったが、これがまったく見られなくなったのは学生の変化なのか、カリキュラム改革の結果なのか。検討課題である。

5. 学生の自立に向けた学び

(1) 世界の見え方がひっくり返る学び

「問う」ことは当然ながら、これまで「当たり前」として受け入れてきたことを疑うことになる。のみならず、「当たり前」を疑ってはいけないと抑圧されてきた自分を解放することにもなる。

講義の中で次のような問いをだすことにしている。

- A. 文部科学省が（国が）、理科の時間に、天動説が正しいと教えよ、と命じたら、教えるか？
- B. 文部科学省が（国が）、福島で、原子力発電は正しいと教えよ、と命じたら、教えるか？
- C. 文部科学省が（国が）、特攻隊に志願するよう指導せよ、と命じたら、指導するか？

Aは圧倒的に「教える」という学生が多い。Bは「教える」がかなり減る。「福島で」というのが減る原因のようだ。Cになると「指導しない」が過半数になる。20年以上この問いを続けているが、かつてはAにおいても「教えない」が過半数だった。ちなみに前職の元同僚による

と、彼が現在勤めている大学ではCでも過半数が「指導する」とのことである。

学生たちにとって、学校とはそういうところなのである。教師が用意した「正解らしきもの」「正解ということになっていること」を疑わずにそのまま受け入れたり（受け入れたことにしておく）、教育実習でも（採用された後でも）そのまま教えたりするところである。AよりB、BよりCという順で「教える」が少なくなるのが一筋の光明であるが、「当たり前」にチャレンジする学びをつくることなしに、学生が今を生きる若者として自立することはありえない。

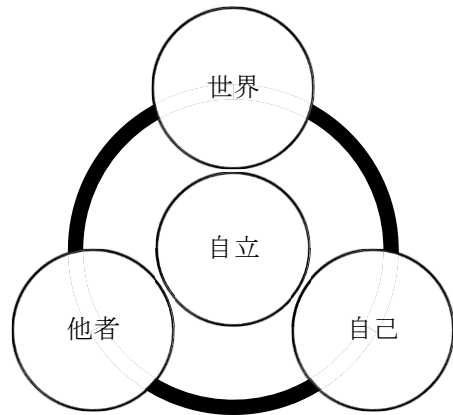


図3 人間的自立の三側面

とはいえ、「当たり前を疑え」と命令したところで疑うことができるようにはならない。「疑う」ことで別の世界（の一端）が見えるようになったり、別の世界が見えるのではないかと予感したり、別の世界の存在を求めてもいいのではないかと思いはじめたり、別の世界を自分は求めていたのだと気がつくことによってしか、当たり前を疑うことができない。繰り返すが指導とはその仕掛けをつくることである。ちなみに毎年卒論集を編集し、タイトルはゼミ生に任せるが、「当たり前」を疑うようになったとか、「当たり前」から解放されたとかというタイトルが多い。当たり前を疑うことが学生たちの潜在的な要求になっているのである。講義形式の授業であっても、世界がひっくり返るような「問い」がつけつけられ、「当たり前を疑う」ことが求められるのであれば、それもアクティブ・ラーニングなのである。問題にすべきは、たんに所与の法律・制度・システム・学説を「試験用の正解」として叩き込むだけの授業である。

「先生の講義で励まされました」と語った学生がいる。教育方法論では「指導とは何か」について講義する（現在は担当していない）。大要、指導とは子どもの自主性を引き出す行為であり、子どもには指導を拒否する権利があり、指導は子どもの同意・納得を得るものでなければならない。その意味で指導は自分にとって抵抗となる主体を育てる仕事でもあり、自分に抵抗する子どもを育てることによって自分の指導の正邪善悪を問うこともできる。だから指導とは子どもとの対話なのだ。子どもの声が聞こえてくるように聴き、その声に応答していくこと、もっと具体的には、指導とは、子どもの要求を引き出し、その実現の見通しを示し、実現する行為を励まし、要求が実現したかどうかにかかわらず、結果を共有することだ、と。

この学生によると、この話でこれまで生きてきた世界がひっくり返るのだそうだ。高校までは、指導とは子どもの話などは聞かないで、言うことを聞かせるという権威的・権力的なもので、抵抗などとんでもない。それが、この講義によって別の世界を見せられる。高校までにそういう教師と出会っていたら、教育や学校や教師の見方がもっと違っていただかもしれない、いや今変わりつつある、そういう子どもの声を聴くことのできる教員になりたいと思えるようになって

くる、と言う¹⁹。

(2) 友人を自立した他者として受け入れる — 「今日も私の人生が否定された」

次はゼミのネタである。ある日、ローファーを履いてきた女子がいた。「靴、どうしたの 高校生みたいじゃない?」、「長野は高校に制服がなかったの、一度履いて見たかったんです」からスタートして、制服のある愛知出身者と制服のない長野出身者で激論となった。たかが制服、他愛のないテーマで、笑いながらの激論であるが、こうして「違う考え方をもった人間がいる」「自分とは違う高校生活を送ってきた人間がいる」ことを理解していく。教員としては、「自分とは違う考えの人がいる」ということを高校までに経験していないのかという疑問もあるが、これが大学生の現実であるなら、そこから出発するしかない。

この後ゼミの合言葉になったのが「今日も私の人生が否定された」である。こんなにも自分とは違う20年を送ってきた人がいるとは想像もしなかった。もっともっとみんなの話を聞きたい。自分が生きてきた世界とは違った世界に触れてみたい。来週はどう否定されるのだろうか、と。こうして、否定されることが楽しみにになっていくのである。そしてそれが次のように、「新しい自分」をつくっていくことになる。この「今日も私の人生が否定された」というフレーズにも、ゼミ選択のさいに2年生が関心を示していた。今の自分に満足していないからだろう。しかしここへの関心も薄くなってきたようだ。

(3) 緩やかに自己否定し、新たな自分をつくりだす — 「先生、わたし、変わったでしょ!」
「先生、わたし、変わったでしょ!」

上に出てくる「今日も私の人生が否定された」と言い始めたゼミ生が、卒業後、研究室を訪ねてきて語ったことである。「なんでこんな大学に来てしまったんだろう。もっと上の大学に行けるはずだったのに。そう思って、「頭のよさそうな子」だけを選んでつきあってきた。でも、ゼミの仲間の意見を聞いて討論しているうちに、いつのまにかそんなコンプレックスと上から目線のようなものはなくなっていたし、違う意見を受け入れることができるようになった。みんなのおかげで変わることができたと思う。」

ゼミエントリーの頃には聞かれなかった言葉である。「よい子」で何が悪いとか、褒めてもらうために頑張ることの何が問題かと言っていた学生である。

また、「今日も私の人生が否定された」経験が教師像にも大きな影響を与えたようだ。愛知教育大学が主催する教職課程学生向けの教員フェスタで、教員養成大学への進学を考えている学生に向けて、「教え方が上手な先生ではなくて、子どもの声を聴くことのできる先生になりたいです。その大切さを大学で学びました」と語っていた。他者と自己を拒絶していた自分を緩やかに否定し、他者と自己を受け入れる自分をつくりだすことができた例である。

このことも難しくなってきた。やっと「今、ココ、自分」を確保しているのに、「いつか、どこか、他者」の世界にわたるのは相当勇気のいる作業のようだ。

(4) 過去の自分と今の学びをつなぐ — 「あの時、そうしておけばよかったのかな？」

生徒・進路指導論の講義後の二人の学生の会話である。

A：講義の内容が今ある生活と過去の体験に結び付いてきて、この大学入ってよかったって思い始めてる。良かった。あの時のあの子の行動。はあ？ じゃなくて、ちゃんと考えてれば良かったなあ。

B：ねーめっちゃわかる。あたしも今日の講義聞きながら小学校の友達のこと思い浮かべてた、この大学来てよかったなって本当に思うよな～頑張ろ（笑）

A：だよね！！笑 あの時は冷たくしちゃったけど、今考えたらなんか悩んでたりしたのかな～とかね。がんばろ。（笑）

トラブルをよく起こす子どもがいる、「いつもや」「またあいつや」という声が聞こえてくる、放置したらこの子はますます排除される。そのとき学級担任はこのトラブルをよく起こす子どもと、ほかの子どもたちとに共通の生きづらさがあることを察知し、この子どもたちをつなげていくような提案（おしゃべりクラブ）をする。という実践を紹介するのだが、その場面をめぐる会話である。この会話では、この後、こういう場面で自分が排除する側にいたこと、「あの子」にも背景があったに違いないこと、同じような生きづらさがあったかもしれないことに気がついた、そういうことに気がつける教師になりたい！ というBさんの長い語りが続く。

学生たちは学校を「児童・生徒」として12年くらい経験している。まずその経験は絶対ではないことを、討論しながら知っていく。制服の学校もあれば自由服の学校もある、自校方式の給食かセンター方式の給食か、掃除は黙働、自問清掃、素手で便器…等々、自分のそれとは異なる他者の世界を知ることになる。講義では、多くの教師たちの実践を紹介しながら理論を語る。学生たちは理論を手がかりに、過去の経験を見直す作業を始める。経験の世界から学問の世界にわたって、それからまた経験の世界を見直してみる。経験から学問への「わたり」、学問から経験への「もどり」。この往還のなかで学生たちは「生徒 (pupil)」から「学生 (student)」に姿を変えていくのである。学生たちは間違いなく自分が何者なのかがわかり、生き方の羅針盤の形成につながるような理論を求めている。採用試験の合格の仕方や上手な授業の仕方、上手な並ばせ方だけを求めているのではない²⁰。

6. 教育政策用語を換骨奪胎する—学問的原点に戻りながら、都合よく解釈して「われわれの言葉」へ

(1) 世界が解決を求めている課題を解決するための「学力の三要素」へ

「学力の三要素」についてはすでに述べた通りである。そのコンテクストを無視すれば、教育的にはごく常識的な理論構造になっている。だとすれば、テキストはそのままにコンテクストを入れ替えれば、別の学びが見えてくる。

企業が求める人材を育てるというコンテクストを、現代社会が解決を求めている課題の解決に向けた学びというコンテクストへとずらせばよい。たとえば高橋哲哉がいう「犠牲のシステム」²¹を意識しつつ、日本人になじみの深い食品に潜む「共通の構造」をつかみ、その解決を探

る学びを展開することができる。ハンバーガー、エビ、バナナという食品をとおして、北の消費者—北の企業—南の生産者という関係が浮かび上がる。

すると、そこには北の国の人の生活のために南の国の人の生活を犠牲にしているという南北問題や、熱帯雨林、マングローブ、畑が再生困難なほど破壊されている環境問題が「共通の構造」として見えてくる。同じように、ヒロシマ、ナガサキ、オキナワ、フクシマをテーマに「共通の構造」と「犠牲のシステム」を明らかにし、加害者と被害者はだれか、被害者以外の日本人も加害者なのかというような実存的な問いをめぐる対話・討論も可能である。また、障害者、非正規労働者、女性、被曝者・被爆者、在日外国人、被差別部落出身者等々をテーマに差別という「共通の構造」と「犠牲のシステム」を発見し、自分の立ち位置（加害者、被害者、傍観者、関係者、観察者……）を問うという学びは可能である。

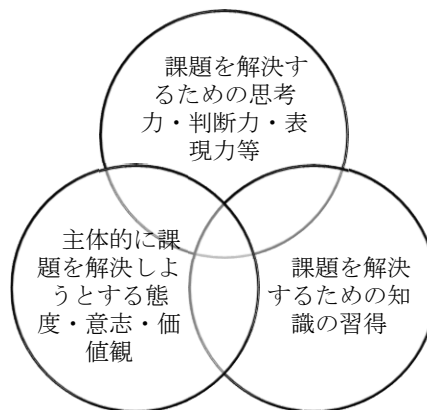


図4 学力の三要素のデフォルメ

こういう実践はこれまでも社会科や総合的学習などで実践されている。国の学力政策が学力の三要素にもとづくコンピテンシーの習得にあるとすれば、見方を変えるとそのコンピテンシーを何をコンテンツとして習得させるかに工夫の余地が広がるということができる。つまりコンテンツとして現代社会が解決を求める課題を設定することによって、企業社会の人材となるためのコンピテンシーを、現代社会が解決を求める課題を解決するためのコンピテンシーへと換骨奪胎することも可能となる。

(2) 大学としての学びのコンセプトを確立する

次にアクティブ・ラーニングはどう換骨奪胎できるのか。文部科学省が誤解されるので使わないとしたのに、わざわざアクティブ・ラーニング学期などを設ける必要もない。講義がパッシブ・ラーニングであるという想定の下で、アクティブ・ラーニングを学習形態として講義型と対立させるのではなく、アクティブ・ラーニングの定義を思考がアクティブになる知的能動性が発揮され形成されるあらゆる学習と再定義しなおし、すべての授業をアクティブ・ラーニングにするための授業づくりを研究しなければならない。

アクティブ・ラーニングにとってかわった用語が、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」である。ならば、これらを本学ならではのコンセプトにしていけばよいのである。たとえば、「主体的な学び」を自分の問題として考えることのできる学び、「対話的な学び」を他者との対話を通じて、他者の問題を自分に引き付ける学び、「深い学び」を世界（解決すべき課題）からの呼びかけに応答し、自分に何が求められるかを問い、課題解決に参加する学びというように

である。

また、これに合わせて「日本福祉大学スタンダード」も、一定の論理整合性があり、相互に関連性があり、そうであることがわかりやすい枠組みで設定し直す必要がある。たとえば以下のような枠組みだとわかりやすい。

① ものごとを発展的に見る力 [発展性]

目に見えるものがすべてではない。目の前にあるものは、何らかの必然性があって生まれたもので、存在するものはその必然性がなくなれば、いずれ消滅する。

② あるものごととあるものごととの関係を見る力 [関係性]

海の豊かさを保つために海の民である漁師たちが山で植林しているように、一見、無関係に見える海と山は互いに互いを必要とする関係にある。

③ ものごとを複数の視点で見る力 [複眼性]

自分の立ち位置から見えるものがすべてではない。他者の立ち位置から見える「見え方」は自分のそれとは異なること。

④ ものごとを自分にも関係のある問題として見る力 [当事者性]

ヒロシマ・ナガサキ、オキナワ、フクシマは、「昔の、他所の」ことではなくて、「今の、自分と」つながって（共通して）いること。

(3) カリキュラムと授業の改革へ

本学のカリキュラムは大学としての共通カリキュラムが充実しているとは言えない。かつての教養科目にあたる総合基礎科目も学部の責任で学部単位で開設されており、法定必修科目を除けば、本学に入学したならば必ず履修また修得しなければならない大学独自の授業科目が設定されていない。「ふくし」を看板にする大学であれば、「ふくし」にかかわる授業科目をすべての学生に必修とするカリキュラムは必要である。少なくとも以下のような観点からのカリキュラム改革は必要である。かりにSDGsの「呼びかけ」に「応答」するという観点から考えてみよう。

① [テーマ科目] を総合基礎科目として開設する

SDGsのゴールやターゲットと関連する科目を学部横断的に開設する。そのさい、ゴールやターゲットが自分たちの日常生活と密接であり、自分たちがこの問題の当事者・関係者であること、自分たちの活動に問題解決はかかっていることを意識させる。

② [基礎科目] を総合基礎科目として開設する

SDGsのゴールやターゲットを理解するのに必要な、学問の基礎を習得するための科目を学部横断的に開設する。

③ [専門科目] を開設する

学部の独自性にあわせて、あるいは学部間で協同してSDGsに関わる科目を開設する。

「多職種連携教育」の前提としても学部間共通の教養教育が必要である。

カリキュラムは編成するだけでは力を発揮することができない。授業改革と合わせて、カリ

キュラムはその力を発揮することができる。そのためには、大学教員が講義においても知的能动性を育てる授業づくりに取り組むことが最重点課題となる。その場が、講義であるかフィールドワークであるかディスカッションであるかプレゼンテーションであるかは問題ではない。

授業とは「科学史の追体験」の過程であることをふまえ、「正解」を教え込んで、単位で脅すのではなくて、学問とは無縁の出題や配点で学生を学問から遠ざけるのではなくて、ある学説が生まれてくる過程を凝縮して示したり、「知る一問う一確かめる」を実際に見せる。たとえば、先行研究の紹介／先行研究への問いかけ（先行研究と現実との矛盾）／講義者の仮説／その根拠を提示し、この仮説と根拠自体を学生にも問わせるなどして、授業で研究過程そのものを見せていくこと、学問している姿を教室で見せることが、大学教育の原点である。ここに戻ることが求められているのであって、政策的流行に棹差すことが教育改革ではない。

V. おわりにかえて

以上述べてきたように、政策としての高大接続は、小中高大を「学力の三要素」によって人材養成機構として縦貫させることを目的としている。これによって大学は学問の府として、学問を身に付けることで人間形成を図るといふ高等教育のひとつの目的の放棄を迫られている。すでに教職課程認定においては、2019年の教育職員免許法改定時に登場した「コアカリキュラム」によって、教えるべき内容が指定され、科目名に至っては、2013年あたりからは、それ以前は参考例とされていた科目名が、例の中から選ばなければならなくなっている。「コアカリキュラム」の登場により、大学にも早晩、大学版学習指導要領がつくられると危惧されているが、ディプロマ・ポリシーの項目が、小中高の学習指導要領に記載されている観点別評価をベースにしたものであり、シラバスにおける「～できる」という語尾が、2008年版学習指導要領に準じたものであるという仕方で、大学の学校化が進んでいるのである。

また、「学力の三要素」それ自体も、これを身に付けさせるためのアクティブ・ラーニング—本文中で述べたように、文科省は誤解と批判によって「主体的、対話的で深い学び」と言い換えたにもかかわらず、大学はまだ使っている一も、教育方法学の理論的・実践的蓄積に照らせば学問的には検討に値しない程度のごく常識的なコンセプトに過ぎない。

大学教育を人材養成の下請けとしてではなく一すぐれた職業人養成は高等教育の目的の一つではあるが、「空洞化」「商品化」「ゲーム化」した学びしか経験してこなかった高校生を大学生にするには、「当たり前」を疑い、これまで経験してきた世界とは異なる世界を見ることができるよう学びの機会を提供することこそが喫緊の課題である。

【付記】本稿は2021年3月15日に行われた2020年度入試部FD企画における報告を論文化したものである。

注及び参考文献

- 1 拙論「『人材養成』という発想を撃つ」『日本福祉大学同窓会報』126号 2021年、佐藤学著『第四次産業革命と教育の未来』岩波書店 2021年。
- 2 保育士養成科目においては強制ではないが「モデルシラバス」が示されている。教員養成科目においては2019年の免許法改正により「コア・カリキュラム」が設定され、教職課程認定審査にさいしては、「コア・カリキュラム」で示した学習内容が当該授業科目で教授されるシラバスになっているかどうか、詳細な点検が行われる。また、教員審査において「研究者教員」よりも「実務家教員」が推奨され、授業科目によっては「研究者教員」では業績が十分でも審査に通らない例もある。
- 3 拙論「1990年代以降の教育課程における学力概念の変遷」『日本福祉大学子ども発達学論集』9号 2017年、拙論「『主体的・対話的で深い学びに向かう力』の向かう先」教育科学研究会『教育』865号 かもがわ出版（2018年2月号）。
- 4 文部省『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社 1993年 11頁。
- 5 本文の叙述に即していえば、「計測不可能な」道徳性などの価値観の評価にもとづく人格の序列化を避ける目的で、学力を「計測可能な教育内容」に限定しようとした勝田守一と、問題解決学習と系統学習の統一を志向して、態度を学力の中核に配置しその周囲に知識・理解があると構想した広岡亮蔵との論争、勝田学力論を継承して、学習の結果として習得された知識・技能・習熟に学力を限定した鈴木秀一や藤岡信勝と、わかろうとする意欲やわかったことを活用する力を含めて学力だと主張した坂元忠芳の論争をさしている。
- 6 梶田淑一著『教育指導の基本視座』金子書房 1978年。
- 7 本田敏明「自主学习とは何か」『学習集団研究』8 明治図書 1980年 123～124頁。
- 8 「～できる」という語尾は、大学のシラバスで強制されるよりも前に、2008年版学習指導要領に登場しており、これについての梅原利夫の批判は正鵠を射ている（梅原利夫著『学力と人間らしさをはぐくむ一新指導要領をのりこえる』新日本出版社 2008年）。語尾が「できる」になっているかどうかを教務担当の教員、職員が点検しているが、これこそブルシット・ジョブとしか言いようがない。
- 9 湯浅恭正、上野ひろ美「能動的学習の成立条件」吉本均編『授業成立の教授学』明治図書 1980年、久田敏彦、湯浅恭正「子どもの知的能動性と発問構成の原則」『学習集団研究』8 明治図書 1980年、歓喜隆司「学習活動と能動性」歓喜隆司・木下繁弥編『教科教育の課題と展望』第一法規 1980年。
- 10 大学教員もそれ以前から、教育研究計画として、1年間の研究目標とその達成計画を記入し、年度末に達成状況を自己評価することになっている。たいていの場合、年度末になるまで年度当初に立てた目標は忘れていて、別言すれば年度初めに目標を立てなくても（記入しなくても）、研究するし論文を書く。
- 11 教員採用試験の合格報告会（2014年）において、合格した学生が「私にとっての学びとは教員採用試験に合格することではありませんでした。どういう教師になるかを問うための学びでした」と述べたことを想起されたい。「どういう教師になるかを問うための学び」に具体的な行動目標や達成度を設定することはできない。日々の学びや対話、討論の中でいっつもどりつしながら「求められる教師像」「なりたい教師像」として形成されていくものである。
- 12 学習が学修に置き換えられた意図や意味がまったく理解できない。学びの語義的な説明では、真似る、なぞる、模倣するなど「習う」ことが学習であった。たいていそういう説明がされる。学修だとすると、「修」は「修得」なのだろうか。だが知識・技能の「修得」よりも「資質・能力」が重要というのならわざわざ「修得」でなくてもよいのではないか。それとも「修める」という道徳的なニュアンスを込めたのか。少なくともこういう問題意識や議論をしながら使うべきであろう。
- 13 拙著『教育改革と21世紀の学校イメージ』いしかわ県民教育文化センター 2000年、拙論「働くことをめぐる政治」子安潤、山田綾、山本敏郎編『学校と教室のポリティクス』フォーラム・A 2004年。

- 14 ここでPDCAにも触れておこう。PDCAを計画を立て、実行し、点検し、次の計画にいかすというたんなる業務や組織運営の手順ととらえれば、当たり前のことである。今、ことさらにこれが強調されるのは、それしきのこともできていなかったという面があるのだろう。だが、PDCAには以下のような難点がある。まず、これを実施するには「構想と実行の一致」(ブレイヴァマン)、すなわちPとDの担い手が一致していなければならない。果たしてそれは可能か。形式的には執行部が提案したPを構成員全員で討議し決定すれば、PとDの担い手が一致していると言えるのだが、執行部が提案した計画案の討議-決定にかかわる時間が十分保障されているとはいえないし、現在の学部運営システムでは十分に時間をとることは難しい。つぎに、このサイクルは年間サイクルとして運用されており、Cが社会運動団体の「総括」にあたるが(Pは提案・討議・決定、Dは実践に相当)、実際は実行しながら当初の計画や方針を少しずつ変更している。すなわちCは日常的に行うべきものである。さらに、諸会議に提案される文書には、「～をすることによりPDCAサイクルを回す」というように、「PDCAサイクルを回す」ことを自己目的化しているものが多い。PDCAサイクルを回すことそれ自体は目的になりえず、「PDCAサイクルを回すことにより～を達成する」というように、PDCAサイクルを回すことはPを遂行するための手段であるという文言でなければならない。ちなみに、PDCAの創始者と呼ばれるデミング自身が、PDCAではなくてPDSA(SはStudy)でなければならないと言っていることを含めた、PDCAへの本質的批判については、藤井啓之「PDCAからPDSAへ—教師にも子どもにも表情のある教育を」(教育科学研究会編『教育』853号 かがわ出版 2017年2月号)を参照されたい。このほか、八木英二「教育を侵食するPDCAと教育実践の自由」(教育科学研究会編『教育』864号 かがわ出版 2018年1月号)も参照のこと。
- 15 拙論「今求められる学力と主体的・対話的な学びの創造」『日本福祉大学教職講座 学校教育編』2016年版
- 16 拙論「教員の学問する姿が学生に勇気と希望を与える……のではないかと思う」『教職課程センターだより』18号 2017年11月。
- 17 中日新聞 2016.8.30.
- 18 折出健二著『人間の自立の教育実践学』創風社 2007年 119頁。
- 19 拙論「教員の学問する姿が学生に勇気と希望を与える……のではないかと思う」(前掲)
- 20 拙論「「この大学来てよかったなって本当に思うよな～」って言われた!」『教職課程センターだより』20号 2018年11月。
- 21 高橋哲哉著『犠牲のシステム』集英社 2012年。