

学生を学ぶ主体として育てる: 学生による授業計画

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/34945

学生を学ぶ主体として育てる

学生による授業企画

青野 透

金沢大学・法学部



「生と死を見つめて」と
「自分と向き合う知の方法」

二〇〇二年四月十五日午後一時過ぎ、教養的科目の授業が行われる金沢大学（以下「本学」）総合教育棟B10教室は超満員となり、入りきれない学生たちが廊下にあふれていた。シラバスに記された適正人数は百五十名であったが、百五十四席しかない教室に四百名近くの学生が受講を希望して殺到したからである。科目名は総合科目「生と死を見つめて―死生学入門―」である。

本学の教養的科目は原則として受講科目の選択は自由で

ある。受講希望者が適正人数を超える授業は珍しくない。教養的科目と専門科目が楔形に配置されており、教養的科目を受講するのはほとんどが一年生である。上級生からの「この先生は単位認定が甘い」といった噂が伝わる科目に新入生が殺到するという傾向は、他大学と同様である。しかし、「生と死を見つめて」は新設科目で単位認定は予想がつかない。しかも同時に開講されていた他の四十一の科目には、必修となる未修言語科目や英語、理系基礎科目、さらには人気のあるスポーツ演習科目が並んでいた。本学では、単位制の主旨である自主的学習の時間を確保するため、一年前期の履修登録の上限は二十四単位に抑えられて

いる。学生たちは、一週二十五時限約六百科目のなかから、平均して十四科目(一単位科目も含まれる)しかとれない。

あおの・とおる ●一九五三年、広島県生まれ ●主な著書・論文に
中川淳編『新 法学を学ぶ人のために』世界思想社(一九九四年)
共著、畑安次・船越耿一編『デモクラシーと憲法』ミネルヴァ書房(一九九九年)共著、竹下賢、他編『トピック法思想 羅針盤としての歴史』法律文化社(二〇〇〇年)共著、中川淳編『現代女性と法』世界思想社(二〇〇二年)共著、『任意』の臓器提供―再移植をめぐる― 『法学セミナー』第五三六号(一九九九年)、『角膜移植と臓器移植法の基本理念―法はどう機能したか―』植野妙実子編『現代国家の憲法的考察―清水睦先生古希記念論文集』信山社(二〇〇〇年)所収、『情報化社会における内部告発と法―原発事故、医療事故を例に―』『情報秩序の秩序問題 法哲学年報二〇〇一年度』有斐閣(二〇〇二年)所収 ●廃止されてしまった教養部で八年間もっぱら教養教育を担当した。その間に、学生への教育の必要にも促されて、古典古代の法思想研究から医療における法の機能の研究へシフトし、学問関心の幅を広げることができた。これは教養教育に専念した最大のメリットであった。法学部に移って六年以上経過したが、同じ大学教授といっても、専門教育だけか念頭がない教員とは、学生観・教育観がかなり違う事を痛切に感じている。福井医科大学での非常勤講師などの経験から、教養教育こそが、専門の勉学の姿勢や、社会人になってからの歩みを決めるのではないかと考えている。今後は、普遍教育という広い視野から個別分野の基礎教育(とりわけ医師教育)のあり方を考えることをテーマとして取り組みたい。

したがって、この科目への受講希望者の殺到は、コーディネートはもちろん、誰も予想していなかった。

授業は二回目から、講義棟で最も大きい二百六十二名収容の教室に移して行われた。その授業風景を取材した記者は、「学生企画の授業大受け 金沢大学の教養教育」と題して次のように伝えた(『北陸中日新聞』二〇〇二年五月二十八日付け)。

◆授業の三十分前から、続々と学生が集まり、約三百人が入れる教室の前の方から席が埋まる。最前列に座った法学部一年の男子学生は『生と死』というテーマに惹かれた。先輩の学生が企画したということにも興味がある。文学部一年の女子学生は「こんな面白そうな授業は高校時代にはなかった」と話した。

「詰めて座って。立っている人も座れるように」。細見博志教授(医学部保健学科)の願いで授業は始まった。

それでも約二十人が立ったまま。まるで予備校の人気教師の授業のようだ。◆

生命の問題になると一般的に学生たちの関心が高いことは、筆者自身、講義で経験するところである。だが、新入生千八百余名のうち、約五人に一人の割合で「生と死を見つめて」の受講を希望するという現象を引き起こしたのは、

テーマの魅力に加えて、上記の記事にもあるように、シラバスの科目内容紹介の冒頭に書かれた次の一言であったと思われる。「学生有志の企画のもとに、細見がそれに協力して構成したものである」。他の科目にはないこの言葉を読んで、新入生たちは受講してみようと考えたのではなからうか。ともあれ、学生が授業を企画し、それにもとづき教員が授業を担当する、金沢大学で初めての試みがこうして始まったのである。

そもそも総合科目とは、一九七一年の大学教育におけるいわゆる「弾力化」により開講可能となった、人文・社会及び自然の三分野のうち二つ以上の分野の内容を総合し編成された授業科目に由来する。八つの学部がある総合大学、七百名以上の教員がいる本学の教養的科目を象徴する科目といえる。毎年、二十〜三十の総合科目が開講され、受講生の総数は四千名前後となる。受講生ほとんどは一年生であり、一年次に平均二科目の総合科目を受講していることになる。医学部と薬学部の学生だけが総合科目履修を義務づけられており、その他の学生にとっては必修ではないが、総合科目に対する学生の期待度は高い。四年生に対するアンケート（二〇〇一年実施）によれば、総合科目を三年の後期までに履修しなかった学生は一一・四％で、約九

割の学生が三年生までに必ず総合科目を履修していることになる。

筆者は長く、この総合科目のコーディネーターをしてきた。科目を企画し、分担教員を選び講義を依頼し、教員間の連絡役を務め、講義を担当し、単位認定責任者となる。科目名は、一九九〇〜九六年度は「生命の科学と倫理」、九七・九八年度は「教養総論『人間の発見』」、九八〜二〇〇二年度は「自分と向き合う知の方法」であった。このうち、「自分と向き合う知の方法」は、〇一年度まで文部省大学改革推進等経費（教養特別講義プログラム推進経費）に四年連続選ばれ、その経費に基づき学外からの講師の協力も得て実施してきた。テキストを森岡正博の同名の書物とするものである（詳細は <http://www.law.kanazawa-u.ac.jp/aono/982.TiNoHouhou.htm>）が、それまでの総合科目の経験から新たな試みを行ってきた。第一に、受講生と講師との応答関係の確保である。授業終了十分前に「感想と質問シート」を配布し感想や質問を受講生に書かせる。これは受講生が授業内容をまとめるのにも役立つ。疑問に対しては担当講師から返事が返されるが、感想については、数回分をまとめて、コーディネーターである筆者の担当の回に紹介する。その目的は、他の受講生がどのような感想・疑

問をもったかをお互いを知ることにある。同じ内容の授業を聴いていたのに、こんなにも違った感想を持つものなのか、受講生たちは驚く。ものの見方というのはみんな違つ、違つて当たり前だということを感じることになる。さらにコーディネーターを介してであるが、学生とテキスト筆者との間のメールによる応答も試みた。第二に、九九年度からは、教養的科目のゼミナールとの連動を行った。総合科目と同じテキストを用いたゼミを前期に二コマ開講した。強制はしなかったが、ゼミを後期の総合科目への案内として位置づけた。結果としてゼミと総合科目の両方を受講した毎年十名近くの学生たちは、一年間で一冊のテキストを学習したことになる。最後に、ゼミの論文全でと、総合科目受講生が提出したレポートから特に優れたものを、論文集として出版した。他の科目におけるような採点者だけを意識したレポートとは異なり、公表されることを意識することによりレポート執筆が学生にとつて緊張感のあるものとなったことは明らかである。

総合科目は、既存の専門的学問分野にとらわれることなく広い視野から特定の問題に対して全体像とその本質を追求したり、多角的なアプローチを試みることを特色とする。様々な視点を持つ教員相互のディスカッションや教員・学

生の交流など、その成果はコーディネーターの裁量次第というところもあり、やりがいのある科目である。特に「自分と向き合う知の方法」は、東京や大阪から毎年、テーマに相応しい四、五人の教員を招き、インパクトの強い授業をしてもらったこともあり、授業に対する学生たちの反応に手ごたえは十分にあった。論文集にも形となって表れている。だが、教員が担当者を選んでいう点で制約があったことも事実である。あくまでも教員が準備したテーマ・講師の講義に学生たちが反応したのに過ぎない。「自分と向き合う知の方法」が当初の授業の目的を達成していることは実感しながら筆者は同時に、学生たち自身の関心に基つき学生たちがテーマを設定し、教員を選び、自分たちが関心のあることを授業するためにこの教員はここにいるんだと意識できるような科目が作れないか、つまり総合科目をコーディネーターして得た筆者の感動を学生たちにも体験させることができるかと考えていた。その結果、「生と死を見つめて」の開講となったのである。

学生による授業評価と満足度

大学審議会が「大学教育の改善について」と題する答申

を出したのは一九九一年のことであるが、その後、大学で教育改善の必要性が広く認識されてきたとは言い難い。筆者はこれまで教育改善が、カリキュラム改革や授業方法改善という形でもっぱら教える（「授ける」）側の改善のみに焦点が置かれてきたことに問題があると考ええる。教育は教える側と学ぶ側双方の存在を前提としている。しかも、学ぶ側のためにこそ教育は存在する。従って教育の場では、構成員である教員と学生のうち、主体はあくまでも学生であると考へねばならない。

二〇〇一年九月の第四回金沢大学教養教育全学研究会は、林勇二郎学長の *student development* についての講演に始まったが、シンポジウム「学生は授業をどのように見ているか」では、教員からの報告に続き、五名の学生をパネリストとするディスカッションとなった。学生からの文字通り忌憚のない授業批判が続いた。授業を受けている学生の声を反映しない、教員だけのFDは、ともすれば一部のドンキホーテ的な教員の一方的な報告に終わることもある。「あなたのしている授業には、私たちの大学のカリキュラムには、学生たちはこんな不満を抱いている」ということを具体的に突き付けられなければ、教員はなかなか動こうとしない。

そこで、近年どこの大学でも実施されるようになってきたのが「学生による授業評価」である。これは、いかに効果的に教えるかを知るには役立つ。板書の大きさ、声の大きさ等の表面的な改善は当然のことである。だが、これは、わざわざ学生たちに聞くまでもない。教師どうしの公開授業で相互点検しても指摘できることである。一番後ろの生徒にまで聞こえる声で、一番後ろの生徒に見える文字で、というのは、中学や高校の教師たちには常識である。ところが、大学の教員の多くはそうした最低限の技術も身につけないで、各専門の知識だけで教壇に立つ。講義ノートを棒読みしてそれを写させる授業まである。学生たちは高校までの授業とのギャップに戸惑いながらも、大学ではそうしたものだと思ひ込まされ、あきらめてきた。学び手に優しくない教育機関である。

しかし、ようやく実施されるようになった学生による授業評価がそのまま学生の満足度を示しているわけではない。大学が準備した授業の内容が理解できたというだけで、学生が満足したと判断していいわけではない。本当にそれが学びたいことであったのかということは問われないままである。例えば、ケーキを出されて「おいしかった」と答えても、本当は食べたかったのは和菓子で、和菓子がなか

ったからキーキに手を伸ばしただけかもしれない。たしかに、専門科目を中心に、学生が望む望まないに関わらず必修とされる科目は存在する。だが、全ての科目について、おしきせのものばかりである必然性はない。

先の比喩を用いれば、自分たちが作った和菓子ならばまづくても納得がいくのである。カリキュラム改革は科目内容の吟味抜きで行われては意味がない。旧態依然たる科目内容でいいのかが問われねばならないはずである。本学の教養教育では、必修科目は少なく、開講科目は教室の確保に事務方が苦勞するくらい多い。学生が自らの関心で主体的に科目選択する自由が恐らく他のどの大学よりも多く与えられているといえる。だが、問題はその科目の内容である。いくらメニューが多くても自分が望むものがなければ、本当の満足とはいえない。

具体的に、本学の学生たちが総合科目をどう評価しているか、本学の教養教育のあり方を検討する研究調査部が実施した二つのアンケート結果（二〇〇一年実施）から見てみよう。一年生の前期が終わった時点でのアンケートでは、総合科目を一科目取った学生が半分以上である。三科目とった学生もいるが、全然取ってない学生も四割くらいいる。受講理由としては、「総合科目」という形式に惹かれたか

らという学生よりも、テーマや授業内容で選んだ学生の方が多く六割を超えている。総合科目といっても、形式に頼ることができず、テーマや授業内容が学生の関心を引くものでなくてはならないということである。「受講した総合科目の満足度はどれくらいか」との問いでは、「とても満足」が一三・五%、「やや満足」が四五・一%で、六割近くの学生は何とか満足しているが、残りの学生は不満を抱えている。総合科目を取っていない四割の学生のなかに面白い科目なら取ったかもしれない学生がいると考えると、実際に授業を聴いた学生も含め、半分近い学生が現在の総合科目のテーマや内容について不満を持っていると推測できる。

「生と死を見つめて」のように、受講希望者が多数おしかける総合科目がいくつかある。聴きたかったのに必修の科目があったために受講できなかった学生や、抽選ではじかれて受講出来なかった学生たちを中心に、同じ授業を別の時間にやってほしい、という希望がアンケートで多くだされている。また、興味もてる新しい授業科目を増やすように希望する学生も全体の半数にのぼる。そういう声にどう応えていくのか。

一方、総合科目のなかには、自分たちの専門を中心に、

例えばほとんどが理系の先生で、その中に一人二人文系の先生を入れてというような総合科目も実際には存在する。総合科目が各学部の責任で企画が任せられていることもあり、今後も、教員相互による厳しい評価作業の対象となりにくい。このような総合科目のあり方を変えていくためにも、学生の力を借りることが必要なのである。

教員の多くは自分の授業について自問自答しながら授業をしている。学生の反応がある授業、学生をアクティブにする授業をめざす。教員はテーマを選び、考える材料を学生に与える。だが、大学で考えるべきこと、教える教養とは何か、については誰も一義的に答えることができない。それならば、その一部だけでも学生たちがこれこそが今、学びたいというテーマの授業にしたいのではないか。総合科目はとかく、それぞれの教員が科目名に結びつく自らの研究の一端を披瀝し、それを学生に自分たちで総合するように求める、とちがちである。そういう総合科目ではなく、学生たち自身が学生の視点からの明確な意図を持って、この先生のこの話とこの先生のこの話は結びつくのではないかと意見を出し合って作った科目ならば、より総合性が担保されやすくなる。教員は通常、他の教員の授業を聴く機会はほとんどなく、コーディネートもあるテーマ

で他の教員が何を話すかはほとんど任せっぱなしになることも多い。筆者自身はコーディネートした科目に全て出席しているが、少数派ではない。実際に過去にその教員の授業を聴いた学生たちこそが授業企画に携わるのが適任だと思えるのである。

学習主体としての学生

本学では、二〇〇一年度から、総合教育棟に「なんでも相談室」を開設した。これは従来、研究棟の片隅に目立たぬように置かれていた学生相談室に年間数件しか相談が寄せられないことから、講義棟の学務係向かいという学生たちに最も目立つ場所に移設したものである。開設初年度の相談件数は百三十九件であり、二年目の四月は一ヶ月間だけですでに百五十件となった。学生たちは悩みを抱えていてもそれまでは相談に来なかっただけであつたと思われる。場所を移したことの効果は歴然としているが、それよりも学生たちのニーズに応えることになったのは、相談担当者教員だけから、ボランティア院生を加えたものにしたことにある。いわゆるピア・カウンセリングである。教員よりも院生のほうが相談しやすいと考える学生たちも多

く、それに応えて相談を引き受けるのを厭わない院生たちもいるのである。

先にも言及した大学審議会答申「大学教育の改善について」は、大学教育改善の方針として「各大学が自由で多様な発展を遂げ得るよう大学設置基準を大綱化するとともに、自らの責任において教育研究の不断の改善を図ることを促すための自己点検・評価のシステムを導入すること」を提言していた。大学ごとの発展の多様性は構成員である教員の違いからも生じるが、なんといっても学生たちに負うところが大きい。多様性や個性を引き出すのは学生の努力であり、独創性を高めるといふ目標の実現が主として学ぶ者の責任で行われるのが大学である。学生による授業評価も、その目標の実現に向けた模索の一つとして位置づけることができる。学生による授業評価のさい、学生たち自身に、自らの出席の度合いや予習・復習を問うことが多い。出席をとらないで学生が来る来ないにかかわらず授業を進め、予習や復習について指示せず、さらには授業にほとんど出ていない学生にも試験やレポートだけで単位を与えている教員にとっては、反省の材料となろう。同時に、これらの設問は学生にも、本来授業には出席し、予習も復習もすべきだということを強く認識させるものである。それを

踏まえての授業評価である。こうして授業評価には、学生が教育のプロセスに参加する一つの手段としての機能が期待されているのである。

さまざまな科目について繰り返し評価することによって、学生たちの評価能力も開発される。単位認定が厳しかどうかだけでなく、シラバスどおりに授業をしたかどうかなどが、教員評価・授業評価のポイントとなることの認識を、学生たちははっきりと持つことになる。結局、大切なのは学習主体としての責任の自覚である。大学が評価される時代であるといわれるが、大学教育について評価されるのは教員だけではない。大学において数が圧倒的に多い構成員は、教員と違ってその四分の一ほどが毎年入れ替わり、普通は四年しかいない学生たちである。「○○大学の学生は：」というふうになんかは語り、それも大学評価として貴重である。

学生たちの多くはそのようなことをあまり意識していない。これは、研究者である自分にとっては教育者としての評価なんて関心がないとしてきた教員たちの意識と似たところがある。当たり前のことだが、学生たちにとって、授業は大学生活の一部でしかない。楽しいことは大学の外にいっぱいあるし、大学に来て友人とおしゃべりやサー

クル活動のほうが授業より面白い。よほど知的好奇心をかきたてるものでなければ、学生は授業にコミットしてこない。授業に出席することは、学習主体としての役割の一つでしかない。本当に授業に参加する (Take part in) ためにはそれなりの役割パートが与えられてしかるべきである。ただし、学生たちはどのようなパートがあるかは知らない。大学が学生の力を借りる方法は大学側が試行錯誤で編み出し、学生に提供しなければならない。

多様化する学生のニーズに対応するというようなフレーズによく出会う。だが、大学はこれまで、学生が何を求めているのかを、知ろうと努力してこなかった。学生を育てるためには、学生のことを知らねばならないが、ただ単に教えるということとは別な手立てが必要である。教える側からの視点だけでなく、学生が何を求めているのか、カリキュラムが学生の能力・適性に応じたものになっているか、など、学生の視点に立った教育改革が求められている。教員の側の教え方だけが改革対象となるわけではない。学生が自ら考えるようにするのが最終目的である。学生が積極的に授業に参加する動機付けとして注目されるのが、授業企画への学生参加である。

求められるのは、教師の側の教育改革と、学生の側の学

習改革であり、それは一対のものとして存在する。学生による授業評価には限界がある。授業評価は今受けている、多くの場合はすでに受けてしまった授業についての評価である。私は十年ほど前から自分の授業の学生による評価を個人的に試みてきた (ホームページ上で公開している <http://www.law.kanazawa-u.ac.jp/aono/jugyouthyouka.htm>)。その場合にいつも、学生たちに「これから行う授業評価はあなたたちのためには直接役立たない。来年度この授業を受けてくれる後輩たちのために、より分かり易い授業にするために協力して欲しい」と述べることを心苦しく思ってきた。ボランティア・スピリットの発揮、あるいは大学への愛校心を強制することは困難である。卒業証書を得るために大学に来たとか、人生の通過点としてしか大学を考えていない学生にとっては、授業評価は後輩たちへの置き土産だと言っても他人事でしかない。

専門の授業であれば就職後に役立つからという実利的な理由で、興味のない授業に我慢もできよう。それでも、学生たちは面白くない授業には出てこようとしないし、出てきても私語をする。学生が授業に向かう姿勢は、テレビに對するのと同じだという指摘がある。テレビの前では私語をしようとスナック菓子をつまもうと自由である。ただ、

テレビは面白くなければチャンネルを変えることや、電源を切ってしまうことも可能であるのに対し、授業はそうはいかない。せいぜい、他の授業の予習をしたり、居眠りをしたり、授業の途中で退室したりすることぐらいである。情報に対して受身であることになった世代である。このような学生たちに対し、積極的に授業に関わりをもたせようとするのが授業評価であり、授業企画もそのために機能する。

学生は学習の主体である。授業で教員が学生に質問をするのは、学生がどこまで理解しているかを教師が知るためだけではなく、質問されなかった学生も含めて学生たち自身の学習を促すためである。レポートを提出させ、試験をするのは、教員が学生の評価をするためだけのよう受け取られがちであるが、本来、学生たちが学習の結果を自分で確認するためのものである。答案を添削・採点して返すことが高校までと同様、大学での授業においても求められるのは当然なのである。そして学習の主体としての学生の位置付けから、大学においてこそ可能な、授業そのものの企画からの学生参加が導きだせる。

授業のすべてにわたって学生を主体にということが徹底されなければならない。例えば、開講科目数を増やしてどの授業を選択するかを学生に自由に選ばせることは、本学

でも九〇年代前半の新しいカリキュラム改革で実行してきたことである。しかし、すでに用意された科目のどれかを選ぶ、あるいはすでに受講してしまった科目について評価することで、学生が授業の主体であるとはいえない。学生が授業評価に協力してもそれにもとづいて授業改善が行われるのは次の年以降であり、すでに受講してしまった学生にとつては何らの利益もない。問題はこれから受けようとする授業がどれだけ学生自身の知的興味に合致しているかである。シラバスは学生と教員との契約だという考えがある。だが、一方だけが内容を決めることができ、相手はそれを承諾するかしないかという選択しかないのならば、自由な契約とはいえない。互いが主体である契約ならば学生の意見も入れねばならない。ほとんどの受講生が一年生である教養的科目に、どのような授業が望ましいのか。ここで在学生たちの出番である。授業評価の主体として学生を認めるならば、すでに教養的科目を受けてきた学生たちに授業企画の能力も潜在的にあると期待してよい。

学生による授業企画の意義

筆者は、二〇〇一年一月に東京八王子の大学教員の研修

セミナーで研修を受けたさいに、教員同士の交流の場で、他の大学で学生に授業を企画させる計画があるという噂を聞いた。学生による授業企画が実際に可能ではないかと筆者が考え始めたのはこのときである。金沢へ戻って、その年度の総合科目の最後の授業で、「学生が授業科目を企画するとなったら、参加してくれますか」と問うと、十人ほどが手を挙げてくれた。これに意を強くし、その後、研究調査部で筆者はこのアイデアを提案した。検討の結果、学生を授業企画者として正式に認めることはできないが、教員が学生の企画を生かして授業を行う形なら構わないということになった。現在の学生たちの「総合科目企画学生委員会」という名称からは公的に選ばれた学生のような受け取られ方もされようが、一教員が呼びかけてそれに応えた自主的な学生の集まりであり、自分たちの授業企画を具体化するにはコーディネーターとしての教員に依頼しなければならぬのである。

この学生たちの活動については鎌田康裕さんの別稿に委ねるが、筆者は最初に集まってくれた学生たちに、企画を可能な限り学生の声を真に反映した内容にしていくため、筆者の出席は最初だけであり、企画については①担当講師はできるだけ学内の教官とすること（経費の点）、②全部の

講義にメンバーの誰かが必ず出ること、③独自に学生による授業評価も実施してほしいことだけを伝えた。

企画で重要なのは、テーマや具体的内容をどうするかと、誰を授業担当者とするかである。授業担当依頼こそが科目のあり方を決める最初の作業となる。学生たちの企画授業の二科目目であり、私がコーディネーターを務めている〇二年度後期開講の「NPOと私たち」では、学生が推薦してくれた担当講師に幸い断られはしなかったが、教員の中には教養的科目の負担を好まない人もいる。また、この授業については、講師決定後、学生・講師陣による二度の準備会をもち、そのテーマについて他の教員がどのようなことを話すかをあらかじめ知りえる機会を設けたが、普段付き合いのある教員どうしても、あるテーマで九十分の授業でどんなことを話すのかは、なかなか具体的に想定しにくいのが実態である。その点、学生たちが企画した科目では、自分が聴いたこの教師のこの授業はこうだった、それはこの企画にははずせないという形で、担当教員の候補のリストが作られる。教員が企画する場合は、事前に研究会を行ってからという場合を除けば、このテーマならこの人にとコーディネーターが各教員に丸投げしてしまうことになりがちである。学生による授業企画は、総合科目本来の目的

を達成するうえで、教員による企画に決して劣ることはないと考えられる。

総合科目は、教養的科目のシンボルである。さまざまな学部・学部の複數教員の授業を受け、専門のテーマ相互に関連性があることを学ぶ。そのような教養的科目を企画することは、企画に参加する学生にとっての教養教育でもある。大学二、三年になって、本当に視野を広げることができているか、教養が身に付き始めたかどうかを試される。授業の企画によって、学びは一人ではできないことに学生たちは気づく。学生のやる気と責任を呼び起こす授業はどうしたらいいのか、学生自身が考える。総合大学であり、ある学部の学生にとっては専門科目を学ぶ上で必要と思われる教養も、他の学部生にとっては学ぶ必然性に欠けるなどということを、学生たちは議論によって知っていく。そのプロセスこそが大切である。変化に主体的に対応し得る、幅広い視野・総合的な判断力・豊かな創造性を持つ人材の養成が期待されている。学生どうしの横の学びあいの関係を通じてそれらの能力が培われていく。企画した以上、その授業の成功・不成功の責任の一端は学生たちが担うこととなるが、期待通りにいけば、他の学生の役に立ったという満足を得ることもできる。学びを目的とする場である授業

の本来の姿である。

大学教育における最大の問題は学生の無目的化だといわれることがあるが、目的が自分の関心に直接関わることで認識できれば学生は動く。これからは義務教育のなかで総合学習などグループでテーマを設定し課題を探究する体験を経た学生たちが入学してくることになり、学生たち自身が楽しみながら授業を企画するということが一層期待できる。こうした作業を通じて、組織的に問題を発見し解決する能力を開発し、自主的にかつ責任を持って適時・適切な意思決定と実行ができるように学生を育てることこそが教育の本旨である。

教養を名乗りながら実際には極度に偏った専門領域の講義が行われたり、あるいは目標設定や評価基準の不明瞭な授業なども少なくなかった。こういう批判に対して、学生たちが企画する科目は、とかく曖昧なままに放置されてきた科目の理念や目的、評価方法も自覚的に論じられることになる。無数のテーマの中から、何が大学教育、それも全ての学部に通ずる教養教育で学ぶに値するかを考えることになる。学生に対して、まるで空のバケツに水を注ぐように、知識を披瀝し、自身がかつて教室で教わったように教える、これが大学教員であった。教員のノートから学生

のノートへと書き写されることは、情報の伝達でもなんでもないことは学生たちが一番よく知っている。学生の能力と大学の知を融合するための方策が必要である。教育効果を的確・公正に評価するシステムを考え、公正さを学生の声を入れながら担保していく。そして何より学生による授業企画は、学びへのインセンティブを学生たちに与える。同時にそれに応えて授業を担当する教員にも教えることについてのこれ以上ないインセンティブとなる。学生が望んでいるテーマであることがはっきりしているからである。

『自分と向き合う知の方法』で森岡正博は述べている。「新しいものの創造には失敗がつきものだ。いや、そのほとんどは無残にも失敗してしまう。しかし、大学というのは、そのような失敗を許しあえるような空間であるべきなのだ。結果が出なかつたり、答えが分からなかつたり、見込みが違つたり、創造に失敗したとしても、そういうことを許しあえる世界」。学生による授業企画こそ、大学らしい試みといえる。

何を学ぶか

授業に対する批判は、居眠りや欠伸や欠席や途中退室で

も表明される。授業に対してそのように適応することを学生に強いてきたことへの反省が、大学には必要である。受身ではだめだということこそを教えねばならない。学生が今までの学習態度や思考様式を反省的に否定し、自覚的に何が真の学習態度であり思考様式なのかについて問いを抱くようになるためのきっかけを、大学の各所に用意しておく必要がある。大学開放の必要性がいわれて久しく、市民向けの講座が開設されてそれが大学開放だとされる。だが、大学はそもそも学生に対して開かれたものになっていくのだろうか。大学に対する社会の側からの様々な批判を受けての改革である。それは誰のためかといえば、学生のためである。学び方を学生たち自身が主体的に改善していくことが大切であり、授業企画に学生を参加させることはそのための具体的な試みである。

知的好奇心は誰にでもある。それを大学の授業にのみ向かわせるなどというのは所詮無理な話である。断片的な知識では、ワールドワイドな図書館であるネットに無数にストックがあり、教員一人で太刀打ちできるものではない。体系的な講義という点でも、テレビ講座の講師は話術に秀で、使われる説明用のボードも視覚に訴えかけ美しい。本学でも来年度から放送大学の科目を単位認定することにな

った。なんのためにわざわざ大学の授業に来なければならぬのか。単位がなかったら、どれだけの学生が授業を聴いてくれることになるのか。教員が大切だと思うこと、教え慣れていることが、そのまま学生にとって知りたいことではないことにどれだけ教員が気付いているのだろうか。あなたたちは今役に立たないと思っただけの役割に立つはずと言い訳しながら、講義室に学生を留めさせることもできるが、本当にそうなのかどうかは教員の保障の限りではない。今ここで満足できる内容でなければ、他のことをしないで授業に集中することは学生にとって難行苦行になる。

国立教育政策研究所が、二〇〇二年八月、学習意欲に関する調査結果を発表した。それによると、高校までのすべての課程で、授業が分かれば勉強したくなると答えた生徒が九〇%以上となっている。大学生になっていきなり、関心のない、分らない授業に対しても学習意欲を持つと強制しても実現は不可能である。学生の学習意欲の低下を嘆く前に、授業内容を点検し、より学生の興味に応えた内容に変えていかねばならないのである。

二〇〇六年度に新たな学習指導要領で学んだ新入生が入学してくることを踏まえ、本学でも教養教育のカリキュラ

ム改革に着手している。だが、科目そのもの、授業の具体的な内容についてまで踏み込んだ議論はまだ行われていない。他大学でも同様ではあるまいか。既存の科目をどのように編成し直すかではなく、どのような内容の科目を用意するかこそが、今必要である。改革論議は、比較的処理のしやすい科目の構成だけが対象となり、肝心の科目内容については残されたままになりがちである。板書の仕方などの教え方については批判できても、教える内容・テーマそれ自体について、教員が相互に批判することは困難である。専門科目のように、教えるべき内容が画一的に決まっているとか、資格試験にかかわる科目であればともかく、教養はそうはいかない。その内容が教養に値するかどうかは、だれにも断定できないからである。だが、かつてのように、それぞれの教員が自分の専門の入門や概論の話をして、それで教養だという誤魔化しは許されぬことだけは明らかである。専門知識の切り売りを教養として押し付けられたのでは学生はたまったものではない。

再び『自分と向き合う知の方法』を引用しておこう。「大学という世界に適応できなかった(しなかった)普通の学生や社会人の人々が一番よく知っている。彼らはこの自身の生活や日常とどういう関わりを持つのかわからない

ような大学の講義を、しらけたまなざしで見ている。彼らの目から見れば、大学で講義されているものほとんどは、自分自身と現実世界から遊離した自己完結の論理ゲームである。だから、彼らは大学というものに早々と見切りをつけ、単位だけ要領よく取って、あとは就職斡旋機関として利用するか、あるいはサークルや恋愛の場所として利用するのみである。大学の教師の間では、本当に最近の学生はおとなしいとか、学生の中で知的な関心を持っているのは何年に一人くらいしかいないとか愚痴をこぼすのは慣わしだが、それは逆にいえば、学生をそのようなものとしてしか見ることができず、彼らの潜在的な問題意識や要求に応じるセンスのない教師たちの責任なのである」。

二〇〇二年二月の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」は、なぜ今教養か、について次のように答えている。へ自信や将来展望を持ちにくい状況の中で、努力や学ぶこと等が軽んじられ、若者が学ぶ意欲を失いつつある時こそ、自らの立脚点を確認し、今後の目標を定め、その実現に向け主体的に行動する力に新しい時代の教養が必要である。しかし、具体的な提言としては、学際的なテーマを複数教員で担当するなどを例に、授業内容、方法の改善などを求めているだけであり、新た

な展望を開くものとはなっていない。

大学教育は、理念に留まらない実践的な課題解決を迫られている。学生をお客さん扱いせず、学生に真正面から向き合う。学生の能力を十二分に引き出し、教員と学生との情報交換を密にする。そのためには、学生による授業評価だけでなく、学生による授業企画を積極的に導入すべきである。学生による授業評価によって、声の大きさや板書の仕方や情報機器の使い方に関する教育技術の向上は期待できる。「どのように」の次には「何を」という課題が待ち受けている。これからが真の授業改革である。今ここで、教員だけでは学生たちの「潜在的な問題意識や要求に応じること」は困難であることを肝に命じなければならない。「教育の効果が問われる。具体的には、その内容が理解できただかどうか、そのテーマに関する、新たな、あるいは更なる興味を引き起こしたかが問われる。大学で何を学ばねばならないかを、自分の問題として真剣に考えている学生たちの力を借りることなしに、教育効果を上げることが不可能である。大学のあらゆる場面において学生たちをパートナーとして信じるからこそ、これからの大学に求められていることであり、とりわけ授業改革における不可欠の前提であることを強調しておきたい。