

定型的な学びから出あう学びへ —学び手が創出される教育関係を模索する—

中山 一樹*

今日の大衆化された高等教育においては、消費社会の影響も受けた「学習者＝消費者」状況が蔓延しており、また社会の「学校化」のもとで「学ぶ主体の制度化」が進行しつつある。そうした高等教育の大衆化と、教育の社会的位置づけの劇的変化にともなって、もともとある「教え＝学ぶ」という教育関係の不確実性が顕在化している。こうした状況を踏まえて、教育の当事者たちは、「アンラーン」つまり学びに対するメタ認知を獲得する活動を起動し活性化させ、また教育の社会的レリバンスを再獲得して、大衆的状况における高等教育活動を再構築することが求められる。大衆化状況に相応しい「教育—学習関係」の中から、学びによって「世界を立ち上げ」、生活知に根拠づけることによって「学校知」を当を得たものにする事が求められている。

キーワード：学びのレリバンス、アンラーン、生活知、高等教育の大衆化

はじめに

私たちが自らテキストを読み、そして綴るといった行為をわがものとする過程にはどのような条件が関わっており、その必要性を自覚化された主体はどのように形成されるのか、本稿はこのことを検討課題とする。文章の意味を読解している過程とは、まずそこに読み手の身体を通じた生活経験に裏打ちされた表象（イメージ）が先行してあり、その上にテキスト／言葉との接触によって得られた新たな表象が蓄積し、更新していくという営為である。この行為が習慣化した人たちは、どのようにしてテキストから表象を得て、それを日常表象の方に蓄積

してゆくのが自明なために、読んで学ぶという経験それ自体を自覚的に説明することは稀である。なぜならそれは、学ぶ過程・知る過程というものが各個人の内的行為の自然性のうちに成立しているからである。

ところが、教え伝える場において、他者と共に読んで書きながら知るという行為を共有する場合となると事情はことになってくる。学びの場においては、教え・伝え、学ぶという行為の内実、つまり学び手がテキスト内容にどのように関わるのかという、その過程において生じている事柄の実相が問われてくる。書いて読む、語り聞くという行為はいたるところで日々行われるが、そのことによってわたしたちはなにをしているのか、いやなにをしているつもりになっているのかというのが初発の問いである。

このような問いを發するのは、伝え学ぶ、も

* 立命館大学産業社会学部教授

しくは学び伝えるという行為が、そのために費やされる膨大な時間や費用そして労力ほどには、当事者たちが思うほどの機能をはたしていないのではないかという疑問を日々の教育関係を通して実感するからである。

書いて読む、語り聞くということが集中的になされるのは学びの場においてである。学校にみられる紙の束、電子媒体の文字列、費やされることばの異様なほどの流通量はそれをあらわしている。学び手が、学んだ者とともに、学ばれるものへと向かうのはどのような過程をなしているのかという問いは、学ぶという行為が集中的に行われる学校の教育の過程における認知や認識にかかわる核心をなしている。そして現在、こうした学びの場においては、伝わらない、伝わっていない、身に届かないという、学び手の意思とかすりもしないといった事態が指摘されている。以下、この学びの不全という事態を共有するさまざまな言説に依拠しながら今日の課題に接近してみよう。

1. 教育の意義（レリバンズ）論をめぐる討論

「大学において自分は何を学ぼうとしているのかがわからずに途方に暮れている学生が少なくない」という趣旨を記した文書をもって学生が訪ねてきたことがある。同様の声は数年前から届いていた。しかしその時は、相談の意味するところが、自分たちのコミュニティを作りたいという要求のように映っていた。しかしながら今回の訪問は、学び手である学生が、大学という学校に何を求めて入学してきているのか知らないことに戸惑っている様相を示しており、これに教師として応答せよということのようであった。

筆者は、このような学び手自身が自らの学びの形を知る（認知的モニタリング）機会を作っている。主として学部のシニアのゼミ生を想定して、次のような課題を設定し報告と討論の場をもつようにした。ある年度の課題を次のように提起した。

3年もセメスター末になった。自己意識へどだけ固執しようとも、社会条件の変化によって自分の置かれた状況は変化をとげてゆきます。就職活動においては顕著です。大学入学の動機づけは本質的に就職にあるという人は多いでしょう。ここで、次のような学生生活と仕事／労働との関連について整理してみましょう。

大学での学びは、学部や専攻によって専門性が担保されています。法律に関心がない学生が法学部の単位を履修するというミスマッチ（不本意就学）がどのような事態であるのかについてはご存じの通りです。では、その人たちは入学から卒業まで、どのような内実をもった学生生活を送るのでしょうか。キャンパスにおける身の置き場のことを考えてほしいのです。A、B、Cとして示す類型を依拠しながら検討をすすめると、今ゼミ生たちの学生生活の「気分」はどのように描けるでしょうか。大学入学以来2年数ヶ月の自分の学びのあり方や変化を整理して下さい。

A ○○学部……その専門的知識や技能を必要とする仕事や職業に就く。資格課程で学び専門職に就職したい。ここでの学びは仕事へと連続しており、学部や専攻での学びは自分が仕事をするための手段として機能する。法曹、医療等の業務独占資格課程や教員免許や福祉職等の各種の免許がそれにあたる。教育の手段的としての機能。

B ○○学部……正課外の部活、サークル、アルバイト等の世界に生き甲斐を見いだすような学生生活を送るが、その活動が就職や将来の仕事と直接的なリンクはない。学びは仕事と不連続でありであるが、就職に有利なスキルアップ活動やネットワーク構築は計画済みで、学部や専攻での専門的な学びは機能不全に陥ることを想定している。正課についての学習動機は当初から希薄であり、現在では調達不能となっている。学卒の資格取得を目的とした履修が実態である。

C ○○学部……講義やゼミなどの正課の内容に関心をもち積極的に参加するが、だからといってその学習した内容が仕事や職業と連続することを期待するわけではないような場合。大学において修得する文化や教養に意義のあることを想定している場合。教育の目的的功能が有効であるような場合。

このような問いかけに対するゼミ生の手応えは旺盛で、どの類型に依拠するにしても、これまで自分学んできたことは何だったのか、そして現在の自分の学びの課題は何であるのかというかなり本質的な問いに敏感に応答するものであった。学ぶことの動機が調達できずに、時間の経過としてのみ学生生活を甘受することは誰にとっても耐えがたい経験であるようであった。学びの場にありながら、その学びへの意欲が内発的に創出されてこないことへ焦燥と疑問は学び手にとって学ぶ主体となる第一歩である。教育の手段的有効性や目的的有效性といった説明が、言葉としては初めて知ることであったとしても、それが喚起する学びのあり方は、彼女／彼らにとっては、身体化された学びの不全感の表象と接続するものであったようだ。

そして、多くの学生は類型Bに即して自己像を描き、職業的レリバンスや専門性への即自的なレリバンスとは縁遠いことを自覚している。では、この類型Bであると自認している学生が、実際の自分の学生生活を追認しているかという点と必ずしもそうではなく、何をしてよいかかわからないこと、そういう状態にある自分を問いつめてしまいかねない恐れについて語っている。

このような筆者の問いかけはゼミという学生たちの学習のコアとなる場面において、その主題や内容をどこに設定すればよいのかという逡巡からたどりついたものである。系統的、体系的知のテキストを解読して、学び手の知として蓄積してゆくというゼミの形態は不成立であることを知らされたからである。教授＝学習関係が、10名余の中でさえ不成立であるということは、学習集団の規模問題として現れ得るものだけでは判断できない。

これは、居神浩が「ノンエリート大学生に伝えるべきこと」と題する論文（居神浩、2011）で言及したことと通底している。居神は、伝統的な大学像・学生像ではない学生たちとの教育的関係作りの中で、教育—学習行為の不確実性を形成するものとして、「教育内容のレリバンス性を根本的に無意味化する構造的圧力」があることを指摘する。それは「消費者としての学習者の存在により、個々の消費者としての欲望がそのままむき出しになって教室空間に現出するという意味での「多様性」に直面している」というものであり、「有り体に言ってしまうと、「眠い」「だるい」「疲れた」「意味がない」「出席だけ早く取れ」などと言った個々の欲望が何らの臆面もなく表出されるがために教育—学習行為が成立しなくなっていることだ」としてい

る。学習者＝消費者論（「カスタマー・フレンドリーに」というスローガンに典型的に現れている。ピーター・サックス『恐るべきお子さま大学生たち』）の下で教育として成しうること、つまり居神の実践的結論は「研究者としての実存にこだわることなく、学生の「分からなさ」にとことんまで付き合うべきであろう。学生は教員が想像する以上に「分かっていない」。小学校、中学校、そして高校まで、その「分からなさ」が放置されていたとするならば、大学で何とかしなければならない」というものである。そして、マージナルにある学生に伝えるべきことは「自分たちの置かれた社会的ポジションを正確に認識すること」だという。

同様の問題意識と指摘は、教育学研究として高等教育現実の実態を伴って提起されている。たとえば、日本教育学会報告、植上一希・寺崎里水らによる「ノンエリート大学生の進学と学び」（2011年度第70回大会、千葉大学）は、学生の学び・成長を支え促す契機についての具体的な検討と、学び・成長の意義づけの分類がなされていないことを指摘している。

さて、教育の意義（レリバンズ）論に焦点を当てて復権させたのは本田由紀（本田由紀、2005）であるが、その中で、教育の職業的意義を正当に位置づけるべく、「教育はいったい人々に何を教えているのか」と議論を展開した。そもそもこの問いは、教育の価値論（教育本質論）として論じられる主題だが、知の変容のある時代においては必然的に再審に付される課題として浮上する。

通例、教育課程論において、教育的意義は、ア）教育内容それ自体に知的で個人的色彩の強い興味や関心を実感する「即自的レリバンズ」、イ）その個人が将来当該社会で必要となるよう

なことを学ぶ「市民的レリバンズ」、ウ）仕事や職業の従事することを前提とした労働力陶冶をめざす「職業的レリバンズ」としての学び等に大別して説明する。

日本では、普通教育としての教育課程は、イ）の市民的レリバンズを基礎として編成されており、中等教育における職業的レリバンズの浸透の程度は非常に低いものとなっている。中等教育の職業教育の実態を示す資料を本学の学生に提示すると、多くの学生に共通する学校表象との違和感を示す。学校教育法にいう普通科課程という中等教育の普通教育のもとで学んでくると、市民的教養、人格の陶冶といった意義づけと、個人的興味関心としての学びの意義への偏差が大きく、高校の専門教育としての職業教育課程の存在意義を知る者は少ない。

このことは、先に居神がのべた「自分たちの置かれた社会的ポジションを正確に認識すること」という学びの社会的意義づけの教育目標とは方向を異にする。中等教育においても高等教育においても必要とされる学びの社会的意義づけが日本の学校、とりわけ普通教育においてはなぜ低い取り扱いになるのだろうか。この点について本田は「教育という社会的領域のあり方、仕事という社会的領域のあり方、そして両領域である〈教育から仕事への移行〉の日本的あり方としての「学校経由の就職」という、3つの要因の絡み合いが、決定的な重要性をもってきた」と指摘する。ここが本田が教育の意義論に焦点を当てた核心部分である。学校教育内部の教育目的論において、学びの職業的意義の位置づけが低調であったのは、教育課程編成それ自体の問題であるというよりは、その根底に、戦後日本の労働力調達構造が学校を経由したものでありながら、実質的には労働力養成

は企業自身が分担して担っていたことによるのである。そうであるからこそ学校の内部にはおいては、市民的教養の教育や教育内容の即自的意義を中核に位置づけられたのである。

このようにこれまでの学校における学びの意義づけを整理してみると、高等教育までの教育は、学校卒業以後、労働世界に生きていくのに必要な知識・技能の教育ではなく、学校内部に閉じた市民的教養といった学習主体にとって意義づけの弱い（抽象度の高い）教育内容になっており、それが伝統的な教育課程として定着していたのである。

それが、90年代以降の雇用の流動化ともなっていて、即戦力としての労働力需要に労働力政策が転換を遂げ始めるとともに、学ぶことと仕事につき職業に従事することの意義づけ、関連づけの乖離が露呈してしまったというのが実際のところであろう。

大学に志願して入学してきた者が、同時に学びの動機づけを自覚的に保持できないという不可解な事態が生じている。己の学ぶ意欲を知らない学び手という矛盾した存在が教育空間に登場してしまっている。大衆化した高等教育における消費者（カスタマー）としての学び手の存在を受け止め、それを所与の前提とした教育を行うことが課題である。ここで職業的意義が強調されてくることになる。ただしそれは、キャリアについての情報提供ではなく、また、自己能力開発の提示でもないはずである。そうではなく、市民的教養や基礎的リテラシーとして蓄積してきた知を前提として、労働や職業に従事して生活する者の視点からあらためて学び直されることなのである。レリバンス論は自らの学びを自覚的に再定義することなのである。

2. 学生像・意識の変化についての言説

文部科学省の政策文書「現代の学生の実態」（2000年）は、今から10年前に次のような政策提言を行っていた。

「最近のキャンパスは、様々なタイプの学生であふれている。しかし、将来の職業や具体的な学修内容について、明確な自覚を持っている学生は、以前と比べると減っているように思われる。むしろ、そのような自覚を持たないまま、いわば「自分さがし」をするために大学に入学してくる学生が増えていると考えられる。

このことは、一面では、豊かな時代の中で社会の価値観の多様化や就業構造の変化に応じて、学生が、自分の将来を固定的に捉えることなく、幅広く将来の選択肢を考える傾向にあると積極的に評価することもできるが、その反面、学生が心に悩みを持つ機会を増大させているという側面もある」。

実際、この理解と提言は今日の高等教育における学び手が直面するであろう葛藤を先読みしていたといえるが、同時にそれは、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換や、「正課外教育の積極的な捉え直し」といったところに止まっており、相談活動など教育方法や技術的な対応など大学の「学校化」を提言している。

また、同時期、1997年と2003年の学生意識を比較した「12大学・学生調査」は、この間の大学に学ぶ者たちの意識の変化について、それは「学生の生徒化、大学の学校化」であり、「大人に従順で、自主性が乏しく、与えられた目標を素直に受容する性向であり、背後には、教育を重視する最近の大学の学校化現象がある」と特

徴づけている。具体的にいえば、「もっと出席を厳しく取るべき」であること、「教員からもっと厳しく指導してほしい」という項目の増加が顕著であるという(『同志社時報』119号。調査者は上智大学総合人間学部教育学科武内清研究室)。

これらを裏書きするように、大学において、単位は「取る」ものから「来る」ものに変化したという。堀井は1997年を境とした変化を指摘する。「自分で出席しレポートを書いて単位を得たのに、与えられたもののように捉えている。でも当事者にすると、「与えられた」と考えるほうが楽なのだ。獲得したとおもうと面倒が多い。世界は自分のおもいで動いてくれない。だから自分のまわりの世界を、ちょっと非現実的にとらえていたほうが、自分を守りやすい。バーチャルが楽なのだ」とのべている(堀井憲一郎, 2006, p.179)。

これらの言説は「学ぶ主体の制度化」という事態を指している。この場合の「学ぶ主体の制度化」とは、学校への入学意思をもって志願するにもかかわらず、その当人は学ぶ意欲を感知できないといった事態をさしている。学びの場に学び手はあるが、学ぶ過程や学びの対象をもたない学習者、つまり動機を持たない学習主体といった様相を指している。

この時代を観察していた土井隆義は、制度化された学びの主体を見通して次のような言説を残している。

「外部に投錨点を持たない「個性的な自分」の希求は、自己に対する誇大妄想を無限に肥大させていく。他者の眼に映っている自分のすがたも知らないまま、何の根拠もなく自信だけが募るからである。他者との相対化によって自我の殻をつけられる経験を経ないまま成長してい

った自己は、自分の客観的すがたを把握する契機を逸しているので、しだいに自律的な態度を失っていく」(土井隆義, 2003)

土井のいう自分の客観的すがたを把握する外部の投錨点とは何をさしているのか。それは学びのレリバンス論が示すように、将来の職業、労働といった外部の視点から学びを構想することであろう。職業や労働は生活概念として成立するものであって、これは個人の意識の内部や、同様の意識をもつものが多数集まる学校的学びの世界とは異なっている。ここに「投錨」することによって初めて己の姿が形をとってくるのであり、つまり学ぶ意欲や動機の調達を可能にする。

3. 中等教育大衆化の時代を経て

1970年半ば、日本の中等教育は急増期を迎えた。この時期を経て高校教育は教育課程の再編に迫られた。旧制中学校以来の教科領域ごとの体系的な教育を志向してきた新制高校は教育課程のレベルにおいて再編を迫られた。高等学校における「普通教育」とは何かという問いかけをもって、その教育の質保証が問われたのである。多様化政策は高等学校の大衆社会における形態、有り様の模索であった。それは竹内によれば次のような知の転換を含むものであった。

「学習補充」は個別的・要素的な学力の向上ではなく、自主的な学習能力の回復・奪還でなければならないということが明らかにされました。だから、所定の知識・技能の機械的な取り込みを強いるこれまでの授業下の「学び方」をときほぐし、実存的危機を乗り越えていく新しい「学び方」作りだしていくことが課題とさ

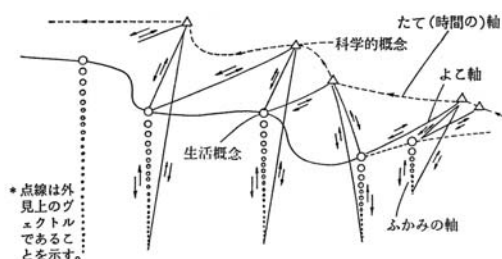
れるようになったのです。つまり unlearning が課題となったのです。

そのなかで、教師自身が高校における「中等普通教育」とはなにか、これまで教えてきた教科内容・教育内容を問い直し、なにを生徒と学ぶべきかを追求しなければならなくなったのです。…生徒の生活の文脈を共に知り、その文脈にかくされているテキストを読みひらいていくことが必要となったのです。それをできなければ、生徒たちと共に世界を構成しなおし、それに関与・介入していく可能性を見出すことができないからです」「……“unlearning”から“learning”への転換のなかでは、個々の教科も、生徒たちの認識を内部に閉じ込めるものではなく、それを新しく世界認識に広げていくものに、またこれまでの世界とは異なる相貌をもつ世界を生徒たちのまえにたちあげていくものに組み換えていくことが追求されるようになったのです。」（竹内常一、2005）

学び直しとしてのアンラーニングという教育は、中等教育の課題であるばかりでなく、大衆化した今日の高等教育の学び手にとっても検討を迫る課題を示している。それは例えば、「わたしは、いつ、どのようにして、今身につけた学び方というものを学んだのか、という問い」であり、そもそも学ぶという行為はどのようなことなのか、学び方を習わずに学んでいたのか、学び方は知らなくても自ずと自然に身につくものなのか、といった総じて「学び方の学習」Learning to learn という知のあり方についての省察として迫るのである。さきに、学生たちに現在にいたるまでの学びの意義づけについて報告と討論を提起したのは、初等中等教育で学んだ知や自分の学びの体験という知悉したこ

とがらを素材にして、学び方を再検討しようとする試みであった。

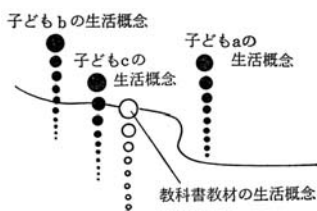
ところで、指導をする教師にとって、指導の道筋（指導過程）とはどのように構成されているものなのかを確認しておきたい。近代教育の指導過程にはいくつかの要素が混在している。このことについて中内敏夫は次のような説明を行っている。



図A 指導過程の三次元モデル
（中内敏夫、1985年、23頁）

「科学的概念から科学的概念をつっぱしる軸一本槍の授業は、旧制中等学校からの負の遺産として、高等学校や新制中学の教師の間にうけつがれ、今日あらためてその克服が課題になっている。一方、「学問」から切りはなされた「教育」の場として位置づけられてきた小学校現場のばあいは逆で、生活概念から生活概念を科学的概念につながることのないままもうひとつのたて軸一本やりの授業がひろくみられる。……指導過程にはもうひとつ、その深さの軸がある。…この深さの軸をつくりあげているのは生活概念の各層である。生活概念は、性格はちがうがそれぞれに規範性の強い標準語や国語とちがって…人びとの生活のなかで使われていることばであり、それでもって人が生きていることばであり、その実際はこの外言と内言の両界にまたがる」（中内敏夫、1985）

近代学校は、生活概念に依拠した初等学校と、系統的知や科学的知を教授する中等高等学校は制度上も、教育課程も異なるものであった。そのことを踏まえたうえで中内は、生活概念における深さの差異があることをのべている。これが人びとの生きていることばである。生きていることばの方から系統知、科学知の言葉の方をみれば、それは学校の知もしくは、抽象化されて表象化しにくい知と映るであろう。このことから、「『日常的経験の世界』から学校へやってくる子どもたちにとっては、自分たちに疎遠な「知の型」をうまく取りこんでゆけるかどうか「勝負」となる。勝負とは、それによって近代的な知と無知との区分——学校知の獲得をつうじての選別（業績主義にもとづく選別）が果たされるかだ。日常知を得る普通のやり方ではつかめない型の知識であるところにこそ、「科学的知識」である学校知の権威がある。」（中西新太郎, 1998）という結果をうみだしてきた。



図B 生活概念のちらばり
（中内敏夫, 1985年, 30頁）

同様に教科書（テキスト）というレベルで、学校に固有の書にこめられた知と生活概念のズレが生じる。教科書のことは、「ある子どもにとってはそれは「それでもって生きていることば」に近いものであり、ある子どもにとっては全くの異邦人のことばとなる。この教科書教

材の生活概念と子どもひとりひとりの生活概念のズレをどうするかの問題は、指導過程論上の問題である以上に、子どもたちの間にどのような学習集団を形成して教材にとりくませるかという学習集団論の問題」であると指摘されてきた。（中内敏夫, 1985年, 30頁）

このような近代学校の知の構造は、現在においても学校知と生活概念との間の違和を感じとる学生と、教育家族の子どもにみられるように生活が学校知に同化している学生との差異を生み出している。高等教育の現在こそ、アンラーン（学び直し）が必要であり、学び手の身体表象や生活概念としての知の活性化が求められている。答案に正解を書ける手続き知とは異なる、自分の身体の方に表象をたぐりよせるような知の活動を随所にちりばめておくことが必要であろう。このような意味からも70年代以降の大衆的な中等教育の歴史が示す、学び直しとしての知は、今日の高等教育においても多くを示唆するものである。

4. 学ぶことはどういうことかをあらためて知る

ここまでさまざまな言説を参考にしながら、学びの場において見受けられる知の修得のありようをみてきた。このような作業を思い至るには相応の理由がある。筆者は、ゼミ生を募集するに際して、次に掲げる教育学者ギルの一節を引用していたことがある。ゼミ生の募集というのは、新たに学習の場を主宰し構築することだが、その時に、教師がゼミの主題を決めるのが通例とされるが、実のところは、主題はともかく個別の内容を事前に予定しておくことは、相互性に担保された学習の場にはそぐわないものであると考えている。その小集団が演習といわ

れるのは、人数の多寡のことではなくて、その学びの集団の方向性が構成員たちによって舵とられてゆくところに特徴がある。ゼミの成果や内容は学期末になって結果的に確定できるのであって、当初の予定を消化するものではないのである。そうでなければ、学習の共同性とは無縁なものとなるからである。

ところが、実際には、制度化された学び手たちは、ゼミをも通例の教師主導の講義へともってゆこうとする。その場を制する言葉は、学び手たちの生活概念から発せられた言葉ではなく、中等学校までの制度化された学びによるものであった。問いに対する正解であればよいような知つまり手続知を求めているのらしかった。

こうなると、ゼミとは何をするとところなのかはともに自明ではなくなり、葛藤を感じる場とならざるをえない。テーマを思い切り広くとって「他者と一緒に学ぶ場を作ってみる」ことにして、「下記の4つのパラグラフはジェリー・H・ギル『学びへの学習論』からの引用である。これらのどこかに感応する学生のみなさんと学びたいと考えている」と呼びかけた。ギルの引用文は以下のとおりである。

「学生たちは、教育とは決められた時間を学校ですごし、たくさんの履修単位を集めることだと考えることにあまりにも慣れてしまっているから、自分自身の教育に最終的な責任をもつのは自分しかいないという考えに対して勝手の違う怖いことという印象をもつ。」98頁

「学生たちが、自分たちの教育の責任は誰かほかの人がとるものだと考えるようになったのは、教育政策と教育実践が、教育することと資格を与えることとを同一視したからだ。……も

し知を目的とするつもりならば、相互行為的な学習をするしかない」99頁

「ほとんどの教師は学生と接する際に、あるいは接しそこねる際に、学生の物理的、心理的、そして社会的要求を、教育実践にとってまったく関係ないものであるかのように扱う。」196頁
「いったん学生たちの思考をまじめにとりあげるようになると、思考が形を成し、より堅固で実りあるものになっていくようすをみて、驚きと満足を感じるようになる」103頁

この引用は現在の高等教育の学びに必要なものであり、ギル自身の教師経験に裏打ちされているのべられているものばかりである。

ある年度のゼミでは、この引用にある「学生たちの思考をまじめにとりあげるようになると、思考が形を成し」という箇所を実行に移した。プレゼンテーションというよりは、自己紹介を延長した自己語りを学生たちに提起した。この場合重要なのは、「学生たちの思考をまじめにとりあげる」という所に力点があって、自己紹介を集中して聴きとっていくことであった。語り手が発する言葉と意識の流れと、聴き手のそれがシンクロナイズされて時間が流れるように心がけた。意外なことに、この呼応の関係が学生たちに心地よい時間をもたらしていることがわかってきた。この Semester は欠席者がほとんどなく、生き生きしたゼミとなった。ギルは、「知の過程 (knowing process) とはダンスをすること (dancing) である」とのべているが、それは通常のゼミのテーマといわれるものではない。ではこのダンスをすることとは何なのか。テキストや事象を「知る過程に出会うこと」であり、このことこそがゼミ本来のテーマなのである。いわゆる自分の知 (表象) を知

ってゆく過程, すなわち知の背後(メタ)認知機能こそがギルの示唆するところであり, それは私たちがすぐにも実践的に取り組める提案でもある。

文献リスト

Aacks, Peter, 1996, *Generation X Goes To School* (=2000, 後藤将之訳『恐るべきお子さま大学生たち』草思社, 143頁)

Gill, Jerry H, *Learning to Learn: Toward a Philosophy of Education*, 田中昌弥, 小玉重夫, 小林大祐訳『学びへの学習論』青木書店

本田由紀, 2005『若者と仕事「学校経由の就職」を超えて』東京大学出版会, 145-178頁

堀井憲一郎, 2006『若者殺しの時代』講談社, 179頁

居神浩, 2010, 「ノンエリート大学生に伝えるべきこと」『日本労働研究雑誌』602: 27-38頁

『同志社時報』, 2005, 119号

土井隆義, 2003『非行少年の消滅』信山社出版, 192-193頁

文部科学省 大学における学生生活の充実に関する調査研究協力者会議, 2000, 「大学における学生生活の充実方策について(報告) —学生の立場に立った大学づくりを目指して—」

中内敏夫, 1985『指導過程と学習形態の理論』明治図書, 22頁

中西新太郎, 1998『情報消費型社会と知の構造』旬報社, 110頁

竹内常一, 2005『授業づくりで変える高校の教室』明石書店, 9頁

A Shift from Stereotyped Learning to Opportunity-oriented Learning : Searching for an Educational Relationship in which Learners are Fostered

NAKAYAMA Kazuki *

Abstract: In the context of massification of higher education today, the idea that “learners are consumers” has prevailed due partly to the effects of the current consumer society. Under a schooled society, moreover, learning subjects have been increasingly institutionalized. With the massification of higher education and a drastic change in the positioning of education in society, uncertainties about the educational relationship between teaching and learning have become increasingly apparent. In response to these circumstances, educators are expected to reconstruct the higher education activities that have undergone a shift toward massification, by initiating and promoting “unlearning” – activity to gain metacognition about learning – and by regaining educational relevance to society. It is also necessary for educators to make school knowledge more rational and sensible by creating a world based on a teaching-learning relationship befitting the massification of higher education and underpinning life knowledge.

Keywords: learning relevance, unlearning, life knowledge, the massification of higher education

*Professor, Faculty of Social Sciences, Ritsumeikan University