

# 双方性型の講義と社会人基礎力

— 大学教育（教員）の質的向上及び学生の学力向上の一試論 —

## A Study of Interactive Discussion Method of Teaching and the Basic Ability to Work in Society of Undergraduate Students

李 相睦 Sang-Mok, LEE

(現代マネジメント学部)

### 抄 録

本研究の目的は、学生の充実な学究生活を営む目的の合理的な学修行動を催促する為に有効な講義形態を提示する事である。更にその学力向上との到達目標を基本に据える教学行動の支援体制を成功裏へと導く為に、双方性型の講義形態の紹介とその実例を紹介する処にも存在する。その上、その講義形態は本学(愛知学泉大学)が積極的に取り組む社会人基礎力の育成にも強く連繋する、との仮説を立てて、両者を同時進行的に実践するとの観点からその講義形態を捉える事をも、その一つの狙いとしている。

その折に、その双方性型の講義を実現する為に、学生の先決事項として求められる基本要素とは、教員一般から成る一方性型の講義内容に対する異議申し立てが可能な主体力や積極的な発信力を向上する為の技法獲得及び質疑応答の可能な修学能力となる。そこで最も重要且つ基本となる能力要素とは、物事の本質を「自ら学び(正しく)考え抜く力」を修得する事である。更に又本稿は、従来型の授業形式と新たな講義形態との併用を図る事に頼って更なる学力向上と「社・基」の修得へと連繋する、との知見を得ている。その上本稿は、その実質的な実践課題を念頭に置くと同時に、その双方性型の講義へと履行する過程の中で、学生側の先決事項に次ぐ教員側の先決課題をも触れて置く。

### キーワード

双方性型の講義 Interactive Discussion Method of Teaching

社会人基礎力 The Basic Ability to Work in Society of Undergraduate Students

### 目 次

- 1 序論—問題提起と研究動向
  - 1.1 問題の所在
  - 1.2 従来の研究動向
- 2 双方性型の講義の意義とその目的
  - 2.1 双方性型の講義実践の意義
  - 2.2 文部科学省の教育政策と「大学改革」
- 3 双方性型の講義と社会人基礎力の関係
- 4 双方性型の講義の前提事項
- 5 双方性型の講義の実践及び定着方法
- 6 双方性型の講義の実際と展開過程
  - 6.1 双方性型の講義内容とその重要事項
  - 6.2 双方性型の講義の進行過程
- 7 結論—総括及び今後の課題—

## 1 序論—問題提起と研究動向—

### 1.1 問題の所在

現今の数多くの大学一般における学生達は従来の大学教育の在り方等から鑑みて見れば、先ず一緒懸命に「勉強」に臨む、との以前の理想的且つ模型的な学生像と違って、言わば「本業」となる筈の大学での「学び」に真摯に取り組む学究的な努力を傾注せず、概ね「副業(Arbeit)」に力を入れると言われる。その高等教育機関(大学)における憂慮される現今の教学状況に連なる形で、近年の大学講義(室)に関する有様と言え、一部大学の場合に補講の実施もまま成らぬ程の危機状況が続く厳然な大学の現実が実在する。

その危機的な大学現実が出現する理由とは概ね4限以降の時間帯に学生が副業枠を割いて置く、との特殊事情で欠席の者が多くなる事態をも反映する為である。その視点から過去本学の受講生の境遇を事例に調べて見れば、その彼等の中の幾人かは、朝6時迄に上述の仕事(副業)に専念する枠を取る代償として多大な損失を被る事態にも逢着する。即ち彼等の学生は、その副業終了を以って大学の講義室に向かわず、正反対の下宿に直行して就寝行動を選択する故に、以下の如く自損的な教学の環境に直面する羽目となる。

具体的に言えば、その中の幾人かの学生は、副業の終了後に下宿に直行する挙げ句の果てに1・2限の講義に間に合わず欠席の回数を積み立てる自損行動を繰り返す。その結果彼等の学生達は、その自作劇の代償として学期末の試験時に無資格の名簿に掲載されるか、又は学力成遂度の不足等の理由で単位の未修得となる事態をも招く場面に遭遇する。その当然の結末とは、彼等の学生が卒業単位の不足等の理由で最初の入学時に、彼女・彼等が立てて実行し続ける筈の全般的な大学生活の総合設計が崩れ落ちる境遇に逢着する。

その非合理的な状況と連繋する形で彼等の中の幾人かは、その大学生活の最終章となる筈の卒業に支障を来し、「留年」との本末転倒となる状況を自作自演する役割を担当する者達に転落する。更に又「不合理」な事柄は、一部の学生が最高学府の存在意義や大学での「学び」の意味等に対する理解や探求心を深化させる事なく、中途(自主)退学との形で大学を辞めて行く事例である。その上、その「不合理的」との内実は、大学、との高度の学び場で将来設計や

学習目標及びその達成体験等を存分に吟味(満喫)する事なく、中途半端な形で自分自身を高める機会をも学生達自ら喪失して行くとの意味となる。

その折に、その中の数多くの学生が本業を怠る理由は、一概に言えずとも後述の如く複数の原因が存在する、と推察される。それ故に学生の本業「軽視」や副業「専念」との主客転倒とする大学現実の出没とは、以下の如く深刻な学際的な背景及び重要な事柄等が、その本業怠慢の重要な誘導的な要因となると考えられる。その学生達の「本業(務)から成る逃走」の講義室の教学現実とは、大学一般の役割及びその使命となる「体系化された知識及び教養と体得された技能＝大学知」を通して「自ら学び考え抜く力」を養わせる為の教育実態の「在り方」に起因する。

又その学生達の大学講義から成る逃走行動は、現在の大学一般で行なわれる大学教育と彼等の欲する教学内容とが殆ど噛み合わずに、概ね空転する事から派生する講義実態と重複する。究極的に纏めて仕舞えば、彼等の学生達の「逃走理由」とは、昨今の大学の教学内容及び講義形態が実質的に時代錯誤的な要素を有する為である。その上大学一般は、その構造的な現実問題を抱えると同時に、その結果として生み出される大学現実とも相俟って、彼等の学生達が概して教学過程における「本業」への魅力を殆ど抱かせぬのが、その現実回避の主な要因(訳)なのである。

昨今の大学一般の事情は、文部科学省—以下、文科省と略記する—が唱える大学(理系学部)教育の重点化の政策方針や大学院の拡充及び専門教育の制度化を国策で推進する<sup>(1)</sup>等の目紛しく変動する政策方針に翻弄される教学的な状況である。その傍ら、大学の「主人公」となる学生達の学修実態とは、「自ら学び考え抜く(力)<sup>(2)</sup>」事を回避する自己矛盾の現実下で彷徨する学習環境に晒される。その折に、学生達の立ち位置とは、その行政(文科省)側の短期間での成果督促と早期の結果作出(例えば、即戦力等々)を強要する政策方針から派生する理不尽な大学(教学)現実に置かれる羽目となる。

その上、その実質的な大学教育の内容的な面から眺めて見れば、従来の大学の役割と使命が変質する、との空洞化の大学現実が生起する現況に無防備に組み込まれて行くのが今日の学生達の現在地(立ち位置)ともなる。その空洞化する大学教育とは、端的に言えば現在の大学(本学)一般の学部及び学科等のみ

でなく、若干の例外的所を除けば、大多数に上る現今大学の教員や学生の在り方として何程か一般的な現象ともなっている。

近年に文科省の唱える「単位の適正化」の問題も、大学(教員)の単位付与が基本的に「絶対評価」である、との原理的な大学(教学)評価の意味(意義)及び教員側の特殊意志が忘却されると共に空虚な大学現実を突如に突き付けられる。その大学教学上における単位の意味は、高校(生徒)の大学入試(勉強)の為の序列付けと違って、学生全員の学力(学び)水準の向上が最も重要な教学目標となる。抑も大学の単位付与とは、学生の成績に対する序列(順位)付けが目的ではなく、その大学教育の最大目標ともなる学生達「全員」に対する最高水準の大学知を養わせる、との教学目標(学力の向上)を軽視する点で最も違和感を覚える次第である。

加えて言えば、昨今数多くの大学は、その大衆化(大学の企業化とも絡む)<sup>(3)</sup>の漸次的な進行状況とそれに強く連動する大学と産業界との緊張関係から派生する空洞化の現実が顕著となる。その結果、その企業(産業界)から成る新規採用の時期等を巡る産業界の勝手且つ独断的な日程調整に翻弄される事態に憂慮の念を抱く教員を始めとする利害関係者(stakeholder)も多く存在すると思われる。特に日本の産業界及び言論界には、大学教育それ自体を軽視する風潮が蔓延し、その大学一般から産出される学力(基礎学力)及び大学知を殆ど評価せぬ傾向である。

そこで重要な事柄は、彼等の両者から成る「非合理的且つ無味乾燥」な批判や「非難」ではなく、「大学知」を実社会での活用を可能にする肯定的(前向き)且つ実質的な課題解決に対する解決方法の作出ともなる。特に言論界が意図的に時流や時の権力への迎合性を帯びる時、それに迎合する「学究の徒」が世論の形成に力を発揮し、その功と引き替えに手にする力(権力)を巧みに駆使して主流となる。その状況変化と相俟って、数多くの真摯な学究者等は、非主流派へと転落すると共に異端・傍流のレッテルを貼られて末端の席か又は茅の外に追い遣られる<sup>(4)</sup>。

その折に彼等の両者は、大学知や学力の意義及び知識蓄積の価値を殆ど求めもせず、只貧困且つ不明確な根拠を基に辛辣な大学(教員)非難を繰り広げる。その傍ら、彼等の両者が大学側に求めるのは、専ら「実用主義」的な立場から成る大学卒の優秀な人(材)物の選抜機能(screening)<sup>(5)</sup>のみを強要する状況である。即ち彼等の両者が高等教育機関(大学)等にそ

の能力育成を求むのは、大学を高等職業訓練学校と見なし、幾つかの特定技能の強要<sup>(6)</sup>及び短絡的な批判を通して学生を企業の社員(即戦力等)に仕立てる為の予備訓練生として捉える<sup>(7)</sup>如く見受けられる。

以上の大学現実を踏まえる形で、筆者は大学教員になると同時に、「戦後社会論」の課目を担当する機会を活用し、一貫して双方性型<sup>(8)</sup>の講義形式を用いての大人数の講義を実践し続ける状況である。その後にも社会科学系の幾つかの講義科目を担当する折に、その講義形態の設計作業と実践行動への本格的な取り組みを現在迄に保ち続ける状況である。加えて言えば、筆者の担当科目と並行して今一つの担当科目となる「日韓関係論」を講義する中でその双方性型の講義の重点的な実行と講義内容の深化を持続的に実践行動する教学体験の蓄積を有する状況である。

本稿の目的は学生達が「自ら学び考え抜く力」を基本に据える大学知の修得を先行し、その大学知を裏付けとする社会人基礎力—以下、「社・基」と略記する—(実践知)<sup>(9)</sup>を養わせる折にその修得(接近)方法として双方性型<sup>(10)</sup>の講義形態が最も有効であるとの仮説を立てて分析を試みると共に両者の相関関係を俯瞰する事である。その上、その双方性型の講義手法を通して両者の相互依存的な連繋構図を図る折に、本稿は両者の在り方を「前者が先・後者が後」、との順次的な学習状況から両者が影響し合う相互補完的な関係構築へと転化の可能性(合理性)を究明する事をもその狙いの一つとしている。

上述の問題提起を踏まえて大学教育における教科課程の編成や実施上の中心的な科目の性格に関する検討を行なえば、大学教課の展開過程上で一年次の専門科目に対する様々な捉え方が存在する、と考えられる。特に一年次の場合に、学問の道場となる大学教育に入門する直前迄に高校生か又は「浪人」として「受験勉強」に専念する、との「非学問的」な学びの履歴の持ち主ともなる<sup>(11)</sup>。その一年次の学生達は、従来の「生徒」の視点(立場)から成る学習の環境から、「学生」の視点から成る大学現場での自主的且つ学問的な「学び」への役命変更を要請される。

その位相転換の内実は、単純な内容且つ容易な作業ではなく、その実質的な教学行動に迫る折に学生達が困惑や困難を同伴するのも確かな事実である。その役割変化と位相変動との変転事実を念頭に置くと共に、現代社会における大学教育の在り方と組み合わせる国際社会の将来を展望する視点から、筆者は昨今の社会一般と高等教育機関(大学)との連繋関

係に対する問題意識を持ち続けて今日に至っている。その折に筆者は、大学現場での教学体験を積み重ねて行く中で、講義内容の設計と、その合理的な接近(実践)方法をも探っている次第である。

## 1.2 従来の研究動向

さて、学生達のその「本業から成る逃走行為」を、現今の一連の危機的な状況及び大学の現実とも結び付ける重要な先行研究として、後述の如く、既に幾つかの研究業績<sup>(12)</sup>が散見される。その中の一つの明察は、昨今の大学現実と上述の如く構造的な問題が生起する要因を、日本社会が経験済みの激動の戦後史の中で起こった重大な社会的な帰結であると捉える研究分析(結論)である。即ち現今の構造的な問題(課題)を究明するに当たって、次世代を育成する「社会・文化的な力量を喪失」する<sup>(13)</sup>処に、その衰退原因を探し求める接近方法(観点)は注目に値する。

その視点から成る研究分析の内容は教員と学生間及び学生と学生間との利害当事者<sup>(14)</sup>に頼って営まれる教学活動が考察対象となる。即ち本質的に現世代から次世代への連繫(社会・文化的な連繫)、との世代間の発展的な社会・文化的な継承に存在する、との点から成る議論の展開となる。その考察過程の中で得られる顛末は、現世代の日本社会・文化が「自己再生産」としての世代間の継承への失敗を証する、との視点から成る分析の手法で以って鋭く切り込む内容となる。

更に又上述の分析視点を含む先行研究等で導出される「非合理的な帰結」は、先ず現世代(筆者を含む教員側)の社会的・文化的な営みが何等かの形で次世代(学生側)へと継承する意義と魅力を備えずに終わる状況が存在する。その上、現世代の幾つかの学際的な営み(教学行動)等の重要な結果物(中身)として次世代(学生達)の目に映らずに終わっている事を示唆するとの推論となる。

その折に本稿とは、その学際的な危機感を我々に抱かせる社会・文化一般の現状への抵抗が可能なのか否か、との方法論の基礎を模索する中で、後述の如く新たな教学構想へと辿り着く所以となる。そこで筆者は大学の教学現場に身を置く立場から、更にその「学び場」で日々行われる教学活動の中に、その異議申し立てを具現化する接近方法を実践的に探って格闘する現況である。その上で筆者は、「戦後社会論」を担当する(本学の)着任当初から双方性型の講義(内容)形態を実行するに当たって、その実質的

な実践(教学)主体として、高等教育機関の現場で積極的に展開する教学行動を試みる訳である。

その具体的な学修過程と実際の講義手法の適用を題材に用いて議論を展開する前に昨今の大学一般における講義事情を調べて見れば、概ね後述の如くなる。即ち現今の日本の大学一般における定型的な講義の形式的な態様は、学生の受講数の凡そ百人以上(大人数)を受容の可能な大規模の講義室にて行われるのが恒である。その折の講義形態は、教員と学生との間に「議論の在る」双方性型の講義の形式ではなく、教員から学生への一方性型の講義形式で行われるのが一般的である。

その講義室での学生側の受講姿勢と言え、当該の講義が終了する迄にその当該の講義内容に関する質疑応答等は殆どなく無言を貫くのが、普遍的な学修状況である。その上学生側が教員から直接に名指される折にも全く反応(興味)をも示さずに、言わば「無関心」を貫くと同時に、それに応えて積極的に発言(返答)する想定(予定)は講義開始の当初から既に不在の模様である。概略的に言えば、その顛末とは、その教員と学生側との両者の間に或る種の「隔壁」<sup>(15)</sup>が存在する。その「隔壁」に関して詳細に敷衍するともなれば、教員側と学生側との両者の間に存在する「空隙」、言わば「隔壁」は、昨今の消極的且つ受動的な学習状況の連繫へと帰着する。

その幾つかの「隔壁」の問題を孕んだ大学一般における「講義室」に関する既述の先行研究の中での学生達の姿(態様)は、個々の教員側の在り方や彼等の特殊意志を超える構造的な問題へと連繫する内容となる。大雑把に言えば、その講義室とは、日本の近代化の在り方の基本構造—「上」から成る近代化—を相当に充実に反映する構造の筈である<sup>(16)</sup>、との先行研究に基本的に同意が可能となる。上述の先行研究の説明する処に頼れば、日本における近代化とは、その強力な国家の力に頼る独特の仕方—「上」から成る近代化を推進する故に、必然的に近代的な個人主義且つ業績主義の面に傾倒する非現実的な性格へと変質するとの解析が可能である。

付け加えて現在も、数多くの大学が文科省から成る「指導」や政策等に順応する視点で眺めて見れば、上部から成る従属体制を自ら好む体質等は残存する。その上本学も上から成る「指導」と本学(私学)の建学理念・建学の精神との合理的な適性の有無を真摯に考慮せず概ね容認する如く非合理的な姿勢が奇妙に続く状況となる。抑も国公立を問わず

各々の大学は、建学の理念の存在をも軽視し、その自覚の希薄化に伴って大学の没個性化を危惧する観点からその研究や教育理念を再び明確化する必要性が存在する<sup>(17)</sup>。

それと同時に、その「上」から成る近代化は社会・文化的な側面から成る観点で言えば、日本社会に蔓延する旧来の封建的・権威主義的な(要素とその外の近代主義的な要素とが併存する)重層構造を否応なく残存させる結果を招く折の実質的な根拠として作用する。そこで浮上する昨今の流行する「大学改革」に関する課題を先取すれば、現今の高等教育機関が直面する問題とは、今日迄の日本的な近代化の基本構図—近代性と前近代性との同居・矛盾—を反映する内容となる。その折に我々の立場は、数多くの大学一般における前述の講義室の重層構造を解消する為の課題発見と課題解決の為の将来的な展望を究明する必要性への合理的な同意ともなる<sup>(18)</sup>。

更に教員側が直面する喫緊の当面課題とは、その重層構造を今後も踏襲して教学現場に現象する昨今の日本的な近代の基本的な矛盾を放置し続けるのか、との問い掛けに関する応答内容となる。その喫緊な課題の具体的な内実とは、究極的に言えば、先ず今後もその基本的な矛盾構造を放置し続けるのか、との疑問符号への真摯なる回答ともなる。その上教員側は、その基本構図に対する真摯な解消の努力へと取り組まず、只放置する状況の下でのその問い掛けとは、次世代の為の学問的な育成(教学)努力を空転させ続けるのか<sup>(19)</sup>との辛辣な問題提起となる筈である。

更に又その重要な問い掛けとは、その大学(本学教員)から成る「学問」の意義及びその提供される教学内容や、その提起内容の有効性が存在するの否かとの点なのである。而もその折の有効性とは、抑も全ての学生等にとって二言を許さぬ自明な事実であるとの認識が前提なのか否かとの問題意識も、非常に重要となる内実へと連繋する。その傍ら教員側は、大学教育上の側面から眺めて見れば、利害当事者(主に教員側)の一角を担当する立場から「学び」の場を形骸化させぬ為は今何が可能なのか、との緊要な課題をも、最も真摯に提起するのも重要である。

その上教員側は、彼等自身の学問的な営み(教育と研究)が次世代(学生側)にとって魅力的な存在なのか否か、又はそれが有効な講義内容(内実)の持ち主なのか否かへの自問自答が必要となる。それと共に、教員側は学生側の求む魅力的な存在への一大転換が

可能なのか否か、との自問への自答を用意する重要な問題提起ともなる。その一連の喫緊課題を自ら発見して積極的に解決する「教学行動」とは、日本的な近代化を作出する人間集団の組織化の原理<sup>(20)</sup>を用いて今後教員側の持続的な再生作業が可能なのか否かに関する基本態勢をも決定する誘因となる。

## 2 双方性型の講義の意義とその目的

### 2.1 双方性型の講義実践の意義

以上の議論を踏まえて、更に論を進めるとすれば、昨今の大学一般は、新たな事象及び概念定義を創出する力(創造力)<sup>(21)</sup>の発揮が可能な人間像を形成する為に、諸々の大学改革(改善)に関する事案に積極的に取り組む状況である。更に又現今に流行となる「大学(教育)改革」に便乗する形で、数多くの大学は、何等かの事業内容の設計や、その企劃内容を実現する為の実践行動に取り組む状況である。その一環として、数多くの大学はその改革行動と目標を達成する為の実行過程で先ず必要な実践的な接近方法(手段)の確保(確立)に惹起となる現況でもある。

即ちその目標達成の目的下で、多数の大学は改革の一環としてその変革対象を従来から成る授業形式に着目し、その講義形態の転換を求む状況である。その上、その講義形式を変更する意義とは、現在の学力及び基礎学力に関する概念定義<sup>(22)</sup>が曖昧模糊となる学際的な現実の中に強く反映される。その折にその講義形態の変更とは、只単に討論形式を中心とする講義を行なえば、双方性型の講義の実施済み及びその実践を認定するとの安直な判別を示唆する内容ではなくなる。

そこで重要な討議課題に浮上する従来の一方性型の講義形態から成る双方性型の講義への一大転換を巡る学際的な議論は、学生達の学力向上と関わる学習意欲・学修動機等の向上を含む内容となる。その折に、その講義形態の転換とは、先ずその達成目標を成し遂げる一手段として用いる「質疑応答の在る」講義を志向目標とする内容である。更にその実践的な講義形態を教員と学生自らが積極的に汲み上げ、それを基本に置く形で教員側から発する最新情報や新たな資料に基づく講義内容を基本に据える議論展開となる。

その上教員側は、学生側に合理的な学修方法を用いる自由奔放な質疑応答で議論可能となる論理的な帰納の方向へと誘導する。その帰結とは学生と教

員との度重なる議論方式を通して論理的且つ合理的な自己主張が可能となる「方法論の基礎」を基本に据える講義形式を養わせるとの目的とも重なる。その目的達成の為に、教員側は一定程度の討論水準に至らしめる為の多様な資料及び有効な情報と良質の教育内容等を提供する。更に利害当事者の一角となる教員と学生の両者は、その議論を展開する折に相互間の双方性的な関係性を保ち続けて行くのが重要となる。

但しその折の双方性型の講義に関わる部分的な講義型の変更や講義の在り方を巡る変動作業のみに取り組みするのは、根本的な課題解決と成り得ず逆に問題を矮小化する結果を招く短絡的且つ臨時的な方便策の対応に留まる可能性が高くなる。その教学行動とは、言わば「見せ掛け」の為の双方性型の講義の形態に過ぎず、真正な双方性型の講義形態を実践する講義行動の意味とは程遠くなる。その短絡的な取り組みの教学行動に頼れば、「形式」上の参加型(双方性型)を基本にする講義の実行のみを意味する形態へと変質する。

昨今の大学(本学)現実とは、その点を明確に理解せず短絡的且つ形式的に取り組む一部の無責任・無教養・無能力な教員が存在するのが、現況である。更にその一部の教員等の無責任な教学行動に否応なく同調する形で何等の問題意識をも持たずに双方性型の講義に参加する形を取る学生達が大勢に居るのも又確かな事実である。その類の利害当事者は、真の双方性型の講義に関する正確な内容の認識及び講義目的等を真摯に理解せずに終わる挙げ句の果てに、一種の時代的な「流行」に乗っての形式的な「消化(試合)作業」等に終始するとの解釈をも可能となる。

その上、利害当事者達は、双方性型への無理解やその準備不足の側面を否めず、言わば「表象的な表現行為」の実践か又は自由奔放な発信の反復行動＝双方性型の講義、との単純図式と短絡的な理解に留まる傾向である。更に彼等は何等かの事柄に関する大雑把且つ非合理的な質疑と、その類の疑問(質疑)に対する何等かの形での適当な応答を行なえば、それこそ双方性型の講義成立(参加型体験)の証左であると理解する模様である。

概略的に言えば、双方性型の本来の意味は、先ず教員対学生や学生对学生との二者間の教学関係のみではなく、教員側にも双方性型の講義内における「意思決定の主体(player)」として学生と同等の立場(資格)から成る議論過程の参加が求められる意味とな

る。その上教員側は、その双方性型の講義を実践する折に、その講義型の意義と概念に関する更なる理解深化と積極性を伴っての利害当事者の役割遂行が重要となる。従って、その双方性型の講義とは、教員側の積極的な当事者性をも堅持する姿勢と学生对学生との意見交換や「社・基」を修得する経路等を全て活性化し、教学上や社会生活に活用の可能な講義内容を指し示す有効な講義形態ともなる。

その折に、教員側の重要な役割とは学生側に何かを教えるとか学生達の何かを育てるとかの教育的な役割及び使命感等のみではなく、以下の如く双方性型の中核的な奏者の役割を發揮し、その必要性を学生達と共に熟知する事である。即ち教員側は学生から成る多種多様な意見及び有効な情報に関する学際的な解析を学生と共に全面的に共働する傍ら、その議論過程における交通整理の役命をも担当する役割となる。更に教員側は、学生と同等の立場に立って真っ正面から向き合う最大限の責務(共働力)<sup>(23)</sup>と「社会一般の規則や他者との約束を遵守する力(規律力)」<sup>(24)</sup>を育成するとの役命をも重要となる。

その点を、「社・基」と対応させて眺めて見れば、「チームで働く力」の中での「共働力」とは、「自分と他者との物事の関係性を理解する力」や「意見や立場の相違を理解する力(柔軟力)<sup>(25)</sup>」、「諸々の新たな情報と大学知を組み合わせて状況を判断する力(状況把握力)<sup>(26)</sup>」、「規律力」の能力要素と連繋する。その上教員側はその双方性型を用いる議論の過程で意思決定の主体としての役割に徹する。それと同時に教員は、議論上の秩序(節度)を保持する役割と学生の学修成果の産出への誘因形成が役命ともなる。

それ故に、教員側は只単に或る特定の物事に対する統一概念や既存の知識等を利害当事者に伝える教学内容であれば、大学講義それ自体が、凡そ無用の長物となる意味である。即ち、従来から成る既定(固定)概念に異議申し立て(反論する力)を呈し、双方性型の講義を通して自ら学び考え抜く力を養わせるのが最も重要となる。その折に教員と学生の両者は参加型の講義でなければ、真の双方性型の講義を成立させる教学行動とも無縁となるとの認識が重要となる。その傍ら、教員と学生側の両者は、「見せ掛け」的な基本姿勢及びその安直な方向への転換を回避する為に、次の前提事項が非常に重要となる。

即ちその両者の中で特に学生側は、双方性型の大学講義に参加する折に事前の予習と事後の復習が最小限の責務となる。更に学生側はその予備的な知識

を或る程度蓄えて双方性型の講義に臨むのが、既述の前提事項を構成要件とする一種の責務的な事項として必要不可欠となる。その折に予備的な基礎知識の修得が不十分な学生は講義への加担を排除する意味とは無縁である。その場合でも学生側は、その議論過程への積極的な参加行動と議論作業への参加行動が大前提となる。

上述の如く双方性型の講義を実践する折に強く求められる前提事項を念頭に置くと共に、教員と学生にとっての準備事項は以下の如くなる。その双方性型を基本に据える活発な討論過程に参加する学生達は、各々の議論課題に関する綿密な事前準備が強く要求される。そこで学生達は、学生自ら用意する論理的な質問内容及び合理的な自己主張の論理的な展開が求められる。その折に重要なのは、利害当事者のその自主的な持論(自説)を唱えるに当たって、全員参加と全員発信との一定の規則を設ける(規律力)点である。

即ち、双方性型の講義への参加であるにも拘わらず、全く無言を貫き通す参加者(学生諸君)への不寛容を原則と設定し(規律力)、学生個々人の積極的な参加行動と明確な見解を開陳する(表現力)<sup>(27)</sup>のが最も重要な要件となる。その傍ら学生側は、自分自身の主張に対する他者から成る鋭い反論及び厳格な評価と言った議論過程に応える形で、学生の自己主張の更なる精緻化を図って行く。

その双方性型を基本に据える質疑応答の過程を通して、学生側は学修意欲や学習効果の向上を図るのみではなく、その課題発見と課題解決等に対する検証能力をも試される事になる。その双方性型の実践過程を体得する教員と学生達にとって見れば、その議論作業への準備及び理解度に頼って学生に身に付く能力や学修内容は、多種多様となる。

而もその双方性型の議論過程を通して教員側の教学能力(学生側から成る教員への教授法の評価)を問われるとの副次的な成果をも得られる中で学生達に対する教員側から成る評価行為に限って言えば、以下の如くなる。即ち双方性型(参加型)を大学講義等に組み入れる場合、学生の学修成果の多寡に頼って適正な評価が表出されるのが、その双方性型の講義の明確な特徴ともなる。そこから学生達は、個々人の持論(自説)や発見された一課題に関する分析を実行し、その発見課題への主体的な解決能力としての独創的な代案を提示する課題解決力が求められる。その議論過程の中で学生達は、自分自身の明確且つ

主体的な意思や立場を堅持する学修姿勢が強く要望される。それと共に学生達はその学外から成る他者と学生との間で行われる討論内容や議論の方法を批判的に傾聴する教学の姿勢が重要となる。その傍ら学生側は、「自ら学び考え抜く力」を基礎に据える自分の視点から成る合理的且つ論理的な質疑応答を行なえば、高度の学習効果が見込まれる。その接近方法を反復的に用いれば、学生達は益々学習意欲が高揚すると共に、学習能力の向上や、合理的な意見内容及び論理的な表現力(発信力)等も身に付く筈である。

その反面に、教員一般は教員と学生や学生と学生との間の討論課題に関する新たな最新情報の収集作業と議論過程の中で学際的に有効となる資料の選択・情報等を提供する。更に教員一般はその収集された資料の取り扱い方や分析方法等の学際的な接近方法を養わせるとの重要な役割及び議論の進め方(開始・終了)や全的な総括を先導する責務を有する。その上教員側は、恒に講義(議論)内容の綿密な検証(科学的な分析)と、議論水準の維持を徹底的に試み、議論レベルの上達を上手く調整する役割が最も重要となる。

即ち教員側は、恒にその議論過程上における進捗状況やその一定の議論水準を保持するのみでなく、その議論過程での学生から成る質問事項に的確に対応する責務をも有する。その結果、その議論の過程を通して教員一般は、従前の如く全く無言を貫く学生に対して何等かの形で問い掛けもせず放置し、教員自身の一方性型の講義形態に終始する、との従来の教学姿勢を改めざるを得なくなる。特に数多くの本学教員の如く学生の消極的な教学姿勢を全く咎める事なく、教員自らが用意する浅薄な教学内容を一方的にフォローする事のみでは済まされぬとの意味である。

その傍ら学生側も、只単に講義室(教室)の椅子に腰掛けて教員から成る一方性型の講義を無味乾燥に聴かされる、との講義状況や従来のその陳腐且つ定型な受講姿勢から自発的に脱却する教学行動が強く求められる。即ち学生達は従来の如く一方向性の教育内容を、言わば「義務的な学修姿勢に徹底して」聴く、との習慣的且つ消極的な教学行動(構図)で以って「学習権」の行使完守とは全く済まぬとの意味である。特に教員側は、「教授権＝教育権」を行使する名目の下で双方性型の講義を実行するに当たって、教員と学生側及び学生と学生との間の議論等が論題

から成る常軌の逸脱を回避し、極力に本題に取り組ませる教学行動が重要となる。

更に教員側はその議論内容が本題から外れる方向へと進み掛ける折の軌道の修正及び的確な対応能力が強く求められる。その上教員側は、当然の如く学生達を遙かに凌駕する幅広く意味深長な準備と、それを基本に据える合理的且つ論理的な教学行動が求められる。更に又学生側も、従前の消極的な立場での教学行動から成る受動的な学修姿勢とも決別し、双方性型の講義型への積極的な参加へと一大転換を図って行くのが強く求められる。

即ち学生側は教員一般から成る一方性型の学修形態を受動的に受け入れると共に、講義内容を只受動的に容認するとの消極的な学修構図から抜け出る教学行動への積極的な姿勢転換が最も必要となるとの意味である。それに加えて学生達は、従来の惰性的な教員依存の学修姿勢から成る教学行動を脱却し、自ら学び考え抜く力を発揮する、との自発的な教学行動へと転化する柔軟な意識(改革)行動をも必要となる。従って、教員と学生との両者は、その大学講義の形態を従来の教員一般から成る学生への一方性型の教え込みに頼る受動的な講義形態から自発的に脱却する自主的な学修行動への転換が重要となる。

その上教員と学生の両者は、相互間に講義内容及び議論課題に関する合理的な持論の論理的な開陳が大変重要となる。又両者は質疑応答の在る講義及び議論の在る講義、言わば「双方性型の講義」への転換、との自主的な意識改革の必然性を認識するのが、最も重要となる。その折にその両者は、各々の信念に背反する情報を軽視し、自ら好む情報のみを重視する「確執偏向」の傾向が深化する事が想定される。そこで重要な点は、その両者が客観的に認定可能な事実と正確な情報等に立脚せず専ら自ら好む資料のみを基本に置く教学行動を極力回避する事である。

以上を纏めて言えば、双方性型の講義の目的は、教員一般が従来の受動的且つ普遍的な教学(行動)姿勢から速やかに脱却し、学生と教員の主体力を高める処に存在する。その折に、従来の教員から成る学生側への一方性型の教え(詰め)込みの講義形態とは新たな講義形態と比較してその評価が低下する傾向である。言い換えれば、その双方性型の講義を実行する目的は教員と学生との間の質疑応答(議論)の在る論理的な教学行動と有効な学習効果の向上を実現する点に存在する。

そこで改めて双方性型の講義を定義する視点から

捉えれば、学生と教員との間、或いは学生と学生との間に合理的な意見交換や論理的な持論の開陳と自発的な討議過程を重視する議論形式の講義、との意味となる。加えて言えば、その講義形式とは、大学知を裏付けとする「社・基」の能力要素を学修する折に必要な不可欠となる「自ら学び考え抜く力」を養わせる講義形態ともなる。その「大学知」と「社・基」を学修する過程で、その両者を相互補完的な関係へと導く双方性型の講義は、「社・基」の様々な能力要素の獲得を可能とすると共に大学知を豊かにする為にも不可欠な講義形態なのである。

## 2.2 文科省の教育政策と「大学改革」<sup>(28)</sup>

既述の如く、昨今の国内の多くの大学とは、その本来的な大学教育の意義や教育目的から懸け離れ、「企業化・商品化」へと連なる危機的な状況に置かれる。その大学現実は、未来の主人公を形成する為の真理探究や学力修得に邁進する「真理探求の殿堂」ではなく、「就職塾」へと転落する危機状況にも晒される。特に人文社会学とは、「就職が学問に優先する」との浅薄な「就職優先論」が文科省の支配的な基調となるや、理系と違ってその墜落を招来する。加えて言えば、大学とは賢明な(先見性を育む)市民を育成する最高教育機関であるにも拘わらず、「市民教養学」としての人文社会学を評価する認識ではなく、「就業大学論」を重視するとの本末転倒する妄想論が優位を占める現今となる。

即ち高等教育機関(大学)は、自由且つ平等な「知(学問)の共同体」から大学の企業化や商品化に連繋する利害の受益者となるとの「学問(知)の経営体」へと転落する<sup>(29)</sup>。その大学の企業化に頼る大学現実は、理系学部の優遇策と並行し、人文社会学に対する直接的な反転攻勢へと方針転換する政策に歩調を合わせる状況となる。その学問(人文社会学)の危機的な状況と相俟って、近年文科省は昨今の各種の教育機関の教学現場における深刻な学力の低下問題<sup>(30)</sup>の浮上に対して一応懸念を表明する次第である。

そこで文科省は、その学力低下の問題一同省が唱える分野、即ちその対象(主体)が文系なのか理系なのか抑も不明確である一を打開する為の教育(政策)方針を提唱する。即ち文科省は学生達の学力向上を企てる目的の下で、高等教育機関(大学)の教育(初・中等教育を含む)に関する従来の学修形態に変化を催促する講義形式の一大転換を図る為の政策方針を公表する。その折に文科省は、その学習目標



を成し遂げる為の育成方針が必要である、と認められる資質・能力を総合的に育む目的の学修方法を提唱する。

その課題達成を目標とする学修手段の確保の一環として文科省の方針は次の如くなる。即ち文科省は、先ず初・中等教育における学習内容の増量や学習時間の増幅を企てる状況である<sup>(31)</sup>。更に文科省は、その教育内容と学修内容の質的向上や教学内容の更なる深淵化を重視する方針を打ち立てる現況である。その観点から文科省は、各教科等における修得・活用・探求等を学修する過程上での教課科目の全体を掴み取る政策方針を公表する。その折に文科省は、各々の視点から成る教科課程に沿ってその展開可能な政策方針の下で、以下の如く三つの視点を提唱する。

その文科省は、言わば「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」との極めて抽象的な三つの表象的な視点に立って全体的な学習内容を改善して行く事を唱える。そこでの文科省の提唱内容とは、その三つの視点から成る教育方針を実践する育成過程及びその育成手段の一環として、以下の如く極めて抽象的な学修方法を提示する。即ち文科省は、従来の受動的な学修形式から脱却して「学生の能動的な学習(Active Learning)」に挑戦する必要性をも強調する<sup>(32)</sup>。文科省が上記の三つの視点を最も重視する内実とは、その双方性型の講義形式を導入する事が文科省の重要な政策方針である事をも示唆する。

その文科省の提唱する学修内容及び学習方法は、言わば「大学(教育)改革」へと繋げる為の達成目標でもある点が前述の三つの文言内容の中で或る程度に読み取れる。その学生の心理的な「自発性」を強調する視点から成る講義形態を実施目標とする点で言えば、その講義形式とは学生達の能動(主体)的な教学行動へと直接的に連繋するものとなる。それと同時に、その双方性型の講義形態とは、学生達の自発的な教学行動を催促する目的の下で、学生達にその達成目標の到達へ向けて邁進させる為の一手段ともなる。

その折に、文科省は学生達に対して、先ず主体的且つ自発的な学びから端を発する形で従来の受動的且つ一方性型の講義形式から自主的且つ能動的な「双方性型の講義形態」への教学的な姿勢の転換を推奨する。その双方性型の講義を合理的に活用すれば、その究極的な結果として学生達の能動的な学修能力が養われるとの認識の下で、その実践行動と成果獲

得の段階への連繋を催促する点は注目に値する。上述の文科省の提唱を大学教育の現場に照して見れば、以下の如く双方性型に関する明確な認識とその達成目標を的確に認知するとの先決事項が重要となる。

即ち学生達は、先ず新たな講義形態となる双方性型の大学講義の中で修得する新たな大学知や物事の本質に関する捉え方を学修する事が基本的な要件ともなる。そこで学生達は、その学修行動のみに留まらず、その学修済みの大学知を「社会知」<sup>(33)</sup>へと読み替えて活用するのが強く求められる。又その学修行動はその既知(大学知)を基礎に据える「自ら学び考え抜く力(「社・基」を含む)」の修得から成る捉え方を実社会の日常生活の中で活用する合理的な接近方法の作出へと連動するとの捉え方へと連繋される。

その上学生達は、その自発的且つ能動的な教学行動に頼って従来に養った大学知や物事の本質の捉え方を学修すると共に、自ら学び考え抜く力と組み合わせる事で事象の論理的な体系化へと挑戦する。その結果として、その学習方法に頼っての合理的な課題解決を積極的に探求して行く課題力等が学生達に養われる事となる。即ち、その探求の過程で学生達は、先ず様々な事象に関する本質への探究心の向上に頼って課題を探索し、その新たな課題を発見する方向へと履行する。それと同時に学生達は、その問題解決の為の独自の考え方(課題解決の方法)等を創出する(創造力)段階へと上昇して行くのである。

その上、双方性型を取る講義の学修後に教員側と学生(利害当事者)は、その日の講義内容に関する自由な意見交換やその新たな発見課題や問題点に関する振り返り作業の設定が強く望まれる。その振り返り作業を可能とする場を設ければ、教員と学生は更なる学習効果を益々高揚させる「錦上添花」の如く理想的な形へと転化する事が推察される。その一連の学修過程を通して、教員側はその有意義な資料及び科学的な根拠で以って学生達に対する有効且つ最新の情報や良質の教育内容の提供が実現可能となれば、最も合理的且つ高度な教学的な効果が得られる筈である。

上述の双方性型の講義で得られる学修上の有効性とその議論過程で利害当事者が獲得可能な肯定的な評価付けをする上で最も必要なのは具体的な成果となる。即ちその成果と関連する抽象的且つ推論的な論述のみではなく、その双方性型の講義を通しての具体的な成功(実例)の提示も有効となると考えられる。即ち、その実質的な事例(成功例)を紹介する作

業は、今後の双方性型の講義を実践する上でも非常に重要なモデル及び参考事項となると同時に、最も有力且つ有効な証左ともなる、との意味でもある。以下で、それと関わる事例を調べて見れば、京都大学の主導する訪問研究調査団に頼る米国の幾つかの優秀な大学(Harvard & MIT)の学生達を対象とする研究調査<sup>(34)</sup>に基づく報告書は注目に値する。

そこでの京都大学の研究者とその外の利害関係者を構成員とする訪問調査団の報告書の中身は、以下の如く非常に示唆に富む内容となっている。即ちその講義形態における学生達の脳の動きに関する研究結果の内容は本稿の趣旨から調べて見れば、最も有効且つ参考となる事例に値すると判断される。その米大学で行なわれる研究調査に依れば、その講義中に只椅子に座って教員の講義を聴くのみ学生の脳は、人々が眠る時の脳とほぼ同様の状態に留まるとの研究結果を得ている。

具体的に言えば、教員側は講義中に学生達に対する質問を投げ掛ける。それと同時に、教員側は学生の間で議論する場を設けて講義(即ち双方性型の講義)を進める場合、実に有意義な学習成果等が得られる模様である。即ち同大学の研究結果とは、一方性型の講義でなく双方性型の学修形式を用いて行なえば、学生達の脳が益々活発に活動する事が手首の皮膚電流の測定からそれを明白に証明する数値を示唆する<sup>(35)</sup>点で注目に値する。その訪問研究の調査結果とは、双方性型の講義等を通して学生達に対する質疑応答を繰り返す場合と合致する講義実態を示唆する。

更に学生が受動的に講義を聴くのみの場合、人間(学生)の脳は殆ど活動せずに仮眠状態と同様の状態に置かれる点を示唆する。その反面に、教員と学生及び学生同士の白熱な質疑応答の在る講義を進めれば、一方性型の講義形態と比べて人間の脳は活発に活動する。その双方性型の講義形態は、学生達にとって圧倒的に学習意欲と学力向上が見られるとの点を示唆する。更に双方性型の講義形式は、その講義内容に関する学生達の理解度が大幅に上昇し、高度の学習意欲と学習効果が得られるとの効果を証左する調査結果となる。

### 3 双方性型の講義と社会人基礎力の関係

さて、従前(戦前・戦中を含む)から近年に至る迄の高等教育機関(大学一般)の教学現場における講義の基本的な形態は、概ね教員一般から成る学生達へ

の一方性型の講義を通して知識内容を伝授するのが大学の一般的な講義形式である。又従前の大学教育と受講形式とは、その講義内容に加えてその他学問「外」的な見地から成る経験知をも積ませるのが、従来の通常的な講義形態となる<sup>(36)</sup>。その上教員側は、前述の大学知や既知(経験知)の両知見等を基本に据える形で応用する力を中心とする教学内容を学生側に詳細に教授・提供する教学行動が基本となる。

更に昨今の大学現実には、その知識を養わせる教学過程の中で学生達への良質の教育内容を提供する、との暗黙の了解下で行なわれる高等教育が主流となっている。その従来の普遍的な教学の態様を学際的な背景とする中で、現下の大学一般は、後述の如く行政側(文科省)の要請をも反映する形で、その講義形態や教学内容を変更するか変動させる教育的な動きが活発となる。その折に見られる最も重要な事柄とは、昨今の大学現場に求められる講義形態が従来の普遍的な講義形式から双方性型の講義形態を中心とする新たな講義の形式へと転化する変化動向なのである。

その双方性型の講義を実施する折に、最も重要なのは、教員と学生をも含む利害当事者の「他者(対人)との関係を維持する力(意思疎通力)」<sup>(37)</sup>である。その他者との意思疎通が可能な能力は、大学現場との教学組織の中で先述の共働力と密接な関係を有する。それと共に、その能力要素は利害当事者の場合に「社・基」との関連で必修の能力要素となる。その「対話する力(対人力)」<sup>(38)</sup>とは、対内的な対人関係のみでなく、対外(他者との関係を維持する)的な意思疎通を求む場合にも必要不可欠な能力要素となる。

その他者との関連事項で必要不可欠となる幾つかの能力要素を養わせる教育方法及び学修手段として用いるのが、双方性型の講義の特徴(活用)となる。即ちその意思疎通力は、利害当事者が自分の意(志)思や意見を他者に明確に伝えると共に、他者の意思をも最も正確に汲み取って的確に把握し、合理的・論理的に理解する能力要素の役割となる。上記の「対話力」を「社・基」に対応して見れば、「チームで働く力」の中で、他者を相手とする「他者に自分の意思を分かり易く伝える力(表現力)」と「他者から成る意見を丁寧に聴く力(傾聴力)」<sup>(39)</sup>の二つの項目に対応する折に連繋する能力要素となる。

その折の参加型の講義態様とは、従前の受動的且つ一方性型に行われる折に、概ね教員側が中核的な主体となる教育・講義内容から成る一大転換を図る

教学の形態を意味する。即ち、従来の教員中心主義から成るその消極的な一方性型の授業形式から脱却し、教員と学生が利害当事者の一角を担当する双方性型の講義へと一大転換を図って行く活発な教学動向である。その双方性型の講義と連繋する形でその形式を転換する行動とは、学生達が自発的な教学行動へと取り組む中でその学力向上を含む大学知等が学修目的となる。

その折に学生側の教学行動は、「自ら学び考え抜く力」を修得すると共に、能動的且つ主体的な学び(主体性)への転換を伴う教育的な装置が働く、との証左となる。その双方性型の講義に参加する学生に求められる「物事に自ら進んで取り組む力(主体力)」<sup>(40)</sup>と「他者に働き掛けて共創する力(共働力)」の内実とは、以下の如くなる。即ちその双方性型の講義過程の中で教学行為の主体となる利害当事者(教員と学生)とは、他者に対して学生自身の存在を明確に示しつつも、他者との協力(共働)関係を基本的な前提に据える能力の帰納的な役割である。

そこでの「共働力」の現在の学祭的な意味とは、従来から成る主体力と対極的な能力要素として捉えられる概念定義と違って、その主体力を補完する概念定義とその内容となっている。即ちその「共働力」とは、従来から成る「共働力」を巡る「概念」(意味)とも全面的に対抗する。従って、共働力とは「主体力」を喪失・減少させる、との批判的な役割となる要素ではなくなる。その「共働力」は、「主体力」への補完機能を前提とする要素として捉えられる能力要素となる。

その上「主体力」とは「社・基」で言えば「前に踏み出る力(action)」の中の「主体性(自ら学び考え抜く能力)」を超える広義の能力要素となる。その折に、利害当事者(主に学生)がその主体力を発揮する折に、最も重要且つ緊密に関係する能力要素は、上述の「共働力」の概念となる。その共働力と主体力との両者が関係する内容は、その他者との協力(関係性)関係を前提とする「共働力」及び「目的を設定して確実に行動する力(実践力)」<sup>(41)</sup>をも含む意味となる。

更に「考え抜く力(thinking)」とも関わる以下の三つの能力要素となる「現状を分析してその目的や課題を明確にする力や課題を分解・分析する過程を通して解決策を導出する力(課題力)」<sup>(42)</sup>、「計画を実現する為に立案する力(企画力)」<sup>(43)</sup>、従来の固定観念や視点を基本に据えて「新たな価値を作出する

力(創造力)」も、上述の如く「主体力」に強く連繋する重要な能力要素となる。

その折に、前述の経産省の提唱する「社・基」は、学生達が大学入学後に四年間の修学期間を終えると共に、社会人・職業人として社会に巣立って行くに当って企業や社会一般から求められる能力要素であると言われる。その「社・基」とは、主体的に行動する力や問題解決を創造的に考える力、更に他者と共働可能な意思を疎通する力との側面から眺めて見れば、以下の内容となる。即ち経産省の唱える「社・基」の内容とは、学生達が卒業後に社会人・職業人に変貌して行く中で確かに必要となる能力要素の筈なのである。

そこで最も重要な事柄は、その企業及び社会生活を営む中で必要となる「社・基」とその能力要素を大学教育の如何なる分野で一体誰が同質の内容を以って育成可能なのかとの内実の問題である<sup>(44)</sup>。昨今の多くの大学一般で専門領域を問わず、而も現時点で勉学に励む学生達も在学過程で特別な事情及び辞退理由等が生起せねば、将来設計の一環として大学卒業後の社会生活を構想する筈である。その折に学生達は、将来の総合的な人生設計を構想する中に社会人・職業人として社会に出て行くと同時に、何等かの仕事に就く将来計画を立てる(企画力)筈である。

その学生達が卒業後に就く筈の各々の職場でも「社・基」が求められる筈であって、その産業界から成る要請に如何に応えるかが課題となる。即ちその要請に備える形で各大学は、学生達に「社・基」を養わせる為の教学課程の実施に関する方針を編成する作業が必要となる蓋然性が潜在する。更に大学教課の編成及び実施の方針とは、各大学毎に建学の精神・建学理念を基本に据える各学部及び学科・コースの設置目的の為の教育理念を反映する。又その教科編成と実施内容は、その育成目的に沿う人間(人格)像(形成)を実現する為の入門(導入)科目・基幹科目・展開科目・関連科目及びスキル科目等と言った科目群から体系的に構成される<sup>(45)</sup>。

その折に、大学教学上における「社・基」の育成教育は、各々の大学の建学精神と合致する「教育理念」として如何に捉えるのかが重要となる。更にその育成課程は、大学側がその二つの事柄を如何に組み込んで如何なる人物を育成するかの大学一般が求む人間像の設定とも連繋する重要課題となる。そこで数多くの大学は、教育過程の設計及び実施方針の全般的な内容の中で、各々の大学の教科課程にと

って「社・基」が如何なる位置付けとなるのか、との利害当事者から成る疑問に対して明確に答える責務が存在する。

上記の視点から眺めて見れば、大学一般の教学課程上で卒業後に社会人となる学生達に「社・基」を育成して置く必要性は十分に理解可能となる。又大学(本学)の教学過程に携わって来た筆者の経験則で言えば、「社・基」を最も必要とする部類は共働りに欠けると共に組織人としての自覚も不在であって、双方性型の意思疎通力に劣っている数多くの大学(本学)教員であると考えられる。端的に言えば、その「社・基」に欠ける多くの大学(本学)教員は学生達に対する「社・基」の育成教育が担当可能なのか否か、抑もその特殊分野の教育能力を有する専門教員が居るのか否か<sup>(46)</sup>が甚だ疑問となる。

その状況の下で本学の場合に、「社・基」を学士課程の教育の中で実践する為に、先ず必要不可欠なのは、教員の質的な向上や専門教員の確保を含む「教育体制の整備」が先決課題となる。特に将来的に卒業単位化の認定を目標とする本学は、その「社・基」の育成課程に必要な「教育原理と理論的な基盤形成」や「社・基」を学生に養わせる為の「方法論の基礎」の確立が急務となる。即ち本学が必要とする「社・基」の育成教育の実践上の幾つかの課題解消を可能にする能力要素を作出する。その後本学の教学目標と同様の究極的な目標となる「社・基」の「単位化」の作業が進捗する筈である。

そこで大学(本学)一般が取り組む課題とは、講義室の主体となる学生達とその教学上における支援体制の主体となる教員・職員の三者が双方性型の講義を通して「社・基」の能力要素をも学習する一連の教育(大学)改革へと連繋する教学行動の実践となる。その講義及び教学行動の内実とは、究極的な達成目標となる「大学知」の修得とそれを裏付けとする自ら学び考え抜く力(「社・基」を含む)を養わせるとの両者の同時進行的な教学内容となる。それに先立っての前提要件—その諸条件に関する詳細は更に後述する—は、学生達が物事の本質に関する新たな解釈及び定義概念を創出する(創造力)折に、以下の如くその学修内容が重要となる。

その従来に養った大学知及び経験知を基本に据える「想像力」を用いて新たな課題を発見し、それを如何に問え直すかとの異議申し立てをする力(疑問力)<sup>(47)</sup>の学修が非常に重要となる。そこで大学は、先ず様々な社会事象に対して的確且つ社会的な公

正の観点から成る究明を試みる学問の場であるとの認識が重要となる。更に大学の講義室は、その課題発見と課題解決を実践して行く基本能力を育成する教学の場であるとの点も重要となる。増してや専ら企業利益等の為に能力要素を育成する場とは概ね希薄な関係である、との点を再確認して置くのも重要となる。

その上学生達は、その課題発見と組み合わせての学際的な探求力が求められる折に、その課題解決との到達目標に至る新たな接近方法が必要となる。即ち学生達は、従来の接近方法を捉え直し、新たな課題発見と連繋する為の新たな解決方法を学生自ら創出し(創造力)、それを実行する課題力の修得をも必要となる。その折に、その新たな課題を解決する実践の過程で所期の学修成果や目標達成が困難となる境遇にも直面する場面を的確に想定して(想像力を育む)置く。その場合の困難な課題を解消する試みの一環として模索される接近方法は、利害当事者が従前と異なる解決手段を探求する事が必要となる。

それにも拘わらず、その困難な課題を解決する為の新たな手段を模索する折に利害当事者が探求行動を幾度なく地道に反復する以外に恐らく「王道」的な接近方法(解決策)は不在となる。その傍ら、その利害当事者の一角をも担当する学生達は、一連の解決方法を模索する考察過程の中で、その選定目標が達成される可能性をも一応存在する。その結果、その達成内容は究極的な到達目標に至らしめる学生達の探求する教学(実践)行動の成果が問題解決の能力として認定される明確な証左となるとの評価付けも可能である。

その双方性型の講義形態を用いる第一義的な目的とは、その講義上の議論過程を通して学生達が先ず主体力を修得して発揮し、自分の合理的な見解及び主張内容等を論理的に表現(発信)する力を実践する処に存在する。更に学生側は、その修得済みの能力要素(主体力・表現力)を行使し、学力を向上する目的の一環として、その幾つかの能力要素を全面的に活用する。その上学生達は、その学力向上と教学目標の達成と連繋する形でその他者から成る意見をも敬聴する力(傾聴力)の修得や他者との関係性を構築する(共働力)為の学際的な模索が強く求められる。その上学生諸君は、その他者との共働(共創)関係を前提とする傾聴力を基本に据える合理的な学修行動を通して、学力を向上する手段として、二つの能力要素の活用に積極的に取り組む。更に又学生側は、

既に修得済みの大学知をその双方性型を通して全面的に活用する傍ら、それを基盤とする自ら学び考え抜く力（「社・基」）を組み合わせることで教学行動へと履行する。即ち、その双方性型の講義形態とは、討論課題に関わる新たな接近方法を用いての物事の本質を究明するに当たって、大学知（既知）と自ら学び考え抜く力の向上を図る探求行動をも共に求められる。

その折に、大学知（学力）の修得と「社・基」の育成作業との連繋関係を究明する為の探求作業と教学行動とは、先ずその発見された課題を解明する事である。その上、その課題発見と課題解決を目標とする共働作業は、教員と学生や学生と学生間における双方性型の講義の取り組みへと連繋する。そこで重要なのはその多様な利害関係者と利害当事者が双方性型の講義を通して実現可能な内容での教育目標や学習目的を達成する、との共通認識を共有する（共働力）点である。

更に大学一般における教育目標の設定とその到達方法を究明する折に、学生及び教員の両者は大学知と「社・基」の更なる水準高揚を志向するのが重要となる。その究極的な目的は、「既知」を組み合わせることで新たな価値を作出する力（創造力）をも用いる事である。又両者は最も合理的な且つ論理的な結論の共有を創出する、との達成目標を設計して成し遂げる事である。その設定目標を持ち合わせて共働する間に、両者はその課題発見と課題解決の為に、新たな接近方法を創出し、学生自ら求む目標の達成値への満足度をも高めて行く教学（共働）主体の意味となる。

#### 4 双方性型の講義の前提事項

上述の如く、その双方性型の講義を実施する折に、以下に示される如くその双方性型の講義形態の採用を実質的に成功させると共に、その基本目標を成し遂げる為の幾つかの前提条件が必要不可欠となる。その双方性型の講義を成功に導く為の前提条件は双方性型のみではなく、一方性型の講義形態の中でも一部同様の前提条件が必要であると推察される。その実体を念頭に置くと共に、特にその双方性型の講義に臨む前に、即ち事前の予備知識として学生側が或る程度の学力・基礎学力を基本に備えて置くのが重要となる。

更に重要なのは、学生達の或る特定の物事の本質に関する徹底的な探求（課題力と疑問力）と追求を持続的に保ち続ける事である。それと同時に、学生諸君は、その探求姿勢と教学行動を堅持する、との学

究的な学修姿勢（行動条件）が必要不可欠となる点である。その折に、大学教育における学生達の学習成果の向上と「学力向上」に関する議論の中で、一体何が重要なのか、との「問題意識」が重要となる。その展開過程で、特に重要な議論課題となるのは、既述の如くその「学力・基礎学力」を如何に定義するのか、との課題設定やその定義を如何に的確に捉えるのが可能なか否かとの概念定義の問題である。

更にその双方性型の講義形態の実践と共に、学修上の政策方針を実行するに当たって、非常に厄介な事柄は、その学力・基礎学力の概念定義の曖昧さから成る派生課題なのである。その上、「学力」や「基礎学力」の概念定義はその明確な定義を試みるに当たって、その曖昧模糊となる要因が、その定義上の多様性とその検証の不能性に存在する為でもある。即ち幾人かの論者に頼って定義される学力や基礎学力の概念の曖昧模糊な領域の存在は実証的・科学的・論理的な根拠から導き出される訳とも「無縁」となる意味である。

言い換えれば、その「学力」を巡る幾つかの概念定義は、それに関する多種多様な定義に対する検証及び論証が、正にその多様性も手伝ってほぼ不可能となる性質の事柄の内容である<sup>(48)</sup>。従って、教員及び学生側がその学力及び基礎学力の概念定義を明確に認識し、それに沿っての双方性型の講義が望まれる。その上、その講義形態の実践が必要不可欠となれば、既述の概念定義の問題をも切り離して双方性型の講義形態の前提条件を重要な事柄として受け止める必要性が存在する。

その双方性型の講義を実践する折に必要な要件を念頭に置くと共に、その双方性型の講義を実行する過程で重要な事柄は、次の如く幾つかの前提条件<sup>(49)</sup>をも要する点である。その前提条件とは、先ず教員と学生の両者が、(1)「双方性型」との講義形態に関する真正な意味を共有する事である。その上、その利害当事者の一角を担当する事となる筈の両者は、その講義形態に対する的確な把握と正確な理解を同伴して真摯に臨む事である。

更に教員と学生の両者は、(2) 双方性型の講義を実質的に実践するに当たって、教員を含む利害当事者（主に学生達）の十分な予習（以前の復習内容をも含む）及び事前準備が必要不可欠ともなる、との事である。その上、(3) その実行上の議論過程で専ら議論それ自体が実施目的に成らぬ如く、教員側は創意・工夫する事—即ち議論する程の価値の在る重要課題な

のか否かを十分に見極めて議論の対象とする事である。最後に、(4)或る特定の物事の本質に関する是非の判断は、利害当事者の個々人の各々が別の視点を持ち得る可能性をも的確に認識する事である。

究極的に言えば、その双方性型の講義を成立させる為に示される幾つかの前提条件とはその内容や、上記と同様の前提事項を基本に据える議論展開となる。その折に、その議論内容は利害当事者の属性に沿って諸々の捉え方に関する言及となる点で重要な議論主題が期待可能となる。即ち教員及び学生の両者は、その議論過程で各自の視点から成る追求内容及び結論が異なる事を念頭に置くとの基本認識も必要な要件となる点である。その外に教員側は双方性型の講義を実践するに当たって、その講義設計や企画に関する要綱を事前に作成(企画力)する必要性が存在する。

その上教員側は、学生達の学習意欲と学力向上を達成目標とする折に、その講義設計と実行する基本計画を共有内容として学生側に熟知させるのも重要となる。その学力・基礎学力の成し遂げる度合を図る折に、教員側は学修内容に頼って何を判定根拠とするのかを明確に学生側に示して置くのも重要である。即ち教員側は、その学力・基礎学力の成遂度に関する判定基準や評価視点(例えば、本学の「社・基」評価に関する基準等)の存在を公表し、その評価や判定基準と内容に関する明示的な作業をも強く求められる。

既述の前提条件を基本に据える形で、双方性型の講義を実践する場合に、以下の如くその講義目的(達成目標)や成績評価の判定作業が必要となる。即ち、その利害当事者(学生)の幾程の割合はその判定作業を実行する段階で如何なる領域迄にその講義内容に関する理解度が進んだのか、との教員側の確認作業が重要となる。そこでその成績評価の基準と尺度に頼っての教学行動や講義内容に関する学修成果の測定を通してその双方性型の講義に関する効果の有無が判定される。

但しその双方性型の講義目的それ自体は単純且つ一元的な内容でなく、複雑且つ多様な内容が挟み込む蓋然性が十分に認められる。その折に、その利害当事者の構成や内容変動に沿ってその講義内容の変動をも有り得るとの点をも事前に認識する必要性が存在する。即ち、双方性型の講義で取り扱う教学資料を用いて同様の講義計画、教学課程の講義を行なった場合の想定が重要となる。その理由は、全く同

様の手法を取っても学修成果や講義効果は得られぬ事も有り得るとの点をも事前に認識して置く必要性が有る為である。

以上の議論を、「社・基」の育成過程(作業)と組み合わせることで検討し、両者をも連繋する観点から調べて見れば、以下の如くなる。即ち双方性型の講義への取り組みに頼っての有効な学修成果を獲得する為の重要な実践行動は次の要件内容<sup>(50)</sup>となる。先ず①教員と学生の両者は勿論の事、その議論の主体的な役割を担当する学生同士も講義準備や予習に頼って事前に必要な情報収集及び論点を備えて置く(課題力)事が重要となる。

更に両者は、②その教員と学生に頼って課題を峻別し、その後教員と学生の両者(特に学生達)がその収集される多様な有効情報の中から解析作業を図って行く(共働力)。それと共に彼等の両者は、その多様な最新情報や有効且つ有意義な資料の中から最も合理的な根拠を取捨選択して論理的な推論作業を展開する事(想像力)も必要となる。

その上、③利害当事者間の議論及び遣り取りは教員対学生のみでなく、学生と学生の間でも行なわれる事(共働力)との認識も重要となる。最後に、彼等の両者(特に学生)は④具体的な根拠の提示と議論内容等を事前に予行練習(実践力)を行なって準備に万全を期する。その上教員と学生の両者は、その峻別された課題に関する詳細な考察と議論を通して合理的且つ論理的な代案(Alternative)を練り上げる事(課題力の発揮)等を事前の段階で認識して置く点も重要となる。

上述の如く議論を踏まえて結論的に言えば、双方性型の講義を実践する場合の重要な要件とは、利害当事者となる教員と学生の両者が学力向上と「社・基」の各能力要素を獲得する為の接近方法及び行動代案を自ら構築する作業となる。更に利害当事者(主に学生)は、その双方性型の講義形態を実際に行なう場(議論場)における議論(反論)又は質疑応答に関する内容を想定し(想像力)、その対応力を整えて置く必要性が強く求められる。即ち学生側と教員との両者側は、その質疑応答と関わる想定内容をも事前に十分に勘案し、それに対する的確な対応策や説明内容等を用意して置く(実践力)のが重要となる。

加えて言えば、学生側はその事前的な代案構築及び精緻化を図るに当たって、その想定上の問答(自問自答)的な考察過程の軽視ではなく、逆にそれを最も重視する必要性が存在する。その事前作業のみでは

なく、学生達は双方性型の講義へと積極的に参加する為に、その実践作業の予行学習それ自体も重要な意義を有するとの基本的な認識や捉え方も非常に重要となる。その上教員側は、その双方性型の講義における議論主題(課題)に関する事前の合理的な課題峻別と資料確保や情報収集及びその資料確保と情報獲得等の二つを含む数多くの根拠を学生側へと提供する教学行動等が非常に重要となる点である。

而も教員側から成るその資料収集及び論拠提示や情報提供が不十分か又はその論拠が不鮮明であるとの判断であれば、学生側は以下の如く自発的な教学の行動(主体力)が必要となる。即ち学生側は、事前に自分の力で議論課題とその内容に関する関連情報等を十分に収集し、講義に臨む準備段階での教育的な作業が必要である。その折に学生は、その課題内容を自ら分析して個々人の言葉で纏めて整理し、合理的に表現する論理的な構成を明確に構築(準備)するのが必要となる。

その上学生側は、自分自身の意見及び持論の確立(主体力)やその理論武装((論理力)を以って、双方性型の講義に積極的に臨む必要性をも存在する。学生達の立場から見れば、既述の如くその主体力を基本に据える持論こそが学習意欲と学力向上の二つの達成目標と連繫すると共に、双方性型の講義を成功裏へと導く秘訣となる。それと同時に、学生達の主体力の発揮は学力や「社・基」を含む自ら学び考え抜く力の向上、との学修成果に最も大きな影響を与える要件ともなる。

その理由は、学生と教員の両者が双方性型の講義を実践する折に、以下の如く相互に影響(因果)関係に置かれる為である。即ちその学生と教員の両者は、双方性型の講義を実行する為に投入する事前準備の折の資料量や情報量の多寡と学習効果の大小とが大きく比例する相関関係に置かれる為である。

その双方性型の講義を確実に成立させる為の幾つかの充足要件を設定するとの意義とは、或る一つの目的(達成目標)に立ち向かって邁進し、その成果を確実なものに収める処に存在する。即ち学生と教員は、その双方性型を基本に据える折に、その両者が共働力を発揮して究極的に学生達の学力向上と自ら学び考え抜く力を養わせる処に意義が存在する意味となる。その折に、教員と学生との利害当事者の一角を担当する者達が議論主体となるとの同等の立場で、先ず参加と議論の下地を作出する事から教学行動を開始する。

その上学生と教員の達成目標は、その合理的且つ論理的な議論を進める為に以下の如く二つの事柄等が重要となる。即ちその両者は、双方性型の講義を実行する目的の下で実際に実践可能な討論行動や議論可能な実行計画を創出して取り組む処にも存在する。その結果として、利害当事者(主に学生)は個々の討論作業の実行計画に沿っての反復作業のみではなく、以下の如く能力要素の獲得行動へと連繫する。即ち、利害当事者にとって見れば、その教員と学生やその他の者達とも共働して課題発見に突き進む傍らその課題解決の為に力をも身に付けるとの意味となる。

その折に、双方性型の実行過程における教員側の柔軟な発想及び的確な対応は、学生側への大学知の学修及び学力向上や「社・基」の学修及び能力要素を育成する上で非常に重要となる。それと共に教員側が講義に活気を与える行為とか又は興味を引かせる行動とかの抽象的な要件も、学生への学習効果や学力向上に連繫する教学内容ともなる。但しそこで得られる学習効果や学力向上とは、その抽象的な要件から成る双方性型の講義の効果が恐らく限定的な内容となる筈である。

その双方性型の講義を通して得られる学修成果は、最初の段階で想定する教学内容と合致せぬ場合も存在する。そこで、それを基本に据える講義を通しての利害当事者(主に学生)の全般的な学力向上と学習効果の向上との実行過程の目的とは希薄な関係と成り得るとの意味となる。それにも拘わらず、利害当事者の一角を担当する教員及び学生はその抽象的な要件から成る限定的な結果を過大評価する傾向が濃厚となる模様である。即ち利害当事者は、その部分的な成果と内容限定される内容及び単純な構図等に異議を申し立てる(疑問力)事なく、只無条件に高く評価する傾向となる。更にその成果に関する分析等を試みずにその結果を過大に受け止める学生や教員が多く居るのも事実の模様である。

従って、その利害当事者となる教員及び学生の両者は、その双方性型の講義を実質的に評価可能な面を明確に理解して参加型の講義を実践する認識の必要性が強く求められる。その双方性型の講義型を実行するに当たって、既述の双方性型の実践計画を、学生と共に共働する事が可能な教員達の確保及び「教育体制の整備」とその教授法の訓練も必要不可欠となる。その折に重要な事柄は、利害当事者(主に学生達)が双方性型の講義を実行する為の「始めの一

歩」の段階での有効な経験を含む双方型の講義を体験する事である。

更に両者は、その体験的な水準に留まらず、以前と比べて更なる高度の学習効果の水準へと突き進む学修態度を恒に堅持するとの教学姿勢も重要である。その結果、利害当事者への学習効果と学力向上に対する総合的な高評価を与える場合が多く認められるのが、その双方性型の講義形態の特徴となる。その双方性型の講義を中核とする教学法を学習効果と学力向上の為の一つの接近方法（援用手段）と捉え直すのが、最も必要となる。その折に実践的に活用する場合に、学生のみではなく教員側の体系的な理解と訓練が必要不可欠となるとの点が更に重要な要素となる。

近年の高等教育機関(大学)は、大学講義の活性化や学生の参与度を催促すると言った主張内容や達成目標を強く印象付ける為の効果的な要約文章＝標語(slogan)に扇動される形で双方性型の講義や参加型の授業形態と称する幾つかの試みが行なわれる。更にその一種の流行に煽られる形で、而もその双方性型の講義に対する事前準備が概ね不足する中で、その類の「擬似的な」実践作業を試みる幾つかの大学や教育機関も散見される。

その結果、数多くの大学一般や教育機関はその準備不足の状況下での実践結果のみを焦る挙げ句の果てに、その不条理な側面を直ちに改善する形を取るのも概ね鈍くなる。その当然の帰結として、昨今の数多くの大学や教育機関は、真の双方性型の講義に挑んでも獲得される筈の学習効果や学力向上が得られず、概ね目先のみの利害関係等で参加型の講義に取り組む(存在証明)如く見られる点が課題と化する困難な問題に逢着する状況である。即ち多くの大学一般及びその外の高等教育機関にとって最も危惧される点は、双方性型の講義が従来の一方向性の講義形式と対極を仕立てる講義であるとの印象論的な言説が恰も事実の如く一般に語られる事である。

その上、昨今の一般的な捉え方は従前の講義形式と比べて双方性型の方が高等教育上に効果的で学習成果が向上する講義形式である、とも喧伝される状況である。その理由は昨今の教学環境のその表象的な部分のみが利害関係者の間に行き交う実情の中でその双方性型の講義に関わる正確な実体を具体的に掴めぬ、との不明瞭な現状に置かれる為である。その結果、その双方性型の講義に関する正確且つ的確

な検証を行わずに、又その解析をも不十分な現状の下で、その短絡的な表象のみが利害当事者に捉えられる為でもある。

その折に重要なのは、双方性型の講義の実行目的を的確に把握し、その究極的な達成目標が学生の学力向上と能力要素の育成に存在するとの点を、再確認する事である。その上その双方性型の講義を全面的に実施する場合、先ず軌道に乗る迄にその成果等を焦るのは得策ではなく相当の時間と手間隙が掛かるとの認識も非常に重要となる。即ち双方性型の講義に関する現在の認識は、その内容に関する長所・短所をも明確に理解されず、多様な利害(当事者)関係者から成る期待の面が過剰評価されるのも確かな事実である。

そこで、その表象的な捉え方の中で更に重要となってくるのは、上述の如く大学側の長期的な展望と利害当事者から成る教学的な努力が必要となる、との合理的な認識である。但し利害当事者は、その認識をも持ち得ずに、而も双方性型の講義への接近方法を誤って適用すれば、恐らく米国の特定大学流の如く有効な結果が殆ど望めなくなる。今一つ重要なのは、社会一般に言われる如く上述の一方性型や双方性型の両者が相互に相反する教学形態やその内容ではなく、それとは逆に両者は相互補完的な関係に置かれる点である。

即ち前者と後者の両者は、言わば「両者の中の各々が不足する処や欠ける点」を相互に補填する相互依存的な講義形態となる事を認知する、との均衡の取れた認識も重要となる意味である。実際的にその双方性型の講義を実践する教学主体の一角を担当する教員側は、一方性型と双方性型の講義形態の両方に関する二つの講義形態の適宜な使い分けが可能な位置に置かれる点をも自覚する必要性が強く求められる。それと共に教員側は、その二つの講義形態の両者の同時進行的な運用や活用も必要であると共に可能でもある<sup>(51)</sup>との合理的な認識及び理解も重要となる。

その上、その講義形態を同時進行的に用いるに当たって、その利害当事者の合理的な認識や理解と「社・基」の能力育成との関連で言えば、先ず学生側は大学講義に臨む真摯な学修姿勢と新たな課題発見に臨む(課題力)のが重要となる。それと同時に、その課題を共有する感覚(感性)も課題解決に挑む探求心をも向上させる為最も重要となる。

その折に、教員と学生側の両者は、本学の提唱す



る三つの挑戦<sup>(52)</sup>の如く質的な目標となる感性が教育活動へと連繋するとの合理的な視点と認識が強く要求される。更に学生と教員の両者は、一方性型や双方性型の講義手法の併用が重要な役割を有するとの基本的な認識を共有する事も必要となる。そこで教員側は、一方性型と双方性型との「二者結合的な視点」から成る大学教育と「社・基」の育成教育を捉える必要性が存在する。

その傍ら学生達は、将来的にその生を生きる為の大学教育と「社・基」の育成に臨むに当たって、以下の如く能力要素を修得する折の前提要件が必要となる。即ちその条件事項の設定意義とは、学生達はその生を営む為に必要不可欠となる学力(大学知)及びその基礎学力を学修する処に存在する。その上学生側は、その学力・基礎学力の向上を裏付けとする自ら学び考え抜く力(「社・基」)の向上に全力で取り組むのが責務となる。

その折に重要なのは、従来の物事の本質の捉え方に異議を申し立てる力と連なる学修姿勢(疑問力・反論力)が不在であれば、学力向上や「社・基」の育成度も半減するとの点である。その上一方性型や双方性型の二つの講義形態の実践も、概ね困難に遭遇する蓋然性が高揚する事を認識する点である。そこで教員側は、その困難な状況に直面する折の対応方法を学修し、その難関を克服する目的で次の如く試みる必要性をも存在する。

即ち大学(教員)側は、その二つの講義形式の併用を通して前述の如く「学生達に何を教えるか又は何を育てるか」でなく、以下の視点を養わせる作業が重要となる。具体的に言えば、従来の大学教育の形ではなく、教員側が学生側に何を欲するのに関わって来る接近方法、即ち学生側が自ら学び(正しく)考え抜く力を養わせる能力要素の育成作業も重要となる、との意味である。従って、既述の自ら学び(正しく)考え抜く力とは、その一方性型と双方性型の二つの講義形態の併用を基本に据える実質的な学習方法の観点から考えれば、大学講義での論理的・合理的な講義内容を実践する中で最も優先的に養われる必要性の存在する能力要素となる。

言い換えれば、「自ら学び考え抜く力」とはその二つの講義形式の中で、特に双方性型の講義を実践して行く学修過程で必要不可欠となる能力要素となる。即ち双方性型の講義形態を実行する折に最も論理的に取り組む過程で非常に有効となる能力であって、而も中核的に養われる必要性を有する能力要素とも

なる。その能力要素とは、自ら学び考え抜く力を中核に据える、との双方性型の講義を実践する折の基礎的な基盤ともなる。

それと共にその能力要素とは、双方性型の講義形態に組み合わせれば、又その学力・基礎学力の向上と自ら学び(正しく)考え抜く力の学修が可能な能力要素でもある。その上利害当事者は、その双方性型の講義に頼って養われる様々な能力を合理的且つ論理的な視点に立って自発的に行使する。そこで、自ら学び考え抜く力の基本は主体的な人間力<sup>(53)</sup>に頼れば、その想像力を有効な能力要素として創出する原動力ともなる。即ち、その自ら学び(正しく)考え抜く力とは、学生達が他者との関係性(人間力)の向上を含む人的な環境条件に対応して如何なる共働姿勢で臨む(共働力)のかを的確に判別する能力要素を学習する折に非常に有効に作用する。

その上利害当事者は、その合理的な判断と論理的な思考行動(様式)を実践する処に、他者との関係性を重視する能力要素を養わせるのが、非常に重要となる。その折に学生側はその能力要素を育成するに当たって、最も有効(重要)且つ基本的な幾つかの能力要素を取り上げて見れば、先ず主体力を発揮する事が重要となる。それと共に学生側の立場に限って言えば、他者との意思疎通力を基本に据える発信(表現)力が中核となる媒介手段と作用する。その場合に既述の合理的な判断能力の育成が想像力に頼る故に「社・基」や学力向上の目的の為に重要となる。

而もその能力要素とは、情報収集力とその都度集められた各種の情報に関する正確な分析力に裏打ちされる実践内容を通して養われるものとなる。既述の如く、その能力要素は、学力向上や他者との共働力を前提とする故にその重要性や育成する意義が益々高まる一方となる。更に又その三つの能力に基礎を置く各々の要素は、双方性型の講義を基本に据える形態を実行する折の相互補完(依存)的な関係に置かれるものとなる。それと共に三つの能力要素の学修は、言ってみれば、全ての講義上の基本的な能力の出発線となる点で大学知と「社・基」とを連繋する相互補完的な関係を作成する基本前提なのである。

## 5 双方性型の講義の実践及び定着方法

既述の如く、従来の大学一般における講義の形式は、長らく教員中心的な視点から成る学生への一方性型の講義形式で行われるのが、最も一般的な形態

となる。その結果、大学や現代社会で捉えられる双方性型の講義形態に関する表象とは、その講義形態が一種の理想的な講義形式となるとの捉え方へと連繋するのが恒となる。その折にその「理想的な」講義型こそ、それが現実的に成立する時に困難を同伴する、との認識も普遍的な見方として受け取られるのも確かな事実である。

その結果、大学一般におけるその普遍的な認識状況の中で突如にその「理想的な形」となる双方性型を活用する形で大学の教育現場への導入は概ね困難を同伴する作業となる。そこでその双方性型の講義を実施する折に最も重要なのは、大学講義の重要性を明確に認識して自ら学び考え抜く力に高い関心を有する学生を如何に確保可能なのかとの解決法の模索である。その重要課題との関連で言えば、大学社会で一般的に言われる少人数の学級が大人数の学級に比較する場合、双方性型の講義に向く形態云々の行は、未経験者や未熟な者達の「戯言」であると考えられる。

その大人数の形態への向き不向き云々の行は教員側が殆ど実践経験も積まずに又その実行をも試みずに只印象論を語る境遇が殆どとなる。更に経験済みの場合でも教員自身の教授法の在り方の問題かも知れぬとの点を全く度外視する観点なのである。従って、筆者の経験—その実践に関する詳細は更に後述する—上で言えば、その観点は双方性型の講義を回避する為の一種の証明作業に過ぎぬ捉え方の如く見受けられる。更に言えば、その捉え方は「雲を掴む如く」の弁明で一貫するとの教員自身の「無知無能」を晒け出す愚鈍な話聞こえる事柄でもあると判断される。

と言うのも、その双方性型の講義を実行する折に派生する幾つかの課題を解決の方向へと導く実行の主体は、外でもなく教員と学生の為でもある。即ちその利害当事者の一角を担当する教員と学生側は、その彼等両者の共働力を基本に据える教学行動に頼って、その新たな課題発見とその課題を解決する為の接近方法が潜んでいる為である。その接近方法(答え)の内実とは、毎年の新学期が始まる段階で、例えば或る特定の科目を受講する学生の中で2・3人以上の高度な問題意識と特有(Unique)さの両方とも兼備する学生を確保するのが可能なのか否かが、教員側の重要且つ喫緊の優先課題(鍵)となる<sup>(54)</sup>。

従って、教員側は先ずその特有な学生の教学行動を高く評価し全面的に活用する、との認識と意識改

革が課題となる。その後に教員側は、その問題意識と特有さを有する学生を早期の段階で峻別して確保可能なのかが最重要となる。即ちその「課題を解決する」とは、双方性型の講義の早期成立と成功物語を左右する重要な鍵となる認識も必要であるとの意味ともなる。その事は筆者の経験上で言えば、早期の段階でその幾人かの特有な学生達の確保が可能となれば、双方性型の講義は最も早期の段階で軌道に乗る可能性が一段と高まる方向へと進捗するとの意味ともなる。

その「特有な学生」を早期の段階で確保するとの前提条件が短期間の内に満たされれば、大人数の受講生を抱える科目でも、学生達に頼って双方性型の講義を成立させる可能性が高まって来る。その傍ら双方性型の講義を実施する可能性を高揚するに当って、科目担当の教員一般は先ず早期の段階で、その前提条件を如何に満たすかが重要となる。而もその前提事項が早期に達成可能となれば、学生達はその講義を導いて行く役割をも担当する役命となる。その結果に沿って言えば、学期の半ば頃になると、通常の規模の学級のほぼ全員が双方性型の講義に真剣に参加する方向へと転換可能となるのが特徴的である。

その双方性型の実践状況を教員側が如何に早期に作出可能か、との課題は、その作出状況を教員が如何に合理的に運用可能なのかに左右される教学問題となる。即ちそれが早期に実現可能となれば、双方性型の講義は概ね順調に進む事となる。即ち問題意識と学修意欲の高い学生が学級に数人居るのみで双方性型の講義が実践し易くなるとの意味である。その傍ら学修意欲の低い学生は、学習意欲の高い学生と比較して更に意欲が「低下する」訳でなく、逆に学習意欲の高い方に刺激されて自ら学び考え抜くのであって、双方性型の効果は一段と上がって来るのである。

その上、双方型の講義が少人数学級の方が実行し易くなるのか否か、との議論に付いて言えば、以下の如く多少の非科学的な結論に結び付く筈である。即ちその回答とは非合理的且つ抽象的な回答、言わば「教員の力量問題」、正確に言えば各教員の教授法の運用・活用に左右されるのが、内実となる。その視点で言えば、その大人数云々の議論は殆ど無意味な論争となる。と言うのも、大人数でも教員の経験・ノウハウと学生の学修意欲が合致すれば、相当の学修効果を収拾するのも恒となる為である<sup>(55)</sup>。又教員が講義を実行し易くなるのと学生にとって学修効果

が得られるとの点は全く別の事柄なのである。

以上を踏まえる形で学生達は自分の明確な考え方も保持する(主体力)と共に、その考え方を一般社会に向けて発信可能な表現力の向上を予め達成目標と設定して学修する。その折に学生達は他者から成る発信内容をも批判的に敬聴する力(傾聴力)と異議申し立てをする力(反論力)を学修する基本姿勢が重要となる。その上学生達は、明確な特殊意志と問題意識を持ち、他者から成る発信内容を的確に理解して分析する力が重要となる。それと共に、学生側がその発信内容に対して新たな課題発見と課題解決へと取り組む接近方法を用いて自分の見解を論理的に表現(反論)する力は非常に重要である。

即ち、学生の論理的な表現(発信)力とは、大学生活の終了後に社会生活を営んで行く折の他者との共働作業を行なう上で非常に重要な能力要素となる。その幾つかの能力要素を勝ち得る為の多様な実践方法の中から成る一つの選択肢でなく、最初の段階から成る一つのみの実践方法や又は教員側から学生への一方性型の形式のみの半ば強要は、非合理的な接近方法となる。そこで学生と教員との利害当事者の全員参加は、一つの空間(講義室)の中で自己主張を繰り広げる関係、又論理的な質疑応答をも可能な形式を創出する折に双方性型の講義形態が最も有効となる。

それ故に、双方性型の講義形態を用いて学修する折の学生達は、何故に講義参加と討論参加なのか(問題意識)等に関する正確な理解及び明確な目的意識の保持が重要となる。更に学生側は、その教育的な思考様式が学力向上の為の達成目標へと連繋するとの自覚を保持可能となれば、自ずと学習意欲と学習効果が益々高揚して学力向上との達成目標に連繋して行く筈である。それと同時に、教員側と学生側は双方性型の講義形態に関する有効性をも共に明確に認識するのも重要となる。即ち利害当事者となる学生側の教学行動への取り組みは、学習意欲や学力向上の効果も更に上昇して行くと考えられる。

その折に双方性型の講義が成功を収めれば、学力・基礎学力(大学知)及び創造力を始めとする「社・基」の能力要素、即ち主体力を基本に据える様々な能力要素は確かに向上すると推察される。更に最も重要なのは、双方性型の講義を実行するに当って、学修目標が単なる学生側の知識修得や学力向上のみが最終的な目標ではなくなる点である。従って、先ず何故に学生自身にとっての知識修得や学習

向上が必要なのか又は何故に双方性型の講義の実施が重要且つ有意義な形態なのかを正確に認識して的確に理解する為に「自ら学び考え抜く力」を養わせる事である。

加えて言えば、双方性型の講義を実践する目的とは、学生達はその議論主体(主体力)としての体験を通して、先ず大学知を修得する事である。その上、双方性型の講義目的とはその修得済みの大学知を活用すると同時に、他者との共働作業での課題解決の経験を積む処に存在する。その折に、その講義形態の実践とは、学生側の持論や他者との共働作業を通して、以下の如く、学力以外の能力要素を養わせる処に存在する。即ちその能力要素とは、強いて言えば、「社・基」の能力要素の一つとなる社会一般における他者と共に生きる「共働力」をも高揚する事である。

更に言えば、その双方性型の講義形式とは、先ず大学知の修得をその第一次的な学修目的に置くと共に、それと並行して「社・基」の各能力要素を育成し、学力向上と学習効果を同時進行的に獲得する。即ちその双方性型の講義は、先ず対内(学内)的に見れば、学生達と他者(学生同士)との共働力を養わせる手段(方法)となる。その後、社会一般の他者と共働して有意義な社会構築と、その社会発展の為の能力を養わせる手段ともなる。その視点から照らして見れば、現今の大学教育の一般的な講義形式の中で、一体どれ程の学生がその二つの種類の他者との相互共働を通して社会を構築する、との点を意識して講義等に臨むのか甚だ疑問である。

従って、学生達は何等かの達成目標と「問題意識」を持って「自分自身と他者との共創(作業)関係」を作出する折に、双方性型の講義を通して課題を発見し、その課題解決(課題力)を凶るのが重要となる。即ち学生達は物事の本質を解明する折に必要な共働関係を構築する(共働力)議論過程で他者との関係性の重要性に対する理解が最も必要となる。その折に、利害当事者はその共働力を基本に据える「共創」を通して講義を創出するとの目的意識が双方性型の講義の方向性を決める重要な鍵となる。又その双方性型の講義を成立させる為の前提条件となる学生達の「講義前の「予習・復習」の習慣化は「双方性型の講義成立」の為だけの目的でなくなる。

即ちその「予習と復習」とは、双方性型の講義を念頭に置くと共に、その実践を通して学生の主体力及び表現力を基本に据える為の事前作業となる。そ

の折に利害当事者はその幾つかの要素が他者との共働力を通して大学講義の創出と大学知を獲得する為の必修要件であるとの認識が重要となる。加えて言えば、学生達は、その日々の学習内容を予習して講義に臨む必要性を自覚し、論理的な持論を発信する程になれば、双方性型の講義の目的とその学習意欲と学修効果は認識済み(教員を含む)であるとの証左となる。

## 6 双方性型の講義の実際とその展開過程

### 6.1 双方性型の講義内容とその重要事項

以上の如く、大学教育の実践上の講義形態を巡っての理想(理念)論を述べ立てる中で、その理論と実際との乖離を縮める為に、以下の如く日頃の筆者が最も情熱とエネルギーを取り入れると共に日常的に実践する講義内容とその展開過程を概略的に述べて置く。先ず政治学を始めとする筆者の社会科学系の講義(担当)科目は15回全ての講義回数を双方性型の講義形態を基本に据える形を堅持する。その折に最も必要なのは、双方性型の講義形態を徹底して実践する形に取り組み、学生側へも同様の講義形態への参加及び共働意志を強く要請する。その双方性型の講義は、毎回の講義の中で学生全員に対する発言権の付与とその行使(学習権)を用いての講義形式を全面的に実行するのが特徴的である。

従って、学生全員に対する双方性型の講義中の発言権の付与は、学生達にとって見れば、当然の権利であって、彼女・彼等にその権利を全面的に行使して頂くと共に、熾烈な議論と白熱な討論を実行させる。その折に筆者の担当する講義科目の場合で言えば、同様の講義形式を1回目の講義開始から15回目の講義終了迄に反復する事となる。その結果、講義開始の折に参加型の講義に慣れずに受講して来る学生達にとってその講義形態に馴染む迄に若干の時間を要する模様である。

時折以前に筆者の双方性型の講義に対する受講体験を持ち得ず、同型の講義を初めて選択して来る学生の場合に限って言えば、最初の頃は双方性型の講義形式に付いて来るのが困難と言われる。そこで学生達は受講自体を辞めるか否かを真剣に悩むと言われると共に、その最初段階で困惑するか、戸惑う学生が幾人か見受けられる。その学生達の場合、本学の三つの挑戦の中の一つとなる苦手への挑戦及びその克服を唱える結果、その双方性型の講義を反復する内に直ぐに慣れて来る(主体力の発揮)のが普遍的

な現象となる。

従って、「全員参加と全員発言」との一種の義務(動機付与)事項を設ける事に頼って究極的に緊張感と速度感の在る講義が可能となると共に、学生への影響(学習成果、学力向上)が、予想を遙かに超える有効なものとなる。その結果を念頭に置くと共に、筆者は双方性型の講義を設計する折に既述の考え方に立脚し、教員と学生や学生同士間に新たな教学体制の構築を想定する。その上筆者は双方性型が学力・基礎学力の向上や「社・基」の育成及びその向上へと連繋する、との達成課題を学生自身に課しつつ、以下の如く講義企画(毎年度)を試みる次第である。

具体的に言えば、(1)議論の課題Ⅰ：何故に政治学なのか(課題力・動機付与)との議論と双方性型の講義形態を体得する。数多くの受講科目の中で、何故に政治学を受講するのかとの学生に対する学修動機や問題意識を徹底的に問い詰める。(2)議論の課題Ⅱ：政治主体は一体誰なのか(疑問力、主体力)を徹底的に議論すると共に共働作業での理解を深める。更に学生達が大学知と並行して自ら学び考え抜く力を養わせる意識を徹底的に教学する目的となる。(3)議論の課題Ⅲ：政治は何処に在るのか(課題発見と課題解決力)を徹底的に突き詰めると同時に、議論(質疑応答)の在る講義形態を習慣化する。その上政治とは、我々と最も身近な存在でもあって、而も学生達自身が「政治の主体(主体力)」であるとの点を徹底的に教学する。

その講義開始の段階から上記の如く三つの要点を徹底して行なえば、先ず学生達は双方性型の講義形態に自ら自然に慣れて来る状況となる。特にその双方性型を用いる講義開始の頃は、新たな講義形態に接するに当たって若干戸惑う学生も、以下の如く直接的な学習権の行使場の提供に頼って教学行動へと変化する。即ち学生側は、本人の実(表現)体験や講義の中での他者(特有(unique)な学生の発信(表現)力)の有様に刺激を受ける形で益々参加と理解度が高まって来る。

そこで社会科学(政治学)の学系構成から言えば、政治の主体や政治の居場所を主題に選んだのは、「政治」それ自体が他人事ではなく、言わば学生自身の身近な事柄であるとの捉え方を発見・認識させる事である。先ず学生達は、参加型の講義を通して自分の身体(行動力)や自分の言葉(表現力)で以って語らせる「実体験」との始めの一步へと導く為である。その折に筆者は学生達が直接的に自分の言葉で語る

実体験を通して「自ら学び考え抜く力」を育む事を企画(設計)する。それと共に筆者は、その後の双方性型の講義の実践と、その展開過程での基本原則(規律力)を学生達に徹底的に周知する。

即ち筆者は、双方性型の講義の展開過程で「知らぬ存ぜぬ」との学習態度を一切許容せぬ事を学生達に周知し、筆者自らが一貫してその議論姿勢を頑なに堅持する。それと共に筆者は、最初の講義から学生達に対して質疑応答(問い詰め)を貫き通す傍ら、早期の段階で意識転換と学修姿勢の転換を催促する。その結果として、自ら学び考え抜く観点から成る発言(表現)権を行使(強調)させれば、学生自ら合理的・論理的な学修能力を養って来るのが筆者の講義科目の特徴となる。

## 6.2 双方性型の講義の進行過程

各種ゼミの進め方は、先ず①現時点で学生自ら最も問題(興味)関心を持ち得る分野を学生自ら選び(主体力)自分の言葉で合理的且つ論理的に纏めさせる。それと共に、学生自ら論理的に発信(表現力)する事やその発信への反論に応答する事、即ち自ら学び考え抜く事が基本原則となる(規律力)。更に②発表担当の順番を決める折に、司会者(主体力・共働力・対話力・表現力等の育成)<sup>(56)</sup>も同時に決定して置く。その折に、2学年の後期以降の進行者は筆者の担当するゼミや講義の受講経験を有する学生達の中で最も上手な報告者及び進行役をゼミ前半に当てる。

その傍ら彼女彼等の良好な部分を工夫させて次回に繋げると共に、報告済みの者達が次回の司会者となる仕組みが基本である。その上③発表内容は報告の担当となる者達が最も問題関心を有する分野であって、発表テーマを発表者が自由に選び取るのが原則となる。④その発表後の質疑応答とは、言わば「過激且つ厳格な表現(言動)」を遠慮する事なく、而も「無慈悲」に発する事をも原則として周知して置く。その理由は、その熾烈且つ刺激的な議論過程を通して物事の本質を徹底的に追求すると共に、対人(対話)力を養わせる中で、異議を申し立てる力(反論力)や共働力を養わせるとの目標到達の為である。

次に講義科目の進め方は、前述の如く先ず「知らぬ存ぜぬ」の教学姿勢や消極的な学修態度を全く許容せず、又極力に積極的な学習姿勢へと転換させる作業が優先事項となる。更に学生達が最初の段階で発する如何なる事柄や内容に関する事象でも先ず許容する形を堅持する。その上学生諸君が発信する場

合に、その表現内容に対する賛否や可否を巡る責任等をも全く追求せずに先ず発信させる点が最も優先事項となる。その多少の変則的且つ非合理的な展開過程を通して諸々の能力要素が養われる事を目的とする双方性型の講義とは、筆者担当のゼミや講義科目に関する体験済みの学生が多ければ、双方性型の講義形態の学修体制を早期に整える利点が存在する。

その成績評価に関する項目を設ける場合に、学生に対する講義開始の折や、講義中に学生自ら「主体的に発信する」、との点を第一目的と設定する。その上、評価の問題を学生達には、先ずその様々な言動や表現等が成績評価と「社・基」の評価に反映される、との点及び評価基準を事前に周知して置く。そこでその実体験・議論の場となる筆者の講義科目となる「政治学」の講義を実例に取り上げて説明すると、概ね以下の如くなる。

第1.2.3週は、学生自ら調べ(主体力、課題(発見)力)、自分の言葉で整理し(実行力)、論理的に発信する(表現力)学問的な議論の場を提供する。それと同時に、双方性型の講義に関する実体験と「社・基」との関連を徹底的に周知する教学過程でその動機を付与する。第4.5.6週は、他者から成る意見を慎重に聴く(傾聴力)と共に、修得済みの大学知を活用してその他者の視点に対する異議申し立て(課題発見力)と代案(課題解決力)を提示する。第7.8.9週は学内他者(主に学生)との関係性の確立(共働力)を図ると同時に、既知(大学知・経験知等)をも基本に据える柔軟な探求姿勢で新たな事象に対する代案を模索する(創造力)。

第10.11.12週は、他者との連繋(共創)を通して問題解決(課題解決力)に真摯に務めると共に、自分の視点(主体力)の柔軟化を図る。第13.14.15週は、以前に修得済みの大学知(学力・基礎学力)を総括し、それを活用して双方性型の講義に臨むと共に、「社・基」の育成と連繋して、リベラル・アーツ的な総合力を修得する。その折に、先ずリベラル・アーツ的な総合学力を基盤とし、自主力を始めとする各能力要素の修得状況を総体的に検証する。以上の講義概要を説明する内容の中で取り上げる各種の能力要素の獲得順番を設定する訳でなく、各週の講義中に臨機応変に対応するのが基本前提となる。

最後に期末試験は基本的に筆記試験に拘わると共にその論述の合理的な論拠や論理的な記述に重点を置く書き方が求められる。それと共に試験問題の具体的な内容とは、例えば政治学の場合に、1)今政治

に(貴方は)何が可能か、2)自由テーマの順で固定し、必ず二問への回答を原則として論理的な記述形式・内容での回答を徹底する。その中で特に2)問目に関する回答内容は、筆者の講義内容や形式に対する過激な表現を用いての批判や「非難」の書き込みも全て許容する。即ちそれが評価得点に全く影響されずに、その内容が合理的な論拠に基づく論理的な論述となれば、逆に高得点等に繋げる機会ともなる。

その前提事項なのは、文字通り自由テーマ(政治学と全く無関係な主題も可)の中で学生自ら自由奔放に選び抜くと共に、講義内容や教員批判に関わる評価対象への個人的な批判及び非難(誹謗中傷)であっても、評価を下げる事案(理由・根拠)とは全く無縁となる点である。そこで最も重要なのは、試験答案の記述内容それ自体が的確な根拠を基本に据える論理的な論述及び合理的な説明や文章表現(力)等が優れる場合に、必ず高得点を獲得(学生達には事前の段階でその趣旨を周知して置く)する事へと連繋するとの意味ともなる。以上の内容が筆者の双方性型の講義(内容)形態の外枠である。

## 7 結論—総括と今後の課題—

本稿は、大学知と「社・基」との相互補完的な関係性を究明する教学過程で、双方性型の講義を手掛りに分析する結果、以下の如く知見が得られている。即ち高等教育機関の教学内容が学生達の学習意欲を高めて大学知の学修とそれを裏付けとする「社・基」の能力要素を獲得する触媒であるとの言説は、以下の基本前提を示唆する。その言説の内実とは、先ず高等教育の現場における大学知と「社・基」を巡る両者の学修行動及びその獲得する主役が学生である点を示唆する。

即ち大学教育の場で、学生達に学修意欲を養わせる契機を与える主体とは、先ず学生達自身であると同時に大学一般でもある、との意味となる。従って、学生達は「高等教育機関」と言う教育・研究の場で、専ら教員側に「教え」を請うのではなく、「自ら学び考え抜く力」を積極的且つ主体的に獲得する事が重要である、との点が明らかとなっている。その折に、学生達はその「自ら学び考え抜く力」を育成する展開過程で教員側や学生同士から相互に何等かの刺激(影響)を受け合う作業に取り組む事となる共働力の発揮も重要であるとの点も明白となっている。

そこで学生達は、「自ら学び考え抜く力」を活して学修意欲の高揚と学習成果を高める処に全力を傾注

する必要性が存在する。それと同時に、学生達は大学知と「社・基」の能力要素を獲得する学内学修の場として大学一般を活用する、との目的意識をも頑なに堅持するのが重要となる。その上、学生にとって見れば、学修する為、又大学知とそれを基本に据える「社・基」を養わせる為の触媒の役割及び学びの場となる大学での教員一般の創意・工夫が加われば、学生達の学習意欲と学習効果は益々向上して来る筈である。

その折に本稿は、学生に対して大学の卒業後の社会生活にも活用可能な大学知を裏付けとする「社・基」の能力要素を可能な範囲内で養わせる為の新たな接近方法を提唱する。即ち本稿で提示される双方性型の講義形態がその有効な教学方法として作用し得る可能性を本稿は明らかにしている。以上の内容を実践する折に、前述の如く「社・基」の諸能力を養わせる為に最も必要且つ重要となる「教育原理」と「理論的な基盤形成」や「修得方法」等々の提示が今後の課題となる。

## 注

- (1) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/...1351892\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/...1351892_02.pdf)
- (2) その「自ら学び考え抜く力」とは、大学の講義、その中でも双方性型の講義を通してこそ、最も「鍛えられる」能力(要素)となる。その「自ら学び考え抜く力」とは、大学の教育過程で学修して活用するのみではなく、社会生活を営む中で仕事を進める折に最も必要な能力であって、大学一般の教学行動で育成・評価が可能な能力となる。辻太一郎(2013).何故日本の大学生は、世界で一番勉強しないのか? 東洋経済新報社、139-176頁、参照。
- (3) その大学教育と社会(「社・基」)とに絡む文科省(大学をも含む)と産業界と関連事項に関する詳細は、李相睦(2019). 社会人基礎力と大学教育—方法論の基礎構築の為の一試論—(1).愛知学泉大学紀要.第1巻第1号.172-177頁参照。その傍ら企業側の立場に立って安直に物事を進める経済産業省—以下、経産省と略記する—の提唱する「社・基」の育成教育は、その高等教育機関から職業訓練所への転落を招くと共に、その大学の「就職塾」への墜落は高等教育機関としての大学の「自殺行為」であって、現に就職活動の早期化と通年化に伴う大学教育への弊害が問題となる。従って、大学は学問的な真理の追求との大学教育の原点に立って「社・基」の如く実践的な教育を補完的に利用して行く、との点を明確に認識して学生に高度な社会倫理性を有する知性を教授して行く点が重要となる。松野弘(2011). 資料編I 社会人基礎力について。松野弘(編). 大学生のための「社会常識」講座—社会人基礎力を身に付ける方法—。ミネルヴァ書房. 255頁参照。
- (4) その深い疑念を唱える者に対して一部の学者・研究者を

自称する者達は、守旧派、抵抗勢力等の陳腐なレッテルを貼って孤立させる。而もその類の少なからぬ者達は何等かの問題意識を持たずその異様な行動に加担するのみでなく、自らが忠実な先導役を買って出る始末である。内橋克人(2004). 学問の危機. 宮本憲一編(2011). 経済危機と学問の危機. 岩波書店. 189 頁参照. その種の出来事とも連繋する形で大学の危機とは、18 才人口の減少のみで大学が危機に瀕するのではなく、大学が学生にとって見れば、魅力の不在な存在への連なる変化が大学の危機状況へと繋がるのである。天満美智子(1995). 大学改革と「共生」－多様性の時代に「共生」の意義を考える－青木宗也編.(1995). 大学改革と大学評価. JUA 選書. . . 1. 財団法人/大学基準協会. 152 頁参照.

- (5) その大企業から成る大学への選抜機能に関する詳細は、山口裕之(2017). 「大学改革」という病－学問の自由・財政基盤・競争主義から検証する－. 明石書店. 208-216 頁参照。その二者に経産省を加えての三者の「大学」に対する捉え方を克明に示唆する事例は、産業界が大学に対する「社・基」の育成教育に繋げる実践教育に期待を寄せる傾向が強くなり、その為に採用面接で学生が大学で何を学んだのかを軽視し、その結果大学の知識教育が忘れ去られる点が懸念される(近畿経産局幹部の基調講演)との講演内容である。その背景とは主要企業の約 150 社の調査その他の資料を基本に据えて、「職場で求められる能力」、「若手社員に不足が見られる能力」の修得を画策する財界の思惑とそれに同調する経産省が大学教育の初期段階からその取り組みを求める点に存在する。片岡信之(2010). 社会人基礎力の育成から見たビジネス系大学教育への示唆. 全国ビジネス系大学教育会議編(2010). 社会人基礎力の育成とビジネス系大学教育. 学文社. 5-6 頁参照。
- (6) 近年の政府の審議会で、「L (Local) 型大学では観光英語、会計ソフトの使い方、TOYOTA の最新鋭な工作機械の使い方を教えるべきだ」との暴論が出ている。富山和彦. 我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/chousa/koutou/061gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/23/1352719\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/chousa/koutou/061gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/10/23/1352719_4.pdf); 山口裕之, 前掲書, 24-25. 217 頁参照。
- (7) 松野 弘編. 前掲論文. 252 頁参照. 学生諸君が勉強せぬのは、社会(特に産業界)一般が大学での学力(大学知)が意味を有する如く社会の在り方を構築せず今日に至っている為である。即ち本来大学が作出する知性や知識が意味を有する社会を、近代社会に生きる者達はその大学知を実質的に求めもせず、而も評価をも与えずにいる為である。景井 充(2004). 双方向型講義の設計思想－産業社会学部コア科目「人間と文化」での試みから－. 立命館高等教育研究第 5 号. 12 頁参照。
- (8) その双方性型に関する概念定義や一方性型との相違に関する詳細は、小笠原宏(2012). 双方向(インターアクティブ)討議型授業の必要条件と課題－「なまはげ」になぞらえた考察－. 流通科学大学教養センター紀要. 第 2 号. 40-41 頁参照。
- (9) 社会人基礎力とは、「職場や地域社会の中で多様な人々と共に仕事を行なって行く上での必要な基礎的な能力」と定義される。それを構成する三つの要素を、①「前に踏み出す力(action)」－一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取

- り組む力、②「考え抜く力(thinking)」－疑問を持ち、考え抜く力、③「チームで働く力(teamwork)」－多様な人々と共に、目標に向けて協力する力と定義する。その「社・基」は小学校・中学校・高校時代の「基礎学力(読み・書き・算数・基本 IT 能力等)」と大学時代の「専門知識(仕事に必要な知識や資格等)」との基盤の上に構築される能力要素となる。従って、「基礎学力」や「専門知識」との基礎が不十分な場合に、「社・基」を身に付けるのが困難となる。松野 弘編. 同上書. 251-252 頁; 愛知学泉大学(2017). 無限の可能性への道: 社会人基礎力を育む学泉ノート－以下、学泉ノートと略記する－. 学泉大学出版局. その折に重要な点とは、「社・基」を企業が求める人物を育成する為の実践的な能力要素を開発する有用な企劃である点を周知する事である。松野 弘. 前掲論文. 255 頁参照. 尚本稿で提唱する「実践知」とは、「共通の善」と言われる社会的な価値等に向かって、個別且つ具体的な現場で必要となる判断を適切に行なう力、との意味である。即ちその都度の文脈の中で、最善の判断が出来る知なのである。田中優子(2016). 自由という広場－何故大学へ行くの？－. 法政大学出版局. 7 頁参照。
- (10) 本稿で唱える双方性型の講義とは、学生達が講義を受動的に受けるのではなく、学生自ら積極的に講義に参加し、学生自ら学び(正しく)考え抜く力を養わせる講義形態の事である。その双方性型の講義を試みる理由に関する詳細は、木野 茂(2009). 学生と共に作る授業－多人数双方向型授業への誘い－. 清水 亮・松本美奈編著. What is Faculty Development? 学生と変える大学教育－FD を楽しむと云う発想－. ナカニシヤ出版. 137 頁; 中野民夫 8 (2018). 学び合う場の作り方－本当の学びへのファシリテーション－. 岩波書店. 37-38 頁参照。
- (11) 内橋克人. 前掲論文. 187-188 頁参照。
- (12) 植村 仁(外)(2015). 大人数講義科目における双方性実現の可能性を探る. 教育開発センター. 第 6 号. 128-137 頁; 吉田博・金西計英(2011). 双方向型授業の取り組みにおける成果と課題－「橋本メソッド」の実践を通して－. 大学教育研究ジャーナル第 8 号. 128-137 頁; 小笠原宏. 前掲論文. 33-44 頁; 景井 充. 前掲論文. 1-15 頁を参照。
- (13) 景井 充. 前掲論文. 2 頁参照。
- (14) その「当事者性」の問題に連なる連帯の可能性と限界(違和感)に関する議論の詳細は、野崎泰伸(2004). 当事者性の再検討. 人間文化科学研究集録. 第 14 号を参照。
- (15) その点を学生の立場から更に詳細に眺めれば、過去に経験済みの「勉強体験」にその表象を投影する学びと学生との間にも「隔壁」が存在する。その上学生達は、彼等自身が幼稚園の入園以降に続く持続的且つ競争的な「受験学習」との名目下の教学環境に晒され続ける間にも園児の相互に「空隙」が存在する。その時系列に沿って現われる学修実態と顛末とは、過去の勉強体験(諸々の試験の為の選手養成)が尾を引く形で大学における学修終了後の学問と実社会との間にも延命(存在)する「隔壁」として実存する。景井 充. 前掲論文. 3 頁参照。
- (16) 景井 充. 同上論文. 2 頁参照。
- (17) 岡田 晃(1995). 大学改革と大学評価. 青木宗也編. 前掲書. 112 頁参照。
- (18) 景井 充. 前掲論文. 3 頁; 阿利莫二(1995). 成熟と創造－新たな困難の克服－. 青木宗也編. 前掲書. 71-72 頁参照. その

「大学改革」の問題と関わって、辻太一郎は、「大学・学生・企業」の三者を悪者にする「負のスパイラル」から成る構造的な問題が存在する、と主張する。その構造的な問題の解決策として「正のスパイラル」の状況を基本とする教育の質向上の為に仕組みの変更等が重要であるとの辻の主張こそ、彼自身が提唱する学生の「到達度」云々の行から勘案すれば、全く抽象的な議論に留まる結末となる。辻太一郎(2017).116頁参照。

- (19) その上、教員と学生達、又は学生と学生との利害当事者は、如何に相互を隔てる「隔壁」の克服に挑戦して上記二つの両者間に行なわれる議論が噛み合う状況を作成可能なのか、との課題が産出される現実にも遭遇する。その折に重要なのは、昨今の学生達の「非主体性＝主体力の欠如」及び社会一般の様々な事象に対する傍観者の態度や意識構造を如何に解消可能なのかとの点である。更に利害当事者は、大学教育中の「学問」の意義を作出する為の有効な「方法論の基礎」が存在するのか否か、との新たな課題を発見するのも重要な責務となる。
- (20) 既述の日本的な近代を作出する人間集団のその組織化の原理とは、横の連繋を形成させず個々人の立場で競争的な環境に置くと共に、その個人同士を競り合わせて優劣を生み出し、上(国家権力)から成る縦方向の力でそれを束ねる事を意味する。景井 充.前掲論文.3頁参照。
- (21) その創造力(想像力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).146-147頁;学泉ノート14-15頁参照。
- (22) 学力と基礎学力に関する議論は、佐藤 学(2009).学力問題の構図と基礎学力の概念.東京大学学校教育高度化センター編.基礎学力を問うー21世紀日本の教育への展望ー.東京大学出版会.11-13頁参照。
- (23) その共働力(働き掛け力)に対する概念定義とその評価に関する詳細は、学泉ノート.6-7頁参照。
- (24) その規律力(規範力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).149-150頁;学泉ノート.24-25頁参照。
- (25) その柔軟力(柔軟性)に関する概念定義とそれに関する詳細は、学泉ノート.20-21頁参照。
- (26) その状況把握力に関する概念定義とそれに関する詳細は、学泉ノート.22-23頁参照。
- (27) その表現力(言語力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).147-148頁;斉藤毅憲.前掲論文.18頁;学泉ノート.16-17頁参照。尚、教員側の表現力に関する重要性は、鷺田小彌太(2012).こんな大学教授は要りませんー「淘汰の時代」に求められる人材ー.言視舎.66頁参照。その発信力講義の実例は伊藤秀子・大塚雄作編(1999).ガイドブック大学講義の改善.有斐閣選書.68-73頁参照。尚表現力の向上に関する詳細は、常見陽平(2012).大学生のための「学ぶ」技術ー就活難民にならないための頭の鍛え方ー.主婦の友社.139-160頁参照。
- (28) 目下数多くの大学が長期的な不安定や格差拡大の危機に晒される事を以って、文科省側は「大学改革」と名付ける。その折に水先案内人は、時の秩序形成者の意図を先読みして道を掃き清めて論理を築く過程で真理探究の内容を偽装すると共に、学問も歪んで行く中で世論がそれに追従する。そこで一時的な辛苦ではなく、究極的に生身の人間破壊を

も厭わぬ大学改革とは一体何なのか、又その行き着く先に一体如何なる大学が存在するのか甚だ疑問となる。内橋克人.前掲論文.187-190頁;日比嘉高(2015).今大学で何が起きているのか.ひつじ書房.27-38頁参照。

- (29) 現在の大学人の真理探究の場となる大学が「知の共同体から知の経営体へと」転落する本末転倒する現況に関する詳細は、天野郁夫(2004).大学改革ー秩序の崩壊と再編ー.東京大学出版会.185.188頁;天野郁夫(2013).大学改革を問い直す.慶應義塾大学出版会.56頁;拙稿(1).164-165頁参照。
- (30) その学力低下の問題は、従来の教育行政の管理主義の強化、短期間(視野)の成果中心主義的な教育行政、丸暗記主義の詰め込み教育形態の中で、学校側・現場教員の過干渉の学校生活・進路指導に調教される傍ら、競争原理主義の弊害、偏差値輪切り主義の横行に翻弄されて焦り慌てる親達の、過保護・過干渉の家庭生活の中で、自分の目標・目的を自分で選択・決定する自立性の芽を完全に摘み取られる事に対する反省を前提にせねば解決に向かわぬものとなる。渡辺峻(2011).大学の教育現場と学生の行動能力.松野弘編.前掲書.29.33頁;佐藤学.前掲論文.1-6頁参照。
- (31) 文部科学省(2013).新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new.../1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new.../1396716_1.pdf).
- (32) *Ibid.*
- (33) 社会知(性)とは、大学知を基本に据える専門的な知識・技術とそれに基本を置く思考方法を核とすると共に、深い人間理解と倫理観を持ち、地球的な視野から独創的な発想により主体的に社会の諸課題の解決に取り組んで行ける能力を意味する。  
See,<https://www.senshu-u.ac.jp/about/spirit/vision.html>
- (34) K.U.NII-Electronic Library Service.V-3.ハーバード・MIT訪問調査報告を参照。[http://www.ci.nii.ac.jp/els/contentscinii\\_20180405134203.pdf](http://www.ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180405134203.pdf).id...
- それとほぼ同様の試みは、マサチューセッツ工科大学でも行なわれる折に、その成績変動の推移が注目に値する。同大学の研究結果は、教養物理の講義に学生同士の議論等の能動的な要素を取り入れた結果、成績下位者のみでなく中位・上位の学生でもその成績が更に向上すると数字を示唆する。同訪問調査報告書を参照。
- (35) 畑田耕一(2017).序章.畑田耕一編..双方向講義が拓く日本の教育ーアクティブ・ラーニングへの期待ー.大阪公立大学共同出版会.6頁;同上報告書を参照。
- (36) 畑田耕一編.同上書.3頁参照.加えて言えば、古代から今日に至る迄に、人間とは高度な社会構造を構築して生活し、家族や学校、又は職場や共同体等の中間集団を通して多様な社会を形成する。その高度で複雑な社会を形成する為に、その構成員となる個々人が各々の社会を構築して行く社会的な知性＝社会知の保持が求められる。その為に我々は学校(特に高等教育機関)教育を通して「社会知」を構築し続ける現況である。松野 弘編.前掲書.i-ii頁参照。
- (37) その意思疎通力(communication skill)に対する概念定義及びそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、植松雅美(1996).コミュニケーション能力の育成を目指した話し言葉の指導.東洋館出版社を参照。
- (38) その対話(対人)力に対する概念定義とそれを育成する為



- の「方法論の基礎」に関する詳細は、李 相睦(2018).社会人基礎力と大学教育—方法論の基礎構築の為の一試論—(2完).愛知学泉大学紀要.第1巻第2号.142-143頁;齊藤毅憲(2010).求められる企業人像と大学の対応.全国ビジネス系大学教育会議編.前掲書.18頁参照.
- (39) その傾聴力(敬聴力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).148-149頁;佐々木恒男(2010).総括1:社会人基礎力育成教育をどう捉え、進めるか.全国ビジネス系大学教育会議編.前掲書.186-187頁;学泉ノート.18-19頁参照.
- (40) その主体力(主宰力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).141-142頁;学泉ノート.4-5頁参照.それに対する反論は、清水真砂子(1999).学生が輝く時—何か怖い、この時代に—.岩波書店.13-30頁参照.
- (41) その実践力(行動力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).143-144頁;学泉ノート.8-9頁参照.
- (42) 本稿で用いる課題力とは、その課題発見力と課題解決力との両者を包含する能力要素を意味する、との定義概念として捉える。その課題力(疑問力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2).144-145頁;学泉ノート.10-11頁参照.
- (43) その企画力(計画力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).145-146頁;学泉ノート.12-13頁参照.
- (44) 齊藤毅憲.前掲論文.18頁;渡辺 峻.28-29頁参照.
- (45) 齊藤毅憲.前掲論文.18頁;青木宗也(1995).大学改革の視点と課題.青木宗也編.前掲書.17頁;天満美智子.前掲論文.155頁参照.
- (46) 佐々木恒男.前掲論文.188頁参照.
- (47) その疑問力(課題力)に対する概念定義とそれを育成する為の「方法論の基礎」に関する詳細は、拙稿(2完).144-145頁;学泉ノート.10-11頁参照.その疑問力(異議を申し立てる力)とは従来から成る真理と考えられる事にも時折疑問を持ち、物事を批判的に捉えると共に自ら学び(正しく)考え抜く為の能力要素となる。井村裕夫(1995).大学改革と学部教育.青木宗也編.前掲書.47頁参照.
- (48) 佐藤 学.前掲論文.12頁参照.
- (49) 小笠原宏.前掲論文.42頁参照.
- (50) 同上論文.41頁参照.
- (51) 同上論文.41-42頁参照.
- (52) 本学の提唱する三つの挑戦なる具体的な内容とは、①苦手への挑戦、②上達への挑戦、③未知への挑戦、との要約文章=標語を主な内容とし、その質的な目標に「智(pisa型学力)・徳(建学の精神)・体(自然体)・感(直感力)・行(社会人基礎力)」を掲げると同時に、それに基づく自学・共学システム「学びの泉」の構築に向けて邁進する状況である。学校法人安城学園用語集 2018.7を参照
- (53) 本稿での「人間力」に関する捉え方は、経済財政諮問会議の唱える「人間力」(日本経済の進路と戦略～新たな「創造と成長」.http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/cabinet/2007/decision710\_01.pdf)の概念定義とは違って、「人間力」を或る人の人格や感情及び身体等々と一体化(共感)する「能力」と捉えると同時に、その人との関係性の重視を強調す

- る点に基本的に同意可能である。宮台真司編(2007).幸福論—〈共生〉の不可能と不可避について—.NHKブックス1081.日本放送出版協会.21-26頁参照.
- (54) 小山宙丸(1995).日本の高等教育の力.青木宗也編.前掲諸書 59頁参照.
- (55) 小笠原宏.前掲論文.41-42頁参照.
- (56) その司会・進行の役割に関する詳細は、森 靖雄(2007).大学生の学習テクニック(新版).大月書店.78-81頁参照.

## 参考文献

- 1) Johnson,D.W.,Johnson,R.T.,&Smith,K.A.(1991). Cooperative Learning : increasing college faculty instructional productivity, Washington,DC:School of Education and Human Development,George Washington University. 関田一彦監訳(2001).学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—.玉川大学出版部.
- 2) Leissmann,K.P. (2006). *Theore Der Unbildung,Die Irrtumer der Wissensgesellschaft*.Paul Zsolnay Verlag Wien. 齊藤成夫(外)訳(2017)反教養の理論—大学改革の錯誤—.法政大学出版局.
- 3) 愛知学泉大学.(2017).無限の可能性への道—社会人基礎力を育む学泉ノート—.愛知学泉大学出版局.
- 4) 青木宗也編.(1995).大学改革と大学評価.JUAA 選書...1.財団法人/大学基準協会.
- 5) 丹保憲仁編(2000).これからの大学と大学運営. J U A A 選書...11 財団法人/大学基準協会.
- 6) 天野郁夫.(2004).大学改革—秩序の崩壊と再編—.東京大学出版会.
- 7) 天野郁夫(2013).大学改革を問い直す.慶應義塾大学出版会.
- 8) 伊藤秀子・大塚雄作編(1999).ガイドブック大学講義の改善.有斐閣選書.
- 9) 植松雅美(1996).コミュニケーション能力の育成を目指した話し言葉の指導.東洋館出版社.
- 10) 佐々木 毅(2012).学ぶとはどういうことか.講談社
- 11) 清水真砂子(1999).学生が輝く時—何か怖い、この時代に—.岩波書店.
- 12) 清水 亮・松本美奈編著(2009).学生と変える大学教育—FDを楽しむと言う発想—リカの公教育—日本への警告—.岩波書店.
- 13) 全国ビジネス系大学教育会議編(2010).社会人基礎力の育成とビジネス系大学教育.学文社.
- 14) 田中優子(2016).自由という広場—なぜ大学に行くの?—.法政大学出版局.
- 15) 辻太一郎(2013).何故日本の大学生は、世界で一番勉強しないのか?.東洋経済新報社.
- 16) 常見陽平(2012).大学生のための「学ぶ」技術—就活難民にならないための頭の鍛え方—.主婦の友社.
- 17) 東京大学学校教育高度化センター編.基礎学力を問う—21世紀日本の教育への展望—.東京大学出版会.
- 18) 畑田耕一編.(2017).双方向授業が拓く日本の教育—アクティブ・ラーニングへの期待—.大阪公立大学共同出版会.
- 19) 日比嘉高(2015).今、大学で何が起きているのか.ひつじ書房.
- 20) 松野 弘(2011).編.大学生のための「社会常識」講座—社会人基礎力を身に付ける方法—.ミネルヴァ書房.

- 21) 宮台真司編(2007).幸福論－〈共生〉の不可能と不可避について－.NHKブックス 1081.日本放送出版協会.
- 22) 宮本憲一編(2011).経済危機と学問の危機.岩波書店.
- 23) 森 靖雄(2007).大学生の学習テクニック(新版).大月書店.
- 24) 山口裕之.(2017).「大学改革」という病－学問の自由・財政基盤・競争主義から検証する－.明石書店.
- 25) 山内昌之編.(2000)東京大学は変わる－教養教育のチャレンジ－.東京大学出版会.
- 26) 鷺田小彌太(2012).こんな大学教授は要りません－「淘汰の時代」に求められる人材－.言視舎
- 27) 李 相睦(2019).社会人基礎力と大学教育－方法論の基礎構築の為の一試論－(1).愛知学泉大学紀要.第1巻第1号.第2号.
- 28) 植村 仁(外)(2015).大人数講義科目における双方性実現の可能性を探る.教育開発センター.第6号.
- 29) 小笠原宏(2012).双方向(インターアクティブ)討議型授業の必要条件と課題－「なまはげ」になぞらえた考察－.流通科学大学教養センター紀要.第2号.
- 30) 奥田雄一郎(2014).大学生の時間的展望と社会人基礎力－時間的展望のタイプによる検討－.共愛学園前橋国際大学論集.No.14.
- 31) 神山賢太郎・平野太規(外)(2014).社会人基礎力に関する実証分析と能力開発の方法1－教育格差を乗り越えて－.同志社大学八木研究会.
- 32) 景井 充(2004).双方向型講義の設計思想－産業社会学部コア科目「人間と文化」での試みから－.立命館高等教育研究第5号.
- 33) 後藤涼子(2016).社会人基礎力の育成と情報教育の連携.  
<http://w.w.w.cgu.ac.jp/Portals/0/09-kenkyu/publication/...15-2-5.pdf>.
- 34) 島田恵司(2016).アクティブ・ラーニングの視点からの授業づくり－授業力を高める取組の必要性－  
[http://www.nps.ed.jp/nara-ac/gakushi/kiyou/...101\\_kiyou\\_shimada.pdf](http://www.nps.ed.jp/nara-ac/gakushi/kiyou/...101_kiyou_shimada.pdf)
- 35) 西道 実(2011).社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み.ブール学院大学研究紀要.第5号.
- 36) 野崎泰伸(2004).当事者性の再検討.人間文化学研究集録.第14号.
- 37) 松本有紀.双方向対話型授業の有効性.  
[http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=4177](http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=4177)
- 38) 吉田 博・金西計英(2011).双方向型授業の取り組みにおける成果と課題－「橋本メソッド」の実践を通して－.大学教育研究ジャーナル第8号.
- 39) K.U.NII-Electronic Library Service.V-3.ハーバード・MIT 訪問調査報.[http://www.ci.nii.ac.jp/els/contentscinii\\_20180405134203.pdf.id...](http://www.ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180405134203.pdf.id...)
- 40) 文部科学省(2013).新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new.../1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new.../1396716_1.pdf).
- 41) 経済産業省(2006).社会人基礎力に関する研究会－中間纏め－  
<http://w.w.w.meti.go.jp/policy/kisoryoku/torimatome.html>
- 42) 経済財政諮問会議の唱える「人間力」(日本経済の進路と戦略～新たな「創造と成長」).  
[http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/cabinet/2007/decision710\\_01.pdf](http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/cabinet/2007/decision710_01.pdf)
- 43) 富山和彦.我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/chousa/koutou/061gijiroku/\\_icsFiles/afiedfile/2014/10/23/1352719\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/chousa/koutou/061gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2014/10/23/1352719_4.pdf)
- 44) <https://www.senshu-u.ac.jp/about/spirrit/vision.html>
- 45) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/...1351892\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/...1351892_02.pdf)
- 46) <http://w.w.w.meti.go.jp/press/2013/11/20131126001/20131126001.html>
- 47) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/attach/1278415.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/attach/1278415.htm)
- 48) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/05/1385793.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/1385793.htm)
- 49) 学校法人安城学園用語集(2018.7).

(原稿受理年月日 2019年10月9日)