

全員入学時代の大学教育のあり方

岡林 春雄

はじめに

日本社会は、少子化等の影響により大学受験生全員が大学を選ばなければどこかの大学には入ることができるという受験生全員入学時代（通称、大学全入時代）になっている。つまり、大学への入学希望者総数が入学定員総数を下回る状況になってきたのである。そうなってくると、これまで考えられなかった問題が出てくることになる。その問題とは、主に大学教育の質の低下、定員割れ、さらにその結果として引き起こされる大学崩壊である。本稿では、大学で今、何が起きているのか、その状況に対してどのような教育が必要なのかを検討してみたい。

教育効果に関わる変数

教育効果は、いつ、そして、どのように出てくるのかわかりにくい。しかし、教育は何らかの形で学習者に影響をおよぼしてくる。それは教育の怖いところであり、また、楽しいところでもある。筆者は、教育効果を次のような式で考えている。

$$\text{教育効果} = \text{学習者の力} \times \text{教育者の力} \times \text{社会・周囲の状況}$$

（やる気、能力）（熱意、教育力、研究力）（社会的価値観／社会システム）

とくに、ここで学習者の力（学習力）を詳述すれば、次のように考えられるであろう。

$$\text{学習者の力（学習力）} = \text{認知能力} \times \text{社会性} \times \text{動機づけ}$$

認知能力とは、読み、書き、算数といった基礎能力ならびに状況を読み取る力であり、自己認知・他者認知・事象認知と呼ばれるように自分自身、他者、そして事象のことを考える力を含んでいる。また、社会性とは、人間関係・対人関係の能力である。OECDのPISAは、国際学力比較調査に関連して、キーコンピテンシー（key competency：Rychen & Salganik, 2003）、ジェネリックスキル（generic skills：吉原, 2007；Hamzah & Abdullah, 2009 参照）というキーワードを使っているが、それらはここでいう社会性の問題であり、学力にも対人関係スキル（ひいては社会性）が関連しているということを示している。価値観、考え方が異なる人間がディスカッションを行い、ぶつかりあいながらも協調していく楽しさ、面白さは究極の学力につながるであろう。OECDは紛争の解決等をも念頭にした学力観を提示しているが、日本の学生の場合、いじめ等の対人関係が問題である。さらに、動機づけとは、学習者に行動を生起させ、その行動を方向づけ、持続させる一連の力動的な心理過程である。

大学教育の全体像と本研究

これまで述べてきたことをふまえて、これからの大学教育の全体像を探ってみたい。大学に

入る段階で、大学としてフォローしておかねばならないことは、①学生が学生生活をおくることができる経済的な裏付けがあるかどうかの確認、②学生の生活リズムがとれているかどうかの確認である。家庭的な問題で経済的に学生生活が送れないなどに対しては、奨学金を含めて対応が必要である。アルバイトで生活し学費も払うのは容易なことではなく、中途挫折が多くなる。学生の生活リズムの問題は、個人的なレベルの話題であるが、多くの大学で、小・中・高段階で昼夜逆転の生活になった習慣が抜けず、大学の授業が始まっても午前中の授業に出られず、単位を落とす中で、自らやる気が失せていく学生が多くいるのも事実である。大学の授業が始まる前のオリエンテーション段階で、授業に出席できる生活リズムを確保しておくことは重要である。

大学の授業が始まり、教養教育ならびに、それぞれの専門に基づき学習していくわけであるが、それらを学ぶ上での基礎能力が前述した対人関係能力と認知能力である。対人関係能力とは、他者と仲が良い/悪い等の問題ではなく、PISAのキーコンピテンシーやジェネリックスキルであり、対人関係初歩段階での焦点は自己主張スキル(assertion skill)と傾聴スキル(listening skill)というように、自分の伝えないといけないことをポイントがわかって話しているのか、他者のポイントをとらえて聞いているのか、といった心理的な技術のことである。今、若者は人間関係が希薄化していると言われるように、自分の伝えたいことがきちんと伝えられず、相手と表面的に話を合わせ、または、相手のことを受け入れず、コミュニケーションが取れないまま生活しているという傾向がある。そのような特徴が端的に表れてくるのが「いじめ」という現象においてであり、本研究では、幼・小・中・高までの生活でのいじめ体験を対人関係の一断面としてとらえておきたい。

また、認知能力とは、単なる記憶力や知識力ではなく、物事をとらえ情報処理していく能力のことである。本研究では、加算作業という計算能力を認知能力の基礎のひとつとしてとらえ、そして、授業で得た情報・知識をどのように処理し、理解、応用していくのかを検討したい。

対人関係能力と認知能力の協調作用から学力は生まれてくるし、動機づけも見出されてくる。対人関係能力と認知能力は学力の基礎である。

それぞれの授業ならびに大学での教育活動を通して、それぞれの学生は総体としての成果を生み出し、社会との接続になるのだが、それらの流れを示したものが図1である。ここで注目していただきたいのが、大学教育を見るにあたって、全体としての「診断的評価→形成的評価→総括的評価」のループの中に各授業の「診断的評価→形成的評価→総括的評価」が入れ子構造として組み込まれているということである。そして、ここで「評価」という言葉を使用しているが、現在、日本の大学で行われている学生による評価とは異なるものであり、あくまでも教育を見る視点を示している（診断的評価、形成的評価、総括的評価に関しては、Bloom, et al, 1971、岡林, 1997参照）。

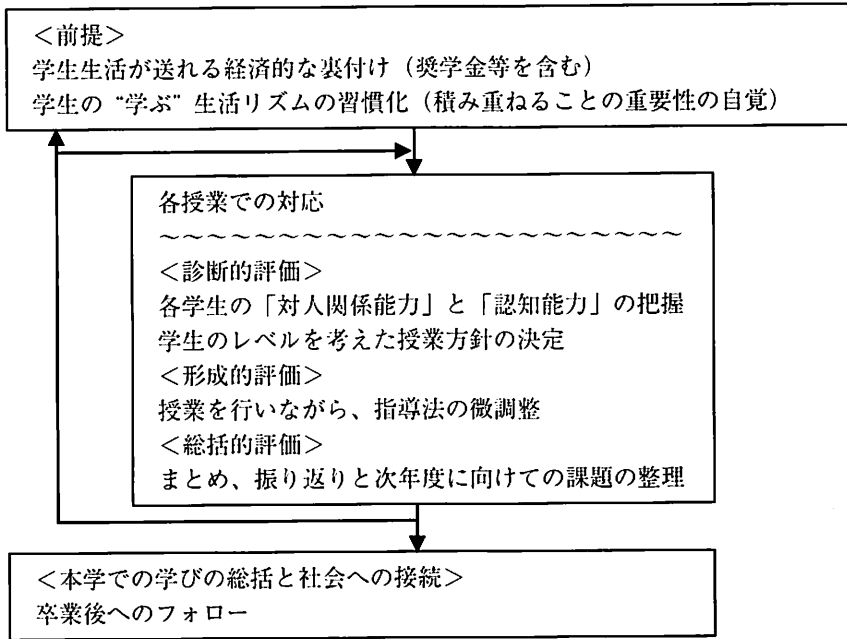


図1 大学教育の概念図

それでは、図1の「各授業での対応」に基づき、「心理学」の授業実践を報告してみよう。

大学の状況と実践

仏教学科と福祉学科からなる少人数教育が特徴の大学である。選択必修の「心理学」（半期2単位）の授業は、毎年30名ほどの学生が履修申告する。3年にわたる授業実践である。

1. 受講人数：合計70人（履修申告だけで出席しなかった学生は除く）。1年生37人、2年生5人、3年生16人、4年生10人。欠損値2。女性25人、男性44人。
2. 過去のいじめ体験：自分がいじめをした34.8%、いじめられた56.1%、周囲でいじめを見た72.7%。いじめをした学生でいじめられた体験をあわせもつ学生は21.2%。
3. 対人関係に自信がある：はい27.3%；いいえ54.5%；わからない18.2%。
4. 向性指数（ $N=65$ ）：平均値98.20（0~200：最小値20；最大値168；標準偏差32.54）
5. 自尊心情得点（ $N=66$ ）：平均値23.09（10~40：最小値14；最大値35；標準偏差5.09）
6. 加算作業前期平均（ $N=60$ ）：平均値19.68（最小値7；最大値39；標準偏差8.24）
7. 加算作業後期平均（ $N=60$ ）：平均値24.01（最小値7；最大値51；標準偏差10.63）
8. 加算作業差（最大値 - 最小値）（ $N=60$ ）：平均値13.73（最小値4；最大値27；標準偏差5.83）

9. 本学（本学科）に進学した理由（複数回答可）：僧籍をとりたかった（6.5%）という反応を含め僧侶、保育士、介護福祉士、教員といった「資格がほしくて」本学に入学したという者が多かった（52.2%）。仏教美術について学びたい、仏教を勉強したいというように大学に入って学びたいことがはっきりしている者は4.3%であった。仏教関係の大学らしく、縁があるといった理由で入学した者もあり、仏教に関わる理由で入学した者は8.7%に上る。かつて自分が迷ったとき仏教に助けられた、心のあり方を学ぶ、自分を知りたい、といった反応（6.5%）も仏教（宗教）と関わった理由だと考えられよう。大学の設備（がよい）、環境（がよい）ならびに偏差値（が低い）・学費（が安い）といった理由もこの大学ならではのものであろう。一方で、なんとなく入学してきた者（6.5%）、（高校を卒業して）就職がなかったから入学してきた者（2.2%）がいる。
10. 将来計画（卒業後のこと、就職を中心に）（複数回答可）：介護福祉士、社会福祉士、ソーシャルワーカー、障害者施設を含めて福祉関係（32%）、保育士（16%）、寺関係（12%）、僧侶と教員（6%）といったように資格が必要な職種が66%を占める。地方公務員（4%）、一般企業・NPO（4%）、その他（10%）であり、その他には、安定した生活が送ればそれでいい、音楽にかかわっていたい、結婚したい、あたたかい家庭を築きたいといった反応があり、就職をしなければ生活ができなくなるといった危機感はない。社会の役にたちたいといった前向きながら抽象的な表現しかしない者もいて、生活に困れば親が援助してくれるといった気持が見え隠れしている。そういう意味では、上記の寺関係への就職も、家業の寺を継ぐのは、しかたなく、他の職が見つからなかったとき、等々の意味が内包されており、自分から僧侶として他者のために働くという感覚は少ないのかもしれない。将来のことはわからない・これから考える者も16%おり、大学におけるキャリア教育も考えなければいけない状態だと示唆される。

[診断的評価]

基本的な学習能力をみるために、30秒でどのくらい加算作業ができるのかを前期15試行、休憩をはさんで、後期10試行、行ってみた（学生のデータ 6. 加算作業前期平均、7. 加算作業後期平均参照）。一般成人の場合、前期平均20、後期平均23ほどはできるはずである。若い大学生の場合、それよりも多くなることが予想され、実際、昔教員をやっていた聴講生のデータでは、前期平均32、後期平均38となっていた。ところが、実際の学生のデータでは、前期平均・後期平均ともに30を優に超える学生がいる一方で、10もいかない学生が存在する。30秒で10も加算作業ができないということは、何らかの病理的理由、心理的ストレス、発達障害等を疑わざるをえない。少なくとも、ノートが取れているかどうか、授業中、確認する必要がある学生が存在するということである。

本学に入学した理由を、将来計画とともに検討してみると、「親の言いなりでここに来たが、

自分は何をやりたいのかわからない」、「自分の人生は自分で決められないのだ。そんな自分とは一体、何なんだ」といった自己否定的なコメントが毎年、数例出てくる。たとえ、親に言われて本学に来て、本学での学ぶ意義が見いだせれば、アイデンティティクライシスは乗り越えられるのだが。授業での留意事項であろう。

その他、授業開始時に、学生から「心理学は難しそう」、「心を覗くイメージ」、「心理テストをやって欲しい」、「周りの人の心が読めるようになりたい」等々のコメントが出されているので、それらのコメントを使いながら、受講生の思考特徴について考えることにした。

表1 「心理学」(選択必修授業：30時間2単位)の概要

授業のねらい：

人間が成長するためには、認知(知識や技能)と感情(セルフコントロール等)の相互作用による発達が必要である。その発達のために、教育-学習というメカニズムが必要になってくる。この授業では、人間の成長に必要な教育-学習という観点から、現代社会ならびにわれわれの生活のありかたを心理学という観点からとらえてみたい。今後、社会に出ても、この授業で学んだ“物事の見方”が役に立つことを期待する。

授業目的：

1. 社会的存在としての人間の他者との関わり、心のあり方について考える
2. 現在の人間関係、これからの人間関係において必要な対人関係スキル(自己主張スキル&傾聴スキル)を身につける。

授業内容：

講義&ディスカッション

1. 心理学とは(科学としての心理学)
2. 認知とは(自己認知、他者認知、事象認知)
3. 生涯発達
4. 青年期の心理
5. パーソナリティの発達
6. 情報処理の心理
7. スキーマ理論
8. 心理療法・臨床心理

スピーチ実践

スピーチ(3分)を通して他者とのコミュニケーションに必要な自己主張スキルと傾聴スキルを身につける。
自分のスピーチに対する他者の反応から自分の思い込み、認知特徴を見出す。

[形成的評価]

上記のような学生の状況確認を行いながら、「心理学」の授業は、表1のように講義・ディスカッションとスピーチ実践を柱として進行した。講義では、①科学としての心理学、②認知とは何なのか、③人間の一生を通しての発達、④青年期の発達(アイデンティティという発

達課題)⑤パーソナリティの発達、⑥情報処理の心理、⑦人間の思考特徴(スキーマ)⑧心理療法(ネガティブスキーマへの対応)等々のトピックスから学生とディスカッションをした。そして、自我関与すべく自分のこと、自分と親のこと、自分と友だちのことについてレポートを書いてもらい、それに教員からコメントを記入するといったやりとりを行った。

スピーチ実践では、①自分について、②私と親との関係、③私の兄弟姉妹関係、④私の家族関係、⑤私の友だちとの関係、等の中から自分の選択でテーマを選び、一人ひとり教室の前に出て3分間スピーチを行った。スピーチの目的は自己主張スキルと傾聴スキルを身につけるためである。聴取者は、所定の用紙に、i 発表主旨はよくわかったか、ii タイトルと発表内容は一致していたか、iii アイデアはよかったか、iv 発表態度はよかったか、v 発表方法はよかったか、vi 全体としてはよかったか、3段階評定で判断し、スピーチ発表者への意見、感想を書いて、発表者に提出した(スピーチのやり方については岡林(1997)の『心理教育』参照)。

それぞれの授業での学生とのやりとりを考慮しながら、その授業の進め方、また、次の授業の進め方を微調整した。最初に大きな問題になったのは、「自分の心を他者に覗かれない」という感覚からくる「心理学」とは他者の心を盗み見る・覗くというイメージをもっている学生がいるということである。この話題は、他者との関わりに直結するものなので、「自分の心を隠し、他者の心を覗き見る」という他者との関わり方をテーマとして取り上げ、「向き合って」こそその対人関係であり、その関わり方を追究するのが心理学なのだとすることを強調した。宗教の世界でも、福祉・介護の世界でも、他者の気持や状態を「察する」ということは重要である。「向き合って」こそ「察する」ことができるのであり、その向き合う前段階に、自己開示(Barry, 2006)ならびに自己開示によって起こる他者からの反応という相互作用(やりとり)のフィードバックが存在するのだという「対人関係システム」をわかりやすく取り上げた。

いじめ体験のアンケートならびに授業ディスカッションから明らかになってきたことは、学生の中に、きわめて強固な「力への信奉」をもっている学生がいるということである。自分がムカついたら、とにかく相手を叩きつぶせ、仲間を連れてきてやっつけろ。力がある者は自分の好きなようにできる。いじめはいじめられる方にも問題があり、いじめられたいくなければ「自分が強くなる」ことだ、というのである。そして、その学生たちは「自分のことだけ考える」ことが大事だと考えていたのである。そのような考え方は、力と攻撃性が結びつく危険なものであり、人間関係がうまくいかない原因にもなってくるのだが、講義では問題があることを指摘しながらも、授業者からは直接、「その考え方は間違っているのでやめろ!」とは言明しなかった。ところが、その中の一人は、スピーチの実践が終わり、自分のスピーチについて書いたレポートでは、「自分のこれまでの人間関係、考え方は間違っていたことが他の人のスピーチを聞いてわかった。自分のスピーチは何とちゃちなものだったか。これからは、他者の気持を考えるようにする。それがわかっただけでもこの授業を受けた意味があった。故郷に帰って、

親の言うとおりに寺を継いでも、人の気持ちを理解できるように頑張る。」と書いてきた。

本学の学生には、高校までの教育現場で「お荷物（居てもいなくてもよい）」扱いを受けてきた学生が多いのも見逃せない。この学生たちは、「自分は無力である」ということを教育現場で学んできている（「学習性無力感」Seligman, 1975）。ところが、本授業のように、少人数教育のディスカッションでは、学生は授業者からひとり一人声を掛けられ、発言することが求められる。「お荷物」では済まなくなるのである。授業者は、学生が単語しか喋ることができなくても、支離滅裂なことを言っても、それをクラス全員に通訳し、話題を広げ、掘り下げるので、本人の自己主張スキルを伸ばし、他の学生の傾聴スキル（ポイントのつかみ方）をフォローすることができる。そして、発言する不安と楽しさが入り混じった感覚を味わい、授業に存在しているという感覚をつかむようになるのである（図2「学生の授業への自己評価」）。

近年、学生たちは、「キャラ（学生たちの言葉でキャラクターを意味する）」を身にまとい、本当にぶつかり合うことはなくなっている。本人にしてみれば、ややこしい人間関係を避ける意味があるし、また、相手にしてみれば、その人はそういうキャラだからと“安心”して付き合うことができるというのである。授業者は、学生にそのような表面的なキャラでの発言に終始させてはいけない。授業中のディスカッションや心理テストを通して明らかになる、キャラの向こうにあるパーソナリティを本人自身が意識する必要がある。ときどき、日頃「おちゃらけキャラ（いろいろ言われても明るく振る舞う）」（他にも、いじりキャラ、いじられキャラ等がある）だと言われている学生が、授業中に真面目な、そして、深刻な発言をすることがある。その際、周囲の学生が「それはお前のキャラじゃない」などと囁す。その時、授業者は、表面的なキャラの裏に、本人の重要な主張があり、キャラでその人を縛ることはできない、ということ伝えた。

それぞれの授業で、各学生は異なる顔を見せる。お喋りだった学生が急に静かになったり、授業時間前には着席していた学生に遅刻が続いたり。個人の揺れに釈尊降誕会などの大学の行事が入ってくる。個人の揺れのもとになっている悩み、感情の高ぶりを含めた喜怒哀楽、そして、大学の行事などは出来事（イベント）として利用しない手はない。自分の日常の生活からのボトムアップ思考と行事から「法華経こそが人々の精神的支柱」といわれたその意味をトップダウン思考でとらえる相互作用の視点をもつことができるのである。学生たちは、今学んでいることの意味がわかっていない。今学んでいる授業と他の授業の関連をつかむことにより（横のネットワーク）、また、ボトムアップとトップダウン思考の相互作用によって階層的なネットワーク（縦のネットワーク）をつかむことにより、全体像がおぼろげながらも見え出すのである。全体像が見え出すことによって、自分自身の存在も見えてくる。そして、自分自身の存在の確認が青年期の課題といわれるアイデンティティの確立を目指す出発点になり、自己存在の確認とアイデンティティは相互作用をもちながら人間として発達することになるのである。

[総括的評価]

授業成績：合格者97.9%、不合格者2.1%

合格者のうち、通常の授業・試験で合格した学生は70.2%であった。思考のしかたがわかかっておらず再学習の上、再試験で合格した学生は27.7%であった。不合格者は動機づけが低く、試験にも来なかった。再試験組は小・中・高を通して勉強したという経験がなく（それで高校を卒業できるのが日本の教育システムの不思議であるが）、困ったらそのあたりに書いてあったことを丸暗記して答案に書けばよいという考えが強かった。知識があるからこそ理解ができ、理解しているからこそ応用ができる（Bloom et al, 1956：筆者は学校教育現場では、知識、理解、応用が重要だと考えている）ということを学生も教員も噛み締めておかねばならない。知識→理解→応用のつながりは、脳内ネットワークと対人ネットワークから生み出される思考である。

授業3年目の最後に、学生の授業への自己評価を行ってみた（ $N=22$ ；図2）。

	はい	?	いいえ
<u><授業の講義に関して></u>			
1. 内容はわかりやすかった	86%	14%	0%
2. よく理解できた	64%	27%	9%
3. 自分のことに関連して考えることができた	82%	5%	13%
.....			
<u><スピーチに関して></u>			
1. 自分の発表は言いたいことがきちんと伝えられた	50%	9%	41%
2. 友だちの発表は言いたいことがきちんと伝わってきた	86%	14%	0%
3. 友だちの発表を聞いて、以前より、その友だちのことがわかるようになった	77%	14%	9%
4. 共感できる発表があった	100%	0%	0%
.....			
<u><心理学の授業・全体に関して></u>			
1. 授業を受けてよかった	90%	10%	0%
2. 自分自身を見直すきっかけになった	90%	5%	5%
3. 友だちのことを考えるきっかけになった	95%	5%	0%
4. 自分と友だちのことを考えるきっかけになった	86%	9%	5%
5. 親や家族のことを考えるきっかけになった	68%	14%	18%
6. 自分自身の特徴がわかってきた	64%	23%	13%
7. 授業を受けていて、自分が授業に参加していると感じた	82%	13%	5%
8. 自分の優しさに気付いた	36%	23%	41%
9. 友だちの優しさに気付いた	77%	14%	9%
.....			
心理学の授業を通して、以前より自分に自信がついた	46%	18%	36%
(どんなところ：対人関係、他者への気遣い、自分の心のコントロール)			

図2 学生の授業への自己評価

授業実践考察

授業開始当初、自分の殻に閉じこもり、他者（外界）との関わりを嫌い、考えること自体を避ける傾向にあった学生たちは、講義で、他者と関わらなければ発達しないという知識を得るとともに、ディスカッション等を通して少しずつ自分から外に目が向き出し、スピーチ実践に入り他者とのやりとり（相互作用）を体験することになった。関わりの重要性を理解し、応用することが求められたのである。授業実践でのポイントを押さえておきたい。

1. 授業開始当初の自尊感情（self-esteem：人が自分に下す自己評価の感情であり、自分自身を尊敬し、価値ある人間であると考えられる程度）は、いじめ体験と関係しているのか（表2）：いじめられた人たちはいじめられたことのない人たちに比べて、自尊感情は危険率1%水準で有意に低かった（ $F(1,65)=11.45, p=0.01$ ）。周囲でいじめを見た群は見なかった群に比べて、自尊感情は危険率5%水準で有意に低かった（ $F(1,65)=4.15, p=0.04$ ）。いじめをした人たちはいじめをしなかった人たちに比べて、有意差はなかったが、自尊感情が高い傾向にあった（ $F(1,65)=2.92, p=0.09$ ）。

このデータから、いじめられるという体験をすると自尊感情がずたずたに傷つくということがよくわかる。周囲でいじめを見た人も、いじめを止めることができない自分の無力さを痛感するのであろう。いじめをした人たちがいじめをしなかった人たちに比べて自尊感情が比較的高いというのは、気をつけなければならない。前述したように、とくに本学の学生たちの中に力を信奉する者がおり、先輩後輩等の上下関係を基に、パワーハラスメントまがいの人権を無視した行為が行われることのないよう（それを正当化し、自尊感情を高く維持している可能性がある）留意すべきである。また、「いじめられている人が一番悲しいのは、ただ見ている人の眼」（増田明美さんの言葉、「朝日新聞」2011. 2. 13 教育面）というように直接的ないじめだけでなく傍観者によっても人に対する不信感が生まれ、自尊感情が低くなる。いじめをした学生でいじめられた体験をもつ学生が21%もいることに、今の若者の対人関係の危うさを見出すことができるであろう。授業者は、これらのことを念頭に授業を進める必要がある。

2. 向性指数といじめ体験：

人間の心的エネルギーが自己から外に向かっているのか、内に向かっているのかを示す向性指数に関して、本学の学生は前述したように全体平均として若干内向（VQ98.2）傾向を示しているが、その向性指数といじめ体験との間にはとくに有意な関係は見出されなかった。ちなみに、いじめをした人たちの向性指数（平均98.45；標準偏差27.53）、いじめをしなかった人たちの向性指数（平均98.07；標準偏差35.14）、いじめられた人たちの向性指数（平均97.89；標準偏差32.79）、いじめられたことのない人たちの向性指数（平均98.59；標準偏差32.81）、周囲で見た人たちの向性指数（平均99.49；標準偏差33.48）、周囲で見なかった人たちの向性指数（平均94.83；標準偏差30.61）であった。

表2 自尊感情といじめ体験

	自尊感情	
	平均値	標準偏差
いじめをした群	23.30	1.143
しなかった群	22.98	0.751
いじめられた群	21.24	0.684
られなかった群	25.45	0.975
周囲でいじめを見た群	22.40	0.745
見なかった群	29.94	1.062

3. スピーチといじめ体験：

授業中に実践したスピーチで、しっかり自分のポイントを他者に伝わるように話せたかどうかは、いじめ体験と関連があるのかを確認してみた。その結果、いじめられた人たちのスピーチ得点（平均2.48；標準偏差0.665）、いじめられたことのない人たちのスピーチ得点（平均2.30；標準偏差0.741）というように、いじめ体験と今のスピーチスキル（コミュニケーションスキルとしての自己主張スキルと傾聴スキル）に関して有意な関係は見出されなかった。自分の言いたいこと、気持などをきちんと伝え、また、相手の言いたいことをきちんと聞く、といったスキルには、いじめ体験の他にも、親の離婚などといった家庭的な問題もネックになり、自分の気持ちが出せなくなったり、他者の気持を聞く余裕などなくなっている可能性が考えられる。過去に原因を求めても問題は解決しない。今、どのようにスキル向上にむけたトレーニングをするのが、現在の大学教育の課題であろう。

4. 授業成績の良い学生はスピーチ得点も高いのだろうか：

表3に示すように、授業成績に関して、通常試験で合格した学生は、再試験を受けて合格した学生や不合格者に比べてスピーチ得点が高かった ($F(2, 69) = 15.36, p = 0.00$)。自己主張スキル（ならびに傾聴スキル）の高い学生は授業でも理解度が高く、成績が良くなっている。

表3 授業成績とスピーチ得点 (3, 2, 1)

成績	スピーチ得点平均値	標準偏差	人数
通常試験合格者	2.54	0.579	50
再試験の上合格者	1.80	0.862	15
不合格者	1.20	0.447	5

5. 授業成績と加算作業得点

授業成績と認知的な基礎能力を見るために行った加算作業得点に関して、成績の良かった者は加算作業においても高得点である傾向が見られたが、とくに有意な差は見出されなかった。

全体的考察

全員入学という事態になると、どうしても入学時の学力は下がってくる。地方の私立大学においてはその傾向は顕著であろう。そこで、在学中に学生の質を上げることが必要になってくる。「生活態度がしっかりしている」、「コミュニケーションをしっかり取ることができる」等は重要な「学生の質」のファクターである。この大学の卒業生だから大丈夫だと言わしめるようになることが必要である。大学教育の中身が検討されなければならない。本研究では、その中身について、今の学生に見合った授業を実践的に検討した。

まず、授業についていけない学生は、基礎的な学力と対人関係スキルが弱く、その相互作用によって日常の生活リズムがとれず、悪循環しながら自滅していつている。他方、授業が教育効果をもたらす学生は、日常の生活リズムがそれなりにとれている。日常の生活リズムは、初期設定がその後に大きな影響をもつことが考えられるので、大学に入学するという環境の変化を積極的な活用要因としてとらえ、大学入学時に朝起床し、朝食をとって大学に行き、頭や身体を使い、夜は寝る前にはリラックスできるようにし、睡眠をしっかりとるといった当たり前の生活リズムが維持できるようオリエンテーション等で指導することは重要である。生活習慣まで大学がコミットする必要があるのか、といった議論がかつてあったが、当たり前のことが当たり前でなくなった現代、若者がゲームやインターネット、ブログに熱中するあまり昼夜逆転の生活をしているのは珍しいことではなく、自然な生活リズムはどのようなものであるかを体験し学習しなければならないということには留意すべきである。そして、学習の生活リズムを獲得するということは、学習の積み重ねの重要性を自覚することにつながる。授業に継続して出席できない、すぐ投げ出してしまふ、というのは生活リズムがつかめていないことと関係する。大学に入学したものの卒業できない学生、途中で消えていく学生が多い大学というレッテルを貼られれば、人材が育たないと同時に大学の経営が成り立たなくなるのである。教員ならびに教務などの学生と顔を合わす事務系職員も連帯して、学生の生活態度（授業

時間には教室に入っている、挨拶がきちんとできる等の基本的な生活態度)を教育していくことは重要であろう。小規模校なるがゆえにできる対応である。教員同士の連携、教職員の連携は、これからの大学教育で重要になってくるであろう。さらに、発達障害や精神障害の疑いのある学生がいる場合、医療機関と連携を取ることも必要になろう。きちんと対処すれば、学習効果が上がることにもなる。

さて、本研究での授業を受けた3割の学生は、当初、自分の殻に閉じこもり、自分は自分、他者は他者とバリエーをはって授業中のディスカッションもあまり発言できず、皆の前でスピーチができたこと自体「奇跡」(本人の言葉)であった。中には、休み時間も友だちと喋らず、一日中誰とも話をしないことがあるという学生もいた。しかし、彼ら全員が以前から内にこもっていたわけでもなく、ある女子学生の中学校、高等学校時代を知っている後輩が、「あの先輩は、中高時代、荒れていて、先生の言うことなんか聞かず、手をつけられなかった。」と述べていたが、親の離婚騒動の中、情緒不安定になり、大学に入ってから抑うつ状態になっていた。中高時代は、授業にもまともにせず、学力が追い付いていない状態で大学に入ってきているので、いらいらしだしてすぐに投げ出すのではなく、どのように頭を使うのかを学習する必要がある。

他の3割の学生は、「明るい自分」というキャラ(キャラクター)を身にまとい、表面的に面白おかしくものごとをすませ、絶対に自分の内面まで踏み込ませないし、他者の内面まで踏み込まない態度をとっている。レポートも表面的なきれいごとを書くことはできるが、実際の自分の行動には目を向けない。そこに、スピーチ実践が入ってきた。スピーチの実践は、自分がスピーチを行い、聴取者から反応が返ってきて、それに対するフィードバックを行うことで一連の実践がモジュールになっているのだが、そのフィードバックにおいて自分の思い込み思考に気づくことがポイントになる。「自分が教室に入ったとき、先に来ていた数人の学生が笑った。あれは、自分のことを笑っているに違いない。」ととらえ、あいつらは自分のことをバカにしている、あいつらは敵だと考える。自分が少し落ち込みかけているとき、または、自分に自信がないとき、「何を笑っているの？」と聞けないのである。先の例は、自己関連付けという思い込み思考の典型であるが(他にも、選択的抽出、過大視・過少視、二分法的思考などが思い込み思考の典型例として示されている、Sacco & Beck, 1985)、自分の不合理な思い込み思考-論理療法のイラショナルビリーフ-に気づくことによって、生きていくことが楽になり、人間的にも成長するのである。

この授業を受けて、講義で学んだ「思い込み思考(論理療法でいうイラショナルビリーフ)」という知識と自分のスピーチへの他者からの反応によって自分自身の思い込みが見出されたといったレベルまで達した学生は少なかった。聴講生としてこの授業に参加した社会人は、「講義で話される事例がまるで私自身のことのように、身につまされました。(行く前までは嫌だ

など思っていたのですが) スピーチをやって自分の気持ちを出せたし、他の人から返ってきた感想が温かく、また、自分の思い込みに気づくこともできました。スピーチをやって良かったです。」という反応を出してきてくれたのだが、学生でそのレベルまで授業を理解してくれた人は、1割程度であろう。

本研究で提案しているような授業を行うにあたって、重要になってくるのが授業者の意識——立ち位置——である。授業者は、授業の目標や構成を基に、知識情報を出し、学習者からの情報を受け取りながら、学習者の傍らに寄り添う、といった意識を持つことが大切である。そして、次の諸点を留意しておく必要がある。

1. 学生は、大学で学んでいくための基礎学力はできているのか？

本研究で取り扱ったケースを見ても、必ずしも基礎学力ができているとはいえない。むしろ、大学によっては、過半数の学生が十分な学力をつけずに大学に入ってきている。基礎学力を身につけるのは、大学での教育によるのだという覚悟が授業者にも必要であろう。そして、他の教職員と連携しながら、授業で、自分の目の前に居る学生の認知能力はこのくらいなので、このような目標で、このような授業を行うといった、授業を構造化した視点をもっておくことは重要である。認知能力と社会性（対人関係能力）と動機づけは、相互作用をもつので、それらの総体としての学習力が最大になるように、授業者は試みなければならない。

2. 動機づけは学習の中で、学生が自ら見つけていくしかない

そもそも動機づけは、他者から動機づけられる外発的動機はもろく、他者から与えられるものではない。大学教育の中で、仏教の面白さを見出すといった、内発的動機が中心になって欲しいものである。動機づけは関わりの中から生まれてくる。

多くの大学で学生は後部座席から座る傾向がある（とくに、一般教養レベルの授業への動機づけが低い）のに対して、本学では必ず最前列に座る学生（宗教学科）が毎年数人いる。このような学生を伸ばさない手はない。他の学生のモデルとしながら、全体のレベルアップを図りたいものである。

真面目な学生に限って卒業後、専門学校に再入学するというケースがある。目的は資格の取得であるが、自分のアイデンティティが確立しておらず、将来計画ができていない場合が多い。本学を卒業してそのまま家業（寺など）を継ぎたくないの、今のうちにいろいろな資格を取っておき、将来家業を継いだ際、役立てる、というのならまだしも話はわかるが、鍼灸師、理容師、美容師、作業療法士、理学療法士等々と横滑りしていけば、資格オタクにしかならず、社会人にはいつまでもなれないということになってしまう。動機づけを中核として、職業選択にかかわるアイデンティティを考える機会を大学でもつことも必要であろう。

3. 資格に関して

本学への進学理由に過半数の学生が、資格を取りたいから、といった理由を挙げている。今、

多くの大学や専門学校が資格の取得を目玉にしている。たしかに、資格は、外見的にはわかりやすく、入学者を確保するための宣伝材料になるのだが、その一方で、資格をとるための how to を教える授業が多くなり、本質的な教育が疎かになる可能性もある。また、大学の教育課程を修了すると同時に資格が得られるレベルの資格ならまだしも、教育課程を修了し受験資格が得られるというかたちでの資格となれば、合格率がその大学の世間的な評判に直結することになる。大学の教育課程を修了することによって僧侶の資格を得、自分の家の寺を引き継ぐという流れであれば、学生も教員もあまり焦らないですむのだが（これが本学の余裕のあるところであろう）、介護関係の職場は質の向上が緊急課題になっており、今後、資格のあり方は流動的だと言わざるをえない状況である。合格率や就職率をその大学の宣伝材料にしますと、大学の淘汰はさらに進むことになろう。大学の教育課程の質を高めるとともに資格合格率や就職率を高めることは理屈で言うほど容易ではない。それは入学時の学生のレベルに依存する割合が高いからであるが、教育効果という観点から学生とじっくり向き合うことがこれからの大学教育の本質につながってくるであろう。

4. 教育者の力

教育者としての大学教員の姿勢を見直してみよう。大学教員の仕事は、大まかにいえば、研究、教育、大学運営の3本柱があり、従来、研究と委員会等の大学運営が中心だと考えられてきた。教授昇任などの際にも、研究論文が何本、どのような委員会で仕事をしたかが話題となり、教育はほとんど無視される傾向にあった。しかしながら、今後の大学教育を考えると、教育者のプレゼンテーション能力（対人関係能力のひとつ）、学生と接する能力（察する力）も検討課題になってこよう。教育者の自己主張スキルが低ければ学生に授業のポイントが伝わらなくなるし、学生の意見、質問もポイントが聞けない。専門分野における知識、研究力は研究業績として表に出しながらも、教育力を無視してはいけない。教育者と学生との相互作用（授業コミュニケーション）は必要である。

現在日本の多くの大学で行われているFD（Faculty Development）研修会はあまり期待できない。FDはとりあえずの研修会であり教員の動機づけが低いこと以上に、日本人はすぐ表面的な教え方の how to を真似しようとする。ロジャーズ（Rogers, 1957）が指摘しているように「自己発見した学習は、他人に直接伝えることはできない」（『教授と学習についての私見』訳本 p.55）という視点を日本の大学教員ももつ必要がありそうだ。

*

一般的な感覚では、大学時代は、高校までの親や周囲の大人の庇護・管理から解放され、自由に好きなことができる時代と考えられるであろうが、実際の大学生は自分の存在意義さえつかめず殻に閉じこもったり、キャラという防具を被り自分ならびに他者と向き合おうとしない者も多い。今、青年期の若者は自分の存在の根底がゆらいでおり、自分の生まれてきた意味を

探しているのかもしれない。ある学生が「子どもたちは学校（小中高）で何を学んでいるのか」という質問に、「今、子どもたちが学校で学んでいる最大のもは『集団の中でいかに生き抜くか』です。グループに所属することで安心感を覚え、いつもひとりである子に対する優越感によって心の安定を得ている。教科学習においては『いかにテストで良い点を取るか』を学んでいます。受験という目先の目標にとらわれた勉強では自分の興味を見つける余裕などありません。子どもは消去法で進路を決めていくのです。なぜ勉強するのかもわかっていません。」と答えた。自戒をこめた冷静な分析ではなかろうか。そして、そのような生徒が大学生になってくる。そのような人たちに大学を卒業してからの社会との接続、アイデンティティの確立を表面的に唱えても現実味がない。そこに必要なものは教育であり、重要なのは教育の中身である。学習者の力をどうすれば十分に引き出せるのか、学生中心（student centered）の教育という概念は重要である（例えば、Rogers, 1977）。そして、ロジャーズ（1967）は真実性（realness）あるいは純粋性（genuineness）をキーワードにして「学習を促進する対人関係」を論じているが、PISAも指摘しているように「学力」のレベルアップには対人関係力が重要であるし、知識→理解→応用→分析→統合（→評価）の脳内情報ネットワークが対人関係によってさらに大きなネットワークを構築していくということがこれからの教育を考える際に必要なイメージであろう。今後、大学教育はホリスティックな視点（例えば、北村, 2001）から人間を育てることが必要になるであろう。

参考文献

- Barry, A.F.(2006). *Self disclosure in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Bloom, B.S.(1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I : The cognitive domain*. New York: Longman.
- Bloom, B.S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F.(1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Hamzah, M.S.G. & Abdullah, S.K.(2009). Generic skills in personnel development. *European Journal of Social Sciences*, 11, 684-689.
- 北村晴朗（2001）. 全人的心理学 東北大学出版会
- 岡林春雄（1997）. 心理教育 金子書房
- Rogers, C.R.(1957). Personal thoughts on teaching and learning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 241-243. 伊東博・村山正治（監訳）2001 ロジャーズ選集（下）20 教授と学習についての私見（pp. 54-58）誠信書房
- Rogers, C.R.(1967). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In Leeper, R.(Ed.), *Humanizing education*. Alexandria, VA : Association for supervision and

- curriculum development(1-18). 伊東博・村山正治(監訳) 2001 ロジャーズ選集(下) 21
学習を促進する対人関係(pp. 59-84) 誠信書房
- Rogers, C.R.(1977). The politics of education. *Journal of Humanistic Education*. 1(1), 6-22. 伊
東博・村山正治(監訳) 2001 ロジャーズ選集(下) 22 教育の政治学(pp. 86-100) 誠信
書房
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H.(2003). *Key competencies for a successful life and a well-
functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Sacco, W.P. & Beck, A.T.(1985). Cognitive therapy of depression. In E.E. Beckham, & W.R.
Leber (Eds.), *Handbook of depression: Treatment, assessment, and research* (pp. 3-38).
Homewood, IL: Dorsey.
- Seligman, M.E.P.(1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco:
W.H. Freeman.
- 吉原恵子(2007). 大学教育とジェネリックスキルの獲得: ジェネリックスキルをめぐる各国
の動向と課題 兵庫大学論集 12, 163-178.
- 〈キーワード〉 大学全入時代の教育、学生中心の教育、自己主張スキルと傾聴スキル