

札幌大学総合研究 第4号 (2013年3月)

〈論文〉

## 学生の自己形成を促す授業改善に関する考察 —「文学」を教材とした授業実践を手がかりとして—

荒木 奈美

キーワード

大学教育 文学教育 青年期教育 協調学習 キャリア教育

要旨

筆者自身の授業実践報告を通して、大学の授業形態のあり方を見直し、教師が一方的に知識を伝達する「継承的学び」から、学生に自律的な学びを促す「自己統合的学び」への転換を図るための方策について論じた内容である。筆者の演習授業では、文学作品に描かれた内容について参加者が自由に意見を交わしあうことでその違いを認めあい、自らの考えを相対化する経験を重視している。この経験の質を高めるための授業者自身の取り組みの紹介とその振り返りから、「文学」の授業を通じた学びには、彼らの「自己形成」に資する要素があること、その意味でキャリア教育にも通じる意義があることを主張している。

はじめに

1990年代以降、社会構造の変化とともに日本の子どもたちも変わってきている。一つの価値観が通用する時代は過去のものとなり、「みんな違って、みんないい」<sup>i</sup>「ナンバーワンでなくてオンリーワン」<sup>ii</sup>などという言葉が今ではごく当たり前のように使われている。「社会の常識」が通用しない場面もいや増し、教師が一つの価値観で子どもたちを教導し、同じ方向を向いていない子どもたちに矯正を迫るという教育にも限界が来ているのではないか。

大学生も変化した。「アイデンティティの確立」が先送りされ、かつての高校生の悩みを今の大学生が抱えているような傾向がある<sup>iii</sup>。「自分とは何か」というアイデンティティの問題が、今は大学に入ってから初めて意識され、大学生が「自分はこの先何を目標に

して生きればよいのか」という実存的な不安にさいなまれている。大学教育も社会構造の変化にともなって、形を変えていく必要があることを実感している。

本稿は大学生の「自己形成」に資するための授業改善について、筆者自身の授業実践を通して具体的に検討することを第一の目的としている。溝上(2008)によれば、「自己形成 self formation」とは、「自己がああでもない、こうでもないといって主体的に、個性的に形づくられる自己Aから自己Bへの変化・成長のプロセス」を含みこみ、一つの方向性を持たずにさまざまに揺れ動きながら、多面的に、ゆるやかに変化、成長を形作ることを志向するアイデンティティ形成のあり方に通じている<sup>iv</sup>。筆者が日ごろ接している大学生をイメージする限り、この「自己形成」のあり方は、大学生の日常の姿をそのままに表しているように感じられる。方向が定まっていないために傍から見るとただふらふらしているようにしか見えないが、その「ふらふら」の中で彼らは少しずつ、ゆるやかに成長しているのではないか。

そのように大学生を見るようになったのは、授業で「文学」教材を扱い、その解釈や、解釈にまつわる彼ら自身の喜怒哀楽に接したことで、意識して彼らのさまざまな「つぶやき」に目を向けるようになった経験が大きい。その中では確かに一人ひとりが、それぞれのやり方で、「少しずつ」「ゆるやかに」成長していることが実感として伝わってくる。

学習を生涯発達という視点から見ると、大学教育は高等学校までの「継承的学び」主流の「目標達成」的な学習から、「自分にとっての意味」が自覚される、学習と主体的に関わる「自己統合的学び」へと学習者を促し、やがて社会に出ていく彼らの自発的で主体的な意欲と能力を育てる大切な機会ではないか<sup>v</sup>。しかしながら大学教育の現状としては、いまだに「継承的学び」すなわち単なる知的伝達の場合としてのあり方が先に立ち、学生に自律的な学びを促すような機会に乏しい。近年文部科学省の先導によって「キャリア教育」の必要性が叫ばれるようになり、各大学内でもさまざまな取り組みが始まっている<sup>vi</sup>。しかしながら学生の意識と大学側との意識のズレが大きいためか、その多くはあたかも「キャリア教育＝就職支援」のごとく、ゴールを「よりよい就職先の獲得」一点に定めているような、単なる就職斡旋指導となっているのが現状である<sup>vii</sup>。

もっともこのそもそもの原因は学生自身の意識が低すぎる場所にもあることは否めないだろう。授業に「わかりやすさ」ばかりを求め、「もっと板書を工夫して」「うるさい学生を注意してほしい」などという要求ばかりが目立つような授業評価をしてくる学生も少なくない。学生自身が「教師＝教わる人」という「継承的学び」のスタイルから抜け切れていないのだ。しかしながら、だからこそ今必要なのは、教員の意識の変化なのではないか。学生の意識を変えることもまた教師に課されている実現可能かつ重要な仕事なので

はないか。2006年に経済産業省から打ち出された「社会人基礎力」、および2008年に文部科学省・中教審（中央審議会）の「学士力」に関する提案には、学生たちが自発的にものごとに取り組み、自ら課題を探し、その問題を自らの力で解決に持っていく力を備えた人間、主体的に社会で生きていける人間を育てる提言が盛り込まれている<sup>viii</sup>。このような若者を育成し、社会で活躍しうる人材を育てるのがこれからの大学教師の役目であり、さまざまな工夫を凝らしながら、手の限りを尽くし、〈自立した発想で意欲的に問題に取り組む、社会で通用しうる若者を育てよう〉という意識が必要なのではないか。

以上記のような問題意識を背景として、文学を教材とした筆者自身の演習授業（基礎ゼミナール）を取り上げ、授業改善の取り組みの一端を報告する。この授業ではそれぞれの解釈を持ちより、その読みのずれを通して学生同士が学びあう。教師は一人の参加者でもありファシリテーターでもある存在として関わっている<sup>ix</sup>。日ごろは教壇に立ち一対多勢の授業をせざるを得ないが、演習では一斉授業以上に徹底的に学生の声を聴き、目の前で学生たちが変わりうる姿を確かめることができる。これらの報告を通して、「文学」の授業が自己形成の途上にある学生たちの成長をゆるやかに促すものであること、そしてそのようなゆるやかな形で「自己形成」に資する学びが大学生には必要であることについて筆者としての見解を示したい。

## 1 大学生の「現状」

### (1) 「青年期」というカテゴリー

発達心理学的な観点から「大学生」を定義する際に、まず欠かせないのは「青年期」というカテゴリーである。一般的には「大人と子どもの中間」（岡田2007,p.2）、「子どもではなく成熟した大人でもない」（溝上2010P・vii）成人期に向かう一つ前の段階と、ごくあいまいな定義のもとで使われる概念である。一方この「青年期」を「将来のことを何かの形である程度具体的な形で考え始める」、高校生が「就職や進学など進路を具体的に考え出すところから、「社会の中で自己の責任を担うようになるまでとして「17歳頃から30代前半頃まで」と長いスパンで考える研究者もいる（永井他2008,p.91）。

高校生まではだいたい似たようなレールで動いてきた若者たちが、高校卒業によって初めて多様な進路を選び取っていく。馬場、永井(1997,p.112)は、この時期の若者の特徴を「生活の諸側面における“枠はずし”」と見ている。「今まで与えられてきた枠から自由」になり、この突然与えられた「自由」にとまどう大学生は多い。エリクソンが青年期を「アイデンティティ危機」ととらえ、「アイデンティティ拡散」などのアイデンティティにまつわる病理を通して青年期の危機を明らかにしたが<sup>x</sup>、この危機の内容は戦後、時

代の影響を受け様相を異にしている<sup>xi</sup>。

## (2) アイデンティティの危機にまつわる現代の特徴

1990年代以降の青年期を「ポストモラトリアム」ととらえる村澤(2012)は、ヤング(2007)が定義する「排除型社会」に生きる「ポストモラトリアム」の若者たちは、「リスクを計算しながら、本質的に流動的で不確定な」(p.43)「危険社会」<sup>xii</sup>を生きざるを得ず、結果的に「冒険をしない、無難で不確定な生き方を選択するようになる」(p.13)と指摘する。その上で彼らの世代の青年は「自分は何のために生きるのか」などという「実存的な不安」に陥りやすい傾向があることについて言及している。

日常的に大学生と接していても、この「実存的な不安」の声を聴く機会は少なくない。もちろん彼らは、表向きは平穩無事に生活を送っているように見える。ごく一般的に類型化すると、単位を落とさない程度に欠席などしつつも無難に単位を修得し、就活につながるようなガイダンスにはとりあえず出席する。しかしその大学生生活にはっきりとした目的を持っておらず、「大学で勉強したいこと」「どんな職業に就きたいか」などについてはっきりとした展望はない。

「アイデンティティの病理」とされる問題に直面している学生も少なくない。だんだんと欠席がちになり、学生相談室に通いながらなんとか持ちこたえている学生もいれば、休学を余儀なくされるものも決して少なくない。じっくりと話を聞かない限りは怠学と区別がつかないようなケースもある。表面が「平穩」であればあるほど、その闇に葬られた問題は深刻化しているようにも思えてくる。一時代前に青年期を送った筆者の経験からはとも考えられないような事態に直面しているつくづく感じている。

## 2 文学の授業を通して大学生の声を聴く

### (1) 授業形態の工夫

筆者は昨年度より本学文化学部の教員として赴任し、現在は日本近現代文学に関する授業を中心に、大学という教育現場の中で一方的な授業を脱しいかにして学習者を「自己統合的学び」へと導くかという役割意識をもってさまざまな取り組みを続けている。その中で何よりも心がけていることは「学習者の声を聴く」ということである。そして彼らと授業者である筆者自身が対話することで、教室の中に立ちあがってくる言葉やその意味に敏感であることである。原則として文学教材を使って何をどう教えるかという方法に「定番」はない。近年社会構成主義の考え方が有効となり、文学研究の分野でも「テキストの意味を、人間の共同体の中に埋め込むことによって」、テキストと関わる「共同体」の中で生まれる関係から生み出される意味の探求が始まっている<sup>xiii</sup>。筆者の取り組みはその意

味で、社会構成主義の立場に立っている。教室の中で一つの答えを教師が持っている、それを学習者に授けるような「継承的な学び」とは根本的に異なるものである。授業者の解釈は共同体の中にあっては一個人の読みに過ぎない。だからこそ教室の中で交わされる学生たちの解釈によって筆者自身の解釈も変わりうる。むしろ筆者とは世代の異なる学生たちによって、その読みが筆者自身の「ゆがみ」<sup>xiv</sup>から来ていることに気づかされることは数多い。

本稿が取り上げる演習授業では、原則として毎回1作品を学生たちが読んできて、90分の中でその内容に関する授業が行われる。授業を進めるのはその週の授業担当者（学生の中から選出）である。最初にそれぞれの解釈を互いに披露しあったうえで、授業担当者の仕掛ける「質問」が投げかけられる。その質問が的を射ていけば、参加者である学生たちの心が動く。議論は活性化し、気づきも生まれる。そのようにしてそれぞれの参加者が、授業担当者の導きによってそれぞれ固定していた解釈を揺さぶられながら、テキスト解釈の幅を広げていくことが授業の大きな目的となっている。

別の角度からこの授業における学生たちの動きを見てみる。「テキストの数だけ解釈がある」とは、文学批評における「テキスト論」全盛の頃によく使われた表現だが、確かに「すべての真理はテキストに還元される」という原則のもとであれば、テキストと向き合って解釈をする人によって一つひとつ「真理」は生まれるということになるだろう。しかしながら、こと「共同体」の場合—この場合一つの教室という空間—で、公然と行われるということになれば話は別だ。たとえば自身の解釈は自身の中で完結するものではなくなる。自身の解釈が、「共同体」の位置づけの中ではかなり「傍流」であったことに気づく。ほかの人と比べると読みの浅い恥ずかしくなるようなものであることに気づくこともある。あるいは自信をもっていた自己の解釈が思いのほか平凡なものであることに気づいてがっかりすることもあるだろう。それぞれの解釈が「人それぞれ」という「ナンデモアリ」で終わらずに、その差異を出発点とし、全体を含みこんだ一つの「意味」となって生まれ変わる。その営みの中で自己のものの見方考え方が相対化され、それがまた参加者自身の気づきにつながるのである。

## （2）形を定めない自然発生的な「相互的学び合い」

本稿では、太宰治「きりぎりす」を演習授業で大学2年生と読みあったある一日の授業を取り上げる。あくまでも筆者の視点から印象に残った場面を記述していく。まず最初に、参加者（12名）が授業担当者（4名）の導きにしがたって、初読の感想をそれぞれワークシートに書き込んだ。様子を見ながら担当者はその中の数名を指名して、感

想を求めた。この作品が妻の視点からの語りに徹しているため、「これが太宰の作品と知らなかったら、完全に女性作家の作品と勘違いしただろう」という意見が寄せられるなど、各人各様のさまざまな意見が交わされた。

次に太宰治の略歴が紹介され、太宰の人生にとって「女性」の存在がいかに大きかったかということが実証的に示された。そしてその上で最初に参加者に投げかけられた質問は、<妻の立場に立った上で、夫が画家として有名になり「地位と金」を手に入れたことで「お別れ」を一方向的に伝えることになった妻の気持ちを、あなたは理解できるかどうか>という内容だった。挙手で確かめると、「理解できる」が6名、「理解できない」が6名との内訳だった。その後「理解できる」と考えた者を選んだグループとそうでない者のグループと二手に分かれ、それぞれの立場からの議論が始まった。

「理解できる」と考えたグループの見解としては、「地位とお金を手に入れて欲深くなっていく夫を見ているのは耐えられない」「そういうところのないのが夫の魅力だったのに、地位とお金を手に入れたから魅力がなくなったに違いない」「愛情がなくなったら二人の関係は続かないと思う」などが出されていた。一方「理解できない」グループからは「この世で幸せに生きていくためにお金は必要。地位が上がれば必然的にお金もついてくる。現実問題として妻の言い分はきれいごとのように理解できないと感じる。」「今はよいかもしれないが、子どもができたらどうするのか。二人の問題だけではなく。結婚は恋愛と違うから生活の心配もしないといけない。」という見解が出された。それに対抗グループからは「最低の生活が保障されていればよいのではないか。必要以上の地位や金によってかえって足元を掬われることもある」という「反論」があった。

### (3) 授業者の気づき—あくまでも参加者の一人として—

この議論にじっと耳を傾けていて気づいたことは、この小説が「妻」の立場からしか語られていないため、夫の言い分がまったく見えないことに学生たちは気づいているのかということである。あくまでも可能性としてではあるが、もしかしたら夫は、貧乏続きの妻の苦勞に対し日ごろから申し訳なく思い少しでも楽にしてあげたいと考え、身を粉にして芸術活動に励む中で結果的に「成功」を手にしたのかもしれない。そう考えれば、夫の思いやりに気づけない妻も愚かだったという見方も出てくるのではないか。妻は、有名人の仲間入りをしたとたんに態度が不遜になったその一面しか見ようとしていないのではないか。そのような「思いやり」の可能性に、この妻は少しでも気づいているのだろうかということである。その点をふまえれば、この妻の頑な態度もまた、議論の的となるべきではないかと考えた。そこで授業の中で筆者の見解として、学生たちに働きかけ、その読みに

揺さぶりをかけてみようと思つた。しかしその場では何のリアクションも返ってこなかった。

(4) 日常生活と結びつけた問いを投げかける

上記のやりとりを終えてから、改めて授業担当者からもう一つの「質問」が出された。次は、<そもそも結婚に「地位と金」は必要と思うか>という内容であった。今度は学生自身の人生観が問われているということである。このときは先ほどの議論で分かれた座席のままであったが、ここから数名の移動があり、「地位や金は必要」と考える参加者は3名、「地位や金は必要でない（最低限生きていけるだけあればよい）」が9名となった。議論の内容は先ほどのやりとりとほぼ同様のものとなった。席を移動した参加者は、前の議論に揺さぶられた者もあれば、自分のこととなると話は別と考えた者もあった。

この議論の前に、この回の授業担当者であった学生の一人が、「自分自身の意見を言えば、地位や金は必要だと思う」との見解を示していた。参加学生の一人が彼にその理由を問うがその回答は明示しなかった。しかしその代わりに、男女問わず30名ほどの学外の友人に同様の問いを投げかけると、その反応の多くは「地位や金は必要」という答えだったという調査結果を示した。

(5) 授業での気づき—学生の話し合いの「まずさ」をもどかしく思う—

上記のやりとりについて、筆者がその場で授業担当者の学生にその友人の範囲を問うと、高校時代までの友人を中心に訊ね、男女関係なく、直接問いかけた者もいればインターネット環境を通じての問いかけも含んでいるという回答であった。また友人たちにはあらかじめ「きりぎりす」を読んでもらったうえで答えてもらったということである。それならば同じ条件のもとでなぜこうも反応が違うのだろうか。振り返れば「結婚に地位と金は必要か」という問いかけに対しての反応の学生たちの「特殊性」にもっと自覚的であるべきであったと思う。この演習に集う学生たちは7割以上が「結婚に地位や金は必要ではない」と回答している。むしろ「地位や金は必要」と主張する3名の学生が肩寄せ合って小さくなっているこの教室の様子を相対化する方法はあっただろう。にもかかわらず参加学生も筆者も、この調査結果を示した授業担当者にそれ以上の問いかけもせずに終わっていたことが悔やまれる。

その後学生たちは二手に分かれてそれぞれの立場での議論が進んでいったが、学生たちの議論には、現代を生きる彼ら自身と作品世界に生きる人物との間に横たわる歴史的な溝に対する観点が欠落していることに気がついた。「きりぎりす」の時代は第二次世界大戦中である。世の中全体が貧困にあえぐ時代の中で、この妻が家庭を捨てて生きるという選択は、現代に置き換えて想像することにできない大きな困難を抱えていたのではなかった

か。現代であればその気になれば女でも働いて、一人で生きていける手段はいくらでもあるだろう。また「人の生き方はそれぞれでよい。たとえ貧乏でも愛さえあれば幸せ」などと考える人がいても不自然ではないのは、現代がそれを認められる時代であるからに他ならない。それに比して、この「きりぎりす」の妻はどうだろうか。決して「お気楽」ではいられない、相当の覚悟を強いられる決断だったのではないか。一つの絶対的な価値観にしたがって生きるような伝統が崩壊し、多様な価値観が重なり合っている時代に生きる彼らが、この時代との根本的な違いにどこまで自覚的であり、またその上で議論し合っているのか。

この問いかけをした授業担当者の学生が「この問いは、作品を離れてあなた自身の問題として考えてほしい」と誘導している以上、このような歴史的な溝をフラットにしたところで議論が進むのも当然であったかもしれない。しかしながら筆者としては、この問いかけが「作品を離れて」であるのは、あくまでも発話者自身と作品世界を相対化するためのものであり、最終的に彼らは「この話し合いが文学を扱う演習授業の中で行われている」ということを意識しながらそれぞれの見解を示すのが当然であると考えていた。ところが彼らの話し合いは、気づけば作品を離れて、それぞれの今の生活における議論に終始しているように見えた。自分たちの議論が作品解釈を離れて進んでいることに、彼らは何も感じないのだろうか。とはいえ、議論の流れを止めないためにも、筆者がこの自由な話し合いが成り立っている教室の空間に割って入ることはしなかった。結果的に状況に任せ、熱気ある空気に満ちた雰囲気の中で授業は終わった。

授業を終え、自由に書いて提出する「ミニレポート」の感想を読むと、参加学生もさまざまな思いを胸に授業を受けていたのだと改めて感じる。ある学生は「2つのグループに分けて話し合う形式はおもしろかった。(中略)議題はいいように思うけれど、きりぎりすの貧乏時代とお金がある時代のどっちがいい?とか、本文から議論できるようにした方がいいかなと思いました。」という感想を寄せている。別の学生は「今日の議論はすごく楽しかった。離れていっているように思えて、実は作品と議論がつながっていてよかったです。今日のことがどうやって次につながっていくのか楽しみです。」と述べている。筆者から見るとまったく無関係に「自由に楽しく」議論が進んでいるように見えながら、それぞれの学生は自分たちなりに作品と話し合いを結びつけながら議論しているのだということに改めて気づかされた。これまでの筆者であれば、それが授業を統括する担当教師の権利であるかのように、自由な議論の空間に割って入って「ここは作品に結びつけてね」などと「宣告」し「誘導」していたであろう。学生たちに任せたことが結果的に「楽し」く「おもしろい」授業につながったのだとしたら、筆者の「覚悟」は功を奏した

のかもしれない。

(6) 授業者での気づき—この演習に集う学生たちの「現実」について思う—

授業を終え改めてこの後半の話し合いの姿を振り返り、そのグループの分かれ方について一つの思いが浮かんだことも記しておきたい。部活動やアルバイトなどの社会活動で、日ごろから社会に自分を合わせて生きる「社会的自己」意識が備わっているようなタイプの学生が「結婚に地位や金は必要」との見解を示している。一方で「必要ない」グループに集っている学生の中に、どちらかという日ごろから自分自身の原則でものごとに対処し、自己基準で生きているタイプが多い。そしてこの演習に集う学生たちは圧倒的に後者が多いということである。

世の中の「常識」としてどちらの見解が多いかと考えると、さまざまな価値観が認められる時代ではあるが、現代社会を構造的に大きくとらえれば、依然として「地位や金」は社会を動かす原動力となっていることを否定できない世の中といえるだろう。その中で彼らはそれぞれがどのような思いを抱えながら、どのような現実を生きているのであろうか。何気なく選んだ回答の違いではあるが、そこには彼らが日ごろ世の中にどのように向き合っているか、その現実が透けて見えているように感じている。

再び参加学生の「ミニレポート」を振り返ると、「自分の考えが社会へむいていくかが分かった気がします。今の時代においては気持ちが自分の内と外どちらにむいていても特に問題にはなりにくいので、自分が感じているあたりまえが通じないこともあるのだなと思いました。」「夢を持って自分の思うこと、理想をもとめたいと思うけど、今まで生きてきたたったの20年だけど、人の嫌なところなどいろいろ見てきて、目をつぶらなきゃならないと思うこともある。すべてを一番にすることは不可能だからいらぬところを切り詰めないといけない。現実を考える（社会的に？）と自我を押し通すのは無理なのかなと思った。」「社会に素直にのっかれる人間になりたい。」「僕はまだ考えが子どもだなと、今日の発表者たちの意見を聞いて思った」などと、それぞれの立場から、それぞれが自分の現状に引きつけてさまざまに振り返っている様子が見て取れる。

どちらの立場に立っていても、彼らは多かれ少なかれ同じようにこの社会に息苦しさを感じながら、その中で自分とは違う他者の意見に接し自己修正を繰り返しながら生きているのだということに気づかされる。彼らの置かれた「現実」がそれぞれ、だからこそ見解が分かれるのだ。そしてその「現実」と向き合う姿は一人ひとりまったく異なるのだ。その当たり前のことを今回の授業では改めて目の当たりにしたように感じている。

### 3 授業の振り返りと考察

#### (1) 授業を終えての振り返り

筆者の文学に関する授業は、その目的を「作品を読みあい、その場でダイナミックに更新されていく解釈を参加者が受け止めることで、自己の考えの特徴や他者との違いに気づき、それを自身の自己形成に役立てていく」としている。授業形態の工夫によって他の学生の解釈を見せられるしきみを作り、その場のダイナミズムを重視した「協調学習 collaborative Learning」的な学びから、学生自身が「自己統合的学び」に向かえるように授業を組み立てている<sup>xv</sup>。今回の演習でもこの方法によって、毎回の授業担当の学生に基本的に運営を任せ、授業者である筆者はあくまでも参加者あるいはファシリテーター<sup>xvi</sup>としての役割に徹しているつもりである。

自由に授業をデザインすることもまた学生たちの自主的な学びを促進するのではないかという考えから、授業を担当する学生に与える「マニュアル」のようなものは特になく、授業は毎回、担当者によって異なる。たとえば前回までの担当者は、あらかじめ参加者に伝えたい思いが強く、どちらかというと教導的な「継承的な学び」に傾いていたが、それも特に咎めることはしなかった。小説の内容に迫った問いかけがなく、歴史的な観点からの考察も足りないささか準備不足の感もある授業ではあったが、それを参加学生の指摘によって気づかせ、「失敗」をしながら学ぶことも必要と考えている。一方今回は、授業担当者の意向から、小説の内容を一人ひとりがどう受け止めたかという、読み手と作品との関係から読み手自身の生き方に迫るアプローチとなった。このような担当者ごとに変化する授業形態の差異によってもまた、彼らの気づきはあると考えている。これもまた「相互的な学び」の一環ととらえている。

#### (2) キャリア教育という観点からの考察

授業の参加者であった2年生は、ほとんどが今年度20歳となる年齢にある。与えられた「自由」に翻弄されて生活が乱れつつある学生もいる。将来の目標に迷い、本当に今のままの気持ちで進んでこの先大丈夫なのかという不安を吐露する学生もいる。「自分が嫌い」で新しい自分に生まれ変わりたいと思ってきたが、その理想とますますかけ離れていく自分の現実に息苦しさを感じるような学生も一人や二人ではない。

3年生後半ともなれば、否が応でも就職活動という「現実」が待っているが、当面の目標も壁もない大学2年生という「現実」に、漠たる不安を抱えて暮らす学生は、思いのほか多い。

授業を終えての筆者自身の気づきとして一番大きかったことは、割り切って社会の常識的な「現実」のほうに向かいきれない学生が、自分がアドバイザーとして関わる学生に多いということに改めて気づいたことだった。就職活動に向けてキャリア指導もしていく段階で、すんなりと世の風潮に合わせてせつせとガイダンスにも通い、描かれたシナリオ通りに迷いもなく向かっている学生が、筆者の関わる範囲では全員ではないかもしれないということである。卒業したら給料も地位も安定した企業に入るのが当たり前だからしっかり就職活動をしようとするのは、あくまでもそれを当たり前と考え、その「常識」にのっとることのできる者の発想なのではないか。「なぜそれが必要なのか」と問われたときに、果たして筆者は説明ができるのだろうか。「将来子どもを養えない」や「生涯賃金を考えたら、一年でも早く正職に就かないと」などと答えても、「それは絶対的価値のあることなのか」と問われたならば、思わず答えに窮するかもしれない。

大学では盛んに「出口教育」が叫ばれ、制度の準備も多くの学校で着々と進んでいるが、筆者の主張としては、それ以前に学生自身が、自身のキャリアに主体的に関心を持ちうるような意識を育てていく場を大学が提供する必要があるということである。そのためには大学教育のなかでも早期の段階で自己の考えの特徴を知り、それを社会でどう生かせるかについて意識化できるようなしくみを作り、「実存的不安」を乗り越えられる働きかけをしていくことが重要と考えている。あるいは「リスク社会」が立ちはだかり萎縮している気持ちをゆるめ、安心して自身の心を開けるような場を積極的に提供していくことで、「承認」を得られる場を増やし、結果として自己肯定意識を育てることだと考える。

文学作品はさまざまな時代に、さまざまに生きた人間が泣き笑いしながら困難に立ち向かったり、考えすぎた結果誤った方向へ行ってしまうたり、それでも最後にはその人物なりの「解釈」に向かったりする姿が描かれている。それをどう解釈するかには、読み手である人物のものの見方考え方が嫌でもあらわれることだろう。感情移入して読む者はもちろんのこと、一定の距離を保って「客観的に」読もうとする者にもそれはあらわれる。それらを教室という一つの共同体の中で読みあい、人との違いを確かめながら、自分にとっての解釈を広げ、新たな気づきを得ることは、それぞれの自己形成に通じうる一つの重要な契機となるのではないだろうか。

## (2) 「文学」だからこそ可能な授業

ある学生の感想に次のような意見があった。「文学作品によって人間の問題について考える方が、不思議と素直に自分の気持ちを表せる。作品の登場人物に感情移入して自分の意見を言うと、それとはまったく違う意見を言う人もいて、自分とは全然違う考えをする

人がこんなにいるんだということに気づくこともできる。こういう授業によって自分のことも知れるし、他人の気持ちも学べる。だから文学の授業はおもしろい。」

日常生活の中で接していても、学生たちは適度な距離を保ちながら自分の意見は言わず、相手の意見にうまく同調しながら「友好的な関係」を維持しているように見える。彼らは自分のことになると周囲の空気を読んで、自分の考えを言うことにしり込みしてしまいがちである。それが今回の授業のように、「登場人物の気持ちになって自分の考えを述べる」「小説の世界に仮託して、自分の立場を考える」ということになると意外にもそれぞれの「私はこう思う」という意見を引き出せることが多い。一斉授業におけるような教師と学生という関係で一方向的に意見を求めるよりも、仲間の意見も聞きながら自分の意見も提示するという「相互的な学び」の方が効果があるのは、与えられた環境の中で、自身の立ち位置がわかった上で発言できる安心感があるからではないかと考察している。教師に一方向的に自分の意見を伝える環境だと、この立ち位置がわからないために、どうしても「教師の意図」に従おうとするのではないか。

また「自分でも気づかない感情に気づかされることで、世界の見方が変わる」という意見もある。文学作品には、主人公が日ごろ心の奥底に抑圧している醜い感情をむき出しにしたり、主人公自身も気づかない感情に動かされて結果的に問題を引き起こしたりする姿が描かれている。物語世界のなかで人間の問題について考えていくなかで、結果的に自分自身の抑圧していた問題を相対化するきっかけともなりえている。

### (3) 「自己A」と「自己B」の間を揺れながら自己形成していくということについて

「自己形成」を「自己A」と「自己B」の間を揺れ動きながら、ゆるやかに成長していくイメージで定義した溝上（2008）の定義に従えば、このある一日の演習授業を切り取ってみても、学生たちが一つの作品の解釈をめぐる、自身の考えを揺さぶられ、自分自身の生き方に対する刺激を受けている。このような経験をさまざまな機会を通して繰り返していくことが、彼らのゆるやかな成長を助けているのだと考えている。演習授業では、1年間を通して自分自身がどのように変化していったかをたどる「ポートフォリオ評価」を導入している。今年度の最後の授業で学生らに提出を求めた「秋学期の振り返り」の中に、下記のような感想が記されていた。

秋学期のゼミを振り返って思ったことは、物事に関して深く考えられるようになったことだ。ゼミの話し合いを通して、一つの物事にいろんな面から向き合い、答えが決まっていることがないので自分の考えを答えとして、その答えが自分の答えとして本当に正しいかどうか考えることができる。自分との会話が秋学期前よりもできるようになっ

たと思う。また自分の答えを正しいか、自分の答えとして決定していいかどうかの判断は、自分の中だけではできないので他人の意見を取り入れつつ自分で判断する。そのことが大切で、そのためには他人の意見を聴ける力や、聴いた意見を自分の中で整理してまとめる力が大切で、まとまりのない話でもその人が何を伝えたいのか、相手の考えをくみ取る力が今まで以上に成長したと思う。

社会とのつながりを今までよりも強く感じたこと。これはゼミ主体で行ったボランティア活動やゼミの中で行われた意見交換の中で感じたことです。ゼミの中で自分とはまったく違う意見を持っている人たちは意識の傾向として社会を意識しているように感じたことがきっかけでした。彼らの意見を参考にしている時、自分が社会という大きな括りの中でどのような働きをすることができるのだろうか？ということを考えるようになりました。新しい物事の捉え方を知ることができ、グループワークの中でも自分の考えを伝えるとき、より客観的に自分の意見を見ることができるようになったと思います。

これらの感想を読み、筆者としては手探りで始めている新しい授業の模索であるが、1年間の中で彼らは少しずつ、「自己A」と「自己B」の間を揺れながら、ゆるやかに成長をしているのではないかと強い気持ちで思う。

「どう生きるべきか」を問い続けて多感な青年期を送る大学生にとって、自分に身近な登場人物に仮託しながら、あるいは直接的に考えの異なる相手や生きてきた経験も環境も異なる他者との関わりの中で自身の問題について少しずつ繰り返し問い続けていく営みは、彼らの実存的な問いに対して自分自身で解決していくための確実な手段だと感じている。引き続き文学の授業を通して学生と関わりながら、その成長の姿を追いかけていきたいと考えている。

(引用文献)

Barkley,K.P.Cross,&C.H.Major(2005) *Collaborative Technique:A handbook for college faculty*, John Wiley & Sons,Inc. (安永悟監訳『協同学習の技法 大学教育の手引き』ナカニシヤ出版2009)

馬場禮子・永井撤共編(1997)『ライフサイクルの臨床心理学』(培風館)

Beck,Ulrich(1986), *RISIKOGESELLSCHAFT*, Auf dem Weg in eine andere Moderne(東廉・伊藤美登里訳『危険社会』法政大学出版局1998)

Erikson.E.H.(1959),*Identity and the Life Cycle*,International University Press (西平直・中島由恵訳『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房2011)

Mezirow,J (1991),*Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass (金澤睦,

- 三輪建二監訳『おとなの学びと変容』鳳書房2012)
- 溝上慎一(2008)『自己形成の心理学』(世界思想社)
- 溝上慎一(2010)『現代青年期の心理学 適応から自己形成の時代へ』(有斐閣選書)
- 村澤和多里・山尾貴則・村澤真保呂(2012)『ポストモラトリアム時代の若者たち』(世界思想社)
- 永井徹監修, 井上果子・神谷栄治共編(2008)『思春期・青年期の臨床心理学』(培風館)
- 岡田努(2007)『現代青年の心理学 若者の心の虚像と実像』(世界思想社)
- Rogers,C,R+ Freiberg,H,J.(1994), *Freedom to learn the 3rd edition*. Pearson Education  
(畠瀬稔, 村田進訳『学習する自由 第3版』コスモス・ライブラリー2006)
- 高木和子(1995)「個性化の過程としての生涯発達の視点から社会生活における『学び』をとらえる」(『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズⅢ 生涯発達の視点から見た「学び」の多様性と個性化に関する研究』立命館大学教育科学研究所 1995年3月 p.3-15)
- Young, Jock (1999), *The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, Sage (青木秀男・伊藤泰郎・岸政彦・村澤真保呂訳『排除型社会——後期近代における犯罪・雇用・差異』(洛北出版2007)
- i この言葉は、金子みすずの詩「わたしと小鳥とすずと」の一節である。(『金子みすゞ童謡集』JULA出版局1984)
- ii SMAPが2003年に歌った「世界に一つだけの花」(作詞/作曲 槇原敬之)の歌詞に「ナンバーワンになくてもいい もともと特別なオンリーワン」というフレーズがあり、ここから流行した。
- iii たとえば、平成12年6月に文部科学省から示された「大学における学生生活の充実方策について(報告)ー学生の立場に立った大学づくりを目指してー」の中では、「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。」という文言を示したうえで、具体的によりよい大学生活の過ごし方、サポート体制のあり方などが提案されている。
- iv 心理学者である溝上慎一は、著書(2008)の中で、現代の若者の自己の問題を考えるに当たり「私たちがいったいどのように自己を理解し形成しているのか、という社会と接続した議論が必要」(p.v)であるとして、社会学的なアプローチをふまえた独自の自己形成論を展開している。
- v 高木(1995)は、これまでの発達の最終段階を青年期ととらえるPiagetの理論に対抗して人間を生涯発達の視点からとらえるようになってきている発達心理学の近年の動向を踏まえ、人は「社会的相互作用」

を通して学びの形も生涯発達の深化していくものととらえている。高木は「共生的学び」「継承的学び」「自己統合的学び」という三段階を追って、人は生涯学び続ける存在たりうることを示しており、そのような学ぶ主体であり続けるためには、学習過程の段階で、受動的な学習である「継承的学び」ではない、より主体的に学びと関わる「自己統合的学び」を獲得している必要があることをBrunerの言葉を引きながら、「この世の中は変革可能であり、『知識はあなたが参加して作り上げるものだ』という感覚を育てなければならない」として、自身の論を展開している。

vi 文部科学省は、2004年以降キャリア教育のあり方について重ねて議論し、2011年の中央教育審議会において「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（答申）を取りまとめた。現在では小学校から大学まで、各教育機関の中でその具体的取り組みが進められている。

vii もちろん本来の「キャリア教育」という意味での先進的な取り組みが行われている大学も少なくない。たとえば小樽商科大学キャリア開発チーム+キャリアバンク編『大学ノムコウ』（日本経済評論社2008）

viii 「社会人基礎力」は経済産業省が2006年に提案した「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」をあらわす概念である。「前に踏み出す力（アクション）」「考え抜く力（シンキング）」「チームで働く力（チームワーク）」の三つの力から成り、これからを生きる若者の育成には、「基礎学力」「専門知識」に加え、それらをうまく活用していくための「社会人基礎力」を意識的に育成していくことが今まで以上に重要となってきたと強調している。（図表は文部科学省HPより抜粋）



一方「学士力」は、文部科学省の中央教育審議会答申よりまとめられた『学士課程教育の構築に向けて』（2008年12月）の中に示されている。「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4項目から構成されている。「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」として示されている「汎用的技能」では、その5番目の項目には「問題解決能力」があり、「問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる」能

力の育成が求められている。また「態度・志向性」では「自らを律して行動できる」「自己管理能力」, 「他者と協調・協働して行動できる」などの「チームワーク・リーダーシップ」が求められている。

ix 講義形式の授業でも同様の取り組みをしているが、これについては稿を改めたい。ファシリテーターについては、(Rogers) (1994) の定義にのっとっている。注xvi参照。

x エリクソン(Erikson,E.H)はIdentity and the Life Cycle(1980)の中で青年期特有の「危険」として「アイデンティティ拡散 identity diffusion」を挙げている。

xii 永井他 (2008) も指摘したように、日本の若者像は段階を追って歴史的に変化している。「日本の青年はどう変わったか」(p.174-179) 参照。

xiii ドイツの社会学者ウルリヒ・ベック(Beck,Ulrich)がRISIKOGESELLSCHAFT(『危険社会』)の中で明らかにした概念である。

xiii ケネス・J・ガーゲン『あなたへの社会構成主義』(ナカニシヤ出版2005)

xiv メジロー (1991) は、成人教育にたざさわる指導者たちに向けて、成人教育の学習理論を示すことを目的として書かれた著書の中で、成人学習者が発達過程の中で出会う「変容」にまつわる理論を示している。成人学習者は、青年期までとは異なる「パースペクティブ変容」の経験を通じて、学習によって大きく変わらうる可能性を秘めているが、それを妨げるものがこの「ゆがみdistortion」であるという。

xv 「協調学習collaborative learning」とは、「仲間と共有した学習目標を達成するためにペアもしくは小グループで一緒に学ぶ」学習法である(パークレイ, クロス, メジャー, 2005, p.5)。

xvi ロジャーズは、授業者として学習者と接する姿勢にも、カウンセリングにおけるカウンセラーとクライアントの関係に匹敵するような受容的かつ対話的な関係を求めたが、そのような授業者をファシリテーター(facilitator)と名づけ、従来の教師の役割の見直しを提案している。ここで「ファシリテーター」とは、このロジャーズの定義によるものである。彼は教育の目的を「変化と学習を促進すること」に見出す必要があることを明示した上で、「意味のある学習の促進は、ファシリテーターと学習者の間の人格的な関係に存在するある種の態度上の特質にかかっている」と述べる(ロジャーズ, フライバーク 1994, p.216)。その上でファシリテーターに必要な本質的な態度として、第一に「真実性realness」と「純粋性genuineness」を挙げている(同p.217)。「対面や仮面を取り払って、学習者と関わる」「生徒にとってひとりの人間」として、「ある種のきちんとした教育の方に合わせ」ることをせずに「真実にかつオープンにありのままにしている」ことが、子どもたちの成長を促進するという(同p.218)。