

大学での学びに「心理学」を位置づける

A Configuration of Psychology for Learners in University

長 野 剛

Tsuyoshi Nagano

教育システムをよりの確なシステムにしようとして誰もが腐心している。しかし、教育をめぐる議論が収斂し難いばかりか、論点 (issue) の拡散に陥りがちである。問題を見いだす視点も問題の解決策も立場に応じてそれぞれになるからである。それにしても、教育をめぐる問題の解決に、「なぜ、日本では、他国とちがって、教育実践 (教育臨床) の担い手たちに、教育活動に向けた意を削がれるがゆえの疲弊をもたらすほどの年月を費やすことになっているのだろうか？」と問わざるをえない。

本稿は、初等・中等教育 (学校) という社会的システム (制度) のもとでの児童・生徒の学びとは異なる高等教育 (大学 = 学府) の場での学生の学び (心理的システム) を支援するにあたって、人文学 (humanities) と理学 (science) とを往来する学問・研究として誕生した心理学が能う役割の明確化を試みるものである。

生涯にわたって学識 (scholarship) を涵養し続ける市民として、科学の展開や技術の進歩を踏まえて、社会的課題から日々の生活場面まで、岐路における選択を一人ひとりが考え抜く体験は今日的な意義をもつ。このことを念頭において、本稿は、諸学問・研究の中核にも辺縁にもなりえない心理学が他学問・研究と協同して支援する学生の履修モデルを素描する。

はじめに：履修モデルの素描

学生にしてみると教育課程 (カリキュラム) は所与のシステムである。システム (系) は、現実に生起している人的・物理的諸問題の関係の複雑さ (complexity) を簡潔 (plain) にして解決を容易にするとこころに出現する。教育実践にかかわる複雑な問題の解

決 (成果) が教育課程である。ただし、問題がより複雑になると、その解決は、より複雑なシステムによってのみ成し遂げられるということがある。たとえば、高校の大学受験に備えての教科学習においては、生徒に、2年生になるまでに理系志望か文系志望かの選択を求め、かつ、理科や社会科の履修教科を限定することによって、問題と教育システム (教育課程) の両方の複雑さの縮減を行っている。大学の教育システムにおいても、専門性を高めるため、資格や免許を取得するためといったことで、複雑さの縮減が行われている。このことは、生徒や学生の学びの体験過程を形骸化してきている。教育課程を大学共通のものでなく、学部、学科の、さらにコースの特色を反映したものにすればするほど複雑さは縮減するが、学生の学びは動的なものではなくなる (窮屈なものになる) と心理学は考える。教育システムを教育課程でなく、学生の履修モデルとして捉えなおすことが大学の個性化に向うにあたって必要になっている。

教育システムについては、教育学 (pedagogy) に抛って把握できそうに思える。しかし、科学の展開と技術の進歩が相俟った結果、社会的営為としての教育が応じようとする社会的要請が複雑きわまりなく (多種多様に) なり、教育学は、ある物事についてより詳しく知っている者がそれを知らない者に教授する方法——多種多様な学科それぞれの教授法——についての学問・研究の総体の名称となり、教育 (education) 実践と距離をとった様子がある。W.ジェイムズやJ.ピアジェなどの記述 (観察) 的・実験的心理学が教育実践に介入して以来、心理学は教育学と相見える機会をえていないのではないだろうか。ただし、心理学と社会学が捉える教育 (教育社会学) とが対話する機会は増えている。

社会的要請は要請（要求）なので、「～とは、何か？」——「教育とは、何か（what）？」——とは問わない。現在の社会的要請は、おおむね「目標を実現するために、どうすればいいか（how to）？」について、有識者でなく、目標と直接的な関係があるにちがいない専門家に答えを問う（訊ねる）。前者のW型（what？）の問いかけが、歴史を踏まえるうちにくっきりしてきた基本的概念を掘りどころにして教育の意味を掘り起こそうとするので温故知新の学びとなるのちがって、後者のH型（how to？）の問いには、「なぜ、（この）目標を設けたか？」を不問にして直近の問題の解決に囚われているところがある。

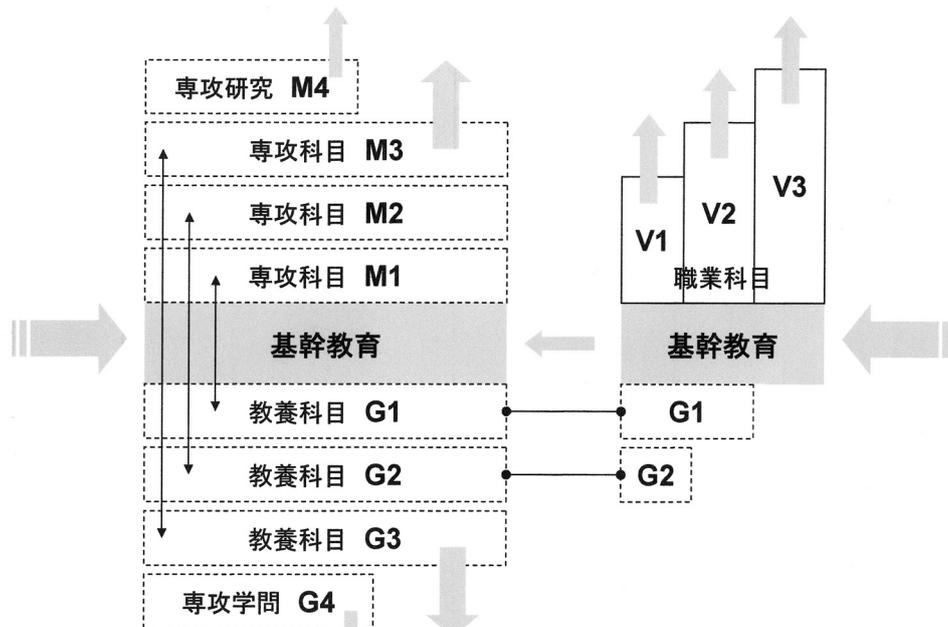
たとえば、ファカルティ・ディベロップメントはファカルティの何であるかを不問にして、つまり、ファカルティの意味を共有しようとする対話の過程を省略してディベロップメント（発展）の正当性——異議申し立てが困難な、〈ふつう〉〈あたりまえ〉〈当然〉といった多数派ゆえの威力——に訴えて加勢をえているところがある。キャリア教育も、キャリアの何であるかを不問にしたまま、「キャリア教育を実現するために、どうするか？」と努力しようとするところがある。

もちろん、「～とは、何か（what）？」というW型の問いには、終止符を打つ答えはない。時折、句読点を打つ答えが見つかることがあるが、早晚、句読点で

あって終止符ではないことが明らかになる。W型の問いへの応えは、対話をとおして人それぞれが更新し続けることになる。W型の問いは、とりくみ続けることに意義のある課題を提示する。

一方、「～の〈ために〉、どうするか（how to）？」というH型の問いは、問題を解決する〈ために〉どうすればいいかを問うている。答えのないことは問題として見いだされることはない。教科の試験問題には答えがあるから問題をつくることができるのであり、答えがなければ試験問題は作成しようがない。生徒としての学びに、学生としての学びを加えるには、答えがないので応えるしかないW型の問いをめぐって考える過程に学ぶ体験が不可避である。学生にとって所与の教育課程がH型の問いへの答えを教えるにはどうしたらいいかを念頭において構成されているのに対して、履修モデルはW型の問いにとりくむ学びを踏まえてH型の問い（問題）の解法（解決策）を考える学びの連なりになる。

長期的な展望として図1に示すような履修モデルが念頭にあるなら、毎年度の教育課程の検討において、縮減すると学生が学識を涵養する過程に影響を与える問題の解決と影響を与えない問題の解決との区別が了解をえられるようになると考える。



(図1) 履修モデルの概要

1. 心理学についての誤解を解く

心理学に学ぶうちに培う学識ゆえの支援にはさまざまなかたちがある。たとえば、スクールカウンセラーの支援は、学校生活に適応しようと試行錯誤している児童・生徒の体験過程に付かず離れず寄り添うことである。と書いた数行のなかに、心理学のディシプリン(学範)ゆえに、問いを起こして確かめておきたいことが連なっている。「支援と指導はちがうのではないか?」とか、「多くの子どもたちは学校生活に適応しているのでなく順応しているのではないか?」とか、「大人が子どもに付かず離れず寄り添うことの難しさは何に起因しているのか?」など、いずれも答えがないので応え合うしかない問い、互いが感じていること・思うところ・考えている過程を交換し合うことに意義のある問いである。

学習指導、生徒(生活)指導、進路指導などと指し示した正しい答えに導くことを指針にしている学校における教育実践(学校教育)は、心理学が発想する教育臨床と頻りに齟齬をきたすことになる。それだけに、学校教育の対話の相手として心理学は不可欠である。

1-1 「教育する」と「学ぶ」

日頃の身の処し方(体験過程)が異なると、同じ言葉を用いても、その意味が違ってくる。教育をめぐる議論において、政策(社会的システム)としての教育にかかわっている者と臨床(心理的システム)としての教育にかかわっている者とは、「教育」という言葉に重ねる体験過程が異なってくる。政策としての教育は「親はなくても子は育つ」と教育が面倒見がいいことを論じ、臨床としての教育は「親がいても子は育つ」と教え過ぎる教育が妨げになることを論じるかのようである。

教育を動詞にすると「教育する(教える・育てる)」になる。「教育する」の主語は、教える者・育てる者である。児童・生徒・学生を主語にすると「教育される」「教わる・育てられる」になる。教育をめぐる議論においては、働きかける者と働きかけられる者とのあいだに能動と受動の関係が仕込まれている。

「教わる」者が熱心に・真面目に・真剣に「教わる」様子は、はたして能動的・主体的と言えるのだろうか。

たとえば、数学の問題の解法を「教わる」者が、数式を1つ、また1つと「教わる」ごとに「次は?」「次は?」と繰り返すとき、能動的・主体的に「教わる」者であるとは言わない。1つ教わったところで、「後は自分で考えてみます」と「教わる」ことを止めるとき、つまり「教える」者が「教える」ことを断わる姿勢(言動)が能動的・主体的と映るのではないだろうか。このとき、「教わる」者は断わる——「教える」者を拒否する——ことによって受動から能動へと変わり、「教える」者は「教える」ことを断わられる——働きかけ(仕事・役割)を拒否される——ことによって能動から受動へと変えられている。

学校教育において、「わからせる」ために、「理解させる」ために「教える」うちに、児童・生徒は「教わる」のを止めることができなくなっているのではないだろうか。成績の評価をこうむり続けている児童・生徒にしてみると、断った後に取り残されるかもしれない不安と引き換えに、「教える」者を拒否するのはとんでもないことになっているのではないだろうか。「教える」者を拒否するくらいなら、わかったふりをする。わかったふりが通用しなくなったら、無視するほかないのだろうと、心理学は、態度(行動)の学習過程に関心を向ける。

授業担当者が「教える」ことに熱心であるかどうかについての学生の認知は、その履修動機の高低や授業担当者との相性(好き・嫌いの認知)と相関していない。つまり、履修動機が高い学生が授業担当者の教育熱意が高いと認知し、履修動機が低い学生が授業担当者の教育熱意が低いと認知するわけではない。たとえば、授業担当者を自分との相性が悪いと認知している学生であっても、授業担当者に教育熱意があるならあると認知する。この点で、授業担当者の教育熱意の有無についての質問項目は、妥当性と信頼性のある指標である。一方、授業担当者の教育熱意が高いと認知された授業は、学び甲斐がある授業でも後輩に履修を勧めたい授業でもない(長野、2001)。「教える」ことに熱心な授業担当者は、その熱心さに相応する「教わる」熱心さを暗々裏のうちに求めており、このことを学生が積極的・主体的に「学ぶ」ことを強いられているかのように認知するからであると考えられる。心理学は、授業をモニターするとき、担当者の「教える」熱意の

有無よりも、教育熱意が「教わる」者にどのように認知されるかに関心を向ける。

最近、教育を語るときに、「学び」という言葉を用いるようになった。「学び」を動詞にすると「学ぶ」になる。授業担当者が「教える」ことを「教わる」学生が「学ぶ」者になるときに、どういうことが起こっているのだろうか。

「教わる」ことを契機（手がかり）にして、「なぜ？」と問いを起こしたときには、「教わる」者が「学ぶ」者になる。問いを起こしたときには、すでに考えは始めている。「そういえば...」「そうかなぁ...」「だが、しかし...」「もしかすると...」などと「なぜ？」が次の問いをもたらすなら、考える過程を歩みながら学んでいる。起こしている問いがなければ、感じたり、思ったりすることはあっても、考えてはいない。考えていないから学んでいない。

問いを起こすことなく「教わる」場合は、「教わる」あれこれを暗記するしかない。「学ぶ」者になることなく、試験に出る（評価の対象になる）ところを暗記しようとする学生は、学びの場（講義室）の集団士気を低下させかねない。ただし、ごく一部であっても、「学ぶ」者が登場するなら、学びの場は確保される。なぜなら、学生の大半が、できることなら「教わる」者でなく「学ぶ」者であろうとしているからである。

「教わる」者が学生のみを指しているわけではない。授業の準備をしているときの担当者は文献や先行研究に「教わる」者である。ただし、授業担当者が「教わる」にあたっては、前もって起こしている問いがある。この問いをめぐるって考える過程で、「学ぶ」者として「教わる」。また、学生が起こした問い（質問）への応答に難渋しているときの授業担当者は、問いを学生に「教わる」が、その問いを起点にして考える過程を歩んでいる「学ぶ」者である。

考えながら授業の準備をし、授業中は考えながら板書し、資料を読みながら考えつつ解説している。授業担当者が学ぶ者（学者）であるなら、授業に臨んで考えている学生も学ぶ者（学者）である。起こした問いをめぐるって考える過程を歩みながら学ぶことを「学問する」と言うなら、授業担当者も学生も「学問する」者である。

1-2 自問自答している学生（後生）

学生（後生）が先達よりも問いを起こしていないかということ、そうではない。右肩あがりの時代の学生（先達）よりも将来展望が描けない時代に多感な青年期を送った学生（後生）のほうが、起こしている問いの根は深い（radical）かもしれない。しかし、効率的な学習指導を受けた後生は答えのある問いについてなら考える練習をしているが、答えのない問いをめぐるって考える機会をえていない。

「教育する」と「学ぶ」の区別は、大学の教育課程（カリキュラム）を捉えるときの視点を提供してくれる。中等教育の教育課程との隔たりとして、大学の教育課程には、教科書で採りあげられている基本知識を「教える」授業（teaching、instruction、lesson）に、担当者自らが学びつつある過程を披露しようとする講義（lecture、discourse）が加わる。「〈これまで〉のところ、正答はこうなっています」と説明するのが授業であり、「唯一の正答はありませんが、〈これから〉はどうなるでしょうね。また、あなたは、どう考えますか？」と投企的に問いかけるのが講義である。

実際には、教育課程の各コマが授業の性質と講義の性質とを併せもっている。たとえば、正答にたどりつくことを求める演習問題や試験問題は教わった基本知識（の使いこなし）を確かめるための問題であり、記述を求める設問は、講義をきっかけにして考えて学びつつあることを確かめる機会である。試験対策のための授業では正答にたどりつくが、考えつつ学ぶ講義では個々人にとっての最適解とおぼしきところにたどりついて、正答には決してたどりつけないことがある。

資格や免許の取得を目指す職業教育科目や専攻教育科目が正解を学ぶ学校教育の延長上にある授業としての特徴をもっているのは言うまでもない。したがって、大学ならではの教育の改訂・改革は専攻教育でなく、講義としての特徴をもつ共通教育あるいは教養教育に向けられる。

高校までの教科に心理学がないこともあるが、心理学の講義担当者は、そこで採りあげることの伝わり難さを学生の体験世界の狭さに帰することはあっても、学生の基本知識（学力）の不足に帰することはない。なぜなら、たとえば、学生に国語力を求めるとき、

「文章理解の過程についてなら心理学の研究テーマではないか」と我が身の浅学非才を自問することになるからである。学生に英語力を求めるときには、心理学は「言語学習の過程を研究しているではないか」「母語（言語）による世界認識のちがいについて研究しているではないか」などと自問し、学生に数式の理解や計算力を求めるときには、心理学は「数概念の発達過程や数の操作過程を研究しているではないか」「分数を分けたり集めたり比べたりする行為として説明しているではないか」と自問し、学生に論理力を求めるときには、心理学は「因果関係の見だし方など物事を合理的に把握する過程（クリティカル・シンキング）について解明しているではないか」などと自問することになるからである。このように、心理学にかかわる講義は、担当者が心理学の研究知見を確かめ学び直す契機にほかならない。担当者は、教える者であるよりも、自らの学びの過程を有体に披露する者として講義に臨むことになる。学問する者として自らの学ぶ過程を披露するのに比べると、学生がまだ知らない専門的知識を教えることは容易である。

講義担当者として、ある問いをめぐって学びつつある過程を披露するには、その問いを聴講者と共有するところまでたどりつく必要がある。両者が問いを共有するときに、学びを切磋琢磨する関係が成立する。たとえば、正解のある「心理統計」の授業の場合は、授業担当者と履修者のあいだに、パターン化した反射的關係や対称的關係や推移的關係が生じる。一方、講義を目標む「心理学概論」の場合は、講義担当者と聴講者との関係は、偶然の關係や因果の關係や依存の關係や相互の關係など動的な（不安定な）關係になる。偶然、因果、依存、相互關係が学びの切磋琢磨をもたらすのに対して、反射的、对象的、推移的關係のもとでの学びは模範をなぞるものになる。担当者が聴講者の問いに応え講義では理屈を捏ねることにはなり難い。

たとえば、オムニバス形式の「社会と学問」と名づけた講義を、筆者はシラバスに次のように案内した。「やるべきことが与えられていない不安定な状況に置かれても動じることなく、自分ならではの仕事や居場所を確保しようとする適応の過程について学びます。このことは、ますます複雑化（高度化）しつつある社会における一人ひとりのキャリアの土台づくりを試み

ることであります」と。そして、初回のオリエンテーション講義で、「講師の方々に問いかけてみたい問いは？」と訊ねた。聴講希望者から寄せられた問いを以下に紹介する。

・人生の転機について

- 01 人生の転機は、いつ、どのようにして起こるか。
- 02 これがなかったら、別の人生を歩んでいたと思えることがあるか。
- 03 人生をやり直せるとしたら、どこ（どの年齢）に戻るか。
- 04 人生をリセットできるボタンがあれば押しますか。押す理由、押さない理由は。
- 05 人生や職業における失敗は何で、それをどう乗り越えたか。

・学生時代の意義について

- 06 学生時代を、どのように過ごしたか。
- 07 大学で（学生時代に）経験しておくべきことは何か。
- 08 大学生活はその後どのような影響を及ぼすか。
- 09 大学は人間的に成長する場として適しているのか。

・職業の選択について

- 10 現在の職業を選択するときの理由や動機は何か。
- 11 学生が「安定した職業に就きたい」と思うことを、どのように考えるか。

・信条あるいは価値観について

- 12 常に、自分に言い聞かせていることは何か。座右の銘は何か。
- 13 成功するということの基準（意味）は何か。
- 14 本当の賢さとは何か。
- 15 自分にしかできないことがあるか。

・世代や社会（過去と未来）について

- 16 昔の学生と現在の学生の違いは何か。
- 17 これからも学歴社会は続くか。
- 18 日本の将来はどうなるか。そして、若者に何が期待されるか。
- 19 子どもの人生に親がどのように影響するか。

・その他

- 20 この講義の講師を引き受けようと思った理由。
- 21 今の知識や仕事や立場を失っても残るものは何か。こうした答えがないので応えるしかない問いを起している後生に先達は信頼を覚えるものである。問い

が共有に適うものであることへの信頼、後生の自己省察 (self-reflection) する姿勢への信頼である。これらの問いに応えようとして考える先達 (講師) にとって、講義は教える場でなく学びの場になる。

筆者は、講義担当者として聴講者集団の前に立つと、沈黙を堪えきれずに、自分の問いを押し売りしたあげく、「心理学は、こう説明しています」などとごまかしてしまうことがある。先達が然り顔で語る理屈を後生は、「また、上から目線でしゃべっている」「質問はありませんかと言いながら、自分 (担当者) がしゃべりたいこと、聞かせたいことがあるではないか」などと認知する。後生はアドバイスする先達でなく、後生の自問自答を傾聴する先達との出会いを待望している。

1-3 心がけと心理

心理学が誤解をこうむらざるをえないのは、日頃の生活のなかで用いている言葉と心理学の用語が同じであることに起因している。心理学は、特に心がけを表わす言葉は可能ながざり用いるのを避けている。

たとえば「感情」という言葉は、「心」という言葉とほぼ同じ意味で用いられることもあれば、「私は、感情的になって本当の心を見失っていた」のように、「心」を「心」でなくするのが「感情」であるという用い方もある。心理学では、感情を定義し分けている。何を解明しようとしているのかが曖昧なままでは、科学にならないからである。心理学の研究論文 (in English) に登場する「感情」にかかわる用語には、emotion (情緒)・sentiment (情操)・passion (激情)・affection (愛情)・mood (気分)・appraisal (評価)、文脈によって翻訳がちがう feelings などがある。ある研究論文は feelings についてのもの、ある研究論文は emotion についてのものであり、日本語の日常のやりとりで用いている「感情」についての研究論文 (in English) はないと言ったほうが確である。

政府の教育再生実行会議が示した入試改革素案の狙いについて文部科学大臣が次のように語っている。「学力だけでは、これからの社会には通用しない。21世紀に必要なのは、たとえば、多様な価値観を組織のなかでどうまとめていくかというリーダーシップ能力。それから、クリエイティブな創造性、企画力、もうひ

とつは、人に対する慈しみとか優しさとか思いやりとか。そういう能力をこれから大学でどう伸ばしていくかが大切。そういう能力を問わない入学試験は前時代的なものになっているので、新しい時代に合った入学試験に変えていく必要があるのではないかというのが入試改革の目的ですね (NHK テレビ「News Web」、2013年10月11日)」と。この異議申し立てが困難な発言は、心理学が操作的定義によって用語 (technical term) にしたうえで仮説を立てて解明を図ろうとする主題の連なりから成っている。「学力」「社会」「多様性」「価値観」「組織」「リーダーシップ」「能力」「創造性」「企画力」「慈しみ」「優しさ」「思いやり」のいずれもが説得するための言葉であり、入試改革について説明している用語ではない。もちろん、どのような場面であっても口にした言葉を逐一説明することはない。言葉の意味づけは、読み手や聞き手が文脈をどう捉えるかに委ねられる。たとえば、「やさしい」という言葉。期末試験が終わった教室での「(N先生は) やさしい」は試験問題が easy (易しい) を意味し、講義後に難解な用語の説明を再度してもらった後だと kind (親切) を意味し、話し声についてだと soft (柔らかい) を意味し、女性に対する態度だと gentle (紳士的) を意味する。

文脈が不明確なところで語られる心がけに該当する言葉は心理学には扱えない。「意欲」もその典型である。たとえば、「意欲的に勉強にとりくむ」と用いられるが、「意欲的にゲームにとりくむ」とは用いられない。もっとも、ゲームの開発が仕事であれば「意欲的にゲームにとりくむ」ことはありえる。意欲は結果が出てから、つまり後からの形容言葉ではないかと心理学は捉える。そうすると、「意欲があるとはどういうことだろう？」と観察しなおすことになる。たとえば、AO入試の面接で、心理学とはどういう学問かをまだ知らない受験生の「私は心理学を学ぶ意欲があります」は、やる気でなく、はやる気の表明である。実際に心理学を学ぶようになったら、まず、「はやる気」から「は」をとって「やる気」にする必要がある。操作的定義が難しいので、心理学には意欲の研究はない。その代わりに、動機づけの研究がある。

心理学は、言葉が用いられている文脈を丁寧に観察して言葉の意味を自分なりに定義しなおす学びの体験

を提供している学問・研究である。

1-4 心理学の親である学問・研究

それぞれが肝余曲折の歴史をもっている諸学問・研究のなかにあつて、誕生して間もない心理学は「心理学こそ...云々...」と中核的役割を担えるほどの何かを築いているわけではない。人間の心や行動を、哲学・倫理学・宗教学をひもときつつ科学的な論証を踏まえて説明しようとする心理学のディシプリン（学範）は揺籃期ゆえの柔軟さを特徴としている。可視化が不可能な心を解明しようとしている心理学は、思弁の限界と数理的論証の限界を引き受けている学問・研究である。この限界を自覚しつつも柔軟な学範ゆえに、首をかしげる（問いを起こしている）ことが多い学問・研究である。

たとえば、児童・生徒への「夢をもちなさい」「目的意識が大切」といった励ましが、実際のところ、児童・生徒に何をもたらしているかについて解明しようとするのが心理学である。社会的要請のような外からの働きかけを取り去ったときに残る歪や変形（塑性）について解明しようとするのも心理学である。心理学が人間の行動・行為についての科学であるのは、人それぞれの意味づけや価値判断を可能なかぎり排しようとする姿勢にある。ある者が誰かの言動に「心が傷ついた」と言うとき、心理学は「心が傷つくとは、何がどうなることだろうか？」と問いを起こし、同じ言動に心が傷つく者と心が傷つかない者がいるのは、「なぜ？」と考えている。

手にとって確かめることのできない心のしくみとはたらき（心理現象）を、ありのままに捉えようとするとき、常識を懐疑する——〈ふつう〉〈あたりまえ〉〈当然〉といった多数派の正答に首をかしげる——ことは、学問・研究としての心理学の基本的な姿勢（流儀）である。

心理現象については、対立する複数の仮説のそれぞれが支持する実証的データを収集することが可能になる場合がある。いずれが確かな仮説であるかは、時代精神あるいは社会的要請に一致しているかどうかで選択的に判断されることがある。したがって、社会的要請という常識にのっとった実践である学校教育との関係のとりかたにおいて、学問・研究としての心理学に

は用心深いところがある。ただし、心理学の学範は、多様性を許容し合おうとする力動性（ダイナミズム）——持続可能性——を備えるシステムの構築においてモニタリングの役割を担うのに適しているものである。なぜなら、心理学は基本的に他人行儀だからである。

ところが、この十数年来のことであるが、心理学も臨床心理学や教育心理学を窓口にして成果主義的な社会の要請に応えようとした。その結果、心理学は自らの手に負えないほどの誤解をこうむることになった。

心理学は哲学と理学を両親にしている子であるが、哲学が考究している哲理や理学がたどりつこうとしている真理に対する先入見からだろうか、敬遠する人々の多い両親が世間の誤解をこうむり難いのとちがい、子である心理学は、世間に流布した誤解（民間心理学）の校正作業に追われることになった。さらに、学問・研究としての心理学が校正したのを見た民間心理学に「これは心理学ではない」と言われるようになった現状もある。

哲学（人文学）と理学とを往来するうちに培う人間の行動・行為にかかわる学識の総称が心理学である。この心理学ゆえの視点や発想のもとで、人間の活動の諸相を捉えようとしてきた結果、感覚心理学、神経心理学、知覚心理学、学習心理学、記憶心理学、認知心理学、思考心理学、言語心理学、感情心理学、人格心理学、発達心理学、社会心理学、組織心理学、犯罪心理学など、心理学の主題そして領域が多岐にわたるようになった。心理学の視点や発想で、児童・生徒の学ぶ過程を捉えようとするのが教育心理学であり、同様に社会生活における人々の適応の過程を捉えようとするのが臨床心理学である。民間心理学には過程を捉える方法論がないので、結果のみに注目しがちである。

心理学は、どの専門領域（専門性という枠）にも属さないという点で、本来的に学際的である。したがって、高等教育（大学）において教養部制度が廃止され、一般教育（general education）が専攻教育と入れ替わってから、心理学は、学生が学んだことのあれこれを学識として自らのうちに統合する契機を備えた教育課程の構築に関心を寄せざるをえなくなった。

教養部制度の廃止と軌を一にして、大学は学問の中心として社会が承認している学府としてよりも研究機関として社会的要請を受けるようになった。学生それ

それが起こした問いをめぐって考える過程を経て学識を涵養する場としてではなく、社会的要請に対処した有益な（役に立つ）研究に基づいた教育を行っている機関として自己紹介をするようになった。このことは、大学人の研究領域の細分化による大学教育の細分化——授業の内容が担当者の専門領域に閉じてしまい他研究領域や社会との関係づけが看過されること——を助長する要因になった。

1-5 「よい」への囚われと「よい」の混同

心理（心の働き）には、あることについて頻繁に考えたり語ったりするうちに、その本来的な重要性を見落としてしまうところがある。たとえば、「勉強、勉強」とか「試験、試験」とか繰り返したり言われたりしているうちに、学ぶということの真髄（*quintessence*）を見失ってしまうことがある。

説得の際に頻繁に用いる言葉の代表が「よい」である。親は我が子が、よい子であってほしい、よい学校に進学し、よい先生の指導を受け、よい評価をえて卒業し、よい会社に就職してほしいと願う。ここで、「よい」という言葉の用い方を心理学的な言動観察によって整理してみる。

たとえば、プラス思考は「よい」がマイナス思考は「よくない」というアドバイスをしばしば耳にする。このアドバイスでは、「よい思考が、よい」と言ったのではアドバイスにも意見にもならないので、「よい」の代わりにプラスという言葉を用いている。このように、日頃の会話においては、「よい」という言葉を他の言葉に置き換えている。プラスの・適切な・望ましい・快適な・有益な・好都合な・正しい・優れている・安心できる・結構な・前向き・積極的な・主体的な...といった言葉の意味をひと括りにして、「よい」を用いている。

「よい」大学・会社に進学・入社するために受験勉強・就職活動をする高校生・大学生には、ある大学・会社を「よい」と判断するにあたっての分類の基準や比較のモノサシのような何かをもっている。「よい大学・会社に入れるなら、それにこしたことはないのですが、（私は）ことさらよい大学・会社に入ろうとは思ってはいません」と言う場合でも、ある大学・会社が「よい」に該当するかどうかを分類し比較する判

断指標がある。

1-5-1 〈好い〉を意味する「よい」

「よい子の皆さん、こんにちは」という挨拶に用いられている「よい」は〈好い〉である。好い子とは、大人が好ましいと思う子のことである。子どもの「ぼく、よい子にしているよ」は、「ぼく、好かれる子にしているよ」を意味している。好い子（人）とは、他者の好みに合わせているときの子（人）のことである。他者の好みがわからないと、好い子（人）になりようがない。また、他者の好みに合わせる必要のない場面、たとえば、自室に独りているときは、好い子（人）であろうと振る舞うことはない。

「よい子の皆さん、こんにちは」という挨拶に、大きな声で「こんにちは」と返す子どもたちは好い子たちだが、その子たちが、おしゃべりをして話を聞いている様子がないときには、好い子たちではなくなる。私たちが好い子（人）であるかどうかは他者にとって「よい（好い）」かどうかにかかっている。したがって、他者の好みが変化するとき、好い子（人）ではなくなることがある。

日常生活で用いる「よい（好い）」という言葉には返報性が備わっており、自分のことを好い人と言う他者は自分にとって好い人になる。自分のことを好い人（「あなたが好きです」と言う他者のことを「よくない（好くない）」人にするには、誰もが同意する理由を必要とする。日本世間で強調されている協調性は、「よい（好い）」の返報性を振りどころにしていると仮説を立てて実験をデザインし検証するなら、心理学の研究になる。

家庭での子どもが常に好い子のままでないのは、子どもが家庭（家族）を「よい（好い）」の返報性にとって振る舞う必要がない場（間柄）だと直感しているからである。家族でない他者に好かれるためには、他者の心模様（信条・心情・身上など）に合わせて「よい（好い）」を演技する必要がある。多くの大人は、他者の心模様を読めるはずのない子どもは演技ができないはずだと思っているが、子どもは、心模様はともかく、自分が他者に好かれているかどうか、そして、どうすれば他者に好かれるかについては直感する。

不特定多数の他者に好かれるために「よい（好い）」振る舞いをするように指導するのが躰である。聞き手

の「よい」姿勢は話し手にとって好ましい姿勢であり、「よい」行儀は接遇する者にとって好ましい行儀であり、「よい」態度は敬意を示される者にとって好ましい態度である。ただし、「よい(好い)」は他者次第なので、どうすることが「よい(好い)」振る舞いであるかの見当がつかない場合、「よくない(好くない・好かれない=嫌われる)」振る舞いをしないために、他者の許可を求めるように指導する躰もある。許可を得ておくことが、「あなたは、よい(好い)と言ったではないですか」と、他者の「よい(好い)」が変化する場合への備えになる。不特定多数の他者に好かれる姿勢・行儀・態度を演技できるようになることが、躰による社会化である。そうであるなら、子どもにとっての躰(社会化)は、自らに正直であることよりも他者の好みに合わせて振る舞う訓練ということになる。

なお、「よい(好い)」学生であろうとする態度は、好き・嫌いの分類と無縁な学問にとりくむ姿勢と齟齬をきたしかねない。もっとも、他者がいる所での勉強の態度には好い態度と嫌な態度があるが、独りで学ぶときの姿勢に好いと嫌な姿勢はない。学問・研究としての心理学に手応えを感じないに学生は、学問・研究を好き・嫌いで分けようとしているところがある。

なお、読み手に「よい(好い)」印象を与えることを意図して書かれた大学・学部・学科のアドミッションポリシーは、学生を学問・研究に学ぶ過程から隔ててしまいかねない。

1-5-2 〈良い〉を意味する「よい」

たとえば、「勉強をがんばってよい成績をとりましょう」という叱咤(励まし)に用いられている「よい」は基本的に優良を意味する「よい(良い=優れている)」である。子どもが学齢期(児童)になると、それまでの「よい(好い)」子かどうかに、他の子と比較して「よい(良い)」子かどうかの評価が加わる。

「よい」児童とは、おおむね好い児童のことだが、中学生そして高校生になる頃には、「よい」子は良い(優れた)生徒を意味するようになる。良くない生徒のことを、先生は「とても好い子ですけど、学業がいまひとつ良くない」と言い、親は「性根のやさしい好い子だけど、お兄ちゃんのように、(学業が)良くない」と言うようになる。勉強ができる(良い)・できない(良くない=劣っている)に注意が向けられる

学校生活を送るうちに、「よい(好い)」が「よい(良い)」に先導されるようになる。勉強のできる「よい(良い)」生徒が、教師が教えがいのある「よい(好い)」生徒や親が自慢できる「よい(好い)」子になる。そうこうするうちに、「よい(良い)」が「よい(好い)」を侵襲してしまう。

社会人になる時期が近い学生には、好い学生(人物)であるより良い学生(人材)であることが期待されるようになる。好い人物であるかどうかの判断は他者の好み次第であり、相性のような偶然によって左右されるが、良い人材であるかどうかの判断は、試験が典型だが、ある能力にモノサシを当てて、「よい(良い)」の度合いを測って他者と比較することによってなされる。また、好い人物は演じることができるとは、良い人材であることは、より良い人材の前では装うことができない。一般選抜でなくAO入試に臨むときなど、好い受験生であろうとするので、好い心がけを述べることになる。

良い人材であるためには、競い合いにおける比較の結果として、優れている(勝者の側にいる)という証拠が必要になる。競い合いに勝って良い人材になるために必要なのが、努力・意欲・意志などと言われている。主体性・積極性・能動性であれば、好い(好かれる)人物であるための演技に盛り込むことができるが、良い人材になるための努力・意欲・意志は、演技することができない。また、「よい(良い)」は比較による判断なので、他者との競い合いがない場面でも良い人材であろうと不断に努力し意欲し意志するには、将来の自分と比較して良くない(劣っている)現在の自分が、目の前の尊敬する人物を必要とする。

好い人物であることが良い人材であることにつながらない場合に、つまり日常的な言葉の使い方において、主体性・積極性・能動性が努力・意欲・意志につながらない場合に登場するのが能力である。人材として良いかどうかは比較による判断なので、ある能力において皆が良い人材になれるわけではない。できるだけ多くの者が良い(有能な)人材になるためには、比較する能力(専門性)を細分化することになる。

学歴社会と名づけられた社会は、「よい(良い)」大学の卒業生は「よい(良い)」人材であることを保証しているはずの社会のことである。学歴社会がなくな

ると思えない、なぜだろうか。試験のような「よい(良い)」度合いを測る仕組みがなくなると、私たちは努力しなくなる・意欲がわかなくなる・意志をもたなくなるのだろうか。ついつい学生が「よい(良い)」ことを期待するのは学歴社会の維持に加担していることになるのだろうか。学歴社会——偏差値序列——が形骸化するとき、学校教育は何をもって児童・生徒を叱咤(激励)するかという問題が生じるのだろうか。「よい(良い)」から自由になることは、問題ではなく、百年の計にかかわる社会的課題ではないだろうか。

大学人の多くは、「よい(良い)」研究を目指している。また、学生は、できることなら、もっとも優れているであろう最前線の「よい(良い)」研究について学びたいと願う。一方、学問には、最前線の学問はない。なぜなら、学問は「よい(良い)」の比較を抛りどころにしていけないからである。

なお、アドミッションポリシーと違ってディプロマポリシーを書くなら、学生を「よい(良い)」学生に育てるしくみについて書くことになる。しかし、「よい(良い)」については、他大学や他学部・学科と比較することなしには書けない。過去の就職先が「よい(良い)」ことを比較するのだろうか。比較することができない学問や学識の涵養について、ディプロマポリシーに書くことは難しい。

1-5-3 〈善い〉を意味する「よい」

「よい」が、「真・善・美」の「善」としての「よい(善い)」を意味することがある。ただし、私たちは日常の言葉の用い方において、「善」を「真」や「美」と区別していない。たとえば、数理は真・偽の真を「よい(善い)」と、芸術作品を鑑賞するときは美・醜の美を「よい(善い)」と言及している。真であることは善いことにほかならず、美しいことも善いことにほかならない。したがって、「善い行い」を「真(まこと)の行い」とか「美しい行い」とか言い換えても意味が通じる。だからといって、「よい(善い)」が曖昧かという、必ずしもそうではない。「よい(善い)」についての説明は難しいが、「よくない(善くない) = (悪い)」とは端的に区別される。

たとえば、善い行いが善行として表彰されるとき、善行を行った当人は「あたりまえのことでただけです」と戸惑い、行いが「よい(善い)」とはどういう

ことであるかについて説明できない。表彰する側も「よい(善い)」行いとは言わず、勇気ある・犠牲的・模範的など、状況を物語る(髣髴させる)形容詞をつけることによって表彰理由を述べる。「よい(善い)」は、直接的に説明できないが、その説明は、常に「よくない(善くない) = (悪い)」との峻別に拠っているかのようである。

また、「よい(善い)」行いは、計画を立てたり目論んだりした行いでも考え抜いた意図的な行いでもない。かといって、偶発的な行いでもない。行い(行動・行為)は心理学の学範に納まりそうだが、「真・善・美」である「よい(善い)」は心理学の手に余る何かである。心理学は、満足度とか幸福感とかを操作的に定義し、さらに数量化して考察してきているが、「よい(善い)」は、「真」や「美」と同様に、心理学の限界を引き受けざるをえない言葉である。

アドミッションポリシーの「よい(好い)」やディプロマポリシーの「よい(良い)」と違って、建学の精神にかかわる「よい(善い)」は人格の陶冶を支援する何かにかぎらない。建学の精神(理念)があるなら、教育のあり方を「よい(善い)」学びに近づける試みが可能になると思える。

なお、「よい(好い)」人や「よい(良い)」人になるために、どうすればいいかについては、手引きが作成できる。手引きができるということは、それを教科書にして教えることができるということである。しかし、「よい(善い)」人であるための手引きは、「よい(善い)」が「よい(好い)」や「よい(良い)」とすり替わらないかぎり作成できない。「よい(善い)」は分類や比較による判断でなく、「このことの根幹・本質・哲理は何か?」という問いをめぐる学びにおいて、「よい(好い)」や「よい(良い)」に囚われていないときに、自ずと近づいていることがあるかもしれないと思いたい。

2. 心理学が捉える学校教育の限界

「最近の学生は…」という言い方は「最近の学校教育のなかで育った学生は…」という言い方になるが、大学が学校化するにつれ、「(この)学生の実家庭環境が…」と言うようになっていく。

心理学が構想する大学教育は、学ぶ過程の支援のあり方をめぐっての構想になる。そして、心理学にとっての支援は、指し示した目標へ導く指導ではなく、文字通り、支えて援けることである。学ぶ者を支えようとすると、自ずと学ぶ者のことをより知ろうとして寄り添う（観察する）ことになる。たとえば、よちよち歩きの幼児が池の端を歩いているとき、池に落ちないようにその手を引いたのでは支援にならない。万が一、幼児が池に落ちたら飛び込んで援けることを想定しながら見守るのが支援である。足元が悪くて幼児が転ぶ危険を察したら、幼児と池の間を歩くことになるが、このとき、手をつないだのでは支援にならない。支援する者が泳げないなら、そもそも池の端で幼児を遊ばせてはならない。ただし、泳げない者が支援することや泳げる者が目を離すことがあるからといって、池の周囲に柵を巡らしたのでは、幼児がよたよた歩きに学ぶ体験をとりあげることになるので、元も子もなくなる。同様に、学生が学ぶ過程を支援するには、支援する者が学ぶことに堪能であればいい。

2-1 学び方を学ぶ

初等・中等教育（学校教育）における学びの大半を占める教科学習は、常に正答のある学びである。かつ、漢字は国語、細胞分裂は生物、面積の算出は数学、小麦の生産量は地理などと、こと細かに教科の枠がはめられている。学校での学びが社会で体験することに結びつかないのは、こうした硬い枠のはめ方にも起因している。

教養（学識）を涵養するためになら、何について学ばばいいというように学ぶ内容（教科）が特定されるわけではない。学識の涵養は、学び方にかかっている。心理学も学び方にかかっている学問・研究である。

2-1-1 問題と課題を区別する

学校では学習の成果（学力）を確かめるために答えのある問題を繰り返し解く。これは、心理的には問題解決の練習の繰り返しである。にもかかわらず問題解決能力に問題があると言われるようになったのは、なぜだろうか。

心理学において、トップダウンは概念駆動処理を、ボトムアップはデータ駆動処理を意味している。トップダウンは、経験や文脈（その時々状況の前後関係）

についての知識を統合した概念に拠って物事に対応することであり、課題にとりくむときの考える過程に通じている。一方、ボトムアップは、直近のありありとした現実に、データに拠って対処することで問題を解決しようとするときの考える過程に通じている。コンピュータとちがいで、人間はトップダウン対応とボトムアップ対応を同時に行うことができない。個々人が両者を往来するしかない。しかし、喫緊の問題が解決しない危機的状況においては、課題にとりくむどころではなくなる。

問題の解決においては、問題の原因を特定する際に心理のクセのひとつである帰属錯誤がしばしば生じる。たとえば、ミウチあるいは自分が成功したときは、その原因を能力や人柄などの内的（心理的）要因に帰している。「頭がよいから」「思いやりがあるから」などと。ミウチあるいは自分が失敗したときは、その原因を他者や環境などの外的な要因に帰している。たとえば、敵対している他者や赤の他人が成功したら、「資金が潤沢だったから」「運がよかったから」などと、外的な要因を理由にする。その他者が失敗したら、冷たい性格や低い能力などの内的要因に原因があるとする。そうと知っていても、問題が人為的なものであれば、帰属錯誤から自由になるのは難しい。学生が人間関係を用意するようになってきているが、そうした学生のおしゃべり（噂話）は、すべからく帰属錯誤にのっっていることが気がかりである。

「理解できない授業は問題だ」と学生が言うとき、その学生は「授業担当者が、学生がどこまで解かっているかを把握して授業をすすめるなら問題が解決する」と思っている。そう言われる授業担当者は「学生が解からなくなったら質問するなりして、復習をきちんとやるなら問題が解決する」とまず思う。もし学生が「この（難しい）授業が理解できるようになりたい」と思い、授業担当者が「この授業で採りあげる知識を解かるように説明したい」と思っているなら、解決策が自らの側にあるので問題のある授業にはならない。学ぶという課題にとりくむ授業になる。問題解決能力の有無は、自ら何とかしようとする姿勢の有無にかかっており、解決を他者に委ねる態度をとるかぎり問題解決能力があるとはみなされない。

学校における教科学習の成績が学力として評価をこ

うむり続けてきた学生は、問題が解けない（解決できない）のは自らの能力のせいだと繰り返し言い含められてきている。他罰的な解決策を口にしようものなら、「言い訳ばかりしている」「自覚が足りない」「やる気がない」などと言われかねない。そうこうするうちに、学力の低い学生は問題を見いださないこと、つまり、解決を図ろうとしないことによって自らを守ることになる。自分の学力は高いと思っている学生の場合、「それは習っていない（教えてもらえなかった）」「教科書に出てこなかった」など婉曲的に他罰的な解決策をとっている。よく解からなくても「有難うございます」と言う学生は多いが、「(私が) 解かるように的確な説明をしてください」と自己評価が低下するかもしれない危機を不安がらずに詰め寄る学生は少ない。

学校教育においては、「(先生といえども) 解かったつもりになっているだけで、説明していることの大半が本当には解かっていないのです」と自己開示する先達と出会う機会がない。なぜなら、自分でも解かっていないことを教える先達は先生として失格だと見なされるからである。

先達の「(私は) 解かったつもりになっているだけ」という自己開示は課題の確かめである。問題の解決は考えつつ学ぶ過程に句読点や終止符を打つことになるが、課題の確かめは、考えはじめると問いが連なっていることへの気づきをもたらすので、さらに広く深く考えて学ぶ過程を促すことになる。

2-1-2 傾向と対策を後回しにする

欧米に追いつけ追い越せと catch up 型の教育実践を行ってきた日本の学校教育は、「よい (良い)」評価をえるために傾向を調べて対策を練ることに傾倒してきている。

すでに国際理科教育調査が実施されていた1970年に、経済協力開発機構 (OECD) の教育調査団が日本での調査に基づいて日本の教育政策に提言する報告書を作成し公開している。『日本の初・中等段階の教育が技術的にすぐれていることは、だれしも認めるところであるが、弾力性にとみ、拘束性の少ない教育計画を立てて、もっと自由な時間、もっと選択自由な教育課程、もっといろいろなことができる課外活動、もっと親密な生徒同士の協力を実現させ、生徒の個性を發揮させるべきだと考える。また、そのための実際的な方策を

すすめるのに、十分な基盤はすでにできていると思える。規律と競争だけでなく協力に、受容と模倣だけでなく創造に強い関心を向けるべき時期が、すでに到来しているのではなからうか (松本金寿ら、1972)』という報告は、日本では制度としての学校教育が確立しているとの評価である。と同時に、日本の学校教育が、開拓先導 (front runner) 型の「学び」へと変容することの難しさの予見にもなっている。この報告書から40年を経た現在、学校教育が追いつけない傾向と対策は外注して利用するようになっている。

大学教育の再構・再編は、将来の構想を踏まえて検討される。このとき、将来の大学教育を過去の延長上に構想し、過去の不首尾や失敗が起こらないように用心するときの心理的構え (mental set) は、入試の過去問を解くことによって類似した問題の出題に備える受験生の傾向と対策に似通っている。

傾向と対策を入念に行うのは、一時的な心理的構えというより学習された習慣的構え (habitual set) と言える。大学教育の点検・評価に取り組むにあたって、文部科学省 (お上) の評価が気になるときは、傾向と対策に力を入れる受験生と同様に、評価項目への対策を講じることによって点検を実施している。点検より評価が先立つことを奇妙に思わないのは、追いつき追い越せと努力してきた日本の学校教育が傾向と対策に力を入れてきていることに慣れてしまっているからかもしれない。

心理学は自らと距離をとって学ぶことになる学問・研究である。

2-1-3 「～とは、何か？」と問いを起こす

学校教育における傾向と対策への傾倒は、児童・生徒の質問を、「どうすればいいですか？」といった紋切り型 (stereo type) にしてしまった一因かもしれない。

「なぜ？」は、大別して2つの問いの起こし方を内包している。「なぜ？」という問いかけに応答するとき、「～とは、何か (What)？」というW型の問いに応えようとする学生は少ない。大半の学生は「～は、どうなっているか (How to)？」とH型の問いに答えようとする。

学問としての心理学は、「私は、何者か？」という問いを典型として、「家族とは、何か？」「社会とは、

何か?」「自尊感情とは、何か?」「知識とは、何か?」などW型の問いに答えようし、研究としての心理学は、「よい家族関係を築くためには、どうすればいいか?」「よい社会人になるためには、どうすればいいか?」「自尊感情が低下しないためには、どうすればいいか?」「知識を獲得するためには、どうすればいいか?」などH型の問いに答えようとする。学問は答えようとし、研究は答えようとする学びということになる。問題の解決はH型の問いへの答えを求め、課題はW型の問いへの答えを求める。

たとえば、「よい家族関係を築くためには、どうすればいいか?」という問いへの答えは、「家族とは、何か?」という問いへの家族メンバーそれぞれの答えを踏まえてこそ最善の答えに近づく。W型の問いへの答えを踏まえるとき、H型の問いへの答えは正しい答えではなく最善の答えになる。W型の問いへの答えを踏まえる必要のない問い(問題)は、学力試験がそうであるように、問題のための問題であることが多いのではないだろうか。大半の社会的要請はH型の問いのかたちをとっており、問題を解決する〈ためになる〉答えを期待し、W型の問いへの答えを踏まえようとして紆余曲折する過程を省略しようとする。

教育心理学や臨床心理学が、教育の現場の問題を解決する〈ためになる〉答え——専門的知識——をもっているはずだと期待された結果、教育実践の場での学問・研究としての心理学は片肺飛行の状態になっている。社会がW型の問いに立ち戻る余裕をなくしてH型の問いへの対処に懸命になっている現在、心理学への期待も、「どうすればいいかについて専門的を教えてください」というH型になっている。民間心理学は、心理学が学問(W型で考える過程)と研究(H型で考える過程)とを往来していることを看過している。

たとえば、心理学の講義で記憶を採りあげるとき、入学したばかりの学生の多くは、試験勉強をするときなどの記憶力をよくするにはどうしたらいいかについて教わると期待する。ところが、講義で研究知見として紹介されるのは忘却曲線であり記憶変容である。専門的知識は役に立つはずと思って——〈ためになる〉勉強を念頭において——入学してきた学生が、記憶(憶えること)でなく忘却(忘れること)について、そして、記憶は事実を脚色すること(記憶の頼りなさ)

について知ることが何の〈ためになる〉のか当惑するのは無理からぬことである。記憶をめぐる研究している心理学や生理学や工学などの認知科学者たちをつないでいるのは、人間にとって「記憶とは、何か?」という問いである。

学生が日頃からW型の問いを起こしているなら、心理学の講義での心をめぐる哲学とおぼしき問答に関心を寄せることになる。しかし、教科学習において、よくできた学習指導を経験するうちに、考える過程が次第に短くなり、答の正誤の判断が考えることであると思うようになっていく様子がある。学生と「なぜ?」そのことを研究主題にするのかについての考えを交換しようとするとき、W型の問いを起こすのが不得手な学生は、考えるのは先生に委ねて、「(私は) どうしたら、いいですか?」と指示を待っている。学生には考えないつもりは毛頭ない。ただ自分が考えるよりも優秀な(頭の良い)教師の考える過程に聞き入って納得するほうが、無駄を省略できている。教師が考えていることを聞いた学生は「私も、そう考える」と思うのである。教師が「この先は、あなたの考えを書いてごらん」と促すと、学生は「そうします」と頷く。しかし、考える過程を歩んでいないので、次にどこからどう考えていいのか見当がつかない。こうした学生は、考えるからには過程があることに気づいていない。考える過程は、W型の問いを起こすことによって促されるが、H型の問いに終始するうちに、「(私にとって) 大学とは、何か?」「(私にとって) 家族とは、何か?」「(私にとって) 異性愛とは、何か?」などと問わなくなる。W型の問いを起こすと、常に私にとっての意味を考えることになる。したがって、W型の問いから遠ざかるということは、「私」を知ろうとすること——自己省察——から遠ざかることになる。

2-1-4 興味と関心を区別する

興味・関心はその意味を区別せずに用いられているが、長野(1993、1994)は大学進学の際の学部・学科の選択理由を3群にわけて、そのうち2群の大学生活の認知を比較した。その結果、私にとっての関心に拠って学部を選択した学生(関心群)と、社会一般の興味に拠って学部を選択した学生(興味群)とで大学生活についての認知が対照的であった。たとえば、音と熱がいずれも振動であることに気づいて驚いた体験があっ

て材料工学に進むことにしたとか、中学生のころからある外国人作家に惹かれて文庫本はほとんど読んでいたので迷うことなくアメリカ文学を学ぼうと思ったという学部・学科の選択が関心群である。興味群は、高校で得意だった教科やセンター試験の結果や模擬試験の偏差値などを検討して学部・学科を選んだと記述回答した学生である。関心群は、学生の入学前の予想とちがひ、一週間に2コマか3コマもの楽しみな授業があり、理解が難しい授業は自分が頑張らなければならないと動機づけられる授業であり、古い建物に伝統を感じ、学食のメニューの多さに感激し、遊び心のある同級生が多いことに驚いている。一方、興味群は、これといって楽しみな授業を見いだせず、難しい授業は教員が知識をひけらかしている授業であり、古い建物は汚く、学食が値段のわりに不味く、何よりも同級生にたいした奴がないということになった。調査を開始した頃は全体の1/5ほどいた関心群が、7年後には指折り数えるほどになり、全体の1/3だった興味群が、4/5を占めるようになった。

この関心群が減少し興味群が増加した変化を、浜田(2010)は学校における学びの意義が使用価値(value in use)から交換価値(exchange value)にシフトしたことによってもたらされたと考えている。学びの「一コマ一コマがその背後にある世界の広がりにつながっていることに気づくとき、学び手は、自らが世界につながっている体験をする。しかし、学びが教師のつける評価＝成績につなげて意識されるようになると、学びの意味は、成績が評価に交換され、ひいては入試成績を通して学歴にまで交換されていく交換価値になると考えられる。学びの交換価値化は同時に学びの個人化にもつながっている。学歴は個人のものであり、それが就職につなげられて労働能力の多寡によって給与の格差としてランクづけられるということになる。

高校までの考える過程を経ることのない学びが興味本位になり交換価値化していることから抜け出す支援は大学教育の工夫のしどころである。

現在の学生世代は時間が経過するのを忘れて専心する関心事を喪失しつつある。「音楽が好き」という学生は多い。しかし、自己紹介をするときに、どのジャンルの音楽をよく聴いているかに言及する学生は少ない。具体的に好きなジャンルやアーティストの名前が

あがるとき、「私も同じ」と言う同級生を見つけて相槌を打ち合って、話題が音楽から他に移る場合が多い。

消費と浪費を区別して消費社会の限界を指摘したボードリヤール(1979)に倣うと、興味は消費をもたらす関心は浪費をもたらすことになる。消費が次の消費を生むように、興味は次の興味を生む。浪費はどこかで充足するように、関心もどこかで充足する。興味と消費は「衣食足りて礼節を知る」という流儀(生き方・学び方)をもたらす、関心と浪費は「礼節を知って衣食足りる」という流儀(生き方・学び方)をもたらすのではないだろうか。

2-1-5 知識と情報を区別する

交換価値として氾濫しているのが情報であり、使用価値として一朝一夕に我が身に修めることのないのが知識(学識)である。

学生は、到来した情報社会のなかで育っている。情報社会は、知識と情報の混同あるいは知識の情報化をもたらしている。後生との議論において、先達が戸惑っていることとして、心が脳と置き換わったこと、考える過程を記述する言葉が変化していること、マナー・ルール・モラルが混在していること、公共性と社会性が混同されていること、科学と技術が同義になっていること、生命が操作対象になっていること、そして、超越がマインドコントロールと同義的になり宗教について語り合えなくなっていることなどがあげられる。

考えつつ学ぶうちに知識が系となる過程が学識を涵養することであるが、その都度の答えを情報として断片的に入手できるようになった。情報はすべからく過去についての情報なので、情報の活用は知らず知らずのうちに過去への囚われになりかねない。また、情報の氾濫は、想像するということの意味のないこと、当てにならないことにしてしまっている。

想像は、未体験の事柄や未来について考えるにあたって、なくてはならない心のはたらきである。たとえば、高校生が収集する大学の教育や研究についての情報は不安を解消することに役立つが、あることを知ってしまうと、それを知っていなかったときに戻れなくなる知識とちがって、不都合な情報や先入見に合致しない情報は脚色されたり無視される傾向をもつことが否めない。想像し洞察を働かせるには、身の回りの事象を

つぶさに観て（感覚し）、観たことのあれこれを組み合わせたり、肝要なことを抽出したりする学びの体験が必要である。物事を自分の五感をはたらかせて観たり察したりしなくても事足りるようになった情報社会を生きる後生にとって、生涯を通して学ぶ者であり続けることは、これまでよりもはるかに難しいことになりそうである。もしかすると想像できないことかもしれない。だからこそ、大学において学問・研究をを生業にしている者たちが学んでいる過程を垣間見る体験に意味があると思う。

3. 心理学が構想する履修モデル

哲学において臨床哲学と呼ばれる領域が台頭し、心理学の研究知見が理学や工学領域でより仔細に検証されるようになってきている現在、心理学は自らの存在意義を問いなおさざるをえなくなっている。そうするにあたって、技術が進歩して生命現象についても細密画を描くようになった認知科学のなかにあって、人間の行動・行為を捉える心理学の粗略画が見直されてきていることを鑑みたい。同じ対象を観察しても、肉眼、虫眼鏡、光学顕微鏡、電子顕微鏡では解明されることがまるで異なってくるからである。

何はともあれ、学問・研究としての心理学は、民間心理学の沈静化を図る必要がある。さもないと、これからの知識基盤社会を担う市民の選択に歪や妨げを及ぼしかねないということがある。大学教育の構築においては、学生が学ぶ過程に注目し履修モデルに関心を寄せる心理学の方法論は、有意義なものである。

高等教育における教育活動を、学生が考える過程を踏まえて学ぶ体験の支援と捉えるなら、人文学と理学が重なり合うところの、言うなれば、理系でも文系でもない学問・研究としての心理学は、共通教育のマネイジングの担い手としての適性をもっている。ただし、この適性を具体化するには、心理学が芸術も含めて人文学の学識に学び（連携し）、かつ、心理学の研究知見を理学の研究知見とかさね合わせるしくみと場が必要になる。

3-1 長期的展望のもとでの共通基礎教育

教養部制度は学生にとって、生徒から学生への移行

を試行錯誤するなかで、仲間を見いだし、専攻する学問の他学問との関係をそれとはなくであるが見いだし、ありのままの自己を独自の自己として甘受する——自らを引き受ける——場であった。現在は、高校までの教科学習の延長上で、大学初年次から専攻科目を学ぶようになり、人間観や世界観や価値観などを異にする他学部・他学科の学生と席を並べて学ぶ機会がはざられるようになり、自己（独自性）を見いだし難くなっている。こうした学生の学ぶ過程の変容を検討・把握し、建学の理念を踏まえて大学教育を再編するにあたっての長期的展望には、大学全体を俯瞰し、小さなタグボートが巨大なタンカーを曳航するようなタスク・フォースが必要である。ワーキング・グループは問題の解決を図るが、問題は根本的に解決されることはない。問題が解決したかにみえるのは、小分けにした問題のいずれかが解決した場合である。小分けにした問題の解決がもたらす新たな問題は、さらに小さいので解決はそれほど難しくない。危惧されるのは、小分けにしたけれども解決しなかった（放置された）いくつかの問題が絡まって、手に負えない（想定外の）問題となって顕在化することである。

忘れてはならないのは、教育に見いだされる問題は、教える側の問題であるということである。教育課程の改編は教える側の問題解決であり、学ぶ側（学生・学者・研究者）が見いだすのは、関心を向けてとりくむ課題である。

3-2 履修モデルについて

大学には建学の理念がある。この理念は社会制度としての初等・中等学校の教育の方針とは異なっている。宗教に基づく大学教育の理念であれば、現在では、global citizenship（国際性）を培う場を提供する使命ないし義務（Christian mission or duty）が理念であり、職業や地位や役割との交換を約束する方針ではないと思える。個々人を支えて援けることを学範とする心理学が構想する履修モデルは、この理念に適っているにちがいない。

図1に素描した履修モデルについて説明する。図中の基幹教育は大学の理念にかかわる学びを指す。宗教を採りあげる科目がそうであるが、学生同士、また学生と教職員が互いにつながり合うことを試行錯誤する

ワークショップなども基幹教育に入る。問いを起こす練習をする演習も基幹教育に入る。なお、言語教育科目を基幹教育に入れるかどうかは、言語科目を修めることによって学生が学ぶのは何であるかによって判断することになる。

教養科目G1、G2、G3は、W型の問いを起点にして考える過程を深める学びをもたらす科目群である。G1よりG2が、G2よりG3が問いをより深く掘り起こす学びになる。

専攻科目M1、M2、M3は、H型の問いを起点にして考える過程を精緻化する学びをもたらす科目群である。M1よりM2が、M2よりM3がより精緻な答えを学ぶことになる。

G1に配置された科目とM1に配置された科目は対になっており、M1の科目のいずれもの履修は、G1の科目のうち推奨されるいずれかの科目が前提になっている。G2の科目を履修することによってM2の科目のいずれかを履修することになる。G3とM3の科目の関係も同様である。なお、専攻研究M4と専攻学問G4は大学院の履修モデルである。

大学に入学するとき、学生は学識の涵養を主眼にするG & Mの履修モデル（教養教育）が資格や免許の取得を目指すG & Vの履修モデル（職業教育）かを選択することになる。V1、V2、V3の職業科目群は、履修を積み上げる学びであり、V4、V5が加わる場合やV2が廃止される場合がある。職業科目は教養科目の履修を前提としていないが、基幹教育とG1あるいはG2の

履修が望まれるところである。

なお、基幹教育はもちろんであるが、教養科目群（G）と専攻科目群（M）は、できることならすべて全学共通科目にしたいところである。専攻科目群のなかから、どの科目を選択して履修するかによって、学生が専らにする（専攻する）学びが特徴づけられることになる。この専攻には、現在の学科が対応するというより、専任教員の専攻領域の括りなおし（関係づけ）が反映する。

履修モデルをどのような構成にするかの判断は、大学の共同体メンバーが担っている。メンバー個々人の判断も影響力をもつが、学部・学科の伝統であったり改組の経緯であったり、教員個々人の判断よりも切実な判断指標もあることだろう。

引用文献

- ボードリヤール、J. 1979 『消費社会の神話と構造』 今村仁司・塚原史訳 紀伊國屋書店
- 松本金寿・佐々木保行・秋葉英則・佐々木宏子 1975 『現代心理学双書第7巻 教育心理学』 新読書社
- 長野剛 1993 大学及び学部の選択理由と入学後の意識 (1) 大学入試研究ジャーナル、第4号、p.45-49
- 長野剛 1994 大学及び学部の選択理由と入学後の意識 (2) : 学部間の相互比較 大学入試研究ジャーナル、第5号、p.11-16
- 長野剛 2001 授業に対する動機づけの高・低に基づく授業評価の比較—「学生による授業評価（平成12年度実施）」結果の検討— 大学教育、第7号、p.107-111
- 浜田寿美男 2010 生活での学び、学校での学び「学びの認知科学事典」 佐伯胖監修、大修館書店、p.111-125