

## 問題提起「相互行為分析の観点から」

大山 泰 宏（京都大学高等教育教授システム開発センター・助教授）

### はじめに

ご紹介に預かりました大山でございます。実は私、普段の生活の半分くらいはカウンセラー、臨床心理士として活動しております。このセンターに来て、大学教授法や学生サービスの研究などに関わるようになったのですが、時々、「私の本業はカウンセラーです」と口にしてしまって、先生方に怒られたりもします。まだまだこの分野に関しては、腰がすわっていない感じもあります。先ほど、このフォーラムが始まる前に、稲垣先生といっしょに食事をさせていただきながらお話をしていたのですが、私の経歴をお話いたしましたら、「あっ、全部つながってますね」と先生は一言でぱっとおっしゃいました。私は、自分のやってきたことが、どんなふうにつながっていくのかということが、はっきりと明確な形では見えず、七転び八起きならいいんですけども今も七転八倒しているありさまでして、私の今日の話も、正直なところ相当素人っぽい話かもしれません。それに、すでに先生方がお話しされたこと、特に稲垣先生がお話しされたことを、ほとんど踏襲するような形になってしまいますけれども、どうぞご勘弁ください。

昨日実は夢を見ました。カウンセリングをやっていると、いろいろ意味深い夢を見ることあるんですけども、昨日見ました夢といいますのは、自分が一所懸命ビー玉を並べようとしているんです。ビー玉をつなぎ合わせて何かひとつの形を作ろうとしている。ところが、全然それがうまくいかない。並べても、ころころとビー玉が転がっていく。そのときは、このレジメを作りながら居眠りをしていたんですが、これはテーマを寄せ集めても、なかなかつながらないという夢ですね。ところが、夢の中で、よく見ると実は土台があったんです。どういう土台かと言いますと、白いこんな大きな丸い土台で、とても柔らかで厚みのある感じです。その土台の上にビー玉を並べましたら、今度はビー玉が、すっと溶け合って、ひとつの丸になったという夢を見ました。ただし、そのときまとまったのは、あくまでも先にあった別の土台に助けられたからで、ビー玉自身の力ではない。実際私の今日の発表もそんな形になると思います。

### 1. 「教えること」と「学ぶこと」の意味の変化

これからお話ししますことは、相互行為分析というタイトルがついているんですけども、実はこれをつけたときと今では、私の考えも実は相当変わってしまい、今日は相互行為分析を考えていく中で出てきたこととして、私が考えている学習観、相互研修など、その辺の話を含めながら話をさせていただきたいと思います。

今大学において教えること、それから学ぶことというのを、どんなふうを考えていくかということが、非常に大きな問題になっていると思います。何を教えるか、すなわち教授内容ですね。それから、どんなふうに教えるかという教授法。これらが普通の帝国大学風の授業法ではどうも上手くいなくなっている。

#### 1) 何を教えるか（教授内容）

まず、何を教えるかということから考えさせていただきます。大学には、いろいろな学生が入ってきます。いろいろな学生が入ってきますけれども、やはり中には昔ながらの古風な、例えば哲学をやるぞとか、工学をやるぞとか、ある専攻分野の動機に燃えた学生さんもいます。そういう学生さんの場合は、こちら何を教えるかということは非常に簡単です。その専門教育、つまり専門基礎や専門の研究を教えていけばいいわけです。それからもうひとつのタイプの学生として、何を学んだらいいのかというのはまだ不明確なんだけれども、とにかく何かを大学で学びたいという、ものすごい知識欲や向上心に燃えた学生さんが、やはりいます。こういう学生さんたちには、一般教養を教えることがふさわしいと考えられているわけです。ただしこの一般教養といいますが、いわゆる「薄めた専門」を集めたような寄せ集めの一般教養ではありません。リベラルアーツの理念にもとづき、基本的なものの見方、考え方、自分が考えたことをどんなふうに表示し他人に伝えるか、さらにそれをどんなふう書いていくかという一般教養で

す。こうしたことをやっているところはまだ少ないのですが、そうした人生の基礎になるような教養を一所懸命やる学生さんたちもいます。ところが、これまで述べたような生さんは実は少数派でして、学ぶ目的も意識も希薄、例えば京都大学の場合でも、楽勝科目というのをほとんどとって、大学にはほとんど出てこない、試験の時だけいきなりやってくる学生さんがいる。大学にはそもそも期待していない、という学生さんがいるわけです。こういう学生さんたちに、じゃあ何を教えていけばいいのか、これは非常に難しいことです。

## 2) どんなふうに教えるか(教授法)

それから、どんなふうに教えていくのかということに関しましては、非常に古典的な教授法の考え方ですと、学生というのはちょうどコップみたいなもので、コップに水をそそぎ込んで満たしていくような感じで、知識を注ぎ込んでいくのが教えるのだ、という考え方があります。これは学生というのはタブララサ、白紙の状態ですと、そこに体系的な知識を書きこんでいくのが一番いい教授法だというわけですが、これは一番素朴で古典的な考え方だと思います。ところが実は、これは幻想です。学生というのは空っぽの器じゃありません、絶対に。後で詳しくお話しますが、でも、学生は、どんな情報を得るときも必ずそれを主体的に分解し、自分の側で再構成しているのです。このように学生を、自分から学んでいく能動的な学びの主体だというふうに考えるのです。そうするとこの時の教授法というのは、能動性を高めるためにいろいろなことをしていくことになります。例えば文献を紹介したり、あるいはディスカッションをしたり、そういうことになると思います。

ところが、それでもやっぱり学ぶ目的も意識も希薄な場合、どんなふうに教えるのか、いくら教え方を頑張っても能動的に自分の学びでやってもらいたいけど、やっぱりどうしても動かない学生がいるわけです。例えば私どもがやりました公開実験授業の場合は10%ぐらいの学生さんというのが、私たちがどんなにもがいて頑張った時も、やっぱり動かない。意地悪な言い方かもしれませんが、ただ単位をとるがためにそこに座っている、という感じしかしないわけです。でも、そういう学生さんたちも、大学にはいっぱい入ってくるわけです。大学で何をどのように教えていくかということ、これを本当に私たちは真剣にもう一回考え直さなければならぬ。

## 2. 学生をとりまく現状

### 1) 大学大衆化の本格的到来

学生さんたちがそんな状態であるのは、一部でよく言われるように、学生の学力の低下であるとか、最近の学生はなっていないとか、学生の質が落ちたとか、そういうことでは決して語れません。旧制大学というのは、進学率はほんの数パーセントだった。ごく一部のエリートだけが進学していたわけです。ところが大学への進学率が50%にもなった現在、入学してくる学生が様々であるのは当然です。しかしながら、今の日本の大学には、どうしても学生を一人前の大人で紳士であると見なす、暗黙の学生観が根強く残っています。こうした考えが、学生にとって本当に必要なことは何か、そのために大学は何をなすべきか、ということをも根本から問い直していくうえでの障碍になっています。

### 2) 情報メディア環境の変化

学生の変化のもう一つ原因として、学生が普段どんな環境におかれているかということを考えるならば、これは仕方ないことですね。というのは、大学の授業が、学生の生きている世界の中で、本当に学問的に魅力があるかどうか考えると、かなり怪しくなっているからです。例えば、日曜日の8時、何チャンネルかは忘れましたが、あるドキュメンタリー番組があります。私はあれを見て非常に面白いと同時に非常に悔しいんですけども、なぜかという、大学の一般教養で教えられているようなことより、ずっと高度で新しいことが、しかも立派なプレゼンテーションで、わかりやすくやられているわけです。もちろん、テレビですから大げさであったり扇情的な面もあるのですが、その番組は、例えばアメリカの記憶に関する有名なロフタスという研究者のところ、パッとインタビューをとりつけにいくわけですね。そして、番組の内容は、私の専門である心理学に関してやっていた回を見ましても、けっこう学術的にもしっかりした情報を提供しているんですね。私たちがこの大学でどんだけ頑張っても、あれほどわかりやすい形で、しかも高度な内容というものを教えるということは、本当に難しい。

それともうひとつは、学生の授業態度として、授業中すぐにおしゃべりを始めたり、居眠りしたりして、長いことじっと集中して座ってられなくなってきたと聞きます。私たちがやっていた300人ぐらいの大きな授業もそうなんですけれども、教室の前半分の学生たちは、非常に主体的にコミットして聞いているが、後ろ半分の学生は、授業

も内職をしながら聞いているわけです。ちょうどこれは、家で他のことをやりながらテレビを見ているような感じで、授業を聞いているわけです。集中力も、10分か15分くらいしか続かない。これはちょうどコマーシャルが入る時間帯です。コマーシャルが入って、そこでぱっとまた雰囲気を変えてもう一回始めていく。この形でしか、なかなか学生の集中が続かなくなっていることも事実です。この現象は、細切れで断片的な情報受容への学生の適応とも見なせません。そうしてみますと、授業ということに関して、私たちがどんなふうに学生に対してアトラクティブに、しかも知的好奇心をかき立てるように、90分という枠の中でやっていくかということは、とても難しくなっているわけです。

### 3. 授業改善の試みと問題点

#### 1) 学生の注目を集める方法

じゃ、どうすればいいのか。授業を何とかしないといけないということで、いろんな方法が試みられています。ひとつは学生の注目を集めるような授業をするという方法です。教壇でいろいろとパフォーマンスしてみたり、それから非常にアトラクティブな教材を用意して、プレゼンテーションにも凝ったりする方法です。これはこれで大切なことですが、あまりそればかりに力を入れると、内容のほうは二の次になってしまう場合もあります。

#### 2) 整理された情報を伝える方法

それから、二つ目は、伝える情報をできるだけ整理し伝えるというものです。場合によると、その時に伝えたい情報をプリントにまとめて、穴埋め式でやっている先生もいらっしゃいます。こういう場合、確かにその時は学生は何らかの形でコミットしているように見えますし、授業に集中しているように見える。しかしこれには非常に大きな落とし穴があります。というのも、そういうふうに整理された形で情報というのが伝えられますと、今度は学生が自分たちの力で、日常の場面でいろいろなことを整理し学んでいくという力が、全然育たないわけですね。実際、授業の90分は、学生の1週間の中でのただ90分にすぎず、そこだけで「学ぶ」という過程が完了するわけではありません。それ以外のところでも学生は、生活の広い文脈で学んでいる。だからそうしたところでも自分で学べるような力というのを身に付けなければ、学びが成功したとは言えないわけです。

#### 3) 学生参画型授業

それから3つめの方法は、学生参画型授業です。それも、ピンからキリまでいろいろあるんですけども、ひとつの例で言えば、例えば授業の最初にバーッとゲームとかをして、教室をアクティベートする。そして、様々な作業やディスカッション、あるいはいろいろな楽しみを入れながらやっていく。このとき、確かに学生はニコニコしながらその授業に参加しているわけです。しかしその授業が終わってしまうと、学生はさあっと散ってしまう。それでは、やっぱり学生の日常とつながっていないわけです。そして、どうしてもアクティベートするための時間をつかいますと、教授内容がどうしても少なくなってしまう。そんなふうなデメリットもあります。もちろん、参画型の授業の中には、学生が日常の文脈の中で学んでいく力をすごく身に付けていく、そういったものもあります。しかしながら、単に学生が授業に集中して、ニコニコ座ってやっているような授業を維持するということに力点が置かれるのでは、本当の意味での授業改善というわけにはいきません。

### 4. 学生はどのように授業から学んでいるのか

#### 1) 個人個人の意味体系の参照し、情報を分解・再構成して体系づける

それでは、どんなふうに考えたらいいか。まず、一番大切なのは、学生が実際にどんなふうに学んでいるかということを知ることだと思います。学生は、クラスルーム以外でも学んでいます。例えばサークル活動でも学びますし、それぞれの人間関係の中でも学びます。そうした場所での学生の学びを、しっかり視野に入れた学びの理論を考えていく必要があると思います。それに関連して、私が一番面白いと思うのは、社会学のエスノメソロジーの創始者のハロルド・ガーフィンケルがやった実験なんですけれども、これはどういう実験かといいますと、被験者の学生は、「新しいカウンセリング技法の実験をするので協力してほしい」と、実験への協力を頼まれます。そして、ひとりのカウンセラーが紹介されるのですが、そのカウンセラーは「非常に素晴らしいカウンセラーだ」と紹介される。学生は何を求められるかということ、このカウンセラーに対してイエス・ノーで答えられる形式の質問を10個してくださいと、こういうことが求められます。そこで学生は、例えばこうきくわけですね。「うちはユダヤ教だけれども、私が

今つきあっている女性はキリスト教で、それを聞くとうちの父は交際に反対するだろう。つきあいは続けた方がいいでしょうか」と聞くわけです。そうするとカウンセラーが「イエス」とか「ノー」とかだけ答えるわけです。「ノー」という答えが返ってきたら、「じゃ、私は父ともっと話しあうべきでしょうか」と尋ね、それに対して「イエス」と答えが返ってくる、というふうに応答が続くわけです。実はこの実験、どういうふうに組織されているかといいますと、カウンセラーが「イエス」「ノー」で答えるにしても、実はまったくランダムに答えているんです。乱数表にしたがって、その答えはあらかじめ与えられていまして、それに従って「イエス」と答えたり、「ノー」と答えるのです。それで10個の質問が終わったときに、学生に感想を聞くんです。そうすると学生はなんと答えるか。ほとんどの学生は、「それはすばらしくよくわかるカウンセラーでした」と。つまり、カウンセラーの方はまったくでたらめに「イエス」「ノー」を答えているわけなのですが、学生の方は、その「イエス」「ノー」の答えをもとにして、自分でいろいろと考えていくわけです。ああでもない、こうでもない。そして考えていく中で、ちゃんと洞察が深まっていく。そして「ああ、なるほどそういうわけか」という発見があるわけです。

この実験は、学びについても大切なことを示唆してくれます。実は、私たちが情報を整理して学んでいくということは、整理された形で提示された矛盾ない情報を積み上げていくのではなくて、ここにはこういう条件がある、ここにはこういう条件がある、ここにはこういう条件がある、というように、いくつかの断片的な情報が、どのようにつながるかを、自分で考えていくということなのです。つまり、学生なりに、いろいろいろいろと考えて、主体的に情報を整理して結び付けていく、そういう働きである、ということが言えるわけです。こうやって椅子に座って聞いているときにも、学生は単に受動的に知識を受け取るわけではなく、いろいろな言葉の端々を聞きながら、それを自分の中で自分の体験からつなぎあわせて聞いていく、そういうことが学生の中では行われているわけです。

## 2) 個人個人でレディネスや予備知識が異なる

こう考えると、教授法も大きく変わらざるを得ません。例えば、私たちがふつう教授法を研究するとき一番考えるのは、できるだけわかりやすく体系立て、この知識は特に学生に不足しているだろうから、それを補足説明して、あるいはこの知識は持っているだろうから省いてというふうに、何をどんなふうに教えるかということを経験して、教えます。ところが実は、どんなに私たちが教え方や教える内容を工夫して、整合的な知識体系を伝えようとしても、実は情報を受け取る側からすると、それは、でこぼこな情報でしかないわけです。つまり、みんなそれぞれ一人一人土台が違うわけで、ある所はでっばっていて、あるところは引っこんでいたりするわけで、ところが、それらすべての土台にぴったり当てはまる基礎のようなものをこちらで用意することなど、絶対無理ですよ。従って、こちらがどれほど体系立てて、へこんだ所を補償して教えても、すべての学生にぴったりと合う教授法や教授内容というのは、これはもう論理的に無理であるんじゃないかな、という気がしています。

## 5. 「教えること」から「学ぶこと」へ

### 1) 学生の「学び」の実践が活性化されるような働きかけ

そうだとしたら、どんな教授法が考えられるのか。このへんから、私が本当に言いたいことになって来るんですけども、教授学習に対する考え方を、大きく変えないといけないんじゃないかと思います。それは一言で言えば、「教授者が何をどのように教えるか」ということばかりでなく、「学生が何をどのように学んでいくか」というところを研究することが必要なのではないかと、そういうふうに考えています。そして、学生の学びという実践が活性化されるような働きかけ、学生自らが体験して自ら知識の体系を作り上げていく活動を援助するような教授法が重要なのだと思います。

### 2) インプット型の教育からアウトプット型の教育へ

現在、一番明確な形でこの点が出ているのは、アクティヴ・ラーニングという米国などでやられている教授学習法です。アクティヴ・ラーニングというのは、そのまま日本語に訳すと、能動的学習ということになりますが、この言葉自体は、ずいぶん前から教育心理学の中で使われてきました。それが最近いろいろところで教育実践に応用されていて、例えば工学部の教育、それから医学部の教育などにも応用されつつあります。どんな方法かといいますと、一言で言えば、インプット型の教育っていうのはやめて、アウトプット型の教育をする、ということです。学生に対して何を教える必要があるか、どのように教える必要があるか、という時にはカリキュラムを組み立てていきま

す。工学なら工学に関して必要なカリキュラムというのを組み立てて、それを学生に投入し、その結果学生は知識なり技術なりが身につくという結果が出るのを目指しているように、従来の教育はインプット型の教育だと言えます。ところがアウトプット型の教育というのは、まっさきに課題や結果を設定してしまうわけですね。工学教育ならば、例えばこういうロボットをつくれとか、医学部教育だったら、こういう患者さんが来ました、さあ病気は何でしょう、というような形で、課題の先にアウトプットを設定するわけです。そして、学生には数人でチームをつくってもらいまして、そのチームでいろいろと調べたり考えたりしながら、学生たちがその答えを探していくわけです。そこで何が起るかと言いますと、例えば自分に基礎が足りなかったとする。例えば、ロボットを作るのにこういうメカニズムを作りたくて、その前にこういうことをシミュレーションしたいのだが、そのためにはどうしても数学のある手法が必要だとなったとします。そこで学生は、自分でその数学を学ばないといけないわけですね。しかし、同じ数学を学ぶにしても、どんな目的で何のためにやっているのかということがはっきりしていますから、動機付けが全くちがうわけです。また、その知識も単に抽象的な知識の詰め込みではなく、実際に自分が活動し応用する文脈がわかっていますから、有機的に組み立てられわけです。こういうふうに、自らである目的に向かって謎解きのような形で、学びの過程を積み立てていく教育方法というのが実際になされつつあります。実はこれ、多くの学生がすでによくやっているんですね。私も大好きなんですけど、テレビゲームにロールプレイングゲームというのがあります、ご存知でしょうか。この種のゲームでは、主人公には、ある使命が与えられるのですけれども、どんな道筋を辿ればいいのかは、最初は何もわからないのです。最初は手探りなのですが、ある所に行ったら何か道具やヒントが出てくる。出てきたものを使って、イベントと呼ばれる出来事をクリアする。そうすると、また何か新しい道具やヒントが出てくる。ある場所に行って上手くいかなかったら、また別の場所を捜してみる。こうやっていくうちに、そのゲームのストーリー全体が見えてくるわけです。すなわち、このゲームでは、必要なものを必要なときに手に入れて、発見的に進めていくのです。こうしたゲームには、例えば学力が低いとか、手の施しようがないと言われるような学生生徒も、ものすごくコミットしてやっています。実際私は、不登校の子どもさんに会う機会が多いんですけども、みんなそのへんはもうすごいです。学校で教えられたことは、まったく覚えてないような子どもでも、ロールプレイングゲームなら、どこに何があるかを見事に覚えているし、アイデアもすごいです。どちらが彼らにとって魅力的な学習法なのか、明らかでしょう。このように、これまでの教え方や学び方というものを、ひっくりかえすような観点というのが私たちに必要なのではないか、というように思っています。

### 3) 公開実験授業の試み

「教えること」から「学ぶこと」への転換として、京都大学の公開実験授業で私たちがやってきました例を申し上げますと、例えば田中先生の授業の場合でしたら、「何でも帳」というのがあります。この何でも帳というのは、授業を通して学生が考えたことや思ったことなどを、書いてもらうんですね。それに対して先生がコメントをして返却する。コメントをすると同時にいくつかその中からピックアップして、学生にプリントとして配布します。授業の前半はそのプリントをもとに組み立てる。そこで非常に重要なのは、そこでどんな学びが生じているかということです。例えば、教育というテーマに関して、学生が頭だけで考えたことを書いたとします。ところが、田中先生はそれを必ず徹底的に攻撃します。これは、別に非難しているわけではなく、学生に、自分の体験の中から問題をどう考えていくか、そして自分の実践としてそれをどう生きるか、ということから考えていくように、繰り返し訴えているわけです。次に、学生が抽象的な議論でなく、例えば、自分が受験するときに生き方に迷って今も迷い続けている、みたいなことを書いたとする。今度はそれをもとにして、アイデンティティの議論をしたりするわけですね。このように学生が日常的に感じたこと、やっていることが、教育学の上ではどんな意味を持つかという、学生の議論の潜在的な文脈というのが、公開実験授業の中では、どんどんと広げられていくわけです。これは聞いている学生にとってはすごく新鮮で、ひとつの発見的過程であります。こうしたことを、私たちはやっています。

## 6. 「教える」共同体 — 相互研修という授業改善のための場 —

### 1) 授業検討会のよくある陥穽

そうした学びのあり方を、教師が自分で実際に組織できるようにするためには、実は私たち教師集団というのが、まずはそうした学びのあり方を体験しないとイケないと思います。つまり、私たちはいかにしているんなことを発見

したり学んだりしていくのかということ、私たち自身が体験していく必要があるのです。実はそこで目指されたものが、本当はFDなのです。FDというのは、教える私たちがひとつの共同体として、お互いに発見し学び合う場としてあるものです。一番根本的には、教員それぞれ皆が、等しい学び手として参加するということです。ところが授業検討会なんかをやりますと、よくある落とし穴としては、本当はみんなが学び手として、ラーナーとして参加しないといけないのに、やっぱりティーチャーになってしまうこともあります。そうすると、どういうことが起こるかという、例えば授業改善の方法を考えるにしても、技術論に終始してしまう場合がある。例えば黒板の書き方はこうすべきだとか、机間巡視をして学生の間に入っていった方がいいんじゃないですかとかいう、How toのアドバイスになってしまいます。これでは、互いが発見的に学んでいくということから遠くなってしまいます。それからもうひとつは、ヘゲモニー争い。これは主導権の争いですね。稲垣先生が笑ってらっしゃいますけれど、これは本当によく見られることです。例えば小中学校の授業検討会で、最後に校長がひとりコメントをする。これがすべての議論の主調を決めてしまい、発見的な自由な見方や発想ができなくなります。もうひとつは、「正しいアドバイス」。例えば、あそこで学生が手を挙げていたのに、先生はどうして気付かなかったのですか、気付く必要があったはずですよ、というようなコメントも出るわけです。こうしたアドバイスは実は全然意味がなくて、これは、例えば野球のときに三振で終わってしまったバッターに、「あのときはストライクボールだったのに、どうしておまえ振らなかったのだ」と言うようなことと同じで、アドバイスとしては正しいけれど、技術向上には全然役に立たないわけです。

## 2) 授業者の主観の大切さ

そうではなく、どういうことが必要かということ、「その時その場で授業をしている人がどのように感じて、その場をどう捉えて、何を見て動いていたのか」という、授業者に主観的な世界なのです。もっといえば、授業者が生きている生活世界みたいなものを、参加している人すべてが、しっかり味わうことが必要だと思います。さっきの例で言えば、なぜその先生は生徒の挙手に気づかなかったのかを、みんなで話し合うほうが、ずっと意味があるわけですね。授業を観察している人も、それぞれひとつの主観的世界に生きているわけです。授業検討会というのは、本来はそういう様々な主観が、相互に同等の権利を持って織り合わされていくべきものです。稲垣先生が今日お話しされたことでいいますと、「羅生門アプローチ」みたいな形で、いろいろな主観的世界構成の織り合いを通して、それぞれの授業実践者の授業の見方や感じ方が豊かになっていくというようなことが、非常に大切なのではないかと思います。実際、授業というのは、客観的に外部観察者が見たことよりも、授業者がそこでどう感じて、何を思っていたかということのほうが重要です。なぜならば、授業者は状況を認知して、例えば「みんな眠そうだな」と思って、ひとつの行為をしたとします。後ろから見ている人は、「いやいや、あのときは眠そうじゃなかったですよ」というような見方をしていたりします。では、授業を動かしていたのは本当は何かと言いますと、眠そうだなと認知した授業者の見方のほうなんです。極端な言い方をすれば、たとえそれが思いこみや間違いであっても、それが実は授業の展開に一番大きな意味を持つわけです。実際私も意地悪なことをしたことがあるんですけども、公開実験授業のときに田中先生が、「ここで批判的なコメントが噴出してきた、そこがひとつの授業の展開点になった」というふうにおっしゃって、その認識が次の授業に対する関わりを決定的に変えている局面がありました。その時に田中先生は十何人か批判的なコメントが突然噴出してきたというふうにおっしゃっていたんですけども、私もまた、批判的コメントを実際に数えてみました。そうすると、批判的なものと受けとれるのは、4人にすぎず、これはそれまでとほとんど変わらない数でした。田中先生のと私のと、どちらの数が正しいとか正しくないとかいうことは、ここでは問題ではありません。田中先生が、ここで批判的なコメントが噴出と感じたということが、明らかに先生の授業への関わり方を変えてますし、学生に対する関わり方も変えてます。授業の流れの読みを変えているわけですね。このように、授業の展開には、教授者の主観的な思いの方が大きく影響しているわけです。

## 3) 複数の「主観」の織りなしとしての授業検討会

検討会には、先ほども言いましたけれども、いろいろな主観が対等に織り合って、それぞれの主観が何か豊かになっていくような、そういう検討会の在り方というのが本当は必要なのです。授業というのは、やり方が手続き的に決まっているわけではありません。例えば私はここでこうして今日喋っていますが、実は昨日、この講演室を大掃除して埃のアレルギーが出てしまい、声がガラガラです。だから、同じ内容を喋ったとしても、今日の私のガラガラ声で喋ると普段の声で喋るとは違いますし、天気や寒さなんかによっても違う。同じ授業の条件というのは二度とあ

りえない。だから、まったく同じテクニックが通用する場面というのは、あり得ません。その時その時に、実際そこでどう関わっていけばいいのかということ、こちらが発見的に編み出しながらやっていくということが授業改善には必要です。授業とは、きわめて発見的な過程なのです。そのための新しい創意工夫を生み出す能力を相互に育てていくというのが、FDなのです。だからこそ、それぞれが様々な見方を提供するようなFD集団、相互の主観が折り合うような共同体が必要なのです。そしてそこで生み出される知は、観想知や技術知でもなく、きわめて実践的な知なのです。

## 7. 「共に在る」共同体としての大学の再生をめざして

### 1) 教授団と学生たちの相同の営み

最後に「共に在る」共同体としての大学の再生をめざしてということをお喋らせていただきたいのですが、ここまで述べてきたことから明らかなように、学生が学びとしてやっていることと、教授者がFDとしてやっていることとは、実はなんの変わりもないんですね。学生がチームを組んで試行錯誤しながら、発見的にいろんなことを学んでいくという学び方、それから教授者が授業をどうしていくかと発見的に相互に学んでいくやり方。このように、ひとつの課題に関して、様々なアイデアを出しあって相互に学びを進めていく共同体は、どちらも何かを創造的に生み出すための共同体としては、同じことです。そのうち、教授団のディヴェロップメントのことをFDといいますし、学生のディヴェロップメントのことを学習とか教育とかいいます。ところがやっていることは、非常に近いことです。

実は評価というのも、これとの関連で意味づけ直されます。つまり、学生が授業をどう評価したかという授業評価、それから、教授者が学生を評価する成績評価ということ。これらにも違う意味づけが可能です。例えば、ある授業に対する学生からの評価が低かったとすると、教授者は、俺の授業がわからないのは学生が悪いと非難して、授業評価は信頼できないとするかもしれません。しかし、その評価が正しいかどうかは別として、その評価は、学生がそのような主観的世界を構成したということに他なりません。同時に、授業者自身の自分の授業に対する自己評価があります。あるいは、その授業での学生のパフォーマンスに対する教授者からの評価があり、学生自身の自分のパフォーマンスへの自己評価もあるわけです。このように、ひとつの授業に関して、学び手と教え手それぞれ、相手からの評価と自己評価があるわけです。これらには、当然ズレが生じるわけですが、そのズレということが、これはデータの歪みとかそういうことではなく、それぞれの主観的世界というものが持つ意味の違い、そこからそのズレをどう考えていくかということが、お互いにとってのディヴェロップメントということにつながっていくのです。授業評価や学生の成績評価も、レッテルとして機能するのではなく、このようにそれぞれの主観的世界の開示として、考えていく必要があるのです。

そして、そのような複数の世界観の相互作用の中だからこそ、教授団の実践知である「FD」と、学生の実践知である「学び」が生まれてくるのです。

### 2) 他者とともに在ることの意味

共に在る共同体の意味ということで、話をいろいろしてきましたけれども、実はそんな難しいことは本当は言わなくていいかもしれません。例えば、ある時私は亀を飼いました。亀を飼いだしたらやっぱり私も変わるわけです。あるいは、自分のところに子どもが産まれる。子どもが何もこっちに教えてくれるわけではないんですけれども、「共にいる」ということだけで、こちらも学んで変わっていくわけです。あるいは猫でもそうです。猫がいるだけで私は変わっていきます。そんなふうに、共にあり続けること、学生と教員がともにあり続けることそのものが相互的で生産的な営みを生み出すような、そういう肩の力を抜いた在り方も、本当は大学にあっていいんじゃないかと思えます。そして、むしろそれこそが大切なんじゃないかなということで、今日の私の話を終わらせていただきます。

## 質 疑 応 答

田中（毎）：再開したいと思います。やはり、時間がずいぶん超過してしまいました。残念ですが、あまり質疑の時間はとれないようです。5時半から懇親会をやるということになっています。会場はすぐ隣ですので、ぎりぎりのところまでは、議論を続けたいと思っています。プログラム通りに日程をたててこられた方も、おられることだろうと思います。その方は、どうぞ途中で退席してください。

こういう手順で行きたいと思っています。一番最初にまず、稲垣先生に、ざっとお聞きになった感想を話していただきます。その後、少し質疑をやります。最後に、5時半をめがけてほしい10分か15分ぐらい残しておいて、4人の方に感想をいただく。こういう具合に進めたいと思います。ということでありますから、質疑の時間はわずかしかとれなくなる思います。申し訳ありません。けれども、ごらんのように、発表者の方々はみなさん、とてもプレゼンテーションが上手でした。全部あわせればずいぶん長い時間でしたが、そのわりには、内容のある話がきちんと聞けたのではないかと。私はそう思っておりますけれども、皆さんは、どうでしたでしょうか。

さてそれでは、最初に稲垣先生に一言喋っていただきます。

稲垣：本当に勉強になりました。僕のを除いて、本当にとってもいいお話でしたね。まず、感心したことがあるんです。このプログラムを見て、行動分析の観点から、コミュニケーション分析の観点から、相互行為分析の観点からとあります。だから、1970年代頃の授業分析のああいうのが、ずらっとならぶのかなと思って、ああやれやれ、僕と田中さんだけが孤立するかな、ぐらいに思って来たんです。けれども、まったく予想と違って、まさに羅生門的なシンポジウムだったな、というふうに思いますね。

これは、やはりこのメンバーがいいんですね。とにかく、米谷さんの場合には、動物生態学が、授業研究という形で生かされている。たしかに1970年代頃から、こういう研究手法は始まっているんです。けれども、米谷さんの場合、計画的に3年間びっちり見て、そこで学ばれて、自分で熟されてきた視点というのが、すごく生きている。山地さんの、田中さんの、大山さんの、大山さんのお話は、僕が言おうとしたことを、うんと掘り下げて整理していただいたなというふうに思って、感謝いたします。だから時間がなかったといっても、全然悔いが残らなかったですね。

実は、このファカルティというものを、学部と考えるか、学科と考えるか。学科ぐらいに考えた方がいいかと思うんですけど、学科が、羅生門的な構造というものをもち、ものすごく重要なんだという気がしますね。だから、工学なら工学の人、哲学なら哲学の人だけが集まって、こういうセンターや学部、学科を構成するのではなくて、いろいろな人が集まる。いいかげんではなくて、必然性をもった多様性というものが、できてくる。そして、羅生門的なアプローチをしている。こういうことが、このセンターのヒットですね。だから、これはやっぱり大学の人事の問題なんですね。

先ほど僕は、東大の学部教育の話をしました。とにかく、できるだけ違った人を選ぶという形でした。僕は、歴史ですけども、僕の後には、認知科学の佐伯胖さんをとるとか。そういうふうに、できるだけ領域の違った人を採用し、チームを構成する。それが、やはり我々自身のスタッフのデベロップメントであるというふうになっていったと思うんですね。

始めはたいへんなんです。俺の方が、俺の方がと、それぞれが突っ張るから。下手をすると、ものすごく仲の悪い学科にしてしまう。そんな場合も多いんです。けれども、もしそういう形で、なおつながっていくことができれば、とても良いですね。それも、具体的なケースをもとにしながら、事例をもとにしながら、やっていく。そうすれば、お互い素直になって、つながっていくんですね。あるいは、学生の発言を媒介にしながら、つながっていく。こういう形でつながりができてくれば、それがファカルティ・デベロップメントのひとつの重要な成立条件になるのではないかと。そう思います。どうでしょうね。やっぱり人事というのは、ものすごく重要なんだと思いますね。だから、それが今日うかがっていて、ああそれが成功してるなという気がしました。まずそれが、ぜひ発言したかっ



たことのひとつです。

そして、今日の報告を聞いていて、やはり、もっと丁寧にやりたいなということがありますね。たとえば、米谷さんの報告。同じ評価の頬づえでも、ちょっと違う姿勢もありますね。たとえば、一番前に座る人と、後の方の人と。どちらも、同じ頬づえのようにみえますが、前の方はそうだとすると、後ろの人の方はただ少し間を取るためにやっている。このへん、ものすごく面白いテーマをだしてもらっています。これをテーマに掘り下げることができると、面白いと思うんですけども。そういったことだとか、いろいろ今日のお話の中でも面白いことがありました。

それから、書くということの分析は、ものすごく重要じゃないかなと思います。小学校、中学校でも、ああいう形でのノートはあるんですよ。ただきちんと言われたことを写すというのではなくて、触発されたことをノートにして、マップを作っていく。テーマのマップを作っていくというようなノートをとらせている人もいます。その辺は、小、中と大学というふうに区別をしないで、つながる問題だと思うんですね。そんなことも含めながら議論すると、この会がものすごく面白い研究会になったんじゃないかな、というふうに思います。なにか今日は、惜しい材料がたくさん、出たなという気がしました。

それから、これは、さっき僕がちょっと言い残したことがあります。あらためて言いたいですけれども。アメリカのある小学校のクラスなんですけれど、教材に、「アイ・シー」というのがあるんですね。「アイ・シー」には、二つの意味があります。ひとつは、「inquiry center」、つまり「追求の核」をもっているということです。学問的に追求する核をもった、学問にも続く教材であるということ。これが、ひとつなんです。もうひとつは、子どもが「I see」と言うように、つまり、「わかった」と言うように、動かしていく。「I. C.」と「I see」の二つの重なりがありますが、これは、小学校、中学校、高校、大学、あるいは研究者自身にも、共通したことだと思うんですね。そういう形での「学び」とか「わかり方」というのが、ものすごく重要なんだと思います。僕は、大学でも小学校とあまり区別はないんだということを言いましたけれど、ここでもそれが言えます。ちょっとそのことを補いたいなと思います。

それから、もうひとつ補いたいことがあります。これは、大山さんが言ってくださったことの中で出てくるんですけども、カンファレンスの司会というの、ものすごく重要なんですね。カンファレンスというのは、ある場合には、みんな勝手に言いたい放題になってしまうし、別の場合には、一人のオーソリティがいて全部をオーガナイズするというのになってしまいがちです。だから、カンファレンスのリーダー、司会者というのがどのように育っていくかというのは、ものすごく重要なことだと思います。

その時その時に、何がポイントであるかということをとらえながら、それを前提にして、どういう方向で行くのかを考える。カンファレンスには、けっして正解はないんですね。これが大事なことで、正解がないままにどういうふうに掘り下げていくかという形の、舵取りをやっていくということなんですね。河合隼雄さんは、そういうのが上手いんですね。そういうカンファレンスのオーガナイザーというか、司会というものが、ものすごく重要だと思うんです。

僕は、学校で研究会、カンファレンスがあるときは、必ず二人で司会をやることにしているんです。僕とその学校の研究主任とで、二人で相談しながらやっけて行くんです。ある時は対話しながらやっけていく。小学校の先生に限らず、学校の先生、授業をやる人というのは、必ず、そういうカンファレンスの司会のできる能力をもたないといけない。そうでないと嘘なんです。授業そのものが、そういう構造ですからね。その授業の、その瞬間、その瞬間で、誰がそして何が主題であるか。そのことは、やはり大学のゼミでも同じことです。全部一貫しているんだと思います。そういう初等、中等と大学と研究というのは一貫しているのです。そのことの例として、カンファレンスの問題を、そしてICの問題を少し補わさせてもらいました。だけど、本当にいい羅生門でした。

田中（毎）：議論の土台ができたかなというふうに思っています。これから質疑をします。これは、テープをとって、実は、これをそのままおこして、来年のセンターの紀要に載せる形になります。そこで、発言される方は必ず、所属と名前を正確におっしゃってください。それから、質問の名指す相手を特定していただきますと、議論が進みますので、質問相手も指名していただけたらと思います。どうぞ。

志津木敬（龍谷大学大学院）：大山先生にひとつだけ申し上げたいことがあります。大山先生の言われる「教えることから学ぶことへの転換」の例のひとつに、工学教育や医学教育の試みがございます。しかしこれは、一方では教育工学的アプローチというものが前提になって、そしてアウトプット型の教育というものができているのではないのかと思うんです。ですから、私は、ある程度までは教える過程の押しつけが必要なんじゃないかなと思います。

それと私は社会科学系に属して、社会科学を学んでおりました。社会科学ではイデオロギーとの関わりが無視できない。ですから、何をどのようにということだけではなくて、どこで誰に何をどのように教えるのか、学ぶのかというふうな視点も必要になってくるのではないかと思います。その意味で言いますと、アリストテレスがニコマコス倫理学で書いているような政治学を学ぶための条件といったものが意味をもつのではないかというふうに思われます。

大山：まず、工学教育のアウトプット型への移行に対して、教育工学の研究の影響などがあるんじゃないか、ということですね。これはたしかにあると思います。私も、本当のところ詳しい背景を、はっきりとは知らないんですけども。こういう考え方が出てきたのには、ひとつは教育心理学の影響があります。アクティブ・ラーニングというのは別に何も新しい概念ではなく、すでに70年代などに相当言われてますし、もっとさかのぼれば、デューイなども、似たようなことを言っているわけです。そのあたりからずっとやってきた概念であり、ここにはひとつの流れがあります。それがひとつです。

それからあともうひとつの問題は、じゃあそれをどんなふうに、メカニカルなツールを使ってやっていくかということですね。一番最初に総長の話にもありましたけれども、たとえば、学生がコンピュータなんかを使っている調べたり、いろいろな教育機器を使ってプレゼンテーションの練習をしたり。そういうことも、これには含まれています。アウトプット型の教育で、僕らは、実際に、何を、どんなふうに、学んでいくのか。つまり、僕らは、どんなふうな環境に生きて、そこで何をすべきか。こんな問題があります。教育工学とアウトプット型の教育、この二つの関係は、切っても切れない。両者に不可分の影響関係があるというのは、たしかだと思います。

田中（毎）：この議論は、工学教育の枠を超えて発展性をもっています。今日の所はこれ以上は発展させません。この問題に限らず、今日の所は、みなさんには、こんな風にさまざまな問題があるということで、おみやげとして帰っていただきたいと考えます。それでは、どうぞ。伊藤先生。

伊藤秀子（メディア教育開発センター）：稲垣先生に、互いに関連した二つの質問を、お聞きしたいと思います。先生の長いご経験からのご講演を、たいへん興味深くうかがいました。ケースを大事にして、ケースからの出発ということで、いろいろたくさんのケースと関わっていらしたと思うんです。けれども、そうしますと自ずと共通点などが出てきまして、理論化などにもつながると思うんですが。その点を、どのように扱ってらっしゃるかということ。それから、先生は理論から実践へというふうにご経験の経路でいうと、そういう形ではなかったとお聞きしたんですが、その先生の理論にケースに関わることで具体的にどのような影響があったとか。その点を、お聞きしたいのですが。

稲垣：そうですね。僕はどうも、事例のひとつひとつを細かく見る方向に、今は関心があるようです。あるいは、それに淫しているかもわかりません。けれど、なにかケースに入れば入るほど、奥が深いんですね。その奥の深さを、今は、楽しみつつある。ということで、それをこうあまり早急にジェネライズすると、なんの味もなくなってしまおうというような気がする。こんな状態にいることは、たしかなんです。

しかし、あえてとても乱暴なジェネライズをしますと、これは小学校から大学までを通してですけど、授業には、何かを教えるというスペシフィックな内容が、必ずあるわけです。それから、スペシフィックな対象もあるわけです。小学生、幼児、大学生、研究者という具合に、スペシフィックな対象がある。そしてまた、それぞれずっと教えてきた人のスペシフィックなキャリア、歴史というものがある。その3つの重なりがどうなっているか。これに注目しながら、その関連というものを掘り下げていく。それが大きな掘り下げの方向だというふう

に思うんですね。授業のカンファレンスをやる時、みんなが自由に勝手に言っていると、それだけで時間が終わる。だから、司会をやるものは、焦点をもたなければならない。その3つの重なるの個性とか特徴とか、それがさらにどのように奥深さをもっているかということ、常に意識しながらたぐっていく、掘り下げていく。これが司会のポイントかな、というふうに思いますね。

今のところ、それ以上に細かくジェネライズすると、ダメなんじゃないか。授業をつくるというのはその3つの重なりにおいてであるわけですから、一般化は、むしろそのくらいにしておいて、みんながこの関連を掘り下げていく、あるいは今度は授業をつくっていく。授業をつくって行ってそこで出たものについて意見を交わすときに、またその3つの視点というものが見えてくるわけです。今は、この程度でいいんじゃないかなという気がいたします。

それから2番目の問題。僕は、もちろん研究者として出発したわけです。明治教授理論史研究ですが、ここでは、やはりコメニウスから始まって、もっと先もありますけれど、まずコメニウスから、ペスタロッチ、ヘルバルト、さらにルソーだとか、デューイあたりも含めて。そういう日本の理論史というのがありますね。学ぶ、教えるということ、それまでの先人がどのように考えてきたかという歴史がある。さらにさかのぼって、もっと古い部分も含めて考えていく必要もあると思いますけど。そういう理論が、僕の中で、いろいろ実践を見る前に、考えるための手がかりになっていることはたしかです。

それからもうひとつは、日本で行われた実践の歴史というのがあります。これも、明治からものすごく多数の、そうですね百万以上の教師がずっと生きてきて、あるいは寺子屋も含めてたくさんの方が生きてきて、いろいろな実践をつくってきている。そういった歴史の中には、学ぶべきものとか、現在を考えるとときにつながっていくものがある。たとえば、現在総合学習なんていうことがさかんに言われます。けれども、総合学習の歴史は百年以上あるんですね。1890年代にもう、きちんとした地域実践がありますし、そのほかにも、もっとそういった蓄積があるわけです。だから、そういう理論だとか、歴史的な経験というものをもとにしながら、そんなふうに僕自身が学んできたことをもとにしながら、現在を見るということがあります。

しかしまた、現在もやはりひとつの歴史であり、蓄積になりつつある歴史なわけです。ここでまた、歴史がつくられつつある。僕は、そういう関係でとらえている。そういうふうに言っていきたいと思います。そんなところでよろしいでしょうか。

伊藤：有り難うございます。

木戸 芳子（東京音楽大学）：稲垣先生に一言ご教授願えればと思うんですが。私が勤めております大学では、かなり大人数のクラスがございまして、どのように授業を成り立たせるかということを一生涯懸命考えている現在でございます。必ずしも少人数のクラスであるからといって、いい授業ができるとは考えられないのですが。学生のニーズの多様性ということを考えましたときに、現在先生がどのようにお考えなっておられるか、キーワードがございましたら、お教え願いたいのですが。

稲垣：すごく大事な質問が出てきました。先ほど申しましたように、150人から200人くらいの概論的な講義と、50人の演習というのを2つ持っているんですね。概論的な講義というのは、本当に悪戦苦闘してるんです。ただ、重要なのはさっきのケースメソッドと同じように、事例だとか、テレビをいっしょに見るとかします。その時のテレビの配列とか選択の中で、何を取るか、何をテーマに主題化していくかといったようなことを考えます。そしてまた、それについて短いコメントを書かせて、そしてそれをまた学生に返していくという形での往復はできます。

たとえば、教育史、教育方法史の講義でも、資料だとか映像というのはあるんです。そういったものを使いながらやります。教育方法論の講義だと、やはり授業のビデオを選んでやります。これまで僕の30年くらいの教授歴の中で、スタンダードナンバーがあるんですね。これはものすごく説得性のあるものだとか、まったくそうでないものだとか。最近、テレビでいろいろやってくれていますね。NHKでかなり頑張ってくれている、というふうに思います。そういうものを使いながら組み立てていく、主題を組み立てていくということができるんじゃないかと

いうふうに思っています。

それから、もうひとつの50人くらいのゼミの場合ですけれど、ひとつは授業研究ですから、教師を希望する人たちですから、授業のビデオを見せて、それをもとにディスカッション、カンファレンスをやるんですね。50人くらいのカンファレンスでしたら十分できます。それから、とくに学生が教育実習から帰ってきたら、その報告をさせながら、それでまたカンファレンスをやるという、そういうことはできます。

それからもうひとつ、僕のわりに気に入っているゼミで、「ライフコース」の、「教師のライフコース」のゼミというものがあるんです。田中さんの公開授業の主題は、「ライフサイクル」ですね。これも、一人一人の人間にとって離れることのできないテーマであるということが、この田中さんの授業のひとつの特質になっている。だから、大学の講義では、主題が何かということが、ものすごく重要だと思うんですね。僕は、そのことの検討が、これまでのところはちょっと不十分じゃないかなという気がします。そういうテーマというものが、ものすごく重要だと思うんです。

「ライフコース」でどういうことをやっているかということ、昭和6年に師範学校を卒業して教師を終えた人の生涯を研究した『教師のライフコース』という本があるんです。それをまず取り上げて、学生に読んでもらって、説明をします。そうすると、学生にとっておじいさんの世代のライフコース、生まれてから死ぬまでの生活というものを探ることができるとですね。そしてその中で、教師の時代の経験というものを学生たちが学ぶことができます。おじいさんの世代を学ぶことができます。

それをやったあとで、学生に小学校から高校までの間で一番印象に残っている先生を一人選んで、その先生を訪ねてインタビューをしてきなさいと指示します。共通の質問紙をつくって、夏休みに訪ねて行かせます。だいたい50人全員が、3時間から5、6時間くらいインタビューしてきます。むこうの先生も、そういう話を聞きに来てくれるというので、喜んでくれるんですね。ごちそうしてもらったりして、帰ってきます。

自分が小学校、中学校、高校のときに出会っているわけです。ここには、学生としての、そして教師としての、共通・共同のクロスした経験があるわけですね。その経験をインタビューの中で、学生の立場から考え、先生から考えることができるわけです。そうすると、ひとつの経験、先ほどから経験という言葉を使いましたが、その経験というものを教師の側と生徒の側からとらえることができる。それも現在ではなくて、その出来事が起きて5年から10年くらいたって、ピュアーになっている時期で、その経験というのを考えていくという、様々な仕組みというものが、このインタビューではできるわけです。

これには学生たちも、ものすごくのってきました。全員優にしないと思うぐらい、みんなのってきて、レポートも質のいいものが、ずらっとでてきました。だから、やっぱり特定の対象、特定のテーマ、特定の仕組みという形で授業を組み立てていく。それはやっぱり、大学でも小学校でも同じことだというふうに思うんですね。そんなところです。

河野敬雄（京都大学総合人間学部）：今日はたいへん興味あるというか、非常に身につまされる、非常に反省させられる話ばかりだったんですけど、ただすこし私にとって気がかりなことだけ、1点、おうかがいしたいと思います。もし、焦点を絞るとすれば田中耕治先生だと思いますので、よろしくお願いします。今日お話しされた講師の方々は、そのお話し自体が、ご自身の研究に密接につながっている。そういう意味では、たいへん幸せだと思います。ところが、私の専門は数学なんですね。そこで、小、中、高の、初等、中等教育の言葉で言いますと、大学における教科教育法とは何かということ、単刀直入にお教えいただきたい、というふうに思います。

田中（耕）：実は、僕も、社会科教育法というのをやっておりますけれども、僕には、まだまだうまく解説することはできないかもしれません。

僕の社会科教育法では、学生がもっている社会認識とか、社会科に関する彼らの勉強観とか、学力観とか、そういうものを一回さらけださせて、授業の中で議論する。自分たちの見解を出し合ってみて、それから新しい自分なりの社会科の学力論とか、授業をどうするかという見解を獲得させる。授業はこういう形で展開しているんです。

全部の教科については、わからないんですけれども、実は教育方法の分野でも、60年代くらいから、教科教授法

などが研究されてきている。今の質問に対してあえて言いますと、そういう形での成果が、一般の大学の中では、なかなかまだ十分に浸透してないんじゃないかなという気がいたします。もっとも、それは、一般の大学だけのことではありません。僕は、教員養成大学におりました。ここで教員養成に携わっておられる先生の中でも、たとえば理数科系の教科教育を担当されている先生は、それぞれの学問のご専門の先生がたです。それはそれとして重要なんですけども、その教科の教育法、教科教育学として成果の積み重ねてきたものと、もう少しクロスな必要があるんじゃないかなと、そういうふうなこともちょっと思っております。これは、後の課題かなと思います。

稲垣：今のに関連して、これは、「英国のトピック学習に学ぶ」というテーマの冊子なんです。イギリスで様々なかたちで授業研究、現場の先生たちが開発した実践というのがありまして、それがあある雑誌にかなりまとまって報告されているんです。それを去年滋賀大学大学院の現職教員対象のゼミで使ったんです。みんなそれにのめり込んで、自分で久しぶりに英語を使って訳して、それをこういう冊子にして、さらに自分の学校で実践をするという形になっているんです。この1冊さしあげます。この中に、「時間」というのがあります。これは数学でもあり、歴史でもあり、科学でもある。そういう形でひとつの教材セットがあるんです。だから、日本の教科教育で、学習指導要領で決められているからそれをやるというのとは違った角度の実践です。あるひとつのテーマを持って、どのように組立てて、子どもに教えるかという、ひとつの実践例です。

田中（毎）：それでは最後に、米谷さんと山地さん、お願いします。

米谷：それでは、かいつまんで二つだけ。私がさせていただいたインタビューの中でわかったことで、大山さんが言ったことと少し違うことがあるので、もう一度確認させていただきます。

まず、京大生は授業に出ていないということは、私がインタビューした学生については当たっていません。ほとんど毎日大学には来ています。授業にはほとんど出ています。特に1年、2年では、すべてのコマをうめている学生がほとんど。ただうめておいて、興味がなくなると出なくなるということが一部あるけれども、ほとんど出ています。よく勉強している。授業では、教科書もないし、予備的学習をせずに聞ける授業がほとんどであるようです。だから、授業には、きちんと聞くことのできる学生が来ているということですね。京大の学生はまだそうであるようです。そういうことで、先生方は楽しんでらっしゃるんだろうなと思うんですね。

二つ目。これは、私のインタビューでびっくりしたことです。当たり前といえば、当たり前のことなんです。それらの学生は、まずは平凡なことだったら聞き流す。教科書に書いてあるようなことをそのまま読むような授業だったら、出てくる必要はないので、他のことをやる。面白いことを言ったときには、「あ、なるほどな」と。だから、挑発的な授業の方が学生がついてくるのであって、いわゆる「わかりやすく教えてあげます」式の授業は、たぶん京大生は全部寝るだろうと思うんですね。

じゃあ、どういうふうに教えればいいかということについては、むしろ学生に聞いていただきたい。私はそう思う。学生はたぶん、「先生今そういうふうに教えるんだったら、私だったらこう教えますよ」と言うでしょう。たぶん学生の方が上手く教えると思う。そういうふうな院生や、アメリカでもそうですね、天才理学者の教授のすぐ下の人に教授の授業をやらせるというんですが、こんな風に学生に授業をさせた方がいいんじゃないか。学生に教えさせながら、先生方はそれを後ろから指導する。「君の教え方とちょっと方向が違うけれども、内容はこうじゃなくてこうだった」と。場合によっては将来の大学教授になる京大生を早くから育てることになるという意味では、意味があるんじゃないかと。余計なことを申し上げました。以上。

山地：付け加えることは、もうないんですけども。僕は最近、学生というのは優しい人たちだなと、強く思っています。授業で大失敗をしても、本当に沈没して落ち込んでいると、飲み連れて行ってくれたりして。楽勝科目について。僕の授業は楽勝科目だということで、毎回レポートを出すと、本当に厳しいといわれています。最後の授業評価では必ず、本当についていけなかったと書いています。ただ、ほとんどの学生がついて来ますので、「なぜだ」と聞いたら、「わからない」というんですよね。たぶん、授業の内容とか方法という形で、これまで整理されてきた

ものとは何か違うものを入れていかないといけないのでしょうか。やっぱり、大学の授業は、なかなか難しいなと思います。以上です。

田中（毎）：有り難うございました。長い時間お聞きになったと思いますけれども、どういう感想をもたれたでしょうか。私たちは、ある土台があって、そこから先にどこまでも行こうとしている。今日は、こういった大学授業研究のマップみたいなものが明らかになったのではないかな、という気がしています。もちろん問題はたくさんありますけれども、ここから出発するより手がありませんので、その意味の出発点を描けたかなという気がしております。

長い間お聞きになった皆さん、それから発表者の皆さん、ご協力ありがとうございました。司会の不手際で討論の時間がほとんどなかったことを、申し訳なく思っております。後、懇親会を隣の部屋でやることになっております。申し込みなしで参加していただいても、もちろん結構であります。今から受付の手続きをされましたら、参加していただけます。この場でやり残された議論は、そちらの方でやっていただけたらと思っております。それでは、これで一応終わらせていただきます。どうもご苦労様でした。