

遠隔授業のオフライン・ゼミ合宿の学生主体型展開における教員の指導力について

－高度教養教育における合同ゼミ合宿プログラムの教授資質の事例研究－

井 下 理

(慶應義塾大学総合政策学部)

Teaching competency of faculty for development of student's sensitivity
in "off-line intensive training camp" on the distance learning
－A case study of faculty development on inter-university program－

Osamu INOSHITA

(Faculty of Policy Management, Keio University)

はじめに

京都大学高等教育教授システム開発センターと慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスとの合同ゼミ (Kyoto-Keio Joint Seminar: KKJと略) プログラムは、1998年度に始められた。その狙いは、遠隔地にある大学間をデジタルネットワークでつなぎ、学生相互、教員相互、教員と学生のオンラインとオフラインとの両面からの大学教育の新規教育プログラムの開発研究をすることにある。具体的には、京都大学高等教育教授システム開発センターの提供する少人数ゼミ形式の全学共通科目である「教育とコミュニケーション」履修者と慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス総合政策学部の井下理研究会のゼミ「高等教育とコミュニケーション」履修者によるオンライン交流とオフライン合同ゼミ合宿との実験的授業実践プロジェクトである。

と同時にこの企画は、単に学生に対する教育という側面に留まらない。教員にとっては、そうした遠隔地の異なる大学間でいかに教育が可能かというテーマのもとでの実験的フィールド研究である。さらにそうした新しい時代や環境のもと、今後の高等教育の展開へ向け、いかなる指導力や企画力、マネジメント力が教員に求められるのか、その「研究」であり「研修」でもある。すなわち、教育・研究・研修の3つの性格をもつ企てとして位置づけられていた。

本稿では、この中の「研修」としての側面に焦点を限定して考察してみたい。KKJと名づけられたこの実践は、次の特徴をもっていて、その特殊性を明確にすることは、今後の他大学におけるこうした類似の試みの企画を視野に入れるとき、重要な汎用性を切り拓くことになろう。

1. KKJプロジェクトの特徴

その第1の特徴は、理念面での特徴である。京都大学の高度教養教育という一つの教育理念が慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの教員(非常勤を含む)と研究および教育担当スタッフに共感をもって理解され、その実現に向けて協力体制が徐々に整備されていった。慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスサイドでは、慶應義塾大学以外にも複数の大学の教員が協力しており、地理的に離れた教員が集まり、どのようにオンライン及びオフラインでの大学教育の実践において研究と教育および研修という3つの側面で協力し合うことが可能なのかを実験する試みである。

両方のゼミで共通して企図されたのは、「学生主体による、学生指向の自己発見(自己との出会い)プログラム」である。しかし、これは最近巷で流行の擬似宗教的な自己改造セミナーや、かつて見られた高度経済成長時代の猛烈社員育成の特訓形式の研修プログラムとは似て非なるものである。

多くの若者にとって自己探索・自分づくりは関心のあるテーマであろう。研究指向の強い一部の学生は、特定の専門領域の研究テーマに関心を持っている場合ももちろんある。が、そうした学生の場合でも、あるいはまたまだ特定

の関心対象が見つからない学生の場合なら更に強く、自分自身について、その将来など、自分に興味や関心を抱くことが多い。それが青年期というものの特徴の一つであろう。自己理解や自己形成というテーマは、彼らにとって共通の関心テーマであることが多い。その意味で「自己理解、自己成長、自己形成」というテーマは、時代や場所を超えて普遍的なテーマである。なかでも「自己相対化・自己再編および再統合、その帰結としての自己再肯定」が大学教育に求められている人格の陶冶の重要な一部であると見ることができる。にもかかわらず「自己への探求、自己理解」といったテーマへの教育プログラムの開発は、ミクロレベルでの関心とは裏腹に、マクロレベルでは、制度的・組織的になかなかしっかりとした理論的枠組みが構築されるに至っていない。つまり大学システムとして組織的な開発研究が行なわれていない。KKJプロジェクトは、こうした教育の理念と教育実践の現場とを、方法論的にも手法的にも、マクロな視座とミクロな視座を統合しようとした開発研究である⁽¹⁾。

教員が教え導くという形態ではなく、学生自身の手により自分たちの好きなようにプログラムを企画立案して運営するという方法である。一定の準備までは教員集団が行なうが、その後は、学生集団に内容や展開方法を任せると言う形で学生の主導的なプログラムの構築と実践を企図したものである。関係する教員の間で、教育理念やゴールを共有することが可能となると、どこまで学生に任せられるかの社会的実験とも言えよう⁽²⁾。

第2の特徴は、新たな教授システムを開発しようとする実践的研究としての性格づけである。教授形態における特徴といってもよい。つまり、KKJが、異なる大学間の合同授業実験であること。これまで大学教育という地理的にまず校地・校舎があって、その閉じられた空間と一定の時間に規定された形で教育が行なわれることを想定している。その大学に入学試験を通過して入学許可された「籍のある学生」が、一定期間、一定のカリキュラムの元に配置された科目の学習体験を蓄積していくというシステムであった。それはまさに国籍をもつ国民が、その国の中で国の定める教育制度の下で、公教育を受けるのと同じ環境である。

近年、グローバル化時代における人材育成と言う観点から、外国語教育などに関しても国際間の交流や協力が進められている。海外との短期語学研修プログラムや留学制度の充実、海外留学生の受け入れなど、異文化間の合同授業の試みも増えていると言えよう⁽³⁾。また、大学間の交流は、国際間の教育交流のみならず、国内における単位互換制度など活発化しつつある。地理的に隣接する大学の間での交流は、新たな大学教育のありようを見せている。大学組織間の壁を乗り越え、新たな教育プログラムの創造をすることで、大学が提供できる学習機会と形態の拡大は、意義のあることである。にもかかわらず設置者の異なる大学間交流はあまり活発に行なわれてこなかった。国立は国立どうしで、私立は私立どうしでの交流するに留まっていた。また教員同士の交流や学生同士の交流は一部に存在したが、KKJのような「教育・研究の共同実践」という試みは珍しい。まして「教員研修の共同実践」というのはあまり例を見ない。理念や教育目標が共有化されてもそれをいざ実践レベルに落として実行するとなるとさまざまに課題に直面する。そうした開かれた社会実験に、地理的に隔たり、組織的に異なる教員集団が果たしてどこまで教育実践と研究を兼ねて、さらに相互研修をも企図してどこまで達成できるのか、それ自体が挑戦的な営みである。KKJプロジェクトはその意味で大学間の高等教育教授システムの開発研究の生成的実験の試みであると言えよう。

第3の特徴は、デジタル・ネットワーク環境における一種の遠隔教育の実験的研究活動であることがあげられよう。地理的に隔たっても高速回線をつなぎ、双方向での動画の交換も可能ならば、これまで教室に限定されていた授業と言う形式が画期的に変革を遂げ、高等教育の新しい次元を拓くのではないかと、という期待がある。これに対して、「オンラインでできること」と「オフラインでできないこと」の区別をすることが重要であるが、そうした研究はまだ蓄積が浅い。デジタル通信ネットワーク環境で実現できることをKKJの通常の期間の活動で確認して、その上で、オフラインの集中合宿でこそできることは何かについて同時に対比しつつ、比較観察していこうという研究関心が存在する。

それだけにオフライン型の集中合宿には、オフラインでなければできないことを限りなく実現できるように挑戦してみようという熱意がスタッフの間に存在していたと思われる。それによって、オンラインでのコミュニケーションでどこまでカバーできるのか、あるいはそもそも両者の違いが、どこに由来するのか、相互補完的なのか、それとも相互排他的なのか、あるいはメディアの違い以外の変数によって大きく規定されているのか、など、多くの関心が焦点の違いを内包しつつも存在していた。

第4の特徴は、この教育プログラムが、単独の教員個人だけの個人的営為によっては成立不可能である点である。

いくら強力な指導力と経験、高度な指導力を備えた熱意のあふれる教員が挑戦してみても達成できない高等教育プログラムであるという点である。学生と教員が各ひとりで、個人対個人で対峙するという状況ではない。複数の学生とそれに対応する複数の教員、つまり学生集団と教員集団との教育状況という設定である。通常の教室における「講義」と言う形態は、教員個人と複数の学生集団の組み合わせ型である。ゼミと呼ばれる教授形態も基本的には単独の教員個人に、複数の学生が指導を仰ぐ形であり、ここでいう複数の教員の集団が、連携して統合的包括的に学生集団を相手にして、教育を展開しようとするものではない。このことは教員に対して集団としての教授法の開発を要請する。同時に教員資質の開発が必要であることに開眼せざるをえないことになる。

これまでも特定の教科に関連してチーム教授法がなかったわけではない。そうした集団指導性は存在していたし、ある部分で効果的であることは、外国語学習や情報処理言語学習、あるいは集団競技の体育教育などでは多くの先行事例が見られよう。しかし、ここで目標とされているような「自己形成・自己発見と再編を通じた自己生成」といった自己開発に関する大学教育プログラムにおいては、複数の教員が連携するチーム教授も珍しいケースであろう。ましてそれを地理的にも異なる複数大学間で実践したと言う例は、少ないであろう。

研究者としては優秀な大学教員が、教育者として必ずしも技量が高いとは限らないように、個人としての教育指導性の高い教員が集団の一員として集団指導力の高いスタッフとなりうるという保証はない。ひとりで学生を指導するほうが得意で熟達している場合もある。チームとなった場合、個々の教員個人がいかなる形と場面で効果的に教育力を発揮することができるか。個人としての力量の向上と集団としての教員団の指導力の向上はいかにして達成可能か、これらは研究する価値のある課題であろう。個人としても指導力の豊富な教員が集合して集団を構成し、互いに相互補完的に複数の多様な学生を効果的に指導していく、そうした形態としてKKJプログラムは、潜在的な実験的フィールド研究としての特徴を具備している。次に研修という側面に焦点を当ててみよう。

2. KKJの教員研修としての特徴

田中⁽⁴⁾は、KKJと言う教育実践を他の通常の授業と比較して「教師の指導性」を「高」と位置づけている。反対に「教師の活動性」は「低」である。一見するとKKJは外見的には、複数の教員集団で学生に対峙しているので「たいした指導や計画をしていなくてもなんとか成り立つ」ような印象すら与えることがある。しかし、これは現象の表面的な理解に過ぎない。複数の学生が、ひとりひとり個々の内面性に触れる深い経験をし、自己の再編や再発見という体験的学習を展開しているという状況では、決して教員が「指導してなくても何とかなる」ような単純なものではありえない。指導している教員が手抜きをして、学生が内面的に成長することなど起こり得ようか。田中が「高度な指導性」と表現したのは、こうした目に見える側面ではない深い配慮や充分な事前の計画性、幅広い準備の網羅性などを含んでいる。

<表1>田中による「授業の特性比較」

	学生の活動性	教師の指導性	計画の拘束性	教師の活動性
通常の授業 講義 演習 実習	低	低	高	高
公開実験授業	中	中	中	中
KKJ	高	高	低	低

田中毎実「KKJ実践の前提と展開」『京都大学高等教育叢書』7、p8、平成12年

その意味で、KKJプログラムは教員にとってKKJのような教育実践を通じて、いかなる教員資質の開発研修がありうるのか、必要なのか、などを研究する研修であったというべきであろう。教員が研修すべきとされた課題内容は、およそ次の5点の特徴をもっている。

第1は、異なる大学間での合同授業の実施にあたっては、どのような点に留意する必要があるのかを明確にするこ

とが求められる点であろう。具体的には、カリキュラム上の位置づけの違い、教授文化・教室文化の違いをどのように認識し、相手の文化や教育システムを理解できるか、互いの中にある「違い」を調整したり、乗り越えたりできるか、あるいは、より積極的に「違いを生かしたり」しながら、合同での教育実践がどのように有意義たりうるのかを考究できなければならない。

第2は、複数の教員団の協力による大学間の教育実践を実施するにあたり、どのような課題が存在するのか、あるいはそうした大学間教育プログラムの展開に不可欠な資源の明細化が必要とされる。参加する教員各自の研究関心、教育関心などは共通していると同時に互いの専門研究領域や過去の訓練経験の違いから、当然ながら差異が存在する。それらの教員個人間のさまざまな違いを正確にきめ細かく把握理解して共同協力体制を構築できるかどうか、研修の課題である。

第3は、KKJ実践では、学生と教授とが1対1で対峙する状況で教育実践が行なわれるのではないことから、集団としての指導力の開発が課題となる。異なる大学の学生集団と教授者集団との相互作用状況における集団教授法の実践的研究がKKJの特徴であり、同時にそこに固有の課題がある。その課題の明確化作業が必要であり、その整理を元に問題解決へ向けて活用しうる資源が探求されねばならない。同時に実施上の留意点などを整理することが必要とされる。

第4は、デジタル・メディア環境における教員の指導力育成のための目標や課題の明確化である。学生と教授スタッフがデジタル・メディアで媒介された教授過程を持つ場合における教員の指導力とは何か。どのような条件が揃えば、ネットワーク環境を高度利用できるのか。参加する学生の資質、教員の資質、準備すべき要件や施設設備、利用能力などなど、条件や要因を確定してそれらを列挙することが課題である。

第5は、学生の自主的学習の「意欲喚起、方法の探索と発見、実践」を支援するための指導上の留意事項とは何かを明確化することである。これまでの教室での講義中心の知識伝授型の解説型授業と、企画力、計画立案力、資源調達および調整力、運営管理能力、実行力などを学生集団に求めるための教員サイドの指導力とは何か。

活動性は低くとも、「手抜き」ではなく、無駄な「りきみ」を最小限に留め、「見守る」ことに徹するための教員の指導力とは何か。その内容を明らかにすることを目標とした。短期集中の実践的過程の中から、体験的かつ探索的に発見し、習得して、明確化することが課題として定位されたと言えよう。短期であるということは、通常の授業とは異なり、経過を観察するにせよ、新たなフォローを補うにせよ、実は「失敗は許されない」状況での高い心理的プレッシャーの中での体験的研究といえる。そのプレッシャーがもたらす疲労感、オフライン合宿の終了直後に特に大きかった。無事にとりあえず何事も無く終了したという時の「安堵感」とそれまでの過程を振り返ると如何に大きな心理的・体力的負担のもとに実行された試行実験であったかということが、逆照射された形となった。

3. オフライン合宿を構成する人的要素

KKJのような学生主体型の教育プログラムの場合、単純に「指導する側と指導される側」という2項対立の図式は説明図式として適当ではない。その意味では、本稿では「指導力」という表現を使っているが、より適切には「形成力」とでも表現するほうが実状にあっている。にもかかわらず、従来の枠組みに沿ってKKJの実践を成り立たせている要素を列挙するとすると以下の6つの人的構成要素が策定できる。

- 1) 学生
- 2) 教員（統括責任者を含む教授・研究スタッフ）
- 3) 教育実践支援スタッフ
- 4) 研究開発支援スタッフ
- 5) 合宿経営支援スタッフ
- 6) 合宿開催場所のサービス管理担当者

このうち、指導者というカテゴリーに分類できるのは、2)の教員を代表として、3)から5)までの3つのカテゴリーに属するスタッフである。1)の学生と6)のサービス管理者の2つのカテゴリーは、その意味では教育実践の指導的スタッフとはいえない。

これらの人的要素を図解すると次のようになる。

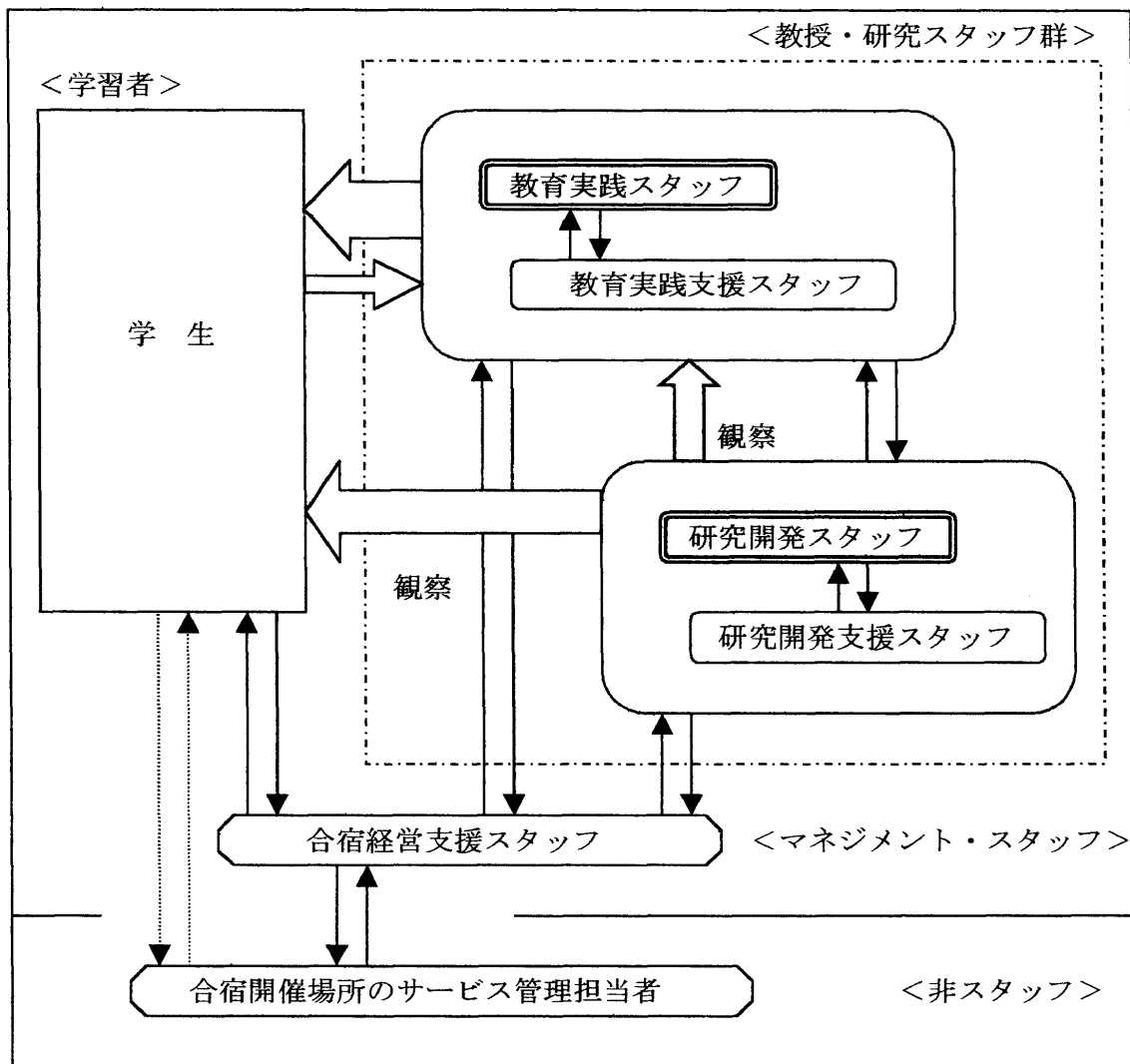


図1 KKJオフライン合同ゼミ合宿における人的構成要素

4. 合同ゼミ合宿の展開プロセスから見た指導力

KKJ合宿を構成する人的構成要素が明確になったところで、次にオフライン集中合宿プログラムを実現するための「指導力」の中身を検討していこう。KKJ合宿は、単一の教授能力によって成立しているわけではない。そこにはさまざまな諸技能が必要とされる。その技能の種類や範囲を確定するために、ここでは2年間の経験をもとに、その活動の展開にどのような能力が教員団に求められるのかを検討する。それらを整理する枠組みとして時間軸を設定し、時間的推移に沿って、いつどのような能力の発揮が要請されたかを整理してみることにする。

第1段階 企画立案：

企画の第1歩は、そもそも対象とする学生集団がどのような教育プログラムを望むかを、日頃から学生集団と教員の交流から、教員サイドが学生ニーズをどう把握し、理解しているかという問題関心であり、それが企画の基盤を形成する。学生に「自己への探求」という学習ニーズが潜在するという発想なり仮説が教員サイドにあることが、KKJプログラムのような企画が生まれる土壌を構成する。あるいはもっと遡るならば、そもそも学生の学習ニーズに関心を向ける教員団の存在がある。学生のニーズに応じてプログラムを考案できないかという企画立案への企図が生まれる。教員が、学生に関心を持たない場合や、そもそも大学教育の受け手である学生を「顧客」として位置づけていない場合には、「顧客満足」を指向するプログラム開発など、着手されることもない。学生ニーズの尊重とそれに対応しようという大学人の姿勢が、企画力の基盤を形成する。最初の段階では、企画力や学生に対する観察力、学生への

関心などが求められる。

第2段階 設計：

企画立案を受けて、実際に実施計画を立てるには、細かい実施要項を確定しなければならない。いつ、どこで、何人ぐらいの参加で、どのように実施するのか。それらの細目とその都度の思いつきや成り行きに任せていたのでは、計画的なプログラム開発はできない。学生主体的なプログラム展開を指向する場合でも、仮に学生集団が企画できない場合もありうると想定して、そうした場合や、あるいは、学生集団が企画したプログラムが天候などの条件で予定を変更せざるを得ない場合に、教員集団がそれに代わる企画をすぐに準備し提示できるためには、教員自身が実行可能な幅広い行動プログラムを設計できねばならない。実際には使用されないかもしれない行動プランを予備的なプログラムとして幾重にも教員団が事前に準備しておくことは、臨機応変な対応力を構成する。設計段階からそうした「予定通り進まなかった場合への対処」を設計図の中に入れておくことは、予想外の事態への対応力という重要な指導力の一部を構成するのである。「予想外の事態への対応」を予想する力が、KKJのような状況に対して開かれた冒険的なプログラムの主体に求められる能力である。

第3段階 現地調査：

必要とされる要件が充足されるかどうか、実際に現地を訪れ、主催する教員団がきめ細かく環境や施設設備を直接、現場を観察し、環境の事前評価を行なう必要がある。現地で調達できるものと外部から搬入しておかないといけないもののリストアップも必要である。大学のキャンパスでの通常の活動と異なる場合、会場となる合宿場所についてはその環境や施設設備などについての状況把握が不可欠である。安全性、周辺との隔絶性などの状況・条件を確認することが教員集団には期待される。

第4段階 準備会議：

活動の概要が確定したら再確認のためにスタッフが一堂に会して、様々な方向からプログラムの実施について多様な状況を想定して、検討を重ねる。各業務の分担と連絡調整の仕方などを打ち合わせることが必要である。その際に、さまざまなありうべき事態への想像力、あるいは、予測力が求められる。その作業を集団として行なう「集団としての力（チームワーク）」なども必要である。複数の教員による教員団の編成は、特に多様な背景をもつスタッフの間でのチーム形成にとっては重要な契機となる。経営支援スタッフが、教育実践スタッフだけではなく、教育実践支援スタッフや研究支援スタッフについてもひとりひとりの顔と名前を覚えるのはもちろんのこと、その人柄についても互いのイメージを形成しておくことが、準備段階で必要である。

第5段階 合宿目的や運営方法についてのイメージの共有化：

教員集団が学生集団に対して、教員側が期待することを明確化し、充分説明しておくことが重要となる。何を学生たちが企画実行したらよいのか、そのイメージを漠然としたままでも極力伝達しておくことが必要である。合宿において学生たちが何をしたら良いのかという基本について、学生集団と教員集団とが共通の活動イメージをもつことが重要である。何が課題であり、何が課題でないのか。何を大切にしたらよくて、同時に何に気をつけなくてよいのか。つまり教員集団と学生集団とが合宿に向けて「共通の関心や目的」を保有し、真に学生主体のプログラム企画展開が可能となるのかについて互いに理解し合わねばならない。互いの期待に齟齬があると後になって、行動レベルでの大きな差や誤解を招きかねない。していいこととしてはいけないこと、してほしいこととしてほしくないこと、その活動の種類だけではなく、活動の展開の仕方についても共通の判断やその基準となる枠組みの共有化が必要である。

第6段階 準備過程管理：

短期間での成果を期待する合宿という企画においては、そこに至るまでの詳細で綿密な計画が基礎となる。その計画が円滑に実現するためには準備段階における諸々の準備活動が順調に実行されていくことが必要である。準備過程の諸活動が首尾よく段階的にクリアされていっているかを点検確認できねばならない。そのためには、状況の把握力

が指導者である教員団に求められる。KKJ合宿の活動に必要な資源をどう搬入するか、それらの輸送力や現地調達力・資材調達力が求められる。また会場となる宿舎や施設の経営管理者との交渉・調整能力が必要である。宿泊費や会議費、施設設備の使用料に関する価格や条件について交渉は、KKJ参加者の満足に大いに影響を及ぼすからである。

第7段階 現地集合：

さて、いよいよ合宿を開催するにあたり、現地に集合することになる。遠隔地間の異なる大学間での合同合宿は双方にとって日常の大学生活の行動空間から地理的に離れた場所で開催することになる。そのため会場への移動が必要となるので、交通機関などに関する情報が参加者全員に適確に配給されねばならない。また場合によっては団体で移動したほうが個々人で移動するより割引などを利用して費用を抑えることができる。現地での交通事情など、詳しい情報の入手は円滑な合宿の開始にとって極めて重要である。

第8段階 会場設営：

次に、会場となる建物や施設の設営が、演劇に例えるならば「舞台」作りに該当する。互いに初対面である2つの大学の教員団、学生集団の間で、オンラインとは違った環境条件のもとでの対面的・直接的な対話が期待されるならば、部屋や会場のイスや机の配置など、互いの空間的近接性や相互の位置関係、相手の表情などの可視性は、環境条件として考慮すべき極めて重要な要因であろう。オフラインでの会合が、オンラインでの会合では実現できないことに挑戦するという問題関心に裏付けられたものであるなら、余計にその環境整備・会場設営は、環境心理学・生態学的心理学の観点からも重要な初期条件となる。制御可能な環境条件を計画的・意図的に設計し、配置できる能力が期待される。

第9段階 プログラム進行とスケジュール確認：

会場の設営も終わり、参加者も予定通り現地に集合しつつある時、スタッフは何をしたらよいだろうか。それはプログラムの柔軟な運営とスケジュールの確認である。ただし、KKJの特徴のひとつは、活動の内容については、次に何をするかは常に固定せずに進めるやり方である。従って、最初のスタート時点でもプログラムは常に半固定で流動的であり、「状況に対して半構成的でオープン」である。一つのセッションがどのように進み、そこで参加者の多くがどう感じたかによって次の行動プログラムを検討しつつ進めるという方法をとった。スケジュールもだいたいの時間を多少の幅を持たせて計画されていた。

第10段階 実施と変更

学生主体の合同ゼミ合宿のプログラムを実施するにあたり、教員団はどういった「指導力」を発揮したら期待した活動が展開可能となるのか。2泊3日の短期集中の合宿期間中における教員団の技能項目を検討したい。

図1のKKJ合同ゼミ合宿における人的構成要素でも明らかなように、スタッフは大きく A)教育スタッフ B)研究スタッフ C)マネジメント・スタッフの3カテゴリーに分類できる。求められる能力は、どのカテゴリーにも共通のもの、それぞれに固有の能力とに2分できる。

共通の能力とは、3つある。第1は、それぞれのスタッフがひとつのまとまりを形成して、その機能を充足する<集団形成力>である。合同ゼミ合宿のスタッフは、通常はそれぞれの所属大学でスタッフとして教育や研究に従事しているので、KKJスタッフとしての協力体制を早急に確立できなければ、集団として学生を指導することができない。したがって教育においても研究においてもマネジメントにおいても、二つの大学のスタッフがチームとしてのまとまりと協力共同体を形成する力（集団形成力）がスタッフに求められる。KKJ2年目の初日の夕刻に緊急に開かれた両大学スタッフによるミーティングはその時点で集団としてすでに充分機能していたことを示していた。

共通に求められる能力の第2は、<緊急事態への対応力>である。これは教育スタッフであれ研究スタッフであれ、またマネジメント・スタッフであれ、対処能力を保持していないと危険を避けられない。例えば、何らかの予期せぬ理由で途中で合同ゼミ合宿を中止せざるを得ない状況が出現した場合、全員が参加する前の状況に安全に引き返すこ

とができなければならない。予想する範囲内ですべてが収まればよいが、そうでない場合にも一体となって危機に対応できる対処力がなければならないであろう。対処能力とは、安全確保力であり、身体的・精神的な緊急事態へも対処しうる体制を編成できる潜在能力を意味する。これはキャンパスを離れて集中して合同ゼミ合宿を実施するという「一種の冒険的試み」には、必ず具備されるべき能力であると言えよう。

共通能力の第3は、＜改善点の発見力・改善実行力＞である。教育でも研究でもマネジメントでも実施してみて、翌年へ向けて更に内容を質的に高度化するためにどこをどう改善したらよいのか、常にプログラムの全体的質的向上へ向けて、改善点を探索し、より良い方向へ向けて改良するという姿勢と能力、熱意が期待される。

次に、3つのスタッフごとに個別性の高い指導技能について見てみよう。学生に及ぼす影響の大きさを順序づけるとすると、A)教育スタッフ B)研究スタッフ C)マネジメント・スタッフとなる。3つのスタッフの中では教育スタッフの指導力の中心をなしている。ここでは、教育スタッフの指導力についての考察を次のセクションで取り上げることにして、つづいて研究スタッフとマネジメント・スタッフに求められる能力を考察していこう。

5. 教育実践スタッフに期待される指導力

ここでいう「教育スタッフ」という表現には、授業担当代表者個人（京大では田中、慶大では井下）だけではなく、その他に複数の教員、教育助手、院生など教育実践支援スタッフも含まれている。

教育実践スタッフに期待される能力には、個々人に共通して求められる能力と教員集団としてスタッフ・メンバーの誰かが保有している能力、換言すると集団レベルで保持していれば必ずしも全員が保有していなくても構わないというレベルでの教員団教授能力がある。但し、以下の論述ではそれらを区別せずに論じている。

すべての能力項目を一人の個人が完璧に保有することを理想として考えているわけではない。教員団として具備すれば最低条件を備える場合もあろうし、そもそもKKJのような教育プログラムは、極めて高度な強力な指導力をもった個人が単独で行なえるようなプログラムとして構想されているわけではない。複数の教員によって構成される教員団を指導者集団という単位で位置づけている。

5-1 個人の内的意味世界の理解力

KKJ合同ゼミ合宿は、特定の教科内容を解説したり伝達することを目的としていない。対面的な議論の場である合同ゼミ合宿では、「自己と他者との直接的・対面的な経験的交流から自己の相対化・再編・自他の差異と共通性の発見、自己再構築や自己受容など」の内的経験を重視している。しかもスタッフの間での共通の理解として、個々の内面を重視するKKJ合同ゼミ合宿では、自己との出会いや再編が、外部からの強制や一斉的な団体活動で実現できるものでもないし、仮に可能だとしても団体行動として画一した過程やスタイルによって、達成されるべきものとも想定していない。

期待する教育効果が、学生の内的な変化にあるとすると、それらの変容過程を教育スタッフは敏感に感知できることが必要である。そのためには「傾聴力・聴取力・意味の読解力」といった学生の中に起こりうる内的な意味の世界の理解力が必要とされる。

5-2 情報収集力と情報提供力

合宿期間中の会場や会場に至る交通手段等に関する情報を教員が制御することなく先回りしてでも必要と思われる情報を収集し、提供する。放任型ではなく、学生の視点に自らを置いて、どういった活動を希望するのか、そのためには何が必要か、などについて自分自身が学生だとしたらどうしたいのか、どうするのか、と言う発想から必要な情報をあらかじめ収集しておくことが必要である。収集した情報をすべて学生に即時に提供することが必要なのではなく、学生の求めに応じることができることが重要である。必要以上に学生に情報を多量に提供すればよいというわけではない。過剰な情報提供は逆効果となる。学生たちが、自分たち自身の活動ニーズを思いつくまでに至らない段階で、教員が先回りして活動の選択肢を必要以上に拡大することは、学生の活動の主体性や能動性を減じる効果が生じる危険性がある。大切なのは学生たちが自分たち自身の発想、ニーズ、企画、提案、設計し、実行に至る過程であり、

結果ではない。

だとすると情報収集活動も学生主体ですべて学生自身が行い、教員集団が情報収集活動すら手出しをしないほうがよいのではないか。その問への回答は、「否」である。なぜなら、情報収集活動にかかる費用が大きく、コスト・パフォーマンスが悪いからである。つまり、他の場合はともかく、限られた期間内での集中合宿という形態での大学教育プログラム的一种として、学生集団が主体となるといっても学生集団のマネジメント能力にはおのずと限界がある。その限界を理解しつつしかも、なお活動の円滑な展開のために必要とされる情報は、集めておかねばならない。情報の範囲や情報源あるいは情報取得の方途について教員集団が学生集団をフォローしておくことがこの種のプログラムの成功には欠かせない。学生主体のプログラム展開を可能とするためにも、教員集団が陰になり日向になり支援する必要がある。重要なのは、その支援すべき活動内容や領域がどこにあるのかを教員集団自身が自覚的に認知し理解していて、あらかじめ十分な時間的、経済的、人的資源の確保をどこまで計画的に実行できるか、という点である。そこにこそまさに教員の高度な指導力というものがあるのではないか。

5-3 活動の実現可能性と適切性に関する判断力

教員集団はまた、学生主体の自発的活動企画に対して事前に適否の判断をする力を保有していなければならない。参加する学生の特性やニーズに合った学生主体型の合宿では、あらかじめ決められた活動がセットされているわけではない。開発型の合宿プログラムの実行を可能とするためには、教員集団が学生とは違った一段高い視座から、活動の実現可能性と適切性に関する判断をすることがプログラムの円滑な展開に必要である。例えば、花火大会をやりたいと言う学生からの提案について、花火をする安全な場所があるかどうか、花火を購入することが会場の近くで可能かどうか、季節から天候の予想はどうなっているか、などなど、学生の思いつきが、学生たちの視野と経験の不足や会場の都合から実現可能性が低いならば、そのことに関する教員集団の検討・協議を経た上で、学生集団に伝えておくことも指導力の中に含まれるであろう。学生提案の企画が明らかに実行困難と予見できているのにそれを学生集団に伝えないというのは不親切である。それは学生主体の活動に任せることとは似て非なるものである。学生企画がどこかでより高い確率で成功裏に終わることを期待しているのが教員集団である。学生が自発性だけを最優先されて、みすみす失敗する企画を提案してきた場合に黙って見過ごすのは、指導力不足である。学生の自発性を尊重するという大義名分に隠れて怠惰な教員集団の欺瞞的な姿勢に墮する危うさがある。

学生集団が自主的・自発的に活動に関与するようになるためには何が教員集団に求められるのか。学生への情報の提供、またそれ以前に学生が必要とするかもしれない情報の種類と範囲の予想を立ててあらかじめ収集し学生からの要請に応じてすぐに提供できるように準備しておくこと、そのすべてを過度に提供しないこと、などが挙げられよう。

5-4 学生との心理的距離の取り方

集中合宿において教員集団に求められる基本的な姿勢とは何か。それは「積極的な消極性」「能動的な受動性」「制御された放任主義」である。学生の主体性や自発性を育てるには、外部から強制する方法は不適切でないことは明らかである。真の「主体性、自発性、能動性」が強制によって内在化されるはずがない。いかにして「内発的動機付け」が可能となるか。全体を完全に制御するという発想ではなく、学生集団に対して知的刺激を与える程度に留めておく姿勢であろう。情報の提供も不可欠であるが、大切なのは、学生集団に「自分たちが主体であること、自分たちで企画しなければ何も動かないこと、自分たちの自主企画で実行したほうが学生自身のニーズを適確に実現できること、提案や企画が重要であること」などを強調してオリエンテーション(方向付け)を行うことにある。

これはKKJの場合には、既に合宿に先立って通常の教室でのゼミの時間においても学生主体という運営方針を伝えてあるので、学生集団もそうした指導方針を理解していることが特徴であろう。学生たちは、合宿に来て初めてここで自分たちの企画や主体性にすべて任されているのを知るというわけではなく、時間的には充分余裕をもって、学生主体で現地での活動が展開されることを説明されている。そのため学生集団が、2つの大学が合同で行なうため両大学の学生どうして連絡調整し、活動の計画を作り上げていかなければならないという課題に直面させられている。2つの大学の学生集団が、自分たちの共通課題を認識するところから、その課題解決へ向けて協調行動をとることが期待されている状況を作っている。

協力せずには解決しない課題と状況を設定し、あとは学生集団に任せる。具体的な方法や提案を教員集団は積極的に何もしない、という一見消極的な態度を保持することが重要である。学生集団は、教員が細かい直接的な指導をしないことを理解することが学生主体の集中合宿の第1歩となる。

一方、そのためには教員集団が、学生からの提案については基本的にはそれを尊重し、提案を受容するという姿勢が不可欠である。その提案が教員の目にはいかに拙く見えても提案を許容することが重要である。新奇な提案であってもこれをいったんは「企画」として受け入れる余裕が必要である。教員集団は、学生たち自身がその企画のもつ危うさや実現困難さや非経済性などに自分たちの検討会議で「気づくかどうか」も観察しつつ経過を見るという姿勢が期待されよう。

表2 授業形態と教員・学生の制御度と自由度

	教員の 制御度	学生の 自由度
講義	高	低
ゼミ	中	中
学生自主企画	低	高

表3 空間特性とメディアの形態の組合せ

	off-line	on-line
on-campus	従来型	on-lineゼミ
off-campus	集中合宿	メールや掲示板

表4 授業形態と空間およびメディアの形態

	オフライン		オンライン
	教室	オフキャンパス	
講義	大教室従来型	集合研修型	放送大学型
ゼミ	小教室従来型	ワークショップ型	テレビ会議室型

5-5 学生参加の自発性の発現過程

日本の大学生は一般におとなしく消極的で勉学への自発性に欠けると指摘されることが多い。学生の主体性や自発性は、偏差値による大学の入試難易度とは無関係にどの大学においても一定程度、共通の問題となっている。

KKJ実践では、こうした現代の日本人学生の一般的傾向とは裏腹に、高い関与性と自発的なプログラム展開が行なわれた。そこにはさまざまな直接/間接の原因が想定できる。学生を動機付けた要因を網羅的に探索し列挙することも重要であろう。が、ここでは、学生たちのやる気にいかにして着火がなされたのか。何が学生たちの積極的関与を誘発したのか。内発的動機付けはどのように行なわれたのか。それらを探ってみたい。

KKJの実践に関わった教員集団は、学生たちのやる気の発露に対して、それが「単発の線香花火ではなく、連続式の仕掛花火が炸裂したかのような印象」を一様に受けた。では、なぜ合宿において「火がついたのか」。

通常の大学の教室で行なわれる教育実践と比較して、校地を離れ日常性を超えた合宿やオンラインによるサイバースペースを活用した合同ゼミでは、教員に求められる役割が異なるのは当然である。神藤は「合宿では、教員はこれまで以上に禁欲的なまでに『何もしない』ことを心がけていた」と記述している⁽⁵⁾。が、実は、「何もしない」という表現がカギカッコで括られているのは、本当に何もしないのではなく、直接的な介入や行動の細かい規定や指示をしない、という意味である。しかし、しばしばこの点が、現場で直接的に観察したり、体験的に状況理解をしないと字句の意味を表層的に理解して、教員は「楽をすることができる」と誤解されやすい。「何もしない」のではなく、実は、常に学生のひとりひとりの中でどのような変化が生起しているのか、次に何をするのが最適なのか、何をしないのが適切なのかを、個人レベル及び集団レベルで常時検討しつつ合宿のすべての時間と行動をマネジメントしているのである。「何もしない」どころか「すべきこと・すべきでないこと」の区別をしつつ「しなければならないこと」をすべて「なしうる」ように臨機応変に万全の準備を心がけるのである。

直接的な指導をしないように介入を控えるのは、言語的に解説するより、多くの情報を必要とする。その状況は、あたかも教員が学生集団を指導しないように外部の者の目には映るかもしれない。しかし、学生の主体的な活動が極めて短期間のうちに合宿会場で爆発的に展開するためには、自動車のエンジンを例に取るなら、ガソリンの給油、シリン

ダールームの点検、プラグなど電気系統の点検整備など、さまざまな環境施設設備の点検や個々の学生の学習ニーズや集団としての特性などを把握しつつ、全体的なプログラムの企画設計するという多角的な幅広い準備と周到な資源確保作業がその背後にセットされているのである。学生たちを合宿の可能な場所にただ引率して行き、後は、放置したまま学生たちの「好きにやらせる」というのでは、上手く行かない。学生主体の爆発的な活動の展開は出現しない。神藤はKKJ全体における教員の行動を総括して「『学生主導型』ないし『学生参加型』授業と考えられるKKJ実践であるが、教員もあらかじめ授業を設計し、要所要所で介入を試みてきたことが分かる」⁽⁶⁾と考察している。この要所要所での介入、それ以外での「放置ではない、やや距離をおいた注意深い観察」の継続、スタッフ間での連携と協力、それらがうまくデジタルネットワークでも補強されて、相互の意思疎通を維持し、有機的に機能して初めてエンジンが回転しつづけることが可能であったといえよう。合同ゼミ合宿における学生の自発性・主体性・高い関与度の説明モデルとして上述のエンジンモデルが果たしてどこまで比喩として適切かどうか、については今後の検討が必要であろう。

ここでは学生の自発性・主体性の発露と促がし、発揮された間接的な教員団の指導技能項目として次の5つを挙げておきたい。第1は、「参加促進力」である。学生の参加を促がすあらゆる助言や非言語的なしぐさなどである。「内発的な動機づけ」を促がす力とも言える。第2は、「示唆教授力」である。学生に対して直接的な強力な指導や言葉尽くしの解説ではなく、学生が自分で考えると気がつく程度のヒントを与えるに留め、学生自身の思考力・感受性によって事態の理解を促進する方向での指導性である。第3は、「方向性の提案力」である。幅をもたせた方向づけとも言えよう。第4は、「非指示的相談能力」である。学生からの相談にも正確かつ十分に応じてしっかりと学生の希望や意図や困惑を理解し、学生たちが自分自身で解決する方向へと誘導する力である。直接的に介入して目の前の問題をすぐに解決して学生の活動が円滑に行くように先回りして活動の障害となるものを撤去するという配慮ではなく、学生たちの進みつつある方向に障害があるなら、それを学生たち自身が気がつくようにヒントを提供したり、自分たちの対応の仕方などで相談に来た場合にそれにすぐさま応じる迅速な対応力が必要である。

6. 研究スタッフ・研究支援スタッフに要請される能力

KKJ合同ゼミ合宿は、まだ試行段階である。何が起って、何が起っていないのか。何が可能で、何が不可能なのか、その範囲も明確ではない。現象の因果関係どころか相関関係すら見えていない。しかも狙いは、オフラインで可能なところまで極力実現してみようという教育実践面での探究がある。それを支え、より安全に意義のある、効果的なものにするためには社会的実験が常に細かく観察され記録され、後ほど考察される必要がある。スタッフ自身を含む参加者が、デジタルネットワーク社会における高等教育の実践において多角的な実践の事例研究を指向して始められたKKJプロジェクトは、研究スタッフの地道な研究をひとつの支柱として慎重にかつ広い構想のもとで教育実践と研究実践を同時追及している。研究はやり直しが可能でも教育実践は受講者を再募集して同様の形態が取れるとは言え、受講者個々の人は入れ替わる。とすると受講する学生個人からこのプロジェクトを眺めるならば、たとえそれがまだ研究の初期段階にあるとはいえ、「決して失敗が許される」ことはない。将来大きな成果が出ることと「今、受講している私にとって意義あるものであること」とは独立しており、相互に補完したり代替できるわけではない。ゆえに研究スタッフの技能とは、すぐ傍で観察する形態をとる以上、どのように教育実践の現場に「自然に存在する形で」状況に参加できるか、まずその参与観察のスタイルと姿勢、方法が重要となる。研究のために教育実験をするわけではない。むしろ逆で、教育の質的向上のために教育状況(過程と成果)を研究するのである。

そのため研究スタッフには、第1に<研究目的と関心の共通理解力>が求められる。研究活動と研究対象である教育実践の趣旨の共有化が必要である。第2に、<記録力・メディア活用能力>が期待される。第3に<傾聴力・聴取力・意味の読解力>が期待される。何をいつ、どのように記録するか、何が現場で重要な観察すべき対象なのか、それらがわからずに、意味あるデータの収集は不可能である。見るべきものを見る能力、観察すべきポイントを適切な時機を逃さずに、適確なアングルから、画像情報も音声情報も収集する能力が期待される。そのためのさまざまなメディア操作に習熟している必要がある。映画の制作ではないので、シナリオがあるわけではなく、台本どおりに学習が展開されるわけではないので、映画の撮影以上の臨機応変な情報収集技術が求められる。

さらに収集した画像情報や数値データを整理して、研究目的や教育目的に沿って解析したり編集したりして研究素材としての整理をし、研究活動につなげ、成果を上げる力が必要である。

7. マネジメント・スタッフに要請される能力

マネジメント・スタッフに要請される能力とは、①活動資源の輸送力・現地調達力・資材調達力 であり、更に②主として宿泊施設設備の提供者である宿舎との交渉力である。この業務は極めて重要で、学生はもちろん、スタッフが安心して教育・研究活動に全力投球できることを裏から支えるものである。これが合同ゼミ合宿の実践の活動基盤を構成し、活動を保証するものである。宿泊先との〈交渉・調整能力〉は、途中段階でのプログラムの変更をどこまで許容できるか、その範囲を制限し、可能性を拡大する。当初、予定していなかったような企画が現地で出てきても即座に是非や可否の判断をする能力も交渉力と関係する。

第10段階 完了後の過程管理

いかなるプロジェクトにおいても、主たる活動期間が終了した後に何らかの事後処理過程が随伴することが多い。KKJ合同ゼミ合宿においても同様である。マネジメント・スタッフについて言えば、すべてのプログラムが完了して、合宿場所を立ち去った後にいかなる活動が残されているのか。施設設備使用料を初めてとして宿泊料などの精算作業があるし、会計報告業務や残金の返金など、こまごました事後作業が山積する。それらを如何に効率的に処理できるか、マネジメント技能が試される時でもある。

研究スタッフについて言えば、合同ゼミ合宿の間に収集した研究データを如何に短時間のうちに整理して、参加した学生や教員の記憶が薄れないうちに、早めに「振り返り作業」のための情報提供をするかが問われるであろう。必要ならば、研究開発チームとしては新たな質問紙調査票を合同ゼミ合宿の事後調査として実施するということも充分ありえるのである。

教育スタッフについていえば、合同ゼミ合宿が個々の学生に及ぼした影響について、改めて集団でそれぞれのゼミの時間を待たずに緊急に個別に対応する必要がある学生がいるかどうかの判断が求められている。仮にそうした応急の対応が必要と思われる場合には、その必要性の判断が妥当なものであることが重要である。また対応能力がスタッフの許容範囲を超えていないことが重要である。

事後的な対応能力の具備もこの種のキャンパスを離れての集中型教育実践には不可欠となる。それはキャンパス外での特別の設定での教育実践を行なう場合の教育倫理とも関係するであろう。やたら無責任にキャンパス外での活動を喧伝することや奇を衒う新規教育プログラムや十分な研究を経っていない開発途上の教育実践は、可能性と共に危険性も併せ持っていることを教育実践者・開発担当者は充分留意しておく必要がある。

合同ゼミ合宿プログラムの完了後にあまり時期を遅らさずに振り返りのための合同スタッフ会議を開いて、教育面・研究面・マネジメント面での反省と収集データの分析を繰り返し行うことが開発研究にとって極めて重要である。ただ実践するだけでデータや経験をもとにした反省や考察の伴わないプログラムは、改善も期待できないし、発展もない。事後的な段階でスタッフに求められる能力は、データや経験をもとにした建設的な振り返り能力であり、振り返り作業をさらに記録しそこから新たな企画や改善点を発見し創造する能力である。

8. 今後の課題

KKJプログラムは、通常の遠隔授業というイメージよりも広い。遠隔地にいる教員と学生とをオンラインで結び授業を配信するという狭い枠組みには納まらない。そこには、オフラインの対面型のこれまでの授業で可能だったことがどこまで達成できるかという問題意識があることは既に述べた通りである。KKJの実験で目指された研究テーマは広い。そのため現段階では、今後、何を課題とすべきなのかを整理しておくことは、研究開発のためにも不可欠であろう。ここでは、5つの課題に整理してみた。

第1の課題は、「評価」の問題である。プログラムの改善を目的とした評価が必要である。今回のKKJプロジェクトチームではそれを「振り返り作業」と呼んで、初年度には合宿終了後ほぼ1ヶ月後の99年7月に京都で、また2年度目の「振り返り」作業は、両大学合同のものが2000年11月に浜松で実施された。

そこでは、当該年度の実施状況とそこで起こったことの確認を手始めに、点検、解釈、考察、評価、対処、改善方策の検討作業、次年度への企画設計へ向けた議論などを行なった。こうした活動の積み重ねから、プログラム評価の

方法論を検討し、開発していくことが可能となる。「なぜか説明できないがうまく行った」という経験は、他の人が、その経験から学習しようとするとう理解が困難になったり、伝達が不可能になり、「経験していない者には理解できない」という拒否的・独善的な自己満足や経験主義に陥る危険がある。

可能な限り体験的学習を他者と共有してこそ、一つの開発研究の試みが、公共性を持ちうるのであるならば、経験を言語を通して解明し、伝達して、共有財産とするのが本来の研究開発のあり方であろう。とするなら、このKKJの実験も、今後、プログラム評価活動の対象として位置づけ、対前年の比較、他の類似の実験との比較考察、などを積み重ねていくことにより、より開かれた意義深いものとしての価値を増すことが可能となる。

いかなる企画も提案もその自発性を評価して、いったんは活動項目の選択メニューリストに列挙し、相互に比較検討することが教員集団にも学生集団にも必要である。結果よりも過程を重視するとは、結論だけを重視することではなく、提案がたくさん出てくる価値や学生たちの積極性が出現し始める瞬間を最大限の注意と関心をもって見守ることである。これまで自発的に参画しなかった学生たちが、主体性を発揮し始める時を機を逃さずにそれを賞賛し支援し、奨励することが、学生の主体的な活動展開を促進する。教員に期待されるのは、学生の提案内容（コンテンツ）そのものよりも提案してくる主体性を尊重する姿勢である。教育実践が重要であることは言うまでもないが、それを振り返り、考察する「研究過程」も同様に重要である。その作業を経てこそ「教員研修」が可能となり、結果として教育実践が質的に向上するという循環的発展が可能となる。そのためには「評価」や「振り返り作業」が不可欠であると言えよう。

第2の課題は、評価活動の中でも特に直接的な関係者(主催する教員集団および参加する学生集団)にとっての「費用対効果」の向上である。時間、エネルギー、経済的負担、労力、などなどを入力(インプット)資源とするなら、そこから得られる出力(アウトプット)成果との対比から、このプログラム全体の効率を検討していかなければならない。企画者、参加者それぞれにとっての費用負担の内容の明細化作業、コスト計算、累積コストの計算などなどが必要である。同時に、そこから何が産出され、個人及び集団レベルで何を達成することができたのか、できるのか、などについての分析と探求が不可欠である。

「教員にかかる負担」についてそれをどう把握すべきか。今後の同様の企画を検討するに際して、極めて重要な点である。KKJのようなon-lineでのサイバーゼミとオフラインの集中合同合宿との統合的なプログラムを企画立案して実行管理し運営するという一連の指導方法は、教員の負担を増すことはあっても減じることはない。一部、合宿期間の間に「教員集団が一見暇そうに見える時間」があったとしてもそれは気楽な時間なのではない。常にいかなる状況に向けても対処できるようによく準備が整った状態なのである。出勤態勢にある救急隊のような状態にも例えることができよう。そうした状態が、教員の負担が軽減されている状態でないことは明らかである。

このように「学生が主体的であること」と「教員の負担軽減」とは同時に成立するかのようには誤解されやすい。しかし、現場を実際に経験し、そこで起こっていることを深く理解するならば、この種のプログラムが、実は教員の負担の量的変動として把握するのは適切ではないことがわかる。負担の量の軽減・増加ではなく、負担の質的転換が起こっていると言えよう。負担というよりも「指導の質的高度化」というべきであろう。指導すべき内容や視座の次元の移動であり、高次化といってもよいであろう。

いかに「指導せずに指導するか」、いかに「教えずに教えるか」。その方法と内容の展望をもちつつ、計画的な教育プログラムとしてマネジメント可能な領域で、身体的・心理的側面での安全と成長を企図する試みである。教員集団は生起し得る、ありうべき状況に対して対処できる準備状態を保持生成しながら、高度な指導力を具備した集団として臨床教育的に対峙することが期待されるのである。

第3の課題は、上の2つの課題を探求する過程から発見されることがらを基盤として取り入れて、教員集団の指導力の育成方法およびプログラム開発力を向上強化することである。教員個々人が、その指導力を高めるためにどういった技量や資質の向上を心がけるべきなのか。それには2つの方法が存在するであろう。第1は、一般的な表現として誰にでも共通の技能向上課題を確定するという方向である。第2は、関与する教員の個別の特性をベースにした指導力の向上、課題の個人別明確化という作業の方向である。一人の個人がすべての高い指導性を完備することをイメージするのは、そもそも適切といえるかどうか。その検討も先ず必要とされよう。KKJは、複数の教員が協力してチー

ムとなって指導して初めて実行可能なプログラムであろう。

第4の課題は、異なる大学間の協力による新たな高等教育プログラムの開発研究としてKKJの実験を考察することである。二つの大学の合同プログラムという特徴から、参加する学生・教員集団間の比較分析などが必要とされる。そのためにより広い枠組み（地図）の中でKKJを位置づけることが求められる。仮に、ある教育プログラムが高い効果をもたらすものであっても、それが単独で展開している限り、大学教育システムの中でいかなる位置と機能を持ちえない。そのプログラムは、その大学教授システム全体との関連において明確な位置づけを与えることができないとするならば、単発の試みという位置と価値しか与えられないことになる。学生に対してはそのプログラムが大学教育の全体として他のプログラムとどう関連付けられるのか、その地図を示すことがこのプログラムの開発者チームに課された課題であろう。集団間の比較の一例としては、それぞれの大学におけるカリキュラム上のゼミの位置づけの異同を記述することができる。同じゼミと言う呼称でも、京大ではそのゼミが「一過性（その学期だけの単独授業、所属集団としての位置づけにはない）」であり、一方、慶大では「継続的なゼミ履修の一過程、2-4年次のカリキュラムにおける所属集団」である。この違いは微妙にすべてのプロセスの前段階、途中段階、事後段階における違いを形成している。

ここでは大学を分類基準にすると<京大と慶大>の2つの集団が、また、地位・役割カテゴリーを分類基準にすると<学生集団と教員集団>の2つの集団が、分類可能となる。それらを組み合わせると4つの集団がこのKKJ実験に関与していると整理できる。したがって集団間の相互作用という場合、4つの集団間相互作用が分析対象として確定できることになる。例えば、2つの大学の教員集団と学生集団の比較検討からは、<2つの教員集団の間での指導の仕方の違い>をあげることができよう。合同ゼミ合宿を実施してみて初めて互いの指導の仕方の違いなどを双方の教員団が直接的に体験したのであった。例えば、京大の教員団は、いわば「離れてみている=教官観察型」であるのに対して、慶大のそれは、「友達感覚=教員参加型」と対比して捉えることもできる。この違いが、どこから来ているのか。深い考察は別の機会に譲りたい。が、あえて言及するとすると一つの説明としては、国立である京大では指導者は「教官」という呼称があり、一種の「権威」が言葉に付随してくる。一方、私立である慶大では、指導者は「教官」ではない。「先生」という呼称も日常的には両大学とも使用される点は共通しているが、慶大では「先生」とは創設者である福沢先生のことを指し、通常の教員は、「○○君」で、慶大の学生用掲示板には教員の名前が「君付け」で表示される。慶大のキャンパス文化として、学生と教員とは同列に位置づけられている。また、「教員の授業観」という点でも、慶大SFC（湘南藤沢キャンパス）では、「授業とは学生と教員とが共に創っていくのがゼミ」という文化が存在する。教員自身も指導者であると同時に、創作過程に参加するメンバーである。そうした言明が日頃の授業における教室で繰り返される。教員自身も、自分でも一緒に考え、行動する。教員は教員でありつつも、同時に指導者、経営者、管理者の役割を担っていると自己理解している。複数役割の同時進行を意図している。そのため自己イメージは、「学生にとっては常にアドバイザーであり、先生というより先輩」という位置づけがなされている。ゼミ活動においては、通常の授業よりも一層その傾向は、明らかである。先生は、対等の参加者として意識されている。

このように互いに異なる教員集団が合同で授業を実施していく状況では、理念が共通でもそれを実践レベルで具体的に実行する状況においては、多様な局面での差異性について意識を深めることが重要である。学生の指導の仕方や介入の仕方、情報提供の与え方、学生との距離の取り方など類似性と差異性とが、より身近に体験的に比較分析したり互いに共に内省したりする作業を共有することが可能となる。こうした経験は、まさに実地レベルでの教員研修とすることができる。

第5の課題は、「集団内の相互作用」についての考察である。上述の第4の「集団間の比較」に加えて、集団内の相互作用過程の観察が重要である。そのためにはプログラムの企画開発および実行にいたる総合的な運営管理状況の分析を踏まえることが必要となる。その成果を踏まえて未来へ向けた開発が可能となる。以下に比較のための分析視点を提示しておこう。ここでは、観察するにあたり今後の考察の視点を表5に整理して提言するに留めておくことにする。但し、ここでは内容に踏み込む紙面の余裕がないので考察の結果については別の機会に譲りたい。

KKJプログラムに関与する両大学の教員集団・学生集団の4つの集団のそれぞれが、その内部で個々人の間での

相互作用がどう展開されたか、それぞれの集団が、他の集団と関わることによって、単独で活動をしている場合と異なり、いかなる影響を受けたのか。それを解明することで、KKJのもつ真の意味での効果を考察することが可能となるであろう。

表5 集団の比較分析の視点

1	各集団の成立過程の比較
2	各集団の集団特性の比較
2-1	集団の規模
2-2	集団成員の特性
2-3	集団成員の関与度
2-4	集団の凝集性
2-5	集団内部のコミュニケーション
2-6	集団が成員に及ぼす影響
2-7	集団内部の規範
3	文化的背景の差異と共通性
3-1	履修上の両集団の位置づけ：カリキュラムの比較検討
3-2	「隠れたカリキュラム」の比較検討
4	両大学の相互作用におけるメディア環境の及ぼす効果と限界についての考察 合同ゼミにおける遠隔教育の可能性と課題についての考察

表6 教員団に求められる高い指導力の構成要因（技能項目）リスト

オフラインの合同ゼミ合宿の指導教員に必要な能力項目。	
各項目の末尾の記号の意味は次の通り。	
(P=計画段階、D=実施段階、C=点検観察段階、A=改善対処段階)	
1	企画力 P
2	観察力 P
3	参加者ニーズの感知能力 P
4	創造力 P
5	予測力 P
6	対応可変力 D
7	集団力 D
8	緊急事態への対処能力（身体的、精神的）D
9	傾聴力・聴取力・意味の読解力 D
10	活動資源の輸送力・現地調達力・資材調達力 D
11	交渉・調整能力 D
12	参加促進力 D
13	示唆教授力 D
14	方向性の提案力 D
15	状況判断&対応力 D
16	内発的動機づけの促進力 D
17	非指示的相談能力 D
18	事後的対処能力 D
19	記録力・メディア活用力 C
20	データや経験に基づくプログラムに対する振り返り能力 A
21	改善点の発見力・改善実行力 A
22	反省に基づいた新規プログラム創造力 A、P

注

- (1) 井下理「新規教育プログラムの研究開発：企画設計を中心に」
京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育叢書7：平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起きたか』、p.12、平成12年3月
- (2) 異文化間の合同授業については井下理「異文化合同教育の展開—日米大学生による異文化グループワークの試み」『現代のエスプリ：国際化と異文化教育』299号、pp.54-68、至文堂、1992年
- (3) KKJのプログラムで学生たちは、この企画の趣旨を十分に目的を達成してくれたように思われる。その経験内容の詳細については本稿では言及していない。それらに関する詳しい考察などは、他のスタッフたちが著わした多くの論考に譲ることにしたい。
- (4) 田中毎実「KKJ実践の前提と展開」京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育叢書7：平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起きたか』、pp.1-11 平成12年3月
- (5) 神藤貴昭「KKJ実践における学生主導型授業の作られ方」京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育叢書7：平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起きたか』平成12年3月 pp.17-29
- (6) 神藤貴昭、前掲論文