

京都大学高等教育叢書 4

平成9年度公開実験授業の記録

田中每実・石村雅雄・大山泰宏・溝上慎一

平成11年3月

京都大学高等教育教授システム開発センター

目 次

第1章 公開実験授業の概要

平成9年度公開実験授業の概要	1
平成9年度公開実験授業の流れ	12

第2章 公開実験授業の記録

記録資料についての説明	27
年間シラバス	30
各授業の授業案／何でも帳／検討会記録	34
年間の授業のまとめと流れ	160

第3章 関 連 資 料

参観者の感想	167
調査・統計資料	175

第 1 章

公開実験授業の概要

平成9年度公開実験授業の概要

平成9年度公開実験授業の流れ

平成9年度公開実験授業の概要

田中毎実、石村雅雄、大山泰宏、溝上慎一

はじめに

本報告書は、叢書3での平成8年度公開実験授業関連資料の刊行に続いて、平成9年度公開実験授業¹⁾の関連資料を公刊するものである。

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成8年度から全学共通科目「ライフサイクルと教育」(月曜4時限、通年、田中毎実教授担当)を学内外の関係者に公開し、授業後に検討会を実施してきた。この公開実験授業のプロジェクトは、3カ年の実施を見込んでおり、11年度以降は、別の大学授業開発プロジェクトに切り換える予定である。したがって、今回のプロジェクトは、平成9年度でその半ば以上が完了したことになる。私たちはこれを、大学授業研究のための「実験」の場として生かし、それとともに、「公開」授業として教官の相互研修のために活用しようと試みてきた。このプロジェクトは、教育実践であり、相互研修であり、授業研究である。

本章ではまず、授業者自身の自己反省という形で、平成9年度プロジェクトの全体を、おおざっぱに振り返っておきたい。最初に、この年度の試みを概観し、次いで、この年度に提起された実践上の具体的な諸問題を振り、最後に、本報告書の構成と意図について述べておきたい。

1 平成9年度プロジェクトについて

1) 公開実験授業の概要

公開実験授業「ライフサイクルと教育」は、学生たちの《教える存在》への自己形成を助成する高度一般教育²⁾を意図している。この意図の実現をめざす私たちの具体的な方策は、講義を通じて学生たちを授業者の現在従事している「教育学の再構築」という学問的作業に参加させ、それによって彼らの(十分に自覚されていない)「教育に関する前理解(Vor-verständnis)」を反省させ再構成させることである。

授業は、常時、ビデオカメラ3台ないし4台で収録され、授業案や資料をもつ参観者たちが観察する。授業終了前、受講生に授業評価票や各人の「感想・意見・反論/何でも帳」などへ記入させ、回収する。この「何でも帳」のコメントすべてへごく短い応答を書き込んで、次回授業開始前に返却する。受講生のコメントのうち授業構成上有用ないくつかを選んで印刷・配付し、前時のふりかえりと導入に利用する。授業に引き続いて教室隣の会議室でおよそ二時間、センタースタッフと参観者として、授業案、配付資料、四分画面に再生されるビデオ映像、授業評価票などにもとづいて、授業検討会を実施する。

この授業は、京都大学の全学共通科目を特徴づける「高度一般教育」という特異なカテゴリーに属している。京都大学は、大学設置基準の大綱化に先立ち、教養部の組織を総合人間学部や人間環境学研究科へと再編するのにもなって、全学的な教養教育の実施体制とその理念を根本的に見直した。

まず、教養教育の実施体制は、総合人間学部を責任部局とする全学体制に組み換えられた。そして、教養教育の理念もまた、専門教育の準備や基礎や補充であるばかりではなく、高度な専門教育と相互に補完しあいつつ高等教育を構成するものとしても、把握されることになった。後者が、高度一般教育の理念である。高度専門教育と高度一般教育とによって補完される高等教育とは、良く知られているマックス・ウェーバーの用語を振って言うなら、「ハートのある職業人・専門人」を育成する教育であるといえよう。私たちのプロジェクトもまた、先に述べたように「学生たちの《教える存在》への自己形成を助成すること」をめざしており、このような高度一般教育の理念のもとにある。

講義の受講登録学生は、この3年間で、30名、100名、300名と増加し、彼らの所属学部もここ2年間は、薬学部を唯一の例外として、全学部にわたっている。私たちは、『履修の手引き』などで繰り返し、「公開実験授業なので

常時3台以上のビデオカメラで撮影し、かなりの参観者があり、毎回授業評価などのデータを取る」と告げている。それにもかかわらず、受講生はこのように毎年急角度で増加している。学生の間での講義に関する情報の速度と精度は、きわめて高い。このことを考慮するなら、受講登録学生の急速な増加は、この授業への彼らなりの肯定的な評価であると受け取ることもできる。ただし、「実験授業」においてデータを処理する側の能力の制約から、一定数以上の受講生にはとても対応できない。そこで、私たちは当初からずっと、受講制限を考えてきた。9年度は受講制限なしで何とか凌いだが、10年度は、所属学部バランスを考えた上で、受講生を70名に制限することになった。これが授業に及ぼす影響については、現在、検討中である。なお、現在までの様々なデータを分析する限り、所属学部の違いによる受講生の質的差異は、あまり顕著には認められていない。

授業公開については、年間に数度、京都大学の全学に広告のチラシを配布した。学外には公開研究会などの機会があるごとに、参観を呼びかけた。しかし、このプロジェクトが広く周知されるにあたって力があつたのは、マスコミによる数回の好意的な報道である。ともあれ、後で詳しく述べるように、参観者数もまた、現在まで確実に増加してきた。参観者には、臨時の参加者よりも、かなりの回数を付き合う常連の方が多い。学内よりも学外の参観者の方が多いが、さすがに高等教育関係者の方が、それ以外の学校種（小学校、高等学校、工業高等専門学校など）からよりもはるかに多い。センターの関係者を除けば、常連では、文系よりもむしろ理系の参観者の方が多い。このようなバラエティは、討論の幅を拡げ活気づける上であきらかに効果がある。

授業内容については、詳しくはすぐ後の節で述べるが、毎年少しずつ改良を加えた。たとえば、この授業は、ライフサイクル全体を主題とする。しかし、一年間の授業では、とてもこの全部を扱うことはできない。そのため、毎年、扱う段階や順序が異なってきた。9年度と10年度は、8年度の反省を踏まえて、青年期を最初に扱った。これによって、講義は、受講生の実存的反省という意味を増すことになった。

2) 授業目標「教える存在への教養教育」—— 相互行為としての教育学教育 ——

授業者はこれまでの自分の研究で、在来の「教育学」(pedagogy)を、「子どもを導く術」という語源に制約された狭い枠組みから解放して、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を丸ごと問う「人間形成論」へと再構築しようと試みてきた。この広い関連領域のうちでどんな主題を取り上げてみても、人間形成の基本構造を示す同じ図柄が繰り返し現れる。たとえば、子どもの「独り立ち」(ひとりだち)の冒険は、周りの人たちとの相互信頼で支えられる。冒険による子どもの自立への成熟は、これを支える人々の支える活動による「生み出す力」(エリクソンのいう“generativity”)の獲得・成熟と噛み合って、相互形成の連関をつくりだす。同じように、死にゆく人々の「一人立ち」(ひとりだち)の冒険もまた、周りの人々との相互信頼で支えられる。死にゆく人の死の受容への成熟もまた、これを支える人々の支える活動による「生み出す力」の獲得・成熟と噛み合って、相互形成の連関をつくりだすのである。

公開実験授業では、ライフサイクルのさまざまな局面での人間形成の有様を検討し、具体的に人間形成論を展開する。ところが、このような授業が進行するにつれて、受講生と授業者、授業者と参観者の間で、錯綜した相互形成の連関が創り出されてくる。そして、この生きた連関を自覚的に検討することによって、特定の局面に焦点づけた相互形成論の精緻な展開が可能となるのである。こうして、授業の内容的展開と相互形成連関の構築がともに、人間形成論の理論構築を促進することになる。公開実験授業は、教育の理論構築と教育学教育の実践とが互いに規定しあい循環的に推し進められる、きわめて生産的な場なのである。

この複雑な相互形成連関から、「受講生への働きかけ」という局面だけを取り出してみると、これが、「《教える存在への教養教育》としての教育学教育」となる。エリクソン流に言えば、胎児ですら、若い父親候補者へ父親であることを教える、教育者である。しかし自覚的な教育者であるためには、教師であれ、親であれ、上司であれ、先輩であれ、ともかく「教える存在」へと成熟しなければならない。この授業での受講生の「成熟」への働きかけは、次のように具体化される。受講生たちがいつのまにか無自覚に保持している「教育」に関する前反省的な前理解や認識枠組み・行為枠組みに働きかけ、これに反省を加えさせ、彼らの「教える存在としての人間」への自己形成を助成するのである。自分たちの前理解の反省という学生の能動的な活動は、授業を意識的に相互行為として組み立てることによってのみ可能となる。

それにしても、このプロジェクトにおける多種多様な相互行為は、どうすればもっとうまく生産的に組織されるのだろうか。つまり、これらの相互行為が相互形成でもあるためには、どのような意図的な働きかけが必要なのだろうか。ことわるまでもなく、この問いこそが、この公開実験授業というプロジェクトを駆動する中心的な問いである。本章の以下の考察も、基本的には、この問いをめぐるのである。

3) 平成9年度における受講学生数と授業構成

すでに述べたように、平成9年度の授業では、受講登録学生数は100名を超えた。次節で詳しく論ずるように、ビデオの撮影や分析、とくに受講生の行動分析などをきちんと計画するとすれば、その分析に携わる私たちスタッフの能力の限界を考えて、分析対象である受講生の数には限定を加えざるをえないだろう。このプロジェクトでは、発足の当初から受講制限を考えてきた。初年度は、登録学生が30名そこそこであったので、その必要はなかった。しかし、平成9年度では受講制限についてかなり真剣に討議した。その挙げ句、結局、制限は実施しなかった。

平成10年度プロジェクトとは異なり、平成9年度では、十分な「実験」を設計し実行することはしなかったので、その点では、危惧した不都合はなかった。しかしそれでも、常時70名程度の出席者に対して、それなりの対応をしなければならないことになる。授業者の負担は、否応無しに増加した。この人数に対処するために、受講生に毎時間記入させる「何でも帳」のサイズを、前年度のB4サイズからA4サイズに縮小した。それでも、受講生のすべてのコメントに授業者のコメントを付け、授業構成に利用できる受講生の適切なコメントを選んでB4で1枚程度の資料に構成して印刷し、教材を集め印刷し、授業案を作成し印刷するという一連の授業準備に、毎週はぼまるまる2日間を要することになった。これは、「なるべく通常の授業を手がかりにプロジェクトを進める」という授業者の当初の見込みには、大きく反することである。

学生が多人数受講することには、利点と欠点がある。先にも述べたように、この授業では多層的な意思疎通のネットワーク——たとえば、授業者と受講生、受講生どうし、授業者と参観者、受講生と参観者など——を編みあわせることを意図した。この意図は、受講生の増加によって、有利になったとともに、打撃も被った。たとえば、人数が増加したことによって、授業中の討論や「何でも帳」コメント抜粋の印刷・配布などによる受講生のネットワークづくりは、あきらかに広がりや深まりを増すことになった。しかし、人数が多すぎて彼らとの授業反省会や参観者との交流会などが実施できなかったこと、授業への彼らの肉声での参加をあまりうまく促せなかったことなどは、あきらかなデメリットである。

4) 平成9年度における講義の経過と参観者

この授業は、通年開講である。しかし昨年と同様、夏季と冬季の授業を合計3回ほど割愛した。このせいで、実施回数は21回にとどまった。そのうちの——最初の1回を除く——20回を公開した。授業全体を概観すると、全体過程でも部分過程でもその経過は〔遭遇／探索／確立〕の繰り返しであることが分かる。これは、「危機」をきっかけにして新たな局面へ展開してゆく私たちのライフサイクルの有様と、ほぼ同一の構造である。授業者の立場から全体経過を見ると、平成9年度は、4月14日から6月2日までが「遭遇期」、6月9日から10月27日までが「探索期」、11月10日から今日までが「確立期」である。この区分の仕方に異論が有り得ることは、いうまでもない。

授業内容については、8年度に青年論が扱えなかったことの反省から、9年度はあえて青年論から始め、引き続いて、ホスピタリズム論、児童虐待論を論じた。この内容構成は、それなりに成功した。大半が大学入学したての一回生である受講生たちにとっては、青年論から出発して、児童論、家族論、老年期論、大人論と進む授業構成に付き合うことは、現在の自分から出発して過去の自分へ遡行し、ひるがえって遠い未来そして近い未来の自分へと想像力の翼を広げることとなった。こうして彼らは、それぞれに自己確立の旅路をたどることになったのである。

このようにして授業内容が身近になった副産物として、「何でも帳」などにきわめて私的な内容のコメントを書く学生が多く現れることになった。これもまた次節で詳しく議論するように、私的なコメントが多く現れたのは、何も授業構成のせいだけではない。それは、授業者が授業にコミットするように受講生たちに繰り返し呼びかけたことを、彼らが彼らなりに真摯に受けとめたことにもよるのかもしれない。受講生のあまりにも私的なコメントに授業者がどのように対処するかは、授業者にとっても、受講生にとっても、授業の進行にとっても、微妙でしかも

大切な問題である。この対処の仕方によって、お互いの授業への距離の取り方やコミットの仕方が決まり、この関係の在り方が以後の授業の構成の仕方を大きく決定するからである。もっとも、これも後で詳しく議論するように、私たちの経験では、受講生たちの私的なコメントの出現の仕方は、授業の時期によってもある程度決まってくる。たとえば、通年授業の「遭遇」期から「探索」期にかけての時期は、学生たちが授業者との距離を模索する「鏝迫り合い」の時期であるために、必要以上に接近したり、逆に、距離をとったりする。平成9年度の授業でも、遭遇期から探索期にかけて、授業者との距離の点で扱いにくいコメントは、ほぼ消えた。遭遇期で距離を見計らいつつ自己確立を図るという作業が、予期したよりも深くなされたと考えるべきかもしれない。

この授業の参観者は、前年度と比べて、若干増加した。3年目の公開実験授業では、参観者はさらに増えた。こうして確実に増えてはいるが、激増というには程遠い。私たちがこのプロジェクトでこれまで試みてきたような形で参観を求めることは、すでに限界に達しているかもしれない。参観者は、京都大学の内部からよりも、むしろ外部からの方が多い。臨時の参観者よりも、かなりの回数参加する常連の方が多い。他の学校主題種（小学校、高等学校、工業高等専門学校など）からの参観者よりも、大学からの参観者の方がはるかに多い。しかし、これも後で議論するように、他の学校種の教員の参加によって、私たちには、大学教育の普遍性と固有性についてかなりの見通しが得られた。センターのメンバーを除けば、文系の参観者よりも、理系の参観者の方が多い。このように異なった背景を持つ人々の議論は、ある場合には意思疎通の難しさの原因になったが、多くの場合には、議論が生産的に展開するきっかけとなった。

ともあれ、この授業で授業者は、前年度と同様に、学生の眼、参観者の眼、ビデオなどによって、錯綜した視線に晒されていた。参加者の少なさという問題はあるが、昨年同様、辛くはあるが生産的な体験だった。大学の授業が何であるかについて、まだよく整理できないくらいに、多くの思考材料が与えられた。たとえば、この実験授業を通じて、授業というフィールドの複雑さ、それをネットワークにくみ上げることの必要性などが明らかになったのである。本稿では、平成9年度プロジェクトにしぼって、この意義を敷衍しておきたい。

2 平成9年度プロジェクトにおける授業研究上の諸問題

今年度のプロジェクトにおいても、前年のそれと同様に、数多くの授業研究上の諸問題が提起された。今の時点で、これらのすべてに、かならずしも解決の見通しが与えられたわけではない。しかし、未解決のそれも含めて、すべては、大学において今後授業研究のなされるべき方向性を示しているものと考えて良い。本節では、これらの諸問題について、まずは授業者の立場から、まとめておくことにする。このまとめは、第一に、授業形式の複雑さ、第二に、授業への不適応、第三に、授業流れと相互行為の型の変化、第四に、受講生の数と参加様態、第五に、「何でも帳」による相互行為、の五つの部分に分かれる。

1) 授業とメタ授業 — 授業形式の複雑さ —

この授業の内容を規定する根本的タームは、「ライフサイクル」と「異世代間の相互性」である。授業では、この二つのタームを、さまざまな議論が繰り返し回帰する二つの焦点に据えて、ライフサイクルの各局面における異世代間相互行為について、順番に論じている。そこで、授業のどの局面にあっても、まるで金太郎飴のように、同一の議論展開の形式が見出されることになる。この議論展開の形式は、三つの要件から成っている。第一に、新たな教育理論や教育実践や教育現実への深い「インタレスト」（利害ないし関心）。第二に、「ライフサイクル」と「相互性」に関連する特異な主題群。第三に、議論を自分と無関係なものとしてではなく、自分の存在そのものとの関わりにおいて捉える、自己反省性。この三つである。理論的インタレスト、特異な主題群、自己反省性という三つの要件からなる授業における議論展開の形式は、あきらかなように、人間形成論そのものが理論的に構成される際の根本形式でもある。

この授業で見られる理論的インタレストや特異な主題群が、人間形成論を在来の教育学から区別する大きなメルクマールでもあることは、ことわるまでもなくあきらかである。さらに、人間形成論は、在来の教育学とは異なり、「ライフサイクルの後半」や「教育することによる教育者自身の成熟」などを視野に入れる包括的な理論である。

したがってそれは、理論構成主体である大人自身にとっては「自己反省性」という根本的特性をもつことになる。この点でも、授業の議論展開形式と、人間形成論の理論構成形式は、一致する。こうして受講生は、授業の各局面で、繰り返し同じような議論に付き合うことによって、じょじょに、人間形成論そのものへと導入されることになるのである。

人間形成論の授業と理論との対応関係は、授業レベルでの議論展開と理論レベルでの理論構成との形式上の一致だけにはとどまらない。両者は、内容的にも一致する。たとえば、この授業は、授業者、受講生、参観者の間に、授業を対象化するメタ視線による自己反省性を求め、さらにメタ視線の錯綜した絡み合いによる相互性の編み合わせを求める。まさにこの点で、人間形成論を論ずるこの授業は、相互性に彩られた人間関係を生成し、しかもその生成を集団的反省的に捉える営みである。まさにこの点で、この授業は、人間形成論が常に新たに生成する具体的な場でもあるといえるのである。この目眩のするような自己言及的な仕組みによって、授業者は、授業を行っている間中、自分がまるで「裏返しの手袋を嵌めている」ような、いわば「懐かしい居心地の悪さ」を感じつづけてきた。

授業者は、理論の発生する現場で当の理論を伝え、伝えられた理論によって新たに理論の発生する場が創り出されることを、繰り返し体験してきた。理論にとってきわめて生産的なこの場において理論について語る授業者としての私は、そのように語る間ずっと、ある独特の充たされた生産性の感覚を、感得し続けてきている。私は、受講生にもこの独特の感覚を、何とかして伝達したいものだと考えてきた。メタ授業を構造的に組み込んだこの授業の成否は、授業の場において授業を対象化し生み出す者のこのような独特のメタレベルの感覚の伝達と共有の如何に関わっているからである。これが十分に達成されたかどうかは、以下の議論で若干の検証が可能であるにしても、十分に検討されてきたわけではない。残された今後の大きな課題の一つである。

この授業は、メタ授業の性格をもたざるをえない。授業に参加する人々がすべて、授業の場での意思疎通に参加しながら、同時に、意思疎通そのものをモニターする目を持ち合う。このようにメタレベルの視線を共有し合うことによって、はじめて、この授業は、授業者と受講生の相互形成、授業者と観覧者の相互研修になりうる。しかもその限りでこの授業は、公開実験授業という本来の意図を果たしうるのである。つまり、この授業は、授業者、参観者、学生のすべてが、授業にコミットしながらしかも授業そのものについて考えるという、メタレベルの作業に従事した時にはじめて、公開実験授業でありうるのである。この趣旨が良く理解できている受講生もいる反面、これが煩わしくてたまらないという受講生もいた。煩わしいという感想もまた確実に、ただたんに授業における言語的意思疎通レベルでの認知にとどまらず、さらに言語的意思疎通を対象化するメタレベルでの認知をも前提としている。その意味では、授業の本来の趣旨を良く踏まえたうえでのものである。「メタ授業」という趣旨は、学生たちには、総じて良く理解されているものと考えてよい。

2) 授業への不適応

もちろん、今述べたような厄介な授業形式にどうしても馴染めないで、最後までかなり不適応気味の受講生たちも、たしかにいた。しかし「何でも帳」のコメントなどを見る限り、彼らは、不適応気味の受講生たちのうちでは、ほんの少数派である。これらの受講生たちの大半にとって、不適応の原因は、むしろ別のところにある。授業への参加意欲の欠如、授業の難しさなどである。この授業は自由選択科目であるから、受講生たちの授業へ向かう当初の構えは一様ではない。自分なりのインタレストに基づく積極的肯定的なものから、単位取りのための消極的否定的なものに至るまでの、大きなバラエティが存在するのである。この授業が公開実験授業であることを承知で参加している学生が大半である以上、参加学生の多くが前者に属していることはたしかである。しかし、後者の数もなお侮り難く多くある。とくに、全学共通科目のうち自分たちがどうしてもうまくのれない文系科目から嫌でも幾つかを取り揃えざるをえない理系学生に、この意味でのコミットの欠如が多く見られるようである。メタ授業が煩わしいという感想を持つ学生は、最初からコミットしない学生に比べれば、はるかに主体的に授業にコミットしているのである。

授業内容の「難しさ」については、授業者の判断は容易ではない。この授業では、出来上がった理論を伝達するわけではない。しかし、受講生を人間形成論の生成過程に随伴させるためにも、どこかでいつか理論そのものにつ

いて、話さないわけにはいかない。人間形成論の理論的生成は、新たな関連理論や新たな教育状況との出会いをきっかけにする。そこで、教育状況との出会いで理論が生成する過程について、語る事ができる。つまり、理論を理解させる上で有効な骨太の事例——それも学生たちの日常からは大きく離れた厄介な事例——について語る事はできるのである。しかし、今一度繰り返すなら、人間形成論に関するこの授業では、いずれいつかは理論について語るほかはない。さらに、この授業では、厳密な理論を求める学生、事例を好む学生、雑談的な知識教授しか受け付けない学生など、さまざまな学生がいる。彼らをどのように扱うべきなのか。たとえば、今年度も児童虐待事例について論じたのだが、事例を好む学生と好まない学生がいた。さらに事例を好む学生の中にも、事例を自分に即して理解できる学生と自分からは縁遠いものとして切り離してしまう学生がいた。授業者はこの時、「私が授業で行う解釈もあくまで一つの解釈の可能性であるに過ぎず、他の可能性も大きく開かれている」と指摘し、とくに、実践においては「不可避的に解釈を行いつつも、つねに異なった解釈の可能性にも開かれていることが大切であり、むしろ解釈が事実の側から覆されることが望まれる」とも述べた。事例と理論との生成的な関連について説明したのだが、これが十分にうまく伝わったとは必ずしも思えなかった。

本来、授業にやすやすとついてくる学生に対しては、教授法の研究を行う必要はない。授業についてくるのが難しい学生を、授業の水準を落とすことなく、どのようにして授業にコミットさせるのが課題である。残念ながら、この課題について、この年度の実践も適切な解決法を見つけることはできなかった。

3) 授業の流れと相互行為の型の変化

上述の「自分の意思で意欲的に参加した学生」と「授業へのコミットの度合いの低い単位取りのための学生」との分裂は、残念ながら、時間がたってもうまく修復されず、むしろますます目立ってきた。教育の成果があまりなかったということになる。ともあれ、授業者と受講生との相互行為の有様は、当初の分裂を相変わらず抱え込みながらも、全体としてみればじょじょに変化してきた。この変化について詳しくは次節で論ずるが、この理論的検討に先立って、ここでは、具体的な経過をみておこう。

まず、「遭遇」期がある。この時期には、授業者と受講生が、罅迫り合いによって相互行為の基盤を構築する。次いで、「探索」期が訪れる。この時期には、遭遇期で築かれた基盤のもとづく相互行為によって、互いの理解を深め、相互行為の安定した型を構築する。もちろん、この二つの時期の転回点もある。たとえば、第8回（6月9日）には、授業に対する否定的なコメントが一挙に増えた。声の聞き取りにくさへの苦情が3名、授業の内容や形式について否定的なコメントを述べたものが4名。後者のコメントについては、受講生と参観者の全員へ討議用の資料の一部として印刷し、配付した。直接に否定的ではないが、内容的にみて明らかに授業者へ反発しているものは、さらに多くあった。たしかに当日は、ひどく蒸し暑かった上に、マイクの調子が悪かった。しかしこれは、授業への反発を誘発した一つの原因ではあっても、その直接的な原因ではない。前後の「何でも帳」の記述の流れを見るかぎり、この時期までに授業の目標である学生の前理解への働きかけが、一定程度効きはじめていた。彼らは、自分たちの前理解を防衛するために、適当なきっかけを見つけて、授業者から距離を取ろうとしたのではあるまいか。こうして、授業者と受講生が互いに距離を計り合って関係の在り方を作り上げる「遭遇」（罅迫り合い）の時期が終わり、一步踏み込んで関係そのもののありかたを問題にする「探索」の時期に入ってきたものと考えられるのである。遭遇期から探索期へのこのような転回点は、前年度にも同じように見られた。

授業そのものに対して抵抗を示すコメントは、その後の2回でほぼ消失した。これは、否定的なコメントへの授業者の正面からの対応の帰結であるかもしれない。あるいは、以後数回の授業での受講生たちの「のりのよさ」の結果であるかもしれない。プライベートにかかわる面倒な記述も、あまり目立たなくなった。いずれにしても授業は、一つの転回点を越えた。この間に、登録学生が100名以上あるなかで、受講生は、65名から70名の間で定着した。この定着率は、平均から見ても悪くはなからうが、それでも20名程度の（最初からまったく来なかった／途中で来なくなった）学生たちがいることになる。この学生たちのことについても、検討会では幾度か議論したが、それ以上格別の立ち入った検討はしなかった。この点も、次年度以降の研究主題になる予定である。

4) 受講生の数と参加様態

平成9年度プロジェクトの最大の問題の一つは、100名を超える多人数の受講登録学生への対処の仕方である。すでに述べたように、『履修の手引き』などでは、授業を構成する上で双方向性を確保したいという理由から、50名までで受講制限を実施するとうたった。したがって受講制限を実施することは間違っていない。しかし8年度は10数名たらずの受講者数であったので、この授業の公開実験という性格からしても、今回はできるだけ多くの受講生で授業を実施するべきであるとも考えた。一般教育担当者の多くが苦しんでいるのは、多人数授業である。とすれば、一般教育の公開実験授業ではできるだけ受講を制限すべきではない。私たちは、このように考えたのである。

受講生の多さによって、学生の集団として持つ力量は、たしかに爆発的に増加した。授業者の授業展開の一部は、あきらかにこの増加に助けられた。たとえば、適切な機会を設けさえすれば、受講生たちは相互に刺激しあい、その議論は圧倒的な展開力を示したのである。しかし残念ながら、授業者は、この増大した受講生の力を十分に組織化することはできなかった。それにしても、こんなふうには受講生が増えた上で、なお在来のような一方的な一斉教授をさせて双方向性を確保するためには、どうすべきか。受講生の側からのフィードバックの機会をどのように作るべきか。授業者は、幾つかの方策を試みたが、それには、成功したものと、失敗したものがある。確実に目に見える成果があったのは、受講生の「何でも帳」からのコメント抜粋の仕方を変えることであった。

コメント抜粋は、通常は授業の振り返りと導入に用いる。授業構成に用いることのできるコメントは、総じて言って、比較的水準が高い。このようにして選ばれる書き手は、ともすれば偏りがちである。逆に、授業にあまりコミットしない学生のコメントの水準は総じて低く、それが取り上げられる度合いも低い。いくら書いても無視されがちなので、彼らの授業へのコミットは、ますます低下しがちである。典型的な悪循環である。この悪循環を断つには、コミットの低いコメントをも取り上げる機会を作らなければならない。可能な限り多くの彼らのコメントが取り上げられるべきなのである。しかし、抜粋は、反省と導入に用いられるので、それに用いることのできる時間は、せいぜい授業時間の前半までに限られる。したがって、抜粋で取り上げるコメント数も、せいぜい6つから8つの間である。常連の受講生数の10分の1程度である。授業者は、コミットの薄い受講生たちのコメントを意識的に取り上げたり、通常の1倍半程度（総数9から12）に抜粋の枠を広げ、その中に彼らのコメントを取り込んだり、受講生全員のコメントを整理し印刷して配布したりした。

取り上げるコメントが多いと、全体を扱ったり、一つ一つをじっくりと見ることは、とてもできない。しかし、資料として渡してあるので、受講生たちが後で読むことはできる。さらに、整理されそれぞれの項目にまとめられたコメント群は、互いに反発し合ったり反論し合っているので、これを生かし、授業者の解説を最小限にして、議論に参加するようにコメントの書き手に訴えた。この試みそのものは、十分に成功したとは言いがたいが、それでも、数の多さを逆に学生を授業参加させるための一つの手段として利用することはできた。

コメントのすべてを配布した時間では、授業の構成をできるだけ受講生に任せることを試みた。事前に若干の注意（授業の意図、進行の仕方など）を与えた上で、学生に順番にコメントを読み上げさせ、次いで、コメントを読んだ学生に意見を求め、さらに、受講生の全員に意見を求め、それがなければ次に進むという形で、授業を進めたのである。懸案であった「全員参加」という課題は、コメントのすべてを配布したことで、第一義的には達成した。すべてのコメントを配布することによって、全員のコメントがどのようなものであり、授業者のコメントが全体としてはどの程度のものであり、自分のコメントと自分への授業者のコメントが全体のなかでどの程度の水準と位置にあるのか、これらの点を一人一人に周知させることもできた。この授業のやりかたについて、受講生の側からは、おおむね賛意が示された。これでは困るという否定的なコメントも若干あったが、これらの大半は、「読み上げてコメントをつける」という作業を強要されることに対して、抵抗があるものと読み取れる。かりに受講生の自発性を徹底的に尊重するならば、すべてのコメントをいっさい構成せず、アトラダムに印刷して配布しこれを頭から討議することも考えられる。しかし、このやり方はとらなかった。この授業でめざしているのは、「学生の授業構成力を生かした教師による授業構成」であり、「すべての授業構成を学生にゆだねる」ことではない。この回に限らず、教師の介入をどの程度にとどめるべきかは、この授業でいつも苦慮するところである。

ところで、この授業が「公開」「実験」授業であることが、受講生に「自分たちが操作的に扱われているのでは

ないか」という疑心を引き起こす可能性がある。事実、その趣旨のコメントも散見された。しかし、授業者はこの授業で、受講生や参観者を操作的に扱う意図はまったくない。そのことは繰り返し話したし、よく了解されたものとも考えている。受講生に対しては、調査の意図や結果、授業後の「検討会」の内容などを、なるべく多くの機会を見つけて、できるだけ詳しく伝えた。さらに、この授業は、たしかに「実験」授業であるのだが、伝統的な「仮説／検証」という意味での「実験」授業ではない。この授業は、たとえば、後で詳しく論ずるように、授業という「構造」の「構造化」を把握するエスノグラフィ的な調査のためのフィールドなのである。このフィールドをなるべく風通しの良い生きた形で保ちたいと考えるのは、この種の調査者にとっては当然の希望である。

受講登録学生はたしかに多人数ではあるが、出席者は多くの場合、70名以下である。したがって、受講生のコミットを促し、授業の双方向性を成立させるためには、授業者が受講生の名前を覚えること、それを前提に適切な受講生を指名することなども、十分に可能である。検討会でも、この趣旨の示唆が幾度かくり返された。しかし、名前を覚えることに関しても、指名に関しても、授業者にはかなりの抵抗があった。「何でも帳」のコメントは、授業場面などでは匿名で扱われることを前提として書かれている。さらに、指名されたら困るとの受講生のコメントも、若干はあった。しかし、今の時点で振り返ってみると、私が受講生の名前を記憶することと指名することへ強い抵抗を感じ続けてきたのは、私が、大学の一般教育における授業者と受講生とのあるべき距離についてもっているイメージに強く拘束されているからであると思われる。授業者には、一般教育の大人数授業では、ほぼ同じ受講生たちに一週間に一度会うことを繰り返し、やがてあっさりとは別れるという、強固なイメージがある。しかもこのイメージは、大学の一般教育では、かならずしも特殊なものではなく、かなり一般的に共有されているものと思われる。ここには、私の大学授業の構成の仕方を規制する一種の固有文化——たとえば、教師と学生との相互行為を「大人」ないし「紳士」どうしの相互性へと規制する対人関係の伝統的文化——が存在しているといえるのである。

5) 「何でも帳」による相互行為

平成9年度のプロジェクトでは、授業における相互行為を構築する上で、「何でも帳」のもつ大きな意義について、多くの知見をえることができた。

まず、「何でも帳」でコメント欄の大きさが指定されていることについて。記述欄に短い単文をただ書きなぐったコメントもあり、欄から大きくはみ出してしまいう長大なコメントもある。前者のコメント内容は総じていい加減であり、彼らの授業へのコミットの度合いが問題となる。後者は、論じようとする問題が彼ら自身にとってとても小さな欄では扱いきれないほど大きい場合と、(病的か否かは別として)欄の制約に無頓着であったり、注意力が散漫であったりする場合がある。授業者は、「論じようとする問題が自分にとって大きすぎる場合には、コメントを別の用紙に書いて綴じ込んでもよい」と指示した。この示唆に応じて、前回の抜粋で取り上げられた自分の議論を補足するコメントが、一枚のノートを綴じ込む形で詳細に書かれてあったこともある。このコメントに対しては、授業者は、適当と思われるコメントを返しておくと同時に、授業場面でも口頭で一般的な形で応答した。ただし、一言付け加えて、このような綴じ込みが増えると今後整理が厄介になるので、「これはよくよくのことであり、けっして通例にならないように」とも言っておいた。全体的に見て、コメント欄が小さくなった分、取り上げるに値する重厚な議論が減り、かわりにコミットの度合いの薄いステレオタイプな記述が増えたようにも思われる。しかしこの点についての評価は、まだ定まっていない。ここではまず、問題のあるコメントの典型的な類型を、幾つか挙げておこう。

投げやりで、授業者との議論を遮断するようなコメントが、ほんの数名だが、ほぼ常連のような形で、毎回書かれていた。さらに、何度もそのコメントへの私のコメントで指導を加えたにもかかわらず、毎回毎回、無反省でステレオタイプな思考を、そのまま臆面もなく露出し続けているコメントもあった。これらのコメントが抱える問題は、とくに全員のコメントを配布したときに、際立って目立った。それに気づかないのは、おそらく当の書き手だけである。これらのコメントは、総じて短く、無意味に断定調である。こんな文章は、授業で創造されるべき意志疎通のネットワークを、自分から遮断しているのである。

通常なら、私は、このようなコメントをことさらにとりあげて攻撃することは、控えることにしている。私の経験では、特定のコメントへの授業者の攻撃は、書いた本人だけではなく、全受講生への攻撃であるかのように受け

取られ、授業の雰囲気全体を暗くしがちだからである。しかし、9年度の授業では、これらのコメントへ、あえて授業者から働きかけることにした。受講生の人数の多さからして、ある程度、強制的な指導も試みなければならないと考えたからである。今回に限定して言えば、不適切なコメントが取り上げられ、やわらかに攻撃されることが、むしろ一定の教育効果をもたらしたように思われる。この授業者の扱いへの本人たちの反応は、「何でも帳」を見るかぎり、総じてかなり素直であり、それ以来、この種のコメントは確実に減ったからである。まずは、安心した。しかし、もちろんそればかりではない。「応答を切断する悪い例」として授業者がやわらかく攻撃した学生の一人は、授業者に対して外見上攻撃的ではあるが、実質的には防衛的なコメントを書いた。授業者は、これがそれまで欠かさず出席を続けている学生のものであることを考慮して、それ以上はあまり攻撃をしないように心がけた。この中途半端な応答が妥当であるかどうかについても、まだうまく判断できていない。ともあれ、これらのコメントの扱いについては、十分に慎重であって良いが、まったく扱わないでおくべきではないとも思われる。いずれにせよ、難しい決断である。

授業や授業者に対して「否定的な」コメントも多くある。本稿の1-4) および2-3) でも述べているように、これらが出現するさまざまな条件が考えられると同時に、これらが頻出する特定の時期もある。ともあれ、一般的に言って、「否定的な」コメントは、それなりに授業者とのコミュニケーションに踏み込んでいる点で、「無意味な」コメントよりも、はるかに積極的に評価し、適切な仕方に対応すべきである。まず第一に、否定的反応を誘発する諸条件（たとえば教育内容の適切性、配列や順序、しゃべり方、マイクや気温や騒音といった教室環境など）は極力排除し、第二に、否定的反応にもきちんと向き合うことを従業者自身が身をもって示すべきであろう。

ひどく長く感情的で、授業者へ無理やりに共感的なコメントを書くよう強要するようなコメントもあった。授業者はこれらには、半ばは応え半ばは無視するコメントを書いた。記述内容が少し異様で、気になるコメントもある。たとえば、記述全体の流れからすれば、対人関係に軽い障害感をもっているようだが、それ以上の大きな問題は感じられないようなコメントがある。さらに、授業内容の変化にはかかわらず、いつでも自分自身の現在の在り方だけに拘泥した、きわめて私的で余裕のないコメントもある。逆に、こんなゆとりのない状態で、良くこれまでこの授業に付き合ってきたものである。この私の感想めいたコメントに対して、この受講生は、「私は、この授業が好きです。何故かというと、堅苦しくないからです。他の授業は、内容的にも雰囲気的にも固苦しいものがあり、私は、そういう授業は緊張するので出れません。だから、こんな授業が大学にもっとあればいいのと思います。」と書いている。読みづらいほどに苦しい私的な体験を綴った上で、すばらしい「回復の物語」を書いた受講生もある。授業者には、「今後も頑張ってもらいたい」という以外のコメントは書けない。総じて、授業の形式（コメントの強要）と授業の内容（青年論）が、必要以上に内密な記述を誘発しているのではないかと考え、授業者は、あれこれ反省したり後悔したりするほかはなかった。これら気になるコメントを書いた受講生はすべて、その後の「何でも帳」の記述を見るかぎり、自分たちの側から授業者へ各人にとって「適切な」距離をとることができたように思われる。

それまで大半の授業に出席してきた一人の受講生が、大学の他の授業に出席できない自分について、数回にわたって自己分析を続けたことがあった。この記述からは、この受講生にはかなりたくましく健康な力のあることが感じられた。授業者は、この力を尊重して、個人的な接触をこちらから求めることはしないし、コメントの記入による励まし以外の特別な措置は取らなかった。さらに、授業場面ではごく一般的に、苦しくなったら孤立しないで手近の誰を頼っても良いし、京大には学生相談室も高水準のものがあるから利用するようにと、話しておいた。以後、この受講生は、自分から授業者へ適切な距離をとってくれた。

以上のような「何でも帳」を介する受講生との対話は、高度一般教育をめざすこの授業そのものにとって中核的な意義をもつと同時に、大学授業における授業者と受講生との相互行為の在り方を一般的に示唆するものである。

3 本報告書の内容と構成

それにしても、この公開実験授業という私たちのプロジェクトは、どのていど一般化できるのだろうか。たしかに、このプロジェクトの「京都大学の一般教育における文系科目」という成立条件には、他の教育状況へただちに一般化

できない特殊性がある。しかし、授業研究には、《それぞれの置かれる個別状況性を突き抜けて普遍化する》以外に、どんな一般化の手だてがありうるのだろうか。現に、私たちの検討会では、異なった研究領域に属する研究者たち、異なった学校種に属する実践者たちと、十分に噛み合った生産的な討論を蓄積してきた。公開実験授業プロジェクトをさらに拡大し、多くの人々との間に教育と研究と研修の相互性が成立することによって、私たちの特殊性はじょじょに一般化されうるものとする。

私たちの公開実験授業における授業研究の理論的テーマを現時点で一言でスローガン化して言えば、「高等教育における授業の構造と構造化についての現象学的・生態学的研究」である¹⁾。この研究は、授業の構造化に日常的に従事している授業者たちの集団的自己反省であり、その意味で、そのまま集団的相互的な研修である。この資料集の記述からも明らかに読み取れるように、この授業の受講生と参観者の大半は、この授業構造化プロジェクトへ積極的主体的に参与してきた。しかしなかには、このようなコミットを一切せず、ただ「感想」なるものを言い放って帰る参観者もいないではなかった。彼らは、このプロジェクトで、ついに教育にも研究にも研修にも参与することがなかった。もちろん、受講生のなかにも、単位取りのために受講して、形ばかりのコメントと授業評価を書き散らして帰るものがある。彼らもまた、授業構成には終始一切コミットしないままであった。このような参観者や受講生を、どのようにして実質的な参与に誘うのか。これが、このプロジェクトの今後に残されたもっとも大きな課題のひとつである。

ともあれ、本報告書もまた、前の報告書と同様に、授業案、授業の概要、検討会の記録、参観者の感想などからなっている。私たちは、この報告書においても、前回同様、プライバシーにかかわる一部の記述をのぞいて、他の記述の一切についてはまったく手を加えないで、そのまま公表することにした。私たちの企画がすべての高等教育関係者の一般的な議論の（十分に整った）素材となりうることを、望んだからである。この私たちの意図が生かされて、本報告書が高等教育の教育実践に関する生産的な議論のきっかけとなることを、切に期待したい。

注

- (1) 平成8年度プロジェクトについては、すでに多くの機会に報告した。以下の参考文献を参照されたい。田中每実「定時公開実験授業〈ライフサイクルと教育〉(1)——平成8年度実施のために」「定時公開実験授業〈ライフサイクルと教育〉(2)——一般教育と相互研修に焦点づけて」(京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育研究第2号』1996/同『第3号』1997所収)、「大学における公開実験授業——京都大学におけるの一年間」『学会会報』No.816, 1997/京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部1997/田中每実・杉本均・溝上慎一『平成8年度公開実験授業の記録京都大学高等教育叢書3』1998など。このうち、『開かれた大学授業をめざして』については、4つの懇切な書評および図書紹介(川嶋太津夫『IDE現代の高等教育』1998年3月号/松浦良充『教育哲学研究』教育哲学会機関誌第77号/鳥光美緒子『近代教育フォーラム』第7号/別府昭郎『教育学研究』第65巻第3号)をいただいた。4氏のご苦勞とご好意に対して、ここで感謝の意を示しておきたい。

平成9年度プロジェクトについてもまた、すでに共同研究(共同研究/平成9年度公開実験授業の成果と課題——田中每実「大学教育における授業の構造と構造化」/石村雅雄「公開授業における相互研修の効果と問題点」/溝上慎一他「学生の満足する授業過程分析に向けて(序報)」/大山泰宏「授業のフレームと日常の知」)の形で、『京都大学高等教育研究第4号』1998で報告した。さらに、これまでの中間報告として、大学教育学会第20回大会(国際基督教大学/1998年6月6日)で、次のような共同発表を行った。『連続発表公開実験授業の成果と課題』(「1「何でも帳」から見た相互コミュニケーションと授業の生成変化 大山泰宏」「2 大学授業における「参観者」の変化 石村雅雄」「3 集団討議における「補助手段」としてのビデオ撮影 溝上慎一」「4 大学授業における構造の構造化 田中每実」)。この連続発表は、『大学教育学会誌』第21巻2号に掲載された。

平成10年度プロジェクトについては、『京都大学高等教育研究第5号』および『京都大学高等教育叢書5』で報告する予定であり、さらにこの3年間の第一期プロジェクトの総括(『大学授業のフィールドワーク(仮題)』玉川大学出版部)を、刊行する予定である。

なお、この概要の大半は、上記拙稿「大学教育における授業の構造と構造化」の一部である。

- (2) 私たちの実験授業では、当初から、現象学的・生態学的アプローチと実験的・調査的アプローチの相互補完を

念頭においてきた。この点については、前掲『開かれた大学授業をめざして ― 京都大学公開実験授業の一年間』における、フィールドワークと学生の授業評価のすり合わせなどを参照されたい。なお、平成10年度の公開実験授業では、三つの研究計画 ― ビデオ分析とインタビュー分析を併用する学生の行動分析／学生の授業評価の経年分析／ビデオ分析と調査の併用による授業者の「ノリ」分析 ― にしたがった調査を実施しつつある。これについては分析終了後、速やかに公表する予定である。

平成9年度公開実験授業の流れ

— 何でも帳を通した相互行為の分析を手がかりにして —

大山 泰 宏

はじめに

ここでは前稿を受け、平成9年度公開実験授業の流れについて、ひとつの観点からの分析を施す。これはあくまでも、公開実験授業の流れについての、ひとつの物語の提示であり、授業者や授業の観察者それぞれに、また異なった物語が組み立てられる。生の素材である授業の記録は、次章に詳しく提示するが、この小論は、それを読み解く際のひとつの手がかりとなることであろう。あるいは、公開実験授業のひとつの成果でもあるこの論を、授業の実際の記録を辿り直すことで、批判的に検討するという作業も可能であろう。いずれにしても、平成9年度公開実験授業を読み解く際の、たたき台として利用していただければ、幸いである。なお、本論文の多くは、大山（1998）を踏襲したものであり、より詳細な議論は、そちらを参照されたい。

1 「何でも帳」をもとにした分析の位置付け

授業という現象は、多様な観点から分析・解釈が可能である。ちょうど人間の営みが、様々な学問領域による解釈に開かれているように、授業も、さまざまな切り口から議論され記述される。京都大学でおこなわれた公開実験授業も、その例外ではない。センターのスタッフの専門分野は基本的に教育学関係ではあるが、教育哲学、教育行政学、教育心理学、臨床心理学と、その主題も方法論も異なる分野の者が集まっている。また、定期的に参加した参観者も、数学、農学、さらには、中等教育の学校種、他大学の大学院生と、様々な背景を持っている。こうした多様な背景や文脈を抱える参観者たちが、それぞれの立場から、授業の流れについて物語を構成しているのである。そのいくつかは、第4章の参観者の感想から窺い知ることができるであろう。

さらに、それぞれのスタッフや参観者が、授業の何に着眼して分析するかも多様である。教授者の教授ストラテジー、教授内容、学生の授業中の行動など、その分析がもとづく観点はヴァリエーションに富み、それぞれに異なった物語が描かれうる。授業の分析とは、こうした多様性が相互に対比され、矛盾をはらみ、織り合っていく中で、それらの厚みのある素材をもとに、自らも思考することの中にこそ、生まれてくるのである。

さて、公開実験授業においては、「何でも帳」を使って学生と教授者の一連の相互行為の展開がある。これは公開実験授業を大きく特徴付けるものであり、ここに着眼した授業の分析は、この授業を読み解くひとつの重要な鍵となることであろう。「何でも帳」は、ひとつのコミュニケーションの「道具」ではあるが、その上で単に相互作用が展開されるような無色透明の場ではなく、この道具自体が、コミュニケーションの在り方を規定し、究極的には、学生と授業者の関係性をも規定する。さらに、「何でも帳」は、道具であるばかりでなく、「教材」でもある。これをもとに授業が展開されていくのである。石附ら（1992）が、つぶさに明らかにしたように、授業においてどのような道具（教育・学習教材）が使用されるかは、その授業のあり方を左右するばかりでなく、その背後にある教育観をも密接に反映している。従って、公開実験授業の道具立てを分析していくことで、この授業のあり方やめざしているものが、見えてくると考えられる。

本論文では、「何でも帳」という「道具立て」に着目し、それを通して年間の授業の流れを追っていく。その際の分析の観点と手法は、現象学的社会学やエスノメソドロジーの日常性分析の手法¹⁾にヒントを得ているが、基本的には筆者の専門分野である臨床心理学において、ケースを読み解く際の、了解的な手法によるものである。

2 何でも帳の構成

公開実験授業「ライフサイクルと教育」の全学共通科目履修案内には、「学生諸君との双方向のやりとりを重視す

る」と書いてある。これに惹かれて、多くの学生がやってくる。初回授業時に配布される「授業計画（シラバス）」には、さらに明確に、「教授者と受講生の双方向的なやりとりを重視し、それによって授業の内容や構成を繰り返し組立なおしていきます」、と書いてある。ここから想像する授業形態とは、教授者が壇上から一方的に喋る一斉教授方式ではなく、学生が次々に発言し議論が展開する討論方式やゼミナール方式の授業形態であろう¹²⁾。しかしながら、公開実験授業において「双方向」のやりとりを保証するものと言えば、ほとんど「何でも帳」のみである。授業終了後に学生が、その授業に関して「感想、意見、反論、何でも」書くのであるが、一回の記述に当てられる欄は、3.4 cm×16.6cm¹³⁾と、ごく小さい。数多くのテーマが次々に出てくるこの授業で、小さな枠の中に意見をまとめ、なおかつ相手に伝達できる形に整えるのは、至難の業である。しかもそれを、授業直後のまとまらない頭のときに書かなければならないのである。従って、「何でも帳の欄が小さすぎる」「十分に書きたいことを書ききれない」との意見も出てくる。また、学生の何でも帳のコメントに対する教授者の応答の書き込みは、おおむね1行か2行である。これは、決してないがしろにしているわけではなく、学生のコメントを十分に受け取った上で短く濃縮してあるのだが、学生には物足りない印象を与える場合もあるようである¹⁴⁾。さらに、何でも帳のコメントから、教授者が「授業の組立に使えるようなもの」をピックアップして、一枚の紙にまとめてコピーし、それを次回の授業時に配布し、教授者はそれを使いつつその日の授業を進めていく。この形式についても、双方向性と言うことからすると、きわめて不十分に思えるかもしれない。学生のコメントはあくまでも教授者の選択を介した上で、学生に伝達されているからである。

以上のような制約を見ると、時間的にも回数的にも思う存分意見を言え、即座にその場で反論を返すことができる討論形式の授業のほうが、双方向性ということからは優れているように見えるかもしれない。また、直接その場でのやりとりでなくとも、e-mailを使った意見のやりとりを取り入れた授業形態が優れているように見えるかもしれない。実は、私たち公開実験授業のスタッフも、双方向性の設定の仕方については、授業後の検討会などを通じて、何回となく議論を積み重ねてきた。学生どうしのディスカッションが展開するような授業の設定と運営がいいのか、何でも帳だけでなくe-mailなどを使い学生と教授者が随時、好きなだけやりとりができる設定がいいのか、などの意見を交換してきた。これらの点に関しては、現在もまだ明確な合意が得られているわけではない。しかしながら、一見不十分に思える何でも帳を使った授業形態にも、見逃せない大きな利点があること、さらに一步踏み込んで、そのような何でも帳の制約にこそ、教育と成長の可能性をもたらすことが、明らかになりつつある。それについて考察してみたい。

3 何でも帳の効果 — 他の技法との比較から

「何でも帳」は田中（1997）によると、もともとは織田（1993）の「大福帳」を参考にしたものであるという。一枚の用紙に連続して授業に関するコメントを書き込んでいくという形式は、「大福帳」と相同のものであり、従って、何でも帳の効果は、織田が分析している「大福帳効果」と重なる部分も多い。織田によると、大福帳は(1)授業出席促進（欠席防止）効果、(2)積極的受講態度形成効果、(3)教授者—学生の信頼関係形成効果、(4)授業内容の理解促進と学習定着促進効果、(5)自己努力・自己変容過程の確認効果、(6)授業内容充実効果（一斉教授方式の中で双方向性を保証する）、などがあるという。もともと大福帳は、学生により授業に関するフィードバックを不断に得て、それを授業改善に利用するという目的で考案されたものである。上記の(1)から(6)の効果は、確かに「何でも帳」にも認められるところである。すなわち、毎回コメントを書くということは、学生にしてみれば毎回出席をとられていることと同じであるわけだし、物寂しい何でも帳の空白は、学生に欠席したということを否応なく見せつけることになる（効果1）。そして、後々自分のコメントを読み返すことで、その頃の自分を振り返ることができるとともに、成長の跡をたどれる（効果5）。また、コメントを書かなければならないので、教授者が授業中に語ることに對して、「自分はそれをどう考えるか」と、つねに思いつつ授業を積極的な態度で受講し（効果2）、コメントを書くという作業を通して、その日の授業を自分なりに消化しまとめることができ、記憶定着が良くなる（効果4）のである。そしてさらに、コメントに対する教授者の応答の書き込みにより、講義だけでは分からない教授者の人柄や人生観が伝わるとともに（効果3）、一対一のコミュニケーション関係が生まれ、学生との距離が密接になるのである（効果6）。

同じような効果をもたらすものとして、米国ハーバード大学をはじめ、授業評価の一形態としてかなりの成功をお

さめている、いわゆる minute paper（1 分間評価）と呼ばれる小テストがある。これは、毎回の授業の最後の 1 分間に、「今日の講義で最も重要な点は何でしたか？ What was the most important point of the lecture (of course so far)?」という質問と、「あなたが最も理解しにくかったり、不明瞭と思った点は何でしたか？ What was the point you found most confusing or unclear?」という 2 つの質問について、回答するものである。これによると、最初の質問が、積極的受講態度の形成と、授業の振り返りやまとめの効果をもたらすことになる。そして、2 つめの質問が、学生の学びのレディネスを知ったり、教授者自身の教え方を振り返る効果があるという。そればかりでなく、この質問を毎回繰り返すことで、教授者と学生との間にコミュニケーションの反響定位（echolocation）が生まれてくるのが、指摘されている（Wilkinson, 1997；齋藤、1998）。

しかしながら、何でも帳には、以上のような試みと大きく異なるところもあり、それこそが何でも帳の固有性を形成している。それは、何でも帳の学生のコメントが、授業の組立に使用されるということである。これによって、以下のような特徴的な性質を持つこととなる。

- A. 授業の組立に使用されるのであるから、コメントの内容は授業の内容に関連したことを書くという、暗黙の枠組みが生じる。
- B. 自分のコメントがコピーされて配布される場合があるから、「人目に触れても恥ずかしくないようなコメントを書こう」という意識や「人よりもいいものを書こう」という気持ちが生じ、積極的な受講態度や記述がさらに促進される。
- C. コメントがコピー配布される場合も想定して、そこに書かれるメッセージの受け取り手は、教授者ばかりでなく他の学生も想定される。従って、書かれる内容はそれを含んだうえで、自己隠蔽や自己開示がある。
- D. 他の学生が書いたものを目にするため、他の学生の意見を知ることができ、それに対する意見なども書くという、学生間の相互コミュニケーションも間接的ながら生じる。また、集団の中での自分の位置づけについて知ることができる。

何でも帳を使った双方向性のあり方とは、教授者と学生との双方向コミュニケーションばかりでなく、学生どうしのコミュニケーションも生じるところであろう。こうした複層したコミュニケーションのあり方は、他の手法には見られない、何でも帳独自のものである。しかしながら、複層のコミュニケーションは、例えばインターネットの掲示板の書き込みなどによる相互性を導入した授業にも見られるものである。そこでは、ある程度の制約はあるとはいえ、好きな時に好きなだけ好きなテーマを展開していくという自由さがある。しかしながら、何でも帳には、それだけの自由度はない。学生間の相互性は、あくまでも教授者の「選択」を通してのこととなる。また、書く時間や分量なども制約されている。また、テーマの展開の鍵も結局は教授者が握っているのである。このように、何でも帳には、その自由度において一定の制約がある。そしてまさに、この制約によって何でも帳を使った公開実験授業は、その独特の展開を示すこととなる。以下の論では、そのよう相互性の限界（枠）を持つ何でも帳が、授業にどのような展開をもたらし、どのような教育的な効果をもたらすのかを、考察してみよう。

4 「何でも帳」をもとにした授業経過の分析

1) 授業分析の方法論

実際に授業分析に入る前に、まずは分析の方法論について説明しておかねばなるまい。

授業分析においては、授業を系列的に見て、その流れを考察することが不可欠である。いわゆる「研究授業」のように一回完結のものはむしろ不自然で、たとえ毎回の授業を完結型の内容にしていたとしても、半期あるいは年間を通して、学生と教授者のあいだには様々な相互作用が展開し授業が形成されていく。

授業の流れを考察するときには、それを規定する要因を明らかにしなければならない。その要因の研究において、しばしば対象とされるのは、受講生の振る舞いである。これは、複数の観察者から直接に「観察可能」であり、ビ

デオ記録などを用いることで共有可能となり、授業分析の客観的データとしての様相を帯びる。従って、彼らの行動分析や授業評価などを拠り所として授業の流れを考察するのが、ひとつの授業研究の方法である。そして、それら学生のパフォーマンスとの相関物として、教授者のパフォーマンスについて評価が加えられるのである。しかしながら、授業の流れを分析する際の、もうひとつの無視できない大きな要因があることを忘れてはならない。教授者はつねに「行為者」として授業過程に関わり続け、授業の状況を自分の行為と関連づけてその意味を定義し、それに対してさらに行為を創出している。従って、教授者が授業の流れをどのように捉え、どのような方略で関わっていったかということが、講義の流れには決定的に大きな意味を持つてくるのである。教授者が定義づけた授業の状況は、外部観察者のそれとは必ずしも一致しない。また、受講生の集団の中から、教授者が働きかけるべき対象として指定した集団は、外部観察者にとってそのとき顕著であった集団とは必ずしも一致しない。たとえ量的には微々たる学生の変化であっても、それが行為者としての教授者の目に留まり、また、それに対して行為がなされるのであれば、それが授業の流れを決定する要因となるのである。極端な例を挙げるならば、たとえその捉え方が教授者の思いこみであったとしても、彼がそのように捉え、そのようなものとしてその集団に働きかけたと言うことか、授業の展開には決定的な意味を持つのである。このことは、教授者が「授業」に対して行なう、彼の「世界構成」が重要であるということの意味している。教授者が主観的に構成し、それに対して行為を投企し、その結果と即応して現われてくる世界、すなわち授業というひとつの教授者にとっての「環境世界」とでもいうべきものの分析からさしあたっては始めるべきであろう⁹⁾。こうしたことをふまえた上で、実際の授業過程を分析していきたい。

2) 授業の時期の区切り

a. 「遭遇－探索－確立」という図式

公開実験授業において、教授者自身が年間の授業の流れについて言及した図式に、「探索－遭遇－確立」の3つの時期の区分がある。田中（1997）によれば、毎年の授業は、この3つの時期を経過し、しかも各期それぞれの内部で詳しく見てみると、やはりこの3つの時期が含まれているという。さらには、もっとも小さな個々の授業場面をとって見ても、この3つの時期が存在する、フラクタル構造をなすというのである。そしてこの区切り方は、エリクソンらの「人間のライフサイクル」の捉え方に対応するものであると述べている。

この時期の区分は、それに関わる主体とは無関係な対象自体での変化というより、人間が行為者として世界に関わっていく場合に、必然的に浮かび上がってくるものである。一般化すれば、「危機＝転機 Krise」をきっかけとして構造の変換を進めていく人間の（あるいは生命の）あらゆる営みに共通するものである¹⁰⁾。授業がこうした現れ方をするのは、教授者が行為者として授業に関わることからの当然の帰結なのである。教授者は、授業という世界を構成しそれに関わりつづけ、かつ、授業というひとつの集団を維持するように行為する。従ってここでは、ある構造の現出とその構造のゆらぎ、そして再構造化という組織化の営みが、ミクロには一瞬一瞬のうちに、マクロには年間を通して見られるのである。

しかしながら、「遭遇－探索－確立」という用語の選択には、安定化・均衡化へ向かうモデル構成が、暗に含意されている。すなわち、「出会って、語り合って、分かり合う」という予定調和的な安定した構造を目指すニュアンスがある。しかし、本来は田中自身も述べているように、この3つの時期は「循環的に繰り返しながら築きあげられていく」「らせん状に向上した確立」であり、決して静的な平衡にとどまることのない動的過程なのである。従って、そうした絶えざる運動を考慮したモデルづくりと用語選びが必要となるであろう。そのために、「遭遇－探索－確立」というニュアンスに満ちた言葉をさておき、それぞれに対応させて「Ⅰ期－Ⅱ期－Ⅲ期」と抽象化したうえで、これらの時期の特質を分析しておこう。

b. 授業の展開の定式化

授業者は、授業場面の状況をつねに定義付け、解釈し、それに対して行為をなしていることは、先述したとおりである。社会学者のゴッフマン（Goffman, 1974）が強調したように、私たちは行為をしたり他者の行為を理解したりするためには、行為の「フレーム」を持つ。そのフレームとは、私たちの解釈や行為の地平を限定するものであり、私たちの営みの背景となっているものである。私たちの意味連関、行為連関などは、それ以上は

さかのぼってその成立根拠を問わない「枠」、すなわち「フレーム」の中で、初めて組織化が可能なのである。そのような私たちが行為や解釈をおこなうときの意味の地平を限定する「フレーム」という言葉を、ゴッフマンから借用して、授業の展開を見ていきたい。

- 第Ⅰ期：授業の場の設定は、まず教授者によってなされる。シラバスなどに明記されるものであれ、あるいは暗黙のうちに課せられるものであれ、教授者は授業の構成に関して、いくつかの「枠（フレーム）」を提供することとなる。そのフレームの中でこそ、授業というひとつの社会集団は成立し機能しはじめる。最初の時期は、授業というお互いの相互行為を組み立てていくフレームについて、教授者が学生に告知し、学生はそのフレームの中で相互行為を組み立てることを試みる期間であろう。教授者は集団に働きかけ、それによって把握された集団の姿は、彼の行為と関連づけられフレームの中で解釈するという「状況の定義づけ」（Thomas, 1951）を行なう。一方学生のほうも、講義者の行為を、彼の提示するフレームの中で定義づけ解釈する努力を行なうこととなる。こうして相互に、「教授者の提供する」フレームに従って行為を調節し、解釈することを試み始める。これが出会いの時期である「遭遇期」、すなわち第Ⅰ期の姿である。
- 第Ⅱ期：最初は手探りであったフレーム設定も、そのフレームが相互に了解され、その中で相互行為が組み立てられるようになると、第Ⅱ期（探索期）となる。この時期は、田中によると「受講生一人一人との関わりの質が問われる時期」であるという。各々フレームを指し示す必要が減少し、その中で相互行為の「内容」が重要となる時期であると言って良からう。

しかしながら、フレーム内での相互行為自体にも、そのフレームを突き崩すような契機がいくつか存在する。ひとつは、「私たちはフレームのすべてを明示的に指し示すことはできない」ということである⁷⁾。これは、哲学や人工知能の分野で「フレーム問題」として良く知られたものである。授業に引きつけて言えば、その授業の枠について何から何まで学生に指し示すことはできないのである。教授者は、授業のフレームを指し示しつつも、彼の行為は、彼自身も意識しておらず、従って明示的に指し示されていないフレームにも基づいて産出されている。このように、背景となっており指し示されることのないフレームは、学生にとっては当の相互行為をその中で組み立てていくべきフレームとは認識されない。従って、必然的にそのフレームを巡る葛藤が生じてくる。フレーム変換をもたらすふたつめの要因としては、「フレーム化は必然的に、そのフレームの内と外を作り出す」ということである。授業に引きつけて言えば、その授業のフレームに入れる学生とそこから外れてしまう学生が出てくるということである。従って、フレーム外の学生をフレーム内に入れようと教授者が模索するのであれば、授業の構造は転換を要求されることとなる。フレーム転換が作動する3つめの要因は、「あるフレーム内での相互行為の蓄積が、フレームの転換を求めるようになる」ということである。これは例えばある社会構造の中での経済行為の結果としての資本の蓄積が、社会体制の変換を求める事と同じである。授業の場面では、例えばある方法でディスカッションをしていたが、議論が活発になってきて、別の方法を要求するような声が、学生から出てくるような場合である。

以上、フレームが変換される際の要件を3つ挙げたかが、いずれにしろ、フレームの中での相互行為とは、それを突き破るような動きを必然的に含むものであると言える。その結果、第Ⅲ期が訪れることとなる。

- 第Ⅲ期：この時期は、まず構造の変動、別の言い方では、再フレーム化（リフレーミング）から始まる。第Ⅱ期で胚胎していたフレーム転換への動きが、発動したときである。それは、教授者によって意識的に試みられるときもあるだろうし、学生からの提案として出てくるときもあるであろう。あるいは、授業の崩壊という形で出現することもある。これは、授業の「転機=危機 Krise」である。授業という集団を維持することを意図して、教授者は再度フレーム化を行なうのであるが、ここでは、今まで地平（背景）に属して十分に意識化されていなかった事柄が意識されたり、フレームの外に存在しこれまでは主題として昇ってこなかった事柄が扱えるようになったりする。ここにおいて、教授者も変化するのである。集団の参加者の観点からは、「分かり合えた、要求が通じた」などという感じを持つことであろう。

忘れてはならないのは、第Ⅲ期とは、第Ⅰ期と同じ事態がその位相を変えて再び生じていると考えることができるということである。すなわち、新しく設定し直されたフレームの中で、再び手探りの相互行為が始まるのである。従って、第Ⅱ期への変動や移行が、いつでも引き続き生じ、円環的に（螺旋的に）繰り返されていくこと

となる。

以上は、抽象化した形で授業一般（そしておそらくはかなり広い相互行為一般）に適用可能な定式化を試みた。だが、公開実験授業の場合、この授業に固有の特徴として書き記しておかなければならないことがある。それは、この授業において、教授者が与えるフレームとは、学生に自らのフレーム変換を要求するフレームである、ということである。すなわち、教授者はこの授業の枠組みとして、「授業の枠組みについて考え直す」ように、学生を促すのである。考えてみれば、これは非常にパラドキシカルな命題である。「フレームを反省し変換しろ」という命題は、これが自己言及的になったときにたちまちパラドクスが生じる。「フレームを反省し変換しろ」というフレームは、「反省し変換」しなくていいのか？ 授業法について考え模索するという授業法については、考え直さなくていいのか？ しかし、考え直して、授業について考えなおすことを止めてしまえば、これはもはや授業のフレームの外側にいることとなる。従って、やはり考え直さなければならない……この自己言及的な問いかけには、答えはないし逃げ場もない。悪無限的な循環の中で、そのような問いを発しつつ、それを自己の置かれた状況として考え続けていくしかないのである⁹⁾。

こうした自己言及的なフレーム化がなされる場合、Ⅰ期からⅡ期へ、Ⅱ期からⅢ期へという変動の意味が多少異なってくる。先に記したモデルでは、Ⅰ期からⅡ期へ至ることは、フレームが問われなくなることであり、Ⅱ期からⅢ期へ至ることは、フレームが変換されることであった。しかし、公開実験授業の場合、Ⅰ期からⅡ期へ至り、フレームの内部で行為がなされるということは、まさに、「フレームを反省」し「変換」を試みるという作業の中に導き入れられることとなるのである。さらに、Ⅱ期からⅢ期へかけてフレーム変換がもたらされるということが、まさに「フレーム変換をすべし」という授業のフレームに従いそれを実践することになるという、パラドキシカルな事態が存在するのである。これを言い換えるならば、次のようになる。すなわち、公開授業では、授業について考え直す、あるいはもっと広く「相互形成を考える」というフレームが与えられている。従って、Ⅰ期からⅡ期へ至るときには、「授業を考え直す」という動きが生じることとなり、そして、Ⅱ期からⅢ期へかけて授業のフレームが書き換えられるとき、実はそれは「相互形成」を実践していることとなり、当初の授業の目的が達成されるのである。ここでは、もはやそのフレームは、外在的に与えられるものではないし、知的な認識の対象だけであるのではない。学生は、フレームを自ら区切り、彼ら自身で自らに自らのフレームを与えるのである。自分とは無関係な外的対象として考えることをせず、フレームについて考察することが、常に彼ら自身に立ち返り、彼らの行為の基準（ある意味で倫理的な当為）について考えることとなるのである。ここでは、考察する対象に否応なく行為者自身が入り、また、考察する内容自体を自ら実践するという、「観想 *theoria*」と「実践 *praxis*」の相互言及的な営みが生じるのである。

3) 何でも帳をもとにした類型と構造変動

以上の考察において、授業一般のフレームと構造変動、さらに公開実験授業に特異的なフレームとその変動の様子が、浮かび上がってきたと思う。ここでは、それをふまえた上で、何でも帳を中心的な資料として講義の流れと構造を幾分詳しく分析してみよう。

a. 類型の設定

授業研究に際して、教授者の世界構成を考慮に入れるべきことは、本論でこれまで繰り返し指摘してきたところである。教授者が受講生の集団をどのように見ていたかを、私たちは授業案や検討会の教授者の発言で知ることができる。授業には、おおむね60名以上の学生が参加していたわけであるが、教授者にとってそれはどのような集団として現われていたのであろうか。教授者の働きかけるべき対象として、その60数名が隅から隅まで均質な意味をもってひとつの図として現われているわけでもないし、それぞれの個人ひとりひとりが個別的に彼の行為の対象として措定されるわけでもない。教授者は、そのつどそのつど受講生の集団の中から、働きかけるべき対象をいくつかの図として切り取っている（あるいは行為に相関して対象がいくつかの図として現われてくる）のである。このとき、受講生は類型によって把握されることとなる⁹⁾。従って、何でも帳の分析は、教授者の行

為に相関して現われてきた類型とその変動という視点から語られる。

公開実験授業において実際には、教授者の授業案や検討会での発言などから、学生の何でも帳の記述は、教授者に次の4類型としてあらわれてきていたことが見て取れる。

- 類型Ⅰ（フレーム内記述）：講義で扱われた「内容」に関するもの。これは、それが抽象的な議論であれ、学生の個人的な体験から出てきたものであれ、講義で扱われた題材、話題と関連づけて記述されているものである。講義のフレーム内での、学生の行為である。
- 類型Ⅱ（対フレーム記述）：講義の「形式」に関するもの。これは、物理的なものであれ制度的なものであれ、講義を成立せしめている様々な「装置」に関するものである。物理的な装置としては、教室の場、マイク、クーラーなどへのコメントである。制度的な装置としては、授業の進行の仕方など、授業のあり方そのものをも主題化するコメントである。講義のフレームに関する言及であると言える。批判的なニュアンスのコメントとして現われることが、多い。
- 類型Ⅲ（越フレーム記述）：講義とは無関係な個人的な事柄の記述。これは、授業の内容などとは関係なく（本人自身は、授業から触発されたものかもしれないが）、個人的な心情的苦しみや悩みを告白するものである。教授者はこれについて、「私秘的コメント」と呼んでいる。このコメントは、授業という契約の場から逸脱するコメント、すなわち、フレームを参照しなかったりそれを越え出るものである⁹⁹。
- 類型Ⅳ（フレーム外記述）：その場しのぎの等閑の記述。これは、おそらくは単位が欲しいがために、授業に出席していた証拠として、とりあえずコメントを書くものである。授業の提示するフレームにのっておらず、授業そのものに対するコミットそのものが薄い場合だと思われる。授業のフレームの外に位置するものである。

以上の4つの類型は、観察者としての参観者にとってもおおむね了解のいくものであった。もちろん、ひとりひとりの個人は年間を通してこのうちのひとつの類型にのみ属し続けるのではなく、毎回毎回変動がありうる。また、どれかに厳密に属するというわけではなく、類型的な捉え方の必然として、はっきりと類別のつかない中間型も存在する。それをふまえた上で、一年の動きを見ていきたい。

b. 平成10年度の授業の流れ

• 第Ⅰ期

平成10年度、授業は4月14日に始まった。この回、教授者は授業のフレームについて学生に説明することとなる。この日の何でも帳のコメントには、ばらつきがある。はじめからうまくかみあった「見事な」コメントもある。おずおずと当たり障りのない感想めいたものが書かれる場合もある。また、授業の双方向性という主題への賛意が示されたりする。あるいは、無意味な記述が書き殴られる場合もある。いずれにしても、多くの場合は初めて与えられた、「教授者の授業についてコメント・評価する」という機会に対して、それぞれの学生のやり方で応答がなされるのである。ここでは、まだ上記の類型は明確には現われていない。

しかしながら、次回の授業のとき、他の学生のコメントが抜粋され配布される。教授者は、それをもとに授業を進めつつ、既存の教育学の学説や世間に流布するいわゆる前理解に、鋭い批判を投げかける。また、時には学生のコメントに対しても、そこにある無反省な前理解に疑問を呈したり、評価する言葉をかけるのである。ここで、教授者は、あるフレームを与えるように振る舞っていることとなる。すなわち、「コメントとはこうあるものだ」「それぞれが持つフレームを崩すようにしろ」とのメッセージを発しているのである。これによって、類型Ⅰのフレーム内のコメントが比較的多く見られるようになるとともに、類型Ⅱのコメントも即座に出てくる、「そんな断定的な言い方はしないでください」「この授業のやり方では、考える時間がない」などなど。あるいは、物理的な装置に関するコメント（マイクの調子の悪さ、教授者のしゃべり方などへの苦情）、何でも帳の記述欄の小ささへの苦情などが多く見られるのである。この時期の類型Ⅱのコメントは、講義者によって導入される授業のフレームに関する攻防である。それを通じて、学生は授業というセッティングの中に自らを位置づけていくのである。教授者はそれらに対して、授業の意図を説明したり一步譲ったりしつつ、教授者

自身をその授業集団の中に位置づけるとともに、さらにフレームを明確化していく。類型Ⅱのコメントはそのような学生と教授者の相互の駆け引きであると同時に、このとき学生はすでに授業のメタフレームである「フレームを変えろ」という相互形成の営みの中に導入されているのである⁹⁾。

授業の初期にも、類型Ⅲと類型Ⅳのコメントも、毎回それぞれ数例見られる。類型Ⅲに対しては、授業後の検討会で対応を検討し、できるだけ授業のフレームに戻していく方法を工夫した。また、類型Ⅳに対しては、授業の中で「悪い例」として採り上げて、それがフレームの外に出ている事を指摘したりもした。そのことは、決して「悪い例」の個別的な攻撃ではなく、授業のフレームをさらに明確に受講生に指し示すものであった。これらの方略により、学生のコメントは深まりをなすようであった。それまでのステレオタイプの考え方は、次第に影をひそめ、やや荒削りで不器用ながらも、自分の頭で考え、体験と結びつけて考えたコメントが増えってくる。

● 第Ⅱ期

授業も8回を数える6月9日。この日が終わった後の学生のコメントには、「授業へ否定的な内容のコメントが一挙に増えた（田中、授業案）」。「すなわち、類型Ⅱのコメントが増加したのである。「声の聞き取りにくさに関して3名、授業の内容や形式に関して4名（田中、授業案）」とのことであった⁹⁾。教授者は、この日から、授業が遭遇期から探索期へ入った、と判断している。しかしながら、筆者が学生の何でも帳の記述を見る限りでは、授業に対して直接的な苦情を述べていると思われる類型Ⅱのコメントは3名にすぎず、これは以前とあまり変わらない数である。また、授業の内容に関する否定的コメントは、いわゆる「人間の無限の可能性を信じたロマンチックな努力主義」を教授者が批判したことに対する反論であり、授業そのものに対する否定的コメントとは必ずしも言い難い。この点、外部観察者である筆者と、授業の主体である教授者との判断は異なる。だが、ここで、果たして6月9日のコメントに否定的コメントが他の回より「実際に」多かったかどうか、「客観的に」基準をもうけて統計的に有意差を検討する、などというのは無意味なことである。重要なのは、そこで教授者がそのように世界構成をした、という事実である。すなわち、授業の様々な「出来事」をそのように結びつけ解釈した、ということである⁹⁾。次回の6月16日の授業では、否定的コメントを題材とし「否定的コメントが出るのは必ずしも悪いことではない」としたうえで、もう一度授業のフレームについて説明している。このフレームが以前のもとは異なるのは、「遭遇－探索－確立」のモデルについて学生に説明するとともに、授業が探索期に入ったと教授者が認識していることを伝えたことである。ここで学生たちも、授業について認識・解釈するメタ的な作業に導入されたこととなる。類型Ⅱの「否定的コメント」もまさに授業の内容である相互行為に関連づけて、扱われた。こうした教授者の一連の行為が、今度はまさに、彼の住まう世界のコンテクストを再帰的に変更し、探索期の訪れを確固たるものにするのである。

その後、2回の授業の中で「否定的コメント」はほぼ消失した。これは、授業の「内容」について考えることが、そのままフレームについて考えることになるということが、学生たちに納得されたことを示すであろう。さらに興味深いことに、この時期には、授業のフレームを逸脱した類型Ⅲの私密的なコメントが消えるということが、教授者により報告されている。第Ⅱ期においては、学生は、彼らの行為を、授業の内容と関連づけて認識・解釈するメタ的な反省の作業に導入されていた。従って、彼らが日常でなす行為も対象化され、授業の内容に託して考察することが可能となったと思われる。いずれにしても、彼らの行為、日常での行為が反省的に、授業の内容と関連しつつ語られるようになったのである。しながらこの頃から、いわゆる「学生の二極分化」が進む。授業のフレームの中に乗れて、その中で進歩してくる学生と、フレームの中に入れず、とりあえず何か書いてお茶を濁すコミットの浅い学生との差が目立ってくるようになるのである。教授者としては、何かうまくいっていないという不全感をいだきつつ、夏休みを迎えることとなる。

● 第Ⅲ期

3ヶ月の夏休みが明けた10月6日の授業は、再び授業の構造についての説明から開始された。これは、長い中断の後に、再び流れを思い起こさせるためである。この日の検討会で教授者は、最近自分の講義がステレオタイプになりつつあるのではないかとという危惧を述べ、講義の進め方や教育機器の利用の仕方を工夫する余地があるのではないかと述べている。その後も数回、授業の雰囲気为重苦しいことなどを報告している。こう

した感じ方は、教授者が課しているフレームに対して、教授者自身の反省が開始されていることを意味する。先述したようにフレームとは、単一ではなく意識的なもの意識されていないものを含みつつ、複合的に授業のフレームを形成している。その中でも特に、これまで地平に属し、意識されていなかった暗黙のフレームが次第に問いかけに上ってきたのである。これを受けて検討会では、学生の何でも帳の書き方のルーチン化の指摘があったり、学生と学生の直接的なコミュニケーションの必要性を指摘する声などが多く出た。また、教授法の中で、すぐにでも改善可能な技術的部分は改善し、それまでのハンドマイクからピンマイクにしてみたり、教壇の位置を低くして教授者の動きが学生に見えるように工夫したりしてみた。しかしながら、こうした微細な変更では、授業の沈滞したムードは解消されなかった。

ここで、公開実験授業の双方向性のあり方について、もう一度振り返ってみよう。何でも帳のコメントのうち、授業の進行には多くの場合、類型Ⅰが影響する。講義の内容とかみあっているが故に、次の授業の素材として選択されるからである。先述したように教授者は、このコメントに対してさらにコメントを加えたり、そこから話を発展させたりしつつ、授業を進めていく。ここには、授業の構成への学生の参与と、教授者と学生の相互作用が確かに見られるが、学生が講義に参与できるのは「何でも帳」というごく限られた窓口を通じてのみである。しかも、その中から教授者が抜粋し解釈して授業の流れを形成するゆえ、その相互作用は非対称的な関係となる。これについて学生からは、10月13日、20日にかけて、「つくりものの授業のようだ」「学生の顔が見えない」「相互作用は名ばかりで教授者が都合のいいように組み立てているように見える」というコメントが出てきた⁹⁹。すなわち、授業の最も根本的な点である相互作用の設定の仕方に対する批判的言及が出てきたのである。

10月27日の授業で、教授者はひとつ大きな試みを行なった。それは、学生全員のコメントをコピーし配布して、学生にマイクを回し読ませ学生自身にそれについてコメントを言わせるということである。この日配布された学生のコメントでは、64人中10人が、授業の形式について何らかの言及、すなわち、類型Ⅱのコメントをおこなっている。ここでもやはり、この数が果たして多いのか少ないのか、この数は授業のフレーム変換をもたらす「閾値」を越えていたのか、を問うことに意味はない。意味があるのは、こうした類型Ⅱのコメントが指摘するところが、教授者が感じていたフレーム化のゆらぎと一致したという点である。

学生全員のコメントを配布するという新しい試みは、学生に好意をもって迎え入れられた。授業に参加している他の学生たちの授業の受け止めの様子を知ることができ、それと同時に学生は、集団の中での自身のコメントの位置づけを知ることができたというのが、その理由である。また、自分のコメントが、他の学生に比べて劣っているように思えることを嘆くコメント、他の人はこんなことを考えていたのかと感心するコメント、緊張感がやわらいだとするコメントなどもこれに対して出てきた⁹⁹。この試みによって、学生は、自らの行為のフレームとして、授者から与えられたものばかりでなく、授業に参加している他の学生集団を参照対象とし、それに従い自らの行為の規範を設定したようである。このことは、ミードが行為規範の発生を論じたときの、「一般化された他者」の概念を思い起こさせる。また、学生自身が、講義のフレーム変動に参与しそれをもたらしたことで、そのフレーム自体も彼らが自ら定めたものとしての意味を持つことともなった。ここで、学生は、授業に対して主体的に規範を定めてコミットし、授業を作り上げていくという、責任を持った主体として現われたのである。教授者はこの時点で、学生との関係が収まり良くなった実感を得、この試みの次の回からを「確立期」と名付けている⁹⁹。

「確立期」は講義の相対的な安定期である。学生と教授者は、それぞれがある程度自己の設定したフレームの中に住まう、リラックスした和やかさがあり、講義中に学生にも自然な笑いが起こったりした。しかしながら、この安定した参与の型は、ある意味で新しい「前理解」の成立でもある。すなわち、各学生の講義へのコミットの仕方がそれぞれに定着し、どんなスタンスで参加し続けるか決まってきた。前列に席を取り熱心に参加する者、遅刻して入ってくる者、出席はしているが後ろに席を構え別のことをしている者、早々に何でも帳を書き上げ飛ぶように帰っていく者など、顔ぶれが決まってきた。そこで、座席配置を工夫してみたり、全部の学生の記述を再度配布したりした。そのことで、また少し関係はゆらぎ、良い意味での緊張感が生まれたようであった。

97年度の公開実験授業は、21回を数える1月12日、最終回を迎える。この日は、一年間の授業を振り返ることに当てられた。この回の学生のコメントは、さすがに一年を振り返るものが多い。ある学生は書いていた、「相互形成という、私にとっては初めての新しい考えに触れて、私の従来の教育観が大きく広がったように思う。「相互性」は人と人との関わりであり、その関わりの中でお互いが成長していくことだ。(中略)この授業は何でも帳を使うことによって、学生と先生の双方向性のみでなく、学生同士の双方向性もあり、私には有益であった。いろいろ考えさせることもあって、時には考えがまとまらなくなって混乱することもあったが、「考える」という作業をしっかりと出来たことは、良かったと思う。(教育学部1回女子)」。こうした感想は、授業で扱われている内容もさることながら、学生自身がフレームの反省・変化に関与することで、この講義で扱われている主題を「実践」するという、この講義の構成の結果である部分も大きいと思われる。

4) 公開実験授業の問題と課題

当然のことながら、公開実験授業は、必ずしも皆すべてに「有意義」な体験として満足感を与えたわけではない。例えば、6月2日に、授業に対する不満を書き、それが次回に取り上げられ、「探索期」に入ったと説明された学生は、次のように書いている、「前理解」のゆらぎは度々この授業で感じたが、それは「自分による自己像」と「他人による自己像」、「自己愛」と「他者愛」などの対立する概念の功罪を検討したり昇華させたりするよりも、先生が生徒たちの行動を分析するとき(たとえば不満が噴出してきたのを探索期の境目と考えるなど)に大きなゆらぎを感じた。自分の属する集団を自分が分析することはあるが、自分の属する集団を集団外の人によって分析されるのは、大きなショックを伴うものである。それとさっきの例では、授業の不満への対処ははっきりとなされず、それを分析されて授業の一部として組み込まれてしまうのは、なんかうまくまるめこまれてしまったようで、複雑な気分になるのでした。(教育1回男子)」。これを読むと、まさにこの学生は、自分の行為が授業のフレームの中に回収されてしまうという、まさにこの授業の設定そのものに違和感を感じていたようである。教授者は、彼自身行為者として、授業を学生よりも一歩先んじて定義付け、それに対して「そのようなもの」として働きかけ、かつ、学生たちにもそれを伝えていく。しかしながら、学生も自ら授業の流れについて「そのようなもの」としての彼の世界を構成しているとき、教授者の世界構成と学生の世帯構成には必然的にズレが生じる。世界構成は、決して一律ではない。それぞれの主題的関心(レリヴァンス)や理解の背景に応じて、異なってくるものである。上記に見てきたように、授業の流れの構成は、教授者の主観的な構成が決定的な意味を持っている。従って、それを自らの相関物として相対化した視点で学生たちに問いかけ、彼ら自身の世界構成と積極的に対比させていく必要もあるかもしれない。

そしてもうひとつ、しばしば問題になったことに、学生の二極分化がある。公開実験授業では、一般的な大学の授業よりも、学生の二極分化、すなわち、授業に乗れて積極的に参加しだんだんと成長していく学生と、講義に乗れず出席はするもののお茶を濁した無意味なコメントで繕う学生との差が明確である。後者は、全体の1割以下ではあるが、年間を通じて彼らはあまり変化を見せない。「何でも帳」にコメントを書くことは、ある意味出席をとることと同じことになるので、出席を続けているのかもしれない。しかしそれを差し引いても、一般的な授業では、授業に乗ることと降りることはさらに自由度は高く、時には乗ったり時には降りたりする、いわゆるグレーゾーンの学生が相当数いる。公開実験授業で、学生が二極分化するのは、まさにこの授業のフレームの区切り方に起因している。フレームが単に外側から与えられているのであれば、それに入るか入らないかは、比較的自由である。しかしながら、「フレームを反省し、フレームを変えよ」というフレームが与えられている場合、選択の道は、この自己言及のパラドクスの中で迷い続けるか、このフレーム自体から外れてしまい、問いかけを止めるかしか道はないのである。この、フレームの外に出てしまった学生に、私たちはどんな働きかけができるのか。

教育とはつねに二律背反的である。公開実験授業の自己言及的なフレームがあるからこそ、日常性の中で教育の「学び」と「実践」を不断に行ないつつ成長していった学生も数多くいる。しかしながら、この自己言及的なフレームがあるが故に、そこにまったく乗れない学生も出てくるのである。そして、教授者が、一歩先んじてそのフレームを与え続けるが故に成長していく学生もいれば、それに違和感と反発を感じてしまう学生もいるのである。こうした問題を私たちはどう考えていくべきか。これがこれからの課題となろう。

公開実験授業は、決して完結した方法論ではない。これに対して、さらに問いかけ、この授業のフレーム自体を問い続けなければならないのである。

注

- (1) 例えば、シュッツやガーフィンケルなど。
- (2) 実はこう考えることには、「一斉教授法vsゼミナール方式」という図式を暗黙に前提しており、これは一斉教授法が主流となってきた近代教育システムの観点の域を出ていない。
- (3) これは、平成9年度と10年度の場合である。欄の大きさについては、平成8年度が、4.2cm×20.5cmであったものが、受講生の人数の増加に伴い、負担を考えて小さくされた。
- (4) 1行か2行かのコメントの中に、学生をフォローするどんな意味が含まれているかは、杉本（1997）の詳細な分析を参考にされたい。また、教授者が時に肝要なときは、長いコメントで応答することがあるのは、言うまでもないことである。
- (5) これは決して、外部的な基準で「客観的」に測定されたデータの有効性を否定するものではない。むしろ、教授者の構成した世界とそれらを比較することによって、より立体的に授業という現象が浮かび上がってくるであろう。
- (6) 例えば、ヴァイツゼッカーなど。
- (7) この命題は、「私たちのあらゆる行為は、フレームの中で行なわれている」ということと、同じ事態をさしている。すなわち、「指し示し」という行為自体も、なにかのフレームの中でおこなわれるのである。
- (8) 田中は、おそらくはこれと同じ事態のことを、「観察と参与の分離」と表現している。これは、決して観察と参与が、2つの項に分かれるという静的な安定態のことではない。むしろ、観察と参与が相互言及的に分離化していく運動である。すなわち、参与はあるフレーム化にもとづいてなされるものであり、前景に現われる事象と背景に退く事象とは無自覚に区切られている。参与のみでは、この区切りは意識化されることはない。しかしながら、その区切りを主題化し意識化するという、参与についての「観察」を行なうとき、その境界が指し示されることとなり、参与と観察の地平の差異化が生じる。しかしながら、そうした観察も結局は新たなフレーム化（参与）にほかなら。従って、それは再び観察によってうち破られる、という終わりのない自己言及的な過程を続けることとなる。
- (9) 類型的な把握は、私たちが総体としてのマクロでもなく、個々の個別的な事例としてのミクロでもなく、関わっていくときの必然的な接近法である。
- (10) 当然のことながら、何が「私秘的な」コメントであるかは、授業がその契約の境界（フレーム）をどう区切るかということによって異なってくる。例えば、その私秘的なコメントも扱うように授業が形成されていた場合、それは①の類型の、授業の内容に関するコメントということになる。最近では、いくつかの大学で臨床心理学の教官が持つ「人間関係論」と題する授業などで、そうした内容を積極的に扱っていかうとする試みがある。（例えば、九州大学、京都大学、東京工業大学など。）
- (11) 教授者がフレームを与えていくといっても、教授者はそれに絶対的な確信を持っているわけではない。授業の進め方について、学生の意見や検討会の意見などによって実際のところかなり揺れ動く。しかしながら、学生には教授者が実際に「行なったこと」しか伝わらない。これは、やはりフレームを与えていることとなる。
- (12) 6月9日は、マイクの調子がすこぶる悪く、かつ蒸し暑かったという環境的な要因もあり、また、教授者自身もノリの悪さを感じており不全感を抱きつつ終わった回である。
- (13) 6月9日から「探索期」の開始とする教授者の視点は、行為者の視点というより観察者の視点である。6月9日の授業の時点では、教授者はそれを探索期に入ったものとしては、まだ認識しておらず、事後的にコメントを見て、「探索期に入った」と判断したのである。従って、時期の区切りは、教授者が「そのようなものとして」働きかけた行為に対応する形でなされたというより、教授者の認識に対応する形で現われている。これは、後述する「確立期」への移行と、対照をなしている。
- (14) 第Ⅱ期の終わりに出てきた授業の枠組みへの批判的言及のなされたコメントをいくつか挙げておく。

- 「学生が作っている」という感覚は、最近まったく感じない。とりあげられている学生のコメントも、先生がよいように解釈しているように思われる。書いた学生にとっては、まったく見当違いのことを授業中に言われているのではなかろうか。(教育学部1回男子)
 - みんなが出席する理由のひとつは単位であるのではないのでしょうか。何でも帳を書かなくてはもらえないし、それは出席しないと書けない。(ちょっと意地の悪い見方でしょうか)。(文学部1回女子)。
 - この授業は「先生」と「学生」が互いに作っていくみたいなのをはじめにおっしゃったと思うんですが、「学生」の顔が見えないせいで何か「つくりものの授業」といった印象を最近受けます。例えば、「何でも帳」に書いた人が発言するわけでもなく、先生も「何でも帳」から controversial なものを pick up する際、それを書いた人の顔が見えてるわけではないと思います。(法学部1回女子)
 - 今のような何でも帳の使い方では、先生の考えや論理展開に利用できる意見しか利用できない。(経済学部1回男子)
 - この授業に関する「感想・反論」があまり書けない。頭の中に浮かんだことを書いてはいるのだが、それがちゃんとした感想なのか自信がない。先生の授業の手伝いができたらいいのですが……。(文学部1回女子)
- (15) 全員のコメントの抜粋を配布した回の、学生のコメントをいくつか挙げておく。
- 今日のような授業の形態はいつもに比べて良いと思う。いつも何でも帳の抜粋はあるわけだけれども、やっぱり先生が選んでいるわけであるから、今日のようなものはまったく違うと思った。(文学部1回男子)
 - 今日の全員の何でも帳コピーは最初は驚いたけど大変良かったと思う。同じ授業を受けた他の人たちが、どんなことを思っているのかを読んだり聞いたりして自分の意見を見直したり深めたりするのも役だったと思う。(文学部1回女子)
 - 今日の授業はつらかった。いつも何でも帳を書くのがつらい。抜粋を読んでも、先生の話聞いても、「だから？ それで？」という考えしか浮かばないからだ。今まで頭をひねって、自分でも吐き気がするような下らないことを書いてお茶を濁してきた。そこへ来てこれだけの量の立派なコメントを見せられたら自分が惨めになる。だから今日の授業はつらかった。こう書くとなぜこの授業に来るのかという疑問がわいてくる。考えてみると、それはこの授業が私の役に立っていると思われることが時々あるからだ。先生が言った言葉、抜粋の言葉が、ずっと後になってふいに思い出されて私の思考をぐっと広げてくれたことが幾度かあった。聞いた直後は何とも思わなくても、どこか無意識上に感銘をうけていたらしい。この授業の「双方向性」は、私にとって苦痛だが、授業自体は位置あるものと思っている。(教育学部1回女子)
 - 今日の授業はいつものように黙って聞いているものでなかったので、ちょっとドキドキ(緊張)した。みんなの意見を読んでいると、ほとんどの人のものについて納得でき、その時私に言える感想は、「その通りだと思います」くらいしかなかった。私は自分がこれほど考えのない人とは思わなかった。今少し落ち込みはじめています。(文学部1回女子)
 - 今日の企画は僕は好きです。(中略)何だかこの授業は「倫理の授業～応用編」という感じがします。皆で対話して悩んで自分の人生を見つめ直していこう、といったような。(総合人間1回男子)
 - 今日初めて今まであった緊張感が少しやわらいだ気がする。(農学部1回男子)
 - 今日は授業に出てる人の生の声と意見が聞けたので、新鮮でなんだかちょっと親近感みたいなものを感じてしまった。(工学部1回男子)
- (16) 探索期への移行について教授者は、移行を事後的に確認する認識者の視点であったが、探索期から確立期への移行においては、行為者の視点に立っている。なぜならば、全員のコメントを配布するという試みを行なった次の回からを確立期の開始としており、これは行為の結果もたらされた状況の変化を、時期の区切りのメルクマールとしていることになるからである。このことは、確立期への移行において、教授者も何らかの形で変化しているということを、意味するであろう。
- (17) 他の学生の、年間の授業の感想を挙げておく。
- 「大学の授業はつまらない」という考えが定着しつつある。それは教授側の問題でもあり、生徒の側の問題でもある。「授業自体が相互形成」というのは、その通りだと思う。田中先生のように「教育」を本職としてい

なければ、聞く体勢のない生徒に語りかける授業は少ないと思うから、生徒側も成長する必要があるだろう。

(教育学部1回女子)

- この授業は一般教養でよく定期的に出ていた唯一の授業でした。単位が欲しかったからでもあります、授業が面白かったからでもあります。ただ、授業のあり方についての話が多すぎて、本論がもの足りなかったと思う。(文学部1回男子)
- 講義経過を読んでおもしろいなと思った。ちょうど10/27が私の節目でもあったからだ。それまでは何かいいこと書かなきゃと先生に向けて書いていた。でも10/27以降は、自分の思ったことをメモするくらいの気持ちでリラックスして書いた。10/27以降、私のコメントが授業で何回か取り上げられたけど、それは私が授業の話題についていくようになったことの表われかもしれない。10/27のを読み返してみるとつらいつらいと書いている。そう思ったことが授業についていけるようになったきっかけだと思うと変な感じだ。(中略) この授業が終わって何か達成感があった。とてもうれしい。(教育学部1回女子)
- この授業を通して、教師が絶対で生徒は一方向的に知識をうけるものという考えを改めました。でも、今の中・高校で相互形成なんてものが実際出来ているのかと言われると、ちょっと疑問。ああいう風に知識(受験用)のみをバナーってぶっかけている授業においては、やっぱり教師が絶対であると思います。相互形成っていうのは、教育の話よりもむしろ世間一般の人間関係においての話であるような気がするけど、高校とかの授業でもそういった相互形成ができればいいのと思います。この授業にはそういった要素がたくさんもりこまれていたけど、私が先生への相互形成のお役に立てたらうれしいなと思います。(文学部1回女子)
- 私は今一回生なので専門科目もあまりなく、ほとんどが全学共通科目だったのですが、この講義が自分の中では出席率No.1です。自分の興味関心に沿った内容だったというのもあるし、また個人的価値観をゆるがすようなヒントに満ちていて刺激的だったということも理由としてあるでしょう。この講義を受講したことを本当に良かったと思います。来年度も都合のつく限り教育(相互形成)に関わるものとはっていきたくて考えています。教育学部生でありながら知らずにいた教育の奥深さ、可能性をかいま見ること、「教育」をやっていく決意を固めるのにもこの講義は役立ちました。本当にありがとうございました。(教育学部1回女子)
- 一年大学の授業を受けてみて、教授たちは本当に僕らのニーズにあった授業をしていないと分かった。彼らの多くはそんなことも気にせずはっきり言えば無視してやる気のない授業をする。何も変えようと思わない彼らに腹が立つ。大学の未来は学生でなく教授がどう変わるかどうかにかかっていると思う。この授業はそうした意味で学生の意見を聞くことのできる有効な貴重なものだと思う。大学とは何をやる場か? 生徒だけが考えるということで本当にいいのか? その意味もこのライフサイクルと教育という題の「教育」という枠で考えて欲しかった。(工学部1回男子)
- 答えの出ない問題を考え続けるのはとてもしんどいけど、それをやらんようになったらおしまいやなと思った1年でした。(文学部1回女子)
- すべてを通して、人は互いに教育しあう存在であるということが身にしみてよく分かった。(農学部一回男子)

参考・引用文献

Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, 1967.

Goffman, E. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, 1974.

Harvard University Danforth Center for Teaching and Learning, *Teaching Fellows Handbook*, 1990.

串田秀也「日常生活と社会的相互行為」千石好郎(編)『モダンとポストモダン——現代社会学からの接近』法律文化社、1994年、31-55頁。

Leiter, K. *A Primer on Ethnomethodology*, Oxford University Press, 1980. 邦訳: 高山真知子(訳)『エスノメソドロジーとは何か』新曜社、1987年。

大山泰宏「授業のフレームと日常の知——「何でも帳」を主とした相互行為分析を通して——」京都大学高等教育研究、1998年10月、65-81頁。

織田揮準「大福帳による授業改善の試み——大福帳効果の分析——」三重大学教育学部研究紀要 第42巻(教育科

- 学)、1991年、156-174頁。
- 岡田渥美 第2回大学教育改革フォーラム基調講演「いま、なぜ教養教育か——〈高度一般教育〉の理念と構想」、『京都大学高等教育研究』第2号、1996年、5-12頁所収。
- 斎藤武生 研究大学における教育の問題——米国での調査報告をかねて——、『ファカルティ・ディベロップメントの実施に向けて』筑波大学教育計画室、1998年、59-68頁。
- 杉本均「公開授業を描写する——ティーチング・ポートフォリオの試み」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部、1997年、97-119頁。
- 田中毎実「公開授業をめざしたもの」京都大学高等教育教授システム開発センター（編）『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部、1997年、22-48頁。
- 田中毎実・杉本均・溝上慎一『平成8年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書3、京都大学高等教育教授システム開発センター、1998年。
- Thomas, W. I. The four wishes and the definitions of the situation, T. Personsetal. (eds.) *Theories of Society*, Free Press, 1951, pp. 741-744.
- Wilkinson, J. Trends in Faculty Development in United States Universities, 邦訳：杉本均（訳）アメリカの諸大学におけるFD（大学教員研修）の動向、『京都大学高等教育研究』第3号、1997年、157-163頁。
- 矢野裕俊「教室の道具立て」、石附実（編著）『近代日本の学校文化誌』、思文閣出版、1992年、69-114頁。

第 2 章

公開実験授業の記録

記録資料についての説明

年間シラバス

各授業の授業案／何でも帳／検討会記録

年間の授業のまとめと流れ

記録資料についての説明

1 資料について

ここには、シラバスの他、毎回の授業の①授業案、②抜粋として配布された学生の「何でも帳」の記述、③授業終了後の検討会の記録3つの資料が、日付順に掲載されている。それらのほかにも、授業のときに配布された資料が、毎回多くあったが、残念ながら、紙面の都合上掲載を割愛せざるを得ない。また、学生のプライバシーへの配慮上、掲載を見合わせざるを得ない資料もある。それらは、「授業案」や「検討会の記録」などから推測することで、ご容赦いただきたい。

掲載する資料について、以下、簡単にその位置付けを説明しておく。

① 授業案

これは、教授者の田中教授による作成であり、毎回の授業開始時に参観者にのみ配布される。そこには、授業の意図、スケジュール、内容などの、計画が書かれている。参加者はこれを手に授業を観察することで、単に外から眺める観察者ではなく、教授者のそれぞれの行為や授業の展開を、教授者の意図や計画の中でとらえるという、複層化した視点で観察することが可能となる。そして、「自分なら授業の中で、どんな方略を組み立てるであろうか」と、教授者の立場となった自分を想像しつつ授業を観察することとなる。もちろん、授業案など一切見ずに、学生と同じように授業を味わうというスタンスの参観の仕方もありえる。これはこれで、重要な観点を提供してくれる。

② 何でも帳

学生の「何でも帳」からの抜粋は、授業開始時に、教材プリントとして学生に配布され、授業の前半はこれに対する教授者のコメントや、そこから発展する話で組み立てられる。すなわち、それぞれの学生の記述が、授業のどんな流れの中で出てきたのか、前回のどんなコメントに反応して出てきたのか、それが授業の流れをどのように広げる可能性を持っているか、教育学の中ではどのような思想と関連しどのように位置付けられるのかなどに、教授者が言及しつつ扱っていくのである。ここに挙げられている抜粋の選択と配列は、教授者の授業の流れの解釈、授業展開の意図のもとに構成されている。すなわち、これによって教授者は、授業の「読み」を暗黙のうちに学生に提出することとなる。出来の良いコメントだけが採用されるというわけではないが、ここで教授者が行なっているのは、一種の「評価」の過程である。この評価の過程は、学生の反論に対して開かれている。すなわち、学生も教授者の評価を評価できる可能性に開かれているのである。これによって、学生も評価者としての目も鍛えられ、批判的分析力が育っていくという「学び」の過程そのものでもある。「何でも帳」を媒介とした、このような評価の循環過程は、評価というものが本来は被評価者と評価者の両者の成長のためにあるものである、という当たり前だが忘れてしまいがちの事実を思い起こさせてくれる。

③ 授業検討会記録

これは、97年度の授業検討会で司会・書記を務めた、大山がまとめたものである。できうる限り、検討会での議論の発展過程がわかるように、流れを意識してまとめてみたつもりである。しかしながら、これは厳密な意味では、検討会の忠実な記録ではありえない。発言が記録される時点で、すでに書記の主観的解釈が入り込み、なおかつ、それを抜粋し要約する際には、個々の発言に対する書記の解釈や読みが大きく反映している。このようにデフォルメはあるにしても、検討会の通年の大きな流れは、つかめよう。また、データとしての客観性に疑問があるにしても、個々の授業の実践者が、この記録を、自分の実践と突き合わせながら見ていくとき、「資料」としての意味が生きてくることであろう。

2 検討会について

ここで、検討会の進め方について、簡単に説明しておきたい。検討会は、授業終了後に5分ほどの休憩をはさんだ後、別室にて行なわれる。参加するのは、授業者のほかに、授業を教室の中で直接見たり、モニター画面を通して観察していた、参観者である。

平成9年度の検討会の進行には、おおよその決まった型が次第にできてきた。まず最初に授業者が、授業者の目から見たその日の授業の主観的感想を述べる。すなわち、授業者がどのようにその日の授業を感じ、授業時間を通して、どのようなことを考え意図していたのか、また、当初の計画と突き合わせて、何ができて何ができなかったか、などのことを述べるのである。(これは、ほとんどの授業検討会のお決まりの導入の仕方である。)その後、参観者の中から2名に、まず意見を述べてもらう。ここで、2名の意見を求めるのは、観点の異なる意見によって、授業を振り返る視点を相対化したり立体化させたりするためである。このように、授業者自身の感想も含めて、3つの主観を突き合わせ対比させ、特定の観点が支配的にならぬよう工夫した。この導入の後、授業者や参観者が自由に意見や感想を述べていくのである。こうした方法の中で、その日のディスカッションのテーマが次第に定まり、検討会は、短いときでも1時間半、長いときでは2時間近く続くことがあった。

上記のような方法は、できるだけ授業に対する様々な視点を交錯させ、議論の展開に厚みと幅を持たせるよう意図したもののだが、そこに内在する欠点もあった。これは、かなり後に、検討会自体をメタ的に反省する検討会の中で気づかれたことであるが、授業者にその時間の振り返りを最初に求めるという方法は、必然的に、教授者の反省・自己批判から検討会を始めさせてしまうという構造を生み出してしまっていた。いわゆる、授業者の「懺悔」から検討会が開始されるのである。そもそも、完全に意図どおりに進んだ授業などありえない。授業過程とは、授業者の当初の意図と実際の授業の展開を対比しつつ、そのズレを手がかりに進め方を修正しつつおこなわれていく性質のものである。こうした営みの中では、授業の「至らなかつた」点は必然的に存在し、教授者が自己に忠実であるなら、それに対する反省は、多くの場合述べられる。検討会のその後の発言者は、授業者のこの「懺悔」に言及しつつコメントを述べるので、この授業者の自己反省が検討会のその後の展開の基調となってしまう。さらに、検討会での発言の多くは、授業で目についたこと、改善の可能性のあること、などに言及しがちである。こうした「授業の改善のため」の善意あるコメントは、その発言者の意図を離れて、授業への批判的ニュアンスを帯びてしまうのである。このように、検討会を暗黙のうちに支配する、否定的なコメントは、授業者にひどく心理的負担をかけることになってしまうのである。授業検討会に潜むこうした危険性を意図してか、ハーバード大学のデレック・ボクセンターでは、授業検討会の進め方のマニュアルに、注意事項として、「コメントのはじめには必ず授業で良かったところを挙げる」と、明記してあるほどである。

平成9年度は、検討会の在り方自体について、議論されることは殆どなかった。検討会は、あくまでも授業を検討する場として、授業に対してメタ的な位相を保ったままであった。これが、検討会の授業に対する権力構造を生み出してしまっていたことは、大きく反省すべき点である。今後は、検討会のあり方自体をも、つとめて検討する機会を持つとともに、検討会の参加者も自らの授業を相互に公開しあうなどして、コメントを述べる者がメタ的な立場のみ限局されないよう工夫する必要があるだろう。こうした課題は、次年度以降の試みの中で工夫していく予定である。

検討会は会議ではない。会議であれば、参加者の個々の発言の真意はできるだけ正確に理解・共有され、それに沿った形で議論が展開されるべきであろう。しかしながら、授業の検討会においては、必ずしもそうではない。授業という事象は、様々な観点から分析が可能である。公開実験授業の場合、参加者は、実にバラエティに富んだ専門分野や学校種の人々が集まってきていた。それぞれの立場や個性によって、授業は様々に解釈され意味付けられる。また、検討会における他の参加者の発言に対する解釈も、多様である。そればかりでない。議論されるテーマも、授業の技術に関する形式的側面から、授業の内容に関すること、学生に関すること、大学教育に関すること、授業研究の方法に関することなど、実に多様・多層であった。実際、大学の授業ではそれらが密接に関連している。例えば、アイデンティティというひとつの概念の教授法をめぐっても、それをどのような方法で教えるかという形式には、その概念に対するその研究者の理解の仕方や学問的立場が大きく反映される。また、伝える方法や伝えるべき内容が基づく

べき、個々の学生のレディネスやニーズを知るには、一斉教授方式の中では判断材料が乏しく、憶測がどうしても混じってしまう。さらには、何をどのように教えるかは大学教育の目的や役割をどのように考えているかによって、異なるので、大学の授業改善をめざすための授業研究も、大学教育に関する議論を抜きには考えられないのである。このように、大学教育においては、検討されるべき事柄は、教授過程論、教授内容論、学生論、大学教育論、授業研究論などの、さまざまな潜在的文脈を持つ議論が重なり合い錯綜している。ここにさらに、個々の参加者の観点の違いが加わることで、検討会の議論はひどく複雑で曖昧なものとなるのである。実際、すっきりした議論とならない検討会に耐えることは、かなりの曖昧耐性とエネルギーが必要であった。議論が膠着し、時には喧嘩腰になることもあった。すっきりした議論にならないものかと、一度、参加者の提案に従って、その日の検討の主題を決め、司会者が個々の発言をとりまとめ整理しつつ進行させるという方式をとったことがある。しかし、こうした、いわゆる「会議の進め方」などに則った方法では、まったくといっていいほどダイナミックな展開とはならず、貧困な議論しかできなかった。検討会で参加者が、何かを見つけ得ていくためには、検討会から何かを得ようという受動的な姿勢ではなく、自らそれを作り上げ意味を見つけていくという、積極的な姿勢が必要なのである。その混沌とした営みにこそ、検討会の生産性が潜んでいるのである。様々な議論の位相が錯綜し、個々の参加者の様々な主観や解釈のずれが衝突する中にこそ、思いがけぬ洞察や議論の発展が生じてくる可能性があるのである。

(大山 泰宏)

年間シラバス

(※初回オリエンテーション時に配布し説明)

1 平成9年度「ライフサイクルと教育」授業計画（シラバス）

学部等	高等教育教授システム開発センター	授業科目の区分	全学共通科目A群
授業科目名	ライフサイクルと教育	担当教官名	田 中 毎 実 075-753-3089
対象学生	全学の1年次から4年次まで	学期及び曜時限	通年（月曜四時限）
単位、必修・選択の別及び教室名	4単位	選択	教室名 楽友会館2階講演室
授業のキーワード	発達、ライフサイクル、相互形成、システム		
授業の目標及び期待される学習効果	<p>これまでの「教育学」(pedagogy)の仕事の範囲は、その「子どもを導く術」という語源的な意味によって大きく制約されてきた。今日ではこの教育学の狭い自己理解の仕方は、複雑で巨大な教育諸現象の理解を妨げている。本講義では、このようなこれまでの教育学に原理的な反省を加え、これを、「人間のライフサイクルの全体と異世代間の相互形成」を主題とする「人間形成論」に再構築する作業について、考えていきたい。この教育学の人間形成論への再構築は、今日の具体的で切実な教育現実によって求められており、しかもすでに完了しているのではなく、いままさに進行中である。したがって、学生諸君もこれらの問題を、抽象的な議論としてではなく、自分たちの身に即した問題として、しかもただ教え込まれるのではなく、理論の生成過程に主体的に参加する行方で、考えることができるだろう。このようにして学生諸君は、本講義を通して、教育学のもっとも先端的な学問論的な議論に参加しつつ「人間」とその形成・生成について深く考えるという意味で、「高度一般教育」の一つのタイプに出会うことができるのではないかと考えている。</p>		
授業の概要	<p>講義では、ホスピタリズムや児童虐待の事例、そして、「青年」や「老いと死」や「教えること」などを具体的手掛かりにして、人間形成論の学問論的な議論に徐々に参加する。</p> <p>初 回 オリエンテーション ライフサイクルと相互形成 — 授業の全体像について —</p> <p>第1回 今日の教育状況とその理論 — 資料の読解(1) — 第2回 今日の教育状況とその理論 — 資料の読解(2) — 第3回 青年の人間形成論(1) — 青年と家庭・地域・学校 — 第4回 青年の人間形成論(2) — 自閉と漂流 — 第5回 青年の人間形成論(3) — 青年論の現在 — 第6回 ホスピタリズムの人間形成論(1) — 事例の概観 — 第7回 ホスピタリズムの人間形成論(2) — 学校複合体と施設措置 — 第8回 ホスピタリズムの人間形成論(3) — ホスピタリズムの人間存在論 — 第9回 ホスピタリズムの人間形成論(4) — ホスピタリズムの人間形成論的意味 — 第10回 児童虐待の人間形成論(1) — 現況と事例の概観 — 第11回 児童虐待の人間形成論(2) — 児童虐待と相互性 — 第12回 児童虐待の人間形成論(3) — 児童虐待の人間形成論 — 第13回 「老いと死」の人間形成論(1) — 老いと死の現状 — 第14回 「老いと死」の人間形成論(2) — 受容と相互形成 —</p>		

	<p>第15回 「老いと死」の人間形成論(3) — 「老いと死」の人間形成論</p> <p>第16回 「教えること」の人間形成論(1) — 教えることの人間学的意味 —</p> <p>第17回 「教えること」の人間形成論(2) — 親と教師 —</p> <p>第18回 「教えること」の人間形成論(3) — 教えることと歴史 —</p> <p>第19回 「教えること」の人間形成論(4)</p> <p style="text-align: center;">— 教えることとライフサイクル —</p> <p>第20回 人間形成論のために(1) — ライフサイクル論の概観 —</p> <p>第21回 人間形成論のために(2) — 相互形成論の構築 —</p> <p>第22回 人間形成論のために(3) — 人間形成論の構築と展開 —</p> <p>第23回 大学の教育とこの授業</p>
授業内容のレベルと履修資格	いずれも特に問わない
テキスト、教材、参考書	テキストは用いない。そのつどに、関連資料を配付する。
授業の形式、視聴覚機器の活用	講義。毎回、授業のおわりに小レポートの提出を求める。
成績評価の方法	小レポートなどを総合して評価する。
メ ッ セ ー ジ	<p>この授業は、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授業ですから、実験的な性格をもっています。たとえばこの授業では、講義者と受講生の双方向的なやりとりを重視し、それによって授業の内容や構成を繰り返し組み立てなおしていきます。したがって、このシラバスそのものもまた、講義者と受講生諸君との融通のきかない「契約」といったものではなく、むしろ授業を作っていく共同の作業のための「足掛かり」であるにすぎません。</p> <p>このような授業を行うのには、人数がおのずから制限されてきます。おおむね50名までで、受講生を制限したいと考えています。さらに、これは外部に開かれた公開実験授業ですから、毎回、若干の参観者がありますし、常時数台のビデオで撮影しています。最後に、この授業について公式の報告書を提出することになっていますが、その報告書の内容として、一部、受講生諸君の小レポートの文章などを匿名で引用することがあります。この報告書の内容について受講生は当然のことながら「知る権利」をもっていますから、報告書の発行される予定である平成10年度5月以降に、講義者に問い合わせてください。</p> <p>受講にあたっては、以上の諸点をあらかじめ了承してください。</p>

2 当 初 計 画

授 業 展 開	授 業 内 容
初 回 4月14日 副題：ライフサイクルと 相互形成	講義全体の意図と計画について、配付するシラバスにもとづいて説明する。その際、「教育」と「教育学」の意味と語源をたどり、これまでの教育学の自己理解が狭すぎることを示し、新たに「人間形成論」を展開する必要があることも説明する。なお、毎回各人に小レポートを書いてもらうために、その形式などについても説明する。
第1回 4月21日 副題：今日の教育状況と その理論(1)	受講生には、講義に関連する今日の教育状況を説明する諸統計を配付する。これらを通して、これ以後の講義でわれわれが「ライフサイクル」と「異世代間の相互形成」を考えるにあたっての、現実的な諸前提についてひとりあたり考察しておく。この二回のセッションの最後に、青年期論に関連する資料を配付する。
第2回 4月28日 副題：今日の教育状況と その理論(2)	
第3回 5月12日 副題：青年論(1)	配付資料に基づいて、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について考察する。
第4回 5月19日 副題：青年論(2)	今日の青年の自己形成のあり方を、その心身の特殊なあり方——「自閉」と「漂流」——から、検討し、新たな青年論を展開する必要性について論ずる。
第5回 5月26日 副題：青年論(3)	以上の考察をまとめて、青年の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降のホスピタリズム論に関する関連資料を配付する。
第6回 6月2日 副題：ホスピタリズム論 (1)	先に配付したM事例を概観し、この事例のもつ意義について、以後のわれわれの考察にとって必要な限りの多くの論点を提起しておく。
第7回 6月9日 副題：ホスピタリズム論 (2)	事例に現れた関連施設の協働体制の在り方から出発して、今日の巨大な学校複合体の機能と機能障害について議論し、この社会現象の根底に、「システム」と「相互性」という社会的連帯の二つの形式のあいだで適切なバランスをとるという困難な問題のあることを指摘する。
第8回 6月16日 副題：ホスピタリズム論 (3)	ホスピタリズム論の系譜をたどり、あわせてこれと「被包性」や「基本的信頼」などを主題とする原理的な議論との関連を検討する。さらに、この人間学的考察と学校複合体に関する社会学的検討とのクロスオーバーを試みる。
第9回 6月23日 副題：ホスピタリズム論 (4)	以上の考察をまとめて、ホスピタリズムの人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の児童虐待に関する関連事例の資料を配付する。
第10回 6月30日 副題：児童虐待論(1)	先に配付した虐待事例を概観し、以後のわれわれの考察にとってこの事例のもつ意義について、可能な限り多くの論点を指摘する。
第11回 7月7日 副題：児童虐待論(2)	児童虐待事例を「ラベリング論」と「犠牲の羊」戦略から説明し、これによって、家族の連帯形式が「解体」、「凝固」、「生成」であることを指摘する。そして、家族ライフサイクルの変化に沿った家族生成過程における相互形成のあり方について、可能な限りひろく議論する。
第12回 7月14日 副題：児童虐待論(3)	以上の考察をまとめて、児童虐待の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の「老いと死」論に関する関連資料を配付する。

授 業 展 開	授 業 内 容
第13回 10月6日 副題：「老いと死」論(1)	配付資料、さらには関連する調査の結果などに基づいて、今日の「老いと死」をめぐる状況を概観し、老いと死の受容が困難となっている現状を説明し、この「受容」こそが老いかつ死につつある人々の課題であることを論ずる。
第14回 10月13日 副題：「老いと死」論(2)	「老いと死の受容」を可能にする成熟に向けての自己形成と相互形成について、キューブラー・ロスなどの理論や関連するライフサイクル論などの諸原論を参照しながら、まとめて考察する。
第15回 10月20日 副題：「老いと死」論(3)	以上の考察をまとめて、「老いと死」の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の「教えること」論に関する関連資料として、講義者の教員養成論の一部を配付する。
第16回 10月27日 副題：「教えること」論 (1)	配付資料によって、「教員養成」をめぐる基本的な理論的構図を明らかにし、この議論を一般化することによって「教えること」の人間存在論的意味について概論的な説明をする。
第17回 11月10日 副題：「教えること」論 (2)	上述の説明を、「教えること」を課題づけられている今一つの人間存在の在り方としての「親」にまで拡張し、教える立場に立つことの人間存在論的意味について具体的に議論する。
第18回 11月17日 副題：「教えること」論 (3)	親と教師を包括的な家庭論・学校論の文脈に位置づけ、今日の「教えること」の意味を、マクロレベルで歴史的、社会文化的に把握することを試みる。つまり、中世的な共同体の解体後の個人化され国家化された仕方でも成立した「教育」を今日あらためて「相互形成」として再規定することの意味を、文明史的に考える。
第19回 12月1日 副題：「教えること」論 (4)	「教えること」の人間形成論的意味を、在来のライフサイクル論における中年論の枠内で、中間的に考察する。その際、「ジェネラティビティ」と「中年期危機」に焦点を置いて、「教えること」の意味を中年期の自己形成と相互形成の連関からとらえる。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。
第20回 12月8日 副題：人間形成論(1)	これまでの講義で論じてきた「ライフサイクル」に関する議論を、ここで総括的に検討する。ライフサイクル論の歴史的な系譜と理論の諸類型を概観し、この論の現代という特殊な時代に制約された在り方について考え、適切なライフサイクル論の輪郭を描く。
第21回 12月15日 副題：人間形成論(2)	これまでの講義で論じてきた「異世代間相互形成」を、ここで総括的に検討する。その際、すでに論じた「相互性」と「システム」の対立、そして「生成」、「凝固」、「解体」という社会的連帯形式などとの関連から、考察をすすめる。
第22回 12月22日 副題：人間形成論(3)	本講義をまとめる仕方でも人間形成論のアウトラインとその意義について考察する。その際、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論を内容とする「人間形成論」が、これまで不十分にしか構築されてこなかった「教育学」を再構築するものであることを、あきらかにする。なお、冬休み後に提出する最終的なレポートについて、その形成を説明する。
第23回 1月12日 副題：大学授業論	レポートを回収する。本講義を振り返りながら、その内容と形式の両面から、大学における高度一般教育の一端としての本講義の意義と問題点を学生諸君とともに総括的に検討する。その際、先に回収したレポートを手掛かりにして、議論を展開する。

各授業の授業案／何でも帳／検討会記録

◆ 第1回 4月21日 ◆ 今日の教育状況とその理論(1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①先回の学生のコメントについて討論する。②配付した統計資料にもとづいて、今日の教育状況の大雑把な見取り図を描く。③「何でも帳」の書き方と利用の仕方などについて説明する。
- 2 本時の問題と工夫
 - ① 最大の問題は、前回90名近くいた受講生への対応の仕方である。履修の手引きでは、授業を構成する上で双方向性を確保したいという理由から、50名までで受講制限を実施するとうたった。したがって受講制限を実施することは間違っていない。しかし昨年は10数名たらずの受講者数であったので、この授業の実験という性格からしても、今回はできるだけ多くの受講生で授業を実施するべきであるとも考えられる。しばらくは受講制限をしないで様子を見たい。しかし授業の双方向性を確保するために「何でも帳」は書かせたい。このようなパラドキシカルな状態にあるので、今のところは折衷的に「何でも帳」をB4サイズからA4サイズへ縮小し、しかも「必ずしも授業者のコメントはつけない」と断ることにした。こんなふうに入講生が増えた上で、なお一斉教授をさせて双方向性を確保するためには、どうするべきか。これが、最大の問題である。
 - ② 学生のコメントは、予期したとおり授業構成上有用なものが多かった。なるべく多く紹介して主体的な参加を励ましたいが、今回は、6つのコメントだけを紹介することにする。本人や関心のある人が発言してもよいと進めるが、それ以上踏み込んで発言を促すことはしないでおきたい。この時期にこれだけの人数を前にして、たとえば学生を指名して発言させたりすることできるのだろうか。それとも小集団に分けて討議をさせたりするべきか。この点も、様子を見て判断することにした。
 - ③ 後半の授業は、統計資料の読みと解説というステレオタイプな進行の仕方となる。統計資料は、新しいものを造る余力がなかった。授業全体の構成では、昨年度できなかった青年期論を最初に持ってきたいので、この青年期論の導入になる程度の状況論をやっておけば、あとで補えるものと判断している。二回程度で終わらせることにしたい。統計資料の読解は、多様にありうる読み取り方の一つを提示しているのだという姿勢をはっきりさせた上で、議論を進めたい。
- 3 授業の流れ

14:50

先回の学生のコメントについて、学校の風土と教師、予備校と大学、授業への参加条件と役不足、登校拒否と不登校、成熟とライフサイクル、大人の二面性などの項目で、討論する。

15:20

配付した統計資料にもとづいて、今日の教育状況の大雑把な見取り図を描く。とくに経済状況、家族生活、人間的自然の操作などに焦点をおいて議論したい。

16:00

「何でも帳」の使用の仕方について説明する。「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、溝上、大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

去年との大きな違い：参加者が多いこと。人数制限をするかどうかも含めて、大きな問題。また、去年やれなかった青年論を先に出した。

今日の授業について：前回の学生のコメントを使っただけの討論。コメントからみて学生の質は高いと思った。統計を使っただけの話は、途中でエネルギー切れ。Bernsteinの話は、学生にはわかりにくかったようだ。

岡本

去年との違い：30分前に来たら、すでに学生が多くて驚いた。しかも、前の席から埋まっていった。かなり授業に期待をしている様子。また、服装や物腰からして学生が多様化したという印象。2、3人でまとまって来ている学生も目立つのも特徴。女性の数も増加。今年は医学部や理学部からの参加もあり、学部も広がった。学生の反応も良かった。居眠りは殆どない。

内容について：箱庭の例、わかりやすかった。Bernsteinのブルーカラー、ホワイトカラーによって家庭での文化も違うという話は、学生の前回のコメント（学校によって学生の層が違う）を連想した。学生もある程度関心を持てたのでは。

資料について：口頭で説明するだけでなく、プロジェクターなどで提示しつつ説明した方が、伝わりやすいのでは。また、次の資料に移るとき、ワンテンポおいてはどうか。専門用語など口頭ではわかりにくい語は、板書をしたほうが良いのでは。

その他：「登校拒否」について、「体が拒否する」ということの説明がもっと欲しかった。また、「双方向」のやりとりを期待するのなら、始めから学生に発言させても良かったのでは。

田中

人数制限せず、大教室で大人数の講義を工夫するのもいいかもしれない。学生からの発言に関しては、今回は初回でもあり、いきなりは当てづらかった。

岡本

大教室での授業なら見てみたいという教官の声も聞いたことがある。

田中

ただ、大教室では全員の「何でも帳」にコメントをつけることは、物理的に難しい。そこをどうするかが課題。

溝上

前回の学生からのアンケートでは、積極的な理由でこの講義を受講を希望しているものが多かった。口コミも通して、田中先生を目当てで来ている層も多い。このように動機づけが高く多様な学生層を、一部との交流だけに固まらぬよう、どのようにまとめていくかが問われると思う。

田中

発言したいのに発言できない場合をどうするかなども含めて、いろんなテクニックの工夫が必要とされる。

学生のコメントに関して

田中

文科系はコメントをたくさん書いていたが、理科系は1行のみというものも多かった。

岡本

農学部と工学部は、学部生のうちは、チームで命令に従い活動したり、論文でも短い文章が推奨される点など、

ブルーカラーに近い。

田中

一行しか書いてなくても、センスがいいコメントもある。そういうものも掬いたい。去年は全員の分をコピーして渡していたが、今年は無理であろう。

岡本

何回かに一回は、悪いものも入れてみてはどうか。

田中

去年は、悪いものを並べて攻撃したこともあったが、雰囲気が悪くなった。

岡本

いいものを褒めることも必要か。あるいは、意見を集計して、こういう意見が何分の1とかいうまとめかたも必要なのでは。

身に則した講義とは

石谷

田中先生の人柄がとてもいい影響を出している講義だと思ったのが第一印象。しかし、いくつか気づいた点がある。

- ① まずは、シラバスで「授業の目標」や「講義者の意図」もはっきり打ち出してはどうかと思った。そして、学生も主体的に参加するのが狙いであるなら、その具体的な方法も示してはどうかと思った。
- ② 学生に身近な問題意識をもってもらうためには、資料の選び方にも工夫が必要なのでは。例えば、年間9万人の高校退学者の数、いじめ、学校の荒れ、教育現場での教師の忙しさ、などの、今日の教育が抱える多くの問題の up to date な資料が必要なのでは。そのために、新聞記事を活用してはどうか。
- ③ 大学の先生は概して板書が乱暴だが、板書の仕方にも工夫が必要なのでは。
- ④ 情報化社会のことを、第4次産業と最近では呼ぶが、そうした認識も伝える必要。
- ⑤ 学生のコメントの中にも、いくつか差別的な表現や誤字があった。それを正すということも教育には必要では。
- ⑥ 相互形成、成熟などは、個人のことだけではなく、社会との関連で見えていく必要があるのでは。

田中

①に関しては、大学の授業の目標と学習の効果は分離できない。目標は、授業が段階をふむにつれ、次第に学生が自ら発見し明らかになってくるものだと思う。

⑤に関してレジュメの誤字は訂正すべきかどうか気になっていた。しかし、指摘することで学生が萎縮してコメントが減っては本末転倒。また差別語に関しては、このへんが問題かもしれないと言うぐらいに止め、あとは学生が自ら主体的に考えてくれたらいいと思う。自分には、偽善者ぶって指摘することはできない。

②に関しては、今回選択した資料は、導入として大局的に見るためのもの。本論というより導入に使ったもの。今後青年期をやるときに、今の青年を取り巻く状況について詳しく述べる。新聞記事に関しては、自分で経験したことではないのであまり扱いたくない。

溝上

新聞記事は、サンプルの取り方に問題があり、本当にそれが現実の反映かどうかは疑問である。

岡本

新聞記事を使うと、それが正しいものと思いがちだが、実は記事は人の目を通したもので主観的。大学で使うには好ましくないのでは。

石谷

大学生はむしろ、それが正しいかどうか判断できる目を持っているので、使いやすいと思われる。「生きた材料」としての新聞の最先端の記事は必要。

岡本

新聞記事はむしろ最後端だと思う。社会に一般的に流布しだして、はじめて記事になる。

田中

新聞だとどうしても、一般論になりがち。身に則して喋れないため、生きた材料とはなりにくい。村上春樹の『アンダーグラウンド』という本にもあったが、例えば地下鉄サリン事件の加害者には、新聞記事で「顔」があるのに、被害者の「顔」が見えてこないという状況。やはり新聞は、アプローチの仕方として一面的である。ホスピタリズムや児童虐待の例では、直接関わった者たちの間でさえ、一致した見解はない。このように自分の生きた現実を伝えるのにも、困難な点がある。特に、児童虐待の話の時など、自分の体験をぱっと話してくる学生がいる。それに対する距離の取り方も、工夫していかなければならない点である。

大山

高校では、学生の生きた背景を知っておくということが生徒指導や学級経営の原動力になりうる。しかし大学では、そこまではなかなか難しい。中途半端に受けても却って学生を傷つけてしまうこともある。どんな距離感を持っていくかは大切なことだと思う。ただ、距離といっても、単に遠いか近いかの一次元的なものではないと思う。適切な距離を持ちつつも、学生の心に深く届くメッセージの発し方というのは工夫できる。

石谷

教師と学生の相互形成といったとき、どこまで学生の生身の背景に触れていくか、腐心すべきところ。

岡本

去年は、学生との距離をできるだけ詰めていこうとしていた印象を持った。学生の中にも、近づきたい心があった反面、距離をとっておきたい心もあったように思う。喋りたくないというのも、ひとつの学生の反応として尊重すべきでは。そうしたことも含めて、学生との適切な距離は、工夫すべきだと思う。

参観者について

田中

参観者をもっと増やす必要がある。忙しいのにわざわざこんな授業を見にくるのは面倒くさいというのも分かるが……。

溝上

他の先生からの同情を持った協力というのではだめ。参観者自身が授業の質を高めるために来るという目的意識が必要。

岡本

学部によって差はあろうが、特に理科系では京大の先生は講義が少ないので、問題意識が薄いのでは？

田中

今回は学生の人数が多いので、それがひとつの宣伝材料になるかもしれない。

最後に一言

大山

Bernstein の話をしている時の学生の反応は良かったように思う。これは、学生の入りづらかったという田中先生の意見と反対。授業の感想やビデオの分析を通して、講義者の主観と現実の差異や一致を調べてみても面白いのでは。

溝上

高校までの教育と大学教育は大きくちがう。大学教育は、そもそも大学教育とは何かという目標自体を考えていかなければならない。公開授業のような試みを通して考えていって、10年仕事ぐらいか。

石谷

卒業式の総長の話に、ただ酒とゴルフには気をつけろというのがあった。総長がわざわざそういうことをいわなければならないご時世。大学の役割も変化しつつあると思う。その中で、田中先生が、このようなしんどい試みに挑戦していることに敬意を表したい。

◆ 第2回 4月28日 ◆
今日の教育状況とその理論(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①先回の学生のコメントについて討論する。②前回に引き続いて、配付した統計資料にもとづいて、今日の教育状況の大雑把な見取り図を描く。③青年期論への導入的な議論をする。④「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - ① 受講生数とコミットの維持 — 前回の授業でも、受講生数はあまり減らなかった。昨年の公開授業は学生数の少なさが制約条件になったので、今回は、シラバスなどで受講制限をうたってはいるが、実際に制限はしないことにする。最大限80名程度の受講生のなるべく多くへ、どのようにして授業へのコミットの感覚をもたせるのか。一斉教授をさけて双方向性を確保するためには、どうするべきか。これが、今年度の公開授業の最大の課題である。
 - ② 受講生の質的な違いへの対処 — 前回までの学生のコメントを読むと、意欲的に自分の意思で参加した学生が多く、実際に、居眠りなどの行動も少ない。しかしながら、授業へのコミットの度合いの低い単位取りのための参加者も見受けられるので、時間の経過とともに、参加の仕方に昨年以上の分裂が示されてくると予想する。コミットの高い学生に対しては、その意欲の維持を図り、コミットの低い学生に対しては、参加意欲を高めなければならない。上の1と同じ課題である。授業の双方向性を確保するために、いささか折衷的な措置ではあるが「何でも帳」をB4サイズからA4サイズへ縮小し、しかも「必ずしも授業者のコメントはつけない」と断って書かせることにした。この処置の妥当性を吟味するとともに、これ以外の工夫も考えたい。
 - ③ コメント抜粋の利用（授業の進行とメタ反省） — 今回紹介する学生のコメントの大半は、この授業の進め方に関するものである。「大学生であること」に関する三つのコメントは、「生き方としての業績主義」に結び付けて授業を内容的にも展開させるが、これを抜粋した主要な意図は、このように〔授業の進行に直接に結び付けること〕よりも、受講生を〔この授業の在り方に関するメタレベルでの反省に巻き込むこと〕にある。とくに5番目のコメント「コメントと防衛」については、〔講義にコミットする内的な深さには制約があること〕を伝えるのに好都合であるので、大切にしたい。最後の二つは授業の内容的展開に関わっているが、ここでも〔反論や異見を大切にすること〕を伝えたい。
 - ④ 具体から一般から具体へ（授業進行の理念） — 今回は、前回の統計資料の読解に引き続いて青年論へ入る。青年論の配付資料が〔青年をとりまく社会状況の解明〕から始まっているので、このような授業構成は無理がないものとする。多くの場合には、〔まず一般的なライフサイクル論を述べて、そこへ青年論を位置づける〕という仕方で議論が展開されるだろうが、このやりかたは取らない。通常やり方とは順序が逆転するが、ライフサイクル論への位置づけは、青年論をまとめるところ（次々回以降）で、次のホスピタリズム論への導入をかねておこなう。〔教育や家族や学校などについて受講生たちのもっている日常的な解釈枠組に食い込む〕というこの講義の意図からして、あくまで〔具体から一般から具体へ〕という流れを墨守したい。
 - ⑤ 資料の難解さへの対処 — 青年論の配付資料は、一回生中心の受講生に対しては難解すぎる。これについては、私自身が十分に承知しているので、受講生が講義のあとで読めば、私の議論を自分で追認できて、しかも資料そのものが理解可能になる、といった用い方をしたい。

3 授業の流れ

14:50

先回の学生のコメントのうち、「しゃべりかたと考える時間」、「大学生であること」、「コメントと防衛」、「しゃべり方への苦情」、「老いと死と家族」、「こどもとおとな」の項目で、討論する。

15:20

配付した統計資料のうち、残りの部分について討議する。とくに今回は、今日のライフサイクルと学校教育をとりまく状況について考えて、青年論の最初（状況論）とつなぎたい。

16:00

調査票と「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、溝上、大山
三森記者（毎日新聞社）

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・前回は引き続き、受講者の数が増え、レベルにもばらつきがあるのを、どう飽きさせずコミットさせるかが課題。学生のコメントを題材として使用するのが、学生にも一番入りやすく、これをもとにコミュニケーションを図りたい。
- ・今回選んだ学生のコメントは、学生自身にも授業の在り方について考えてもらいたく、授業について言及されているものを選択した。4番目のコメント（心から教育をとらえたい、云々）は、挑発しようと思っていた。しかし、学生からもっと反撃が欲しかった。また、80人分のコメントを2回目に読み直すと、いいコメントでも見落としていたものが結構ある。
- ・女性についての問題や登校拒否を通して、青年論に入ってきたかったが、そこまで行く時間的余裕がなかったのが心残り。

岡本

- ・時間配分は、これから学生側からの参加があるのなら、さらにずれていく可能性あるので、あまり神経質にならなくとも良いと思う。
- ・学生の2番目のコメントで、予備校や大学の目的を「楽な生活を送るため」と決めつけているものに反論を加えたのは正解だったと思う。「楽な」というのは現在の学生に支配的な幻想、風潮。
- ・灰谷健次郎に関しては、学生はあまり知らないような反応であったので、もう少し説明の欲しかったところ。
- ・4番目のコメントに関して、「ランク」の意味について考え直す機会が学生に与えられたと思う。学校のランクは、それが本当にカルチャーなのか、尻をたたかれて単にそこに入っただけなのかとか、あるいは、ランクはその人の人格をランク付けするものではないということ、など。このコメントについて学生も思うところあったかもしれない。また、家族背景理論についての話は説得力あった。
- ・姥捨て山の話、現実のそうした暗い面を突きつけて、単にきれいごとでなく現実を見つめていくきっかけが与えられたと思う。
- ・学問における「感性」についての言及、学生には新鮮だったのでは。知性ばかりでなく感性も含めた人格の在り方は、大学で結構見落とされている点。

石谷

マイクの使い方について意見が出るなど、学生の積極的な参加が窺えた。解決を教授者が示すのではなく問題提起をするというスタイルは、戦後どうしても教師中心になりがちであった授業のありかたに、反省を促すものであると言えよう。また、選ばれたコメントから、現代の学生の姿が浮かび上がってきて興味深い。

コメントに関連して、以下のことを連想した。

- ① 話の切れ目で間を置く技術的工夫があってもいいと思われる。
- ② 大学にいる間はモラトリアムの期間だという考えがある一方で、早く大学を出たいという考えもあるのは面白い。『知の技法』を読んでも判るが、大学のアカデミズムとは何かを考え直すべき時であるようだ。
- ③ 攻撃的すぎたと仰ったが、むしろ田中先生の態度には好感が持てた。というのは大学の先生は、あまり自分自身の意見は言わないが、先生は率直に学生にぶつかっていった。しかし、これは難しい問題をはらむのも事実。例えば灰谷健次郎への批判も、聞くものによってどんな受け取り方があるかを予め考慮しておく必要があるのでは。つまり、教授者として、学生に対する発達観を持っておき、その段階に応じた教育を保証していく必要があると思われる。

- ⑥ 「教師は冷たい判定者」という立場は、教師自身が望まなくとも現場ではそうならざるを得ない体制を抱えており、教師自身も悩んでいるのが現状。この現実を踏まえて、もっと話し合っても良かったと思われる。

コメントをどう扱うか

田中

「発達」という言葉は、自分にとっては突き崩していきたい観点。それを授業で扱っていくつもり。

学生のコメントを扱うのは、授業の進め方の一つの道具として使いたい。もちろん、内容的に面白く掘り下げたものもあるが。しかし現在の扱いは、昨年1年間の試行錯誤の結果。

岡本

コメントは初等中等教育の提出物とは異なる性格のもの。

石谷

やはりコメントに対してどう返すかということは、学生にとっても大きな影響を及ぼすと思う。道具ということだけでなく、人間と人間の接触の意味もあり、学生を育てていく上でも大切なこと。

溝上

大学で教育とは何を指しているのかは、不明確な状況。従って、コメントがどうあるべきかを教授者が一方的に言えるものではない。

学生のノートの取り方

溝上

授業の中で学生が考える時間が与えられればいいのかというと、決してそうではない。聞くということが、すでに相互作用的な営みである。例えばアメリカの大学では、板書を写すのではなく、教授の話をノートを取りながら聞いているが、そこには学生が積極的に体系づけながら聞くという営みがある。

田中

ノートを学生がとるまで間を置くかどうか、難しい問題。

溝上

実際、学生はほとんどノートをとっていなかった。図を板書したときに一斉に手が動くような状態。

岡本

大学までの授業は人間関係だが、高等教育では、学生は一人の自立した大人として見られる。与えられたことをやるだけでなく、人の話を聞いて重要なこととそうでないことを自分で選り分けノートを採るという訓練は、むしろ高校までにやっておくべき事。

参加している学生の特徴

大山

本日も80名を数える参加者であった。これは前回と同じ人数だが、顔ぶれは少し変わっていた。今日初めて参加した学生もいるようだ。全体的な感じとして、かなり気骨のある学生が集まってきている印象。教授者が、意見をぶつけても萎縮しないでついてきている。コメントの扱い方に関しては、教授者がコメントの読みを提供するだけでなく、学生のコメントに対する学生のコメントを聞いても面白いと思われる。

岡本

学生の授業に対する期待は大きいと思われる。また、発言を求めるとしゃべってくれそうな学生が集まっている感じがする。発言を求めてみてもいいのでは。

石谷

学生のコメントはやはり、道具にはとどまらずそれ自体の価値があると思う。これについては、また意見を述べたい。

◆ 第3回 5月12日 ◆
青年の人間形成論(1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①先回の学生のコメントについて、とくに青年論に焦点づけて討論する。②配付した統計資料にもとづいて、女性の問題からさらに学校教育の現況について説明する。③青年論への導入的な議論をする。④「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - (1) 女性論・大学生論と青年論 — 前回の授業で中途半端なままで終わった「女性の中年期」論は、今回もざっと概観するだけにとどめる。この主題は、後の「教えるもの人間形成論」の箇所でもまとめて検討することにした。したがって今回の「何でも帳」のコメントに二・三あった女性論も取り上げない。今回は「何でも帳」のコメントでは、青年論へ導入することを重視して、青年に関するコメント二つを取り上げる。なお、「何でも帳」抜粋左頁の三つのコメントは、先回以来多くの受講生が取り上げている大学生論である。このような大学生論がとりわけこの時期に学生の関心を引くことはよく理解できるが、ここでは、大学生論そのものをこれ以上展開することもしない。これもまた青年期論の一部であることを、強調しておきたい。大学生論から青年論へという方向づけをして、青年期論へ向かう授業の流れに受講生が主体的にコミットできる道筋を作っておきたいからである。
 - (2) 「何でも帳」の記述欄の狭さ — 「何でも帳」の記述欄に短い単文をただ書きなぐったコメントもあり、欄から大きくはみ出してしまう長いコメントもある。前者のコメント内容は総じていい加減であり、彼らの授業へのコミットの度合いが今後の問題となるだろう。後者は、論じようとする問題が彼ら自身にとってとても小さな欄では扱いきれないほど大きい場合と、(病的か否かは別として) 欄の制約に無頓着であったり注意力が散漫であったりする場合がある。論じようとする問題が大きすぎる場合には、コメントを別の用紙に書いて綴じ込んでもよいと指示したい。今回も、前回の抜粋で取り上げられた自分の議論を補足するコメントが、一枚のノートを綴じ込む形で詳細に書かれてあった。このコメントは学生には配付しないが、このコメントそのものには私が口頭できちんと応答しておきたい。ただし、このような綴じ込みが増えると今後整理が厄介になるので、「これはよくよくのことであり、けっして通例にならないように」と言っておきたい。全体的に見て、コメント欄が小さくなった分、取り上げるに値する重厚な議論が減り、かわりにコミットの度合いの薄いステレオタイプな記述が増えている。これをどのように措置するかが、今後の問題である。たとえば、不定期なレポートも併用することにした。
 - (3) 学生数と参観者数 — 前回、「今年の授業では受講制限をしない」と明言したが、受講登録は、楽友会館の講演室の収容定員を大きく上回ることになりそうである。いずれ後期は、会館の工事のために、総人の講義室へ教室を変えざるをえないので、場合によっては、教室変更を今期に早めてもよい。この判断を今回の授業後に下すことにしたい。いずれにせよ受講生はかなり多数であるので、発言などの受講生の側からのフィードバックの機会をどのように作るのか、あれこれと考えてみたい。参観者の数も少ないので、教室の状態ははっきり次回までに、もう一度広告を配付することにした。

3 授業の流れ

14:50

先回の学生のコメントのうち、「大学生論」(学校と成績、がんばること、受け身の主体化)、「何でも帳」と授業、「青年論」(おとなとこども、自分なりの価値)を取り上げ、議論する。

15:10

配付した統計資料のうち、残りの部分について討議する。とくに今回は、今日のライフサイクルと学校教育をとりまく状況について考えて、青年論の最初(状況論)とつなぎたい。

15:30

青年を定義し、これまでの青年論の展開について概略的な議論をし、今日の青年の変化について大雑把な導入的議論をする。

16:00

調査票と「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、梅垣、溝上、
大山

※ 今回より坪川先生（福井高専、数学）と梅垣氏（某広告代理店）の参加を得る。

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・何でも帳の記述欄をもっと大きくしてくれとの要望があった。
- ・双方向性ということ考えると、授業に活発なディスカッションを取り入れたいところだが、それは内容の濃さのわりに時間がかかりすぎてしまうので、躊躇している。
- ・今回の青年論への導入の仕方は、比較的満足できるものであった。

岡本

- ・黒板自体が汚いのが気になる。検討の余地があるのでは。
- ・「イニシエーション」という言葉の意味説明が必要だったのでは。
- ・A高校^(註1)出身の学生から突然反論の発言が出たが、比較のおとなしく、すぐに治まった。他の学生も興味をもって見ていた。あのくらいの時間なら、議論があって良かったと思う。
- ・今年集まっている学生は、見た目にも個性的な人が多い。
- ・学生の様子を見ていると、講義を聴きながら「何でも帳」に少しずつ記入している。主体的に先生の話の吟味しながら聴いているようだ。

石谷

- ・討議が時間を喰うのは確か。そのためのゆとりをも含んで、教材の精選をしてはどうか。
- ・A高校の話に関して考えさせるために、田中先生が日本のシビアな事例ではなく、外国の事例（アメリカでの暗黙の黒人差別の話）を出したことは、学生に幅のある視点を与えることができたと思われる。

受け身の主体化

坪川

- ・学生のコメントは素直に書かれているなどと思う。学生から発言がすぐに出たのもさすが。自分たちが受けてきた教育を考えると、進学校の場合しんどくなると思う。中学校までは、雑多な雰囲気でも様々な価値観。それを経験しているなら、学習の到達度だけではない価値観に学生は気づいている。
- ・「受け身の主体化」とはとても大切な考え。自分で選んだわけではないがその学校に来てしまった、そういう自分があるのだということに気づいていることは大切。
- ・青年論の導入は挑発的な終わり方。来週の学生の反応が楽しみ。先生の問いかけ方は、いい問いかけだなと思った。

田中

今回取り上げた学生のコメントは、必ずしもいいものではない。他にももっといいものもある（例えば、灰谷健次郎批判への緻密な反論）。今回は、授業の流れに合うものを拾った。青年論への導入のための挑発。本当に学生は乗ったのか。ハイハイと同意されただけの印象もあった。

梅垣

受け身の主体化というテーマは、自分の問題意識とも関わる。自分で自分の核心や生き方の模索の方法論がつかめないうまに終わる教育。最近の卒業者を見ているとますますその傾向強くなっている。これは、大きな問題。自分は広告代理店にいたが、現代は情報や価値観に人為的な操作コントロールがおこなわれている。その下で育っ

た若者に、受験競争やマーケティングの情報操作に気付けといっても、難しいのでは。それを今日の授業で再確認した。

田中

完全に情報操作の中に無批判に浸っている学生がいる一方で、ものすごく古典的な疾風怒濤の青年像に当てはまる学生もいる。そうした多様な学生とどう対話していくか。情報操作されていることに気づきそこから距離をとるのは結構難しいこと。

溝上

学生からの発問、学生の方も求めていた印象。情報操作の話については、その通りだと思うが、それに気づくのはとても難しい。アメリカ人も、アメリカンドリームという餌で釣られて操作されている。

議論の場の保証

田中

発言を学生に求めては、時間がかかるわりには面白くなく、議論が薄まってしまう印象。今回発言を求めたことは、無駄だったか。

岡本

今回は、ガス抜きとして仕方ないと思う。しかし、差別と個別化の違いについてまで話が行ったのはさすが。「平等」に扱うことは、ある意味でひとつの価値の押しつけである。ひとつの価値観で人は測れない。10人いれば10の価値観が必要。みんなが同じルールにのるとき、階層意識が生じる。

田中

学生の議論の中で「ランク」に関しては、単純な議論だった。差別と個性化は次元の違う問題だが、それがなかなか出てこなかった。そのことを指摘した方がよかったかもしれない。

青年期の変化と教育

岡本

現代では反抗期は、中1ぐらい。思春期は小学校3年ぐらいから始まるような状況。大学生で反抗期という人はいない。青年期はどこからどこまでなのか。今の大学生は「大人」なのか。

田中

先日配布した論文の主旨は、青年期は解消したということ。人生の段階が消失したという議論も聞いたことがある。

梅垣

広告が対象とするのは、昔は大学生以上とそれより下という区分であったが、現在ではどんどん細分化して行っている状況。また対象年齢も下がって行っている。

田中

現代の思春期の若者の変化はめざましい。万引きなど激増している。

坪川

近郊型の大型店舗が進出すると、万引きが増加。しかし店は万引きを摘発しない。それより、お客が入りやすい雰囲気重視している。

岡本

今では万引きはゲーム感覚でおこなわれているよう。

坪川

そうした変化に、学習者モデルはついていけない。

田中

青年期論もやりにくい。とても古いことをやっているという印象を与える恐れある。しかし、コメントを見ると、京大に来て不適應感を持つものも多いことにびっくり。

石谷

各大学の立看板にも大学の特徴が凝縮されている印象。視線を下げて学生を見ると、学生なりの悩みが見えてくるだろう。

田中

今日の挑発に学生が乗ってくることを期待している。

岡本

学生からの反論をどう取り上げるか、かみ合わない議論をどうかみ合うようにするかが問われる。

田中

議論の作法とでもいべきものを教えていく必要があるかも知れない。数学では、どうなのか。

坪川

数学では、議論できるものしか議論しない。前提や仮定を多く立てて、議論がかみ合うように、予防線をはっていると言える。

(注1) A高校は、近畿圏でも有数の公立の進学校。そこの出身の学生が、何でも帳に、「京大へ入るのは運命だ」と書いていたことに対して、一人の学生から反論が出た。それに対して、その記述帳を書いた本人が応戦し、能力主義と努力主義、差別化と平等などに関する議論が展開した場面が、授業中にあった。

◆ 第4回 5月19日 ◆
青年の人間形成論(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①先回の学生のコメントについて、「コミュニケーションの遮断例」、「議論の抽象度」、「らしさ」の抑圧性、「青年の変化」の四項目について討論する。②以前配付した講義者の青年論のうち、青年をとりまく状況論についての箇所を説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) コミュニケーションを遮断するコメント — 一般的に真摯なコメントが多いなかで、「何でも帳」を手掛かりにする意志疎通を自分から遮断するような悪質なコメントも散見される。昨年度は、受講生との関係の悪化を懸念して、ことさらこのようなコメントをとりあげて攻撃することは控えたが、今年度は受講生の人数の多さからして、ある程度の強制的な指導をやるほかはないと判断する。指導を控えれば、このようなケースが増大しかねない。悪いコメントも取り上げられて攻撃されることが、一定の教育効果を持ちうるはずである。さらに指導を受ける三名は、多人数に紛れることもできる。抜粋したコメントの二番目などはかなりユーモラスなので、あまり教室全体の雰囲気をごわばらせることもなかろうと、判断する。取り上げ方をなるべく軟らかなものにした。なお、今回以後のこの三名の「何でも帳」の記述の変化に着目して、この指導の成果を計りたい。
 - 2) 議論の抽象度 — この議論は、講義でおこなうわれわれの議論の妥当性にかかわる大切な論点である。われわれが、勝手なことを恣意的に喋っているわけではないと、きっちり説明しておこう。このことが、受講生のコメントの仕方にもよい影響を与えるものと考えられる。もちろん徹底した方法論的な議論はできないから、デュルケイムなどの例を出して、対象を捉える眼の高さと対象の見え方について、さらにそのつどの高さでの反証可能性が大切であることを指摘しておきたい。
 - 3) 「らしさ」の抑圧性 — この議論は、一方で、年齢役割規範の解体と年齢段階の曖昧さという議論につながり、他方で、「大人になりたがらない子どもの多さ」という統計的事実に関する議論につながる。そしてさらに、「らしさ」に代わる規範の創出が課題であること、それはおそらく異世代間の相互性を十分に機能させる規範であることを、示唆しておきたい。
 - 4) 青年は変わったか — 前回の授業の最後で、かなり挑発的な現代青年論を述べた。現代の青年はもはや疾風怒濤的な意味模索は行わず、不安定でもなければ動揺もしておらず、社会の周辺にもいないから変革的でもない。かなりの学生はこの挑発に応じたが、その大半は、「私は古典的に動揺しています」という趣旨であって、変革主体でないという点についての反発は、わずか数名だけであった。古典的な動揺や疾風怒濤については、それが例外的ではないこと、深さと現れが問題であることを指摘しておきたい。なお、コメント抜粋では、青年を把握する生物学的レベル、社会文化的レベル、人格的レベルの三つを揃えることができたので、ここで包括的な青年論をまとめておきたい。
 - 5) 受講生の発言の機会について — 今回は、まず冒頭で先回の発言者の勇気を称賛しておき、コメント抜粋に関する議論が終わった時点で、一般的に発言を求めることにしたい。配付資料による青年の状況論は、かならずしも急がないので、次回に回してもよい。実りのある議論になりそうなら、討論だけで終えてもよい。

3 授業の流れ

14:50

先回の学生のコメントについて、「コミュニケーションの遮断例」、「議論の抽象度」、「[らしさ]の抑圧性」、「青年の変化」の四項目について討論する。

15:40

以前配付した青年論のうち、青年をとりまく状況論についての箇所を説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、梅垣、溝上、
大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・質問を求めたが返答なかった。よっぽどの事でないと思えない。
- ・コメントの「悪い例」を出して、「やわらかく」批判した。また私語も一度注意。きちんとけじめを付けておかないと、だんだんと崩れてくるのではという危惧があった。
- ・青年論は、まあこんなものかというでき。
- ・前回の「今の青年は悩んでいない」という挑発に反論して、悩んでいると書いていた者が結構いた。

岡本

- ・「デュルケム」の綴りを書いたほうがよかったのでは。
- ・それぞれのコメントへの批判、言われた本人はピンときていないのではないか。そもそも問題意識がないのだから。また、今回言われたことは、これまで学生が言われた類のないことではないか。
- ・「目線の高さ」の意識、考えたことがないと思われる。なぜなら、特定の社会階層、受験という特定の目的を持つ集団にこれまではとどまってきたわけで、生活のレベルの差とか、自分たちがどんな階層に育ってきたかとか、視点の違いなどを真剣に考えたことがないのでは。彼らがどんな階層にいるのか、具体的データを示して考えてみさせる必要があるかもしれない。また、それに関連してだが、かつては、女性は親の計らいで相応の階層のもとに就いていた。しかし現在は、結婚によって、生活する社会階層が激変することがありうる。そうした状況なのに、それを主体的に受け止めず、あくまでも「楽な生活」を望む傾向があるのは、歯がゆい。

坪川

- ・学生のコメントに関して、「コミュニケーションの遮断」として定義したところ、なるほどと思った。学校で反省文を書かせてもよくあるパターン。自分の心の中を通ってきた言葉になっているかどうか大切なところ。
- ・現在の社会は、高度に成長して安定した社会。しかも会社は「世界企業」として、有利な条件の国に基盤を移していくような状況。日本国内の空洞化、失業率の上昇など、十分に考え得る。そのことで社会階層の構造がどのように変化していくか興味あるところ。

青年の変化と教育

坪川

青年の「らしさ」についての批判、その通りだろうが、やはり「さわやかさ」は青年の特徴では。みずみずしい感性、青年の特権など、やはりあると思う。

田中

青年の「らしさ」、その規範が崩れた後どうするか、そこを問いかける必要があるかもしれない。また、学生の先入観に切り込んで批判していくと同時に、こちらの見方も反省して考えてみる必要があるかもしれない。

梅垣

授業の流れに乗ってこない学生もいる。今日の講義の中でも、私語をしている学生が目についた。「携帯電話世代」というように、公的空間に私的空間を無遠慮に持ち込んでしまう。その中で授業をどう成立させるか、結構現代的な問題でもあると思われる。

現代の学生は、大きな不満や悩み、切実な問題はないかもしれないが、どこか根本的なところで、もやもやした感じを持っているのでは。それが何なのか、そのための教育はどうあるべきなのかを考え始めると、大学の枠を出

てしまうのだろうか。社会がこれまで土台としてきた神話が急速に崩れていっている印象がある。教育する側が、何を伝えればいいのか、誰も視界が見えていない。そして「見えていない」ということを言えるかどうか、大切な問題であろう。

田中

こちらに自信がないが言わなければならないこともあれば、言いながら自分で確認していくこともある。そういうやりかたはしないのでは。教育が前提としてきたことが崩れている、そこから始めねばならない。

責任を持ったコミット

田中

公開授業に集まっている学生は、相対的にコミットの度合いは高いが、学ぶ気のない学生も何人かいる。

岡本

現代は、思春期の始まりは低年齢化。しかし、まだその頃は学齢期。12、3歳で反抗期を体験し、その後は20歳になるまで「何もしないように」訓練されるという感じ。この上大人になって責任をとらねばならないというのは、しんどいだろう。

溝上

「勉強が役に立たない」というコメント。これは、断定ではなく、コミットしていないということなのではないのか。受験勉強を役に立たないと思いつつも、その意味を本当に主体的・批判的に考えようとしていた連中は、それなりに成長している。

田中

この授業のひとつの目的は、批判的姿勢を作っていく事にあるという事を、強調してもいいかもしれない。

岡本

学びには先生の人格から学ぶ、という面も大きい。いつも一緒にいることで伝わってくるもの、というのも大切。

石谷

青年期の扱い方、学生がただ受け身で聴くだけでなく、自分たちに一番身近な問題として、どのように参加していくかが、授業の成功の鍵になると思う。また、例えば裁判官になる学生が、どれだけ心の機微に触れた判決をくだせるか、それはただ偏差値が高いというだけでなく、どれだけ自分の青年期を主体的に生き抜いたかということにも、関わってくるだろう。

大山

今の学生は、どんな形であれ主体的に時間を使うという訓練ができていない印象がある。授業時間という枠を、今の自分にとって一番意味のあることをする時間として、主体的に責任を持って使う構えをつくる、というところから始めていく必要があると思う。

また、一見意味のないコメントも、今のインターネットのおしゃべりなど、その類が多い。むしろ、自分の意見や人格を出したおしゃべりは敬遠される。そうした毎日を生きているということを考慮すると、「意味のないコメント」からも、見えてくるものがあるかもしれない。

◆ 第5回 5月26日 ◆ 青年の人間形成論(3)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①先回の学生のコメントのうち、A〔人為的操作／規範解体／価値模索〕(「子は天からの授かり物 — 男社会と出産操作」、「死は順送り — 新たな規範へ、家族規範」、「人為的操作と知の力」)、B〔子ども／青年／大人〕(「らしさの楽しみ」、「大人と子ども — 大人の概念規定、責任」、「青年の価値模索と価値相対化」)の二項目(八つのコメント)について順次討論する。②以前配付した青年論のうち、青年をとりまく状況論の続きから、「のること」、「おりのこと」、「こころ」、「からだ」までの箇所を説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 「コミュニケーションを遮断するコメント」の否定的扱いの影響 — 前回の悪質なコメントに対する授業者の否定的扱いへの本人の反応は、三人のうち一人(配付資料を参照)が確認できただけだが、かなり素直な反応で安心した。一部の受講生への攻撃的否定的扱いが他の受講生のコメントに良くない作用を及ぼすのではないかと懸念したが、全体を読むかぎりそうでもないようだ。安心した。他のいい加減なコメントに対して教育的効果があったか否かは、まだ厳密には掴めないが、無意味でコミュニケーションを遮断するようなコメントは、今回は一人だけであるように思う。この意味では、まずまず良い効果があったと判断してよかろう。
 - 2) 気になる二つのコメント^{*)} — 少し気になるコメントがある。資料を参照されたい。Bさん(女性)のコメントは、ひどく長く感情的であり、授業者へ無理やりに共感的なコメントを書くよう強要しているかのようである。私はこれに半ば応え、半ばは無視するコメントを書いているつもりである。当面は、このような中途半端な関与の仕方によいと考える。Cくん(男性)のコメントは、今回の異様な記述が少し気になった。C君の記述全体の流れからすれば、彼は対人関係に軽い障害感をもっているようだが、それ以上の大きな問題は感じられない。これも今程度のコメントを返しておくことで良いと判断している。この妥当性については、後の検討会で議論したい。
 - 3) 「人為的操作／規範解体／価値模索」に関する学生のコメント — この四つのコメントは、自然的事実として語られた言葉(「子は天からの授かり物」「死は順送り」など)が抑圧的規範でもありえたこと(出産／姥捨て)、この規範の価値的相対化とともにこれがある場合には新たな規範としてあらためて受け入れられること、いずれにしても人為的操作の肥大化に対しては、われわれがもう一度これを選びなおさなければならないこと、などを示している。人為的操作と規範との関連で、授業の内容上きわめて重大な議論なので、説明はゆっくりと進めたい。
 - 4) 「子ども／青年／大人」に関する学生のコメント — この四つのコメントは、「らしさ」という規範に順応したりあえて少しはずれたりする「楽しみ」について語り、「大人」の概念規定の曖昧さを年齢境界の曖昧さの原因であるとし、大人と責任との関連を指摘し、最後に、社会全体の価値的相対化が年齢境界を曖昧にしていると論じている。年齢境界の曖昧化という状況では、「応答性」という意味での「責任」(responsibility, Verantwortung)をもつことによる「他者への働きかけと自己形成」(結局は相互形成)という相互行為論的な観点が大切である。その際、子どもの大人への応答性ないし責任についてきちんと指摘しておきたい。
 - 5) 受講生の発言の機会について — 先回は、「何か意見がありませんか」という呼びかけに、まったく応答はなかった。応答のありそうな学生を指名するかどうか。状況で判断したい。

3 授業の流れ

14:50

先回の学生のコメントのうち、〔人為的操作／規範解体／価値模索〕（「死は順送り — 家族規範、事実から規範へ」、「子は天からの授かり物 — 男社会と出産操作」、「人為的操作と知の力」）、〔子ども／青年／大人〕（「らしさの楽しみ」、「大人と子ども — 大人概念規定、責任」、「青年の価値模索と価値相対化」）について順次討論する。②配付した青年論のうち、青年をとりまく状況論の続きとして、「のること」「おりにること」、「こころ」、「からだ」の箇所を説明する。

15:40

以前配付した青年論のうち、青年をとりまく状況論についての箇所を説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

注1) これらのコメントは、本人のプライバシーに関わる記述もあるので今回は割愛した。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、梅垣、溝上、
大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

今回はいろんな問題があったので、検討したい。

- 青年論は、ほぼ話したいことを話せた。
- 当てたら喋りそうな子はいるが、発言が出ないのは相変わらず。
- 先週、コメントを批判した子。それを受け止めようとする姿勢あった。
- 講義のストラクチャーを、今回は明確に出してみた。

岡本

- 「答える力」というのが印象的。学生にも新鮮だったのでは。「要求に答えてあげられる力」が大人なのでは。

2つのコメントの検討

田中

- 2人の問題を感じるコメントについて検討したい。

Bさん：不登校を経験。コメントを見ると精神的に苦しんでいるようだが、芯の強さも感じる。枠をはずしていつも多くのコメント。正直言って、こちらが、たじたじになってしまう。

Cくん：前回のコメントで少々突飛な感じ。

岡本

Bさんは、それほど病的とは思わない。性格が激しく反抗期の長引きという感じ。ときどきいるタイプの女の子では。言いたいことをきいて対応していけば落ちついてくるのではないかと思う。女の子のほうが、エネルギー高く、感情激的な生き方で、枠からはみ出しやすいもの。

大山

Bさんは、師を求める気持ち強く、称賛と絶望の間を激しく揺れ動いているようだ。田中先生が「こう生きる」というのでなく「自分も迷ってきたが、こう生きてきた」というふうにコメントしたのは、Bさんの励みになったと思う。また、一定のスタンスで淡々と接していくことが、必要だと思う。

田中

「らしさ」について、コメントで反論していた女の子も、エネルギーあった。

岡本

これまで、京大の女の子は、不当な不利益を受けても文句を言わない子が多かったが、この女の子は頼もしい。

教えることと考えること

石谷

学生に何人か寝ている者もいたが、非常に面白い授業だった。

- 授業内容の主題を、シラバスと関わらせながらおこなっていくのが大切。
- エリクソンについて略歴を伝えるなどして、その人となりをしっかり紹介したほうが良かったのでは。そうでないと却って引用は、煩雑になるだけ。
- 「発達」批判を、その語源からおこなったが、「発達保障」という言葉は戦略的には非常に意義があった。もう

少し、発達批判についての説明が欲しかった。

- ・授業の主題解説に多く時間を割くのが大学の特徴だが、それが現代社会の現象をどう切り込んでいくのか、そうした説明があっても面白い。

田中

自分には「教えたい」ことがあるが、基本的にこの授業では、できるだけ「教えまい」「自分で考える姿勢を持ってもらおう」としてやっている。

大山

この授業は、ソクラテスの産婆術に似ているところがあると思う。

責任について

坪川

- ・死を受容するだけでなく、死を考えていくことにおける教育の役割はということを考えさせられた。
- ・大人と子供の定義について。定義がはっきりしていると思っていたが、実は違うのだということを知ることは、社会科学で認識を深めるのに大切なこと。「重要な言葉は、しばしば定義できない」というのは確かにそのとおりで、議論するうえで、その言葉をどうい意味で使っているかが大切になってくる。「責任」ということを先生が言ったとき、これが大人と子供の区別に関する先生の意見なのかなと思った。

田中

自分が今まとめている仕事でも「責任」がキーワード。しかし、すごく難しい。自分を振り返ると、子供が生まれたとき「自分は大人になったのだ」と荷が軽くなった感じ。関係の中で大人になっていく、ということしかないだろうと思う。

今後の進行に関連して

梅垣

- ・授業の雰囲気がとてもいい感じ。「らしさ」の楽しみのコメント、すごく面白く、かつ嬉しく感じた。Bさんのコメントには、少しびっくり。しかし、BさんとCくんどうしが直接議論するなど、学生がお互いに話ができる機会があったらいいのでは。
- ・「死は順送り」が「死は先送り」になってしまっている現状について、考えさせられた。

田中

次はホスピタリズムを扱う予定だが、死の問題からやったほうが良いか。

岡本

去年はホスピタリズムに対する抵抗が強かった。

田中

現在は、死を遠ざけていいるような状況。共同体で「死」に取り組んでいくことかできなくなり、個人で取り組まなければならない孤独な作業になっている。

岡本

むしろ、死のほうが生徒の意識には近く、子供のほうが縁遠いのでは。死に接した事のある者は多いが、子供が身近にいる者は、少ないのでは。

田中

去年、ホスピタリズムの時、「日常から授業が離れてきた」という否定的コメント。今年は、死のほうからやってみようという気になってきた。

溝上

「責任」という言葉を黒板に書いたことで生徒の注目が集まった。生徒に、それがキーワードだとすぐに分かったようだ。また、土佐源氏の話、とても面白かった。

◆ 第6回 6月2日 ◆ 青年の人間形成論(4)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①先回の学生のコメントのうち、A〔授業の目的〕(動揺断定) B〔相互形成〕(子どもの力相互形成学校教師) C〔発達と目標〕(目標と充足発達/老い/障害) D〔その他〕(子どもに手を掛けること差別と同一性)の四項目(九つのコメント)について順次討論する。②配付した青年論のうち、状況論の続きから、「のること」、「おりること」、「こころ」、「からだ」までの箇所を説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 気になる二つのコメントのその後など — 先週気になったコメントのうち、Cくんは今回、授業者のコメントに直接応答しようとした自分の文章を消しゴムで消して(自殺などという言葉を含んだ鉛筆のあとが「何でも帳」の欄にはっきりと残っている)、短い一般的な議論に書き換えている。Bさんは、「気分(体調)が悪くて余りきちんと聞いていることができませんでした。かつ意見を書く気が余りありません。すみません。」と書いている。この二人の場合は、学生のほうが授業者から適切な距離を取ってくれたものと考えている。
今回気になるコメントを、二つ印刷しておく^(註1)。Dさん(女性)のコメントは、全体として自分の現在の在り方だけに拘泥したきわめて私的で余裕のないものだが、逆に、こんな状態でこれまで良くこの授業に付き合ってくれたものだと考える。今後も参加への誘いだけは続けておきたい。Eさん(女性)は、すばらしい「回復の物語」を書いてくれている。どうしてこんなつらいことを書いてくれるのだろう。授業者には、「今後も頑張っしてほしい」という以外のコメントは書けない。総じて、授業の形式(コメントの強要)と授業の内容(青年論)が、必要以上に内密な告発を誘発しているのではないか。あれこれ反省するが、やむをえないかとも考える。
 - 2) 学生のコメント — 授業目的に関する二つのコメントは、以前からさまざまな角度から繰り返して説明している「この授業の目的」(学生たちの保持する「教育」に関する前理解に働きかけて彼らの「教育する人間」への自己形成を助成する高度一般教育)を解説するのに好適である。途中参加している学生も多いので、シラバスのこの点に関する記述を今一度説明しておきたい。「相互形成」と「発達」に関する五つのコメントは、この授業のキーワードに直接に関連しているので、あえてくりかえす労を惜しまずに、今回も大雑把に議論しておきたい。この説明で、学校という社会システムの特異性についても、今後の考察の手掛かりになるような導入的な議論しておきたい。その他の二つ(子どもに手を掛けること、差別と同一性)もまた、歴史と差別にかかわる重大な論点なので、若干の解説を加えておきたい。
 - 3) 配付資料について — 授業の現状はシラバスの予定よりもかなり遅れているが、授業は今、導入の「罅迫り合い」の段階であり、「何でも帳」や議論の仕方などさまざまな装置についての説明や習熟にも時間が取られているので、やむをえないとも考えられる。配付資料については、今回少なくとも若者をとりまく状況の説明は終わらせておきたい。
 - 4) 受講生の発言の機会について — 先回は「何か意見がありませんか」という呼びかけに、一人だけだが反応がありうれしかった。今回も今一度この方式をとりたい。

3 授業の流れ

14:50

学生のコメントのうち、A〔授業の目的〕（動揺断定） B〔相互形成〕（子どもの力相互形成学校教師） C〔発達と目標〕（目標と充足発達／老い／障害） D〔その他〕（子どもに手を掛けること差別と同一性）の四項目（九つのコメント）について順次討論する。

15:40

配付した青年論のうち、状況論の続きから、「のること」、「おりること」、「こころ」、「からだ」までの箇所を説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

16:20

事前調査のために学生を別室に誘導する

注1) これらのコメントも割愛した。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、坪川、溝上、大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・蒸し暑くて喋りにくかった。今日はいまひとつの感じ。
- ・コメントを多く取り挙げすぎたか？ 時間を掛けすぎた。
- ・前回のCくん、こちらのコメントに、鉛筆で返答を書いていたようだが、消してあった。
- ・Bさんは、彼女のほうからあまり踏み込まずに距離をとっていた。
- ・今日新たに、2人の学生のコメントを検討したい。
 - Dさん 京大の中と外の両方への不適応感。授業の内容と離れたコメント。
 - Eさん 何らかの性的な侵襲を窺わせる記述。しかし、その回復の物語に感動。どんな距離で接していけばいいのか。

岡本

- ・コメントで直接とりあげるのは、現在の半分くらいの量にして、他は教授者がまとめて提示してはどうか。
- ・「二重の疎外」の話、学生の心に入っていたと思う。
- ・プライベートなことをコメントに書いてくるのは、ある程度仕方ないこと。女性が置かれている社会的に不利益な状態のことを考えると、DさんやEさんのような子は、潜在的にかなりいると思われる。Eさんは、いかにもおとなしそうな感じ。しかし、彼女をとりまく環境が変わった現在、なんとか新しい一歩を踏み出そうとしているところであろう。

坪川

- ・Dさんのコメントは、一見授業と関係ないようだが、触発されたことを書いているわけだから、彼女なりに合致しているのだと思う。
- ・Eさんのコメントは、幼児期の性的虐待を思わせる。授業を聴いていくことで、自分を見つめ直すきっかけになっていっているのでは。講義者のほうは、守秘義務を大切にしていけることが必要。

田中

自分のエンカウンターグループでの体験を思い起こすと、若者は、比較的速く内面が噴出しやすい。だから、本音をいうとあまり突っつきたくないところもある。

岡本

Eさんは、自分の体験を語れる段階にきているのだと思う。

大山

- ・Dさんのコメントは、これからだんだんとまとまって行きそうな感じ。
- ・Eさんは、どの程度のものかはわからないが、何らかの性的侵襲を受けていると思われる。自分の女性性を受け入れられる前に、そうした侵襲を受けると、自分が女性であることや自分自身を受け入れるのが、とても難しい作業になる。しかしその点、Eさんは、自分自身を責任を持って守ろうとしつつあるし、子供たちとの関わりを通して、自分を生き直そうとしている。がんばってほしいものだ。

高校教育と高等教育

坪川

最近男の子でも過呼吸や過敏性大腸炎の症状。また、伸びきった状態で入学してくる子供たち。高校で、中学の補習をする場合もある。どこかしら教育のゆがみみたいなものを背負っている感じもする。現状はそんなありさ

まだが、それは一教員の力ではどうすることもできない。かといって、制度だけの問題でもない。一律な教育とは、どこまで必要なのか、大人は子供をなぜ教育するのか、教育するとしたらどんな方法でやるべきかなどを、考えてみる必要があるそう。例えば、乳幼児の観察や性教育について、男性は興味なく理解しにくい印象。そこを何とかする手だてはないものか。

岡本

それは、教え方と、どんな題材を選んでやっていくかということなどと深く関連していると思う。理念的なことだけでなく、彼らの生活の中で身近なところからやっていくという必要が、あるであろう。

田中

自分のことを考えてみても、父親になって初めて分かった感慨など多数ある。やはり、はじめにはその人の生きる生活や体験の文脈があるのだと思う。極言すれば、生まれて生きて死んでいくプロセスというのを授業の中で考えていく必要があるろう。

わかりやすい授業

溝上

田中先生自身は、今日の授業の出来に否定的だが、私はとても面白く感じられた。挙げられた例も良かった。田中先生の授業は、学生のコメントを使いながらも、実はしっかりと構造化されており、ポイントも板書などでしっかりと伝えている。これは、自分自身が講義して初めて分かったこと。

田中

ひとりのコメントを系列的に読んでみると、そこに流れがあり面白い。また、全体的で見ても、例えばフェミニズムに関する基礎的な議論は、ほぼ出揃った。また、女性差別についての問題を男性が考えていくということは、とても意味がある。授業にコミットしない単位だけが目当てのどうしようもない子も、段々減ってきている。

◆ 第7回 6月9日 ◆
青年の人間形成論(5)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①先回の学生のコメントのうち、A〔学習の遅れ〕(丁寧な教育否定的自己イメージとおりること) B〔女であること〕(女性のアイデンティティ男とスピード) C〔現代社会と時間〕(学校の時間手段としての今)の三項目(六つのコメント)について順次討論する。②配付した青年論のうち、状況論の続きから、「のること」、「おりること」、「こころ」、「からだ」までの箇所を説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 気になる二つのコメントその後 — 先週のコメントのうち、Dさんは、授業者の「この授業でもおなかが痛いですか? 痛みとうまくつき合っていますか?」という問い掛けに答えて、「私は、この授業が好きです。何故かという、堅苦しくないからです。他の講義は、内容的にも雰囲気的にも固苦しいものがあり、私は、そういう講義は緊張するので出れません。だから、こんな講義が大学にもっとあればいいのにとおもいます。」と書いている。「回復の物語」を書いてくれたIさんは、彼女の予告どおり自分のコメントを消して、その上に、もっと一般的な応答を求めるコメントを書いている。先々週の二人(BさんとCくん)も今回はきちんと向き合うコメントをつけてきた。もっとも、Cくんは、自殺への言及の位置する文脈を尋ねた授業者のコメントに答えて、「できれば〔いじめと自殺〕について書きたい」と書いている。こうして四人は、自分たちの側から授業者へ適切な距離をとりつつあるように思われる。授業者の側としてもゆったりと距離を保ちながら、無理のない注意をむけていきたい。
 - 2) コメントの抜粋数と無反省でステレオタイプな記述への対処 — 今週は、授業内容を進めるために、学生のコメントの授業での重みを少し減らし、抜粋数を先週の八つからおよそ半減させる予定だった。しかし「時間」というこの授業にとって重大な主題に関連して、互いに内容的に良く噛み合った四つのコメントがあるので、「学習の遅れ」を主題とする二つのコメントとともに、総計六つを取り上げることにする。主題は二つに限定されたので、これに費やす時間はできるだけ切り詰めたい。

ほんの数名だが、あいかわらず投げやりで、授業者との議論を遮断するようなコメントが存在する。さらに、授業者がこの授業を通して是非とも手を加えたいと考えてきたような「無反省でステレオタイプな思考」を、そのまま臆面もなく露出しているコメントもある。これを印刷してなるべく柔らかく攻撃することも考えたが、まだ時期尚早と考えて、今回は見合わせることにする。今後学生との関係に自信ができれば、なるべく早い時期にこのような攻撃を行いたい。
 - 3) 先回の資料配付の意義と青年期資料の終了について — 前回配付した報告書は少し難解だが、授業の程度に飽き足りない思いをしている学生のために敢えて渡すことにした。今回も反応があるものと期待している。青年論の配付資料については、今回は、読み上げと説明をなるべくバランスよく効率的に組み合わせて、青年期の授業をひとまずは終わらせておきたい。しかし、「自閉」と「漂流」という鍵概念がどのていど疎通可能か。その反応に注意して見て、臨機応変に進度を調整したい。
 - 4) 受講生の発言の機会について — 先回は「何か意見がありませんか」という呼びかけを行わなかった。今回はこれを試みたい。

3 授業の流れ

14:50

配付資料（ホスピタリズム論）の説明をする。先回の学生のコメントのうち、A〔学習の遅れ〕（丁寧な教育 否定的自己イメージとおりること）B〔女であること〕（女性のアイデンティティ 男とスピード）C〔現代社会と時間〕（学校の時間 手段としての今）の三項目（六つのコメント）について順次討論する。

15:40

配付した青年論のうち、状況論の続きから、「のること」、「おりること」、「こころ」、「からだ」までの箇所を説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

検討会記録要約

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、溝上、大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- 青年論をやり終えたかったので、今日はスピードを上げたが、「のる」「おりる」のところまでは、手が回らなかった。
- どう扱ったらいいのか分からなかったコメントも、落ち着きつつある感じ。
 - Dさん 堅苦しくないなのでこの講義好きと書いていた。
 - Eさん 女性のアイデンティティについてのコメントを書いていた。
 - Bさん ふつうの文章になってきた
 - Cくん 自殺といじめについていつか書きたいと
- 取り上げるコメントの数は半減できなかった。
- 無内容なコメントをいつか攻撃したい。
- 寝ている者多かった。かと思うと、急に目を覚まして聴いている。こちらの授業の内容との関係が今一つ分からない。

岡本

- 何となくだるい日であった。暑さもあるだろうが、マイクのエコーが気になった。寝ている人も多かった。
- エリクソンの話は、おもしろい内容であったが長すぎて退屈だったのでは。
- 無内容なコメントは、次週にでも注意した方がいいのでは。
- 降りることを考えるという指摘は、これまで「勝ちあがってきた」京大生にとって新鮮な指摘だったのでは。
- ルソーの言葉とは逆に、日本では特に女性は、「子供のためにすべてを犠牲にする」のが現状。

田中

- 来週はいきなりホスピタリズムにいくのではなく、ライフサイクル論、相互性論などをつなぎとしてさらに検討したい。これは、「自己実現」ということとも関わってくる。この言葉は多義的であり、「子供がいると自己実現できない」と考えるのはおかしいこと。

坪川

- 数学科では、ほとんどの者が数学から、「降りる」ことを余儀なくされる時がくる。教師や親から期待されてきた価値基準からはずれていくわけだが、期待されている価値を感じているだけに、降りることはすごい恐怖心がある。それ以外の価値基準も感じられればいいのだが。
- 自分が学んできたことを問い直し、学んできたことの大切さに気づける機会は大切であろう。
- 「男とスピード」の子、よく考えているなと感心した。

効果的な教授法とは

石谷

- 京大の学生だから今のような授業方式でもついてくるのだろうが、レクチャー中心になるとどうしても眠たくなる。板書やビデオ教材を適切に取り入れるなどの工夫が必要なのは。
- この時間に学生に何を教えるのか、授業案として内容と目的をもっとしっかり明示する必要があるであろう。
- 内容が多すぎるのではないか。もう少し内容を精選してはどうか。
- 学生に「何か言いたいことがあったら」と質問する前に、すでに質問が出るかどうかはそれまでの授業で勝負がついていると思う。

田中

・すごい授業の一例として、フランスの哲学者のアランの授業がある。これは、昔の哲学者の文章を読み上げ、それを学生に写させるといったもの。しかし、その引用にアランの主張が詰まっていた。また、内容が多すぎるといっても、それは私に学生に伝えたいことがあるわけではなく、学生に揺さぶりをかけるためにやっていること。あちこちを突っついている。もちろん、こうしたやりかたでない方法もあるだろうが。

溝上

愛媛の島の話、ああいう説得力あるリアルな例を引けるのは、体験者ならでのこと。学生の興味も引いたのは。寝ている学生の中には、はじめから寝ているものもいる。授業観について、毎回くどいくらいに伝えていってもよいのでは。

田中

京大の学生は私語はしないが、さすがに寝られるのは苦しい。遅刻者も多い。どうするべきか。

溝上

授業に参加するつもりならこうしてほしい、と先生の要望を伝えても良いのでは。

岡本

それこそ、この講義に乗るも降りるも自由と言っては？

田中

以前は、きつく注意したこともあったが、それでは険悪な雰囲気になり、講義者もつらくなる。寝るなど果たしてこちらが言えるかどうか。眠くなるのはこちらのせいである可能性も大きい。

溝上

田中先生の講義では、例はゆっくりだが説明は早い。本当は逆の方がよいのでは。

講義の目的を巡って

石谷

指導案に授業の目的をしっかりと明記し、演技者としての授業者が今日は何をしようとしているのか、何を伝えようとしているのか、聞いているものに、はっきり分かるようにすべきだと思う。

田中

この授業は学生の前理解や偏見に揺さぶりをかけるということが通年の目的。そのことは既にはじめに明記してある。

石谷

私にとって指導案とは、一回限り参観に来たものにも目的がはっきり伝わるように作ってあるもののこと。授業のねらいが見えるようなものを作してほしい。

坪川

教案を作ることは確かに大切だが、作りすぎると却って教授者の自己完結になってしまい逆効果。

岡本

小学校から高校までの教育では、学生に手取り足取り教えていっているのが現状。大学の教育はそういうやり方とは根本的に違う。現代はむしろ断片的な情報の中から、自分でいかに意味あるものを抜き出しまとめていくかと言うことが必要とされている。

大山

結局は教育というサービスの享受者は学生。教育する側の怠慢や自己満足に終わるのではなく、学生にとって本当にどんな教育が大切なのかを考えていくべきだと思う。

◆ 第8回 6月16日 ◆
ライフサイクル論

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 講義が中間の屈折点に到達しているので、講義そのものに関するメタレベルの反省を行い、あわせて、青年論からホスピタリズム論への媒介項として「ライフサイクル論」を概観する。①学生コメントのうち、A〔授業への否定的感情〕(4)、B〔おちこぼれることとおりること〕(3)、C〔同調と共存〕(4)、D〔人為的出産と女性〕(1)の4項目(12人のコメント)について順次討論する。②ライフサイクル論に関する配付資料によって、ライフサイクルの基本的な把握と青年期／幼児期の位置について説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 講義は〔遭遇〕から〔探索〕への中間的屈折点に達している — 今回は、授業へ否定的なコメントが一挙に増えた。声の聞き取りにくさへの苦情が3名、授業の内容や形式に関して直接に否定的なコメントを述べたものが4名ある。後者についてはA〔授業への否定的感情〕として印刷し配付する。直接に否定的ではないが、内容的にみて明らかに授業者へ反発しているものはさらに多くある。マイクの調子や蒸し暑さは、授業への反発を誘発した一つの原因ではあっても、反発の直接的な原因ではない。この授業の目標である学生の前理解へのユサブリが一定程度効きはじめ、彼らは、自分たちの前理解を防衛するために、授業者の見解から否定的な距離を取ろうとしているものとも考えられる。こうして、授業者と受講生が互いに距離を計り合って関係を作り上げる〔遭遇〕(罅迫り合い)の時期が終わり、一步踏み込んで関係そのもののありかたが問題になる〔探索〕の時期に入ってきているように思う。
 - 2) 否定的なコメントへの対処 — ここで注意すべきことは、一方で、先回の「無内容」なコメントが今回はまったく影を潜め、他方で、気掛かりなコメントを書いてきた人たちの今回のコメントが、欠席者(Eさん)を除いて、授業について否定的ではないということである。後者については、これまで授業者がコミットの密度を高めてきた結果ではないかと考える。前者については、多くが欠席していることもあるが、一部では今回否定的なコメントをきちんと書いているものもある。否定的なコメントは、授業者とのコミュニケーションに踏み込んでいる点で、無意味なコメントよりも積極的に評価し対応すべきである。まず第一に、否定的反応を誘発する環境的な条件(たとえば間の取り方やマイクの使い方など)は極力排除し、第二に、否定的反応にもきちんと向き合うことを身をもって示すべきである。今回は、このようにして否定的なコメントに応答することに授業の大きな部分を用いたい。
 - 3) 抜粋したコメントの多さを逆に意志疎通の組み立てに利用する — 今回の抜粋数は通常の1倍半である。しかし今回の授業の大切さからして、やむをえない。しかし同一の項目にまとめられたコメントは、互いに反発し合ったり反論し合っているので、これを生かし、授業者の解説を最小限にして、コメントの書き手に互いに議論させたい。こうして、数の多さを逆に学生を授業参加させるための一つ的手段として利用したい。
 - 4) ライフサイクル論について — ライフサイクル論は、一般的な議論は避けて、エリクソンのそれを幼児期と青年期に焦点付けて話し、ホスピタリズム論への橋渡しだけを考えることにする。

3 授業の流れ

14:50

学生コメントのうち、A〔授業への否定的感情〕(4)、B〔おちこぼれることとおりること〕(3)、C〔同調と共存〕(4)、D〔人為的出産と女性〕(1)の4項目(12人のコメント)について順次討論する。

15:40

ライフサイクル論に関する配付資料によって、ライフサイクルの基本的な把握と青年期／幼児期の位置について説明する。配付した青年論のうち、状況論の続きから、「のること」、「おりること」、「こころ」、「からだ」までの箇所を説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、井上、溝上、大山

※ 今回より井上さん（学生の立場として参加したいとのこと）の参加を得る。

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・昨年と同じく7～8回目に転換点が来た。授業に対する否定的なコメントや不満が一挙に出てきた。
- ・今回とりあげたコメントの数自体は多いが、時間はさほどかからないと思った。
- ・エリクソンのライフサイクル論の、幼児期の基本的信頼について言及し、ホスピタリズムへのつながりとした。
- ・学生のひとりから、授業終了後に他の学生とディスカッションをしたいとの提案があった。別室をこれから提供するつもり。

岡本

- ・学生のコメントをニヤニヤ笑いながら見ている学生が数人。方言での表記など、どこか本音の部分が出たところがあるのでは。授業に乗れないでいる者もいるが、これは仕方ないことかもしれない。いずれにしても、今回の学生からの批判に対する先生の反論は、決して一方的なものではなく、学生が今まで考えていたよりも一歩深まったところでの指摘であり、発展的な対話であったのではないかと思う。
- ・講義での言葉は一般的に、ややもすると抽象的な上辺を通ったものだけになりやすい。そこに具体例を入れると学生はよく聞く。具体と抽象を往復していくことが、大切だと思う。また、「～を知っていますか」と学生に問いかけることは、技術論的に言えば、学生は一端自分に問いかけられたような気になり注意が向くので、良かったと思う。
- ・基本的信頼について、先生が自分の例を挙げながら説明したのは、良かった。

田中

コメントをひとつひとつ読むと、立体的になってきている。短いながらも授業にコミットしていることを窺わせるものもある。方言で書いていたコメントは、ひとつのポーズというか距離の取り方、照れもあるのでは。

講義で意図することと手法

田中

授業の中で、学生に与える情報の量ということで考えることがひとつある。教育学部にいらっしゃった和田修二先生の授業は、大切な事柄をたくさんすごいスピードで喋っていく。「院生にも全部はわからないのでは？」と尋ねたら「わかる人だけにわかればいいのだ」ということであった。刺激は多いほうがいいのか、それとも少ない事柄をある程度学生に入る方法でやっていくのほうがいいのか、難しいところ。

岡本

それは授業の内容と組み立て方で変わってくるであろう。すくなくとも現在の、学生のコメントを扱って行う授業の形式は、先生の一方的な意見でないので、伝わりやすいと思う。

井上

今日初めて参加したが、昨年に比べ学生が増えたのが印象的。おしゃべりも出ていた。「ふつうの大学」という感じ。

石谷

- ・教育学部紀要などに田中先生の書かれたものを読んで、講義で先生の意図しようとしていること、すなわち、こちらから一方的に教えるのではなく、学生自らが学んでいくということを意図していることが少し解った気がした。しかし、何人かの学生に今日の感想を尋ねたところ、話があちらこちらに飛んで分かりにくいという意見が

結構あった。講義では学生との討論と対話を意図しているが、それが現在おこなわれているとは考えにくい。一度思い切って、ディベートみたいな機会を設けてもいいのでは。

- 「教えること」も、これまでの知的遺産を伝えていくという上でとても大切なこと。そのためには、やはりこちらが情報を精選して、学生に伝わるように消化して伝えるということが大切。今回のように論文集をそのまま配るのが、果していいのか、疑問である。
- 学生に身近な具体例として、時事問題を新聞などから持ってきて提供することが必要だと思う。大学1年生といっても、結局は高校3年生と1年しか変わらないわけだから、そんな極端に教授法が変わってよとすべきとは思えない。

田中

この授業について考えるとき、授業として提供した素材を外から見て「ここが足りない」という議論の立て方よりも、私の授業に則した内部的な視点から「ここはこうしたほうがいい」という議論の立て方のほうが、発展性がある議論の立て方として好ましい。そうした意見を言ってもらいたい。この授業について、この授業を素材として考えた場合に、今後どうしたらいいのかを示してもらいたい。

石谷

これは「実験授業」であるのだから、いろんな視点の可能性も聞いてもらいたい。学問の領域だけでなく「一般社会」に生きている学生が、どんな社会問題に興味を持ち、どんな情報を必要としているか、そしてどうしたら彼らに伝わるのかを考える必要があることは疑いない。そして、それらを考えていくうえで、先生の当初のシラバスにあるように「一般的な議論は避けて」やっていくためには、時事問題を扱うということは、捨てがたい。

大山

田中先生の場合、学生に響く素材の提供とは、前にも言っていたように、先生自身が体験したことを体験者として語る、ということである。時事問題もひとつの素材ではあるが、現在の素材でも具体性はあるし、学生にもかなり伝わっていると思う。それでもやはり時事問題のほうが良い材料であるのならば、具体的に「講義のここを伝えるには、こういう時事問題を引き合いに出しては」という例示がきいてみたい。

◆ 第9回 6月23日 ◆
ホスピタリズム論(1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のコメントのうち、A〔学生の前理解と講義者の理解〕 B〔枠組の意義と問題〕 C〔一人であること — 学校／親〕 D〔代理出産 — 親子のつながり／応答性〕 の4項目（6人のコメント）について順次討論する。②ライフサイクル論に関する配付資料によって、エリクソンの基本的な把握を青年期と老年期について説明する。エリクソンの「信頼」の問題から「ホスピタリズム」の問題に入り、事例の概要を説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 学生の授業後の懇談会について — 80名程度の参加者全員をこの授業へどのようにしてコミットさせるのかについて思いあぐねていたが、先回の授業終了後、一人の学生から「授業終了後学生たちだけで授業についての討論を実施したい」との提案があった。うれしくまた賛成なので、これをできるだけサポートしたい。この学生の討論のまとめを次回の授業で話させるとか、検討会とジョイントするとか、懇親会の母体にするとかの手だてを考えたい。
 - 2) 授業にコミットできない学生と授業の難易度／技術 — 前回頻出したこの授業についての苦情は、今回はほとんど消えた。ある程度の学生は、前回の説明で納得したのかもしれない。しかしすでに10回近くの授業を終えてその形式や内容がハッキリしてきたことによって、本当にコミットできなくなっている学生がじょじょに増えてきているようにも思う。昨年も、だいたいこの時期から、授業に出れなくなる学生たち、出ても授業にのれない学生たちが、全体からはっきりと分化してくる。とくに理科系の学生にその傾向が目立った。彼らを授業にコミットさせる上で技術的に克服可能な障害があるのなら、できるだけその障害を除去するように努力したい。つまり、話にメリハリをつけること、間を取ることに、一層、努力したい。

授業内容の「難しさ」については、授業者の判断は容易ではない。理論を直接にしゃべらないとすれば、理論を理解させる上で有効な骨太の事例 — それも学生たちの日常からは大きく離れた厄介な事例 — によるほかはない。ここには厳密な理論を求める学生、事例を好む学生、雑談的な知識教授しか受け付けられない学生など、さまざまな学生がいる。しかし本来、授業にやすやすとついてくる学生に対しては、教授法の研究を行う必要はない。授業についてくるのが難しい学生を、授業の水準を落とすことなく、どのようにしてコミットさせるのが課題である。上述の技術的な手だて、グループ化など、さまざまな手だてを考えたい。
 - 3) トラストとホスピタリズム — ホスピタリズム論への導入のために、先回はエリクソンのトラスト論を述べておいた。これと関連した学生のコメントもあるので、これを活用して、もうすこし突っ込んだトラスト論を展開しておきたい。後の議論のために、ミストラストの人間存在にとってもつ重要性や、トラスト概念の相互行為論的な特質を、とくに強調しておきたい。
 - 4) 環境的な条件 — マイクの調子を整えて、場合によっては冷房機を動かすことにしたい。

3 授業の流れ

14:50

今後の授業計画（後期の教室変更）や授業後の学生検討会について話す。

15:00

学生のコメントのうち、A〔学生の前理解と講義者の理解〕 B〔枠組の意義と問題〕 C〔一人であること—学校／親〕 D〔代理出産—親子のつながり／応答性〕の4項目（6人のコメント）について順次討論する。

15:30

ライフサイクル論に関する配付資料によって、エリクソンの基本的な把握を青年期と老年期について説明する。エリクソンの信頼の問題からホスピタリズムにはいり、事例の概要を説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、井上、溝上、
大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

基本的信頼感と相互形成の問題についての説明は、講義の色彩が強くなった。慌てて導入した感じもある。授業で扱う内容も、もっと限定する必要あった。

井上

最初のほうはすごく早口でしんどかった。後ろで見えていても、正直言って何を見ているのか分からなかった。黒板の字も一番下まで書かれると見えない。

田中

板書の仕方には、再考の余地あるかもしれない。

岡本

授業の始まりのときが騒々しかったので、学生が話しに集中するまで少し待っても良かったのでは。

坪川

今日はいまひとつ頭が働かなかった。自分のもっているイメージと外からのイメージをすりあわせていくことがアイデンティティの過程である、ということが今ひとつ理解できなかつたし、ホスピタリズム論への導入という点でも分からなかった。

溝上

今日のマイクの調子は、だいぶ良かった。クーラーも途中で切って正解だった。

否定的コメントへの対応

田中

質の悪いコメント「B」を攻撃したが、やったあとでまずいと思った。「こういう連中も出てきてくれているということにも意義がある、しかしこのコメントではまずい」ぐらいの言及で良かったのでは。

井上

Bへの先生の返答も「？」だけでは、少し悲しい。学生としての立場から言うと、もう少し優しく答えて欲しい。

田中

Bのコメントへは、最初はアクティブに答えていたが、「？」だけに書き直した。

授業で何を伝えるか

石谷

授業案の目的から読んだが、分かりにくい内容を伝えるにはどのようにしたらよいかを先生みずから考えていらっしやと思った。学生ひとりひとりが、いろんなコメントを出しているが、それはどれも貴重なものだと思う。もちろん授業者は主体性を持っているので、それをどうこう言うことは出来ないが。ただ、学生に田中先生の人柄が学生にしみこんで行くような、授業であればありがたい。

岡本

授業というひとつの集団の中でどんなことが自由であつたらいいのか。確かにここでコミットできない発言できない子もいるが、それに従うばかりでなく何か工夫があるので。授業内容では、代理出産の話のところやや異

論。確かに親が成長するためには、子どもを持つことも大切だろうが、例えば産休がとれないなど、そうは出来ない社会的な状況からの強制がある。決して個人だけの問題ではない。

田中

授業に乗ってきた人と乗ってこなかった人があるが、乗ってきた人だけのコメントを配って言いたかったのは、流れでコメントを読んでいるよということ。同じ短いコメントであっても、前回の「壊れた機械を扱っているようだ」と書いてきたコメントは、しっかりと議論がかみ合っていた。しかし、今回のBはまったくかんでいない。

石谷

田中先生の講義の題材はどれも深く、聞いている側はますます迷いを深める。しかし、人は迷えばそれでいいのだろうか。先生の「ライフサイクルと教育」という点で、何か具体的な提言は出来ないのか。また、大学の役割ということに関してもしっかりと押さえて理由付けしておくことが大切なのではないのか。

溝上

エリクソンの言うアイデンティティという言葉は有名だが、これまで一般にエリクソン紹介で言われているアイデンティティとエリクソンが実際に言っていることは、ずいぶん違う。そうした前理解をどうするかというのは、大きな問題である。

田中

学生の中には、前理解のあるものとないものがある。前理解のあるものに対しては、この授業はそれを崩す役割を果たすが、前理解のないものには、知識をそそぎ込んでいるだけになる。そこが難しい。

学生の授業態度をめぐって

田中

授業の本番をしっかりしていかなければならないが、それは決して教案をきちっと作るということだけではない。たとえ作っても寝る学生はいるものである。それにしてもなぜ寝るだけの学生が来ているのか。学生を起こすのは先生の力量？ 学生の注意を惹くためには、技術的なことも絡んでくるであろう。

石谷

授業の別の形態を考えることもできるのでは。課題を与えて、グループで考えてくるなど。

田中

夏休みをどう乗り切るかは一つの大きな鍵。去年の例では、夏休みの間に大きく成長した人、前期は講義に乗っていいコメント毎回書いていたのに、突然来なくなった学生などがいた。

石谷

参観者の目から見ると、寝ている学生は起こさなければどうしようもない。当てたり叱ったりして、場づくりをしてもいいのでは。

田中

内容は高度なままで寝ている者を許容するというやりかたと、attractiveな授業を工夫して寝ている学生を起こすという方法、どちらがいいのか。「大学のアイデンティティ」の拡散の必要性があるのではないのか。ただ、寝ていたら授業をやっている者が不快だから寝るな、という訳にはいかない。

溝上

大学の教育論、授業論は本当にあるのだろうか。コンセンサスは本当のところ、ないと思う。

田中

コンセンサスがなかったら、バランスということしかないと思う。きちっとしたコンセンサスのないところで苦労していくしかないであろう。

岡本

理系の場合は、下3分の1は切るしかないのか、それなりに何とかさせるのかという問題もある。self imageと周りからのイメージにギャップがある場合もある。

◆ 第10回 6月30日 ◆
ホスピタリズム論(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のコメントのうち、A〔束縛と荷下ろし〕 B〔自己イメージ〕 C〔異世代間の相互形成〕の3項目(7人のコメント)について順次討論する。②ホスピタリズム事例を概観する。とくに、心理判定員の職務の二重性(システム役割と相互性)について焦点づけて説明する。③前期授業の中間総括を行う。④「何でも帳」に記入する。

- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 夏休みによる長い中断への対策 — 長期休暇による授業の流れの切断と、教室変更による空間的な安定の崩れが、授業にどんな影響を与えるか。どちらかといえば、悪影響が、懸念される。適切な対策は思い浮かばないが、さしあたって今回は、前期授業の成果をまとめておいて、後期の授業につなぎたい。さらに、授業者が最近の授業で何を問題と考えているのか、そして検討会で何が話題になっているのかなどについても、詳しく話しておきたい。しかし、ここ数回の授業で、授業にうまくのれない学生が目立ち、授業そのものにもマンネリ化の兆候が見られる。この点からすれば、この中断はリフレッシュの貴重な機会かもしれない。この仕切直しを有効に利用したい。
 - 2) 学生の授業後の懇談会について — 先回の授業終了後、一人の学生から「授業終了後学生たちだけで授業についての討論を実施したい」との提案があり、協力を約束したが、結果としてうまくいかなかった。サポートが足りないせいもあると思う。学生との意思疎通は、前期を通して必ずしもうまくいかなかった。昨年度に比較すれば、学生に情報を伝えることも、学生と懇親することも、はるかに少なくなった。しかしこれだけの受講生と懇親会を開くことは、容易ではない。それだけ、学生の側には「実験に使われている」という受け身の感覚ないし被害感もあるかもしれない。できればこんな感覚は癒したいものである。長期休暇の仕切直しで、適切な方途を可能な限り考えてみたい。
 - 3) 授業にのれない学生 — コメントを読むと、授業にのれない学生がかなりの数に及ぶことが分かる。のれない理由は、さまざまである。コメントの解説部分が厭である学生、コメントは面白いが、講義はつまらないという学生、クラブ活動でただただ眠くなるという学生、不適應で考えられなくなったと書く学生など。全員に一律に対応することはできない。彼らを授業にコミットさせる上で技術的に克服可能な障害があるのなら、できるだけその障害を除去するように努力したい。彼らのバラバラの苦情の原因としては、共通する授業者の側の問題があるのか。それとも、この程度の不適應は、自然なものとして見過ごすべきなのか。この点についても、考えたい。
 - 4) ホスピタリズム — この授業で、少なくとも事例の解説を終えておきたい。この事例そのものは、特異な状況の特異なものだが、導入のために事前に教授しておいた「トラスト」を媒介させれば、事例の普遍的な意味は、何とか理解できるのではないかと考える。反応を見ながら、進度を決定したい。

3 授業の流れ

14:50

授業の中間的な総括を行う。

15:10

学生のコメントのうち、A〔束縛と荷下ろし〕 B〔自己イメージ〕 C〔異世代間の相互形成〕の3項目（7人のコメント）について順次討論する。

15:30

ホスピタリズム事例を概観する。とくに、心理判定員の職務の二重性（システム役割と相互性）について焦点づけて説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、井上、溝上、
大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・夏休みによる授業の中断を、どのように乗り切るか。今日は、シラバスを使ってこれまでの授業を振り返ることで、まとめをした。
- ・前回学生に否定的なことを言ったせいか、今回のコメントは全く萎縮しておもしろくなかった。授業の転換点での関係の立て直しに失敗したかもしれない。コメントを授業で扱うことに対する学生からの評価は、おもしろいとおもしろくないの2つに分かれる。どちらに合わしても積み残しが出る。それは仕方ないことではあるが、双方向のやりとりを満足させるのは難しい。

坪川

- ・田中先生の諦め感が2、3度感じられた。
- ・神戸小学生殺人事件について、新聞を話題にしつつも、それを批判的に検討するという方法は、おもしろかった。あの事件は、教育者としては、どの角度から語っても自分に帰ってくる。安易に触れられない問題である。

教授者の感じた疎隔感

井上

- ・田中先生が何となく落ち着かない感じだった。早口、体の揺れ、相手に同意を求めるような語尾の「ね」が気になった。先生の感じている学生への距離感を反映しているのか。

田中

学生の detached な感じを感じている。先週コメントの悪口を言ったからか、無内容なものが多くなった。今回は、諦め感がつい口にてしまったようだ。先週は、「断定するな」ではなく「断定せずに考えろ」と言えば良かった。

石谷

京大の学生に、自分で考えるということをどこまで期待できるか興味ある。たとえば、今回の神戸の事件のような生でタイムリーな事件を京大生がどう考えるか知りたい。田中先生は、自分の見解は出さずにあくまでも一步引いた相対化する立場にいるが、先生ご自身の意見はどうか知りたい。

また、授業の進め方も、時には寝ている者に当てるなどして、学生のペースメーカーとしての教授者の役割もあっていいのでは。

田中

自分がもし、神戸の事件に主体的に関わるとしたら、それは「自分が何も語るべき生な素材を持っていない」ということから始めて考えて行くしかないと思う。

また、学生に当てるのも「当ててほしくない」という学生の希望も考慮して、今は控えている。

教養教育と大学の理念

岡本

- ・大学の「高度一般教育科目」の話について。今や大学を出たからと言って、専門を出たとは言えない。教養人でもなく専門家でもないということが本当だ。その中で、大学の価値や位置づけについて明確にしていく努力が

必要である。

- ・コメントについて先生が否定的なことを言ったら、当たり障りのないものばかりになるという現象も、それはそれとして事実として受け止めるところから、学生への関わりを考えて行くしかないであろう。また、コメントが薄っぺらくなったもう一つの理由として、おそらくは、ここ2回で扱っている「子ども」の問題に関しては、自分たちが子どもを育てたことがないので、イメージがつきにくく、コミットできないのではないのか。

田中

一般教育の理念については、今回はこの授業の位置づけを学生にも考えてもらうつもりでおこなった。今回は教育論の正面からではなく、具体的に学生に身近な形で説明したのでわかりやすかったかと思う。

坪川

大学で習った専門的なことが、実際の社会の中で最先端の知識として通用するかどうかは、実はあやしい。一般教育課程の方が役に立ったという声も聞く。

溝上

大学の理念や存在意義が昔は分かっていたが今は分からなくなってきた、というわけではないと思う。そんなものは、昔から分かっていたのでは。また、大学改革が進めばそれが分かるようになるかということ、そんな単純なものでもないだろう。

田中

大学自身の持っている理念と機能が一致したことは、これまで一度もないであろう。要は、今やっとそれに気がついたということである。高等教育は現在、曲がりなりにも機能している。それを、危機意識をあおり立ててその機能を停止させてしまうのは、果たして得策であろうか。

石谷

大学の大量化が進んでいるのは確かで、かつて学部で担っていた専門性は期待できない。従来の大学に対するイメージが変わりつつある。そこで現在の施策は、大学院重点化であるが、それも一律には良しとは言えない。大学院を出ても職が無い場合が多い。大学の形よりも中身で勝負すべきでは。

溝上

中身で勝負する事は確かに必要。しかし、それを進めたからといって、大学の意味が分かってくるものでもないだろう。

田中

それは、私たちの問題でもある。私たち自身が大学の意味をどう感じているかという、主体的な問題でもある。

教授システム改善の問題

大山

講義の出来具合の評価には、教授者が主観的に感じているものと、学生からの評価には、ズレがある場合がある。去年のデータや今年の調査を通して、そのあたりを検討してみる必要があるのでは。

岡本

学生を乗せて積極的に発言をさせたらそれで成功かということ、一概にはそう言えない。学生からの不満があるとしても、それをすべて解消するように努力するのがいいかということ、そうも言えない。

石谷

学生によりよく伝え、学生の注意を引きつける工夫はあってもいいと思う。たとえば、しゃべりながら黒板を書くとしても粗雑になってしまうので避けたい。

大山

教授者が講義中に helplessness を感じる時には、すでにこれまでの自分の教授法からの変化が始まっているときだと、ハーバード大学のウィルキンソン教授が言っている。今回の田中教授の感じた居心地の悪さも、その文脈の中で考えることができるかもしれない。いずれにしても、今授業の中で何が起きているのかを常に問い続け、そこに心を開いていくことが必要であろう。

◆ 第11回 10月6日 ◆
ホスピタリズム論(3)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①配付資料「授業の中間的なまとめ」を用いて、授業へ再導入を図る。②学生のコメントのうち、A〔他者との出会い〕 B〔ライフサイクルとアイデンティティ〕 C〔因果論的決定論の限界〕 D〔解釈と実践〕 E〔役割の二重性〕の5項目（8人のコメント）について順次討論する。③神戸小学校殺人事件について触れる。④ホスピタリズム論の続きを読む⑤「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 夏休みによる長い中断への対策 — 教室の変更は避けられた。しかし、長い夏休みによる授業の流れの切断が、授業にどんな影響を与えるかが、懸念される。授業への再導入のために、今回は二つの手段をとりたい。第一に、配付資料「授業の中間的なまとめ」によって、受講生たちを従前の思考回路に今一度返し、第二に、「何でも帳」の記述から神戸小学校殺人事件へと議論を発展させておきたい。神戸事件については、「何でも帳」の議論が集中しており、しかも彼らを人間形成論の議論へ今一度組み入れるのに恰好なテーマだからである。
 - 2) 授業構造について — 学生の発意による学生同士の懇談会は不発であった。参観者を含めた懇談会もまだ実現していない。さまざまなネットワークは、結ばれないままに朽ちている。近い機会にこれを結ぶチャンスを窺いたい。
 - 3) コメントの問題 — 配布したコメント抜粋のうち1番目のコメントは、生真面目に書かれているが、問題を含んでいる。あまりにも生真面目であるだけに傷つけないので、できるだけ攻撃的にならないように、問題を指摘することにしたい。さらに、6番目のコメントは、若干の — 通常ならあまり触れられたくないかもしれない — プライヴァシーに関する記述があるが、この程度なら配布してもよからうと判断した。この判断の妥当性については、検討会で議論したい。最後に、コメントを読む限りまるで授業にのれないでいて、以前、コメント抜粋資料の中に「応答を切断する悪い例」として掲載した学生が、今回授業者に対して外見上攻撃的ではあるが、実質的には防衛的なコメントを書いている（別紙参照）。授業者のコメントは、これが出席を続けている学生のものであることを考慮して、あまり攻撃をしないように心がけた。この中途半端な応答が妥当であるかどうかについても、検討会で議論することにしたい。
 - 4) ホスピタリズムの続きについて — 休み明けであるので、事例がどんなものであったのかを思い出すために、ほんの少しでも、事例に入っておきたい。次回以後のために、必須の作業である。

3 授業の流れ

14:50

配布資料「授業の中間的なまとめ」を用いて、授業へ再導入を図る。

15:10

学生のコメントのうち、A〔他者との出会い〕 B〔ライフサイクルとアイデンティティ〕 C〔因果論的決定論の限界〕 D〔解釈と実践〕 E〔役割の二重性〕の5項目（8人のコメント）について順次討論する。

15:30

学生のコメントとの連続性と前期の青年論（とくにイニシエーションの問題）との連続性に配慮しつつ、神戸小学校殺人事件について触れる。

15:50

ホスピタリズム事例の概観を続ける。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、嶋田、宮谷、
津島、大山

※ 今回は、嶋田先生（木質科学研究所教授）、宮谷先生（岐阜大学留学生センター助手）、津島氏（工学部4回生、前年度受講生）の参加を得る。

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・夏休みによる中断後の再導入のため、まずは授業の中間的なまとめをし、これまでの流れを振り返るとともに、この授業の目的と形態を確認した。また、前回の学生からのコメントを気合いを入れて紹介した。気になるコメントもいくつかあったが、全体的にいい内容を書いていた。
- ・検討会のみで配布したあまり頂けないコメントに関しても、欠かさず出席していることを大切にしようと思った。
- ・神戸事件について前回触れたためか、それに関するコメントの反応がとて多く、今回もう一度触れざるを得なかった。イニシエーションとの関連で話したが、流れを蒸し返すようで、本当は触れない方が良かったかという思いもある。
- ・言語と身体の問題、もうすこし突っ込みが足りなかった。もう一度その話をやりたい。

坪川

- ・心を脳の物質的現象に還元するという事を書いていたコメントは、確かに発想は少し単純だが、一つの理論と方法論で行けるところまで行ってみるという試みは、大切な事であろう。
- ・神戸事件に関する「忘却のメカニズム」の話は頷ける。あの事件で気になるのは、周りの大人がそれまであの子にどんな関わりをしていたのかということ。たとえば、カウンセラーはどんな関わりをするのか聞いてみたい。

石谷

- ・神戸の事件をよく取り上げたなと感心している。しかも、マスコミの情報操作の危険性などにも目を配りつつ、多面的に切り込んでいる点に感銘を受けた。
- ・心と脳の問題には、興味をそそられる。教育と科学の関係など、考えさせられた。
- ・授業の流れにもう少しメリハリがあっても良いのではないか。

田中

- ・繰り返し「当てるな」と書いてくる学生がいて、しかもそれがどの子かが分からないので、当面は控えている。

双方向のやりとりを育てるための教授法の工夫

宮谷

- ・まずは、方法論について感じたこと。自分の出身大学にも「言うたろうカード」というのがあって、これは日常の日本語で疑問に感じたことや先生に質問したいことなどを書いていた。これは、授業へのコミットを引き出す効果があったようであった。「何でも帳」は、それとは少し異なって、授業の内容に関するコメントに限定されているが、日頃気になっていることなどと結びつけて書くようにしてもいいかもしれない。いずれにしても、学生からの発言を先生が取り上げてくれることは、「自分を見てくれている」という近しい感じを与えられる。自分は留学生への日本語教育をおこなっているが、人数も比較的少ないこともあって、フィードバックしやすい。どんなトピックを授業で取り上げてもらいたいかなどをアンケートにとっているし、それに関してもっと詳しく聞くこともできる。
- ・板書の仕方に関しては、留学生からしばしば日本の先生の板書は分からないと言われる。

田中

最近の自分の授業の組立はステレオタイプになりつつあると自分で感じている。授業の仕方を変えてみる時期ではあるかもしれない。先日行ったメディアセンターでの講演で、講演者3者それぞれに、やり方が違っていた。喋るだけの者、視聴覚機器を多用する者。自分は、資料をたくさん配ったが、自分で感じるのは自分のやり方は非常にクラシカルだということ。工夫の余地があるかもしれない。

嶋田

- ・理系と文系では講義の仕方が違う。田中先生の授業に参加させていただいて印象深かったのは、抽象的な概念を学生の身近なところから始めて、想像力をかき立てさせながらやっているということ。その点、理系は楽で、スライドや図表などの映像をパターンとして伝えていく。プリントは、キーワードだけを配っておく。
- ・また、自分の授業では授業終了後に感想文を書いてもらい、学生がどう思っているかフィードバックをもらい、できるだけ一方通行にならぬよう interaction があるように心がけている。

津島

- ・去年と比較すると、今年は参加者の人数が多いということに驚いた。去年は20人ぐらいだったが、そうすると自分のコメントが読まれる回数も今年よりも格段に多く、授業に参加しているという感じがもてたが、今年はそれがない感じ。せっかくのこの授業の良さが出ず、残念だなと感じる。

学生との人間関係

嶋田

自分の授業では、まず自己紹介し名前を覚え、そこから人間関係が成立する。現在の60名くらいだったら、名前を覚えられないのではないかな。

岡本

名前を毎回読み上げていると、だいたい覚えられる人数だと思う。

田中

この授業は扱っている内容の関係上、学生とどの程度深く接するかという点で、難しいところがある。学生が個人的な難しい相談を持ってきたときどうするかなど、微妙な問題をはらんでいる。

大山

しかし名前を覚えるからこそ、その難しい事柄にうまく対応できるということもあると思う。誰がどのような問題を現在かかえているのかを知っておくことで、授業の進め方や話の内容を調節できる。

岡本

授業といえどもやはり人間関係が基礎にある。名前を覚えてもらうということは、まず自分のアイデンティティを認めてもらうことの第一歩である。

田中

今の自分のやり方は、学生一人一人を見ているというより、テキストに答えているという感じだ。

岡本

しかしそれだけなら機械がやっても同じ事になる。やはり人間関係という基礎は重要だと思う。深く関わるではないがケアされているという感じを学生がもてるようにする事が大切なのは。学生も教授者も人間である以上、関わらないわけにはいかない。高校生みたいな生徒指導でなくとも、教授者が学生に関わるというコミットがあってもいいのでは。

学生への親密な関わり

嶋田

最近自分が強く感じているのは、大学の教育者にもカウンセラー的な要素が必要だということ。自分は、学生に

いろんな角度からつきあっていくようにしている。考えてみれば学生は、高校を出て大学に放り込まれて、これまでとは全く違った学習法を要求されると言う大変な状況に放り込まれている。学生が主体的に学習できるようになるまで、ある程度おもりをしてあげる必要があるのではないか。

大山

日本の高等教育には、ドイツ的な主体主義とアメリカ的なパートナーリズムが混在している。初めはパートナーシップに関わって学生の世話をするということが、結局はその後の学生の主体的な学習を育てていくことになるのではないか。

石谷

日本は日本なりに教授法を考えていかなければならないと思う。明治以来の講義方法にもっと学ぶところがあるのではないかと思う。そのためには教授者のほうも、自分の教授法を研究するとともに、学生をも鍛えていかなければならないと思う。

岡本

配付資料でなくOHPを使う良い点は、学生が顔を挙げて講義者の方を向くということ。注意を向けさせるには最適である。そうしたところから始めていけば良いのでは。

◆ 第12回 10月13日 ◆
ホスピタリズム論(4)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のコメントのうち、A〔授業観察とモルモット〕 B〔〈からだ=こころ〉と〈からだ=もの〉 — der Leib/der Körper〕 — からだと文化からだとアイデンティティ〈からだ=もの〉の価値生徒とこども病院と学校逃避としての〈からだ=もの〉 — C〔家庭内ホスピタリズム〕の3項目(8人のコメント)について順次討論する。②ホスピタリズム事例の読み合わせを、「心理判定員の職務の二重性」、「ホスピタリズムの規定」、「ホスピタリズムと近代教育の成立」の三つの主題に焦点づけて行う。③次回以後の「児童虐待事例」について導入的な説明をしておく。④「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 問題のある学生コメントについて — 第一に、先週資料を配付した「応答を切断する悪い例」の学生は、今週は、わずかに応答可能なコメントを書いている(別紙資料の1を参照)。あまり攻撃しないで訴えかけるアピールにとどめたことが、まず成功であったと考えている。ただし第二に、先週プライバシーに立ち入った抜粋(「未婚の母としての祖母」と「駐在所警察官の父」)を掲載したせいか、今週は、家族について書いているコメントが目立つ(資料の2と3を参照)。この二つのコメントは、自分の家族の問題に対して健康な距離を取っているようなので、格別の扱いはしないでもよいと判断する。当面、抜粋にこの種のコメントを取り上げないことで、授業者の意志を消極的に示すことになる。第三に、抜粋1の「モルモットみたいに観察されるのには抵抗があります」という文章に対しては、口頭で、きちんと応えておきたい。なお、先週の授業についてのメタレベルでの説明は、学生たちにメタレベルでの授業への参加意欲(自覚的主体的な)を促すものであったが、否定的な反応は、これだけだった。まずまずであると考えている。
 - 2) 抜粋の選択について — コメント抜粋が、受講生の人数が増えたために片寄っているという指摘があった。今週は意識的にこれまで抜粋されなかった学生のコメントを取り上げようと努めたが、今回も、せいぜい最初の二つ程度にとどまった。来週以後も、意図的に努力したい。
 - 3) 「名前を覚えること」と「OHP」について — これも先週の検討会で指摘された二点について、今週はまだ格別の措置はとらない。名前を覚えるためには、「何でも帳」を着席した場所において帰らせ、着席した学生たちの写真と照らし合わせるという手段が妥当であると考えている。しかし、覚えることについてまだ抵抗があるので、この点は、先のばしにしたい。「OHP」についても同様である。
 - 4) 今週は、ホスピタリズムに関する授業を中心に、講義の密度を高めたい。抜粋を主に「こころとからだ」の問題に限定し、M事例への導入の手段としたのは、そのためである。このようなスピードアップの評価は、検討会で試みたい。

3 授業の流れ

14:50

学生のコメントのうち、A〔授業観察とモルモット〕 B〔〈からだ=ころ〉と〈からだ=もの〉 — der Leib/der Körper〕 — からだと文化/からだとアイデンティティ/〈からだ=もの〉の価値/生徒とこども/病院と学校/逃避としての〈からだ=もの〉 — C〔家庭内ホスピタリズム〕の3項目(8人のコメント)について順次討論する。

15:20

「心理判定員の職務の二重性」、「ホスピタリズムの規定」、「ホスピタリズムと近代教育の成立」の三つの主題に焦点づけて、ホスピタリズム関連資料の読み合わせを行う。

15:55

次回以後の「児童虐待事例」について導入的な説明をする。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、宮谷、井上、
滝井、石村、溝上、大山

※ 今回から、滝井氏（社会人学生）と石村助教授の参加を得る。

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- 今日はいきなりすぎて、学生からの反応が見えにくかった。これが最大の問題。
- これまでにも何度か問題になっている気になる学生のコメント、今回は少し接点が見えた。
- 家族の事など、かなり立ち入った個人的な内容を書いてくる学生が数人いる。どう返したら良いのか。
- 「モルモット扱いされているよう」という学生のコメントに対して、全部君たちにフィードバックしているから、モルモット扱いでないという呼びかけをした。
- 一回もコメントが抜粋掲載されない学生について。授業の組立に使えないコメントをどのように使用するか。
- 名前を覚えることには、やはり抵抗がある。また、OHPの使用も、その入れ替えだけに授業が終始してしまいそうな気がするので、見合わせたい。
- 事例Mのこと。心理判定員の職務の二重性について話したかったが、進度が遅れがち。今年は、児童虐待はやめて中年期に入ることも考えている。

井上

- 身体についての話のとき、先生が「手を合わせて」と言ったとき、反応しない学生が多かった。その理由は何なのか。参加する雰囲気がないのか、周りの人の出方を窺っていたのか。
- コメントの個人的なことは、あまり気にしないでいいのではないかと。privateなことを書いて自己開示をするというのは、「いい子」であろうとするスタンスなのか。

田中

privateなコメントへ立ち入っていったら、だんだん距離が近くなっていくのではないかとという恐れがある。

岡本

- 学生がprivateなことを書くのは悪くはないと思う。少なくともそれは、自分にひきつけて考えている証拠である。向こうから来ても、こちらが距離をとる余地がある。
- 身体がモノか心かという話に関して。心がモノとして扱われるのは問題。脳と心は連動している。従って心と体は連動しており、心-身体-モノは分けられないという単純な事実を伝えてもよかったのでは。
- マイクは、前回のほうが音がクリアで聞き取りやすかった。今日は、低い音がかかり入っていた。
- 黒板を書いたら端に行き、学生に見えるようにして話すという工夫の欲しいところ。

坪川

- 「体-心-物」への反応が豊かだったことに驚いた。こうして、割り切って考えることが学生にはおもしろいのでは。脳の科学的素反応を分析していても脳の働きが分かるとは私には思えないが、そうした事に関する議論ができてもおもしろい。
- 生徒と子供のことについて。自分は通勤の途中で、家庭の父親から教師へと顔が変わると思う。困るのは自分の子供が数学の質問とかしてくるとき。自分は一体どんな顔をして答えているのか。社会的人格-個人的人格などの事を考えさせられた。

滝井

- 心と体のこと興味深かった。高校の頃は点数競争など「物」に価値がある。大学に入ると「心」について考え始める。だから5月病などあるのか。そして社会に出ると、もう一度「物」重視になっていく。
- OHPの使用は、良いと思う。視聴覚など多くの感覚器官に訴える講義は伝わりやすい。

石谷

- これまでコメントに接点がなかった学生の今回のコメント。たしかに今回は接点があるが、環境決定論的なその内容が頂けない。私は環境決定論ではだめだと思う。そのことを伝えていくのは必要だ。学生が興味を持ってくれたから良い設問だということにはならないだろう。
- マカレンコの名前を懐かしく聞いた。最近あまり聞かないのはどうしてか。

田中

学生のコメントに対しては、その学生の文脈の一連の流れの中でおこなっている。一つだけを取り上げて、こちらの考えを押しつけることはしたくない。

観察内容の相違と教授法

岡本

孤児施設と教育との関連を述べる時、去年は抽象的な言い回しだったが、今年は教育学者の名前が順に出てきて、わかりやすかった。

石村

自分はむしろそこで、学生の「えっ」という意外そうな顔を見た。むしろ授業の流れが中断したような印象を受けた。

岡本

私としては、抽象一本論ではなく一度違う点から見たので、かえってよく分かった。

坪川

最初はあれっと思ったが、聞いているうちによく分かった。

滝井

その話のとき、少し寝始めた学生が出てきた。一般教養的なことは、入りにくいのか。

大山

教育学者の話をするときには、「今からこういうことを話す」というふうに、学生に構えを作らせる語りかけがあっても良いのでは。

宮谷

自分は留学生と日本人学生に、頭括型、尾括型、双括型、の三種類の教授法で接したときの理解度を調べるという実験をしたことがあるが、概して、一生懸命聞いている学生には、頭括型でもっともよく伝わっていた。授業への構えが無いときには、一概には言えないという結果だった。

田中

おもしろい実験だ。自分は推理モノが好きである。「犯行→推理」というのを楽しむので、それは尾括型になるようである。

学生の志向の把握と授業改善

石村

- ホスピタリズムの話のところで先生がフロイトの名前を出したとき、寝ていた学生もむっくりと起きあがった。受講者が主体的に聞くということと受講者の興味との関係を改めて感じた。何に興味を持っているかを聞くのは重要であろう。

溝上

学生が当てて欲しくないから、ハイそうですか当てませんとか、当てた方がいいという意見があったから当てるとかではなく、どんなスタイルとスタンスで講義者がやっていくのかという、講義者の主体性が重要だと思う。

石村

「授業改善の問題」ということで一般的に考えるなら、学生はどんなつもりで来ているのか、どんなことに興味を持っているのかということは把握しておいた方がよいだろう。

田中

工学部の学生には、フロイトには興味は無いだろうなどといったこちらの思いこみがある。そうした前理解をただすためにもやってみる価値はあるかもしれない。

宮谷

①教育機器について

- ・ピンマイクの使用を考えてはどうか。また、講義用の机を動かさないか。セッティングの工夫の余地がある。
- ・資料を学生に配るときには、資料番号や日付をつけて参照するときには指し示すことができる工夫が欲しい。

②話法について

- ・「ついでに言いますと」と「余談になりますが」という言葉が、10回聞かれた。本当に余談なのか、それともコアになるべきところなのか、気になった。

③コメントについて

- ・プライバシーに立ち入ったコメントについて。学生が、教師に問いかける書き方で書かれているなら距離の取り方を考えなければならないだろうが、今の書き方では問題ないのではないか。
- ・今まで接点のなかった学生が書いてきたコメント、今回は対立回避的な感じもする。気まずいことを避けるためのストラテジーか。

田中

「ついでに言いますと」という口癖が出るときは、少し自分で距離を置こうとしているときだと思う。

岡本

また時々、「〇〇するぞ」とか「持ってるか？」という言い方が気になる。

滝井

資料にもフォントを工夫するなどの、見やすい工夫が欲しい。また、もし資料を学生が持っていなかったらもう一度印刷するぐらいのつもりも、現代の学生相手には必要か。

石村

- ・私立大学などでは、学生への資料配付を事細かにやっているところも多いが、はたして、本当のところどこまでそれをやる必要があるか。それとも関連するが、ノートを取っている学生が非常に少ないということに興味。
- ・4人の教育学者の話のとき、「分かったらすごい」と先生は学生に言った。その話をしたときに先生は何を見ていたのかということに関して知りたい。何を意図してそれを話したのか、また、学生の反応をどう受け止めたかなど。

田中

昔は、ノートをとるのが前提だった。もし、今の学生にノートのとり方を教えるなら、一回生が対象となろう。しかし、自分は完全に計画された授業を与えるよりは、相互作用のなかでアドリブ的にやっていきたいという思いもある。

「わかったらすごい」というのは、学生より自分の問題。自分自身も今悩んでいる問題であるから、果たして学生にどう伝わっているかあまい。その時に受けた感覚としては、かみあっていない感じ。学生の表情からというより、雰囲気を感じた。ビデオを撮ることで、学生との波長の合い方など、分析できるだろうか。

溝上

ニコニコして頷いている学生が、必ずしももっともよく理解しているとは、言い難い。

岡本

先生とどの程度コンタクトがとれているかということと、どのくらい内容を理解しているかということには、差がある。

石村

学生の名前を覚えるという事に関して。授業を聞きたいが、匿名性の中に隠れていたいという学生もいるのではないかと思う。

田中

前列に座っているのはコミットするとき、後ろに座るのはそうでないとき、という自由度は認めていきたい。

岡本

匿名でいる自由は確かに一つの特権。しかし、大学と学生の有り様は変わってきている。高校まで人間関係が希薄で、大学に入っても希薄な感じになっているという問題が、現状としてある。そうした学生に居場所を与えるのも大切なのでは。

田中

コメントを書くだけでは十分ではないという思いは確かにある。

大山

授業改善の一般論と、それをそれぞれの教授者がどのように活かしていくかは、密接に結びついてはいるが異なった問題。各自の持ち味を活かしつつ改善していくような方法の検討をしていきたい。

◆ 第13回 10月20日 ◆
ホスピタリズム論(5)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のコメントのうち、A〔学生の顔と実験授業〕 B〔成熟と未成熟〕 C〔母性剥奪とその補償〕 D〔ホスピタリズムと制度〕 E〔出会い（相互性）と制度〕 F〔執着と淡白〕の5項目（9人のコメント）について順次討論する。②ホスピタリズム事例の読み合わせを、「心理判定員の職務の二重性」、「ホスピタリズムと近代教育の成立」の二つの主題に焦点づけて行う。③次回以後の「児童虐待事例」について導入的な説明をしておく。④「何でも帳」に記入する。

- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 授業の「のり」の悪さについて — 前回気になった「授業への学生たちののりの悪さ」は、学生たちの「何でも帳」のコメントには、あまり明白には示されていない。むしろ、「通じにくいか」と懸念した主題 — ホスピタリズムによる制度の制度化、母性剥奪とホスピタリズムの相関 — については、良く理解したうえでの記述が多くあった。コメントの記述が殆どなかったのは、「ホスピタリズムと近代教育学との関連」についてである。この「関連」は、「ホスピタリズムと近代教育」という主題の補足的な主題なので、後者が理解されているのなら前者について今回改めて触れることはしない。

相変わらず「よく分からないまま取り残された」というコメントを書いている学生は、常連の3名程度である。前回まで問題になった工学部の学生は、今回も意思疎通可能なコメントを書いている。この常連が増えて昨年同様二極分解を起こす可能性は、なお残っている。常連を増やさない努力をしたい。ともあれ、一応授業は通じていたものと判断したい。とすると前回授業者が強く感じた「通じていないのではないか」という感覚は、一体何だったのかということになる。今回のコメント抜粋のA〔学生の顔と実験授業〕は、こちらの当惑を正確に言い当てたコメントで、これに十分に応答することは（言いくるめでもない限り）本来なら不可能である。検討会での議論（名前を覚えるなど）、指名が不可能であること、抜粋作成上の困難（授業構成のための操作的選択、対話性の欠如）などを紹介しつつ、議論しておきたい。
 - 2) 導入について — コメント抜粋E〔執着と淡白〕は、再びM事例へ導入するのに最適の素材である。ここから、「心理判定員の職務の二重性」、「ホスピタリズムと近代教育の成立」の二つの主題に焦点づけて、ホスピタリズム事例の読み合わせを続ける。講義としてはいよいよ議論の中核に入ってきた。それでも、授業形式は淡々とした講義形式になるので、ここで前回の「のりの悪さ」の感覚を確かめたい。
 - 3) 「名前を覚えること」と「OHP」について — 今週もまだ格別の措置はとらない。先に触れたコメント抜粋のA〔学生の顔と実験授業〕での議論を、この点に関して少し意図的に行いたい。ここ数回の検討会の議論は、かなり実質的で、あれこれ考えさせられることが多い。前々回の「名前を覚えること」と「OHP」についての議論や、前回の「のりの悪さ」に関する議論などである。即座に十分に応えることはできないかもしれないが、徐々に授業を通して答えを出していきたい。

3 授業の流れ

14:50

学生のコメントのうち、A〔学生の顔と実験授業〕 B〔成熟と未成熟〕 C〔母性剥奪とその補償〕 D〔ホスピタリズムと制度〕 E〔出会い（相互性）と制度〕 E〔執着と淡白〕の5項目（9人のコメント）について順次討論する。

15:20

「心理判定員の職務の二重性」、「ホスピタリズムと近代教育の成立」の二つの主題に焦点づけて、ホスピタリズム事例の読み合わせを行う。

15:55

次回以後の「児童虐待事例」について導入的な説明をする。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、宮谷、井上、
石村、大山

※ 今回は、明治学院大学の松浦先生（アメリカ高等教育思想）、望月先生（教育社会学）の参加も得る。

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・ 前回、ノリが悪いと感じていたが、何でも帳のコメントはそれほど学生の反応が悪いわけではなかった。主観的なノリの悪さとなつながらない感じ。また、今日はそれほどノリが悪いとは自分では感じなかったが、実際にはどんなものか。
- ・ 授業の進め方に関して、自分でも苦しんでいるとおりのことを伝えた。

固定化したパターンを崩す — 授業法、何でも帳をめぐる

松浦

田中先生の授業に関して感銘を受けたのは言うまでもないが、授業改善に役立つということで自分のやっていることを含めて、いくつかの提言をしたい。

- ① 学生の反応を気にしすぎる事が、かえってノリの悪いことを認めてそれを中途半端に学生に投げかけるという事態が生じている。ノリが悪かったらむしろ開き直って、そのことを話題にするような回を設けても良いだろう。
- ② 教室としての条件もあまり良くないが、講義者の肉声が「声」として伝わるような工夫、すなわち現在の状態で固まっている「枠」を崩すなにかが欲しい。たとえば、自分の場合は、学生にグループを作らせディスカッションさせるような回を3回に1回は設けている。そのことで教室のスタイルが崩れ、新しい展開に結びつく可能性がある。
- ③ OHPを学生に使わせ、自分たちの討論結果を発表させるということをおこなっている。これは、学生相互にいい刺激となっているようだ。

以上のような方法では進度が遅くはなるが、学生自身が問題へのきっかけをつかんでくれたらいいと思っている。

望月

先生が、講義ノートを使わずに講義をしているのに感心。また、キーワードも固くは出さず、すんなりと入っていく。

しかし、教卓からおりて学生の中に入っていくことも必要か。また、講義も90分連続はきつい。休みを間に入れても良からう。それらのことで、学生の posture が崩れて、新しい展開へと結びつく。

宮谷

- ・ 今日教卓が低くなっていることで、田中先生の動きにもいくつかの変化。まず、指示レベルのジェスチャーが多くなり、体の動きも大きくなっていった。また、板書も増えた。そのことで、伝わりやすい感じ。ただ、教卓という支えを失ったことで、かえって先生が落ち着かない感じもあった。
- ・ 何でも帳に関して、学生のルーチン化がやや気になった。3時30分頃から書き始めて、50分の頃に出して帰っていくというパターン。学生が先を読んでいる。
- ・ 配付資料の大きさは、そろえて欲しい。

石村

自分も何でも帳は気になる。4人はすぐに書いてすぐに退席。途中で来た子は猛然と書いていた。それでいいのだろうか。学生が楽をしようとしている。講義者の意図としては、授業を全部終了したあとに書いてもらいたい

だろうが。もちろん、何でも帳をノート代わりとしている学生もいるわけで、使い方は一義的には指定できないだろうが。

田中

講義の仕方や何でも帳の扱いをはじめとし、いろんな意味で、授業の固定化したパターンを一度崩すことが必要か。

宮谷

学生のコメントをそのまま学生に投げ込み、それについてディスカッションさせても良いのでは。

田中

今回とりあげたコメントの1番は、授業のメタ的な事に関するコメント。10~15人のグループでということになるだろうか。

関係の深さと person to person の関係

岡本

田中先生は、コメントに対して返してはいるが、学生に直に返しているという感じではない。学生としては、疎遠な感じを抱くかもしれない。

田中

person to person の関係は、余りとりたくない。「クラス」に対して人間として接しているつもり。

宮谷

クラスのコミュニケーション関係を考えたとき、「教師-学生」、「学生-学生」のインタラクションがあるが、後者を望んではいらぬのか？

田中

学生同士での討論は余り考えていない。自分は自分の授業の意図を持って、それについてコントロールしている。

岡本

先生が person to person の関係にオープンでないというのが、学生にも伝わっていると思われる。授業に関係するかどうかということで、学生の発言をコントロールしてしまっているのでは。学生を誘導しておきながら、一歩引いた後ろにいて自分は関わってこないという印象を与えているのではないだろうか。

田中

自分は、person to person の関係は望んでいない。授業で扱う内容の性質上、深い関わりは持たない方が良く思う。

大山

深く関わるかどうかというのは、一次元的なものではない。たとえば、良い演奏は、聴衆は直接演奏に関わらなくとも、演奏者から深く伝わるものがあり、かつ聴衆の心も動く。表面上の関わりがあるかないかの問題ではないと思う。

岡本

あらゆる芸術作品でもそうだが、授業に関しても、授業で伝わる内容だけでなく、明確化はできないが、語りから発散される人間性や人格の伝わりがある。

田中

前は、ノリが悪かった、今回はノリが良かった。そのへんとの関係はあるのか。

石谷

ノリが悪いときには、今日はノリが悪いと率直に言ったほうが良い。講義者の不全感や疎隔感が言葉の端々に出て、学生に接触したくないという雰囲気を与えてしまう。また、グループワークは班ごとにテーマを変えてやらせたらいい。また、教員だったらもっと学生の中に切り込んでいくということが必要なのではないか。

田中

学生とは1回出会って別れて行くわけだから、距離という事を考えざるを得ない。深い関わりほどいいという考えは、疑問だ。

坪川

箱庭療法の話で、聴いているものとしては、そんなものかとイメージはつかめたが、前提となる知識がないので、その危険性についてはピンと来なかった。「役割の二重性」「相互形成」という点からも、判定員の子どもへの関わりについての留意すべき点などを、もう少し説明してもらいたかった。

井上

コメントを今日は自分で書いてみて、とてもおもしろかった。気になるのは、なぜ机の上に置いて返却という形式をとっているのかということ。他人に見られる可能性があるので、書きにくい。それともう一つは、コメントを授業後に最後まで残って書くのは恥ずかしいという思いがある。

田中

机の上に並べるということは、それを前提とした内容の表出に制限しているところもある。もし、授業中に何でも帳を書いたとしてもそれでいい。大学の授業には、伝達する形式、考えさせる形式、自己理解を促す形式などがあると思う。大学の授業にはバラエティーがあって良い。

授業のノリと理解

石村

今日の議論の中で、「ノリ」という言葉の与える誤解があると思う。ノリがいいということ、理解しているということ、おもしろいということは、それぞれに異なること。引いた態度で聴いている学生が、実は一番理解しているということもある。その3つ違いの整理が必要であろう。

大山

講義者の主観的なノリ、観察者の受ける感じ、学生の様子や理解などの関係を見るために、もう一度検討会にビデオ分析を来週は試験的に導入したい。

◆ 第14回 10月27日 ◆
授業の中間的なまとめ

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のすべてのコメントを、A〔授業について〕 B〔相互形成について〕 C〔出会いについて〕 D〔未成熟について〕 E〔愛情の質と量について〕 F〔Mについて〕 G〔自分にひきよせて〕 H〔役割の多重性について〕 I〔その他〕の9項目63に分類し、印刷・配布し、これを授業で取り上げる。②次回以後の「児童虐待事例」について導入的な説明をしておく。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) ここ数回の授業では、受講生の授業構成への全員参加という点で、大きな難しさを感じてきた。今回は、前回の受講生のコメントすべてを印刷し配布し、授業の構成を可能な限り学生に任せることを、試みてみたい。事前に若干の注意（授業の意図、進行の仕方など）をした上で、学生に順番にコメントを読み上げさせ、コメントを読んだ学生、コメントを書いた当人、その他の学生に限らず意見を求め、それがなければ次に進むという形で、授業を進めたい。
 - (1) 全員参加という課題は、コメントのすべてを配布したことで、第一義的には達成していると考えたい。すべてのコメントを配布することによって、全員のコメントがどのようなものであり、授業者のコメントが全体としてはどの程度の水準であり、自分のコメントと自分への授業者のコメントが全体のなかでどの程度の水準にあるか、これらの点を一人一人に周知させることができる。したがって、授業時間内に配布したコメントのすべてを読み上げることは、かならずしもこだわらない。
 - (2) 受講生に対して意見を述べるように繰り返し求めるが、強制的に求めることはしない。意見がなくて読み上げだけが淡々と続く場合には、教師の側で少しだけ学生の意見を「煽り立てる」ような仕方で、介入したい。それでも意見が出ない場合には、それ以上の働きかけはせず、コメントの読み上げを進めたい。
 - (3) 意見がたくさん出て読み上げの方が停滞するような場合には、読み上げよりも意見交換の方を歓迎したい。このような形で、授業が紛糾するなら、喜ぶたい。
 - (4) 時間の制約で読み上げるべきコメントが多く残っても、次回にはこれを続けないことは、最初に学生に伝えておきたい。
 - (5) 今回全員のコメントを印刷配布するに当たって、プライバシー問題などの問題点の有無を、意識的に検討してみたが、今回は、あまり不都合なことはないように思う。この判断の妥当性についても、後で考えてみたい。
 - 2) 授業の予定されている内容の消化がひどく遅れているが、第一に、人間形成論の基本的図式（ライフサイクルと相互形成）がうまく伝達されており、第二に、学生の参加が確保されていれば、これで良いと考える。この二つの課題の達成が不十分であるとすれば問題であるが、現在のところは、まずまず達成されているのではないかと判断する。次回は、今一度ライフサイクル論の基本的信頼の問題へ立ち戻り、そこから児童虐待の問題に立ち入りたい。

3 授業の流れ

14:50

学生のすべてのコメントを、A〔授業について〕 B〔相互形成について〕 C〔出会いについて〕 D〔未成熟について〕 E〔愛情の質と量について〕 F〔Mについて〕 G〔自分にひきよせて〕 H〔役割の多重性について〕 I〔その他〕の9項目63に分類し、印刷・配布し、これを授業で取り上げる。

15:50

次回以後の「児童虐待事例」について導入的な説明をしておく。

16:00

「何でも帳」に記入する。

工. 授業について

「授業」は「開講」の意。直訳は「講義」だが、授業は「講義」よりも「開講」に近い。授業は「開講」の意。直訳は「講義」だが、授業は「講義」よりも「開講」に近い。

① 知性、情動、意志の三つが、人の成長に必要である。知性は、物事を正しく理解する能力。情動は、物事に情熱を注ぐ能力。意志は、物事を成し遂げる能力。この三つが揃って初めて、人は成長できる。授業は、この三つを育てる場である。

② 授業内容に「元頭」を盛り込む。元頭とは、授業の中心となる部分。授業は、元頭を中心に展開される。元頭を盛り込むことで、授業の質が上がる。授業は、元頭を中心に展開される。

③ この授業に出て、自分自身、いろいろなことを学べる。授業は、自分自身を成長させる場である。授業は、自分自身を成長させる場である。

④ 10月20日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

⑤ 本学は、学生生活支援センターの設置を計画している。学生生活支援センターは、学生の生活を支えるための重要な施設である。学生生活支援センターは、学生の生活を支えるための重要な施設である。

⑥ 授業評価面について、必ずしも高評価を得る必要はない。授業評価は、授業の質を測るための一つの指標である。授業評価は、授業の質を測るための一つの指標である。

⑦ 11月17日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

⑧ 10月20日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

⑨ 10月20日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

⑩ 10月20日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

〈何でも展〉

① 授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

② 10月20日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

③ 10月20日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

④ 10月20日、授業の振り返り。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。授業の振り返りは、授業の質を向上させるための重要な手段である。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、宮谷、石村、
溝上、大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・ マンネリ化を阻止するため、コメントを全部掲載し、それだけで授業をおこなうという形態を試みた。できるだけ自分は参加しないで学生にやらせてみた。また、それで十分やっていけるという感触をすぐに得た。コメントを一覧できたことで学生各自にもだいたい自分たちのコメントの位置が分かったのでは。配って良かったという印象。また、コメントに対して学生にコメントさせたが、改めて学生の質の高さを感じた。喋らせたなら、喋るものだ。

参観者の感想

坪川

今日の授業の進行を緊張して見ていた。コメントを述べなかった子は一人だけで、やはり京大の学生はすごいなと思った。

石谷

授業に学生が参加するという意味で良かったと思う。しかし、今回はたとえば「成熟」というキーワードに関する質問が出たとき、どう即興で答えるかはとても難しい。学生が先生に質問をぶつけたとき、張り合いが無いと展開しない。

宮谷

学生の発言は3タイプに分類できると思う。①内容に関するもの、②同じ意見ですというもの、③分かりませんというもの、である。初めの内は、②が多かったが、6番目のコメントのところで盛り上がり、それが呼び水になったよう。言ってもいいかなという雰囲気になった。ビデオを見て見たいのは、6番目と16番目のコメント、また「成熟」に関して先生が「僕も分からないんだけど」と言った所。

個人的には、「僕も分からないんだけど」と言った後には、「君たちはどう思う？」と問いかけることが大切か。

石村

自分も6番目と16番目で大きな変化があったと思う。16を巡ってなぜ出るようになったのか、知りたい。また、6番目も。

田中

成熟というキーワードの説明は難しい。おおむねキーワードは、その用例を通して、あぶり出しのように伝わるもの。自分自身でその使用者が定義していくものだと思う。

今回は、6番を読んだ学生と16番を読んだ学生に助けられたという実感がたしかにある。

宮谷

今日は私語や筆談がおおかったが、それは決して否定的な意味ではなく、学生にそれだけ語りたいたいことがあったということなのだろう。

岡本

今日は教室に入ったときの第一印象が違っていた。砕けていると同時に少しとげとげしさも。学生も成り行きを見守る感じ。4番のコメントに対して先生が「よくかみあっている」と評価したことで、学生にも何でも言っていんだという安心感を与えたのでは。

距離の取り方の工夫

岡本

学生の距離のとりかたには、もっと工夫があって良いのでは。どこまで踏み込むか、どこで距離を置くかが少しずれている気がする。ふつうは、自分の家のこと private な事は、教授者は講義では余り喋らない。それを喋ると、学生からも private なコメントを引き出してしまうこととなる。もし深く喋りたいならば、自分の研究テーマなどに関連づけて語るのが良いのでは。また、授業で語ることにに関して学生があまり予備知識を持っていないと言うことを前提として語っているが、どの程度知識を持っているかあらかじめ質問してみても良いだろう。

田中

自分が今講義しようとしていることは、ほとんど定義できないような部分。また、ほとんど定型を定められないようなこと。自分は、誠実にやっているつもりだが、いくつかの講義スタイルの中で自分も揺れがあり、中途半端。

坪川

これからの講義では、書いてあるコメントを学生に読ませて後で深めていくという形態もあり得るだろう。

ビデオの利用の意味

溝上

ビデオを見る場合、それは決してクラスの雰囲気伝えることができるということは言えない。研究の対象としては、不十分である。従って、検討会でみんなで確認しあったところで、後の発展につながるとは考えにくい。

大山

ビデオがクラスの忠実な再生であるとは思わない。しかし、授業検討会で reference 対象として使い、今何を議論しているのかの共通参照対象であるなら意味があるのではないか。

田中

ビデオは、客観的データとして意味があるかどうかは怪しい。使うなら、やはり reference 対象としての意味しか無いのでは。

※ その後6番目と16番目のビデオに関して、ビデオ再生。

〈田中先生への要望〉

(10月27日アンケートより)

Na01 経済

お互いに試行錯誤を繰り返しつつ進みましょう。

Na02 経済

先生の苦しげな姿が心苦しい……。

Na03 理学部

来年も授業名をかえて(合わせて2回単位が出るから)、このような授業をしてほしい。

Na04 農学部

私にとってこの授業の魅力はなんでも帳です。M君のことは、私の思考範囲を超えそうだったけど、なんでも帳はとても熱心に聞ける。

なんでも帳を公表したらとてもおもしろい資料というか、大学生もこんなことしっかり考えるんやで、という武器となり、とても面白いと思う。

No.05 農学部

最近授業がよくわからない。(つながりやテーマなど)

今日の形式は楽しかった。

No.06 農学部

このような活発な意見が飛び交う授業をしてほしい。

No.07 農学部

単位下さい。授業もまじめにうけます。でも議論には消極的かもしれません。

No.08 工学部

またやってほしいな。

No.09 工学部

今日のような授業をまっていた。これが(生徒との受け答え)やれるのならこの講座を取って本当によかったと思える気がする。

No.10 工学部

読ませるのはともかく、アドリブのコメントを強要するのはやめて!。(多分、もう無いと思うけど)

No.11 工学部

もっと何でもいいから話して下さい。まっています。

No.12 工学部

一人一人の意見、感想にコメントするのは大変なことだということを、今回の授業を通じてよくわかりました。毎回この体系の授業を続けることは辛いかもしれません。

No.13 工学部

発言しなくてすみません。

No.14 工学部

やっぱりカズはだめですね。

No.15 工学部

コメントの量をもう少しだけ増やしていただけませんか。お願いします。

No.16 工学部

みんなの考えを今回の様に見たい。

No.17 工学部

今回のような授業を生徒に意見をさせずにテーマ別にやっているのが普通の授業だと思います。ですからそのテーマにはずれた意見を普段取り上げると授業の方針とは噛み合わないとは思いますが、もう少し取り上げて下さい。

No.18 教育学部

生徒の生の声を言わせる試みはいいと思います。私のように小心者も多いと思うので、先生が手応えを感じるまでにはけっこうかかるでしょうが、たぶん、もう少し活発な意見交換もできるようになると思います。

No.19 教育学部

今日のようなやり方はもうやめて下さい。

No.20 教育学部

みんないろいろな意見がありますが、私はこの授業好きです。これからも宜しくお願いします。

No.21 教育学部

議論をするのなら10人程度のグループになってやるとか、もっと外からみんなをのせていったらいいと思います。

No.22 教育学部

でも、文章の印象だけで、人との関わりが軽薄だとかいうのは変だ。あいつがどれだけ深く人と関わっているのかしらんけど。

No.23 教育学部

このやり方の方が楽しいです。続けて下さい。

No.24 教育学部

何か自信ないような感じをうけますが、授業内容のことで批判をうけて（よく分からないけど）今日のはいけるとおもいます。

No.25 文学部

単に私の心が狭すぎるのでしょうか、こちら側が何か言っている時にかなり短いペースで「うん、うん」と相づち(?)をうたれると、妙にあせってしまうので少し待っていただけるととても助かります……。

No.26 文学部

アンケートの学籍番号記入の是非に付いて語って下さい。

No.27 文学部

今日のような授業形式をいつもというのは難しいですができるだけやってほしい。

No.28 文学部

ここまで毎回してほしいとは思わないけれど、たまには今日みたいのもおもしろいです。でも、どうせやるなら文章を読む時間をなくしてコメントのみで生徒とやりとりを試みたらどうでしょう。文なんて読めばわかるし。

No.29 文学部

今日のはチャレンジ授業という感じでよかったです、非常にドキドキしました。短時間で一面的に書いたことを評価されるので。

No.30 法学部

授業のコンセプトはいい。ただ学生の能力がついていない。

◆ 第15回 11月10日 ◆
児童虐待論(1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のコメントを、A〔授業について〕 B〔親と成熟について〕の2項目8コメントに分類して、印刷・配布し、これを授業で取り上げる。②「児童虐待事例」について家族構成表、年譜、児童虐待メモなどに即して、説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 前回の授業のやりかたについて、学生の側からは、おおむね賛意が示された。これでは困るという否定的なコメントも5つくらいあったが、これらの大半は、「読み上げてコメントをつける」という作業を強要されることに対して、抵抗があるものと読み取れる。今回は、通常の授業の形式に帰るが、数回以後には今一度この全員コメント形式で授業をしたい。今回の感じで、一部の抵抗を押してこれをやることも出来るという確実な感触がえられたものと、考えている。
 - 2) この授業は、授業をしながら授業そのものについて考えるという、メタレベルの作業を含む実験授業である。その趣旨を徹底的によく理解している感想(コメント2)もある反面、これが煩わしいという感想(コメント3)もある。煩わしいという感想も、この趣旨を踏まえたうえのものであるから、メタ授業という趣旨は、学生たちには総じて良く理解されているものと考え。今回のコメントの最初の三つは、いずれも、このメタレベルの了解に関わっている。これを用いて、この授業の構造について、学生たちに今一度理解を求めたい。
 - 3) 学生のコメントの後半の三つは、「育児における親の成熟の問題」を扱っている。これは、この授業の中心的な主題領域である「教える存在としての人間の人間形成論」に立ち入る議論である。さらに、この議論と先の授業で話した基本的信頼論をつなげれば、授業をホスピタリズム論から児童虐待論へと移行させるのに、恰好の主題となる。学生たちにはこの三つのコメントを用いて、「ライフサイクル(大人の成熟)」、「相互性」、「制度化」などのこの授業の一群のカギ概念を今一度想起させつつ、あまり無理のない仕方、児童虐待事例に導入していきたい。
 - 4) 児童虐待論は、第一に、事例を把握する理論的な枠組みの上ではホスピタリズム論と一続きであり、ここにはあまり新しい論点はない。さらに第二に、授業の残り時間が切迫しており、ここであまり時間を使うことは出来ない。この二つのことから、児童虐待論は私としては可能な限り短時間で、効率的に通過していきたい。家族構成表、年譜、児童虐待メモなどを用いるのは、このためである。このような仕方、授業を進めれば、十分な議論をしないままに学生に理論的枠組みを押しつける結果になりそうだが、この押し付けや授業のスピードに対して、学生の側から受講態度や「何でも帳」などで何らかの抵抗が示されれば、そのつどそれに対応していきたい。
 - 5) できれば次回までに児童虐待論を通過して、そのあとできるだけ早い機会に、教師論を中心にした中年期論を主題にしたい。

3 授業の流れ

14:50

学生のコメントを、A〔授業について〕 B〔親と成熟について〕の2項目8コメントに分類し、印刷・配布し、これについて議論する。

15:30

② 「児童虐待事例」について家族構成表、年譜、児童虐待メモなどに即して、説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、宮谷、杉山、石村、
溝上、大山

総合人間学部の杉山先生の参加を得る。「双方向のやりとりは、大学院ではできるが果たして学部の講義形式でそれが可能なのか。学生の側もたまに当てて質問すると、まるで嵐が通り過ぎるのを待つような感じ。隠れて本を読んでいる学生もいる。大学の教官には、教員免状がない。教え方ということについて考えたいと思って参加した。」と、FDに関心を持っていらっしやるとのことであった。

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・学生のコメントを抜粋して配るという形式が幾分マンネリ化していたのを、前回全てを配り、さらに1人ずつ当ててそれに対するコメントを言わせるということをやってみた。それに対するコメントの中に、当ててもらったら困るというのがあったのが、やはり気になる。おもしろいのもっとやってくれというのもあった。そうした学生の要望の差にどう対応するか。
- ・今日授業をした感じでは、寝ている学生が数名いたものの、学生には比較的興味を引きやすい素材が多かったと思う。
- ・児童虐待論は数回で止めたい。伝達したいことは多いが、それを伝達すると相手が引っ込んでしまうというパラドクスがある素材。

参観者の感想と講義者の返答

杉山

学生がどんな反応で聴いているのかということに興味を持って見ていた。学生は単位のために来ているのか、興味を持って来ているのか。ぼおっとしてる学生もいたが、サザエさんの話のところで、顔をあげた。しかし、表の説明に入ってからまた下を向いた。身近な話題では学生の注意が集まるようだ。また、疑問の呈し方に興味ひかれた。理系では、問いは答えを出すためのもの。ところが、この授業の場合は、「～かな」で止まる。学問の性質の違いが感じられて興味深かった。

田中

前回の何でも帳のコメントを見て改めて思ったが、ほとんどの学生の問題意識がしっかりしている。この授業の二重構造ということも理解している。「実験授業」とうたったことで、すでに動機付けの高い学生が集まるとうい選択が働いているのかもしれない。

石谷

前回の試みは、学生が参加するという点でよかったのでは。当ててもらっては困る人でも、自分の考えを出せたのは良かっただろう。

教師の人間像に関して、田中先生は熱血教師に否定的だが、熱血教師にも意義がある。現場の無難主義の中、積極的にひっぱっていく熱血教師の存在意義は大きい。

田中

教師の受動性の大切さを、強調したかった。それに対する反論が出れば、それを受けつつも。

わかりやすかった講義とその特徴

岡本

今日の講義の内容についてはわかりやすく問題なかったと思う。最後まですんなりと続いていた。気になったのは、板書の仕方と言葉遣い。板書は、たとえばフンボルトの綴りをなぜ書かなかったのかということ。また、「エディプス期の危機」とか「メタレベル」という馴染みのない言葉の説明が無かった。また、全部のコメントを配るのは準備が大変だからあまりしたくない、と言ったのは学生にどんな印象を与えたか。

宮谷

授業を聴きながらそれとは少し違うことを考えていたのは、本来広く大学の授業を分析して行かなければならないが、この授業は大学でふつうにおこなわれている授業とは違う。この授業を、どう位置づけたいのかということ。

授業に関しては、板書が多くメタ表現（自分の語ることがらについての言及。語りの意図や語りについてのコメントなど）も多く、情報として入って来やすかった。

石村

今日の授業のわかりやすさは、メタ表現が多かったからというより、構成がすっきりしていたことがわかりやすさの要因だと思った。しかしそういえば、今日は「オーイ、分かったか」などの口癖が少なかった。

大山

講義者の主観的な感じはどうか。

田中

内容がすっきりしていると感じたというのは、自分にとって多少の驚き。今回は、調子よく流れ、学生とも組み合わせ合った感じがした。

石村

今日は、出席者が多かったように感じる。前回の試みは成功したと思う。ただし、話題の転換点は、もう少しはっきりと明示してもいいと思う。

大山

人数を数えてみると、実は前回より10人少ない60人程度だった。しかし、自分も人数が多いと感じさせる何かがあった。また、学生の動きも前回までとは異なり、すぐに教室の中に入ってきていたし、中途退室の学生も少なかった。また、コメントも遅くまで残って書いていた。

溝上

聞いていておもしろい授業だった。熱血教師でなく静かなアクティビティを持った教師のあり方は、何となく分かる。また、サザエさんという身近なわかりやすい例を引いて、次に分からない新しいことを言って、最後に「何が言いたいか」というと」で推理のように種明かしをするというのが、今日は生きていた。

石村

身近な話題を知的なレベルにまで上げて話すということはおもしろい。

岡本

相手の理解の文脈に目線を合わせてから、相手に入るように工夫して言うことは、とても大切。

田中

今日、学生と緊密に組み合わせることができたのは、たまたま運が良かったからだと思う。これが続くかどうかは、分からない。

◆ 第16回 11月17日 ◆
児童虐待論(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のコメントを、A〔サザエさんとドラエモン〕 B〔家族と成熟〕 C〔虐待とエネルギー〕の3項目8コメントに分類して、印刷・配布し、これを授業で取り上げて議論する。②「児童虐待事例」について、事例の資料と児童虐待メモなどに即して、説明する。③「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 授業者としては、前回の授業の学生の反応はかなりよかったものと判断していたが、それがそのまま学生たちの質の良いコメントという形で現れたわけではなかった。コメントの質は、ほぼいつもと同様である。ただし、この授業そのものに対して抵抗を示すコメントの数は、著しく減少した。むしろほとんどないといって良い。これは、前々回の試みの効果であるかもしれず、あるいは、前回の授業の「のりのよさ」の結果であるかもしれない。いずれにしても、授業が、一つの展開点を越えたという実感がある。
 - 2) プライヴァシーにかかわる面倒な記述も、あまり目立たなくなった。かつて面倒なことを書いた学生も、「何でも帳」の記述を見る限り、それなりに適応しているように見える。新たに、自分の家族の難しい問題について書く学生もいるが、これを受けとめることは、そんなに難しくはない。

ただし、本来なら問題のある学生が、いつのまにか来なくなったということがあるのかもしれない。その一例として、登校拒否の訴えのある、しかも前期二回だけで出て来なくなった学生の僅か二回分のコメントを、配布しておく。彼女が来なくなったのはあながち授業者のコメントのせいであるとばかりもいえないだろうが、この点で、授業者の側に反省がないわけではない。

いずれにせよ、登録学生が百名以上あるなかで、ここ数回の出席学生は、65名から70名の間で定着している。定着率は、平均から見れば決して悪くはなからうが、それでも20名程度のまったく来なかった／来なくなった学生たちがいる。この学生たちについて、検討会では議論しておきたい。
 - 3) 前々回の試みと関連して、「何でも帳」の利用の仕方について、数名の学生が新たな面白い — しかし労力の点で実現性の乏しい — 提案をしている。今回は抜粋でも取り上げないが、授業のなかで、私の方から謝意だけは、示しておきたい。
 - 4) 今回のコメント抜粋では、児童虐待に関する質の高いコメントは、殆どなかった。この学生集団からすれば、きわめて珍しいことである。児童虐待事例の彼らの日常性からの程遠さが、大きな問題になりそうに思う。ここではぜひ、学生の関心を引きつける手がかりを幾つか考えておきたい。しかも、全体計画では児童虐待の項目は、なるべく早く通過したいので、無理のない議論展開を速やかに達成したい。技術的に考えてきわめて厄介な問題が多く存在することになりそうである。

3 授業の流れ

14:50

学生のコメントを、A〔サザエさんとドラエモン〕 B〔家族と成熟〕 C〔虐待とエネルギー〕の3項目8コメントに分類して、印刷・配布し、これについて議論する。

15:20

② 「児童虐待事例」について、事例の資料と児童虐待メモなどに即して、説明する。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、宮谷、石村、溝上、
大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・先週2回目の節目があったようで、対応に困るコメントがほとんどなくなってきた。距離が定まった感じ。
- ・登録103名のうち、毎回60から70名の出席。1回限りで来なくなった学生もいれば、前期は無欠席で後期からまったく来なくなった学生もいる。出なくなった学生について、どうしたらよいか。
- ・何でも帳で、⑥番のコメントをほめたが、それがうまく伝わったか。
- ・「児童虐待」では、終盤は資料を読んでいったが、そのほうが学生のノリも良く感じた。

溝上

出なくなった学生についてのフォロー調査は去年からの課題だが、呼び出して面接などはやりにくいのが実状。

石谷

- ・今日は学生が良く聴いているなどと思った。おしりを向けていた学生に、前を向けときちんと言ったことは正解。
- ・児童虐待の問題を今日は取り上げたが、それが「教育とライフサイクル」のメインテーマとどう関わるのか、自分には今少しピンと来なかった。

田中

- ・児童虐待とこの授業のテーマの関わりについては、「児童虐待メモ」で十分に述べた。しかし、自分は心理学者ではないので、資料をこう読めとは言いつもりはない。来週はそれを強調したい。

宮谷

- ・資料の読み合わせは、ノリがいいと言うよりもスピードが早くてついていくのに精一杯であった。生の資料を読みつつ解説というのは、多少忙しい気がした。どんなふうに資料を料理して出すかは難しい。教師のノリ、学生のノリ、見た目と内面的な理解の違いなど、複雑な問題がある。
- ・途中から来なくなった学生に関する調査は、自分の興味とも重なる。どんな調べ方があるのか。

田中

- ・講義もあと4、5回という意識もあり、急いでしまったようだ。自分としては、前回資料を配ったことで学生にも一応の見通しがついていていると思ったが、必ずしも読んできてはいないと思った。

「議論の組み立て」と講義

宮谷

- ・授業においては、選択した素材に既に講義者の主観が入っている。コメントの取り上げにおいても、「ダイナミックな議論」と言ったとしても、それは純粋な議論とははなりにくい。しかし学生を見ていると、コメントを授業前に一生懸命読んでいるが、いろいろな立場からの意見を比べながら、自分の見方とつきあわせているようである。そうした意味では、内面的な議論と言えるのではないだろうか。

田中

コメントを取り上げることと議論の関係については、自分は学生のコメントの持っている潜在的な議論の文脈を明らかにしているのだと思っている。

岡本

- ・議論ということは最初からあまり強調しないほうが良いと重う。前期はあまりにも早くから田中先生の議論の枠でまとめて失敗した。前回の授業が節目で学生との距離が定まってきたということは、本来ならば5月ぐらいに

できていなければならなかったこと。前々回コメントをすべて載せて、学生はそれぞれ全体としての議論の流れ、その中で自分の位置づけなどが分かったのでは。従って、議論がかみあうようになったのではないか。この時点でまで至れば、先生が選んだものを載せても、強引に選んだという感じはしないであろう。しかし逆に言えば、コメントを組み立てて配置しなくても、ある程度のヴァリエーションを持たせてコメント自体の流れに任せても良いのでは。

これまでのクラスの変化

岡本

- ⑥のコメントを書いた学生は、5歳の子どもを身近に見ることが出来ているためか、自然な議論だった。
- 途中で来なくなった子は、授業の問題と言うより、気分の問題でただらと来なくなった者も結構いるのではないかと。

田中

授業の流れを振り返って見ると、6月9日が第一の転換点で、それを過ぎて学生との距離には苦しまなくなった。それ以降、コメントには苦情が多くなる。しんどくなった段階でコメントを全部配って立て直した、という感じである。

溝上

- 資料を読み始めたとき、学生の視点が変わるのが良かった。みんなついてきていた。廊下に座っている学生にも一度当ててみてはどうか。
- 来なくなった学生の調査は難しい。留学生センターなどは母体がしっかりしており調査がやりやすいが、全学共通科目の中でやるのは困難であろう。
- passive-activeの話、自分の言ったことがうまく伝わらなかったか。これを伝えようとかこうしようと思うと、相手をこちらの期待の中に巻き込んでしまい、結局は相手の自発性や主体性を封じ込めてしまう。一見なげやりでいい加減のようであるが実はポイントをしっかりと押さえておくというスタンスあたりが良いのでは。

大山

虐待の事例をずっと読んでいくのは、やはりしんどいと思った。臨床心理学のケース検討会を3時間ぐらいして、やっと何かが見えて来るくらいの量の多さだった。あらかじめ提示者がもっとまとめておいたほうが、逆に学生が考える材料となりやすいのでは。

◆ 第17回 12月1日 ◆
児童虐待論(3)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①学生のコメントを、A〔事例の縁遠さと共感・理解の可能性〕B〔自然なしつけと教育の必要性〕C〔虐待と集団力動〕の3項目10コメントに分類して印刷・配布し、これについて議論する。②「児童虐待事例」について、事例の資料と児童虐待メモなどに即して、総括的な説明をする。③残り三回になった授業の今後の計画などを話す。④「何でも帳」に記入する。

- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 今回の「何でも帳」のコメントは、その大半が児童虐待に関するものであった。後で述べるように、この事例を深く理解することにはどうやら大きな困難や抵抗がありそうだが、それにしても、大半の受講生はこれを何とか自分なりに受けとめて、議論しようとしている。このようにきちんと食いついてきていることについては、彼らの積極的な意欲を高く評価したい。

それにしても、コメントの全体を一読する限り、関連する論点の深まりや広がりはあまり見られなかった。彼らの発揮してきた高い能力からすれば、まことに珍しいことである。やはりこの児童虐待事例の彼らの日常的感覚からの程遠さが、大きな問題であるようだ。抜粋コメントのA〔事例の縁遠さと共感・理解の可能性〕では、この問題を扱う。

③のコメントが実践しているように、この事例から彼らなりの感性で感じ取れる限りのことを感じ取り、そこから問題を深めていくことを励ましたい。
 - 2) コメント抜粋のB〔自然なしつけと教育の必要性〕とC〔虐待と集団力動〕は、児童虐待事例をこの講義の中心的な主題である「ライフサイクルと相互形成」に導く手がかりになる。

とくに、「愛情とめんどくささ」の「自然なバランス」について語った前回の抜粋コメントを受けるコメント④から出発しそれ以後のコメントへ展開する流れに込められた論理を、上手につかませたい。つまり、ここでは、「自然なしつけ」が場合によっては「ごく自然に」「虐待」にエスカレートしかねないこと(コメント⑤)を手がかりにして、大半の場合「自然なバランス」をあてにして良いが、場合によっては介入や教育が必要になることを、伝えたい。こうして、場合によっては大人の成熟や異世代間の相互形成を意図的に目指さなければならないことが、きちんと理解されるようにしたい。
 - 3) 児童虐待事例は、配布した「メモ」に基づいて説明して、今週で終わりにしたい。その際、ここで私が行う解釈もあくまで一つの解釈の可能性であるに過ぎず、他の可能性も大きく開かれていること。とくに、実践においては、不可避免的に解釈を行いつつもつねに異なった解釈の可能性にも開かれていることが大切であり、むしろ解釈が事実の側から覆されることが望まれることを、指摘したい。ここには、実践と理論の難しい関連の問題があるが、これについては、問題を提起しておくだけでとどめたい。
 - 4) 残りの回数が限られていることから、今後の授業計画について話しておきたい。次回以後は、「老いと死の人間形成論」は割愛し、「教えるものの人間形成論」について講義することにした。前者については、筆者の関連する議論を印刷し配布しておくことにする。冬休み明けに、まとめになるようなレポートを提出するように、用紙を配布するとともに、指示をすることにする。

3 授業の流れ

14:50

学生のコメントを、A〔事例の縁遠さと共感・理解の可能性〕 B〔自然なしつけと教育の必要性〕 C〔虐待と集団力動〕の3項目10コメントに分類して、印刷・配布し、これについて議論する。

15:20

「児童虐待事例」について、事例の資料と児童虐待メモなどに即して、総括的な説明をする。

15:50

残り三回の授業の計画などを話す。

16:00

「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、宮谷、石村、
溝上、大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・あと3回なので、今日は一つの区切りにしたかった。来週は、学生全部のコメントを配ろうと思う。「老いと死」は、自分のプライベートな話も交えて話した。これぐらいで終わらせておこうと思う。
- ・児童虐待論でとりあげたレポートは、まるで警察の調書みたいである。その問題もあり、まとめるのは難しい。

坪川

- ・児童虐待論の与えたインパクトは強かったんだなと思った。コメントを先生が扱っていくやり方に、あらためて議論を深めていく姿勢を感じた。今の時代に「自然さ」を教育学から考えて行くのには、意味がある。自然なものが何も無い中で、どう育てていくかは大きな課題であるから。

石谷

- ・今日は内容の濃い授業であったと思う。自分はこれまでライフサイクルを、生物学的な老いという側面から考えていたが、今日の話でそれが教育とどう重なるのかが分かった気がした。
- ・現在は家庭の教育機能がだんだん失われてきている。その分、学校教育の働きが期待されているが、現在の学校が期待されているほど果たして機能できるかは、大きな問題。施設のあり方も同じで、なかなか家庭的機能を果たせないでいる。「自然な」ものが失われていく中で、どこがそのような教育機能を受け持つのか、非常に難しい。

田中

自然ということをどう考えるのかは、とても難しい議論。それを真正面から概念として論じるのでなく、その言葉の使用のなかからその意味が浮かび上がってくるようなやりかたで議論している。

岡本

授業で計画された内容だけでなく、折に触れていろいろな話を織り交ぜるのは大切だと思う。ある程度の社会体制の中で自然に身に付くはずのことが、身に付いていない学生が多くなっている。あたりまえであるはずのことが分からなくなっていることを分かることがまずは、大切かもしれない。

学生の二極分化

田中

今日は寝ていた学生が目についた。のれる学生とのれない学生の二極分化した感じ。

坪川

学生の雰囲気、何となく沈滞気味。先週休みのブランクがあるからなのか。それを埋めて元の流れに戻すようなテクニックが、あるかもしれない。

田中

学園祭の後だという学生の側の要因と、昨日の葬式の話から始めたというこちらの要因があろう。しかし、葬式の話は、自分の実感に基づく話の進め方にとって必要であった。

宮谷

- ・自分の授業の捉え方が変わってきたように思う。これまでは、授業を成り立たせる形式から入っていたが、今日は内容の方に入り込んで、分析できずにいた。今日の印象は、すごくよく聞いている学生と居眠りしている学生の二極分化。高度な議論の論理構成を楽しんで、ついてこれる学生と、しんどくて寝てしまう学生がいるが、ど

ちらに合わせるかは難しい。

- 一回だけ先生が「あ、ほら」と言ったとき、学生がぱっと反応した。講義者がこのように注目表現することで、聞く側にも注目が生じるなどおもしろい。また、先生がプライベートなことを話しているときは常体文であったが、その後では「です、ます調」になった。それが、どんなことを意味しているのだろうかと考えると、興味深い。

石村

学生の二極分化はなぜ生じたのかということ考えた。事例の速さだろうか。密度の濃い議論が続いていて、学生がそれについて考えているうちに先へ進み、内容を保持しきれなかったのであろうか。

田中

はっきり言って内容は難しかったと思う。こちらが苦しんでいることをそのまま語ってしまった。

大山

内容と同時に、表現の形態もあると思う。例えば、テレビドラマと演劇の違い。講義には幾分パフォーマンス的な要素がある。今日は、それが少なかったか。

田中

今日みたいな授業は、まあいい感じ。7割の学生がついてきている。しかし、残りの3割をどうするかということも課題。

岡本

これまで9割ついてきていたのが7割になったら考え直さなければならないが、このところ7割の水準を維持しているので、いいのでは。

石村

最終的には何を指標として学生がついてきているとするのかは、大きな問題。

溝上

目が開いていればついてきているという訳ではない。寝ているようで、実は一番良く聴いている学生もいる。

コメントについて

溝上

感心したのは、コメントを返す中でも優しくほめていたこと。それはまさに「自然」と自明性を繋げて考えていくこと、見えていない自然をどう見えるようにしていくかという過程と通じるものがある。

田中

今年のコメントは、いいバランスになってきている。それぞれのコメントで、相互促進効果のようなものがあるのは、去年と違うところ。今日はじめて思ったのは、学生数が多いということがはじめてポジティブに感じられたと言うこと。何でも帳の水準が、一定に保たれている。

宮谷

「掘り下げ方」が難しい。とりあげるコメントが多いと、もっと切って個別を掘り下げていけばいいという議論もあるが、しかしそれでは、学生により高度なことを求めることになる。比較的身近なところを話すと、雑談風になる。その雑談から理論を読みとる者もいる。教師が期待している受け止め方、深さと、話題の卑近さのバランスが難しい。

岡本

コメントに対する時間配分が、まだアンバランス。授業のテーマの順番も、例えば児童虐待は後でやるのも良かったかもしれない。

田中

次回からの予定だが、老いと死についてはリアリティーに乏しいかもしれない。中年期は親の問題とも関わる。順番を考えたい。

◆ 第18回 12月8日 ◆
児童虐待論(4)

〈授業案〉

1 本時の目的 — ①前回の学生のすべてのコメント(7)を、〔虐待といじめ〕(9)〔虐待と親〕(7)〔虐待と愛情〕(5)〔虐待と家族〕(9)〔対応〕(2)〔その他の虐待論〕(9)〔学校と教育〕(9)〔老いの「活動説」と「引退説」〕(3)〔老いと死〕(11)〔その他〕(5)の10項目に分け、その一部について授業で取り上げ、討論する。②次回以後の「中年論」について導入的な説明をしておく。③「何でも帳」に記入する。

2 本時の問題と工夫

1) 今回は、今一度、前回の受講生のコメントすべてを印刷し配布し、授業の構成を可能な限り学生に任せることを、試みてみたい。事前に前回同様の若干の注意(授業の意図、進行の仕方など)をした上で、学生に順番にコメントを読み上げさせ、コメントを読んだ学生、コメントを書いた本人、その他の学生に限らず意見を求め、それがなければ次に進むという形で、授業を進めたい。

(1) 全員参加という課題は全員のコメントを配布したことによって第一義的には達成されているが、かりに学生の自発性を徹底的に尊重するなら、すべてのコメントをいっさい構成せず、アランダムに印刷して配布しこれを頭から討議すべきだろう。しかし、今回はこのやり方はとらない。この授業でめざしているのは、「学生の授業構成力を生かした教師による授業構成」であり、「すべての授業構成を学生にゆだねる」ことではない。先回は、配布した資料を頭からすべて読んだが、今回は、読んで討議すべき資料を予め指定しておきたい。教師の介入をどの程度にとどめるべきかは、この授業でいつも苦慮するところだが、今回は、この程度とする。

さらに、授業時間内に指定したコメントのすべてを読み上げることには、かならずしもこだわらない。指定は、面白い論点を提出していることを周知させるために用いたい。前回までの児童虐待論の振りかえりと次回の中年論への導入は、虐待する親をめぐる議論でほぼ達成できるからである。

(2) 前回同様に、受講生に対して意見を述べるように繰り返し求めるが、強制的に求めることはしない。意見がなくて読み上げだけが淡々と続く場合には、教師の側で少しだけ学生の意見を「煽り立てる」ような仕方で、介入したい。それでも意見が出ない場合には、それ以上の働きかけはせず、コメントの読み上げを進めたい。

(3) 意見がたくさん出て読み上げの方が停滞するような場合には、読み上げよりも意見交換の方を歓迎したい。

(4) 今回も全員のコメントを印刷配布するに当たって、プライバシー問題などの問題点の有無を、意識的に検討してみたが、あまり不都合なことはないように思う。この判断の妥当性についても、後で考えてみたい。

2) 今回のコメントの多くは児童虐待に関するものであったが、やはり一読する限り、関連する論点の深まりや広がりはあまり見られない。児童虐待事例の彼らの日常的感覚からの程遠さが、問題であるようだ。すべてのコメントを配布することによって、全員がほぼこの程度の水準であることを知らせるとともに、一部のすぐれたコメントもあることを知らせておきたい。

3 授業の流れ

14:50

学生のすべてのコメント(72)を、[虐待といじめ](9)、[虐待と親](7)、[虐待と愛情](5)、[虐待と家族](9)、[対応](2)、[その他の虐待論](9)、[学校と教育](9)、[老いの「活動説」と「引退説」](3)、[老いと死](11)、[その他](5)の10項目に分け、これについて討論する。

15:50

次回以後の「中年論」について導入的な説明をしておく。

16:00

「何でも帳」に記入する。

(28)

この姉と妹は私を愛し、自分の味方として人となりにふりかへて、
6年Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐で上高の人口代思いで居
佇して居る。それ、復讐の本質は、Fの復讐の心算を思ひ、
Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐の心算を思ひ、

(29)

この姉と妹は私を愛し、自分の味方として人となりにふりかへて、
6年Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐で上高の人口代思いで居
佇して居る。それ、復讐の本質は、Fの復讐の心算を思ひ、
Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐の心算を思ひ、

(30)

私の友人で、父親に赤毛虐待された人、
初赤毛虐待の上司と母親の受けて、口ごたえを有る。数回時間、
Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐で上高の人口代思いで居
佇して居る。それ、復讐の本質は、Fの復讐の心算を思ひ、
Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐の心算を思ひ、

(31)

この姉と妹は私を愛し、自分の味方として人となりにふりかへて、
6年Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐で上高の人口代思いで居
佇して居る。それ、復讐の本質は、Fの復讐の心算を思ひ、
Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐の心算を思ひ、

(32)

この姉と妹は私を愛し、自分の味方として人となりにふりかへて、
6年Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐で上高の人口代思いで居
佇して居る。それ、復讐の本質は、Fの復讐の心算を思ひ、
Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐の心算を思ひ、

(33)

この姉と妹は私を愛し、自分の味方として人となりにふりかへて、
6年Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐で上高の人口代思いで居
佇して居る。それ、復讐の本質は、Fの復讐の心算を思ひ、
Fの復讐の心算を思ひ、Fの復讐の心算を思ひ、

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、宮谷、溝上、
大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・今日は風邪のため頭がぼっとして思ったようにはうまくいかなかった。全部のコメントを使ったわけだが、どのように学生の自発性を活かしつつかつこちら主導権を握っていくかというのは、大きなテーマ。学生の方には自発的な出番があるはずなのだが、学生がコメントを言って、「何か他に意見はありませんか」と返すやり方が、儀式化しがちで難しい。
- ・コメントの中でやっかいなのは、72番の子。授業に対する思いがあるのはいいが、授業に出る出ないの揺れ動きを何度も書いている。しかし、プライベートなことを書くコメントは少なくなってきた。全体を載せるということをやったことが、それに一役かっているのだろうか。
- ・今日の授業では、教育やカウンセリングには限界がありつつも関わらなければならないと言うことを、伝えたかった。

参観者の講義全体への感想

石谷

なぜ今回これだけ全部のコメントを載せたのか。授業が切れ切れになってしまっている。材料の精選が必要なのでは。

田中

教師の主導性－学生の自発性の配分は、非常に難しい。これまではむしろ、コメントの扱いにこちらが枠を押しつけすぎていた。そもそも、授業観には、私と石谷先生との間で大きな違いがある。

岡本

今日のやり方は多少眠かった。しかし、今回はテーマごとに分けて載せてあったので、見比べながら読めた。自由度が増えたという感じ。at random にやるのではなく、これぐらいの枠組みなら良いのでは。先生の考えを何も言わなかったのは、少し疎遠な気がしたが。

宮谷

- ・今日は人数が少ないと言うより、出入りが多かったのが気になった。
- ・講義とふつうのコミュニケーションの違いについて少し考えた。ふつうのコミュニケーションは受信者からのフィードバックがあり、発信者はそれに基づき修正を行なえるが、講義ではそれは難しい。この授業では何でも帳があって質問できるが、先生が伝えようとしていること、学生が受けたこと、伝わっていないことなどは、すぐには見えない。それをどう考えていけばいいのだろうか。

田中

この授業の主題において、伝える内容にミニマムエッセンスが存在するかどうかということとも関連してくる。

宮谷

この授業は、知識の伝達というよりストラテジーを体得するように言っている授業だと思う。

坪川

理工系の教育の中で得られないものを求めているのが、理工系の人間のここに来ている理由だろうか。それが総合大学のメリットでもある。

田中

この授業は、うまくいったか、いかなかったかの成功度は何で評価すればいいのか。いい授業とはどういったものなのかわかりにくい。また、テキストというのも作りにくい。

溝上

「個人でテキストを作る」としか言えないところがある。「教育学」「人間形成論」といった限局された分野は立てられない。

大学の授業には、授業観など本来はないのではないか。アメリカやメキシコの先生と話すと分かるのは、彼らが教えるのは「内容」ではなく「考え方」であるということ。とても理系的。しかし、日本の場合は文科系的に内容を教えなければならないことがたくさんある。

今日は自分は学生を外で見いていた。かなり遅れてきても、しっかり聞いて自分なりに何かを感じ取ってコメントを書いた学生もいる。あるいは、始まって10分で帰ったF学部の女の子は、先週は誰かに代筆してもらった感じ。コミットの度合いは、形式的には測りにくい。

田中

自分が大学院の専門分野で教えていくのなら、こちらが学識的に持っているものを徹底的に教えていく必要がある。しかしこれは一般教養の授業であるから、むしろ何かを教えようとしているわけではない。最低限教えなければならないものがあるという訳でもない。

岡本

アメリカの先生たちの講演を聴いて思ったのは、彼らは教育者としても優れているということ。テキストなしで教えてはいるが、ディスカッションする中で、必要な知識をも織り込んでいくことが出来る。また聴衆の反応に対してとても敏感で、それをいつも考慮に入れつつ話を進めている。

溝上

その話をきくと「問題解決型学習」というのを思い出す。問題を教師が提起して、それについて討論形式で進めて行く。

岡本

この講義に対する先生の枠はあって無いようなものだが、ステレオタイプに考えさせないという点では、学生は乗ってきている。

田中

自分は教育学の中でも一番答えが出ていないようなテーマをこの授業で扱っている。こちらが考えあぐねて、なおかつ答えが出ないようなテーマ。知識を伝達するより、遥かにこちらのほうが難しい。

岡本

論文を書くときには、知識を総動員してやらなければならない。自ら自発的に考えて、自分で知識を探すということ、それをやらなければならない。

暴力に対する一面的な議論

坪川

児童虐待の学生のコメントに対しての、他の学生の感想は、全部子供の立場からのもので、違う視点から述べて話を深めるようなものはなかった。確かに子供に対する暴力は良くないが、親は子供に立ちほださなければならない時もある。そうした視点から立場を変えて見るコメントがあったら、良かっただろう。

田中

子供の権利条約があるが、それを金科玉条に言及せず、問題を考えていくことが必要であろう。自分は前に体罰の問題について扱ったことがあるが、ややもすると現実と合わない抽象論になる。子供は保護されるからこそ、制限される部分もある。そこを見逃してはならないだろう。

石谷

権利条約の理念とその運用の実態が違ってきてしまっているのが、現状。

岡本

権利条約に関しては、外国と日本の子供を取り巻く状況の差をも考慮に入れるべきではないか。たとえば、子供を盗まれるということは日本ではほとんどない。権利条約はそうしたことが起こりうる環境の中で子供を保護するもの。杓子定規に扱うことはできない。

援助交際の問題は、暴力を振るっても解決しないだろう。香聞薫習という言葉があるが、人は幼い頃から自分で自分に匂いをつけるように、振る舞いを学んでいく。子供が16ぐらいになって親が走り回らなければならないのは、幼い頃からちゃんとしたしつけをしていないから。そのころからの問題。

宮谷

- ・自分は中学高校と、体罰は当たり前の中で育ってきているので、体罰は絶対にいけないと言われたところで、それを身体では理解していない感じがする。学生にも似たような状況の子がいるはず。しかし今日は、体罰は絶対にいけないという意見ばかりで、議論の盛り上がりには欠けた。

溝上

体罰のことにに関して、自分も宮谷先生と同じ意見。みんな自分がそれに関してどうされて育ってきたかという経験でものを言っている。自分は、親からも塾からも竹刀でたたかれるくらい当たり前のことだったので、自分が大学生の時にアルバイトしていた塾でも丸めた教科書で子供の頭をたたいていた。たまたま小学生のクラスを受け持ったとき、同じことをしたら、その子がすごく落ちこみ、親がとても怒って、自分は塾長から呼び出された。そして、「どうしても叩かないとできないことですか」と問われたが、自分は「なぜ叩いてはいけないのですか」と問い直した。このように、教育の現場では、叩いていいのか悪いのかは、イデオロギーの問題である側面が大きい。

田中

体罰の是非に関しては、体罰はだめだという建前論でしか論議されてきていない。暴力や死、欲求の問題は、棚上げされてしまっている。それほどまでに、暴力に関しては教育の中で論議されてきていない。

岡本

暴力に対しての責任ということがあろう。体罰をするということに関する、主体的な責任。

大山

体罰の問題は、人権意識との関連を抜きには語られない。日本は人権意識が希薄。「汝殴る無かれ」の命法に背いてもそれでも自分は殴るのだという責任というものがある。そうした関連を無視して語っても抽象論になるばかりだろう。

◆ 第19回 12月15日 ◆
中年期と相互性論

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — ①授業者の配布資料における誤字の指摘について語り、あわせて、受講生から授業者へ引き起こされた授業内容上／方法上の「気づき」と授業が引き起こす複雑な相互性の連鎖について説明し、次いで、配布資料の説明を手がかりにして、今年度の授業の経過についての現段階での授業者の理解についても話しておく。②前回の学生のコメントのうち6つのコメントを取り上げ、これを、〔うちとそと〕・〔暴力／タイミング〕・〔親と子〕の三つに分けて、それぞれについて議論する。③ライフサイクルにおける中年期について論じ、続いて、この時期の「教える存在への成熟」と「自己実現」の課題について講義する。④レポートについて今一度説明した後、「何でも帳」に記入する。
- 2 本時の問題と工夫
 - 1) 授業の最初に、授業者の配布資料における誤字について説明しておく。誤字の指摘に限らず、講義者の方に授業内容や授業方法について多くの気づきがあることを説明する。とくに、受講生の多くなったことが、一方では、意思疎通を難しくしたが、他方では、(とくに授業者にとっては)受講生の相互刺激によるコメントの水準の一律な向上という点で、ポジティブな意義を持つことの気づきが大いことを伝えたい。今期の授業の流れについても、人間形成論に関する配布資料を説明した後で、経過の定型的な構造が、去年より少し遅れる形で(「遭遇」6月初旬まで—「探索」11月半ばまで—「確立」)見られることも伝えておきたい。
 - 2) 今回の学生のコメントは、授業構成に役立ち、しかも短時間で議論が終えられるまとまったものを選んだ。もっとも、本来なら、(1)の見事な議論の鳥瞰図、(2)のプライバシー問題、(3)・(4)の暴力のコントロールとタイミングの問題などは、もっともっと長い時間をかけてゆっくりと議論すべきだが、今回は、時間の制約から、問題の深さの感触を与えるにとどめたい。(5)・(6)は、中年論への適切な導入の手がかりになるものとする。
 - 3) 中年論は、回数がわずか今回一回であることを考えて、論点を、「中年期のライフサイクルにおける特異性」、「教える存在と相互性」、「相互性と自己実現」の三点に絞りたい。この抽象的な議論に「親」と「教師」という具体的な存在を重ねて、理解が可能になるように議論しておきたい。
 - 4) 出席している学生のうち、ここ数回大学に出席できない自分について自己分析を行っている学生がいる。ただし、この記述からは、彼にはかなりの健康な力のあることを感じている。この学生自身が自分から授業者へ適切な距離をとってくれているので、私もこれを尊重して、個人的な接触をこちらから求めることはしないし、コメントの記入による励まし以外の特別の措置は取らないことにする。それにしても、苦しくなったら孤立しないで手近の誰を頼っても良いし、京大には学生相談室も高水準のものがあるから利用するように、一般的に話しておきたい。このような措置の妥当性について、検討会では議論したい。

3 授業の流れ

14:50

授業者の配布資料における誤字を手がかりにして、授業の現段階について総括的に話す。

15:00

前回の学生のコメントのうち6つのコメントを取り上げ、これを、〔うちとそと〕・〔暴力／タイミング〕・〔親と子〕の三つに分けて、それぞれについて議論する。

15:20

ライフサイクルにおける中年期の特異性について論じ、続いて、この時期の「教える存在への成熟」と「自己実現」の課題について講義する。

15:50

レポートについて今一度説明した後、「何でも帳」に記入する。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、宮谷、上村*、
溝上、大山

※上村先生 大阪教育大学附属中高、大阪府教育委員会指導課などに勤務後、芦屋大学、家庭教育講演会などで現在は活動。

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- ・風邪をひいて十分な準備が出来なかった。あと2回なので授業の終わりに向かってアウトラインを示しておかなければならないが却って欲張りすぎて盛りだくさんになりすぎた。
- ・「虐」の誤字についての指摘はひとつだけだったが、それを取り上げた。学生の指摘を受け止めるというこの授業の相互性を前面に出したかったから。
- ・コメントの5、6は中年期に入るのにいい素材。発展性はあるのに、さらっと流してしまったというアンバランス。
- ・20人近くは半睡状態。全員の目を開けさせるのが良いとも限らないが。
- ・個人的にしんどい状態にある子。コメントの中で何度も訴えてきていたが、これまで気づいてあげられなかった。学生懇話室の話は、その子に向けて言ったもの。

参観者の感想と討論

坪川

もう少し議論が欲しいなと思ったのは、親と子のところでフロイトを引いたところ。果たして無意識の動機付けを意識化するだけで本当にコントロール出来るのであろうか。コントロールするための一歩ではあろうが。

中年期のところはしみじみ聞いた。昔はこれからの自分は何でもできるような気になっていたが、今は限界をむしろ思う。自分の接線方向を見るという話をきいたことがあるが、まさにその通り。そうした意味では、中年期のことが今学生の者にどの程度理解できるのだろうか。

石谷

- ・今日の授業には笑いがあった。京大生には珍しいこと。
- ・学生に授業に対する要望を聞いてみたら、人数が多すぎる、中身の濃い授業をしてもらいたいということであった。そのためには教材の精選がいるのでは。
- ・プライバシーのマイナス面プラス面を検討し直すときであろう。昔は、竈座というものがあり、ひとつの家族の共通の場所として教育機能を果たしてきた。今は暴力の問題にしてもどこでどのように考えていけば良いのか不明確。
- ・子どもの教育にとって何が大切かということは、自分が教員をしていた50年の間に実に大きく何度も変わってきた。現在は大学で教えるべきことが大きく変化してきている。大学としては知的水準を落とさずにそれをどうやっていくかは、大きな問題だろう。

田中

人数のことは、多いということのプラス面があることは、これまで何度も議論してきたこと。また、人数が多い中でどんなことが出来るのかを試してみたいという気持ちもある。むしろ、200人ぐらいでやってみたくらい。

上村

授業は教師と学生の個人と個人の対決。これを通して相互に高まって行く。教師も同じように悩んでいると分かっていたら、学生はついてくる。

学生には考える主体性を持たせるようにすることが大切。前の席が空いていたら詰めるように言ったほうがよい。そして、学生の反応が分かるような距離を考えるべきである。

また、授業は静と動、間合いが大切。問題を提起して学生の反応をキャッチするような間合いがあっても良いだろう。

また、今日のヤマは何かを意識することも大切。そして現在の社会の中における具体的なことをも入れていく。中年期のことに関しても、「君たちのお母さんをみていてどうだろう」という問いかけがあってもよい。今生きている人間でそれをみてどう思うかを伝えること。その点、ドラマなどを題材にあげることもよからう。

田中

間がないというのは、自分でも認識している。その点は、少し他の授業などをみて比較してみたい。

ドラマで学生を引きつけるのは、一概には言えまい。しかし、学生を持っている一番身近な部分に引きつけるのは大切であろう。京大では、フロイトの話題でみんな引きつけられる。フロイトで、みんな離れていく大学もある。

岡本

今日は時代遅れの話をしているなという印象。今は結婚するのが35歳というのは当たり前。中年期の危機など、もっと後。また、プライベート空間にしても、今は個室空間よりむしろ開放空間に建築の構造が移ってきている。

田中

今日の議論は西欧の住宅の変化のことが主。その議論を日本に適用するときには、細かい話を詰めなければならないのは、確かであるが。

宮谷

今日の授業で印象的だったのは、板書の量がとても多いこと。板書はある種の学生には安心感になる。また、ピンマイクでなかったのが音が時々とぎれていたが、それがむしろ「間」のような効果を与え、学生が注目していた。沈黙がマーカーになるのだなと気がついた。

身近な具体例を挙げるといふ話がさっき出たが、どんな話題が学生に興味あるかをはかるのは難しい。岐阜大の留学センターの日本語の授業で、扱うテーマについてのアンケートをとったが、それに即して選んだ話題が必ずしも良かったというわけではない。興味ないとして×が付いていたものが話題になったりもした。

田中

実は今日は板書でむしろ逃げていた。また、沈黙の間合いを入れるという技術に関しても、これが1回だけの授業ならば、もっと時間をかけて講義ノートを作ってやるだろう。今は実質それは無理。大半はアドリブ。

岡本

それは京大の授業の悪い伝統でもある。しかし、年輩の先生でも退官の最終講義の際でも学生に前につめるように言った先生もいる。

宮谷

小中学校ではよく当てられ、また自分も外語大学出身なので当てられることに抵抗はない。しかし、学生が講義をどう捉えているかでその是非も変わって来よう。

田中

今の大学教授法の議論は、これまで伝統的に学生を紳士として扱ってきて、それでは現在はどうにもならなくなってきたというところから出てきているのだろう。

上村

俺の講義を聴けという迫力も大切。人前でしゃべる商売に信念と自信を持つべき。

◆ 第20回 1月12日 ◆
この授業について

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 前回の「何でも帳」の記述を利用して「無意識／中年期危機の諸相」、「自己犠牲と自己実現」について、議論する。これをうけて「中年期と相互性論」をまとめる。最後に、配布した講義経過とシラバスと当初計画を用いて、この授業の全般的な経過、人間形成論への誘導による受講生の前理解の再構成という意図とその達成、授業の反省点などについて論ずる。

- 2 本時の問題と工夫
 - ① 講義は今回の中年期論で一応終了する。しかしこれまでの中年期論そのものはなはだ不十分である。とくにここで教師論や親論へ立ち入れなかったことは、残念である。さらに、老年期論／死の問題も扱えなかった。しかし、人間形成論の基本的な構図はかなりきちんと伝達できたものと思う。この点を含めて、配布した講義経過とシラバスと当初計画を用いて説明しておきたい。
 - ② 今年度は、昨年度と違って常時60名から80名の受講生があった。このために、プライベートな記述の扱いなどを含めて、学生とのかかわりの在り方、わけても学生との距離の問題に呻吟した。受講生の数の多さは、関係の在り方を厄介なものにしたが、学生の集団として持つ力量は爆発的に増加しており、講義展開の一部は、明らかにこの増加に助けられた。たとえば学生同士の相互刺激などは圧倒的な展開力を見せたが、講義者はこれを十分に組織化できなかった。受講生には、最後まで付き合ってくれたことを謝するとともに、組織の不十分さを率直に謝っておきたい。
 - ③ この「実験」授業では、受講生や参観者を操作的に扱う意図はまったくない。そのことは繰り返し伝達したし、了解されたものとも思う。受講生に対しては、今回の配布物（講義経過）で「検討会」の内容をある程度伝達することによって、疑念の一部をさらにはらすことができよう。この授業は、授業という構造の構造化を把握するエスノグラフィ的な調査のためのフィールドであって、たとえば、伝統的な「仮説／検証」という意味での「実験」授業ではない。ともあれ、この2年に及ぶ試行によって、大学という特殊な文化を背景とした授業の構造の構造化がある程度把握できた。この点は、検討会メンバーとの議論で、今後より一層着実な成果にしたい。
 - ④ この講義では、繰り返し述べてきたように、同一の主題（ライフサイクルと異世代間の相互性）を異なった局面で繰り返し議論することが、目的である。したがって、どの局面を取り上げても、まるで金太郎飴のように、同一の主題が露出する構造となっている。この人間形成論の基本構造については、この講義ですでに何度も繰り返し議論している。この構造は、基本タームとしての「ライフサイクル」と「相互性」、教育実践や教育現実への深いインタレスト、最後に、— 在来の教育学とは異なり — 「ライフサイクルの後半」や「教育することによる教育者自身の成熟」を視野に入れた「自己反省性」などの諸点から成る。実は、この実験授業そのものが、「錯綜したメタ視線による自己反省性」や「複合的な相互性」を生み出したという点で、人間形成論的である。だからこそ、授業者は、授業を行っている間中、自分がまるで「裏返しの手袋を嵌めている」ようないわば「懐かしい居心地の悪さ」を感じつづけてきた。このような生産性の感覚を、受講生にも何とかして伝達したかったが、講義の成否は、この伝達の如何に関わっている。この評価も、今後じっくりと試みたい。

3 授業の流れ

14:50

前回の「何でも帳」の記述を利用して「無意識／中年期危機の諸相」、「自己犠牲と自己実現」について、議論する。

15:20

「中年期と相互性論」をまとめる。

15:30

配布した講義経過とシラバスと当初計画を用いて、この授業の全般的な経過、人間形成論への誘導と関連する前理解の再構成という意図とその達成、反省点などについて論ずる。

15:50

「何でも帳」、「レポート」の扱い、この授業の報告書について説明する。

〈検討会記録要約〉（最終回）

参加者： 田中、岡本、石谷、坪川、宮谷、石村、
溝上、大山

授業の全体的な感想

田中（授業者の感想）

- 今回は、メタレベルでこの授業の一年間を振り返って語った。この1年間を振り返ると面白かった。大学の授業研究とはどういうことであるかという見通しがついてきた感じ。異なる立場や視点の人々と、意見の交換が出来た点など、有意義であった。
- 一年の流れに関する資料を配ったのには、検討会のことを学生に知らせるという目的もある。

参観者の授業の感想を交えた討論

石谷

- 先日、高校と大学の連携を深めるべきだという講演を聴いた。高校までも単に伝達だけではなく、次への学びを準備するためのような工夫が必要だと思った。
- この授業に参加している学生に意見を聞いてみたが、「老いと死」「児童虐待」は、彼らにとって少し遠い話のようだった。彼らに近い話、現代社会で大切な話などを、もっと精選しても良いと思う。
- フロムに関しては、人物説明が欲しかったところ。

田中

ふつう実験授業と言ったら、仮説-検証ということになるだろうが、この授業は違う。どういう構造秩序を作っていくか、どんな理念に乗っ取ってやっていくかが問われるが、この一年で、自分の意図が見えてきた。その点、石谷先生との対話は、対比という点で助けになった。

石村

学生にどれだけ情報を準備してあげるのか、難しい。出てきた用語を説明すべきなのか、参考文献を示したほうが良いのか、授業以外のところで学生は授業に関連してどんな行動をとっているのか、等々。個人的には、学生の個人での更なる学びのために、文献を示して欲しいところ。

岡本

自分も同じことを考えていた。丁寧に説明するのか、さっと流すのか、初学者向けのつもりか専門家を相手にしているつもりか、教授者の意図が関わってくるところ。

田中

『人間形成論』という本を書いているが、ライフサイクルと相互性ということと関わってくるが、学校論のところで苦しんでいる。授業で扱ってきたホスピタリズムや児童虐待の事例は、だんだんと古びてきているのでそれは減らしていいかもしれない。来年は、教師論、学校論をやりたい。

石谷

個人的には、生涯教育論も入れてもらいたい。大学の果たす役割などに関連してくるテーマである。

石村

この授業全体が、一種の生涯教育論だと思う。

授業の流れを振り返って

石村

1年の授業の中の「確立期」という考え方について。確立期が長いほうが、果たして良いのであろうか。「相互性」ということを考えると、それが長いのは却って障害にならないか。

田中

確立期で安定というわけではなく、その土俵の上でいろいろと出てくる時期である。

石村

しかしそれはあくまでも授業のテーマに関して出てくることではないか。先生の授業は遭遇と探索の繰り返しであろう。

田中

今回は、つばぜり合いが長すぎた。学生のほうが距離を見計らってから、今年もやっていけるという感触を得た。しかし、確立期の中でもパターン化するなら、崩そうと思っていた。

岡本

確立期というのは、決して平板ではない。先生に対しての批判も、この時期にも出ていた。気楽な雰囲気、学生たちが積極的に取り組めるところがあったのでは。

石村

コメントの中で、「小学生の頃から下向きな未来」についての話。小学生について「先が見えている」「降りている」「やることがない」という話、たしかに多い。

田中

今は、不登校という形で小学校の頃から「降りる」子どもたちも多い。そうでなければ、生きる意味、目的など考えていくことを殆どしないまま大きくなっていっている。

坪川

これからの教育で求められるところ。説明のつかない理不尽なものを、どんなふうに教えていくのか。それを今は分からないから、テクニカルなものに逃げている現状がある。

岡本

おそらくそれは単純に宗教教育や道徳教育をすればいいという問題でもない。教える側がどうそれと向き合っているのかということ大切なのは。

石谷

それこそ教育の原点。家庭での教育を今は期待できない現状。生き方に関わることを、これから学校でどう教えていくのか、考えるところ。

宮谷

これまで自分は、授業において知識の伝達ということで考えていたが、この公開授業と検討会に参加するようになって、実は授業とはそんなに簡単なものではないと思うようになって、ますます分からなくなってきた。結局は、今も分からない。

私たちは何を見るべきなのか、観察者としても成長しなければならない。授業の内容、技術的な側面、教育論全体のこと、そうしたことがどう関連しているのか、観察者が「学生」としてどう観察したか、そこにどう関わって行くか、語れるようになりたい。

田中

愛媛にいたとき、自分は大学付属の小中学校と関わっていたが、研究指定校のときは授業観察や検討会が盛んだが、それ以外は形だけになっていた。授業について考えるには、内容、技術、教育論といろんなレベルがあり、それに対する観察者の目が問われておりシビアな面もある。しかしそれが面白いところでもある。

今年は、高校と大学の授業の違いなど、明らかになってきたよう。この蓄積を来年も収斂させていくようにしたい。

年間の授業のまとめと流れ

講義のまとめ

この講義は、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公開実験授業であった。この講義の意図は、あらかじめ配布した資料（シラバスなど）にある通りである。

- 1) 授業の目標：受講生を、講義者がこれまで従事してきている「教育学の人間形成論への再構成」の作業に随伴させ、彼らの「教育」にかかわる「前理解」に働きかけ、これを反省的に再把握させることによって、彼らの「教育する人間」への自己形成を助成する。
- 2) 授業の内容：教育学の人間形成論への再構築。この授業では、同一の主題（ライフサイクルと異世代間の相互性）を、異なった局面で、繰り返し議論した。したがって、講義のどの局面を取り上げても、まるで金太郎飴のように、同一の主題が露出するという構造になっている。そこで、当初計画と講義経過のある程度の食い違いは、ある程度は止むを得ないことになる。
- 3) 講義経過：講義経過（別紙参照）を概観すると、授業経過が全体的にも部分的にも〔遭遇期／探索期／確立期〕の繰り返しであることが分かる。これは、「危機」をきっかけにして展開してゆくわれわれのライフサイクルと、いわば同一の構造である。全体の経過では、平成9年度は、4月14日から6月2日までが「遭遇期」、6月9日から10月27日までが「探索期」、11月10日から今日までが「確立期」であるようだ。問題は、その展開の深さである。
- 4) 公開授業としての成果：この授業で講義者は、学生の眼、参観者の眼、ビデオなどによって、錯綜した視線に晒されていた。参加者の少なさという問題はあるが、昨年同様、辛くはあるが生産的な体験だった。大学の授業が何であるかについて、まだよく整理できないくらいに、多くの思考材料が与えられた。たとえば、この実験授業を通じて、授業というフィールドの複雑さ、それをネットワークにくみ上げることの必要性などが、明らかになった。
- 5) 授業の評価：授業の双方向性については、受講者が増加したメリットを十分に生かすことができなかった（右の頁を参照）。むしろ、デメリットにしか作用させられなかったことが残念である。授業の評価は、受講生のレポートや検討会を通じて、徹底的に行いたい。

私は学生の意見を言う・言わないの性質は次の4タイプに分類できる気がする。

(ある程度発言ができる)

	+		
	I	II	
(授業中積極 的に発言したい)	+	-	(できるだけ 発言したくない)
	III	IV	
			-

(発言するのが苦手)

もし1回生の学生にアンケートをとったら一番多いのはⅢかⅣであろう。だが、ゼミでの1回生の発言から考えると、本当はⅠが一番多いと私は思う。つまり双方向のやりとりをする能力と熱意を少なくとも京大の1回生は持っている。また、Ⅲの学生(私もこれに含まれる)も、発言しようという熱意はあるのだから、小さな声でふるえていても教員や他の学生がはっきりと大きな声での発言と同じように聞いてくれるならば、発言するようになるだろう。問題は、ゼミなどのような自由に発言してもいいという雰囲気がつくり出せるかどうかにかかっているといえる。授業内容が面白く、かつ積極的に意見を言えるような講義であればⅢの学生の多くはⅠへ、Ⅳの学生の多くはⅡへと変わるだろう。

平成9年度講義「ライフサイクルと教育」

— 講義経過 —

前期

4月14日

公開授業に入る前に、そのオリエンテーションを行った。「シラバス」と「講義計画」を配付し、講義の内容と形式を説明した。授業の形式については、つねに若干の参観者がありビデオ撮影なども行う研究授業であること。そのため場合によっては人数制限を行うこと。この成果についての刊行物は、受講生に公開することなどを説明した。

講義内容については、教育学を人間形成論へと再編成する必要がある、これをめざして講義者が共同研究の一環として現在行っている作業に受講生を誘いたいと説明した。次いで、「教育」と「教育学」の語義を、その欧州語の起源にまで遡って説明した。「教育学」の語源については、その複合語としての「子どもを導く術」という語義が、これまでの教育学の自己理解をひどく狭めてきたことを指摘した。今日の教育現実に対応すべき教育学は、「子どもを導く術」という自己理解の狭さを脱して、「ライフサイクル」の全体と「教育することによる教育する者自身の成熟」を含む「異世代間の形成の相互性」を主題とする「人間形成論」へと再編されなければならないことを指摘し、これが講義の主題であることを説明した。

最後に、受講への構えに関する調査を実施し、さらに別の用紙を配布して、授業に関するコメントを求めた。

4月21日 — 公開授業開始

講義 — 今日の教育状況とその理論(1)

「関連資料」および「何でも帳」を配付し、その回収と返却の方法について説明し、これが講義において講義者と受講生との双方向性を確保するための手段であることを説明した。受講生の人数（去年は30名以下であったが、今年度は90名近くに達しそうである）を配慮して、「何でも帳」のサイズは、前年のB4サイズからA4サイズに縮小した。

学生の前回のコメントについて、学校の風土と教師、予備校と大学、授業への参加条件と役不足、成熟とライフサイクル、大人の二面性などの項目を取り上げ、議論した。次に配布した統計資料のうち、経済状況、家族生活、人間的自然の操作に焦点を置いて議論した。

検討会 — 「何でも帳」と受講生の人数。所属学部との関連。板書と発問。学生の誤字への対応。参観への働きかけかたなど。

4月28日

講義 — 今日の教育状況とその理論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「しゃべり方と考える時間」、「大学生であること」、「コメントと防衛」、青年に関する講義者の学会発表資料を配付した。

前回に引き続き、配付した統計資料に基づいて、多産多死から少産少死への変化、女性のライフサイクルの変化、私生活主義と激烈な業績競争、進学競争の激化と脱落の普遍化などの問題を取り上げ、これを論じた。

検討会 — 時間配分。大学論の展開の仕方。発達のとらえ方について。ノートのとらせ方。受講生の特質。

5月12日

講義 — 青年の人間形成論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「大学生論」（学校と成績、頑張ること、受け身の主体化）、「何でも帳」と授業、「青年論」（大人と子ども、自分なりの価値）などの主題を取り上げ、これについて議論した。

配付した統計資料の残った部分（今日のライフサイクルと学校教育を取り巻く状況）を取り上げ、これを青年論の導入（以前の疾風怒濤的な青年像の消滅）へと展開させた。

検討会 — 学生の発言の扱い。受講生数と教室のサイズ。学生個々の青年期の過ごし方の多様性。差別と多様化に関する議論の仕方。青年期の変化という主題の妥当性。数学の授業などとの差異。

5月19日

講義 — 青年の人間形成論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「コミュニケーションの遮断例」(無内容/応答の無意味な強要/断定による遮断)、「授業における講義者の議論の抽象度」、「『らしさ』の抑圧性」、「青年の変化」(生物学的レベル/社会レベル/自己意識レベル)などの主題を取り上げ、これについて議論した。

青年期に関する配布資料のうち、青年の状況論を説明した。

検討会 — 学生のコメントの否定的な扱い。無意味なコメントと今日の青年のコミュニケーションの特質。学生の私語。学生の授業への不満。主体的に時間を使うことと受講態度。

5月26日

講義 — 青年の人間形成論(3)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「人為的操作/規範解体/価値模索」(「死は順送り — 家族規範、事実から規範へ」、「子は天からの授かり物 — 男社会と出産操作」、「人為的操作と知の力」)、「子ども/青年/大人」(「らしさの楽しみ」、「大人と子ども — 大人の概念規定と責任」)、「青年の価値模索と価値相対比」などの主題を取り上げ、これについて議論した。さらに、配布した青年論のうち、状況論の残りを話した。

検討会 — コメントの否定的な扱いに対する学生の反応。私秘的なコメントへの距離の取り方。寝ている学生の扱い方。「教えること」と「自分で考える姿勢を持ってもらうこと」。社会科学における概念の規定とその教え方。次回以後の主題(死とホスピタリズムのいずれを取るべきか)。板書の仕方

6月2日

講義 — 青年の人間形成論(4)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「授業の目的」(動揺、断定)、「相互形成」(子どもの力、相互形成、学校教師)、「発達と目標」(目標と充足、発達/老い/障害)、その他(子どもにてをかけること、差別と同一性)などの論点を取り上げ、これについて議論した。授業への途中参加者も多いので、授業の目標や構造などについて、いま一度話した。青年論に関する配布資料の続きを説明した。

検討会 — 教室の蒸し暑さ。取り上げるコメントの量。私秘的なコメントの扱い方。フェミニズムに関する議論。現時点で求められる受講生のまとめり。

6月9日

講義 — 青年の人間形成論(5)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「学習の遅れ」(丁寧な教育、否定的な自己イメージとおりること)、「女であること」(女性のアイデンティティ、男のスピードと女の子育て・出産)、「現代社会と時間」(学校の時間、手段としての今)などを取り上げ、これについて議論した。青年論の残りについて議論した。

検討会 — 私秘的なコメントのその後について。マイクの使い方。板書やビデオの利用。寝ている学生について。指導案の書き方。

6月16日

講義 — ライフサイクル論

授業はこの時点で、「遭遇」段階(講義者と受講生が両者の距離のありようをめぐる鋸り合いをする段階)から「確立」段階への展開点に来ているようだ。「何でも帳」のコメントに授業者との距離を確定しようとする否定的なコメントが多いのは、授業者の意図する受講生の前理解へのユサブリがある程度浸透して、受講生がこれへ反応しているためであると考え。そこで今回は、内容的にも、取り上げるコメントの数(通常の一倍半の12)においても、展開をスムーズに進めるための工夫をした。前回の「何でも帳」の記述のうちから、「授業への否定的感情」、「落ちこぼれることとおりること」、「同調と共存」、「人為的出産と女性」などを取り上げ、これについて議論した。

ライフサイクルに関する配布資料を説明し、次回以後のホスピタリズム論へ導入するために、エリクソンの「基本的信頼」論を紹介した。

検討会 — 方言で書かれたコメント。話す内容。スピードと、分からせること。情報の精選。高校の授業と大学の授業。

6月23日

講義 — ホスピタリズム論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「学生の理解と講義者の理解」、「枠組の意義と問題」、「一人であること—学校と親」、「代理出産—親子のつながり・応答性」の4項目について順次議論した。これを受けて、ライフサイクル論を一部議論し、エリクソンのトラスト論から、ホスピタリズムの事例に入った。

授業の半分が終わったこの段階で、授業への適応について受講生の分化が目立ってきている。それへの対処が問われることになる。

検討会 — 授業者の話し方。授業の導入部での秩序維持の仕方。授業への「のり」という点で、外見上分化しているように見える受講生の実態をどう考えるか。「のり」の悪い受講生にどう対処するか。教案の作り方。寝ている学生への対処。コメントの違いにどう対応するか。

6月30日

講義 — ホスピタリズム論(2)

前回の学資絵のコメントのうち、「束縛と荷下ろし」、「自己イメージ」、「異世代間の相互形成」の三つの項目に関連するものを取り上げて議論した。夏休み前の最後の授業であることを配慮して、この授業そのものの公開実験授業としての意義について、高度教養教育との関連で議論しておいた。この時点では講義室の変更もありえたので、長い中断と場所の変更がどのような作用を及ぼすか、期待が半分と不安が半分である。

検討会 — 授業者の感じた疎隔間。教養教育の意義と限界。

後期

10月6日

講義 — ホスピタリズム論(3)

教室は変更しなくても良かった。一部の学生が出席しなくなった。今回配布した資料「授業の中間的なまとめ」を用いて、授業への再導入を試みた。前回の学生の「何でも帳」の記述のうちから、「他者との出会い」、「ライフサイクルとアイデンティティ」、「因果論的決定論の限界」、「解釈と実践」、「役割の二重性」を取り上げて、議論した。前期の青年論との関連、学生のコメントとの関連に留意しつつ、前回少しだけ触れた神戸小学校殺人事件に今一度触れた。

検討会 — 授業のメリハリ。「何でも帳」の意義。授業方式のマンネリ化。受講生の多さとコメント紹介の頻度の差異。学生の名前を覚えること（講義者は、個々の学生とパーソン・トゥー・パーソンのやり取りをしているのではなく、学生のコメントと疎通しているつもりである）。大学の学生に対するドイツの主体主義と合衆国パターナリズムと日本の大学。

10月13日

講義 — ホスピタリズム論(4)

学生の「何でも帳」の記述のうちから、「授業観察とモルモット」、「{からだ=こころ}/{からだ=もの} — からだと文化、からだとアイデンティティ、{からだ=もの} の価値、生徒と子ども、病院と学校、逃避としての{からだ=もの}」、「家庭内ホスピタリズム」を取り上げて、議論した。前期の青年論との関連、学生のコメントとの関連に留意しつつ、前回少しだけ触れた神戸小学校殺人事件に今一度触れた。

検討会 — 喋りすぎと学生の反応。援用されない学生のコメントの扱い。プライベートなコメントの扱い。一般教養的な授業形式（一連の教育学者と孤児施設に関する歴史的概説など）への学生の反応。慣用的な言葉（「ついでにいますと」「余談になりますが」）の功罪。資料の作成と質。ビデオ映像と直接経験の異同。仕方について。授業計画と実施様態との齟齬。

10月20日

講義 — ホスピタリズム論(5)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「学生の顔と実験授業」、「成熟と未成熟」、「母性剥奪とその補償」、「ホスピタリズムと制度」、「出会い（相互性）と制度」、「執着と淡白」について論じた記述を取り上げた。さらに、学生のコメントを手がかりに、この授業で目指す双方向的授業について説明した。

検討会 — 講義者の感ずるノリの悪さとは何か。グループディスカッションの導入。現在の教室という空間的条件が授業構成へ及ぼす影響。教卓の高さ。授業に出席せず「何でも帳」を書いてそそくさと退席する学生の扱い。マンネリ化の傾向。学生との距離の在り方。何でも帳の返還の仕方。慣用的な言葉（「ついでにいますと」「余談になりますが」）の功罪。資料の作成と質。ビデオ映像と直接経験の異同。授業計画と実施様態との齟齬。

10月27日

講義 — 授業の中間的なまとめ

前回の学生のすべてのコメントを、「授業について」、「相互形成について」、「出会いについて」、「未成熟について」、「愛情の質と量について」、「Mについて」、「自分に引き寄せて」、「役割の多重性について」、「その他」の9項目65に分類し印刷・配布して、これについてできるだけ多く読み上げさせ、読み上げた学生にそれについてコメントを述べさせた。

検討会 — 読み上げた学生のコメントの質的变化。私語や筆談の多さと学生の授業参加との関連。学生との距離の取り方。ビデオ撮影の意義。

11月10日

講義 — 児童虐待の人間形成論(1)

前回の「何でも帳」の記述を利用して、「授業について」、「親と成熟について」の2項目8個のコメントについて検討を加え、次いで、児童虐待事例について家族構成表、年譜、児童虐待メモなどに即して説明した。

検討会 — 学部レベルでの双方向的授業の成立可能性。文系と理系の学問の異同と授業の在り方。この授業の受講生の特質（実験校と銘打った授業への受講によるあらかじめの選別）。板書の仕方。聞きなれないタームの使用と説明の必要性。メタ表現（自分の語る事柄についての言及）の必要性と量。授業がスムーズであったことと前回の試みとの関連。

11月17日

講義 — 児童虐待の人間形成論(2)

「児童虐待の人間形成論」を展開するために前回の「何でも帳」の記述を利用して、「サザエさんとドラエモン」、「家族と成熟」、「虐待とエネルギー」の3項目8コメントに検討を加えた。児童虐待事例について、講義を続けた。

検討会 — 対応に困るコメントの消失。出席学生の固定化。来なくなった学生をどのように考えるべきか。生資料の読み上げと解説のスピード。配布資料は事前に読まれていたか。前회가、6月9日に続いて、二度目の転回点であること。廊下に座っている学生への対応。事例の重さと扱う時間の量。

12月1日

講義 — 児童虐待の人間形成論(3)

「何でも帳」の記述を利用して、学生のコメントを「事例の縁遠さと共感理解の可能性」、「自然なしつけと教育の必要性」、「虐待と集団力動」の3項目10コメントに分類して、議論を行った。児童虐待事例の解説を続け、最後に、残り少なくなった授業の今後の計画について話した。

検討会 — 寝ている学生の扱い。二極分解する受講生のどちらにあわせるか。演劇的パフォーマンスの導入。コメントの質の平均的向上。

12月8日

講義 — 児童虐待の人間形成論(4)

学生のすべてのコメントを、「虐待といじめ」、「虐待と親」、「虐待と愛情」、「虐待と家族」、「対応」、「その他の虐待論」、「学校と教育」、「老いの活動説と引退説」、「老いと死」、「その他」の10項目72に分類し印刷・配布して、これについてできるだけ多く読み上げさせ、読み上げた学生にそれについてコメントを述べさせた。

検討会 — 大学の授業で何を教えるか。知識伝達の教授内容とストラテジー伝達の教授内容。暴力と人権。

12月15日

講義 — 中年期と相互性論

前回の配布資料での授業者の誤字を手がかりに、授業の現段階についてまとめて話す。前回の「何でも帳」での記述から「うちとそと」、「暴力／タイミング」、「親と子」などに分けて、これについて論じた。次いで、ライフサイクルにおける中年期の特異性について論じた。

検討会 — 授業者と学生の対決としての授業。大学の中の学生＝紳士とする文化。

1月12日

講義 — この授業について

メタレベルで授業の一年間を振り返る。「年間の授業の流れとまとめ」の資料をもとに、授業の目標や経過を確認するとともに、公開実験授業としての成果や反省点などについて、受講生のレポートをもとに論じた。

第 3 章

関 連 資 料

参観者の感想

調査・統計資料

参観者の感想

公開実験授業を参観して

石谷幸治

1) ま え が き

1996年12月8日に京大会館であった「大学教育の個性化をどう進めるか」に出席した。その際、挨拶に立たれた井村裕夫前京大総長の言葉を思い出す。大学が「大衆化」して行く要因の一つとして学生の減少があげられる。そのために大学の個性化が求められる。更に社会人学生の受入れ枠が拡大されて行く。必然的にカリキュラムの在り方が検討されねばならないと発言された。簡潔で要点を突いていたと思う。田中毎実教授は「大学教育の個性と個性化の観点から」のテーマで教育学部の問題点と大学の理念が大切とコメントされた。私にも発言の機会が与えられ社会人学生の立場から、①大学教育の個性化は教員が個性化すること、②引用が多くて自分の主張や意見が少ない、③わかり易い授業を望むと言った。

1997年3月14日の第12回公開研究会「公開授業の一年を振り返って」の案内を受け、1997年度も継続実施の参観者募集を知った。私は戦後半世紀近く初等・中等教育の公・私立学校に勤務した。専攻は法学とくに大学院では労働法を学び、末川博先生から法学修士の学位を受けた。従って初めから教職を目指したのではなかった。主として高校では政治・経済、倫理社会を教えた。校務は継続して生徒指導を担当した。

小・中・高校でも公開研究授業と検討会が持たれる。検討会には管理職や指導主事が出席するので自由な議論は必ずしも保障されない。田中教授のように一年間を通じ公開実験授業をし、毎週、検討会を開くという例は他に無いと思う。大学改革が前から言われている中で批判・評論は出来ても実行は出来にくい。この点で田中教授は勿論のこと、関係者の努力に深く敬意を表したいと思う。私も一年間、遅刻はあっても19回オール出席し、大変勉強させてもらった。高校と大学はどう違うかが大きな関心事の一つであった。

以下の項目に従って自分の感じたことを率直に出してみたい。

2) 教材（授業内容）の選定について

高等学校までの場合は学習指導要領によって各教科・科目が決まっており、目標に従い、教科書や自主教材を使って年間計画に基づいて教える。大学は大学設置基準によって各大学で教育課程を編成する。教授者は自分の得意とする専門科目を学生に教えることが出来れば学生にとっても幸せである。大学教員の方が教材選定の幅が広い。それだけ研究内容や授業の方法が問われる。自己評価や学外とのコミュニケーションは当然必要になってくる。学生の授業評価も避けられない。勿論大学自治・学問の自由は尊重されねばならない。

「ライフサイクルと教育」授業計画（シラバス）の目標は「発達と教育」からの読み替え、人間形成論への再構築とされる。しかも抽象論議でなく自分たちの身に即して主体的に参加するとある。前半については議論があると思う。目標に到達するための教材の検討と精選、分量と時間配分が課題になる。後半については同感で「本当の専門家は平易に語る」と言われている。分かり易い用語の使用と具体的に身近な問題を取り上げたい。

3) 学生の反応について

授業参観者の立場から見て、先ず第一に学生の参加状況はどうであるかが気になる。①遅刻・早退・欠席者の状況、②勝手に私語していないか、③居眠りしていないか、④話しを良く聞いているか、⑤学生の表情はどうか、⑥時に笑い声起きるか、⑦教授者の発問に良く答えているか、⑧場に応じて質問や討論ができるか、⑩学生の机上はどうかなど。大学なんだからもっと教える方も学ぶ方も自由にやったらよいという考えもあると思う。大学が段々高校化して行くと言われる。私自身は森毅京大名誉教授の言われる「授業はアドリブ」とまでも行かないが、授業中は内容によって厳しさとゆとりが必要だと思う。

京大生の授業を見て感じたことは、概して真面目に静かに聞いている。私語は無い。少人数の遅刻者や居眠りは

ある。田中教授の親しみのある話し掛け、早口で内容は難しい、それでも良く聞いている。選ばれてきた学生は違うなあと思った。質問する学生は余り見なかったが持っていく方によって十分に討論が出来ると感じた。

4) 授業評価について

授業評価や大学評価については、既に公開研究会で立派な報告書が発表されている。「京都大学卒業者の意識調査」、「京都大学の教育と学生生活」、1997年6月27日の立命館大学教育シンポジウムで京大の梶田叡一教授が報告された「学生による授業評価の意義と課題」が参考になる。1997年度の田中教授の授業評価はまだ十分に入手していない。講義のまとめによると、授業の双方向性については、受講生が増加したメリットを十分に生かせなかった。授業の評価は、受講生のレポートや討論会を通じて徹底的に行いたいとある。

検討会ではかなり率直な意見が出た。参加者は少なく大体固定していた。検討会の資料は大変参考になると思う。毎回まとめられた大山先生の努力に感謝したい。

田中教授の毎時間の授業案と「なんでも帳」へのコメント作成は頭の下がる思いである。

授業の技術的なことは大学で余り問題にされなかった。むしろ大学の権威外のこととして無視されてきた。それが大学改革、大学の大衆化で避けられなくなった。技術的なことは初等教員の方が上手である。教員には人間性とアクターとしての資質が必要である。私はここで技術的なことに深入りしたくない。むしろ主題である「人間形成論」が具体的にどこまで学生に理解できたかを知りたい。学生のコメントに対する先生の短いコメントと、授業中の反論や説明で、どこまで深まったか気になる。しかも多岐にわたり授業の流れがかなり早い。

5) 課題についてはどうか

① 講座人数：大学設置基準によって教員数や収容定員、教育課程の編成が規制される。福祉国家や教育立国を目指す限り、国家予算（国立学校特別会計）の増額と私学助成の公平な援助が要請される。講座人数は実験授業の目的によって自ずから決まると思う。

高校までの学校では、一クラス30人以下が常識となっている。しかし実際はそうっていない。大学の学際講座などでは200～300人はざらである。マイクとテレビを使った一斉授業では一方的な講義にならざるをえない。双方向授業を目指す限り、講座人数は50人が限度である。

② 双方向的授業：田中教授の授業の中間的なまとめによると「授業する立場で、今一番困っているのは、受講生の人数が多くて、双方向的なやりとりが十分にできないことだ」と言われている。学生も受講人数を減らして欲しいといっている。50人以下なら学生の名前も覚えられ、指名することもできる。伝統的な大学者の名講義も捨て難いものがある。しかしテレビ世代になって若者達の集中度は15～30分と言われている。

この際、授業に対する発想とか、目線を変える必要がある。朝日の97年6月19日付け論壇で、川島瑤子東大講師（教育学）は言われている。「アメリカのスタンフォード大学では、要求される読書量の多さと授業中の活発なディスカッションに驚いたものだ。人文系の授業はどれも、講義が半分、ディスカッションが半分、という形で進められる」と大変参考になる。教授者が質問ありませんかと言っても、学生は反応しない。日本の場合、初・中等教育を通じてディスカッションやディベートの習慣に馴染んでいない。双方向的授業をするためには、事前準備と授業内容の工夫、グループづくり、など環境構成を思い切って変える必要がある。

③ 高校と大学との連携：大学は大衆高等教育と言われるように、以前の高校と同じ進学率になってきた。大学入試センターの問題づくり、理科系の入試後の補習、付属高校とのブリッジ学習、教育相談活動など、大学の独自性を認めて、提携を深めたい。

6) あとがき

京都大学の開かれた大学の一環として、公開実験授業をされたことの意義は大きい。それなのに参観者が少ないのはどうしたことか。教育の世界、特に授業については、干渉し干渉されないと言ふ不文律がある。まして専門教育においてそうである。いまこれが問われている。私はいつも専門性とは何かを問題にする。現在に生きるものにとって、学際的な研究がどうしても必要になる。高齢化の進行、技術革新の加速化、情報社会における知的欲求な

ど生涯学習社会が到来してきた。1985年3月2日、第四回ユネスコ国際成人教育会議で「学習権宣言」がなされた。「“学習”こそはキーワードである。学習権なくしては、人間的発達はあり得ない。」と。私に授業参観者として学習の機会を与えてくださった京大高等教育教授システム開発センターの皆さんに厚く感謝したい。

昨年に続き2年めの参観となり、少し参観慣れしてしまったかと反省しつつ、昨年からの良かった点などは重複を避け、新しく気付いたこと、なお改善のための検討を要すると思われる点に付いてのみ記す。

昨年度と異なる点は、受講者が、常時70人前後と、大教室に相応しい人数になったことであった。このことに関連し、大きく目に付く問題点が見受けられたようにおもう。

1. 教室運営について

a. 思考のステップとは？

大人数教室において、どのように受講者の注意を引き付け思考のステップを踏ませるか？ 講義者の話の中に入り込ませ、それを自分自身の事として引き寄せたり、本質を洞察したりして一般論に拡大する、将来を展望する…… etc…… etc…… という頭の中での作業ステップを踏ませる事は、講義者の手腕によるところが大きい。さらに受講者が積極的に講義に参加しよう、と発言を試みるに至るステップを踏ませることはもっと困難かつ複雑であるとおもえる。2年めの授業は、このことを私に再発見させてくれた。田中教授は、常に反省会において“学生のコミットが悪い、発言が無い、乗ってこない”事を気にされていた。この脳内での複雑な作業を“1ステップ”の操作であるかのように、直接、最終段階の結果を要求されていたようである。しかし、このように重く深い事柄を題材に取り上げるとき、“目に見える部分”についてのみ論じ続けていたのではいけないのではないか？ ということが意識できたように思える。毎回、90分という限られた時間の中で、この混沌とした一様では無い学生の反応を如何に素早く察知してリードしていくのか？ これは、講義者に要求される専門知識とは別の、人間的な深さや広さ、人間そのもの（物理的な、精神的な、科学的な、文化的な、目に見えない、見える、歴史的な、時間を超えた、醜い、美しい……あらゆる面で）に対する“知”など、人格的な練度が要求される点であろう。

4月、学生は高校生活を終えたばかりであり、授業の回数が進むに連れて大学生になっていく。この時点で最初から“大学”の中に在る講義者が一方的に“大学の枠”を受講者におしつけて良いとわおもえない。彼等は、これから学校のみでなく、実生活においても、大きな変化を経験するのである。内容的にも、彼等が初学者であり、高等学校を終えた段階でどのような内容を修め、これから学んでいく第一歩を踏み出すのかを踏まえ、最初の導入部分では、そのギャップを講義者の方から埋めるよう試みるべきではないだろうか。一年間、彼等は成長しつ続けるのであるから、順次、講義内容も方法も引き上げていく方が自然であると考える。

b. 意欲は先ず教官から

これに関した講義者の態度に付いて、気になったことがある。学生が双方向のやり取りを期待してこの授業を選択している節がかなり見受けられるにもかかわらず、「今年は人数が多いから学生の発言の機会など双方向のやり取りを減らさざるを得ない」という発言が再々出た。これは、学生から「疎遠だ」という苦情が出た一因であるように思えた。また、学生の気分や教室の雰囲気は、かなり教授者の態度に依存すると感じられる。教授者の悲観的な態度は学生の意欲の低下を誘うのではないか？ できれば、悪条件を克服する言葉で内容を補い、授業の楽しさ、学問のおもしろさ、今後の発展への期待、それから導きだされる現在の講義内容の重要性を強調し、意欲をかき立てる方向へと向かわせて欲しいものである。

c. 叱り方について

“何でも帳”の意欲的でない記述をや否定的コメントの扱いで気になった事がある。このような記述を並べて印刷し、1つずつ攻撃するという一歩間違えば、教室内での個人攻撃になりかねない。批判を前面にだすのでは無く、コミットする糸口を示唆する形で、授業の中に溶け込ませる方策を練る事が妥当であると考え。彼等には、恐らくとても入り込んでいけない内容であったろうと察しられたから。特に、このような対象に工学部の

学生が多く、彼等には縁の無い内容であった事を考え、その分、余計に意欲を持たせる必要性が感じられた。授業内容画高度であればあるほど、その必要性は大きく講議者の意欲の程の間われる点であり、この成否が授業の進行や学生の積極性にかなり影響するのではないかと見受けられた。

d. その他

1) 遅刻・私語・早退・居眠り等 講議者にとってやりにくい材料は沢山ある。驚くべきことに受講者たちは私語をしない。たまに隣と話しているようであるが、教官の発言内容に関する確認や感想を述べあっているように見受けられる。勿論、ごく稀に関係の無い話をしているらしい場もあったが(2人頭を寄せて、しばし熱中している)、これも、ごく短時間であった。

遅刻は、常に数人は在り、学生は、その理由に、場所が離れている事や天候の事を揚げており、授業内容とは、関係無いようにも思える。しかし、6月中旬頃から11月頃までの〈疎遠さ〉に対する苦情が多かった時期には、人数的にも多く、時間的にも遅くまでだらだら続いた。全員のコメントを配付して、この苦情が減少すると、遅刻者も減少し、学生が時間までに殆どそろったという現象があったことを見ると、やはり、学生の期待や意欲を反映していると見て良いのではないだろうか？ たとえ、天候その他の悪条件が在っても、楽しみな授業なら足取りも軽くなるし、つまらなければ道草の時間も伸びるとというのが人情なら、京大生にも充分当てはまると思うのだが……？

2) 板書 今年全般に昨年より板書が多かった。板書があると聞き過ぎている言葉など、きちんと確認できる上、学生の頭が上がり、講議者の方へ注意が向く。また、この時、話に自然の間ができて内容を反復・確認できる。授業時間が90分であり、内容も高度である上、田中教授が、かなり早口であることを考えると、これも板書が多すぎるとは言えないであろう。項目や大切な言葉・引用文献・人名・年代等、講議終了まで黒板に書き残してあると、いつでも目で確認できる。板書があるときのほうが理解しやすかったことは、言うまでもない。板書を更に活用されることを期待したいが、教室の黒板が小さすぎる性格上、OHP等、板書と併用されることも一つの方法かと考える。

2. 高度一般教育の目的・重要性は理解されたか？

「高度一般教育」については、昨年も講議の中で触れられ、高度の専門教育と併行する一般教育として説明され、「ハートのある」専門家であることの重要性をとかれたように思う。このことについて授業の間ずっと、というより、この2年間ずっと核心に触れていないような、ふに落ちない奇妙な感じをもちつつ、聞いていた。授業内容にコミットできない学生は勿論、感心するようなコメントを書いている受講者についても、どこまで本当に理解しているのか？ 観念だけではなく、実際、何らかの判断を要求されるような困難な場面に出くわしたときに、どの程度「生きる力」、「生命力」として発現・実行されるのであろうか？ と常に疑問におもえてならなかった。コメントの内容からすると、困難な状況に直面して乗り越えてきた体験がある極めて少数の学生を除いては、総じて生活体験が乏しく、授業内容について実感を伴う知識として身に付き、後で実体験したときに正確な判断基準となり得るとは確信し難かった。その疑問が解けたのは最終回であった。配布された「何でも帳」の児童虐待についてのコメントで、「虐待されたと思しき子供を診察した医師が、その子供に同伴してきた親に何の注意も与えられなかった」というもので、これに対して講議者が、「プロフェッション」という概念(自分の感情を離れ、職業的に冷静に判断する)でのみ説明を与えた。これでは前述の「高度一般教育」の理念の裏付けをできない。私はこの時、これまでの疑問をやっと解明できたのであった。知識は脳の中に蓄積されるだけでは何の役にも立たない。実行によって示されるべきものであり、この段階で初めてその人の「生きる力」、「生命力」として本当に身に付くものであるという事実である。人間生活のあらゆる場面で蓄積された知識を総動員して多面的に問題をとらえ、様々な働きかけを通し、小さな問題を一つ一つ解決していく……その積み重ねがその人間の人格を形成するのであろう。いつも人格・人間性と密接につながった形で存在する知識でなければ生きた知識とはいえない：意味を持たないということである。この医師の場合なら、虐待に気付けば警察に通報する義務があり、警察が立件しなければ当局に対して抗議すべき「社会人としての義務」画ある。どのような地位に着こうとも、人間には、「社会人としての」、根本的

には、「人としての」義務があり、逃れることはできない。このような小さな積み重ねを怠り、年令を重ねて責任ある地位に着いたからといって、重大な結団をしようとしてもできるものではない。業績や専門知識で組織のトップに立ったひとが、さて組織の運営をしようしてみると、種々の決定事項に対しての決断ができず、組織の活動が膠着してしまうという状況が社会の多くの組織で発生し、社会活動が停滞してしまう状況を「社会の飽和状態」と言うそうで、現在、問題になっているらしい。

日々の生活の中に存在する小さな決定であっても、人は「どのように」それを決断するのか、いつも自分自身の現実と厳しく向き合わなければならない。それをお座なりにして生きてきた人間には、「重大事」の決定などできようも無い。学生を教え育てることは、「知識を教える」ことではなく「人生を教える」ことであり（それが授業であれセミナーであれ、あるいは、レポートにコメントを付けることであれ）、逆に「講義者の人生」を問われ続ける事を意味することでもある。

大学は大衆化されるに従い、人格形成の場としてより重要な意味を持つに至ったといわれる。そして人格形成の場がこのような意味を持つことが、やっと自分自身の中で明確な形となって現れたように思う。これは、今年度の最後に得られた今年度一番の大収穫であった。今年度も私自身にも豊かな実りがあり嬉しく、感謝致しております。

今年は蓮如上人（大衆仏教といわれる浄土真宗の中興の祖といわれる）の生誕200周年というわけか様々な著名人の筆になる彼のこの言葉に数度出会ったので最後に記す。

難しい事は易しく
易しい事は深く
深い事は広く

公開実験授業に参加して

福井工業高等専門学校 坪川 武弘

私は1997年度福井高専派遣の情報処理内地研究員として京大工学部応用システム科学教室へ10カ月間の研修に望みました。数学教育に関する事柄も研究テーマとしておりました関係で指導教官の方からの紹介で本公開講座へ参加する機会を得ました。全体の3分の2ほど研究授業と反省会に参加できたと思います。ちょうどこの一年は中学生をめぐるいじめ・暴力・犯罪にかかわる事件とその報道が際立った年でもあり教育関係の仕事についている者にとってつらい時期でした。研究授業と反省会の内容も現在の教育事情を深く反映したものとなったと思います。私などは暗い気持ちを整理する上で月曜日のこの時間は貴重なものでした。他の人と今日の教育をめぐる問題を議論し深めることこの大切さを改めて実感しました。以下断片的ですがその感想をのべます。

授業の持ち方に関してです。授業はその内容と形態とを単純に分けて議論することはできませんが「何でも帳」を利用した田中先生の授業はなかなか示唆に富むものでした。授業に関する質問や意見を短く書かせて出欠と兼ねるとするのは手法も単純で誰でもできそうですがこの公開授業では実に効果的に利用されていました。私を感じた重要な特徴は、文章として学生から反応を引き出しているということとその反応をもとに新たに授業展開がなされるということです。これは理想的な授業展開の例であるとおくづく思います。学生の反応に対する田中先生の短いコメントがこの成否を分けていたのだと考えられます。当初私は学生の書いた文書を配ることの意味の方が大きいと思っていました。大学での教養科目などでは「匿名性」の陰で授業の主役から自分をとまどきはせずことは気楽なものです。しかし教官がすすんで学生個人と会話をもつことになると学生は授業の場で教官と向き合わねばならない事態に追い込まれます。かなり濃密な人間関係の場面設定が結果的に造られることとなります。気楽な匿名学生にもどろうとすれば授業に参加しないこととなります。今回の授業実践から1対1の直接の対応が学生を授業にひきずりこんでいく極めて大きな力になるのだということを教訓とすることができると思います。

また「何でも帳」を用いたキャッチボールを観察するとき印象深いことは学生の理解と授業者の予想とのずれに関してです。私などは聴衆の反応に応じてテンポと内容を変化させることこそがよい授業だと素朴に信じていました。しかし、今回の授業に関してはそう単純ではないことを目の当たりにしました。授業中における直接的な学生の反応が「にぶく」見えるときも取り上げられている話題を相当深くとらまえて考えているのだと後から判明した場面が多々ありました。本授業の「従来の教育に対する受講者の概念を揺り動かす」という目標の一つがそのような場面を生み出したことは間違いありません。がそれだけではなくもっと一般的にも授業の各場面で反応がよくないと思えたとしても実は理解のための思考が誘起されている場合があるということを知者は考えてよいということ、逆に「すばやく」「好意的な」反応が必ずしも内容の深い理解に結びついているとは言えないこともあるということも考慮しなければならぬことがよくわかりました。これは「何でも帳」を通して具体的にわかったことです。授業における学生の反応を表面的に見てはいけなんでしょうが授業内容に関して学生と教授者の双方向のやりとりが何らかの方法で授業そのものを成功させていく上で重要であることが浮き彫りになったと思います。「何でも帳」というのはひとつの貴重な工夫例であると思います。

それぞれの授業にあった学生との実際的な交流の方法を編み出すことはどの教員にも必要なのですが実行する上での問題は時間と手間と熱意ということになります。田中先生の場合は月曜日の授業ののち火曜日に半日以上時間を割いているとのことですがその努力は本当に感服します。週に数コマの授業と会議と雑用をもち一方で研究活動を続けねばならない大学教員にとっては授業充実のためにこのような努力を要求されることは相当の負担となることでしょう。私のような高専の教員であっても教えるクラス数と持時間の多さから毎時間「何でも帳」のようにコメントを書き続けることは無理だと思います。私の数学の授業では年間数回から十数回小テストを行いますが残念ながら低学年の微積分などの限られた科目です。小テストできえもすべての科目とクラスで行うことは数回の試行で気持ちが消耗して破綻します。理由はおもに時間的な無理が重なるということですが背景には理解の確認のためのテストでは分かっている学生とそうでない学生がほぼ固定してしまい新たな授業の展開にあまり参考とならず希望がもてなくなることがあります。

この公開授業と反省会の中で繰り返し田中先生は「金太郎飴のようにどこで切っても同じ問題意識やテーマが出て

くる」旨のべて簡単な相互形成の図を書いて説明しておられました。しかし取り上げられる話題は青年論でありホスピタリズムであり児童虐待であって各具体例の目新しさと深刻さはそれぞれ異なった面をもっていました。太く流れる地下水脈は同じでも現れた地表では異なった水流を見ているわけでそのたびに地価の水脈を思い浮かべることとなります。どこに共通性がありどこが異なるのか、慣れてくるとこういう思考はなかなか心地よいものです。一方数学や自然科学の授業などではどうなのでしょう。大きな地下水脈と呼べるものを準備できているのでしょうか。むしろ「考え方の重視」というのは実行されないスローガンにすぎないのが今まで中学高校高専と数学を教えてきた実感です。現在教育界でもそれを合理化する考えや意見はたくさんあります。しかしそのような合理化がしだいに教育現場の矛盾を拡大しもはや無視できなくなっているのは確かです。子供にこれだけは教えたいという最低限度の基準というのを「多様化」として事実上ばやかしているのが国としての傾向ではないかと思えます。他方受験を離れた場面で面白い数学の授業がなされている例が多々紹介されているというのは皮肉ですが矛盾の深刻さをよく表しています。

それはさておき、こういう考え方を学ばせたいというものを私はもっているのかと問うのは教員としての仕事をやる上で本質的に大切なのだということを今回の授業と反省会の議論の中で認識できました。数学教育などでよくいわれるのは「分析と統合という自然科学の基本的な手法こそが微分と積分の理念である」(遠山啓)とか「複雑な現象もその中の線形性を見いだして手掛かりとする」といったことですが、数学を教えるうえで太い地下水脈に相当するものと思われまます。本来は学習段階に応じたこのような少数の中心的概念を具体例を通してゆっくり十分に定着させる授業を行うことが求められているのでしょうか。ではそういう授業を妨げている障害は何か。私にとってのいいわけは、自然科学や工学の各分野からの強迫観念があってとりあえずは微分積分や線形代数の計算技術の習得をはからねばならないといった程度のことです。本当は中心的で基本的な概念と呼べるものをつかんでいないことにあるというのが正確です。

反省会についてのべます。私としては一人の受講者として授業の内容に関してどうしても言いたいことが毎回あったため授業の持ち方や方法論についての意見はどうしても二の次でした。さらに私は早口で福井弁特有の口をあまり開けない曖昧発音の名手ですので田中先生の話し方には特に違和感はありませんでした。反省会の中では授業の持ち方についての議論がかなりありました。以前勤めていた学校では中学生高校生対象ということもあって教室での演出にとっても気を使い「劇場」のような授業をされる名人先生がかなりいらっしゃいました。しかし、とてもまねのできるような技術ではありませんでした。そのとき考えていたのは教員の個性と力の範囲内でどう改良し改善していくかそういう教員を同僚はどう励ましていくかということでした。最近では学生にどう教員へ歩み寄らせるかを考えています。教員のいわば「顔色をうかがう」ことも結構大切だと思うようになりました。これは退化かもしれませんが。

授業の改善方法の議論の中で、より積極的にかませるために学生に「何でも帳」を読ませてコメントさせる方法がとりあげられました。これはかなり肯定的な意見が多かったと思います。ビデオを用いて授業風景を収録することについては意見が賛否分かれたように記憶しています。私はOHPやプロジェクターを用いることもありますので一番の問題意識はその効果と効用の点検をどうするかということです。授業にコンピュータを用いることに関してはそんなの必要ないという意見も根強いのですが自然科学の分野ではあまりにも必要不可欠な道具になっている関係上利用せざるをえないと思っています。その場合も準備の労力に比して効果を計ることがむずかしいというのが実感です。授業における「効果、効用」とはどういうものかという議論の組み立てが反省会としては今後求められるのではないかと思います。また反省会をもつことによって独り善がりな解釈の修正と授業印象の定着がなされるということが実感できましたが、これを受講している学生にも体験させることができれば面白いでしょう。授業の反省会を学生ともにおこなうというのは自分の授業の中でも実施できることで改善にも役立つ方法だと思います。

年間を通しての公開授業と反省会というのは関係される方々の本当に根気のいる仕事だと思います。私の指導教官からもこの公開授業で得たものは何ですかという質問を受けましたが一言では語りつくせず実に豊富な内容だったのだとあらためて感心しました。私自身いろんなヒントを得ることができましたがもう少しその内容を整理し教育に還元したいと思っています。

調査・統計資料

Table 1 受講者の属性 度数 (%)

学 部	男子	女子	全 体
文 学 部	3	19	22(21.0)
教 育 学 部	4	13	17(16.2)
経 済 学 部	3	2	5(4.8)
法 学 部	2	1	3(2.9)
総合人間学部	6	0	6(5.7)
医 学 部	1	1	2(1.9)
工 学 部	27	4	31(29.5)
理 学 部	5	1	6(5.7)
農 学 部	9	4	13(12.4)
計	60	45	105(100.0)

Table. 1にあるように、平成10年度登録受講者は、100名を越えた。薬学部をのぞくすべての学部から受講者が集まっていることがわかる。このうち、最初の1、2回のみ出席し、その後出てこなくなった学生が20名程度いるので、実質的な受講者の数は80名程度となる。受講のとりやめの理由に関する調査は、おこなっていない。

毎回の出席者は、50から70名であった。このうち全員がコンスタントに出席しているというわけではなく、顔ぶれには幾分入れ替わりがあった。

Table 2 各回の授業における学生の授業満足度

単位：度数 (%)

	4月21日	5月12日	6月23日	10月27日	12月15日
常に満足している	15 (19.5)	12 (14.6)	2 (2.9)	10 (17.9)	5 (10.6)
まあ満足している	49 (63.6)	44 (53.7)	26 (37.1)	31 (55.4)	28 (59.6)
満 足 群	64 (83.1)	56 (68.3)	28 (40.0)	41 (73.3)	33 (70.2)
どちらでもない	9 (11.7)	20 (24.4)	25 (35.7)	9 (16.1)	10 (21.3)
あまり満足していない	3 (3.9)	5 (6.1)	15 (21.4)	4 (7.1)	2 (4.3)
全く満足していない	1 (1.3)	1 (1.2)	2 (2.9)	2 (3.6)	2 (4.3)
不 満 足 群	4 (5.2)	6 (7.3)	17 (24.3)	6 (10.7)	4 (8.6)
N =	77 (100.0)	82 (100.0)	70 (100.0)	56 (100.0)	47 (100.0)

Table 3 各回の授業における授業満足度の規定要因 (満足群)

単位：度数 (%)

規定要因	4月21日	5月12日	6月23日	10月27日	12月15日
01 興味のあるテーマ・学問を扱っているから	8(12.9)	7(13.2)	1(3.7)	0(0.0)	3(9.1)
02 先生の話が面白かったから・興味をもてたから	22(35.5)	11(20.8)	9(33.3)	3(7.3)	12(36.4)
03 説明が分かりやすかったから・理解できたから	1(1.6)	1(1.9)	1(3.7)	0(0.0)	4(12.1)
04 話を集中して聞けたから	2(3.2)	1(1.9)	0(0.0)	1(2.4)	0(0.0)
05 先生や先生の授業が好きだから	2(3.2)	0(0.0)	1(3.7)	0(0.0)	0(0.0)
06 ためになる話だと思うから・勉強になったから・今まで知らなかったことだから・自分なりに考えることができたから	31(50.0)	21(39.6)	13(48.1)	13(31.7)	9(27.3)
07 眠くならなかった・眠らなかったから	0(0.0)	1(1.9)	0(0.0)	0(0.0)	1(3.0)
08 最初の講義だから・最後の講義だから	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(3.0)
09 黒板に書いてもらえるので(あるいは資料があって)わかりやすいから	1(1.6)	0(0.0)	1(3.7)	2(4.9)	0(0.0)
10 他の学生の意見を知ることができて面白かったから	11(17.7)	29(54.7)	8(29.6)	23(56.1)	2(6.1)
11 遅刻しなかったから	0(0.0)	1(1.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
12 新しい授業形態だから	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	7(17.1)	0(0.0)
13 自分の意見が取り上げられたから・自分の意見にコメントがもらえたから	0(0.0)	1(1.9)	1(3.7)	7(17.1)	3(9.1)
14 自分に身近な話題だから	4(6.5)	2(3.8)	1(3.7)	0(0.0)	0(0.0)
15 周囲が熱心だから	2(3.2)	1(1.9)	0(0.0)	1(2.4)	0(0.0)
16 教室や気候がいいから	2(3.2)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
17 その他	2(3.2)	1(1.9)	0(0.0)	2(4.9)	0(0.0)
N =	62(100.0)	53(100.0)	27(100.0)	41(100.0)	33(100.0)

Table 4 各回の授業における授業満足度の規定要因 (不満足)

単位：度数 (%)

規定要因	4月21日	5月12日	6月23日	10月27日	12月15日
01 眠かった・眠ってしまったから	1(25.0)	0(0.0)	2(11.8)	0(0.0)	1(25.0)
02 面白くない・興味のない話があったから	2(50.0)	1(16.7)	4(23.5)	2(33.3)	0(0.0)
03 遅刻してしまったから	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(16.7)	1(25.0)
04 授業についていけなかったから・難しかったから	0(0.0)	0(0.0)	5(29.4)	0(0.0)	0(0.0)
05 時々ボーっとして聞いていなかったから	1(25.0)	0(0.0)	2(11.8)	0(0.0)	0(0.0)
06 ノートを取ることや話を聞くことに精一杯で自分で考えられなかったから	1(25.0)	0(0.0)	1(5.9)	0(0.0)	0(0.0)
07 内容が曖昧だった・物足りなかったから	2(50.0)	2(33.3)	6(35.3)	2(33.3)	0(0.0)
08 先生の声が聞こえにくかったから	0(0.0)	0(0.0)	2(11.8)	0(0.0)	0(0.0)
09 内容に同意したい部分があったから	0(0.0)	0(0.0)	1(5.9)	0(0.0)	0(0.0)
10 十分な双方向的授業ではなかったから・発言しなかったから	1(25.0)	1(16.7)	0(0.0)	2(33.3)	0(0.0)
11 その他	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(16.7)	1(25.0)
N =	4(100.0)	6(100.0)	17(100.0)	6(100.0)	4(100.0)

Table 2 から Table 4 は、5 回にわたっておこなった、受講生の授業に対する満足度と、満足/不満足の規定要因に関する調査の結果である。調査の手続き方法、解釈などの詳細については、溝上慎一(他)「学生の満足する授業過程分析へ向けて(序報)」『京都大学高等教育研究 4 号』(1998)を参照されたい。

執筆者紹介

田中 每実 (京都大学教授／高等教育教授システム開発センター)
石村 雅雄 (京都大学助教授／高等教育教授システム開発センター)
大山 泰宏 (京都大学助教授／高等教育教授システム開発センター)
溝上 慎一 (京都大学助手／高等教育教授システム開発センター)

平成11年3月25日 印刷

非売品

平成11年3月31日 発行

発行 京都大学高等教育教授システム開発センター
京都市左京区吉田本町 (〒606-8501)

TEL 075-753-3087

FAX 075-753-3045

印刷 (株) 北斗プリント社

京都市左京区下鴨高木町38-2 (〒606-8540)

TEL 075-791-6125



Kyoto University's Library of Higher Education Research
RESEARCH CENTER FOR HIGHER EDUCATION