

学生主体の授業KKJ実践における学生たちの学び

溝上慎一・田口真奈

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

第1章 KKJ実践とは

本論考は、1999年4月より本センターで新たに実施された、京都大学と慶應義塾大学井下ゼミ（井下理教授）との連携授業（KKJ実践Kyoto-Keio Joint seminar／講義タイトル名『教育とコミュニケーション』）における、学生の学びについて報告するものである。KKJ実践が企画された経緯や高度一般教育としての位置づけについては、田口・村上（1999）で詳しく説明がなされているから、それを参照していただきたい。ここでは、そこで論じられていないKKJ実践の進行的側面を補足しつつ、KKJ実践の位置づけをまず第1章でおこないたい。第2章では、それを受けて、実際に学生の学びはいかなるものだったのか、インタビューデータをもとに検討をおこなう。

第1節 公開実験授業とKKJ実践

KKJ実践は、学生自身による「今」「ここ」の自己探索／自己形成には十分に及び得なかった講義形式・公開実験授業の限界を乗り越えて企画された演習形式の授業である。（田中，1999／未公開資料）

KKJ実践における学生の学びを考えていく上で、この文章は、本センターがこれまで提供してきた公開実験授業と今年度新たに企画されたKKJ実践との関係を端的に示している。公開実験授業『ライフサイクルと教育』は、1996年度から実施されている全学共通科目配当の講義形式の授業である。そこでの授業コンセプトは、田中教授自身の教育学の最先端の仕事を、授業を通して学生たちに追体験させるというものである。この授業コンセプトは、授業者から学生への一方的な知識伝達ではなく、教育についての前反省的な認識枠組・実践枠組への働きかけを通して、学生らに「教える存在」としての人間への自己形成を促したいという教授の教育学教育の理念にもとづいている（田中，1997，p.2）。その意味では、田中教授曰く、公開実験授業は専門教育の準備や基礎、補充としての高度一般教育であるばかりでなく、高度な専門教育と相互に補完するものとしての高度一般教育（田中，1998，p.2）、それだけで自立した一般教育（田中，1997，p.2）と呼べるものである。

公開実験授業は、このように、学生らの「教える存在」としての自己形成をねらいとしており、その具体的な方略として、教育についての前反省的な認識枠組・実践枠組の共有といった教授法的スタイル、「何でも帳」といった相互行為ツールが用いられたわけである。しかしながら、100名前後の受講生を前にした授業のもとでは、学生らの自己形成を促していくのに限界のあることは言うまでもなく、このことは様々な機会で述べられたことでもあった（cf. 田中，1998，p.4あるいはp.6）。KKJ実践は、学生らの自己形成を十分に促す教育を、公開実験授業とは別の形で実現したいという田中教授の意図のもと実現された、全学共通科目配当の少人数制・演習形式の授業なのである。

同じように、学生らの自己形成をめざす公開実験授業とKKJ実践であるが、両者は自己形成の方向性を誰が設定するかという主語性の点において決定的な差異を持つ。公開実験授業は、教育学教育の理念にもとづいた「教える存在」としての自己形成をめざすものである。言い換えれば、授業者側が学生の自己形成の方向性を教育学教育の理念にもとづいてあらかじめ設定しているわけである。それに対してKKJ実践は、田中（1999）自身「純粹」な自己形成をめざすと表現するように、学生自身の主導性にまかされた、きわめて学生任意の自己形成をめざす。このように、自己形成の質の設定における主語性の相違はあるわけだが、この相違は高度一般教育の理念からすれば大きなものではない。ここでは、KKJ実践が、公開実験授業と同様の学生の自己形成的促しを主眼としつつも、主語性の問題においてはこのような差異があるという認識があればよいように思われる。この主語性の観点は、以下KKJ実践における学生の学びについて考える上ではきわめて重要なものである。

第2節 「学生主体の授業」であるKKJ実践の概略

～どういう学生がどういう経緯で集まり、どのようにして主体的な学び集団となっていたのか

KKJ実践が企画された経緯については田口・村上（1999）で述べられているから、ここでは、実施された概略について述べることにする。具体的な授業概要等は、田口らの表1「京都大学『教育とコミュニケーション』授業及びその関連行事の内容」（p.45）を参照しながらとする。ここで見ていくポイントは、「どういう学生がどういう経緯で集まり、どのようにして主体的な学び集団となっていたのか」ということである。この観点は、KKJ実践における学生の学びについて見ていく上でどうしても欠かせない視点である。

第1回目授業日（4月14日）のオリエンテーションには、30名強の学生が参加した。文科系・理科系どちらかに偏ることなく集まったように思われる。慶應義塾大学の井下ゼミの学生が2～4回生中心であることを考慮して、シラバスには、1回生（新入生）の受講は認めず、2回生以上の配当科目であることを付記した。オリエンテーションでは、この授業が慶應義塾大学の井下ゼミとの連携授業であること、インターネットを用いること、合同合宿があることなどの説明がなされた。インターネットが使えない者は参加が厳しいことも述べられた。さらにセンターでは、ディスカッションが可能な人数として20人程度を設定していたので、20人前後に受講制限をおこなう由が告げられた。その際、帰り際に書いてもらう参加理由等の自由記述（受講登録票、B5一枚）を判断材料とするとした。こうした説明を聞いて、登録用紙を書かずに帰る者も5～6人見られた。授業終了後、教員らスタッフで登録用紙を読みまわし、自我が弱そうな者、深い自己探索が予想されるからそれに耐えられそうにない者を受講の対象外としていった。KKJ実践は、はじめての試みであり展開の予想がつきにくいので、この点には最大限注意が払われた。受講対象外の学生の決定にあたっては3～4回の検討を要し、スタッフ全員の合意のもと最終的に決定された。残った学生22人は受講許可対象として掲示されたが、うち1人が参加を辞退してきたので、結果21人の参加となった。なお、それらの者については、次週の授業日（4月21日）に、「大学と私」と題した自己紹介文を書いてくるようあわせて指示がなされた。

第2回目授業日（4月21日）は、受講が許可された学生の初顔合わせがなされた。ホームページにおける電子会議室の書き込みの仕方や井下ゼミの紹介がなされた後、学生から「ホームページでハンドルネームを使う必要があるのか。本名でいいのではないか」という質問がなされ、賛成・反対の立場からちよとした議論がなされた。ハンドルネームは、メーリングリストではなく、World Wideなホームページを授業外のインターネット・メディアとして用いることから、外部へ情報が漏れた場合の危険性を考慮してスタッフ側から学生に提案したものであった^{注1}。この議論は、授業終了後ホームページ上でも議論されたが、ほとんどの者が必要ないとの意見であった。実際、ホームページの改善が精緻に進行し、防御策も十分に整ってきたことも相まって、ハンドルネームは用いずに進められることとなった。なおこの後は、ビールとお菓子をつまみながら、自己紹介を兼ねた簡単な懇親会がおこなわれた（写真1）。



写真1 自己紹介をしながらの懇親会（4月21日）

第3回目授業日（4月28日）は、田中教授の進行のもとではじまった。本格的なゼミとして開始した初日の授業と言え、早速山場がいくつも見られる。まず、田中教授から前年度までセンターが実施してきた公開実験授業『ライフサイクルと教育』に関しての話題提供がなされ、今年度こうして『教育とコミュニケーション』を開講した経緯が説明される。すなわち、この授業は学生主導でおこなわれるゼミであり、コミュニケーションを通しての自己形成をめざすものであるというものである。しかし、学生らには自分たちが授業をつくっていくという意味があまり理解できなかったようで、次のような質問を経て少しずつ理解がなされていく。

学生：僕らが議論するテーマというのは、全然決まってないということですか。

田中：はい、そうです。

学生：じゃあ、このまま延々と本名でいくかハンドルネームでいくかを議論してもいいわけですね（笑）。

田中：そうです（笑）。

学生：授業とホームページとの差が分かりにくい。その関係をもう一度説明してもらえないでしょうか。

田中：それも君たちになるべくまかせようと思っている。こちらでこうだとは言いたくないし、よく分かっていない。

このような質問が次々に出てくるので、田中は次のように言う。

田中：僕に集中してあまり質問するなよな。僕はあまり参加しようと思ってないんだから。

学生：何のためにこの授業があるのか今ひとつよくわからない。

田中：何度も十分に説明したつもりではいる。君たちの自己形成、コミュニケーションをもとに、相手の話を受け、返していくというやりとり、そうした能力を身につけていく……。

この一連のシーンは、学生らが自分たちで主体的に授業をつくっていかなければならない事実を具体的に認識していく過程としてとらえられる。すなわち、教員らスタッフが学生側に用意したのは、コミュニケーションを通して自己形成をはかるといふ授業目標、そしてそれを遂行していくための場、すなわち3つのリアリティ（田口・村上、1999／授業・インターネット・合同合宿）だけだったということである。ディスカッションのテーマさえ自分たちで決めなければならぬ事実が、とにかく学生らにとっては困惑の原因だったようである。しかし、今何かテーマを出して議論しなければならないことは学生ら自身に伝わったようで、「オタク」に関心を持っているある学生が「特殊な存在である『オタク』は、どういうコミュニケーションをとっているのか。みんなに興味ある話題じゃないかもしれないけど議論したい」と言ってその場をうまく引き継いでいく。はじめて学生同士だけのディスカッションが、「オタク」をテーマに活発になされたわけである（写真2）。

自分たちで議論のテーマ設定をおこなわなければならない事態を自覚した学生たちは、授業終了後も電子会議室で様々なテーマの提案をしていく。またホームページ上には、授業についての議論をする「京都大学授業概要」という電子会議室のほかに、井下ゼミと共通の課題で議論できる場としての「共通課題提出」や自由におしゃべりする「フリートーク」といった電子会議室が設けられている。授業終了後の電子会議室への投稿からは、提案された一部のテーマについて、「そのテーマは『共通課題提出』（の電子会議室）で議論すればいいのでは」などといった提案もなされており、ホームページ上の電子会議室をどのように用いていくかということも学生たちの間で議論されていく。

また、ある学生は同じく電子会議室で、「あの場（4月28日ゼミ）で発声しなかった方に聞きたいのですが、なぜ発声する気にならなかったのか。あるいはなぜできなかったのか聞きたい。」という質問を発する。そして、この質問を皮切りに、発言しなかった2、3人の学生がリプライする。たとえば、

学生：僕は発声する気はあったんだけど、しませんでした。その理由は、まず緊張。あと、あの場が個々の問

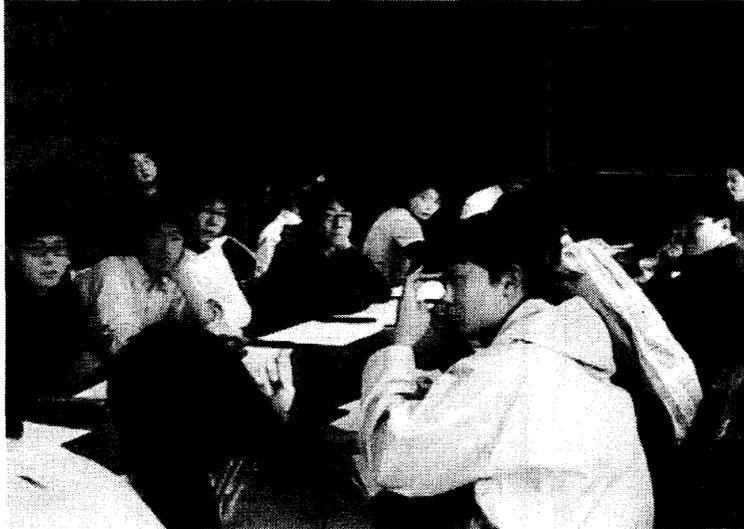


写真2 「オタク」の議論をし合う学生たち（4月28日）

題について議論しながら、議論の仕方についても議論するという特殊な感じになっていたので、思考をいろんなところに振り回されて考えがまとまらなかった。緊張については、慣れてくるから時間の問題だと思う。

学生：次々と発言が行き交う流れの中、発言するタイミングをつかむのは、不慣れな私にはちょっとたいへんでした。でも28日の授業を振り返ると、流れははやかったけど、よどみも確実にあり、そんなときに発言できたのではなかったかなあと反省しています。・・・しゃべらなかつたからと言って、傍観していたわけではないんです。きちんと聴いて、生身の人間としていろいろ考えて、時には発言しようともしていたのです。でも発言しないと、やはり私が何を考えているのか言葉の形で伝わりません。はやく慣れて、タイミングをつかんで発言できるようにします。

小学校の「子ども主体の授業実践」では、子どもらの「振り返り（reflection）」の重要性がとかく説かれる。そこでは、授業終了後に授業中考えたことや感じたことを小さな紙を与えて書かせるのが一般的である。KKJ実践では、インターネットという授業とは別の場を与えることにより、授業者が学生らに振り返りを促さなくとも、学生ら同士で自発的に授業の振り返りを促しあっている。きわめて興味深い構造である。そして、授業中に発言した者、発言はしなかつたが電子会議室では発言した者をあわせると、どちらにも発言のなかつた学生はわずかであり、授業の場とインターネットでの場との相互補完性を、学生ら自身で自覚的につくりあげている構図がここから読みとれる。こうした2つの場の関係性は、スタッフ側が設定したものではなく、学生ら自身でつくりあげたものである。事実、授業中に少ししか発言できなかつたある学生は、電子会議室に「考えが自分の中で整理されなかつたまま、議論がどんどん進み十分に発言できませんでしたが、そういう時にインターネットがあることがすごく助かります。授業では、自分の意見なんか整理できなくとも、自分なりに考えた後その考えをのせられるから」と投稿しており、その関係性を明確に述べてくれている。

さらに、電子会議室では授業進行における司会制度についても提案がなされている。

学生：司会制度をつくる必要性について考えを述べます。学生の誰かがまとめ役になり、発言のネットワークの混線や脱線から守り抜く。誰かがし続けるのもいいし、交代していくのもいい。…一回やってみて、検討してみませんか。

これに対して、ある学生は反対意見を出す。

学生：私はその必要はないと思います。何十人ものゼミならまだしも20名程度しかいないわけですから、自由

に討論すればよいのではないのでしょうか。みんな好きなきに好きなことを発言できれば良いのでは、と思うのですが。

第3回目授業日（4月28日）は、以上のように、「学生主体の授業」を学生ら自身が自覚しはじめた非常に重要な転換期として位置づけられるように思われる。

第4回目授業日（5月12日）では、名前と顔が一致しないからディスカッションがやりにくい、という声が電子会議室であげられたことに対応して、学生らの意見を聞きつつ、ネームプレートスタッフ、学生ら全員が付けることにした。この授業日は大山助教授が進行を担当しており、授業前半部は合宿先のホテルまでどういう手段で行くかが議論された。また、「SFC（慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス）へ寄りますか」という招待が電子会議室で慶應義塾大学側から送られてきたことに対し、「慶應側は京大を見るわけでもないのに、京大だけ出向くというのは変だ」とか「SFCの授業を見せてくれるなら行きたい」など様々な議論がなされた。さて、こうした事務的なことを済ませ、授業の後半部どうするかという雰囲気になったとき、一つの山場が見られた。大山はボディーワークをやろうと準備してきたことを学生らに伝える。しかし、何かテーマを決めて引き続きディスカッションをするのでよい、どちらがいいかは君たちが決めたらいいと促すと、ある学生が「今一番欲しいのは、この集団の一体感だ。ボディーワークをしたら、一体感がもてるような気がする。」と言う。これを契機にボディーワークをやることになった。



写真3 ボディーワーク「人の手を触る」



写真4 ボディーワーク「人に任せて後ろに倒れかかる」

ボディーワークは、教室から300mばかり離れた踊り場に場所を変えておこなわれた。「人の手を触る」（写真3）、「人に任せて後ろに倒れかかる」（写真4）、「目隠しをしてもう一人が誘導するブラインドウォーク」の3つの課題が約30分くらいでなされた。ボディーワークは、見知らぬ者同士が身体を寄せ合うということで、学生ら自身当初照れくささを隠せなかったようである。しかし、慣れるにしたがって積極的にふれ合い、学生らはこのボディーワークを通して、名前と顔が一致した互いの関係が見知ったものになっていったようである。学生らは、ボディーワークについて電子会議室で次のような感想を述べている。

学生：ボディーワーク、とってもおもしろかったです。一体何をやるんだろうとか思ってたけど、普段の姿勢とか、体から出るメッセージみたいなものも意識できたし、純粹におもしろかったです。大山先生が「外へ行く」と言い出したときには、「なんじゃそりゃ?」とか思ったけど、実験のおもしろいこと！来週もまたなんか変な実験をやるみたいなので楽しみです。昨日の実験では、教室であまり話せない人と接触できたし、それもよかったです。京大側のゼミの一体感みたいなものできはじめてさっかけみたいになったんじゃないかな。そんなことを思ってみました。

同様の投稿は他にも何件もあり、「いいぞ！ボディーワーク」と題する投稿を授業終了後いち早くした学生もいるくらいである。大山が「書いてない人も感想を寄せて下さい」と促したこともあって、ほぼ全員がボディーワー

クの経験を好意的に投稿していた。学生らの電子会議室への投稿を読んでいると、表上は「ボディーワークが新鮮でふだん体験できないようなこと」「おもしろかった」といった内容であったが、おそらくそれはボディーワークそのものが楽しただけでなく、見知らぬメンバー同士のふれ合いも同時に楽しく、かつそこに意義を感じたことも含まれてのことだろうと考えられる。

ボディーワークは、合宿に向けての事務的な議論を含めながら結局、その後2回（第5回目〔5月19日〕／第6回目〔5月26日〕）の授業でなされた。第5回目授業日（5月19日）では、引き続きボディーワーク（2回目）をおこなうべく外に集合したが、合宿や合宿前にSFCに立ち寄るかどうかなどの決めなければならない議論が先決と学生らが判断し、そのまま外で円形を組んでディスカッションをすることとなった（写真5）。注目すべき点は、この日以降、皆がはじめて名前呼び合いはじめたということである。ネームプレートを設けたこと、前回のボディーワークで見知らぬ間柄の交流がなされたこと、などが原因として考えられる^{注2}。



写真5 外で円形を組んでディスカッション

もう一つ注目すべき点は、大山が進行の司会を誰かやって欲しいと学生らに促した際、合宿のバスチャーターについて調べてくれた学生が、運賃や経路手段の報告を皮切りに司会を引き受けてくれたことである。そして、彼の司会のもと、学生らだけの議論が展開しはじめた。このことは、議論のテーマや授業とインターネットとの関係だけでなく、授業における議論の進行においても、学生主体の体制が確立したことを意味している。第7回目授業日（6月2日）に再び田中教授が進行を担当したとき、「誰か司会をやってくれますか」と田中が言うと、すぐさまある学生が「じゃあ、僕がやりましょう」と手を挙げたことは、それを端的に象徴している。第3回目授業（4月28日）終了後の電子会議室で、司会制度が必要だという投稿があり、それ以降司会を設けるかどうかは結局議論がなされなかったわけだが、こうした流れを振り返ってみると、学生たちは自然と議論の進行も自分たちで引き受けていかなければならないことを自覚していったようである^{注3}。

以上を簡単にまとめると、①授業者（スタッフ）と学生らとの質疑応答を通して、学生ら自身が自分たちで授業をつくっていかねばならないことを自覚することからはじまり（4月28日）、②と同時に、3つのリアリティ（授業・インターネット・合同合宿）をどういうふうに位置づけ用いていけばいいかという環境設計の自覚が生まれる（4月28日）。そして、③ボディーワークを経て、学生らの相互関係がより身近なものになり（5月12～19日）、相互のコミュニケーション、ふれ合いが楽しいものになってくる。④最後に、議論の進行についても、自分たちで引き受けるようになり（6月2日）、この時点で「見かけ上」は完全な「学生主体の授業」となったわけである。

なお、第7回目（6月2日）～第9回目（6月16日）の授業は、間近に迫った合宿（6月18～20日）で何をするかということが議論の主な内容であったが、6月以降からとくに、議論そのものを楽しむ「プロセス派」と、議論の目的がはっきりしないことに苛立ちを感じる「タスク派」とに分裂しはじめる。「見かけ上」は、きわめて学生主体で順調に進められたかのように見えたKKJ実践であるが、細かく見ると、うまくコミットできない学生がこ

の時期からではじめたことを念頭においておかなければならない。田中（1997）の言うような遭遇→探索→確立期のサイクル（p.3）が一巡して、新たな遭遇期を迎えたとも言える。とは言え、学生らは、そうした葛藤を内包しながらも高いコミットを期待される合同合宿へと向けて歩まざるを得なかったわけであり、葛藤を抱いたりややお客さんの存在になりはじめたにしても、決して途中で脱落しなかったという事実を、われわれは認識しておかなければならない。詳しくは後段落で述べるが、うまくコミットできなかった学生が、結果的には自己形成としての学びにつながったのも、このことが大きな原因であると考えられる。

以上のような経緯で「学生主体の授業」となっていったKKJ実践であるが、これに付随して述べておかなければならない点を、以下2点補足しておく。

第1に、KKJ実践は、あらかじめ念入りにプランニングされたものが事前にあつて、その通りに何の狂いもなく実践・遂行されたものではない。冒頭に述べたように、KKJ実践は学生らの「純粹」な自己形成をどこまで追求できるのかということに徹底的に挑戦した、本センターの新たな試みであったわけである。よって、はやい時期から綿密に計画・準備をして企画を進めてきたにもかかわらず、ずいぶん試行錯誤的な、あるいは不十分なところが続出したというのが正直なところであった。そのことは、教員の授業担当配分が学生のディスカッションの進行を無視した形で事前に決められていたことや、ディスカッションを先導する形で田中や大山が司会をとったこと、京大側は京大側内部へ向けて自己紹介文を書かせたのに対し、慶應側は京大側への挨拶代わりとして自己紹介文を書かせたこと、など随所にあらわれている。第3回目授業日（4月28日）の最後に、田中教授から次回の授業について振られた大山助教授が、以下のように述べたことはその象徴でもある。

大山：僕は次回の授業でこういうのをやろうというのを考えてあつたんだけど（ボディーワークのこと）、今日の授業展開（オタクの議論）を見ていて見事碎けてしまいましたね。一週間連休をはさんで、みんなが何をやっていきたいか考えられるようにしましょう。（カッコ内筆者ら補足）

このように、教員らスタッフは、随所で自分たちのとるべき行動を瞬時に考え柔軟に対応したのであり、それらはあらかじめ計画されたものではなかったわけである。それでも結果的に「学生主体の授業」をつくりあげることができた理由は、「とにかく教員らスタッフはできるだけ裏方にまわり、方向性をつくりだすことだけはしないでおこう」という授業の基本的コンセプトが教員らスタッフの間で相互に確認されていたからであるように思われる。

第2に、学生らの「純粹」な自己形成を促すのに、3つのリアリティ（授業・インターネット・合同合宿）が必要だったのかと考えるのではなく、3つのリアリティがあらかじめ用意されてこのKKJ実践が進行したと考えて頂きたい。つまり、一見すると、授業とインターネットだけでKKJ実践が展開しているように思われるかもしれないが、実際の各回の授業では、「慶應との合同合宿とは何を意味しているのか」とか「慶應側は卒論をめざして各自がテーマを持ってやっている、高度に組織化されたゼミであるのに、京大側は何をやるかさえいまだわかっていない集団だ」といった、慶應側を意識した議論が機会あるごとになされたわけである。また、6月2日以降の授業日では、ほとんどが合宿に向けての議論であった。このようにKKJ実践は、3つのリアリティがあらかじめ用意され進行していった授業であった。それらが、学生主体の授業をつくりあげるのに果たして必要だったかどうかは、ここでは問題ではない。その上で見えてきた成果が本論考での報告である。

第3節 「学生主体」「学生参画」型授業としてのKKJ実践

「学生主体」をめざした少人数・演習形式のKKJ実践は、主体的な授業と称される様々な授業の中でもきわめてその主体度が高かったように思われる。本項では、そうした主体度を他の授業との相対で位置づけてみようと思う。

まず、「学生主体の授業」と称されるとき、その「主体的」という曖昧な言葉の操作的定義からはじめなければならぬ。というのも、「主体的（subjective）」という言葉は、「主体（subject）」が世界（対象・客体）と関

わるその関わり方が能動的であること程度しか指し示さず、この言葉にそれ以上の意味はないからである。「学生主体の授業」とは、最低限、学生が授業に能動的に参加している授業とは言うことができるが、語義的にはそれ以上の意味をこの言葉に込めることはできない。それでも、われわれが実際に「学生主体の授業」と言うときには、何かしらの意をその言葉に込めて用いている。たとえば、林（1994）の報告する学生参画型授業というのは、学生主体をめざした授業の一つであるが、そこで何をもって「学生主体」としているかと言えば、学生が自ら場の企画を立案し、それを実施し、責任を持って自己評価する、そういう一連の行為を授業の中でつくり出していることをもって、「学生主体の授業」と称しているわけである（林，1994，p.165）。ここからわかるように、われわれは、学生が授業に主体的に関わっているというときの、その具体的な関わり方を言外に匂わせながら、そうした授業を「学生主体の授業」と称しているのである。「主体的」という言葉の操作的定義は、学生の授業への具体的な関わり方をもってなされればよい。

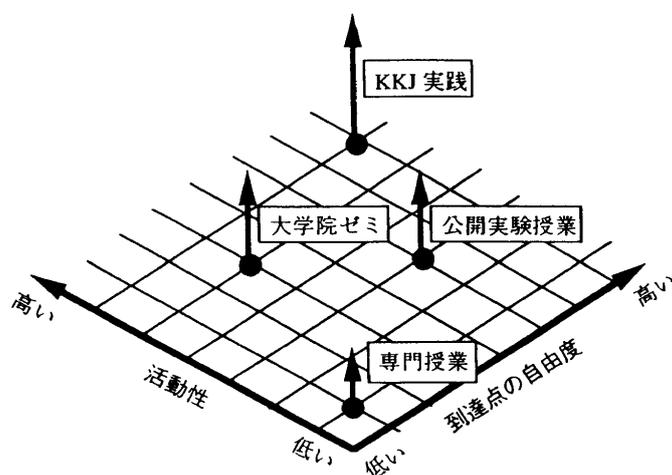


Fig.1 「学生主体」の授業を位置づける「活動性」「到達点の自由度」の2軸と学生にとっての主体的な関わりやすさ

(注) ↑ は、学生がその授業にどの程度主体的に関わりやすいのか、その期待度を示している。

本稿では、「活動性」「到達点の自由度」という2軸から、「学生主体の授業」を位置づけてみようと思う（Fig.1参照）。まず、「活動性」の軸についてである。ここで言う「活動性」とは、伝統的な座学の授業に対しての具体的なアンチテーゼとしてよく出される授業要因である。すなわち、ただ椅子にじっと座って授業者の話を聞くのではなく、作業をしたり調べものをしたり集団学習をしたり、時には教室を移動したり、郊外に出て行くなど、様々な主体の活動を学習過程に取り入れるというものである。たとえば、中学校で「子ども主体の授業」をめざす萩原（1998）の『音の性質』という単元テーマでの取り組みでは、空気や水の中を伝わる音の速さを学習するにあたって、実際に実験をさせたりグラウンドでピストルを撃ってからそれが聞こえるまでの時間をストップウォッチで測らせたり、最後には発表会を設けて皆に説明をさせたりするなど、様々な子ども主体の活動をおこなっている。ほかにも生活科の授業では、郊外に出て行って学習をすすめるものや、そうでなくとも教室内でパーティションをつくって「考える部屋」「つくる部屋」「発表の部屋」といったように作業課題のステップを移動によって学習させる工夫がなされている。これらは、椅子にじっと座って教師の授業を聞いている活動性の低い座学スタイルの授業ときわめて対称的な位置に属する活動性の高い授業と言えるものである。

次に「到達点の自由度」の軸である。これは、具体的には、学生にとって到達すべき授業目標の自由度の高い—低いを意味している。たとえば、専門課程の授業では、学生は授業者の伝達する学問的知識を正確に理解することが求められる。そこでは、学生の勝手な理解は許されないから、学生にとって到達すべき点の自由度はきわめて低いということになる。それに対して、たとえば本センターの提供する公開実験授業は、授業者と学生の間で教育についての前反省的な認識枠組・実践枠組の共有をはかることによって、学生らに「教える存在」としての人間への自己形成を促すことを到達点としている。そこでの到達すべき自己形成の方向性は個人多様であり、自由度はきわめて高い。画一的な自己形成は、逆に求められてはならないわけである。この点、学生個人の勝手な理解が許

されない、到達点の自由度の低い専門課程の授業とは大きく異なる^{註4}。

このように、本論考では「活動性」「到達点の自由度」という2軸で「学生主体の授業」を位置づけようとしているわけであるが、軸の高低は相対的なものでしかないから、その点への補足が必要である。Fig.1では、この点を説明するために、「KKJ実践」「公開実験授業」「大学院ゼミ」「専門授業」を例として挙げている。たとえば「公開実験授業」は、大学の授業の中でもきわめて到達点の自由度が高いものだが、それも「KKJ実践」と比べると、その自由度は低いと言わざるを得ない。絶対的な自由度は高いながらも、相対的には「KKJ実践」より低いわけである。既に何度も述べているように、「公開実験授業」は学生らの「教える存在」としての人間への自己形成を到達点としている。これは、田中教授の教育学教育の理念にもとづいたものである。到達点の自由度がきわめて低い「専門授業」と比べると、確かに「公開実験授業」はその到達点の自由度が高いわけであるが、それでも「KKJ実践」の「純粹」な自己形成をめざす自由度の高さから見ると、「公開実験授業」はまだ教育学の枠内で自己形成をするよう枠づけをしており、「KKJ実践」よりも自由度が低いと考えられるわけである。「大学院ゼミ」はどうであろうか。一概に「大学院ゼミ」の質を定義することはできないが、ここでは、研究報告をおこなったり最新の論文を報告しあったりして各自の研究活動を促していく、そのようなゼミを想定している。「大学院ゼミ」は、各自の研究報告をもとにディスカッションをしたり情報交換をし合ったりするので、授業者からの一方的な伝達形式の多い大学授業の中では、相対的に活動性の高い授業と言えるものである。レジュメを作成してOHPやスライドで報告するといったところまで含めると、「大学院ゼミ」はプレゼンテーション能力を育成する側面も多分に内包しており、その点においても活動性は十分高いと判断される。しかしそれでも、教室を離れてポディーワークをおこなったり、授業が終了してからも議論が交わされたり、慶應義塾大学との合宿で静岡まで行く「KKJ実践」の活動性の高さから比べると、「大学院ゼミ」と言えどもその活動性は相対的に低いものとなる。さらに、「大学院ゼミ」と「公開実験授業」の到達点の自由度を考えてみた場合、いずれも大学授業の中では相対的にその自由度は相当程度高い方だと考えられるものだが、それでもリジッドな学問体系の中で研究を展開していくことを期待される「大学院ゼミ」は、リジッドな学問体系に至る前段階を共有することによってその枠からはみ出ることの許される「公開実験授業」よりも、その自由度は低いものとなる。「学生主体の授業」を位置づけるために設けた「活動性」「到達点の自由度」の2軸であるが、その高低は、このように他の授業と比べることによってしか判断できない相対的なものなのである。

またFig.1では、「活動性（高）・到達点の自由度（高）」である「KKJ実践」と、「活動性（低）・到達点の自由度（低）」である「専門授業」の間に、「大学院ゼミ」と「公開実験授業」をおいている。各軸から見れば、活動性では「大学院ゼミ」の方が「公開実験授業」よりも高く、到達点の自由度では「公開実験授業」の方が「大学院ゼミ」よりも高い。しかし、2軸を総合的に判断する場合、いずれの方が「学生主体の授業」としてその主体度が高いのかということが問題になろうかと思われる。場合によっては近い将来、軸の高低を数量化し各軸にウェイトをかけることによって、総合的な主体度指数なるものが算出されてしまう可能性もある。この点について筆者らは、総合的な主体度といったものを厳密に考えるべきではないという見解を持っているから、この点強調しておきたい。なぜなら、「大学院ゼミ」と「公開実験授業」は、筆者らの操作的に設けた2つの主体軸上では近いところに位置しているが、大学教育の中での位置づけはまったく異なるものだからである（前者は大学院課程の授業、後者は全学共通科目の授業）。仮に何らかの方法を通して、総合的にはいずれの主体度が高いという結果が出てきても、その結果はほとんど意味をなさない。大学の授業は、その目的やカリキュラム的位置づけに応じて様々であるべきであるから、ここでの2つの授業の総合的な主体度については、両極として挙げた「KKJ実践」と「専門課程」の授業との中間に位置する程度で十分だと判断される。

ところで、「活動性」「到達点の自由度」の2軸は、授業でおこなわれる客観的な要因をもとに「学生主体の授業」を相対的に位置づけるものであるが、学生ら自身の主観にとってはまた別問題であるから、ここではその点について述べておきたい。Fig.1では、学生個々人がどの程度主体的に授業に関わることができるか、その期待される程度を各授業のプロットから縦軸の矢印で表現している。矢印が長ければ長いほど、主体的に授業に関わることができるだろうという期待度の高いことを示している。「学生主体の授業」として極に位置する「KKJ実践」では矢印が最も長く、「専門授業」では矢印が最も短い。「大学院ゼミ」と「公開実験授業」の矢印は、それらの中間

程度の長さにしてあるが、これは、先に述べた総合的な主体度の判断の優劣をつけることに意味がないと筆者らが考えているからである。ここでは、「専門授業」→「大学院ゼミ」or「公開実験授業」→「KKJ実践」の順に総合的な主体度が高くなっていると理解されればそれでよいように思われる。さて、この順位で考える場合、総合的な主体度の高い「KKJ実践」は、当然学生が授業に主体的に関わるであろうという期待度が最も高い。逆に、「専門授業」ではその期待度が最も低い。「大学院ゼミ」あるいは「公開実験授業」はその中間である。しかしながら、客観的な主体度が高いからと言っても、そして学生が主体的に授業に関わる期待度が高いからと言っても、それで主体的に授業に関わることができるとは限らない。逆に、客観的な主体度が低い、期待度も低い一方通行的な伝達授業であっても、主体的に授業に関わった経験は誰しもあるのではないだろうか。これまで報告されてきた「学生主体の授業」実践を見ていて、筆者らは、この点の認識が暗に見過ごされていたのではないかと危惧してきた。活動性が高い、到達点の自由度が高ければ、良いというのではないのである。ここでは、あくまで「学生主体の授業」を相対的に位置づけるべく、軸を設けているにすぎない。大学の授業は、先にも述べたように、その目的やカリキュラム的位置づけに応じて様々であるべきであるから、客観的には主体度の低い授業であっても、学生が主体的に授業に関わるような取り組みも考えていかなければならない。逆に主体度の高い授業であっても、その限界を提示しながら、実践報告が良いことづくしにならないようにしなければならない。本論考は、このような立場に立って「学生主体の授業」を考えている。

本項の最後に、KKJ実践のきわめて独自の授業要因について述べておきたい。KKJ実践は、他の「学生主体の授業」と比較して、「活動性」「到達点の自由度」の2軸それぞれにおいて相対的に高い位置づけを持つと考えられる。しかしながらそれは、KKJ実践が、普通の「学生主体の授業」にはない独自の授業要因を持っていたからである。つまりKKJ実践は、授業内容を学生ら自ら企画・運営していくという「参画型」の授業であったからである。林（1994）は、「参画型」の授業は、授業者と学生らが相互にディスカッションをするなどの「参与型」の授業よりも、より主体的な参加形態の授業であると言う（p.165）。なぜなら、「参画型」の授業は、学生らが授業という「場」の企画に携わり、実施し責任を持って自己評価するステップを内包して持っているからである。KKJ実践の「活動性」や「到達点の自由度」の軸は、おそらく他のどんな「学生主体の授業」よりも相対的に高いであろうと考えられる。その理由は、KKJ実践では、どのようなテーマのもと授業が展開するかを基本的に学生に委ねるからである。そうした授業理念は、KKJ実践の授業タイトル『教育とコミュニケーション』にあらわれており、学生らは学生ら同士のコミュニケーションを手段とすることだけを強要される。どのような内容の授業を展開させるかはあらかじめほとんど決められておらず、学生らはコミュニケーションを手段とすることによって、授業内容を企画実施していかなければならないのである。本論考で操作的に定義した「活動性」が高く「到達点の自由度」が高いことは、この「参画型」の授業形態によってあらわれた特徴と言えるのである。

第2章 KKJ実践で学生たちは何を学んだのか～インタビューを通して

本論考の目的は、第1章で見てきたKKJ実践を通して学生らが何を学んだのかを検討することである。また、それを通して、KKJ実践の学びの構造もあわせて検討する。検討する資料として筆者らはインタビューをおこなったが、それについて報告する前に、2、3前提となっていた点を述べておきたい。

1) 自己成長としての学び

既に何度も述べたように、KKJ実践は、学生らの「純粹」な自己形成をどこまで追求できるのかということに徹底的に挑戦した、本センターの新たな試みであったわけである。よって、KKJ実践を通して学生らが何を学んだのかという検討も、この視点のもとなされなければならない。つまり問題となるのは、なされたディスカッションの内容ではなく、ディスカッションを通して学生ら自身がどう成長したのか（学びによる自己成長：personal growth through active learning）ということである。さらに言えば、KKJ実践が、学生らのきわめて個人的な人生軸上にどのような意味（meaning）を与えたのかということである。

しかし、学びによる自己成長には様々なレベルが存在する。自己成長と一言に言っても、それには、自己の

あり方にほとんど関わらないちょっとした気づきや発見のレベルから自己のあり方やものの見方、行動を変えるようなレベルまで様々にあるわけである。たとえば、小学校の「子ども主体の授業」実践で、子どもたちの主体的な学びについて報告がなされる場合、通常取り上げられる成長のポイントは、子どもたちがいかに様々な気づきを持ったかということである。しかし、そこで扱われている気づきが、その子どもたち自身のあり方にどの程度関わるものであるのかは、そうした報告からはほとんど見えてこない。もちろん、物事への新たな気づきや発見は、学びによる自己成長を考える上での大きな契機であるから、「子ども主体の授業」実践をつくりあげる小学校教育でそれらの積み重ねが大事にされるのは当然のことである。しかしKKJ実践は、学生らの「純粹」な自己形成をどこまで追求できるのかということに徹底的に挑戦した試みであったから、そこでの自己成長は、自身のあり方に関わらない単なる気づきや発見のレベルを越えて、自身のあり方に深く関わるようなレベルで検討されねばならないように思われる。本論考で扱う学びによる自己成長とは、そうした類のものである。

2) 経験の構造化に影響を与える学び

KKJ実践を通して学生らが何を学びとしたのかということを実証的に見ていく作業は、思いの外難しい。教育では、「自己形成」とか「自己成長」と簡単に口にされるが、どのような状態を「自己形成」「自己成長」としていいのかはそう明らかにされていない。上記では、自己のあり方に関わるレベルを学びによる「自己成長」と同定したわけだが、具体的にどのような状態が自己のあり方に関わらず、どのような状態が自己のあり方に関わるものなのかは、その判断はきわめて難しい。たとえば、ある子育てに関する授業を受けて、「私は今日の授業を受けて、生まれたての赤ん坊も赤ん坊なりに母親に主体的に働きかけているんだということを考えました。」という感想を述べたとする。これは、学びと言えらるのだろうか。学びでないとは言えないから、少なくとも学びであると思われるが、ここではどのような学びかということが問題となっている。この学びが自己に関わる学びかどうかは、これだけでは判断ができない。

本論考では、「自己のあり方に関わる」という部分を、「ある一定程度の時間を経てなおかつその時点における経験の構造化に影響力のある」というように操作的に定義していく。すなわち、瞬時瞬時においては単なる気づきや発見であってもよいのだが、それがたとえば学期終了時に授業を振り返って経験を構造化するとき、それに関わってくるようなレベルでの意味のある気づきや発見であったのかということである。このような立場に立つとき、実際に各回の授業でどのような学びをしたかということは、自己成長としての学びにとっては直接問題とはならない。一まとまりの授業を終えたところで、その一連の授業実践が学生にとってどのような意味があったのかという経験の構造化がなされるときに意味づけられた学びが「自己のあり方に関わる学び」であり「自己成長としての学び」とされるのである^{注5}。

KKJ実践の終了後におこなう経験の構造化は、振り返りとしての総合評価と同時瞬間である。つまり、経験が構造化されるためには、KKJ実践が終了して総じてどうだったかという総合評価がまずなされなければならない。そして、その評価がどのような経験から構成されるものなのかということを明らかにしていくとき、各回の構造化された経験の意味が見えてくる。これは、総合評価をする行為が、そのままKKJ実践での経験を暗に、そして同時瞬間的に構造化していることを意味する。それは、学生にとっては必ずしも意識されないものであるが、総合評価にはそういう働きが内在化している。必ずしも意識化されていない構造化された経験は、筆者らとのインタビューを通して共同で意識化されていくのである。

3) 教育実践の一つでもあるインタビュー

実践終了後におこなわれるKKJ実践の総合評価、簡単に言えば、振り返りとしてのまとめであるが、それは学生の学びについて実証的な検討をするためだけでなく、KKJ実践の締めくくりとしての教育的営みでもあったから、その点についてここで言及しておきたいと思う。

第1章で見てきたように、KKJ実践は、筆者らスタッフの研究と実践を同時に兼ね備えたフィールドワークとして進められてきた。つまり、研究者として参与観察するのみならず、授業者としても介入してきたわけである。KKJ実践を通しての学生らの学びを検討する本論考の課題にもまた、単に彼らの学びの内容を研究として聞き出す

にとどまらない教育的な意味あいが付随している。というのも、学生らがKKJ実践で何を学んだかと問うことが、そのまま彼らの授業を通して得た経験を整理・秩序だてする手助けともなるからである。これは「振り返り (reflection)」といて、自らの経験を振り返って言葉にする、教育現場ではほとんど欠かさずになされている教育的営みである。

インタビューは、感想文でさせる振り返りとは決定的に異なる点を内包している。すなわち感想文は、学生自らの視点でしか経験を振り返り、構造化 (structuring) されない。それに対し、筆者ら第三者とのインタビューには、自らの視点で経験を振り返り構造化するにとどまらず、筆者らの視点から尋ねられたり (たとえば「学べなかったことは何ですか」など)、筆者らの視点で振り返った経験の構造をさらに再構造化 (restructuring) させられたりすることまで含まれている (たとえば人生軸上で経験を再構造化させるなど)。授業を通して何を学べたかは自分なりに書くことができても、何を学べなかったのかは自分では書くことがなかなかできない。ましてやそれを人生軸上で位置づけたりなどはなかなかできるものではない。インタビューでの作業は、筆者らの視点も含めて共同で経験を構造化させる教育的、研究的「振り返り」の作業なのである。

第1節 インタビューの目的と方法

1) 目的

KKJ実践を通して、学生らが何を学んだのかを明らかにする。具体的には、学生らは何を学びのテーマとしたのか、学生主体と言われるこの授業で学生らは学びのテーマをどのように形成したのか、学びの得られなかった学生がいるとすればそれはなぜか、ということについて明らかにしていく。そして、それをもとに、KKJ実践の学びの構造を明らかにする。

2) 方法

【実施概要】 インタビューは、筆者ら2人でつとめた。場所はセンターの応接室でおこなわれ、所要時間は一人当たり40～50分であった。インタビュー日時は、授業最終日 (7月7日) から約1カ月後の8月2～4日に集中しておこなわれた。都合のつかない学生は、その前後に都合をつけてもらった。インタビューの記録は、学生らの了承をとって、すべてカセットレコーダーに記録された。

【手順】 インタビューは、次の手順でおこなわれた。

①**インタビュー前の作業** まず筆者らは、以下の資料に目を通し、学生のKKJ実践に参加するにあたっての動機、学びの関心事、反省などについてチェックをおこなう。これらのチェックは、学生らの任意の語りから、その語りを人生軸上における学びの意味へと再構造化 (restructuring) させる際に、外在的視点^{注6}として有効となる (詳しくは③の「人生軸上における経験の再構造化」を参照)。

(1) オリエンテーション時 (第1回目授業日4月14日) における「受講登録票」(参加理由など)

(2) 自己紹介時 (第2回授業日4月21日) における「大学と私」

(3) 合宿時 (6月18～20日) におけるアンケート調査 (開始前, 開始後)

(4) 第11回目授業日 (6月30日) における課題提出「合宿の反省」

※電子会議室上での発言は、必要な場合にのみ参考にした。

同時に学生らは、筆者らから自分たちの書いた (1) 受講登録票、および (4) 合宿の反省、の2枚のコピーを与えられ、目を通すよう指示される。これは、参加前の「私」とKKJ実践終了後に迫った「私」を表象 (represent) させるためのものである。学生らにとってKKJ実践は、日常生活の中でも非常に特殊でエネルギー負荷の高かった経験であるから、ことさらこのステップを強調することもなかったように思われるが、インタビューでは参加前の「私」から振り返って話をしてもらうため、この点は一般的な常識の範疇ではずさないでおくことにした。

②**KKJ実践における経験の構造化** 学生らは、4月14日～7月7日までの授業経過一覧 (田口・村上, 1999,

p.45, 表1参照)を手元に与えられ、まず授業がどのように展開していったか筆者らから説明を受ける。これは、学生らの経験と実際の授業展開を確認させる意味と、授業当初の経験をインタビューに先立って表象させていく準備段階としての意味を持っている。次いで、自分なりに授業を振り返って総合評価をさせるにあたっては「授業全体を振り返ってどうでしたか」という問いを用い、この問いをもとに構造化された経験を見ていくことにした。ほとんどの学生は、この問いに対しておおよそ「おもしろかったです」に近い形で答えてくるので、筆者らはそれをもとに「何がおもしろかったのか」「なぜおもしろかったのか」「いつ頃からそう感じはじめたのか」などと問いを発し、総合評価にあたって構造化された経験、意味づけられた学びの経験を意識化させていった⁷⁾。

③**人生軸上における経験の再構造化** 次いで、(1)～(4)の資料から得られた人生軸上の情報を、筆者らの視点(外在的視点)として投げかけることによって、②でなされた経験の構造化をさらに人生軸上のレベルに位置づけて再構造化させた。また、この投げかけだけでは、経験の再構造化が十分でない者もいると判断し、以下3つの人生史に関わる外在的視点を全員に投げかけることとした。すなわち、(1)なぜ『教育とコミュニケーション』を受講したのか、(2)高校生活はどうだったか、京大に来て大学生活はどうか、(3)将来どうしたいか、の3点である。これらの話の中で、②の作業から見出された意味づけられた学びと関連すると感じられる内容が表出された場合には、その都度照合を求めることで経験の再構造化を洗練していった。これら一連の作業を通して、われわれは人生軸上に位置づけられた学びを把握することができるし、学びのテーマがどのように形成されたかも知ることができる。

④**学べなかったこと** 最後に、筆者らの外在的視点から、学生らは「学べなかったこと」についての反省を求められる。「とくにあれば」という条件つきで質問をおこない、「無理して出さずとも良い」主旨を同時に伝えた。この問いは当初、多分に教育的配慮から用意したものであったにもかかわらず、結果的には、学生らの学びの構造を見ていく上でずいぶん役だった。全体的には、学生皆が非常に主体的に参加したかのように見えたKKJ実践であったが、結果的には約3分の1の学生が中途半端なコミットしかできていなかった。彼らにとってどうして学びが難しかったのかということは、主にこの問いから構造化がなされることが多かったことをあらかじめ述べておく。**【被験者】**KKJ実践に参加した京都大学の学生19人。このゼミには、21人の学生が参加していたが、諸事情により2人はインタビューに参加できなかった。被験者学生の所属学部、性別、回生はTable 1に示す。

Table 1 インタビュー被験者の所属学部・回生・性別

	教育学部	経済学部	法学部	総合人間学部	理学部	工学部	計
2回生	5 (0)	1 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	3 (0)	10 (1)
3回生	2 (1)	0 (0)	2 (1)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	5 (2)
4回生	1 (1)	0 (0)	0 (0)	2 (0)	1 (0)	0 (0)	4 (1)
計	8 (2)	1 (0)	2 (1)	3 (1)	2 (0)	3 (0)	19 (4)

(注1) カッコ内は女性の数。

(注2) 諸事情により、工2 (男性)、理4 (男性)の2名はインタビューに参加できなかった。

第2節 2人のインタビュー事例

このようにして得られたインタビューの結果を、ここでは事例として2つ紹介する。学びがうまくいった女子学生(3回生)の事例と、学びがなかったわけではないが単純に学びがあったとは言いにくい男子学生(2回生)の事例である。学びがうまくいくかいかないも、授業と人生史(life history)の流れが相互に絡み合いあぶりだされた結果である。これら2つは、その点を見る上で非常にわかりやすい事例である。

事例1) 女子学生(3回生)～学びがうまくいった事例

Table 2～4に、インタビュー前の作業としてチェックした事例1女性の、(1)受講登録票(参加理由など)、(2)大学と私(自己紹介文)、(4)合宿の反省の3つの記述を示しておく。(3)はアンケートなので、ここでは省略する。Table 2～4を見れば瞬時に明らかなように、この女性は、KKJ実践を通して「純粋」な自己形成を

きわめてうまく遂げたように思われる。

彼女の人生軸上での学びが何だったのかと言えば、まず第1に、集団のまとまりを感じる事ができたということである。帰国子女で日本の生活、文化になかなか慣れなかった彼女は、KKJ実践のはじまる当初、「日本の大学の授業では、ほとんどコミュニケーションがないのを淋しく、また疑問に思っていた」(Table 2 上段)、「(日本に来て)とくに人間関係、教育のあり方、そして周りの生徒たちの考え方に悩まされた」(Table 3)と書いている。まわりの友だちに教コミの話をする、「なんでそんなのに出るんだ」などと馬鹿にされたこともあったようである。やや白け気味、分かった顔をしがちな周囲の学生への複雑な思い。しかし彼女は、合宿を経てゼミのみんなとまとまりを感じとれたことが、とても大きなものとして経験されたようである。合宿の反省 (Table 4) を見れば、随所にその気持ちがあらわれている。彼女は、次のように言う。

「ふだんなかなか話す機会もない違う学部の人たちと会え、いろいろと話ができたことはとても良かった。教育学部や哲学の人たちが専門的な知識をもとに議論をしていて感心したし、何の疑問も持っていないようだった。計算ばかりのイメージだった工学部の人たちでもそれなりの自分の考えを持っているんだと知った。」

しかし、彼女がゼミのみんなとまとまりを感じるまでにはずいぶん時間がかかったわけで、彼女のまとまりを求める葛藤期間は、こうして結果を見てなるほどと思うほど短くなかったことは補足しておかなければならない。4月21日(電子会議室の書き込みの仕方を教えた後)から「学生主体の授業」が確立したとされる6月2日分まで(6月9日授業の直前まで)の彼女の電子会議室への投稿をカウントしても、わずか3回ばかりであることは、彼女のゼミへのコミットの低さを裏づけている (Fig. 2 参照)。授業中の発言もきわめて少なく、彼女曰く傍観者的な立場であった。6月9日授業日でさえ、彼女は司会の学生から当てられるまで何も意見を言わず、当てられても、「考えがまとまらない」と言って発言の順番を後回しにしたほどである。彼女はインタビューで、「まとまりの悪さをずっと感じたまま合宿を迎えてしまった」と述べる。

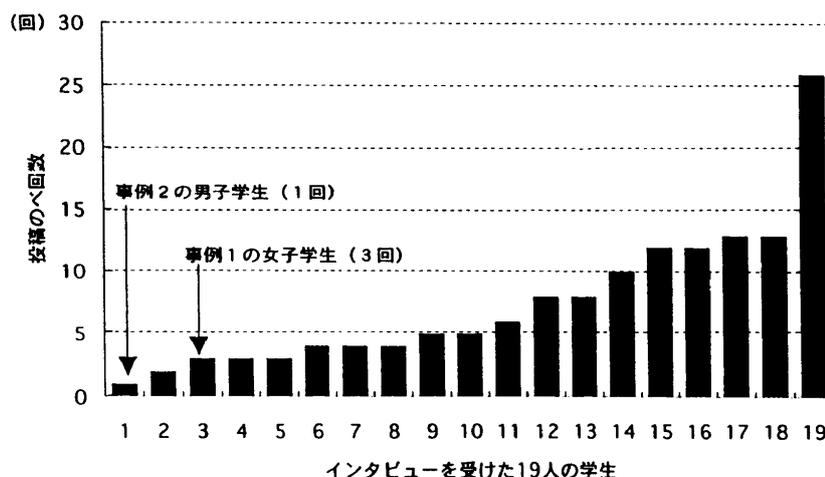


Fig 2 第2回目授業日(4月21日)~第8回授業日(6月9日)直前までの学生の電子会議室へののべ投稿回数、及びその中における事例1、事例2の学生の位置づけ

(注) 一人当たりの平均投稿回数は5.04回である。

彼女の人生軸上における学びの第2の点は、「合宿の反省」(Table 4)にも書いているように、generalな視点を忘れずに専門を身につけていく重要性を知ったということである。彼女によれば、合宿に行く前までは、もっとGeneralistになるべきだと思っていたようである。この背景には、学部の周囲の学生の考え方にルーツがあるようである。つまり、彼女の学部は将来法曹界に携わる者が多いが、まわりと接していると、一般人を馬鹿にしたような考えを持っている者が実に多いと感じる。彼らは、確かに様々な知識を身につけてはいるが、将来接していく一般の人たちへの態度が形成されていない。しかし、よく考えてみると自分も同じではないのか。自分ももっと読

書とか教養の勉強をやらないといけない。自分は外務省に入省して仕事をしていきたいが、そういう人格的な成長を横においては、公務員試験などの専門的勉強も手につかない。少なくとも、このままではきっと疑問を感じながら専門を進むことになるだろう。彼女は、そう感じてKKJ実践の受講を希望してきたのである。

しかし合宿のセッションでは、議論の内容が全体的に浅かったと感じながらも、それに対して自分は十分に考えることができなかつたと言う。結局、自分の知識も浅いことを同時に知らされたようである。先にも述べたように、合宿前には、専門を学ぶ前に広い一般的な知識が必要だ、Generalistになるべきだと考えていたが、皆と話して、やっぱり専門知識の習得（法律や政治など）は必要だと感じたらしい。教養的な知識は必要であると思うことに変わりはないが、最後はやはり専門知識だ、そう感じたという。彼女は、「合宿の反省」（Table 4）で、「もうすでに分かっていたと思っていたことを再認識させられ（た）」と述べるが、再認識したのではなく、新たな経験を取り込むことでそれまでの考えを分化させ、統合していったのだろうと考えられる。分化（differentiation）、統合（integration）が成長の基本指標の一つだと言うAllportの言（Allport, 1937, p.132）がそのままあてはまる事例である。

最後に、彼女に学べなかつたこと、あるいは反省点を尋ねたところ、授業のディスカッションの中で、「何でこうなんだろう」「何でこうなんだろう」とずっと思っていたのに、皆を自ら切ってしまう、議論を断ち切ってしまった、もう少し積極的に問題提起すべきだったと返ってきた。飲み会をはやい時期にやろうと個人的にメールで呼びかけたにも関わらず、自分の働きかけは投げかけで終わってしまい、結局はKさんが動いてくれた形になった。自分でやろうと言ったのだから、言うだけでなく行動も伴うべきだった。言うことは易く、「動けてナンボのものだ」ということを考えたようである。

Table 2 事例1女性の「受講登録票」

受講登録票			
入学年度（平成〇年度）	〇〇学部	クラス（〇〇）	学科 学生番号（〇〇〇〇）
			氏名 〇〇〇〇
ゼミの受け止め方、ゼミへの期待			
～私はこのゼミをこのようなものと受け止めた。ゼミがこうなれば、もっとよいのだが。			
<p>去年石村先生の「『大学』あるいは高等教育論」を受講していました。「大学」の現実というものに疑問を持っていた私にとって、この授業はとってもおもしろく、勉強になりました。また、そのような授業科目が大学の中に存在するということにも安心感を覚えました。そこで、今年もおもしろい授業がないかと便覧を見ていたところ、この授業が見つかり、担当の先生方の中に石村先生もいらしたので、受講をしたいと強く思いました。便覧に書いてあったこととても興味があったとともに、専門の授業のみに毎日追われ、人間味のない生活を送りたくないとも思いました。日本の大学の授業では、ほとんどコミュニケーションがないのを淋しく、また疑問に思っていたので、是非このゼミでどんどん自分の意見を述べていきたいと思ひます。そして、このゼミがそのような場所を提供してくれることを強く願っています。</p>			
自分をアピール			
～私はこの理由で、このゼミが受けたい。私はこの点で、このゼミに貢献できる。			
<p>私は帰国子女で、計13年間ほど海外生活を送ってきました。幼い頃にアメリカのニューヨークに3年と10年間オーストリアのウィーンで暮らしてきました。大学受験のため日本に帰国し、京大に来たのです。しかし、海外生活の長かった私は、日本の社会、日本の大学に慣れるのに大変苦労しました。今でも完全に慣れたとは言えないほどです。大学に疑問をもっている、何もできない立場にいた自分を特に1年目は悲しく思い、不登校ぎみでした。2年目にはやっと割り切れるようになったと思うのですが、いまだに疑問は抱き続けています。そういう疑問をぶつけていくためにも話し合っていくにも、このゼミを大変受講したいのです。京大には、帰国子女でも海外年数が長い人はあまり多くないと思うので、こんな私でも実験台に使えたら使ってほしいと思います。なるべく討論をしたいと思ひます。</p> <p>また、京大の受験前に慶應に9月試験で合格したため、6カ月間は通っていました。それも有り、慶應はとても自分にとって身近な大学でもあるので、それだけ相手方を理解しながらコミュニケーションをはかれるとも思ひます。</p>			

（注）掲載にあたっては、実際に手書きで書かれたものを筆者らがワープロで打ち直した。

Table 3 事例1女性の自己紹介文「大学と私」

大学と私

○○学部○回生 ○○○○ 学生番号○○○○

ハンドルネーム ○○○○

ここでは私が京大へ入学した動機を主に、そして大学に入学してからのことについて述べたい。それによって私のことを少しは理解していただけたらと思う。

私はアメリカに4年、オーストリアに9年いた、いわゆる帰国子女である。高校までオーストリアの国連学校に通っていた。その学校には80カ国以上から来た生徒がおり、一人一人が自国の代表という感じであり、英語という共通語によって通じ合っていた。彼らを通して痛感したのは、いかに彼らが日本のことを知らないかということであった。また反対に、オーストリアを含めてヨーロッパのことをいかに日本人が理解していないのかにも気づいた。第三者の立場にあった私は、お互いが十分理解し合っていないことに疑問を抱き、国と国の架け橋になれるような仕事に就きたいと思ったのである。と同時に、架け橋の第一歩である自分の国に対する知識のなさに改めて気づき、そのためにも大学の4年間は日本で生活することにしたのである。このように私は、日本の大学を選択し、「自由」な校風をもつ京大に入学した。

大学に入るまでが一番苦労だと思っていたのだが、本当の苦労はそれからのことであった。私はオーストリアという日本人の少ない国で、日本人がほとんどいない学校に通っていたため、大学や大学生活に慣れる前に「日本社会」に慣れるのに苦労した。とくに人間関係、教育のあり方、そして周りの生徒たちの考え方に悩まされた。1年目は慣れないせいもあって不登校気味であったと同時に、反発心を抱いたり悲しくなったりした。しかし、1年間の大学生活が終わり、疑問に思っていたことにも何らかのあきらめや割り切りがつくようになり、自分をコントロールできるようになった。大学に対する理想像を高くもちすぎたり、期待しすぎていたのではと自分の考えも直した。2年たった今では完全とは言えないが、日本社会に慣れることができたと思う。今までは慣れることに精一杯であったため、この後半の2年間は勉強したり遊んだりして充実させたい。この授業との出会いも含め、より楽しい大学生活を築き上げていきたい。

Table 4 事例1女性の「合宿の反省」

KKJ合宿についての感想、提案、等いろいろ

氏名 ○○○○

日本の修学旅行など一度も経験したことがなかった私は、合宿そのものが自分にとって新鮮で合宿一週間前からわくわくどきどきしていた。合宿という形態もあまり理解していなかった私には、まさしくこれが初体験だったのだ。

合宿については様々な感想が私の中で交錯しているが、私にとって教コミ^注の仲間意識とセッションを通して自分を見つめ直せたことがこの合宿で強く感じたことである。

教コミ^注に参加し、KKJ合宿の存在を知ってから私は、教コミ側のまとまりを求めている。様々な学部から同じような考えをもつ人たちの集まったゼミで、そこにはある種の共通基盤があると感じたからこそまとまりを求めているのだろう。バラバラで話したこともない人がいるような教コミだったが、合宿ではSFCパワーもあったのか京大側にも「教コミ」という一グループとしての一体感が見られた。合宿から帰ってきて、合宿前とは違う仲間意識のようなものが築き上げられたのではないと思う。前と今との掲示板を比較して見ても、何らかの一体感が伝わってくるような気がする。念願のMLも実現することとても嬉しく思う。合宿前から一体感を求めている私にとって、合宿を通じて少しでもまとまりのある教コミになったことは印象的だったのと同時に、みんなもどこかでそのまとまりを求めているのではないかと思った。

また、合宿のセッションを通して痛感、習得したことがあった。専門知識に偏っているのは社会に出たとき社会という全体像を十分に見れぬまま行動してしまいがちなのでは、と私は自分の中で問い続けてきたところがあった。しかし、セッションでは知識不足の自分を痛感し、自分に専門性をつけることの重要性を感じた。「Generalist」になるのではなく、「General」な視点を忘れずに専門知識を身につけるということである。社会という「現場」に携わっていくためにも、それが最初の一步であるのだ。もうすでに分かっていたかと思っていたことを再認識させられ、やるべきことを教えられた合宿であったように思う。

教コミもセッションも合宿全体も、これからの自分とつながったような気がする。この体験を忘れずに自分で消化し、自分という土台の一部にしていけると良いと思っている。自分の反省点は、自分の意見を思ったように相手に伝えられないこと。まだまだ日本語力の劣っている自分にも直面した合宿であった。

(注) 学生らは、この授業(KKJ実践『教育とコミュニケーション』)のことを「教コミ」と呼んでいた。

事例2) 男子学生(2回生)～学びが難しかった事例

Table 5～7に、インタビュー前の作業としてチェックした事例2の男性の、(1)受講登録票(参加理由など)、

(2) 大学と私(自己紹介文)、(4) 合宿の反省の3つ記述を示しておく。この点は事例1と同様である。

ここで紹介するのは、事例1の女性ほど劇的な自己成長をしたとは言えない学生である。しかし、「学生主体の授業」をいくら押し進めても、実際には、ここで紹介する彼のような事例の方が多くは必ずである。一般的に「学生主体の授業」実践が報告されるとき、良かったづくしの報告になることが多いが、筆者らは「学生主体の授業」をめざすこととそれがどういう成果となってあらわれるかは分けて考えていきたいと考えている。敢えてこの事例を出す理由である。

彼は、KKJ実践をおもしろい授業だったと言ってくれた。しかし、その背景には複雑な心情が取りまいていたようにも思われる。ここで重要だと思われるのは、彼が授業から単純に学びを得ることができなかつたことも、彼の人生史が切実に関わっていた故であるということであり、かつ、学生主体の授業や学びによる自己成長という場合に、授業者はこういう学生がかならずいることを知っておかなければならないということである。以下、彼がなぜ単純に学びを得ることができなかつたか、その経緯を見てみよう。

彼は、クラブの友だちに誘われてKKJ実践を受講希望してきた。シラバスを見ておもしろそうだったし、今までにない授業だと思ったようである。受講登録票と自己紹介文「大学と私」を見ると、「議論を通じて人間としての根底部分まで否定されるような形にはなつてほしくない」(Table 5 上段)とか、「ちょっと変わっていると言われる自分の感性」(Table 5 下段)、「(大学に入って)随分流されやすくなった」(Table 6)、「自分の意見をもてなくなつた」(Table 6)、「(今は)目的もなく何かをむさぼっているような感じがする」(Table 6)、「ネガティブな思想に陥りがちな自分」(Table 6)といったように、否定的な自己像、活力のない生活スタイルが随所に描かれている。しかしながら、彼自身「このゼミを選んだのも、自分の混沌からきた突発的な行動だと思う。でも、そんな中で何か学べるものがあればいいと思うし、これから進むべき道が見えればいいなと思っている」(Table 6 参照)と述べるように、新年度を迎えて今年は何かをやろうと思ひ立ったことも描かれている。

しかし彼は、授業中あまり発言しない学生の一人であつたし、電子会議室への投稿も、第8回目授業日(6月9日)直前まででわずか1回しかしなかつた(Fig. 2 参照)。合宿を契機に大きく変化した事例1の女性とは違い、彼は、ほとんどの者が大いに満足したと答えた合宿後のアンケート(インタビュー前チェック(3))で、唯一「まったく満足できなかつた」と回答した。その理由として、彼は次のように述べる。

「合宿の中の与えられた(作られた)場において得た(と思ひこんでいる)事も、いざ普段の教コミの場に戻ってみると、まったく空虚なものだと感じてしまい、自分の成長という目的があつたのだが、自らを複雑化してしまっただけになつてしまつたから。」

※「合宿の反省」(Table 7)もあわせて参照して頂きたい。

どうして、彼は授業でのディスカッションであまり発言をしなかつたのだろうか。どうして、電子会議室にあまり投稿をしなかつたのだろうか。これには、彼のこれまで生きてきた人生史がある。彼は、KKJ実践で一貫して傍観者だつたと言う。しかし、それは他人事のように身体だけその場に居合わせていたということを決して意味しない。彼は、頭の中ではいろいろ考えていたのである。しかし、それでも発言できなかつたのは、極度にまわりや場を気にし、「これは発言していいのかな」「これは言うべきかな」といろいろ考えてしまうからであつた。「自分はここの一員でいいのだろうか」とさえ考えていたと言う。このような彼の態度は、高校時代からそうであつたようである。高校生活はそれなりに楽しかつたようであるが、彼は自分を閉じこめて、いつも先生や友だちといった周囲の人たちに合わせ、場を演じてきたと言う。大学に入つてからも、友だちとは表層的な軽いつき合いしかしていない。その場の体裁を保つのに必死だからである。KKJ実践でも、彼はその場で自分がどうあるべきか、その場がどういうものなのか、そればかりを考えていたと言う。彼が表上議論に参加してこなかつたのは、KKJ実践での議論がつまらなかつたとか何も考えていなかったからというのではなく、彼自身の人生史的対人コミュニケーションに問題があつたからなのである。

このような問題は、彼自身十分に気がついていることである。KKJ実践という新たな試みに参加して頑張つてみようとは思つたものの、結果的にはいつもの自分であつたというに過ぎない。しかし、彼自身KKJ実践を振り返つ

て「自分が何か成長した、学べたというものはない」と言いながらも、「もう少し自分を出せば良かった」と反省的にポツリと言う。この言葉が、筆者らには実に印象的であった。合宿以後、人生の話とか進路の話など、今までは決してしなかったような話を、クラブの友だちにするようになったと彼は言う。なかなか反応は返ってこないと言うが、このようなきっかけをKKJ実践を通して彼が得たのであれば、これは立派な自己成長だと筆者らは考える。たとえ、こうした行動がすぐに消え、もとの戻ってしまうにしてもである。Engel (1959)をはじめ多くのパーソナリティ心理学者が実証的に示してきたように、人はコアの部分ではそう簡単には変わらないわけである。し

Table 5 事例2男性の「受講登録票」

受講登録票			
入学年度 (平成○年度)	○○学部	クラス (○○)	学科 学生番号 (○○○○)
			氏名 ○○○○
ゼミの受け止め方、ゼミへの期待			

～私はこのゼミをこのようなものと受け止めた。ゼミがこうなれば、もっとよいのだが。

例えば、ある場面で同じような状況（会話など）にあったとき、それぞれの人間の十人十色の感じ方を聞き、発表し合う場所だと思った。この感じ方の違い（個性）が教育学、心理学等において一番根底にあるものだと思うし、これを知ることで今後のいろいろな場で役立ちそうだが、議論を通じて人間としての根底部分まで否定されるような形にはなあってほしくないと思っている。

自分をアピール

～私はこの理由で、このゼミが受けたい。私はこの点で、このゼミに貢献できる。

今後のコミュニケーションに役立つために、他の参加者の発表を聞くことで、いろいろな感性を肌で感じとりたいし、ちょっと変わっていると言われる自分の感性も、発表をすることで他の参加者に聞きたいと思っている。また、その変わっているという点が、新しい意見、見解としてゼミに貢献できるのかなと思っている。

あとせっかく京大に入ったのだから、できるだけ多くの学生と接したいし、また慶應大学のゼミと交流することで大学が学生に与える影響の違いも知りたいし、異空間で活動する人々との交流が何より楽しみだ。

あまりまとまっていないが、以上がこのゼミの受講希望の理由です。

(注) 掲載にあたっては、実際に手書きで書かれたものを筆者らがワープロで打ち直した。

Table 6 事例2男性の自己紹介文「大学と私」

大学と私	
○○学部○回生	○○○○ 学生番号○○○○
	ハンドルネーム ○○○○
「大学と私」……自己紹介文を書くのはいいが、題目に自分にとって相反するといっても過言ではない2つの単語がなべられているのを見て、何を書けばいいのやら、また自己紹介として成り立つのか、非常に困った。期待されているものとは見当違いのことが書かれているかもしれないが、ご了承下さい。	
僕は○○学部○回生。○○県の○○高校出身。この大学で1年間過ごしてきて感じたことは、随分人に流されやすくなったということである。多少人間的に大人になったともいえなくもないが、何より自分の意見が明確にもなくなったからだろう。昔は自分の意見を断固として主張し続けたものだったが、まあこんな自分だから、自由といわれる京大の学風の中で得たものは、目に見える形では少ないように思う。強いてあげるなら、多少のコンピューター操作と知識、あとは何か煮えきらない人間関係（まあテストのための人間関係といっても過言ではないか）。入学したときには、いろいろやりたいことや野望もあった。でもそれは4月の総人キャンパスの人の波に流されてしまった。今はその荒波にのまれまいと、目的もなく何かをむさぼっているような感じがする。だから、このゼミを選んだのも、自分の中の混沌からきた突発的な行動だと思う。でも、そんななかで何か学べるものがあればいいと思うし、これから進むべき道が見えればいいなと思っている。	
ネガティブな思想に陥りがちな自分だけど、遊ぶことは大好きで、今はまっているのはプレイステーションの「Dance Dance Revolution」。決して絡みにくい人間ではないと思う（多分）ので、気軽に声をかけて下さい。	
自己紹介になってなかったかもしれませんが、僕はこんな奴です。	

Table 7 事例2男性の「合宿の反省」

KKJ合宿についての感想、提案、等いろいろ

氏名 ○○○○

合宿は単なる授業の延長線上ではなく、「祭り」だったなと思っている。1カ月以上前から計画を練り、「合宿」というものが目的と化し、当日はすさまじい盛り上がりを見せ、終わってみると消化不良のもやもやが残る。そう考えると、「祭りのあと」そのものだなと感じた。

違ったのは屋台の中身や、綿がし、輪投げといったものではなく、知的活動だった。今思うと、そんな祭りのような雰囲気の中で知的活動ができたこと、それが楽しかった。普段何コマもある授業の中の1コマと考えてしまう。教コミとは、そこに個人的に違いを感じた。僕は、合宿のことは敢えて言葉にしたくない。いや、その作業は語彙に富み、表現力豊かな人に任せておこう。僕のような人が言葉にしようとする、それによる具現化されるものより、言葉にすることで失うものの方が多いため。僕は言葉にできない部分を大切にしたい。それが普段の生活の中で少しずつ点と点がつながって形になっていけばいいと思っている。

もう祭りのあとに浸っているときではない。最近気が抜け気味である自分に、新たな問題提議をしなくては。

かし、こうした契機を積み重ねながら自身のあり方を模索し修正していこうとする営みは、たとえコアの部分では大して変わらなくとも、自己が成長していくには必要な過程である。KKJ実践がそうした契機を担ったのであれば、筆者らにはそれだけでも意味があったと思われるのである。

第3節 インタビューの結果と考察

インタビューでのやりとりは、筆者らがメモを取る形でノートに記述され、書き取れなかった部分については録音されたテープを聞き直す形で補足された。次に、そこでのインタビュー記述（ノート）をもとにして、学生らがどのようにKKJ実践の経験を意味づけたのか以下整理することとした。整理の観点は、上述したインタビューの目的に応じて、①学びがあったかどうか、あった場合にはそれがどのような学びで、そこでの学びのテーマは何か、②学びのテーマはどのようにして形成されたか、③なぜ学びが得られなかったのか、の3つを設けた。

インタビュー記述を整理していくにあたっては、カテゴリーの作成、カテゴリー化という手順ですすめられた。まずカテゴリーは、筆者ら2人で全員のインタビュー記述をみて合議で作成した。次いで各被験者へのカテゴリー化は、筆者ら2人が独立しておこない、両者の一致が難しい場合には、録音テープや資料を参考にしながら合議で決定した。その結果、学びの分類におけるカテゴリー化以外はほぼ100%の完全一致が見られたが、学びの分類^{注8}におけるカテゴリー化は87.5%の一致率であった。

1) 学びはあったのか

KKJ実践は、学生らの「純粹」な自己形成をめざすことを授業目標とし、本論考ではそれを操作的に自己のあり方に関わる学び、自己成長としての学びとしたわけである。果たして、学生らはこの観点に立った学びを得たのだろうか。インタビューの結果は、Table 8の通りである。それを見ると、19人中15人（78.9%）の学生が学びを得たようである。KKJ実践はきわめて学生の主体度が高く、かつ授業への参画が求められた授業であるから、約8割の学生が学びを得たというこの結果はうなづけるものである。

振り返りによって意味づけられた学びを、さらに人生軸上に位置づけられた際に見えてくる差異によって分けると、学びは次の4つのカテゴリーに分けて考える。すなわち、

Table 8 学びがあった学生の数・割合

学びがあった	15名 (78.9%)
学びはなかった	4名 (21.1%)

- (1) KKJ実践以前からあらかじめ持っていた自己のあり方やものの見方、行動の「変化」があった
- (2) KKJ実践以前には持たなかった新たな自己のあり方やものの見方、行動の「獲得」があった

(3)「変化」や「獲得」は見られないが、KKJ実践以前から問題となっていた自身のあり方やものの見方、行動への気づき・再確認があった(「気づき-前」)

(4)「変化」や「獲得」は見られないが、KKJ実践以前には問題となっていなかった自身のあり方やものの見方、行動への気づきがあった(「気づき-新」)

(1)(2)のカテゴリーは、学びが人生軸上で位置づけられたとき、そのテーマがKKJ実践以前からのものなのか(「変化」)、KKJ実践を通して新たに形成されたものなのか(「獲得」)、ということで分別したものである。構造化された経験として表出される学びは、KKJ実践がどうだったかという総合評価をもとに振り返りがなされた結果の、KKJ実践の枠内で考えられた経験としての学びである。しかし、それが筆者らの促しによって人生上で位置づけられると(経験の再構造化)、KKJ実践という枠を越え、その学びのテーマがいつ頃から問題となったものなのかが明らかとされるわけである。たとえば、事例1の女子学生は、集团的「まとまり」を感じることができたことを学びとして挙げるが、ここでの学びのテーマは、彼女にとってはKKJ実践以前から問題となっていたものである。しかし、KKJ実践で何を学んだのかを尋ねていく経験の構造化だけでは、彼女が単に「まとまり」を感じることができ、それが彼女にとっての学びであったということしか分からない。人生軸上で位置づけられて(経験の再構造化)はじめて、彼女が大学入学以来感じていた周囲への違和感を浮き彫りにすることができるわけである。ここでは、彼女は「変化」というカテゴリーをあてられる。事例1の女子学生に対し、ある男子学生は、専門的な関心からKKJ実践をとらえており、「議論がきっかけでいろんな哲学の本などを読んだり考えたりした」と言う。彼のこの学びのテーマは、KKJ実践以前から問題になっていたものというよりは、KKJ実践を通して新たに形成されたものである。ここでは、彼は「獲得」というカテゴリーをあてられる。

これら2つの他に、(3)(4)の「気づき」も学びのカテゴリーとしている。本章の冒頭で、気づきには自己のあり方にほとんど関わらないようなレベルのものがあると述べたが、ここで挙げられる「気づき」は、インタビューによって自己のあり方に関わる経験として表出されたレベルのものである。事例1の女子学生は、「議論の間『何でこうなんだろう』『何でこうなんだろう』とずっと思っていたのに、皆を自ら切ってしまう、議論を断ち切ってしまった」とか「自分から飲み会をはやい時期にやろうと言いつつもかかわらず、結局は他の人が動いた形となった。やろうとか言うだけでなく行動できてナンボのものだ」など、自身のあり方の不十分さを振り返っている。この反省的「気づき」は、KKJ実践の総合評価に関わるものとして意味づけられた経験であり、これからの自己成長の課題として表出された反省である。これらのことに気づきがあったからといって、そう簡単に行動が修正されるわけではないが、こうして自覚が生まれにくいことには行動を変える契機にもならない。事例2の男子学生も、場での自分の振るまい方を考え過ぎたばかりに議論に十分に参加できなかったのだが、こうしたことを自覚し再確認していくことが、彼の自己成長にとっては必要な契機となるわけである。このように、KKJ実践を通して自身のあり方やものの見方、行動が「変化」したり、新たに「獲得」したりすることがないにしても、「気づき」は学びによる自己成長の契機であると考え、ここでは学びのカテゴリーとしてあてていった次第である。またここでの「気づき」カテゴリーにおいても、「変化」「獲得」と同様、KKJ実践以前から問題となっていて改めて気づきがあったのか(「気づき-前」)、KKJ実践を通して新たに気づいたものなのか(「気づき-新」)を分けて考えた。

このようにして得られた分類カテゴリーをもとに、学びのあった者がどういう学びを得たのかを示したのがTable 9である。左表は、分類カテゴリーの組み合わせを詳細に示したものであり、右表は、左表をもとに各分類カテゴリーの単純集計を示したものである。またTable 10には、そこで学びのテーマとなったものを、大きく『教育とコミュニケーション』に関する専門分野的テーマと「人生上のテーマ」の2つに分けて示している。

それらを見ると、まず第1に、KKJ実践を通して自己のあり方やものの見方、行動が変わるような学びのできた者(「変化」)が6名(40.0%)もいることがわかる(Table 9参照)。KKJ実践以前からあらかじめ持っていた自己のあり方やものの見方、行動の「変化」であるから、そこでのテーマは、授業の専門分野(教育とコミュニケーション)に関わるものというよりは、人生上のテーマであることが多いようである(Table 10参照)。たとえば、ある男子学生は「もともとまとめてから意見を言うタイプだったが、それでは議論についていけず、議論もどんど

ん先へ展開していく。とにかく思ったことを何でもポンポン言って、それへのリアクションをもとにまた自分の意見を考えればいいんだと途中思うようになった」と言う。またある女子学生は、「合宿で自分はパターンにはまって生きてきたなあと感じた。人は、誰かの言動に対して柔軟に対応できるのに、自分はマイペースというか自分のリズムを崩せないことに気づいた。思考パターンを変えてみた。」と言う。

第2に、「気づき-前」のみの学びの者が4名いることも特徴である (Table 9 参照)。ここでの4名はすべて、事例2の男子学生のように、パーソナリティ的な自己のあり方が問題となっていることに改めて気づいたというパターンである。そして、このパーソナリティ的な自己のあり方が改めて問題となったが故に、授業へのコミットも十分とは言えなかった者たちである。他にも、ある男子学生は『「自分は内気だ』『みんなとずれている』』ということを再確認した。ディスカッション、合宿いずれも場に馴染めなかったし、ピンとこなかった。昔から内気だったから、大学に入って以降『人の視線を気にせんでおこう』『好きなようにやろう』と心がけていた。しかし難しかった。」と語ってくれた。また他の男子学生は、「遊んでばかりの工学部の学生を馬鹿にしていたが、それは自分がそうなりたいたいの裏返しであることに気がついた。『もっと軟派にならないと駄目だ』『遊ばないといかん』』とよく思っていたから」と言う。これらは、気づくことはできても、なかなか変化や修正のしにくい部分への気づきであるようにも思われる。それでも、この者たちを学びのあった者としてカテゴリー化したのは、こうした経験がこれからの自己成長の契機として意味を持つと本人たちの自覚が垣間見えたからである。ちなみに、後に報告する学びのなかったとされる4名のうち、同様のパーソナリティ的な自己のあり方が問題となったが故にゼミへのコミットが不十分だった者が2名いるが、彼らはそれについて「そんなものだ。それについては何とも思わない。」といった自己完結的な見方を呈していた。「自己成長としての契機」という観点からすれば、両者の違いは大きなもののように思われる。

第3に、KKJ実践以前には持たなかった新たな自己のあり方やものの見方、行動の「獲得」は、『「教育とコミュニケーション』』に関する専門分野的テーマ』であることが多いようである (Table 10 参照)。たとえば、先に挙げた「議論がきっかけでいろんな哲学の本などを讀んだり考えたりした」や「現場のコミュニケーションについて専門的な立場から談話分析をおこない、いろいろ考え得るものがあった」といったようなものである。

Table 9 人生軸上に位置づけられた学びの分類

変化+獲得	2名
変化+獲得+気づき-新	1名
変化+気づき-新	2名
変化+気づき-前	1名
獲得	2名
獲得+気づき-前	1名
獲得+気づき-新	2名
気づき-前	4名
計	15名

変化	6 / 15名
獲得	8 / 15名
気づき-前	6 / 15名
気づき-新	5 / 15名

(注) 左表は、学びの分類カテゴリーの組み合わせを詳細に示したものであり、右表は、左表をもとに各分類カテゴリーの単純集計を示したものである。

Table 10 学びの分類カテゴリーとそのテーマ

計15名の内訳	『教育とコミュニケーション』に関する専門分野的テーマ	人生上のテーマ	計
変化	0名	6名	6 / 15名
獲得	7名	2名 ^注	8 / 15名
気づき-前	1名	5名	6 / 15名
気づき-新	1名	4名	5 / 15名

(注) 「獲得」のみ1名両テーマにまたがっている者がいる。

2) 学びのテーマはどこから

KKJ実践のような「学生主体」「学生参画」型の授業では、何が学びのテーマとなるかはあらかじめ設定されていない。何を学びのテーマとするかも、学生ら自らでつくりあげていかねばならないのである。学びのテーマがどこから発現・形成されたかは、次の3つのカテゴリーに分けて考えることができる。すなわち、

- (1) 受講動機として学びのテーマを持ってきた場合
- (2) 新たに学びのテーマを形成した場合
- (3) もともとの問題が学びのテーマとして顕在化した場合

(1) は、こういうことを学べたらいいという、ある程度明確なテーマを受講動機として持ってきた場合である。たとえば、ある男子学生は「小さな話題でも核を作っていくという欧米型のコミュニケーションができるのかどうか調べたかった」として受講を希望してきたし、前年度の田中教授の『ライフサイクルと教育』を受講していた学生は、今年は田中教授の『教育とコミュニケーション』(KKJ実践)について学ぼうと受講してきたようである。これらは、単に「おもしろいから」とか「他にはなさそうな授業だから」といった動機で受講してきた者とは違い、ある程度明確な動機・関心を持って受講してきている点で分けて考えられるように思われる。

(2) と (3) は、(1) のような明確な受講動機を持ってきたわけではないのだが、授業が進むにつれ、学びのテーマを形成していった場合である。KKJ実践は「学生主体」「学生参画」型の授業である。学生らにとっては、そこへのコミットが求められるが故に、それまで関心を持たなかった新たな事柄に関心を抱く場合がある。ある女子学生は、KKJ実践をととても楽しく経験して過ごしたようで、「高等教育で卒論を書こうと思いはじめた」と言う。これなどは、その典型例である。また、KKJ実践で必要とされるのは、究極的には、学生一人一人の自己のあり方を集団の中でどう表現するかということである。そこでは、自分の意見をうまく出せることや人の話をきちんと聞くといったコミュニケーション能力が必要となってくるし、思考の展開のはやさや知識の豊富さなどの様々な自己の能力も必要となってくる。集団の構造化が進むにつれ、その中での自分の役割も気になってくるだろう。結果、自己のあり方が自身にとって様々な形で問題となってくる場合もある。インタビューの結果では、多くの者がKKJ実践にコミットすることによって、もともと持っていた自己の課題や問題点が顕在化している。たとえば、先に挙げたある男子学生が『『自分は内気だ』『みんなとずれている』』ということを再確認した。ディスカッション、合宿いづれも場に馴染めなかったし、ピンとこなかった。昔から内気だったから、大学に入って以降『人の視線を気にせんでおこう』『好きなようにやろう』と心がけていた。しかし難しかった」と語ってくれたのもその一例である。このように、受講動機として明確な学びのテーマを持ってきたわけではなかったにもかかわらず、KKJ実践の性格故に、学びのテーマが発現、形成される場合があるわけである。(2) と (3) は、学びのテーマとなったものが、KKJ実践以前から抱えていたものか否かで分別がはかられている。

このような(1)～(3)のカテゴリーをもとに学びのあったとする者の学びのテーマの発現・形成を見たところ、Table11のようになった。それによると、受講動機として学びのテーマを持ってきた場合には、『教育とコミュニケーション』に関する専門分野的テーマであることが多く、もともとの問題が学びのテーマとして顕在化する場合には、人生上のテーマであることが多かった。なお、授業が進むにつれ新たに学びのテーマが形成された者は、15名中わずか1名であった。その者の学びのテーマは、『教育とコミュニケーション』に関する専門分野的テーマであった。

Table11 学びのテーマはどこから

		『教育とコミュニケーション』 に関する専門分野的テーマ	人生上のテーマ	計
1	受講動機としてテーマを持ってきた	7名	1名	8/15名
2	新たにテーマを形成	1名	0名	1/15名
3	もともとの問題がテーマとして顕在化した	0名	8名	8/15名

(注) 1～3のカテゴリーに複数にわたっている者もいる。

3) なぜ学びが得られなかったのか

学びを得なかった者は、19人中4人(21.1%)であった(Table 8 参照)。これだけの舞台設定と教員らスタッフの相当の努力を投入しても、学ぶことの難しかった学生はいたようである。4人のうち3人は学びのテーマが形成されておらず、その理由も「授業へのコミットが弱かったから(2人)」と「人生史・生活史が安定していたから(1人)」というものであった。KKJ実践は、全体的には相当の盛り上がりを見せた授業実践であったが、中にはこのような学生がいたことをわれわれは知っておかねばならない。

2人の学生は、「授業へのコミットが弱かったから」という理由を挙げる。ここで興味深いのは、同じ「コミットが弱かった」でも、1人は前半司会やディスカッションにも積極的に参加していた、KKJ実践のいわばキーパーソンであったのに対し、もう1人はまさにコミットが弱く、ディスカッションや電子会議室への投稿がほとんどなかった者である。後者は仕方がないとして、前者の学生はどうしてコミットできなくなっていったのだろうか。第1章の授業概要でも示したように、この学生は、合宿までのバスチャーター(運賃や経路)について自主的に調べてくれた学生で、彼が司会をそのまま引き受けてくれたおかげで、KKJ実践の学生主導の進行形態が確立したわけである(第5回目授業日[5月19日])。彼のゼミへのコミットが弱まっていった原因は、彼自身もよくわかっていないようであるが、少なくとも彼が、議論の目的がはっきりしないことに苛立ちを感じた「タスク派」であったこと(第7回目授業日[6月2日]以降)、3回生であり所詮教養の授業だと途中から思いはじめたこと(教養の単位は十分そろっているらしい)、は原因として挙げられるようである。彼は、インタビューで「言うべきところでは言ったと思うが、総じてお客さんの存在。おもしろかっただけという感じで終わってしまった」とKKJ実践を振り返った。

また、受講動機として学びのテーマを持ってきた者のほとんどは、学びを得てKKJ実践を終えたわけだが(8人/9人中, 88.9%), 1人だけ学びを得ることのできなかった者がいる。学びを得なかった4人のうち1人は、こういう者である。彼は2回生の男子学生で、京大に入学して以来大学に不適應を感じてきた学生である。高校のときは体育会系のクラブに所属し、友だちとも馬鹿なことをやったり騒いだり、まじめな話とかもできて楽しかったらしいが、京大に来てからというもの、まわりの異質な雰囲気によって世界が180度変化し悩まされたようである。何かやろうと言ってものってこないし、逆に「くだらんこと言う奴だなあ」という目で見られる。このような中、彼は心機一転いろいろな学部・回生の人たちとコミュニケーションを求めて、KKJ実践の受講を希望したわけである。しかし、彼は結局発言もさほどしなかったし、目に見える形で楽しく受講していたという感じでもなかった。彼曰く、「身体が授業に来てただけで、話にもついていけてなかったし、他のことを考えることも多かった」ようである。この背景には、KKJ実践がはじまると同時に、彼が高校時代の友だちとバンド活動をやりはじめたことが挙げられる。彼はそちらの活動を通して友だちとの充実した生活を取り戻し、大学での不適應の問題も、自分は自分だからというように解消してしまったのであった。KKJ実践がなされている間はバンドの練習で毎日相当疲れており、彼にとっては身体が来るだけで必死だったようである。彼はKKJ実践を振り返り、皆がいろいろな意見を言っていておもしろかったとは言いが、それだけのようである。これは、人生上のテーマを持ってKKJ実践に来ながらも、他のところで学びのテーマが解消されてしまい、KKJ実践では何も学べなかった事例として位置づけられるように思われる。

第4節 学びの観点から見たKKJ実践の構造

第1章では、「学生主体」「学生参画」の授業KKJ実践を通して、われわれが学生の「純粹」な自己形成を徹底的に追及した営みを紹介した。そして第2章第1節~第3節では、学生らの学びの視点から見ると、そこでの営みがどのように経験されたのか、インタビューを通して明らかにしたわけである。ここでは、それらを通して見えてきたKKJ実践の学びの構造について理論的にまとめてみたい。

「舞台の上で共演者もおらず、小道具もない。そんなところに役者が立たされるところを想像してみよう。その人らしさを演ずることが非常に難しいことがわかる。・・・横に人を一人おいてみよう。その人らしさが出てくる行動世界が誕生する。」(橋本, 2000)

KKJ実践は、学生らにとってまさにこんな感じでスタートしたのではないだろうか。何を学ばよいかさえ明らかでないKKJ実践での学びには、その学びのテーマが学生らのきわめて個人史的な文脈のもと形成されなければならないという大きな特徴があった。何もないところに自己を表現する機会はなく、そこに人がおり、議論の題材が生まれていくことを通して、自己を表現していく機会が与えられる。自己を表現することでしか授業が成り立たない場、それがKKJ実践という授業の場の特徴であった。

KKJ実践は、授業者側が与えた一定の枠の中で自己形成をはからせてきた従来の授業実践をさらに越えて、自ら問題とせざるを得ない個人史的な文脈の枠の中で自己形成をはからせようとしていた。つまり、学生が主体的に授業を参画しようとするほど、学生は必然的に自己を様々な形で表現しなければならなくなるわけであり、KKJ実践の学びの構造には、暗に自己のあり方が学びのテーマとして顕在化するような仕掛けがなされていたと考えられるわけである。

しかし、主体的に授業に働きかけることそのことが、直接、自己のあり方を学びのテーマとして顕在化させるわけではない。自己のあり方が学びのテーマとならざるを得ないのは、授業で相見える他者のあり方によって自身のあり方が相対化されるからである。たとえば、ある3回生の女子学生は、第3回目の授業日（4月28日）でいきなり「オタク」の議論がはじまったとき、「こんなにしっかりした考えの人が2回生にいるんだ」と思ったらしい。表上は、他者のすごさを目の当たりにしたものだが、本質は、自他比較（self-other comparison）をともなつて彼を自己より相対的に「すごい」と評価したものである。つまり、自己との比較が暗になされなければ、そうした他者の言動をすごいとも何とも思わないわけである。これは、Festinger（1954）が社会的比較理論（social comparison theory）として主張したことで有名な現象である。Festingerも述べるように、自他比較は、信条（opinion）の価値のように、とらえどころのない自己のあり方を知る上ではプリミティブなメソッドなわけである。しかしながら、人はどんな他者を現前にしても自他比較をするわけではないから、その点にこそKKJ実践の「学生主体」「学生参画」的性格が意味を持っている。つまり、野球をやっているある少年が、プロ野球選手のすごさを目の当たりにしても、それで自他比較をして「自分は駄目だ」とは決して思わないだろう。自他比較には、それがなされるべく他者の相対的なレンジがある（Festinger, 1954, p.121）。学生らは、主体的に場に参入し、そこで相見える他者とぶつかるからこそ、自ずと比較対象としてその他者を参照せざるを得ないのである。場の共有はきわめて重要な要素である。また、Cooleyが他者を自己の鏡（a looking glass self）と称したように（Cooley, 1902, p.184）、自他比較がなされずとも、自己の行為に対しての他者の反応を鏡のように見ることによって、自己のあり方の結果的価値を知ることもある。この他者の反応はある種評価的なものであるが、その反応を通して人は望ましいあり方、望ましくないあり方（価値）を知るわけであり、自己の相対化はこのような契機をもとにしてもおこなわれると言える。いずれにしても、自己の相対化は、自他が対峙する社会的コンテクスト（social context of self-other confrontation）の中でおこなわれるわけである。われわれ授業者は、この自他が対峙する社会的コンテクストを設定したに過ぎない。

自己のあり方が相対化されるにしても、人が成長に向かって動き出すかどうかはまた別の話である。たとえば、学びを得ることのできなかったある1人の学生は、第3回目授業日（4月28日）の「オタク」の議論で、「皆初対面なのによく平気でしゃべりまくるなあ」と少し身を引いてしまったようである。ディベートをする機会が高校ではあったのに大学ではまったくなくて、それを希望してKKJ実践に参加したにもかかわらず、彼は意見を言って非難を浴びるのも嫌だから、黙り込んでしまったわけである。彼のこの状態は、まさに自他比較を通じて自己のあり方が相対化されたものである。すなわち、自分も高校の時にはよくディベートができた方だし、そうした体験を大学でも求めてKKJ実践に参加したにもかかわらず、彼は皆の議論を見ていて「手強い」「ちょっと馴染めないな」と思ってしまったのである。彼は、自己相対化の作業を通してできたズレ（discrepancy）を修復する意志も弱く、その時間を過ごしてしまう。そのことが結果として、ゼミへのコミットを最後まで弱いものとしてしまった。それに対して、事例1の女子学生は、集団のまとまりを感じることができずに苛立ちを抱え込んだまま合宿を迎えたわけだが、なぜ彼女が苛立っていたのかと言えば、それは相対化の作業を通してできたズレの修復を彼女自身が無自覚的に引き受けていたからである。つまり、「まとまりを感じることでできない自分」という現実自己の状態（actual self）を何とかして「まとまりを感じることでできる自分」という可能自己の状態（possible self）へと

持っていこうと、可能自己の状態をも自らの現存在様式に内包させて引き受けていたからである^{注9}。

自己の相対化の作業は、自他の対峙を通じてなされるものであるが、相対化された自己に不十分さを感じた瞬間、それは自己内の時間・空間的な問題となる。すなわち、「あそこではできても、ここではできない」とか「昔はできたのに、なぜ今はできない」「昔から自分はそうだった」「こういうふうになりたい」というように、現在の自己と過去、未来の自己との時間・空間的なズレ（時間・空間的な自己のズレspatiotemporal self-discrepancy）が自己内で生じるわけである。そして、この自己のズレを現存在様式として引き受けたとき、人は成長に向かって動き出していると言えるのである。KKJ実践は、『コミュニケーションと教育』というタイトルがつけられていた。それは、表上は、コミュニケーションを手段として議論をするというもののだが、内実には、自己と他者が相ぶつかることを通じて自己の世界観が相対化され、結果として自己の可能性が導き出されるものだったわけである。これが、「純粹」な自己形成を目指したKKJ実践の学びの構造である。

最後に

本論考は、KKJ実践における学生らの学びについて論じたものであるが、ここで述べたKKJ実践は、きわめて京大側を中心としている。それは、筆者ら自身が京大側のスタッフとして京大側の進行しか見てこなかったからである。KKJ実践は、田口・村上（1999）も述べるように、3つのリアリティ（授業・インターネット・合同合宿）が京大側、慶應側独自の関わり・流れで進行した授業実践である。本叢書では、慶應側から見たKKJの実践報告もなされているから、本研究での不十分さは、そちらを参照していただくことで補完されるように思う。

また、人生軸上にのらない学びは本論考では扱っていないが、実際には授業過程のときどきにさまざまな学びがあったから、その点は強調しておきたい。本論考が問題にした学びとは、「自己のあり方に関わる学び」、すなわち、記憶の中で意味づけられ秩序化（ordering）・構造化（structuring）されたところの経験としての学びであったわけである。この点については、ナラティブ・アプローチの中で、経験が記憶の中でどう構造化され、現在の自己のあり方に意味をもたらしているかという研究が精力的に進められている（cf. Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Hermans & Kempen, 1993; Neisser, 1994）。別の機会に整理して、学びの文脈における理論化を試みてみようと思う。

注

注1 ホームページの存在理由は、世界に情報を発信するためにあるのではなく、京都大学と慶應義塾大学の両ゼミ生が同時にアクセスできる場を持つためにある。よって、ホームページへのアクセスには、ログインコードとパスワードが設定されており、関係者以外が読めるようにはなっていない。ただし、そこでのコミュニケーションが私的なことまで含まれてなされるだろう、あるいはそうした情報が万が一外部に漏れる場合があるかもしれない、などを想定して、学生らには本名でなくハンドルネームを使うように、スタッフ側が提案したわけである。当初、インターネットのメディアはメーリングリストでおこなう意見も出されたが、京都大学と慶應義塾大学とのメールをどうやって分けるのか、分けなくてもわかるかなどの意見が出され、結果的には、両大学の授業が個別に進行している事情を考慮してWeb上で書き込み可能なホームページを作成することとなった次第である。京都大学の授業についての議論は「京都大学授業概要」、慶應義塾大学の授業についての議論は「慶應義塾大学授業概要」と称した電子会議室でなされるよう、別個に設けられた（具体的なイメージは、田口・村上 [1999] を参照）。なおホームページの作成にあたっては、慶應義塾大学側のスタッフがすべておこなった。

注2 ただし、5月19日終了後の電子会議室では、まだ全員の名前と顔が一致しない苛立ちが2~3人の学生から発せられている。

注3 昨年、田中教授らと慶應義塾大学の井下ゼミを見学させてもらった。そこで筆者がとても驚いたのは、井下教授が「今日は誰が司会をやりますか」と言えば、ある学生が「じゃあ、僕がやりましょう」と言い、「それでは、タイムキーパーは？」と言えば、「私がやりましょう」と学生らが自発的に役割を引き受けていった

ことであった。しかも、井下教授が投げかけて学生がそれを引き受けるのに、間がほとんどない。このような、学生たちが瞬時に手を挙げて役割を引き受けていく光景には、筆者自身声も出さず驚くばかりであったことを鮮明に覚えている。もちろんその後も、皆が積極的に質問をし、返していくという光景が実に自然に展開されたことは言うまでもない。今回のKKJ実践でも、限りなくこの光景と同じものが再現されたと考えられる。

注4 たとえば、小学校での問題解決学習や発見学習も「子ども主体の授業」をめざしたものであるが、これらの授業を「活動性」「到達点の自由度」の2軸で位置づけてみると、「活動性（高）／到達点の自由度（低）」という特徴のあることが見えてくる。この原因は、小学校の生活科や総合的学習を除く多くの「子ども主体の授業」の授業目標が、文部省の学習指導要領でリジッドに定められているからだと考えられる。これらの授業で、どの部分を「子ども主体」にしているかと言えば、それは授業目標としての到達点に至るその「過程（process）」においてである。子どもたちは、授業過程における主体的な活動の自由性を与えられ、リジッドな到達点へと促されているわけである。

ちなみに、2002年度より施行される総合的学習においては、文部省はその到達点を定めていない。すなわち、1998年度に告知された文部省小学校及び中学校学習指導要領第1章総則によると、総合的な学習のねらいは、「(1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」とある。田中（1999）の言うところでの「純粹」な自己形成をめざしたものともいえ、KKJ実践ときわめて近い到達点を呈している。

注5 Hermans（1987）は、経験を振り返る（reflection）自己対象化の営みを「価値づけ（valuation）」の過程と称し、それを「主体が（過去の経験を）選択し、解釈し、構造化する過程、およびその結果としての対象（過去の経験）」（p.10）と定義する。この考え方からすれば、過去の経験は現在との関連によって意味づけられ、価値づけられることになる。筆者らが操作的に定義した自己成長としての学びも、この考え方と同じである。つまり、現在にとって価値づけられた学びを、「自己のあり方に関わる学び」「自己成長としての学び」としたわけである。

注6 外在的視点（outside frame）とは、ここではインタビューアの視点のことである。外在的視点は、学生ら被験者の内なる視点（内在的視点inside frame）に対応して用いられる用語である（詳しくは、溝上、1999）。インタビューは、基本的に被験者の内在的視点による経験の解釈ですすめられるわけだが、インタビューアが独自に聞きたい場合（たとえば「学べなかったことは何か」など）や被験者の語りが人生軸上にのらない場合などには、インタビューアの視点を被験者にぶつけることによって、被験者の構造化された経験をインタビューアの視点にしたがって再構造化してもらわなければならない。本論考のような時間の短い1回限りのインタビューでは、インタビューアが各学生らの人生史（KKJ実践に関わってくるころでの人生史）についてどの程度の知識を持っているかが、彼らの人生軸上における学びに迫る上で重要となってくる。このような情報は、とくに（1）参加登録票と（2）自己紹介文「大学と私」に主に書かれてあった。

注7 ここで用いられた総合指標から経験の構造化をはかる方法は、溝上（1997；1999）のWHY答法を参考にしている。それは、自己評価という総合的な評価指標をもとにして、個人にとって意味のある重要な世界を表出させる技法である。

注8 以下に示す「変化」「獲得」「気づきー前」「気づきー新」のカテゴリーのことである。

注9 自己の成長に関する理論では、総じてこのズレ（discrepancy）が問題とされる。たとえば、青年期課題で同一性（identity）を確立するというErikson（1950／1963）の理論においても、その過程は、共同体や理想とする他者との同一化（identification）をはかり、その役割が自分にとってふさわしいものであるかを実験する（役割実験role experiment）というものである。これは、同一化によって生じた可能自己の状態を現実の自己と比較照合し、自分のものとして引き受けるかどうかを模索する過程として読むことができる。自己意識の拡大とも言われる。また、Rogers（1951）以来、理想自己と現実自己とのズレ（discrepancy between ideal and actual self）は不適應の指標として考えられることが多かったが、近年では、このズレが

自己形成, 自己成長の動機的契機 (motivational moment) であると読み替える作業もなされはじめている (cf. Higgins, 1991; 水間, 1998)。さらに, Vygotskyにおける最近接発達領域 (zone of proximal development, Vygotsky, 1978, p.86) の概念も, dyadの結果生じる, 現実の自己にはできない可能領域を示すもの (あるいはそのズレを示すもの) として位置づけられる。

引用文献

- Allport, G.W. "Personality: A psychological interpretation." London: Constable, 1937.
- Engel, M. The stability of the self-concept in adolescence. "The Journal of Abnormal and Social Psychology", 58, 1959, pp.211-215.
- Erikson, E.H. "Childhood and society." 2nd ed. New York: W.W.Norton, 1963. (original work published in 1950)
- Festinger, L. A theory of social comparison processes. "Human Relations", 7, 1954, pp.117-140.
- 萩原 潔 「『作る』から『調べる』へ～『音の性質』と『宇宙とその中の地球』」藤沢市教育文化センター編『教育メディア研究・情報教育実践ガイドⅡ～授業デザインと評価』報告書, 1998年, pp.17-32.
- 橋本 広信 「『本当の自分』のドラマトゥルギー」梶田 叡一編『自己意識研究の現在』ナカニシヤ出版, 2000年 (印刷中)
- 林 義樹 『学生参画授業論～人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法』学文社, 1994年.
- Hermans, H.J.M. Self as an organized system of valuations: Toward a dialogue with the person. "Journal of Counseling Psychology", 34, 1987, pp.10-19.
- Hermans, H.J.M., & Hermans-Jansen, E. "Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy." New York: Guilford Press, 1995.
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. "The dialogical self: Meaning as movement." San Diego, California: Academic Press, 1993.
- Higgins, E.T. Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. In
- M.R.Gunnar, & L.A.Sroufe (Eds.), "Self processes and development." The Minnesota Symposia on Child Psychology, Volume 23. New Jersey: Hillsdale, 1991, pp.125-165.
- Mead, G.H. "Mind, self, and society, from the standpoint of a social behaviorist." Chicago: The University of Chicago Press, 1934.
- 溝上 慎一 「自己評価の規定要因とSELF-ESTEEMとの関係～個性記述的観点を考慮する方法としての外的視点・内在的視点の関係」『教育心理学研究』, 45, 1997年, pp.62-70.
- 溝上 慎一 『自己の基礎理論～実証的心理学のパラダイム』金子書房, 1999年.
- 水間 玲子 「理想自己と自己評価及び自己形成意識の関連について」『教育心理学研究』, 46, 1998年, pp.131-141.
- Neisser, U. Self-narratives: True and false. In U.Neisser, & R.Fivush (Eds.), "The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative." Cambridge: Cambridge University Press, 1994, pp.1-18.
- Rogers, C.R. "Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory." Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- 田口 真奈・村上 正行 「KKJ実践におけるインターネットの位置づけ～インターネットを用いた高等教育実践研究の動向をふまえて」『京都大学高等教育研究』, 5, 1999年, pp.41-55.
- 田中 每実 「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」『京都大学高等教育研究』, 3, 1997年, pp.1-24.

田中每実「大学教育における授業の構造と構造化」『京都大学高等教育研究』, 4, 1998年, pp.2-14.

田中每実「連携ゼミ／実践と研究のアウトライン」KKJ実践合同研究会（1999年7月19日）（未公刊資料）

Vygotsky, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited M.Cole, V.John-Steiner, S.Scribner, & E.Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.