

京都大学高等教育叢書10

平成12年度公開実験授業の記録

平成13年3月

京都大学高等教育教授システム開発センター

※以下の文章は、編集上の手違いで脱落したものである。この文章は、本来なら96頁と中紙の間に組み込まれるはずであった。

公開実験授業の振り返り — 第1回から第6回まで —

田中毎実

1 導入期における「相互性」構造化の試み

公開実験授業前半の最初6回は、授業への導入期である。授業者と受講生とが互いに適切な距離を見いだそうとして、お互いに離れたり踏み込んだりしてみる。すでに序論で述べたように、本年度の公開実験授業プロジェクトでは、昨年度の失敗を反省して、はじめのこの時期にほどの良いラポールをつけることを真剣に試みた。

第1回のオリエンテーションで、担当者であった溝上慎一講師は、教室の収容定員をはるかに超える受講希望者を前にして、この実験授業では、私たち授業者集団の高い意欲に応えることのできるような、高い受講意欲をもつ受講生だけを受け入れたいという意思を強く表明した。授業者集団は熱意をもって向き合うので、受講生の側も同じような熱意を持って向き合っていて欲しいと要望したのである。これは、本授業の基本的なテーマであり、授業における望ましい関係構造でもある「相互性」(mutuality)を、「受講生の望ましい受講態度」という具体的な形で、説明するものであった。この初回を含めて導入期の6回で、私たちは、相互性の構造化を試みた。

初回を引き継ぐ私(田中毎実)の授業は、すでに序文で述べたように、受講生たちに授業への自発的・自律的な反応を強要するものであった。この自律性の強要は幾分強硬であったかもしれないが、私の分担を引き継ぐ大山泰宏助教授が受容的で丹念にラポールをつける授業を展開すると期待できたので、いずれ適切なバランスがもたらされるものと、比較的安心していた。この予測は、今の時点で振り返っても、必ずしも誤ってはいなかったと思われる。

私の分担分は、それなりに楽しく完遂することができた。溝上のオリエンテーションのせい、受講生の質のせい、それとも私と受講生たちとの相性のせい。その理由は、必ずしも定かではないが、ともかくも、全体的に見て楽しい授業経験であった。以下、各回の授業について、もう少し詳しく振り返っておこう。

2 第1回(4月17日)オリエンテーションと選別

第1回授業は、溝上講師が担当し、オリエンテーションと受講生選抜のためのレポート課題の説明に当てられた。受講希望者は、250名以上あったが、溝上は、前年度の反省から、熱意のある授業者と意欲的な受講生との相互性を確立したいとの私たちの意図について話し、あまりやる気のない受講生は受講しないように、繰り返し勧告した。その結果、レポートを提出した者は、150名あまりとなった。このうちからレポートの内容を検討して100名を選抜し、受講を許可した。

オリエンテーションで、このようになり強力的に履修指導を実施したのは、この5年間で始めてのことである。本報告書の序文ですでにいくらか議論したように、中規模授業で双方向性の授業構成をめざすというこの授業のコンセプトと、ここでの一方的で独断的な選別措置とは、あるいは齟齬すると考えるべきであるのかもしれない。

私たちの強硬な選別は、〈自然な集まりによる日常的な授業〉という、公開実験授業の場面設定をめぐる基本的コンセプトとは、あきらかに相容れない。しかし教育的働きかけによる教育効果を問題とするなら、最初から単位目当てで、参加する意欲のない学生は排除すべきである。彼らの授業からの離脱は、教師の熱意のなさや方法のまじさのせいではなく、むしろ、彼らの一貫して悔い改めることのない消極的構えの帰結である。しかし、彼らはたとえアリバイづくりのためであるにせよ、ともかくも授業に出席することは出席する。とすれば、彼らのこの構えをもうち崩すような魅力的な授業をつくるべく努めるべきではあるまいか。このどちらの見解が正しいのか。この点、授業スタッフの間でも、意見の一致は見られなかった。

ともあれ、本年の授業を振り返ってみると、昨年度に比べて学生の参加意欲は格段に上昇している。これは、ど

の程度履修指導や選抜のせいであるのか。選抜そのものが、受講意欲の低い学生の排除に役立ったのか、それとも選ばれた学生の受講意欲を高めるのに貢献したのか。このことを含めて、評価は、これからの課題である。

3 第2回（4月24日）

受講を許可した学生のレポートを用いて、伝統型の一斉教授を展開した。学生のレポートは、全体的に見て粒揃いである。この授業では、授業の双方向的な構成というコンセプトを伝えたかったが、いうまでもなく、口で説明するよりも、彼らのレポートを使って実際に授業を構成してみせる方が早い。これを試みたのである。つまり、私は、「何でも帳」を本格的に使用する以前に、受講生にほぼ同じようなスタイルの相互性体験を、先取りする仕方と与えようと意図したのである。

レポート抜粋は、大学とこの授業、大学生の今、教育上の転換点としての青年期、授業の意図、ライフサイクル、ライフサイクルと教育の6つに分けることができた。それにしても、私がこの授業であらかじめ考えていた主題のほとんどすべてが、出尽くしている。それらの議論の仕方や論点も、見事である。どのようにして受講生たちのレポートから抜粋したかという私の基準について説明し、残りの授業で徐々に成立することを期待している相互性のありようについて、私の見解を伝えた。その際、彼らの議論が見事であることを称揚して、授業への積極的参加へ動機付けを与えようとした。

4 第3回（5月1日）

「何でも帳」を用いた授業を本格的に開始するとともに、次週の討議形式授業の実施のために、予備的な討議を試みた。

「何でも帳」の記述は、ほぼ粒ぞろいである。しかし、少数ではあるにしても、早くも投げやりな記述が見られた。当初からあるこのような二極分解が、これからより一層進行するのか否か。注意が必要であると考えた。ともあれ、この回は、15人分の「何でも帳」抜粋を用いて授業した。全部を授業で扱うには少し多いが、これが双方向性を作り上げるメディアであることを周知させるために、あえて多い目に配布したのである。

授業構造について書いた2つの文章、さらに自分の言葉で書いた推奨すべき文章などを手がかりにして、相互性について講義した。さらに、女子の大学進学について書かれたコメントを手がかりにして、6人程度のグループを組ませて、予備的な討議を行った。そのあとで、来週の本格的な講義に向けて、青年論に関する討議用資料と座席表を配布し、討論の仕方について解説しておいた。

「何でも帳」を読む限り、この予備的な討論の反応は、まずまず良かった。否定的な反応はごく少数であり、本格的な議論を期待する声も多い。しかし、コメントの全体からは、あまり授業にのれない学生にかぎって、討論をしたがる傾向があるという印象を受けた。授業に討論などを導入して、私は、派手なイベントなしには我慢のできない食欲でわがままな観客を作り出しつつあるのかもしれない。どうすればこの「見せ物の構造」の発生を防ぐことができるか。この昨年度から引き継いだ難しい課題が、私の分担におけるもっとも大きな課題の1つであったのである。

この課題は十分に達成されたのだろうか。本年の授業では、相互性がそれなりにうまく構造化された。このことによって、受講生たちのディタッチな「観客化」は、かなり防げた。しかし、そのかわりに、授業者と受講生との緊張に満ちた対峙といった構図もまた、すっかり出現しなくなった。そのようにも、思われる。結果として、「角を矯めて牛を殺す」ことになったのかもしれない。難しいところである。

5 第4回（5月8日）

本格的な討論式授業を試みた。しかし私は、序論ですでに議論したように、このような形式の授業の存在価値に、強い疑念を抱いている。結局の所、授業にのりにくい学生を、ただのせた気になっているだけのことではあるまいか。内実のないお祭りである。この疑念から、「討論がつまらないことを体験することに意味がある」とも考えていた。この私の幾分ひねくれた考え方は、授業検討会で非難されることになる。

ともあれ、私は、討議の「弊害」を中和するために、当日、幾分多めの18人分の「何でも帳」抜粋を配布した。

「授業について」の二つは、とくに最初のコメントの書き手を励ますつもりで選んだ。2番目のコメントのように気楽に臨んでくれというわけである。「討論について」は、討論の意義について反省した四つを取り上げた。討論の事前を読むことはしないが、討論の後で反省的に読んで欲しいと指示しておいた。「女性と大学進学」では、先週のごく短時間での議論から生み出された精粗まちまちの意見を、ただ羅列した。これらは、討論の水準を示すマップになっている。それとともに、私は、これらのコメントによって、〈自分の意見に対して反省的である度合い〉が実際にはどのように示されているかについて、具体的に示そうとしたのである。「人間の生存と悪」、「解について」は、時間があれば授業で扱い徹底的に議論したいすぐれた素材である。授業では、このことを強調しておいた。次週は、「何でも帳」を使ってカバーすることができるので、この週は、グループ討論だけに集中した。

討論では、事前に幾つか気にかかることがあった。第1に、配付資料をきちんと読んできているかどうか。第2に、グループの人数12人は、少し多すぎないか。第3に、書記がすぐに決まるか。第4に、議論が活発でないグループにどう介入するか。12名という数を決めたのは、これだけあれば討論を導く学生が少なくとも数人は居そうであること、8つというグループ数が、授業構成上適切であることなどの理由による。

この討論体験への反応は、関連するコメントを読む限り、消極的なものが多かった。この週の検討会での議論など思い浮かべても、授業者に反省するところは多い。

基本的には、討論で何らかの結論を得させることが問題ではない。議論のプロセスにおいて、それぞれの参加者の内部で、「前理解の理解」という内的過程が進行すればよい。私は、そのように考えていた。しかもその際には、議論への違和や齟齬の意識もまた、それなりの成果であると考えていた。それにしても、討論をもっと充実（どんな意味の充実かが問題だが）した体験であらしめるために、なんらかの手だてを考えるべきであるという、提言があった。これに対して、どの程度傾聴すべきか。難しいところである。

6 第5回（5月16日）

前回の討論式授業を受けて、この週は再び、一斉授業方式に回帰した。授業を3分割して、最初に「何でも帳」抜粋の解説を行い、次に大学授業論を展開し、最後に、ライフサイクル論を展開した。講義内容は多く、授業形式も一方的な講義なので、受講生は退屈するだろうと危惧した。この危惧は、全面的には言えないまでも、ある程度あたっていた。この授業では、この授業そのものに関する私たちの高等教育学会での発表レジュメを配布して、若干の解説を加えた。これは、授業で私たちが行っている研究などについて、可能な限り受講生に公表するという、私たちの方針によるものである。

配布した「何でも帳」抜粋のうち③④⑤は、「何でも帳」という双方向性授業のためのツールにおいて双方向性を抹殺している典型的な3つの例である。私は、学生の二極分解の一方の側や授業の「見せ物化」は、このような形で出現しているものと考えた。とすれば、これに対して何らかの対応をしておくことが、大きな課題である。とはいえ、授業者の攻撃があまりにもあらわになれば、学級全体の雰囲気は防衛的で暗いものになり、攻撃される学生もまた、新たな逃げを打つことになるだろう。「支持的に攻撃する」ということに心がけたいと思った。この授業への受講生たちのコメントを読む限り、この〈コミュニケーションを遮断するコメントへの攻撃〉は、予期したほど多くの否定的反応は呼び起こさなかった。しかも、これによって示した授業者の意志へ何とか応えようと苦慮する者などをくわえれば、一定規模の反応はあったものと考えても良いかもしれない。

この授業は、旧来の一斉教授方式で、授業形式の目新しい切り替えはなかった。しかし、授業の最後の部分で、授業者に手慣れた素材（サザエさん論）をもってきたので、何とか学生の興味をつなぐことはできた。

7 第6回（5月23日）

この最後の授業では、受講生の全コメント配布を行った。ともかくも、これで、私の分担分5回は終わりである。第1回で、抜粋による授業構成を体験させ、第2回で抜粋の本格的な使用と予備的討論を実施し、第3回で討論を実施し、第4回で抜粋を用いる授業構成にたちかえるとともに、授業構造のメタレベルでの反省を実施した。そして、第5回では、全コメントを配布したのである。

私の担当した5回では、①双方向的授業構成という授業構造について認識させ、②「ライフサイクルと教育」と

いう主題の意味を理解させ、③青年論の基本的構造を理解させ、④受講生の二極分解と授業の見せ物化を最小限にとどめるべく努力することを目指した。この四つの課題がどの程度達成されたか。あまりうまくは総括できないが、6割程度は達成できたのではないかと考えている。

今回の全コメント配布は、この前の授業での「ライフサイクルと教育」という講義主題の解説を敷衍する意味も持っている。つまり、学生のコメントによる授業構成という授業者の意図を、実物によって伝達しようとしたのである。全コメント配布は、この他にも多くの意味も持っている。たとえば、①コメントの全体的水準を知ることができる。②個々の学生がコメントの全体のうちに自分の位置を定めることができる。③自分のコメントでのそれを含めて、教師とのやりとりが全体としてどのようになされているかを知ることができる。④コメントという形での授業への受講生の応答によって、授業内容が深められ広げられていることが分かる。コメント配布によって、これらの多義的な意義をすべて伝達したいと考えた。その際、受講生全員という横への広がりばかりではなく、受講生一人一人の記述の時系列でのつながりの大切さも、一生懸命に伝えた。時系列で読むと、授業へコミットしないままにスタンスが凝固している事例から、書くことが自分探しのトリップになっている事例までの幅がある。このことを伝えたかったのである。

全コメントは、Ⅰサザエさん論、Ⅱ必要とされることを必要とする存在、Ⅲ相互性、Ⅳ教育と相互性、Ⅴ授業と相互性、Ⅵ大学の学校化、Ⅶ日本・学校・道徳教育、Ⅷライフサイクル、Ⅸ生き方、Ⅹ青年、Ⅺ男性性と女性性、Ⅻ子どもの純粋さと無限の可能性、Ⅼステレオタイプな思考、Ⅽ青年論A/B、Ⅾ教育学に分かれた。各項目の概説と典型例を取り上げながら解説をすすめ、ポイントごとに質疑を試みた。

8 「相互性の構造化」の功罪

導入期の6回は、相互性の構造化を試みるものであった。それから半年以上が経過した今の時点で振り返ってみれば、この試みはほぼ成功したように思われる。しかもこの導入期の試みは、これを引き継ぐ大山泰宏助教授の多彩で受容的な授業によって、もっと確実なものとなった。もちろん、この相互性への誘いにうまくのれない受講生たちも少数ながら存在してはいたが。

私の試みたような直截な「自律性の強要」は、本来、受講生たちの強い反発や防衛的な脱落を招き寄せかねない。しかし、私の授業分担の範囲では、相互性への誘いに応ずる者と応じない者との二極分解は、例年になく穏やかなものであった。受講生たちがたまたま共有していた性格のせいかな。それとも、初回での溝上によるアピールと選別の効果のせいかな。あるいは、私の「自律性の強要」が受講生たちの状況に、たまたまうまく見合っていたせいかな。この点について、簡単に結論を出すことはできない。

ともあれ、この6回の授業で、相互性の構造が、比較的是っきりと出現した。これによって以後の授業は、安定した軌道を確保したといえるのかもしれない。ただし、この相互性の構造は、受講生の言動を粹づける安定した枠組みとなり、かえって、授業者と受講生との緊張に満ちた対峙といった変動のきっかけを、あらかじめ封殺したのかもしれない。以後の授業が昨年と比べてひどく穏やかであったのは、この相互性の構造が制約する装置として働いたせいではなかろうか。この判断の妥当性をにわかに判定することはできないが、これが幾分とも真実であるとすれば、私たちの導入期の努力は両価的であり、功罪半ばするものであったとしか言えないであろう。

目 次

第1章 平成12年度公開実験授業の概要	田中每実	1
第2章 公開実験授業の記録		
オリエンテーション（4月17日）		15
田中每実 担当授業（4月24日、5月1日、8日、15日、22日）		21
大山泰宏 担当授業（5月29日、6月5日、12日、26日、7月3日、10日）		97
前期を振り返り		179
井下 理 担当授業（10月2日、16日、23日）		183
石村雅雄 担当授業（10月30日）		225
吉田雅章 担当授業（11月6日）		241
矢野裕俊 担当授業（11月13日、20日、12月4日、11日）		253
神藤貴昭 担当授業（12月18日）		285
最終授業（1月15日）		301

第 1 章

公開実験授業の概要

公開実験授業プロジェクト第Ⅱ期第2年度について

田中毎実

1 第Ⅱ期プロジェクト2年目について

1) 不十分な移行——実践的研究的課題の継承——

今年度で公開実験授業^(注1)は、5年目を終了した。プロジェクトの初年度から一人で授業を実施していた私は、開始2年目にはすでに、これを3年をめぐりに一応完結させようと考えはじめた。この3年刻みという考えからすれば、今年度は、第Ⅱ期プロジェクト2年目にあたる。第Ⅱ期プロジェクトの基本的意図は、第Ⅰ期のように1人の授業者に対して参観者たちが向き合うのではなく、リレー式の授業をくむことによって、授業者集団と参観者集団をできるだけ一致させ、「相互」研修の意味合いをより強く持たせることにある。

一般的に言って、くっきりと限定された達成目的が存在する場合には、同様の企画を3年以上続けることには、あまり意味がない。試行の成否は3年以内に一応のめどが立つであろうから、この期間に実現できないような目的は、非現実的とみなしてよい。しかし、公開実験授業というプロジェクトの目的は、あらかじめはっきりと立てられていたわけではなく、むしろ、プロジェクトの進行とともにじょじょに明らかになってきた。こうして自覚化されてきた目的の観点から見ると、公開実験授業とは、80人前後という中規模クラスで受講生と教師との間に双方向性を成立させようとする授業実践の試みであり、実証的研究と現象学的研究とを統合しようとする授業研究の特異な企てであり、授業者と参観者との間での相互研修の営為である。

授業実践、授業研究、相互研修という三つの目標の達成度という観点から振り返るとすれば、第Ⅱ期という新たな段階への移行は、とても正当化することはできない。私たちは、かならずしもこれらの目標をある程度達成し、その成果をひっさげて、新たな段階に移行したわけではないのである。第Ⅰ期から第Ⅱ期への移行のもっとも切迫したきっかけは、3年間一人で授業を担った私自身の疲労感であり徒労感である。これはある程度、やむをえない。公開実験授業は、モノのメカニックな生産の仕事などではなく、希望に燃えたり失望落胆したりすることを繰り返す、きわめて人間的かつ生成的な営為である。私たちはこのプロジェクトでは、臨床的試行のこのような「人間的な」限界を免れることはできないのである。

第Ⅰ期の実践的研究的課題は、まだ十分には達成されていない。双方向性の授業実践や相互研修は、第Ⅰ期から引き継がれた課題として、第Ⅱ期の課題でもある。不十分な移行条件のもとではじまった第Ⅱ期のリレー式公開実験授業の試みには、実のところ、はじめからいくつかの利点と欠点のあることが予想された。今日までの試行で、この予想はほぼ裏書きされた。本稿ではまずこの予測とその帰結について、研修と授業構成の両面から見よう。

2) 高密度な相互研修とその排他性

リレー式公開実験授業では、授業者と参観者が一致する。したがってここでは、一方的な研修ではなく、「相互」研修の意味合いがより一層増すと期待される。実際に、本報告書の授業検討会の記録からただちに読みとれるように、この2年間で検討会の議論の密度や質はきわだって高くなり、わけても今年度の検討会での議論の水準は格段に向上した。これは、継続的な参加者の一人としての確実な印象である。

この2年間の検討会での議論は、その多くが、同じ受講生集団を相手にした同一の授業についての、利害や視角を共有する人々による、継続的・協同的な反省活動であった。そのつどの議論が何にこだわっているかについても、多くの場合、相互の理解はごくごく容易にただちに成り立ち、議論はまっしぐらに事態の中核に向かう。こうして、大学での教育の在り方について、この2年間の検討会で新たに獲得した知見は、数多くある。この感想は、必ずしも私だけのものではなく、ある程度は参加者すべてのものでもあると推察する。

しかし、検討会での議論の密度が増してゆく反面で、まさにこの検討会がマンネリ化する危険がある。これもあらかじめ予想されたことである。そればかりではない。検討会のメンバーが固定されて議論が蓄積されるにつ

れて、議論の暗黙の前提が厚みを増してくる。こうして授業者たち／参観者たちが自己完結的・自足的に自閉してくると、彼ら以外のいわゆる「一見さん」が排除されかねない。この危険性についても、第Ⅱ期プロジェクトの構想段階から十分に気づいていたが、幸い昨年の初年度には、切迫した危機はあまり感じなくてすんだ。リレー式授業の運営の難しさが、この面倒な問題から目を逸らさせる機能を果たしたからである。これについて自覚的になったのは、2年目の今年度からである。私たち常連自身が、議論を繰り広げながら、しばしば強い既視感におそわれた。「この議論も以前にあったな」といった具合に。もちろん、今年度の検討会においても、多くの新たな参観者がでいりした。常連の参加者とすれば、新たな人々の参加は、日常化しマンネリ化しがちな議論に緊張を持ち込み、新たな水準をもたらす、貴重なきっかけであった。しかし、当の新たな参加者たちは、どのような印象を受けたのだろうか。彼らの収穫と幻滅について、慎重に検討する必要がある。

3) 授業者集団と受講生集団

(1) 授業の高度化と受講生の貪婪な観客化

通年授業を一人の授業者が担当する場合には、授業者の授業への関わりは、否応なく日常化される。これに対して、一人の担当回数がほんの数回に限られるリレー式の公開授業では、授業者は、面識のない受講生と参観者たちを前にした極度な緊張状況の下で、他の担当者との内容上の連結を計るとともに、自分の授業を他の授業から内容上も形式上も何とかして差別化しなければならなくなる。おおむね苦しく、しかし時には激しい昂揚感に突き上げられもするような、日常性からは切断された、かなり異様な体験である。

授業者どうしの授業内容の連続性という点では、公開実験授業は、他の同種の試みよりも格段に有利である。このプロジェクトでは、授業者集団と参観者集団は大きく一致しており、授業者たちは、互いの授業内容について十分に承知している。すべての授業者が、他の授業者たちの授業内容を十分に意識しながら、自分の授業内容を組み立てる。この緊張感にみちた授業のシリーズは、単独の授業者によるそれとは異なった、高い水準を確保している。この肯定的な判断の妥当性については、個々の授業者の実践に即してきちんと評価する必要があるが、全体的にみてさほど誤っているとは思われない。しかし、第Ⅱ期プロジェクト初年度では、教員集団の授業が高い内容上・技術上の水準を維持しようとしたことそれ自体が、受講生の受講態度に否定的な影響を与えたかのようにもみえた。そしてこれが、検討会でも繰り返し大きな問題となった。

授業者集団による授業内容・技術の高度化・差別化が受講生に与える否定的な影響については、次のような悪循環が想定できる。授業者たちは、自分たちが教師体験でストックしてきた素材と方法の精髓を精一杯利用して、授業にあたる。ストレスに満ちた重い負担である。水準の高い授業を次々に体験させられる受講生たちの側は、往々にして、新たな授業者に対しては、もっと新たな刺激が与えられることを求める。刺激的な見せ物に慣れっこになったローマの貪婪な市民さながらに、つねに新たな刺激を求める中毒性の依存症が生み出されるのである。そしてこの依存症がまた、授業者への負担を増加させる。典型的な悪循環である。

公開実験授業では、すでに述べたように、中規模（80名前後）クラスでの双方向性授業の成立可能性を探索してきた。これが、私たちが「何でも帳」というツールを利用してきた直接の理由である。しかし、双方向性の確保には、これとは別の手だてもある。リレー式授業の一部担当者は、小グループや大グループでの討論を適宜織り交ぜるといった試みを繰り返し実施した。学生の授業参加を促し双方向性を確保しようとする、新たな試みである。グループ討論は、受講生の授業への参加を確保するが、同時に、これに慣れると、彼らには一斉授業の強い「座学」が耐え難い負担となる。グループ討論に慣らされた集団を相手に一斉授業を試みると、どうしても授業がうまく運営されないのである。なかなか厄介な事態である。この問題は、リレー式を開始した初年度において、すでに十分に気づかれていた。

さまざまな新たな授業形式に慣れた受講生を前にして一斉授業を試みると、目の前の受講生たちは、まるで疎通を拒んでうずくまる巨大な獣のようにみえた。これは、討論などの新たな授業形式を導入した結果なのであろうか。それとも、当初から受講意欲が低く、ただ単位取りのアリバイづくりのためだけに毎時間出席しては眠ったりしている学生たちのせいなのだろうか。いずれにせよ、この厄介な問題に対処するために、本年度はいくつかの対応策を採った。

(2) 受講意欲による選別、討論の導入、担当時間数の調整

一般に、細切れになったリレー式授業では、受講生との意思疎通はかなり難しい。しかしそればかりではない。公開実験授業では、懸命に努力する授業者たちによって、いつのまにか面倒な教員・学生関係ができあがってくる。受講生の疎通不可能性という強烈な印象は、このやっかいな関係のもたらすものであるのかもしれない。私たちは受講生との意思疎通の難しさについて、いくつかの原因を考え、それぞれにふさわしい対応策を考え、実施した。

私たちはまず、受講意欲の低い受講生を排除しようとした。公開実験授業の受講希望者は、第Ⅰ期3年目から教室の収容可能数(約90名)を大きく上回ってきた。受講生の急激な増加の原因としては、開講前の講義情報の取得が考えられる。一般に、学生の講義情報は、かなり正確に上級生から下級生に伝達される。この公開実験授業プロジェクトにおいては、事前に次のような二つ情報が流れたものと考えられる。まず、この授業が、通念的な授業の在り方を越えた実験的性格をもつ目新しく面白い企画であること。さらに、この授業が、毎時間きちんと出席して「何でも帳」への記入などの作業をこなせば、ほぼ確実に単位取得の可能な、「楽勝科目」であること。この二つの情報はともに、実状に照らして必ずしも正確ではなく、実際に受講すれば受講生が失望する可能性は高い。しかし、学生がどちらか一方の理由で受講するとすれば、前者に比べて後者によって受講した学生の方が、受講意欲の点でひどく見劣りすることは容易に想像できる。しかもこれまでの私たちの経験からすれば、このように当初から単位取りのためだけに参加した受講生の受講意欲を質的に向上させることは、きわめて困難であり、むしろあまり期待できないとみるべきである。

この授業では、参観者やビデオカメラによって終始観察され、さまざまな調査に協力するなど数多くの作業が求められる。実験授業に参加することは、けっしてやさしい仕事ではない。第Ⅰ回授業では、このことを強調し、「意欲のない学生は受講しないように」と強く勧告した。さらに、第Ⅱ期初年度には、受講生決定を無作為な抽選によったが、そのために、最初からやる気のない学生が大挙して参加した可能性がある。そこで2年目の今年度では、受講意欲を見るために、受講動機について短いレポートを書かせ、これを手がかりにして選別を実施した。この選別は、実際の所では、受講意欲の点で問題のありそうな受講希望者を振り落としたというよりも、むしろ、受講生に〈自分は選ばれた〉という動機づけを与えた点に意義があると見るべきかもしれない。

このような選別の実施に対しては、「他にもまして教育を必要としているものたちを、あらかじめ教育から排除することは、反教育的だ」というきわめて正当な理由から、反対意見もあった。しかし、全学共通科目では、この科目の他にも広く単位取得の機会が開かれていることから、「実験的な性格をもつこの授業では、受講生のある程度の選別と排除はやむを得ない」とする考え方が、大勢であった。いずれにせよ、意見の分かれるところである。

次に、授業の形式や技術にも、配慮を加えた。初年度の一斉授業方式の成立しにくさが各授業者に十分に意識されていたために、授業者はすべて、それぞれの授業形式に十分な配慮を加えた。本報告書の記録にもあるように、単純な一斉授業方式でおした授業者は皆無である。しかしこの配慮は、初年度に気付かれた〈討議方式の導入による一斉授業のやりにくさ〉という問題に対しては、むしろ〈火に油を注ぐ〉やり方である。これが、受講生をより一層「貪婪な見物人または判定者」に仕立て上げなかったのだろうか。私たちは必ずしもそうではなかったと考えているが、この点についても慎重な検討が必要であるだろう。

最後に、第Ⅱ期プロジェクト2年目の今年度は、めまぐるしく授業者が交代することによる弊害を防ぐために、まず最初に、授業運営において対照的な担当者2人(田中教授と大山助教授)がそれぞれ5回程度授業を担当して、じっくりと教育関係を創りあげてみることを試みた。田中は、受講生に対して幾分攻撃的に、自律的な応答を強要する仕方に対峙する。これに対して、大山は、受容的にじょじょにラポールをつけながら授業を構築していく。この差異に敏感な学生も一部にはいたが、対称的な授業の仕方を体験させることによって、教員集団と受講生集団との関係が、かなり深く耕されることになったのではないかと考える。それにしても、これによって、受講生を貪婪な見物人に墮落させないで、落ち着いた教育・学習関係を築き上げることができたかどうか。この判断もまた、今年度の企画について反省を加える場合には、重大な評価ポイントの一つである。

実のところ、本年度は、一斉授業のやりにくさは相変わらずであったが、授業のなかで受講生の参加を求めると、彼らはとても見事に応答してきた。とくに授業が終わりに近づくにつれて、このような肯定的印象は強くなってきた。この私たちの印象は現実に即していたのだろうか。そうであるとして、これを一定の達成と評価してよいのだろうか。これらの点もまた、本年度の実践をふりかえる際には、とくに大切な評価点である。

以上の考察を前提として、以下では、第Ⅱ期プロジェクト第2年度について、大雑把な総括を試みることにしよう。まず、公開実験授業の第Ⅰ期から第Ⅱ期への移行の意義について両者を比較対照して考え、さらに第Ⅱ期プロジェクトそのものの意義について、さまざまな文脈から総括的に検討したい。

2 第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ

公開実験授業は、80人前後の中規模クラスでの双方向性授業の実践であり、実証的アプローチと現象学的生態学的アプローチとの連携による授業研究であり、具体的な実践のフィールドを素材とする大学教員集団の「相互」研修である。以下に、この2つの期のプロジェクトそれぞれの特徴について、3つの側面から対比的に比較してみよう。

表1 第Ⅰ期プロジェクトと第Ⅱ期プロジェクト

	第Ⅰ期	第Ⅱ期
授業実践	中規模一斉授業での双方向性の確立 「何でも帳」の利用 単独の講義者による授業構成 遭遇／探索／確立 脱落の取り返しのつかなさ	多様な授業形式の利用 グループ討論の功罪 リレー式による授業構成 多様性と一貫性と散乱 受け身の受講生集団の構成
授業研究	実証的研究 顔挙げ行動分析 現象学的生態学的研究 記述 遭遇／探索／確立 授業者の枠組み／学生の枠組み	研究の停滞 実証的研究の核の不在 切実な探究テーマの喪失
相互研修	相互研修の一般的称揚と試行 懺悔の強要 参加者の限定 フィールドを持つ高等教育従事者 相互研修の型の模索 司会者 テーマ設定 進行の仕方	相互研修の型の確立 フィールドワーカーの活用 授業者集団と参観者集団の一致 討議密度の増加 マンネリ化と自閉化 一時的参加者による緊張への期待

1) 授業実践

第Ⅰ期での単独の講義者による授業構成でとくに意図されたのは、「何でも帳」というツールを利用して、中規模一斉授業で講義者と受講生との間で双方向性を確立することである。単独の講義者による通年にわたる授業構成には、肯定的な意義と否定的な意義の両面がありうる。

まず、一人の講義者による通年授業では、授業者の少々の失敗も、十分に回復の余地がある。一年という時間を掛けた授業構成によって、教育関係はじょじょに築かれ、何度も手を加えられて、ゆっくりと成熟する。この時間的な余裕は、リレー式での3回から5回程度の分担で、失敗の許されない緊張感のもとでさんざん苦しんだ後では、ひどく懐かしく思い起こされる。

しかし、一人の講義者による授業構成には大きな難点もある。ひとたび授業者と受講生との間に齟齬があらわになり、それが耐え難くなったとしても、受講生には逃れるすべはなく、多くの場合、ただ脱落する以外にない。さらに、授業者の側にとっても、多くの参観者を引き受けて通年授業を完遂することは、やはりかなりの負担である。今でも良く覚えているが、第Ⅰ期3年目の終わりが近づくとつれて、負担感や徒労感は耐え難いものとなってきた。「もう少しで終わり」という荷下ろし感が、それまでの忍耐力をじょじょに蝕んできた結果であると思われる。

これに対して、第Ⅱ期には、グループ討論の多用など、多様な授業形式を活用するという大きな特質がある。グループ討議の多用などが、受け身の受講生集団を創り出したのではないかという嫌疑については、あとでもう一度議論する。ともあれ、授業者の多様性に対応して、リレー式による授業構成には、内容においても形式においても、幅広い多様性がある。しかも、第Ⅱ期では参観者と授業者がほぼ一致しているから、一連の授業には、ただ多様性があるばかりではなく、強靱な一貫性も認められる。しかしそればかりではない。参観者や学生たちからの評価的視線に終始さらされる各授業者は、自分たちの固有性や同一性を確保するために、自分たちの授業をそれぞれにできるだけ差別化しようとする。このため、受講生の側からすれば、各授業があまり連絡もなくただ散乱しているかのような印象を受けるかもしれない。実際に、受講生の感想には、一連の授業に、強固な一貫性を認めるものと、無秩序な散乱しか見ないものがある。いずれも、この授業群の一面を捉えているものと言えよう。

2) 授業研究

第Ⅰ期の3年間についての現象学的生態学的研究は、講義における教育関係が、遭遇／探索／確立の3つの時期を経てじょじょに組織されることを示している。このような研究は、1人の授業者の授業構成を3年間にわたって追いつけることによって、初めて可能となる。さらに、この間の実証的研究もまた、一定の成果を挙げてきた。たとえば、ビデオ映像分析などによる受講生の「顔挙げ行動」の実証的研究は、おそらくは私たちの研究グループに属する研究者（米谷淳助教授／神戸大学）の授業場面における動物行動学的フィールドノート作成^(註2)に強い示唆を受けている。顔挙げの分析は、当初は、授業評価の指標としての利用価値^(註3)を検討するものであったが、やがて一斉授業という旧来の授業形式においても授業者と受講生との間に身体レベルでの相互行為が進行しつつあることを、ヴィジュアルに示すものとなった。

第Ⅰ期における授業研究が進展するにつれて、現象学的生態学的研究と実証的研究は、相互に促進しあい、やがて基本的視座や問題意識を共有するようになってきた。たとえば、授業を授業者の認知枠組みと受講生の認知枠組みとの絡み合いにおいて捉える構成主義的視点は、現象学的研究にも認知学的研究にも共有されるようになってきた^(註4)。このようなクロスオーバーは、二つの研究指向性が他の場面ではひたすら不毛な対立を繰り返しているだけに、きわめて生産的な出来事である^(註5)。一般的に言えば、同一の研究フィールドに根差す臨床的研究は、方法論や基本的な哲学の違いに制約されず、問題意識を共有しつつ協働することができるのである。

これに対して、第Ⅱ期の2年間では、研究の前進はとまり、停滞が目立ってきているように見える。この原因としては、この間、実証的研究グループを導いてきたリーダーがたまたま不在であったこと、さらに、センターの業務が急速に累積し過重になって、スタッフが研究に割くことのできる時間的体力的余裕が、大きく失われてきたことなどが、挙げられる。しかし、切実な問題意識があれば、多少の逆境をはね除けて、研究は前進するはずである。とすれば、私たちはここで、たまたま偶然的な障害に出会ったというよりも、もっと深刻な事態に直面しているのかもしれない。この点についても、真剣な検討が必要である。

3) 相互研修

公開実験授業を研修という視点から見ると、私たちがこれまで一貫して強調してきたのは、大学教員の研修が「相互」研修であるべきだという考え方である。京都大学高等教育教授システム開発センターのスタッフは、外からは、ともすれば大学教育の専門家集団であると見なされがちである。しかし、スタッフと普通の教員は、大学教育の実践者であるという点ではなんら違いはない。違いがあるとすれば、私たちの場合には実践にあたっ

での「教育」に関する前理解を理解に深める機会に、比較的恵まれているという点であるかもしれない。しかしこの違いもまた相対的なものであるにすぎず、前理解を不断に理解に組み込もうと試みなければならないと言う点では、スタッフも他の人々もなんらかわりはないのである。

専門家と素人という「啓蒙的」な構図は、ファカルティ・ディベロップメントを含む大学教員の能力向上活動には、あまりうまくは馴染まない。大学教員のこの種の活動には、自律的活動者どうしの協働こそが相応しいのである。私たちは、模範的な授業を提示したり、一般教員の通常授業に入り込んでこれを指導したりする「啓蒙的」なスタンスをとることに、激しく抵抗してきた。私たち自身の授業の拙さなさを手がかりにして、私たち以外の仲間たちとお互いに学びあうこと。これが公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトにおける私たちの基本的なスタンスであった。専門家と見なされがちなセンタースタッフの授業を（「モデル」ではなく）「たたき台」とする公開実験授業の検討会こそが、さしあたっては、「相互」研修の場として格好であるように思われたのである。

第Ⅰ期のさまざまな試行によって、検討会の在り方についても、さまざまな貴重な知見が蓄積されてきた。たとえば、公開授業の参観者としては適切な人と不適切な人があり、無責任な発言を排除するためには、少なくとも現に高等教育の場実践的なフィールドをもつ人の参加が望まれる。この条件を満たささえすれば、大学院大学であれ短大であれ工業高等専門学校であれ、理系であれ文系であれ、あまり大きな本質的な違いはない。受講生たちを能動化し、彼らの学びを成立させる手だてを求めるという点で、私たちの間には（高等教育において帰属する場所の違いに関わらず）利害の基本的な一致があり、それによって相互の深い討論が可能であるからである。こうして私たちは、第Ⅰ期プロジェクトによって、検討会の理念、参加者、形式（司会者、テーマ設定、進行など）について、およそその輪郭を獲得することができた。

第Ⅱ期には、相互研修の形式は、より一層確立されてきた。まず何よりも、リレー式の授業によって、授業者と参観者が大きく一致し、検討会そのものが密度の高い集団的・相互的な反省活動となった。そればかりではなく、検討会を構成するという技術的な面でも一定の前進があった。たとえば、第Ⅰ期の検討会は、授業者の自評で始まるのが常であったが、そうすると、ともすれば授業者の「懺悔」で始まり、他の参加者の儀式的慰撫で終わるといったステレオタイプが繰り返されがちである。このステレオタイプな構図を打ち破るために、第Ⅱ期では、客観的に授業を記述するフィールドワーカーと主観的に授業を記述するフィールドワーカーを設定し、まず彼らが発言することから検討会を始めることにした。その結果、第Ⅰ期のステレオタイプはあっさりと消失し、冷静な振り返りからはじめることができるようになった。

しかしリレー式授業には、相互研修の面から見て、大きな問題がある。なによりもまず、すでに先にも述べたように、討議密度が増加するにつれて検討会のマンネリ化と自閉化が進んでくる。常連ではなく新鮮な一時的参加者のもたらす緊張こそが望まれるが、マンネリの打破をすべての「一見さん」に望むことは、あまりにも酷である。リレー式公開授業においては、検討会の新たなマンネリ化を克服する手だてが、切実に求められるのである。

3 第Ⅱ期プロジェクト第2年目の意義

それでは、第Ⅱ期プロジェクトの第2年目を取りあげてみるなら、これはどのような意義をもつのであろうか。この意義を、公開実験授業プロジェクトを組み込むいくつかの文脈に即して考えてみよう。まず、このプロジェクトを、京都大学高等教育教授システム開発センターの業務全体のうちに位置づけてみる。

公開実験授業は、センターのKKJ（京都大学慶應義塾大学連携ゼミ）プロジェクト^(注6)、授業観察プロジェクト、TIDE（京都大学 UCLA 連携授業）プロジェクト、SCS利用教員養成プロジェクトなど、さまざまなプロジェクトの一環である。言い換えれば、公開実験授業の授業実践、授業研究、相互研修という三つの側面は、これらすべてのプロジェクトと相補的關係のもとにあるといえるのである。

1) 公開実験授業プロジェクトと授業参観プロジェクト

授業参観プロジェクトは、藤岡完治教授のセンターへの赴任をきっかけとして、平成12年度以来、藤岡と石村雅

雄助教授との緊密な連携によって、実施されてきた。まず授業参観の依頼を京都大学の全教員に発送し、60名以上から受諾の返答をえた。公開実験授業への学内からの参加者があまりにも少ないことから、こちらから出かけて研修のネットワークを築こうとしたのである。こうして、同じ相互研修という意図をもちながら、公開実験授業プロジェクトと授業参観プロジェクトには、参加を待ち受けるのか、それともこちらから出向くのかの、大きな違いがある。この意味で両者は相補的であるが、これとは別の補完関係もある。センターの公開実験授業が継続的に続けられておりいつでも参加できるという事実が承知されていることこそが、一般の授業者の授業開放への敷居をかなり低める力をもっているとも考えられる。この意味でも、両者は相補的なのである。

藤岡らは、60名以上もの教員の授業を参観し、受講生にその授業の感想を書かせ、それらを受けて授業終了後できるだけ早い時期に、その授業から受けた主観的印象を授業者に書き送っている。初年度の終わりには、参観を受けた教員によって反省会が実施され、関連するメーリングリストが作られつつある。

授業参観プロジェクトは、相互研修としてのピアレビューが可能になるためのきっかけとして構想されている。けっして、センターの「専門家」が、「素人」である授業者の授業を評価したり指導したりするために出向いているわけではない。藤岡の言葉を用いるなら、ここでのセンター教員は、授業者が自分自身の授業の有り様を写す反省的な「鏡」である。さらに、藤岡らの報告は、京都大学で実施されている授業が思いのほか多様であると同時に、学部や学科など一定の範囲では、(授業者たちの主観的な思いなしとは異なって)その形式においてかなり類似している事を示している。これらの点で、センタースタッフの先入見は、大きく覆された。このようにして、授業参観プロジェクトにおいても、さまざまなレベルで相互の学びが成立している。

しかし、大学の教員は本来なら、自発的かつ自然発生的に集まり、相互研修を実施すべきである。授業参観プロジェクトは、この相互研修のための呼び水として存在しているのであり、それ自体として完結したプロジェクトであるわけではない。平成13年度以降にも、初年度と同じような活動がただ量的に拡大されて繰り返されるとすれば、不毛であるとしかいいようはない。授業参観の実施を起点とした相互研修のネットワークづくりが、これからどの程度、進捗するのか。ここに、このプロジェクトの成否がかかっているのである。

2) トップダウンによるFDと遠隔によるFD

公開実験授業プロジェクトを教員研修という面に焦点づけてみると、その大きな特徴は、非効率性という点にある。ここでの相互研修は、じっくりと深くなされるが、ただ参加を呼びかけじっと待ち受けている限り、参加者はそんなに増えることはない。この欠陥を越える方途は、さしあたって3つ考えられる。1つには、授業参観プロジェクトのように、こちらから出向いていくこと、2つには、公開実験授業のようなボトムアップ型FDと、関係者を一網打尽にするようなトップダウン型FDとを併用すること、3つには、遠隔システムを用いることである。

センターの主催するFDには、毎週実施する公開実験授業、ほぼ毎月実施する公開研究会、毎年実施する大学教育改革フォーラムの3つがある。後の2つは、トップダウン型のFDである。公開研究会は、テーマによって、参加する人数も顔ぶれも大きく変わる。大学教育改革フォーラムは、その参加者を見る限り全国規模の集会であり、毎年150名程度の参加者を得ている。センターが構想や実施に深く関わっている「京都大学の教育を考える教員集会」もすでに4回実施されており、確実な成果を挙げている。これらはすべてトップダウンのFDであり、公開実験授業でのボトムアップのFDと相補的なのである。

遠隔システムを用いるFDとしては、SCS利用教員養成プロジェクトがあるが、これは、文部省メディア教育開発センターとの共催事業であり、公開実験授業を遠隔で実施しようとする試みである。平成12年度では、まだ試行をはじめたばかりの段階ではあるが、SCSによって直接に体験できない授業の検討をすることには、かなりの制約がある。このようなことが、明らかになりつつある。

3) KKJ(京都大学慶應義塾大学連携ゼミ)と公開実験授業

私たちが、遠隔教育について考える直接のきっかけとなったのは、TIDE(京都大学/UCLA 連携講義)プロジェクトへの参加である。このプロジェクトは、京都大学総合情報メディアセンターが開発した(我が国と合衆

国をNTTの海底ケーブルで接続する)遠隔授業システムによる、連携授業の試みである。私たちはその実施に際して、教育評価などの面で協力した。連携授業の実施に際して、両国の大学の文化的差異が緊張感をもたらしたり、教員による受講生の活動の予期を妨げたりしたが、それらの問題はまた、オフラインの対面的な交渉のあとでは、あっさりと消失した。私たちは、この文化的な緊張と緊張の消失の問題を含めて、授業を遠隔システムに乗せることの意義と限界について考えざるをえなくなってきた。こうして、公開実験授業の延長上で私たちが構想したのが、遠隔システムを利用するKKJ(京都大学慶應義塾大学連携ゼミ)プロジェクトである。

私たちは、公開実験授業を実施している際に、たとえば、「何でも帳」による議論を学生どうしの議論にまで広げることが十分にできないという、もどかしさを感じ続けてきた。インターネットを利用すれば、参加型授業の構成をめぐる隘路が、比較的容易に突破できるかもしれない。さらに、学生の参加を促すためには、異なった文化の出会いという緊張を利用するべきであるかもしれない。このように考えた結果が、KKJの実施である。

KKJは、京都大学と慶應義塾大学SFCの学生という、大きな同質性と小さなしかし目立つ差異をもつ二つの集団の授業をフィールドとする、授業実践、授業研究、教員研修のプロジェクトである。2つのゼミは、半期にわたるそれぞれのゼミの実施、インターネットホームページでの両ゼミ合同の日常的議論、学期末の合同合宿という3つの場において、活動を展開した。学生たちは、すべての場面で爆発的な状況構成力をみせた。私たちに、今後の授業実践への力を与えてくれる貴重な体験である。学生参加型ゼミの実現という点で、このプロジェクトの成果には、めざましいものがある。ともあれ、2年目を終えて、このプロジェクト全体の輪郭がはっきりとし、その成果と課題も明らかになってきた。以下に、まとめておこう。

公開実験授業とKKJには、「学生参加」という理念が共有されているが、その理念の具体的な実現形態は、それぞれに異なっている。たとえば、「学生参加」の意味内容に関する諸類型の形作るスペクトルを想定してみよう。

学生に伝える授業

学生を参加させる授業

学生が参加する授業

学生が構成する授業

公開実験授業では、「学生を参加させる授業」をめざしており、KKJでは、高度一般教育の枠内で、「学生が構成する授業」をめざしている。KKJにおけるように学生の授業構成に主眼を置くとすれば、学生の構成活動のもたらす思いもかけない偶然の出来事、さらにはある場合の学生集団に出現する疎通の難しい他者性などは、計画の失敗などではなく、むしろ歓迎されるものとなる。自由な構成活動は、多くの場合、予期を乗り越えるからである。この場合には、教員スタッフは、学生集団の生み出す偶然性や他者性に対して開かれ、それを楽しみ、新たな教育活動の契機として生かさなければならない。他者性や偶然性は、構成を重視する計画からの逸脱や失敗ではなく、むしろそのような計画の達成である。教師集団に求められるのは、偶然や変化や生成に開かれていることであり、これらに臨機応変に対応できることである。これが、私たちの考える「学生参加型授業における教員の高度な指導性」である。

授業が学生の主体的構成に任される以上、ここで大切なことは、学生の集団的な力の発揮である。したがって、学生の思いがけない力の発揮による、予期せざる出来事の出現は、失敗ではなく、あきらかな成功である。むしろ、計画通り、無事、滞りなく終わることこそが失敗である。この場合には、学生は、あらたに疎通の努力の必要な他者としては出現していない。授業構成の力動性は、不発のままに終わったことになる。しかしながら、集団の力の発揮や組織化そのものは、けっして学生参加型授業の目標であるわけではない。授業の目標は、多様な意思疎通による学生自身の内的な反省であり、それによる自己形成である。集団の組織化は、この目標達成の手段ではあっても、けっして自己目的などではない。集団の組織化が未成熟で、さまざまな分裂や拮抗があることは、この目標にとっては、肯定的であるかもしれない。

今一度繰り返すなら、学生の構成する授業の目標は、学生の内的な自己形成である。集団が組織化され、できあがることなどは、そのための手段ではあっても、けっして自己目的ではない。この内的自己形成という一般的・抽象的な目標は、そのつどに具体的な場面におろされ、具体的な内容を与えられなければならない。この具体的

な理念は、学生の授業構成にもなって、そのつどに書き換えられ、それ自体が生成する。とはいえ、私たちのKKJでの実際の実践は、このような理念に立脚しながらも、ただ右往左往し、無展望に試行錯誤を繰り返すものでしかなかった。この苦境を救ってくれたのは、学生たちの質的にも量的にも驚くべき潜在力であった。

さて、ここで、極端な学生参加型授業のモデル化を敢行して、あえて2つの類型を作って、たがいに対照させてみよう。モデル1は、過程重視の「学生の授業構成」を重視する立場であり、モデル2は、達成重視の「学生の参加」を重視する立場である。ただし、このモデルは、必ずしも現実には対応してはいない。実際には、さまざまな授業は、この2つのモデルを両端とするスペクトルのどこかに位置する。

表2 学生参加型授業の2類型

	モデル1	モデル2
目 標	生 成	生 産
計 画	粗 書 き	詳 細
授業のイメージ	集団的自己生成	安全な団体旅行
授業構成の理念	相互性重視 プロセス重視 「今とここ」重視 脱コスト/効率 価値合理性	システム重視 タスク重視 結果重視 コスト/効率 技術的合理性
授業過程	自己目的	目標達成の手段
授業の方法観	芸 術	技 術
教師の指導性	支 援	誘 導
偶 然 性	成 功	失 敗
他 者 性	尊 重	排 除
意思疎通障害	歓 迎	排 除
スタッフの役割分担	生 成	固 定

KKJに関して言えば、京大側・慶大側いずれも学生参加型ゼミの実施をめざしているから、両者ともに、どちらかといえばモデル1に偏るであろう。しかし少し立ち入ってみるなら、学部ゼミとして比較的良く構造化された慶大ゼミの基本的発想がモデル2に偏るのに対して、全学共通科目として受講生が一過的に寄せ集められた京大ゼミの基本的発想は、モデル1に偏るであろう。両者の指向性の食い違いは、このプロジェクトの2年間で困難な齟齬を生み出したと言うよりも、生産的な持続的緊張を生み出したように思われる。

KKJにおける京大側スタッフの授業への働きかけは、なるべく学生の構成に任せようとしたために、ともすれば事前の内密な構成的働きかけや事後の後始末への介入に限られがちであった。ゼミが進行するさなか、教室の外でスタッフによっていわゆる「廊下会議」が随時開かれた。それによって即時的な対応を心がけたが、それでも、対応はともすれば、事前と事後に限られがちであった。学生の授業構成がより大きく促進されるためには、授業の進行途上での構成的働きかけが大切であるかもしれない。

二つのゼミは、今後どのようにして連携を実質化すべきか。両者の出会いは、どの程度意識させられるべきか。授業内容や授業構成の手法の共通化を図るべきか。むしろ異質性を生かすべきか。どの程度の異質性との出会いが、慶大側ゼミにとって構成的であり、どの程度の出会いが、ゼミ構成の妨げとなるか。ここで問われているのは、学生参加型授業における教師の指導性の在り方である。これは私たちにとって、公開実験授業からKKJにいたるまで一貫して問われなければならない、もっとも基本的な問いの一つである。

4) 公開実験授業プロジェクトの位置

公開実験授業プロジェクトを授業実践という局面から見ると、この事業の中核的な理念が授業者と受講生との双方向性の樹立ないし「学生の授業参加」にあることは明らかである。この参加の内実については、このプロジェクトで考え続けてきたと同時に、このプロジェクトを引き継ぐKKJプロジェクトでも考え続けてきた。その成果の一部については、前項で記したとおりである。この双方向性と参加に関する考察を一般的な大学教育論として展開することは、今後の課題である。

次に、公開実験授業をFDという局面から見ると、この試みは、我が国のFD事業が急速に移行しつつある新たな段階（FD組織化の第2期）にこそふさわしい営為であることがわかる。FDが各大学にとっての努力義務化され、関連事業に対して教育改善経費等の名目で予算措置が講じられるようになった平成11年度以来、国立大学を中心にFD関連事業が急速に実施されるようになってきた。当初は、講演会などのトップダウンで伝達講習型の事業が大半であったが、この啓蒙的段階は急速に駆け抜けられ、平成12年度では、内部の教育問題に内部のスタッフが対応しようとするボトムアップ型の研修事業が目立ってきた。公開実験授業は、この第2期における事業の典型的なスタイルである。そこで、私たちのプロジェクトを参考にして、たとえば和歌山大学や鳥取大学や山形大学などで同様の事業が展開されてきている。これによって、公開実験授業プロジェクトは、外部の〈モデル視〉とどのように対抗するのかという新たな問題に直面することになっている。私たちの事業がかりにモデル視されるなら、これは、私たちが懸命に回避しようとしてきた「啓蒙的」なスタンスを私たち自身に貼り付けるものとなるからである。

いずれにせよ、私たちのこのプロジェクトは、集中的な注目を浴びつつあり、これによってモデル視の危険性や訪問者の応対などの雑務の爆発的な増大という困った事態が引き起こされつつある。モデル視を免れるためには、私たちの事業を、他の同種の事業と連携させることによって、相対化しなければならない。先の和歌山大学や鳥取大学や山形大学、そして北海道大学、大学セミナーハウス、メディア教育開発センター、慶應義塾大学、京都コンソーシアムなどが連携の相手としては考えられる。今後の課題である。

最後に、公開実験授業を授業研究という局面から見ると、この仕事の成果を既存の学会活動などに組み入れる努力は、まだまだかなり不十分である。私たちは、地道な臨床的研究によって旧来のいわゆる高等教育研究へ新たな風を引き入れようと努めてきた。しかしそれによる学問レベルでの対話はまだ始まったばかりである。私たち自身の中で、この研究の総括がまだ十分になされていないためである。これもまた、まさに今後の課題である。

ところで、公開実験授業第Ⅱ期第2年度において、私たちは、一つの中核的な問題に出会ってきた。それは授業において「学校言語」をどのように扱うのかという問題である。私たちの本年度のプロジェクトに限らず、一般に、今日の大学教育においては、学校言語の扱いをめぐる対立が、本質的な部分をなしている。本稿では最後に、このことについて考えておこう。

4 学校言語の徹底と乗り越え——公開実験授業における基本的な対立——

第Ⅱ期第2年度の公開実験授業では、ほとんどすべての授業者が、討論形式の授業を実施した。それによって、1年目と同様に、一斉授業の実施が困難になるという厄介な事態もたらされた。たしかに、この困難は、1年目ほど際だったものにはならなかった。しかし、授業者の感想においても、受講生の感想においても、「何でも帳」を重視するのか、それとも「討論」を重視するのかをめぐって、意見の対立が表明された。

「何でも帳」は、授業者と受講生との言語的な双方向的な意思疎通の徹底化を目指したツールである。これに対して、「討論」は、おもに受講生どうしの言葉や表情や身体運動を含めた全存在的な意思疎通を目指している。ここには、大学教育で「学校言語の徹底」を目指すのか、それとも「学校言語の乗り越え」を目指すのかという、基本的な対立が認められる。この対立は、高等教育の存在状況を良く反映している。それというのも、私たちは今日、共同体の閉塞した言語を普遍性にむけて突破してきた輝かしい実績をもつ近代学校の「学校言語」による教育が、あきらかに一つの限界点ないし臨界点に達しつつある特異な時点で、「教育」を考えざるをえないという面倒な状

況にあるからである。

学校言語は、学校という特殊な生活世界では、あまりにも自明な生活条件である。したがって、これに対して批判的な言辞は巷に溢れているが、これを称揚する議論は、あまり見かけない。特定の教育理論の立論の根拠が学校言語にあるときには、当該の理論は、その根拠が学校言語であることをうまく自覚することができない。たとえば、コンピューター言語から出発して認知科学を標榜する人たちの実践に向かう基本的な志向性は、あくまで学校言語の徹底にある。この点、アフォードダンスや正当的周辺参加を強調する人たちとは若干ニュアンスが違いそうである。しかし彼らは、このようにして自分自身の立論の根拠が学校言語であることについて、必ずしも十分に自覚的であるようにはみえない。

これに対して、学校言語を批判したり非難したりする人たちの議論は、すっきりと目立っている。かれらは、学校言語による生活言語の圧殺、身体性や共同性や生活体験の喪失に対して、はっきりとした批判を展開する。そして彼らは、ありきたりの授業にディスカッションを取り入れたり、ワークショップ形式の授業展開を試みたりしているのである。私たちの場合にも例外ではない。たとえば、公開実験授業における「何でも帳」は、学校言語を徹底化する指向性をもっているが、KKJは、ワークショップ形式授業の典型的な試行である。私たち自身が、分裂した営為を展開しているのである。公開実験授業における「何でも帳」とディスカッションの対立は、学校言語を徹底しようとするものと、これを乗り越えようとするものとの対立である。以下、この対立を簡単な表にまとめておこう。

表3 「何でも帳」による授業と「討論」による授業

	「何でも帳」	討 論
授業形式	伝 統 的	ワークショップ式
言 語	学校言語 書き言葉 精密コード 状況非依存的言語	学校言語／生活言語や身体などを含む 全体的コミュニケーション 話し言葉 精密コード 部分的に制約コード 部分的に状況依存的言語
交渉の手段	書き言葉での応酬	言葉、所作、表情の取り交わし
活 動	聞く、読む、書く	聞く、話す
主体の参与	理性、(情念) 部分的(頭だけの)	理性、情念 全存在的参加
参 加 者	授業者と受講生 授業者と受講生集団	受講生どうし
関 係	単独者どうしの相互性	話し合う仲間(共同性)
関係形態	交渉(対立を含む)	折り合い(対立を宥める)
体験の種別	思考体験	生活体験
日常との関連	生活の日常性からの切断 学校の日常性との連続性	生活の日常性との連続性

表に示されているように、対立を言語レベルで捉えるなら、それは、制約されたコードと洗練されたコード^(註7)、日常言語と学校言語、話し言葉と書き言葉の対立などに対応している。この三つのペアは、子細にみれば焦点の当て所もそれぞれに異なっているが、大雑把にみれば、同型的な対立を形作っているともいえよう。中世的共同体解

体の結果であり原因でもある近代学校は、共同体への依存を振り払って状況に依存しない普遍的な学校言語と密接につながっている^(註8)。この意味で、洗練されたコード、学校言語、書き言葉などは、状況や共同性への依存からの解放性を特質としている。

この意味で「解放的」な洗練されたコード、学校言語、書き言葉などが、生活や共同性や身体性を蔑ろにするものであるとの批判は、科学技術が人間の存在の基盤である環境や身体を侵害しつつあるとの強い危機感によって、裏書きされているように見える。それでは、洗練されたコード、学校言語、書き言葉の世界から、制約されたコード、生活言語、話し言葉の世界に単純に回帰し、身体性や共同性の回復を計るべきであろうか。しかしこの回帰や回復は、多くの場合、普遍化する言語の突破力を抑圧し、近代の約束を蔑ろにする反動でしかない。たとえば、今日の認知理論の支持母胎の一つであるの正当的周辺参加論が、リベリアの仕立屋などの前近代的の徒弟制度をモデルにしていること^(註9)自体が、この種の議論の反学校論的な反動性を示しているといえるかもしれない。

近代は、共同体を突破して、世界を開発する透明な主体を析出し解放した。しかしこの開発の主体である認識・行為主体は、世界の無際限な開発によって環境を破壊し、自らの生理的身体を破壊し、生活や身体というそれ自体の本来の基盤を掘崩すことによって「こころ」や「魂」をも破壊している。それでは、無際限に開発し破壊する主体の自己対象化や解放は、どのようにして可能となるのであろうか。それは、身体性や共同性の取り戻しによるのだろうか。それとも、言語の普遍性への突破力に頼るのだろうか。

少し視野をずらしてみればすぐにも見えるように、このような二者択一は、今日の大学教育の世界に蔓延している二者択一に大雑把に対応している。カリキュラムを見ても、学生参加という理念を見ても、FDの組織化を見ても、大学教育のすべての局面で、全般的危機に対応する道として、大学教育の学校化（能率化、効率化、組織化）と脱学校化（学びの共同性の構築）とがせめぎ合っている^(註10)。この趨勢にあっては、学校言語の徹底化は学校化に対応し、学校言語の克服は脱学校化に対応しているかのように見える。

しかし、この局面で二者択一に陥ることは不毛である。いずれか一方だけが唯一の処方箋であることはありえないからである。生活を蔑ろにする学校言語の蔓延に対しては学校言語からの解放が、さらに学校言語を蔑ろにする蒙昧主義に対しては学校言語の徹底が、処方箋である。これは、高等教育の学校化と脱学校化についても、同じように妥当する。私たちは、択一を避け、そのつどのバランスを選ぶほかはないのである。

ただ、今日の教育論議では、ともすれば脱学校型の議論の方が、はるかに声高である。ここでは、学校言語の徹底こそが、バランスとして選ばれるべきである。脱学校論的な議論そのものが、普遍化する言語によっている。言語による言語の排除は、自縄自縛である。私たちはむしろ、言語によって閉塞された世界の周辺に、言語によって余白や余地を開けていかなければならない。言語による言語の突破である。もっと一般化して言えば、モダンの約束によるモダン自体の解放である。さらにたとえば、教養論においても、知識人と大衆などのボーダー喪失を、すでに根拠のない知識人の確立などをめざして後ろ向きに、すなわち回顧的かつ反動的に突破するべきではなく、逆に、大衆への迎合・知識人の解体に向けて無責任に突破すべきでもない。教養教育は、新たな教養を互いに生成する共同性の生成に向けてなされる他はないのである。

高等教育における脱学校型の授業は、私たちのKKJ実践がそうであるように、討論やゲームを重視するワークショップ型の組織化をめざしがちである。ワークショップ型組織は、たしかに身体と言語の連結を再生するかのように見えるが、この連結の水準や質は、実際にはきわめて低劣であるのが通例である。そればかりではない。ワークショップ型の実践では、たとえばエンカウンターグループの実践に見られるように、おうおうにして擬似的な共同性が作り出される。しかもそのことが、団体のメンバーに自覚されていないばかりか、むしろ称揚されがちである。「みんな仲間ですね。分かり合えますね」というわけである。仲間でもなく分かり合えもしないメンバーは、ここでは、居場所をもつことができない。擬似的共同性のもつこの抑圧性を突破するためには、ワークショップは、徹底的に外部に開かれていなければならない。そしてそれは多くの場合、共同性を超えて普遍化する学校型の言語を尊重することによってのみ、達成されるのである。

「何でも帳」と「討議」との対立に見られるように、授業において討議することと書くこととの関係もまた、二者択一ではありえず、そのつど難しいバランスをとるほかはない。討議形式の授業が、一斉授業の実施を困難にしているとすれば、私たちはバランス上、学校言語の徹底を優先せざるをえない。いずれにせよ、次年度からの重大な

課題である。

注

- (1) 公開実験授業については、京都大学高等教育教授システム開発センター編 1997、2001A、田中1999B、などを参照。
- (2) 米谷淳（京都大学高等教育教授システム開発センター編 1997 所収）を参照。
- (3) 溝上慎一（京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001A 所収）を参照。
- (4) 大山泰宏（京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001A 所収）と溝上慎一（京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001B 所収）を比較されたい。
- (5) 鳥光美緒子（京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001A 所収）を参照。
- (6) KKJ プロジェクトについては、京都大学高等教育教授システム開発センター編 2000A、2000Bの関連論文を参照。
- (7) Bernstein, 1971を参照。
- (8) たとえば、ヨーロッパ中世におけるラテン語、近代以降の各国の標準語としての「母国語」というイデオロギーの機能を考えられたい。なお、近代学校については、田中1987、1999Aを参照。
- (9) Lave, 1991を参照。
- (10) 田中ほか2001を参照。なお、「学校化」については、田中1987、1993、1996、1999Aなどを参照。

引用文献

Bernstein, B., *Class, Codes and Control Vol. 1*, R. K. P., 1971

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

京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第5号 2000A

京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育叢書』第10号 2000B

京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク——京都大学公開実験授業』玉川大学出版部 2001A

京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業というフィールド』東信堂 2001B 刊行予定

Lave, J. and Wenger, E., *Situated Learning*. Cambridge U. P., 1991

田中毎実学校における“Mutual-Regulation”——人間形成論的試論——愛媛大学教育学部紀要第一部 第33巻 1987

田中毎実 ホスピタリズムと教育における近代近代 教育思想史研究会 近代教育フォーラム 第2号 1993

田中毎実 近代教育思想を読みなおす 分担執筆 新曜社（分担「教育関係の歴史的生成と再構成——システムと相互性」184-199頁）1999A

田中毎実「大学授業のフィールドワークから大学教育学へ——公開実験授業プロジェクト3年間の中間的総括——」『京都大学高等教育研究 第5号』1999B

田中毎実「〈学級〉の日常的生成と理論的生成」教育思想史学会『近代教育フォーラム 第9号』2000

田中毎実、藤岡完治ほか「課題研究 大学のカリキュラム改革と授業改善」『京都大学高等教育研究 第6号』2001

第 2 章

公開実験授業の記録

オリエンテーション

4月17日

平成12年度公開実験授業『ライフサイクルと教育』・ガイダンス

平成12年4月17日(月)

- 授業科目：「ライフサイクルと教育」通年、月曜4限
- 公開実験授業、参観者、ビデオシステム、これまでの成果
- この授業の「ねらい」は、ライフサイクルに関わる様々な問題について、「自分」の既有知識とからめて自分の問題として考えていくことが求められる。この授業は、決して、知識習得の場ではない。
- 授業のキーワード：相互行為、「何でも帳」、さまざまな授業法の試み
- レポートによる受講制限をおこなう。100名。参加意欲のある学生を期待する。

授業日程および担当者

4月17日	オリエンテーション+サポート(田中每実+溝上慎一)
4月24日	田中每実(1)「ライフサイクルにおける青年期(1)——大学という世界とこの授業——」…公開実験授業としてのこの授業に私たち授業者が託している思いについてまとめて述べ、これを手がかりにして、大学という世界がもつ固有性とそれが今日直面している問題について考えてみよう。
5月1日	田中每実(2)「ライフサイクルにおける青年期(2)——青年期の境界性の曖昧化——」…青年の境界性に関する高校公民教科書での新・旧記述の差異を手がかりにして、受講生の大半が属している青年をとりまく今日の状況の変化について、まとめて考えてみよう。
5月8日	田中每実(3)「ライフサイクルにおける青年期(3)——ライフサイクルと相互形成——」…青年期の境界性の曖昧化という今日的事態を受けて、人生の全体がどうとらえられるのかについて考え、あらためて青年期をそのなかに位置づけてみる。さらに、ライフサイクルと相互形成という角度から、これまでの教育理論の視野の狭さについても議論する。
5月15日	田中每実(4)「ライフサイクルにおける青年期(4)——青年のなかの子ども、大人、老人、死——」…前回の議論をさらに深める。まず、子どもの生きる世界としての家庭と学校に目を向け、そこでの子どもという存在について考える。そして、青年期以前の子ども/青年の中の子どもについて、考えてみる。次いで、ライフサイクルの中での大人と老人の死について大雑把に議論し、それによって、青年期以後の大人、老人、死/青年のなかの大人、老人、死について考えてみよう。
5月22日	田中每実(5)「ライフサイクルにおける青年期(5)——青年の二面性——」…青年期の境界性の曖昧化によって、青年期は、過渡性と自己充足性という二面性を同時に持つことになる。この二面性に焦点を合わせると、「大人になること」と「今ここで充足すること」に引き裂かれた今日の青年の生活状況が、浮き彫りになる。この分裂について考えることによって、青年期論のしめくくりとする。
5月29日	溝上慎一(1)「議論を深める」…新しい題材はとくに提供しない。田中先生の授業を題材に、議論を深める方向性を模索する。新しい議論の形態に挑戦してみたい。
6月5日	大山泰宏(1)「母子の相互形成1」…胎児のときから生じている母子相互形成に関して、ビデオ教材を視聴する。
6月19日	大山泰宏(2)「母子の相互形成2」…具体的にどのような相互形成が、母と子、あるいは家庭と子どもの中に存在するのか。グループ討議を行う。
6月26日	大山泰宏(3)「観察者と被観察者の相互形成」…観察を出発点とする行動科学などの学問において、対象の現れと観察者の認知枠とはどのような関係にあるのか。グループ討議を交えつつ議論する。
7月3日	大山泰宏(4)「心理テストの相互形成」…占いや心理テストは、主体の行動にどのような影響を与えているのか。また、なぜ影響を与えるのか。心理テストの実習も含めて考える。
7月10日	大山泰宏(5)「心理療法の相互形成」…夢分析などの心理療法を通して、人はなぜ癒されたり変わったりするのか。グループ討議を交えつつ、相互形成の観点から講義する。

夏休み

10月2日	井下 理(1)「欲求と自己(1)」…「自分が今、したいこと」をリストアップしてもらいその後、分析ドリルを行う。
10月16日	井下 理(2)「欲求と自己(2)」…VTR (11分)を討議素材としていっせいに鑑賞した後グループに分かれて討議する。
10月23日	井下 理(3)「欲求と自己(3)」…1、2回の進行状況に合わせて3回なりのひとつのまとまりとなるよう討議と解説を行う。
10月30日	石村雅雄(1)「何故大学に来たの?」…前期最終回の際に出す課題「あなたは何故大学に来たのか、京大に来たのか」のレポートの提出(本講義の1週間前)を受けて、個々の学生のライフサイクルにとって「大学生時代」が持つ意味について問題を整理する。
11月6日	石村雅雄(2)「大学生時代」の独自性…高校までの自分と今の自分がどこが同じで、どこが変わったのか。「大学生時代」は実在するか。今、あなたが暮らしている「大学生生活」を徹底的に検証してみよう。結局、あなたは今「大学生」として何をしていますか。では、大学ってなんだろう。
11月13日	矢野裕俊(1)「現代社会とイニシエーション(1)」…教育の一形式としてイニシエーションをとらえ、その実例の検討をとおして、社会におけるイニシエーションのはたらきについて考える。
11月20日	矢野裕俊(2)「現代社会とイニシエーション(2)」…現代社会においてイニシエーションは消滅したのかどうか。我々に身近なところでイニシエーション的なものがみられる例を探し、それをめぐる意義や問題点について考える。
11月27日	矢野裕俊(3)「ポスト青年期論(1)」…青年期から大人になるまでの時期はポスト青年期と呼ばれることがあるが、ポスト青年期という時期およびそうした時期ができる社会的背景に目を向けることにより、我々が自己形成、相互形成を図る環境について考える。
12月4日	矢野裕俊(4)「ポスト青年期(2)」…ポスト青年期の現代日本における特徴的な在り方について検討する。
12月11日	矢野裕俊(5)「仕事と家族と人間形成」…前4回の授業のしめくくりとして、仕事、家族をキーワードに自己形成、相互形成をめぐる課題について考える。
12月18日	神藤貴昭(1)「学校における学び」…これまで受けてきた学校教育をふりかえることによって、現在の各自の学びのあり方について考えを深める。
1月15日	振り返り(田中每実)

講師紹介

田中每実(高等教育教授システム開発センター・教授)	専門 教育哲学
石村雅雄(高等教育教授システム開発センター・助教授)	専門 高等教育制度
大山泰宏(高等教育教授システム開発センター・助教授)	専門 臨床心理学
溝上慎一(高等教育教授システム開発センター・講師)	専門 青年心理学
神藤貴昭(高等教育教授システム開発センター・助手)	専門 教育心理学
井下 理(慶應義塾大学総合政策学部・教授)	専門 社会心理学
矢野裕俊(大阪市立大学文学部・助教授)	専門 教育学

ライフサイクルと教育 受講希望レポート

() 学部 () 学科 () 回生
学籍番号 () 名前 ()

このレポートの内容をもとに、100名の受講者を選出します。参加意欲ある学生の参加を期待します。なおこのレポートは、4月18日（火）4時半までに、センター事務室前（楽友会館2F）のボックスにお入れ下さい。発表は、総人掲示板にて21日（金）におこないます。

1. あなたは、この授業を通して何を学んでみたい、考えてみたいと思いますか。自由にお書き下さい。

2. 「ライフサイクルと教育」というテーマで、あなたが今考えられることを自由にお書き下さい。

〈検討会記録〉

司 会： 大山

参加者： 大山、田中、田口、溝上、藤田、米谷、
保田、高田、藤田、吉田、秋田（敬称略）

大山

どこからいきましょうか？

田中

どうやるか検討しておいたほうがよい。

田口さんいないときのフィールドワーカーをどうするか？

討論のやり方をどうするか？

田口

即時的プロットを配るのなら、その日に配った方がよい。

どこまでフィールドワーカーはしゃべったらいいのか？

溝上

僕はプロットはあとで読むし、検討会で田口さんがしゃべっているときは田口さんの顔を見るので、特に検討会で配らなくてもよい。

田中

授業中パソコンをたたいているために「木をみて森をみれ」なくなっているのは田口さんがかわいそうだ。

田口

そういう役割と決めてしまえばそれは構わない。

田中

役割分担してもいい。全体の雰囲気を見るものがいてもいい。

藤田

プロトコルをおこすのなら、後でテープをおこしたのもいいのではないか？

米谷

どこまでおこすのかは問題だ。

大山

記録としてはビデオをとっている。

米谷

フィールドワーカーについては、とりあえずやってみて検討会でどう使えるか、来週考えよう。

受講生をみるのと教授者をみるのとで分担して来週はやる。

大山

去年司会を2人立てるつもりだったが、結局1人になった。

田中

固定させなければ1人でいい。

米谷

ディレクターとアナウンサーを分ける、というアイデアもある。

大山

無理に構造化させないほうがよいと思うので、とりあえず1人でいきましょう。

田口

フリーカード法でみんなが思うことを書いて構造化する、というやり方もある。

メンバーが固定していると振り返りもマンネリになる。

田中

はじめの3～4回やった時点で、そこから工夫を考えたらよい。

大山

検討会でみえてきた理念的なことを構造化していくことを考えてもよい。

田中

藤岡さんがきてくれると検討会も変わるだろう、楽しみだ。

米谷

はじめて検討会に来た人のレベルにあわせてはじめることも必要だ。

大山

授業検討会のやり方も、小、中、高校などでやられたものなど、いろいろ参考にしてやればよい。

田中

ストップモーション、フリーカード法など、いろいろある。

藤岡さんが来るといろいろできそうだ。

大山

いろいろな班分けを去年はしたが、今年はどうするか？

溝上

去年はあまり機能していなかった。

やってみようという人がやっていくべきだろう。

田口

研究としてやるのならはじめからテーマを決めてデータをとっていかなければできない。

溝上

一度に研究を進められず、限度は2本までだろう。

米谷

院生や研究生にビデオをおこすのを経験させてもいい。

田中

院生や研究生に負担にならないようにした方がいい。

米谷

やり方を教えてやらせてみるのはいい経験になる。

田中

院生たちがもっているテーマとセンターでやっていることとの乖離がかなりある。ドクターに上がってからく
らいがいい。

米谷

時間で区切って決まった項目を機械的作業でみるのと、授業のプロトコルをとる練習をさせれば、授業をみる
目ができてくる。

僕自身は、今年は検討会をやりながら参加者がどうかわっていくかに関心がある。

田中

去年は、相互行為は大山さん、検討会については石村さんがやった。そのくらいのゆるい分担でいい。

研究の見通しをすでに立てている人がやるのがよい。院生らにはできる範囲で協力を依頼すればよい。

大山

来週までに、「こういう点で協力願いたい」という項目を出してもらって、彼ら彼女らに負担にならないよう
検討した上で、要請を決めよう。

米谷

モニターを、今年は定点でとってはどうか？

大山

労力との兼ね合いで、必要が出てきたときにやればよい。

米谷

デジタルビデオ編集装置を検討会に導入してもよい。

溝上

まずはこれまでの4年間の総括の作業をしたその上で、新しい技術を試していくのがいい。

大山

今日の振り返りをしましょう。去年と比べてどう感じたか？

田口

コーディネーターが溝上君で、相互行為、やる気、公開実験授業なんだ、という3点を強調していた。よく伝わっていた。「お呼びじゃない」学生にそうわかる伝え方だった。

ビデオを撮っておいてよかった。

このコーディネーターが年間授業の途中でまた出てくる、という構成はいいと思う。

溝上

熱心に質問に来る学生もいた。レポートの書き方を熱心に聞いて来た。

レポートの項目は、センター会議を経て決めたものだ。

学生の選考をどうするかは、KKJのときのようにやればよいと思う。

大山

選考の仕方では今後の「相互行為」もかわってくる。

田口

授業がよい、わるい、というときの基準をはっきりさせていってもいい。

溝上先生は、いいにくいことをよくいった。大山先生だといえないだろう。

保田

自分の研究とどうすり合わせるかが課題だ。

田中

相互行為はもう始まっていて、今回はこちらの態度を見せ、投げかけている。

田口

単に反発を書いてくる学生もいるだろう。

保田

学生のあいだで楽勝科目マニュアルが出まわっている可能性がある。

田中

今年は受講生は確実に減った。去年落とした、という情報がいつているのかもしれない。

溝上

田中先生の来週の1回目の授業がとても重要だ。

高田

一般教養科目で「やる気」といわれ、学生はどう考えるのか疑問だ。

藤田

受講態度をここまで統制される一般教養授業ははじめて経験する。

大山

総人、教育、工学部の特定の学科、の受講生が多い。受講態度もそれぞれで典型的だ。

吉田

こんなに多く学生が来るとは思わなかった。100人にしぼるなら、去年より期待できそうだ。

秋田

280人くらい来ていた。

教官のパーソナリティーがよくでていたと思う。

以上

田中每実 担当授業

4月24日、5月1日、8日、15日、22日

● 前期第2回 4月24日 ●

〈授業案〉

配布物	学生用	「何でも帳」	レポート抜粋
	参観者用	「何でも帳」	レポート抜粋 授業案

留意事項

- 1) 先週のオリエンテーションでは、受講希望者は、250名以上あった。昨年の反省から、やる気のない受講生を排除する旨強調した結果、レポートを提出した者は、150名あまり。このうちから100名を選抜して、受講を許可した。
- 2) 中規模授業で双方向性の授業構成を目指すというこの授業のコンセプトと上記の措置とは整合するか。私たちの強硬な選別は、自然な集まりによる日常的な授業という考え方とは齟齬する。しかし教育的働きかけによる教育効果を問題とするなら、最初から単位目当てで、参加する意欲のない学生は排除すべきである。
彼らの授業からの離脱は、教師の熱意のなさや方法のまずさのせいではなく、彼らのはじめからの消極的構えの帰結である。しかし、(彼らはたとえアライバづくりのためであるにせよ、ともかくも出席しているのだから) 彼らのこの構えをもう崩す魅力的な授業ができれば良いとも言える。この点、今年度の反省材料である。
- 3) 受講を許可した学生のレポートは、全体的に見て粒揃いである。今回の授業では、授業の双方向的な構成というコンセプトを伝えたいのだが、口で説明するよりも、彼らのレポートを使って実際に授業を構成してみせる方が早い。これを試みる。
- 4) レポート抜粋は、Ⅰ大学とこの授業、Ⅱ大学生の今、Ⅲ教育上の転換点としての青年期、Ⅳ授業の意図、Ⅴライフサイクル、Ⅵライフサイクルと教育 の六つに分けてある。1時間を使って彼らの記述で授業する。それにしても、授業であらかじめ考えていた主題のほとんどが出尽くしている。立派なものである。
私がレポートから抜粋の基準を説明しつつ、彼らの議論が優秀であることをきちんと伝えたい。

授業の流れ

- 2:45 受講許可について話す
- 3:00 レポート抜粋について議論する(適宜、質問や意見を求める)
- 4:00 「何でも帳」の記入の仕方について説明する
- 4:10 「何でも帳」に記入する

〈追加配布資料〉

表49-4 大学進学率の推移（浪人を含む）（％）

	1960	1970	1980	1990	1993	1994
男子……………	14.9	29.2	41.3	35.2	38.5	40.9
女子……………	5.5	17.7	33.3	37.4	43.4	45.9
合計……………	10.3	23.6	37.4	36.3	40.9	43.3

文部省「我が国の文教施策」（1994年度版）による。大学学部および短期大学本科入学者数（浪人を含む）を3年前の中学校卒業生で除した比率。

表49-5 登校拒否児童生徒数と高校中退生徒数

	児童・生徒数（人）			児童・生徒割合 ¹⁾ （％）		
	1990	1992	1993	1990	1992	1993
登校拒否者						
小学校……………	8,014	10,449	11,469	0.09	0.12	0.13
中学校……………	40,223	47,526	49,212	0.75	0.94	1.01
合計……………	48,237	57,975	60,681	0.33	0.41	0.45
高校中退者						
全日制……………	100,451	83,972	78,170	1.8	1.7	1.6
定時制……………	23,078	17,222	15,895	15.8	14.0	13.9
合計……………	123,529	101,194	94,065	2.2	1.9	1.9

文部省資料による。登校拒否者とは「学校嫌い」を理由に各年度間に50日以上欠席した者。高校中退生徒数は公・私立。1) 在籍する全児童・生徒数に対する割合。

〈発言記録〉

文責 藤田志穂

ご注意

〈 〉内は時刻を記入。但し、記録者が気まぐれで確認しただけ。

()内は記録者の補足・説明

………は、聞き取れなかったところ

—— は、受講生による発言

以下記録

〈14:47〉レポートを提出した150名のうち100名を選んだ。どういう基準で選んだかというのと、まず、設問と全く無関係の自分勝手なことを書いた人たちを切った。次に、こちらのだした問題をきちっと受けとめて自分の言葉として書いた人を選んだ。

今日の資料の中に何でも帳を配った。こちらが授業して、自分のこととして受けとめたことを書いて欲しい。

何でも帳の表紙を1枚めくってもらおうと、4月24日と書いていますね、その次にカッコがありますね。何でも帳に書いてくれたことをコピーするとき本名がばれるとよくないのだが、誰が書いたかがわかるようにハンドルネームをつけてそのカッコに書いて欲しい。from なんとか、には、この授業はリレー式に授業者が交代で行うので、その時の授業者がコメントを書く。

このやり方は一昨年までボクが一人でやってきたやり方をほぼそのまま踏襲しています。

ちょっと覚えておいて欲しいのは、ボクは必ず全員に毎回コメントを返しますが、他の先生の中には返さない人がいるかもしれないということです。

まじめに（何でも帳の）やりとりをしていたら、あとで全体を読み返したときに旅の記録みたいになっていることがあるが、去年はそういうのが見あたらなくなりました。ボクはキミたちが書いたものを見て授業を組み立てていきます。

今年の受講生には医学部の1回生が多いことに着目しています。あと、2回生以上の人が多いことが今年の特徴。周りを見てみ。女子が多い。

資料（レポート抜粋）1枚目のIの①を読んでもらったらわかりますが、この人は3回生でこの授業を受けている。

ここではこれくらいの規模で双方向性の授業を目指している。

双方向性のためにはディスカッションをやる方がいいという人もいます。例えば、慶應大学の井下さんはディスカッションを推奨する。

ボクはディスカッションをほとんどしません。ディスカッションのノウハウがないということもあるし、ディスカッションは時間を喰う割に成果がなく、効率が悪いと考えているから。

一番いいのは、直にキミらが途中で止めて質問してくれればいいが、恥ずかしさかろう。ボクとしてはこの何でも帳を介在させた双方向性を目指す。

去年一生懸命考えたのは、

リレー式授業の最大の欠陥は、授業者同士の連携が取れていないことが往々にしてあるということ。

今日も諸事情で出て来ていない先生がいるが、去年は来ていない人にこの授業風景のビデオを送って連続性をも

たせようと努力したが、何故かうまくいかなかった。

〈15:00〉②の人は京大生の典型。下線部まで読んでみるぞ

(抜粋②の最初の下線部まで読む)

京大は自由な学風で、履修に関する制限が設けられていない。この人(②)は自由であることを重視しているが、本当にこれでやっていけるのか。

資料・大学進学率の推移を見てください。

面白いことがいくつかある。1960年から70年までの10年間で大学進学率が2倍以上にも伸びている。このまま増えて行っているかという、次の80年までは2倍ではないが増えている。しかし、80年から90年では減っている。93年、94年くらいからまた伸び始めてキミらが入った時には50パーセントくらいに達しているはず。

80年代から90年代の平坦な推移の中で男子の進学率は減っている。女子の進学率の増加がこの数字を支えている。

これを見てキミらは高校の進学率を思い出すだろう。青森県を例外として、全国的に男子も女子も進学率90パーセントを超えているが、ある時期から一貫して男より女の方が数パーセント上になっている。何でやと思う？

— (学生発言)

「男は出稼ぎに行くから」か。

ボクが思うに、嫁に行く条件に高校くらい出ていないと、というのがあってはいないか。もう一つは、女子大はあるけど男子大はない。

男の進学率が80年代に落ちたのを詳細に分析した人がいて、1978年に所得5分位のうち、どの分位が大学進学を捨てたかという、一番所得の低い人たち(Ⅳ～Ⅴ)だった。

生涯獲得賃金で、大学4年間の出費は埋まらないからこの人たちが大学進学をやめるのは当然だと思う。

では、なんで去年は50パーセントを超えたのか。進学率はこれからも伸びそう。

これは単なる数字ですけど、この数字が大学にとってもつ意味は大きい。

ちょっと思い出してみ。

100のうち10パーセントしか進学しなかったのが15パーセント……

もう一回資料見てみい。60年から70年の間に2倍、70年から80年の間にも増えているが、2倍ということはない。

何が起きたかという、

68年から69年に大学紛争があった。そのころボクは大阪大学の学生だったが、京大に行くのが恐かった。京大のバリケードを見て感心した。阪大のと比べたら、プロとアマの違いやと思った。

あの頃典型的なところが2つありまして

(「日大 東大」と板書)

ボクらはこっちの方(日大)同情的だった。はっきりした理由はわからないが。

日大の学生は高い高い授業料払って、卒業したら中堅のサラリーマンにしかねれない。大学の大衆化を象徴的に示していたのは日大だった。

東大学生運動の争点は産学協同などもっとレベルの高いことだった。

最先端の技術や知識を生み出しているのは企業であり大学ではなくなってきた。

当時の明確な目標はただ一つ、経済成長だった。しかし、経済成長したその先に何かがあるのか見えず、空虚さがあった。

官僚になってどういう意味があるのか。

知の独占体制が崩れ不信感が出てきた。

大衆化は数字に如実に現れている。大学は変化をもとめられている。

大学の教官は研究者であるのか、教育者であるのか。

日本では、特に短大では、自分のことを研究者とっており、教育者とは思っていない。

比較すればわかると思うが、大学数、学生数、教員数は激増している。

進学率50パーセントでエリート教育と言えるのか。

クラスに50人いたら30人は進学しているということになる。

キミらは京大だから関係ないと思うかもしれないが、京大も定員数を増やしており、ひょっとしたら本来入るべきでない人が半分以上である。

あちこちで調査をしているが、問題を感じている先生は多い。

<15:20> 教えるべき内容も60年代、70年代、80年代、90年代と変わってきている。

教える内容にはこういうヒエラルキーがある(板書)。

慶應に顕著だが、コンピューター、英語という新しいコミュニケーションスキルをまずはつける。

ただ単に知識があるというだけではなく、プロダクティビティ、クリエイティビティを備えた人間を養成すべきという意見がある。

やる気のない学生……と高い教育要請

最初の話に戻りますが、②の「自由」というのは大きな問題です。

「自由」をどの程度確保していくのか。状況に見合った「自由な学風」というものを考え直すべきではないか。

高校からの接続問題というのがある。古い先生に言わせると、その問題は昔からあったという。

昔はそれなりにしのできた。人脈やキャンパス文化などの補助的装置があり落ちこぼれても救済されてきた。

今は落ちこぼれたら落ちこぼれっぱなしになるのではないか。

「自由」が大事という意見を覆すような現状がある。

キミらも考えてください。

ボクは一人でペラペラしゃべってるけども、必死に筆記してくれる必要はないから。キミら自身で問題に解答を出してください。

<15:25> で、③番目、この人は昔風の青年ですね。

(③読む)

なんかねえ、青年期というのは親とか教師とかあらゆる権威が実は根も葉もないものだったと相対化して、何もないところで苦しんで座標軸を模索する。

この人(③)はポジティブですね。

その次の人も同じようなこと言ってますね、④番目

(④の下線部まで読む)

どっかで読んだような文だけ。

何かを求めているんだという。

(④の続きを読む)

この授業の目標でもありますね。

その次、青年期について書かれています。

この資料はコピーを平均的に濃くしているので、2枚目の左下見てもらうと、この人が一番ちゃんと(した筆跡で)書いてくれたが、読みにくくなっています。何でも帳はコピーされるということを前提に濃く書いてください。

<15:30> で⑤番目

この人は何ていってるか(板書)

与えられる教育から自分から受けに行く教育。

なんて汚い字を書くんやろと思うやろ。

教育実習にいった学生は最後に公開で授業をやる。

あるとき、古い先生たちが「板書の書き方がなくて」と、黒板をこう3分割して、それをノートに取っておけばその授業で何をやたかがバッチリわかるように板書しなあかんといった。

ボクは教育学部の教官が付属の先生たちに実習の最後のお礼をするという風習のことを忘れて、楯突いた。技術的なことは教師をやっている内に身につくものだから、ささいな技術的なことではなく、これから教師になっていく心構えを言ってやるべきだ、と。

でもボクは30年近く教壇にたって、こんなに字が汚い。まず、字をきれいに書かせるという指導は適切だったかもしれない。「右」と「左」とでは書き順が違うというのも小学校1年の娘に指摘されるまで知らなかった。大学教師はワープロを使えばキレイに出てくるからこれでいいんだ。

次にいこう、2枚目。この2枚目ですね、イニシエーションについて書いてくれた……とても見事なイニシエーションの紹介になっている。

(学生にむかって) 読んで。

— (学生が⑥を読み上げる)

<15:39> はい、ありがとうございます。

これ、教科書のようにイニシエーションについて書いてくれて嬉しい。

キミら知ってるか？

昭和天皇が亡くなって、代がわりするときには、死と再生の儀式がある。

子どもから大人になるのは大変なことで、子どもとして死んで大人として生まれる儀式が共同体にはあったが、今はないから⑥にも書いているように個人個人でやるしかない。

大学の中でこういうイニシエーションはめったにないが、医学部では、解剖実習がイニシエーションになっている。

人間の身体を心と関係のないものとして切り刻んでいく。だから医学部の連中には実習間際になると精神的変調をきたしていく者がいる。

そういうイニシエーションは医学部以外であるか？

教員養成系の教育学部では教育実習がイニシエーションの意味をもつ。

ボクの学生が教育実習のときおかしくなった。子どもをみると首を絞めたくなる衝動に駆られるというので、実習の途中でやめた。当時の教育学部では実習を終わらないと卒業できないので、文学部にかわって何とか卒業できた。

工学部や文学部でイニシエーションはあるか？ ほとんどないだろう。

一人ひとりがやらなければならん。

ボクが分からないことが一つあって、

昔は5月病というのがあった。やる気があって大学に入ってきたが、期待を裏切られてやる気が失せ、大学に来なくなる。今は5月病は無いんじゃないか。もともと期待していないからか。

もう一つ考えられるのは、

ボクの娘は今年から就職して、企業だから6時に起きて通っているが、大学生時代は特に4回生の時は週に1回くらいしか大学に行かず、朝はほとんど寝ていた。以前だったら大学の敷居が高く、大学生活になじんでしまったら外には出れなかった。今はそうではないのではないか。

大人への転換点としてのさまざまなイニシエーションに代わるものが無くなってきている。

余計にイニシエーションは個人でやることになる。

河合さんに聞いた話だが、

卒業旅行に行ったらグループのみんなが夢見が悪かった。卒業旅行がイニシエーションになっている例だ。

キミらはどういう形でイニシエーションをやるのか。

ボクなんかイニシエーションをやってないでずるずる来てるから永遠の少年だ。

<15:43> この人(⑦)は重要なことを書いてるんだけど読みにくいですね。

(⑦を読み上げる)

て書いてますね。この人は本当に学ぶ意味を追究しながら教育を受けることが重要と書いてる。……

そのことを次の人はもっとクリアに書いている。

(⑧を読み上げる)

この授業の意図をよく分かってますね。

(⑨を読み上げる)

この授業のタイトルは「ライフサイクルと教育」だよね。

ボクの親父や魚屋のおっちゃんに「教育とは何か」と聞いたら何らかの答えが返ってくる。しかし例えば工学の細かいことを聞いても魚屋のおっちゃんは答えるか？ 答えませんね。

〈15：50〉（「前理解」と板書）

教育の場合はキミらも魚屋さんも教育とは何かということについて一定の理解がある。教育とは何かとって、Aという答え、Bという答え、Cという答えがあり、それぞれの答えの間には洗練され方に違いがあるだけ。

前理解（まえりかい）から他人の理論をなかだちにして、理解にすすむ。これが進め方です。

河合さんに聞いた話

エンジニアの娘が不登校になったとき、その父親であるエンジニアが「この子の体のどこかに不登校を治すボタンはないか」と聞いたという。

単純に機械だと思うから人間を扱えない。

他の人と議論しながら、かっこの悪い形で理解を深めて行くしかない。

この授業では答えというものは提示しない。「答えがないじゃないか」などと言わないように。

後の所は⑩番目、⑪番目にも……

一番すごいのは⑬番目、（学生に）読んで

〈15：55〉 —（学生が⑬を読み上げる）

ありがとう。この人の最初読んだ時に感動したね。ボクの一番言いたいことが書いてあったので、下線引いたエリクソンはこう言ってますね

赤ん坊は

（「赤ん坊は家族を育てながら家族に育てられる」と板書）

「赤ん坊は家族を育てながら家族に育てられる」

逆も言えますね。家族は赤ん坊を育てながら赤ん坊に育てられる。

こういう構造が授業にもある。

エリクソンは相互性と言っているが、相互性がこの授業のポイントである。

質問ありますか？

—（学生発言）

理解とは究極的には無い。ボクの前理解、君の前理解がある。理解を深める度に、それは次の理解のための前理解になる。

〈16：00〉 ハンドルネームを書くように。

はい、終わります。

I 大学とこの授業

1. あなたは、この授業を通して何を学んでみたい、考えてみたいと思いますか。自由にお書き下さい。

気がつけば、1つの間にか3回生。専門的な知識は少しも増えたように思いますが、いままでを振り返ってみると、消極的に授業を受けていたように思ひ、何か物足りない感じがします。この授業を通して、自分自身の勉学に対するあり方を考え直すとともに、自分の過去や将来について深く考える機会が得られればと強く望みます。色々と寝ません、サボりません。何かしやり屋ですが、積極的に参加する自信はあります。

① やり方

2. 「ライフサイクルと教育」というテーマで、あなたが考えられることを自由にお書き下さい。

僕は大学というところは、ある意味で、みんなが全くバラバラな状態にあるところ。勉強をしたい者は、好きな時間に勉強をし、趣味やクラブ活動にうちこむ者はそれぞれにうちこみ、あるいは、何もせずにただ時間をつぶすことを選択した者が、時間を気にせず「ひらき」に没頭できるところ、自分の好きな時に、好きな者とき、2語ができるところ、であると考えており、この様な「大学」という権限に付随しているものが存在するという点で、「大学」はライフサイクルに於ける他の時期とは異なり、他の時期に於いてこの様なことはあらず、経験できないであろうことから、貴重であり、従って、大切なものであると考えている。近年、大学生が有利に危けており、それはいけないと、大学でもっと学生に勉強させる様とされる向きがあるが、今現在「自由」と言われているものをなくす的に進んで「教育」というものを進める必要性があるのだからだろうか？ そうであるならば、僕は主体的な「居る者」であることを果たする。

② 自由

④ 生きる目標

II 大学生の今

1. あなたは、この授業を通して何を学んでみたい、考えてみたいと思いますか。自由にお書き下さい。

現時点では、まさに「気持ちだけが空回り」の状態、ヤル気はあっても自分で認識できていないものがあります。だから、今思っていることを率直に書きます。僕は今、世界のあらゆることを相対的であらうとくぐらいつつ理解してきたので、その相対性に気付いた後のステップ、つまり自らを座標軸を持つ、というところに興味があります。様々な相対的の価値観の中で、より多くの人の、生命プロセスに価値を付与する人間を持つべき自らの世界観をもつて中です。そこで多くの人が、ライヴで様々なことを生かす機会を持つように思えたので、講座を申し込みました。皆のクラスになるか分かりませんが、自分なりになすべきことを行う時間にしていきたいと思います。これは僕の世界観、また自分自身のことです。

③ 相対化の次

2. 「ライフサイクルと教育」というテーマで、あなたが考えられることを自由にお書き下さい。

現代の青年は熱意、覇気がないと言われる。青年期はエネルギーが豊富な時期だと一般的に考えられている。昔ならば、学生運動に燃える学生たちがいた。しかし現在では熱く語る者さえ若者の間では嘲笑される傾向にある。落ちた感じのクールな格好良さが現在の若者のトレンドになっている。何か特定のものを打ち込むのを避けたがるフリーターの増加。中高生の間で進む理科離れ。すべて何かを打ち込むのを避けてクールに生きていくという心理から生じているのだと思う。では今若者は何を求めているのか。封建時代には「戒私奉公」。大戦中には「お国のため」。高度経済成長期には「(欧米に)追いつけ追い越せ」。各時代ごとに生まれていく上での目標があり、それを実現するための規範としてもうべきものが存在した。しかし現代ではあくせと働いても必ずしも幸福な生活を送れるわけではなく、人々は気付かなくなってきている。我々若者は国家の繁栄を求めているのではない、一家の繁栄を求めているのではない。幸せな結婚を求めているのではない。しかし、何も求めていないはずなのに、かと言われたら私は断固としてそれを拒絶する。私は求めている。しかしそれが何であるのか私にもわからないだけなのだ。この現在の無気力な無目標社会の中で、我々若者はまず目標を見つけることから始めなければならぬ。教育にその役割を担わせることは使命が重すぎるし、別にその目標が教育によって与えられる必要もないと思う。しかし、教育にはその目標探しの手助けを与える力はあろうと思う。

III 教育上の転換点としての青年期

〈何でも帳〉

2. 「ライフサイクルと教育」というテーマで、あなたが考えられることを自由にお書き下さい。

「ライフサイクルと教育」という言葉から私が連想したのは、「生涯学習」という言葉です。この言葉は一般的に、年をとっても何かを学び続け、豊かな人生をおくる、という意味に使われ、大抵中高年の人に目が向けられた時に使われます。しかし考えてみると私達は小学校に入った時から教育を受け、学習をしてきました。大人と子供の学習にどんな違いがあるか、そういうところから言葉の意味、差が生じるのか。私はそれが主体性の差だと思えます。子供は与えられる教育をただ与えられるまま享受していいのに対して、大人が学習しようとする時は、誰かお膳立てをしてくれないため、学習しようという主体的な意志を求められます。高校から大学、特に大学生の私達は与えられる教育から自分から受けに行く教育への転換点と切り換える点にいます。「生涯学習」をしていくのは、今にかかっているところが大きいと言っているように思っています。

⑤ 教育の意味変化

V ライフサイクル

2. 「ライフサイクルと教育」というテーマで、あなたが考えられることを自由にお書き下さい。

「教育」としては知識の伝達以上に、人間的な賢さを身につけてくれることが、他者との関わりの中で生きていく上で、極めて重要だと思う。人間的賢さというものは、実は身につけてはいるが、私が考える一つの専業として、他者をその手芸として受け入れる心があるとして、この前提には、自分で自分をありのままに認める心があり、それは、唯一であって十分な、自分を愛し、受け入れてくれる他者の存在を必要とするのだと思う。

大学に入学し、これまでの人生を振り返ってみると、やはり自分が多くの人に支えられてきたことに気がつく。そして次は、私が誰かを支えられるようにしたい。

① 依存の転換

2. 「ライフサイクルと教育」というテーマで、あなたが考えられることを自由にお書き下さい。

私にとって教育というものは子供に対するもの、というイメージが強いが、「ライフサイクルと教育」と書かれると、子供時代に限らず、本来はライフステージごとに教育というものは存在するのではないかと思った。例えば、大人でも仕事のやり方を教えられる、また広い意味で考えれば、お年寄りを介護するとはんかまの教育といえるのではないだろうか。当然に前のようなことには、学校と学校というものの相違は属してないので、教育=学校教育というように親念が自分の中にある気がした。もっと視野を広げられるようにしたいと思う。

② 教育と学校

VI ライフサイクルと教育

2. 「ライフサイクルと教育」というテーマで、あなたが考えられることを自由にお書き下さい。

「教育」として「学校教育」というイメージが私には以前より強まっていた。「教育」は学校という場所で行われる限定されたもののイメージに感じている。しかし、本来にその限りではない。もっと幅広い意味で「教育」をとらえたならば、親から幼児への叱咤、公民館などで行われる文化教室等も含まれるように思う。そして、これらの目に見える「教育」だけでなく、気づかぬうちに成立している「教育」もあると思う。例えば、一人暮らしを始める中で「学んだ」お金の引き出し方等、生きていくための「教育」や、既述のように生徒会活動を通しての「教育」である。また、「見」教育を受けているかのイメージは、立場の人物、実は「学んで」ということについて「学んで」を通じて学んでいるのであり、彼らも「教育」されていると言えるだろう。

以上の様に、私は「教育」とは、期間や内容等が限定されたものではなく、ライフサイクルにおいて、あらゆる形で関わっているものと考える。

③ 可能性

〈検討会記録〉

司 会： 石村

フィールドワーカー： 米谷、高田、藤田、保田

参加者： 山田、藤田、高田、保田、石村、吉田、
秋田、神藤、米谷、山内（順不同、敬称略）

石村

フィールドワークの報告の仕方を説明してください。

米谷

藤田さんが田中先生の発言をひろい、高田さんがその行動を追い、私と保田君が全体の雰囲気のみた。

（ノートパソコンに打ちこんだ内容を話す）

保田

学生を見ていた。

資料をめくるとたいていの学生はおきた。

学生を見ようとこちらがのりだすと学生はこちらを意識した。

40～50分くらいたつと寝る学生がいた。

終わりのころは皆起きていた。

藤田

（授業者の発言を記したメモを読む）

高田

学生に考えるようよくうながしていた。「みてみい」「想像してみろ」「おもしろいと思わんか」など。

手でジェスチャーをしていた。

左手でプリント、右手はポケットに。

話すときは右の方をよく見て話していた。

たまに左の奥をチェックしていた。

左手前はあまりみていないようだった。

強調するときに黒板をたたき、チョークで丸をかく、などしていた。

後半になるほどよく時計を見ていた。

緊張すると前後にフラフラ動いていたようだった。

最後の方は、プリントを折ったり丸めたりしていた。

田中

抜粋プリントの②とイニシエーションのところ以外はざっと流せると思っていたが流せなかった。

トップバッターで、先に講義者がいなくて楽だった。

参観した工学部の教官が「思っていたのと違う」といってかえた。

学生の主体的参加についてなど、付き合ってくると話せたのと思う。

早口についてなど、この5年間言われつづけていることをまた指摘された。

山田

理学部修士課程1年の山田です。

去年の授業はおもしろかった。

今日、学生が書いたものに否定的に返したのでもよかったのではないか？

田中

否定的に扱うには実は準備が必要だ。

今日は君らが書いたものでこう授業が組みたてられるのだと示してみせた。

石村

よく学生をほめていたと私も感じた。

田中

去年は「品評会」の構造を崩すためにきつく入った。

吉田

昼食を食べ3限目を受けた後にさらにこの4限目授業を受けるのはきつい。

去年より学生の態度は、一人を除いてとてもよい。

途中で出ていった学生はピアノを弾くような指使いをしていた。

石村

今日は93人来ていた。

吉田

声を聞き取りやすいと思うかどうかには相性がある。

学生のレポートの抜粋を「優秀だ」とまでは誉めていなかった。

田中

受講をみとめた100人の中にまだ10人くらい落とすべき学生がいる。

石村

学生は去年よりよくなっている。

途中で「ノートを一生懸命とらなくてよい」といったのはなぜか？

田中

こちらのすべての話に乗らなくてよいからゆっくり考えて書いてほしい、と書いていった。

質問をした学生はKKJにも来ている学生だ。

山内

よどみなく早口でしゃべるのは意図があつてのことか？

田中

ない（笑）

山内

よどみないのでずっと聞きつづけなければならなかった。

一番後ろにすわった学ランの学生がウンウンうなずいていた。

集まっている学生サンプルは京大の平均からずれているだろう。

石村

今日はよく笑いを誘っていた。

（注：「絶対寝ません」という学生のコメントに「こんなこと言っているのかな？」と返したとき／学生運動で京大のバリケードの手が込んでいるのに感心した話をしたとき、などに笑いが起こっている）

田中

これから（反応は）もっと悪くなっていくだろう。

今日はよすぎてサンプルにならない。

授業5回通して（反応を）落としていって次につなげる（笑）。

去年は講義者の順序を間違えていた。

山田

去年は大山先生のころの雰囲気によかったとは感じた。

米谷

去年はぶっつけようとしてきつかった。

田中

あのときは本当に腹立った。

米谷

今年の学生の雰囲気はよい。
学生の能力が高いのかもしれない。

田中

受講のモチベーション高めさせるために書かせて選考した。
はじめっから「落としてくれ」というようなレポートを書いてきた学生もいた。

保田

もってきた本をひらいてプリントに書きこむ赤いシャツの学生がいた。

田中

何でも帳に書いたのかもしれない。

米谷

何でも帳をいつ学生が書き出すのか興味がある。

石村

今日はすごくまじめでへんだった。
どう崩れていくか楽しみだ。

山田

高校までのカルチャーが残っているのかもしれない。

米谷

ノートもとらず話されていることだけに集中するテレビ視聴型に変わってきている可能性がある。

石村

2回生以上が多い。

田中

上回生の雰囲気は今までもよかった。

山田

上回生で単位のためだけに来る者はほかの授業を選ぶだろう。

田中

今年は条件のいいスタートになっている。

秋田

「教育」特有のコミュニケーションのチャンネルをどう開き、そうでない部分をどう切っているかに注目したい。

何でも帳のどの声をとりあげどう配列するのか、にとらんとするコミュニケーションの形は現れる。
いろいろな「声」を教育空間にどう入れていくか、工夫のしどころだと思う。

石村

今年は医学部、総合人間学部が多く、経済や工学部が少ない。

田中

生協の情報誌に「この授業はとるに値する」といった記事が載っているらしい。

神藤

試験対策委員会のホームページにSAがついていた。
ホームページをみて楽だと思ってきた学生は、1度出てみてなくなるだろう。

石村

前回の溝上さん、すごかったんですね。
モニターはどうしますか？

米谷

私は今年は検討会を中心に見たいので、このままでもいいです。

学生をみる観察者は、前の方に座ったほうが見やすいだろう。

教師をみるのは後ろからが見やすいだろう。

高田

後ろからだ学生と視線が見えないので前から見るのが便利だ。

石村

藤田さん、田中先生の発言をよくこれだけ記録できましたね。

藤田

早口だったので話をノートに構造化するのに、学生は大変だろう。

神藤

今日は学生のコメントを使った方向づけの授業だった。

笑いのある、顔のよく上がった授業だった。

石村

ハンドルネームを途中で変えてもよいことにするのか？

田中

ハンドルネームを変えてくる意味を読み取る必要があるのかもしれない。

ハンドルネームを使ったほうが議論はしやすい。

米谷

今年はモチベーションの高い学生をさらにひっぱる形になっている。

救うべき学生を切っていることをどう考えていくか？

救うべき学生の定員枠をあらかじめもうける、というやり方もあつたらう。

神藤

今年はそれで切った、という子はいない。

田中

今年は病的なものを感じる学生はいない。

米谷

「教育」は救われるべき子にこそやるべきだ、という議論がある。

おもしろさを知らない子におもしろさを教えるのが教育の仕事だ、という議論がある。

神藤

スキルのあるなしにこの授業は関係ない。

田中

過去4年間、コミットしてこない学生をコミットさせることはついぞできなかった。

米谷

学生はいい点とるのにだけ関心があつてはじめてから「降りて」いるのかもしれない。

石村

大学の授業というものにそもそも意義を認めていない学生がいる。

米谷

やる気がでてきたから合格、というのはおかしい。

山田

やる気がでた、というのは「教育」の評価の対象になるのではないか？

田中

単位を金で買いたい、という学生には、もうどうしようもない。

秋田

変わらない学生を相手に、こちらの「コミットしろ」という構えも変えないのか、変えるのか？

田中

切り捨てる、というのは今年の変化だね。

山田

コミュニケーションできない学生がいる、と感じる。

田中

今日の話の焦点は、結局「選抜」というところにある。

石村

自転車置き場についての告知を学生にしなくてはならない。

藤田

フィールドワーカーはなんのために発言を記録するのか？

田中

僕らにとっては有効だが、わりが合うのかどうか、考える必要がある。

米谷

直接ワープロに打ち込んでもいい。

できる範囲でやる、ということにしよう。

秋田

検討会の記録のとり方についても、なにかあればお申しつけてください。

田中

井下先生、矢野先生に資料を送る必要がある。

石村

叢書には授業案、授業資料、教授者の振り返り、検討会の記録を入れる予定だ。

ほかにつけ加えるものがあればあらためて提案してください。

神藤

主観的に授業をまとめる参観者もまたたてましょう。

以上

● 前期第3回 5月1日 ●

〈授業案〉

配布物 学生用 「何でも帳」 「何でも帳」抜粋 青年論A/B 討論の仕方
参観者用 「何でも帳」 「何でも帳」抜粋 青年論A/B 討論の仕方 授業案

留意事項

- 1) 先週の「何でも帳」の記述は、ほぼ粒揃いである。しかし、少数だが、早くも投げやりな記述も見られる。今年は一極分解がどのように進行するか、注意してみたい。
- 2) 「何でも帳」抜粋は、今回は15人分。いささか多いが、これが双方向性のツールであることを周知させるために、あえてこれで行くことにする。
 - I 授業構造 の二つは、授業についてもう一度解説するのに有効な文章である。双方向性と指導ということについて、話しておきたい。
 - II 自分の言葉（決定論） は、最初の二つが相補的な仕方です。「自分の言葉」について論じているのに対して、三番目は、自然科学的な志向に特有の思いこみが、きちんとかかれています。本来なら十分に議論したいところですが、問題提起的に扱うにとどめたい。
 - III イニシエーション は、議論できそうな論点が並んでいる。最後の二つは大人のなかの子どもについて論じていて、大切なので、少し立ち止まって議論したい。
 - IV 女子の大学進学 の三つのコメントは、前回の私の授業へのまったく同一の反論である。来週討論のまねごとをするので、その予備練習として、座席の前後6人で討論をさせ、発表させ議論したい。
VとVIは、時間調節用の抜粋である。
- 3) 先週と同じ形式で、授業形式上は一方通行的なので、退屈するかもしれない。来週の討議用の資料を事前配布するが、連休の合間の授業での参加者数も心配だ。あれこれ気になるが、まずはこのマンネリ化したスタイルで始めることにしよう。

授業の流れ

- 2:45 「何でも帳」抜粋から始める。
- 3:20 女子の大学進学について、席の前後6人程度で話し合い、若干の意見発表を求める。残り時間で、抜粋のあと二つについて解説する。
- 4:00 来週の討議用資料と座席表を配布して、討論の仕方について解説する。
- 4:10 「何でも帳」に記入する。

〈配布資料1〉

意見交換のやり方について

来週は、今回配った資料「青年論A/B」について、グループに分かれて、意見交換をします。来週までに、この資料を読んで、これについてどう思うか、感想や意見をまとめておいてください。意見交換の手順は、次の通りです。

- 1 グループは、12人から13人の8グループで、以下のように分けます。名前の後に手書きで書き込んだ数字が、グループ名です。授業前に、グループごとに集まっておいてください。
- 2 意見交換を始める前に、書記（発表者）を決めて下さい。
- 3 書記（発表者）は、各テーブルに配布してあるOHPシートに、議論内容を、簡潔に3つ以内に箇条書きで、まとめて書いてください。
- 4 書記（発表者）は、このシートを用いて、5分程度グループの意見を発表してください。

〈配布資料2〉

〔青年論A〕

第5編 青年と自己探求

第1章 青年と社会

青年期とは

人間の発達段階

私たちの成長の過程は、乳児期、幼年期、少年期、青年期というように、いくつかの段階に区切ることができる。このうち、11～14歳からの約15年間で、一般に青年期と呼んでいる。そしてこの期間は、さらに青年前期（少年期から過渡期、思春期）と、青年後期（本格的な青年期）との二つに分けることができる。

私たちは、今まさに青年前期つまり思春期から本格的な青年期つまり青年後期にはいろいろとしている、と考えてよい。

第二の誕生

青年期は、人間の体格や体力が急激に発達する時期である。とくに第二次性徴が目だちはじめ、男子は男性らしく、女子は女性らしくなってゆく。ルソーは、これを「第二の誕生」とよんだ。

注1 人間の発達段階の区分については、先進諸国では、ほぼ共通の傾向が認められる。たとえば、フランスの教育学者ドベスは「教育の段階」（1952年）において、保育期（誕生から3歳）、ヤギ足っ子の時期（3歳から7歳）、学童期（6～13歳、男子は14歳も）、思春期・不安の時代（12～16歳）、青春期・情熱の時代（16～20歳）の五つの段階を示している。この区分では12歳以上が青年期にあたる。

注2 生殖器官と関係なく、外見上、雌雄の区別を知ることができる特徴のこと、人間のばあい、女子の乳房や男子ののどぼとけの発達、声変わりなどが目だつようになる。しかし、この急激な身体の発育、精神面にも強く影響するので、青年期の最初の数年間は、不安と動揺の時期になりやすい。一般に、女子はおとなになることへの不安を、男子はおとなになれないことへの不安を、より強く感じるようである。

青年期の心理

思春期の青年は、これまで気づかなかった自分のなかの自分、自分とは別の自分を発見して、ほんとうの自分がわからなくなったり、他人とくに異性の目にうつる自分がきになって悩んだりする。そして、鏡のなかの自分を見つめたり、だれかに知ってほしい自分の内面を告白するための日記を書いたりするようになる。

ところが、周囲のおとなたち、親や教師たちは、もう大きくなったのだから、これくらいのことではできなくて、などといって、私たちに過大な期待をかけたり、あるいは逆に、何一つ満足にできないくせに、といって、子どもあつかいしようとする。私たちの方でも、まだしばらくは子どもでいたい、という気持ちと、もうおとなとして認めてほしいという気持ちとが入りまじって、自分でもどうしたらよいかわからない。そんな心理的な苦しみを経験しながら、私たちは高校生になった。

境界人（マージナルマン）の悩み

しかし、私たちは、いまさら子どもの仲間にもはいれず、かといって、まだおとなの仲間でもないという不安な存在であることに変わりはない。この不安な存在としての青年のことを、境界人、周辺人（マージナルマン）とよぶことがある。思春期の青年は、不安定な境界人としてのこのいらだちを、そのまま親や教師、その他自分の周囲の年長者にぶつけてしまいがちである。これは、青年の自我意識のめざめのあらわれであり、精神的な自立の過程としてやむをえないことではあるが、いらだちをぶつけられるおとなにとっては、ひどく不愉快なばあいも少なく

ない。そのため思春期は、第二反抗期 とよばれたりする。

自己をみつめる

このような外部へ向けての反抗は、高校生になるとやがてしだいに内面化し、自分自身との対決というかたちをとるようになる。それは、これまでの自分とは違った新しい自分、つまりほんとうの自分をみきわめようとする一所懸命の努力とあってよい。

青年が好んで孤独な場所にてかけたり、個室を求めたりするのは、だれにも妨げられることなく、自己自身をみつめたいというこの自己探究の願いを心に秘めているからである。日記を書くという行為には、真実を告白できる秘密の世界を持ち、そこでなぐさめたいという願いと、その秘密の告白を、ほんとうはだれかに理解してもらいたいという願いとがこめられている。したがって、青年の日記には、真実の告白とともに、いくらかの自己弁護と美化が含まれることになる。

こうしたことからわかるように、青年は、孤独を愛しながら、じつは連帯と友情を求めているのである。

友情と連帯

境界人として、同じ悩みをもつ青年どうしの交友関係は、青年期の自己形成にとってひじょうに重要である。子ども時代の友人関係は、同性のあいだでの「遊び仲間」的なものであることが多い。しかし、青年期には、悩みをうちあけたり、将来の進路を相談し合ったりする、いわばたがいに心の支えとなるような結びつきを求めて、友を選ぶようになる。

また、思春期にはぎこちなくみえた異性の友人との交際の仕方も、しだいに自然なものとなり、たがいに人格を認め合った協力関係がつけられるようになる。そして、この過程で特定の異性ととの友人とのあいだに、恋愛感情が生まれることもある。青年は恋愛を経験することによって、まわりの人々への細やかな心づかいもできるようになり人間的な成長をとげていくものである。

青年期の登場

現代社会の青年期は、成人としての義務をはたせるようになるまでの、数年ないし十数年の義務猶予（モラトリアム）の期間とみなすことができる。そしてこの期間中に、青年は、青年期特有のさまざまな諸問題（進学、就職、恋愛、結婚など）を克服しながら、成人、つまり一人前の社会人となるべく努力することを求められている。

モラトリアムとしての青年期は、近代社会の産物である。原始社会にはもちろん、近代以前の社会にも、このような意味での青年期は存在しなかった。近代以前の子どもたちは、14、15歳になると通過儀礼として成人式をへて、ただちにおとなの仲間に加えられ、生産労働を負担したり、戦いに参加したり、あるいは結婚して子どもを生むことを、つまり一人前の社会としての義務をはたすことを、期待されたのである。

しかし、19世紀の中ごろになると、産業革命の影響で、以前よりも高度な知識や技術を身につけた人々が大量にもとめられるようになった。また、身分制社会が崩壊しはじめ、職業選択の自由が幅ひろく認められるようになってきた。その結果、社会へでて自分の適性や能力を生かし、じゅうぶんな活躍をするためには、ある程度の準備期間、学習期間が必要になる。

この要求にこたえるため、イギリスをはじめとするヨーロッパの先進諸国では、19世紀の後半から、中等教育（第2段教育）、とくに実業中等教育や実業補習教育がめざましい発展をみせた。こうして、モラトリアムとしての青年期が、就学期間の延長というかたちで生まれたのである。このモラトリアムの期間は、20世紀の中ごろからは、科学技術の急速な進展にともない、しだいに長期化の傾向（第2段教育機関の延長と、それへの就学の義務化）を示しはじめている。

（注）人間の一生涯の節目に行われる儀式のこと、節目を通過することによって、その社会内での身分が変化したり、新しい役割を獲得したりする。七五三、成人式、結婚式など。

青年期への注目

親の地位や身分によって、将来がきめられていた時代や社会と比較すれば、適性や能力におうじて進路を選択できるようになったということは、大変な進歩であった。しかし、その反面、自分はいったいどのような進路を選ぶのか、また選ぶのかということが、とくに思春期から青年期にかけての子どもたちにとって、新しい悩みの種となった。

19世紀から20世紀のはじめにかけて、青年の成長過程における悩みや喜びを取りあつかった文学作品や、青年期の心理についての本格的な研究があらわれはじめたという事実が、このことを証明している。

文学作品としては、たとえば、ヴェデキントの『春のめざめ』(1891年)、樋口一葉の『たけくらべ』(1896年)、ヘッセの『車輪の下』(1905年)、ジードの『狭き門』(1909年)などを読んでほしい。また、青年心理の研究としては、ホルの『青年期の心理』(1904年)、シュプランガーの『青年期の心理学』(1924年)やマーガレット＝ミードのサモア島の調査(1925年)などがよく知られている。

未開社会における青年期

マーガレット＝ミードは、1925年にサモア島の少女の成長過程を調査し、子どもからおとなへの移行が、連続的にスムーズにおこなわれている事実を報告した。そして、青年期の諸問題が、単に生理的、あるいは心理的な発達にもとづいて生じるのではなく、むしろ、社会的・文化的な条件によって規定されるものであることを立証した。サモア島の少女たちには、モラトリアムとしての青年期は存在しなかったのである。

現代社会における青年期

現代社会の青年期

青年期の諸問題は、現代のさまざまな社会問題や教育問題などと切り離して考えるわけにはいかない。と同時に、現代社会では、産業や文化などの影響によって、子どもの心身の発達の速度が増し、生理的・心理的な青年期のおとずれが早まり(発達の加速化現象)、それが心身の発達のアンバランスをいっそう大きくして、青年の周囲への適応をいちじるしく困難にしていることもまた事実である。

モラトリアムとしての青年期は、境界人としての青年にとって将来への希望と失望とが見えかくれする、不安定な日々であることが多い。

現代社会の明暗

現在の日本の社会は、生活物資の豊かさという点では、世界的にみてもかなり恵まれた水準にある。ほとんどすべての青年が高校へ進学して、自分の適性や進路を見定めるための準備期間、いわゆるモラトリアム(猶予期間)を活用できる状態にある。

しかし、豊かな生活物資をつくりだした科学技術の発達は、他方で、営利本位の情報産業や娯楽産業を繁栄させただけでなく、多くの公害をも生みだし、発達過程にある青年の心身を内外からむしばんでいる。

また、強固な学歴社会のもとで、進学率は上昇したが、教育の効率化が求められて、学校の序列化が進み、入試競争も激化して、うわすべりの受験学力だけがもてはやされる傾向があまりにもいちじるしい。さらに、急激に増加した核家族の中で、子どもの人権が尊重されるようになった反面、子どもの教育は、過保護・過干渉におち入りやすく、抵抗力や忍耐力に欠けた青年が育っている。

現実から逃避する青年たち

このように、現在の社会は、物質的な繁栄を単純に喜んでばかりはいられないようなむずかしい問題を、すでにたくさんかかえている。そして、学校教育や家庭教育も、この現実の社会のなかに組みこまれている。

こうした社会への抵抗を、不登校や中途退学というかたちで、消極的に表明する青年たちもいる。また、1996年度におこなわれた15歳から24歳の青年たちの意識調査によると、80%以上の青年が現在の生活に満足、あるいはほ

ば満足しているが、社会や他の人々のためにつくしたい、と考えている者は7%にみたく、その日、その日を楽しく生きたい、など自分本位の生活にあこがれている者が60%をこえている。

また、いくら努力してもむくわれそうになく、それどころか、努力することによってかえってほんとうの自分、こうありたいと思っている自分がそこなわれてゆくような状態、つまり、人間の自己疎外状況におちいつてしまっている青年も少なくない。

この自己疎外状況のなかで、10代後期の青年たちが、消極的な自分本位の生き方に閉じこもろうとする傾向を強めてきていることは、否定できない。三無主義（無気力・無関心・無責任）が青年達のあいだにひろがっているといわれるのも、また、大学生が実社会にでる時期をできるだけ引きのばそうとして留年（卒業延期）をくり返し、いわゆるモラトリアム人間などとよばれているのも、こうした現実逃避の心理状況の一つのあらわれである。

自分を生かす道

しかし、私たちは、社会がよくないから、学校や家庭が面白くないから、とって逃避したり、自暴自棄になったりしていたのでは、結局自分自身をだめにしてしまう。私たち一人一人が、自分の適性と進路をしっかりと見定め、一人前の社会人となるように努力することがたいせつである。それが自分を生かすほんとうの道である。

本章のまとめ

1. 青年期とは

青年期 11～14歳の約10～15年間。青年前期（思春期）・青年後期
第二の誕生 第二性徴、おとなになること（女子）・おとならなれないこと（男子）への不安
境界人・周辺人（マージナル＝マン） 不安定な存在、第二反抗期
モラトリアム 「一人前」になるための義務猶予期間、最近では長期化の傾向

2. 現代社会における青年期

現代社会の青年期 発達の加速現象 — 心身の発達のアンバランスの増大
現実からの逃避 人間の自己疎外状況、三無主義

第2章 適応と自己形成

社会への適応

不適応の要因

青年期は、精神的な不安や動揺に悩まされることが多い。その多くは、性的な成熟にもとづく心身の発達のアンバランスや、複雑な現代社会への適応のむずかしさへの予感などから生じるものであって、そのこと自体はごく自然なことである。

しかし、この不安や悩みが、何かの理由で、いちじるしく強まったり、長びいたりすると、家族や友人などとのあいだに気まずい雰囲気や摩擦を生じるようになる。こうした状態を、社会的な不適応状態という。そして、これが家出や不登校・非行あるいは家庭内暴力・自殺などに結びつくこともある。

この社会的な不適応状態は、ほとんどすべての青年が大なり小なり経験することである。問題は、この状態をどのようにして切りぬけていくかということであって、それこそが青年期の大きな課題といってよい。それでは、この社会的な不適応状態はなぜおこるのか、それを克服するにはどうしたらよいのか、という問題を考えてみよう。

さまざまな欲求

人間にはさまざまな欲求がある。食欲や性欲のような生理的・個人的欲求（一時的欲求）もあれば、名誉欲・金銭欲・権力欲のような社会的・対人的欲求（二次的欲求）もある。青年期は、こうしたさまざまな欲求がいちじるしく高まる時期である。しかし、それと同時に、こうした欲求それ自体の意味を考えてみようとする純粋に知的な

探究心も、強い精神的な欲求として目ざめてくる時期でもある。

国際的な反響をよんだゴルデルのファンタジー小説『ソフィーの世界』(1991年)では、14歳の少女ソフィーが、自分に差し込まれた「あなただれ?」、「あなたの生きている世界はどこからきたの?」という二つの問題を解こうとして、知らず知らずのうちに、哲学史の世界に導かれながら、自分を見つけだそうとしている。

私たちが感じる不安や悩みは、このような生理的・社会的あるいは精神的な諸欲求が満たされないときに生まれる。特に私たちが困惑するのは、対立する複数の欲求が同時に存在していて、そのどちらを満たすかを決められないときである。そんな状況のことを葛藤場面といい、この葛藤(コンフリクト)の為に心理的な安定を失い、いらしている精神状態のことを欲求不満(フラストレーション)とよんでいる。

人間はだれでも、欲求が満たされないと不安をおぼえる。そして、無意識のうちに心理的な安定を保とうとする。自我防衛のしくみのことを、フロイトは防衛機制とよんだ。防衛機制は、人間がそれとは気がつかないでおこなっている、社会適応のために必要な、一つの心理的な自己規制の方法といってよい。

望ましい社会的適応

しかし、ほんとうに望ましい社会的適応とは、社会の側からの期待と、個人の側の欲求とが、ともに実現され、両者のつり合いがとれている状態のことである。

人間は、社会を離れて生きていけない以上、社会の期待にこたえ、社会の一員としての役割をにならなければならない。しかしまた、人間は、社会における役割をになうことによって、自分の欲求が満たされるのでなければ、ほんとうの心理的な安定をえることはできないのである。

欲求不満の解消

欲求実現の方法

人間はだれでも、多かれ少なかれいつも欲求不満を感じているものである。青年期には、それがとくにはなはだしい。しかし、私たちは、自分の欲求不満をかるがるしく直接行動によって満たそうしたり(短絡反応)、あるいはただむやみにおさえこもうとしたりするのではなく、自分の欲求をどのような方向で、あるいはどのような順序や方法で、満たすべきかを考えることがたいせつである。

社会から自分に寄せられているさまざまな期待を分析し、どのような期待にこたえるのが、自分にとってもっともふさわしいのかを、よく考えなくてはならないのである。

そのためには、身近な問題について、親や教師、先輩や友人たちと意見を交換することも必要であろうし、すぐれた思想家の著作や、文学作品に親しむこともたいせつである。しかし、それだけでなく、学校や地域社会のクラブ・サークルの文化活動(スポーツもまたたいせつな文化の一つである)、あるいは社会福祉のボランティア活動などに参加して、そこで何らかの役割をにない、自分の適性を知ることが、自分の将来の進路を考えるうえで有効である。

青年文化の創造

青年達は、同一世代に属することから、その世代に特有な共通なものの感じ方や考え方をする。そして、それにもとづいて、伝統的な形式にとらわれない青年独自の表現活動を展開する。これが、青年文化とよばれるものである。

この青年文化を仲間たちと創造していく過程で、青年は、自分自身の生存の意義や価値をたしかめたり、共通の理想を求める友人や恋人を発見したりして、親や教師から自立していけるようになる。

もちろん、現代社会では、青年文化そのものが、マスコミの提供する低俗な文化に影響されやすい、ということも事実である。しかし、どのような文化でも、青年の新鮮な感受性に訴えるところがなければ、文化として受けつがれ、発展することはありえない。

青年は、すでに存在している文化のなかで育ちながら、常にそれをこえる別の何かを求めたり選んだりすること

によって、新しい文化を創造してきた。この可能性を生かし、同世代の仲間たちと青年文化を創造していく努力をともにすることが、私たち自身の成長のためにも、また文化の発展のためにも役立つのである。

個性を育てる

私たちは、文化の創造をめざす集団生活のなかで、自分の価値を知り、自分の欲求の抑制や調整の仕方、つまり欲求実現の方法を学ぶ。そして、この過程で、私たちの個性も育ってゆく。なぜなら、欲求の抑制や調整は、一人一人の青年が、自分にふさわしいものとして納得できる価値観にもとづいておこなわれるからである。

つまり、ある傾向をもった欲求の抑制や調整がくり返されると、やがて、いかにもその人らしいものの感じ方や考え方、行動の仕方のタイプ、すなわちその人の個性ができあがってくるのである。

自己の形成

自我のめざめ

青年が、集団生活のなかで自分の適性や価値を自覚する、ということは、自己形成にとってきわめてたいせつなことである。先にも述べたように、人間は、青年期になると、ほんとうの自分というものがわからなくなり、自分の存在に不安や迷いを感じるようになる。これが自我のめざめである。それは、おとなでも子どもでもない、境界人としての不安定な自分の存在に気づくこと、といってもよい。

自我にめざめた青年は、まず親からの精神的な独立を望むようになり、同時に友人たちのあいだでの自分の評価を強く意識するようになる。そこで青年は、集団生活のなかでの自分を冷静に見つめ、自分のおかれている立場を客観的に知ろうとする。

自分を冷静にみつめるためには、情緒が安定していなくてはならない。情緒の安定のためには、自分の欲求の抑制や調整、あるいはその実現のさせ方が、しっかりと身につけていなくてはならない。つまり、先に述べた望ましい意味での社会的な適応ができるようになっていなくてはならないのである。

自己実現の方法

青年は、社会に適応すると同時に、そこで自己実現の欲求が満たされること、つまり生きがいを感じることを願う。単に生理的・個人的な欲求や社会的・対人的欲求が満たされるだけでは、満足できないからである。

個人的・対人的欲求が満たされるということは、たしかに幸福な状態である。しかし、それはいわば消極的な幸福状態であるにすぎない。たとえ世間から認められなくても、またどんな欠乏や苦難があろうとも、自分の理想を追究して真剣に生きるとき、人間は喜びをおぼえる。自分が新しい自分へと向上していくこと、自分の人生が充実していること、を実感できるからである。

このような自分の未来への期待を込めた、積極的な幸福状態を青年は求めている。それが自己実現の欲求である。青年文化の創造に参加することは、青年に、この自己実現の欲求を満足させる、もっとも健全で、しかも有効な方法である。

一人前になる

自己実現や生きがいを求めて、自分なりに統一のとれたものの感じ方や考え方、あるいは行動の仕方を模索すると、これがアイデンティティ（自我同一性）の探求である。エリクソンは、このアイデンティティの探求と確立が、青年期のもっとも重要な発達過程であると指摘している。

青年が、自分に納得できる生き方を見定め、自分にふさわしい進路を選んで、社会人としての義務をはたせるだけの心構えと能力を身につけたとき、つまりアイデンティティを探求し、それを確立するという発達課題にこたえることができたとき、青年は一人前になる。モラトリアムとしての青年期が終わった、といえるのである。

本章のまとめ

1. 社会への適応

社会的な不応状態 欲求（一次的・二次的欲求） — 葛藤（複数の欲求が同時に存在） — 欲求不満（葛藤場面における不安定な精神状態） — 防衛機制（心理的安定を保とうとする自我防衛のしくみ）

望ましい社会適応 — 社会の期待と個人の欲求とがともに実現され、両者のつり合いがとれていること

2. 欲求不満の解消

欲求実現の方法 — 自分の適性を知り、個性を育てる

3. 自己の形成

自我のめざめ — 境界人としての不安定な存在に気がつくこと

アイデンティティの探求 — 自己実現や生きがいを求めて模索すること

青年期の重要な発達段階 — アイデンティティの探求と確立

（数研出版『現代社会』）

〈配布資料3〉

〔青年論B〕

現代社会における青年の生き方

第1節 青年期とはどんな時期か

青年期の区切れ目はあいまいになった

私たちのからだは、10歳前後から大きく変化する。急に大きくなり、骨格や内蔵や筋肉のはたらきもしっかりしてきて、男らしさや女らしさが目立ってくる。これが、青年期のはじまりである。

青年期は、変化する身体とのつきあいからはじまり、青年が、自分の仕事と家庭をえて、社会へ適応して、終わる。青年期とは、からだはもう大人なのに、そのくせ大人なみの仕事も育児もしなくてすむ時期である。そのために、この時期は、社会的責任を果たすことを猶予された「支払猶予（モラトリアム）の時代」ともよばれる。

今日では、第二性徴^(注1)の現れる平均年齢は、かなりはやまった。この「発達加速」現象によって、青年期の開始年齢は低くなる。さらに今日では、職業選択を先延ばしにする若者が増えている^(注2)。結婚年齢も高くなり、各年齢層で単身者の割合が上昇している。青年期の終わりは、ひきのぼされ、あいまいになった。青年にあたる年齢は、上下に広がり、子ども期や成人期とのくっきりとした区切り目が見えなくなった。

(注1) 第二性徴とは、外見から雌雄が区別できる特徴であり、陰毛、乳房、のどぼとけの発達、声変わりなどである。ルソーは、性別があらわになることに着目して、この時期のことを「第二の誕生」とよんだ。

(注2) 定職に就かずアルバイトを続ける「フリーター」が増加している。さらに、定職に就きながら親元で豊かな消費生活をおくる「パラサイトシングル（寄生単身者）」も、着実に増えている。いずれも、モラトリアム延長の事例である。

青年のからだは急速に変化する

青年にとって、はげしく変化する自分のからだは、扱いにくい。急に大きくなった自分が、子どもなのか大人なのかよくわからない。さらに、はっきりと性別をもつ大人のからだになることがわくわくするほど楽しみであり、なんとなく不安でもある。

まわりの人々のまなざしも動揺する。青年は、大人にみえたり、子どもにみえたりする。青年はこの不安定な大人の態度に、ふりまわされることも多い。変化する自分のからだにうまくなじむことは、からだにとまって変化する自分のところや新たな人間関係に、なじむことでもある。青年にとっては、これが大きな課題である。

青年は過渡期と境界に生きる存在とみられてきた

青年は、新たな人間関係のなかで、気づかなかった自分のなかの自分、自分とは別の自分を発見したり、他人とくに異性の目にうつる自分が気になったりする。しかし、いまさら子どもの仲間にもはいれず、かといって、まだ大人の仲間でもない。この不安定な存在としての青年は、境界人、周辺人（マージナルマン）とよばれてきた。

青年は、さまざまなハードル（進学、就職、恋愛、結婚など）を越えて、一人前の大人にならなければならない。しかも今日では、適切な大人のモデルがはっきりせず、大人になるのを支える地域からの手助けも、あまり期待できない。青年が、変化するからだを受け入れ、一人前の社会人になるのは、容易なことではない。

しかし、青年の大半は、ゆったりとおだやかにこの課題をクリアしている。たしかに近年でも、青年たちが大きな不安や動揺を示した時期もある。しかしそんな時代でも、大半の青年は、おだやかに大人への成熟の道をたどっていた。青年のすべてを不安定な境界的存在とみることには、無理がある。私たちのように豊かな社会では、これまでの青年期危険説に対して、青年期平穩説の方が説得力をもっているのである。

境界に生きる存在としての青年はいち発見されたか

青年が子どもでも大人でもない存在とみられてきたのは、いつ頃からだろうか。たとえば、ヨーロッパの豊かな農民層で離乳食が定着したのは、18世紀終わり頃のことである。この人々には、家畜の飼育などで離乳食の知識があり、それを準備する余裕もあったが、子どもを子どもとして扱う心構えがなかったのである。

青年についても、マーガレット＝ミードは、サモア島の少女たちの成長過程を調査し、子どもから大人への移行が、連続的にスムーズに行われていると報告している。この少女たちには、モラトリアムとしての青年期は存在しない。子ども期や青年期が存在するかどうかは、発達の問題であるよりも、社会や文化の問題である。

近代以前には、子どもたちは、14、5歳になると、通過儀礼^(注)としての成人式（イニシエーション）をへて、大人の仲間に加えられた。近代になると、ヨーロッパの豊かな階層で、まず子どもが発見され、やがて青年が発見される。我が国でも、17世紀くらいから同じような動きがある。産業化と都市化がすすむと、一定の知識や技術を身につけた人々が大量にもとめられるようになる。ヨーロッパ諸国では、初等教育の整備につづいて、中等教育が発展した。我が国もこの動きにすばやく追随した。こうして、モラトリアムとしての青年期は、就学期間の延長と連動して、ひきのばされてきたのである。

(注) 人間の一生涯の節目におこなわれる儀式。節目を通過することによって、その共同体での身分が変化したり、新しい役割を獲得したりする。七五三、成人式、結婚式など。

人生のなかの青年期という問題へ

20世紀のなかごろからは、モラトリアム期としての青年期は、科学技術の急速な進展や豊かな社会の実現にともない、いっそう長期化しはじめた。そして今日、青年期は上下に広がり、くっきりした区切れ目をなくしたのである。

年齢段階があいまいになると、人生の全体が、子どもの的でもあり、青年的でもあり、大人の的でもあり、老人的でもあるようになる。青年期について考えるために、私たちは、この時期をあらためて人間の一生の流れのなかで、みつめなおさなければならない。

第2節 人間の生涯と青年期

人は、生まれ、育ち、働き、産み、育て、老い、死ぬ。この一連の過程には、からだの変化、こころの変化、世代関係の変化などが織り込まれている。

人のからだは、成長し、停滞し、衰退する。この変化を、台形に近いカーブでイメージすることができる。人間の生涯をライフサイクル^(注)とよぶことがあるが、その場合には、このカーブのイメージが思い浮かべられている。ライフサイクルというイメージが示しているように、人間の生涯には三つの特徴がある。

(注) 「ライフサイクル」は、生命、生活、一生などを意味する「ライフ」と、周期、循環、一巡などを意味する「サイクル」との合成語であるから、生命の循環、人生周期などいろいろに訳される。さらにいえば、この言葉には、一回転して完結する一生、さらには他世代との生命の引継ぎなどの意味合いも込められている。

第一 人は生涯をとおして発達する

人生の段階には、からだの変化に応じた課題がある。たとえば、お母さんは、しっかりお座りのできるようになった赤ちゃんには、「少しのあいだなら一人でいて大丈夫ね」という期待をかける。大人なみのからだになった青年には、適切な仕事や配偶者を見つけて社会的に自立することが求められる。衰えてきた老人に対しては、社会は、負わせてきた責任の多くを撤回し、引退後の生活を自分なりに築くように要請する。このように、からだの変化に応じて課せられる社会的な期待や要請を、発達課題とよぶ。

発達課題を与えられて、人は、それが達成できるかどうかという危機に直面する。そして、発達危機を克服する

ために、力をつくしてがんばり、新しい力を身につけ、発達する。人生は、危機と発達の連続である。こうして人は、生涯をつうじて発達するのである。

第二 生涯発達とは世代間の相互形成のうちにある

ライフサイクルは、産み育てるという働きを通じて、他の世代のライフサイクルと結びつく。ライフサイクル前半の途中から次世代のライフサイクルが始まり、後半の途中から次々世代のライフサイクルが始まる。

先行する世代と後続する世代の生涯発達は、歯車のようにお互いにかみあう。たとえば、赤ちゃんに大人なみの睡眠と覚醒のリズムを教えようとすれば、大人は、眠いのをがまんして赤ちゃんの生活リズムに合わせ、それから赤ちゃんのリズムに働きかける。赤ちゃんの発達危機（「生活のリズムを変えられるか」）と大人の発達危機（「赤ちゃんをうまく育てられるか」）は、たがいに噛み込みあう。アメリカの心理学者エリクソンは、「赤ちゃんは家族を育てながら家族に育てられる」という。生涯発達は、世代間の相互形成によってすすめられるのである。

第三 人は有限な一生をとおして自己実現する

人間の生涯は、どこかで突然たち切られてしまうかもしれない。ライフサイクルは、一人一人にとっては、かけがえのない一生でもある。日本人の平均寿命はのびて、世界最高の水準にある。それでも、平均を離れて見れば、自分の人生がいつ終わるのか、誰にもわからない。それをかすかにでも自覚しているからこそ、私たちはいつでも、「今とここ」で生き方を自分なりに選ぶ。生命が永遠なら、選ぶ必要はない。私たちは、自分が「今とここ」で充足できるように、つまり自分が本当に自分らしい自分であるように、自分の生き方を選ぶ。私たちは、有限な一生をとおして、自己実現しようとするのである。

青年は、成熟へと自己実現する

ライフサイクルには、生涯発達、異世代間の相互形成、自己実現の三つの意味が込められている。青年は、諸世代のライフサイクルの重なり合いのなかで、生涯をつうじて個性的な自己実現をすすめ、かけがえのない自分の一生を築き上げるのである。

青年は、新しい家庭や職場で無理なく自分自身であるために、それまでの人間関係のなかで受け取ってきたさまざまな自分のイメージを、これから出会う配偶者や職場の人々が自分についてもつイメージと、うまく調整しなければならぬ。エリクソンは、この自己イメージの調整を「アイデンティティの獲得」とよび、これが青年期固有の発達課題であるという。

アイデンティティは、青年期までに獲得する基本的信頼（まわりの世界を信じ、自分の価値を信じる力）、自立性、主体性、勤勉性などの力を基盤としており、さらに、青年期以後に獲得する力、つまり、親密性（人々と密接にかかわりながら、自分を失わないでいる力）、ジェネラティビティ（創造性・生産性を発揮し、次世代を育てる力）、自我統合性（人生を自分なりにまとめる力）の基盤となる。

発達段階の境界があいまいになると、人は、人生のどの段階でも発達課題のすべてに一挙に直面する。たとえば青年が、幼児なみの基本的信頼の再獲得や老人なみの自我統合性の獲得という課題に直面する場合もある。ともあれ、青年は、異世代や同世代との相互形成を通して、ここと今での自己実現を達成し、大人への成熟へむかうのである。

第3節 現代社会と青年

私たちの社会は、急速な右肩上がりの経済成長の終わった、豊かだが停滞ぎみの成熟した社会である。これが、今日の青年の生きる社会である。

豊かな成熟社会は青年の生活や未来の見方を変える

豊かな社会では、マスコミや広告や宣伝などを通じて、人々の生活の仕方が、大なり小なり画一化される。人間

どうしの関係もまた、学校でも企業でも地域社会でも、さまざまな仕方で組織され、複雑で巨大なネットワークが編まれている。情報化や国際化も進み、それがまた、社会をよりいっそう高度に組織化する。

豊かな成熟社会ではどこでも、女性の社会進出、結婚率の低下、死亡率と出生率の減少などがみられ、病気や老いや死は、心理的にも実際的にも日常生活から遠ざけられる。こんな安定した社会で生きる若者にとって、自分たちの未来は、はるかに遠い死に向けて今日と同じような日常がえんえんと続く、強固で変えようのない退屈な世界にみえる。

急速な組織化や情報化や国際化に、年長者はとかくとまどいがちだが、青年の多くは、柔軟に適応する。青年は、さまざまな情報メディアのうちで生きる。たとえば、携帯電話の保有割合も高く、インターネットなどのコミュニケーションに参加する人も多い。青年のなかには、海外との交流や国内での外国人との交渉に、ごく自然にスムーズに参加する人もかなりいる。

豊かな社会では対話能力が求められる

高度な情報社会では、必要に応じてすばやく広範囲に情報を集め利用することができる。だからこそ、必要な情報へのアクセス権を求める受け手の運動など、情報の操作や独占を許さない努力が求められ、さらに、情報を収集したり伝達したり利用したりする上での倫理を確立することが求められる。私たちは、情報に踊らされる客体ではなく、情報と向き合う主体でなければならないのである。

ところが、現代という「組織の時代」に、青年の多くは、自分たちが受験体制や学校の序列化など、過剰な組織化にまきこまれてしまっていることへの反動から、全体とかわろうとすることごしを失い、狭い世界で自足して生きがちである。そんな人たちは、まわりとの人間関係もまた、あまり踏み込まれない淡いつきあい限定しがちである。

携帯電話などで、お互い友だちであることを確認するだけのやりとりになれてしまうと、きちんと向き合って良く聞き、話すという、自然な対話が、むつかしくなる。対話能力は、今日の社会状況で、青年たちに求められるもっとも大切な資質の一つである。

伝統的生活文化をたてなおさなければならない

我が国は豊かな自然にめぐまれているので、自然とのかかわりは、きびしい対決ではなく、おだやかな共生の色合いをおびている。自然との共生感覚、人間の善性への楽観的な信頼、対人関係での甘えとないまぜになった寛容と忍耐、勤労を美德とする心性、季節と連動してハレとケが循環する安定した生活のリズムなど、伝統的生活文化には、ひきつぐべき多くの長所がある。しかしこれらは、急速な近代化による伝統的共同体の弱体化によって、生活をコントロールする力を大きく失ってきた。

青年は、家族の創造と職業選択を、やりとおさなければならない。子どもから大人へのイニシエーションである。伝統的共同体の生活文化は、一人前の大人とは何かについて具体的なイメージを与え、青年の大人への移行を支えた。今日では、青年は、伝統文化の十分な支えなしに、一人一人がイニシエーションに直面しなければならない。

しかし、伝統文化が弱体化し生活を拘束する力を失うにつれて、その長所を生かし欠陥を捨てるという選択もできるようになる。私たちは、この条件を精一杯生かして、生活文化を再建しなければならない。青年たちは、大人たちの手助けによって、自分たちのイニシエーションを生き抜く。このような共同作業を蓄積することによって、生活文化は、じょじょに再建されるはずである。

第4節 社会参加と自己実現

青年にとって成熟社会での今の自分の生活スタイルは、未来にも限りなく続きそうに思われる。この平板な未来展望のなかで、青年は、社会参加の課題に直面する。他方で、青年は、「今とここ」で充足し、自分が自分らしい自分であるように、自分の生き方を選び、自己実現をめざす。青年の社会参加と自己実現について考えてみよう。

青年は仲間との集団生活のなかで成長する

からだやこころや対人関係が急に変化することによって、青年には、「自分とは何か」が大きな問題となる。こうして自我がめざめるとともに、青年は、まず親から精神的に自立し、仲間との集団生活のなかで自分を見つめ、自分の性格や個性を自覚していく。

子ども時代の「遊び仲間」としての友人関係は、青年期には、たがいに支えあう深い結びつきにかわる。そこで、友人関係は、場合によっては、成熟への跳躍台になるが、別の場合には、内面的な傷を受ける場にもなる。

親密で豊かな家族や職場の人間関係が男女平等社会の基盤である

からだ性別の色合いをまずにつれて、青年には、異性のことが気になってくる。異性とのかかわりは、はじめはぎこちないが、しだいに自然になり、場合によっては恋愛に発展する。青年は恋愛を経験することによって、まわりの人々への細やかな心づかいをおぼえ、人間的に成長する。

恋愛は、二人のこころとからだと世界を丸ごと含む、全体的で人間的な関係である。恋人たちはやがて、二人でいても自分を失うことなく、むしろ二人でいてこそ、お互いが本来の自分であるようになる。この親密で豊かな関係こそが、家族の基盤である。家族をつくる二人は、新しい世代を生み出し育てることへ向けて、お互いに成熟する。今日の社会目標の一つは、男女が平等に協働する社会の実現⁽⁴⁾であるが、このような社会は、家族や職場での親密で豊かな人間関係のうえに築かれるはずである。

先にも述べたように、高度な情報社会・組織社会では、情報や組織に主体的に向き合う対話能力が求められる。この対話能力もまた、青年期の仲間関係、恋愛関係、異世代間の相互形成関係などを十分に生きることによって、身につけられるのである。

(注) 1967年の国連総会では、婦人に対する差別撤廃が宣言され、75年国際婦人年と定められた。79年には、女子差別撤廃条約が結ばれ、日本を含む50か国以上が署名した。我が国でも、男女平等社会の実現は、国籍法改正や家庭科男女必修化や男女雇用機会均等法などにみられるように、もっとも基本的な達成目標の一つである。

社会的適応と自己実現は背反したり一致したりする

青年期の終わりとは、一人前になり、社会へ適応することである。青年は、自分なりに統一のとれたものの感じ方や考え方、あるいは行動の仕方を模索し、自分で納得できる生き方を見定め、自分にふさわしい進路を選ぼうとする。主体的に自己を形成しつつ、社会参加をめざすのである。そればかりではない。青年は、「今とここ」で充足し、自分が自分らしい自分であるように、自分の生き方を選び、自己実現をめざす。社会参加が社会のうちに埋没してしまうことであるとすれば、これと、主体的な自己形成や自己実現とはあきらかに背反する。

社会参加と自己形成・自己実現は、同時に満たすことなかなかむつかしい二つの課題である。青年期は、不安や動揺に悩まされることが多い。その多くは、心身の発達のアンバランスや、社会参加と自己実現とを同時にめざすことのむずかしさなどから生じるものであって、それ自体はごく自然なことである。

人間は、社会の期待にこたえ、社会の一員としての役割をになわなければならない。しかしまた、人間は、社会における役割をになうことによって、自分自身であるのでなければ、ほんとうに安定することはできない。青年は、社会に参加すると同時に、そこで自己実現の欲求が満たされること、つまり生きがいを感じることを願う。青年は、社会の期待と個人の欲求とがともに実現され、両者につり合いがとれている積極的な幸福状態を求めているのである。

青年は、成熟への自己実現へ出立する

人間は、諸世代のライフサイクルの重なり合いのなかで、生涯をつうじて個性的な発達をすすめ、かけがえのない自分の一生を築き上げる。青年は、異世代や同世代との相互形成を通して、ここと今での自己実現を達成し、大人への成熟へむかう。

青年は、それまでの慣れ親しんだ世界から出立して、自立する。もっとも、人は、何も青年期に限らず、人生でなんども出立をくりかえす。たとえば、青年が、家族と学校からなる狭い親密な世界を出立して、職場に向かい新しい家族をつくるのに対して、引退する老人は、慣れ親しんだ職場や自立する若い世代から距離をとり、狭い親密な老後の世界へと出立するのである。この意味で、成熟に向けて自己実現しようとする青年は、生涯をかけた自己実現に向けて、自分なりの基本的な努力のパターンをつくっているのである。

(田中毎実、未発表原稿)

I. 授業の構造

4月24日 from (秋空) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

①

4月24日 from (秋空) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

②

II. 自分の言葉 (決定論)

4月24日 from (コノコ) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

③

4月24日 from (ノコノコ) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

④

＜何の場＞

4月24日 from (ノコノコ) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

⑤

III. インテグレーション

4月24日 from (イルカ) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

⑥

4月24日 from (コノコ) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

⑦

4月24日 from (ノコノコ) 授業の構造について考えた。授業の構造は、授業の目的、教材、方法、時間、場所、参加者、評価などからなる。授業の目的は、知識の伝達、技能の習得、態度の育成などである。教材は、教科書、資料、教具などである。方法は、講義、演習、グループワークなどである。時間は、授業の所要時間である。場所は、教室、実習場などである。参加者は、教員、学生などである。評価は、授業の効果を測定するための手段である。

⑧

4月24日 from (A. ジェン) 仁江さん、言葉は始まっていて心で感じた。文芸に入ら、あんなに文芸が好きな人、自分自身で一生子供を産むと思て、自分の行動に責任をもちたいという意を込めて、何事も無理に志願してはいけないという言葉を、父親的に苦言を言われた。学問と生活の境目が自分自身で区別できるようにしたい。僕も文芸でいいと思う。自分自身で責任をもちたい。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。コメント from (A. ジェン) 仁江さん、言葉は始まっていて心で感じた。文芸に入ら、あんなに文芸が好きな人、自分自身で一生子供を産むと思て、自分の行動に責任をもちたいという意を込めて、何事も無理に志願してはいけないという言葉を、父親的に苦言を言われた。学問と生活の境目が自分自身で区別できるようにしたい。僕も文芸でいいと思う。自分自身で責任をもちたい。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。

9

4月24日 from (表 儘) 謙遜を聞いて、自分自身で責任をもちたい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。

10

TV 女子の大学進学

4月24日 from (S. cino) 少い論点が書かれていて、文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。

11

4月24日 from (一葉子の怪人) 今日の授業の主題は、女子の大学進学。近年の晩婚化や元此に伴う少子化の傾向から、女性への進学が注目されている。これは、女性の進学率の向上を示している。一方、男性の進学率は、依然として低く、これは、男女間の進学率の差を示している。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。

12

4月24日 from (ちよん) 女子の大学進学が、文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。

13

V 文芸とプロダクション

4月24日 from (M. 樹) 文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。

14

VI 親が12歳の子供を

4月24日 from (情弱のト) 親が12歳の子供を、文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。コメント from (団中) 仁江さん、おもしろい。文芸が好きな人は、自分自身で責任をもちたい。自分自身で責任をもちたい。

15

〈検討会記録〉

司 会： 米谷

フィールドワーカー： 米谷（学生観察）、

高田（授業者観察）、

藤田（授業者発言の記録）、保田（学生観察）、

吉田（全体観察）、

田口（授業者と学生の発言等を記録）

参加者： 米谷、高田、藤田、吉田、石村、神藤、張、

田中、保田、藤岡、山田、秋田

（順不同、敬称略）

田口

（今日の授業の発言速記録を配る）

藤田

（授業者の発言を述べる形で今日の授業を振り返る）

田口

大きい流れとしては、授業の構造の話、教育に解はあるかという話、女子の就学率についてのディスカッション、イニシエーションについての話、親がいても子は育つという話、来週へのつなぎ、という授業だった。

高田

話し方に勢いがあった。

視線を全体に意識してふっていた。

話が佳境にはいってくるとやはり右の方をよく見ていた。

体をよく動かしていた。

時計はディスカッションのとき以外はあまり見ていなかった。

最後の方だけすこし早足ですすんだ。

手をフラフラさせて楽しそうな場面が3回あった。

保田

今日は前方から学生を観察した。

学生ははじめからやる気を出して取り組んでいた。

学生も僕も討論を楽しいと感じていた。

前からだとみんなにやる気があるように見えてしまう。

後ろの方の学生の2名が授業後すぐに退室したのだが、あれは退屈していたのかも。

携帯電話に着信があった学生が1人、メールを打っていた。

米谷

3：50に後ろの方の2人の学生が寝ていた。

ほとんどの学生は起きて田中先生の方を見るか資料を見るかしていた。

例えば「娘が死んだとする」という話の時など学生が田中先生の方を見ていた。

ディスカッションには間髪をおかずすぐに入っていた。

田中

今日は先週を受けて議論し、来週の準備をした授業だった。

何でも帳をみていると、こぼしていきそうな学生が10名くらいいる。

何でも帳だけで授業を組み立てるのは苦しいだろうと思い、来週やる討論の練習を入れた。

レジュメの順番とは逆で、先に女子の大学進学率の討論をやってからイニシエーションの話をした。

討論で深いところにいけず、イニシエーションの話がおまけみたいになった、と感じる。
学生は去年よりディスカッションにも熱心で、あきらかにやる気がある。
去年の学生は浅いディスカッションに飽きて疲れていた、という可能性がある。
僕はどうも、ディスカッションというのは効率が悪いのではないかという気がして仕方がない。

吉田

特徴は、学生の受講態度がよいことと、田中先生がディスカッションをとり入れようとしていることだ。
授業後すぐ退室した2人はアベックで、女性の方はこの授業に登録していない様子だった。
ディスカッションで「嫁をもらう」など学生が何気なく差別性のある発言をしていた。
学生が発表する際に冗長な発言が長く続くと、居眠りが増えるだろう。

米谷

名物授業は登録していない学生がよく聞きに来るものだ。

石村

ゴールデンウィーク中なので他の授業が休講だからきた、という可能性がある。
他の大学のガールフレンドを連れてきた、という可能性がある。

山田

授業のとっかかりがスムーズだった。
ディスカッションは先生が意図していたよりも一般的な議論がなされていた。
学生の冗長な発言はまどろっこしく面白くないので、制限をつけてもいい。

石村

今年はすぐにディスカッションに入っていた。
今年はまじめな学生が多い。
去年は乗り遅れる学生が多かった。

田口

はじめに発言した子と田中先生とのやり取りが全体のいい雰囲気をつくった。
あの子はアベックの男の方で、いいところを見せたかったのかも(笑)。

田中

みな積極的で、かみこもうとしている。
(何でも帳)13番のように完全に外れているコメントを書いてくる奴もいて、粒ぞろいだと思っていたのにガックリくる。
1番の子はとても貴重だと思っている。

米谷

1番の学生はKKJに参加していた学生か？

田中

違う。

米谷

僕の去年のディスカッションは重く投げかけたので感じすぎて話しにくかったのかもしれない。
遠慮して話しづらくなるということがある。
女子学生がいるので女子の進学率についての男子の発言が慎重になったかもしれない。

藤岡

授業の焦点を内容かプロセスか、どこにあてるかが問題だ。
プロセスを大事にするなら学生がどう経験しているかを大事にするといい。
学生の感じるリアリティーからうまく講義を構成してやれると考えることと生きることのつながりのダイナミズムを学生は経験する。
今日は講義の内容としては面白かったがプロセスをねらったところは中途半端だった。

今日は、いろんな角度からいろんなことを話してくれる先生、という経験を学生はした。

田中

藤岡先生に本質的な点を指摘された。

僕は指導性を放棄しないから学生に任せないで内容を与えようとする。

僕自身揺れつづけている。

藤岡

学生の意見をもとにするだけの講義だと飽きられてくる。

田中先生が学生の討論の意義に疑問をもつのはもっともだ。

あれだけの話ができる先生なんだから、討論ぬきで十分学生のリアリティーに切り込めるだろう。

話し合うんなら本当によく話し合われたことからリアリティーを引き上げるのがいいだろう。

田口

田中先生の授業は去年まではトピックを与えて考えるのは学生に任せる放任型だった。

他の先生は考える筋道を授業に組み込むやり方をしていた。

今年は田中先生の授業のやり方が変わっていてびっくりした。

考えるのに慣れていない学生には討論で発言したことが考えていくきっかけになる。

石村

田中先生は授業法を変えようとしているのではなく、討論とたたかってその非効率性を確認しようとしているのではないか？

田中

何でも帳を使った僕の授業でいくと次の講義者が引き継ぐのが大変にならないかとの懸念がある。

心配なのは惹きつけるためのアトラクションで授業が見世物になって学生をわがままにすることだ。

僕はプロセス重視にならない。

大学では学生を受けとめた上で教授はきちとしゃべるべきだと僕は思っている。

ディスカッション入れずにやると二極分化になるので入れるのは折り合いにはなる。

藤岡

討論ででた問題を取り上げてそこから構成していくつもりはないんですよね？

田中

取り上げるとすると対決になっていく。

藤岡

討論には参加をうながす面がある。

しかし一方で、この授業は「ライフサイクルと教育」という、やっぱり内容を教える授業なんだね。

田中

僕はそう思っているようなところがある、違うのかもしれないが。

田口

藤岡先生がおっしゃるのは徹底的に学生からの意見だけで授業を構成する、ということか？

藤岡

学生が経験することが同じであればやり方はどちらでもいいと思っている。

その「経験させる」というところで今日のは中途半端だったのではないか、ということ言った。

田中

徹底的に学生の意見からつくる KKJ に対してこの講義をどう位置付けやっていくかは課題だ。

米谷

学生は他の学生の意見とつき合わせて互いのレベルを知る。

学生より高いレベルの意見を期待して学生は教師の発言に注目する。

田中

今年の学生のレベルは高い。

今日の何でも帳では女子進学率の話がレベル低くてディスカッションできるものだった。

やはりディスカッションの意義には懐疑的にならざるをえない。

藤岡

学生はまじめで、授業の型を読んでそれに合わせる能力も高い。

型にあわせてくるのをどう崩せるかというのは課題だ。

合わせることに身体が拒否しているような学生のリアリティーを授業に浮かび上がらせられると面白い。

吉田

単位をとるために来ている学生は後ろの席に座ってうまく型にあわせていこうとするだろう。

藤岡

田中先生は大学教育の「学校化」を拒否したいと思っている。

今日の授業の学生たちは「学校化」の姿を如実にあらわしているのかもしれない。

石村

後ろの席は資料を読んだり話を聞いたりしやすい、授業を受けやすい席なのかもしれない。

山田

僕は始業前に資料を読んでから授業を受けていたので前の方に座っていた。

米谷

女性と同調しやすい、という学生の意見を田中先生が受け流したのはなぜか？

田中

つっこむには時間がかかるから。

米谷

イニシエーションのところにいきたかったのか？

田中

そう。

討論は来週のための予備作業だったので流した。

田口

授業の構成を変えて先に討論をしたのはなぜか？

田中

討論で收拾がつかなくなったまま終わるのを避けたかった。

イニシエーションという落としどころにいく前にガヤガヤやった方がいいだろうとも思っていた。

結果的にイニシエーションの話をする時間が十分なくなってしまった。

何でも帳の抜粋にとりあげられない学生でも参加したいと思えるかたちは討論しかないのかもしれない。

石村

抜粋にとりあげられない学生へのメッセージは田中先生は授業でよく伝えていると思うけれど？

田口

抜粋されないことに学生は疎外感をそれほど感じていないのではないか？

これだけ抜粋されていると学生は自分は何れかに近い、と判断するだろう。

去年大山先生は、とりあげなかったものにも面白いものが多いと何度も強調していた。

藤岡

進学率の話とイニシエーションと「親がいても子は育つ」とは同じテーマなのか？

田中

そう。

どれも先週の投げかけに対して返ってきた反応だ。

藤岡

ある意味では全部イニシエーションの問題ですね。

田中

来週のために配った資料には討論の前提となる論点がほぼ書かれてある。

来週はこの青年期に関する一般論での討論をやり、次の週にそれを受けた講義をやり、最後の週は全員のコメントを配布して議論する予定だ。

全コメント配布の回の進め方は未確定だ。

神藤

去年の討論は構成されたものだったが田中先生だと構成されたと感じないのはなぜだろう？

意見を深めてまとめるために討論するのならあの人数ではしんどいだろう。

来週のように宿題があればやりやすくなるかもしれない。

討論が集団の構えを作るための動機付けになっていた。

最後にあれだけ学生の顔が上がっているのにはびっくりした。

石村

異様だったよね、先生も学生もやる気だった。

前に観察者が座る「視学官」の効果だったのかもしれない。

米谷

授業の出足に「大した討論なんてできんだろう」といったのが「京大生」を挑発した。

田中

1人でやっていたときはもっとゆっくりゆっくり進んでいた。

山田

去年は大山先生でゆっくりはじまり途中からワーッと行ってブツッと切れる田中先生になった。

今年は去年ほど突き放していないと感じる。

米谷

何でも帳に対する田中先生の対応の仕方は昔と比べてだんだん変わってきている。

昔は何でも帳へは単にコメントするだけで、授業の本題はその後に入っていた。

だんだん何でも帳の内容が有機的に授業にからむようになった。

何でも帳の使い方は、梶田先生など以前の先生とも異なっている。

何でも帳を、学生評価として使っているわけではない。

何でも帳を、他の学生の意見の単なる紹介に使っているのでもない。

田中

京都産業大学でもやってみたが京都大学の学生とはまた反応は違った。

張

昔の田中先生の授業は攻撃的だった（笑）のが今はすごくソフトになっている。

学生とやりとりをしようという雰囲気があった。

先生の考えを伝えようとする気配りがあった。

学生と先生とのあいだの活動が以前に比べてすごく活発になってきていると感じた。

秋田

女子の大学進学率の話レベルが低いと評価しながらなぜ討論の素材に選んだのか？

イニシエーションの話の前に討論をやろうと順番を変える判断をしたのはいつなのか？

田中

大学進学率の話は浅く広く意見が出やすいので議論するのにとっつきやすいだろうと判断して選んだ。

今朝、配る資料を読みなおして授業で要する時間を考え、順番を変えた。

順番を変えたので討論の意味あいが、本題のあとの疲れを癒す、というのから、本題に入るまえに目先を変え

ておく、というように変わった。

討論を先にやるとそこに集中するからイニシエーションのところが軽くなった、というのが今回の失敗だ。

秋田

討論している学生のなかに、相手が上回生なのか同じ1回生なのかを気にしているものがいた。

今日は田中先生の「おーい」が単なる音とは違う自分たちへの声として発せられていて、僕の身体はビクッと反応した。

マイクの使い方がうまかった。

米谷

「おーい」というエモーショナルなものが出せる関係が今日はできていた。

高田

先生の方を見ていれば、その「おーい」が誰に向かって発せられているのかはわかる。

藤田

「嫁をとる」というような発言は、親しみをもって自分の話を聞いてもらうために発せられたのかもしれない。女子の進学率についての話は、先週も学生に聞いており、聞きやすい話題なのだろう。

高田

ディスカッションという自分が発言しなければならない場が設定されると学生は自分で必死に考えざるをえなくなる。

実際に言葉に出すことで考えることは明確になっていく。

保田

学生は考えを大勢の前で表現しようとして伝わりやすそうなステレオタイプの表現をしてしまうのではないか？

田中

授業で内容を伝えようとしているのか、学生に考えさせようとしているのか、そこで僕が揺れているのだということがよくわかった。

5回の僕の授業で学生の方に一種の構造ができてしまったままで次の授業者に引き継がないようにしたい。

石村

授業者のふりかえりは授業が終わってあまり間をおかずに書いてもらった方がいいのかもしれない。

以上

● 前期第4回 5月8日 ●

〈授業案〉

配布物	学生用	「何でも帳」	「何でも帳」抜粋
	参観者用	「何でも帳」	「何でも帳」抜粋 授業案

留意事項

- 1) 「何でも帳」を読む限り、先週の予備的討論の反応は、ますます良かった。否定的な反応はごく少数であり、本格的な議論を期待する声も多い。しかし、コメントの全体からは、あまり授業にのれない学生にかぎって、討論をしたがる傾向があるような印象を受ける。授業に討論などを導入して、私は、派手なイベントなしには我慢できない貪欲でわがままな観客を作り出しつつあるのかもしれない。どうすればこの「見せ物の構造」の発生を防ぐことができるか。これが、あと2回の私の分担での課題である。
- 2) 「何でも帳」抜粋は、今回は18人分。やはり多いが、今回は、討論の見かけの派手さと毒を中和するツールとして用いたい。
 - I 授業について の二つは、とくに最初のコメントの書き手を励ますつもりで選んだ。2番目のコメントのように気楽に臨んでくれということである。
 - II 討論について は、討論の意義について反省した4つを取り上げた。討論の事前に読むことはしないが、討論の後で反省的に読んで欲しいと指示する。
 - III 女性と大学進学 は、短時間の議論で生み出された精粗まちまちの意見を羅列した。討論水準のマップになっているとともに、自分の意見に対して反省的である度合いがどのように示されているかについて、注意を促しておきたい。
 - IV 人間の生存と悪 V 解について は、時間があれば授業で扱い徹底的に議論したいすぐれた素材であることを強調しておきたい。
- 3) 討論で幾つか気にかかることがある。第1に、配付資料を事前に読んできているかどうか。第2に、グループの人数12人は、少し多すぎないか。第3に、書記がすぐに決まるか。第4に、議論が活発でないグループにどう介入するか。12名という数を決めたのは、これだけいれば討論を導く学生が数人は居そうであること、8つというグループ数が、授業構成上適切であることなどの理由による。なんとかして適切な介入を試みたい。
- 4) 教師の指導と授業構成は、来週、「何でも帳」を使ってカバーすることができるので、今週は、グループ討論だけに集中したい。

授業の流れ

- 2:45 「何でも帳」抜粋コメントから始める。
- 2:50 討論を開始する。
- 3:15 OHPシートへの結論の書き込みを指示する。
- 3:20 各グループが発表する。
- 4:00 総括的なコメントをする。
- 4:10 「何でも帳」に記入する。

資料

4月24日 from (にやこ) 今日の授業で感じていること
 ① ほどは高校時代対人関係が理由で不登校をおこし、卒業が危いからと見做
 今日配られた登校拒否児童生徒数と高校中退生徒数のプリントを見て
 今日くが大学生であることに(みい)と羞恥を感じた。
 ② 「教える」立場の人間も実は「教育士」であるという話であるが、何くも家庭教師
 をくといふと生徒が実に多くを教えられるというように言づく。まさにはその通り
 である。

コメント from (田中) うまく教えられる立場でいるのがたにこそ、教える立場
 (親の経験)

5月1日 from (にやこ)
 ① 今日、女子の道学率について教人で討論する時間があったが、一性懸命考えても意見が思い
 つかない。70-80%の他の人は否は積極的意見を出しているのに、何く自身意見を出すのが
 非常に苦手だ。授業にもあまりついていけないからという理由。この発言が何くか心配で
 ② ほどは大学入試で対人関係で悩んでいる。自分どうもに全く自信がなくていい。自分が腐にも
 ありかたではないので友人が近づいていい。お友だちの言葉が自分に自信がなくていい。聞か
 友人ができて自分も自信が持てるように、古く友人ができて始末さという話を聞か
 ことがあふ。自分に自信がもてること。お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、
 友だちが、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、
 コメント from (田中) 体験(てい)たいという。家庭教師としての対人関係日ごと
 何か、友人ができて自分も自信がもてること。お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、
 お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、お友だちの言葉が、

5月1日 from (Kanesada) 女性の進歩についての議論は、それとは関係無しで行なわれてきた。従来の意見にもあるが、基本的には男性と女性とを区別して、女性は進んでいくべきである。この点については、過去の影響の反動から、女性の社会進出を推進しようとする動きがある。その動向の中心には、男尊女卑思想の崩壊がある。男尊女卑思想は、女性を劣等存在として見做すものであり、それが崩壊すると、女性も男性と同じように社会進出を求め、男女が家庭での役割分担を共にし、互いに協力し合うようになる。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(17)

5月1日 from (1914) 今日の議論は、非常に興味深い。特に、男女の社会進出の重要性が強調されている。これは、従来の議論とは異なる。従来の議論では、女性は家庭を守るべきであると言われてきた。しかし、今日の議論では、女性も男性と同じように社会で活躍することを求められている。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(18)

5月1日 from (1914) 今日の議論は、非常に興味深い。特に、男女の社会進出の重要性が強調されている。これは、従来の議論とは異なる。従来の議論では、女性は家庭を守るべきであると言われてきた。しかし、今日の議論では、女性も男性と同じように社会で活躍することを求められている。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(19)

5月1日 from (AMI) 女性の進歩についての議論は、それとは関係無しで行なわれてきた。従来の意見にもあるが、基本的には男性と女性とを区別して、女性は進んでいくべきである。この点については、過去の影響の反動から、女性の社会進出を推進しようとする動きがある。その動向の中心には、男尊女卑思想の崩壊がある。男尊女卑思想は、女性を劣等存在として見做すものであり、それが崩壊すると、女性も男性と同じように社会進出を求め、男女が家庭での役割分担を共にし、互いに協力し合うようになる。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(20)

5月1日 from (ABCDE) 女性の進歩についての議論は、それとは関係無しで行なわれてきた。従来の意見にもあるが、基本的には男性と女性とを区別して、女性は進んでいくべきである。この点については、過去の影響の反動から、女性の社会進出を推進しようとする動きがある。その動向の中心には、男尊女卑思想の崩壊がある。男尊女卑思想は、女性を劣等存在として見做すものであり、それが崩壊すると、女性も男性と同じように社会進出を求め、男女が家庭での役割分担を共にし、互いに協力し合うようになる。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(21)

5月1日 from (さくら) 大学の進歩が、必要に応じて必要となる。これは、従来の議論とは異なる。従来の議論では、女性は家庭を守るべきであると言われてきた。しかし、今日の議論では、女性も男性と同じように社会で活躍することを求められている。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(22)

5月1日 from (1914) 今日の議論は、非常に興味深い。特に、男女の社会進出の重要性が強調されている。これは、従来の議論とは異なる。従来の議論では、女性は家庭を守るべきであると言われてきた。しかし、今日の議論では、女性も男性と同じように社会で活躍することを求められている。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(23)

5月1日 from (赤いさくら) 私には、女性が進んでいくべきである。これは、従来の議論とは異なる。従来の議論では、女性は家庭を守るべきであると言われてきた。しかし、今日の議論では、女性も男性と同じように社会で活躍することを求められている。これは、女性にとって非常に重要なことである。この点については、今後の議論を待たなければならない。

コメント from (同中) 驚かすかも知れないが、良い方向に行っている。

(24)

IV 人間の生存と死

5月1日 from (三島 揚俊)

私は自己愛を肯定しています。自己愛は人間にとって唯一普通で受けとれやすいものだと思います。しかし問題はその満ちた状態があまりに自己中心的になりすぎることです。超自然的な理想のために生きることで満ちていく方が私は良い生きている方だと思います。その根拠には人間は生きただけで罪とならなければならない状態を自ら作り出してしまっている見解があります。林正之の「大空へ行くことの意味」は、視野を広げることで視野が広がらぬことには、知識を増やすことは勿論、人との関わりの中で自分を見つめていくことが必要だと考へます。

コメント from (団中) (父も書きました。高卒と木下とが果敢明は面白い。視野の広がり。人間の存在がその子に環境を作らなくていい。各人の心は共有されている。出た日は自分の心の中)

(17)

V 解は7112

5月1日 from (ケイジ)

⑮の決定論に少し抵抗を感じます。という僕も物理学を専攻してはいませんが、物理的な因果関係を完全に決定し得た根拠は今の物理学は外に複雑なことになるかと大まかに並列により、神とか現象を養育しているというように思っています。しかし、その問題は何かの絶対的な真実を見つけたことではなく、AIとかある方法を探ることに重点が移ります。神経科学で入るとすると、人の世界はさらに複雑です。解というものが存在するという理想はあってもいいと思います。現実はこのあたりで、ではなぜ、このようにしてか迷入しているのかは謎です。

コメント from (団中) 短小スペースで済ませようという。人文科学でもバースワクスが同じくらい面白い。物理学の問題をどうして面白くしているのか不思議です。

(18)

5月8日授業者発言など記録

ご注意：〈 〉内は時刻。()内は記録者による補足など。

自転車を前に置かないように。それと、今日、後ろに女の人がありますね。
総理府の雑誌が取材に来ているので途中で写真を撮りますが勘弁して下さい。
集まりましたか。

えーとですね、

先週の何でも帳の分が3枚あるんですが、今日は討論やるので全部は読めないですが、最初の①見て下さい。
ハンドルネームがない。

(抜粋①を読み上げる)

て書いてありますね。いってることはよく分かります。

特にボクの反省すべき点はボクのしゃべり方が……

しゃべり始めると次にしゃべることを忘れないうちに言おうとするので間がとれなくなるが、なるべく間をとるようにしたい。

①の人と同じように思っている人は沢山いると思いますが、あと1、2回は講義するテーマが多い。全部理解してくれなくても良い。ある刺激と受けとめてくれればよく、全部わかる必要はない。

80分の授業の間、全部の時間を集中しろというのは無理だと思う。あるところではポケットとして、あるところではシャキットするのを繰り返しているうちに、シャキットする部分が増えていけばよい。

この授業で自分で考える素材をなるべく多く獲得して帰ってくればよい。

討論についてのことが②、③、④に書かれている……

いろんな意見のマップを出したかった。

反省の度合いの低いコメントと高いコメントを挙げてある。見分けるのは簡単。

……

(何でも帳抜粋の)3枚目を大きめにコピーしてあるのは、本来ならこれを素材にして討論したいから。

……中国が日本と同じようにしようとしたら、地球規模の大きな環境破壊が起こる……

⑦の問題は重要。できれば討論したい。

⑧は……

本来ならば、こういうのを使って討論したいが、いろいろ考えるところがあって、今日は別のテーマで討論する。

ボクは田舎の教員養成大学にいて……附属小学校だと、ある時は……(その時々で討論する集団の編制を変える、という主旨)パターンが変わるたびに、子どもがすぐ机を動かすのを見てロボットみたいだと思った。

ここで心配なのは、12から13人できちんと議論できるのだろうか、ということと、司会者を決めるのに時間がかかるのではないか、ということ。

司会者決めて下さい。

先週配った資料をもとにするが、資料を読んできてない人もある程度議論が進めば加われると思う。

30分間討論して……各テーブルの(OHP)シートに3点くらいまとめて、ここ(プロジェクターのところ)で発表して下さい。

さて、附属小の子どもより偉いところを見せて下さい。はい始めます。

〈14:56〉(最初は教壇付近に立ったまま。5分ほどして机間巡視)

<15:05> (教壇付近に戻る)

<15:08> (壁掛け時計の辺りを見る。机間巡視)

<15:10> (教壇付近に戻って、また机間巡視)

<15:12> (戻って教壇に腰かけるが、すぐに机間巡視。半分行って戻る)

<15:15> (机間巡視。これまでと逆回り。半分行って戻る)

(この間、受講生とのやりとりは無し)

<15:16> おーい、30分じゃなくて20分くらいで……

(机間巡視。1班に話しかける。しばらくして3班に話しかける。戻ってマイクの電源を入れる)

<15:20> おーい、最終的に書いて下さい。もうそろそろ一つしか書けなくても、それはそれで仕方ないからね。

(1班に対して) もうそろそろ……

ぎりぎり見てあと5分で、1班から発表してもらおうからね。

<15:24> (5班をのぞき込んで) 早く書き。

(7班を見る)

もう切り上げますよ。

<15:25> えーとね、こうして見ていると書けてる班と書けてない班がある。比較的書けてるのはこの班(4班)だね。

そしたら30分までやるから、30分になったらバシッと始めるぞ。

(講義室後方に行き、参観者としゃべる)

<15:27> (すばやく教壇付近に戻る。歩み出て8班を覗く)

<15:29> おーい、もうやるぞ。1班。みんな聞いて下さい。

3分か4分くらいの間にまとめてくれれば(時間内に全部の発表が)おさまると思うんだけど。

答案出す直前みたいだ。

おーい。

(1班の受講生「できてるところからやれば……」) 順番だ。

(1班のOHPを見て) なんかすごいね。

(1班の報告)

ありがとう。聞いてて思うけど、ほとんど論点は出尽くした。精神的……と社会的……、テキストが面白くないということ。

はい、2班。時間は3分か4分くらいで。

(2班の報告)

焦点はものすごく明確で……そんなに詰まった議論しているようには見えなかったけど(詰まった議論ができています)

はい、3班

(3班の報告)

面白いね。思いもしなかったね。最後のところ、衝撃的だったね。大人のモデルが変わってきているのではない、ということ。

次、4班か。

(4班の報告)

はい、これは一時的欲求と二次的欲求で字が違うなあ。(笑いが起こる)

しかし、焦点ははっきりしている。現代の青年は無気力だというのがそう思うか?

次。

(5班の報告)

うん、ありがとう。今まで聞いた中で、一番自分たちのことに引き付けて考えてるね、惨状のわりに。

京大の……

その次の班。

(6班の報告)

あれだよな、(班の中に) 女性がいたのに……

たった一つのことには焦点をあてて議論している。

男性性、女性性……その辺もこれから議論しよう。

でもよう分かるよ、議論は。

はい次。

(7班の報告)

えーとですね、事件の影響があったかもしれない。

資料の中に逸脱とか入れてなかったから。

はい最後。

(8班の報告)

〈16:04〉ご苦労さんでした。時間見たら分かるように、全体的に議論する時間はない。

テキストは数研出版の……Aは……さんが書いたもの、Bはそれをボクが書き直したので、面白くないと言われ
ショックだった。

面白かったです。

今日はこれで終わります。

文責 藤田志穂

〈検討会記録〉

司 会： 神藤

フィールドワーカー： 高田（授業者観察）、

藤田（授業者発言の記録）、保田（学生観察）

参加者： 田中、田口、大山、藤岡、神藤、石村、
秋田、溝上、山田、日下、藤田、高田、
保田、吉田（順不同、敬称略）

藤田

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

高田

はじめのうち立ったり座ったり、フラフラとよく動いていた。

後半は班に話しかけていた。

やはり右の方をよく見ていた。

各班の発表に対し、肯定的なコメントをつけた。

保田

出席率が高かった。

6班の議論の様子をみていたが盛りあがっていなかった。

発表するとき班の代表者はよくしゃべっていたが、あれほど班内で議論されたわけではない。

田中

次の授業者に引き継ぐときに「落ちて」いる学生を少なくしたいと意図している。

授業にコミットできない学生に限ってディスカッションしたいという傾向がある。

コミットできない学生を今回ディスカッションでのせ、続く2回の授業でそれを崩してやりたいと思う。

学生は寝ずに他の班の発表をよく聞いていた。

議論の素材としての資料はあえて先週の終わりに配った。

資料を読んできた学生は半分くらいだったろう。

この検討会用資料に配っている「にゃこ」は今後この授業に適應していけるか注意しておきたい。

石村

「にゃこ」は今日、討論が終わるところを見計らって授業にやってくる。

田中

逆にいえば、よくそこまでしてきてくれたものだと思う。

吉田

なぜ「にゃこ」をとりあげたのでしょうか？

田中

僕ひとりで扱いきる自信がなく皆に注意してみといて欲しかったからとりあげた。

吉田

4月24日の授業では「にゃこ」は寝ていた。

「にゃこ」は茶髪で目立つ学生だ。

「にゃこ」は、他ののれずにさぼっている学生とあまり変わらないので心配ないかもしれない。

今年の受講生は遅刻、欠席、居眠りのどの面からもまじめだ。

今年の受講生は選抜されただけあって、OHPを使った発表がよくあれだけできたものだと思う。

班の発表を2人でやる学生が多かった。

田口

私は5班の様子をみていた。

班の司会役はジャンケンで決めていた。

それぞれの学生が意見を順に述べるだけで3:15までかかった。

3:25までの10分間しか班で議論できていないのに、発表者は延々としゃべった。

発表の順番が後の班ほど、前の班の発表をふまえてよくしゃべる傾向があった。

班の発表は、かならずしも班内の討論を反映したものではない。

田中

一つの班に12~13人というのは多すぎたのかもしれない。

石村

班内の人数が多く、互いの距離が遠くて声が届きにくかった。

班の発表のときにすでに何でも帳を書いている学生がいた。

代表者の発表時に何でも帳を書くのはその発言が班内の意見を述べていないからだろう。

今日書いてくる何でも帳を読むのは大変だ。

田中

先回配った資料AとBの違いが議論されないのは読んでできていないからだろう。

石村

田中先生は討論形式の非効率性を確認するために今日の授業をされた。

学生の発表にすべてポジティブなコメントをつけていたのはなぜなのか？

田中

時間内に授業をおさめるため(笑)、ポジティブなコメントですませた。

日下

グループでの議論に適切な介入を試みようという授業案の件は実際どうだったか？

田中

介入できるほどグループの議論がなされてはおらず、急かしただけになった。

日下

今日の授業のねらいは何か？

田中

先回配った資料にもとづき青年期について議論しよう、というものだった。

日下

討論の方向づけを授業者がしようとしなのはなぜなのか？

田中

討論のやり方がわからずとまどってもらうのもいい経験になると思ってこちらで方向づけはしなかった。

日下

今日は中身の濃い議論をさせるにはロスタイムがおおすぎたと思う。

山田

1回生が多い班は1回生らしい議論がなされていた。

女性が1人の班は議論が活発ではなかった。

女性が2人以上いるとよく話すので議論は活発になる。

大人の女性がいたのは？

田中

彼女は現場の先生だ。

藤岡

ディスカッションさせること自体の教育的意義はなにか？

田中

討論がうまくいなくて、なぜうまくいかなかったのかを考えてもらえればいいと思っている。
授業における自分のコミットの仕方に自覚的になってくれたらいいと思う。

日下

学生は議論する必然性を体感していないから議論がのらなかった。

田中

教育には面白いと思わせる誘惑術の側面がある。
討論についてのメタ的討論をすればいいと思っている。

日下

授業研究では、そこでなぜ議論させる必要があるのか、授業のねらいからはっきりさせねばならない。

大山

「資料AとBを比較せよ」などとテーマをより細かく出してやればディスカッションはもっと盛りあがるだろう。
今日うまくいかなかったからディスカッションはやっぱりダメなんだ、と断定するのはおかしい。

山田

テーマをこちらで限定しないとうまく討論できないのはなぜなのか学生に考えさせるとよい。

藤岡

学生に討論がなぜうまくいかなかったのか考えさせるにはリフレクションさせる仕掛けが必要だ。

田中

討論がなぜうまくいかなかったのかということは来週の授業のポイントの一つだ。

藤岡

資料を読んでこないまま討論しようというのは無責任なんだと厳しく学生に言った方がよい。
「資料が面白くない」という学生の声があった。
学生はこういう文を実は読めないのだと思う。
学生は文に即してきちんと読み、話す、という訓練を高校でできていない。

秋田

文に即して読み話すのは学問の基礎で、これこそ一般教養授業でやらなければならないことだ。

藤岡

文に即して読み話す訓練は、content oriented な授業だと難しい。

田中

僕の授業はコンテンツとプロセスの両方を狙っているから難しい。

藤岡

教える内容の多い農学部などの授業ではコミットさせることと内容を伝えることが分けて考えられている。

田中

内容はコミットして初めて本当にわかるものだ。
コミットさせ伝えるには何でも帳の方が討論よりいいツールだと思う。

藤岡

ディスカッションのよさを学生に十分体験させずに断定するのはフェアではない。

日下

今日の資料では内容が広範囲に及び論点が定まらず、議論が盛りあがらない。

田中

討論は基本的には学生の力量の問題だと思う。

田口

議論したいのにうまくできない、という経験をした学生がいた。

議論がうまくできた、という経験をした学生もいた。

田中先生の授業はねらいを定めずにそれぞれの学生なりの経験ができるよううまくつくっている。

山田

好きなことを言い散らすだけでは議論する能力の訓練にはならない。

藤岡

本人が授業を「砥石」と定め自身研いでいけば、ディスカッションもその学生にとって意味あるものになる。

田中

僕は話す内容のすべてを伝え理解してもらいたい、と思って授業をやっていない。

いろいろ話されることを一つの素材にして考えていってもらえればいいと思って僕は授業をしている。

神藤

田中先生の授業は長いスパンでみないとそこで何がおこっているのかうまく評価できないことがある。

大山

形式と内容、という区分でいえば田中先生の授業は形式を身につけることを内容としている。

日下

田中先生の「開かれた」授業のねらいは何なのか？

田中

学生が自分で選べるようになればいい。

田口

田中先生は学生を、気づくだろう、と信頼している。

田中

こぼしてしまう学生はいる。

「自分で考えろ」と繰り返しても、限界がある。

山田

満足すると考えないので学生に満足させない、というのも一つの手だ。

日下

京大生は入試を突破して、満足している。

保田

田中先生の授業では実はいっぱい仕掛けはしているのだと思う。

山田

知的飢餓感を感じられる学生とそうでない学生とがいる。

日下

「わかりやすい授業」はここでは目指されていないのだな、ということがわかった。

藤岡

田中先生は確定した制度に囲いこんでいく「学校化」に反対の立場だ。

学校化などとは違う相乗(?)教育というようなことを田中先生は模索しておられる。

日下

やっと田中先生のねらいがちょっとわかった。

田中

僕は結局クラシックに、「考えろ、考えろ、考えろ」といっているだけ。

溝上

田中先生の授業はながいスパンでみないとわからないので、5回を通してどう評価できるか楽しみだ。

討論をとおして学生のあいだに組織されてきた集団を今後の授業でどう生かすか、考えても面白い。

秋田

班の代表という責任をひきうけた学生は熱心に考え、他人の意見に耳を傾けていた。

学生を育てるのに、責任をとる仕事を任せる、というやり方がある。

以上

● 前期第5回 5月15日 ●

〈授業案〉

配布物 学生用 「何でも帳」 「何でも帳」抜粋 高等教育学会発表レジュメ 科研報告書
参観者用 「何でも帳」抜粋 授業案 高等教育学会発表レジュメ 科研報告書

留意事項

- 1) 先週の討論体験への反応は、コメントを読む限り、消極的なものが多かった。先週の検討会での議論などを思い浮かべても、授業者に反省するところが多い。
基本的には、討論で何かの結論を得させることが問題ではない。議論のプロセスにおいて、それぞれの参加者の内部で、何らかの形で、「前理解の理解」という内的過程が進行すればよい。そのように考えていた。その際には、議論への違和や齟齬の意識もまたそれなりの成果であると考えていた。それにしても、討論をもっと充実（どんな意味の充実かが問題だが）した体験であらしめるために手だてを考えるべきであるという、提言があった。これに、どの程度傾聴すべきか。今回の授業は、この授業者自身の揺れを、授業の素材としたい。つまり、大学の授業論についてのメタレベルの反省を行い、できれば学校論などへのつながりを図りたい。
- 2) 授業を3分割して、最初に「何でも帳」抜粋Ⅰ、Ⅱの解説を行い、そこから次に大学授業論を展開し、最後に、ライフサイクル論を展開する。この順序で、講義を行う。講義内容は多く、授業形式も一方的な講義なので、受講生は退屈することだろう。次回授業では、全コメント配布を行うので、そこで、今週の授業について反省的な議論を行い、次回以後の講義者に譲り渡したい。
- 3) 今回の「何でも帳」抜粋③④⑤は、「何でも帳」という双方向性授業のためのツールにおいて双方向性を抹殺している典型的な3つの例である。私は、学生の二極分解の一方の側や授業の「見せ物化」は、このような形で出現しているものと考えている。これに対して何らかの対応をしておくことが、私の分担での大きな課題である。
とはいえ、授業者の攻撃があまりにもあらわになれば、学級全体の雰囲気は防衛的で暗いものになり、攻撃される学生もまた、新たな逃げを打つことになるだろう。「支持的に攻撃する」ということに心がけたい。
- 4) ライフサイクル論と相互性は、テキストとして必要な文献はすでに渡してあるので、基本的な論理構造を触れる程度にしておきたい。

授業の流れ

- 2:45 「何でも帳」抜粋コメントⅠとⅡを説明する。
- 3:15 学会発表レジュメを解説する。
- 3:40 「何でも帳」抜粋コメントⅢを説明する。
- 3:50 ライフサイクルと相互性について図示して、説明する。
- 4:10 「何でも帳」に記入する。

学生主体の大学授業における教師の指導性

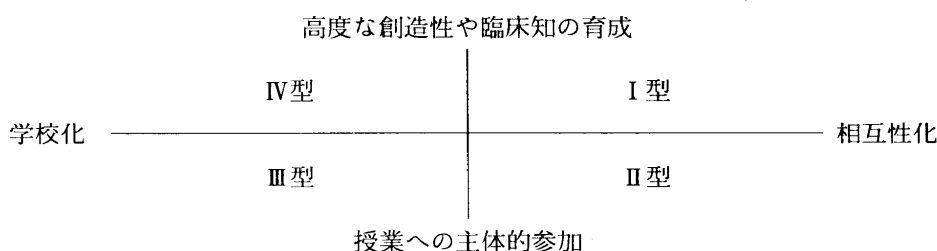
田中每実

京都大学高等教育教授システム開発センター

今日の高等教育の授業論では、学生参加型授業について言及されることが多い。たしかに、伝統的一斉教授に象徴される旧来の一方通行型教授法への批判は、さしあたっては、このような形を取るはずである。参加型授業は、従来の仕方とは異なる教師の指導性を要求する。今日の教授法議論の焦点は、参加型授業における教師の指導性にあり、このような指導性を養成するFDの方途にある。本発表では、教師の指導性やFDについての具体的議論には立ち入らず、まずはこのような問題が提起されている議論の文脈全体について、メタレベルで反省を加えておきたい。

1 学生参加型授業の4類型

学生参加型授業が語られる文脈は多様である。学生の参加が求められるのは、まずは、在来の一斉教授などでは授業に抱き込めなくなった意欲の低い学生へ、参加意欲を促すためである。さらには、臨床場面で生きて働く臨床知を獲得させたり、科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性を育てるためである。この二つの議論が立脚する教育状況は、まったく異なる。しかし、この二つの議論を縦に引き裂く、異なった議論の文脈がある。一方の、高等教育の学校化を求める文脈と、他方の、高等教育に相互性を求める文脈である。図式化すると、以下の4つの参加型授業類型があることになる。



たとえば、工学系カリキュラムに組み込まれたロボットコンテストや医学系の入門プログラムに組み込まれた臨床のケース研究などの多くは、III型ないしIV型に、短大などでの参画型授業の多くは、II型ないしIII型に分類可能である。

京都大学高等教育教授システム開発センターは、いくつかの授業研究プロジェクトを実施してきている。そのうち公開実験授業（私単独での授業とリレー式授業）および京都大学・慶應義塾連携ゼミ（KK）では、一般教育におけるI型の学生参加授業をめざし、そこでの教師の指導性などについて多面的な検討を加えてきた。

2 参加型授業における授業のマニュアル化

リレー式公開実験授業は、それまでの公開授業での「何でも帳」という教師と学生との授業構成的相互行為のツールを引き継ぎ、さらに教師との討論や小集団討論など授業形式のめまぐるしい使い分けなどを加えて、多様な授業形式の展示場となった。KKJは、二つの大学の日常的なゼミ、合宿ゼミ、電子掲示板での日常的な討論という3つのリアリティの設定と教師集団の時機をみての介入を特質とする、学生主体のゼミである。この私たちの試行から見てきた範囲で、授業類型の特質をまとめておこう。

	一斉授業	演習・実験	公開実験授業 単独	公開実験授業 リレー式	KKJ
相互性の ツール	所作	討論・実験 テキスト	何でも帳	何でも帳 討論	討論 合宿 電子掲示板
教師の指導性	低	中	高	高	高
教師の活動性	高	中	高	高	低
教師の負担	低	低	中	高	中
学生の活動性	低	中	中	中	高

比較してみると、学生参加型授業は、高度な指導性を要求するが、通常の授業形式に比べて、かならずしも教師負担を多く求めるわけではない。さらに、相互行為の仕方を、マニュアル化するでしょう。その準備には多量の労力が必要だが、ひとたびマニュアルができあがれば、労力は激減し、教師の創造的働きかけの余地が作り出されるはずである。

3 高等教育の学校化とその突破のために

学力や意欲に問題のある大量の学生を前にして、私たちは、これまで不十分だった教育のマニュアル化・システム化を、試みなければならない。これは、組織評価やFDなどどうよう、高等教育の学校化である。これまでの高等教育は、教育や研究や管理など組織機能すべての自己組織や自己統制を、あまりにも蔑ろにしてきた。学校化は、不可避である。しかし今日の初等中等教育は、もはやうまく機能しなくなった学校化から何とか脱却しようとして、痙撃的努力を続けている。高等教育の学校化は、いずれ負けるとわかった戦である。しかし、やらないでおくわけにもいかない。

教師に求められる指導性の質は、授業が学生へのどんな働きかけをめざすかによって決まる。学生の主体性全体への実質的に働きかけようとするれば、授業の相互主体的構成が求められ、教師には学生との間に相互性を構成する高度な指導性が求められる。高度な指導性は、教師が生涯をかけてまさにこのような相互性体験を蓄積することによってのみ、じょじょに獲得される。楽な道ではないが、学校化を突き抜ける確実な方途である。

学生参加型授業のマニュアル化は、学校化という不可避的趨勢の一環である。私たちは、一方でこの趨勢を生き抜きながら、他方でこの趨勢を突き抜ける方途を求めなければならぬ。求められているのは、学校化と脱学校化の折り合いなのである。

〈検討会記録〉

司 会： 石村

フィールドワーカー： 高田（授業者観察）、

藤田（授業者発言の記録）、

保田（学生観察）、米谷（学生観察）

参加者： 藤田、保田、米谷、田中、藤岡、神藤、

田口、吉田、石村、溝上、山田、高田、

秋田（順不同、敬称略）

藤田

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

高田

冷房が効いて少し寒かった。

腕まくりをしており、意気込みが伝わった。

いつもよりも板書が多かった。

チョークをずっと手にもっていた。

今日は学生を指名するとき「おーい」でなく「はい」と言っていた。

授業者自身の話も多く盛りこまれた授業だった。

何でも帳を学生に読ませた後、授業者自身が読みなおした。

図も描いて丁寧に説明した。

反論や意見はないか、と聞いていた。

寝ている学生はいつもより多かったが、授業者はどのくらい気になっていたか？

保田

寝ていた学生が多かった。

出席率が高い。

遅刻が多い。

3：41のサザエさんの話になるまで、寝ては起きて、を繰り返す学生がいた。

サザエさんの話になるまでは全体的に静かで、二極分解だった。

米谷

学生が顔を上げた場面が6つあった。

サザエさんの話以降はずっと先生の方をみていた。

娘さんの話やサザエさんの話のときなど、3回ほどどよめきがおこった。

話を聞きながらうなずいている学生がいた。

いれかわりたちかわり、10数人が寝ていた。

田中

先回の討論のケアをしておこうと思った。

ライフサイクルの話は、ここは聞いてもらわねば、と思ってやった。

かんでこない学生に、何でも帳の抜粋3、4、5で慎重に攻撃しようとした。

次回は全コメントの配布をやる。

何でも帳の抜粋2はややプライベートなことが書かれていたものだ。

2を抜粋したのはプライベートな書き方をするものへの警告だったのだが学生は気づいただろうか？

石村

先週のディスカッションに対して学生の否定的なコメントは多かったか？

田中

多かった。

石村

学生が求めているのは今日の資料でいうⅢ型の授業なのだろうか？

田中

Ⅲ型を求めているのはむしろ不適応の学生だろう。

討論をもっとしたいというコメントが多い。

僕の討論のやり方への批判が多かった。

山田

ここをこういうように討論したい、という具体的提案はなかったか？

田中

なかった。

田口

田中先生が思うほど学生は否定的に受けとめていないかもしれない。

石村

学生は組織化された討論を望んでいる。

藤岡

何でも帳への田中先生のコメントを、学生はどのようなものとして受けとめているのだろうか？

田中

僕は学生に「自分の言葉で書け」といっているのだが、そう受け取ってもらっていないのだろうか？

神藤

コメントを単に知識として受け取っている学生もいるだろう。

藤岡

田中先生は揺さぶっているだけなんだとわかっている学生はどれだけいるのだろうか？

学生が何でも帳に書いた内容がいい悪いといっているのではなく、相互性にかかれた書き方じゃないといっているのだ、と学生に伝わっているのだろうか？

田中

対話的態度でやらないとディスカッションやってもうまくいかないのだ、とまで学生には伝わっていないかも。

藤岡

「支持的に攻撃する」と授業案にあるのはどういうことか？

田中

こちらを受けとめるべきは受けとめて返すということだ。

藤岡

学生は自分がこの授業に求めていた類型がどれなのか自己理解したのだろうか？

田中

10人足らずが理解できているだろう。

過半数はかめていけるような授業を進めたい。

石村

そう進めるためにも次週全コメントを配布して確認するのですね？

田中

そう。

秋田

学生のコメントでこちらの目からウロコが落ちるようなものは今回あったか？

田中

ない。

秋田

こちらが驚くようなコメントが出てくるかどうか相互作用のはたらきのメルクマールになる。

田中

これまでⅠ型の授業をやろうとしてずっと挫折してきた。

秋田

「サザエさん」などのネタはむしろマニュアル化可能な「学校化」(Ⅲ、Ⅳ型)になじむものなのかもしれない。

そういうネタだけがウケるのだとすると、つらいですね。

田中

ケースを使って授業をするという方法もあるが、あまりクリアカットな事例でいくとよそよそしくなる。ケーススタディーには漫画くらいがいいのかもしれない。

石村

今日の「サザエさん」は、学生との絶妙なやり取りのなかで進められた。

秋田

授業には台本はあっていいのかも知れない。

アドリブが入って盛りあがる。

米谷

学生が盛りあがったのはネタの場面だった。

ネタ以外のところでは二極分解だった。

ノートをとる学生が多かった。

ノートをとるのは「学校化」なのかも。

田中

いやだね(笑)。

田口

いい言葉は書きとめますよ。

田中

何でも帳抜粋の3~5で攻撃したので学生は寝るかもしれないと予測した。

田口

抜粋3~5での田中先生のコメントはメタ的で、学生は身にひきつけて考えにくかっただろう。

田中先生が授業でKKJの話をするときの提示の仕方がいつも気にかかる。

KKJもこの授業もⅠ型を目指しているのだと学生に伝わっているだろうか？

抜粋3~5へのコメントに反発してではなく、単に話がわからなくて寝ているのかもしれない。

米谷

OHPを使ってⅠ型の話をするとき学生は一斉に前を向いていた。

OHPのとき頬づえをついて身をのりだした学生もいた。考えようとしたのかもしれない。

授業の展開の先が読めると学生は寝る。

授業がわからなすぎても学生は寝る。

授業のわかりやすさはバランスが難しい。

大衆に効率よく伝達することをねらわない創造性の高い授業なら落ちるものが出てくるのは仕方ない。

田中

Ⅰ型とⅢ型のあいだの妥協点の設定が難しい。

米谷

「わかりやすい」授業だと京大生は8割方寝るのではないかな？

吉田

学生は資料を先読みして対応してくる。

「にゃこ」は今日は3:10くらいに来たが、まず資料を読んでいた。

田中

うまいI型の授業をやり、結果的にみなそれぞれについて来た、というのがいいのかも知れない。

米谷

本当に相互性をめざしてやると悩みながらすすむことになり、失敗で終わる可能性もある。

石村

年間通してずっとI型の授業だけが続くということはそもそもあり得ないのではないかな？

米谷

実はコンストラクティブにそうじゃないことをやろうとしている、という矛盾を抱えこんでいる。

田中

過去には何人か年間を通じていいtripをしてくれた学生もいた。

授業へのスタンスは、こちらが言っても実はなかなか変わらない。

藤岡

抜粋の3、4などが例としてあがることで、他の学生が変わってくる。

神藤

KKJでもかまない学生はいる。

保田

ネタは面白いと思った。

授業者は参観者のまなざし地獄にもさらされ、つらいだろう。

藤田

相互性といいながら授業者のやり方を押しつけることになりはしないかな？

Ⅲ型と思って知識を仕入れにこの授業に来ていた学生はI型と知って来なくなるかもしれない。

田口

オリエンテーションで「知識を与えるのではない」とは伝えていた。

こちらの目的と学生の目的とが違うのであれば、別の授業をとってもらえばよい。

神藤

本当はやりたいのにうまくやれない学生を上手に巻き込んでいくことは必要だ。

石村

5回という授業回数のなかでⅢ型の学生はコミットの仕方に気づいてくれるだろうか？

神藤

メタ的授業を続けると学生にはしんどいだろう。

溝上

次に引き継ぐ僕の授業では新しくネタはださず、田中先生の授業から深め、発展させていきたい。

いまできてきているディスカッションの集団をうまく活用したい。

秋田

今年の田中先生の4回の授業は起承転結になっていて、うまく構成されている。

次回の授業は、引き継ぐ回だ。

高田

授業での「ライフサイクルと教育」の説明で私たちがこの授業で何をしているのかがわかり、よかった。

吉田

抜粋の3～5は、授業の後半にもっていてもよかったかもしれない。

溝上

相互性といっても学生がまったく自由にやるのではなく、授業者の役割がある。

この授業のねらい、授業観はなかなか伝わりにくいものだ。

単にわかりやすい授業を目指すのではないのだ、というような方向づけを授業者が出すことは大事だ。

石村

授業者は授業終了後すぐに振り返りをするようにしてはどうか？

田中

振り返って自分を通年授業の中に位置づけるのなら1年終わった時点で振り返ればよい。

藤岡

次の授業者に引き継ぐのにはその時点で振り返った方がよいかもしれない。

田中

それだとかえって拘束されるかもしれない。

石村

引き継ぎをどうするかを含め、また議論しましょう。

以上

● 前期第6回 5月22日 ●

〈授業案〉

配布物 学生用 「何でも帳」 「何でも帳」全員分抜粋 科研報告書
参観者用 「何でも帳」全員分抜粋 授業案

留意事項

- 1) 先週の授業は、旧来の授業方式で、授業形式の目新しい切り替えはなかった。しかし、授業の最後の部分で、授業者に手慣れた素材（サザエさん論）をもってきたので、何とか学生の興味をつなぐことはできた。
コメントを読む限り、先週授業者が試みた〈コミュニケーションを遮断するコメントへの攻撃〉は、予想したほど多くの否定的反応は呼び起こさなかった。しかしこれによって示した授業者の意志へ何とか応えようと苦慮する者などをくわえれば、一定の規模の反応はあったものと考えても良い。
- 2) これで、分担5回分は終わりである。第1回で抜粋による授業構成を体験させ、第2回で抜粋の本格的使用と予備的討論を実施し、第3回で討論を実施し、第4回で抜粋を用いる授業構成にたちかえるとともに授業構造のメタレベルでの反省を実施した。第5回では、全コメントを配布する。私の担当した5回では、①双方向的授業構成という授業構造について認識させ、②「ライフサイクルと教育」という主題の意味を理解させ、③青年論の基本的構造を理解させ、④受講生の二極分解と授業の見せ物化を最小限にとどめるべく努力することを目指した。この4つの課題がどの程度達成されたかうまく総括できないが、6割程度は達成できたのではないかと考えている。
- 3) 今回の全コメント配布は、前回の「ライフサイクルと教育」という講義主題の解説を敷衍する意味を持っている。その意味で、学生のコメントによる授業構成という授業者の意図は、実物によってうまく伝達できるものと思う。
- 4) 全コメント配布は、この他にも多くの意味をもっている。たとえば、①コメントの全体的水準を知ることができる。②個々の学生がコメントの全体のうちに自分の位置を定めることができる。③自分のを含めて、教師とのやりとりが全体としてどのようなようになっているかを知ることができる。④コメントという形での授業への受講生の応答によって授業内容が深められ広げられていることが分かる。この多義的な意義を伝達したい。その際、横の広がりばかりではなく、個々の記述の時系列でのつながりの大切さも、伝えておきたい。時系列で読むと、授業へコミットしないままにスタンスが凝固している事例から、書くことが自分探しのトリップになっている事例までの幅があることが分かるのである。
- 5) 全コメントは、Ⅰサザエさん論、Ⅱ必要とされることを必要とする存在、Ⅲ相互性、Ⅳ教育と相互性、Ⅴ授業と相互性、Ⅵ大学の学校化、Ⅶ日本・学校・道徳教育、Ⅷライフサイクル、Ⅸ生き方、Ⅹ青年、ⅩⅠ男性性と女性性、ⅩⅡ子どもの純粋さと無限の可能性、ⅩⅢステレオタイプな思考、ⅩⅣ青年論A/B、ⅩⅤ教育学に分かれる。各項目の概説と典型例を上げながら解説をすすめ、ポイントごとに質疑を試みる。

自己紹介／田中每実

1947生まれ

1970-1980 精神分析と研究（自発性と生産性、責任性、相互的自己実現、制度）

1980-1995 人間形成論構築（症例研究会、エンカウンターグループ、学校の事例研究会）——『ライフサイクルと相互形成——人間形成論の構築』

1995- 大学授業研究と人間形成論の展開
——『講演、教育学教育、人間形成論』
——森昭研究

参考資料1 京都学派

西田幾多郎	1870-1945
（篠原 助市	1876-1957）
田辺 元	1885-1962
（九鬼 周造	1888-1941）
（和辻 哲郎	1889-1960）
（木村 素衛	1895-1946）
三木 清	1897-1945
戸坂 潤	1900-1945
西谷 啓治	1900-1990
高坂 正顕	1900-1969
下村寅太郎	1902-1995
高山 岩男	1905-1993
鈴木 成高	1907-1988

参考資料2 森昭 1915-1976（大正4年-昭和51年）

明るさ、速度、伸びやかな闊達さ、隔意の無さ、やさしさ、自己中心性、明晰判明、几帳面
農耕民（遊牧民ではない） 大正期（民主主義、教養主義の残照） マージナルマンの鋭敏さ——危機と過渡期の
「建て直し」（中井久夫の尊徳論）の理論
大正4年 鹿児島（疎隔感 強迫的体系化）
昭和40年代 家と共同体からの出離 哲学からの出離 日本からの出離（本土決戦への動員 懺悔）
昭和20年代 激烈な著作と活動 マージナルな時代との蜜月時代（合衆国と実践 理論的リーダーシップ——
昭和30年代までは時代と自己が直後に対応）——『教育の実践性と内面性』まで
昭和35年以降 高度成長期以後の理論的沈潜（『教育人間学』の体系性と原理性 時代と間接的に合致）
昭和50年以降 遭著『人間形成原論』——「寂しい時代」（村上龍）の到来と理論の転換——「建て直し」の「建て直し」へ

表1 エリクソンの漸成図

	1	2	3	4	5	6	7	8
8								統絶 合望
7							生み出す力 停滯	
6						親密性 孤立		
5					同一性 拡散			
4				勤 勉 劣等感				
3			積極性 罪悪感					
2		自 律 恥疑惑						
1	信不 頼信							

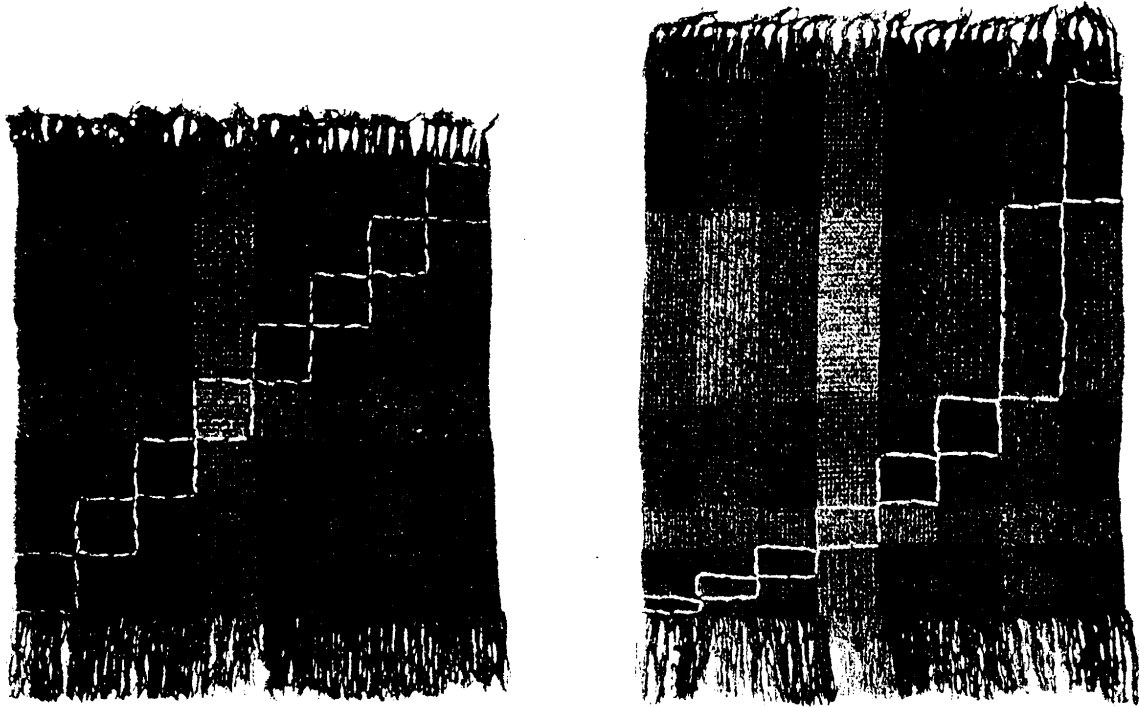
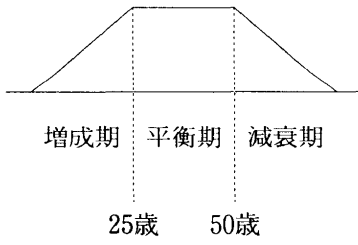


図2 漸成図のテーブルクロス (表のままに) 図3 漸成図のテーブルクロス (実際の年齢幅に合わせて)

(Weaving by Joan M. Erikson: Harvard Educationnal Review, Vol. 51-2, 1981)

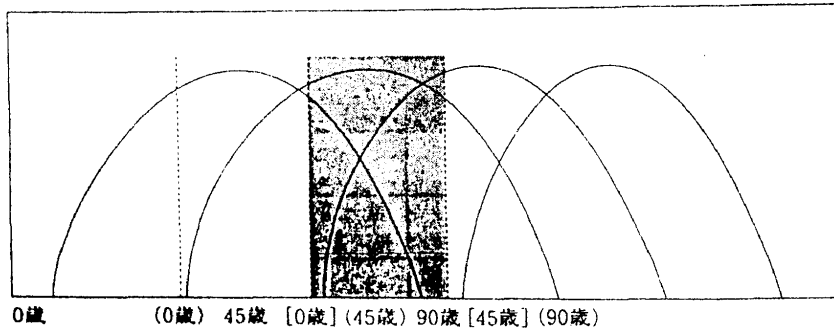


図4 諸世代の連関

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

5月15日 from (Home James)
 双方の授業と聞いてからは今日は90分話を聞かされた。でもいらないことばかりかもしれない。井が先生の話をうま〜く理解するのには、お互い努力が必要だ。

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

(37)

(38)

(39)

(40)

(41)

(42)

(43)

(44)

(45)

(46)

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

5月15日 from (中)から
 先生が書いてる「学生主体」の目的(学生の創造性、主体性を高める)に力を入れていると書いてある、僕も「個性化」が嫌いなわけ、創造性を身に付けてもらうことが「教育」の目的だと僕は思う。自分自身から「個性化」を押し付けるのではなく、個性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。創造性を伸ばすことが「教育」の目的だと僕は思う。

(47)

(48)

〈検討会記録〉

司 会： 吉田

フィールドワーカー： 田口（授業者発言の記録）、
高田（授業者観察）、藤田（学生観察）、
保田（学生観察）、米谷（学生観察）

参加者： 田中、藤田、大山、保田、張、吉田、石村、
神藤、秋田、山田、高田、田口、山内、
米谷、藤岡、（順不同、敬称略）

田口

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

米谷

遅刻するものが多かった。

学生はあまり寝ないで顔を上げていた。

学生は何でも帳を熱心に読んだ。

（どの場面で顔が上がったり、居眠りしたり、笑いがおこったかを報告する）

保田

田中先生の授業は今回が最終回と聞き、学生は熱心に取り組んだ。

先週グッタリと寝ていたある学生は今日は熱心に聞いていた。

高田

授業者はのっていた。

最終回の授業だったからか急いでいた。

ときどき時計を見ていた。

腕まくりをしていた。

汗をかいていた。

勢いよくしゃべっていたが聞き取れない言葉が多かった。

板書はていねいに大きな字でなされた。

いつもより時間を延長して講義した。

藤田

私の目の前の学生ははじめ宙をみつめていた。

その学生は資料をめくるのも他の学生より遅かった。

森昭の話ではその学生も笑っていた。

その学生は何でも帳を書いては寝、書いては寝をくりかえした。

その学生は途中から全体の流れにのってきた。

田中

「教育」「死」「他者性」をキーワードに授業を進めた。

やりなれた題材を使って私の担当の5回の授業を構成した。

授業回数が5回だと新しいことを試すことはできない。

授業で新しいことが出来ないので徒労感を感じている。

授業が「見世物」にならないように配慮した。

落ちこぼれていく学生を少なくしようとした。

落ちこぼれている学生は10人くらいだろう。

次の授業者に引き継ぐため冒険できなかった。

山田

授業をつぎに引き継ぐことへの配慮が授業者の負担になっているようだ。

石村

今年は学生は例年ほど何でも帳を授業中に読まない。

今年は学生同士の意見を聞きあおうという姿勢があまりみられない。

学生の反発はいつもの田中先生の授業に比べると少ない。

大山

今年の学生は逸脱が少ない。

今年の学生はあまり嘯み込んだ議論をしてこない。

授業者と学生とは「つばぜり合い」の状態のままであるのかもしれない。

田中

こちらの授業の構成を変えるほどのものが今年の学生からでてこない。

リレー式講義といっても引き継ぐことをそれほど意識しないでもいいのかも知れない。

各授業者がそれぞれに学生に出会っていけばそれでよいのかもしれない。

米谷

学生は単発のトピックにはついていっている。

学生は授業全体のテーマをわかっていないかもしれない。

藤岡

この授業では学生にどういう経験をさせることをねらっているのかももういちど教えて欲しい。

田中

この授業ではひとつにはライフサイクルにまつわる知識を学生に与えることをねらった。

もうひとつ、授業者と学生が相互的に授業をつくっていくのだという関係を実際につくっておきたかった。

今回は授業者がやりなれた教材を提供したので学生の反応による教材にまつわる新しい発見がなかった。

藤岡

授業者自身が学生の反応において何かを新しく発見するための、何らかの工夫が必要だ。

学生自身の反応をおいかけまったくそこから授業を構成していく、というやり方もある。

田中

多忙のためこちらが発見を求めて授業に取り組めないから、やっていて楽しくないのが問題だ。

田口

5年間授業をやってきて、もう授業のマップができてしまっている。

学生に伝えるべき内容は、こちらが楽しくなくても伝えるべきだ。

藤岡

プロセス重視の授業で学生に発見させていってやると学生は新鮮味を感じるだろう。

田中

授業者ひとりあたりの授業回数が少ないリレー式授業ではプロセス重視だけでいくのは難しい。

プロセス重視でいくとして、ある結論へとまとまらないまま投げ出してしまってもいいのかもしれない。

田口

このリレー式授業をプロセス重視でやるなら、これはプロセス重視の科目なのだとして授業者間で合意が必要だ。

神藤

去年は何でも帳を授業者間であまり引き継がず、プロセス重視の授業ではなかった。

田中

去年は前の授業者と学生のあいだに築かれた関係を崩すことから入らねばならず苦しかった。

大山

相互性によってうまく生成が起ころのは相互性が relevant なときだ。

多人数相手に毎年授業を繰り返すとこちらの生成力は落ちてくる。

米谷

相手を個々の存在としてひとりひとりに向き合うなら必ず新しい発見は出てくるはずだ。

田中

去年のような個性的な学生の反応が今年は少ないのは、受講生を選抜したせいかもしれない。
京都産業大学で同じように授業を進めると、京都大学以上に平均化した反応がかえってくる。

吉田

時系列的に個々の学生の何でも帳を追えば個性が見えてくるだろう。
何でも帳にハンドルネームによって匿名性をもたせるのを止めてはどうか？

田中

コミュニケーション上の障害がある学生に対して、匿名性などの配慮は必要だと思う。

吉田

「にゃこ」は今日最後に入って来たあの学生だ。
「にゃこ」はコミュニケーション上の障害をもっているというのではないと思う。
「にゃこ」は単にアライバづくりに来ている学生だと思う。

藤岡

学生が自分の書いたものの公開を望まない場合、そこにそう書いてもらうようにすればよい。
学生に語りたいことを書かせてそこから発見的に進める授業を5回なら5回続けてもよい。

米谷

投書をもとに構成されたとある深夜ラジオ番組では、投書の意見にリスナーは共感していた。
深夜ラジオ番組のようにやれば学生は自分の意見を投書の意見に重ね合わせ、楽しむだろう。

藤岡

形式的には一斉授業であるのに個々の生徒は直接自分に語られていると感じる授業がありうる。

田中

今回はこちらの企みが多すぎたと思う。

米谷

田中先生は毎年何でも帳を書かせ、その書かせたものから授業を構成する。
学生の意見は数年の何でも帳の蓄積の中からほぼ拾うことができるのでそれを教材化してもよい。

石村

叢書に収める授業者の授業後の振り返りはいつ書いてもらうようにするか？

田中

授業案にその時点で授業者がどう授業をとらえているかはあらわれる。
検討会の記録も残る。
授業後すぐに振り返ることの意義は見出せない。
1年の全体を振り返ってその中に自分の授業を位置づける、というのでよいのではないか。

石村

では、前回の叢書のときと同じ時期にまた書いていただくということにしましょう。

以上

〈石村雅雄 検討会配付資料〉

平成12年度公開実験授業の振り返りをどう執筆するのか

平成11年度の振り返りは次の2つが混在

- 授業の直後に書く場合

検討会（超越の時間・空間）を踏まえた自省が教授者の主観を中心としてなされる。

自らの授業に再び内属

#記録を読む側にとっては、これまでは検討会で投げ出されるように終わっていたのが、授業後の振り返りで在る程度まとまったものとして受けとめられる。

リレー式授業の繋ぎの観点から、この振り返りを使うこともできる。

- 授業後、他の教授者の授業も含めて書く場合

公開実験授業をフィールドとする論文を書く

自らの授業を再び超越

記録とするならば、やはり直後に執筆していただく方がよいのではないか。

大山泰宏担当授業

5月29日、6月5日、12日、26日、
7月3日、10日

● 前期第7回 5月29日 ●

〈授業案〉

使用教材

- ・パワーポイントスライド：「授業について」「エゴグラムについて」
- ・配布物：授業開始時「何でも帳」「何でも帳抜粋」
授業中「エゴグラム」「OKグラム」「解釈レジュメ」

参観者用資料：学生への配布物一式、授業案

留意事項

授業の形式、田中教授からの引継に関して

1. 渡欧直前の溝上氏に代わって、大山が一回繰り上げて、授業をおこなうことになった。6月12日が創立記念日*で休講のため、とりあえずは今回と次回で完結する題材から始めることにした。
2. これまでの田中教授の6回の成果を引き継ぎつつ、授業者なりの授業を展開していくことを試みる。田中教授からの連続性として、これまでのキーワードの提示、この授業全体の意図や構造の振り返りなどをおこないたい。
3. 主体的に考えていくことが授業のテーマであることを再認識して、今後の6回の授業は、それぞれの主体が相互行為することであることを、伝えたい。

(※注：実際は創立記念日は6月19日であった)

今回の題材に関して

1. 心理テスト「エゴグラム」を通して、以下のことを今回と次回で試みる。
 - 心理テストをひとつの素材として、自分を振り返ってみる。
 - 心理テストが自分を振り返る素材になるのはなぜかを考える。
 - 心理テストばかりでなく、占いなどがこれほどはやるのはなぜか？ 心理-社会的な観点から考える。
 - 自己の存立基盤について考える。たとえば、他者からの規定がないところで、私たちは自己規定ができるか、など。

授業形態に関して

今回は、参観者にも適宜補助をお願いして、一人が教えていくという構造はとらず、チームティーチングであることを前面に出したい。また、教室の「前-後」などの空間的構造を緩やかにして、行動の面から「教室文法」を壊していきたい。

時間進行案

- 2：45 これまでの授業の振り返り、授業全体に対する確認、今後の授業に関することなどを、パワーポイントを使いながら、説明する。
- 3：10 エゴグラムとOKグラムを配布して回答してもらう。
- 3：35 パワーポイントを使用して、エゴグラムについて簡単な説明をおこなう。
- 4：00 何でも帳への記入

これまでの授業のキーワード

- 相互形成
- 子どもに無限の可能性はない？
- 自分の言葉で語る
- 必要とされることを必要とする存在
- 秘密の場所
などなど

単なる知識の受容でなく、自分で噛み込んで考えていく必要性

2

学校教育の暗黙の文化

- 教室の空間デザイン
- 教室文法
 - なぜ作文は、標準語で書かされるの？
 - 発問-応答のルール
- 脱文脈性
 - 身体性の否定
 - 状況知より普遍知

3

「ライフサイクルと教育」の構造

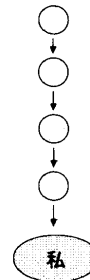
徹底的に「私」から出発する構造

- テーマや文脈の多様性
 - 複数の講師が担当
 - テーマは系統的ではなく拡散的
→ ノンリニアな教授法

→ 「私」に引きつけて理解しなければ何も見えない

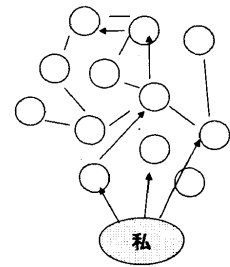
4

リニアな教授法



テーマはあらかじめ教授者によって配列され、伝達される

ノンリニアな教授法



連続性のあるテーマが併存。「私」が自分の文脈で体系付けなければならない。

5

ライフサイクルと教育での学び

- それぞれの個人によって、「学び(体系付け方)」が異なって当然。
- 日常生活の中での「学び」との連結することをめざしている。
- 自分で考えて批判して工夫する力

6

今後6回の授業の意図

- 異なる考え方や理解の仕方を持つ者どうしで、話し合ってみよう。
- その中で、自分の特徴、他者と自分の関係などについて考えてみよう。
- 具体的には、
 - 「自分」はどのような人間か？
 - 「自分」はどのようにして人や世界と関わるのか？
 - 「本当の自分」？ってあるのか？
などなど

7

第7回「自分」とは？

— エゴグラムを通して考える —

1. エゴグラムとは？

アメリカの心理学者、エリック・バーン (E. Berne, 1950) の「交流分析、Transactional Analysis」に基づいて考案された、質問紙。施行が簡便ながら、自我状態やその人のコミュニケーションパターンがよくわかるので、よく用いられている。

2. 交流分析とは

1) 基本的な考え方

1. 人は誰でも3つの“私”（自我状態）を持っている。
2. 対人関係の鍵は、他人を変えるよりも、「今の自分」を変えることから始めるのが、はるかに簡単であり、生産的である。自分の過去と他人を変えることはできないから。
3. 自分こそが、自分自身の行動、感情、思考をコントロールし、管理する責任者・指揮者である。
交流分析の目的には(1)自己理解を深める、(2)自律的な生き方をする、(3)真の交流を深める、が挙げられる。

2) 自我状態とは？

- 「感情および思考、さらにはそれらに関連した一連の行動様式を総合した1つのシステムである」、とバーンは定義している。

基本的には、フロイト人格理論がある。それを、もっとわかりやすく擬人化したものと考えることができる。

- 自我状態は、「P：親の自我状態」「A：大人の自我状態」「C：子供の自我状態」に分けられる。さらに、それは、以下のように細分化される。

CP (Critical Parent)	：批判的親……支配的、命令的、批判的、厳格、見下す
NP (Nurturing Parent)	：教育的親……やさしい、おもいやり、はげまし、援助的
A (Adult)	：大人……冷静沈着、客観的、分析的、合理的
FC (Free Child)	：自由な子ども……茶目っ気、本能的、直情的
AC (Adapted Child)	：順応した子ども……いい子、抑制的、おどおど

P: 親の自我状態

性質	言葉	声・声の調子	姿勢・動作・表情・ゼスチャー
C P	偏見的 格言・諺の引用 理屈を言うな 封建的 言うとおりにしなさい だめねえ 權威的 バカだわ 非難的 ～しなくてははい けな 懲罰的 後で後悔するぞ 批判的 排他的	断定的 嘲笑的 疑いがこもる 押しつけ調 恩着せがましい 威圧的 批判的 教訓的 説教的 非難めいている	全能者的 (自信過剰) 直接指をさす 支配的 尊大, ポスの けんか腰 他者を利用する 拳で机をたたく 見下げる 小馬鹿にする 鼻にかける 特別扱いを要求する
	救援的 甘やかす 保護的 淋しい(くやしい) のね よくできたよ なぐさめ 大丈夫, できるわ よ 心づかい 思いやり	やさしい 安心感を与える 非懲罰的 気持ちを察する ような 同情的 愛情がこもる 温かい 柔らかい	手をさしのべる 過保護な態度 ほほえむ 受容的 肩に手をおく 気づかずに満ち ている 世話をやく ゆっくり耳を傾 ける
N P	心づかい 思いやり いい子ね 心配しないで	やさしい 安心感を与える 非懲罰的 気持ちを察する ような 同情的 愛情がこもる 温かい 柔らかい	手をさしのべる 過保護な態度 ほほえむ 受容的 肩に手をおく 気づかずに満ち ている 世話をやく ゆっくり耳を傾 ける

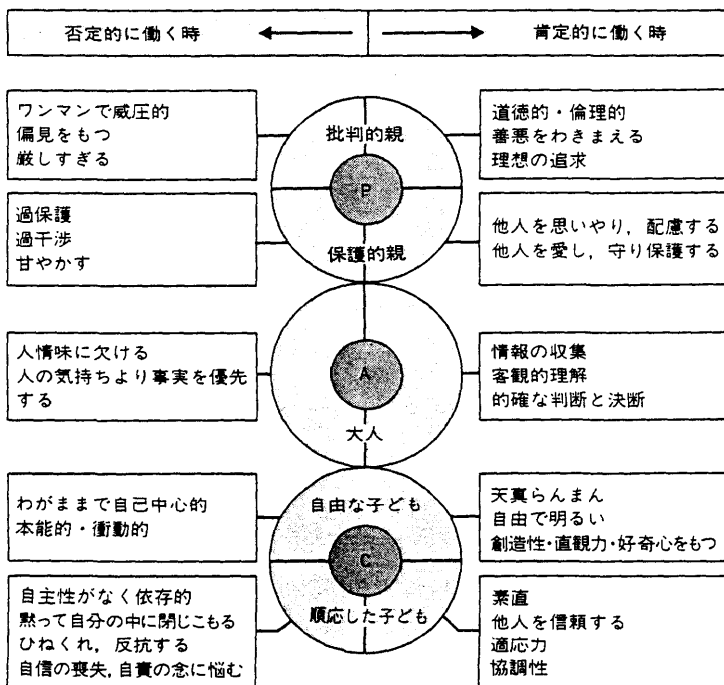
A 大人の自我状態

性質	言葉	声・声の調子	姿勢・動作・表情・ゼスチャー
A	情報収集 志向 誰が? 事実評価 なぜ? いつ 客観的 いくら… どこで 合理的 ～と思う 知性的 具体的に言うと 考えてみましょう 分析的 私の意見では…	落ち着いた低い声 単調 一定の音調(乱れていない) 冷静 相手に合わせる 明瞭 話し手は内容を理解している	注意深く聞く 冷静 観察的 機械的な態度 安定した姿勢 相手と目を合わせる 時に打算的 考えをまとめる 計算されている 対等な態度
	救済的 甘やかす 保護的 淋しい(くやしい) のね よくできたよ なぐさめ 大丈夫, できるわ よ 心づかい 思いやり	やさしい 安心感を与える 非懲罰的 気持ちを察する ような 同情的 愛情がこもる 温かい 柔らかい	手をさしのべる 過保護な態度 ほほえむ 受容的 肩に手をおく 気づかずに満ち ている 世話をやく ゆっくり耳を傾 ける

C: 子どもの自我状態

性質	言葉	声・声の調子	姿勢・動作・表情・ゼスチャー
F C	本能的 感嘆詞 きれいだ! (汚ない/痛い!) ～がしたい 積極的 好きよ, 嫌いだ ほしい 創造的 お願い 直観的 お願い 感情的 やって 好奇心 できない 助けて 自発的 助けて 行動的 うれしい	開放的 のびのびした 調子 大声 自由・自然 感情的 興奮調 明るい くっつく 無邪気 楽しそう	自由な感情表現 活発 自発的 よく笑う ふざける ユーモアに富む 楽観的 時に空想的 リラックスしている 自然に要求できる 素直に甘える
	順応的 困るんです ～していいで しょうか 感情抑制 よくわかりませ ん くだい 遠慮がち 陰のある響き かみつく 反抗心 どうせ私なんか… 消極的 ～するつもりで 依存的 ちっともわかって くれない いい子 悲しい・憂うつ 淋しい・くやしい もういいです	ボンボン声 自信がない くどい 遠慮がち 陰のある響き かみつく	相手をまともに見ない 気をつかう 迎合的 ため息 同情を誘う 反抗的 おどおど とりい じめじめ 無遠慮 挑戦的

肯定的にも否定的にも働く自我状態



出典 白井幸子：看護にいかず交流分析, 医学書院, 1983, p. 30.

出典 杉田峰康：交流分析(講座・サイコセラピー8), 日本文化科学社, 1985, p.18.

3. エゴグラムとOKグラム

OKグラムは、エゴグラムから派生したものである。エゴグラムが、その人の表面に現在顕れている、自我状態やコミュニケーションパターンを反映するとされるのに対して、OKグラムは、その人の中の、批判的一貫性があり自分でも意識できない自己イメージや他者イメージを反映していると考えられている。

U- (You are not OK) : おまえはそれではダメだ。(他人や自分に批判的) …… CP

U+ (You are OK) : あなたはそれでいい。(他人や自分に寛容) …………… NP
(A)

I+ (I am OK) : 自分はこれでいい。(自分に肯定的) …………… FC

I- (I am not OK) : これでは自分はダメだ。(自分に否定的) …………… AC

4. エゴグラムとOKグラムを重ねてみよう

エゴグラムとOKグラムを、Aを基準に重ね合わせてみよう。エゴグラムは、今自分が人とつきあうときとっている態度を表していると考えられる。OKグラムは、表面には出てないかもしれないが心の奥深くの自分を表すと考えられる。2つの間には、どのくらい差があるか？ グラフのパターンにもよるが、2つに差がないほど自己一致していると考えられる。2つの差が大きい場合は、自分を変えようと努力している途上であるか、立場上そうせざるを得なくなっているかであると、言われている。

5. エゴグラムのパターンから何が読めるか？

- 1) 自分の自我状態のどこが高いか見てみよう。
- 2) 高い自我状態の性質を調べ、普段の自分の行動と比較して考えてみよう。
- 3) 他の人のエゴグラムと比較してみよう。

一概には言えないが、NPとFCを高くし、それよりACを低くするように努力することが、より魅力的でより適応的な自分づくりにつながっていくと言われている。しかしながら、もっともたいせつなのは、「どんな自分になりたいか」それぞれの人がイメージして、それに向けて努力していくことである。

6. 考えるためのきっかけとして

エゴグラムを通して、以下のことについて考えてみよう。

・エゴグラムに内在的に

- 1) 結果を見て、自分なりにどう解釈するか。単に「当たっている」という感想だけではなく、どこがどのように当たっているのか。また、そうなった理由を、自分の普段の行動や考え方と比べ合わせて、どう意味づけるか。育った環境との関係は？
- 2) エゴグラムとOKグラムのプロフィールの違いは、なぜ生じるのか。これらの質問紙のどこが異なっているのだろうか。

・エゴグラムを外から眺めて

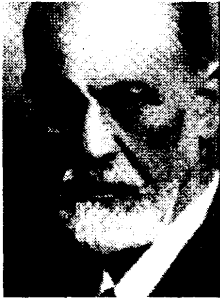
- 1) 性格検査は、果たして「人」や「自分」を知るのに役立つのか？ 役立つとしたらなぜか？ 役立つとしないとしたらなぜか？
- 2) 性格検査と占いは、どのように違うのか？
- 3) 心理テストや占いが、流行するのはなぜか？

以上のことは、あくまでもひとつの観点にすぎません。他にも、いろいろな角度から考えてみよう。

7. 何でも帳の記入と来週の予告

- 何でも帳には、今日の授業を通して考えたことを、書いてみよう。
- 来週は、「心理テストや占いの意味」、「自己規定と他者からの規定との関係」などのテーマをはじめとして、グループ討論を予定しています。
- みなさんの「何でも帳」の記述からも、討論のテーマを探したいと思っています。

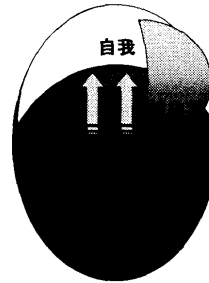
Sigmund Freud (1856-1939)



- ウィーンの精神科医
- 人間の心の「闇」とされてきた部分に、形を与える
- 「無意識」の概念
- 文学、哲学、精神医学などに大きな影響

2

フロイトの人格理論



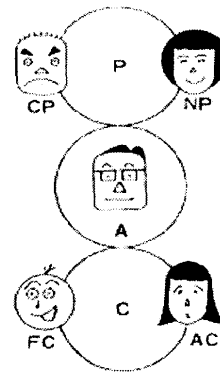
- 人格を3つの部分に分けて考える
- エス(Es): 原始的なりビド一の渦巻層。快感原則に従う。
- 自我(Ich): 外界とエスの調整役。現実原則。
- 超自我(Uber-Ich): 自我の監視役。

3



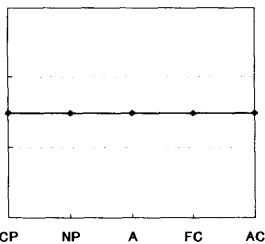
- P: Parent (親) 超自我
CP (Critical Parent)
NP (Nurturing Parent)
- A: Adult (大人) 自我
- C: Child (子供) エス
FC (Free Child)
AC (Adapted Child)

4



5

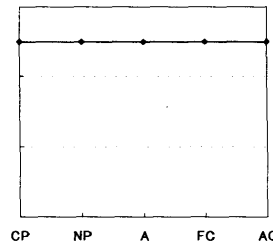
平凡タイプ



- どの自我機能も、平均的。
- バランスがとれていて、目立たないが信頼できる人、という感じ。
- しかし、個性に欠けることも。

6

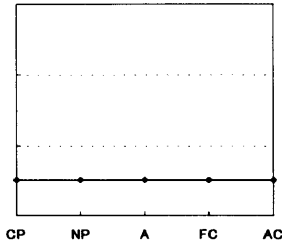
スーパーマンタイプ



- すべての値が、高い位置にある。
- あらゆる自我状態に、エネルギーを使っている。
- 注意しないと、燃え尽きてしまう。

7

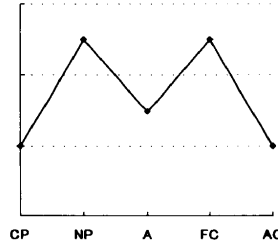
抑うつタイプ



- どの値も、低い位置にとどまっている。
- 心のエネルギーが動いていない。
- 検査がうまくいかなかった可能性もある。

8

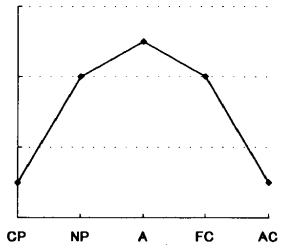
非行少年親分タイプ



- NPとFCの高さが特徴。
- 自分の好きなこと、人付き合いを楽しむ。
- 日本では、比較的適応のよいタイプ。

9

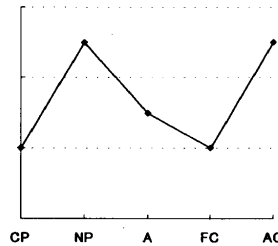
大人タイプ



- Aがもっとも高く、CPとACは低い。
- 理知的な判断に優れ、頼れる存在。
- 欧米人に多いタイプ。

10

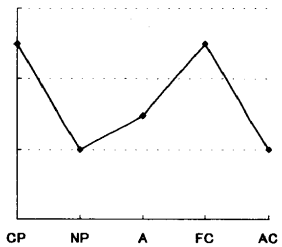
古典的おふくろタイプ



- NPとACの高さが特徴。
- 自分を殺して、人に尽くしてしまう。
- かつては、日本人の適応の良いタイプとされていた。

11

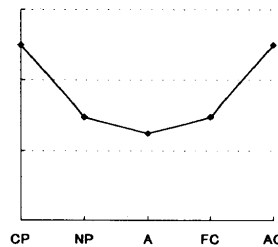
爆発おやじタイプ



- CPとFCの高さが特徴。
- 人に対して批判的で、カッとなりやすい。
- しかし、後腐れなくからっとしているので、憎めない。

12

ハムレット的葛藤タイプ



- CPとACの高さが特徴。
- 自分に厳しく、他人にも厳しい。
- つい悪いところを見てしまい、葛藤やストレスを感じやすい。

13

「何でも帳」からの抜粋

2000年5月29日

みなさんたちの膨大な「何でも帳」から、私なりに今回のテーマに関連すると思われるものを、ピックアップしてみました。

今後、授業が進展するに従って、関連づけて考えられる記述は、どんどん増えていくと思います。そのときには、随時、遡及して提示したいと思います。

1. 「私の意見」の根拠はどこに？ 「私」の根拠はどこに？

もしかすると、「私」は「自分でないもの」の寄せ集めにすぎないかもしれない・・・。

5月15日 from (ちゃん)

子供を純粋だと決めつけてしまふことはよくないという話をきいて、「そうだ」と思った。子供だからこう、大人だからこう、男だからこう、女だからこう、男だからこうというよりは固定観念はよくないと思われるのが最近の傾向であると思ってる。かたがし今でも固定観念はほとんどなくないから気にかかると。相互性について、小学校のころ授業で先生が意見をきいたり、質問をすると皆かいつかいつと自分の意見答えをきいてほいときをあげていてのを思い出した。どちらかという人々の意見をきくのは自分の意見といいたかと思ふ。それが中、高と大きくなるうちに自分の意見をいふより人の話をきいて「そうだ」と思ふ。人の意見を自分の意見にするようになっていく。相互性... かな授業が実現するのはやっぱり難しいと思ふが、どうすれば

コメント from (田中) それは自分のことでは自分いいたがると思ふ。こととして書いていす。それが相互性なことをいす。

5月22日 from (玉ネキ)

前回、「人の人間の判断をわけて、すべてが決定されるのはおかしい」ということを、この授業でも感じるときに、その理由について考えておいて書きます。例えば、先生は、「子供は純粋ではない」と思っておられるようですが、その意見を証明するための論理的な説明はしていません。僕も先生の意見には賛成なのですが、それを証明するだけの説明はできません。つまり、先生も僕も、自分が今まで直接的には間接的に経験したことに基づいて、「子供は純粋ではない」と思っているだけなのです。他の意見も程度の差はあれ、同じように感じる。先生の意見を聞くこと、なると、それがもしもなにか、と云うのが、いつも言うがもしもなにかの域を出ないものである。そして、生徒からの反論がくると、再びまた、それがもしもなにか、意見を述べ、それが又々々と繰り返している。先生の意見が否定されることは無い。つまり、僕等は先生の

コメント from (田中) それと一緒で、こととしていすから、こととしていすは「うん、それが相互性というところ」。

→ 何となく意見を入りにして、その上で、そのことだけを感じる。結局この授業で議論されては、先生の判断によって決定されるように感じる。

2. 他人への信頼と、独自の存在としての自己信頼とは、両立できるのか？

他人に自分の存在根拠を求めるといふことと、自分自身で自分の存在根拠を確信するといふことは、矛盾しないのだろうか？

5月22日 from (THE 黒)

他人のことを信頼できることがどれだけ重要であるか自分の事を考えました。親に対して自分は信頼感を抱いているだろうか、抱いていると思う。しかしその一方で、本当に深い部分では今日の話に出たような「秘密の場所」のようなものを持っているのも確かだ。その代わり、親しい友人に対しては深い部分もさらけ出すことができただけの信頼を持っているように感じる。そういう友人事に関しては、冗談話だけでなく、本当の悩みといったこと真剣に受け止め、承えている。改めて考えると信頼するといふことが、僕の人生で大きなコメント from (12中) を占めていることを思い知らされた。
信頼が、親から友人へ、友人から自分自身へと向うがえりしる面もある。

5月22日 from (ARUUSTAM)

今日の話の中に「基本的信頼」のことがあり、また、その中に、「自分の存在価値に対する信頼」というフレーズがあったが、私は今までの人生の中で、何度も「自分には存在価値があるのか？」といふことを考えたことがあった。友達づきあい(つまりは社交性)も全くないし、将来の夢というE.L.何か「これがどうしてもやりたいんだ!!」というPassion(ようなもの)もほとんどない。それがいづも悩ませているし、今も悩んでいる。私も、基本的信頼を得ないと、少年犯罪のような例になるのかな、と不安。どうしたらこの状態から抜けられるのかな？
コメント from (12中) 大切な相手がこちらから示さなければ、それ/よってかわりで(よう、ほくは、信じてからパーマをもらったと書いています。(自分の感情の方向で申しわけない)

3. 一体、他人はどこまで自分を分かるの？

究極的には分からないとすれば、それなのに理解しようとするのはなぜ？

5月22日 from (piece)

最近の少年犯罪に対して、TVのコメントがその加害者本人に会ったこと(たいてい)も、自分たちがどのように彼らを分析して行くのかが気になります。コメントたちが一般論的な知識をたくさん持っているのはわかりますが、それだけをもって少年たちを上から見たらし、レッテルを見とるのは危険です。個々の人間を理解することほど、難しいことはないはずなのに。そんなレッテル貼りに根拠もなく納得したように思ってしまうと、自分が(い)から(こ)え、不安です。

コメント from (12中) 多くの他人たちと暮らしているために、これらの一人一人をラベルをは(り)ひ(き)た(し)て(は)整理(し)て(は)入(れ)て(は)お(き)ま(す)。それはだれもやっているだけのこと。

〈検討会記録〉

フィールドワーカー： 田口（授業者発言の記録）、
保田（学生観察）、藤田（学生観察）、
米谷（授業者観察）

参加者： 田中、吉田、神藤、鈴木、田口、山田、
藤岡、保田、米谷、大山、秋田

（順不同、敬称略）

田口

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

保田

やはり学生の出席率が高い。

遅刻もいつものようにパラパラとあった。

靴を脱いで足をのばしていた学生がいた。

だらけた様子だったのが、心理テストがはじまって目がさめたようになった。

心理テストは熱心に受けていた。

先にテストを終えてニヤニヤしながら独り言をいっている学生がいた。

エゴグラムのタイプ別の名称をパワーポイントで提示するときに学生は盛りあがった。

藤田

（目の前にいた学生3人の様子を時間軸にそって報告する）

米谷

全体的に、フレンドリーでアクティブな雰囲気だった。

授業者は学生によく質問をしていた。

授業者は学生によく手をあげさせていた。

授業者は話しながら手をまわす、など、いくつか独特の動きをしていた。

授業者はパワーポイントをうまく使っていた。

授業者は流れるように滑らかにしゃべっていた。

授業者は反響をききながらしゃべるテクニックをもっている。

大山

パワーポイントで前回までの授業のキーワードを示すなど、引き継ぎがうまくいくよう意図した。

パワーポイントで「学校文化」を示しながら、「これを壊していくんだ」というメタメッセージをおくった。

パワーポイントを使った説明のとき、学生がだれていると感じ、簡単な説明ですぐに次に移った。

教室の構造をゆるやかにすることを意図して、参観者にプリントを手渡しで学生に配ってもらった。

プリントを手渡しで配ると、学生と一対一で目が合う。

エゴグラムのタイプ別の名称を提示するとき、学生があそこまで笑うとは思わなかった。

私が学生によく手をあげさせているとは、指摘されるまで気づかなかった。

米谷

ただあげさせているだけでなく、あげた手を数える、など間をとっていた。

大山

臨床心理上という職業柄、私には相手の反応をみる癖がついているようだ。

手をまわす、という私の動きは、言葉を紡ぎ出そうとするときにおこっているのだろう。

米谷

授業者のオーバーアクションによって場が和やかになっていった。

大山

私はアクションを意識してはいなかった。

田中

大山さんには学生の全体をこぼさずにのせていく技術がある。

僕の授業は、攻撃的にでて学生を弁別していく授業だ。

僕の授業と大山さんの授業の順番が去年と今年とで逆になっている。

今年、僕の授業の後で大山さんの授業を受けて、学生がどういう反応を示すのか興味がある。

いまのところ10人くらいの学生がこの授業に出てこなくなっているようだ。

加えて20~30人くらいの学生がグレーゾーンにいて、相互的なコミットができずにいる。

大山さんの授業はリニアにできていて、そのままのっていけば最後までのっていけるつくりになっている。

大山さんは学生に、「それでいいんだ」というキューをよく出している。

僕の授業にうまくのれなかった学生が大山さんの授業にどう反応したか何でも帳に注目して確認したい。

米谷

大山さんは表情がにこやかだ。

大山さんはタイミングのとり方がうまい。

学生からなにか突発的にでてきても、うまく逃げる術をもっている。

大山

私の授業は一見リニアなようだが、実はむしろその場に出てくるものの展開をしたいと思っている。

私の授業はいろいろと布石をうっていく授業だ。

藤岡

今回の授業の中で田中先生の授業とのつながりについて触れたことについて、どう考えるべきだろうか？

田中先生の望む学生のあり方を大山先生も学生に望んでいるのだ、と受けとられているのではないか？

大山先生自身に、学生をどこかに向かって引っ張っていかうとしている、ということはあるか？

大山

たとえ非構成的な授業でも、「それぞれなりに自分を出せ」というような目標をこちらが出さざるをえない。

こちらから目標を出すことなしには授業ができないというジレンマを感じる。

藤岡

そういうこちらの意図をも壊す学生がでてこないかぎり、結局学生を授業者の意図にとりこむことになる。

こちららも変わらざるをえないような学生がでてきて初めて大山先生の授業は成功なのかもしれない。

大山

はじめから壊れることを前提に授業の準備をすすめることは難しい。

田中

1週間おきの授業でやれることには限界がある。

大山

相手のものわかりがよすぎる場合は相互行為にならない。

藤岡

なぜ、この場でエゴグラムをかく、ということに抵抗しようとする学生は出てこないのだろうか？

田中

学生の「学校化」がすすんでいるからだろう。

田口

要領よく全体を見通して自分に必要なところだけをとっていかう、としている学生もいるだろう。

藤岡

内容についての講義でない、そこでエゴグラムをやらされることの是非について問う、という授業もありうる。

田口

学生によってこの授業に望むものは異なるから、そう問うても反応は様々だろう。

田中

この授業も「単位制度」という大枠のなかで営まれている。

学生は「単位制度」にしたがってこの授業を履修している。

「単位制度」という事情をふまえた上で、どういうやり方があるのだろうか？

藤岡

授業に出てこないでも、そのあいだ何を考え何を成したか、ということを提出させて評価するとよい。

田口

去年実際にそういった評価をやろうとしたが、何かを提出した学生はいなかった。

山田

学生に自主課題を提出させても、それを評価する尺度は結局のところセンターの教官によってしまう。

学生にあまりに期待するのは酷だ。

大山

なぜいまこれをやらしてもらわなければならないのかを教官は学生よりも知っている。

教官は学生よりも知っているからこそ「権威」がある。

教育には「権威」による父権的介入を認めざるをえないところがある。

藤岡

「権威」の枠のギリギリのところまで学生をつれて行ってやれないものだろうか？

また、結論を知るといふことと経験するといふこととは別だ。

結論をさきに教えてその確かめをする、といふのと違うやり方もある。

まず経験させてそこから結論を引き出させる、といふやり方もある。

神藤

教師ははじめに結論としての命題をもっていなければならないのだろうか？

大山

学生が自身の経験を命題化されることに抵抗してくれることを、実は私は期待している。

藤岡

学生に、自由にしゃべり教師の枠組を壊していてもいいのだ、ということが伝わっているだろうか？

田中先生から引き継ぐ、といったとき、何を引き継ぐのだろうか？

田中先生のもっていた枠組を引き継ぐのだろうか？

学生の経験を連続させようという意味で引き継ぐのだろうか？

入り口はちがっても根っこは同じなんだと学生にわかってもらえれば、引き継いだことになるだろう。

授業担当者が変わってリセットして臨もうとしていた学生は、下手に引き継がれるとかえってのれない。

吉田

今日の授業のはじめに田中先生の授業のキーワードを振り返ったが、学生は眠くなってしまった。

大山

今日の授業ではいきなり「テストをします」と提示するのには抵抗があった。

吉田

去年と違い、今年はなぜ心理テストをするのかの説明がなかった。

大山

去年はひとりひとりの自分を大切にしていってやるのだ、とのメタメッセージを先に与えていた。

自分を大切にするとメタメッセージがあったので去年は心理テストにも自然に入っていった。

神藤

今年はメタについての話は前の授業で繰り返さされており、学生はもううんざりしている。

大山

今日の授業の導入では、私の担当授業6回分の意図を説明するところにもっていきかかった。

米谷

「学校文法」を破壊するところへと授業をもっていくのかと思った。

山田

特に一回生にとって「学校文法」の話はショッキングだっただろう。

保田

学生は、小論文入試対策によって「学校文法」などの話は案外すでに知っていたかもしれない。

藤岡

寺子屋の話は、何がどう今の私たちの身体にしみ込んでいるかを逆に気づかせる話題だった。

大山

授業といっても、結局、学生の身体から出てくるところでしかひろっていけないと思う。

鈴木

いまのFD論議では大学の「学校化」をすすめようという流れが大勢だ。

このセンターの授業では「学校化」崩しをねらっている。

学校で「学校化」崩しをしている、というのがおもしろいと思った。

山田

「学校化」崩しは、本当は学生同士が議論してやっていたらよい。

以上

● 前期第8回 6月5日 ●

〈授業案〉

使用教材

- ・配布物：「何でも帳」「何でも帳抜粋」、「ディスカッションの仕方の説明」「前回のスライド資料」

参観者用資料：学生への配布物一式、授業案

留意事項

1. 今回は、前回の題材をもとに、グループディスカッションを試みる。「何でも帳」の記述は、昨年度に比べて、心理テストや占いについて、メタ的にしっかりと議論を組立てているものが多かった。また、こうしたテストに対する自分の実感から出発して論を展開しているものが多かった。「自分を出発点とする」というスタンスが、しっかりと根付いてきている感触がある。
この流れにのっとって、心理テストや占いについて考察することで、人間の心のしくみ、理解の仕方、相互行為（相互規定）のあり方、社会的事象に対する考察など、多くのテーマに広げるきっかけとしたい。
2. 今回のグループ人数は、9人から10人になるように設定している。できるだけ同じ学部・同じ学年にならないように配置した。途中で来なくなった者もいるので、だいたい各グループ8人前後に落ち着くと思われる。
3. ディスカッションの方向性は、こちらから特に決定しないで、自由に討論をしてもらおう。ひとつの結論への集約をめざすのではなく、各人が心にひっかかること（問題意識）を持ってくれ、また、他の人の考え方に新鮮さを感じてくれることをねらっている。すなわち、自分のものの見方や考え方を相対化するきっかけをつかんでもらいたい。
4. 来週は、今回のディスカッションの結果をもとにしつつ、講義形式の授業をおこなう予定である。

時間進行案

- 2：45 連絡事項。ディスカッションに関する説明など。
- 3：00 グループ討論の開始。
- 3：30 議論はいったん打ち切り、OHPを使った各班の発表
- 4：00 何でも帳への記入
グループ討論の最中には、適宜介入をこころみたい。

ライフサイクルと教育

担当：大山泰宏（高等教育教授システム開発センター）

本日は、先週の予告どおり、「心理テスト」や「占い」に関する、それぞれの考え方を交換する、グループ討論をおこないます。

1. グループ討論の方法について

- 1) 各自、指定された番号の席についてください。各グループ9～10人で、全部で10班あります。
- 2) 討論の時間は30分です。討論の過程や結論は、前回どおりOHPシートにまとめてください。
討論終了後、各班5分ずつ発表をしてもらいます。
- 3) 全部の班が発表するのは、時間的に無理があります。今回、発表の機会を得た班も得なかった班も、討議の内容をB5の紙1枚程度にまとめて、今週金曜日までに、高等教育センター入口の備え付けの箱に提出してください。こちらでコピーして来週全員に配布したいと思います。

2. グループ討論の内容

- 1) 前回の心理テストの体験を通じて考えたこと、あるいは、日頃の自分の体験や考え方を出発点として、いわゆる「心理テスト」や「占い」をテーマとして、自由に議論をしてください。
- 2) 特に議論の方向性は指定しませんが、単に自分は信じるとか信じないとかいうことだけでなく、なぜ占いや心理テストが、人々の生活にこれほど身近に永続的に存在しているのかという事実も視野に入れて、議論してください。

〈検討会記録〉

フィールドワーカー： 田口（授業者発言の記録）、
藤田（学生観察）、保田（学生観察）、
高田（授業者観察）、米谷（授業者観察）
参加者： 藤田、田口、山田、神藤、吉田、高田、
保田、張、田中、大山、米谷、秋田
（順不同、敬称略）

田口

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

藤田

（4班の様子を中心に時間軸に沿って授業をふりかえる）

保田

（3班の様子を中心に授業をふりかえる）

高田

授業者は丁寧な言葉づかいをしながら学生とのスタンスをはかっていた。

授業者は黒板にポイントを書くなど、ディスカッションに入っていくやすいように配慮していた。

授業者は学生の発表にうなずきながら、同時に他の学生の反応も見ていた。

授業者はディスカッションのあいだ学生のあいだを歩きながら、にこやかだった。

米谷

授業者には学生と同じ目の高さになる配慮が色々あった。

授業者は班のディスカッションにも適当に介入していった。

授業者には後頭部に手をやるなどのしぐさがみられた。

大山

後頭部に手をやったのは冷や汗をかいていたからだろう。

ディスカッションでは、学生がどのくらい話を発展させていけるのか様子を見ようと思った。

自己紹介からはじめるように指示したのは、アイスブレイキングを意図してのことだった。

はじめの15分をすぎたあたりから、適当にディスカッションに介入していった。

議論が盛んでない班には問いを出して、議論の発展を図った。

（カゼ気味だったが）今日の体力でできることをやった。

7班の発表が長くて聞く学生がうんざりしているのを、発表者がいつ気づき話を切るか、見守っていた。

7班の発表で出るべき論点が出揃うだろうとも思い、あえて発表者の話をきらなかつた。

米谷

発表する学生の多くが田中先生のときに発表したのと同じ学生だった。

同じ学生ばかり発言すると聞く学生が「またこの学生か」という目でみるだろう。

大山

発表者の話をこちらが途中で止める姿勢は、他の学生の自由な動きをも止めるように思えた。

山田

7班の発表は尻切れトンボのようになった。

発表が尻切れトンボになったのはうんざりしている学生の反応に気づいたからかもしれない。

吉田

後ろの方の班にはあきらかに「聞きたくない」という姿勢がみてとれた。

田中

グループディスカッションをする意義はなんだろう？
前回授業で個人で考えたことをシェアするためにグループディスカッションをするのだろうか？
考えをシェアするためだけなら、グループディスカッションというやり方は効率が悪いのではないかな？
活気をもたせるということ以外にグループディスカッションをするメリットはあるのだろうか？

米谷

全体を2派にわけてディベートさせて、互いの立場の理解を深めさせるやり方もある。

田中

今日のディスカッションの意義はなんだったのだろうか？
今日のディスカッションの成否を判定する根拠はどこにもとめたらいいのだろうか？

田口

今日のディスカッションの意義は、年間を通じてこの授業をどう位置づけるかによって決まってくる。
この後どのように授業を発展させるつもりなのか？

大山

今日のディスカッションは釣りでいう「撒き餌」のようなものだった。
話は脱線してかまわないからテーマをめぐって色々話をしてもらえたらいいと思っていた。
色々な話へ発展する芽が色々出てくれたらいい、と思った。

田口

学生は確かにいろいろと話していた。
しかしテーマがあいまいで話しづらいようだった。
もう少し工夫があってもよかった。
でてくる話は実は大山先生の手の内にあるマップにすべておさまるように配慮されているのではないかな？

田中

大山さんは受容的で、自分のわくの中に受けとめてやろうという姿勢だ。
大山さんのやり方では学生がこちらを脅かす「他者」としてバンッとたちあられられない。
学生としては大山さんの授業に「受け入れてもらっている」感じはもつだろう。

田口

「受け入れてもらっている」のを嫌がっていない学生が多い。
自分がどこに位置づけてもらえるのか楽しみにしている学生も多いだろう。

田中

大山さんは学生をゆさぶって戦おうとはしない。

大山

戦わなければならないのでしょうかね？

米谷

ただ言いたいことを言わしてもらった、で終わっている学生も多い。
互いにとことん攻めていって、互いに変わる、というディスカッションもありうるはずだ。
思考には自閉的な reflective thinking と、コミュニケーションに開かれた critical thinking とがある。

田中

reflective thinking は、reflect する自分とされる自分、という自己分裂により引き起こされる。
大山さんは学生の自己分裂を、「それでよい」と肯定的に支える。
僕は学生の自己分裂を、攻撃的にうながそうとする。

米谷

学生にとって触れてもらいたくないところに触れさせようとしたときに学生はどう議論するのだろうか？
触れてもらいたくない議論からは逃げていくかもしれない。

秋田

こちらが攻撃して崩していくべき相手というのは、実はもともと確立されていないのかもしれない。

山田

倫理的なタブーについてなど、触れてもらいたくない、というものはある程度確立しているだろう。

大山

全然戦わないのは私のいき方ですね。

4年くらい前までは、こちらがぶつかりむこうも返してくる、というところから変容が起こったものだった。

4年くらい前からは、ぶつかっていったのでは破壊的に終わってしまう、という感じに変わってきた。

いまは生成をうながすように相手のいうことを聞いていく、というようにやっている。

田中

授業観には人間観が反映する。

大山

いまの学生は同じ土俵にのろうとしない、「スポ根」が通じなくなっている、と感じています。

田中

それで、こちらでマップを与えて学生を位置づけてやる、という接し方をせざるをえないのかもしれない。

しかし、ある動揺を与えてこそはじめて深い生成がおこる、ということもあるだろう。

一方的にゆさぶるのでなくこちらもゆさぶられそこで耐える、ということが大事なのかもしれない。

大山

ある人にとってゆさぶりになることが他の人にとってはゆさぶりにならない、ということもあるだろう。

田口

来週の授業で学生に議論全体のマップを与えるわけだが、その後の授業計画はどうなのか？

大山

まずは今日の何でも帳の反応をみたい。

次回はラベリング理論や科学史の話をするだろうが、これは大山のマッピングだ、と強調しておきたい。

その後は一回休講をはさんで、別のことをやる。

赤ん坊と母親との相互作用についてのビデオをふまえたグループ作業を考えている。

張

感想だが、教師は学生の中で学生と同じように考えていたのではいけないのだな、と思った。

保田

攻撃的、受容的、とそれぞれの持ち味のある講師がリレー式でやることで相互に補いあえる、と思った。

藤田

ディスカッションにおいて、「聞く」ことが大事だと思う。

互いに「自分の言いたいことはこれだったんだ」と発見をうながす聞き方ができればよい。

互いに「聞いて」発見をうながすディスカッションなら、意味があると思う。

リレー式でやる際、自分の役割は前後のつながりの中で考えるのか？

大山

前回の授業では引き継ぎを意識したが、今回はあまり意識しなかった。

田中

去年僕がリレーで引き継いだときは、前までの授業で受容的にできていたのをとても意識した。

神藤

受容的授業だから学生は壊れない、とは限らない。

学生と一緒に壊れていく、といういき方もある。

吉田

部屋の後ろから見ると、グループディスカッションがうまくいっていないところも見えた。

携帯電話でカチャカチャとメールを打っている学生もいた。

以上

● 前期第9回 6月12日 ●

〈授業案〉

授業者 大山泰宏

使用教材

- ・パワーポイントスライド
- ・配布物：「何でも帳」「何でも帳抜粋」、「前回討論のまとめ」

参観者用資料：学生への配布物一式、授業案

授業の観点

- 先週のディスカッションは、班によって、また個人によって、ずいぶん受け止めが異なったようである。概して、拡散したままに終わった班は、後味がわるいようである。また、何らかの結論が出なかったことへのいらだちの記述も見られた。結局は、個人がどれくらい噛み込めるかという主体的・能動的な志向性がないと、だめであるのは、明らかである。
- 授業では、すでに3回目となったテーマを扱うので、これまでの流れから外れず、かつ単調にならないように、トピックや話の流れを工夫したい。
- 個人作業、ディスカッションとつづいた考察を、まとめると同時に発展させる、かつ、科学論などの学問とつなげる、という作業を試みたい。
- 全体的に授業者の意図に従って構造化された進行になりがちである。拡散しない程度に話に余裕を持たせて、学生の反応を見ながら授業の流れを組み立てていけるようにしたい。

授業の日程と進行内容

14:45 導入

今回の授業が、ビデオ素材になることの説明。学生へ了承を求める。これをきっかけに、「略奪的研究」から「情報発信的な研究」への転換について語る。これは公開実験授業の構造に関する説明でもある。

15:00 第1章 人間の心と性格

心理テストの構造について説明することを通して、人間の「性格」がどのように考えられるのかについて、説明を試みる。

「自己」の無根拠性の説明をきっかけにして、現代の社会状況と性格について少し触れる（学生の身近な題材）

15:25 第2章 「根拠」からネットワークへ

「根拠への問い」が、近代科学や近代理性を支えるエトスであったこと、そして、その「根拠への問い」が、人間観にも大きく影響を与えていることを説明する。

他方で、「自己」をネットワーク的にとらえる考えも存在することを示す。エスノメソドロロジーの実験などを例示することで、ネットワーク的な意味創出のモデルについて示し、これが最近の学習理論ともつながることを、提示する。

15:50 授業、ディスカッションについての問いかけ

先週のディスカッションについては、賛否両論であったが、それについて自覚的に考えるよう促す。今回の授業内容との関連性も示唆する。

16:00 何でも帳への記入

本日の授業概要

- ◆ 性格とは？
 - 心理テストの構造分析を通して -
- ◆ 「根拠」から「ネットワーク」へ
 - 近代科学から関係性の思考法へ -
- ◆ 授業に関する分析, 反省
 - 対話を通じた学びとは -

2

第1章 人間の心と性格



3

1, 心理テストの質問の特徴

- ◆ 習慣的反応を問う
 - ・あなたは、落ち込んだことがありますか。 ×
 - ・あなたは、よく落ち込むほうですか。 ○

→ 行動の反復的集積としての性格

```


    行動1  \
             \  習慣的行動1  \
    行動2  >----->      \
                                     \  性格特性1
    行動3  >----->  習慣的行動2  /
    行動4  /
  
```

4

心理テストの質問の特徴2

- ◆ 「自己イメージ」や「認知自己」を問う
 - ・ ※自分でそうだと思いこんでいる自分

→ 自己イメージ等は、自分の行動に影響を与え、性格形成の一要因となる




5

心理テストの質問の特徴3

- ◆ 理想自己を問う？
 - ・ ※そうありたい、それが望ましいという自分

- 「そうありたい」と思う人はどんな性格か、を考えて質問が作られている。

- 必要以上に自分をよく見せようとする態度を見破るための質問もある。



6

2, 人間の性格とは？

- ◆ 状況に応じて相反する行動をとっている
 - 状況に応じて「性格」が異なるとも言える
 - 「心理テスト」や「占い」が当たっているように感じる理由のひとつ


```

    自己イメージ → 「当たっている」
    と一致          と思う
  
```

```

    テスト結果
    /
    自己イメージ → 説明づけるため
    と不一致       の情報を探す
  
```

7




3, 「自己」の揺らぎ

- ◆果たして「本当の自分」は存在するのか？
- ◆「心のたまねぎ」モデル
- ◆性格の一貫性が失われていく社会状況




第2章 「根拠」からネットワークへ



1, 自己の根拠

- ◆なぜ私たちは、自分を知るために他者からの規定を求めるのか？
 - 貰い子妄想、追いかける夢
 - 自分が何者であるかをまず知っているのは、他人である
 - 自己の根拠は「物語」とならざるをえない




2, 東洋的な「自己」観

- ◆他者の関係の中で規定される自分
 - 日本をはじめとする東洋の世界観
 - →「気」
 - ・「気分」「自分」「元気」
 - ・超越的存在からの分け前


3, ネットワークとしての「自分」

- ◆人は、意味を求める作りだす存在である
- ◆形成的 (formative) な心理テスト
 - 自分について考察していく「きっかけ」
- ◆ハロルド・ガーフィンケルの実験 (1967)
 - ・ →意味の筋道を通すよう思考過程が進む
 - ・ 根拠の積み重ねから意味が出てくるのではなく、意味体系から根拠が創出(emerge)してくる



3, 「根拠」への希求と近代理性

- ◆「根拠」への問いは、近代に固有
 - あらゆる事象には、その背後に「真」の原因があり、それを求めるのが科学である
- ◆「根拠」の「閉じこめ enclosure」
 - 能力や動機などを個体の内部に求める
 - 脱文脈性
 - 能力観、発達観などに影響



「何でも帳」からの抜粋

2000年6月12日

今回の授業で、3回シリーズでおこなった、「心理テスト」や「占い」をテーマとした考察の一応のまとめとしたいと思います。

「人間の性格形成について」「信じるということの意味について」「私たちの思考について」「科学と宗教について」「近代理性について」などのテーマをはじめとして、「ディスカッションの是非について」など、多様にテーマが展開しています。

以下の「何でも帳」の配列は、それらの一応のマッピングになると思われます。

1 心理テストを通して人間を考える

1. 自己イメージや理想自己によって形作られる「自分」

- 自分は自分が形作っている -

6月5日 from (THE黒)

心理テストが当たる理由を考えた。僕の加わっていたクラスでは、心理テストを行うときに、(エゴグラム,okagramを含む)

他人の意見を参照しながらやった、もしくは自分の理想(自分はこう思う)というものを参照しながらやったという2組に分かれた。そのどちらの組にかいても、テストで出た自分の像に行動が近づくようになるのではないかとこの意見に落ちた。

そしてその結果、心理テストは「当たる」のではないかとこの意見に落ちた。

コメント from (大山) ● 別の論は、「自己イメージ」に従って人は自分の行動を決定し、心理テストはその自己イメージを測り得るのだ、ということだ。そのとおりだが、心理テストは変えられる。

6月5日 from (三井寿)

今日の討論で、心理テストの問いに答える時には、過去に他人から言われたことや自分の理想が影響するという意見が出てなるほどと思った。たしかに私も、先週エゴグラムの後問に答える時に他人からこの見たい、というのを意識して答えていた。話、そのような理想の自分を想像しているうちに、理想が現実になっていく部分もあり、心理テストの結果に自分から近づくこともあると思う。

コメント from (大山) 自分の理想イメージも自己イメージが、人間の行動に影響を与えることはよくありますね。それが性格を形成していくと心理学でよく言われています。

2. 心理テストの形式的な役割

-ズレがあるからこそ考える-

今日のディスカッション

6月5日 from (リハコ) 前回の分の何でも帳を読んで自分の答えらしきものが見つかった。私は心理学を予測するものには信じない。(でも「今日のうらないかうたがうん」で自分の星座が1位だと幸せな気分にはなる。)統計を元にした性格判断(血液型・動物占いなど)を、心理テストは信じている、というよりもある程度自己分析の参考にしてはいる。当たっているかどうかは別として...

占いや心理テストがはやりののは、やっぱりあの「あまいさかいいの」だと思ふ。100%当たるわけがないと思ってしまうから楽しめるのだろうし、100%当たる占いなんてやりたくない。自分がどのような人間かある程度分かって、そこから自分をより良くしようと努力するのがいいのであって、「あなたは黄色系○○な人間で、あざわい職業は△△しない」みたいな占いは、全然自分にプラスにならないと思ふ。当たると当たらないと、占いや心理テストを自分にプラスになるように上手に利用していきたい。

コメント from (大山)

私たちが主体的に考えていくときに、占いや心理テストは「まじか」として作用してくるということですね。学内も定評するそういうもので、特に大学での学内は。リハコさんの意見の深まりが感じられます。

6月5日 from (田中=見事な俺)

僕はインターネットの占いでは時間ばかりはまてました。新聞の占い欄を毎朝欠かさず読むほど占いはよくやる方である。人から自分の欠点を指摘されると反感したくなるタイプなのに、占いで自分の欠点を指摘されても割と素直に「確かにそういう面があったな」と反省してしまう。それは、実際に付き合っている身近な人が言う意見よりも、見ず知らずの相対意見の方が客観的に思えるからだと思う。あと、占っている相手の顔が見えないので、怒りの矛先となる対象が「全体のみんな」だからという理由もあるかもしれない。

コメント from (大山) 占いの手軽さ、匿名性が占いのひとつの誘因となっているというわけですね。それは占いでして、そこから来る「意見」は、自分の思考や自分の振り返りにどのように影響するか考えるところだと思います。

6月5日 from (じかいおん)

心理テストをする際には、他人から言われたことを参考にしながら解いていく人や、自分の理想像に近づけようとする人、自分の思いのままに解く人など色々いて、心理テストが「本」に自分自身を示しているのかどうか疑わしい、という意見がある。私が思ったのは、心理テストの結果が「自分自身を表現する」のではなく、心理テストの取組む人や過程に「自分自身」が表れているのではないかと、ということである。突をいって、心理テストには「取組む過程」で自分自身について考える、という効果があるのではないだろうか。

コメント from (大山)

私も、そのとおりだと思います。心理テストに取り組みということ、自分についてあれこれ reflection して考えることです。それがとても大切なことです。

〈何でも帳〉

III, ディスカッションについて

1. ディスカッションが有意義だった

6月5日 from (大山)
 ナイトも取って、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 とオプショナルで、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 自身の本音で議論して、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 教員から、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 コメント from (大山) 本音で議論して、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論

6月5日 from (大山)
 今日の議論で、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 は「自分の性格を私が好き」と思っている。大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 ので、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 コメント from (大山) 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論

6月5日 from (大山)
 今回の議論は、大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 コメント from (大山) 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論

2. ディスカッションが有意義でなかった

6月5日 from (shoe)
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 コメント from (大山) 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論

6月5日 from (大山)
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 コメント from (大山) 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論

6月5日 from (5回生)
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 コメント from (大山) 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論
 大感謝する。私の班はディベート形式で、次の夜、前回の議論と対論

ライフサイクルと教育 討言論レポート

I. 占いを信じるかどうか → 「何が根拠?」と批判的に見る人がいた
自分に都合がいい事だけ信じる人

- a. 動物占いや星座占い、血液型による性格判断
→ 反論 同じ誕生日の人は自分と全く同じ性格か?
違えばテレビ局だと、今日の運勢が変わる。
- おみくじ
→ 反論、そもそも神様は存在するのか (生れた日は月の満ち欠けによってバリエーションが違う?)

aは根拠がはっきりしてなく、信憑性に欠ける

- b. 四柱推命 --- 中国四千年の歴史に基づき何億通りもの表から客観的に判断する
80%で当たり残り20%は自分の努力らしい
病院の方角によって病気が治った!
(風水に依っている)
- 厄年 --- 結構皆信じている。
42歳は体のバランスが悪い → サザエさんの話につながる
- 北枕 --- 皆気を付けているはず。

bの四柱推命は根拠がすごい。
他の2つは根拠はともかく、皆気にしている

II. 心理テスト ----- 心理学者の統計学的判断
(ex. フレフリン検査) 自分が参加するので信憑性が高い

↓
ある問いにいくつかの中から答えを選択して、
その番号の和をもとに性格を判断する

III. 結局、占いや心理テストには ニーズがある

↓
自分がどんな人間かを知らせて安心したい

心理テストは信頼できるのか?

(2班) 2

「～することは間違っている」という内に対して、

1. 自分は〇だと思っても、実際その場面では答えた通りに行動するのか?
2. 自分でも〇のような気もすればXのような気がする。
← 自分の事について あいまいにしか分かっていないから
3. その時の気分・心理状態によっても変わる。

でも結果的には信じてしまう

1. 親など他人から言われ続けてきたことにより「自分はこういう人間だ」という固定観念
2. 心のよりどころ
3. 自分を結果にあてはめていこうとする。それまで意識していなかった事でも自分はそうなんだ、と自己暗示にかける。
4. 結局、自分の性格の判断の根拠は他人
心理テストをやらなくても他人から言われてきた自分像がある。
そこで心理テストをするのは、
(i) 他人から言われた自分像を確認したい
(ii) 違う自分像を見つけたい。
5. 「当たっているのどちらかの方が？」程度のことが大げさになる。

心理テストと占い

1. 心理テストは構成がありそう
← 占いに比べ、学問的根拠あり / 肉かたに人あって分析してそう
意図がよわてくる。

member

3班

議論の要約

・今の占いと昔の占いは違う・・・
昔の占いは、個人や国の未来を占うもの。現在はやっているものは、自己分析や運勢など。

・占いがはやる理由・・・
日本には確固とした宗教がない。よって、占いや心理テストにより、宗教的なものを得ている。
”自分はどんな人間か？”ということを知りたいが、友人などに面と向かって聞くのは難しく、人間関係的にづらい。

⇒占いは、
・本や雑誌などから手軽に自分はこうだという答えが得られる。
・自分はこうだと決定されてしまうのはいやなので、本や雑誌ならばあいまい。
・占いは気に入らない内容ならば、切り捨てたり、自分に都合よく解釈ができる。

それが日本人にあっている？

・占いや心理テストとは・・・
・自分がどんな人かという問いに、手軽に、自分一人で、あいまいなまま、答えを得られる。
・神秘性や科学などで、深刻にならない程度に権威付けられている。

ライフサイクルと教育

山下卓也、中島晋也、高瀬美穂、柘植朋紘、寺田英司
 4班 宮村宏之、野瀬勝也、高見明寛、中村文子、坂田昭彦

No.

DATE

○ 占いや心理テストは何故はやるのか？これから続くのか？

- 心のよりどころがほしいから
- 本当の自分が知りたい (自分でもわからない)
- 「答えがほしいとき簡単に得られる
- 結果と自分が思う自分を照らし合わせ、疑わしいとき思ったりするからこそ、続く

○ 占いや心理テストは信じられるか？ どういうものなのか？

- 「占い」は外から決められるもので「心理テスト」は内から、自分の内面から決まるもの
- 「心理テスト」はそのときの気分によって結果が変わる
- 「心理テスト」は心理学に基づいているので信じられる

↓

心理学自体が疑わしい、いやがわしい！

- 「心理テスト」は質問内容で意図がわかってしまい、素直に答えられないときがある。
- 質問が細くなるほど信憑性が増すが、お手軽さがなくなる。
- 「占い」は分類の数が多いほど、信じられる。(例、血液型や星座、星座や生年月日)
- 結果がたかさんの事だったり、おもしろい事だったり、当たると思ってしまう。

ライフサイクルと教育 5班

- ・心理テストと占いの違い

心理テストの特徴

- ・科学的根拠にもとづいている
- ・自分の内面について知るもの。
- ・方法は、国・文化に左右されない。(と思)
- ・科学が発達してきた近年に確立。

占いの特徴

- ・国・文化によってやり方に違いが生じる。
- ・方法・種類が多様
- ・未来について知るもの。
- ・表現が曖昧な事が多いため、当たっていると言えは当たっている。
当たっていないと言えは当たっていない。
- ・古代からつづいている。
- ・星占い、血液型占いのように根拠の分らないものが多い。

心理テストと占いの共通点

- ・自分の知らない一面を発見する。
- ・人の心は複雑であるため、型にはめるのは困難なことも。

6月5日の討論

6班

『占い』に関する発表

✿ いい時だけ信じて、悪い時は信じない

✿ その時だけ信じて、すぐ忘れる

✿ 楽しみ要素が多い

『心理テスト』に関する発表

✿ 占いよりも、信じる性がある

✿ 自分はどうありたい、という思いが心理テストに反映

されるのではないかと？

✿ 自分自身のことときちんと分かっていて、心理テス

トを信じる

なぜなら) 項目に正しく答えているかどうかの

不守が少ないから



視点：近年の占いブーム(動物占いなど)は何に支えられているのか

- 現状分析
- 日本の占いの状況は特有のものである。
(外国では主に宗教がその役割をより明確に担っている)
 - 動物占いや星座占いなど科学的根拠のないものが多い(性格及び運勢等)
 - 無意識的に占いのお告げの暗示にかがてしまいがち
 - 生活の不安や悩みを占いによって解決(安心)させたいという願い

現状分析から見た占いの役割・効用

- 明確な宗教心のない日本において、非科学的な(心的な・無意識的な)ものに対するいせしの効果を占いが担っている。

提議：ではなぜ近年になつて特に精神的なものが見直されているのか

予測：近年の社会構造の問題が人間の関心をつくっているのではないが

↓
科学的な合理主義システムのいきずまりがその反動を呼んでいる。

ヒント：占いブームと同時に近年ブームとなっている学問・考え方に

- 複雑性・カオス論・認知論・主客の相関性・自然の循環性・etc.

近代合理主義の有り

- 科学万能主義・人間中心主義・二元論 etc.

↑ 自然環境破壊 ↓ 〇〇倫理の欠如

(アマゾンの奥地で一羽の蝶が羽を動かすと地球の反対側でハリケーンが)

グループ討論（8班）
心理テストや占いについて

・占いの結果

人は色々な側面を持っているので、占いの結果にも当てはまるように感じる。

血液型占いなどでは人から言われることによってその結果を信じ、信じることによってそれが自分になっていくことが考えられる。

・心理テストの結果

先週のような自分の性格などに関する質問のあるテストの場合、解答する時に自分自身の思い描いている自分像、或いは人に言われた自分の性格を考えてから答える。そのため、必然的に自分の考えが結果に反映される。

絵を見て答えるような形式のテストの結果は、上記の占いの結果と同じ性質を持つと考えられる。

自分の考える自分像が占いや心理テストの結果に影響を及ぼす。そしてまた、それらの結果が自分像の形成に影響を及ぼすこともある。ここにある種の循環が見られる。

ライフサイクルと教育 (2000.06.05, 10 班討論報告)

・ メンバー

・ エゴグラムに関する感想や印象

メンバーの大半が当たっていると感じていた。

しかし、少数ながら当たっていないという意見も出た。その理由は、エゴグラムの質問事項に答えているうちに、どのような診断結果が出るか予想がついてしまうから、エゴグラムの結果には、自分の本性ではなく、その理想像というよりも「自分を」演じている自分が映し出されるから、というものであった。

・ 心理テストと占いの違い

心理テストは精神分析学・臨床心理学などの知見をベースにして巧妙に作られているため、(科学的な) 信憑性があるという結論に達した。

ここに権威による裏づけがあると考えられる。自身の判断能力には限界があるので、そこで人間が頼りとするのは権威という保証である。学者という権威が我々の心理テストに対する信頼を支えている。

加えて、現代人の科学への盲目的とも言える信頼があると考えられる。科学万能主義は終わったと思っていたが、まだまだ根強いようである。

これに対して占いは特にそのような科学的知見や権威による裏づけもないので、信憑性にやや欠けるという結論に達した。

但し、占いは歴史が長い(例. 神権政治)、膨大なデータの蓄積に

よるものかもしれないという意見も出た。

予言めいているという意見も出た。これは占いには神秘性があるということだろう。人間はいくつもの偶然がある一つの結果を成すと、その偶然群を(必然的な) 運命として捉える傾向があるように思われるからである。これは、今そこにある現実が実は全て定められているのではないかという懐疑に拠っている。これは近年のホラー小説などにも見られる(例. 鈴木光司『ループ』)。占いにはその懐疑を感じさせる力がある。それは占いが、遠い宇宙の星座や神々の神話などの人間を超越する力を、そのモチーフとしているからであろう。

占いの歴史の長さや神秘性が、その科学的な信憑性の不足を補っているようである。

班全体の結論は、ここで両者の違いを判断する材料となるのは科学的な客観性であること、心理テストにはそれがあり、占いにはそれがやや欠けることである。

・ 心理テストや占いの永続性について

人間が心理テストや占いをやる理由が、これらの永続性へと繋がっているとメンバーは考え、これについて討論した。

自分を前向きにする手段となるという意見が出た。不利な状況に置かれ、心が萎縮し、その状況に立ち向かうことが出来そうにない(と感じる)時、人間は「何か」にすがり、自分を積極的にしようと考える。それを心理テストや占いは促してくれる。それはそれらが他者であるからである。自分以外の「何か」は、他者であるが故に客観的な意見を与えてくれるからである。

しかし自分にとって都合の良いことばかり書いてあるわけではないので、心理テストや占いが永続する理由にはならないという意見が出た。

それに対して次のような反論が出た。

都合の悪いことが書いてあるにしても、それは予防策にもなるという意見である。さらに、都合の悪いことが書いてあってもそれは外れると考え、都合の良いことが書いてあればそれは当たると考えればよいという意見も出た。これらは心理テストや占いに対する自分の解釈を自在に操ることでそれらの結果を自らに活かそうとするものである。

上記から、心理テストや占いが心の拠り所となっていると言える。自分に関わらず動いていくかに見える社会の中に、自分をどう位置付

〈検討会記録〉

フィールドワーカー： 田口（授業者発言の記録）、
保田（学生観察）、藤田（授業者観察）、米谷
参加者： 大山、張、神藤、保田、八木、村上、田口、
山田、米谷、吉田、田中、秋田
（順不同、敬称略）

田口

（時系列にそって授業を振り返る）

保田

授業前から学生はよく資料を見ていた。
10分すぎから眠たそうな学生が多くなった。
ずっとニヤニヤしている学生がいた。
全く笑わない学生がいた。
どちらの学生も授業者にはきっちり反応していた。

藤田

ゆびさす動きが多かった。
指揮者のようだった。
よく手をあげさせていた。

米谷

授業者のアクションが多かった。
教卓を離れてよく学生の方を見渡していた。
後半は壇上で「走った」（笑）。
自己開示があった。

大山

略奪的研究から情報発信型の研究へ、という所は学生はよく聞いていた。
学問的に高度なことを伝えるのに抽象的になり、ジレンマを感じた。
学生の様子を伺いながらの導入に、時間をかけすぎた。
どういうスタンスで私の話を聞くかを学生ははかっていたようだった。
自己開示をしたときに学生の顔はバツとあがった。
そういう話を学生は期待しているのかもしれない。
ネットワーク的自己の話は事例を話すべきか戸惑い、十分話せなかった。
「まゆつばですけれど」と言ったとたん、学生はサッと「ひいた」。
身のまわりのことを題材にしていくというスタンスが学生にはできていないと感じる。
十分授業を立て直せなかった。

八木

学生はよく出席していると思った。
何でも帳をどのくらい重視しているのか？
授業者にとって都合のいい何でも帳だけを取り上げている、という印象がある。
学生は何でも帳についての話をあまり聞いていなかった。

大山

学生も何でも帳に、自分にとって意味あることだけとりあげて書いてくる。
今回とりあげたのは典型的なものだった。

学生にのってもらえるよう、授業を立て直そうと考えていた。

八木

学生のこの授業に出るモチベーションは何なのか？

大山

「楽勝科目」という評判を聞いてくる学生がいる。

教育学部の学生など、テーマに惹かれてくる学生もいる。

「実験授業」というのに興味をもって来る学生もいる。

田中

今年は受講希望者250人を100人に選別した。

モチベーションが低い学生は落とした。

それでも10人くらいの学生は欠席するようになっている。

八木

学生としては、何でも帳にあれば書くのだから、出席しなきゃ損だ（笑）。

田中

今日は30分まで学生はなぜのらなかつたのだろう？

30分から、なぜのってついていったのだろう？

大山先生での一斉授業スタイルに慣れるのに時間がかかったのかもしれない。

一斉授業でもコミットさせることができるのだ、とわかった。

自己開示で惹きつけていた。

後半の展開はみごとだった。

石村

後半、学生によくあてていた。

大山

学生によくあてるようになったのは、のってきてあてられる雰囲気になってきたから。

田口

あてる箇所をあらかじめ決めていたようだが？

大山

3箇所、きくところを決めていた。

田口

去年は「同じ意見です」という学生が多かった。

今年は学生は自分の言葉でこたえようとしていると感じる。

石村

今日は大山先生の授業にしてはカタイ感じがした。

カタイ感じがしたのはパワーポイントなどを使ったせいかもしれない。

大山

公開実験授業で参観者もいる中だと、動きのある授業よりも無難な授業をしがちだ。

パワーポイントでの授業だとその場の流れに対応できない。

石村

30分以降授業が動き出したのは、何でも帳を使いその場の動きに対応したからだろう。

今日はパワーポイントから離れるほど大山先生らしい授業になったと感じる。

吉田

パワーポイントを離れ大山先生のやわらかい動きを学生はみて授業は動いたと感じる。

大山

スライドを使うときも、うまくいくときは話の流れにのせてスライドをみせる。

うまくいかないときはスライドを先にみせて説明するかっこうになりがちだ。

吉田

「まゆつばですけど」の授業者の言葉を信じて「ひく」学生がいる。
パワーポイントの内容を疑わずノートに写そうとする学生がいる。

大山

学生には権威にもっと批判的になって欲しいと思う。

田中

話のトピックの変わり目に学生の反応はよくなるようだ。
今日の前半でもカウンセリングの話がでてきたときの反応はよかった。
理論的な話をしていたところではのりが悪かった。

大山

今日の授業の位置づけは、これまで出てきたことを学問としてまとめる姿をみせることだった。
そこは撃沈した。

田中

理論の「伝達」は、冒険がないから学生の反応は悪くなる。
「賭け」に出ている部分での反応はよい。

田口

班で出してもらったレポートについてはどう考えているか？

大山

面白い視点が出ていると思う。
色々出てくる班のディスカッションでの意見を構造化する授業をすればよかったかも。
議論が拡散的になった班もあった。

秋田

学生のあいだから出てきたものをくみ上げて構成するスリルを味あわせてやれたら凄い。

大山

学生の意見に触発されたものを話した前半、うまくいかず「おちた」。
そこで自分を出した後半、うまく動いた。

田中

授業者にはスタイルがある。
後半は大山スタイルでうまくいった。

大山

前半はムリヤリ「手のひら」に入れようとしてうまくいかなかった。
後半、「手のひら」からもれ出るものが動いた感じだ。

田中

後半、学生に触発されながら、実は自分という他者が動いたのではないか？

大山

自分がこわれて自分がでる、と感じる。

秋田

自己の根拠の話で「ネットワーク」ということはいつ決めたのか？

大山

方向性としてはずっとあったが「ネットワーク」の言葉を決めたのは今日だ。

秋田

今日は実際に何でも帳の意見というネットワークを大山スタイルで根拠として提示してみせていた。
そして同時にネットワークの話をした、というのはポイントだ。

吉田

自己の話のときに追いかける夢の話を出したあと年齢についての話に行くかと興味深かった。
しかし年齢の話にはいかなかった。

藤田

追いかける夢の話には何か面白い「オチ」を期待した。

吉田

大山先生の話には学生は何らかの「オチ」を期待するようなところがある。
エゴグラムのネーミングでやったような「オチ」を学生は期待しているのではないか。

大山

今日は自己の「根拠」の話をするのだ、ということが念頭にあった。

保田

東洋的自己観の話は面白いと思った。

大山

追いかける夢の話は、反復・強迫、トラウマあたりから話すという手もあった。

田口

大山先生のスタイルと違うことをやろうとして前半うまくいかなかったのではないか？

田中

大山先生が伝達だけで授業を構成しようとするとうまくいかないのかもしれない。
大山先生に「教える」スタイルはあわないのかもしれない。

大山

「教える」「教えられる」の権威づけられた関係性で授業をしてはいけないと思いながらやった。

山田

その関係性をもとに伝えるのは、実は効率のよいことなのではないか？

大山

それでは学生の批判力が育たない。

田中

今日の後半は、自分の中の他者性を深めることで他を深く理解できる、と独在論的にすすめられた。

米谷

学生とのインタラクションには大山先生のように内に掘り下げてやるやり方も確かにある。
学生に話していても、学生が今の自分にかかわることならよく聞く。
表向きの講義として伝えるべき部分と、ふと漏らす内側のところで大事な部分とがあるのだろう。

大山

漏れる部分が雑談で終わってしまわず教養教育として位置づくように、何でも帳などの装置がある。

田中

こちらがタテの振幅で何でも帳を受け止め掘り下げるのが大山さんのやり方だ。
僕は何でも帳を水平方向でやりとりする。

米谷

学生がこちらのタテの動きにどれだけ共感するのか、というのが大山さんのやり方だ。

秋田

大山先生の動きの時間感覚を教えてくださいませんか？

大山

動きのすべてがはじめから予想通り動くとは限らない。
円環的にぐるぐる回りながら熟したときに動くと感じる。

米谷

学生の方は概念などの手続きを覚えるのに時間がかかりそこはだるく感じる。
ある程度わかってきたときザッとさわやかに動く。
1年やっていて秋くらいになってようやく動くことがある。

田中

一人の授業者の授業回数は限られていても授業者自身は濃縮的に一通りを経験する。
リレー式だと学生の方はついていけない場合がある。

秋田

学生に言葉や文を読む作法を身につけさせることが大事だろうと思う。

山田

学生にとってこの授業は知識を得る授業なのか、考える授業なのか？

米谷

教養授業の目的として、自分の専門以外の世界について知り、考えられるようになる、ということがある。

吉田

メールを打ったり内職をしている学生もいた。

米谷

今日は学生の集まりが悪かった。

田口

討論をやる、とわかっているときには学生は来る。

米谷

1年のうちで今頃はしんどい時期なので、学生はよく来ている方だと思う。

吉田

教室の後ろの方2列に座っている学生によく寝ている学生が多い。

以上

● 前期第10回 6月26日 ●

〈授業案〉

使用教材

- ・配布物：「何でも帳」「何でも帳抜粋」、「PTSDの診断基準」、「前回討論のまとめ（6班のみ）」

参観者用資料：学生への配布物一式、授業案

授業の観点

今回は、パワーポイントを使わず、板書きとプリントのみで授業をおこなう。これは、単にこれまでと異なった授業スタイルの試みというわけではない。

授業者のこれまでの授業は、どちらかといえば、学生の「何でも帳」の記述を最大限に生かすように構成され準備されていた。それこそ「自分軸」ではなく「相手軸」で組み立てられたものであった。ところが、そのがちりとした構造自体が、授業者の自発性や即興性を奪っていていた。

今回は、授業で話す大筋は決定しているが、学生の雰囲気や、そのときに授業者に湧き上がってきたことを、語っていこうと考えている。

もうひとつ、今回の授業は授業者の学問的なアイデンティティに立ち戻るつもりでおこなう。自分にとってもっともコミットできて実感を持って語れる方法論とテーマで語るつもりである。具体的には、臨床心理学の治療実践と関係づけつつ語ることとなろう。

こうした試みは、ひとつの賭であるが、現在の授業者自身にとっても、それが必要なことである。吉と出るか凶とでるかは分からないが、やるしかない。

授業の流れ

何でも帳を適宜参照しつつ、以下のテーマについて講じていく。

1. 「授業の生き生きとした感じ」ということから、実験授業の意義、他者の存在の必要性といった、相互性のテーマに言及する。
2. 「他者」が成長のために必要であるという、特に米国の教育理論について、学生サービスの点から説明する。また、大学の形態について語り、現在の学生がおかれている状況に対して、授業者なりの意見を述べる。
3. 「異質性」をどのように「自己性」と折り合わせていくかというテーマに関して、「外傷性の記憶」をもとに、臨床心理学の観点から述べる。

これは、前回の「ネットワーク自己」とも関連する事柄である。

〈検討会記録〉

司 会： 吉田

フィールドワーカー： 田口（授業者発言の記録）、
保田（学生観察）、藤田（授業者観察）

参加者： 石村、神藤、吉田、張、保田、藤田、大山、
山内、田口、田中、秋田（順不同、敬称略）

田口

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

保田

今日は学生の集まりが悪かった。

それでもはじまるとそれなりにちゃんとコミットしていた。

部屋が暑苦しくて、授業開始後しばらくたつと、すこしだらけた。

授業の中にいくつか学生が顔を上げるポイントがあった。

だらけた雰囲気の中でもそれなりにコミットする学生とそうでない学生の二極分解が起こっていた。

藤田

今日は授業者にはいつもほど派手なアクションはなかった。

今日はいつもに比べて壇上でしゃべることが多かった。

学生に手を上げさせる回数はいつもよりも少なかった。

マイクをよく学生に向けていた。

マイクを向けたときに意見をいってくれた学生は、ディスカッションの授業で発表した学生だった。

授業の後半に授業者が「違和感を感じる」といったあたりでは、授業者の動きがギクシャクしていた。

大山

今日は自分がやっていることをそのまま出そうと思って授業をやった。

吉とでるか凶とでるかのかけだったが、小吉くらいだった（笑）。

はじめはとてものっていた。

休みを入れるまで、自分としてはのっていた。

話していて連関がいろいろとひらめいたのでそこで話をつなげていった。

話題が多く、学生としては情報が多すぎて混乱したかもしれない。

同じテーマについて色々な角度から繰り返し話した。

後半、用意してきたものをしゃべろうとした。

休みを入れたせいか、後半になるとノリが切れた。

後半、微妙なところを語ろうとして、難しさを色々と感じた。

何でも帳の抜粋の最後のあたり、なんとしても言及しておきたかった。

田中

おもしろかった。

聞くだけの一方通行の授業なのに、学生はよくあれだけのっていったものだと感心する。

身近な話題も豊富だった前半にのるのはわかる。

後半のはじめはのりがわるかった。

後半に自己性と異質性、という話をしながら、この授業でいま異質性（違和感）を感じる、と言及するとノリが変わった。

今日のは、これまでの検討会で大山さんに対して言われたこと（他者性の問題、戦わないということ、など）をまともにひきうけてなされた授業だった。

うまくいった授業だった。

今日は大山さんは元気だった。

元気だったので今日は受容的にはなりにくかったのだろうと思う。

田口

最後のあたりで学生の反応がよくなったのは、授業の終了時刻が近づいてきたからかもしれない。

テーマに関して色々と言われた話をつなげて考えられなかった学生もいただろう。

今日は即興でいく、と授業案にもあるが、その中で何をねらっていたのか？

なぜ PTSD の話がでてくるのか？

PTSD の話と他者性の話とはどうつながるのか？

大山

異質なものがネットワーク化において自己の根拠になる（異質なものが自己の経験としてとらえられたときには実はもう物語に回収されてしまっている）、という、自己性の根拠の話をしようとした。

PTSD の話は、異質なものは外部からくるのだ、ときに暴力的に、という話としてだそうとした。

共同体の生成の問題（いけにえにされたり殺されたりすることが体制をつくっていく、ということ）、創世神話などとからめて話そうかとも思っていた。

どう説明していけばいいのか、ということになると微妙でなかなか難しかった。

そこからフレーム（解釈の枠組）がかわり、パラダイムの転換（フレームの転調）がおこる、というところまで話をもっていくことができた。

石村

学生をうまく引っ張ってっていない、と感じていたのではないか？

大山

そう。

石村

うまく引っ張っていけないことにハッと気づいて「違和感を感じる」という話になったのだろう。

前半でも学生を引っ張っていけないと思って休憩をとることにしたのか？

大山

いや、学生はよくついてきていた。

休みは自分が入れなくなって入れた。

石村

のっていたのになぜ止めたのだろう？

大山

前半は「こういうことを考えて欲しい」という、こちらが上に立っての、説教じみた話だった。

後半はこちらも引きずられる可能性がある関係に立っての話だった。

石村

前半は大山さんらしい、うまくのせていく授業だった。

大山さんのスタイルだと、そういうように構成して引っかけていく、というのでいいのではないか？

田口

今回は前回とは授業の構成が逆だった。

今回はこちらの「ねがい」の部分が前半にあった。

「物語的自己」にまで話をもっていく後半の話は、パワーポイントなどで議論の筋道を示すなどして構成的にやるべき内容だった。

田中

今回の授業は前半がリゾーム的、後半がツリー的な構造になっていた。

大山

授業を計画していた段階では、前半も後半も同じスタイルでいけるだろうと思っていた。

板書はあらかじめ予定していたものを描いた。

あらかじめ用意していたものと、その場ででてくるものとの関わらせ方が問題だ。

石村

2週間ぶりの授業で、学生は前回のことをあまり覚えていなかった。

授業のはじめに学生に前回の授業を思い出させたのは、ネット

ワーク的自己という今日のテーマと関連していた。

大山

学生がここまで授業を連続的にとらえていないとは思わなかった。

田中

今日の後半の内容は難しいものだった。

外傷性の記憶の統合の話は、下手をすると供儀によって共同体の現状回復をはかるただのホメオスタシスの話にとどまってしまう。

フレームのかき換え、というところまではなかなか話がいけない。

後半の30分だけで説明しきれると思っていたのか？

大山

ホメオスタシスでなく生成なんだ、という話は以前1時間でやれた。

今回も説明できるだろうと思っていた。

今日は内容的なものとはまた違ったところで異質なものを授業中に感じた。

山内

授業案にある「自分軸」と「相手軸」というのはどういうことか？

大山

これまでは「相手軸」、つまり学生の反応の方から授業を組み立てようとやってきた。

今回は「自分軸」、つまり自分が語りたいことを語る授業をやろうとした。

何でも帳の扱いにしても、それぞれで全く異なってくる。

田中

僕は何でも帳でてきたことを自分なりに受けとめそこから自分がどう考えたか、というように返す。

僕のも何でも帳の返し方は、学生にとって「他者」として返す返し方だ。

大山

私は、相手の軸を自分にとりこむ返し方をする。

吉田

大山先生は学生の流れをうまく利用されるなあ（笑）といつも私は感心しています。

今回はそういったいつものフワッと相手を包みこむ雰囲気とは違い、作為的な感じがした。

田口

いつもはその場から一步ひいて全体の動きをみながら学生に語らせ全体を動かしていく、というやり方を大山先生はとっている。

今回は学生と同じ次元に立ってやりとりをしようとしていたように感じる。

吉田

今日は大山先生の自己開示も多かった。

田中

くりかえし言うようだけれど、今日の授業はすごくうまくいっていたものだった。

うまくいっていて学生もよく聞いているのに、なぜ授業者は違和感を感じているのか、ということが問題なのではないか？

吉田

授業中の自己開示でふみこみすぎているのかもしれない。

大山

私はよく自己開示をおこなうので、今日が特別自己開示がすぎたということはないだろう。

今日は私自身の意図を前面に出してやっていこうとした。

石村

今日の前半はたしかに自分自身の経験をよく話題にしていた。

しかし後半は田中先生や神藤先生などによく話をふっていた。

僕も授業中その場の参観者によく話をふるが、大山先生がやるのは珍しいなと思って聞いていた。

大山

今日はフロイト、ストレス、PTSDなどの話をするとき、なぜか特定の人の具体的な顔が思い浮かんできた。

神藤

授業が構成的でなく即興的で不安定にやろうとしていたから色々入ってきて思い浮かんだのかもしれない。

田中

外傷性の記憶というイメージはクッキリするが、特別な事例として考えられてしまいやすいので例としては適切だったか？

大山

自閉症や強迫神経症の話の方が一般的ななので学生としてはわかりやすかったかもしれない。

石村

次回以降の授業では今日の最後のあたりの話を発展させるのか？

大山

まずは何でも帳で反応をみてから決めたい。

今日、特に前半の部分では、まるで田中先生がやっている授業をやっているような感じがした。

何でも帳の取り上げ方、しゃべり方など、ああ、田中先生はいつもこうやっているんだな、と感じた。

田中

たぶんこういう授業スタイルでやろうとすると同じようなパターンに自然となってくるのだろう。

大山

構造と即興性とのかかわりや、授業における他者をどう考えるか、などいろいろ話し合いたいけれど——みていてどうでした？

藤田

観察者として授業者をみていると途中でみている方もしんどい気になってきた。

ところがそこでまわりの学生をみると平気な顔で聞いているので驚いた。

田口

途中で学生の携帯電話が鳴ったのには気づいていたか？

大山

気づかなかった。

石村

中休みのときにマナーモードを切ったのでしょうかね。

藤田

いろいろと話しかけて途中で止める、ということが多かった。

田中

今日はトピックが多かった。

田口

トピックが多く、中途半端に終わった話も多かった。

田中

学生はどのくらい今日の話を知っていたのだろうか？
今日も寝ている奴はいるにはいた。
寝ている奴はいつも同じ奴で、そいつはいつも寝ている。
逆にいうとおきている奴はずうっとおきて聞きつづけている。
しかし聞いてはいても、思考についていっているのだろうか？

藤田

今日休憩を入れる前に「ここまでが前フリで——」といったとき、学生がガサガサしたのはなんだったのだろうか？

大山

前半はこちらも力を入れて引っ張っていったので、話の切れ目で一息入れたのかもしれない。
今日は部屋が暑苦しかった。

吉田

たしかに暑かった。
学生の集まりの悪さは今までで最悪だった。

田口

この時期は学生の出席率も落ちる時期だ。

吉田

あと、学園祭のころもだらける。

田中

この時期にしてはうまくいっていると思う。

大山

だんだん授業をするのが下手になっていっているような気がする（笑）。
検討会で指摘され新しいことがいろいろ気になっているので、まとまりがついてみられるようになるまではしんどい。
今回はとにかく検討会をふまえて自分はどうやるのか、と、自分のスタンスを出そうとした。

以上

● 前期第11回 7月3日 ●

〈授業案〉

使用教材

- ・配布物：「何でも帳」「何でも帳抜粋」
- ・パワーポイント教材：人格理論について

参観者用資料：学生への配布物一式、授業案

授業の観点

授業者なりに、「何でも帳」の使い方がようやくわかってきた。そこに見られる思索の断片を授業者がつかないでいくとき、大きなネットワークが組織化されていく。收拾がつかなくなるほど、深く広く展開していく。

今回は、授業内容はこれまでの流れをひきつぎつつ、「何でも帳」から出てきた、思索のネットワークを、学生自身のものとして、学生に示していきたい。

授業の流れ

- 2：45 何でも帳1を使い、前回の授業に対する言及。
「教える－教えられる」存在としての相互性について。
- 2：55 何でも帳2、パワーポイントを使いつつ、外傷性の記憶と自己についての説明をおこなう。
- 3：20 以下、何でも帳の記述に従って、説明していく。

ライフサイクルと教育



2000年7月3日

1

PTSDの症状

- フラッシュバック: そのときの心の状態が鮮やかに
- 反復する夢: ト라우マに関連する夢を反復して見る。
- 記憶の断片性、無感情性: 前後のつながりがなくバラバラ、断片のみを覚えている
→ 記憶が加工されていない状態

2

外傷性の記憶

- 外傷性の記憶は、「最初の記憶」と構造的に類似している
 - 静的で断片的
 - 時間感覚の変容
 - 自分を外から見る視点

3

フロイトによる反復強迫の説明

- 心の活動: 心の平衡(バランス)を保つように動く
- 「死の欲動(タナトス)」
 - 死は、生命が発生する以前の物質の状態に戻ることであり、究極の平衡状態である
- 従って、人間は、死に近づく「苦しみ」を反復する。

4

フロイト説の限界

- 人格の構造変化がとらえきれない
 - 深刻な心理的危機を乗り越えた後は、人格全体が変更する
 - 外傷性の記憶の他の特徴の説明とならない

5

原初の記憶と自我システム



- 自我の発生
 - 3歳ごろ
- 「最初の記憶」は、自我の体系からは説明がつかない。
 - 「自我」が作りあげた物語
 - しかし、自我を説明する「根拠」となる。

6

外傷性の記憶と自我システム



- ◆ 外傷体験：これまでの経験則から説明の付かないような体験
 - 自我システムの他の部分と連動しない

7

心理療法の役割と特徴

- ◆ 安全性が保証された中で、体験を想起
 - 自我システムへの統合を助ける
- ◆ 外傷の体験以外の体験の意味づけも変化
 - 人生史全体の変化
 - 外傷体験は、人格変容の直前に想起が可能である
- ◆ 他者であった「外傷性の記憶」が「根拠」へと変容

8

〈検討会記録〉

司会： 吉田

フィールドワーカー： 田口（授業者発言の記録）、
藤田・高田（授業者観察）、
米谷・保田（学生観察）

参加者： 田口、米谷、大山、田中、張、保田、高田、
吉田、石村、神藤、藤田、秋田

（順不同、敬称略）

田口

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

藤田

授業者は話しながら学生の席の方にまでよく歩いていていた。

寝ている学生を米谷先生が数えているのを見て、授業者は学生に「あついですかね？」と聞いた。

授業者は学生に挙手を、今日は7～8回求めていた。

高田

授業者は学生に「わかりますか？」と何度も聞いて、なげかけていた。

授業者は教室の真ん中まで出て行って色々なところに視線を投げかけていた。

教室の右後ろあたりの学生がよく寝ていたが、授業者はそれをどうみていたのか？

保田

今日は「おりて」いる学生を多くみかけた。

教室の左前あたりは遅刻してきて座る学生が多い。

前に座る学生がよく授業にコミットしているとは限らない。

つり橋実験の話に学生がニヤッと笑ったのが印象的だった。

米谷

（時間にそって、寝ていた学生の数の変化を報告する）

「単位」、「多重人格」など、何かキーワードになる言葉があるときに学生は授業者の方をよくみていた。

自分に興味のある話になると熱心に聞いている様子が伺えた。

大山

何でも帳の使い方が大分わかってきた。

田中先生の使い方に似てきたと感じている。

何でも帳は授業のツールというだけでなく、方法論でもあるのだと思う。

学生の何でも帳への前回の反応はすごかったと思う。

何でも帳抜粋の最後ではパラダイム転換の話をして来週につなげようとしたが、十分にはできなかった。

学生としてはだらける季節だ。

はじめは学生はよく聞いていたが、PTSDの話になると下を向いた。

今回はパワーポイントを使ったので、学生の反応が少々悪くてもなんとかやれた。

何でも帳の「あー」さんは前回はじめてコミットしてきた。

「あー」さんは、瞬間の自分が本当だと思う、と書いてきた。

「あー」さんらは外在的なところとの関係のうちにアイデンティティーをつくりだそうとしている。

こういう「あー」さんらにエールを送りたかった。

今日はなかなかしゃべりにくかったが、自己の根本に外傷性・他者があり、その他者を含めて物語っていくところに自己性がある、という話をなんとかやれた。

田中

学生の何でも帳の反応の水準があがったと思う。

今日のはじめにあった授業についてのメタ授業は、どこまでやる必要があったのだろうか？

授業の後半、時間の都合でとばしていたが、とばしてもわかるところのとばされるとわからないところがある。どう考えていたのか？

大山

何でも帳に関しては、それを読むこちらの技量がないといい反応も見落としてしまうだろうと思う。

昨日までのKKJ合宿で学生の能力を知るこちらのチャンネルも活性化された。

メタ授業ということに関して言えば、学生が考えている地平にかえていくように工夫したつもりだ。

後半とばしたが、この配列で何でも帳を読んでもらうことで学生にわかってもらえることを期待している。

石村

大山先生と田中先生で何でも帳の使い方は違うと思う。

田中先生だと何でも帳を使いながらもその場で考え、停滞や後戻りがある。

大山先生だとはじめから構成されているように思う。

大山

学生の何でも帳への反応を読む前から話すことが決まっているのではない。

私が話そうとすることは何でも帳に触れてそこからでてきたものだ。

学生の中の構造だけをとりだしたり、こちらの構造だけをとりだしたりするのではないやり方をやろうとしている。

吉田

私も大山先生と田中先生の違いを感じる。

大山先生には「これを話そう」ということがあるように思う。

田中先生にはその場で相手を崩そうとしているところがある。

田口

私は似ていると感じる。

むしろ、大山先生がこのような何でも帳を使うスタイルに変えられた、ということに驚いた。

今回はパワーポイントをうまく使っていた。

大山

前々回はパワーポイントが授業全体を構成してしまった。

今回はモジュールとしてパワーポイントを使った。

今回の構成は何でも帳にあった。

田中

今回の何でも帳はうまくいった。

とりあげられた本人にしてみれば自分が書いたことの意味にそこまで気づいていなかったかもしれない、驚いているかもしれない。

今回は何でも帳がうまくいった稀有なケースだ。

田口

これだけの内容を1時間でやるには無理がある。

時間内で縮めて話すつもりだったのか、とばすつもりだったのか？

大山

1時間ではできないだろうとは思っていた。

学生が何でも帳の抜粋を読む時間をしばらくとろうかとも考えた。

始業前に読んでいる学生もいるので読みながらすすめたが、時間が足りなかった。

抜粋に取り上げられたことで書いた本人に伝わるものもあるかと思う。

石村

何でも帳でとりあげたコメントへのタイトルのつけ方がうまいと思う。

タイトルをふまえて読んでもらえばわかる、という配列になっている。

何でも帳の抜粋に取り上げられた学生のコメントへの学生のコメントは何でも帳にみられるか？

大山

「じゃがいも」さんへの共感など、多かった。

学生同士のネットワークが広がっている。

石村

学生の方も載せられるのを前提にして書いている。

ハンドルネームの欄を空欄にしている学生もいる。

本名をハンドルネームのところに書いている学生はいるか？

大山

いない。

ハンドルネームを毎回変える学生がいる。

田口

抜粋で同定されるのが少し恥ずかしいのかもしれない。

ちょっとした防衛がはたらいっているのかもしれない。

石村

次回で前期最後ですが、夏休みをはさんでの後期へのつながりをどうしましょう？

大山

前期の授業で何をどう考えたのかのレポートを課して後期につなげた方が学生にとっても親切かもしれない。

しかしレポートを出せなかったために後期の授業に来なくなった学生も過去にいた。

田中

毎年文学部の学生が後期になって数名でこなくなるが、カリキュラムの関係なのかもしれない。

石村

学生にとってはここで1回振り返っておいて、年度末にもう1回振り返る、というのが丁寧だろう。

大山

では9月半ば締切りでレポートを出してもらいましょう。

米谷

学生が、あるところで一斉に寝だすのはなぜだろう？

実は教師の授業のやり方に関係なく学生は学生のリズムで居眠りするのかもしれない。

学生のリズムに教師が縛られている、ということがあるかもしれない。

大山

しかしそのなかで教師が一生懸命やることで事態がよくなるということはあるだろう。

以上

● 前期第12回 7月10日 ●

〈授業案〉

使用教材

- ・配布物：「何でも帳」、「何でも帳抜粋」、「図版入りレジュメ」
- ・OHP教材：図版

参観者用資料：学生への配布物一式、授業案

授業の観点

本年度前期最後の授業である。これまで、性格検査から始まり、「ネットワーク自己」「自己と他者」などをテーマとして、「自分とは何か」「自己の変容成長とはどんなことか」「自己の変容に対する他者性の役割」などに関して、省察をおこなってきた。この短い旅も、ひとまず着地する必要がある。

今回は、「フレーム」という言葉をキーワードとして、前期の授業をまとめつつ文脈を拡張し、授業を「開きつつ閉じる」ということをおこないたい。また、レポートに関する指示、前期2名の教授者による振り返り等もおこなう。

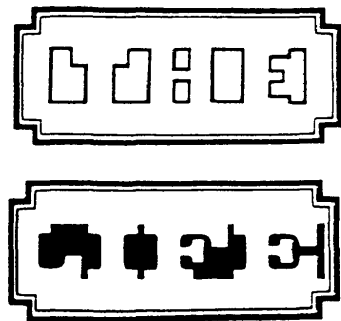
授業の流れ

- 2：45 本日の授業に関する大枠の説明。
何でも帳の1～2頁に関して簡単な言及をしつつ、前回の授業を振り返る。
- 2：55 OHPやプリントを適宜使いつつ、「フレーム」に関して講じる。学生に問題を出して、それに対する応答を得つつ、授業を進行していきたい。
- 3：30 「リテラシーと自己」に関して、簡単に説明する。文章をつづっていくことが、自己の成立と深く関わっていること、また、経験を客体化していくことの重要性について、「何でも帳」をもとにしながら、講じる。
- 3：40 夏期レポートに関する説明をおこなう。
- 3：50 田中、大山の順で5分ずつ、前期の授業に関して、簡単にまとめる。

ライフサイクルと教育

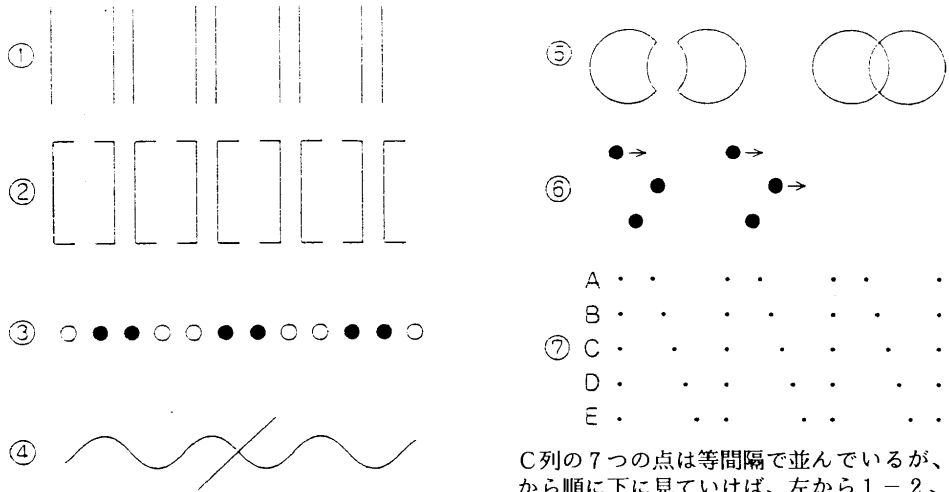


図と地の分化



『ダイアグラム心理学』北大路書房より。

知覚の群化（ゲシュタルトの法則）



⑦ C列の7つの点は等間隔で並んでいるが、A列から順に下に見ていけば、左から1-2、3-4、というまとまりで知覚される。逆にE列から順に上に見ていけば、2-3、4-5、というまとまりで知覚されやすい。

見えている世界が図と地に分化されたとき、そこに複数の図があれば、それらはお互いに関係づけられ、まとまりをもって知覚される。これを知覚的群化（perceptual grouping）という。

例えば北斗七星を構成する7つの星は、どのように結ばれてもよさそうなものであるが、多くの人はひしゃく状にまとまったものとして知覚する。このように、まとまり方には一定の法則性がある。その法則性とは一言でいうと「全体として最も簡潔で秩序だったものになるようにまとまること」といえる。

【知覚的群化の要因】

- ① 近接の要因：距離の近いものがまとまって見える。
- ② 閉合の要因：閉じた領域を作るものがまとまって見える。
- ③ 類同の要因：似ているものが、まとまって見える。
- ④ 良い連続の要因：なめらかに連続しているものどうしがまとまって見える。
- ⑤ 良い形の要因：簡潔・単純で秩序ある形になるようにまとめる。
- ⑥ 共通運命の要因：同じように運動・変化するものどうしがまとまる。
- ⑦ 客観的態度の要因：見る人の態度や構えによってまとまりがつけられる。

スキーマ

表題なしに理解困難な文章例（Bransford & Johnson, 1973、訳は森、1991による）

手順は実際、全く単純である。まず、物をいくつかの山に分ける。もちろん量が少なければ一つの山でも十分である。もし設備がないためにどこかよそへ行かなければならないのなら話は別だが、そうであれば準備は整ったことになる。大切なことは一度にあまり多くやりすぎないことである。つまり、一度に多くやりすぎるよりも、むしろ少なすぎるくらいの方がよい。このことの重要さはすぐにはわからないかもしれないが、もしこの注意を守らないとすぐにやっかいなことになるし、お金もかかることになる。最初、全手順は複雑に見えるかもしれない。しかし、すぐにそれは生活の一部となるであろう。将来この仕事の必要性がなくなることを予想するのは困難であり、決してだれもそんな予言をしないであろう。手順が完了した後、材料は再びいくつかのグループに分けて整理される。それからそれらは、どこか適当な場所にしまわれる。この作業が終わったものは、もう一度使用され、再びこのサイクルが繰り返されることになる。めんどろなことが、しかしこれは生活の一部なのである。

「ライフサイクルと教育」夏期レポートについて

2000年7月10日

高等教育教授システム開発センター

これからおよそ3ヶ月近くの夏期休暇に入ります。前期の学びの振り返りのため、また、後期へのつなぎとして、レポートを課したいと思います。

1. レポート課題

今年度前期（および夏休み）におけるあなたの「学び」を、相互性の観点から自由に論じてください。ただし、前期授業で扱ったテーマ（キーワード）に、必ず一つ以上言及すること。

2. 様 式

所定の用紙を使用のこと。字数は特に指定しない。ワープロ使用も可。

3. 締め切り

2000年9月18日 午後5時（締め切り厳守。期限後は受理しない）

4. 提出場所、提出方法

- ・楽友会館2階、高等教育センター入口の提出ボックス（階段あがって右奥）
- ・何でも帳の最後に、ホッチキスで綴じて提出すること。

5. その他

- ・何でも帳を、7月17日のこの時間に返却するので、取りに来ること。万一、その時間に取りに来られない場合は、後日、センター長室（5号室）に取りに来ること。
- ・レポート等に関する質問は、lifecycle@post.com まで。

ライフサイクルと教育 レポート

提出期限 2000年9月18日

平成()年度入学 ()学部()科
学籍番号() 名前()

題名：

〈検討会記録〉

司 会： 吉田

フィールドワーカー： 田口（授業者発言の記録）、
保田（学生観察）、
藤田・高田（授業者観察）、米谷

参加者： 鈴木、小田、元木、米谷、田口、山田、
Ramirez、松下、神藤、吉田、石村、藤田、
張、高田、保田、秋田、矢野、田中、
大山（順不同、敬称略）

田口

（時系列にそって授業を振り返る）

藤田

学生に挙手してもらってよくマイクを向けていた。
今日は舞台の右側だけでなく左側も使っていた。

高田

12回挙手させ、マイクは5回向けていた。
大山先生自身が楽しそうに授業をしていた。
OHPとプリントとを使いながら説明を黒板でやる、というのがうまくいっていた。

保田

今日のはじめから学生がよくのっていた。
隣の学生と話し合う場面でも、よく話し合っていた。
大山先生の出すクイズにも学生はよく考え答えていた。
途中で笑いをとってまた説明に入る、という流れも見事だった。
聞いていた僕自身がこれまでの話の流れがわかり、面白いと思った。

米谷

心理学に興味のありそうな学生は、熱心にメモをとっていた。
題材に反応して表面的に応えていても難しい話になると寝てしまう学生がいた。
学生が寝るのにも山や谷がある。

大山

今日はフィールドワーカーの言ってくださった意見と授業者である私が主観的に感じていたことがよく一致している。

準備した内容の量は前回の半分程度だった。
話していて学生が眠たくなりそうなところは小ネタをはさんでかわした。
今回話したテーマは、僕がこれまでも何回もやってきたものだった。
何回も扱ってきたものだっただけに慣れており、落ち着いてやれた。
学生によってはよくコミットし、内容もよく理解していたので感心した。
授業の中間、やはり少しダレた。
後半は私自身のってやれた。
「なにかいいかという」という私の台詞はのっているときに出るものだ。

田中

授業の流れがきちんとあって、そこに何でも帳も組み込まれていた。
この高度な内容に、学生はよくついてきたと思う。

構成的に学生をパワーで引っ張っていった。

クイズなどのエピソード的なものには学生は食いつくが、どこまでついてきていたのかには疑問がある。

大山

前回、構造の話についてこれていたのは3割くらいの学生だった。

エピソードには7～8割くらいの学生がついてきていた。

松下

「フレーム」という言葉は今日はじめて提示したのか？

大山

そう。

松下

「プロトタイプ」などの説明はあったが、「フレーム」と「スキーマ」の定義の違いなどの説明はあまりなかった。

題材から何を導くかのところで学生に考えさせるプロセスを省いていた。

何でも帳のハンドルネームでどのくらい学生を同定しているのか？

大山

2割くらい。

松下

リテラシーの話とそれまでの話とのつながりが学生にはわかりにくかったのではないかと。

前回までの話の続きなのか？

大山

はい。

松下

今回は今までの授業の総括で、大山先生の考えの根底がわかった、という授業だったわけですね。

大山

そう。

題材から学生に考えさせるというやり方は面白いだろうと思う。

今回はフレームの話を理解してもらうより、ネットワーク的自己、外傷性の記憶、などの話とのつながりを学生に考えてもらいたかった。

正確な知識の伝達をねらうのか、考えてもらうことをねらうのか、で用語の扱いにも違いが出る。

何でも帳をみると、途中の授業を休んだ学生はついてこれなくなっているようだ。

1回きりの読みきりの授業をやることでついてこれなくなっている学生を拾うことはできたかもしれない。

田中

僕の授業は読みきりで、途中の授業を休んでもついてこれるようにやっている。

題材を授業者が説明するのではなく学生に考えさせることを松下さんは言っている。

僕の授業はエピソードをボン、ボンとあげて学生に考えさせるものだ。

大山さんの授業はエピソードを単にあげるだけでなく実は構成もされている。

説明をねらうのか学生を刺激することをねらうのかの選択が必要なかもしれない。

大山

私は学生を刺激することの方をねらっているつもりだ。

しかしどこかで伝える、というところへのひっかかりがあるのかも知れない。

矢野

授業のねらいがどこにあるのかによって説明と刺激の選択も決まる。

知識の伝達をねらっているなら「スキーマ」と「フレーム」の正確な定義の違いの説明も必要だろう。

この授業の意図は自分の経験を対象化させたり自己の中の他者性についてなど学生に考えさせるということに

ある。

このような授業だと、概念の正確性もある程度犠牲にならざるを得ないのかもしれない。

石村

説明しながら学生の反応を見て声のトーンを変えたところがあった。

声のトーンが変わって学生が説明の黒板をパッとみている。

大山

だれていたと感じたところで「これは大事だから」といったところもある。

田中

はじめのほうの担当授業が構成的だと検討会で批判され、相互的に何でも帳を用いた授業に変えた。

それをまたこのように構成的な授業にしたのはなぜか？

田口

担当授業の最後の回だから、というのがあろう。

大山

面白いと思うのは、構成的にやった最初のころの授業のほうに相互性を感じたという何でも帳があるということだ。

山田

それはその場の学生の発言に対してよく大山先生が応答していたからだろう。

田中先生も大山先生も授業はノン・リニアなものだ。

しかし大山先生の場合テーマにのるために前提となる話をするのでリニアに見えるのだろう。

大山

僕の授業には内容と形式とが入り組んでいるようなところがある。

「ここは大事だから」という発言は、単に学生の気を引くためと本当に大事なところをいう場合と両方でした。

矢野

それは小学校や中学校の授業でもよくあることだ。

松下

その辺の違いは学生は実はよくわかっているのではないか？

矢野

大山先生の授業を途中で休むとついていけなくなるのは新しい概念を途中の授業で出してそれを使っていくからだろう。

一般教養の授業として受けにきている学生に、準備なしでその場ですべてわかる授業をするべきなのだろうか？

それともわからないところを残してやって学生が自ら学ぶことを期待するべきなのか？

田中

僕の授業の場合は1つ1つは読みきりでも何でも帳でつながりがあり、そこが救いだ。

松下

今日はリニアな授業で、先生が思いもよらなかったことが学生からは出てこなかった授業だったのではないか？

リニア、ノン・リニアということでどういうことをさしているのか？

大山

ノン・リニアとは、「ライフサイクルと教育」というひとつのテーマを巡って色々なトピックを出す授業者の話を聞くうちに学生の認識枠が生成することをねらっている。

個々の授業者の話自体はリニアでよい。

田口

大山先生の授業は、いろいろなトピックがある認識枠に向かう収束型だ。

田中先生の授業は、トピックをぶつけて認識枠を壊していく拡散型だ。

小田

授業で刺激を与えて既成の認識枠をずらさせ、後はレポートに書いてもらう、というやり方でやっている。エピソードを散乱させているとはいえ、年間通しての授業のすべてを散乱型にする必要はない。レポートを書かせたとき、学生から多様な意見が出てくるようなら授業は成功といえるだろう。

松下

何でも帳にこれだけバラエティーに富んだ意見が出てくるのは面白い。
大学が違くとこれだけの反応は出てこないかもしれない。

田中

ある私立大学でやったときの反応はバラエティーの幅が小さかった。

吉田

今年は学生を4月に選抜したということもあって反応がよいのかもしれない。

小田

部屋にクーラーがほどよく効いている（笑）。
この位の設備は必要なのだと感じた。
互いに知らない学生同士がよくこれだけ話せるものだった。

大山

今までの授業でディスカッションをやったということもある。
ディスカッションをやりたがっている学生も多い。
クーラーなど、国公立大学はいろいろ苦労している。

小田

学生で授業におちこぼれていくものの歩止まりをどのくらいまで考えて話をしたものか？

大山

8割くらいの学生はついてきている。
グレーゾーンの学生が何割かいる。

田中

完全に授業から離脱している学生は10%くらいだ。

小田

どんどん落ちこぼれていく学生を前に、どうすればよいのだろうか？

田中

歌を歌ったり立たせたり（笑）。

大山

学生の反応によっていろいろ対応するとよい。

松下

この公開実験授業の試みからFDとして何を各自もって帰ることができるか、ということが問題だ。
大山先生の授業をどう改善するかということがひとつ。
この検討を通して自分の授業のやり方をどう工夫するか、ということがひとつある。
しかし自分の担当と違う科目の授業から何をどう持ち帰ればよいのか？

田中

人によって何を持ち帰るかは異なってよい。
一般的に通用する基本的なことは初任者研修のような形でやるのもよいかと思う。

松下

名古屋大学ではどう授業をすればよいのか、というマニュアルのようなものを作っている。
そういうFDのやり方もあれば、この公開実験授業のように教官が実際に参加してのFDのやり方もある。

大山

カンファレンスのメソッドでもあるが、参加者それぞれの視点から語ることでそれぞれの世界構成がうごく、ということがある。

実際授業を担当して苦労している者同士が集まって検討しあうからこそ互いに意味がある。

松下

以前の授業検討会では授業のビデオを使っていたが、それをやめたのはなぜか？

大山

ビデオ上映に時間がかかるため。

フィールドワーカーが時間軸に沿った振り返りをし、また複数の視点を提示するなど、いろいろ工夫を試みている。

米谷

北海道大学では医学教育をモデルにマニュアルを作っている。

授業改善の研修を受けて各部署でそのやり方にしたがって進める、というFDの進め方がある。

そのやり方だと研修は1度ですむ。

ここのセンターは何度も繰り返してやるので、それとはまた違うやり方だ。

本人が苦しんでいるところに沿ったFDが必要だ。

ここのセンターの試みは、どのように広げていくかが課題だ。

小田

FDは、これまで教官が個々にやっていたのを全体で組織的にやろうという動きだ。

教官同士の互いの連帯が問題だ。

田中

FDをトップダウン式にまずやる、というのでも、きっかけとしてはよい。

それぞれのところが役割分担しながらそれぞれにあった方策ですすめていけばいい。

FDはこう進めなければならない、というものはない。

トップダウン式のFDは広がりやすい。

僕らのやり方は広がりにくい。

元木

学内からの教官の参観者はどのくらいいるのか？

田中

ほとんどいない。

時間的に来るのがしんどいだろう。

元木

こちらから他の教官の授業の参観に赴くことは？

田中

経済学部の授業などに行ったりしている。

小田

授業検討会に、授業を受けている学生に参加してもらおうというやり方も可能だろう。

田中

やるなら教員研修の会と学生参加の会との2部だてでいくのがよい。

大山

こういう検討会に参加しようという学生はルサンチマンを持っているという危険性がある。

松下

学生に「自分たちはモルモットだ」という意識はあるのか？

田中

ある。教官も学生も互いにモルモットだ、とよく説明するようにしている。

元木

参観者の視線がわずらわしい、というような意見はないか？

大山

参観者も含め皆で授業を作っていくのだ、と繰り返し言っているのに、出ない。

米谷

この検討会に出席して、授業の見方はどう変わったか？

保田

リニアに授業を見ていたのが崩された。

藤田

新しい参観者が検討会に参加するときに面白くなる。

この検討会にどういう意味があるのか、自分が授業を持っていないのでなかなか難しい。

小田

学生も予備校で教える経験をもっていたりする。

若くて自分の言葉でしゃべれる学生がこういう検討会の場に出て発言するといえると思う。

大山

塾や予備校で教える経験を持っている学生は、授業での反応も違う。

田中

自分のフィールドを持っていない人は、出来もしないことを無責任に平気で発言する。

Ramirez

大山先生の身振りやユーモアなどが面白かった。

日本ではひとつの授業を受ける学生の人数が多すぎると思う。

日本人はテレビや携帯電話などの機器を改善してくれたが、今度は teaching strategy をどう改善してくれるのか、期待したい。

以上

1. 「書く」ことへの違和感と相互行為

今回、私にとって、この「振り返り」を書くことは、相当な違和感を伴う。こんなことは、今までなかったことである。本年度の「ライフサイクルと教育」の中で、私が担当した授業は全部で6回。昨年度の2回に比べるとずいぶん多い。毎回毎回、自分なりに授業の組み立てには努力を払った。やはり日常の授業とは異なった、公開実験授業という試みの中で、普段の授業実践以上に考えさせられることも多く、教授法の開発、研修という点での気づきも多かった。そればかりではない。今回の一連の授業を通して展開されてきたテーマは、同時に進行しつつあった私の研究にも、大きな影響を与えている。つまり、今回の一連の授業を通して私が体験していたのは、教育研修上も研究上もきわめて豊かな時間であったはずである。しかしながら、なぜ、それを「書く」ことに相当な抵抗を覚えるのか。

とにかくも、まずは、この「こだわり感」から考察を始めざるをえないのである。もっと言えば、なぜそうした違和感を感じざるをえないのかということから、振り返りを開始せざるを得ないのである。主観的な違和感について考察することは、私以外の者にとっては、単なる饒舌や独りよがりの独白として映るかもしれない。本来ならばそのような違和感は内省によって収めたくて、「振り返り」を開始しなければならないのかもしれない。しかしながら、今はともかくもそこから始めるしかないのである。

ある体験について書くことに「違和感」を感じる時、一般的にはそこにいくつかの理由があると考えられよう。ひとつは、その体験が対象化されるには早すぎるということである。書くという行為は、書かれる対象からある程度の距離を置き、それを物語るという契機が必要となってくる。しかし、今回はまだ私の中で、授業の体験が経験として十分には熟しておらず、したがって「書く」に必要な適切な距離がとれないのではないかと、という理由が考えられよう。しかしながらこれは、直感的にどうも違うように思われる。私にとって、一連の授業の体験は、もはや生々しいものではない。先日、必要があり、ある回の自分の授業のビデオを視た。それはまるで他人の授業を視るような感じであった。授業のときに感じていた心の葛藤やひらめきなどを、ビデオ視聴を通して再体験することはできたが、それらは自分を圧倒するほど生々しいものではなく、きわめて客観的に観察することができた。私にとって今回の6回の授業は、すでに十分に「書く」ことができるほど、対象となっているはずである。

では何の違和感であろうか。ここまで書いて気づいてきたことであるが、この違和感は、「私にそれを語る資格がない」と思ってしまう感触である。今回の一連の授業は、「私」が構成して進めていったのではない、「それ」が進めていったのだ、という実感が強烈にあるのである。授業の展開は、私の意図や計らいを完全に越えていた。授業者である「私」は、授業という出来事の自己展開の中に、かろうじて投錨していた存在にすぎないという感触がある。たしかに、「私」が事後的に、振り返って説明することは可能かもしれない。しかし、それはどうしても後付的な理由説明に終わってしまい、授業をまさに進行させていた「何か」とは、かけ離れてしまう気がしてならないのである。すなわち、私が書く授業の物語と、授業自体の展開とが、どうしても一致する気がしないのである。

ちなみに、私の授業の内容は、当初の授業計画と大きく異なってしまった。本来ならば、このようにシラバスどおりに行なわれなかった授業とは、学生に対する契約違反であり、とがめられるべきことであろう。しかしながら、もっと努力すれば果たして当初の授業計画どおりに授業をおこなうことができたかという点、とてもそうは思えない。あるいは、「当初の計画どおりに授業を行うべきであったか」と問うならば、これにはノーと答えざるをえない。当初の計画どおりに履行しようと固執すれば、それは教室の中で生じている大切な事象を見落とし、事象の独善的な解釈に陥ってしまったりしていたことであろう。

このライフサイクルと教育という授業は、教える側-教えられる側（あるいはその逆転）の相互行為を通して、相互形成を目指すものであることは、これまで何度も述べられてきたとおりである。とすると、「私」が授業を構成して進めていったのではないという感触を持つことは、今回の一連の授業を通して、まさに相互行為の現場に立

ち会ったのだとも言える。そして、私が感じている違和感とは、相互行為の結果として生成してきた授業過程を、どのように「私」が記述していくのかという違和感であろう。しかも、授業で生じていたことを、私の物語にしてしまうのではなく、自己展開していく物語として、どのように記述することができるのだろうかという疑問である。そこには、2重の意味での「私」の疎外、あるいは超越がある。すなわち、相互性の中で行為をなしていたとき、「その行為を生み出したのは果たして『私』であるのかどうか」という問いかけ、そしてもうひとつは、「相互行為という行為を『私』は十全に記述できるのか」、という問いかけである。さらに、もしそのように相互行為による授業の展開が「私」の自我の計らいを超えたものであるとしたら、いったいどのように「私」の研修が可能になるのか、ということにも広がってくるであろう。

このように相互性による授業の生成を、相互行為の当事者が記述することの困難さを中心に置くとしたら、ここからどのような振り返りが可能であるのか。とりあえずは、時系列の流れに沿って試みてみよう。

2. 授業の流れに則して

1) 5月29日

5月29日の授業は、当初予定から変更となり、その2、3日前に私の登板が決まった。私は、学期初めに海外出張があったこともあり、それまでの流れをうまくつかめていなかった。したがって、最初の授業では、私なりに授業の流れの感触をつかみたいと感じていた。そこで、看護研修会などでも頻繁に使用し使い慣れている「エゴグラム」を通して授業をおこなうことを考えた。この性格検査は昨年度も授業に使用し、学生の反応もよく、いわば「手慣れたツール」であると言える。

こうして臨んだ初回の授業は、ある程度、私の予想した展開となった。この回の授業は検討会では、「学生が乗せられていることを気づかずに、楽しそうにやっている」「意外なことが起こらないように、教授者が制御している」という印象を与えた部分もあったようである。質問紙に答えていくという作業は、手続きが決まっており、学生はそれに従って時間を過ごしていくしかない。このような、学生の自由度を制約する使い慣れた道具を使うということは、授業者の自己防衛もあったかもしれない。そこでは、授業の流れには「意外なこと」が生じる余地はあまりないと思われるかもしれない。しかし本当にそうなのであろうか。本当にそうであるなら、そこでは、何の超越性も生成も期待できない。授業検討会でも、実際、そのような批判も受けた。しかしながら、よく考えてみると、「授業者の用具連関の中に学生を置いているから、この授業の相互性は失敗だ」と考えることは、用具連関を超え出るような学生の動きを無視した発言であり、逆説的に学生の主体性を認めず学生を道具化していることになる。したがって、学生の主体性を認めるということは、授業者の弱さがゆえに道具連関的な働き掛けをしなくてはならないことがあるとしても、学生がそこを超越していくことを信頼すること、そしてそのような動きを見逃さないことであろう。

2) 6月5日

第2回の6月5日は、エゴグラムに回答して感じたことを題材として、「心理テストのしくみ」「人間の理解のしくみ」「なぜ人は心理テストや占いを求めるのか」などをテーマとする、グループディスカッションをおこなってもらった。これも、昨年度の方法を踏襲したものである。今回は、授業の最後に各班の代表者にOHPを使ってプレゼンテーションをしてもらう目標を設けた。この回の授業は、形のうえでは、授業者は極力介入せず、学生に主体性を預けるディスカッションという方法を使用しているが、この時間中に出てきた意見は、やはり私の予測した範囲にとどまっていた。もちろん、発表する学生の思慮の深さや表現力に驚くことはあったが、基本的に授業者の用意した舞台の上で行われているという印象があった。

最近の教授法研究では、学生のグループディスカッションを取り入れ、それが学生主体の授業であるとか、能動的学習であるとして位置づけられることが多い。しかし、ディスカッションが果たして教授学習法として、適切であるのか（妥当であるのか、効率的であるのか）という点では、疑問の余地も多い。ディスカッションの是非については、今年度の授業検討会においても、幾度となくその有効性について議論が行われた。本当にディス

カッションは、一斉教授法では得られないような「主体的な」学びを学生にもたすのか。ある結論へ導かれていく場合、つまりディスカッションの結果出てくる答えが一義的に決定できる場合、果たしてディスカッションという方法を用いるのに、どれだけ意義があるのだろうか。もちろん、学生がいろいろ考えたり工夫しながら進めていく、そのプロセスは大切である。結果ばかりでなく、プロセスから学ぶことも多いであろう。しかし、そこでは、教授者はプロセスの外に位置しており、学生と教授者の相互性はない。プロセスが大切とってしまうことは、教授者が相互性を引き受けない怠慢の言い訳にすぎないのではないのか。それに、一斉教授法の場合も、学生はある学びのプロセスを辿っているはずであり、そこでも学生は内言による自己対話を通して、学びの過程が展開してははずである。プロセスの重視は、一斉教授法でも十分に成り立ちうるのではないか。

ディスカッションということを経験するだけで、このような議論がすぐに浮かんでくる。あるいは、そのような議論をする事自体が、教授者の自己満足で、学生の学びの過程に目を向けていないのではないのか、という問いかけさえも可能であろう。今回の授業で見た場合、ディスカッションだけでは、たしかに学生の主体性が発揮されるには、幾分困難があったことを認めざるをえないかもしれない。しかしながら、何でも帳の記述には、ディスカッションでまとまった結論を、はるかに超える意見がちりばめられていた。そこには、ディスカッションの妥当性に関するメタ的な議論もあれば、ディスカッションでドミナントであった言説に対する反駁もあった。いずれにしろ、ここに見られるように公開実験授業の場合、学生が複数の自己表現の場を持つということが、授業の枠自体を再構成しつつ超越へと向かう運動を内包しているのである。

3) 6月12日

次回の第3回(6月12日)の授業。前半は、これまでのディスカッションのまとめとして、学生の「何でも帳」に書かれたコメントを引用しつつ、心理テストのしくみや人格の捉え方について概説的な話をした。これは、これまでの2回の授業のまとめであった。しかしながら、すでに「何でも帳」のコメントには、近代理性への批判や日本人の宗教観に関する事など、これまでの授業の話題を越えて、学生の側から発展していたテーマが見られていた。この回の授業の後半では、それを取り挙げつつ、授業を展開していこうと考えていた。

この回の授業は、明らかに大きく前半と後半で異なる。前半は、学生から出てきたコメントをマッピングしてまとめていこうとしていたが、後半は学生の「何でも帳」から触発されたことを、授業者自身がふだん考えていることも交えながら自由に話していった。後半になって、授業者も、自分が生き生きしていくのが感じられ、実際、学生の感想にもそうした指摘が多かった。この転換は、いわば、相互性が潜伏していた状態から、相互性の現実化された状態への転換とも言えるだろうか。この相互性を現実化したものは、やはり教授者と学生のあいだに展開されてきていた、「何でも帳」による潜在的な相互性の結果によるものなのである。

こう考えるなら、相互性とは、時系列上にリニアに展開されるインタラクションではない。相互性とは、いくつもの相互作用が同時並行的に展開しているものであり、それらの潜在的な相互性が顕在化したり結びついたりする瞬間にこそ、授業における相互性があるのである。こうした同時並行的な相互性は、たしかに、複数のコミュニケーションチャンネルを持つ公開実験授業に固有のものかもしれない。したがって、何でも帳という特殊なツールにもっぱら依拠している相互性には、大学授業の一般性へと適用していくうえで限界があるのではないかと、という批判もありえるかもしれない。しかしむしろ、私たちはそもそも問わなければならないであろう。この授業以外の多くの授業のように、ひとつのコミュニケーションチャンネルに限定して相互性を考えていくことが、果たして妥当であるのかどうか、と。いずれにしても、複数の位相の相互性を考慮に入れるか入れないかで、授業の組み立てや読み方は、大きく異なってくるであろう。これは、今後の本授業の研究において、自覚的に捉えるべきことがらであろう。

4) 6月26日

第4回目は、創立記念日の事由による休みを経た後、6月26日であった。前回、相互性が現実化したとはいうものの、必ずしも平坦な道のりが用意されているわけではない。教授者は、前回の相互性におけるダイナミズムに触発されて、この授業では、できるだけ自分の持つオリジナリティを出そうとし、特に専門分野に踏み込んだ

講義をおこなった。しかし、これは結果として大きな失敗であった。授業の前半では、何でも帳からの抜粋を使用して、学生のコメントから広がっていくトピックをもとに授業をおこなった。これは、前回の授業の後半と同じく、「相互性」を意識したものであった。後半は、その中でも特に、心的外傷の理論を中心におきつつ、フロイトの平衡モデルを超える人格理論の試みについて説明をおこなった。これは、教授者の研究テーマと密接に関連したことであり、普段から考察を巡らしていることであった。すなわち、教授者のコミットの非常に高いテーマである。しかし、このテーマを展開しているまさにそのときから、言葉が学生に入っていらず、虚しく空回りしている感じがしていた。実際、学生からのコメントにも、「難しくてよくわからなかった」「気合いが入ってなかった」などという意見がいくつか見られた。

この日の検討会に関しては、どういうわけか「私」にはあまり記憶が残っていない。何がテーマとなり、どのようなことが検討会の中で気づきとなったか、ほとんど覚えていないのである。その理由は、いろいろに推測できようが、ひとつには授業者自身にその日の授業の流れが客観化する形では捉えられていなかったことがあろう。検討会が有効な自省装置として機能するときには、あくまでも、授業者の自発的な自省が前提にあってのことかもしれない。今回は、何が失敗の原因で、何をどうすれば成功へ導かれるのか、「私」にとっても皆目分からないままで、検討会で提示される有意義な情報も利用できなかったのかもしれない。すなわち、自らの授業を振り返り、それを矯して次の授業に臨むということは、できなかったわけである。

しかしながら、この日の授業終了後に何でも帳を読んでいると、次に何を学生に向けて語りたいかが、次第に見えてきた。授業を全体として見れば「失敗」であったが、学生のコメントの中には、今日の中心的な議論を正確に読みとって、それに則して議論を展開しているものもあった。また、自分の実体験を授業のテーマに引きつけて理解しているものもあった。授業者としては、それらを読むうちに自然と触発され、次に学生へ向けて語りかけたいことが出てきたのである。次回の授業は、それを中心に進めていこうと決意した。

5) 7月3日

この回の授業では、前回と同じテーマをもう一度、提示した。ここでは、パワーポイントに議論をまとめておき、授業がうまく流れない非常事態のための準備もしていたが、基本的には学生のコメントに則しつつ、授業を進めていくつもりであった。

前回の授業では、どちらかという、相互性を意識して前面に出そうという私の側の意識的な動きがあったようである。しかしながら、今回は、そのような意識は背景に退いていた。それよりも、学生の何でも帳との対話として、授業を展開させていこうとするスタンスであった。

授業では、「自己性と異質性」というキーワードで、自己の体系に収まりきれない何かとの出会いから自己が変化していく、というテーマを展開した。年度末の学生のレポートでは、このテーマに関する授業が印象に残ったと記している学生が多かった。ある学生は、「このときまさに相互性を実感した」と書いていた。またある学生は、「何か重要なことが見えてきた体験」として書いていた。実際、この日の学生のコメントには、「真剣さが伝わってきた」「先生自身が相互性の中で変化したのだと思った」などのコメントが、いくつか見られた。

しかしながら、当の授業者自身には、この日の授業自体の記憶が、きわめて薄いことを告白せざるを得ない。(ちなみに検討会はよく記憶している。) おそらくは、私の担当した授業の中で、特に重要な授業であったはずである。それなのに、「私」が意識的に把握していないとは、いったいどういうことなのであろうか。まさにここに、授業の展開が「私」を超えていたという実感があるのである。この授業で語ったテーマは煎じ詰めれば、「自己性が異質性との出会いで変化する(超越する)」ということであったが、実際このときの授業を実践している私自身が、まさにそうした状態過程を歩んでいたように思える。前回の授業で、自己の計らいではどうしようもない他者性に突き当たり、学生の「なんでも帳」の記述という他者を柔軟に取り込みながら、自在に変化していく「私」として、私は現れていたのである。私が語っているテーマを、まさに私が実践しているということが、おそらくは学生に伝わる何かを持っていたのかもしれない。

6) 7月10日

最後の回は、これまで展開されてきた相互性の旅とでもいうべきものに、ひとつの終止符を打つものでもあった。ここでは、私たちの認知や思考の枠組みを「フレーム」というキーワードで提示し、ゲシュタルトの反転図形、スキーマ、プロトタイプ、創造性テストなどを、具体例とともに示し、自らのフレームを体験的にとらえなおしてもらおうというものであった。これによって、これまでの「自己と他者」のテーマを、新たな文脈に置きなおして、学生の日常的な思考の中に広げていくことをこころみたものである。

夏休み前の最後の授業、そして私にとって最後の授業ということもあって、どちらかという、学生へのメッセージ性の強いものとなった。この日の授業に関しては、はっきりと記憶が残っている。それは、私が意識的に構成している部分が多かったからであろう。しかし同時に、「覚めた意識で授業を見つつ、のっている」というフロー体験というべきものも感じていた。これは、いわば内在性を徹底するとともに超越性を同時に持つという、テーマともつながるであろう。このことは、次に考察してみたい。

3. 相互性と授業研究の方法

1) 全体を通してみて

このように流れに則して書いてみると、次第に授業者の意図や計画から、授業の展開が離れて行っているとも見える。しかしながら、後半に行くほど学生の何でも帳の記述は豊かになり、その潜在的な文脈も広がってきたのである。特に、7月3日の授業の準備をしているときに、授業者は「何でも帳の使い方が分かった」という実感を強く持った。ここでは、授業者が「教えること」をことさらに組立てていくのではなく、学生の何でも帳によって広げられた文脈の中に、授業者の行為自体が埋め込まれているのだという実感を持った。すなわち、授業者と学生という二極を持つ相互行為ではなく、「ライフサイクルと教育」の構成員による相互ネットワークとでもいうべきものが、現れたとも言える。

これまで私は、相互行為というものを、学生と教授者の二極の間に展開されるものとしてとらえており、実際その観点に則して授業分析の方法論を考えてきた。何でも帳による学生どうしの相互行為も意識してはいたが、これはあくまでも、教授者－学生の相互行為を補償するものであった。しかしながら、今回、相互性のネットワークの中に入ることによって、異なった相互行為の分析の観点が必要であることを実感した。これは、実に大きなテーマであるが、今回はその端緒を試みてみたい。

2) 相互性と学びの実感

相互性による展開を中心に置いた場合、「教授者が授業を展開した」という能動的な実感は乏しくなってしまうことを先に述べた。これと同じことは、学生の学びに関しても言えるであろう。伝統的な一斉教授法においては、授業の側から学生には歩み寄ってこない。したがって、授業過程を通して、学生が理解できたりひらめいたりしたことで得られる感覚は、学生自身の行為や努力と相関しているであろう。すなわち、学びの成功は、学生自身のコンピテンスに帰属させられる。それに対して、相互性が強調される場合、学生自身の意識的努力などを超えたところで、学びが展開していく。じっさい、一年間の授業が終了した後の学生の終講レポートでは、「いたいこの授業で何を自分は学んだのだろうか」という問いかけが多く見られた。「授業を通して確かにいろんなことを感じ吸収し、こころが動き、自分は変化している、しかし、それが「学びの結果」なのだろうか」、という問いかけである。これは、教授者自身が授業をやり終えたときに感じる、ある空虚さとも通底する感覚であろう。

公開実験授業においては、教授者にも学生にも、自らの体験プロセスを、徹底的に自省して「書く」ことが要求されている。例えば、まさに今「私」が書いている振り返りの作業でもそうであるし、学生の毎回の何でも帳やレポートもそうである。これらはあまり意図的に組み込まれた契機ではないが、おそらく「書く」ということは、相互性を通じた学びが実感されるときには、必要不可欠のモーメントであろう。書くことによって、歩んだプロセスは対象化され、相互性を超越する。これは、体験を「私」の能動性の中に取り戻していく過程である。

「私」の見通しの中に、体験が位置付けられていくのである。しかしながら、こうした自我中心性を補強するような物語化こそが、本当に学びなのであるか？「学び」といえば、それは自我拡大的、自己のコンピテンスの増大ということでイメージされる。もし学びをそのようなものとしてとらえるならば、学びが成功するためには、出来事を自我の視野のもとに配置することが必要となってくるのである。しかしながら、学びはそのような狭い意味で限定されるべきものなのだろうか。まったく別の学びのあり方は考えられないのだろうか。そのような、自己の視野の拡大ということではない学びを考えていくことは、おそらく「相互性」という文脈の中でも、非常に重要なこととなるであろう。このテーマについては、さらに継続して考えていくつもりである。

3) 授業検討会の問い直し

私たちはこれまで、授業検討会の意義について、カンファレンス方式のもとで考えていた。すなわち、検討会の参加者がそれぞれの読みを提供することで、授業の潜在的な文脈は広げられ、事象に対する多様な視点が可能となる、ここに創発性や生成が可能になる、というものである。これは、授業に対する超越を積み重ねていくことでもある。今回、私は、この方法の積極的意味を感じたとともに、その限界も感じざるを得なかった。

ひとつには、以下のような理由による。もし、この授業において相互性が教室場面だけでなく何でも帳をも含む多層的なものであるならば、授業検討会での「授業の読み」は、どのように位置付けられるのであろうか。「何でも帳」を読むのは、おおむね授業者だけである。参観者は、抜粋された学生のコメントを読むことはあるにしても、何でも帳の全部を見るわけではない。しかし、参観者に読まれなかった何でも帳も、授業者の判断や行為を成立させる重要な要因となっているのである。それを知らずして、授業の観察だけで授業の過程を分析することに、どれだけの意味があるのであろうか。また、次のような限界も感じざるを得なかった。相互性のネットワークの中に教授者がいるとき、当の行為者である教授者には、いったい何が授業を進展させていっているのか、意識化しにくい部分が多分にある。その場合、意識化・省察を旨とする授業検討会は、どのような意味を持つのか、問いかけざるを得ないのである。

では、カンファレンス方式の検討会は無意味なのか。決してそうではない。ひとつには検討会は、授業者に対して自省を促す契機となる。そして何よりも、授業者の実践を支えている共同体の感覚がある。さらに、授業者自身ではなく、検討会の参加者に目を転じるならば、それが持つ豊かな意味は明らかである。しかしながら、授業研究ということを考えた場合、検討会の意味は問い直されざるを得ないのであろう。この問いかけに対しては、来年度の公開実験授業で、もしくは、第3期プロジェクトにおいて、考察が重ねられていくことであろう。

前期を振り返り

2000年度前期「ライフサイクルと教育」振り返り

議事一覧

- 1. 前期担当者による振り返り
 - 1) 田中教授
 - 2) 大山助教授

※資料：授業案一覧、各教授による資料

- 2. 前期の授業をどう見るか？ — 参観者も含めた振り返り

- 3. 後期授業担当者による授業計画
 - 1) 井下教授
 - 2) 石村助教授
 - 3) 吉田助教授
 - 4) 矢野助教授

- 4. 研究体制の再整備
 - 田口研修員の就職による、研究体制の再組織化

- 5. 来年度（2001年度）の計画
 - ※資料：来年度の履修案内（案）

- 6. その他

平成12年度前半公開実験授業振り返り

大山泰宏

1. 前期授業の流れ

	担当者	授 業 内 容
4月17日	田中、溝上	オリエンテーション、レポートを課し受講生の選抜
4月24日	田中 (1)	
5月1日	田中 (2)	
5月8日	田中 (3)	
5月15日	田中 (4)	
5月22日	田中 (5)	
5月29日	大山 (1)	1. この授業についての説明 2. エゴグラム、OKグラムの実施
6月5日	大山 (2)	『心理テストや占いの信憑性について』グループディスカッション
6月12日	大山 (3)	1. 『心理テストや占い』に関する心理学的説明 2. 「自己の根拠」から「ネットワーク自己」
6月26日	大山 (4)	1. 時間体験と相互性 2. 京都大学での相互性 3. 外傷性の記憶と自己の根拠
7月3日	大山 (5)	1. 外傷性の記憶と人格について（再説明） 2. LibertyとFreedom、一人では自由になれない、学問におけるモデルの役割
7月10日	大山 (6)	1. 「フレーム」に関して、実習を交えながら講義。 2. リテラシーと自我

2. 前期の授業を担当した感想

- 全体的に学生の感性の鋭さ、思考の明晰さを感じる。
- 5回という回数の多さからか、授業者としては相互性の手応えを感じる。
- しか、5割くらいの学生は、「毎回こころ変わるテーマについていくために必死だった」という様子である。相互性というキーワードのもと、テーマの連続性を感得できた学生は、1割程度か。
- 「何でも帳の抜粋には、自分ではおよび付かないような聡明な意見が採用されている」という認識が広まっている。これ自体は、学生にとって刺激となっているが、自らリタイアする学生もいる様子。
- 提出されたレポートを通覧すると、授業期間中は学生と授業者ともに、ある特殊な活性状態にあった感じがする。授業終了後2ヶ月たって、そのときの感覚は消失している。
- 学生にとって「あのとときの自分」と「今の自分」との差異を感じるであろう。
 学生の反応…… 1. やっぱり得たものがない、として授業の価値を切り下げる
 2. 2つの自分のズレ自体をテーマとして、さらに考えていく
 パターン2を援助するのが望ましいであろう。
- 学生にとってこの授業は、自分を見つめ直す機会であり、また、それを目的として受講している、という認識が定着しつつある。

3. 後期への引継へ

あくまでも私案として、次のことを考えている。

- 前期で、ひとつの相互性は、まとまりを得た感じがする。前期の授業者にとって、まったく新しい相互行為を

開始するのは、それほど難しいことではないのでは。

- 前期に比べ後期は、一人あたりの担当回数が少なく、連続性を持たしていくことを、考慮しなければならない。
- 前期の授業を通して形成されたこの授業に対するイメージを、どのように引き継ぐか、あるいは引き継がないか、を考慮することが必要であろう。

平成12年度前半公開実験授業振り返り

田中每実

1 第二期二年度前半の終了の意味

- 第一期 公開実験授業の輪郭の構成 授業実践 授業研究 相互研修
第二期 リレー式公開実験授業 実践者と研究者と研修者の一致
一年目の苦しさ 聞くこと 同一の受講集団と交代する授業者
二年目 体験の蓄積 抽選から選別へ 回数5回の意味
三年目
第三期 ?

2 公開実験授業の位置

- 1) FD第二期への全国的な移行のなかでの位置
cf. 東海大学の授業評価の意義の相対化
2) センターにとっての意義
学生との双方向性授業研究 KKJ
FDシステムの構築 授業参加プロジェクトとの連動
和歌山大学、神戸大T、山形大学、横浜国立大学
遠隔授業研究 KKJ、UCLA 連携授業

3 その他の問題

- 1) 今年度受講生の特質
2) 「何でも帳」の使用について KKJとの関連 双方向性の原点へ
3) 分担回数と順序 3回から5回へ
4) 研究面の展開 玉川の遅れ

井下 理 担当授業

10月2日、16日、23日

● 後期第1回 10月2日 ●

〈授業案〉

〈配布物〉

受講生：(1) 「何でも帳」……入室前に各自ピックアップ（振り返り目的のみ）

(2) 欲求分析ドリルシート①②③……着席後に配布／A4・各1枚

① 自分用（本日授業中に使用）

② 他者用（時間が許せば授業中に使用）

③ 他者から見た「自分の欲求」記入用（おみやげ）

注）①②③は同じ書式

参観者：授業案A4タテ・1枚（この紙）

欲求分析ドリルシート（①②③）A4各1枚 計4枚

〈機 材〉OHPとスクリーン各1台、マイクVTRなし

〈授業のねらい〉

リレー式の通年科目における後期第1回、受講生からすると夏休みをはさんで久しぶりの90分の授業。しかも、講師は、年間を通じて各1～3回で入れ替わる状況での新しい講義者で、どのような授業展開となるか、未知数。

ねらい：1)「問い」の発し方

2)「深めていく」方法の実践

3)「私」と関連づける姿勢

4)「私自身」について考える経験

大学1、2年生を想定した内容。（限定する必要性はない。）

大学における「学び」を直接体験させ、実感として理解させるねらい。

それまでの高校などでの知識吸収型の「学び」や、共通の正解を求める学習から、各自の回答がそれぞれ異なる発見型・知識生産型のミニ学習体験をする。

それを通じて、他人事としての知識ではなく自分に直接関係した知識生産の学習を味わうことにより、「学ぶ」とは何かを考えるきっかけとしてもらいたい。

概念の説明は極力少なくして、興味関心を持った人にはあとで各自が自学学習するよう方向付けることとして詳細な解説を提供するのではなく、知的好奇心を喚起することを主眼として、刺激を提供し、触発することを目的とする。

〈構 成〉

- 1 授業についてのオリエンテーション（方法や構成など）と自己紹介
- 2 各自の「今、したいこと」の列挙作業（所定のシートをひとり3枚）
- 3 （講義）人間の行動と欲求について
- 4 （講義）A. マズローの欲求段階説について概説

5 上記「2」で列挙したリストを学習素材にして分類ドリル

6 分類作業が終わったら「欲求分析ドリルシート（振り返り）」用紙にコメントを記入。

（「何でも帳」への記入の代替）

ドリルシートを3枚用意し、非提出用（2枚）には具体的な細かい欲求項目を書かせる。その段階で、その書式を後で提出する必要はないことを理解し、自分に正直に、安心してすべて列挙することに集中させる。できるだけたくさん列挙し、後に分類・分析作業をより効果的にするよう構成する。欲求項目数が少ないと、5種類の欲求に分類し、構成比を百分率で表現することが難しくなるので、最低でも10個以上書くように努力させる。

各自が、自分の欲求について内省し、そのアウトプットが次の段階の学習素材として分析の対象となる構造。

学習者の①「概念的な理解から入ってそれを適用して事象を眺めたい」という欲求と ②「個別具体的な事象から入って後でそれをより抽象度の高い普遍的な理論や一般的知識によって位置付けたり、理解したりしたい」という2つの欲求に同時に対応できることを志向している。

事前の予備的知識が不要なため誰にでもすぐに練習できるドリル形式。ゲーム感覚で行えるので、授業後にも他の人に対して援用してみるという自由な遊びの宿題となる可能性も残されている。実施するかどうかは学習者の関心に一任。強制はしない。課題としても宿題としない。

① 受講生の親しい友人や家族について受講生が書いた「欲求リスト」を持ち帰る。

② 他の人に受講生の欲求リストを想像させて作成させ、授業中に受講生が作った自分のリストとの比較対照をすることを可能とする。

③ 受講生と相手のお互いのコミュニケーションを図ったり、見直したりする契機となる契機となりうる一種のゲームを提供する。

〈問題点〉遅刻者が、授業のオリエンテーションや指示を聞いてないとキャッチアップできない。（来週も同様。）

〈回収〉ドリル(2)を回収して、すぐ各1部コピー作成。

〈次回〉来週（10/9）は祝日。次回は10/16。VTR素材を見て討論。キーワード：「役割」

「ライフサイクルと教育」後期の授業について

2000年10月2日

1. 授業予定

授業開始時に配布した予定表に変更が生じていますので、ご注意ください。

10月2日	井下 理	欲求と自己(1)……「自分が今、したいこと」をリストアップしてもらいその後、分析ドリルを行う。
10月16日		欲求と自己(2)……VTR (11分) を討議素材としていっせいに鑑賞した後、グループに分かれて討議する。
10月23日		欲求と自己(3)……1、2回の進行状況に合わせて3回なりのひとつのまとめとなるよう討議と解説を行う。
10月30日	石村雅雄	大学の意味、大学の授業の意味……これまで皆さんがこの授業でやってきたことって何なのでしょう？ そして、その授業という場を与えている大学っていうのは、皆さんにとって何ですか？
11月6日	吉田雅章	男女間のトラブル……男女の間にはさまざまなもめ事が発生するが、ここでは結婚と離婚に伴うトラブルについて考える。
11月13日	矢野裕俊	現代社会とイニシエーション(1)……教育の一形式としてイニシエーションをとらえ、その実例の検討をとおして、社会におけるイニシエーションのはたらきについて考える。
11月20日		現代社会とイニシエーション(2)……現代社会においてイニシエーションは消失したのかどうか。我々に身近なところでイニシエーション的なものがみられる例を探し、それをめぐる意義や問題点について考える。
12月4日		ポスト青年期論(1)……青年期から大人になるまでの時期はポスト青年期と呼ばれることがあるが、ポスト青年期という時期およびそうした時期ができる社会的背景に目を向けることにより、我々が自己形成、相互形成を図る環境について考える。
12月11日		ポスト青年期論(2)……ポスト青年期の現代日本における特徴的な在り方について検討する。
12月18日	神藤貴明	学校における学び……これまで受けてきた学校教育をふりかえることによって、現在の各自の学びのあり方について考えを深める。
1月15日	田中、大山	授業の最終的まとめ。

2. 成績評価に関して

成績は、ふだんの「何でも帳」、夏期レポート、最終レポートなどを総合的に判断したうえで評価したいと思います。

1月15日の授業時に、最終レポート（B4裏表）を課します。課題や提出方法などについては、追って指示します。

欲求・ニーズ分析ドリル

シート①

※この用紙は提出不要です。

「 _____ 」の「したいこと」リスト

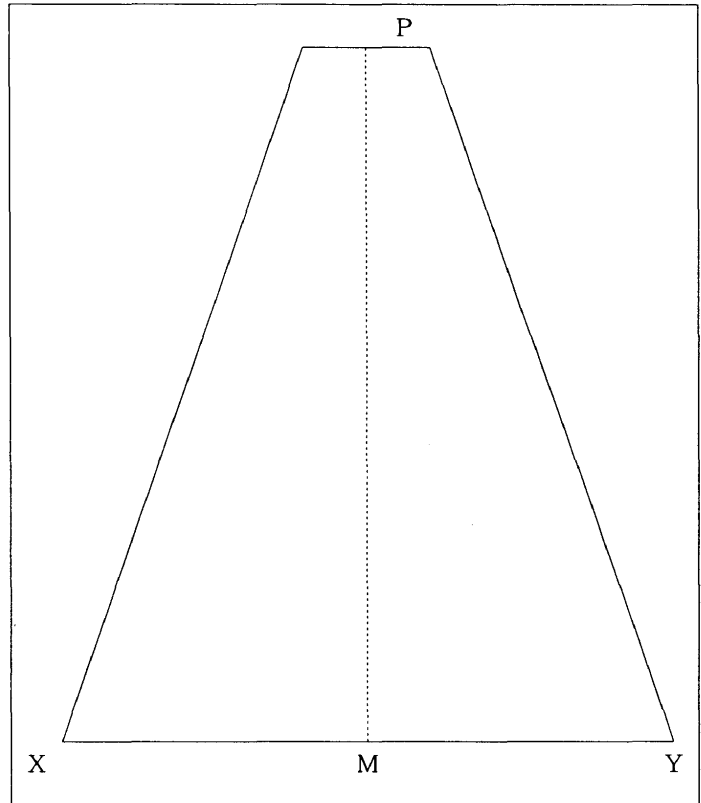
	「したいこと」の具体的内容項目	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

欲求・ニーズ分析ドリル (提出用)

シート②

月 日 学部： 学年： 氏名：

	個	%
E 自己表現		
D 尊敬		
C 所属		
B 安全		
A 生理的欲求		
計		100%



PMの長さを100%として
各カテゴリーの割合を高さで表示 →
下からA、B、Cの順。

〈自分の欲求構造を眺めてみて〉

●コピーを取りますので濃い筆記具で書いてください。

〈このドリルの感想〉

●コピーを取りますので濃い筆記具で書いてください。

欲求構造の分析

欲求の在庫調べゲーム

欲求の棚卸ゲーム

今、したいこと

- 制約を無視
- 時間的制約も無視
- 立場フリー
- 能力・資格・経験不問
- 項目数は、できるだけ多く
- 多種多様な願望を網羅

今、したいこと

- 項目数は、できるだけ多く
- 多種多様な願望を網羅して

列挙する

その人が今、したいこと

- あなたがもっともよくその人のことを知っていると思う自分以外の他者をひとり思い浮かべる
- その人が、何をしたいと望んでいるか

人間の欲求

- 人間の行動を理解したい
- 人間を理解したい
- 自分自身を理解したい
- 他者を知りたい

人間行動の説明 (1)

- <刺激-反応>図式
- 本能説
- 人間機械論

人間の動機づけ

- 欲求についての理解
- 人間の行動を内面から理解する
- 人間の行動を主体的意味から理解する

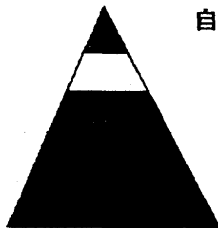
社会的行動の理解

- 各種の欲求理論
- 権力への志向
- 地位への志向
- 金銭への志向
- 美的価値への志向
- 意味への意思

A. H. マズローの欲求段階説

- 発達
- 階層性
- 下位の欲求が充足されるとより高次の欲求が出現
- 5つの段階

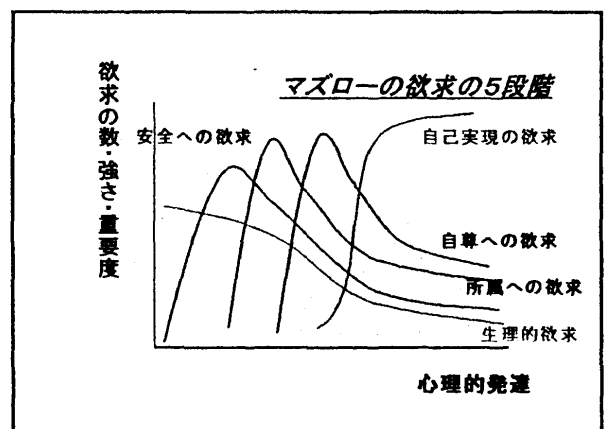
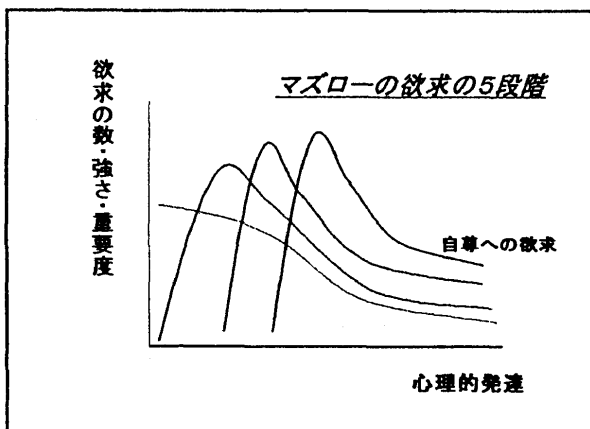
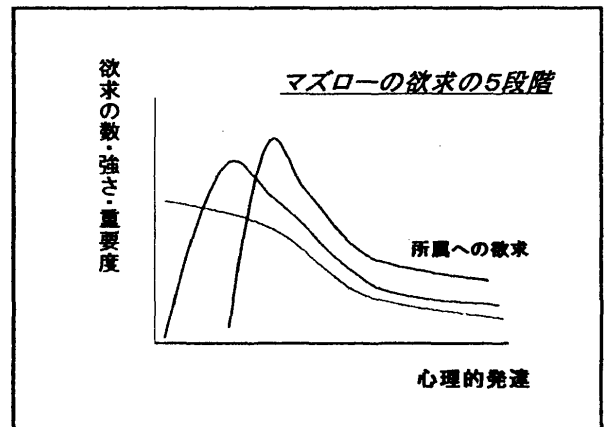
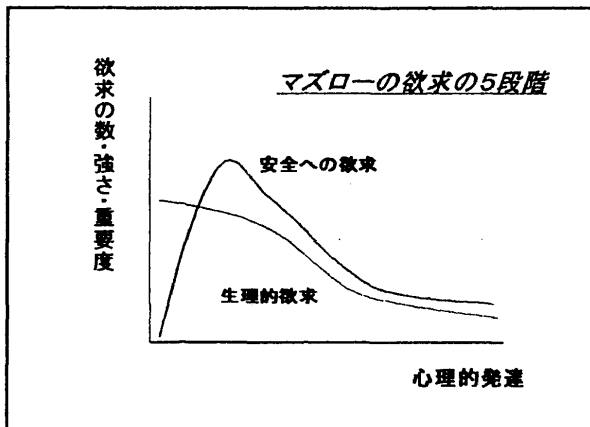
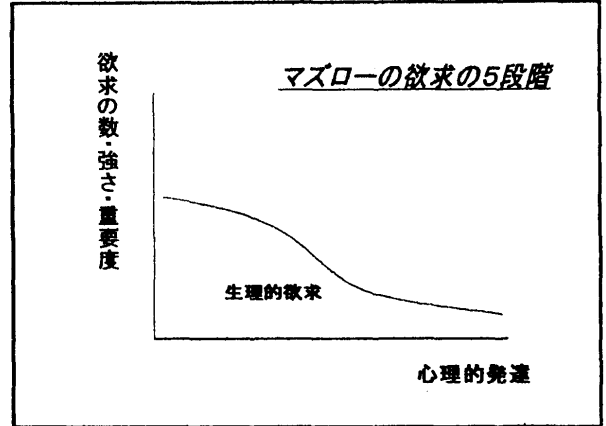
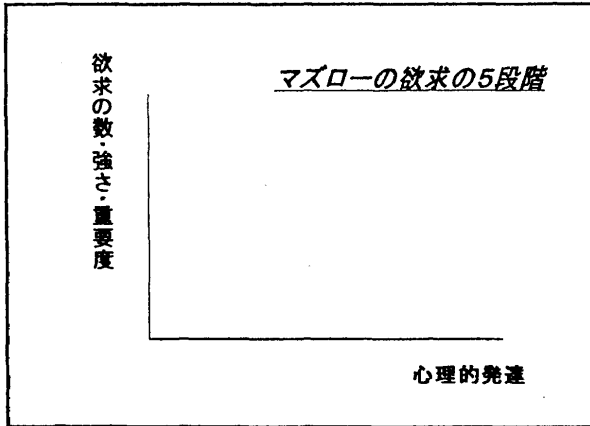
マズローの欲求の5段階



- 自己実現への欲求
- 自尊への欲求
- 所属への欲求
- 安全への欲求
- 生理的欲求

自己実現への欲求

- 自分の能力を試したい
- 自分の能力を充分出しきりたい
- 自分を高めたい
- 可能性を実現したい
- 創造的でありたい
- 自分を表現したい
 - 才能・能力・可能性の追究



自己実現への欲求

- 自分の能力を試したい
- 自分の能力を充分出しきりたい
- 自分を高めたい
- 可能性を実現したい
- 創造的でありたい
- 自分を表現したい
 - 才能・能力・可能性の追究

自己実現している人の特徴 (1)

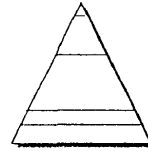
- 1 現実の自分の立場を見定めている
- 2 自分自身や他人および自然界を受け入れている
- 3 自発性が高い
- 4 自己中心的ではなく問題を中心に考える
- 5 自立的で、かつ独立している

自己実現している人の特徴 (2)

- 6 人々や事物への評価が、型にはまっておらず、新鮮である
- 7 価値や態度が民主的である
- 8 手段と目的を混同しない
- 9 創造力が豊かである
- 10 環境に適応するだけでなくそれ乗り越える

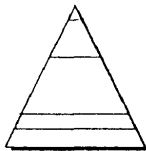
人による欲求構造の違い

わたし

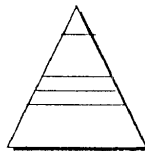


人による欲求構造の違い

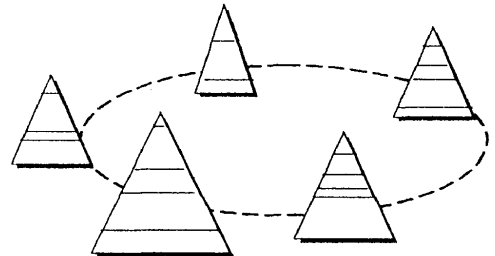
わたし



Aさん



人々の欲求構造の違い



人々の欲求構造の違い

- 1 個人と個人
- 2 集団
- 3 組織
- 4 地域
- 5 国民
- 6 人種・民族
- 7 時代

〈検討会記録〉

司 会： 吉田

フィールドワーカー： 藤田（客観的観察）、
田中（主観的観察）

参加者： 井下、矢野、藤田、吉田、秋田、神藤、石村、
保田、大山、田中（順不同、敬称略）

藤田

（授業者の発言記録をもとに授業をふりかえる）

田中

授業を客観的に時間系列で覚えておくのは難しいのに、今日藤田さんはよくやってくれた。

今日の授業は安心して見ていられた。

学生は「自分」にかかわる「作業」をしたからのったのか？

自分にかかわる作業は去年もさせた。

去年と違うのはプロジェクトを用いたことと学生の質が変わったこと。

今年の学生は最初からやりやすい学生だった。

今年の学生には注意をそらさないこちらの装置が有効にはたらいた。

僕が同じ授業をするなら、マズロー理論という道具の欠陥をつき、ゲームとして相対化させる。

分類できない欲求の例からマズロー理論は相対化できる。

理論を相対化させるところまでやろうと思うのは研究者養成という意識からだ。

井下

フィールドワーカー 2 人の振り返りのあいだ、授業を高速で振り返ることができた。

今年は去年ほど授業後の失敗感なくこの検討会の席に座ることができた。

フィールドワーカーの振り返りのあいだに授業中に感じたことをメモすることができた。

今日は高速で走ってみながそれについてきた感じだった。

去年は核心に踏み込めなかった、という感じがあった。

去年のような「ふてくされた」コが今年はいない。

今年は反発がなく「よい子」が多い。

あまり高速で抵抗なくいくとかえってギアを低速におとし、揺さぶってみたいくなる。

パワーポイント作成に 5 時間かけたのに見合うほどの学生の意味ある反応はなかった。

パワーポイントは使える機能があるとそれを使いたくなる。

今日はドリルに割り当てる時間を少なくしゲーム化しすぎたためじっくり考えさせられなかった。

大学入学前までは既存知識の理解が目的となっている。

大学では既存知識はあくまで道具で自分の考えをこそすすめるべきだ、と今日の授業目的にした。

今日の授業目的を学生に話してもよかったかもしれない。

彼らの感想が楽しみだ。

去年も、自分なりにドリルを楽しんだ、という感想はあった。

去年の反省で、説教くさく訓示をたれないようところがけた。

石村

学生は与えられた作業をこなすのははやく、書くスピードは去年以上だった。

大山

いろいろ「撒き餌」をして学生はのってのはきたがどこでクッと竿を引くか迷っていたようだった。

田中

全3回授業の導入としてうまくいった授業だった。

井下

クッと竿を引くのは次回以降だ。

学生は高速で書きながらも一方で考えてくれるのではないかと、少し期待していた。

すぐ学生がのれたのは、今年はこの授業のなにをどう受けるべきか学生がわかっているからかも。

高速ですすむ授業時間内だけでなく、もちかえってやってもらえるように配慮した。

今年は打ったボールがすぐカベにあたって素直にかえってくる感じだ。

石村

去年はかえってくるボールがヘンなところあったり、と、多様だった。

井下

予想以上にすぐかえってくるボールに、今日その場でどう対処すればよいか迷った。

矢野

こちらが提供した枠組に学生がまずはのってこれないと、授業はスムーズにすすめない。

はじめから「まやかしだ」と疑ってかかると、うまく授業にのれない。

井下

うまくのってきたらきたで、今度は急ブレーキをかけてやりたくなったりする(笑)。

矢野

今日はドリルで実際に書く作業をさせたが、この短い時間では深めるのは難しかった。

吉田

今年の学生は表面的には実によくのるが、深いところはどうなのか、疑問だ。

井下

1時間の授業だけにあまり多くを求めすぎではダメだ。

感想を2日くらいあけて提出させると、より熟成された感想が書かれてくる。

感想をメールで送らせると、参観者にもまわらせてシェアできる。

感想が手書きだと文字の書かれ方に書き手の感じ方が現れる。

田中

日をあけての感想はまた別のコンテキストの中で書かれることになる。

授業後すぐにはすぐに固有のコンテキストがある。

eメールだと書けない1回生がいるかもしれない。

石村

来週VTRをつかうと、VTRの枠にしばられ、揺さぶりは弱くなるのではないかと？

井下

グループでの議論は生身のやりとりになるだろう。

学生は議論をうまく楽しんでくれるのではないかと。

学生はこの授業の基調テーマをつかんでいる。

田中

授業がスムーズにいかなくてもいっても、どちらでも反省点が出るね、やりようがない(笑)

石村

今回の不満はこちらの意図に学生がのりすぎていることにある。

学生がこちらの意図にのりすぎているところを壊すにはどうすればいいのだろうか？

矢野

今回は井下先生担当の初回の授業なので、のりすぎを壊すのは次回以降だ。

大山

今日は全学の後期授業の最初の日だ。

吉田

学生は大勢、しかもほとんど遅れずにきている。

田中

去年までと違い、後期になっても文学部の連中が減っていない。

吉田

去年より学生の歩止まりがいい。

井下

パワーポイントやOHP、資料の併用についてはどうだったか？

パワーポイントはOHPと違いペンで指示できない難点を感じたが――

大山

資料との併用は立体的でよかった。

石村

大山先生のおときはパワーポイントで学生が授業を先読みしうまくいかなかった、との反省があった。

矢野

パワーポイント、井下先生の授業でもついにきたか、と思った（笑）

井下

パワーポイントでのグラフのカーブ作成が大変だった。

秋田

パワーポイントを使ったからこそ体系的知識の説明はスムーズにいき、授業の高速化を促進した。

からだを使って黒板に文字を書くとき学生はその動きにからだを合わせて理解する。

体系的知識はパワーポイント、ナイーブな箇所はじかにかいてみせる、と使い分けるとよい。

吉田

パワーポイントを見ている学生はあまりノートをとっていないようだった。

井下

パワーポイントでの説明のときは、ノートをとらず聞くことに集中するようにこちらから指示した。

神藤

教室の右後ろあたりの学生は何か書いていた。

大山

知識伝達型の授業でないから書かなくてよい、という姿勢を見直す必要性を痛切に感じた。

自ら考えていくとき、違和感が糸口になる。

自分が違和感を感じるころから考えていく、ということをごどのようにすすめていけばよいのだろう？

井下

マスの一方的にしゃべる授業だけでは受講生の感じる違和感を扱っていくのは難しい。

何でも帳を使うと受講生の感じる違和感を授業で扱える。

ある回の授業は学生に発表させそれを受けてまた授業をすると、違和感を授業に組み込める。

こちらの投げかけが教師に個別に返ってくるだけではつまらない。

問いが学生同士のグループでのダイナミックな議論に発展すると面白い。

石村

結論を先に提示してしまうのではなく、過程を学生に体験させることが重要ではないか。

田中

授業者がシビアに難しいなとおもう部分があつかわぬ授業は面白い授業だという気がしない。

矢野

今日マズローの理論にはじめて触れた学生にはいきなりその難所を論ずるまでいくのは酷だ。
はじめてその理論に触れる学生にはとりあえずその有効性を楽しませるところまでいければよい。

田中

確としたものを受け止めるだけの授業はつまらない。

石村

専門科目ではない全学共通科目で、どこまでやれるのか？

田中

教養教育だからこそ、やるべきことだ。

井下

学生は「おもしろかった」とただ「聞いちゃう」授業になる可能性が、教養教育にはある。
何を学ばせたいかで教養教育の内実も違ってくる。

秋田

この授業のタイトル「ライフサイクルと教育」でいう「教育」を井下先生はどのように考えるか？

井下

一般的な図式からでなく自分で考えたことからつくっていく問いの発し方を学んでほしかった。

秋田

それをとおしてライフサイクルのなかのいま・ここで実際に自己変容をうながす、ということですね？

井下

「教育」を概念で説明するのは御託を並べることになる。
「教育」を概念的に説明するのではなく、実際に授業を通しておこなった。
説明せずいきなりやらせたのは、抽象思考のできる18才相手には失礼だったかも知れない。

保田

授業がわかりやすくなってきた（笑）。
難しい授業、明快な授業、それぞれにすばらしいところはあるはずだ。
この授業は遅刻者が少なく、今日出た他の授業は遅刻が多い—どちらが京大生の実態なのか？

神藤

慶應大学ではどのような授業をしているのか？

井下

大体今日のような感じで慶應大学でもやっている。

以上

● 後期第2回 10月16日 ●

〈授業案〉

〈受講生への配布物：3回に分けて〉 注：「何でも帳」は、この3回は使用せず。

〈①：入室時〉

- ① 本日のスケジュール・メモ
- ② 新聞記事のコピー「朝日新聞 96. 5.13 東大生2人組」A4・1枚

〈②：VTR上映後〉 ③ 討論ポイント

〈③：授業終了15分前〉

- ④ ディスカッション感想コメント・シート/A4・1枚

〈参観者：開始時に全部〉①～④ 受講生と同じもの（上記①～④）

- ⑤ グループ編成リスト（班別・学年別・男女別） ⑥ 授業案（この用紙）

〈機 材〉OHP1台とスクリーン2台、ワイヤレス・マイク2台
VHSのVTRテープ、VTRデッキ、VTRプロジェクター

〈授業のねらい〉

リレー式の通年科目における後期第2回目。第1回は欲求構造の分析ドリルを実施。各1～3回で入れ替わる状況で第2回目。学生からすると講師がどんな人間か、どのような授業展開となるか、授業の真のねらいがまだ未知数。しかし、H.12年度は、前年度と異なり、受講生の学習態度がある水準で完成しているので、自己探求の授業目的が受講生に理解されている、と第1回のコメントから判断。早めの言語化が学習の障害にならないと判断し、抽象的な説明を学生の様子を見つつ導入する予定。「文化」概念にも言及の予定。直接体験して体得する機会を逸する危険性もあるが、「概念的説明から導入することによる学習の効率化の弊害仮説」に対して教授者が「挑戦」してみる。

- ねらい：1)「問い」の発し方 2)「深めていく」方法の実践
 3)「私」と関連づける姿勢 4)「私自身」について考える経験

〈第2、3回の強調点〉

- 5)「学ぶ」姿勢を「学ぶ」ことへの導入
- 6)「話し・聴く」学習スタイルの発見（受信型からの転換と拡大）
- 7)個人・競争・支配服従ではなく、集団・協調で学ぶスタイルの導入

（前回と同様）

第2回目は、第3回目へ向けて「グループ討議の練習」というニュアンス。

大学における「学び」を直接体験させ、実感として理解させるねらい。それまでの高校などでの知識吸収型の「学び」や、共通の正解を求める学習から、各自の回答がそれぞれ異なる発見型・知識生産型のミニ学習を体験する。

それを通じて、他人事としての知識ではなく自分に直接関係した知識生産の学習を味わうことにより、「学ぶ」とは何かを考えるきっかけとしてもらいたい。

概念の詳述は極力少なくして、興味関心を持った人にはあとで各自が自学自習するよう方向づけることとする。知的好奇心を喚起することを主眼として、刺激を提供し、触発することを目的とする。

〈先週のフィードバック結果〉感想提出者73名

〈事前準備〉平均7名(6~8名)で12班。これまでの出席状況、学年別、性別を考慮。廊下と教室に掲示して通知。名簿は、3種類(班別・学部別・性別)用意。

〈構成〉2:45~4:15(90分)

(内容の量から見て正味60分では時間が不足、スムーズな展開が不可欠)

メド

1 入室後直ちに既に編成された班ごとに車座で着席	2:50
2 着席後、新聞記事を各自通読するよう促す。調整時間の充実化。 (遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再編・席替え)	
** 設営完了 **	3:05
3 (ここから一斉) 前回の授業についてのフィードバック	
4 授業についての井下の発想の紹介と第2回へのオリエン(方法や構成など)	
*** ここまでが 第2回授業へのイントロ ***	3:15
5 各グループでの簡単な自己紹介(ひとり1分/計7、8分) 学部・名前・この授業全般についての印象や新聞記事感想など発声練習	
*** ここまでが グループ討議のイントロ ***	3:25
6 VTR鑑賞のオリエン:見方について解説(5分)	
7 VTR上映(13分)	3:45
————— グループ討議(15分程度) —————	
8 感想の交換(1周目)ひとり1分	
9 質疑応答:順不同で、感想へのコメントなど	4:00
10 来週の予告(編成変えもありうる・遅刻しない・VTR続編見て討議)	
11 感想コメントシートへの記入(「何でも帳」への記入の代替) 提出	4:15

〈問題点〉遅刻者が、授業のオリエンテーションや指示を聞いていないとキャッチアップできない。(次週も素材VTRを見ていないと後からグループ討議に参加困難。)

〈回収〉感想コメントシートを回収。すぐ1部コピー作成。

〈次回〉第3回は、翌週10/23。VTR続編を見て討論。キーワード:「役割」

「クラウンになった青年」討論ポイント

〈避けたい「論点・観点・発想・姿勢」〉

- ① 「他人の生き方についてとやかく言うのは、おかしい。」
- ② テレビ番組の作り方
- ③ 実際の酒井さんに「聞きに行こう。」
- ④ 「議論しても始まらない。」
- ⑤ 今は、話したくない。あなたたちと話したくない。

〈話し合いのポイント〉

- 1 酒井さんは、なぜ会社を辞めてしまったのか。
- 2 彼の選択に「賛成」か、「反対」か。
- 3 彼は、自分の選択に迷いがあるか？
- 4 自分だったら、どうするか？

『2000年度：ライフサイクルと教育』10/16スケジュール・メモ

入室前に廊下または入室後教室で、掲示により各自の所属グループを確認する。

班	1 入室後直ちに既に編成された班ごとに車座で着席 2 着席後、新聞記事を各自通読する (遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再編・席替え)
---	---

** 設営 完了 **

全体	3 前回の授業についてのフィードバック 4 授業についての井下の発想の紹介 第2回へのオリエン(方法や構成など)
----	--

5 各グループでの簡単な自己紹介(ひとり1分/計7、8分)
学部・名前・この授業全般についての印象や新聞記事感想など

6 VTR鑑賞のオリエン:見方について
7 VTR上映

————— グループ討議(15分程度) —————

8 感想の交換(1周目)ひとり1分
9 質疑応答:順不同で、感想へのコメントなど

10 来週の予告(編成変えもありうる・遅刻しない・VTR続編見て討議)
11 感想コメントシートへの記入(「何でも帳」への記入の代替)

12 提出

●筆記具は、濃い鉛筆、青または黒のペン・ボールペン・サインペンなどを使用してください。

2000年度「クラウンにになった青年」ディスカッションのフィードバック・シート	
今日、所属した班：	学部：
今日の議論への参加度評価： 高 中 低 今週の出席： 出席した 欠席した	氏名： ハンドルネーム：

●グループで授業中に話し合った内容についての感想・意見など：

--

●今日の授業中の [グループでの話し合い] について (形式面、その他)：

--

●その他 (授業全般、グループ、質問、提案など)

--

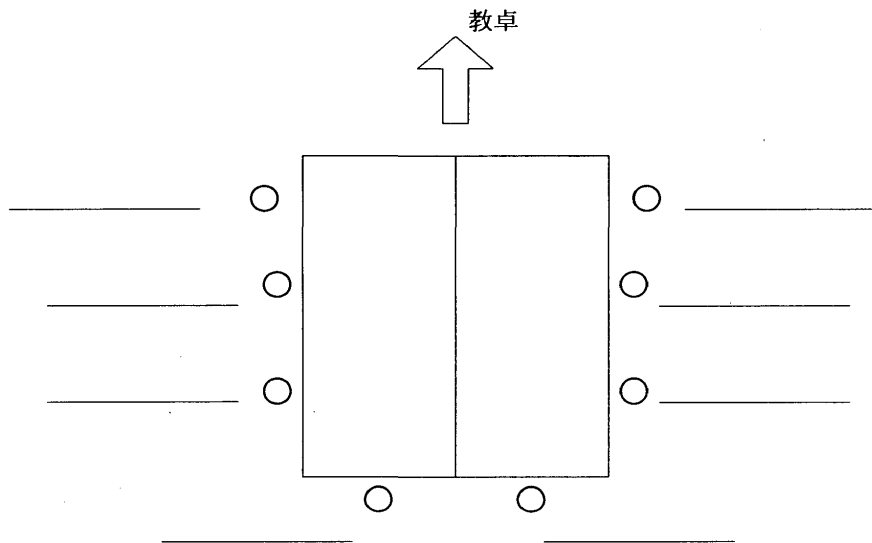
問：あなたは来週の班編成について今日と同じグループを希望しますか？
(どれか一つを選びその数字に○をつけて、理由を書いてください。)

1 同じ班を希望する 2 別の班編成を希望する 3 どちらでもよい 4 その他
理由：

グループの座席シート

班：

班のメンバーの座席位置と 氏名 (学部名も記入してください)：



この紙を記入後、授業担当者に「すぐ」(VTRを見る前に)提出してください。

〈検討会記録〉

司 会： 吉田

フィールドワーカー： 保田（時系列での観察）、
石村（主観的観察）

参加者： 保田、石村、藤岡、秋田、神藤、山田、吉田、
藤田、井下、田中（順不同、敬称略）

保田

（時系列に沿って授業をふりかえる）

石村

班別の議論を中心に振り返りたい。

前半盛り上がり過ぎて後半しぼんだ班があった。

後半盛りあがった班もあった。

去年よりとっかかりがよかった。

いろいろ出された意見をその後どう議論したらよいかで困っていた班が多かった。

議論の目的を明確に授業者に設定してもらっていないからか？

「学び方を学ぶ」という授業目的を学生に気づいてもらえたらよい。

実名を書かせた。

実名での議論で、居心地の悪さを感じた学生がいたかもしれない。

参観者は表面的にみていただけでは学生の議論の中身がわからない。

参観者はどう観察すればいいのだろうか？

机の配置を変えたので「今日はいつもと違うぞ」という雰囲気を作っていた。

はじめに学生の感想を配布せず読み上げたのは「音声中心の学び」を意識してのことか？

学生ははじめの読み上げにはあまりのっていなかったようだった。

井下

読み上げるときは名前を言わず学部と学年を言った。

読み上げることでこちらが学生のコメントを読んでいると学生に伝えることができる。

今年は去年の授業と同じペース配分で授業をして、比較できるようにした。

去年はNHKのクルーが入ってゴチャゴチャとうるさかった。

今回は60人ほど出席していた。

今年はグループにより議論の盛りあがりに温度差があったので適当に介入した。

「自分でつくり出す話し合い」に弱いグループに介入した。

前は素直にこちらのインストラクションによくのった授業だった。

インストラクションなしでうまくいかない2、3の班に今回は介入した。

意見を一言ずつ聞いて「みんなそれぞれだな」でおわらないよう、介入した。

欲求の話なら、「本当にそれがやりたいことか？」と問う。

やりたいことをもっていない、というのには「それで本当にいいのか？」と問う。

何が議論のポイントなのかを考えている学生もいた。

藤岡

ビデオをみると、ビデオの中の他人事の話、としてみてもいいがちだ。

ビデオの中の話が自分の話になっていくためには、仕掛けが必要だ。

井下

今日配布した「討論のポイント」のプリントなしで放っておいても、学生はいけたのかもしれない。

来週やるように、「反対する父親」など、役割を決めて議論させても面白いだろう。

ディベート形式もいいかもしれない。

ビデオに関しては、今日は話のとっかかりとしてみてもらった。

去年と違い、今年はビデオが「ニュースステーション」からのものだ、ということは伏せておいた。

山田

「討論のポイント」のプリントには、項目に番号をふらないでおいた方がよかったと思う。

藤岡

ビデオの生き方に賛成か反対かと聞くのは、欲求／役割を二項対立でとらえた見方だ。

実際は欲求と役割というのは複雑に絡み合っている。

授業では、こちらが教えたいことと学生に実際に起こることとのマッチングが必要だ。

井下

二項対立の話でいえば、全班員が賛成／反対で一致して議論が発展しない班が多かった。

T. A. などを使って議論に「くしゃみ」をしかけてもいいかもしれない。

班でなく全体での議論になると意見はいろいろ出るだろう。

全体の議論だと小人数でさえ発言できないものは発言できるか、疑問だ。

石村

実名での小人数の議論はかえって発言を抑制している可能性がある。

井下

急に討論をやらせようとしてつまづいたところがあったのかもしれない。

同じ素材で今週、来週の2回にわたってやるのはちょっと回数をかけすぎかとも思う。

田中

2回やる中で討論に習熟する、ということはあるだろう。

井下

前期とのつながりの影響を感じている。

今年は前期がきちりできており、後期第1回授業ののりはよく「ヒット」になった。

それでいくと今回は「一塁ゴロ」という感じだ。

慶應大学でやるときは討論の前の授業で「名刺交換会」をやり、互いの様子を知らせる。

その部分は今年のこの授業では、前期の田中・大山先生の授業でできている。

それでも今日「他人事」だったのは、ビデオを使ったからなのか――？

石村

討論が深まらなかった分、それだけ感想に書いてくるのではないか。

藤岡

書き言葉から話し言葉へ、という授業設定がなされていた。

そこでは学生の身体性に訴えていくことが重要だ。

いかにして学生の身体性に切り込んでいくか、その切り込みが大事だ。

井下

みんなショボショボ発言するのね。

山田

あの広い部屋で8人グループというのでは、声が聞こえない。

カクテルパーティーのように立ってやる、とかやってもよい。

石村

ぼそぼそしゃべるのはただ順番がきたからしゃべっているだけで、相手にしゃべっていない。

藤岡

なんで話さなきゃいけないのかね？

そこで「話す」のは、「授業に出ている学生」、という「役割」になっているからだ。
話したくもないのに話すその状況が「役割」なのだ、と学生が自分で気づくようになれば面白い。

井下

そうしむける問いを出すのは、その場で思いついて出すのか、はじめから計画しておくのか？

田中

その場の作業についてのメタ授業は、時々やったのでよい。

メタ授業ばかり繰り返しても、学生はいやがる。

井下

いきなり真剣で切り込んでいっても学生の方の用意ができていない場合がある。

藤岡

たとえば僕なら本を読んでこさせて「なんで読んできたのか？」と問う授業をする。

田中

そういう授業ばかりがずうっと続くと、きつい。

教師には教師として期待されている役割がある。

井下

切り込んでいってその90分の授業のうちに処理できるのか？

教師にはやる気の問題だけでなく、そういった力量の問題がある。

藤岡

授業のコンテンツと目的の関係をどうおくかで違ってくる。

井下

学生にも授業をつくって行って欲しい、とおもう。

藤岡

学生に教えようとしており、同時に「わからないでしょうね」、とも思っている大学教師がいる。

田中

「教える」から「学び」への転換の話だ。

「教える」側にいる教師が学生の「学び」を前に、どうするのか、という問題だ。

ただ学生の「学び」にふみこんだ、というだけなのは、教師の自己欺瞞ではないか？

秋田

学生の学びに切り込むのは、田中先生のいう「相互性」とは違うのか？

田中

教師と学生とは非対称だ。

教師と学生の非対称性に無自覚に「学び」への解体を説くのは違う。

藤岡

教師は学びを導いている立場にあることに自覚的であるべきだ。

田中

僕もその「学びを導く」というジレンマで苦しむ。

「教える」ためにはまず「学ぶ」必要がある。

学ぶということは非知を知っていくということで、不安定になる。

不安定なまま教える、というジレンマに陥る。

教師はみなそこをどこかでなんとかやっているはずだ。

経験的にいって、すんなりとはいかない。

神藤

そのところをすすめるためにKKJがある。

KKJをどう考えるか？

KKJで教師は欺瞞的なのか？

田中

……（ききとれず）

こちらの欺瞞的なところが増していく構造がある。

大山

この検討会の議論に、今日の現象をどう記述すべきかの疑問をもっている。

先回優等生ぶりを発揮した学生が実は自分で議論をつくれな、とボロをだした話にされている。

今日の授業の流れは、本当にそうだったのか？

学生をみていると「受験勉強ばかりで自分で世の中を考えてきていない」のとも違うように思う。

二項対立ではなく実際はもっと複雑な関係にあるのではないか。

そこに教師はどうかかわるのか？

受講生の属性に原因を帰属させているだけでいいのか？

藤岡

「欲求」「役割」概念が、あくまで「道具」なのだ、ということが学生から出てくればいいのだが――

大山

それが「道具」だ、と彼ら出てきたとして、それだけでいいのだろうか？

そのタームを使って彼らの生き方を考える、というところまでいこうとするなら――

井下

学生によってどこまでいくかの違いがあってよい。

概念の学習で終わってもよいし、自分の生き方のところまでいってもよい。

大山

いずれにせよ、「むこうの弱い所をついた」という見方にすべて回収してはもれるものがある、と感じる。

井下

はじめの説明に、今年は気持ちがこもらなかった。

今年の学生はうまくのってくれるだろうという期待があった。

大山

去年はそこで迫力があった。

井下

去年は「鯨」のような相手にムカッとしていた。

去年には「訓示」になってしまった、という反省がある。

田中

教えるぞ、という迫力があつたらもっと面白かった、というのか？

大山

いや、ただ、授業でおこったことをどう考えるかその帰属過程に注意が必要だと思った。

「今年の学生は素直だ」と言うことで見えなくしているものがある。

藤岡

授業で何がおこったのか、検討の仕方で見解は違ってくる。

コンテンツがどれだけ伝わったかの議論と身体性を含めて何がどうおこったかの議論では違ってくる。

大山

「自由な」検討会のすすめ方が生産的にはたらいていないと感じる。

授業の見方についてすこし構造化していったほうがいいのだろうか？

「セレクション」という原因帰属の議論もあやしいものだ。

井下

今年の学生の特色がわかっただけではわからない性質の問題だ。

大山

学生のことばかりで議論するのではなく、ほかの視点も必要だ、と思う。

藤岡

学生のなかの学び、学習経験の、「変容」のところをみないといけない。

田中

検討会で何をみるべきなのかについての議論を、一度それだけでしておくべきだ。

藤岡

自分のことについて考えるなら、コンテンツをこれほどまで構成しなくてもいいのではないか、と思う。

神藤

「自分で考えろ」と枠をあたえることのジレンマを感じた。

以上

● 後期第3回 10月23日 ●

〈授業案〉

注：「何でも帳」は、この3回は使用せず。

〈受講生への配布物：入室時〉

- ① 本日のスケジュール・メモ

注：「何でも帳」は、前回FBCをその中に誤って挟む人がいたので今回は陳列用意せず。

〈班別状況の設定が完了後、適宜タイミングを見て配布〉

- ② 「班別グループ討議の座席シート」／A4・1枚 各班1枚
③ 予備用「討論のポイント」 →希望する班のみ。その班には班全員に。
④ 「個人用グループ討議の座席シート」 →授業後に回収

〈受講生への配布物：授業終了 15分前〉

- ⑤ ディスカッション感想コメント・シート／A4・1枚 →授業後に回収

〈受講生への配布物：授業終了時／お持ち帰り用〉

- ⑥ 朝日新聞記事：93年5月17日 ピーターフランクル「おやじの背中」

〈参観者：開始時に全部〉

- ①～⑥ 受講生と同じもの（上記①～⑥）
⑦ グループ編成リスト（班別・学部別）
⑧ 授業案（この用紙）

〈機材〉OHP1台とスクリーン2台、ワイヤレス・マイク2台

VHSのVTRテープ、VTRデッキ、VTRプロジェクター

〈授業のねらい〉

リレー式通年科目の後期第3回目。〈第1回目〉「欲求構造の分析ドリル」を実施。

- ねらい：1)「問い」の発し方 2)「深めていく」方法の実践
3)「私」と関連づける姿勢 4)「私自身」について考える経験

〈第2回〉

- 5)「学ぶ」姿勢を「学ぶ」ことへの導入
6)「話し・聴く」学習スタイルの発見（受信型からの転換と拡大）
7) 個人・競争・支配服従ではなく、集団・協調で学ぶスタイルの導入

〈第3回の特徴〉

話し合いの過程に身を置き、その場に参画する過程で、集団で思考するという学習を体験し、その方法を学ぶ。「集団で」「話し言葉で」「過程で」学ぶということは、どういうことかをその中で自分で解答を探索する。授業中に深い「自己開示・態度変容」を学習の目標としているわけではない。

学生が各自の本音を言わなくても良い状態を逆に作り、「役割」という概念を再認識させ自覚させた上で、批判的に思考する練習をする機会を提供することを目的として、役割を割り当てて、それを「演じる」形で討議してもらう。

閉じられた既存の知識を外側から取り入れるスタイルだけが、教室での（大学での）学習ではないこと、特に大

学においては自らが課題を発見し、解決への糸口を創出するという創造性を問われることを体験させたい。

自ら作り出すことの重要性にいつまでも気がつかず、結果としてこの時点（後期3回目の終了時）では、「得るものが少なかった」という帰結となる可能性がある。それを承知で敢えてしかし詳細は解説やこちらの手の内を明らかにしない。そうすることで受講生が感じる不満は残る危険性はあるが、敢えてそれに挑戦してみることにする。受講満足が高いことが学習効果の高さを直接的に意味しないことや不満感が次の課題や思考への引き金となる可能性に期待したい。

そうした選択がこの時点で可能なのは、この授業が通年科目であり、今後の授業で、まだ充分可能性は残っており、1年間の授業の学習成果への期待が出来るからである。

（前回と同様グループ討議）

第3回目は、前2回を受けて「グループ討議の実習」本番

〈第2週のフィードバック結果〉

第1週の出席者総数が、73名であったのに対して、第2回の出席者が60名。単純な差では13名減ということである。第2回に後期初めて出てきた者が11名となっている。

〈事前準備〉平均7名（6～8名）で12班。第2回FBCから判断して前面再編。新名簿は前回と同様、2種類作成し、教室入口に掲示。（班別・学部別）名簿を用意。

〈構成〉2：45～4：15（90分）

（内容の量からみて正味60分では時間が不足、スムーズな展開が不可欠）

	メド
1 入室後直ちに既に編成された班ごとに車座で着席	2：50
2 着席後、① すぐに簡単な自己紹介	
** 設営 完了 **	3：05
② 確定後、座席シートへの記入	
3 （ここから一斉）前回の授業についてのフィードバック	
4 「態度」「役割」について解説と第3回へのオリエン（方法や構成など）	
*** ここまでが 第3回授業へのイントロ ***	3：15
5 VTR鑑賞のオリエン（3分）	
6 VTR上映（11分）	3：15－3：30
----- グループ討議（25分程度） -----	
7 集団討議の実施・質疑応答：順不同、相互意見交換・コメント	
8 座席シートリスト（A欄）の記入確認	4：00
9 全3回の授業感想コメントシートへの記入（「何でも帳」への記入代替）	
提出	4：15

〈問題点〉遅刻者が、授業のオリエンテーションや指示を聞いていないとキャッチアップできない。

〈回収〉

- 1) 感想コメントシート。すぐ1部コピー作成。薄い字のものは慎重に。
- 2) 座席シート。コピー不要。
- 3) 班ごとにグループ用座席シート表。

〈次回〉翌週から講師交代。10/30から石村先生にバトンタッチ。

『2000年度：ライフサイクルと教育』10/23スケジュール・メモ

入室前に廊下または入室後教室で、掲示により各自の所属グループを確認する。

班	<ol style="list-style-type: none">1 入室後直ちに既に再編成された班ごとに着席／座席シートへ記入2 着席後、直ちに自己紹介・話し合い開始 司会者を決めるかどうかについては、班ごとに検討し決定する。 (遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再々編・席替え)
---	--

① *設営 完了**

全 体	<ol style="list-style-type: none">3 前回の授業についてのフィードバック4 授業についての前提の確認 第3回へのオリエン (方法や構成など) ●「役割」と「態度」5 VTR鑑賞のオリエン：見方について6 VTR上映 (11分)
--------	---

————— グループ討議 (25分程度) —————

- 7 グループ討議 (Part-1) 役割
- (8 グループ討議 (Part-2) 役割解除後)

- 9 全体討議セッション (未定) ?

- 10 引き継ぎと来週の予告
- 11 座席シートおよび感想コメントシートへの記入
(「何でも帳」への記入代替)

- 12 2つのシートの提出

(個人用)

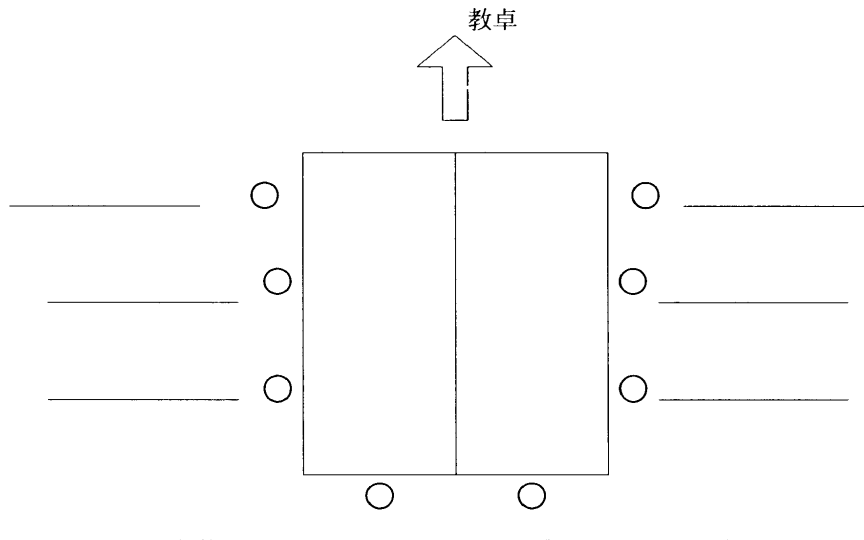
グループ討議の座席シート

授業後に提出すること

班：	氏名：	(ハンドルネーム)
この3回の出席状況： 10/2 10/16 10/23		
(出席した日に○、遅刻した場合は△をつけてください)		

(A欄)

班のメンバーの氏名および座席位置：(自分の名前の後に◎印をつける)

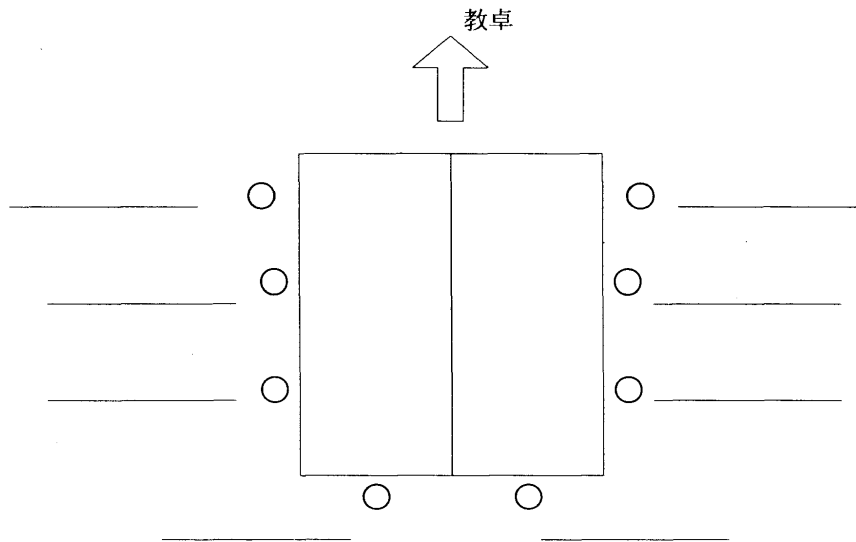


(B欄) <以下のB欄への記入方法・内容は、授業の最後に行う説明に基づく>

グループの座席シート

班：

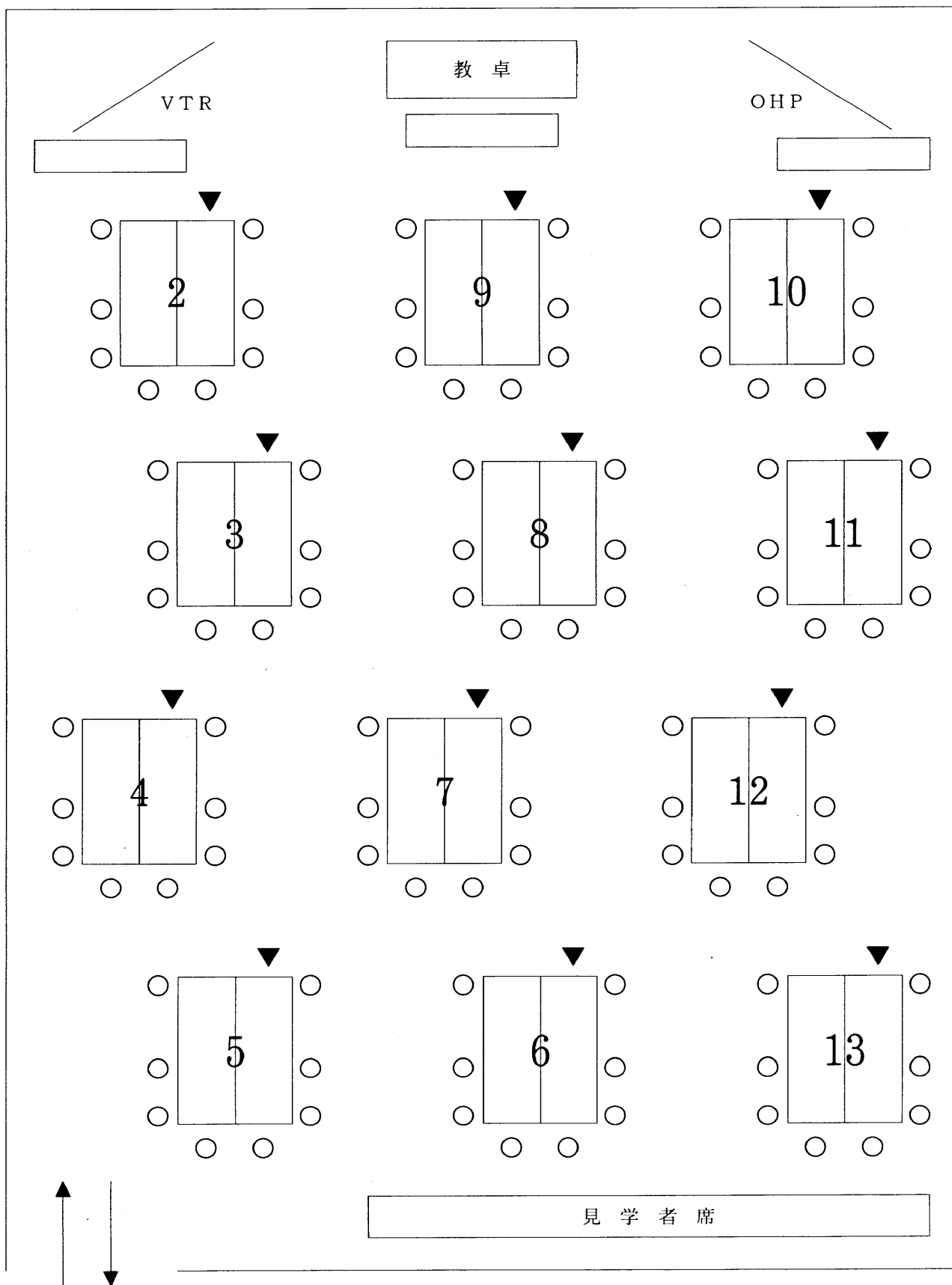
班のメンバーの座席位置と 氏名 (学部名も記入してください)：



この紙を記入後、授業担当者に「すぐ」(VTRを見る前に)提出してください。

(学生・参観者用)

京都大学・公開実験授業・教室の配置図



★「クラウン」について討議するにあたって

ロール・プレイ（役割演技）法

- 1 演劇における「役割」として理解する。
- 2 自分自身の本当の意見とは切り離して、「役割」になるよう心掛ける。想像する。創造する。アドリブでセリフを考える。
- 3 役割は、選べる場合と選べない場合とがある。
- 4 後から自分自身の本当の意見を言う機会を求めることができる。
「役割上こう言ったが、私の本音は、……です。」
- 5 今回の役割は、次の通り。

〈役割の例〉

a 「相談する」母親

b 「賛成する」妹（高校生）

c 「反対する」兄（大企業勤務）

d 「揺れる」恋人

e 「理解ある」親友

f 「慎重派」親友2

〈態度の例〉

・迷う

・揺れる

・賛成する・応援する

・反対する

・理解は示すが態度保留

- 6 司会者はいない。創作劇である。恥ずかしがらずに試みる。
言葉で演じる。動作や行為は不要。
- 7 自発的に発言する。シナリオは無い。結論は出さなくてよい。
発言の順番は自由。不規則でよい。
- 8 時間終了の合図でストップする。

「クラウンになった青年」討論ポイント

〈避けたい「論点・観点・発想・姿勢」〉

- ① 「他人の生き方にとやかく言うのは、おかしい。」
- ② テレビ番組の作り方
- ③ 実際の酒井さんに「聞きに行こう。」
- ④ 「議論しても始まらない。」
- ⑤ 今は、話したくない。あなたたちと話したくない。

〈話し合いのポイント〉

- 1 酒井さんは、なぜ会社を辞めてしまったのか。
- 2 彼の選択に「賛成」か、「反対」か。
- 3 彼は、自分の選択に迷いがあるか？
- 4 自分だったら、どうするか？
- 5 自分の家族だったら、応援するか？ 反対するか？ あるいは、……？
(兄だったら、弟だったら、父親だったら……？ 姉の婚約者だったら？ 妹の恋人だったら？)
- 6 自分の恋人（婚約者）だったら？
- 7 親との関係：
 - 7-1 なぜ親に言えないのか。
 - 7-2 何に拘っているのか。
 - 7-3 親にいわなきゃいけないのか。親にいうべきか？ なぜ？

〈検討会記録〉

司 会： 大山

フィールドワーカー： 藤田（時系列での観察）、
吉田（主観的観察）

参加者： 石村、神藤、藤田、吉田、矢野、井下、田中、
大山、保田、藤岡、秋田（順不同、敬称略）

藤田

（時間軸に沿って授業を振り返る）

吉田

参観者である自分もグループ討論に参加した。

グループに参加してみると、とても楽しく興奮した。

今日拍手が起こったが、その気持ちがよくわかる。

これまで私はグループディスカッションに否定的だったが、いいと思うようになった。

最後のあたりの先生のまとめの話は、学生の耳にはあまり入っていなかった。

グループディスカッションの内容をまとめるのに精一杯で、それを通しての授業者の意図までは考えが及ばなかっただろう。

討論ポイントのプリントの、5と6が面白かった。

教室に入る前の出欠のチェックに時間がかかっていたので、省いてもよかったのではないかな？

前に来ていて欠席した学生は、井下先生は何でも帳を使わないので成績に関係ないと判断したからかもしれない。

井下

計画していても、実際やってみるとずいぶん違う。

参観者にグループ討議に入ってもらったのはいきなりだったが、人数的にも適当だったと思う。

グループが盛り上がると、授業者は孤独だ（笑）

グループが盛り上がったので予定以上に時間をとるようにした。

時間配分を変えた分、用意しておいたものをすてる勇気がいった。

班によって差があり、話の盛り上がらない10班には少しかわいそうだった。

田中

ビデオのあとにロールプレイをやる、との予告があったので緊張感があった。

ロールプレイ後のホンネの議論にかわったところで、学生の体の動きなどが変わった。

今回はすごく準備をした贅沢な授業だった。

準備だけやって後は学生にまかせる、ということは伝えたいこととのバランスで、難しいことをやっていると思った。

教師は準備するだけで後は学生にやらせるというとき、教師の方は手ごたえを感じにくい。

井下先生は介入したいところを放棄するようがんばった。

学生同士でどのような議論をやっていたのか知りたい。

吉田

6班に入って議論に参加した。

ロールプレイの時は皆どこか身構えたようなしゃべり方だった。

本音でのしゃべりになると、皆賛成派になった。

京都大学の学生だけあってよく考えているなあと思った。

保田

「役割演技」で話すとき、赤面するくらい緊張した。

本音でしゃべる段になって学生は「役割演技」から解放され、自由に話せる気楽さを身をもって感じただろう。

藤岡

父親役のある学生は「私も好きに生きてきた、自分も好きにやれ」といていた。

すると母親役の学生が「それは無責任だ」と批判した。

すると父親は「見守るんだ」と付け加えた。

恋人役の学生は、「先行きが不安定で困るがしばらくは応援したい」といていた。

他に、「チャレンジすることに意味がある」という意見があった。

本音の話でも「チャレンジすることに意味がある」という意見が出た。

その学生に「今のあなたの生きかたはどうか？」と聞くとムカッとしていた。

理学部の学生から、自分が学ぶのは実学ではなく、その意味ではクラウンに近い立場だ、という意見があった。

大山

いろいろと話が出たが、結局酒井さんは新しい仕事なりに安定した収入や人間関係に落ちついたなあ、という方向にまとまった。

はじめのロールプレイはアイスブレイクにもなり、その後の本音での話が出やすくなった。

酒井さんはクラウンに向いていたからいいようなものの、向いていない人が例えば歌手を目指すのには無理がある、という意見が出た。

ロールプレイの議論に実際に参加すると、井下先生の授業の意図も深くわかる。

井下先生の授業意図を深く理解したからこそ、最後の学生の拍手につながったのだろう。

田中

参観者が議論の集団の中に入るのと入らないのと見え方もかわる。

藤岡

みる人みられる人、という関係性が崩れ、見え方が変わってくる。

大山

学生の方も、僕らが入ることで変わる。

田中

参観者も学生も、今日は2重3重に役割崩しをやっていた。

藤岡

なぜ「役割演技」の役割に「本人」を想定しなかったのか？

井下

本人のことは本人にしかわからない、という意見がある。

「本人」をはずして「正解」を空白にすることで、その空白を埋めていく議論をさせようとした。

今回の授業としては酒井さん本人がどういう意見なのかということは実はあまり問題ではない。

議論にはナゾがあった方がよい。

先週のロールプレイで本音を言えない、というストレスをかけたのが今週効いたのかもしれない。

10班は盛りあがらず、冷めた経験をしたかもしれない。

10班に誰か参観観者に入ってもらってもよかったが、そういう配慮は技巧的に過ぎるかもしれない。

田中

授業者は今回は介入を我慢したが、学生の議論にかんではどうすればよいか？

井下

次の授業があれば、今回の討議を踏まえて全体討論が出来るだろう。

真剣な議論をするにはそのための土壌が必要で、今回はそういう土壌をつくる作業をした。

藤田

13班はすごく活発で面白かった。

男の子が恋人役で女言葉で話していた。

「本人」をはずしていたからできたことだろうが、恋人役が「途中で相談してくれなかった」とプロセス重視の発言をしていたのが面白かった。

井下

「役割演技」でシナリオのない話をみんなでつくっていき、想像力が働いた。

石村

私の班でも色々な話がでた。

いろいろ言いながらも、基本的には酒井さんに賛成の意見が多かった。

本音での話になったとき、「技術があるのでいざとなればクラウンやめてまた会社に戻れる」という意見も出た。

個人主義化が進み個人は自分のやりたいことをやるのがよいとされている風潮に疑問をもつ声も出た。

他にも驚くほど色々な意見が出た。

どんな意見がでたのかは議論の中に入ってみないとなかなかわからない。

矢野

私のところのグループは、役割演技の場に入るところで少し問題があった。

そこで「テレビをみて驚いたよ」というあたりからはじめたらどうかとサジェスチョンした。

役割が解除されて、意見がよく出た。

グループのメンバーには個性があり、ある人の意見に引っ張られた感もある。

田中

参観者が各グループに入るのをみていて、入り方にも色々あるなと思い面白かった。

大山さんは積極的に発言しているように見えた。

大山

学生が何か言った後こちらをみるので、それならとむしろ積極的に発言した。

井下

各グループの議論にどんな参観者が入ってもいい、というものではないだろう。

今日のこのベテランのメンバーが入ったからよかったと思う。

大山

今日のグループの議論に参観者が入ってもよいとした意図は何か？

井下

昨夜までは参観者が入ることを考えていなかった。

学生の感想を読んでいて、「参観者」の立場に立っている学生もいた。

そういう構図を崩してもらいたかった、という意図があったのかもしれない。

今日の教室の机の並びをみて、後ろの席から参観しては見えないだろうと直観して入ることを提案した。

授業者としてはそれぞれの班の議論に入れなくても孤独だとは感じない。

班の議論を組織したところまでで授業者としての役回りは果たしている。

10班は、議論が盛りあがらず学生は内心あせっていたかもしれないが、いい経験だ。

神藤

井下先生は学生からどういう存在として見えていたのだろう。

KKJでも教官の位置づけに学生がイライラする場面がある。

矢野

授業者として自分だけ外にいるようなスタンスをとりながら、内容が授業者自身に関係あるということをさらっとおっしゃったようなところに意味があるのかもしれない。

大山

議論に入りたい、というのは授業者も学ぶ立場として同じ平面に入りたい、というところから出てくる意見だろう。

田中

僕がグループ討論が嫌いなのは、僕が教師として議論に入れたいからだ。

大山

「学生自身の学び」という論は、下手をすると教師の責任放棄になる。

そこで起こったことを教師自身が受け止めて返していく、ということが大切だ。

藤岡

僕は、討論をやらせるとき、そこで起こっていることこそが伝えたいことだ、という。

経験の場を積み重ねていくことが大切だと思う。

田中

3回という授業回数は、少ないね。

大山

今回はいままで声をかけづらい位置にいた参観者が中に入って位置づけが変わったが、これをどう考えればよいのだろうか？

井下

先週までの何でも帳などをみていて、学生自身が観察者の立場をとっていたりもするのを崩したいとは思っていた。

今の学生は自分を安全な所に置くために観察者の立場に立とうとしがちなのかもしれない。

大山

「電波少年」などのテレビでも、自分が入りこむのではなく他人がやっているのをみているものをみせる、というスタンスでみせている。

田中

授業をみている構えをかえてやろう、という「心ばえ」を感じる。

保田

グループの座席表Bの意図は何か？

井下

その議論の場で何が起こったのかを少し離れてもう一度振り返ってもらうために書いてもらった。

大山

グループへの参加度合い等をもとにその活動の意味を考える、というようなやり方は確かにある。

石村

次は私が授業担当だが、どうつなげていこうか――

1回の授業で吉田先生につなげることになる。

以上

平成12年度公開実験授業の振り返り

公開実験授業での2年目の講義担当と授業検討会参加

はじめに

授業をしたのが、2000年の10月の3回であった。そのため、今この振り返りを書いている2001年の2月から見ると、同じ年度内とはいえ半年近く前のことになる。そのためか思い出すのが断片的になってしまう。

この隔絶感は、時間の問題だけではなさそうである。空間的には、授業が京都であり、学生も他の授業担当者もみな関西在住であるのに対して、自分だけが関東からの公開実験授業への参加者であることも関係しているのかもしれない。

あるいは、また授業担当者といっても最終的には、京大の教官の基本設計図の中での一部分を分担して受け持っている非常勤講師であるという立場も関係しているであろう。また、最終的な「評価」つまり成績評価の責務からの距離と負担感のなさが、この授業と私との距離を規定している。

「振り返り」を振り返る

上述の「距離感」は、私に振り返りを困難にさせている。なぜ、振り返るのか。その目的や効用は何か。また授業担当者が、3月上旬に会合を持つ予定があり、その前にこの振り返りを書いていることの意味は何か。平成11年度の場合には、この「振り返り」が、2月上旬に開催された。平成12年度の振り返りは、平成13年度の準備も兼ねて、この3月と言う時期に設定されたのかもしれない。前年度を振り返り、同時に、そこから次年度を企画するというのは、効率のよい優れた企画であろう。どう振り返るのか、いつ振り返るのか。振り返りの時期と方法は、それ自体がまた実験条件の中に組み込まれているのかどうか。「公開実験授業」の範囲をどこまでとするか、授業後の検討会、さらにその検討会の持ち方や授業の振り返り方についての研究活動もひろく「実験」の中に取り込んでいるとすると相当広い領域を「実験」の領域として設定していることになる。これは大変興味深く壮大な構想であり、これくらいの構図で授業研究を広い研究基盤の上に今後継続していくならば、その成果への期待も膨らむ。振り返りの時期や方法が、翌年の授業設計や企画にどう接続するか、それを注意深く観察し考察することも重要な研究課題であろう。

振り返りがもたらす効果、振り返りの方法や手順による改善への影響なども深く、継続的、長期的に見るとよいのかもしれない。

成績評価への関与

授業を担当するということは、その授業時間を担当するというだけではなく、履修学生に対する評価活動についても分担してその責務を果たすことを意味するはずである。とするなら、評価への関心をもっと私自身もたねば無責任な授業分担者となってしまうのではないか。負担感は軽減される半面、どこかでチームの責任者への暗黙の依頼心がありはしないか。通常の自分の担当科目でも最後の評価作業と言うのはとても負担感の大きな、それでいて重要な作業である。これまでの学生の達成度を振り返り、ひとりひとりの評価と受講者全体の評価から、個々の学生への評価を公平かつ適切に定めなければならない。言うまでもなく「評価」をすることで学生の達成感や充足感を満たすことも期待されている。いい加減な履修態度や未提出課題や欠席が多い場合には「評価」は当然低くなる。場合によっては、単位を与えない、ということがある。その意味で、履修者への最終的な評価の問題は、その授業担当者群が最終的にそれにどう取り組むかという重要課題であろう。

オムニバス形式のチーム教授法においてこの最終評価の問題は今後、もっと議論を重ねる必要があるだろう。重要な検討課題である。とりわけ受講者に対する評価を到達度評価（絶対評価）ではなく、相対評価をするとすると、どのように履修者間の達成度や成長度合いを測定し、どこまで、何をどれくらい評価するのか、大きな検討課題を共

有することになるのである。チームで教えることは、チームで成績や単位認定をすることでもある。

初年度と同一内容による比較研究

平成12年度は、筆者にとって2年目（2度目）の公開実験授業であった。内容を変更するかどうか、迷ったこともあったが、むしろ同一内容で同じ回数・方法で同じやり方をしてみて、2つの年度の違いを見てみたいという「実験」意識が強かった。内容を変更すると、その内容の違いが授業結果の違いをもたらしたのか、それとも他の要因が差異をもたらしたのかの判別ができなくなると考えたからであった。

結果としては、同じ内容であったためか、前年とは大きな差がなかったという感想をもっている。この感想は参観者によって異なるかもしれないので、2年連続して私の担当する授業を参加見学した人に対して、比較の視点に立った考察を依頼し、その意見を収集し、確認することが必要であろう。

2年目の授業は、前年度に指摘された改善点を踏まえていたので、さらに改善点を発見するのは困難であった。具体的には、グループ討議をする際の席の配置については、全3回のうちの第2回、第3回の両方とも、効果的な席の位置を設定したので、その点については前年度より「改善された」ことは確かであるが、それ以外ではこれといった目だった改良がなされたわけではなかった。その点は、研修を兼ねた実験授業にもかかわらず自分の授業改善という点で2年目にも一層の進歩のためのヒントを入手できなかった点は残念さが残る。しかしこれは欲張りな要求で、もし2年目にも同じ授業をしたのにもかかわらず更なる目覚ましい改善が可能なヒントを得ることができる、それは1年目に参観者が改善すべき点を指摘しなかったか、改善のヒントを出すのを控えたか、あるいは授業者が出されたヒントを活用しなかった（つまり改善の後がみられなかった）ことを示している。

授業実施直後の授業検討会でも2年目なので目新しさはなく、参観者からのコメントにも目立った新しい指摘はなかったような印象が残っている。ということは、この授業検討会から授業者はいったい何をすることができたのか。あるいはまた参観者はほぼ同一の内容の同じ方法での授業を見学して、何を得たのか。既に授業の内容や展開についてもおよそ予想がつく形での授業参観の場合、参観が持つ意味はどこにあるのか。授業研究の難しさを再確認した形となった。この種の授業公開の試みがFD活動のひとつの形態であることも確かであるが、数年たつとやはり「参観の方法」「参観後の授業検討の方法」についての考察や研究が必要不可欠であることを示している。それなしに、授業検討会が継続して有効な授業改善の方策でありつづけるのは難しいことを意味している。これはどのFD活動でも同じ課題を有している。授業改善の方策としての機能をもつものとして「学生による授業評価」でも事情はほぼ同じである。数年間それを継続すると「いつも同じ指摘を受けるけど改善できない」（「改善しない・するつもりもない」も含み）というマンネリ化が指摘され、FD活動の難しさを表している。

反復経験後の授業検討の難しさ

通常、他人の授業を参観するという経験は、これまであまり例がない。そのため「新しいものを初めて見学する物珍しさ」つまり新奇性への興味と好奇心から初回は、一定の満足を得ることが多い。しかし、繰り返し同じ内容・形式・目的の授業を見学して、なおかつそこに多様な授業や新鮮な内容を見出し、かつそれについてのより深い考察や分析を加えて内容や教授法を進化させていくのはとても困難である。授業目的をどの程度達成できたのか、学生は理解していたか、教授者の教授方法で改善すべき点は何か、など、より厳しく多角的多面的な考察を加えることができないと、授業参観をして検討会を開いても成果が出ないことになる。

授業参観の後で「結構な授業でした」と褒めただけでは、進歩や改善が出てこない。質的向上のための批判や代替的な方法の提案など、異なる視角からの指摘が必要となる。見慣れたものへの新しい発想や視座からの批判や提言が困難であるのは常であるが、授業研究のプロフェッショナルであろうとするなら、それが可能でなければならない。授業参観と言う活動が、実質的に教員研修として価値あるものになるには、こうした角度からの授業担当者への建設的なコメントとアドバイスを創出することができるようになることが求められよう。何が授業参観者に期待される分析視点なのか、授業観察技能なのか、それらの資質能力項目の探索と明細化は、「研修を研修する」「真

に研修を研修たらしめる」ために必要なことであろう。

授業を診断する視点

その授業を参観してどのようにその授業を評価するのか、その授業評価の方法を研究しておかないと専門的な見地からのアドバイスなど不可能である。授業評価の専門的な見地とは何か。そもそも、一般的な方法論がありえるのか。

あえてその問題に言及するとすると、まず第1にその授業の目的の吟味。第2に授業の目標の吟味。第3に授業方法の検討。具体的には、環境、施設、設備、機器、それらの活用。第4に、手続きの吟味。第5に、授業成果の把握方法の吟味。第6に、授業成果の測定と評価の方法の吟味。第7に、授業評価の方法に関するメタ評価的吟味などが必要となるであろう。

公開実験授業の今後

公開実験授業の試みが、和歌山大学や山形大学など、京都大学以外のところでも少しずつ増えてきた。そのための方法論も進歩しつつあるようだ。ならばこそ、上述の授業見学をした後の優れたコメント産出力をわれわれはどのようにして習得することができるのか、その研究が今、緊急に求められているのではないか。授業研究の研究であり、授業研究の研究法の研究がそれであろう。こうした課題発見が可能となるのも、「公開実験」授業という斬新な試みを田中毎実先生が実験的始められたからである。公開実験授業が、ひとつの研究方法としても確立しつつあることを示している。日本における授業改善は、声高らかにFDを叫ぶよりも、現場に密着した形で自らをその渦中に投げ込んだ形での、こうした地味で息の長い基礎研究からスタートして、それらがコツコツと蓄積されて初めて「地に足をつけた」堅実な研究が、高等教育学を成立させるのである。

石村雅雄 担当授業

10月30日

● 後期第4回 10月30日 ●

〈授業案〉

受講生への配布物：入室時

- ① 「何でも帳」
- ② 参考資料：中西新太郎「縁辺化される若者たち ― 社会システムの崩壊と知性の変容」
(『世界』2000年5月号)
- ③ 「何でも帳」抜粋

受講生への配布物：授業中

- ① 「学力」テスト

参観者への配布物：開始時に全部

- ① 「学力」テスト
- ② 参考資料：中西新太郎「縁辺化される若者たち ― 社会システムの崩壊と知性の変容」
(『世界』2000年5月号)
- ③ 「何でも帳」抜粋
- ④ 授業案（この用紙）

機 材

ホワイトボード（入口に置く。座席表記入用紙の張り付け。→この用紙は、開始後、入室者が一応おさまったら石村に渡してください>秋田さん）

OHPとスクリーン1台

ワイヤレスマイク2台（ピンマイクは石村用、持ちマイクは学生用）

授業のねらい

大学における「学び」とは何か、ということ、「学力」問題を手がかりとしながら、自らが「いま」している「学び」（京都大学での「学び」、この授業での「学び」）に則して考えてもらう。

しかし、彼らの個々の「学び」に依拠して進めることは、中西の言う「階層化」された上層部分としての彼らの「学び」（＝「創造的能力」育成コースでの「学び」）そのものを問題にすることを回避してしまわないか。と考えつつ、それにしても、彼らの「学び」をめぐる状況を我々は把握できているのか、という問いは可能だと考えている。

今年の石村の担当はこの1回のみである。よって、前3回の井下先生の流れ、内容及び話し易さの雰囲気、を引き継ぎつつ、この授業全体の間接的役割を果たせたらと考えている。

授業をするにあたっての注意

井下先生の授業時のフィードバックシート提出の呼びかけ

「なんでも帳」への記入（7月の授業以来4か月弱たっている）について注意を喚起

この回は、座席を指定することで、学生の氏名を呼ぶ形で意見を求めている。また、昨年の授業では、匿名性への配慮を行ったが、井下先生の授業で、ネームシートの作成を行っており、それに対する反発もないようなので、全員を宛てても良いこととして進める。

学生は、学力が商品として流通する市場の中であって、大学市場でしか流通価値がないと考える商品について

は、効率的にそれを捌くことしか頭のないように思える。学生にとっては、市場のないところ、商品の捌けないところに商品＝学習内容を出していく必要はないことは当然である。そして、この構造を支えるのが、多くの場合、個々の教員にとって、数名の自分の担当学生を除けば、学生が匿名の存在であるという厄介さである。学習内容の商品化、そして、学生の匿名性は、学生に「学びからの逃走」を促し、官僚制的教育の闇に潜り込ませるだけである。この授業では、「何でも帳」がその匿名性をカバーしているが、それでもこの授業に「居る」ことを、商品化された文脈で切り抜けられると思っている者もいる。この回では、この状況に切り込むため、敢えて匿名性を外してみたい。この試みは、名を知られぬ空間・時間で深く自分なりに考えることに対して、浅い思考経験しか、学生にもたらさないだろうか。学ぶきっかけを持つことに繋がらないだろうか。具体的には、「何でも帳」の記述を待つことになるが。

この回では、以前に書いた「なんでも帳」を使用することを考えている。但し、それが書かれた文脈は、その時の授業との時間的乖離によって抜け落ちている。コメントについても同様である。よって、適宜、それを書いた本人の発言を求めてみたい。田中先生と大山先生には、前もって、「何でも帳」の抜粋をお渡しして、発言を求める可能性をお話ししている。

授業の大まかな進行計画（学生の対応の仕方によってかなり変わるかもしれません）

- 0) 教室内に入る前に「この授業については指定席制をとること」を学生にあらかじめ伝えておく。学生は、入口のホワイトボードに貼り付けられた座席表に学部・回生、氏名を記入。中西論文を読んでおくよう指示。
- 1) 連絡事項（2：45）
 - ・本授業の進行、ねらい等について学生に説明。
 - ・前回までの授業の感想等を求める。この回は「あてる」ことが多いことを実感してもらうとともに、まとまった意見を述べる必要がないこと、「何でも帳」を書いてもらうきっかけを各自が持ってもらう程度でよいことを実感してもらう。
 - ・「何でも帳」への記入について確認。各自が持っているかもここで確認。
- 2) 「学力」問題を知っていますか？ どう思いますか？（3：00＝「黄金」の時間）
 - ・「学力」問題についての記事、論文の紹介。積極的に学生を宛てる。黒板への書き出し。
- 3) 「学力」問題のきっかけの問題をやってみよう（3：05）
 - ・あなたが「いま」問われたものは何？
- 4) 「学力」問題は新世代批判の枠を出ているのか（3：20 --- 5）との入れ替えあり
 - ・例の紹介。OHP提示。学ぶのは今の時期だけではない。学ぶのを「終わった」人が若者、大学生を批判しているのではないか？
- 5) 大学で身につける学力って何だろう？ 学力概念について、「学び」という言葉を使うことについて（3：30）
 - ・学力定義 黒板に書く
- 6) 大学での学びって何だろう。みなさんはどうやって学んでいますか？ 僕たちは、学生の学びを掴み切れているだろうか（3：45）
 - ・「学び」という言葉を使うことについて佐藤学論文の紹介学びからの逃走について。本当に逃げているの？ 中西論文の利用新しい「学び」をつかめているのか？
 - ・「ここ」であなたはどうやって、何を学んでいますか。「何でも帳」での進行。授業での「学び」、「何でも帳」の役割・意味、議論をすること、相互性ということ
 - ・ここの「学び」は特殊？ 伝統的な「学び」？ 他の授業ではどうですか。京大でどう学んでいますか。
- 7) 「何でも帳」への記入（4：00）

2000年10月30日

「ライフサイヴと教育」 中間試験

_____ 学部 _____ 回生 _____

1. $\{1 + (0.3 - 1.52)\} \div (-0.1)^2 =$ _____

2. $\frac{8}{9} - \frac{1}{5} - \frac{2}{3} =$ _____

3. $3 \times \{5 + (4 - 1) \times 2\} - 5 \times (6 - 4 \div 2) =$ _____

4. $2 \div 0.25 =$ _____

5. $\sqrt{3} \times \sqrt{27} =$ _____

6. $\begin{cases} 3x + y = 17 \\ 2x - 5y = 3 \end{cases}$ を満たす x, y は $x =$ _____ $y =$ _____ である。

7. $x^2 + 2x - 4 = 0$ を満たす x は $x =$ _____ である。

8. 3人でジャンケンをする。3人とも違う種類を出す確率は _____ である。

9. $\log_3 8 + \log_3 18 - 2 \log_3 4$ の値は _____ である。

10. $y = -x^3 + 3x^2 + 9x - 4$ がある。この関数のグラフ上の点 (x, y) における接線の傾きが正になる x の範囲は _____ である。

<何でも帳>

授業での「学び」①~③

① 7月10日 from (siesta) 最初は、「なんか変わって面白そう」くらいの気持ちでこの授業が、今では私にとって重要な「イベント」になっている。田中先生の授業のときは、テーマの「異質性」に戸惑うばかりで、自分が正しく理解できているのか、もっと平たく言えば「授業についていけているのか」おどろ不安だった。そして何でも帳に自分が書いたことを書いてやしないかとどきどきしながら、でも何か書かなアカと焦りながら、少しでもリンクできるように、自分の体験をひっぱり出して、自分の言葉で語ろうと模索していた。大山先生の授業の最初のほうでは、
 「自己をすみずみまで把握しようとして自分について語るべきである。またいな考えに固執して、自分で自分を、がんばりがらめをしているような感じだった。それが今では、異質性や相互性によって自在に変化し
 コメント from (大山) うーん 見事にツボを押さえているやうな。有りて無き授業を自分のコメントのスタンスの交代、それは 自己自身のスタンスの交代でもある。 「自己」について空想的に書いても意味はないから、何でそれを境線で異質性を分け入れ 自分に多角的スタンスを付与しようとするのか、多角的な発展する自己性で、自ら築くべき規範を獲得しようとしている。 「固執」のような考えを抱いているに昔の自分に温かいまなざしを注ぎつつ、未来の自分がどう変わっていくのか期待しつつ、次の出会いを求めている。 → うら

7/10
 → 王に、「他者が自分の言葉によっても影響を受け成長しているのだ」ということを知ったときの喜びも、この授業で学んだ。これから、自分と他者との相互性、そして、今の自分と昔の自分との相互性、両方を大事にしながらか、この授業をすすめていきたいと思う。
↑ 今日からの自分 ↑ 昨日までの自分

② 7月22日 from (JUN) 大学に入り自分の武器は何かと悩んでいた最近、先生の「感覚で勝負せい」「自分の言葉で語れ」というメッセージはとてうれしかった。思えばぼくがここに書いてきた主張(授業の相互性について)はこのことを前提としている。そのため田中先生は毎回学生のコメントをコピーして配り「お前の言葉で語せ」ということを教えてくれたように思っている。また母の室という甘いのベースキャンプがあるから子供は冒險できるのだという話には感心した。だがぼくは、その話を聞くと、いっせいでベースキャンプは死人になってしまうが、子供は冒險しつつも前の中(または母とは別の物)にベースを築けるようになっていかなければならないのだと思う。その意味で青年が大人になるということは前の中のベースキャンプを一つ一つ落としに似てくるような気がしてきた。
 コメント from (田中) とこそ正確な言葉遣いだと思う。<自分の中のベースキャンプ>。たしかにそのとみずけや。家族と社会とをわけて、(こじ)にできているのでは?

③ 6月19日 from (meta)
 心算の新しい思考の仕組みで中帳の言葉を、かつまた、知の6/5の16で中帳に打ち出す大山先生のコメントを喜ばれ、ある事象を認識させられたという。4月は自分を見つけることを目的。一般論がある。それは「逃げ道」の傾向がある。正直ジョークである。このため、知は知の領域から学校の先生や親に「内省ができる子」と誉められて喜ぶ。自分で思う以上にできている。 (笑って聞かせる、その時点で「内省ができる子」を褒められる) だがなぜ知は自分に引きつけてやることを断るのか? 答えは見つかった。それは田中の向に物を見てみれば
 コメント from (大山) 自分に引きつけてやることを断る子 という自分に気づいて考えられることが、自分に引きつけてやる第一歩である。(その) 考えは下でいい。

〈検討会記録〉

司 会： 矢野

フィールドワーカー： 吉田（時系列での観察）、
大山（主観的観察）

参加者： 神藤、矢野、藤田、吉田、秋田、小川、
保田、大山、田中、石村（順不同、敬称略）

吉田

（時系列で授業を振り返る）

大山

前期の何でも帳を踏まえた授業だった。

リズムカルだった。

「学力」問題から入ってゴールの、「この授業・大学における学び」にいくというのは、遠回りではないか。
マイクを向けて学生に聞きながらも、先生の進めようという方向にもっていこうとしていた。

はじめから先生のもつ学生像にあわせて授業を進めていったといえるかもしれない。

授業の最後にコメントを求められたが、私の見方でまとめてしまっていいものか少し困った。

石村

この授業の中間的総括をやろうとした。

うまくのれている学生には退屈だったかもしれない。

匿名性の陰にかくれて逃げている学生に、強制的にでも授業にかんでもらうよう、指名する等の工夫をした。

1回だけの授業ということもあり、私の「ふつうの」授業をやろうとした。

今自分がとりくんでいる「学力」問題から入った。

時間が足りず、用意していた内容のずい分を捨てた。

学力問題を実際に感じてもらうために「中間テスト」を実施した。

田中

特徴がいくつかあった。

座席表を使って指名しコミットさせる、という装置があった。

テストをやらせてのせる、という装置があった。

全体のコンテキストがしっかりしていて、学生としてはそれにのれば安全なところへもっていってもらえる、
というのがあった。

指名したのは授業にコミットさせる装置であって、学生と教師とのコミュニケーションの手段としては、どう
かな？

学生の多くをのせたからよい授業だったのか、もう少し踏み込むべきだったのか、僕の評価はゆれるところだ。

授業が2～3回あるとこういう流れでも踏み込めるのかもしれないが、今回は1回でギュッとやろうとしたと
ころがある。

矢野

指名によって、学生に「いつあたるかわからない」という緊張感をもたせていた。

指名は、学生にしゃべらせる手段、と割り切っていた印象がある。

石村

確かに指名を、コミュニケーションとして使った面は弱かった。

授業の中での応答形式で、どこまでコミュニケーションがとれるものだろうか？

矢野

指名されて、「答えたくない」という態度の学生がいなかったのには驚いた。

指名されて学生がもう少しいいがっていたのを、早めに先生のほうで引きとったようなところがあった。先生のほうに、学生の答えそうな答えのストックがあるようだ。

田中

去年に比べて学生はよく発言する。

矢野

学生の発言の交通整理をするだけで授業ができるかもしれない。

石村

今回は匿名性の中に隠れていないでこちらに向かってくるように、とやらせようとした。

大山

人により、またテーマにもよって、コミットの仕方には質的に違いが出てくるだろう。

今回は量的にコミットさせようとしていた。

内容によってコミットの具合は違ってくるだろう。

石村

今回は、はじめから授業を聞いていない、という学生を出さないようにした。

授業を聞いたら、学生のほうからなんらかの反応は出てくるだろう。

矢野

どのくらいの学生がかんできていない、と感じているのか？

石村

10～15人くらい。

大山

何でも帳で取り上げられたのは、私のときにも印象に残り取り上げたコメントだった。

印象に残る学生のコメントは、他の先生の印象にも残る。

石村

田中先生の回の何でも帳に、「コミットの仕方はこれでいいのか？」と聞いてくる学生がいた。

田中

僕の授業は、ついてくるものはついてくればよい、という類型だ。

井下先生の授業は、全体を引っ張っていきながらなおかつ自分で考えさせる類型だ。

石村先生のはその中間のパターンだ。

井下先生のパターンでもずっと続けるのはしんどいので、全体の中では今回はいい位置かもしれない。

この後の授業とのつながりで評価するのがよい。

石村

「始業時の15分が黄金の時間だ」と劉先生がおっしゃっていたが……

大山

1回限りの授業で「黄金の時間」は難しい。

「黄金の時間」は学生との相互性が成り立った上での話だ。

吉田

学生ははじめよくくいついていたと思うが、低学力問題や「中間テスト」などがあったからだろうか？

今回はコンテンツが3回分くらいあった。

神藤

このやり方は石村先生のほかの大規模授業でもやっているスタイルか？

石村

そうだが、今回のように100人相手にやるときにはその切り替えが問題となる。

大山

フィッシュボール式に、ある学生に教師が聞いて答えるやりとりを他の学生に聞かせて考えさせる、というやり方がある。

多人数相手にはフィッシュボール式も有効かもしれない。

矢野

我々と違って授業案が手許にない学生は、今日の盛りだくさんの授業の内容だとキャッチアップが大変だろう。

小川

何でも帳を使って授業に学生の声を反映させると学生は熱心に耳を傾けるようになるだろう、と感じた。

この授業のように答えのはっきりしない分野で立派な答えばかりを載せると、書けない学生は落ちこぼれていきはしないか？

田中

書くのに慣れていない学生と慣れていない学生とがいる。

書くのに慣れていない学生でも、よく読むといい内容を書いている学生もいる。

いい書き方・悪い書き方を示して書き方を統制している面は、ある。

ときどき全学生のコメントを配布して、自分が全体の水準のどこに位置するのかを定める機会を設けたりすることもある。

大山

こちらが立派だ、と評価して載せたものでも、学生によって評価は違って来るだろう。

神藤

1回だけの授業で何でも帳を使うのはなかなか難しい。

藤田

この授業独特の「相互性」の語の使い方がなされているように感じるが、参観者の間にコンセンサスはあるのか？

田中

教え込むばかりでなく、学生は学び、またそこにこちらも動かされる、といった共通理解はあるだろう。

しかし実際のところ、色々と難しい。

神藤

「相互性」のフォーマットができてしまっはいけないと思う。

藤田

「相互性」をキーワードにして授業が引き継がれていっているように思うのだが？

矢野

田中先生がやってこられた、という経緯もある。

しかしその語を自明であるかのごとく扱ってしまうことには気をつけるべきだ。

実際の授業でその相互性に気づく実験を我々はやっているのかもしれない。

秋田

「中間テスト」を実際にやったのは、学力に対する実際のリフレクションのきっかけとしてよかった。

個人的には、議論する能力としての国語力をはかるテストをやってみてほしい。

保田

「中間テスト」をあえてやらない、というような学生は出てこないのか？

田中

僕も、やらせると学生がのるのでやらせる、というのには抵抗がある。

矢野

学生としては、のった方が面白い話が聞けて得だ、という判断もあるだろう。

大山

しかし、課題と密接に関連づけての動機づけこそが大事だと思うので、私としては少し抵抗がある……

矢野

どういう文脈の中でこの課題をやってもらうのか、という説明はしておいたほうがいいかもしれない。

大山

今回その説明があったのは、よかったと思う。

小川

親しみやすいキャラクター、「分数のできない大学生」→「中間テスト」→「中西論文」→「相互性」とスピーディーでよかった。

以上

「ライフサイクルと教育」中間試験の結果について

石村雅雄

(maishim@ip.media.kyoto-u.ac.jp)

- この「試験」の結果をどう思いますか。何故、自然にみんなやってくれたのだろう。あなたは何故やってくれたのですか？

- 問題の正答率

数字は、「日本で最難関といわれているA大学文学系類」「日本のトップの国立大学の1つとされているB大学文学部」及び京大の中でも人気が高い某授業の受講者の正答率の順である。全問正解者は、47%であった。

1	73% - 75% - 77%	2	100% - 89% - 98%	3	95% - 95% - 92%
4	95% - 97% - 100%	5	90% - 97% - 96%	

後半の問題は、時間がなかったためか、空欄の方が多かったので数字はやめておきましょう。1は、マイナスの入った四則演算でしたが、この結果は「少しでも特殊なもの、すなわち、マイナス、絶対値、指数、対数、三角比になると正答率が低下する」という西村先生の結果と一致します。但し、特殊で、必要がないから忘れた、とも言えそうです。

- 「忘れたー！」と書いてくれた人がいますが、これが実感だった人もいないのでしょうか。授業後の検討会でも「(教員自身が) 忘れてるなあ」、という声が聞かれました。因みに、小生もかなり忘れていました。「大学教員の低学力問題」です!! でも、この言い方だと、変だとすぐにわかりますね。どういう文脈でその問題が出されているのか、何故解く必要があるのか、を考える必要があります。

- 1つだけお断りしておきますと、それが本当に必要な文脈にあるならば、授業でもお話ししたとおり、授業でコンテンツを身につけること、前提として身につけておくこと自身は重要なことです。

この点詳しくは、経済研究所の西村和雄先生のやっておられる教育フォーラムのホームページ (<http://www.math.hc.keio.ac.jp/edu/>) をご覧ください。

- 以上の点及び先週の授業、小生の書いた「何でも帳」へのお答え、再反論等ありましたら、上のメールアドレスにE-Mailをお願いします。返事には少々時間がかかるかもしれませんが、お許してください。

0 はじめに — 授業が1回であったこと —

今年もまた、公開実験授業を担当することとなった。しかし、今回は、前年の3回担当と異なり1回のみである。この気楽さと一種の寂しさの混じり合った中で、今年も授業準備に入ることになった。この気楽さは、1回きりであったことに加えて、昨年既に授業をしていることという「慣れ」が影響していたと思う。この「慣れ」は良くいうならば、昨年の反省の基に授業ができるということである。また、この気楽さは、前年の振り返りで書いた犠牲性の強要という感覚が少なかったことにも依ろう。前年には、公開実験授業を担当することについて「辛さを経験することによって得られる効果」について言及し、「ならば、日常の授業についての『手なれた不十分さを耐え忍ぶ』方が、賢い選択のように思うのが、おそらく大多数の教員であろう¹⁾」と書いたが、日常性を大して損なわれずにできるというのが、1回という担当回数なのかもしれない。この考えは、小生が、本年度、授業観察プロジェクトを担当し、京都大学の他の多くの授業に参加観察していたことと関係がある。少なからぬ教員が自らの授業を見せることを承諾、多くは快諾したことはどういうことであったのか、を考えた場合、1回だけ見せるということ、専門性を異にする者に見せることによって、気楽に授業をさらけ出すことができたのであろう²⁾。

1 前後の授業との連続性

授業が1回だったということは、学生達にとっては、3週間の間に、「同じ」授業において、井下先生、小生、吉田先生と担当教員が3回も代わることとなる。授業を担当するにあたって、このことを考えずにはおれなかった。理想的に言えば、前回の授業（井下先生御担当の3回目）の内容を引き継ぎ、次回の授業（吉田先生御担当の1回）へ橋渡しすることとなるが、まず、橋渡しについては、吉田先生の授業予告テーマ「男女関係のライフサイクル」から考えて、早々に断念した。井下先生からの引き継ぎに関しては、内容的そして、モチベーション的には、自分の希望・進路を自分で考え、議論し、選ぶということを引き継ぎながら、自らの学びの意味を考えてもらうことに導入し、教室の雰囲気については、昨年と同様、井下先生が醸成された、学生との好ましい関係を生かし、使わせていただく形で授業を構想した。このことは、授業の方略としても、学生を当てる形を採ることにつながった。

2 「何でも帳」の使い方

前年の振り返りでも書いたが、「何でも帳」は、学生の授業へのモチベーションを高め、授業内容について他人事ではない思考をしてもらうという方略上でも、非常に優れたツールであると考えている。しかし、今回の授業は、1回だけの授業であり、小生の授業内容について書かれた「何でも帳」を使用した展開ができないことから、前期に書かれた「何でも帳」のうち、今回の授業のテーマである、授業に参加している「いま」の自分は何であるか、という問いに応えているものを使用した。但し、それが書かれた文脈は、その時の授業との時間的・空間的乖離によって抜け落ちている。コメントについても同様である。よって、適宜、それを書いた本人の発言を求めてみた。田中先生と大山先生には、前もって、「何でも帳」の抜粋をお渡しして、発言を求める可能性をお話しし、実際お話をしていただいた。但し、この試みは、一度自らの授業の文脈でコメントしたものに関して、再度別の文脈＝小生の授業の文脈に入っていただくことになるので、両先生にとっては、かなり難しい作業をお願いすることとなってしまった。実際、大山先生によれば「かなり話しづらかった」とのことである。

3 「何でも帳」の返し方

今回も、小生の拙い授業に対して、多くの誠意ある学生のコメントが戻ってきた。しかし、本年度の場合、授業が1回であるから、学生の質問や注文に対して、授業の中で返していくことはできなかった。また、学生の書いた

ものに対して、こちらが問いかけの形で返しても、その答えを小生が貰うことはできなかった。小生の担当回の次の回の「何でも帳」の学生のコメントも後日見てみたが、学生はきちんと、次回の担当者の授業へのコメントを書いていた。確かに、小生の次に担当される吉田先生の授業前に、学生の書いたものに対する小生のコメントが返されるが、そのコメントと吉田先生の授業とは独立事象であった。学生から投げられたボールは、1回は返されるが、それっきりである。これではキャッチボールとは言えまい。同じキャッチャー＝教員が受けるからこそ、今度はこう投げてやろう、という工夫が出るのではあるまいか。少なくとも学生の「旅」につきあっているという感覚は生まれにくい。この面からは、担当回が分散している場合は、「何でも帳」のコメントは、同じ教員が見るという工夫もあっていいのではないかとも思う。この点は、3回担当した昨年度には気付かなかった点であった。

このように、1回だけの授業担当であると、学生にとって「何でも帳」が返される意味は、かなり減じてしまうと考えられる。しかし、教授者にとっては、「何でも帳」の答を書く中で、自らの思いこみ（これは伝わったであろう、これは難しかったであろうという感想）や常識（配付したプリントは読んでいるとは言わないものの目ぐらいは通しているものだ等）が打ち破られ、自らの教えるということを反省し、教えることを学ぶことが非常に多いことは、たとえ1回の担当でも変わりはない。とするならば、リレー式の「何でも帳」については、教授者と参観者（該当回の授業担当者以外の教員及び通年参加の参観者）による複数のコメントをつけるという案が考えられるが、この案には、教授者-学生-参観者の三者の相互性を今に増して強化することとなり、「普通の授業」というところから遠くなってしまう危険性をはらむことになる。

4 何を話すのか、何を目標とするのか

「ライフサイクルと教育」というのは、相互形成ということに、内容的にも方法的にもきちんと応えていれば、比較的広い範囲の話ができる。本年は、高校と大学の接続を素材として、大学での学びを取り扱うことにした。具体的には、大学における「学び」とは何か、ということ、「学力」問題を手がかりとしながら、自らが「いま」している「学び」（京都大学での「学び」、この授業での「学び」）に則して考えてもらう、ということであった。現時点で、ここには次の2つの反省点を感じている。

まず第1は、自らの学びに依拠して進めたことの問題である。前ページの授業案の通り、「みなさんはどうやって学んでいますか?」「『ここ』であなたはどうやって、何を学んでいますか」、「この『学び』は特殊? 伝統的な『学び』? 他の授業ではどうですか。京大でどう学んでいますか」という導き方をした。このように、彼らの個々の「学び」に依拠して進めることは、教材として採り上げた中西新太郎「縁辺化される若者たち——社会システムの崩壊と知性の変容」（『世界』2000年5月号）の言う「階層化」された上層部分としての彼らの「学び」（＝「創造的能力」育成コースでの「学び」）そのものを問題にすることを回避してしまう危険性を伴うものであり、自らのリフレクションを位置づけさせる、より大きな枠の提示が必要であった。このために、授業では、中西論文そのものを授業前に配付し、読んでおくように指示した。授業案では、「それにしても、彼らの『学び』をめぐる状況を我々は把握できているのか、という問いは可能だと考えている」としたが、この問いは、我々教員にはリアリティーがあるものであったが、授業での反応を見る限り、学生達にとってはリアリティーに欠けるものであったことを認めざるを得ない。「教えられること」が「学ぶこと」と判別されずに「反省」されたにすぎないようである。

第2の反省点は、「考えさせる授業」の目標の設定の仕方の問題である。これは具体的には難しかった。授業の目標は「考えさせること」に置き、そのために授業中に学生に意見を求めたり、過去の「何でも帳」を基にした展開により「何でも帳」に書きやすい環境を整えたり、決定的な説や「正しい」説の紹介ではなく、論争的な紹介をする（「これは本当なんじゃないかねえ」）などしたが、それだけで良かったのかということである。つまり、考える内容（contents）の提示はできたが、考えるための方略やそのヒントは十分であったのか、そもそもこうした問題を考える意欲の喚起はできたのか、ということである。後述する小テストの実施はこの意欲喚起のためであった。

5 学生を「充てる」ことについて

小生の授業の特徴は、本当に些細なことで学生を充て、必ず答えてもらう、それによって当該の学生の反応を確認し、必要によって授業に動員していくやり方である。学生は、充てられることによって、授業に否応なしに参加させられ、単なる聴衆の位置を脅かされる。規則的ではなく、ランダムに充てるという方法は、この参加がいつ自分に訪れるかを曖昧にし、勢い授業の流れから目を離せなくする。このように、小生の場合、学生を充てるということは、教員による内容の提示についてこさせることであって、教室の中での学生達の学習方略のサポートという意味は薄く、あくまで自分の流れの中で扱う、教授方略としての側面が強かった。但し、学生を充てるということは、昨年度も指摘したとおり、匿名性の闇に潜り込もうとすることを阻止するが、同時に名を知られぬ空間・時間で深く自分なりに考えることをも排除してしまう。本年度は、他の授業もいわゆる討議方式を採用入れた授業が多く、否応なく授業に参加せざるを得ないこの授業と類似する構造に学生は投げ込まれていたが、どうやら本年度の学生は、こうした構造にのりやすかったようであり、この授業もうまくはいった。ただ、それが成功であったのかは即断できない。

学生を充てるにあたっては、学生の名前、学部を呼ぶことで、授業への心情的動員を容易にしようと考えた。名前を呼ぶことで名前を呼ばれた本人が、学部を呼ぶことで、名前を呼ばれた本人の所属する学部以外の学部にも所属する他の学生が、授業へ動員されると考えたのである。特に後者の点については、総合大学でありながら意外に学部間の交流が少ない学生達にとって、「医学部の人はこんなことを考えているんだ」「文学部の人はこうなんだなあ」というのを知ることは授業への意欲喚起に役立つようである。そのため教室に入る前に「この授業については指定席制をとること」を学生にあらかじめ教室入口のホワイトボードで伝え、ホワイトボードに貼り付けられた座席表に学部・回生、氏名を記入する形を採った。そして、授業開始後、入室者が一応おさまったら、RAの秋田さんをお願いして、小生に渡してもらうようにした。小生は、その座席表を見ながら学生を充てて行くわけである。本年度の授業の場合、昨年度の授業にあった匿名性への配慮がなく、前の回を担当された井下先生の授業で、それぞれの学生の名札の作成を行っていた。つまり、井下先生の授業では、1人の学生が「聴衆」の1人として教室に入り、出て行くというところから、++学部の**さんという自分が授業に参加する仕組みができあがっていた。学生の反応を見る限り、それに対する反発もないようなので、全員を宛てても良いこととして進めた。具体的には、授業の最初の部分で、「学力」問題を知っていますか？ どう思いますか？ という問いかけを行い、「学力」問題についての記事、論文を紹介しながら、積極的に学生を宛て、黒板へ学生の意見の書き出しを行った。しかし、率直に言って、ここで得ることができた学生の発言を、小生はうまく使うことができなかった。「使う」という表現も正しくないかもしれない。要は、学生の発言によって教授者としての自分が揺らぐことに開かれておらず、予定していた授業構成を変える柔軟性も小生は持ち合わせていなかったのである。このあたりの柔軟性の持ち方は、「何でも帳」の記述により、授業の「外」で授業構成の予定を変えることまではでき得るものの、授業の「内」でそれを行うことの意味を踏まえて考えてみたい。

6 「小テスト」をしたことの意味

授業資料に添付したとおり、この授業では「小テスト」を実施した。学力問題を体験してもらうことによって、この授業への意欲の喚起を図り、かつ、学力問題の持つ問題提起の危うさを身を持って感じてもらう試みであった⁹⁾。初めの意図では、必ずしもみんながやってくれなくてもかまわないと考えた。なぜやる必要があるのか、を問うてくれれば教授者の意図は果たすことができると考えていた。実際は、実に簡単にテストに取り組んでくれた。このことは、かえって授業の意図の障害になったとも考えられたし、授業検討会でも同様の指摘を受けた。何でこんなことせなあかんのか、という問いがないままに取り組まれたことによって、そこで問われている「学力」の問われ方のおかしさを十分に伝えることができなかったのではないかと考えた故である。実際、「何でも帳」には「テストをして、昔スラスラ解けたであろう問題にあまり手が進まない自分に焦りを感じた」とか、「今日のちょっとしたテストで、自分があまりにもできなかったので少なからずショックを受けた」という記述が出てきたが、そ

これはこの2つのみであり、後者については、この記述の後で、できなかったことの意味をきちんと問い返していた。この「テスト」については、資料として添付したプリント『『ライフサイクルと教育』中間試験の結果について』を翌週の吉田先生の授業終了後に全員に配付し、併せて希望者に答案を返却した。学生の書いたものは原則として返すというこの授業の暗黙の原則に従ったものだが、より積極的には、できなかった結果や見事にできた結果よりも、なぜそういう結果になったのかを考える縁（よすが）としてもらいたいという意図があった。この意味では点数などどうでも良かったはずである。この点、実際に答案の返却を希望してきた学生は「成績優秀者」が多く、むしろ授業意図を薄めてしまう結果になったのではないかと考えている。「何でも帳」に綴じ込むなどして、全員に答案を返却すべきであった。教授者がむしろ点数主義、そして「学力」の論理に呪縛されていたと反省している。

7 まとめにかえて

授業は終わったらそれっきりだということを強く感じさせられた本年度の授業であった。たった1回の授業だからこそ、あれも不十分、これも言っておきたかった、等思いは湧き出てくる。授業検討会に参加し、「何でも帳」を読んでいるとその思い、憾みはなおさらである。しかし、そうした教授者の思いとは裏腹に、学生は次の授業に淡々とのっていく。次の授業とは、小生の次の回の吉田先生の授業という意味だけではない。月曜の5コマ目の授業、あるいは、火曜日の1コマ目の授業でもいい。学生達にとっては、小生の今回の授業は、多くの授業のほんの1コマに過ぎない。この単純なことにもっと教員は思いを致しても良い。このことは、担当回が2回でも、3回でも、そして通年の授業でも同じことである。担当回が2回あれば、教授者は1回目の思い、憾みを2回目で晴らそうとするのであろう。しかし、学生達にとって、1回目は遠い昔。1回目に授業に参加し、「何でも帳」に書いた感性のリアリティーは疾に失われているのが現実であろう。教授者の憾みの晴らしは、その意味で自己満足に過ぎないのかもしれない。この意味で「何でも帳」を使った授業展開は、「何でも帳」の中身でなく、学生の書いた「何でも帳」を使うという方法に意味があるのかもしれない。そして、教授者にとっても、2回目には2回目の思い、憾みが生じる。果しがたい。

1回という担当回には、また別の思いもある。1回だからこそ、ここまで詰めてリフレクションできる。昨年は、3回担当したが、回を重ねるごとに自分の授業ではなくなっていくような気がした。授業観察プロジェクトを進める上でも、授業を見られるということがどういうことなのかを考えさせられたが、1回だからこそ授業の中に他者を受け入れ、自省の糧とすることができる。可能ならば、2回、3回と授業を見せていただくことが良いことだと思っていたが、学生の反応、そして参観者の反応が断続的に教授者に入ることによって、授業はそれら三者の複合的な産物と化し、授業の普通の日常的な在り方とは異なってくる。1回だけ担当する、1回だけ見せるということは、少なくとも教授者の授業改善にとっては、意外に有効なことなのかもしれない。

註

- (1) 石村雅雄「平成11年度公開実験授業の振り返り 1999年度「ライフサイクルと教育」(後期第4回(11.1.)～第6回(11.15.))を担当して」『平成11年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育教授システム開発センター、2000年3月、240-244頁。
- (2) この点につき、詳細は、授業参観プロジェクト『大学授業の参観プロジェクト報告(1)——大学授業の参観からFDへ——』京都大学高等教育叢書11、2001年3月を参照。
- (3) この点については、石村雅雄「高等学校と大学の接続に関する研究(その3)——『学力』問題を手がかりとした中間総括——」『京都大学高等教育研究』第6号、京都大学高等教育教授システム開発センター、2000年10月、53-64頁を参照。

吉田雅章 担当授業

11月6日

● 後期第5回 11月6日 ●

〈授業案〉

男女間のトラブル

受講生への配布物：入室時に全部

- ① 三島衣理『結婚キャンセル物語』（創夢社）（5枚）
- ② 浅野素女『フランス家族事情』（岩波新書）（4枚）
- ③ 「グループ討論について」
- ④ 「何でも帳」

参観者への配布物

- ① 『結婚キャンセル物語』（5枚）
- ② 『フランス家族事情』（4枚）
- ③ 「グループ討論について」
- ④ 授業案（本紙）

使用装置

パワーポイント（ノートパソコン、プロジェクター、スクリーン）、マイク2

授業のねらい

- 1 教材として『結婚キャンセル物語』や『フランス家族事情』を選択した教授者の意図を受講生に考えてもらう。
- 2 教材の文章は男女間のトラブルを考えさせるきっかけであり、まず、それぞれにどんな問題が伏在しているかを考えさせる。次に、それらを起点としてさまざまに発展してゆく問題に考えをめぐらしてゆくことを期待している。後者に関しては、グループ討論の中で展開してほしい。なお、井下先生の2回目の授業で、グループ討論では私見を積極的に述べない学生がいるので、全体討論の方が良いという意見があったことに鑑み、全体討論かグループ討論かは、様子を見て判断する予定。
- 3 グループ討論を通して様々な角度からの見方があることを実感させる。
- 4 具体的には以下のようなことを自分に引き寄せて考えさせる。
恋愛の延長が結婚とはならない、結婚直前のキャンセル、マリッジ・ブルー、結納・結婚式・仲人依頼 etc. の煩わしさ、成田離婚、嫁姑問題、不倫、放蕩、蒸発、三角関係・四角関係、リストラ→生活苦→一家心中、離婚、慰謝料、財産分与、親権の行方（必ずしも母親が持つのが良いとはいえない）、養育費、婚姻届を出さない夫婦、夫婦別姓、家事の分担、配偶者の浪費癖→借金問題、保険金目当ての殺人
その他諸々に気づいてもらいたい

授業の大まかな進行計画

- 1 イントロダクション — 午後2時50分までには終了
（受講生の着席状況により多少時間がずれる可能性あり）
- 2 「結婚キャンセル物語」を受講生に読ませる
（様子を見て全体討論をするかもしれない） — 午後3時15分までに終了

- 3 「フランス家族事情」
(様子を見て全体討論をするかもしれない) — 午後3時40分までに終了
- 4 グループ討論(できれば参観者に参加してもらおう) — 午後4時までに終了
- 5 プリント「グループ討論について」と「何でも帳」の記入

教授者にとっての意義

- 1 今年度唯一の講義
- 2 グループ討論(または全体討論)を初めて採用する講義
- 3 従来は民法や法学など教え込み(知識伝達型)の授業ばかりだったのに、全く異なる内容・スタイルの授業に初めて取り組む
- 4 パワーポイントを初めて使用する
- 5 京都大学高等教育教授システム開発センターで初めての講義

() 学部 氏名 ()

グループ討論について

他のテーブル構成メンバー

() 学部 氏名 ()

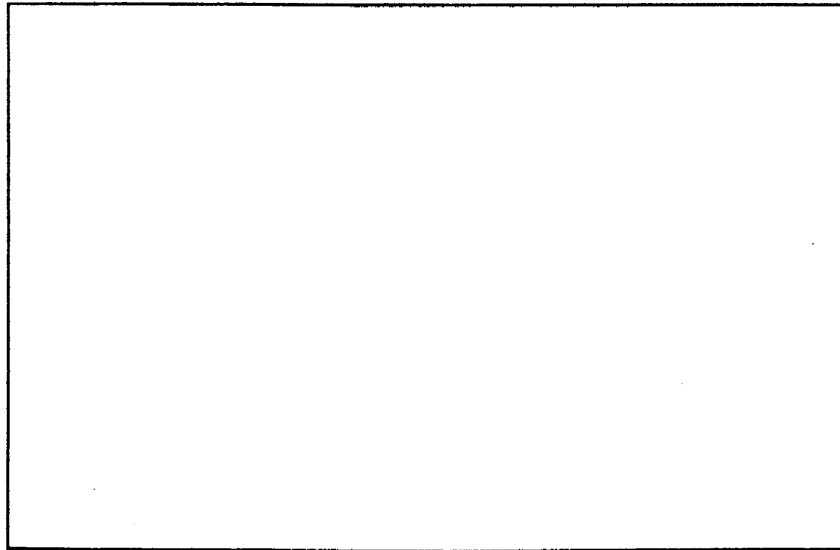
() 学部 氏名 ()

() 学部 氏名 ()

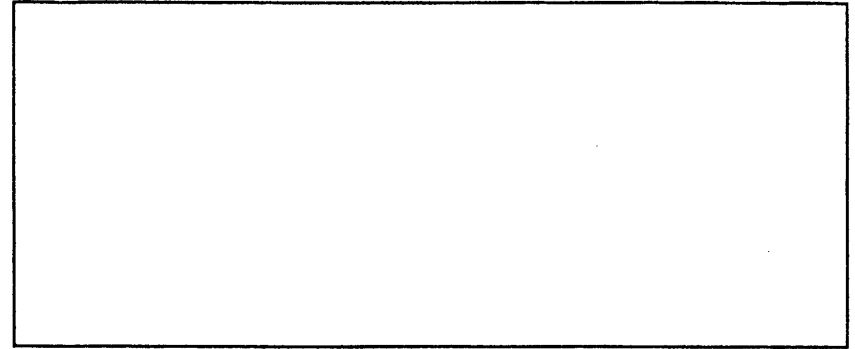
() 学部 氏名 ()

() 学部 氏名 ()

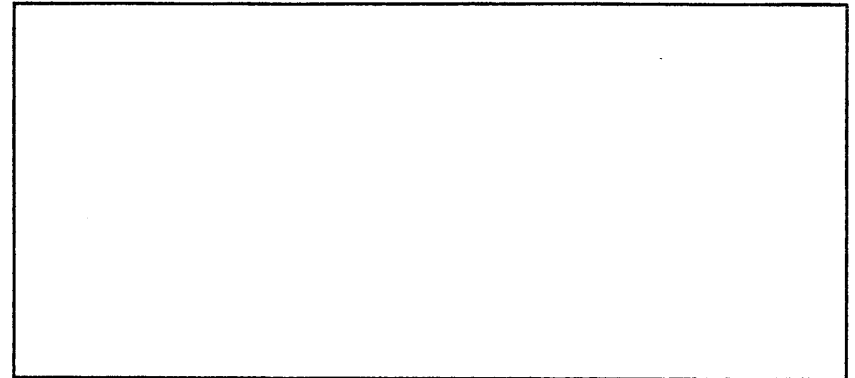
1



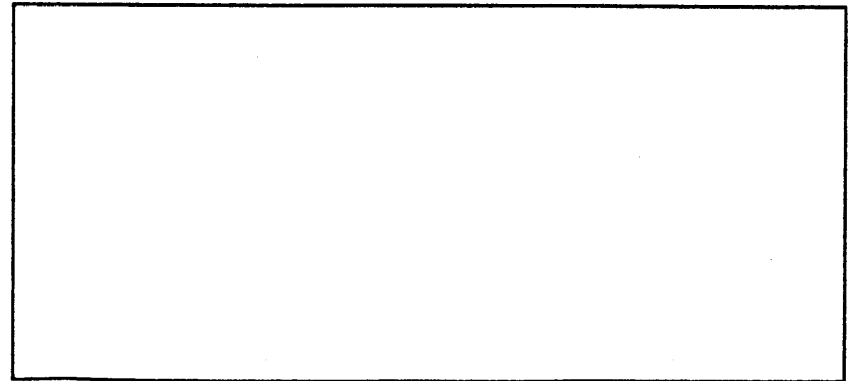
2



3



4



ライフサイクルと教育

「男女間のトラブル」

於: 京都大学高等教育教授システム開発センター

平成12年11月6日
和歌山大学経済学部 吉田雅章

no.1～no.5

三島衣理(みしまいり)

『結婚キャンセル物語』

(創夢社、1996年)

no.1 第3話 手

no.2 第8話 変調・乱れ髪

no.3 第10話 封じ目

no.4 第11話 正円の悲しみ

no.5 第16話 船便

no.6～no.9

浅野素女(あさのもとめ)

『フランス家族事情
-男と女と子どもの風景-』

(岩波新書、1995年)

no.6 第1章 非婚の時代
「親たちへの答え」の一部

no.7 第1章 非婚の時代
「パッションと生活と」の一部

no.8 & 9 第4章 パパ, SOS!
「〈SOSパパ〉」の一部

グループ討論

- 1 恋愛中の男女間のトラブル
- 2 結婚を控えた男女間のトラブル
(必ずしも結婚するとは限らない)
- 3 夫婦間のトラブル
(必ずしも離婚するとは限らない)
- 4 離婚後の男女間のトラブル

〈検討会記録〉

司 会： 大山

フィールドワーカー： 保田（時系列での観察）、
石村（主観的観察）

参加者：吉田、田中、大山、保田、矢野、菊川、藤田、
山田、秋田、神藤、石村、上原

（順不同、敬称略）

保田

（時間軸に沿って授業を振り返る）

石村

授業のなかで全体討論でなくグループ討論でいこうと決めたときの規準は何か？

配布資料やパワーポイントなどのメディアの使い分けについて配慮されたことは何か？

授業のあいまの学生への問いかけの意味は何か？

配布資料よりも学生が自身見聞きしたことを中心にグループ討論がなされていたのをどう考えるか？

討論で学生の想像力をかきたてて何でも帳にかかせようとしたが、うまくのれない学生への配慮は？

吉田

学生の資料を読む姿勢が熱心だったので、全体討論でなくグループ討論でいけると判断した。

学生に先に読んでもらえるように配布資料を先に全部配った。

学生への問いかけで授業案右上のところに誘導しようという気があった。

学生の熱心に資料を読む姿勢から、グループ討論の話題をもう資料に限定せずに行けると判断した。

こちらが設問をもっとうまく設定していたら学生はもっとうまく討論できたかもしれない。

田中

吉田先生が一方的に伝達するのでない授業をやったということ自体が驚きだ。

扱った教材自体に力があった。

どうして学生ののりがあんなにいいのだろう、何を議論したらいいのかの設定がゆるやかだったのに。

これまでの授業のなかで、討論を組織するということが学生のなかで蓄積してきているのだろう。

一回だけの授業をやるのは、難しい。

このリレー式授業の流れのなかでの吉田先生の授業の文脈はどういうことだろう？

吉田

ライフサイクルの話は私の専門の民法と結婚・離婚・相続・死などで重なる。

学生の年齢を考えて結婚を題材にした。

次回以降の矢野先生の授業は青年期を扱うとあったので、それともつなげると考えてやった。

大山

あえてグループ討論という形式をとったのはなぜか？

吉田

井下先生の回に私自身がグループ討論に参加してみて実に楽しかった、ということがある。

一回だけの授業で、よそゆきの伝達型の授業をしなくてもいいだろうという気もあった。

大山

テーマが重いだけに、資料を読む分にはいいが他人とディスカッションをするのは難しい。

5～6人だと難しく、10人くらいで互いに少し距離をとれるグループの方が話が盛りあがりやすいようだ。

田中

教材に力があった。

その教材を学生に読ませた後、どういう意図でこれをやるのかという吉田先生の文脈づけがあってよかった。文脈づけがなければ、重く受け止めたままの学生もでただろう。吉田先生の授業を拝見していて、一斉授業がうまい、と思う。

吉田

こちらがつい出たがりになるのを我慢した。

大山

学生になにかを伝えることと考えさせることは垂直な関係であって、同じ地平にあるのではないと思う。

山田

資料に出てくる女性の立場についてあえて男子学生に当ててこたえさせたのはなぜか？

吉田

男子学生ならばこちらが期待している答えも述べやすいだろうという気があった。

大山

学生の反応をこちらが予想しきれないオープンクエスチョンがあってもよかったのではないか。

吉田

はじめに「感想は？」とオープンクエスチョンでいったが、答えにくそうだった。

答えにくそうだったのである程度こちらの誘導が必要であるかと判断した。

大山

そのオープンクエスチョンと誘導とのあいだのところが微妙なところだ。

田中

吉田先生は実験として面白い授業をやってくださった。

授業がいい線にまでいったのは教材に力があったからであって、討論形式をとったからではない。

この教材でなにを考えさせようとするのか、ということをやっとつめていったらよいと思う。

石村

1回授業をやって何でも帳をみると、また授業がしたくなる。

矢野

次回、今回の学生の何でも帳をうけてどう返すか、ということをやっていただけでもよい。

石村

何でも帳に教師がコメントを書くことが返しになっている。

前回と今回は内容的につながりにくいこともあり、前回の何でも帳の抜粋をつくって配るということをしなかった。

矢野

学生の方ではこの授業のつながりをどうつけているのだろうか？

上原

この公開実験授業でやられていることは理系の一斉授業とはまた趣が違う。

教師が自分を出すことで起こる問題がある。(セクハラなど)

疑問ですが、グループ討論の後、各グループで出た意見を集約しなかったのはなぜか？

吉田

よく話ができているグループについてはは放っておいたのもよい、との判断があった。

1回だけの授業で全体の意見の集約までいくのは難しい。

山田

理系でも、実習などの授業では教師・学生が自分を出してのインタラクションがおこなわれていると思う。

菊川

文系では、まったくの他者として当事者が外からながめることは難しい。

学生にはテーマの恋愛経験はまだ乏しく、どこかで聞き知った話をして勝手に「恋話（コイバナ）」で盛り上がっていたのかもしれない。

田中

「恋話」にもっていきこうとした授業構成だった、ともいえる。

そこにもっていったなにをどうさせようとしたのかが問題になる。

学生によっていろいろなレベルで授業に入りこんでくる。

色々なレベルで入っているところを、まとめて議論させようとしたが、そこでなにをどう評価するのか？

大山

深く立ち入ればいい授業、というわけではない。

授業でやれることの制約をふまえておくべきだ。

今日の授業への学生のコメントを読んでどう思われますか？

吉田

学生によって面白い・面白くない、という受け取り方がさまざまだ。

実体験がないのでよくわからない、というコメントがある。

コメントしづらそうだ。

討論のときの設問設定に対する不満の声がある。

藤田

この公開実験授業が自然科学系の授業にとって一体どれだけ参考になるのだろうか？

田中

自然科学系でも、学生の活動を誘発しようというところで、形式上同じような問題に取り組んでいる。

上原

この（検討会の）時間が面白い。

学生の方は付属小学・中学の児童生徒と同じで、実は公開実験授業に協力しているボランティアなのかも知れない。

いまやった授業に関して色々話し合っているこの時間をもっていることがいい、とおもう。

保田

なぜ「討論シート」を返却しないことにしたのか？

吉田

討論がもっともりあがっていたなら返却してもよかった。

しかし返却するとなると、コメントを書きこむなど教師の方の負担の問題がある。

田中

一度学生のコメントを全部読んでからどうするか決めたらよいと思う。

矢野

次回の授業の冒頭ですこし時間をとってやっていただいてもかまわない

吉田

実際のトラブルの相談を民法の立場でこう受けている、それをふまえこういうことを考えてもらいたかった、と提示してもよい。

神藤

学生に考えさせる、というとき、考えさせることそのものを目的にするべきではない。

学生にこちらの意図をどこまで知らせるべきかは問題だ。

秋田

教材の選び方がよかったと思う。

実際の民法の相談場面の事例で授業を構成できるところをあえてフィクションの世界でやったのがよかった。
この教材を扱いながら吉田先生の背景の民法が浮かび上がるところまでいけたら凄かっただろう。

以上

前回のグループ討論について

設題の仕方が不適切でした。男女間のトラブルはあまりにも多すぎて收拾がつかないと考えて、予想していなかったものだけを書くようにという指示は不必要であり、そのような限定をしたために、かえって議論がやりにくくなったと思います。また、テーマが重くて、素面では話しにくい意見もあり、成る程など感じさせられました。しかし、非常によく考えて提出してくれた人も結構ありました。なお、実体験がないからわからないとか、当分無縁であろうという回答もありましたが、そういう人こそ余計に考えるべきテーマではないでしょうか。

教材 no. 1 より、嫁姑の問題は結婚前から始まっている。

教材 no. 2 より、お互いのちょっとした性癖が相手には我慢できない場合がある。

教材 no. 3 より、微かな疑いが大きなトラブルになることこともある。また、それをきっかけとして相手の狭量さに気づくこともある。

教材 no. 4 より、欠点の少ないことが欠点となる、欠点が逆にかわいいという場合もあり、プライドが傷口を大きくすることもある。

教材 no. 5 より、好きな異性が事故や病気でいつ何時死ぬかもわからない。また、残された方のショックは計り知れない。

教材 no. 6 より、永遠の愛はあるのだろうか、実に脆いものではなかろうか（反論も多いだろうが）。表面上は仲良くしていても、陰では浮気しているということもあろう。また、子は鎧ということもあれば、子は勝手な男女の最大の被害者になることもある。

教材 no. 7 は省略した。

教材 no. 8・9 より、離婚した男女に子があった場合、母親が引き取るのが必ずしも最善とはいえないし、また、一方が子を独占して、子を他方に会わせなければ、会えない方の悲しみはいかなるものであろう。

以上から、男女間の揉め事の一端を垣間見ることができ、これを糸口として男女間のトラブルを考えてほしかった。

- 1 恋愛中の男女間のトラブル
- 2 結婚を控えた男女間のトラブル
(必ずしも結婚するとは限らない)
- 3 夫婦間のトラブル
(必ずしも離婚するとは限らない)
- 4 離婚後の男女間のトラブル

1・2・3に共通するもの

金銭面の問題（このような言い方は漠然としており、もっと具体的に述べる方がよい）

相手の浮気（恋愛中でもあり、性病に罹ってよく発覚する）

相手の親兄弟とうまく行かない（嫁姑の問題を含む）

相手に嘘や隠し事が多い

上述と重複するかもしれないが、相手が風俗関係の仕事をしている

1

二股をかけている

経済的余裕のないときのお金の支払い

交際するまでの生活や文化・風習などの違いによる相互理解の困難さ
思想や信仰・考え方・価値観の問題、一方は結婚前提だが他方は違う

2

相手の親族への挨拶、双方の親族同士の対面、結納はどうするのか、結婚式をどうするか（するかしないか、もしするのならどこで、仲人を依頼するか、もし依頼するのなら誰に、出席者数は、主賓は、費用は、引き出物は、などなど、数え上げればきりが無い）

将来設計の相違

3

結婚前とまったく違う（優しくなったのに亭主関白へ）、生活習慣の違い

新婚旅行に初めて外国へ行き様々なことで苦しくて成田離婚

姓の問題（婚姻届を出すか出さないかでも揉めることあり）、家事の分担、子供の問題全般、

親の介護問題

性格の不一致（最大の離婚原因ではあるが、本当は性の不一致といわれている）

コミュニケーションの希薄化（家庭内離婚）

仕事をしない、生活費を出してくれない、ギャンブル三昧のためサラ金で借金

相談もしないで勝手に他人の連帯保証人を引き受ける、連絡もなしに数日間放蕩

ブランド物を購入するというような贅沢三昧

保険金目当ての傷害や殺人

4

財産分与、慰謝料、養育費、誰の銀行口座に振り込むか、誰の名義で振り込むか、子の親権をどちらが有するか

その他諸々に気づき、かつ、考えてほしい

講義担当の経緯

平成9年12月の和歌山大学教務委員会に出席して初めてFD（ファカルティ・ディベロップメント）という言葉に耳にし、平成10年3月より和歌山大学FD研究会のリーダーとしてFDを調査研究し、和歌山大学でFDを推進する役割を担うことになった。それまで全く聞いたことのないFDという概念について、他の国立大学の先進的機関に聴きに行こうということになり、平成10年6月1日京都大学高等教育教授システム開発センターに来て、石村雅雄助教授に京都大学で実施されているFDの状況について伺い、引き続き田中毎実教授による公開実験授業を参観させていただいた。

その後も引き続き、本センターの公開研究会や大学教育改革フォーラムなどにも参加したが、公開実験授業に関しては、平成10年度はおおよそ10回、平成11年度は17回参加した。公開実験授業直後に開催される検討会、ビデオ撮影、学生による授業評価の実施、学生モニターに対するインタビュー調査、他大学やマスコミの取材等、FD活動を進める際に参考になることはすべて実施されているといっても過言ではないように思われた。その間、FDを一言でいうならば授業改善であり、そのための主要な活動としては、公開授業と学生による授業評価の2つが存在し、両者のうちどちらを主とすべきかといえば、公開授業であると考えようになった。このような観点から、田中毎実教授や石村雅雄助教授のお勧めもあり、和歌山大学で平成11年度に5回の公開授業を実施した。

実際にFDを推進する上で、本センターの活動は極めて示唆に富むものであり、FD後発校にとって本センターはまさに「FDハンドブック」的な存在である。そこで、上述のように本センターに足繁く通っていたところ、運

良く内地研究の機会に恵まれ、田中毎実教授に指導教官をお願いし、本センターの研修員として受け入れていただいた。その際、一度くらい公開実験授業を担当してみないかと言われ、筆者の専門は民法であり、「ライフサイクルと教育」というテーマには程遠いので若干の躊躇いもあったが、何事も経験であるという考え方もできるし、FD推進のためには極めて有益であるので、思い切ってお引き受けした次第である。

講義の狙いと反省

筆者の専門は民法であり、「ライフサイクルと教育」という科目名にふさわしい題材としては結婚と離婚があると考えた。しかし、受講生のほとんどは20歳前後であり、結婚もしていないのに離婚などほとんど無縁なものではないかと思い、結婚とその前段階の恋愛にスポットを当てれば受講生にも興味深いものになると考えた。そしてテーマとしては「男女間のトラブル」を提示した。教材として選択した『結婚キャンセル物語』や『フランス家族事情』は、男女間のトラブルを考えさせるきっかけであり、まず、それぞれにどんな問題が伏在しているかを考えさせる。次に、それらを起点としてさまざまに発展してゆく問題に受講生が考えをめぐらしてゆくことを期待した。その手段としてグループ討論を実施した。

しかし、結果的に講義としては大失敗に終わったと考えている。すなわち、教材の選択だけは良かったように思うが、たった1回の講義にすぎないにもかかわらずグループ討論を実施したことに問題があり、さらにそのグループ討論の設題の仕方も良くなかったとも感じている。普段通りの、一方通行かもしれないが、講義形式の一斉授業をしていれば大した失敗にならなかったのではないかと考えられる。ただし、またとない実験授業でもあり、新しい授業形態に挑むことは大いに意義があり、決してマイナス面ばかりであるとは考えていない。

その他、気の付く限り、反省点について記述する。まず、グループ討論の舞台作りには失敗した。すなわち、あらかじめ男女比や学部・学年等を考慮して、作為的にグループ分けしておくべきであった。講義前は、アトランダムにした方が良くと思っていたが、何でも帳の記述によれば、男女比が適度のグループは盛り上がったのに対し、そうでないグループは全く面白くなかったそうである。

第2に、わざわざパワーポイントを使うほどのこともなかった。板書するなり、レジュメを配布するなりすれば十分対処できたことを、慣れないパワーポイントを準備してそのために費やした時間は大きな浪費であったように思われる。ただし、今後の時流を形成してゆくであろうパワーポイントを使うきっかけになったことでは大いに意義がある。

第3に、テーマ選択については可も無し不可も無しという程度に考える。すなわち、何でも帳の記述によれば、恋愛の経験のある受講生にとっては極めて興味深い内容であったのに対して、中学から男子校で女性と交際したことのない男子学生には実につまらなかったということである。また、ある学生にとってはあまりにも重い内容で耐えられなかったそうだし、参観者の意見で気づいたが、アルコールでも入っていれば話しやすい内容でもあった。

筆者にとっての講義担当の意義

最大の収穫は、公開授業直後に実施される検討会に出席する際の精神的負担が大幅に軽減されたことである。たった1回ではあるが、公開授業をすることは極めて大きな負担であり、それは担当せずとも明白であった。そして、11月6日以前の2年間は参観者にとどまっておき、授業担当者に比較してその負担は雲泥の差であった。従って、検討会に臨んでも軽々しく発言してもよいのかという胸のつかえをずっと感じていた。しかし、授業を担当してからは、公開授業の苦労を少しでも共有したという感覚からか、検討会への参加に対して抵抗感がだいぶ減少したように思われる。以前より、そして今でも、内容に関する深い議論には参加することができないが、形式的な議論であれば以前よりは参加しやすくなったような気がしている。

次に、必ずしもプラスであるとはいえないが、平成12年5月より京都大学高等教育教授システム開発センターの研修員として受け入れていただいているため、和歌山大学での講義負担は免除となっており、今回の公開実験授業が今年度唯一の講義であった。「法学教育とFD」というテーマの研究に打ち込めたことは大いにプラスであるが、

講義の勘が鈍っていることは否定できない。なお、平成2年4月より和歌山大学で教壇に立っているが、民法や法学など教え込み（知識伝達型）の授業ばかりだったのに、今回はグループ討論を初めて採用した講義であり、全く異なる内容・スタイルの授業に初めて取り組む体験となったのであり、その点ではまたとない経験をさせていただいた。

その他としては、今回、パワーポイントを初めて使用した。講義自体にはほとんど貢献していないが、授業のプレゼンテーションを改善していく上で注目を浴びているパワーポイントを勉強する絶好の契機となった。今後も機会あるごとにパワーポイントを使用することを心がけてゆきたい。

矢野裕俊 担当授業

11月13日、20日、12月4日、11日

● 後期第6回 11月13日 ●

〈授業案〉

本授業の位置

リレー式授業の中で、これまでの授業のモチーフとの関連を考慮することが求められる。また、同時に担当者にとっては4回続くシリーズの1回目の授業であり、4回を通したモチーフを意識して、本日の授業を構成する。

シリーズ・テーマ

子どもから大人へ

— 大人になることのむずかしさと青年期・ポスト青年期 —

ねらい

これまでの授業担当者によって行われてきた、大学で学ぶことについての学生への問いかけを受けて、本授業では、学生に、現代の日本社会において「大人になる」という課題をめぐって自分を含む若者の世代が置かれた位置なり状況について注目を促し、そこにある問題について考えるとともに、それにとらわれない、今後の自己形成・相互形成のあり方について考えてもらう。

本授業では、子ども時代の終り方について、いくつかの資料を提示しつつ、学生に自分の場合はどうであったかを振り返ってもらい、その時代性、今日における多様性に気づいてもらう。

授業の展開

1 導入

0) 前回授業（吉田先生）のフィードバック

1) 自己紹介と授業のモチーフ・この授業での「課題」の説明 → OHP

2 子どもから大人へ

1) 近代社会と古代社会での大人になり方の違いについて

・近代社会での大人になることのむずかしさ

イニシエーションなき時代のイニシエーション

資料の提示 河合隼雄の図式モデルなど → 配付資料 OHP

2) 子ども期の終り方

・2つの事例を提示 → 配付資料

・「自分の子ども期はいつ終わったか」 → ミニ・レポートの作成（記述）

・「授業者の場合」の紹介（口頭で）

3) 「大人になる＝心の成熟」のための4つのポイント → OHP

身体的成熟と心の成熟という2つの成熟のうち、現代社会において大人になることには、心の成熟のウェイトが圧倒的に大きい。では、「心の成熟」とは何か。また、それは何によってもたらされるのか、を問いかける。

3 次回授業のためのアナウンス

〈吉田雅章先生配布資料〉

前回のグループ討論について

全体的なコメント

話題の仕方が不適切でした。男女間のトラブルはあまりにも多すぎて、討論の收拾がつかなくなると考えて、予想していなかったトラブルだけを書くようにという指示は不必要であり、そのような限定をしたために、かえって議論がやりにくくなったと思います。また、テーマが重くて、しらふでは話しにくいという意見もあり、成る程など感じさせられました。しかし、非常によく考え込んで、こちらの意図に沿った見解を提出してくれた人も結構ありました。なお、実体験がないからわからないとか、当分無縁であろうという回答もありましたが、そういう人こそ余計に考えてほしいテーマです。

教材のプリントが示唆するトラブルやその原因

教材 no. 1 → 「嫁姑の問題は結婚前から始まっている。」

教材 no. 2 → 「お互いのちょっとした性癖が相手には我慢できない場合がある。」

教材 no. 3 → 「微かな疑いが大きなトラブルになることもある。また、それをきっかけとして相手の狭量さに気づくこともある。」

教材 no. 4 → 「相手に関して、欠点の少ないことが欠点となる、欠点が逆にかわいいという場合もあり、プライドが傷口を大きくすることもある。」

教材 no. 5 → 「好きな異性が事故や病気でいつ何時死ぬかもわからない。また、残された方のショックは計り知れない。」

教材 no. 6 → 「永遠の愛はあるのだろうか、実に脆いものではなからうか（反論も多いだろうが）。表面上は仲良くしていても、陰では浮気しているということもあろう。また、子は鎧ということもあれば、子は勝手な男女の最大の被害者になることもある。」

教材 no. 7 は省略した。

教材 no. 8・9 → 「離婚した男女に子があった場合、母親が引き取るのが必ずしも最前とはいえないし、また、一方が子を独占して、子を他方に会わせなければ、会えない方の悲しみはいかなるものであろう。」

教材のプリントから、男女間の揉め事の一端を垣間見ることができ、これを糸口として男女間のトラブルを考えてほしかった。

男女間のトラブルやその原因

便宜上、次のように分類しました。「1 恋愛中の男女間のトラブル、2 結婚を控えた男女間のトラブル（必ずしも結婚するとは限らない）、3 夫婦間のトラブル（必ずしも離婚するとは限らない）、4 離婚後の男女間のトラブル」

以下に、討論の対象としてほしかった内容を、みなさんの回答や、私のゼミ生・友人・恩師・知り合いの弁護士から聞いた実話の中から、ほんの一部を紹介します。

上記1・2・3に共通するものとして、金銭面の問題（このような言い方は漠然としており、もっと具体的に述べる方がわかりやすいでしょうが—もし、夫婦間のことであれば、例えば、「香典や祝儀の金額、甥や姪の年玉に関して、自分の身内を高額にするというようなことは、トラブルのもとである」と回答すればわかりやすい）、「相手の浮気（倦怠期の夫婦のみならず、ラブラブの恋愛中のカップルでもあり、性病に罹ってよく発覚する）」、「相手がバイセクシャルである」、「相手の親兄弟とうまく行かない（嫁姑の問題を含む）」、「相手に嘘や隠し事が多い」、「相手が風俗関係の仕事をしているとか売春をしている」、「相手が犯罪者」など

上記の1に関して、「二股をかけている」、「経済的余裕のないときのお金の支払い」、「交際するまでの生活や文化・風習などの違いによる相互理解の困難さ」、「思想や信仰・考え方・価値観の問題」、「一方は結婚前提だが他方は違う」など

上記2に関して、「相手の親族への挨拶、双方の親族同士の対面」、「結納はどうするのか」、「結婚式をどうするか（するかしないか、もしするのならどこで、仲人を依頼するか、もし依頼するのなら誰に、出席者数は、主賓は、費用は、引き出物は、などなど、数え上げればきりが無い）」、「将来設計の相違」など

上記3に対して、「結婚前とまったく違う（優しくあったのに亭主関白に変貌）」、「生活習慣の違い」、「新婚旅行で初めて外国へ行き、様々なことで苦しくて成田離婚」、「姓の問題（婚姻届を出すか出さないかでも揉めることあり）」、「家事の分担」、「子供の問題（教育やしつけのみならず）全般」、「親との同居や介護問題」、「性格の不一致（最大の離婚原因ではあるが、本当は性の不一致といわれている）」、「コミュニケーションの希薄化（家庭内離婚）」、「仕事をしない、生活費を出してくれない、ギャンブル三昧のためサラ金で借金」、「相談もしないで勝手に他人の連帯保証人を引き受ける」、「連絡もなしに数日間放蕩」、「ブランド物を購入するというような贅沢三昧」、「配偶者の保険金目当ての傷害や殺人」、「（個人商店や旅館や農業などのように過酷な労働を伴う）家業の手伝い」、「夫婦共稼ぎのためのすれ違い」、「いわゆる婿養子の問題」、「家を購入するか否か、もし購入するならばどこにするか（どちらの実家の近くに）」など

上記4に関して、「財産分与、慰謝料、養育費、誰の銀行口座に振り込むか、誰の名義で振り込むか」、「子の親権をどちらが」、

その他諸々があり、数え上げればキリがありませんが、予備知識を有することは有益です。

「ライフサイクルと教育」ミニ・レポート

2000年11月13日

学部学年：

氏名：

あなたはこれまでに「自分はや子どもではない」と感じたことがありますか。あれば、それはいつ、どんなときでしたか。

〈検討会記録〉

司会： 大山

フィールドワーカー： 藤田（時系列での観察）、
田中（主観的観察）

参加者： 田中、矢野、藤田、吉田、藤岡、秋田、
神藤、石村、保田、大山（順不同、敬称略）

藤田

（時系列に沿って授業を振り返る）

田中

パワーポイントやディスカッション抜きの、伝統的なやり方の授業だった。

同じスタイルで授業をする僕にも切実な問題が出ていた。

寝ている学生も出てくる、しかし少なかった。

学生の方を今年はよく見ていた。

授業をやっている矢野先生自身が去年より楽に感じつつやれたのではないか？

手馴れた教材でスムーズに展開していた。

自己開示を数回やり、自分の問題として考えさせた。

教材が手馴れたものだと、説明的になって教える者自身の問題へのコミットが弱くなりがちだ。

伝統型授業には動きがない。

僕は熊のように前で動く。

学生としては途中で停止して考えることがないので、話を受けるか話から降りるかの二者択一しかない。

伝統型授業への処方箋は「動く」ことだろう。

小学校などでは「中心発問」を立てるなどの工夫がなされるが、その場合発問者自身がふりまわされることはあまりない。

大学では、授業者自身もふりまわされるような発問が必要だろう。

矢野

動きがないといわれるのはそのとおりで、元来動くのは好きではない。

動きといえば、学生の間で私語が始めるとそこにいってしゃべるくらいだ。

普段は板書程度の動きをする。

今日は時間通り進めようと、「遊び」の部分をあまりもてなかった。

ただ、授業の時点で思いついたこともしゃべるようにはした。

学生に活動させることでメリハリをつけることは、今回はやらなかった。

普段の授業は毎週のことで自転車操業であり、準備している内容をきちんとしゃべることをまず第一義に考える。

全体の話の流れは、年度の初めに学生に伝えるようにしている。

今日は自分の普段着の授業をやった。

自己開示については学生と教師とのコラボレーションをねらい普段からある程度やるようにしている。

苦しいことまで自己開示することはしないようにしている。

田中

来週山梨大学の人が来るが――

吉田

山梨大学はFDが盛んだ。

保田

自己開示は、もう少し踏みこむとより惹きつけられるのではないかと思った。

4回授業の第1回なので、このくらいがいいのかとも思う。

例えば、「もう子どもではないと自分が思ったとき」の話で矢野先生自身の話をより出せば、先生のパーソナリティーも出、動きが出てきただろう。

石村

今年は去年よりゆったりとやられていたという印象だ。

学生に対して「読んでいただけますか？」など低姿勢なものいいをされていた。

4回での「シリーズテーマ」という設定が面白いと思う。

矢野

はじめの2回で少年期から青年期まで、後の2回がポスト青年期、という構成にしている。

石村

その前半、後半の間に1週間のお休みが入る構成になっている。

吉田

矢野先生のお話をよく聞いていると所々シニカルで、形式でなく内容で面白い。

田中

町沢さんの資料の扱い、など――

矢野

町沢さんの感じ方を私が全面的に支持していると思われても困ると思いながら話した。

どんな教材も鵜呑みにしないように、ということを少し意識して話した。

学生への言葉遣いについては、学生に対等な大人として接するからそういった言葉遣いになっているのだろう。

「教師-学生」という権力関係のせいで学生がNOといえない、ということのないような姿勢で接しているつもりだ。

こちらの逃げかもしれませんが、むこうに選択させる、ということを中心にしている。

神藤

これまでの先生方がグループ討論をよくやるのでそのつもりで来ていた学生もいただろう。

学生ののりをどう考えるか？

矢野

あまり考えていなかった。

寝ないように、というくらいだ。

「ミニ・レポート」を書かせる、という工夫はした。

次の授業ではビデオをみせる、という案もあるが、まずは学生のレポートを読んでから次の組み立てを考えた
い。

藤岡

資料の1はどのようなメッセージだったのか？

矢野

「制度としてのイニシエーションはなくなったが個人として必要ないのか？」を問うたものだったが、時間を
気にして十分説明できなかった。

藤岡

資料2、3はどのような素材だったのか？

矢野

2はドラスティックな経験の例だ。

3は、「子ども」が次の世界に出るときのその橋の渡り方のようなものが自分の場合どうだったかを考えても
らう誘発剤だった。

藤岡

そういった3つのスキーマを提示して学生に考えさせた、という授業構成だった。
授業中の学生の中の学びのドラマをどう想定していたか？

矢野

学生は「私の知らない昔はこうだった」という気で聞いているかもしれない。
資料がどこまで学生のなかにおちていくか、あるいはいかないか、反応をみたいと思っている。

田中

こちらが説明しても、それが学生にガッと入って揺さぶるときと、入らないときがある。

藤田

私は、資料を考えるきっかけとして受け取った。

矢野

考えるきっかけにしてほしい。
考えて優等生の答案でないこちらも揺さぶられるような考え方が出てくると面白くなる。
しんどくはなるが。

藤岡

授業者のなかに揺らぎがないと学生を崩すのは難しい。
「大人」「子ども」という分け方がそもそもおかしい、と学生がいつかきたりしたときなどにこちらが揺らぐ。

田中

一斉授業は面白い。
一斉授業だと学生の色々な反応がすぐ目の前に返ってくる。
グループ討論だと授業者は介入できないだけに、一斉授業は面白い。
しかし一斉授業の場合、個々の学生の中の学びについては闇でもある。

大山

よく構成された授業で、そのまま放送できるくらいの構成だった。
個々の学生には意外に内的に動きがあるのだろう。

矢野

全体的には落ち着いた授業だった。
揺さぶられはしなくとも、授業をやっているの発見はある。

秋田

どのような発見をされたのか？

矢野

予め考えていたのではなく、授業中その場でパッ、といったことがそうだ。

吉田

反応を個々人に返していると時間がかかる。
きついことを書かれるとそこでパタッと止まることもある。

矢野

毎回の授業の後検討会をやるのは試練だ、田中先生はよく3年間もやられたものだと思う。

田中

検討会も回を重ねるうち、一般論から実質的な話になってきた。

大山

「中心発問」とはなにか？

藤岡

小学校などでよくやるやり方だ。
いっぱい聞くのではなく設問を限定してつめて聞くやり方だ。

大山

今日でいうなら「みなさんは大人ですか、子どもですか?」というようなものですね。

藤岡

それでレポートを書いてもらってもよい。

大山

私ならどちらかに手をあげさせて、迷っている人にマイクを向けて、そのあと解説していく、というスタイルで行くだろうと思う。

テレビレポーター的に（笑）。

田中

矢野先生の授業スタイルが、学生の反応をみる、というようなものになってきているように思う。

去年より楽そうだった。

学生の方によく目をやっていた。

秋田

始業時は右上方を見ながら始められていた。

大山

心理学的には、左脳で考えているときに右上をみる、ということが言われますね。

以上

● 後期第7回 11月20日 ●

〈授業案〉

本授業の位置

担当者にとっては4回続くシリーズの2回目であり、前回とのつながりを意識し、後半2回の授業への橋渡しとなるように、本日の授業を構成する。

シリーズ・テーマ

子どもから大人へ

— 大人になることのむずかしさと青年期・ポスト青年期 —

ねらい

これまでの授業担当者によって行われてきた、大学で学ぶことについての学生への問いかけを受けて、本授業では、学生に、現代の日本社会において「大人になる」という課題をめぐって自分を含む若者の世代が置かれた位置なり状況について注目を促し、そこにある問題について考えるとともに、それらにとらわれない、今後の自己形成・相互形成のあり方について考えてもらう。

本授業では、ゲームの形により、前回の授業のミニ・レポートや「何でも帳」の記述を活用しつつ、子どもから大人への過渡期にある受講生に子ども対大人という対立的図式化の間から選択を迫り、受講生の今の自己理解を明確化してもらう。ひょっとすれば、それはゆさぶりのプロセスであるかもしれない。

授業の展開

- 0 受講生に番号札を手渡す（男女別）
- 1 導入 この授業で行うゲームの説明 大統領選挙（子ども党 vs 大人党）配付資料
- 2 ミニ・レポート（読み上げ）と「何でも帳」抜粋（プリント）のフィードバックにより、子ども時代の終わりのとらえ方にあるいくつかのパターンを紹介する。
「制度としてのイニシエーション」から「個人としてのイニシエーション」へ
- 3 大人党のイデオログの立論の紹介
「大人になる＝心の成熟」のための4つのポイント（町沢静夫）の点検 → OHP 配付資料
子ども党の主張（何でも帳より）
- 4 2つの党の対立点の整理 OHP
- 5 グループセッション
- 6 各グループからの議論のまとめと紹介
- 7 選挙結果により、強引にまとめれば、受講生は子どもである自分（たち）を支持しているのか、それとも大人である自分（たち）を指示しているのかを明らかにする。
- 8 授業のしめくくり

子どもの終り、大人の始まりの感じ方は、多くの人に共通する興味のあるテーマだが、実際の感じ方には個人差が大きいこと、それは、大人、子どもの定義があいまいになっており、みずからその定義を試みることからしか、こういう議論は成り立たないこと、などを説明。

〈検討会記録〉

司 会： 石村

フィールドワーカー： 吉田（時系列での観察）、
藤岡（主観的観察）

参加者： 吉田、藤岡、石村、大山、田中、藤田、張、
矢野、入倉（山梨大）、保田、山田、神藤、
秋田（順不同、敬称略）

吉田

（時系列に沿って授業を振り返る）

藤岡

参加していて感じたことをいいます。

前回の話をしていたときは退屈していた。

州に分かれたときは「何かまたグループでやるようだ」という感じになった。

先生が前回の学生のミニ・レポートを読むときには緊張感をもって数分間聞いていた。

そのあとの町沢氏のOHPではそれほど興奮しなかった。

OHPでの整理とミニ・レポートの話がうまくつながらず、気持ちはさめた。

グループ討論は、どう始めていいやらわからなかった。

「若い番号からしゃべる」という指示で話しやすくなった。

大人になっても子どもの心を失っていない、というのは大人党と子ども党のどちらなのか決めにくい、と感じた。

他の班の発表についてはあまり耳を傾けなかった。

そんな感じの流れの中にいました。

矢野

前回とどうつなげるか考えた。

前回の学生の感想を読み、これまでの授業者が作ってきた授業スタイルがあると感じた。

学生が口を開く、というのがひとつのスタイルになっている。

前回の授業によって学生からでてきたものから授業をやろうと思った。

米大統領選、という時事的な話題をふまえた「遊び」の要素をいれてやろうと思った。

ひとつには、前回の授業によってでてきたものをおさめることを考えた。

また、子どもと大人を対立的にとらえる枠組みを設定してやってみるとどうなるか、と意図してやった。

あとは出たところで、と思ってやった。

田中

藤岡先生の今日のフィールドワークの報告の仕方が面白いと思う。

僕も同じように感じた。

ディスカッションの位置づけがこの授業のキーポイントだろう。

ディスカッションに入るまでに時間をとった。

時間をとって学生の書いたものに対してきちんと返していた。

緊張感をもって学生が聞いていたのはあとでディスカッションをするからなのか教材の力なのか判断がつかない。

なぜディスカッションをやったのか、またそれを授業の中にどう位置づけるのか？

あきらかに前回より学生はのっていた。

山田

「子ども」「大人」という対立軸をうまく使って議論できていた学生は少なかった。

矢野

「子ども」「大人」は手がかりとして議論の参考にしてもらったらと思っていた。

山田

多くの学生は資料をあまり読まず自分の頭の中からの考えだけで議論しようとしている。

吉田

そのほうがオリジナリティーがあると考えているのかもしれない。

田中

それでどこまでディスカッションが深めていけるのか問題だ。

藤岡

ミニ・レポートについて聞いていたとき以上の興奮をディスカッションでは感じなかった。

ミニ・レポートを書いた学生が今回のゲームを通して考えを進められるように、と考えたのか？

矢野

ミニ・レポートと今回のゲームとを恣意的に結びつけることは考えていなかった。

田中

レポートでプライベートなことが書かれていると、それを議論に持ち込むのは本人にとってつらい。

「役割演技」など、ワンクッション入ると討論しやすくなるだろう。

矢野

今回は党派をきめる、という工夫をした。

大山

学生は、自分の意見を本当に反映させようとする、と、大人党、子ども党、という区別をこえてくるだろう。

そこをあえて子ども、大人、と今回はおいた。

今回は数の競争ゲームで終わった印象がある。

大人と子どもの区別の事実判断と価値判断でいえば、価値判断でとらえた学生が多かったように思う。

矢野

事実判断と価値判断の両方を含めて議論してもらえたらと思っていた。

田中

例えば価値判断で大人じゃないと逃げようとしても子どもが生まれて「お父さん」と呼ばれると決められてしまう。

そういう相互規定性のところなどの話を、迷っている学生にはしてやってもよかったかと思う。

藤岡

教材をめぐる経験の中で、教育内容は一人一人におちていく。

今回の授業の仕掛けがどう学生におちていっているかをみとめる必要があると思う。

まず教師が学生の学びをどこまで想定しているのかを出しておく必要がある。

そのうえで実際の学生の学びとのずれを見ていけばよい。

矢野

今回は「子ども」「大人」という対立概念の枠組を出した。

一体自分はどこに位置づいているのかを少々無理にでも決めさせることをやろうとした。

その上で田中先生のいう「大人／子ども」の相互規定の話にまでもっていってもよい。

大人でありながら子どもっぽさを残す、という話になってもよい。

藤岡

今回は学生から多様なものが出てくることをねらったのか？

矢野

前回出た多様なものを今回位置づけさせようとした。

大山

その授業のねらいには共感する。

しかしそのための仕掛けは一体どうだっただろうか？

今日の位置づけの仕掛けだと、学生自身の前理解を崩すところまでいかず、学生ははじめから判断の立場に自己を置いていた。

そのためああいう議論の終着点にいったのだろう。

矢野

なんらかの統制をかけなければ短い時間での議論は成し難いだろう。

議論をするのにOHPなどが「呼び水」になればと思っていた。

大山

ディベートでやらせる、途中で党を交替させながら議論させてみる、などのやり方もある。

石村

党に分けたのはなぜか？

矢野

米大統領選にひっかけて、民主的な手続きで票を獲得する、ということをやらせてみようとした。

石村

党に分けて説得によって支持を増やす、というやり方自体は大人のやり方だった。

「子ども党」のメンバーははこの大人の手続きに乗りにくいだろう。

「自分は子どもでいい」で話が終わりがちだった。

山田

気に食わない奴の言うことを論破せずにはおけないのが子ども党、表面上肯定しながら事を進めていけるのが大人党、と言えるかもしれない。

石村

「大人党／子ども党」という設定に少し無理があったかもしれない。

保田

藤岡先生ならどのように授業を組み立てられるのか？

藤岡

色々な側面から自分を切っていける仕掛けを作りたいと思う。

コーナー毎に「明るい」「暗い」などを掲示し自分はどうかにかよってコーナーに集り色々話しながらコーナーを移っていく、というような仕掛けを中学生に対してやったりする。

藤田

「学生にしゃべらせる＝考えさせる」と考えて討論させてそれでよし、としていいのだろうか？

ディスカッションの後をどのように考えておられたのか？

矢野

ディスカッションの後についてはあまり考えていなかった。

「大人党／子ども党」という枠組のせいでフラストレーションがたまるだろうから無党派の抵抗など、何でも帳に出てくればいいのではないか、と思う。

石村

何でも帳で深く考えることに導くための仕掛けとしてディスカッションを考えるといいのもよい。

藤岡

表面的にただ討論をしていけばよいというのではなく、そのように仕掛けとしてきちんととらえておくことが必要だ。

矢野

前回の何でも帳を読んでいて、ディスカッションをしたい、という声を強く感じた。

前回の検討会で私の授業を「伝統型の授業」といわれたが、それが異なる形態で進めることへのうながしになった。

いつもはビデオをみせその上で考えさせる、という展開をする。

今回のような授業のやり方は私にとって実験的なものだった。

石村

これまでの授業者は、結局ほとんど討議形式をとり入れてきている。

他の授業では討議形式がなくここだからこそしゃべれる、と思ってきている学生がいるのかもしれない。

他の授業との関係でこの授業をとらえる必要があるのかもしれない。

神藤

授業の外で学生は友達とかと議論しないのでしょうかね？

矢野

授業のなかで学生の友達づくりを援助しているのですかね（笑）？

大山

自分の声が他の学生に届くということを討議形式のよい点として考えている学生もいる。

そうなると何でも帳の位置づけもかわってくるかもしれない。

入倉

このように自由に意見の出せる検討会はどのようにすれば組織できるのでしょうか？

吉田

私のところの和歌山大学でもこのセンターの先生に来ていただいて話をしていただいた。

入倉

そのように外部から来ていただかないと、内部だけでは活発な意見交換が難しいと感じる。

矢野

授業者としては色々意見がもらえてこの検討会の意味がある。

しかし大学という集団として共有しストックとして積み上げていくことはこのやり方では難しい。

藤岡

この検討会で議論されてきたテーマや何でも帳での学生の変化を出す事は役に立たないだろうか？

矢野

それは役に立つかもしれない。

吉田

しかし学生などの土壌が違うので、他大学でそのまま用いるのは難しいかもしれない。

矢野

ディスカッションという枠組がもつ問題、など、形式的な事は出せるだろう。

吉田

何でも帳については、「そんな面倒なことはできない」という声も他大学でやろうとすると強い。

藤岡

データとして出す分には意味があるだろう。

吉田

教育学部の教授法の先生などには意味があるかもしれないが、経済や法学の先生などには学生は勝手に勉強すればよい、という雰囲気も強く、どれだけ意味をなすか疑わしい。

藤岡

小・中学校の研究授業のように、大学でも公開授業をやるのがよい。

山田

公開授業には学外からの参観者は来ても学内からの参観者が少ない、という課題がある。

入倉

そのあたりの事情を聞いてくるように山梨大学からも言われてこちらに来たのだが――

藤岡

わざわざ時間をとって見に来る教官は少ないので、こちらから色々な教官の授業参観に行くようにもしている。

矢野

どのくらいの反応があるか？

藤岡

授業を参観させることの申し込みは次々と来る。

石村

こちらがうまく感想を返すなど対話が始まると、2回、3回と続いていく。

藤田

ここでなされている議論がここでしかなかなかできないようなものだとすれば、逆に言うところでは通用しない議論なのかもしれない。

フィールドが変われば、話は変わる。

大山

たしかにこの検討会も「モデル」にはならない。

各大学が自前でやろうとするときの、「僕らはこうやりましたよ」というレファレンスにはなる。

矢野

検討会の様子・進め方が丁寧にまとめられたなら、レファレンスにはなる。

検討会の中身は、一般性を持ちにくい。

張

はじめて矢野先生の授業を参観しました。授業の目的は？

矢野

学生の自身のライフサイクルにおける位置づけを、現代社会の状況のなかで試みることにある。

とくに青年期／ポスト青年期に焦点づけてやろうとしている。

最後に教育の問題として、大人になることへのうながしが必要なのだとすればそれをどう考えるか、という話をしたいと思っている。

秋田

この検討会の内容を一般化することは出来ないという話がでたが、大学「教育」の何をどう「問題」として「語る」のか、というあたりをつめていけないものだろうかと思う。

以上

● 後期第8回 12月4日 ●

〈授業案〉

本授業の位置

担当者にとっては4回続くシリーズの3回目の授業であり、前回とのつながりを意識し、最終回の授業への橋渡しとなるように、本日の授業を構成する。

シリーズ・テーマ

子どもから大人へ

— 大人になることのむずかしさと青年期・ポスト青年期 —

ねらい

前2回の授業で、学生に、現代の日本社会において「大人になる」という課題をめぐって自分を含む若者の世代が置かれた位置なり状況について考えてもらった。本授業では、これまでの授業でも確かめられた、若者が大人になりにくい、なりたがらない状況について、「パラサイト・シングル」論を紹介し、それを手がかりとして考えてもらう。また、大人と子どもが関係のなかで意識される、相対的な概念であることにも注目し、「パラサイト・シングル」論とあわせて、自分たちの「いま」の位置についての理解を促したい。

授業の展開

- 1) 「何でも帳」により、前回授業の簡単な振り返りと補足（弁解）
- 2) 「何でも帳」により、学生の大人像、大人—子ども関係把握の一端を紹介
「完璧な大人」、「真の大人」という表現
 - ・自分の今を子ども期の延長としてとらえる見方
 - ・自分の今を半依存、半独立の時期としてとらえる見方
- 3) 「ポスト青年期」の出現と「パラサイト・シングル」について

山田昌弘『パラサイト・シングルの時代』（ちくま新書、1999年）を手がかりにポスト青年期、パラサイト・シングルについて説明する。あわせて、氏の見方がステレオタイプを崩すものであることに触れる。

〈ポスト青年期〉

1970年代以降の経済停滞（成長経済の終焉）により生じた、生活水準（消費水準）は一人前、稼得能力（収入水準）は半人前という若者の状況。子ども時代のように、親の経済力に完全に依存しているわけではなく、かといって、自分の収入のみで独立して生活を送っているわけでもない半依存、半独立の状態。

〈パラサイト・シングル〉

学卒後もなお、親と同居し、基礎的生活条件を親に依存している未婚者を「パラサイト・シングル」と呼ぶ（山田昌弘）。パラサイト・シングルは、「日本におけるポスト青年期の典型的なあり方」とされる。

資料の提示 合計特殊出生率、夫婦の完結出生児数など OHP

- 4) 豊かさのなかで生まれた依存主義の傾向
 - ・基本的な「依存」の上に成り立つさやかな「選択」と「自己決定」
 - ・大人社会と依存主義 大人は大人となっているか
 - ・依存主義は脱却すべきか 相互依存の関係、親子関係における親—子資料の提示 山田昌弘 配付資料 Tony Parsons, *Man and Boy*, 1999.

5) 教育と学習の問題として 次週の予告

依存主義からの脱却=自立を支援するための教育は可能か

- 教育という名の保護がもつ依存性の助長という側面。したがって、自立を促す教育ということにはパラドックス性がある。
- 豊かさを実現するという学習目標の喪失

〈検討会記録〉

司 会： 大山

フィールドワーカー： 吉田（時系列での観察）、
田中（主観的観察）

参加者： 大山、田中、矢野、川谷（神戸大）、張、
藤田、藤岡、秋田、神藤、石村、吉田、
保田（順不同、敬称略）

吉田

（時系列に沿って授業を振り返る）

田中

1箇所には動いて、学生の間に入ることもあった。

3人の学生の意見を途中で聞いた場面がメインだった。

学生の方は動きがなくきつかったかもしれないが、よく聞いていた。

今回は70人相手だったが、300人を相手にする山形大学の授業ともよく似ていたところがある。

山形大学の授業では中心的な発問を立てて、その発問への応答を中心に授業が進んでいった。

今回の授業は発問に対する応答という形式でなく、考える素材を学生に与える形の授業だった。

授業が「つらいなあ」と感じた。

この「つらい」部分をどう考えたらいいのだろうか、考えたい。

学生の方はディスカッションをしたいと思っていて、この授業の構造と合わないのかもしれない。

矢野

山田昌弘氏の提案に対する意見は時間の都合もあって代表として3人の学生に聞いた。

発問ははじめには1つだけ決めていた。

発問への応答をもとにやるというよりは、聞いてくれる学生に話すようにして授業をした。

田中

何でも帳にはいい水準のものが書かれていたと思う。

吉田

法律を勉強している立場からみるなら、山田氏の提案は自由権、平等権をおかしているという問題がある。

法律を勉強している学生からそういう反論があってもよいのと思う。

石村

去年の授業ではこの山田氏の提案にまでは触れていなかったように思うが？

矢野

学生の反応をより引き出そうと思って今年はやった。

石村

2人目の学生の意見をあまり拾わなかったのは、時間がなかったからか。

矢野

そう。なるべく多くの学生に当てようと思っていた。

石村

学生にマイクを向けて返ってくる反応ははじめに思い描いていたとおりであったか？

矢野

2番目の学生のこたえは思い通りではなかった。

学生の意見をこちらが咀嚼する時間がなく、また2枚目のプリントにいかなければ、という気があった。

石村

教室の前にある時計が進んでいるのもよくないですね。

大山

学生としては「パラサイトシングル」の位置づけに少し違和感を感じるかもしれない。
はじめは自分にとってどうか、という文脈での話だったが、経済の話にいった。
プリントの2枚目は、先の文脈に戻るものだった。

矢野

個人の生き方の選択の問題と社会との折り合いとを問おうとした。
「これでいいのか？」とおおるために社会学的な説明に力を入れ、時間がかかってしまった。

田中

山田氏は社会学者なので心理的などころがないため、プリントの2枚目を（時間がなくても）やろうとしたのはわかる。
学生の意見からそちらに導く、という判断もありえただろう。

大山

私だとプリント1枚目の④を出さず、パラサイトシングルの要因を考えさせただろう。
十分彼らに議論させることのできる題材だっただろうと思う。
途中で河合隼雄氏や山田氏の意見もはさみつつ学生の特質をもいかした議論が可能だっただろう。

田中

普通にパッとあてても一定程度の学生はよくこたえる。
山形大学の授業でもそうだった。
どちらの大学の授業でも、学生と話して育てていこう、という面がある。
学生からいい意見が出るだろうと思っていたか？

矢野

学生の中に話すという文化が育っているから、出るだろうと思っていた。
学生の意見を拾うのは、授業者ひとりでは気がまわらないところがある。
チームティーチングでやるのもよいかと思う。

大山

エンカウンターグループなどの例でも、ひとりではやらずチームでやる。

田中

来年の公開実験授業で、チームティーチングを考えてもよい。

藤岡

授業資料や学生の発言などを素材にそれを学生の学びに添った形で教材にまで引き上げるとよい。
今日のだと、学生の感想が一番いい素材だった。
学生の感想のところでは他の学生も顔をあげていた。
「いやな感じがする」という発言のときなどに顔を上げていた。

矢野

後から考えれば「いやな感じがする」という発言をさらにつっこんで聞いても面白かったかもしれないと思う。
授業をしているとなかなかその場で授業者がそうと気づきにくい。
チームティーチングで学生の立場から聞いているものが気づいて手をあげるなどするといいかもしれない。
授業者として常にしゃべることを考えていると、なかなか学生のことを聞くのが難しい。

石村

チームティーチングで入るのは補助としてはいるべきものなのだろうか？

大山

ともに授業をつくる立場でやるという立場もありうる。

石村

ひとりひとりの考えにその場で対応しながらやるのは実際にはなかなか難しい。

藤岡

それでも学生の意見につきあってみせる、ということは大事ではあるだろう。

大山

授業を聞いている者ひとりひとりでその授業を理解する物語の構成は違うだろう。

ひとりひとりの物語を藤岡先生のいう「教材化」していく、といういき方はあるだろう。

矢野

その場で対応してやるにはいろいろ経験が必要だろう。

田中

何でも帳の使い方がうまかったと思う。

大山

いい配列で、コメントもキマっていた。

矢野

何でも帳は、田中先生、大山先生を真似てやってみた。

藤岡

この1時間のなかで最終的に学生が「ああ」と思うことは何なのでしょう？

「パラサイト」ということにだろうか？

矢野

資料に関連するものを羅列して3種類取り上げたのだが――

藤岡

その羅列によって学生の活動が引き起こされる仕掛けだったのだろうか？

矢野

「大人－子ども」という軸の上で学生は揺れている。

卒業後も揺れ続ける。

藤岡

そういうポスト青年期で揺れている、ということが今日の授業のライトモチーフだったのだろう。

授業の目標だけでなく、それを通しての教師の「願い」が背後にないと、意味のある「教材化」は難しいだろうと思う。

田中

「願い」が必要だというのは、教養教育に限ったことだろうか？

「願い」といっても色々なレベルがある。

矢野

「願い」というのは素材を結びつける核のようなものか？

藤岡

そうだ。

「願い」は、それを学ぶことに意味を与える。

田中

わざわざ「願い」を議論しないで行動療法的に単に小さな目標をクリアしていくことで当人が意味ある経験を成すこともありうる。

「願い」をいつまかならず意図化しなくてもよいのではないか？

大山

看護婦の研修で、個々の「目標」にがんじがらめになっていたところを、それらはそもそも「職場をよくしたい」という「願い」による、とって、「願い」の言葉でからみがとけることがある。

しかしその「願い」を「目標」化してしまうことは間違いだ。

川谷

ザゾの話などは意外で、学生は驚く。

そういう学生の驚きをひっぱっていくと効果的なのではないかと思う。

工学部の授業で学生を驚かせることはなかなか難しい。

藤田

京都大学の教官の意識調査をみると、「基礎教育は面白くない」の意見が多い。

大学の基礎教育にも今日の検討会でいう「願い」が必要なのではないかと思う。

川谷

私は学生に教えながら、それが実際の世の中でどう使われているかを話すようにしている。

張

「願い」という言葉で、生徒が自分の連想によってせっかく作ったものを教師がはじめから用意していたものによって壊してしまった、という以前みた授業実践を思い起こした。

田中

チームティーチングをどうつくっていけばいいだろうか？

矢野

授業案をつくるはじめのところから一緒にやってみる、というのもいい試みかもしれない。

藤岡

しかし下手をするとまとまるものもまとまらなくなる危険性がある。

神藤

当初の計画からのズレをみても面白いだらう。

学生の体はディスカッションに慣れているが、それをどう思うか？

矢野

学生のディスカッションモードに水をさすのもどうかとは思う。

来週ディスカッションをやってみようと思う（笑）。

以上

● 後期第9回 12月11日 ●

〈授業案〉

本授業の位置

担当者にとっては4回続くシリーズの最終回の授業であり、これまでの3回の授業との関連において本授業の課題を設定することになるが、同時に最終回として一応の完結性をもたせることが求められる。

シリーズ・テーマ

子どもから大人へ

— 大人になることのむずかしさと青年期・ポスト青年期 —

ねらい

過去3回の授業では、子どもから大人への移行をめぐって、学生が「現在の自分」をその過程に位置づけることを試みながら、現代日本において、「大人になる」とはどういうことかを考えることを促してきた。その意図がどの程度達成されたかについては、不安があるが、本授業は私が受け持つ最終回であるので、まず前回（まで）の授業で扱った問題についての若干の整理を行い、そこから本授業のメインテーマとして「自立のための教育のあり方について考える」という問題をひきだしたい。

それを受けて、自立という課題を教育の問題として考えるために、ビデオ視聴によってあるアメリカの学校における教育の断面を紹介し、それを素材にしてグループ討論を実施する。

討論を通して、自立のための教育のあり方についての学生のさまざまな感じ方、考え方を出し合って、相互に触発することから各人の考えを深め、さらに自分たちが受けてきた教育を「自立のための教育」という点からふりかえてみることを期待する。

授業の展開

- 0 入室時に受講生に番号札を手渡す（男女別）
- 1 導入 この授業で行うことの説明 配付資料（「何でも帳」の抜粋、ディスカッションのために）
- 2 「何でも帳」を用いて、前回までの授業で学生が考えたことを振り返る。そのなかにはいくつかの論点があることを確認したうえで、本授業のテーマである「自立のための教育」にとりあえず焦点化する。
- 3 ビデオ視聴（18分）
- 4 グループセッションに入る前に、留意点、「ディスカッションのために」について簡単に説明する。
- 5 グループセッション（約30分）
- 6 各グループでのディスカッションの中身の紹介（1グループ1分 15分以内）
- 7 授業者によるしめくくり

① 授業の方法

12月4日 from (ヤ) 13
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

コメント from (ヤ) 13
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

② パラサイト・シンカリ化と親

12月4日 from (ババポンド)
 授業中に発言したパラサイト・シンカリの山田氏の意見に反対する者が多かった。山田氏の意見は「親は子供を育てるために存在する」という点に賛同する者が多い。山田氏の意見は「親は子供を育てるために存在する」という点に賛同する者が多い。山田氏の意見は「親は子供を育てるために存在する」という点に賛同する者が多い。

コメント from (ヤ) 14
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

③ 自立と親子関係

12月4日 from (ヤ) 15
 先生の話は非常に面白かった。先生の話は非常に面白かった。先生の話は非常に面白かった。先生の話は非常に面白かった。先生の話は非常に面白かった。先生の話は非常に面白かった。先生の話は非常に面白かった。先生の話は非常に面白かった。

コメント from (ヤ) 15
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

④ カン違いの「個人主義」

12月4日 from (ヤ) 13
 パラサイト・シンカリの原因について、最近よく言われる「個人主義」について、山田氏は「個人主義」が原因だと考えている。山田氏は「個人主義」が原因だと考えている。山田氏は「個人主義」が原因だと考えている。山田氏は「個人主義」が原因だと考えている。

コメント from (ヤ) 13
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

⑤ パラサイト・シンカリ化する自己

11月27日 from (ヤ) 14
 パラサイト・シンカリの話は面白い。自分には自分だけの世界がある。自分には自分だけの世界がある。自分には自分だけの世界がある。自分には自分だけの世界がある。自分には自分だけの世界がある。自分には自分だけの世界がある。

コメント from (ヤ) 14
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

⑥ 自分の問題

12月4日 from (ワウ) 5
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

コメント from (ヤ) 5
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

⑦ 消費生活とパラサイト・シンカリ

12月4日 from (ニ) 第6回
 親から離れるには、消費生活に慣れる必要がある。親から離れるには、消費生活に慣れる必要がある。親から離れるには、消費生活に慣れる必要がある。親から離れるには、消費生活に慣れる必要がある。

コメント from (ヤ) 1
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

⑧ 一人前の大人に育つことへの不安

12月4日 from (心) 307
 一人前の大人に育つことへの不安。一人前の大人に育つことへの不安。一人前の大人に育つことへの不安。一人前の大人に育つことへの不安。一人前の大人に育つことへの不安。一人前の大人に育つことへの不安。

コメント from (ヤ) 1
 今回の授業は面白い話題を扱った。授業の半分は以上、資料をただ読むという内容だったので、資料を読んだ後は各自が各自の感想を述べた。パラグラフの構造や内容を分析して、授業の面白さを伝える。授業の内容が面白いと感じた。授業の内容が面白いと感じた。

<何でも書>

〈検討会記録〉

司 会： 吉田

フィールドワーカー： 保田（時系列での観察）、
大山（主観的観察）

参加者： 田中、吉田、沼波、木内、川谷、藤岡、
神藤、大山、矢野、井下、張、藤田、保田、
秋田（順不同、敬称略）

保田

（時間軸に沿って授業を振り返る）

大山

4回目の授業で教える型が定まり矢野先生の「運転」に安心してついていけた授業だった。
何でも帳をふまえて自立に論点をしぼり、ビデオにいった。
パラサイト・シングルの話を自立に論点をしぼることができるのか疑問に思った。
ビデオは自立性よりも自主性についてのもののように思えた。
ビデオ後のディスカッションは静かに深く進行していたと思う。
ディスカッション後の班発表、持ち時間1分なのにうまくしゃべれていて驚いた。
班発表はいつも発表している人とは違う人が発表していて驚いた。
最後の「自立と孤立は違う」という矢野先生のコメントに、なるほどと思った。
学校を扱い、次の神藤先生の授業につながる話だった。

矢野

保田君の振り返りを聞いて、授業中十分に拾えなかった班発表での意見がよくわかった。
大山先生のいうとおり、今日はなだらかにドライブした授業だった。
自立せねばならないのに自立できないのがパラサイト・シングルだ。
自立を促す仕組みをどう社会的に準備するか、ということで今日の話になった。
教育は自立を促す一方で、保護でもある、という視点も本当は入れたかった。
時間の都合で保護の視点を入れず、牽強付会なままビデオをみせたかっこうになった。
班発表の持ち時間を1分にしたため、ダレずにうまく発表が進んだ。
今日は私は楽に授業を進めることができた。

田中

授業が安定していた。
この目の前の学生との距離が授業4回目にしてうまくとれていた。
今年の授業でこれまで育ってきた学生の集団を活かすといい所までいけるのだと感じた。
班発表で色々出た議論で主要な論点はほとんど出ていると思う。
色々な論点をその場でまとめるのは至難の技だ。
論点はあえてまとめなくてよいのかもしれない。
この4回の授業を「自立」の話にもっていくのか、と思った。
「自立」に収斂させることを前提に振り返るとこれまでの授業の意味づけもまたできる。
大山さんのいう、自立性と自主性の違いとは何か？

大山

結婚してパラサイト・シングルでなくなっても、自主性を持ってない人もいる。
自立することと自主性をもつことは別だ。

田中

学生はよく議論できていた。

大山

オープンエンドのディスカッションでここまで成功すると思っていたか？

矢野

他の人の意見を聞くなかで自分も考えることを期待していた。

班発表の持ち時間を1分にしたのがよかった。

井下

男女の割り振りなど、グループ分けで配慮したことは？

矢野

男子学生だけだと議論は落ちこみがちになる。

女子学生がいると男子学生は格好つけて議論が盛んになる。

女子学生が2人以上入れるよう、班の数を11にした。

大山

班発表は、互いによく聞き合っただけの発表だった。

藤岡

他班の意見も、班内の議論に重なるところが多かった。

私が入った班は、ビデオを踏まえ、ドロップアウトの意味が日米で違う、という議論になった。

その議論にしても、学生は互いの議論を積み重ね、上手に議論していた。

矢野

私が入った班は、内気な学生が多かった。

一人の話が長くて重い雰囲気になりがちだった。

吉田

私が入った班は短目の発言でパッ、パッ、と議論できていた。

矢野

ビデオの続き（ビデオの学校の卒業生について）は、また機会があればみてもらってもよいが――

神藤

次回の私が担当の授業も学校がテーマなので、使わせて頂ければ――

矢野

では一度みていただいて判断してください。

大山

本当に今日のディスカッションは見事にはまっていた。

班の人数、テーブルの大きさ、女性の数、自分に引きつけられるテーマ、発表時間1分という制限等、どれもうまくはまっていた。

田中

問題提起だが――

たとえ最高水準の授業をやったとしてもものってこない学生はいる。

今日でもビデオのときに寝ている学生がいた。

それがディスカッションになると参加するのはなぜか？

学生は議論できるようにうまく育ててきたと考えていいのか、

ディスカッションというやりたいことだけやる単にわがままな学生と考えるべきなのか？

矢野

この授業はディスカッション中心だと学生は期待しているのかもしれない。
だから講義形式でやると抵抗があるのかもしれない。

藤岡

講義形式中心の去年までに比べて今年の何でも帳の水準はどうか？

田中

同じように高い。
学生をわがままにした、という去年の総括は間違っていたのかもしれない。
去年もそれなりに成功していたとっていいのかもしれない。

矢野

授業の進め方について何でも帳に書いてくる学生もいる。

大山

何でも帳での学生の授業への批判が、今年は割と適確だ。

井下

今年は去年の反省から「品評会」にさせまいとこちらがやっている影響かもしれない。

藤岡

授業者には授業者の筋が講義の中にある。
学生は学生なりの筋から問題提起してきているとみてもよいのではないか。
学生の抗議は、授業者の大きな筋にのるだけであることから距離をとろうとする態度なのかも。
決して単にわがままなのではないだろう。

田中

去年と今年が違うなら、去年の問題を今年どう克服したのだろうか？
学生の資質によるのだろうか？

川谷

学生には1回生が多いですね。

大山

1回生が7割くらい、2回生が2割くらいで、3回生は少なく、4回生が何人かいます。

川谷

口コミで上級生から下級生に情報が伝わっているのではないか？

大山

上級生が下級生を引っ張っているとは思えない。
今年は前期に問いの立て方を徹底的に鍛えた。
人がどう問いを立てどう考えたのかということ、何でも帳のフィードバック等を使って鍛えた。
今年は集団で議論させる回数が多い。
去年と今年とでは学生の集団のでき方が違う。
今年はこちらが指示するまえから先に学生同士で互いに話し始めている。

藤田

私はむしろディスカッションがすごく統制されていると感じる。
授業者から配られる「ディスカッションのポイント」に従って議論している班がある。
議論は本当に自立的になされているのか疑問だ。

大山

「ディスカッションのポイント」がなければどのような議論になっただろうか？

藤田

前回の話とのつながりがわかりにくいま議論になっただろう。

「ポイント」はあくまで参考に、と配られたものだった。

「ポイント」に即した班発表が多く、それなしで議論できなかつたことを示しているのではないか？

矢野

実際に班のディスカッションに入ってみると、「ポイント」にしばられない議論もあった。

「ポイント」は全く議論ができないときの用心に用意したものだった。

大山

まったく統制をかけない、ということは実際には難しい。

吉田

私が入っていた班では「ポイント」にかかわりなく意見がでていた。

藤岡

私の班もそうだった。

藤田

班発表の意見が合致していたが――

「ポイント」に意識的に沿わなくても結果的にそこに話が落ちついた、ということなのかもしれない。

吉田

実際の班内の意見はいろいろだった。

井下

一つに、投資に対するリターンという点でリレー式講義という形式の有効性に検討の余地がある。

今年は前期に田中・大山先生の授業でかなりの初期投資をしている。

それに対するリターンという視点から考えるなら、もっといってもいいのではないか？

リレー式では学生がその授業者の言葉遣いによりやく慣れたころ次の授業者に変わってしまう。

二つに、授業参観の仕方に検討の余地がある。

この公開実験授業をビデオで見ても、部屋の寒さだとかの雰囲気にかかわることがわからない。

グループ内で起こっていることもわかりにくい。

SCSなど、オン・ラインでこの公開実験授業の試みを伝えるには工夫が必要だ。

田中

リレー式に関していうなら、去年は担当授業が3回で、今年は5回だった。

5回あると、かなり気が楽だった。

大山

リレー式で授業者が変わることによって生じる生産性もあるだろう。

心理療法でも、セラピストが変わることによる生産性がある場合がある。

ただし、ぶち切れで変わってはいけない。

田中

時が熟したときに変わるのがよいのだろう。

大山

だから「5回で変わるのがよい」と定式化はできない。

川谷

担当授業が5回になってよかったというのはどういう点か？

田中

担当授業が3回では展開を十分にできずすぐ結論の回になってしまう。

大山

私も担当授業が3回の去年は、学生のことがよくわからないままやらざるを得なかった。

矢野

私も担当授業が3回から今年4回になり、やりやすかった。

4回以上あれば学生とのかかわりのなかでこちらが「へたって」も、立て直しがきく。

井下

3回だともうそれだけで勝負を決めなければならず、大変だ。

授業を受ける側も大変だ。

吉田

授業の内容はSCSでも伝えられるが、授業の雰囲気はその場に足を運ばねばわかりにくい。

井下

この授業には伝えにくい部分が多い。

大山

授業の流れのなかで、先生の教授スタイルも変わっていつている。

矢野先生ははじめ「テレビ型」だったが、ディスカッションを用いるようになった。

私はディスカッション型だったが、一斉授業を試みるようにもなった。

田中

今年の授業の総括で、うまくいけていると感じているのはなぜなのか書きたいと思っている。

沼波

こういう雰囲気です討会をもてることをうらやましく思う。

木内

一つのテーマをめぐっての学生と先生との一体感があると感じた。

私の授業でも軌道にのるのは学生のことがわかってくる5、6回目くらいだ。

ふつうに人と知人になってうまくゆくようになるのと同じようなものを感じる。

張

私も一体感を感じた。

今日は学生も教師もペースをつかんで余裕をもって話すことができていた。

神藤

来週私の担当の授業でもディスカッションをやるかどうか、迷っているところだ。

以上

〈配付資料〉

ディスカッションのために

ライフサイクルと教育 2000.12.11

〈手順〉

- 1 簡単に自己紹介をする。
- 2 司会と記録係を各1名決める。
- 3 司会の進行によりディスカッションを始める。ディスカッションでは多様な見方を交錯させることを大事にする。記録係は、議論の内容の忠実な記録ではなく、注目すべき意見、考え方をメモするだけにして、ディスカッションに参加する。
- 4 終了5分前になると、司会は終結に向かって誘導するが、ディスカッションを一つの意見にまとめる必要はない。
- 5 司会または記録係がグループでのディスカッションでの、特筆すべき話題、意見などについて簡単に全体に紹介する。1グループの持ち時間は約1分とする。

〈参考〉

ディスカッションのポイント（あくまで、参考の例示であって、これにそくして話し合う必要はありません）

- 1 もっとも印象強い場面はどこか。なぜ、そう感じたか。
- 2 この学校の教育のキーコンセプトは何か。また、それについてどう考えるか。
- 3 日本の学校教育システムにもこんな学校があればよいと考えるか。
- 4 自分が親ならば、子どもをこんな学校に入れたいか。

平成12年度公開実験授業の振り返り

本年度は、授業を4回連続で担当することになった。大学祭にかかる休講措置のため、担当の時期が11月の2回と12月の2回に分かれたので、2回で一つのトピックを異なる形式で取り上げようと考えた。4回では二つのトピックを扱うことになるが、それらを講義とディスカッション（もしくはそれに類するもの）で。

実際に授業の日程が迫ってくると、いくつかの不安が頭の中をよぎることとなった。その一つは、勤務校での授業があったために、前期のこの授業をほとんど参観することができなかったということによる。自分が取り上げる問題はすでに前期の担当者のどなたかによって触れられたものではないのだろうか、という不安である。

もう一つは、後期に入ってから井下先生、石村先生、吉田先生と手渡されてきたバトンをどう受け取り、それを次の神藤先生にどう無事に手渡すことができるのか、という不安である。前を走る先生方の授業に対して学生たちの反応がよいことがかえって不安を募るのである。自分のところでバトンを落としてしまうのではないかと。自分の番が近づいてくるにつれて思ったものである。先を行く人たちがうまく進めるものだから、あとになるにつれてやりにくくなるのではないかと。

前期の担当者の話を聞くなど、不安を解消するための手だてはいくらでもあるはずだが、そんなときにかぎって、やたら忙しくなると、この授業のために時間をたっぷりかけることができなくなる。そして、開き直って、本番。

最初の2回は、自分や自分と同世代の学生は、子どもから大人への移行の過程のどこにいると考えているのかを明らかにし、ライフサイクルにおける自分（たち）の課題が何かを考えてもらおうとした。講義で押し通した1回目は、さすがに学生の雰囲気もどこか固いものであった。提示した材料のいくつかには、期待どおりの反応が返ってきたように思うが、予定どおりに「突っ走る」と決めていたものだから、そんな反応を柔軟に生かして意外な展開を学生とともに楽しむというような具合にはいかなかった。ゲームの要素を取り入れた2回目は、ゲームの設定に無理があって、参加者の多くに違和感をもたれたようであった。なにぶん初めての試みであり、ぶっつけ本番のやり方であったので、やはり「突っ走る」ことで終わってしまった。

後半の2回は、大人になることの前に立ちはだかる障壁とそれを克服するために求められる教育的な働きかけについて考えようというものであった。やはり1回目は講義で、「パラサイト・シングル」論を紹介し、それを自分にも通じる問題として考えてもらった。それなりの興味は喚起できたように思うが、やはり「突っ走り」の傾向があったようだ。学生の側からすれば、説明に説明を続けていくよりも、もうちょっと隙間があって、そこで一息入れたり、立ち止まって考えたりする時間が欲しいのだと思う。そうした隙間での反応を拾い上げることで、同じ講義形式であっても、もっと柔軟な展開が可能になるのであろう。そのためには、授業担当者に教室の中で広がっている状況を見渡せる余裕がなければならないが。

2回目は、ビデオ視聴とそれをめぐるグループ・ディスカッションによって、自立を促す教育のあり方について考えてもらった。授業の準備という点からすると、この回の授業がもっとも楽であった。ビデオが興味を惹くものであったので、ディスカッションも進めやすかったようだ。ビデオ素材がそのまま「教材」として生かせるものであったのは幸運であったと言えるべきか。この授業の後で感じたことは、グループ・ディスカッションを行ったとき、そこでの議論をクラス全体で共有することの面白さである。学生は、自分のグループでの話し合いが盛り上がりそうと沈滞していようと、他のグループでの話し合いの結果にはたいへん興味を示すようである。わずか1分であったが、各グループの特徴的な意見、結論などを紹介してもらったことで、こんな見方もあるのか、といった気づきのプロセスが可能になったと思う。そして1分という時間は、それなりの内容を伝えるのに決して短くないということの結果的に知った。

総じて、反省点の多い授業であった。「突っ走る」ことでは、学生から引きだしたものが生かせない。予定は予定としてあらかじめ用意した上で、実際に始まれば、むしろ意外と思えるような学生の反応を生かし、その結果、授業が予定とは異なる展開を遂げていくというような、授業の柔構造はどうしたら可能になるのだろうか。それができないことには、学生に「考えさせる」ことを試みる授業はフラストレーションを蓄積させることで終わってしまいかねないという気がする。

神藤貴昭 担当授業

12月18日

● 後期第10回 12月18日

〈授業案〉

配付資料

- ・何でも帳抜粋
- ・「学校メタファー」調査用紙
- ・佐藤 学「学びからの逃走」

使用する機器

- ・ビデオデッキ
- ・OHP

本時は、本年（今世紀）の「ライフサイクルと教育」最後の授業である。本年度としてはあと1回まとめの授業がある。学生達はこれまで、青年期を中心としたテーマについて学んできた。後期で言うと、欲求分析・クラウンになった青年→学び・学力→恋愛・結婚→大人／子ども・パラサイトシングル→学校での学びという流れがあった。

本時では、矢野大阪市立大学教授の「学校論」を受けて、前回残されたVTR（アメリカの自主性を尊重した学校の卒業生はどうなっているか）を視聴し、さらに先回のVTRに関する「何でも帳」記述の抜粋を検討することにより、「学校教育」のありかたについて考えたい。さらに、身近な過去（高校時代など）での学びを振り返ることによって、現在と未来を考えたい。特に、大学における「学び」とはどんなものであるべきかにつなげたい。

本時は1回きりの授業なので、「学校メタファー」調査（幅広く「学校」イメージから入ってゆきたい）をおこなうことにより、学生の意見を聞く場を設けたい。また、京大における「高校大学接続調査」などの結果を、学生に還元する意味も込めて紹介するというように、身近なことを示したい。その後、いろいろな「学び」を示すことによって、「学び」「学校」をできるだけ相対化し、学生達の前理解に訴えてゆきたいと考えている。

学校メタファー調査以外は基本的にはオーソドックスな一斉授業方式であるが、適宜学生の意見を聞いたりしたい。

授業の流れ

- 14:45 矢野先生のVTRを受けて、「大学」「学校」とは何か。
↓
- 14:55 「何でも帳」を読む
↓
「学校」メタファー調査（「学校は～のようだ。なぜなら～だからだ。」）
↓
- 15:20 結果をその場で少し発表
↓
- 15:30 高校と大学の比較
大学に入ってどう思ったか。→ 接続調査
学習方略の変更。→ 学習方略変更調査
↓
- 15:40 学びについて
教室の会話
「学習」「勉強」「学び」について。これらの言葉はどう違うか。
↓
現在の状況
「学びからの逃走」
↓
- 15:50 いろいろな学び（相対化）（時間があれば）
・昔は：「学校」が生き生き？ していた頃
「山びこ学校」における学び
・世界では：「学校」に行け（か）ない子どもたち
「ストリートチルドレン」の学び
↓
「学び」とは？ 「学校」とは？
- 16:00 ・何でも帳記入

学校メタファー調査

2000.12.18.

学校（小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○）は、

_____のようだ。

その理由は、

_____からだ。

例) ある人の「大学メタファー」

大学は、

天国 のようだ。

その理由は、

授業をさぼっても単位を取ることができる からだ。

〈検討会記録〉

司 会： 大山

フィールドワーカー： 吉田（時系列での観察）、
石村・矢野（主観的観察）

参加者： 矢野、張、石田、山田、秋田、吉田、保田、
石村、松島、藤田、大山、田中、沼、
神藤（順不同、敬称略）

吉田

（時間軸にそって授業を振り返る）

石村

いろんな仕掛けがあった。

神藤先生自身のこと折り込んであり、聞いていて引きこまれる仕掛けがあった。

何でも帳の一つ目を神藤先生が読んだのは戦略だったのか？

何でも帳からメタファー調査へのつながりが、学生にとってはよくわからなかったかもしれない。

学校メタファーを、きっかり5分で書かせていた。

机間巡視をしながら学生に声をかけていた。

学生に書かせた学校メタファーを前で分類するとき、分類しきれないメタファーが多かった。

「分類できませんね」の授業者のコメントに、笑いがおこった。

教師の企み（メタファー分類）に失敗したところをうまく回収しつつ授業にのせていった。

学生に「いいですか？」と確認しながらていねいに授業をすすめていっていた。

全般的に楽しく、うまく惹きこまれた授業だった。

矢野

前回の私の授業で積み残した分（ビデオ）や何でも帳から次の学校メタファーへのつながりは苦しかった。

学校メタファー調査は授業のなかでの面白い箇所だった。

学校メタファーの分類には「よい」「わるい」以外にも工夫する余地があった。

「よい」「わるい」の分類軸がなければ、学生から出たメタファー自体の面白味をもっと共有できただろう。

「教室の談話分析」、「学習・勉強・学び」など、つながりがわかりにくかった。

つながりができれば授業のまとまりができただろう。

神藤

指導案を作るときに頭の中ではつながっていたが、いざしゃべるときにつながりがうまく示せなかった。

授業の流れのなかで終わり方を考えなければならず、つながりをしっかりつける余裕がなかった。

何でも帳の一つ目を私が読んだのは、いきなり学生に読ませずにワンクッションをおくためだった。

学校メタファー調査の「よい」「わるい」の分類軸は、あった方が面白くなるだろうと思ってとった。

この軸で分類できないメタファーがでてくるのもそれはそれで面白いだろうと思っていた。

机間巡視には、間をおいて自分を落ちつかせる意味もあった。

それまでの話のつながりが悪かったこともあって、最後に留学生にあてたときに話を戻しながら聞いた。

田中

とても面白い授業だった。

去年に比べ学生はほとんど寝ていなかった。

話のつながりについていうなら、コアをめぐる話を色々ぶつけた、という構造だった。

先回の矢野先生の授業を受けてはじめてなので、学生に受講のレディネスがあった。

今回の授業成功の要因の一番は、授業内容にあったのだろうと思う。

なぜ今年の学生の反応の水準はこんなに高いのだろう？
これまでの授業でつくってきた蓄積が効いているのかもしれない。
ずいぶん学生に助けられている気がする。
学生は今年は流れのなかでよく変化してきた。

大山

去年の神藤先生の授業は計画を立てすぎて固かったが、今年は違った。
自分の相互行為のやり方を示すメタメッセージをうまく示していた。
何でも帳を読ませるときの「風邪をひいていたら読まなくてもよい」などに、メタメッセージが含まれていた。
たった1回という難しい授業なのによくできていた。

「学校メタファー」などの使い慣れた道具に守られてこそその自由があり、うまくゆけた。

神藤

去年は学生に期待できなかったが今年は違った。

矢野

神藤先生は大学を出てまだ5年というが、貫禄が出てきた（笑）。
学生と教師との年齢が離れると、感覚的な距離がひらけてくる。
心理的距離の近さもあって学生は「学校メタファー」での教師とのやりとりを楽しんでいたのではないか？

石村

感覚的な近さは、年齢的なもの以外にもありうる。
専門分野が同じなので近さを感じる、というような場合など、色々あるだろう。
メタファー分類がうまくいかないとき「うまくいかないな、どうしよう」と言って笑いがおこった。
そういう関西人らしい「のりつつこみ」がうまく効いて近さを感じさせている。

山田

「学校メタファー」は「大喜利」的だ。

矢野

「そのココロは？」と問う。

吉田

学生自身の目の置き所から授業をすすめている。
ベテランの教師になると学生の近くでなく自分の方に近づけるようにやろうとしがちだ。

神藤

去年は指導案を書いた後何度も見直したせいでそれに縛られてしまった。
今年は「出たところ勝負」的にリラックスしてやった。

吉田

私には最後にもってきた佐藤学の「学びからの逃走」のインパクトが強かった。
それまでの話は「学びからの逃走」までのマクラで、最後にドーンといった、という印象だ。
もしその後に「山びこ学校」までやっていたら、インパクトが弱まっていただろう。

神藤

「山びこ学校」は、今日という20世紀最後の授業で振り返るのも面白いと思い、用意しておいた。

大山

今日のはじめから「学びからの逃走」に収斂させるつもりだったのか？

神藤

そう。

石村

最後は収斂させずに挑発で終わったのもよかったかもしれない。
今回は最後にまとめようとしていた。

学生はそれに気づいていただろうか？

矢野

学校での学びと学校に限定されない学びとの区別が学生にはつきにくかったのではないか？

大山

「学びからの逃走」の話は、学校での学びからの逃走の話だ。

正統的周辺参加理論やストリート算数の話を入れるとまた話は変わってくる。

石村

佐藤氏はこのあと、学校外学習時間や読書時間まで減少していることを論じていく。

佐藤氏の論をどう突破するか、というところにまでもっていくことを考えてもよい。

松島

教える際のテクニックだけでなく教える側の姿勢がこの検討会で議論されているのだな、と思った。

藤田

学生からみて神藤先生は何歳くらいに見えるのだろう（笑）？

教壇に立つということから自分たちと10歳は違って見えるだろう。

「学校メタファー」調査で、「分類する」という調査研究のやり方を示してみせている授業になっている。

教師が自分で研究していることとかかわっていてこそ授業は面白い。

沼

「学びからの逃走」のインパクトが大きかった。

これを先に示して「さあ、どうする？」という授業展開も可能だろうと思った。

内容に関してだが「何のために勉強をするのか」の問いは「何のために生きるのか」の問いにまでつながる。

授業でどこまで問うのか、問題だ。

「意見のある人は手をあげて」というと、京大生は手をあげるのか？

石村

あまりあげない。

大山

聞いて手があがらないことを用心して、私は手があがりやすい問いのときに手をあげてもらおうようにしている。

山田

手をあげての発言だと、発言する人が決まってくる。

こちらがあてた場合でも、学生はよくしゃべってくれる。

石村

「またあいつか」と、聞いている学生の中で疎外されることもでてくる。

沼

日本では目立つ奴は白い目で見られがちだ。

挙手を評価として得点制にすると手があがるようになるが、まるでアシカにエサをやっているようになる（笑）。

挙手の得点制は、授業の活性化にはなる。

今日はこちらがあてると学生がきちんとこたえていたのに感心した。

矢野

発言を神藤先生にしっかり受け止めてもらった、と学生は喜んでいたのでないか。

大山

学生に言ってもらったことを神藤先生がくみとって言葉にして丁寧に返していた。

発言しなくてもいいよ、というメッセージも大切だ。

「風邪で声が出にくかったらしゃべらなくてかまわない」などのメッセージを伝えていた。

こういうメッセージは間接的に「何を言ってもいいよ」というメッセージでもある。

石村

前後左右、丁寧にあてていた。

大山

教える側の視点だけでなく「こう思うかもしれませんが」という学生の視点、教材を批判する視点など、色々な視点を語りにうまく入れこんでいた。

神藤

色々な視点が、かえって散漫で何が言いたいかわからない印象を与えてしまったかもしれない。

大山

何でも帳を書くときに学生は考えるだろう。

石田

昨年に比べ、寝ている学生が少ないという印象を受けた。

OHPの資料は文字が小さかったが、ポイントだけ前に書いてもよかっただろう。

予習として先に読んでおいてすむものは前週に配布しておけば、時間的余裕も生まれるだろう。

1時間の授業中、2～3分でもいいから、近くの友達と話し合わせてその意見を皆に聞かせる時間を私はとるようにしている。

来年度、横浜国立大学でも公開実験授業を開くことを検討している。

指導案を作るのにどのくらいの時間をかけているのか？

石村

人にもよるが、指導案についてはそれほど負担感をもつほどではない。

大山

その週の授業が終わったらずっと次週まで授業を考えたりもするが、指導案自体は簡単なものなら30分でできるといえる。

実際に授業をすると当初の予定と変わりもする。

指導案を書いておくとどう変わったかが後でわかる。

書くことで案を外在化しておく意義がある。

石田

授業研究会で大事なポイントは何か？

石村

各自の発言をしぼらないことは大切だ。

大山

昔は授業者の反省からはじめて、「懺悔」のような会になりがちだった。

参観者の主観的・客観的な視点、授業者の視点、など、多様な視点で議論することがポイントだ。

吉田

できるだけ悪いことは言わない、授業者以外がしゃべることで口火を切る、検討会を経験したことのあるリーダー等が大事だと思う。

石田

短い時間で効果的な公開授業を組織することは可能か？

大山

検討会の目的を何にするのかにもよるだろう。

ある程度回を重ねることも大事だ。

石田

まずは小・中学校の公開授業のように、大学でもまずは自分の授業を公開することからはじめる、という案をどう思うか？

吉田

山梨大学ではそれをやって、公開はしたけれど誰も参観者が来なくて失敗だった、と聞いている。

秋田

今日の「学校メタファー」のような学生がのりやすい道具立ての工夫があると授業を運営しやすい。のせるだけでなくその「分類」などの理論化のスリルを学生に味あわせてやれるといいと思う。学生の問題意識にもよるだろうが、実際には理論化のところにまで学生をのせるのは難しい。

張

神藤先生と学生との丁寧なやりとりがよかったと思う。

しかし時間的な制約もあってか、全体的なテーマまではよくわからなかったのが残念だ。

矢野

次の1/15にメタファー分類を示して終わらせてもよいだろう。

大山

去年は最終回、まとめようとしすぎた。

保田

リラックスしてよくわかった授業だった。

本当に居眠りが少なかったと思う。

以上

〈学校メタファー〉 調査結果

神藤貴昭・まとめ

記述は、左から、メタファー、学校種、理由

学校種については 小学：小学校 中学：中学校 高校：高等学校

全部：小中高全部 ?：無記入

(遊び場)

動物園	全部	毛並みの良い動物を野放しにし、少しでも毛並みが違くと厳しく監視する
動物園	小学	感情の赴くままに飯を食べ遊ぶことができる
遊園地	小学	いかに多く遊ぶかが勝負
遊園地	小学	休み時間が長くて学校に遊びに行っているようだ
観覧車	中学・高校	長いようであつという間、世界が広がる時期だ
公園	小学	勉強しなくても授業についていけるので毎日友だちと遊んでばかりだった
公園	小学・中学	勉強するところではなく友だちと遊ぶところだ
ぬるま湯温泉	高校	人間としてだめになるかもしれないほど自由であった

(農畜産業)

田畑における土作り	小学	その人の基礎をつくる
畑	小学	子どもは趣旨のように成長時期で知識（養分、日光）の吸収はこれから
温室	全部	外にあこがれるが出ることはほとんどない
牧場	全部	与えられたフィールドの中で好きなことができ、必要に応じて管理

(施設)

超うるさい裁判所	小学	非常に些細な罪でも「終わりの会」で告発され弾劾された
刑務所	全部	世界は狭く限られ社会に順応できる人間を養成する
刑務所	小学	教師という監視に拘束される
福祉施設	高校	行く必要のない人も行かせてもらえる
工場	全部	全部人間が商品として社会に送られる（優良・不良がある）

(政治経済)

思想を弾圧する国家	中学	すべて答えが決まっている
居心地の良い国家	高校	組織性が強い分「はみ出し者」として活躍する余地が大きい
政治	全部	批判することで自己弁護になる
高度資本主義経済	全部	むだが多い

(教育)

進学予備校	高校（私立）	生徒が多く有名大学に進学することだけを考えている
予備校	高校	高3になりとみんな勉強のみで点数しか気にしなくなる
義務教育化された中途半端な予備校	高校	大学受験と教育の狭間で身動きできない
大学	高校	単位が自分で選択でき授業も講座制でクラス単位の授業が少なかった
やっぱり学校でしかないもの	全部	どんな中身でも人生のひとつの時代であった

(軍事)

軍 隊 ? 皆が同じ方向を向き同じことをさせられる
戦 場 中学 暴力にあふれている

(芸術・芸能)

オーケストラ 全部 教師のタクトにあわせてハーモニーを奏でなければならない
劇 場 全部 舞台があり、通り過ぎてゆく物語がある
青春ドラマ 全部 いろんなことがあり、人と出会って学び思い出を作り上げてきた
店にかかっている有線放送 高校 ほとんどの人は聞き流す言葉が一日中あふれている

(冒険)

つなわたり 高校 気を抜くと落ちてしまう
ジャングル 中学 感情のコントロールができないひとからの攻撃が予測できない
鍛 錬 場 高校 勉強などはつらかったがあきらめない精神と根性がついた

(食べ物)

鍋 鍋 全部 いろんな個性がひしめきあっている
キャンプの時においしく炊けたカレー 全部 しんどいこともあったが楽しかった
ケーキのスポンジの生地 小学 その間の経験がその後の自分の有り様に大きく影響する
生の野菜 全部 何もしなけりゃ不味が自分の味付け調理次第で美味しくなる

(集団)

家 庭 全部 一人でも多くの人と親子兄弟のような関係を作ってきた
会 社 全部 なかなか休めない
宗教団体 全部 上から思想を押しつける

(機械)

コンピュータの中身 中学・高校 人間関係が複雑で無意味に細かい機能を賞賛する
充 電 器 高校 自分の進路を考えるために好きな分野を追求でき教師もつきあう
テ レ ビ ? 何となく行って何となく学ぶ場である
こ た つ 全部 心が温まる

(現象)

恋 愛 全部 何が起こるか分からない
うずまき 全部 人間関係に疲れた

(特別な場所)

少しだけ違う世界 小学 絶対に話のネタになる (給食の時の「いただきます」など)
今までの人生で一番大切な場所 高校 かけがえのない親友、尊敬する教師に出会えた
閉鎖的な社会 全部 クラスに独特のルールが作られる
天 国 全部 年間の学校行事がたくさんある
金を払ってストレスをためる場所 全部 無能な教師がえらそうにしている
ひとつの完結した世界 全部 困い込まれて、そこに行かない人は違う世界の住人

(その他)

主婦	全部	毎日同じようなことをしている
独活	全部	栽培者の役に立つ日陰育ちの方が高い評価を受ける
ままごと	中学	ガキンチョが中途半端に大人のまねをする
八百屋	小学	毎日が新鮮
葬式	高校	笑いが少ない
マリオネット	全部	やることやること決められていて、しかもそれをやっている
ユーレイ	全部	実際は何なのかわからない
暴走族のアジト	中学	落書きも多いしガラスは割れている
ハーレム	高校	やりたいことが多くて選べない
新潟の監禁事件	小学	トラウマになっている
無意味	全部	同じ学校を出ていても人間としての豊かさは違う

どんな印象を持ちますか？

(2001年1月15日)

1 担当した授業の概要

筆者が担当した授業（2000年12月18日）は、2000年度の「ライフサイクルと教育」の通常の授業としては最後のものではあった。本年度としては、あと1回まとめの授業があったが、通常の授業としては最後であった。学生達は本時まで、青年期を中心としたテーマについて学んできた。後期で言うと、欲求分析・クラウンになった青年→学び・学力→恋愛・結婚→大人と子ども・パラサイトシングル→学校での学びというテーマの流れがあった。

本時では、矢野裕俊大阪市立大学教授の「学校論」を受けて、前回見たVTRの続き（アメリカ合衆国の自主性を尊重した学校の卒業生はどうなっているか）を視聴し、さら前回のVTRに関する「何でも帳」記述の抜粋を検討した。さらに、「学校メタファー調査」により、身近な過去（小学校・中学校・高校時代）での学校における学びを振り返った。その後、筆者がおこなった高校大学接続に関する京大生を対象とした調査（神藤・石村、1999；神藤・伊藤、2000）を紹介した。扱ったのは、大学に入って学業に関する事で驚いたことは何か、それによって学業への構えはどう変わったかということと、大学に入って学習方略はどう変わったかということであった。さらに、学校内会話のIRE構造、「勉強」「学習」「学び」の違いといったことも紹介した。最後に佐藤学（1999）の「学びの快樂」所収「学びから逃走する子供たち」の一部を紹介した。その間、適宜学生の意見や経験談を聞いた。

指導案にあるように、時間があれば「学び」の相対化として、「山びこ学校」「ストリートチルドレン」を紹介しようと考えていたが、実際は、佐藤学論考の紹介で時間切れとなった。

本時までの授業では、学生同士のディスカッションが多かったが、本時では、1回という限られた時間内で、前回の内容を継承しつつ、新しいテーマを提起しなければならず、あえて、従来の一斉教授でおこなった。実を言うと、前回までディスカッションをしないと授業にのらない学生、ディスカッションこそ「相互行為」と考えている学生が多いのではないかと、したがって、一斉授業には反発するのではないかと不安もあったが、それは杞憂であった。授業中に、あえて偶然的な要素を取り入れたり、学生と対話（あらかじめ答えが決まっていない会話）をするよう心がけたりしたが、それ以上に、学生集団としてのまとまりや、学生同士の親密感が形成されていることが大きかったように思える。これは昨年度の「ライフサイクルと教育」にはあまり見られなかったことである。これまでの授業で徐々に共同体が築かれていったのであろう。

次に、授業の各部分における意図について述べる。まず、前回の授業で残されたVTRの視聴から授業をスタートしたことについてであるが、このことの意義として、学生の学びの連続性ということと、学生と同じものを教師（筆者）も興味を持って後ろで見ていたということの2点の効果があったように思える。この2点は、「何でも帳」抜粋を読むことの動機づけにもなったかもしれない。なお、「何でも帳」は、単純なノートであるが、教師と学生、学生と学生のコミュニケーションとして、非常に意義のあるツールであると考えている。その後、高校大学接続調査（神藤・石村、1999；神藤・伊藤、2000）結果を紹介したのは、京大生の調査という身近な材料を示すことにより自らの学びの状況をふりかえってもらおうと思ったからであり、さらに学生に調査結果を還元する意味も込めたものであった。佐藤学論考を紹介したのは、現在の高校や予備校における学びの実態を見ることを通して、自らの頃を思い出し、さらに大学における学びのことについて考えてもらうことを意図したものであった。おおまかな印象であるが、授業全体を通して、かなりの学生が聞いてくれていたように思う。

ところで、授業全体を通して、半ば意図的半ば自然におこなったことがある。それは、トピックを語ってゆく中で、意味をずらしてゆくこと、トピックを語る際の視点がゆらいでゆくことに心がけたことである。例えば、VTR視聴の後には、それに懐疑的な意味合いのことを言ったり、賞賛するような点も言ったりした。「学校メタファー」調査では、「良い-悪い」という分類枠組みを提示しておきながら、それに合わないものがたくさん出てくることで、その枠組みを半ば楽しみながらくずしていった。検討会で、漫才の「ひとりボケ・ツッコミ」のようだと指摘されたが、笑わせる意図の有無はともかくとして、構造的にはそのようなひとり対話の形式があったと言える。

2 検討会について

次に、検討会で出た意見についていくつかふれてみる。まず、トピックとトピックの間の「つなぎ」についてである。授業では、次のトピックに移るときの説明、連続性に苦労した。授業案を作っている段階ではすっとつながるのだが、実際に授業の中で、論理的必然的に次のトピックに移るのは難しかった。検討会では、時間的な「間」を置くとか、特に無理につなげなくてもいいのではないかという意見が出た。学生が、授業中の学びの中で、このようなトピックのつなぎをどのように感じるかは重要な点であろう。

さらに、態度、年齢が学生と近いので、わりとスムーズに進んだのではないかということが指摘された。確かに筆者は1995年に大学の学部を卒業しているので、他の授業者と比べると、学生との年齢差が少なく、トピックへの感じ方や態度は学生と似たような点があったかもしれない。

また、高校大学接続調査を紹介するときの、OHPの字が見にくいという指摘があった。これは、紀要論文をOHPシートにそのままコピーしたものを提示したため、字が小さくなったというものである。そのままコピーしたのは、研究論文の雰囲気を出そうとしたからであって、字の小ささは、丁寧に読み上げることによって、解消できたと考えている。

3 授業とは何か

筆者が担当した「ライフサイクルと教育」の授業概要は以上のようなものであったが、授業に参観している時に絶えず頭の中にあったのは、授業というものをどうとらえるべきか、授業とは何か、ということであった。さしあたっての結論めいたものとして、授業を、教師-学生、学生-学生、学生-教材（として具現される教育内容）、教師-教材（として具現される教育内容）という相互行為による異文化接触としてとらえてみたい。ここで、教師は何らかの学問体系の文化を背負った者として学生の前に現れる。学生は、個々の生きてきた文化を背負って教師の前に現れる。教師の文化は学生によって試され、学生の文化は教師によって試される。授業でおこなわれていることは、このような異文化間の交換であると考えられるのではないだろうか。授業を単に「知識の伝達」とするならば、学生の学びをとらえにくいし、「学生の学びの場」とだけするのなら、教師や他の学生がいることの意味が薄れてしまうからである。

学生はそれぞれの前理解、経験、コスモロジーといったものを背負って、教師や他の学生の言葉や教材（として具現される教育内容）を解釈する。解釈に当たって、相手の発想に驚いたり、提示された新しい見方に快さを感じるわけであるが、それだけではなく、当然、かみ合わない部分、拒否したい部分も出てくるであろう。異文化の交換として授業をとらえた場合、解釈にとどまらず、それらのかみ合わない部分をどのように回収し発展させてゆくか、ということが大きな課題になってくるであろう。「私は私、君は君、いろいろ意見がありますね」、という段階で授業を終わることは、「相互行為による異文化接触」と言えるであろうか。そこを越えて、意見の異なる他者とのように生きるかということまで考えるように、公共的な空間として授業を機能させることが重要になってくるであろう。

以上のように考えた上で、授業の成功とは何かについて考えてみたい。授業はもちろん、計画されてなされる営みである。全く計画どおりにいかなかった場合は、当然失敗であると言える。しかし、計画通りに進行したからと言って、それが成功とも言えないのも事実であろう。授業を「異文化交流」としてとらえた場合、驚きもなく、新しいものも生まれない状態では、異文化が「出会った」ことにはならないであろう。そこで、授業計画との関係から、授業の成功ということ考えた場合、授業には大変おおまかに言って以下の3段階が存在するように思われる。段階1：計画通り遂行しようとするだけしか頭になく、しかもそれに失敗する授業、段階2：計画通り遂行するが、それ以上でない授業、段階3：ある程度の計画をふまえた上で、偶然的な出来事から計画以上のものを生成する授業である。いうまでもなく、段階3が成功ということになろう。もっとも、当初の計画など吹っ飛ばすくらいの生成が起る場合も成功と言え、必ずしも段階3にある「ある程度の計画をふまえた上で」という条件は必ずしも必要ないのかもしれない。また、この図式は、文科系教養科目の「ライフサイクルと教育」のような授業でしか

通用せず、純粋な知識・技術習得の授業では、段階2をきっちりこなすことが重要となり、段階2が成功と言えるかもしれない。

4 「ライフサイクルと教育」における授業研究について

さて、本授業は「公開実験授業」であり、その中の「実験」という言葉の意味には「研究」という側面が入る。ここでは筆者がおこなっている本授業を対象とした研究の状況について簡単に述べる。これまで、「ライフサイクルと教育」では、「教授者のノリ」(神藤・尾崎、1999; 神藤・尾崎、2001a)、「教授者のストレスと成長」(神藤・尾崎、2000; 尾崎・神藤、2000; 神藤・尾崎、2001b)に焦点を当てて教授者-学生の相互作用を研究してきた。前者のテーマでの研究は1998年度、後者のそれは1999年および2000年度の「ライフサイクルと教育」をフィールドとし、教授者へのインタビューやVTR分析によっておこなわれている。本年度はさらに質問紙調査を平行して実施し、これから「教授者のストレスと成長」についてまとめる予定である。

5 終わりに

最後に、ひとつだけ指摘しておきたい。「ライフサイクルと教育」は、かなり教員・スタッフの手間がかかっている授業であるということである。それがどこまで学生に伝わっているかは分からないし、どれだけの効果があったかは個々の授業を検討してみないと分からない。しかし、もしこの授業になにがしかの成果があったとすれば、それはそのような手間の効果であるという可能性も大きいと言えよう。授業者自身の授業準備、授業後の何でも帳やレポートへのコメントなどの負担の他にも、授業者への配布物・机配置・機器配置などの確認、豊富な配布物の印刷、会場設営(いすや機の配置換え・スクリーンやビデオ機器の設置と配線など)と後かたづけ、授業中の資料配付、検討会の会場設営と後かたづけ、何でも帳の準備と紛失などの個別的対応など、教室の特殊性によるものもあるが、授業者以外の教員・スタッフの負担が多くあった。特に本授業は、あらかじめ決定された厳密な授業計画は存在しないから、臨機応変に対応していかなければならなかったと言える。本授業は、RAや院生の方々のバックアップがあってこそできたという面が強いと感じている。本授業の営みをどのように「日常」に落としてゆくかということも考える必要があろう。

(文献)

- 尾崎仁美・神藤貴昭 2000 大学授業における授業者のストレス過程(2) — ストレス対処からみた授業者の成長 — 日本教育心理学会第42回大会発表論文集、p. 66.
- 佐藤 学 1999 学びの快樂 世織書房
- 神藤貴昭・石村雅雄 1999 高等学校と大学の接続に関する研究(その1) — 学生の高等学校と大学における授業についての差異の認識の観点から — 京都大学高等教育研究、5、pp. 23-40.
- 神藤貴昭・伊藤崇達 2000 高等学校と大学の接続に関する研究(その2) — 大学の学業文化への参入と学習方略の変容 — 京都大学高等教育研究、6、pp. 33-50.
- 神藤貴昭・尾崎仁美 1999 授業過程における教授者の意識と「顔上げ」行動 — 京都大学公開実験授業を手がかりに — 日本高等教育学会第2回大会発表要旨収録、pp. 80-81.
- 神藤貴昭・尾崎仁美 2000 大学授業における授業者のストレス過程(1) — ストレッサー、対処行動の分類とストレス過程の質的検討 — 日本教育心理学会第42回大会発表論文集、p. 65.
- 神藤貴昭・尾崎仁美 2001a 大学授業における教授者と学生の相互作用 — 教授者の「ノリ」に注目して — 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)大学授業のフィールドワーク 玉川大学出版会
- 神藤貴昭・尾崎仁美 2001b 教授者はどのようにストレッサーに対処しているのか — 大学授業における教授者のストレス過程と自己成長 — 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)大学授業という名のフィールド(仮名) 東信堂(印刷中)

最終授業

1月15日

ディスカッションのために

テーマ：「この授業」について

◆手順

1. 簡単に自己紹介をする。
2. 司会者と記録係を各1名決める。
3. 司会の進行によりディスカッションを始める。ディスカッションでは、多様な見方を交錯させることを大切にする。
記録係は、議論の内容の忠実な記録ではなく、考え方をメモする程度にして、ディスカッションに参加する。司会者も、適宜自分の意見を述べたりして、ディスカッションに参加する。
4. 終了5分前になると、司会者は終結に向かって誘導するが、ディスカッションを一つの意見にまとめる必要はない。
5. 司会者または記録係が、ディスカッションの特筆すべき話題、意見などについて、全体に紹介する。各グループの持ち時間は、1分とする。

◆参考

ディスカッションの視点の例です。これ以外にも、独自の観点から議論してみてください。

1. この授業で、いちばん印象に残ったことは。また、なぜそう感じたか。
2. 自分はこの授業を通して何を学んだか。また、何が心残りか。
3. この授業のキーコンセプトは何か。また、それについてどう考えるか。
4. 他の授業とこの授業を比べて、どんなことを思うか。
5. この授業をより良くしていくためには、どうすればよいか。

「ライフサイクルと教育」終講レポートと評価について

2001年1月15日

高等教育教授システム開発センター

1年間の履修、ご苦労様でした。皆さん方それぞれに、この授業を通して得るものがあったことを望みます。学びの形はそれぞれ異なるので、一律な成績評価はしにくいのですが、判断材料のひとつとして、また、皆さん方自身の振り返りのために、終講レポートを課したいと思います。

1. レポート課題

1. 自己評価：あなたは、この授業での自分の学びをどう評価しますか？ 自分なりの観点から、自由に論じてください。
2. 授業評価：あなたは、この授業をどのようにとらえ、どのように評価しますか？ 自分なりの観点から、自由に論じてください。

2. 様式

所定用紙を使用のこと。字数は特に指定しない。ワープロ使用も可。(ワープロ作成の文書を所定用紙に糊付けしてもよい)

3. 締め切り

2001年 月 日 () 午後5時(締め切り厳守。期限後は受理しない)

4. 提出場所、提出方法

- ・楽友会館2階、高等教育センター入口の提出ボックス(階段あがって右奥)
- ・「何でも帳」も必ず同時に提出してください。

5. 成績評価の方法

- ・出席率、何でも帳、夏期レポート、終講レポートを、総合的に判断し評価します。
- ・単位が必要ない場合は、必ず何でも帳表紙に「単位不要」と朱書きで提出してください。

6. 「何でも帳」の返却について

- ・成績評価の終了後、「何でも帳」を返却します。一年間の記念としてください。返却の日時と方法は、3月中旬頃、全学共通科目掲示板に掲示します。
- ・レポート等に関する質問は、lifecycle@post.com まで。

2000年度ライフサイクルと教育 「授業に関する調査」

この調査は、今年度の「ライフサイクルと教育」の特徴を明らかにするものです。調査の結果は、授業研究とともに、来年度の授業計画に活かされます。みなさんの回答の結果は、統計的にのみ使用され、個人を特定したり他の目的に使用したりすることは一切ありません。

来年度以降受講する後輩学友のために、責任のある調査ですので、感じたままを率直に教えてください。調査の結果は、成績にはいっさい関係ありません。

() 学部 () 科 (氏名)

1. この授業への、あなたの出席回数は、どのくらいでしたか。

() 回/全22回 ※初回オリエンテーションは除く

2. あなたが受講している他の講義（ゼミや実習は除く）と比べて、出席率はどうか。あてはまる数字ひとつに○をつけてください。

1. かなり良い
2. やや良い
3. ほぼ同じ
4. やや悪い
5. かなり悪い

3. 欠席のあった方だけにおたずねします。欠席した理由はどれですか。当てはまるすべての数字に○をつけてください。

1. 他の科目でのテストや実習
2. サークルの試合や発表会など
3. アルバイトや旅行
4. 寝坊
5. 二日酔い
6. 授業がつまらない
7. なんとなく出る気がしなかった
8. 心理的につらかった
9. 開始時間に遅れて途中では入りづらかった
10. かぜなどの病気
11. その他（具体的に）

4. あなたは、この授業にどのくらい意欲をもって取り組みましたか？ あてはまる数字ひとつに○をつけてください。

1. かなり意欲をもって取り組んだ。
2. やや意欲をもって取り組んだ。
3. ふつう
4. やや意欲は低かった。
5. かなり意欲が低かった。

5. この授業について、次の項目はどの程度あてはまりますか？ あてはまる数字に○をつけてください。

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらでもない	ややあてはまる	よくあてはまる
1. 授業は体系的に進められた。	1	2	3	4	5
2. 授業を通して、新しい発見や驚きがあった。	1	2	3	4	5
3. 新しい知識や他人に対する理解が深まった。	1	2	3	4	5
4. 自分や他人に対する理解が深まった。	1	2	3	4	5
5. 全体的に内容が難しかった。	1	2	3	4	5
6. 興味の持てる内容が多かった。	1	2	3	4	5
7. 自分たちの意見や要望が、授業の運営に取り入れられていた。	1	2	3	4	5
8. 授業者の熱意が感じられた。	1	2	3	4	5
9. この授業を履修してよかった。	1	2	3	4	5
10. 後輩に、この授業の履修をすすめたい。	1	2	3	4	5

6. あなたにとってこの授業で、魅力的だったものを3つ挙げてください。

7. あなたにとってこの授業で、改善すべきだと思う点を挙げてください。

ありがとうございました。結果は、来年度の授業設計に活用させていただきます。

〈検討会記録〉

司会： 大山

参加者： 藤岡、吉田、石村、神藤、藤田、保田、張、
田中、大山、矢野、沼、沼波、木内、秋田
(順不同、敬称略)

大山

授業として、研修として、研究として、それぞれこの公開実験授業はどうだったかの検討をしたい。

まずは授業について。

今日学生に「授業をふりかえれ」といったが、いきなりそう言われてもしゃべりにくかったかもしれない。

田中

学生はわりとのっていた。

否定的評価をおこなった12班の発表にしても他班とのバランスをとってくれた、の感がある。

保田

12班は発表していた学生が司会として議論を引っ張っていた。

藤田

12班もそれだけ議論にはまっていたとあっていいだろう。

大山

発表した彼はこれまでもディスカッションのときによくコミットしていた。

石村

この一連の授業のはじめのころは、ディスカッションというのは無駄なのだとことを確認しようとしたこともあった。

学生がディスカッションをよかったと思っていることをどう考えるか？

藤岡

ほとんどの授業者がディスカッションを授業に入れた。

ディスカッションをすることで学生は自分が参加したという感じをもつ。

ディスカッションで他人の考えにふれ自分を相対化できた、という意見もあった。

まずは、ディスカッションをどう経験したか、学生のコメントを整理するべきだろうと思う。

学生がディスカッションを求めていたのかな、という気はする。

田中

僕はディスカッションには懐疑的であった。

中規模な学生数を相手に授業をするやり方を工夫しようとして何でも帳を考えた。

中規模な学生数を相手にディスカッションで深いレベルまでいけるのか疑問だった。

何でも帳とディスカッションとが併用できるのならいいと思う。

ディスカッションをすすめると何でも帳がうまく機能しなくなる心配がある。

中規模の数の学生に主体的に授業に参加させるのにディスカッションが唯一の方法だとは思えない。

藤岡

学生の学びの浅さ、深さ、というものさしにも色々な次元がある。

内容について深められた、ということ以外にも色々なファクターが働いている可能性がある。

学生はディスカッションで身体性をともなったやりとりをしており、いろいろと新鮮な経験をしている可能性がある。

石村

何でも帳とディスカッションは両立しているのではないか？

ディスカッションの経験を通して何でも帳の理解も深まっていったのではないだろうか？

田中

ディスカッションをすすめたせいで何でも帳がやりにくくなった、という印象を僕はもっている。

矢野

ディスカッションと何でも帳と両方をすすめるには時間が足りない。

大山

前期の授業ではディスカッションが少なく何でも帳を一所懸命書いたが、後期授業ではディスカッションでもりあがりその後すぐ書くのは映画をみた後すぐ感想を書かされるような苦痛があった、という学生の意見があった。

石村

ディスカッションで話すことが苦手な学生には何でも帳に書くということに意味があるのかもしれない。

矢野

しゃべって気がすんだことをあらためてまた何でも帳に書く気にわざわざならないのかもしれない。

大山

半分以上の学生はディスカッションはよかった、と言っている。

矢野

学生には友達とまともなディスカッションをした経験が乏しくてここのディスカッションが新鮮だ、という事情があるのだろう。

田中

エンカウンターグループは時間をかける。

授業のディスカッションはインスタントで、軽く受け流されることもある場である。

インスタントなディスカッションで、学生は雑談のレベルを突破できるのだろうか？

藤岡

昔と違って今の学生はあまり自分たちで議論やらないのだね。

田中

ディスカッションでは話し言葉だ。

何でも帳は書き言葉だ。

話し言葉と書き言葉とのつながり方を考える必要があるのかもしれない。

藤岡

昔は議論するにも皆フォーマルな書き言葉で議論をしたものだった。

今はまず学生がすでに使っている話し言葉を洗練させることが必要なのではないか？

学生の生活感覚の中から出発して公共性にまで洗練させることが必要なのかもしれない。

田中

文学体と話体、といういい方でいうなら、僕ら大学人がやってきたのはまず文学体で突き詰めていって現実にあたるまでいく、というやり方だった。

大学教育の仕事として低レベルの話体から導入していこうというのには僕には抵抗がある。

秋田

話体から文学体にまで導いていくことはできないのだろうか？

田中

教官の方が話体をもっていない。

藤岡

先生方は文学体、学生は話体とコード体系が違うなかで、今の時代一方的に文学体で考えろというのは間違いだと思う。

大山

話体と文学体は本当に別のコード体系なのだろうか？

文学体がどのように獲得されるのか、話体との関係、順序性などの問題があるのではないか。

矢野

その人間の関心、生活感覚に根ざしてこそその人の考えも進めることができる。

多くは哲学などの文学体に期待していない学生だ。

そういう学生に話体で我々の問題関心を投げ込んでやる必要があるのではないか。

いきなり例えば何でも帳を書かせても、何でも帳だけではすくえない部分も多い気がする。

いきなり書くことはできない学生が自分の意見に対する反応をみるのにディスカッションがよい場合があるのかもしれない。

田中

何でも帳とディスカッションは、基本的に別ものだと思う。

ディスカッションはKKJなどでやっている。

この授業では中規模人数のこの形態でやるべき方法を考えたい。

吉田

田中先生はディスカッションでは内容が浅くなる、と問題視しておられた。

学生としてはディスカッションで人との触れ合いを経験し、それを本当に新鮮に感じているのだろう。

昔と違い学生の間話し合う文化が今はなくなっている。

田中

何でも帳を読むと、学生は個人レベルでは深い経験をなしていることがわかる。

その深さから相互形成をすすめることをねらうには、ディスカッションは浅いと感じる。

藤岡

その深さは田中先生と学生との関係における「ある種の」深さであって、深さにも色々あるのではないか。

田中

ディスカッションで深く、というとエンカウンターグループのドロドロしたものを思い起こし、どうかと思う。

矢野

授業の一環で時間も限られている中ではそれほどドロドロしたところまでいかななくてすむ。

田中

しかしそう表面的にやって意味があるとは思えない。

石村

今年をはじめに学生を選抜し、「健康的」で「ディスカッション大好き」な学生を多くした、という面がある。

2、3年前までは授業で「暗闇の中でじっと考える」ような学生がもっと多かったように思う。

学生を選抜したことがこのように変えたのかも知れず、今年の評価を考える上で「選抜」は一つのポイントだ。

大山

学生の感想のなかにも「ディスカッションは浅かった」という感想もあった。

そういう学生は何でも帳を高く評価している。

田中

何でも帳とディスカッションとが二律背反的に評価されている、というのは今年の大発見だ。

大学での教養教育の意義にかかわる問題だ。

石村

学生を選んだ、ということはどう評価するか？

また今年は本当に「うまくいった」とみていいのか？

大山

ひょっとすると今年は学生からの評価のいいところだけを聞いて喜んでいるだけなのかもしれない。

田中

去年の授業は心理的にしんどかった。

矢野

そのしんどさは田中先生の授業で感じられたものか？

田中

僕のと米谷先生の授業で感じたものだ。

神藤

今年は何でも帳への学生の記述が去年とは変わった。

去年はこちらにのってこない拒否的な「他者」としての学生がいた。

石村

教師のつくった仕組みにほぼ今年は全員がのった、ということだろうか。

藤岡

「うまくいった」「いかなかった」の評価には、尺度が必要だ。

石村

こちらが設定した授業の枠組を壊すような意見も出て、それをとりこんで授業がかわる、ということをやしとする評価尺度もありうるだろう。

田中

去年の授業はディスコミュニケーションで、授業としては失敗だった。

石村

今年は選抜してディスコミュニケーションを避けられたという意味では「成功」だったといえる。

大山

「成功」というよりもむしろ「去年と同じような失敗はなかった」、というべきかもしれない。

今年は授業を受けるマナーが学生の方にあった。

藤岡

どこからが「授業」なのか、という疑問が湧いてきた。

すでにマナーを身につけている学生を相手にさあはじめましょう、というのが「授業」なのか？

マナーが身につけていない学生や逆に教師より博識な学生とかいろいろいる中では始めるのが「授業」なのか？

大山

「成人式」でのマナーが最近話題になっているが、来賓の話をつまらないと思いつつもおとなしく聞く者もいれば、正直にクラッカーを鳴らす行動にでる者もいる。

大学で教えられることが、話し言葉しかもっていない学生にしっかりおりていっているかどうかすごく怪しい。

学生の現状を無視して文学の言葉だけで語るわけにはいけないし、語るにしても深くおりていける語りが必要だ。

藤岡

大山さん、そのことを書いて。

他の学部の先生と話していてもみんなそのことを言う。

先生自身が習っていたときの言葉遣いをして通じないように現状はなっている。

学生に通じる言葉を使うところからやらないと授業は始まらない状況になっている。

田中

大学によっても違うだろう。

京都大学では文学体の獲得が課題だ、ということがよりリアリティーをもつだろう。

京都大学でも工学部の連中には文学体にのろうとしない学生が少なからずいる、という感じもある。

藤岡

そういう問題意識をもって、工夫をして、来年の公開実験授業をしてもいいのではないか。

学生の言語と公共の言語との関係についてやると、色々な学部での教育に共通した問題を扱うことになる。

大山

「授業」についての検討を今回ここまでやってきたが、この試みの「研修」としての検討に移りたいと思います。

吉田

実際に授業を担当するのとならないのでは、「研修」として意味がだいぶ違うと感じる。

授業を担当してこそ責任をもって発言ができ、また鍛えられると感じる。

教員の研修としてはいっぺん前で授業をやってみるというのが、プレッシャーはあるが、いいと思う。

自分が授業担当していないと、発言が無責任ととらえられないかと心配して発言しにくい場合がある。

教壇の上から学生をみた経験を持った上で検討会にのぞむとかなり変わる。

石村

どのようなプレッシャーを感じておられたのか？

吉田

自分の授業だけを目当てに学生がきているのではないリレー式授業で、学生の目のプレッシャーがあった。

和歌山大学で公開授業をする場合は自分を信頼して授業をとりにきている学生相手なので自身をもって公開授業に臨める。

田中

去年の公開実験授業をふりかえて「後妻に入った感じがする」と言ったが、正にそのことだ。

吉田

教壇に立ってそのことを身につまされて感じた。

大山

授業を担当してこそ発言しやすいとあったが、はじめて検討会に入った人が自由に発言できる「開かれた」検討会にするにはどうすればよいか、という課題があると思う。

沼波

この検討会、入りにくいとは感じない。

むしろ自由に議論ができるこのような検討会を他大学でもどう組織していくかが課題だ。

ところで話体・文学体という話でいうなら、受験勉強でやってきたことは文学体の取得だろう。

受験勉強をあまりしてこなかった学生がもっている言葉ってどういうものなのだろう。、

田中

例えば農業高校の生徒に「座講」ができない者が多いという例もある。

藤岡

学生にはその言葉が身体で感じられないと伝わらないのかもしれない。

そういうことが人間が知を獲得していくときの健康な基盤だと私は思う。

農業高校の生徒の反応はむしろ健康なのかもしれない。

受験勉強をくぐりぬけて大学に来た京都大学の学生に文学体を獲得させようというのはわりとスムーズにいくだろう。

文学体を獲得した京大生が社会に出てリーダー的役割を果たすような場面での言葉が文学体でいいかという問題も出てくる。

そうすると、自分で語る、みんなと日常的につながっていけるような言葉を獲得して欲しいと思う。

田中

僕は少し見方が違って、個々のローカル言語を、文学体によって突破していけないか、と思う。

矢野

1つの授業で両方の立場の両立は難しいだろう。

実際に授業をやってみた感じでは、京都大学といってもそれほど特別ではなく、大衆化を感じた。
研修というので言えば、いくつかのレベルがあるだろう。
ここにきてすぐに自分が欲しがっているものがみつかってそれをすぐ持ちかえる、というレベルがある。
授業を担当してもらってその授業を検討するというレベルもある。

大山

他大学でも色々と研修がすすめられてきている。

田中

ここのセンターでやっている研修でも「モデル」にすることは難しい。

矢野

実際の研修中に創発してくることが大事なので、研修のモデル化は難しい。

吉田

ここのセンターは回数をかけた過去5年間継続しているので、「参考」にはなる。

国立大では京都大学、私大では和光大学が回数をかけている。

矢野

ここの試みが「モデル」だということになると、かけている手間が多すぎ、他大学での実施は難しい。
しかし他の先生の授業をみてその後検討会を持つと発見がある、というそのことは一般化できる。

田中

こういう研修活動は互いに学ぶという姿勢でないといけない。

単に他人の授業を攻撃するだけでは非生産的だ。

木内

この検討会で発言しにくいという感じはしない。

検討会の内容を聞いているだけでも参考になる。

「どこからが『授業』なのか？」という議論が京都大学でもなされているのだな、と知った。

授業でのマナーや学生のポキャブラリーの問題など、英知大学でも議論になる。

この問題についての今日のディスカッションに関する議論は、授業の崩壊が話題になっている小中高を含めた今の日本の教育界全体にかかわる議論だと思う。

藤岡

外の人に対し、テーマを提示して公開実験授業の案内を出してみてもどうだろうか？

例えば「グループディスカッションについて挑戦しています」「学生のプレゼンテーションについて」というように大まかにテーマを示して案内するところにきやすくなるのではないだろうか？

大山

半年くらいのスパンでやってみてもいいかもしれませんね。

藤岡

もっと細かく、例えば大山さんの担当の授業ではこういうことを実験してみたいんだ、というように4回くらいのスパンでやっていってもよい。

大山

検討課題ですねえ。

石村

そのようにテーマを絞ると、このテーマならこの先生に声をかけよう、というように具体的にその問題を抱えている先生の顔が浮かぶ。

沼波

「人に迷惑をかけない」ということだけを原則に、後は各自の事情にまかせ遅刻、居眠りを認めるという形で私たちの大学ではやっているが、どうなのだろう？

田中

大学によって授業中の食事、遅刻、座席位置指定など、学生のマナーについての文化が違う。

矢野

以前、どんどん遅刻が目立つようになったので業を煮やして「次から15分以上遅れたら教室に入ってこないように」といったところ、遅刻者が減ったことがある。

たとえ大学生が相手でも、はじめは一度きちんと示してやってよい。

ずっと学生の自主性を尊重する意味で言わずにやってきたが、この歳になって、言うように変えた。

吉田

和歌山大学の場合は先生によって違う。

私は具体的にいろいろ言う。

言わない先生の授業では授業中前のドアから出入りする学生、レジュメを取ったら帰る、携帯電話を鳴らす、後ろを向いてべらべらしゃべる学生等がでる。

先生によって違うというのが和歌山大学の文化だといえそうなものかもしれないが。

矢野

大阪市立大学でもそう感じますねえ。

結局学生はこちらを見透かしていて、許す先生にはつけこむ。

大山

学生は授業中しゃべることは悪いと知っていてそれでしゃべる。

それはこちらとの関係性の問題など、いろいろ意味があることなのかもしれない。

他にも「朝御飯をとったほうがいいと知っていながらとらない」というように、知っていることと実際の自分の実践とが結びついていない場合が多い。

研究としての検討にまで今日はいけませんでした。来年に向けての話を3/8にやりましょう。

以上

執筆者紹介（授業担当順）

- 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）
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）
井下 理 （慶応大学教授／総合政策学部）
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）
吉田 雅章 （和歌山大学助教授／経済学部）
矢野 裕俊 （大阪市立大学助教授／文学部）
神藤 貴昭 （京都大学助手／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）
秋田 英康 （京都大学大学院博士後期課程学生／大学院教育学研究科）

平成13年3月25日 印刷

非売品

平成13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