

京都大学高等教育叢書13

平成13年度公開実験授業の記録

平成14年3月

京都大学高等教育教授システム開発センター

目 次

第1章 平成13年度公開実験授業の概要	藤岡完治	1
第2章 公開実験授業の記録		
オリエンテーション（4月16日）		5
田中毎実担当授業（4月23日、5月7日、14日）		15
大山泰宏担当授業（5月21日、28日、6月4日、11日）		49
井下理・溝上慎一担当授業（6月25日、7月2日、9日）		111
米谷淳担当授業（10月1日、15日、22日、29日）		145
神藤貴昭担当授業（11月5日、12日）		171
藤岡完治担当授業（11月19日、3日、12月10日、17日、1月21日）		193
第3章 公開実験授業に関する研究報告		
公開実験授業における〈ツール〉の使用に関する一考察	藤田志穂	281

第 1 章

公開実験授業の概要

平成13年度の本年度の公開実験授業 「ライフサイクルと教育」と授業検討会

藤岡完治

本年度の公開実験授業「ライフサイクルと教育」と授業検討会は、これまでの蓄積の確認と問題点の反省のうえに、いくつかの新たな試みが導入された。その点を中心に、本年度の本プロジェクトの担当として、到達点と課題を明らかにしたい。なお、本稿はプロジェクトスタッフの正式の総括を基に書かれるものではなく、筆者の私見の域をでるものではないことをお断りしておく。

〈参加者〉

参加者についてみると特に顕著な増加は見られなかった、センタースタッフと研究員を中心に毎回数人の参加者があるという傾向は昨年度までと変わらない。特に京都大学内の参加者は1名のみであった。しかし特に後半になって、2つの看護学系の学部、学科からの組織的な参加があった。担当の教官や事務官が一人あるいは二人で参加するということはこれまでもみられたが、学部、学科の教官がグループで参加するということは、それぞれの組織のFDとの協働を可能にする動きとして評価されるであろう。

本年度も授業検討会の中核は高等教育教授システム開発センターの教官、大学院生、研究生と学外の大学からの研修員であった。これまでの5年間の蓄積もあり、検討会の議論の内容は高度のものであったと言ってよからう。この点については本叢書の各論考とそこで触れられている検討会の様子を参考にさせていただきたい。

〈検討会で用いられる言語〉

他方検討会の内容、進め方が一つの文脈を形成しつつあることも確かである。例えば、検討会で用いられる「言語」が固定してきており、しかも教育学を専門とする者にしか理解できない「言語」が流通している。「相互性」「文脈」「物語」「他者性」「了解」「生成」等である。大学の授業研究とそれを中核とするFDが様々な学問分野をバックグラウンドとする教師集団によって担われなければならないということを考えると、そこで用いる言語がある学問背景を持つ集団による特殊な文脈を形成することは好ましくない。本検討会が内外の大学、学部、学科の教師集団との協働をさらに発展させるためには、授業において本質的かつ大学の授業研究に関心を持つ集団に共有できる「言語」とは何かの検討が必要である。

〈どのような質の授業研究をめざすか〉

これまでの授業検討会がややマンネリ化してきていないかという昨年度の反省を受けて、本年度は従来の精神を受け継ぎながらも、授業の参観と検討会の持ち方について新しい試みを導入することになった。授業検討会の改善のために新たに試みた方法の最初の方法は「授業の参加観察」である。これは焦点を当てる学生（対象学生）を決め、その学生に対して参加観察者を置き、授業の最初から最後まで、その学生の行動、表情、つぶやき、周りの学生との関わりをつぶさに観察し、できるだけ解釈を排除して記録するというものである。授業検討会においてはその学生の様子が、授業の場面と対応させながら報告され、その後、この学生に「なってみて」その場面を再構成してみたとき、本時はどのような経験の場であったか、それは対象学生にとってどのような意味を持つのかといった、参加観察者の解釈が語られる。

しかし「参加観察」は2回の授業検討会で用いられただけに終わった。方法に習熟していないことからくる記録の質や語りの質の問題が一方にあった。しかしもう一方では、「だらだら報告されても無駄」「その程度のことならわざわざ参加観察をしなくても、従来通り感想を言う中でも出ている」「大学院生や若い研究者の訓練なら別のところでやるべきだ」という意見が強かったからである。

この経過を振り返ってみると「参加観察」の方法を導入することの善し悪しを議論する前に、従来の授業検討会の持ち方についての十分な反省がなされていなかったという問題が大きかった。それを欠いては、どのような

方法を導入したとしても、目新しいものを導入して目先を変えてみたということに過ぎないからである。特に授業検討会でどのような質の授業研究をするのかの合意が必要なのである。

「参加観察」が授業研究の方法として意味を持つのは、学生の学びが言語で語られる以上のものであるということ的前提にするからである。授業の中で学生が何を学んだかを学生の報告から知ることであれば、「何でも帳」や「授業後の感想」など、学生が「書いたもの」を用いればいいのであって、あえて「参加観察」を行う必要はない。

では授業後学生によって反省的に書かれる「何でも帳」以上の情報とは何であろうか。それは恐らく学生が意識していなかったもので授業にとって意味のある情報であったり、意識していても「書くまでもないこと」と学生が判断したことで、授業にとって意味のある情報ということになる。教師の発問に対する学生の表情の曇り、教師がまとめのOHPを提示したときの顔を伏せるふるまい、グループワークになったときの仲間と交わす表情、配布プリントに急いで書き込まれたメモ、活発なグループのやりとりのなかでつい口をついて出た独り言、そういった一切が、この学生の学びの「現実」の表出であると考え、その現実いかに迫るかということが課題化されたとき授業研究の方法としての「参加観察」は意味を持つわけである。

問題は授業検討会をもつ我々自身が、学生が「学ぶ」ということはその人の心身を含み込んだ全体の出来事であると考え、そういう学びをどう感受し、意味づけ、そのような学びのための授業をどう構想するかという、そういう質の授業研究を本当にしたいと思っているかどうかである。「参加観察」であろうと、後で触れる「フリーカード法」（本書参照）であろうと、現象学的分析であろうと方法は様々であり得るのである。

〈どのような授業検討会の経験をめざすのか〉

本年度もう一つ試みられたのは「フリーカード法」である。これはKJ法をもとに授業研究のためのツールとして開発されたものである。方法としてはまず授業観察者が授業の中で気づいたこと、感じたことを自由に「一枚一項目」の約束で名刺大のカードに、記載の時刻と、記載者の識別のためのイニシャルを添えて書き出すというものである。参加者の書いたすべてのカードは時間を書き込んだ模造紙の上に時間の区切りごとに山にされ、その後内容の近いもの同士グループに分割されてタイトルをつける。こうして自由に書き出されたカードをもとに参観者が授業の流れを確認したり、構造を見つけたり、自分の観察の傾向に気づいたりするのである。

このフリーカード法も2度行われただけで立ち消えとなった。「時間がかかりすぎる（実際2時間は必要）」ということと、「参観者の物語が一つの物語に収斂される」というのが主な理由である。

時間については従来の授業検討会の形態を保持したまま新たに追加するというのであれば明らかに無理がある。問題は「フリーカード法」のプロセス自体が相互研修であると見なすか、それは従来型「授業検討会」のための補助手段と考えるかという問題である。「フリーカード法の『整理』の結果何がわかった？」という問いは、明らかに後者の意味でこの方法を位置づけていると言うことである。

参観者の「物語」が一つに収斂するという批判はどうであろう。集団でカードを一つ一つ確認し、話し合いながらグルーピングして「島」をつくり、「島」にどのようにネーミングするかを相談し、「島」と「島」をどのように関係づけるかを検討しているプロセスで一人一人のなかで起こっていることはそれ自体が「物語ること」ではないか。一人一人は自分のカードの位置を定めながら、自分の物語をたどっている。同時に全体の流れをも意識化していく。プロセスにおいて複数の物語のポリフォニーが実現しているとも言えるのである。

ここでもどんな検討会を持ちたいのかという、検討会の質の吟味が不可欠である。暗黙の「権威」や、ルーティン化した検討会の構造をいかに解体するか、検討会に新しい感性や視点の導入をどうはかるか、授業の事象を共有した上での自分の視点の確認や相対化をどう可能にするかと言ったような問題意識が検討会への新しい「装置」の導入を必要とするのである。我々の授業検討会がその必要性を本当に自覚しているかどうか問われているわけである。

〈研修か研究か〉

公開実験授業と授業後の検討会は、授業を中核に据えた相互研修として位置づけられてきた。授業から立ち上

がる生成的なFDが目的だからである。

本年度の公開実験授業と授業後の検討会を振り返るとき、「研修」と「研究」ということばに何をイメージしていたのかが改めて問われることになった。相互研修と「研修」という表現が一方で使われ、他方では授業研究という言い方で「研究」という言葉が使われる。それぞれの参加者が自由に感じたこと考えたことを語り合うと「研修」であり、この授業はどのように行われ、そこで何が実現されていたのかを明らかにするための手法が導入されるとそれは「研究」だから検討会には馴染まないといわれる。要するに「研修」と「研究」を巡る用語の混乱があるのである。

教育実践、とりわけ授業を対象とする限り「研修」と「研究」の二分法は意味をなさないというのが筆者の考えである。授業をするものとして授業を改善するということは自らの職能の開発という意味で「研修」である。しかし授業の実践の中から自らの問題を見出しその解決のために自らのことばで記述し、何らかの知見を得ていくというプロセスは授業の「研究」そのものである。教育実践者にとって「研修」は「研究」であり「研究」は「研修」なのである。問題は授業検討なるものの内実である。

本年度の公開実験授業「ライフサイクルと教育」および授業検討会は新しい産みの苦しみと言うべきステージにあったといえよう。しかしそのなかでこれまでは意識されなかった様々な問題が浮き彫りになり、無意識に用いてきた「言語」の吟味を迫るものになった。この教訓を実践の課題として具体化し次年度の公開実験授業と検討会の発展の礎としたい。

第 2 章

公開実験授業の記録

オリエンテーション

4月16日

授業ガイダンス

2001年4月16日

1. 授業の目的

1) 授業の概要

この授業は、高等教育教授システム開発センターの提供する、実験的性格を持つ授業です。複数の講師が、「ライフサイクルと教育」という共通のテーマについて語りながら、リレー式で授業を担当します。授業内容は、単独の講師が提供するのをはるかに超えた多様性を持つこととなります。構造化された知識を受動的に受け取るのではなく、多様性の中から積極的に自分なりの何かを見つけ出し、自分の問題として考えていく、主体的受講態度が望まれます。

2) 相互につくりあげる授業

授業では、授業の感想・意見・要望などを自由に書き込む「何でも帳」と呼ばれる帳面を使用します。また、授業に関するアンケートや調査をお願いすることもあります。これらを通して、この授業をどのように改善し実りあるものとするべきか、活発な意見を出してください。授業の年間計画は、既に概要が決めてありますが、これは固定的なものではなく、授業の流れによって、改善の可能性に開かれています。すなわち、この授業は学生集団と教員が、相互に作り上げていくものなのです。

3) 実験、研修としての授業

この授業の実験的性格、さらに、大学教員の相互研修としての性格上、授業の様子は数台のビデオカメラに記録されます。また、教室後列には参観者が控えています。こうして、記録観察された授業の様子をもとに、授業分析や教員相互研修のための検討がなされます。ビデオカメラや参観者といった観察の目は、この授業を構成する重要な要素です。最初は違和感があるかもしれませんが、例年気にならなくなるようです。

この授業には、複数の教員が時には観察者として、時には講義者として関わり、授業をつくりあげるとともに、授業に関する研究をおこなっています。その成果は、これまで数多くの報告書や出版物によって公表されてきました。

2. 年間授業予定

年間の授業予定は、現在以下のようになっています。これからの進行次第で、改善のために変更される可能性があります。

前 期

月 日	担当とテーマ	授 業 内 容
4月16日	田中每実 「オリエンテーション」	オリエンテーション／授業の特性と方針 公開実験授業であることの意味、教官は授業に主体的なコミットを要求すること、場合によっては選抜を実施すること、採点の仕方（「何でも帳」とレポートなどの総合判断）、授業の全体的な概要、受講希望届けの説明などについて、順次説明する。

4月23日	田中每実 「ライフサイクルと相互性」	死んでいく子ども／ライフサイクル論 「死んでいく子ども」への大人やきょうだいの関わりという点から、教育と学校に関する前理解を見直すことを促し、「ライフサイクルと相互性」という主題に導入する。前回提出した受講希望届けの文章の一部を印刷配布し、相互性を志向するこの授業の構造について説明する。
5月7日		ひとりだちと相互成熟／相互性論 子ども、老人、死にゆく人（いずれも学校外にいる人々）と彼らを取り巻く人間関係の観点から、在来の「教育関係」を「相互性」の観点から捉え直す。その際のキーワードは、「ホスピタリズム」、「教育者としての死にゆく人」、「異世代間の“cogwheeling”」である。
5月14日		相互性／授業構造と授業テーマ 前回の「何でも帳」の全コメントを配布する。それによって、授業の主題である「ライフサイクルと教育」を概説的に説明する。あわせて、我々授業者が目指しているのは、このような相互性の関連が、授業者と受講生、受講生同士、授業者と参観者との間にも成立することであることを指摘する。つまり、この授業のメタ的な構造について解説する。
5月21日	大山泰宏 「自己と他者」	エゴグラムとOKグラム 心理検査の一種である「エゴグラム」と「OKグラム」を体験して、心理テストのしくみ、人間の信念体系などに関して、考察する。
5月28日		人間の性格とは？ 前回の体験をもとに、グループディスカッションをおこない、人間の性格をどうとらえるか、どのように変化しうるかに関して、相互の理解を探る。
6月4日		自己の「根拠」を求めて 「本当の自分」は存在するのだろうか？この問いかけを批判的に検討することで、自己と他者との関係に、考察を及ぼす。
6月11日		自己と他者の相互性 自己が自己たりうるための他者という不可欠な契機について論じることを通して、自己と他者の相互性について考察を及ぼし、まとめとする。
6月25日	井下 理 (+溝上慎一) 「欲求と自己」	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、欲求分析ドリルを行う。
7月2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。
7月9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。

後 期

月 日	担当とテーマ	授 業 内 容
10月1日		<p>現代学生気質と人間的成長</p> <p>インターネットや携帯電話の普及などによる若者の対人コミュニケーションの変容は若者の人間関係にどのような影響を及ぼしているか。大学生の一般像は変化しているのか。昔と今で青年や青春のイメージは変わっているのか。これについていくつかの資料をもとに論じる。参考文献：竹内・児島・橋元（1998）「メディア・コミュニケーション論」北樹出版、高木編（1971）「おれも落第生だった」青春出版社（青春新書）</p>
10月15日	米谷 淳	<p>私とは何か</p> <p>大学生はどのような悩みをもっているのか。典型的な事例を題材として、グループセッションを行う。さらに、悩むこと、考えることと人間的成長との関係についてのモデルを提示する。参考文献：人彦（1988）「女性の成長と心の悩み」創元社、米谷・鎌田（2000）「看護場面におけるコミュニケーション・ガイド」日総研</p>
10月22日	「大学生の悩みと成長」	<p>もうひとつの大学生</p> <p>自己理解をテーマとしたある授業に参加した、学生の手記をもとに、大学生活や「学び」について考える。とくに、社会人学生の事例を中心に、大学での「学び直し」「生き直し」、大学からの再出発について考える。参考文献：米谷（2001）「大学教育研究別冊」10号</p>
10月29日		<p>再び、私とは何か</p> <p>これまでの3回の授業を総括し、最後に、自らの事例を用いてグループ討議を行い、各自の現在の位置とこれからの生き方について相互に問い直す。最後に、ピアジェ、ヴィゴツキーらの理論をもとに人間的成長における「ふりかえり」の重要性を強調してしめくくる。参考文献：レイマン（米谷訳）（1998）「認知構造枠組内部のふりかえりの促進：理論、研究、実践」大学教育研究6号27-40、ヴィゴツキー（柴田訳）「思考と言語（上・下）」明治図書</p>
11月5日	神藤貴昭	<p>学びについて(1)</p> <p>これまでに受けてきた学校教育を振り返ることによって、我々が何をどのように学んできたかを考えるきっかけとする。</p>
11月12日	「学び」	<p>学びについて(2)</p> <p>学校だけではなく、学校以外におけるいろいろな学びも紹介し、大学における学びについて考えるきっかけとする</p>
11月19日	藤岡完治 「ライフサイクルにおける教える人の存在」	<p>ライフサイクルにおける教える人</p> <p>人は生涯の様々な局面において「教える人」に出会う。それは必ずしも自覚的であるとは限らない。これまでの人生においてどのような「教える人」に出会ってきたのか。その教える人の「知恵」や「わざ」はいかなるものであったのかを探る。</p>

12月3日	藤岡完治 「ライフサイクルにおける教える人の存在」	教える人としての「私」の発見 私たちは自覚するとしなやかにかかわらず、人の成長・発達の局面に立ち会う、「教える人」であったのではないだろうか。「教える人」としての「私」とはどのような存在であったのか。これまでの人生における「教える人」としての「私」に出会ってみる。
12月10日		教える人としての成長 教える人は、「人が学ぶとはどういうことかを学ぶ」人である。また、「人が学ぶとはどういうことかを教える」ことについて学ぶ人である。すなわち「教える」と「学ぶ」は互いに切り離しがたく結びついている。
12月17日		ライフサイクルと教育における教える人 この授業の中で、私たちは「教える」「学ぶ」をどのように経験してきたのか。講義の担当者たちは私たちの「学び」にどのように立ち会ったのか。講義の全体を振り返る中で、ライフサイクルと教育における「教える人」を対象化してみる。
1月21日	田中、大山	授業の最終的まとめ。評価に関して。

2) 授業担当者紹介 (担当予定順)

たなか つねみ 田中 毎実	京都大学高等教育教授システム開発センター教授 教育哲学、人間形成論、大学教授法研究
おおやま やすひろ 大山 泰宏	京都大学高等教育教授システム開発センター助教授 臨床心理学、学生相談論、大学教育評価研究
いのした おさむ 井下 理	慶応大学総合政策学部教授、京都大学非常勤講師 社会心理学、コミュニケーション論
みぞかみ しんいち 溝上 慎一	京都大学高等教育教授システム開発センター講師 青年心理学、自己論、大学教育課程研究
よねや きよし 米谷 淳	神戸大学大学教育研究センター助教授、京都大学非常勤講師 実験心理学、行動科学
しんとう たかあき 神藤 貴昭	京都大学高等教育教授システム開発センター助手 教育心理学、発達心理学、大学教育評価研究
ふじおか かんじ 藤岡 完治	京都大学高等教育教授システム開発センター教授 教師教育、カリキュラム研究、大学教育課程研究

3. 何でも帳

1) 何でも帳の使用について

授業担当者によって、何でも帳の使い方は異なります。みなさんのコメントを使って、次の授業を進める講師もいれば、直接には言及せず次回の授業を構成するのに使う講師もいるでしょう。いずれにしても、「何でも帳」は授業を学生と教員が相互に構成していく上で、重要なものです。毎回、記入して提出してください。

2) ハンドルネーム

この授業で使う名前（ハンドルネーム）を、各自考えてください。何でも帳に記入するときに使用します。こ

れによって、「何でも帳」の記述を授業で紹介するとき、同一の人が書いたものが判別できます。個人の実名は判らないので、プライバシーは守られます。

4. 授業の評価

毎回の「何でも帳」の記述、数回課すレポートによって、総合的に判断します。

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 () 氏名 ()

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17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、全学共通科目掲示板にて20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。

授業検討会の持ち方

1. 前提条件

- ① 固定メンバーと流動メンバー
- ② 背景の多様性（大学の多様性、学部・学科の違い、学生の多様性、教職員集団等の多様性）
- ③ 時間の制限

2. 目的

- 授業研究の意義（意味）の確認
固定メンバーにとっての意味
日替わり参加者にとっての意味
学生にとっての意味
- 授業研究の視点の確認
- 授業研究の視点の生成
- 授業研究のツールの開発
- 授業研究のツールの共有（普及）
- 授業研究マネジメントのあり方
授業研究システムのデザイン
授業研究システムの分析・評価

3. 生成的な大学の授業研究の方策

- process oriented、content oriented
- actor language と observer language
- 異質の共同
- 「見る」「見られる」、「教える」「教えられる」
- 実践知、フィールドの知、臨床知

4. 大学授業の授業研究の視点の生成の方策

〈ツール〉

- | | | | |
|----------------------|--------|-----------------------|-------------|
| • カード構造化 | • KJ 法 | • 参与観察 | • 授業リフレクション |
| • 「物語ること（ストーリーテリング）」 | | • 現象学的分析 | • 生態学的記述 |
| • 観察記述研究 | • 内容分析 | • 授業アセスメント（授業カンファレンス） | |

〈システムが内包するコンセプト〉

- | | | | |
|-------|-----------|------|---------------------|
| • 差異化 | • リフレクション | • 対話 | • 協働（collaboration） |
|-------|-----------|------|---------------------|

○ツールがこれらのコンセプトの具体的表現要素

5. 大学授業の授業研究の知見の整理の方策

公開実験授業検討会記録

(4月16日 オリエンテーション)

参加者：藤岡・田中・石村・大山・神藤・竹熊・
吉田・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

◆今年度の検討会をどのようなかたちで進めていくか

〈問題提起〉

藤岡

1. まず検討会の前提条件としては、

- ① 参加者には固定メンバーと流動メンバーがいること
- ② 参加者には背景の違い（多様性）があること
- ③ 検討会の時間が制限されていること

があげられる。

2. 前提条件を踏まえた上で、各参加者にとって検討会とはどのような意義をもつものであるのかを確認しておく必要があるだろう。すなわち検討会とは研修の場であるのか、あるいは研究の場であるのか？

検討会を研修＝研究の場であると考えれば、そのような授業研修＝研究の場を相対化していく新たな視点が必要ではないか？

つまり、授業研究のツールの開発・共有、授業研究のマネジメントのあり方などを考えていく必要がある。

3. そこで生成的な授業研究を進めていく方策として、以下のことを考えてみよう。

学生の学びのプロセスに焦点をあてるのか、学生が何を学んだかに焦点をあてるのか。

授業研究を記述していく言葉として、行為者としての言葉と参加者としての言葉をどう意識化していくか。

授業研究における「知」をどのように記述していくか。

4. また、授業研究の視点を確認・共有し、生成させていくためにはなんらかのツール（カード構造化・KJ法・参与観察・授業リフレクション・「物語ること（ストーリーテリング）」・現象学的分析・生態学的記述・観察記述研究・内容分析・授業アセスメント（授業カンファレンス）など）が必要であろう。

なぜならツールは、授業研究システムが内包するコンセプト（差異化・リフレクション・対話・協働など）を具体化するものとして役立つと思われるため。

5. 授業研究の知見を整理するための方策が必要。

〈問題提起を受けて〉

田中

検討会の場は研修＝研究なのか？

私は検討会は研修の場であると考えます。

なぜなら検討会とは、自分自身の固定した文脈（ストーリー）から解放される場として、すなわち自分自身のストーリーを組み換えていくそのつどそのつどの生成の場・出会いの場として考えているからだ。

それは蓄積やストックを前提とする研究とは異なるのではないか？

藤岡

しかし検討会において、初めて来た人の語りと固定メンバーの語りが一致できるようななんらかの観点（研究的な知見）が必要なのではないだろうか？

また、一般的に研究とは実践と関係のないもの、逆に実践とは研究の知見の応用の場面にすぎないものというように考えられている。しかし研究とは必ずしもしっかりとした枠組みをもっているものではない。つまり研究というものを教育実践の場において解体していかなければならないのではないかと、という意味合いも含めて、私は

研究と研修の区別をつけたくない。

神藤

しかし、初めて来た人と固定メンバーとの議論の一致というものは可能であるのだろうか？

藤岡

初めて来た人にも、たんに意義のある検討会であったと感じて帰ってもらうだけでなく、〇〇の観点での授業研究であったのだということを持ち帰ってもらえるような枠組み（研究的な知見）、あるいはツールを取り入れることによって、完全には一致しないながらも学ぶところがあるのでは……。

保田

しかし、ツールを持ち込むことによって、逆に初めて来た人が議論に入り込みにくくなるのではないだろうか？

藤岡

検討会の場において各参加者が一定の差異化を引き起こすためにはなんらかの装置が必要である。そのためにはツールの共有が必要なのではないか……

石村

フィールドワーカーの役割とは？

昨年度は主観的フィールドワーカーと客観的フィールドワーカーというものができていたが、フィールドワーカーの位置づけをもう一度確認する必要があるのではないか？

また検討会において、まず授業担当者から語らせるのではなく、フィールドワーカーが話してからというやり方でいいのか？

先にフィールドワーカーから話を聞くと授業担当者の最初の実感とは異なるストーリーテリングが再構成されてしまうのでは？

神藤

主観的フィールドワーカーも客観的フィールドワーカーもどちらにも良い面がある。

大山

授業担当者から語らせると授業の懺悔となり、そのあとの検討会が沈滞したムードになってふくらまないというマイナス面がある。したがって、試験的にフィールドワーカーをもちこんだのだが……。

主観的フィールドワーカー・客観的フィールドワーカー・授業担当者という三方向からの語りがあることは良いことであると思うが、語りの順番についてはもう一度見直してみてもよい。

藤岡

検討会は授業を研究していると同時に、この検討会の場が研究であるのだから、ここで起こっていることが言語化されることが必要である。しかしそれがなされていない。

吉田

それは年間の叢書のなかで、授業の振り返りとしてなされているのではないか？

大山

それに、次の検討会においてなされているのでは？

藤岡

それはいずれも授業担当者個人のなかでの言語化であり、この集団のなかでおこったこと（集団の研究的知見）は言語化されていない。

石村

集団としてまとめてしまうと、個々の視点のさまざまな交錯が阻害されてしまうのでは？

田中

繰り返しになるが、検討会の場は研修の場であり、授業研究の場ではない。

大山

今までの検討会においては暗黙の了解として検討会は研修の場であるというものであったが、藤岡先生が今日持ち込んだ視点というのは検討会を研究の場とするということ。

検討会が研修の場として非常に豊かなものを生み出してはいるけれども、確かに、この検討会が何をコンセプトにして開かれているのかと問われると答えられない。だから、検討会を対象化して捉えるという作業、すなわち検討会を研究するという作業も必要ではないか。

藤岡

私自身においては、検討会はFD (Faculty Development) のマネジメントの知見を共有する場であると思っていたのだが……。

神藤

しかしFDのマネジメントの知見をわれわれが一般化することができるのだろうか？

藤岡

一般化するのではなく、個々の参加者の知見が異なる、という共有された知見を記述することは可能ではないだろうか？

竹熊

私は授業において、自分自身も発見があるとき、そのときがいい授業であると思っている。そのようないい授業がどうすればできるのか、そのような学習の場として、検討会に参加したい。私自身は検討会は研修の場として、つまり一定の技能獲得、力量形成のヒントの場として参加している。

大山

検討会のスタイルと、授業のテーマ（ライフサイクルと教育）で目指されているものが不可分なものであるとするならば、田中先生はそこところに重点を置いて考えていて、藤岡先生はそれをもう少し一般化（相対化）していけないかというように考えていると思われる。つまり検討会には二つの方向性がある。われわれはいままで、知というものが自分のなかで発生する瞬間、それが授業のなかでなされる瞬間というものを大切にしてきたのであり、それを高めていくにはどうしたらよいのかということを議論してきた。しかし、藤岡先生が今日提起されたように、ツールを用いることによって対象との関わりをリフレクションするという方向性もある。

田中

私は検討会は経験の場、おのおののストーリーをつくって、創発する瞬間の場であると思っているが、いままでのやり方では停滞感があるというのも確かである。この停滞感を動かしてみるために、藤岡先生の言うように検討会を相対化していく視点も取り入れてやってみようではないか。

田中每実 担当授業

4月23日、5月7日、14日

● 前期第2回 4月23日 ●

〈授業案〉

(テーマ)

学生から提出された受講希望届けのうち、合格者の文章の一部を印刷配布し、相互性を志向するこの授業の構造について説明する。さらに、「死んでいく子ども」への大人やきょうだいの関わりという点から、現代人の「教育」と「発達」に関する前理解に前提されている時間意識を見直すことを促し、「ライフサイクル」という主題に導入する。

(キーワード)

「教育の“end”」、「子どもの現在」、「自己充足する現在と移行点としての現在」

(配布資料)

学生用 「何でも帳」、レポート抜粋、西平／死の受容／発達（3枚）

参観者用 授業案、「何でも帳」、レポート抜粋、西平／死の受容／発達（3枚）

(時間配分)

14:50 「何でも帳」説明、選抜説明
15:00 抜粋説明
15:20 資料説明
16:00 終了

- 1) 選抜は、レポートを4人で見ることによって、公平を期した。選抜基準は、授業へのコミットの度合い、自分に引きつけて書いている度合いである。選抜の結果、レポートをみると、平均的なコミットの仕方を示している者だけが残った感がある。ただし、ここからの抜粋は、人数が多い分は、授業において多角的に使用可能である。授業ではこの利点を精一杯活かしたい。
- 2) 抜粋は、「努力・悩みと成長」、「問われる自分と問う自分——自分探し——」、「学ぶ・教える／相互性」、「死と教育」に分類される。
「努力・悩みと成長」は、ステレオタイプな思考のパタンの典型であるが、今回は「もう少しつっこんで考えよう」というにとどめる。
次の「問われる自分と問う自分——自分探し——」では、「もう少しつっこんで考えた」典型的例が並んでおり、受講生をこのうちにそれぞれに位置づけさせることができる。自分探しは、この授業のテーマである。⑩の「無限に循環する反省」などを、授業者の意に添う者として、褒めておこう。
「学ぶ・教える／相互性」は、教育関係における相互性をみごとに内容的に記述している。このような内容豊かな学びと教えを成立させようと呼びかけるつもりである。
最後の「死と教育」は、今回の授業のテーマへの導入である。
- 3) これ以後が本論であるが、ここでは、「死」を手がかりとして「発達」と「教育」の根底的な見直しの必要性を示し、ライフサイクル論へと導入する。最初に、この授業では「教育」と「発達」の癒合を「異世代間の相互

性」と「ライフサイクル」という構図に書き換えることを説明し、そのあと、西平以下の議論で、この説明を補足する。「死」という非日常的なテーマの導入が、学生の授業参加を促す上で有効であるか、あるいはむしろ障害となるか。前者であると考えているが、その効果を冷静に判断したい。

公開実験授業検討会記録

(4月23日 田中每実先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・石村・大山・神藤・竹熊・吉田・
柳吉・船橋・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

藤岡

今日の授業について、まず客観的フィールドワーカー、主観的フィールドワーカーからの報告を。次に初めての参加者の方々からのコメントを。最後に授業担当者田中先生からの報告を――。

〈客観的フィールドワーカーからの報告〉

杉原

今日の授業の主な流れとしては――

- 14:50 授業開始。学生選抜についての説明。
- 15:00 資料「1. 努力・悩みと成長」、学生のレポートの抜粋を用いて説明。
〔人間は悩むことによって成長する。しかし悩みが成長を阻害することもある〕
- 15:05 資料「2. 問われる自分・問う自分――自分探し――」抜粋説明。
〔自分の感性を抑圧していると感じている人が多い〕
Character についての説明。
〔外部からつくられるという考え方と自分で自分をつくっていくという考え方〕
- 15:18 何でも帳のハンドルネームについての指示。
- 15:35 いったん間を置き、資料から離れる。
〔ずっと講義をしてくると疲れてくるんだ〕
学生を席から立たせる→すわって〔目が覚めたやろ〕
- 15:40 資料に戻り、「3. 学ぶ・教える／相互性」抜粋説明。
〔学びとはどういうものであろうか？〕
- 15:40 資料「4. 死と教育」抜粋説明。
学生にマイクを渡し資料を読ませる。
〔教育は生と結びついていると同時に死と結びついている〕
〔教育とは大人が子どもに働きかけて変容させることである。しかし同時に子どもを教えることによって大人も変容している⇒相互性〕
〔つまりこの授業では相互性というものをみていきたい。またこの授業そのものが相互性でもある〕
- 15:54 資料「西平直『エリクソンの人間学』の抜粋」の説明。
学生にマイクを渡し資料を読ませる。
〔死が決定している人とそうでない人、彼らのこれからの人生をどちらも発達という言葉でくくれるのだろうか？〕
- 16:04 来週は今日の続きである死の問題から始めることを伝え、授業終了。

〈主観的フィールドワーカーからの報告〉

吉田

1. 昨年と比べて学生の雰囲気違った。また田中先生の雰囲気も普段と違った。そのせいか、15:00ごろまでは田中先生と学生がお互いを探りあうような感じにみえた。
2. 初回の授業から学生のレポートを使用する授業を試みていて、テンポよく進んでいた（昨年は初回の授業では使っていなかった）。

3. 学生の心をつかむパフォーマンス（席を立たせる、自分のエピソードを語るなど）を初回から使っていた（昨年はずっと後になってからだった）。

〈初めての参加者からのコメント〉

柳吉

資料として使われたレポートが、非常に学生のモチベーションがよく出ており、これをもとにして授業を進めていくということに関心を持った。

船橋

学生が公開授業という檻の中に入っているという意識が少ないようにみえた。

竹熊

相互性というテーマのなかで、学生のレポートを使って授業を進めていくというやり方において、学生はまさに先生が学生との相互性を組み入れているという実感をもったのではないか。

また、今日の授業では、①学生への知識の授与（インストラクション）、②学生に対する問題提起、③学生への指示という3つの要素がうまく取り入れられていた。

鈴木

先生が学生のレポートに対してコメントするという形式において、先生のコメントに対する反論の場がないと、授業から離れていく学生も出てくるのでは？

杉原

先生がときどき問題提起をされ、学生に考える余地を与えるというところが、講義形式のなかにおいても学生との相互性を感じさせていた。

藤井

事前の授業案を読み、今日の授業テーマは「死と教育」であると思っていたため、そこへいくまでの過程が少し長いように思われた。途中で学生の集中力が切れた感じがしたが、いいタイミングで田中先生が授業に間を置き、学生にマイクを渡すなどの行為を試みたため、学生の集中力も戻ったように感じた。

〈授業担当者からの報告〉

田中

たしかに最初の10分間は、学生に対する若干の抵抗感があり、学生のなかにはいりこめなかった。

事前の授業案では今日の本題は「死と教育」であるとは書いてはいたが、私の授業というものには本来明確なコンテンツがあるというのではない。私の授業は、学生にいろいろな素材を提供して、そのつどそのつど学生に問いかけていくというスタイルであり、その素材のなかから学生それぞれがそれぞれに関心を持ってくれるところがあればよいと思っている。その意味では今日の授業は意図どおりに進んだ。

ただし、時間配分がうまく調整できなかった。

〈報告を受けて〉

藤岡

以上の報告を受けて以下の点に焦点をあてて討論できるのでは――。

- ① 学生のなかに入る、あるいは学生の心を引きっぱり込むというのはどういうことか。
- ② 今日の授業のコンテンツ（インストラクションした内容）は何なのか、すなわちコンテンツはないが伝えたいことがあるというのはどういうことなのか。
- ③ 授業のなかには3つの要素（知識の授与、問題提起、指示）がある。

船橋

前回の検討会記録を読むと、検討会の場とは研修なのか研究なのかということが議論されていたようだが、理系の者としては、人の授業テクニックを自分に取り込む手法があると思っているため、その観点から今日の公開

授業・検討会に参加した。授業の仕方と検討の仕方、すなわちあるスタイルをつくるのが、このセンターが Faculty Development を試みている意図ではないのか？

田中

私としては、授業のスタイルといったことよりも、学生が授業に対して主体的に取り組もうとするその取り組みの仕方というものに、文系・理系どちらにおいても共通の根っこのようなものが見出されるのではと考えているのだが……。

船橋

講義法というものを練るのには時間とコストがかかる。しかしその講義法がほかで練ってもらえれば、理系の者としてはその講義法を自分たちの講義内容にのせる、すなわちその装置を活用することができると考えているのだが……。

石村

理科系の先生方の授業を見せていただいたことがあるが、京大の理科系の先生方は船橋先生の言われるような方法とか装置とかいったものはしっかりとしたものを持っているように感じられる。したがって、それよりもこの検討会に参加して自分の授業を見直してもらう、すなわち自分の持っている文化（文脈）というものをリフレクションしてもらうきっかけになればと思うのだが……。

船橋

検討会に参加することによって自分の授業を見直していくということは理解できるが、私としてはそのように講師が自分自身を見直していかなければならないという意識をもつための意識改革の方法というものを研究してほしいと思うのだが……。

保田

私も、研究としてのこのセンターの側面というものはどうなのかということに関心がある。

柳吉

私がこの検討会に参加した動機は、何が大学授業の改善になるのかという根本について知りたいということから。

藤田

このようなかたちで進められる検討会は初めてなので異様な感じが……。

大山

私は検討会にもう4、5年出ているため、これまで研修の場に関わってきたという前提においてしか授業を見れなくなってきている。しかし今日はそのようなものをひとつずつ剥ぎ落としていこうと思っている。つまり、検討会のなかでどんなところに疑問が出て、それがどんなふうに展開していけばよいのか、ということを一から考えてみる必要があるのだろう。しかしそのような次元の議論にまで自分がどこまでいけるのか……。

吉田

私は人の授業を見る、それについて検討会で皆がいろいろと言うことでそれぞれの意見を確認する、そしてそれを自分のホームグラウンドへ持ち帰るということだけでメリットがあると思う。これまでの検討会では人の授業を見ることで皆がなんやかんや意見を出す、そういうことの積み重ねであった。それが今日は前回に引き続き、検討会をどのような形で進めていくかという話になっている。

田中

そういう意味では、藤岡先生が今日、今までとは違った形で検討会を進めたことについて何らかの説明をしてほしい。非常に誘導的であったと思われるが……。

藤岡

私としては、まず初めてきた参加者に公開授業の場のなかで経験したことを報告してもらい、そのなかから出てくる言葉を抽出して、それを議論を進めていくベースにできればと思った。そしてそこから共通の何かが生まれればと思っていた。検討会をもつことの意味を明確にしていこうとしたという意味では誘導的であったかもしれない。

今日は船橋先生が、研修をするということについての装置を見つけようとして来られていたということで、話がかなりメタのもの（相対化されたもの）になっていたが、そのメタの部分と今日の授業の経験というものを往復させながら議論していこうと試みたのがうまくいかなかった。

大山

これで、これまでとの違いが明確になったのではないか。

従来の検討会は、参加者が主体的にもった問題意識を出すことによって、その人の文脈が何か変わっていくという場であった。だから、初めてきた人は始めてきた人の問題意識で、何年も関わってきた人は何年も関わってきた人なりの問題意識でしか見れないという限界があった。しかし今日はそのような検討会のかたちを引き剥がす作業の場であったように思う。

田中

検討会に何年も関わってきたわれわれは、引き剥がされただけで、それに応答することができなかった。いつも言っていることだが、われわれは各々の語る授業観、物語というものをもっており、それを大切にしている。しかしそれには確かに苔がついてきてもいるので、それを初めてきた人に語ってもらうことによって、一度こちらの物語を相対化してみるということは大事であった。そしてそれをやった上で、今度は剥がされたほうの者が意見を出していくべきだった。しかし今日は剥がされる作業だけで終わってしまった。

石村

最後に従来の検討会の感じで一つ聞きたいことが……。

今日は田中先生がのりにくそうだった。エピソードがすごく多かったということ、言葉遣いが優しくかった（いつものような攻撃性（挑発性）がなかった）ということ、「しゃべるのがしんどくなってきた」という発言が3回もあったということ、それはなぜか？

田中

今日は準備が不十分だったから……。

話しながら抵抗感があったのは教育学部と医学部の学生が多かったからだろうか？

石村

私も学生選抜にあんなに時間をかけたのに、実際はいつてきた学生をみてこんな学生を選んだのだろうかという違和感があったのだが……。

大山

私も例年に比べて学生が幼いなと感じた。

石村

初回の授業では学生の授業に対する緊張感というものがいつもはもっとあるのに、今日は感じられなかった。

神藤

幼いというのはどういう状況をみて思うのか？

大山

こじんまりしている。落書きしながらとか別のことをやりながらも聞いている、大きく破綻しないながらもある程度のスタンスを保ちながら聞いているというような。

そのことが田中先生のほうも学生との距離を感じさせることになった要因では？

石村

それはこれから議論していくなかで明らかになっていくだろう。

● 前期第3回 5月7日 ●

〈授業案〉

(テーマ)

「相互性の構造化」という授業目的の確認

当初の予定を変更して、前回の「何でも帳」全コメントを整理、分類、印刷して、配布する。それによって、前回のテーマである「死んでいく子ども／ライフサイクル論」を補足的に説明するとともに、この授業のメタ的な構造について理解させる。つまり、我々授業者がめざしているのは、授業者と受講生、受講生同士、授業者と参観者との間に、相互性が成立することであることを、説明する。

(キーワード)

双方向性 相互性、自分の言葉

(配布資料)

学生用 「何でも帳」、全コメント（9枚）

参観者用 授業案、全コメント（9枚）

(時間配分)

14:50 コメントの説明

16:00 終了

- 1) 学生のコメントを読んで、その反応の多彩さと豊かさにうたれた。授業の当初計画を変更して、全コメント配布を行うゆえんである。私の分担分3回では、受講生に「ライフサイクル」と「相互性」という授業テーマを周知させるとともに、双方向性を重視する授業の構造を立ち上げることが、目的である。全コメント配布は、このうちの「授業の双方向的構造化」という目的の方と関わっている。
- 2) この授業は、あまり水準の差もなく豊かで多彩な反応を返すことのできる能力の高い学生たちを相手にしている。「何でも帳」や「討論」などの双方向性をめざすツールによって、彼らの潜在的で爆発的な能力をできるだけ活かしたいが、時間的空間的な条件あるいは授業者の能力という条件などの制約によって、それが十分にできるわけではない。この授業者の苦衷について、素直に話しておきたい。
- 3) 全コメントは、「教官へ」、「授業について」、「こたえにくいコメント集」、「自分の言葉／自分の物語」、「受験の意味」、「大学と学生生活」、「意味・無意味／意味づけ」、「〈学ぶ〉ということ」、「悩みと成長」、「死と成長」、「〈発達〉について」、「他者と自己」、「相互性」に分類される。分類の各項で数個のコメントを取り上げて、これに解説を加えながら、授業を進行させる。学生の関心が授業を聞くよりもコメントを読む方に向いてしまう危険性がある。さらに、基本的には一斉教授であるので、彼らがすっかり退屈してしまう可能性もある。これといった決め手になるような打開策はないが、臨機応変に対応することにしよう。
- 4) 扱いの難しいのは、最初の三つ、とくに三番目の「こたえにくいコメント集」である。後者については、これはコメント自体の欠陥ではなく、応答するコメントの書きにくさ、つまり相互性の成立しにくさこそが問題であることを指摘し、その原因を考えるとという姿勢を貫きたい。できるだけ、一方的な非難と受け取られないように配慮したい。

4月23日 from (鳥丸)
 悩んで成長するが、苦悩なく成長するがこれについて僕は悩んで成長する方がやはりbetterだと感じる。講義では「人生は苦悩なく成長するよりも苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

4月23日 from (ほりほり)
 「苦悩なく成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

4月23日 from (みんこ)
 「苦悩なく成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

10 死と成長

4月23日 from (ホリホリ)
 死を宣告された人が出版した本を読んだことがあり。一語一語から筆者の「死を宣告された人が出版した本」は、その生命活動の終焉を告げる本である。死を宣告された人が出版した本は、その生命活動の終焉を告げる本である。死を宣告された人が出版した本は、その生命活動の終焉を告げる本である。

4月23日 from (ミナト)
 人は、時間を限りなく消費することによって、自分の能力を最大限に発揮できるのだ。成長は、自分の能力を最大限に消費することによって、自分の能力を最大限に発揮できるのだ。成長は、自分の能力を最大限に消費することによって、自分の能力を最大限に発揮できるのだ。

4月23日 from (ふすま)
 僕も、田中元生が「自分の能力を最大限に消費することによって、自分の能力を最大限に発揮できるのだ」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

4月23日 from (レフ)
 「苦悩なく成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

4月23日 from (そら)
 「苦悩なく成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

4月23日 from (リンゴ)
 先生は「苦悩なく成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

4月23日 from (まゆみ)
 僕も、田中元生が「自分の能力を最大限に消費することによって、自分の能力を最大限に発揮できるのだ」という点で(手紙)で反対論した。出来事に対して「無意味」と感じることは「時間の浪費は多く、無駄な人生の中でいかに多くを学ぶ機会を捉えるか」という点で「苦悩を味わって成長する方がよい」という点で(手紙)で反対論した。

公開実験授業検討会記録

(5月7日 田中毎実先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・大山・神藤・竹熊・吉田・
舟橋・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

藤岡

今日の授業について、客観的フィールドワーカー、主観的フィールドワーカーからの報告を――。

〈客観的フィールドワーカーからの報告〉

藤岡

今日の授業の主な流れとしては――。

- 14:50 授業開始。何でも帳を読んでの感想。
- 14:55 資料（何でも帳の全コメントを分類したもの）「1. 教官（田中）へ」についての解説。
〔前回の授業での説明、苦痛・悩みがなくても成長できる／苦痛・悩みによって成長する、は矛盾しているのか?〕→イニシエーション（死（苦痛）と再生）についての説明。
- 15:15 資料「2. 授業について」についての解説。
〔この授業はある枠組み（関係）のなかで成り立っており、その枠組みのなかでそれぞれが自分なりの解釈を見出してほしい〕
- 15:22 資料「3. こたえにくいコメント集」についての解説。
- 15:29 資料「4. 自分の言葉／自分の物語」についての解説。
〔自分の言葉というものをどう考えるか?〕→ルソー『エミール』の例。状況依存的言語と非状況依存的言語の例。
- 15:40 いったん資料から離れる。
〔なかなか進まないなあ〕
座学についてのエピソード
- 15:47 資料に戻り、「5. 受験の意味」から「10. 死と成長」までをざっとみて解説。
〔誰でも自分なりの意味づけ、物語（筋立て）をつくっている。〕
〔死刑を宣告された者の輝きは、瞬間に関わっており、それは垂直方向に開かれたものではないか。〕
- 16:02 残りは次回に説明する旨を伝え、また質問・反論はないかと尋ね、授業終了。

〈主観的フィールドワーカーからの報告〉

藤田

1. 例年連休明けには学生の数が減少するのに、今日は学生の数が比較的多かった。
2. 田中先生の学生に対しての呼びかけが、「君ら」「京大生」「何でも帳の①番の人、②番の人」といった具合にいろいろであった。
3. 比較的学生の集中力は高かったようにみえた。田中先生が話しているとき（資料を読んでいないとき）は田中先生の方に顔が向いていた。

吉田

学生の質（授業態度、何でも帳のコメント等）が年々よくなっているように見受けられる。特に今年の何でも帳のコメントは、明らかにそれが教材として使われることを意識して書いているように見える。

大山

私は逆に、今年は学生の反応がつかみにくいと思った。まさに座学に順応しているというか、たしかに授業は眠らずに聞いているのだけれども、本当に聞いているのかどうか分からない感じがする。しかしそれなのに、こ

のような（内容のある）コメントが提出されてくるというのはどうしてなのか？

また学生の授業に対する姿勢と連動して言えることだが、田中先生が授業をしていて楽しそうではない。前回は今回も授業の途中で休みを取り入れざるをえなくなったのはなぜなのか？

田中

たしかに今日の授業は、自分にとっては何も新しいものがなかったのでおもしろくなかった。自分にとって既存のものを開示しただけだったように思う。今年のように授業回数が3回だと自分の手持ちのものを出すだけで終わってしまう。

学生の何でも帳のコメントがよくできているということについては、今年は教育学部と医学部の学生が多いから（教と医はまじめだから）ではないか？

吉田

しかし個人的な印象としては、教育学部と医学部の学生が集中していると言う印象はしなかったが……。

鈴木

学生たち独自の情報網において、公開授業の情報がある程度収集されてしまっているのではないか。だから、公開授業に対する枠組みがすでに学生たちの方にできているので、それにコミットしたものを書くのではないだろうか。

大山

それに関わっていると思うが、学生たちに遭遇・探索の姿勢がみられない。初めから授業に対してあるスタンスを守っている。

吉田

これ以降、大山先生、井下先生の授業において、ディスカッションを取り入れることで、学生の方にも遭遇・探索の姿勢が起ってくるのでは？

神藤

前回の授業で矛盾した話（苦痛・悩みがなくても成長できる／苦痛・悩みによって成長する）をしたのはわざと？

田中

自分では矛盾した話をしているつもりはなかったのだが……。

竹熊

田中先生は、こういう考え方とこういう考え方がある、という単なる揺さぶりをかけたただけなのに、学生の方は断定だと思って、そうすると断定が2つある、それは矛盾だ、と思うのだろうね。

竹熊

何でも帳のコメント全員のを開示するのは今日が初めて？

田中

以前、抜粋コメントで選ばれる学生が偏り、その他の学生が手を抜くことがあったので、それではだめだという意味で、全員のを開示したことはあった。だが今回は、ものすごく特異なコミットメントの仕方をみんながしていたので、他の人がどのようなコメントをしていて、自分はどのへんの位置にいるのかということをお知らせするため全員のコメントを開示することにした。

しかしやはりこれだけの分量を扱うのは非常に難しく、後半の「発達・死・ライフサイクル・相互性」のところは説明が不十分になってしまった。

大山

私は最後の方の説明のほうが、論の繋がりがよかったと思うのだが……。

逆に前半の方の説明は、話されたいろいろなエピソードが、すべて外側から入ってきた感じを受けた。

田中

用意していたところがだめで、とっさの判断で話したところのほうがよかったというのは非常に悲しいが……。やっぱりコメントの抜粋は5つか6つでいいね。

大山

なんか今日の田中先生は、今までと違う形での相互性をやろうとしていたように思う。これまで数個のコメント抜粋でやっていたときには、田中先生の観点に引っ掛かってくるものを取り上げていたのに、今回はどのコメントにもマッピングしようとしている。

田中

そうか、今日は、マッピングして団体旅行に連れて行ってしまったのか……。

前回大山先生が今年の学生はものすごく無内容なのだけれども体裁だけは整っているというようなことを言っていたが、実際学生の書いたものを読んでみると結構おもしろいことを書いていたので、これは全部載せた方がいいのではないかと思って全部載せたのだが……。

神藤

学生のコメントが授業に大変コミットしたものになっているというのは、もしかすると、われわれの構え方そのものが、学生に誘導なり枠組みなりを与えてしまっているからでは？

大山

たしかにわれわれは相互性と言いながらも、無意識のうちに省エネしているところがあって、学生の側だけにどうして今年はこのふうなのかと言えないところがあるかもしれない。われわれの側の構えも見直してみなければ……。

藤田

今回の検討会は前回の検討会とはまた違った違和感があるのだが……。

前回の検討会では、たしかもう少し前回のような検討会の形で続けていこうということで終わったはずなのに、今日はまた前回とはがらっと変わってしまっている。そもそも検討会における司会のスタンスが、前回と今回ではまったく違うのはどういうことなのか。

藤岡

前回の検討会では司会が誘導的だと言われたので、今日は誘導しないでおこうと思った。しかしそうすることによって意見が出てこないというのではなく、かえって前回よりも豊かなものが出ている。また、誰も明確には言語化はしないが、自然とこの場で構造が出来上がって来ている。だからこのようなスタイルでもよいのかなと思っ

舟橋

いままでの議論を聞いていて、ここをこうすればよかった、ああすればよかったと言っているが、そもそもそのような公開授業におけるノウハウや技術が、5年間のうちに蓄積されていないのか？ この5年間のうちに、学生の授業へのコミットを引き出させるノウハウといった金言集のようなものが出来ているはずだと思うのだが……。

だいたい授業中でのアドリブが成功する、成功しないというのは、場当たりの芸であって、技術というものにはならない。これだけの研究者が集まってコストをかけているのは、そこはこうすればよかった、ああすればよかったというような各個人個人の物語の重ね合わせをするためではなく、なんらかの技術を抽出したいからではないのか？

田中

われわれはそうではなかった……。

藤岡

だから舟橋先生の言うようなものを生み出すには、このような議論の場を積み上げていくだけではできないのではないのだろうか？ その意味では、この場をどのように進めていくかとうことは非常に大事な問題で、やは

り私は検討会を研修＝研究の場と考えたい。記述化することと、その記述化したものをのりこえていくという運動、そういうものに検討会が進まないかぎり、各個人の物語を超えたものを生み出すことは難しいのでは？

田中

われわれの蓄積してきたものがどの程度のものであり、どのようなレベルにまでいって、それがどのように授業に生かされるのかといった議論は、われわれはやってきたつもりなのだが、しかしそれでは足りないという意見が当然あるわけで、そこを藤岡先生なんか期待しているのだが……。

大山

技術ということで言えば、技術の文脈を無視して単なるエクスポートすることはできない。しかし技術というものがエクスポータブルなものになるには、その技術が生まれた文脈とかなぜその技術を使うのかといった技術を生んだ者たちの感性とカリフレクションなどがセットになっていて切り離せないという気がするのだが……。

藤岡

だから私は前回の検討会で、初めての参加者にまず授業に対する素朴な感性（感想）を聞き、そこから共通に記述されている言葉を見つけ、その言葉にこだわってみようということを試みた。その際、私がかんていった言葉がそれぞれの思考と合わないときは、すごく誘導されているように感じるし、それがうまく定着していれば、私の経験がうまく言語化されているという感じになったのではないだろうか。だからそういう意味では、司会というものは非常に大事だと思っている。

田中

この検討会の場を超えるものをつくっていくという姿勢は大事なことだと思う。しかしチップスというと文脈をすべて捨象してしまったものになってしまうので、そのような文脈、筋立てをはずさなくて、なおかつ普遍化するものを見つけていかなければならないのではないかと。いままでわれわれはチップスに対しては、全然対応しなかった。しかし「チップス」と「物語」の間のようなものがある、われわれはそれを見つけていかなければならないのだろう。

舟橋

授業を対象にして議論する場というものを、いままで大学はもっていなかった。それを研究していく場はどこにあるのかと問うとき、それこそがセンターの役目だといえるのではないのだろうか？それは学術的というよりもすごく政策的なものなのかもしれないが……。たとえば講義者集団に対してあなた方はどのように考えるのか？
日にやけたノートでつまらないことをやっている講師に対して、この検討会は貢献しうるのか？

大山

われわれは手こねでやってきたこと（経験・文脈）を記述していくということをやってきた。つまり、われわれが手こねでやってきたことと、あなたが手こねでやってきたこととは違うかもしれないけれども、手こねでやるということに関しては何か言えるかもしれない、そこを議論し合おう、そういうふうにして検討会を進めてきた。

田中

そういう意味ではわれわれは誠実にやってきた。しかしそれでいいのかという問題はあります。

大山

いままでのやり方でいくと、相手が自分たちなりに手こねでやっているということが前提なわけだが、じゃあその人たちが手こねなんかやっておれない、とにかくまず餅をくれと言ったときに、われわれは何を言えるのかということなんだろうね。

藤岡

だからもう少し仕掛けといったものが必要なのではないだろうか。たとえば、今日の議論において、何でも帳のコメント抜粋のことが問題になっていたが、それをもう少し整理すると、全員のコメントを抜粋することによって、①全員のなかでの自分の位置をわからせる、②少ないコメントの学生に対してはもっと書きなさいということへの指示となる、といったように二つの働きがある、ということがわかる。そういうことをもっとちゃんとやればノウハウになっていくのではないだろうか。それはノウハウだけれどもチップスとは違う形のものだろう。

田中

そういう形のものはお出来ると思う。形式（方法）だけじゃなく意味を伝えられるようなものが……。

藤岡

林式カードのように「このような学生にはこのような対応を」というような目的合理的な考えでは、技術というものが教育環境（各大学）に固定されてしまう。そうではなく、各大学の教師それぞれがよい授業をしようという気をおこすようなもの、教師に何かリフレクションを引き起こすようなきっかけになるようなもの、そういうものを私はつくっていききたい。そのような技術は文脈なしでは死んでしまうものである。だからそれは文脈と一緒に提案していかなければならない。

つまり、言葉を獲得することによってメタファーをつくっていくという技法、すなわち、検討会の場で記述されながら切り残されていくようなものに対して、センシビリティを保つようなかたちで取り出された技法とその使い方についてのメッセージを検討していかないといけない。そうしないとちまたで流行するのは、いつまでたってもハウツー的な因果論的な技法だけになってしまうのではないだろうか？

田中

われわれはこれまで、自分たちの物語・文脈というものをリフレクションすることだけを目的にやってきた。しかし次にどうするかという段階にきている。これまでわれわれの次のステップを妨げていたものは、文脈をはずしたら技法主義になるという考えだった。しかし、文脈をはずして技法主義にならなくて、しかも次のステップへと導くようなもの、それをやっていかなければならない。

● 前期第4回 5月14日 ●

〈授業案〉

(テーマ)

「相互性の構造化」という授業目的の確認

子ども、老人、死にゆく人（いずれも学校外にいる人々）と彼らを取り巻く人間関係の視点から、在来の「教育関係」を「ライフサイクルと相互性」の観点から捉え直す。その際のキーワードは、「教育の“End”」、「ホスピタリズム」、「教育者としての死にゆく人」、「ライフサイクル」、「異世代間の“cogwheeling”」である。さらに、これを受けて、授業の主題である「ライフサイクルと教育」を概説的に説明する。あわせて、我々授業者が目指しているのは、このような相互性の関連が、授業者と受講生、受講生同士、授業者と参観者との間にも成立することであることを指摘する。つまり、この授業のメタ的な構造について解説する。

(キーワード)

教育の“End”、ライフサイクル、相互性

(配布資料)

学生用 「何でも帳」、コメント抜粋、ライフサイクル資料
参観者用 授業案、コメント抜粋、ライフサイクル資料

(時間配分)

14:50 前回の全コメントへの感想を聞く
15:00 コメント抜粋から「教育、人生の“End”」、「ライフサイクル論」について議論を進める
15:30 相互性の構造について議論する
16:00 終了

- 1) 前回の学生の感想は、全般的にひどく底の浅い感じである。彼らは、受講生全体の水準の高さを見せつけられ、書き方について教師の強い方向づけを受けるなかで、自分の書き方を定めかねて、お茶を濁してしまったのかもしれない。あるいは、この難しい課題状況でコメントによって授業へコミットすることのつらさが十分に予想されることから、お茶を濁すという仕方でもコメントを書くことによって、苦境に立つことから防衛したのかもしれない。であるとすれば、今の時点で必要なことは、彼らに授業へコミットすることを励ますことであるのかもしれない。前回の「何でも帳」の学生の記述へのコメントでは、この励ましを心がけた。授業でもできれば、授業へのコミットを励ましたい。
- 2) 今回は、私の分担の最後なので、受講生に「ライフサイクル」と「相互性」という授業テーマを周知させるとともに、双方向性を重視する授業の構造を立ち上げるという授業目的を今一度、周知させたい。
- 3) 学生のなかにはいることは幾分恥ずかしいし、「サザエさん」という使い古した話題を用いることもかなり恥ずかしいが、効率という点では望ましいかもしれない。恥を忍んで、あえて試みてみよう。

工作態度・マダ子・言語化

① 5月7日 from (中一) 一
 上の先生のコメントは、私が教育者として、在道としての状況把握依存の程度で
 解釈の差が生じていることと、私の見解と見解の差、私、学校の教育に於いて
 いまの状況から、一般性、普遍性、の追求、その知識を伝達するから、(自己満足)で
 いる、確かに万人に理解可能な(社会的)道徳を、重要な(社会的)道徳と
 個人を要求する(社会的)道徳と、区別して、教育の場、を、区別して、
 コメント from (団中) 6/5/21 先生、おはようございます。おはようございます。
 講師(中)マダ子、先生、おはようございます。おはようございます。

② 5月7日 from (中一) 一
 子どもの成長に必要なのは、心と体の成長です。心と体の成長は、それぞれ
 異なるペースで進みます。心と体の成長は、それぞれ異なるペースで進みます。
 精神に解乏する場合は、痛みやストレスを感じ、心と体の成長は、それぞれ
 異なるペースで進みます。心と体の成長は、それぞれ異なるペースで進みます。
 コメント from (中一) マダ子、先生、おはようございます。おはようございます。

③ 5月7日 from (中一) 一
 先生、私は「個性」を大切にしたいです。「個性」を大切にしたいです。
 先生、私は「個性」を大切にしたいです。「個性」を大切にしたいです。
 コメント from (中一) マダ子、先生、おはようございます。おはようございます。

II 中一と人間

④ 5月7日 from (中一) 一
 先生、私は「個性」を大切にしたいです。「個性」を大切にしたいです。
 コメント from (中一) マダ子、先生、おはようございます。おはようございます。

⑤ 5月7日 from (中一) 一
 先生、私は「個性」を大切にしたいです。「個性」を大切にしたいです。
 コメント from (中一) マダ子、先生、おはようございます。おはようございます。

III 成長・教育の目的 / 終りの理想

⑥ 5月7日 from (中一) 一
 先生、私は「個性」を大切にしたいです。「個性」を大切にしたいです。
 コメント from (中一) マダ子、先生、おはようございます。おはようございます。

公開実験授業検討会記録

(5月14日 田中每実先生担当授業)

参加者：田中・大山(司会)・石村・神藤・
竹熊・保田・藤田・杉原・藤井

大山

今日の授業について、まず客観的フィールドワーカー、主観的フィールドワーカーからの報告を。次に授業担当者田中先生からの報告を――。

〈客観的フィールドワーカーからの報告〉

杉原

今日の授業の主な流れとしては――。

14:50 授業開始。前回の授業で何でも帳の全コメントを載せたことについての感想を、学生にマイクを渡して聞く。

14:56 何でも帳の抜粋資料を使って「Ⅰ 体験・メタる・言語化」について説明。

抜粋③について

〔体験のみずみずしさがよく表れている〕

〔言語化することによってこのような体験のみずみずしさが失われる可能性がある〕

抜粋②について

〔感情中立性を保つこと(メタること)によって、共感能力が失われる可能性がある〕

抜粋①について

〔言葉にならない体験の部分を切り捨てるのではなく、体験の部分をこそ言語化していこうではないか〕

15:10 何でも帳の抜粋資料を使って「Ⅱ 枠と人間」について説明。

抜粋④について

〔人間は枠があることによって逆に自由を感じる〕

抜粋⑤について

〔昔から教育的二律背反(接近・隔離)ということが言われるが、この授業においては、私が各人の名前を覚えるといったスタイルではなく、あくまでもコメントを通してのやりとりといったスタイルでやっていきたい〕

15:30 「Ⅲ 成長、教育の目的/終りと理想」について説明。

抜粋⑥を読んだ後、テキスト資料「現代社会における青年の課題」へ。

15:32 テキスト資料「現代社会における青年の課題」をざっと見ていく。

〔この授業で一番言いたかったことは、ライフサイクルと自己の形成について〕

15:46 サザエさんの話(サザエさんの家族構成と年齢を学生に板書させる)。

〔サザエさんをみると気持ちが安らぐのはなぜか?〕

〔それはサザエさん一家の年齢が人生の危機の年齢と重なっていないため〕

〔しかしあと5年もたてばそれぞれが大変なことになるはず〕

エリクソンの理論の説明。

〔人生の危機は一世代だけの問題ではなく、かならずそこには世代間の危機が重なっている→ cogwheeling(歯車)、mutuality(相互性)〕

〔このような歯車、相互性のなかで人生は営まれていく〕

〔つまり教育にENDはない〕

16:02 次回からは大山先生の担当授業になることを学生に告げ、授業終了。

〈主観的フィールドワーカーからの報告〉

石村

1. 今日の授業に限らず、今年の授業は全般的に田中先生の学生への接し方がやさしい、また学生との応答（ちょっとした質問や板書をさせるなど）が多いが、何がそうさせるのか？
2. 前の席の学生は熱心に顔を上げて聞いていた（逆に後ろの席の学生は机につぶして寝ていた）が、この田中先生に対する異常なほどの視線は何なのか？
3. 田中先生は一回学生に読ませたあとに、かならずもう一度御自分で読まれるがそれはなぜなのか？ 一回目の読みと二回目の読みにはそれぞれに何か意図があるのか？
4. 何でも帳抜粋の資料を使用しているときは寝ていた学生が、テキスト資料のときになったとたんに起き上がったのはなぜか？
5. 何でも帳における田中先生のコメントは、書いてくれた人に対してのパーソナルなメッセージなのか、それとも全体に対してのメッセージなのか？ 使い分けがあるとすれば、どのような意図で使い分けしているのか？
6. 最後に私自身のことについて言うと、今日の授業案に書かれている「励ましたい」「恥ずかしい」などの言葉から、今日の田中先生の授業をどのように見るかという私自身の物語が、実際の田中先生の授業を見る前にすでに出来上がってしまい、あとは授業の中でそれを拾っていくという形になってしまっているのだが、本当にそれでいいのかどうか……。

〈授業担当者からの報告〉

田中

1. 前回は授業の流れを全部つくってしまっていて、自由のきく余地がなかったため、その反省から今回は自由にしゃべれる余地をつくっておいた。例えば、何でも帳の抜粋は6つにとどめ、テキスト資料も一応配っておいて時間があれば読もうという程度に考えておいた。
2. 学生に対する接し方がやさしいのは、学生との年齢に距離が出来てしまっていて、私自身の役割が父から祖父へと移ってしまったからではないだろうか。しかしその役割の移行もうまくいっていないため、学生と距離をとりながらも、時には接近していったりと、自分自身も苦しんでいる状態。
3. 今日学生をあててみると、結構よい答えが返ってきたので、こういうことならばもっと早くからやっていたらと思った。
4. 何でも帳のコメントについては、基本的にはパーソナルなメッセージとして返している。今日の抜粋⑥についてのコメントは、このような意見をずっと探していたので、ついつい嬉しくなって、「授業で話します」と書いてしまった。
5. 前のほうの学生が特別にのりがよいという感じはしなかったが……。後ろのほうの寝ていた学生は例年の私の授業に比べたら少なかったように思う。
6. 資料は学生に一度読んでもらうだけではわかりにくいと思うので、あえて二回読むようにしている。

〈報告を受けて〉

石村

後ろの席の学生は、テキスト資料だと起き上がってきたということは、この授業の中心は何でも帳でのやりとりであるということが伝わっていないということではないのか？ つまり何でも帳は前置きというふうになっているのでは？

大山

たしかに、今日の授業の前半の何でも帳の抜粋資料のときは、一割ぐらいが寝ていて、一割ぐらいが熱心に聞

いていて、あとは中間的なスタンスで聞いているというのがきれいに前と後ろに席分布の状態になって表れていた。しかしサザエさんの話からはほとんど100%起きていた。

石村

このように学生が二極分化するのはなぜなのか？ 後ろの学生が寝ているのは理解できるが、前の学生のあの異常な熱心さは何なのか？

田中

あの前の学生はやはり教育学部なのではないだろうか。

大山

しかし私は、むしろ二極分化したということを肯定的に受け止めている。なぜなら前回まではみんながある特定のスタンスで聞いている感じであったのが、今回はようやく個人個人のスタンスで聞いているように感じられたからだ。

石村

しかしそれではこれまでの大講義教室のスタイルであったついていける人だけを対象にするという形で授業を進めることになるのでは？ だが、われわれはついていけない人もなんとか引っ張っていけるように考えてきたのであって、そこに何でも帳が機能していたような気がするのだが……。大山先生は二極分化になったらどうするのか？

大山

経験的にいって絶対に10%ぐらいは毎年何を試みてもものらない人達がいる。今日寝ていた学生がそのような人達なのか、それともグリーゾーンにいる人達なのか、ということで話が違ってくると思われるが、今日の感じでは典型的ないつも絶対にのってこない10%の人達が寝ていたような気がする。だからといって彼らを切り捨てるとかいうことではないのだが……。

ところで、今日の田中先生の授業では、①何でも帳を通しての学生との相互作用、②構造化したテキストを使用しての相互性の説明、という2つのカリキュラムがあったと思う。①の方は特殊な授業のため特定の興味をひく者だけがコミットしていたのに対し、②の方はより一般的な授業だったためその他の学生もコミットしたのではないか。

竹熊

今日の授業は、教育学の授業なのだが教育学部の学生でもあまり知らないようなおもしろい話があった。だから特に教育学部の学生たち（前のほうの席の学生）なんかは、先生の話聞いてそれぞれ自分の教育学を発展させていくような感じがあったのでは？ そうだとすると彼らにとっては本当にわくわくするような授業だったのではないだろうか。

また、今日のようなまとまったテキストが配られて学生たちはホッとしたのではないだろうか。今まで先生が言われていたことがこのようなまとまった形になって出てきたことに、学生たちの安心感が見受けられた。

保田

何でも帳の抜粋資料の配列の仕方について。資料では①②③と配列されてあったのに、授業では③②①と読んでいったのはなぜか？

田中

論理的な展開から言ったら①②③の順番なんだけれども、最初に主要な部分、肯定的できる部分を言って、それを軸にして検討していったほうがいいかなと考え直し、授業では③②①の順番で進めていった。

竹熊

前回言っていた名前を覚えてほしいという学生は、大学の先生といえどもそれは当たり前という感じを持っているからなのか？

田中

「名前を覚えるつもりはないと言われると、私との関係を持たないという感じがした」という感想が5つぐらいあったが……。

大山

一般的に見て、「相互のやりとり」というとき、名前を覚えているというイメージはやっぱりあると思う。

田中

思い込みがあるんだろうな。相互性、相方向性というのならどうして名前を覚えてくれないのか、という……。

大山

そういう意味では、この授業における学生と先生とのあいだの親密なやりとりというのはどういうことなのだろうか？

石村

さきほど田中先生はもっと学生をあてていけばよかったと言っていたが、しかしあてるということは難しいことだと思わないか？ あてても学生はその場を壊すような答えは返さない。教師も場にあった答えが返ってくることを望んでいるし、また学生もその役割を果たそうとする。だからそれを壊していくものが何でも帳なんだと思う。そしてそれは匿名というなかで守られている。そういう意味では、教師と各学生のあいだでしか実名とハンドルネームの関係を知らないというのは、また違った意味での親密性を生み出していることになっているのではないのだろうか。

田中

ところで何でも帳を電子何でも帳にするというのはどうだろうか？

大山

電子何でも帳はその場で書いてもらうという即時性がなくなってしまうためその点での限界性というものがあるが、また別の様式での相互性がでてくる可能性も秘めている。

石村

しかし電子何でも帳にすると、先生にコミットする学生だけがたくさん書いて、その以外の人が阻害されるということになるのでは？ それよりもその場で、みんなが同じ分量のものを書くというほうがいいような気がするのだが……。

大山

今日は議論が内輪的な話になってしまっているが……。

藤岡先生や舟橋先生が言っていたように、なにか持ち込めるようなものをわれわれでつくっていけないだろうか？

田中

同じことを繰り返すことになるが、いままでわれわれは「気づき」ということを大切にやってきており、それをとったらおしまいだと思ってきた。しかしそれをやっている段階では一般化は不可能だよと言われるのもたしかにしょうがない。だがそのところをどうやっていけばいいのか、本当にわからない……。

大山

たとえば今日の授業を通して一般化できるもの、つまりエクスポータブルなものを考えていくということではできるかどうか、それともそういうことをめざすということがおかしいのかどうか……。

田中

そもそも何ををもって一般化と言うのか、そのところがよくわからない。

大山

今日の授業においても一般化しようとするればできることはいくつかあるとは思う。たとえば学生が前半寝ていて、後半起きだしたのは構造化された資料を提示したからだとか、学生を前に出し板書をさせると学生のコミット度が増すとか……。そういうことは一般的に言えることは言えるが……。

田中

そんなことを一般化として望んでいるのだろうか……。

石村

少なくとも私が公開実験授業以外の他の授業を見ていて言えることは、それぞれの授業に類似した現象が多々あるということ。だから他の授業なんかとの差異を出すというのはどうだろうか？

大山

精神分析の診断などもシステム化できない。しかし自分の診断とある診断データとの比較なんかだったらできる。つまり本当の意味での一般化などということは絶対に無理。だからどういう意味でのエクスポータブルなものを提示するのかということはよく考える必要がある。

田中

だから、文脈性を残しながら提示するというと、どういうことになるのか？

たとえば精神科医なんかのいう、何となく見た感じだけで感じられる分裂病らしさというようなものを提示するのは難しいことだよ。

大山

たしかに、それは診察の場に同席することによって、だんだんそのにおいを感じとっていくというものなので……。

石村

だからそれは同じ場にいるから感じられるものなのであって……。

結局文脈を外して語れるものなんか、教師の初歩のようなものしかない。そこから先は授業を見なさいとしか言えないのではないか。

大山

そもそも高等教育研究は根本的な矛盾を抱えている。なぜなら、われわれが研究を精緻化していけばいくほど、それはだんだんわかりにくくなっていくのであって、それは本来それを応用すべき分野の人々に伝わりにくくなるということだからだ。それこそ理工系の先生方は、現在出している分厚い紀要なんかを渡しても読まないわけで、もっと薄いコンパクトにまとめられたものを渡したほうがよいと思う。同じことは科学知識に関しても言えるのであって、われわれが科学の専門書を読めるわけがなく、やはり薄いダイジェストされたもののほうがわかりやすいと思うわけで……。

石村

しかし実際薄いものを出したら出したで彼らはバカにするのではないか。

田中

たしかに理工系の先生方は啓蒙的なスタンスで言ってほしいとはいうが、実際そのようなスタンスをとるならば反発するような気はする。われわれは基本的に相互研修というかたちをとっており、お互いに分かり合っているというスタンスでやっているのだが、そういうスタンスでない限り、われわれの話は絶対に受け入れられないのではないか。だからエクスポータブルなものをつくるということは、われわれが他の人々とどのような関係をつくるかということと不可分なことだと思う。

大山

カウンセリングなんかも、カウンセリング・ハウツー集なんかをエクスポートしても絶対役に立たない。なんらかの「関わり」ということと、その間で知識をどう共有するかということがないと……。

藤井

いつも検討会をどう進めるかという話になっているが、議論をメタなものにするというところに、実証的な議論を哲学的な議論にするという方向性はないのか。

大山

哲学的な議論というのは？

藤井

例えば、授業のなかで教師と生徒が生成していく瞬間というものはどのような構造で起こるのか、ということ
を理論的に研究してもらえればおもしろいのではないかと思うのだが……。

大山

記述主義的な一般化とはまた違う意味の一般化ということ？

竹熊

つまり、意味のある人間関係が成立するのはどうしてかという感じ？

大山

ひとつ言えることは、一回限りの生成する瞬間ということだったら記述は簡単という気はするが、たしかにそ
れが長期に渡ってどう働いていくのかと問うとき、そここのところで哲学の理論がどういう力を持つかというこ
ろは問われてくるとは思うが……。

竹熊

何が教育かという感じだね。

ところで、授業がある種自分の持ち場としての結論とかまとめのようなものに収束していく、私はそれも
教育だというように考えている。

藤田

今日の感想ですが――。

1. サザエさんの話を毎年するのが嫌になるのはなぜなのか？
2. 前回「君ら」と言うのが多いと言ったが、それは「君ら」という言葉に、「君」の集合ではなく、ひとつの
大きな塊、一枚岩のような印象を受けたという意味だったのだが、それと実名を覚えられないということに対する
反発感というものとは関係があるのではないか？

田中

サザエさんの話は、こういうふうに話したら、こういうようなステレオタイプの反応が返ってくるというこ
がもうわかりきっているので、やっぱりおもしろくない。

大山

学生を呼ぶときに私は「みなさんたち」を使うが、これは二人称と三人称の間の意味で使っている。だから田
中先生の「君ら」にも田中先生自身のスタンスがあるようには感じられる。

田中

言われてみれば「君ら」といったときに学生とのあいだにあるスタンスができてきているというのは確か。しかも
個性埋没した感じに受け取られる可能性があったかもしれないとも思う。

藤田

もう一つ感想をつけたすと、さきほどの教師と学生が生成する瞬間という議論に関連すると思うが、「のり」
というのは何なのか？意味の共有とは何なのか？

杉原

それと関連して、参観者が感じるのりと授業者が感じるのりには、ずれがあると思うが、のりがいいという
とき、われわれは何を情報としてそう思うのか？

大山

臨床心理の分野では、事例を発表するとき、自分の書いた事例の筋書きというのはクライアント本人にとっ
てはどう意味があるのかということを考える。つまり、一方的に周りにいる人達だけがああ思ったこう思っ
ただけでは、本当にその人がどうだったのかという感じになってしまい、空洞化してしまう。

担当授業の振り返り

田中每実

1

公開実験授業も第2期3年目を迎えた。筆者一人で教壇に立った第1期3年間ははるかに過去のこととなり、リレー式の授業形態もそれなりに安定してきた。私はここ2年ほど通年授業の最初数回を分担してきた。この期間は、受講生とのやりとりの基本的な形を作り出す試行期であると考え、そのための働きかけの定型的な形を作ってきた。この形とは、受講届けや「何でも帳」のコメントを利用した双方向的なやりとりを通じて、やや強制的に授業への主体的コミットメントを求めるといったものである。この定型的な形は、今年も踏襲されている。記録にみられるように、このような関係の土台づくりは、多少の紆余曲折はあるものの、それなりに成功してきたように思う。

受講生集団は、京大のほぼ全学部に分散しており、その大半が一回生であるが、毎年似通っているわけではなく、むしろ年ごとの差異が目立っている。今年もまた最初から単位取りだけに専念しているかのような無気力な小集団があったが、これを除けば受講生との関係は例年に比べてかなり良好であり、あまり無理なく緊密な関わりを作ることができた。それどころか、彼らの生き生きとした積極的な反応によって、私を含めて授業者のすべてがかなりの程度救われてきた。例年通り、個々の授業者の授業への構えの差異によって受講生たちの反応も大きく異なっていたが、それでも私の感じた受講生たちとの折り合いの良さは、どのように担当者が変わっても、基本的にはあまり変化しなかったように思われる。

2

問題は授業検討会の方である。これまでの5年間を通じて、授業検討会は幾分かマンネリ化してきた。これに対して本年は、教育技術学の専門家が積極的に検討会を構造化しようとつとめた。この試みに対して私自身は、終始一貫して強い違和感を感じ続けた。このために、検討会は緊張に満ちたものとなった。おそらくこれは、筆者だけの主観的な印象ではない。誰も授業検討会の記録を一読すれば、この緊張の一端を読みとることができるのではあるまいか。

筆者の違和感は、この専門家が専門家としてのスタンスをとろうとすることそれ自体に根差しているように思われる。たとえば、かれは好んで「仕掛け」という言葉を用い、「事実」ないし「データ」による「説得力」なるものを求める。仕掛けという言葉は、たとえば人形師と操り人形だとか、仕掛ける人間と仕掛けられる魚といった状況で用いられる。しかしいったい誰がこれを自分と同僚との関係に用いるのだろうか。「事実やデータによる説得力」という悲しい言葉は、その背後に無力な者の防衛的で強迫的な不安が蹲っていることを思わせる。ここで「事実」や「データ」なる言葉で抽象されるものは、授業者やそれぞれの参観者の授業をめぐるナラティブのなかでのみ有効な意味をもちうるものであり、この文脈をはずせばたんなる死語でしかない。このこともまた明らかなことである。ここには、具体的状況性を死物に変えるような強迫的・防衛的かつ対象化的・操作的で支配的な視線が圧倒的に優位である。嫌悪感と忌避感を抱かざるをえない。

3

授業検討会は、授業をめぐるナラティブの錯綜であり、この錯綜した文脈においてそれぞれのナラティブがあらためて編み直される。この編み直しがなされることこそが、検討会の意義でなければならない。その意味では、本年度の授業検討会での緊張にみちて錯綜した議論は、少なくとも私自身にとっては、きわめて生産的に機能したと言えるべきかもしれない。この論議で私自身は、大学教育に関する研究センターがどのようなスタンスで自分たち自身の教育実践と教育研究に向かうべきかを、良く理解することができたからである。つまり、私は、センターの在

り方についての自分自身のナラティブを、かなり徹底的に編み直すことができたのである。

センターは、専門的な知識や技能をもって素人に向き合うといった啓蒙的なスタンスをとるべきではない。大学のなかのいったい誰が、このような（不安と防衛の反動形成であるような）傲岸不遜な姿勢を受け容れるのだろうか。センターは、教育実践集団の形作る共同体に帰属しながら、そのさらなる組織化の結節点であるべきなのである。

大山泰宏 担当授業

5月21日、28日、6月4日、11日

● 前期第5回 5月21日 ●

〈授業案〉

使用教材

- ・スライド：「授業についての導入」「エゴグラム」
- ・配布物：授業開始時「何でも帳」「何でも帳からの抜粋（西田幾多郎の抜粋を含む）」
「授業についての導入パワーポイント資料」
- 授業中 「エゴグラムシート」「OKグラムシート」「解説レジュメ」
- 授業終了時「エゴグラムパワーポイント資料」

参観者用資料：学生への配布物一式、授業案

今後4回の授業の意図

今後4回は、「自己と他者との相互性」をテーマに授業をおこなう。すなわち、自己の成立や構成にとって他者がどれほど不可欠な契機であるかということ、さまざまな角度から論じていく。この過程を通じて学生には、1) 自らで「問い」を立てること、2) 単純な二分法を超えた思考法、を学ぶことを望んでいる。

まずは、心理テストという比較的取り組みやすい課題を体験し、それをもとに感じたり考えたりしたことを、グループ討論により深めていくことを、今回と次回の授業では目指したい。

前回までの田中教授の授業で、この議論へ進める素地は十分にできたと感じている。例えば、「何でも帳」では、「メタる」という言葉をめぐり、自己内での分裂、相互作用に関する議論が出てきている。また、エリクソンの「人は必要とされることを必要とする存在」という言葉に関して、自己の役割や意義とパーソナリティの関係に言及した記述もあった。

うまく乗っていない学生も1割ぐらい見受けられるが、今回のテーマやグループ討論などによって、彼らがどう動くかがひとつのポイントともなるであろう。

カリキュラムの工夫

今後4回の授業では、中心となる比較的ハードなカリキュラムと、類縁的にゆるやかにつながるソフトなカリキュラムの、2つのタイプのものを併存させている。

中心カリキュラムは、「心理テストの構造解明を通してパーソナリティ、自己の構成について考える」ということであるが、これと関連しあうテーマをいくつか併存させて示し、学生が自らのレリバンシーから学びを組み立てていくきっかけを提供したい。「何でも帳の抜粋」、西田の「私と汝」からの抜粋は、それを意図したものである。

授業形態に関して

参観者にも適宜、授業の補助をお願いしたい。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 授業者の自己紹介。特に、専門分野、学問的バックグラウンドを紹介する。これからの授業で扱ってい

く課題は、授業者にとっても、現在進行形のものであることを強調したい。

- 2：55 「何でも帳」の抜粋を使いつつ、今後4回の授業のテーマを紹介する。
「私」の構成：何でも帳⑤⑧⑨
「本当の自分」：何でも帳④⑤⑥⑦
「私と他者」：何でも帳①②③
- 3：10 エゴグラムとOKグラムを配布して回答してもらおう。回答が済んだ人から順に、解説のレジメを配布する。
- 3：35 パワーポイントを使用して、フロイトの人格理論、交流分析の理論、エゴグラムについて説明をおこなう。
- 3：55 課題を提示し次回の予告。
- 4：00 何でも帳への記入

授業者の紹介

- 大山泰宏
- 専門：臨床心理学、大学教育評価
- 最近の研究テーマ
 - 心理療法の治療論
 - 参考：「因果性の虚構とこころの現実」講座心療法7巻『心理療法と因果的思考』岩波書店、2001年。
 - 現代社会と人間のこころの関係
 - 参考：「日常性の心理療法」こころの科学89号、日本評論社、1999年。
 - 「自己」の構成における他者の意味

今後4回の授業のテーマ

- 「私」とは？
 - 「私」は、どのように構成されているか？
 - 「本当の自分」は存在するのか？
 - 「私」は「他者」によって「私」となるとは、どのようなことか？
- その他
 - 授業の流れの中で生成してくる議論にも、開かれて進めていきたい。

本日(5月21日)の授業

- 心理テストの一種である「エゴグラム」と「OKグラム」を体験し、それを素材に以下のことを考える。
 - 心理テストの仕組みはどうなっているのか？
 - 心理学は、人間のパーソナリティをどのように考えるのか。
 - 心理学は、人間の姿を捉えることに成功しているか？
 - 人間が「納得する」「信じる」とき、どんな心の動きがあるのか。

エゴグラムとOKグラム

1. エゴグラム

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」に基づき考案された質問紙。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比較的よく反映され、心理検査としてよく使用されている。

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ほうが、はるかに簡単であり、生産的である。自分の過去と他人と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？

- 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。

基本にはフロイトの人格理論がある。それを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。

C P (Critical Parent) : 批判的な親……支配的、命令的、批判的、厳格、見下す

N P (Nurturing Parent) : 養育的な親……やさしい、おもしろい、はげまし、援助的

A (Adult) : 大人……冷静沈着、客観的、分析的、合理的

F C (Free Child) : 自由な子供……茶目っ気、本能的、直情的

A C (Adapted Child) : 順応した子供……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 封建的 権威的 非難的 懲罰的 批判的 排他的	当然でしょ 格言・諺の引用 理屈を言うな 言うとおりにさい だめねえ バカだわ ～しなくては いけない 後で後悔するぞ	断定的 嘲笑的 疑いがこもる 押しつけ調 思着せがましい 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 なぐさめ 心づかい 思いやり	してあげよう わかるわ 淋しい(くやしい) のね よくできたよ 大丈夫, できるわ よ かわいそうに よかったね がんばりましょ まかせておきなさい 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 気持ちよさを察す ような 同情的 愛情がこもる 温かい 柔らかない	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

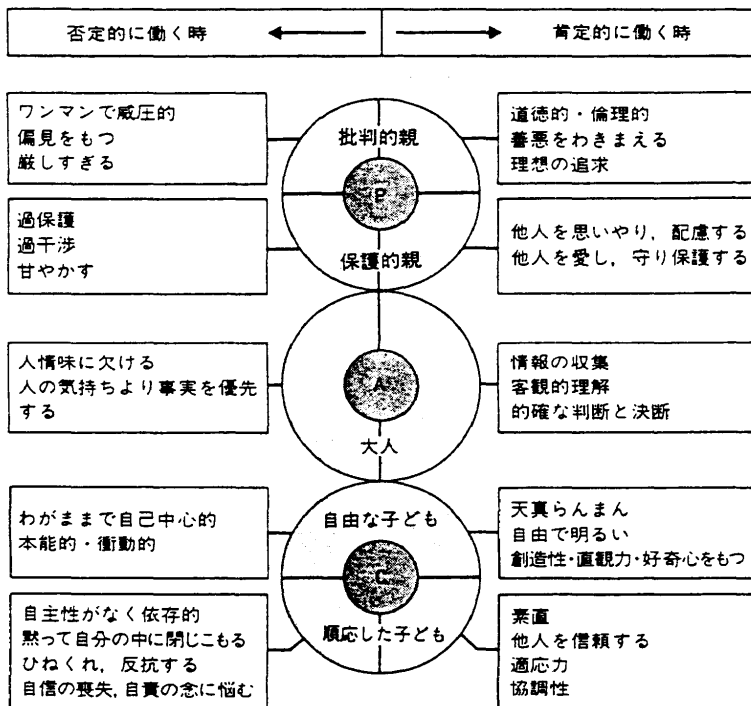
A 大人の自我状態

	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 事実評価 的 客観的 合理的 知性的 分析的	まてまて 誰が? なぜ? いつ いくら… どこで ～と思う 具体的に言うと 考えてみましょう 私の意見では…	低い着いた低い声 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

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 積極的 創造的 直観的 感情的 好奇心 自発的 行動的	感嘆詞 きれいだ! (汚ない/痛いノ) ～がしたい 好きよ, 嫌いだ ほしい お願い やって できない 助けて 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 くったくない 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 感情抑制 反抗心 消極的 依存的 いい子	困るんです ～していいで しょうか よくわかりませ ん ダメなんです どうせ私なんか… ～するつもりで す ちっともわかって くれない 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 恨みがましい 時に激昂 あわれっぽい	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 り 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：看護にいかす交流分析, 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. OKグラム

OKグラムは、質問の仕方などの点でエゴグラムに工夫を加え、より深層的で変化しにくいパーソナリティを測定しようとするテストである。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、その人の中の比較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す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の値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にとっている態度を表していると考えられる。OKグラムは、表面には出ていないかもしれないが心の奥深くにある自分の姿を表すと考えられる。2つの間には、どのくらい差があるだろうか？ グラフのパターンにもよるが、2つに差がないほど自分に無理をしていないと考えられる。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る。
- 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る。
- 3) 可能ならば、他の人のエゴグラムとも比較してみる。

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、社会的関係を良好に保ち、生き生きとした毎日を過ごすことにつながると言われている。しかしながら、それだけが望ましい生き方であるわけではない。

6. 今回の体験を通して考える

エゴグラム、OKグラムを体験し解釈する中で、感じたこと、考えたことをもとに、各自で問題を設定し考察する。以下は、問題設定の一例であり、他にも各自の観点から、問いかけをなしてほしい。

学問においては、「良い問いかけ」をなすことは「良い答え」を出すことと同じくらい重要である。

1) エゴグラムに内在的に

1. 結果を見て、自分でどう解釈するか。単に「当たっている」「当たっていない」という感想だけではなく、どこがどのように当たっていたり当たっていなかったりするの。また、そうなった理由を、自分の普段の行動や考え方から、意味づけてみる。
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。これらの検査のどこが異なっているのか。
3. この検査の結果は、本当に自分の姿を反映しているか？

4. 交流分析の考え方には、どんな暗黙の前提が潜み、それがどんな限界をもたらしているか？

2) エゴグラムを外から眺めて

1. この検査は、自分や他人の姿を知るのに有効か？ 有効だとしたらなぜか？ 有効でないとしたらなぜか？
2. 心理テスト、占い、おみくじ。これらはどこが異なり、どこが同じか。
3. 人が心理テスト、占い、おみくじを好んで受けたがる心性とは何か？

7. 何でも帳の記入と来週の予告

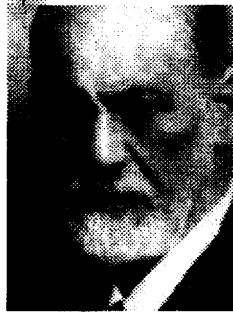
- 何でも帳には、今日の授業を通して感じたこと考えたことを、書いてみる。
- 来週は、「心理テストや占いの意味」「自己イメージにおける自己と他者の意義」などのテーマをもとに、グループ討論。
- その他、今回の「何でも帳」の記述からも、討論のテーマを設定。

エゴグラム

高等教育教授システム開発センター
大山 泰宏

1

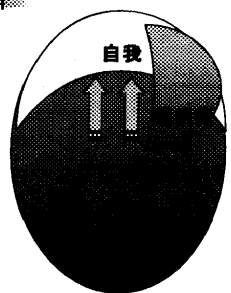
Sigmund Freud (1856-1939)



- 20世紀初頭、ウィーンを中心に活躍。
- 精神分析学の創始者
- 人間が外界に投影していた心の闇の部分、人間の内面の問題として見つめていく。

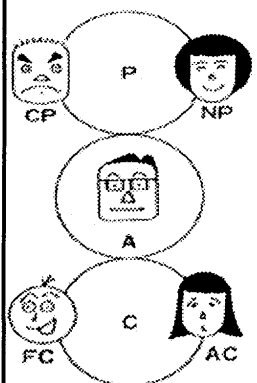
2

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): 原始的なリビドーの渦巻く層。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、評価役。

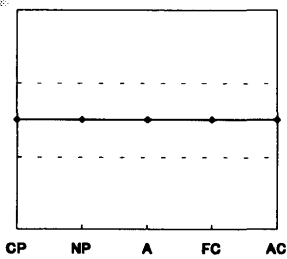
3



- **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

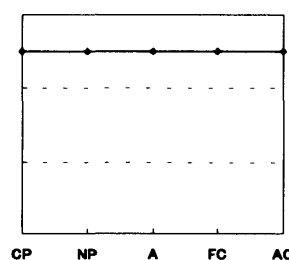
平均タイプ



- 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。
- 比較的、どんな状況にも適応できる。

5

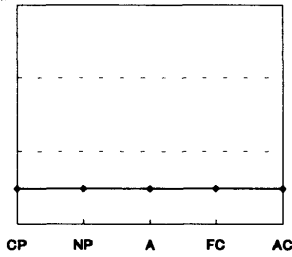
スーパーマンタイプ



- あらゆる自我状態に、エネルギーを使っている。
- 勉学にも遊びにも精力的。
- 注意しないと、燃え尽きてしまう。

6

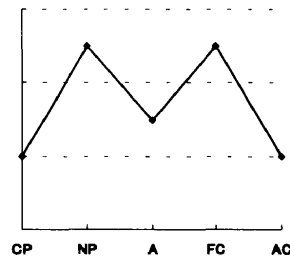
抑うつタイプ



- どの自我状態も、低い位置。
- 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。

7

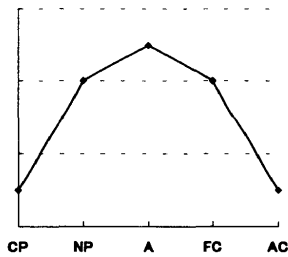
非行少年親分タイプ



- 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。
- 現代の日本では、比較的適応のよいタイプ。

8

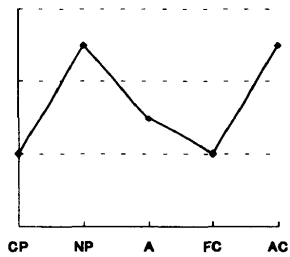
大人タイプ



- 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。

9

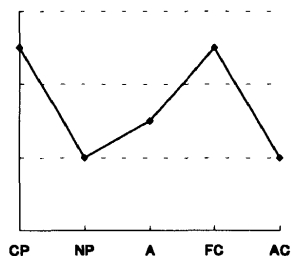
古典的おふくろタイプ



- NPとACの高さが特徴。
- 自分を殺して、人に尽くす。
- かつては、日本人の適応の良いタイプであった。

10

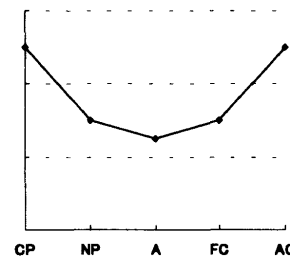
爆発おやじタイプ



- 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。
- 後腐れなく、からつとしているの、憎めない。

11

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。
- つい悪いところに目が行き、葛藤やストレスを感じやすい。

12

公開実験授業検討会記録

(5月21日 大山泰宏先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・大山・石村・神藤・吉田・
舟橋・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

藤岡

今日は5人のフィールドワーカーに、それぞれ特定の学生について観察してもらうという手法をとったため、まずはその報告を聞き、そこから今日の授業における授業者の意図（カリキュラム）が、学生たちにうまく受けとめられていたかをみてみよう。

〈今日の授業の流れとフィールドワーカーから見た学生の様子〉

授業の流れ	報告者：杉原 学生A
<p>14：45 授業開始。</p> <p>パワーポイントを使用し、授業者の自己紹介（専門分野、学問的バックグラウンド）。</p>	<p>何でも帳をずっと読んでいる。</p> <p>いったん顔を上げ、先生の話聞く。</p>
<p>15：00 何でも帳の抜粋を用い、今後4回の授業テーマの提示。</p> <p>抜粋①の説明。</p> <p>「メタる」「フィジる」の関係について板書。</p> <p>[メタるが観察する自分であるとする、フィジるは体験する自分]</p> <p>抜粋②から⑨までと西田幾多郎の文章をざっと説明。</p>	<p>何でも帳をずっと読んでいる。</p> <p>「メタる／フィジる」の話に興味を示す。</p>
<p>15：15 学生にエゴグラム、OKグラムを配付。</p> <p>それぞれ回答してもらう。</p> <p>回答が済んだ学生から、解説用紙の配付。</p>	<p>自分のペースでたんとこなしていく。</p> <p>解説用紙をじっくり見る。</p>
<p>15：40 パワーポイントを使用し、フロイトの人格理論の説明。</p> <p>パワーポイントを使用し、交流分析の理論の説明。</p>	<p>顔を上げ、先生の話聞く。</p>
<p>15：55 電源トラブルでパワーポイントが使用できなくなる。</p> <p>すぐに板書へ切替え、エゴグラムについての説明。</p>	<p>エゴグラムの説明に興味をもって聞く。</p>
<p>16：05 エゴグラム、OKグラムを通して考えたことを何でも帳に記入するように指示。</p>	<p>何でも帳を書き始める</p>
<p>16：07 次回はグループディスカッションをすることを予告し、授業終了。</p>	

報告者：藤田 学生B	報告者：鈴木 学生C	報告者：吉田 学生D	報告者：藤岡 学生E
何でも帳をずっと読んで いる。 時々顔を上げ、先生の話を 聞く。	いすにもたれて先生の話 を聞いている。 携帯電話でメールをうつ。 ほおづえをつきながら、 資料をパラパラとめくる。 あまり熱心には読んでい ない	先生の話に熱心に聞いて いる。 何でも帳をずっと読んで いる。	先生の話に熱心に聞いて いる。先生の研究内容に 興味を持った様子
「メタる、フィジる」の 話に反応し、鞆の中から 前回のプリントを出して 見る。	うとうととしだし、机に うつ伏せになる 用紙配付で起き上がる。	「メタる／フィジる」の 話に顔を上げる。	「メタる／フィジる」の 話に興味を示し、メモを とる。
自分のペースでこなして いく。回答は配付用紙に 書かず、ルーズリーフを 使用。	机に寝そべりながら手だ け動かす。	眠たそう。 熱心に回答していく。	熱心に回答していく。
解説用紙をじっくり見る。	とても眠たそう。	顔を上げ、先生の話を見 る。	解説用紙をじっくり見る。
何でも帳を書き始める。 時々先生の板書を見る。	顔を上げ、先生の話を見 る。 携帯電話でメールをうつ。 ほおづえをつきながら先 生の話を見る。 机にうつぶせになる。	顔を上げ、先生の話を見 る。 疲れが見えはじめる。 眠たそう。	時々解説用紙を見ながら、 先生の話を見ている。
	何でも帳を書き始める。	何でも帳を書き始める。	

〈フィールドワーカーから見た今日の授業に対する学生の反応〉

杉原 学生A (女子、前の方の席)

先生の話を中心して聞いていて、先生の指示にもよく反応していたので、興味のあるおもしろい授業だったのでは？

藤田 学生B (男子、授業前ずっと文庫本を読んでいた、後ろから7列目の席)

高校までの座学のスタイルを崩さなくてもよい授業だったのでは？

エゴグラム、OKグラムを記入するときも、高校の数学のチャート式の問題をこなすように、与えられた課題をたんとこなしていくような感じであった。エゴグラム、OKグラムを記入し、解説を聞くことなどによって、B自身をリフレクションさせるようなものは感じられなかった。

鈴木 学生C (男子、金髪、体格がよい、後ろから3列目の席)

先生の話に対する反応がほとんどなかった。

授業の内容に興味がなかったのか、あるいは体力的に限界だった(眠気に勝てなかった)のか？

吉田 学生D (男子、医学部学生、一番後ろの席)

先生の話のを要領よく聞いて、概要を把握し、何でも帳を要領よく書いて、さっと帰ろうという感じであった。

藤岡 学生E (男子、ハンドルネームはかずのこ、真ん中あたりの席)

先生の話に興味をもって聞いていた。

授業の内容と自分自身とのあいだに接点があったように思われる。

〈授業者から見た今日の授業に対する学生の反応〉

大山

学生が最初から二極分化している。最初から授業に積極的にコミットしていた人は最後まで積極的にコミットしていたが、最初に積極的でなかった人が途中から積極的にコミットしてきたというにはあまり感じられなかった。

藤岡

学生が最初から二極分化していて、その二極分化は最後まであまり変化がなかったと言われたが、エゴグラムを記入させたり、その解釈を示したりといった過程でも、二極分化に変動はなかったのか？

大山

去年までは、エゴグラムを記入させたり、その解釈を示したりといった過程で、授業にコミットしていなかった学生もコミットしてくるということがあったが、今年はそのような学生の変化はあまり見られなかった。

それはなぜかと考えたとき、私自身が思うのは、まず一つは、私自身がこのテストの扱い方を去年までとは違ったように考えていたということがあげられると思う。つまり、去年まではこのテストをすることによって、とにかく学生の心を和ませよう(おもしろいことをやっているという気を起こさせよう)と考えていたのだが、今年はこのテストそのものを、考えるための素材として扱おうとしていて、またそのためもあって最初からこのテストに対する診断の限界性を学生に提示していた。

もう一つは、この一年間で私のパーソナリティが変化してきたということがあげられる。つまり、田中先生が父から祖父へと役割が移行してきたとするならば、私は兄から父へと役割が移行してきたのではないのか？

〈報告を受けて〉

藤岡

今日の授業についてフィールドワーカーから見た学生の反応、また授業者から見た学生の反応をみてきたが、次にこれらを重ね合わせて(全体的な視点で)考えてみよう。

保田

学生は全体的にだるそうな感じがした。一方、大山先生の態度には学生との相互性を実践しようという姿勢がとてもよく現れていた。大山先生の熱心な授業態度に反して、この学生の気だるさは何なのか？ 私は、単純で

はあるが、今日の蒸し暑い気候にとっても関係があると感じる。

神藤

今日は大山先生がいつもと違ったように感じられた。以前よりもギャグが少なく、かたい感じで授業を進められていたので、先生自身も言われていたが、本当に役割が兄から父親に変わってきたのかなと……。

吉田

私も大山先生の授業は去年と比べて変わったと感じた。つまり、悪く言えば若さがなくなった、良く言えば熟練してきたと言えるのではないか。

自分自身も年々パワーがなくなってきているので、それならばパワーがなくなった分、テクニック（役割）を変えていかなければならないのだなということを考えさせられた。

藤岡

ところで大山先生は授業の途中で学生ののりを見ながら、方針を変えるとか、修正しようとすることはしなかったのか？

大山

今日は予定していた授業の進め方はほとんど変えていない。しかし私はどちらかというと学生の反応を見ながら変えていくタイプではある。今日はのっている学生はずっとのっていたし、のっていない学生はずっとのっていなかったの、のっている学生に対応する話し方をしていた。本当に方針を変更しなければならないと思うときは、のっている学生も落ちてきたとき。

吉田

去年はのっていない学生ものらすというのが大山先生のスタイルだったような気がするが……。

藤岡

そういう意味では、先程大山先生が言っていたように、今年のエゴグラムの使い方自体にも、大山先生のスタイルが兄から父へと変わってきたことがうかがえる。

つまり、教材（エゴグラム）を学生を活気づけるためのものとして使うのではなく、理論的に考える材料として使うというところが……。

大山

去年は最初のとっていなかった人でも、エゴグラムをすることによって途中からのってきた。しかし今日、エゴグラムをやっていたときにのっていた人は、授業の最初からのっていた人だった。今年の学生は、授業者のパーソナリティについての最初の印象（話し方、使っている言葉など）で、その授業へのコミット度をかなり決めているのではないだろうか？

藤井

5人のフィールドワーカーから見た学生の印象と、大山先生から見た学生の印象を総合すると、前のほうの席の人は授業によくコミットしていて、後ろのほうの席の人はあまりコミットしていないということは両者共に一致していたと思う。ところで、今日の大山先生の授業案をみると「授業にうまく乗れない学生がどう動くかがひとつのポイント」と書いてあったが、今日の乗れない学生はずっと乗れないままだったという現象に対しては、これからどのように考えていこうとしているのか？

大山

たしかに今日の当初の予定では、グレーゾーンあるいはブラックゾーンの学生もモチベーションをもりかえしてもらおうことを目標に考えていた。

ただ今日、授業をしていて、私自身が一番コミットして話すことと、私が用意していた道具というものが一致していないということに気がついた。つまり、これまでは冗談を言ったり、エゴグラムを使ったりするといった私の持っている一つのツールは、学生をのらせるためのものとしてあったのだが、その用途でのツールを使いつつも、私自身に当初予定していたものとは異なる学生に対するコミットというものができてきているように思う。

だから、もう一回、自分の授業スタイルというものを、自分自身がコミットできるやり方に考え直さなければならぬだろう。そしてその上でこそ、グレーゾーン、ブラックゾーンの学生をコミットさせるという目標が果たせるのではないだろうか（必ずしも彼らをコミットさせるということが学びの指標になるというわけではないが……）。

藤井

大山先生は今日、これからの授業で扱っていく課題が、授業者にとっても現在進行形のものであるということ強調されていたが、それとは反対に従来の形式でエゴグラム、OKグラムを導入していた。そのところとずれが生じたのではないかな？

藤岡

授業への願いと準備された攻略とにずれがあったということだね。

大山

ただし、授業の最初で言った現在の私の研究についてコミットしていた学生は、その攻略（エゴグラム、OKグラム）についても私の意図する視点からコミットしていたと思われる。そうすると、最初に、私自身の研究とこの授業がCogwheelingで進んでいくということ、まただからこそ、この授業は教える側の成長でもあるという意味でも学生と教師との相互性のなかで進んでいるということを学生に伝えたとき、果してその意図は学生に十分に伝わっていたのであろうか？

藤岡

つまり、学生には、大山先生という臨床心理学者がすでにわかっていることを、実例をあげながらわかりやすく解説してくれているというように伝わっているのか、それとも先生が現在進行形のことを話されているというように伝わっているのか、ということだね。

私の印象では大山先生のなかですでに終わったことを説明されているような感じを受けたのだが……。

神藤

大山先生自身、最近いろいろ仕事があって研究に没頭できないという事情から、授業のなかでもそのような印象を受けるのでは？

鈴木

「自己」に関する話題ならみんなコミットすると思っていたが、今日の学生Cを観察していて、必ずしもそうではないということがわかった。

大山

たしかに、教育の改善とかいう話では、学生にコミットすることから、すなわち「自己」に関連することから始めなさいということが処方箋であるかのようによく言われるが、そんなことはない。

藤田

今日やった手法での観察というものには制約・限界があると思う。なぜなら、観察者は一人の学生の反応だけを見ているので、つまり一人の学生の反応を通して授業者が何をやっているのかということを見るので、全体の文脈、全体のリアリティをつかむことができないからだ。また、学生の反応を通しての授業の経験と、観察者自身の授業の経験とが混同する部分があり、どう考えたらいいのかよくわからないところがある。

藤岡

私は一人の学生の反応がまさに、教師が学生のなかになにを引き起こしたのかということを見る大事な指標だと思っているのだが……。

大山

今日の観察の手法についていうならば、私も、特定の学生に焦点をあわせて観察するということの有効性と同時に限界性を感じる。つまり藤田さんが言われたように、学生の反応を見てそこから遡及して授業経験を意味化していくことと、観察者自身の主体的な授業経験を意味化していくこと、これを両方構成しながらやっていくと

いうことには大変な難しさがあると思われる。

藤岡

今日は一つ新しい試みをやってみようということでこのような手法をとってみた。

今年はこうやっていると模索しながらやってみて、いままでと違った検討会をつくっていいのではないか。

● 前期第6回 5月28日 ●

〈授業案〉

1. 本日の授業の背景

心理テストへの反応の特徴

「心理テスト」を使った授業は今年で3年目であるが、今回の学生の反応は、昨年までと大きく異なっていた。昨年までは、「心理テストを求める素朴な意識」→「求める意識の背後にある動機の意識化」→「状況的自己への気づき」という流れで授業を組み立てていた。しかし今回は、最初から、「状況によって自分の姿が異なるので、○か×か判断しにくい」という、状況的自己に初めから言及する感想が非常に多いのが特徴的である。従って、授業の流れを変える必要が生じている。また、心理テスト自体に少し距離を置いて疑念を向けるコメントも多かった。昨年までの、「心理テスト好き」の雰囲気とは、明らかに異なっている。

これは、今年度受講生の特徴なのか、時代的特徴なのか、前回の授業の特徴との関連なのか、今のところ確定はできないが、いずれにしろ、これに対応したカリキュラムを組まねばならない。

学生の2極分化

受講生の2極分化も、前回の授業では解消されなかった。どうしてもなくひどいコメントがあるわけではないが、一見、もっともらしい論を書いてお茶を濁しているものも多い。(例:「はじめは～～だったが、だんだんと○○となってきた」という役割期待コメント「これで人は○○していくのであろうか」という小論文ふうの小手先コメント)。また、早くも代筆が出現していた。これに関しては、軽く諫めておいた。

目に留まる優れたコメントは、今週も先週もほぼ同じ学生だった。授業の目的を、コミットの浅い学生も主体的に考えるようになることに置くのなら、何らかの方策を考えねばなるまい。

2. 本日の授業の方法

今回は、グループディスカッションをおこなう。授業計画時には、ディベート方式などの可能性も考えたが、時間的制約などを考えて、ディスカッション方式とした。授業者から、3つのテーマを提示し、それに関して順に議論していくという、半構造化された方法を用いる。

3つの議論は、次のような順番で配列してある。すなわち、1) 後の議論はそれより前の議論の成果を前提としている、2) 後の配列ほど、一義的な答えを出しにくく、議論が拡散的となりうる、という順序である。このことで、今後の授業への議論の広がりが出てくることを期待したい。

椅子や机のセッティングを、全て学生にやってもらう。こうして、自分たちの議論の場を自分たちで作るということも、ディスカッションへの主体的コミットを高める大切な要因であると考えられる。

3. 使用教材

何でも帳、何でも帳からの抜粋、プリント「本日の討論について」

4. 授業の進行

2:45 学生は、番号の書かれた札を1枚ずつとって入室する。

2:50 グループ編成の方法について説明した後、実際にグループを作成するため移動する。

グループ作成の方法とは、1) グループのメンバーを自分で探して集まる、2) 適当な場所にメンバーで集まり、自分たちが話しやすいよう机と椅子を並べ替え調節する、である。

- 3 : 05 ディスカッションのテーマを提示し、討論の方法について説明する
- 3 : 10 プリント「本日の討論について」を参考にして、討論を開始する。自己紹介のときには、前回の心理テストをどう感じたか、心理テスト一般をどう思っているかを告げる。
- 3 : 35 授業者が、代表的な論点をOHPで提示し、各班が自分たちの議論を、テーマごとに1つか2つのキーポイントにまとめるよう、指示する。
- 3 : 50 議論を終了し、来週までにやっておくことを、説明する。(この作業の進め方について、学生が少し時間をとるであろう)
- 4 : 00 何でも帳への記入。

本日の討論について

本日は、心理テストをめぐる、グループディスカッションをおこないます。

テーマ

1. 心理テストの限界とは、どんな点だろうか？
2. 心理テストは、あなたにとって有効か？あるいは占いはどうか？
3. なぜ人は、心理テストや占いを求めるのか？なぜ、こんなに流行しているのか？
4. その他（必要ならば各グループで自由に設定してください）

ディスカッションの方法

1. 自己紹介するときに、前回の心理テストをどう感じたか、あるいは、心理テスト一般をどう思っているか、自分の意見を述べてください。
2. 書記を決め、出てきた意見を記録してください。正確な記録を心がけるというより、メモ書き程度にとどめ、書記も議論に参加してください。
3. 議論の進め方は、特に指定しません。各グループで工夫してください。議論が拡散的になってもかまわないので、自由な観点、自由な立場から、意見を述べてください。
4. 授業者やスタッフは、特にこちらからは介入しません。自分たちが必要と判断したら、声をかけてください。
5. 議論の途中で、授業者が、一般的な論点を整理したものを提示します。特にそれが、正しい意見とか、良い意見とかというわけではなく、単に一般的なものです。それを採用するかしないかは、グループの判断に任せます。
6. 最終的には、グループの議論を、テーマごとに1つか2つのキーポイントにまとめてください。

今週末までに

- 今週の金曜日 5時までに、各班の本日のディスカッションを、A4用紙1枚にまとめ、指定の場所に提出してください。
- 提出する紙には、班の番号、グループメンバーの名前を明記しておいてください。
- なお、特定の人にのみ負担がかかることのないよう、協力してまとめてください。
- 提出された議論のまとめは、次週に全員に配布し、議論を共有します。

ディスカッションのテーマ

- エゴグラムなどの、質問紙検査について考える。

1. 心理テストの限界とは、どんな点だろうか？
2. 心理テストは、あなたにとって有効か？
あるいは占いはどうか？
3. なぜ人は、心理テストや占いを求めるのか？なぜ、
こんなに流行しているのか？
4. その他(各グループで自由に設定)

心理テストの限界を主張する論拠

- 測定法としての信頼性の問題
 - 統計的処理、データ解釈の問題
- 測定の妥当性への疑問
 - 状況に応じて、人は性格が変わる
 - 質問紙では、一面しか測定できない
- 回答の妥当性への疑問
 - 理想的自己像、自己イメージを答えているにすぎない
 - 回答に、意識的操作が入ってしまう。

心理テストを有効とする論拠

- 「モデル」としての有効性
 - 精確ではないにしても、自分や人を知る手がかりとなる。
- 結果の形成的(formative)な利用
 - 出てきた結果と、自己イメージとのズレを比べることで、より自分を多面的に見ることができ、自己理解が深まる。

避けたい結論

- 有効か有効でないかは、それぞれの勝手。他人がとやかく言うことではない。
 - 「個人主義」を持ち出すことで、議論は遮断されてしまう。
- 役に立つときもあるし、役に立たないときもある。
 - どんときは役に立ち、どんときは役に立たないか、具体例を挙げ、役に立つ要件、役に立たない要件を明らかにすべし。

心理テストや占いをなぜ求めるのか 論点の例

- 心理学的観点から
 - 人間はあいまいなものに形を与えたいくなる
 - 人間のこころの不安を埋める
 - 自己の認識に他者から保証を求める
- 社会学的観点から
 - 社会が多様化し、自分が何者かわかりにくくなっている

公開実験授業検討会記録

(5月28日 大山泰宏先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・大山・石村・神藤・吉田・竹熊・
利根川・小林・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

藤岡

今日も前日に引き続き、まず5人のフィールドワーカーからそれぞれ特定の学生についての報告を聞き、そこから今日の授業における授業者の意図（カリキュラム）が、学生たちにうまく受けとめられていたかをみてみよう。

〈今日の授業の流れとフィールドワーカーから見た学生の様子〉

授業の流れ	報告者：杉原 学生A	報告者：藤田 学生B
14:50 授業開始。 ディスカッションについての説明。 [ディスカッションが苦手な人は無理に話そうとしなくてもよい] グループ編成についての指示。 [番号札を11で割った時の余りの数でグループを作ること] [グループのメンバーを自分で探して集まること] [グループのメンバーが集まったら話しやすいように机と椅子を並べ替えること]		先生の話は聞いているようだが、とても眠たそうにしている。
15:01 グループ作成のため学生たちが移動する。	すぐに自分の番号を呼ぶ声を聞きつけ、声のする方へ移動。	すぐに起立するが周りを見回しているだけ。自分の番号を呼ぶ声を聞きつけ、声のする方へ移動。
15:07 ディスカッションのテーマをOHPで提示し、討論の方法について説明。		OHPの方を向き、先生の話聞く。
15:10 学生たちがディスカッションを開始する。	あまり活発に発言が出てくるグループではない。 Aは自己紹介とともに自分の意見を述べるが、その後はほとんど発言せず、仲間の意見を聞き、ところどころで頷いている。しかし最後に司会者から意見を求められ、待ってましたとばかりに自分の思いを発言する。	積極的に仲間を集めた人を中心に話が進んでいく。しかし発言する人は発言するが、しない人は全然しない Bは他の人の発言に促されて、わりと発言していたが、Bの発言のあとにはあまり話が続かなかった（ただしグループ全体的に発言が単発であったが）。
15:38 代表的な論拠をOHPで提示。		代表的な論拠を提示されたことでグループ内での話が終息してしまう。
15:50 来週までに各グループでやっておくことを説明。		
16:00 何でも帳への記入と机を元通り直しておくことを告げ、授業終了。	何でも帳はすぐに書き始めず、しばらく考えていた。	何でも帳は仲間と対面しているせいか、なかなか書き出さない。

報告者：鈴木 学生C	報告者：吉田 学生F	報告者：藤岡 学生E
<p>先生の話には全然関心がない様子。</p> <p>周りが動きだしてやっと動きだす。</p> <p>ディスカッションにおいて、Cはグループに迎合することなく、居場所がなさそう。仲間の発言にも特に相槌を打つこともなく、ときどき携帯電話をいじっている。</p> <p>ここで初めて発言する（2、3語）が、Cの発言から議論が発展することはない。</p>	<p>自らリーダーシップをとり、積極的に周りに呼びかける。</p> <p>学生Bと同じグループ。グループ自体は、発言が単発で、あまり盛り上がりがない。Fは一応リーダーシップをとり、仲間の発言の交通整理をしていた様子。</p>	<p>携帯電話でメールのチェックをしている</p> <p>先生の話を知っている。</p> <p>自分から呼びかけるようなことはしないが、淡々とグループ作りをしていく。</p> <p>OHPの方を向き、先生の話を知っている。</p> <p>自己紹介とともに自分の意見を述べる。わりと静かなタイプの学生だが、前回同様エゴグラムに興味をもっていたらしく、イニシアティブをとって、仲間の先頭をきいて自らの意見を述べる。Eに触発されて仲間も発言しだし、各自自分の実感のこもった論点を出していく。グループで話し合うことによって、自分の意見を出し、他人の意見を知り、それぞれが自分の論点を確かめ合うといったことをしていた。</p> <p>グループの論点は、最終的には先生が提示した代表的な論拠に当てはめようと思えば当てはまるものではあったが、あまりそれを見ず（影響されることなく）、討論を続けていた。</p>

〈フィールドワーカーから見て、学生において今日のディスカッションはどのような意味をもっていたのか？〉

杉原 学生A

先週の教師の発言に対する反応よりも、今日の学生同志の発言に対する反応の方が、瞬時に開いていたような様子だったため、Aにとっては今日のディスカッションは、雰囲気うまく乗れるコミットしやすいものだったのではないかと。

藤田 学生B

Bは、今日は授業開始時から眠たそうだったので、ディスカッションで助かったなといった感じだった。つまり、Bにとっては今日のディスカッションは眠気覚ましのようなものであったのではないかと。

鈴木 学生C

Cがディスカッションにおいてほとんど発言しなかったのは、C自身の心の中では考えているのだが言葉として現れてこなかっただけなのか、それともそもそも何も考えていなかったからなのか？ おそらくCにとって今日のディスカッションは、ある程度はこの場で話をしなくてはならないという見えない強制力が働いている、眠らない（眠れない）場であったのではないかと。

吉田 学生F（男子、医学部学生）

ディスカッションにおいてFは、単位を取得するために要領よく課題をこなしているといった様子であった。つまりFにとって今日のディスカッションは、課題に対する反応を整える材料が、グループ単位で与えられているという場であったのではないかと。

藤岡 学生E

Eにとって今日のディスカッションは、グループで話し合うことによって、自分の意見を出し、他人の意見を知り、自分の論点を確かめ合うという場であった。

〈授業担当者からの報告〉

大山

今日の授業の感想を一言で言えば、気難しくなった息子や娘たちに対して距離をとりかねる親父といった感じだった（その分とても緊張した）。先週も述べたように、みんなでおもしろいことをやっというスタンスがとれなくなり、表も裏も前提を言った上でないと接触できないというある種の距離感を感じた（つまり昨年と違って、こちらの気持ち・意図をかなり明確に出さねばならなくなった）。しかしそのような緊張状態のなか助けられたのは、グループ分けの割り算に手こずったこと。それでこちらの固い気持ちと学生の固い気持ちが少し崩れたように思う。

グループ・ディスカッションについては、まず学生たちのグループ編成が思っていたよりも早くできたので驚いた。また昨年よりもディスカッションの立ち上がりが早く、学生たちの表情もなごやかで、固まっているグループが少なかったようにみえた（これは今年の「自分でグループのメンバーを探してください」という方法がよかったのではないかとと思う）。反省点は、グループ編成後すぐに学生たちで自己紹介を始めていたので、わざわざそれを中断させるようなかたちでディスカッションのテーマを提示する必要はなかったということと、ディスカッション終盤で、代表的な論拠を提示しなければよかったということ。

また今日は心理テストを批判的に検討していくという意図があったため、「1、心理テストの限界とは、どんな点だろうか？」「2、心理テストは、あなたにとって有効か？あるいは占いはどうか？」の問いを立てたのだが、果してそのような問いをたてたことはよかったのか？あるいは昨年のように、「3、なぜ人は、心理テストや占いを求めるのか？なぜ、こんなに流行しているのか？」の問いだけを提示して、そこから自然と1、2の問いが学生たちのなかで出てこればいいかなというようにすればよかったのか？

〈初めての参加者からのコメント〉

利根川

最初先生が説明していた時には集中していなかった学生が、グループ・ディスカッションに移ってからは積極

的に話していたので驚いた。授業終了後、一人の学生に話を聞いたところ、「グループ・ディスカッションは授業を聞いているだけよりもおもしろい。先生の話は共感する部分もあるけれども、もやもやした部分も残る。その点、同世代どうしの話の方が自分自身にずっと入ってくる」と述べていた。

小林

最初に先生が説明していた時と比べて、グループ・ディスカッションになると学生たちの表情が和らぐのが印象的だった。またグループ分けがスムーズにいったことに興味した。発言するのは女子学生の方が多かったように思われる。

〈報告を受けて〉

藤岡

今日の授業（グループ・ディスカッション）について、フィールドワーカーから見た学生の受けとめ方、また授業者自身の受けとめ方をみてきたが、次にこれらを全体的な視点で考えてみよう。

石村

私のみていたグループはほとんど女子学生3人の世間話に終始していて、そこから話が深まらず、またその他の学生はほとんどしゃべらなかった。このようにみると、グループ・ディスカッションはさらに二極分化（阻害）を深めたことになるのでは？ しかし、先週の先生の専門的な言葉（西田幾太郎、リビドー等）に阻害を受けていた学生は、今日のような自分たちの言葉で話すというスタイルに、逆に授業へのコミットを深めたともとれる。

保田

私のみていたグループは全般的に議論が停滞していたのだが、特に先生がOHPで代表的な論点を提示したあとは、10分間何もしゃべらない状態が続いた。それは代表的な論点が、自分たちの今までの議論とあまりにもかげ離れていたからだと思う。

ところで今回のような、グループ編成・机のセッティングなどを学生自身にさせるという方法は、いままでよく実践されてきた方法なのか？ それとも大山先生独自の方法なのか？

大山

学生が自分たちの議論の場を自分たちで作るということがディスカッションでは大切だということはある程度言われていることだが、それを今日のような教室でやるとしたらあのような形になった。

竹熊

短時間のうちに、自己紹介をし、役割（司会、書記）を決めて、議論に入り、まとめまでいくということがすっとなされることに感心した。さきほど言われていたように、議論を引っ張っていく人がいてその人を中心にして議論が進められていくと、どうしてもその議論に参加できない者が出てくる。そのときそういうメンバーはどのようにしてこのディスカッションを自分のものとして意味づけていくのか？

田中

グループ・ディスカッションに意味があるのか、ないのかということを見ると、一人の学生を集中してみてもあまり意味がないと思う。グループ全体はダイナミックに動いている、あるいは表面上は動いてないようにみえても水面下でいろいろな動きがある。そこのところをかなり詳しくみてみないと、グループがいいのか、一斉授業がいいのかということを問うことはできないのではないだろうか？

また、今日の報告を聞いていると、グループ・ディスカッションは必ずしもうまくいっていなかったという報告がある一方、グループ・ディスカッションによって学生たちの表情が和らいだという報告があったが、このような記述の差はどこからでてきているのか？ 観察の視点が個人に向けられている場合と全体に向けられている場合とでは違うということもあるし、また観察者各人のつくる物語がそれぞれ違うということもある。そうするといつも言っていることだが、各人が自分の物語をつくり、それらを交錯させながら、それぞれ自分の物語をリフレクションしていくという方法以外はないという結論になるのだが、しかし藤岡先生はそれらの交錯からある

具体的な道具・しかけみたいなものを導き出したいと考えている。だが、それを今日みたいにこれだけ分裂した意見のなかから導き出すというのは非常に難しいのではないだろうか？

吉田

私も、グループ・ディスカッションの場合、一人の学生に焦点を当てて観察するというのは果して有効なのかどうかと思う。前回のように一斉授業の場合なら、一人の学生をとおしてどのように映っていたかということがわかると思うが、今回のようなグループ・ディスカッションの場合、盛り上がっているグループと盛り上がっていないグループでは大分違いがあるので、観察するとするならばグループ単位で見たほうがよいのではないだろうか？

石村

しかし一斉授業のときでも、一人の学生の様子（特にあまりコミットしていない学生）の観察に終始してしまうと、先生の授業自体の持つよいところがみえなくなってしまうのではないだろうか？

藤岡

観察方法についての意見がいろいろと出されているが、前回の5人のフィールドワーカーの報告を藤井さんがまとめた際、授業の何が見えてきて、また観察のあり方の何が見えてきたか？

藤井

前回の5人のフィールドワーカーの報告のまとめは、その後の議論からフィード・バックしてまとめたものであり、その後の議論の論点となったところを中心にフィールドワーカーの報告をピックアップした（二極分化が論点となっていたので、授業に対するコミットの様子がよくわかるようにピックアップした）。しかし本来ならば、フィールドワーカーからの報告をもとに、その後の議論が展開されるべきで、今回はそのようにはなっていなかったように思う。もしこの観察方法を続けるとするならば、授業者の意図（今日はどのようなかたちで進めていくのか）ということを観察者たちが了解した上で、そこに焦点を当てて観察すべきではないか。そうしないと各自の視点がばらばらの報告で、意味がないのではないか？

石村

しかし授業者の意図を了解した上での観察となると、観察者は、学生が授業者のしかけに乗った乗らなかったというような見方になってしまうのではないだろうか？だがそうではないところの観察に意味があるとおもうのだが……。

大山

たしかに、ぱっと見たときには全体でこんな感じだなという印象を受けるだけなのだが、だんだん細かく観点を分けていくとどうしてもネガティブな見方になってしまう。たとえばおはぎを食べたとき、全体的な印象だけだったらおいしいと感じるものが、あんこはどうだというように細かく見ていくことによって、もう少し粒が小さいほうがよいとか、甘さが足りないとかがネガティブなことが見えてきてしまう。同じように授業を細かく観察していくことによってだんだんと全体的な学生たちの体験からも離れていってしまうのではないだろうか？

藤岡

私は逆に、学生をよく見ていくほどその学生の内的世界や豊かさを感じることができると思う。だから要は観察の仕方の問題なのではないだろうか。つまり、私は行動・しぐさ・表情などはその人間の実存をよく現しているものだと思っているが、だからそこからこちらがいかにかその人の内的世界をキャッチできるかが問題なのではないだろうか？

また、先生の提供しているカリキュラムは一つだとしても、実際は、学生が100人いればそこに100通りのカリキュラムが存在することになる。だからそれぞれの学生のカリキュラムが何であったのかということを見つけていこうというのがこの試み。そうしないと学生がこの授業のなかで本当に何を学んだのかということがわからないのではないか。そしてそれをやらないと結局先生が提示したものが定着したのかどうかということもわからないのではないか。それを何でも帳だけで判断するとするならば、初めからフィールドの観察はいらないと思う。しかしフィールドの観察を設定するのならば、そういう教師の表現と学生の反応との間にどういう一致やズレ、葛藤や拡散があるのかということろをみていくのが、この一人一人に着目した観察方法だと思うのだが……。

神藤

ただ、一人に焦点を当てて観察するという点に関して、私が授業者の立場だったらどう思うかということ考えたとき、A君だけを相手に授業をしているのだったら、報告を聞いて、A君はこのように授業を受けていたのかということを知ることができ、それは次の授業にフィード・バックして生かせると思う。しかし授業者はA君だけを相手に授業しているわけではない。つまりA君がどういう子かわからないのに（授業者の責任の範囲を越えた部分で授業にコミットしていないかもしれないのに）、A君だけの情報を得るとするのはしんどいように思うが……。そもそも授業者は誰としゃべっているのだろうか……。

大山

たしかに、藤岡先生は学生100人いたら100通りのカリキュラムがあると言うが、こちらは一つの教え方しかできない。つまり一斉授業のときには、一人だけを相手にしているわけではない。私は、学生を見ながらだいたいこの辺の学生はこんな反応をしているなと類型化しながら話しているときもあるし、あるいはまさに一人に対して話しかけているようなときもある。だから学生の反応を見ることも大切ではあるが、授業者が何をどう思って、どこに働きかけたかということも議論すべきではないだろうか。

田中

やはり基本的には検討会は授業者を励まさないといけないと思う。今日のようなやり方だとそういうことがなさすぎるのではないかな。

石村

励ましという側面をいれるのなら、やはりランダムに学生をピックアップするのではなく、何でも帳の反応を見て、そこから選んだ学生を観察するというやり方にして、徹底的に構成していかないと意味がないのでは？

田中

それと授業者にもっとしゃべらさないといけない。自分の願いや意図がこうあってこうやったんだということをししゃべらさないと……。たしかに授業者が一番最初に話してしまうと懺悔になってしまうが、延々と客観的データを聞かされてからしゃべるのでは授業者の感覚がずれてしまうのではないかな。ある程度間を置かずにしゃべらさないと。

石村

もしかしたら懺悔論というのももう一度見直してみてもよいのかもしれない。田中先生はずっと一人で授業をやってこられたので懺悔になっていたけれども、最近はみんな懺悔の口調で語りながらも怒っていたり、癒してほしいというサインを出していたりとなってきたから……。

大山

たしかに授業担当者がリレー式になったので、田中先生一人でなされていたときは違うかもしれない。

藤岡

たしかに、この形を取るならば、授業者の世界をまず出して、それから学生の世界を出して、それぞれ別々の世界を生きているのだということを提示して、そこからどう考えていくかという流れがよいだろう。

● 前期第7回 6月4日 ●

〈授業案〉

1. 本日の授業の背景

1) 本年度学生の特徴？

本年度の何でも帳の記述は、概してきわめて平板であり、あまり触発を受けないというのが率直な印象である。授業者側が、なんとか応答しようという気持ちが起きてこない。これは、授業者の要因か、学生の要因か？

前回の何でも帳は、とりわけそうであった。ディスカッションを通して自分なりに考えた事柄を書いた学生は少なく、しかも、それをさらに自分の日常に引きつけて書いた学生は皆無である。ディスカッションそのものに関する感想を書いている者が、予想以上に多く、その多くは、「人の意見がきけて良かった」「人と話したり人の意見をきくことで、自分の考えが深まった」「うまく話の流れに乗れなかった」という、ある意味典型的な答えである。

しかし、同時に、そこに初めて学生の「本音」が見えた、という気もする。これまでの受験小論文のような文体は影を潜め、学生の生の語りが伝わってくる感じもする。学生の顔がようやく見えだしたという印象も受ける。本当に心からディスカッションを新鮮に感じるくらい、他者との対話に開かれていないのかもしれない。

2) 何でも帳は、学生の学びの指標たりうるのか？

1) の議論は、何でも帳の記述を、学生の学びの様相を知るための指標としてみなしていることを前提としている。しかし、ここでひとつの疑問が生じる。果たして、授業者が触発を受けるような記述が見られること、学生の日常と関連させた記述が見られることが、彼らの学びの成功なのだろうか？

あるいは、数年前とは、何でも帳の学生にとっての位置づけが、急速に変わってきているのかもしれない。数年前と異なり、現在の携帯メールの日常化の中では、文面のやりとりは、きわめてあたりまえのことである。学生に何でも帳があてがわれたとき、彼らは素朴にまず何を思うのであろうか？

2. 本日の授業の意図と内容

1) 本日の授業の意図

本日は、「ライフサイクルと教育」というこの授業の意図と目的を、学生に伝え直すことを、主眼におく。それを通して、「自分の日常と関連させつつ、自分の言葉で、しっかりと批判的に考える」ことが大切であるということを、確認したい。

そして、これまで授業者（大山）がおこなってきた授業は、それを目指した構成になっていたことを伝える。そこから、自己と他者の対話、自己構成への他者という契機、などについて話を展開させていく。

2) 使用教材と方法

使用教材：何でも帳、何でも帳からの抜粋、前回の討論のまとめ

方 法：きわめて伝統的な chalk and talk の一斉教授法である。

3. 授業の流れ

2：45 前回のディスカッション自体に関する説明

1) 学校言語から日常の言語へ

- ・日常生活と学問のつながり
- 2) 他者の多様性に触れること
 - ・自分のよって立つ基盤を相対化することでの自己成長
- 3:00 授業の目的についての説明
 - 1) 特定の知識を与えるのではなく、自分の体験に引きつけ、自分にとって relevant なところから考えることが大切であること
 - 2) しかし、そこに「対話」が必要
 - ・split でないこと、相手の枠を理解しようとする
 - ・インターネットにおける排除の思想の危険性
- 3:25 前回までの授業の内容の意図
 - 1) 何を考えて欲しかったのか
 - ・通俗的心理テストに代表される、人間規定の危険性
 - ・メディアにあふれる、心理学者の言説の罨
 - ・私たちの人間理解の仕方に潜む罨それらに対して反省的であること
- 3:50 心理テストに関する議論 ― 来週の授業へ向けて
 - 1) 現代の社会状況と「自己」
 - ・今年の心理テストへの反応の特徴
 - ・関係性の中の自己の強調
- 4:00 何でも帳への記入

2 班	教育	前田 恵理子	工学	山口 歌奈子
	"	星野 友里	"	若原 嘉鶴人
	"	鈴木 真理子	"	吉川 教正
	医学	長 佳美	"	安原 幸生

5/28 (月) ディスカッションのまとめ

1. 心理テストの限界とはどんな点だろうか？

- ・見ただけで、どのような結果につながるかが分かってしまう質問が含まれていて、本当に自分が出すはずの答えと異なった答えをしてしまうことがある。
- ・先日のようなテストの場合、○△×と答えが限定されていて、本人の考えを充分には反映できなかったのではなか。

2. 心理テストは、あなたにとって有効か？ 占いは占いはどうか？

心理テストも占ひも、「全く意味がな」というわけではな」というのが 全員一致の意見だった。両方とも使ひ方次第である。

- ・心理テスト — 結果を信じるかどうかというは別々の問題として、「自分自身」を探し出すとするとき、かけになるので有効。
- ・占ひ — 結果を100%信用しているわけではなからこそ思ひきでかきこくことが出来る。「...結果なら信じて、悪い結果なら忘れたほうがいい」というくらい気持ちでかある。要は、占ひにふりまわされるのではなく、占ひを利用してかきは有効。

3. なぜ人は、心理テストか占ひを求めるのか？ なぜ、こんなに流行しているのか？

人は、糸井好調でいる時よりも、不安や迷ひをかかえている時、策三者から、いくつかある道から一つの道を選ぶとき、かけを与えてほしくて占ひか心理テストを試してみるのだと思う。

- 現在の社会への不満や不安定な心持の人が多いため、流行するのになか。
- ・女性誌に載っている。に男性誌にあまり載っていないのは、一人で悩み結論を出さず、他人に相談する方を好む女性の方が、いかりやまからたろうか。
- ・占ひの結果には悪い時もある。だが必ずその対処法(ラッキーアイテム、ラッキーカラー、とか)が一緒に書いて読んでもたいてい悪い気はしないものである。不安や迷ひ、かかるときに勇気づけてくれる、心よりどころである占ひは、いけるべくしていける。

4. 心理テストから見出す「自分」とは何か？

- ・外から自分と内にある自分、まべてを含めて自分。
 - ・今の自分から目差すべく、まだ見えてない理想像、 etc
- 個人によって「自分」というものの認識に違いがあるため、心理テストから分ける「自分」というもののとらえ方にも、人それぞれ異なる部分が出てくるのではなないだろうか

論点1: 心理テスト・占いの性格

- 一般的に多くの人々が持つ側面を結果に含ませたり、抽象的な言葉で様々な面を一つの言葉に含ませたりして一つでも当たっていると思える(ある意味で思わされているのかもしれない)面を示して信用させる。
- 心理テストはほとんどの人が気軽にやるものであり、結果に対して悩んだりせず、結果は後々あまり影響しない。(一回きりのもの)
- 自分の(本さの)ではなく(仮の)性格が手軽に分かる。
- 人を大まかに分けることができる。→ Q. 分けてどうするの?
- 人を客観的に分けれる意味では人工的なメタる手法と言えるかも。
- 解答する際、意識操作が必ず入るから性格判断はできない。
⇒ 意識操作が入った結果は信用できないものになりやすい。しかし意識操作も含めたプロセスが個人の性格の一面を示すのではないかと、そういう意味で結果として出なくとも本人が自分の一面を見るのは可能。

論点2: あればやるという人が多い心理テスト・占い。なぜやろうと思うのか。

- あまり真剣にやらないのでやりやすい。話のネタにする。
- あまり知らない相手の性格を(あくまで予想として)知れる。
- 自分というものがあまいになっている人が性格を示され安心できる。
- 人から自分の性格を言われることがあまりないので、自分のある一面が他者からみていいか悪いかわからない。だから客観的にみた自分の性格を(興味本位や気休め程度にしかならないかもしれないが)知ることで安心できる。
- 良い結果を期待している。
- 情報が多くなりすぎて自分というものがわからない人が多くなった。一番身近な自分だからこそ知りたい。

その他、討論の中ででた考え、疑問

- 心理テストと占いの違いはどこにあるのか。(→ 占いのほうが客観性が強い)
- 以前の心理テストより、より深いところが結果としてでるようになってきたように思う。
- 客観のみからみた自分を知る意味はあるのか。
- 誰と話していてもだいたい共通点が見つかる。自分はそれほど他人と違うのか。
- 状況に応じた自分と核の自分がいて、せいせい分かるのは前者までで、後者は心理テストや占いで分らない。

3 到王: 理・矢田真也
農・山本辰大
工・川口史恵
教・北江暁子

工・工東直美
工・田中佑允
文・吉田沙恵子
文・八木弘容

ライフサイクルと教育 5月27日分レポート

5班：西田・石井・野口・横石・石橋・管・松田・笹田

テーマ

1. 心理テストの限界とは、どんな点だろうか？

心理テストの限界性について考えていくとまず、心理テストとはどういうものなのかを考えなければならないと分かったが、心理テストについてよく知らない点が多かった。

疑問点：「○×は自分の理想を答えるのか、現実を答えるのか」

「結果を見て“実はそうなのかも……”と納得し、誰にでも当てはまるのでは……」

「どうやって作られているのか（理論に基づいているのか、統計か）」

このような疑問点・曖昧な点が多いことも心理テストの限界ではないか。さらに以下のような問題点もあがった。

- ・ある言動をする人をどのような性格と捉えるかは人によって違うので、ある程度主観が入るのではないか
- ・自分の意志が働いて、どうしても真実を答られない場合が出てくる。
- ・同一のテストでも受けるときの状況によって結果が大きく左右される
- ・文化・時代が変わると心理テストも変えなければならない

2. 心理テストは、あなたにとって有効か？あるいは占いはどうか？

ここでもまず心理テストの効用とは何か、をまず考えた。効果については、よい効果があるとする「有効説」と、効果はたいしてないという「無効説」に分かれた。悪い効果が出ると考える人はいなかった。

無効説：「結果を見たからといって、その後の生活が変わるわけではない（その人の本質だから）」

「結果をうまくうけながす程度で、なにかしら効果があるとは思えない」

有効説：「よい結果が出たら自信になる」→その心理テストが有効とは限らない（無効説）

「質問に答えるうちに、自分にはこういうところがあったのか、と分かる」

「日ごろ考えないことを考えることができる」

占いと効果の違いについてだが、占いは自らが関与する部分が余りにも少ないため、運の要素が強くなるが、心理テストは自分が選択する部分が多いので、上記の“有効説”にあげた効果はより多くなるという結論に達した。

3. なぜ人は、心理テストや占いを求めるのか？なぜこんなに流行しているのか？

- ① ゲーム感覚・結果が分かるまでのドキドキ感を楽しむ・怖いものみたさ
- ② 自分を知りたい・自分の知っている自分に不満
- ③ 何か超人的・神の声的なものによって、行動を起こすきっかけにしたい
- ④ 最近のコミュニケーション形態の変化によって、対人関係が変化し、自分の欠点などを直接人から指摘される機会が減ったため、自分がどんな人間なのかを知りたい

・僕たちのグループは、まず心理テストの限界について議論してみました。意見としては、人の心理(内面)を数字で判断することは無理なわけではない、とか、人の内面は多面的であるのにそれに反して質問数が少ないのではない、という意見もあったり、また、時と場合、状況によって答えが変わってしまう、という事もありうるのではない、というものでした。そして、心理テストの結果について、例えばタイプ別に分かれていて相対的な自分については大まかに捉えることは可能である、といった肯定的なものや、逆に、テストを受けるのは自分であるからどうしてもそこに主観が入ってしまって、だから結果については客観的には見られない、といった否定的な意見もあつきました。最終的には、心理テストの限界というところについては、1:テストそのものの限界、と2:テストを受ける側の人間の限界、の2つから考えられるのではない、という事になりました。7については、前述の通り、テスト形式で人間の内面をはかるのは無理ではないが、なぜか、2についても同様に、テストを受けているものの自分をよく見せたいという思いとか、自分はこうだろうという思い込みがテストに含まれてしまう、といったことで。

次に、なぜ人は心理テストや占いを求めるのか、について話し合つたことをまとめます。意見としては、人は他人との交流によって自分についても知っていくようにするのに、最近はおだんだんと人との交流が薄れてきて、自分の事をよく分からないうからでは、とか、自分の未来に対して不安が少なからずあるから心理テストや占いを求めるのではない、といったものでした。こういった中で、昔と比べるに暮らして余裕が出てきて自分の事を振り返るようになったからこういうものを求めるのだという見解が比較的グループ内のみんなが同意していたような気がしました。例えば、戦時中や戦後の義死で生きていけなくてはいけなかったような時代には、占いは別として、心理テストなるものは流行してはいなかったのでは、また、アフリカなんかでも心理テストはないのではない、といった意見もありました。だから昔と比べるに暮らして余裕が出てきて自分の事を振り返るようになった、ということから、なぜ人は心理テストを求めるのか、という問いに対する一つの答えとしてうちのグループは考えました。こういった話の中で、最終的には、なぜ先生は僕らに心理テストをさせたのか、という所に至りました。心理テストを受けることで自分自身を考えさせる、TVなどで言われる、人を言葉でくくるところについて考えさせるといったような答えでした。奥が深いな、と思いました。

<p>グループ6</p>	<p>理・088・長原寛樹, 医・0834・松岡崇志, 藝・0264・14本野司(2011) 文・〜・小藪大輔, 農・2223・青山剛士, 医・0843・松田佳子 工・〜・黒川敬介, 工・0848・八塚美穂(2011)</p>
--------------	---

ライフサイクルと教育 2001年5月28日 ディスカッション報告

7班

法学部4回生	吉田 剛	工学部2回生	田中 幹人
薬学部2回生	嶋谷憲一郎	総合人間学部1回生	宗倉 圭
経済学部1回生	大西 英明	医学部1回生	川井 俊介
工学部1回生	加藤 貴也	教育学部1回生	櫻井 宏美(書記)

Q1. 心理テストを信じるか信じないか？

7班では、信じない人が多かった。理由は、「分け方が大まかすぎる」「悪い結果は信じたくない」「自分が自分を評価するのだから、どうしても主観が入ってしまい、正しい評価は出せない」などの意見が出た。これらの意見をもとに、お互いいくつかの問いかけなどを行い、討論を進めていった。

Q2. では、なぜ人は心理テストをするのか？

信じないのでは、無駄ではないのか。なぜ心理テストをするのか？という問いの答えは「ヒマだし、ネット上にあふれているからやる」「自分自身を知りたいからやる」などの答えが出た。

Q3. 自分自身を知りたいとき、心理テスト以外にとる行動は？

「友達に聞く」「ひとりで悩む」など。

Q4. 心理テストが主観的で信じられないなら、例えば自分の周りの人の客観的評価の集合や専門家(心理学など)の診断なら受け入れられるのか？

主観的だから完全に評価できないから、客観的評価ならどうか？というこの問いに対しては、「自分のことは自分にしかわからないから、他人の評価は信用できない」「客観的評価を突きつけられると、受け入れざるをえなくなり、怖いので、客観的評価は求めない」などの意見が出た。

Q5. 主観的評価でしかない心理テストはどのような利点があるのか？

客観的評価に対する主観的評価の利点は？というこの問いには「自分の理想を証明したい」「主観的評価だから重く受け止めずに流すことができる」などの答えであった。

Q6. 心理テストとの距離の取り方は？

はたして心理テストをどのようにとらえ、どうすれば活用できるのか？というこの問いに対しては「信じずに捨てるならただのむだ」「自分の理想を知りたいときに有効」「自分は自分の思ったとおりの人間だと確認し安心する」「理想と現実のギャップを埋めるべく努力するための指標」などの意見があった。

まとめ

テーマ1. 心理テストの限界とは？

- ・結局は、主観的判断でしかない。

テーマ2. 心理テストは、あなたにとって有効か？あるいは占いはどうか？

- ・心理テストは自分の理想を知るためには有効。

テーマ3. なぜ人は、心理テストや占いを求めるのか？なぜ、こんなに流行しているのか？

- ・自分探しをする人が多いから流行している。
- ・曖昧な結果しか出ないから、信じる・信じないの決定が自分のできるので心理テストをする。それによって自分の理想を知りたい・証明したい。
- ・理想と現実のギャップを他人から指摘されたくないから、決して専門家のところへは行こうとしない。

「ライフサイクルと教育」第8グループのディスカッションレポート

テーマ1. 心理テストの限界とは、どんな点だろうか？

答えが限定されていること。答えが質問された状況によっていろいろ変わること。

EX相手の好き嫌いなど。

答えを選択するというテストの構造上答えがどうしても曖昧になる。箇条書きの質問で人間を分類するのが間違っている。

主観的な人格を客観的な方に当てはめてしまう。自分を客観的に判断されてしまう。せっかく本音に迫る質問が成されても曖昧な答えに逃げてしまう。（「どちらとも言えない」を選択するなど。）

では丸ペケではないテストはどうか？

EX1. 夢判断テスト：見た夢によって性格を判断する。その夢から連想されることなどによって。

EX2. 絵を描かせるテスト。：ある指定した条件の下で絵を描いてもらい性格を判断する。出る結論が読めてしまうことが多々ある。

その他の意見。

身構えないで行えるのが良く、その為には何をしているのか分からないのが大事。かなり心理テスト慣れしてしまっている人が多いのではないか。

テーマ2. 心理テストはあなたにとって有効か？あるいは占いはどうか？

マイナスな意見：テストそれ自体が有効な訳ではなく、心理テストを行う際の箇条書きされた質問によって自分について考える機会が得られた時に有効なのではないか？

同じテストでも有効であるかは人によって異なるし基本的に遊びの部類ではないか？

同じテストの結果でも自分が抱えてる問題によって解釈が異なる。

実際に身をもって体験していない事項については実感が湧かない。

プラスな意見：細部に別れた質問事項を用意すれば心理テストはある程度厳密になるのではないか。

望んだ結果が出れば自分に自信を持つ事が出来るし、望まない結果が出れば自分を見つめ直す機会が得られる。

— 自分を知るための参考にする。

確実に盛り上がるのでエンターテイメントとしては有効。

ここの質問について考えている時に自分を感じる。自分を整理してみることが出来る。

その他

あんまり自分について考えたくないから結果が出る瞬間だけを楽しむ。

テーマ3. 何故ヒトは心理テストや占いを求めるのか？ 何故、こんなに流行しているのか？世の中が乱れてくると、クイズ、信仰宗教、占いが流行る。世間一般の人々が目標を見失っている — 「自分探し」という言葉が出始めたのは最近のこと。

大きな問題が無くなっている。自分の存在に不安が出来た。

昔は宗教と絡んでいた。— 昔よりも軽くなり現代ではちょっとした楽しみと言った感じ。

昔はヒトの占いは未来を表す。— 今は自分のことを占っている。自分のことを評価し直す。自分の将来を見て欲しくない。「占いの良い結果のおかげでうまく行った」とは思いたくない。無宗教だから、未来を変えていけると言う実感を持ってる。

9グループ

河合 隆之 (医1回 0600-13-0262)

山本 幸作 (総1回 6100-13-1211)

後藤 根弘 (医1回 0100-13-0889)

藤原 昌也 (工1回 1023-13-598)

吉田 栄 (理2回 0500 12 2AP5)

小林 弘和 (工1回 1026 13 0423)

藪崎 肇 (医1 0600-13-0979)

伴 藤木 耀 (工1回 1025-13-0160)

テーマ1. 心理テストの限界とはどんな点だろうか?

- ・ 質問の意図がどの程度見えてしまうので、自分が「いい子」になるように回答してしまう。また回答はそのときの気分によっても変化する。
- ・ 人間を多面的に評価できない。(いくつかの型とだけ分類される)

テーマ2. 心理テストはあなたにとって有効か? 悪いのはどのようか?

- 有効派:
- ・ 自分が考えている自分に近い姿が出てきて安心できる。
 - ・ 他人が自分をどう思っているかを知ることが手掛かりの一部となる。

- 無効派:
- ・ 結果をやりどころとすることができない。
 - ・ 心理テストの際の自分はいい子になるように作りあげられたものだから、結果を信じることができない。

テーマ3. なぜ人は、心理テストや占いを求めるのか? なぜ、こんなに流行しているのか?

- ・ 占いや心理テストを本気で信じている場合は少なく、一種のエンターテインメント(当然でも当然ならなくてもいいもの)として楽しむ。
- ・ 結果がいいといい気分になる。(悪い結果は信じないし、すぐ忘れる)
- ・ 自分を再確認する(客観的に見つめなおす)手段として心理テストを利用。

テーマ4 (自由設定テーマ). 心理テストでは「本当の自分」が出てこないのでは? 21か?

- ・ 心理テストの評価などで出てくるような評価は表面的な自分に対する評価であるように見えるが、その評価に表れた自分は「本当の自分」といえることができる。それゆえ心理テストの評価に出てくるものを「本当の自分」とすることもできるのでないか。(この意見は、他者から見ると余り他者との関係の中にある自分こそが本当の自分なわけではなく、この考えから生まれたものである)

5月28日グループディスカッションのまとめ (11班)

0. グループメンバー

伊藤さや子 大森愛理子 小西聡史 錦織歩 堀場詳二 水口綾 森彰宏 山下理絵

1. 心理テストについて

*心理テストの限界

- 選択肢が、複数のものにあてはまる。
 - 「○か? か△か」と聞かれ、さらに「絶対」「必ず」という語句が質問文に入ると、どうしても△が増えてしまう。
- 答えていく中で、「自分はこういう人間なのか」という暗示をかけてしまう。
- 他の日にやったら、違う結果が出るかもしれない……自分という人間が定まっていない証拠
- 一人一人違う人間のはずなのに、それを高々数百～数千のパターンに分類してしまう
- 答えが毎回変わる……自分が分かっていない証拠
 - 問いかけ方に無理がある。
 - ある程度の自己認識がないと正確な結果を得られない。

*心理テストの意味～なぜ、それでも心理テストをしたがるのか～

- やっていて楽しい。
- 結果は、別に信じなくてもよいが、鵜呑みにするのはよくない。ただ、100%間違った結果は出てこないで、大まかに「自分」を知ることができる。
- そもそも、「自分」という人間は変わるものなので、あくまで「今の」自分を知るために行う。

2. 占いについて

*特徴

(運勢を占うもの……Ex. 朝のTV、雑誌等などにあるもの)

- 当たった気がする……自分の中で(占いのとおりに過去を)あわせようとしているのではないか。
- 結局のところ、信じてしまう。

(性格を判断するもの……Ex. 動物占い)

たとえば、結果に対して、自分では違うと思っても、他人からは合っていると言われることがあるように、占いを媒介として、自分を見つめ直すことができる。……どちらかというと、心理テストに近い?

*なぜ人は、占いを求めるのか?

- 面白いから別に結果はどうでもよい。
- 安心感を得る。

(なぜ、信じたり、安心感を得たりするのだろうか?) 3. へ

3. 心理テストと占いに共通していえること

私たちに、わからないことがたくさんある。そのわからないもの(自分自身、未来……を知りたいと思うから、私達は心理テストなり、占いなりを求め、その結果を頼りに一種の方向づけを見出しタイト思うのだろう。それらは、未知という暗闇の中で、ある種の灯火のような役割を果たしてくれるものではないだろうか。

ライフサイクルと教育 5月28日分討論レポート

E班：越川 頼光、白土 浩司、呂 言、水井 智法、
土永 将慶、山田 華絵、田村 綾菜、牧田 綾子

1 心理テストの限界について。

- 自分がこうありたいと思う姿（理想像）が強すぎると、回答が願望の方に傾いてしまい、実際の自分とギャップが大きくなる。
- 「性格」とは他人が決めるものなのではないか？自分の持つ自分のイメージと他人が持つ自分のイメージは違ってくるので、完全に「他人の目」から見た自分を知ることは不可能。

2 ①心理テストは有効か？

- 当たっているかどうかは別にして、自分がどういう人間であるか見つめ直す機会として有効。
- 人間が、本能（先天的に持つ部分）と理性（後天的に会得した、社会的、道徳的な部分）を両端として成り立っているとすると、本能に近い部分か、理性に近い部分か、どのあたりを「本当の自分」とみなして回答するかで結果が変わってくる。よって心理テストは便宜的なもの。

ex. 本当は暴れたい欲求を持っているが理性で押えている人は、自分を「おとなしい」と回答するのか？「暴れたい」自分と「押さえている」自分、どちらが「本当の自分」なのか？

② 占いは有効か？

- 占いと心理テストの共通点：人間を「分類」する。
相違点：占いは主に「未来」を、心理テストは「今」を判断。
- 占いは誕生日をもとに占うなど、ゲーム的な要素が入り、根拠がない。有効ではないのでは。

3 なぜ人は心理テスト、占いを求めるのか。なぜ流行っているのか。

- 自分が望んだ自分（理想像）を求める。確認したい。……思っていた結果が出ないと切り捨ててしまう。
- 簡便性で流行している。

① 織田 宏基, 真鍋 文朗, 日下部 治郎, 菅野 浩樹
平井 久世, 村田 裕子, 山内 亮子, 岡田 綾

No. _____

()

1. 心理テストの限界とはどんな点だろうか?

・正確性の問題

- 解答時の状況によって結果が変わる
- その人の一面しかとらえられていない
- 結果を気にして選択してしまう
- 判断の基準がわからない

・矛盾 (エニアグラムなどは自分について知るもの)

- ある項目に答えられる → その項目については自分のことかわかっている

2. 心理テストはあなたにとって有効か? あるいは占いはどうか?

・精神的変化をもたらす可

- 良い結果であれば気分が前向きになる
- 未来(未知)への不安をやわらげる

・行動への影響

- 悪い結果であれば、それを受けて危険や嫌なことを回避しようとする
- 悪いことは忘れる → 暗示にかかるとような気がする

3. なぜ人は心理テストや占いを求めるのか? なぜこんなに流行しているのか?

・精神安定の欲求

- 絶対的な信じる対象というものがなく不安になる → いろんなものに飛びつく
- 誰かに話(悩み)を聞いてほしい → 「カウンセリング」になると病気であるかのようないイメージがあり、受けて行くにはハードルが高い

・自己探求

- 自分が人にどう思われているかの問いに答えが返ってくる
- 同様に流される人が多い現代の中で、自分本来どういう人間か知りたい
- 納得しない結果からも、自分について考えたり、かけを得る

・その他

- 手軽にでき、流行しているということ自体が流行を促す
- 100% 当てれば流行しない → 頼りに一方で自分の進む道などは自己決定したいという意識がある

限界あるはず ← 自分を規定させたくない
 心理学は完全でない → 現在進行形
 終点はない (人々それぞれ)

人をグループ分けすることは可能か?
 心理テストの使用方法
 用途が使い分けられるのでは?

<心理テストは有効か?>

- ・ 指標とされる ← 悪くてもよくても結果はばばば
- ・ 悪い結果も自己暗示してしまおう
 (占いの中で当たっているものが 100%あると当たったように感じる)
- (占いは: 占いをあてたい)
- ・ 自己反響のさ、分り、生きている参考になる
- ・ 心理テストは占いは占いは分りがあるが、たまたまの点で信頼できる

[結論]
 使いたい方に有利有効になる
 他者の指摘も心理テスト 占いの方が使いやす
 心理テストもなごます子の心
 何からなにの不安 (将来等) → 心理テスト
 決定されたらもう不安

おまじの結果
 おもしろい
 女がいの力

心理学 ゲーム
 目的が入る 料理
 自虐効果
 白本上: 一人だけ自分のに批判
 変な犯罪研究 → 楽しい経験
 納得したい

心理テスト: 疑問の余地がある
 ことかいい

I 班

浅田 見佑: 心理テストは占いより信憑性高い
 鍛治 光也: 願う自分
 内田 悠: 理想の自分 間違っていないが少し違う。
 長尾 昂: 質問に希望で答え ← 自分が考える自己像
 小西 佳奈: 質問に答えるだけで自分か分るのか?
 即答でいいか?

鹿毛 崇至: 欄の並びで意図が分かる。変えればいいのは
 結果、自己評価データが
 吉田 亮平: 占い信じる 悪くても欲しい。

神野 規人: エゴグラムとOKグラムの結果が正反対。

小西: 心理テストはエゴを見ようとしているが、本当の自分とは何か?
 感情、理性

内田: 心理テストの中にはあたるものもあるのでは?
 考えをくわす

神野: 即答できる(心理テスト)質問は他人に言われたことがあっても。
 違う質問は自分で考えたもの

内田: 心理テストによっては、限界のないものもある。
 一見質問の意図が分かるようなテスト
 条件を限定されると特殊な場合の自分にしかたらない。

公開実験授業検討会記録

(6月4日 大山泰宏先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・大山・石村・神藤・吉田・
竹熊・保田・藤田・杉原・藤井

藤岡

今日はまず最初に授業者からの報告（授業者の意図、授業者から見た学生の様子）を聞き、フィールドワーカーには、それと照らし合わせた感じでそれぞれが観察した学生の様子を報告してもらいたい。そこから今日の授業における授業者の意図（カリキュラム）が、学生たちにうまく受けとめられていたかをみてみよう。

〈今日の授業の流れと授業者・フィールドワーカーの報告〉

授業の流れ	授業者の報告
14:50 授業開始	前回の何でも帳の内容はすごく貧相だった。しかし学生に対して、ネガティブにならず、彼らの立っている位置はどこなのか、ということを見ていくことを念頭に授業を開始。
15:00 1、前回のディスカッションについて (1) 学校言語から日常の言語へ	〈学生：だいたい聞いていた〉
15:13 (2) 多様性のなかの学び ハーバード大学の例	〈学生：真ん中から後ろ、落ち始めてきた〉 ↓ ↓
15:19 2、この授業の目的について (1) 教養教育とは [知識の伝達ではない・自分にとって relevant などところから出発・素朴な日常的態度の反省]	対策として、「最初の授業のレジュメを持っている人は出して下さい」との指示。また、教養教育の3つの視点を板書。 (1)自分の日常に引きつけて考えようということを強調。
15:27 (2) 「対話」について インターネットの例	この辺りから、自分自身乗ってしゃべり出してきた。 (2)向かい合って考えようということを強調。このところは、学生に伝えたかったところ。
15:35 3、前回までの授業について 通俗的心理テストに代表される、人間規定の危険性 犯罪の例	〈学生：話がわからなそうだった〉
15:57 4、現代社会と自己について	今日話したこと（今どきの若者はという画一的な発言に対する否定的意見）が来週話すこと（現代社会の若者論）と一見矛盾していることに気づき、その点について説明し、来週へつなげた。
16:03 授業終了	

報告者：杉原 学生A	報告者：藤岡 学生G
<p>今日の資料（何でも帳の抜粋、ディスカッションのまとめ）をずっと読んでいる。</p>	<p>今日の資料をずっと読んでいる。 これらの資料が今日の授業にどのように関わるのであろうかと考えている様子。</p>
<p>先生の話をしっかり聞いている。</p>	<p>今日の資料が使われないことを知り、Gの想定していた今日の授業課題とずれた感じ。 所在が定まらない様子。</p>
<p>少し集中力が切れる。 ハーバード大学の例に顔を上げて反応。</p>	<p>ハーバード大学の例に顔を上げて反応。</p>
<p>資料をすぐに取り出す。</p>	<p>資料を取り出す。 板書をメモする。</p>
<p>先生の話をしっかり聞いている。</p>	<p>いろいろと頭の中で考えがめぐっている様子。</p>
<p>先生の話をしっかり聞いている。</p>	<p>あまり集中していない。</p>
<p>体を前に乗り出し先生の話の聞いている非常に興味を示した様子。 犯罪の話は理解できていたのではないか</p>	<p>犯罪の話に集中して聞き入っている。 非常に考えている様子だが、しかし「わからない」といった感じ。</p>
<p>次の話は何か、何が始まるのかと待つ状態。しかし何も始まらないことを悟り、興味が薄れた様子。</p>	<p>顔を下に向け、集中力なくなる。</p>

〈報告を受けて〉

藤岡

今日の授業について、授業者の意図、フィールドワーカーから見た学生の反応をみてきたが、次にこれらを重ね合わせて（全体的な視点で）考えてみよう。

田中

今日の授業の前半は、学生たちは全般的にどよんとした感じで、聞いているのか聞いていないのか分からない状態だったが、インターネットの話のあたりから、しっかり聞く学生と、全然聞かない学生との二極分化がはっきり出てきたように思われる。今日の大山先生は、前半とてもやりにくそうだったが……。

ところで今日見たところでは、ディスカッションをやっている全然参加しない学生数と、一斉授業をしていて全然参加しない学生数はほとんど一緒である。そうするとコミットしていない学生を参加させるためにディスカッションをさせるというのは、あまり効果がないように思われる。

石村

今日の大山先生の授業は、伝統的な chalk and talk のやり方としては安心した授業であったが、私も、田中先生が述べられたように、大山先生が授業をしていて非常につらそうにみえた。

また、大山先生が強調していた自分にとって relevant な視点から考えようという主張は、今日の授業では学生たちにもうひとつ伝わりにくかったのではないかと。つまり田中先生の場合は、これではだめだという田中先生のカミナリ親父的な攻撃があって、そこから学生たちが relevant に語るというのはこういうことなのかなということがわかってくる仕組みになっていたが、それと比較すると、今日の大山先生の話し方では、学生たちにそのような驚きや衝撃を持ち込むような仕組みにはなっていないのではないかと。

大山

学生を怒る（攻撃する）には、なぜ怒らなければならないのかという授業者の思いがある。だから私は直接怒るのではなく、その授業者の思いの部分（relevant、対話）を今日の授業のしかけにしたのだが……。そのしかけがうまくいったかうまくいかなかったかというところはあるが……。

吉田

今年は学生を観察していてしばしば不愉快な思いを受ける。意欲がないというか、特徴がないというか……。授業の時間帯、気候の関係もあると思うが、明らかに学生の二極分化が進んでいると思われる。

大山

それは、学生の側に帰属することなのか、それとも教師の側に帰属することなのか、あるいは教師－学生の関係性に帰属するものなのか？

たしかに私は去年より元気がない。また去年は、田中先生がずいぶんきつく学生にこの授業の相互性という枠組みについて述べられたので、そこから私が引き継ぐことができたが、今年はそのようにはなっていない。しかしこの二点から今年の学生の状態を語れるかという疑問だ。

今日授業して思ったことは、学生たちの反応のなさ、表情のなさだ。学生の内部に何か深く降りていっているという様子が見受けられない。つまり、学生たちの人間性が感じられない。そういう意味もあって「対話」の話をしたのだが……。

藤岡

たしかに学生を見てみると、先生の話に集中してはいるけれど、その聞いている学生自身に人間らしさを感じられるかという感じられない。もっと学生が人間らしく動くような教材にしないといけないのか？あるいはレベルが高いのか？

保田

今日は学生の立場で授業を受けさせてもらったが、私自身としては今日の大山先生の授業は非常に興味深いものであった。だから授業の内容と学生の反応が必ずしも一致するとは限らないのではないだろうか？つまり、乗る学生／乗らない学生は、さまざまな要因が絡み合って出てくるものであって、単純に要因を一つに帰属させられるものではないのではないかと。

藤岡

今日の授業では、前回のグループ・ディスカッションの資料は全然使われなかったが、それはなぜか？

大山

グループ・ディスカッションの話を中心にするか、対話の話を中心にするか迷ったが、今の私が彼らに何を伝えられるかということを考えると、対話の話がメインになった。

藤岡

先ほども述べたが、私の観察した学生Gは、前回からの続きを期待していたと思うのだが……。つまり、グループ・ディスカッションでの意見が取り上げられ、次に大山先生（心理学者）の意見が出され、そこから日常の経験を相対化させる視点を見出していこうという学びを彼は期待していたのではないか？

大山

それは来週するつもりだ。来週の授業で、今日私が話したこと（relevant、対話）と、心理テストに関する私自身の意見（今考えていること）が結びついて述べられると思う。その意味では「起承転結」で考えると今日は「転」の日。

それと、去年はグループの議論を私がまとめるということをやったが、それはとても苦しい授業だった。学生から出てきた意見を語るには、やはり自分の今考えていることとつなげないと、本当には語れない。だから私が本当に語りたこととつなげるには、今日のステップを踏まなければならなかった。

竹熊

今日は学生が大山先生の話を楽しそうに聞いていたということであったが、それは大山先生の話が、ネガティブな側面（他者との対話における自分たちの関係を今一度見直してほしい）が多かったのではなかったのか。一方、田中先生の話は、学生の今の存在を肯定的に受けとめようとするものが多かった。つまり、田中先生の授業と比較すると、今日の授業は自己吟味、自己否定といった側面が多かったのでは？

藤岡

つまり、学生との関係性がうまくいかないというのは、学生の方になんか自分を否定的にみなければならぬんだという授業の枠組みが見えているから、ということ？

田中

授業に非常にコミットする学生、全然コミットしない学生、その間の中間層があるとすると、その中間層を今日の授業では十分に取り込めていたのか、取り込めていなかったとするとどのような点が悪かったのかということが問題なのだと思うが、そこところで、私には、そのように授業を構成する枠組みがわかっている、拒否をするという学生が多くいたようには思えない。ただ全体的な拒否感あるいは身体的な拒否感というものの存在は考えられるかもしれないが……。

先ほど述べたが、私が授業を見ていて思ったのは、最初がどよんとした雰囲気だったということ。インターネットの話までいってはじめて学生たちのほうにポジティブな動きがみられたように思う（授業に乗るにしても乗らないにしても）。

大山

今日は前半は乗っていない学生に反応して話した。一方、後半は乗っている学生に反応して話した。

藤田

今日の授業は、乗れないコンサート、しかしコンサートの最低限のマナーは守るという感じだった。また去年の授業と比較して、授業者が小さく見えた（距離を感じた）。

神藤

今日の授業のように、前の席は聞いていて、後ろの席は寝ていて、真ん中の席はなんかよくわからないという感じで聞いているというような現象は、心理学系の話では多いのではないだろうか？ ただ、授業者が学生に問いかけるとき、前とばかり話すとその他のものが疎外感を受けるので、私は真ん中の席の学生と話すように心

掛けている。つまり3層あるうち、授業者は誰に話しかけるかということは大切な問題。

また、去年に比べて、今日の大山先生は、慎重な言い回しはより慎重な言い回しになっていて、一方で、攻撃的な発言はより攻撃的な発言になっていたが、そこを学生たちはどのように受けとめたのだろうか？

藤井

先ほど大山先生は、前半は乗っていない学生に反応して話していたと述べられていたが、そのように乗っていない学生に対して話しているばかりに、本来乗ってくる学生も乗らなくなってしまったのではないか？ 以前、授業に乗らない学生をどうするのかと聞いたことと矛盾するのだが、やはり始めから乗っている学生に対して話すほうがおもしろいように思う。

● 前期第8回 6月11日 ●

〈授業案〉

1. 本日の授業の背景

1) 前回の何でも帳

前回の学生の「何でも帳」は、これまでになく生き生きしたものであった。特に、13歳、17歳の少年事件が報道されていたときに、彼／彼女らが感じていた、率直な違和感や怒りを表現したものが多かった。さらに、それらをもとに深く考察を展開しているものもあった。

それと同時に、「自由と枠」に関する議論を展開しているものも多い。マスコミに関して、批判的に考察し、自分たちのとるべき態度に関して言及しているものもある。

しかしながら、まったくコミットしておらず、御茶を濁したようなコメントも、いくつか見られた。これに関しては、幾分厳しい言葉を返しておいた。

2) 授業者は、授業をまとめることができるか？

前回の爆発的な何でも帳の力に加え、前回の授業のテーマとも深く関わるともいえる痛ましい事件が大阪の小学校で生じた。これに関しては、まさに授業者の態度、生き方として、何らかの言及をせざるをえないであろう。それが、授業者の語る内容と実践を一致させる責任であるとも思う。また、学生に対して提供してきた諸々の話題やテーマを、最後の授業として、まとめねばならない。まさに、これまでの授業の流れの意味づけを活かすも殺すも、本日のまとめ次第であるような気さえる。

しかしながら、授業者は過労が重なり、いつになく体調が悪い。どのように授業をおこなうことができるのか、自分の行為でありながら、見通しがつかないことを、告白せざるをえない。

2. 本日の授業の意図と内容

1) 本日の授業の意図

本日は、前回の流れを受けて、現代の社会状況と「自己」との関係に関して最終的な議論をおこないたい。これを通して、これまでの心理テストに関する議論のまとめとするつもりである。すなわち、心理学では「自己」がどのように考えられるのか、そのように考えられるとしたら、現代の「自己」とはどのようなものと考えられるか、そこにおいて「他者性」とはどのような役割を果たすのか、などについて順次講じていく。

2) 使用教材と方法

使用教材：何でも帳、何でも帳からの抜粋

方 法：本日も、きわめて伝統的な chalk and talk の授業である

3. 授業の流れ

2：45 前回の授業に関する感想と、大阪池田小の児童殺傷事件への言及

2：50 近代の成立と終焉

1) 「囲い込み」の空間が崩れていっている現代

2) 「囲い込み」による近代の成立

・近代都市、学校、病院、個人空間などの成立

- 3) 近代的「自己」の成立
- 3:10 近代における自己
- 1) 近代における自己はどのような特徴を持つか
 - ・唯一無二性、真の自己などの言説の誕生
 - 2) 性格は、どのように規定されてきたか
 - 3) 心理テストの誕生
- 3:25 現代における囲い込みの崩壊と、自己の変容
- 1) ネットワーク社会と自己
 - ・テレビ、インターネット、携帯電話など
 - 2) リアリティとアクチュアリティの乖離
- 3:40 可能性の拡大による、可能性の縮小
- 1) 可能性、選択肢がふえることによる他者性の喪失
 - 2) 自己変容の難しさ
- 3:55 授業のまとめ
- 1) 他者性に出会い、それを拒否したり囲い込んだりするのではない自己の柔軟さ
 - ・現代に生きる知恵のようなもの
 - 2) 他者性が根底にある「自己」

公開実験授業検討会記録

(6月11日 大山泰宏先生担当授業)

参加者：荒木・藤岡（司会）・田中・大山・石村・溝上・神藤・
吉田・竹熊・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

藤岡

今日の授業について、まず授業担当者大山先生からの報告を。次に各フィールドワーカーからの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

大山

前回の何でも帳は、これまでになく生き生きとしたものであった（学生個人個人のなかで意味展開なされていたものであった）。したがって、今日ではできるだけ、彼らのなかで意味展開なされたものを拾いながら授業を進めていくことを念頭に置いた。しかしそれと同時に、授業者自身はどのような意見をもっているのかということをお伝えしようと試みた。また今日は最後の授業だったので、前回までに蒔いてきた種をうまく刈り取ることができるよう努力した。

全体的な授業の流れとしては、「囲い込み」をキーワードに、近代の空間や近代の自己のあり方などがどのように成立してきたかを見ていくことによって、現代の彼らのおかれている状態とはどのようなものであるかを明らかにしようとした。そしてそこにメッセージを投げかけるということを試みた。

- * 「2、近代における自己」についての話は、「1、近代の成立と終焉」の話と繋がりにくく、話が上滑りした感じになってしまった。学生のコミットも悪かった。
- * 「3、ネットワーク社会の自己」の話は、実感をもって話せたとし、学生も実感をもって受けとめていたように思えた。それはおそらく近代の成立という話よりも、近代が成立したあとの自分たちの置かれている空間という話題のほうが、学生たちがコミットしやすかったからだろうと思う。
- * 「4、可能性の拡大による可能性の縮小」の話は、また話が上滑りした感じになってしまった。しかし学生はそれでも意外と聞いていたように思う。これは今日は最初から学生とのラポールがうまく取れていた感じがしたので（学生との距離が近く感じたので）その雰囲気が続いていたからかもしれない。

〈フィールドワーカーからの報告〉

藤田 学生H（女子、前から3列目の席）

全般的にとっても集中して聞いていた。

自己とは何かというテーマが、抽象的な話ではなくて、学生個人個人が考えていく課題として投げかけられていたので、学生のほうもそれを引き受けて考えるというようになっていたように思う。

杉原 学生A

全般的にとっても集中して聞いていた。

自己とは何かというテーマにとっても興味をもった様子だった。ただし抽象的な話題になると少し眠たそうであった。

溝上 学生D

授業の最初から最後までほとんど眠っていた。

しかし授業者の問いかけ、黒板の音、おもしろい話、授業者が学生のほうへ入っていくときなどには目を覚ました。

〈報告を受けて〉

荒木

授業内容としては、近代における自己の成立（個室空間・リテラシーの普及）の話は、話としてはそんなに抽象的な話でもなかったように思うが……。学生が寝だしたというのは、ただ時間的にちょうど眠りやすい時間だったからではないだろうか？

田中

今日の授業はとても聞きやすかった。大山先生が疲れているせいもあってか、学生に対してパッシヴであったのだけれども、それが逆に学生にはアクティヴに作用していたように思われた。つまり、前は大山先生が学生に対してアクティヴになろうとして、つくりすぎてしまっていたために、学生が逆に引いてしまったのではないだろうか。

また、寝る学生はある種の態度表明であって、荒木先生の言うように大山先生の授業内容や授業のやり方とは関係ないと思う。

荒木

たしかに、大学の授業に、新しい知識や技術というものは求めるが、自分の人格というものをそこに入れる授業というものはまったく必要ないと思っている学生にとっては、この授業自体に興味をもてないかもしれない。

保田

今日の授業で、大山先生は、実践と内容を一致させようとしたり、教壇から降りるといった試みをされていたが、それはまさに教室の中での囲い込みを崩していくという作業だったように感じられた。

吉田

今日の授業では、学生の机の間をうろうろされたり、自己開示をしたり、頻りに身振り手振りをされたりしていたので、前回と比べて大山先生が大きく見えた。先ほど田中先生も述べられていたが、疲れているときのほうが生き生きしているようにみえた。

田中

たしかに、前回は自己開示はしていたが、それは不発だったのに、今日の自己開示は学生にうけていたね。

大山

今日は自己開示の使い方が違った。つまり前回までの自己開示は方法としての自己開示（授業に行き詰まったときの自己開示）だったが、今日の自己開示は話の内容と密接に繋がっている自己開示だった。

石村

いま自己開示の話が出たが、今日は楽屋話的な自己開示（「今日話したいことはまだ4割しか言っていない」）があったのだが、それは何故か？ 参観者あるいは学生から見るとここまでうまく進んでいるという感じだったのに……。

大山

たしかに学生に対してそのような発言をする必要はなかった。これはいま言った自己開示の話とは異なって、時間のない中でも自分の言いたいことを言わねばという自分のあせりがつい出てしまったものだ。その意味ではそれは行き詰まったとき（自分を建て直すため）の自己開示だった。

田中

「4、可能性の拡大による可能性の縮小」の話に入るまでは、緊密にできていたのに、そこから後は話が飛び飛びになってきたので苦しくなったのではないか。だが、これだけ豊富な内容を1回の授業でやるということ自体にもともと無理があったのではないか？

石村

そっくりかえって寝ている学生がいたが、寝るにもマナーがあるだろうと思うが……。あのような学生には注意してもよいのでは？

大山

今日は寝ている学生が気にならなかった。寝てるなあとは思っていたが、働きかける気は起こらなかった。

藤岡

今日は前回と違って、寝たり、反応の悪い層にこだわらず、反応の良い層に話していたので、やりやすそうだった。

田中

先週、前半は反応の悪い学生に対して話していたら自分自身も乗れなかったが、後半反応の良い学生に対して話していたら乗れてきたと言っていたが、その後半の部分が今週も続いていたようだ。

大山

私自身としては、先週のほうがやるべきことをやったという感じで充実していたのだが……。

竹熊

きちんと準備していた授業がうまくいかなかったということはよくあることだよな。

ところで今日は、先週とのつながりで、最初から学生のほうに大山先生の話を知りたいという構えができていたように思う。先生の世界を知ろうというような……。ただ、心理テストと先生との関係が学生たちはもっと聞きたかったのであろうが、そここのところは時間的に不十分だったような……。

田中

教材の流れとしては「1、近代の成立」「2、近代における自己」「3、ネットワーク社会の自己」を前提にして、「4、可能性の拡大による可能性の縮小」「5、まとめ」に繋げるというものであったのだろうが、実際には前半の話に比重が多くかかり、後半が少なくなってしまったという点ではたしかにバランスが悪かったかもしれない。しかし学生を考えさせる授業としては良かったのでは？

神藤

大山先生の役割がお兄さんのものから親父的なものに移ってきたと言っていたが、何でも帳では親父的なものがあつたようにみえたが、授業のなかではそういうことはあつたのか？

また、検討会をやることで見えなくなることがあるのでは？ つまり、一人で授業を振り返るといふのなら反省できることが、検討会をやることによって反省できなくなることもあるような……。

大山

まず親父的役割については、前回はそういう授業だったと思う。学生たちに一発食らわせるという感じではなかったが、私は君達が理解できなくなった、だから親父として君達にこういうようなことを望んでいるというように、マイルドな形ではあつたが述べた。そういう意味では親父的役割を意識していたと思う。

次に検討会をやることによって見えなくなることということについて。今回の検討会のやり方は、いままでのように、授業者と観察者それぞれが描く授業に対するある図（ストーリー）を重ね合わせることによって、自己のストーリーが広がっていくというものではなくて、こちらが描いている図というものをえぐり取られるような体験であつた（特に大山担当授業の一回目と2回目）。しかしよくよく考えてみると、そのことによってよくわかることもあつたのではないかと思っている。つまり今まで地だつたところを図としてみとめる機会になつたのではないだろうか。

田中

今までと違って今年の大山先生担当授業では、何人かの学生の観察というものを取り入れた。しかし授業を相対化して見るということではこれまでの主観的・客観的フィールドワーカーがやってきたことと同じではないのか？

違ふとすれば一体何の視点が変つたのか？

大山

個々の学生の観察というものを取り入れることによって、こちらが描いていた学生というものの意味構成を壊していくような機会になつたのではないだろうか？

田中

つまり、いままでのような教官同士のいかにも教官らしいパースペクティブのなかで視点が相対化されていくというのが、学生という全然ちがった構成物を挿入することによって違和感みたいなものが生じてきたということだね。

溝上

たしかに私も学生を観察していて不思議な感覚に陥った。本当に学生の視点をぶつけて相対化をはかるのだったら学生を連れてきたほうが早いはず。つまり観察者は学生の心を代弁しているようであり、実際は観察者のパースペクティブを語っている。つまりは学生の名前を借りて、観察者の意見を言っているのだ。しかしうまく評価できないがこの試みはなかなかおもしろいのではないだろうか。

田中

ただそのとき、授業者は学生をよく見てない、観察者は学生をよく見ていた、だから学生の見方という点では観察者の見方というもののほうが正確だというようにするのは間違いだと思うが……。そうになると非常に啓蒙的なスタンスになってしまうのではないだろうか。

担当授業の振り返り

大山泰宏

1 無機的な違和感

本年度も、昨年と同じく、田中教授の後を受けての授業であった。オムニバス形式の場合、この引継が重要な意味を持つ。前の授業者が作り上げてきた相互行為の型のもとで授業を始めるわけであるが、昨年と今年とでは、引き継いで最初に教壇に立ったときの、クラスの印象がずいぶんと異なっていた。

それには、いろんな要因が考えられよう。それまで講義室の後ろで参観していた私にとって、今年の学生は、すでに各自が決まり切ったスタイルで受講しているという印象を持っていた。たしかに昨年度も、携帯電話のメールを打つ学生や、他の科目の予習をする学生などがいた。しかし、彼らは、授業者からの死角に隠れながらこっそりやっている印象があった。ところが、今年はおおびらに他の科目の予習をしたり、雑誌を読んでいる学生が目についた。彼らが授業をまったく聴いていないかという、そういうわけではない。ちょうど、何か別のことをしながらテレビを視ているような、そして、自分が興味惹かれることにだけ注目を向けるような態度であった。すなわち、自分のスタンスや構えを崩さずに都合の良いところだけをつまみ食いしている印象を受けたのであった。

後ろで参観しているとき、私はそのような学生に少なからぬ嫌悪感を持っていた。その影響もあろう。今年、授業者として受講生たちの前に立ったとき、血の通わない人形たちを相手にしているような違和感があった。それはとりもなおさず、彼らが私を血の通った今そこに実在する人間ではなく、まるでテレビのブラウン管に映し出された映像のように見ているということでもあった。まず私が切実に感じたのは、君たちの前にいるのは血の通った人間なんだよ、怒りもするし喜びもする人間なんだよ、ということをお伝えしなければ、ということであった。

断っておくが、受講生全員がそのような印象を抱かせたわけではない。しっかりとコミットして聴いている学生もいた。しかし、そうした学生が目立つほど、総体としては無機的な印象を抱かせたのであった。

2 お兄さん役割からおじさん役割へ

学生による授業評価を実施すると、一般的に学生と年齢層の近い教員のほうが高い評価を受ける。ここには、明らかに世代間の関係が存在する。学生にとって彼らに近い世代の教員のほうが感覚的になじみやすく、また、教員のほうも学生になじみやすいのである。世代が離れてくると、だんだんお互いに直観的に理解しあうことが難しくなってくる。お互いが理解しあえば実り多い結果をもたらすのであるが、それに至るまでには大変な努力を必要とするようになる。お互いにとって当たり前のあり方が相互に理解できないゆえに、不平不満が多くなり、特に上の世代からは下の世代に対して小言を言いたくなる。

私が今年、学生に対して違和感を持つところから始めなければならなかったのは、このような世代間の差が無視できないほど大きくなったためかもしれない。入学してくる学生は18歳。そして私は35歳。およそ倍の開きがある。ほぼ私が彼らの年齢のときに、彼らが生まれたことになる。しかも、このような時間的な年齢に還元できないほど、大きな変化がここ数年のうちに生じてきている。携帯電話や携帯メールを自在に使いこなし、そこに特徴的に見られる断片的なコミュニケーションスタイルに適應した彼らがいる。ここでは、対人関係のあり方が大きく異なってしまっても仕方ないのかもしれない。

いずれにせよ、私は、昨年までお兄さん的な役割であった自分から、オヤジ的役割を取るようになった自分を意識せざるをえなかった。これと即応するかのように、前担当者であった田中教授は、昨年までの学生と対峙するようなオヤジ役割から、好々爺的なおじいさん役割に転じていた。私がオヤジにならなければならなかったのは、そのような布置の影響もあったかもしれない。

3 オヤジの戦略

オヤジになった私が、学生たちに対して思ったことは、「彼らを教育してやらなければ」という、ドン・キホー

てばりの意気込みであった。この意気込みは、それまでの私の教授スタイルを大きく変えていた。私はどちらかといえば、学生に質問を投げかけ、彼らからの応答をもとに授業を組立てていく、相互交流的な教授スタイルを得意としていた。これは私が心理カウンセラーでもあるという、職業上の理由もある。しかし、今年度最初に教壇に立ったときは、おそらくは高校を卒業したばかりの学生にとっては幾分難解であろう、「自己と他者」というキーワード、西田幾多郎の著作からの引用などを、授業のテーマに関連することとして投げかけることから始めた。これは、授業においてこれまではラポールをつけ苦ことから開始していた私にとっては、異例のことであった。

挑戦と少なからぬ敵意を含むオヤジからの投げかけに、学生たちは気づいたのであろうか。初回の授業は、昨年度と同じく心理テストを体験し、それを批判的に検討することで、性格ということ、自己と状況の関係、自己認知と他者認知などに関して考察するという内容であったのだが、昨年度と異なって、心理テスト自体に懐疑的な意見が多く出てきた。昨年は、心理テストの結果に対する素朴な信頼を反省化するというを出発点としていた。実際、心理テストを体験した時点では、「当たっている」とか「おもしろかった」とか「自分をわかるきっかけになった」という意見が、昨年の何でも帳に多く書かれていた。そして、次の回の授業では、そうした素朴な信頼を突き崩していくことを通して、自己に関する洞察を開始するという構造であった。だが今年は、「こんなもので性格が分かるのか」「私はこんなものは信頼していない」という否定的な受け止めが、例年になく多く出てきたのに驚いた。私の目論見は外れ、彼らの「素朴な信頼」を突き崩すのではなく、彼らの「やや素朴な反発」に対峙することから始めなければならなくなった。

4 叩かれるオヤジ ― 検討会

授業検討会でも、試行錯誤が始まっていた。これまでのパターン化された検討会のスタイル、良くいえば京大スタイル悪く言えばマンネリ化したスタイルの検討会の方法を脱し、研修としての検討会と、授業研究としての検討会との両方として意義深いあり方を模索する試みが始まっていた。一回限りの授業を対象とするときと、継続的な授業を対象とするときでは、自ずと検討会のスタイルは異なってくる。

継続的な授業を検討の対象とするときは、ちょうどカウンセリングのスーパーヴィジョンに似て、当の主体の行為を、ひとつひとつつまびらかに分析し指摘するというスタイルは、必ずしも有効とはいえない。これはちょうど、深い川にかけられた丸木橋を渡るときに、いちいち足の出し方や歩み方や丸木の凹凸について指摘を受けたり、川にはまった場合の危険性に関して指摘を受けてしまうと、逆にどのように歩んだらいいのか混乱してしまったり、足がすくんで動けなくなったりしてしまうのと同じことである。その授業で生じていたことをつまびらかに明らかにして授業者に伝えることは、それが授業者の歩みにうまく統合されれば良いが、徒な明細化は、逆に授業者を混乱させたり志気を殺いだりすることにもなりかねない。

これに対して、一回限りの授業を対象としたり、授業研究としての意義を中心におくときには、事情が違ってくる。この場合は、一回の授業からできるだけ多くのものを搾り取るほうが、意義は大きい。授業の中から様々なエビデンスを洗い出し、「その授業者にとっての授業」ではなく「授業一般」として観察や分析の対象とするほうが、参与者にとって得るものは多い。そして、そのようなエビデンスを突きつけられた授業者は、最初は混乱するだろうが、それをきっかけに授業者の認知フレームが大きく変わったり、視野が広がったりすることに、結局のところつながっていく。

ひとつの検討会において、継続的研修としての性格と授業研究としての性格の両方を止揚させようとする企ては、根本的にある困難をはらむものであった。授業におけるエビデンスを洗い出すために設けられた、個々の学生の行動に着目する観察者の報告は、その是非に関して議論することは別として、授業者としての私に苦痛を与えるものであった。一般に観察対象が限定されるほど、いわゆる粗を探すような観察スタイルになっていく。たとえば、コース料理の味の評価を求められるときに、コース料理総体に関してであれば「良かった」という評価が下されるときでも、「肉の焼け具合」といった特定の観点に誘目された場合、「少し固すぎる」などの否定的な記述が出現しやすい。さらに、学生の行動を観察する場合、学生が頭を掻いたとか、あくびをしたとか、よそ見をしたとかいった行動が目につきやすく、観察記述はそのような行動をつなぎあわせたものになりがちである。もちろん熟達した

観察者の場合、学生の表面的な行動に大きな変化がなくとも、その内面を微細な表情の変化や姿勢などから読みとり、目につきやすい行動だけにまどわされず学生の体験そのものに肉薄するような観察ができるようになる。しかしながら、今年は検討会を、大学院生や研究生の教育の場として位置づけたこともあり、いまだ研修途上の観察者たちによる授業の読みが多く報告されることとなった。

もちろん、それらの研修生たちは回を重ねるほどその観察を洗練させていったことは、彼らのためにもここに記しておかねばなるまい。ある研修生からは、「授業の観察者」としてそこに座っていることと「授業の受講者」として座っていることとの折り合いのつけにくさが報告された。すなわち、授業の受講者として授業の流れに内在的に授業を味わいつつ、一方で授業を対象化し分析していくという外の視点を持たねばならないことの苦しさが報告された。授業を受講している学生は、どちらの視点をとっているであろうか。おそらくは、授業を味わうほうの立場であろう。したがって、授業を外から対象化した報告が、果たしてどれほど「学生の体験」や「学生の体験している事実」として考えるに適切であるかとの疑念が示されたわけである。

5 叩かれたオヤジの進歩

オヤジとして、受講生とのギャップに立ち向かい、へとへとになったところで、即座に授業の粗（あら）を報告されるような検討会は、正直なところかなり苦痛であった。検討会の最中で、私はちょうどオヤジが「ちゃぶ台」をひっくり返すように、目の前のテーブルをひっくり返して怒鳴りたい衝動に駆られたことさえある。特定の学生に着目した観察者が報告する授業の読みは、私が授業中に感じていたクラスの雰囲気、私がおこなっていた授業の読みとは、ことごとく異なるものであった。検討会によって、見えなかったものが見えるようになったというよりも、見えていたはずのものが見えなくなったという体験を何度もした。

徒労感と違和感を抱えたまま検討会を終え、胸の奥にはゴツゴツした固まりが残っていた。この異物感を治めるには、ほぼ丸一週間かかった。すなわち私は、一週間かかってようやく異物感を治めたところで、再び検討会に引張り出され異物感に晒されるという体験を繰り返していたのである。しかしながら、今となってみればこの違和感こそが、後々は私の授業の見方を確実に変えていったという気がする。私が作り上げていた授業の見えが完全に崩され、まったく異なる図を突き付けられることは、しんどくもあったが、これこそが授業に対する私の構えを崩していったのである。しかし、授業の進行途中では、そうしたことを感じる余裕はなく、もっぱら苦痛を体験していた。

このような検討会の方法には、功罪の両面があろう。功の面とは、授業に対する先入観を徹底的に破壊されることによって、授業者の側にいやでも自らを対象化する動きが生じてくることである。ただこれには、途方もない忍耐が必要である。昨年度の私の授業と比較して、今年の4回の授業には大きな失敗がなかったが、これはそのような検討会のおかげであろう。昨年は、授業者が読んでいた授業の流れと、学生が体験していた授業の流れとの間に蓄積されていた大きな歪みが一挙に表面化し、さんざんな結果に終わってしまった回があった。しかし、それをきっかけとして気づいたこともあり、授業が大きく変わるということが生じた。これは、「相互性」というテーマを実際に体験したという意味で、学生にとっても大きな意味があったようである。それに比して今年は、どの授業でもおよそ同程度に失敗もあり成功もありという感じであった。一年間での私自身の変化や、受講生の全般的な特性の影響などもあろうが、検討会を通していろんな授業の読みにさらされていたということの影響は無視できまい。つまり私は、毎回の授業において「最悪の事態」を想定して授業をおこなっており、「もっとも乗れていない学生」を意識して授業を組立てていたのである。

そのせいもあろうか。私の担当した回に限って言えば、授業についてこられなくなった学生はあまりいなかったように思える。昨年の授業では、ついてきていたのは3分の1程度であった。そしてその中には、驚くほどに次々と学びを深めていく学生もあった。昨年度ならば、そうした学生に焦点を当てて授業の内容を構成していた。しかし今年は、授業にうまく乗れない学生のほうに私の意識は向いていた。乗っている学生を中心に授業を高度に展開していくよりも、乗れない学生をなんとかしようという方に、意識の焦点があったのである。これは私が、学生に対して世代のギャップを感じるようになったこととも結びつく。すなわち、分かり合えた者として学生に向かい合うよりも、お互いが理解できず分からない者として出会い、そこから関係を作り上げていくことを目指すという態

度となったのである。

6 怒れるオヤジ

授業検討会の中で感じていた異和感。乗れない学生への焦点付け。これらは、私の中であるいらだちとなっていった。そのせいもあろうか。「何でも帳」に書かれる学生のコメントが、差し障りのないコミットの浅いものに見えていた。オヤジはどうしても学生に対して小言を言いたくなってきた。

3回目の授業のとき、私は学生たちに対してある怒りを向けた。しかし、それは直接的に生の怒りを向けたのではない。「素朴な日常的態度の反省」ということで、いかに私たちの日常のものの考え方が、先入見に満ちたものであるのか、そしてそのことにふだんはどれほど無自覚であるかということ、マスコミの言説などを分析しながら、学生に講義した。これは、無自覚な偏見に満ちた態度を崩すというテーマでありながら、学生たちへの呼びかけでもあったのである。

この呼びかけに対して、多くの学生が応えたという印象を持った。実は、彼らが14歳のときに、報道で猟奇性がことさら強調された14歳の少年による神戸の連続少年殺人事件、そして彼らが17歳のときに「また17歳の少年が……」と乱暴に一括されて報道された多くの少年事件があった。彼らは、世間からレッテル貼りをされたり偏見を持たれたりする見方をされてきたということを経験していたのである。ときに授業者である私は、やはり、「新人類」だの「オタク世代」など、乱暴に一括されるレッテル貼りを受けた経験があった。私は、そのときに考えたことなども、授業の中で学生に伝え、「無自覚な偏見に満ちた日常的態度」の反省化を促したのである。

このときの「何でも帳」は、初めて彼らが自分たちの具体的経験を通して自分たちに引きつけて考えているという印象を持たせた。自分たちが14歳もしくは17歳としてレッテル貼りされてきたことへの怒り、そのときの大人たちの態度への反感、マスコミの報道のあり方への疑問などが書かれていた。今読んでも、訴えてくるものがあるほどである。もっとも、検討会では、「授業者が自分の考えを打ち出したので、何を書いたら授業者が喜ぶかが学生に分かり、それに迎合する意見を書いてきただけだ」といった、どこまでも悲しく意地悪な見方をする者もいたが……。

7 結局4回の授業は何だったのか

オヤジが怒った3回目の授業と次回の4回目の授業とのあいだに、大阪の小学校での痛ましい児童殺傷事件があった。これをもとに、マスコミでは精神病に関して、あるいは精神病患者への偏見等に関して様々な議論が起こった。このことは学生たちに、実際に授業で考えたことをもとに、自分たちの日常を見直す機会となったようである。「考え続けていかなければならないと思った。しかし、授業が終わってしまえば、またすぐに忘れてしまうようでこわい」と、ある学生は書いていた。

最後の4回目の授業では、近代の誕生とともに形成されてきた様々な社会的装置が、現代においてどのように崩壊しつつあるか、それに伴い、人間の倫理性や道徳感がどのように変遷しつつあるのか、そしてその中で私たちの課題は何か、ということ講義した。前回の3回目からそうであったが、私の講義はだんだんと、伝統的なchalk and talkのスタイルとなっていた。3回目と4回目の違いは、私の学生との相互作用のあり方の違いである。

3回目は、学生にぜひとも伝えたいという気持ち前面に出て、私の授業はいつになくアグレッシブであった。私は学生にいっさい質問もはさまず、また、壇上から一步も降りず、一方向的に授業をおこなった。検討会では「相互行為が遮断されている感じかした」という意見が出たほどである。これに対して4回目の授業には、私の体調が非常に悪い状態で臨んでいた。しかし、それが逆に良かったようである。私は学生を説得しようと躍起になることはなく、学生との応答をもとに進行する、私の得意とする授業の流れとなっていた。レナード・バーンスタインが、ブルーノ・ワルターの代役で初めて指揮棒を振ったとき、彼はひどい二日酔いだったという逸話がある。二日酔いという最悪の状態が、逆に彼の気負いをなくし、オーケストラの流れに乗ることができたというのである。4回目の授業のときの私の状態は、あるいはそれに似ていたのかもしれない。しかし、もっと重要なことは、前回の授業に対して学生が書いた何でも帳を読んだことで、学生への信頼感と親近感が私の側に生まれていたことである。

結局のところ、私は、もともとの自分の教授スタイルに戻ることによって、授業に対する充実した感じを持つことができた。この4回の授業は何であったのだろう。自分が自分の在り方から疎外され、そこへ立ち戻っていく。この過程は、あらゆる人間の営みに共通することであるように思われる。今回は4回という短い授業であったが、だからこそ、そのような営みが凝縮して示されていた。検討会はしんどいものであったが、それは、私にある大きな動きをもたらした。とはいえ、あのやり方は、もう勘弁である。

井下 理・溝上慎一 担当授業

6月25日、7月2日、9日

● 前期第9回 6月25日 ●

〈授業案〉

1. 授業目標

リレー式授業の授業担当者の第3走者は、授業者ふたりのチーム編成（井下&溝上）。

3週連続してグループ討議の方式。グループ編成は、3週とも固定。

「自己」と「他者」を概念的に捉えるというより、グループにおける授業中の討議実践の中に今の自分のありようが出現すること、自分では他者と関与していないつもりでも、授業に出席し、教室に存在するという自体に既に他者との関わりが存在し、自分の授業態度がグループ討議に影響を与え、グループのあり方が「自己」のあり方に影響するということを実体験を通じて実感として理解することを目標とする。

2. 授業研究として

グループ・ディスカッションは、学生を主体的に授業に参加させる一つの教授法である。うまく行うことができれば、学生の授業への満足度は非常に高く、「今日の授業はおもしろかった」「人の意見が聞けてよかった」などの意見の飛び交うことが珍しくない。しかし、グループ・ディスカッションの授業では、議論に主体的に参加する学生がいる一方で、他のメンバーの話聞いているだけでぼうっとしている学生もいる。彼らの議論への主体的な参加を、どうすれば促すことができるだろうか。本授業は、この点を「鏡映的自己」ゲームという「しかけ」を取り入れることで突破しようと試みるものである。「鏡映的自己」ゲームとは、グループ成員同士で互いの印象や評価を交換しあうことで、他者のまなざしを意識させることをねらうものである（鏡映的自己を通して意識する「他者」）。このことは、授業者のすぐれた教授技術によってすぐれたディスカッションを導こうとする授業者 vs 学生の授業構造から、学生同士が責任ある一つの主体として互いに一つの授業場を形成していく学生 vs 学生の授業構造への転換を目指す一つの試みといえるものである。そこでの授業者の役割は、そうした学生 vs 学生で作り上げる授業を、いかにうまく導くかにある。

検討しなければならない問題は、こうした「しかけ」によって、もともと主体的に議論に参加している学生がどのような反応を見せるかである。積極的に参加しない学生をうまく議論に参加させるだけでは、この「しかけ」の意義は十分ではない。もともと主体的に議論に参加している学生にも、何らかの発展や深まりを与えてはじめて、この「しかけ」は意義あるものといえる。この点は、3回の授業を通して得られる何でも帳やアンケート調査によって明らかにする。

3. 井下&溝上のチーム・ティーチング

たとえば、初等・中等教育におけるチーム・ティーチング（以下、T. T.）は、一人の授業者では限界のある授業形態を目指す場合に用いられることが多いように思われる（たとえば、理解の遅い子供の補助など）。本授業は、このような観点から見る T. T. とは性格を異にする。われわれの考える T. T. は、授業中の関わりだけではなく、授業の設計段階から準備、そして実施、事後といろいろな段階での多様な共同形態を包括する概念として理解するものである。このような T. T. への包括的理解を前提として、実験的授業研究へとつなげたのが本授業である。本授業は、井下と溝上で何か新しいものに挑戦するような授業研究としての授業をおこないたい、と模索してのものなのである。われわれは、共同研究者としてこの授業を立案し、それが大学の授業にどのような貢献を果たすのかを検討しようとしているのである。

4. 授業展開の概要

連続3回のI&Mの授業がどのような構造となっているのかを概説し、早速、グループ内での相互の自己紹介から開始する。まずは自己紹介によるグループ内でのアイスブレイクをして、その後で用意したVTR教材を議論の刺激素材として提示。VTR鑑賞後に、その感想をお互いに述べ合い、集団で討議する。司会進行役、時間管理者、タイムキーパーなどは「ジャンケン」等で決めてもらう。

議論した後で、授業のねらいの後半である「他者という鏡に映った自己の姿」という意味で「鏡映的自己」ゲームを行う。自己紹介とVTRの感想交換の議論の過程で、お互いに他者から受けた同じグループのメンバーの一人一人について、その人の「印象」(イメージ)を小さなタグ(ポストイット)に書き込む。

2週目で、さらなるVTR教材を見せ議論を経た後、2回目の「鏡映的自己」ゲームを行う。3週目では、2回分の鏡映的自己像を各人に返却し、初期のイメージとの違い、最初の印象がどう変化するか、などをお互いに学習素材化して議論し合う。

いわゆる知識伝達型、講義方の授業展開ではないので、最初、受講生は戸惑うかもしれない。中には「事前説明が不十分ではないか」と批判的なコメントや新たな知識を習得できないかもしれないという不安や不満が予想されるが、そうした反応を予期しつつも、3回を通じて、学習態度の形成を図る。自己の問題を概念的なレベルだけで知識の量的拡大を志向するのではなく、自己の志向と行動の統合を実践を通じて内省する機会を提供し、一見、「何も確たる知識の束が提供されない状況においてもそこから何かを学ぶことの可能性と重要性に気づくこと、受動的な学習態度から能動的で実践的な集団討議による協働思考を駆動すること」を学ぶ機会をこの3回を通じて構築する予定である。

5. 授業をおこなうにあたっての留意点

1) 学生の二極分解に対する授業者の対応

- ・授業を受けるにあたっての心得・注意事項を伝える。
- ・ノリの悪い学生が主体的に授業に参加せざるを得ない「しかけ」をはる。
- ・のりの悪い学生ばかりに目を奪われないよう、積極的に参加している学生が退屈しないような授業展開を心がける。

2) 班の構成について

- ・班をどのように構成するかで授業の流れが大方決定されると考える。
- ・これまでの出席状況・男女・学部・学年の条件を考慮して各班の均等化をはかる。
- ・8人/班×11班 構成を基本とする。出席率の極端に低い3人は欄外に記し、授業に来た場合は、いずれかの班に入れる。
- ・2回目以降の授業で、グループの再編と統合は原則的に「しない」こととする。

3) 何でも帳の使用について

- ・教材として何でも帳は使わない。
- ・授業構成や授業内容に関しての双方向性を作り出すためのツールとして何でも帳を用いる。

4) その他

- ・授業者2人は、常に学生の前に立ち、二人で授業を分担して展開していることを見せるよう心がける。

6. 本日の準備物

〈授業用〉

- ・班構成・名簿（学生掲示用）
- ・班メンバーの座席表（各班に配布&授業者への提出用）
- ・班の教室配置図（学生掲示用）
- ・A4無地一枚（名札作成用）
- ・『クラウンになった青年』のビデオ
- ・「鏡映的自己」ゲーム書き込み用シート
- ・班構成・名簿（学生個人配布用）
- ・班の教室配置図（授業者用）
- ・太マジック（名札作成用）
- ・「鏡映的自己」ゲーム貼り付け用シート

〈参観者用〉

- ・6月25日授業案
- ・受講上の心得
- ・班構成・名簿（学生個人配布）
- ・「鏡映的自己」ゲーム書き込み用シート
- ・「鏡映的自己」ゲーム貼り付け用シート

7. 授業の流れ

14:45 授業開始

- 1) 授業者2人の自己紹介・役割分担（井下・溝上）
- 2) 3回分の授業概要・授業のねらい（井下）
- 3) 授業をおこなうにあたっての心得・注意事項の伝達（井下）

例) 出席を前提（欠席の場合は溝上にメールで連絡）／携帯電話の使用禁止／何でも帳の使用

15:05 グループワーク1（井下）

- ・司会進行役と時間管理者を各班、ひとりずつ決める。「ジャンケン」でよい。
- ・名札の確認
- ・1人1分程度で自己紹介をおこなう。時間制限を厳守することにより、全員が一通り自己紹介をする機会が均等に与えられることの意義を強く促す。
そのため時間管理者（タイムキーパー）を各班ですぐに決めるよう促す。
1分間が測定可能な時計を持っている人。

15:10 自己紹介開始（ひとり1分でグループ全体で最大8分+2分余裕）

15:20 『クラウンになった青年』のビデオ（11分）（井下）

15:31 グループワーク2（19分）（井下）

- ・VTRをみた感想や意見交換を自由におこなう

15:50 交代（井下→溝上）

これからやる作業課題についての解説（趣旨説明／手続き説明）
他者から見る自分、他者の目に映った自己の姿

16:00 「鏡映的自己」ゲームを各班でおこなう（1回目）。

- ・グループワークにおける自己紹介やディスカッションの様子から班メンバーの互いの印象を所定の用紙に書き込む。

16:08 何でも帳への書き込み開始。

16:15 書き込み終了。提出。

平成13年6月25日（金）

『ライフサイクルと教育』〈受講上の心得〉

担当 井下 理（慶應義塾大学総合政策学部）

溝上慎一（京都大学高等教育教授システム開発センター）

以下では、私たちが授業をおこなうにあたって、皆さんに知っておいて欲しいこと、確認して欲しいことを記します。それらは、私たちが授業を円滑に、かつ効果的に進める上で大事だと考える点なので、賛同できない方は、質問してください。

井下・溝上の授業担当は、6月25日（月）、7月2日（月）、7月9日（月）の計3回です。この間、同じグループ編成でディスカッション方式の授業をおこないます。

- 1) 遅刻、無断欠席、早退、私語をご遠慮ください。
- 2) 授業中の携帯電話の使用（携帯メールも含む）をご遠慮ください。
- 3) 積極的に議論に参加し、グループでの討議に参画してください。
- 4) 班に分かれてのグループワークが中心となります。そのため、突然欠席すると、その迷惑は同じグループの他の受講生に直接及びます。その結果、グループ討議が十分になされない危険性があります。突発的な不可抗力による理由で休まざるを得ない場合は、溝上まで授業前日までにメールを送ってください。メールアドレスは、

smizok@ip.media.kyoto-u.ac.jp

以 上

ライフサイクルと教育 2001年6月25日

班 氏名 _____

公開実験授業検討会記録

(6月25日 井下理先生／溝上慎一先生担当授業)

参加者：藤岡・田中・大山・石村(司会)・溝上・
神藤・井下・吉田・竹熊・小林・
保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

石村

今日の授業はグループ・ディスカッションであったため、フィールドワーカーにはグループ全体を観察してもらった。それではまず授業担当者井下先生、溝上先生からの報告を。次にフィールドワーカーからの報告を――。

<授業担当者からの報告>

井下

グループ編成をリスク分散型(男女、学部、学年、出席回数、授業へのコミット度が均等になるように班分け)にしたせいか、思ったよりもグループの滑り出しは順調だった。

授業については、前半はクラウンのビデオについてのディスカッション、後半はそれをひっくり返すような形での鏡映的自己ゲームというかたちをとったので、その辺りを学生たちがどのように受けとめたか……。

溝上

まず授業研究について。グループディスカッションの授業では、積極的に議論に参加する学生がいる一方で、ほとんど議論に参加しない学生もいる。そこでこのような議論に参加しない学生を参加せざるをえないようにさせるにはどうすればよいかということで、鏡映的自己ゲームを取り入れてみることにした。今日を含めた3回の授業で、このようなものを使用することによってどういう効果が現れるか、またこのようなものを使用することの危険性について研究してみたい。つまり、鏡映的自己ゲームを取り入れることによって、従来の授業者vs学生という授業ではなく、学生同士が互いに授業を形成していくような学生vs学生の授業となることをめざしている。

次にT.T.(チーム・ティーチング)について。ふつうT.T.という一人の授業者の授業での補助的役割に際して使用されることが多いが、今回われわれの考えているT.T.は、授業のしかけ・準備の段階から共同して関わっていくという意味で、共同研究者としてのT.T.であるといえる。

<フィールドワーカーからの報告>

藤岡・杉原：9班

【自己紹介】

自己紹介はそれぞれが名前と学部を言うだけですぐに終わってしまった。そこで気まずい雰囲気になったため、司会者が機転をきかせて、「趣味は？」などと聞いていった。

【グループディスカッション】

司会者：「酒井さんの意見に賛成か反対か？」

メンバー：一人ずつ賛成か反対かを述べていく。

司会者：「酒井さんはなぜやめたのか？」

メンバー：「やめたことに未練があるのか」

「親にやめたことを言えるのだろうか」

次第に発言する人しない人の差が出てくる。

男性：「酒井さんが仕事を変えることについてどう思うか？」

メンバー：「若いからできるのではないか」

「家庭を持ったらできないだろう」

「経済的なことをとるのか、自分のやりたいことをとるのか難しい問題」

「大学を選ぶときも迷うよね」

【鏡映的自己ゲーム】

いままでのディスカッションが鏡映的自己ゲームのためのものだったということを知ったとき、むっとした人、パニックになった人などがいた。

石村・藤田：3班

【自己紹介】

自己紹介はそれぞれが名前・学部・回生・住んでいる所・出身校・サークルを言って、楽しそうに進んだ。河合・川本は最初はちょっと引いていたが、話が進むうちに参加してやってもよいかという感じを見せた。

【グループディスカッション】

テーマを受けとめて真剣に話していく。

主に吉田・西田・増田の3人で話が進んでいく。

ところがディスカッションの半ばで、吉田があまり話さない河合に「医学部で人生設計が決まっている人にはこういうテーマはわからんわな」と急に投げかける。すると河合は実はバイオリンのコンクールで3位をとったという実績があって、まさに酒井さんのようにバイオリンをとるか医学部をとるか迷っていたということ話し出した。

そこから二足のわらじは悪いのか？両立するとはどういうことか？などさらに議論が発展していく。

【鏡映的自己像ゲーム】

みんな他のメンバーに見られないように、筆箱で隠しながら書いていた。

〈報告を受けて〉

田中

去年はディスカッションに入る前に、マズローの欲求についての説明があったが、今日はそれをやらずにクラウンのビデオをいきなり見せるという手法だった。しかしマズローの説明がないと、やりたいことをする自分とやらなければならないことをする自分についての単純な議論になってしまうのではないか。

また最後に鏡映的自己ゲームをされたが、そうすると鏡映的自己ゲームをするために、今までのディスカッションを手段化したように感じられたが……。

井下

確かに欲求のことを話さずに、すぐにディスカッションに入り、またそのディスカッションでの議論を突然意味のないものにするような鏡映的自己ゲームを行ったので、学生たちにとまどい・反発があったかもしれない。

溝上

私の意図としては、クラウンのビデオについてのディスカッションを手段にする気はなかった。鏡映的自己ゲームはあくまでも乗ってこない学生を乗らせるためのものとして使ったのだが……。

大山

私としては、鏡映的自己ゲームをされたことは、前回までの私の授業との連続性を考えるうえでは意味のあるものであったと思っている。つまり、私の授業では、自己のイメージというものについて話してきたのだが、学生からのコメントには、①「他者から見た自分とは？」②「いろいろな関係の中で現れる自分のうちどれが本当の自分なのか？」というようなコメントも多かったので、その辺りをカバーしてもらおうという意味では鏡映的自己ゲームは、①の他者から見た自分を考える材料として、②の関係性のなかで現れてきた自分というものを考える材料としても良かったと思う。またクラウンのビデオにおいても、「酒井さんの役割自己とは」という視点で見ると、前回までの授業と非常につながりが良かった。

ただし、ディスカッションと鏡映的自己ゲーム像という2つのメインディッシュがあったということ、また私の授業では人を固定化してとらえてはいけないという話をしてきたということ、その2点において学生にとっては混乱が起こったかもしれない。

吉田

私は8班を観察していたが、鏡映的自己ゲームはとてもゲームとは思えないという感じであったが……。あまり議論に参加できなかった学生は、ひどいことを書かれたらどうしようという不安があったようにみられた。

竹熊

私は4班を観察していたが、この班の学生も鏡映的自己ゲームのときは、警戒心や緊張感があったように思われた。ところで、今日見たビデオに続きがあり、次回にその続きを見るというようにしたことは、学生たちの心をととてもよくつかむ展開であったと思う。

溝上

私は、今日鏡映的自己ゲームをやって学生がどのように感じたのかということが問題なのではなく、今日これを行うことによって学生の感情がなんらかの動きをみせる、それをわれわれがどのように修正し、2回目3回目の授業にもっていくかということが問題であると思っているのだが……。

井下

私はメインディッシュはディスカッションであると思っている。ただ鏡映的自己ゲームを使うことによって、この場での議論は人から見られているのだということを学生に感じさせたかった。つまり議論に乗っていても乗ってなくてもいいのだが、それはすべて自分にフィードバックしてくるのだということを学生に感じさせたかった。

また今日は年間計画表に示していた欲求ドリルをしなかったが、何年間か授業を続けてきて、他者との関係のなかですでに欲求が関係しているということを私自身が感じたため、今回は除外した。しかし次回以降の授業では、役割と欲求について、またこの授業の大枠であるライフサイクルについて比重を当てていきたいと思っている。

小林

学生が鏡映的自己シートに記入する様子を見ていたところ、記入の量が均等でないということ、記入する順番がばらばらだということがみられた。これは明らかに自分の意見にフォローしてくれた人を重点的にみていることの結果だと思う。したがって鏡映的自己シートを書くことが、2回目3回目のグループの人間関係にかなり微妙な影響を与えてくるということ、まさにグループ内での役割自己というものを考えさせるものになっているということを感じた。

井下

私は、今日のウエイトがどちらにあるのかというとき、鏡映的自己ゲームにウエイトを置くよりは、議論の身に置きたいし、それをライフサイクルと教育という方向に持っていきたいと思っているのだが……。

田中

この公開授業は90人の大講義室の授業なので学生たちはそれぞれ人間関係が薄いと思っているはず。だから鏡映的自己ゲームをすることによって、急に濃い人間関係になるとしんどくなるのではないだろうか？

井下

鏡映的自己ゲームをする際に深い洞察をしなさいと言ったが、所詮、それは鏡に映った自己像であり、そのイメージにはあやうさがある。したがってイメージゲームで流してもいいとは思いますが……。そういう意味では鏡映的自己シートは最後の授業で返したほうがよいのかもしれないが……。

溝上

3回目まで待って返したのではしかけにならない。私は学生たちだけで議論をつくっていくしかけとして、鏡映的自己ゲームをいれた。私は鏡映的自己ゲームによって学生を動かしていきたいのであるが、たしかにその際動かしかたがネガティブになる学生がいるかもしれない。しかし、とにかく次回シートを返すことで議論が変わっていくのではないかと思っている。

田中

それではどういう内容の議論をつくっていききたいのか？

溝上

内容の深まりという点では、客観的にみてどういう内容が深まっていて、どういう内容が深まっていないかということは答えられない。ただそれぞれのグループに授業者が入って、意見をふっていくということはできないのだから、それを学生自身でやっていく、つまり学生自身が動かしていくしかけとして鏡映的自己ゲームというものを取り入れた。

石村

今日の授業は、二極分化に対応するという意図がもたれていて、コミットしている学生もコミットしていない学生も両方を動かしていくにはどうすればよいかということが考えられている。その意味では、コミットしていない学生はディスカッションという形式であったため、参加せざるをえなかったし、コミットしている学生はそのような消極的な学生に積極的に働きかけるといったことをしていたため退屈することもなかった。また鏡映的自己ゲームをすることによって、コミットしていない学生を次回以降動かしていこうとした。その意味では今日の授業はなんら問題ないのではないかと。ただコミットしていない学生に鏡映的自己シートを返すときの配慮さえできていればということだけで……。

田中

しかし私は鏡映的自己像を取り入れたことの意図がもうひとつよくわからない。一つには大山先生の言うように関係性のなかでの自己を再確認する、クラウンの内容に照らし合わせるということがあげられると思うが、もう一つには学生を動かすしかけとして使っている。学生を動かすしかけとしてはつらいしかけのように思うが……。

● 前期第10回 7月2日 ●

〈授業案〉

1. 本日の授業の背景・構成・修正点など

本日の授業は、井下&溝上担当授業3回分の2回目にあたる。前回は、学生たちを班に分けて、まず自己紹介を互いにおこない、次いで、『クラウンになった青年』のVTRにもとづくグループ・ディスカッションをおこなった。最後には、各班のメンバーが互いの印象を書きあう「鏡映的自己」ゲームをおこなった。

『クラウンになった青年』のVTR、それにもとづくディスカッションをおこなった背景には、「自己」の問題を概念的なレベルだけで知識の量的拡大を志向するのではなく、自己の志向と行動との統合を実践を通じて内省する機会、すなわち、一見「何も確たる知識の束が提供されない状況においても、そこから何かを学ぶことの可能性と重要性に気づくこと、受動的な学習態度から能動的で実践的な集団討議による協働思考を駆動すること」を学ぶ機会を提供しようとするわれわれの授業目標があった。

また、「鏡映的自己」ゲームをそれにともなっておこなった背景には、より良い集団（班）形成が班成員一人一人の議論への主体的参加を促すだろうという授業研究としての課題があった。このことは、先の授業目標とも密接につながるもので、「他者との関わりによって対象化・相対化せざるを得ない自己の実体験」をおこなう機会としても有用であると考えられた。

しかし、授業終了後の検討会では、とくに、(1)『クラウンになった青年』についての議論が学生たちにとっては「鏡映的自己」ゲームの手段だと思われてしまったのではないか、(2)少ないメンバーの互いの印象を書きあうという「鏡映的自己」ゲームが、学生に混乱を与えてしまったのではないか、などの危惧が提出された。われわれ授業者も、学生たちを混乱させるためにこうした作業をおこなったわけではないから、何でも帳の記述や「鏡映的自己」シートの記述を見て、次回の授業展開を考えるとした。

何でも帳と「鏡映的自己」シートを、われわれ2人の授業者で慎重に検討したが、若干名の学生の「しんどかった」「二度とやりたくない」という記述をのぞいて、受講生の中に大きな混乱はなかったと判断された。そこで、混乱している学生には本日の授業の冒頭で、無理なくいいというコメントを返し、先週の授業に引き続いて、前半はVTRと討議、後半は鏡映的自己（その2）をおこなうこととした。

2. 使用教材と方法

使用教材：何でも帳&「鏡映的自己」シートの抜粋資料

『クラウンになった青年(2)その後』のビデオ（9分）

鏡映的自己像のシート

何でも帳

方 法：グループワークによるディスカッション

3. 本日の準備物

〈授業用〉

- ・班構成・修正名簿（学生掲示用）
- ・班メンバーの座席表（各班に授業前に配布）
- ・班の教室配置図（学生掲示用）
- ・A4無地一枚（名札作成用）
- ・班構成・修正名簿（学生個人配布用）
- ・班の教室配置図（授業者用）
- ・マジック（名札作成用）…前回参加しなかった学生用

- ・『クラウンになった青年：その後』のビデオ
- ・何でも帳&「鏡映的自己」シートの抜粋資料
- ・「鏡映的自己」ゲーム（2回目）書き込み用シート
- ・「鏡映的自己」ゲーム（2回目）貼り付け用シート

〈参観者用〉

- ・7月2日授業案
- ・何でも帳&「鏡映的自己」シートの抜粋資料
- ・「鏡映的自己」ゲーム（2回目）書き込み用シート
- ・「鏡映的自己」ゲーム（2回目）貼り付け用シート

4. 授業の流れ

- 「鏡映的自己像」の結果（1回目）を学生に返却
- 「何でも帳」を返却

14：45 授業開始（溝上）

- ・何でも帳の抜粋を用いて、先週（第1回）の2つのセクション（前半：VTRを見て議論／後半：鏡映的自己）を振り返り、授業者の見方や意見をフィードバックする。基本的に伝えたい観点は以下の通りである。（M）
 - ・田中先生・大山先生でなされた「自己」の概念的実践版
 - ・ビデオや議論の内容に踏み込んだものが多く、とてもおもしろかった。
 - ・しんどい人はうまく距離を取って欲しい。無理しないことも大事。
 - ・しかし、つらいのは学生だけではない。授業者も検討会ではいろいろ批評されている。授業に失敗も成功もない。最後どういうふうに降りていくかが一番重要だ。
 - ・「おもしろかった」「いろいろ考えた」は駄目。具体的に書くよう指示をする。
 - ・議論がうまくできているものには疑問文を与え、さらなる思考を期待した。
 - ・ディスカッションへの不満。短い時間で何かをいうのも一つの勉強だと思って欲しい。
 - ・ない答えを見つけることが授業の目標。「わからない」で済ませては駄目。
 - ・見知らぬ人とのディスカッションが難しいのは当然だ。また、ゴールのないディスカッションというのも難しいだろう。この授業はそういういくつかの難しさの中で、皆さんがどうやって議論を展開させるかを見ている。皆さん次第で良くも悪くもなる。それが学生主体の授業ということだと思っている。
- ・何でも帳への感想（井）

15：10 『クラウンとその後』のビデオ（9分）（井下）

15：20 ロールプレイの概説

15：30 グループワーク3

- ・クラウンの生き方に対して「賛成」「反対」に分かれディスカッションをおこなう。
- ・「賛成カード」「反対カード」をランダムに配布し、ロールプレイとしてディスカッションをおこなう。

16：00 「鏡映的自己像」を各班で／各自でおこなう（2回目）。

16：08 何でも帳への書き込み開始

16：15 授業時間終了

ルール・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〉		〈態度の例〉	
a	「相談する」 母親		・迷う
b	「賛成する」 妹（高校生）		・揺れる
c	「反対する」 兄（大企業勤務）		
d	「揺れる」 恋人		・賛成する・応援する
e	「理解ある」 親友		・反対する
f	「慎重派」 親友2		・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。

公開実験授業検討会記録

(7月2日 井下理先生／溝上慎一先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・大山・石村・溝上・神藤・
井下・竹熊・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

藤岡

前回に引き続き今日の授業もグループ・ディスカッションであったため、フィールドワーカーにはグループ全体を観察してもらった。それではまず授業担当者井下先生、溝上先生からの報告を。次にフィールドワーカーからの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

井下

前回の検討会では、鏡映的自己ゲームをすることによって、ディスカッションがしかけのように思われるのではないかという意見が多く出ていたが、何でも帳・鏡映的自己シートを見たかぎりでは、それほどネガティブに考えている学生はいなかったので、今日は当初考えていたおりの授業進行（ビデオ→鏡映的自己ゲーム）でいくことにした。

グループ・ディスカッションについては、後半議論が途絶えてきた班がでてきたので、ロール・プレイから本音の議論に切り換えてもよいという指示を出した。またビデオ撮影・テープ録音への嫌悪感、参観者のノート取りへの嫌悪感を示す班があった。したがって、今回は参観者の方々に観察者ということで各班に入ってもらったが、ゆくゆくはファシリテーターとして入っていただけるといいのではないかと考えている。

溝上

鏡映的自己ゲームについての責任があるので、何でも帳のネガティブなものを取り上げて最初にコメントしたのだが、あまりにもネガティブなものを強調しすぎたかもしれない。

学生に何が起きているのかということについては、何でも帳を読むだけではもうひとつよくわからない。次回アンケートを試みようかと思っているが、アンケートをしても、ディスカッション・鏡映的自己ゲームそれぞれに対する学生の感想はわかるかもしれないが、鏡映的自己ゲームがどのようにディスカッションに影響を与えたかということを知るのは難しいので、どうしたものかと思っている。

〈フィールドワーカーからの報告〉

石村・藤田：3班

【グループディスカッション】

前回の鏡映的自己シートを返したので、疑心暗鬼の固い雰囲気。

父・母・兄・弟・祖父・恋人・友人の役割が決まり、父・母・恋人を中心に議論がはじまる。そこから「兄の意見は?」「弟の意見は?」と聞いていくことによって、グループのメンバーが一通り話す。しかし役割にしばられてやりにくい感じ。

後半井下先生が役割から本音に切り換えてよいと言ったとたん、ディスカッションが盛り上がる。

藤岡・杉原：9班

【グループディスカッション】

おだやかな雰囲気ではじまる。

「クラウンという夢を追いつづけることに賛成か反対か?」というテーマで討論する。議論はそのつど発言者に投げ返され、活発に意見が交わされる。

先週あまり発言しなかった学生も今日は発言していた。

〈報告を受けて〉

石村

今日の授業案には、「何も確たる知識の束が提供されない状況においても、そこから何かを学ぶことの可能性と重要性に気づくこと、受動的な学習態度から能動的で実践的な集団討議による協働思考を駆動すること」を学ぶ機会を提供しようとする、と記されているが、今回学生たちが集団として得た経験というのは必ずしもこのような授業者の意図に沿っていなかったのではないかな？

井下

そのとおりで、今日はロール・プレイが裏目に出てしまった。パターンのなディスカッションを崩すために「役割」を使ったのだが、かえってパターンの（表面的）なものになってしまった。でも今回のような議論（表面的な議論）の虚しさが学生たちに感じられれば、つまり今日の授業で授業者は一体何を提供してくれたのかという不満が感じられれば、それは反転すると、結局授業は自分たち（学生自身）でつくっていかねばならないのだということを感じさせることになるかもしれない。

またグループで学ぶ場という経験は少ない。したがって、数回のグループ・ディスカッションをみただけで学生たちをせめるのも酷なことだと思う。したがって今回は、グループで学習する方法、その方法を教授する方法の練習の場として考えてもらえれば……。

田中

今日の授業は、ロール・プレイ、鏡映的自己ゲームによって、脱中心化・異化効果というものをねらったのだと思うが、はたしてそれはうまくいったのか？

溝上

異化効果とは？

田中

つまり、自己の内面を中心にしてみる場合は、語る自分というものを対象化してみることはない。だから自分の語る内容が他人からはこのように見えているんだよと示されるのは、異化効果になると思うのだが。そういう意味ではロール・プレイ、鏡映的自己ゲームともに異化効果をはかったものであるといえるのではないかな。

石村

そうすると、一つにはロール・プレイのなかでの役割、もう一つには鏡映的自己ゲームで示されるようなグループ内の他者に対して演じる役割というように役割が二重になっているように思われるが……。

大山

私も石村先生と同じで、役割が二重になっていると感じた。

ところで、前回のディスカッションに違和感があった人は少なかったといったが、その少数意見をどうして何でも帳の抜粋に取り上げたのか？

溝上

前回の検討会において、「鏡映的自己ゲームはつらかったのでは？」「ディスカッションは鏡映的自己ゲームのためにやったのか？」という意見が出されたので、そうではないということを主張したかった。

大山

それは何でも帳や学生の様子を見て伝えたいと思ったのか？ つまり溝上先生が学生の様子をみて言わないといけないと思ったのか、それとも気づかないうちにみんなにやらされていたのではないかな？ 参観者に対して言っているようだったが……。

溝上

参観者に対して言ったつもりはない。前回の検討会で、鏡映的自己ゲームはつらいのではないかな、もし学生たちの反応をみてつらそうならば、それに対するフォローをしなければならぬ、という議論が出ていたので、今日はそのフォローをしていたととってもらったらいのだが……。

大山

去年はロール・プレイをやるにしてもそれほど役割をきちんと決めていなかったが、今年は賛成／反対の役割

をきちんとわけていたのはどうしてか？

井下

学生の側は、本当は賛成したいのだけれども、反対を述べなければならないというような拘束を感じたかもしれない。しかしある程度拘束をかけるのだけれども、それが議論を進めていくなかで重荷になるようであれば、外していって来ていいというメッセージは伝えていたつもりなのだが……。今回はいろんな装置がかかりすぎではないかということなのだろうが……。

田中

ロール・プレイをしながら、つまり役割—演技をやりながら自己呈示をすることは、ゴフマンも言っているように、ごく日常的な場面にもあること。それにもかかわらずそれをやれる学生とやれない学生がいるということは、やはり装置がかかりすぎているのではないだろうか？

井下

おそらく来週の意味づけ、解説をどのようにしていくかが問題になると思う。いままでにしかけた装置は決してばらばらなものではない。したがって来週、クラウンのビデオ、ロール・プレイ、鏡映的自己ゲームによって、われわれは一体何を学ぼうとしていたのかということの説明していくことによって、「つくられた自己」と「つくっていく自己」、「ライフサイクルと教育」へともっていきたいと思っているのだが……。

保田

先ほど鏡映的自己ゲームがつかった学生に対しての対応ということで議論がでていたが、こういう学生に対しての配慮というのものも、鏡映的自己ゲームをやらなければ、また前回の検討会を持たなければ出てこなかったことなので、今回の試みは意味があったのではないだろうか。

溝上

単に前回の検討会を受けたから今回のような対応をしたとは思わないでほしい。私は自己と他者について専門的に研究しているため、殻が壊れてしまうまでやりすぎる実践というものにたいする危惧というものをもってはいた。しかし、だからといって殻を突かない実践もだめだと思っているのだが……。

大山

鏡映的自己ゲームをつらいと思う学生とディスカッションにコミットしない学生は違うレベルではないのか？

溝上

私のなかではそういう違いはないが……。鏡映的自己ゲームをやらなくても、ディスカッションをするということにおいて、もう自分は他人からさらされているわけだ。つまり鏡映的自己ゲームをやらなくたって、ディスカッションだけやっても、班のメンバーにはこの人はしゃべらない人だということはもう知れわたっている。それは本人にはつらいことであろう。しかし私はこういうつらい経験をしながら伸びていくということが大事だと思っている。ただし、その場にいるのもつらい、逃げだしたいという学生が出てこないような配慮はしたいが……。

また前回の検討会で、「鏡映的自己ゲームは、他者からみた自分というものを知る材料にはなると思うが、それが学生を動かす装置になるとは思えない。例えば「おとなしかった」と書かれたからといって、次は前回よりもその学生が活発に発言するというようなことはないと思う」という意見が出ていたが、私もそんなことがあるとは思ってなくて、ただ鏡映的自己ゲームを通して、見られる自分／見る自分というものを考えることによって、なんらかの班形成ができればと思っていた。

● 前期第11回 7月9日 ●

〈授業案〉

1. 本日の授業の背景・構成・修正点など

本日の授業は、井下&溝上担当授業の最終回（3回目）にあたる。

前回は、何でも帳と「鏡映的自己」ゲーム（第1回目）の結果を返すところから授業をはじめた。学生たちの反応によっては、ゲームの結果を返さないこと、2回目の実施をとりやめることも考えられていたが、とくに深刻な反応はなかったと判断され、当初の予定通り、結果の返却&2回目の実施をおこなうことが決められた。

授業展開は、1回目に引き続き、『クラウンになった青年(2) — その後 —』のVTRを見せ、それにもとづくグループ・ディスカッションをおこなうというものであった。そこではロールプレイが取り入れられ、学生たちは、与えられる役割（父親や母親、親友、恋人など）をいかに演技しながら議論をおこなうか、ということに挑戦した。役割を与えられることで意見が言いやすくなった者がいる反面、正反対の意見を持つ役割を与えられ困窮した者もいたようである。最後には、2回目の「鏡映的自己」ゲームを実施し、何でも帳を書くよう指示をして授業を終えた。

今日の授業は、こうしてなされた2回の授業の総括である。何度も述べるように、この授業の大きな目的は、田中・大山先生の授業ではかられてきた「自己」と「他者」の概念的概説を引き継いで、「自己」と「他者」概念の実体験的理解を目指すことにある。すなわち、グループにおける授業中の討議実践の中に今の自分のありようが出現すること、自分では他者と関与していないつもりでも、授業に出席し教室に存在すること自体にすでに他者との関わりが存在し、自分の授業態度がグループ討議に影響を与え、グループのあり方が自己のあり方に影響するというこの実体験である。本授業では、2回の授業がこのような目的を達成するためにどのようにしかけられたのか、種明かしをする。

また、開発的な授業研究としては、上記の目的と重なる形で、「他者の意識」が「自己」のディスカッションへの参加の仕方や班の形成にどのような影響を与えるかが検討課題とされた。研究の達成については、授業終了後のアンケートを通して確認をする。

2. 使用教材と方法

使用教材：何でも帳&「鏡映的自己」シートの2回目の返却

何でも帳

方 法：講義と全体での討議

3. 本日の準備物

〈授業用〉

- ・何でも帳の抜粋資料
- ・「鏡映的自己」シート（2回目）の返却

〈参観者用〉

- ・7月9日授業案
- ・何でも帳の抜粋資料

4. 授業の流れ

- 「鏡映的自己像」の結果（2回目）を学生に返却
- 「何でも帳」を返却

14:45 授業開始（溝上）抜粋

何でも帳の抜粋を用いて、先週の授業を振り返り、授業者の見方や意見をフィードバックする。先週は、授業の形式やねらい、何でも帳の書き方について概説したので、今回は最終回ということもあって、何でも帳記述から議論できる内容に踏み込んだフィードバックをおこなう。

15:00 講義1（溝上）——「鏡映的自己」ゲームの総括

グループの中で「自己」と「他者」を感じるこの意味。

現代社会、卒業後の社会で「他者性」から逃げられないことの現実。

溝上・井下への鏡映的自己のコメントを先生たちはどう見たか、簡単な感想となぜ先生へのイメージゲームも入れたかその経緯と理由の解説。

15:20 全体討議（20分）（井下）

1) 内容面についての整理：

班毎に話したかもしれないが、想定される討議テーマを列举して簡単な解説（議論の方向性への示唆）

2) 討議方式への解説：

学習法としての振り返り

討議学習法の成否を分けるものは何かを検討課題として提示

ロールプレイという形式を取った理由や目的とその功罪

3) 上記の1、2から

各自、各班の言及していなかった論点や視野などを紹介する。

15:40 講義2（20分）（井下）

「役割」と「自己」、「ライフサイクルと地位・役割」への関連づけ、「ジョハリの窓」の紹介と鏡映的自己の本授業における位置づけについて解説

16:00 アンケートの解説と実施（10分）（溝上）

16:10 何でも帳への書き込み（5分）

16:15 授業時間終了

全学共通科目A群「ライフサイクルと教育」夏期レポートについて

2001年7月9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ヶ月間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、以下の要領でレポートを執筆してください。

1. レポート課題

前期授業を振り返って、「自己と他者」というキーワードに、各自で選択したキーワード1つ以上を組み合わせ、自分なりにどんなことを学んだか、自由に述べてください。

レポートには、各自で題名をつけること。

2. 様 式

所定用紙を使用のこと。字数は特に指定しない。ワープロで執筆し所定用紙に貼付けてもよい。

3. 締め切り

2001年9月17日（月）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専用提出ボックス（階段を上がって右奥）
- ・「何でも帳」も同時に提出すること。

5. その他

- ・何でも帳を、7月16日の4限目に返却するので、楽友会館の講義室まで取りに来ること。その時間に取りに来られない場合は、後日、センター事務室（楽友会館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 2001年9月17日(月)午後5時

平成()年度入学 ()学部()科
学籍番号() 名前()

題名：

公開実験授業検討会記録

(7月9日 井下理先生/溝上慎一先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・大山・石村・溝上・
神藤・井下・竹熊・沼並・矢内・石田・
清水・保田・藤田・杉原・鈴木・藤井

藤岡

今日の授業について、まず授業担当者井下先生、溝上先生からの報告を。次に各フィールドワーカーからの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

井下

今日は最初からまったく授業案どおりにはいかなかったのだが、かえって予想しない展開のなかで動くことによっていろいろな発見があった。全体討議にしても私たちが当初考えていたものとは違った方向で、期せずして全体討議となったのだが、予定通り機械的に進むよりは楽しかったのではないかと思っている。ただし、学生のほうがどう思ったかということについては何でも帳を見てもわからない。

溝上

本当は授業案どおりに進めたかったのだが、授業の始まる直前まで何でも帳のコメントを書いていて、学生に対するいろいろな考えが渦巻いてしまい、急遽井下先生に授業の順番を変わってもらうことになった。つまり、ディスカッションに対する学生側の否定的な声（ディスカッションが辛いという声）を受けとめなければならぬという思いと、そんな甘ったれたことを言っていてはどうしようもないではないかという思いとが自分自身のなかで葛藤していてどうしたらよいかわからなくなってしまった。

〈今日の授業の流れとフィールドワーカーから見た学生の様子〉

授業の流れ	報告者：石村 学生（女子・教育学部）	報告者：藤田 学生（男子・医学部）
<p>〈井下先生担当〉</p> <p>14:50 授業開始。</p> <p>何でも帳の抜粋を用いて前回の授業の振り返り。</p> <p>15:15 OHPを使って、「役割」についての説明。</p> <p>〔未知の知の習得と既知の知の再発見〕</p> <p>〔地位の変化に伴う役割の変化について〕</p>	<p>先生の話しに同意しながら、気を入れて聞いている。</p> <p>手品の種あかしのよう、興味を持って聞いている。</p>	<p>先生の話を聞いてはいるがだるそうな感じ。</p> <p>先生の話しに少し気を入れて聞くようになる。</p>
<p>〈溝上先生担当〉</p> <p>15:32 自己の思いを学生に開示</p>	<p>授業の進行が突然絶たれて驚いている。【不安と緊張】に襲われる。</p>	<p>寝ている。</p>

15:45 ディスカッションのもつ意味を述べた上で、学生に発言を求める。→数分間の沈黙→全体討議	先生が学生に自主的な発言を求めたため、【強迫と緊張】に襲われる。	周りの雰囲気気づいて、起きる。
16:20 授業終了。	学生が何人か発言したところから安堵感が出、他の学生の発言をメモしていく。	何でも帳を書き始める。授業が早く終わるのを待っている様子。

〈報告を受けて〉

田中

今日は授業案が完全に崩されていた。しかしそれが授業者に対して緊張感をもたらし、結果的には良い効果をもたらしたのではないか。

ただ気になった点は、①今日は結果的に学生の発言が授業のまとめになっていたが、もしそうでなかったならどういうまとめをしていたのかということ。また、②どうして今日は学生たちがあのように自主的に発言したのかということを考えてとき、今までの授業の積み重ねや溝上先生の自己開示の結果だということが言えるかもしれないが、しかしよく見てみると、今日発言した学生は前回までのグループ・ディスカッションでリーダーシップをとっていた学生であり、グループのときと構造的には変わっていないということがわかる。つまり今日の全体討議は一見成功したように見えるが、実は二極分化の構造はそのまま続いていたのではないかということ。

藤岡

井下先生担当の前半と溝上先生担当の後半につながりはあったのだろうか？

井下

つながりという点ではなんとも言えないが、中身よりも形としてあのような討論ができたことは、学生たちがいま自分の置かれている役割を遂行できたということであり、結果的に理論と実践というような形態になって良かったのではないかと思う。

清水

今日始めて見学させてもらったが、授業について溝上先生の悩まれる姿勢がよくわかった。学生に「悩む」ということについて問いかける前に、授業者自身が「悩む」ということについて語られたことは、非常に考えさせられるものだった。

矢内

私も今日始めて見学させてもらったので、「ライフサイクルと教育」というテーマに生涯学習のようなことを話される授業かと思っていたのだが、前半の井下先生の話聞いて、ライフサイクルのなかでの自分の位置づけというようなことを中心にしながら、学生に主体的に考えさせていくという授業であるということがわかった。

一方、後半溝上先生が突然自分自身をさらけだされたので、学生同様何が起こったのかしばらくわからなかったが、結局は学生は井下先生とはまた全然違った形で溝上先生の話を受けとめていたようにみえた。私は専門が哲学なので、哲学の側からすると「悩み」という問題に対してもいろいろな切り口があるのだが、そういった既成の道具立てをせずに、学生のほうから意見を出していくということがとても新鮮に感じられた。

溝上

自分で考えをまとめる。それを口に出して表現する。それを他者の中でいろいろと揉まれながら言う——というのは非常に難しいことである。しかし主体的に考えるというとき、ある程度他者のなかで自己をさらけ出すということが必要ではないか、ということをおは学生たちに伝えたかった……。

石田

ところで何でも帳の抜粋を読むというスタイルは授業にどう関わっているのか？

藤岡

今までの議論を少しまとめてみると、まず、①学生主体とは何かということ（溝上先生は論理と感情が動かないかぎりには学生主体にはならないと言っているが）、つぎに、②学生との距離を崩す（相互性）ということに、教材あるいは授業案はどう関わっているのかということ、が挙げられる。この辺りをもう少し議論していただければ……。

井下

当初は授業案にも書いてあるとおり、講義1と全体討議を受けて、講義2でまとめの解説をしようと思っていたのだが、急遽順番が入れ替わってしまったので、「ジョハリの窓」「鏡映的自己像」などの解説ができなかった。溝上先生が話したあと、もう一度入れ替わって解説をするつもりだったが、今日の場合、後半学生の力がわぁと出てきたのでそれをそのまま最後まで続ける方をとった。学生の論理と感情を動かすという意味ではそれでよかったと思うが、前回までの授業でやっていたことは一体何だったのかということの説明できなかった（教えるべきことを教えられなかった）という点ではやはりジレンマが残る。

石村

2年前の授業からみても、自己をさらけ出すというのは溝上先生のスタイルなのでは……。しかし果して教師が教師としての不安（特に今日のような極度の不安）を授業のなかで語っていいのだろうか？ 今日のような溝上先生の自己開示を安心して見ていられたのは、井下先生という外枠があったからではないのか？

清水

しかし、今日の授業のテーマは「自己／他者」というものを考えるということであったので、結果的には今日のような溝上先生の自己開示は成功したのではないだろうか。

学生とのコミュニケーションを成り立たせるためにはどうしたらいいのかというとき、彼らにあった教材を使うということも大事だし、また先生が一方向的に語るという教授方法よりも、ああいう形で学生に考えるプロセスを与えるということも大事なのではないか。それに溝上先生は学生に発言を求めてから、しばらく何も言わずに待たれていたが、学生に考えさせる契機としては何も言わずに「待つ」ということも非常に大事だと思った。

田中

それにしてもどうしてあれだけの発言があったのか不思議だ。

石村

それは溝上先生が学生たちと同じレベルにまで下がっていたからではないか？ またグループ・ディスカッションをしたために（発言する人という）役割が決まっていたからではないか？ しかしそうすると発言する人／しない人、乗っている人／乗っていない人という学生の二極分化は変わっていないのでは？

竹熊

今日は「悩む前に実行せよ」というように考えている学生が次々と発言していたように思う。そういう学生が前回までのグループ・ディスカッションでもいろいろな課題を引き受けてやっており、そのグループ・ディスカッションでの流れから、また今回の井下先生の役割の話の流れから、発言したのでは？

藤田

ただ、二極分化の点について、単純に二極分化していたと考えるほうがよいのではないか？ みんなの前で発言しないでも議論に参加していた学生は大勢いたと思う。

保田

溝上先生がおっしゃる学生のつらい声というのは具体的にはどのようなことなのか？

溝上

「ディスカッションは嫌いだ」「仮面（役割）なんかかぶせられたら討論できない」などディスカッション形式の授業に対する不満の声。

大山

溝上先生は、学生のディスカッションへの不満に対して、それではだめだということを書いていたが、その際、溝上先生はディスカッションの方法に対して不満を持っている学生と、ディスカッションの目的（意味）に対して不満を持っている学生とを混同しているように思う。つまり、ロール・プレイがやりにくかった（方法への不満）という学生には、こうこうこういう理由でロール・プレイをやったということを書くべきであって、そういう学生に対してディスカッションの目的（意味）について説明するのは的が外れているのではないか。

また今日はいろいろと考えさせられる授業だった。まず、①学生主体とは何なのか、つまり最後に手を挙げて発言したのが果して学生主体の授業だったと言えるのかということ。次に、②学生が乗る／乗らないの二極分化を解消するためには、彼らの態度に直接言及することが必要なのか、それとも教師のほうがもっと巧みに授業を仕組んでいかなければならないのかということ……。

藤岡

結論が出ないままだが、最後に今日の問題点をまとめておきたい。①指導案とは何か。②教師が授業のなかで自己の内面を開示するときどうなるのか。③学生主体とは何なのか。④授業の中で学生におこった学びとは何だったのか。⑤「待つ」ということの意味。⑥何が教材で何が教育内容だったのか。

担当授業の振り返り

3年目の公開実験授業の講義分担と授業検討会への参加

井下 理

はじめに

公開実験授業と授業直後の授業検討会、2001年度は、3年目（3回目）となった。

今年の特徴は、

第1に、教授法としてチーム・ティーチング（2人で授業の企画・設計・実践）をしたこと。

第2に、教授内容の改訂で、グループ討議の際に同じグループ内で、お互いの印象をイメージ・ゲームという形で「鏡映的自己」を試みたこと。つまり、ポストイットにお互いの印象を簡単に書いて交換するという「遊び」を実験的に導入した。

第3に、授業時期の変更をした。過去の2年は、3回連続の授業を共に秋学期に実施していたが、今回は3回とも授業を春学期に移動した。

大きな特徴は以上のとおりで、その他は、ほぼ前年度どおりであった。上記の3つの特徴も、学生から見ると再履修者はいないので今年度の学生からすると、今年だけの特徴かどうかは、あまり関係がない。振り返りは本来、学生から見た授業の感想をもとになされるべきであるが、本稿は、授業者からの視点で成されていることをはじめにお断りしたい。

1 振り返りの目的

授業は、もろもろの準備や授業後の整理作業などが大変なほど、それが終わるとほっとして解放感もまた大きい。もし、次年度も同様に授業を持たないことがはっきりしているなら、きっと振り返り作業への動機づけは、急減するであろう。そこには「終わった」と言う完結感があり、振り返りなどを必要とは感じないであろう。

今、そうした完結感はない。なぜなら、来年度もまた継続して授業を担当することを意識しているからだ。しかし、まだ企画・設計の段階ではないので、そこへ向けての改善のための振り返りを特に強く意識しているわけではない。となるとこの「振り返り」行為はいかなる意味と効果をもつのだろうか。なぜ振り返りをするのか。

そこでこれまでの「振り返り」の振り返りを、つまり「メタ振り返り」をしてみた。

1年目の振り返りと2年目の振り返り。どちらもそれぞれの時点での「振り返り」が成されていて、整理ができていたと思う。しかし、2年目の振り返りをもとに、では3年目の企画や実施、さらに3年目の評価などに接続していったか、またその効果をどう見るか、これは重要なメタ振り返りとなる。自己完結的な内省だけでは、振り返りは、意義も効果も持ちにくい。内省をチームで共有して、次年度への接続を企画する全体会議が毎年必要である。

2 検討会のあり方や進め方についての検討

振り返りの振り返りが必要なように、授業検討会の持ち方やあり方についての検討は今後の重要な課題であろう。

検討会も3年目の授業ともなると、見る側も批評されるこちら、ほぼ指摘すべき点についての予想がついてしまう。お互いに内容はすでに既知であり、昨年度および一昨年度とほぼ同じ教授内容なのでコメントするとしても新たな授業形態ぐらいしか、コメントのしようがない。

本稿の最初に挙げた今年の特徴のうち、検討の対象となりうるのは、第1のチーム教授法と第2の「鏡映的自己」の導入についてとなる。授業が終わり、授業検討会からも数ヶ月経ている現時点では、検討会での指摘のうち、強い印象が残っている指摘は少ない。

ただ、検討会はあれでよいのだろうか、という印象が残っている。授業検討会は、そこで指摘されたことを次年度の改善に結び付けるにはそれなりの厳しくとも適確な鋭い指摘を得たいというのが、授業者の期待である。何処をどう直せば、なお良くなるのか。そのために授業を見てもらって指摘や批判、アドバイスを得たいと言うのが願いである。しかし、そうした期待は、裏切られることになりがちであろう。特に教授方法や教授内容がほぼ固まり、定番となりつつある授業ものについて一層の充実を企図したとしても、見学した側でもコメントのしようがないということになりはしないか。

また、授業検討会に参加する人の資格や条件、役割期待は何か。授業検討会を見学するというのだけでは、見学者は「京大の公開実験授業でこういう形式で公開授業および授業検討会を実施しているのか」という方法や形態の見学をして帰るだけとなりがちである。もちろん、その意義を否定するつもりはないが、それだけだとすると、授業者および覚悟を決めて授業検討会に身をおく者からすると「『見世物』ではない」と言いたくなる。幸いコメントをしてくれる初参加の見学者からは、初めてであるが故の新鮮なコメントをもらえるので、初回見学者からの感想はありがたい。しかし、何でもそうであるが、見る側も見られる側も繰り返しとなると回数を重ねた分だけ新鮮さが減じるのは避けがたいのであろう。

そもそも授業は、見世物、出し物として演じているわけでもないし、授業検討会も参加者全員が「演じて」いるわけではない。授業は、常にそれなりの計画はあるものの、授業がどう転ぶかわからないという予測不可能性との対峙である。ならば、当然そこには緊張が走る。いくら準備をしても、また何度も同じ教材を扱った経験があるとしても、毎回、まったく異なるのが「授業」であり、だからこそ、飽きる余裕もないし、そこに「未知の魅力」が発生して、準備万端整えて教室に出向く形となる。しかし、授業検討会は予測可能性が高い。授業そのものほどどうなるかわからないという不安は授業内容が安定してくればくるほど、また、授業検討会が同じ授業について繰り返し反復されるほど、新鮮味は欠けてくる。陥りやすいマンネリズムにどう授業検討会は対応すべきか。今後の検討課題であらう。

3 チーム教授法への挑戦 ― 第2期3年目の発見

これはまだ初回を試みただけであり、あまり現時点でコメントをすることは特にないが、強いて言えば、どんなに準備したとしてもチームでの対応もまた授業予測と同じでその時その場での臨機応変ができるかどうか、その1点にかかっているであらう。チーム教授法の魅力と難しさ。そこには、両義性がある。

心理的負荷が軽減できる面では、たとえば、ひとりの授業担当者が都合で急に欠席または遅刻しそうな状況が不可避となった場合でも授業は何とか遂行可能となるので、安心感がある。しかし、もう一方では、負荷がかかる面である。負荷というのは打ち合わせの負荷であり、調整の負荷であり、実施に際しての互いの阿吽の呼吸のむずかしさでもある。観客を前にして自分だけで授業を動かしていく場合と、パートナーと連携して授業を展開する場合とでは、授業実践の難しさが異なる。パートナーの内面についての配慮が求められ、単独の授業者である場合にはなかった変数が増えることになる。そのダイナミックなおもしろさとむずかしさがある。

その魅力とむずかしさは、時々刻々変化する道路状況に合わせて運転をしなければならない危うさと難しさが授業にもあるからだ。腕の見せどころとも言える。受講生の受けとめ方もその時々で異なり予期しがたい面がある。それに加えてパートナーがどう状況を受けとめ理解し、対処するかもまた予想しがたい面を含むからである。予測しにくさは、むずかしさと魅力の両面をもち授業者にとっては一刻も気を許せない緊張感が授業の間じゅう持続することになる。

授業は、映画やVTRではないのであらかじめ完成したものが、完結したパッケージに包まれて教室に届けられるわけではない。授業は生演奏である。授業者が単独の場合でも、授業は、授業を受けるひとりひとりとの共演である。芝居や演奏もきくと観客との共演なのであろう。そう考えると普通の授業者が単独の授業は、いわば「ソロ」の演奏であるが、チーム教授法は、「デュエット」となる。卓球やテニスでいえば「シングル」ではなく「ダブルス」となる。パートナーを助け、また助けられて、展開する形式である。学生相手に自分だけのこれまでのやり方が通用しない世界である。おもしろい地平が開ける。

この公開実験授業を始められた田中毎実教授によると2001年度は、第2期の第3年目にあたる。第1期と第2期の違いは、授業担当者が単独か（1期は田中毎実教授だけ）リレー式による複数の教授陣の体制かの違いだそうだ。第2期の3年目にチーム・ティーチングを試みたことは、結果としてこのリレー式の第2期の最後として、面白い挑戦をしたことになるのかもしれない。いよいよ来年度からは、第3期となるわけだが、果たしてどんな展開が待っているのか、あるいは、どう展開すべきなのか、まだ実験は続きそうだ。授業開発の試みは、常に事前に見通せない地平を開拓することにある。未踏の地を求めて常に試みをもつこと。それは毎回の授業と同じ「未知の魅力」をもつものなのであろう。

担当授業の振り返り

— チーム・ティーチングと学生主体の授業について —

溝上慎一

1 井下理先生とのチーム・ティーチング

おこなった授業にはいくつかの大きな特徴があった。その1つは、井下理先生とのチーム・ティーチングである。公開実験授業はじまって以来の試みで、何か新しいものに挑戦しようという実験授業ならではの試みだったように思う。

通常チーム・ティーチングと言えば、一人の授業者では限界ある授業で、もう1人あるいは複数の教員と一緒に授業をおこなう、ということを目指すことが多い。しかし、そこでの他の教員の役割は、たとえば理解の遅い子どもの補助やグループワークの授業での補助といったように、「補助」であることが多い。すなわち、主役の授業者がしっかりいて、その上で彼の手の届かないところを他の教員が補助するのである。

しかし、われわれのおこなったチーム・ティーチングは、授業の設計段階から準備、そして実施、事後といろいろな段階での多様な共同作業としておこなわれた。遠く離れた井下先生と共同で授業案を作成したり、授業後の学生の反応について互いに感想を言い合ったりすることも、先生の敏速なメールの促し、反応に助けられて、かなりスムーズにおこなわれたという印象をもっている。中には、別件でメールを書く時間がまったく見つからなかった私が、途中井下先生の促しにまったく反応できなくなり、迷惑ながらも日曜日に何度もご自宅に電話をして、最後急降下しながら授業案を仕上げた……などということもあったが（公開実験授業は月曜日！）。それにしても、遠く離れた2人が、主にメールのやりとりだけで授業を構成し実施できた点は、今後このような授業をおこなうでの自信につながったように思う。

授業構成を考える上でわれわれはかなりの時間議論をしたわけであるが、そこでの、きわめて綿密に学生の反応を予想し授業の構造を考えていく井下先生の授業づくりは、私にとってずいぶん勉強になった。そこまで考えて授業をやっているのかと衝撃を受けたこともあり、まるで私自身のFDを実践しているかのようであった。実際、私は後期に『大学生の心理学』という同じく全学共通科目の授業で、ディスカッションを中心とした授業をおこなったが、そこでは井下先生に教えられたグループ・ディスカッションのハウツーをうまく使用させていただいた。経験豊かな井下先生とのタッグであっただけに、私にとっては良いトレーニングにもなったと今更ながらに感じる。

授業内容・結果については、少し不満がある。この原因は、私が授業研究として「鏡映的自己」ゲームを授業計画の中に持ち込んだことからくるものである。当初は、他者のまなざしを意識させることが責任あるグループ討論を促すのではないかという仮説をもっていた。また、概念的に講義されてきた田中、大山両先生の授業を引き継ぎ、今度は他者との関わりによって対象化・相対化せざるを得ない自己を実体験として学んでほしいという期待があった。しかし、結果は、否定的な学生の反応が検討会での議論に比して少なかったにもかかわらず、あまりいいものではなかった。それはおそらく、授業の内容（ここでは、『クラウンになった青年』ビデオ視聴とそれにとりまなうディスカッション）と分離された、ただ「技法」だけを導入する回し者のような役割を、私が負っていたからではないだろうかと思う。技法、すなわち「鏡映的自己」ゲームの導入それ自体が問題ではなかったのだと思う。問題だったのは、技法だけが授業の中で突出化して示されたことだったと思う。授業者が、授業の途中で井下先生から私に交代したことも、この問題をさらに広げたに違いない。授業の主内容とこうした授業の構造を構造化するような技法とは、やはり同じ授業者がセットで用いなければならない、そう思われた。

ただ、こうしたことが、主体となる複数の授業者のチーム・ティーチングの可能性を否定することにはならないように思う。この点、今後の課題として考えていきたいところである。

2 学生主体の授業について考えさせられたこと

この授業を担当して、学生主体の授業について、2つのことを考えさせられた。

第1に、世の中では学生主体の授業を推進しているようであるが、実は学生主体の授業というのは、とても怖いことなのではないかということである。学生の中には、思考の進め具合をコントロールできない者がいる。「身体が活発に動く」という意味での学生主体の授業であるならそういう問題もないだろうが、学生が自分の頭でモノを考え思考を展開させていく、場合によって、そこに他者の意見との摺り合わせがなされ自己を対象化・相対化したりする、そういう授業では、思考の進め具合を完全に学生のペース、力量に委ねることになる。良い意味で、深い思考が展開されればいいのだが、悪い意味で思考が展開され、その授業を受けなければ出会わなかった自己の問題に出会うことだってある。話でしか聞いていないが、以前別の学生主体の授業で、おかしくなった学生のいたことなども思い出す。検討会で指摘され続け、またそれにしがたってつらそうに、あるいは否定的な反応をしてくる学生の何でも帳を読み、私はその危険性についてあまりにも過敏になってしまった。

もちろん、この点を極度に恐れて、学生主体の授業はやめた方がいいというのは本末転倒である。自己や経験に根ざした学習がなされることで学びは深化・発展するし、学習にもより動機づけられる、そう私は考えているから、学生主体の授業それ自体が悪いとは考えない。だが、同時に、それによって自己が壊れていく者だって作り出す危険性を、学生主体の授業は持ち合わせているのである。われわれは、この二重の性質を知りながらも、学生主体の授業を実施する覚悟をもたねばならない。そんなことを終始考えさせられた。

第2に、学生主体の授業が本当につらい者、そういう授業で何か意見を言おうと思っても何も言えない者、結果感想を聞くと、授業者がそういうことを要求したということに痛烈な反感を表明する者、がいるのであって、学生主体の授業はそんな彼らをも含めた実践だということである。一般に世の中では、学生主体の授業ということで報告されるとき、良かったことばかりが強調され、主体的活動にうまく参加できなかった学生の姿に触れることがあまりにも少ない。3回を通した授業で私が強烈に学んだのは、この負の側面を抱きかかえながらも学生主体の授業を実践していくというある種の覚悟であった。

私は授業の最終回で、授業者に何でも帳というコミュニケーション媒体を利用するときのみ、遠慮のない不平・不満を述べるが、実際の face to face の場では何も言えないお客様の学生たちに腹を立て、また混乱した。混乱した理由は、それを学生に言うべきなのか、それとも教師の懐の広さとして受容しつつ、こうしたらもう少しうまくいくよ、授業はこういうところを目指していたものだったんだよ、などと示唆を与えていくべきなのか。この問いに一定の答えが見出せなかったからである。

しかし、答えが見出せないまま、授業がはじまってしまった。こんなことは、私にとっても初めてであった。授業案では、私からまとめをすることになっていたが、授業がはじまってこの問いへの答えは見えなかった。他のことを言ってまとめをしようと思っても、頭をよぎるのはこのことばかりである。私の中でふんぎりがつかない。10分が経過した。まだ答えが見えない。言ってしまってもいいという自信がない。

結局、井下先生に先にまとめをしてもらうことにした。予定よりはやい出番にもかかわらず、臨機応変にしっかりとまとめを進められた先生にはただ感服するばかりであった。ご迷惑をかけたことに対する自覚は重々にあったが、そのときの私には余裕がなかった。頭痛と吐き気までしてきて、途中教室を飛び出て、事務室へお茶を飲みに行ったりもした。授業中にあってはならないことである。

井下先生がまとめをされている間も、私はどうしようかと考え続けた。しかし、やはり答えが見えない。とうとう、井下先生がまとめを終えられてしまった。マイクが手渡され、いよいよ何かを言わなければならなくなってしまった。――私は、後先考えず、言ってしまった。「意見や考えもろくに言えないで不平不満を挙げ、何が学生主体の授業か」と。

私は、このとき「この100人の受講生の座る教室の中で、自ら挙手して意見や考えを表明することができないのならば、文面では偉そうなことを言いながらも面と向かっては何も言えないということだ。ここに集まっている学生がそんな学生ばかりであるのならば、私は学生主体の授業など考えるのはやめてしまおう。この授業も、ここで終わりにしてさっさと帰ろう」、そんなことを考えていた。私は、前回学生たちの書いた何でも帳の抜粋プリント

を読ませ、それについて何でもいいから考えたことを挙手して述べるよう学生たちに求めた。ただし、こちらも腹が立っているから、挙手しやすいような雰囲気作りなどのお膳立てはなしだ。

沈黙がしばらく続いた。15分は沈黙に堪えよう、たとえ挙手がなくとも、それだけで私の言いたいことは、どう解釈されるかは別として、彼らのこれからの人生の中で幾度か想起されるだろう、沈黙の間そんなことを考えていた。15分の沈黙は、両者にとって思いの外長いはずであった。

1、2分の沈黙をやぶって、ある学生が挙手して考えを述べてくれた。良い考えだった。10人強の学生が、続いてくれた。どれも深い、良い考えだった。中には、うまくまとめられず、伝えたい思いだけで終わった者もいた。100人の教室の中で、即興で考えをまとめて発表するのだ。出来上がったものをただ朗読するのは訳が違う。ましてや学生である。私は、そんな学生の姿にエールを送った。

検討会では、あそこで発表した学生たちというのは、班のディスカッションでも中心的に発言をしている学生たちだ、と言われた。なるほど、確かにそうかもしれない。しかし、その日の何でも帳を読んで、意見を言うことがふだんではなかなかできない2、3人の学生が、その日は頑張っって意見を言ってくれたことを知った。また、時間等の制約から結果的には挙手できなかったが、また時間があっても挙手する自信までは至らなかったが、挙手しようか、いややっぱりできない、などとその間を行ったり来たり葛藤していた学生がかなりいたことも、何でも帳を読んで知った。同時に、こんなことをやってくれとつらい、やめてくれと言う学生も、100人のうちの何人かではあったが、いた。

私は、まんざら学生も捨てたものではないと感じた。その時間では挙手できなかった者も、別のところではいざずれることだろう。そう考えると、私も学生主体の授業に希望を持てるようになった。やめてくれ、そう叫んだ学生は、なぜ進んでこのような授業に出てくるのかその由不明であるが、少なくともこれからの大学教育改革の中で、こうした学生をも含めながら、授業を考えていかないといけないことをわれわれに教えてくれた。その点では、彼らの存在を尊重しなければならない。おそらく、彼らの不平不満は彼らの自己を壊されないための最大の自己防衛なのだろう。ある一人の学生は、そんなことを自己言及しながら、何でも帳を終えていた。

3 最後 に

残念ながら学生たちに何を与えたかはよくわからない授業であった。そんな授業で良かったかと問われて、良かったと答えられるはずがない。与えられた時間もわずかであった。しかし、授業者としての、大学教育の研究者としての私が得たものはとても大きかったと感じる3回の授業であった。それは、チーム・ティーチングとしての意義、問題点であったし、学生という他者性を認めつつも、私が学生たちの学ぶ底力を信頼し、より良い大学の授業を創ってこうという覚悟でもあった。とくに後者の点は、後期に実施した学生主体の授業『大学生の心理学』を完遂する上でも大きな支えとなった。学生の苦しみに出会い狼狽しながらも、彼らがどこかで突破してくれることを信じていることができたのであった。

米谷 淳 担当授業

10月1日、15日、22日、29日

● 後期第1回 10月1日 ●

〈授業案〉

大学生の悩みと成長 1. 現代学生気質と人間的成長

1. 本日の授業の背景・構成・修正点など

今日から4回にわたって「大学生の悩みと成長」というテーマで米谷が授業を担当する。人は人とのかかわり合いの中で人となっていく。ここでいう「かかわり合い」とは対人コミュニケーションと言い換えることができるが、それは単なる情報交換をこえたものであろう。悩み苦しむ迷う者が、様々な人と出会うなかで、いくつもの生き方に触れ、問いかけ、語り合うなかから多くの「気づき」と「学び」、そして、さらなる一歩を進めていくための力を得ることである。このテーマを形を変えて何度も繰り返し学生に語りかけていきたい。

今回の授業では米谷が大学生や看護婦を対象とした授業や研修で集めてきた事例を中心に、悩みと人間的成長について考えてみたい。2年前に担当した授業と比べて、今回の方がやりやすいと思う。それは、必ずしも経験だけによるものだけでなく、扱うテーマや題材が米谷がこれまで研究してきたリーダーシップ訓練やテレコミュニケーションに関わるものであり、ずっと考え続けてきたものであるからである。

本日の授業では、昨年、神戸大学大学院の授業でとりあげたテーマ（若者の対人コミュニケーションの変容）から入り、次に、米谷が大学生時代に読みふけた本の一節を対比的に取り上げ、最後に、神藤さんが「行動科学への招待」で書かれた「青年期」の章の事例とそれに対する神戸大学生の感想を読ませて、学生に自由な感想を書かせることにする。講義形式はオーソドックスな黒板授業とし、米谷の語りかけがどこまで学生に伝わるかみてみたい。

2. 使用教材と方法

- 配付資料1 辻大介「若者のコミュニケーションの変容と新しいメディア」『子ども・青少年とコミュニケーション』北樹出版。
- 配付資料2 橋元良明「パーソナルメディアとコミュニケーション行動」『メディアコミュニケーション論』北樹出版。
- 配布資料3 高木編「おれも落第生だった」
- 配布資料4 神藤貴昭「青年期の心理と性格」『行動科学への招待』福村出版。／学生の感想文

3. 授業の流れ

- 2:45 米谷入室、学生の入室状況とみてスタート
最初はざわつくだろうし、遅れて入ってくる学生がいると思われるので資料を読ませておく。(板書)
- 2:55 イン트로(自己紹介、授業全体のテーマ、本日のテーマ)
- 3:05 資料1～2をもとに現代学生の対人行動について言及
- 3:25 資料3を読ませる(各自、黙読)
- 3:35 資料3をもとに私の学生時代について語る。
- 3:45 資料4を読ませて、感想を書かせる。
- 4:00 終了

公開実験授業検討会記録

(10月1日 米谷淳先生)

参加者：藤岡（司会）・田中・大山・神藤・米谷・吉田・
竹熊・清水・保田・藤田・杉原・藤井

藤岡

今日の授業について、まず授業担当者米谷先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

米谷

一昨年は、大学生になる前の時期における悩み・トラブルが、大学生活とどのように関わっていくのかということを取り上げたが、今年は、大学生の時期そのものに焦点をあて、大学生とはどういう時期なのか、またどういう課題があるのかということの問題にした。私がこれまでに集めてきた具体的な事例を通して、人間関係上の悩み、それらと人間的成長との関係について学生に考えさせたい、というのが全体的な授業の方針。

今日はそのイントロダクションという意味で、まずは青年期というものをどのようにとらえるのか、すなわち現代の学生はどのような状況にあるのか、ということを考えさせようとした。現代の学生を考えるにはメディアとの関連も切り離せないので、テレコミュニケーションが人間関係にどのような影響をもたらすのかということをはじめに取り上げた。それを昔の学生の事例と比較し、そのあともう一度現代の青年期の事例を取り上げることによって、来週以降の話と繋げるようにした。

今日はディスカッション形式の授業でも視聴覚器具を使う授業でもなく、またこちらが一方的に話す授業にもせず、学生が資料を読む時間を5分、10分と積極的に取る（リーディング）形式の授業を行った。したがって学生に資料を読ませてはコメントする、というスタイルを反復することになった。

〈報告を受けて〉

田中

一昨年は読む授業で苦しんでいたようだったが、今日は読む授業でもわりとうまくいっていたように思う。しかし学生の反応を待たずに、次々と進んでいった感じが気になった。

授業内容は、悩み・苦しみを核にして成長するという構造であったようだが、私はその構造に疑問を感じる。悩みなどを介するのではなく、自分のうちにある力みたいなものを伸ばすことによって成長する、という考えはないのか。

米谷

たしかに今日は、学生の反応に応えるよりも、自分の授業を授業案どおり進めることのほうに重点を置いていた。

授業内容については、「悩む」はネガティブな意味で使っているのではなく、「しっかり考える」の意味で使っているということを理解していただければ……。

大山

今日の授業は、一般的な話から具体的な話へと移っていき、学生自身の問題にうまく近づいていくような授業にみえたが、しかし、田中先生と同じ意見で、学生に質問を投げかけておきながら、その反応を待たずにすっとなってしまっていた。

また、読ませてはコメント、読ませてはコメント、というスタイルであったが、それぞれが切れ切れな感じで、またその資料の内容に対する答え・解釈が曖昧なままであった。

米谷

今日はイントロダクションということで、来週以降にその答えを述べていきかけたため、私のコメントはあ

えて曖昧なままにしておいた。

大山

しかし学生が来週まで今日の内容を覚えていられるとは思えない。また、何でも帳の課題を、最後の資料の中に出てくるひきこもりの学生へのアドバイスを書くことに限定していたが、何でも帳の課題は自由にしておいたほうが、広がりが出て、むしろ来週につながったのではないだろうか？

米谷

たしかにアドバイスは別の紙に書かせて、何でも帳には今日の授業の感想を書いてもらったほうが良かったのかもしれない。

清水

今日の配付資料は、学生の立場からすると多すぎたのではないか。というのは、形としては、学生はすらすらと読んでいるように見えたが、その読んだものが本当に身につけていたとは思えなかったからだ。何でも帳をすぐに書けない人がけっこういたが、書けないということは授業の内容が未消化であったということを表しているのではないだろうか？ もう少し、資料を厳選し、先生自ら話してくれる授業のほうがよかったのではないか？

また、一昨年の授業では学生とのディスカッションなどもされたらしいが、今回はこのような読む授業にしたということは、一昨年の授業形態に何か限界をみたからなのか？

米谷

学生との交わりは来週からしていこうと思っている。今回は実験としてこのような読む授業を試みた。また資料もわざと多くした。というのも、たくさんものを短い時間で読み、自分なりに考えをまとめるというのも教養の一つとして要求されるのではないかと思ったからだ。

田中

私も米谷先生と同じように、資料を読んでコメントするという授業スタイルであるが、それは資料を読むことが目的なのでなくて、資料を素材にして学生に考えさせるということを目的にしている。米谷先生も同じような考えであるとすると、あとは、これらの資料を使って何がしたかったのかということが問題になってくると思うが……。

大山

今日の授業では、最初に〈若者のコミュニケーションの変容〉を話され、最後に〈若者の悩み〉へと繋げていかれたが、その間の経路がもうひとつわかりにくかったのだが……。

米谷

私は悩みとは人間関係上のトラブルであると考え。したがって私が思うには、他者との関わりあいのなかで解決ははかられていく。つまり、他者と深いレベルでの心の交流をすること、本当のコミュニケーションをすることによって、解決への道が開かれていくのだ。ところで、現代は携帯電話の普及で他者とのコミュニケーションが多くなっているように見えるが、それは実際には逃げられるコミュニケーションである。つまりコミュニケーションが増えれば増えるほど、ますますコミュニケーションの質は落ちていけると言えるだろう。ここにメディア時代のコミュニケーションのジレンマがある。

大山

つまり、メディアは悩みの様式を変えるということなのか？

米谷

メディアが豊かになってくると、あらゆる情報が得られるようになってくる。したがって答えが見つかりやすいので、われわれは答えを見つけようとしてつねに答えを探し求める。しかし、実際の悩みというものには答えがないことが多い。だから、悩みというものに対する答えを見つけ出すことが成長につながると言っているのではなくて、自ら悩むことを通して、他者と深いコミュニケーションすることによって、同じように悩んでいる存在というものを自らの背後に見出す、これが成長に関わっていくのではないか、ということを私は言おうとしている。しかし、そういう結論は私から明示するのではなく、学生のほうが授業を通して自ら気づいてくれることを求めている。

田中

考え方は人それぞれであるが、できなかったものができるようになる、つまり成長するというとき、その核となるものは悩みではなくて喜びである。すなわちパッションではなく、アクションである。私と米谷先生とでは成長に対するアクセントが違うのだが……。

清水

そもそも今の若者はそんなに深い悩みなどないのでは？ 授業で使われた金田一さんのような昔の学生の悩みなんかは、今の学生にはわからないのではないか？

大山

金田一さんの話は、自ら逸脱（落第）を選ぶことによって悩みの期間を得るというものだったが、今はまっとうに生きつつ、どう悩んで成長することができるのかということが問題になってくるのでは？

竹熊

金田一さんの話は、人間として成長していない（このまあいっても社会的な役割を果たせない）という自覚の下に、自ら落第を望むという、エリートの将来不安としての悩みであるが、たしかに今の学生にはそういう悩みはあまりリアルには感じられないかもしれない。

米谷

金田一さんの話を、今の学生に読ませるのは無理があったかもしれないが、これを読んで学生が何かを考えてくれるきっかけになればと思ったのだが……。

吉田

今日の3つの教材のなかでこの金田一さんの話だけ、次元が違ったが、どうしてこの話を真ん中にもってこられたのか？ そもそも3つの教材のつながりがよくわからなかったのだが……。

米谷

最初に現代の若者の話をしたので、次に金田一さんの話を読ませて、君達はこういう青臭い文章に対してどう思うか、ということをお問うてみようとした。そして最後に神藤さんの文章をまとめとして使うことにより、悩みというものを青年期の課題として取り上げる考え方もあるのだということを言いたかったのだが……。しかし考えてみると、そういうようにはうまく説明できていなかったように思える。

● 後期第 2 回 10月15日

〈授業案〉

大学生の悩みと成長 2. 私とは何か

1. 授業のねらい

人間関係論の立場から大学生の現状と課題を考えるというテーマの4回授業の2回目であり、神戸大学の特別講義「自己と他者」や看護学校の授業などで何度もやってきた授業が下敷きとなっている。自己理解の意味を解説し、作文や他者との話し合いを通して気づきや学びを獲得させるのが「私とは何か」のねらいである。この問題はこの講義の前半でしばしば扱われており、やり方によっては学生にとっても私にとっても「うんざりする」「くどい」ものになりかねない。そこで、今回は看護婦の事例などを取り入れることで、人間関係と自己理解との結びつきをアピールするような手だてを考えてみた。

2. 授業の進め方

導 入 前回の補足資料について若干説明する。

「何でも帳」からの抜粋をもとに受講生の反応をまとめる。一部、感想を討議。

前 半 人見一彦「女性の成長と心の悩み」の冒頭をもとに、人間関係論の立場を解説。

「私とは何か」の作文を読ませた後、それについての感想を話し合わせる。

後 半 看護場面における事例を読ませて、他者理解と自己の確立について考えさせる。

3. 資 料（抜粋）

- (1) 大坊郁夫「インターネット時代の対人行動学」『ヒューマンインターフェイスシンポジウム2001』
- (2) 人見一彦『女性の成長と心の悩み』創元社。
- (3) 米谷・鎌田『看護場面におけるコミュニケーションガイド』日総研
- (4) 10月1日の「何でも帳」

公開実験授業検討会記録

(10月15日 米谷淳先生)

参加者：藤岡（司会）・田中・石村・大山・溝上・
神藤・米谷・吉田・竹熊・井下・
清水・保田・藤田・杉原・藤井

藤岡

今日の授業について、まず授業担当者米谷先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

米谷

今日は「私とは何か」というテーマを扱った。成長とは自己の確立を前提とするということ、したがって自己の確立が大学生の課題ではないかということを学ばせようとした。しかしこのテーマは前期の授業でもしばしばとりあげられ、学生にとってはうんざりするものになりかねなかったため、具体的な事例（看護学生の話）などを取り入れることによってマンネリ化したものにならないように心掛けた。

授業の進行については、授業案通りに進めたいという気持ちがある一方で、学生の状況に合わせた展開にしたいという気持ちがあるため、しばしばジレンマを感じた。「インターネットの話」も最初はあるなりに話すつもりではなかったのだが、学生の反応に合わせた結果話しすぎてしまい、あとの進行が窮屈になってしまった。

藤岡

前回の検討会を受けて、今回の授業にいかそうとしたことは？

米谷

①前回授業の中で読む資料が多すぎたということであったので、今回は少なくしようとした。だからインターネットの資料も当初は、興味があれば読んでおいて下さい、というように流すはずだった。また、②前回は学生の反応を見ずに進めていたということであったので、今回は学生の反応を見るようにした。

〈報告を受けて〉

井下

前期でさんざんとりあげた「自己とは何か」というテーマをマンネリにならないよう授業するのは大変だったのではなからうか。授業形態をもう少し大胆な形でやってみるとおもしろいものになったのではないかと感じた。例えば、最初のメディアのコミュニケーションの話では、われわれよりも現状をよく知っている学生のほうに話を積極的に聞いてみることで、逆にこちらが教えてもらうというような姿勢で話を進めていくぐらいの大胆な形で学生に踏み込んでいったほうが学生もわくわくしたのではないだろうか？

米谷

普段の授業では、授業という枠組みを崩して進めていくことも多いのだが、やはり公開実験授業ということで、どうしてもよく見せよう、授業案通りに進めようという観念が先に立ってしまった。

田中

今日の学生の反応を見ていたら、話の内容を学生に合うものに変えていかざるを得なかったように見えたが、それをやっていなかったということは米谷先生と学生との関係に問題があると思われる。例えば学生に挙手を求めた場面でも、学生はあまり反応しなかった。しかし米谷先生のほうから当てると学生は発言する。即座の反応はしないけれども、こちらが踏み込んでいけば応答してくれる。井下先生はそういうところをみて、もう少しこちらが学生との固定化した関係を崩していったらよかったのではないかと考えていると思うのだが……。また、話の内容については、論理的な飛躍がありすぎてよくわからなかった。全体的には一体何を主題にしていたのか？

米谷

全体の主題は、なぜ自己イメージを確立する必要があるのかということ。だから最初のインターネットの話は少しよけいな話であったのだが、学生の反応を見ると興味がありそうだったので話すことになってしまった。

竹熊

しかし、私はインターネットの問題を話されたことで、授業全体の構成がわかりやすくなったように思えたが……。つまり、メディアのコミュニケーションのなかではいろいろな問題点がある、だから自己確立のために必要な対人関係というものも難しくなってくる、というように全体的な流れはできていたように思えたが……。

石村

挙手を求めてすぐ否定するのはなぜなのか？ そんなことをすると学生のほうはこの先生は自分たちのほうに踏み込んでこないんだなと感じると思うが……。

米谷

三択をやってどれにも挙げなかった学生に関して、私はそれ以上求める必要はないと思った。その時にどんどんマイクを渡して行って学生の反応をこちらに向けてということもできたかもしれないが、やはり今日は公開授業ということで授業案を崩さないという姿勢であったため、授業を先に進める方をとってしまった。

田中

後半二人の学生にマイクを向け意見を聞いていたが、そのとき学生がせっかく述べた意見に対して、さらっと流してしまったのはなぜなのか？ 学生のほうも肩透かしにあった気がしたのではないか？

米谷

他の学生たちを見たときに反応が悪かったので、この話は早く切り上げて、次に進めることを考えたため、そういうことになってしまった。

清水

先生の話に論理性が感じられなかった。自己の確立ということがテーマならば、自己の確立というものにいたりつくための理屈が必要なはずだ。つまり今日の授業は、学生の思考回路を築くようにはなっていないように思えた。

米谷

短大生であればそうするが、ここでは京大生ということ为前提に授業をしている。したがって私は学生に、たくさんものを読んで、自分の考えをまとめ、自分なりの主張をつくるということを求めている。こちらが全て学生の思考回路を築いていくのではなく、学生自らが思考回路を築いていくようにさせることが目的。

藤岡

学生自らを考えさせるということを目的にするというとき、今日米谷先生が、京大生が自ら考えるために意識してやっていたのはどういうことなのか？

米谷

資料を多く提供し、安易に答えを見出せないようにいろいろな内容を提示することで揺さぶりをかけ、その中から学生が主体的に何かの答えを見つけ出してくれるようにしてみた。

田中

しかし、学生の思考に揺さぶりをかけるということであれば、最後の看護学生のストーリーはあまりにも意図的な内容で、とてもそういう教材には思えなかったが……。

保田

それと関連して、「インターネットの教材」と「看護学生の教材」では教材の質が違うように思われる。したがってそれを同レベルで対比させること自体に論理的矛盾があるのではないだろうか？ つまり前者の事例を科学的にもってくるならば、後者の事例も科学的なものをもってくるべきではないのか、そこに論理的な一貫性もたらされるのではないのか？

米谷

意図としては、インターネットの例は恣意的なコミュニケーション、看護学生の例は直接的なコミュニケーションで対比させているのだが、それをそういうふうに論理的にわかるようにこちらから言ってしまえば、学生に考えさせるという僕の授業の意味はなくなってしまう。そこら辺が、聞く人に混乱をまねく原因でもあるのだが……。

清水

イントロで現代のメディアのコミュニケーションについてのもう少し相対化した視点を述べてもよかったのではないか？

溝上

授業の最初に今日の流れを黒板に整理して書かれていたが、そのようにしているのに今日は一体何をやっているのだろうという感じを受けた。学生のロジックを一つ一つ積み上げていくことはしなくてもよいが、学生が今日は何を考えたらいいのかという大きな枠組みを提示してもよかったのではないだろうか？

大山

米谷先生の今日の授業では、こうこうこういう話であるという内容のロジック（コミュニケーションと自己確立）ばかりが目立って、こういうポイントについて考えてもらいたいというロジック（なぜコミュニケーションが必要なのか、本当に自己の確立が必要なのか）は明確に出されていなかった。学生に考えさせたいというならば、もっと後者のロジックを明確に打ち出す必要があると思われる。

また、授業で打ち出される内容と授業における実践がずれているよう思われた。つまりコミュニケーションは大切だと言いながら、ディスコミュニケーションになっていた。コミュニケーションが大切だというのであれば、やはり授業者が実践のなかで学生とのコミュニケーションをとっていく必要があるだろう。そこで先に述べたように、授業者の側が、内容のロジックを通してではなくポイントしてのロジックを通すというところに視点を移すことで、よりインタラクティブなコミュニケーションができるのではないかと思われる。

● 後期第3回 10月22日 ●

〈授業案〉

大学生の悩みと成長 3. もうひとつの大学生

ねらい

神戸大学で3年間「自己と他者」と題する特別授業をしてきたが、その中から社会人学生の事例を中心に、大学での「学び直し」「生き直し」、すなわち、大学からの再出発について考え、大学生という役割と、それを引き受ける大学という場との関係から、ライフサイクルと教育、あるいは、ライフコースと教育について論じる。

授業方針

資料を少な目にし、学生とのやりとりをもっと強めたい。

前回の「何でも帳」をもとに学生と話し合う。次に「何でも帳」から選んだテーマについて任意のグループでフリートークさせてみる。それでほぐしができたなら、社会人学生の事例について集団討議をさせてみたい。

授業の流れ

- | | | |
|---|---|-----------------------|
| 前 | 半 | 「何でも帳」を用いた前回の補足 |
| 中 | 盤 | 神戸大学特別授業「自己と他者」の紹介。 |
| 後 | 半 | 社会人学生の事例を読ませて集団討議させる。 |

公開実験授業検討会記録

(10月22日 米谷淳先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・石村・大山・
溝上・神藤・米谷・吉田・竹熊・
清水・保田・藤田・杉原・藤井

藤岡

今日の授業について、まず授業担当者米谷先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

米谷

今日は前回の検討会で言われたことを自分なりに消化した上で授業を試みた。まず①配付資料を少なくし、これだけは言いたいということだけを繰り返し学生に伝えることにした。また、②学生とのやりとりを積極的に取り入れ、そのために何でも帳をいねいに使うことにした。全体的には授業は学生とのやりとりを大切にしながら、できるだけ流れにまかせて進めてみた。

〈報告を受けて〉

田中

今日は何でも帳をテキストにして進めておられたが、そのように学生のコメントを使うことによって、せっかく深いところで議論を組み立てておきながら、米谷先生のほうはなにかある一定の言説を投げ返すことで終わってしまったように感じられた。

吉田

何でも帳のコメントをとりあげるに際して、米谷先生の意図に沿っていない意見を冒頭で真正面からとりあげられたことに驚いた。というのも、米谷先生を批判する「寒いコメント」に対する意見を学生に求めたとき、教室全体になにか暗い雰囲気があったように感じられたので……。

石村

私も前半は学生が固い感じがした。前半、学生は授業が始まっているのだけれど何が起きているのかわからないような状態にみえた。これまでの先生が何でも帳を使って授業をされたときは、数ある抜粋の中に小見出しがついていたのだが、今回はそれがついていなかったということもあり、学生のほうは今何を学んでいるのかということがもうひとつわかりづらかったのではないだろうか？

田中

しかし、私は今日の前半はよくできていたと思うが……。学生の意見に対してこちらの意見を返していくというこの前半の部分があったからこそ、後半のディスカッションをいかたちで展開することができたと思うのだが……。また今日の前半部で、やっとな米谷先生が学生の外側から説教する人ではなく、学生の内側へ入っていったように感じられた。

溝上

私も、何でも帳を使って学生と意見をやりとりしていくという今日の授業の入り方については、そのあとのフリー・ディスカッションに繋げていくという視点からみると、よい入り方であったと思った。

大山

今日は米谷先生が学生に踏み込もうとしていた姿勢がよくみえていたのだが、それが逆に学生を凍りつかせていたようにも感じられた。というのも、学生への質問がダブル・バインドを引き起こすものとなっていたからだ。つまり、表向きは学生に自由な意見を求めているのだけれども、実際には学生から批判的なコメントを受けて揺らされる前に自分の意見を先に返してしまっており、結果的には学生の自由な見方をふさいでしまっていた。

清水

つまり、学生の答えに対して、あらかじめある反論を用意されていたということなのか？

米谷

今日ははじめてこのような学生との一対一での応答というものを試みたのでとても怖かった。学生からどんな答えが返ってくるのかわからないということでは、本当に真剣勝負であった。また下手をすると、自分の持っているコアの部分が揺さぶられ、そうすると授業の構成がおかしくなってしまうという心配もあった。したがってどこか学生との間に距離感があったともいえる。たしかに学生の答えに対して自分の意見を返す用意はしていたが、しかし一応学生の話聞いてみて、自分自身を彼らのうちにさらした（揺らぎをみせた）上で、もう一度自分の意見を言おうとはしていたのだが……。学生に一生懸命対応しようとしながらも、やはり時間・構成（授業のテーマ）などを考えてしまうため、それを崩されないようにしようとするとどうしても学生との間に距離感が出てしまうことになった。

大山

今日の授業は、前回の検討会を真摯に受けとめた上で、授業形態を変えられたのであるが、それがどうしてこのような結果になったのであろうか？ つまり、このように学生とのやりとりを取り入れた授業に変えるというとき、一体何が問題になってくるのだろうか？

藤岡

結局、学生のコメントに対して答えを返すとき、何を教育内容に置いているのかということが問題になってくると思われる。米谷先生の場合、学生にコミットしている（学生とやりとりする）というのだけでも、それは学生と自分との間の関係を教材にするというためのコミットではない（たとえば、これこそが「共感」であるということを示すために、学生と自分とのやりとりを活用してはいない）。つまり、米谷先生の授業は、①自分と学生との間に起こっていることを教材にしてそれ自身を考えることによって授業をつくる、というような授業なのではなく、②何か崩されてはいけない確固としたテーマ・主張みたいなものがある授業なのであり、そうするとそこでは学生にそのテーマを認識させることが大事なのであって、学生とのやりとりそのものには明確な教育内容は含まれないということになるだろう。言い換えれば、学生とのやりとりにおいて何をめざすのかというとき、①何か教える概念があって概念の例として学生と応答するというやり方と、②学生との応答においては何が生まれるのかわからないのだけれども、その都度そこに浮かび上がってきたものをとりあえずここで学びとったものとするやり方の、二つのやり方があると思われる。

竹熊

学生が米谷先生の個性についてどのように考えていたかと考えると、米谷先生の授業は先生自身の明確な判断・意見・評価があって、非常にメッセージ性の強い授業であるという印象を持ったのではないと思われる。だから、学生との間に関係をつくってする授業よりも、メッセージ性の強い授業のほうが米谷先生には向いているような気がするが……。

米谷

確かにそうかもしれない。私は昔からワン・ウェイといわれているし、そのようなスタイルを崩せない。しかし今回は学生とやりとりをする授業をしようと決めたので……。

清水

しかし教師としてはワン・ウェイではなく、つねに変化生成が必要なのではないだろうか？ そうでないと授業が形骸化してしまうのではないだろうか？

清水

最後の社会人学生の例についての資料を説明される時間がなかったのが残念だった。というのは、「工学部の学生の例」から「社会人学生の例」へと繋げていくことで、学生たちは、自分たちが話していた話を社会人学生の例と対照化してみることができ、今日の授業としてはうまくまとまると思えたからだ。

米谷

本来ならば、社会人学生の例にまで繋げていくつもりであったのだが、時間配分がうまくいかなかった。しかし工学部の学生の例の説明はきちんとやっておきたかったので、社会人学生の例は各自読んでもらって、何でも帳に感想を書いてもらい、次回に回すことにした。

石村

工学部の学生の例のディスカッションをうけて、社会人学生の例を読ませたのはどういう意図があったのか？つまり、大学生は悩みと成長の時期だというのがこの授業のテーマなのに、社会人学生の例はもう一度勉強をしに大学に入るといふものであって、悩みの場としての大学という話と矛盾するように見えるが……。

米谷

端的にいうと、社会人が大学にもう一度入って一生懸命勉強するというのは、社会人における大学生活と、高校生からあがってきたあなたたちにとっての大学生活とは違うからだということを言いたかった。つまり、大学生という時期は単に知識を身につけるためのものだろうか（そうではない）ということを言いたかったのだが……。

田中

われわれはみな自分たちの授業経験をもとにして話し合っているというところでは公平な立場で話しているとは思うのだが、検討会では実際にはポジティブな面もあるのに、どうしてもネガティブな面に話題がいつてしまう。これはどうしたらよいのだろうか？

藤岡

米谷先生から見て今日の検討会はネガティブだったか？

米谷

一昨年は授業に対してよく見せようという気構えがあったので、評価が得られないときついところもあったが、今回は自分の授業に対してこう見られたから傷つくというのではなく、このような見られ方もあるのかと素直に受け入れられていたと思う。

藤岡

私は検討会がネガティブになっているとは思っておらず、かなり客観的にそこで起こっていることを確認し合う形で問題化されてきたのではないかと思っている。

● 後期第4回 10月29日

〈授業案〉

大学生の悩みと成長 4. 再び、私とは何か

1. 3回の授業をふりかえる

「大学生の悩みと成長」を主題に掲げて、大学生の手記を手がかりとしながら、受講生に現在の大学生の課題と、大学の役割やあり方について考えさせることをねらいとして4回の授業を設計した。「自分探し」や「自己と他者」や大学生活についての悩みは青年期の特徴と言える。その時期の青年に対して思索の時間を与え、モデルを示し、様々な出会いや語り合いの場を提供することはひとつの大学の役割であり、また、青年だけでなく、青年期を過ぎて、今一度「学び直し」「生き直し」をすべく入学してくる社会人学生にとってライフコース決定（変更）をさまざまな形で支援することが大学に求められていると考える。とくに、安易で快適で刺激的なメディアを会しての匿名性の高い非連続的な対人コミュニケーションや、一見有益そうに見える「使える」情報やノウハウの氾濫により、肝心な内省や自己理解、葛藤との対決、挫折と克服などの機会が失われがちな今日、どうすればより根元的で、本質的な問いに正面から向き合わせることができるかということが問題となっているように思われる。こうしたことをどのようにして伝えるかを考え、4回の授業を講義中心の形式で組み立ててみた。

実際取りかかってみると、学生たちは分量の多い資料を短時間に読みこなし、意図的に不親切な解説や進行でもある程度はついでに、「何でも帳」ではストレートに自分たちの現状や課題について書き込んでくれた。「何でも帳」のコメント書きに多くの時間とエネルギーを費やした。そのため、授業への集中力が下がったかもしれない。しかし、私はひとりひとりの学生と十分対話を楽しんだ。それが、授業中の一方的な弁舌口調を強めたかもしれないと思っている。「何でも帳」にそうした状況への批判を書いてくる学生も幾人かあったが、私としては相互性を実感した授業だった。

2. 今回の授業のねらいと進め方

これまでの3回の授業を総括し、最後に、自らの事例を用いてグループ討議を行い、各自の現在の位置とこれからの生き方について相互に問い直す。最後に、ピアジェ、ヴィゴツキーらの理論をもとに人間的成長における「ふりかえり」の重要性を強調して締めくくる。

3. 資 料

レイマン「認知構造内部のふりかえりの促進：理論、研究、実践」からの抜粋

10月22日（後期第3回）の「何でも帳」から

○授業について

- 最近、この「ライフサイクルと教育」の授業がマンネリ化してきたような気がする。自分探し、自己発達などといったことについて、違う表現で同じような内容を話し合ったり、聞いたりといった感じである。気づくといつてもいつも同じような結論、同じような疑問に達している。
- 今日の授業はいったいどういったテーマの授業だったのかよくわかりませんでした。前半の一人ずつ読ませて感想を求めるといった形態も、先生がどういう意図をもって行ったのかいまいちつかめませんでした。
- 今回の授業は前の時間の何でも帳の振り返りにほとんどの時間を使ったため、新しいことをほとんどやらず、何を書いていいかちょっとわからない。もう少し新しいことをテーマにしてやってほしい。……他人の何でも帳は一通り読むだけでかなりのことが得られるので、誰かに読んでもらったり、その解説はいらない。
- 一般教養など、自分で本を読んだ方が能率いいし、勉強になる。大学の一般教養の授業は小中高も含めて最もくだらない授業だろう。……この授業はやっていることが中途半端だ。ディスカッションをしたが、それに対しての結論、総括もうやむやだ。
- もっとディスカッションの結果をいろいろな人に聞いてほしかった。

○授業態度

- 何でも帳からの抜粋として来週のプリントに載るようなコメントはあんまり書きたくない。それこそ自分を偽っているだけだからで、僕はどちらかというと授業に参加しているみんなとはちょっと離れたところで客観的に授業を受けてる。

○パラドックス

- 「ただひとつの正解はない」という、客観性を重視した先生の考え方はとても正しいものに思えるのですが、しかし、その考えも、その「正しさ」ゆえに逆に「正しい考え方」を押しつける風になってしまわないか。……「寒い」発言について、先生の京大生に対する期待はよくわかるが、この場は「学び」の場であり、「持っているもので勝負する」場ではない（何でもない自分をさらせる場）だと思う。
- 「自分」とはいったい何なのか？ 答えはみつげづらく、時間もかかる問いだと思う。今までの先生方の授業では、先生が自分と同じ目線に立っているようで、この問いも考えながら聞くことができた。だが、米谷先生の場合、「講義を受けている」感じがして、自分で考えを持ちながら話を聞けない。何でも帳を書いているときは確かにいろいろ回想しつつ書くが、授業全体を通すと、やはりどうしても受け身的な部分が多い。「能動的であるべきテーマ」を「受動的授業」で考えることは難しい。

○大学、大学生

- 大学の授業に幻滅する人が多いが、過度に期待をするから幻滅をする。大学に与えてもらえるものだけを受け取ろうとしている。面白くなければ面白いようにする道だってある。他に面白いものを探してもよい。また「学習＝授業に出ること」と思っている人が多いようだ。このような考えは葬り去らなければならない。学生からも教員からも。単位制度を実質化しようという動きも、こういう考えから来ているのだろう。
- 大学生という身分は高校生のような受験勉強もないし、社会人のような重い責任もない楽なものだと言える。実際、経済的には親に頼りっぱなしで遊んだりしている自分はどうかと思う。大学に行かず、そのまま就職した友達もいるが、どちらがいいか、とは言えない。私は大学に行かないことを考えたこともなかったし、来て良かったと思う。自分を甘やかしている今の状態だからこそ見える部分もあり、甘やかしてる者どうしの、社会人からみたらどうでもいいような話しも私にとってはプラスと思う。私の父は大学に行っていないが、以前、ぼつりと「大学っていいよな」と言ったことがある。会社の人間関係とはまた違うのだろう。会社などは役割

に徹してしまう部分がありそうだ。大学生の方が友人もつくりやすいし、その人間関係はやはりプラスなのだろう。(高卒が大卒に劣るというわけではない。高卒の人は大卒の人より早く社会を経験して違う部分でのプラスがあるだろうから。)

- 人間は誰でも「自分が必要とされたい」と思っていると思う。高校の時は、毎日同じ顔ぶれが一つの教室で同じ行動をすることによって、今の大学時代よりはずっと深い人間関係ができていた。そしてその人間関係の中でヒエラルキーができ、自分はけっこう上の方にいた。そして、色々な人から必要とされ、充実した毎日を送っていた。しかし、大学に入り、あまり自分が必要とされなくなり、どちらかという一人での時間が多くなった。すると急に無気力になり、やる気もなくなった。僕は必要とされることを求め京大という立場を利用して、塾にバイトに行くことにした。そこでは、自分が必要とされ、充実した毎日を送っている。大学よりバイトの方が楽しいのだ。人間は社会に出ると、高校の時のように他者との関係を濃密に生きていくと思う。大学時代は、唯一、他者との関係が薄くなり、”素”の自分を見つめ直す機会だと思う。
- 私は大学とは「自分探し」の場でもあると思う。一度社会に出てから、再度大学に入学した人も、今、転部や転科を考えている人も、この点においては同じではないだろうか。転学部は熟考した上であれば決して悪いことではないと思うし、その人が入学した当時の目的意識がうすかった訳でもないと思う。現に、私の友人も、ある大学に入学した後に、他学部に入り直したいと願い、大学を辞め、浪人の道を選んだ。大学に入る前に本当に自分のやりたいことに気づき、その通りの大学・学部に進む人もいる。逆に、受験戦争に勝つことだけを目的とした勉強生活から解放され、大学でいろんな人と出会い、刺激を受けていく上で初めて本当の自分に気づく人もいるだろう。それが社会に出てからの人もいるし、人の人生の転機はいつ訪れるかわからない。しかし私は、今、転部や転科等を志している人は、大学で、本当の自分を他の人よりも多く見つけられているという点ではうらやましい気もする。

公開実験授業検討会記録

(10月29日 米谷淳先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・大山・神藤・米谷・
吉田・清水・保田・藤田・杉原・藤井

藤岡

今日の授業について、まず授業担当者米谷先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

米谷

今日の授業は最後ということで、これまで3回でやってきたことの種明かしとなる理論的な枠組みを説明することにした。授業構成としては、まず何でも帳で前回の振り返りをしたあと、前半はグループ・ディスカッション、後半は私の一方的な語りとした。

〈報告を受けて〉

田中

今日のグループ・ディスカッションは、学生たちに討論させただけで、それを授業で乗せるということをしていなかった。だから米谷先生の語りと学生のグループ・ディスカッションがそれぞれ別々のものになってしまっていた。つまり学生は活動したのだけれども、先生はその活動を受けとめないため、学生のほうには結局何のためのディスカッションだったのかという疑問が残ってしまっていたように思った。

米谷

今日は授業の最初に、他者との比較の中で自分が出てくる、だから周囲とのかかわり合いが大事なんだ、という話をしたあとディスカッションにはいった。つまり大学生同士で考える一つのきっかけとして使ってほしいという気持ちでグループ・ディスカッションを取り入れてみたのだが……。

大山

私は今日の授業を田中先生とは異なる視点からみた。今日は前半から抽象的な話でありながら、相当の学生がノッていたように感じた。また後半もディスカッションを教材にして、それに米谷先生の話をつけたことで、学生のほうは反応がひろがったようにみえた。だから、学生のディスカッションに対して直接意見を返す、という形式から見ると学生の反応が拾えていなかったが、授業のコンテキストとしては拾えていたのではないだろうか？

米谷

私の考える学生との相互性というのは、学生の意見を交わすことによって自分の変容を見せていくものではなく、学生がこうだ、ならば私はこうだというものである。つまり、学生の意見に対して、自分の考えを明確に述べることだと思っている。自分の考えを学生に押しつけていると言われるかもしれないが……。

清水

前回の何でも帳の抜粋を見ると、「ディスカッションをしたが、それに対しての結論、総括もうやむやだ」と書かれてあるが、やはり学生のほうとしては自分たちのディスカッションの総括が聞きたかったと思うが……。米谷先生は学生はこうだ、自分はこうだというのがインタラクションであると言うが、私はそれではインタラクションにはならないのではないかと思うが……。

吉田

井下先生の授業でもディスカッションをされていたが、その時の感じでは、講義のなかで結論や総括がなくても、グループのなかで十分なディスカッションがなされていたならば、互いに興味深い意見を聞きあうことでグループ内での自然な総括がなされるのではないか（講義のなかでの総括がなくても十分な効果があるのではない

か) と思ったが……。

大山

授業のなかで総括しなくても意味があるものにするとするならば、ディスカッションのテーマが重要になってくると思われる。今日のディスカッションのテーマは、最初は「授業態度について」、そのあとは「大学、大学生について」であったが、そうするとこの二つのテーマは今日の授業のなかでどのような位置づけにあったのか？

米谷

今日は前回やりのこした話を最初に話した。つまり、自己理解には他者が必要であるということ、そして大学というのはさまざまな他者と語り合いながら自己を理解していく場であるということ話を話した。そこで、そういう場を提供する大学というものをどう考えるかということディスカッションしてもらった。だから、授業で説明した集団（他者）のなかで自己理解をさせるようなワークとしてのディスカッションをしたわけではなかった。

大山

学生の活動、事例（ワークの実践例）、理論があるとすると、今日の授業において実践例と理論とは繋がっていたが、この二つは学生の活動とはどう繋がっていたのか？

田中

今日のディスカッションは内容的なつながりはなかったのか？ それでは今日のディスカッションは授業の中のはぐしのようなものになるのか？

米谷

私的には内容的なつながりもあるのだが、まあ学生たちが、どのような人たちがこの講義を受けているのかとお互いを知り合うきっかけになればと思っていた。そういう意味でははぐしのようなものであるが……。

保田

そうすると今日のディスカッションは、授業案に書かれてある「内省や自己理解、葛藤との対決、挫折と克服などの機械が失われがちな今日、どうすれば根源的で、本質的な問いに正面から向き合わせる」という趣旨でのディスカッションではないのか？

米谷

それは4回の授業全体を通して考えてほしかったことであって、今日のディスカッションの趣旨ではない。

大山

ディスカッションをやれば学生がノることは確かなのだが、しかし話は深まらない。

田中

確かに、ノっていない人を起こすのにはいいが、実質的な分にはもうちょっと考えないと……。

大山

「悩んで成長する」というテーマの場合、悩んで成長するという体験を教師が示すのには限界がある。またそれは一人一人が体験していくものであるのだから、ディスカッションするにしても限界がある。そうすると、「悩んで成長する」というテーマの場合、その体験についての話し合いをするのではなく、悩んで本当に成長するのか、悩みと考えるはどう違うのか、という次元での議論をする以外にないのではないだろうか？ またそういうふうにするによって、学生のディスカッションを授業で乗せていくことができるし、ディスカッションの内容が先生の理論ともうまくつながっていったのではないだろうか？

神藤

前回の何でも帳をみると、「授業での何でも帳の解説はいらない」というように書かれてあるが、これについてどう思われるか？

米谷

私は何でも帳は前の授業の復習という意味で使っている。だからこれに興味のある学生は聞きなさい。興味のない学生は聞かなくてもよいと思っている。

藤岡

しかし何でも帳は前回の復習になるのだろうか？ 前回のものを今回使うことによって新しい教材になっていると思うが……。

神藤

私の経験からいうと、授業時間の半分くらい何でも帳をすると学生はだれてくるので、やはりある程度新しいものを取り入れないと……。

田中

それはどういうこと？

神藤

何でも帳を使っただけの授業自体が形式的に閉塞感があるような……。

大山

何でも帳を授業で読むことによって、学生は授業者の考えを学ぶ一方で、学生みずからも独自の考えをめぐらしている。だから何でも帳で1から10まで授業をすると、学生は授業者の意見を全部受けなければならないようになる。だからどこかで開いておかないといけないのだろう。

担当授業の振り返り

授業という場のダイナミクス ― 2回目の公開実験授業をふりかえる ―

米谷 淳

2年前の経験

公開実験授業で私の授業を参観されるのは2年ぶりであった。

その時は青年期までの子供の成長に大きく影響を与える制度化され、半ば強制された人間関係づくりのシステムとしての学校と家庭についてとりあげた。公開実験授業も初めての体験であり、それまで私が授業参観者、あるいは、授業研究者として観察していた田中毎実教授の弁舌型の授業スタイルと対比させ、当時私が神戸大学で取り組んでいた実践研究の成果をもちこんださまざまなメディアを活用し、なおかつ、集団討議も取り入れた、私なりにユニークでチャレンジングなスタイルにした。取り上げたメディアは単行本の一部から、新聞の切り抜き、映画(VTR)、はては、漫画までにわたった。もちろん、「何でも帳」を積極的に教材として位置づけようとした。

詰め込み教育、管理主義、教育技術や指導力の欠如した教師たちによって引き起こされた学級崩壊の現実、そうした時代に学校をネガティブにしかとらえられない生徒たち、その一方で同年齢の子供たちや教師とのかかわり合いを望む就学拒否児の存在、さらに、就学拒否児とボランティアでかかわる中で特殊教育をめざす教師となることを決意する青年、家庭崩壊や家庭内暴力(性的虐待など)の事実とそれによって歪められた人間性と社会性を教護官とのかかわりの中で取り戻そうとする非行少女。こうした題材から、与えられ育てられ教えられる受動的な存在から、それまでの育ち(生活史)を自省し、自立的に自己の社会環境を再構築しながら自制、さらには、自己実現をめざす主体的存在への切り替わりを考えさせようとした。

こうした企ては受講した学生たちにさまざまなスペクトルをもって受けとめられた。重く深く受けとめる学生も少なくなかったものの、事務的・機械的に受けとめようと傍観者の態度や授業参観者のような視点から離れようとしない学生もいた。ある学生は「こんな授業なら小中高の道徳の授業の方がまだまし」といった感想を書いた。また、うざったい、わざとらしい、くどい授業、「答えは自分で出せ」と言っておきながら、ある考えを一方的に押しつけようとする授業であるという批判もあった。これらは少数意見であったし、批判のための批判のようなものもあった。しかし、納得のいく批判や指摘もあり、反省も後悔もした。それは結構こたえた。

毎週、土日の2日間をかけて「何でも帳」のコメント書きをし、月曜日の早朝に授業準備をして、2時間半もかけて京都に行き、授業と検討会をあわせて3時間以上こなし、帰りの電車で「何でも帳」を拾い読みした。検討会で揉まれ、疲れを感じつつ読む「何でも帳」は、学生がまじめに書いてあればあるほどこたえるものとなった。そして、丁寧なコメントを書いて返した学生から、さらに丁寧にしっかりした授業批判(じつはそれだけ学生が授業にコミットしているものなのだからある意味では喜ぶべきなのであるが)が返ってくると、精神的な疲労感が増大し、一時的にはあれ、「何でも帳」を読み、一生懸命コメントを書くことがイヤになったり、さらには、そうしたものを授業で扱うことや、そうした学生に授業をすることがイヤになったりもした。

まして、2年前は、京大の公開実験授業の後で、神戸大で夜間の授業を2コマもっており、検討会が長引いて神戸大の授業開始に間に合わなかったことや、それを他の教官から叱責されてまいってしまったことなどがあり、意欲を持って取り組んだ公開実験授業は、私にとって楽しいはずのものなのに、落ち込む原因となった。「京大を4時に出れば、神戸大に6時につける」と思って、少々タイトなタイムスケジュールを承知で公開実験授業に臨んだが、つつい検討会を時間通りに抜け出せず、職場の同僚から「授業改善の先頭に立つべき者が、研究会かなんだかしらないが、そんなもののために本務校の自分の授業をないがしろにするとは間違っている」と言われる始末になってしまったのは忸怩たる思いである。

やはりムリなことはすべきではなかった。かといって、公開実験授業で自分の授業の腕を試すなどという機会はそうめったにやってくるものではない。こうしたことをいくども考え、結局、「ムリは承知の上でやろうとしたのだから、とやかくいわれてもやむをえない。確かに学生にも悪いことをした。しかし、それ以上の得がたい経験を

した。要はこの経験を今後どうかすかではないか。」という結論に到達した。その後、こうした無茶は2度とやっていないが、あの時、あれだけのコストと犠牲を払ってやった公開実験授業の経験は、それだけの価値があったと今でも思っている。

今回の経験

今年度後期にさせていただいた4回の授業は、2年前のものとは内容も方法もかなり変えた。前回は青年期までの発達と社会的環境を取り上げたのに対し、今回は大学生に直接光をあてた。取り上げ方は、前回同様、人間関係論的アプローチであり、アピールも「他者とのかわりあいを通して人は人となっていく」というものであったが、授業方法はメディアの多様をやめ、伝統的な講義形式とし、プリント物の資料をたくさん渡して、リーディング中心の授業となるようにしてみた。

その内容と結果については、資料（教案、検討会記録）を参照していただくことにして、ここでは、全体的評価として思い当たる点を以下に列挙してみることにする。

第一に、授業が学生や授業自体の流れに応じて臨機応変に柔軟に変化するダイナミックなものとならなかった点あげられる。テーマも授業内容も私の授業の進め方もかなり固定的で、一方的なものとなっていた。

第二に、検討会でも再三にわたって指摘されていたように、学生との相互作用が十分授業中に行えなかったこと。もともと私自身のパーソナリティや私が培ってきた授業観や行動様式に根ざすものであろうが、あいかわらず京大生と適切なスタンスがとれずにいることや、そもそも「ライフサイクルと教育」を自分の授業としてしっかり位置づけられずブレを抑えることができないことや、公開実験授業と自分と関係、授業研究と私自身の専門領域との関係などをまだきちんと決めず、態度保留のままとしていることなどが要因として挙げられる。

第三に、授業のテーマやアプローチが他の担当者のもので似通ったために、学生に新鮮味のないものとうつつってしまったこと。これは年度当初の授業計画のときに決めていたことであり、変更がきかないものであるし、授業概要にかなり細かく内容を書いてしまっていたので、そのままやることにした。私が最初から自分ひとりで授業をやっていたなら、こうしたことは決して起こらない。これはオムニバス形式の授業ではよくあることかもしれないし、また、シラバスをきちんと書いてその通りやるのが尊ばれ、私もそれに従おうとして柔軟な状況対応を授業できなくなっていることとも関係があるだろう。

第四に、「何でも帳」や授業検討会に対する実質的な負担と精神的な負担（時には心地よいプレッシャーにも感じられるが、時には苦痛となる）に対する適切な対処が今回もできなかったという点。もちろん授業の腕を試し、鍛え、磨き、伸ばすために、こうした機会が貴重であり、チャレンジ精神も好奇心も意欲も失っていない。しかし、実際に授業を担当していると、そして、授業を終えたあとしばらくは、モチベーションの低下を感じる自分がある。こうした原因をあれこれ考えているうちに、最初は漠然と、そして、しまいには明確に浮かび上がってきたのが、次に述べる授業の経済と政治というダイナミクスである。このレポートでは、ふりかえりのまとめにかえて、まだデッサンの域を出ない試論を述べて終わることにしたい。

授業における経済と政治

教師にとって授業は授業時間だけでなく、授業計画、教材研究、教案作成といった授業に先立つ準備と、授業後の授業記録やレポートや小テストのチェック、採点、添削などの後始末を含んでいる。当然のことながら、教師は毎週いくつもの授業をもち、授業以外に多くの用務をこなす。よりよい授業をしたいと望む教師は、できるだけ多くの手間暇を授業にかけたいと思う。しかしながら、時間にも体力にも限りがあるし、研究者として、あるいは、組織の一員として管理的業務を他のスタッフと分かち合う大学教員にとって、授業に専心するあまり他のことをおざなりにしたり、ないがしろにすることは許されない。従って、時には授業を負担とみなし、効率と効果のバランスをとること、つまり、できるだけコストを減らすことを考えたり、同じエネルギー（＝時間×労力）で成果が最大となるべく工夫することになる。こうして授業の経済学が成立する。

授業に投入する時間と労力は無尽蔵ではない。また、もてる時間のすべてを授業に費やしたとしても、複数の授業を同時にもってれば、どの授業にどれだけの時間をかけるか、あるいは、どの授業にかかる時間をどれだけ削るかが問題となる。まして、授業以外にも、さまざまな教育的業務もあるし、研究、管理的業務、さらには、社会的活動など、多くの仕事や役割を同時並行して受け持っている大学教員が、それらにかかる有形無形のエネルギーをどのように配分するかは切実な問題である。これは教師を悩ます大きな葛藤のうちのひとつである。

まして、教育活動も研究活動も、ともに、生産性は時間に比例して増えるといった単純なものではないし、芸術活動と同様、かけるコストがあまり生産性（仕事の質も量も）に反映しないという特性をもっている。こうした不確定性は、教育者としての使命感に燃え、学生を愛し、授業に情熱を燃やす教師にとっては試練となるし、あるいは、できるだけ手を抜いても周囲から悪評が立たないように体裁をつくらうだらしな教師には口実となる。どれだけ努力しても必ずしも報われることはないし、かといって、少しばかり手抜きしても結果が変わらないこともよくあるから、さらによい結果を出そうと途方もなくがんばる教師が出現すると同時に、最低ラインを競い合う問題教師が蔓延することにもなる。こうした不確定性は先に述べた葛藤を増幅こそすれ、低減することはない。そこで、対立する事項を一時的、表面的にでも折り合いをつけ、都合のよい見方や受け止め方をすることで葛藤を回避し、精神的安定を保とうとする。これこそが授業における政治力学である。

経済の要点はコストと利益の均衡であり、政治の要点は対立の調停、すなわち、妥協である。大学では、教育改革や授業改善という名のもとに組織的・個人的な効率化・適正化が進められる一方で、合理化（むろん実際の人的資源や時間などの削減も含む）が着々と進んでおり、教員に対する授業の経済性追求のプレッシャーは大きくなっているし、同時に、「教育か研究か」という選択ではなく「教育も研究も」という選択をとりがちな大学教員にとっては、葛藤はさらに増え、ますます、悩みや頭痛の種となっていく。そのため、さまざまな形での「調和」が図られ、見た目にはすべてうまくいっているようで実は何も全く解決されていない状態がカタストロフィーをむかえるまで続くことになる。

そもそも政治とは、矛盾し抗争を生むような対立を丸め込み、だまし続ける策謀であり、紛争や戦争などによる問題解決よりも、「平和的解決」という名の問題の先送りやすり替え、ごまかしを常套手段である。授業においてこのような政治力学が働く状況はあまり望ましいとはいえないかもしれない。しかし、その時点での均衡を破るような、画期的な授業法や教授システムの発明・発見がなければ、結局は、葛藤という内圧や、評価や競争などの外圧が生み出す緊張は政治的解決が図られることになる。むろん、この緊張こそが絶えざる授業改善の努力を支え、画期的な授業法や授業システムの発明・発見を生み出す原動力となるという議論はできる。しかし、本当ならば日々の授業改善も、新しい授業法や授業システムの創造も、学生を愛し、教育に情熱を傾ける教師の自発的、内発的な動機づけに支えられてこそ長続きし、成果も上がると考えている。教師が授業をする喜びを感じ、授業に関する創意工夫の楽しさを持ち続けるために何が必要か。こうした問いに直面しているのは私だけではないはずである。

神藤貴昭 担当授業

11月5日、12日

● 後期第5回 11月5日 ●

〈授業案〉

「学校における学び 1」

●概 略

学生達はこれまで、「ライフサイクルと教育」において自己、青年期を中心としたテーマについて学んできた。最近で言うと、「クラウンになった青年」や、青年期における自己、大学生における悩みと成長などというような流れがあった。

本時では、前回の米谷先生の授業での「ふりかえり」の重要性の指摘を受けて、大学生という現在における学びを考えるにあたって、大学生という現在のみではなく、少し過去を振り返ってみることにする。

まず、「学校」のイメージを学生の経験からとらえたい。具体的には「学校メタファー」調査によって、まわりの（同世代と思われる）学生たちの学校経験を直感的に知る機会を設ける。その後、出てきた「学校」のイメージを検討し、さらには「一斉教授」「教室の会話」などをそれにぶつけることによって、「学校」での学びの特殊性を考えてみる。

さらに、過去の「山びこ学校」（学校が生き生きしていた（と思われる）時代）、現代の「学校ストレス」、戦後日本の学校教育史の概略を手がかりに「学校」での学びについて考え、また大学とは何かについて考えるきっかけとしたい（大学について詳しく考えるのは来週）。

その後、大学のように自主性が尊重される（と思われる）アメリカ合衆国の学校（マサチューセッツ州サドベリーバレー校）のVTRを視聴する。これをどう考えるか、聞いてみたい。

●使用する機器

- ・ビデオデッキ
- ・OHP
- ・ホワイトボード（黒板は遠すぎるので）

●配付資料

- ・「学校メタファー」調査用紙
- ・「山びこ学校」「学校ストレス」「ストリートチルドレン」掲載プリント
- ・「尾崎豊」「学校における会話」掲載プリント

●その他用意するもの

- ・OHPシート（「山びこ学校」など）

●授業の流れ

- 14：45 「大学」での学びを知るためにこれまで経験してきた「学校」をふりかえることを述べる。現在、「学校」の問い直しがおこなわれていることなど。
- ↓
- 14：55 「学校」メタファー調査（「学校は～だ。なぜなら～だからだ。」）
- ↓
- 15：10 調査用紙を回収し結果をその場で少し発表
- ↓
- 15：25 教室の会話、一斉教授
山びこ学校、学校ストレス、ストリートチルドレン
- ↓
- 15：40 VTR（アメリカの自由な学校）
- ↓
- 15：50 感想を聞く
- ↓
- 16：00 何でも帳記入

学校メタファー調査

2001.11.5.

学校（ 小学校 ・ 中学校 ・ 高校 ・ 小中高全部 ← いずれかに○）は、

_____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 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。

公開実験授業検討会記録 (11月5日 神藤貴昭先生担当授業)

参加者：田中・溝上（司会）・神藤・吉田・竹熊・
米谷・清水・保田・藤田・杉原・藤井

溝上

今日の授業について、まず授業担当者神藤先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

神藤

学生たちはこれまでの授業で自己、青年期（大学生）を中心としたテーマについて学んできた。ところで自己というものを問いなおす、あるいは大学生というものを問いなおすにあたって、何かとっかかりとなるものはないかと考えたとき、ひとつのとっかかりとして「学校」というものがあげられる。そこで今日は彼らがこれまで過ごしてきた「学校」について考えることにした。これを来週の授業で大学という「学校」と繋げていきたい。

〈報告を受けて〉

田中

今日の授業は学生がコミッするよう（退屈しないよう）うまく目先が変えられていた。つまり、教師が一方的に話すだけでなく、OHPを使ったり、ビデオを見たり、学生が話す機会がもうけられていたりした。

内容に関しても、論理の脈絡がうまくみえる授業であった。またオープンエンドにして自分の考えを結論づけないところがよかった。

溝上

私は田中先生と違って、今日の授業の構成のつながりがよくわからなかったが……。

藤田

私は今日の授業の構成について、細い糸を無理やりたどって繋げているような感じがした。例えば、学校メタファの原因が学校の構造にあるというのはこじつけではないのか。またこの授業のポイントは、高校以前の学校を振り返ることで大学を考えるということであるようだが、最後に大学へと繋げる繋げ方も苦しい繋げ方だったように思えた。

田中

一番上の言説のレベルでは細い糸でしか繋がらないように見えるが、自由連想のようなイメージ的な繋がりという点ではしっかりと太い糸が通っていたように思えたが……。

杉原

私は学生にとっては今日の授業の構成は繋がっていたのではないかと思う。ただし学校メタファとその次の一斉授業の説明のところが一つだけ切れたように感じた。

清水

学校メタファでは学校の管理主義に対する悪いイメージが出ていたのに、ビデオの感想では自由主義に対して否定的な意見が出ていたが、このような学生の保守性にはびっくりした。

神藤

ビデオに対するあのような感想はある程度予想できた。学校メタファは直観的に書くが、ビデオはどうしても客観的な親の立場で見ちゃうのではないだろうか。

米谷

私も学生たちがかなり保守的で、「尾崎豊」の時代の学生たちとはかなり違うように感じた。学校メタファで

良いイメージと悪いイメージが出され、それを学校における〈経験主義〉と〈詰め込み主義〉に対比させて話されていたが、果して学生はそのような両義性を出しただけで満足するのだろうかという感じがした。

竹熊

私も学生のビデオの感想を聞いて、学生たちがあまりにも学校化社会に同化しているのではないかと感じた。私だったら始めの学校メタファのときの意見は何だったんだと学生に言いたいぐらいだったが……。

田中

しかし学校メタファとビデオの感想における矛盾（学校を批判しながらも、学校に乗っかっているということ）は、学生だけでなく教師のほうも持っている。だから学生たちにだけ矛盾していると言うのではなく、教師のほうも矛盾しているということを使うほうがよいのではないだろうか。その意味では神藤先生はこの揺れをそのまま含んで授業を進行していたのでよかったのではないか。

清水

「尾崎豊」の歌詞は、神藤先生が単に読むのではなく、歌ってくれたらもっと盛り上がったのではないだろうか？

神藤

音楽を流すことも考えたのだが、「尾崎」の世代であった私はいまさら「尾崎」を出すのが気恥ずかしく、あまり思い切ったことができなかった。

溝上

「尾崎」は私の世代にとっては近いものであるが、今の学生にとっては果して共感できる資料であったのか？

保田

確かに「尾崎」の次の世代は、このように学校文化について直接反抗するのはカッコ悪いとされていた。この世代になると、学校に対してぶつかるのではなく、すかす感じになった。

藤田

しかし、われわれがビートルズについて気恥ずかしさを感じないように、「尾崎」の次の世代は、逆に「尾崎」の例を客観的に評価できるのではないだろうか。

米谷

今の学生にとって〈詰め込み主義／経験主義〉、〈管理主義／自由主義〉といった二項対立はないのではないだろうか。今の学生は管理という言葉に対してネガティブというよりもむしろ、うまく管理されたいと思っているのではないだろうか。つまり全部自分が何もかもをハンドメイドで行うということを学生は望んでいるのではなくて、いま以上にうまくいくようになることを望んでいるのではないだろうか？

溝上

確かに今の学生は、何か期待を持っているのだが、ではその期待は何かと問われると何を期待しているのかは答えられない。つまりチャンネルは変えたいのだが、変えたいチャンネルは何チャンネルなのかわからない。それは先生が変えて下さいと言っているように思える。

米谷

つまり、彼らに関わる問題を話しているのに、学生のほうがその問題に近づかないというのは、彼らが未熟なのではないだろうか？

● 後期第6回 11月12日 ●

〈授業案〉

「学校における学び2（大学における学びに向けて）」

●概 略

まず、先週の授業に関する「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。「自由」とか「自主性」がキーワードとなろう。そこから、さらに、大学はどうかということを考え、本論につなげたい。

次に、小・中・高等学校における学びから、大学における学びに目を転じるため、高校や中学と比べて驚いたことは何かについてのミニ調査をおこない、その場で回収し、結果を読み上げてみる。また、実際に1999年12月におこなった、京大における「高校大学接続調査」の結果を概説する。

さらには竹内洋氏の大学論（自由について）を紹介する。身近な京大に関するデータや論考から大学における学びを考えたいからである。次に「自由」のある程度保証された大学で一般教養を学ぶことの是非について考えたい。大学における一般教養教育に批判的な文章と好意的な文章を読み比べたい。

その後、何かを学ぶ際の文脈・コスモロジーとしての教養という観点を、「物語としての自己」「子どもの地理学」「牛の分類」を示すことによって、提示し、大学における学びを考えてゆく材料としたい。

なお時間の関係で資料を一部省略する可能性がある。また適宜受講者の感想を聞きたい。

●使用する機器

- ・OHP

●配付資料

- ・「学校メタファー」結果プリント
- ・何でも帳抜粋プリント
- ・高校大学接続調査用紙
- ・竹内洋氏の大学論に関するプリント
- ・中村修二氏の大学論に関するプリント
- ・阿部謹也氏の大学論に関するプリント
- ・物語としての自己、子どもの地理学、牛の分類掲載プリント

●その他用意するもの

- ・OHPシート（高校大学接続調査、コスモロジー）

●授業の流れ

14:45 何でも帳抜粋

↓

15:00 さて大学は……高校と大学の比較

大学に入ってどう思ったか、その場で調査

授業者らがおこなった京大における「高校・大学接続」「学習方略変容」調査

↓

15:15 大学における「自由」について：竹内洋氏の大学論

↓

15:25 大学における「教養」について：中村修二氏の大学論

↓

15:35 大学における「教養」について：阿部謹也氏の大学論

↓

15:45 コスモロジー、文脈としての教養：「物語としての自己」「子どもの地理学」「牛の分類」から

↓

15:55 大学における学びとは？

↓

16:00 何でも帳記入

「学校メタファー」調査結果

2001年11月5日実施

●施設

- ・刑務所（全）：一日中拘束されている
- ・牢獄（全）：教師の権力が余りに強すぎる
- ・温室（全）：外の世界と触れない
- ・公園（小）：友達に必ず会える
- ・公園（小）：遊んだ思い出しかない
- ・公園（全）：たくさんの人に会うことができる
- ・遊び場（小）：この年代にとっては、外で体を動かすことが学びである
- ・おりのよう（全）：生徒を枠の中にはめ、その中で物事を教えていく所
- ・おり（記入無し）：二言目には内申、受験の言葉が出る
- ・牧場（小）：40匹の動物を一人の羊飼いがまとめようとする
- ・鉄道（全）：分岐はあるにせよ、一定のレールを走るものだ

●空想

- ・地獄（中）：意味のない校則を押しつけられ、教師の暴力が黙認される
- ・未来の社会（中）：色々な職種につく人がある
- ・楽園（小）：僕の経験として一番楽しかった
- ・修羅場（全）：人間が狭い空間にうごめいてぶつかりあっている

●自然

- ・空気（全）：いらないと思うことがあっても、なければ私は世の中で生きていくことができなかつただろう
- ・鳥の巣（全）：自分で動かずとも、すべてを与えてくれる（我々は小鳥です）
- ・弱肉強食（全）：競争に勝たなければ自由に生活できない
- ・マグマの壺（中）：思春期に入り悩みが増える上、若さゆえの無謀な元気などがあるからだ。更には、高校受験に向けた勉強が始まったり（大半の人が初めて受験を意識する）、公立だと学力の差が生まれ不良が現れたりする
- ・巣（全）：自分の成長には欠かせなかつたし、卒業しても帰属意識がある
- ・北極（高）：寒かつた（おもしろくなかつた）
- ・離島（全）：他の社会との関わり合いがない
- ・ねっこ（全）：ない生活が考えられない

●物体

- ・鏡（全）：自分次第で良くも悪くもなる
- ・宝箱（高）：苦しさも楽しさも濃く凝縮されて詰まっている
- ・階段（全）：その当時は嫌な思いをしたときもあつたろうが、今の自分は過去の学校生活の積み重ねだ

●社会

- ・小さな社会（全）：集団生活を毎日送ることでヒエラルキーができる
- ・社会交流の予備校（小）：子供達がある程度の協調性を身につける
- ・小さい町（全）：色々な人がいて、好ききらい関係なくつきあいというものがある

- ・社会的成長の場（全）：様々な出会いがある
- ・プレ社会（小）：最小限の知識と社会慣習と人間関係のあり方を身につける場である

●成長・人生

- ・人間形成の場（全）：好き嫌いにかかわらず、様々な人と交わらなければならない
- ・内外の成長を促進させる所（全）：そういうものだ（理由は無い。僕が言えるのは、結果論に過ぎない。）
- ・子供の成長現場（小）：勉強以外のこともいろいろと学ぶ
- ・最も濃密な時間（高）：人生の岐路でもあるし、若さがある
- ・可能性にあふれる場（小）：中・高に比べてほぼ全ての分野の重さが同じに扱われている雰囲気支配する場だ
- ・人生（全）：今の大事な友達はほとんど学校を通じて知り合った人である
- ・人生で最も充実した時間を過ごせる場所（高）：いろいろな可能性に挑戦できる

●ポジティブな場所

- ・楽しい場所（高）：反抗期も終わり、落ち着いた状態で、部活や勉強や遊びに取り組める所である
- ・楽しいもの（全）：友達がたくさんいて、話をしたり遊んだりできる
- ・楽しい所（全）：友達と過ごせる
- ・良いところ（小・中）：先生も生徒もみんな良い人だった
- ・最高（小）：何にも追われることなく仲間との楽しみに没頭できる

●ネガティブな場所

- ・矛盾だらけ（高）：わけのわからない校則がいっぱい
- ・足かせ（小）：生徒のレベルに教師がついていけない
- ・息がつまりそう（小）：いつも先生が同じだ
- ・つまらない所（高）：大学に入ること（勉強）第一のところだ
- ・灰色（高）（進学校）：いい大学に入ることが大事みたいに思わせる
- ・やや期待外れ（高）：高校受験のとき高校生になれば好きなことができると思っていたが、結局次には大学受験が待っていた
- ・文句のかたまり（中）：生徒たちはどんな学校や先生の対応にも不満を感じる年頃だ
- ・事務的なもの（高）：教えられることすべてが大学入試の準備のものばかりで学校側も進学率を上げることしか指導してない

●その他

- ・重要（小）：12、13歳頃までにその人の人格が決定されるらしい
- ・ベルリンの壁（中）：思春期の時期と重なり、男子と女子の間での交流が少なかった
- ・楽（全）：明確な勉強の目的がなくてもよかった
- ・子供の世界（全）：責任を自分で負う必要がない
- ・経時的に希薄になってゆく古巣（全）：小・中・高ずっと同じ学校に通っていたために、外部からの編入もありつつ、周囲の人間や学校の空気とはかなり古なじみになっていた
- ・記入無し（高）：守られているうえ、みんなの一つのことに向かえる力がある

左から、メタファー、学校種（かっこ内）、理由です。

どんな感想を持たれますか？

大学に関する調査

2001.11.12.

- ① あなたが大学に入学して、学業に関する事で驚いたことは何ですか？

- ② 上に書いたことは良いことだと思いますか、良くないことだと思いますか？

(良いこと ・ 悪いこと ・ どちらともいえない ← いずれかに○)

- ③ あなたの所属学部は何ですか？

_____ 学部

大学「学業に関して驚いたこと」調査結果

2001年11月12日

●良いこと

- 好きな授業を選べて出たいときに出ればよい。授業を休んでも誰にも何もいわれないということ。教科書や範囲などがなく、教授が話したいことを話している授業が多い。(教育)
- 上から教えてもらえる「公式」のようなものにあてはめ、一定の答えがでたら正解というクイズ形式だった勉強が、がらりと質を変えて答えもなく、方法もないただマテリアルがあるだけというようなものになったこと。(教育)
- あまたいる教官の中に1人や2人くらいは面白い授業のできる教官がいるということ(理)
- 授業に出るかでないかを自分で決められること。高校までは、授業時間にどこか別の場所にて何かをしているなんて考えられなかった。(教育)
- さぼっても単位がとれる授業があること。(工)
- 自分の好き勝手に受ける授業を選び学べること。(工)
- 勉強したいことのみで専念する事がある程度可能である。(医)
- 回生に関係なく同じ授業を受けられること。(1回生用、2回生用と厳密な区分けがすべてにわたってなされているわけではないこと)(教育)
- ほとんどの授業に出なくても良くて、実際皆出ていないこと。(教育)
- 一般教養はつまらないと聞いていたのに、おもしろい授業もあったこと。(教育)
- 時間割というものが全く白紙で、そこに自分の取りたい授業を入れていくという形式だったことです(予備校で高校と大学の中間のようなものを体験していたことがなければ、相当に大きな驚きであったろうと思います)また、授業に出席するかも学生に決定権があり、逆に私の所属していたゼミでは教官は2〜3度のぞきにこられただけで全くの自主活動であったということもありました。(教育)
- ゼミ形式(話し合い)で進めてゆく授業があること。それまで、講義形式の授業ばかりであったため。(教育)

●悪いこと

- 興味をそそられるような授業が少ない。そして、ある程度自分のやりたい学問を決めて大学に入ったのに1回生の間では一般教養中心で専門の授業をとらせてもらえないこと。(教育)
- 出席をとる授業がある。(教育)
- 語学以外は授業に出なくても単位を取れるという話があり、また実際に多くの人がそうして単位を取っていること。(医)
- 思っていたより授業に出なければいけないこと。単位かせぎが目的になって学びにならない。(医)
- (数学や化学など)高校までにやってきたような系統だった学び方でなく断片的な知識を教えられることが多く、深い理解をするのが難しい。自分にとっては、あまり身に付いていないと思います。これは、まだ一般教養ばかりで専門に入っていないせいかもしれませんが。(農)
- 僕の行っていた小学校・中学校・高校は進学校ではなかったので、しょっちゅうみんなで遊んでいた。だから大学に行って「勉強ばかりしてきて遊びを知らない人」がかなり多いことに驚いた。話をしても面白くない人間は意外と多かった。(絵人)
- 大学の先生が生徒を教える気があまり(時には全く)ないと感じることもある。
ex)誰も私語をしていないのに先生の声が全く聞こえない。(医)
- 「楽勝科目」とは、出席さえしていれば単位のとれる科目のことであると考えている人が多いこと。僕はずっと出席するのが一番大変で、出席しなくても単位のとれる科目が「楽勝科目」だと思っていたので。(文)
- 教官のやる気のなさというか、講義の下手さというか……。しかも、概論・基礎論とか言いながら、自分の興

- 味のあることしかやらない。もちろん、大変尊敬すべき講義をしてくれる教官もいるが……。 (教育)
- 高校時代よりレポートの宿題が多い。やらなければいけないことが多く、もっと自分の興味をもったところをやりたい。 (工)
- 授業によっては出席をとること。 (勉強の仕方は人それぞれ違うのだから試験、or レポートだけにすればよい) (薬)
- 特にない。今の大学は、私が今まで経験した以上のことはやっていない気がする。あえていえば、そこに人間関係がないこと。試験の日に自分の登録した講義の担当教官を初めてみるくらいである。 (工)
- もっと色々な種類の講義があるのかと思っていたが、あまり自分の趣味に合うもの (例えば源氏物語研究とか) がなかったり、またあっても必須科目とかぶっていたりもして、大半が単位のための選択になってしまわざるを得なかった点。もっと、身の回りに注目するものがあると思っていた。 (医)
- 自分が高校時代までに持っていた知識が日に日に失われつつあるということ。気がついたら自分がおそろしくおバカさんになっていた。 (大学、というより大学生の自分にビックリ) (総合人間)
- 教官が生徒のことについて全く意に介さず、一方的に授業が進んでいくこと。 (そんな授業が多いこと) (総合人間)
- 生徒主体の授業でないため、興味を持ちにくい授業が多いこと。 (医)
- 授業がおもしろくない。教授がやる気があるのかわからない。専門的な勉強をするために受験勉強をがんばってきたが一般教の授業ばかりで、入学前の熱がさめた。 (工)
- B郡科目に全然選択の余地がないこと。 (工)
- 専門分野の授業が少なすぎると高校の延長みたいな気がする。一般教養が多く自分の中で固まりつつあった「やりたい事」というのが、ゆらぐことが多い。志望して入学した意味がないようにさえ思えてくる。 (工)

●どちらともいえないこと

- 大学はもっと自由に授業とか選べると思っていたが実際指定とかでかなり決まっていた意外と自由でないと思った。 (工)
- 講義に出ない (さぼる) ことが、とりわけとがめられることでもなくなっている。講義に全く出ずに試験だけ受けて単位をとる人さえもいる。 (教育)
- 講義に行かなくても十分通用することに驚いた。 (工)
- 同教科でも教官による難易度の差。 (工)
- 高校までの時とは違い、大学では教授によって講義に対する姿勢がかなり違うということにやはり驚いた。ただ、教授が熱心であれば、こちらも自然とやる気が出てくる。それに対し、教授が適当であれば、やる気がなくなるが、その分、自分の時間がもてるので、どちらがよいとはまだ言えない。 (農)
- 自分で動き出さなければ何も吸収できない反面、研究室に行ってみるなりいろいろ参加するなりすれば無限の事柄が目の前に広がっているという極端な2面性をもっていること。今までのように何に関しても、ある程度は与えられてある程度は身に付く、などということはない。 (文)
- 授業にほとんどでなくても単位が取れる科目があること。講義内容の分かりづらさ。宿題、課題といった拘束の少なさ。 (工)
- 単位を取るためだけに授業 (教養の) を選ぶ学生が本当にいるということ。将来に直結すること以外でも興味のあることを学ぶチャンスなのに、と思いました。 (医)
- テスト一発勝負で単位が決まる授業がけっこう多いこと。今まではテストが悪くとも再試験をして卒業させてくれていた。演習を講義ではほとんど扱わず、理解のための問題集 (のようなもの) を独力で見つけなければならぬこと。テストの点に直接ゲタをはかせること (今までは再試or提出物でだった) (理)
- みんなあまり授業に出ない。 (文)
- 自分で参加する講義を決めなければならないこと。単位のために興味のない講義もある程度とらなければならない。 (工)

- ・楽しんで単位を取るための方法についての情報が公然と流れていること。(単位取得が「楽」な授業・教官、シケ対(試験対策委員会)、過去問題)(工)
- ・授業に出なくても、またレポートを出さなくても怒られないどころか注意もされない。やるかやらないかは学生の意志に任されている点。(工)
- ・とても自由である。専門的なことをあまりやっていない。好きなことができる。(工)
- ・授業に出なくてもいい。うわさには聞いていたが本当に出なくてもいいとは思わなかった。特に文系の人はすごく楽。(工)
- ・「〇〇基礎論」という授業で、私はその学問に対する基本となることの講義をしてくれるのかと思ったら、その先生のやっている分野についての話で、部分だけが見えて全体が見えないという授業がある。それがおもしろいときもあるし、全く興味をもてないこともある。(教)
- ・小、中、高とあまり勉強しなかった分野(ex. ライフサイクルと教育 etc)がある反面、今までやってきた英語などはあまりにも低レベルなことばかりで、出席しなくなってしまった。(農)
- ・一生懸命勉強しようとする人も少なければ、一生懸命勉強を教えようとする先生も少ない。(工)
- ・あまりにも、やる気のない授業をする教授。そうかと思えば、高校の時となんの変化もない詰め込み的というか、非能率的な授業をする教授。とにかく、いろいろな教授がいるなと感じている。あと、留年しても、どってことない顔してる生徒。親に負担をかけてるんだから、しっかりせい！ といいたい。(工)
- ・授業に出席する、しないが本人の自由であること。(工)
- ・みんな授業を登録するもののあまり出席せず、全部出席するような人のほうが珍しい。(法)
- ・京大など国公立に限ったことかもしれないですが、特定の科目をカリキュラムに沿って学ぶということがないことに驚いた。枠にはまらないとも言えるし、だらけてしまいそうとも言えるが。(農)
- ・語学等を除いて、出席を取られないので、出席するか欠席するかの決断が自分にゆだねられていること。(教育)
- ・試験が(授業も)適当。(特に一般教養とか)(薬)
- ・高校の勉強の内容とのつながりがあまりない。(工)
- ・ほとんどの授業で出席をとらないこと。(他の大学では結構とると聞いたがこれは京大特有?) (工)
- ・語学の他はほぼ出欠をとらない。遅刻、早退しても何もいわれない。300人以上で一つの授業を受ける。教師が生徒の名前を(ほぼ)覚えない。(工)
- ・出席があまり必要ないこと。授業のねらい、対象とする学力(どのくらいのレベルの生徒に講義するつもりなのか)などがわからないこと。(医)
- ・授業中、他事をしても先生が注意しない。勝手に出ていっても無視。出席者が少ない。レポート時のみ出る要領のよさ!! カンニングが横行。先生の格言が弱い。(比較的) 1コマが長い。レベルが高い。(医)
- ・一度にすごくたくさんの人に対して授業をしている。(講師は「講演」している感覚で授業を行うのだろうか?) (工)
- ・授業出席の強制力のなさ、一部の授業のつまらなさ。(教育)
- ・学業というわけじゃないけど、大学では、1日中一人で過ごそうと思ったら過ごせて(講義も知らない人ばかり大勢いるし)、毎回、となりになる人も違い、全然知らなくて、しかも結構みんながドライ(?) (=大人なつきあい)なので、とてもカルチャーショックを受けた。自分は“一人”ということを感じて。(教育)
- ・教授の都合で、授業がいきなり休講になるなど、学生主体というより教授主体の授業であるということ。(文)

●記入無し

- ・高校では大ざっぱにしか習っていなかった学問が、実はとても奥深く興味あるものだと気付いた。(専門的授業が多いので)京大だけだと思うけれど、勉強する人とならない人の差が激しい。する人はキチンと目標をもってやっている。(教育)

公開実験授業検討会記録

(11月12日 神藤貴昭先生担当授業)

参加者：藤岡（司会）・田中・石村・大山・溝上・神藤・
吉田・竹熊・清水・保田・藤田・杉原・藤井

溝上

今日の授業について、まず授業担当者神藤先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

神藤

先週の「小・中・高における学び」に続いて、今日は「大学における学び」について見ていった。具体的には、前回の小・中・高における学びやサドベリーバレー校の自由についての話を大学における自由の話に繋げ、そこから自由のある程度保証された大学で一般教養を学ぶことの是非について問うていった。その際、大学における教養教育に批判的な文章と好意的な文章をそれぞれ提示し、最後に私自身の教養についての考え方（コスモロジーとしての教養）を提示することにした。

〈報告を受けて〉

吉田

今日は15分単位で目先（教材）が変えられていて、学生の食いつきのよい良い授業であったと思う。

竹熊

今日は空間の使い方が良かった。教壇から降りて学生と同じ平面に立ち、またOHPを使うのでそれを見るために学生と同じような角度になっていたため、教師と学生が一緒になって学ぶという雰囲気がよく感じられた。

清水

私も前回同様、空間の使い方がうまいと思った。教壇の左右に機器を備え、神藤先生はしばしば教室を前後に動かれる。そのことによって、同じ空間の中に教師もいて機器もあって、そこに学生が自然に含まれるような良さがあった。しかし音量が少し小さく、聞きづらいところがあった。

田中

コスモロジーとしての教養の話をするとき、神藤先生は自分の専門の心理学を例に出して、心理学は自分なりのコスモロジーの中に入れていくことによってはじめて意味をなすというように話されていたが、学生のほうは、それを神藤先生の職業的アイデンティティ確立の物語として受けとめたように感じたが……。

大山

今日の授業のキーワードは「自由」「教養」「コスモロジー」であったが、キーワードを授業の中で使うときには二通りの使い方があると思われる。今日の神藤先生の授業では、例えば「自由」なら、「自由」という言葉があることがらをまとめるためのボックスとして使われていた。しかし一方で、「自由」という言葉において今まで曖昧だったものがどのように見えてくるのか、というように切り口の道具として使う使い方がある。今日の授業の構成はボックスを積み重ねていくというやり方だったため、神藤先生のコスモロジーを伝えるということでは成功だったのかもしれないが、しかしその概念を伝えることでどのように学生の思考が動いていたかということでは疑問を感じるが……。

田中

自由・教養ということについて、前回はある概念を与えるのではなく、いろいろな問いを投げかけることに徹していた。反対に今回は、自由・教養ということについてのある概念を示したのちに、コスモロジーとしての教養という自分自身の意見を出された。前回は考えさせる授業、今回はこちらの意見をアクティブに出していく授

業。前回と今回とのつながりで考えれば今日の授業形態は良かったのではないかと？

大山

だとすると授業で話すには中心テーマがあるのであり、そのテーマの重みづけというものが大事になる。今日の場合だとコスモロジーというものが中心テーマになるので、それのもとで自由・教養を位置づけたほうが良かったのではないだろうか？ たとえば、何で学んでいるのか→自由ということでは何をしているのか→それはあなたにとってどんな意味があるのか→それはあなたが生きていく上でどんな意味を持つのか、というように構成していくことによって、コスモロジーというテーマに収斂させていけると良かったのではないだろうか？

神藤

しかし、そうやって構成して最後に自分の意見を言うと、すべてが仕組みられた感じがしてしまうように思えたので……。

清水

前はオープンエンドで終わられたが、今回は最後に自分自身の考えを出された。しかし教養や自由の問題というのは、やはりオープンエンドで終わったほうが良いと思う。つまりもっと考えて下さいというように学生に下駄を預けるぐらいのほうが良かったのではないだろうか？

田中

私は清水先生の考え方とは違う。前回オープンエンドで終わったが、しかしバランス的に言って、ずっとオープンエンドで終わってしまうことには疑問を感じる。ずっとオープンエンドで終わってしまったら、教師と学生が対置する意味がどこにあるのだろうか？ ある程度はオープンエンドでいってもかまわないが、またある程度はこちらの考えをアクティブに出していき、学生のレスポンスを引き出していくといったことが必要なのではないだろうか？

清水

しかし教養論というのは人が変わればすべて論が変わってしまうのだし……。

神藤

だからこそ、自分の考えはこういうものだとっておきたかった。しかし単に自分の考えを表明しただけであって、押しつけようとしたのではない。また自分の揺れも示したつもりだ。

保田

今日の授業の構成について、何でも帳の抜粋から自由の問題へ繋げたのはわかったが、自由の問題からどうして教養の問題へと繋がっていったのかがよくわからなかったのだが……。

神藤

大学は自由である、その自由のなかでも教養はとらなければならないもの（縛るもの）である、ではその教養とは一体何なのか、というように繋げていたのだが……。

藤田

その際、教養についての批判的な文章と好意的な文章を提示されたが、その二つがどのように違うのか、その違いをもう少し深めて言わないと、神藤先生が最後に提示されたコスモロジーとしての教養が、学生にとってはたんなる神藤先生の職業的アイデンティティ確立の物語として捉えられかねない。あるいは教養対専門という二項図式に捉えられかねない。

竹熊

ところで本当に学生にとって教養の授業はおもしろくないのだろうか？

大山

神藤先生の言うように、教養がコスモロジー形成の場であるならば、各専門の単なる寄せ集めだけではコスモロジー形成には繋がらないのかもしれない。そういう意味では教養がおもしろくないというのもわかるが……。

田中

その際、コスモロジーを、自分の位置を全体の中で定めていくもの、つまりアイデンティティの確立というスタティックなものに考えるのではなく、もっと流動的・生成的な意味で考えないといけないのではないかと？

大山

つまり、自分探しということとくっついてしまうコスモロジーというと危なくなってしまう。教養というのはコスモロジーを壊しては、また新たなコスモロジーを創りだしていくものと捉えないと……。

担当授業の振り返り

神藤貴昭

1 11月5日の授業について

2001年度「ライフサイクルと教育」において、11月5日、12日と「学びについて」というテーマで授業をおこなった。筆者がおこなった2回の授業の目的は、まず、学校における学びをふりかえり、次にそれに基づいて、大学における学びについて考えようということであった。前者は11月5日の授業、後者は12日の授業にそれぞれあてはまるよう計画を立てた。しかし、学校における学びを考える際にも、大学における学びとの関連を常に念頭に置くように配慮しようと考えた。

まず、11月5日の授業について述べる。米谷淳神戸大学助教授の青年期における自己、大学生における悩みと成長などといったテーマを受けて、本時では、大学生という現在における学びを考えるにあたって、大学生という現在のみではなく、少し過去を振り返ってみることにした。「大学における学びを考えるために、今まで受けてきた高校までの「学校」における学びを考えてみたい」ということを述べた。このあたりは新しい教員が出てきたからか、少し学生も緊張していたようだ。次に、「学校」のイメージを学生の経験からとらえたいと考え、「学校メタファー」調査をおこなった。「学校メタファー」調査とは、「学校は ___ だ」という文章の空白部に何か単語を入れてもらうというものである（資料参照）。用紙を回収して結果を読み上げるとき、学生が笑ったり、思いもよらぬ答えが出てきたりするなどして、ハプニング的要素が含まれたからか、学生との一体感を得た。カードを読み上げるのは、深夜放送を聞いている若者のハガキを読むDJとリスナーのような、何とも言えない一体感をつくりたかったからである。

さらには「一斉教授」の歴史や、メーハンの「教室の会話」（IRE構造）などを紹介することによって、「学校」での学びの特殊性を考えた。このあたりも（「顔上げ」や表情から）かなり学生は聞いていたように思えた。また、過去の「山びこ学校」（学校が生き生きしていた（と思われる）時代）、少し前の尾崎豊「卒業」の歌詞、現代の「学校ストレス」を紹介し、戦後日本の学校教育史の概略を紹介した。このあたりは、少し時間がなくなってきたことで、筆者はあせっており、したがって速くとばしてしまった感があった。ここで、詰め込みになりやすいと批判される「系統的学習」と、基礎的・系統的知識が身につけにくいと批判される「問題解決型」学習の対比を示したはずだが、速くとばしてしまったことから、学生にとって、つながりが少し分りにくかった可能性がある。

その後、大学のように自主性が尊重される（と思われる）アメリカ合衆国の学校（マサチューセッツ州サドベリーバレー校）のVTRを視聴した。これは、前年度に矢野裕俊大阪市立大学教授が公開実験授業で使用されたVTRである。VTRを見ていない学生はほとんどおらず、かなりよく視聴している雰囲気を感じた。

このVTRをどのように考えるか、7名ほどの学生に当てて聞いてみたところ、ほとんどの学生が、否定的な側面の指摘をおこなった。「基礎的な知識が身につかない。」とか「自分のやりたいことを選択するには、まず選択肢を知っていないといけない。それには広い知識がなければならないので、学びたくないものも含めた広い勉強が必要だ。」といった内容であった。このことについて、検討会で「悪いイメージが結構出ている「学校メタファー」と対比すれば良かったのではないか」という指摘をいただいた。これはその通りであるが、「学校メタファー」の書かれたホワイトボードは遠くに押しやられてしまっていたし、もし対比して学生を揺さぶったとしても、それまでの授業の文脈にどう位置づけるか、さらにその後の授業展開をどうするかということを考えると、対比するのは難しいことである。したがって、対比することを授業中思いついたとしても、素早い判断（タクト）として実行できたかどうか、難しいところである。

なお、この日の何でも帳の記述は、VTRで紹介された学校についてのものが大半であった。このことは、VTRのインパクトが強かったからであろうが、それ以外に関する記述がもう少しあってもよかったかもしれない。

2 11月12日の授業について

次に11月12日の授業について述べる。まず、先週の授業に関する「何でも帳」記述の抜粋を検討した。VTRの学校に対する賛成的意見、反対的意见、親・おとなの視点、自由や自主性といったことからの大学との比較という論点を抜粋した。

その後、何でも帳記述からつなげて、大学における学びに目を転じた。高校や中学と比べて驚いたことは何かについてのミニ調査をおこない、その場で回収し、結果を読み上げた。学生のこと、教員のこと、自由だということなどの意見が出た。さらに、1999年12月におこなった、京大における「高校大学接続調査」の結果を概説し、竹内洋氏の大学論（自由について）を紹介した。身近な京大に関するデータや論考から大学における学びを考えたいからである。また、中村修二氏の教養教育論（一般教養教育に批判的な文章）と、阿部謹也氏の教養教育論（一般教養教育に好意的な文章）の教養教育論を読み比べ、感想を聞いた。その後、何かを学ぶ際の文脈・コスモロジーとしての教養という観点を、「物語としての自己」「子どもの地理学」「牛の分類」を示すことを予定していたが、時間の都合上、省略し、「教養」ということに関する自分の考えをOHPを用いて述べた。

3 授業のロジック、教員が自分の意見を言うことについて

検討会で話題になったことのひとつとして、授業におけるロジックの問題があった。すなわち、学生からみた授業のロジックと、授業者の授業のロジックの一致とか、それぞれの明確さといったことである。その中で、授業者のロジックがきっちりあるべきかどうかという議論があった。筆者はあるべきだと考えている。

学生に考えさせる授業をおこなうということで、学生が心に留めるような話題を提供するにしても、教員側のロジックがある程度きちんとしていないと、学生が困惑するのではないか。教員がなぜその話題を提供するのか、Aという資料の次にBという資料を配付するのはなぜなのか、ということがしっかり話せていないと、それらが学生の心に留まる話題であったとしても、学生は「教員と対話している」とは思わないであろう。なぜなら、教員が、「与える側」としてのみ存在しているからである。学生主導型のように見えても、教員は外部から、すべてお見通しの神のような目で学生を眺める、という構造になってしまうのである。教員が、「私は〇〇ということをもみなで考えたいから、このような話題や資料をこのような順序で、提供しました。」というようなメッセージを伝えないと、学生は何か教員の手のひらにしているような感じがするのではないだろうか。そして、学生も教員も自分の意見のゆらぎようがないのではないだろうか。

このことと関連して、教員が授業で自分の考えを述べるべきかどうかという議論があった。筆者は自分の考えを述べるべきであると言える。授業を、教員-学生および学生-学生のコミュニケーションととらえると、授業で起こっていることは、教員の背負っている文化と学生が背負っている文化のぶつかりあいである。これらのコミュニケーションを対等にするには、教員は自らの文化（専攻学問、大学、世代など）をもとに、学生に語らねばならないのである。なお、ここで、「対等」というのは、知識の量や経験が対等という意味ではなく、その関係性が対等であるということの意味する。立つ「系」、あるいは土俵が同じといってもよいかもしれない。

教員が、学生の意見を聞くだけで、教員が自分の意見（なぜ学生に意見を聞くのかについての説明も含めて）を何ら述べないならば、学生-学生の対等的コミュニケーションはあったとしても、教員-学生の対等的コミュニケーションは、あるとは言い難いのである。もちろん、このような場合でも、学生が「先生、どうして僕たちにそのようなことを聞くのですか。先生の意見はないのですか。」と言うことによって、教員-学生の対等的コミュニケーションが始まる可能性はあるが、暗黙的な教室の権力関係（教員がこれを打破しようとして努力したとしても、すでに高校や他の授業からもちこまれている）によって、このようなことは期待しにくいのである。

4 「何でも帳」というメディア

上のことと関連して、検討会で、「何でも帳」では、学生がメタ授業的なコメントを書くことができ、したがっ

て、教員がゆらぐということへの回路になっているという指摘があった。これはその通りであり、「何でも帳」の学生のコメントによって、授業の進行や授業でのコミュニケーションのあり方が変更されることが可能となろう。そして何よりも、学生の視点と教員の視点を複合させつつ授業が組み立てられるという点は、「何でも帳」の醍醐味と言える。また、リレー式授業において、他教員からの「バトン」として、「何でも帳」を用いることにより、授業の内容的な継承も可能になり、授業の進行が自然なものになる。学生にとっても授業のつながりが把握しやすくなるであろう。

しかし、次の点は考えなければなるまい。すなわち、メディアは、授業の文脈の中で意味を持つという点である。「ライフサイクルと教育」の場合、この点は複雑である。まず、授業全体（1年間）の文脈で言うと、「何でも帳」は、ゆっくりと教師－学生、学生－学生のコミュニケーションを進めていっていることから、リレー式の本授業では、授業全体の文脈を大切にするために、教員が交代しても使用し続けてゆくべきだと考えられる。

ところが、教員個人の授業（教員Aなら教員Aの持ち時間）の単位で文脈を考えると、「自分と学生の相互形成には「何でも帳」は適さない」というように感じることも多々あるに違いない。教員A－学生間と教員B－学生間の心理的距離や相互形成の仕方（遭遇、探索、確立の仕方や時間）は異なるのである。「何でも帳」で学生との距離がうまくとることができない教員（例えば学生のコメントのネガティブな部分にコミットしすぎて気分が重くなるなど）に、「何でも帳」を使え」というのは、やはり難しい面があるのである。本人にあったメディアをその都度開発することも考えなければならないだろう。「何でも帳」にはない種類の相互形成が可能となるメディアがあって、授業で用いることが適切ならば、他の授業者がおこなったこれまでの授業の文脈を継承しつつ、そのようなメディアを使うべきであろう。

この2つのジレンマ、すなわち授業全体の文脈と教員個人の授業（教員Aなら教員Aの持ち時間）の単位での文脈の葛藤の中で、「何でも帳」は使用されてきたと言える。

5 授業における「事実」について ― 検討会をめぐって

もうひとつ、検討会で話題になったこととして、「授業における「事実」」の問題があった。検討会で「事実」に基づいて話し合うことが重要ではないかという意見である。この意見は筆者も賛成である。

例えば、授業参観者が検討会で「授業始まってしばらく暗い感じがした」といったとき、授業者はそうでもないと感じていたとしたら、話は平行線をたどるだけである。「授業始まってしばらく、授業者が〇〇を話しているときに、後ろの特に左側が寝ていて、右側数人がこそこそと私語をしていたので、私はそのあたり、暗く感じた」というように、何（「事実」）を見てそう感じたのかをできるだけ詳しく描写することによって、場面が授業者や参観者の間で共有化されるのである。この場合、授業者は授業者の「事実」を持ち出すことによって反論が可能となる。他の参観者もそれぞれの「事実」を持ち寄って反論したり、賛成することができる。このようなプロセスを経ることによって、授業の物語がぼんやりと、多様な解釈の幅を残したまま社会的に構成されてゆくのである。したがって、「授業における「事実」を大事に」といった場合、それは唯一絶対の真実（そのようなものはたぶん存在しない）に検討会の流れを一本化するような暴力性には反対しているということなのである。

しかし逆に、参観者からある「事実」を指摘された際に「ビデオで授業をもう一度見て詳細に検討しなければ「事実」は分からない」とつきはなすような立場にも反対である。授業研究としてはこのような態度は必要であろうが、細かく「科学的」に実証しないと信じないという態度は、子どもが何かまずいことを指摘されたときに「いつそんなことした（言った）？ 何時何分何秒？」などといって意固地になるのと同様、対話に開かれていないと思うからである。また、このような態度は参観者がそのように感じたという「事実」を無視しているからである。このあたりのバランスが重要であろう。

6 公開実験授業は何をめざしているのか

さて、検討会では以上のような論点があったが、最後にもう少し根本的な問いを投げかけてみる。すなわち、わ

れわれの公開実験授業はいったい何をめざしているのかということである。まず、「名人芸」をやったり「検討会のモデル」を伝達してゆくような、啓蒙的なものではなく、日常の実践をたたき台とした学び合いであるべきである、という考えは授業者には共有されていると思われる。しかしながら、公開授業、それもリレー式授業になってしまうと、無意識的にあれ「いい授業をしたい」と思ってしまう。もちろん「いい授業をしたい」という思いは当然であり、素晴らしいことである。しかし、「無理をしてでもいい授業をしたい」と思ってしまうことがあるのではないだろうか。これはもちろん筆者も含めてである。他の仕事を犠牲にしたり、他の人（院生など）の手を借りすぎてしまったり、といったことはなかったであろうか。もしそうならば、それは、日常の実践をたたき台としていえるであろうか。そのようなことも考えなければなるまい。

藤岡完治 担当授業

11月19日、12月3日、10日、17日、
1月21日

● 後期第7回 11月19日 ●

学習の記録（ワークシート）予定 11/19

学籍番号 氏名

（ハンドルネーム可）

【注】個W：個人ワーク、GW：グループワーク

0、オリエンテーション

I、VTRを視聴して「学ぶこと」「教えること」について考える。

VTRを視聴する（桐朋バスケット）約40分

I-1、このVTRの中で子どもたちは「学んでいる」と思うか。（個W 8分）

学んでいるとしたら何を学んでいると考えるか、具体的に書く。

学んでいないとしたらなぜそう考えるかそのわけを書く。

I-2、このVTRを見て「教える」ことは成立していると思うか。（個W 8分）

「教える」ことが成立しているとしたら、何をもちてそう考えるか書く。

「教える」ことが成立していないとしたら、何をもちてそう考えるか書く。

I-3、このVTRを視聴した後、あなたが仲間に対して「問い」を出すとしたら、それはどのような「問い」か。

一つ厳選して下を書く。（個W 5分）

Ⅱ、個人ワークの結果をグループで共有し、「学ぶこと」「教えること」について考える。）

Ⅱ－１，グループメンバー各自のワークⅠ－１，Ⅰ－２の結果を出し合い、「学ぶ」とはどのようなことか、「教える」とはどのようなことかについて話し合う。(GW15分)

【メモ】

Ⅱ－２，グループメンバーのそれぞれが自分の作った「問い」を紹介し、グループで最も「よい」と思う「問い」を話し合って一つ決める。(GW10分)

またその「問い」がなぜよい「問い」といえるのか、自分なりの考えを書く。(納得していない人はそのわけを書く)(個W5分)

【グループで選んだ問い】

【自分の考え】

Ⅱ－３，VTR視聴、講義者の「問い」、自分たちの「問い」、仲間との話し合いをふまえて、「学ぶこと」「教えること」について、あなたの考えたことを書きなさい。(個W10分)

Ⅲ、講義者のコメントおよび考えを聞く。

Ⅲ－１、前回の学習結果に対する講義者のコメントおよび「学ぶこと」「教えること」についての講義者の考えを知る。(個W20分)

【メモ】

Ⅲ－２、講義者の話で賛成できること、反対したいこと、気づいたこと、疑問なことなどについて書く。
(個W10分)

* 次の課題Ⅳはコピーして「問い」を出したグループに戻します。あなたの氏名を書いてください。(ハンドルネーム、匿名も可)

氏 名

Ⅳ、講義者の考え、「問い」の作成、GWの経験、仲間の「問い」への応答を通して、「学ぶこと」「教えること」について考えを深める。

Ⅳ-1、各グループから出された「問い」の一覧（配付資料）の中から2つ選び、それらの「問い」にこたえてみる。(個W15分)

【問い】

【こたえ】

【問い】

【こたえ】

* 「こたえ」はコピーしてそれぞれのグループに戻します。

IV-2, 自分のグループの「問い」に対して戻ってきた他の仲間の「こたえ」を読んで、自分たちが「問い」にこめた意味とそれらのこたえとの異同についてグループで話し合う。「こたえ」が全く返ってこないグループはそのわけについて考える) (GW20)

【メモ】

IV-3, 話し合いの中で感じたこと、考えたことを書く。(個W5分)

V, VTRの視聴とその後の一連の学習を通して、「教えること」と「学ぶこと」、およびその関係について考えたことをふりかえり、自分なりにまとめてみる。(個W15分)

VI、教える人 (educator) とは何をする人なのかを考える。

VI-1、夏目漱石『硝子戸の中(11)』を読んで「指導する資格」とは何かについて考える。(個W)

VI-2、「指導する資格」「見える」「隙」「自己開示」の意味についてグループで話し合う。(GW15分)

【メモ】

VI-3、グループでの話し合いを通して気づいたこと、考えたことについてまとめる。(個W5分)

VII、これまでの自分の人生における「教える人」とその意味について考える。

VII-1、これまでの人生において、広い意味で自分の「学び」に影響を与えた人（もの・ことでもよい）があるか。それはいつ頃のことか。どのような影響か。（個W10）

VII-2、グループメンバー各自の経験を出し合い「教える人（educater）」とは何かについて話し合う。（GW15分）

VII-2、グループワークの結果気づいたこと、考えたことを記録する。（個W5分）

VII-3、ひとの生涯の学びにおける「教える人」について講義者のコメントを聞き、講義者の考えを知る。

VIII、一年の学びを自分のことばで語る。(カード構造化法)

VIII-1、カード構造化法を知る。(10分)

VIII-2、カード構造化法によって一年の学びを自分のことばで表現する。(個W30)

ワーク

VIII-3、自分のツリー構造を見て気がついたことを記録する。(個5分)

VIII-4、他のグループメンバーとツリー構造図を共有し、話し合う。(GW20分)

【メモ】

VIII-5、カード構造化法の経験を通して一年の学びについて振り返る。(個W)

配付資料：

藤岡完治『学ぶ、教える、かかわる ― 授業を読み解くキーワード』「学ぶことと教えること」

夏目漱石『硝子戸の中(17)』

藤岡完治『自分のことばで授業を語る ― カード構造化法』(浅田匡、生田孝至、藤岡完治編「成長する教師 ― 教師学への誘い」)

藤岡完治『見ることと見えること』(藤岡完治「かかわることへの意志 ― 教育の根源」)

公開実験授業検討会記録

(11月19日 藤岡完治先生担当授業)

参加者：藤岡・田中・大山・溝上（司会）・神藤・吉田・
米谷・清水・保田・藤田・杉原・藤井

溝上

今日の検討会は2班に分かれてフリーカード法の作業を行いましたので、そのなかでどのような議論が出てきたかを簡単に報告してください。

<1班の報告>

米谷

授業の開始時は、今日は今までと違ったテーブル・セッティングだったためか、学生の雰囲気もいつもと違っていたように感じられた。

授業内容に関しては、劇中劇のように、ビデオのストーリーが今日の授業の大半を占めていた。ビデオに対する学生の反応はポジティブであり、またそのあとのディスカッションも比較的動いていたように感じられた。

ディスカッションが長びき、何でも帳を書く時間がないことを危惧していたが、結局何でも帳を書かずに、ワークをさせることでその代わりとしたのを見て、こういうやり方もあるのかと驚いた。

<2班の報告>

大山

1班と異なり、2班ではビデオに対する学生の反応のネガティブな面（寝ている、だれている）も議論にあがった。また、ディスカッションについても、一見動いているようにみえたが、何のためのディスカッションかということを経験者が本当にわかってやっていたかということでは、疑問視されるという意見が出た。

また、今日のビデオを見て、「学び」とか「教える」とかいうことに限定して授業者が発問すること自体、果して学生の学びの経験として適切なのかどうか？ その辺りを授業者はどのように考えているのか？という意見が出された。

<報告を受けて>

田中

今日は何でも帳を使わなかったが、そのようにして学生が授業に対してメタレベルで反論する場を遮断してしまうことに問題はないのか？

藤岡

ワークのなかに、「このようなビデオを見せるのはどうか」という意見を書いている学生もいたので、ワークのなかでメタレベルの批判もできると思うが……。

田中

しかしそれはビデオ視聴に関しての問いであって、この授業そのものへの問いを書くことはできないのではないのか？ どうして何でも帳を使わなかったのか？

藤岡

私は、今日の授業を受けて学生が何でも帳に書くであろうことをワークのなかに入れ込んだと考えているが……。

大山

何でも帳で今日の授業に対する問いを書いてもらうのがいいのか、ワークのなかで学生が自らを内的に壊すような問いを書いてもらうのがいいのか、どちらがいいのかということの判断はできないと思う。大事なことは、学生に書かすものが、授業構造を変えていくように働きうるものとして、どれだけ開かれているかということ

あると思われる。

藤岡

だから、今日の始めのオリエンテーションで、私が、ワークは変更の可能性を排除しないものと言ったことを、学生がどれだけ聞いていたのかということが問題になってくると思うが……。

米谷

しかし常に学生の意見を取り入れていこうとすると、授業がうまく成立せず、かえって学生が混乱するということがあるのではないだろうか？

藤井

4回分の授業のワークを配られたが、それで学生は今後の授業の見通しがつくということもあるかもしれないが、次にやることがあまりにも詳細に順序づけられていると学生のほうは面白みを感じられないのではないだろうか？

藤岡

授業の最初で述べたとおり、ワークはあくまでも変更の可能性を排除しないものであり、今後どうなっていくのかは実際には流動的でわからないと考えているのだが……。

田中

そうすると4回分のワークを全部配るとするのはどういう意図があつてなのか？

藤岡

教育者の側の現時点での見通しを、学生にも知っておいてもらうということ（学生の知る権利）を大事にしようとした。

大山

しかし今日配られたワークでは、藤岡先生の授業の枠を示すということにはなっていないで、順番を一つ一つ示しただけにしかなっていない。全体の意図とかテーマを見せて「変える」というのは可能かもしれないが、順番を一つ一つ見せて「変える」ということは難しいのではないか？

藤岡

今日配った4回のワークの中には「内容」は何もない。つまり、教えるということとはこういうことだ、学ぶということとはこういうことだ、相互性とはこういうことだというものはない。ただ素材を与えただけであって、その素材から学生たちがそれぞれ考えたことがそこの学びだと思っている。だから私にとっては枠という考えもないのだが……。

● 後期第8回 12月3日 ●

学習の記録（ワークシート）修正版 12/3

学籍番号 氏名

（ハンドルネーム可）

【注】個W：個人ワーク、GW：グループワーク

【前回のワーク】

0、オリエンテーション

I、VTRを視聴して「学ぶこと」「教えること」について考える。

VTRを視聴する（桐朋バスケット）約40分

I-1、このVTRの中で子どもたちは「学んでいる」と思うか。

学んでいるとしたら何を学んでいると考えるか、具体的に書く。

学んでいないとしたらなぜそう考えるかそのわけを書く。

I-2、このVTRを見て「教える」ことは成立していると考えるか。

「教える」ことが成立しているとしたら、何をもちてそう考えるか書く。

「教える」ことが成立していないとしたら、何をもちてそう考えるか書く。

I-3、このVTRを視聴した後、あなたが仲間に対して「問い」を出すとしたらそ

れはどのような「問い」か。一つ厳選して下に書く。

I-4、グループメンバーのそれぞれが自分の作った「問い」を紹介し、グループで最も「よい」と思う

「問い」を話し合って一つ決める。

またその「問い」がなぜよい「問い」といえるのか、自分なりの考えを書く。

（納得していない人はそのわけを書く）

【今日のワーク】

II、「学ぶ」こと「教える」ことについての自分の考えを深める。

II-1、「学ぶ」「教える」について仲間の考えを知り、講義者と共に考える。（20分）

○仲間の問いと選ばれたグループの問いを知る

（共通のビデオを見た仲間は、何を、どのように問うているか）

○プリントで紹介された仲間の意見を知る

○講義者と仲間のやりとりの中で問題にされていることは何か

〈メモ〉

Ⅱ－２、VTR「自分で考えろ」を再視聴する。(40分)


〈メモ〉

Ⅱ－３、再視聴して感じたこと考えたことをグループで共有する。(15分)

〈メモ〉

Ⅱ－４、今日の授業についてふりかえる(個W10)

(何でも自由に書いてください。囲みの範囲をお願いします)



「学習の記録」(11/19) I-3 および II-2 の記載内容をプリントして配布

氏名・ハンド ルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どの ような「問い」か	グループの選 んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのか についての自分の考え
	「自分で考える」という指導法に変わって、生徒達がいい瞳をするようになったというのはどうしてなのか？	2つの違った指導法で、それぞれ先生と生徒が学んだことは何か、その違いは何か。自分の今までの経験と照らし合せてどうか？	4人とも問いを全部含んでいるから。
山田 華絵	ノウハウを与えられてそれを吸収する形の「学び」と、自ら作り上げていく「学び」との違いは何か？		4人の融合案。どれも捨てがたいので。
森 彰宏	先生は学んでいるのか。教える／教えられているのか。もしそうなら何がか。		先生にも生徒にも、教え方が変わることによって、変化があったから。
長 佳美	あなたが今まで何かを「学んだ」と思ったことは何ですか。		教師・学生両者が共に何かを得る「学びの場」の構造のようなものが少しは見えるかもしれないと思う。
	・バスケ部の活動の中では、あの先生の教え方は有効に働いているが、他の教科教育でもうまくいくか？	教科教育等の場面でも、あのような教育方法は可能か？	教科教育で自分が受けてきた教育というものが、今日のビデオでの教育法と最も異なると感じたので、この問いを考えれば、自分の経験を新たな視点で考えられるのでは、と思った。
	セオリーを完全に無視して、全く新しいことに挑戦することができるだろうか。		一般的な考え方ではないかと思う。欲を言えば、もう少しおもしろい問いでもよかったと思うが、自分自身として、バスケットに興味があった分。
増田 考志	このようなあり方は、小・中・高・大・全てを含む学問でも存在可能なものか否か。可能ならば、具体的にどういう状況においてか。不可能ならば、その理由を。		あの主体的な学びについて、教科教育でも実行できたらいいことだと思ったから。ただし、教科教育にはそれどころではすまない問題もあると思うし、教師の能力に頼る部分も大きすぎると思う。
鹿毛 崇至	VTRの中での教師と生徒との関係は、授業の場に適用できるのか？		教科教育には教科書というセオリーが存在するが、それを完全に捨てることはできないだろうから。
田村 綾菜	どうしてこのチームは強くなったのか？	このVTRの中で、先生は「学んでいる」と思うか。	「学ぶ」と言うと、学ぶのは子供と考えがちだが、「先生が学ぶ」という視点がよいと思う。
堀口 高浩	「教えられる」ことはいいことか。		一般的に「教える」側とされている先生に関して、「学び」という逆の視点から見ているから。
吉田 亮平	このVTRの中で先生は「学んでいる」と思うか。		このVTRでは、成長していく子供達が描かれている一方で、教育方針に試行錯誤する先生の姿も印象的に描かれていたから。

氏名・ハンド ルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どの ような「問い」か	グループの選 んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのか についての自分の考え
石橋 遼	この先生こそ何を「学んでいる」か。	この先生こそ何を学んでいるか。	学ぶこと、教えることは一方通行ではないことを背景にもった問いであるから。また実際にVTRでの教師、生徒の関係は、その双方向化がかなり進んだ次元のものだと思う。
小西 聡史	VTRの冒頭で桐朋の教師が述べていた様に、自分の可能性の限界を勝手に自分で決めてしまったことがありますか。あるならば、その時の自分の考えに対して現在はどう思っていますか。		まず、非常に簡潔であり、質問の内容がわかりやすい。あと「教育」という言葉から「教えられる側」と決め付けていた生徒ではなく、「教えている側」と考えていた教師の方に視点を向けているのが面白かった。
横石 和也	バスケットが上手になったのは、“肉体的”、“精神的”のどちらの原因が主と思うか？		一番オーソドックスな問いであるが、それ故に(?)考えが深まりそうな気がしたから。(自分の考えた問いは、何か深まりそうな気がしないし)
岡田 綾	探究心や他者との共有は成長にどのように影響するか。		ビデオの題名も「自分で考えろ」で、内容もどちらかと言えば生徒に焦点があてられたものであったが、そのような生徒の中にある状況で、先生自身は何をどう感じて生徒に伝えていくか、先生の存在・成長も重要であると思うから。
村田 裕子	<ul style="list-style-type: none"> • 教えない教師が熱血教師と生徒に評されるのはなぜか？(大学で教えることに重きを置いていないように見受けられる教官に対しては、“やる気が感じられない”などマイナスの評価がなされていることが多いが、それとどう違うのか) • 教えない教師は本当に教えていないのか。 • 教えない教師は必要か。 • 教師とは何か。あのチームに教師は存在するか、誰が教師か。 	教師は生徒にどの程度教えて、どの程度考えさせるべきか。	班内でさまざまな問いが出されたが、どれも学びの中で「教える」ことと「自分がつかむ」ことはどのような関係にあるか、またどのような比重でなされるべきかという点をついていたので。個人的には、前々回の授業でアリキュラムのない学校のビデオを見て以来、教えることの意味を探りたいと思っているから。
田中 佑允	あの先生は結局、何を求めているのか？バスケ日本一なのか？それとも……？		結局VTRの教師もある程度は教えているように見受けられたから。その境界はどこに引いているのかと考えたため。
石井 賢吾	VTR中の教育にはどのような利点、及び欠点があるか？		VTRで最もとりあげたかったテーマは、「考える」若しくは「考えさせる」という事の重要性についてだと思ったから……。
伊藤 大輝 (ラルフ)	教師は生徒にどの程度教えて、どの程度考えさせるべきか？		自分の問いなので、良いか悪いかわからないが、どちらにかたよりすぎても教育にならないと思ったから。

氏名・ハンドルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どのような「問い」か	グループの選んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのかについての自分の考え
ケロリン	今回はバスケットというものの中でのことだったけど、先生が単に一方的に技を教えるのではなく、子どもたちに自由に考え行動させることは果たして教育一般（主に勉強）においても成り立つのだろうか。	自分で考える「学び」についてどう思うか。また、それは必要か否か。	VTRの主旨に沿っている気がするし、自分の考えてみたいこと（教育全般）についても考えられる気がするから。現在の教育にはない教育のやり方について考えてみるのもおもしろそうだから。
Nag	<ul style="list-style-type: none"> 突然顧問がいなくなったら、チームはどうなるのか。 今のチームがあるのは顧問のおかげか。 		今まで自分が何度か考えたことのあるテーマゆえ、話がいろいろふくらみそうで良いテーマであると感じる。
青山 剛士	あなたは今、自分が学んでいると胸をはって言えるものはありますか？人生において、人に教えてもらうという学びだけで、十分生きていけると思いますが、自ら考えるという学びは必要だと思いますか？また、それは何故ですか？		自分で考えるという学びは、やはりやりがいがあるし、楽しい。確かに全ての事を考えて学ぶというのは、不可能だと思うので、人に教えられる学びも必要だと思うが、思考力がつくとかそんなことよりも自分で考えやってみるというのは楽しいので、自分にとっては必要である。
浅田 晃佑	このような生徒と先生が、教え、そして教わるという状況が促進されれば、教える方が先生という定義が成り立たなくなる。先生というのは、生徒よりも知識がある人のことを言うのだろうか？		広い問いなので、それぞれの意見がいろいろと出やすく、かつ自分なりの答えを出せそうだから。
Sodapop	上手な学び方とは何か？上手な教え方とは何か？		すべてを教えてもらうという学び方は簡単だけど、きっと本当に役立つのは自分で考える学び方だと思う。
	「自分で考える」という学び方についてどう思いますか？		この問いが一番カバーできる範囲が広く、いろいろな話題に発展できそうだから。
平井 久世	マニュアルからとび出して、マニュアルじゃないものを作り出したが、それはいつかマニュアルになるか？あるいはマニュアルではない、新しいものが常に作り出されるのか？	スポーツだけではなく、勉強の方にも、バスケット部のやり方が適用できるのか？	スポーツ、あるいはそのバスケット部の中だけの「学び」（例えば、マニュアルから抜け出す、自分のやり方を自分で探すとかいったこと）に果たして意味があるのか、ということを考えてみたいと思った。
星野 友里	<ul style="list-style-type: none"> 知識を教えるだけで「教える」ということは成立し、知識を覚えるだけで「学ぶ」ということは成立するか？ 学ぶとはどういうことで、教えるとはどういうことか？ 		私の立てた問いはテーマが大きすぎて有効な話し合いが難しいのに対し、この問いは実践的で考えやすいから、よいと考えた。
みつばち	自分の限界を感じたときどうしますか？		勉強には「教える」「教えられる」の立場がはっきりしていなければならないように感じるが、逆にこのやり方だと個性のことなどが関わってきて、いいやり方のようにも思えたから。

氏名・ハンドルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どのような「問い」か	グループの選んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのかについての自分の考え
	何かを「学ぶ」にはどうすればいいのか。「自分で考える」ことだけが必要なのか。		やはり学生なので、「勉強にも通用するかどうか」を考えることは教育とは何かを考えるにとってもよいと考えるから
	スポーツではなく勉強にも桐朋バスケット部の方法が通用すると思うか。		自分の考えた「問い」が選ばれるとは思わなかったので、「よい」と思っているのか……。私がなぜこの「問い」を思いついたかという、今現在日本で行われている学校教育はVTRのようなものではないから。どちらがよいともはっきりいえないが、バスケット部の彼らは学校の授業もあのようにしようよ、とは言い出していないのだなあと思った。
北 江	このVTRが、部活というか、学習のあるべき姿なんでしょうか？	他人が自分の目標を設定することについてどう思いますか？	問いが明確であり、かつ、深く考えることができそうだから。
トクメイキボウ	VTRの場合のミーティングなどの場合、プラスの意見や感想は手を挙げて述べられるけど、マイナスの意見はあまり言えない。たとえば、「日本一は絶対無理だ」とは手を挙げて真っ先には言いたくない。だから、子供達はミーティングでマイナスの意見を発言できるのか。		自分の目標がないやつには設定してもいいかもしれないが、目標があるやつには強制しない方がいい。でも、いずれにせよ自分で考えた目標を設定するのが理想では……。
八塚 美穂	ミーティングで、先生が「目標を日本一にする」といっていたけれど、そういう風に他人が自分の目標を設定することについて、どう思うか。		いちばん身近な問いだと思うから。
加藤 貴也	部活にせよ普段の学習にせよ、VTRにあったような「学び」と誰かに「教え」られる「学び」のどちらが自分には理想的に見えるか。		他の「問い」に比べ、議論が発展しやすそうで、他の「問い」と重なる部分があったから。
	「学ぶ」「教える」とは何か。		意味が深そうで、議論が深まりそうだから。漠然とした考えしかないのなら、それは1つの指針となるのだから、悪いことではないと思う。
れ お ん	桐朋バスケットボールクラブの以前に比べて明るく楽しいムードを支えている根底にあるのは？つまり、変化の根本的要因は？	マニュアルがないことが、本当に良いことなのだろうか。	賛成。自分は思いつかなかったけど、言われてみるとすごく深い問いだった。今、個人的に「学力とは何か？」ということを考えていて、学力には①知識の量②自分の習得した知識を組み合わせ応用し、新しいものを創造する力、という二つの側面があるのでは？と思っている。そのスポーツ版とも言える問いで、自分の興味にもぴったりだった。

氏名・ハンドルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どのような「問い」か	グループの選んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのかについての自分の考え
土永 将慶	今の大学生活も自由ではあると思うが、このVTRの自由と同じかどうか。		何を考えるにしても、大体必ずといっていい程、マニュアルというものが存在するが、それを無くした考え方というのは困難だし、成果が上がったとしても、それが一時的なものかもしれないので、無くて良いのかがわからない。
山本 展大	古武術を練習にとりいれたり、マニュアルに沿わないやり方こそが、成功につながるというような放送のされ方をしていたが、マニュアルというものが存在しない方が本当によいのか、聞いてみたい。		マニュアルが全てないのが良いとは思わない。自分自身で自分のプレー、あり方を考えるのは、自発的で、自分がやりたいから学ぶみたいな学びの本来の姿でいいと思う。だけど、自分で考えて自分のやることを決めるってのは、自分に甘くなりがちだし、それを律するのが、マニュアル（ビデオで言えば、先生が教え込んだりすること）になると思う。
工東 直美	考える事が全員でなく一部の生徒にだけ偏っていた風には見えなかったか。		ビデオでは、マニュアルがないのがよいといった視点から、桐朋バスケット部を見ていた要素が強かったので、ビデオを見る人の中に変な先入観ができてしまっていた可能性があるのも、また私も実際、そんなマニュアルがないのがよいという先入観で見ってしまったので、「ハッ」とした。
山口歌奈子	このような環境を整えるために“古武術”でなくてはならなかったのか。（環境を変えた要素）		そこそこあった方がよい。 （理由）マニュアルをそのまま手本として見るだけでなく、成功しやすい例として参考にできたら、今自分が必要なことや方向性がおおまかに見えてきて、失敗をふせぐから。
流大河（ながれたいが）	「自分で考える」ことを「教える」ためにはどうすればよいか？		あなたもあの（VTRのクラブの）中に入りたいですか？
舞 鶴	もし自分がやっていたクラブの顧問があんな感じの人だったらどう思うか？いいと思うか、悪いと思うか。		自分の過去の体験と比較しながら物事を考えることができるから。もとバスケット部だし。
河合 隆之	このVTRを見て、「学ぶこと」と「教えること」には、どのような関係があるか？		先生の問い（I-1、I-2）はVTRの内容に即した問いだったが、この問いでは、自分はどうかということに焦点が移されているため、あのバスケット部のことを「ひとびと」とできなくなるので。
藤井 昌宏	あなたもあの中に入って練習したいですか？		ああいうやり方が嫌な子どももいるのでは？と思うから。または、まわりの多数派の意見におされて自分の意見を言えない子もいるのでは？と思うから。

氏名・ハンドルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どのような「問い」か	グループの選んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのかについての自分の考え
しげちー	このクラブのバスケットは楽しいと思うか？	あのクラブの方針（体質）についてどう思うか？賛成できるか？	今の所は長所しか見えてこなかった。自主性が育てられて良いと思う。ただマイナスな面もきっとあるだろうとは思っている。
矢田 真也	先の見えない不安を抱えることは、はたしてよいことといえるのか？		自らの考えを出す場があるから単に体力を労費するだけではなくて、考えながら練習できるからより楽しめると思った。
新月	VTRの中では、マニュアル化されたやり方が悪いように語られていたが、マニュアル化されたやり方は先人たちが「考える」ことをした結果の積み重ねである。だから、マニュアルを一刀両断に切り捨ててしまうよりもマニュアル化されたやり方を改めて考える方がよいのではないだろうか。		
Jurassic	あなたにとって「失敗」とは何ですか？		僕の中・高時代は単に体力を労費するだけに近いものだった。それに対し、彼らのは思考力を使い、一つ一つの欠落を……。
真鍋 文朗	ドリブル禁止という極端な戦術をとっているが、子供達は華麗なドリブルに憧れないのか。	練習方法を変えたことで、生徒達の先生の見目が変わったというが、それはなぜか。	桐朋バスケット部の特徴は、生徒の主體的な練習方法にあり、それを陰で支えているのが先生である。生徒が自分で考えて、のびのび練習できるのも生徒が先生に至福の信頼を置いているからだと思う。逆に、先生も生徒を信頼している。この練習方法の成果を決定するのは生徒と先生の関係が大きく影響するので、この問いは重要である。
小林 弘和	生徒達の先生を見る目が変わったのはなぜか？		少し前まで高校生だった自分にとって、生徒から見た先生の変化がなぜ起こったのか考えたかったから。
菅野 浩樹	夢を持つようになるのか。		そら変わるやろうと思っていて、自分が疑問にも思わなかったところを指摘されて、考えてみたら深い内容で、自分の根拠のなさに気付かされたから。
がっちゃん	あなたが金田先生の立場であるとしたら、バスケの練習に日本古来の武道をとり入れますか。その理由も考えてください。	あなたが金田先生の立場であるとしたら、バスケの練習に日本古来の武道をとり入れますか。その理由も教えてください。	私はその立場だったら、取り入れません。古来の武道を取り入れて強くなれるという保障はないわけだし、部員やまわりの先生方からの非難をあびる可能性もあるので、取り入れないと思う。もっと確実な練習方法を選ぶと思う。

氏名・ハンドルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どのような「問い」か	グループの選んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのかについての自分の考え
	自分の部活の顧問があの先生だったら、あのやり方に賛成か？ 従えるか？		人の立場を自分におきかえるというのは考えにくいですが、おもしろいと思うから。確かに自分がその立場に立つとき、バスケ部員に対する責任を感じたり、バスケ部員がやめてしまわないか、心配になったりすると思う。従来のやり方でやるのが一番妥当な感じがする。
後藤 規弘	京大での授業は、このVTRの中で見られたような教育方法を実践するべきだと思いますか？		とり入れません。成功しないと思うから。
長尾 昂	どうしてチームが強くなることができたのか？		今までに前例のない練習方法を取り入れることで、どうやってそれまでのチームとまったく違う新しいチームに生まれ変わったのかを話し合いたかったから
	先生が古武道を紹介された時、なぜ生徒は先生の案に賛成したのだろうか。「自ら考える」とはいえ、中には、付和雷同的で、まわりの生徒たちの意味ばかりうのみにしている生徒もいるだろう。そういう生徒には先生はどう対処しているのだろうか。		確かに古武道を入れることの意味は未知数である。それが意味があったからこそ今こうやって金田先生は脚光をあびてはいるが、失敗すれば、冷淡な目で見られていたことであろう。そう考えると、古武道を取り入れるには勇気がいっただろう。そして僕なら、基礎体力作りのようなトレーニングならまだしも、ほぼ完全に異色の武道を取り入れる勇気はなかっただろう。
安原 幸生	金田さんは一応教師・顧問の先生としてチームを受け持っているのに、「それが正しいか、有効であるかまだ分からない事を生徒達に授けるといのは是か非か（古武術、新しくあみ出されたりバウンド方）」	どういう状況とどうい生徒に達してVTRのような指導は効果的か？	VTRの指導が一般の授業、低いレベル校で可能かどうか考えた時に、それができる状況というのは限られてくるような気がするから。よい指導者がいてもそれを発揮できる舞台がなければ意味のないものになってしまう
大西 英明	自分では、わかりえないであろう事を“自分で考える”って事の意義は何かと思いますか？		個人で何かをする場よりも集団で何かを行う場で有効だと思う。周りの力があるから、自分の意見を聞いてくれる場があるから、自分達で考え、新しい事に取り組む事ができると思う。一から十まで教えるより、VTRのように方針だけ作ってあげる方が指導は難しいと思う。
日下部浩郎	<ul style="list-style-type: none"> ・良き指導者にめぐり会えることは幸せ（大変まれ。ゆえにうらやましい）。→「今までにVTRに出てきたような教師・指導者に会ったことはありますか。」 ・「万人やあらゆる状況に対してVTRのような指導法は、効果的であると言えるか？」（ある程度のベースとなる知識や練習方法は教えるべき？ 導入する機会の選択が難しいと思う。） 		この指導法を取り入れる前に、あらかじめ生徒に対しては前提となる知識やテクニック、練習方法を教えておくべきだと思う。何も知らない生徒に対して全てを自分で考えろ、というのは無理があると思う。又、課題を与えられて、それをステップに自分で考えていくようになる生徒もいるだろうから（受験生 etc）、個人個人の性格に合わせた指導法が必要であると思う。

氏名・ハンドルネーム等	自分自身が「問い」を出すなら、どのような「問い」か	グループの選んだ「問い」	なぜその「問い」がよいと言えるのかについての自分の考え
吉田 央	ほんとに教師は偉いのか？		知識よりも経験がモノを言う分野において（例：部活とか）、知識ってのは発想・独創とかではどうにもならないものなんで。
吉田沙恵子	この「教え」「学び」は教室内で行われる勉強に適用されうるものだろうか？ こういう「学び」は一般に学びとして受け入れられるものだろうか？		生徒と教師の、および生徒どうしの間人間関係がベースであるように思う。意見がいろいろあえる信頼関係なくしてInteractiveな学びは成立しない。VTRにはうつついていないところで金田先生は生徒との信頼関係を築いているのだろうと思う。

「学習の記録」(11/19) I-1、I-2の記載内容から抜粋

◎田中裕允

学んでいないんじゃないか。

彼らは自分たちで考えはしているが、結局は先生の望むように振る舞おうとしているだけである。例えば、「今日よい一日だったか？」と聞かれて全員が“よかった”と答えたが、100人のうち全員がこんな答えを出す時点で不自然であり、先生の顔をうかがっていることが顕著である。が

よくわからないが教えていると思う。

例えば“自分で考えろ！”とか……。でも、それで生徒が学んでいるかといえば、単に一つの観念にしばられて、学べてはいない気がする。

◎土永将慶

自分で考えるというのはマニュアルのない分、怖さもあるが、うまくいったときの喜びもあるし、自分で考えた練習方法であれば、文句は言えないということもある。本来「学び」というのは自分で疑問に思ったことについて考えるわけだから、強いていえば、学び方、学ぶ楽しさを学んでいると思う。また自由は責任を伴うとよく言われるので、社会に出たときの自分の在り方についても学んでいると思う。

この先生のやり方も「教える」の一つだと思う。知識の教授だけが教育ではないし、本来、「教える」ということは教える側もともに学ぶことで成り立つと思うし、生徒の学びの意欲に働きかけているのだから、成り立っている。

◎北江

「学んでいる」

別にこの場に限らずだけど何かしら人は学んでいると思う。たくさんしたこと、人との関係とか、技術とか、かんがえたこととか。一概には言い切れない。

「教える」は成立している。

皆自分が思いついたことを教えているから。上から下というより、情報の伝達といったカンジ。

◎山田華絵

学んでいる（明らかに成長している）

学んでいる「内容」は主にバスケットの技や基本動作だが、そこにプラスアルファとして、技を自分のものにするにはどうすればいいか考えたり、自分のものごとに対する姿勢を見直すことで、成長している。（自己反省の契機を自ら作り出している）

成立している

子ども同士で、すでに技を習得した古雅そうでない個に教えている。ある子がつまづいた問題を皆で相談したり、より答えに近いところにいる子が解決の糸口を提示したりしている。先生も全く生徒の自由にまかせているわけではなく適宜アドバイスを出している。

◎工東直美

学んでいる。基本的には考えることの楽しさ。考えて発言する人がとてもイキイキしていた。でも、個人個人としては学んでいるものは違うと思う。自分が望んだものを学んでいる感じ。

成立していると思う。

しかし「教える」というより、「教え合う」といった一方方向ではない双方向的な感じのものだと思う。「教える者」「教えられる者」が固定化されていない。一人一人が「教える者」かつ「教えられる者」といった感じ。実際に金田先生も教えられているところもあった。先生、生徒同士の意見の交換が盛んであった。

◎小林弘和

「学び」

自分で考えることや自分にできることを学んでいる。自分の可能性を学んでいる。自分の長所と短所を知った上で、やるべきことを探している。

「学ぶ」という状況を作り出すことが「教える」ということだとすれば、VTRの中で「教える」ことは成立している。誰かに知識を与えることも「教える」ことであるが、VTRの中にある「教える」ことは別物だと思う。VTRにあるのは「学ぶ」側が主体である教え方だ。

◎矢田真也

それぞれが自由に気づいたことを言える場になっているから、ただ練習するのではなく（うまい人を観察したりと）様々な試行錯誤をしながら練習していたと思う。彼らは自分（自分たち）をさらによくするために何が必要であるかを自らで学んでいると思った。先生が何をどうしろと言わないこともこれを生み出した大きな要因だ。

教えていたことは少なかったと思った。

誰かにすべてを教えてもらうのではなく、ほとんどにおいて自分がどうすべきかを“考えて”行動していたと思う。唯一教えていたと思えるのは、無理だとあきらめたら終わり、先が見えない不安を長く抱えていてもいいのではないかと言うことであったと思う。先生がしていたことは、生徒の考え、アイデアをもとに何か生まれるかもしれない方向へ導くのみであった。生徒が基盤になっているし、生徒が感じたことを大切にしていた。

◎山口歌奈子

学んでいると思う。

バスケットだけでなく、自分が自ら学ぶ方法を学んでいると思う。以前なら、この先生は生徒たちにマニュアルを教え込んでいたが、今では簡単にあきらめることもなく、世界に類のない戦術をあみ出す想像力を外に表現する方法を学んでいるから。

教えることは成立していない。

「教える」ということが生徒よりも一つ上に立って知識を提供する、という意味では「教える」ことは成立していないと思う。なぜなら、この先生が生徒と同様に学んでいるように感じられるからだ。思うにこの先生は“先生”という立場でもなく“生徒”と同じような立場でもない。どちらかという“議長”という立場で生徒の提案を上手くまとめ上げ、自分でも一つ一つ学びながら、次の課題の方向を示す役割を担っていると思った。

◎真鍋文朗

学んでいる

リバウンドのとりかたをプロバスケットの選手の真似をするのではなく、自分たちの練習から開発した。受動的な練習をするより自分で考えて練習する方が楽しいときには、型を破った自由ですばらしい発想が生まれることを子どもたちは学んでいる。古武道のような一見バスケと関係ないことも、自分たちで研究していることで、子どもたちは問いに答える能力だけでなく、自分で問いを発することを学んでいる。

「教える」ことで子どもたちが成長しなければ、「教えた」ことにならない。先生はバスケットボールのことをマニュアル化して子どもに押しつけず、自分たちで考えさせ、意見をとりいれていく柔軟な態度をとることで、子どもたちを指示待ちの子どもにせず、主体的に動くことのできる子供を作っている。バスケをやり始めた生徒が失敗を恐れて色々なことを試みていなかったが、失敗しても一年二年続けることの大切さを教えていた。

◎岡田 綾

学んでいる

成功がなかなか見えなくて早い段階であきらめてしまうことがどういうことにつながっていくのか、技をどう改善していくかなどバスケの技術そのもの以外のことも、思考を働かせ、物事と物事との結び付け方などを学び取っていると思う。頭の中だけでなく、頭と身体の両面からの刺激があり、自分の中で一つの大きなネットワーク形成がなされている。

一般的な「教える」行為とは異なる「教え」が発生していると思う。人が人に教えるという明確な図式は成り立っていないが、(技の開発や習得といった)状況が、「教える」ことの外堀(基盤)を作り上げている。生まれてくる問いに対して誰かがはっきりした答えを示す環境ではなく、自分の中の問いを他者と共有しながら自分でも答えを見つけていくという、自分自身での相互作用性をもって「教え」は成立している。

◎吉田紗恵子

学んでいる

他人と一緒に考えて、何かを創造することが、どれほど楽しいことであるかを学んでいる。結果として自分の能力を伸ばすことにつながっている。詰め込み型学習になれた頭は限界があるし、楽しくないけれども、クリエイティブな思考ができる頭には限界がなく、可能性が広がることを学んでいるのではないか。

情報を伝達するトップダウン型“教え”ではなく、考える材料を与え、道標的な“教え”が成立している。どうすればいいのか明らかにしてしまった方が、時間がかからず合理的なのに、あえて明らかにしないことで、根在している考える力を伸ばそうとする教え方である。学校教育がシステム化される以前の徒弟的な(親方の仕事を見て自分で考えるような)教え方が改めて見直されているのではないかと思った。

◎レオン

学んでいると思う。

子どもたちは先生に言われたことをやるのではなく、何でも自分で試して、時にはすばらしい技を開発する。それは自分で考える力、自分で考えることの楽しさを学んでいると思う。上から教えられた既存の知識を学んでいるわけではないが、自ら考える方法やその力を学ぶというのは、私たちがあまり日常生活で経験することはないが、立

派な学びだと思う。

成立していると思う。先生は既存の知識を伝授しない。しかしまず、子どもたち同士が自分の気づいたことを教えあっている。そして先生も「本当は教えたいんです。」と言っていたことから、どうにかして、子どもたち自身が、自ら考え、教えられることなく習得してほしいと願っている。そのために「こういう時はどうしたらいい？」と多くの疑問を生徒たちに投げかける。あきらめかけている子どもに「成功が見えないならやらないのか？」と問いかけたりもする。このような点から、先生も子どもたちに、自ら考える方法や、そのとき大切な精神を伝授している。その他、以前は勝手も喜ばず負けても悔しがらなかったというチームの雰囲気信じられないほど、VTRの子どもたちは生き生きしていた。これは先生が練習方法を考え抜いた末に、本当に自然と、先生が「考えることの楽しさ」や「バスケの楽しさ」を雰囲気で伝授しているからだと感じた。

公開実験授業検討会記録

(12月3日 藤岡完治先生担当授業)

参加者：藤岡・田中・大山・溝上（司会）・神藤・米谷・
竹熊・清水・田口・藤田・杉原・藤井

溝上

今日の授業について、まず授業担当者藤岡先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

藤岡

今日は前回の検討会で出た、①先週欠席してビデオを見ていない学生たちをどのようにして授業に組み込んでいくのか、②何でも帳をやめることによってメタの次元が問えなくなるのではないか、という意見を考えたうえで授業に臨んだ。③については、前回と同じビデオをもう一度見ることにした。前回出席していた学生には、他者の視点を知った上でもう一度見てもらったので、前回とは違った視点で見るというメリットがあったと思う。④については、前回書いてもらったワークの中に授業者の思ってもみなかった問いを書いている者もいて、メタの次元を書いている学生もいることを実感した。今日の授業の全体的な流れとしては、授業者と学生のやりとりの中でどのようなことが問題にされているかということを確認にしたうえで、ビデオを見、自分の意見を見直す、というものであった。

授業者から見た学生の反応については、まず学生とのやりとりの時は、強く動いているのは1/5ぐらいだったが、その他の者もまったくのっていないという感じではなく、プリントをよく見ているようだった。ビデオ視聴の時は、二回目でもほとんどの学生は興味をもって視聴しており、新たな気づきを感じているようだった。

〈報告を受けて〉

大山

どのような問いを発することが、学生が主体的に考えることに繋がるのだろうか？ つまり、授業者が授業者の文脈で問いを発すると同時に、学生もそれぞれ自分たちの文脈から考えた問いを自らの内に発しているはずである。そうするとこれら両者の問いはどこで出会うのだろうか？

藤岡

授業者のほうは「教えるー学ぶ」の文脈での問いを出し、学生のほうにはグループでそれぞれの問いを出してもらった。私としては授業者の問いと学生の問いのどちらかを取り上げるのではなく、両者の問いを同時平行におくことによって進めていたのだが……。

大山

しかし今日の学生とのやりとりにおいては、藤岡先生の問いの中に学生の問いが位置づけられてしまっており、学生の問いのもつ豊さというものが十分に生かしきれていなかったように感じたが……。

田中

私は今日の学生とのやりとりはうまくいっているように思ったが……。ただし、藤岡先生の授業は学生の意見を全部自分のなかに包括していって、学生が「他者」として現れない授業ではある。

大山

学生は藤岡先生の授業全体のプロセスを通して何を学ぶのか？

藤岡

どこまでも対象化を進めるとというのが私のスタンスなので、自分が自分自身をどれくらい対象化、あるいは相対化できたかということが、最終的に確認しあうこととなる。つまり、この授業でいえば、学生が「教えるー学

ぶ」について最初に抱いていた概念をどれだけ相対化させることができるかということがめざすものとなる。

大山

今日の学生の意見では、「人生全体が学びである」とか「学びとは一人で学ぶことである」とかいうのもあったが、そういう一般的な「教えるー学ぶ」関係をすでに相対化している学生もさらに相対化を進めなければならないのか？

藤岡

すべてを批判的に見ていき、どこまでも自己否定をするのが私のやり方。

米谷

私は今日のやりとりによって、藤岡先生は「他者理解」の姿勢を学生に学ばせているのではないかと感じた。つまり、前はビデオを見て自分の考えを出させ、今回は他者の考えを取り込むことによって、自分の考え方を相対化させていた（自分の考えは one of them であるということを示した）。

田口

しかしずっと相対化し続けることでどうなるのか？

大山

問いかけをするときには、問いの本質的な部分の前置（メタ的な了解）が必要だと思うが、藤岡先生の問いには、それがある問いと、ない問いがあるように思うが……。

田中

たしかに、文脈と文脈のすりあわせをやろうとしているのだとは思いますが、それが達成できてないところが多々あるように思う。学生へ問いかけるとき、藤岡先生なりの文脈があるから問うているのに、どうして自分の文脈を言わないのか？

米谷

学生の問いに対して、従来の学習観を照らし合わせて説明するという考えはなかったのか？

藤岡

当初はそうしようと思っていたのだが、実際学生とのやりとりを始めると、いちいちあなたの考え方は〇〇、あなたの考え方は〇〇と説明したら、せつかくのアクチュアリティがなくなるように思えたので……。

竹熊

対話を通して自己理解をするというのはソクラテスの方法であるが、そのように対話で人を揺さぶるとき、それはその問題に本気で関わっている人にはうまくいくと思うが、しかし今日の「教えるー学ぶ」のテーマで対話をしていても生産的な対話にはならないような感じがするが……。

藤田

藤岡先生の問いが不安定なため、問われている学生はつらく感じているようだった。またそのやりとりを聞いている周りの学生をその場に引き込むには、竹熊先生が言われたソクラテスの対話のように、学生がその問題に本気で関わっていなければ難しいように感じた。

杉原

私も藤岡先生の問いが不安定であると感じた。つまりどういう意図でその質問をしているのかがよくわからない。また今日のやりとりは学生にとっては対一の対話であり、その他の学生は自分のことではないと思っている、自分のことに繋げて考えている学生はほとんどいないようにみえた。

藤岡

私は教師も不安定ななかで行われるのが授業だと思っている。また、仲間の話を聞いてない人には、自分と違う意見に対して無関心である自分というものがわかれば、それが教材であると思っている。

溝上

たしかにある問いに対する揺らぎを先生と学生が共有するのが授業だと思うが、今日の授業ではそれが見えてこなかった。それは藤岡先生が何も言わないことが、学生には藤岡先生が答えを持っているというように見えるからではないのか？

● 後期第9回 12月10日 ●

学習の記録（ワークシート）修正版 12/10

学籍番号 氏名

（ハンドルネーム可）

【注】個W：個人ワーク、GW：グループワーク

【11月19日のワーク】

0、オリエンテーション

I、VTRを視聴して「学ぶこと」「教えること」について考える。

VTRを視聴する（桐朋バスケット）約40分

I-1、このVTRの中で子どもたちは「学んでいる」と思うか。

学んでいるとしたら何を学んでいると考えるか、具体的に書く。

学んでいないとしたらなぜそう考えるかそのわけを書く。

I-2、このVTRを見て「教える」ことは成立していると考えるか。

「教える」ことが成立しているとしたら、何をもちょうそう考えるか書く。

「教える」ことが成立していないとしたら、何をもちょうそう考えるか書く。

I-3、このVTRを視聴した後、あなたが仲間に対して「問い」を出すとしたらそれはどのような「問い」か。一つ厳選して下を書く。

I-4、グループメンバーのそれぞれが自分の作った「問い」を紹介し、グループで最も「よい」と思う「問い」を話し合っ一つ決める。

またその「問い」がなぜよい「問い」といえるのか、自分なりの考えを書く。

（納得していない人はそのわけを書く）

【12月3日のワーク】

II、「学ぶ」こと「教える」ことについての自分の考えを深める。

II-1、「学ぶ」「教える」について仲間の考えを知り講義者と共に考える。

○仲間の問いと選ばれたグループの問いを知る

（共通のビデオを見た仲間は、何を、どのように問うているか）

○プリントで紹介された仲間の意見を知る

○講義者と仲間のやりとりの中で問題にされていることは何か

〈メモ〉

II-2、VTR「自分で考えろ」を再視聴する。

〈メモ〉

II-3、今日の授業についてふりかえる。

（何でも自由に）

【12月10日のワーク】

Ⅲ－1、再視聴した後の仲間の感想（配付資料）を知る。（個W10分）

Ⅲ－2、仲間の感想（配付資料）について授業者が感じたこと考えたことを知る。（15分）

Ⅲ－3、仲間の感想（配付資料）をもとにグループで自由に話し合う。（25分）

Ⅲ－4、グループの話し合いで感じたこと、考えたことを記録する。（5分）



Ⅲ－5、VTR「自分で考えろ」を教材とする授業の中における、私自身の学びを確かめる。（個W20）



Ⅲ－6、今日の授業について振り返る。(個W10)



「学習の記録」(12/3) II-4の記載内容(抜粋)をプリントして配布

〈学ぶ、教える〉

○鳥丸

今日の授業の途中からずっと気になっていたが、「学び」とはいったい何を指しているのか。どんなことだって言いようによって「学んだ」と言えるし、逆に言えば「学んでない」ことなどないのではないだろうか。(一応、『世の中を、自分の中の知識、言葉で、より整理された形で捕らえたり、物事をより効率よく少ないエネルギーでやれるようになること』が学びだと思いますが……。)ただ、思ったのは大切なのは学びというのは全ての場において得られる「可能性」があるだけで、それを意識的に吸収しようと思ったり、その為に自分の中にあった考え方の一部を再編したり、物理的に自分を改善したりする勇気と努力が伴わなければ目に見えた変化はでてこないと思う。案外、「目に見える変化」＝「学び」といえるのかもしれない。

○安原幸生

今日、他の人の意見やビデオを見てて、感じた事。今回も前回も、生徒が学んでいるのか?とか先生は教えているのか?という事を考えてきたが、なんだかそんな事を本当に考える必要があるのかな、という気持ちになった。きっと先生・生徒本人達は練習を通しての中で教える・学ぶなんてことを考えてやってはいないと思うし、それでうまくいっていないわけでもない。むしろ、無意識のうちに成果を上げている。学ぶ・教えるという概念よりも、本人達がそれをどうためにするのかの方が大事だと思う。

○さくらんぼ

そこに人が存在しているだけで、その人から何かを感じ取ったりして“学んだ”場合、その人は“考えた”ことになるのだろうか。もしそうだとしたら、みんなが、学ぶ人でもあり、教える人でもあることになる。そんなにすべてを“学ぶ・教える”と定義しなくても、“自然にそうなっている”というのでいいようにも思えるが。

○長佳美

「抜粋」のなかで、自分と同意見の人たちがいました。私なりに補足説明をしてみると、「学び」というのは、学ぶ人が目の前に在るもの(それが「教える」意図をもって指示されたものであろうとなかろうと)から自分に必要なものをくみ取って成立するのではないかと思います。「教える人」というのは、ですから、「学びの材料」を提供する存在なのではないでしょうか。教える人が「これを教えよう」と意図したものと別のを、学ぶ側がそこからくみ取ったとしてもそれもひとつの「学び」と思います。

○れおん

今回、「学ぶ」「教える」ということの定義が、こんなにも人それぞれなんだと感じた。他の人の意見を聞いたり、読んだりして、教える者⇔教えられる者の表裏一体性を思い出した。教える者は何かを教えていると同時に、何かを教えられている。相手がどのように反応してくるか、等から、教えると同時に何かを学ぶ(教えられる)。そのことが、よく表れているのがこのバスケット部だと思う。教える者⇔教えられる者は常に移り変わり、皆が教え、教えられている。

○八木弘容

今日再視聴ではなく、初視聴したわけだが、全部見なくても、なかなか考えさせられるVTRではある。しかし、想像していたほど、「教える-教わる」という関係性を流動化するものではなかったように思う。「自分で考える」とはどういうことなのか。「自分で考えさせる」といつてみたところで、「考えさせられ」ているようではダメじゃないかとも思う。それと、あのクラブの練習は実際楽しそうだが、あのような空間はその楽しさを共有できない者

にとっては、息苦しい空間になるであろうと、自分の経験からも思う。

〈学ぶ意欲〉

○浅田晃佑

今日誰かの意見で、VTRの先生は、生徒の学ぶ意欲に働きかけているという意見があった。生徒の学ぶ意欲というのは、もともとあったものをほりおこしているのだろうか、それとも新たにそういう概念を生徒に与えているのか。(VTRの場合、みんながバスケがやりたくてクラブに入っているのだから前者だろうが) また、このケースで特殊なのは、明らかに先生も生徒も、前知識が0の段階から学ぶという状態(古武術の場合)があったということだ。これにより、先生と生徒がともに学ぶという連帯感が生まれ、お互いに教え、教わるというお互いの立場を理解することにつながり、教育が促進したのではないだろうか。

〈自信＝自分を信じる〉

○

ビデオを再度見て、先生が「試合に勝つようになれば自信がつくと思っていた」と言っていたのが、とても印象的だった。私の好きな「自信とは自分を信じること」というのがある。試合に勝ったところで、昔のメンバーは自分を信じてはいなかっただろう。先生が一方的に詰め込んだ戦術で戦ってきたのだから。逆に今のメンバーは、自分で作った戦術、練習法でプレーしているから、いい試合ができれば自信がすごくわいて、生き生きしていると思った。

○牧田綾子

VTRを見て、二つの大きな学習のwebがリンクして一つの世界を形作っている気がした。一つは、個人内部における学習web。先生がバスケと古武術を結びつけたり、自分の一方的指導を改めたり、という、先生自身の中の学びのネットワーク。生徒の内部も同じ。もう一つは、それらが無限に結びついて、「学びが学びをよぶ」ネットワーク。他人のバスケの技術だけでなく、「学びの姿勢、思考方法」をも自分にとりいれていくしくみ。それが、先生と生徒だけでなく、番組制作者、視聴者(もちろん我々も)にも影響し、無限の物語を編んでいる。学習は相方向だというのはほんの一部のことで、全体は相方向というより網の目のようなネットワークであると思う。

○時計(Ⅱ-1の「メモ」より)

先週休んだこともあるけど、なんだかわからない。「学ぶ」=この世のサイクルに生きやすいように自らの思考や体を変化させる。「教える」=上のもの(「学ぶ」こと)をわからせる。であるような気があたしはしているのだが……。

「先生が必要ない」「学校は必要ない?」……あなた(誰かわからないけど、不特定な二人称)が求める「子供像」をつくりあげるのに必要だったらね。何があっても何がなくても人間は生きていけると思うんだけど。何を求めているの?

「学ぶ」ことこそが人間のすべてで、それがなくなったら人間は変化をなくしてくさってしまう、と思いました。

〈再視聴：仲間、授業者〉

○村田裕子

今日は多くの人の意見が聞けて参考になった。特におもしろいと感じたのは、「学ぶ」ということ、「教える」ということの指す範囲や内容・定義そのものが人それぞれであるということである。私はビデオを見て、「学校教育」という枠に縛られた考え方を持っていたが、人と関わるということそのものに「学び」や「教え」が

存在していると捉えている人もいて、考え方の幅が広がったように思う。

○ガッチャン

他の人の疑問点やワークシートの抜粋を一通り読んでからVTRを見ると前回に見たときとは、また違った視点から見れた。また他の人の意見を聞いていたこともあってビデオの内容の深い部分まで考えることが出来て良かった。私はプリントを読んで、自分自身で相互作用性という言葉がすごく気に入った。普通は相互作用というからには自己と他者という関係を考えるだろうが、それをあえて自分自身の相互作用と書いているところに感心した。

○須賀

「学ぶ」ことと、「教える」ことに対するいろんな人の意見を聞いて、前はただ、理想的な指導法のビデオとして見ていたものが、新たな視点で見ることができた。特に、「考えさせる、自分で考える」という事自体を教わった通りに実行してるのでは？という、1番目の人の意見を聞いて、なるほどと思った。

○工東直美

「先生の立場とは、どんなか」が藤岡先生の質問によく挙がっていたので再視聴では、そこに注目して見た。先生は、練習を方向づける指示を出していた。他にも、ミスは注意していた。しかし、注意までにとどまっておらず、具体的なミスへの打開策は考えさせていた。ただ教えるだけでは身に付くものではなく、なんでこうしなくてはいけないのか？というその技術チームプレイにたどりつくまでの理由を、考え、体験する事で、それが本当に身に付き、役に立つものになるのだと思う。

○宗倉圭

2回目にVTRを見るということなので、自分なりに何かテーマを持って見てみようという気になった。ワークシートの抜粋についての話を聞いていて、問題にあがるのは「教え」ということと、先生の存在ということだと思った。私たちは今まで「教えられ」てきた存在であるので、教えることがどういうことか、というのは難しい。VTRの中で金田先生は「教えていない」と言っていたが、私はやはりそうではないと思った。また、先生が指針みたいなものを提示している時点で、それに生徒が動かされている、と言った人がいたが、それでいいではないかと思う。それさえもしなかったら金田先生のいる意味はあまりないと思われる。

〈再視聴：客観的に見る〉

○真鍋文朗

最初にVTRを見たときは、肯定的に見ていたのだが、2回目に見たときは、否定的に見ていた。例えば、結果的には古武術は成功したが、もし失敗していたらどうするのか、意見をいえない内気な子はこのクラブでどのようにやっていけばいいのかとか、仲間の意見を聞いて、2回目のVTRを見ると全然、1回目見たときと比べて持つ感想が違う。1回目は主観的に見ていたが、2回目は客観的に見ていた。もし、仲間の意見を聞いていなかったら桐朋バスケット部をただ肯定するだけでうらやましいなあで終わっただろう。それにマニュアルがなく、自分で考えることが素晴らしいということしか考えなかっただろう。他の人の自分のと違った考えにふれることの大切を痛感した。

〈再視聴：楽しそうな表情〉

○長尾昂

VTRを再視聴することで、今まで気付かなかったことがわかった。生徒と先生が楽しそうな顔をしている。練習中だけ顔を見合わせるのではなく、練習後も先生に会って楽しそうに話をすることで、先生－生徒間の心の交流

がより、バスケを楽しむチームを作るのに役立っているだろう。練習している姿を見ている、先生、先輩、後輩のいい関係が印象的だった。

〈再視聴：雰囲気が変わったのは……〉

○管野浩樹

もう一度見て、生徒と先生の関係や全体の雰囲気が変わったのは、きっと今までは形のあったバスケをこなせるものがうまいという、教える先生を頂点とした序列ができていたと思う。それが、誰も知らないものを取り入れ、ともに創り上げていくことで先生も含めたみんなの個を尊重できるようになったからではないかと思う。

〈再視聴：可能性〉

○河合隆之

今日もう一度VTRを見て、この前の授業では気付かなかったことが見えてきたように感じた。今はよいわからず、うまくいえないけれど、「教える」ことも「学ぶ」ことも個々の可能性への挑戦（あるいは、個々の内にある未知の領域を知ろうとすること）なんじゃないかな……と思った。

○山内亮子

今日、もう一度VTRを見て思ったことは、人間の可能性はもうそこで限界だと決めつけてしまえば限界だが、実はうら技っていうか抜け道があってそれを創意工夫して探求すれば、もっとのぼすことができるということだ。それにはやはり一体どうすれば良いのかという自分への問いかけが必要である。また、自ら問を発し、それに自ら答えを見つけた時、達成感と喜びが生まれる。マニュアルはある程度必要だとは思いますが、その利用の仕方が大切なのだと思う。マニュアルを他からおしつけられて、ただそれに従うことはできるが、自分の気持ちっていうか心がついていかない。だから例えば良い結果が生まれても喜びが起きないのじゃないかと思った。

〈私たちの受けてきた教育〉

○岡田綾

遅れて来てしまったので、ワークシートの抜粋の前半は、書いた人の説明を聞けませんでした。が、「学び」にしろ「教え」にしろ、成立していると感じた人がとても多かったようで、それはある意味では、現代の私たちが受けてきた、システム化された教育環境への疑問なり、VTR内での教育像憧れたりといった心理が暗示されているようにも思えました。先生の存在はどういった意味を持つか、という問いかけがありましたが、もう一度VTRを見て、やっぱりVTR内の「学び」「教え」の状況を生み出したという点も含め、チームのまとめ役的存在（表立ったものではなく）として大きいと思います。

〈前回言いたかったこと〉

○山田華絵

ワークシートの抜粋にある、私が前回書いた「自己反省の契機を自ら作り出している」ということについて。具体的場面は今日見たビデオの中にはなかったが、もっと後の方で、リバウンドか何かの練習を全体でしている時に、うまくできない子ができる子の様子を見にいて、自分でやってみるという場面があったと思う。そんな風に、自分の欠点を見つけだして、それを改善するにはどうすればいいのかも自分で考え、時には他人の力を借りながら解決していく（問題点や解決法を他人に言われるのではない）場面がよく見られた。

○石井賢吾

前回、出された問を見ると、学んでいないのではないか？という意見が多く見られた。僕も、前回VTRを見た際は、そう思ったが、今回再び、見てみて「学んでいる」部分も多かった、と思う。確かに、先生が強制的に教えこんでいる場面も見られたが、バスケットというスポーツ上それは否めないことであり、生徒の立場になってみると「一生懸命考えている」と自覚しているはずだ。

○0200-12-0397

VTRをもう一度みて、生徒たちは、自分で考える、ということはやっているけれど、自分で問いを発しているか、というと、疑問に思う。問いや提案を出しているのは、生徒たちだったのだろうか。あのVTRだけを見ると、先生が問いを発して、それについて生徒達は考えているような気がした。

あと、1つ考えていたことは、これはことばの問題といわれればそれまでかもしれないけど、「教える-学ぶ」という対応で話が進んできたけど、「教える-教えられる」というのとは、違うんだろうか、と疑問に思った。「教えられる」というのが、全くの受け身で「学ぶ」には自分の意志で動く、というニュアンスが含まれているように私は思っているけれど、「学ぶ」と「教えられる」のは全く違うのか、どう違うのか、自分ではっきりと答えがでない。先生は何か意図があって、「教える-学ぶ」ということばを選んだのですか。

〈グループディスカッション〉

○山本展大

こんなことを書いて悪いとは思いますが、実りの少ない授業だったように思う。教官が特定の子と話すという方式は、その話している子はいろいろ考えることができると思うけど、その他の大勢の人は何も考えることができないと思う。やっぱり、自分で書いたり、グループの中で発言することによって考えるものだと思うので。せっかくだと思っただのに、無駄が多くて、グループになった意味が全くなかったように思う。ビデオを2回も見たりせず、グループディスカッション中心でいってほしかった。結局どういう課題をもって授業に臨もうかわからないまま終わってしまったし。次に期待。とりあえず、前の時間の僕の課題だった「マニュアルがない方が」本当によいか」ということについて考えてみると、最低限のマニュアルというのはやはり必要だと思った。古武術を取り入れたとはいえ、それは、新たな種類のマニュアルを取り入れたというようなものであると思ったので。柔軟な考え方をすることイコールマニュアルをなくすことではないと思った。うまくなるための筋道のある程度示したマニュアルというのはやはり必要だと思う。

○長原寛樹

グループでのディスカッションができなかったのが痛かった。プリント等を読んで、いろいろな疑問がうかんできたが、それを誰にも問うことができなかった。仕方がないので自問自答しようとしたが、どうにも考えがふくらまなかったの、つい眠くなってしまった。この授業で眠くなったのは初めてである。

○（無記名）

前回の授業でグループごとに出した問いの中にも、思い浮かばなかったが共感できるものというものも多々あったりし、なかなかハッとさせられました。個人個人の意見の抜粋の方では自分の考えとよく似ている意見も多く、皆考えることは似ているのかな、と思いつつも、このような授業という限定された場においては、質問自体は各々が自由に考えられはするが、もしかすると答は限定されるのかも知れないとも感じました。授業そして質問両方とも生徒に自由に考えさせられるようなものなのに、結果的に限定された答を無作意に作り出させてしまう怖さが「学校の授業」というものにあるのかも知れません。

〈教師が問うということ〉

○長谷川真平

今日の授業内容には、かなりびっくりした。先生が個人に質問をして、答えをきくだけ。答えといっても、書いてあることで、いいたいことはだいたい述べているし、そもそも誰一人満足のいく補足説明ができていなかったのではないか。この状況で僕自身は、プリントのそれぞれの質問60個前後に自分なりの答えを考える個人作業に切りかえたわけだが、この講義は本当にそんなものでよいのか。時間配分もめっちゃくちゃだった。この講義に、他の先生方は満足するのだろうか。モンクばかり書いてすいません。

○1025-13-0301

先生の質問が変だと思う。何を聞きたいのかよくわからなかったり、「学ぶ」や「教える」の定義で、それをAと定義しているのに、例えばそれを他のBと定義したときのことを聞いていたから、VTRを2回見て新たに思ったことは特にありません。

○流大河

個人的にいま一つ散漫で、授業にのりきれないものを感じた。先生が質問をするのはいいのだが、その質問の意図するものが見えてこなかったり、あまり深みが感じられなかったりで、挙手して発言する気にならなかった。

〈復習〉

○八塚美穂

今日の授業は前回の復習みたいで、新しい興味を持つことができなかった。もっと話をほりさげて、グループワークにしかできないような授業がよかった。

○はんどるねいむ

前回のふり返りの時間が長かったため、前回よりもあまり進まなかった。前回、私はあまり「問い」を考えられなかったのだが、今回、他の人の問いを見て、さまざまならえかたをしているなど感じた。

古武道をとり入れ、マニュアルのない練習とあったが、この練習もしだいにマニュアル化していくのではないかと思う。つまり、どうやってバスケットに有効な古武道をとり入れるかという練習が毎回同じようなものになっていくのではないだろうか。また、自分で考えるというが、その路線の大半は先生がしいたものであり、本当に生徒が自ら考えていると言えるのだろうかと思えてきた。

〈授業の進め方〉

○山本幸作

VTRの再視聴の目的がよくわからない。プリントにまとめることで、全員の考えがわかってよかったが、まとめ方に問題があると思う。名前は一切載せなくてもいいんじゃないかと思う。

○北江

やはり、時間配分がちゃんといかないと、なんだか拍子抜けしてしまう。ビデオをもう一度みたが、今度は先生や生徒達の人柄ばかりに目が行き、別に「教える・学ぶ」のテーマに関して新たに思ったことはなかった。

○加藤貴也

授業の前半で、前回の授業で出た意見やテーマを読んだり聞いて回ったりしたが、はっきり言えば無駄な時間だっ

た。先生が何を伝えたいかが見えなかったし、先生はいろんな人に質問を投げつけていたりもしたがそれは我々から出た質問ではない訳で、先生が一人で授業をしている感じがぬぐえなかった。VTRをもう一回見るのも特に必要性は感じない。

公開実験授業検討会記録

(12月10日 藤岡完治先生担当授業)

参加者：藤岡・田中・大山・石村・溝上（司会）・神藤・
米谷・竹熊・清水・藤田・杉原・藤井

溝上

今日の授業について、杉原さん、保田さんから簡単に報告を――。

杉原

〈前半（先生と学生とのやりとり）について〉今日は藤岡先生の思いを素直に学生にぶつけていたようにみえたが、しかし学生のほうにはその先生のメッセージが届いていないようだった。

〈後半（グループ・ディスカッション）について〉前半は授業に入らなくてもよかったのに、後半になって急に学生のほうに時間を与えられたので、最初は、何をしたらいいのかとても困っていたようだった。しかししばらくすると、止まった空気が流れだし、学生の自ら動かしていくすごさを感じた。

保田

〈前半について〉今日は今までにない雰囲気を感じた。形式的には井下先生の授業に似ているようであったが、感じられるものは違った。

〈後半について〉ディスカッションは徐々に声が出ていたが、時間がたてば内容がどうであれ声が出てくるので、本当に実りのある議論であったのかどうかということについては疑問を感じた。

〈報告を受けて〉

田中

今日の前半のやりとりは見ていたたまれなかった。どうしてかと考えたとき、次の三つのことが理由に挙げられる。①授業に対してネガティブな印象を書いた人を指名していったということ。②「一対一で話しているのは全体の問題なんだよ」ということがうまく学生たちに伝わっていない（学生たちとの関係がうまく組織化されていない）ということ。③先生の問いと学生の問いの文脈が合っていないということ。

藤田

私も田中先生と同じような感じを受けた。つまり、藤岡先生は今日は、前回のような関係を変えようとして発言されていたのだが、その発言自体が結局前回のようなものになっていたように感じた。やはり一対一のやりとりが第三者に開かれていないような気がするが……。

石村

ネガティブな意見を書いた人にわざわざ語らせる意図は何なのか？

藤岡

その学生が書いたことと、私がそれを読んで感じたことは必ずしも一致していないので、その学生に問いかけて確かめることで、理解を深めようとした。

溝上

そのように藤岡先生が「ああ、そうか」と思った感覚は、他の学生たちにシェアしているのか？ つまり、先生の中で考えが深まっている感じはあるが、それが学生の中でも一緒に起こっているようには思えなかったが……。

藤岡

私は学生が感じなかったのなら感じなかったでいいと思っている。

溝上

それでは授業として成り立たないのではないかと？

大山

一対一の問いは全員の問いである、ということをやろうとされているのはわかるのだが、学生の問いかけが先

生自身の問いかけにまで内在化されていない。つまり、学生の問いが先生の問いの文脈の中に入ってしまったというふうな気がする。

藤岡

しかし、あえて気分がよくないものを資料の中に入れたり、授業もそのような批判的意見から始めたりして、学生の問いを尊重していると思うが……。学生の問いを私の問いの中に組み込んでしまっているということはどういうことを言っているのか？

大山

何が問いの前提になっているのかという認識のズレみたいなもののことを言っているのだが……。

清水

ネガティブな意見は資料に載せるだけにして、授業ではポジティブな意見のほうを取り上げて進めていくほうがよかったのではないだろうか？ 学生たちは、ディスカッションでどちらの意見について話し合うのか混乱していたようだったが……。

藤岡

今日の授業は結局、最後の問い（「ビデオを教材とする授業の中における、私自身の学びを確かめる」）に繋がっていきなかった。つまり、ビデオについて解釈したり、概念化したりするのではなく、あなたの中で授業という時間はどういう時間だったのかということを確認できた。

清水

それならばそういう意図があるということを知生たちに伝えるメッセージが必要なのではないか？

竹熊

私はビデオについての自由な解釈をもっとやってもいいのではないかと思うが……。学生のほうは、いきなり「教えるー学ぶ」という抽象的なテーマを与えられて、手掛かりなしに放り出されているよう気がしているのではないだろうか。

藤岡

私は、自分のこととして論じる、というところに向けて進めようとした。教科書的な記述ではなく、もっと多面的に、自分に引きつけて考えてほしかった。

大山

それならどうして、始めからビデオを見て感じたことを自分の言葉で語らせるのではなく、「教えるー学ぶ」の文脈によって語らせたのか？

米谷

普通、教師が問いを発するとき、この問いで、学生はこういう問題を考えて、こんなことに気づいてくれるのではないか、という意図があり、その問いによって学生のほうは、ああそうか、こんな見方があったんだ、と新しいことに気づいていくというものであると思うが、藤岡先生の場合はそうではなく「他者理解」についての問いかけである。したがって、先生の問いは「君はこういう考えだったんだね」と確認する問いであるので、学生のほうは問われても何を私に考えさせようとしているのかがみえない。しかし、このような形態も一つの「教える」になるのだと学生のほうは次第に感じていくのかなと思ったりもする。

大山

授業に対してネガティブな意見を出している学生は、他人の意見を聞くのが無駄と言っているのではなく、先生と学生が一对一でやりとりしているのを聞くのが無駄と言っている。

神藤

一对一の問いを、一対他にどうやってするのかという問題だと思うが、これまでの授業者は何でも帳の解説で、すでに一対一から一対他をやっていた。そしてそこからできないものを他のレジュメで補っていた。つまり、教師が考えていることを不十分なものでありながらも言うということがあったが……。

藤井

藤岡先生は自分なりの文脈があって、ある学生に問いかけ、その答えを聞いて理解を深めていっているが、他の学生はそもそも藤岡先生の問うている文脈がよくわからない。もっと先生の文脈を明らかにし、その上で学生に問いかける、また、答えが返ってきたらそれを他の学生にわかるようにまとめなおしてあげる、というようにすると他の学生も共感できるのではないだろうか？

神藤

藤岡先生は前回自分の考えはないとおっしゃってたが、しかし考えているプロセスはある。「今自分はここまですべて考えているんだけどわからないんだよ」というようなことも話すつもりはないのか？

溝上

神藤先生のいうように藤岡先生は結構プロセスを考えているので、それがあの授業の中で見えてくれば、あのような問いかけがもっと学生に伝わっていくのではないだろうか？

田中

確かに何らかの文脈があるのならそれを伝えないと。藤岡先生の文脈がないと、学生のほうも文脈が作れない。

米谷

前回学習観を説明することはしないと書いていたが、先生の論文を見るとおもしろかった。従来の学習観ではダメでこれからはこのように考えていかないとだめなのではないか、という先生の思いを学生に聞かせてもいいのでは？

田中

藤岡先生の考えも one of them として学生の中に出して、相対化してもいいのでは？

● 後期第10回 12月17日 ●

学習の記録（ワークシート）修正版 12/17

学籍番号 氏名
(ハンドルネーム可)

【注】個W：個人ワーク、GW：グループワーク

IV-1、これまでの3回の授業をふまえ、現時点でVTR「自分で考えろ」を視聴した後に仲間に対して「問い」を出すとしたら、それはどのような「問い」か。一つ厳選して書く。(個W 5分)

IV-2、第1回の時の「問い」と比べてみる。「問い」は変わったか。変わったとしたらなぜか。(個W 5分)

IV-3、各人の「問い」をグループで共有し、話し合いの上グループとしての「問い」を一つ決める。またその「問い」がなぜよい「問い」といえるのか話し合う。(GW15分)

〈よい「問い」だと思うわけ〉

IV-4、グループで選んだ「問い」に自分なりに答えてみる。



「学習の記録」(12/10) III-6の記載内容(抜粋)をプリントして配布

1、村田

何を論じなさいと指示されるのではなく、プリントの中から何かを論じなさいと言われると動けない。……私は教師の方向づけが学びのきっかけになると述べたが、きっかけを与えられないと学べないと言うのも問題ではないだろうか。学びのきっかけを自ら発見する力、生み出す力も大切ではないかと感じた。

2、学ぶということに関して主体性の問題は大きいという気がした。学ぶことにどれだけどん欲であるか、どれだけアンテナを張れるかによって学べる量は全然違うと思う。同じ学びのきっかけを与えられても、それを学びのきっかけになりうるものと認識できるかできないかという問題があるようだ。

〈教師が問うということ〉

3、なぜ教師が問いを出すのか。私自身このような授業(答えがない)における教師の問いとは、何か別の考えに気づくための仕掛けであると考えている。やはり個人の考えの至る範囲などたかがしれているので、教師のいや仲間の意見を聞き、自分でそれについて考えることで考えが深まるのだと思う。

4、前回先生がみんなに意見とかを聞いているのを見て、あまり意味がないことのように感じた。でも、今回、もっと深く考えながら先生と生徒のやりとりを聞いていると、新たに色々考えるものがあり、やはりああいう時間も必要なかなと思った。今回のディスカッションはあまりにもテーマが漠然としていて話し合いが進めにくく感じた。

〈教師の意図、答え〉

5、前回の授業の感想で、グループワークのなかったことや、先生の意図することが見えないと言う批判が多かったが、私はそれらの批判自体に対して疑問を感じた。何か議題を与えられて話し合うことや、先生が何を意図して期待しているかをはっきり認識できることが当然と考えている人が多いのではないかと思った。答えやはっきりしたものがないと「学んだ」という実感がなくて不安なのだろうか。グループワークで浅い考えを述べ合うよりも、先生の講義を聴き、共感したり、反発を感じたりして、それをじっくり自問自答するという方が必要では？と思った。

6、もし私が死ぬほどバスケットが好きであのクラブに入ったんだしたら、先生に「自分で考えろ」と言われる前に自分で考えていたと思う。たしかにあの方針は「先生どうしたらいいんですか」を連呼する生徒には有効かもしれないが、ただスポーツを楽しみたい、体を動かしたいという理由であのクラブに入った人にとっては、あの方針はつらいんじゃないかな。

やっぱりある程度は基礎を教えてもらわないと……。 「学び」っていうのは「ああおれ今日成長したな」ってくらいのものでいいのではないのでしょうか。そうだとすれば、「自分で考える」だけが「学び」ではないと思うのですが……。

〈これまでの学びをふり返る〉

7、進学校でどちらかと言えば大学への勉強主体に行ってきた私からしたら、「学び」といえば具体的な知識そのもののイメージがある。

人間関係や上下関係は友達や部活の先輩から学べる。そう考えると私は「教師」から「科目」以外に何を学ん

だのだろう。と問い、明確な答えは出ない。だから今日「教師」は必要か？と提案してみた。ある人の意見の教師は学生たちの将来の大人としてみる見方の一つという意見はなるほどと感じた。

8、小川

「学ぶ」とはどういうことか？ 今まで当たり前のもので受け取ってきた。既存の教育形態を改めて考える必要性を感じた。果たして今までの自分の学ばかた学んだ内容は正しかったのだろうか？ 自分で考えて内容を選び自分で考えて習得してきたのだろうか？ 自分の学習における受動的な側面を強く感じさせられる結果になった。

9、はんだるねいむ

自らの学びについて考えると、私は今まで、教えられた知識をただ鵜呑みにし、ほぼ完璧に暗記してきたように思う。(実際それによってテストでも高得点はとれる。逆にそうでないと高得点はとれない。) もちろん、なぜそうなるかと疑問に思ったことはなくはない。しかしそれを探求することは、今の学歴社会においては必要ないと言っても過言ではない(それを専攻する場合は別だが)。ただ運動の場合は少し状況が変わるだろう。なぜなら自分で体を動かす分、納得してやった方がのみこみが早いのも確かだ。けども、そこにおいてもやり方戦略を鵜呑みにしていた自分がいたのは事実だ。けど、やり方戦略を知ること大切だと私は思う。知識を多く知ること、自ら考えることも大切だが、最も大切なのはそれらを組み合わせることだろう。

10、日下部

グループディスカッションでは、話し合う内容がお互いの学びの現状、学びをどうしていきたいか、というものになってしまいました。しかし、自分とは全く違う学びをしている第三者の存在を通じて、自分の学ぶ姿勢や態度が再確認できたし、問題点も見えてきた気がします。難しいですが様々な事物分野に興味をもてる人間に最終的になればすばらしいと思います。月並みな目標になりましたが、そうした目標を持つ過程を提供してくれたグループディスカッションは有意義なものだったです。

11、鈴木

「学び」とは一体何か。学ぶことが人生のすべてだと言った人がいましたが、私はこれに賛成です。学んでいない瞬間はそうそうあり得ない。ただ、自分が存在しているこの瞬間に自分を充実させようと努力している、というときにやら楽しいのではないのでしょうか。人生は結局自分自身のためにあるので、“自分自身”が主体的に動いたときに幸せを感じるのだと思います。授業で立てる“問い”はなんだか格調高いモノですが、突きつめて考えれば、今この瞬間、そしてそれにつながる未来に自分がよりよい自分になるために“問い”はあるのだと思います。

<自分事>

12、堀場

授業の中でVTRをみて、それを他人事ではなく自分のこととして考えてほしいと言うことだったが、それは非常に困難だと思う。人は何事も自分が経験することで、自分の中にその経験したことについての理解を深め、たとえばその経験が失敗だったならば対処法を頭に入れるようにするだろうし、成功ならば、こうすればうまくいくという情報を頭に入れるようになるだろう。他人の経験を自分の経験のように考えて、何らかの情報を手に入れ、それを生かすことができるような人間は天才であって、一般人には無理だと思う。

(後略)

〈VTRと授業〉

13、匿名

授業の内容が大きすぎて、今までそんなに考えてこなかったからかもしれないけれど、どう考えていったらいいのかとか、あと問い自体の意味がよくわからないときもある。でも「学ぶー教える」ということをVTRの中で考えているようで、何かこのライフサイクルの授業自体を考えているようなかんじがする。VTRと授業がだぶって感じられる。(以下略)

14、sadayop

授業でやっていることは実はバスケット部 (in VTR) でやっていることと同じである気がする。教師と生徒の立場、マニュアル (絶対的なもの) がない点などに大きな共通点が見いだせるからだ。そうして二つの授業 (?) の様子を見比べてみると……やはりVTRの中で行われている教育は難しいことなのだ実感する。どのようにしたらうまくいくか、そこまでの道のりがはっきり見えていない教育は、道を誤る可能性も、踏み外す可能性もあり、とても危険だ。結局教育がどんどんマニュアル化してしまっている (現実的には) のは、そういったリスクを避けるためだと思う。

15、長

今日の授業で思ったことは (VTRと直接関係があまりなくて恐縮ですが……) 藤岡先生の「学ぶ人」としての側面が強く出ているな、ということでした。これはこの講座が「よりよい教育」を探ることを目指す実験授業であるというところからくるものが多分にあると思いますが、「学び」たい先生と、「学び」たい学生との利害の衝突のようなものが、授業に批判的な感想文の中に表れているように思いました。

〈問いへの疑問〉

16、長原

(Ⅲ-5について) 質問の内容が理解できない。問題文中の“学び”とは、“この授業で学んだこと”なのか“学びのあり方”なのかかわからない。さらに“VTRを教材とする授業”といているが、前回は今回もVTRの内容についての議論が皆無であったのだから、この授業がこのVTRを教材としているとはいえない。

17、烏丸

先生の授業形式は、大学の講義としては不向きと考えられやすいものである気がする。はじめから時間の枠が定められているものの中で、ワクをはずしたやり方をするのは「形」になってないと言うことで達成がない感じを生徒に与えてしまうからだ。そこに先生と僕らの授業に対する態度のズレがあったと思われ、それで不満がたくさん出たのではないだろうか。おそらく「はじめから時間無制限で授業をやり、自由な形式で何かを模索していくこと」が前提条件として皆に同意されていたら、不満などでなかったと思う。

○教材

「藤岡はあのVTRでなにをわからせようとしているのか？」という疑問が絶えない。

私はあのビデオに何か教えたいこと(=教育内容)があるから見てもらったわけではない。あくまでも素材である。ただし素材としての価値には配慮したつもりである。(素材の価値は、どれだけ多様な「問い」多様な「応答」を内包しているかにかかっている)

「教材」はVTRに対するあなたの「問い」あなたの「応答」である。(あるいは仲間の「問い」や「応答」、藤岡の「問い」や「応答」)。教育内容が何であったかは「問い」と「応答」の「あいだ」に表れる。

「ミーティングの時、先生の合図でどうしてあんなにさっと集まってくるんだろう」「生徒の表情が変わったように見えるが、それは何を意味しているのだろうか」「金田先生はなぜ日本一などと“唐突”に思われるような目標を出したんだろう」「桐朋は古武術を生かしていると言うけど、ほんとうに生かしたって言えるかな」「あんな肩の使い方を訓練して筋肉を痛めないだろうか」「桐朋の生徒のバスケットボールへの願いは何だろう」。そうした無数の「問い」を発し、「応答」を続ける中に「内容」は結果として生み出されているのではないだろうか。

○「知りたい」

何が書いてあるかは「わかる」。どのように感じ、考えているのかが知りたい。どうしてそう感じたり、考えたりするのが知りたい。私とどこがどう違うのかが知りたい。世界との関係において、どこにどっちを向いてたっているのか、どこに向かおうとしているのかが知りたい。

あなたが「書いた」ことの奥の奥に潜んでいるもの、恐らくあなた自身も知らない、私自身も見たこともない、私とあなたを違った場所に立たせているその根源が知りたい。なぜ知る必要があるのか？ 私たちがこの世界にすみ、世界は私たちに責任ある「応答」を迫っているから。

○自分の「問い」

自分の興味や関心から出た「問い」でなければ、考える意欲がわかないという意見がかなり出された。確かに私は前にVTRの素材としての価値は多様な問いを誘発することと述べた。それらの問いの多くは自分の興味や関心から出たものだと思う。とりあえず今の自分の興味から発した問いからはじめるのは意味のあることである。しかしそのままいいというわけではない、この興味を持ったということそのことが吟味されなければならないからである。

我々の人生において発せられる問いはほとんど外部からやってくる。この科目を履修すべきか、どの進路を選択するか、我が国の経済危機をどう考えるか、パレスチナやアフガンの問題をどう考えるか等々。子育てにおいても、結婚生活においても、職場での生活においても「問い」は外部から応答を迫って押し寄せる。そのいくつかは暴力的でさえある。

「私」とは今ここで世界の中でこのように問い、世界に対してこのように応答している存在のことではないだろうか。「私」とはそうした無数の問いと応答の蓄積ではないだろうか。

○自分事

他人事としてではなく「自分事」として引き受けるということは、自分の興味・関心に合うものだけを取り入れるということではあるまい。自分はその問いの中でどこにどっちを向いて立っているのかを確認し、そこでの応答を開始するということだろう。

「自分事」というのは「自分のしたいこと」とは違う。どんな小さなことと思えてもそのことに関わり続けることの結果もたらされる感覚が「自分事」である。振り返ってみたとき「自分事」になっていたということであろう。「私」は「これはできる」などと決める権利を持っていないのかもしれない。

○相対化

「みんな違ってみんないい」。たしかにそうとも言える。違ってはいけない、それぞれであってはいけないなどという権利を誰も持ってはいない。しかし「違い」は目的ではない。「違い」は結果である。一つ一つのこと心身の全体で応答した結果である。

違うということ、多様であるということは「雑多」ということではない。それぞれが一つ一つのこと全身全霊をあげて応答する結果としてわれわれはそれぞれが多様であることを知るのである。

公開実験授業検討会記録

(12月17日 藤岡完治先生担当授業)

参加者：藤岡・田中・大山・石村・溝上（司会）・神藤・米谷・
井下・竹熊・清水・保田・藤田・杉原・
藤井／〔兵庫県立看護大学〕松並・丸本・大金・勝原・
若村・藤原・南口・橋本・内布・山岡・多田・
田村／〔北里大学大学院看護学研究科〕川上

溝上

今日の授業について、まず授業担当者藤岡先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

藤岡

今日の授業の流れとしては、前半は、授業者が何を考えているのか知りたいという学生からの声があったので、最後の授業でもあるということを示すことにした。後半は、学生の最初に出した問いが、全4回の授業のなかでどのように変わっていったのかを学生自身に考えてもらおうとした。今回私自身の考えを学生に示すことによって、自分たちの意見がどのような位置をしめるのかということを確認してもらえたのではないかと思います。

〈初めての参加者からの感想〉

藤原

前半の授業者自身の考えを述べられていた部分を除くと、あとはワークに向かって学生が黙々と活動をするという感じを受けた。また、話し合いがうまくできているところとできていないところとのグループ間の格差があったように感じられた。私だったら、いったんとめて、それぞれのグループの意見をまとめるというようなことをしたと思うが……。

内布

与えられたワークをあきもせずによくやっているなと思った。私の大学では、もっと具体的な内容でないと、またもっと自分の現象に引きつけてやらないと、グループワークが成り立たないが……。また、ディスカッションにおいてはグループのダイナミクスがあまりうまく働いていないようであった。

〈報告を受けて〉

田中

ワークシートにすると本来の授業の進行を先取りして書くことができるため、それがグループワークを妨げる一つの要因になったのではないだろうか？ だから、授業者がそれを途中でとめて全体に返していくという作業が必要であったと思われる。

また、前回までは授業者の見解が出てこない授業であったのを、今日を出してきたが、それはどういう意味をもっていったのか（今まで隠してきたものの種明かしだったのか、出てきた問題に対しての弁明だったのか、授業のまとめだったのか）？ そして学生のほうはそれをどう思っていたのか？ 学生のほうは、前回までは一方通行な授業だったのが、急に先生からの回答を受けて、説教をされたという感じを受けたのではないだろうか？

内容的には、全4回の授業がすべてビデオの話（同じ問いの繰り返し）で、学生のほうはもう考えが出尽くしてしまったと考えており、藤岡先生が考えているように同じ問いのなかに新しい問いが立てられているとは思っていなかったのではないだろうか？

藤岡

これまでの他の先生の授業と変えたことは学生のコメントを基本的に実名で書いてもらうようにしたことだった。しかし授業を進めていくうちに結局匿名のコメントが多くなってしまった。「顔」を見せて自分の意見を言う、その意見がみんなと違ったら「顔」を見せて返答する、ということを試みようとしたのだが、失敗に終わってしまった。

今日の前半に私自身の枠組みを見せたことで、学生がどう受け取ったのかは感想を見ても見ないかわからないが、私が見た様子では、学生たちは虚をつかれたような感じだった。

内布

私が見た様子では、学生は先生の答えが聞けて、やっと考える指標をもらったという感じだった。学生のほうには、前回まで「問い」の授業を受けてきたけれども、具体的に何かを示してほしいという飢えがあったようだった。

清水

今日の藤岡先生の「とりあえず回答する」というのは新しい展開であったが、しかし前回、前々回と授業の構造においては似ていたように思った。つまり、ワークの授業がはたして大人数の授業で可能なのかは疑問である。

先生が進めてきた「学び」について考えを、学生のほうはもう少し自分に引き寄せて考えたかったはず。しかしその材料がビデオだけだった。その他の教材を入れてみても良かったのではないだろうか？ また、グループディスカッションをする意味をもっと積極的に考えてもいいのではないだろうか？ グループのダイナミクスのなかから、自分たちの考えを深めるといえるようになれば、もっと楽しい授業になったのではないだろうか？ それに、あれだけ大きい教室で何か一体感をもたせようとするならば、各グループで起こっていることを多少まとめてあげる必要があったのではないだろうか？

藤岡

全体の意見をまとめようかどうか迷ったのだが、しかしグループのなかで4回のまとめをしてもらうほうが重要だと思ったので、残り時間との関係で全体のまとめの時間は取らなかった。

溝上

先ほど田中先生が言っていたように、今日の授業の構造はワークシートをやって、グループディスカッションをやるというものだった。やはりそれによって、グループワークが個人作業になってしまったという面があるのではないだろうか？

藤岡

しかし、ワークシート方式にすると授業が本当に個人作業になるのか？

石村

藤岡先生は、学生がワークシートにノッていても、ディスカッションにノッていてもどちらでもよいという考えであったのではないのか？

藤岡

ワークシートは個人の思考の流れの記録であると思っている。ワークの記録時間を決めることで、個人作業の協同化をはかった。そうして自分の流れを確認しながら、メインのほうではノッていたりノッていなかったりということがあってもよいとは思っていたが……。

清水

そうするとこの授業は、ワークシートに重点を置いていて、ディスカッションは補助的なものなのか？

藤岡

そういうようには考えていない。ただ学生たちの思想のかたちをワークという形式で表現してみたいと思った。学生のワークの記録を見ると私の想定していた経験とどこでどうずれるのか、授業者の問いのまずきなどがわかる。つまり私はワークの中に授業のデザインを書いている。

石村

しかしワークはかなりの分量がある。書くのも話すのも同時にということでは量が多すぎるのではないだろう

か？ ワークは最後に提出しなければならないということを考えると、学生たちはワークに重点を置くように考えざるを得ないのではないだろうか？

藤岡

書くという表現は学生にとって大切なこと。ワークシート方式にすることで、自分との対話を目に見える形で残しておく。しかし分量は多かったのかもしれない。

井下

今日の授業を見ていて私は書くことをぶちこわしたかった。グループワークで人が声を発するにはいろいろな要素がある。しかし今日はその要素が抜け落ちていたように思う。だからグループに和気がなかった。つまり、書いたり読んだりしないほうが、かえって頭が働くということがあるのではないか？ 今日の最初の20分も書かずに藤岡先生自らの口で言うほうが学生たちに伝わったのではないだろうか？ そうしないと熱気が届かない。

清水

すぐ答えを求めたがる大学生というのは全国的な傾向だと思うが、しかし学生もこの全4回の授業を受けて、いくらやっても答えは出ないんだということは経験したのではないかと思う。しかし答えを出さないにしても、もっとインパクトを出した授業にしてもよかったのではないだろうか？

米谷

しかし藤岡先生が学生に自分の立場を示さなかったり、強く語りかけなかったりしなかったからこそ、いろいろなベクトルが出てきたのだと思う。私はこのような純粋に思考だけを進めていくやり方もあるのだなと感心した。ところでグループで一つの問いを決めるといふことの意図は？

藤岡

自分の問いには自分のこだわりがあるから、グループで一つの問いを決めるときには、それぞれのこだわりがぶつかることになる。自分の問いを抑えて決めるのか、納得の上で決めるのか、そこでなんらかの葛藤が起こるような仕掛けにしてある。

竹熊

それでグループでわざわざ問いを一つにまとめさせた理由がわかった。藤岡先生は予定調和的に問いを出すのではなく、異なった意見を突き合わせるなかで（葛藤するなかで）どう引き受けるかをめざしておられたのだ。つまり、自分の興味・自発性がないと学習は成り立たないのではなく、引き受けねばならない問いに対する学習もあるということを考えさせられた。しかしそのような考えがわかるまでには、学生もある種混乱があったにちがいない。

藤岡

自分の興味や関心がなければ学べないというのは、私は戦後教育の最大の罪だと思っている。それを壊したかった。

大山

全4回の授業ではリフレクションということを一貫してやられていた。しかしそれがその人の存在全体のなかでどのような位置にあったのか？ また、リフレクションのスタンスというものが出来上がってしまっているが、そのことについてはどう考えておられるのか？

藤岡

リフレクションは単なる装置ではない。複数の人の意見を聞くことによって、何がそこで起こっているのかを確かめる。そこから自らの問いを振り返る。リフレクションは通常過去に向かっていくものとされているが、私は未来へ向かっていくためのリフレクションを考えている。

● 後期第11回 1月21日 ●

学習の記録

- V-1、全員の授業の感想および授業者のコメントを読む。(個W20分)
- V-2、グループで一年間の学びを振り返る。(GW30分)
- V-3、授業アンケートに記入し、成績評価の方法を知る。(全20分)

「学習の記録」(12/17) 授業の自由感想と授業者からのコメント (全員分のプリント資料)

<p>〈びっぴ〉</p> <p>「教育」というものに対して、けっこういろんな視点から考えられたと思います。「教える」「学ぶ」「考える」「学びの場の状態、雰囲気」など。まだまだ、これらのテーマに対して疑問も多いし、自分なりの意見を、根拠をもって、しっかり言える状態にはなっていないので、これからも、自分が学ぶ時や人に教える時に、いろいろ感じて教えていけたらなと思いました。</p>
<p>いろんな視点を得ること、それは考えたことの証ですよ。一つ視点を得るたびに自分の中で世界の見え方が変わったことに気づかれたのではないのでしょうか。まだたくさんの疑問があるということはもっと多くの違った視点に出会えるかも知れないと言うことですから、「しっかり言える」ことをそんなに自己目的化しなくていいのではないかなと思いますが、視点を得てその時々に見えてくるものを自分の中で確かめてみる、そんな繰り返しではないのでしょうか。</p>
<p>〈Jurassic〉</p> <p>「オリジナル」なものって聞こえがいいし、カッコいいと思う。一方、「マニュアル」ってものは「既成のもの」「一般論」とか、ちょっとマイナスイメージのものを連想させるように、新鮮さがなくて地味なものだと思う。けど、悲しくも才能に恵まれていない(ぼくみたいな)普通人を高めるには「マニュアル」に従うのが現実的だし、一番だと思う。世の中にあるものだって、そういうことの方が多いいんじゃないかなって思った。情けないけど。</p>
<p>世の中にマニュアルが多いのは事実ですし、社会の安定というのは人々が互いにマニュアルを認めているからもたらされているとも言えますよね。しかし、完全に従うなんてことがあるのでしょうか。自分の願いや思いに向かって書き落とされたマニュアルに徹底的に「従って」みたとき、人間は絶えず創造している(平凡に見えても)ということに出会えるような気がするのですが、マニュアルとマニュアルを生きるということは別物ではないのでしょうか。</p>
<p>〈****1801〉</p> <p>4回の授業は、VTRの授業のように、「自分で考える」ということに重点がおかれ、教授が「教える」という形をとっていなかったように感じる。個人的には1回の授業が終了した後、「ああ、今日の授業はためになったな」と思うことがなかった。自分の頭で考えることは難しかったからだ。これまでの授業のように、教授が「こうですよ」と言い、納得したり、そこからまた1人でゆっくり時間をかけて考える方が好ましい。全体的には教授の授業法に不満が続出したということは、教室内では、こういう方法は不向きなのかと思った。</p>
<p>私は厳密な意味で「教える」ということはできないと思っています。「教える」ということが学び手の存在に関わりなく行っているパフォーマンスとするなら別ですが、あるのはただ「学び」だけだと思います。その学びにどれだけのように関わられたかの自覚が「教える」でしょう。</p> <p>「自分の頭で考えることは難しい」ことはないと思います。人間は自ずと感じ、自ずと考えますから。ただし「考える」とはこういうことだという「枠」があって、それに従わなければならないとしたら、大変ですね。「教室内」にいる私達を縛っている何かがあるのでしょうか。</p>
<p>〈浅田晃佑〉</p> <p>先生は、あまり授業の流れを固定しませんでした。それによって、ちょっとだらだらしたかなとか、したかったディスカッションの時間が少なかったというのがありました。あまりこの授業とは関係ないですが、この1つ前の授業で、この授業と同じVTRを見ました。その授業は運動科学だったのですが、1つのVTRが自然科学・人文科学両方の素材となることに、おもしろみを感じました。</p>

小田先生の授業でVTRを見たのですね。このVTRを紹介してくれたのは彼です。私と小田先生では「内容に対する評価」は分かれます。小田先生は学生が書いた感想は見せてくれたのですが、その授業の中で、このVTRが「教材」としてどう機能したと考えるかについては話してきていません。一本のVTRが授業という枠により、教師の考え方により、そこに居合わせる学生のダイナミズムにより、様々なメッセージをそれぞれにもたらすというのは面白いことですね。

〈*****〉

藤岡氏の授業に関しては、かなり学生の間で否定的な意見が多いようだが、僕はそれほど否定的ではない。もちろん問題はある。2人だけで授業を進めるような形になってしまうという面。しかしこれは多分に受講者の責任もある。単純に技術的なことを言えば、もっと声の大きい方が良かったかもしれない。また、このような相互的な授業をするには人数が多すぎるということもある。

僕は常々問題を解決するよりも、問題を提起することの方が大切だ、と考えてきた。この授業ではそれを再確認することができた。そもそも、「学ぶ」とは何か、という問いなど、答えの出しようのないものである。出たとしても安易なものになろう。それよりも、固定的な「学び」観を相対化して、問いに付すこと、そして安易に答えを求めず、徹底的に考えること、その際、常に問題を自分の問題として考えること。これらが重要であろう。これを実行できたか、あまり自信がない。

「固定的な「学び」観を相対化する」、「安易に答えを求めず、徹底的に考える」そして「自分の問題として考える」。もし私の授業の目標ではなく、「ねがい」を言って見ると言われたら、きっとあなたが書いてくれたようなことを言ったでしょう。ただそれが「言葉」として語られるのではなく、授業の中の「経験」として起こるかどうかが重要だと思います。人数の多さはたしかに障害が多いですが、世界で起こる大小様々な「出来事」はすべて「私」への問題提起でしょう。自覚するかどうかは別ですが。

〈岡田綾〉

自分で「問い」を考えるという作業がとても難しかったです。2回目以降の授業で、授業中の生徒側の反応があまり積極的でなかったように思いますが、内面でうまく消化・吸収できる人とできない人との間でこの4回の授業の重みは大きく違ったのではないのでしょうか。前回出席できなかったため、3回分の授業しかわかりませんが、全てを自分のものにはできなかった（授業内容・意味をかみくだけなかった）と思います。

時間的余裕が授業内でなかったのがつらかったですが、逆に言えば、短時間で自分を表現する「学び」の形態を感じられました。

「問い」は生まれるものであって「自分で考える」ものではないと思うのですが、「問い」を作ろうとして、すでに生まれ出ようとしている大事な「問い」の芽を摘んでしまうのはいかにも残念です。たしかに答がわかりきっているが場合の問いには難易があるでしょうが、「答」のない問いにはただ「責任」だけがあります。自分がその「問い」に回答する意志がある場合には、難易は問題ではないでしょう。内面で「うまく」消化しようとしなくてもいいのではないのでしょうか。生命は私たちの恣意性の如何にかかわらず、自ずと消化すべきものを消化してくれるはずですから。

〈村田裕子〉

今回、学ぶとは何かということについて考え直す時間を持つことができました。その中で私が発見したことは、学びということが含んでいる範囲の広さと、教えられることや自ら発する問いは学びのきっかけであって、決してそれだけで完結してしまう“対象”ではないということです。そのことに気付いてからこの4回の授業を振り返ってみると、あるバスケットボールチームの存在を知ったことを、たくさんのお問いを与えられ、発し、他者と話していく中で、ついには学ぶということの本質を問うことにまで発展させることができたことに気付きました。普段の生活の中にも学ぶきっかけはいくらでも存在しているのだと思います。

学ぶということは「対象」ではない、「教えられること」「自ら発する問い」は学びのきっかけだ、という発見は、VTR仲間の意見や自分の中に起こることによりしっかりとかわり続けた結果でしょう。私は学びをこんな風に言葉にしたことはありませんでしたのでとても新鮮です。確かに「勉強は終わったの?!」というときの“学び”はモノであり“対象”ですね。でも問われて考えること、問いを発することは自分の内側の出来事、“経緯”ですね。

〈田村綾菜〉

1回目の授業でVTRを見て問いを出し、グループでの問いを1つ定め、次からはその問いにもとづいて話し合いを進めていくのかと思いきや、先生はいろんな人に意見を聞きだすし、最初に出した問いは何だったんだ?と思ったりもした。先生の意図(があるのかないかわからないけど)はもっと広い視点だったのかなと思った。けど最初に出した問いをもっと大切にほしかったというか、自分でその問いを深めようと思って、先生は次から次にいろんな問いやら意見やらを引っ張り出してきて、とまどいを感じずにはいられてませんでした。私にはこういう授業は合っていないのかもしれない。

「その問いを深めようと思った」ときに、そう言っていたらよかったんですよ。新しい世界の門は、あなたさえその気になれば、いつでも入ることができるのですから。「門番がどなった。『他の誰一人、ここには入れない。この門は、おまえ一人のためのものだった。さあ、もうおれは行く。ここを閉めるぞ』」(カフカ『錠の門』)

〈山本幸作〉

「自分で考えろ」は面白いビデオで、多くのことを考えさせられた。また、グループでのディスカッションをすることで、思わぬ意見を耳にしたり、深い理解力が得られたりして良かったと思う。他人と話をすることで、それまで漠然と思っていた自分の考えがはっきりとした形になった。桐朋バスケット部の選手たちも一人で考えたり、金田先生の提案を聞くよりもチームメイト達と話すことで最も成長していると思う。あのビデオのタイトルは「自分たちで考えろ」にすべきだと思った。

なるほどVTR「自分で考えろ」が多くのことを考える手がかりになったと言うことは選んで良かったかなと思います。内容からすると「自分たちで考えろ」というタイトルにするというのはアイデアですね。グループのディスカッションが、実際どんな風に機能しているのかつかめないのですが、山本君はまさに「グループでのディスカッションをすること」の「良さ」を経験したということですね。

〈宗倉圭〉

4回の授業で私が学んだことは何か、また先生は何を教えたのか、そういう結果が明確でないと、意味がないと、みんな考えがちではないかと思う。私は、今回「何となく」でもいいのではないかと思った。先生と他の人が会話しているのを聞いて、それを自分の頭の中で何となく考えてみることも実はプラスなのだろう。形のない学びがあってもいいと思う。その結果、私に思いついたことは、教師と生徒という立場である。学校や習い事など、この立場は必ず存在する。どちらかといえば、上下の関係かもしれない。しかし、それは人間としてどちらが上ということではなく、その場合ではそういうように位置付けた方が便利だけであろう。だからよい教師と生徒の関係は友達のようなものとはちがうと思う。自分と今まで出会ってきた先生たちについて考え直そうと思った。「好意」という側面ではなく「教育」という側面で。

教える一学ぶは、「結果」が明確でないと意味がないのか、という宗倉君の意見は、今回私が考えていたことと重なります。結果が「明確である」ことは「明示的であること」と同じではないですよ。でも学びの中の多くは「自分の中で何かが動いた」という実感のようなものではないでしょうか。これは「実感する」という意味では「明確な」経験なのだけれど、「明示しろ」と言われるととても難しい。それから教師と生徒の関係は「位置づけ方」という意見も納得します。最近の教育論のなかに教師と生徒の関係を「友達」ということばで表すことがあるけれど私も疑問に思います。

〈船尾真伊年〉

題材の選び方に関しては面白かったが、他の話(桐朋のバスケのチームより広い範囲での話)ができなかった。どんな状況にも当てはまる方法論だとは思えないからだ。少なくとも通常の学校教育に適用するのは、大学入試がある限り無理である。また、藤岡先生に対してではないが、前にも似たような授業をお別の先生が、この時間にしていたように思う。そして結局何も考えずに今回も終わった。「ライフ～」の授業を充実させるためには、授業全体の主旨と、それぞれの先生の方針を照らし合わせ、明確にした方が良かったと思う。

私は桐朋の教育の方法論を「教えよう」と思ったわけではありません。桐朋の教育を対象化、相対化する形で一向に構わないのです。むしろそれをみんなとやりながら、自分の中の「教育」を対象化したかった。また「通常の学校教育」などあるのかどうか知りませんが、それに応用できるように考えたこともありません。あなたにとって「ライフ～」の授業が充実するとはどういうことですか。それが明らかになれば、私達も考えようがあるのですか。

〈小西佳奈〉

IV-2に凝縮されている。私が先生の授業の中で学んだことは、人は「学びたい」という欲求を強くもっているということです。やはり、「学び」こそ人生!なのではないでしょうか。おもしろかったですよ!・(自分は)変わったと思う。何故なら、先生や、コメントを通しての生徒(というか私達)の中の「学ぶ」ということへの情熱がひしひしと伝わったから。これが私の、この授業で「学んだ」ことだと思う。(いや、もしかしたら変わってないのかもしれない。ただ単に言語化して前面にでただけなのかもしれない。ずっと心の中でくすぶってた問いというか疑問が。)

人は「学びたい」という欲求を持っているということを授業の経験の中で実感されたと言うことがすばらしいと思います。ことばでは使い古された言い回しですが、「ほんとにほんとだ」という感覚はなかなかないものです。「くすぶっていた」何かが「言語化して前面にでてくる」ということそれは、「自覚」ということでしょうか。そういう意味ではほとんどの学びが「自覚化」かも知れません。

<*****>

教師と生徒の関係や役割等に対して、VTRの中でのこととしてだけでなく、この授業そのものが、考える場となっていて、理想的な教育論を話し合う場で終わらなかった事が、私にとっては印象深かった。何でも帳がないと、グループワークがうまくいきにくいと感じ、なぜ使わないのか説明がほしかった。

「授業そのものが、考える場となる」というのが嬉しいです。私は、授業は場だと思っているからです。「何でも帳」が「グループワークがうまくいく」というのはどういうことですか。一学生と教師の何でも帳を使わないことに「今、ここ」で起きている感情、思考が固まったり変容したりする、その経緯こそ授業という「場」に託したいことなのです。

<ケロリン>

先生の言うことに素直に従うのではなく、あえて批判的な視点から授業を見ていたのだが、結果としてはそれでよかったと思う。素直に全てを受け入れるよりも、1度拒絶してから自分でじっくり考えて、それから受け入れる方が受け入れた時の考え・思いが深いように思う。そのように批判的視点を導き出すように授業を進めていたのだとしたら完全にしてやられたと思うけど、まあたぶんそこまで深い授業ではなかっただろう（生意気で申し訳ないとは思いますが……）。

「あえて」批判的な視点などとはなくていいと思います。全身全霊をあげて批判してください。だいたい私の授業の中のメッセージで「従う」べきもの、「受け入れる」べきものなどありましたか。あなた自身がそのように「見た」のではないのでしょうか。授業は「海」「湖」「川」などに例えられるようなものではありませんから深淺はありません。あなたがその中でどのように居たかだけが問題なのではないでしょうか。

<西田崇浩>

「藤岡への疑問・質問にとりあえずに回答する」は興味深かった。外的からの「問い」に対する「応答」は、いつでもしているわけだが、その「応答」に自信をもって日々を過ごしていきたい。正しい「答え」をふりかえって考えることはできるし、それはそれで意味があると思うけどその「応答」に誠心誠意臨めるような人間になりたい。

世界という大きく自分をのみこんでしまいそうな恐ろしいものに対する自分は、それでもやっぱり一人の自分として世界と向きあっていく、向きあっていけると考えるとうれしくなる。

「私」は世界の中に生まれ落ち、世界に向き合い、世界に応答しながら人生の意味を刻んでいく。自分にとって今日わからないこともやがて自分の責任で世界に応答することができる存在なのだと、自分を信頼すること、それがセルフ／トラスト（＝自信）なのでしょう。一人の人間として「世界」と向き合うというのは誰にでも与えられている機会なのでしょうが、自分を「向き合っている」存在として自覚できるということは幸せですね。

<笹田奈緒美>

初回で欠席してしまい、やや乗り切れない形で参加した授業だった。不満もたくさん書いてしまったが、この「ライフサイクルと教育」という授業そのものを考え直すという意味で、有意義な授業だったのではないだろうか。バスケットに古武術を取り入れるというVTRの特殊性が、却って教材として使いづらいものになってしまった気がする。

「ライフサイクルと教育」という授業そのものを考え直すというのは、どういうことですか。「教材」として使いづらいというとき笹田さんは「教材」という言葉にどんな意味を込めていますか。私は、このVTRを何かを教えるための「教材」として考えていません。このVTRを見たときあなたの中に起こった感情や思考、仲間の考え、私の問いそういったものの全体が「教材」と考えています。

<*****440>

学ぶとはどういうことか？といことを学ぶという、2重構造の授業になっていて、自分が体験していることについて、ほぼ同時に議論するというのは面白い経験だった。改めて、先生や友人の持つ多様な視点、意見に驚いた。自分と他人は違うということは頭では分かっているが、それは実感するたびに新鮮であり、それによって自分も微妙に変化しているのだと思う。大切なのは教える者と学ぶ者との間の信頼関係であるという友人の意見に、共感し、それがこの授業のまとめになっているように思う。

「学ぶ」とはこういうことという話を聞いただけで、それが「学ぶ」について何か得たことになるのでしょうか。「知るということ」(＝knowing)は経験だと思います。経験の変容とともに「学ぶ」についてのあなたの定義も変化し続けるでしょう。「自分と他人は違うということ」を「実感」し、新鮮に感じているあなたの感覚を、ずっと大切にしてください。

〈鍛冶まどか〉

何をしたのかよく分からない。学ぶ側の主体性が重視されているのだとしたら、失敗だと思う。主体性のまに意欲がなければならない。意欲をひき出すのは、教える側の仕事ではないだろうか。もしも先生が学ぶ側に立とうとしたのであれば、中途半端だったと思う。授業は先生の意図に支配されている。もっと先生と生徒のコミュニケーションが必要だった。

ひきだしてもらった意欲ってどんなもの？ 意欲を「給油」して、さあ走るぞというわけではないですね。私は別に意図をもって支配しようとしたわけではありません。ただ、私は「ねがい」はもっています。それは、今ここを自分の責任において充実させてほしいと言うことです。そのためのコミュニケーションはいとわなかったつもりですが。

〈山下里絵〉

「学び」について考えながら、大学に入る前と後とでは自分にとっての学びの質が大きく変わったと気付きました。去年までは、学校での勉強や受験勉強など、与えられたものをこなし、それで満足していました。だから授業中に先生が突然「あなたは時間というものをどう捉えますか」とか「民族ってなに」と質問したとき、私はそれらに対して自分の意見をもてなかったし、自分の頭の中で考えようともしませんでした。でも大学に入ってから、じぶんの中から問いがわきあがってくることが多く、そのまま放置するわけにもいかずにいろいろと考えています。「孤独とは何か」「教育はどうあるべきか」などなどについて、本をよんだり人に意見を求めたりもしています。「それで何になるん？」と高校生までの私なら考えようともしなかったことについてなぜ今いろいろ考えているのでしょうか。時間的余裕まわりの環境（例えばこの授業など）が原因かもしれません。自分で意見もいえないくせに、感想では先生に批判してしまったりして、今になって反省しています。すみませんでした。この授業に出てよかったと今は思います。

私を批判したとは思っていません。山下さんが授業の中で「心底」感じられたことを精一杯表現されたのだと思っています。ですからそれは精一杯受けとめようと思います。授業の中で具体的に教師と学生がつながる手がかりはありませんから。でもそれは「肯定する」とかしないとかの次元ではありません。

「それで何になるん？」。学校教育のこれまでの経験はいつも〇〇のためといった「手段」としての学びだったかも知れません。大学では今ここを充実する「目的」としての学びをしてください。

〈牧田綾子〉

学びはネットワークだと書きましたが、それは学びだけではなく、人の感情や夢や絶望や、そういうものをひっくるめた人間存在そのものがネットワークだと思う。私達は聖徳太子からも、アフガニスタンの人々からも教えられている。時や空間を越えて。大事なのは、情報を収集して持っているだけでは学びではないということ。それを取捨選択し、スクラップアンドビルドを繰り返すことで、1つの「自分なりの思考」を組み立てることが学び。材料→思考の矢印は、自分で学びを意識しなくてはできない。とてもエネルギーがいる。だからこそ他人の学び方についても感動したい。自分が皆とつながっているということは一方でとてもおそろしいけれど、とても素敵なおこと。学びは学びをよぶと思います。P.SあのVTRはとてもいい「素材」だと思います。

前の感想に書いてくださった「ネットワーク」ということで表そうとしていたことの意味がよくわかりました。誤解していたかも知れません。まだ見たこともあったこともない人々まで含めて「自分が皆とつながっている」という覚知は目まいを覚えるほどですね。でもその時々々に責任ある応答をしていくことで自分の生が充実するということでしょう。それを「素敵」と牧田さんは表現されたのでしょうか。

〈鈴木真理子〉

はじめは何でごちゃごちゃしているんだろうと思って困っていました。VTRに対して、何の感想もわからない、先生の「問い」がいろんな方向からとびだしてくる、などなど。今、少しずつ見えてきたのは「学ぶとはどういうことか？」→「自分の頭で考えることだ」→「自分の頭で考えるとは？」→「問い、に対して答えてみることだ」→「問いとは何か」→「人間が何かを考えるときに必要なものだ」だから、先生も生徒も問いを発する。このような私の中での図式です。このような授業方法が絶対正しい、というものは存在しなくて、その時その時その場にいる人が一生けんめい考えられるような空間をつくるため、教師は努力するのだなあと感じました。

「VTRに対して、何の感想もわからない」ところから出発して「学ぶとはどういうことか」を突き詰めていく経験を持たたということは素晴らしいですね。このように鈴木さんを含めて「その時その場にいる人」が「一生けんめい考えられるような空間」それが授業だと思います。その場の成立のために学生も努力し、教師も努力する、そういう「知的協力」が授業を授業にしていけるのでしょうか。

〈山田華絵〉

この授業のテーマは「VTRを視聴して「学ぶこと」「教えること」について考える」というものであったと思うが、それに対する私の考え方は基本的には変化していない。私は「学ぶこと」と「教えること」は対ではないと思うし、他人から見れば全くくだらないことでも、本人にとっては非常にプラスになっているような「学び」もありうると思う。また、自分の中に何か新しいことが積み上げられていくだけでなく、既存の考え方がうち破られるのも「学び」といえると思う。「学ぶ」と「成長する」ことは、私の中ではほぼ同義だということに、自分で気付いた。

教えたから学ぶわけではないし、学んだから教えたわけではないという意味で、「学ぶこと」と「教えること」は対ではないという山田さんの意見はよくわかります。しかし「対」ではないけれど、教える者の意志と学ぶ者の意志が緊密につながっている関係の中で、学ぶということは「起こる」ということもあるのではないのでしょうか。「成長する」ということの規定の仕方にもよりますが、「学ぶ」ということを閉ざされた自分の中での出来事として考えたくないと思います。

〈くれおん〉

今回の授業は、進んだと思ったら、また根本に戻される、という往復が多かった。(良い意味で) 3回目までの授業で、いろいろと考えた、と思っていたら、左ページにも書いたように、最後になって、また根本に戻されてしまった。同じところをグルグル回っている感じ。でも、その分、最初に考えたことと、後で考えたことの違いを比べてみることもできてよかったと思う。最初はやはり、授業の初めの質疑応答とか、暇だなあ、と思うこともあったけど、同じことを前に考えたことと、後に考えたことはちがう。それを何度もふり返ることのできた点で、この授業は有意義なものだったと思う。

「考えた」と思ったことをもう一度「考え直す」。同じところをぐるぐる回っているようで、絶えず根本に戻っていると言うことは思考が広く深くなるということですよ。はじめは自分にとって「問い」にもならなかったことが、気がついてみたら「問い」になっている。ふり返ってみると私の思考もそのようなプロセスであることが多いような気がします。そういう意味で「考える」ことは絶えざる「自覚化」のプロセスなのかも知れません。

〈*****〉

最初のうちは、また同じような授業なのかな……と少ししんどい気持ちがしていた。でも2回目3回目の授業で、先生と受講者がぶつかった(と私は思っている)ことが今までの授業と違ったような気がする。それがきっかけで、私自身は、3回目4回目と授業が進むごとに考えることをもっと真剣に取り組む、というか、深く考えようとするようになった気がする。今日の授業の最初に「先生への質問・疑問にとりあえず回答してみる」というのをまず見て、聞いて、何というのか、先生に質問や疑問を投げつけば答えを返してくれるのが当然と思っていたところがあるなあと思った。そして、グループでの「問い」に自分が答えを出してみても、自分の考える教師や生徒の存在というものが言葉としてはっきりでて、当然と思っていたことは実は当然ではない、ということに気付いた。まだまだいろいろなことが考えられそう。この4回の授業は、だんだんと私にとっては充実した授業になったし、この授業自体が教師という存在のような気がします。

私は肯定的に感じるものでも、否定的に感じられるものでもすべての意見を受けとめ、その「事実が含まれているものが何かを一緒に解明したい」と思いました。それを「ぶつかった」と思われたんですね。

「表現」は自分の中にあるものをはっきりさせて表現しなさいと言うように、あるものを外に出すという使われ方をしますが、実際には表現して自分がなんであったかがはっきりすることの方が多くなるような気がします。グループでの「問い」に答えてみて当然と思っていたことが、実は当然ではないという経験はそういうことを言っておられるのかなと思いました。

〈神野規人〉

「教える」側も「教えられる」側も常に考える事、探究する姿勢は必要のように思う。決してマニュアル=本のように統一(もちろん枝葉の上でだが)しては双方に学びなるものは存在しないように思える。どちらのやり方も正しい。しかし、正しい事を二つ同時にすることができないもどかしさを感じる。真剣であれば、マニュアルだろうが、我流だろうが、なんだかんだでうまくいくというのが本音です。

マニュアルについてよく考えてみると、確かに私達はマニュアルなしの生活は考えられません。神野君の意見から「マニュアル」を見るのか、それともマニュアルの先に「対象」を見るのかということを考えました。「対象」をしっかり見、それと全力をあげて格闘するということがあれば、「マニュアルだろうが、我流だろうが」問題ではないということなのですね。

〈伊藤さやこ〉

ビデオは考える素材としてよかったと思う。「学ぶ」とは何か、「教える」とは何か、生徒にとって1番よい学びのあり方・教え方とは、どんなものなのだろうか、といろいろ思いをめぐらすことができた。

先生がずっと話していた回の授業は、集中力がとぎれてボーっとしてしまうこともあったけれど、グループディスカッションは、いろいろな人の意見や考えが聞けてとても有意義だった。今はまだ、中学でクラブをしていたときなどの気持ち（「こんなふうだったらよかったのに」「ああしてほしかったな」「あれは楽しかったな」など）を、自分のものとして思い出すことができるので、そのときの自分と照らし合わせて考えている。子どもときの思いは人それぞれだから、いろいろな人の思いをきいてみないことには始まらないけれど、その第一歩として、子どもときの自分の思いを忘れず、そして、今から客観的にみてその時に必要だったと思われることとの両方を、いつも考え合わせて、教育の在り方について考えていきたいと思う。その2つがいつもうまく一致するとは限らない。当時のすぐつらい経験が、後から考えると、そのことによって同じ状況の人の気持ちに分かるようになったとも思えるし、どこまで一方を優先させるべきかは本当に難しい問題だと思う。（「“そのときの”子どもの気持ち・思い」と「将来のその子のことを考えてのこと」）

教育を「自分ごと」として考えるとはどういうことかと思いました。子どもときの自分の思いと、今から客観的に考えてそのときに必要だったことの両方を考え合わせるということですね。考えてみると「学ぶ」ということは、その子にとってはいつもはじめての出来事ですね。そこに身をおいてその子に今何が見えているか、何を見ようとしているかを知ろうとすることが、教師であることの第一の資質だと思いました。

〈河合隆之〉

「学ぶ」とは？「教える」とは？ 初回の授業でこのような内容に触れた時、「ああ、抽象的で大変そうなテーマだなあ……」と思わざるを得なかった。でも、ディスカッション・VTR視聴・質疑応答を重ねるうちに、「学ぶ」も「教える」も、身近なテーマとして自分の中で具体化することができた。今でもきっちりと定義を示すことはできないけれど、学ぶってというのは人生の重要な要素であり、日々の絶え間ない変化は学びであふれているっていうくらいのことはいえるようになった。もちろん、答えなんて最初からないけど、こういう抽象的なテーマに対して、正解・不正解に関わらず自分なりの考えをもてるってのというのは素敵だと思います。

日々の絶え間ない変化が「学び」であふれていると考え、その時々自分なりに答え続けるというプロセスの中に「個性」が表れ出るといことなのでしょう。それは、正解も不正解もない。しかし「自分なりの考え」をもてるということに感謝しながら、その力を精一杯発揮しているかどうか日々問い続けることが大事なのでしょうね。

〈松岡崇志〉

先生のやりたいことは回数を重ねる毎にわかるようになってきたのですが、そのことをもっと前面に押し出して授業をしてくれたらもっとよい授業になったと思います。先生はポケゼミのようなもっと少人数でやる授業をこの授業に適用していたと思う。四回という少ない授業回数ではそれは少し無理があると思いました。

私の「やりたいこと」がわかるようになったと書かれていますが、私は「やりたいこと」があって授業に臨んでいるわけではないのです。いつもその時その場における関係の中で決定しているだけです（もしかしたらその場にせまられて応答しているのかも知れませんが）。私も少人数の授業がいいかも知れないと思うことがないわけではありませんが、何人であろうと一人一人に向かって問い、答えるしかないと思っています。

〈水口綾〉

今さらながら、同じVTRを見ても、みんながそれを見て考えることは、それぞれ違うんだなあということを感じた。みんなの意見を翌週プリントとして配ったことや、授業の進め方に対して反対意見も出ていたが、私はそのことに、この授業のユニークさを感じた。学生が、授業の進め方そのものについて先生と議論する授業は他にないと思うし、それを冷静に受けとめ、学生と授業を進めて行こうとする先生もなかなかいないと思った。ただ、せっかくの計画があまり予定通り進まず、グループのディスカッションの時間が予定より減ってしまったことが残念でした。最後に、「わかる」「知る」という行為があれば、それで終わりと思っていたのに、なぜ「わかったのか、知ったのか」としていくと、「問い」は尽きないものだなと思った。（そんな所まで問うてみたことがなかったので）

同じVTRを見ても、考えることがそれぞれ違うということは、私も今回強く感じました。そしてそれぞれの意見が何を語っているのか知りたいと思いました。（「一人とばかり話しをする」と批判も受けましたが）水口さんにとっては、一人一人の違いがどんな意味を持ちましたか。「授業の進め方」について議論ととられたようですが、私にとっては授業が一人一人の思考や感情の動く場になっているかだけが問題で、「冷静に受けとめ」ていたわけではありません。

〈小西聡史〉

基本的に自分だけで考えるよりは、他の人達と話し合いながらの方が色々触発されるものがあったって考えが深まりやすかった……とりたいが、みんな遠慮しあってあまり議論にならなかったのが残念だった。自分にも当然原因はあるのだが……。

グループで話し合うと、いろいろ色々触発されて、考えが深まるというのはそう「言いたい」あるいは「言われている」だけで、自分がいつもそのように「経験」してきたわけではないよね。今回の経験は、そのことを自分で確かめてみるいいチャンスかも知れませんよ。「遠慮」ってあるけれど「何に」遠慮しているんでしょう。「何が」遠慮させるのでしょうか？

〈はんどるねいむ〉

この一連の授業の2回目、3回目のころは授業で何をやっているのか、何がやりたいのかがわからず、少しイライラしていたが、4回目の今日、この授業で教えたいことはないと言われて、ガク然とした。それは、答えがない授業に対してではなく、答えを待っていた自分がいたことに対して。この授業を通して「学び」ということについて考えていたが、自己解決的な面が大きかったのは否めない。というのも、自分の考えに対し、逐一的な回答、返答が先生から得られなかったからだ（もちろんそれも先生のねらいかもしれないが）。そのためモヤモヤしたやりきれない感じがあったのも事実だ。

この授業は「答えが無い」反面、「どこにでも答えを見出せる」授業であると感じた。

授業で何を「やっているのか」という時の「授業」は、あなたの外部にあって眺められる対象ですよ。何かがやりたいのか」という時「授業」は教師が「答え」を準備して、学生に提供するモノですよ。一方的に教えられる授業は嫌!!ていいながら「答えを待っている」って変じゃないでしょうか。「ねらい」といわれると、返答を出さないようにとられるのでつらいですが、「返答を出せない」というのが正確なところですよ。

〈*****843〉

「自分で考える」ということについて「自分で考える」的授業がなんだかおもしろかった。しかし、私の今までの学びを思うと、結論に至るまでが必ずしも授業中に区切りよくなるわけではなく、何日、何年もしてから先生に教えてもらった知識が実りにつながることもある。別にムリに授業中に考えさせなくてもいいのではないか。

あなたが経験したのは「自分で考えろ」という授業だったのです。私はそんなつもりではなく、一人一人の世界を知りたい、一人一人に関わろうという意志で動いてきました。私は「知識」は経験だと思っていますので、いつか「実る」ようなものとは思っていません。経験の変容とともに知識も変容していくと思っています。ですから、素材や仲間や教師との「今、ここ」の経験の充実を大切にしたいと思っています。

〈長佳美〉

「問い」を問う問いについて。

「問い」を考えさせる問いが授業のなかでとても多かったのが印象的でした。それで思ったこと（というか自分のなかで新たに気付いたこと）は、「問い」を発すること自体が、私自身にとってひとつの発見になるということです。「問い」を発することによって、「あ、自分はこれがわからなかったのだ、知りたかったのだ、ということがはっきりするような気がしました。

それまでは何だかよくわからない、はっきりしないが、何か腑におちない感覚としてしか認識できなかったものが「問い」という形にして言葉に出してみることで、目に見えるものになった気がします。

「問い」を発すること自体が発見になるという考えに、とても魅力を感じます。「問い」を発しているこの私が自覚化されるわけでしょうか。「よくわからない」「はっきりしない」「腑に落ちない感覚」が、「問い」という形で言葉に出会うわけですよ。考えるということはこの感覚にしっかり根ざしているときに「ほんもの」になるのではないのでしょうか。そういう意味で、「問い」が世界と私をつなぐということでしょうか。

〈吉田央〉

考えるテーマが身近なのでよかった。アカデミックな内容じゃなくて、ほんとによかったと思う。何が言いたいかわからない授業は困りますから。

アカデミックな内容でないのがどうして「よかった」のですか。吉田君の中にアカデミックと言う言葉に何かメッセージがあるようですね。私について言えば、何か「言いたい」ことがあるわけではないので、どちらかという「何が言いたいかわからない授業」ですから、アカデミックなのかな。

〈長尾昂〉

かなりの人が先生の授業に対して批判を繰り返していた印象が強かった。皆の批判について、賛成するところも十分あるし、だからといってすべてに賛成するわけでもない。ただ、この授業をうけることで、授業の進め方や受け方について考える機会にもなった。ただ、何でも帳を書かないのが少し不満である。自分の意見について何も先生の意見を書かないは、先生が何を思ったのか、全然わからない。だから、なるべくなら先生の考えを書いてほしいと思った（自分の意見がプリントに載っている人は別だが）。

この授業は、今までの授業よりも自分で考えることが多かったと思う。しかし、資料や考える所が多すぎたのも問題と思う。

「何でも帳」にコメントを書かないことについては、何人もの人から不満が出ています。私は、なかなかわかってもらえなかったようですが、私が「自分の意見」を書くことによる学びより、授業の場での経験からの学びが重要だと思っているのです。たとえ誰か一人に問うている時も、クラスの全ての人に問うているつもりなのです。授業のすすめ方や受け方について考える機会になったとありますが、どんなことを考えたのですか？

〈*****〉

ビデオは、ああいう発想もあるのかと思って面白かった。が、授業ははじめ難しかった。何をやっているのかよくわからなかったから。でも今はよかったと思う。よくわからないものを考えようとするのが自分には足りないと感じられたし、先生の意図も話してもらって安心した。前期と比べて、みんなの意見・感想を読んでいると色々批判できたりして、結構考えが固まってきたりしているのかと思い、自分はどうなんだろうと少しあせる気もする。でも自分なりにやってきたからいいかなと思う。この4回がラストでわからなくなったことも多いけど、器は広げられそうな気がした。

「よくわからないものを考えようとするのが足りない」と自分を認められるのがすごいですね。「わかったもの」の中をはい回って「わかった」としても、何も創造はないですね。「わからないこと」と格闘する中から「創造」（大小さまざまな）が生まれるのでしょうか。しかし、最後に「先生の意図」を聞いて「安心」というのはやはり前の君と同じ構造じゃないでしょうか。だいたい、私には「〇〇のために〇〇をやった」という意図がまるでないのですから。

〈田中佑允〉

まずは率直によい素材を与えられたと思う。興味は持てなかったが、なじみがあり、誰もが知っているスポーツを題材とし、そこから一つの考察を深めていけた。また、4回の中で自分の考えも変わっていき、人から影響を受けることで、自分の考えに柔軟性がでてきたことも新たなことである。この一つの素材を通じて、私は“学ぶ”とは何かを考えることで、このことについて学んだ・かもしれない。やはり、自己の主体性の大切さを感じた。

他者から影響を受けることで、自分の考えが変わるということ新たに認められたことはすごいことですね。「学ぶ」ということは「自分の中で何かが変わることだ」と林竹二先生は言いましたが、そういう意味で、ほんとうに「学んだ」のでしょうか。変わらないぞとガンバルのが「主体性」という言い方もありますが、まわりの人、モノと関係の中で柔軟に変化できることこそ「主体性」かも知れません。

〈真鍋文朗〉

素材は私にとって大変印象深く、考えさせられた。部活というと上の人から暴力を受け、しごかれた思い出（悪しき思い出？）があるので、VTRを見た第一印象は生徒達がうらやましかった。私はスポーツ実習の機会等で中高生やっていたサッカーをやるのだが、何かさめてしまっている。楽しさを感じることができない。そんな過去を持った私だからVTRを見た瞬間「これいいわ」と狭い視野でしか見てなくて、賛成してしまった。だから授業で仲間の意見を聞いて視野を拓けられたのは私にとってよかった。最初は絶対に考えは変わらないと思っていたが、だんだん変わっていく自分を見ているうちに人間って不思議な生き物だと思った。

教師が何かを教材として提供すると、それはもういいにしろ、わるいにしろ内容のメッセージになってしまっていますね。制度化された授業の宿命のようなものです。述べられているのは自分の経験がまず「粹」として働いて、対象を「いい」「わるい」と評価してしまうということですね。仲間の意見がそんな「粹」を壊してくれたというように認められるとしたら、とてもいい経験をしたのだらうと思います。関係の中で「だんだん変わっていく」それが人間の学びなのでしょう。

〈ガっちゃん〉

今まで他の先生方のときに使っていた何でも帳は先生からの返事のコメントがあったので、疑問点も解決しやすかったが、今回は、先生の返事がないので、自分の意見に対して先生はどう考えていらっしゃるのかがすごく気になります。またグループ分けですが、今回のようにランダムに決めるのではなく、学科を考えて分けてもらいたかったです。いろんな学科のひとたちがいたほうが、様々な意見が出てもっとディスカッションの

中身がこくなつたと思います。授業の教材については、今の私たちにとってとてもいい教材だったと思います。今まで考えたことのないテーマについて考えて、「自分で考える」ということをあらためて知るいい機会だったと思います。

「何でも帳」を使い、もし私からの「返事のコメント」が出たとしても何も「解決」にはつながらないと思います。グループの分け方ですが、たしかに「いろいろな学科」はとりあえず「差異」を生み出すのには有効かと思いますが、一人一人が、深く、コミットしていくと、一人一人の存在自体が「差異」なんだというところに行きつくのではないかと考えているのです。

〈*****〉

素材としてあのVTRはおもしろかったと思う。特殊な練習法や1人1人が考えて練習する姿は見ていて興味がわいた。これは自分がバスケットをやっていることも大いに関係していると思う。この授業は「学び」というものについてが主題であったように思う。「学び」とは自分と他人、そして自分の中の相互作用である、という意見が僕は一番印象に残っている。「自分の中の相互作用」という表現が、あなるほどと思えた。

授業の感想にあった「自分の中の相互作用」というコトバは、皆にも大きなインパクトを与えたようですが、私にとっても考えることの多いコトバでした。「相互作用」といえば、AとBのというようにわかれたもの間が前提ですから、この表現そのものが自己矛盾ということになりますね。しかし、この表現は「独話」ではない自分の中での「対話」の可能性を表しているから面白いのでしょうか。とどまることなく絶えず変容していく「自分」の内的な力ということです。

〈安原幸生〉

みんなはなんだかんだ文句を言っていたけれど、僕は個人的には内容もおもしろいと思ったし、いろいろ考える素材はあったと思います。みんなの意見を聞くこともできてよかったです。個人的には今までの「ライフサイクルと教育」の授業の中では多く考えさせられた方だと思います。学ぶ立場でもあり、近い将来教える立場にもなるであろう僕にとっては意外に楽しいものだったと思います。

私は「文句」をいわれているとは感じていません。こんなのは「授業」じゃない！ 他の人の意見について考える気になれない！ 少人数じゃなければ話し合えない！という叫びだと思っています。「どうして？」「どうであれば学べるの？」それを追求していくことで、「考える」とか「学ぶ」とか「授業」とかについて深く見直すことが、「学び」なのではないでしょうか。この授業の中にいることが「楽しい」と言われているので、よかったと思います。

〈藤井昌宏〉

わからないことがあったとき、例えば一番効率的な方法を考えて自分から図書館に行ってマニュアルを探しに行くことも、ある意味自分で考えているような気がする。桐朋の生徒は、そのどれが一番いい手段か？ということを考えさせられずに、「自分で考えろ」と強制させられているので、やっぱちょっとそこはおかしいかな？と思った。

この授業は最初とはまどうことも多かったけど、グループワークはいい人達が集まったらしく、とても有意義だった。

マニュアルを探しに行くという行為が「考える」の系の中に含まれているということですよ。マニュアル＝悪、というのは短絡的だと思います。自分で考えろがもし「考える」ことの強制だとしたら、もうそれは「考える」ことではないと私も思います。他方、そういわれて、まわりや自分自身を見はじめ、結果としてそのことに集中していたとしたら、まさに「考える」ということをしているわけですよ。グループワークが「有意義」だと感じたポイントをコトバにできますか。

〈烏丸〉

自分の中にある曖昧な認識を、ちょっとしたきっかけによって意識下にひきずり出してきて「おまえの正体は何だ。」と問いつめる様な「学び」の存在を「意識的」に認識した。そして、この作業を終えて再び無意識にしまった認識は、それまでより「自分」という存在が何なのかがわかる気がした。

それと、発した意見、考えは答えて欲しいと思っていたことを自覚している。何でも帳は当たり前ではなく、それが返答されるから前に進んでいくのだと思う。本授業では、それ逆に浮き彫りになったと思う。ある意味でよい例になった。

「何でも帳」は大学授業を見直す上で、大きなツールだと思います。しかし「私の意見」に「教師」がコメントするという意味で学生-教師の関係は固定されていく危険性も持っていると思います。

授業のその場で感じていること考えていることを交流できないものではないでしょうか。「発した意見、考え」に答えて欲しいというのはすごく自然ですが、では答えを欲しいと思っている私は「答え」をもらうことで何を「期待」しているのでしょうか。遠藤周作の「沈黙」のテーマはそういうことだったのだろうかと思えました。

〈ラ・ムー〉

何だかVTRにそれなりの意味みたいなものが見出せてほっとした。他人の感想に先生が質問すると、自分を入れにくく、理解するのに苦労した。「学ぶ」のあり方を色々考えることは大切だと思うし、その中から自分で選択してみるのもおもしろい試みだと思う。僕はできるだけ多くの可能性を考えて、学ぶ機会を増やしたいと思う。

他の人に対して私が質問をしている時間を退屈とか無駄とかいう人が多くて、とてもとまどっています。私が何を「問う」か、なぜ「問う」かは、そのまま、あなたならどう「問う」か、あなたならどう「答える」かというあなたへの「問い」になっているはずですから。「理解する」ことを求めているわけではありませんので、「苦労」されなくてもいいと思いますが、自覚しているかどうかは別にして、すでに「自分」は応答をせまられている関係の中にいるというのは確かではないでしょうか。

〈加藤貴也〉

今回の授業でこの4回の授業の流れをつかんだ。今さらながら、という感じではあるが、なるほど、こういうことか、的な感想を抱いた。最初に見たVTRで、自分は「ここから何らかのものをくみとっていくべきなのだろう」という考えをもったが、実際に先生がこの4回で伝えたかったものはそのVTRの内容についてではなく、『問い』を自分達で出し、それについての『応答』であった。簡単なことなのだが、このただ一つの点でズレが生じたために自分は反論を唱えた。欲を言えば、最初に流れをつかんでいれば、と思う。今までのライフサイクルの授業とは大きく異なった授業だったので、そこらへんの違いを認識できなかった自分をはずかしく思う。一つの授業の進め方で思ったのは、型にはまらない内容の授業なのだから、授業のガイドラインも最初に決めない方がいい気がする。

流れなどないので、最初につかむことはできないと思いますが、最初に配布した構想と毎回の流れを照合してみるとよくわかると思います。皆さんの表現と、私のよみとり、そして自分なりの応答、「流れ」はその結果として生まれてくるものでしょう。VTRの内容と言っても、厳密にはVTRを視聴して、自分の中で起こったことですよ。そういう意味では、VTRの内容を伝える点もいいと思います。

〈*****〉

最初の方は、退屈なこともあったが、先生の考えを聞くにつれ、またディスカッションなどが入ってくるにつれ面白くなってきたように感じる。やはり相互の理解が大事であるが、決められたコマ数の中ではそれをスムーズに行わなければならないことを実感した。先生の講義の仕方はある意味、理想だが、大講義でなくてゼミ向きだと思う。ディスカッションで他の人の考えが色々聞け、面白かったし、それによって「問い」も増え、考えることも多くなりよかった。「問う」ことで新しい「問い」が生まれ、「答え」が出ないこともあるが、これは生きていけばよくあることだろうと思いつつ、微妙な満足感あり(?)。プリントはさむのはどうかな……

「スムーズに行わなければならない」とありますが、何を何のためにスムーズに行うのですか。特に急いで覚えてほしい知識があるわけでもありませんので、自分の今ここで起こっていること(経験)を大事にしてそのことが意味するものは何か考えてほしかったのですが。前の方の人のコメントにも書いたのですがゼミにはゼミのよさがあると思いますが、一人一人にそして自分に「問う」という意味では何もかわらないのです。前の大学では300人以上のクラスでも同じようにしました。プリントの処理は今後考えてみたいと思います。ありがとうございました。

〈土永将慶〉

僕はもともと人見知りな方なので、ディスカッションは得意ではありませんでしたが、この授業では特に、何かあまり人と喋りたくなかったので、積極的に議論には加わりませんでした。そこを抜きにしても今回の授業ではあまりディスカッションの意味は感じられませんでした。自由に話すにしてもワークの発表ぐらいにとどまってしまうだけで、いまいち煮つまった議論にはならなかったです。先生の質疑応答などに疑問の声が出ていましたが、グループに分けたからこそその疑問の声で、もしディスカッションなしでの授業ならば、もっと深く考えていたのかもしれませんが。先生はこちらの意見をかなり尊重して下さっているからこそ、質疑応答が長くなったのでしょうか、僕としてはいつもの何でも帳のように一人一人にコメントを書いて欲しかったです。先生の意見というものを聞いてみたかったです。今回のVTRは「ライフサイクルと教育」の授業自体と密接につながっていたような気がしましたが、自分がバスケット好きという理由で、あまり教育という観点に真剣になれなかったという点もあったので、それが反省点です。

私もグループワークをすれば意味がある、質疑応答なら考えられないというのは機械的すぎると思います。質疑応答は長すぎたとは思いません。もっと他の仲間も参加して、ずっと続けられるとよいなと思ったくらいです。答える人がつらそうに見えたことと、他の人に問おうとする意志が感じられなかったので、切り上げました。その人が、どこから、何をどのように見ているかを「知ろう」とすることが「尊重」しているということであれば、私は一人一人を尊重したいと思います。バスケット好きであれば、そこから「問い」を発して下され

ばよいと思いますが。

〈*****554〉

結局、講義している人の意見の主張がとても強かった。自分の意見を書いても、全くなんのコメントもかえさないのであると思う。自分の意見はただ授業の方針にあっていれば用いられ、あっていなければ無視されるという程度のものでしか扱われていなかった。確かに考えるのも、答えを出すのも結局は自分でコメントを書くことにも意味はある。ただ、何の反応もえられなければ、さすがに興味も失われそうになる。大変だとは思いますが、何らかの反応はかえしてほしかった。他の講義をしている人はみんなしてくれていたのだから。

「同じ」VTRを見てあなたが書き、他の仲間も書く。あなたのコメントは紹介されなかったかも知れませんが、紹介した意見は、あなたへの「反応」ではないでしょうか。私が誰かに問うているのも、あなたへの「反応」の一つだと思います。紹介した意見は、一見私に対して批判的なような、可能な限り私の進め方を対象化すると思われる意見です。私の「方針」にあったものではありません。何でも帳にも意味を認めますが、私が大切にしたいのは「今、ここ」での責任ある応答なのです。

〈鹿毛崇至〉

僕は正直、この授業のやり方にとまどっていた。一回40分もあるVTRをくり返して見たりするのは無駄ではないか、と思った。しかし、2回目VTRを見てはじめて気がつく部分があったり、2回目にみて考え方が変わったりもして、無駄ではなかったように思う。でも、この授業について自分なりに考えてみたが、自分がこの授業で何を学んだのかはよく分からなかった。

授業のやり方については鹿毛君ばかりでなくかなりのみなさんが戸惑いを覚えたようです。私としてはこのようなやり方しかできないのですが、2回目のVTRではじめて気がつく部分があったり、1回目と2回目で考え方が変わったりしたことが意識できたわけですね。そうであれば、戸惑いながらも、その時々で「学んでいた」といっていいですね。それが鹿毛君のいう「無駄ではない」ということでしょうか。それが得られたのであれば、「何を学んだのか」と無理に考えなくてもいいのではないのでしょうか。

〈*****160〉

この4回の授業で、同じ「学ぶ」「教える」というものに対しても、いろいろな意見がって、いろいろと考えることが多かった。同じものを同じように見て、ほとんど同じ感じにとらえていても、最後にそれを肯定的にとらえる人もいれば、否定的にとらえる人もいて、人による意見の差とかを感じた。「学ぶ」とはどうあるべきか、とかは、一応自分なりの答えは考えて出したが、これが本当に一番いい答えであるかどうかというのはいまだわからないし、これからはずっと分からないだろうと思う。おそらく10年後も、形は違うかもしれないけれど、同じようなものを題材とした授業もきっとあるだろうと思う。一番いいあり方には近づくことはできても、それを見つけ出すのは一生無理なのではないか、もし見つけてもそれが一番だと気付くことはできないのではないかなと思う。

あなたがもし人を教える立場になった時、会社で後輩を教える立場になった時、もしお子さんをもたれるようになった時、あるいはお孫さんを持ったとき……その時々「学ぶ」「教える」は新しい「定義」を得ることでしょう。どんなことばも経験によって具体的に定義をあたえるのだと思います。そしてすべてのことばは死に際してその人にとっての何であったか最後の定義を与えられるのだと思います。

〈堀口高浩〉

この授業で僕は何を「学んだ」のだろう。いろいろと考えたことはあったのだが、「考えた」＝「学んだ」ではないと思うし、上に書いた例（←「学んでいる」と感じることは、よく考えてみると、あまりないような気がする。例えば今までできなかったことができるようになって、「学んだ」と感じるだけなのかもしれない。しいて言うなら、「できなかった自分」と「できる自分」があって、前者から後者に移行する瞬間「学んでいる」のだと思う。）のように、何かができるようになったわけでもない。しかし、何にも学んでいないということはないような気がする。これからは「学び」について考えていくのだろう。一つ不満として、こっちが書いたことに対して、何でも帳みたいに返答してほしかった、というのがありました。でもなかなか楽しかったです。

「考えた」と「学んだ」は違うという堀口君の考えにうまく答えられなくて困っています。私も「考えた」と「学んだ」は区別したいのですが、私の中では「学ぶ」が「考える」より広いのです。火の記憶や、草むららにおいの記憶まで含めて「学ぶ」ということは（「学習」とは区別するのですが）世界と私との関わりの総体なのです。「考える」ということは言葉（や記号）を使って世界を把握することかな。「できる」は学ぶや考えるの経験についてあるものさしを当てて結果として取り出した状態かな。もう少し考えてみます。

<*****181>

なかなか議論を深く掘り下げられなくて残念だったが、今回はそれなりのグループディスカッションができてよかった。藤岡先生も正直すぎて、話が横道にそれることがあったが、この授業で得られたことが見付けられてよかったと思う。これから自分のことに投影してみて、いろいろと考えていきたい。

この授業で得られたことを教えてほしいけど、そのこと自体は良かったと思います。議論が掘り下げられないと言ったとき、どんな要因がありましたか。グループで話し合うことはそれを自己目的化したらまずいかなと思うので、今回の経験をよく吟味してみてください。

私が「横道」にそれたというのはどのことを指していますか。私自身はこれが本道といったものはないので、あまり「横道」という意識はないのです。みなさんが出てきたものをもっと確かめたい、私がそこでどうしても言いたいと思ったことを言いたい、その連続なのです。

<*****622>

何かについて自分なりに考えて答えを出す、または答えは出ずとも考えて答えを出そうとする、という機会を与えてくれたことに関してはうれしく思っている（他の教官の授業に対しても同じように思うことは否定できないが）。「学ぶ」という題材に対しては、今まであまり考えたことがなかったことであつたので、考えさせられたものの、漠然としているせいか、「学ぶ」とはどういうことかという問いに対する答えはまとまらなかった。深く考えていけば、先が見えてきそうで、おもしろいとは感じたが、難しくもあつた。個人別には楽しめた方であると思う。

「学ぶ」と言うことはどういうことかという「答え」を見つけてもらいたいと思っていたわけでも、「学ぶ」についての「まとめ」をしてもらいたいわけでもなかったのです。VTRを視たり、仲間と話したり、問いを作ってみたり、私の話を聞いたり……そういう中で感情が動き、思考が動くことその感覚が何に由来するかを丁寧に探ってみること、それが「考える」と言うことだろうと思います。

<吉川教正>

個性とは何なのだろうか。人と違うことをするのが個性というのだろうか。それではみんな人と違うことをしなければならないことになってしまう。人と違う、異質なことをするのが個性的というのは間違っていると思う。個性とは、自分で考え、自分で行動した、その結果であると思う。マニュアルについても同じだ。以前の人の経験や考えをもとにしてつくられているものであるから、自分が考え、行動して、マニュアルどおりになったとしても、「マニュアル人間」などとけなされるべきではないと思う。要は自分で考えたか、というその過程であると思う。

「個性」は自分で考え、自分で行動した、その結果だという考えは、個性の規定をその人の経験に起きたいと思っている私に近いのかなと思います。それはその人にまつわる属性で個性を見ようとする考えとは相容れません。そう考えると「マニュアル」を巡る議論に対しても一つの結論を得られるわけですね。マニュアルは先人の経験を書き落としたもの、「要は自分で考えたか」という過程が問題だと言うことですね。

<矢田真也>

この4回を通してどのような教え方がよいのかを考えてきた。すべてを教師が教えるのか、すべてを生徒の自主性にまかせるのか、それともそれをmixするのか、どれが最善といえるのか。一つの私なりの結論として、それは「教育」の目的しだいではないかということだ。同じ程度の教養を身につけさせたいんら、すべてを教えてしまえばよいだろうし、失敗に終わるかもしれないが、大成功（勉強なら大天才の出現）を求めらば、すべて（ほとんど）自主性にまかせればよいのではないかと思った。

矢田君が提起していることは、実は大学の教育はどうあるべきかという今日の大学改革を巡る議論なのです。大学における「教育」をどう考えるか。大学の目的は？。それは共通の合意を得られるのか？ 誰が合意するのか？ どのひとつもとりあえず「はっきり」させなければならないものなのですが、また簡単には答の出せないものばかりです。矢田君はどんな教育を受けたいですか？。「教養」という言葉も使われていますが、その中身にどんなことを考えますか？。教養をめぐる議論も百花繚乱です。私はとりあえず、「身についた知識」「身についた振る舞い」「身についたたしなみ」といったところから考えてみようと思っています。

<大西英明>

ある「問い」に関して（自分の内からでてきたものであれ、他人に与えられたものであれ）自分なりの「答え」を出し、それを他者と共有することにより、他者との差異によりアイデンティティーをもったり、自己を理解することができることが分かった。また、自分の内部からわきでた「問い」を共有することでも、他者と自己の差異が見えてくることにも、アイデンティティーは感じられるのだと思った。社会や集団から離れることにより、アイデンティティーを確立するのではなく、徹底的にその集団に埋没する（ここではバスケットに熱中する）ことによっても、他者との差異を感じ、アイデンティティーは確立されるのではないかと感じた。

その方が、自分の帰属場所も確保されており、恐怖（孤独になるなど）から解放されたアイデンティティーを感じることができるのではないかと思う。色々な事を考えられた授業でした。

「アイデンティティー」が大西君の大きなテーマなんですね。アイデンティティーは他者と問いと答えを共有することによっても、自分のうちからわき出た問いを共有することによっても、徹底的にその集団に埋没することによって燃えられると書いていますね。授業の中での自分の経験を素直に表現されていると思います。では、それぞれの場合に アイデンティティーという言葉で呼んでいるものは同じなんでしょうか。あるカウンセリングの大先生とコンサートの群衆の熱狂の中にいる若者は「自己喪失」か「自己確認」かと長い年月議論しましたが、平行線でした。私は前者です。

〈流大河（ながれたいが）〉

いわゆる「授業」の形式とは離れた、ある意味非常に「大学」的な授業であったと思う。答えのある問いを投げかけるのではなく、答えのはっきりとわからない（ないかもしれない）問いを共有して、みんなで考えていくというのは、ためになった部分も多く、面白かった（学生の中には合わなかった人もいたようだが）。授業の中と、自分個人で持っていた「自分で考える」ということについての問いかけがかぶって、個人的に非常に学んだことは大きかったと思う。教官の「知りたい」「学びたい」という意欲が感じられてきて、自分もさまざまな疑問を他者と共有したくなった。できればプリントに個々のコメントがほしかった。

私たちが生きる上でぶつかる「問い」はほとんどが「答えのわからない」問いではないでしょうか。「どうして彼が好きになれないのだろう」とか、「どの予習を優先させよう」とかいった日常生活にかかわる事柄でさえよく調べてみると切実な「問い」に根ざしていませんか。授業中の「問い」と自分個人の「問い」が「かぶって」（かさなって？）学べたとありますが、それが「学ぶ」ということそのことではないでしょうか。「学ぶ」ということは「自分事」として世界を問い世界に応答することではないかと思いますが。このように学びを経験しているあなたにとって私（藤岡）のコメントはどのような意味を持つのでしょうか。

〈舞鶴〉

基本的にあのVTRを見て何か授業に結びつくような事を何も思わなかったのが致命的でした。バスケット好きだから、あのVTRを見ながら「いいな、楽しそうだなあ」と思いながら見ていて、客観的に見るというよりは過去の事を思い出しながら主観的に見てしまったからどうしても肯定的にしか思えなかったです。「自分で考えろ」って事に関して、やっぱりやっている本人たちがどう思って、どのように成長したのかって事が大事で、何かこうVTRを見て話し合っている、何て言ったらいいか、机上の空論みたいな感じであまり有意義に過ごせたとは思えなかったです。「考える」という概念について意識的にも無意識的にもしている事であって、僕はあまり「考える」って事に関して深く考えたりはしないです。『「考える」って何だろう?』とかずっと考えていても僕にとっては所詮言葉遊びにしか過ぎないような気がするからです。でもま、いろいろと考えられた（いい方向にも悪い方向にも）からよかったんじゃないですか。

授業に結びつくということをもそんなに意識する必要はないと思います。「授業」はあなたの外にあるのではなく、あなたが経験しているこの時間空間が「授業」なのですから。「いいな、楽しそうだな」と感じたことが何にもまして大切なことだと思います。どこがそう感じさせるのだろう、どうしてそう感じるのだろうと立ち止まることは必要ですが。VTRの中の生徒についてあれこれ「考えて」もそれは「空論」という点は納得です。しかしVTRの中の出来事を「自分事」として受け止め、それについて考えるというのはとても「具体的」ではないでしょうか。

〈横石和也〉

このテーマにおける講義は、内容・講義形態においても、今いち良く分からない点が多かった。しかし、今日、先生が配付してくれたプリントを読み、先生の僕たちに求めていたものが少し分かったような気がしたし、納得できてきた気もする。それに振り返ってみれば、第一回目の時よりも、自分の意見に「深み」みたいなものを感じられた。何か結果的に「良かったなあ」と思える講義でした。

講義の内容・形態はずいぶん戸惑いを覚えさせてしまったようですね。多少は自覚しているつもりですが、こんなに抵抗があるとは思っても見ませんでした。

自分が配布プリントに認めたのは私がみなさんに「求めていたもの」ではなくて、みなさんのこれまでの感想や発言の中で私に対して提出されていると思った疑問や誤解にたいしての「応答」のつもりです。藤岡はそんなこと感じたり、考えたりしていたのだと思ってください。

振り返る中で一回目より「深み」を感じられたとありますが、それが実感されたと言うことであれば、この授業に出ただけで本当に良かったと思います。

〈青山剛士〉

他人の意見を聞くということは、自分にとって価値のあるものだと思っているので、この授業は価値があるとは言えるが、他の多くの人も述べているように、教授の意図が分からなかったというのは確かだった。今でも良く分からないが、教授がなぜあのような授業をしたのか少し考えてみようと思う。

これこれのことをわかってほしいという意味では私の意図はないので、それを考えてもらってもあまり意味はないかと思います。第一回ときにいったのですが、この授業の中であなたの中に起こったこと（経験したこと）をしっかりと見てほしいというのがあります。意図といえば意図ですが。VTRを視ているとき、他人の意見を聞いているとき、私が仲間の誰かに質問しているとき……あなたの中に何が起こっていましたか。そのことがあなたにとって持つ意味は何でしょうか。そこに「学び」があると思うのですが。

〈山本展大〉

今日、最後の授業はグループでいっぱい話せてよかったです。お互いどんな考えをもっているのかわかってきて、とてもいい話し合いができました。いままでの授業は、VTRを題材としながらVTRに直結するような話に行かず、VTRの内容について深い話ができなかったなと思う。その点が少し残念だったなと思う。ま、僕はグループディスカッション好きなので、せっかくグループになったなら、グループディスカッションができなくて、少し先生にいらつきを覚えたということもありました。

「VTRに直結する」ということが、VTRに照らし返される「自分」の感じ方・考え方という意味であれば、私もそんな議論をしてほしいと思っています。そのためのワークが不十分だったのではないかというのは正直な感想です。でもVTRをきっかけにそれぞれの感じ方・考え方がぶつかり合い、引き込み合い、共振し、結果として変容していくと言うことがあるのなら、それはそれで「学び」になっていたと言えるのではないのでしょうか。

〈長原寛樹〉

藤岡先生の話の聞いているときは、非常に退屈な思いをした。ディスカッションをしているときはよく目がさえた。この授業には、面白い話を聞くか、ディスカッションをするかを目的にしているのだから、面白い話がないのはつらかった。

長原君にとって「面白い話」だと思えるのはどんな話ですか。もし授業中にそのことが知れたら、私にとっても勉強になったのですが。ただ私の場合「面白い」と思ったときその面白さを調べてみると自分にとって「舌触りがいい」という場合が少なくありませんでした。自分の既成の枠組みを揺さぶるようなできごととはしばしば「つまらない」と表現されます。ディスカッションが単なる「快、不快」の原則を超えて、時には静かに深く、またある時には激しく現状の「自己」を否定する経験であったときに、やる意味があるのではないのでしょうか。

2001年度ライフサイクルと教育 「授業に関するアンケート調査」

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、来年度の授業計画に活かされるとともに、授業研究のデータとして使用されます。みなさんの回答は統計にのみ使用され、個人に関する情報として使用することはありません。

回答の内容で、成績が左右されることは、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。

() 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20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、出席率はどうですか。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. サークルやクラブの試合や発表会など
3. アルバイトや旅行
4. 病気や怪我
5. 寝坊
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. 忌引や法事
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。（各回で差はあると思いますが、年間の授業全体の印象でお答えください）

	全く当てはまらない	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. 新しい知識や技術を獲得することができた。	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. 興味を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. この授業で、魅力的だったものを3つ挙げてください。

7. 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。

「ライフサイクルと教育」終講レポートと評価について

2002年1月21日

高等教育教授システム開発センター

1年間の履修、お疲れ様でした。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

2002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

- ・出席状況、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～4月初旬、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。

公開実験授業検討会記録

(1月21日 藤岡完治先生担当授業)

参加者：藤岡・田中・大山・石村・溝上（司会）・
神藤・竹熊・清水・岩田・薄井・栗原・
山岸・保田・藤田・杉原・藤井

溝上

今日の授業について、まず授業担当者藤岡先生からの報告を――。

〈授業担当者からの報告〉

藤岡

今日は、前回の学生のコメント全部に、私の意見を返した。4回の授業をビデオ1本でやったのは冒険だったが、4回を終えた上での学生のコメントを見て、素材としては大変良いものだったと思っている。

〈報告を受けて〉

田中

今日は学生全員に藤岡先生のコメントを返されたのだが、そのコメントの文章が大変分かりにくいと感じた。何でも帳の場合肉筆で書かれたものに対して、肉筆で答えるというやり方なのであるが、藤岡先生のやり方は肉筆で書かれたものをパソコンに打ち直し、そのうえで改めて自分の意見を述べるというようにしているため、即興的に肉筆で答える水準を超えてしまっているように思う。つまり学生の問いのレベルと藤岡先生の答えるレベルがずれているのではないか？

藤岡

肉筆のコメントをパソコンに打ち直したのは、単純にパソコンの文字のほうが読みやすいと思ったため。私の返したコメントは学生のコメントに直観的に反応したものではなく、かなり考えた上でのもの。田中先生のいうとおり、学生の書いたものと私の書いたもの間にはかなりのずれがあると思うが、学生にはそのずれを考えてほしいと思った。

薄井

われわれの携わっている看護教育でもグループワークというものを取り入れているが、その際、グループワークの評価にいかにか客観性をおくことができるのかということに関心があるのだが。

石村

グループワークの客観的な指標というものが何のために必要なのか。グループの指標を客観的にはかるのは、集団の到達度ではなく、最終的には個々人の到達度をみる以外に方法がないのでは？

薄井

今日の授業の、学生の固定した頭を揺さぶって、自由な考えを出していくというところに、看護教育との共通点を感じた。

田中

その揺さぶりということに関してだが、藤岡先生の授業には揺さぶる人（教師）と揺さぶられる人（学生）との分離がある。つまり、相互性が感じられない。向こうの言うことをこちらが受け止めたうえで答える、ということでも揺さぶりが出てくると思うのだが……。

藤岡

相手の意見に何をもちいて答えるかということだと思うが、私は相手の中で葛藤が起こるようなことを言うこと

が答えることだと思っている。つまり、内在的な自己運動を個人の中にも集団の中にも起こさせること、それが私の考える学生との対峙である。

岩田

しかし、藤岡先生のコメントが最後の授業にしか返されなかったということでは、学生との対峙が一往復で終わっているような感じがするが。もっと個々の学生とのキャッチボールが何往復もあっていいと思うし、また個々の学生に対する藤岡先生のコメントがどういうものなのかということ全体で相互検討していくような（相対化していくような）機会があると、横での対話性というものも出てきたのではないだろうか。

大山

何でも帳だと、授業が全4回あったとすると、4回のなかでその学生がどのように変わっていくのかがみえる。しかし何でも帳を使わない藤岡先生のやり方の場合、学生が先生の授業のなかでどんな履歴があったのかということをもどのようにして知るのか。

藤岡

何でも帳と違って前のものがないので、個々人の履歴はわからない。だから今あなたが書いたものについて私は今こう答えるということではしか対応できない。

大山

そこに応答していくことの難しさがある。こちらが教えるのには一貫した文脈があるのだ、学生のほうは文脈をぶつ切りにされている。そういう（断絶のある）問いかけの仕方が教育的に有効な場合もあるが、それだけでは相互性のある片方の面しか言えていないのではないだろうか。応答ということの文脈性ということをもっと考えないといけないのでは？

藤岡

しかしたった4回の授業で学生の文脈をわかって応答するというのは不可能なこと。むしろわかったつもりになっているほうが危険なのではないか？

大山

わかったつもりになるのは確かに危険なことであるが、その前の段階でわかろうとすることがまず大切なのではないか？

藤岡

ずれたらずれたでそのずれが関係をつくり出すのだからいいのではないか。

溝上

藤岡先生の4回を通しての授業の目標は？ またその目標との関連における学生の学びとは？

藤岡

どこまでも自分の考えを相対化していくということ。そうすることで自分の視点の根拠を知ることができる。その経験を私は求めている。

竹熊

学生は藤岡先生の流れを理解してなんとか関わっていこうと思っているということが、学生のコメントを見てわかる。しかし、藤岡先生の考えているような、自分の欲しがらる問いばかりではなくどんな問いも引き受けなければならない、ということが出来る学生があまりいないように思う。ちょっと噛み合わない高い課題の主題だったのでは？ 先生の授業のもくろみはわかるけれども、先生と学生の相互的な関係ができていたようには見えなかった。

清水

先生はインフォメーションを持っていて、学生はインフォメーションを持っていない。学生は自分たちのレベルで反応するのだけれども、先生はインフォメーションがあるなかで答えるから、噛み合わないのでは？

溝上

藤岡先生の問いを問うためにはプリミティブな関係が必要なのではないだろうか？

大山

私が言いたかったのもそここのところで、藤岡先生のやり方は、エンカウンターのような動機づけがしっかりしていて、人の意見を聞こうという態度が形勢されているグループにはいいけれども、そうでない人たちがどのように関わってくるのかというとき、難しいのではないか？

藤岡

親密な関係をもってからやれないのかということはあると思うが、1年間の授業だったら私のことを知ってもらい、学生のことも知るといえることができるだろうが、4回の授業では時間的に限られている。しかしいずれにせよ、私は学生に厳しく答えたかった。こういうような応答もあるのだということを知ってもらいたかった。

担当授業の振り返り

藤岡完治

本稿は公開実験授業「ライフサイクルと教育」のうち、筆者が担当した4回分の授業について、授業の設計、実施、評価の実際を紹介し、そこで見てきたものは何かを明らかにするものである。公開実験授業は、複数の授業者によるリレー式の授業、その授業の3台のVTRカメラによる記録、授業後の学内外の参観者による検討会をセットとする、一つの大学における授業研究システムである。

これまでこの授業研究システムにおいて授業者がどのように授業を構想し、どのように実施したのか、実施後検討会の中で何を考え、どのようにしてフィードバック情報を得ているのかを明確にすることで、この授業研究システムが授業者の中でどのように機能しているのかを明らかにする試みはなかった。本稿はその一つの事例研究である。

本稿の記述は次のように行う。まず、当初4回の授業がどのように構想されたか、その計画と意図を述べる。次に各回の授業ごとに、授業の実際、授業後の検討会の内容の要点、授業後の学生の感想の分析、次回の授業へのフィードバック情報の確認と、次回授業方針について確認する。さらに全体を通して明らかになった問題を、学生について、授業観について、授業方略について議論する。

I. 授業の構想

当初構想された授業は表1にあるとおりである。左の欄には授業内容の概要、右の欄には授業者の意図を記している。

当初の構想は5回分をセットとしてなされた。最終回の授業も筆者の担当分との連続の中で行うという趣旨である。

授業の全体テーマは「学ぶこと・教えること」である。このテーマは学生達に学校教育を思い起こさせるであろうが、本構想では、学校教育の場面から出発し、各自がその対象化を図りながら、最終的には人のライフサイクルの中に埋め込まれている「学ぶこと」「教えること」「学びに立ち会う人(=教育者)」を自覚化していくことをめざしている。

本授業はいわゆる知識を伝達し学生がそれを受容するという形態をとらない。授業の中で考えるための学習素材を共有し、その素材との関わりの中で感じたこと考えたことを表現し、授業者と受講者、受講者同士のあいだで違和感を感じたり、自分の思考の浅さを感じたりするというプロセスを繰り返す中で、授業の中で起こっていることを対象化し、その経験を「学ぶこと・教えること」の教材とするという大きな方略のもとですすめられる。従って「学ぶとは何か」「教えるとは何か」という教育内容は、学生一人ひとり(そして授業者である筆者も)が本授業においてどれくらい深く感じ、掘り下げたか、どれくらい真剣に「自分事」として引き受けたかによって、それぞれの中で決まってくると考える。授業の頭初に筆者の論考「学ぶ、教える、かかわる ― 授業を読み解くキーワード」(鹿毛雅治・奈須正裕編『学ぶこと・教えること ― 学校教育の心理学』所収)を教材として配布するが、それはあくまでも学生一人ひとりが授業における経験を意味づける際の参考資料である。

授業ではワークシートを作成し、これを学習のガイドとした。ワークシートは学生が行う学習活動についての提案であり、その活動の中で自分の中に起こっていることを表現していくためのツールであり、同時に学習の過程の記録である。「このようなことを学ぶ」といった「内容」や「目標」は示されていない。授業者からの提案としての学習活動、目安となる時間、学習活動の結果として自分の中で起こっていることの記録を積み重ねていくだけである。

「ライフサイクルと教育」のこれまでの進行では「何でも帳」を用い、毎回の授業後の学生の自由な感想に対して授業者がコメントを返すという方式がとられてきた。筆者の担当分の授業ではこの「何でも帳」を用いる方式を

表1 「ライフサイクルと教育」(藤岡担当分)の構想

授業内容の概略(個=個人、G=グループ、全=全体 数字は時間(分))	授業者の意図
<p>0、オリエンテーション</p> <p>I、VTRを視聴して「学ぶこと」「教えること」について考える。 VTRを視聴する『自分で考える』(桐朋バスケット)約40分</p> <p>I-1、このVTRの中で子どもたちは「学んでいる」と思うか。(個8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学んでいるとしたら何を学んでいると考えるか、具体的に書く。 ・学んでいないとしたらなぜそう考えるかそのわけを書く。 <p>I-2、このVTRを見て「教える」ことは成立していると考えるか。(個8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「教える」ことが成立しているとしたら何をもちってそう考えるか書く。 ・「教える」ことが成立していないとしたら何をもちってそう考えるか書く。 <p>I-3、このVTRを視聴した後、あなたが仲間に対して「問い」を出すとしたらそれはどのような「問い」か。一つ厳選して下を書く。(個5)</p> <p>II、個人ワークの結果をグループで共有し、「学ぶこと」「教えること」について考える。</p> <p>II-1、グループメンバー各自のワークI-1、I-2の結果を出し合い、「学ぶ」とは ということか、「教える」とはどういうことかについて話し合う。(GW15分)</p> <p>II-2、グループメンバーのそれぞれが自分の作った「問い」を紹介しグループで最も「よい」と思う「問い」を話し合っって決める。(G10)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その「問い」がなぜよい「問い」といえるのか、自分なりの考えを書く。(納得してない人はそのわけを書く)(個5) <p>II-3、VTR視聴、講義者の「問い」、自分たちの「問い」、仲間との話し合いをふまえて、「学ぶこと」「教えること」についてあなたの考えたことを書く。(個10)</p> <p>III、講義者のコメントおよび考えを聞く。</p> <p>III-1、前回の学習結果に対する講義者のコメントおよび「学ぶこと」「教えること」についての講義者の考えを知る。(個20)</p> <p>III-2、講義者の話で賛成できること、反対したいこと、気づいたこと、疑問なことなどについて書く。(個10)</p> <p>*次の課題IVはコピーして「問い」を出したグループに戻します。あなたの氏名を書いてください。(ハンドルネーム、匿名も可)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・VTRを視聴(桐朋バスケット部)を視聴し、そこにおける具体から「学び」と「教え」を見つける。 ・何をもちって「学び」と見るのか、何をもちって「教え」と見るのか、自分の視点に気づく。 ・自分なりの「問い」をつくり、「問い」を吟味する中で、何を、どう問うかは対象にどうせまるかと相即的であることを知る。 ・「学ぶ」「教える」に関する他者の視点を知る。 ・「学ぶ」「教える」に関する自分の視点を確認する。 ・「問い」にその人の対象への迫り方が反映していることを知る。 ・「問い」を吟味する中でそのプロセスが、「考える」ことそのことであることを経験する。 ・できるだけ多様な視点を紹介する。 ・ワークの内容から講義者自身何を考えたかを伝える。

IV、講義者の考え、「問い」の作成、GWの経験、仲間の「問い」への応答を通して「学ぶこと」「教えること」について考えを深める。

IV-1、各グループから出された「問い」の一覧（配付資料）の中から2つ選び、それらの「問い」にこたえてみる。（個15）

*「こたえ」はコピーしてそれぞれのグループに返します。

IV-2、自分のグループの「問い」に対して戻ってきた他の仲間の「こたえ」を読んで自分たちが「問い」にこめた意味とそれらのこたえとの異同についてグループで話し合う。（「こたえ」が全く返ってこないグループはそのわけについて考える）（G20）

IV-3、話し合いの中で感じたこと、考えたことを書く。（個5）

V、VTRの視聴とその後の一連の学習を通して、「教えること」と「学ぶこと」、およびその関係について考えたことをふりかえり、自分なりにまとめてみる。（個15）

VI、教える人（educator）とは何をする人なのかを考える。

VI-1、夏目漱石『硝子戸の中(11)』を読んで「指導する資格」とは何かについて考える。（個W）

VI-2、「指導する資格」「見える」「隙」「自己開示」の意味についてグループで話し合う。（G15）

VI-3、グループでの話し合いを通して気づいたこと、考えたことについてまとめる。（個5）

VII、これまでの自分の人生における「教える人」とその意味について考える。

VII-1、これまでの人生において、広い意味で自分の「学び」に影響を与えた人（もの・ことでもよい）があるか。それはいつ頃のことか。どのような影響か。（個10）

VII-2、グループメンバー各自の経験を出し合い「教える人（educater）」とは何かについて話し合う。（G15）

VII-2、グループワークの結果気づいたこと、考えたことを記録する。（個5）

VII-3、ひとの生涯の学びにおける「教える人」について講義者のコメントを聞き、講義者の考えを知る。

VIII、一年の学びを自分のことばで語る。（=カード構造化法）

VIII-1、カード構造化法を知る。（全10）

VIII-2、カード構造化法によって一年の学びを自分のことばで表現する。（個30）

VIII-3、自分のツリー構造を見て気がついたことを記録する。（個5）

VIII-4、他のグループメンバーとツリー構造図を共有し、話し合う。（G20）

VIII-5、カード構造化法の経験を通して一年の学びを振り返る。（個W）

・学生同士の「対話」の機会とする。

・自分たちのものの見方考え方について相対化する。

・「学び」と「教え」をどう考えるか中間総括をする。

・教育者であることの外的な規定と内的な規定を考える

・「教えること」「学ぶこと」の関係論的把握を、相互性、他者性、自己開示、「見える」等の概念を手がかりに考える。

・人には多様な学びの経験があることを知る。

・広い意味での「学び」は心身が動いたときに起こっていたこと、そこに何らかの意味での「教える人」が存在することを確認する。

・学校教育を相対化する視点を持つ。

・「ライフサイクルと教育」における学びを、自分のことばで意味づける。

・他者と共有することで、他者の視点の存在、自分の視点の確認をし、一年の学びを総括する。

採用しなかった。理由は、上記のように授業の中の「いま、ここ」で感じたこと、考えたこと、その表出と葛藤、自己否定と自己修正等を経て、相手と対決したり、引き受けたり、吟味したりという営み、そしてその場における授業者の関わりといったアクチュアリティこそが、授業の命と考えたからである。また、「何でも帳」は個々の学生と授業者との回路をつくるという点では優れているが、授業後の「反省」と授業者によるコメントという回路が前提とされることで、学習集団の中における、私の「いま、ここ」での学びを教材化するという点では妨げになると判断したからである。そこで、相互性を授業者との関係、受講仲間との関係において保証するため、ワークシートに記録された感想については、できるだけ多様な意見を次時の授業のはじめでプリントにして配布することにした。

II. 授業の実際

4回の授業が実際にはどのような内容であったか、授業後の検討会の内容はどのようなものであったか、学生のワークシートの記載内容はどのようなものであったか、授業者（筆者）はどのような情報を取り出し、次の授業の方針として表現したかについて、以下に述べる。その際、授業者が参観者や学生の意見感想をどのように意味づけたという内面過程についてもできる限り表現することにする。

【注】個W：個人ワーク、GW：グループワーク

【第1回（11月19日）】

0、オリエンテーション

I、VTRを視聴して「学ぶこと」「教えること」について考える。

- ・VTRを視聴する（桐朋バスケット）約40分

I-1、このVTRの中で子どもたちは「学んでいる」と思うか。

- ・学んでいるとしたら何を学んでいると考えるか、具体的に書く。
- ・学んでいないとしたらなぜそう考えるかそのわけを書く。

I-2、このVTRを見て「教える」ことは成立していると考えるか。

- ・「教える」ことが成立しているとしたら、何をもちてそう考えるかを書く。
- ・「教える」ことが成立していないとしたら、何をもちてそう考えるかを書く。

I-3、このVTRを視聴した後、あなたが仲間に対して「問い」を出すとしたらそれはどのような「問い」か。一つ厳選して下を書く。

I-4、グループメンバーのそれぞれが自分の作った「問い」を紹介し、グループで最も「よい」と思う「問い」を話し合っ一つ決める。（納得してない人はそのわけを書く）

- ・またその「問い」がなぜよい「問い」といえるのか、自分なりの考えを書く。

ここで用いられたVTR「自分で考えろ」（NTV8放送）は、以後の3回の授業を通しての重要な学習素材であったので、それがどのような内容であったのかの概略を表2に挙げておく。

このVTRを最初に導入する学習素材として決定した理由は、学校教育の場面でありながら、クラブ活動を対象にしたものであり、学校教育を対象化しつつ、学生の現在の学びを含め、ライフサイクルにおける学ぶ、教えるに発展させる内容を持っていると考えたからである。

表2 VTR「自分で考える」の概要

分	場面 (S)、先生の談話 (T)、生徒の談話 (P)、リポーター (R)、ナレーション (N)
0	S タイトル、学校、生徒。N 進学校であるが、バスケ部が躍進。同部員は身長が低く、練習時間が少ないのに異色のチームだ。S 練習風景。R 「みんな東大めざしてるの？」 P 「はい」 R 「入れそうなところ
3	ろは？」 P 「……」 「僕は一橋に……」 S 先生が集合させる。N 先生の紹介。S 古武術の基本動作を練習する生徒。ドリブルなしのパス練習。先生が集合させ、パスの工夫をさせる。T 「生徒に自分の頭で
6	くり返し考えさせる」 S N 生徒同士教えあう。T 「教えたいのに教えない」 S ミーティングで生徒からの呼吸法の提案を検討。R 「いい先生ね」 P 「熱すぎる」「さめたよりいい」「前は違った」「みんなで
11	やろうという気になった」 N こうなるまでは、数々の試行錯誤があった。
14	S 先生の実業団バスケ部員の時の写真。N 当時先生は身長の低さを技術を磨くことで補ったが、膝の負傷で引退、11年前桐朋に来た。T 「監督をしているうち、子どもが自分で偏差値による序列をつけて
15	いるのに気づき、かつて身長が低くだめだと決めつけていた自分と重なった」 N 強くなれば彼らは変わると思い、現役時代の技術やセオリーを熱血指導し、生徒は要領よくマニュアルを覚え強くなったが勝
19	敗にあまり感動しなかった。T 「そこへいじめ事件が起き、どうすればよいかわからなくなった。」 S 体育館で古武術家による実演。N 悩んでいた先生がこの武術家と出会い、生徒の刺激になるかと思
20	て来た。古武術では、動作の迅速さを並列処理で実現。生徒の方から古武術を取り入れたいと言ってきた。生徒がこう言うのは初めてのことだった。T 「悩んだ。マニュアルはなく武術家も自分でつか
23	め、という」 N 結局古武術にかけることにし、古武術の動きをビデオで研究。S 古武術を取り入れた練習風景。N 生徒は生き生き工夫し、先生も生徒と一緒に動きを研究。先生と生徒との関係、生徒の先生
25	を見る目が変わっていった。S 肩甲骨を自在に動かす練習。P 「これだとモーションなしでパスが遠くまで飛ぶ」 N 先生も10mロングシュートが可能に。S 棒による練習。S N 江戸時代の飛脚の走法で体力
26	の消耗を押しやる「なんば走り」の練習。N そのおもしろさに先生も生徒も夢中になった。T 「マニュアルがないので失敗も多いが後で甦ったりする。生徒は考えて行動するので何をすべきかなどいろんな
27	ものが発達してくる。それが目に出ている」 S 生徒の顔のアップ。空中パス戦術の練習。N 背の低さをスピードでカバー、夏にはインターハイ初出場、冬には全国ベスト16入りを果たした。
31	S ミーティング。N 先生は今年を目標を「日本一」に。生徒からとまどいの声次々とあがる。P 「先生の提案は素晴らしいと思うが技術をどう開発すべきかわからない」 T 「それを何回試みた？
35	できるかできないかの不安定な状態を楽しむ人がいない。日本一をめざしたい」 N 一人ずつ意見を聞きミーティングは3時間に及んだ。S 上記生徒が練習を続ける。P 「成功の見込みがなければやらないのか、
39	と言われて」 S みんなでリバウンドのとり方検討。T 「この生徒はできる子を見にいて学んでいる。これをくり返して、できるようになる」 S シュートの工夫。N 身体を二度伸ばすので高くなる。T 「3
40	人で時間差で飛んでみて」 S 「忍者空中戦」術を考えつく。T 「新しい戦術が生まれた。今日いい一日だったと思う人」 S 生徒の大多数挙手。T 「どうよかったか」 P 「考える力がついた」 P 「うまくいく
41	と気持ちいい瞬間があったから」 T 「世界にも類のないものが生まれてきた。それを一つにまとめて試合、だめだったらまた戻ってまとめる。それができれば強いチームと試合してもめげない」 N 自分の頭で考えることはこの上もなく楽しい。自由な発想には限界がない。S タイトルなど。

表3 学生の視聴後の感想とVTRの内容との対応

時間 (分)	内容 (学生の表現による)	言及している学生 (数字は学生の識別番号)
1	1日80分の練習	48
3	学ぶところがあるときにミーティング	51,69
3	ドリブル禁止	38
3	パスの出し方	81
6	「本当は教えたいんです」(インタビュー)	23
6	呼吸法(生徒が提案)	71
15	バリカン事件(いじめ)	49
19-20	「マニュアルを教えるのをやめた」	63
20	古武術をビデオにとって研究	49
22	古武術(二つの動作を一瞬に)	38,58,66
22	発想を出すとき表情が生き生き	72
20-22	他人の考え出した戦術を実践	9,45,48,49,56,64,74,75
22-24	先生も自ら生徒の輪の中で技を編み出す	7,73
25-26	自分にあったプレイを見つけ出す	66
25-26	自分の力で(インタビューで)	65,76
26	ウインターカップベスト16	48
27	勝っても負けても表情が生き生き	23
27-31	試合後のミーティング	66
27-31	監督が自分の経験をアドバイス	58
27-31	自分で限界を置かない	30
29	日本一という目標を掲げる	39,67,77
31	成功が見えなくてもあきらめない	6,8,23,33,38,41,55,56,69
31-34	難しい技術について意見を言い合う	3,6,7,12,34,38,65
31-34	練習中のアイデアを生かす	7,39,41,45,55,63,78
33	ミスをしたとき中断してミーティング	51
33-34	新しいリバウンド技術	38,51,58,66,68,79,80
34	うまい人の観察	8,55
31-39	生徒の発想を新しい技術につなげる	39,68
39	世界に例のない戦術	70
39-40	「今日一日いい日だったか」(Tの顔色窺う)	37
40	「考える力がついた」という発言	59,67

【授業後検討会の内容】()内のTN、OY等は発言者

授業検討会は2班に分かれた「フリーカード法」による授業研究と、その後の話し合いの2部からなる。フリーカード法については本叢書に藤田がその実際を紹介しているので参照していただきたい。

まずフリーカードによる授業検討の結果としては、一つの班は「ビデオに対する学生の反応はポジティブであった」「その後のディスカッションも比較的動いていた」と報告された。他の班からは「(ディスカッションは)、一見動いているように見えたが何のためのディスカッションか学生達がわかっていたか」「『学び』とか『教える』と

かいうことに限定して授業者が発問する事自体が適切なのか」といった報告がなされた。

「何でも帳」を使わないことにより「授業そのもの」を対象化するような感想が出てこないのではないか（TN）という意見が出された。この点に関しては、「何でも帳」を使う使わないではなく「学生に書かすものが授業構造を変えていくように働きうるものになっているか」（OY）が大事であるとの意見も出された。

授業者としては「何でも帳」を使わずワークシートにすることで、授業の「いま・ここ」での感情や思考の動きを教材化することを本授業の方針に据えたのであるが、もし学生の授業の感想にそうした「視点」が出ていなければ、何らかの対応を考えることにした。

5回分のワークシートが配布されたことについては「詳細に順序づけられている学生の方が面白みを感じないのではないか」（FJ）、「藤岡の『授業の粹』を示すということにはなっておらず、ただ順序を示しただけではないか」という意見が出された。

授業者としてはワークシートは学習活動の準備提供にすぎず、教えた「内容」を持っていないこと、従って、「授業の粹」という考えでは作られていないことを説明した。

【第1回授業のリフレクション】

ワークシートの回収結果より、受講学生の3分の1弱というかなりの数の学生が本授業の授業の素材となるVTRを観ていないことがわかった。このまま進行すると恐らく授業への参加を困難にするし、授業における議論やグループワークに支障を来すと予想された。

また、VTRを視聴した者のワークシートの記載内容をみると、「具体的に」という指示にもかかわらず、VTRの中で取り上げられている事象をふまえて感想を書く者が38名であった。しかも1ないし2の事象に反応している者がほとんどであった。その他のものは、一般論や抽象論を述べる者であった。（表3参照）

内容的に多くのものが触れたのは、生徒同士が自分の見つけた技を提案してそれをみんなで練習する場面、成功がはっきり見えなくてもあきらめないという発言の場面、そしてリバウンドの技術についてアイデアを出し合う場面である。協力して考えることと生き方へのメッセージ（あきらめない）が印象的だったと言うことであろう。しかし、映像の特徴であるまなざしや表情、動き、他者との距離やかかわりを手がかりにそこに起こっていることを推量したり、自分の視点を確認したり、自分の視点を相対化するという点では不十分だと思われた。

【第2回授業への方針】

以上授業検討会の結果と授業リフレクションの結果、および学生のワークシートの内容の傾向をふまえて、第2回授業に対し次のような方針を立てた。

1、他者の意見によって自分の意見が相対化される経験を持つ。

授業の冒頭に前回のワークシートの抜粋を可能な限り多数紹介する。

2、問題意識を持ってVTRを視聴あるいは再視聴することで、自分の視点を確認（再確認）したり、新たな視点を獲得したり、視点の変容を経験する。

3、授業者の視点を揺るがした感想を紹介する

「ワークシート」の中で授業者である筆者が思ってもみななかった意見があり、これは筆者の視点をゆるがす経験であるので、授業者自身にとっても「視点がゆるる、視点が相対化される、新たな視点を得る」が授業のなかで起こっていることを知らせるためである。

4、授業そのものについての感想をできるだけ紹介し、その感想の内包している授業観を全体のものとして教材化する

授業そのものに対する意見は一見否定的と思われるものを中心にできるだけ多くの意見を紹介し、その意見が孕んでいる「授業とは」に関するメッセージを全体のものにしていく。

5、授業の「いま、ここ」での感情や思考の動きを「教材」化することで「教える、学ぶ」を追求する。

【第2回（12月3日）】

- Ⅱ、「学ぶ」こと「教える」ことについての自分の考えを深める。
- Ⅱ-1、「学ぶ」「教える」について仲間の考えを知り講義者と共に考える。
 - ・仲間の問いとグループで選ばれた問いを知る
(共通のビデオを見た仲間は、何を、どのように問うているか)
 - ・プリントで紹介された仲間の意見を知る
 - ・講義者と仲間のやりとりの中で問題にされていることは何か
- Ⅱ-2、VTR「自分で考えろ」を再視聴する。
- Ⅱ-3、今日の授業についてふりかえる。
(何でも自由に)

【授業後検討会の内容】

〈文脈〉

OY氏は「授業者の文脈と学生の文脈がどこで出会うか」を問題にする。この指摘の背後には、学生が「主体的」に考えるということを「よし」とする前提がある。同様に授業者の意図を「文脈と文脈のすりあわせ」(TN)にあるとするのも同様の前提である。そこで、授業者が「自分の文脈を言わな」ければならないと考えている。

しかし授業者(筆者)は学生が「主体的」であるか「受動的」であるかを問題にしているわけではない。

〈問いについて〉

OY氏の「問いかけをするときには、問いの本質的な部分の前了解(メタ的な了解)が必要」という議論についても、授業者は前了解がなくても「問いかけ」は行われる。また「問い」は了解のための手段ではないと考える。OY氏とは、議論の前提がずれていると見なした。

問いを巡ってはその他「問いが不安定」「どういう意図でその質問をしているのかがわからない。」等が出された。しかし何かを引き出す、あるいは達成するための手段として問うていないわけであるから、これらの議論は筆者の関心外であると判断した。

MY氏の『「他者理解」の姿勢を学生に学ばせている」、そのために「前回はビデオを見て自分の考えを出させ、今回は他者の考えを取り込むことによって自分の考えを相対化させていた」という感想は筆者の授業構想を授業に参加する中で感じ取っていると思った。

また、TM氏の「対話を通した自己理解は本気で関わった人にはうまくいく」「『教える-学ぶ』のテーマで話しても生産的な対話にならない」も、「対話を通した自己理解」という表現で筆者の授業構想の基本をかなり正確におさえた上で、今回の授業がなぜそうならないと考えるかを「教える-学ぶ」のテーマでは「本気で関われない」から生産的ではないというメッセージと受け取った。

一見この問題提起に近いように思える意見は「自分のことにつなげる」という系統の意見である。「学生は本気で関わっているかいないか」という問題は「自分のことにつなげる」かどうかとは全く別問題である。この議論は明らかに短絡している。

以上のことから、「自分と違う意見に対して無関心である自分」を教材化するために、再視聴後の仲間の感想を紹介しながら、その内容に筆者自身が関わることで、意見の差異は自分自身に対する異論であるということを感じ取ってもらうという方略をとることに決定した。

【第3回（12月10日）】

- Ⅲ-1、再視聴した後の仲間の感想（配付資料）を知る。（個10）
- Ⅲ-2、仲間の感想（配付資料）について授業者が感じたこと考えたことを知らせる（全15）
- Ⅲ-3、仲間の感想（配付資料）をもとにグループで自由に話し合う。（25分）
- Ⅲ-4、グループの話し合いで感じたこと、考えたことを記録する。（個5）
- Ⅲ-5、VTR「自分で考えろ」を教材とする授業の中における、私自身の学びを確かめる。（個20）
- Ⅲ-6、今日の授業について振り返る。（個10）

【授業後検討会の内容】

〈ネガティブな意見〉

検討会で「ネガティブな印象を書いていた人を指名」したことをいたたまれない（TN）と感じたり「授業ではポジティブな意見を採り上げた方がいい」（SM）という意見がだされたが、この点についてはとくに問題にする必要がないと思った。

前回の授業の振り返りと、今回の授業への方針で書いたように、授業者は一見否定的と思われる意見を中心にできるだけ多くの意見を紹介するという方針をとったが、それは「否定的」と思われる意見は、それだけ自分のイメージや体験との齟齬を感じていることであり、逆にいうと「授業とは」に関する豊かなメッセージを孕んでいると考えたからである。むしろその齟齬を「学生に問いかけて確かめること」が、学生の経験していることに即して「授業とは何か」を追求していけると考えたのである。そのことに学生がどう言及しているかみることにした。

〈一対一の話し〉

前回同様、「一対一の話しが全体の問題なんだということが伝わっていない」（TN）、「学生達との関係がうまく組織化されていない」（TN）、「一対一のやりとりが第三者に開かれていない」（FT）という意見が出された。

しかし授業者は「伝えよう」とか「うまく組織化」しようとか「第三者に開こう」とか意図していない。「感じなかったら感じなかったでいい」（授業者）のである。まして「前回のような関係を変えよう」（FT）とか授業者の「思い」が「学生に届く」（SG）ことを目的にしているわけではないのである。この点については学生の感想が前回と違ってきたかどうかを確かめることで、次回の授業の方針に反映することにした。

〈文脈を合わせる〉

検討会に2年関わってきて強く感じるのは、教師と学生にはそれぞれの文脈があり、その文脈は「合っていない」のはよくないという前提である。そこから授業者は学生の文脈を知る、その文脈を尊重するという原則が導き出され、授業者も「自分の文脈をあきらかに」すべきであるという論点になるのである。「藤岡先生の文脈が無いと学生も文脈を作れない」（TN）という今回の意見もその表れである。

しかし本授業が目指しているのは「先生の文脈」との関係で学生が「自分の文脈を作る」という「習慣」の解体をはかることである。「あなたの中で授業はどういう時間であるか」（授業者）は問いの対象ではあるが、「そういう意図があるということを学生に伝えよ」（SM）といわれるような「意図」も、「学生に伝える」べきことでもないのである。

〈「問う」ということ〉

従って「問う」ということは必ずしも「何が問いの前提になっているのかという認識」（OY）を共有していなければ発せられないというものではない。「先生の問いの文脈の中に入ってしまう」（OY）と心配するような「文脈」などそもそも無いのである。

「問い」は問う人の「文脈」を相手に知らせるためのものでも、それぞれの文脈を知り合うための作法でもない。「学生の問いかけが先生の問いかけに内在化されて」（OY）しまつては、それこそ「先生の文脈」に取り込んでし

まうことになるのである。

結局「問い」の意味が全く異なっていたのだ。「文脈」という表現を借りるなら、本授業における「問い」の意味は、授業者と学生のそれぞれが「文脈をつくる」ことの解体作業としてある。「文脈を作って」わかった気になること、「文脈を知って」安心することこそが、解体されるべき態度である。その態度が「世界」との新鮮な出会いを妨げているからである。

「問い」は「火花」のようなものである。「問い」によって「文脈」を共有していたと思いついていた者達は、四方八方に砕け散る。そこから新たな「文脈」を生成する者もいるだろう。急いで「古い文脈に逃げ帰る」者もいるかもしれない。「問い」にはどうこうしたいという意図はないし、どれが「よい」反応だという値踏みもない。

まして「前回の関係(どういう関係? =筆者)を変えようと発言」しているわけでもない。

結局MYの言う授業者の「問い」は『『きみはこういう考えだったんだね』と確認する問いであるので、学生のほうは問われても何を私に考えさせようとしているのかが見えない。しかし、このような形態も一つの『教える』になるのだと学生のほうは次第に感じていく」というとらえが、最も授業の実際を反映していると考え、その点を学生のワークシートの記載で確かめることにした。

【第3回授業後のワークシート】

第3回の授業後のワークシートの記述をみると、授業の積み上げのなかで「変化」を感じさせる記述が見られるようになってきた。

一つは「これまでの学び」を対象化するもので「大学への勉強(入試? =筆者)主体に行ってきた私からしたら、「学び」といえば具体的な知識そのもののイメージがある」「私は今まで、教えられた知識をただ鵜呑みにし、ほぼ完璧に暗記してきた」という自分の対象化、「果たして今までの自分の学びかた、学んだ内容は正しかったのだろうか? 自分で考えて内容を選び自分で考えて習得してきたのだろうか?」と自らの学びを振り返り、「自分の学習における受動的な側面」を強く感じている学生がいる。また「私は教師の方向づけが学びのきっかけになると述べたが、きっかけを与えられないと学べないと言うのも問題ではないだろうか。学びのきっかけを自ら発見する力、生み出す力も大切ではないかと感じた」や、「同じ学びのきっかけを与えられても、それを学びのきっかけになりうるものと認識できるかできないかという問題」として学びの主体性に言及するものも出てきている。

仲間との関係で自分を相対化しはじめているものとしては、「自分とは全く違う学びをしている第三者の存在を通じて、自分の学ぶ姿勢や態度が再確認できたし、問題点も見えてきた気がします」がある。自分自身というよりは、この授業における仲間に対する意見としては「何か議題を与えられて話し合うことや、先生が何を意図して期待しているかをはっきり認識できることが当然と考えている人が多いのではないかと……答えやはっきりしたものがないと『学んだ』という実感がなくて不安なのだろうか」がある。自分たちの学びを対象化しはじめていると言える。

「教師の存在」を意識しはじめた学生も多い。これはVTR教材のなかの教師の存在にも関わるのであるが、同時に本授業における教師(授業者である筆者)に関する。「教師の問いとは、何か別の考えに気づくための仕掛けであると考えている。やはり個人の考えの至る範囲などたかがしれているので、教師の問いや仲間の意見を聞き、自分でそれについて考えることで考えが深まるのだと思う」や「今回、もっと深く考えながら先生と生徒のやりとりを聞いていると、新たに色々考えるものがあり、やはりああいう時間も必要なのかなと思った」という授業の経験から教師の存在を意識しはじめている。また「今日の授業で思ったことは……藤岡先生の『学ぶ人』としての側面が強く出ているな、ということでした。(中略)『学び』たい先生と『学び』たい学生との利害の衝突のようなものが、授業に批判的な感想文の中に表れているように思いました」。これは自分の外に「教師とは」と課題化するのではなく自分を含んだ現実の授業の中で「教師」を経験しているということであろう。

現に自分が経験していることに即して授業をメタレベルで捉えている感想には、次のようなものがある。『『学ぶ-教える』』ということをしてVTRの中で考えているようで、何かこのライフサイクルの授業自体を考えているような感じがする。VTRと授業がだぶって感じられる」や「授業でやっていることは実はバスケット部(in VTR)でやっていることと同じである気がする」といった感想である。

本授業は、授業を「〇〇を理解する」「〇〇ができるようになる」といった「手段としての授業」ではなく「今ここで私が経験していることは何か」に焦点をあてた「目的としての授業」である。「教えるー学ぶ」とはどうかを「考える」のではなく、「学ぶこと」、「教えること」、「学ぶ人」、「教える人」を今ここで経験する授業である。そういう意味で上記の学生の感想は授業の中にいる彼らの中で「何かが動き始めている」という手応えを感じさせるものであった。

しかし感想の中にはVTRの内容や、授業での他者の考えを「自分のこととして」受け取るということへの抵抗もある。「授業の中でVTRをみて、それを他人事ではなく自分のこととして考えてほしいと言うことだったが、それは非常に困難だと思う。(中略)他人の経験を自分の経験のように考えて、何らかの情報を手に入れ、それを生かすことができるような人間は天才であって、一般人には無理だと思う」は、「自分事として」の意味を誤解しているところもあるが、「共感的理解」の可能性に対して否定的であることが伺われる。授業者である筆者の「問い」への疑問もある。「問題文中の“学び”とは、“この授業で学んだこと”なのか“学びのあり方”なのかかわからない。さらに“VTRを教材とする授業”と語っているが、前回は今回もVTRの内容についての議論が皆無であったのだから、この授業がこのVTRを教材としているとはいえない」がその例である。

授業の形態が大学の講義に馴染まないとする意見もある。「先生の授業形式は、大学の講義としては不向きと考えられやすいものである気がする。はじめから時間の枠が定められているものの中で、ワクをはずしたやり方をするのは『形』になってないと言うことで達成がない感じを生徒に与えてしまうからだ」。

【第4回授業への方針】

以上の検討会の内容、学生の感想の分析から既に芽生えている授業における経験そのものを「教材」にして「教えるとはどういうことか」「学ぶとはどういうことか」を考えることを促進すること、まだ根強く残っている教師の中に「答え」を探そうとする態度、他者との関わりの中で自分自身を相対化することに意味を感じられないとする意見に対して、授業者自身が今の段階で考えていることを「開示」することの必要性を感じたので、資料「藤岡への疑問、質問にとりあえず回答する」を準備することにした。

この資料を準備するに当たって授業者としての筆者が一番危惧したのは、「やっぱり答があったのだ」という反応や、「自分の考えていたことが『正しかった』」とする受け止め方である。そこで本資料の記述に当たっては、「私は」こう考える、あなたが「私の意図」を探してもそれはどこにもないと言った類のメッセージになるように努めた。

今回は、最後の一年間のふりかえりを1回残すのみで、藤岡担当授業としては最後の授業になる。当初の予定では「カード構造化法」を用いて自己の対象化、学びの確認を行い、グループで共有することで、藤岡担当分の授業との連続性を保証しながら「ライフサイクルと教育」の1年間の学びのふりかえりを行う予定であった。しかしこれには少なくとも2回分の講義時間を必要とする。そこで「カード構造化法」の導入はあらかじめ、4回分の授業のふりかえりを行うことにした。

そこで方針としては、もう一度この時点で視聴したVTRについて他者に対する「問い」を出すとしたらどのような「問い」を出すかを考え、第一回で立てた自分の問い、グループで選んだ問いとの対象を求めることにした。「問い」は問う人と対象との関係の質を如実に示す。従って学生にとってのこの4回の学びが何であったかを確認する「教材」になりうると考えたのである。

【第4回配付資料】

藤岡への疑問、質問にとりあえず回答する 2001/12/17

○教材

「藤岡はあのVTRで何をわからせようとしているのか？」という疑問が絶えない。私はあのビデオに何か教えたこと(=教育内容)があるから見てもらったわけではない。あくまでも素材である。ただし素材としての価値には配慮したつもりである。(本授業で言う素材の価値とは、どれだけ多様な「問い」多様な「応答」を内包しているかである)

「教材」はVTRに対するあなたの「問い」あなたの「応答」である。(あるいは仲間の「問い」や「応答」、藤岡の「問い」や「応答」)。教育内容が何であったかは「問い」と「応答」の「あいだ」に表れる。

「ミーティングの時、先生の合図でどうしてあんなにさっと集まってくるんだろう」「生徒の表情が変わったように見えるが、それは何を意味しているのだろうか」「金田先生はなぜ日本一などと“唐突”に思われるような目標を出したんだろう」「桐朋は古武術を生かしていると言うけど、ほんとうに生かしたって言えるかな」「あんな肩の使い方を訓練して筋肉を痛めないだろうか」「桐朋の生徒のバスケットボールへの願いは何だろうか」。そうした無数の「問い」を発し、「応答」を続ける中に「内容」は結果として生み出されているのではないだろうか。

○「知りたい」

何が書いてあるかはワークシートを読めば「わかる」のになぜ改めて「問う」のか。私はあなたがどのように感じ、考えているのかが知りたい。どうしてそう感じたり、考えたりするのが知りたい。私の感じ方考え方とどこがどう違うのかが知りたい。あなたが世界との関係において、どこにどっちを向いてたっているのか、どこに向かおうとしているのかが知りたい。

あなたが「書いた」ことの奥の奥に潜んでいるもの、恐らくあなた自身も知らないもちろん私が見たこともない、私とあなたを違った場所に立たせているその根源が知りたい。

なぜ知る必要があるのか？ 私たちがこの世界にすみ世界は私たちに責任ある「応答」を迫っているからである。

○自分の「問い」

自分の興味や関心から出た「問い」でなければ、考える意欲がわかないという意見がかなり出された。確かに私は前にVTRの素材としての価値は多様な問いを誘発することと述べた。それらの問いの多くは自分の興味や関心から出たものだと思う。とりあえず今の自分の興味から発した問いからはじめるのは意味のあることである。しかしそのままいいというわけではない、この興味を持ったということそのことが吟味されなければならないからである。

我々の人生において発せられる問いはほとんど外部からやってくる。この科目を履修すべきか、どの進路を選択するか、我が国の経済危機をどう考えるか、パレスチナやアフガンの問題をどう考えるか等々。子育てにおいても、結婚生活においても、職場での生活においても「問い」は外部から応答を迫って押し寄せる。そのいくつかは暴力的でさえある。

「私」とは今ここで世界の中でこのように問い、世界に対してこのように応答している存在のことではないだろうか。「私」とはそうした無数の問いと応答の蓄積ではないだろうか。

○自分事

「他人事」としてではなく「自分事」としてものごとを引き受けるということは、自分の興味・関心に合うものだけを取り入れるということではあるまい。自分はその問いの中でどこにどっちを向いて立っているのかを確認し、そこでの応答を開始するということだろう。

「自分事」というのは「自分のしたいこと」とは違う。どんな小さなことと思えてもそのことに関わり続けることの結果もたらされる感覚が「自分事」である。振り返ってみたとき「自分事」になっていたということ

であろう。私は「これはできる」などと自分で決める権利を持っていないのかもしれない。

○相対化

「みんな違ってみんないい」。たしかにそうとも言える。違ってはいけない、それぞれであってはいけないなどという権利を誰も持ってはいない。しかし「違い」は目的ではない。「違い」は結果である。一つひとつのことに心身の全体で応答した結果である。

違うということ、多様であるということは、「雑多」ということではない。それぞれが一つひとつのことに全身全霊をあげて応答する結果としてわれわれはそれぞれが多様であることを知るのである。

【第4回（12月17日）】

IV-1、配布資料「藤岡への疑問、質問にとりあえず回答する」を読み、授業者の考え方を知る。

IV-2、これまでの3回の授業をふまえ、現時点でVTR「自分で考えろ」を視聴した後に仲間に対して「問い」を出すとしたら、それはどのような「問い」か。一つ厳選して書く。(個5)

IV-3、第1回の時の「問い」と比べてみる。「問い」は変わったか。変わったとしたらなぜか。(個5)

IV-4、各人の「問い」をグループで共有し、話し合いを行った上で、グループとしての「問い」を一つ決める。またその「問い」がなぜよい「問い」といえるのか話し合う。(G15)

〈よい「問い」だと思うわけ〉

IV-5、グループで選んだ「問い」に自分なりに答えてみる。

IV-6、VTR視聴、講義者の「問い」、自分たちの「問い」、仲間との話し合いをふまえて、「学ぶこと」「教えること」について、あなたの考えたことを書く。(個10)

〈授業者からのコメントを書くにあたっての方針〉

コメントを返すに当たっての方針は、筆者の担当分の授業方針との整合性をはかるという視点から、次のような原則に基づいた。

- 1、学生の感想の内容に対する評価を行わない。
- 2、感想のなかで十分意識化されていないと思われる問題の所在を知らせる。
- 3、本人自身の気づき、本人自身の発見に対して共感し、はげます。
- 4、相対化が乏しいと感じられる者について、別な視点を提示して相対化を進める。
- 5、「答え」あるいは「結論」と捉えられそうな表現は避ける。

【第5回授業（1月21日）】

V-1、コメント（全員分）を配布する

コメントの全体を読むように指示する

V-2、グループで一年間の学びを振り返る。

V-3、成績評価の方法を知る。

【授業後検討会の内容】

「コメントの文章が大変わりにくい」(TN)、学生の感想に対するコメントをパソコンで打っているのは、「即興的に肉筆で答えるという水準を越えてしまっている」「学生の問いのレベルと藤岡の答えるレベルがずれてい

る」(TN)

学生の思考をゆさぶるという点について「学生の固定した頭を揺さぶって、自由な考えを出していくと言うところが看護教育と同じ」(UI)という意見が出された。それに対して「藤岡の授業では揺さぶる人(教師)と揺さぶられる人(学生)が分離している……相互性が感じられない」(TN)という批判的意見がだされた。

OYからは「何でも帳では4回のなかで学生がどのように変わっていくかが見える。藤岡は学生の履歴をどうやって知なのか」「教える側には文脈がある。しかし学ぶ側は文脈をぶつ切りにされている。文脈性ということをもっと考えなければならないのではないか」

授業者である筆者は「内在的な自己運動を個人の中にも集団の中にも引き起こすこと」その運動の中に身を置きながら、絶えず変化する対象との関係において自らも変化していく、「それが私の考える学生との対峙」(授業者)である。学ぶ側の文脈がぶつ切りにされたというが、教える者も自らの文脈をぶつ切りにしている。「文脈をわかって応答する」というのは不可能なことである。否、「わかったつもりになっている」ほうが危険なのである。

Ⅲ、授業をおえた学生の学び

学生がこの4回の授業を通して何を学んだのかを簡単に言い切ることはできない。学ぶということはその人のひと、もの、こととの関わりの中で起こる全身心におけるできごとだからである。それは全身全霊をあげて学生と関わったものが学生との間で起こったことを全身心で感知することによってやっとその一部に触れることしかできないものであろう。まして学生が書いたものを読み解くことでは到底知り尽くすことのできないものである。

そのことを十分承知した上で、学生が最後に書いた授業の振り返りの感想を内容分析し、授業者にとっての自己評価の糧とすることにする。

〈学生の感想の分析結果〉

学生の感想を意味のあるひとまとまりの文で分割し、その内容的な近さにもとづいてグルーピングし、カテゴライズした。表4はその一覧である。

まず全体的傾向であるが、「学ぶこと、教えること」というテーマを巡る4回の授業であったが、学生達が様々な経験、様々な学びをしたことが、カテゴリーの多様性から伺うことができる。それは必ずしも肯定的なものとは限らない。

次にVTRの素材の価値を多くのものが感じていると言うことである。直接この点に触れていない者についても、カテゴリーの内容やカテゴリーの多さを考えると、このVTRが多様な「問い」、多様な「応答」の可能性を内包していたということであり、学習の素材としてのよさを物語っている。

第三に、授業そのものを学びの場として感じたものが多かったことである。16名がこのことに触れているが、その内11名が結局授業という場で自分は学んだのだということを述べている。逆に5名は授業の場が自分にとっての学びの場にならなかったということを述べている。

またこの経験のなかで教師と学生の信頼関係(2名)、教師の情熱や教育的役割(5名)について言及している。

第四に、最終的に自分の「学び」に焦点化したものが多いことである。これは授業そのものが学びの場であったという条件が効いていると思われる。だんだん深く考えていく変化のプロセスを感じている者(9名)、自分の学びの傾向を自覚していく者(5名)は授業の進行と符合している。特に重要だと思われるのは、学ぶということが知識の習得に関わるのではなく、自分で考えること(4名)を学ぶとか自分という存在に到達している(6名)ことである。

第五に「問う」と「学ぶ」の意味について考えている。「問う」ということには5名が、「学ぶ」ということの意味(本質)や「学び」の発見については13名が言及している。

「学ぶことと、教えること」というテーマの提示、自分たちで問いを考えるとということから出発し、当初の計画からは大きく逸脱した授業であったが、結果としては、当初のねがいにそった展開であったと考える。

IV、授業者自身の振り返り

以上の叙述の全体が授業者である筆者が経験した授業の全体であるが、この叙述の全体を通して何が見えてきたかをここで整理してみる。

まず第一に、学生が一本のVTR作品を素材に問いを持ち、応答しながら学習を持続させたと言うことである。それはVTRの学習の素材としての良さを裏づけると共に、学生の学ぶエネルギーの大きさをあらためて教えてくれた。

第二に、一とも関わるのであるが、学生が変容していく学びのダイナミズムを目の当たりにすることができたということである。すなわち4回の授業の中で授業の進め方にとまどったり、反発したりしながらも、他者の意見に動かされ、自己を振り返るなど授業の場で起こっていることを教材化することで、学びを変容させていった。

第三に、授業検討会での学びである。これまでの叙述でも明らかなように、授業検討会の議論は同じ授業を経験したにも関わらずほとんど一致を見なかった。授業を行っている者と観察する者の違いを超えて、議論は非和解的と呼べるほど食い違っていた。そのことは授業者である筆者の授業観教育観を自覚化させる契機となった。

第四に、授業検討会の議論が学生の「事実」、授業の「事実」をもとになされないことに依る弊害である。もちろんこれは客観的事実なるものが存在するといっているのではない。各自の言説がどのような授業の「事象」に反映されてのものであるかが明示されないが故に、授業の具体から離れた抽象的な議論に流れたということである。第一回の授業検討会にはそのことを恐れて「フリーカード法」を導入し、自分の授業におけるリアルタイムの観察事象をもとに、他の観察者との関わりの中での、自己の視点の確認、他者の視点からの学びを企画したのであるが、その意味が十分理解されないまま終わったのは残念である。

表4 授業の振り返りの分析 (提出62名、複数のカテゴリーにまたがる)
(数字は学生の識別番号)

1、学習素材	
素材としてのVTRのよさ	26,36,37,38,39,40
2、相対化	
①多様な考え、別の視点を知る	1,4,9,40,41,50,58,61
②自分を相対化できた	5,17,19,22,52
③これまでの自分とつなげて考えた	26
3、自分の「学び」	
①自分で考えることを学んだ	35,37,39,54
②深く考えている自分(変化)	23,24,38,49,53,59
③自分の「学び」の傾向を知った	3,24,31,36,39
④自分の考えがはっきりしてきた	9,22,43
⑤自分の考えをもてるという喜び	27
⑥自分のこれからの生き方	1,15,41
⑦自分という存在の在り方	43,56
4、「問う」ということ	
「問う」と言うことの意味を考えた	7,29,33,46,56
5、「学ぶ」ということ	
①「学ぶ」と言うことの意味(本質)	7,10,17,19,20,21,23,46,56
②「学ぶ」を学んだ	17
③普段の中に「学び」がある	7,27
④人は学びたいと思っていることを知る	12
6、授業内容	
マニュアルについて考えた	2,25,42,54
7、授業そのものの経験	
①VTRとこの授業が二重になっていた	3,32
②本授業そのものが考える場であった	13,14,16,24,29,35,45
③なぜこのような授業の形をとったのか	60
④大学らしい授業だ	57
⑤授業形態が大人数では無理	3,5,18,28,46
8、教師	
①教師と学生のよい関係(信頼)を知った	10,17
②教師の情熱、教師の教育的役割を感じた	12,21,55,57
9、授業への不満・希望	
①「何でも帳」を使って欲しかった	13,43,47,48
②最初の問い(自分の)を大切に	8
③ディスカッションがしたくて来ている	61,62
④VTRの事実で話し合いたい	61
⑤議論にならなかった(できなかった)	30,47
⑥何も考えなかった、考えなくなかった	11,47
⑦授業の方針(予定)を示して欲しい	11,29,45
⑧先生のプリントで納得した	59
⑨教授技術がない(声の大きさ)	5

第 3 章

公開実験授業に関する研究報告

主体的な学びについての一考察

藤井奈津子（京都大学大学院教育学研究科）

0 はじめに

公開実験授業には、授業実践、授業研究、相互研修という三つの基本的な性格がある^{*1}。そのうち授業実践についてとりあげるならば、そこでわれわれが一貫してめざしているものは、授業者と学生との相互行為のなかから、学生がみずからの意味を見出し、みずからの知識を組織化していく、主体的な学びの形成にあるといえるだろう。ここに収録された一年間の記録を振り返ってみてもわかるように、われわれはそのような「主体的な学び」を学生から引き出すために、何でも帳、グループ・ディスカッション、ワークシートなどのさまざまなツールを用いながら授業構成・授業方法を模索してきたのである。ところがこのような試行錯誤のすえに引き出される「学生の主体性」は、授業後に開かれる検討会（相互研修）の場になると、「(授業に) ノッている／オリテいる」「(授業内容に) コミットしている／コミットしていない」「(授業者の話の際に) 顔を上げている／顔を伏せている」といった二分法的な言葉に集約されて議論されがちであった。そこでこの小論では、公開実験授業における学生の「主体的な学び」についてのわれわれの考察を深めるべく、その前段階として、そもそも「主体的な学び」とはどのようなものであるのかということについて考えてみたい。

1 経験のなかの理解

伝統的な教授法において、授業者は知識の伝達者としてみなされてきた。すなわち授業とは、学生に明晰で系統だった知識体系をつぎつぎと投入していくことであると考えられてきた。「これはちょうど空っぽの容器に中身を投入していくようなイメージで考えられており、授業における学びとは、その容器をだんだんと授業者の伝達した意味体系で満たしていくということになる」^{*2} だろう。

ところでこのような学習観は、マーク・ジョンソンの批判する伝統的な客観主義の認識論に基礎をなしているものと思われる^{*3}。客観主義の認識論において、世界はそれについて誰が何を信じているかには関わりなく、ひとつの独立した構造として存在している。したがって、世界に関する知識を得るためにわれわれが行うことは、そうしたわれわれの経験とは独立した客観的概念を論理学の規則に従って互いに結びつけ、さまざまな種類の命題を形づくるということになるだろう。

ところが近年の経験的研究の示すところによれば、人間のもつ概念は、所与の文化における人間の経験に依存した概念枠組みの内部でのみ規定され、理解される。つまり、概念とはわれわれの経験と独立して存在するものではないのだ。したがって、理解とはわれわれが世界を所有する方法であり、そのなかで住まうやりかたの総称であるということができるだろう。さて、理解（認識）というものをこのように経験の受肉化として捉えたとき、重要となるのは、アンリ・ベルクソンの唱える「図式」の概念である^{*4}。図式とは、われわれが理解や推理が可能な意味で関係づけられた経験をするために必要な、行動・知覚・概念作用における枠組みのことである。われわれはそのような枠組みがあるからこそさまざまな事象を記憶にとどめ表象することができ、またそれを受肉化しつつ現実の行動に生かすことができるのである。そこで以下では、ベルクソンの図式理論に従いながら、われわれの認識の過程における「図式」の役割についてみていくことにしよう^{*5}。

2 学習の過程

ベルクソンにとって認識 (reconnaissance) とは、その語の成り立ちどおり再認のことである。なぜなら、認識とはそれが何であるかを捉えるものであるかぎり、そこでの対象は、すでに把握された何かという枠組みのもとで見出されるからである。したがって認識には、その枠組みを呼び覚ますものとしての記憶の介入がつねに認められ

る。ところでベルクソンによると、この記憶の介入の仕方には二通りあり、それによって認識は、自動的な認識と注意的な認識とに分けられる。

自動的な認識から始めよう。たとえば、われわれは初めての街を訪れたとき、街角ごとにどこへ行くのかわからなくてためらうのに対し、一方、長年住んでいる街であれば、街をほとんど意識することなく機械的に歩き回ることができる。この違いは何か。ベルクソンによると、これは知覚に伴う身体運動に関係がある。前者においては、知覚はまだそれに伴う明確な運動を組織していないが、後者においては、この知覚に伴う運動が私の知覚を無用にするところまで組織されているというのだ。つまり、われわれが慣れ親しんでいる日常の情景においては、認識は身体の瞬時の反応系に組み込まれており、そこでの記憶は、記憶に照らされた習慣、身体化された記憶ともいべきようなものになっている。われわれの習慣的な認識は、このような身体運動に埋め込まれた記憶を基礎としているのである。ベルクソンは、このように生まれつつある筋肉感覚としてわれわれの意識の内に展開される構図のことを運動的図式 (schéma moteur) と呼んでいる。

一方、注意的な認識においては、このような身体化された記憶に加えて、本来の意味での記憶の介入が認められる。そこで、われわれが物事を理解するときを考えてみよう。たとえば、難しい本を読んだり、難解な話を聞いているとき、われわれは知覚した語を頼りにして、その語によって暗示される多少とも抽象的な観念の領域へ身を置き、そこからわれわれは考えた意味をたずさえて、再び知覚した語に戻っていくことがわかるだろう。このように読む文句のなかでわれわれが見ているもの、発音された文句のなかでわれわれが聞いているものは、われわれがそれに対応する観念の領域に入っていくのに必要なだけのものである。つまり、われわれはある抽象的な観念から出発して、それから想像においてその観念を仮設的な語に質料化し、それらの語をわれわれの見たり聞いたりするものの上に重ねようとするのだ。したがって物事を理解するとき、われわれは単語から観念へと進むのではない。われわれは、仮設的に想定され再生された観念から出発して、そこから実際に知覚された単語へと下降するのである。つまり注意的な認識には観念からイメージへの働きがある。観念とは、イメージに展開しうる記憶の要素が互いに浸透し合っている全体的な表象である。ベルクソンはこの全体的な表象のことを力動的図式 (schéma dynamique) と呼んでいる。

それではこの全体的な表象は、なぜ力動的図式と呼ばれるのであろうか。ベルクソンは認識の過程における力動性と図式性についての理解をより深めるために、ダンスの習得の過程を説明している。

われわれがダンスのような複雑な運動を習うにはどうするだろうか。まずダンスを見ることから始めるだろう。たとえばワルツを覚える場合ならば、ワルツの動きが目で知覚される。この知覚をわれわれは自分の記憶に委ねる。それからわれわれは、記憶に保存した印象に似たような動きが足でできるようになることをめざすだろう。ところが、ダンスを覚えるためには、それを見ることから始めなければならないが、一方で、幾分かすでに踊る習慣をもっていないと、そのダンスの細かな点を、またその全体をも見ることができないということはまったく明らかである。つまりワルツのような複雑な運動の習慣をつくるためには、ワルツを分解して得られる運動の要素をすでに習慣としてもっていなければならない。事実、われわれが普段歩いたり、つま先で立ったり、体を回転させたりするときに行う運動が、ワルツを覚えるときに利用される運動であることはすぐわかることだ。しかし、それらをそのまま利用することはできない。それらを多少とも変化させ、おのおのをワルツの一般的な運動の方向に曲げ、とくにそれらを新しく組み合わせなければならない。だから一方には、新しい全体の運動を表象する図式——力動的図式——があり、他方にはその全体の運動が分析された要素と同一な、あるいはそれに類似した前からできる運動のキネステジックなイメージがある。ワルツの習得は、これらのすでに古いさまざまなキネステジックなイメージをそれらが一緒に図式の中へ入り込めるように新しく組織づけるところに成り立つ。だがもっとも図式はそういう作用を通じて、不動なのではない。図式そのものも自らを満たすべきイメージによって変化を受ける。こうしてダンスの習得の過程には、図式が複数のイメージをだんだんとそれら相互の間の新しい行き方に導くこと (イメージの図式への適応) が必要であり、また図式をイメージに展開できるようなものに変えること (図式のイメージへの適応) が必要であることがわかる。しかし重要なことは図式からイメージへの働きがあることである。

このようにダンスの習得の過程において、まずわれわれのうちに動員されるのは、運動的図式である。しかしここでの運動的図式は、知覚された対象に対する有益な反応運動を描かせる構図であると同時に、そこから喚起され

る無数の記憶イメージを引き寄せる鋳型のようなものでもある。この鋳型にはまり込もうとしつつ、われわれの記憶内容は一種の緊張を強いられるのであるが、その状態が力動的図式であるといえる。そしてこの力動的図式から運動的図式へ向けて記憶イメージが現実化されるとき、旧来の運動的図式（パターン）は新たな運動的図式（パターン）へと改変される。ここにダンスの習得がなされたのだ。ところで重要なのは、こうした理論モデルが、何かを理解しようとする際の、また何かを習得しようとする際のあらゆる学習過程に拡張できるということである。つまり、ここでわれわれは、学習とは新しいパターンの全体的な表象が力動的図式として与えられること、またその力動的図式をイメージに変えるところにあることを認めなければならない。

3 「主体的な学び」とは何か

つまり、学習とは、たんに与えられた情報を記憶していくことではない。また与えられた情報を旧来のパターンでとらえていくことでもない。学習とは、与えられた情報をすでに備えている情報と組織づけることによって、みずからのうちに新たなパターンを創造していくことなのである。要するに、「閉じた状態にあるイメージを開かれた状態にするのが〔力動的〕図式である。イメージが出来合いの静的な状態でわれわれに示すものを図式は生成として動的に提示する」*6。すでに輪郭の固定した運動的図式や、単に受け取ったイメージ（個々の情報）だけに働きかける人は、ただ与えられた経験をそのままやり直すことか、与えられた経験をモザイクのように組み換えることだけしかできないだろう。しかし与えられた経験を新たに組織化することのできる人は、みずからのうちに力動的図式を働かせる。意識の相異なる諸平面を往還しつつ「生の統一」*7に向けて意識を収斂させていくこと、そこに「主体的な学び」の本質があるといえるだろう。

さて、「主体的な学び」をこのように位置づけるならば、われわれは「ノッている／オリテいる」「コミットしている／コミットしていない」「顔を上げている／顔を伏せている」といった二分法的な言葉では、もはや学生の学びの過程を言い表せないことに気づくだろう。なぜなら、グループ・ディスカッションにおいて活発に議論している（ノッている）学生であっても、あるいは授業者の話に耳を傾け熱心にノートをとっている（コミットしている）学生であっても、彼／彼女の思考のなかで動的な組織化の営みが認められなければそれは「学び」ではないからだ。一方、一見授業にコミットしていないようにみえても、彼／彼女のうちに新たなパターンの生成が起こっているのであれば、そこには「学び」があるといえるのかもしれない。したがって、われわれが学生の「主体的な学び」についての考察を深めていこうとするならば、何でも帳やワークシートによる学生の記述、授業観察における学生の身体的態度などの奥に潜む、学生の内的な力動過程をより深く検討していく必要があるだろう。

【注】

- * 1 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、2001。
- * 2 大山泰宏「相互行為としての授業 ― 公開実験授業における相互行為の構造」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、2001、44頁。
- * 3 マーク・ジョンソン（菅野盾樹・中村雅之訳）『心のなかの身体 ― 想像力へのパラダイム転換』紀伊国屋書店、1991。
- * 4 ベルクソンの唱える図式概念の今日的意義については、守永直幹「生命、未知なる同胞 ― ベルクソンの身体図式論」『現代思想』2月臨時増刊号、2001。
- * 5 以下におけるベルクソンの図式概念については、H. Bergson, 'Matière et mémoire', "Oeuvres", P. U. F., 1959, H. Bergson, 'L'énergie spirituelle', "Oeuvres", P. U. F., 1959.
また守永直幹、前掲書、中村弓子『受肉の詩学』みすず書房、1995を参照。
- * 6 H. Bergson, 'L'énergie spirituelle', p. 957.
- * 7 H. Bergson, *ibid.*, p. 956.

公開実験授業における〈ツール〉の使用に関する報告

藤田志穂（京都大学大学院教育学研究科）

1 はじめに

公開実験授業では、プロジェクトの「第Ⅱ期」3年目を迎えた平成13年度に新たな試みがなされた。教師学¹⁾の立場から提案された方法のうちいくつかが実際に使用されたのである。導入を提案された方法のうち、固有の名称を与えられているものとしては「参加観察」、「フリーカード法」、「カード構造化法」の三つを挙げることができ、うち前二者が当該プロジェクトにおいて実施に移された。また、「—法」といったものではないが、教師学の研究者が授業検討会で司会をつとめるということも、過去5年間にはなかった試みの一つである。本稿では、以上の四つをひとまず〈ツール〉として括り、その中でも実際に使用された三つの〈ツール〉について、それらがどのように使われたか、それぞれの〈ツール〉の使用に際してどのような反応があったかを報告する。

〈ツール〉の使用とそれへの反応について記述する前に、それが用いられるフィールドとしての公開実験授業²⁾がどのように性格づけられているのかを押さえておきたい。公開実験授業の性格といった場合、上記〈ツール〉が導入された時期という点から考えると、それが「第Ⅱ期プロジェクト」であるということが重要である。公開実験授業という試み自体がいわば草創の段階にあった「第Ⅰ期プロジェクト」とは異なり、「第Ⅱ期プロジェクト」は「第Ⅰ期プロジェクト」の総括のうえに設定された。以下で、「第Ⅰ期プロジェクト」がどのように総括されているのかを詳細にみていくことにする。

2 「公開実験授業第Ⅰ期プロジェクト」総括——「徒労感」の由来を探る——

平成8（1996）年に開始された公開実験授業は、平成10（1998）年までの3年間を「第Ⅰ期」として括られた。「第Ⅰ期」終了の2年後には『平成10年度公開実験授業の記録』が、さらに1年後には『大学授業のフィールドワーク』が刊行された。これらの報告書においては、3年間にわたり公開された授業「ライフサイクルと教育」の講師＝授業者を一人でつとめた田中によって、「第Ⅱ期」にむけての総括がなされている。前者においては巻頭の論考³⁾（以下、「第Ⅱ期プロジェクトへ」と略記）が、後者においては第5章⁴⁾（以下、「実践的研究」と略記）がこれに当たる⁵⁾。

「第Ⅰ期」を総括する二つの文章に共通する特徴の一つとして、授業者＝田中が覚えたという「徒労感」への言及を挙げることができる。とりわけ「第Ⅱ期プロジェクトへ」においては頻繁に、この語に出くわす。例として次の二つの箇所を挙げておく。

- (1) 「公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトの終了が近づくにつれて、私はともすれば、気持ちが鬱々として沈み込みがちとなった。とても解放感どころではなかった。とらえどころのない徒労感と疲労感があるが、それだけでもない。何がこうさせているのか。思い当たることは、授業と検討会での相互行為の物足りなさである。」
- (2) 「公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトの終了が近づくにつれて、私は、ともすれば気持ちが鬱々として沈み込みがちとなった。とても解放感どころではない。とらえどころのない徒労感と疲労感である。その由来は、授業にも、授業後の授業検討会にもあるように思われる。」

上の引用をみると、第Ⅰ期終了間近に授業者が抱いていたのは、(1)では「徒労感と疲労感」と「授業と検討会での相互行為の物足りなさ」とによる「鬱々とし」た気持ちとなり、(2)では「鬱々とし」た気持ち、すなわち授業と検討会に起因する「徒労感と疲労感」ということになる。こうした不齊一がまれに見受けられるのは、「第Ⅱ期プロジェクトへ」の後半の記述や「実践的研究」を読む限り、「徒労感（と疲労感）」の由来となる「授業と検討会での相互行為の物足りなさ」が主要な問題の一つと捉えられているようである。ここで、授業での相互行為とは、すなわち授業者と受講生との相互行為のことであり、また検討会での相互行為とは、授業者と、公開された授業を教室の隅で観察し、授業後の検討会に出席した人びととの相互行為を意味している。

受講生との相互行為

授業者の「深い徒労感につながる」受講生との相互作用がどのようなものであったのか、それは「実践的研究」の方に詳しく記述されている⁶⁾。その際に用いられる「シエマ」(授業を記述するためのシエマの一つ)が学生の類型である。

田中は、受講生を「教員の立場から」、「教員の授業意図にうまく『はまっているか』/『はまっていないか』、授業の流れにうまく『ノッているか』/『オリテいるか』という二つの軸に区切られた、4類型」に分けている。授業者=田中によると、「はまって」「ノッている」学生とは「ごく容易でしかも楽しく、かつ深い」相互行為が成立する、かれらは「働きかければいつでもきちんと応答」し、「その応答に対して正面から応答しさえすれば、さらに深い部分で応答してくる」。公開実験授業ではこういった学生とその他の学生——「授業にとってあまり構成的ではない学生」——との「二極分解」といった状況が現れた。授業者は、構成的でない学生を「構成的な側に移」してこの「二極分解」を崩すことを意図したが「うまくできなかった」。とくに「オリテいる」学生に対してはどのような働きかけもむなしかった。このことが、「徒労感」の大きな原因であるとされる。

以上のことに加えて、次のことも「徒労感」の由来になっているとされている。授業者は、「ライフサイクルと教育」という授業において、受講生の「前理解ないし先入観に切り込みたいと考え」、「何でも帳」を使って「学生たちの内部のかなり深い層に入り込」もうとした。「何でも帳」を介しての受講生とのやりとりは、多量の努力を要するものであったが、学生の内部に「深く入り込めば入り込むほど」、そこに広がる「ますます深い闇」に直面するというのである。

検討会での相互行為

「実践的研究」では、公開実験授業ないしは高等教育研究に携わる人びとに関して、「実践者と参観者たち」、「実践者どうし」、「実践家と理論家」といった、いくつかの相互関係(あるいは、いくつかの関係性における立場の呼び分け)が挙げられている。これらを手がかりに、検討会における相互行為が「徒労感」に結びつくのはどのような場合かを明らかにしておこう⁷⁾。

先に、検討会での相互行為とは、授業者と「公開された授業を教室の隅で観察し、授業後の検討会に出席した人びと」との相互行為のことであると述べたが、筆者がいわゆる「参観者」をこのように冗長な言い方で表現する背景には次に述べるような事情がある。

「実践的研究」において、当該プロジェクトに関与する人びとを、「実践者と参観者(たち)」と呼んで「実践者(どうし)」と区別するとき、前の「実践者」と後の「実践者(どうし)」との差異はもちろんであるが、「参観者」がとる態度にも少なくとも2種類のものがあることが示唆されている。「実践者」と役割を分ける「参観者」(あるいは「参観者」と役割を分ける「実践者」)の「教育状況認知・自己認知」はかれの「主観性のレベルで自閉的に閉じこもってしま」っている。「実践者どうし」を成す「参観者」は、「互いの自己理解の基盤」の自覚をめざした意思疎通を成立させる。「実践者どうし」の関係は、「第Ⅱ期プロジェクトへ」における表現を借りれば「授業の世界に内属しながら、これをあるていど超越」している授業者と「授業という世界への内属性と超越性を同時に生き」、「授業者と同じように授業というフィールドを生きているという、連携の感覚」をもつ参観者との関係である。

「互いの自己理解の基盤」の自覚をめざしていない「実践者と参観者」の関係は「役割を分業し」ている「実践家と理論家」の関係に似ている。「実践家と理論家」の分業は、学会(誌)における「自閉的な実践報告」と「離人症的な理論」との乖離として現れる。これに対して、公開実験授業は「実践についての集団的反省とそれによる新たな理論構成とが限りなく繰り返される、循環的・生成的な過程」とされ、そこでは「大学教育学」の成立に向かう「生成理論の構築」がめざされている⁸⁾。

検討会は「集団的反省」を醸す対話のフォーマルな場として位置づき、こうした「集団的検討作業」はFD研修において「かなり有効である」と実感されている。ここでは検討会への内属性と検討会からの超越性が問われる。検討会への内属性は、参加が自発性にゆだねられ、コミットの仕方が問題の人を参加資格で排除すれば「あまり問題にはならぬ」いし、「検討会全体からの超越性」ないし超越的な「相互作用に向かう構え」は、「他の人々

の議論によって自分の議論をきちんと相対化できさえすれば、容易に成立する」とされる。

「第Ⅱ期プロジェクトへ」では、継続するプロジェクトの3年目を経て、検討会が「マンネリ化」してきたことも、「徒労感」の一因に挙げられている。

「3年間も続ければ、検討会もマンネリ化する。〔中略〕表面上のにぎやかな変化の底では、〔中略〕議論が定式化する。」

「〔議論の途中の〕どの瞬間にも、『前もこんなのだったな』という、既視感や根深い徒労感がつきまとってくる。」

(〔 〕内は引用者)

このマンネリ化に対する「決定的な処方箋」は残念ながらないとされ、「かろうじて言うことのできる」、「ごく常識的な手だて」は、「検討会という場への内属性と超越性の、緊張に満ちたバランスを集団的に作り出すこと」であると述べられている。

さらに、「意思疎通がどうしてもうまくいかない」場合というのも「徒労感」を生む。意思疎通の成否を左右する要因として、参加者個人のセンスの問題、「文化」の違い、「最後に、参加者が自分の実践のフィールドをもっているか否か」が挙げられおり、第Ⅰ期プロジェクトの授業者は、「臆することなく饒舌に精粗まちまちの提言をまき散らす」ような自分の実践のフィールドをもたない人びととつきあうと、「常に、なにがしかの焦燥感や徒労感に襲われる」ことを強調している。

リレー式授業と参加者の制約 — 第Ⅱ期プロジェクトの要件として —

「第Ⅱ期プロジェクトへ」では第Ⅰ期の総括に基づいた具体的方策が示されている。田中は、「徒労感」が受講生との相互行為の物足りなさ、ないし「授業の組織化の不首尾」ばかりではなく、「むしろ、授業の検討会の組織化の不十分さの方にこそ、由来している」と述べているが、このことが示すように、受講生との相互行為よりも検討会での相互行為のほうに焦点を絞った形で具体的方策がとられた。

まず、公開実験授業を、「実践者と参観者」がそれぞれ内属性と超越性を確保しつつ互いに「実践者どうし」として向き合う場とするために、第Ⅱ期からはこのプロジェクトに常時関わる参観者がリレー式で授業者をつとめ実践を公開するという形式がとられることとなった。また、参観者＝授業者というサークルの外部から参加する人びとに関しては、「同種の文化を共有し実践のフィールドをもつ教員に、参加を限定すべきであ」という考えに基づき、第Ⅱ期に先立つ平成10年度からは実際にこのような制約がつけられている。

3 公開実験授業における〈ツール〉の使用とそれに対する反応

冒頭で述べたように、平成13年度公開実験授業において実際に使用された〈ツール〉は、参加観察、フリーカード法、教師学研究者による司会進行という三つである。ここでは、各〈ツール〉がどのように用いられたのか、また〈ツール〉の導入を受けて、検討会でどのような反応があったのかを報告する。以下の記述において、参観者という語は「公開された授業を教室の隅で⁹⁾観察し、授業後の検討会に出席した人びと」を指して用いられる。

参加観察 — 授業研究の態度と参加観察の実際 —

ここでいう参加観察とは、限定的に、藤岡が提案している独特の方法の一つを指す。この〈ツール〉はどのような思想に基づいて開発され、どのように用いられてきたのであろうか。そして、当該公開実験授業においてはどのように使用されたのか。

藤岡⁹⁾は、授業研究には三つの態度があるという。一つ目は、「できるだけ生々しい授業の実際からは距離を置き、『客観的』にできごとを取り出し、一定の言語システムの中に位置づけて説明しようとする研究者の態度であり、この場合の研究者とは「外部の研究者」である。また「教師は授業実践における主体ではあっても、授業研究においては一個の客体である」とされる。二つ目は、「血の通った」、「授業の生活」の報告に重点を置く授業実践者の態度であり、研究の主体はかれ、すなわち「教師自身」である。この主体は「『自己意識』とし

での主体」、別の語では「個別自己」⁹⁰であり、「ここに表現されている生活とは感情の高揚と、熱狂で綴られた生活である」。三つ目は、授業を「生きようとする意志に貫かれ、絶えずその質の高まりがめざされる場であり、そのようなプロセスである」と捉える態度であり、ここでの授業研究は「つくり出しつつ認識する技術過程である」。三つ目の研究主体は、二つ目と同様に「教師自身」ではあるが、かれは二つ目の場合と異なり「差異化とリフレクションのプロセスの中において、自己の責任を決して解除しない」とされる。

三つ目の意味での授業研究は、教師＝授業実践者が自分の「教育行為を絶えず相対化し続ける」ことであり、授業リフレクションというアプローチがとられる。藤岡は授業リフレクションは「授業アセスメントと呼ばれる集団的授業評価の方法とセットで一つの授業研究システム」を成すとしており、この授業アセスメントにおいて「授業に関わる様々な視点からの情報を交流する」際の、一つの視点が参加観察（者）の視点である。

参加観察は、「子どもの生活過程を理解するには、子どもと一緒に生活してみるのが一番である」という考えから、「子どもと活動を共にすることによって、子どもの経験している世界に近づこうとする試みである」とされる⁹¹。参加観察者には「抽出児童にぴったり身を沿わせるように行動を共にしながら、いわば子どもと同じ立場で授業に参加し、授業の中で、見えること、聞こえること、子どもの様子、自分の印象など、できるだけありのままに記録」し、「授業の中に自然に存在することを大切にし、子どもが話しかけてきたら自然に対応する」ことが期待される⁹²。京都大学高等教育教授システム開発センターの公開実験授業への導入に際しては「児童」や「子ども」という語を「受講生」に差し替えて理解された。

さてここで、以上三つの授業研究の在り方を第Ⅰ期プロジェクトの総括と照らし合わせてみると、一つ目の場合の授業研究者は「離人症的」アプローチをとっており、二つ目の「授業の生活の報告」は「自閉的な実践報告」であり、三つ目の教師＝授業研究者は授業という世界へ内属しつつそこから超越し反省しているといえよう。参加観察はその開発思想というレベルで「関連する人々のすべてが授業という世界への内属性と超越性を同時に生きる装置」と規定される公開実験授業に適合しうる方法である。

参加観察は、5月21日（大山助教授担当授業の第1回目）を初回として実施された。はじめの数回は要請された者を含む4ないし5名ほどの参観者によってなされた。その後自覚的にこの方法を用いた（検討会での自らの発言が学生を参加観察した立場からのものであると明言した）のは1、2名の参観者であった。参加観察をすることになった参観者は、各自一人ずつ学生を選び（選ばれた学生はそのことを知らない）、その学生を観察した。参加観察を担当した参観者をも含めたすべての検討会参加者に、学生になってみることでかれの経験として授業を記述する、というこの方法の趣旨が周知されていたとは言い難い。5月21日と次の回の検討会では、まず参加観察した参観者全員から報告がなされたが、これは少なからぬ参加者に冗長であるという感じを与えた。当時、筆者自身が受講していた大学院の授業で「検討会の検討」を行っていたが、そこで筆者が書いたレポートを読み返してみると、次のような状況が思い出される。2回目に学生観察の報告がなされた検討会が終わりに近づいたところで、検討会参加者の一人（かれは参加観察をしていない参観者であった）から「検討会は授業者を励ますものでなければならない」といった発言があった。この発言は、表向きは学生参加観察を大々的に導入した2回の検討会が「授業者」を萎えさせるような内容であったことを示しているが、検討会の一参加者である発言者がいわば「徒労感」を覚えたということであろう。

徒労感というのは、労多くして功少なし、といった実感のことを指すのであろう。たしかに、複数の参観者からの参加観察の報告は、長時間を要するだけでなく、内容が重複して聞こえたりする。それに根気強く耳を傾けても、報告の意義が見いだせなければ、授業者にとってだけではなく、参加観察をした者も含めた検討会参加者が徒労感を抱くのは避けがたいであろう。

フリーカード法 — 検討会の組織化 —

先にも述べたように、検討会のマンネリ化を克服することは第Ⅱ期プロジェクトに残された課題の一つである。フリーカード法は、検討会における議論の活性化を志向して導入された〈ツール〉である。

フリーカード法、別名「自由記述法」は小学校や中学校における授業研究で行われる、観察者の主観を活かした授業過程評価の代表的な方法とされる⁹³。水越⁹⁴の解説によると、授業の観察者（授業過程評価者）に、上端

に観察時刻や各自のイニシャルなどの記入欄をもうけた「名刺大のカード」を事前に20枚くらいずつ配布し、「1枚に1項目ずつ、教師の行動、生徒の行動、メディア、学級の雰囲気などについて、意見、感想、疑問、評価などを自由記述してもらおう」。その際「視点を与えないし、記述のし方も枠づけはしない」ので、観察者は「自分の経験、自分の授業観に準拠して、一つ一つの行動を観察し、特に注目したことを、自分の言葉で表現」し、また「授業のどこを切りとって、何枚かいてもよい」ので、「最大限の自由をもつ」。フリーカード法は、観察者の「個性を可能な限り発揮させようという」方法である。

記入後は、「カードを集めて、カードに語らせながら、共通のグループにまとめていく」。カードの数が多いため、はじめから特定の視点にそった枠を用意しておいて、各カードをそこに入れ込んでいけば、時間の節約にはなるだろう。「しかし自由記述法は、このカードが何枚あったという量も問題にはするが、あくまでも、こういう内容の意見があった、という意見や評価の質が肝心」であり、したがって「前もっての枠をつくっての区分はせず、カードをして語らしめる整理方式に徹した方が、よい」とされている。

フリーカード法を用いることによって「こういう内容の意見があった、という意見や評価の質」が可視的な資料として残れば、発言が宙を行き交う場合とは異なり、提出された全ての「意見や評価」を相対化し、またそれらについて議論することが可能になるという考えから、当該プロジェクトに導入されることとなった。平成13年度公開実験授業では10月1日（米谷講師担当授業の第1回目）と11月19日（藤岡教授担当授業の第1回目）に実施された。藤岡が提案したフリーカード法の場合は、青、黄、緑など色の付いたカードを用意し、記入された全てのフリーカードを整理・集約するときはその色で記入者がほぼ特定できるようにするのが特徴的である。10月1日は、若干名を除く参観者が色の付いたカードに授業中の気になった事柄を記入していき、授業後、検討会をする場所に移動した者から広い用紙に自分のカードを張り付けていった。その際、時系列に沿ってカードを配置していった⁹⁹。しかし、一通り張り付けが終わった後はほとんどフリーカードに関連づけた議論がなされなかった。

10月1日のフリーカードは、上でも言及した大学院の授業で整理し直し考察することとなった¹⁰⁰が、この大学院の授業の中で指摘されたフリーカード法実施上の難点は何より多大な時間を要するという点であった。また、フリーカードをもとに検討会での議論を展開するには、全参観者がフリーカードを記入する必要があるのではないかと、といったことや、色で記入者が判明してしまうと「カードに」語らせることが困難になるのではないかと、といったことも指摘された。

11月19日の実施は大学院の授業での議論を踏まえたものであった。なるべく通常の検討会と同じ時間内で終了できるようにするため、検討会会場の下準備には通常以上の労力が費やされた。全回とは異なり、参観者全員が同じ色のカードに授業中に気づいたことを記入していき、検討会では授業者を除く参加者全員が二つのグループに分かれてグループごとにカードの張り付けを行った。通常の検討時間を大幅に超えないで、一通りのカードの整理を終え、2グループ間で若干の意見交換もすることができたが、議論を深めるには時間も参加者全員の意欲も十分に確保され得なかったことは否めない。

ここでは、検討会での反応として、大学院の授業でのフリーカード法に関する議論に参加し、その上で11月19日には片方のグループのフリーカードの整理に参加した立場から筆者の感想を記しておく。グループ内の他の構成員と共にカードの整理をしながら強く感じていたのは、時系列で配置することや「意見や評価の質」を重視することを守るためには一方的な指導性が発揮されなければならないし、一方的な指導性の発揮は当該プロジェクトがめざす「相互研修」における「禁じ手」なのではないか、ということである。上に引用した水越の解説を読み直してみても、カードに記入するという次元では参観者の「自由」が保証されているようであるが、「自由記述してもらおう」、「視点を与えない」、「枠づけはしない」などといった表現は、超越的な実践者としての参観者とは別に存在する外部者が想定されていることを示唆している。

教師学研究者による司会進行——プロンプターの役割と比較して——

平成13年度の公開実験授業では、原則として藤岡教授が検討会での司会をつとめた。このことを本稿では、藤岡教授をあえて「教師学研究者」と規定しつつ、〈ツール〉として取り上げている。まず、当該プロジェクトに

〈ツール〉を導入することは「司会」の裁量が及ぶ範囲外のことであり、司会進行を他の〈ツール〉と並列して扱うことは全く不適切なことだとはいえないであろう。

この司会進行の特徴は、オリエンテーションを除く最初回、すなわち4月23日の授業（田中教授担当）後の検討会で現れた。平成12年度の場合、「客観的」報告、「主観的」報告に続いて、授業者による授業の振り返りが報告され、その後は検討会参加者全体の「自由な」意見や感想の交換をするというのが検討会のパターンであった¹⁸。それに対して、平成13年4月23日の検討会では、「主観的」報告と授業者による振り返りとの間に、「初めての参観者からのコメント」が配置された。このとき「初めての参観者」は6名であったが、かれらのコメントは、各人と司会とのやりとりで構成されていた。「客観的」報告および「主観的」報告の後、一言ですまされる感想とは違う、初めての参観者のコメントが6名分続いた。それらを待ってやっと授業者は口を開いて振り返りを報告することが許されたのである。

初めての参観者と司会とのやりとりは、このときの検討会に参加していた筆者としては、藤沢市における授業リフレクション場面の、教師＝授業者と「プロンプター」のやりとり¹⁹を彷彿させるものであった。藤岡によると、授業リフレクションは「授業者が自分の実施した授業の記録を再生しながら」「内観報告」をするという形で進められる。その際、「仲間が一人プロンプターとしてつ」き、「授業者が自分の授業について語るのを促進する役割」を果たす。プロンプターが果たす役割について、さらにつぎのように説明されている。

「授業のビデオを見ている授業者はそのときの授業に引き戻されてしまったり、いつものこととして通り過ぎしがちである。そこでプロンプターは『このへんはよろしいですか』とか『今どう感じておられるのですか』など、授業者が自分の内面に注意を向けるよう促す。プロンプターが授業者の経験を尊重し、自分の解釈や判断を交えずにその内面報告を促すことができるかどうか、授業リフレクションの成否を決めると言ってよい。」

4月23日、初めての参観者に対していた司会は、初めての参観者の「リフレクション」を促すプロンプターの役割を演じているように筆者の目に写った。また、他の検討会参加者からは司会の行為が「誘導的」であったという感想も出された。上に引用した説明文から考えると、プロンプターとのやりとりの中で、リフレクションをする「授業者の経験」は、授業場面において経験されたものは尊重されるが、授業を振り返る場面でのそれが尊重されているとは言い難い。「このへん」や「今（どう感じて……）」への着目はプロンプターの判断に委ねられている。当該プロジェクトの検討会での司会をプロンプターに重ねて捉えることが可能だとすれば、司会が「誘導的」であったという感想を抱くのは無理からぬことかもしれない。

4 まとめにかえて ― 〈ツール〉導入に際する公開実験授業の論点 ―

ここまで、公開実験授業第Ⅱ期プロジェクトにおける〈ツール〉使用の状況を述べてきたが、さいごに、〈ツール〉や〈ツール〉の開発思想が導入されたことで浮かび上がってきた、当該プロジェクトに関するいくつかの論点を整理しておきたい。

「授業研究」の多義性

「授業研究」は公開実験授業のひとつの主題であり、また本稿で挙げた〈ツール〉は「授業研究」のために開発されたものである。検討会参加者の間で、この「授業研究」という語を聞いて想像する内容がまちまちであったために、議論が混乱することが何度かあった。

公開実験授業というプロジェクトにおいて、「授業研究」は少なくとも二通りの意味をなす。ひとつは「科学的リサーチとしての授業研究」²⁰という言い回しにみられる授業研究である。これは、「離人症的」アプローチとは一線を画するものであるが、生成理論というよりはそれに対置される「メタ理論」の構築をめざす研究に近い。この場合の授業研究は基本的に、授業実践や教員相互研修と分立する²¹。他方、生成理論の構築をめざすという場合の授業研究は、内属し超越する実践者どうしによる研究であり、授業実践や教員相互研修とは重なり合う。先述したように、この場合の実践者＝授業研究者の構えは、藤岡が整理する授業研究態度の三つ目と互いに通ずる。

検討会における指導性発揮の問題 ― 内属性と超越性に関連づけて ―

参加観察やフリーカード法といった〈ツール〉は、ある特定の思想を礎として開発され、その使用法は開発思想と適合するように規定されている。これら〈ツール〉の意義を問うためにはまず「正しい」方法で使ってみなければならない。本稿では、特に、フリーカード法の導入による筆者の感想を述べたところで詳しく述べたが、〈ツール〉の導入に際し参観者に対して何らかの指導性が発揮されることは避けがたい。このことは、検討会を内属し超越する実践者どうしの対話の場として「組織化」することがいかにして可能なのかという問題と深く関わっている。

当該プロジェクトが、参加者の内属性と超越性を確保するためにとった具体的方策は、授業者と参観者を一致させることと問題意識を共有できそうな「実践のフィールドをもつ教員」に参加を限定することであった²⁾。しかしこの条件を満たした参加者が、必ずしも内属し超越している実践者であるという保証はない。公開実験授業に導入された〈ツール〉は、たとえ来る者拒まずの検討会であっても、参加者を内属性と超越性へと開放するためのしかけとして位置づくが、〈ツール〉を導入しようとするれば、参観者への指導という「禁じ手」をも用いなければならない。この指導性や、プロンプターの役割を演じる司会の裁量は、一体どのように相対化されるのであろうか。

受講生の記述について ― 「構成的ではない学生」の問い直し ―

先にみたとおり、第Ⅰ期プロジェクトの総括では、受講生を「教員の立場から」4類型に分けて記述していた。これに対して、参加観察を用いた場合、受講生はかれ自身に「なってみ」た参観者によって記述される。このことによって、受講生が当該授業にとって「構成的」であるか否かといった枠組みが問い直されるであろう。ただし、受講生を授業者の視点で記述することをやめて受講生の視点で記述しようということではなく、両方があることで記述の視点が豊かになるというふうに捉えた方が良いであろう。

以上の論点に、1点だけ付け加えるとすると次のことになる。筆者は平成13年度の公開実験授業に参加して、〈ツール〉を用いた授業研究が、それを用いない場合に比べ、非常に多くの時間と意欲と労力を必要とすることを実感した。大学の授業を毎週公開・検討するというのが、当該プロジェクトの「ウリ」であり、実施の枠組みを規定しているが、この枠組みの中で〈ツール〉を用いることはかなり困難であるといわざるを得ない。

注

- (1) 「教師学」については、浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師 ― 教師学への誘い』金子書房、1998年を参照。
- (2) 「公開実験授業」という名の活動は、授業を担当している者の視点からいえば「公開」であるが、公開されている授業を見る者の視点からいえば「参観」である。本稿で公開実験授業と記す場合、原則として、この両面と検討会を含意することにする。
- (3) 田中每実「公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ ― 平成10年度の公開実験授業について ―」田中每実・石村雅雄・大山泰宏・溝上慎一『平成10年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書6、2000年、1-12頁。
- (4) 田中每実「大学授業の実践的研究」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、2001年、185-211頁。
- (5) もちろん、これらの総括が当該プロジェクトに関する前年までの蓄積のうえに成り立っているということは言うまでもない。
- (6) 京都大学高等教育教授システム開発センター編、2001年、191-194頁を参照。
- (7) 以下の議論については特に、京都大学高等教育教授システム開発センター編、2001年、188-190頁を参照。
- (8) 生成理論に関しては、京都大学高等教育教授システム開発センター編、2001年、204-206頁を参照。
- (9) ただし、授業で小集団活動が導入された時は、参観者が必ずしも（空間的に）隅にいたわけではなかった。

- (10) 藤岡完治『関わることへの意志 ― 教育の根源』国土社、2000年、140-142頁を参照。
- (11) 藤岡完治「授業をデザインする」浅田・藤岡・生田編、1998年、8-23頁を参照。
- (12) より詳細な実施方法については、藤岡完治、2000年、246-254頁を参照。
- (13) 授業リフレクションおよび授業アセスメントについては藤岡完治「教師である私の発見 ― 授業リフレクションによる授業研究 ―」藤沢市教育文化センター編『教育メディア研究情報教育実践ガイドⅠ ― 教師である私の発見 ―』1997年、157-170頁を参照。
- (14) したがって、以下の解説からも分かるように、授業者はフリーカードの記入や整理・集約には参加しない。
- (15) 水越敏行『授業評価研究入門』明治図書、1982年、62-66頁を参照。
- (16) 水越の解説では「時系列で」ということは言及されていないので、色つきカードと同様、当該プロジェクトに特徴的な実施方法といえるだろう。
- (17) その作業の詳細と考察結果については別の報告を待たねばならない。
- (18) このようなパターンが出来上がった背景には、授業者による振り返りを冒頭にもってくと検討会のその後の展開が「懺悔の観点」に支配される、などの蓄積がある。第Ⅰ期プロジェクトにおける検討会の司会進行および組織化に関しては、石村雅雄・大山泰宏「公開実験授業検討会 ― その構造 ―」京都大学高等教育教授システム開発センター編、2001年、142-156頁を参照。
- (19) 藤岡完治「教師である私の発見 ― 授業リフレクションによる授業研究 ―」藤沢市教育文化センター編『教育メディア研究情報教育実践ガイドⅠ ― 教師である私の発見 ―』1997年、157-170頁を参照。
- (20) 米谷淳「授業観察事始め ― 授業というフィールドにおける本格的な行動研究をめざして ―」京都大学高等教育教授システム開発センター編、2001年、74-93頁。
- (21) 授業実践、教員相互研修、授業研究をひとまず分立させておくという考え方は、『大学授業のフィールドワーク』の構成に反映しているといえるだろう。
- (22) この条件に即すると、学生である筆者は本来参加できないのであるが、実際には筆者を含む数名の「例外的な」参加者が常時参加していた。

参考文献

- 京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして ― 京都大学公開実験授業の一年間 ―』玉川大学出版部、1997年。
- 田中每実・杉本均・溝上慎一『平成8年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書3、1998年。
- 田中每実・石村雅雄・大山泰宏・溝上慎一『平成9年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書4、1999年。

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）
溝上 慎一（京都大学講師／高等教育教授システム開発センター）
米谷 淳（神戸大学助教授／大学教育研究センター）
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）
藤岡 完治（京都大学教授／高等教育教授システム開発センター）
-
- 藤井 奈津子（京都大学大学院博士後期課程学生／大学院教育学研究科）
藤田 志穂（京都大学大学院修士課程学生／大学院教育学研究科）

平成14年 3月25日 印刷

非売品

平成14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