

第 部

「公開実験授業」とは何か

平成8年から平成15年までの中間的総括

田 中 毎 実

はじめに

京都大学高等教育研究開発推進センター（旧高等教育教授システム開発センター）は、平成8年度から平成15年度に至る8年間にわたって「公開実験授業」（京都大学全学共通科目「ライフサイクルと教育」）とその授業検討会を実施してきた。毎年20回以上、通算すれば160回以上の授業および授業検討会を繰り返したことになる。これを一応の区切りとして、平成16年度からは、「ライフサイクルと教育」のほか、京都大学の各研究科などで実施する公開授業を含めて、毎月1回程度に公開授業を実施するという新たな方式をとることになった。

本稿では、この方針の大きな転換を控えて、平成15年までの8年間におこなわれた実践についての暫定的な報告をおこなう⁽¹⁾。8年間の最初の3年間（公開実験授業プロジェクト第1期）は、筆者（田中）一人が授業者であり、その後の5年間（公開実験授業プロジェクト第2期）は、筆者を含む数人がリレー式で授業を分担した。公開実験授業は本センターの共同事業であるから、この報告は、本来なら、（授業者の全員のみならずこのプロジェクトに参加した）センタースタッフ全員の共同討議によって書かれるべきである。しかし8年間のプロジェクトがやっと終了したばかりの現段階では、十分な共同作業をおこなうことはとうていできない。そこで、さしあたってまず、このプロジェクトに当初から関与してきた筆者のきわめて個人的な総括を提示しておき、これを今後の共同作業のたたき台とすることにしたい。

振り返ってみれば、平成8年における公開実験授業の開始時に、このプロジェクトの意味について私たち自身がしっかりとした確信をもっていたわけではなかった。むしろ私たちは、このプロジェクトの進行とともに「公開実験授業とは何か」という問いを問い続け、そのつどに暫定的な解答をみいだすとともに、次なる実践でこの解答を相対化することを、繰り返してきた。本報告では、プロジェクト8年目の暫定的な自己理解を示すことになる。これが、本報告の表題の意味である。

1

本報告は以下のように構成される。第1章では（平成8年から平成10年に至るまでの）第1期プロジェクトをまとめ、第2章では第1期プロジェクトから（平成11年から平成15年に至るまでの）第2期プロジェクトへの移行について論じ、第3章では第2期プロジェクトをまとめ、第4章ではこのプロジェクト全体の意義について暫定的な総括を試みる。このうちとくに第3章と第4章には、共同プロジェクトを扱いながらきわめて個人的なまとめをしているにすぎないという点で、あきらかな偏りが認められる。しかしすでに述べた理由から、現段階ではやむをえない。

公開実験授業のおこなわれた8年間に、我が国の大学教育改革の状況も大きく様変わりした（田中 2002）。理念も実際もとかく上滑りしがちな啓蒙的初期段階を脱して、各大学がそれぞれに固有の自己状況に合わせた地道で日常的な教育改革の段階に踏み込んできたのである。これにともなって、私たちの〈公開授業と授業検討会によるFD〉というプロジェクトもまた、ごく初期の啓蒙機能や先進性といった特性は急速に失われ、他の多くの地道で日常的な教育改革の営みと並ぶローカルな営みの一つへと平準化された。

もちろん、毎週の公開授業実施という苦役は、私たちセンタースタッフ全員にとっては、大学教育改革へ向けての組織的基盤整備の営みであり、改革に関連する実践的理論的知見を獲得すべき貴重なフィールドであり、同じような教育改革をめざす他の人々や組織へのたえまのない連携の呼びかけでありつづけた。ともあれ、今の段階でふっと肩の力を抜いてみれば、これまでの公開実験授業実施方式をこれ以上継続する意義と必然性は、すでに内外ともにすっかり失われていたものとも思われる。ここ数年の公開実験授業での私たちの疲労感の蓄積と外部参加者の漸減は、この意義と必然性の喪失を〈具体的な形で〉示してきたものとみることのできるものである。

2

ここでは、きわめて個人的な感慨を記したい。最初の3年間の授業を一人で分担し、その後の5年間も一定の負担を担いつづけたものとして、私には、公開実験授業プロジェクトのこの方針転換については若干の感慨がある。

9年前、設立間もない旧センターに赴任してきて、いささか途方に暮れた。期待される業務もなすべき業務も具体的にはおよそ見えなかったからである。

大学教育の日常的実践が問題であることはよくわかっていたが、この問題へストレートに接近すべき手だては、まったくつかめなかった。かりに幾つかの手だてを頭で考えたにしても、そもそもこの新たな手だてを支えるべき理論や実践の蓄積はおよそ存在しなかった。日常的実践に関わる理論を、自分たちの現に関わっている実践とは無関係のところから移入しても、ものの役には立たない。地方の教員養成学部で20年近く在籍し、現場と関わってきていやと言うほどわからされたのは、外在的理論の無力さである。ましてや大学教育は、私たち自身の日常的な業務である。これに関与する理論は、日常性のさなかからじょじょに立ち上げるほかはない。

突き詰めて考えてみれば、この苦境を脱する方途は、公開実験授業しかないように思われてきた。ありきたりの関連調査や理論研究では、センターの諸活動の土台となる実践理論を創出することはできない。センターの業務を支えるべき知見と理論を獲得し、スタッフの共同理解と組織化をうながし、組織外へ連携の輪を広げるためには、公開実験授業を実施するほかはない。このように、じょじょに切実に感じられるようになったのである。半年の準備期間を置いて、当時のスタッフ（石村助教授、杉本助手、溝上助手）とともに、このプロジェクトを始めた。

第1章で詳しく紹介するように、最初には、ほんの10数名の受講生と上記のスタッフが寒々とした教室に集まった。授業や授業検討会のやり方については、大学教育のそれにふさわしい知識や技術の関連ストックはおよそまったく存在しておらず、（筆者がたまたま教員養成学部で在籍していた関係で知りえた）初等中等教育での関連ストックを批判的に借用する以外に、何の頼るべきものもなかった。そもそもこのプロジェクトが先行きどこにスタッフを運んでいくのか。それについての見通しもまったくなかった。しかし、これらすべてについてある種の確実な手応えを感じ取るには、そんなに時間はかからなかった。公開実験授業はすぐに、センターの業務のしっかりした土台となってきたのである。

この8年の間に、教師としての私自身も大きく変化した。柳田国男の卓抜した比喩を用いていえば、近代学校の教師は、「渡し守」である（柳田 1960）。教師は、子どもたちをこちら岸で迎え向こう岸へ渡すことを繰り返す。この間、教師が迎える子どもたちの年齢はいつも同じだが、教師は着実に年齢を重ねる。こうして教師と子どもたちの年齢は、確実に開いていくのである。我が国の大学では、まだまだ伝統型の学生が圧倒的多数を占めるから、およそすべての教師はこのような事態に直面するのである。

私自身は、まず40歳前後で、教師としての一つの壁にぶつかった。それまでと同じように学生に働きかけたつもりなのに、予期したような反応が返らない。むしろ、こちらの働きかけが、学生たちには過度に大きなものとして受け取られるふしがある。なぜこうなのか、どうしてもよくわからなかった。ある日ふと、自分が学生にとって、もはや「兄」ではなく、「父」であることに気づいた。こうして違和感は消失した。私は、自分自身の教師としての新たな年齢役割を受け取り損なっていたのである。

この数年、同じような変化がもう一度訪れつつあるのをじょじょに感じてきた。私は、たとえばこの公開授業へのコミットなどを通じて、授業者としての自分自身を繰り返し編み直してきた。しかしこのような日常的な努力をやり続けながら、その根底でじょじょに、これまでどおりに学生とのやりとりをくりかえすことが難しく感じられてきたのである。この難しさは、私の方だけではなく、むしろ目の前にいる学生たちこそが感じているように思われる。なぜなのだろう。

ここにはたしかに、年齢差のよりいっそうの拡大という事態が絡んでいる。ただし、今回の事態は、「父」から「祖父」への変化といったものではなく、もっと苛酷である。つまりこれは、学生たちにとって縁戚のない老人への変化であるように思われたのである。本稿の第3章で報告するように、私は、公開実験授業8年目後半のセメスターを自分一人で分担しようとした。それは、「こんな無理ができるのも、もうこれで最後かもしれない」という幾分か寂しい予感によるものであった。もちろんこの予感の根底には、自分自身が教師として瀬戸際にあるという危機感がある。第3章でまとめているように、この最後の授業もまたそんなにはうまくいかなかったが、しかしかすかにではあれ、もう少しがんばれるかもしれないという肯定的感覚をえることはできた。その意味では今回の試行は、私自身にとって救済的な意味をもつ体験であった。

公開実験授業プロジェクトは、第1に、授業者と受講生との間で相互行為を繰り返すことによって両者の相互形成をめざす「授業実践」であり、第2に、ゆっくりとした日常的なペースですすむ生態学的研究や機器・調査票などによる実証的研究のための「実験授業」であり、第3に、授業観察と授業検討会を通して授業者と観察者との相互研修（FD）をめざす「公開授業」である。私たちは公開実験授業という特異なフィールドで、授業実践、授業研究、相互研修の3つを互いに緊密に連携させながら一挙に達成しようと努めてきたのである。たとえば、このプロジェクトで「研究的」な努力を駆動しているのは、（抽象的な一般的議論でもなければ輸入理論でもない）日常的な教育実践の場をフィールドとする大学教育の実践的研究を積み上げて大学教育の一般論を構成しようとする意図である。これが、大学教育学（京都大学高等教育研究開発推進センター 2004）である。この新たな教育学の分科は、公開実験授業プロジェクトが実現した授業者と学生、授業者と参観者、実践者と研究者の実践的連携をさらに広げ、実践的研究のネットワークを編み上げることによって、じょじょに実現されるはずである。公開実験授業は、実践的連携による一般理論（大学教育学）構築のためのもっとも好適なてがかりなのである。

本報告では、このような意味で大学教育学の構築から、さらには大学教育の臨床的人間形成論（田中 2003a）の展開をもめざす公開実験授業の実践的理論的な中間的総括を試みる。一読しておわかりのように、各章の文体は、論文調であったり、レポート調であったりして、かならずしも十分には統一されていない。本報告ではできるかぎり文体の統一を図ったが、他面では、文体の統一を図る以前の、そのつどの時点で書き留められた文章のもつ臨場性を可能な限り生かそうとした。文体の統一性と臨場性とはかんたんには両立しがたい2つの命題であるが、本報告書の文体は、この2つの命題をそのつどに折衷的に解決した したがっていささか統一性のない - 暫定的な所産なのである。

第1章 第 期プロジェクト

公開実験授業第 期プロジェクトでは、3年間にわたっておよそ60回ほどの授業と検討会を繰り返した。授業は、毎週月曜日4時間目、数台のビデオカメラと参観者たちに取り囲まれて、午後2時45分にはじまりだいたい4時過ぎに終わる。教室で各自の「質問・感想・意見/何でも帳」にコメントを記入している受講生たちを残して、授業者と参観者たちは教室隣の会議室で授業検討会をはじめ。授業案、配付資料、4分割画面に再生されるビデオ映像、授業評価票などにもとづく議論は毎回ほぼ1時間半、時には2時間に及んだ。

1. 授業の形式

受講登録学生は、3年間で、30名、100名、300名と増え続けた。初年度には、出席する学生は20名ならず。これを5、6名の参観者が見守った。3年目には、教室の収容数と授業分析の都合上受講を制限し、300名のうち70名を選別した。毎時間50数名の学生が出席し、これを10数名の参観者が取り囲んだ。『履修の手引き』⁽²⁾などで機会のあるごとに、「この授業は公開実験授業なので、常時何台かのビデオカメラで撮影するし、かなりの参観者があり、しかも毎回感想などを書いてもらい授業評価などのデータを取る」と告げた。それでも受講生は急角度で増加した。一般的にいて学生間での講義情報の伝達速度と精度はそれなりに高い。このことからすれば、増加は肯定的評価とみてよいかもかもしれない。受講生の大半は入学したての1回生である。2、3回生も若干は混じり、自分の関心から参加した数名の大学院生もいた。受講生の所属学部は分散しており、3年目にはほぼ全学部から参加者があった。「ライフサイクルと教育」という講義題目のせい、比較的女性の受講生が多く教育学部の学生も多い。他の学部の受講生数はほぼ入学定員の割合どおりである。

教室では、授業者と受講生は、あらかじめ配布された授業案や資料をもつ参観者たちと4台のビデオカメラに取り囲まれた。授業終了前、受講生に授業評価票や各人の「感想・意見・反論/何でも帳」などへ記入させて回収した。「何でも帳」のコメントのすべてにはごく短い応答のコメントを書き込んで、次回授業開始前に返却した。受講生のコメントのうち授業を構成する上で役立ちそうないくつかを選んで印刷・配付し、前時のふりかえりと授業の導入に利用した。

授業で事前に準備したものは、授業案と「感想・意見・反論/何でも帳」のコメントからの抜粋と授業用資料である。授業案は参観者用にやむをえず作成したが、3年たってもかなり粗雑なままだった。毎週書くという重い負担からしてやむをえないことである。この当時の京都大学では単位履修制限がないなどの制度上の制約もあったので、受講生に合衆国の大学なみの予習を期待することはできなかった。しかもこの授業では、かれらの反応に応じてそのつど臨機応変に授業を組み立て直すことをめざした。そこで、シラバスも授業案も厳密に契約的でも固定的でもありえなかった。しかし、授業者がどこで臨機応変であったのかについて十分に自覚するためには、いずれ崩されるべき計画が事前にある程度かなり詳細に立てられるべきであったのかもしれない。

2. 授業の内容

(1) 高度一般教育と臨床的人間形成論

シラバスには、授業目的を、「学生たちの《教える存在としての人間》への自己形成を助成する高度一般教育をめざす」と記した。「高度一般教育」とは、京都大学の一般教育カリキュラムの用語であり、専門教育の準備や基礎や補完ではなく高度な専門教育と相互補完的に高等教育を構成するものである。高度専門教育と高度一般教育からなる教育とは、マックス・ウェーバーの非難の言葉（「ハートのない職業人・専門人」）をもじって言うなら「ハートのある職業人・専門人」を育成しようとする教育である⁽³⁾。まさにこの高度一般教育の理念のもとにある「<教える存在としての人間>への自己形成を助成すること」をめざす授業は、人間形成論をテーマとしている。

これまでの「教育学」(pedagogy)は、ともすれば、欧米語の語源にある「子どもを導く術」という意味に制

約された狭い枠組みのうちに閉じこめられてきた。ところが今日では、たとえば、大人が教育する存在へと十分に成熟すること、老人が自分の老いと馴染むまでに成熟すること、死んでいく人が自分の死を受容するまでに成熟することなどがひどくむつかしい問題となっている。実際に、大人は、子どもたちを育て老人の成熟を助成することによって、自分たち自身が成熟する。「ライフサイクルの全体を通じた成熟や異世代間の相互形成」は、学校や家庭や地域が教育する力を大きく失っている今日、ますます重大なテーマとなってきているのである。ところが「子どもを導く術」という伝統的な規定によって視野を制約されてきた「教育学」は、この緊急の大切な主題をうまくとらえることができない。私は、このような欠陥をもつ「教育学」を、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を丸ごと問う「人間形成論」へと展開しようと努めてきた。

「教える人間への自己形成」をめざす人間形成論の授業をフィールドとする人間形成論的研究は、「教える人間の自己認識」をめざす。この循環は、教育実践と教育理論の基本的な関係構造のありようを直截に示しているが、公開実験授業の根底にはこの循環構造がある。この循環構造を平板化して言えば、「教える人間への自己形成と自己認識は、授業者、受講生、参観者、研究者の共通利害である」といえよう。

この共通利害という観点は、本研究にとってもきわめて重大である。これをごく一般的にいえば、私たちはたとえば公開実験授業などの臨床的研究ないしフィールドワークをとおして教える人間への自己認識と自己形成を実現し、それによって教育的公共性と臨床的人間形成論を構築するのである。この連関を(図1)で示す。ともあれ、この授業目的を達成するための具体的な方策は、受講生たちを関連するさまざまな主題をめぐる議論にまきこみ、授業者が従事している「教育学の人間形成論への再構築」⁽⁴⁾という学問的作業に参加させることである。それによってかれら自身の(それとして十分に意識も自覚もされていない)「教育に関する前理解」を反省させ、できれば再構成させて、かれらの「教える存在としての人間」への自己形成を援助するのである。

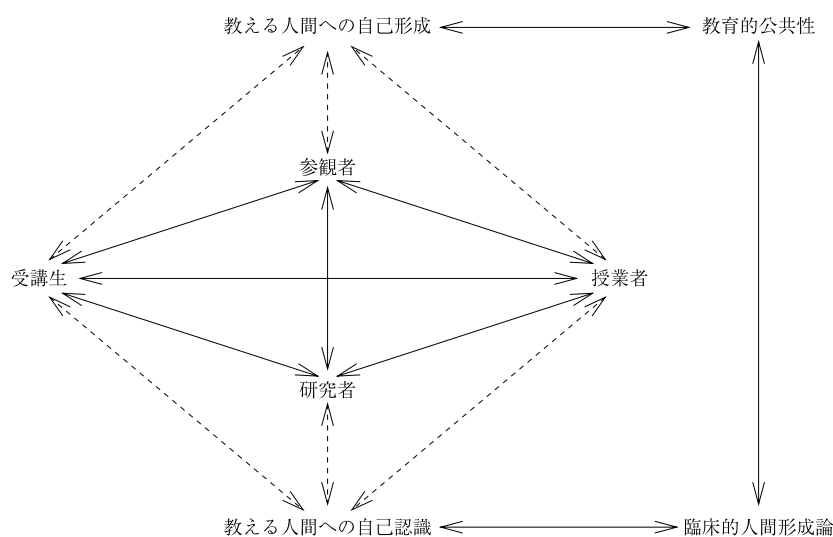


図1 公開実験授業と教育的公共性・臨床的人間形成論の構成

ともあれ、人間形成論の広い理論領域のうちでどんな主題を取り上げてみても、人間形成のもっとも基本的な構造を示すまったく同じ図柄が繰り返し現れてくる。たとえば、子どもの「独り立ち」(ひとりだち)の冒険は、まわりの人たちとの相互信頼で支えられる。子どもは、親たちから信じられ親たちを信じることができるときにこそ、この信頼をいわば跳躍台にして親たちからの自立という冒険の道を歩むことができる。子どもの自立への成熟は、これを支える親たち自身の「生み出す力」(エリクソンのいう“generativity”)の獲得・成熟と噛み合っ相互形成のネットワークをつくりだす⁽⁵⁾。同じように、死にゆく人々の「一人発ち」(ひとりだち)の冒険もまた、まわりの人々との相互信頼で支えられる。死にゆく人の死の受容への成熟もまた、これを支える人々の「生み出す力」の獲得・成熟と噛み合っ、相互形成のネットワークをつくりだすのである⁽⁶⁾。

受講生たちは、これまでのまだ短い人生の大半を(伝統的な教育学としっかりと結びついた)学校教育のなか

で過ごしてきた。その結果かれらは、「教育」や「学校」や「家庭」から適切な批判的自律的距離をとれないままに、いつのまにか伝統的な狭い「教育」理解のうちに閉じこめられている。人間形成論の議論を通じて狭い前理解を突破させ、解放を体験させること。これが高度一般教育としてのこの授業の目的である。この突破と解放はそのままかれらの「教育する存在」への自己形成の余地を開くことである。

授業内容については毎年少しずつ改良を加えた。ライフサイクルの全体を1年間で全部主題的に扱うことはとてもできない。そのため、毎年授業で扱うライフサイクルの段階や順序は異なってきた。2年度と3年度では、初年度の反省を踏まえて青年期を最初に扱った。これによって授業では、初回からまさに青年期のただ中にある受講生の実存的反省と前理解の突破という基本的な方向づけをうまく与えることができるようになったと考える。

(2) 人間形成論の展開としての授業

しかし伝統的な教育理解と結びついた狭い前理解の突破は、なにも受講生だけに強いられるわけではない。授業者である私自身も、授業の準備、実施、反省のプロセスを経て、不可避免的に突破を強いられる。参観する人たちも例外ではない。かれらもまた授業を対象的に吟味し、検討会での錯綜したコミュニケーションを体験し反省することによって、同じような前理解の突破を強いられる。この点もう少し細かくみてみよう。

第期の授業実施者であった私は、その3年間、公開や実験の対象であるという緊張を強いられつつライフサイクルのさまざまな局面での人間形成について授業準備を続けてきた。授業の方法や技術ばかりではなく内容の妥当性や適切性もまた、検討会などでそのつどかなり徹底的に検討される。これによって私自身の人間形成論研究がすくなく内容的に充実した。しかしそればかりではない。授業が進むにつれて、受講生と授業者、受講生どうし、授業者と参観者の間で、複雑にからみあう相互形成のネットワークが創り出された。授業は、受講生にとっては「教える存在への高度一般教育」の場であり、授業者である私にとっても受講生や参観者の目を通して授業者としての自分自身を根底から点検し、教える存在へと自己形成する場であった。さらに参観者にとってもこの授業は、他人の仕事を検討することによって翻って授業者としての自分自身をも対象化し自己形成する場であった。公開実験授業は、このような複雑な「教える存在への相互形成」のネットワークが結ばれるフィールドであり、しかも大学教育の臨床的な人間形成論が展開される過程でもある。

エリクソン流に言えば、胎児ですら若い父親候補者へ父親であることを教える教育者である⁽⁷⁾。しかし自覚的に教育者であるためには、教員であれ、親であれ、上司であれ、先輩であれ、ともかくすべての世代の人々が「教える存在」へと成熟しなければならない。このプロジェクトでは、「教える存在」への相互形成を意図的に組織化しようとした。これがうまくいったか否かは、授業者の自己形成、受講生の学習、参観者の相互形成の各側面に焦点づけて、それぞれ慎重に議論する必要がある。ともあれ私は、公開実験授業をフィールドとするこの生き生きとした相互形成の出来事を検討することによって、異世代間の相互形成論をかなり精緻に展開することができた。授業内容を創り出し複雑な相互形成を生きるという2つの意味で、この人間形成論の授業はそれ自体が人間形成論の具体的な展開である。公開実験授業は、教育の理論構築と教育理論についての教育実践と教育実践主体の生成とが互いに規定しあい循環的に推し進められるきわめて生産的なフィールドだったのである。

3. 受講生との相互行為のツールとしての「何でも帳」

先に述べた「何でも帳」は多くの大切な役割を果たしている。日付けごとに指定された空欄の埋め具合によって、出席を確認し出席を促すことができる。毎時間自分の言葉で授業について何か書かざるをえないことが、受講生の授業へのコミットを高めさせる。一人の記述をまとめて読めば、その受講生の授業へのコミットの具合、授業にそって引き起こされる変化を、比較的ていねいにたどることができる。たとえば指定された欄への書き込みは、ある受講生の場合には一定の度合いを安定して維持するが、別の受講生の場合には日によってただ数個の単語が並んでいたりと、記述が欄を超えて裏にまで溢れていたりする。いずれもそのつどの心の状況を示すのである。

受講生の多くは「何でも帳」の記述を通して、授業の流れに沿って自分自身の在り方を振り返るといふかなりやっかいな仕事をしている。かれらのコメントへの私の短い応答のコメントは、受講生の反省過程に対してある程度

は構成的な作用を及ぼした。かれらの応答がさらに私にやっかいな再応答を求める場合もあり、その場合には私の応答のコメントも長く複雑なものとならざるをえない。このように受講生の内的な反省に寄り添い、これを促したことによって、私は時には読むのにたじろぐような受講生たちの私秘的な記述にも出会った。ところがあまり授業に食い込めない受講生は、どんなに働きかけても熱もなければ流れもないバラバラのコメントをただ書き散らす。かれらへの働きかけを出席意欲を削がずにどの程度の強さで行うべきか。これはつねに難しいバランスの問題だった。

「何でも帳」からのコメント抜粋は毎時間配布し、前時の振り返りや新たな授業展開に用立てた。抜粋は、何が抜粋に選ばれるかを示すことによって、授業者の望むコメントの水準を実物によって示すものでもある。抜粋のこのような使い方の形式が定まるまでにおよそ2年かかった。もっとも、このやり方を私自身が破ったこともある。まず、年に数回、抜粋ではなく全員のコメントを配った。抜粋に頻繁に登場する常連ができてそれが固定化されかねないような気配を感じたとき、さらに受講生の授業へのコミットメントが全般的に薄れたような気配を感じたときである。全員のコメント配布はひどく労力のかかる面倒な作業だが、それが所期の成果を上げた場合とそうでない場合があった。

さらに抜粋を2種類配ったこともある。前週の「何でも帳」の抜粋と前週配った前々週の抜粋に授業者が手を加えたもの、その2枚である。後者は、受講生が抜粋にどんな反応を記したかについて授業者がまとめてこの抜粋に書き加え、これをあらためて印刷し配ったのである。受講生はたとえば「前の9番のコメントはこう書いていたが、そうではないと考える」とか「前の7番のコメントには賛成だが、別の考え方もある」とか具体的に名指して書いている。私は、受講生どうしの討論のネットワークができてきているものと判断して、この情報を正確にかれらへ返すことによってかれらが意識的自覚的に議論のネットワークを生み出すように促したのである。

受講生たちはこの試みに瞬時に真正面から反応し、たちまち議論の錯綜したネットワークが現出した。しかしこのネットワークの全体像をかれらに示すためには、全員のコメント配布を繰り返さなければならない。莫大な労力が必要である。この技術的なネックによって、2枚の抜粋を配布する試みは3週間程度で中止せざるをえなかった。平成10年度からはこの授業とは別に、インターネットによる討論の組織化と研究合宿を媒介にして慶応義塾大学と連携するゼミ(KKJ)を実施した⁽⁸⁾。このプロジェクトを始めた一つのきっかけは、技術的ネックによって公開実験授業で受講生たちの討論のネットワークをうまく組織できなかったという深刻な反省にある。このネックがインターネットというメディアによってうまく克服されるか否かについては、第3章4での平成15年度プロジェクトの検討をみられたい。

4. 授業の世界への内属性と超越性

(1) 受講生と授業者の場合

私たちは、受講生との間に一方的な教育関係ではなく相互的な関係をつくることをめざした。そのために「何でも帳」によるやりとり以外にもあれこれ手段をつくした。たとえば受講生の授業評価については、集計結果や自由記述に限らず、すべての情報をできるだけ早くかれらに返した。批判的な評価や提案にはなるべく正面からこたえた。これによってかれらをじょじょに有能な授業の判定者へと成長させることができたと思う。授業研究の成果もできるだけ受講生に返した。授業に関する学会発表のレジュメも印刷して受講生に配布した。関連する論文や報告書などについては問い合わせれば入手できるようにした。授業後の検討会についても、受講生の参加は認めなかったものの議論の内容はできるだけ紹介し、最後の授業では授業概要とともに検討会の議論内容のまとめを配布した。このような配慮によって受講生は、たんなる被教育者ではなく、ましてや実験動物でもなく、あるていど私たちと授業構成の責任を分有する共演者になったものと思う。

責任を分有することによって、受講生は受動的立場にとどまることができなくなる。かれらはたえず授業そのものについてのメタレベルの反省を続けなければならない。これによってこそかれらもまた授業の相互主体的な共演者であり続けることができる。受講生たちが被教育者でありながら授業についてのメタレベルの反省を続けることは、かれらが自身の存在を二重化させることである。面倒でもあればわずらわしくもある。「何でも帳」にたびたびうんざりした調子で書かれているとおりである。しかし、このわずらわしさを抱え込むことによって

こそ、かれらは受講生という役割のパタン化やマンネリ化を超えて、授業に関わる自分と授業を組織する制度や文脈とを絶えず読み替え、そのすべてを新たに生成していくことができる。私たちのめざしたのは役割への固定的なとらわれからの解放であり、この解放による相互的な生成の余地の創造である。同じような超越性と責任の分有は、次に見るように授業者と参観者たちとの間にも求められる。

(2) 参観者と授業者の場合

公開実験授業は、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である。授業者は授業の世界に内属しながらこれをあるていど超越する。内属性と超越性を同時に生きることによって、授業という世界へ(たんに取り込まれているだけではなく)主体的に関わりこれを自分から構成することができる。しかし超越性は、授業中の慌ただしさや忙しさによっておうおうにして切りつめられがちである。授業者が超越性や反省性を取り戻すためには、自覚的に自分を振り返るように努めたり、受講生や参観者などの他人の目を活用したりするなど、いくつかの手だてを意識的に取らなければならない。これはまさに公開実験授業が追求してきたことである。同時にそれは、今日しきりに強調されているFDのもっとも基本的な課題でもある⁽⁹⁾。

しかし何も授業者だけが内属と超越の二重性を生きるわけではない。すでに見たように、受講生もまた授業の世界に内属しながら幾分かはこの世界を超越する。かれらの場合には授業の世界にさしあたってはまず受け身で、はめ込まれる。だから、かれらにとっての最初の所与は内属性である。受講生は強いられた内属性の緊張を緩和するために、あえて自分から適当な超越性をつくりだす。視線がさまよっていつの間にか窓の外を見ていたり、思念が浮動してこことは別の世界へと漂ったりするのである。今日の学級崩壊現象などにあきらかなように、超越性が行き過ぎて内属性がすっかり抹殺されかねないような場合すらある。大学でも私語問題などがあるが、このような華々しい現象はともかく、大学教員もまた、入学したときからすでに意欲の乏しい学生を前にして、かれらの授業への参加意欲を何とかして喚起して内属性を確保するという、むづかしい課題に日常的に直面しているのである。

受講生は、放置すれば極端な内属性から極端な超越性への大きな振幅をたどりかねない。私たちは、この内属性と超越性をともにバランスの良い仕方を守り育てなければならない。この課題がうまく達成されることによってはじめて、学生もまた授業という世界に主体的に参与しつつこの世界を構成する主体になるのである。授業評価へのフィードバックや研究情報の伝達などすでに述べたさまざまな手だては、受講生の内属性と超越性をともにバランス良く守り育てるために用いる私たちの手段である。

参観者は受講生とちょうど逆の立場に立つ。受講生は当初の一方的な内属性から超越性との適切なバランスへと誘導されるべきである。これに対して参観者は、たんに「見る者」としての極端な超越性から(授業構成への責任を分有する者としての)内属性との適切なバランスへと誘導されなければならない。授業への共同責任という地平が開かれるためには、自分たちも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が必要である。ところが公開実験授業での私たちの体験からすれば、授業者が参観者とこのような連携感を共有することは思ったよりもはるかにむづかしい仕事だった。これについては後で論ずる。

この授業については、年間に数度京都大学全学に広告のチラシを配布した。学外には公開研究会や教員研修会などの適切な機会があるごとに参観を呼びかけた。授業研究会に参加した参観者は、第一期初年度は3～6人、2年度は4～9人、3年度は8～14人である。臨時の参加者よりもかなりの回数を付き合う常連の方が多い。センターのスタッフを除けば学内よりも学外の参観者の方が多い。そのなかではさすがに高等教育関係者の方が、それ以外の学校種(小学校、高等学校、工業高等専門学校など)の関係者よりもはるかに多い。多くは近畿圏の国公立大学からだが地域的には全国に及んでおり、私立4年制大学、女子短期大学、工業高等専門学校、小学校や高等学校の現職や退職の教員などもいる。センターの関係者を除けば、常連では文系よりもむしろ理系の参観者の方が多い。検討会では、リサーチアシスタントである大学院教育学研究科博士課程在学中の学生が議論に参加しながらその記録を取り、翌週の検討会の始まる前に前週の記録として配布した。

参観者はすこしずつではあるが確実に増加し、たとえば近畿圏の国立大学を取り上げればそのほとんどすべてから参加者があった。外部からの参加はまずまずであるが、内部からはかなり少ない。京都大学教員の教育意識

調査¹⁰⁾によれば、このプロジェクトについてはかなり宣伝したつもりであったがあまり知られてはいない。この傾向は、プロジェクト第一期以降もかわることはない。それにしてもなぜこんなにも参加者が少ないのか。考えられるのはまず拘束時間の長さである。なにしろ授業が午後2時45分から4時過ぎまで続き、それを受けた検討会が終わるのは多くの場合6時近くなのである。さらに大学人の自負と独立性を考えれば、人の授業なんて見たくないということもあるかもしれない。内部参加者の少なさは大きな問題である。私たちとこの数少ない参観者との関係は相互形成の連関になりえたのだろうか。参観者の授業への内属性はうまく発展したのだろうか。この総括は未だ十分になされてはいない。

ところで、公開実験授業プロジェクトの基本的なねらいは授業実践と授業研究と相互研修を一体のものとして達成することにある。次には第一期におけるこの3つの目的とこれまでのその達成度についてまとめて議論しておこう。

5. 授業実践、授業研究、相互研修

(1) 授業実践と相互行為

我が国でもこれまで大学における授業実践が意識的自覚的に展開されなかったわけではない。これらの自覚的努力は、場合によっては授業実践報告としてさまざまな研究会や学会などで報告され議論されてきた。私たちのプロジェクトもこの蓄積に今ひとつのささやかな貢献を付け加えるものであるにすぎない。ただし、私たちのプロジェクトは、すでに繰り返し記してきたように授業者と受講生の相互行為を広く実質的に展開し組織することに強い関心をもっている。この相互行為の組織化には3つの下位目標がある。相互行為を通じて、第1に、授業者自身が教育者としても研究者としても成長すること、第2に、受講生が自発的能動的に授業に参加して成長すること、第3に、授業者と受講生のこのような相互成長を通して（教育実践を通して学問を押し進める）フンボルト的な学問・教育共同体を作り出すことである¹¹⁾。つまり、相互行為のネットワークを多様・多彩に組織することをめざしてきたのである。

今日の大学では工学教育や医学教育などの広汎な領域で、具体的なテーマを与えてその達成に向けて学生の能動性・主体性をできるだけ動員させ組織する授業方法が追求されている。この能動化や主体化は、授業者の能動的・主体的な働きかけによって誘発される。相互行為の組織化である。公開実験授業プロジェクトでは、典型的な文系の教養教育授業であったにもかかわらず、とくに理系の教員たちと私たちとは深く生産的な議論を交わすことができた。おそらくそれは、相互行為によって学生を能動化し主体化するという切実な関心が共有されていたからである。

授業実践は、大学教員にとっては二重の意味で構成的である。授業実践は、一方で教員の実践者としての自己形成を促進させ、他方で自身の研究を発展させるのである。前者についてはすでに述べたので、ここでは後者について述べることにしよう。教育による研究の前進という理念はフンボルト的である。今日の大学では科学技術の爆発的な高度化・分化と高等教育の大衆化による学生の質の低下との間にはなはだしい懸隔が、強く懸念されている。このような時代では、たしかにフンボルトのいう学問教育共同体は、時代遅れの非現実的な理念であるかのように見える。しかしもしこれが非現実的であるとすれば、大学教員の教育的努力はかれ自身の研究の進展とは少しも絡まないたんなるサービスになってしまう。私自身を含めて身近な同僚たちの多くは、自分の教育実践を通じて自分の研究が進展するという生産的な体験を少なからずもっている。たしかに、「教えること」は「もっともよく学ぶこと」でもある。授業が自分の理論の実証的な展開の場になることなどは、ごくありふれた普通の出来事であり、少しも例外的な体験ではない。さらに進んで、自分の体験と実感にもとづいて「今日に至ってもフンボルト的な教育学問共同体はかならずしも非現実的ではない」と考える人は決して少なくはない。公開実験授業における相互行為の追求が、学生の自発的能動的な授業参加ばかりではなく、授業者との相互成長やフンボルト的な学問教育共同体の創造にもうまく結実したかどうか。私自身はこれに近い感触をえてきているが、これは必ずしも特異な個人的な体験であるとは思われない。

(2) フィールドワークとしての授業研究

私たちは公開実験授業を通して大学授業研究をもめざしてきた。この領域の研究にもそれなりの蓄積がないわけではない。それぞれの現場での研究報告、関連学会での報告などである。しかしこれらの研究には克服すべき課題があることもたしかである。さしあたって次の2つの問題がある。

第1に、大学授業研究の多くは、海外の授業理論の直輸入であるか、さもなければ理論的一般化などには無関心な体験的实践報告であるかのいずれかに偏りがちである。直輸入理論を授業の方法や制度のモデルにすることは、私たち自身がすでに（海外とは教育状況や一般的な行動様式のひどく異なる）自前の巨大な実践の場にいるという端的な事実からすれば、かなりむなしいことである。さらに、一般化の意志すらもたない実践報告は、（輸入理論とは違って）具体的ではあるがそれなりの特殊性を免れることはできない。つまるところこの種の特殊な報告の場合には、他者にうまく到達することのできない言葉による自閉的な自己満足の域をでることが、なかなかむづかしいのである。

第2に、これまでの大学授業研究では、実践家と理論家とがおうおうにして役割を分業しがちであった。分業の実態は複雑である。たとえば小中学校では実践者たちの授業研究の場に大学の研究者が助言者として招かれることがある。そんな場合、大学の研究者もまた現場をもつ授業実践者であることはあまり誰にも（当の本人にすら）意識されないのが通例である。くわえて、きわめて奇妙なことではあるが、大学外の実践者たちは自分たちの授業実践のフィールドだけを「現場」とよんでいる。一例をあげよう。授業検討会に参加していた他の学校種の退職教員はある時、議論で激高したあげく自分の授業実践に検討が加えられている当の大学教員に向かって「あなた方と違って私たちは現場にいるのだから」と叫んだのである。

この情けない構図は、残念ながら大学教員自身によっても覆されない。さまざまの調査が示すように、我が国の大学教員は自分自身を教育者ではなく研究者として自己規定しがちである。大学授業研究者が外国モデルの輸入でお茶を濁すのは、あるいはこの矛盾した自己規定のせいであるかもしれない。自分は「授業の実践者ではなく研究者である」と自認する授業研究者は、自分の授業で自前の授業理論をつくるという当たり前の地道なプロセスをたどるのではなく、他国の理論の紹介展示という輸入屋の仕事をしてかろうじて研究者としての自己規定（ないし面子）を守るのである。この倒錯した事態をこれまで延命させてきたのは、いうまでもなく「国際化」というジャルゴンのもと我が国の大学に今なお蔓延している事大主義である。

この2つの欠陥を克服する方途はあきらかである。無反省な輸入理論と自閉的な実践報告との乖離も理論家と実践家との分裂もともに、自分たちの授業実践の場をフィールドとする協同的な実践的研究を通して地道に一般理論を構成していくことによってのみ、克服されるはずである。私は、これが大学教育の臨床的人間形成論へと結実すると考えるのだが、ともあれこの現状への切迫した自己批判こそが、公開実験授業プロジェクトを駆動してきたもっとも根源的な力である。

日常的な教育実践のフィールドは現にそこで生きている人にとっては自明であるから、これを対象化して把握することはきわめて困難である。この領域における研究はこれまで<こと今>をたやすく相対化するかに見える歴史研究や比較研究に偏ってきたが、その理由の一つはここにある。しかし歴史研究や比較研究は自分を棚に上げて他について語ることでもあるから、私たちはどうにかしてフィールドの自明性や日常性そのものから出発する研究を達成しなければならない。幸いにして公開実験授業では、長い時間をかけてゆっくりと進む「日常的」で・「現象学的生態学的な授業研究」¹²と短時間の労働集約的な実験的授業研究とを同時に進行させてきた。前者は、次節でみるように毎回の授業検討会や論文作成・学会発表に向けた共同討議などで進められ、授業構造の構造化過程などをあきらかにしてきた。後者については関連する共同研究が公刊されている¹³。

大学授業研究もまた他の学校種のそれと同様に、まずさしあたって自分たち自身の授業実践から出発する臨床研究であるほかはない。授業研究はなによりもまず自前のフィールドワークなのである。この種のフィールドワークは公開実験授業がそうであるように、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・生成的な過程である。授業は受講生の内部での知の生成をめざすのだが、実はこの授業それ自体が、授業に関する新たな知の生成の実験場である。私たちがめざしているのは授業者と受講生と観察者が形づくるフンボルト的な学問の共同体である。ここでは授業実践と授業研究と相互研修が一体の形で進められる。

この共同体のうちから授業者と観察者との連関だけを取り出してみると、これがFDとしての相互研修である。

(3) FDとしての相互研修

1) FDの制約された理解と相互研修

FD (Faculty Development) については4章でいくぶん一般的に議論するが、先取りして言えば、FDに関わって今日広く展開されている議論や実践には、重大な難点がある。

第1に、FDは多くの場合、狭く「大学教員個人の教育能力の開発」と限定して理解されている。にもかかわらずこの限定性は必ずしもそれとして自覚されていない。しかも「個人の教育能力」は、あたかも教員個人に帰属する〈物〉でもあるかのようにみなされ、学生集団とのかかわりにおいて初めて生動的に現れる相互行為の力としては理解されていない。教員は集団として、その時々ユニークな問題にその場その場で臨機応変に対応できなければならない。必要なのは、物象化され測定可能なモノのような個人的な力ではなく、個々の状況において生きて働く集団的な力なのである。

第2に、この能力の個人化・物象化と強く関連して、一般にFDプログラムにおいてはまるで伝達講習のように個人に上から教え込めば良いかのような幻想がある。ここでは、能力が個人化され物象化されているばかりではなく、大学教員が何をどう教えるかについて大きな決定能力をもついわば独立の経営者であることが忘れられている。経営者の能力開発は経営者同士の意識的自覚的かつ集団的な相互形成であるほかはないのに、この肝心の相互性がよく理解されていないのである。

すでに述べたように、公開実験授業の存在意義の一つは授業の集団的検討による大学教員の相互研修にある。私たちの教育能力開発プロジェクトでは、教育能力を個人化したり物象化したりする風潮に対抗して実践性と共同性を重視している。まさにこの点でこのプロジェクトは、FDの今日的な問題に意識的に答えるものである。それではこの実践性と共同性は検討会で十分に生かされたのだろうか。

2) 相互研修への参加条件 文化の共有とフィールドの保持

検討会を通しての相互研修は一定の成果を上げてきた。大きくみて、常連の議論はじょじょに深い意思疎通を実現してきたし、臨時的な参加者の多くは議論を思いもかけぬ局面へと生産的に導いてくれた。FD研修においては具体的な授業実践を手がかりとする集団的検討作業がかなり有効であることがわかる。このことはたしかに手触りで体験的に確証されてきた。しかし例外的な事態がないわけではない。私たちは当初、公開実験授業への参加条件にほとんど何の制約もつかなかった。そこで、時には参加の仕方が問われるような人たちが現れた。議論の流れにほとんど頓着せず自閉的な発言を繰り返す人。授業の（形式ではなく）内容に介入する発言を繰り返し、しかもそれを（授業展開に即してではなく）断定的発言を投げ出す仕方と言い放ちつづける人。さらには、実現の可能性の低い提案をそのつどの状況の違いを無視してただ機械的に繰り返す人。こんな場合だけに限らず意思疎通がどうしてもうまくいかない場合がある。どうしてこんなことが起こるのか。

これはまず参加者個人のセンスの問題であるかもしれない。あるいは（所属集団の共有する行動様式としての）「文化」の違いがあり、それが個人的センスなどを超えて意思疎通を妨げているのかもしれない。たとえば、授業の始め方、遅刻の扱い方、指名の仕方、名前を覚えること、受講生の座席取得行動などについての検討会での議論で、私は、他の学校種の教員と自分との間には所属文化に大きな質的差異があることに気づかされた。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、意思疎通の成否に大きくかかわっているかもしれない。現役を引退し暇に任せて参加した人のなかには、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人もいた。こんなに威勢が良いのは自分の発言を自分のフィールドにもち帰る必要がないからではないか。現に実践的に苦しんでいる者としてはそんな風に勘ぐりたくもなる。

これらの人々とつきあうと、常になにがしかの焦燥感や徒労感に襲われる。それはたしかである。しかしこれらは私たちに意思疎通上の障害感を与えることによって逆に、大学での教員相互研修がどのようなにされるべきかという条件をまるで焙り出しのようにうまく示してくれたともいえる。この種の相互研修では少なくとも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る。私たちの公開実験授業では3年目以降実際にこのような制約をつけている。

3) マンネリ化とその克服

もちろんある程度プロジェクトを継続すれば検討会もマンネリ化する。参加者の出入りや漸増などの表面上のにぎやかな変化の底では、常連が固定化し議論が定型化する。後者の「定型」についていえば、議論はじょじょに、授業者の自虐的懺悔で始まり参加者の儀式的慰撫で終わるといふ、ステレオタイプなプロセスをたどるようになった。その途中では、なれ合い、お世辞、追従、相互慰撫、自己主張、ヘゲモニー争奪戦などが、複雑に交錯する。しかしどの瞬間にも「前もこうだった」という既視感や根深い徒労感がつきまとってくる。頑強な定型的パターンができあがって容易に崩せない。どうすればこのマンネリ化は(かりに解消できないにしても)まだしも耐えうるものになるのか。残念ながら、第一期の実践ではこの点について決定的な処方箋を書くことはできなかった。かろうじて言うことのできるのは、ごく常識的な手だてに限られる。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团的に作り出すことである。

検討会への内属性は、検討会への参加がまったくの自発性にゆだねられていたので、あまり問題にはならなかった。自前のフィールドをもたないままに興味本位に参加した人のコミットの仕方が問題だったが、これは参加資格で排除すればすむことである。内属性が深刻な問題となるのは押しつけて組織された研修会のような場合である。この場合にも、実際に「問題」が共有されていさえすれば、意思疎通への内属性を喚起することはさほど不可能ではあるまい。

これに対して、検討会からのそしてそこに参加している自分自身からの超越性は、検討会へ主体的に参加するためには欠くことのできない条件である。超越性は相互行為に向かう構えのありようだが、この超越的な構えは、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。しかし議論にうまくコミットできない人は、議論によって自己を相対化できないままに自閉的な発言を繰り返す。こうして超越性は内属性を前提とし、内属性は超越性を前提とする。このやっかいな循環論法がそのまま検討会を生産的に運営する上での困難を示しているのである。

ともあれ、先にも述べたように3年目以降の検討会では同種の学校文化を共有し実践のフィールドをもつ教員に参加を制約した。この最低限の条件を満たしさえすれば、たとえ専攻領域が遠く離れていても、むしろ領域が離れているが故にこそ、ますます議論はかみ合うことができる。私たちのプロジェクトは典型的な文系の一般教育科目の授業である。にもかかわらず検討会では、センターのスタッフなど文系教員、工業高専や教員養成学部、理系教員、農学部や関連のセンターのスタッフ、理学系や工学系の学部の教員などがお互いにかなり深く生産的に議論することができた。私たちはほぼ同じような文化を共有し帰るべき自前のフィールドをもちながら、共同の討論に参加してきた。そして「どうすれば学生は能動的になるか」という(理系文系に限らず共通に強い関心のある)重大な実践問題をめぐって互いに真剣に議論を重ねてきた。これがおそらく意思疎通になんとか成功した理由である。私たちは、大学という枠内で異なった専門をもち異なった場にいる教員どうし、なお実質的な意思疎通を達成することができた。

第2章 第 期プロジェクトへ

1. 第 期プロジェクトへの移行

公開実験授業第 期プロジェクトにおいて1人で授業を実施していた私は、開始2年目にはすでに、これを3年をめどに一応完結させようと考えはじめた。第 期プロジェクトの基本的意図は、第 期のように1人の授業者に対して参観者たちが向き合うのではなく、リレー式の授業をくむことによって授業者集団と参観者集団をできるだけ一致させ「相互」研修の意味合いをより強く持たせることにある。

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

授業実践、授業研究、相互研修という3つの目標の達成度という観点から振り返るとすれば、第 期という新たな段階への移行を十分に正当化することはできない。私たちは、かならずしもこれらの目標をある程度達成しその成果をひき上げて新たな段階に移行したわけではないからである。第 期から第 期への移行のもっとも切迫したきっかけは、3年間1人で授業を担った私自身の疲労感であり徒労感である。これはある程度やむをえない。公開実験授業は、モノのメカニク的な生産の仕事などではなく、希望に燃えたり失望落胆したりすることを繰り返すきわめて人間的かつ生成的な営為である。私たちはこのプロジェクトでは、臨床的試行のこのような「人間的な」限界を免れることはできないのである。

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

(1) 高密度な相互研修とその排他性

リレー式公開実験授業では授業者と参観者が一致する。したがってここでは一方的な研修ではなく「相互」研修の意味合いがより一層増すと期待される。実際にすでに『叢書』という形で公刊している授業検討会の記録からただちに読みとれるように、リレー式開始以来、検討会での議論の密度はきわだって高くなり議論の水準も格段に向上した。これは、継続的な参加者の一人としての確実な印象でもある。検討会での議論はその多くが、同じ受講生集団を相手にした同一の授業についての利害や視角を共有する人々による継続的・協同的な反省活動となった。そのつどの議論が何にこだわっているかについても、多くの場合相互の理解はごくごく容易にただちに成り立ち、議論はまっしぐらに事態の中核に向かう。こうして大学での教育の在り方について検討会で新たに獲得した知見は数多くある。

しかし検討会での議論の密度が増してゆく反面で、まさにこの検討会がマンネリ化する危険がある。これもあらかじめ予期されたことである。そればかりではない。検討会のメンバーが固定されて議論が蓄積されるにつれて、議論の暗黙の前提が厚みを増してくる。こうして授業者たち/参観者たちが自己完結的・自足的に自閉してくると、かれら以外のいわゆる「一見さん」が排除されかねない。この危険性についても第 期プロジェクトの構想段階から十分に気づいていたが、幸い初年度の平成11年度には切迫した危機はあまり感じなくてすんだ。リレー式授業の運営の難しさがこの面倒な問題から目を逸らさせる機能を果たしたからである。これについて自覚的になったのは2年目の平成12年度あたりからである。私たち常連自身が議論を繰り返しながらしばしば強い既

視感におそわれた。「この議論も以前にあったな」といった具合に。もちろん第一期以降の検討会では以前にもまして多くの新たな参観者がでいりした。常連の参加者とすれば、新たな人々の参加は日常化しマンネリ化しがちな議論に緊張を持ち込み新たな水準をもたらす貴重なきっかけであった。しかし当の新たな参加者たちはどのような印象を受けたのだろうか。かれらの収穫と幻滅について慎重に検討する必要があるだろう。

(2) 授業者集団と受講生集団

1) 授業の高度化と受講生の貪婪な観客化

通年授業を1人の授業者が担当する場合には、授業者の授業への関わりは否応なく日常化される。これに対して1人の担当回数がほんの数回に限られるリレー式の公開授業では、授業者は面識のない受講生と参観者たちを前にした極度な緊張状況の下で、他の担当者との内容上の連結を計るとともに、自分の授業を他の授業から内容上も形式上も何とかして差別化しなければならなくなる。おおむね苦しくしかし時には激しい昂揚感に突き上げられもするような、日常性からは切断されたかなり異様な体験である。

授業者どうしの授業内容の連続性という点では、公開実験授業は他の同種の試みよりも格段に有利である。このプロジェクトでは授業者集団と参観者集団は大きく一致しており、授業者たちは互いの授業内容について十分に承知している。すべての授業者が、他の授業者たちの授業内容を十分に意識しながら自分の授業内容を組み立てる。この緊張感にみちた授業のシリーズは、単独の授業者によるそれとは異なった高い水準を確保している。この肯定的な判断の妥当性については個々の授業者の実践に即してきちんと評価する必要があるが、全体的にみてもさほど誤っているとは思われない。しかし第一期プロジェクト初年度では、教員集団の授業が高い内容上・技術上の水準を維持しようとしたことそれ自体が、受講生の受講態度に否定的な影響を与えたかのようにもみえた。そしてこれが検討会でも繰り返し大きな問題となった。

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

公開実験授業では、すでに述べたように中規模(80名前後)クラスでの双方向性授業の成立可能性を探索してきた。これが、私たちが「何でも帳」というツールを利用してきた直接の理由である。しかし双方向性の確保にはこれとは別の手だてもある。リレー式授業の一部担当者は、小グループや大グループでの討論を適宜織り交ぜるといった試みを繰り返し実施した。学生の授業参加を促し双方向性を確保しようとする新たな試みである。グループ討論は受講生の授業への参加を確保するが、同時にこれに慣れると、かれらには一斉授業の強い「座学」が耐え難い負担となる。グループ討論に慣らされた集団を相手に一斉授業を試みると、どうしても授業がうまく運営されないのである。なかなか厄介な事態である。この問題はリレー式を開始した初年度(平成11年度)においてすでに十分に気づかれていた。

さまざまな新たな授業形式に慣れた受講生を前にして一斉授業を試みると、目の前の受講生たちはまるで疎通を拒んでうずくまる巨大な獣のようにみえた。これは討論などの新たな授業形式を導入した結果なのである。それとも、当初から受講意欲が低くただ単位取りのアリバイづくりのためだけに毎時間出席しては眠ったりしている学生たちのせいなのだろうか。いずれにせよこの厄介な問題に対処するために、2年目の平成12年度にはいくつかの対応策を採った。

2) 受講意欲による選別、討論の導入、担当時間数の調整

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

施した。

私たちはまず受講意欲の低い受講生を排除しようとした。公開実験授業の受講希望者は第 3 期3年目から教室の収容可能数（約90名）を大きく上回ってきた。受講生の急激な増加の原因としては、開講前の講義情報の取得が考えられる。一般に学生の講義情報はかなり正確に上級生から下級生に伝達される。この公開授業については事前に次のような2つ情報が流れたものと考えられる。まずこの授業が通念的な授業の在り方を越えた実験的性格をもつ目新しく面白い企画であること。さらにこの授業が毎時間きちんと出席して「何でも帳」への記入などの作業をこなせばほぼ確実に単位取得の可能な「楽勝科目」であること。この2つの情報はともに実状に照らして必ずしも正確ではなく、実際に受講すれば受講生が失望する可能性は高い。しかし学生がどちらか一方の理由で受講するとすれば、前者に比べて後者によって受講した学生の方が受講意欲の点でひどく見劣りすることは容易に想像できる。しかもこれまでの私たちの経験からすれば、このように当初から単位取りのためだけに参加した受講生の受講意欲を質的に向上させることはきわめて困難であり、むしろあまり期待できないとみるべきである。

この授業では、参観者やビデオカメラによって終始観察され、さまざまな調査に協力するなど数多くの作業が求められる。実験授業に参加することは決してやさしい仕事ではない。最初の授業ではこのことを強調し、「意欲のない学生は受講しないように」と強く勧告した。さらに平成11年度には受講生決定を無作為な抽選によったが、そのために最初からやる気のない学生が大学して参加した可能性がある。そこで平成12年度以降では受講意欲を見るために受講動機について短いレポートを書かせ、これを手がかりにして選別を実施した。この選別は実際の所では、受講意欲の点で問題のありそうな受講希望者を振り落としたというよりも、むしろ受講生に「自分は選ばれた」という動機づけを与えた点に意義があると見るべきかもしれない。

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

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

最後に、めまぐるしく授業者が交代することによる弊害を防ぐために、これも2年目以降には、まず最初に授業運営において対照的な担当者2人（田中と大山）がそれぞれ5回程度授業を担当してじっくりと教育関係を創りあげてみることを試みた。田中は受講生に対して幾分攻撃的に自律的な応答を強要する仕方に対峙する。これに対して大山は受容的にじょじょにラポールをつけながら授業を構築していく。この差異に敏感な学生も一部にはいたが、対照的な授業の仕方を体験させることによって教員集団と受講生集団との関係がかなり深く耕されることになったのではないかと考える。それにしても、これによって受講生を貪婪な見物人に墮落させないで落ち着いた教育・学習関係を築き上げることができたかどうか。この判断もまた重大な評価ポイントの1つである。実のところ2年目以降にも一斉授業のやりにくさは相変わらずであったが、授業のなかで受講生の参加を求めるとかれらはとても見事に応答した。この私たちの印象は現実に即していたのだろうか。そうであるとしてこれを一定の達成と評価してよいのだろうか。これらの点もまた今後の実践を考える際にはとくに大切な評価点である。

以上の考察を前提として、以下では、公開実験授業の第 3 期から第 4 期への移行の意義について両者を比較対照して考えておこう。

2. 第 期プロジェクトから第 期プロジェクトへ

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

表1 第I期プロジェクトと第II期プロジェクト

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

(1) 授業実践

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

まず、1人の講義者による通年授業では、授業者の少々の失敗も十分に回復の余地がある。1年という時間をかけた授業構成によって教育関係はじょじょに築かれ、何度も手を加えられてゆっくと成熟する。この時間的な余裕は、リレー式での3回から5回程度の分担で失敗の許されない緊張感のもとでさんざん苦しんだ後では、ひどく懐かしく思い起こされる。しかし1人の講義者による授業構成には大きな難点もある。ひとたび授業者と受講生との間に齟齬があらわになりそれが耐え難くなったとしても、受講生には逃れるすべはなく、多くの場合ただ脱落する以外にない。さらに授業者の側にとっても、多くの参観者を引き受けて通年授業を完遂することは、やはりかなりの負担である。今でも良く覚えているが第 期3年目の終わりが近づくにつれて、ただ一人の授業者であった私自身の負担感や疲労感は耐え難いものとなってきた。「もう少しで終わり」という荷下ろし感が、それまでの忍耐力をじょじょに蝕んできた結果であると思われる。

これに対して、第 期にはグループ討論の多用など、多様な授業形式を活用するという大きな特質がある。グループ討議の多用などが受け身の受講生集団を創り出したのではないかという嫌疑については、本章の4でもう一度議論する。ともあれ授業者の多様性に対応してリレー式による授業構成には内容においても形式においても幅広い多様性がある。しかも第 期では参観者と授業者がほぼ一致しているから、一連の授業にはただ多様性があるばかりではなく強靱な一貫性も認められる。しかしそればかりではない。参観者や学生たちからの評価的視線に終始さらされる各授業者は、自分たちの固有性や同一性を確保するために自分たちの授業をそれぞれにできるだけ差別化しようとする。このため受講生の側からすれば、各授業があまり連絡もなくただ散乱しているかのような印象を受けるかもしれない。実際に受講生の感想には、一連の授業に強固な一貫性を認めるものと無

秩序な散乱しか見ないものがある。いずれもこの授業群の一面を捉えているものと言えよう。

(2) 授業研究

第4章の4で詳細に見るように、第 期の3年間についての「現象学的生態学的研究」は、講義における教育関係が遭遇／探索／確立の3つの時期を経てじょじょに組織されることを示している。このような研究は1人の授業者の授業構成を3年間にわたって追いつけることによって初めて可能となった。さらにこの間に、実証的研究もまた一定の成果を挙げてきた。たとえばビデオ映像分析などによる受講生の「顔上げ行動」の実証的研究は、私たちの研究グループに属する研究者（米谷淳教授／神戸大学）の授業場面における動物行動学的フィールドノート作成¹⁴に強い示唆を受けている。顔上げの分析は、当初は授業評価の指標としての利用価値¹⁵を検討するものであったが、やがて一斉授業という旧来の授業形式においても授業者と受講生との間に身体レベルでの相互行為が進行しつつあることをヴィジュアルに示すものとなった。

第 期における授業研究が進展するにつれて、現象学的生態学的研究と実証的研究は相互に促進しあい、やがて基本的視座や問題意識を共有するようになってきた。たとえば授業を授業者の認知枠組みと受講生の認知枠組みとの絡み合いにおいて捉える構成主義的視点は、現象学的研究にも実証的研究にも共有されるようになってきた¹⁶。このようなクロスオーバーは、2つの研究指向性が他の場面ではひたすら不毛な対立を繰り返しているだけに、きわめて生産的な出来事である¹⁷。一般的に言えば、同一の研究フィールドに根差す臨床的研究は、方法論や基本的な哲学の違いに制約されず問題意識を共有しつつ協働することができるのである。

これに対して第 期では、研究の前進はとまり停滞が目立ってきたように見える。この原因としては、この間実証的研究グループを導いてきたリーダーがたまたま不在であったこと、さらにセンターの業務が急速に累積し過重になってスタッフが研究に割くことのできる時間的体力的余裕が大きく失われてきたことなどが挙げられる。しかし切実な問題意識があれば、多少の逆境をはね除けて研究は前進するはずである。とすれば私たちはあるいは外発的障害ではなく、もっと深刻な内発的障害に直面してきたのかもしれない。この点についても真剣な検討が必要である。

(3) 相互研修

公開実験授業を研修という視点から見ると、私たちがここで一貫して強調してきたのは大学教員の研修が「相互」研修であるべきだという考え方である。本センターのスタッフは、外からはともすれば大学教育の専門家集団であると見なされがちである。しかしスタッフと普通の教員は、大学教育の実践者であるという点ではなんら違いはない。違いがあるとすれば、私たちの場合には実践にあたっての「教育」に関する前理解を理解に深める機会に比較的恵まれているという点であるかもしれない。しかしこの違いもまた相対的なものであるにすぎず、前理解を不断に理解に組み込もうと試みなければならぬと言う点では、スタッフも他の人々もなんらかわりはないのである。

専門家と素人という「啓蒙的」な構図は、ファカルティ・ディベロップメントを含む大学教員の能力向上活動にはあまりうまく馴染まない。大学教員のこの種の活動には自律的活動者どうしの協働こそがふさわしいのである。私たちは、模範的な授業を提示したり一般教員の通常授業に入り込んでこれを指導したりする「啓蒙的」なスタンスをとることに激しく抵抗してきた。私たち自身の授業の拙さなさを手がかりにして、私たち以外の仲間たちとお互いに学びあうこと。これが公開実験授業第 期プロジェクトにおける私たちの基本的なスタンスであった。専門家と見なされがちなセンタースタッフの授業を（「モデル」ではなく）「たたき台」とする公開実験授業の検討会こそが、さしあたっては「相互」研修の場として格好であるように思われたのである。

第 期のさまざまな試行によって、検討会の在り方についてもさまざまな貴重な知見が蓄積されてきた。たとえばすでに指摘したように、公開授業の参観者としては適切な人と不適切な人があり、無責任な発言を排除するためには少なくとも現に高等教育の場実践的なフィールドをもつ人の参加が望まれることなどがあきらかになった。第 期には、相互研修の形式はより一層確立されてきた。まず何よりも、リレー式の授業によって授業者と参観者が大きく一致し検討会そのものが密度の高い集团的・相互的な反省活動となった。そればかりではなく

検討会を構成するという技術的な面でも一定の前進があった。たとえば、第 期 の検討会は、授業者の自評で始まるのが常であったが、そうすると、すでに述べたように、ともすれば授業者の「懺悔」で始まり他の参加者の儀式的慰撫で終わるというステレオタイプが繰り返されがちである。このステレオタイプな構図を打ち破るために、第 期ではたとえば客観的に授業を記述するフィールドワーカーと主観的に授業を記述するフィールドワーカーを設定し、まずかれらが発言することから検討会を始めることにした。その結果第 期 のステレオタイプはあっさり消失し、冷静な振り返りからはじめることができるようになった。

ただし、検討会のありかたについては平成15年度の時点でもなお十分なコンセンサスは成立していない。たとえばリレー式授業には相互研修の面から見て大きな問題がある。なによりもまず、これもすでに述べたように討議密度が増加するにつれて検討会のマンネリ化と自閉化が進んでくる。常連ではなく新鮮な一時的参加者のもたらす緊張こそが望まれるが、マンネリの打破のすべてを「一見さん」に望むことは、あまりにも酷である。リレー式公開授業においては、検討会のマンネリ化を克服する手だてが切実に求められるのである。

3. 第 期プロジェクトの新たな展開

公開実験授業は、第 期プロジェクトによってどのように発展してきたか。まず、公開実験授業プロジェクトの授業実践面での発展をみてみよう。公開実験授業のこの面での中核的理念は、授業者と受講生との双方向性の樹立ないし「学生の授業参加」である。学生参加については、このプロジェクトを引き継ぐKKJ（京都大学慶應義塾大学遠隔連携ゼミ）プロジェクト、さらにはKNV（京都大学鳴門教育大学連携ヴァーチャル教育大学）プロジェクトで発展的に試行し考え続けてきた¹⁸⁾。

次に、公開実験授業の授業研究面での発展についてみてみよう。この研究の成果を既存の学会活動などに組み入れる努力はまだまだかなり不十分である。私たちは地道な臨床的研究によって旧来のいわゆる大学教育研究へ新たな風を引き入れようと努めてきた。しかしこの学問レベルでの対話は、繰り返し論じてきたようにまだ始まったばかりである。私たち自身のなかでさえこの研究の総括はまだ十分になされていない。本報告はまさにこの未完成の課題の一部を遂行するものでもある。

さらに公開実験授業のFD面での発展をみてみよう。公開実験授業は、我が国のFD事業が急速に移行しつつある新たな段階（FD組織化第 期）にこそふさわしい営為である。第4章で詳しく見るように、さまざまなFD事業は、当初は講演会などのトップダウンでの伝達講習型事業が大半であるが、この啓蒙的第 期は急速に駆け抜けられ、近年では個別大学の教育問題に内部のスタッフが対応しようとするボトムアップ型の研修事業が目立ってきている。公開実験授業はこの第 期事業の典型的なスタイルである。そこで、私たちのプロジェクトを参考にして、多くの大学で同様の事業が展開されてきている。これによって公開実験授業プロジェクトは、外部の<モデル視>とどのように対抗するのかという新たな問題に直面してきた。この事業がかりにモデル視されるなら、これは私たちが懸命に回避しようとしてきた「啓蒙的」スタンスを私たち自身に貼り付けるものとなるからである。モデル視を免れこの自己矛盾を回避するためには、公開実験授業を他の同種の事業と連携させて相対化しなければならない。重要な課題である。

この第 期プロジェクトは、本センターのプロジェクトのうちで特異な位置を占める。公開実験授業は、センターにとってもっとも古いプロジェクトではあるが、現在では、KKJプロジェクト、授業観察プロジェクト、TIDE（京都大学UCLA連携授業）プロジェクト、SCS利用教員養成プロジェクト、KNVプロジェクトなど、第4章で詳しく見るさまざまなセンタープロジェクトの一環である。いいかえれば、公開実験授業の授業実践、授業研究、相互研修という3つの側面は、これらすべてのプロジェクトへと発展的に展開されているのである。

公開実験授業の第 期型FDプロジェクトとしての側面を発展的に継承しているのは、授業参観プロジェクトである¹⁹⁾。このプロジェクトは、藤岡完治教授のセンターへの赴任をきっかけとして、平成12年度から藤岡と石村雅雄助教授との緊密な連携によって実施された。直接の動機は、公開実験授業への学内からの参加者があまりにも少ないことから、こちらから出かけて研修のネットワークを築こうとした点にある。同じ相互研修という意図をもちながら、公開実験授業プロジェクトと授業参観プロジェクトには、参加を待ち受けるのかそれともこちらから出向くのかの点で違いがある。この意味で両者は相補的であるが、これとは別の補完関係もある。センターの公開実験

授業が継続的に続けられており、いつでも参加できるという事実が承知されていることこそが、一般の授業者の授業開放への敷居をかなり低める力をもっているとも考えられる。この意味でも両者は相補的なのである。

まず、授業参観の依頼を京都大学の全教員に発送し、予想外の多人数から受諾の返答をえた。藤岡らは60名以上もの教員の授業を参観し、そのつどに受講生に授業の感想を書かせ、それらを受けて授業終了後できるだけ早い時期にその授業から受けた主観的印象を授業者に書き送った。2年目は、参観は研究科ごとの組織的なそれに限られ、関連するメーリングリストが作られた。

授業参観プロジェクトは、第一期型FDプロジェクトの典型である相互研修型ピアレビューを可能にするきっかけになるように構想されている。けっしてセンターの「専門家」が「素人」である授業者の授業を評価したり指導したりする啓蒙のために出向いているわけではない。藤岡の言葉を用いるならここでのセンター教員は、授業者が自分自身の授業の有り様を写す反省的な「鏡」である。さらに藤岡らの報告は、京都大学で実施されている授業が思いのほか多様であると同時に、学部や学科など一定の範囲では（授業者たちの主観的な思いなしとは異なって）その形式においてかなり類似していることを示している。これらの点で、大学授業に関する一般的な先入見はあっさり覆された。きわめて生産的なプロジェクトである。しかし大学の教員は本来なら自発的かつ自然発生的に集まり、相互研修を実施するべきである。授業参観プロジェクトは、この相互研修のための呼び水として存在しているのであり、それ自体として完結したプロジェクトであるわけではない。授業参観の実施を起点とした相互研修のネットワークづくりがこれからどの程度進捗するのか。ここに公開実験授業のFDプロジェクトからの課題を継承するこのプロジェクトの成否がかかっている²⁰⁾のである。

ところで、公開実験授業第一期において私たちは1つの中核的な問題に出会った。それは授業において「学校言語」をどのように扱うのかという問題である。私たちのプロジェクトに限らず、一般に今日の大学教育においては学校言語の扱いをめぐる対立が本質的な部分をなしているともいえる。本章では最後にこのことについて考えておこう。

4. 学校言語の徹底と乗り越え 公開実験授業における基本的な対立

第一期公開実験授業では、ほとんどすべての授業者が討論形式の授業を実施している。それによってたとえば「何でも帳」を用いる一斉授業の実施が困難になるという厄介な事態がもたらされた。これらの問題を受けて、授業検討会で表明される意見でも受講生の感想においても、「何でも帳」を重視するのかそれとも「討論」を重視するのかをめぐる対立した意見が表明された。「何でも帳」が授業者と受講生との言語での双方向的意思疎通をめざすツールであるのに対して、「討論」は受講生どうしの言葉や表情や所作を含めた全存在的な意思疎通をめざす。ごく一般化していえば、ここには、大学教育で「学校言語の徹底」をめざすのか、それとも「学校言語の乗り越え」をめざすかという基本的対立がある。この対立は大学教育の現況を良く反映している。私たちは今日、共同体の閉塞した言語を普遍性にむけて突破してきた近代学校の「学校言語」による教育があきらかに一つの限界点ないし臨界点に達しつつある特異な時点で「教育」を考えざるをえないという、きわめて面倒な状況にあるからである。

学校言語は、学校という特殊な生活世界ではあまりにも自明な生活条件である。これに対して批判的な言辭は巷に溢れているが、これを評価する議論はあまりみかけない。学校では学校言語はあまりにも自明な条件であるから、立論の前提を学校言語にしている場合、当該の理論はその前提そのものをうまく自覚することができない。たとえばコンピューター言語から出発して認知科学を標榜する人たちの研究や実践に向かう前提は、あきらかに学校言語である。しかしかれらは、この前提について必ずしも十分に自覚的であるようにはみえないのである。これに対して学校言語を批判したり非難したりする人たちの議論は、きわめてはっきりしている。かれらは、学校言語による生活言語の圧殺、身体性や共同性や生活体験からの乖離に対して、はっきりとした明晰な批判を展開する。そして、ありきたりの授業にディスカッションを取り入れたり、ワークショップ形式の授業展開を試みたりする。私たちの場合も例外ではない。たとえば公開実験授業における「何でも帳」は、学校言語を徹底化する志向性をもっているが、私たちが同時に試みてきた遠隔授業プロジェクト、つまりKKJやKNVは、ワークショップ形式授業の典型的試行である。私たち自身が分裂した営為を展開しているのである。公開実験授業における「何でも帳」とディスカッションの対立は、学校言語を徹底しようとするものとこれを乗り越えようとするものとの対立である。この対

立を簡単な表にまとめておこう。表2を参照されたい。

この表に示されているように、対立の実質的内容を言語レベルで捉えるなら、制約されたコードと洗練されたコード²¹⁾、日常言語と学校言語、話し言葉と書き言葉の対立などで示すことができる。この3つのペアは、子細にみれば対立軸の設定内容もそれぞれに異なっているが、大雑把にみればほぼ同質である。中世的な共同体の解体の結果であり原因でもある近代学校は、共同体への依存を振り払って状況に依存しない普遍的な学校言語と切り離しがたく癒合している²²⁾。洗練されたコード、学校言語、書き言葉などはすべて、状況や共同性への依存からの解放性を特質とするのである。この意味で「解放的」な洗練されたコード、学校言語、書き言葉などが、生活や共同性や身体性を蔑ろにする。この種の今日ではごく月並な批判は、科学技術が人間存在の基盤である環境や身体を侵害しつつあるという強い危機感によって、強固に支えられているのである。

たしかに近代は、共同体を突破して世界を限りなく開発する透明な主体を析出し解放した。しかしこの開発主体は、世界の無際限な開発によって環境を破壊し、自らの生理的身体を破壊し、生活や身体というそれ自体の具体的・本来的基盤を掘崩すことによって、「こころ」や「魂」をも破壊してきた。この無際限に開発し破壊する主体の自己対象化や解放は、どのようにして可能となるのか。それは身体性や共同性の取り戻しによるのだろうか。それとも言語の普遍性への突破力によるのだろうか。身体性や共同性の回復をはかるためには、洗練されたコード、学校言語、書き言葉の世界から、制約されたコード、生活言語、話し言葉の世界に単純に回帰するべきだろうか。しかしこの回帰や回復は、普遍化する言語の突破力を抑圧し、「近代の約束」を蔑ろにする反動に陥ることではあるまいか。

表2 「何でも帳」による授業と「討論」による授業

	「何でも帳」	討 論
授 業 形 式	伝統的	ワークショップ式
言 語	学校言語 書き言葉 精密コード	学校言語、生活言語、身体 全体的コミュニケーション 話し言葉 精密コード 部分的に制約コード
交 渉 の 手 段	書き言葉での応酬	言葉、所作、表情の取り交わし
活 動	聞く、読む、書く	聞く、話す
主 体 の 参 与	理性、(情念) 部分的(頭だけの)	理性、情念 全存在的参加
参 加 者	授業者と受講生 授業者と受講生集団	受講生どうし
関 係 形 態	単独者どうしの相互性 交渉(対立を含む)	話し合う仲間(共同性) 折り合い(対立を宥める)
体 験 の 種 別	思考体験	生活体験
日 常 と の 関 連	生活の日常性からの切斷 学校の日常性との連続性	生活の日常性との連続性

少し視野をずらしてみればすぐにもみえるように、この二者択一は大学教育の世界に蔓延している二者択一に対応している。今日では、カリキュラムをみても、学生参加という理念をみても、FDの組織化をみても、およそ大学教育のすべての局面で、全般的危機に対応する道として、大学教育の学校化(能率化、効率化、組織化)と脱学校化(学びの共同性の構築)とがせめぎ合っている²³⁾。この趨勢にあっては、学校言語の徹底化は学校化に対応し、学校言語の克服は脱学校化に対応しているかのようにみえる。しかし二者択一は不毛である。いずれか一方だけが唯一の処方箋であることはありえないからである。生活を蔑ろにする学校言語の蔓延に対しては学校言語からの解放が、さらに学校言語を蔑ろにする蒙昧主義に対しては学校言語の徹底が処方箋である。これは大学の学校化と脱学校化についても同じように妥当する。私たちは択一を避けそのつどのバランスを選ぶほかはないのである。

ただ、今日の教育論議ではともすれば脱学校型の議論の方がはるかに声高である。しかしこの議論そのものが普遍化する言語によっている。言語による言語の排除は自縄自縛である。ここでは学校言語の徹底こそがバランスとして選ばれるべきである。私たちは、言語によって閉塞された世界の周辺に、言語によって余白や余地を開けていかなければならない。言語による言語の突破である。もっと一般化して言えばモダンの約束によるモダンそれ自体の解放である。

大学での脱学校型授業は、私たちのKKJ実践がそうであるように討論やゲームを重視するワークショップ型の組織化をめざしがちである。ワークショップ型組織はたしかに身体と経験と言語のつながりを再生するかのように見える。しかし、この種のつながりの水準や質は、実際にはきわめて低劣であるのが通例である。そればかりではない。ワークショップ型の実践では、たとえばエンカウンターグループの実践にみられるように、おうおうにして擬似的な共同性が作り出され、これが個々の成員の思考や行動を拘束しがちである。しかもこの拘束の否定性は集団のメンバーにはあまり自覚されず、拘束はむしろ称揚される。たとえば「みんな仲間だから分かり合えますね」という具合である。仲間でもなければ分かり合えないメンバーは居場所をもつことができない。擬似的共同性のもつこの抑圧性を突破するためには、ワークショップは徹底的に外部や他者性に向けて開かれていなければならない。そしてこの開放性は、多くの場合共同性を超えて普遍化する学校言語を尊重することによってのみ達成されるのである。「何でも帳」と「討議」との対立に見られるように、授業において討議することと書くこととの関係もまた二者択一ではありえず、そのつどなんとかバランスをとるほかはない。討議形式の授業が一斉授業の実施を困難にしているとすれば、私たちはバランス上学校言語の徹底を優先せざるをえないのである。

学校言語の問題は、言語というメディアによって規定される教育関係の在り方の問題でもある。だからこそ、これまでの議論でもあきらかなように、言語の見方の対立の背後には教育関係の見方の対立がある。学校言語重視は、大学のシステム化ないし学校化と近縁であり、これに対して、討論やワークショップの重視は、大学における相互性重視ないし脱学校化と近縁である（表3参照）。大切なことは、この一連の対立において二者択一を試みるのではなく、そのつどの状況に即して対立の生産的な調和を図ることである。その際、たとえばワークショップ型の脱学校化的実践は、ポストモダンの位相を離れて日常的な教育と学習の系の内部に立ち入り、その意味で「中途半端な」相互性の樹立をめざすときにのみ生産的でありうる²⁴⁾。これについては、授業構造の構造化における「半ば構造化されアソビのある相互性の構造」の問題と関わって、第3章および第4章で議論することになる。

表3 言語的相互行為とワークショップ

言語的相互行為	大学の学校化	モダン	システム化重視
ワークショップ	大学の脱学校化	ポストモダン	相互性重視

第3章 第 期プロジェクト

はじめに 「表現と回収」を超えて

第 期プロジェクトは、平成11年から平成15年までの5年間に及んでいる。この間に私たちは、さまざまな試行錯誤を繰り返して、授業のありかたと授業検討会のありかたをじょじょに再構成してきた。しかしこの定型の確立過程は、同時に、マンネリ化がじょじょに目立ってくる過程でもあった。ただし、このマンネリ化のさなかにあっても、まさにこのマンネリ化に抵抗する仕方、実践や理論に一定の前進がみられた。本章ではこの経過をたどってみよう。

(1) 質的展開をめざして

すでに述べたように、第 期の終わりにあたる3年目の最終段階で、授業者である私は、授業中にも授業検討会のさなかでも、しばしば名状しがたい一種の既視感や徒労感におそわれた。これが、プロジェクト形式の転換を不可避にした主体的根拠である。しかしこの形式転換には、無駄や徒労を避けるといった消極的理由ばかりではなく、もっと積極的な理由もある。それは、一言で言えば、公開実験授業がめざしている「授業実践」と「教員相互研修」と「授業研究」をこれまでとは別の新たな局面へと展開し、惰性化しつつあったプロジェクトへ質的転回をもたらすことであった。

私たちは、まず第1に、第 期プロジェクトでのように、授業者と参観者とをはっきりと分けず、授業検討会参加者と授業実践者をなるべく一致させ、掛け値のない仕方、「相互研修としてのFD」を実施しようと試みた。次いで第2に、たとえば受講生どうしの意思疎通をうまく組織できなかった第 期プロジェクトの欠陥を何とか克服して、授業における相互行為をできるだけ広範囲に（授業者と受講生、受講生どうし）展開させてこれを組織化し、この錯綜した相互行為連関を通して、分厚い相互形成が可能な生産的な場を創り出そうとした。平成11年度には、前者はリレー式の公開実験授業という形で結実し、後者は2つの大学のゼミを（電子会議室という日常的な交流の場と合宿授業という非日常的な交流の場を介在させて）緊密に結合させた連携ゼミ（KKJ）という形で、結実した。

(2) 「品評会の構図」の克服

平成11年度プロジェクトについては、すでに前章のあちこちでおおまかに紹介した。授業分担者の割り当て時間は平均して3時間であった。ごく短い割り当て時間で、授業者は、受講生たちと参観者仲間に、可能な限り良く考え抜かれた授業を提供した。おかげで私たちは、今日の大学教育ではおそらく最高水準の実践を、次々に見ることができた。ある授業では、授業形式が一斉から小集団へとめまぐるしく転換し、別の授業では、パワーポイントなどを駆使して高度なプレゼンテーションが展開された。高度な授業内容がきわめて平易に伝達された授業もあれば、90名近い参加者それぞれの内面にじょじょに深く食い込むような思索型の授業もあった。しかも、授業者集団と授業検討会を構成する集団が大きく重なっているために、リレー式授業の展開も、（通常よく非難されるような、連絡のない羅列講義ではなく）相互に密接にしかも内的に連続しており、さらに検討会での議論も、互いに深くコミットした、集中的で反省的できわめて密度の高いものとなってきた。準備はとてみたいへんであり、若い仲間うちには体調を崩した人すらいたが、それでも私たちの疲労感の多くは、心地良いものであったと思う。平成10年度までの第 期プロジェクトの残した問題の多くは、この実践の中で、解決の方向を確実に与えられたものと見て良い。

しかし、問題がないわけではない。先に述べたように、授業者のすべては、それぞれの能力の限りに、最高度の授業を準備し展開した。そこで、授業の大きな流れの中では、通常の授業時間におけるような、授業者の虚飾のないつたなさや、ゆったりと流れる時間や、強靱に持続する日常性などは、ここにはほとんど失われることになった。こうして、授業を通じてゆったりと相互行為を組み立て構造化して、授業の相互行為的構造を組み上げ

ること、ひどくむつかしくなった。

数回刻みのハイテンションでストレスフルな授業が続き、これらにまともに対応しようとする受講生は、この非日常的な流れに否応なく巻き込まれる。まるで、高速で明滅するイルミネーションや幻惑するアニメーションの激流に、驚嘆しつつひたすら身を任せる観客でもあるかのように。これになじめない受講生は、幾分か斜に構えて授業に向かう。これは、かれらにとっては、つたないながら、やむをえない防衛反応である。その結果、リレー式授業は、わがままなそれも<飲み込まれた観客>と<斜めから冷ややかに眺める観客>に二極分解した観客を前にした見せ物ないし品評会めいてきた。つまり、授業が「相互行為」としては成立しなくなったのである。授業者たちの努力の多くは、この<品評会の構図>を何とかして崩して、相互行為を構築することに費やされた。

(3) 「表現と回収」を超えて

本章では、平成12年度以降の第一期プロジェクトについて、筆者のきわめて個人的な視角から、おもに授業実践に焦点づけて、幾分詳細に報告をおこなう。平成12年度には、授業開始早々の相互行為の構造化についての理解が前進し、平成13年度には、授業検討会のFDとしての意義が原理的に検討され、平成14年度には、一連の授業の流れで傑出した意味をもつ授業が細かく分析され、平成15年度には、ワークショップ方式の授業や授業間のBBS利用などについての検討がなされた。

これらの年度では、いったい何が探求されてきたといえるのだろうか。授業実践では、第一期と同じように、学生の授業参加の手だてが求められた。さらに授業検討会では、相互研修がめざされた。いずれの場合にも、「参加」こそが理念である。しかし擬似的でしかない参加もありうる。たとえば、授業における学生あるいは検討会における教員が、自分なりの言語的・行為的表現をそのかかれ、しかもその表現を、授業ないし検討会の構成契機として回収し取り込まれるとする。このような「表現と回収」においては、表現者である学生ないし教員は、あたかも自分たちの自発的活動が積極的に肯定されているように感じるはずである。しかしこの活動は実際には、自発的であるよりも同調的であり、そのようなものとして利用されている。「表現と回収」における参加は、擬似的であって、他者性を介しての意思疎通という「相互性」とは無縁である。

第一期の授業や授業検討会では、表現と回収という擬似的な参加を超えて、相互性が求められてきたと考えることができる。それでは、この相互性の希求は、達成されたのだろうか。これこそが、本章で検討する第一期のもっとも基本的な問いであると考えられる。以下では、実践の記録をまとめながら、この問いについて考えることにしよう。

1. 平成12年度プロジェクト 導入期における相互行為の構造化

公開実験授業前半の最初6回は、授業への導入期である。授業者と受講生とが互いに適切な距離を見いだそうとして、お互いに離れたり踏み込んだりしてみる。平成12年度の公開実験授業プロジェクトでは、前年度のこの時期の相互行為形成があまりうまくいかなかったことを反省して、はじめのこの時期に<ほどの良いラポール>をつけることを真剣に試みた。

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

初回を引き継ぐ私(田中毎実)の授業は、受講生たちに授業への自発的・自律的な反応を強要するものであった。この自律性の強要は幾分強硬であったかもしれないが、私の分担を引き継ぐ大山泰宏助教授が受容的で丹念にラポールをつける授業を展開するものと期待できたので、いずれ適切なバランスがもたらされるものと、比較的安心して

ていた。この予測は、誤ってはいなかった。

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

(1) 授業の実際

1) 第1回(4月17日)オリエンテーションと選別

第1回授業は、すでに述べたように溝上講師が担当し、オリエンテーションと受講生選抜のためのレポート課題の説明に当てられた。受講希望者は、250名以上あったが、溝上が、前年度の反省から、あまりやる気のない受講生は受講しないように繰り返し勧告した結果、レポートを提出した者は、150名あまりとなった。このうちからレポートの内容を検討して100名を選抜し、受講を許可した。オリエンテーションで、このようになりかなり強力に履修指導を実施したのは、それまでの5年間で初めてのことである。中規模授業で双方向性の授業構成をめざすというこの授業のコンセプトと、ここでの一方的で独断的な選別措置とは齟齬すると考えるべきであるのかもしれない。

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

ともあれ、この年の授業を振り返ってみると、前年度に比べて学生の参加意欲は格段に上昇した。これは、どの程度履修指導や選抜のせいであるのか。選抜そのものが、受講意欲の低い学生の排除に役立ったのか、それとも選ばれた学生の受講意欲を高めるのに貢献したのか。このことを含めて、評価は、いまだ十分にはできていない。

2) 第2回(4月24日)

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

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

3) 第3回(5月1日)

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

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

授業構造について書いた2つの文章、さらに「自分の言葉」で書いているので十分に推奨すべき文章などを手がかりにして、授業における相互性について講義した。さらに、女子の大学進学について書かれたコメントを手がかりにして、6人程度のグループを組ませて、予備的な討議を行った。そのあとで、来週の本格的な講義に向けて、青年論に関する討議用資料と座席表を配布し、討論の仕方について解説しておいた。

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

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

4) 第4回(5月8日)

本格的な討論式授業を試みた。しかし私は、このような形式の授業の存在価値に、強い疑念を抱いていた。結局の所、授業にのりにくい学生を、ただのせた気になっているだけのことではないかとか、内実のないお祭りではないのではないかなどと考えていたわけである。この疑念から、「討論が実際にはつまらないということを経験することにも意味がある」とも考えた。この幾分ひねくれた考え方は、授業検討会で非難された。

ともあれ、私は、(私の主観的意図としては)「討議の弊害を中和するために」、当日、幾分多めの18人分の「何でも帳」コメント抜粋を配布した。「授業について」の2つ、とくに「授業への適応に難しさを感じる」最初のコメントは、書き手を励ますつもりで選んだ。気楽に臨んでくれと勧めたわけである。「討論について」は、討論の意義について反省した4つのコメントを取り上げた。討論の事前を読むことはしないが、討論の後で反省的に読んで欲しいと指示しておいた。「女性と大学進学」では、前週のごく短時間での議論から生み出された精粗まちまちの意見を、ただ羅列した。これらは、討論の水準を示すマップになっていると考えたからである。それとともに、私は、これらのコメントによって、<自分の意見に対して反省的である度合い>が実際にはどのようにあらわになるかについて、具体的に示そうとしたのである。「人間の生存と悪」、「解について」は、時間があれば授業で扱い徹底的に議論したいすぐれたコメントであった。授業では、このことを強調しておいた。

討論では、事前に幾つか気にかかることがあった。第1に、前回の配付資料をきちんと読んできているかどうか。第2に、グループの人数12人は、少し多すぎないか。第3に、書記がすぐに決まるか。第4に、議論が活発でないグループにどう介入するか。12名という数を決めたのは、これだけあればそれぞれのグループのなかに討論を導く学生が少なくとも数人ずつは居そうだと考えたこと、8つというグループ数が、授業構成上適切であると考えたことなどの理由による。討論体験への反応は、関連するコメントを読む限り、幾分か否定的で消極的なものが多かった。この週の検討会での議論など思い浮かべても、授業者にとって反省するところはあまりにも多い。

基本的には、討論で何らかの結論を得させることが問題ではない。議論のプロセスにおいて、それぞれの参加者の内部で、「前理解の理解」という内的過程が進行すればよい。私は、そのように考えていた。しかもその際には、議論への違和や齟齬の意識もまた、それなりの成果であると考えていた。しかし授業者としての私自身は、討論を充実させるための手だてをあまり打つこともなく、「討論はつまらない」という先入観だけを持ち続けていた。参加する学生がおもしろいわけではない。授業検討会では、討論をもっと充実(どんな意味の充実かが問題だが)した体験であらしめるために、なんらかの手だてを考えるべきであるという、強い提言があった。当然のことである。

5) 第5回(5月16日)

前回の討論式授業を受けて、この週は再び一斉授業方式に戻った。授業を3分割して、最初に「何でも帳」抜粋の解説を行い、次に大学授業について論じ、最後に、ライフサイクル論を述べた。講義の内容は多く、授業形式も一方的な講義なので、受講生は退屈するだろうと危惧したが、この危惧は、全面的にとはいえないまでも、ある程度あたっていった。大学授業に関する議論と関連して、この授業そのものに関する私たちの高等教育学会での発表レジュメを配布して、若干の解説を加えた。これは、授業で私たちが行っている研究などについて、可能な限り受講生に公表するという、私たちの方針によるものである。

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

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

6) 第6回(5月23日)

この最後の授業では、受講生の全コメントを印刷配布した。ともかくも、これで、私の分担分5回は終わりである。第1回で、抜粋による授業構成を体験させ、第2回で抜粋の本格的使用と予備的討論を実施し、第3回で討論を実施し、第4回で抜粋を用いる授業構成にたちかえるとともに、授業構造のメタレベルでの反省を実施した。そして、第5回では、全コメントを配布したのである。全体をまとめて言うなら、「何でも帳」を用いた授業における相互行為様式確立の試みであったといえよう。もう少し詳しく言えば、私の担当した5回では、①双方向的授業構成という授業構造について認識させ、②「ライフサイクルと教育」という主題の意味を理解させ、③青年論の基本的構造を理解させ、④受講生の二極分解と授業の見せ物化を最小限にとどめべく努力することをめざした。この4つの課題がどの程度達成されたか。あまりうまくは総括できないが、6割程度は達成できたのではないかと考えている。

この回全コメント配布は、直前の授業での「ライフサイクルと教育」という講義主題の解説を敷衍する意味をもっている。「ライフサイクルと教育」という主題が示すのは、<教育は異世代間の相互形成として再把握されなければならない>ということである。このような再把握は、授業そのものの構成のあり方でもなければならぬ。つまり、学生のコメントによる授業構成である。全コメント配布はこの授業者の意図の表明であり、同時にこの意図がどの程度達成されたか示す資料の受講生との共有化の試みでもある。全コメント配布は、この他にも多くの意味をもっている。たとえば、①コメントの全体的水準を知ることができる。②個々の学生がコメントの全体のうちに自分の位置を定めることができる。③自分のコメントでのそれを含めて、教師とのやりとりが全体としてどのようになされているかを知ることができる。④コメントという形での授業への受講生の応答によって、授業内容が深められ広げられていることが分かる。コメント配布によって、これらの多義的な意義をすべて伝達したいと考えた。その際、受講生全員という横への広がりばかりではなく、受講生一人一人の記述の時系列でのつながりの大切さも、懸命に伝えた。時系列で読むと、ここには、授業へコミットしないままにスタンスがずっと凝固したままの事例から、書くことが自分探しのトリップになっている事例までの大きな幅がある。これらすべてのことを伝えたかったのである。

全コメントは、Ⅰサザエさん論、Ⅱ必要とされることを必要とする存在、Ⅲ相互性、Ⅳ教育と相互性、Ⅴ授業と相互性、Ⅵ大学の学校化、Ⅶ日本・学校・道徳教育、Ⅷライフサイクル、Ⅸ生き方、Ⅹ青年、Ⅺ男性性と女性性、Ⅻ子どもの純粋さと無限の可能性、Ⅼステレオタイプな思考、Ⅽ青年論A/B、Ⅾ教育学に分かれた。

各項目の概説と典型例を取り上げながら解説をすすめ、ポイントごとに質疑を試みた。

(2) 「相互行為の構造化」の功罪

以上のような導入期6回の授業は、授業における相互行為の構造化を試みるものであった。この導入期の試みは、これを引き継ぐ大山泰宏助教授の多彩で受容的な授業によって、もっと確実なものとなった。もちろん、この相互性への誘いにうまくのれない受講生たちも少数ながら存在してはいたが。

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

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

2. 平成13年度プロジェクト FDとしての検討会

公開実験授業の第2期3年目を迎えて、リレー式の授業形態もそれなりに安定してきた。筆者は、例年の通り、通年授業の最初数回を分担した。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が、私は、基本的形を作るための働きかけの定型的な形を作ってきたのである。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うものである。この定型的な形はこの年も踏襲され、多少の紆余曲折はあるものの、それなりに成功した。

受講生集団は、京大のほぼ全学部にわたっており、その大半が一回生である。しかし、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。この年もまた、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も存在したが、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、かれ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。

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。これに対してこの年は、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してとめた。この試みに対して私は終始一貫して、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まいか。しかし、このように緊張にみちた議論によってこそ、検討会本来のあり方がかなりはっきりしてきたのである。この議論に入る前に、まず私の授業分担について振り返っておこう。

(1) 分担の実際

1) 第1回(4月16日)「オリエンテーション/授業の特性と方針」

授業の具体的な展開に先立って、公開実験授業の意味、受講生に授業への主体的なコミットメントを求め、人数が多すぎるため選抜を実施すること、学年末の採点の仕方(「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などについて順次説明し、選抜のための受講届けを提出させることにした。

2) 第2回(4月23日)「死んでいく子ども/ライフサイクル論」

この最初の授業では、学生から提出された受講届けのうち、受講の許可された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した。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」という主題に導入した。

受講生の選抜は、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、授業へコミットしようとする度合い、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、ここからの抜粋をコピーした配付資料は、人数が多い分、授業において多角的に使用可能であった。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」などに分類される。「努力・悩みと成長」は、学生一般によく見られるステレオタイプな思考パターンを典型的に示すものではあるが、ここでは「もう少しつつこんで考えよう」と指摘するにとどめた。次の「問われる自分と問う自分 自分探し」では、「もう少しつつこんで考えた」典型的例が並んでおり、受講生が自分をこの典型例のうちにそれぞれに位置づけることもできる。自分探しは、この授業のテーマである。さらに「自分自身の無限に循環する反省」について書いたコメントを、受講のありようとして授業者の意に添うものであると指摘した。「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。このように内容豊かな学びと教えを成立させようと呼びかけた。最後の「死と教育」は、今回の授業のテーマへの直接的な導入として役だった。

この「死」に関するコメントを手がかりとして、「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した。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、そのあと若干の関連理論を引用して、この説明を補足した。「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。前者であると考えたが、「何でも帳」の記述などを手掛かりにしてその効果を冷静に判断したいと考えた。

3) 第3回(5月7日)「相互性/授業構造と授業テーマ」

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、配布した。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ことをめざした。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したのである。

この授業の準備段階で、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。そこで、全コメントを配布することにしたのである。私の授業分担分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」という目的と関わっている。

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、かれ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、率直に話しておいた。

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、授業を進行させた。学生の関心が授業を聞くことよりもコメントを読む方に向いてしまう危険性があった。さらに、基本的には一斉教授であるので、かれらがすっかり退屈してしまう可能性もあった。これといった決め手になるような打開策はなかったが、臨機応変に対応した。

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」であった。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た。その際、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が、この配慮が

有効に作用したか否かはうまく判断できなかった。

4) 第4回(5月14日)「ライフサイクルと相互性/授業構造と授業テーマ」

子ども、老人、死にゆく人(いずれも学校外にいる人々)とかれらを取り巻く人間関係の観点から、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ことをめざした。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”」であった。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」を概説的に説明した。あわせて、私たち授業者がめざしているのは、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した。つまり、この授業のメタ的な構造について解説したのである。

前回の学生の感想は、これまでの回のそれとは異なり、全般的にひどく底の浅い感じであった。かれらは、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期されることから、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自己防衛したのかもしれない。であるとすれば、この時点で必要なことは、かれらに授業へコミットすることを励ますことであったのかもしれない。「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と考えた。この回が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、周知させたいと考えた。

前回の授業検討会では、教壇を離れて学生の中に入ったらどうかという示唆があった。これは幾分恥ずかしく、さらに授業内容として「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かったが、さまざまに考えたすえにあえて試みた。

(2) 授業検討会の組織化について

1) 授業検討会の組織化提案

私は、この年度のプロジェクトの前半が終わり後半が始まる前に、公開実験授業検討会の組織化について、以下のような箇条書きの「提案」をおこなった。教育技術学専門の新たなスタッフの主導のもとに導入された授業検討会の新方式へ感じ続けてきた私自身の違和感を何とか宥めて、従来の方式との融和点を見いだそうとしたのである。

提案の(1)と(2)は、次章で詳しく論ずるような全国的なFDの趨勢(啓蒙段階からの離脱)にあわせて、授業検討会を京都大学というローカルな場に適合した「ruralな相互研修」として位置づけようとするものであり、(3)は検討会をFD研究としても実施しようとするものである。(4)は、新たに提案された授業検討会方式の問題点(学生行動報告の長たらしさ、啓蒙性の残存)を指摘し、当面の方針として宥和的な調停案を示したものである。この調停案はほとんどすべて受け容れられたが、それをもってしても、私自身が感じ続けてきた違和感には解消されなかった。

.....
提 案

(1) 公開実験授業第1期から第2期へ、さらに第3期へ

第1期から第2期へ

研究的色彩の後退

FDの窓口としての公的業務の色彩が増加

全国的にみた場合、FD第1期(啓蒙的一般化)から第2期(ruralな相互研修との連携/ネットワーク)への流れに位置づけられている。

(2) それでは、われわれは、FDに関して何らかのモデルを提起するのか?

そうではなく、京大の自前の(ruralな)研修に参加してもらおうというスタンスでいくべきだ。

(3) 「検討会の研究」というスタンスは、どうか？

FDの基礎的な研究という点では重要である。

一般的なモデルを提起するという点ではない。

(4) 新方式の問題

学生行動に関する報告の時間があまりにも長い（院生教育の問題）

参加者全員に意義が承知されているとはいえない（一見の参加者はもっと）

FDに関して単一の方式をおしつける啓蒙性をまぬがれているか（京大で rural である根拠はどこにあるのか）

(5) 提案

後半は、マイルドな新方式で行こう。

研究については、意見を求める。

.....

2) ナラティブの交錯としての授業検討会

この年度の終わりに、このプロジェクトを振り返って私自身に分かってきたのは、以下の諸点である。まず、私の感じ続けてきた違和感は、新たに参加した教育技術学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た。たとえば、この年度の検討会では、「仕掛け」という言葉が好んで用いられ、「事実」ないし「データ」による「説得力」なるものがさかんに求められた。ともに、かなり大きな違和感を感じざるをえなかった。

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。これを自分や同僚との関係に用いるのに抵抗があるのは、ごく自然なことである。「事実やデータによる説得力」という言葉は、悲しい言葉である。この言葉の背後には、無力な者の防衛的で強迫的な不安が蹲っているようにさえ思われるからである。ここで「事実」や「データ」なる言葉で抽象されるものは、授業者や受講生の言動から切り取られた断片である。これらの断片は、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（したがって文脈的な）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。「事実やデータによる説得力」という言葉には、具体的な文脈性や状況性を死物に変えてしまうような、強迫的・防衛的かつ対象化的・操作的で支配的な視線の優位性が認められるのではあるまいか。私の感じた違和感をあえて言葉にすれば、このように言えるだろう。

授業検討会は、授業をめぐる検討会参加者たちのナラティブの交錯であり、このナラティブの錯綜という文脈においてこそ、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。もう少し詳しく述べてみよう。

授業検討会では、すでに見終わった授業という過去についてについての集団的反省が試みられる。しかしこの反省は、「過去を正確に再現すること」を必須の前提ないし基準とするわけではない。反省は、どんな場合でも過去についての語りであるから、ナラティブではあっても、再現ではない。個々人の反省という物語は、さまざまな語りの集団的な交錯を通じて、繰り返し編み直され、語り直される。うまくいった検討会では、集団的反省を通じて各人の語りの中核に陳腐なメインストーリーの強迫的反復のあることがあかまにだされ、この集団的自覚化によって個々人の解放された語りがある程度可能になる。これに対して、初等中等教育の現場で良くみられるように、個々人の語りを陳腐なメインストーリーに絡み取るためだけになされるような、無意味な（ある場合には抑圧的すらある）検討会もありうる。私は、大学以外の学校での授業研究会で、しばしばこの種の検討会につきあわされた。

たしかに、どんな語りもそうであるように、授業についての語りの多くもまた、安定したいいくつかの語り方に依拠している。この類型的な語り方は、個々の語りを可能にする土台であることもあれば、語りの可能性を大きく制約したり枯渇させたりする陳腐で因習的な制約であることもありうる。授業検討会は、本来なら、各人に類型的語りを自覚化させ、授業についての物語を語りなおさせようとするのである。

授業検討会の反省は、ナラティブの編み直し以上の、たとえば「気づき」といったものをもたらすのだろうか。反省が即座に「気づき」に結びつくかどうかについては、精神分析以来、限りない議論の蓄積がある。た

例えば、抵抗分析や感情転移操作などに関連する理論的蓄積のなかで、反省と気づきのナイーブな結合を想定する議論はすべて、あっさり否認されてきた。授業検討会で可能なことは、反省という名のもろもろの物語の交錯による、それぞれのナラティブの語り直しであり、意味生成なのである。

以上みてきたように、この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。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。まとめていえば、次のようになる。

啓蒙の段階が終わりつつある現在、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。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である。この年度の授業検討会での緊張に満ちた議論があきらかにしたのは、このことであった。

3. 平成14年度プロジェクト 学生参加型授業の構造

平成14年度には、年間を通じた一連の授業のなかから特定の授業をとりだし、これに集中的な分析を加えることを試みた。つまり、この年度のプロジェクトが終了したあとで、センタースタッフは、通年授業のうちきわめて特色のある授業を取り上げ、これを細かく分析したのである。私は、学生参加型授業の構成という点できわめてユニークな特色のある井下理教授（慶應義塾大学総合政策学部）の分担分を取り上げた。この授業の分析を試みる前に、これに先行する私自身の分担分についてまとめておこう。

私は、この年度の4回の担当を、「ライフサイクルと教育の基本構造」というテーマで、授業への導入の意味合いを込めて実施した。4回は一応、「ライフサイクルの基本構造」、「青年、成人、老い、死」、「ライフサイクルと学校教育」、「ライフサイクルと異世代間の相互性」に分けて実施する予定であった。しかし、この4回ではむしろ、授業への参加の仕方を学ばせることに重点を置きたかったので、内容は適宜取捨選択した。この年は、前期後期制の実施や成績標記の改正などの制度変更がなされたためか、例年に比べて受講希望者が激減し、教官が受講生を選択する余地はなかった。この結果、たとえば教育学部学生が相対的に多くなり、受講意欲の低い受講生は減ったように思われた。さらに、本年の大きな特徴は、毎回学生による授業評価を行ったことである。この評価の内容とともに、毎回評価をさせたことが受講生の受講態度に与える影響について、あれこれと考えさせられることになった。

(1) 分担の実際

1) 第2回(4月22日)ライフサイクルと教育の基本構造1

受講希望者は、あらかじめ受講届けを提出したが、最初の授業では、ここからの抜粋を用いた。まず、この授業の意味を考えるために、幾つかのコメントを取り上げ、京大の教育問題を学生の側の問題と教師の側の問題とに分けて議論した。さらに別のコメントを取り上げ、なぜ双方向的な授業が試みられなければならないのかの理由について、学生・教師双方の動機付けの低さから論じた。次いで、とくに幾分無責任な第三者的評論家的なコメントをとりあげ、ここでは授業へのコミットメントの低さが問題であることを指摘し、授業へのコミットメントを求めた。さらに、第三者的な冷ややかさとは対極的に、授業参加について「熱く」語っているコメントに対して幾分か抑制することを求めた。

ライフサイクル論については、学生のコメントを利用して、大人と子どもの時間的空間的關係、生涯教育という発想のもつ(学校教育での失敗への)癒しの力とその癒しの現実的な成立可能性、ライフサイクルに対する教育の両義性(ライフサイクルを構成する教育とライフサイクルを土台とする教育)、教育の2つの時間性(準備と自己目的)などについて議論した。これらの学生の指摘で、ライフサイクル論に関連するアイテムのかなり多くが取り上げられている。このことを肯定的に評価しておいた。

コメントのうちには、この授業が行われている楽友会館での西田幾多郎の退官記念講演におけるライフサイ

クルに関連した議論（「黒板を前にした一回転としての大学教員の人生」）を想起させるものもあった。ここから、京都学派、森昭のライフサイクル論と話を展開させた。敗戦直前に海軍から依頼された京都学派秘密会議に楽友が使われたという資料も、学生に〈いまとここ〉のもつ歴史の厚みを感じさせるために用いた。これへの反応は十分であったかどうか、うまく判断できない。いずれにせよ、授業内容はいささか多すぎたかもしれない。この4回で大切なことは、特定の教育内容を伝達することではなく、相互行為の前提を築くことである。したがってグループ討論はしないが、できるだけひつこく学生の意見を求めたいと考えた。

2) 第3回(5月13日)ライフサイクルと教育の基本構造2

当初計画ではこの回は、「青年、成人、老い、死」をテーマに「ライフサイクル」論に入るはずであった。しかし「何でも帳」コメントを読んだ結果、この回は「大学授業における相互行為」に焦点づけて、授業への導入指導を続けたいと考えるにいたった。

「何でも帳」のコメントを読むと、予想通り、「授業評価と一緒に書く」という特殊条件に制約されて、「外から評論家風に評価を加える」だけで、授業者との意志疎通を切断する体のものが多かった。前回の授業での授業者の「やりやすさ」という印象とこれらの否定的コメントの「鬱陶しさ」とは必ずしも一致しない。この食い違いは、なぜ生じたか。幾つかの理由が考えられるが、いずれにせよこの否定的コメントへの意識的な対応によって、かれらを授業での相互行為へ誘うことが、この回の授業の課題であった。

抜粋を中心に授業した。最初のコメントでは、高校までの教育の結果、本当に相互行為が難しくなっているのかについて論じ、次のコメントでは、無自覚的な教育/学習の豊かさを指摘し、さらに授業改善のためにその自覚化が必要であると指摘して、公開実験授業での授業研究について説明した。つまり授業についての授業者集団の前理解を受講生に伝えたのであり、これもまた相互行為への誘いである。ここでは、授業評価を書かせることのコメントへの影響に関する予測や、授業構成の初期段階（遭遇期）についての考え方を伝えた。あわせてこの種の予測には、そのつど固有な授業によって裏書きされたり覆されたりする「予測不可能性」があり、それこそが面白いということも指摘しておいた。

学生のコメントのうち4つは、授業者との意志疎通を遮断する外在的・超越的評価の例であった。それでもこれらの間では、授業者に応答を求める面もあり、その度合いは、微妙に異なっている。いずれこの4人が授業構成への関与という点で分化してくるはずであること、できればこの4つのコメントを見て抱いている授業者の「予想」を覆してほしいということも、伝えておいた。

最後の4つのコメントは、前回最後の女性の質問とそれへの教師の応答についてのコメントであった。「知的教育による人間形成」は、学校における学校言語による相互行為のもつ意味であるとともに、「何でも帳」などによる言語的相互行為による人間形成というこの授業の「教養教育」としての目論見でもあった。最後に、これまでの授業内容が、異世代間相互行為の特殊例についての考察であることを指摘して、次回の授業につなげた。

3) 第4回(5月20日)ライフサイクルと教育の基本構造3

前回の授業での授業者の相互性への誘いは、若干の肯定的応答とかなりの否定的応答をもたらした。否定的応答の多くは、授業者が「相互性を破壊する」としていくつかのコメントを否定的にあつかったことへの反発である。当初からあまり参加するつもりのない受講生が過度に踏み込まれることへ反発しているとすれば、これはやむを得ない。否定的な応答が相互性への入り口であるようにみえる反応もあるが、これもまた問題はない。いずれ実のあるやりとりが期待できるからである。問題は、授業者の側が不必要な反発を生み出してしまったか否かにある。この点については少し慎重に見極めたいと考えた。さしあたって、「何でも帳」のコメントへのコメントでは、なるべく受容的であることを心がけた。

この回の授業では、「何でも帳」の「メタ授業的な議論」は、最初の抜粋2つと、授業の半ばで（気分転換の意味も込めて）「授業評価」について言及するだけにとどめた。コメント抜粋で扱ったのは4人分。これを手がかりにしてライフサイクルと相互性に関する〈内容的な〉授業を展開し、次回の授業では「何でも帳」の全コメントを配布するつもりであった。授業では内容的な議論が展開されつつあること、そしてそこで自分がどんな位置を占めるのかが、受講生たちにはっきりとしたマップとして示されれば、この授業での私の分担の

任務は全うされたものとする。

抜粋の最初の2つは、授業のメタレベルでの反省に関連する。最初のコメントでは、受講生の「深い変化」を問題にし、次のコメントでは、「深い変化」に関われない（関わると統制の難しくなる）ディスカッションについて話した。いずれにしてももう一度、この授業を通じて相互性を成立させることが課題であることを伝えたのである。

3番目のコメントに関連しては、現代人が意味を求める形而上学的存在になったことを、女性のライフサイクル（特に中年期）を中心に語り、4番目のコメントに関連しては、死と老いの「受容」について話した。その際、このような意味模索が異世代間の相互形成によって支えられていることに注意を促した。こうして、中年期、老年期と話しに行き、最後に、青年期とライフサイクルについて話した。

純然とした講義式なので、前回からこぼれていきつつある学生に対する適切な対応を考えなければならない。できれば適切な発問とその適切なやり方を考えて、途中でいくつか議論の機会をもうけたかったが、内容の多さからこれはうまくいかなかった。

4) 第5回(5月27日)ライフサイクルと教育の基本構造4

これまで3回の授業は、授業者の予期通りの受講生の反応に対して常套的な働き返しをして、また予期通りの反応が返るといって、まことにつまらない過程をたどってきた。もう少し言えば、「何でも帳」によってある程度内容的な深さのあるやりとりが可能になるように働きかけ、ほぼその通りの結果になってきた。この回の授業は、この働きかけの「成果」としての受講生の全コメントを印刷配布して、この「まずまずの」現況を知らせ、受講生一人一人に自分の状況を位置づけるマップを与えて、私の分担を終えることにした。

前回の検討会では、私の授業には「相互性がない」との評価があったが、まさにその通りである。私はただルーティーンで操作的に働きかけていただけであり、私に帰るものはほとんどなにもなかった。たしかに、学生からの否定的なコメントの多さに気分が動揺したりもしたが、この否定的反応の多さも、これに対する働きかけで否定的なコメントが激減するといった結果も、すべては予期の範囲をまったくでていない。新しいことは何もないように思えた。

私はリレー式授業全体のうちの私の「導入」としての位置を過剰に意識して、操作的になっていたのかもしれない。この点、やはりリレー式には限界があるのかもしれない。これをやめるためには、じっくりと関係を作るのできるやり方を考える以外にないのかもしれない。

全コメントは6枚。前回あえて内容的な記述が増えるように働きかけたので、その通りになった。まことにつまらないことである。まったく無内容な記述は、6枚目の数個に限られていた。否定的に威勢のいいことを書いていたかれらはいったいどこに行ってしまったのか。こんなことから、かれらの「内容的な」応答の質も実は、それなりのものでしかないのかもしれない。

これまでの授業担当は、少しもおもしろくなかった。この回の授業では、この抜粋を手がかりにして、学生との即興的な反応を楽しみたいと考えた。まず読ませて、全般的な感想を述べて、かれらの反応を待つ。全体での発言が無理なようなら、指名することにした。細かな計画は立てなかったが、若干のやりとりはできた。最後に、「ライフサイクルと相互性」の図を書いて説明し終わることにした。

5) 一斉授業からグループワークへ

以上のまとめからあきらかなように、この年度の授業実践で私はじょじょに、一斉授業方式の限界といったものに行き当たりつつあった。この苦しさや出口のなさの感覚こそが、私が次年度に、これまで忌避してきたグループワークを実施した主体的根拠である。これについては、次節を参照されたい。

(2) 授業計画と授業構成 7月15日授業(井下理教授担当)について

ここでは、この年度とくに目立った授業の一つである井下理教授の分担した3回の授業のうち最終回を扱う。井下教授の分担授業には、受講生の自己省察を個人的集団的に進めさせ将来展望を自覚化させるという、確固とした目標がある。3回のうち最終回の授業は、一斉授業と小集団討論との組み合わせという授業形式の面からみて一つの典型を示しており、さらに教材面でも新たな試行がなされていて、十分な検討に値する。この年度の公

開実験授業のうちで、まとまった検討の対象とするのにふさわしい授業であった。

井下教授は、私たちの京都大学高等教育教授システム開発センターと慶應義塾大学総合政策学部とが協働で平成11年から3年間実施したKKJ（京都大学・慶應義塾大学連携ゼミ）の慶応側責任者であり、公開実験授業がリレー式で行われるようになった平成11年度からの主要な分担者の一人でもある。センターとの協働研究の実績は長く深い。後者（公開実験授業の分担）では、井下教授は、一斉授業と（ビデオを視聴した上での）グループ討論との組み合わせによる授業を、最初からかなり洗練され安定した仕方でもちこみ、この面での一つのモデルとなってきた。しかもこの授業形式には、毎年さまざまな質と量で改良が加えられてきた。この点は今年も変わらない。

今年度は、「何でも帳」を電子化した「電子何でも帳」が試行され、新たなビデオ教材が導入された。前者については、多数の参加者があり議論が授業場面に返されるという形までには展開されなかったが、実施の可能性についてある感触が得られたと考えるべきであろう。次節でまとめるように、次年度の私のメーリングリストやBBSを用いた実践は、この井下教授の思考を直接に引き継ぐ面を持っている。後者のビデオの教材化についても、検討会では一定の議論が蓄積された。

しかし本年度の井下教授の授業、わけでも7月15日の授業で何よりも目立ったのは、事前に詳細に組み立てられた授業計画が状況に応じて柔軟に変更され、臨機応変の授業構成がなされたことである。ここでは、この授業計画と授業構成とのダイナミックな相関に焦点をあてて、考えてみよう。

1) 先行した授業

すでに述べたように、この年度の授業は、京大でセメスター制がとられたこと、登録と出席とを一致させることが制度上強制されたことなどにより、例年に比べて受講登録学生がかなり少なかった。受講生は教員集団によって調整も選別もされなかったもので、たとえば（「ライフサイクルと教育」というテーマからして当然集中する）教育学部学生の割合が全受講生のうちで相対的に高くなるなどの変化が生じた。勉学のモチベーションという点では、選別を実施してきた例年に比べて、積極的な意欲のある受講生と単位取りのために参加した受講生が混在し、ばらつきが大きくなったかもしれない。

これもすでに述べたように、大山によるオリエンテーションのあと、田中が、4回の授業で「ライフサイクルと教育」という主題について説明し、「何でも帳」での受講生の記述を例に用いて、「相互性」をもって（つまり講義者と受講生が相互に対話の可能な仕方）で授業に参加するように、いくぶん強硬な仕方でも促した。さまざまな関連データ（毎回なされた授業評価、「何でも帳」の記述、前期をまとめる小レポートなど）からみて、この強硬な参加の促しはあまり成功してはいないようにも思われる。しかし、以後に授業が展開される相互行為様式の土台は築くことができたといえるかもしれない。

次いで本センターの松下佳代助教授（当時）は、4回の授業で＜学力低下＞問題に焦点づけて、グループ討論などを交えたかなり安定した授業を展開した。どの回も、グループ編成、資料、ディスカッションシートなどよく考え抜かれ整備されており、このすぐれた状況設定のもとで受講生も安定した形で授業に参加した。課題に向けて共同で考えるというスタンスがある程度出来上がってきたと考えるべきであるかもしれない。井下教授の授業はこれらの先行する授業を前提として展開された。

2) 7月1日授業と7月8日授業

井下教授の授業は総計3回である。第1回（7月1日）は、今年度通算10回目、夏休み直前の時期である。この回では、マスローの欲求階層論を用いて、受講生たちが自分の欲求について自覚することがめざされた。検討会では、授業が安定した仕方でも実施されたことが確認され、欲求階層論の教材としての用い方の妥当性などについて若干の議論があった。

第2回は7月8日であり、かつてのニュース・ステーションでの報道「クラウンになった青年」（高学歴で大企業に勤めていた青年が退職してクラウンになったという）のビデオをみて「役割葛藤」についてグループ討議を行うことが計画された。検討会では、グループ・ディスカッションがうまくいったか否かの判定の仕方について議論があり、さらにビデオ教材の意味づけについて意見が交換された。

このうちとくに前者（グループ・ディスカッションの成否の判定の仕方）は、かなり重要な論点である。つ

まり、公開実験授業がリレー式になった以後、グループ・ディスカッションが頻繁に導入されてきたことを考えるなら、授業者すべてが真剣に考えるべき課題の一つなのである。

個々のグループで行われているディスカッションの状態を把握するのは、容易な仕事ではない。かなり活発に討議が交わされているように見えるグループでも、議論がきわめて表層的に流れているだけであるのかもしれない。さらにこんな活発なグループでも、全体の活動からはずれている受講生がないわけではない。あまり活発でないグループでも、メンバーの相対的に乏しい発言をきっかけにして、かなりのメンバーのなかで深い思索が動機づけられているかもしれない。しかし、この個々人の内的変化は、何を手がかりに知ることができるのだろうか。さしあたっては、以下の3つが考えられる。

第1に、ディスカッションの直後に、メンバーの誰かに討議内容について発表してもらおうとしよう。しかし、議論が活発であったように見えるグループの発表よりも、そうでないグループの発表の方がはるかに密度が高い場合もある。発表の質は、見かけの活発さとは関連しないのかもしれない。あるいは発表の質は、ディスカッションの有り様よりも、むしろ発表者の能力によっているのかもしれない。

第2に、討論に参加した個々人に、感想を言わせたり、書かせたりするとしよう。その場合でも、個々人の内部で実際に進行した思索の深さと表現されたことが、きちんと対応しているとは限らない。深い刺激や思索は、むしろあまりうまく言語化できないのが普通であるのかもしれないのだから。さらに、発言の質を決めるのは、討論の質ではなく、発言者の要約能力であるに過ぎないのかもしれない。

第3に、各グループごとにかなり指向性の高いマイクをおいて討論を追跡するとしよう。これは技術的にみてもできないわけではないが、その分析には、あまりにも多くの費用と時間がかかる。しかもテープで拾うことのできる出来事は、生起全体のきわめて表層的な部分であるにすぎないのである。

結局のところ、私たちは、授業に際しての受講生の内的変化を、ただ私たちの主観的印象によって物語るほかはない。討論のありようについても、通常私たちがやるように、グループ間を机間巡視してえられる主観的印象によるほかはない。受講生の内的生起を把握するのに主観的印象や物語りといういかにも不安定な判断根拠に頼らざるを得ないという点では、グループ討論も、一斉授業も、少しもかわりはない。グループ討論で受講生の内的生起がうまくたどれないというのは、一斉授業において生徒の内的変化がうまく把握できないことと同断である。私たちはこの点で一種の賭をつづけるほかはないのである。ともあれ、このグループ・ディスカッションの成否の判定問題は、今回の分析のターゲットである7月15日の授業についても、同じように中核的な問題である。

3) 7月15日授業

この日の授業の大きな特徴は、詳細に立案され資料なども用意された授業者の授業計画が、受講生たちの反応を受けて途中で大幅に修正され実施された点にある。

実際に実施されたこの授業の大きな筋は次の通りである。授業の前説に続いて、(ニュース・ステーションの「クラウンになった青年(その後)」)のビデオを視聴させ、それに関して役割演技(青年の恋人や父親などになって演技する)によるディスカッションを行わせ、若干の説明の後、新たなビデオ(TBS番組[ZERO]の「プロボクサーをめざす京大医学部生」)を視聴させ、これについて全体討議を行い、これらを受けて授業者が総括的な話をした。このうち二番目のビデオ視聴以下は、当初計画を大きく逸脱した新たな授業構成である。

検討会では、前半の役割演技による討論については、その意義と成果についての評価が分かれたが、後半の全体討論については、授業者の受講生への働きかけ方と受講生からの反応の受け方の評価がともに高く、かなり肯定的に評価された。2つのビデオ(「クラウンになった青年(その後)」、「プロボクサーをめざす京大医学部生」)を教材としたことについては、評価は分かれた。この3つの論点はいずれも、授業計画と授業構成との食い違いの評価に関連している。以下ではこの3点について、順次議論しよう。

役割演技による討論について

この役割演技による討論が授業目的の遂行という判断基準の下でどの程度の意味をもったのかについては、検討会の評価は一定していない。討論グループ間で、活発であるようにみえたグループとそうでないグ

ループの差があったことはたしかである。さらに活発であるようにみえたグループでも、男性が女性役割を果たしたことにたいする笑いのようなレベルの活発さでしかない場合もあった。しかしそれ以上の深い事態が受講生のうちでは進行していたのかもわからない。この点についての判断は容易ではない。

試みに、前年公開実験授業の井下教授の授業での役割演技による討論と比較してみよう。前年の討議では、受講生たちが役割によって本当の自分自身と若干の距離をとることができて、安心してある程度深い議論ができる条件になっていた。今回は役割演技はそのような距離化の機能を果たしているようには必ずしもみえない。これはなぜだろうか。受講生たちが、役割演技による距離化を必要としていないとも考えられる。しかし、もう少し立ち入って考えてみると、今年を受講生たちは、むしろ距離化しなければならないほど深く自分の問題として授業にコミットしてはいないと考えるべきであるかもしれない。とすれば問題は、井下教授分担分の授業にあるのではなく、それ以前の受講生の組織化のありようにあるというべきである。

ただしこの授業の検討会では、このゲーム的な役割演技による「ほぐし」によって、授業後半での全体討議がうまくいったとの評価もあった。しかしそうであれば、この役割演技討論は「ほぐし」のための手段的道具的役割しか果たさないことになる。役割演技討論はこのような手段の意味で構想されているわけではないから、その場合にはこの討論は失敗であったことになる。

いずれにしても、前年までの成功を考え合わせるなら、この形式の討論が有意義でありうるような受講生の主体的条件や授業の文脈があると考えられるべきであろう。これは何か。これについて考えることは今後の課題である。

2つのビデオの教材化

授業者によれば、「プロボクサーをめざした京大医学部生」のビデオは、前半の役割演技による討論が低調であると判断したことから、急速、導入されたものである。

「クラウンになった青年(その後)」と「プロボクサーをめざした京大医学部生」のビデオは、いずれも既定の人生コースを自分の意志で踏み外そうとする青年の物語である。前者に比べて後者が京大生にとってより身近であることはたしかである。この新たなビデオが受講生にどのように受け止められたかについては、このビデオ視聴の直後に、より一般的な役割葛藤についての全体討論がなされたために、十分には判断できない。全体討論がかなり活発になされたことからすれば、このビデオにはそれなりの教材としての力があつたのかもしれない。検討会でなされた議論も、このビデオの評価についてはかならずしも十分なものではなかった。そこで、ここでは若干の私見を述べておくことにする。

2つのビデオにはともに、青年の将来への家族の期待と青年自身の将来選択との間の齟齬が描かれている。しかも青年の将来選択はともに、高学歴・専門職というコースを外れる形でなされている。ただし前者に比べて後者の逸脱は、肉体的な次元に退行し攻撃性を引き受けるという、より極端な形であり、家族との軋轢も前者とは桁違いであるようにみえる。このケースでは、このような退行が必要であるくらいに問題が深いと考えるべきだろう。青年の活動がきわめて禁欲的かつ求道的であることからすれば、退行は新たな人格的成熟に向けての創造的な退行でありうるのかもしれない。しかし前者(クラウン)が直面する問題に比べて後者(ボクサー)の直面する問題は、家族や自分自身との深刻な葛藤や軋轢を含んでおり、多少深すぎるように思われる。内的な葛藤を同じように抱えている受講生にとってはつらい教材であるかもしれない。この点からすれば、「欲求と役割の齟齬」というこの授業の文脈からすれば、教材化は前者にとどめるべきであるようにも思われる。

あるいは、この筆者の判断は、杞憂に過ぎるのかもしれない。授業の議論の文脈にコミットさせるのには適切な近さと深さをもつ教材であると評価することもできるかもしれないからである。しかし授業構成の契機として道具化するには、このビデオはあまりにも生々しく深く、目的の軽さにそぐわないのではあるまいか。この点については、今後の議論を待ちたい。

全体討論

授業の後半(15時46分から16時5分まで)でなされた全体討論は、この授業の白眉であった。全体討論が生産的に展開されたきっかけは、授業者の「質問の切り返し」であった。これに関する松下助教授による検

討会での議論の要約を、授業記録から引用しよう。

「全体討議で（クラウンになった）酒井さんの選択に対して賛否を尋ねた後、やや沈黙。そこで教師から「自分のやりたいことがあまりわからない人？ はっきりしている人？」という質問の切り返しが行われた。それをきっかけに、自分の進路選択についての自己開示的な発言が続いた。…あの質問が、全体討議の質を決めるポイントであった。」

これに関する検討会での発言を、今ひとつ引用しておこう。

「先生の問いかけに対して、反対意見の人にも賛成意見の人にもそれぞれを引きつけるような言葉を返されていたこともよかったと思う。また最初は先生から学生への問いかけだったのが、途中からは学生から学生への問いかけになっていた。」

全体討論の活発な展開は、この授業ではきわめて稀な出来事である。なぜこれが可能であったのか。これについては、さまざまな要因を挙げることができる。井下教授による（話しやすい）雰囲気作り、京大生の生活現実にとって身近なビデオの視聴、井下教授による質問の切り返しの効果など。全体討論での受講生たちの発言内容は、必ずしもそれほど深いとは感じられなかった。しかしこの共同作業の遂行によって、「今、井下教授の3回の授業が受講生の内に定着していく過程がたどられているな」といった確実な実感があった。これは、検討会の発言などをたどる限り、筆者だけの主観的印象ではなかったように思われる。

生産的な全体討論を可能にしたのは、それまでに形作られた授業者と受講生との相互行為様式である。この様式の形成に当たって力を持ったのは、詳細な授業計画の作成とそれに拘束されない柔軟な臨機応変の授業構成であった。最後にこの授業計画と授業構成とのダイナミックな関係について考えてみよう。

4) 授業計画と授業構成

私たちは、そのつどに想定される受講生の現状にあわせて、当面必要とされる授業目標の達成をめざして、可能な限り行き届いた詳細な授業計画を立案しなければならない。しかし受講生の状況は、授業のさなかにあつてさえ、そのつど十分にわかるわけではなく、しかもかれらの表層的な反応だけを取り上げても、予期された反応の範囲を大きく逸脱することが多い。受講生の反応の把握、受講生への働きかけの決定のどの局面を取り上げてみても、私たちの活動にはつねに賭の要素が含まれざるをえない。

教師には、賭の要素を含む即時的で臨機応変の行動が求められる。そこでは教師は、自分自身の力量だけで行為を決定し遂行するという孤独な状況に立たされている。それでは、いずれ臨機応変な対応が迫られる以上、事前の詳細な計画など不必要なのだろうか。そうではない。臨機応変の対応が可能であるためには、自分がどこで「応変」であるのかを自覚する必要がある。そのためには、十分に詳細な事前計画が必要である。私たちはこの授業計画と授業構成のダイナミックな実現形態を、井下教授の7月15日の授業にみることができるのである。

4. 平成15年度プロジェクト 多層的意思疎通による自己対象化・自己形成の試み

この年度は、前半を大山助教授、松下助教授、井下教授の3人が分担し、後半は筆者が一人で分担した。前期後期制（京都大学はこれを「セメスター制」と呼んでいるが）をとった効果が顕著にあらわれ、前年から受講生数は愕然と減少してきた。前期は30名程度、（前期履修を受講条件とした）後期は20名程度である。詳細については、本報告書の該当箇所を参照されたい。科目との相性から比較的受講意欲の高い教育学部学生が多く、女性の割合も高い。受講態度は熱心で、授業者の側もこれに呼応する仕方ワークショップ型の授業を組むことが多かった。

後期になって、前期この形式に熱心に参加した学生だけが残ったために、筆者も不得意なグループ討論を組まざるをえなくなった。私はこれを良い機会と受け止め、授業間の時間を有効に用いて受講生と教官、受講生どうして多層的な意思疎通の場を設け、これへ参加することによって受講生の教育認識における自己対象化と自己形成をすすめることを試みた。想定される意思疎通の場は、授業内では、「何でも帳」・メーリングリスト・BBSなどのコピーの解説、講義、グループ討論、授業外では、「何でも帳」のコメントのやりとり、メーリングリスト、BBS、グループでの授業準備作業である。この多様な意思疎通の場が、受講生の自己形成に向けて、有効に機能したか否か。これについて十分に妥当な評価をおこなうことはできなかったが、まずまずの成果があったと考えて良い。す

でに記したように、これまで忌避してきたグループワークを導入した理由の一つは、前年度までに体感してきた一斉授業方式の限界である。それゆえ私には、この急激な授業形式の転換は、苦痛ではあったが、楽しみでないわけでもなかった。私は、この年度の試行に苦しみながらも、どこかで次々と変容する成り行きを楽しんでもいた。ともあれ、以下では、この授業記録を掲載する。

1) 第1回(10月6日)学生による討論の構成と教師の介入

この授業の目標は、「受講生の<教えられるものから教えるものへ>の転換期にあたって、受講生各自がいつのまにか身につけている教育や学校などについての前理解を対象化して新たな理解のための余地を拓く」ことである。受講生の前期終了レポートを読むと、この授業目標は、ディスカッションを通じてかなりの程度達成されていることがわかった。授業者自身は、「ディスカッションの大半は非効率で水準は浅く無意味だ」という先入観をもっているが、あるいはこれには変更の必要があるかもしれないとも思われた。

前期の授業者3名は、ディスカッションを組み立てるにあたって、学生たち自身による討論の自主的な構成を重要視する点では共通していた。しかし、教員がどの程度その展開を(内容面や形式面を含めて)コントロールするのかについては、それぞれで互いに食い違っていた。たとえば前期の松下助教による学力論の場合は、討論のターゲットも関連資料の集め方もある程度の枠がはめられおり、教師が学生に伝達すべきものについてはあきらかに一定のかたちがあった。他の授業の場合は、このかたちは学生の議論展開を拘束しない程度に、上手に曖昧化されていた。後期授業の当初では、伝達すべき内容があらかじめはっきりとあるわけではないうちに、学生の討論を拘束するだけの内容は、常に教師の側から、提示していきたいと考えていた。つまり、伝達型の授業とディスカッション型の授業の調停を試みたいと考えていたのである。しかし以下の記録に明らかなように、この目論見は、うまくいかなかった。後になればなるほど、伝達型授業の実施が難しくなったのである。これが कारणとして成功したのは、最初の班発表の時間と最後の授業のみである。

.....

後期授業のすすめかたについて

この授業の目標は、「<教えられるもの>から<教えるもの>への転換期にある受講生たちが、授業を通じて、いつのまにか身につけてしまっている<教育や学校や家庭>などについての(反省や自覚化の不十分な)<前理解>を反省して、<新たな理解>のための<余地>を拓く」ことです。それでは、なぜ「ライフサイクルと教育」というテーマなのでしょう。

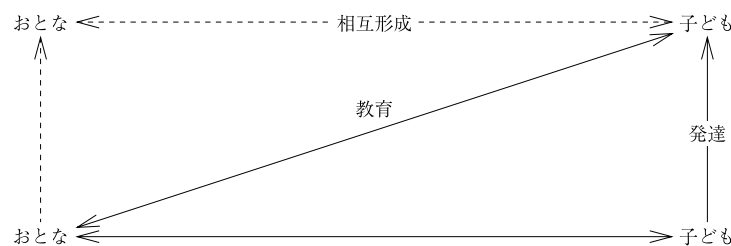


図2 教育と相互形成

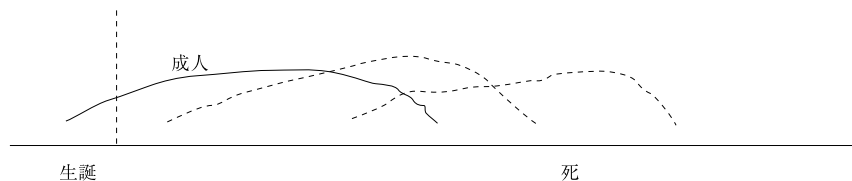


図3 ライフサイクルと教育

前期終了レポートを読みましたが、この授業目標は、ディスカッションを通じてかなりの程度達成されているようです。私は、「授業でのディスカッションは大半が非効率で水準は浅い」という先入観をもっていましたが、これには変更の必要がありそうです。

後期授業では、受講生の人数は幾分減り、20名そこそことなるものと予想されます。そうなれば、演習方式で授業を進めることも可能でしょう。つまり、演習形式をとることによって、ディスカッションに習熟した学生どうしの討論、さらに学

生たちと教師との討論などを併用して、授業を進めたいと考えています。

後期の授業時間は、10回程度です。学生による発表とさまざまな形式による討論からなる8回程度の授業をやろうと思います。第1回目の今日の授業では、テーマについての討論とグループ分けを試みましょう。

.....

後期の授業時間は、10回程度である。私はまず、8回程度の学生による発表とさまざまな形式による討論を計画した。第1回目の授業は、テーマ設定とグループ分けを試みた。その際、授業の進め方について上のような「提案」の文章を配布して説明した。

グループ分けは、受講生たちがコの字型に配置された座席へ自然に着席したその座席取得行動を活かす仕方で、さらに後期の授業計画からして3グループに分けることが妥当であると判断したので、そのように分けた。最初は若干おそおそとしていたが、後では活発な討論が始まった。なお授業と授業の合間を準備期間として活かすために、この期間にグループで討論することと授業者の研究室へ相談に来ることを求め、メーリングリストの作成も試みた。次回からはこの3グループが順次発表することにした。

2) 第2回(10月20日)資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み(1)

第1回受講生は18名。「何でも帳」のコメントは、受講人数が少ないために、後期は全員分を印刷して配布することにした。自分の「何でも帳」によって、受講生一人一人の学習履歴が残されるとともに、この履歴を全員の学習履歴の文脈のうちに位置づけて対象化できるものと考えたからである。

「何でも帳」のコメントを読む限り、受講生の討論への意欲は強い。ただし、前の授業で私は<データに基づく討論>を求めたが、これに対しては、データに拘束されることへの危惧・懸念、期待の両方の表明があった。総じて、受講生たちに自分にひきつけてコミットする仕方で議論しようとする姿勢が共有されていることは、はっきりと認められる。これは大切にしたいと考えた。この主体的コミットメントと、データにもとづく(つまり、できあがった主観的世界の外部にあるいわば「他者性」を媒介する)議論における脱自性とのバランスが、その後の授業構成上でも、もっとも重大な課題になった。しかしこのバランスはなかなか難しい課題であった。

メーリングリストはこの時点ではまだ十分に完成されていなかったが、試行的に利用を始めた。講義は祭日のために2週間の間隔が開いたが、この間に第1グループは、資料を集め、可能な限り集まって発表について打ち合わせた模様である。他のグループについては、メーリングリストを通じて授業者がいちど作業の進展を促した。

この回に発表した第1グループのテーマは、「勉強の好き嫌い」である。事前にかれらが研究室に相談に来たときに、かれらが配布を予定していたデータは、インターネット検索から得られたものに限られていた。これら配布予定の資料からみえたことは、たとえば以下の3点である。

- (1) 科目の好き嫌い(算数数学嫌いが多数)
- (2) 小学校と中学校の共通性と差異(「たいせつ」、「考えるのが楽しい」などの肯定的評価も、「勉強の仕方がわからない」、「勉強することが多すぎる」という否定的評価も、算数・数学などの受験科目に偏る。中学では英語がここに加わる)
- (3) 中学生はここ10年で、「どうしてこんな勉強をするのかわからない」が10ポイント増え、「わかりやすく」「科目を減らして」が10ポイント増えている。算数数学で「できないからがんばらなくては」と考える児童生徒は多いが、高校生でできない生徒はがんばる気もなくなる。

「勉強の好き嫌い」というテーマを組み込む文脈は、かなり複雑である。かれらの本来の関心はどこにあり、実際にはかれらは複雑な文脈のどこに焦点を当てたのか。上述の3点は、論点としては、<勉強の好き嫌いに受験が与える作用>といったことに限定されている。これはかれらの当初の問題意識に即しているとは思われない。最初の試行的授業であることを考慮して、この回の授業では、当初の見込みと達成とのつながりと齟齬をはっきりさせ、<この齟齬を最小限にするためには今後どうすべきか>を考えるように仕向けたいと考えた。

しかし、かれらの実際の発表は、科目の好き嫌いが発生する機序ないし循環を、関連する要因を循環の契機

に位置づけて、うまく図式化するものであった。十分に考え抜かれた、なかなか見事な図式である。この図式に、これと関連する広汎な事態のかなりの部分を組み込むことができる。これをうけて私は、教師期待効果研究や教育可能性論に関連する短い講義を行った。この回は、グループ討論と講義が比較的うまく噛み合った本年度のほとんど唯一の授業であった。

ただしかねらの提示した図式の巧妙さと普遍性に幻惑されて、これと関連する質疑はさほど積極的にはならなかったし、この図式を作成するかねらの基本的な問題意識との関連も隠蔽された。後の授業での議論の展開に問題を残したと言わなければならない。

3) 第3回(10月27日)資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み(2)

第2回受講生は2名増えて20名。「何でも帳」のコメントでは、前回の討議への肯定的な評価が圧倒的に多い。たしかに、第1班の「学習への好悪を決める循環」についての図式的説明は、関連する一般的な議論(原因帰属など)と強く結びつきうるほどによく考え抜かれており、議論を喚起する力を十分に持っていた。議論の深さや広がりもまずまずであり、私の講義もよく受け入れられたと判断できる。

授業時間外での準備のありようについても、第1班は、1つの模範を示した。ただし、メールによる議論は、思うほどには進まなかった。授業3日前の土曜日の段階でも、第2班の準備状況においては同様であり、かねらの代表者が前週の金曜日午後に研究室に来るまでに、かなりの議論を重ねているようだったが、この議論をメールで全体に共有することはなかった。メールの使用については、結局、あまりうまくはいかなかった。「何でも帳」のコメントは、素朴で単純な「感想」が多く、意味のある議論には乗りにくい。ここ数回、<教師の側が内容のあるコメントを返すことができる程度には内容的なコメントを書くように>とくりかえし指示した。

第2班の議論は、事前の準備段階では、青年の特徴を「みられる者からみる者へ」の変化としてまとめるというものであった。研究室に相談にきた時点で、かねらには、「みる」という言葉の多義性、「まなざし」に関するさまざまな議論(赤面恐怖、メデューサ、恥の文化と罪の文化、アイデンティティ)などを紹介しておいた。前回の第1班の議論が、<大人に守られた子どもの内面の変容を問う>ものであったのに対して、第2班のそれが<大人の見守る視線から独立して他者を見る方向に向かう青年>に議論を移したものとみれば、発達論的に見て議論の連続性はある。かねらの議論を聞く限りでは、見られること見ることのストレスにも関心があるようだった。ともあれ、かねらには、自分たちの議論を大切にこれをまとめようとする姿勢はあるが、データなどの他者性を介して自分たちの議論を相対化しようとする姿勢は、あまりみられない。

実際の授業では、まず松下助教授から資料検索サイトについてデモと説明があり、次いで「何でも帳」についてコメントし、第2グループが発表した。第2グループの発表はやはり、かねら自身の問題意識には誠実であったが、これを一般的な議論の俎上にあげうるものへ加工する努力が欠如していた。そのために全体討論は必ずしも活発にはならなかった。私も適切な介入の仕方をみだすことがうまくできなかった。この班の払った努力に見合わない結果であったといえよう。議論の主観性を相対化する必要性について、発表の後で、必要と思われた指摘と指導を試みておいた。他の班にもこの班の議論がうまく共有されたかどうか、議論が発展させられたかどうか。これらの点については、この時点ではうまく判断できなかった。

4) 第4回(11月10日)資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み(3)

前回、欠席者2名、受講生は18名。今期の授業は、授業内の議論、授業外の議論、「何でも帳」での議論、メーリングリストの議論の、4つの議論・相互行為によって組み立てられている。

前回の班発表については、「何でも帳」の受講生たちのコメントで行き届いた評価がなされていた。2班の発表は、問題を自分たちに引きつけている点では十分に評価できるが、この議論を十分に脱中心化できていないために、議論に乗りにくかった。このように評価されていたのである。これは、2班メンバーの自己評価でもあった。今回の3班の発表は、このような評価への反動からか、脱中心化に傾きすぎる心配があった。

3班メンバーも、授業外の議論にかなりの努力をさいた。これについては十分に評価できる。しかしメーリングリストはまったく機能しなかった。原因は、やはりこの種のメディアの使用がまったく日常化されていない点にあるのではないかと思われた。授業場面でもう一度これを用いるようにすすめたが、場合によってはメ

ーリングリストによる議論への期待をあっさりと捨てるべきであるのかもしれないとも考えた。実際にはそのようになった。

「何でも帳」のコメントは、2班の発表をめぐる自己評価と他班からの評価、それに前回の（ハンドルネーム「ばしゅけ」という名の受講生による「黒人をめぐる授業者の発言」へのコメントへの）私のコメントをめぐるものであった。一部の例外を除けば、総じて言って「何でも帳」での議論のやりとりは、十分に豊かなものになってきた。＜話し言葉と書き言葉によるコミュニケーションを両立させる＞という授業者の意図は、じょじょに実現されつつあった。さらに立ち入って言えば、「何でも帳」抜粋は、それだけで十分に、班発表への評価と動機づけになりえていた。黒人問題は、あえてまとめて取り上げることによって、「ばしゅけ」への慰藉と継続的議論の促しをねらった。これによって次週以後の反応をまつことにした。

授業前の話し合いでは、3班は、当初の「自分のなかの子ども」という魅力的な主題を捨て、さらにこれとの継続性や前週までの議論との継続性そのものもあまり意識しないままに、「学級崩壊」という時事的な問題に収斂させてきていた。ここには、3つの問題がある。

- a) ネットからの関連資料の収集、関連書籍のまとめ、班内での議論と、一応の手順はふんできているが、資料探索の面ではとても十分とはいえない。
- b) 切実な自分たちの関心との交差点がはっきりとみえない。「自分のなかの子ども」というタイトルとの関連はまったくないと説明されているが、それでは困る。
- c) これまでの2つの班の発表との関連があまりはっきりとはみえない。

事前の打ち合わせでは、共同作業の進行をほめ、促すとともに、この3点に関連するいくつかの示唆を与えておいた。この示唆が生かされることを期待した。しかしこの期待は実現されなかった。授業の前には、私は、授業の最後で関連する内容の講義を行いたいと考えていた。学級崩壊問題は、我が国の学校教育の構造的な危機と関連している。これについて関連資料を配付し、受講生たちの問題意識を励起しておきたいと考えたのである。資料配付をどうするか、さらに実際にはどの程度の講義をするのか。これについては、臨機応変に対応するつもりであった。しかし実際の授業では、とてもものごと、講義にまで至ることなどできなかった。

3班の実際の発表は、資料などそれなりによく準備されたものではあったが、発表そのものへの発表者たちのコミットメントの感じられない、課題遂行的・評論的な色彩の強いものであった。前週の2班のあまりにも主観的な発表への反動であったとも考えられるが、今度はあまりにも客観的でありすぎた。3回の班発表を受けて、次週はこれらの発表に関するメタ的な反省を行う必要があると考えた。

5) 第5回(11月17日)授業に関するメタ授業

前回の3班の発表は、学級崩壊に関する(まるで役所の公文書のような)レポートであった。まずまずとまってはいたが、前の2班の発表との連関は念頭になく、問題への自分たち自身とのコミットも欠如している。この欠陥は授業で指摘したが、「何でも帳」のコメントを読む限り、受講生たちにもある程度は理解されていたようだ。

これまで3回の発表では、準備は十分ではなく、他の発表との連結もなく、自分たちの前理解との衝突も拮抗もなく、1回ずつの発表が、浅いレベルのままで終わった。関連資料の収集と読解、議論の組み立て、突き詰め方など、十分であるとはいえない。受講生たちがせつかくの探索の旅を十分に満喫して内的な蓄積とするためには、授業後の検討会でさまざまに指摘されたように、一度この浅薄な流れを断ち切って、新しい出発を考えるべきである。そこで、授業の翌日に次のようなメールを送った。

「次回授業について、授業後の検討会でかなり長い間議論しましたし、僕自身も考えてみました。1班には申し訳ありませんが、1班の発表を1週間延ばして、今回は、以下のような授業をしたいと考えます。一巡した議論を中間的にまとめて、次の一巡に向かいたいと考えたからです。

- (1) これまでの3回の議論を、とくに議論の進め方や資料の扱い方に焦点づけて、振り返っておきたい。
- (2) これからの議論の方向について、何をどう論じるかについて、グループで具体的に論じる。

以上の計画のために、以下の2つをやりようと思います。

- (3) 次回の授業では、これまでの3回の配付資料を持ってきてください。

(4) これまでの議論を受けて、今後議論できそうな、あるいは議論して意味のありそうなタイトルをメールで書き込んでください。なるべく多数の人が参加してくれることを望みます。」

このメールへ反応したのはわずかに2人に過ぎなかったが、この反応と「何でも帳」のコメントを、授業のはじめで用いた。なお、やはりメーリングリストへの参加は難しそうなので、次回までにBBSを作成してこれへの参加を促すことにした。

授業では、「何でも帳」の記述（専門人、教養教育、青年の凶悪化、異世代間の相互形成、サザエさんの家族論）について論じた後で、授業の目標（多層のコミュニケーション、話し言葉と書き言葉の共在などを通じて、教育とライフサイクルに関する前理解を相対化して、自己理解・自己形成の余地を作り上げること）について再確認するとともに、これまでの発表を振り返った。1班の発表が、2班のあまりにも「主観的」な発表と3班のあまりにも「客観的」な発表の2方向に極端に解体したことを指摘して、このバランスを力動的に確保することこそが、授業目標に直接に関連するとを指摘した。これについて、これまでの発表での関連資料の扱い方について私の考えを述べた。議論すべき内容があって、それから関連資料が集められるべきこと。関連資料は、自分の議論の進行を補強したり促進したり妨げたり押しとどめたり押し戻したりする「他者」であること。この他者と慎重に対話することが求められること。これらの諸点を指摘し、さらに関連資料の選び方と読み方について、これまでの発表で用いられた資料、青少年の犯罪と職業に関連するデータなどを例にして話した。

最後に、これまでの発表や資料の扱い方について、これまですでに授業をした参観者（大山、松下両教官）から意見を聞いた。私も含めてこの3人で討論しても良いかと思えたが、実際にはこれではできなかった。教師集団からの一方的な、しかも授業に関するメタレベルでの授業であったが、この時点ではこれがぜひとも必要であると判断した。終わりに、受講生たちが授業評価を行った。

6) 第6回(12月1日)資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み(4)

前回は、後期授業についての授業であり、いわばメタレベルの自己言及的な授業であった。授業担当者3人がそろって受講生たちに対して「自分たちで考えることがこの授業の目的だ」と今一度指摘した。これからの最後数回の授業は、この頭ごなしの説教を受講生たちが受け容れて実行することでなければならない。

「何でも帳」と授業評価を見る限り、前回の授業者たちの話はよく理解されたようである。ただし、「自己対象化はしんどい」という当然の反応が数人の受講生からあった。「何でも帳」のいくつかの記述へのコメントで記しておいたように、授業でも以下の3点を指摘しておいた。第1に、自己対象化は、自己批判や自己否定ばかりではなく、自己肯定であっても良いこと。第2に、自己対象化によってふと新しい自分のあり方に気づくような生産的体験もありうること。第3に、さまざまな意見のやりとりをみたりそこへ参加したりしながら、自分のあり方があぶり出しのように見えるようになることを楽しんでほしいこと。この3つである。

すでに記したように、メーリングリストの代わりにBBSを作成して参加を促したが、参加はやはり芳しくない。参加した学生は最小限であったが、この少ないコメントを印刷配布して、班討論のきっかけにした。「何でも帳」の記述について話した後、「今後どういうテーマで討論したいか」について討論させた。前半20分の討論の後で各班に内容を報告させた。内容の最大公約数として「共通テーマを立てる」という了解を引き出し、ここから授業者が「学校という大きなテーマの枠内で討論したらどうか」という提案をした。これについて各グループで討論し、この討論をBBSで継続するように要請した。

7) 第7回(12月8日)資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み(5)

前回の授業も、<メタレベルの授業について自己言及する授業>という性格を抜け出すことができなかった。つまり、授業内容そのものの充実はなかった。時間の不足などによるよりも、むしろ授業者の指導性の不足によるものかもしれない。内容的な進展を求めて、この授業では踏み込んだ指導を行うことにした。

BBSへ参加したのはまだ一部の学生に過ぎない。前週に「全員書き込むように」指示したにもかかわらず、この程度の参加しかないことを、どのように考えるべきか。メーリングリストへの参加割合よりも幾分高いかとは考えられるが、まだまだ低いことにはかわりはない。一回生中心の受講生で、パソコンの習熟度やインターネット接続の度合いなどを考えれば、まずまずとも考えられるが、検討会では指導の不徹底に関して厳しい

意見が出た。授業間の時間の活用、多重な意思疎通などを大切にするといった当初の授業目標に照らしても、反省材料は多い。

「何でも帳」の書き込みでも、BBSへの書き込みでも、受講生の記述内容はあまり前進しているようには見えない。そこで実際の授業では、「何でも帳」とBBSの書き込みについて話した後で、下記のような「これからの授業についての提案」を配布して説明した。

.....

これからの授業についての提案（12月8日）

1. 残りの授業は、12月15日、22日、1月19日の3日間である。
2. 「何でも帳」へのコメントとBBSへの書き込みでは、今後の発表がどうあるべきかについて、一定の共通理解ができつつある。まとめれば、次のようになる。
 - (1) 自分たちの「議論したい」主観的な動機付けを大切にしながら、客観的な手掛かり（論文や関連データなど）を通して、議論を「一般化」するべきだ。その際、「主観性」と「一般性」との間で適切なバランスがとられるべきだ。
 - (2) 自分たちの議論は、これまでの自分たちの議論の蓄積、全体の議論の蓄積のうちしっかりと位置づけられるべきだ。
 - (3) 自分たちの議論の意義が、班の内部だけでなく、全体にも、よく理解されるべきだ。
3. 上記の3つの条件と残された時間の制約を考えて、以下のような提案をしたい。一読すればあきらかなように、この提案では、上記の3つの条件は一応活かされていると判断している。

提 案

各班の前回発表（1班 / 「科目の好き嫌い」、2班 / 「みられることの人格形成への影響」、3班 / 「学級崩壊」）を、ここ数回の反省的議論をふまえて再考し発表する。再考は以下の点に留意して行う。

- (1) 前回の発表で、当初の問題意識はどこまで解明され、何が課題として残されたか。
- (2) 残された課題の解明は、どこまで進んだか。
- (3) 前回の発表以後、新たに現れた問題意識はどんなものか。
- (4) この新たな問題意識はどこまで解明され、何が課題として残ったか。
- (5) この班の発表は、他の班の発表とどのようなつながりにあるか。

手 順

- (1) 12月15日までに、班内の分担を決めて準備するとともに、BBSを利用して議論をおこなっておく。
- (2) 12月15日には、この準備とBBSでの議論を受けて、各班ごとに討論するとともに、短い中間報告を行う。
- (3) 12月22日までに、準備とBBS討論を行う。
- (4) 12月22日には、各班で発表を行う。
- (5) 各受講生は各班（自分の班を含む）の感想や意見をBBSに書き込む。
- (6) 1月19日の授業は、BBSの書き込みを利用して、まとめを行う。

.....

以上の提案を受けて、全体での質疑と班討論がなされ、おおむねこの提案を受けることが確認され、2度目の班討論がなされた。検討会では、このように班討論が2つに分割されたことの意味などが議論された。

8) 第8回（12月15日）資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み（6）

前回配布した「これからの授業についての提案」にしたがい、前回授業から継続している班内での討論、BBSでの討論をふまえて、それぞれの班のテーマについて議論し、議論の進行状況を全体で共有した。

前回の「何でも帳」は、提案されたテーマを前提として、今後の議論の仕方について論じた者が多かった。BBSへの書き込みは、まだほんの一部のメンバーに限られている。とくに（独自のBBSを共有するせい）2班の書き込みはまったくなく、3班の書き込みもたった2人のやりとりに限られている。これに対して、1班は活発に書き込みをしており、外から進行状況を了解することが可能である。このような状態を、BBSが機能し始めている兆候と読むべきかどうか。判断の難しいところである。ただ、後期の授業目標からして、BBSは授業で積極的な方向で生かしたいと考えた。

「何でも帳」とBBSについて話した後で、各班の現状を確認した。

- (1) 1班の状況はこれまで通りで、分担体制ができあがり、実際の作業が始められている。しかし、かれらが懸念ししきりに議論したように「方法論に偏る」か否かが問題ではなく、この問題が自分たちにとってどんな問題なのかかれらによって突き詰めて考えられていないことこそが問題である。つまり、3班が直面している問題に、この班も直面しつつある。
- (2) 2班は、かれら自身のBBSで議論がなされているのかもしれないが、こちらに書き込みがないことが問題である。この問題を指摘するとともに、かれらの進行状況を確認した。
- (3) 3班の議論は、進んでいるかどうか。ひどく心配だったので、この確認から始めた。

現状確認のあと、幾分長い討論時間をとり、その後、各班から報告を受けて、次回までの課題を各班および全体で共有した。

この授業では、班の活動がうまく運んでいるかどうかということよりも、この議論を通じて個々人の内面で教育に関する前理解の理解化がどの程度進捗しているかの方が、大切である。前者は後者の手段であるにすぎない。ここまでの授業で、ただただ「実のないグループ討論」をさせてきただけではないか。疑念と反省と後悔がある。直接に話しかける講義をやらなかったことがよかったのかどうか。問題は残ったままである。

9) 第9回(12月22日)資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み(7)

前々回配布した「これからの授業についての提案」にしたがい、3つの班の発表をおこなった。発表についてコメントし、さらに次回までの課題(発表内容をできるだけ早くBBSに書き込むこと、各人が今回の3つの班の発表についてBBSにコメントを書き込むこと)を説明した。

「何でも帳」では、班内の議論を振り返るものに混じって、幾人かがBBSへの書き込みについて議論している。「何でも帳」の裏紙に長々と書いている例を、参観者にはコピーして渡しておいた。ともあれ、ここでは、BBSへの書き込みについての議論から、話すことや書くことについての議論へとどんどんとふくらんでいる。この授業では多様なコミュニケーションを通じて自分の有り様を振り返ることをめざしたが、この振り返りの中心的なテーマは、まさに「ことば」である。今回の「何でも帳」には「授業の後はいつも使える言葉が少なくなっています。ことば一つ一つの意味を意識しているせいかな」というコメントがあったが、ここでは、「ことば」が意識され、「コミュニケーション」が意識されている。この限りでは授業意図が実現されていると評価できよう。

たとえば、BBSの書き込みで、受講生Nは大きな振幅を見せている。つまり、一方で、班内のみで閉じたBBSの書き込みでは崩れた話し言葉であり、他方で、これを公開した以後の書き込みではレポート・論文調である。「一身にして二世を経るがごとし」である。この(反動的な)過度の論文調が、以後の他の書き込みにどんな影響を与えるか。注目してみたが、それほどはっきりした影響は認められなかった。

BBSでは、1班と2班の発表構成のプロセスは良く見えた。しかし3班の書き込みは全くない。危惧したとおりであった。ただし、「何でも帳」の記述に限るなら、班内討論の一定の前進が示されており、発表そのものもよく考えられたものであった。それでは、なぜBBSがなぜ利用されなかったか。対面的な話し合いに重点を置けば不要ということなのだろうか。

1班は、かれらの共通理解である図式を出発点にして、各人が各様の発表を行った。この個人への分解の中で今後新たな共通理解への橋渡しがどの程度実現されるのかに着目した。2班の発表もまた、班内の統一性・一貫性には欠けていたが、班内に前回の強引なまとめへの反発もあったようだから、これもまた一定の前進と評価すべきかもしれない。この班の発表では、各人の思考水準の差異に注目した。実際の班別発表は、次の回に配布した「授業資料」でふれているように、問題への「主体的コミットメント」と「脱主観化・脱中心化」との両立をめざしつつ、「学校」という特殊な世界で生きる自分たち自身を「教科」、「性関係」、「集団関係」の3つの局面から対象化するものとなった。いずれにしても、予想した内容よりもはるかに優れていた。授業者とすれば、ほっと安心したというのが、実情である。

10) 第10回(1月19日)資料に基づく学生の討論とこれに関連する講義の試み(8)

以下のような「授業資料」を配付して、授業を行った。

1月19日 授業資料 「今日はこんなことを話します」

1) 前回発表について

- 1班：教科の好き嫌いに関する図式的把握から、かなり具体化され、含意的には、学ぶことの意味の自己対象化もなされた。
- 2班：異性とのみる・みられる関係に関するものであるが、前回のあまりにも主観的な内容から、可能な限り疎通可能な内容へとかなり脱主観化された。
- 3班：前回のあまりにも脱主観的なたんなる評論から、大学にいる自分を制度レベルと個人レベルの両面から把握しようとするものになった。

班別発表は、問題への「主体的コミットメント」と「脱主観化・脱中心化」との両立をめざしつつ、「学校」という特殊な世界で生きる自分たち自身を「教科」、「性関係」、「集団関係」の3つの局面から対象化するものとなった。

2) 後期授業のテーマは、言語であった。

「何でも帳」の記述を見てみよう。

言語では、文脈言語（たとえば“restricted code”）と脱文脈言語（たとえば“elaborated code”）が区別される（表4を参照）。

学校言語は、脱文脈言語の典型であり、なかでも大学の専門教育は、（コンピューターの人工言語と世界言語としての英語による）徹底した脱文脈言語による。

大学生の場合、この言語上の脱文脈化と、認識上・社会関係上の脱中心化が、強く連動する。

この抗いがたい脱文脈化・脱中心化の趨勢へ逆らうのは、学生の学ぶことへの懐疑（1班）であり、性に彩られた身体（2班）であり、社会的アイデンティティを求める格闘（3班）である。

今回の班別発表は、結果的に、脱文脈化・脱中心化とそれへの抵抗という新たな文脈を作り出しているのである。

3) この授業では、「自己状況へと再文脈化された脱文脈言語の獲得」をめざした

大学の教養教育は、専門教育（脱文脈化・脱中心化）を批判的に補完するために、「自己状況へと再文脈化された脱文脈言語の獲得」をめざさなければならない。

この「再文脈化された脱文脈言語の獲得」が、この授業のめざしたものである。

この授業では多様なコミュニケーションを通じて自分の有り様を振り返ることをめざしたが、この振り返りはまさにこのような「言語」に焦点づけられるのである。

後期授業では、「発表の仕方の習得」などの専門教育の基礎教育（学問共同体への正統的周辺参加）やBBSの利用などでは問題が残った。

しかし、前回の各班発表の内容、問題への「主体的コミットメント」と「脱主観化・脱中心化」との両立、「何でも帳」での意思疎通や言語に関する反省などからすれば、授業意図は実現されたとも判断できる。

授業者はこれまで、グループ討論は効率が悪く無意味だと考え続けてきたが、この思いこみは少し揺さぶられることになった。

表4 Bernstein, Basil による二つの言語コードの区別

restricted code	elaborated code
文法に即していない	文法に即している
接続詞・関係詞があまり用いられない	適切な接続詞・関係詞が使い分けられる
修飾語の使用が貧しい	適切な修飾語が使い分けられる
文章が短い	文章が長い
これだけでは疎通が困難	これだけで疎通が可能
文脈依存的	脱文脈的
ブルーカラーの言語	ホワイトカラーの言語
指揮・命令の職制	言語的対人交渉
命令・禁止のしつけ	reasoningのしつけ
学校不適応的	学校適応的

この「授業資料」で記しているように、後期授業のテーマは言語であった。たしかに、「発表の仕方の習得」などの専門教育の基礎教育的色彩をもつ働きかけ（学問共同体への正統的周辺参加）やBBSの利用などでは問題が残った。しかし、前回の各班発表の内容、問題への「主体的コミットメント」と「脱主観化・脱中心化」との両立、「何でも帳」での意思疎通や言語に関する反省などからすれば、授業意図は実現されたとも判断できる。グループ討論も悪くはないのかもしれない。この最後の授業では、これらの言語をめぐる話をやり、さらに前期授業者たちの話によって前期と後期とを接合した。

この年度は、ワークショップ型の新しい授業形式の模索で終わった。しかし実際には、この新たな試行のなかで、旧来の伝達型の授業がどの程度生かされるかが真剣に試された。この試行はそうじてあまりうまくはいかなかったが、学校化と脱学校化のせめぎあう今日の我が国の高等教育の現場では、このような調停と折衷の試みが幾度も試みられ挫折することを繰り返すほかはない。この年度の試みは、この平明な事実を再確認するものであった。

5. 学校言語と非学校言語との対立、「表現と回収」の構造は、超えられたか？

本章では、第 期プロジェクトについて報告した。この5年間を通じて、いくつかの貴重な知見がえられた。授業開始早々の相互行為の構造化についての理解、授業検討会のFDとしての意義、ワークショップ方式の授業や授業間のBBS利用の意味などである。これらのうちには十分に深められた知見もあれば、今後になお検討の余地を残したままの知見もある。たとえば、このうち導入期授業における相互行為の構造化については、若干の理論化の進展と新たな知見の獲得があった。

相互行為の構造がはっきりとした形で構築されると、以後の授業は安定した軌道を確保することになる。ただし、この授業における言動を枠づける安定した枠組みは、かえって、授業者と受講生との緊張に満ちた対峙といった変動のきっかけをあらかじめ封殺する可能性をもつ。したがって、教育的にみるなら、半ば構造化されアソビのある相互行為の構造こそが望ましい。ただし、このように不徹底な授業の構造化は、授業者自身に不断の緊張や苦痛を強いることもたしかである。この相互行為の構造化に関する議論は、次章でまとめる（第 期における授業の生態学的現象学的研究の成果である）「遭遇／探索／確立」という授業構造化の3段階に関する知見を補完するものである。

これらの新たな知見のほかに、第 期プロジェクトで大きな問題であったのは、学校言語の問題と「表現と回収」構造の克服の問題であった。以下ではこの2点について、若干の考察を加えておこう。

(1) 学校言語の徹底と乗り越えについて

前章の末尾では、第 期プロジェクトにおける基本的な対立を、「何でも帳」に代表される学校言語とグループワークに代表される非学校言語の対立にみた。関連する論点を、今一度繰り返しておこう。

第 期公開実験授業では、ほとんどすべての授業者が討論形式の授業を実施した。それによって「何でも帳」を用いる一斉授業の実施がいくぶん困難になった。授業検討会で表明される意見でも受講生の感想においても、「何でも帳」を重視するのかそれとも「討論」を重視するのかをめぐる対立した意見が表明されることもあった。「何でも帳」が授業者と受講生との言語での双方向的な意思疎通をめざすツールであるのに対して、「討論」は受講生どうしの言葉や表情や身体運動を含めた全存在的な意思疎通をめざす。ここには、大学教育で「学校言語の徹底」を目指すのか、それとも「学校言語の乗り越え」をめざすかという基本的対立があるかのようにみえる。この対立については、前章末尾の表2を参照されたい。これもすでに指摘したように、今日の教育論議では、ともすれば脱学校型の議論の方がはるかに声高である。しかしここでは学校言語の徹底こそがバランスとして選ばれるべきである。つまり私たちは、言語によって閉塞された世界の周辺に、言語によって余白や余地を開けていかなければならない。言語による言語の突破である。この見解は正しかったのだろうか。

第 期プロジェクトの最終年度には、これまでグループワークを忌避してきた私自身が、徹底的なグループワークを試みた。一般的に言って、授業において知識や技能を伝達する色彩が増せば増すほど、グループワークを組むことは難しくなり、学生の授業参加を確保するためには相対的にみて高度な技術が必要となる。大学が今後

もなお旧来の教育システムであり続けるとすれば、グループワークを組む必要性はあまり高くはないはずである。しかしこのような状況を突き崩す要因が、少なくとも3つある。

- (1) 大学教育が大衆化され、伝統的な大学教育のシステムになじめない学生が増えれば増えるだけ、たとえば一斉教授方式は成立しがたくなり、これとは別の授業方式、たとえばグループワークなどが求められることになる。
- (2) 大学教育が大衆化され、高度普通教育の度合いを増せば増すほど、(コミュニケーション能力の開発などが重視される)「市民的公共性への教育」としてのグループワークが求められることになる。
- (3) 専門教育の高度化に拮抗して、バランスのとれた全人性を求めようとするなら、集団のなかで相互的自己対象化や自己形成を可能にするグループワークなどによる「高度な一般教育」が求められることになる。

私たちの授業でグループワークが重視されたのは、主には(3)の理由からであるが、この授業でもグループワークに馴れた受講生に一斉教授方式の授業が成立しがたかったことなどからみれば、(1)や(2)の理由もまた、無縁であるわけではない。

しかし少なくとも、最終年度の試行からみれば、<「何でも帳」の学校言語とグループワークの非学校言語>という対立のさせ方は、実状にはあまり合わない。最終年度の授業の際に、(教師集団・受講生集団すべてに開かれた)BBSと(班内だけに閉ざされた)BBSの言語がかなり異なっていることに、ひどく驚かされたことがある。授業におけるグループワークでの言語は、基本的には学校言語なのである。受講生たちは、「何でも帳」、BBS、メーリングリスト、グループワーク、授業間の集団討議などで、基本的な学校言語の優位のなかで、できるだけ非学校言語を活かし、制約されたコードと洗練されたコードなどの適切な使い分けを試みて、集団の中の相互的自己対象化・自己形成を達成しているように見える。

授業の展開が学生集団の自己活動の無理のない展開にうまくそっている限り、私たちは、学校言語あるいは非学校言語のいずれかの優位性にさほど拘泥しなくとも良い。いずれか一方に変更がみられる場合には、適切な指導が求められるはずである。このように考えることができるのではあるまいか。いくぶんか折衷的で妥協的な見解だが、これが現在の私たちの見解である。

(2)「表現と回収」の克服 相互性へ

本章のはじめに指摘したように、第 期プロジェクトでは、授業でも授業検討会でも、「表現と回収」という擬似的参加を超えて、他者性を介しての相互性が求められた。この相互性の希求は、どの程度達成されたのだろうか。

すでに述べたように、授業における学生あるいは検討会における教員が、自分なりの言語的行動的表現をそのかさされ、しかもその表現を、誰か(たとえば授業者あるいは授業検討会のリーダー)に授業ないし検討会の構成契機として回収し取り込まれるとする。このような「表現と回収」においては、表現者である学生ないし教員はおそらく、あたかも自分たちの自発的活動が積極的に肯定されているように感じるだろう。しかしかれらのこの活動は、実際には、自発的であるよりも同調的であり、そのようなものとして、誰か(たとえば授業者あるいは授業検討会のリーダー)に利用されている。「表現と回収」における参加は、擬似的であり、他者性を介しての意思疎通という「相互性」とは、はっきり区別されなければならない。

参加を求める授業や検討会が表現と回収という擬似的形態に終わることは、ありそうなことである。授業における教師の指導性、授業検討会における職務分掌上の上司の専門性などをなるべく簡便に確保するためには、参加が「表現と回収」に収まることこそが、望ましい。しかし本章の2で扱った授業検討会、4で扱ったグループワークは、いずれも他の同僚、受講生の他者性を活かそうとする試みである。他者性を介しての意思疎通は、操作ではありえない。ここではつねに、見通しのなさ、賭の要素、緊張と苦痛と解放と歓喜などが、ない交ぜになっているのである。このような生成の出来事は、この節のはじめに述べた「半ば構造化されアソビのある相互性の構造」においてのみ生起するのと思われる。この知見こそが、私たちが第 期プロジェクトからえたもっとも大切な成果であるといえよう。

第4章 公開実験授業とは何か

授業研究、FD、大学教育の臨床的人間形成論

8年間に及ぶ公開実験授業を通じて、私たちは、公開授業の意義について多面的に考察を重ねてきた。このプロジェクトの意義は、大学授業の構成についての実践的試行という切実な課題のほかに、授業の場をフィールドとする大学授業研究、授業検討会の場をフィールドとするFD、これらを通じての新たな理論構築（大学教育学の構築から大学教育の臨床的人間形成論の展開へ）の3点に集約される。本報告の最後の章では、授業研究、FD、理論構築の3点に焦点を定めて、中間的な総括をおこなっておきたい。

1. 授業研究としての公開実験授業

公開実験授業プロジェクトは第一期、第二期を通じて、授業研究という面にかぎって言えば<フィールドから理論へ>というユニークな特質をもっている。これが本当に「ユニーク」であることを立証するためには、私たちのプロジェクトを我が国の大学教育の現状と関連する授業研究の生成・展開のきわめて大きな文脈のうちに、位置づけなければならない。以下、まずこのような一般的な議論を試みてみよう。

(1) 大学授業の固有性とその生成

1) 大学授業の相互行為様式とその変化

大学授業もまた、授業者と受講生との相互行為である。しかし、この特殊な社会的相互行為の様式は、多くの大学ではそれとして十分に自覚されないままに教育者集団によって共有されており、しかも同じように無自覚なままに継承されている。関連教員のリクルートが同一大学出身者だけに強く制約されている場合には、一定の相互行為様式が強固に継承される。これは外からみれば明白だが、当事者たちにはあまり自覚されないのが通例である。大学授業における相互行為様式は、教員のリクルートがこの種の「純血主義」(inbreeding)による場合だけに限らず、大半が伝統の無自覚的継承によるものであり、これに反省が加えられることはあまりなかった。

もっとも、子細に日常的教育状況を見るなら、伝統的な相互行為様式がそのままただ再生されるわけではない。継承された様式は、そのつどの教育状況の特異性に合わせて参加者たちによって読み替えられる。ここでは、伝統の様式へ行為を枠づけようとする制度化の力と、そのつどの教育状況に合わせて新たな様式を創出しようとする組織化の力が、せめぎあう。この制度化と組織化とのせめぎあいの結果、ある程度ユニークな相互行為様式が出現するのである。本章の後半部では、この日常的授業構成のメカニズムを、公開実験授業のフィールドワークの成果としてみることになる。

しかし、今日の大学では、もはや授業運営が伝統の無自覚的継承や非自覚的読み替えでは適わなくなり、この無自覚性や非自覚性に反省が加えられざるをえなくなった。あるていど体系化された大学授業論が求められるのは、このためである。

ところで、大学授業には講義や演習や実験や実習などいくつかの類型がある。しかし、大学授業を思い浮かべる場合すぐ念頭に浮かぶのは、教壇に立つ教員が学生集団に一方的に知識を伝授する風景である。大学授業の代表例は講義である。明治30年代京都帝国大学法科大学でのドイツモデルのゼミナール方式導入などの斬新な試み²⁵⁾や、自由選択科目を導入し学年制から単位制へ転換した「大学も含めた大正自由教育」ともいふべき解放感に満ちた一時期などの若干の曲折を経ながらも、我が国の大学授業は、おおむねこのような旧態依然たる講義スタイルでありつづけてきた。したがって、これに対してはつねに、臨時教育会議の「教授ノ講義ヲ聴聞筆記シテ之ヲ記憶シ試験ニ及第スルヲ以テ能事了レリトスルノ弊ニ陥リ」²⁶⁾という批判が有効でありつづけてきたのである。

なぜこのように、旧態依然たる一方通行の授業法だけが優位でありつづけてきたのか。いくつかの理由が考えられる。第1に、近代大学においても近代学校固有の一斉教授方式²⁷⁾がじょじょに受容され、講義スタイル

が、定型化された授業方式として受容されてきたこと。第2に、東アジアの儒教文化圏では伝統的に、授業の「変容的様式 (transformative mode)」（学習者の思考態度や探究方法の形成を重視する授業様式）よりも「模倣的様式 (mimetic mode)」（知識や技能の伝達と習得を重視する授業様式）が優位でありつづけてきたこと²⁸⁾。第3に、急速な近代化に向けて欧米の権威づけられた既成の知識技術を大量に伝達し、官僚や企業家や技術者など近代的セクターの担い手を大量に育成するためには、一方通行の講義という権威主義的で効率的な伝達方式がもっとも有効であると考えられてきたこと。さしあたって、この3つの理由が考えられる。

しかし、我が国が高度に成熟した産業社会、情報社会へ移行するにつれて、学習の様式も大きく変わらざるをえない。できあいの知識や技術の受容ではなく、無際限に創出される新たな知識や技術を生涯を通じて学び続けるための「学習の仕方の学習」が求められるのであり、さらには、新たな知識や技術を自ら生みだしていく創造力や想像力や構想力などが求められるのである。この間、学生側でも、個人主義化の風潮とともに「模倣的様式」に馴染みやすい文化的背景（集団主義、共同体主義など）が大きく失われてきた。在来の講義型授業形式は、不可避的に価値的に相対化され、実施そのものも困難になってきた。こうして大学教育の学校化や脱学校化などのダイナミックな動きが現れるとともに、大学授業研究が強く求められてきているのである。

2) 授業の学校化と学生参加型授業

今日の大学教育の危機は、大衆化が大学をも制したことにまずは起因している。この新たな事態へ対応するために、大学は組織を効率的に「(近代)学校化」するほかはない。近代学校とは、学級・学年制、難易度順に整序されたカリキュラム、時間的空間的統制などを特質とする、近代社会固有の社会装置である。これまでの大学は、この近代学校からの偏差によって規定することができたが、近年、大衆化された大学教育に関わって盛んに議論されているのは、これとは反対の方向、すなわち効率的集団的学校化である。しかし、一方の、大衆化のもたらす諸問題を「学校化」によって何とかしのいだにしても、他方の、成熟社会への移行のもたらす構造的問題にこたえたことにはならない。成熟社会における個人や集団や組織は、一律に統制された集団的学習ではなく、自己決定性や創造性や臨床性を重視した個別化された学習を求める。今日の大学では、一方で、効率的な学校化への組織的努力が、他方で、学校化を超えた脱学校化型の組織的努力が、ともに求められているのである。

大学授業については、さまざまな議論がある。たとえばパソコンや情報機器など急速な情報技術革新に依拠した教育技術開発や遠隔教育などである。新たな技術への追従は、大衆化された学生向きの学習の個別化を実現する上で、重要な示唆を与える。そればかりではない。たとえばインターネットは、個別化に利用できると同時に、日常的授業場面とは別の新たな協同的な学びの場を創り出すことをも可能にする。インターネット利用の遠隔教育は、学びの個別化と新たな学びの場の構成という二重の面から有用なのである。

しかし今日、大学授業に関してもっとも声高であるのは、一方通行の授業を非難する声である。この種の批判は、臨時教育会議の例のとおり伝統的であるが、これを今日大きく呼び起こしている動機はさまざまである。ここでも、大学教育の学校教育機関としての整備（学校化）が求められる場合と、学習の協働性ないし相互性（脱学校化）が求められる場合とを区別することができる。学生参加が求められるのは、まず一方では、大量に進学してくる学生のうちで、一斉教授では授業に抱き込めない意欲の低い学生へ、何とかして授業への参加意欲を促すためである。しかしそればかりではない。他方では、臨床場面で生きて働く臨床知を獲得させたり、科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性を育てるためでもある。この2つが立脚し想定する教育状況はまったく異なっており、これを両端とするスペクトルを想定することができる。これに加えて、このスペクトルを縦に引き裂く、今ひとつの異なったスペクトルが想定できる。一方の大学教育の制度的な能率化や効率化（つまり学校化）を求める要求と、他方の大学教育に相互性（つまり脱学校化）を求める要求とを両端とする、スペクトルである。図式化すると、4つの参加型授業類型があることになる（図4参照）。ここでも学校化と脱学校化との軋轢がある。

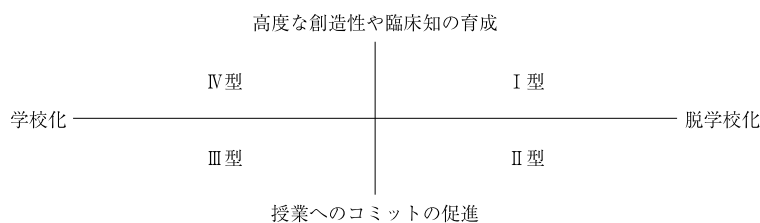


図4 学生参加型授業の4類型

工学系カリキュラムでのロボットコンテストや医学系入門プログラムでの臨床的ケース研究などは、I型ないしII型にあたり、短大などでの参画型授業の多くは、III型ないしIV型にあたる。私たちのセンターでは、すでにくりかえし紹介してきたように、双方向型授業をめざす公開実験授業や、京都大学・慶應義塾大学連携ゼミ（KKJ）などを実施してきた。公開実験授業プロジェクトでは、「何でも帳」という授業者と受講生とを結ぶ双方向的コミュニケーション・ツールを開発し、さらにグループワークなど多くの相互行為技法を駆使した。KKJは、2つの大学それぞれのゼミ、合宿ゼミ、電子掲示板での日常的討論という3つのリアリティを設定し、教員集団が介入を最小限に切りつめる、学生主体型ゼミである。図4でいえば、II型を追求したのである。

大学は、学力や意欲に問題のある大量の学生を前にして、これまで不十分だった教育のマニュアル化・システム化を試みなければならない。大学教育の学校化である。しかし、教員に求められる指導性の質は、授業が学生へのどんな働きかけをめざすかによって決まる。学生の部分的能力ではなく、存在の全体へ何とかして実効的に働きかけようとするれば、授業の相互主体的構成が求められ、教員には相互性を構成する高度な指導性が求められる。高度な指導性は、教員が生涯をかけてまさにこのような相互性体験を蓄積することによってじょじょに獲得される。これは、大量の学生を効率的に扱おうとする授業の学校化ではなく、脱学校化である。このような脱学校型授業は、教員の高度な指導性を要求するが、しかし、通常の授業形式に比べて教員負担を多く求めるわけではない。相互行為様式をマニュアル化できるだけマニュアル化するとすれば、準備にはたしかに多大な労力が必要であるが、ひとたびマニュアルができあがれば、教員も学生も試行錯誤の無駄な努力から解放され、創造的な働きかけや働き返しの余地を大きく獲得することになる。これは、「学校化型の脱学校化型」ともいべき授業である。具体的な授業実践では、学校化型と脱学校化型は厳密には区別できず、両者は高い程度に入り混じりあうのである。

(2) 大学授業研究としての公開実験授業

それでは、公開実験授業は、これまでの大学授業研究のうちでどのような位置を占めるのだろうか。すでに述べたように、これまでの高等教育研究の多くは、離人症的なマクロレベルアプローチであるか、海外の授業理論の直輸入であるか、さもなければ理論的一般化などにはおよそ無関心な体験的实践報告であり、しかもそこでは実践家と理論家とがおうおうにして役割を分業しがちである。マクロレベルアプローチと自閉的な実践報告との乖離も、理論家と実践家との分裂もともに、自分たちの授業実践の場をフィールドとする協同的・間主観的な実践的研究によって地道に一般理論を構成することによってのみ克服される。翻って言えば、まさにこの道筋をたどろうとすることこそが、私たちの公開実験授業プロジェクトを駆動してきたもっとも根源的な力である。

大学授業研究もまた、他の学校種のそれと同様に、まずさしあたって自分たち自身の授業実践から出発する臨床的研究であり実践的研究であるほかはない。授業研究はなによりもまず自前のフィールドワークなのである。この種のフィールドワークは、公開実験授業がそうであるように、実践についての間主観的な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・生成的な過程である。すでに述べたように教育の理論とは教育する人間の自己認識であるから、日常的な教育状況こそがこの理論の出発点でもあれば帰着点でもある。教育の理論は、日常性と自明性を特質とする生活世界におけるフィールドワークとして出発し、フィールドワークのネットワーキングによってじょじょに一般的な理論、すなわち大学教育学へと生成する。しかし教育状況における日常性はあまりにも自明なので意識的把握からはとかくするりと抜け落ちがちである。それではいったいどうすれば日常性は把握可能になるのだろうか。この方法を私たちは、相互主観的超越性による生態学的・現象学的

アプローチと規定してきた。以下ではこの方法とこの方法によってえられた成果とを順次見ていこう。

(3) 授業を記述するために 学生の類型と授業の類型

日常性からの理論化の方法と成果について述べる前に、理論化の前提である「記述」の仕方について述べよう。実はこの記述の仕方そのものがプロジェクトの進行とともに析出され洗練されてきた。私たちは、公開実験授業プロジェクトを通じてじょじょに授業を記述するためのいくつかのシエマを作ってきた。現象学的・生態学的なアプローチはこのシエマによる記述を土台として可能となる。ここではまずこれらのシエマのうちから学生の類型と授業の類型について述べよう。

大学で授業を受けている学生たちを、教員の立場から4つの類型に分けることができる。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」/「オリているか」という2つの軸に区切られた4類型である。教員にとって「はまって」「ノッている」学生との相互行為は、時にはあまりにも上滑りで心配になることはあっても、多くの場合ごく容易でしかも楽しく、場合によっては深い。この類型の学生たちに焦点を当てると、授業はどんどん進みきちんと構成されていく。しかしその他の学生たちは無惨に取り残され、学生は二極分解することになる。

次に、大学の授業は、受講学生の活動/非活動という軸、学生の構えに積極的能動性を要求するか/きちんと受けとめる受容性を要求するかという軸の2つの軸によって、創造型、練習型、伝達型、思考型の4つに類型化できる。公開実験授業は典型的な思考型授業であるから、座ったままで動かない学生に対して「自分で考える」という徹底的に能動的主体的な構えが求められる。たとえば理系の授業の大半は伝達型・練習型である。しかしすでに述べたように公開授業に参加した理系教員たちは総じて、この企画に深くコミットした。どんな練習型や伝達型の授業でもその授業が有効であるための死活的条件は、学生がどれだけ能動的に参加するかにある。まさにこの1点で、典型的な思考型の特殊な授業を扱う私たちの議論は十分にかみ合ったものと思われる。

私たちは学生と授業を類型に分け、それを日常の複雑な授業実践において見当識を確保するためのマップを作成する際のシエマとして用いて、日常的授業という密林に分け入った。この集団的探検を通じて、マップとシエマそのものの有効性もまた検証されてきたのである。

1) 学生の4類型と授業者の徒労感

まず、学生の類型について。授業の意図にはまっけていてしかもノッている学生は、働きかければいつでもきちんと応答するし、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。扱にくいのは、「はまっているがおりている」学生である。京都大学の多くの授業で、この類型の学生が出没する。授業意図をよく分かっているが、しかし簡単にはノラない。コメントなどの授業への反応を教員の授業意図から今度は自分の意図で少しずらす。つまらないプライベートなことばかりわざと書き散らしたり、距離を取って冷笑的な態度をとったりする。まるでゲーム感覚である。背後にはかすかな悪意がある。「単位にカウントされるので出席しているがそんなにノル気はないよ」というわけである。

気の毒な受講生もいる。ノロウとするが、授業意図がうまくつかめないのが、うまくノルことができず、うろろする不器用な学生たちである。「何でも帳」に一体何を書いたらいいのか皆目分からない。一生懸命に「ノル」べく努力するが、どうしても外れてしまう。いつでも何か焦りのようなものを感じつづける。しかしかれらと授業者の意志疎通は双方の忍耐の問題であり、いずれ隘路は打開され、かれらの多くは遅かれ早かれ授業に積極的に適応することになる。問題はこの気の毒な学生たちではなく、最初からおりている学生である。公開実験授業の第 期から第 期にかけては、新学年の授業開始後まもなく出席しなくなる学生が毎年十数名いた。そればかりではない。どんな働きかけに対してもいっこうに反応しない学生たちもいる。なかには、一応授業に来て最初さらさらと「何でも帳」を書いて授業の途中で参観者とビデオの前を素通りして堂々と出ていく剛の者もいた。かれらへの授業者の働きかけはその大半が無視され全体的にとてもむなししい。

授業者が自分の授業に自信をもちたかったら、他の3つのグループは無視してもっばら「はまって、ノッている」学生だけをみれば良い。しかし実際にはそうはいかない。とかく授業者の目はそうではない学生の方に向きがちだからである。実際のところ、授業の本当の勝負所は、授業にとってあまり構成的ではない学生を構

成的な側に移すことにこそある。授業者の経験を踏まえていえば、のらない学生をのる側に移すことは至難の業である。1年間あれこれかかわっても、何とか移せたという感覚はほとんどもない。それが通例である。原因はいろいろある。たとえば理系学部生の「予期的社会化」が文系科目への適応を最初から妨げることなど。こんな場合にはどんな工夫をしてみても無駄であり、学生は授業内容について考えることからあらかじめ自分を遮断している。この遮断は生半可なことでは到底覆せない。こうして学生たちは二極分解する。授業にとって構造的な学生たちは、授業者とともにどんどん先に進む。他の学生たちは自分たちで望んでいようがいまいがはるか向こうに取り残されるのである。

授業者としての徒労感の由来は、「学生の内面への働きかけ」というつかみ所のない授業目的設定にもある。京都大学の高度一般教育というカテゴリ - に属するこの授業で、私は何とかして学生たちの前理解ないし先入観に切り込みたいと考えてきた。かれらの「教育」や「発達」や「学校」などについての強固な前理解を何とかして反省の篩にかけて思考の余地を切り開き、さまざまな思考素材を与えてかれらがまともに考えることができるように筋道をつけたい。「何でも帳」は、学生たちの内部のかなり深い層に入り込むための手だてでもあった。公開実験授業であるから、私に限らず授業者はすべて通常の授業ではありえないほど多量の努力を注入する。教案の作成、教材の準備、毎時間の受講生全員とのコメントのやりとりなどである。これによってある程度深い関わりが可能となる。それはそうだが、そんな風にある程度深く入り込めば入り込むほど、まだ奥の方に濃い闇がある。学生個々のコメントを通読してみると、多くの場合個々人のある思考の流れを読みとることができるが、この読みとることのできる表層の流れの奥には、あるいはこの流れを取り巻いて、深く濃い闇がある。獲得された光の向こう側には、つねにますます濃い闇が広がるのである。この点も多分授業者の深い徒労感につながる。

2) <教員 - 教育内容 - 生徒> と <教員 - 研究 - 教育内容 - 学生>

それでは、小・中学校の授業と大学の授業では、いったいどこが同じでどこが違うのか。初等教育に焦点づけてきた伝統的教育学では、これまで常識的に授業を構成する要素として「教育内容」と「教員」と「生徒」を考え、3者の関係を3角形の3辺の関係として考えてきた⁽²⁾。たとえば教える内容を生徒にきちんと伝達するためには、教員が教育内容を咀嚼する、教育内容を生徒の状態に合わせて加工する、教員と生徒の人間関係のあり方を整えるといったことが、決定的な条件になると考えられる。教育内容を咀嚼し、生徒の状態を理解しながら、しかも生徒に適合した形で教材を組み立てなければならない。こういう形で、教授・学習の過程を3角形から考えてきたのである。しかし大学の授業を考える場合には、もう1つの「研究」というファクターが介在してくる。

小・中学校や高校の教員にも、「何を教えるのか」という教育内容に関してまったく決定権がないわけではない。しかしこれまではもっとも基本的なところで指導要領などの拘束性があり、その点で決定権は制約されてきた。大学教員の場合は教育内容の決定に自分たち自身の研究内容が関連している。ここでは、教員、生徒、教育内容という3角形の代わりに、教員（研究者）、研究、教育内容、学生という4角形がある。3角形に加えて「研究」という今1つの頂点があって、これが事態をややくしく、ある場合には面白くするのである。大学教員の場合には、自分の研究を教育に翻訳するという余分な作業が必要になる。大学教員が教えようとする内容は、多くの場合、自分のもの、自分の知識である。かれらが研究のなかで悪戦苦闘しながら自分で獲得してきた知識は、そのまま学生に分からせていくためにはどうしたらいいのかというノウハウを含んでいる。研究はこういう形で教育に生きる。この意味では優れた研究者が優れた教育者になり得る条件がたしかにある。逆に、ある場合には、教えることの困難さが、研究における知の獲得について生産的な反省を進めさせることになる。研究と教育の生産的循環である。

この4角形から考えると、大学の教員の研修のあり方についても考えさせられる。教えるべき内容があらかじめ決められているなら、これをそつなく効率的にこなしていくことを考えなければならない。しかし大学の教員は、内容を消化するための目的的な道具ではなく内容も方法も自分自身たち自身で決める。したがって「上からの」研修は無意味であり相互研修以外には考えられないのである。

3) 授業の4類型と学生の能動的活動

授業の類型については、大学と他の学校種の間で大きな違いはない。教養教育には伝統的な人文、社会、自然の3分野があり、それぞれの分野でもさまざまな形式の授業がある。たとえば人文・社会科学系の授業にも、知識伝達型の授業もあれば思索型の授業もある。そのほかにも蓄積型の自然科学系授業、それから創造型の芸術系授業などもある。

公開実験授業は典型的な思考型の授業であるから、学生たちには構えの上では「自分で考える」という徹底的に能動的主体的な構えが求められる。これに対して理系のとくに専門基礎教養の授業は大半が伝達型・練習型である。何度も述べたように公開実験授業に参加した理系の教員は総じてこの授業に深くコミットする。どんな練習型や伝達型授業でもその授業が有効に働くためのポイントは、(公開実験授業がめざしているように)学生がどれだけ能動的に参加するかということにかかっているからである。

<学生をどのようにして能動的に参加させるか>について考える点では、思考型の授業でも練習型の授業でも伝達型の授業でも事態はまったく同じである。能動的な参加を促すやり方考え方が、大学授業研究に共通するもっとも中心的な努力目標であり課題である。公開実験授業で学生の能動的参加を促すやり方が成功しているかどうか。これは伝達型授業の担い手である理系の教員にとっても重大な問題である。その意味でお互いが携わっている授業類型はまったく異なっているけれども、そこで直面する本質的で基本的な課題は結局同じなのである。

私たちは公開実験授業のプロジェクトを通して学生と授業に関するシエマを作成し、シエマによって簡便なマップを描き、このマップを用いて授業改善を志向する共同作業を続けてきた。シエマもマップもまだまだ粗雑な間に合わせであるにすぎないが、今私たちがどこにいるのかについて当面の見当識を確保するには有効である。このマップを利用して、授業という日常性と相互研修という日常性に関して生態学的・現象学的研究を通してあきらかになったことをまとめておこう。

(4) 授業という日常性 相互行為の構造と構造化

授業における相互行為は大半の場合、あるていど秩序だてられている。この秩序を「構造」と呼ぶとすれば、それは相互行為そのものの蓄積によってじょじょに「構造化」される³⁰⁾。大学授業研究は、なによりもまずどんな授業にもかならずみられるこの構造と構造化を把握しなければならない。公開実験授業では、日常的で自明な授業構造と長い時間をかけてゆったりと進む授業構造の構造化をとともに何とか把握することができた。授業構造とは、教員と学生の行動をパタン化する力としての文化である。私たちは、この構造が「遭遇」、「探索」、「確立」の3つの時期を通してじょじょに構造化されるものと考えてきた。授業が構造化されるそれぞれの時期における教員と学生の互いに心もとなない試行錯誤はすべて、双方にとって生成的な意義をもっているのである。

1) 授業の構造と構造化

授業は教えるものと学ぶものとの相互行為である。今日でもなお大学授業の大半は一方的な講義であるが、それでも多くの場合、学生の内的活動が誘発され、その反応(頭や視線の動き、うつむき、あくび、居眠り、私語など)によって、講義者の語りが規制される。やはり相互行為である。公開実験授業プロジェクト第一期では、授業者であった私は、ごくありきたりの「一斉教授」の形式にあくまで執着したので華々しい相互行為はあまり表立ってはみられなかった。しかしここでも「何でも帳」やビデオ分析や学生の授業評価や参観者による授業検討会などを通じて、一斉教授における相互行為の実態はかなりあらわにされた³¹⁾。

授業における相互行為は、そのつどユニークな仕方では創造されるわけではない。それは大半の場合、あるていど秩序だてられ類型化されている。絶え間なく変転する相互行為の流れには、たいていの場合一定の秩序がみられる。この相互行為の秩序としての「構造」は、学年はじめから十分な形で存在しているわけではなく、相互行為そのものの蓄積によってじょじょに構造化されてくる。大学授業研究はさしあたってまず、どんな授業にもかならずみられる構造とその構造の構造化を把握しなければならない。しかし私語問題など従来の授業形式の破綻が広く意識されてきているにもかかわらず、これまで大学教育においてこのような授業構造の構造化が真正面から問われることはほとんどなかった³²⁾。他の学校種などでの実践や理論を見る限り、授業の構造

や構造化が意識され議論されるきっかけは2つある。授業構造がすっかり破壊されて授業がはなから成立しないような場合。授業構造があまりにも固まり過ぎて相互行為の柔軟で創造的な展開が妨げられるような場合である。いずれにせよこのような場合の教師は、望ましい授業展開が妨げられているという障害感につきまといられる。その意味では急速に大衆化の進む我が国の高等教育で構造問題が懸命に問われるのは、きわめてタイムリーであるといわなければならない。

それでは大学授業の構造とは何か。構造の構造化とはどんな出来事か。授業の構造と構造化には、大学とその他の学校種で違いがあるのか。授業構造は自由闊達で創造的な相互行為を妨げる要因なのか。それとも相互行為が成立する不可欠の前提条件なのか。構造と構造化はどんなアプローチで把握できるのか。どのような構造と構造化が望ましいのか。以下、公開実験授業プロジェクトの成果を通してこれらの点を考えてみよう。

2) 現象学的・生態学的アプローチ

授業の構造は、授業参加者にとっては日常的で自明である。想像するにおそらくは魚にとっては自分のまわりの水をそれとして認知することは難しかろう。これと同じように、日常的で自明な構造は日常的な生活者の意識からはどうしてもすり抜けがちである。これをあえて意識化し把握するためには、現象学的な日常性研究といった手法を用いなければならない。公開実験授業では、授業者、参観者、学生など多数の人々の錯綜した視線をうまく協働させるように努めた。このような1つの授業をめぐるさまざまな意味づけの豊かな交渉という相互主観的超越性による集団的現象学的アプローチを通して、日常的で自明な授業構造を何とか把握することができたのである。

次に、授業構造の構造化は、長い時間をかけてゆったりと進む目立たない過程である。これを短時間の実験状況で把握することはとてもできない。時間をかけた生態学的アプローチが求められるのである。私たちは、通年講義を何年にもわたって丸ごと研究対象にするというきわめてゆったりとしたタイムスパンをとっている。このような生態学的アプローチによって、構造化の過程もまた何とか把握することができた。

「現象学的/生態学的アプローチ」という言葉は、合衆国の研究者たちのいくぶんルーズな使い方に準じている。かれらにとって現象学的アプローチとは、第1に、解釈学などととも在来の量化的アプローチに対抗する、質的アプローチである。さらに第2に、心理学領域での認知論革命や人類学領域のフィールドワーク技法(参与観察)などととも在来の客観主義的・対象化的アプローチに対抗する相互主観的で生態学的なアプローチである。現象学的・生態学的アプローチは質的・相互主観的であり、在来の量化的/対象化的アプローチに対抗しこれを補完する³³⁾。授業の現象学的研究は、シュッツ流に言えば³⁴⁾教員と生徒の日常的な構成(意味付与)の二次的理論的構成(意味付与)である。日常的構成の大半は、当の本人がさほど意識せずに遂行するルーティンワークであるか、さもなければ突発的事態に咄嗟に反応する自覚以前の判断/活動である。日常的構成の二次的構成は、無/非自覚的な構成の意識化ないし自覚である。だからそれは、授業者、受講生、観察者それぞれの構成をあえて互いに絡み合わせ、互いに参照し相対化することによってはじめて可能となる。

このことを参与観察の立場から説明しよう。授業者、受講生、観察者は、それぞれの立場から授業に参与しつつ授業を観察する。私たちはすでに第1章でみたように、授業の一次的構成を二次的・相互主観的に把握するために、関係者全員が「参与」と「観察」(先に用いた表現を今一度用いるなら、教育状況への「内属性」と「超越性」)の「自己分裂」に意識的自覚的に直面するよう積極的に働きかけた。観察者たちは、互いの(無自覚な部分も含めて)パースペクティヴを相対化しつつすり合わせる。こうして参与と観察(内属と超越)の分裂は相互主観的構成を成立させる有効な道具なのである。それでは分裂はどのようにしてもたらされるのだろうか。これについてもすでに議論したが、今度は「分裂」に議論の比重をかけて今一度繰り返そう。

授業者ならふつつ誰でも授業中に参与と観察(内属と超越)の自己分裂を体験し、これを生かして授業を構成する。これに加えて、観察者の所見、ビデオ、学生の授業評価などさまざまな関連データが与えられると、授業者の安定は揺らぎ、参与と観察の分裂が増幅される。受講生たちは、ビデオや参観者につめられ、毎回記入する「何でも帳」や授業評価票などへの授業者の応答を体験し、自分たちのコメントや評価が授業を構成することを経験する。こうしてかれらも授業への参与と観察の自己分裂を体験する。参観者たちも、検討会での自分たちの議論が授業構成に生かされ、その妥当性が検証されて、自分たちが(無責任な観察者ではなく)

授業構成の責任を分有する主体であることを自覚させられる。参与と観察の自己分裂を体験するのである³⁹⁾。

こうして、誰もただ観察するお客さんではなく授業を構成する主体として責任を分有させられる。集団的組織的な参与観察は、参与と観察の分裂を生きる人々の授業の二次的構成を繰り返し擦りあわせる。これによって、授業の一次的構成が、主観的偏向の呪縛を脱して相互主観的に繰り返し再構成される。物語論の用語を用いるなら、語りの文脈の編み直しが可能となるのである。授業の構造と構造化はこのような開かれた相互行為過程によって把握される。公開実験授業は、大学授業における構造と構造化を把握するには実に好適なフィールドである。

3) 大学文化と「遭遇/探索/確立」の過程

大学の関係者なら誰でもが熟知しているように、どんな大学でも授業が十分に構造化される以前の新学期授業開始早々すでに、一定の構造があり一定の秩序が成立している。これは、大学文化に関して授業者と学生の双方が一定の前理解をもっておりしかもそれがある程度共通しているからである。

しかし両者の前理解はかならず食い違う面をもっているから、行動をパタン化する力としての文化についてそのつど双方で意味解釈をめぐる交渉ないし争いが展開されることになる。具体的には、遅刻、座席取得、私語などの許容の幅、発問と応答の作法などが、相互行為を通じてじょじょに定められてくるのである。この共通理解が授業の構造（授業の文化と呼んでも良い）の内容を規定する。ちなみに、先にも述べたように私たちの授業検討会での大学教員と他の学校種の教員との討論では、互いの文化の差異が、着席のさせ方、発問や応答の在り方、遅刻や私語などにかかわる秩序維持の方途などに端的に示されてきた。ここには、受講生をそもそもどのような存在として扱うかという集団的前理解（文化）において顕著な差（「子ども」扱いと「紳士」扱いなど）が認められるのである。

授業者である私には、とくに第一期の公開授業では、授業経過はかなり似通った展開を示し、ほぼ同じ期間で同じ3つの時期を通過したように見えた。授業者と受講生が間合いを計りつつじょじょに接近しておずおずと相互行為の基盤を構築する「遭遇」期。この基盤にもとづく相互行為によって互いの理解を深め相互行為の安定した型を構築する「探索」期。定まった型によって安定した相互行為が繰り返される「確立」期。この3つの時期を区分する典型的な出来事もある。たとえば遭遇期から探索期への移行期においては、扱いの困難な私密的コメントがほぼ消失し授業に対して否定的なコメントが一挙に現れることなどである。

かりにこの3段階説になにがしかの妥当性があるとすれば、最終段階である「確立期」こそが受講生に安定的かつ効果的に介入できるもっとも大切な時期であるのだろうか。最初の2つはなるべく短く切り詰めて、この大切な確立期だけを最大限拡張するように努力すべきなのだろうか。必ずしもそうではないと考える。たとえば「探索期」を「中だるみ」と呼ぶ報告もあるが、この時期の相互行為を詳しく分析すれば、これがかなり生産的な時期であることが分かる。むしろ受講生と教員の双方にとって「遭遇期」、「探索期」での互いに心もとない試行錯誤こそが、深い生成的意義をもっている。構造を求める双方の相互主体的な努力はそれ自身が相互生成であり、自己目的的な価値をもつ。したがって、構造そのものではなく、そのつどの構造化という力動的な運動こそが、大切なのである。

構造化とは、＜相互行為の構造化、相互行為による構造の突破、構造の再構造化＞からなるユニットが循環的に繰り返されて授業構造の生成する力動的な過程である。この生成的な循環を生産的に維持することこそが、（受講生の前理解を反省させ、かれらの教育する存在への成熟を助成しようとする）この授業にとってはもっとも大切な課題である。個々の受講生の「何でも帳」の記述を年間を通して読んでみると、授業を通してかれらの前理解が首尾良く再構成されたり、再構成され損なったりしている流れが、はっきりと読み取れる。この流れの質こそが授業の成否をきめるのである。

公開実験授業における授業研究は、授業の構造と構造化についての相互主観的な（教育状況への内属性を前提とする）超越性による現象学的・生態学的研究でもある（図2参照）。このフィールドワーク的研究は、授業の構造化に日常的に従事している授業者たちの集団的自己反省であり、その意味でそのまま集団的相互的な研修であるとともに、一般的理論の成立基盤である。

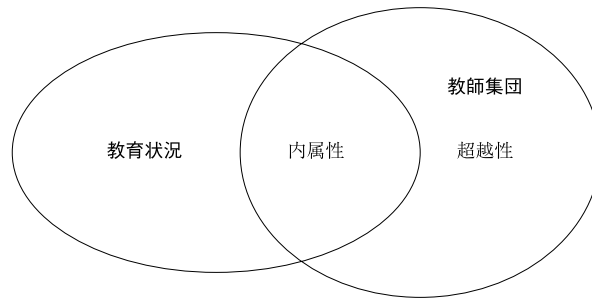


図5 教育状況と教師集団—内属性と超越性—

授業の構造と構造化とは、教育関係とその生成のありようである。教育関係は学生と教師の関係であり、さらにはこれを支える教師集団内部での教師どうし関係でもある。これもすでに述べたように、大学におけるこれらの関係は近年、学校化と脱学校化とのせめぎ合いのうちにある。

4) アソビと不安定 構造化の優位性

ところで、前章でみたように、授業開始早々に相互性の構造がはっきりとした形で構築されると、以後の授業はたしかに安定した軌道を確認することになる。しかし、この授業における言動を枠づける安定した枠組みは、かえって授業者と受講生との緊張に満ちた対峙といった変動や生成のきっかけをあらかじめ封殺する可能性をもつ。教育的にみるなら、半ば構造化されアソビのある相互性の構造こそが望ましいのである。たとえば、これもすでに前章で議論した「表現と回収」の構造には、一見したところアソビがあるように見える。しかしそれはみせかけであるにすぎない。「表現と回収」においては、授業は徹底的に構造化されており、ここにはアソビの余地はまったくない。

ここで求められるのは、他者性を介しての意思疎通である。しかし今度はここでは、つねにアソビの余地があるかわりに、見通しのなさ、賭の要素、緊張と苦痛と解放と歓喜などが交ぜられている。不徹底な授業の構造化は、授業者自身に不断の緊張や苦痛を強いることもたしかなのである。しかし私たちは、実質的な参加型授業を求めようとする限り、このようなアソビと不安定さにあえて直面せざるをえない。こうして、授業構造の問題を考える場合には、私たちは、安定した構造の確立ではなく、むしろ不断の構造化という不安定な生成の方をあえて選ばなければならないのである。

2. FDとしての公開実験授業

本節では、公開実験授業の「ファカルティ・ディベロップメント」(“Faculty Development”/以下“FD”と略す)としての意義をまとめて考えたい。このためには、2つの作業が求められる。すなわち、あらかじめまずFDとは何かについて規定し、さらに今日の我が国のFDの現状のうちに公開実験授業プロジェクトを位置づけなければならないのである。順次試みてみよう。

今日ではあちこちで、大学教員のもつ教育力を評価したり養成したりするプロジェクトが組織的に試みられ、あれこれと論じられている。これらの実践や議論は、FDという言葉でひとまとめに括られるのが通例である。この場合、FDはおおまかに「大学教員の個人的・集団的な教育力の養成活動」と理解されている。それにしても、このFD理解は妥当なのだろうか。FDは、どのように論じられ実践されるべきだろうか。本章ではこの問いについて、私たちのセンターの具体的実践などにもとづいてごく一般的に考えることにしよう。

(1) FDの意味

1) “FD” という語の使用と定義

FDをどのように定義すべきか⁹⁸。関連した講演会などではしばしば、「FDはフロッピー・ディスクのことではない」という冗談が枕にされる。しかしこの種の冗談は、FDという言葉の使用が急速に日常化されるとともにすっかり衝撃力を失い、衰弱した常套句に墮してしまった。しかし今日にいたってもなお、FDという語には幾分かは<大学の日常性へ闖入してきたわけの分からない外来語>というニュアンスが残存している。

FDについて考える場合には、この言葉にまつわる日常性と外来性という矛盾したニュアンスを見失ってはならない。

FDという外来語が組織的に輸入された端緒はおそらく、大学セミナーハウスにおける大学教員懇談会である。教育の行政レベルではこれからかなり遅れて、大学審議会答申「大学教育の改善について」(平成3年)でのFDという言葉の使用を受けて、『平成7年度/我が国の文教施策(新しい大学像を求めて 進む高等教育の改革)』において詳細で具体的な規定がなされた。しかしこれらのFD規定はすでに、互いにはっきりと食い違っている。大学教員懇談会が、「大学教員集団を対象とする組織ぐるみの活動であって、大学教員集団の能力を引き出し」、「それによって大学の教育・研究の質の維持・向上を図ろうとする活動」と規定しているのに対して、『文教施策』は、「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取り組みの総称」と規定している。開発されるべき能力を、前者が「教育・研究」にかかわる組織的能力とするのに対して、後者はもっぱら「授業」にかかわる組織的能力に限定しているのである。

このような食い違いは、さまざまな論者の間でもっと多様な仕方で見いだされる。しかし総じて言えば、「教授内容の・方法の改善・向上の取り組み」(大学審議会)とする限定的な理解の方が、むしろきわめて稀な例である。ある場合には、「特定領域における学術研究活動、教室における教授活動から、個人の経時的な専門的なキャリアの管理にまでわたる」(Mathis, B. C.)と規定され、さらに別の場合には、「人間としての、専門職としての、学術コミュニティの一員としての全体的な成長」(Southern Regional Education Board)と規定される。もっと包括的な規定もある。たとえば関正夫は、狭くは「教師及び学者としての能力の改善」だが、「アメリカでは」もっと広く「教員開発、授業開発、カリキュラム開発、組織開発の4つのアプローチを含むプログラムの企画・実施」と理解されているという。関のこの規定は、FDの包括的レビューがなされている“Key Resources On Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development”の以下のような全体的構成に対応する。

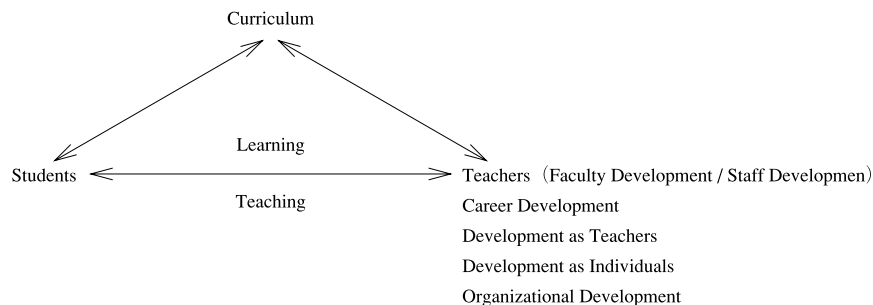


図6 FDを編み込む文脈の全体

この図が示しているのは、狭義のFDが、学生の発達やカリキュラムの編成、さらには教師のキャリア開発、教師としての成長、個人としての成長、組織としての成長などと密接に結びついていることである。狭義のFDはこの全体的文脈(広義のFD)のうちに編み込まれている。この考え方は、関のそれを包括的に展開するものである。

しかしこの広い理解は、関の言葉とは裏腹に、合衆国においてさえあまり共有されていない。ためしに“Faculty Development”を、インターネット検索にかけてみよう。たちまち数100件がヒットするが、それらのおおよそすべては大学の一般的業務紹介のなかでスタッフの教育能力開発に関連する組織や制度の紹介においてのみ用いられている。FDの(狭義の「教育能力開発」に限定されない)広義の理解は、大学の日常ではあまり共有されてはおらず、むしろ教育能力開発を反省的に把握することによって、いわば「二次的に」得られるにすぎないと思われるべきであろう。

かりにFDを教育能力開発と狭く理解するにしても、この開発がどんな文脈に編み込まれているかに目を向けないわけにはいかない。教育能力を開発して教育を改善しようとするれば、その努力はいずれ、現にあるカリキュラムのありよう、教員集団と学生集団のありよう、組織や制度のありようなどの制約にぶつからざるをえ

ない。ファカルティの教育力を本気で開発しようとするれば、ことはカリキュラムや教育組織などの改善にも及ばざるをえないのである。この具体的で全体的な文脈から離れるなら、どんなFDプロジェクトも一過的で泡沫的なイベントであるほかはない。教育能力開発は、日常的教育実践を組み込む文脈全体へ働き返してはじめて有効なものとなる。この意味からすれば、FDの定義は、教育能力開発という視野の限定を脱して、この努力の編み込まれる文脈全体を組み込まなければならない。FDの広義の規定はこの点からすれば妥当であるといえよう。

2) 大学教員の能力の固有性と教師集団の成熟

ファカルティと教育者集団の生成

FDという言葉を定義しようとする、次々と数多くの問いが現れてくる。たとえば、“FD”における“Faculty”という語は、どんな歴史をもちどんな社会的機能を果たす集団を言い当てようとしているのか。この場合、関連諸集団が編み込まれているヒエラルキーのなかで、この集団はどんな位置を占めているのか。“Faculty”の内部で、集団と個との関係はどう理解されているか。“Development”という語の使用は、どんな能力の、どんな変化を露わにしようとし、同時にまた、それによって何を隠蔽しようとしているのか。これらの問いのすべてに答えることはできない。ここでは、“FD”を構成する二つの語、すなわち「ファカルティ」と「ディベロップメント」についてそれぞれに考えてみよう。

まず、「ファカルティ」について³⁷⁾。大学は歴史的にみれば学生や教員の一種のギルド（中世の用語ではウニヴェルシタス）として発生したが、その内部で教養諸科につづく専門部がファカルティであった。大学は、発生以来つねに世俗の政治権力や宗教組織との間で自治や統制をめぐる軋轢を繰り返してきた。今日の大学の組織形態は、この軋轢の歴史の所産である。これに対して我が国では、大学組織は、近代国家成立とともに国家官僚制の構成部分として立ち上げられた。したがってそれは、ギルド的自治の伝統を共有してはならず、むしろ官僚制的統制からの距離化や抵抗によって自律的専門組織の外見をゆっくりと整えてきた。我が国で多数を占める私立セクターはこのような歴史的経過のうちにはないが、組織形態全体の大枠を定めたのは公共的セクターの側である。他のセクターはこれからの偏差として把握可能なのである。

我が国の大学教員の専門職性³⁸⁾について幾つかの関連指標（専門的知識技能の排他的独占、専門的自律的判断力の集団的保持、倫理綱領の共有など）に基づいて論じようとしても、あまりうまくはいかない。専門職集団としての自律的組織化が、特異な歴史的経緯によって未確定ないし生成途上にあるためである。我が国の大学教員は、専門職としての集団的自己形成の途上にある。この点は、教育者集団としての大学教員についてもある程度妥当する。

大学教育への官僚制的統制は、大学の経営や組織化の場合とは異なり、それほど表立ってきたわけではない。むしろ教育の標準化や学校化に類する統制が露わになってきているのはごく最近のことであり、大学教員は、このような統制との軋轢によって教育的公共性の担い手へと成長し、自律的専門的な教育者集団になると期待することができる³⁹⁾。教育の観点から見られた本来のファカルティとは、教育的公共性の担い手としての教育者集団である。FDは、大学教員集団が教育に関する自己認識を獲得し教育的公共性を担うに至る過程を駆動する。つまりファカルティは、FDを通してファカルティへと生成するのである。

教員の能力とその養成

次に、「ディベロップメント」について。開発されるべきは大学組織によって求められる能力であるが、ここで問題となるのはまず、これが個人的能力か集団的能力かという点である。大学教員に望まれる能力は、研究、教育、組織運営、社会サービスなど多くの面にわたる。開発されるべきはファカルティの力であるから、ここで望まれるのは、これら能力が個人内部で調和的であることよりも、組織内部で調和的であることである。つまり、組織内での分業が考えられるのである。大学の多くではこれまで、研究教育機能と経営機能とがじょじょに分化してきたが、さらに今日では研究機能と教育機能とが分化しつつある⁴⁰⁾。高等教育の急速な大衆化のもとでは、このような分業化の進展は不可避である。

しかし大学教員の固有性は、たとえば研究と教育の二重性にある。この二重性はたんなる負担ではない。研究の難しさや面白さを熟知した研究者としての教員は、学生の学びを促進する上で大きな優位性をもって

いる。のみならず、教えることが研究そのものを前進させる大きなきっかけであることも良く知られている。幸運な場合には、大学教員の研究者としての学びと学生の学びは相互に促進しあうのである。しかし高等教育の急速な大衆化と分業化とともに、この二重性は希有の僥倖となりつつある。大学そのものが研究重点大学と教育重点大学に大きく分かれつつあり、全般的にみればどこでも学校化が進展しつつある。研究と教育の二重性は、なしくずしの崩壊過程をたどることになるかもしれない。この予測の当否はさておき、議論を今一度、教育能力開発の問題に戻そう。

我が国のファカルティはこれまで、たとえ無自覚的にはあれ、教育に関わる一定の知識・技能を集団的に蓄積し日常的に伝達してきた。とくに教員リクルートの大半が純粋培養の自家生産であるような場合には、日常的無自覚的な経験による行動様式の継承（「教えられたように教える」）というメカニズムが大きな位置を占めることになる。ここでは、この継承という事実も継承された様式もともに、それとして十分に自覚化されることもなければ、もちろん批判的に対象化されたり蓄積されたりすることもない。しかし大学教育の大衆化や科学の爆発的展開などの巨大な文化変動に直面すれば、このような無自覚的な継承ではもはや事態を乗り切れなくなる。大学の学校化が求められ、FDが論議され実践される。今日では、日常的研修システムの無自覚性のある程度自覚化し、これを再組織しなければならないのである。

教員の養成については、すでにこれまで初等・中等教育レベルではそれなりの蓄積がある。大学教育は、これまでの無自覚的な養成の仕方を自覚化し、そのノウハウを批判的に選別し継承し蓄積するとともに、初等・中等教育レベルの既存の知的・技術的蓄積を選別的に受容すべきである。つまり、大学で継承可能なものは継承し、それらを含めて大学教員の固有性に見合う養成形態の統合的組織化をめざさなければならないのである。ここでは、常時機能する常設の研修システムを組織し制度化し、具体的な教育状況で問題に直面した教師を支えることのできる随時的対応のための組織、さらには事前研修、初任者研修、中堅研修、ベテラン研修など教員のライフサイクルに沿った研修システムの組織などを備える必要があるかもしれない。このような研修組織の全般的な制度化は、欧米の一部ではすでに実現されているが、我が国でもこれに類する組織化がいずれ求められるかもしれないのである。この組織化に比べれば、我が国の現在のFD組織は、すぐ後でみる京大のFD組織化のように、いまだ生成の途上にあるものといわなければならない。

(2) FD組織化の現在

3) センターのFD活動

我が国の今日のFD組織化状況は、個々の教育機関によって千差万別である。典型的な例として、私たちのセンターがコミットしている京都大学を中心とするFD活動の現状をみてみよう。私たちの所属部門は、おもに大学教育の教授法（do）・教育評価（see）・カリキュラム（plan）の3部門からなるが、以下のような様々のFDプロジェクトに参加している。プロジェクトの実施状況をみれば、実施可能な形態が一通り実施されており、この点で、一つのモデルケースであるといえるかもしれない。公開実験授業以外のプロジェクトは、以下の通りである。

KKJプロジェクトからKNVプロジェクトへ

KKJ（京都大学慶應義塾大学連携ゼミ）は、センター提供の全学教育科目ゼミ（「教育とコミュニケーション」半期4単位）と慶應義塾大学総合政策学部井下理教授ゼミを、通常ゼミ、電子会議室での相互討論、合同合宿という3つの場で展開する、学生主導型遠隔連携ゼミであったが、平成13年度で3年目の試行を終え、さまざまな研究報告をまとめた⁽⁴⁾。これらの総括をふまえて、平成15年からは京鳴（KNV）プロジェクトをはじめた。このプロジェクトは、京都大学教育学部の授業と鳴門教育大学大学院の授業とを、ネットミーティングとインターネット掲示板を用いて連携させる連携授業の試みである。この2つの授業プロジェクトの途上では、ラインのこちらと向こう側で、かなり多数のスタッフがこの種のゼミの在り方について研究し、研修を続けてきた。バーチャル・ユニバーシティを射程においたきわめて密度の高いFDプロジェクトでもある。

公開研究会

ほぼ月1回、年間9回程度開催してきた。50人程度の主に近畿圏FD関係者が参加している。センター外の発表者は3分の2ほどであるが、テーマの多くは、FDに収斂しつつある。

大学教育改革フォーラムと大学授業研究集会

フォーラムは年1回、平成14年までに9回実施してきた。大学授業研究集会は平成13年以来実施してきている。フォーラムの主題も最近は、FDに焦点づけられてきている。参加者は急角度で増加してきており、全国の大学FD関係者を中心に平成13年度はおよそ300名、14年度は500名が参加した。シンポジウムのパネリストの講演と討議の要旨は、本センターの紀要の各号⁽⁴²⁾に収録されている。

京大授業参観プロジェクト

本センターへの藤岡完治教授の赴任をきっかけとして、平成12年度から実施した。初年度⁽⁴³⁾は、一部の研究科を除くほぼ全研究科の60名以上の教員が自主的に参加した。平成13年度のプロジェクトでは、関係者の日常的学習のためにメーリングリストを作成して連絡を取り合うとともに、組織的なFD活動が展開されている幾つかの研究科で、その組織的活動と連動する形で参観を実施した。

京大各研究科FDプロジェクトへの協力

センターは、各研究科のFDプロジェクトに対しては、上記の授業参観プロジェクトの他にも、幾つかの協力をしている⁽⁴⁴⁾。工学研究科については、教育意識調査、学生の授業評価を用いるFDプロジェクト、そして教育に関する自己点検・評価などに関与している。薬学研究科、経済学研究科、農学研究科などについても、研究科内のFD組織などとの連携事業に関わっている。

京大の自己点検・評価

京大の全学自己評価は、平成12年度以降包括的な仕方で行われてきている⁽⁴⁵⁾が、センターは、おもに教育評価を中心に協力している。

京大の教育を考える全学シンポジウムと連続FDミニシンポジウム

全学委員会の主催する1泊2日研修であり、平成14年度までに6回実施された⁽⁴⁶⁾。平均して200名内外の参加者がある。センターは、全体の企画、組織、運営、シンポジウム実施など、全面的に関与している。なお、平成14年度には、全学シンポジウムを受けたFD関連のミニシンポジウムが、関連委員会とセンターとの共催で都合4回開催された。

SCS利用大学教員研修事業

メディア教育開発センターとの共催で、平成13年度までに3回実施した。上記の公開実験授業をSCSを用いて拡張した形で実施することをめざしたプロジェクトである。この企画を通じて、全国の公開授業実施校が連携しネットワークをくみはじめている。

他大学FD活動への協力

センターのスタッフが、全国の国公立大学などで研修事業へ協力している。国立大学については、総計すれば、全体の3分の1あまりへの参加実績をもっている⁽⁴⁷⁾。

研修機関への事業協力

本センターは、メディア教育開発センターとは、上記のSCS利用大学教員研修事業のほかにも、さまざまなFDプロジェクトなどで多角的に連携してきた。このほか、大学セミナーハウスにおける大学教員研修事業についても、平成14年度に研修委員会が解散するまで密接な協力関係にあった。大学コンソーシアム京都の研修事業には、現在(平成15年度)も参加している⁽⁴⁸⁾。

京都大学におけるFDプロジェクトの主催者は、センターであったり、個々の研究科ないし学部であったり、全学の委員会であったりしている。全国的趨勢をみても、主催者のばらつきはごく一般的である。FD組織の十分な制度化がなされていない段階では、当然のことである。さらにこれらのプロジェクトは、その内容からして2つの種類に分かれる。すなわち、トップダウンで組織される啓蒙活動型FD()などとボトムアップでネットワーキングされる相互研修型FD(典型例である公開実験授業の他)などである。この啓蒙活動型と相互研修型の2つのFD類型は、あとで詳しく論ずるように、互いに織り合わせ難

く相反する特性をもっている（表5参照）。そして、この啓蒙活動と相互研修との調停は、たんにセンターが直面している課題であるばかりではなく、今日の我が国のFDプロジェクトが直面しているもっとも重大な課題なのである。

4) 啓蒙活動型FDと相互研修型FD

これまで述べてきたさまざまなFDプロジェクトを展開するに際して、私たちが一貫して強調してきたのは、〈これらのプロジェクトはできるだけ「相互」研修であるべきだ〉ということである。

大学における研究スタッフの大半は、教育の実践者でもある。たとえ大学教育を研究のフィールドとする私たちのような実践的研究者であろうとも、研究者と教育者との二重性を免れることはできない。大学教育の研究者にとっても、自分自身の日常的実践は、たんに自分の理論の適用などであることはありえず、つねに賭の要素を免れることはできない。それぞれの日常実践の編み込まれている具体的で特殊な状況性や文脈性が、つねに理論の一般性を無効にしつづけるからである。そもそも、自分の教育実践に向き合う際、大学教育の研究者と他の同僚との間で、技量や技能の上でさほど大きな差があるとも思えない。かりに違いがあるにしても、それはたかだか教育実践についての反省の頻度が相対的多いという程度のことであるにすぎないだろう。したがって、かれが、他の同僚に対して、上から教え込むような啓蒙的なスタンスを取ることなど、けっしてできない。大学教育においては、さらにいえばFDにおいては、専門家と素人という「啓蒙的」な構図は、徹底的に馴染まないものである。

大学教員は、それぞれが教育責任を負うそれぞれに固有の教育的な状況ないし文脈のうちに編み込まれている。かれらは、自分たちに固有の教育的な状況ないし文脈を、自分たち自身で読み込み、読みかえる。FD活動は、このような個別的な日常的教育活動を前提にして、自律的な実践者どうしが協働することでなければならない。「啓蒙活動」ではなく、「相互研修」である。これが、FDに向かう私たちの基本的な考え方であるが、これは、公開実験授業プロジェクトによってじょじょに確定されてきた。このプロジェクトでは、とかく「専門家」とみなされがちなセンタースタッフの授業を、「モデル」ではなく「たたき台」としているが、この公開実験授業の検討会は、典型的な「相互」研修の場なのである。

しかし、公開実験授業でのFDには、非効率性という大きな欠陥がある。相互研修は、じっくりと深くなされるが、じっと待ってばかりでは、参加者はそんなに増えない。この欠陥を越える方途には、さしあたって2つが考えられる。1つには、授業参観プロジェクトのように、やる気のある側が待つのではなくこちらから出向いていくこと、2つには、公開実験授業のようなボトムアップ型FDと、関係者を一網打尽にするようなトップダウン型FDとを併用することである。先の紹介で示したように、私たちはこの2つをともに試みてきており、両者の調停という問題に直面しているのである。ところで、この私たちが直面している難問には、実のところ、我が国のFDの現況が、突出した仕方では示されているものとみて良い。

(3) FD第2期への移行

1) 伝達講習／制度化型から相互研修／自己組織化型へ

近年の大学教育の危機に対応して、我が国では急速に、FDの組織化が進められてきている。この組織化には幾つかの類型がある。まず、「伝達講習」型か、「相互研修」型かという区分があり、次いで、トップダウンによる「制度化」型か、ボトムアップによる「自己組織化」型かという区分がある。この2つの軸をクロスさせると、4つのFD組織化類型がみいだされる（図7参照）。

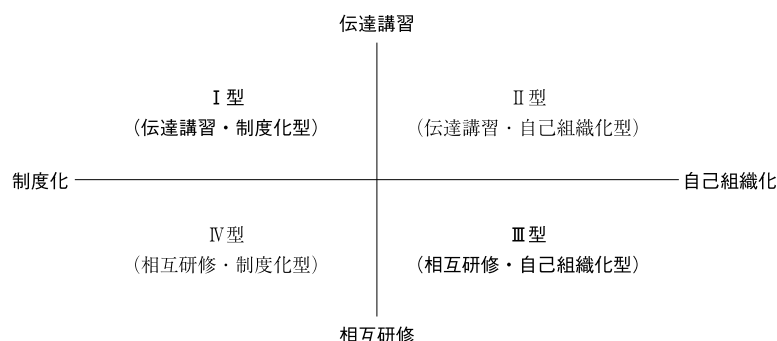


図7 FD組織化の4類型

図7では、FDプロジェクトの典型としては4つの類型があることが示されている。具体的事例をいくつかあてはめるとするならば、たとえば、Ⅱ型（伝達講習・自己組織化型）は、教職員組合がFD講演会を開催するような場合であり、Ⅳ型（相互研修・制度化型）は北海道大学の合宿研修などが該当する。Ⅰ型（伝達講習・制度化型）には、トップダウンの研修講演会などがあたり、Ⅲ型（相互研修・自己組織化型）には、特定の学科内の有志の相互授業参観などがあたる。この4類型のあいだの差異は、Ⅰ型とⅢ型とを比較するとよくわかる（表5参照）。

表5 FD組織化Ⅰ型とⅢ型の比較

	Ⅰ型 (伝達講習／制度化型)	Ⅲ型 (相互研修／自己組織化型)
参加動機	他動的	自発的
達成効果	啓蒙 浅く一過的	自己開発 深く持続的
組織化方式 マニュアル化 プログラム化	全体への呼びかけ容易 可能で容易 均質で構成可能	組織化の偏り 不可能か困難 予見も構成も困難
操作と効率	操作可能で効率的	操作困難で非効率
他類型へ	Ⅲ型への移行も可	Ⅰ型の指導者研修も可

表5にあるように、Ⅰ型が、効率的なプログラムを設定し多くの人々を集めて広く浅く啓蒙するのに適切であるのに対して、Ⅲ型は、少人数の仲間が相互研修を通じてじっくりと深く自己開発をするのに適切である。両者の特質は、相反する。しかし、一方で、啓蒙活動型プログラムから出発したプロジェクトが相互研修型プロジェクトへと深められるのは、現に全国のあちこちの大学でしばしば見られるところであり、さらに他方で、私たちの公開実験授業でみられるように、Ⅲ型相互研修の仲間が、自分たちのフィールドに帰ってⅠ型研修をくむこともしばしばある。後者の場合、Ⅰ型から出発してⅢ型プログラムを組む仲間たちは、いずれこの企画をⅠ型にまで発展させることを念頭に置いている。相反するⅠ型とⅢ型は、互いの間を循環しつつ発展する力動的な相関のうちにある。全国的なレベルで見ると、さまざまなFDプロジェクトは、まさにこの2類型を跨ぐ巨大な移行過程のうちにあるといえるのである。

(4) 公開実験授業のFDとしての意義

1) 啓蒙性の克服 - FDは教育学の再構築と連動する -

我が国のFD開発は、Ⅰ型（伝達講習／制度化型）からⅢ型（相互研修／自己組織化型）へ、すなわち「啓蒙活動型から相互研修型へ」と急速に移行しつつある。Ⅲ型相互研修型のFDは、たとえば、関係する実践者それぞれが特定の教育実践について紡ぎ出す物語（ナラティブ）から出発し、互いの物語を交錯させ、互いの物語を語り直す仕方で、展開される。相互研修の基本的性格は、状況性や文脈性に彩られた物語の交錯にある。

すでに述べたように大学教員はそれぞれに固有の教育状況にあるから、かれらのFDには互いに即座には通訳不可能な自律的活動者どうしの協働こそが相応しい。この協働とは、互いの物語の交錯と語り直しである。

ところで、今日の教育理論は、「研究者としての教師」(teachers as researchers)とか、教員集団も含めた「学びの共同体」とかについて、くりかえし言及してきている。相互研修型に向かう我が国のFD開発の全体的趨勢は、本来なら、このような教育理論にこそ、発言の場を大きく与えて良いはずである。ところが、実際にはそうなっていない。教育学者は、あまりFD活動に参加せず、逆に、FD活動の多くでは、教育学者の参加はあまり歓迎されていない⁴⁹。この主体的条件(参加の忌避)と客観的条件(参加の拒否)の両者があいまって、FD活動への教育学者の参加は大きく妨げられている。これはいったい、なぜなのだろうか。

教育学者が初等中等レベルの研修事業へ参加する際には、今なお基本的には、「助言」や「指導」というスタンスがとられており、「啓蒙性」が不可欠の要素である。教育学者の参入への抵抗感、同僚性を無視したこの(いわば「体質化」された)啓蒙性への嫌悪感に根拠づけられているのかもしれない。さらに、教育学者自身の抵抗感、型(相互研修/自己組織化型)へ傾斜のかかるプログラムにおいて、自分自身の内部にある体質的な啓蒙性へ攻撃的侵入が加えられかねないことへの無意識的防衛の現れであるかもしれない。いずれにしても、教育学者の参加への主体的・客体的抵抗の大きな根拠は、この啓蒙性にこそあると思われるのである。

今日における教育理論再構築の基本的方向性の一つは、その内在的啓蒙性を克服するためにこれから適切な距離をとることにある⁵⁰。とすれば、私たち教育学者は、FD参加をめぐる軋轢に真摯に関わることによってこそ、教育理論の最先端問題に出会うことができる。この点にこそ、FD開発の(というよりも正確には大学教育学の)もつ「教育学の再構築」への意義があるものと考えて良い。私たちのセンターはここしばらく、<大学教育へ関わる教育学者の専門性は、どこで、どのようにして、成立するのか>という難問と格闘してきている。この難問は、あきらかなようにこのような「啓蒙問題」の一つの変奏なのである。

2) FD組織化の意味 - ファカルティはFDを通してファカルティへと生成する -

急速な大衆化と文化社会変動にともなって、今日では、大学教育の問題が大きくクローズアップされ、教育の標準化や学校化に類する官僚制的統制も露わになってきている。教育能力の開発は、大学にとって死活的な問題となってきた。FDは、このような文脈のうちにある。

教育能力開発は、基本的には個々の実践者の個人的な仕事である。採用に当たってそれなりの研究上の有能性を示した大学教員の大半に対しては、適切な反省の手がかりさえあれば教育実践に対して意図的修正を加える十分な力があるものと期待できる。実際に、ほぼゼロの状態から出発した我が国のFD事業は、教育改善という面では急速に効果を蓄積してきている。ここには大学教員の有能性を想定することができる。しかし私たちの直面している危機の深刻さからして、危機への対応は個人的努力の枠を超えているとみるべきであるかもしれない。FDという組織的努力からさらにFDを組織化した制度も求められるのである。

大学教育は、すでに述べたように、これまでの無自覚的養成を自覚化し、そのノウハウを批判的に選別し継承し蓄積するとともに、初等・中等教育レベルの既存の知的・技術的蓄積を選別的に受容しなければならない。さらに、欧米の一部ですでに実現されているような、常設の研修システムを組織し制度化し、随時的対応のための組織、さらには事前研修、初任者研修、中堅研修、ベテラン研修など教員のライフサイクルに沿った研修システムの組織などを備える必要もあるかもしれない。整備された制度に比べれば、我が国の現在のFD組織は、いまだ生成の途上にある。FDの現状を、整備された制度化の端緒とみることもできるが、しかし本格的な制度化までの距離はまだまだほど遠いといわなければならないのである。

ところで、全国的なレベルで見ると、さまざまなFDプロジェクトは、トップダウンの啓蒙的制度化型からボトムアップの相互研修自己組織化型への巨大な移行過程のうちにある。どんなに整備された制度であろうとも、それを下から支える集団的力量なしには、十分に機能することはできない。制度はたんなる枠組みであるに過ぎず、成員の力量の自己組織化という中身があってはじめて実質的に機能しうるのである。FD組織の制度化と相互研修の自己組織化は同時並行で進められなければならない。自己組織が制度に結実し、制度が自己組織の場となるような緊密な連絡が求められるのである。教育の観点からみられた本来のファカルティとは、教

育的公共性の担い手としての教育者集団である。FDは、大学教員集団が教育に関する自己認識を獲得し教育的公共性を担うに至る過程を駆動する。つまりファカルティは、FDを通してファカルティへと生成するのである。

3) FDとしての公開実験授業

もう少し立ち入って、私たちが検討してきた公開実験授業というプロジェクトを、我が国の組織的なFD活動のうちに位置づけてみよう。この組織的活動の全体が現在どんな状況にあるのかについては、さまざまな見方がありうる。通り一遍の調査から拾われる表層的な諸事実の背後には、それぞれの大学に固有の状況にあわせたそれぞれの組織的活動がある。しかもそれぞれの活動実態は、まさにそのさなかにある人たちにさえうまくとらえられないのが通例なのである。

FDを専門的に担う組織に属している筆者の立場からみても、現況はきわめて多彩であり、悲観的にも楽観的にもみえる。大学の経営条件が急速に悪化しつつある状況のなかで、COEをめぐる研究上のしのぎあいなどもあり、一時期の教育改革の熱気は急速に冷え衰えているようにもみえる。この光景はたしかに悲観的にしかみえないが、しかしこれは浮ついたブームが終わって改革が地に着き日常化されたことのおかげとれる。実際に私の乏しい体験からしても、改革の日常化は最近のもっとも顕著な現象である。つまらないFD講演のたぐいは啓蒙的使命をすでに終えており、FD活動は急速にそれぞれの大学の日常的教育活動に即した地道なものへ変わりつつあるようにみえる。

このように改革が日常化してみると、大学で教育に振り向けられる人的・物的資源が他の学校種に比べて圧倒的に高品質で大量であることがわかってくる。大学の遠隔教育などへの取り組みは他の学校種に比べて相対的に遅れたが、いったん走り出すとその圧倒的な速度に追従できる学校種はどこにもない。めぐまれた物的条件に加えて、大学の（それなりの競争の洗礼を受けた）人的資源もまた、あなどりがたい力をもっている。さまざまの調査や聞き取りなどからは、大学の教師集団がこれまでもそれなりの教育的努力をおこなってきたことがわかる。必要なことは、新しく何かを始めることではなく、むしろ既存の資産を活用することである。これが楽観論の根拠である。

今日の大学を、経営的合理性と教育的合理性と研究的合理性の配分の仕方から、3つに類型化することができる。経営的合理性が教育的合理性を抑圧する経営重点大学、経営的合理性と教育的合理性が一致する教育重点大学、社会的威信によって経営的合理性が後景に退き、教育的合理性と研究的合理性との配分を異にするいくつかのグループが棲み分ける研究重点大学である。しかし教育的合理性を抑圧する経営的合理性の了見はそもそもひどく狭隘であり、少し視野を拡大しさえすれば教育的合理性と背反する経営的合理性はそれ自体不合理であることがわかる。教育機能の低い大学はいずれ経営的に破綻するほかはないからである。ともあれ当面はどんな大学の組織化においてこの3つの合理性がせめぎあう事態が続くものと予想される。すでに述べたように、研究重点大学としての京都大学もまた例外ではない。

京都大学における相互研修型FDの典型例は、公開実験授業である。全国の大学における教育改革の日常化とともに、大学教育における授業公開もまた、ごくありふれた日常的なものになりつつある。私たちの公開実験授業とこれらの授業公開には、共通した意義がある。これをまとめるなら、さしあたっては、以下の通りである。

- (1) 公開授業は、教室の壁を崩し、孤立した個人的反省を超えて、反省の共同体（相互研修の共同体）を創りだす。
- (2) 授業公開には、公式・非公式、日常・非日常、定例・随時、意図的・偶発的などの別、公開の程度、規模の大小など、多様な形態がある。
- (3) 授業公開は互いが学び合うためにあり、互いの批判や非難ではなく、むしろ互いの営為の受容と肯定がめざされるべきである。
- (4) 公開授業は、授業に関する自己反省、学生の授業評価などの延長上に位置づく。
- (5) 授業公開の教授団への触発力は大きいだが、他のFD事業と組み合わせて実施されるべきであり、それだけでは初発的で啓蒙的な意義しかもつことができない。

先にも述べた「授業観察プロジェクト」は、公開実験授業への学内参加者が待っていてもあまり増えないことから、センター方から出かけていくことを意図してはじめた。このプロジェクトからえられた成果も多くあるが、ここでは2点だけ指摘しておきたい。まず第1に、授業の仕方は、研修システムが未整備であるにもかかわらず、互いにかなり似通っている。教員のリクルートが同一大学出身者だけに強く制約されている場合には、一定の授業様式が強固に継承されがちである。これは外からみれば明白だが、当事者たちにはあまり自覚されない。先にも述べたように、授業様式は、教員のリクルートがこの種の「純血主義」による場合だけに限らず、大半が伝統の無自覚的継承によるものであり、これに組織的反省が加えられることはあまりなかった。しかし今日ではもはや授業運営が伝統の無自覚的継承や非自覚的読み替えでは適わなくなり、この無自覚性や非自覚性に反省が加えられざるをえなくなったといえよう。さらに第2に、授業に立ち入ってみると個々の教員が意外に健闘していることもわかった。学生の側の反応があまり芳しくなければ、苦しいのは授業者の側である。したがって巷間言われるほどに大学授業の水準は悪くない。必要なことは、これらの個人的努力を組織化することである。

教育能力開発は、基本的には個々の実践者の個人的な仕事である。それなりの研究上の有能性を示している大半の大学教員には、適切な反省の手がかりさえあれば自分の教育実践に意図的修正を加える十分な力があるものと期待できる。反省の手がかりは、自分の授業のビデオ視聴、学生の評価、授業公開によるピアレビューなどである。公開授業や授業参観は、ピアレビューとしての相互研修自己組織型FDの典型である。

FDにおいては、専門家と素人という啓蒙的な構図は徹底的に馴染まない。大学教員は、それぞれが教育責任を負うそれぞれに固有の教育的な状況ないし文脈のうちに編み込まれている。かれらは、自分たちに固有の教育的な状況ないし文脈を、自分たち自身で読み込み読みかえる。FD活動は、このような個別の日常的な教育活動を前提にして、自律的な実践者どうしが協働することでなければならない。啓蒙活動ではなく相互研修である。しかし相互研修型FDには非効率性という大きな欠陥がある。相互研修は、じっくりと深くなされるが、じっと待つばかりでは参加者はそんなに増えない。この欠陥を超える方途はさしあたって2つある。1つには、授業観察プロジェクトのように、やる気のある側が（待つのではなく）こちらから出向いていくこと、2つには、公開実験授業のようなボトムアップ型FDと、関係者を一網打尽にするようなトップダウン型FDとを併用することである。先の紹介で示したように、私たちは京都大学でこの2つをともに試みてきており、両者の調停という難問に直面している。おそらくは、私たちが直面しているこの難問には、我が国のFDの現況が突出した仕方で示されているものとみてよいだろう。

3. 大学教育の臨床的人間形成論へ

最後に、公開実験授業は、大学教育に関する理論構築にとってどのような意味をもつのだろうか。これについてここで十分に議論する余裕はもはやない。ここでは、今後の議論の前提となるべき暫定的な方向のみを示しておくことにしよう。

私たちは、公開実験授業という臨床的研究ないしフィールドワークをとおして、「教える人間の自己認識」と「個人的・集団的自己形成」を実現し、それによって教育的公共性と臨床的人間形成論を生成させようとしてきた⁵¹⁾。これについて十分に議論することはできないが、この連関を図8で示すことができる。

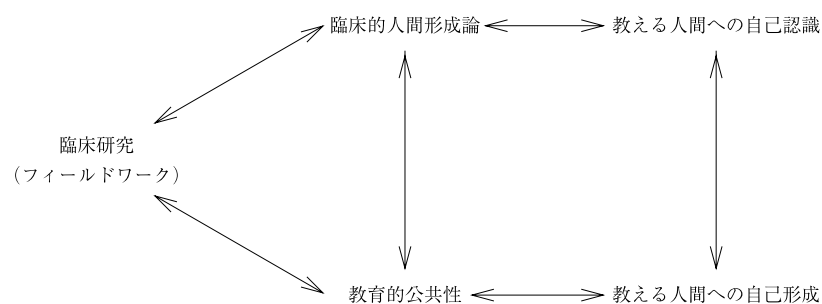


図8 臨床的研究、人間形成論、教育的公共性

ところで、本報告の第1章で示した図1（以下に再掲する）とこの連関図（図8）をよくよく比較してみると、前者は後者の骨格だけを抽出したものとみることができるとわかる。

複雑に絡み合った相互性としての授業実践、授業内容としての人間形成論、そして臨床的人間形成論のフィールドワークとしての授業研究の3者は、まるで騙し絵のように、お互いがお互いのメタレベルに立ちながら、お互いを包摂し合う。この眩暈のするような錯綜した連関が、フィールドワークとしての公開実験授業研究のもっともユニークな特質である。この連関はまた、「教える人間の自己認識」としての「臨床的人間形成論の生成」と「教える人間の自己形成」としての「教育的公共性の生成」との間にも、おなじようにみいだされる。両者は、互いが互いを前提とし、互いが互いを包摂し、互いが互いに限りなく作用しあいながら、互いに生成していくのである。公開実験授業は、このような意味で、大学教育の臨床的人間形成論を構築する有力な手掛かりとなっているのである。これについては、別の機会に議論することにして。

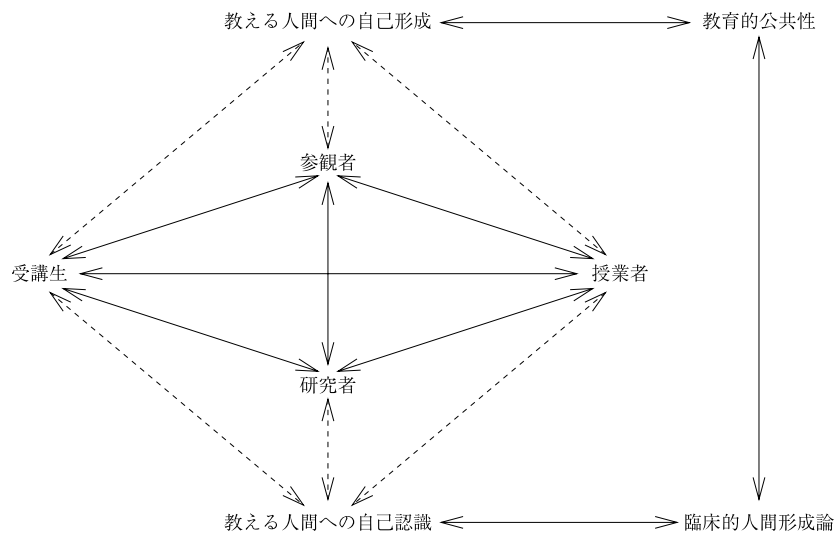


図1 公開実験授業と教育的公共性・臨床的人間形成論の構成

注

- (1) 公開実験授業については数多くの機会をとらえて報告してきた。たとえば京都大学高等教育教授システム開発センター（1997b, 1998b, 1999b, 2000b, 2001b, 2001e, 2002a, 2003a）田中（1996c, 1997a, 1997b, 1998b, 1999a, 1999b, 1999d, 2000b, 2000c, 2001a, 2001b, 2001c）などである。本章はこれらの中間的な総括である。
- (2) たとえば、京都大学教育課程委員会（1999）を参照されたい。
- (3) これについては、田中（1997b）を参照のこと。ここでの高度一般教育の規定は十分に明晰であるとは言い難く、これと専門基礎教育、語学教育との関連もかならずしも明らかではない。そのために、この言葉が公的な文章で用いられる頻度は目に見えて低下しているのが現状である。
- (4) 人間形成論については、田中（1996a, 2003a）などで集中的に議論してきた。とくに「教える存在」については、田中（1993, 1996a, 2003）などで扱ってきた。
- (5) 「生み出す力」(generativity)については、エリクソン（1971）田中（2003）などを参照されたい。「ひとりだち」の人間形成論的な意義については、田中（1998a, 2003）田中ほか（1991）などを参照されたい。
- (6) これはロスの所論と関連する。これについては、田中（1994, 1998a, 2003）などで論じた。
- (7) 胎児の力については、Erikson（1959）田中（1996a）などを参照されたい。
- (8) KKJについては、京都大学高等教育教授システム開発センター（2000c）田口ほか（1999, 2000）田中（2000a, 2001d, 2002b）などを参照。
- (9) FDに関しては第4章を参照。これについては、田中（1997b, 2001c）でいくぶん包括的に議論しておいた。
- (10) 私たちのセンターの学内での周知度については、京都大学高等教育教授システム開発センター（1999c）とくに36-39頁および自由記述欄のまとめを参照されたい。公開実験授業の周知度もこれに準ずる。
- (11) フンボルトに関連する議論については、田中（1997c）を参照されたい。
- (12) 現象学的生態学という用語は、70年代から80年代にかけての合衆国への現象学的・解釈学的アプローチの導入時に若干の研究者たちによって用いられた。これについて私は、田中（1983）で総括的なレビューを試みた。90年代に解釈学的アプローチがそれなりに根付くとともに、このプリミティブでいささか乱暴な用語法は姿を消す。しかしこの（あるうことが文化人類学の参与観察から構造主義心理学まで含めて一切切すべてを射程に組み込もうとした）80年代初期のダイナミックな議論は、すっかり姿を消すことになる。この推移を考える際には、たとえば、前編著（Karabel, J. and Halsey, A. H. 1977）の序文での激しい学問論的な論議に比して、おなじような議論がほとんど姿を消したハルゼイの編著（Halsey, A. H. et al., 1997）の序文の大きな内容的な変化がきわめて示唆的である。私たちにとっては、この学問論的論議は決して決着済みであるわけではない。本論文にみられるように、私たちは、公開実験授業などの研究開発プロジェクトをとおして、中絶した方法論的論議を実践的に展開することをめざしている。
- (13) 京都大学高等教育教授システム開発センター（2002b）を参照。
- (14) 米谷 淳（京都大学高等教育教授システム開発センター, 1997b）を参照。なおここでのフィールドワーク的研究は、ビデオ分析の新しい手法に結実している。これについては、京都大学高等教育教授システム開発センター（2001e）を参照のこと。
- (15) 溝上慎一（京都大学高等教育教授システム開発センター編, 2001a所収）を参照。
- (16) 大山泰宏（京都大学高等教育教授システム開発センター編, 2001e所収）と溝上慎一（京都大学高等教育教授システム開発センター編, 2001e所収）を比較されたい。両者は全く違った方向から同一の研究対象に対して同様のアプローチの仕方を採用することになっている。きわめて生産的な帰結である。
- (17) ここでは、鳥光美緒子（京都大学高等教育教授システム開発センター編, 2001e所収）の評価を援用した。
- (18) これについては京都大学高等教育研究開発推進センター（2004）を参照されたい。
- (19) 京都大学高等教育教授システム開発センター（2001c）を参照されたい。
- (20) 授業参観プロジェクトは、平成15年度には、京都大学各研究科における公開授業と本センターホームページでの「大学授業ネットワーク」へと新たに展開されている。
- (21) Bernstein（1971）を参照。
- (22) たとえば、ヨーロッパ中世におけるラテン語、近代以降の各国の標準語としての母国語の機能を考えられたい。なお近代学校については、田中（1987, 1999e）を参照。
- (23) 高等教育における学校化と脱学校化のせめぎ合いについては、田中（2002c）および京都大学高等教育研究開発推進センター（2003a）を参照。
- (24) 「中途半端な相互性」については、田中（2003）の最終章における「半身の構え」に関する議論を参照されたい。
- (25) 詳細については、潮木守一（1997）を参照。
- (26) 臨時教育会議答申「大学教育及専門教育二関スル件」大正7年。なおこれは、寺崎昌男（1999）172-3頁から引用した。
- (27) 一斉授業方式と近代学校の歴史的連関については、安川（2001）を参照されたい。
- (28) この2つの授業様式の紹介と意義については、佐藤 学（1996）を参照されたい。
- (29) 以下で議論する授業の分類についても、教授学の基本的なシエマについても、森 昭（1968）（わけても206頁以下）の詳細な議論を参照のこと。在来の教授学とのきめこまかな対話は、私たちが大学教育学を展望しようとする限り、避けがたい基本的な課題である。これは、本稿とは別の機会に試みたい。
- (30) 「構造」をほぼこの意味で用いるのは、たとえば、Mehan（1978, 1979）である。ただし、かれの場合「構造」は、たとえば

ビデオ分析などで繰り返し見いだされる「再帰的諸規則」である。しかし私は、「構造」と「規則」「規範」などをはっきりと区別したい。構造が相互行為の型であるのに対して、規則・規範はこのような型を型づけるものと想定される力である。つまり、構造が一次的な所与であるのに対して、規則・規範は所与からの二次的な理念的構成物なのである。さらに、構造が、相互行為によって構成され/相互行為を構成するという力動的文脈のうちにあるのに対して、二次的構成物である規則・規範に、このような力動性を認めることはできない。これが区別の根拠である。なお、本稿で私は、「構造」と「文化」をほぼ等置している。文化は、構造と同様に、さまざまなレベルの集団に見出される行為のパタンであり、生成の力動的文脈のうちにある所与である。

- (31) 私たちの実験授業では、当初から、現象学的・生態学的アプローチと実験的・調査的アプローチの相互補完を念頭においてきた。この点については、京都大学高等教育教授システム開発センター（2001e）における、フィールドワークと学生の授業評価のすり合わせなどを参照されたい。これまでの公開実験授業では、3つの研究計画（ビデオ分析とインタビュー分析を併用する学生の行動分析、学生の授業評価の経年分析、ビデオ分析と調査の併用による授業者の「ノリ」分析）にしたがった調査を実施してきた。京都大学高等教育教授システム開発センター（2002b）の実証調査に焦点づけた中間報告は、これらについての研究成果である。
- (32) 70年代から80年代にかけての合衆国の教育研究では、直接に「構造」という用語を用いなくとも、マイノリティ差別を再生産する教育システムの研究などで、「授業構造の硬化」が大きな研究テーマであった。同じように、我が国の教育実践の伝統では、授業構造の破綻と再構造化をテーマとする多くの研究蓄積がある。議論で実際に用いられる用語と「構造」との関連を詳細に検討しなければならないが、いずれにせよこれらの研究は、マイクロレベルの内在的な実践報告か、マクロレベルの外在的な社会学的・制度論的立論かのいずれかに片寄りがちであり、多くの場合、両者を媒介する発想や視点はあまりみられない（田中, 1983）。注(30)で規定した「構造」ないし「文化」は、このマクロとマイクロの理論的媒介に適切である。理論のこの方向への展開もまた、別の機会に試みたい。
- (33) 80年代前半までの基本文献については、田中（1983）を参照。なお、現象学と日常性研究については、鷲田（1989）のどくに第2章を参照。
- (34) シュッツは、社会科学的研究と日常性との関連について、次のように述べている。「社会科学が行うもろもろの構成は、二次的な構成であり、社会学者がその行動を観察し説明すべき当の行為者たちが社会場面で行うもろもろの構成の構成（constructs of the constructs made by actors）である。」（Schutz 1970）
- (35) この「自己分裂の体験」は、物語論のタームを用いることによって次のようにダイナミックに記述することができる。
- 授業検討会では、すでに見終わった授業という過去についての集団的反省が試みられる。しかしこの反省は、「過去を正確に再現すること」を必須の前提ないし基準とするわけではない。反省は、どんな場合でも過去についての語りであるから、物語ではあっても、再現ではない。個々人の反省という物語は、さまざまな語りの集団的な交錯を通じて、繰り返し編み直され、語り直される。うまくいった検討会では、集団的反省を通じて各人の語りの中核に陳腐なメインストーリーの強迫的反復のあることがあかろみにだされ、この集団的自覚化によって個々人の解放された語りがある程度可能になる。これに対して、個々人の語りを陳腐なメインストーリーに絡み取るためだけになされるような、無意味な（ある場合には抑圧的ですから）検討会もありうる。
- たしかに、どんな語りもそうであるように、授業についての語りの多くもまた、安定したいくつかの語り方に依拠している。この典型的な語り方は、個々の語りを可能にする土台であることもあれば、語りの可能性を大きく制約したり枯渇させたりする陳腐で因習的な制約であることもありうる。授業検討会は、各人に典型的語りを自覚化させ、授業についての物語を語りなおさせようとするのである。
- しかし授業検討会には今ひとつの問題がある。つまり、反省が気づきをもたらすか否かという問題である。反省が即座に「気づき」に結びつくかどうかについては、精神分析以来、限りない議論の蓄積がある。たとえば、抵抗分析や感情転移操作などに関連する理論的蓄積のなかで、反省と気づきとのナイーブな結合を想定する議論はすべて、あっさり否認されてきたのである。可能なことは、反省という名のもろもろの物語の交錯による、それぞれの語り直しであり、意味生成なのである。
- (36) 詳しくは、田中毎実（1997b, 2001c）を参照。本文の以下の議論で参照する文献について、ここで一括して注記しておこう。大学教員懇談会については、大学セミナーハウス編（1995）。以下のMathisについては、Mathis（1982）さらに関連して、放送教育開発センター（1983）も参照。Southern Regional Education Boardについては、Crow（1976）を参照。関については、関（1989）を参照。最後に、“Key Resources”については、Menges et al.,（1988）を参照。
- (37) 関連する大学史の定型的叙述については、たとえば、ディルサー（1988）を参照。
- (38) 教職の専門職性については多くの議論の蓄積がある。たとえば、河上婦志子（1988）等を参照。大学教員の教師としての専門職性をめぐる議論はほとんどない。この理由は、一方の、専門職論の射程の限定性と、他方の、大学教員の教師としての自覚の欠如の両面から説明することができよう。この議論は、今後に残された重大な論点である。
- (39) 教育的公共性に関しては、拙稿（田中, 2000d, 2001a, 2003）を参照されたい。
- (40) かつてマックス・ウェーバーは、研究教育機能と経営機能との分離を「大学のアメリカ化」と規定した（ウェーバー, 1980）。今日の我が国で進行しつつある研究機能と教育機能の分離は、このような「大学のアメリカ化」の延長上にある。
- (41) KKJについては、田中（2001b）京都大学高等教育教授システム開発センター編（2000c, 2001a）神藤他（2000）田口他（2000）などを参照されたい。
- (42) 本センター紀要『高等教育研究』1号-9号（1996-2003）を参照。

- (43) 京都大学高等教育教授システム開発センター編(2001c)を参照。
- (44) 工学研究科の実施した教育意識調査に関しては、京都大学工学部学習意欲調査委員会(1998)を、FDプロジェクトについては、京都大学高等教育教授システム開発センター編(2001d)などを参照。さらに、経済学研究科のFDプロジェクトについては、京都大学大学院経済学研究科・経済学部FD研究会(2000)を参照。
- (45) 京都大学自己点検・評価委員会(2001)などを参照。
- (46) この全学シンポジウムの記録については、たとえば、全学シンポジウム実行委員会(2001)を参照。ミニシンポジウムについても、報告書がある。
- (47) 私たちが参加したFD事業については、当該校から総括的な報告書が出されるのが通例である。たとえば、鳥取大学教授方法調査研究会編(2000)、山形大学教養教育改善充実特別事業報告書(2001)、大阪大学全学共通教育機構・教育法研究委員会(2001)などを参照。
- (48) 大学セミナー・ハウスの研修事業については、たとえば、大学セミナー・ハウス(1999)など参照。
- (49) このいずれも、数量化などの難しい発表者自身の乏しい体験からの一般的な推断である。
- (50) これについては、たとえば田中(1996b)などを参照。
- (51) 臨床的人間形成論については田中(2003)を、大学教育学と臨床的人間形成論との関連については京都大学高等教育研究開発推進センター(2003a)を参照されたい。なお、大学教育実践と臨床的人間形成論との関連については拙稿『臨床的人間形成論の構築 大学教育の実践的認識を手がかりにして』(京都大学博士(教育学)学位論文/未刊行)で議論した。

引用文献

- Bernstein, B., Class, Codes and Control. Vol. 1-3. R. K. P. 1971-9.
- Crow, M. I., Milton, O., Moomaw, W. E. and O'Connel, W. R. J r. (eds.), Faculty Development Centers in Southern Universities. Atlanta: Southern Regional Education Board, 1976.
- 大学セミナーハウス編『続大学は変わる 大学教員懇談会10年の記録』国際書院, 1995 .
『平成10年度 大学セミナー・ハウス年報 1998-1999』1999 .
- ディルサー, S., 池端次郎訳『大学史上・下』東洋館出版社, 1988 .
- Erikson, E. H., The power of newborn. in: The Way of Looking at Things. Norton 1959.
- Halsey, A. H. (ed.) et al., Education. ; Culture, Economy, and Society. by Oxford University Press. 1997.
- 放送教育開発センター『教授システム設計とファカルティ・デベロップメント』1983 .
- 河上婦志子「教職の専門職論の意義と限界」(日本教育経営学会紀要、第22号) 1980 .
「外国の<教師=専門職論>」(市川昭午編『教師教育の再検討』「第1巻・教師=専門職論の再検討」)
日本評論社, 1986 .
- Karabel, J. and Halsey, A. H., ed., Power and Ideology in Education. Oxford University Press. 1977.
- 京都大学自己点検・評価委員会, 2001 .『京都大学自己点検・評価報告書 2000』.
- 京都大学工学部学習意欲調査委員会, 1998 .『一般教育における工学部学生の学習意欲の向上策に関する調査研究報告書』.
- 京都大学大学院経済学研究科・経済学部FD研究会(代表:八木紀一郎)『経済学・経営学ファカルティ・デベロップメント(FD)研究報告書』2000 .
- 京都大学自己点検・評価委員会『京都大学自己点検・評価報告書 2000』2001 .
- 京都大学全学シンポジウム実行委員会『全学シンポジウム 京都大学における教育評価報告書』2001 .
- 京都大学工学部学習意欲調査委員会『一般教育における工学部学生の学習意欲の向上策に関する調査研究報告書』1998 .
- 京都大学教育課程委員会編 京都大学「全学共通科目履修案内」(平成11年版) 1999 .
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第2号, 1996 .
『京都大学高等教育研究』第1号, 1995 .
『京都大学高等教育研究』第2号, 1996 .
『京都大学高等教育研究』第3号, 1997a .

- 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，1997b .
『京都大学高等教育研究』第4号，1998a .
京都大学高等教育叢書3『平成8年度公開実験授業の記録』1998b .
『京都大学高等教育研究』第5号，1999a .
京都大学高等教育叢書4『平成9年度公開実験授業の記録』1999b .
京都大学高等教育叢書5『大学教育の改善に関する京大教官の意識』1999c .
『京都大学高等教育研究』第6号，2000a .
京都大学高等教育叢書6『平成10年度公開実験授業の記録』2000b .
京都大学高等教育叢書7『平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起こったか～授業・合宿・インターネットを通じた学び』2000c .
京都大学高等教育叢書8『平成11年度公開実験授業の記録』2000d .
京都大学高等教育叢書9『生成的組織評価をめざして～自己点検・自己評価・外部評価報告書』2000E .
『京都大学高等教育研究』第7号，2001a .
京都大学高等教育叢書10『平成12年度公開実験授業の記録』2001b .
京都大学高等教育叢書11『大学授業の参加観察プロジェクト報告(1) 大学授業の参加観察からFDへ』2001c .
京都大学高等教育叢書12：新工学部教育プログラム実施検討委員会『ディベート形式による工学部FDシンポジウム 工業化学科・地球工学科・物理工学科』2001d .
『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，2001e .
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』2002a .
『大学授業研究の構想 過去から未来へ』東信堂，2002b .
『京都大学高等教育研究』第8号，2002c .
京都大学高等教育叢書16『平成14年度公開実験授業の記録』2003a .
京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館，2003a .
『京都大学高等教育研究』第9号，2003b .
京都大学高等教育叢書20『総合科研報告書』2004 .
- Mathis, B. C., Faculty Development. in Mitzel, H. E., (eds.) Encyclopedia of Educational Research. (5th ed.) Free Press, 1982.
- Mehan, H., Structuring School Structure. Harvard Educational Review Vol. 48 No. 1. 1978.
Learning lessons ;social organization in the classroom. Harvard University Press 1979.
- Menges, R. J. and Mathis, B. C., Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development. Jossey-Bass Publishers 1988.
- 森 昭 『現代教育学原論』国土社，1968 .
大阪大学全学共通教育機構・教育法研究委員会『創造と実践 No.1』2001 .
大山泰宏「授業のフレームと日常知 「何でも帳」を主とした相互行為分析を通して」(京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育研究』第4号) 1998 .
佐藤 学『教育方法学』岩波書店，1996 .
関 正夫「大学教育改革の方法に関する研究 Faculty Development の観点から」広島大学大学教育研究センター，1989 .
- Schutz, A., On Phenomenology and Social Relation. University of Chicago Press 1970.
- 田口真奈・村上正行「インターネットを用いた高等教育実践研究の動向と課題」『教育工学会発表要旨集録』1999 .
田口真奈・村上正行・神藤貴昭・溝上慎一「大学間合同ゼミにおけるインターネットの役割」『教育工学雑誌』24，2000 .

田中毎実「教育可能性論の人間形成論的構想」(愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集10号』)1983.

「学校における“Mutual-Regulation” 人間形成論的試論」(『愛媛大学教育学部紀要第一部』第33巻)1987.

「教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化 人間形成論的考察」(『教員の資質・能力の構成分析とその養成に関する理論的・実証的研究』平成4年度大学教育方法等改善経費による研究報告書、愛媛大学教育学部)1993.

『老いと死 人間形成論的考察』(分担319-362頁)玉川大学出版部,1994.

『人間形成論 教育学の再構築』(分担11-38,401-38頁)玉川大学出版部,1996a.

「発達と教育の論理 その「ライフサイクル論」と「相互性論」への再編成」『教育の本質と可能性』八千代出版,1996b.

「定時公開授業「ライフサイクルと教育」 平成8年度実施のために」(京都大学高等教育教授システム開発センター紀要『京都大学高等教育研究』第2号)1996c.

「大学における公開実験授業 京都大学における一年間」(『学会会報』No.816)1997a.

「定時公開実験授業<ライフサイクルと教育>(2) <一般教育>と<相互研修>に焦点づけて」(『京都大学高等教育研究』第3号)1997b

「死の受容:E.キューブラー=ロス」(矢野智司他編『人間学命題集』新曜社)1998a.

「大学教育における授業の構造と構造化」(『京都大学高等教育研究』第4号)1998b.

「教育学教育における学問共同体の構築と教育学の生成」(香川大学教育学研究室編『教育という「物語」』)世織書房,1999a.

「教育学教育における学問共同体の構築と教育学の生成 公開実験授業の試みから」(日本教育学会第57回大会シンポジウム2「教育学」教育の課題と地平 教育と研究の関連を問う)『教育学研究』66巻1号,日本教育学会)1999b.

「教育関係の歴史的生成と再構成 システムと相互性」(森田尚人他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社)1999c.

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

「KKJ(京都大学慶應義塾大学連携ゼミ)実践の前提と展開」(『平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar- 何が起こったか~授業・合宿・インターネットを通じた学び~』京都大学高等教育叢書7)2000a.

「平成11年度公開実験授業について」(『平成11年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書8)2000b.

「学級の日常的生成と歴史的生成/シンポジウム『学級思想』」(教育思想史学会『近代教育フォーラム』第9号)2000c.

「臨床的教育理論と教育的公共性の生成」(日本教育学会『教育学研究』第67巻第4号)2000d.

「序章/大学授業のフィールドワーク」および「第5章/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,2001a.

「公開実験授業プロジェクト第1期第2年度について」(京都大学高等教育教授システム開発センター『平成12年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書10)2001b.

「啓蒙活動から相互研修へ 京都大学高等教育教授システム開発センターのFDプロジェクトをめぐって」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第7号)2001c.

「ラインの向こうとこちら-遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の異文化性」(平成13年電気・情報関連学会連合大会講演予稿集)2001d.

「総括/大学授業研究から大学教育学へ」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研

- 究の構想 過去から未来へ 』) 東信堂, 2002a .
- 「遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の文化的差異」(特定領域研究(A) 高等教育改革に資するマルチメディアの高度利用に関する研究『研究成果報告書/平成13年度計画研究』) 2002b .
- 「大学の学校化 大学教育改革の行方と教育理論 』(『教育学年報9: 大学改革』) 世織書房, 2002c .
- 『臨床的人間形成論へ ライフサイクルと相互形成 』 勁草書房, 2003 .
- 田中毎実・鷹尾雅弘「制度化と相互性 ホスピタリズムとその一事例に関する人間形成論的研究 』愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集13号』1-44頁(分担1-2, 12-38頁) 1991 .
- 寺崎昌男『大学教育の創造 歴史・システム・カリキュラム 』 東信堂, 1999 .
- 鳥取大学教授方法調査研究会編『わかりやすい講義をめざして』2000 .
- ウェーバー, M. 尾高邦雄訳「職業としての学問」岩波文庫, 1980 .
- 潮木守一『京都帝国大学の挑戦』講談社学術文庫, 1997 .
- 鷺田清一『現象学の視線 分散する理性』勁草書房, 1989 .
- 山形大学教養教育改善充実特別事業報告書『教養教育 授業改善の研究と実践』2001 .
- 安川哲夫「モニトリアル・スクールは近代学校の原型か?」近代思想史学会『近代教育フォーラム』第9号, 2000 .
- 柳田国男『小さき者の声』(序文昭和17年) 角川文庫, 1960 .
- 山内乾史「大学の授業とは何か 改善の系譜 』(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想 過去から未来へ 』所収) 2002 .
- 全学シンポジウム実行委員会『全学シンポジウム 京都大学における教育評価報告書』2001 .