

基調講演「大学授業をどう変えるか——研究から実践へ」

稲垣 忠彦（帝京大学文学部・教授）

1 はじめに

稲垣です。田中先生からおおげさな紹介をいただきまして、なんとなく話しにくくなっております。電話で依頼があり、「大学授業をどう変えるか」というテーマで講演をするようにということでした。私は講演は原則としてしないことにしています。また、「大学授業をどう変えるか」というテーマは、私にとっては気の重い、おこがましいテーマのような気がしまして、ためらいましたが、「私がどのように授業を変えてきたのか」ということなら話せるだろうし、自分の歩みとして、どのように授業を変えてきたということなら報告できるだろうと考えまして、お引き受けしました。

しばらくしてこの「案内」が参りました。会の「趣旨」に大事な文言がありました。初等中等の授業研究では、研究者と実践者とが分離している。研究者は実践もしないで、授業もしないで、ただそれを対象化して分析するのが仕事だということですね。それに対して大学の授業研究では、それが一体化している。少なくとも、一体化しているはずだということです。そう単純に言えないんじゃないかという気持ちがありますが、私自身を振り返ってみまして、思い当たることもあります。確かに、実践者の授業を対象化して、それをもっぱら分析する立場だった時期がありました。それがどのようにこれまで変わってきたかということをお話しすることは可能だ。それはこの「趣旨」に出されている課題に答えることになるのではないかということで、今日の話を進めていきたいと思います。

簡単なレジュメを作っていただきました。2の「36年の歩みと変化」というところでは、36年間に私自身の授業がどのように変わってきたのかということをお話したいと思います。3の「考えてきたこと、考えていること」では、「趣旨」の課題に答えるつもりで話を進めることにいたします。

2 36年間の歩みと変化

36年間大学の教師をやって参りました。1963年にさっきご紹介いただいた学位論文『明治教授理論史研究』という、明治以降の授業の実践と理論の歴史的研究を仕上げまして、それから東北大学の助手になりました。

東北大学では学校管理という講座の助手を2年足らずつとめました。

1965年に宮城教育大学が新しくできまして、そこに赴任いたしました。そこでは教育史の講義を担当いたしました。これは、学位論文でやってきたことで、教育史の担当ということになります。

1967年から1993年までの26年間、東京大学の教育学部で教育方法学第一講座を担当いたしました。東大の教育方法講座には二つの講座がありまして、第一講座は私の先任が細谷俊夫先生で、私が助教授になります。細谷先生が定年になられた後は、認知科学の佐伯胖さんが後任としてみえました。第二講座は、発達心理学の東洋さんと、現象学的心理学の吉田章宏さんです。多様なメンバーが学校教育の教育方法講座に集まっていました。これは今日のテーマでもあるファカルティ・ディベロップメントとも関係があると思いますが、異なった専門の人たちが集まって、学生と授業という実践の事実をもとにしながら研究をするという、そういう講座に26年いたということは、私にとって非常に有り難い経験だったと考えております。東大に移りますとすぐに紛争になりました。これは罰があたったなと思ってはいたわけですが、26年をふりかえりますと、そういう多様なメンバー、混成軍の講座にいたということが、私にとっては幸運だったと考えております。

その後、滋賀大学に5年間おりました。これは教育哲学というポストでしたが、教育実践研究ということで教育哲学の講座を担当しました。

昨年、帝京大学文学部教育学科におりますが、ここでは、専攻してまいりました教育方法を担当しております。

このような36年間にやってきたことを申しますと、第一は教育方法の歴史的研究です。それから二番目が、授業研究で、三番目は、これは1974年に在外研究でアメリカ、イギリスに行き、それ以降のことですが、アメリカ、イギリス

ス、日本の授業と学校の比較研究です。四番目に、教師研究がテーマになりました。つまり授業の担い手である教師の研究、教師のプロフェッショナル・ディベロップメントをテーマとしてきたということになります。

私の授業が36年間にどのように変わってきたかを話すために、時代区分ということではありませんが、順をおって四つの柱で話させていただきたいと思います。

(1) 「伝統」としての講義形式

まず、「伝統」としての講義形式と書いておきましたが、1965年から70年代のはじめにかけての講義は、私が学生の頃に受けた講義の形式を踏襲するという形だったと思います。私は新制大学の3回生になりますから、私が大学で講義を受けた先生方はだいたい旧制帝国大学の先生でした。旧制の大学の先生の授業を受けて育ち、教師になったときには、それをモデルにしながらやっていたということになります。講座制、つまり、文部省によって認定された学問研究の単位として講座が存在し、authoritative truth、すなわち権威付けられた、学問的権威に基づく内容を学生に伝えていくということが、当時の学問、講義の考え方であり、私たちが受けた講義は、そういうものでありました。私も教師になりましてから、講義のための準備をするというのが中心的な仕事でありました。つまり、authoritative truth を講義しないといけないと一所懸命研究をまとめて、ノートを作って、学生に講じていくというやり方です。最近、たまたま昔の講義ノートが出てまいりまして、それを読み返しますと、けなげに勉強をしていた、つまり authoritative truth を求めてのノート作りのために頑張っていたという気がいたしました。そういったのが出発点の講義でありました。

(2) 講義の見直し

1967年に東大に移り、74年から5年にかけて在外研究にでかけました。この1967年から75年頃にかけて、私自身の授業に大きな変化があったという気がいたします。その変化の動機として「授業研究への参加」、「東大紛争」、「在外研究」の三つの項目をあげておきました

「授業研究への参加」ですが、専攻は教育方法研究ですから、実際に学校で行われている初等教育、中等教育の実践を、どのように変えていくのか、教師のプロフェッショナル・ディベロップメントが教育方法研究の課題だと考えていました。そのような考えから現場の先生方との、とくに初等・中等の先生方との研究会に積極的に参加しました。その頃、斎藤喜博さんという授業研究において影響力のある先生がおられ、斎藤喜博さんたちと一緒に、「教授学研究の会」という実践者と研究者との共同研究の場をつくりました。そこで、先生方の実践を対象にしながら、研究者と実践者が共同で研究をするということをして参りました。こういう研究会は、1960年頃の日本の現場には普及していました。実践検討会という名称でしたが、教員組合の教文部が中心になって、教師の力を高めるために、実践に基づく研究をやろうという動きが活発でした。そういった動きを背景にしながら、実践者と研究者の共同研究を意識的に組織したのが、この「教授学研究の会」でした。

東大に移りましてすぐに、第三土曜の会という場をつくりました。これは、小学校・中学校の先生方が、自分の実践を持ちよって、それをもとに、研究者やいろいろな学問の専門家が集まって、検討するという会で、私の東大の定年まで、26年間東大の研究室で続けて参りました。これにもひとつモデルがありました。私の先生は海後宗臣先生という教育史の先生ですが、先生はずっと大学で第一月曜の会という、現場の先生との研究会を続けておられました。第三土曜の会では、始めの頃は授業をテープレコーダーで記録し、テープで聞いて検討するということをやっておりましたが、1970年代の終わりからはビデオを使って、映像をもとにしながら研究するという方式ができて参りました。

授業研究の歩みをふりかえりますと、当時、五大学研究という共同研究がありました。1960年代前後に、教育方法が教員養成の重要な学科目として位置付けられるようになりまして、教育方法学を、学問として確立しなければならないという意識が、講義の担当者の間に出てきたんですね。その頃、ポーランドのオコンの『教授過程』という授業分析の本が出たり、あるいはブルーナの『教育の過程』が出て授業研究への関心、実証的な授業研究への関心を深めてきたという動きがありました。五大学というのは、北海道大学、神戸大学、広島大学、東京大学、名古屋大学の五つの大学で、研究者を主体とする共同研究でした。私自身はそれには参加せず、実践者との共同を重視していました。その頃、教育工学研究が盛んになり、教育方法研究にも影響を与えました。教育工学は、数量的な研究が中心という

ことになりますが、教育方法研究における数量的な研究と質的な研究をどうとらえ、どうつないでいくかが、当時の議論になっていました。それは、私にとっても課題の一つでした。

それから、「東大紛争」です。1968年からです。講座制や伝達的な講義への批判が、学生から出て参りました。専門馬鹿、つまり学問がアクチャリティを欠いているという学生の批判が、紛争の中で強く出て参りました。私は学生とよく議論をいたしました。この人たちは現在50代前半の人たちになりますが、学会で活躍している人が多い世代です。私自身は現場のアクチュアルな問題とつながりながら、研究をしているという自負があったものですから、盛んに学生と議論をしたことをなつかしく覚えております。

3番目は「在外研究」です。1974年から75年にかけて、アメリカ、イギリスに滞在しました。1974年の7月に出発しましたが、その直前に、OECDのCERIという教育研究革新センターのセミナーが東京で開かれました。これは後に有名になったセミナーです。同僚であった発達心理学の東洋さんが、セミナーのオーガナイザーの一人で、相談を受けたときに、はじめの計画では研究者ばかりの会でしたが、ぜひ実践者も加えて、実践と研究とをつきあわせるセミナーにできないだろうかと意見を申しました。武田常夫さんという、斎藤喜博さんの学校で教師をされた方に正式のメンバーに加わってもらい、報告をしてもらいました。その時に、その部会でイリノイ大学のアトキン教授が報告をされ、カリキュラムや授業研究の方法論として、羅生門アプローチと工学的アプローチという二つのモデルを提出されました。当時、教育学ではかなり形式的なリニアな授業分析の方法、授業のスキームを決めて数量的な分析をするという方法が流行っていた時期で、日本でもそれが流行っていました。羅生門的アプローチというのは、それに対して、実践をもとにしながら実践を多様な自由な目で見、それぞれの判断、分析を相互に交流しながら、研究を進めていこうという質的なアプローチです。黒澤明の映画「羅生門」からきた名前、現在ではアメリカでも通用する言葉になっております。羅生門的アプローチというのは、実践検討会やカンファレンス的なアプローチだと言っていると思います。アトキンさんの報告をきいて、意を強くした記憶があります。

アメリカに参りまして、私はもっぱら学校に行き、授業の観察をやりました。米谷さんが田中さんの授業を観察なさるように、アメリカの学校、特にオープンスクールとか、総合学習的な授業の現場で観察し、記録することを続けて参りました。そのうちに、向こうの学校で授業をするようになりました。はじめは「日本とアメリカ」とか、「日本の文字」をテーマにしながら授業をしました。それまで日本では授業をしなかったのですが、アメリカに参りまして、見てるだけではつまらないものですから、時間をもらって授業をするということをはじめました。また、アメリカの大学で、講義に出る機会もありました。長くいたのは、オハイオ州のオバリン・カレッジという、リベラル・アーツ・カレッジでした。桜美林大学は、オバリンからきた名前です。そこで、講義に出て、日本の講義とかなり違うというふうに感じました。例えば、教育心理学の講義で、individual differenceがテーマのとき、学生に子どもの観察を事前にやらせるんです。学生が一人ずつ特定の子どもと友達になって、その子どもを見て、その報告と講義とを結びつけて議論するというのが講義の形式でした。もし身近にそういう子どもがいない場合は、先生が紹介して、つなげていくということまでやっていました。そういう形で、スペシフィックな、特定の子どもの事例を持ちながら理論を学んでいく、研究していくというのが、講義のスタイルでした。デューイがリベラルアーツというのは、学生をリベレートする、自由にするという意味なんだということを言っていますが、これがまさにリベレートしていくことなんだなと思いました。具体的なケースを持ちながら、理論を学ぶことによって、学生が開かれていくという、そういう学習だと印象づけられました。

私が大学の教師の出発点においてやっていたのは、authoritative truthの伝達ですが、これは、いわば、ever-increasing truthと言ってもいいと思います。開かれていく真実をもとめての授業の形態だと考えたわけです。authoritative truthとever-increasing truthという対比は、政治学のマッキーバーが、“Academic Freedom in Our Time”という本で使っていて、私の好きな言葉ですが、我々が受けてきた講義、あるいは私がやっていた講義は、authoritative truthの講義で、それに対して、学生を軸にしながら、ever-increasing truthにむけて開いていく、そういう学習の形態がそこにあると印象づけられたわけです。

「授業研究への参加」、「東大紛争」、「在外研究」が、私のそれまでの講義の形態をゆさぶる契機になりました。

(3) 授業の Conference, Case Method

日本に帰って参りますと、私が参加していた「教授学研究の会」がどんどん大きな会になっていました。夏休みの会になると、500人から600人ぐらいの集会になるんです。現場の先生が中心ですが、そこに、研究者が加わる。「教授学研究の会」は、研究者と実践者が対等の形で、共同で研究する場というように私は考えていましたが、そういうふうになると、実践の報告者とそれをコメントする研究者という、役割の分化がおきてきました。そうすると、なんとなく居心地が悪くなってきました。報告された実践についてコメントを求められる。自分が実践していない、自信のないことについてコメントを求められる。研究や実践の事例をひいたり、歴史的な事実をもとにコメントするわけですが、自分としては落ちつきが悪いという気持ちを強く持つようになりました。その頃、ある先生の授業についてコメントをして、わりにクリアに説明できたなど内心悦に入っていたんですが、そのあとで対象になった先生から、そっと、「私たちのやったことがただちに意味付けられ、位置付けられるんですね」と言われました。それが私にはショックでした。実践の内側には入らないで、外側からそれを整理する役割への批判、実践者からの批判として、その言葉を受けとめました。苦勞して実践したものがただちに整理されていくということ自体がおかしいんじゃないかということを感じつけられた気がしました。そのあとで、その会から離れることになりました。そういう大きな会ではなく、第三土曜の会という、大学でやってる、内輪の研究会を大事にすること、学校でやられている授業研究に、講師としてではなく一員として参加するというスタンスをとろうと考えるようになりました。そこでは、居心地がよく、勉強になります。それまでの居心地の悪さから自由になりました。

そのような小さな研究会、学校の研究会はどういう特徴を持っているかということ、ここで考えておきたいと思っています。まず第一は必ず実践のケースを研究の対象にすることです。Case Methodという言葉がつかわれていますが、具体的な事例を中心にします。第二に、それは実践者にとっても研究の場である。実践者がその実践を反省し検討することによって、自分を変え、成長していく場という特徴を持っている。第三に、それは、実践者と研究者の共同のリフレクションであるということです。先ほどの羅生門的アプローチにつながりますが、自由に多様な角度から、それぞれに自分をかけて、その事実と向き合って分析し、参加者相互の間にインタラクションが起きてくるという、そういう交流の場であるということが大切だと思います。そういう場では、研究者も実践の alternative を考えるわけですね。これはどうすればいいだろうかという代案を考えるようになる。研究者としてというより、一人の人間として、自分ならどうするかという形で alternative を考えるようになってくる。それからさらに、必要があれば自分でも自然に授業をするようになりました。例えばある実践について議論して、教材の解釈とか、方法についての問題が浮かび上がったとき、じゃ私がやってみましょうかということで、クラスを借りて授業をすることが、自然にできるようになって参りました。実践者と研究者が分離していたのが、そういう場でだんだん重なってきたと言っていいかわかりません。別に、立派な決意があってそうしたのではないんですが、そういう場に参加することによって、それが自然になってきたと言っていいでしょうか。そのようなカンファレンスでの経験を、ゼミでも活かすようになりました。学生のゼミでも必ずケースや資料をもとにする。またそういうゼミに現場の先生にも加わってもらう。東大には派遣生として現場の先生がみえてましたから、現場の先生にも加わってもらいました。これは15年ばかり続けたゼミですが、教育方法のスタッフが全員で伊豆の狩野小学校に学生を20人ばかり連れて行って、そこで学生が授業をし、それを一緒に検討するというゼミを続けて参りました。それは有効な教育の機会でもあり、またわれわれスタッフにとってはファカルティ・ディベロップメントの場にもなったと考えております。1983年から86年にかけて、ゼミで『授業研究モノグラフ』という報告書を出しました。同じ学校で同じ学年の二人の先生に同じ教材で授業をやってもらう。それをビデオで記録し、そのプロトコルをおこします。次に二つの授業を見た学生、派遣生、教官が、ナイーブな感想をまず第一段階として書く。それから様々な分析のツールを使ってそれを分析します。分析の方法としては、量的なフランダースのインタラクションアナリシスもありますし、現象学的方法もあります。質的な研究、量的な研究など様々な視点、方法で、二つの授業を考察して、その授業の何が見えるのか、その考察が授業をやった先生やそこに参加した先生にどのように役に立っているかを、考えることを授業研究として続けました。これは、田中さん、米谷さんたちがなさっている研究と共通するものと考えております。そういった方法を、1970年代の終わりから授業の Conference と名付けることにしました。これは、医師やカウンセラーの Conference から来るわけですね。病院で医師が集団で、診断や評価の Conference をやる。Conference によって医師としての profes-

sional development、専門家としての力を付け、さらに臨床と基礎とをつないでいく。このような Conference を授業研究において取り入れることができないだろうかということで、授業の Conference を考えたわけです。これはどこの学校でもやろうと思えばできるわけですね。学校は、どこでも集団として先生方がいらして、子どもを共有し、教材やカリキュラムを共有されているわけですから、Conference をやりやすい条件を持っている。そういった研究会を授業の Conference と名付けて、学校で先生方と一緒にやるということを続けてきました。

1980年代の半ばから、スタンフォード大学の Shulman 教授が、学会や現場に広く影響を与えた論文を発表されました。1986年の“Knowledge Growth in Teaching”と87年の“Knowledge and Teaching: Foundations of Reform”です。この二つの論文は、教師の professional development、事例研究を通しての教師の成長をテーマにした論文です。アメリカで教育関係でもっとも広く読まれた論文と言われていますが、これを読みまして、同じようなことを考えている人があるんだなと思い、意を強くしました。Shulman さんが1992年に日本にみえたときに、東大で話してもらいました。その時の話ですが、Shulman さんの出発もやはり医学教育なんですね。ミシガン・ステイト・ユニバーシティにおられたとき、医学部のスタッフに頼まれて、医学教育改革のグループに加わり、ディスカッションをして、医学教育のカリキュラムをつくられた。それが、教師教育における Case Method の出発点になったということでした。Shulman さんたちの“Case Method in Teacher Education”が1992年にできました。これは、いい本で、professional development を軸とした教師教育、事例研究を軸とした教師教育が主題です。

事例研究というと、それ以前に経済学のビジネススクールとか、法学のロースクールとか、ハーバード大学を中心に実践が行われていて、それが医学教育、そして教師教育へと広がってきた。そういう事例研究、Conference が、1980年代にアメリカ、日本の教育研究で広まってきたと言っていると思います。出発の時期としては日本の方がかなり早かったと思いますが、向こうの方が伝わり方は早いんですね。さらに、アメリカでは Professional Teaching Standard という教師の実践的な倫理基準、教師は profession、専門的職業としてどのような力量を持つことが必要かという綱領が作られております。

(4) 教師教育への参加

これは滋賀大学にいました5年間のことです。東大で26年間教育方法の講座にいましたので、定年後は元気なら、教師教育を実際にやってみたいという希望をもっていました。東大の時にも現職教育としては、学校に行ったり、先生方の研究会と一緒に研究をやっておりましたが、教員養成の大学は経験したことがありませんでした。縁があって滋賀大学に参りました。

この5年間はあまりよそに出歩かないで、もっぱら滋賀大学と滋賀の周辺の学校に通い、研究会に参加するというで過ごして参りましたが、いろいろと勉強になったことがありました。

ひとつは、現職の大学院生との研究です。実践者としての院生のテーマを、どのように研究として発展させていくのかということが、指導する教師の課題になるわけで、それはそれまで以上に真剣勝負でした。自分の知っている理論や方法を押つけて、これでやりなさい、ということなら簡単だと思いますが、現職者の実践者としての関心、問題というものを、どういうふうにして主題化して、説得力のある研究として仕上げさせるか、それへの援助をどのように行うかということは、緊張感のあるスリリングな仕事でした。

有難かったのは、そこでの研究や、指導が実践にいかされていくことです。例えばイギリスのトピック学習の実践を演習のテキストとして使っていましたが、現職の院生はそれを非常に身近なものとして、自分の問題として読んでくれます。そのテキストの価値がきちんと通じますし、さらに、現場に帰ってから、それをもとにして、自分の実践を発展させてくれます。そういう意味でやりがいがある五年間でした。

また学部学生の講義やゼミに、現職の大学院生に加わってもらいました。そこでは教師を経験したことのない学生と、現職の教師の対話、交流が成立します。これは、学生にとってプラスであるだけでなく、先生達にとっても、重要な反省の機会になります。学生のナイーブな発言、つまり、学生の方が生徒に近いわけで、そのような生徒の立場からの発言が、現職の先生、特に10年以上たって少し殻がでかかっている先生にとって刺激になるという関係を生み出すことができます。そしてそこに我々教官も加わって。そのゼミには、私一人ではなくて、3、4人の教官と一緒に参加していましたが、それがひとつの staff development、faculty development の有効な場になって

いたと思います。

それから、学校での Conference への参加です。学校から講演の依頼があったとき、講演はしませんけれど、学校に行って、授業を見て、その授業の研究会をやる、つまり、事例研究をやるなら、喜んで参加しましょうということ、県内の各地の学校に行っていました。

それから、滋賀大学には、付属の実践センターがあり、そこの主催で、第三土曜日に現場の先生たちが集り、研究会が行われておりました。

明日は、滋賀大学で現職の院生だった教師を中心とする第一土曜の会があり、明後日は滋賀大学ゼミの延長の研究会、「イギリスのトピック学習に学ぶ」があります。そういった形で縁が続いています。

最後に、帝京大学での実践ですが、これは1年が終わったところです。初めての私立大学で、学生が多く、150人から200人くらいの講義を、どういうふうにするかということで、1年間苦心して参りました。演習も50人なんですね。50人の演習をどういうふうにしてやるか、これもひとつのチャレンジです。教育方法の教師として、音をあげることはできませんので、そういう条件の中で何ができるか、苦労しているところです。

以上、36年間の歩みを、大急ぎで報告いたしました。

3 考えてきたこと、考えていること

最後に「趣旨」に書かれているこの会からの問いかけに答えて、考えてきたこと、考えていることを話すことにします。四つをあげてみました。

- (i) まず、一番目は、実践者と研究者との関係をどう考えるかということです。私自身、実践者との共同研究に長い間参加してきました。始めは実践を外側から、対象化して考察する立場、理論化する役割ということ、強く意識していたと思います。この「趣旨」に書かれているとおりです。考察するベースとしては、理論史や実践史にもとづきながら、これはこういう意味があるんじゃないかというかたちで、コメントしたり、分析していたと思います。しかし、ある時期から、実践を対象化した考察に居心地の悪さを感じるようになったというのは、先ほど申しました。「たちまちに意味付けられてしまう、たちまち分析されてしまう」というコメントを実践者からもらったということがありまして、いっそう居心地が悪くなってきました。そこで、参加する場を限定して、小さなグループや学校でカンファレンスの場に加わることに限定し、そのことによって落ちついてきたという気がいたします。そのようなカンファレンスという場の特徴ですが、

第一は実践者の professional development を目的とする場ということです。研究会の目的、研究の目的は、実践者の成長が基本的な目標だと考え、その上での、実践者と研究者との交流の場であるということです。

第二は、事例、事実を中心にするということです。実践の事例、実践の事実を中心にしながら、実践者や研究者が、星座のような形で、様々な位置、立場からそれを見て、それぞれに考察する。そして、相互に交流し合うという関係、コンステレーションと言っていると思いますが、星座的な形での相互交流の場という特徴です。羅生門的アプローチというのも同様の性格を持っていると言っていると思いますし、Conference では、そういう関係が重要だと思います。

第三に、Conference では、参加者の経験の重なりにおいて接点があるんだと考えます。研究者と実践者と対比されるけれど、重なり合う経験は、持っている。それを大事にしながら、意識化していく、広げていくことが重要だと思います。経験の重なりというと、根底には人間としての共通性、人間として学ぶということの共通性がありますね。学びの共通性、研究の共通性、それから、研究者も必ず教えるという経験はもっているわけですから、そのところでも共通性がある。その重なりを、拡大していくことが、研究者と実践者との関係をつなぐために重要だと考えます。

- (ii) 二番目に Conference, Case Method の意味をあげました。先ほど Conference は professional development を目的とし、実践のリフレクションを通しての development が大事だということ、それから、集団としての共同のリフレクションであるということ、それによって、お互いに触発し合うということ、それをあげました。さらにそれに加えて、やや大げさな言い方になりますが、ひとつの思想的というか歴史的な意味があると思います。Shulman が Case Method に関する論文 “Case Methods in Teacher Education.” の中で、Toulmin という人の主張を引用して

います。Toulmin は、1949年に、“The Place of Reason in Ethics”という著作を出しています。そこでは、倫理的な判断というものが、近代に入って、ひとつの原理とか原則に基づいて、考察、分析されるようになってきたのだが、倫理学の歴史で見ると、特定の事例をもとにしながら、善や悪を判断するという歴史が長かった、それが近代主義、近代合理主義のもとで、ひとつの原理で、科学化、定式化を志向することによって失われてきた。そのような傾向に対して、特定の事例、Case というものを重視することを、もう1回考えなければならないとしています。casuistry という言葉を使っていますけれど、事例に基づいて判断する方法と言っていると思います。Shulman さんは、Case Method はまさに casuistry であって、その Case に即して考えていく、考察するということを、大事にしなければならないと主張しています。Toulmin は、1990年に“Cosmopolis”という本を出しています。これは16世紀の人文主義的な近代と、17世紀の合理主義的科学主義的な近代を対比させながら、現代の科学観が人文主義的な近代というのを無視して、科学主義に偏っているという批判を提出しています。そういった思想が、Shulman さんの Case method の背後にあると思います。授業を見ると、ひとつの形式的な科学主義で分析するのではなくて、case の特定性、個別性、その文脈を大事にしながら考察することの必要性という提言だと思っています。

ところで、日本の授業研究の歴史を振り返ってみますと、明治10年代から授業研究が学校で行われていました。それは事例研究に近いような形で研究は行われていた。教育方法研究に科学主義が持ち込まれてきたのが、1960年頃からの動きなんですね。Conference、Case Method というのは、それを問い直していく方法だと申し上げていると思います。

- (Ⅲ) 後は大急ぎで話すことになりますが、三番目に初等・中等の授業研究と大学の授業研究の関係ということになります。授業と授業研究において、初等・中等と大学との区別を、私自身はあまりしなくなってきたように思います。学びとしては共通だし、連続している。アメリカでもイギリスでも、学生、生徒のことを student で統一していますね。日本では、児童、生徒、学生というふうに段階をつけますが、幼稚園の子どもでも student、学ぶ人なんですね。最近のように自己学習力が、初等・中等において強調されてくると、その区別はなくなってくるというふうに思います。授業研究を進める中で、私自身では初等、中等と大学という区別が段々考えられなくなってきたと申し上げていると思います。

- (Ⅳ) 最後に、四番目としてそれぞれの場での授業開発ということをお話しました。

授業というのは、大学でも小学校でも、特定性を持っているということですね。そこで学ぶ学生、生徒はスペシフィックであり、それから教える内容というのは必ずある特定の内容を学ぶわけですから、これもスペシフィックである。それから教師も必ずスペシフィックな個有名の存在ですね。それぞれの過去や、それぞれの研究歴、経験を持ったスペシフィックな存在です。学生、内容、教師が、それぞれにスペシフィックであるということ。これがひとつの出発点ではないかと思います。そうすると、一人一人が大学の教師として、小学校の先生として、それぞれのスペシフィックな条件の中で、何を創り出していくかが課題になってくる。そして、そこで創り出したものを交流しつつ、方法を鍛えていく。リフレクションをとおして方法を鍛えていくということが、我々の development にとって重要だと考えております。

東大にいたときは、先ほど申しましたように、様々な専門を持っているスタッフがおりました。そういうスタッフがいるということ、これは我々が学び合うのにいい条件でした。それから派遣生、学部学生、大学院生という三つの学生がいるということもプラスの条件でした。それから、さらに総合大学ということで、他の学科他の学部の力を借りるということもできました。そういうことを生かしながら、そこで、それぞれにそれぞれの場での工夫をするということは、誰でもがやろうと思えばできることであります。滋賀大の場合も、学生と現職の大学院生と、それから教官がいて、その三つが交流するような形で学び合うということができました。

36年間、自分が授業をどのように変えてきたのか。帝国大学時代の先生の authoritative truth の伝達という授業から、どういふふうに授業を変えてきたかということをお話しました。ひとつひとつスペシフィックな授業というものを作りながら、それを事例研究、カンファレンスで検討しながら、反省をとおして自分を鍛え、ディベロップさせていくことが、現在、大学改革において関心をあつめている Faculty Development のエッセンスだと思うのです。