

第 3 章

公開実験授業に関する研究報告

1 RAからみた公開実験授業

藤井奈津子

1 はじめに

本センターの公開実験授業への参観、またその後の授業検討会への参加資格は、基本的には、高等教育の実践フィールドをもつ教員に限定されているが¹、私はRA（リサーチアシスタント）という立場から、昨年度に引き続き、本年度の全授業・全検討会に参加することができた。しかし、高等教育を専門に研究しているわけではない私には、公開実験授業や授業検討会について実証的に論じる力量はなく、しかもそれらはすでに本書の別のところで詳細に議論されている。したがって、この場で私に求められるのは、授業者でも受講生でも参観者でもない独特な距離を置いた視点から見た、公開実験授業へのコメントということになるだろう。そのことを踏まえた上で、以下では本年度の公開実験授業について、私なりに感じたところを述べてみたい。

2 授業全体を通して ― 態度形成の曖昧さによる歪み ―

本年度は、公開実験授業の第Ⅱ期プロジェクトであるリレー式授業が開始されてから四年目の年にあたる。第Ⅰ期プロジェクト（一人の授業者による授業）が三年で終了したことを考えてみると、第Ⅱ期プロジェクト四年目の本年度は、リレー式の授業形式も定着し、慣れによるマンネリズムに陥る恐れがあった。しかし私の予想に反して、本年度は、授業形態においても教授内容においても、各授業者のオリジナリティ（個性）とチャレンジ（新しい試み）を感じさせる動的な一年であったように思う。

その第一の要因は、これまで本センターの公開実験授業で重要な位置を占めていた「何でも帳」の使用が、重要視されなくなったことにあるだろう。これまでも例外的に「何でも帳」を使用しない授業者はいたが、本年度ほど授業における「何でも帳」の意味合いが低く位置づけられた年はなかったのではないだろうか。周知のように、第Ⅰ期プロジェクトの授業担当者であった田中が考え出した「何でも帳」は、授業者と受講生との相互行為をもたらすツールとして導入された。事実、「何でも帳」がそのような機能を果たしていたということは、本センターの過去の著作においてもさまざまな角度から論じられている²。したがって、授業者と受講生との相互性ということに重きを置いているこの授業において、「何でも帳」はその重要な役割を果たすツールとして、第Ⅱ期プロジェクトでも引き続き使用されてきたのであった。しかし本年度はどういうわけかこの「何でも帳」の使用、あるいは位置づけが徹底されず、いままで授業者が交代し授業形態が変わっても暗黙的に引き継がれていた、《授業の最初を「何でも帳」で始め、授業の最後を「何でも帳」で終わる》という大きな外枠が崩れることになった。このことは、本年度の授業において、「何でも帳」を通しての授業者と受講生との相互行為の質が希薄になったということを意味すると同時に、「何でも帳」に変わりうるような両者の相互行為を可能にするツールを、各授業者が持ち込んだということをも意味している。例えば、松下は受講生全員に名札をつけてもらうことで、受講生ひとりひとりの顔と名前を明らかにすることを重視したし、井下はEメールを使うことによって受講生との距離を縮めることを試みた。また清水はワークシートによってその日の受講生の内的な思考回路を把握することに努めた。こうして「何でも帳」による相互行為というこれまでの外枠が壊されたことによって、本年度は昨年度までの公開実験授業よりも、各授業者独自の授業形態（相互行為の形態）が打ち出されることになったのである。

しかし各授業者のオリジナリティの現れは、必ずしも「ライフサイクルと教育」という授業全体において良い結果をもたらしたとは言えない。これは、授業最終日の検討会において、本年度の授業全体を通して見たときの「ぶつ切り」感が主張されたことから明らかである。つまり、「何でも帳」は、リレー式授業という授業形式においては、各授業者間をつないでいくバトンでもあったのだが、本年度は上記のとおりその使用が徹底されなかったため、各授業者間のつながりが消えてしまったのだ。それに加えて、教授内容についても、本年度は授業者それぞれの活動分野・研究分野の広がりから、扱うテーマがより一層多様化することとなった。これらのことは、「ライフ

サイクルと教育」という授業全体を考えたときに、受講生たちにすくなく「ぶつ切り」感を抱かせることになったかもしれない。

しかしだからと言って、私は昨年度の授業に連続性があったと主張しているわけではない。なぜなら、たしかに昨年度は、「何でも帳」を使った授業形態、授業テーマの類似などから、一見、授業全体にゆるやかなつながりがあったように見えたかもしれないが、実際の教授内容を検討するならば、各授業者同士に体系だったつながりがあったようには感じられなかったからである。したがって、私は、本年度の授業だけが特に「ぶつ切り」的であったとは言えないのではないかと思う。そもそも問題にしなければならないのは、このリレー式授業に対する授業者側の態度形成についてではないのだろうか。つまり、これまで暗黙的に踏襲されてきた授業形態（相互行為の形態）で統一させるのか、それとも個々の形態でいくのか、また扱うテーマになんらかの一貫性をもたせるのか、それとも「ライフサイクルと教育」の講義名に対して個々のテーマでアプローチしていくのか、これらの態度形成を曖昧にしたままなんとなく連続性をもたせるようにリレー式授業が進められてきたところに、歪み（矛盾）が生じる。この授業者側の態度形成の曖昧さ（例えば「何でも帳」の意味づけひとつにしても）から出てくる歪みは、当然受講生にもとまどいを与えることになっただろう。「ライフサイクルと教育」という講義名において各授業者がそれぞれの立場から講義をするとは一体どういうことなのか、いま一度考えてみる必要があるように思う。

3 各授業を通して ― 授業者＝研究者としての授業 ―

前述のように、本年度の授業全体について見るならば、そこにはある歪みを感じられたが、しかし各授業単位で見ると、本年度の授業は、各授業者のオリジナリティとチャレンジを感じさせるものであったと思う。ところで、本センターの公開実験授業が当初より一貫してめざしてきたことは、授業者と受講生との相互行為のなかから、受講生がみずからの意味を見出し、みずからの知識を組織化していく、主体的な学びの形成にある³。つまり、われわれは学びというものを、与えられた情報をたんに暗記していくこと、あるいは旧来の認識パターン（枠組み）でとらえていくことは考えていない。われわれの唱える学びとは、与えられた情報をすでに備えている情報と有機的に組織づけることによって、みずからのうちに新たな認識のパターン（枠組み）を創造していくことだと言えるだろう。したがって、このような主体的な学びの形成という観点から見ると、本年度の各授業者は、受講生たちにそのような思考回路が開かれるよう、授業形態・教授内容に昨年度よりもより一層の工夫や修正を重ねていたように思う（ただし、その工夫・修正が実際に効果をなしたかどうかは別問題であるが）。そのあたりの詳細な授業分析は、本書所収の田中・神藤の論考に譲ることにして、ここでは、受講生の主体的な学びを可能にするような授業者と受講生との相互行為のあり方について、田中・神藤の実証的な分析に、さらに現象学的な視点をつけ加えておきたい。

大学の授業と小・中・高等学校までの授業を隔てる特徴は何かと考えたとき、いろいろな特徴があげられると思うが、私は、大学の授業は授業者が同時に研究者でもある、ということを一番にあげておきたい。なぜならこの特徴は、以下のような理由から、大学の授業を考えるうえで重要な意味を持つことになるからである。ルネ・ジラルによると、われわれ人間の欲望というものは、他者（モデル）の欲望を模倣することによって発生する⁴。すなわち、われわれは、本能的な欲望を除いて、恋愛対象や物質的な財、社会的名誉にいたるまで、ほとんど常になんらかの他者の欲望を模倣しているというのだ。ここで重要なのは、この欲望の現象学が師弟関係においても成り立つということである。すなわち、欲望の現象学でとらえるならば、師弟関係とは、師の持つ知への欲望を弟子が欲望することにおいて成り立つ。そして私が思うに、大学の授業における授業者と受講生との関係とは、広い意味でこのような師弟関係でなければならないのではないだろうか。つまり、知に対する欲望を持つもの（授業者）の欲望が、知に対する欲望を持つもの（受講生）の欲望の対象となる、というこの「知への欲望の模倣」こそが、教育の根底にはなければならないのではないか⁵。形容矛盾に聞こえるかもしれないが、受講生たちが主体的な学びを形成するその根底には、受講生たちが授業者の知への欲望を欲望するような構造が必要なのである。だから、当然、この知への欲望の模倣が成立するためには、授業者は常に知のありか（これは無限のものである）を求め続けている者でなければならない。この意味で、大学授業における授業者の研究者性は欠かせないものであると言えるだろう。

う。私は、このような知への志向のもとで成り立つコミュニケーションこそが、学びの場における相互性の根幹にあると考える。本書所収のアンケート調査の結果を見てもわかるように、本年度の公開実験授業が受講生たちからの一定の評価を得ることができたのは、各授業者の授業形態・教授内容において工夫・修正がなされたこともさることながら、それぞれの授業が各授業者の知への欲望を感じさせる授業であったからにほかならないだろう。

4 結びにかえて

平成8年度から開始された公開実験授業の試みもすでに7年が経ち、このまま続けていく価値があるのだろうかという声もあがっている。たしかに公開実験授業を授業研究の場として考えるならば、もっと研究面に力を入れるべきだろうし、相互研修の場として考えるならば、もっと学内の参観者を増やす必要があるだろう。授業研究の面については、授業検討会の席であがっていた、毎年、本センターとしての研究テーマを掲げる、という提案は一つの前進的な試みではないかと思う。それでは相互研修の面についてはどう考えるのか。大学側が本気で高等教育の改善を考えているのならば、せめて本学の教育学部の教員、あるいは教養を受け持つ教員だけでも、年に一度くらいは公開実験授業とその後の授業検討会に参加することを義務づけられないものなのだろうかと感じるが、それは内部事情を知らないRA（院生）という立場だからこそ簡単に言えることなのかもしれない。

-
- 1 田中毎実「大学授業のフィールドワーク」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク——京都大学公開実験授業』玉川大学出版部、2001年、31ページ。
 - 2 京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク——京都大学公開実験授業』玉川大学出版部、2001年、京都大学高等教育教授システム開発センター『大学授業研究の構想——過去から未来へ』東信堂、2002年、ほか。
 - 3 主体的な学びについては、拙論「主体的な学びについての一考察」『平成13年度公開実験授業の記録』（京都大学高等教育叢書）、京都大学高等教育教授システム開発センター、2002年。
 - 4 ルネ・ジラール（吉田幸男訳）『欲望の現象学』法政大学出版局、1971年。
 - 5 「知への欲望の模倣」については、内田樹「教育とエロス」『「おじさん」的思考』晶文社、2002年を参照。

2 研修と研究のあいだ ― 物語の交錯と一般化可能性 ―

松下佳代

はじめに

公開実験授業は、授業実践と相互研修と授業研究を一体のものとして追求する点に、その基本的特徴がある。今年度も、前期・後期あわせて21回の公開実験授業が実施された。公開実験授業は、授業とその後の検討会からなるが、本稿では、このうち検討会に焦点化して分析をおこなう。したがって、本稿で論じるのは、主に相互研修と授業研究の側面ということになる。

私は、昨年4月にこのセンターの構成員になり、1年間、検討会の司会をつとめた。来たばかりの新参者でありながら、センターの核ともいえるプロジェクトの中心的な仕事を任されることになったわけである。本稿では、そのような立場におかれた私の視点から、この1年間の検討会の成果と課題を明らかにしていきたい。ただし、「成果と課題」といっても、あくまでも私自身が検討会を通じて学んだこと、考えたことに限定されていることをおこわりしておく。その際、キーワードとなるのは、「物語の交錯」と「一般化可能性」である。

1. 検討会とはどういう場か

(1) 検討会の性格 ― 第一期の総括

そもそも、検討会とはどういう場なのだろうか。そこに私たちは何を求めている（求めることができる）のだろうか。

検討会の性格については、公開実験授業第一期（1996～98年度）の終了した段階で、石村・大山（2001）によって詳細な検討がおこなわれている。

検討会の生産的な営みは、混沌とした状況の中、さまざまな議論の位相が錯綜し、個々の参加者のさまざまな主観や解釈のズレが衝突する中にこそあるのであり、そこから思いがけぬ洞察や議論の発展が生じてくると言えよう。（石村・大山, 2001, p.147）

この文は、検討会の性格をととてもよく言い当てている。

検討会では、参観者それぞれの立場（授業観、学生観など）や個性によって、多様な観点から、授業に対する意見が述べられる。検討会での他の参加者の発言に対する解釈も多様である。公開実験授業への参加については、最初の2年間の経験から、1998年度以降、「同種の文化を共有し実践のフィールドをもつ教員」（田中, 2001, p.31）、つまり高等教育機関の現職の教員であることという条件がつけられている。また、近年は、参加者が固定化する傾向にあり、とりわけ今年度はその傾向が強かった（本書第1章－1参照）。しかし、それでもやはり、参加者の発言やその解釈における多様性が失われることはなかった。

さらに、検討会のディスカッションは、ほとんどフリートーキングに近い形でおこなわれるため、議論されるテーマも多岐にわたる。ミクロ・レベル（授業の内容・方法、学生の反応など）だけでなく、ときにはミドル・レベル（教養教育のカリキュラムや組織など）、マクロ・レベル（教育システム・制度、その背景にある現代の時代状況など）にも及ぶ。過去6年の間には、「会議の進め方」のような特定の手続きにそって検討がおこなわれたこともあったらしい。しかし、そうしたやり方は、時間や手間がかかるわりに得られるものが少なく、むしろ、大学授業の検討会に必要な多様性・多層性を阻害した、という。また、昨年度は、「参加観察」「フリーカード法」といった新しいツールが採り入れられたが、それぞれ2回ずつ試みられただけで終わった。その理由としては、時間・労力がかかりすぎる、「参加者の物語が一つの物語に収斂する」といったことがあげられている（センター, 2002）。こうしたツールの有効性についてはなお検討の余地があるが、少なくとも今年度の検討会に引き継がれなかったことは事

実である。

私自身、当初は初等・中等教育でおこなわれているようなビデオを用いた検討会——それは、ツールであるだけでなく一定の手続きを提供するものでもある——を構想していたが、実際、検討会を始めてみると、検討会の限られた時間のなかでは、むしろ自由に意見を出し合う方が生産的だと感じた。ビデオを用いた検討会では、どうしてもミクロ・レベルのトピックに議論が制約されてしまう（つまり、多層性が阻害される）ということもその理由の一つだが、もう一つの大きな理由は、創発的な思考が制限されるということである。私は、参観者として、授業をみながら気づいたことをメモしておくようにしていたが、検討会での自分の発言はそのメモとは関係ないものであることが多かった。検討会では、他者の発言によって、その場で新たな観点やアイデアが触発され生成されるからである。また、私自身が授業者になったときは、議論してほしい点をあらかじめ列挙して検討会にのぞんだが、実際の議論は必ずしもそれにそって展開しなかった。しかも、そうした議論は、私に不満をもたらすというよりはむしろ実り多いものであった。

(2) 羅生門的アプローチとの類似性

こうしてみると、公開実験授業は、「羅生門的アプローチ」とよく似た性格をもっているといえる。「羅生門的アプローチ (Rashomon approach)」は、70年代半ばに、それまで優勢であった「工学的アプローチ (technological approach)」と対比的なカリキュラム開発のアプローチとして、イリノイ大学のアトキン (J. M. Atkin) が提起したものである (文部省, 1975)。いうまでもなく、黒澤明の映画『羅生門』(原作は、芥川龍之介の小説『藪の中』) にちなんだ名称である。

「工学的アプローチ」は、工業生産をモデルとするアプローチであり、『一般的目標→特殊目標→行動目標→教材→教授・学習過程→行動目標に照らした評価』という手続きをふむ。それに対し、「羅生門的アプローチ」は、『一般的目標→創造的教授・学習活動→記述→一般的目標に照らした判断』という段階をたどる。ここでは、専門家としての教師が、一般的目標を理解した上で、その専門性と経験を生かして創造的な教授・学習活動をつくる。そして、それによってひきおこされる事象が異なる立場・視点にたつ人びとによってさまざまに記述され、「目標にとらわれない評価」がなされるのである。

「ライフサイクルと教育」でも、テーマはライフサイクルと教育に関するものであること、授業は学生の前理解に食い入りそれをつくりかえていくようなものであること、授業において相互性と応答関係を生みだしていくこと、といった「一般的目標」は共有されていたが、具体的に、どんな教授・学習活動を組むか (どんな問題をとり上げ、どんな教材を用いるか/学習形態はどうするか/何でも帳はどう使うか、など) は、それぞれの授業者に任されていた。また、羅生門的アプローチでは、あらかじめ立てた計画通りに授業を展開することよりも授業における即興的な働きかけや活動が重視されるが、この点も公開実験授業と共通している。

羅生門的アプローチの特徴がもっともはっきり出るのは、「記述」の部分である。このアプローチでは、教授・学習活動の目標が何であったにせよ、それにとらわれずに、その活動によってひき起こされるすべての事象を観察し記述することが望ましいとされる。また、各自の主観性や常識にもとづく記述 (common sense description) が重んじられている。それは、複数の人びとにとる異なる立場・視点によってこそ、教授・学習活動の複雑で内容豊富で多様な側面がとらえられると考えられているからだ。この点でも、公開実験授業との類似性は明らかだろう。

(3) 物語の交錯

しかし、公開実験授業と羅生門的アプローチとの類似性の認識は、二つの問題をよびおこすことになる。一つは、認識の相対主義に対してどういうスタンスを取るかという問題である。『羅生門』では、侍の死についての証言者たちの話は互いに食い違い、それぞれがまったく異なった物語を提示する。真相はまさに「藪の中」である。羅生門的アプローチでも、この相対主義の問題はそのままひきつがれている。では、公開実験授業ではどうだろうか。ここで重要なことは、公開実験授業では、検討会という場が設けられていることである。検討会は、参加者たちが、「互いの (無自覚的な部分も含めて) パースペクティブを、相対化しつつすり合わせる」(田中, 2001, p.199) 場であり、また、「互いに自らが他者を活性化すると同時に自分も活性化されて変わる過程」(石村・大山, 2001, p.142)

を経験する場でもある。このように、検討会は、単に、それぞれの参加者が授業についての自らの物語を提示するだけでなく（また、それぞれの物語を一つの物語に収斂させるのでもなく）、参加者どうしがそれぞれの物語を交錯させ、自らの物語を編み直す場としてとらえられている。この「物語の交錯」を、相対主義に対するセンターのスタンスを表すこととみることができよう。つまり、「物語の交錯」によって、単なる相対主義に陥る危険性は回避されているといえるのである。

（4）一般化可能性 ― 研修と研究の違い

もう一つの問題は、公開実験授業を通して得られる内容はどの程度一般化できるかという問題である。羅生門的アプローチでは、研究方法として、事例研究法（case method）が重視され、個別事例の多面的な観察と評価が採用されている。そこでは、授業について何か一般化できるものを取り出すことよりも、個別事例の検討を通じて教師の専門的力量を高めることに力点が置かれる。一方、公開実験授業の場合も、事例研究法がとられ、個別事例の検討を通じて大学教員の専門的力量を高めることが重視されている点はまったく同じである。これは、相互研修という公開実験授業の重要な側面である。しかし、同時にまた、公開実験授業は授業研究という側面ももっている。この両側面の関係はどうとらえられるのだろうか。研修と研究を同一視できるか、公開実験授業から何か一般化できることはあるか（あるとすれば、どうかたちで、またどういう方法で可能なのか）ということは、検討会でしばしば議論の俎上に乗せられてきた。

①二つの立場

《研修と研究の関係》と《一般化可能性》とは、一見、別々の問題に見えるが、実は、密接に関連しあっている。とりわけ昨年度の検討会では、これらの問題をめぐって激しい議論がかわされている（センター、2001）。大きくは、次の二つの立場である。

A	B
検討会は研修の場であり研究の場でもある （研修と研究の区別をつけない）	検討会は研修の場であり、研究の場ではない （研修と研究は区別すべき）
一般化は必要だし可能 ・一般化のかたち：文脈（使い方）を含んだ技法の提示、ノウハウだがティップスとは違うかたち ・一般化の方法：授業研究のツールの提案（＝教師のリフレクションのための仕掛け） ↓ このツールを公開実験授業および検討会に採り入れることで、検討会は、研修＝研究の場になる	一般化の必要性はいちおう認めるが、可能性についてはやや懐疑的 ・一般化のかたち：文脈を含むことの必要性、ティップスと物語のあいだ ・一般化の方法：？

②研修と研究の区別

今年度初めに、昨年度の検討会の記録に目を通したときには、なぜ、研修と研究を区別するのか、その理由がよくつかめなかった。が、この1年間、公開実験授業に参加してみて、研修と研究はやはり区別すべきだと考えるようになった。《研修》としての意義は、上に述べたように、物語の交錯とそれによる自らの物語の編み直しにある。より具体的にいえば、①検討会の議論をとおして、自分自身の固有のスタイル（授業観・学生観、テーマの立て方、教授・学習活動の組み立て方、授業技術など）が見えてくる、②また、同時に、他者のスタイルと照らし合わせることで、自分の授業の改善についての示唆が得られる、ということである。自分の授業を実際にどう改善するかを考えそれを実行するのは、参加者自身である。検討会で与えられるのは、これまでとは異なる授業への可能性（オ

ルターナティブ)であって、授業改善の処方箋ではない。

しかし、《研修》はそのまま《研究》にはならない。研修と研究の概念的な区別については、まとまった見解があるわけではなく、それが、上の二つの立場を生み出す要因の一つにもなっているのだが、私自身は、少なくとも次の点で違いがあると考えている（ただし、ここでの研修・研究とは、あくまでも公開実験授業における相互研修・授業研究をさす）。

	研 修	研 究
目的	分散的	集約的
データ	限定的	非限定的
分析	部分的	包括的
得られる知見	私的	公的

研修の目的は参加者によって異なり分散的だが、研究の目的は焦点化され集約的である。また、研修で用いられるデータは授業を実際に見・聞きしたことによって得られるデータに限られ分析も部分的にならざるをえないが、研究においては、質的、量的を問わずさまざまなデータが収集され、包括的な分析がおこなわれる必要がある。さらにまた、研修において得られる知見は私的なものであってよいが、研究において得られる知見は公的なものでなければならない。

昨年度の試みは、「参加観察」によって特定の学生の学びのプロセスについてのデータを収集し、「フリーカード法」によって目的を限定した分析をおこなうことによって、研修と研究を一致させようとしたものであった。が、逆に研修のよさを失わせることになったのだと考えられる。

③一般化可能性

一方、一般化可能性については、事態はもっと不明瞭である。第一期のプロジェクト終了をふまえて、田中(2001)は一般化について次のように述べている。

私たちのプロジェクトの「京都大学の一般教育における文系科目」という成立条件には、他の教育状況へただちに一般化できない特殊性がある。しかし、教育研究には、〈それぞれの置かれる個別状況性を突き抜けて普遍化する〉以外に、どんな一般化の手だてがありうるのだろうか。(田中, 2001, p.203)

何らかの一般化の必要性は認める。それは、個別性・特殊性・文脈性を含みつつ、なおかつ普遍性をもつものでなければならない。このあたりまでは、おおかた一致しているのだが、しかし、その可能性・見通しや、一般化の対象・方法などについては、まだまったく混沌とした状態にある。昨年度の公開実験授業では、研修＝研究のツールとして授業のリフレクションのためのツールが用いられた。これは、授業改善のための内容ではなく、授業改善のための方法を共通化することによって、一般化をはかろうとするものであったといえる。確かに、リフレクションのやり方ということなら、大学の水準や種別、学問分野、授業内容、授業形態、教師の個性といった要因に左右されにくく、一般化はおこないやすいだろう。しかし、これで一般化可能性の問題が解決することはなかった。一般化する前に、そのツールの有効性そのものに異議が唱えられたからである。

今年度の検討会でも、一般化可能性については何度か議論されたが、はかばかしい成果は得られなかった。今年度も含めて7年間の公開実験授業のなかでは似たような論点が何度かくり返し出されており、「以前もこういう議論をした」「これについてはこうした方がいい」とエピソード的・経験則的に語られるはするのだが、それを一般化しようという方向にはなかなか進まないのである。一般化を試みようとなると、非常に瑣末なことに思えてしまい、志気をくじかれるということも、一度ならず経験した。また、今年度の検討会では、毎回、前回の検討会の論点を整理し、レジュメにして出したが、そのプロセスにおいても同様のことを感じるがあった。

昨年度の叢書に、検討会での次のようなやりとりの記録がある（センター, 2001, pp. 43f）。

田中 そもそも何をもって一般化と言うのか、そこのところがよくわからない。

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

田中 そんなことを一般化として望んでいるのだろうか……。

今年度の検討会でも似たようなやりとりがおこなわれた。結局、一般化可能性の問題については、ほとんど前進がなかったというのが、正直なところである。

しかし、それならば、公開実験授業から何らかの一般化をおこなうことについては断念すべきなのだろうか。私はそうは思わない。少なくとも現段階では、一般化できない（すべきでない）と結論するに足るだけの試みはなされていないと感じるからである。では、何を・どんなかたちで・どんな方法で一般化するのか。この点については、節をあらためて論じることしよう。

2. 授業研究の可能性 ― 一つの試み

まず、授業研究において検討会がもつ意味を確認しておこう。上に述べたように、検討会の主な役割は研修にある。しかし、そこで出される多様、かつ多層的な意見は、授業研究をおこなおうとする人間が自明視していた「事実」を疑わせ、一人では気づかなかった問題に目を向けさせることによって、授業研究への発想を引き出す。つまり、検討会は授業研究にとってブレンストーミング的な意味をもつのである。

ただし、そこで得られた発想をリサーチ・クエスチョンに仕立て、データを収集し、データと対話しながら理論をつくっていくのは、検討会とは別の場でおこなわれる授業研究の仕事である。

ここでは、そうした授業研究に向けて一つの試みをおこないたい（以下の内容は、部分的には、公開実験授業の時間外に設定した授業研究会（5/29）で報告し、センター内で検討を受けた。ただし、それにかかなりの修正・加筆をおこなっている）。

(1) 検討対象

検討対象とするのは、T教官の授業（主に第3回 5/13）、および、それとの比較材料としてのO教官の授業（第1回 4/15）である。第3回の授業は以下のようなかたちで展開した。

【第3回の授業（部分）】

前回の何でも帳から12この記述が抜粋され、教材として用いられた。そのうち、④～⑦については、授業者が「相互性の切断4種」として取り上げ、「ラベルをはっているだけ」「コメントをかえすだけの内容がない」「君は外にいて評論家ふうの口をきいていますから、まず内に入るようにすすめます」といった授業者自身のコメントを引きながら、批判を加えた。とりわけ、⑦の「1回目ということもあるが、はっきり言って何が言いたいかわからない。おもしろくない。眠かった。残念である」というコメントには、「スタンスとして一番固そうで困るのは⑦」と手厳しく批判した。

それに対して、男子学生Aから、「⑦のような授業評価も何でも帳のコメントとして許されるのではない」「何をラベルというのか」「⑦のようなコメントに対しても『コメントの返し方がない』というのではなくて何らかの反論や提案はできるのではない」「学生は教師が望むようなコメントを書かねばならないのか」といった意見が出され、《応答の可能性》《「ラベルを貼っている」というラベルを貼る…という連鎖とその不毛性》などについて、しばらくやりとりがあった。また、それに対して、別の女子学生Bから、「④～⑦のコメントと他のコメントとでは、前者が授業についての（メタ授業的）コメントであるのに対し、後者は授業の内容についてのコメントであるという点で、違いがある」という意見が出された。

(2) 能動的な参加を要求される授業

T教官の授業では、とりわけ「相互性」が重視されているが、その「相互性」は、外的行動として授業中に教師－学生間や学生同士での相互行為が活発におこなわれるということを意味するのではない（外的行動としての相互行為の質を「双方向性」と呼んで両者を区別することにしよう）。「相互性」の深さは、「双方向性」の大きさではなく、授業内容がどれだけ学生に思考（内的対話）を引き起こしたり信念の組み替えを迫ったりしているかによって測られる。また、授業内容は体系的というより、さまざまな概念・理論やそれにまつわる事例・エピソードなどのトピックが撒き置かれ、ネットワーク的につながっているという特徴をもっている（田口, 2002）。

学生は、授業中に語られるさまざまなトピックから自分に何か「引っ掛かり」をもったものを取り上げ、何でも帳でそれに関する自分の思考（内的対話）を展開することを期待されていた。一方、授業内容に入り込まず、「メタ授業」的な意見・感想にとどまっている何でも帳に対しては、応答を拒否する厳しいコメントが返された。

つまり、この授業において、「相互性」が成り立つのは、(a) のようなプロセスをたどることによってだといえる。

(a) 授業内容に関わる内的対話をおこなった学生：

→何でも帳に《授業内容的・具体的なこと》を書く

→授業者の応答 = 「相互性」の達成

(b) 授業内容に関わる内的対話をおこなわなかった学生：

→何でも帳に《メタ授業的・漠然としたこと》を書く

→授業者の応答の拒否（という応答） = 「相互性」は達成されない

しかし、T教官の授業を通じて、学生が自分自身の中に授業内容に関わる内的対話を引き起こすには、学生はきわめて能動的に授業に参加することを要求される。なぜなら、T教官の授業には、《学生を内的対話に引き込むための援助（仕掛け）》があまり多く仕組まれていないからである。

内的対話を引き起こすための資料は「撒き餌」のように配られる。しかし、資料間の関係はあまり明確には示されないし、思考のための課題（発問）や時間が与えられるわけでもない。学生は、自分自身の力で関係をつけ、課題を立てなければならない。例えば、ある学生は次のように書いている。

突然だが、私は考えるという行動が遅く、その人がしゃべっていると頭の中が白紙状態になって考えられなくなるという欠点がある。だから今日のプリント「前回の授業についての何でも帳の抜粋をのせたプリント」の①の「心の中で対話」するヒマなんか無いと思った。しかし、今日は授業で先生の話や書いてあることに對して自分の意見や疑問を1つずつひらめいた瞬間に書きなぐっていったら、かなり「対話」できて、有意義な時間になった。（第4回5/20の何でも帳より）

(a) のように、授業内容に入り込めた学生にとっては、T教官の授業はしばしばとても知的刺激にとみ、印象深いものとなる（田口, 2002）。今年度の授業でも、年度最後におこなったアンケート調査で、T教官の授業については、批判的なコメントもみられたが、印象深かった授業にあげている学生も複数にのぼる。私の授業に対して、批判はなかったものの、一方、印象に残る授業にあげた学生も一人しかいなかったのとは対照的であった（本書第1章－3参照）。

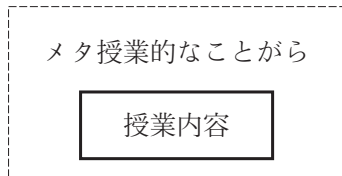
(3) 妨害要因

さて、第2回、第3回の授業において(b)のようなメタ授業的なコメントが多く出てきたことについて、T教官は、「授業評価の実施が学生を評論家にしていること」を原因としてあげられた（第3回の授業での発言より）。おそらく、それも原因の一つではあるだろう。が、私には必ずしもそればかりではないように思われる。

むしろ、T教官の授業のなかに、授業内容に入り込むことを妨げ、メタ授業的なことがらに学生の注意をおしとどめている要因がある、とも考えられるのではないだろうか（下図の【状態ii】）。

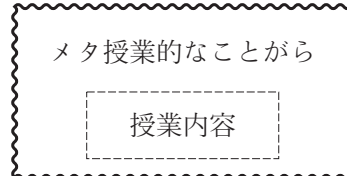
【状態 i】

メタ授業的なことがらは透明
⇒授業内容に集中できる



【状態 ii】

メタ授業的なことがらでの抵抗・軋轢
⇒授業内容に入り込めない



【状態ii】にいる学生にとって、「メタ授業的なコメントはダメ」というコメントは、自分がメタ授業的なことがらで感じている抵抗感・軋轢を押しとどめて、授業者が望むように「授業内容」に集中せよ、というメッセージとして受け取られかねない。

《学生が授業内容に入り込むことを妨害する要因》として、次のようなことが考えられよう。

〈1〉オリエンテーション（第1回）から学生が期待していた授業（双方向性のある授業、面白い授業、刺激的な授業）と実際の授業とのズレ

〈2〉授業技術の問題

- ・教材：資料から何を読みとるかを考える時間が与えられていないため、学生が自分の「前理解」を意識する時間がない
- ・板書：専門用語でもあまり板書されない
- ・発問：典型的な発問は、「[君、] これを読んで（聞いて）どう思う？」（指名を伴わないこともある）である。「これ」が単純なテキストでない限り、このような発問にすぐに答えられる学生は多くない
- ・語りかける相手（addressee）：
 - ・Sn（個別の受講者）とSs（受講者全体）を区別する標識（marker）がほとんど使われないため、誰に語りかけているのか、SnとSsの区別がわかりにくい
 - ・第1回のO教官の授業では、下のような標識が使われていた
 - ・質問している相手（Sn）に対して語りかけるとき
e.g. マイクを手渡しにその学生のところまで行く（位置）、その学生を見る（視線）、手で指す（身振り）
 - ・全体（Ss）に対して語りかけるとき
e.g. 教壇に戻る（位置）、全体を見渡す（視線）、手を回す（身振り）
- ・その他の教授行為：
 - ・第1回のO教官の授業では、下のような教授行為がみられたが、T教官の授業にはほとんどみられない
 - ・注意の喚起
e.g. 「いいですか、これはとても大切なことですよ」「はい、…」
 - ・予告文
e.g. 「さあ、ここで聞いてみましょうか」
「はい、じゃあ、今度は具体的なことやっていきますね」

〈3〉授業構造のわかりにくさ

この〈3〉の要因については、項をあらためて少し詳しくみていくことにする。

(4) 授業構造のわかりにくさ

①授業の構造

一般的な授業の構造を、ミーハン（Mehan, 1979）が図1のように、「階層的・継起的組織化（hierarchical and sequential organization）」として定式化したことはよく知られている。

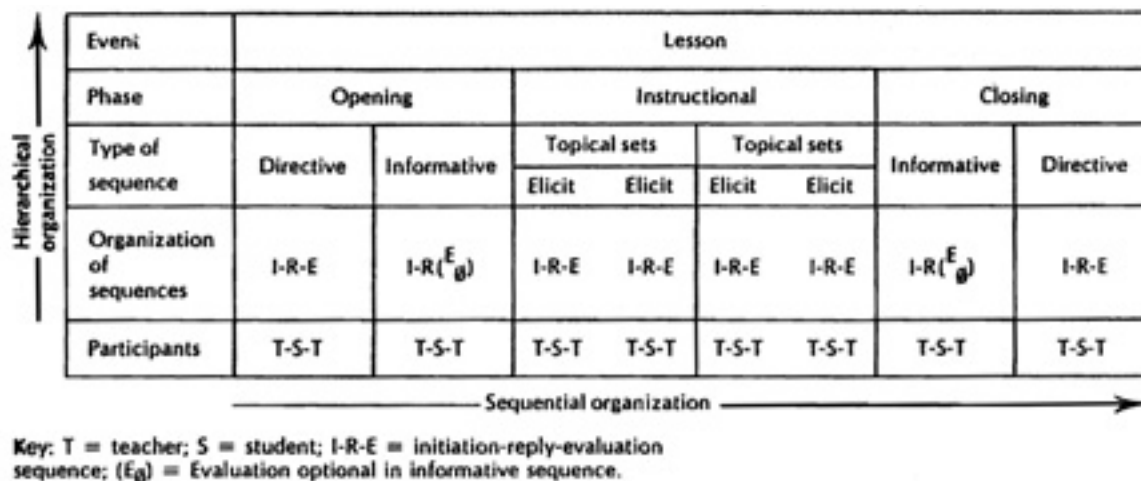


図1 授業の構造（Mehan, 1979, p.73より抜粋）

ミーハンは、授業のプロセスを、「IRE連鎖（IRE sequence）」を単位とする教師と生徒の間の相互行為としてとらえた。「IRE連鎖」とは、Initiation（開始）－Reply（応答）－Evaluation（評価）からなる相互行為のパターンのことである。《I－R－E》は、具体的には《発問（elicitation）－返答－評価》、《指示（directive）－反応－評価》、《説明（informative）－受容》といったかたちをとる。また、教室ではふつう、IとEの行為は教師によって、Rの行為は生徒によっておこなわれる。つまり、IRE連鎖は、教室の規範であり、授業での教師・生徒の分業の仕方を規定しているものである。IRE連鎖はいくつか集まって「トピック（topical sets）」をなし、さらにトピックが集まって「段階（phase）」をなす。授業は、このように階層的・継的に組織化されている。ちなみに、田口（2002）によっておこなわれた「授業の構造」の分析は、トピック間の内容的な関係を概念地図法のようにノードとリンクを使って図表現することにより、授業内容の構造を明らかにしようとしたものだといえる。

もちろん、図1に示されているのは伝統的な一斉授業に一般的にみられる構造であって、それぞれの授業にはそれぞれ固有の構造が存在する。その構造は一回ずつ異なっているが、ある授業者がおこなう授業には何らかの共通性があり、それが授業者に固有な授業スタイルを生み出す一つの要因となっている。

②授業構造のわかりにくさの要因

ここで重要なことは、授業構造の了解・共有が、相互行為的におこなわれるということである。授業構造は、たいていの場合、まずは授業者の方がそれを創り出すよう働きかけ、学生との相互行為を通じて、しだいに両者の間で了解され共有されていく。したがって、授業者から提示されるこの構造が見えにくいと、学生は授業内容に入り込む前に、この授業構造の理解にエネルギーを費やさなければならない。

では、授業の構造がわかりにくいとはどういうことだろうか。授業の構造が存在するには、授業がいくつかの部分に分節化されなければならない。その分節の区切りを示すのが、「境界標識（boundary marker）」である。

境界標識は、

- ・言語的：語句（e.g.「さて」「次に」「ここまでで質問ありませんか」「何でも帳の②を見て下さい」）、予告文

- ・パラ言語的：間(ま)、声のトーン・強弱など
- ・非言語的：視線、位置、姿勢、身振り、行動 (e.g. 資料の配付) など

といった形で示される。

こうした境界標識が授業者によって示されないと、学生には授業の構造がわかりにくくなる。また、境界標識が示されたとしても、授業の構造そのものが複雑であれば、やはり授業構造はわかりにくくなる。つまり、授業構造のわかりにくさは、(a) 境界標識が乏しい (境界生成作業 (boundary marking work) があまりおこなわれな
い)、(b) 授業構造そのものが複雑である、といった要因によって生じると考えられる。

この二つの要因が重なってあらわれている場面をあげよう。

【抜粋①をめぐる応答 (第3回)】

何でも帳①を学生に読ませた後、「読んでみてどう思う？」と質問 (Q₁)。学生は沈黙。①について授業者自身が解説を入れながら読み (I₁)、再び「どう思う？」(Q₂)。学生、沈黙したまま。「今の人が答えるまで余分なことを言うけど」とリースマンの他者志向型の話 (I₂)。「今の人、どう思う？　そういうところあるか？」と三たび質問 (Q₃)。今度はかなり長い間 (24秒)。「答えが出るの待ってるの () 知ってるか知らんかわからんけど」と、ロジャーズの本に書いてあったことと実際、松山市でグループエンカウンターをしたときに起きたこととの違い (I₃)、UCLA の教授による授業での日本の学生の反応 (I₄)、この二つの事例がつながることが述べられる (I₃とI₄の関連づけ)。「僕はこういうふう突然あてちゃった。で、答えは出えへんわけよ。出えへんと思うよ、僕は」(I₅)、「ディスカッションしたらいいのか。だが、僕はディスカッションが嫌いなんだ。ディスカッションに疑いをもっている」(I₆) といったメタ授業的なことが語られたあと、四たび、最初の質問がおこなわれる (Q₄)。学生は今度も黙ったままなので、授業者は「言いにくいかな。パスしてあげようか」(E) と助け船を出して、この場面が終了する。

(注) Q は発問、I は説明、E は評価を表す。

この場面では、境界標識があまり明確には示されなかった上、発問の中に説明が次々に埋め込まれるという入れ子構造になっていた。それは、授業者の意図としては、学生に考える時間を与えようとしたことだったのかもしれない。しかし、学生の側からすれば、自分への質問のセッションがずっと継続しているのだという認識をもちにくかったと推測される。

田口 (2002) の分析で明らかになったように、T 教官の授業では、授業内容の構造がかなり複雑なネットワーク状をなしている。そのこと自体は問題ではない (むしろ、私の授業では、授業内容の構造がリニアである点が批判された)。

しかし、授業内容の構造が複雑であればそれだけいっそう、学生を授業内容に入り込ませるためには、その構造が明確に示される必要がある。授業内容の構造は板書・教科書・レジュメなどによって直接示されることもあるが、T 教官の授業のように、そうした構造の提示がなくほとんどが語りで進められる授業の場合には、とりわけ境界生成作業が重要な役割をはたすことになるだろう。

(5) 再び、一般化可能性について

さて、以上論じてきた、授業構造をとらえる分析枠組み、授業構造のわかりにくさの要因などは、一般化可能性をもつと私は考える。

これらのアイデアは、授業内容にはふみこまない分、実質的な中身には欠ける。しかし、さまざまな学問領域の授業を対象としなければならない大学授業研究においては、まず、このような形式的なところから入ることに積極的な意味がある。

一方、これらのアイデアは、センターでおこなわれてきた公開実験授業の授業研究の成果と重なりや関連をもつ。「授業の構造の構造化」(田中, 2001) や「遭遇期－探索期－確立期」(大山, 1998) といった公開実験授業のなかから生みだされてきた概念や、授業内容の構造の分析 (田口, 2002) などの手法とあわせて、授業の分析概念・手法

をさらに豊富化していくことで、授業の全体構造を把握していく作業を進めることができるだろう。

「何がよい授業なのか」を一般的に示すのではなく、各授業者が自分の授業スタイルをもちつつ授業をリフレクションしていく際に役立つような分析概念・手法を示すこと。それが、物語の交錯と一般化可能性を結びつける一つの方法なのではないか、と現段階では考えている。

3. 来年度に向けて

(1) 公開実験授業

①リレー式と個人担当式

来年度は、第二期の最終年度にあたる。第一期が1996～98年度の3年間だったことから、第二期も当初の計画では1999～2001年度の予定だったのだが、今年度1年間延長し、さらに来年度まで延長することになった。もう1年かけて、公開実験授業というスタイルの総括——それを継続することの意義も含めて——をおこなおうということになったためである。

授業担当の方式としては、第一期は田中教授が一人で通年担当し、第二期はリレー式で複数の教官が担当するという形をとってきた。リレー式には、より多くの参加者が授業者・参観者双方の立場を経験できる、比較的短期間のなかでさまざまな授業スタイル・テーマの検討が可能になる、といったメリットがある。が、他方で、テーマを深めるには回数が足りない、学生の学びの質（とくに何でも帳の記述）を継続して把握し高めることが難しい、学生の授業への構えを一貫させにくい、といったデメリットもあることがわかってきた。

そこで、今年度からセメスター制が導入されたことを生かして、来年度は、前期はリレー式、後期は個人担当式で公開実験授業をおこなうことになった。そのなかで、リレー式のよさを残しながら、できるだけ学生の学びの質が把握できるような方法を検討していきたい。

②出張型の公開実験授業

第1章－2でデータとしてあげたように、今年度は、公開実験授業への参加者が少なく、とりわけ学内から参加した教員はゼロであった。

学外からの参加者の減少・固定化の原因としては、FDがひととおり普及し流行的現象としてのFDが沈静化したということが考えられる。もしそうだとすれば、相互研修のスタイルの提案としての役割は果たし終えたといえるのかもしれない。

一方、学内からの参加者の少なさについては、大学教員のいっそうの多忙化と“コストパフォーマンス”の低さ、「一般教育における文系科目」であることの制約といったことが原因として考えられよう。物語の交錯という方法は、うまい授業のやり方を求めて来る参加者には、とてもまだるっこく感じられるだろう。が、われわれとしては、非効率性にまさる意義を認めているので、今のところその方法を変えるつもりはない。しかし、「一般教育における文系科目」であることの制約については、対処することが必要だし可能でもあると考える。

現在計画しているのは、出張型の公開実験授業である。これは、この間、授業参観プロジェクトなどを通して培ってきた学内のネットワークを使って、学内他部局の教官に授業を公開してもらい、そこで授業検討会を開こうというものである。これまでの公開実験授業の成果は「一般教育における文系科目」という制約を離れたところで有効性をもちうるだろうか。また、自分の専門分野を離れたところでどんな貢献ができるのかが試されるという点で、センターのスタッフにとっても大きなチャレンジとなる。

(2) 検討会のツール

本書第2章2.3では、授業者へのVTRインタビューにもとづく授業検討がおこなわれている。また、つづく2.4では、授業者がビデオを見ながら授業を語るという方法の意義が論じられ、ワークショップ型授業検討会への応用が提案されている。

本稿で述べてきたように、これまで、検討会については、特別のツール・手続きは使わない、特定のテーマは立

てないということが、積極的な方針として語られてきた。しかし、第2章での検討の豊かさは、あらためて、ビデオというツール（それを使うことに伴う手続きを含めて）の内包する可能性を示している。

1コマ分の授業を検討するには時間が足りない、論点がミクロ・レベルに偏りやすいなどの問題点はあるが、授業場面の一部を切り出す、リレー式の場合は担当回の1回に限定するなどのやり方をとれば、そうした問題点はクリアできるだろう。

ビデオを使った検討会の方法を検討したい。

(3) 授業研究の方法論

授業研究の方法論についても、課題をあげておきたい。私たちのセンターは、「大学授業のフィールドワーク」を研究の方法論としてかかげてきた。しかし、フィールドワークとしての方法論的吟味はどのていどなされてきたのだろうか。

佐藤（2002）は、フィールドを理解するには、さまざまな質的・量的方法を統合する「トライアングレーション」が必要であるという。これまでセンターでは、相互行為分析（大山）、授業内容の構造の分析（田口）の他に、授業中の学生の行動観察（米谷）、顔上げ行動の分析（溝上・神藤）、参加観察法（藤岡）といった実証的研究がおこなわれてきた。だが、それらの布置を明確にし、統合する視点は欠けていたように思われる。

大学授業のフィールドワークをおこなおうとする際にネックになるのは、学生の学習のデータのとりにくさである。公開実験授業には何でも帳というツールがある。これによって、学生の学習をスナップショット的に把握することはできる。しかし、それを学生の授業中の学習のプロセスとつきあわせることは容易ではない。それは一つには、授業中の学習のプロセスを把握することが困難だからである。行動観察、顔上げ行動の分析、参加観察法はいずれも、授業中の学生の外的行動・表出から彼らの学習のプロセスを把握しようとする試みだったが、これらの研究はその把握がいかに困難かを示すこととなった。もう一つの要因として、学生の匿名性があげられる。初等・中等教育での授業研究では、子どもの名前と顔を一致させることは授業研究の第一歩である。しかし、大学の授業研究では必ずしもそうではない。それは人数的な問題というより（実際、今年度の後期はわずか34名の履修者であった）、むしろ学生の匿名性を自由さとして重んじる大学教育の文化の問題である。今年度、私の授業担当期間は、試験的に、何でも帳の記述を实名とし、授業中にも名札をつけてもらったが、他の授業者では（1名を除いて）こうした方法はとられなかった。匿名性を維持することは授業研究の可能性を狭めるが、かといって匿名性のもつ自由さを大学教育の文化として尊重する授業者に、匿名性を破棄するよう迫ることはできない。授業実践より授業研究を重視するのは転倒した論理だろう。ここにも、大学授業研究独自の困難さがあるのである。

大学授業研究の方法論をどうつくっていくのか、これも来年度に向けての大きな課題である。

文 献

石村雅雄・大山泰宏 2001 「公開実験授業検討会 ― その構造 ―」 京都大学高等教育教授システム開発センター（編）『大学授業のフィールドワーク』東信堂。

京都大学高等教育教授システム開発センター（編）2002 『平成13年度公開実験授業の記録（京都大学高等教育叢書13）』。

Mehan, H. 1979 *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.

文部省大臣官房調査統計課（編）1975 『カリキュラム開発の課題 ― カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書 ―』大蔵省印刷局。

大山泰宏 1998 「授業のフレームと日常の知 ― 『何でも帳』を主とした相互行為分析を通して ―」 『京都大学高等教育研究』第4号, 65-81頁。

佐藤郁哉 2002 『フィールドワークの技法 ― 問いを育てる、仮説をきたえる ―』新曜社。

田口真奈 2002 『『考える力』の育成をめざした授業の構造』 京都大学高等教育教授システム開発センター（編）『大

学授業研究の構想 ― 過去から未来へ ― 』東信堂.

田中毎実 2001「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』東信堂.