

KKJ（京都大学慶應義塾大学連携ゼミ）実践の前提と展開

田中毎実

（京都大学高等教育教授システム開発センター）

1 はじめに

1) 本報告書について

本報告書は、私たちが平成11年度前学期に実施した、KKJ（京都大学慶應義塾大学連携ゼミ）に関連する記録と研究論文を集めたものである。以下の諸論考で順次詳細に報告するように、KKJは、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井下理教授の二つの研究グループが共同で始めた、新たな大学教育実践・研究プロジェクトである。この実践研究のフィールドは、京都大学高等教育教授システム開発センターが提供した全学共通科目のゼミと井下教授のゼミであり、両ゼミは、電子会議室での日常的交流と2泊3日の合同合宿で緊密に結びつけられた。

この二つの研究グループの共同作業は、私と井下教授の個人的信頼に支えられながら、これまでそれぞれのグループが蓄積してきた実践的理論的成果と直面してきた問題を前提として、出発した。この「成果」と「問題」については後の諸論考で詳しく議論するが、さしあたってここでは、私が承知している限りでの京都大学側の前提条件についてだけ、大雑把に記しておこう。私に限って言えば、今回のプロジェクトは、これまで4年間にわたって実施してきた公開実験授業の理論的成果と課題の直接の延長上にあるものと考えている。

2) KKJ実践の前段階—公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトの課題

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成11年度中に、本報告書を含めて合計3冊の授業実践・授業研究の報告書を刊行する。本報告書のほかには、平成10年度および平成11年度の公開実験授業の記録である^{注1}。この2冊の記録とこれまでの公開実験授業の記録とをざっと通覧すれば明らかなように、平成9年度以来、私が一人で講師を務めた公開授業に基づくプロジェクト（公開実験授業第Ⅰ期プロジェクト）は、3年目を迎える今年度で一応終結した。これは、平成11年度からは、講義者が順次講義を引き継ぐリレー式の公開授業（公開実験授業第Ⅱ期プロジェクト）とここで報告するKKJの新たな2つのプロジェクトに引き継がれたのである。

一般的に言って、同一のプロジェクトを3年以上続けることは、あまり生産的ではない。3年もたてば、プロジェクトの大きな輪郭は誰の目にも明らかになり、予想もつかない新たな事態などは、もはやあまり生じなくなる。こうして、すでに報告書^{注2}で書いたように、10年度には授業者である私は、授業中にも授業検討会のさなかにも、しばしば名状しがたい一種の既視感と徒労感におそわれたのである。しかし、プロジェクトの形式を大きく転換したことには、こんな無駄を避けるといった消極的な理由ばかりではなく、もっと積極的な理由もある。積極的理由とは、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、惰性化しつつあるプロジェクトへ質的転回をもたらすことである。

私たちは、まず第1に、第Ⅰ期プロジェクトのように、授業者と参観者をはっきりと分けず、授業検討会の構成員と授業実践者集団をなるべく一致させて、掛け値のない仕方です「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意思疎通をうまく組織できなかった第Ⅰ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展開させこれを組織化し、この錯綜した相互行為連関を通して、分厚い相互形成を可能にするような生産的な場を創り出そうとした。こうして、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、二つの大学のゼミを（電子会議室による日常的連携と合宿授業による非日常的連携を媒介にして）緊密に結合させた連携ゼミという形で結実したのである。

このようにプロジェクトを新たに転換しなければならないという不可避性とその実現可能性は、平成10年度公開実験授業を実施する中で、私たちにはじょじょに明らかになってきた。ここではまず、＜授業における相互行為

の組織化>に焦点づけて、KKJの前史について若干の説明を加えておこう。

2 公開実験授業からKKJへ

—平成10年度公開実験授業の実践から—

私たちの「公開実験授業」プロジェクトには、学生と授業者の相互行為を実践的に組み立てる「授業実践」という面、授業参観者たちと授業検討会などで相互研修を実施する「公開授業」という面、授業実践をフィールドとして実証的な検討を加える「実験授業」という面の、3つがある。第Ⅰ期プロジェクト3年の最終年度である平成10年度には、マンネリ化した繰り返しのなかで、それでもこの3つの面にいずれについてもいくつかの新しい発見があった。KKJとの関連で、ここではもっぱら授業実践に焦点づけて、受講生と教師との相互行為の組織化に関して、新たにえられた知見と私たちが直面した課題についてまとめておこう。

1) 受講者制限と受講生の二極分解

平成10年度には、教室の収容可能数をはるかに超えた受講希望者があったので、受講生に人数制限を加えざるをえなかった。第1回で、授業の内容と形式についてオリエンテーションを行った上で、人数制限について話した。第2回の授業に先だって、受講届を提出したおよそ300名から70名を選別し公表した。この選別は、(第2回に受講生に配布し、毎時間記入させ、それにたいして講義者がコメントを書き加える作業を繰り返した)「感想・意見・反論／何でも帳」をざっと眺めてみれば明かなように、一部の学生には「選ばれた」という意識をあたえたようだ。しかし、「何でも帳」での受講生たちの記述の質を全体として振り返るなら、あまりひどい学生はいないにしても、かならずしも粒ぞろいというわけでもない。どちらかといえば無個性で均一的である。選別は、極端に意欲の低い学生を排除したにしても、それ以上に行き過ぎたとはいえない。しかし、時間の経過とともに、受講生は例年通り、授業にコミットする集団とあまりコミットしない集団との二つに分裂してきた。

授業開始からあまり間のない時期に、恒常的な欠席者たちが出現した。さらに、授業で配布する「何でも帳」抜粋に掲載される見込みのあまりない、つまり授業へのコミットの薄いコメントしか書けない受講生たちが出現し、やがて固定化してきた。欠席する者と出席する者、コメント抜粋に掲載される者とされない者との二極分解が、あらわになってきたのである。これは、受講生の側の構えによるのか。あるいは、授業の内容によるのか。つまり、受講生が、授業のかなり難しい議論にもきちんとコミットできる集団とそうでない集団に、分化しつつあるのか。それとも、授業へのコミットの意欲を削ぐような授業者のまずい教え方によるのか。この判断は難しい。それはともかくとして、授業の大きな流れの中では、不断に進行する授業にうまくコミットできている者はますますコミットし、うまくコミットできない者はますますコミットできなくなる。このようなやっかいな循環が、あらわになってきたのである。

この年度の授業でも、固定的な欠席者が出現した以後には、私にとって、授業はやりやすくなり、「何でも帳」のコメントも多くが質的に高いものになってきた。あまりコミットしていない学生たちの多くが、欠席するようになったせいかもしれない。欠席者のそれまでのコメントを読み返してみると、もちろん彼らのすべてがコミットしていない学生ばかりであるわけではない。しかし、欠席者の多くがコミットの薄い学生であることも、たしかである。出席した学生のコメントの質が高くなれば、休みがちの学生にとっては敷居はますます高くなる。このような二極分解に直面して、講義者は、どちらを主に視野において授業を組み立てるべきか。残念ながら、この年度でも私は、この難問にうまく答えることはできなかった。

ときには、受講生が「授業へのノリの悪さ」について、反省的にしかし幾分かの焦燥感をもって、書いている場合もある。このように授業に「何とかのろうとする」善意の受講生のコメントから、彼らが「のりきれない」原因を、(一律ではなさそうだから)それぞれに推し量ることができる。しかし彼らの場合には、あらかじめ授業に何とかコミットしているのだから、彼らそれぞれにこたえ、彼らを授業の大きな流れに招き入れることは、それほど難しくはない。問題は、はじめからコミットの薄い学生の場合である。あらかじめ「自分は単位取りのためだけに来ている」と自己規定してしまっている受講生に、この規定を突破して受講意欲をかきたてることには、(この

3年の実践経験からすれば) あきらかに限界がある。しかし何らかの手だてを取らないわけにはいかない。以下、私が試みた努力について、まとめてみる。

2) 二極分解を克服するために

私は、受講生の二極分解を克服するために、4つの措置をとった。第1に、受講生に授業意図を理解させ、それによって彼らの主体的な参加を促そうとした。第2に、「何でも帳」コメントの書き方を指導して、これによって授業に主体的に参加せざるをえなくなる条件を創り出そうとした。第3に、授業にあまりコミットしていない受講生に、「自分もコミットしている」という実感をもたせるように、授業での「何でも帳」抜粋の配布の仕方を変えてみた。第4に、あまりコミットしていない受講生も含めた全体的討論を授業中に組織できないかとも考えた。しかし以下で見るように、この4つのいずれもが、決定的な効果をもったようには思われない。あらかじめ指摘しておくとして、この試みの失敗とそれによる失意こそが、KKJプロジェクトを構想せざるをえないきっかけとなったのである。

(1) 授業意図を理解させ、授業への参加を促そうとした

授業の開始に当たって、このプロジェクトの課題(授業実践・教員の相互研修・実験授業)と授業特性(双方向性、自律的な思考と表現の重視)について話し、授業で予定している調査などについても予告した。この授業の大学授業研究という意図と関連して今日の大学教育をめぐる基本的諸問題についても話し、ひるがえって、この授業が、大学における受講生自身の日常生活の反省の場でもあることを話した。さらに、この種の授業形式への学生側の抵抗感を付度して、公開実験授業が、第一義的には教師集団の反省のための手だてであって、学生を実験動物として扱うものではないことを、のべた。その後も、公開実験授業プロジェクトにもとづく私たちの研究の内容や成果を、彼らに公開し、できるだけきちんと伝達するように努めた。いずれも、彼らの疑心暗鬼を避け、積極的なコミットを引き出すためである。この授業における相互行為のほとんど唯一の媒介ないし道具は、「何でも帳」である。

一般的に言って、どんなメディアも人間関係に持ち込まれると、たんなる道具ではなく、それぞれに特有の仕方人間関係を再編成する。もちろん、「何でも帳」も、たんなる道具ではなく、授業者と受講生との間の新たなメディアであり、新たな関係を作り出すものである。この授業では、まさにこのような授業者と受講生との新たな相互的な関係の創造が、一貫した課題である。私は受講生たちに、この授業の形式的構造(「何でも帳」を媒介とする授業者と受講生との相互行為)を何とかして理解させ、相互行為への動機づけを図ろうとした。

「何でも帳」について、私は、「勝手なことをく何でも恣意的に>書けば良いわけではなく、コメントの内容は、そのつどの講義者との相互関係のありようによって、そのつどに規制される」という当たり前の事実、繰り返し注意を促した。私の授業が受講生たちのコメントへの応答であるように、彼らのコメントもまた、授業への応答であるべきである。受講生は、ただ授業に参加すればよいのではなく、授業にとって「構成的な」仕方参加しなければならない。さらに、適切な機会をとらえて、「何でも帳」が授業者によってどのように読み取られているのかについても、説明した。授業者が見る限り、受講生一人一人の「何でも帳」ではそれぞれの思考がそれぞれの仕方ですっきりと流れており、これに授業者がコメントを加えたり抜粋したりして適度な刺激を与えることによって、一人一人の思考の流れは、流れを増したり、ねじれたり、干上がったたりする。授業者は、この複雑な流れをきちんと把握し、ここに何とかして構成的に関与したい。この授業者の意図を、繰り返し説明した。

悟りの速い学生は、こんな解説を受けるまでもなく、授業の基本構造をいち早くすっきり見抜いてしまう。そして場合によっては、この仕組まれた状況に巻き込まれている自分自身に無性に苛立つ。彼らに対しては、正確な認識を養めると同時に、このように(授業についてのメタレベルの認識を共有しながら)授業を共同で作っていくことこそが、この授業の目標であることを、伝えた。このやっかいな「授業の構造」に対しては、受講生のなかにはかなりの抵抗や否定的な意見もある。こうして彼らのコメントには、鋭敏で素直な見解、優等生的なあせり、授業者への鋭い反論、否定的見解などがあるが、それぞれを十分に認め、授業構造のメタレベルでの集団的理解に結びつけようと努めた。

このような相互行為が蓄積されるにつれて、授業にコミットし続ける受講生の記述の質は、かなり向上する。その結果、多少難しいかと懸念されるような授業内容に対しても、かなり深く応ずるコメントが、かならず出現するようになる。特定の主題に関連するコメントを集めれば、それに関連する議論の考えられる限りでの幅を、まんべんなく覆うことができる。しかし他方では、どんな働きかけも弾き返してしまうような、どうしようもないコメントも残っている。この点、授業者は、どうしても徒労感を免れることができないのである。

(2)「何でも帳」でのコメントの書き方を指導した

私は、「何でも帳」のコメントが授業者との相互行為の文脈のうちにあるという、この授業でもっとも基本的で大切な事実を、受講生たちに何とか伝えようとした。これは、口で説明しても無駄である。彼らのコメントへ、きちんと欠かさず応答のコメントを記入する。授業の主要な部分で、コメント抜粋を活用する。こうして、事実によって納得させるほかはない。コメント抜粋の量については、解説に必要な時間などを考慮すれば多すぎるときもあったが、抜粋を中心に授業を構成するという授業者の意志を受講生たちに示すためにも、あえてそのままにしておいた。さらに、「何でも帳」の書き方を示すのに適切なコメントがあれば、すかさず利用した。たとえば、「何でも帳」抜粋での知的理解と感性的理解とについて論じたコメントがあったが、これはすぐに抜粋で利用し、知的な理解や言語的表現能力の乏しさでコメントをうまく書けない受講生を念頭に置いて、「一般的に言って、むしろ感性レベルに深く根ざした表現によってこそ、意思疎通はうまく成立する」と指摘した。

それでも、応答のしようのないむなしいコメントは、なくなる。たとえば、どんな授業内容の場合でも、授業へのコミットが薄くて書く材料のない受講生たちがコメントを何とかでっちあげるのに飛びつきがちなテーマが、かならず幾つかはある。彼らのコメントはこの種のテーマにしつこく集中する。さらに、どうしても自分の反省を介在させていない（いわば他人の）言葉でしか、文章の書けない受講生もいる。パタン化された他人の思考は、当人の思考を貧困化させるのである。とはいえ、読み手には授業へのコミットがひどく薄いと感じられても、それが精神的に余裕のない書き手の授業への精一杯の距離の取り方であるような場合もある。そこで、無内容なコメントについては、授業場面ではあまり積極的には働きかけなかった。時に、抜粋印刷して配布して実例として示し、なるべく攻撃の色彩をゆるめつつ、問題点を柔らかく訴えるにとどめた。

さらに、授業者が対応に困るようなプライベートな記述もある。10年度当初は、この種の扱いにくいコメントはほとんどなかった。例外がないわけではない。たとえば、自分の軽度のハンディキャップについて、さらりと書いたコメントがあった。すでに克服済みのこととして書かれていたので、このコメントを触発したかもしれない私の講義について、「不快ではなかったか」と問いかけて、反応を待った。受講生は「不快ではなかった」と応え、翌週のコメントでは、別のつらい思い出について書いた。結局、この受講生は一年をかけて自己探索の旅を遂行したのである。

ともあれ、扱いにくいコメントは、当初はこの程度であった。ところが、例年なら授業のごく早い段階（遭遇期^{注3}）で頻出しがちなプライベートなコメントが、10年度は、通年授業中程の時期に集中的に現われた。このことを、どのように考えるべきか。今年度は実験授業の色彩が濃厚だったので、それへの抵抗感から学生の内的な旅の進行が遅れがちなのか。それとも、それに先立つ授業で受講生の全コメントを配布し、授業へのコミットを促した余波なのか。ともあれ、これが授業展開の一つの節目となったことはたしかである。いずれにせよ、「何でも帳」は、授業における相互行為を構成するために、このプロジェクトで徐々に開発してきたほとんど唯一のツールである。平成10年度実践では、このツールの使い方に、かなりの工夫を加えた。

(3)「何でも帳」抜粋の配布の仕方を変えた

①全コメント配布 10年度の授業では合計4回、出席者全員のコメントを（抜粋するのではなく）すべて印刷して配布した。これには、幾つかの意図がある。全コメント配布によって、その前後数回の授業で目立った（コメントを抜粋される受講生が固定化しつつあるという）傾向を打ち破り、全員に授業へのコミットを促したい。さらに、受講生の一人一人に、一定の時点で切り取られた自分たち全員の授業への関わり方を全体として俯瞰させ、他の受講生たちのコミットメントの有り様に自分のそれを重ね合わせて、自分の位置測定をさせたい。最後に、受

講生に、それぞれのコメントに対して授業者がどのようなコメントを返しているのかを俯瞰させ、授業の中で相互行為が全体としてどのように展開されているかを、「客観的に」（正確に言えば、授業者と同様の「メタレベルの視線で」）見るように促したい。これが、私の意図だった。

全コメント配布で懸念されるのは、配布を予期せずに扱いにくいコメントが書かれているような場合である。全コメント配布をあらかじめ予告し、実際に書かれたコメントを慎重に判断した上で、実施した。最初の時には、コメント総数57、これを合計8つのカテゴリーに分類し、5枚の用紙にまとめて印刷した。授業の仕方、授業で取り上げるコメントの番号と順序などを附した「メモ」をあらかじめ配布し、これに沿って出席している受講生にコメントを順番に読み上げさせ、感想を述べさせ、異論がなければ授業者が感想を述べるという仕方、授業を進めた。第2回目にも、同じような準備をして全コメント配布をした。このときにも、配布した全コメントのうち授業で取り上げることでできたコメントは、時間の制約からしてほんのわずかであり、それも授業者の指定によった。この点からすれば、全員のコミットメントの回復という目標は、十分には達成されなかったかもしれない。

全コメント配布については、受講生の側からは好意的コメントが多いが、反応の程度は、例年に比べるならいささか軽微である。10年度は、授業研究の準備態勢が整ったので、いきおい実験授業の色彩が大きくなった。さまざまな目新しい調査や試みを行っているので、全コメント配布も、その種の試みの一つであるにすぎないものとして、さほどの感激もなしに受け取られたのかもしれない。実験授業的色彩の増加が受講生に与えた影響は、授業構成上プラス・マイナス両面が考えられるが、いずれこの点の総括も必要であるだろう。

第3回目は、（夏休みの長期にわたる授業中断の影響を最小限にするために）前期最後の時間に課しておいたレポート全員分を、これもあらかじめ予告しておいたとおり、印刷して配布した。レポートの質は予期したよりも高く、内容的にみても大半は、授業内容とよく噛み合っている。後期の授業をはじめの準備体制は、十分に整っていると判断した。一部、授業とうまく噛み合わないレポートも相変わらずある。これについては、全員のレポートとは別に配布する「前期レポートまとめ」に授業者の感想を書くことによって指摘しておいた。この指摘を受け、全員の中の自分の位置を目の当たりにすることによって、彼らにも一定の反省が可能になるのではないかと期待したのである。

さらに、授業の最後の段階で、「自分たちがどの程度の水準に達しているのか」を学生たち自身に示すために、第4回目の全コメント配布を実施した。全部のコメントを読み上げることはとてもできないので、できるだけ多く拾い読みしながら、全体のコメントの質の高さをうまく伝えることができるように努めた。

全コメント配布は、そのつどのなにかの必要性からあえて行っただが、準備はとても面倒である。私の公開実験授業の場合には、通常の授業準備でも、全受講生のコメントへの応答コメントの記入、コメント抜粋の作成と印刷、授業案の作成、関連資料の準備など、ずいぶんと時間がかかる。全コメント配布は、この面倒を倍加させる。この企ての成果は、この努力に見合うのだろうか。全コメント配布の意図は、ほかのもっと簡便な手だてで可能となるのではないか。この私の思案が、KKJ実践に向かう原動力の一つとなった。

②前週と前々週のコメントの配布 通年の公開実験授業の後期半ばの3回ほど、通常の抜粋とともに、「前週の抜粋に関連するコメント」の抜粋も作って配布した。それ以前の数回ほど、私は、「何でも帳」のコメントを読んでもみると、受講生の特定のコメントをきっかけとして、これに反応する幾人もの受講生があり、議論のネットワークが広がっていることに気づいた。2つの抜粋を配布したのは、受講生にこの自分たちの議論のネットワークの現況を示すとともに、このネットワークがどの程度の力量をもっているのかを示すためである。私としては、受講生が互いの意見を交わし合うネットワークのさらなる構築を刺激したいと、考えたのである。

特定のコメントに対していくつかのコメントが集中して書かれている場合、それらは、たんなる感想であったり、肯定的あるいは否定的な意見であったりする。これらのうちには、当のコメントに対して、たんに特定のラベルを貼りつけ、自分の主観的評価を（何ら客観化することなく）ただ投げ出しているだけのものから、自分なりに受けとめ議論を大きく展開しているものまである。2枚目の抜粋を配ることによって受講生に伝えたいのは、このようにコメントへの反応が立体的に広がっていること、しかし授業の内容的な展開という観点から見ると、まだまだこれらの議論展開では不十分であることである。

2種類の抜粋の配布以後数回の学生の反応は、全体的にかなり密度の高いものになった。私のこの「ネットワ

ーク作り」という積極的な作為によって、かなり多くの学生を授業へのコミットに巻き込めたのではないかと考える。しかしこの試みは、続けるにしたがって、授業者である私に、一種の徒労感をもたらしてきた。私の加えた刺激に応じて受講生はコメントに回答しあい、ネットワークの肌理を細かくし規模を拡大する。しかし、その全体像を受講生に示すためには、かなり整理した形で全コメント配布を実施しなければならない。これは、私にはおよそ耐えられない負担である。

そこで、私の意図はある程度浸透したと判断して、3回程度で配布は中止した。その翌週の「何でも帳」のコメントもまた、それ以前の数週間と同様に、全体的にみて、記述の量も質も総じて高い。さらに、「自分には内容のないことしか書けない」という嘆きや恨みの記述も多かった。あるいは、ネットワーク作りという授業者の意図が、十分に（あるいは過剰に）、浸透した結果であるようにも思われる。その意味では、2種類の抜粋配布を中断するのは、適当な頃合いであったかもしれない。しかし、これらの私の感触も、所詮、十分な対応ができなかったという自分自身の深い敗北感に対抗する自己慰撫でしかないのかもしれない。電子会議室を併用した授業というKKJのコンセプトは、この敗北感に根ざしているのである。

(4) 討論という授業形式も考えた

授業の途中で受講生どうして討論したいという要望は、これまでの授業でも繰り返されてきたが、10年度でも一部の受講生から提起された。たしかに、受講生の授業参加意欲を掻き立てたり、授業の退屈な進行の目先を変えたりするのには、有効かもしれない。しかし、それ以上のどんな意味があるのだろうか。わけても、授業を通じて授業者と受講生たちとの間で相互行為のつながりを構築する上で、討論は、「何でも帳」以上のツールとしてうまく働くのだろうか。授業後の検討会でも、指名することや、受講生の名前を覚えることや、適切な小集団討議を実施することや、休憩をとることなどが、繰り返し提案された。しかし、私は、今回もこのような試みを行う必要をあまり感じなかった。今回も、「何でも帳」抜粋を中心に、受講生に「何でも帳」コメントを結節点とする議論の展開を求めるこれまでのスタイルでいきたいと考えた。

ただし、授業でときによって、受講生に特定の主題について発言を要請すると、ほぼ確実にかなり高水準の応答が返ってくる。しかも、ある回の授業の終わり近くで、あえて挙手をして、なかなか密度のある質問をした2人の受講生がいた。70名近くの受講生、15名近い参観者のみつめるなかでは、かなり勇気を必要とする行動である。そのときの「何でも帳」のコメントには、この2つの質問から触発されたものが多かった。翻ってみれば、私は、彼らが過度な負担感なしに発言できる場を確保してあげることができていなかった。このことについては、授業者としての私が責めを負わなければならない。ともあれ、高水準の意欲ある受講生たちといういわば「資産」を、この授業では十分に生かし切っていない。私には、忸怩たる思いもある。10年度もたとえば授業中の討論に関しては、いたって中途半端な扱いになった。

さらに、日本心理学会公開シンポジウムでの「発達」の議論を紹介した授業の終了後には、「授業者は（幾分批判的に言及した）他のパネラーの議論についてシンポジウムでどのようにコメントするつもりか」という、授業構成上きわめて大切な質問があった。この質問を授業中に誘発できなかったことが、残念であった。そこで、この質問については次週の授業で答えるとともに、以後、授業の区切りごとにできるだけ質問を呼びかけたいと考えた。しかし、この決意も実際の授業場面では、つい失念しがちであった。

3) 授業者の徒労感からKKJへ

3年に及ぶ私一人をまな板にのせた公開実験授業第I期プロジェクトの終了が近づくにつれて、私はともすれば、気持ちが鬱々として沈み込みがちとなった。とても解放感どころではなかった。とらえどころのない徒労感と疲労感があるが、それだけでもない。何がこうさせているのか。思い当たることは、授業と検討会での相互行為の物足りなさである。ここでは、授業の相互行為に焦点づけて、考えてみよう。

このプロジェクトでは、何とかして受講生との間で密度の高い相互行為を組織したいと考えて、「何でも帳」などのツールを開発し、新たな授業形式を模索してきた。ところが残念ながら、こうして相互行為に巻き込んだ受講生たちの内的な世界に、何とか食い込めたという実感はほとんどない。当初からコミットしない受講生は、ずっと

向こう側にとどまったままである。良くコミットしたかのように見える受講生も、お互いの短いコメントのやりとりの向こうに、授業者の手の届かない深い闇をかかえている。このように相互行為の向こう側に広がる闇こそが、授業者を弱気にし、徒労感や疲労感を与えている。

「何でも帳」の全コメント配布や2種類の抜粋配布は、この相互行為の手応えのなさに何とかして対抗しようとした苦肉の策であった。しかし、これを自分の思うような相互行為の構築に結びつけようとする、必要な労力はたちまち自分の能力の限界を超えてしまう。徒労感を越えようとするれば、自分の意図と手持ちの能力との間の懸隔という隘路を、何とか突破しなければならない。繰り返し述べて来たように、これこそが、KKJ実践を構想せざるをえなかった私の側の根拠である。

3 KKJ実践へ

すでに述べたように、KKJ（京都大学慶應義塾大学連携ゼミ）実践という新たな大学教育実践・研究プロジェクトは、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井下ゼミそれぞれの研究グループがこれまで蓄積してきた実践的理論的成果と、それぞれが直面してきた問題によって、駆動されている。前節で述べたように、私たちのセンターに限って言えば、今回のプロジェクトは、公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトでえられた理論的成果と私たちが直面してきた課題の延長上にある。ここではまず、この課題を引き継いで私が事前に考えていたこのプロジェクトの基本的問題意識、授業目標、授業方法、研究目標などについて、順次述べておこう。

1) 基本的問題意識

このプロジェクトを、少し大きな文脈に位置づけてみよう。教育は通常、人格化、社会化・文化化、生物学的な人間化の3つの層からなるものとみなされている。これまで大学教育に関連して述べられてきた「一般教育」が、かりにギリシャ以来の「自由人の教育」の伝統を継承するものであるとすれば、これは教育の3層のうち、自律的人格形成としての人格化の層と、もっとも深く関わるものとみることができる。この場合には、大半の専門教育・職業教育は、社会化・文化化の層と関連するものといえよう。通常のどんな授業でも、この3つの層のどれについても、それぞれの割合で、働きかけが行われる。しかし、通常の教養教育では、人格化に向けて「ここ」と「今」での自己探索が促進されるわけではなく、知識や技能の伝達がなされ、この伝達が間接的に自己探索を刺激するものと期待されている。通常の授業でも場合によっては、「ここ」と「今」での自己探索がなされないわけではない。しかし、技術的な難しさなどから、このような自己探索が首尾一貫して達成されることは、きわめて稀である。この点のもどかしさが、公開実験授業にもつきまとった。＜ここと今＞での自己探索ないし自己形成としての教育を実現してみたいというのが、KKJ実践の大きな意図であった。

いいかえれば、KKJ実践では、純粋な人格化としての一般教育ないし教養教育の実施実験がめざされる。そのための方法は、自他とのコミュニケーションを通じての自己表出・自己相対化・自己統合の促進である。私としては、自己探索や自己形成のトリップを、なるべく深く広く実行させたいと考えた。そのために、まず、できるだけ多様なコミュニケーションの機会を与え、次いで、そのコミュニケーションの場をできるだけ授業者の意図に合わせて構造化しようと試みた。さらに、授業のすべての場面で、学生のイニシアティブをできるだけ徹底して重視しようとした。教員の側は、学生の主導性重視という理念を尊重して、学生をただ放任するのではなく、できるだけ高度な徹底した指導を行おうと試みた。あきらかなように、ここには、多様なコミュニケーションをうまく組織化できなかった公開実験授業での私たちの反省が、生かされている。

しかしながら、ここでの受講生たちのコミュニケーションと自己探索は、深いゆえの危険性をもつ。つまり、場合によっては、個人では收拾のつかない深さでトリップが行われてしまいかねないという危険性である。この危険性を回避する手だては、まず第1に、教員が総掛かりで連携して、状況に働きかけることであり、第2に、トリップのはじめと終わりをくっきりと際立たせることである。

前者は、教員団の連携である。KKJにおける教員団の連携のありようは、京都大学側については、ゼミの授業時間中にさまざまな問題に出会った教員団が随時教室の外に参集して繰り返した「廊下会議」に象徴される。私たち

の連携は、授業の進行とともに緊密化してきた。慶應側と京大側の連携も、ゼミの相互訪問、電子メールや電話のやりとり、合同合宿、合同研究会と、あらゆる機会をとらえて可能な限り図られた。こうして、受講生数に対して相対的に多い教員は、これらさまざまな場を通じてかなりうまく連携できたのではないかと考えている。

後者は、具体的にいえば、ゼミの始めの儀式と、終わりの儀式を実施することである。慶應の場合は、KKJは井下教授ゼミの3年間にわたる組織化の一階梯であるにすぎないので、このような儀式はあまり大きな意味をもたないかもしれない。せいぜいが、一区切りという程度のものである。しかし、京大の場合は、KKJはほんの一過性のゼミであったので、その短い生涯を全うさせることは、かなり重要な意味をもった。私たちは、このゼミのはじめには、選別された受講生たちと顔合わせのパーティを実施し、終わりに、パーティと共同課題の遂行を実施した。これらの儀式は、受講生たちの（イニシエーションにおけるような）実存的な存在様式の転換を、うまく可能にしたのだろうか。この点も、後々の検討を要する。

2) 授業目標

KKJ実践の目標は、「高度一般教育」の一環として、人間存在にとって教育とコミュニケーションの大切さを体得させることである。高度一般教育とは、京都大学の一般教育の規定であり、高度専門教育と相互補完的な位置にたつ一般教育である。高度一般教育の枠内にあるこのプロジェクトの基本的な問題意識は、一般教育との関連で人間存在論・人間生成論や教育論の立場から、本質論的に語ることもできるし、前代的家族・共同体崩壊後の脱文脈的意思疎通の必要性や今日の教育状況における教育的人間関係の問題化などから、状況論的に語ることもできる。さらに、＜受講生の主体的参加による相互性として授業を組み立てることはできるのか＞という問いに答える営為として、今日の大学教育論の緊急のテーマから語ることもできる。このいささか遠大な目標をも授業目標というのなら、これらすべてがこの授業の目標である。しかしごく身近なところに引きつけて言えば、この授業の目標は、深い相互的な関わり、生産的な意思疎通を体験することそれ自体にある。遠大な目標も卑近な目標も、いずれも一般教育本来の仕事に帰属している。ことわるまでもないが、このプロジェクトのめざす一般教育の再構築という課題意識は、今日の大学教育に関する実践的問題群の中核をなしているのである。

3) 授業方法

このような目標を達成するためには、多くのスタッフの援助によって、少人数の受講生に、系統的かつ濃密に、様々なコミュニケーションを体験させ、それについて反省を加えさせなければならない。そのためには、教員側は、できるだけ直接的な指導は控え、受講生の「教育とコミュニケーション」の体験と反省の助成に徹する必要がある。

この難しい助成は、指導の放棄によっても、通常のありきたりの指導によっても達成できないだろう。それはただ、高度な指導性によってのみ達成できるはずである。高度な指導性を共有する教員集団は、自分たちの予期できないような出来事を招き寄せるゆとりのある環境を設定することができる。そして彼らは、そのような予期できない出来事に開いており、しかもその出来事に驚くことができる。すでにあきらかなように、ここでは、高度な指導性に導かれる高度な相互行為ないし意思疎通という一点で、授業の目標、授業の内容、授業の方法の3つが、緊密に一体化している。このことに留意して、通常の授業と公開実験授業とKKJを比較する表を、以下に作成してみよう。

	学生の活動性	教師の指導性	計画の拘束性	教師の活動性
通常の授業 講義 演習 実習	低	低	高	高
公開実験授業	中	中	中	中
KKJ	高	高	低・	低

この表によって、KKJ実践の特質があきらかになる。KKJは、授業者にとっても受講生にとっても、いわば「海

図のない航海」である。このゼミの基本構造からして、私たちはつねに、思いがけない授業展開に出会うかもしれないという不安と楽しみを予期せざるをえない。ただし、このようなゼミの固有性が一番はっきりしているのは、おそらくはプロジェクト初年度だけである。2年目以降は、経験の蓄積とともに、まがりなりにも何らかの海図ができていくことになるだろうからである。KKJ実践固有の冒険的特性がもっともあらわであるのは、この報告書に示された11年度だけである。

4) 授業研究の目標

KKJ実践をフィールドとする授業研究は、この実践を構成する3つの要件、すなわち教員、学生、そして授業の場を、それぞれターゲットとしたい。

まず、ターゲットとしての教員について。ここでは、教員の指導と教員自身の教員としての自己形成過程がテーマになる。まずは、教員集団の高度な指導性の獲得への自己形成あるいは養成の過程、具体的に言えば、教員たちが、学生たちのさまざまなコミュニケーション場面へ教育的に介入する自分たちのあり方を反省的に把握したり、適切な仕方を体得したりする過程を、把握したい。次いで、ゼミのすべての過程は、教員たちにとっても、自分たちのコミュニケーション能力を育成（自己形成）する過程である。そこで、学生たちの自己形成と教員たちの自己形成との間で、生産的な相互性がうまく成立しているかどうかを、把握したい。

次いで、ターゲットとしての学生について。学生たちのコミュニケーション関係の組織化過程を、全体的かつ個別的に把握したい。学生たちの自己組織化は、半年間の各時期、さまざまなコミュニケーションの場面で異なっているし、なによりも学生個々人で異なっている。これをきめ細かに把握したい。

最後に、ターゲットとしての授業の場について。ここでは、京大ゼミ、慶應ゼミ、電子会議室、ゼミ合同合宿の4つの場でのコミュニケーションないし相互形成の在り方を把握したい。ゼミの展開とともに、電子会議室も、メールやチャットを加えて複雑に分化し、学生がそれぞれの場で棲み分けるようになってきた。KKJでの相互行為を、場の違いという視角から何とか把握したい。

これらの授業研究目標は、以下の諸論考を参照されればあきらかなように、全面的にとはいえないまでも、かなりの部分が達成されている。これらの研究成果は、次年度以降のフィールド研究のための基盤ないし前提となるはずである。

5) 連携ゼミの当初説明（京大側）

京大側では、学生たちへ、「慶應義塾大学井下ゼミと連携する集中実験ゼミ」の「目的」を、およそ次のように説明しておいた。

この集中ゼミは、私たち教員がこれまでの一斉教授形式授業で体験してきた学生の二極分化に対抗するために、考えてきたものである。授業の意図は、教員と学生でなるべく深い相互行為を実践してみることにある。これは、（専門教育や職業教育の）部分的存在への形成を超えた全体的存在への自己形成の助成であり、本来の意味での一般教育ないし教養教育である。教員もまた、ゼミを通じてこのような教養教育を担いうる教員集団へ自己形成しなければならない。学生と教員双方の自己形成（自己相対化と自己肯定と自己生成）がなんとかしてうまく達成されるための装置として、私たちが、時間や空間や仕掛けを含めて全体的に設計したのが、KKJである。

KKJは、学生と教員の自己相対化と自己肯定と自己生成の装置である。ここでは、慶應義塾大学総合政策学部井下ゼミと京都大学ゼミという、国立と私立のほぼ同水準の大学が連携する。両者の間では、受験という共通の尺度による篩い分けをへて、ほぼ同じような学校文化が共有されている。その意味では、差異よりも共通性の方が、はるかに目立つ。しかし、些細だが重要な差異もある。たとえば、前者は、コンピューター、語学、海外体験、実用志向などの特質をもち、しかも、KKJまでにすでにゼミの前段階的組織化がなされており、これがさらに徹底的な論文指導を踏まえて、卒論作成まで積み上げられる。これに対して、京大側は、アカデリズムへの親近性を持っているが、今後のゼミの展開は閉ざされており、一過的な集団であるほかはない。このような大きな共通性と些細な差異という条件は、2つが連携をくむのには、絶好である。

インターネットを利用するのは、京大ゼミ、慶應ゼミの日常的リアリティの他に、連携のための3番目のリア

リティを作りたいからである。ここでの連携は、ゼミ内部の連携であり、ゼミどうしの連携でもある。この3つに拡大したリアリティの下で、各メンバーお互いどうしの自己相対化と自己肯定をとおして、自己形成を達成することがめざされる。お互いが無理なく分かり合うこと、すなわち適当な場合には開き、そうでない場合には閉じることが、大切である。

KKJは、実験ゼミである。ここでは、授業実践と授業研究が同時に進行する。研究の対象は、授業におけるさまざまな相互行為であり、相互行為の場である。この研究では、何も学生だけが実験の対象となるわけではなく、教員も含めた参加者の全員が、モルモットと実験者の役割を同時に担うことになる。これが、フィールド研究の特質である。

以上のようにKKJを説明した上で、私は、参加者全員に、「楽しく、しかし力を傾注して、やろう。」と呼びかけた。なお、この説明のなかで、私が、いささかうるさいほどに強調したのは、「京大ゼミは一過性の構成物であるのに対して、井下ゼミにとって、KKJは長いゼミ構築のプロセスの一つのエピソードでしかない。したがって、できるだけ井下ゼミの構築プロセスに消極的・否定的作用を与えないようにしよう。」ということである。これがどの程度守られたかについては、ゼミ終了後の今の時点で、慎重に評価しなければならない。

4 KKJ実践の理論的・実践的成果

KKJ実践終了後、まだあまり間のない現時点では、すでに述べたような研究課題との関連で、私たちにわかったこと、残された問題などは、まだそんなにはっきりしてはいない。授業目標や研究目標は、ある程度あきらかである。そうである以上、その何が達成され、何が達成されなかったのか、その経過はどうであったか、その原因は何か、改善点はどうか、などの諸点が、議論されなければならない。ここでは、本報告書での詳細な議論に先立って、現時点で私に見えていること、わからないことなどを、大雑把にまとめて記しておこう。

1) 見えてきたこと

私たち教師集団は、直接的な介入を避け、学生の高い自己主導性を期待した。しかし、このように予期しつつも、学生たちが現に示した活動性と力量の豊かさに、実際には裏切られつづけた。彼らには、予想以上の主導的・自己形成的なのが見られたのである。わけでも、合宿時の自己主導的な学習の展開は、爆発的でした。たしかに、ノリの悪い少数のグループとそうでない大きなグループとの差は、一貫してあまり埋められなかった。そういうものかもしれない。しかし、全体としてみるなら、学生の自己形成力は、適切な条件さえ与えれば、爆発的である。これは、私たちの高等教育の将来にとって、大きな希望を抱かせるものである。

私たちは、学生の主導性を尊重して、直接的な教育的介入を避けた。そうである以上、私たち教員集団には、高度な指導性が期待されることになる。私たちは、学生数に比して相対的に多人数の教員集団で、できるだけタイムリーで多様な介入を実施することを試みた。それは大半の場合、賭であった。このひどくむづかしい指導と介入に、私たちは成功したかどうか。これは、いまだに判断の難しいところである。

それでは、2つのゼミと電子会議室という3つのリアリティは、相互形成の装置として十分に機能したのだろうか。

電子会議室への投稿の流れを見ると、慶應側の日常性は、当初はこの会議室にはまったく存在しなかった。かなり頻度の多い京大の投稿は、慶應側には過度に攻撃的であると受け取られたふしがある。京大側の投稿もまた、時間の経過とともにじょじょに、マニア的なもの、アカデミックな意味で専門的なもの、日常的なものなどに分化していった。しかし投稿の流れは、合宿以後、一変した。投稿者はわずかの期間で激増し、やがてじょじょに平常化していった。合宿後開設されたチャットもまた、じょじょに利用者が限定されてきて、マニア的なものと日常的なものの合体が、見られるようになってきた。

京大ゼミでは、さまざまな意思疎通が、教員集団の介入によって、電子会議室と連動しつつ複雑に展開していた。最初の引っ込み思案の遭遇期は、顔合わせパーティとボディワークとで、一挙に突破された。こうしてコミ

コミュニケーションはじょじょに活発になり、しかも充実してきたが、合宿の期日が近づくにつれて、(そのつどのコミュニケーションの充実を志向する)プロセス派と(コミュニケーションの実務的な帰結に配慮する)タスク派が分化してきた。しかし両派は対立することなく、むしろ相互補完的な協力体制を築き上げていった。その後、合宿では全員参加の爆発的な高揚が見られた。そして、合宿後は、静かにへ集団の自己解体過程が進行しつつある。この一つの集団のライフサイクルの完成過程を、どのように助成するのか。これが私たちの現時点での、重大な課題である。これに関連する慶應ゼミの出来事については、関連の論考で報告する。

2) 2つのゼミの組織化の異同と相関

KKJでは、学生たちの高水準の活動と多人数の教員集団の適切な助成とで、できるだけ高水準のゼミを実現することが、目標であった。この目標の達成度について判断するためには、2つの集団の組織化過程の個別的かつ具体的な把握が、求められる。この個別的具体的な把握の前提は、2つのゼミの固有性(両者の差異と同一性)の把握である。

2つのゼミの差異と同一性は、当初よりも、ずっとはっきりしてきた。2つのゼミにはたしかに、電子メディアの習熟度、海外への指向性、依存性と自立性、女性性と男性性、就職志向と大学院進学志向などの諸点で、若干の差がある。しかし、授業への構えの積極性、まじめさ、問題意識の共有などでは、ほとんど差は認められない。翻って言えば、どのような指標についても、2つのゼミの間の差よりも、各ゼミ内部構成員どうしの間での差の方が、はるかに大きいように思われるのである。

2つのゼミの差は、むしろ集団のライフサイクルの段階が異なっている点にこそ、認められる。京大のゼミは、一般教育に属しているが、慶應のゼミは、専門教育に属している。まず、このような教育課程上の差異がある。さらに、連続ゼミと一過性ゼミという集団構成上の差異がある。京大の場合、一般教育としてのゼミ目標である「コミュニケーション能力の体得」からそれに関する「専門的知識(教育理論における意味などの専門教育の内容)の獲得」への移行は、受講生の一部(教育学部/総合人間学部)にとっては有意味であるが、他の大半の受講生にとっては、そうではない。この点が、一貫して専門教育の文脈のうちにある慶應ゼミとの間の、きわめて大きな違いである。

この違いは、京大の場合、正式な授業終了後の時点で、じょじょにあらわになってきた。京大ゼミにとっては、解体と集団の死を、なるべく穏やかに迎えることが課題である。この意味で、京大ゼミはたしかに、一瞬輝いてあっさりと消失する「花火」である。これに対して、慶應ゼミは、連携ゼミをこれからの集団構成の上でどう生かすが、大きな問題である。このことを踏まえて、以下の問いが、問われなければならない。

- (1) 京大ゼミという花火は、花火としての生涯を全うしつつあるか。
 - (2) 京大ゼミは、井下ゼミに対して、積極的・肯定的影響を及ぼすことができたか。
 - (3) 京大ゼミは、少なくとも消極的・否定的影響をあまり与えずにすんだかどうか。
 - (4) 井下ゼミは、どのような自己構築の過程をたどりつつあるのか。
 - (5) 平成11年度の試みは、研究という観点から見て、どのように把握できるのか。
 - (6) 11年度以降の連携ゼミは、(研究面も含めて)どのように実施されるべきか。
- 本報告書でも、これらの問いの若干には、解答の試みがなされている。

注

- 注1 京都大学高等教育教授システム開発センター編 平成8年度公開実験授業の記録京都大学高等教育叢書3
平成10年/同編平成9年度公開実験授業の記録叢書4 平成10年/同編平成11年度公開実験授業の記録叢書
6 平成11年度刊行予定を参照。
- 注2 前掲平成9年度公開実験授業の記録 叢書4を参照。
- 注3 授業構造の構造化については、京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして』玉川大学出版部平成9年などを参照。