

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——

大 山 泰 宏

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

The Frame of Lecture and the Commonsense Knowledge

—— through an Interaction Analysis mainly on “Nandemo-cho (Everything Notebook)”

OYAMA Yasuhiro

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

はじめに

公開実験授業を「実験」として考えるとき、私たちはいつも困難を感じるものがひとつある。それは、この授業が、大学の授業一般の代表たることをめざした「実験」であると同時に、この授業自体がひとつの新しい「実験的」な試みであるということである。「実験」には、いつもふたつのニュアンスがついてまわる。ひとつは、experimentであり、もうひとつはlaboratoryである。公開実験授業は、これを通して大学の授業に関する一般的知見を得ようとするならば、それはexperimentである。すなわち、明確な研究対象となることを拒み続けていた聖域としての大学の授業に、研究のメスが入り、そこでの知識伝達や学びのあり方が、大学の授業一般の代表例として検討される場合である。確かに、公開実験授業は、そのような性質を一面で持っている。この授業の展開を詳細に検討することを通して、これまで隠されていた大学の授業の姿が、少しずつ浮かび上がってきつつある。しかしながらこの授業には、laboratoryとしての要素も多分にあることを忘れてはなるまい。この場合、実験授業は大学の授業一般の「良き代表例」とはなりえない。むしろ、これまでにない新しい試みとして、大学の授業にひとつの問いを投げかける、特殊な授業として存在しているわけである。

「公開実験授業」には、いみじくも上のふたつの実験の意味が内包されている。従って、この授業について考察し語る者は、それが持つ普遍性と特殊性について、自覚反省的であることが求められる。さもなければ、この授業を通じての知見を過度に一般化してしまう（特殊性に無自覚であった場合）か、一般化できない特殊な事例としてその価値を切り下げてしまう（普遍性に無自覚であった場合）かに、陥ってしまうであろう。

本稿では、公開実験授業の分析という特殊な試みを通して、大学の授業とは何か、「教える」ことを通しての「学び」とは何か、大学の授業研究のあり方はいかなるものであるべきか、ということについて考察することとする。

公開実験授業の分析

1. 公開実験授業は「良い授業」か？

「良い授業」とは、どんな授業をイメージするであろうか。教授者がわかりやすく明瞭に語り、板書も整理されて美しく、スライドやOHPが適切に使用され、その日のポイントが明確に分かり、パフォーマンスとしても飽きが来ず学生を惹きつけるような魅力と活気にあふれた授業……こんなイメージを抱く場合が多いのではなかろうか。

では、公開実験授業として行なわれている田中教授の授業はどうであるか。教授者は、はっきりとわかりやすくしゃべっているか？ 答えは、否である。ある学生が評するところでは、「思いついたように次から次にしゃべり」「語尾がこもって聞きづらい」。しかも、教室のマイクの調子はすこぶる悪い。しばしば、喋っている言葉を聞き取るのに困難がある。「お願いですから、もう少しはっきりとしゃべってください」とのコメントは、多くの学生からなされるところである。では、板書やOHPなどは適切に利用しているか？ これも答えは否である。元来は講演室であっ

た教室の黒板は極めて小さく、かつ教授者の板書も思いつきのなぐり書き、すなわち大学の授業でよく見られるメモ書きのような板書である。また、視聴覚機器は一切使用しない。では、3番目の質問。授業のポイントは、明確にわかりやすく提示されているか？ これも残念ながら、答えは「否」である。授業の話題は、次々にめまぐるしく変わっていく。「次から次に話題が変わり、ついていくのにやっとであった」「多くの話題がありすぎて、どれが大切なかわからない」「ひとつの話題について考えていると、もう次の話題に移っている。考える間が欲しい」。これらはいずれも、授業開始後しばらくしてからの学生の意見である。この授業では、明確に体系づけられた知識を伝達することは、ほとんどない。対立する様々な観点や考えが学生に示され、学生は錯綜し矛盾する様々な知の体系の中に投げ込まれる。まさに、「藪の中」である。

以上のように、イメージの中のいわゆる「良い授業」を成り立たせるような要素を、この授業はあまり持っていない。これが、「高等教育」の「教授システム」を研究・開発している京都大学高等教育教授システム開発センターで行なわれている授業なのである。いわゆる明日からでもすぐに使えるような授業のテクニックに満ちた「良い授業」のお手本を探しに来た者は、誰だって最初は面食らうであろう、「これなら、私のほうが授業が上手ではないか」、と。この授業を一度だけ受講したり参観したりしただけで、きらびやかな花火のような名人芸的な授業、明日から自分の授業にも盗めるような技術、聞いて良かったという講演会的な満足感を得ることはできないであろう。

しかしながら、そうした基準だけでは語りきれない何らかの魅力をこの授業が持っていることは事実である。実際、学生の出席定着率は非常に高く、97年度では初回出席者の登録の8割（登録の6割5分）の学生が、コンスタントに出席していた。また、「何でも帳」によって辿れる、一年間の学びを通しての学生の成長とその満足感には、めざましいものがある。年間の授業が終わった時の学生のコメントには、授業で得られた成果に対し、身をもって充実感を感じている感想が、相当な割合を占めるのである。平成8年度の終講時の学生の授業評価でも、京大の他の授業と比較して「面白さ」が8.79と全般的にかなり高い値が出ている¹⁰⁾。こう考えると、公開実験授業でなされているこの授業は、何らかの「良い授業」のひとつのあり方を示していると考えざるを得まい。

以上のように、幾分特殊なあり方をしている公開実験授業について、まずは、その基本的な構造について分析することから始めることとする。

2. 「何でも帳」という道具立て

石附ら（1992）が、つぶさに明らかにしたように、授業においてどのような道具（教育・学習教材）が使用されるかは、その授業のあり方を左右するばかりでなく、その背後にある教育観をも密接に反映している。従って、授業の道具立てを分析していくことで、その授業のあり方やめざしているものが、見えてくることであろう。公開実験授業の場合、固有の道具立てとは「何でも帳」である。「学生との双方向のコミュニケーションをもたらすため」に使用されているこの道具は、どのような効果をもたらしているであろうか。

1) 何でも帳の構成

公開実験授業「ライフサイクルと教育」の全学共通科目履修案内には、「学生諸君との双方向のやりとりを重視する」と書いてある。これに惹かれて、多くの学生がやってくる。初回授業時に配布される「授業計画（シラバス）」には、さらに明確に、「教授者と受講生の双方向的なやりとりを重視し、それによって授業の内容や構成を繰り返し組立ててまいります」と書いてある。ここから想像する授業形態とは、教授者が壇上から一方的に喋る一斉教授方式ではなく、学生が次々に発言し議論が展開する討論方式やゼミナール方式の授業形態であろう¹¹⁾。しかしながら、公開実験授業において「双方向」のやりとりを保証するものと言えば、ほとんど「何でも帳」のみである。授業終了後に学生が、その授業に関して「感想、意見、反論、何でも」書くのであるが、一回の記述に当てられる欄は、3.4cm×16.6cm¹²⁾と、ごく小さい。数多くのテーマが次々に出てくるこの授業で、小さな枠の中に意見をまとめ、なおかつ相手に伝達できる形に整えるのは、至難の業である。しかもそれを、授業直後のまとまらない頭のときに書かなければならないのである。従って、「何でも帳の欄が小さすぎる」「十分に書きたいことを書ききれない」との意見も授業の初期に出てくる。また、学生の何でも帳のコメントに対する教授者の応答の書き込みは、おおむね1行か2行である。これは、決してないがしろにしているわけではなく、学生のコメントを十分に受け取った上で短く濃縮して

あるのだが、学生には物足りない印象を与える場合もあるようである¹⁴⁾。さらに、何でも帳のコメントから、教授者が「授業の組立に使えるもの」をピックアップして、一枚の紙にまとめてコピーし、それを次回の授業時に配布し、教授者はそれを使いつつその日の授業を進めていく。この形式についても、双方向性と言うことからすると、きわめて不十分に思えるかもしれない。学生のコメントはあくまでも教授者の選択を介した上で、学生に伝達されているからである。

以上のような制約を見ると、時間的にも回数的にも思う存分意見を言え、即座にその場で反論を返すことができる討論形式の授業のほうが、双方向性ということからは優れているように見えるかもしれない。また、直接その場でのやりとりでなくとも、e-mail を使った意見のやりとりを取り入れた授業形態が優れているように見えるかもしれない。実は、私たち公開実験授業のスタッフも、双方向性の設定の仕方については、授業後の検討会などを通じて、何回となく議論を積み重ねてきた。学生どうしのディスカッションが展開するような授業の設定と運営がいいのか、何でも帳だけでなく e-mail などを使い学生と教授者が随時、好きなだけやりとりができる設定がいいのか、などの意見を交換してきた。これらの点に関しては、現在もまだ明確な合意が得られているわけではない。しかしながら、一見不十分に思える何でも帳を使った双方向の授業形態にも、見逃せない大きな利点があること、さらに一步踏み込んで、そのような何でも帳の制約にこそ、教育と成長の可能性をもたらすことが、最近分かってきた。以下に述べることは、公開実験授業スタッフの共通見解というよりも、筆者の個人的な見解であるが、何でも帳という道具によって得られる教育のあり方について、まずは考察してみたい。

2) 何でも帳の効果 ― 他の技法との比較から

「何でも帳」は田中(1997)によると、もともとは織田(1993)の「大福帳」を参考にしたものであるという。一枚の用紙に連続して授業に関するコメントを書き込んでいくという形式は、「大福帳」と相同のものであり、従って、何でも帳の効果は、織田が分析している「大福帳効果」と重なる部分も多い。織田によると、大福帳は、(1)授業出席促進(欠席防止)効果、(2)積極的受講態度形成効果、(3)教授者－学生の信頼関係形成効果、(4)授業内容の理解促進と学習定着促進効果、(5)自己努力・自己変容過程の確認効果、(6)授業内容充実効果(一斉教授方式の中で双方向性を保証する)、などがあるという。もともと大福帳は、学生により授業に関するフィードバックを不断に得て、それを授業改善に利用するという目的で考案されたものである。上記の(1)から(6)の効果は、確かに「何でも帳」にも認められるところである。すなわち、毎回コメントを書くということは、学生にしてみれば毎回出席をとられていることと同じであるわけだし、何でも帳の物寂しい空白は、学生に欠席したということを否応なく見せつけることになる(効果1)。そして、後々自分のコメントを読み返すことで、その頃の自分を振り返ることができるとともに、成長の跡をたどれる(効果5)。また、コメントを書かなければならないので、教授者が授業中に語ることに對して、「自分はそれをどう考えるか」と、つねに思いつつ授業を積極的な態度で受講し(効果2)、コメントを書くという作業を通して、その日の授業を自分なりに消化しまとめることができ、記憶定着が良くなる(効果4)のである。そしてさらに、コメントに対する教授者の応答の書き込みにより、講義だけでは分からない教授者の人柄や人生観が伝わるとともに(効果3)、一対一のコミュニケーション関係が生まれ、学生との距離が密接になるのである(効果6)。

同じような効果をもたらすものとして、米国ハーバード大学をはじめ、授業評価の一形態としてかなりの成功をおさめている、いわゆる minute paper (1 分間評価) と呼ばれる小テストがある。これは、毎回の授業の最後の 1 分間に、「今日の講義で最も重要な点は何でしたか? What was the most important point of the lecture (of course so far)?」という質問と、「あなたが最も理解しにくかったり、不明瞭と思った点は何でしたか? What was the point you found most confusing or unclear?」という 2 つの質問について、回答するものである。これによると、最初の質問が、積極的受講態度の形成と、授業の振り返りやまとめの効果をもたらすことになる。そして、2 つめの質問が、学生の学びのレディネスを知ったり、教授者自身の教え方を振り返る効果があるという。そればかりでなく、この質問を毎回繰り返すことで、教授者と学生との間にコミュニケーションの反響定位 (echolocation) が生まれてくることが、指摘されている (Wilkinson, 1997 ; 齋藤, 1998)。

しかしながら、何でも帳には、以上のような試みと大きく異なるところもあり、それこそが何でも帳の固有性を形成している。それは、何でも帳の学生のコメントが、授業の組立に使用されるということである。これによって、以下のような特徴的な性質を持つこととなる。

- A. 授業の組立に使用されるのであるから、コメントの内容は授業の内容に関連したことを書くという、暗黙の枠組みが生じる。
- B. 自分のコメントがコピーされて配布される場合があるから、「人目に触れても恥ずかしくないようなコメントを書こう」という意識や「人よりもいいものを書こう」という気持ちが生じ、積極的な受講態度や記述がさらに促進される。
- C. コメントがコピー配布される場合も想定して、そこに書かれるメッセージの受け取り手は、教授者ばかりでなく他の学生も想定される。従って、書かれる内容はそれを含んだうえで、自己隠蔽や自己開示がある。
- D. 他の学生が書いたものを目にするため、他の学生の意見を知ることができ、それに対する意見なども書くという、学生間の相互コミュニケーションも間接的ながら生じる。また、集団の中での自分の位置づけについて知ることができる。

何でも帳を使った双方向性のあり方とは、教授者と学生との双方向コミュニケーションばかりでなく、学生どうしのコミュニケーションも生じるところにある。こうした複層したコミュニケーションのあり方は、他の手法には見られない、何でも帳独自のものである。しかしながら、複層のコミュニケーションは、例えばインターネットの掲示板の書き込みなどによる相互性を導入した授業にも見られるものである。そこでは、ある程度の制約はあるとはいえ、好きな時に好きなだけ好きなテーマを展開していくという自由さがある。しかしながら、何でも帳には、それだけの自由度はない。学生間の相互性は、あくまでも教授者の「選択」を通してのこととなる。また、書く時間や分量なども制約されている。また、テーマの展開の鍵も結局は教授者が握っているのである。このように、何でも帳には、その自由度において一定の制約がある。そしてまさに、この制約によって何でも帳を使った公開実験授業は、その独特の展開を示すこととなる。以下の論では、そのよう相互性の限界（枠）を持つ何でも帳が、授業にどのような展開をもたらす、どのような教育的な効果をもたらすのかを、考察してみよう。

3. 授業分析

1) 授業分析の方法論

実際に授業分析に入る前に、まずはその方法論について説明しておかねばなるまい。

授業分析においては、授業を系列的に見て、その流れを考察することが不可欠である。いわゆる「研究授業」のように一回完結のものはむしろ不自然で、たとえ毎回の授業を完結型の内容にしていたとしても、半期あるいは年間を通して、学生と教授者のあいだには様々な相互作用が展開・蓄積し授業が形成されていく。

授業の流れを考察するときには、それを規定する要因を明らかにしなければならない。その要因の研究において、しばしば対象とされるのは、受講生の振る舞いである。これは、複数の観察者から直接に「観察可能」であり、ビデオ記録などを用いることで共有可能となり、授業分析の客観的データとしての様相を帯びる。従って、彼らの行動分析や授業評価などを拠り所として授業の流れを考察するのが、ひとつの授業研究の方法である。そして、それら学生のパフォーマンスとの相関物として、教授者のパフォーマンスについて評価が加えられるのである。

しかしながら、授業の流れを分析する際の、もうひとつの無視できない大きな要因があることを忘れてはならない。教授者はつねに「行為者」として授業過程に関わり続け、授業の状況を自分の行為と関連づけてその意味を定義し、それに対してさらに行為を創出している。従って、教授者が授業の流れをどのように捉え、どのような方略で関わっていったかということが、講義の流れには決定的に大きな意味を持ってくるのである。教授者が定義づけた授業の状況は、外部観察者のそれとは必ずしも一致しない。また、受講生の集団の中から、教授者が働きかけるべき対象として指定した集団は、外部観察者にとってそのとき顕著であった集団とは必ずしも一致しない。たとえ量的には微々たる学生の変化であっても、それが行為者としての教授者の目に留まり、また、それに対して行為がなされるのであれ

ば、それが授業の流れを決定する要因となるのである。極端な例を挙げるならば、たとえその捉え方が教授者の思いこみであったとしても、彼がそのように捉え、そのようなものとしてその集団に働きかけたということが、授業の展開には決定的な意味を持つのである。このことは、教授者が「授業」に対して行なう、彼の「世界構成」が重要であるということを意味している。教授者が主観的に構成し、それに対して行為を投企し、その結果と即応して現われてくる世界、すなわち授業というひとつの教授者にとっての「環境世界」とでもいうべきものの分析からさしあたっては始めるべきであろう⁹⁾。

そのような、行為者の世界構成を重視する方法論としては、シュッツ (Schutz, A.) の現象学的社会学の手法や、ガーフィンケル (Garfinkel, H.) にはじまるエスノメソドロジーの潮流が、私たちの日常的な営みを分析するときには用いる研究法がある。実際、以下の分析の多くも観点や概念構成において、それらに多くを負っている。そのことをふまえた上で、実際の授業過程を分析していきたい。

2) 授業の時期の区切り

a. 「遭遇－探索－確立」という図式

公開実験授業において、教授者自身が年間の授業の流れについて言及した図式に、「探索－遭遇－確立」の3つの時期の区分がある。田中 (1997) によれば、毎年の授業は、この3つの時期を経過し、しかも各期それぞれの内部で詳しく見てみると、やはりこの3つの時期から構成されているという。さらには、もっとも小さな個々の授業場面をとって見ても、この3つの時期が存在する、フラクタル構造をなすというのである。そしてこの区切り方は、エリクソンやレヴィンソンなどの「人間のライフサイクル」の捉え方に対応するものであると述べている。

この時期の区分は、それに関わる主体と無関係な対象自体に内在的なものというより、人間が行為者として世界に関わっていく場合に、それに即応して必然的に浮かび上がってくるものである。一般化すれば、「危機＝転機 Krise」をきっかけとして構造の変換を進めていく人間の（あるいは生命の）あらゆる営みに共通するものである¹⁰⁾。授業がこうした現れ方をするのは、教授者が行為者として授業に関わることからの当然の帰結なのである。教授者は、授業という世界を構成しそれに関わり続け、かつ、授業というひとつの集団を維持するように行為する。従ってそこでは、ある構造の現出とその構造のゆらぎ、そして再構造化という組織化の営みが、ミクロには一瞬一瞬のうちに、マクロには年間を通して見られるのである。

しかしながら、「遭遇－探索－確立」という用語の選択には、安定化・均衡化へ向かうモデル構成が、暗に含意されている。すなわち、「出会って、語り合って、分かり合う」という予定調和的な安定した構造を目指すニュアンスがある。しかし、本来は田中自身も述べているように、この3つの時期は「循環的に繰り返しながら築きあげられていく」「らせん状に向上した確立」であり、決して静的な平衡にとどまることのない動的過程なのである。従って、そうした絶えざる運動を考慮したモデルづくりと用語選びが必要となるであろう。そのために、「遭遇－探索－確立」というニュアンスに満ちた言葉をさておき、それぞれに対応させて「Ⅰ期－Ⅱ期－Ⅲ期」と抽象化したうえで、これらの時期の特質を分析しておこう。

b. 授業の展開の定式化

授業者は、授業場面の状況をつねに定義付け、解釈し、それに対して行為をなしていることは、先述したとおりである。社会学者のゴッフマン (Goffman, 1974) が強調したように、私たちは行為をなしたり他者の行為を理解したりするためには、行為の「フレーム」を持つ。そのフレームとは、私たちの解釈や行為の地平を限定するものであり、私たちの営みの背景となっているものである。私たちの意味連関、行為連関などは、それ以上はさかのぼってその成立根拠を問わない「枠」、すなわち「フレーム」の中で、初めて組織化が可能なのである。そのような私たちが行為や解釈をおこなうときの意味の地平を限定する「フレーム」という言葉を、ゴッフマンから借用し導入することで、授業の展開を見ていきたい。

- ・第Ⅰ期：授業の場の設定は、まず教授者によってなされる。シラバスなどに明記されるものであれ、あるいは暗黙のうちに課せられるものであれ、教授者は授業の構成に関して、いくつかの「枠 (フレーム)」を提供することとなる。そのフレームの中でこそ、授業というひとつの社会集団は成立し機能しはじめる。最初の時期は、授業とい

うお互いの相互行為を組み立てていくフレームについて、教授者が学生に告知し、学生はそのフレームの中で相互行為を組み立てることを試みる期間であろう。教授者は集団に働きかけ、それによって把握された集団の姿は、彼の行為と関連づけられフレームの中で解釈するという「状況の定義づけ」(Thomas, 1951)を行なう。一方学生のほうも、講義者の行為を、彼の提示するフレームの中で定義づけ解釈する努力を行なうこととなる。こうして相互に、「教授者の提供する」フレームに従って行為を調節し、解釈することを試み始める。これが出会いの時期である「遭遇期」、すなわち第Ⅰ期の姿である。

- ・第Ⅱ期：最初は手探りであったフレーム設定も、そのフレームが相互に了解され、その中で相互行為が組み立てられるようになると、第Ⅱ期（探索期）となる。この時期は、田中によると「受講生一人一人との関わりの質が問われる時期」とであるという。各々フレームを指し示す必要が減少し、その中で相互行為の「内容」が重要となる時期であると言って良からう。

しかしながら、フレーム内での相互行為自体にも、そのフレームを突き崩すような契機がいくつか存在する。ひとつは、「私たちはフレームのすべてを明示的に指し示すことはできない」ということである⁷⁾。これは、哲学や人工知能の分野で「フレーム問題」として良く知られたものである。授業に引きつけて言えば、その授業の枠について何から何まで学生に説明することはできないのである。教授者は、授業のフレームを指し示しつつも、彼の行為は、彼自身も意識しておらず、従って明示的に指し示されていないフレームにも基づいて産出されている。このように、背景となっており指し示されることのないフレームは、学生にとっては当の相互行為をその中で組み立てていくべきフレームとは認識されない。従って、必然的にそのフレームを巡る葛藤が生じてくる。フレーム変換をもたらすふたつめの要因としては、「フレーム化は必然的に、そのフレームの内と外を作り出す」ということである。授業に引きつけて言えば、その授業のフレームに入れる学生とそこから外れてしまう学生が出てくるということである。従って、フレーム外の学生をフレーム内に入れようと教授者が模索するのであれば、授業の構造は転換を要求されることとなる。フレーム転換が作動する3つめの要因は、「あるフレーム内での相互行為の蓄積が、フレームの転換を求めるようになる」ということである。これは例えばある社会構造の中での経済行為の結果としての資本の蓄積が、社会体制の変換を求める事と同じである。授業の場面では、例えばある方法で相互コミュニケーションをおこなっていたが、議論が活発になってきて、別の方法を要求するような声が、学生から出てくるような場合である。

以上、フレームが変換される際の要件を3つ挙げたが、いずれにしろ、フレームの中での相互行為とは、それを突き破るような動きを必然的に含むものであると言える。その結果、第Ⅲ期が訪れることとなる。

- ・第Ⅲ期：この時期は、まず構造の変動、別の言い方では、再フレーム化（リフレーミング）から始まる。第Ⅱ期で胚胎していたフレーム転換への動きが、発動したときである。それは、教授者によって意識的に試みられるときもあるだろうし、学生からの提案として出てくるときもあるであろう。あるいは、授業の崩壊という形で出現することもある。これは、授業の「転機＝危機 Krise」である。授業という集団を維持することを意図して、教授者は再度フレーム化を行なうのであるが、ここでは、今まで地平（背景）に属して十分に意識化されていなかった事柄が意識されたり、フレームの外に存在しこれまでは主題として昇ってこなかった事柄が扱えるようになったりする。ここにおいて、教授者も変化するのである。集団の参加者の観点からは、「分かり合えた、要求が通じた」などという感じを持つことであろう。

忘れてはならないのは、第Ⅲ期とは、第Ⅰ期と同じ事態がその位相を変えて再び生じていると考えることができるということである。すなわち、新しく設定し直されたフレームの中で、再び手探りの相互行為が始まるのである。従って、第Ⅱ期への変動や移行が、いつでも引き続き生じ、円環的に（螺旋的に）繰り返されていくこととなる。

以上は、抽象化した形で授業一般（そしておそらくはかなり広い相互行為一般）に適用可能な定式化を試みた。だが、公開実験授業の場合、この授業に固有の特徴として書き記しておかなければならないことがある。それは、この授業において、教授者が与えるフレームとは、学生に自らのフレーム変換を要求するフレームである、ということである。すなわち、教授者はこの授業の枠組みとして、「授業の枠組みについて考え直す」ように、学生を促すのである。考えてみれば、これは非常にパラドキシカルな命題である。「フレームを反省し変換しろ」という命法は、これが自己言及的になったときにたちまちパラドクスが生じる。「フレームを反省し変換しろ」というフレームは、「反省

し変換」しなくていいのか？ 授業法について考え模索するという授業法については、考え直さなくていいのか？ しかし、考え直して、授業について考えなおすことを止めてしまえば、これはもはや授業のフレームの外側にいることとなる。従って、やはり考え直さなければならない……この自己言及的な問いかけには、答えはないし逃げ場もない。悪無限的な循環の中で、そのような問いを発しつつ、それを自己の置かれた状況として考え続けていくしかないのである⁹⁾。

こうした自己言及的なフレーム化がなされる場合、Ⅰ期からⅡ期へ、Ⅱ期からⅢ期へという変動の意味が多少異なってくる。先に記したモデルでは、Ⅰ期からⅡ期へ至ることは、フレームが問われなくなることであり、Ⅱ期からⅢ期へ至ることは、フレームが変換されることであった。しかし、公開実験授業の場合、Ⅰ期からⅡ期へ至り、フレームの内部で行為がなされるということは、まさに、「フレームを反省」し「変換」を試みるというフレームを問いつける作業の中に導き入れられることとなるのである。さらに、Ⅱ期からⅢ期へかけてフレーム変換がもたらされるということが、まさに「フレーム変換をすべし」という授業のフレームに従いそれを実践することになるという、パラドキシカルな事態が存在するのである。これを言い換えるならば、次のようになる。すなわち、公開授業では、授業について考え直す、あるいはもっと広く「相互形成を考える」というフレームが与えられている。従って、Ⅰ期からⅡ期へ至るときには、「授業を考え直す」というフレーム変換の動きが生じることとなり、そして、Ⅱ期からⅢ期へかけて授業のフレームが書き換えられるとき、実はそれは「相互形成」を実践していることとなり、フレーム内の行為として当初の授業の目的が達成されるのである。ここでは、もはやそのフレームは、外在的に与えられるものではないし、知的な認識の対象であるだけではない。自分とは無関係な外的対象としてそれを遠ざけておくことはできないのである。学生は、フレームを自ら区切り、彼ら自身で自らに自らのフレームを与えることになるのである。フレームについて考察することが、常に彼ら自身に立ち返り、彼らの行為の基準（ある意味で倫理的な当為）について考えることとなるのである。ここでは、考察する対象に否応なく行為者自身が入り、また、考察する内容自体を自ら実践する、という、「観想 *theoria*」と「実践 *praxis*」の相互言及的な営みが生じるのである。

以上のような、否応なく参加者を実践へいざなう巧みなフレーミングが、公開実験授業の教育としてのあり方の本質であり、教養教育のひとつの形なのであるが、そのことについては、後に考察する。

3) 何でも帳をもとにした類型と構造変動

以上の考察において、授業一般のフレームと構造変動、さらに公開実験授業に特異的なフレームとその変動の様子が、浮かび上がってきたと思う。ここでは、それをふまえた上で、講義の流れと構造を、何でも帳を中心的な資料として幾分詳しく分析してみよう。

a. 類型の設定

授業研究に際して、教授者の世界構成を考慮に入れるべきことは、本論でこれまで繰り返し指摘してきたところである。教授者が受講生の集団をどのように見ていたかを、私たちは授業案や検討会の教授者の発言で知ることができる。授業には、おおむね60名以上の学生が参加していたわけであるが、教授者にとってそれはどのような集団として現われていたのだろうか。教授者の働きかけるべき対象として、その60数名が隅から隅まで均質な意味をもってひとつの図として現われているわけでもないし、個人ひとりひとりが個別的に彼の行為の対象として措定されるわけでもない。教授者は、そのつどそのつど受講生の集団の中から、働きかけるべき対象をいくつかの図として切り取っている（あるいは行為に相関して対象がいくつかの図として現われてくる）のである。このとき、受講生は類型によって把握されることとなる⁹⁾。従って、何でも帳の分析は、教授者の行為に相関して現われてきた類型とその変動という視点から語られる。

公開実験授業において実際には、教授者の授業案や検討会での発言などから、学生の何でも帳の記述は、教授者に次の4類型としてあらわれてきていたことが見て取れる。

- ・類型Ⅰ（フレーム内記述）：講義で扱われた「内容」に関するもの。これは、それが抽象的な議論であれ、学生の個人的な体験から出てきたものであれ、講義で扱われた題材、話題と関連づけて記述されているものである。講義のフレーム内での、学生の行為である。

- ・**類型Ⅱ（対フレーム記述）**：講義の「形式」に関するもの。これは、物理的なものであれ制度的なものであれ、講義を成立せしめている様々な「装置」に関するものである。物理的な装置としては、教室の場、マイク、クーラーなどへのコメントである。制度的な装置としては授業の進行の仕方など、授業のあり方そのものを主題化するコメントである。講義のフレームに関する言及であると言える。批判的なニュアンスのコメントとして現われることが、多い。
 - ・**類型Ⅲ（越フレーム記述）**：講義とは無関係な個人的な事柄の記述。これは、授業の内容などとは関係なく（本人自身は、授業から触発されたものかもしれないが）、個人的な心情的苦しみや悩みを告白するものである。教授者はこれについて、「私秘的コメント」と呼んでいる。このコメントは、授業という契約の場から逸脱するコメント、すなわち、フレームを参照しなかったりそれを越え出るものである⁹⁹。
 - ・**類型Ⅳ（フレーム外記述）**：その場しのぎの等閑の記述。これは、おそらくは単位が欲しいがために、授業に出席していた証拠として、とりあえずコメントを書くものである。授業の提示するフレームにのっておらず、授業そのものに対するコミットそのものが薄い場合だと思われる。授業のフレームの外に位置するものである。
- 以上の4つの類型は、観察者としての参観者にとってもおおむね了解のいくものであった。もちろん、ひとりひとりの個人は年間を通してこのうちのひとつの類型にのみ属し続けるのではなく、毎回毎回変動がありうる。また、どれかに厳密に属するというわけではなく、類型的な捉え方の必然として、はっきりと類別のつかない中間型も存在する。それをふまえた上で、一年の動きを見ていきたい。

b. 平成9年度の授業の流れ

・第Ⅰ期

平成9年度、授業は4月14日に始まった。この回、教授者は授業のフレームについて学生に説明することとなる。この日の何でも帳のコメントには、ばらつきがある。はじめからうまくかみあった「見事な」コメントもある。おずおずと当たり障りのない感想めいたものが書かれる場合もある。また、授業の双方向性という主題への賛意が示されたりする。あるいは、無意味な記述が書き殴られる場合もある。いずれにしても、おそらく多くの場合は初めて与えられた、「教授者の授業についてコメント・評価する」という機会に対して、それぞれの学生のやり方で応答がなされるのである。ここでは、まだ上記の類型は明確には現われていない。

しかしながら、次回の授業のとき、学生のコメントが抜粋され配布される。教授者は、それをもとに授業を進めつつ、既存の教育学の学説や世間に流布するいわゆる前理解に、鋭い批判を投げかける。また、時には学生のコメントに対しても、そこに見られる無反省な前理解に疑問を呈したり、評価する言葉をかけるのである。ここで、教授者は、あるフレームを与えるように振る舞っていることとなる。すなわち、「コメントとはこうあるものだ」「それぞれが持つフレームを崩すようにしろ」とのメッセージを発しているのである。これによって、類型Ⅰのフレーム内のコメントが比較的多く見られるようになるとともに、類型Ⅱのコメントも即座に出てくる、「そんな断定的な言い方はしないでください」「この授業のやり方では、考える時間がない」などなど。あるいは、物理的な装置に関するコメント（マイクの調子の悪さ、教授者のしゃべり方などへの苦情）、何でも帳の記述欄の小ささへの苦情などが多く見られるのである。この時期の類型Ⅱのコメントは、講義者によって導入される授業のフレームに関する攻防である。それを通じて、学生は授業というセッティングの中に自らを位置づけていくのである。教授者はそれらに対して、授業の意図を説明したり一步譲ったりしつつ、教授者自身をその授業集団の中に位置づけるとともに、さらにフレームを明確化していく。類型Ⅱのコメントはそのような学生と教授者の相互の駆け引きであると同時に、このとき学生はすでに授業のメタフレームである「フレームを変えろ」という相互形成の営みの中に導入されているのである¹⁰⁰。

授業の初期、類型Ⅲと類型Ⅳのコメントも、毎回それぞれ数例見られる。類型Ⅲに対しては、授業後の検討会で対応を検討し、できるだけ授業のフレームに戻していく方法を工夫した。また、類型Ⅳに対しては、授業の中で「悪い例」として採り上げて、それがフレームの外に出ている事を指摘したりもした。そのことは、決して「悪い例」の個別的な攻撃ではなく、授業のフレームをさらに明確に受講生に指し示すものであった。これらの方略により、学生のコメントは、ある深まりをなしていった。それまでのステレオタイプの考え方は、次第に影をひそめ、やや荒削りで不器用ながらも、自分の頭で考え、体験と結びつけて考えたコメントが増えてきたのである。

・第Ⅱ期

授業も8回目を数える6月9日。この日が終わった後の学生のコメントには、「授業へ否定的な内容のコメントが一挙に増えた（田中，授業案）」。「声の聞き取りにくさに関して3名、授業の内容や形式に関して4名（田中，授業案）」とのことであった⁹。教授者は、この日から、授業が遭遇期から探索期へ入った、と判断している。しかしながら、筆者が学生の何でも帳の記述を見る限りでは、授業に対して直接的な苦情を述べていると思われる類型Ⅱのコメントは3名にすぎず、これは以前とあまり変わらない数である。また、授業の内容に関する否定的コメントとは、いわゆる「人間の無限の可能性を信じたロマンチックな努力主義」を教授者が批判したことに対する反論であり、授業そのものに対する否定的コメントとは必ずしも言い難い。この点、外部観察者である筆者と、授業の主体である教授者との判断は異なる。だが、ここで、果たして6月9日のコメントに否定的コメントが他の回より「実際に」多かったかどうか、「客観的に」基準をもうけて統計的に有意差を検討する、などというのは無意味なことである。重要なのは、そこで教授者がそのように世界構成をした、という事実である。すなわち、授業の様々な「出来事」をそのように結びつけ解釈した、ということである¹⁰。次回の6月16日の授業では、否定的コメントを題材とし「否定的コメントが出るのは必ずしも悪いことではない」としたうえで、もう一度授業のフレームについて説明している。このフレームが以前のものと異なるのは、「遭遇－探索－確立」のモデルについて学生に説明するとともに、授業が探索期に入ると教授者が認識していることを伝えたことである。ここで学生たちも、授業について認識・解釈するメタ的な作業に導入されたこととなる。類型Ⅱの「否定的コメント」も、まさに授業の内容である相互行為に関連づけて扱われた。こうした教授者の一連の行為が、今度はまさに、彼の住まう世界のコンテクストを再帰的に変更し、第Ⅱ期（探索期）の訪れを確固たるものにするのである。

その後、2回の授業の中で「否定的コメント」はほぼ消失した。これは、授業の「内容」について考えることが、そのままフレームについて考えることになるということが、学生たちに納得されたことを示すであろう。さらに興味深いことに、この時期には、授業のフレームを逸脱した類型Ⅲの私秘的なコメントが消えるということが、教授者により報告されている。第Ⅱ期においては、学生は、彼らの行為自体を、授業のフレームの中で内容と関連づけて認識・解釈するメタ的な反省の作業に導入されている。これによって、授業ばかりでなく彼らが「日常でなす行為」も対象化され、授業の内容に託して考察することが可能となったと思われる。いずれにしても、彼らの行為、日常での行為が反省的に、授業の内容と関連しつつ語られるようになったのである。しながらこの頃から、いわゆる「学生の二極分化」が進む。授業のフレームの中に自らを位置づけることができ、その中で進歩してくる学生と、フレームの中に入れず、とりあえず何かを書いてお茶を濁すコミットの浅い学生との差が目立ってくるようになるのである。こうした二極分化に対して教授者としては、何かがうまくいっていないという不全感をいだきつつ、夏休みを迎えることとなる。

・第Ⅲ期

3ヶ月の夏休みが明けた10月6日の授業は、再び授業の構造についての説明から開始された。これは、長い中断の後に、再び流れを思い起こさせるためである。この日の検討会で教授者は、最近自分の講義がステレオタイプになりつつあるのではないかという危惧を述べ、講義の進め方や教育機器の利用の仕方を工夫する余地があるのではないかと述べている。その後も数回、授業の雰囲気や重苦しいことなどが教授者自身から報告されている。こうした感じ方は、教授者が課しているフレームに対して、教授者自身の反省が開始されていることを意味する。先述したようにフレームとは、単一ではなく意識されたもの意識されていないものを含みつつ、複合的に授業のフレームを形成している。その中でも特に、これまで背景に属し、意識されていなかった暗黙のフレームが次第に問いかけに上ってきたのである。これを受けて検討会では、学生の何でも帳の書き方のルーチン化の指摘があったり、学生と学生の直接的なコミュニケーションの必要性を指摘する声などが多く出た。また、教授法の中で、すぐにでも改善可能な技術的部分は改善し、それまでのハンドマイクからピンマイクにしてみたり、教壇の位置を低くして教授者の動きが学生に見えるように工夫したりしてみた。しかしながら、こうした微細な変更では、授業の沈滞したムードは解消されなかった。

ここで、公開実験授業の双方向性のあり方について、もう一度振り返ってみよう。何でも帳のコメントのうち、授業の進行には多くの場合、類型Ⅰが影響する。講義の内容とかみあっているが故に、次の授業の素材として選択され

るからである。先述したように教授者は、このコメントに対してさらにコメントを加えたり、そこから話を発展させたりしつつ、授業を進めていく。ここには、授業の構成への学生の参与と、教授者と学生の相互作用が確かに見られるが、学生が講義に参与できるのは「何でも帳」というごく限られた窓口を通してのみである。しかも、その中から教授者が抜粋し解釈して授業の流れを形成するゆえ、その相互作用は非対称的な関係となる。これについて学生からは、10月13日、20日にかけて、「つくりものの授業のようだ」「学生の顔が見えない」「相互作用は名ばかりで教授者が都合のいいように組み立てているように見える」というコメントが出てきた⁹⁾。すなわち、授業の最も根本的な点である相互作用の設定の仕方に対する批判的言及が出てきたのである。

10月27日の授業で、教授者はひとつ大きな試みを行なった。それは、学生全員のコメントをコピーし配布して、学生を順に当て読ませ、読んだ学生自身にそのコメントについてコメントをつけてもらうということである。この日配布された学生のコメントでは、64人中10人が、授業の形式について何らかの言及、すなわち、類型Ⅱのコメントをおこなっている。ここでもやはり、この数が果たして多いのか少ないのか、この数は授業のフレーム変換をもたらす「閾値」を越えていたのか、を問うことに意味はない。意味があるのは、こうした類型Ⅱのコメントが指摘するところ、教授者が感じていたフレームのゆらぎと一致したという点である。

この新しい試みは、学生に好意をもって迎え入れられた。授業に参加している他の学生たちの授業の受け止めの様子を知ることができ、それと同時に学生は、集団の中での自身のコメントの位置づけを知ることができたというのが、その理由のようである。また、自分のコメントが、他の学生に比べて劣っているように思えることを嘆くコメント、他の人はこんなことを考えていたのかと感心するコメント、緊張感がやわらいだとするコメントなどもこれに対して出てきた¹⁰⁾。この試みによって、学生は、自らの行為のフレームを、授者から与えられたものばかりでなく、授業に参加している他の学生集団を参照対象とし、自らをその中に位置づけようとし、そこから自らの行為の規範を設定したようである。このことは、ミード (Mead, G. H.) が行為規範の発生を論じたときの、「一般化された他者 generalized others」の概念を思い起こさせる。また、学生自身が、講義のフレーム変動に参与しそれをもたらしたことで、そのフレームは彼らが自ら定めたものとしての意味を持つこととなった。ここで学生は、授業に対して主体的に規範を定めてコミットし授業を作り上げていくという、責任を持った主体として現われたのである。教授者はこの時点で、学生との関係が収まり良くなった実感を得、この試みの次の回からを「確立期」と名付けている¹¹⁾。

「確立期」は講義の相対的な安定期である。学生と教授者は、それぞれがある程度自分自身で設定したフレームの中に住まう、リラックスした和やかさがあり、講義中に学生にも自然な笑いが起こったりした。しかしながら、この安定した参与の型は、ある意味で新しい「前理解」の成立でもある。すなわち、各学生の講義へのコミットの仕方がそれぞれに定着し、どんなスタンスで参加し続けるか決まってきたのである。前列に席を取り熱心に参加する者、遅刻して入ってくる者、出席はしているが後ろに席を構え別のことをしている者、早々に何でも帳を書き上げ飛ぶように帰っていく者など、顔ぶれが決まってきた。そこで、座席配置を工夫してみたり、全部の学生の記述を再度配布したりした。そのことで、また少し関係はゆらぎ、良い意味での緊張感が生まれたようであった。

97年度の公開実験授業は、21回を数える1月12日、最終回を迎える。この日は、一年間の授業を振り返ることに当てられた。この回の学生のコメントは、さすがに一年を振り返るものが多い。ある学生は書いていた、「相互形成という、私にとっては初めての新しい考えに触れて、私の従来の教育観が大きく広がったように思う。「相互性」は人と人との関わりであり、その関わりの中でお互いが成長していくことだ。(中略) この授業は何でも帳を使うことによって、学生と先生の双方向性のみでなく、学生同士の双方向性もあり、私には有益であった。いろいろ考えさせることもあって、時には考えがまとまらなくなって混乱することもあったが、「考える」という作業をしっかりと出来たことは、良かったと思う。(教育学部1回女子)」¹²⁾。こうした感想は、授業で扱われている内容もさることながら、学生自身が講義のフレームの反省・変化に関与することで、この講義で扱われている主題を「実践」という、この講義の構成のもたらした結果であろう。

4) 公開実験授業の問題と課題

当然のことながら、公開実験授業は、必ずしも皆すべてに「有意義」な体験として満足感を与えたわけではない。例えば、6月2日に授業に対する不満を書き、それが次回に取り上げられ、「探索期」に入ったと説明された男子学

生は、次のように書いている。「『前理解』のゆらぎは何度かこの授業で感じたが、それは「自分による自己像」と「他人による自己像」、「自己愛」と「他者愛」などの対立する概念の功罪を検討したり昇華させたりするよりも、先生が生徒たちの行動を分析するとき（たとえば不満が噴出してきたのを探索期の境目と考えるなど）に大きなゆらぎを感じた。自分の属する集団を自分が分析することはあるが、自分の属する集団を集団外の人によって分析されるのは、大きなショックを伴うものである。それとさっきの例では、授業の不满への対処ははっきりとなされず、それを分析されて授業の一部として組み込まれてしまうのは、なんかうまくまるめこまれてしまったようで、複雑な気分になるのです」。これを読むと、この学生は、自分の行為が授業のフレームの中に回収されてしまうという、まさにこの授業の設定そのものに違和感を感じていたようである。教授者は、彼自身行為者として、授業を学生よりも一步先んじて定義付け、それに対して「そのようなもの」として働きかけ、かつ、学生たちにもそれを伝えていく。しかしながら、学生も自らで授業の流れについて「そのようなもの」としての彼らなりの世界を構成しているのである。従って教授者の世界構成と学生の世界構成には必然的にズレが生じることになる。世界構成は、決して一律ではない。それぞれの主題的関心（レリヴェンス）や理解の背景に応じて、異なってくるものである。上記に見てきたように、授業の流れの構成は、教授者の主観的な構成が決定的な意味を持っている。従って、教授者はその構成を自らの相関物として相対化した視点で学生たちに提示し問いかけ、学生たちの世界構成と積極的に対比させていく作業が必要であるかもしれない。

もうひとつ、しばしば問題になったことに、学生の二極分化がある。公開実験授業では、一般的な大学の授業よりも、学生の二極分化、すなわち、授業に乗れて積極的にコミットし次第に成長していく学生と、講義に乗れず出席はするもののコミットしないままお茶を濁した無意味なコメントで繕う学生との差が明確である。後者は、全体の1割以下ではあるが、年間を通じてその姿勢にはあまり変化が見られない。「何でも帳」にコメントを書くことは、ある意味出席をとるのと同じことになるので、彼らは出席を続けているだけなのかもしれない。一般的に、大学の多くの授業では、授業に乗ることと降りることの自由度は比較的高い。時には乗って深くコミットし、時には降りてコミットをしなかったりする、いわゆるグレイゾーンの学生が相当数いる。公開実験授業で、コミットを続ける学生とまったくコミットしないままにいる学生に二極分化するのは、まさにこの授業のフレームの区切り方に起因していると思われる。フレームが単に外側から与えられている場合は、それに時には入ったり時には出たりするのは、比較的自由である。しかしながら、「フレームを反省し、フレームを変えよ」というフレームが与えられている場合、選択の道は、この自己言及のパラドクスの中で迷い続けるか、このフレーム自体から完全に外れてしまい、問いかけを止めるのか道はないのである。公開実験授業においてこの、フレームの外に出てしまった学生に、私たちはどんな働きかけができるのか。

教育とはつねに二律背反的である。公開実験授業の自己言及的なフレームがあるからこそ、日常性の中で教育の「学び」と「実践」を不断に行ないつつ成長していった学生も数多くいる。しかしながら、この自己言及的なフレームがあるが故に、そこにまったく乗れない学生も出てくるのである。そして、教授者が、一步先んじてそのフレームを与え続けるが故に成長していく学生もいれば、それに違和感と反発を感じてしまう学生もいるのである。こうした問題を私たちはどう考えていくべきか。これがこれからの課題となろう。公開実験授業は、決して完結した方法論ではない。この授業に対して、さらに問いかけ、この授業のフレーム自体を問い続けなければならないのである。それこそがまさにこの「授業」の営みなのである。

4. 公開実験授業から見てくること

1) フレーム化と相互形成（日常の知）

公開実験授業においては、先述したように、つねに再帰的に立ち返る形で、フレーム化がなされることを明らかにした。すなわち、その授業の中で生じ企図されるあらゆる行為は「相互性」のもとで解釈され、フレームの転換というフレームのもとで解釈されるのであった。このフレームに乗り続けている限り、学生はそのフレームの中で自分たちの思考や行為の「意味」を組み立てていくように強いられることとなる。

ここで、私たちはガーフィンケル（Garfinkel, 1967）の次の有名な実験を思い出すであろう。それは、ガーフィンケルが、私たちが日常的な知（commonsense knowledge）を構成する方法である「ドキュメント的解釈法

(documentary method of interpretation)」を明らかにした実験である。これは、以下のような実験である。悩み事相談だと伝えられた場面において、被験者には、Yes/No で答えられる形式の質問を実験者であるカウンセラーにしてもらう。実験者は乱数表に従って、それに対してまったくランダムに Yes か No を答えるのだが、たとえそれらの答えが論理的にはお互いに矛盾した答えであったとしても、被験者が自分は悩み事相談を受けているのだと思っている限り、個々の Yes/No の言外の意味を補って解釈し、一貫した意味を自らの中で作り上げていたというものである。この実験は、日常的な知の中では、私たちは不完全な情報の中から意味を浮かび上がらせるように、私たちのフレームに照らし合わせて出来事や情報を解釈しているという営みを、鋭く浮かび上がらせている。これは私たちの単なる情報の受容と処理の方法を意味するだけではない。私たちは日常生活では、認識者であると同時に行為者でもある。私たちの日常の営みでは、過去の様々な経験や記憶に一貫した文脈（コンテキスト）をもたらすように、その都度その都度行為が創出されなされていくという、側面も含んでいるのである。

公開実験授業では、それぞれの学生の反応や行為は、相互性というフレーム内の解釈に、つねに立ち戻らされた。また学生には、様々な主題が断片的に次々と与えられ、学生のこれまで持っていた幾分ステレオタイプで素朴な理解の体系は、教授者によって反証をつきつけられていくのである。学生は「相互性」のフレームの中で、一貫したコンテキストを持つようにそれらを組み立て解釈し、そして自らもそれに一貫性をもたらすべく行為するのである。それこそが、学生が「考える」という営みなのである。もし、学生の意見に従い、授業法やそのフレームがころころと変わっていったらどうなるだろう。おそらくは、そこでは、フレームの中に徹底的に住まい、自らの理解の体系の矛盾を補完解消し、一貫した意味の体系を自らで作りあげていくという組織化の営みは起こり得ないであろう。自らの矛盾は、フレームを変えていくことに消費されてしまうからである。公開実験授業では、学生が絶えず授業のフレームに立ち戻らされていくという構造にこそ、教育的な意味があったと言えるのである。

以上のように、断片的な知識をフレームの中で構成し一貫した意味を作り上げていくという日常的な私たちの「知」の営みと同じ事が、まさにこの授業の中でおこなわれている。そのことについて、次にさらに考察してみよう。

2) 日常の知と教授法（伝達形態）

公開実験授業は、現時点では、授業としてかなり特殊な形式である。現在も大学の多くの講義は、大教室の一斉教授方式、あるいは少人数のゼミナール方式という図式が一般的である。公開実験授業の形式は、そのいずれでもない。一斉教授方式の方式をとりつつも、そこで生じている現象は大きく異なっている。

一斉教授の場合、学生は当然のことながら多様である。その前提となる知識においても、その理解力においても、その動機づけにおいても、さまざまな学生が集まってくる。効果的に授業を伝えていくためには、できるだけ多くの学生を惹きつけ、できるだけ多くの学生に「わかりやすく」伝えることが目指される。従って、FD といえば teaching development として、さまざまな視聴覚機器の使い方や、学生を惹きつける（飽きさせない）技法、筋の通った明晰判明な教え方ということが目指されがちとなる。しかしながら、そこには大きな落とし穴がある。

ひとつは、教授者がどれほど論理的に一貫して知識を伝えようと、それが学生の理解の枠組み（レリヴェンス）と一致しなければ、学ぶ側の学生にとっては、結局いびつな知識の伝達でしかないということである。すなわち、学生の「世界構成」から見れば、いくら「客観的」には論理的に一貫した知識でも、不整合なものとなるのである。また、多人数の学生に同時に情報を伝達する場合、いくら教授者が学生が前提としていないと思われる情報を隅から隅まで丁寧に説明したところで、それは決してすべての学生にとって隅々まで隈無く照らす知識ではありえない。ちょうど、あらゆるでこぼこの地面にぴたりとはまる凹凸を持った礎など、決してないのと同じことである。隅々まで照らされた知識を伝えることを理想とする教授法が持つふたつめの大きな落とし穴は、そうした知識が与えられる場面は、私たちの日常には決してない、ということを見落としていることである。ガーフィンケルが明らかにしたように、日常の知とは、不完全であり体系だててはいない。しかし私たちはそこに一貫した「意味」を与えるべく、補完し解釈し行為し体系づけているのである。これが私たちの日常の「知的な」営みなのである。そもそも、知識を隅々まで照らして体系づけて伝えていくという教授法は、近代学校制度とともに生まれたものである。すなわち、日常の場や生産の場から学校が囲い込まれ、新しく「発見」され「誕生」した「子ども」たちが、生産の場に出ていくための準備期間として、隔離されたところで知識を伝えられた、そうした時代の産物である。こうした日常世界と学知の世界の乖

離が、学知に通じるほど日常知は無知であるというような図式を生み出してきた。そして学校は、日常から離れたそれ独自の知の体系の場として成立し、「学校の知」を学校の知の枠組みから見て一貫性を持つように伝えるティーチングが優先されてきたのである。

矢野（1992）は、教室を劇場に見立て教師を舞台の上の俳優と見たてる「教室＝劇場」論では、教師のパフォーマンス（教える技法）を強調するあまり、子どものパフォーマンス（学習の成果）について見落としかねないと指摘している。これは大学の授業でも同じことである。教員のティーチングの大切さが強調されすぎると、学生がそれを通してどんなラーニングを行なっているのかは、主題とされにくくなるのである。アメリカでは、ティーチングの大切さ、そして、それを改善するためのFDについて、これまで多くの研究と実践が積み重ねられてきた。現在は、FDも成熟期（下火？）となってきたようだが、特に最近強調されているものに、active learning という概念がある。文字通りこれは、「積極学習」と訳されることが多いが、要するに、自分にとって relevant なところから、学生が自主的に、自身の動機でもって学習を進めていくことの大切さが強調されるのである。いかなる授業であれ、どんなに構造化された情報伝達であれ、学生はそれを単に記憶しているのではない。伝えられた情報を分解し再構成し、自分なりの「意味」を作り出している。そして、成功したティーチングとは、学生のこうした積極学習を引き出すような授業のことであり、自分から学ぶということが真に行なわれるようになったとき、その授業は成功したと言えることになる、というのである。この論に引きつけるならば、公開実験授業は、学生の active learning を引き出すひとつのティーチングの形として見ることもできよう。

では、討論を用いたゼミナール方式は、そのような積極的学習を引き出すのに、適しているのだろうか。ある程度は、そうであろう。しかしながら、討論形式こそが学生の主体的参加をもたらすと考えるのは、即断にすぎる。たとえ一斉教授方式であっても、学生はその内言により、問いを発しそれに答えているのであり、そうした積極的な聴き方をもちこたすことは一斉教授法という形をとりつつも十分工夫が可能である。また逆に、いくらゼミナール方式であれ、その外言では一見実り多い議論がなされているようでも、内言では非常に貧困であったり、日常の知の営みからは遊離していることなど、いくらでもありうるのである。公開実験授業において、何でも帳の導入、そして自己言及的なフレーム化によってめざされていたものは、まさに、学生の内言が豊かとなるような、一斉教授方式であると言えるのである。

3) 高度一般教育と教養教育

さてここで、公開実験授業の「高度一般教育」としての性格に触れておかねばなるまい。高度一般教育は、京都大学独自の教養教育の設定の仕方である。それは、岡田（1996）によれば、究極的には、自分も含めて「人間とは何ものなのか」「人間ならではの、より人間的な生き方とは何か」といった根本的な問題を問ひかけ、学生にそれを批判的に考えさせることを通じて、確固たる世界観や人生観を学生一人ひとりが自ら築き上げていくのを助成するような教養教育のことである。言ってみればそれは、「私が生きる」という事と結びついた学問への態度を、学生が作り上げていくのを援助することと言ってよかろう。当然のことながらそこには、共同体の中の責任を持った、教養人の涵養ということが含まれてくる。そして、「私」が含まれているがゆえ、単なる「知識 knowledge」ではなく自分が生きることも含めた「知恵 wisdom」を含めた、実践的な営みとなるのである。田中は、公開実験授業『ライフサイクルと教育』の教育目標のひとつとしてとして、「ハートある専門人」の養成を挙げているが、これは同じ事態を言い表わしている。

「わたしが生きる」事と関わるような教育とは、いかなるものであろうか。これに答えるのは実は容易でない。しかしながら少なくともそれは、わたしが生きる「日常」から切り離されたものであってはならないだろう。知識を単に伝達するだけではなく、私たちの日常の中で考え主体的に判断し行動することを助けるような、そうした「教育」であるべきである。言うまでもなく、公開実験授業でなされる「教育」とは、そうした日常性を射程に入れたものであった。田中（1997）は述べている、「公開や実験が授業の日常性を新たに組み換えるような力をあまり持たないとすれば、それはほとんど無意味である。大切なのは、いつときは高揚するような非日常的なお祭りではなく、面白みもなく繰り返される日常性のほうである」。公開実験授業が意図していたものは、日常的な私たちの知の営みを、いかに大学で先鋭化し伝え、鍛えることができるかということであった。そして、その際、参加する学生は、単に授業

の中で知識をもらうだけでなく、彼らの日常の中で実践的な主体として考え行為していくか、ということが問われるのであった。いや、授業という営み自体が実は日常的な営みである。劇場に観客が集まるようなアトラクションに満ちた「非日常的な」授業が、学生の日常の中での行為や学びに効果的であるとは、必ずしも言えない。「良い授業」とはどんなものなのか？ 公開実験授業は、この問いをさらに鋭く突きつけるひとつの実践であると言えよう。

そして、ポストモダン論を援用するまでもなく、現代は単一的な知の体系や価値観が揺らぎ崩壊し、多系的で矛盾に満ちた体系と価値の中に、否応なしにさらされる時代である。そこでは、もはや、整合的で隅々まで明るく照らされた知の神話にすがることが出来ない。そのような知を伝えるために作られた学校という機関は、次第にその役割上の矛盾に突き当たりつつある。このことは、中等教育を受けていた間に、不登校や学級崩壊という現象に直面してきた学生たちが、もっとも良く知っている。そうした中で、高等教育機関にできる教育とは何なのか、本当の意味で「現代的な」教育とは何なのか、今の時代を生きるための「教養」とは何なのか、真剣に問いかねられるべき時であろう。

注

- (1) 授業評価を行なう場合、その施行時期によって、評価が変動することは、良く知られている。しかし、同時に次のことも見逃してはならない。すなわち、その評価が当該授業だけについてなされたのか、あるいは、他の授業との比較の上でなされたか、ということである。例えば、学生が受講しているすべての科目について一斉に授業評価をとるのであれば、これは、他の授業との比較の上での相対評価となる。しかしながら、当該授業のみが授業評価をおこなっている場合、必ずしもその相対評価と値は一致しない。例えば、授業Aと授業Bを、それぞれ独立に評価を行なった場合は、両者とも5段階評価のうち4点の評価だったとする。しかし、同時に評価を求めた場合、授業Aが4点、授業Bは3点となることがある。これは、授業評価という測定を行なう際に留意しておかなければならないことであるが、同時に次のような重要な事実も意味している。すなわち、それぞれの授業について、学生は生態学で言うところの「ニッチ」を持つのであり、ひとつの次元だけでは比較不可能なそれぞれの授業についての適応を示すのである。これはちょうど、アフリカのサバンナの気候と日本の気候のどちらが、生物の生存に適しているかなどという問いが無意味なのと同じことである。
- (2) これは後に詳述するが、実はそう考えることには、「一斉教授法 vs ゼミナール方式」という図式を暗黙に前提しており、これは一斉教授法が主流となってきた近代教育システムの観点の域を出ていない。
- (3) これは、平成9年度と10年度の場合である。記述欄の大きさについては、平成8年度が、4.2cm×20.5cmであったものが、受講生の人数の増加に伴い、教授者の負担を考慮して小さくされた。
- (4) 1行か2行かのコメントの中に、学生をフォローするどんな意味が含まれているかは、杉本（1997）の詳細な分析を参考にされたい。また、時に肝要なときは、教授者が長いコメントで応答することがあるのは、言うまでもないことである。
- (5) これは決して、外部的な基準で「客観的」に測定されたデータの有効性を否定するものではない。むしろ、教授者の構成した世界とそれらを比較することによって、より立体的に授業という現象が浮かび上がってくることであろう。
- (6) 例えば、ヴァイツゼッカー（von Weizsäcker, V.）など。
- (7) この命題は、「私たちのあらゆる行為は、フレームの中で行なわれている」ということと、同じ事態をさしている。すなわち、「指し示し」という行為自体も、なにがしかのフレームの中でおこなわれるのである。
- (8) 田中は、おそらくはこれと同じ事態のことを、「観察と参与の分離」と表現している。これは、決して観察と参与が、2つの項に分かれるという静的な安定態のことではない。むしろ、観察と参与が相互言及的に分離化していく運動である。すなわち、参与はあるフレームにもとづいてなされるものであり、前景に現われる事象と背景に退く事象とは無自覚に区切られている。参与のみでは、この区切りは意識化されることはない。しかしながら、その区切りを主題化し意識化するという、参与についての「観察」を行なうとき、その境界が指し示されること

となり、参与と観察の地平の差異化が生じる。しかしながら、そうした観察も結局は新たなフレーム化（参与）にはかならず。従って、それは再び観察によってうち破られる、という終わりのない自己言及的な過程を続けることとなる。

- (9) 類型的な把握は、私たちが総体としてのマクロでもなく、個々の個別的な事例としてのミクロでもなく、関わっていくときの必然的な接近法である。
- (10) 当然のことながら、何が「私秘的な」コメントであるかは、授業が契約の境界（フレーム）をどう区切るかということによって異なってくる。例えば、その私秘的なコメントも扱うように授業が形成されていた場合、それは類型Ⅰの、授業の内容に関するコメントということになる。最近では、いくつかの大学で臨床心理学の教官が持つ「人間関係論」と題する授業などで、そうした内容を積極的に扱っていくとする試みがある。（例えば、九州大学、京都大学、東京工業大学など）
- (11) 教授者がフレームを与えていくといっても、教授者はそれに絶対的な確信を持っているわけではない。授業の進め方について、学生の意見や検討会の意見などによって実際のところかなり揺れ動く。しかしながら、学生には教授者が実際に「行なったこと」しか伝わらない。これは、やはりフレームを与えていることとなるのである。
- (12) 6月9日は、マイクの調子がすこぶる悪く、かつ蒸し暑かったという環境的な要因もあり、また、教授者自身もノリの悪さを感じており不全感を抱きつつ終わった回である。
- (13) 6月9日から「探索期」の開始とする教授者の視点は、行為者の視点というより観察者の視点である。6月9日の授業をおこなっている時点では、教授者は探索期に入ったとは、まだ認識しておらず、その日のコメントを見て、事後的に「探索期に入った」と判断したのである。従って、時期の区切りは、教授者が働きかけた行為に対応する集団の変化というより、教授者が「そのようなもの」として集団を認識することに対応する形で現われている。これは、後述する「確立期」への移行と対照的である。
- (14) 第Ⅱ期の終わりに出てきた授業の枠組みへの批判的言及のなされたコメントをいくつか挙げておく。
- ・「学生が作っている」という感覚は、最近まったく感じない。とりあげられている学生のコメントも、先生がいのように解釈しているように思われる。書いた学生にとっては、まったく見当違いのことを授業中に言われているのではなかろうか。（教育学部1回男子）
 - ・みんなが出席する理由のひとつは単位であるのではないのでしょうか。何でも帳を書かなくてはもらえないし、それは出席しないと書けない。（ちょっと意地の悪い見方でしょうか）。（文学部1回女子）
 - ・この授業は「先生」と「学生」が互いに作っていくみたいなのをはじめにおっしゃったと思うんですが、「学生」の顔が見えないせいで何か「つくりものの授業」といった印象を最近受けます。例えば、「何でも帳」に書いた人が発言するわけでもなく、先生も「何でも帳」から controversial なものを pick up する際、それを書いた人の顔が見えてるわけではないと思います。（法学部1回女子）
 - ・今のような何でも帳の使い方では、先生の考えや論理展開に利用できる意見しか利用できない。（経済学部1回男子）
 - ・この授業に関する「感想・反論」があまり書けない。頭の中に浮かんだことを書いてはいるのだけど、それがちゃんとした感想なのか自信がない。先生の授業の手伝いができたらいいのですが……。 （文学部1回女子）
- (15) 全員のコメントの抜粋を配布した回の、学生のコメントをいくつか挙げておく。
- ・今日のような授業の形態はいつもに比べて良いと思う。いつも何でも帳の抜粋はあるわけだけども、やっぱり先生が選んでいるわけであるから、今日のようなものはまったく違うと思った。（文学部1回男子）
 - ・今日の全員の何でも帳コピーは最初は驚いたけど大変良かったと思う。同じ授業を受けた他の人たちが、どんなことを思っているのかを読んだり聞いたりして自分の意見を見直したり深めたりするのも役だったと思う。（文学部1回女子）
 - ・今日の授業はつらかった。いつも何でも帳を書くのがつらい。抜粋を読んでも、先生の話聞いても、「だから？ それで？」という考えしか浮かばないからだ。今まで頭をひねって、自分でも吐き気がするような下らないことを書いてお茶を濁してきた。そこへ来てこれだけの量の立派なコメントを見せられたら自分が惨めになる。だから今日の授業はつらかった。こう書くとなぜこの授業に来るのかという疑問がわいてくる。考えてみると、

それはこの授業が私の役に立っていると思われることが時々あるからだ。先生が言った言葉、抜粋の言葉が、ずっと後になってふいに思い出されて私の思考をぐっと広げてくれたことが幾度かあった。聞いた直後は何とも思わなくても、どこか無意識上に感銘をうけていたらしい。この授業の「双方向性」は、私にとって苦痛だが、授業自体は位置あるものと思っている。(教育学部1回女子)

- 今日の授業はいつものように黙って聞いているものでなかったの、ちょっとドキドキ(緊張)した。みんなの意見を読んでいると、ほとんどの人のものについて納得でき、その時私に言える感想は、「その通りだと思います」くらいしかなかった。私は自分がこれほど考えのない人とは思わなかった。今少し落ち込みはじめています。(文学部1回女子)

- 今日の企画は僕は好きです。(中略) 何だかこの授業は「倫理の授業～応用編」という感じがします。皆で対話して悩んで自分の人生を見つめ直していこう、といったような。(総合人間1回男子)

- 今日初めて今までであった緊張感が少しやわらいだ気がする。(農学部1回男子)

- 今日は授業に出てる人の生の声と意見が聞けたので、新鮮でなんだかちょっと親近感みたいなものを感じてしまった。(工学部1回男子)

- (16) 探索期への移行について教授者は、移行を事後的に確認する認識者の視点であったが、探索期から確立期への移行においては、行為者の視点に立っている。なぜならば、全員のコメントを配布するという試みを行なった次の回からを確立期の開始としており、これは行為の結果もたらされた状況の変化を、時期の区切りのメルクマールとしていることになるからである。このことは、確立期への移行においては、教授者がそれまでのフレームを崩す行為の投企者として参与し、かつ、彼自身も何らかの形で変化しているということを、意味するであろう。

- (17) 他の学生の、年間の授業の感想を挙げておく。

- 「大学の授業はつまらない」という考えが定着しつつある。それは教授側の問題でもあり、生徒の側の問題でもある。「授業自体が相互形成」というのは、その通りだと思う。田中先生のように「教育」を本職としていなければ、聞く体勢のない生徒に語りかける授業は少ないと思うから、生徒側も成長する必要があるだろう。(教育学部1回女子)

- この授業は一般教養でぼくが定期的に出ていた唯一の授業でした。単位が欲しかったからでもあります、授業が面白かったからでもあります。ただ、授業のあり方についての話が多すぎて、本論がもの足りなかったと思う。(文学部1回男子)

- 講義経過を読んでおもしろいなと思った。ちょうど10/27が私の節目でもあったからだ。それまでは何かいいこと書かなきゃと先生に向けて書いていた。でも10/27以降は、自分の思ったことをメモするくらいの気持ちでリラックスして書いた。10/27以降、私のコメントが授業で何回か取り上げられたけど、それは私が授業の話題についていくようになったことの表われかもしれない。10/27のを読み返してみるとつらいつらいと書いている。そう思ったことが授業についていけるようになったきっかけだと思うと変な感じだ。(中略) この授業が終わって何か達成感があった。とてもうれしい。(教育学部1回女子)

- この授業を通して、教師が絶対で生徒は一方的に知識をうけるものという考えを改めました。でも、今の中・高校で相互形成なんてものが実際出来ているのかと言われると、ちょっと疑問。ああいう風に知識(受験用)のみをバナーってぶっかけている授業においては、やっぱり教師が絶対であると思います。相互形成っていうのは、教育の話よりもむしろ世間一般の人間関係においての話であるような気がするけど、高校とかの授業でもそういった相互形成ができればいいのと思います。この授業にはそういった要素がたくさんもりこまれていたけど、私が先生への相互形成のお役に立てたらうれしいなと思います。(文学部1回女子)。

- 私は今一回生なので専門科目もあまりなく、ほとんどが全学共通科目だったのですが、この講義が自分の中では出席率No.1です。自分の興味関心に沿った内容だったというのものもあるし、また個人的価値観をゆるがすようなヒントに満ちていて刺激的だったということも理由としてあるでしょう。この講義を受講したことを本当に良かったと思います。来年度も都合のつく限り教育(相互形成)に関わるものとはっていきたくて考えています。教育学部生でありながら知らずにいた教育の奥深さ、可能性をかいま見ること、「教育」をやっていく決意を固めるのにもこの講義は役立ちました。本当にありがとうございました。(教育学部1回女子)

- ・一年大学の授業を受けてみて、教授たちは本当に僕らのニーズにあった授業をしていないと分かった。彼らの多くはそんなことも気にせずはっきり言えば無視してやる気のない授業をする。何も変えようとしないうちに腹が立つ。大学の未来は学生でなく教授がどう変わるかどうかにかかっていると思う。この授業はそうした意味で学生の意見を聞くことのできる有効な貴重なものだと思う。大学とは何をする場か？ 生徒だけが考えるということとで本当にいいのか？ その意味もこのライフサイクルと教育という題の「教育」という枠で考えて欲しかった。(工学部1回男子)
- ・答えの出ない問題を考え続けるのはとてもしんどいけど、それをやらんようになったらおしまいやなと思った1年でした。(文学部1回女子)
- ・すべてを通して、人は互いに教育しあう存在であるということが身にしみてよく分かった。(農学部1回男子)

参考・引用文献

- Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, 1967.
- Goffman, E. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row, 1974.
- Harvard University Danforth Center for Teaching and Learning, *Teaching Fellows Handbook*, 1990.
- 串田秀也「日常生活と社会的相互行為」千石好郎(編)『モダンとポストモダン——現代社会学からの接近』、法律文化社、1994年、31-55頁。
- Leiter, K. *A Primer on Ethnomethodology*, Oxford University Press, 1980. 邦訳：高山真知子(訳)『エスノメソドロジーとは何か』、新曜社、1987年。
- 織田揮準「大福帳による授業改善の試み——大福帳効果の分析——」三重大学教育学部研究紀要第42巻(教育科学)、1991年、156-174頁。
- 岡田渥美 第2回大学教育改革フォーラム基調講演「いま、なぜ教養教育か——〈高度一般教育〉の理念と構想」『京都大学高等教育研究』第2号、1996年、5-12頁所収。
- 斎藤武生 「研究大学における教育の問題——米国での調査報告をかねて——」『ファカルティ・ディベロップメントの実施に向けて』筑波大学教育計画室、1998年、59-68頁。
- 杉本 均「公開授業を描写する——ティーチング・ポートフォリオの試み」京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』、玉川大学出版部、1997年、97-119頁。
- 田中毎実「公開授業をめざしたもの」京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』、玉川大学出版部、1997年、22-48頁。
- 田中毎実・杉本 均・溝上慎一『平成8年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書3、京都大学高等教育教授システム開発センター、1998年。
- Thomas, W. I. The four wishes and the definitions of the situation, T. Persons et al. (eds.) *Theories of Society*, Free Press, 1951, pp. 741-744.
- Wilkinson, J. Trends in Faculty Development in United States Universities, 邦訳：杉本 均(訳)「アメリカの諸大学におけるFD(大学教員研修)の動向」『京都大学高等教育研究』第3号、1997年、157-163頁。
- 矢野裕俊「教室の道具立て」石附 実(編著)『近代日本の学校文化誌』、思文閣出版、1992年、69-114頁。