ポジション理論を援用して授業者の成長を見る

溝　上　慎　一
（京都大学高等教育教授システム開発センター）
田　口　真　奈
（メディア教育開発センター）

Seeing Teacher's Development with the Help of Position Theory

Shinichi Mizokami
(Research Center for Higher Education, Kyoto University)
Mana Taguchi
(National Institute of Multimedia Education)

Summary

The purpose of this article was to clarify what teacher's development was with the help of position theory which could express meaning structure by using the notion that cohesion made meaning. First of all, teacher's development was operationally defined as "new awareness or discovery developed basing on past views and ideas to one's teaching" and its concrete conduct was regarded as "modification" or "confirmation". The data was collected from the professor T's lessons in the Open Laboratory Class of Kyoto University, and his development as a teacher, that is, the development of his view to his teaching style was shown by using position theory; in the series of his lessons, he confirmed and relativized his teaching style through the discussion with participants after the classes, having changed the meaning structure of it. His objectively unchangeable teaching style could be regarded as "developed" in that the meaning structure of it had changed. Thus, this article defined teacher's development and expressed it qualitatively and visually by using position theory.

第１節　問題と目的

(1)　大学教育改革の進展と大学の授業研究

1990年代、とりわけ1991年の大学設置基準の改訂以降は、大学の教育改革がめざましいスピードで展開している。それにともない、教授法や評価などの授業研究も盛んになされるようになってきた。

大学の授業研究でもっとも展開がはやかった領域は、授業評価の研究であり（cf. 藤森・繁桝、1990；井下、1994；絹川、1990；渡辺・石桁、1996)、すぐれた授業実践や教授技術の紹介であった（cf. 赤堀編、1997; Davis, Wood, & Wilson, 1983；林、1994；伊藤・大塚編、1999)。それらは、教育者としての訓練を受けていない大学教員に、まず具体的な実践知、改善方法を提供するという意味で必要不可欠な展開であったといえる。授業評価は、学生の意見をもとに直接授業改善へと導く具体的な手段であるし、すぐれた教授法や教授技術も、どう授業をおこなえばいいか模索している大学教員に具体的視座を与えるものである。もちろん、教授技術一辺倒に陥ってはならない（溝上、2001a)。水越（1987）が述べるように、教授技術に関しては、レヴェルを考慮しての議論が必要である。技術には、「声の大きさ」や「黒板の書き方」のような、いつでもどこでも誰にでも実行できてほぼ同じ効果を期待できるものから、クラスや授業者の個性が強く効いていて、安易に移植できないものまでさまざまなレヴェルがある。ディスカッションの導入の仕方やビジュアルメディアの用い方などは、うまく用いられれば相当の効果が期待される。しかし、

すべての者がそれを必ずしも必要とするわけではない。技術一辺倒に陥ってはならないが、レヴェルによっては必要な技術として身につけることも重要である。

(2) 授業者の成長とは何か

授業評価の広まり、すぐれた実践や教授技術の紹介は、大学の授業をより良いものとしていく上で重要な展開であったといえる。しかしながら、それらを越えて問題になるのは、「授業者の成長（teacher's development）」（cf. 藤岡、2000；藤岡・澤本編、1999）とでも呼べる視点である。すぐれた授業をおこなう教員でさえ、受講学生や人数が変わればうまくいかないということが珍しくない。また、前年度授業がうまくいったばかりに、次年度は思うようにいかなかったということもあるだろう。授業とは、二項対立的に良かった・悪かった、できた・できなかったといえる類のものではなく、授業者のより良い授業をつくろうとする成長志向のもと発展されるべきものである[脚注1]。

しかし、授業者の成長の重要性が提起されるのに比して、その定義や具体的な現象を明らかにする作業は不十分である。多くの実践や研究では、授業者の成長は授業者の「気づき」や「発見」として扱われることが多い。このこと自体間違えているとは思わないが、気づきや発見によって何がどうなることが成長なのか。この点はきわめて曖昧なまま扱われているように思われる。

本稿では、「成長」を「それまでの授業に対する見方や考えを土台として発展される新たな気づきや発見」と操作的に定義し、その具体的なあらわれを「修正」「確認」とする。この定義の背景には、次のような筆者らの見方がある。

第１に、成長は、新たな気づきや発見によって生じるそれまでの見方や考えの変容でなければならない、という点である。授業者は、さまざまな機会を通じて気づきや発見を持つものだが、そこで得られるあらゆる気づきや発見が、それまでの授業に対する見方や考えを変容させるとは限らない。何かに気づく場合でも、それが自分にとってどういう意味を持つものなのかわからないことはよくあるし、なるほどとは思うものの、それが自分にとっては大した意味を持たないことも珍しいことではない。授業者の成長に関わる新たな気づきや発見は、単なる気づきや発見にとどまらずに、それまでの見方や考えを揺さぶり、そして今後の授業へと「フィードフォワード」（藤岡、1997、1998）されるようなものでなければならない。その意味で、新たな気づきや発見は、「それまでの授業に対する見方や考え方を土台として発展される」ものでなければならないのである。筆者らは、そこに授業者の成長が見られるのだと考える。

第２に、成長は、短いスパンでは、それまでの見方や考えの修正や確認程度のこととして示されるが、長いスパンでは、大きな変化、時にはドラマチックな変化として示される。実際、瞬間、瞬間の気づきや発見が授業者に劇的な変化をもたらすことは希であるが、そこでの修正や確認をある程度の長いスパンで積み重ねて見たときには、他人が驚くような、時には自身でさえ驚くような変容ぶり、成長ぶりとなっていることがある。筆者らの成長の定義は、短いスパンを想定してなされているものではある。しかし、それをあるスパン隔てたものとの違いとして見るときには、両者には驚くほどの違い、変容があるものと考えられるのである。

このような成長観に立つ場合の問題点は、この成長の概念をいかにして実証的に扱うのか、ということである。気づきや発見によってそれまでの見方や考えが「変わった」というだけならば、それは、評定やチェックリスト、自由記述などの調査を通しての検討が可能であろう。しかし、本稿で定義される成長は、そのような変化が見られずとも、授業への見方や考えに対する質的な一部修正や再確認まで含めて考えられるものである。このような成長の現象を実証的に扱うために、筆者らは成長を「意味構造の変化」としてとらえなおそうと思う。

(3) 意味構造の変化を表現する ── ポジション理論 ──

溝上（2001a）では、学生から不満を受けた授業者の授業スタイルが、学生の不満を受容しつつも、一貫して続行された授業を実証的に研究している。そこでは、授業者の授業スタイルは、学生との相互行為を実現しつつも、修正されることなく固持された。実際の授業では、学生は授業者の授業のねらいをうまく理解しないで、自身の視点で不満を述べることがある。それは、学生は学生独自の枠組みで、授業者の言葉や世界を知ろうとしているからである。学生からの不満が授業者にとって理にかなったものであるならば、授業設計などを修正することが必要となろう。し

かし、授業のねらいに合致しないものならば、授業者は学生の不満を受けながらも、何度も学生に授業のねらいを伝えていかなければならない。授業研究で問題となるのは、このような量的には変化せずとも質的には変化しているという構造を表現する実証的な方法についてである。溝上（2001a）は、その変化を意味構造の変化とみなし、意味構造を実証的に扱うポジション理論を用いてそれを明らかにしている。それは、本稿で定義する授業者の成長に実証的に迫る上でも、たいへん示唆的なものと考えられる。

「ポジション理論（position theory）」とは、「結合こそに意味がある」とする観点（Bruner, 1997；やまだ、2000）を根幹として、質的に、図式的に意味構造の変化を表現するものである（理論的な詳細は溝上、2001b を参照）。それは、量的に意識の変化の見られる場合はもちろんのこと、溝上（2001a）の事例のような、量的な意識の変化が見られずとも質的な意味が変わった、という現象を扱う場合にも有効である。

ポジション理論を用いると、溝上（2001a）の事例は図１のように示される。この図は、授業者の授業スタイル（いろいろな議論を学生に投げかける）の変化を、３回分の授業経過の中で、意味構造の変化として図式的に表現したものである。注意すべき点は、図におけるポジション同士の結合が、授業者自身によって作り出された授業過程における意味ある展開（事象をつなぐ作業）を示しながらも、この図を作成した主体が授業を分析した筆者ら研究者だということである。この図は、授業者の視点で授業過程を分析して、そのような意味構造の変化が授業過程にあったと図式化したわれわれ研究者の視点から見た解釈図なのである。

さて、図によると、４月20日の初回の授業では、ポジション１（いろいろな議論を学生に投げかける「私」[脚注2]）とポジション２（「学生」[脚注3]）は、いまだ結合されていない。このことは、教室という舞台で両者が出会っただけで、授業者の意識世界で授業者は学生と何ら交流をしていないことを示している。すなわち、授業者の授業スタイルは、この時点では学生への一方通行である。ところが、この日の授業終了後に学生に書かせた感想文から、授業者は一部

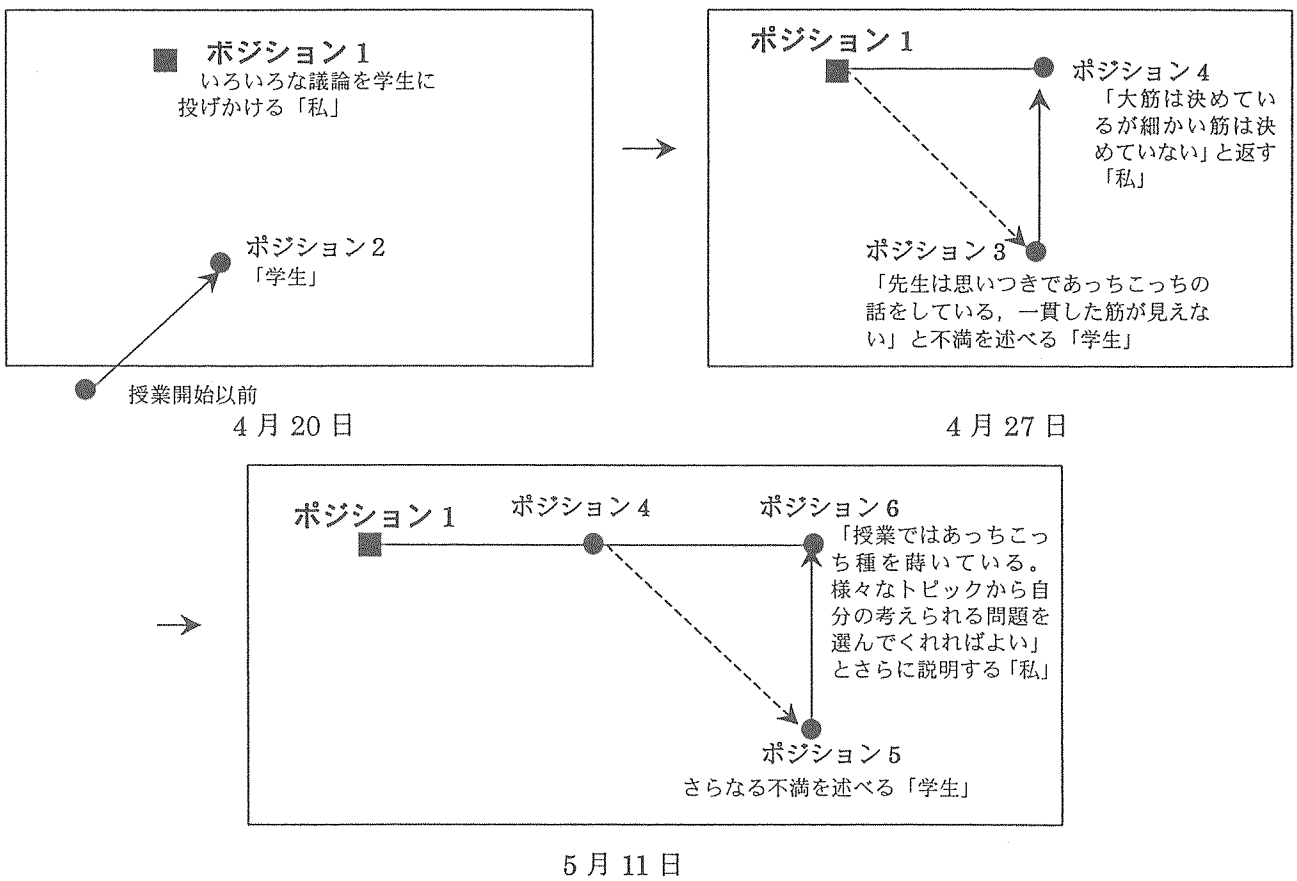

図１　学生との相互行為を実現した授業スタイルの固持と意味構造の変化

（注）溝上（2001a）より抜粋。

の学生が彼の授業スタイルについて不満があったことを知る。４月27日の授業では、授業者はそれを受けて、自分の授業スタイルについて説明をおこなう。すなわち、ポジション３（「先生は思いつきであっちこっちの話をしている、一貫した筋が見えない」と不満を述べる「学生」）に対してのポジション４（「大筋は決めているが細かい筋は決めていない」と返す「私」）の出現である。しかし、これら２つのポジションは、いうまでもなく、ポジション１と結合する形で出現したものである。よって、ポジション１の客観的な内容は４月20日と変わらないにしても、その意味構造は４月20日のそれとは別物である。というのも、４月20日ではポジション１はそれ自体が独立して存在しているのに対し、４月27日ではポジション１がポジション４と結合した状態で存在しているからである。「結合こそに意味がある」とするポジション理論では、ポジションが結合されたり結合するポジションが変わったりすることで、新たな意味が生まれるとみなされる。

ところで、ポジション４の内容はうまく学生に理解されなかったようで、学生はその日の感想文でさらなる不満を書いてくる。すなわち、ポジション５（さらなる不満を述べる「学生」）の出現である。５月11日、授業者はそれを受けてポジション１、ポジション４にポジション６（「授業ではあっちこっち種を蒔いている。様々なトピックから自分の考えられる問題を選んでくれればよい」とさらに説明する「私」）をさらにつなげていく。彼の授業スタイル（ポジション１）はこうして固持されるが、それは学生との相互行為を実現しつつ固持されたという点で４月20日のそれとは意味が異なる。

いうまでもなく、溝上（2001a）では、彼の授業スタイルの是非を議論することを目的としていない。あくまで、その授業のねらいに照らして授業者が良しと考えた授業スタイルの固持が、単なる固持ではないことを、意味構造の変化として表現したに過ぎないものである。

(4) 本研究の目的

本研究の目的は、それまでの授業に対する見方や考えを土台とした授業者の成長過程を、上述のポジション理論を用いた意味構造の変化として実証的に示すことである。そこでは、これまで曖昧にとらえられてきた「授業者の成長」構造を、より明確で、よりビジュアルに提示することができるだろう。それは、結果として、授業者、研究者に「授業者の成長」を観る具体的な成長イメージを提供することになるだろうと考えられる。

第２節　方法

(1) 研究対象となる授業者・授業の選出にあたって

本研究は、はじまって５年目になる2000年度京都大学公開実験授業および授業検討会を対象としておこなうものである。この授業は、「ライフサイクルと教育」という講義タイトルで京都大学全学共通科目に提供されており、受講学生の多くは１、２回生である。毎年約300名近くの受講希望学生から、約100人の学生を選出して授業をおこなっている。2000年度のこの授業は、複数のリレー講師から構成されてなされており、筆者らは、授業者の成長がどの授業者のどの場面で生起するのかを、(2)で述べるデータ収集をおこないながら待った。授業参観者の数は、概ねセンターのスタッフ、大学院生を入れて10～15人程度である。

公開実験授業を研究対象とした理由は、公開実験授業が参観者を交えた授業検討会を毎授業終了後におこなっているからである。そこでは、授業がリフレクションされるだけでなく、参観者との意見交換をおこなうことによる授業観や教授法の相対化もおこなわれる。一般の授業に比べて、授業者は成長する機会を数多く与えられ、研究としては格好の対象だと考えられたからである。

(2) データの収集

公開実験授業では、次の４つのデータが収集されるようシステム化されている。①授業案：授業者が作成し、授業がはじまる前に参観者に配られる。②学生への配付資料：授業者が学生に授業用のプリントとして配布されるすべてのものを指す。③ＶＴＲ：講義室には、教室の３カ所（授業者に向けて１台、学生に向けて２台）にデジタルビデオカメラを設置して授業を録画している。授業者に焦点を当てるカメラは教室後方に、学生に焦点を当てるカメラは教室前方の両端に設置している。また、授業検討会では、教室後方で全体のやりとりをカメラで録画している。④授業

検討会の資料：ＲＡが授業検討会の書記をしており、それを次回の授業前に参観者に配布するようになっている。この資料は、前回の授業検討会でなされた議論を一望するのに大変有用である。

これらに加えて、筆者らは授業観察をおこないながらフィールドノートを作成し、本研究のねらいにもとづいた授業者への半構造化インタビューもおこなっている。とくに、授業観や教授法などの修正・確認がなされたとみなされる場合には、授業者にその意図や原因、背景について詳しく尋ねている。インタビューは、筆者らの一人と授業者の１対１面接の形で、カセットテープに録音されながらおこなわれた。本研究では、このようにして得られたデータを体系的に整理して分析し、結果の提示に必要・適切とみなされる場面や状況を紙面の許す限り示していく。

第３節　結果と考察

(1)　授業者と授業の選出

本研究の目的に添った授業は、４月初回の授業から５回分の授業（４月24日～５月22日）を担当したＴ教授の２回目の授業検討会・３回目の授業ですぐにあらわれた。筆者らは当初からＴ教授の授業を事例的に取り上げようとねらいを定めていたわけではなかったが、偶然にもＴ教授の授業で本研究の必要とする場面と出会えたのは、研究としての好条件を備えるものであった。というのも、筆者らは彼の授業について研究を４年間おこなってきたからである（溝上、1998；溝上・水間、2001；溝上・尾崎・平川、1998；田口、2001）。

それらをふまえて、Ｔ教授の授業スタイルを概して述べると、次のようになる。まずＴ教授は、授業終了後に「何でも帳」への記述を学生に求める。何でも帳とは、受講学生が授業についての感想・意見・反論などを自由に書き込む用紙のことである。Ｔ教授は、学生の何でも帳の記述の１つ１つに対して次の授業までの１～２行程度のコメントを付して学生たちに返す。そして、何でも帳による学生の感想、意見を抜粋利用してプリントを作成し、次回の授業の構成骨子とする。Ｔ教授は、そのプリントをもとに、次の授業で自身の意見や見方、反論を学生に対しておこなう。学生たちは、それについてさらなる感想や意見を何でも帳に書いてくる場合もあるし、新しく展開された授業内容についての新たな感想や意見を書く場合もある。

Ｔ教授は、さまざまなトピックや題材を授業の中で扱う。それは時として、トピックが多すぎて理解がついていけないとか、思考している間に次々とテーマが変わる、などとして学生から苦情が来る類のものでもある。しかし、Ｔ教授が学生に求めていることは、授業で扱われるいくつかのトピックの中から学生自身が自分の問題として引き受けられるものを抽出・選択し、自分の言葉で思考を展開する、ということである。授業で扱うすべてのトピックを理解する必要はなく、授業者の話の中から１つでも２つでも自分の関心や問題意識と合致するものを取り上げ、何でも帳を通してＴ教授と対話すればそれでいいとするのである。よって、授業におけるＴ教授の話は、知識の伝達ではなく、学生自身がライフサイクルや青年期について考えるための素材提供といえるのである（詳しくは、田中、1996、1999a、1999b も参照）。

なお、Ｔ教授のこのような授業の特徴は、公開実験授業のはじまった1996年度以降変わらない点で、2000年度のオリエンテーション時においても変わらずなされることが学生にも伝えられた。

(2)　焦点となる授業場面のバックグラウンド

オリエンテーション時（４月17日）に学生に配布したＴ教授の授業構成（表１参照）には、ディスカッションは明記されていなかった。４月24日時・初回の授業冒頭でもＴ教授は次のように述べ、ディスカッションを基本的にはしない姿勢を明示していた。

〈４月24日授業〉

Ｔ教授　「この授業は、授業者と学生との双方向性を目的としています。授業者からのしゃべりっぱなしじゃなくて。でも、授業の組み立て方については、先生によるんですね。たとえば、Ｉ先生なんかは、徹底的な小グループ・ディスカッションをやると思います。……僕は、そういうディスカッションはほとんどしません。なぜしないかというと、ディスカッションのノウハウがないということもありますし、ちょっと能率が悪いんじゃないかと思ってるんですね。時間を食う割に、内容的な進展がないような気がして

表１　Ｔ教授の５回分の授業構成案（４月17日オリエンテーション時の配布資料）

４月24日	Ｔ教授(1)　「ライフサイクルにおける青年期(1)── 大学という世界とこの授業 ──」……公開実験授業としてのこの授業に私たち授業者が託している思いについてまとめて述べ、これを手がかりにして、大学という世界がもつ固有性とそれが今日直面している問題について考えてみよう。
５月１日	Ｔ教授(2)　「ライフサイクルにおける青年期(2)── 青年期の境界性の曖昧化 ──」……青年の境界性に関する高校公民教科書での新・旧記述の差異を手がかりにして、受講生の大半が属している青年をとりまく今日の状況の変化について、まとめて考えてみよう。
５月８日	Ｔ教授(3)　「ライフサイクルにおける青年期(3)── ライフサイクルと相互形成 ──」……青年期の境界性の曖昧化という今日的事態を受けて、人生の全体がどうとらえられるのかについて考え、あらためて青年期をそのなかに位置づけてみる。さらに、ライフサイクルと相互形成という角度から、これまでの教育理論の視野の狭さについて議論する。
５月15日	Ｔ教授(4)　「ライフサイクルにおける青年期(4)── 青年のなかの子ども、大人、老人、死 ──」……前回の議論をさらに深める。まず、子どもの生きる世界としての家庭と学校に目を向け、そこでの子どもという存在について考える。そして、青年期以前の子ども／青年のなかの子どもについて、考えてみる。次いで、ライフサイクルのなかでの大人と老人と死について大雑把に議論し、それによって、青年期以後の大人、老人、死／青年のなかの大人、老人、死について考えてみよう。
５月22日	Ｔ教授(5)　「ライフサイクルにおける青年期(5)── 青年の二面性 ──」……青年期の境界性の曖昧化によって、青年期は、過渡性と自己充足性という二面性を同時にもつことになる。この二面性に焦点づけると、「大人になること」と「今ここで充足すること」に引き裂かれた今日の青年の生活状況が、浮き彫りになる。この分裂について考えることによって、青年期論のしめくくりとする。

いる。」（ただし、下線部は筆者らが補足、以下同様）

しかし、ディスカッションをしないと学生に宣言をしたにも関わらず、Ｔ教授は５月１日以降の授業でディスカッションを授業設計に組み込み、授業の構成を修正していく。すなわち、３回目（５月８日）の授業を本格的なディスカッションの日と設定し、２回目の授業（５月１日）をその予備的な作業としたのである。 授業構成・修正の背景は、５月１日授業案、その後の検討会でも散発的に述べられているが、５月８日の授業前におこなった筆者らとのインタビューで構造的に述べられたので、ここではそれを示す。

〈５月８日授業前インタビュー〉

Ｔ教授　「（４月24日の授業後に）何でも帳を読んだ。二極分解みたいなのがあると感じた。10人くらいがあまりのっていないで、そのまま（何でも帳を）出したという感じ。このままで進行していったら、５回がどうなるかだいたい見えたという気がした。つまり、全体で100人いるから60人くらいはついてくるかもしれないけど、残りはついてこないで落ちていくんじゃないかなと。リレーをはじめに担当する立場として、最初の５回でこぼれる学生を最小限にとどめようと思った。はじめはリレーのトップバッターだということをあまり意識していなかったが、実際にやってみたら、何かこぼしそうだということを強く意識してしまった。それで、ディスカッションを考えた。もうこれははじめからわかりきったことだけど、あまり（授業に）のれない学生をのせるのにディスカッションは一番有効な方法だから。」（ただし、カッコ内は筆者らが補足、以下同様）

Ｔ教授は、ディスカッションを積極的に用いて授業を展開しようとしたわけではなく、あくまで、授業についてこない学生に、しかしディスカッションをすれば授業がおもしろくなると考えている学生をできるだけひろおうとするべく、ディスカッションを導入しようとしたわけである。これは、彼がリレー式授業のトップバッターであることを

過剰に意識しての結果であった。しかし、理由はどうであれ、このようなバックグラウンドが生成され彼がディスカッションを授業に導入したことは、結果として彼の授業観を相当程度相対化させ自覚化させることになった。本研究で示されるＴ教授の成長は、まさにこの部分に焦点づけられるものである。

(3)　５月１日授業・予備的ディスカッション――コンテンツ重視かプロセス重視か――

２回目の５月１日の授業では、次週の授業（５月８日）の本格的なディスカッションに向けての予備的練習がおこなわれた。テーマは「女子の大学進学率の増加」であり、席の前後６人程度で班を作り学生同士でディスカッションをし、最後に班の代表が議論の内容を報告するというものであった。所要時間は、ディスカッション部分が約６分、報告が約12分、あわせても20分弱の短いものであり、ディスカッション終了後は別テーマを題材にした通常の講義がおこなわれた。

授業終了後の検討会では、Ｔ教授のこの予備的ディスカッションに議論の焦点が徹底的に当てられた。多くの参観者からディスカッションは活発になされていたと好意的なコメントがなされたが、その方法論については疑問が多く投げかけられた（たとえば、参観者Ｔの発言を参照）。

〈５月１日授業検討会〉

参観者Ｔ「「女子進学の増加の原因について」とか「前後の６人でディスカッションをやるように」とか事前にディスカッションについての指示はしたが、先生の「はい、やって」という合図だけで活発にディスカッションがはじまったというのは驚きとしかいいようがない。どの６人かもわからない状況で、学生たちはよく自分たちで集団を作ったと思う。」

方法論以外にも、「ディスカッションは確かに良い感じでなされていたが、内容が授業者の意図とずれていた」とか「あのディスカッションで学生が何を学んだのかよくわらなかった」など、ディスカッションの結果と授業者のねらいとの関係などがさまざまに議論された。その中でも参観者Ｆの次の発言は、ディスカッションをおこなったことによるＴ教授の成長に貢献するものだったとして注目される。

〈５月１日授業検討会〉

参観者Ｆ「今日の授業を見る視点は、Ｔ先生の授業がコンテンツ重視なのかプロセス重視なのか、という点にあると思う。つまり、授業者が用意したテーマに沿って学生は話し合い、話し合われた内容をもとに授業者がまとめをおこなうコンテンツ重視なのか、とにかく学生が話し合うことを大事だとする、そこでのいろいろな発見や気づきを大事にするといったプロセス重視なのか、ということです。学生の意識としては後者のような気がするが、授業者の意識は両方にあったのではないか。」

Ｔ教授　「本質的なところを突かれたという気がするね。コンテンツ重視かプロセス重視かという点はずっと揺れている。僕の何でも帳を用いての授業は、コンテンツ重視を目指した相互行為の授業だ。だから、確かに学生の考えるプロセスを重視するなら、もっと内容を減らすべきだとは思うんだけど……。」

ここで注目すべきは、まず、コンテンツ重視かプロセス重視かというカテゴリーを参観者Ｆから投げかけられ、Ｔ教授がとまどった点である。それまで、Ｔ教授は自分のねらう授業目標を、「前理解の理解」（田中、1999b）という端的な言葉で表現してきた。すなわち、教育学で扱う問題では、数学や化学、法律などの専門分野と違い、学生が自身の個人史的経験を通して得た前理解を持っている。Ｔ教授の授業におけるねらいは、学生自身の前理解を揺さぶり教育学的問題への理解を深めることにあり、それをＴ教授は「前理解の理解」という言葉で表現してきたのであった。そして、それを実現する彼なりの授業法が何でも帳の使用であり、それを通しての学生との対話、授業者と学生との相互行為だったのである。学生の理解を深めるプロセスは重要であるが、そのプロセスがＴ教授の扱いたい教育学の問題から離れてしまってはならない。Ｔ教授は、参観者Ｆからの問いかけに対して、当初「揺れている」と表現した。

それにも関わらず、Ｔ教授は、その後一貫して自分の授業は「コンテンツ重視」だという言い方を通すようになる。

そして、自分の授業が「プロセス重視」であることを否定する。５月８日の授業前のインタビューにおいても、Ｔ教授は次のような言い方をする。

〈５月８日授業前インタビュー〉

Ｔ教授　「前回の授業検討会で、Ｆさんが授業をコンテンツ重視でいくかプロセス重視でいくか、はっきりしろといったよね。コンテンツを重視すればディスカッションは優位じゃなくなるし、プロセスを重視すればコンテンツはなくなる。……あれを言われて思ったのは、僕はコンテンツが大事だとやっぱり思っているということだ。だって、これは授業だから。ディスカッションをやればいいというものではない。だから、今日のディスカッションも授業前に配布したプリントを読んできていることが前提だ。そこに自分としては（ディスカッションをやりながらも）コンテンツを入れているつもりだ。」

(4)　５月８日授業・ディスカッション

本格的ディスカッションとして設定された３回目の授業日（５月８日）では、まず、12人構成の班があらかじめ８つ作られ、前週配布された資料（青年論に関する高校倫理のテキスト）をもとに議論をするようにとの教示が授業者から５分程度で与えられた。そして、約40分学生同士のディスカッションがなされ、その後授業終了時間までの約30分間、各班の代表によるまとめの報告がＯＨＰを用いてなされた。Ｔ教授のディスカッションの方法論は、前回とさほど変わるものではなかったが、ディスカッションは前回同様活発に展開された。

しかし、Ｔ教授自身によって、

〈５月８日授業検討会〉

Ｔ教授　「今日のディスカッションを見ていての感じは、全般的に議論にのっているのはほんの少数……。ディスカッションの直前に議論の題材を与えると、授業内容の展開が十分にできない。そこで考えたのが、先週、青年論に関するだいたいの議論が出てくるような資料を学生に渡しておいて、それにもとづいてディスカッションをするという方法。だから、彼らがそれを読んでくれば、授業内容の展開もできるし、ディスカッションもできる、そう考えた。しかし、僕の感じでは、読んできた学生は半分くらいだ。３分の１位以上は読んでいないし、先週出てないで今週出てきた者はもちろん読んでないし。議論にのってない学生の多くは、資料読んできてないと思うんだけど、そこはよくわかりません。」

と授業検討会で述べられたように、ディスカッションは授業者の思うようなコンテンツ重視では進まなかった。結果、授業検討会では、参観者から「もっと一つ一つのステップを丁寧に教示すべきではなかったのか」「何を議論したらいいか、何を目指したらいいか、学生にとって具体的でわかりやすい発問が必要ではなかったのか」という疑問が出された。このやりとりの中心にいた参観者Ｋとの主なやりとりをまとめると、次のようになる。

〈５月８日授業検討会〉

参観者Ｋ「ディスカッションの題材として与えたトピックが広すぎて、学生は議論のテーマを決めるだけでも時間がかかった。テーマを絞って提示すべきだ。」

Ｔ教授　「議論を絞るのに悩んでもらいたい。討論がどんなものだという自覚が得られればそれでいい。時間がかかってもそれはロスタイムではない。」

参観者Ｋ「討論がどんなものか自覚的になってくれればいいというＴ先生の意図はわかりますが、それは学生はちゃんとわかっているんですか。」

Ｔ教授　「それはしつこく何度もいいました。」

参観者Ｋ「僕が見ていた感じでは、それを学生がわかっていたとはとても思えない。もっと工夫が必要だったのではないでしょうか。」

Ｔ教授　「討論や議論のテーマについて、とにかくいろいろ考えてくれればそれでいい。何かを定めてそれに気

づかせようということは考えていない。」

参観者Ｋ「おっしゃりたいことはわかりますが、その「いろいろ」といわれても、特定の学ばせたい部分に焦点を当てて子どもをうまく導いていくのが一般的な授業なのではないのでしょうか。」

このように、Ｔ教授の主張は一貫して「開かれた授業をめざす」「さまざまなテーマを通しての葛藤を自分の問題として大事にして欲しい」「一つの答えを導くことはしない」というものであり、参観者Ｋの主張は一貫して「学生にとってのわかりやすい授業・ディスカッションをおこなうにはどのような教示やステップが必要か」というものであった。結局、授業検討会は、両者の議論がまったくかみ合わないまま進行し、最後に参観者Ｋの次のまとめで終えることとなった。

〈５月８日授業検討会〉

参観者Ｋ「結局Ｔ先生の授業は、大きな授業のねらいはあるけれども、具体的なねらいは個々の学生が自分で作らないといけないようになっているわけですね。難しいなあ。……やっとわかってきたのは、まわりはわかりやすい大学の授業をどうやってやるかという話をしているわけですが、ここ（京都大学）は、英才教育の、ノーベル賞をとるような学者を育成するための、自分で何かを作ってやれという意味での高等教育をやっている。」

(5)　５月15日授業 ――「自分の問題意識を自分で考えて作る」京大の教養授業を目指して ――

Ｔ教授は、５月15日の授業で、前回おこなったディスカッション方式の意図について説明する。簡単にまとめると、次のようになる。

〈５月15日授業〉

Ｔ教授　「近年巷で学生参加型の授業の意義が盛んに唱えられているが、その質とねらいにはさまざまなものがあり、その分別が十分になされていない。少なくとも次の２つは僕が分けないといけないと考えている点だ。１つは、大学の大衆化といわれて、授業にうまく参加できない学生をディスカッションや参加型の授業でのせていくというやり方。いわゆる、「大学の学校化」という流れのものです。もう１つは、大学は学校ではないんだ、大学生は大人なんだから一方的に教えては駄目なんだ、共同で学問を作っていく共同体的な場なんだ、そういう意味での学生参加型の授業です。僕らが京大のこの授業でやりたいのは、後者なんです。できない学生を全部ひきとってわかりやすい授業をやるというのでは全然ないんだ。それは京大でやることではないと思っているから。」

そして、Ｔ教授は、自身のこの授業観にもとづいて、授業者と学生との双方向性は重要だとしても、ディスカッションを単純にやればいいとは考えていないことをさまざまな学生のコメントをもとに説明する。以下に示す学生の何でも帳のコメントに対しての彼の批判は、その一つの例である。Ｔ教授は、この学生は何も問題を提起していないし思考を展開させていない、授業者とのコミュニケーションも遮断している、何のコメントもしようがない、という。

〈５月15日何でも帳の抜粋資料〉

学生　「自分はあまり発見しなかったけれど、すごく楽しかった。いろいろな人の意見が聞けるし、それについて自分で考える機会もあって、精神的にはとても積極的に授業に参加できた。４限目でしかも晴天なのに、眠くなかった。こういう授業は絶対いい。」

しかし、実際には次のようにも考えているようで、Ｔ教授はその日の授業検討会で視点の揺れ具合を告白している。

〈５月15日授業検討会〉

Ｔ教授　「「誰でもわかる、わかりやすい授業をめざしているんじゃないんだね」とＫさんに言われて、やっとわかった。僕は、学生とともに学問知・臨床知を深めていく双方向の授業を目指してきたんだと。それは、この授業が京都大学の授業だから。それでも３分の１、２分の１と（学生が）こぼれていくから、学校化を目指すような授業をしないといけないとか思って揺れてくる。今回はそれがよくわかった。」

(6)　Ｔ教授の授業者としての成長 ── ポジション理論を用いて ──

本稿で紹介した彼の一連の授業と、それを通しての彼自身の授業者としての成長は、次のようにまとめられるだろう。

Ｔ教授ははじめ、自身の授業観にもとづいた５回分の授業を設計した。しかし、リレー式授業のトップバッターであることを過剰に意識してしまい、意に添わないディスカッションの形態を授業に導入することとなった。その結果、それまでは、何でも帳を通しての授業者と学生との双方向授業、教育学に関する問題について学生自身が思考を深め前理解の理解を進めていく、とだけいわれてきた彼の授業スタイルが、コンテンツ重視であってもプロセス重視ではなかったこと、暗に京大の授業であることを前提としていたことに気づいていく。同時に、大学の学校化への趨勢を無視するわけにもいかず、どうするべきか「揺れている」自分にも気づいていく。

このように、本稿で示されるＴ教授の授業者としての成長は、彼自身が持つ授業観の発展にあったといえる。そこでＴ教授の授業観は「修正」されたわけでは決してなかったが、それでも、参観者による投げかけによってそれは大幅に相対化され「確認」されるものであった。その意味において、Ｔ教授のこの確認行為は、冒頭で定義した成長の操作的定義、「それまでの授業に対する見方や考えを土台として発展される新たな気づきや発見」に合致するといえる。

Ｔ教授のこの成長図式を、第１節－(3)で紹介したポジション理論を使って表現すると図２のようになるだろう。図によると、４月24日の授業では、ポジション１（何でも帳を用いて学生との双方向性を実現しようとする「私」）は

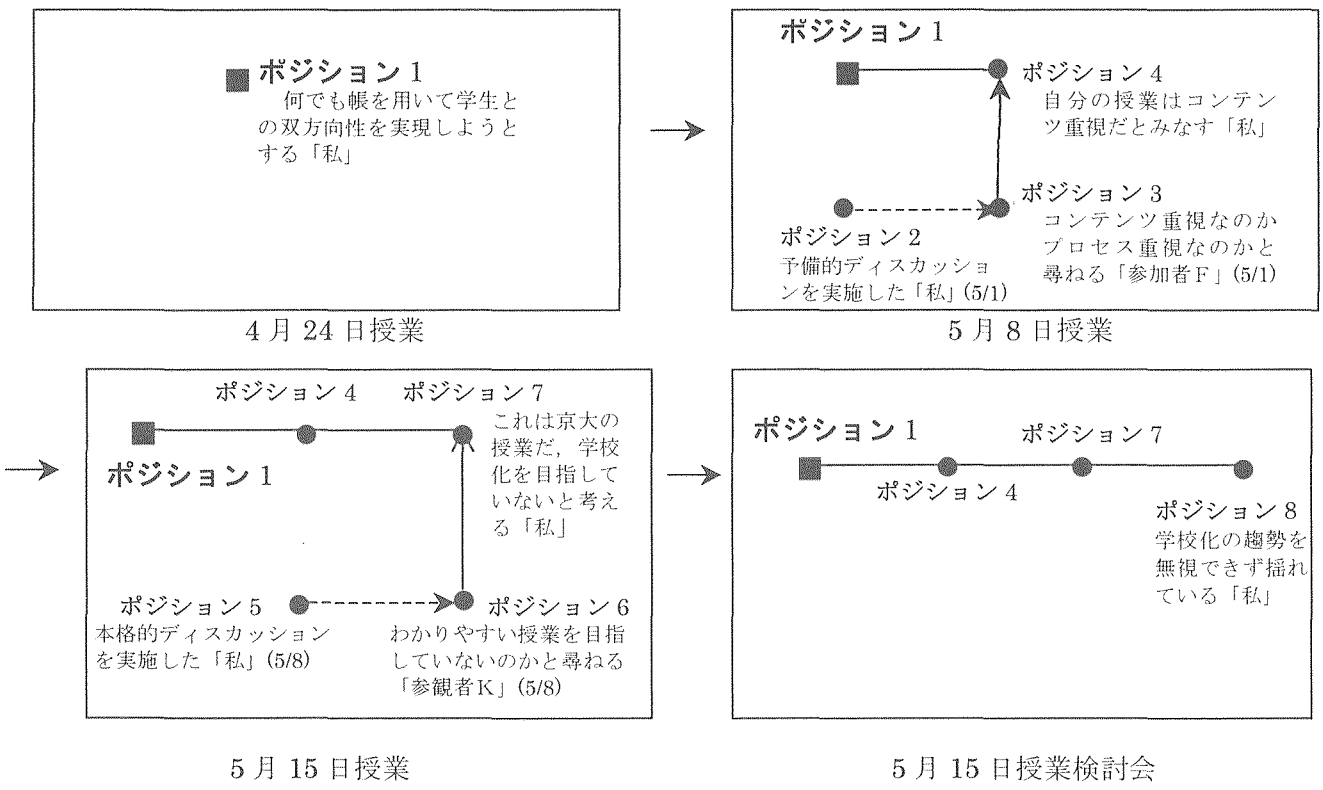

図２　ポジション理論を用いたＴ教授の授業者としての成長過程

独立して存在しており、それはそれ以上でもそれ以下の存在でもない。ところが、予備的ディスカッション（５月１日）をおこない、ポジション１の意味は相対化され変容する。すなわち、５月８日の授業では、ポジション３（コンテンツ重視なのかプロセス重視なのかと尋ねる「参観者Ｆ」）（５月１日）に刺激されて、ポジション４（自分の授業はコンテンツ重視だとみなす「私」）が生起している。そして、ポジション１はポジション４を結合させることでその意味を深化させている。

そして、５月15日の授業では、ポジション６（わかりやすい授業をめざしていないのかと尋ねる「参観者Ｋ」）（５月８日）に刺激されて、ポジション７（これは京大の授業だ、学校化を目指していないと考える「私」）が生起している。そして、ポジション７はポジション４と並んでポジション１に結合し、その意味をさらに深化させている。そして、その意味は、最後の５月15日の授業検討会におけるポジション８（学校化の趨勢を無視できず揺れている「私」）の結合によって、ますます深化していくのである。

第４節　まとめと今後の課題

本研究は、これまで曖昧なまま用いられてきた授業者の「成長」を、「それまでの授業に対する見方や考えを土台として発展される新たな気づきや発見」と操作的に定義し、その具体的なあらわれを「修正」「確認」とした。そして、京都大学公開実験授業におけるＴ教授の授業を事例として取り上げ、そこで見られたＴ教授の成長、すなわち、彼の授業観の発展をポジション理論を用いて明らかにした。結果としてＴ教授は、自身の授業観の意味を「確認」したわけであり、客観的に変わらない彼の授業観は、意味構造を変化させたという点において「成長した」ととらえられる。このように、本研究で明らかにしたことは、１つに授業者の成長の定義であり、２つにポジション理論を用いての成長の質的・図式的表現であった。

ところで、本研究で扱った授業検討会は、授業者の成長が促進されるために、いかに他者（参観者Ｆや参観者Ｋなど）の存在が重要かを暗に示したように思われる。中原（1999）の興味深い言葉を借用すれば、授業検討会は暗黙のうちに「語りを誘発する」リフレクション環境となっていたといえる。しかし、リフレクションとしての語りが単純に誘発されればそれで十分ということはないだろう。藤岡（2000）は授業リフレクションを、「子ども（学生）が実際何をどのように経験したのかという「学びの履歴」」（p.33、カッコは筆者らが補足）を確かめながら検討しあうものだと述べる。この観点にしたがうと、授業検討会は確かに「語りを誘発する」リフレクション環境であるが、その誘発される語りがどこに焦点づけられて進められるべきかという点においては、われわれセンターの授業検討会は無自覚的・非構造的なものであったともいえる。この環境のもとでは、意味ある語りが誘発される瞬間もきわめて偶発的であり、場合によってはそのような語りが誘発されないまま授業検討会が終わることも珍しくはなかった。今後は、大学の授業検討会を自覚的に構造化すべきかどうかという点を勘案しながら、授業者の成長過程を検討していかねばならないと考える。

脚注

脚注１　ただし「良い授業とは何か」という問いを自覚的に持つことは、非常に重要だと思われる。大学の授業評価アンケートから察する範囲では、良い授業とは「学生が満足した授業」、あるいは「学生が居眠りをせず集中して聞いた授業」とか「学生にとって理解しやすかった授業」だということになるかもしれない。しかし、授業があくまで学生の学びの過程とそれによる成長を主軸とする教育的営みであることを考えれば（藤岡、2000）、そのことを自覚化しないで生み出される「良い授業」観はまったくナンセンスであろう。本稿は、このような「良い授業とは何か」という議論をおこなわずに論を展開するが、実践現場では、授業者の成長と「良い授業」観とは密接にリンクしており、切り離して考えにくいことを補足しておく。

脚注２　図１は、授業者の視点をもとに展開した授業過程をまとめたものであるから、ここでの「私」とは授業者のことである。

脚注３　ここで示される「学生」は、授業者がとらえた「授業者の意識世界に存在する他者」としての学生である

(Hermans & Hermans-Jansen, in press)。客観的な学生を示すものではない。

引用文献

赤堀侃司（編）(1997). ケースブック大学授業の技法. 有斐閣選書.

Bruner, J. (1997). Will cognitive revolutions ever stop? In D. M. Johnson, & C. Erneling (Eds.). *The future of the cognitive revolution* (pp. 279-292). New York: Oxford University Press.

Davis, B. G., Wood, L., & Wilson, R. (1983). ABC's of teaching with excellence: Teaching innovation and evaluation services, University of California. The Regents of the University of California. (香取草之助(監訳). 授業をどうする！ ── カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイディア集 ──. 東海大学出版会、1995)

藤森　進・繁桝算男 (1990). 大学における評価と教授法に対する学生の意識調査. 日本教育工学雑誌、14、97-103.

藤岡完治 (1997). 教師である私の発見 ── 授業リフレクションによる授業研究 ──. 教育メディア研究・情報教育実践ガイドⅠ ── 教師である私の発見 ──（藤沢市教育文化センター)、155-170.

藤岡完治 (1998). 授業をデザインする. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編). 成長する教師 ── 教師学への誘い ──. 金子書房. Pp. 8-23.

藤岡完治 (2000). 関わることへの意志 ── 教育の根源 ──. 国土社.

藤岡完治・澤本和子（編）(1999). 授業で成長する教師. ぎょうせい.

林　義樹 (1994). 学生参画授業論 ── 人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法 ──. 学文社

Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (in press). Dialogical processes and the development of the self. In J. Valsiner, & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage.

井下　理 (1994). 学生参加による教育改革の事例研究 ──「学生による授業調査」と「キャンパスライフ満足度調査」を通して ──. 教育社会学研究、55、36-54.

伊藤秀子・大塚雄作（編）(1999). ガイドブック大学授業の改善. 有斐閣選書.

絹川正吉 (1990). 学部課程教育の展望. 関正夫（編). 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. Pp. 31-37.

溝上慎一 (1998). 授業改善に役立つ授業評価 ── 学生が授業を評価する内面プロセスを洞察する ──. 第4回 '98 FDフォーラム報告集 ── 授業改善、教授法等の研究交流会 ──（大学コンソーシアム京都)、109-115.

溝上慎一 (2001a). 学生の理解の枠組みをふまえた授業展開 ── 教授技術論をのり越えるための視点 ──. 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. 印刷中.

溝上慎一 (2001b). 大学生固有の意味世界に迫るためのポジション理論. 溝上慎一（編). 大学生の自己と生き方 ── 大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学 ──. ナカニシヤ出版. Pp. 50-60.

溝上慎一・水間玲子 (2001). 授業過程の評価指標としての学生の「顔上げ」行動. 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. Pp. 99-119.

溝上慎一・尾崎仁美・平川淳子 (1998). 学生の満足する授業過程分析に向けて（序報). 京都大学高等教育研究、4、22-64.

水越敏行 (1987). 授業研究の方法論. 明治図書.

中原　淳 (1999). 語りを誘発する学習環境のエスノグラフィー. 日本教育工学雑誌、23、23-35.

田口真奈 (2001).「考える」力の育成を目指した授業の構造. 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. 印刷中.

田中毎実 (1996). 定時公開授業「ライフサイクルと教育」(1) ── 平成8年度実施のために ──. 京都大学高等教育研究、2、127-159.

田中毎実（1999a）．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年間の中間的総括 ──．京都大学高等教育研究、5、1-22.

田中毎実（1999b）．相互性を生かす授業 ── 公開実験授業の経験から ──．大学セミナー・ハウス．第16回大学教員研修プログラム記録：よりよい大学教育の方法を求めて・教える授業から学ぶ授業へ ── その2 ──．財団法人大学セミナー・ハウス．Pp. 56-64.

渡辺寛二・石桁正士（1996）．授業における学生のやる気と満足度の調査の一方法．一般教育学会誌、18、100-108.

やまだようこ（2000）．人生を物語ることの意味 ── なぜライフストーリー研究か？ ──．教育心理学年報、39、146-161.