

第2章 討論形式の授業をめぐる論点

——構造化と自由度の配合——

松下佳代

はじめに

今年度の公開実験授業の最も大きな特徴は、前期・後期を通じて討論形式の授業が行われたことである。過去8年間の公開実験授業のなかで、各授業者によって討論形式がとり入れられたことは幾度となくあるが、このように年間を通して行われたのは、今年度がはじめてである。

また、今年度は受講者数⁽¹⁾が前期24名、後期18名という少人数のクラスだった。この授業では、後期の履修は前期の単位取得を条件としているので、18名は年間を通じて参加したことになる。出席率もきわめて高かった。そのせいもあってか、クラスには、さまざまな学部が履修する大学の教養科目の授業にしては珍しく共同体的な雰囲気が漂っていた。年間を通じて参加した学生の割合の大きさ⁽²⁾にもそのことはあらわれている。

本稿では、今年度の公開実験授業（公開授業＋授業検討会）について、公開授業の流れを簡単に振り返りつつ、授業検討会で何が話し合われたか、その論点を整理することを目的としている。討論形式の授業で何が問題になるか、どう指導していくかというポイントがそこには凝縮されている。

なお、この論点の整理は、毎回の検討会で松下が発行してきた「授業検討会のまとめ」にもとづくものであり、そこには個人的な見方が色濃く反映していることをあらかじめおことわりしておきたい。

1. 討論形式の授業のさまざまなかたち

今年度の授業担当者は、前期が大山泰宏、松下佳代、井下理、後期が田中毎実の各教官であった。第1章であげた「平成15年度年間授業一覧」からわかるように、とり上げたテーマや構造化の程度には違いがあるものの、どの授業者も、グループ討論、全体討論（発表・質疑を含む）と講義の組み合わせで授業を構成した。

(1) 第2～5回（担当：大山）

この基調を作ったのは、大山の授業であった。大山は、第3回（大山第2回）の授業で「ディスカッションのためのヒント」という資料を配って、学生たちに、「自分にとって relevant なところから出発」するよう促した（資料1参照）。

大山は、このような討論形式の授業という形態をとったことについて、検討会で「ある問いを立てること自体が時代に規定されていることを最近感じている。今年度の授業は、学生にテーマを立てさせるところから始めたという気持ちがあった」と述べている⁽³⁾。

24名の学生は、ランダムに⁽⁴⁾4つのグループに編成された（ただし、1名はグループ編成時に出席していなかったため、グループサイズは5～7人とばらつきが出た）。各グループが立てたテーマは次のようになった。このテーマに決めるまで各グループとも授業2回分を費やしている。

1G：私たち現代日本人はなぜ受験をするのか？

2G：子どもと周囲の人々との関わりは、どういう影響を子どもに与えるか？

3G：日本の大学受験制度は今のままでよいのか？

4G：学んだ実感は教育環境によってどう変わるか？

第4(3)回⁽⁵⁾の授業では、各学生がテーマについて自分で調べたことをグループ内で発表しあい、第5(4)回の授業では、各グループから2名ずつ出てその代表どうして議論するというスタイルで全体討論を行った。

大山の担当回では、授業の構造化のていどはきわめて緩やかで、授業中の指導・介入もかなり限定的なものであった。第2(1)回に配布した資料「ディスカッションのためのヒント」によって水路づけ（canalization）が

行われ、「何でも帳」での相互行為を通じてテーマや論の立て方など個別の指導はなされたが、グループ討論への介入は最小限にとどめられ、全体討論でも授業者が司会進行や論点整理などを行うことはなかった。

(2) 第6～10回(担当: 松下)

松下は当初、担当回のすべてを討論形式で行うことは考えていなかったが、大山の担当授業の毎回の授業評価や「何でも帳」から、討論形式の授業に対する学生の要望が強いことがわかったので、予定を変更して、グループ討論と全体討論によって授業を組み立てることにした。ただし、場の構造化や指導性の度合いは、大山の授業に比べて高くなっている。具体的にいうと、テーマに「学力」という枠を与えたこと、授業の最初に関連資料を示して説明を加えたこと、各グループに入った院生に、討論を援助するTA的な役割を担ってもらったこと(大山の担当回のときにはオブザーバーとしての役割に限定されていた)、メールなどを通じて各グループに授業外での指導を行ったこと、個々の学生のレジュメにコメントをつけて返却したこと、最終回の全体討論において司会をつとめ論点整理を行ったことなどである。

グループは今回も4グループだったが、編成替えをした。大まかな授業の進め方は、大山のときと同じである。第7(2)回でテーマを設定し、第8～9(3～4)回でレジュメの発表とグループ討論、第10(5)回で全体討論(グループごとの発表・質疑)を行った。各グループの発表テーマは次のようものであった。

- 1G: 「なぜ?」の重要性
- 2G: 学力と教養の関係
- 3G: 基礎学力とは何か?
- 4G: 〇〇から見た学力低下問題

場の構造化や指導性の度合いを高めたことが学生にどのように受け止められ、学びを深めるのにどのくらい役立ったかは、一概にはいえない。とくに全体討論で松下が司会をつとめたことについては、検討会では好意的な反応だったが、学生の中にはその日の授業評価において授業の阻害要因としてあげた者もいた。

(3) 第11～12回(担当: 井下)

第13回は、井下担当授業の予定だったが、出講できなくなったため、急遽、大山・松下による前期のまとめに変更した。

4人の授業のうち最も構造化の度合いの高い授業が行われたのは、井下の担当回においてだった。第11(1)回の授業では、最初に、討論の素材として、ビデオ「クラウンになった青年」が流された。工学系の修士課程を出て一流企業に就職した後、大道芸に魅せられ、仕事をやめてクラウンになった青年の話である(1992年の「ニュースステーション」から)。見終わった後、まず、グループごとに感想を出し合い、その後、賛成グループ2、反対・保留グループ1の3グループ編成で討論を続ける。授業者に促されて、反対グループから意見を述べはじめ、全体討論に移る。最後に、学生の意見を受けて、討論のポイントやキーワードが示されて終了。第12(2)回は、ビデオ「クラウンになった青年」の続編を視聴し、その後、2グループに分かれて、何らかの役割を自分で選んでロールプレイをしながら「青年の選択に賛成か反対か」を討論、さらにそのグループのままロールを離れて自分自身の意見による本音トーク、最後に机をつけて全体討論というかたちで授業が進められた。なお、井下の授業では、通常の「何でも帳」は使われなかったが、代わりに、メールのやりとりによる「電子何でも帳」が使われた。

このように、井下の授業では、討論の素材が与えられたこと、ある人生の選択に対する判断(賛成か反対か)が求められたこと、自分の立場(ポジション)を意識させる活動が組まれたこと(ロールプレイの採用、ロールと本音の区別など)、授業の流れや自分の意見に対応させてグループを編成したことなど、いくつかの点で、大山・松下の授業に比べて構造化の度合いの高い討論が組織された。

(4) 第14～23回(担当: 田中)

後期は、田中が一人で10回の授業を担当した。公開実験授業では、最初の2年間(1996・97年度)は田中が通常の授業を担当していたが、その後は複数教官によるリレー式を取っており、半期を一人で担当する授業は久しぶり

である。

田中はこれまで、もっぱら講義と「何でも帳」による相互行為によって授業を行ってきた（第 部参照）。学生から討論形式の授業を要望する声が出て、自分がかつてエンカウンター・グループをコーディネートしたときに経験した討論の不毛性を理由に、討論形式の授業はやらないと、授業中にも明言してきた。その田中が討論形式で授業することにしたのは、後期も継続して討論形式の授業を求める学生たちの声がきわめて強かったこと、前期の終講レポートの質が例年に比べて高かったことによるという。

ただし、田中の授業では、討論だけでなく講義も併用することにより、学生たちの討論内容とアカデミックな議論とを結びつけることが意図されていた。実際には、時間不足だったり、討論内容がアカデミックな議論と結びつけるほどの質に達しなかったり、田中の意図したとおりには運ばなかったが、それでも、1Gの発表が行われた第15(2)回、全グループの1回めの発表が終了した後の第18(5)回、全グループの2回めの発表が終了した後の最終回には、まとまった時間をもって講義が行われた。

田中の授業では、討論と講義を結びつけることと並んで、授業と授業をつなぐことも意図されていた。授業と授業をつなぐことは、前期の授業でも意図されていたが、前期が間接的なリサーチの指導や個人的なメールのやりとりにとどまっていたのに対し、後期はグループ発表の内容について直接アドバイスをしたり、MLやBBSを設置して授業や「何でも帳」以外にも多様なコミュニケーションの場を設けたりすることで、より綿密な指導が行われた。ただし、MLやBBSの利用状況はあまり高くはなく、授業者が期待したほどの効果は上がらなかった。

後期は3グループ編成で授業が進められた。初回の授業で近くに座った者どうして編成され、半期のあいだ編成替えはなかった。10回の授業の大まかな流れは以下のとおりである。

第15～17回：グループ発表（質疑を含む）

第18回：講義

第19～21回：グループ発表 に向けてのグループ討論

第22回：グループ発表

第23回：講義

また、各グループのテーマは次のようなものであった。

1G： 「勉強に対して好き・嫌いが生まれるのはどうしてか？」

「勉強に対して好き・嫌いが生まれるのはどうしてか？」の続編

（一人ずつサブテーマを立てて発表）

2G： 「“みられる”ことは人間の発達にどういう影響を与えるか」

「異性の視線」

3G： 「学級崩壊について」

「集団性について」

それぞれのグループが、1回めの発表のテーマを拡張したり焦点化したりして2回めの発表を行ったことがうかがえよう。

2. 学生の学びの履歴の把握

今年度の公開実験授業では、「学習者の学びの履歴の分析」を研究課題の一つとしていた。学生の学びの履歴の把握はかなりののていどなされたといえるだろう。それは、第一には受講者数が少なかったために個々の学生の把握が比較的容易であったことによるが、各グループに入った院生や参観者⁽⁶⁾がフィールドワーカーの役割を果たしてくれたことも大きい。検討会はいつも、そうしたフィールドワーカーの報告を通じて授業における学びの様子を把握することから始まった。例えば、第8回検討会では次のように各グループの討論の様子が報告されている。

●1G（篠崎 / Sk、Tk、Ak、Uw、Iw）

*（ ）内は、報告者兼TA / グループメンバー

前回欠席のUwくん、レジュメ提出。同じく前回欠席のIwさんはレジュメはなかったが、読んだ本を2冊もってきていて、積極的に発言。Tkくんは今週もレジュメ提出せず、発言も少なかった。授業者が15:05ごろまで参加。先週とは違って、一貫

して前向きな明るい雰囲気の中でディスカッションが行われた（例えば、Akさんが行きづまったときにはSkくんがフォローするなど）（名城大学：近藤さん）

まず、Uwくんが発表し、それに対する質疑応答。その後、読んできた本から、「情報処理力（狭義の学力）」「情報編集力」についての議論になる。Iwさんから、自分たちは、これまでの学校教育で「＜なぜ？＞と問うこと」をしてこなかったという意見が出され、「＜なぜ？＞と問いを立てることの力」が、これまでの学力とは異なる学力として重要ではないかと議論が展開していった。ただし、Tkくんからは＜なぜ？＞は必要ない、という意見も出た。授業者が抜けた後、「レジュメをどうまとめるか？」という話になり、「こうしたらロジックが通るのでは？」と大枠を提案すると、必死でメモをとっていた。続きは別の場所・時間をとってやることになったが、集まって議論できるような場所がルネ（生協食堂）くらいしかない、土日に大学のパソコンが使えない、という不満が出ていた。

●2G（藤田／Ar、Ym、Kr、It、Ks、Nk） 欠席：Kh

前回レジュメを提出していなかったKsさんが、新学力観について調べてきたので、そこから議論に入った。Ymくんが、教養には家庭の文化資本が関係していて、それは経済資本によって変わってきそうだという意見を述べた。あまりレジュメにはしばられずに、ある論点が出されると議論によってそれが深められ、また次の論点につながっていくという形で、議論が展開していった。どう意見をまとめるかで困っていたので、広がったままプレゼンすればいいのではとアドバイスした。まとめるのはむずかしそうだが、内容的にはなかなかおもしろい議論ができています。

*授業終了後、Ksさんが、議論を記録したMDを借りに来た。

●3G（笹村・王／Tn、Ib、Kn、Yz、Mw） 欠席：Hs

今回は基礎学力の議論に入る手前の学力についての議論が長く、「基礎学力はありそう」とどまっていたが、今回は基礎学力の中身について議論ができた。Tnくんから、「学問をしていく上で必要な基礎学力」と「生きる上で必要な基礎学力」の二つは区別できるのではないかと、後者の基礎学力は自分自身の興味・関心にたどりつくために必要、という意見が出された。その他、「それぞれの人の立場によって基礎学力は異なるのか？」「誰にとっての基礎学力か？」「現代において必要な力を考えるのか？」「基礎学力とリテラシーの違い」などが論点になった。「個々のメンバーが図を描きながら自分のイメージを説明・議論していて、これは有効な方法だと思った」（名城大学：後藤さん）。プレゼンをどうするかについては、「正解に導くようなイメージはもたなくていいんじゃないの？」とアドバイスした（笹村）。

●4G（杉原／Sj、Mt、Hn、Os、Ns） 欠席：Kw

Nsさんがディスカッションの進行役をつとめた。授業者の各レジュメに対する書き込みコメントを、順に発表していくということをやらず、それにかかなりの時間が取られた。レジュメにとらわれていて、授業者のコメントが必要以上に議論を規制する方向で働いたようだ。テーマが「○○の学力低下論」なので議論が深まらない、論点を再構造化して自分たちの意見を述べるのがむずかしいということを感じていたようだ。その一方で、来週のプレゼンに向けてまとめていかねばならないので、気持ちばかりあせて議論が進まないという状況だった。メーリングリストを作っているの、とりあえず金曜日にもう一度集まろうということになった。「＜今の時代にあって、学生たちがどういう学力を求めているのか？＞に関心があったが、あまりその方向では議論が深まらなかった」（名城大学：斎藤さん）。

こうしたフィールドワーカーによる報告をはじめ、さまざまな手段、媒体、観察者によって、学生の学びの履歴の把握が行われた。以下に列挙してみよう。

(a) 授業中の学習と相互行為

- 1 フィールドワーカーによるグループ討論の報告
- 2 個々の参観者による授業観察

(b) 授業外での学習と相互行為

- 1 「何でも帳」（毎回記入。また、井下担当回を除くほぼ毎回の授業で、全員分が印刷・配布された）
- 2 ML、BBS（受講者およびセンタースタッフは閲覧可。また、これも授業の中で、すべて印刷・配布された）
- 3 「パソコンおよび電子メールの利用状況に関するアンケート」（第17回に実施）

(c) 授業評価

- 1 毎回の授業評価（前期のみ。担当者ごとに、検討会においてRAより結果報告）
- 2 early evaluation（後期のみ。第18回に実施。検討会においてRAより結果報告）
- 3 「授業に関するアンケート調査」（後期最終回に実施。第1章参照）

(d) 学生による提出物

- 1 受講希望レポート（第1回）
- 2 グループ発表用資料（第10回、第15～17回、第22回）
- 3 個々の学生がグループ・テーマについてまとめたレジュメ（第4回、第8～9回）
- 4 終講レポート（前期は、冊子にして、掲載を希望しなかった1名を除く全員に配布。後期も配布予定）

学生の名前（本名と「何でも帳」のハンドルネーム）と顔が一致し、それぞれの学生が半期または1年を通じてどんな学びを行ってきたか、そのプロセスと個性的なありようがすぐに思い描けるというのは、大学授業ではきわめて稀なことである。私自身ゼミや集中講義を除けばはじめての経験であったし、8年間の公開実験授業を通じてもおそらくはじめてのことだろう。

ただし、こうして得られた質的・量的なデータのトライアングレーションによって、個々の学生の学びの履歴を「分析」という作業にはまだ手が着けられていない。それは、後期の終講レポートの中でのかれら自身による学びの履歴の記述をまっとうすることになる。現段階でいえるのは、通常の授業で行われている授業終了時の授業評価やレポートだけでは、現在私たちが描いているような個々の学生の学びの像は得られなかっただろう、ということである。それぞれの手段・媒体を通じて描きだされる学生たちの学びの姿は、ある部分では重なり合い、ある部分ではズレや食い違いをみせる。授業評価やレポートはそうした多面性をもった学びの一面を映し出すにすぎない。とりわけ、5段階の数値で示される授業評価（(c)-1）は、「何でも帳」(b)-1）に比べて、一方向的で細かなニュアンスが伝わりにくく、＜書くことによって自己内対話する＞＜教官や他の学生との対話の素材となる＞といった教育的な意味も認められないという点で、ごく補助的な手段にしかなりえないと感じた（後期に毎回実施しなかったのはそういう理由による）。しかし一方、通常の授業で、これだけのコストをかけて個々の学生の学びについてのデータを得ることはほとんど不可能である。学生の学びの履歴を把握するのによりクリティカルな手段は何かをさがっていくことも必要だろう。

3. 論点1：討論授業のデザインと指導

さて、以上で公開授業の概観を終えて、検討会での論点の整理に移ることにしよう。検討会は、昨年度に引き続き、今年度も、＜フィールドワーカーの報告→前回の検討会のまとめ→授業者からのコメント→ディスカッション＞というかたちで進めた。ディスカッションでは、特別なツールも用いなければ、あらかじめ論点を立てることもしない。したがって、論じられる内容はさまざまである。それでも、繰り返し議論された論点があった。以下では、そうした論点をとり上げ、検討を加えることにする。

(1) 構造化と自由度の配合

最もひんぱんに、また年間を通じてたえず話題にのぼったのは、討論授業のデザインと指導のあり方だった。

ディスカッションで最もむずかしいのは、構造化と自由度の配合だと思う。きょうはそれがうまくいっていた。（第12回）

「構造化と自由度」は、「制約と自由」といいかえることもできよう。認知科学の制約論で議論されてきたように、制約は、単に＜拘束＞として働くだけでなく、とりうる行為の選択肢を限定することによって、＜援助＞としても働く。例えば、教師が討論のテーマを与えた場合、学生は、討論すべき内容が拘束されると感じるかもしれないが、テーマが限定されているからこそテーマについて悩むことなく討論自体に精力を傾けられるという面もある。逆に、自由度が高ければ、＜拘束＞がない代わりに＜援助＞もないから、学習者により高い能力や努力を要求することになる。

今年度の授業では、授業者によって多少の違いはあるが、ほぼ一貫して、構造化の緩やかな（いいかえれば、

かなりの自由度をもった) 討論授業が行われた。それは、外部からの参観者に否定的に受け止められることもあれば、好意的に受け止められることもあった。

きょうの授業についての印象をいうと3点になる。第1に、教室にビデオが2台すえてあって、さすがに「実験」という感じがしたこと。第2に、附属の公開授業をみるような感じがしたこと。第3に、学生の自主演習のような感じがしたこと(方向性が示されないで試行錯誤している) (第20回)

いかに知を形成していくか、学生たち自身が悩みながら到達していくという環境だと感じた。しかし、一方で、教師の<指示的—非指示的>のバランスがむずかしいとも感じた。討論授業の中での教師のリーダーシップとは何だろうか? 成果物をどう出していくか、次回何をやるか。その枠を教師が出すとかれらなりに考えるのではないだろうか? (第21回)

いずれにせよ、問題になるのは、<何を・どのていど構造化するのか>ということ、逆にいえば、何について・どのていどの自由度を与えるかということである。

(2) テーマ

今年度の討論授業では、各グループのテーマに対して、大きな自由度が与えられていた。授業者の側からテーマが提示されたのは井下の授業のみであり、テーマに対してゆるやかな枠が与えられたのが松下の授業、大山・田中の授業ではほとんど何の制約もなかった。

学生にテーマを立てさせて考えさせるということに「教える」がどう介在するのか? 両者の間の「絶対的矛盾」をどう考えるか? (第2回)

もっとも、自分たちにとってrelevantなテーマであること、「自分の体験に根ざしつつ、かつ、それを反省的にとらえること」を通して、「個人的な疑問や質問」を「普遍性をもった『問いかけ』」にしていくこと、という指導は1年を通じて一貫していたといえるだろう。つまり、「テーマを立てることを学ぶ」ことこそが、今年度の授業の大きな目標となっていた。

とくにその意識的な指導が行われたのは、後期(田中担当)の2回めのグループ発表に向けての授業においてである。とりわけ、「問題を自分たちに引きつけている点は評価できるが、議論を脱中心化できていない」と評価された2G、逆に、「問題へのコミットが欠如していて行政文書のようなだ」と評価された3Gは、自分たちにとってrelevantで、かつ主観にとどまらない広がりをもったテーマを、グループ内での議論、授業者との相互行為を重ねながら、探り出していった。

(3) 学習共同体の三つの層 — 個人・グループ・全体

この授業における学習共同体は、<個人—グループ—クラス全体>という三つの層からなっていた。このうち主要な単位となっていたのはグループであったが、個人やクラス全体を単位とする学習・指導も行われた。例えば、「何でも帳」やML・BBS、リサーチ、授業評価・アンケート、レポートなどは個人を単位としていたし、また、講義や全体討論、グループ討論をめぐる教師とのやりとり、グループ発表の質疑などはクラス全体(その中の個人)を単位としていた。このような個人、グループ、全体という異なる単位を場面に応じてどう編成していくかということも、授業をデザインしていく上での大きなポイントであった。それは、1時間の授業の中でも、また、数時間の授業のまとまりを考える上でもいえることである。

例えば、松下担当の最終回の授業では、次のような議論が行われた。

担当の最終回の授業としては、次の二通りのやり方があると思う。今回はどうデザインしたのか?

(a) プレゼン+質疑(意見交換)

(b) 各グループ内での発展だけでなく、全体をまとめるような方向づけをする

→授業者: 意図としては(b)。ただ(a)も入れたので時間不足になった

クラス・ディスカッションは、グループ単位と個人単位のどちらでやろうとしたのか?

→授業者：結果的にはグループ単位をとったが、2カ所で選択があった

(a) 授業をパネルディスカッション形式（各グループから1名代表が出る）でやり、フロアの学生は個人単位で参加するというやり方。これについては、過去3回の発表をグループ単位でやってきたので、最後だけ個人単位というのは無理があると思い、この方法はとらなかった。

(b) 授業はきょうやったようなプレゼン形式にするが、プレゼンが終わった後、グループ単位ではなく個人単位で意見を求める。これについては、プレゼンが終わった後、実際に個人ごとに意見を求めてみたが、沈黙があって意見を言いつらそうだったので、グループ単位に変更した。（第10回）

個人とグループ、グループと全体との関係については、他の回でも話題になった。

グループ討論に参加する人・しない人が分かれてきている。BBSで個人的参加を促したい。

グループ討論と全体討論 [= グループ討論の進行状況についての授業者とのやりとり] が別の形で進行している（全体討論時にグループの意見として特定の個人が述べる内容が、グループ全体の意見を反映しているわけではない）。そのため、全体討論が、自分のグループの討論内容と他のグループの討論内容と比較しつつ自己対象化を行っていくための装置になっているかどうか疑問だ。

→授業者：そういう問題はあるかもしれないが、各グループのニュアンスの違いを全体で共有することにはやはり意味があると思う。（第20回）

各グループの討論内容をクラス全体で共有することで、それぞれのグループがテーマや内容を自己対象化したり他グループとの関連づけをはかったりするための働きかけは、BBS（4 - (3)参照）や授業中の相互行為の他に、「何でも帳」のコピー・配布や講義などを通じても行われた。

(4) グループサイズと机の配置

討論をしやすくするためのグループサイズや机の配置も、何度か議論された論点の一つである。

議論が生成的に動いていくには、4～5人のグループサイズが適当だと思う。2Gで議論に参加しない（一度も発言しない）学生が2人いたのには、2Gが7人というサイズであったこと（他は5または6人）も関係しているかもしれない。

（第4回）

グループワークに適当なサイズは4人程度というのは、いくつかの研究で指摘されてきていることである⁽⁷⁾。今年度の授業でもそういう認識がほぼ共有されていながら、前期は5～7人の4グループ構成、後期も5～7人の3グループ構成であった。グループサイズを小さくできなかったのは、主には、限られた授業回数のためにグループ数を増やせなかったという理由による。前期のそれぞれの授業者の担当回は、大山が4回、松下が5回であり、それぞれ最終回に、グループ代表による全体討論、グループ発表とそれにもとづく質疑が行われたが、5グループ以上で議論したり、1回の授業で5グループ以上が発表を行うのは無理があると考えられた。

後期は授業回数が10回であり、当初は、1コマあたり1グループの発表とそれについての質疑および教官による講義を、2サイクル行う計画になっていたため、4グループ編成にすると、グループ発表だけでほとんどの授業を使い果たしてしまうおそれがあった。3グループ編成は、討論・発表だけでなくできるだけ講義をはさみ込んでいきたいという授業者の意図のあらわれである。

机（と椅子）の配置にも授業者の意図はあらわれる。大山・松下の授業では、討論の前の説明や講義の間は通常の講義形式の机の配置で、グループ討論に入るとグループごとに机を寄せて島を作るというやり方が採られた（その時間の主たる活動がグループ討論であることが予定されている場合でも、はじめに講義が行われるときは、机を寄せておかない方が講義への集中度が増すということは、これまでの公開授業で経験的に確かめられてきたことである）。ただし、最終回の授業では、大山が4グループによる□字型の配置をとったのに対し、松下の方では前に発表者および司会用の一辺を入れたペンタゴン型の配置がなされた。このような机の配置は、発表者とフロア、司会（授業者）とその他の参加者（学生）といった役割（参加構造）を視覚的に表示することになる。

後期の田中の授業では、ほぼ一貫して、3グループによるコの字型の配置で、それに加えて前に授業者用の机が一つ置かれた。これは、グループ討論の途中や後で学生との相互行為や講義を行いたいという意図を具体的にあらわす配置であった。また、教官と学生の位置が固定することで、グループ討論の最中でも、教官が背後に隠れることなくフロアをコントロールできるという効果ももっていたと考えられる。

机の配置はまた、教員—学生間、学生—学生間（グループ内およびグループ間）の距離——物理的距離および心理的距離——に影響を与える。

5 角形（前に発表者・司会の席、他の 4 辺に各グループの机）で 4 辺に長机が 3 こ（前列 1 こ、後列 2 こ）というのは、学生同士の間が遠すぎなかったか？

|

声が届きにくいという難点はあったが、グループ・ディスカッションをするにはちょうどよい距離だった。（第10回）

とくに後期の授業では、コの字型の一边は長机を二つ横一列に並べたものだったので、教師が学生を一望しやすい半面、同じグループ内でも端と端ではかなりの距離があった。

【「授業で改善すべき点」として】イスの配置（コの字形の机配置の真ん中のスペース）／イスの並べ方（先生の前の意味のない空間が気になる）（「授業に関するアンケート調査」より）

後期の授業では、授業の参加態度の二極分化の傾向が前期より強くなったが（5 - (1)参照）、これにはグループサイズだけでなく机の配置も関係しているのかもしれない。

(5) 授業規範と役割

グループのサイズや編成のしかた、机の配置は授業者の側が決定して枠として与えたのに対し、学生に大きな自由度が与えられていたのが授業規範やグループ内での役割（あるいは参加構造）である。これも今年度の授業の特徴であった（例えば、昨年度の授業では、多くの授業者が、グループ討論の際に、司会や議論の報告者などの役割を決めるよう指示を与えていた）。自由度が高いという点では、(2)で述べた「テーマ」と共通しているが、テーマの方は、学生の側に決定の自由を与えつつも教育的な働きかけの中核として意識されていたのに対し、授業規範や役割については、ほとんど授業デザインや指導の範囲外におかれていた。このことの妥当性については、後期、参加態度の二極分化（参加構造の固定化）やBBSの書き込みの少なさといった問題との関連で、頻繁に議論されることになった（5 - (1)(2)参照）。

(6) 討論中の指導と介入

以上では、主に、討論授業のデザインについてみてきたが、かなり学生に大きな自由裁量が与えられた討論形式の授業だったとはいえ、授業中に教師からさまざまな働きかけがなされたことはいうまでもない。ここでは、討論中の指導と介入をめぐるなされた議論をとり上げよう。

第4回の検討会で議論になったのは、グループ討論にどう介入するかであった。

学生のレジュメや議論の中に間違いらしきものを見つけても、各グループに入った参観者の方からは、とくに介入しなかった。今回は、授業者から「メンバーから要請のない限り口出しはしないこと」というルールが伝えられていたためもあるが、普通の授業では、授業者は間違いに気づくことすらできないだろう。グループ討論に、教師はどう介入できるのか（どう指導性を発揮するのか）。

|

間違いの質にもよるのではないかな？ 明確な事実誤認（例えば、3Gの「共通一次試験は記述式だった」）は指摘してもよいが、見方の狭さなどは指摘しなくてもよいのでは？（第4回）

第5回の検討会では、全体討論に教師が介入しなかったことの是非が議論されたが、授業者の大山は次のように述べている。

きょうの討論では直接介入しなかったが、最初の水路づけ（canalization）や、きょうまでの準備の中で、指導はしてきている。きょうの討論の中では、1カ所だけ、介入しようかと思ったところがあった。しかし、そこで3GのKwさんがうまくタイムをとってくれた。

（第5回）

授業者が「介入しない」ことによって、逆に学生の中から司会進行的な役割が生成されたのであった。この意味では、「介入しない」というのは有効な教育的判断であったといえるだろう。しかし、議論の深まりという点から見ると不満もあった。

一つの論点が深まらないままに、別の論点にずれていった。

↓

授業が終わって、学生の中にも参観者の中にも「モヤモヤ感」が残った。考えて考えてまたわからなくなった「モヤモヤ感」というより、むしろ議論したりない「不全感」に近い。この不全感はどこから来るのかといえば、

すごく遠いところの論や事実——自分べったりの経験

の間で隔絶があるということから来ているように思う。両者を媒介するようなテーマや教材が必要なのではないだろうか。

（第5回）

これと対照的だったのが、松下の最終回の全体討論である。すでにふれたように、そこでは、授業者が司会として論点整理を行った。このことは議論を深める上では有効であったかもしれない。

論点の整理はあってよかった。学生の意見のエッセンスを授業者が引き出さなければ、議論が成り立たなかったのではないと思う。今回のテーマはやや専門的なものだったので、まったくのフリー・ディスカッションではたぶん行きづまっただろう。

（第10回）

しかし、授業者の介入によって学生同士の討論が妨げられたと感じた学生も、一人ではあったが存在した。

第5回と第10回の全体討論とそれをめぐる検討会の議論は、(1)で述べた制約の二面性の具体的現れといえる。第5回の全体討論では、学生に与えられた＜拘束＞が小さく、学生は役割についてもテーマについても自由に選ぶことができたが、その分、論点を深めるための＜援助＞という機能も弱かった。一方、第10回の全体討論では、役割やテーマについて課された制約はより大きく、それが論点を深めるための＜援助＞として機能した側面もあるが、同時に一部の学生にとっては＜拘束＞として感じとられることになった。

＜拘束＞としての側面と＜援助＞としての側面は常にトレード・オフの関係にあるわけではない。例えば、井下担当授業では、テーマ・教材・役割などで制約（枠）が課されていたが、学生の授業評価をみる限り、それが＜拘束＞として意識されることはほとんどなく、ほとんどもっぱら＜援助＞として機能としていたように思われる。どのような制約を与えるのが学びを深めるのに適切なのか、引きつづき検討すべき課題である。

討論中の指導と介入をめぐっては、この他に、ロジックや声などが何度か議論の俎上にのぼった。

ロジックが通っていないのはわかっているけれど、どう通せばよいのかわからないというのが、学生の状況。単に、「ロジックを通して」というだけではなく、具体的にどうすればロジックが通るのかを示す必要があるのではないか。

（第9回）

全体討論での発言で、顔が下を向いたまま、声が届いていない、といった様子が相変わらずみられるのが気になる。ディスカッションの指導を行う必要があるのではないか。

（第12回）

これらの論点については、問題として提起されるにとどまり、指導課題として共有されるまでにはいたらなかった。大学における討論授業の指導課題は何か、今後も検討していく必要がある。

4. 論点2：授業と授業をつなぐ

(1) 学習環境

「討論授業のデザインと指導」となっていて、今年度の授業で重点がおかれ、また検討会でもよく議論されたのは、「授業と授業をいかにつなぐか」であった。そのなかでまず問題になったのは、京大は「基本理念」で「自学自習」をうたっているにもかかわらず、自学自習を支える学習環境が貧困であることだった。

討論の中で、学生から、平日は授業やその準備で手一杯で、土・日にコンピュータを使いたい、使えないので困るという意見が出された。私学の中には、例えば早稲田大学のように、年中無休24時間、コンピュータを使えるようになっているところもある。自学自習を授業の中に組み込んでいこうとすれば、もっとそれを支える学習環境を整備していく必要があるのではないか？

(第8回)

討論の続きは別の場所・時間をとってやることになったが、集まって議論できるような場所がルネ(生協食堂)くらいしかない、土日に大学のパソコンが使えない、という不満が出ていた。

(第9回)

これについては、「図書館はあいているし、本は読めるのだから、致命的な問題ではない」という意見も出されたが(第8回) 自学自習の空間(図書館のような独習の空間だけでなく、議論もできる「コミュニケーション・スペース」のような空間)や、授業のない夕方～夜の時間帯や土日にも使えるコンピュータ・ルームなどが整備されることが望ましいことは確かである。

ところで、大学のコンピュータが使いにくいとしても、自宅でパソコンが使えれば、問題は軽減される。学生は、どの程度、またどんなやり方でパソコンや電子メールを利用しているのだろうか。それを知るために、第17回の授業で実態調査が実施され、その結果が第18回の検討会でRAの篠崎さんから報告された(資料2-1・2-2参照)。後期の授業ではMLも利用されるようになっていたので、MLの利用のしかたについても質問している。ここから以下のようなことがわかる。

- パソコンの所有率は87.5%(回答者16人中14人)とかなり高い。
- 自宅でインターネットに接続している学生も、62.5%(10人)と比較的多い。ただし、実際のインターネット検索は半数以上(9人)が大学で行っている。
- 「パソコンから送信された電子メール」(授業のMLもこれにあたる)は大学や携帯電話で受信している者が半数以上(9人)いる。
- 「パソコンから送信された電子メール」のチェック頻度は、「週に2・3日」以下の者が6人もいて、十分に利用されてはいない。
- インターネット検索やMLで不都合(文字数・迷惑メール、利用できる時間帯・曜日など)を感じている学生が、それぞれ7人、3人いて無視できない。

年度当初に比べると、自宅でインターネット検索できる学生が増えているが、教員側としては、学生の自助努力にまかせるのではなく、やはりまず大学での環境を整えることを考えるべきだろう。一方、MLについては、一人の学生からBBSの方がよいのではという提案があったこともあり、この後、BBSに切り替えることにした。

(2) リサーチの指導

今年度の授業では、討論や発表のためのリサーチは、もっぱら授業外で行うことになっていた。したがって、リサーチの指導を、授業中、あるいは授業外でどう行うかも、<授業と授業をつなぐ>ためのポイントの一つだった。リサーチの指導で論点になったのは、メディアの特性、資料検索のしかた、「資料」とは何か、といった点である。

メディアの特性

自分の授業では、調査型の学習の場合、「インターネットは使ってはいけない」という指導をしている。HPには、すでに

他人の意見をうまくまとめた形で示せてある場合が多いからだ。これに対して、本の場合は、著者の立場が明確に示されている。

→ 授業者：インターネットと本にはそれぞれの特性がある。著者の立場や論理構成を学ぶには本がよいが、最新の情報を得るにはインターネットが便利だ。とくに学力低下問題の場合、本ではもうデータが古いということがあ
る。両者の使い分けを指導していく必要があるのではないか。 (第8回)

授業外で、学生にあるテーマについてリサーチさせるときによく問題になるのは、リサーチの内容が「インターネットの検索」と「HPのコピー＆ペースト」とどまりがちなことだ。この現象は、今年度の授業でもみられた。

後期の授業では自分の言葉で語ること、HPからの抜粋でもちゃんとURLを示して引用すること、HPの著者の立場に敏感であること、一つの問題について対立する複数の意見を検討することなどが指導されたせいか、やや改善されたが、それでも最後までこの傾向が完全にはなかった。

資料検索のしかた

学生にリサーチさせるだけでは、かれらはあまりいい資料を見つけてこられない。キーワードを示すなどする必要がある。 (第6回)

きょう [= 後期第1回] の授業ではインターネット検索についてしかふれられなかったが、後期の授業では、資料検索の仕方などどこまで指導するのか。

→ 授業者：具体的な資料検索の仕方を示す。学術雑誌なども紹介する。 (第14回)

資料検索が「インターネットの検索」とどまらないよう、NACSIS-IRを使った資料検索の仕方のデモを行ったり (第16回)、テーマに関連する学術雑誌を紹介したりしたが、データベース検索を行って、関連する学術論文や文献を見つけ出し、それにあたったという学生は、私の見るところ、皆無に近かった。学生たちの用いる資料は、ほとんどインターネットのHPが手に入りやすい啓蒙書であった。後期、とくに2回めのグループ発表では、HPの依存度は減ったが、それは、自分たちの経験をもとに考えるという姿勢が強まったためであり、資料検索の幅が広がったためではない。

「資料」とは何か

「資料」といえば数量的なデータをさす、という思い込みが学生の側にあるのではないか？

概念について検討した文献などは「資料」と考えられていないのでは？ (第15回)

発表レジュメの資料について以下のような問題が指摘された。

- 「データを批判的に読む」ということが決定的に欠けている。
- 読み方以前に、なぜこのデータを選ぶのかという思考も欠けている。
- 相変わらず、資料 = 数値データという狭い考え方に立っている。他者の論考を資料とみることができない。 (第17回)

後期の授業では、資料にもとづいて議論を組み立てることが強調されたが、学生の発表レジュメで扱われる資料に対して、上のような問題が出された。資料の扱いについては、1回めのグループ発表が一巡した後の第18回の授業で、前期の授業担当者 (大山・松下) も含めて教員の側から、こうした問題が学生たちに直接示された。もっとも、2回めのグループ発表では、資料そのものの紹介が減ったので、学生たちがどのように「資料」についての認識を再構成したか (あるいは、しなかったか) は残念ながら十分確認できなかった。

(3) MLとBBS

センターの公開実験授業でこれまで授業と授業をつなぐツールとしての機能をはたしてきたのは、ほとんど「何でも帳」のみだったが、今年度はそれ以外にいくつかのツールが使われた。とくに後期のMLとBBSは、授業や「何でも帳」での相互行為とあわせて「多重なコミュニケーション環境」をつくり出すことを意図して設けられたものである。

書き込みの少なさ

授業外でもコミュニケーションを行うためにMLを設けることについては、第14(1)回で説明があり、後期授業開始後まもなく利用できるようになった。しかし、MLの書き込みは多くなかった。検討会でも次のような議論がなされている。

何重かにメタ評価があって、思考の相対化ができるようにしてほしいのだが、メールや授業中の議論があまりうまくいっていない。(第17回)

このため、(1)で述べたように、アンケート調査結果にもとづいてBBSに切り替えたのだが、BBSの方も、授業者が全員書き込むように何度か指示したにもかかわらず、書き込みは多いときでも受講者の約2/3にとどまっていた。

期 間	媒体	書込 件数	返信 件数	人数
第15回～第16回	ML	0 (2)	—	0
第15回～第16回	ML	0 (2)	—	0
第16回～第17回	ML	1 (2)	—	1
第17回	アンケート実施			
第17回～第18回	ML	4 (4)	—	3
第18回～第19回	ML	1 (2)	—	1
	BBS	4 (1)	0	3
第19回～第20回	BBS	8 (1)	3	9
第20回～第21回	BBS	6 (1)	7	8
第21回～第22回	BBS	10	9 (1)	9
第22回～第23回	BBS	10	0	10
授業終了後	BBS	2	2	4

* () 内は授業者、またはセンタースタッフによるもの

なぜ書き込みが少ないのか

なぜ書き込みが少ないのか。この点は、再三、検討会の論点になった。そこであげられた原因についての仮説は、主に以下の3つにまとめられる。

(a) 公的な媒体に書くということへの抵抗感

第一に、「何でも帳」が教員とのコミュニケーション媒体であるのに対し、BBSのようなクラスの成員全体に開かれた半ば公的な媒体に書き込むことへの抵抗感である。

BBSの書き込みが少ない。授業外での学習を記録に残すにはBBSが有効なのだが、BBSの使い方の訓練が必要なかもしれない。

今の学生はclosedなコミュニケーションをとるのには慣れているが、公的なコミュニケーションには慣れていない。

(第20回)

「何でも帳」を読むと、なぜ、BBSに書き込めないのかという理由として、

- 公開性への迷い、逡巡
- 中途半端なもの、未完成なものを読みたくない、書けない

といったことがあるようだ。BBSをコミュニケーションの場、書きながら内容を生成する場にしたい。(第21回)

今回の経験だけで、公開性が高いから書き込みにくいとはいえない。自分も授業でBBSを使っているが、書き込みにくいという意見は聞いたことがない。(第22回)

(b) 個人—グループ—全体の間で文脈を共有することの難しさ

第二に、<個人—グループ—全体>という学習共同体の層が存在するなかで、BBSを読む成員(全体)と討論・発表という主たる学習活動をともに行っている成員(グループ)との間にズレがあり、グループでの議論の文脈をグループ以外の成員と共有することが困難だということがあげられる。

BBSは、個人と全体をつなぐためには有効だが、今回のようにその間にグループが存在しているとき、有効に機能するのか? [2Gは、グループのBBSをもっていて、そちらに書き込みはしているが、全体のBBSには一人しか書き込んでいない。グループの議論の内容を全体のBBSには書き込みにくいという学生の声もあり。]

→授業者: 各グループの進行状況や議論の内容を他のグループにも知ってほしい。2Gには、グループのBBSの内容を全体のBBSにコピーしてくれるように指導した。(第21回)

書きにくさの原因として

- BBSを見る成員（全体）と議論する成員（グループ）とのズレ
- グループでの議論の文脈をグループ以外のメンバーと共有することの大変さ

ということがあるのではないか？

（第22回）

(c) ルールの付与と生成、メタメッセージ

第三に、おそらくこれがもっとも大きな要因だと考えられるのだが、BBSに「全員書き込むこと」という指示が与えられながら、それが規範性をもたされていなかった——「書き込め」というメッセージと同時に「書き込まなくてよい」というメタメッセージが与えられていた——ということがある。

BBSには「全員書き込むこと」になっていたはずなのに、書き込まない学生を許容してしまった。学生の言い訳が多い。



BBSに書き込むということがはたして“契約”になっていたか？ BBSという媒体は、本来書きたい人が自由に書き込めるものであるはず。

（第20回）

BBSに全員書き込むという指示があったのに、それに対して数名の書き込みしかなかった。にもかかわらず、授業者は、それを容認した。そういうふうに授業を進めていくと、授業にいい意味での緊張感がなくなってくる。

BBSに全員書き込むという指示があればそれに従うというのは、一つのルール（授業規範）ではないか？ 授業規範のってっていないということを問題にすべきではないか？ 学生たちの自由度が高いがゆえに、枠はきちっと作っておく必要がある。



規範というより、インタラクションすべき内容だと思う。BBSに書き込むように言ったのに、学生は書き込まなかった。それは、授業者と学生の間に、BBSについての考え方のズレがあるからではないか？ 実際、授業者は、BBSで書き込みながら内容を生成していけばよいと思っているのに対し、学生は完成した形でなければBBSには書き込めないと思っている（きょうの授業ではそのことを話した）。



内容はインタラクションであるべきだが、書き込むということ自体は規範ではないか？ 書き込むか書き込まないかということから議論し始めると、内容的に進展させることはむずかしい。

（第21回）

前回の授業の最後に、各グループの発表への意見・感想を書くようにというかなり強い指示があったのに、今度も約1/3は書き込んでいない。授業者も、これまでと同じように、書き込みの内容を紹介しコメントするだけで、書き込まなかった学生に注意はしなかった。これは、「書かなくてもいいよ」というメタメッセージを与えていたことになるのではないだろうか。

（第23回）

このように、この(c)の点については大きな意見の対立があった。もっとも、(a)~(c)のいずれについても、いまだ仮説の段階にとどまり、結論が出たわけではない。来年度も引き続き検討していく必要がある。

「多重なコミュニケーション環境」の意味

ところで、後期の授業でMLやBBSが設けられたのは、「多重なコミュニケーション環境」をつくり出すことを意図してのことであった。その意図は達成されたのだろうか。この点について検討会で出た意見を拾い出してみよう。

コミュニケーションの場が豊富にありすぎるように思う。もっと使い方を仕分けした方がよいのではないか。（第20回）

KKJやKNV⁽⁸⁾では、BBSでしかコミュニケーションできない相手だからこそBBSに書き込んでコミュニケーションした。ところが、この授業の場合は、いつでもコミュニケーションできる相手だ。だから、BBSに書き込む必要性を感じないのではないか？



授業外では集まりにくいからこそ、BBSを利用させたいと思っているのだが。

(第21回)

「何でも帳」とBBS、グループのBBSと全体のBBSとでは、文体が異なっている。「何でも帳」よりBBS、グループのBBSより全体のBBSの方が、よりフォーマルな文体になっている。媒体によって文体が異なるのは面白いし、検討する価値がある。媒体が、場の構成、そこでの自己の構成にどう影響するか？

(第22回)

BBSでの書き込み、授業中の態度、「何でも帳」。媒体は異なっても、参加態度はほとんど重なっている。だとすれば、多重な場を用意したことは意味がなかったのだろうか？

(第23回)

「多重なコミュニケーション環境」の意味について考える上で興味深いのは3Gの学生たちの行動である。かれらは、2回めのグループ発表までほとんどBBSに書き込みをしておらずもっぱら授業中での討論に頼っていたが、発表直前には、授業外で何度か直接会って議論を行い、当日はメンバーが順番に発表者をつとめながらうまく協力してよく練られた発表を行った。インターネット検索で得た情報のつなぎあわせにとどまり「行政文書のよう」と酷評された1回めの発表と比べれば、格段の進歩を感じさせる発表だった。そして、発表終了後は、欠席しがちだった一人を除く全員が自分たちの発表や他のグループの発表についてかなり長文の書き込みをした。グループ発表に向け切迫した状況のなかで密度濃い議論が必要とされるときにはface-to-faceのコミュニケーションを選択し、一方、時間の余裕があって個人の意見の重ね合わせですむときにはBBSを選択したといえる。つまり、それぞれのコミュニケーション媒体については、教官側が「使い方を仕分け」しなくても、学生の方で自然に仕分けがなされていたということである。ただし、コミュニケーション媒体が豊富にあるために、BBSの必要性がそれほど切実に感じられなかったということは事実だろう。

3Gの行動が示しているもう一つの点は、上の引用の最後に述べられている<参加態度の一貫性>である。2、3名の例外はあるが、授業中の討論への参加態度、「何でも帳」の記述の量や質、BBSの書き込みの質や頻度の間には、かなり高い相関がみられた。この点についていえば、媒体によって多重的な参加態度、自己の構成を促せるのではないかという授業者の期待は十分満たされなかったといわざるをえないだろう。この問題については、論点3で再び取り上げることにする。

(4) 学生の負担

よく知られているように、単位制度では、1単位は、「45時間の学修を必要とする内容をもって構成する」とされている。この45時間というのは授業と授業外をあわせた時間であり、講義の場合は、たいていの大学で名目上、15時間を授業での学修、30時間を授業外での学修にわりふっている。「ライフサイクルと教育」は半期2単位の講義だから、半期30時間（15コマ）の授業以外に、60時間の授業外での学修が必要とされるわけである。しかし、学部の専門科目ならいざしらず、教養科目（全学共通科目）で単位制度を実質化するような授業外の学習を要求している科目は、京大でもそうないはずだ。

それに対して、この授業では授業外の学習をかなりのていど要求した。発表資料やレジュメの作成、各期末の終講レポート、ML・BBSへの書き込みなどである。本来必要とされる授業外での学修時間と比べてどうかは個々の学生による違いがあって一概にいけないが、一般的な教養科目の授業に比べて多いことは確かである。

学生の作業量のすごさに驚いた。授業での学びと授業外での学びをつなぐという授業者の意図は、あるていど達成されたといつてよいのではないか。

(第10回)

学生側の学習の負担の大きさについて、ある学生は次のように書いている。

改善すべきかどうかはともかく、週25コマ中の1コマとするには、授業自体にも準備にも時間的にきついものがありました。

(「授業に関するアンケート調査」より)

学生側の学習の負担が大きいかどうか、授業外でどの程度の学習を要求できるのかについては、検討会でも議論になった。例えば、後期1回めのグループ発表が一巡した回には次のような議論がなされている。

1 週間の準備期間ではこの程度の発表でも仕方ないのではないか。これ以上、要求するのは負担が大きすぎる。



発表することが決まってからだと3週間以上あったはずだ。現在の授業改革では、いかに授業外での学習と授業での学習を結び付けるかが課題になっている。学生の負担が大きすぎるのではないかと考えると、授業外での学習を組み込んだという授業はできなくなる。理系の授業ではレポート作成など授業外での学習を多く要求している。決して要求が過大ということはない。

(第17回)

単位制度からすれば正当な要求であっても、単位制度の形骸化のなかで過密なカリキュラムを組んでいる学生にとってみれば、複数の授業科目で単位制度どおりの学習を要求されるとたまったものではないだろう(1週45時間の標準的な学習時間からすれば、半期15週で取得できる単位数はせいぜい15単位、つまり講義で換算すれば7.5コマ分なのに、実際には、上の学生のようにそれをはるかに超えた数の授業を履修しているのだから)。かといって、現状を追認していれば、単位制度はいつまでたっても実質化できないし、そもそも自学自習を前提とした授業が組めなくなる。

この問題は、授業改革の内部だけでなくカリキュラム改革と連動して対処が必要な問題なのである。

5. 論点3：学生の学び

論点1・2では、主として、授業者側の働きかけに焦点をあてて議論を整理した。だが、こうした授業者側の働きかけは、学生の学びについての把握にもとづいて行われ、またそうしてなされた働きかけがまた、学生の学びを生みだしつくり変えていったのであり、学生の学びと無関係ではありえない。最後に、授業者側の働きかけの原因でもあり結果でもある学生の学びをめぐって行われた議論を振り返っておこう。

(1) 枠を与えること、枠を作らせること

すでに「構造化と自由度の配合」(1-(1))や「ルールの付与と生成」(4-(3)-)といった項目で述べてきたように、今年度の授業は、かなり構造化の度合いが低く、ルールも緩やかなものであった。これは、単に、授業の枠(frame)の中での学びを求めるのではなく、枠そのものを創り出す学びを求める授業だったということでもある。しかし、授業の枠を創り出すような学びというのは、素手のできるものなのだろうか。学生たちに枠を作らせようとして授業者からは枠を与えないことが、学びの質を下げることになっていないか。それとも、まだるっこくても学生たちが枠を作りながら学んでいくのを見守るべきなのか。

このことについて直接、激しい議論が行われたのは第21回の検討会においてだった。

PBL (Project-Based Learning) のような形で学生を活動的にすることは簡単だ。学生を active にする方法はいくらでもある。だが、そういう形で踊らされて学びがあったといえるか。



枠はあっても踊りは学生が自分たちで作るしかない。枠を与えるかどうかより、そこでどんな学びをしたかが重要なのでは？



この授業では、学生たちが、自分で枠を作りながら学んでいくことを求めているのだろう。ただし、それがうまくいっているかどうか？



学びがクリアカットに取り出せるとしたら、そんな学びはつまらない。

(第21回)

「ルールの付与と生成」の場合と同様に、ここでも意見の対立がみられた。この対立は授業観の違いにねざしており、容易に合意に達することができるようなものではない。学生たちの側でも意見は分かれている。

「この授業で改善すべきだと思う点」として] どんなことを目標に授業を進めていくのかを最初に説明してほしいと思います。

「この授業で魅力的だったもの」として]先生方が完全に脇役に徹するという、一番難しいことをやってくれたこと。

(「授業に関するアンケート調査」より)

上の方の意見を書いた学生は、前期から討論への参加態度が消極的だったが、後期になって授業そのものを欠席しがちになりグループ討論にもほとんど参加しなくなった。梓そのものを学生が自分で作ることを求める授業とは、自由度の高さと表裏一体のかたちで能力と意欲の高さを要求する授業であり、授業への参加態度に二極分化を生みだしやすい。

(2) 参加構造の固定化

この参加態度の二極分化は、検討会で前期からずっと議論されつづけた点であった。すでに3-(5)で述べたように、今年度の授業では、グループ編成は授業者が行ったが、グループ内部での役割分担については一切介入しなかった。

役割を決めなくてもかなりよくディスカッションができています。しかし、その一方で、すでにディスカッションから落ちている学生もいる。そういう学生をどうするか？

|

落ちているように見える学生が必ずしも本当に落ちているとは限らない。他の学生からの働きかけでディスカッションに入っていた学生もいた。

(第3回)

全体授業のときに、教師の問いかけに対してグループの意見を述べる学生が固定化してきている。グループサイズが大きすぎることで、最初に隣に座っていた者同士でグループを編成したためグループの内部でいくつかの集まりがあること、などが原因ではないか。

(第16回)

グループ討論に参加する人・しない人が分かれてきている。BBSで個人的参加を促したい。

|

参加構造が固定化してきているようだ。1Gは、全体討論においてグループの代表としてSkが意見を述べることが多い。しかし、グループ討論をみていると、Skと他のメンバーの意見は食い違っている。2Gは、Ny・Iw・Arしか議論していない。3Gは、Hzがまったく参加できていない(他のメンバーは背を向けて議論している状況)。

⇕

全員参加させることがベストではない。いちばん居心地がいい場所にいるのだから。

⇕

参加しない居心地のよさを認めてよいのか？ 参加することをどう考えるのか、一人ずつに言わせてみればどうか？

居心地のよさを尊重するのであれば、グループで学習する意味がない。1つ資源を失っている。

(第20回)

前期は、授業者が変わるたびにグループも編成替えされた(とくに井下担当授業では授業の進行にそってサイズの異なる多様なグループが使われた)せいもあってか、参加構造の固定化はそれほど目立たなかった。が、編成替えが一度もなかった後期は、その傾向がしだいに顕著になってきた。

グループ討論で発言しないことだけを取りだして問題視しているわけではない。発言しなくてもよく考えているということはあるし、グループ討論で意見を言わなくても別の媒体(「何でも帳」、ML、BBS)で意見を書くという参加のしかたもある。しかしながら、少なくとも今年度の授業に限っていえば、<グループ討論では発言しないが、別の媒体では意見を述べる>ということはほとんどみられなかった(4-(3)-で述べた<参加態度の一貫性>)。

こうした事実をふまれば、<参加しない居心地のよさ>を認めることがよい選択だとは、私自身には思われない。参加を促す場のデザインや働きかけがやはり必要だったのではないだろうか。

(3) 発表の質

最後に、ある時点での学びの成果を表しているグループ発表の質について、検討会でどんな議論が行われたか

を紹介しておこう。

同世代同士だけで通じることではなく、自分の世代を超えたことばで語るのが下手という印象を受けた。

他の学生に声が届くように話していなかった。指導が必要だったのではないか。(第10回)

自分たちの頭で考えようとしている点は好感がもてるが、それを対象化・相対化して、アカデミックな議論につなげていくこと、他者の論を批判的に取り込むということができていない。(第16回)

とくに後期の1回めのグループ発表が一巡した第17回の検討会では、発表の質をめぐってかなり厳しいコメントが続出した。

(a) レジューメ・資料の質

- 批判的思考がない。パターン化、ステレオタイプ化している。
- 「データを批判的に読む」ということが決定的に欠けている。
- データの読み方以前に、なぜこのデータを選ぶのかという思考が欠けている。
- 相変わらず、資料＝数値データという狭い考え方に立っている。他者の論考を資料とみることができない。
- 文献検索が不十分。インターネットの検索にとどまっている。
- 後期の発表では、3つのことが求められている。データを出す、自分の経験と結びつける、学問的な議論をする。しかし、これを分担してバラバラにやっている。

(b) メディア・リテラシーの問題？

- 上のような問題は、メディア・リテラシーの問題のようにみえるが、そうなのか？むしろ、自分の見解を相対化して批判的にみるというもっと基本的なところでの問題なのでは？一般的なメディア・リテラシー教育では、メディアの読み方にとどまっているように思える。

(c) グループ発表のむずかしさ

- 分担して直前につなぎあわせるので、内容間に齟齬が生じてくる。
- 内容の議論より、学部のばらつきとグループサイズの大きさのせいで時間調整の方にエネルギーをとられている印象がある。
- グループ発表の場合は、グループ内で内容を分担するのではなく、一人ずつテーマについて調べた上でグループで議論して協同で発表内容を作っていくというやり方をとらせた方がよいのではないか。(第17回)

発表の質についてのこうした評価にもとづいて、その後の指導の計画に修正が加えられた。授業者の当初の計画では、後期2回の発表はそれぞれ別々のテーマで行うことが予定されていた。しかし、それでは、限られた時間のなかでテーマについての議論や学習が熟さないうちに再び発表の日を迎えるということになりかねない。それよりは、1回めの発表を土台にしてそれを生かすような形にした方がよい、と判断されたのである。

(a) これまでの発表をどう生かすか？

これまでの三つの発表は、学生発表の典型的なスタイルだと思う。

- リーダー主導型(1G)
- 経験依存型(2G)
- 世論要約型(3G)

これをリフレクションのための教材として使った方がよい。

(b) 二つのサイクルの間の指導

リフレクションさせた上で次の発表をさせるためには、2回めのサイクルに入る前に、これまでの発表資料についてメタ的に考えさせる時間を設ける必要がある。(第17回)

こうして、第18回の授業では、田中による講義と大山・松下による1回めの発表についてのコメントが行われ、

第19回から第21回までの授業は、2回めの発表に向けてのグループ討論にあてられることになった。この修正されたカリキュラムは第17回終了後に一気に構成されたものではなく、学生との相互行為を通じて次第に形づくられたものだった。第22回の授業では、それぞれのグループが、1回めのテーマの延長上で立てたテーマでグループ発表を行った。1回めの発表に比べればかなりの成長を感じさせる発表で、この日の検討会では好意的な意見・感想が出された。

学生たちが思っていた以上に、よい発表をした。田中先生の引き取り方もよかった（きょうは各班の発表について簡単にコメントし、次回は講義を行う。学生に対しては、BBSに各グループの発表についての意見を書き込むよう指示）。

調べて作った発表は、本やHPからの情報の編集にとどまっていたあまり面白くなかったが、自分たちの興味・関心にこだわって作った発表は、<どろどろからの生成>が感じられて面白かった。（第22回）

もっとも、それは手放しの好評価だったというわけではない。例えば、次のような意見もあった。

学生の発表について、授業者が面白いと思っているところ、その背後にあるものを語る必要がある（必ずしも学生の面白さとは一致しないはず）。

<学生たちの頭で考える→講義で意味を広げる→もう一度考え直す>というプロセスのようなく第一段階に至った、というところではないか。（第22回）

総体的に言えば、学生たちが、自分にとってレリバントなテーマを立てて、これまでの経験を内省し、自分たちの言葉でそれを論理立てて語ろうとした点は評価できるが、それを<他者>の意見や思索とつきあわせ、アカデミックな議論と結びつける、という点では、まだ不十分だったということになるのではないだろうか。

お わ り に

今年度は1年間一貫して討論形式の授業に取り組むという<実験>を行ったわけだが、そこにどんな教育的な意味を見いだせるだろうか。

今年度のいくつかの発表の質が一定の水準に達していたにしても、それはもともとの学生たちの能力の高さに依存しているにすぎず、指導によってもっと高めていくことができたのではないか、という思いはぬぐえない。

しかし、最終アンケートに示された学生たちの満足度は意外なほど高い。この満足度の高さは何に起因するのだろうか。「自由記述」で複数の学生があげているのは、<身近なテーマ><自分の意見を言葉にする機会を与えられたこと>また、その意見に対して同世代の人間や教員からの応答があったこと><楽友会館という場所>である。かつての学生たち（少なくとも私が学生時代を送った80年代前半まで）はこのような議論を、授業外の時間に、喫茶店や居酒屋や友人の下宿で行ったものである。今年度の授業の魅力が上記のような点にあったということは、現在の学生たちが、自分の言葉で語りあい聴きあう関係と時間を、授業外でなかなかもてないということを物語っているのだろうか。

田中のいうように、「ライフサイクルと教育」の授業の目的が「批判的・受容的な自己対象化による教養教育」、より具体的に言えば、「誰でもがあらかじめもっている『前理解』を、できるだけ多種多様なコミュニケーション場面を通じて『自己対象化』し、新たな『理解』の生成する余地を作り出すこと」（第18回授業資料より）にあるとすれば、その目的は部分的には達成されたといえるだろう。学生たちは確かに、複数のコミュニケーション場面を通じてある種の「自己対象化」を行い、「前理解」をつくり変えていったとはいえるからである。しかし、<コミュニケーション場面の多種多様さ>は、居心地のよい共同体的なクラスの中での、気心の知れたメンバー間での、コミュニケーション媒体が異なるだけの<多重なコミュニケーション環境>になってはいなかっただろうか。自分とは異なる「他者性をもつデータや言説」によって、かれらの「前理解」が対象化され、新たな「理解」を生成したといえるには、まだ距離があったように思われる。

自分にレリバントなところから出発し、「他者性をもつデータや言説」との出会いによって、前理解から理解を生成していくためには何が必要なのか。構造化の度合いを高めたり中身を変えたりすることは、その生成にとって

意味があるか。そのような再構成は、今年度の授業のよさを失わせることにならないか。来年度の公開実験授業において検討していきたい課題である。

注

- (1) 第1章であげた「履修者・単位取得者数」では、前期30名、後期21名となっているが、これは、登録しただけの者や授業開始まもなく出席しなくなった者も含まれているためである。
- (2) 初めてセメスター制が取り入れられた昨年度は、前期の履修者が49名、後期が28名で、後期には履修者がほぼ半減した。
- (3) 以下、検討会での発言の記録は、逐語記録ではない。趣旨をそこねない程度で要約し、編集を加えている。
- (4) センターでは、ランダムにグループ編成を行うとき、剰余系を使うことが多い。例えば、4つのグループを編成するときには、4の剰余系を利用する。具体的には次のように行う。受講者数分の数字をふった紙片を用意しておき、教室に入るときに、1枚ずつ取ってもらう。受け取った数字を4で割って、余りが1の人は1G、余りが2の人は2G、余りが3の人は3G、余りが0の人は4Gとする。討論においては「メンバー構成が多様なグループが強力」とされるが（ジョンソン他, 2001, p. 173）この方法だとグループメンバーの多様性が確保しやすい。
- (5) 「第4(3)回」というのは、通年で第4回の授業、その担当者の授業としては第3回の授業であることを示している。
- (6) ときには教官や外部からの参観者がフィールドワーカーをつとめることもあった。
- (7) 例えば、ジョンソン他（2001）は、協同学習は2、3人のグループから始めて4人グループまで進むのがよいとしている。また、田中（2003）は、グループワーク（調査・討議・プレゼンテーション）を体験した学生へのアンケート調査から、「概ねグループ人数は4人が適当」という結論を導いている。
- (8) いずれもセンターのプロジェクト。KKJでは京大と慶應義塾大学、KNVでは京大と鳴戸教育大学のジョイント授業が行われ、BBSが重要な媒体として用いられた。センターのHP参照（<http://www.kyoto-u.ac.jp/highedu/>）。

引用文献

- ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・スミス, K. A. (2001)『学生参加型の大学授業——協同学習への実践ガイド』（関田一彦監訳）玉川大学出版部。
- 田中忠芳（2003）「調べ学習ならびにプレゼンテーションの指導とその評価」『第2回大学教育研究集会発表論文集』68-69頁。

ディスカッションのためのヒント

1. 気楽にオープンに

気楽な気持ちでなければ、思考は働きません。自分自身のところに、そして相手にオープンになって、気楽な気持ちで語りましょう。それが、自分の「心の底」にまで至る第一歩です。

2. 自分にとって relevant なところから出発しよう

無理に自分でもピンとこないアイデアを絞り出す必要はありません。自分にとって relevant (適切性が高いこと。「おっ、これだ」とピンとくること) などところから出発しましょう。「アイデアがでて来ない」「自分にはわからない」なら、そこから出発することです。

3. 相手を攻撃しない

心の底から語った考えに対しては、サポーターでありましょう。それが良いとか悪いとか決めつけてしまうのではなく、そのことのその人にとっての意味を考えましょう。ウルトラマンで大暴れする怪獣にも、その意義や文脈があるのです。

4. 考えの根拠をしっかりと述べよう

「なんとなく」ではなく、「なぜ自分はそう思うのか」しっかりと伝えましょう。すなわち、主張や提案をなすときには、その根拠をしっかりと述べることです。「なぜなら、自分は。。。と思うから」という形に当てはめて自分の主張を振り返ってみてください。

その根拠が、自分の日常的な生活で考えている「? (ハテナ)」にもとづくものであれば、なおさら良いですね。

5. 「疑問 question」を「問いかけ Frage」に高めよう

個人的な疑問や質問であっても、しっかりと自分の体験に根ざしつつ、かつ、それを反省的にとらえることをしていけば、普遍性をもった「問いかけ」になります。それを目指してみましよう。

【資料2-1 「パソコンおよび電子メールの利用状況に関するアンケート」結果】

目 的

本調査は、受講者のパソコンおよび電子メール¹⁾の利用実態を明らかにするとともに、それらのメディアの授業における活用の可能性について検討する目的で実施された。

方 法

2003年11月10日の「ライフサイクルと教育」の授業内に、受講者16名（うち、1回生15名、3回生1名）に対して記名式の質問紙調査（＜資料1＞参照）によって実施された。

結果と考察

1. パソコンの所有とインターネット接続

パソコンが自宅（下宿生の場合は下宿）にあると回答した学生は87.5%（全16名中14名）であったが、あると回答した学生のうちでインターネットに接続していると回答した学生は10名にとどまり、パソコンが自宅にない2名と自宅にありながら接続していない4名を合わせた6名（全体の37.5%）は自宅ではインターネットが利用できない環境にあるという結果であった。

パソコンがありながら接続していない学生が4名もいたことについては、携帯電話の普及によって固定電話の回線を開通しない学生が増加していること、プロバイダーの利用料金が学部学生にとって負担が大きいこと、などが理由として考えられた。

2. PPP接続サービスの認知

プロバイダーの利用料金の問題については大学のPPP接続サービスの利用によって解消されうる可能性が考えられたことから、PPP接続の利用状況についても調査を行った（Table 1）。その結果、パソコンが自宅にある学生14名のうち、大学のPPP接続サービスを利用している者は4名いることが明らかになった。しかしながら、一方では、「知らないが興味はある」と回答した者も半数（7名）を占め、PPP接続サービスについての情報が十分に学生に伝わっていないことが示唆された。

Table 1 PPPサービス利用状況		
	度数	パーセント
知って・利用	4	28.6
知って・未利用	2	14.3
知らず・興味無	1	7.1
知らず・興味有	7	50.0
合計	14	100.0

1) 本調査は「ライフサイクルと教育」の授業におけるメールリテラシーの活用ということを意識して行ったため、パソコンから送信された電子メールの受信状況ということに焦点化した項目作成となっている。

3. パソコンから送信された電子メール²⁾の主な受信方法とチェック頻度

パソコンから送信された電子メールの受信については、自宅のパソコンで受信している学生が7名（全体の43.8%）、携帯で受信している学生が6名（全体の37.5%）であり、ほぼ同数であった。また、それ以外の学生3名は大学のパソコンで受信しているという結果であった。

さらに、自宅のパソコン以外の方法で受信を主に行っている9名について、不都合の有無と不都合がある者についてはその内容を複数回答で尋ねた。その結果、携帯で主に受信をしている6名のうち4名が何らかの不都合があると回答した（「読みにくい」3名、「返信がしにくい」1名、「添付メールが利用できない」1名）。また、大学のパソコンで主に受信をしている3名については、3名全員が「休日にチェックできない」ことが不都合であると回答し、さらに1名が「その他」（時間が限られている）と回答した。こうしたことから、自宅のパソコン以外から受信をしている学生の多くはそうした受信環境に就いて満足しているわけではないということが明らかになった。

電子メールのチェック頻度については、「1日に数回以上」が3名、「1日に1回程度」が7名であり、全体の62.6%は少なくとも1日に1回くらいは、何らかの方法によってメールをチェックしていると回答したが、一方で、週に2、3回以下しかチェックしていない学生も37.6%（16名中6名）いることが明らかになった（Table 2）。

背景として、自宅でのインターネット接続環境（ブロードバンド化など）が十分に整っていないこと、パソコンを使った電子メールのやりとり自体が学生の間でまだ十分に浸透していないことなどが考えられた。

Table 2 電子メールのチェック頻度		
	度数	パーセント
1日数回	3	18.8
1日1回	7	43.8
週2・3回	3	18.8
週1回	2	12.5
ほぼ0	1	6.3
合計	16	100.0

4. 授業におけるメーリングリストの利用について

授業でのメーリングリストの利用について何らかの不都合があるか否かを尋ねたところ、16名中3名が「不都合がある」と回答した。具体的な内容としては、「メーリングリストの会社の宣伝がやたらくる。不要なメールがたくさん来る。」「遅れて到着する。」「班ごとのメーリングリストが欲しい。」であった。

また、このことと関連して、最後の質問項目（「その他、パソコン・メール環境、メーリングリストの利用、などに関して何かありましたら、ご記入ください。」）において、「自信はないので無責任となりますが、講義以外でみんなと議論を加えて（発展させて）いこうと思ったとき、メーリングリストより掲示板の方がよいと思います。」という回答があった。（なお、最後の項目に回答した者はこの1名のみであった。）

今回は、フリーのメーリングリストサービスを利用したため、宣伝や遅着等の問題もあったようではある³⁾。ただ、授業においてメーリングリストがうまく活用できなかった原因はそれだけで説明できるものではなく、むしろもっと別のところに原因があったのかもしれない。「掲示板の方がよいと思います。」という回答や

2) 携帯から送信されるメールとパソコンから送信されるメールとでは、文章量、添付ファイル機能の有無などの面で性質が異なると考えられたことから、両者を区別して調査を実施した。本調査で焦点を当てているメーリングリストもこの「パソコンから送信された電子メール」に含まれる。

3) 宣伝について、受け取りを拒否する設定が可能であった。

「班ごとのメーリングリストが欲しい」という回答に、その理由の詳細は述べられていないが、もしかしたら、メーリングリストが一斉に教官も含めた全員のもとに直にメッセージが配信されることへの抵抗感のようなものがあつたのではないだろうか。

5. インターネットによる文献検索の利用状況

インターネットによる文献検索の利用の有無と、利用している学生については利用する際にどこからインターネットに接続しているかを尋ねた。その結果、7名が「自宅のパソコン」、6名が「大学（図書館以外）のパソコン」、3名が「大学（図書館）のパソコン」と回答し、「利用していない」と回答した者は無かった。

また、利用の際の不都合の有無を尋ねたところ、16名中9名は「不都合はない」と回答したものの、6名が「休日に利用できない」点を不都合であるとし、そのうち1名については自由記述欄に「家でも使いたい」という記入があつた。また、残り1名については、「その他」とした上で、自由記述欄に「うまくヒットさせることが難しい」と記入されていた。

このような不都合が生じている原因として、自宅でのインターネット接続環境（ブロードバンド化など）が十分に整っていないこと、大学内のメディア環境が不十分であること、学生が検索に不慣れであること、などが考えられた。

パソコンおよび電子メールの利用状況に関するアンケート

1. すべての方にお聞きします。

自宅に（下宿生の場合は下宿に）パソコンはありますか？

・・・ [ある ・ ない]

→ 「ある」と答えた方にお聞きします。

(1) インターネットに接続していますか？

・・・ [接続している ・ 接続していない]

(2) PPP接続サービス（自宅から電話回線を使って大学のメディアセンターに接続できるサービス）のことは知っていますか？

・・・ [知っていて利用している ・ 知っているが利用していない
・ 知らないし興味もない ・ 知らないが興味はある]

(3) パソコンから送信された電子メールは主に何を使って受信していますか？

・・・ [自宅のパソコン ・ 大学のパソコン ・ それ以外のパソコン
・ 携帯 ・ その他（具体的には ）]

(4) パソコンから送信された電子メールは、どれくらいの頻度でチェックしていますか？

・・・ [1日に数回以上 ・ 1日に1回程度 ・ 週に2, 3回程度
・ 週に1回程度 ・ ほとんどチェックしない]

→ 「ない」と答えた方にお聞きします。

(1) インターネットを利用する際には、主にどこで利用していますか？

・・・ [大学 ・ ほとんど利用しない
・ その他（具体的には ）]

(2) パソコンから送信された電子メールは主に何を使って受信していますか？

・・・ [大学のパソコン ・ それ以外のパソコン ・ 携帯
・ その他（具体的には ）]

(3) パソコンから送信された電子メールは、どれくらいの頻度でチェックしていますか？

・・・ [1日に数回以上 ・ 1日に1回程度 ・ 週に2, 3回程度
・ 週に1回程度 ・ ほとんどチェックしない]

携帯での受信で、何か不都合を感じることはありますか？(当てはまるもの全てに○をつけてください)

3. パソコンから送信された電子メールを、主に大学のパソコンで受信している方にお聞きします。(それ以外の方は次の項目へ進んでください。)

大学のパソコンでの受信で、何か不都合を感じることはありますか？(当てはまるもの全てに○をつけてください)

- ・ ・ ・ [不都合はない ・ 休日にチェックができない
・ その他（具体的には

4. すべての方にお聞きします。

- (1) インターネットでの文献の検索は、主にどこで行っていますか？
 ・ ・ ・ [利用していない ・ 自宅のパソコン ・ 大学(図書館以外)のパソコン
 ・ 大学(図書館)のパソコン ・ その他(具体的には)]

- (2) インターネットでの文献検索で、何か不都合を感じることはありますか？
 ・ ・ ・ [不都合はない ・ 休日に利用ができない ・ 利用方法が分からない
 ・ その他（具体的には _____ ）]

5. すべての方にお聞きします。

- (1) メーリングリストの利用に関して、何か不都合を感じることはありますか？
 ・ ・ ・ [不都合はない ・ 不都合がある]
 不都合がある方 → (具体的には)]

- (2) その他、パソコン・メール環境、メーリングリストの利用、などに関して何かありましたら、ご記入ください。

--