

大学のカリキュラム改革と授業改善

田 中 毎 実

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

今 井 重 孝

(青山学院大学文学部)

赤 堀 侃 司

(東京工業大学教育工学開発センター)

藤 岡 完 治

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

*執筆順

Curriculum Reform and Improvement of Instruction in University Today

Tsunemi TANAKA

(Research center for Higher Education, Kyoto University)

Shigetaka IMAI

(Faculty of Literature, Aoyama-Gakuin University)

Kanji AKAHORI

(Department of Human System Science, Tokyo Institute of Technology)

Kanji FUJIOKA

(Research center for Higher Education, Kyoto University)

Summary

1) In this essay we report on the Subject Study IV of the 11th Annual Conference of The Japanese Society for Curriculum Studies at Kyoto University on Jul. 9th in 2000, in which we discussed Curriculum Reform and Improvement of Instruction in University Today.

2) Preceding the Conference, Professor TANAKA, Kyoto University, as a coordinator and one of the two chairmen of the Subject Study IV, sent letters to the panelists and the other chairman(Professor Nisi, Joetsu University of Education). In these letters he considers the focal points of this Subject Study. He points out that under the universalization of higher education today such tasks as the curriculum reform, the improvement of instruction, and the faculty development should be done in close cooperation with each other and beyond the conflict between "schooling" (to organize an efficient and economical teaching-learning system against dysfunction of the oldfashioned system) and "deschooling" (to organize learning communities against such alienated and unhumanistic "schooling").

3) Professor IMAI, Aoyama-Gakuin University, emphasizes in his report that it is necessary for us to reform the scientifically curtailed university curricula towards the holistic one, in which not only scientific knowledge, but also reflective knowledge, everydayness knowledge and bodily knowledge should be totally included and organized.

4) Professor AKAHORI, Tokyo Institute of Technology, discusses the improvement of instruction in our

university and illustrated new methods of instruction with such examples as Problem Based Learning, learning through discussion and utilizing internet web for facilitating discussions.

5) Professor FUJIOKA, Kyoto University, points out several strategies to organize the faculty development from his abundant experiences in the course planning and development of teacher training.

6) Then follow lively discussions between panelists and participants. They are too various but almost of them try to indicate the deviance of the preceding discussions from the total comprehension of our universities today and to complement these discussions.

7) At the end of this report, Professor TANAKA summarizes these discussions and then he points out the significance of our discussion. As the theorization and practice of university education should be done by the teaching staffs of universities, i.e. by the same people at the same time, so the discussion on the higher education entails therapeutic meaning for our theory of education, which used to be developed in a depersonalized and detached manner away from the reality of our educational situation.

目次

はじめに

1 問題提起	田中毎実
2 ホリスティック教育の観点から見た大学のカリキュラム改革	今井重孝
3 大学授業改善の整理と共有	赤堀侃司
4 F D組織化の視点—教師教育のコース開発の知見から—	藤岡完治
5 討論とまとめ	田中毎実

はじめに

日本カリキュラム学会第11回大会（平成12年7月9日／京都大学）では、課題研究Ⅳで、「大学のカリキュラム改革と授業改善」の問題が取り上げられた。司会者と提案者は以下の通りである。

司会 田中毎実（京都大学）
西 稷司（上越教育大学）
提案者 今井重孝（青山学院大学）
赤堀侃司（東京工業大学）
藤岡完治（京都大学）

これまで、この二つの相関するテーマ（カリキュラム改革と授業改善）を主題とする包括的な議論は、この学会に限らず、あまり十分に蓄積されてはこなかった。にもかかわらず、この主題の今日の状況における切実さもあってか、当日の発表者どうしの議論はかなり良く噛み合っており、発表者と参加者との討論もまた、きわめて密度が高くかつ有益であった。

私たちは、この初発的で貴重な議論をこのまま散逸させるに忍びず、関連するすべての資料をここに記録し、保存することにした。このことに関しては、日本カリキュラム学会代表理事（安彦忠彦教授）および編集委員会から快諾をえた。関係者各位の懇切なご配慮に対して、深い感謝の意を記しておきたい。以下、本稿では、この課題研究の関連資料をなるべく詳細に記録する。つまり、問題提起、提案者の発表、討論の順序で、記録を残すことにする。

1 問題提起

田中 毎実（京都大学）

課題研究の当日では、まず、司会の西教授が、この課題研究の問題提起として、「急速な少子化と入試の容易化がひきおこす新たな事態へ対応するための大学授業改善とカリキュラム改革の必要性」について指摘した。このごく短い問題提起に引き続いて、それぞれの提案者が発言した。この発表の具体的内容については、次節以降を参照されたい。ここではまず、もう一人の司会者であった田中によって、事前に司会者および提案者に配られた問題提起に関する手紙を二通、挨拶の部分を除いてほぼ原型のまま、掲載する。次節以下の提案者の議論に対して、この問題提起が、いくぶんとも構成的な影響を与えているものと考えられるからである。

資料1 問題提起

さて、今回は、カリキュラム学会での発表をお引き受けいただき、まことにありがとうございます。この主題で考えることのできる最高のメンバーにお集まりいただいたものと考え、喜んでいます。まずは、お礼を申し上げます。

私は、今回、司会をお引き受けいたしましたものの、かつてこの学会に出席したことはありませんし、残念ながら、大学教育の一般的な問題はともかく、カリキュラム問題については十分な見識もありません。ただ、これが、高等教育を扱う私どもにとりましても重大な問題であることだけは、十分に承知しております。そこで、主催校の責任上、あえて司会をお引き受けしました。事情をご賢察の上、どうぞご助勢いただきますよう、お願い申し上げます。

今回の「大学のカリキュラム改革と授業改善」という主題は、複合的であり、しかもきわめて実践的ですが、この学会はもちろんのこと、他の学会でも、あまり議論されてはこなかったのではないかと思います。したがって、今回は、水準の高い議論を交わしかつ積み上げるというよりも、むしろ、今後の議論のために、大学教育へ携わるものが「ここはどこだ、私は誰だ、何をしているのだ」という見当識をえる、もっとも基本的ないわばマップづくりをめざすべきかと考えます。

今回の議論のために、以下ではまず、この主題を設定いたしました趣旨を、覚え書き風にまとめておきます。とはいえ、この複合的な主題のカバーする範囲は、きわめて広汎です。あれもこれも総花的にということでは、論点はふくらむばかりです。そこで、今回の議論では、今日の大学教育が直面するもっとも大きな課題は何なのか、という観点からの問題の整理も必要です。以下、ここでは、「大学教育の学校化問題」という一点に絞って、議論しておきます。この点では、以下の議論は、私のきわめて私的なパースペクティブで通していますので、あくまで参考までにとのことです。

なお、以下の議論は、大阪市立大学の矢野裕俊先生との議論から多くの示唆を受けました。一言、申し添えておきます。

1. カリキュラム改革問題の射程

大学のカリキュラム改革と授業改善とは、本来、異なる理論のレベル・実践のレベルに属しています。しかし両者は、互いに関連させて論ずるべきです。実践レベルに限っていえば、大学教育改善の具体的方途は、かつての教養課程改革のときのように、カリキュラム問題という視野からだけでは、なかなかみえてきません。かといって、授業改善という狭い視野だけからみても、大学教育の大海原に飲み込まれてしまいそうな気がします。両者を見据える複眼的な視野が、求められます。

カリキュラム改革と授業改善は、本来、大学教育改革の大きな流れのなかで、相互規定的な循環を繰り返すはずで、カリキュラム改革が授業改善を求め、新たな授業実践がカリキュラム改革の有効性を評価し、新たなカリキュラム改革を導く、と言った具合です。両者は、このような実践の循環のうちにあるべきです。このことが、今回この主題を設定した大きな理由です。かりに両者のそれぞれについて個別に問いかけるとしても、その際にも、一方が他方を見据えるという仕方、問われるべきでしょう。

しかし今回も、さしあたってはまず、カリキュラム改革と授業改善のそれぞれが、今日さまざまな論議のなかでどのように論じられているかを、個別に見ておく必要があります。まず、カリキュラム改革について見てみましょう。

大学カリキュラムをめぐる問題は、問題が山積しています。これらの問題をいささか無秩序に列挙するとすれば、以下ようになります。科学の急速な展開と知のあり方の根本的变化への対応、創造性への教育、臨床知への教育、専門職業人の養成、生涯教育への対応（リカレント教育）、国際的・国内的な大学間移動の時代におけるカリキュラムの互換性、学校種間などの接続（中等教育と高等教育、教養教育と専門教育、学士課程教育と大学院教育）問題、補償教育（中等教育での偏った選択、入試問題、急速な大衆化による低学力）問題、顧客としての学生・父母の要請優位の発想、大学カリキュラムにおける評価の問題、などです。

ここで列挙した問題をよく見ていきますと、学校種間の接続問題や補償教育問題を動機として語られる場合とその他の場合とでは、事情は大きく異なります。突き詰めて言いますと、接続問題や補償教育問題では、これまでかなり程度の低く粗雑な制度化しか見られなかった我が国の高等教育機関に対して、「学校教育機関としての整備」（学校化）が求められているものと、考えることができます。しかし、その他の場合には、このような「大学の学校化」ではなく、むしろ大学の「学びの共同体」への構築ないし再生が求められているものと、考えることができます。

学校の学びの共同体への再編という議論は、今日では、初等・中等教育段階でさかんに論じられていますが、大学教育の枠内でこれについて語るとすれば、それは、フンボルト流の「学問教育共同体」という理念以来の歴史的流れのうちにあるものと見ることができます。学びの共同体は、とくに高等教育では、授業者と学生との「相互性」という形で実現されますが、それはまた、教育と研究との一致というフンボルト的理念の範囲内にあるものともいえるのです。

カリキュラム改革ばかりではなく、大学授業改善の動きについても、このような学校化と共同体化／相互性化との平行現象が見られます。

2. 大学授業改善における大学教育の学校化と脱学校化

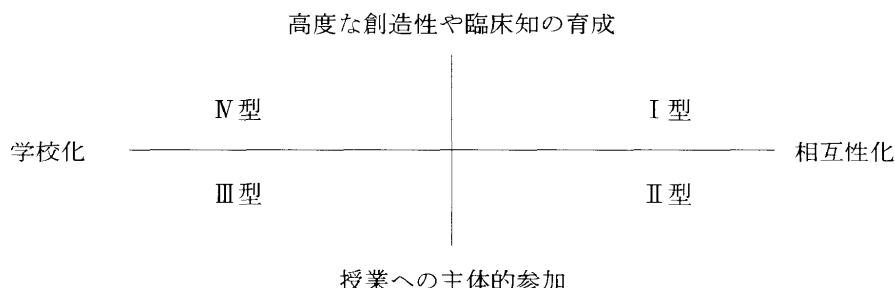
大学授業改善の問題については、たとえば、急速に発展しつつあるパソコンや情報機器などの技術革新に依拠した、教育技術開発や遠隔教育などが、さまざまに議論されています。それと同時に、これまでの一方通行の授業に対する深刻な反省から、学生主体の授業とか学生参画型の授業とかが叫ばれています。

前者の技術革新への対応の大半は、新たな技術への追従という色彩をもっています。これが、カリキュラム面での問題の多くに解決のヒントを与えるものであることは、たしかです。たとえば、インターネットは、教育の個別化に対して効率的に利用可能であると同時に、日常的な授業場面とは別の、新たな学びの場を構成することをも可能にします。したがって、インターネットを利用する遠隔教育は、たとえば、国際的・国内的な大学間移動(transfer)の時代におけるカリキュラムの互換性という問題へ、学びの個別化と場の構成という二重の意味で、解決の方向を示します。しかし、技術革新が切実に求められるもっとも大きな根拠は、従来の一方通行の授業を克服する手段として、大きな期待がかけられているからです。

一方通行の授業を批判する声を突き動かしている動機は、さまざまです。突き詰めて言いますと、ここでも、高等教育の学校教育機関としての整備（学校化）が求められている場合と、学びの共同体や教育の相互性化への再生を求めている場合とを、区別することができます。

学生参加が求められるのは、まずは、今日の高等教育のユニバーサル化段階で、大量に進学してくる学生のうちで、在来の一斉教授などでは授業に抱き込めない意欲の低い学生へ、授業への参加意欲を促すためです。さらには、臨床場面で生きて働く臨床知を獲得させたり、科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性を育てるためです。

この二つの議論が立脚する教育状況は、まったく異なります。しかし、この二つの議論を縦に引き裂く、今ひとつの異なった議論の文脈があります。一方の、高等教育の学校化を求める文脈と、他方の、高等教育に相互性を求める文脈です。図式化すると、以下の4つの参加型授業類型があることになります。



たとえば、工学系カリキュラムに組み込まれたロボットコンテストや医学系の入門プログラムに組み込まれた臨床的ケース研究などの多くは、III型ないしIV型に、短大などでの参画型授業の多くは、II型ないしIII型に分類可能です。

私どもの京都大学高等教育教授システム開発センターでは、近年、学生との双方向性授業をめざす公開実験授業（私単独で実施したものとリレー式）や、京都大学慶應義塾大学連携ゼミ（KKJ）などを、実施してきました。

リレー式公開実験授業は、私単独で実施してきたそれまでの公開授業での「何でも帳」という教師と学生との授業構成的相互行為のツールを引き継ぎ、さらに教師との討論や小集団討論など授業形式のめまぐるしい使い分けなどを加えて、多様な授業形式の展示場となってきています。

KKJは、二つの大学の日常的なゼミ、合宿ゼミ、電子掲示板での日常的な討論という3つのリアリティの設定と教師集団の時機をみての介入を特質とする、学生主体のゼミです。この私たちの試行から見てきた範囲で、授業類型の特質を、以下に一覧表にして、まとめておきます。

	一斉授業	演習・実験	公開実験授業 単独	公開実験授業 リレー式	KKJ
相互性の ツール	所作	討論・実験 テキスト	何でも帳	何でも帳 討論	討論 合宿 電子掲示板
教師の指導性	低	中	高	高	高
教師の活動性	高	中	高	高	低
教師の負担	低	低	中	高	中
学生の活動性	低	中	中	中	高

先の4つの授業類型を相互に比較してみると、学生参加型授業は、教師の高度な指導性を要求しますが、通常の授業形式に比べて、かならずしも教師負担を多く求めるわけではありません。さらに、相互行為の仕方を、マニュアル化するとします。その準備には多量の労力が必要ですが、ひとたびマニュアルができあがれば、労力は激減し、教師の創造的働きかけの余地が作り出されるはずで。

学力や意欲に問題のある大量の学生を前にして、私たちは、これまで不十分だった教育のマニュアル化・システム化を、試みなければなりません。これは、今日さまざまに議論される大学組織評価やFDなどと同様、高等教育の学校化をめざすものです。教師に求められる指導性の質は、授業が学生へのどんな働きかけをめざすかによって決まります。学生の主体性全体へ実質的に働きかけようとするれば、授業の相互主体的構成が求められ、教師には学生との間に相互性を構成する高度な指導性が求められます。高度な指導性は、教師が生涯をかけてまさにこのような相互性体験を蓄積することによってのみ、じょじょに獲得されます。楽な道ではありませんが、学校化を突き抜ける確実な方

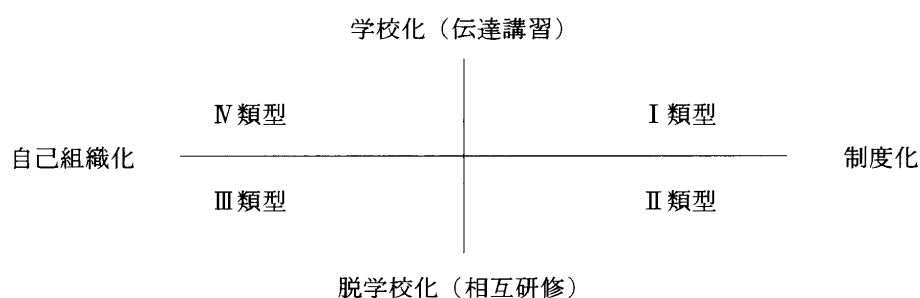
途です。

カリキュラム改革や授業改善を担うべき大学教員の養成（FD）の組織化もまた、今日の我が国の大学（とくに国立大学）では、「伝達講習・上からの組織化」型と「相互研修・自発的組織化」型の2類型に、大きく分かれています。ここでもまた、前者は高等教育の学校化に関連しており、後者は、学びの共同体化ないし相互性化に関連しています。次にはこれを見てみましょう。

3. FDにおける学校化と脱学校化

今日の我が国でのFD組織化の状況は、国立大学に限ってみれば、1）誰か特定個人の超人的な努力に依存している、2）上からの組織化に頼りがちである、3）組織化のごくごくはじめの段階にとどまっている、とまとめることができます。このような状況で、以下の4つのFD組織化類型が見いだされます。

まず「学校化」（伝達講習）型か、「脱学校化」（相互研修）型かという区分があります。次いで、上からのトップダウンによる「制度化」型か、下からのボトムアップによる「自己組織化」型かという区分があります。これをクロスさせると、以下の4つのFD組織化類型が見いだされます。



この4つの組織化類型の差異は、Ⅰ型とⅢ型との差異に典型的に示されます。この二つを対照してみましょう。

	Ⅰ 型 学校化・制度化型	Ⅲ 型 脱学校化・自己組織化型
参加動機	他動的	自発的
達成効果	啓蒙 効果の浅さと一過性	自己開発 効果の深さと持続性
組織化方式	全体への呼びかけが容易 マニュアル化可能で、均質なプログラム 操作可能で効率的	組織化が一部に偏りがち マニュアル化不可能で、予見できないプログラム 操作不可能で非効率
他類型との関連	Ⅲ型への移行もありうる	Ⅰ型の指導者研修でありうる

私どものセンターはこれまで、FDを組織化するときに、「できるだけ多くのメンバーを巻き込む上からの効率的な組織化方式」（Ⅰ型）と「公開実験授業などでの、じっくりと相互研修を積み上げていく組織化方式」（Ⅲ型）との矛盾に苦しんできました。今日の国立大学の多くは、この矛盾に苦しみながらも、それなりの解決法を見だし、この矛盾をなんとかしのいでやってきています。

4. 大学教育の学校化と脱学校化－他の学校種との対話の可能性－

以上見てまいりましたように、大学のカリキュラム改革、授業改善、FD組織化のいずれの局面を見ましても、大学の学校化と学びの共同体化という二つの志向性の競合が見られます。

学力や意欲に問題のある大量の学生を前にして、私たちは、これまで不十分だった教育のマニュアル化・システム化を、試みなければなりません。これは、大学組織評価やFDなどと同様、高等教育の学校化です。これまでの高等教育は、教育や研究や管理など組織機能すべての自己組織や自己統制を、あまりにも蔑ろにしてきました。この意味では、学校化は、不可避であるといわなければなりません。しかし今日の初等中等教育は、もはやうまく機能しなくなった学校化から何とか脱却しようとして、座學的努力を続けています。その意味では、高等教育の学校化は、いずれ負けるとわかった戦いです。しかし、これを遂行しないでおくこともできません。

カリキュラム改革を見ても、授業改善を見ても、FDの組織化を見ても、大学教育の学校化という不可避的趨勢が読みとれます。私たちは、一方でこの趨勢を生き抜きながら、他方でこの趨勢を突き抜ける方途を求めなければなりません。求められているのは、学校化と脱学校化の折り合いなのです。

今日、私たちは、とてもむづかしい苦境に直面しています。しかし、この大学のごちゃごちゃした日常的教育問題の地平から少し離れて、状況の全体をみてみますと、私たちはこれによって初めて、初等中等教育の人々と同じ問題地平にたつことができたのだということが出来ます。ここでとても教育的なことは、大学の教育学研究者が、これまでもっぱら他人事として「学校の学校化」について論じてきたのに対して、「それは私たちの足元の問題だ」といわざるをえないという点です。大学教育の学校化に関わる議論は、初等中等教育の実践者たちと共同の主体的議論が可能となる新たな地平を、切り開くのです。

大学のカリキュラム改革と授業改善とFDの組織化は、互いが互いの前提となって、相互規定的に循環しつつ進められなければなりません。この循環の向かう方向は、学校化と脱学校化の折り合いということであるでしょう。

5. 今回の討議について

以上のように、大学カリキュラム改革、授業改善、FDの3者を「大学の学校化」対「学びの共同体化」という構図で素描しました。たしかに、この図式は、とてもわかりやすく、議論を引き起こすインパクトがあると思います。しかし、大学をめぐるこのような図式だけで考えてよいのかどうか、私にも十分な自信があるわけではありません。ともあれ、大学のカリキュラム改革と授業改善とFDの組織化という3つの主題は、互いに深く関連しあっています。ここでは、このことが共通に理解されれば、それで十分であるとも思います。

さて、今回の討議につきましては、これまでの先生方のご研究で私どもの承知している限り、主題を念頭に置いてそれぞれに発表いただければ、そのまま、良く分担された共同討論になるように思います。あえて言えば、今井重孝先生には、大学のカリキュラムに焦点づけて、赤堀侃司先生には、大学の授業改善に焦点づけて、藤岡完治先生には、FDに焦点づけて、それぞれに討論いただければ幸いです。

最後に、今後の作業日程などについて触れておきます。6月15日までに少し詳細な発表概要を、京都大学高等教育教授システム開発センターの私宛にお送りいただけませんか。おりかえし、発表者の概要をすべてコピーし、まとめて、お送りします。それを読んだ上で、大会当日のお昼にでも、直前の打ち合わせをしたいと考えています。

資料2 発表者の発表概要送付に添付した手紙

カリキュラム学会での三人の発表者の方々から、さしあたっての発表原稿をお送りいただきました。一括して、お送りします。

一読した印象では、とても面白くスリリングでした。何よりもまず、三人の記述内容に高い程度の共通性が認められます。その意味では、大きくまとまった発表になるものと期待できます。あるいは、「まとまりすぎていて、論点が偏っている」と見る人もあるかもしれないですね。しかし、この「偏り」が、議論の適切な呼び水になるとも、期待できそうです。以下のような、議論の「共通性」(1)(2)と「偏り」(3)を見いだすことができると考えます。

(1) 今井会員と藤岡会員に共通するのは、大学教育における知の根底的見直しという論点である。つまり、在来の狭く偏った「学問知の伝達」をめざすカリキュラムから、全人格とかかわる「ホーリスティックな知」を大切にする

(このような形で教養教育、リベラルエデュケーションなどを再構築する)カリキュラムが考えられている。

(2) 今井会員はカリキュラム論に焦点づけ、赤堀会員は授業論に焦点づけ、藤岡会員はFD論を梃子にしてカリキュラム論と授業論の双方に目配りをしておられる。知の根底的見直しによる「カリキュラム改革」は、一方的な伝達ではなく、学生の自発性・活動性・能動性を生かした「授業法の改善」に結びつかなければならない。さらに、「授業法の改善」は、些末な技術主義にとどまるまいとすれば、この改善を方向づける一定の理念のもとに、「カリキュラム改革」と結びつかなければならない。加えて、授業改善論とカリキュラム改革論は、この二つを担うべき大学教員集団自身の相互研修(FD)に関する論によって媒介されなければならない。この意味で、三人の発表は、強い相互補完性と統一性をもっている。

(3) たしかに、在来の大学教育の在り方(知の伝達)は、根底的な危機にさらされている。知の根底的な見直しによるカリキュラム改革、授業改善は、不可避かつ不可欠である。しかし、この危機を、より多くの学生を効率的かつ機能的に教育し、一定の学力水準に到達させるという意味での「学校化」によって救済する必要はないのだろうか。

(1) 少子化のもとで急速に進行した高等教育の大衆化によって、ユニバーサル化段階を迎えた我が国の多くの大学では、かろうじて入学した学生たちを脱落させずに卒業までこぎつけさせることが、たんに教育上・社会責任上の課題であるばかりではなく、なによりも経営上の問題である。

(2) とかく基礎能力や意欲に欠けがちな学生たちを、短時間で膨大な知識量からなる今日の高度な科学の水準に到達させるためには、能力や意欲の欠如を補完するような、きちんとした基礎教育(場合によっては補習教育)を施すことが不可欠であると考える人も多い。

以上の諸点に留意してみますと、この討論では、活発で生産的な議論の展開が十分に期待できると思います。楽しみにしております。よろしくお願いします。

2 ホリスティック教育の観点から見た大学のカリキュラム改革

今井 重孝(青山学院大学)

1. はじめに：なぜホリスティック教育なのか

17世紀の科学革命以降、学問の中心は科学が占めるに至っている。ところが、科学の人間形成機能については、今まで十分な反省がなされてこなかった。フンボルトは、学問が人間形成に寄与すると主張したが、彼の言う学問は、古典学であった。自然科学がいかなる人間を陶冶できるかあるいはするかについては、今なお明確な認識が得られていない。だからこそ、ブルーナーは、『教育の過程』の中で、

「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができるという仮説からはじめることにしよう。これは、教育課程というものを考えるうえで、大胆で、しかも本質的な仮説である。それと矛盾する証拠はなにもないどころか、それを支持するかなりの証拠が集まっている。」⁽¹⁾

と主張することができたのである。ブルーナーはピアジェの発達理論に依拠してこうした考え方を提起し、学問(=科学)中心カリキュラムは1960年以降の世界のカリキュラムをリードすることになった。この思想は、現在の日本の教育課程を基本的に支えているといってよい。とはいえ、人格的に問題のある科学者が、とてつもない発明により人類を危機に陥れるというのはSF小説のテーマとしてはよく取り上げられていた。現在では、科学の専門分化が進み、科学者は、科学的真理の追究を至上価値として追求するあまり、生命倫理の問題とコンフリクトに陥ることが誰の目にも明らかとなっている。自然科学は人格者を形成するとは限らないわけである。この事実は、ブルーナーの仮説の問題性を明るみに出すことになる。

日本では、14歳や17歳の少年の理解を絶するような犯罪が行われ、少年法の強化が話題となっている。しかし、現

在の教育課程に全く責任はないのであろうか。神戸の少年Aが、殺人を「実験」と表現していたことは、ブルーナーの考え方と無関係なのだろうか。自然科学の実験は、感情を殺して客観的に対象を「モノ」として観察するところに成立するものである。小学校からの教育がこうした「心性」ののっとなって行われ、生命を感じたり、生命に感動したりすることが排除され続けていたとしたら、そうした教育を受けた子供が、感情を殺すすべを身につけ、「殺人」すら実験として表現できるようになりうる、ということはないのであろうか。これは、推測にすぎない。しかし、生命との共感を豊かに経験した子供が、そうでない子供に比べて、罪の意識なく殺人を犯しにくいということは、我々の「共通感覚」が首肯できることではないか⁽²⁾。もし、ブルーナーの仮説が誤っていたら、教育はとんでもない誤りを犯していることになる。ブルーナーの仮説が誤っていることを理解させてくれるのは、シュタイナーの発達段階論である⁽³⁾。シュタイナーは、歯が生え替わる時期（7歳頃）と思春期（14歳頃）に子どもには大きな発達段階上の節目があり、0歳から7歳までは、意志の教育の時期で、子どもは、体や感覚を大人の模倣をしながら使用することにより、意志の形成がなされ、7歳から14歳の子どもは、芸術的活動やイマジネーションを通してまた教師の権威ある人格を通して感情の育成がなされ、14歳になってはじめて概念による思考力の育成が可能になる、と主張している。つまり、科学の教育は14歳以上の子どもにはふさわしいけれども、それ以下の子どもには、客観的な科学ではなく生物への共感、生命への畏敬などを教えるべきと言うのである。科学の構造ではなく、生命ある自然との交わりが、重要であるというのである。そうした教育の後ではじめて科学の学習が可能になるわけである。この考え方は実験心理学的に検証されているとはいえないかもしれないが、700校以上ある世界のシュタイナー学校での実践によって実証されているともいえる⁽⁴⁾。現在叫ばれている、「心の教育」の問題性は、こうした発達段階を無視して、すべてが14歳以上の子どもであるかのように知的に道徳を教え込もうとしたり、あるいは形式的に「君が代」を歌わせようとしたりするものであるが、これで本当に「国を愛する」気持ちが育成され、「心の教育」が行われるのであろうか。シュタイナーの説が正しいとすれば、教師自身が「君が代」を心から尊重し喜んで歌うことが何よりも小学生には、「心情教育」になるということになる。強制されたのでは、「いやいや」歌うという心情が教育されることになりかねない。

現在の様々な教育問題の根元には、意志・感情の発達段階への配慮を欠いた過るブルーナー仮説が背景にあるというのが本報告の立場である。

付言すれば、ブルーナーの思想を支えているピアジェの発達段階論は、あくまで、知能の発達の観点から構成されたものである。ピアジェの道徳的判断の発達段階における他律の道徳から自律の道徳への発展も、判断力の発達であって、道徳的感情の発達が問題にされているわけではない⁽⁵⁾。「我思う」という思考の中に存在の根拠を見だし、理性を強調し、合理性を称揚する近代の知は、小学生に学問知（＝科学知）を教えるというブルーナーの思想により極まったといえるだろう。そこには、感情も意志も理性に従うことが前提とされている。しかし、その問題性は、社会全体における自然破壊の問題、教育における青少年の異常とも言うべき犯罪に象徴的に示されているように見える。科学の陶冶価値は年齢段階に応じて慎重に扱う必要があることを改めて認識する必要があるだろう。意志と感情と思考をバランスよくトータルに発達させるというホリスティック教育の考え方が必要とされるゆえんである。

2. 大学カリキュラムとホリスティック教育

大学カリキュラムの中核をなしていた中世の自由七科あるいは、その淵源であるフマニタスやパイディアの概念は、いずれも人間形成理念であり、ホリスティック教育であった。

「それ（＝パイディア）は、精神がじゅうぶんに発達してそのあらゆる素質を花ひらかせた状態、人間が真に人間らしくなった状態である⁽⁶⁾。」とマラーは述べている。またローマ最大の教育家クインティリアヌスは次のように述べている。

「ここでは、完璧な弁論家を育てるのが目標なのですが、『よき品性の人』でなければそれたりえないのです。それゆえ弁論家にはただはなす能力が卓越しているだけでなく、精神のあらゆる徳性を備えていることを要求するのです⁽⁷⁾。」

17世紀において科学革命が起こったとき、大学カリキュラムと人間形成の関係は齟齬をきたすことになった。モノの法則を探究する科学は、物質世界の目に見える現象を客観的に把握することを至上命題とし、意識や主観や価値判

断は科学から排除されていくことになる。価値判断と密接不可分な人間形成の理念は、ここに学問から抜け落ちてゆくことになる。こうした科学と人間形成の分離の危機を克服する試みがフンボルトの新人文主義理念による新しい知の再興の試みでありベルリン大学の創設であった。

フンボルトは、17世紀に起こった新しい科学によってではなく、かつて人間形成理念と密接な結合を実現していたギリシャの古典学を学ぶことによって、この危機を乗り越えようとした。ある意味では、科学がもたらしたはじめた人間形成の真空地帯を、ホリスティック教育の理念を呼び戻すことにより、再び満たそうとしたわけである。このフンボルトの理念は、その後自然科学の発展興隆によって弱められて行くが、この理念の余韻は、現在もなお、ドイツの *allgemeine Bildung*、イギリスの *General Education*、フランスの *culture générale*、アメリカの *Liberal Education*、日本の一般教養、一般教育にも受け継がれている⁽⁸⁾。戦後の日本の一般教育は様々な問題点が指摘されはしたが、こうした高邁な人間形成の伝統につながるものであった。1991年に行われた「大学設置基準」の大綱化は、本来的には、専門教育と教養教育の有機的統合を目指したものであった。新しい人間形成理念の構築が、「大綱化」による大学間の競争によって生み出されることが期待されたわけである。では、実際に行われたカリキュラム改革はどうであったのか。

3. 大学カリキュラム改革の現段階

現在進行中の日本の大学のカリキュラム改革は、大学基準協会などの全国調査を参考にして見てみると⁽⁹⁾、以下のような共通の動きが見られる⁽¹⁰⁾。

(1) 専門科目と教養科目の仕切がはずされた結果、科目区分が多様化するとともに、専門基礎科目が重視され、その分従来の一般教養科目の卒業要件単位数は減少傾向にある。

(2) 情報基礎科目が充実し、外国語科目のLL利用など実用志向が強化されている形になっている。こうした実用志向の流れは、資格に関わる科目の導入、文章表現力に関わる科目の開設、インターンシップの導入なども連動している。

(3) 開設される選択科目の数が増加し、選択自由単位数を増やす傾向が見られる。

カリキュラム用語を使えば、三番目の改革動向は、カリキュラムの三要素である、社会、学問、学生のうちの学生の興味、関心に配慮したものと見ることができる。二番目の改革動向は、社会の要請に応えたものであり、一番目の傾向は学問の要請に応えたものである。

一番目の傾向は、学問中心カリキュラムの強化であり、専門化の方向を向いている。それに対して、社会と学生の要請に応えようとする新しい傾向は、学問中心カリキュラムに修正を迫るものであるといえる。元来は、専門化を補うものとして教養科目が想定されていたのであるが、その教養科目自体は、学問中心カリキュラムに則って構成されていた。今時の改革動向は、こうした従来の教養概念を、学問中心から解き放ち新しい教養を模索したものと評価することができる。

近年の日本の大学カリキュラムの改革動向を、こうした観点から整理したとき、今後のカリキュラムの進むべき方向がほの見えるように思われる。結論的に述べれば、現在始まったカリキュラムの実用化の流れは、学問知(＝科学知)の再検討を意味していると把握しなければならない。それは単にモード1からモード2への変化⁽¹¹⁾にとどまらず、現在の学問知が、「モノ」の知識を基盤にしているために、社会や人間にとって学問知(＝科学知)の持つ意味を問えなくなっていることへの反省なのである。現在、大学カリキュラムにとって必要とされているのは、一部で強調されているような従来の学問知を前提とした基礎学力の不足の解消ではなくて、学問知自身の再検討なのである。学問知(＝科学知)にとどまらずシステム論のいう反省知(Reflexion)⁽¹²⁾あるいはかつて経験カリキュラムにおいて強調された生活知など知の多次元性が認識されなくてはならない⁽¹³⁾。

4. 大学カリキュラムの方向性

従来の大学教育は、学問知、科学知あるいは学問的方法、科学的方法を教えるものだと考えられてきた。しかし、科学の理念型にもっとも近い物理学や化学においても、核兵器や遺伝子工学など倫理と関連する問題が指摘されているし、観察者を除いた客観性はないことや、散逸構造の存在などが指摘されてきている。従って、科学自身を

今まで以上に開かれたものとして考えなければならないだろうし、科学概念自身を再検討しなければならないだろう。こうした流れを前提にすると、自然科学といえども、反省知や生活知の要素を組み込んでいかなざるをえなくなっていると考えられる。

ましてや、社会科学、人文科学においては、客観性や実証性だけでとどまることはできない。自然破壊や医療倫理などの関連でも明らかなように、人間の生活上の価値判断が必要とされてきているのである。こうした努力は、たとえば、橋本努のような若き社会学者にも見られるようになっている⁽¹⁴⁾。

こうした学問自身の変化と並んで、大学教育はあくまで人間教育であることを再認識する必要がある⁽¹⁵⁾。そのために、大学のカリキュラムは、学問の要素のみならず、社会人としての準備に対しても十分配慮することが必要である。学者の準備教育によって人間形成の教育が行えるのであれば従来のやりかたでもよいであろうが、それでは不十分であることがはっきりしているとすれば、学者になる少数者のための教育ではなく社会人になる多数者のためのカリキュラムが改めて構想されるべきであろう。

ここで鍵となる概念が「ホリスティック教育」なのである⁽¹⁶⁾。

その観点から大学カリキュラムの原則について述べておこう。

(1) 専門教育そのものの中にも学問知以外の反省知、生活知の要素を入れる。

(2) 専門基礎教育をコア・カリキュラムとして構成する。

(3) 教養的教育の中に、社会人としての資質を3領域選択必修カリキュラムとして組む。自己との関わり（芸術、身体運動、メディテーション…身体知、暗黙知）、他者との関わり（エチケット、コミュニケーション、倫理、異文化…生活知）、社会との関わり（社会学、法律、政治、経済、エコロジー…反省知）。

現在の日本の大学カリキュラムは、専門教育の部分と専門基礎教育の部分と教養的教育の部分に区分することができる。専門教育については、その専門が自然科学系か社会科学系か人文科学系かによってありかたが異なっているが、それぞれの学問的な専門知だけを教えるのではなく、その専門知が社会や人間に対していかなる役割を果たすのかについての知や、専門家として社会に出た場合に必要とされる実践的な知識なども専門カリキュラムの中に取り込んでいく必要があるであろう。大衆化以前の大学のように研究者の養成を第一目的にして済む時代と異なり、大多数が社会人として巣立つ現状に対応するためには、研究者の養成ではなく、社会人としての専門人の養成が目指されなければならない。そして社会人・専門人はまずもって人間である以上、人間形成を目指した専門教育カリキュラムを構築する必要がある。科学自身の性格が変化しつつある現在、専門教育は学問教育に特化し、人間形成は教養的教育にお任せするという姿勢は許されないだろう。

次に専門基礎教育であるが、現在は、専門教育に必要な学問的基礎知識、あるいは、多少幅広く学部教育に共通の基礎知識などの形で開設され、実質的には専門教育の強化の役割を果たしていると見られる。しかし、専門基礎教育は単に、専門研究者養成の基礎教育ではなく、社会人としての専門人養成の基礎として再編成する必要があるだろう。たとえば、生命倫理、環境と人間、チームワーキング、リーダーシップ、組織運営、プレゼンテーションなどをコアとして想定できよう。

最後に教養的教育の部分であるが、この部分では、資格関係の科目が増加していること、情報関係の科目が増加していること、実用的な語学科目が増加していること、課題解決的なテーマが増加していること、をほぼ共通の傾向として指摘できようが、こうした実用志向にとどまらず、教養的教育においては、ホリスティックな人間形成理念に基づいたコアカリキュラムを組む必要があると見られる。この観点からして現在の大学カリキュラムに欠けることの多い、自己との関わり、他者との関わりに、社会との関わりを加えた三つの領域から、特定単位数を選択必修にする方式がたとえば考えられる。従来の人文、社会、自然という学問の研究対象領域別の区分ではなくて、学問知（＝科学知）以外の身体知や生活知、反省知を領域として立てているところにこの構想の新しさがある。

ここで、コア・カリキュラムについて若干付言しておこう。コア・カリキュラムは元来は、中等教育において20世紀前半のアメリカで構想されたものであるが、ハーバード大学で1970年代の終わりに、文学と芸術、科学、歴史研究、社会分析、外国文化、道徳理論からなるコアカリキュラムが導入されて以来、大学においてもしばしば用いられるようになった。1991年の大学設置基準の大綱化以降、人文科学・社会科学・自然科学の三分野から選択必修にする方式から新しい知識区分に基づくコア・カリキュラムへと改革したハーバード大学のひそみに倣ってか、日本でも共通に

取る科目群などについてコア・カリキュラムの名称が用いられるようになる。この伝統を受けてここではコア・カリキュラムの言葉を使用している。

5. 学問知、反省知、生活知、身体知

本小論においては、学問知（＝科学知）、反省知、生活知、身体知といった知の区別が重要な役割を果たしている。ここで、それぞれの知の内容をルーマンのシステム理論に依拠しながら説明しておきたい。

ルーマンのシステム論によれば、社会システムは、1800年頃を境として、学問システム、教育システム、経済システム、宗教システム、法システム、家族システムなどに分化してゆくと言われる⁽¹⁷⁾。それぞれのサブシステムは、相対的に独立しており、社会は中心不在の状況となる。こうした事態は、経済システムは株価の変動に見られるように政治的な対応を越えて独自の運動をしていることや、教育システムが自己成長によりますます肥大化する現象を前にすると説得力がある⁽¹⁸⁾。この図式に従えば、学問システムとして蓄積されていく知と、教育システムや経済システム内部で蓄積されていく知が区別されることになる。知は、真理か真理でないかを実証的にあるいは実験的に、あるいは演繹的あるいは帰納的に確証されることにより学問システムに組み込まれていく。ここでは、科学がモデルとされている。各システムの反省知は、学問システムの分化に従い科学的な知へと発展しようとする。人文系、社会系の知の科学化への要求はこうした文脈で現れてくる。しかし、反省知は学問知に解消しきれるものではなく、独自の知の形態として別途蓄積されていく。たとえば、教育においては、教育実践において経験的に蓄積されていく知などが科学とは別に存在している。この知を非科学的として切り捨てるのではなく、反省知という独自の論理を持つ知としてその存在意義を認めようというのが、この小論の立場である。科学的知を知の一つとして相対化しようというわけである。

システム論では、サブシステム内に蓄積される知が反省知ということになる。従来の経験知や実践知という知の区分と異なる点は、反省知においてはシステム連関が考慮されているという点にある。実践知でも経済実践と教育実践の実践知は当然異なるわけであり、この区別はシステム論においては、きわめて重要な区別となる。

さて、社会システムは、サブシステムという大きなコミュニケーション連関として現出しているわけであるが、社会システムはさらなるシステム要素として相互行為システムを持つとされる。二人あるいは三人あるいは八人とかの対面的なコミュニケーション連関がこれである。このコミュニケーションは、時に経済的コミュニケーションであったり、教育的コミュニケーションであったりするわけであるが、それ自身が特定のサブシステムに属しているとは限らない。教育システムにおける学級のように特定のサブシステムに所属している場合もないわけではないけれども。生活の中でのコミュニケーション関係はこうした相互行為システムとして位置づけることができる。この対面的な相互行為コミュニケーションによって蓄積されていく知が生活知と呼ばれるものにほかならない。

システム論においては、社会システムと心的システムが区別される。社会システムはコミュニケーションを要素とするのに対して心的システムは意識を構成要素とする。社会システムにとって個人の内面はブラックボックスであってアクセス不能であり従って、システムの環境となる。ルーマンのいう心的システムは意識化された部分に重点があるが、意識化されない部分の知もありうる。その一部が身体知であり、これは、ポラニーのいう「暗黙知」⁽¹⁹⁾に近いものである。教育学の関連では、竹内敏晴の演劇的实践⁽²⁰⁾がこの身体知に働きかけるものとして挙げられよう⁽²¹⁾。自転車の乗り方を体が覚えていること、あるいは泳ぎ方を体が覚えていることが身体知の一例である。

こうした多様な知の形態を踏まえて大学教育を再構築するという発想こそが、今求められているのである。

6. ホリスティック教育とは

ホリスティック教育とは、「つながり」と「バランス」と「包括性」を特徴とする教育である⁽²²⁾。具体的には、思考と感情と意志のつながりとバランス、心と体のつながりとバランス、自己と自我のつながりとバランス、個人とコミュニティのつながりとバランスを求める教育である。

「包括性」とは、

トランスミッション（伝達）としての教育と

トランスアクション（相互交流）としての教育と

トランスフォーメーション（変容）としての教育が

排他的な関係ではなく、包含関係にあることを意味している。伝達としての教育とは、従来の大学で典型的な講義形式の授業であり、学問知の伝達が目指されている。相互交流としての教育は、近年、大学審議会答申で強調された「双方向」授業である。学生からのフィードバックを授業に組み込む方向で行なわれた京都大学の公開授業⁽²³⁾はこれに当たろう。三つ目の変容としての教育は、既知の知識ではなく、未知の課題に向けて教師と学生の双方が努力しお互いに変容していくことが想定されている。学生と教師の双方がともに未開拓の真理の方向を見やりながら共同に研究していくイメージである。

ホリスティック教育の運動は、1926年のスマッツ『ホーリズムと進化』を思想的出発点としているが、具体的な運動としては新しく1988年に、「ホリスティック教育レビュー」がアメリカのロン・ミラーを中心として創刊され、1990年にはホリスティック教育ヴィジョン宣言が起草されている。1991年に第一回ホリスティック教育国際会議が開催され、1996年に「季刊 ホリスティック教育」が創刊された。1997年には、日本ホリスティック教育協会が設立されている。1998年には、日本で「ホリスティック教育研究」が創刊（年一回）された。

教育思想の流れとしては、フレーベル、シュタイナー、フレイレ、ケアリング教育学、「実存主義と現象学的」教育学の位相から、デューイ、ピアジェ、コールバーグやポピット、スキナー、ブルームまでを包括しようとしている。

7. 考えられる疑問への反論と補足

以上のような提言に対しては、文科系においてはともかく、とりわけ理系においては、学生の基礎学力が問題となっている現在、ますます、学力低下が進み、日本の大学教育は壊滅的な打撃を受けることになりはしないか、といった疑問が投げかけられよう。

これに対しては、次のように考える。

とりわけ工学部などの場合は、もっとも基礎学力問題が先鋭化すると見られるが、工学部教育の在り方を二元化するのが現実的であるように思われる。いわゆる学問的な専門教育に関しては、修士課程の2年間をも射程に入れた形で考えて、学部4年間で卒業する学生に関しては、自由選択単位数を大幅に拡充して、学科卒でなく学部卒というルートを開くことにする。専門教育は、大学3年から修士の2年までで行い、大学の1、2年の間は、上に述べたような教養的教育や専門基礎教育を行うことにする。3、4年生の段階で選択を多くし、結果的に、専門的なコースと社会に出る教養的コースにわかれるようにするのがよいと思う。

8. 九州大学を中心とする文学部のコア・カリキュラムについて

平成11年度、文部省の委嘱により、コア・カリキュラムの研究・開発が、(1)教養、(2)文学、(3)法学・経済学・商学、(4)理学、(5)工学・農学、(6)医学・歯学、の六分野で実施されたが、こうした専門分野ごとのコアカリキュラムを構築する方向で、カリキュラムのホリスティック化をはかるのが日本の場合現実的であると思われる。ちなみに文学部のコア・カリキュラムを見てみよう⁽²⁴⁾。「思考力・表現力」の養成、「基本的素養」の養成、「総合的視野」の養成を三本柱として、

I 案

各科目群より6単位以上、総計20単位以上を履修すること。

II 案

- 1、「思考力・表現力」の科目群から4単位以上を履修すること。
- 2、「基本的素養」、「総合的視野」の両科目群から計16単位以上を履修すること。
- 3、総計20単位以上を履修すること。

III 案

- 1、「思考力・表現力」の科目群から4単位以上を履修すること。
- 2、「基本的素養」の科目群から12単位以上を履修すること。
- 3、「総合的視野」の科目群から4単位以上を履修すること。
- 4、総計20単位以上を履修すること。

が提案されている。また、設置する科目として、

(1)「思考力・表現力」科目群

□論理的思考の養成：「批判的思考」、「ロジック」、「基礎演習」

□表現力の養成：「文章表現」、「日本語表現法」、「アカデミック・ライティング」、「パブリック・スピーキング」

(2)「基本的素養」科目群

「哲学の世界」、「現代の思想」、「現代と倫理」、「歴史の世界」、「文学の諸相」、「心の研究法」、「脳の科学論」、「現代の科学」、「人間と社会」、「比較文化論(1)」、「比較文化論(2)」、「文化遺産」、「アジアと日本」、「ヨーロッパ世界」、「芸術と文化」、「言語と文化」、「宗教の現在」

(3)「総合的視野」科目群

「宇宙科学論」、「生命論」、「人間の研究」、「環境問題」、「現代文明論」、「マス・メディア論」、「情報文化論」、「情報処理と現代社会」、「記録保存と現代」、「現代と都市問題」、「現代家族論」、「ジェンダーと文化」、「福祉」

が提起されている。

このコアカリキュラムの提案をどう評価すべきであろうか。この構想においては、文学部全体に共通のコアとして、「思考力・表現力」と「基礎的素養」と「総合的視野」の三つの柱を立てているわけである。従来の「人文」「社会」「自然」とは異なった分類であり、対象による区分ではなく、基本技能としての思考力・表現力、基礎領域としての「哲学」「思想」「倫理」「宗教」「歴史」「心理学」「脳科学」「科学論」「比較文化論」「地域社会論」「芸術論」「言語論」といった領域の選択と、問題のアプローチの併用といった形を取っている。基礎力と幅の広さと学際的問題解決力から構成されるコアはそれなりに考えられているといえる。しかし、学際的レベルをどこまで越え出ているかといえば、従来の学問中心カリキュラムの域を脱していないといえるだろう。表現力において、「身体表現」が含まれていないことにそれは如実に現れている。とはいえ、総合的な問題解決の授業が、学問知のみならず反省知、生活知も射程に入れてなされるとすれば、そして、基礎領域も学問知、反省知、生活知、身体知を総合した形で講義されるとすれば、ホリスティックなカリキュラムに限りなく近づいていくことになる。こうした新しいコア・カリキュラムの形成が緊急に必要とされているといえる。

注

- (1) J. S. ブルーナー著、鈴木祥蔵・佐藤三郎訳『教育の過程』（岩波書店、1963年）。
- (2) 「新しい生命論が教育学を変えるーオートポイエーシス…今井重孝」、平野勝巳『生きるためのサイエンスー生命論パラダイムの現在』（人文書院、1999年）所収。
- (3) 広瀬俊雄『シュタイナーの人間観と教育方法』（ミネルヴァ書房、1988年）。
- (4) 今井重孝「シュタイナー教育と創造性」『季刊ホリスティック教育』第5号。
- (5) J. Piaget : The Moral Judgment of the Child(New York, 1962)。
- (6) H. I. マルー（横尾壮英他訳）『古代教育文化史』（岩波書店、1985年）120頁。
- (7) クインティリアヌス（小林博英訳）『弁論家の教育1』（明治図書、1981年）22頁。
- (8) 今井重孝「大学カリキュラムと人間形成」『東京工芸大学工学部紀要』Vol. 19 No. 2 1996 pp. 1-8。
- (9) 青木宋也・志村悦二郎編『大学改革を探るー大学改革に関する全国調査の結果からー』JUAA選書5<大学基準協会監修>エイデル研究所、1996年。
- (10) 今井重孝「大学カリキュラムの改革動向」『経済学教育』第17号、1998年、pp.27-28。
- (11) ギボンズ編著、小林信一監訳『現代社会と知の創造ーモード論とは何か』（丸善ライブラリー、1997年）。
- (12) シュリーヴァー編著、馬越徹・今井重孝監訳『比較教育学の理論と方法』（東信堂、2000年）参照。社会学者のニクラス・ルーマンは、現代社会は、教育システム、経済システム、法システム、家族システム、学問システム、宗教システムなどが機能的に分化し、学問システムにおける学問知とは別に、各システム内部において

システムの作動に役立つ反省知が蓄積されていくと言う。これは科学的、客観的な学問知とは異なる実践的な知である。教育に即して述べれば、教育科学とは別に、日常的な教育実践を導く経験的な智慧の蓄積があるわけで、これが反省知ということになる。Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schorr : Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (Suhrkamp, 1988) 参照。また、本稿の「5. 学問知、反省知、生活知、身体知」を参照。

- (13) 今井重孝「カリキュラムにおける『知識』の再検討」『カリキュラム研究』第2号、1993年。
- (14) 橋本努『社会科学の人間学－自由主義のプロジェクト』（勁草書房、1999年）
「高度知識社会を生き抜くために必要な自由主義のフロンティア精神というものを探り出し、『来るべき新たな人間』の理念とその社会構想を描いてみたい。」（同書、i 頁）
- (15) 今井重孝「教養教育の理念－国際比較の視点から」有本章編『高等教育研究叢書』48、1998年「まことに、人間形成こそが、人間性こそが、学問性・科学性と並ぶ大学の柱でなければならない。そのためには、ホリスティックな人間形成を追求し続けたリベラル・エデュケーションの流れを、現代におけるホリスティックな人間形成理念として再興することが必要とされている。
そのためには、現在の日本の大学カリキュラム改革の方向のように、単に資格や社会に出て役立つ語学やコンピュータなどの技能にとどまらず、社会人としての必要性和、知育にとどまらない全人的な教育を、教育科目としてのみならず、各授業科目内部においても考慮する必要があるといえよう。」（25頁）
- (16) 吉田敦彦『ホリスティック教育論』（日本評論社、1999年）195頁。
- (17) 各サブシステムの特徴を簡潔に把握するには、Niklas Luhmann : Ökologische Kommunikation (Westdeutscher Verlag, 1988²) が便利である。
- (18) 教育システムの相対的独自性に着目するルーマン以外の諸研究については、今井重孝「比較教育学方法論に関する一考察『一般化』志向と『差異化』志向を軸として」『比較教育学研究』第16号、1990年を参照。
- (19) マイケル・ボラニー著、長尾史郎訳『個人的知識－脱批判哲学を目指して』（ハーベスト社、1985年）。
- (20) たとえば、竹内敏晴『癒える力』（晶文社、1999年）。
- (21) 竹内の身体知の把握を示す上で、子ども達が今頻繁に口にする「ムカツク」という表現に対する彼の解釈を挙げておこう。彼は言う、「ムカツク、とはからだにとってなにか？ 第一に胃のあたりが気持ち悪く、吐きたくなってくる状態であろう。それならとりあえず吐き出してしまうばスッキリするわけだが、そこまで『からだ』がはっきりしていない。結局、吐きたい感じはあるのだけれども吐かない、あるいは吐けない、という『からだ』がそこにある。…この考え方をかりてみれば『ムカツク』とは、主体が事態を受け入れもせず、また拒否することもしない状態を表現していることになる。」（竹内敏晴『ことばとからだの戦後史』（ちくま学芸文庫、1997年、34頁）付言すれば、この解釈は、戦前の「腹が立つ」、戦後すぐにはやった「頭にくる」との対比で説明がなされている。
- (22) ジョン・P. ミラー（吉田敦彦他訳）『ホリスティック教育－いのちのつながりを求めて』（春秋社、1994年）。
- (23) 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、1997年。
- (24) 九州大学『コア・カリキュラムの研究・開発＜報告書＞：21世紀の文学部教育に向けて』2000年3月。

3 大学の授業改善の整理と共有

赤堀 侃司（東京工業大学）

本小論は、大学の授業改善に向けて、実証的な事例を踏まえて、問題点と同時に改善の方法について言及したものである。始めに、今日の大学授業の問題の所在について触れ、次に授業改善の具体的な方法と筆者の実践内容を述べ、最後にいくつかの課題について述べる。

1. 問題の所在

1) 未知の追求と既知の伝達

授業形式で比較されるのは、ゼミ形式と講義形式の違いである。ゼミ形式と講義形式の最も大きな違いは、その内容が未知であるか既知であるかということであろう。講義とは既知の内容を学生達に伝達する活動であり、いかに理解しやすく伝達するかという方法の探求が、大学教員にも求められてきたことが、今日の大学の授業改善の問題の発端と言える。既知の内容をどのように伝えるかという機能は、未知の疑問や追求をするゼミの機能と本質的に異なっている（赤堀、1998）。本質的に異なる活動をいかに工夫したとしても、教員も学生も満足感のある授業は無理ではないかという疑問もある。

したがって問題の所在の第一は、未知か既知かという違いであろう。探求か伝達かという違いであるが、いかに既知の伝達を未知の探求過程に変換するかという視点もあるし、多様な工夫によって伝達する方法を変えるという視点もある。いずれにしても、既知の内容をいかに興味深く伝達できるかという問題点である。

2) 現実世界との連携

授業改善が求められてきた背景の一つが、大学で学ぶ内容と現実世界で生かされる知識との間のギャップの大きさの指摘である。これは難しい問題で、世の中で役立つ知識のみを大学で教えるのは、本来の大学の機能ではないという考えもある。当然の考え方であるが、実際に学ぶ学生達の受け止め方が変化してきた。社会から隔離された知識を受けるのを回避する傾向が見られるようになった。現実の世の中と関わることに学習の意味を見いだすようになった。英文学の講義よりも、英語によるコミュニケーションの授業のほうに興味をもつようになった。確かに英語のコミュニケーションスキルを身につければ、海外旅行したときでも、会話ができる。コミュニケーションスキルのほうが、現実社会とのつながりが大きい。

同様に、コンピュータやインターネットの活用にも、興味を持っている。情報処理関連の授業科目には、多くの学生が履修を申告するという。インターネットを知らなければ就職ができないという理由だけでなく、本質的に社会とのつながりやコミュニケーションに関心があるからであろう。となれば、このことは伝統的な学問で社会とのつながりの薄い授業科目に、なかなか興味を示さないという問題が生じる。英会話やコンピュータという実学的な授業に関心があることはいいとして、その他の学問にも興味を持たせるにはどうすればいいかが、問題点として挙げられる。

3) 学生の興味と関心

現代の若者は個人主義であるという。ある女子大の情報処理の授業で、表計算ソフトを用いた成績処理の授業を行ったが、少しも関心を示さなかったという。そこで、その教員は、ダイエット計画を立てようというテーマで授業を計画したところ、学生達はきわめて熱心に活動し始めたという。食品のカロリーのデータベースにアクセスし、その値を用いて一日の食事のカロリー計算をし、複雑な計算をしながらダイエット計画を立てたという。女子大生にとってダイエットは最大の関心事だから、確かにその取り組みは説得力がある。ダイエット計画のみならず、現代の学生は、自分に関心があり、自分との関わりの中で、学習の意味を見いだしているのではないだろうか。

このように個人の興味と関心を優先するという傾向が、見受けられる。集団がどうかというよりも、自己対話と呼ばれるような、その本人にとっての意味が大切と思っているようである（Coolbs S. I. & Smith, I. D., 1998）。しかし大学の授業は、当然ながら個人に関する科目のみで構成されてはいない。このような科目に対する興味や関心をどう引き出したらいいのであろうか、これも問題点として挙げられる。

以上のように考察すると、自己や社会と関わりのない切り離された知識を伝達する授業スタイルに問題があるとも言える。これをどのように改善するか、その試みのいくつかを以下述べる。

2. 大学の授業改善の事例の収集

1997年に筆者は多くの大学教員と共に、大学授業改善の事例集を作成した（赤堀、1997）。その動機は、筆者の経験が元になっている。上記で述べたように、少人数を対象としたゼミ形式では討論が中心であるから、教員自身が知

らないことも議論する研究の延長上にあるので、問題は少ない。問題は、多人数を対象にした大講義室の授業である。このような講義では、誰でも苦い経験を持っている。したがって公開はされていないが、多くの工夫があり実践されている。これらの事例を共有することが大学授業の改善において重要と考えたことが、動機である。

その方法は、帰納的に始めに実践事例を集めて、これをKJ法によって分類しまとめるという方法であった。その結果、①メディアの活用、②学習活動の導入、③テキスト・資料の改善、④課題の出し方、⑤学習機能の活用、⑥コミュニケーションの改善の6カテゴリーに分類して、24名の執筆者で65事例を収集することができた（赤堀，1997）。

この事例の分析の結果、

- (1)近年では、社会的な視点や学習する場の考えが反映されてきたこと
 - (2)認知的な学習論に基づく教育方法が導入されていること
 - (3)科目によって方法の違いも大きいこと
 - (4)教育方法の改善は教員自身の大きな課題であること
- などの知見を得た。

収集した事例の内容は既に報告しているので、本小論では省略するが、筆者が収集した上記の実践事例以外に、多くの大学で多様な試みが実践されている（例えば、私立大学情報教育協会，1998、伊藤・大塚，1999）。これらの事例では、上記の(1)や(2)で示した社会的な関わりや認知的心理学的な知見を反映しているケースが多い。例えば、ある大学の社会調査法の授業では、調査法の手法という切り離された知識のみを伝達するのではなく、実際の世の中の調査と同じように、チームを組んで調査をして結論を導くという方法を用いて、学習効果を挙げている。その社会との関わりを通して、学生達は社会調査法を身につけるのである。これは、現実社会における調査の方法がモデルになっている。このように学習スタイルも、今日の社会的構成主義の考えが反映されるようになった（例えば、Collins, A. & Brown, J. S., 1989, Jonassen, D. & Rohrer-Murphy, L., 1999, Lave, J. & Wenger, E., 1991）。

また上記の(4)で示したように、大学教員という研究者であると同時に学生を教育するという立場から、授業が活性化しない時は、自己の存在そのものを問われるような怖さを感じるという教員の声は、この授業改善の重要性を物語っている。しかし授業改善は、仕事ではあっても研究として認知されにくいという慣例もあって、なかなか広がらないのが現状と言える。この意味で、私立大学情報教育協会が、優れた実践に対して論文誌として掲載し、研究業績として評価する考えは注目に値する（私立大学情報教育協会，1998）。

3. 課題ベースの授業の展開

1) PBLによる授業

課題ベースの学習（Problem Based Learning, PBLと略す）は、大学で広がりつつある。医学部の授業スタイルで多く見受けられるが、PBLが様々な学部や大学院で見受けられるようになった。先に述べた社会調査法の授業もPBLの一形態と言えるが、PBLは文字通り課題や問題が先にある。従来の授業デザインの考え方は、知識を基礎から応用へと、ちょうど積み木のように積み上げる考え方がベースにあり、建物と同じように、土台から柱、屋根、壁の順に建築していくような、基礎的な知識を中心にして構成するというカリキュラムデザインであった。

しかし、PBLはそこに新しい考えを持ち込んだ。課題が先にあるという考え方である。そしてその課題は、先に述べた社会調査法のように、現実の課題を対象とするのである（赤堀，1998、Ashman, A. F. & Conway, 1997、Collins, A. & Brown, J.S., 1989）。例えば、医学部では本物の（Authentic）患者のカルテを学生に渡して、場合によってはグループでその病名を診断するという方法である。そのためには、学生達は基礎となる医学書を読み、討論をし、判断を下すことになる。その過程は、切り離された知識を単純に適用する過程とは、大いに異なる。現実の患者は、医学書に記載されているような単純な病気だけでなく、複合的な病気を持っていることが多い。また患者の病歴によっても、個人の特性によっても異なる。だから総合的に判断しなければならない。その知識を総合的にあつかう知識を重視しているとも言えるが、このような学習スタイルがPBLである。この意味で、小中高等学校で注目されている総合的な学習の考え方に近い（赤堀，1999）。いづれにしても、現実の課題や問題を出発点にしながら学習を進めていく考え方であり、基礎が始めにあって、問題や課題はその先にあるという伝統的な積み木のようなブロックモデルと呼ばれる授業デザインと、考え方が基本的に異なっている。このPBLの考え方をベースにした筆者の事例に

ついて、以下述べる。

2) 討論をベースにした授業展開

先に述べたように、講義形式とゼミ形式が根本的に異なることは、教員が正解を知っているかどうかにある。ゼミ形式で論文を読むにしろ学生が発表するにせよ、教員自身が正解をまだ知らない、少なくとも教員自身の本物の考えを話せることが、通常の講義形式と異なると言えよう。もし講義形式で、教員が知っていながら知らないそぶりをして学生に質問しながら知識を伝えるとしたら、教員にとって興味がわくはずはない。そこで改善の方法はいくつか考えられる。例えば、制作活動を中心にした課題追求の学習がよく見られる。しかしこのような制作中心の形態は、設備が必要である、学生数も限定される、科目が限定されるという制約がある。一般教養的な科目には、なじみにくい。

筆者が試みている方法は、課題ベースの方法である。この課題は教員が考えるが、教員も正確には知らないような課題を導入する。学会のシンポジウムのような形式を想定していただければ、わかりやすい。この課題を与えて、学生達に考えさせる。その課題について議論を中心にして授業を進め、最後に教員が資料や文献を提示して解説するという形式である。

その方法は、

- (1)テキストや資料があれば、始めに学生に与える
 - (2)あるグループを指定して、事前に資料を読ませて意見を発表させる
 - (3)もし集中講義のように事前に資料を読む時間がないときには、10分程度の時間を与えて、全員の学生に自分の意見をメモさせる
 - (4)この意見に基づいて、学生が質疑する
 - (5)教員は、シンポジウムの司会者のように本質的な内容をまとめる
 - (6)用意した資料や文献を解説する
- といった方法である。

この方法の長所は、

- (1)学生が課題意識を持つ
- (2)質疑応答が自然にできる
- (3)担当したグループは資料を事前に読む
- (4)授業の後半に教員が準備した資料や文献の解説を、かなり真剣に学生が聞く
- (5)教員自身が学生の意見や考え方の視点に、発見がある
- (6)課題が難しいほど、教員も真剣に取り組む

等である。この方法は、講義形式が基本であるが、課題をベースにしていること、学生に問題意識を持たせること、教員にとっても新鮮であり、効果的と思われる。

3) Web活用による討論支援

しかし上記の方法は、学生の立場から考えると、担当になった学生だけが資料を真剣に読んでくるが、他の学生は議論に参加するだけであり、これが問題点となる。そこで、授業の前後にこの課題に取り組むことができれば、その効果はさらに向上すると考えられるが、事前に読んだり授業後にさらに取り組むという方法は今日の状況ではかなり困難である。そこで、いつでもどこでも、この議論に参加できる環境を準備すればいいと考えて、議論をいつでも書き込めるようなインターネット上の掲示板を作成した。

上記のwebを使った授業改善の特徴は、

- (1)課題を元に討論すること
- (2)授業の事前と事後にも討論すること
- (3)担当したグループだけでなく、全員が参加できること
- (4)授業では、その課題の核心について議論できること
- (5)議論の履歴が記録されていること

- (6)協同学習を可能にすること
 - (7)時間と場所に制約されないこと
 - (8)複数の大学間でも可能であること
 - (9)知識が共有できること
 - (10)知識を伝達するよりも、学習する場を形成できること
- 等が特徴になり、はるかに学習の広がりが見られる方法と言える。

具体的な授業展開は、以下の通りである。前期15回の学部の「教育工学」の授業であるが、6回をこの討論授業として設定した。その討論授業の方法は、以下の通りである。

- (1)テキスト：市販テキストを用いる
- (2)課題：16課題を準備する
- (3)グループ：2名から4名程度で構成する
- (4)討論の方法：担当のグループが問題提起し、他のグループが質疑応答する
- (5)Web掲示板：始めに使い方を説明し、パスワードで書き込めるシステムを準備する
- (6)書き込み：個人で書き込む
- (7)1回の授業：3課題を討論し、解説する

図1に、実際のWeb掲示板への書き込みの例を示す。次にこの書き込みについて、統計的な分析を行った。6回の授業の前後におけるアクセスログは、総アクセス数722件で、時間単位のアクセス数、接続ホスト名、日毎のアクセス数と掲示板への書き込み数等の分析を行なった。その結果、以下のような知見を得た。

- (1)図2に示すように、「時間単位のアクセス数」では、授業後の10時から16時にかけて、また夜の20時から24時にかけての2つの時間帯に多くのアクセスがあった。
- (2)「接続ホスト名」では、大学のサーバからが339件で47.6%、商用プロバイダが373件で52.4%の割合であった。
- (3)「日毎のアクセス数と掲示板への書き込み数」では、授業日の前日である火曜日、授業当日の水曜日に多くのア

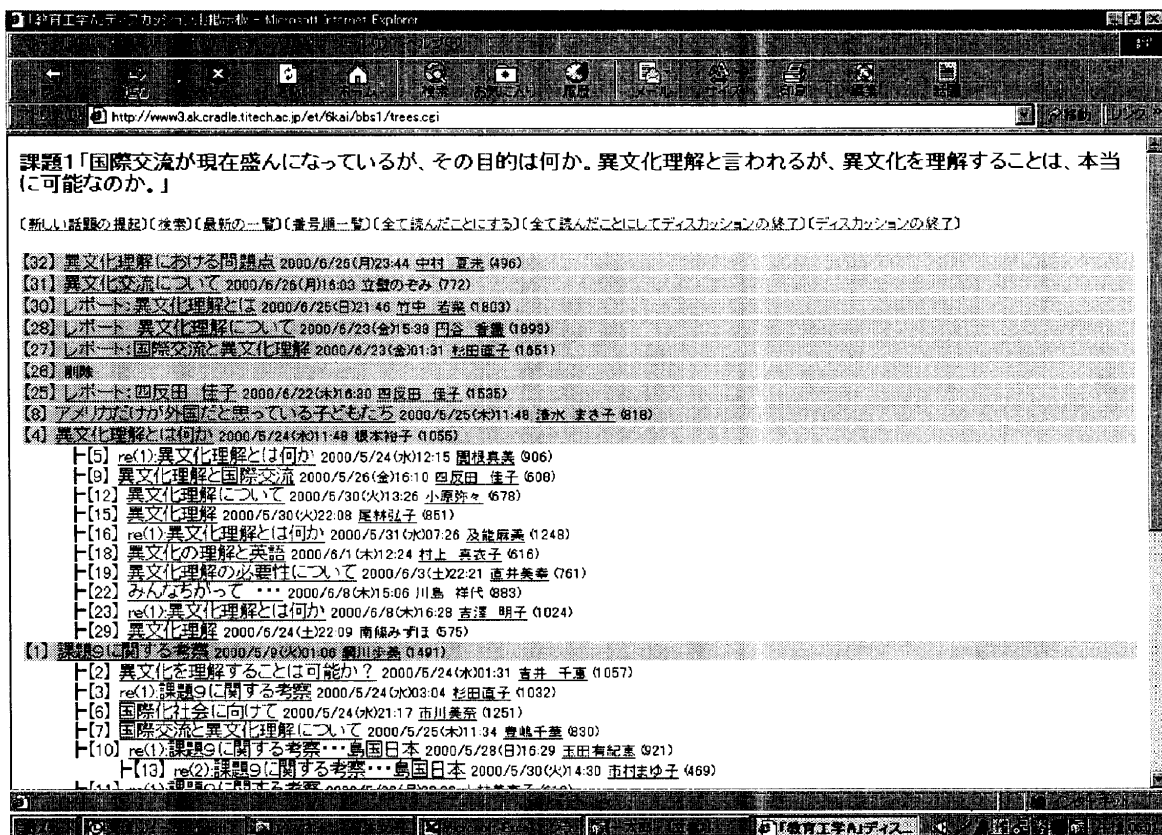


図1 Web掲示板への書き込み例

クセスがあった。また始めて2週目までは書き込み数はあまり多くなかったが、2週目以降には掲示板に対し定常的な書き込みがみられるようになった。

4) Web掲示板への書き込み内容の特徴

Web掲示板のツリー構造やカウンター機能などを用いて、以下のように量的な指標を用いて、書き込み内容の分析をした。

- (1)書き込み回数：個人毎の各掲示板に対する総書きこみ数
- (2)書き込み量：総書き込み文字数をバイト数で表した数
- (3)階層構造の深さ：書き込みに対する返信の階層的な深さ
- (4)閲覧数：書きこみに対する閲覧数
- (5)引用数：引用文として用いられた回数

他方、書き込みの文章内容に関して、(1)課題に対する問題意識、(2)内容の理解度、(3)文章力、(4)オリジナリティー、(5)他の意見に対する関わり方の観点にしたがって、質的な評価法を用いて分析した。その結果、掲示板の書きこみ内容に関する量的な指標と質的な指標について、以下のような特徴が見られた。

- (1)各課題間において興味・関心等にばらつきがあり、「活発な書き込みが見られた課題」と「活発な書き込みが見られなかった課題」の間では、「書き込み回数」、「階層の深さ」、「議論の盛り上がり」などに差が見られる等の、課題への「テーマ依存性」が見られた。
- (2)「閲覧数」については、早い時期に書き込みがなされたものほど「閲覧数」が多く、遅い時期に書き込まれたものは、少ない。書き込まれてからの公開日数が「閲覧数」に関係している。また、掲示板の「ツリー構造表示」の特徴から、画面上部に表示された書き込みほど「閲覧数」が多い傾向にあった。
- (3)「引用数」については、掲示板の利用に不慣れた学生が多いため、掲示板に設けた「引用機能」及び「引用」を使

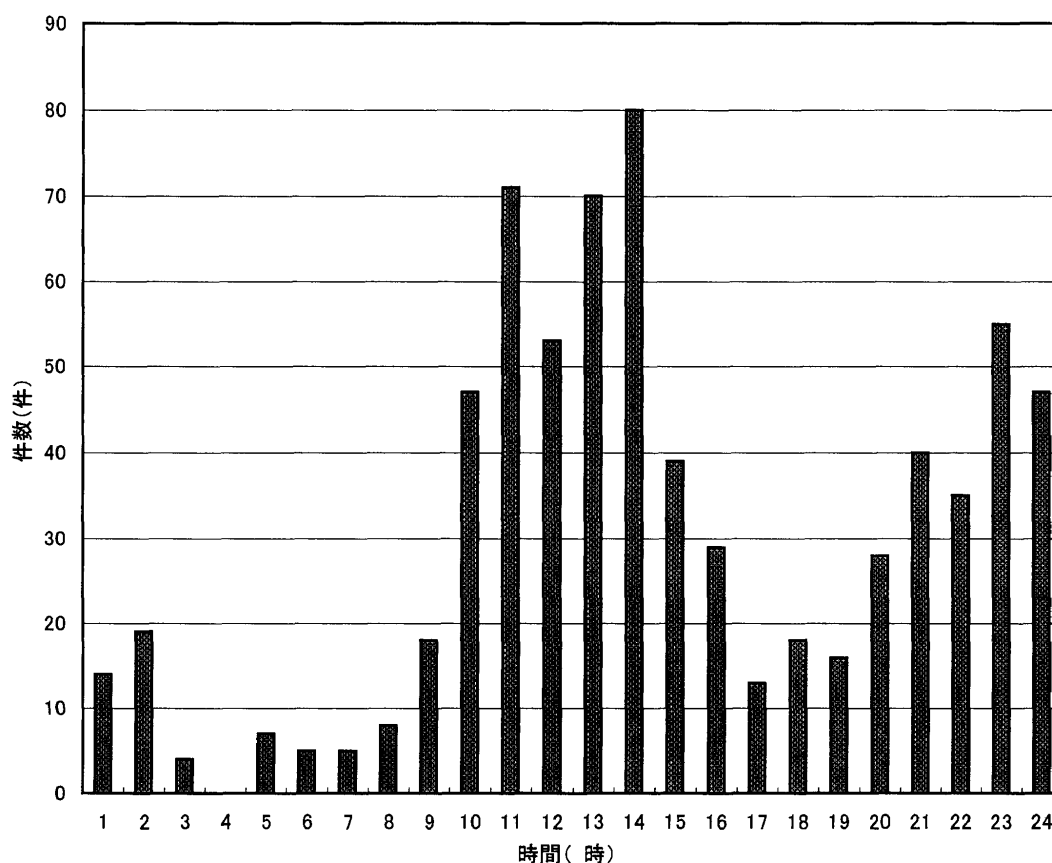


図2 Web掲示板へのアクセス時間とアクセス回数

用する学生がほとんどいなかった。「引用数」は、学生の情報リテラシーに関連すると思われる。

(4)「書き込み回数」「書き込み量」は、個人の課題に対する取り組みの積極性の指標になると思われる。1人あたりの発言の平均書き込み回数は4.9回であった。しかし、量的評価と質的評価の相関から、「書き込み回数」「書き込み量」が多かった学生が、書き込み内容の「質的評価」が高いとは言えない。

(5)「階層構造の深さを導いた書き込み」の中には、その内容が他者の意見を求めたり、内容がわかりやすく返信しやすかった場合もあり、「階層構造の深さ」が必ずしも書き込み内容の質的評価の指標にはならない。

上記の実践から、以下の知見をまとめる。

- (1)Web掲示板を活用することにより、課題を授業前に調べたり、授業後に意見を述べたりすることができる。すなわち、学生が予習復習をするようになる。
- (2)Web掲示板を導入することにより、他の学生の意見を参照することができ、考えを共有することができる。このことは、対面による議論を活性化することにつながる。
- (3)討論をするだけでは学生の知的な満足を得させることはできず、討論の後で背景となる理論的な解説や説明が必要である。
- (4)書き込み回数は、意見公開の時間、課題となるテーマ等に依存する。
- (5)書き込み回数、書き込み量、階層構造の深さ、書き込みに対する閲覧数、引用された回数などと、書き込み内容の理解度等の質的な評価との相関は見られない。

以上のWebベースの学習支援による授業スタイルは、学習論の立場から考えると、メディアが介在しながら学習する場を提供しており、課題ベースの学習(PBL)や状況的な学習論の考え方に近い。この立場のいくつかの研究はあるが、実践レベルではまだ定着していないと言えよう(例えば、Collins M., 2000, Laffey J., et al., 1998, Ravitz J., 1997, Reeves, T.C.& Reeves, P.M., 1997)。しかも課題もある。実際の評価をどうするのか、システムの管理をどうするのか、学生のインターネット環境をどう保証するのか、議論を継続させ深めるにはどうしたらいいのか(Sannomiya, M. & Kawaguchi A., 1999)、議論は課題の内容に依存するが、その課題の設定はどうしたらいいのか、議論しにくい正解の決まった科目では実行可能か、議論だけで科目の目標は達成されるのか、技能や知識を目標にする科目で可能か、などである。

しかし、すべてに通用するような授業改善の方法はない。今日の大学の置かれている現状から考えると、多くの実践事例を集積し共有することが、求められている。できれば、科目の特性、学生の特性、学生数、学習環境、授業形態などの要素を元に、これらの組み合わせで有効な実践事例を収集する必要がある。これらの事例を元に、いくつかの教育方法を体系付けることが、今日の大学に求められている。

4. 結論と今後の課題

本小論では、始めに今日の大学授業に関わるいくつかの問題点を挙げ、これらの問題に対応するために、大学授業の事例を収集して、その分析を行った。さらに課題をベースにする授業改善の方法について、特にWeb掲示板を活用した筆者の授業展開の方法を述べ、その有効性と問題点に、言及した。以上を総括的に述べれば、以下のようにまとめられる。

- (1)学生は、自己と社会との関わりを意識しており、この関わりを重視する授業スタイルが求められている。
- (2)今日の学習効果を挙げている授業改善のベースには、状況や社会的な文脈を導入したり、認知心理学の知見を反映していると思われる。
- (3)課題をベースにする授業スタイルやWeb掲示板を用いた授業支援は、講義形式にも適用可能な現実的な方法であると思われる。
- (4)しかし上記の方法は、まだ実践的な事例が少なく、事例をベースにした知見を蓄積する必要が求められている。

以上が総括的な結論であるが、今後の課題について2点だけ焦点化して述べる。

(1)専門性と授業

専門性を高めることは、その分野の価値観を共有することに他ならない。研究室に所属しながら研究を進めればこの傾向はさらに強化されることは、誰でも経験していることである。始めはその価値はなかなか実感として把握しにくい、次第に認知的にも感覚的にも理解できるようになるが、その過程はまさに異文化理解の過程に類似しているといえよう（加藤幸次，1998）。したがって、大学の授業においては、教員はそれぞれの価値観を一生懸命に学生達に伝達しようとする活動とも見なされるわけで、その価値を共有できたときに、教員と学生は話が通じるという実感がわいてくる。やがて学生達はそれぞれの専門分野の考え方を修得し、つまり価値を共有し、社会に出ていくことになる。この異文化適応の考え方を適用すれば、専門性を高めれば高めるほど、社会適応、つまり異文化適応が難しくなり、博士課程を修了した学生は、企業では仕事をしにくいという事態が生じる。

すなわち一般論としては、社会は大学とは別の価値観で動いており、企画力や実行力、あるいはコミュニケーションといった、大学の授業では教えない能力が求められており、ここにギャップが生じることになる。但し、企業であっても研究所や開発部門といった研究・技術職では、比較的に大学に近い価値観を維持しやすい職業であろう。しかし、企業と大学では追求する目的が異なるので、実際にはそのギャップに悩む社会人も多い。このような理工系の学生だけでなく、人文社会科学の分野でも、事情はほとんど変わらない。

したがって、大学における授業改善の方向は、一つは社会との連携をどう求めるかという方向であり、他方は大学において修得した専門的な知識や探求の仕方が、社会で役立つであろうという仮説を維持していく方法であろう。前者はわかりやすい考え方で、ここで述べた大学の授業改善の事例は、その考えをベースにしているケースも多い。また社会的構成主義や状況的な学習論などの学習論も、この方向を支持している。

後者は、学習の転移の問題でもある。学習の転移については多くの議論があるが、例えば探求の方法といった内容よりも方法に関する知識は、転移しやすく、実際の課題を通して得られると言われている（Collins, A. & Brown, J. S., 1989, Ashman, A. F. & Conway, 1997）。このように考えると、知識そのものからその知識を使う知識、つまり方法に関する知識の重要性が指摘されてきた。しかし、実際には両方の知識が必要であることは言うまでもなく、英語の単語を知らなければ、いかにコミュニケーションの方法を知っていても、会話はできない。したがって、知識そのものと方法に関する知識は、実際には補完しながら、現実の場面で生きていると考えられるので、やはり課題をベースにする授業と知識を伝達する授業のバランスが大切になる。

むしろ先に述べたように、異文化適応の考え方からすれば、専門性を高めながら、かつ他分野にも興味や価値観を認めるような柔軟な姿勢がこれから求められるわけで、比喩的に言えば、海外に永く住んで日本以外の国の価値観を持ちながらも、多くの国の価値をも共有できるような人材が必要になってくる。そのような人材を、もし国際人と呼ぶならば、そのような人材を育てる教育活動が、授業の在り方に求められる。つまり、専門的でありながら、社会に出て柔軟に対応できる在り方である。しかし、その具体的な方法の提案は、今後の課題である。

(2)学力の課題

これは課題が大きすぎて、ここでは述べる紙幅がない。いわゆる大学生の学力低下論は、多くの教育関係者の関心を集めている。伝統的な方法に比べて、課題ベースの授業スタイルや討論中心の授業などは、伝統的な意味での学力は低下するかもしれない。これには多くの議論と実証的な研究が必要であり、ここではこの問題点だけを指摘しておきたい。

本小論は、京都大学で開催された日本カリキュラム学会の課題研究「大学のカリキュラム改革と授業改善」で発表した内容をベースにして述べたものである（赤堀,2000）。最後に、その課題研究の司会者であり、本紀要に投稿の機会を与えていただいた、京都大学の田中毎実氏に感謝申し上げる。

参考文献

- 赤堀侃司(編)(1997),「大学授業の技法(有斐閣選書)」、有斐閣
- 赤堀侃司(1998),「課題学習の実践の意義と課題」、日本ロボット学会誌、Vol.16, No. 4, pp. 2-6
- 赤堀侃司(1999),「総合的な学習と教員に求められる指導スキル」、日本教育工学会誌、Vol.23(Suppl.), pp.11-16
- 赤堀侃司(2000),「大学授業の改善方法の整理と共有」、日本カリキュラム学会発表要旨集、pp.87-88
- Ashman, A. F. and Conway, R. N. F. (1997), "An Introduction to Cognitive Education", Routledge, London, pp.135-149
- Collins M., (2000), "Comparing Web, Correspondence and Lecture versions of a second-year non-major Biology course", British J. of Educ. Technol. Vol.31, No.1, 21-27
- Collins, A. and Brown, J.S.(1989), "Cognitive Apprenticeship", in Resnick, L.B.(ed.), "Knowing, Learning and Instruction", Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, pp.453-494
- Coolbs S.I & Smith I.D.(1998), "Designing a Self-Organized Conversational Learning Environment", Educational Technology, Vol.38, No. 3, pp.17-28
- 伊藤秀子、大塚雄作(編)(1999),「大学授業の改善(有斐閣選書)」、有斐閣
- Jonassen, D., Rohrer-Murphy, L., (1999), "Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments", Educational R & D, Vol.47, No.1, pp.61-79
- 加藤幸次(1998),「アメリカの多文化教育から学ぶ」、異文化間教育、Vol.12, pp.64-78
- Laffey J., Tupper T., Musser D., Wedman J., (1998), "A Computer-Mediated Support System for Project-Based Learning", Educational R & D, Vol.46, No.1, pp.73-86
- Lave, J. and Wenger, E., (1991) "Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation", Cambridge University Press, (佐伯胖(訳)(1993), "状況に埋め込まれた学習:正統的周辺参加", 産業図書)
- Ravitz J., (1997), "Evaluating Learning Networks: A Special Challenge for Web-based Instruction", in "Web-based Instruction" (Editor Khan B.H.) Educational Technology Publications, New Jersey, 361-368
- Reeves, T.C., Reeves, P.M., (1997) "Effective Dimensions of Interactive Learning on the World Wide Web", in "Web-based Instruction" (Editor Khan B.H.) Educational Technology Publications, New Jersey, 59-66
- Sannomiya, M., Kawaguchi A., (1999), "Cognitive Characteristics of Face to Face and Computer Mediated Communication in group Discussion: An Examination from Three Dimensions", Educational Technology Research (in Japan), Vol.22, pp.19-25
- 私立大学情報教育協会(編)(1998),「論文誌、情報教育方法研究」第1巻、第1号

4 FD組織化の視点－教師教育のコース開発の知見から－

藤岡 完治(京都大学)

筆者は大学におけるFDの組織化について、特に経験も知見も持ち合わせていない。そこで初等中等教育および看護教育における教師教育の経験と知見をもとに問題提起したい。提案の趣旨は、教師教育を「教師の学習の支援」ととらえ、教師を大学の教員スタッフと置き換えてみたとき、教師教育のコース開発を行ってきた立場から、大学におけるFDの組織化に何が問題提起できるかということである。

1. 問題の背景

1) カリキュラムをどうみるか

大学におけるFDの組織化を考える場合、従来優勢であったカリキュラムを「実体(=モノ)」としてとらえる立場

から、カリキュラムを「学びの履歴」としてとらえる立場への転換が必要になる。前者はカリキュラムをあらかじめ計画された、教育内容の組織とする立場である。後者は大学の授業における学生の経験に焦点を当て、その変容のプロセスにカリキュラムを見ようとする立場である。

2) FDの組織化は大学教育の「学校化」ではない

①「学校化」の意味

今日大学の授業に対しては、マスコミを通して「一方的だ」「わかりにくい」「魅力がない」等のキャンペーンが張られていることもあって、FDの取り組みはともすると目標の明示、教育計画の明細化、個々の教育技法の活用、評価の時期と方法の前もっての周知といった方向に収斂しがちである。それは大学教育を目的合理性の原則に則って徹底するという意味において、大学の「学校化」⁽¹⁾につながるものである。これはM. フーコー⁽²⁾がいうところの「規律＝訓練のテクノロジー」「身体テクノロジー」に大学と大学教員が絡め取られることを意味する。授業改善の美名の下に大学教育の「学校化」に陥ることは避けなければならない。

現在大学の学生による授業評価にチェックリストや評定尺度を導入し、共通のものさしで「客観的に」授業評価することが多くの大学に導入されてきている。学生の目によって自分の授業を相対化する、教員全体としての授業への関心を高め足並みをそろえた取り組みにするという意味でそれ自体に問題があるわけではないが、授業を外部的な観察の対象とし、それを評価することは、意識するとしなにかかわらず、結局「よさ」についての諸前提を持ち込み、目的合理的な授業像を強化してしまう危険があることに注意しなければならない。授業は知識技術の目的合理的な伝達の手続きではないのである。授業改善を核にするFDはこのような授業観の矮小化に抗しながら進められなければならない。

他方、FDの動き自体が大学自治の破壊、「管理化」の一層の進展、大学授業の画一化であるとするFDに対する消極的意見も存在する。それは大学の授業とはいかにあるべきか、それをどのように現実化するかという自らの内部的な問いを欠いている場合には単に、「もう一つのイデオロギー」を対置しただけであって、結局「規律＝訓練のテクノロジー」に絡め取られるだけである。すなわち自分の外部に「敵」を探しても、それはどこにも見いだすことができないのである。

②いわゆる二項対立は問題の本質を曖昧にする

「教師主導」か「学生中心」か、「多人数授業」か「少人数授業」か、「学校化」か「学習共同体化」か等の議論は、今日の大学教育の改革、さしあたっては授業改善の問題の核心を衝くスローガンの響きをもっているが、そこに描かれている対立は実は見せかけの対立である。真に問題にすべきは、大学の授業を構想するにあたって、教師集団によって「知」がどのようなものとしてとらえられているかであり、「知」の「伝達＝獲得」過程がどのように構想されているかであり、実際に学生が授業において「知」をどのように経験しているかである。

「知」を巡る議論はあらためて根本的に議論されるべきであるが、例えばポスト・モダンと総称される近代の「知」に関しての反省、すなわち臨床の知⁽³⁾への着目、知の身体論的な転回⁽⁴⁾、暗黙知⁽⁵⁾と明示知、実践知⁽⁶⁾、知の文化一歴史的アプローチ⁽⁷⁾などを視野に入れた「知」の根本的なとらえ直しが必要である。その上で、授業における単なる知識伝達とは区別される、学生における「知」の生成とはどのような出来事なのかについての「学び」論が構築されなければならない。ここであえて「学び」としたのは現代の心理学が所与の知識がどのように獲得されるかを「学習」としていた事実と区別するためである。この「学び」論の上にカリキュラムの見直しがくるのであろう。

③授業観の拡張＝関係論的把握

上で大学授業における目的合理性の徹底に反対し、今日の大学が寄って立ってきた「近代の知」の反省の上に、授業もカリキュラムも再構成されねばならないと考えてきた。こうした根本的な問いを欠いたまま外的基準による大学授業の評価を突出させることは、教師と学生の双方から「授業とは何か」といった根本的問いを奪い、「知」とその教育の根源的な意味を探る道を閉ざしてしまうのである。

「授業とは何か」の問いも多様な回答を予想する問いであり、合意を得られるはずのものでも、また、簡単に合意に達すべきものでもないが、筆者が授業に込めたい特質は、学生の学びが開かれており、同時に、教師の学びが開かれているという意味での、授業における相互性の確保である。「学びが開かれている」とは、「問題」が不確実な問題

状況の素材から構成されるという経験がなされることであり、「問題」は決して所与のものでも固定したものでもなく絶えず変容するものであるという経験を、教師と学生が共有することである。

それは学生の「学び」と教師の「学び」が、それが学びであるという点において同型であるということである。学生は教材に関してなにがしかの経験をし、それを意味づけていく（＝学ぶを学ぶ）。教師は学生が自らの経験を意味づけていくとはどういうことで、それを支援するとはどういうことかを学ぶ（＝「学ぶを教える」を学ぶ）のである。⁽⁸⁾

3) FD組織化の基本的コンセプト

FDの組織化をメンバー相互間の学びと意味づけの内在的なプロセスとして現実化しようとするとき、いくつかのキーコンセプトを了解しておく必要がある。

①臨床の知

「知」のパラダイム転換と授業観について、上記の立場を容認していただくなら、そこから立ち上がってくるFDの組織化は「臨床の知」の交流と共有のプロセスとして進められるべきだと考える。臨床の知とは、文脈をもつ知（＝状況の知）、対象との親密な関係の中に立ち現れてくる知（＝関わり知）、身体において把握し、身体において統合し、身体を持って働きかける知（＝身体知）、すなわち行為の中で行為を改善しながら進む知（＝実践知）である。そのプロセスは同時に、自己とは何かの問い（＝自己知）を生成し進化させるプロセスでもある⁽⁹⁾。

「身体知」についてみるなら、それはもちろん規律＝訓練のテクノロジーに貫徹され、多かれ少なかれ身体テクノロジー（M. フーコー、竹内敏晴）として存在している。しかし同時に身体は慣習的な実践を批判的に超出する拠点でもありえる。すなわち身体は意味を感知し、意味を発信する「意味作用の媒体」でもある。ここに授業を目的合理的な知識伝達の場合から相互身体的な関わりによって意味を創出する場合へと転回する可能性がはらまれている。この意味で後述するKKJ（京大－慶応合同ゼミ）は電子メディアによるコミュニケーションと相互身体的コミュニケーションの場としての「合宿」とを結合する試みであり、将来における大学授業の姿を探る一つの実験である。

②差異化・リフレクション・対話

教授者によって外部的に選択決定された「意味」を離れ、個々の学生教師による意味探求の場として授業を機能させることは、反面、止まることを知らない「意味」の相対化をもたらしかねない。授業がいわゆる「差異の戯れ」の場に化してしまいかねないのである。

この「差異の戯れ」を意味の拡散と収斂の流れに変えるのは、リフレクションと対話である。各自が「いま、ここ」において経験されている「事実」を省察し、その意味づけをし、同時に、他者を引き込み、同化し、対立するという「対話」のプロセスに参加する。それが意味の拡散と収斂という場の運動を生み出しているのである。

FDが外的な統制による画一化を拒否し、それぞれが自立しながら共同するようなプロセスを実現するには、内在的な改善と発展の仕掛けをその内部に持たなければならない。その「しかけ」は差異化とリフレクションと対話という基本的装置を備えている必要があるのである。

以上のFD組織化の原理は、大学教育を広い意味での教養教育として現実化するということである。ここで教養教育が意味するのは「世界への応答的態度の形成」ということである。それはひと・もの・こととの経験に開かれているということと同義である。この意味で、これまで述べてきた生成的なFDの組織化は教養教育の実現の鍵である。「知識を伝達しそれを学ぶことが教育だ」という枠組みが変わらない限り何も変わらないのである。教養に深く根ざしていないFDは、結局「学校化」に帰結せざるを得ないと考えられる。

2. FD組織化のための方略—教師教育のコース開発の経験から

前にも述べたように筆者は初等中等教育および看護教育における教師教育の実践および研究の経験はあるが、大学のFD組織化の方略を何ら持ち合わせていない。そこで教師教育のコース開発の例を挙げてFD組織化のための方略についての知見を得たいと思う。

なぜ教師教育のコース開発の知見がFD組織化の知見につながり得るのか訝しく思われるかもしれない。筆者が考える教師教育のためのコース開発とは、教師があるときは一人でまたあるときはグループで、「教えること」について学びあう具体的な学習経験の場をデザインすることである。つまり「教える」を学ぶプロセスで、学習者が「学ぶ」

ということをどう支援するかを学ぶということである。

前にも触れたように、「学校化」は「教える者」と「学ぶ者」の相互性の欠如からもたらされる。それを回避するには「教える」を学ぶプロセスが、「学ぶを学ぶ」プロセスと同型であることが保証されねばならない。そこで教師教育のコース開発は、その内容は異にしながら、この同型性を保証することを意図している。

いかなる教育の理念もカリキュラムとして記述されなければならない。またカリキュラムは「システム」「方略」「方法」に具体化されない限り現実的なものとして機能しえない。ここでコース開発とよんでいるのは、このように具体化された学習コースのことである。筆者はこれまで、『授業予測から授業設計へ』⁽¹⁰⁾『看護教員のための授業設計ワークブック』⁽¹¹⁾『学生と創る臨床実習指導ワークブック』⁽¹²⁾等の学習コースを開発してきた。以下、この経験を整理し、FD組織化のための知見を得たい。

1) コース開発の前提

FDの組織化はもとより、教師教育のコース開発は、「教師」についての仮定をはじめ、いくつかの仮定に基づいている。筆者が教師教育のコース開発に際して前提としているのは、以下のようなことである。

①コースの目的は広い意味での「問題解決」の経験である。広い意味でのと断ったのは、課題を与えられて解決を図ると言った「閉じた」問題解決ばかりでなく、課題そのものを発見したり、課題の前提を問い直したりするという意味での「開かれた」問題解決を含むということである。⁽¹³⁾

②教師は自己成長を志向し、自己革新を図っていく存在である。このことが意味するのは学習の動機を教師自身の成長や自己革新といった内在的なものに求めるということである。

③教師のもつ豊かな体験は、教師による教育実践研究の重要なリソースである。これは教師の学習が成人の学習であることからくる。成人の学習の特徴は成人がすでに豊かな体験を有しているところにある。この体験の修正、補強、変革こそが、学習の目的だということである。

④教師の「実践知」⁽¹⁴⁾は、外側から与えられるのではなく、実践の中から取り出され実践に還る。教師の学習は教育実践の改善のための学習であって、単なる「知識」のための知識の獲得ではない。自らの実践を自ら対象化する経験の中で獲得されるのである。

⑤教師が自らの経験、思考について「自分の言葉」で記述することが自己成長をもたらす。④で述べたことが現実的なものになるのは、教師が自分の実践を語る自分の言葉を獲得することによってである。

⑥教師の学習は直接には実践能力の向上として経験されるが、その経験は教師の人間的成長と相即的である。人格としての教師において思考、感情、行動の三側面は統合されている。教師の学習はこの三側面に同時に働きかけることによって促進される。⁽¹⁵⁾

⑦教師の学習は社会的なものである。教師は一人一人自分なりの価値観、教育観を持った個性的存在である。しかし同時に学生の成長発達を共通の願いとする教師集団の一員でもある。そこから、それぞれ独自の「よさ」を追求しながら、しかも集団全体として「よさ」を求めて変容していく。この意味で教師の学習は「自立的かつ共同的」⁽¹⁶⁾である。

2) コース開発の実際

教師の学習を支援するコース開発の前提についてみてきたのであるが、この前提は「コース開発の視点」によってさらに具体化される。FDの組織化を考える際にも重要な視点となると思われる。筆者が教師教育のためのコース開発の視点として挙げているのは「指針」「対象」「内容」「方策」である。

「指針」は①訓練志向的かー研究志向的か②分析的・判断的かー直観的・総合判断的か③課題解決的かー問題発見・提起的かである。「対象」は①大学の学部段階の教育（実習前、実習中、実習後）②現職教育は初任者（1－3年）、経験者（4－10年）、中堅（11年以上）である。「内容」は何を学ぶかで、筆者が教師教育において分けている内容は、相互に重なり合うが、3領域からなる。すなわち①授業のデザイン②授業の実施③授業の記録と評価である。「方策」はどのような方法や手段で学ぶかで、ロールプレイ、ディベート、調査、体験学習などである。以上の「指針」「対象」「内容」「方策」の組み合わせで、個々の具体的な学習コースが記述される。表1はこれまでに開発されたコース、

教材等をまとめたものである。

表1 教師の授業研究を支援するコース開発

開発の視 点	時期 区分	授業研究の内容的側面
○訓練志向的 □要素的・分析的 ◇問題解決 ↓ ○研究志向的 □直観的・総合判断的 ◇問題発見 ↓ ◇問題提起	教育実習前	『授業を創る』 ＊コースガイド (A4/P25) ＊テキスト (A4/P30) ＊VTR 『授業実施の技術』 ＊テキスト (B5/P30) ＊『板書』 (B5/P30) ＊『発問』 (B5/P15) ＊『説明』 (B5/P15) ＊『OHP教材の利用』
	教育実習中・後	<事前指導> 『教育実習実施授業システム』の改善 (附属横浜小学校) ・実地授業におけるマイクロティーチング・授業記録(プロトコル) ・実地授業におけるチームティーチング・VTRの鏡的利用 <事後指導>
	初任者	『授業予測から授業設計へ』 ＊コースガイド (A4/P20) ＊テキスト (A4/P30) ＊VTR 『授業を生かす教育技術』 ＊テキスト (A4/P16) 『授業のコミュニケーション分析』 ＊テキスト
	経験者	『体験過程を記録する(内観記録)』 ＊テキスト (B5/P25) ＊体験学習 ＊VTR 『カード構造化法』 ＊テキスト ＊パソコン 『ワークシート・授業リフレクション/授業アクセスメント』 ＊ワークシート ＊VTR ＊テープレコーダー
	中堅リーダー	・『教育実践研究法』 ・テキスト (B5/P25) ・VTR ・パソコン

(「関わることへの意志－教育の根源」国土社刊より)

3) コース学習の方略

「コース開発の前提」とも関連してくるのであるが、どのような学習経験を準備・提供するのか、その基本方針が「方略」である。方略はさらに学習の方法に具体化される。

- ①実際の授業について、仲間とともに、活動や作業を通した問題解決過程として学ぶ(アクションリサーチ)。(17)
- ②「アウェアネス(気づき)」をベースに、授業を自分で対象化するのを支援する。そのためにグループの編成、学習課題の配列、「問いかけ」の工夫等を行う。
- ③自分の経験を自分の言葉(私的言語)で記述する。理論の実践への適用(theory into practice)から実践の中での自分の理論の生成(theory in practice)。例えば筆者は「カード構造化法」(18)「参加観察と授業のストーリー・テリング」(19)等の手法を開発して、教師が私的言語で実践を記述するのを支援している。
- ④価値の選択、授業デザインの意図や方法に現れる「教師の個人差」(20)を強調し対応する。例えば「ねがい」を核とする6つの構成要素による授業構想を支援している。(21)
- ⑤ハウ・ツーを身につけることより、授業を有機的な全体として経験することを重視する。

⑥他者の授業を観察、分析、評価する経験を対象化することで、授業改善の動機を高める。例えば「授業予測と検証」⁽²²⁾では、他者の授業プランから授業の実際を予測し、実際の授業を観察して、予測に際して用いたルール（根拠）を修正補強するという仕掛けを導入している。

⑦個人学習とグループ学習を結合することで、「リフレクション」「差異化」「対話」を促進する。例えば②③の具体的方法は一人の学習と、グループの学習を結合することで、自然に「リフレクション」「差異化」「対話」を促進するような活動が組み込まれている。

⑧学ぶものの視点を失わずに教育者の視点への転換をはかる。「学ぶ」を学ぶ、「教える」を学ぶ、「学ぶを教える」を学ぶといった視点の転換が行われるように、例えば「学習者の視線の経験」というワークや参加観察の後、学習者になりきって学習経験を物語る（ストーリーテリング）を導入している。（図1）

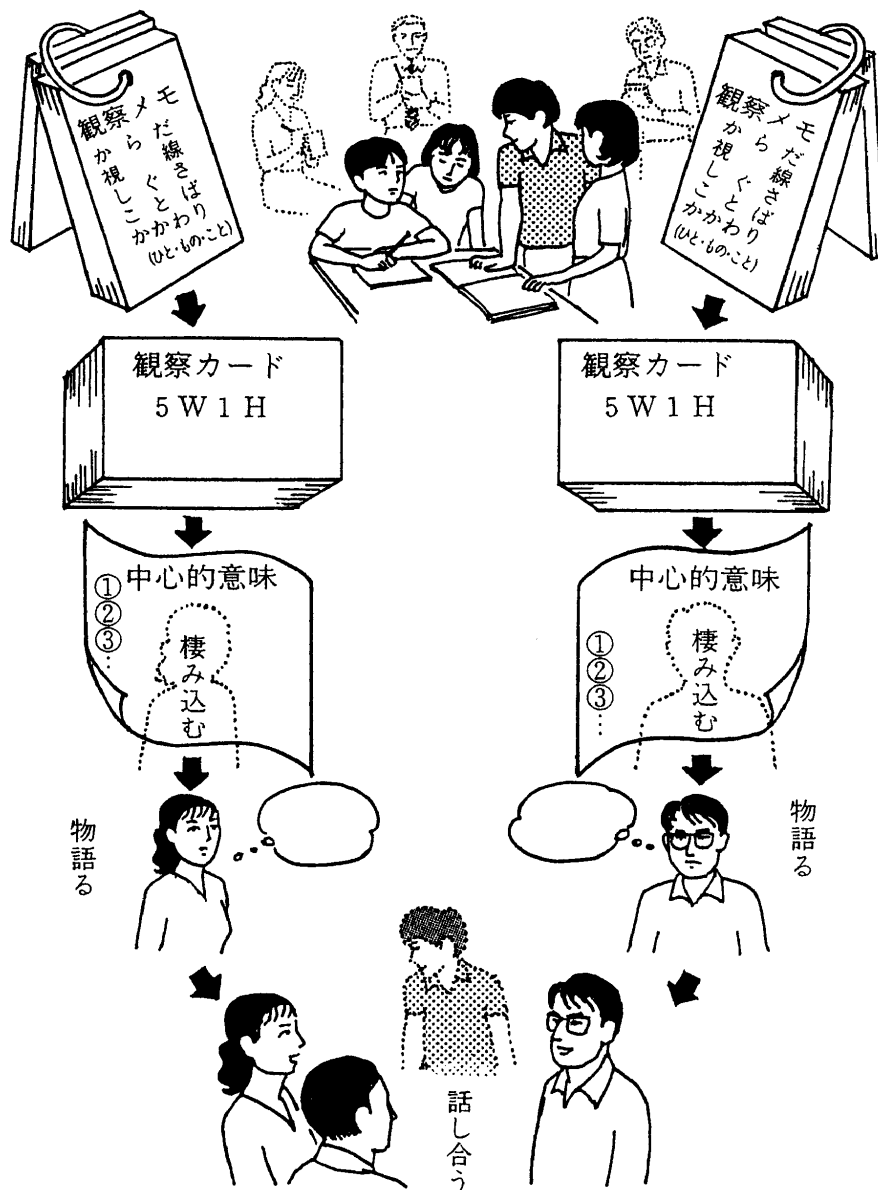


図1 参加観察の進め方

4) 学習コースの記述

学習コースの記述とは、コース学習の方略にもとづき、方策、方法を用いて、時間、順序性を考慮して、学習の場の記述を行うことである。筆者の開発した学習コース「授業予測から授業設計へ」で言えば、コースは「ユニット」「学習内容」「学習の意図」「学習促進の条件」からなる。「ユニット」は数時間からなる学習活動で、それらは「内容」

「形態」「時間」「解説」で記述される。その詳細は割愛するが、具体的イメージについては図2を参考にしたい。

5) 学習コースの評価

学習コースの評価は、デザインの評価と達成の評価に分けて考える。デザインの評価は、受講者がコースの内部でどのように行動し、何を経験しているかを調べることで行われる。達成の評価は予め定められた知識・技能の到達基準に照らして行われる。コース評価の観点は以下に示した三つである。それぞれの観点はさらに「指標」によって具体化される。学習コース「授業予測から授業設計へ」⁽²³⁾の場合は、次のような観点、指標に基づいて評価される。

①問題解決的授業研究の能力や態度が向上している

- ・授業デザインの際の六つの要素間の関連を意識する
- ・上記の各要素が持つ意味とその重要性に気づく
- ・授業の構造的、多面的、深さに気づく
- ・知識と実践を統合することの意味に気づく
- ・教材の背後にある「文化」について考え始めている
- ・教師観、生徒観、教材観など、「観」の重要性について気づく
- ・必要に応じて周囲のリソースにアクセスし活用できる

②独立的かつ共同的な授業研究の体験ができている

- ・他者の視点を共有することで、見方が広がる
- ・共同的学习経験により理解が深まる
- ・共同的学习経験により問題の明確化がすすむ
- ・支持的な学習の雰囲気がある
- ・グループで学ぶことの意味に気づいている

③自らの体験を対象化し、自己成長を遂げている

- ・被教育者としての体験をリソースとして活用している
- ・被教育者としての体験を「教える」という立場から意味づけている
- ・「教える」こと、「学ぶ」こと、「学ぶを教えるを学ぶ」ことのそれぞれの意味について考えている。

3. 大学における授業の参加観察から立ち上げるFDの組織化

筆者はこれまで初等中等教育における授業研究と教師教育および看護教員養成を主たるフィールドに研究を行ってきた。平成12年度より京都大学高等教育教授システム開発センターに採用され、大学教育課程論およびFDの仕事に携わるようになった。

1) 公開実験授業と授業研究（田中毎実）

高等教育教授システム開発センターではすでに授業研究を中核とするFD組織化の試みを展開している。すなわち公開実験授業⁽²³⁾は「ライフサイクルと教育」のテーマの下にセンター内外の複数の教官によるリレー式の授業実践、その授業についての観察および検討（分析評価）という一連のサイクルの繰り返しである。授業後学生は「何でも帳」に授業の感想を自由に書き込む。それは学生の学びの履歴であると同時に後続する授業を構成する際の学習リソースでもある。この試みは授業実施、観察、検討を役割を変えながら展開する、集団的な授業研究であり、大学における授業を中核とする一つのFDのモデルとなるものである。

もう一つの試みは、遠隔共同授業の構築である。これは通信メディアを生かした新しい高等教育の可能性の追求であり、KKJ（京都大学一慶応大学共同授業）⁽²⁴⁾と呼ばれる。この試みの特徴は通信メディアによる学生同士の自由なやりとりの中から課題が生まれ、それを学生たちが自由に追求するということである。またもう一つの特徴はフェイストゥーフェイスで相互身体的に学習する「合宿」を間に入れて構成されていることである。すなわちオンラインとオフラインの組み合わせた授業である。

2) 授業参観プロジェクト

以上の試みは大学の授業改善を中核とするFDのモデル形成の試みとして貴重なものである。しかし公開実験授業は自分の専門の授業との関連がつかみにくい、時間的な調整が難しい等の理由で、必ずしも学内、学外の教員が多数参加しているわけではない。そこで高等教育教授システムでは本年度より大学授業の参加観察を始めている。

これは大学教官とセンター教官が共同で行う授業改善の試みで、許可を得た大学内の様々な学部、学科、学年の授業に参加し、学生の席に座って授業の様子を学生の視点で観察するものである。例えば授業がどのように展開されているのか、またそれが学生にどのように経験されるのかを記録するものである。同時に受講学生に対しては授業終了直後「授業リフレクションシート」によるアンケートをおこなう。「授業リフレクションシート」は「わかったこと、発見したこと」「疑問に思ったこと、聞いてみたいこと」「授業の後考えてみたいこと、調べたいこと」といった項目からなる。

参加観察の記録の結果は参加観察者のコメントとしてまとめられ、授業後の学生に対するアンケートの結果と共に授業担当教官にフィードバックされる。このように様々な授業において日常的に行われている教育活動の視点を抽出し、確認し、交流することが目指される。授業によっては再度の観察を求めるものも生まれ、また授業後意見交換することもある。つまり授業の参加観察は、高等教育教授システム開発センターの教官と授業担当教官が協力し、日常の授業に即して、それぞれの教官の授業構成の視点を確認し、授業改善の視点を生成しながら、教官相互の交流を図るボトムアップの生成的なFDを目指すものである。

初等中等教育あるいは看護教員を対象とする教師教育と、大学の教師を対象にするFDでは、考える前提が違いうるという意見もあろう。授業についての考え方も両者で大きく隔たっているという意見もあろう。しかし今多くの大学で試みられている学生による授業評価、シミュレーションやロールプレイなどの技法は、まさに初等、中等教育における授業研究や教師教育で広く用いられてきたものである。これらの諸学校の教育と大学の教育とは違うと言っているうちはよかったが、どこがどう違うのかの検討を経ぬまま、評価技法や訓練技法が一人歩きして全国の大学に導入されてきているのである。違いを盾に手をこまねいているのではなく、教師教育の研究から得られた知見から学びたいものである。

注

(1) 田中毎実 第6回京都大学高等教育教授システム開発センターフォーラム レジューメ

(2) M. フーコー 『監獄の誕生－監視と処罰』(田村叔訳) 新潮社

(3) 中村雄二郎 『術語集－気になることば』岩波書店。中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波書店

(4) 市川浩 『精神としての身体』勁草書房

(5) M. ポラニー『暗黙知の次元－言語から非言語へ』(佐藤敬三訳) 紀伊国屋書店

暗黙知と明示知の関連については、野中郁次郎「知識創造の経営－日本企業のエピステモロジー」日本経済新聞社など。

(6) D. Schon (1983) Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. Basic Books.

(7) U. エンゲストローム『拡張による学習－活動理論からのアプローチ』(山住勝広他訳) 新曜社

(8) 藤岡完治『関わることへの意志－教育の根源』国土社

(9) (8) に同じ

(10) 藤岡完治『自己(相互)学習による現職教員向け授業研究コース”授業予測から授業設計へ”の開発』鳴門教育大学学校教育研究センター テクニカルレポートNo.12

(11) 藤岡完治『看護教員のための授業設計ワークブック』医学書院

(12) 藤岡完治・村嶋さい子・安酸史子『学生と創る臨床実習指導ワークブック』医学書院

- (13) 「閉じた」問題解決と「開かれた」問題解決については、ペイトソンのいう学習Ⅰ、学習Ⅱ、学習Ⅲの分類が参考になる。
- (14) D. Schon (6) に同じ
- (15) Assagioli, R. Psychosynthesis : A Manual of Principles and Techniques. Penguin Books. 1976
- (16) Day, C. Professional learning through collaborative in-service activity. In Smyth, T (Ed.) Educating Teachers : Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. The Falmer Press, London, 1987
- (17) アクションリサーチについては Oja, S. N. and Smulyan, L. Collaborative Action Research : A Developmental Approach. The Falmaer Press. 1989
- (18) 藤岡完治「自分のことばで授業を語る－カード構造化法」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
- (19) 藤岡完治 (8) に同じ
- (20) McNerbney, R. F. Responding teachers as individuals. Theory into Practice, 1914, Autumn
- (21) 藤岡完治 10に同じ
- (22) 藤岡完治 10に同じ

5 討論とまとめ

田中 毎実（京都大学）

1. パネリストの補足的発言と司会者による討論への導入

当日のシンポジウムでは、前章までに書かれたようなパネリストそれぞれの発表に引き続いて、司会者である西会員から各発表者に対して、それぞれの議論の補足が求められた。

まず、今井会員から、九州大学文学部の思考力を中心にすえたコア・カリキュラムなどについて補足的説明があり、さらに、ホリスティック教育は伝達、変容、相互交流にトータルに関わる仕方でカリキュラムを構想するとの指摘があった。次いで、藤岡会員から、教師についての新しい考え方や教師教育観の変化の視点から、あらかじめ配布されていた資料の表1と表2の説明があった。さらに、学校化と学習共同体の単純な二分法は現実には即せず危険であり、最初にはやむをえない訓練志向や要素的分析的なものがやがて学校化を超えて克服されていくようなカリキュラム開発の視点が求められること、授業開発は本来アクション・リサーチであり、自分たちなりの理論を作っていくことが大切であることなどが、指摘された。

ここで司会が、西会員から田中会員へと交代し、残り時間が、フロアーとの討議に用いられた。田中会員からは、まず、1) 三つの発表が、カリキュラムや授業の見方の根本的な転換が必要であるとする点で大きく共通し一致しており、むしろ、2) 一致度が高すぎるために、たとえば理科系の一部の基礎科目におけるような基礎的訓練や暗記といった側面との調和が難しく、わけても在来型の学習についていけない学習者たちの学習の効率化・集団化を図ろうとする人たちなど、具体的に苦しんでいる人たちからは反論がありうるだろうとの指摘があり、最後に、3) 今回のシンポジウムの主題は緊急ではあるがきわめて原理的でもあるから、ここでは今後の議論のためのしっかりした土台を着実に築いておきたいので、授業体験の発表会といった色彩を避け、実質的な議論を行いたい旨の意向が示された。

2. 討論1

フロアーとの議論では、まず、水原会員（東北大学）が、三人のパネリストに質問した。今井会員に対しては、たとえば理科系科目や哲学系科目などのような専門領域の違いでのホリスティック教育の実施可能性について。赤堀会員に対しては、同会員の発表事例のような授業改善が他の特殊講義や概論へどのように波及するのか、また同僚にどのように波及するのかについて。最後に藤岡会員に対しては、このようなカリキュラム開発のチームでの実現可能性について。このようにパネリストそれぞれに問われた。

今井会員は、現在の知のあり方からすれば、専門教育、専門基礎教育、教養教育に分けて考えるほかはない。専門教育の改善もまた、せいぜい学際的アプローチや課題解決のアプローチをとる程度のことを考えるほかはなく、専門基礎教育もまた、当面は学部別の形をとらざるをえないだろうと述べた。これに対して、水原会員は、ペスタロッチなどのように伝統的に、全人として「円」を理想としたり、各学問のバランスを取るべきだとかの考え方があるが、これは今日の大学でも有効かと問いかけた。今井会員は、大学内部での補完を考えるのではなく、むしろ大学以前の教育の欠陥（身体性や価値判断の教育の欠如など）に対して、大学の教育でバランスをとる必要があると述べた。

赤堀会員は、所属校の社会理工学研究科人間行動システム専攻での具体的事例の説明によってこたえた。この学際的領域で、学生たちは、前学期の教官が順番に担当する授業を受けた後、夏休みに4名でチームを組み自分たちのテーマを設定し、メールで相互に連絡を取りながら、後学期に全員がパワーポイントを用いて研究発表をする。この課題追求のプロセスで、学生たちは、研究室の先輩後輩関係の認知的徒弟制を通して、研究に必要な方法知や態度価値観を身体的に学ぶという。

藤岡会員は、京都大学における授業観察プロジェクトを例にとって、コース開発のチームは、作るのではなく、できていくのだと述べ、このようにして＜できていくもの＞を私たちがどのように組織しデザインするかが大切だと指摘した。具体的に言えば、教師は他の教師の授業の仕方を知りたがる。だから、かれらが互いに知り合う場を作っていくことが大切である。組織を作っていくのではなく、現に教師集団がやりつつあることを公開しあい、つないでいくことが大切なのである。

3. 討論 2

次いで、扇谷会員（薫英女子短期大学）から二つの質問があった。第一に、学生たちにその専門においてクリエーションを可能にするばかりではなく、クリティカル・シンキングを可能にするためにはどうすればよいのか、さらに第二に、大衆化された学生を前にして、教師たちは、大衆文化を自分の生き方としてどのように受け入れるのか、という問いである。さらに、他の会員（東京理科大学）からは、これまでも伝達型の授業に対して演習があり卒論という形で学生中心の主体化されたカリキュラムが存在したし、カリキュラムの外部にも学生たちの自主的な研究会などがあった。このことからすれば、大学のカリキュラム全体をパネリストの言われるように変えると言われると、理解できない。このような意見表明ないし質問があった。続いて、安彦会員（名古屋大学）からは、藤岡会員の言う〈良さを前提とする目的合理的な授業像〉の視点から、教育そのものの評価はどうかについて質問があった。

これに対して藤岡会員は、次のように応えた。アカンタビリティは、経済的合理性だけを根拠にするものであるようにみえる。かりにそうではないにしても、評価評定の背景にあるもの、つまり価値基準の明示されないことが多いので、結局は、どうしても良いことを共通にはかり、しかもその評定が、独立して拘束力をもってきて、それに合わせようとする動きが出てくることになる。結局それは、これまで学校化として批判されてきた目的合理的システムとしての授業を大学にまで延長することになる。ここで大切なのは、生成的なFDであり、教師集団が自分たちの体験から、体験を反省しながら、ボトムアップで視点を形成することである。このようにして自己点検と相互評価を実施していくほかはないのではないかというのである。

次いで、赤堀会員は次のように応えた。学部教育の専門分野では、学生たちは深く追求する場があれば驚くべき力を発揮するが、残念ながら今の学部教育にはそのような場はない。今日の発表は、課題を設定させて追求させる場の問題に関連している。学生が授業の枠を離れると生き生きすることはたしかだから、能力を自然にのばせるシステムが必要だ。さらに大衆化について。学生が我慢ができなくなっている。だからこそ、授業スタイルが問題となってきた。大衆化のひきおこす教育問題は、自分の好きなことはするような学生に、どう対応するかの問題である。

最後に、今井会員は、次のように応えた。まず、批判的な思考を教えることについて。大切なのは、科学や学問の限界、あるいは学問以外の知のかたちもありうることを教えることであり、さらには異なる思考形態に接させることである。たとえば、専門教育でも科学史の授業などで、科学批判を伝えることはできる。専門教育自体が変わらなければならない。次に、大衆化について。進学率の割合から言えば、大学の学校化は、不可避的な趨勢である。1920年代のアメリカで、高校教育が完成教育になりはじめたとき、そのカリキュラムは、従来の学問中心ではなく、経験中心、あるいは生活準備に大きく変化した。その流れが、現在大学に押し寄せている。たとえば、専門教育を学部3・4年と大学院で担うという発想をとらなければ、従来の基礎教育という枠組みでは対応できないという事態ができてくる。選択によって、大学院進学と社会人へ行くコースを組んでいかなければならない。そのために、専門教育を減らし、社会に出てからの生き方に役立つような実践知、生き方の力を得られるようなカリキュラムを組む必要がある。

4. 討論 3

この応答に対して、扇谷会員は、大学の教育に大衆文化をどう取り入れるかについて聞いたかったと述べた。さらに八木会員（滋賀県立大学）は、授業の動態を左右する要因という観点から、大学の授業と高等学校の授業はどこが違うのかを問いかけた。さらに水原会員は、今井会員に、身体知、生活知、反省知などについては、従来のカリキュラムとは別の領域をたてるべきかと問いかけた。

これに対して藤岡会員は、授業参観プロジェクトの体験から、京都大学の教員たちは、コアに学問があり、専門研究仲間を迎え入れるということはどういうことなのかを、学生たちに一生懸命メッセージとして伝えている。この点にこれ以外の学校種との違いがある。今井会員は、次のように応えた。たとえばこれまでの学問の枠内で課題追求的にやれば良いところもある。学門知をはみ出す部分、たとえば身体運動は、これまでの授業の枠内へも、枠外へも、導入することができる。さらに、大衆文化について。自分の目の前にあるものに関心をもてることが大切であり、このような関心のありようを、大学で教える必要がある。これが教えられれば、あとは本人が価値判断を働かせればよい。

南本会員（関西学院大学）は、大衆文化について、地方大学など全体のおよそ5分の4を占める大学の大学生は、

ほとんど本を読まずに入学してくる。大衆文化を授業に入れないと興味をもたない。これに対応して、今日の多くの大学では、高級文化的な知を拒否して、学生の興味を引こうとしている。同様に、今日の学生は、課題を与えれば勉強するのではなく、むしろ課題を与えないと勉強しない。このような現状を述べた。

5. 司会者のまとめ

最後に、司会者である田中会員が、以下のようなまとめの発言をした。このシンポジウムを発想した原点には、大学の学校化という不可避的趨勢への危機意識がある。たとえば、今日あちこちで実施されているFDにおいても、トップダウン型の一過性のお祭りのような研修事業はあるが、下からのボトムアップで相互研修するようなFD事業は、まだきわめて稀である。参加者へ上から教え込んでいくというFDはあるが、みんなで学び合うFDはあまりないのである。授業改善についても、学習意欲のない学生を何とかなだめさせて、彼らが興味を引きそうなものを提供して、学習意欲を引き出すことが試みられている。誘導する学校化型の授業改善である。カリキュラム改善も、どうしてものれない学生をなんとかのさせようとするコース開発が、試みられている。不可避的な学校化である。

パネリストの方々は、この危機意識をきちんと受け止めて、議論された。正確に言えば、今日のパネリストは3人ともに、まさにこのような学校化の滔々たる流れがあるからこそ、この学校化に反発する仕方それぞれに提案をされた。このように考えられる。その後のフロアーとの議論を含めて、この課題研究でのすべての議論は、不可避的な学校化の流れを射程に入れて進行した。フロアーとの議論の主題は、きわめて多様であったが、いずれも、大学教育の現状に即して、パネリストたちの議論の偏り（学校化否定論への傾斜）を指摘し、議論を補完しようとするものである。いずれにせよ、このように議論が（高等教育の学校化をめぐるものとして）きちんと焦点づけ、構造化されていたことは、幸いであった。

この学会大会でも、あちこちで発言する人たちは、たとえば昨日のシンポジウムに典型的に見られるように、自分たちの日常的な苦勞を訴えて自分たちの教育現実に対して適切な解釈枠組みの提供を研究者たちに迫る現場の人たちと、この要望に応じて何とかして解釈枠組みを与えようとする研究者たちとに、二分されている。指導されるものと指導するもの、理論の欠如した実践家と実践の欠如した理論家との二分であり、両者の癒着ないし擦れ違いである。この二分化は、たしかに不幸であり不毛でもあるが、しかし、当事者たちにとっては、互いの理論と実践に対して互いに究極的な責任を負わずにすむという点では、きわめて居心地がよいこともたしかである。居心地の良い不毛さである。この学会の大半の議論は、総合的学習を取り上げようが、学力論を取り上げようが、この居心地の良い不毛さを脱することはない。

ところが、大学の教育論だけは、この不毛な二分化を許容しない。ここでは、研究者と実践者とは完全に一致するからである。ここでは、研究上の責任と実践上の責任が、免れようもなく同一の個人にかぶさってくる。これはかなりつらい事態である。この課題研究の部会の出席者が相対的に見てかなり少なかったことは、この意味からしても、とても良く理解できることではある。

理論家と実践者が一致する大学教育に関するこのような議論こそが、これまで離人症的に教育現実から乖離してきた教育学にとって、治療的な意義がある。いいかえれば、大学教育論こそが、（カリキュラム理論に限らず）教育理論全般にとって、その原理的全体的な再構築のきっかけとなるのである。この意味で、今回の課題研究は、この学会のみならず、教育の理論全体にとって構成的な意義を持つものと見て良いであろう。

以上が、田中会員の発言の趣旨であった。