

京都大学高等教育叢書 6

平成10年度公開実験授業の記録

田中每実・石村雅雄・大山泰宏・溝上慎一

平成12年3月

京都大学高等教育教授システム開発センター

目 次

第1章 公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ

— 平成10年度の公開実験授業について —	1
-----------------------------	---

第2章 公開実験授業の記録

記録資料についての説明	13
年間シラバス	23
各授業の授業案／何でも帳／検討会記録	27
「何でも帳」の台紙（学生に始めに配布したもの）	215

公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ

— 平成10年度の公開実験授業について —

田中 毎実（京都大学高等教育教授システム開発センター）

は じ め に

— 本報告書について —

本報告書は、平成10年度公開実験授業の関連資料をまとめたものである。資料の選別と配列は、これまでの叢書での平成8年度、および平成9年度の記録に準じている^(注1)。この平成10年度の実践は、本センターが主催してきた公開実験授業プロジェクトのうちで、特別な位置を占めている。

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成11年度中に、本報告書を含めて合計3冊の授業実践・授業研究の報告書を刊行する。本報告書のほかには、平成11年度KKJ（京都大学・慶応義塾大学連携ゼミ）および平成11年度公開実験授業の記録である^(注2)。この2冊の記録とこれまでの公開実験授業の記録からあきらかなように、平成9年度以来、私が一人で講師をつとめた公開授業に基づくプロジェクト（公開実験授業第Ⅰ期プロジェクト）は、3年目を迎える今年度で一応終結した。これは、平成11年度からは、講義者が順次講義を引き継ぐリレー式の公開授業（公開実験授業第Ⅱ期プロジェクト）とKKJ実践という新たな2つのプロジェクトに引き継がれたのである。

一般的に言って、同一のプロジェクトを3年以上続けることは、あまり生産的ではない。3年もたてば、プロジェクトの大きな輪郭は誰の目にも明らかになり、予想もつかない新たな事態などは、もはやあまり生じなくなる。こうして、本章で繰り返し指摘するように、10年度には授業者である私は、授業中にも授業検討会のさなかにも、しばしば名状しがたい一種の既視感と徒労感におそわれた。しかし、プロジェクトの形式を大きく転換したことには、こんな無駄を避けるといった消極的な理由ばかりではなく、もっと積極的な理由もある。積極的理由とは、一言で言えば、公開実験授業がめざしている「授業実践」と「教員相互研修」と「授業研究」をこれまでとは別の新たな局面へと展開し、惰性化しつつあるプロジェクトへ質的転回をもたらすことである。

私たちは、まず第1に、たとえば受講生どうしの意思疎通をうまく組織できなかった第Ⅰ期プロジェクトの欠陥を何とか克服して、授業における相互行為をできるだけ広範囲に展開させこれを組織化し、この錯綜した相互行為連関を通して、分厚い相互形成を可能にするような生産的な場を創り出そうとした。次いで第2に、第Ⅰ期プロジェクトのように、授業者と参観者をはっきりと分けず、授業検討会の構成員と授業実践者集団をなるべく一致させて、掛け値のない仕方で「相互研修としてのFD」を実施しようと試みた。こうして、平成11年度には、前者は、二つの大学のゼミを（電子会議室という日常性と合宿授業という非日常性で）緊密に結合させた連携ゼミ（KKJ実践）という形で結実し、後者は、リレー式の公開実験授業という形で結実したのである。

このようにプロジェクトを新たに転換しなければならないという不可避性とその実現可能性は、平成10年度公開実験授業を実施するなかで、私たちにはじょじょにあきらかになってきた。本報告書は、私たちのプロジェクトにとって大きな転換点となったこの実践に関する資料を、なるべく手をつけずそのままに掲載している。報告書の序文に当たる本章では、授業と授業検討会における相互行為の組織化に焦点づけて、10年度実践の成果と問題点について、議論しておこう。

1 授業における相互行為の組織化

— 公開実験授業からKKJへ —

私たちの「公開実験授業」プロジェクトには、学生と授業者の相互行為を実践的に組み立てる「授業実践」という面、授業参観者たちとの授業検討会などで相互研修を実施する「公開授業」という面、授業実践をフィールドとして実証的な検討を加える「実験授業」という面の、3つがある。第Ⅰ期プロジェクト3年の最終年度である平成10年度

には、マンネリ化した繰り返しのなかで、それでもこの3つの面のいずれについても、いくつかの新しい発見があった。まず、授業実践に焦点づけて、受講生と教師との相互行為の組織化に関して、新たにえられた知見と私たちが直面した課題についてまとめておこう。

1) 受講者制限と受講生の二極分解

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

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

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

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

2) 二極分解を克服するために

私は、受講生の二極分解を克服するために、4つの措置をとった。第1に、受講生に授業意図を了解させ、それによって彼らの主体的な参加を促そうとした。第2に、「何でも帳」コメントの書き方を指導して、これによって授業に主体的に参加せざるをえなくなる条件を創り出そうとした。第3に、授業にあまりコミットしていない受講生に、「自分もコミットしている」という実感をもたせるように、授業での「何でも帳」抜粋の配布の仕方を変えてみた。第4に、あまりコミットしていない受講生も含めた全体的討論を授業中に組織できないかとも考えた。し

かし以下で見るように、この4つのいずれもが、決定的な効果をもったようには思われない。あらかじめ指摘しておくとするば、この試みの失敗とそれによる失意こそが、平成11年度以降KKJプロジェクトを構想せざるをえないきっかけとなったのである。

(1) 授業意図を了解させ、授業への参加を促そうとした

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

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

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

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

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

(2) 「何でも帳」でのコメントの書き方を指導した

私は、「何でも帳」のコメントが授業者との相互行為の文脈のうちにあるという、この授業でもっとも基本的で大切な事実を、受講生たちに何とか伝えようとした。これは、口で説明しても無駄である。彼らのコメントへ、

きちんと欠かさず応答のコメントを記入する。授業の主要な部分で、コメント抜粋を活用する。こうして、事実によって納得させるほかはない。コメント抜粋については、解説に必要な時間などを考慮すれば多すぎるときもあったが、抜粋を中心に授業を構成するという授業者の意図を受講生たちに示すためにも、あえてそのままにしておいた。さらに、「何でも帳」の書き方を示すのに適切なコメントがあれば、すかさず利用した。たとえば、「何でも帳」抜粋での知的理解と感性的理解とについて論じたコメントがあったが、これはすぐに抜粋で利用し、知的な理解や言語的表現能力の乏しさでコメントをうまく書けない受講生を念頭に置いて、「一般的に言って、むしろ感性レベルに深く根ざした表現によってこそ、意思疎通はうまく成立する」と指摘した。

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

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

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

(3) 「何でも帳」抜粋の配布の仕方を変えた

① 全コメント配布

今年度の授業では合計4回、出席者全員のコメントを（抜粋するのではなく）すべて印刷して配布した。これには、幾つかの意図がある。全コメント配布によって、その前後数回の授業で目立った（コメントを抜粋される受講生が固定化しつつあるという）傾向を打ち破り、全員に授業へのコミットを促したい。さらに、受講生の一人一人に、一定の時点で切り取られた自分たち全員の授業への関わり方を全体として俯瞰させ、他の受講生たちのコミットメントの有り様に自分のそれを重ね合わせて、自分の位置測定をさせたい。最後に、受講生に、それぞれのコメントに対して授業者がどのようなコメントを返しているのかを俯瞰させ、授業の中で相互行為が全体としてどのように展開されているかを、「客観的に」（正確に言えば、授業者と同様の「メタレベルの視線で」）見るように促したい。これが、私の意図だった。

全コメント配布で懸念されるのは、配布を予期せずに扱いにくいコメントが書かれているような場合である。全コメント配布をあらかじめ予告し、実際に書かれたコメントを慎重に判断した上で、実施した。最初の時には、コメント総数57、これを合計8つのカテゴリーに分類し、5枚の用紙にまとめて印刷した。授業の仕方、授業で取り上げるコメントの番号と順序などを附した「メモ」をあらかじめ配布し、これに沿って出席している受講生にコメントを順番に読み上げさせ、感想を述べさせ、異論がなければ授業者が感想を述べるという仕

方で、授業を進めた。第2回目にも、同じような準備をして全コメント配布をした。このときにも、配布した全コメントのうち授業で取り上げることのできたコメントは、時間の制約からしてほんのわずかであり、それも授業者の指定によった。この点からすれば、全員のコミットメントの回復という目標は、十分には達成されなかったかもしれない。

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

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

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

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

② 前週と前々週のコメントの配布

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

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

2種類の抜粋の配布以後数回の学生の反応は、全体的にかなり密度の高いものになった。私のこの「ネットワーク作り」という積極的な作為によって、かなり多くの学生を授業へのコミットに巻き込めたのではないかと考える。しかしこの試みは、続けるにしたがって、授業者である私に、一種の徒労感をもたらしてきた。私の加えた刺激に応じて受講生はコメントに応答しあい、ネットワークの肌理を細かくし規模を拡大する。しかし、その全体像を受講生に示すためには、かなり整理した形で全コメント配布を実施しなければならない。これは、私にはおよそ耐えられない負担である。

そこで、私の意図はある程度浸透したと判断して、3回程度で配布は中止した。その翌週の「何でも帳」の

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

(4) 討論という授業形式も考えた

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

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

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

3) 授業者の徒労感からKKJへ

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

このプロジェクトでは、何とかして受講生との間で密度の高い相互行為を組織したいと考えて、「何でも帳」などのツールを開発し、新たな授業形式を模索してきた。ところが残念ながら、こうして相互行為に巻き込んだ受講生たちの内的な世界に、何とか食い込めたという実感はほとんどない。当初からコミットしない受講生は、ずっと向こう側にとどまったままである。良くコミットしたかのように見える受講生も、お互いの短いコメントのやりとりの向こうに、授業者の手の届かない深い闇をかかえている。このように相互行為の向こう側に広がる闇こそが、授業者を弱気にし、徒労感や疲労感を与えている。

「何でも帳」の全コメント配布や2種類の抜粋配布は、この相互行為の手応えのなさに何とかして対抗しようとした苦肉の策であった。しかし、これを自分の思うような相互行為の構築に結びつけようすると、必要な労力はたちまち自分の能力の限界を超えてしまう。徒労感を超えようとするれば、自分の意図と手持ちの能力との間の懸隔

という隘路を、何とか突破しなければならない。繰り返し述べて来たように、これこそが、KKJ 実践を構想せざるをえなかった私の側の根拠である。次には、授業検討会での相互行為をふり返ってみよう。この面でもかなりの理論的実践的成果があったが、それでも癒しがたい不充足感、あるいは挫折感もあった。これが、すでに述べたように、平成11年度以降に公開実験授業第Ⅱ期プロジェクト（リレー式授業）を構想させることになったのである。

2 授業検討会における相互行為の組織化

— リレー式公開実験授業へ —

私たちの「公開実験授業」プロジェクトには、学生と授業者の相互行為を実験的に組み立てる「授業実践」という面、授業参観者たちとの授業検討会などで相互研修を実施する「公開授業」という面、授業実践をフィールドとして実証的な検討を加える「実験授業」という面の、3つがある。第Ⅰ期プロジェクト3年の最終年度である平成10年度には、マンネリ化した繰り返しのなかで、それでもこの3つの面のいずれについても、いくつかの新しい発見があった。同時に、にわかには解消しがたいむつかしい問題にも直面してきた。先にも述べたように、3年に及ぶ公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトの終了が近づくにつれて、私は、ともすれば気持ちが鬱々として沈み込みがちとなった。とても解放感どころではない。とらえどころのない徒労感と疲労感である。その由来は、授業にも、授業後の授業検討会にもあるように思われる。

公開実験授業が、準備も実施も後始末もかなり大変な仕事であることはたしかである。この労力に見合った成果がないとすれば、たしかに、徒労感を免れることはできない。さらに、授業研究への努力の投入が、研究上の成果に直に結びつかないという問題もある。しかし、この点では、私は相対的にみれば、他の人たちに比べてはるかに恵まれた環境にいる。私たちが実施している授業研究の多くは、センターのスタッフや参観者の献身的な協力によって、成立している。この集団的な授業研究の成果は、そのままセンターの組織的な研究成果であり、ある場合には、私自身の個人的な研究成果ともなるのである。

そればかりではない。私たちの授業では、受講生にかなり高度な受容能力・理解能力を期待できるので、1回生主体の授業であるにもかかわらず、私は個人的な研究に直接に関連するテーマの授業を行い、しかも受講生の反応によって、授業のなかでその研究の妥当性を確かめることもできた。たとえば私は、平成10年度に（人間の生涯という観点からの「発達」概念の見直しを主題とする）日本心理学会公開シンポジウムで発表を予定していたが、授業では、この発表のための原稿を何の斟酌も加えず印刷配布して、教材にした。この授業の「ライフサイクルと教育」という中心テーマに直に関わると、判断したからである。結果として、私が自分自身でもまだうまく整理できていない厄介な主題を扱うことになった。この難しい授業内容に受講生たちがうまく付いてくるかどうか、いくぶんかは心配だったが、しかし、受講生の反応はやはりみごとだった。学会発表に関連する授業内容についての受講生のコメントからは3つを選んで、コメント抜粋に掲載して次回の授業で配布し、それによってその回の授業を組み立てた。この3つのコメント内容を合わせれば、想定される議論の幅は、ほぼ遺漏なくカバーできた。この例に限らず、どんな授業内容でも、それにかなり深く応ずる受講生のコメントが、必ずある。私は、受講生についても、かなり恵まれているのである。

したがって、徒労感と疲労感の原因として思い当たることは、授業をめぐる客観的・主体的諸条件ではない。それは、突き詰めて言えば、授業と授業検討会での相互行為の組織化の質について私が感じ続けてきた、ある種の「物足りなさ」の感覚である。受講生との相互行為の物足りなさについては、すでに前節で述べた。しかし、私の徒労感や疲労感は、何も授業の組織化の不首尾にばかりあったわけではない。それはむしろ、授業の検討会の組織化の不十分さの方にこそ、由来している。平成10年度公開実験授業では、参観者は確実に増加し、授業検討会の形式も整ってきた。3年にわたる試行は、着実に成果を挙げてきたのである。しかし、このように輪郭がはっきりしてくると、どんな実践でもマンネリ化の傾向を免れることは難しくなる。それとともに、にわかには解決しがたい構造的な問題が露わになってくる。私たちの公開実験授業検討会でも、事態はまったく同様であった。11年度以降の第Ⅱ期プロジェクトは、この構造的な難問の解決をめざしたのである。以下、平成10年度実践を中心にして、第Ⅰ期プロジェクトにおける授業検討会とそれによる相互研修の成果と課題について、まとめてみておこう。

1) 公開実験授業と相互研修

高等教育の授業研究は、他の学校種のそれと同様に、まずさしあたって、自分たち自身の授業実践から出発する臨床的研究であり、実践的研究である。授業研究は、なによりもまず自前のフィールドワークなのである。この種のフィールドワークは、公開実験授業がそうであるように、実践についての集団的反省とそれによる新たな理論構成とが限りなく繰り返される、循環的・生成的な過程である。授業は、受講生の内部での知の生成をめざすのだが、実は、この授業それ自体が、授業に関する新たな知の生成の実験場である。私たちがめざしているのは、授業者と受講生と観察者が形づくるフンボルト的な学問の共同体である。ここでは、授業実践と授業研究と相互研修が、一体の形で進められる。この共同体のうちから、授業者と観察者との連関だけを、取り出してみよう。そうすると、これが、FD (Faculty Development) としての相互研修となる。

私たちは、公開実験授業がFDの場合でもあることを、めざしてきた。FDは、大学教授団の「能力」開発を意味するが、この「能力」には、本来、研究能力、教育能力、経営組織能力、社会サービス能力など、多彩な能力が含まれている。ところが、今日、関連する議論が集中しているのは、もっぱら「教育」能力の開発である。なぜ高等教育の領域で、このような限定した意味でのFDだけが問題となっているのか。鳥瞰図的に言えば、次のようになろう。一方で、近年の高等教育の急速な大衆化のもとで、旧来の教育学習体制は、目を覆わんばかりに劣化しており、他方で、複雑に分化した高度産業社会からは、高等教育機関に対してきわめて高度な教育課題の達成が期待されている。問題は、劣化と期待との間に横たわるあまりにも大きく深い溝である。この溝を埋めるのは、新たな集中的な教育的努力しかない。一般にはおそらく、このように考えられているのであろう。これが、教育能力開発に限定した意味でのFDだけが問題となっている時代的背景である。しかし、このようにして今日広く展開されているFDに関する議論や実践には、2つの重大な難点がある。

第1に、FDは多くの場合、狭く「大学教員個人の教育能力開発」と限定して理解されている。にもかかわらず、この限定性は、必ずしもそれとして自覚されていない。しかも「個人の教育能力」は、あたかも教員個々人に帰属するモノでもあるかのようにみなされ、学生集団とのかかわりにおいて初めて生動的に現れる相互行為の力としては理解されていない。教員は集団として、その時々ユニークな問題に、その場その場で臨機応変に、対応できなければならない。必要なのは、物象化され測定可能なモノのような個人的な力ではなく、個々の状況において生きて働く力なのである。

第2に、この能力の個人化・物象化と強く関連して、一般に、FDプログラムにおいては、まるで伝達講習のように、個々人に上から教え込めば良いかのような幻想がある。ここでは、能力が個人化され物象化されているばかりではなく、大学教員が、何をどう教えるかについて大きな決定能力をもつ、いわば独立の経営者であることが、忘れられている。経営者の能力開発は、経営者同士の意識的自覚的かつ集団的な相互形成であるほかはないのに、この肝心の相互性がよく理解されていないのである。

公開実験授業の存在意義の一つは、授業の集団的検討による大学教員の相互研修にある。私たちの教育能力開発プロジェクトでは、教育能力を個人化したり物象化したりする風潮に対抗して、実践性と共同性を重視しようとした。まさにこの点で、私たちのプロジェクトは、FDの今日的な問題に意識的に答えるものである。それでは、この実践性と共同性は、検討会で十分に生かされたのだろうか。

私たちは、公開実験授業について、年間に数度、京都大学全学に広告のチラシを配布した。学外には、公開研究会や教員研修会などの機会があるごとに、参観を呼びかけた。授業研究会に参加した参観者は、初年度は3～6人、2年度は4～9人、3年度は8～14人である。臨時の参加者よりも、かなりの回数を付き合う常連の方が多い。センターのスタッフを除けば、学内よりも学外の参観者の方が多い。そのなかでは、さすがに高等教育関係者の方が、それ以外の学校種（小学校、中学校、高等学校など）の関係者よりも、はるかに多い。多くは、近畿圏の国公立大学からだが、地域的には全国に及んでおり、私立4年制大学、女子短期大学、工業高等専門学校、小学校や高等学校の現職や退職の教員などもある。センターの関係者を除けば、常連では、文系よりもむしろ理系の参観者の方が多い。検討会では、リサーチアシスタントである大学院教育学研究科博士課程在学中の学生が、議論に参加しながらその記録を取り、翌週の検討会の始まる前に、前週の記録として配布する。

参観者は、すこしずつではあるが確実に増加しており、たとえば近畿圏の国立大学を取り上げれば、そのほとん

どすべてから参加者がある。外部からの参加はまずまずであるが、内部からはかなり少ない。京都大学教員の教育意識調査によれば、このプロジェクトは、私たちとしてはかなり宣伝しているつもりであるにもかかわらず、あまり知られてはいない。それにしても、なぜこんなにも、参加者が少ないのか。考えられるのはまず、拘束時間の長さである。なにしろ、授業が午後2時45分から4時過ぎまで続き、それを受けた検討会が終わるのは、多くの場合6時近くなのである。さらに、大学人の自負と独立性を考えれば、〈人の授業なんて見たくない〉ということもあるかもしれない。内部参加者の少なさは、大きな問題である。それでは、私たちとこの数少ない参観者との関係は、相互形成の連関になりえたのだろうか。

公開実験授業は、関連する人々のすべてが授業という世界への内属性と超越性を同時に生きる装置である。授業者は、授業の世界に内属しながら、これをおるていど超越する。内属性と超越性を同時に生きることによって、授業という世界へ（たんに取り込まれているだけではなく）主体的に関わり、これを自分から構成することができるのである。しかし、授業者の超越性は、授業中の慌ただしさや忙しさによって、おうおうにして大きく切りつめられがちである。授業者が超越性や反省性を取り戻すためには、自覚的に自分を振り返るように努めたり、受講生や参観者などの他人の目を活用したりするなど、いくつかの手だてを意識的に取らなければならない。これは、まさに公開実験授業が追求してきたことである。同時に、それは、今日しきりに強調されているFDのもっとも基本的な課題でもある。しかし、授業者ばかりではない。参観者もまた、授業という世界への内属性と超越性を同時に生きるという課題に直面する。

公開授業の参観者もまた、たんに見る者としての極端な超越性から、（授業構成への責任を分有する者としての）内属性との適切なバランスへと、誘導されなければならない。授業への共同責任という地平が開かれるためには、自分たちも授業者と同じように授業というフィールドを生きているという、連携の感覚が必要である。ところが、公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトでの私たちの体験からすれば、授業者が参観者とこのような連携感を共有することは、思ったよりもはるかにむづかしい仕事だった。

2) 学校文化の共有と授業実践フィールドの保持

検討会を通しての相互研修は、これまで、一定の成果を上げてきた。大きくみて、検討会参加者のうち、常連の議論は、じょじょに深い意思疎通を実現してきたし、臨時の参加者の多くは、議論を思いもかけぬ局面へと生産的に導いてくれた。FD研修においては、具体的なフィールドワークを手がかりとする集団的検討作業が、かなり有効であることがわかる。このことは、かなりたしかな手触りで確認されてきた。しかし例外的な事態がないわけではない。私たちは、公開実験授業への参加条件に、ほとんど何の制約もつけなかった。そこで、時には参加の仕方が問われるような人たちも現れた。議論の流れにほとんど頓着せず、自閉的な発言を繰り返す人。授業の（形式ではなく）内容に介入する発言を繰り返し、しかもそれを、（授業展開に即してではなく）断定的発言を投げ出す仕方、言い放ちつづける人。さらには、実現の可能性の低い提案を、そのつどの状況の違いを無視してただ機械的に繰り返す人。こんな場合だけに限らず、意思疎通がどうしてもうまくいかない場合がある。どうしてこんなことが起こるのか。

これはまず、参加者個人のセンスの問題であるかもしれない。あるいは、（所属集団の共有する行動様式としての）「文化」の違いがあり、それが、個人的センスなどを超えて、意思疎通を妨げているのかもしれない。私は、たとえば、授業の始め方、遅刻の扱い方、指名の仕方、名前を覚えること、受講生の座席取得行動などについての検討会での議論で、他の学校種の教員と自分との間には、所属文化に大きな質的差異があることに気づかされた。最後に、参加者が自分の実践のフィールドをもっているか否かが、意思疎通の成否に大きくかかわっているかもしれない。現役を引退し暇に任せて参加した人の中には、臆することなく饒舌に精粗まちまちな提言をまき散らす人もいた。こんなに威勢が良いのは、自分の発言を自分のフィールドにもち帰る必要がないからではないか。現に実践的に苦しんでいる者としては、そんな風に勘ぐりたくもなる。

これらの人々とつきあうと、常に、なにがしかの焦燥感や徒労感に襲われる。それはたしかである。しかし、彼らは、私たちに意思疎通上の障害感を与えることによって、逆に、高等教育での教員相互研修がどのようになされるべきかという条件を、まるで焙り出しのように、うまく示してくれたともいえる。この種の相互研修では、少な

くとも、同種の文化を共有し実践のフィールドをもつ教員に、参加を限定すべきである。私たちの平成10年度以降の公開実験授業では、実際に、このような制約をつけている。

この最低限の条件を満たさえすれば、たとえ専攻領域が遠く離れていても、むしろ領域が離れているが故にこそますます、議論は深くかみ合うことができる。私たちのプロジェクトは、典型的な文系の一般教科目の授業である。にもかかわらず、検討会では、センターのスタッフなど文系教員、工業高専や教員養成学部 of 理系教員、農学部や関連のセンターのスタッフ、理学系や工学系の学部の教員などが、お互いにかなり深く生産的に議論することができた。私たちは、ほぼ同じような文化を共有し、帰るべき自前のフィールドをもちながら、共同の討論に参加してきた。そして、私たちは、「どうすれば学生は能動的になるか」という、(理系文系に限らず共通に強い関心のある) 重大な実践問題をめぐって、互いに真摯に議論を重ねてきた。これがおそらく、意思疎通に成功した理由である。私たちは、大学という枠内で異なった専門をもち異なった場にいる教員どうし、なお生産的な相互研修を達成することができる。公開実験授業では、それが実体験されたのである。

3) 〈相互研修の組織化〉という矛盾とその克服運動

もちろん、3年間も続ければ、検討会もマンネリ化する。参加者の出入りや漸増などの表面上のにぎやかな変化の底では、常連が固定化し、議論が定型化する。後者について言えば、議論はじょじょに、授業者の自虐的懺悔で始まり参加者の儀式的慰撫で終わるという、ステレオタイプなプロセスをたどるようになった。その途中では、なれ合い、お世辞、追従、相互慰撫、自己主張、ヘゲモニー争奪戦などが、複雑に交錯する。しかし、どの瞬間にも、「前もこんなだったな」という、既視感や根深い徒労感がつきまってくる。頑強な定型的パターンができあがって、容易に崩せない。それでは、どうすれば、このマンネリ化は、(かりに解消できないにしても) まだしも耐えうるものになるのか。残念ながら、私たちの3年間の試行では、この点について決定的な処方箋を書くことはできなかった。さしあたってまず、かろうじて言うことのできるのは、ごく常識的な手だてに限られる。検討会という場への内属性と超越性の、緊張に満ちたバランスを集团的に作り出すこと。これである。

検討会への内属性は、私たちの検討会への参加がまったくの自発性にゆだねられていたので、あまり問題にはならなかった。自前のフィールドをもたないままに興味本位に参加した人のコミットの仕方が問題だったが、これは、今後、参加資格で排除すればすむことである。内属性が深刻な問題となるのは、押しつけで組織された研修会のような場合である。この場合にも、実際に「問題」が共有されていさえすれば、意思疎通への内属性を喚起することは、さほど不可能ではあるまい^(注4)。

これに対して、(そこに参加している自分自身を含めて) 検討会全体からの超越性は、検討会へ主体的に参加するためには、欠くことのできない条件である。超越性は、相互行為に向かう構えのありようだが、この超越的な構えは、他の人々の議論によって自分の議論をきちんと相対化できさえすれば、容易に成立する。しかし議論にうまくコミットできない人は、議論によって自己を相対化できないままに、自閉的な発言を繰り返す。こうして、超越性は内属性を前提とし、内属性は超越性を前提とする。このやっかいな循環論法がそのまま、検討会を生産的に運営する上での困難を、示しているのである。それでは、参観者が内属性と超越性を保持し、検討会が相互性と実践性を生かした相互研修の場として組織されるためには、どうすればよいのだろうか。以下、この点について考えてみよう。

授業検討会の基本的性格づけは、これまでの議論で示されているように、平成10年度までの実践で、ある程度あきらかになってきた。授業検討会は、相互研修としてのFDの場であるべきである。しかし、この種の場を3年間にもわたって毎週継続して構築し続けるなら、そこでの相互討論の膨大な経験的蓄積とともに、集団は不可避免的に、無駄を排除し、効率的な運営を志向して、組織化を図らざるをえなくなる。無駄な議論を切り捨てたり、有益であった議論の仕方を繰り返したりするのである。これは、不可避免的な趨勢である。ところが、相互性を大切にする相互研修は、〈ここと今〉での出会いを尊重する。それに対して、組織化は、〈ここと今〉に規定されない、ある程度〈いつでもどこでも〉機能する、集団づくりをめざす。一方を大切にしようとするれば、他方をないがしろにするほかはない。かといって、両方を追求すれば、どちらも中途半端にならざるをえない。この〈相互性の組織化〉という営みのもつ根本的な矛盾は、おそらく、授業検討会が続く限り、私たちが直面せざるをえない難問である。しか

し、このような問いのたて方にすでに、問いへの解答が含まれている。私たちの検討会の理想的な在り方は、〈不可避的な組織化をつねに相互性が乗り越えていくという運動そのもの〉にこそあることになる。これが、私たちの結論である。

これまでの公開実験授業のある程度恒常的な参加者は、マンネリ化した営みの既視感や徒労感の中で、次のように自問せざるをえなかった。つまり、この3年間で、授業検討会は、相互研修という面で何らかの「実」を挙げてきたのだろうか。授業者は、確実に成長したのだろうか。参加者に、何らかの肯定的な変化は見られたのだろうか。これらの疑問とそれへの解答の否定的な感触が、おそらくは私たちの徒労感のかなり大きな部分を占めている。しかし、相互研修のめざす変化や成長は、量化的な測定には、頭からなじまない。このような仕方では成果のあるなしを問う問いには、本来、積極的な解答が与えられる見込みはまったくないのである。このような問いかけに拘泥する限り、問いは、どこにも持って行き場のない仕方で、参加者すべての内面でわだかまったままであるほかはなからう。

根本的な問題は、直裁に成果を問うこの問い方そのものにある。相互研修の「実」があがるとすれば、それは、それぞれの参加者が自分自身の授業というフィールドで個人的に体感するほかはなく、逆に、そのような個人的な体感が確実にあれば、参加者それぞれの授業実践と検討会への参加との間で、生産的な循環が繰り返されることになるだろう。このダイナミックな運動以外に、相互研修の「実」なるものは存在しえない。これは自明である。個々人の授業実践と検討会への参加が生産的な循環を繰り返している場合には、検討会の参加者は、この場へ懸命にコミットするという内属性とともに、つねに自分の実践的フィールドへ引きつけて見るという（この場からの）超越性をも保持することになる。さらに、このような参観者たちの自己組織化は、それぞれに切実な利害・関心を前提としているから、相互性と組織化とのいずれにも偏ることはできず、両者の相互規定的な無限運動とならざるをえないだろう。せじつめていえば、私たちに求められることは、授業検討会参加者個々人の授業実践と検討会への参加との、生産的な循環なのである。

検討会のマンネリ化のメカニズムは、かなりはっきりしている。参加者の検討会への超越性と内属性がアンバランスであったり、参加者の自己組織化が相互性かあるいは組織化かのいずれかへ偏ったりすると、相互研修の流れは滞り、マンネリ化が忍び寄ってくる。したがって、マンネリ化は、検討会の場で相互性と組織化の2つの運動方向がせめぎ合い、関係者すべての授業実践と授業検討会への参加が生産的な循環を繰り返す場合にのみ、克服可能なのである。今後の公開実験授業と検討会の基本的な在り方は、まさにこの方向に求めなければならない。私たちは、平成11年度以降の公開実験授業第Ⅱ期プロジェクトを、この方向への第一歩として位置づけた。すなわち、公開実験授業参観者が、同時に授業実践者でもあるような仕方で、プロジェクトをくんだのである。リレー式公開実験授業の基本的な発想は、ここにある。

3 公開実験授業第Ⅱ期プロジェクトとKKJ実践へ

以上、本章では、平成10年度公開実験授業を、授業と授業検討会における相互行為の組織化に焦点づけてみてきた。しかし、以上の議論ではまだ十分に触れていない幾つかの問題点がある。今後の検討のために、授業構成だけに焦点を限って、残された問題の所在を、いささか羅列的にはあるが、指摘しておこう。

- 1) 受講生の選別について。授業の欠席率などが例年とあまり変わらなかったことからすれば、選別は、受講生の受講動機や意欲を高める上では、あまり大きな影響を与えなかったようである。
- 2) 授業における相互行為構造の構造化について。これまでの2年間はかなりはっきり見えていた相互行為が構造化される上での〈遭遇／探索／確立〉の段階などが、今年度は、あまりはっきりは見えず、集団の質の変化はなだらかだったように思う。この珍しい形式の授業への適応に、受講生の側は、あまり大きな問題はなかったのではない。そのかわり、あれこれ努力したにもかかわらず、欠席者や遅刻者や居眠りなどは、例年の水準にまでごく〈自然に〉ずるずると増えていった。こんな、強い印象がある。
- 3) 受講生との意思疎通について。今述べたような受講生たちの〈自然な変化〉に、授業者はうまく対抗できなかった。つまり、あれこれ試みたがすべて、受講生の授業へのコミットを高めて欠席者、遅刻者、居眠りを減らそうと

しても、あまり効果的な手は打てなかった。そのかわり、欠席者が固定して受講生が少なくなってから、授業者は受講生との意思疎通が随分円滑になったように思う。この問題の背後には、受講生の二極分解の問題がある。残った少数の受講生と深い講義をすることはできる。しかし、私に限らず、大半の講義でそうではないのか。その意味では、この授業でも、二極分解という強固な枠は、ほとんど破れなかった。すでに述べたとおりである。

4) 楽勝科目について。京大の一般教育（全学共通科目）履修システムでは、必修科目が旧套を墨守して機械的に決められており、しかも制度上、どんな受講制限もない。その結果、〈楽勝科目〉なるものが跋扈する。つまり、もっぱら効率的で無駄のない履修の仕方に焦点づけた学生の情報が、蔓延しているのである。一部の情報によれば、公開実験授業も、〈「何でも帳」の記入が遺漏なければ単位取得が確実だ〉という意味で、楽勝科目に数え入れられているとのことである。参観者やビデオに囲まれ、作業量も多いこの授業が、楽勝であるかどうかは、判断の分かれるところである。しかし、このような情報が、授業にコミットしない（二極分解の）一方の極の受講生を引きつけているのかもしれない。対応策は、単位認定の仕方にあるはずだが、この点について、個々の授業者はどんな手の下しようもない。

5) 受講生の自己規定について。楽勝科目という問題には、今日の受験体制と大学のありかた、就職と大学、教養教育のありようなどの構造的な問題が潜在している。私は、この授業でもこれに、うまく対抗することができなかった。〈面白い授業をすれば〉、この事態をかえることができるのだろうか。残念ながら、とてもそのようには思えない。「自分は単位取りのためだけに出席している」と自分自身を見なしている一部受講生の自己規定に対して、対抗する手段はほとんどないのが実状である。せんじつめていえば、楽勝科目などを産出する構造的制度的な問題に対して、個人の教育的努力は、その多くが無効である。すでに述べたように、私は、通年授業の終わり近く授業では、〈深い〉授業ができたように思う。しかし、こぼれていく受講生の大半に対してどうするのかという〈教育〉問題は、少しも解決されなかった。徒労感の大きな根拠である。

以上の雑多な問題は、それぞれに制度的・社会的あるいは心理的な特質をもっており、即座に解決の処方箋を書くことはできない。今後の長期的な実践のなかで、解決の見通しをゆっくりと模索するほかはない。同じような問題は、相互研修にも授業研究にも存在する。いずれにせよ、3年間続いた公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトは、平成11年度以降、第Ⅱ期プロジェクトとKKJ実践に引き継がれる。この二つの新たな企画の前提は、本報告書で公開するつたない実践の日常を通じて徐々に築かれてきたのである。

注

- (1) 京都大学高等教育教授システム開発センター編 平成8年度公開実験授業の記録 京都大学高等教育叢書3 平成10年／同編 平成9年度公開実験授業の記録 叢書4 平成10年を参照。
- (2) 京都大学高等教育教授システム開発センター編 平成11年度公開実験授業の記録 叢書6 平成11年度刊行予定／同編 平成11年度京都大学・慶應義塾大学連携ゼミの総合的研究 平成11年度刊行予定を参照。
- (3) 授業構造の構造化については、京都大学高等教育教授システム開発センター編 『開かれた大学授業をめざして』玉川大学出版部 平成9年などを参照。
- (4) これは、京都大学の全学共通科目を考える教員集会や同種の企画の参加者の平均的な感想といって良い。たとえば、山口大学の調査などを参照。

公開実験授業の記録

記録資料についての説明

年間シラバス

各授業の授業案／何でも帳／検討会記録

「何でも帳」の台紙（学生に始めに配布したもの）

記録資料についての説明

1 資料について

ここには、シラバスの他、毎回の授業の①授業案、②配布資料、③抜粋として配布された「何でも帳」の記述、④授業終了後の検討会の記録の4種類（日によっては3種類）の資料が、日付順に掲載されている。配布資料については、これ以外にもあったが、紙面の都合上割愛したものもある。また、「何でも帳」については、記載した学生のプライバシーへの配慮上掲載を見合わせた箇所もある。それらは、「授業案」や「検討会の記録」などから推測することで、ご容赦いただきたい。

掲載する資料について、以下、簡単にその位置付けを説明しておく。

① 授業案

これは、教授者の田中教授が作成したものであり、毎回の授業開始時に参観者のみに配布される。そこには、授業の意図、スケジュール、内容などの計画が書かれている。参加者はこれを手に授業を観察することで、単に外から眺める観察者ではなく、教授者のそれぞれの行為や授業の展開を、教授者の意図や計画の中で捉えるという、複層化した視点で観察することが可能となる。そして、「自分なら授業の中で、どんな方略を組み立てるであろうか」と、教授者の立場となった自分を想像しつつ授業を観察することとなる。もちろん、授業案など一切見ずに、学生と同じように授業を味わうというスタンスの参観の仕方もありえる。これはこれで、重要な観点を提供してくれる。

② 配布資料

本年度の授業では、前年に増して、本公開実験授業の位置付けを問う資料や教授者が学会等で報告した資料が配布された。また、夏期休暇中の課題の指示や授業の進め方に関する指示等の資料も配布された。昨年までの資料集では、配布資料は紙幅の関係から掲載しなかったが、こうした授業を全体として動かす資料については、本公開実験授業を読み説く者にとって重要であるとの認識から今回は掲載した。

③ 「何でも帳」

学生の「何でも帳」からの抜粋は、授業開始時に、教材プリントとして学生に配布され、授業の前半、あるいは全体は、これに対する教授者のコメントや、そこから発展する話で組み立てられる。すなわち、それぞれの学生の記述が、授業のどんな流れの中で出てきたのか、前回のどんなコメントに反応して出てきたのか、それが授業の流れをどのように広げる可能性を持っているか、教育学の中ではどのような思想と関連し、どのように位置付けられるのかなどに、教授者が言及しつつ扱っていくのである。ここに挙げられている抜粋の選択と配列は、教授者の授業の流れの解釈、授業展開の意図のもとに構成されている。すなわち、これによって教授者は、授業の「読み」を暗黙のうちに学生に提出することとなる。出来の良いコメントだけが採用されるというわけではないが、ここで教授者が行っているのは、一種の「評価」の過程である。この評価の過程は、学生の反論に対して開かれている。すなわち、学生も教授者の評価を評価できる可能性に開かれているのである。これによって、学生も評価者としての目も鍛えられ、批判的分析力が育っていくという「学び」の過程そのものである。「何でも帳」を媒介とした、このような評価の循環過程は、評価というものが本来は被評価者と評価者の両者の成長のためにあるものである、という当たり前だが忘れてしまいがちの事実を思い起こさせてくれる。

④ 授業検討会記録

これは、10年度の授業検討会での教授者、参観者の発言の要約記録であり、本センターのリサーチ・アソシエイトを10年度に務めた水間玲子さん（本学大学院教育学研究科博士課程学生）によってまとめられたものである。しかし、これはいわゆる議事録ではない。後の「授業検討会について」でも述べているが、授業検討会は、それに関わった者

が同じ到達点に至ることを目指して行われているものではない。教授者も含めたそれぞれの参加者がそれぞれの思いで授業を振り返ること、そして自らの実践に思いを馳せることが、形式としては、会議のように、意見交換や質問の提出―応答のように行われているに過ぎない。よって、会議と錯覚して、検討会の発言の一部について「* * * 言ったことは++という意味ですね」と参加者の全体に確認しても、それは検討会の流れを止めるだけ、甚だしくは、検討会を混乱させるだけで何の意味もない。また、そもそも、この記録が採られた時点で既に記録者の主観的解釈が入り込み、なおかつ、それを抜粋し要約する際には、個々の発言に対する記録者の解釈や読みが大きく反映している。よって、この記録は、10年度のわたしたちの試みの大きな流れを辿ってみようとする方が、他の資料とも併せて全体として見ていく時、そして、自らの実践と突き合わせながら考えようとする際に初めて有効になるものであって、この検討会記録だけからわたしたちの成果を読みとることはできないと考えている。

2 検討会について

F Dとしての検討会

公開実験授業は、授業そのものとその後の検討会という一連の活動を通じて、教授者と参観者、そして参観者相互の関係において、互いに自らが他者を活性化すると同時に自分も活性化されて変わる過程を、大学における相互研修として位置づける意欲的な試みでもあった。

ここで報告するのは、この実践の置かれている context をこえて、この試みの「客観的」なF Dとしての効果を明らかにしようとするものではない。ここで為されているのは、従来、その内実が問われることがなく、その結果として教育が改善されるというアウトプットが得られればよい、ブラックボックスの如くに扱われてきたF Dについて、その時、そこで、何が、どのようなやり方で行われたのか、を組み立て、明らかにする作業である。また以下で明らかにされているは、F Dの「モデル」でもなく、わたしたちの試みに参加してきた者たちの現時点での達成にすぎないことも確認しておきたい。但し、わたしたちは同時に、こうした実践の「成功」例をもつことによることしか、F Dについて、嘘ではない、説得性のある言葉は吐けない、との確信に基づいて、この試みを担ってきたこともまた確かなのである。

検討会の進行のしかた

検討会の進行には、おおよその型ができていた。まず最初に授業者が、授業者の目から見たその日の授業の主観的感想を述べる。すなわち、授業者がどのようにその日の授業を感じ、授業時間を通して、どのようなことを考え、意図していたのか、また、当初の計画と突き合わせて、何ができて、何ができなかったか、などのことを述べるのである。しかし、これは「建て前」であって、実際は、教授者ができなかったと思うこと、失敗したと思うことを中心とした懺悔が述べられるのがほとんどで、いわば教授者の「失敗」を前提として検討会が成立するという構造を持っていた。この授業終了後10分を経ずして「失敗」を報告させられるという構造に違和感を持った参観者も少なくない。こうした構造は、授業をしたという達成感を奪うばかりか、多かれ少なかれ当該授業についての自省は始まっているとはいえ、授業の最中において、その自省を過度に授業者に課すのではないかということである。そもそも、完全に意図どおりに進む授業などあり得ない。授業過程は、授業者の当初の意図と実際の授業の展開を対比しつつ、そのズレを手がかりに、進め方を修正しつつ授業を行っていくという性質のものである。こうした営みの中では、必ず授業の中で「至らなかった」点は出てくるのである。

本年度の検討会の際は、この後、観点の異なる意見によって、授業を振り返る視点を相対化したり、立体化したりするために、参観者の中から2名にまずフィールドワーカーとして意見を述べてもらい、次いで、授業者や参観者が「自由」に意見や感想を述べていく形をとった。こうした工夫は、基本的に本年を通して検討会の司会を務めた大山としては、授業者自身の感想も含めて、3つの主観を突き合わせ、対比させ、特定の観点が支配的にならぬよう、との意図があったが、それが「成功」した検討会も「成功」しなかった検討会もあった。結局、検討会の展開としては、次の3つのパターンが観察できた。①参観者が授業者の懺悔の原因である傷を癒そうとするゆえに、懺悔の観点が支配的になる場合。3年目には、この構造ゆえに、癒しの手法に飽きた教授者から「蓄積なく流れてきただけ」との発言が出ることとなる。②様々な「テーマ」が参観者から提出され、検討会としてのテーマが定まらず、分散的になっ

た場合。③参観者が教授者の行為を様々に意味付け、位置付けようとし、それに対して教授者ができうる限りの抵抗をするという「闘い」が展開された場合。の3つのパターンである。全体を通して見るならば、①のケースが多く、②がそれに次ぎ、本来多く見られるはずの③のケースは多いとはいえなかった。そして、①～③の全体を通して、教授者によって投げかけられた問題が、各参観者の自由な発言の後、最終的には、力量があり、かつ極めて非集約的なリーダーシップ（laissez-faire leadership）を執った司会者によって引き取られる構造がみられた。この構造に関するヘゲモニーをめぐる争いも多いとはいえず、ヘゲモニーは多くの場合、教授者－司会者の手に握られていたのである。多くの検討会において、教授者の「懺悔」の表明は、あたかもそれが背水の陣を敷いたごとくとなり、それ以上の「後退」にできうる限り抵抗する（もちろん、議論の末に「後退」をしたこともまた少なくは無かったが）攻撃性のせいもあって、参観者は、「こんなことを言っては申し訳ないんですけども」とか、「まったく的外れかもしれませんが」との限定句をつけて発言することが少なくなかった。

しかし、このこと自体が検討会の「失敗」を意味するものとは言えない。様々な主観が平等に開陳され、その総合として検討会の成否があるのではない。むしろ、各参観者が非集約的なリーダーシップのもと、自由に自らの自省過程について意見を述べるのが重要であったのである。そして、授業者の意図が支配的になることにしても、検討会そのものの構造は、実は、教授者の自省過程に依拠する形で参観者の自省過程がそれぞれにあるのであり、授業者の位置は、その犠牲性ゆえに尊重されてしかるべきであることに気付く。自由に各参観者が意見を述べていたことも、その軸に沿って展開されていたのだと捉えられるのである。

検討会での発言について

この検討会での参観者の発言について考えてみよう。検討会での発言の多くは、授業で目についたこと、「改善」の可能性のあること、などに言及しがちである。ここには、2つの問題点がある。まず第1は、「授業の改善のため」の善意あるコメントは、その発言者の意図を離れて、授業への批判的ニュアンスを帯びてしまう。しかもたちの悪いことに、こうしたコメントはなくなることがない。授業者がこの試みの中で、例えば図示にしろ、教材提示にしろ、かなり改善されてきているのに、参観者はさらにそこから「あら捜し」をすることとなる。これは善意に捉えれば参観者の授業をみる視点の高度化かもしれないが、授業者にとっては自らの課題が逃げ水のように毎回出現するわけで、決して完成された授業は無いと了解してはいても、大変な忍耐を必要とする。この試みの3年目の最後になって、教授者が自らの徒労感を説明する一部として、自分の講義は全然良くなっていないとの感想を述べられていたが、1年目からみれば、「何でも帳」の抜粋の仕方、そしてそれへのコメント、授業での主題群の相関図の板書等々、確実に、少なくとも「わかりやすい」授業になっていることは明らかであるから、こうしたコメントの在り方も教授者に否定的影響を与えたのかもしれない。

問題の第2は、発言者が依拠する「改善」の前提、つまり、その授業が「改善」の可能性があると判断する時のモデルである。そもそも「授業の改善」とは何を目標としたものなのか、何をもって「良い授業」とするのか、が決して明らかではない。ある参観者にとって「改善」であることが、別の参観者にとっては「改善」とは評価できないケースは容易に想像できる。参観者から見れば、教授者は、自らの「講義代替者」であり、自分ならどうするか、という観点からコメントを出すわけで、それこそ参観者の数だけ改善案は提出されるのである。

このように、検討会を暗黙のうちに支配する、否定的な雰囲気は、授業者にひどく心理的負担をかけることになってしまう。授業検討会に潜むこうした危険性を意図してか、ハーバード大学のデレック・ボクセンターでは、授業検討会の進め方のマニュアルに、注意事項として、「コメントのはじめには必ず授業で良かったところを挙げること」と、明記してあるほどである。

検討会の司会について ― 検討会は会議ではない ―

この検討会の司会について考えて見たい。結果としては、自由な構造をもつという形で検討会は成功したが、それは大山のパーソナリティによるものであり、特定の個人に、司会に依るヘゲモニーが掌握されることは望ましいこととは言えないのではないだろうか。また、本年の試みにおける大山の司会については別の意味での検討を必要とする。というのは、大山は、2年目までの司会において、従来の司会とは次の意味において異なる位置を持っていた。それは、大山が教授者－学生間の相互行為を分析する必要から、教授者以外に唯一、全受講学生の「何でも帳」を見て、各学生の個々の変化を把握することができ、ある意味では教授者以上に教授者の役割を「参観者」に対して果たし得

たことである。この「役割」は、前述したとおり、検討会が教授者の「反省」から始まることで強化される。結局、前記の3つのいずれのパターンにせよ、教授者の導入が「第2教授者」である大山によって引き取られるという構成が参観者にとっても、各参観者に「解決策」の様なものが提示されるので、すっかりした検討会の流れとなる¹。

次に検討すべきは、検討会をどこまで構成するのか、といった問題である。検討会は会議ではない。会議であれば、参加者の個々の発言の真意は、できるだけ正確に理解・共有され、それに沿った形で議論が展開されるべきであろう。しかしながら、授業の検討会において、授業という事象は、参観者それぞれの立場や個性によって、様々な観点から分析が可能である。検討会における他の参加者の発言に対する解釈も多様である。さらに、議論される事柄も、公開授業をめぐるマクロ・レベル（システム・制度）、ミドル・レベル（カリキュラム、教養教育の組織）、ミクロ・レベル（教育過程）の全ての事柄であるという多様性を示す。しかも、それらは独立して議論されるのではなく、3つのレベルのものが複雑に錯綜するという多層性も呈するという状況であったのである。実際の検討会では、このような多様・多層な議論が出現し、結果として検討会の議論は、ひどく複雑で曖昧なものとなった。個々の参観者にとっては、すっかりした議論とならない、この検討会の曖昧さに耐えることは、かなりエネルギーの要ることであった。そこで、一度ならず、その日の検討会の主題を決め、司会者が個々の発言をとりまとめ整理しつつ進行させるという方式をとったことがある²。しかし、こうした、いわゆる「会議の進め方」などに則った方法では、まったくといっていいほどダイナミックな展開とはならず、貧困な議論しかできなかった。そればかりか、ある時には、個々の発言の整理による論点の「明確化」が、参観者の共有するところとならず、その「明確化」の作業をめぐるコンフリクトを引き起こし、検討会が混乱したことさえあった。検討会にとって、参観者の意見の違いが明確になることは重要でなく、大学授業の検討会に必要な多様・多層性を阻害するものであった。検討会の生産的な営みは、混沌とした状況の中、様々な議論の位相が錯綜し、個々の参加者の様々な主観や解釈のズレが衝突する中にこそ、思いがけぬ洞察や議論の発展が生じてくると言えよう。

全体を通してしてみると、授業検討会に関する限り、授業そのものでみられたような遭遇／探索／確立という時期はなかったように思える。検討会については、構造が一度確立し、それが再び壊され、新たな構造を模索するという過程はとらなかったのである。「自由」な在り方でありつつも、ゆらゆらとしたゲル状の構造のかけらが垣間見える状態が、そのまま凝固し、放置されたのが現実であった。教授者が「検討会での議論がステレオタイプな筋のような感じ」がするという指摘をしたこともあったが、その「筋」こそ「ゲル状の構造のかけら」であった。「筋」であれば救いようがあったかもしれない。検討会の制度化の試みを敢えてすべきだったのかもしれない。参観者の各自がこうあるべきだと考える検討会の姿の交換によってそれは可能であったのかもしれない。自由なフリートーキングは、検討会の制度化をめぐる葛藤を回避させてしまった。構造の確立が無ければ崩壊はなく、進行はない。しかし一方、このような検討会の自由な展開は、少なくとも他の学校種の授業検討会における固定的手続きの連続からなる儀式的様相から、この検討会を逃れさせることを可能にしたように思う。

公開実験授業における参観者の位置

次に、わたしたちが公開実験授業の試みを通じて議論をし、「研修」してきたもののうち、この試みを分析しようとする者にとって参考となる、この検討会の「構造」に関わる問題点を3点にまとめてみよう。

第1の問題は、検討会で何を検討してきたのかという問題であるが、この問題は、同時に、授業の中で参観者がどう振る舞うべきなのか、位置づけるのか、という問題にも繋がっている。

わたしたちは、検討会の「素材」である授業が行われている時、その授業を教室の後ろもしくは隣の部屋からVTRのモニターを通じて「参観」した。当初（1年目）、基本的に、参観者は授業に「参加」することはなかったが、プリントの配布等で授業を助けることはあった。参観者の位置付けの問題について当初の考えは、この授業の普遍的性格を阻害する要因を極小にしたいとの思いから、実験者としての参観者の授業への「参加」について否定的だったように思う。参観者は（実際にはどうあれ）「小さくなって」授業に参加し、この授業が「普通」に行われるよう協力してきたのである。ところが、教授者は、比較的良好、教育関連学会の話や学者・研究者の話題を授業に用いた、その場合、参観者によっては、同調的に反応する場合が少なからず見られた。教授者もこうした同調行動に助けられた側面はあるとしている。この点について、2年目からは、検討会の問題がより積極的に授業に紹介されたこともあり、参観者は授業の内にいるのか外にいるのかという問題、もしくは、われわれ参観者は、授業の文脈への回収を避

けるべきか、敢えて回収され、フィールドに入り込むか、という問題が提起されることが出てきた。そこでは、参観者が授業に影響を与えるのは当然であり、そういう特別の枠の中でこの試みがあることを前提にしないと議論できない、との指摘があったが、同時に、参観者は過度に授業のフィールドに入っていくとメタが見えなくなるとの指摘もあった。この問題は、現在、参加者のフィールドに対する内属性とそこからの超越の問題として引き取られ、この両者の立場から参観者は、公開実験授業というフィールドに臨んでいるのだと考えている。そして、結果として、授業のフィールドにほとんどの参観者が自らの関心によって関わっていく事態が進行し、本年の最後の授業では、参観者の一部がこの授業を素材として為された授業研究、「何でも帳」を通じた教員－学生の相互行為、そして授業検討会の問題、について学生に説明することも行われた。この試みが学生たちのモルモットの犠牲の上になり立つというのではないのだ、という単なる説明は、当初から執拗に為されていたが、この試みの深化に従って、検討会の問題も授業の中に投げ込まれ、検討会ではさらにそのことについて検討していくというように授業－検討会、さらには、教授者－学生－参観者の三者の構造が深化していったのである。但し、今回の試みでは、少なくとも学生－参観者の関係については十分な相互性は保障できなかった³。

ところで、はじめにもいったとおり、この授業における参観者の位置付けという問題は、検討会でいったい何を議論するのかといった問題と結びつく。検討会では、比較的早い時期から、授業の内容と方法・展開は不可分であるとの見方が支配的であった。この見方が、曖昧であった参観者の授業での位置付けの問題に前述の通りの指針を示すことになった。これは「授業の『いかに』に関する問いは、彼にあっては授業の『何』に対する問いと切りはなしえないものとして、設定されている」⁴という教授者の姿勢に強く示唆されている。そのため、3年を通じて検討会は、講義の内容や目的の妥当性にまで及ぶことが多く、その方が、議論が盛り上がった。参観者のお一人である藤林先生からは、参観者もついつい学びたいから学生の立場を採ってしまう。この立場のまま検討会に参加すると検討会は「質問会」になってしまうが、それで良いのか、との確認も為された。この検討会では、もちろんそれを是としたし、むしろこうした議論を積極的に交わした。こうしたところをみてくると、実は、この検討会は授業についての授業であるという構造を持っていたことに気付く。本来の授業は講義式によって行われ、検討会がゼミ形式によって行われたと認識すると、前者の授業は後者の授業にとって、「授業中授業」の位置付けを与えられる。参観者にとっては、少なくとも学生からは「離れた」位置にいたはずの自分が、検討会では、実は学生の位置に立たされ、自らのライフサイクルの中での自らの変化を問われているという構造に取り込まれていたのである。

また、わたしたちは、教室に出現する学生文化の諸相、そして、授業及び「何でも帳」を通して、教授者と学生の間で切り結ばれる関係を「学生文化」に関わるものとして把握し、それをどう掴めるのかを議論してもいた。この議論は、この試みが直接の対象としているのが京都大学の学生である、ということの限定性を最も蒙った議論でもあった。参観者に京都大学の教官が少なかったゆえに、この問題は大きいようにも見えるが、参観者はその限定を了解した上で、問題を自らの学生の問題として置換し、発言をしていた。ここでも、京都大学というフィールドからは「離れて」立っていたはずの参観者は、気付いてみると、「授業中授業」の教授者の位置にも立たされているという構造に投げ込まれていたのである。この点に関しては、講義への学生の参加のさせ方について、議論が比較的集中したことも考えておきたい。とりわけ、何故学生は講義中に質問をしないのかが語られ、繰り返し、どうやったら質問が出やすいか、が議論されてきた。しかし、それ故に、いざ一度学生の質問が出ると、教授者のそれへの対応について実に多くの意見が出され、その質問に「過剰反応」した検討会の状況となった。参観者が自らを「授業中授業」の教授者として仮定したことの証左であろう。しかし、そこでは、検討会には出席していない学生の「真意」を廻って主として議論が交されたが、これは実は、参観者、教授者が自らの見解を交していたに過ぎず、その意味での物足りなさも残った。「授業中授業」の出演者のもう一方である学生にもこの検討会を開くべきではないのか、との問題がここには存する。検討会での相互形成を教授者と参観者に直接的には限定する意味、もしくは意味のなさを明らかにする必要がある。

検討会の参加資格

検討会に関わる第2の問題は、検討会の参加資格に関わる問題である。公開実験授業の試みは、自らのフィールドに持ち帰って反省され、各自のフィールドにおいて具体的な成果が得られる。この意味で問題になるのは、第1は、フィールドを持たない参観者の問題であり、第2にはフィールドの領域を異にする参観者の問題である。このうち、

フィールドを異にすることについては、小・中学校をフィールドにする場合はまだしも、高等学校については、今回の学習指導要領の改訂で、生徒が「自ら学び自ら考える力の育成」のため、生徒の自由な選択履修が大幅に認められること、教授内容の自由化が進められることから、従来指摘されてきた、過度に統制的な授業運営から解放される条件を得ることにより、大学における教育実践と類似した教育条件を保持できるということを考えれば、問題は少ないように思われる。実際、この検討会にも、数人の、中等教育をフィールドとする教員の参加があったが、全体とすれば、検討会への参加を積極的に得られた。ただ、第1の「フィールドを持たない」ことは、この試みが、自省的なものである以上、該当の参観者について参観の前提がないことを意味するだけでなく、自省的でない、フィールドに責任を持たない検討会への発言は、非常に多忙な中参加している他の参観者にとって、時として有害なものとなる可能性を持っている。ここから敷衍して述べると、この試みとしての「助言者」が有り得るのかという問題に行き着く。当初からこの検討会は、教授者が自分の体験して来られた小・中学校の授業検討会の在り方、つまり、いろいろな検討の後、校長等の指導的役割を持つ「助言者」が「まとめる」形式を否定するところからスタートした。この試みが教授者、参観者の自省を基礎とするならば当然の形式であり、ここからは、「助言者」のレゾナードルはないこととなる。

しかし、このことはまた別の問題を生む。つまり、大学教育というフィールドを共通に持つ参観者に限定された検討会は、参観者各自が保有するリソース、キャラクターの同質性故に、暗黙的了解、制度化された知識、そして各自が担っている背景的期待に基づく行動が多いものになりはしないかという点である。こうした状況を揺さぶる不安定要素は必要ではないのかとも考えられるのである。つまり、大学教育の現場のみにいるだけでは気付かない問題の発見が、大学教員のみを検討会では疎外されはしないか、ということである。そうしてみるならば、実はこの問題は、フィールドの問題ではなく、検討会において参観者自らが「必要とされることを必要とする存在」である必要がある、という問題ではないのかとも考えられる。とするならば、検討会、そしてその参加者に依存できない人は検討会にとっては有害な存在とならざるを得ない。要は、この検討会が各参観者にとって自省の場であるからには、自らは決して傷つかない位置からの発言は、この検討会にとって不要のものであるとの了解が成り立つはずである。

検討会の議論の「客観性」

第3の問題は、検討会における議論の「客観性」の保障の問題である。検討会では、特に1-2年目に「今日の授業は緊張感があった」「だれていた」「今日は学生たちはのっていた」という発言が全体を通じてよく出された。また、教授者と学生との主として「何でも帳」を通したコミュニケーションに関する、「価値」や「規範」の妥当性の教授者の考えとの不一致についても多くの発言があった。さらにここから、教授者の「のり」と学生の「のり」とのズレの問題や「価値」「規範」の内容をめぐる問題が提出された。検討会ではこの提起の後、お互いに「十分な論拠を持って」論議しあい、相互に承認し、合意に到達する試みが為されるはずであった。しかし、「緊張感」や「のり」という「主観的」指標は、極めて扱いにくいものであった。この問題はまた、自らの学生時代の経験を根拠とする「今の学生はこう思っている（はずだ）」「この子からすれば…」という、「主観的」コメントを如何にすべきかという問題でもあったし、教授者も参観者も自らの調子が良ければ調子の良い学生をみるし、調子が悪ければ悪い学生、例えば寝ている学生をみるのではないかと指摘、さらに、当該の授業の授業内容と参観者の関係（知っている内容か、同意できる内容か等）も、参観者のコメントに影響を与えることに関する配慮も必要ではないか、との指摘にどう応えるのかという問題でもあった。授業研究班はこうした「主観的指標」をいかに「客観的」に捉えようとするのか、または、授業研究の成果としてそれを妥当な「客観的」なものとして外部に提示するか、といったところから出発していった（溝上論文参照）が、検討会自身にとっては、こうした「主観的」中身を孕む数多くの長い議論を経て、今のところは、ある指標に基づいて交されるコメントは相互主観的に有効であればよいとする認識に至っている。

こうした主観の共通基盤の極大的拡大を志向して、教授者が使用した講義中の用語、及びそれに対する学生の対処の仕方についての調査も試行した。つまり、用語の問題についても、学生が用語への反応、特に、参観者が「そんな用語わからへんやろう」と感じた時の学生の反応に関して議論が交されるということがみられたが、その議論は、検討会の場にはいない、その用語に直面させられた学生を、議論する者が各個に想定して話すために時として「空中戦」になることが多かったのである。教授者は知っていると思うのに学生は知らない（もしくはその逆）という「ズレ」や、「知らない」「理解が違った」用語に学生がどう対処するか、といったことを調査し、その結果を共通の基盤とし

て議論をしようとしたのである。今回の試みでは、3年目において「講義中の用語等についてのアンケート調査」を2回に渡り行ったが、調査にかかる手間の割には、検討会での議論への貢献度は低かったように思う。参観者にとっては、自らの「実感」が重要なのであって、調査に基づく学生の「実態」は、それが自らの「実感」と異なった場合、彼らにとって、自らの自省を遅らせるものであったのかもしれない。それよりも、ここで取り上げておきたいのは、この調査の設計過程がもたらした効果である。

~~~~~  
講義中の用語等についてのアンケート調査（第2回）

本日の講義の中で取り上げられた用語、人物名等についてうかがいます。この授業の終了の時点で、自分が最もあてはまる状況を表している選択肢の番号に○をつけてください。

0. 寝てしまったので、設問に答えられない。

1. 上記のいずれの状況にもあてはまらない。

→ 1. に○をつけた方のみ以下お答えください。

本日の講義の中で取り上げられた用語、人物名等につき、本時間の終了の時点で、次のA、B、C、Dに該当するような状況があったと思います。

(A) その用語、人物名等は知らなかったが、田中教授の講義中の説明で理解することができた。

(知らなかったが、理解できた)

(B) その用語、人物名等は知らなかったし、田中教授の講義中の説明では理解することができなかった。

(知らなかったし、理解できなかった)

(C) その用語、人物名等は知っていたが、田中教授の講義中の説明では納得できなかった。

(知っていたが、納得できなかった)

(D) その用語、人物名等は知っていたし、田中教授の講義中の説明は納得いくものであった。

(知っていたし、納得できた)

そこで、参観者が講義後に黒板に記す用語、人物名等につき、それぞれの番号に沿って、その用語、人物名等をめぐる自分の状況につきA、B、C、Dのいずれかに○をつけてください。またD以外に○をした用語、人物名等に関して、あなたはこの講義後にどう対処しますか。あてはまる状況につき①②③④⑤⑥⑦から選択して、○をつけてください（複数回答可）。

- |                        |
|------------------------|
| ① 次回以降の講義を待つ。          |
| ② 田中教授（教授者）に質問する。      |
| ③ 他の教員に質問する。           |
| ④ 先輩（大学院生を含む）に質問する。    |
| ⑤ 友人と議論する。             |
| ⑥ 図書館、本屋、自分の蔵書等で調べる。   |
| ⑦ その他（この場合具体的に書いてください） |

|   |   |   |   |   |   |   |       |
|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| I | A |   | B |   | C |   | D     |
|   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ ( ) |

|    |   |   |   |   |   |   |             |
|----|---|---|---|---|---|---|-------------|
| II | A |   | B |   | C |   | D           |
|    | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ ( ) (以下略) |

~~~~~

以上が「講義中の用語等についてのアンケート調査」のうち、本年12月に実施したものである。こうした調査については、検討会の参加者の一部（主として宮谷、溝上、大山、石村。宮谷敦美さんは岐阜大学留学生センター助手。）で調査項目の検討を行った。この検討を通じて、例えば、当初、用語理解を「知っていた／知らなかった」「理解できた／理解できなかった」の2×2の4事象で把握しようとしていたことが、「用語が理解できたこと」と「用語が納得できたこと」との違い、つまり、教授者の説明が学生のそれまでの理解と異なった場合、「理解はできたが、納得はできない」という現象の存在が指摘され、授業を理解することの学生にとっての意味が検討されることがなされた。また、同じ授業に使用される用語といっても、主要な説明に使用されるキーワード的なものから、例示等に使われる「副次的な用語」まであり、授業の構造に沿った用語の階層的状況によって調査することが確認されたりするといった議論をすることができた。こうした議論のとおり、この調査については、調査結果よりも調査の過程の方が参観者にとっては有用だったのである。

検討会における議論の「客観性」の保障の問題に関しては、米谷淳神戸大学大学教育研究センター助教授や溝上等の授業研究を主に担った参観者が検討会で果たした役割についても整理しておく必要がある。授業についての調査と検討会の関係については、用語調査の問題と同様の問題を持つと考えられるが、授業研究は、それが継続的に行われたことから、もう少し深刻な問題を検討会に提起しかねなかったように思う。つまり、授業研究の成果に依る「客観的」データの検討会への提供は、もしそれが恒常的に為されていたならば、検討会の多層・多様な間主観的コメントの交換の場という意味付けに、異議申し立てをしたのではないかと、ということである。ところが、実際には、この論点は明確にはならなかった。もちろん、授業実験が未だ試験段階であったことと、実際の授業研究が検討会の時間と重なって行われた時間が少なくないこともあろう。しかし、基本的な問題は、この授業研究を担った参観者が、「科学技術の網の目」を通してこうした試みを調査しつつも、そのことでこの試みにかかわる日常現象を歪めないという姿勢を貫いていたことである。彼らの手法は、この試みの外から持ち込まれた測定法の適用ではなく、この試みと同時に、同じ場で試作された方法によって為されていたのである。こうした調査に基づく「客観的」データは、この試みという枠を限定して使われたことによって、教授者の、延いては、参観者の自省を促すことに有効であった。

F Dとしての公開実験授業を広げて良いのか

F Dの重要性、緊急性は、18歳人口の減少、高校の多様化、科学技術の高度化と大学院の改革等々に伴う高等教育構造の変化に依って、この3年間を通じて、強化される事態だけが進んだ。間近くは、昨年10月の大学審議会答申によって、特に大学の授業に関するF Dの重要性が再確認され、その体制を各大学に「整備」するような要請が為されている。各大学、学科はそうした事態に戸惑いつつも、処方箋をてっとり早く手に入れることを望み、多くの大学においてF Dのモデルとして米国の大学、そして、それを早期に取り入れた国内の大学の例に「学ぼう」とした。それらは、極めて組織だった技術的なものであり⁶、内容的にも、規模としても、多様に展開する現実の高等教育の現場への有効性については疑問が残るものであった。高等教育に関して様々に指摘される「疾患」は、その病原を各々異にしており、すべてに効果的な特効薬などないのである。各々の疾患に丁寧に向き合い、時として体質に起因するものも含め、個別的に対処して行く以外に道はないはずである。ところが、この公開実験授業についての試みについても、その手の特効薬であることを期待し、参加してこられる方がいた。かくいう石村もその1人であったことは否定できない。一応、大学研究者であることを自認し、先述した米国等のF Dの事情を認識していた石村にとって、公開実験授業の試みは自己満足的なものに思えたし、F Dとしては、その効果は否定しないが、亀の歩みに似て極めてじれったいものに思えた。3年を経て、この記述をしている今となっては赤面の至りではあるが、この自省の過程そのものが、この公開実験授業が石村にもたらしたF Dの効果であると考えている。

そこで、最後に検討しておくべきは、以上の、日本におけるF Dの状況において、ここで検討してきた検討会による教員相互研修の試みを如何に広げるか、組織するかという問題である。この3年間、われわれが行ってきた検討会は誰にでも行えるものではない。我々には、組織的な要請と田中教授のリーダーシップ、それに応えるスタッフチームの存在があった。では、こうした試みを、必要な条件を整備して、意識的に広げるべきなのであろうか。現在F Dは文部省及び多数の社会的支持を得ており、大学の中にもそれに応えるべきとする少なくない「善意あふれる教員」がいるという恵まれた条件にある⁷。そして、わたしたちは、そのF Dはこの試みのとおり、個々の教員の自省を中心として進められなければならない、との確信を持っている。では、この試みを、先の条件を生かして、躊躇無く組

組織化していけばよいのか。そうではないはずである⁸。「自省」を「組織化」という矛盾、もしくは、今流行の「自己啓発セミナー」に類似した感じ悪さがそこには付きまとう。また、この試みに参加した者の間では、相互主観的にこの研修の意味を追求し、明らかにすることはできても、これをこの枠の外に問うことには、別の変換装置を必要とする。参観者の相互で有効な成果をそのまま外に投げ出しても何の意味もそこには見出せないのは明らかである。では、どうすべきなのか。チームとしての見解ではないが、わたしたちは、「雨にも負けず、風にも負けず」黙々とわたしたちの試みを続けていき、「遠くで助けを求める人がいれば、いつて黙って手を貸す」というあくまで、各教員の自省の試みを前提とした活動を続けていくほかはないのであろう。

とはいっても、一方、教員は非常に多忙であり⁹、自らの授業の自省過程を独自に設定する余裕は通常はまずないと言ってよい。ここに、授業批判者としての学生（ただし、これには、授業者と学生の意思疎通過程の訓練が必要）との相互関係に依って教員の自省をするという、自省過程の授業実施過程への組み込みが求められる。自省過程は、いやしくも授業をしようとするならば、通常当然のものであるが、われわれの検討会は、そうした自省過程を新たに認識させ、きっかけを作っていくものとして重要である。こうした意味からは、この検討会そのものの意味を突き詰めていくことは、個々の教員の自省過程に潜む問題を顕在化し、「各自」がその問題を解いていく際のレファレンスを提供するという意味がある。

我々の公開実験授業は、外に向かつては既存のFDの有効性を破却し、内に向かつては、淡々とこの試みを地道に進めていくと言う、この試みを全体として見渡して見れば、一見、統一性のとれない活動をしているように見える。外に向かつて言う割に地道な活動がそれゆえに遅々として進まず苛立つこともあるが、それを乗り越えていくしか道はないことは確かなのである。集団、例えば京都大学の教員集団、として見るならば、こうした試みによるFDの効果はめだったものにはならないであろう。しかし、個々の教員にとっては、この種の試みで得た様々な知識を分解し、編成し直して、その教員なりの原理・原則をうちたて、実際の授業にあたって応用し、用いていくことが重要なのである。この原理・原則を自らうちたてることが重要なのであり、そうした原理・原則でなければ十分に応用はできないのである。

最後に記しておかねばならないのは、ここで指摘してきた問題点に應えるのが、11年度から始まるリレー式の公開実験授業であるということである。そこでは、リレー式に教授者が替ることによって当該の授業の検討会に対するヘゲモニーが常に不安定な状況に置かれ、検討会の「構造」もそれに応じて変化し、問い直されるのである。司会の在り方、検討会そのものの検討など、ここで検討したこの試み自身に対するわたしたちの自省の上に、また新たにわたしたちの試みが始まっていくのである。

註

- 1 例えば、検討会において、教授者が授業に使用した学生のコメントをめぐって、彼のこれまでのこの授業に対する態度が問題になり、「彼は、* *と考えるとこのコメントを書いたと思う」「いや彼は++と考えると書いたのだ」などのような、時として混乱しがちな「空中戦」が闘われた時、大山は「彼は* *学部で* *をコメントしてきた子です」と述べ、この空中戦を収めた。このほか「今年コメントはプライベートといっても授業にコミットしており昨年とは違う」等なんでも帳の総体を丁寧に把握して発言を行った。
- 2 3年目の検討会で、1回だけ参観をされた方の中から「司会がもう少し議論の流れをコントロールし、論点が深まるようにしたらどうでしょうか」「共通の問題意識に基づいて議論を積み上げていかれるほうがよいのではないですか」「司会は意見の対立が明確になり、議論が深まるようにリーダーシップを取る」といった、検討会の構成性への提案があった。
- 3 授業内での参観者の位置付けを考える上で、学生たちからみた参観者について考えてみた場合、次の点の指摘をとどめておきたい。学生たちの立場からすれば、参観者の存在というのは、授業への反応を複雑にするという意味をもっている。つまり、学生たちにとっては、授業内容そのものへの反応（対教授者）、この試みを行っている授業の構造への反応（基本的にはこれも対教授者）、さらには、それに対して参観者がしているであろう反応（2-3年目にはこれを途中で学生に一部示したが、それを例外として、基本的には学生たちは知ることが不可能だが、教授者は時々授業中に学生たちに知らせた）への反応（対教授者、参観者連合）という3つの反応の

局面に対峙する必要に迫られたのである。そして、全体とすれば、学生たちにとって、参観者は、教授者による教室におけるヘゲモニー獲得のためのリソースとして動員されている側面も否定できないのである。

- 4 鳥光美緒子「教育学を研究することと教えることをめぐって」(『近代教育フォーラム』第7号、1998年)。
- 5 アラン・クロン(山田富秋・水川善文訳)『入門エスノメソドロジー』せりか書房、1996年、37頁参照。
- 6 カリフォルニア大学バークレー校(香取草之助監訳)『授業をどうする』東海大学出版会、1995年に代表される数種の本が出版され、あるいは、そうした情報も用いつつ、盛んにFDが行われた状況をいっている。
- 7 池野高理「時流の『自己評価』を嘲笑う」(巨大システムを考える会編『不思議の国の「大学改革」』社会評論社、1994年、49頁)。
- 8 もちろん、こうした組織化が可能な分野も存在するし、そうした経験があることも承知している。但し、それには、最初にFDありきではなく、それを支えるスタッフの存在、該当チーム内での合意、リーダーシップの存在等の前提が必要である。この点は、石村・岡本前掲書を参照。例えば鳥取大学工学部電機電子工学科では、公開講義の成果から、カリキュラムの見直し、授業実施体制の見直しにまで取り組んでいるが、これは、本章で指摘した参観者の参加資格に関わる点が同大学、同学科のスタッフに限定されているという点でこの試みとは別の性格をもつ。鳥取大学『わかりやすい講義をめざして～教授方法の調査・研究報告資料』1999年。
- 9 先にわたしたちは、京都大学の教官に対して行ったアンケート調査の中で、この試みへの参加の意欲を聞いた。そこでは、参加に前向きな答が半数以上見られたが、実際には多忙で参加は難しいとの答が多数を占めた。また、大学教育の改善の方法としての希望を聞いたところ「研究、教育外の業務の削減」をあげる教官が7割を占めた。京都大学高等教育教授システム開発センター『大学教育の改善に関する京大教官の意識』京都大学高等教育叢書第5巻、1999年。
(石村雅雄・大山泰宏)

年間シラバス

1 平成10年度「ライフサイクルと教育」授業計画（シラバス）

学部等	高等教育教授システム開発センター	授業科目の区分	全学共通科目A群
授業科目名	ライフサイクルと教育	担当教官名	田 中 毎 実 075-753-3089
対象学生	全学の1年次から4年次まで	学期及び曜時限	通年（月曜四時限）
単位、必修・選択の別及び教室名	4単位 選択	教室名	楽友会館2階講演室
授業のキーワード	発達、ライフサイクル、相互形成、システム		
授業の目標及び期待される学習効果	これまでの「教育学」(pedagogy)の仕事の範囲は、その「子どもを導く術」という語源的な意味によって大きく制約されてきた。今日ではこの教育学の狭い自己理解の仕方は、複雑で巨大な教育諸現象の理解を妨げている。本講義では、このようなこれまでの教育学に原理的な反省を加え、これを、「人間のライフサイクルの全体と異世代間の相互形成」を主題とする「人間形成論」に再構築する作業について、考えていきたい。この教育学の人間形成論への再構築は、今日の具体的で切実な教育現実によって求められており、しかもすでに完了しているのではなくて、いままさに進行中である。したがって、学生諸君もこれらの問題を、抽象的な議論としてではなく、自分たちの身に即した問題として、しかもただ教え込まれるのではなく、理論の生成過程に主体的に参加する行方で、考えることができるだろう。このようにして学生諸君は、本講義を通して、教育学のもっとも先端的な学問論的な議論に参加しつつ「人間」とその形成・生成について深く考えるという意味で、「高度一般教育」の一つのタイプに出会うことができるのではないかと考えている。		
授 業 の 概 要	講義では、「青年」や「大人であること」や「老いと死」の問題、ホスピタリズムや児童虐待の事例などを具体的手掛かりにして、人間形成論の学問論的な議論に徐々に参加する。 第1回 ライフサイクルと相互形成 ― 授業の全体像について ― 第2回 公開実験授業と大学生 ― 大学と青年 ― 第3回 青年の人間形成論(1) ― 青年の現在(自閉と漂流) ― 第4回 青年の人間形成論(2) ― 青年の現在(自閉と漂流) ― 第5回 青年の人間形成論(3) ― 青年の現在(自閉と漂流) ― 第6回 青年の人間形成論(4) ― ライフサイクルと青年 ― 第7回 大人とこども(1) ― ホスピタリズム論(1) ― 第8回 大人とこども(2) ― ホスピタリズム論(2) ― 第9回 大人とこども(3) ― 児童虐待論(1) ― 第10回 大人とこども(4) ― 児童虐待(2) ― 第11回 家族と人間形成 第12回 講義の中間総括 第13回 「老いと死」の人間形成論(1) ― 老いと死の現状 ― 第14回 「老いと死」の人間形成論(2) ― 受容と成熟 ― 第15回 「老いと死」の人間形成論(3) ― 受容と相互形成 ― 第16回 「老いと死」の人間形成論(4) ― 「老いと死」の人間形成論 ― 第17回 「教えること」の人間形成論(1) ― 教えることの人間学的意味 ― 第18回 「教えること」の人間形成論(2) ― 親と教師 ― 第19回 「教えること」の人間形成論(3) ― 教えることと歴史 ―		

	第20回 「教えること」の人間形成論(4) —— 教えることとライフサイクル —— 第21回 人間形成論のために(1) —— ライフサイクル論の概観 —— 第22回 人間形成論のために(2) —— 相互形成論の構築 —— 第23回 大学の教育とこの授業
授業内容のレベルと履修資格	いずれも特に問わない
テキスト、教材、参考書	テキストは用いない。そのつどに、関連資料を配布する。
授業の形式、視聴覚機器の活用	講義。毎回、授業のおわりに小レポートの提出を求める。
成績評価の方法	小レポートなどを総合して評価する。
メ ッ セ ー ジ	この授業は、京都大学高等教育教授システム開発センターの提供する授業ですから、実験的な性格をもっています。たとえばこの授業では、講義者と受講生の双方向的なやりとりを重視し、それによって授業の内容や構成を繰り返し組み立てなおしていきます。したがって、このシラバスそのものもまた、講義者と受講生諸君との融通のきかない「契約」といったものではなく、むしろ授業を作っていく共同の作業のための「足掛かり」であるにすぎません。 このような授業を行うのには、人数がおのずから制限されてきます。おおむね80名までで、受講生を制限したいと考えています。さらに、これは外部に開かれた公開実験授業ですから、毎回、若干の参観者がありますし、常時数台のビデオで撮影しています。最後に、この授業について公式の報告書を提出することになっていますが、その報告書の内容として、一部、受講生諸君の小レポートの文章などを匿名で引用することがあります。この報告書の内容について受講生は当然のことながら「知る権利」をもっていますから、報告書の発行される予定である平成11年度5月以降に、講義者に問い合わせてください。 受講にあたっては、以上の諸点をあらかじめ了承してください。

2 当 初 計 画

授 業 展 開	授 業 内 容
第1回 4月13日 副題：ライフサイクルと相互形成	講義全体の意図と計画について、配付するシラバスにもとづいて説明する。その際、「教育」と「教育学」の意味と語源をたどり、これまでの教育学の自己理解が狭すぎることを示し、新たに「人間形成論」を展開する必要があることも説明する。なお、公開実験授業であるための人数制限や、毎回各人に小レポートを書いてもらうために、その形式などについても説明する。
第2回 4月20日 副題：大学と青年	前回の「何でも帳」の記述を導入に用いる。大学教育の現状と公開実験授業の意味について話し、あわせて、この大学に入った学生諸君の現状を考慮にいれつつ、次回以後の青年論への導入を行う。最後に、青年期論に関連する講義者の文章を配布する。
第3回 4月27日 副題：青年論(1)	配布資料に基づいて、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について考察する。
第4回 5月11日 副題：青年論(2)	今日の青年の自己形成のあり方を、その心身の特殊なあり方——「自閉」と「漂流」——から、検討し、新たな青年論を展開する必要性について論ずる。
第5回 5月18日 副題：青年論(3)	以上の考察をまとめて、青年の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、伝統的な青年論との差異から、青年の歴史的な位置にまで、議論を進める。
第6回 5月25日 副題：青年論(4)	さまざまなライフサイクル論を紹介し、その得失を論ずるとともに、青年をこのライフサイクルにおいて位置づけてみる。これによって、以後のライフサイクル各段階に焦点付けた議論の導入を行う。
第7回 6月1日 副題：ホスピタリズム論(1)	先に配付したM事例を概観し、事例に現れた関連施設の協働体制の在り方から出発して、今日の巨大な学校複合体の機能と機能障害について議論し、この社会現象の根底に、「システム」と「相互性」という社会的連帯の二つの形式のあいだで適切なバランスをとるといふ困難な問題のあることを指摘する。
第8回 6月8日 副題：ホスピタリズム論(2)	ホスピタリズム論の系譜をたどり、あわせてこれと「被包性」や「基本的信頼」などを主題とする原理的な議論との関連を検討する。さらに、この人間学的考察と学校複合体に関する社会学的検討とのクロスオーバーを試みる。
第9回 6月15日 副題：児童虐待論(1)	虐待例を概観し、これを「ラベリング論」と「犠牲の羊」戦略から説明し、これによって家族の連帯形式が「解体」、「凝固」、「生成」であることを指摘する。
第10回 6月22日 副題：児童虐待論(2)	児童虐待の人間形成論について、まとめて議論し、それによって、家族ライフサイクルの変化に沿った家族生成過程における相互形成のあり方について、可能な限りひろく議論する。
第11回 6月29日 副題：家族論	学生諸君の「何でも帳」の記述をまとめる仕方で、これまでの授業で見てきた家族の問題を総括したい。可能なら口頭による討論を試みて、その後、まとめの講義を行う。
第12回 10月5日 副題：中間総括	長い夏休みを経て、途絶えかけた持続性と力をこれまでの授業に関するまとめを繰り返すことによって、今一度、賦活する。再開時に授業の構造が大きく変化するのが通例であるので、連続性を維持する手だてを、他にも幾つか考えたい。

授 業 展 開	授 業 内 容
第13回 10月12日 副題：「老いと死」論(1)	配布資料、さらには関連する調査の結果などに基づいて、今日の「老いと死」をめぐる状況を概観し、老いと死の受容が困難となっている現状を説明し、この「受容」こそが老いかつ死につつまある人々の課題であることを論ずる。
第14回 10月19日 副題：「老いと死」論(2)	「老いと死の受容」を可能にする成熟に向けての自己形成と相互形成について、キューブラー・ロスなどの理論や関連するライフサイクル論などの諸原論を参照しながら、まとめて考察する。
第15回 10月26日 副題：「老いと死」論(3)	
第16回 11月 2日 副題：「老いと死」論(4)	以上の考察をまとめて、「老いと死」の人間形成論について、中間的な総括を行う。最後に、次週以降の「教えること」論に関する関連資料として、講義者の教員養成論の一部を配布する。
第17回 11月 9日 副題：「教えること」論 (1)	配布資料によって、「教員養成」をめぐる基本的な理論的構図を明らかにし、この議論を一般化することによって「教えること」の人間存在論的意味について概論的な説明をする。
第18回 11月16日 副題：「教えること」論 (2)	上述の説明を、「教えること」を課題づけられている今一つの人間存在の在り方としての「親」にまで拡張し、教える立場に立つことの人間存在論的な意味について具体的に議論する。
第19回 11月30日 副題：「教えること」論 (3)	親と教師を包括的な家庭論・学校論の文脈に位置づけ、今日の「教えること」の意味を、マクロレベルで歴史的、社会文化的に把握することを試みる。つまり、中世的な共同体の解体後の個人化され国家化された仕方 で 成立した「教育」を今日あらためて「相互形成」として再規定することの意味を、文明史的に考える。
第20回 12月 7日 副題：「教えること」論 (4)	「教えること」の人間形成論的意味を、在来のライフサイクル論における中年論の枠内で、中間的に考察する。その際、「ジェネラティヴィティ」と「中年期危機」に焦点を置いて、「教えること」の意味を中年期の自己形成と相互形成の連関からとらえる。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。
第21回 12月14日 副題：人間形成論(1)	これまでの講義で論じてきた「ライフサイクル」に関する議論を、ここで総括的に検討する。ライフサイクル論の歴史的な系譜と理論の諸類型を概観し、この論の現代という特殊な時代に制約された在り方について考え、適切なライフサイクル論の輪郭を描く。
第22回 12月21日 副題：人間形成論(2)	これまでの講義で論じてきた「異世代間相互形成」を、ここで総括的に検討する。その際、すでに論じた「相互性」と「システム」の対立、そして「生成」、「凝固」、「解体」という社会的連帯形式などとの関連から、考察をすすめる。なお、冬休み後に提出する最終的なレポートについて、その形式を説明する。
第23回 1月11日 副題：この授業(1)	レポートを回収する。本講義をまとめる仕方 で 人間形成論のアウトラインとその意義について考察する。その際、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論を内容とする「人間形成論」が、これまで不十分にしか構築されてこなかった「教育学」を再構築するものであることを、あきらかにする。本講義を振り返りながら、その内容と形式の両面から、大学における高度一般教育の一端としての本講義の意義と問題点を学生諸君とともに総括的に検討する。

各授業の授業案／何でも帳／検討会記録

◆ 第1回 4月13日 ◆ ライフサイクルと相互形成

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 講義全体の意図と計画について、配付するシラバスにもとづいて、説明する。その際、「教育」と「教育学」の意味と語源をたどり、これまでの教育学の自己理解が狭すぎることを示し、新たに「人間形成論」を展開する必要があることも説明する。これに続いて、公開実験授業の形式について、資料に即して説明する。なお、公開実験授業であるための人数制限や、毎回各人に「何でも帳」に小レポートを書いてもらうために、その形式などについても説明する。

配布資料6種類

- 1) シラバスと当初計画
- 2) 「何でも帳」
- 3) センター紹介パンフレット
- 4) 大学授業における構造の構造化
- 5) 公開実験授業に関する研究プロジェクト計画書
- 6) 受講届

2 本時の問題と工夫

- 1) 授業の内容と形式についてオリエンテーションをするが、今回学生に強い作業量からして、「十分な動機づけを行うと同時に、どれだけ伝達することを精選できるか」が、勝負所である。後で述べる人数制限との関連で、今回だけ、一回しか会えない学生が多く居ることを、考えに入れておきたい。
- 2) 学生に実験授業が、教師の反省のための手だてであって、学生を実験動物として扱うものではないことを、伝達しなければならない。そのために、研究の内容を、できるだけ公明に伝達しておくことにする。資料の3)／4)／5)は、そのための道具である。できるだけ、こちらの意図を正確に伝えておきたい。
- 3) 人数制限については、学生諸君が納得してくれるためには、上述の説明が十分である必要がある。あれこれ配慮せずに、機械的に行うことを、強調しておきたい。

3 授業の流れ

14:50 授業のシラバスについて説明する。

教育学と人間形成論

ライフサイクルと相互形成

シラバスと契約

授業計画とその意図（青年期論）

15:20 公開実験授業について説明する。

センターについて

公開実験授業について（3年計画／成果の公表）

昨年までの成果について（大学教育学会原稿）

—— 現象学的・生態学的アプローチ

大学文化と授業

遭遇／探索／確立

プロジェクト計画書

受講制限について説明する。

15:50 受講届／「何でも帳」に記入させる。

〈配布資料〉

公開実験授業「ライフサイクルと教育」

受講 届

入学年度(平成 年度) 学部 クラス ()
 学生番号 ()
 氏名

受講の理由

◆ 第2回 4月20日 ◆ 大学と青年

〈授業案〉

- 1 本時の目的——大学教育の現状と公開実験授業の意味について話し、あわせて、この大学に入った学生諸君の現状を考慮しつつ、青年論への導入を行う。

受講生配布資料（①「受講届」抜粋／②「何でも帳」／③自閉と漂流／④受講生名簿／⑤授業評価票）

参観者配布資料（①「受講届」抜粋／②「何でも帳」／③自閉と漂流／④大学授業における構造の構造化／⑤公開実験授業に関する研究プロジェクト計画書／⑥受講生名簿／⑦シラバスと当初計画／⑧授業評価票）

- 2 本時の問題と工夫

- 1) 公開実験授業の円滑な実施のために、今回の授業に先だって、前回の授業で受講届を書いたおよそ300名の内から70名を、講義者の意図にしたがって、選別し、公表しておいた。この手続きの実際のやり方と問題点について、学生に対してもオープンに話しておきたい。それにしても、結果として前回一度しか会えないで終わった学生はあまりにも多い。このような受講制限は、残された学生と私の授業構成に対して、どのような意味をもつか。学生たちの適度な動機づけにうまく結びつけることができるのか。さらにこのような人為的な構成は、生態学的研究を目指すこの実験授業にとって、不適切ではないか。これらのことについて、以後、じっくりと考えたい。
- 2) 今回の公開授業の開始に当たって、このプロジェクトの意義について受講生に対して今一度話し、今年度予定している調査などについても、今一度確認を取りたい。この実験授業が、教師の反省のための手だてであって、学生を実験動物として扱うものではないことも、今一度話しておこう。いずれも、彼らの積極的なコミットを引き出すためである。

今日の大学教育をめぐる基本的な諸問題について話すことによって、この授業の場面が、受講生自身の日常生活の反省の場でもあることを理解させたい。

学生／講義者／参観者たちの緊張が度を越さないで、少しはリラックスできるように配慮したい。天候が不順であるので、とくに室温に配慮したい。

- 3) ライフサイクルと相互性の基本構図をいま一度説明し、青年期が、子ども時代の相互性と大人時代の相互性の端境期であり、本来なら、相互性の再編成に捧げられた孤独な試行錯誤の時期であること、ところが、現代の青年期は、大人文化の下位文化として安定した位置にある青年文化にくるまれた「相対的な安定期である」と、少しだけ挑発的に話しておきたい。青年期のただなかで必ずしも安定しているわけではないはずの受講生たちに対して、「君たちは過度に安定し過ぎているのだよ」と、幾分挑発的に語ることによって、彼らの積極的な反応を誘発するためである。「何でも帳」の反応を期待したい。

3 授業の流れ

14:50

前回の「受講届」における学生の記述の抜粋を、授業の導入に用いる。

15:10

今1度、講義全体の意図と計画について、前回配布した資料によって、説明する。教育学と人間形成論／ライフサイクルと相互形成／シラバスと契約／授業計画とその意図など。さらに、公開実験授業の形式についても、いま1度説明し、受講制限の結果についても説明しておく。

15:30

大学教育の現状と公開実験授業の意味について話し、あわせて、この大学に入った学生諸君の現状を考慮にいれつつ、次回以後の青年論への導入を行う。授業のシラバスについて説明する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

モニターに対し、われわれが期待している仕事について説明する。

〈何でも帳〉

受講の理由

1)

ひまーつー

2)

「君ら」という呼び方はいいからでいいと思います。「みんな」と呼べとは言いませんがせめて「君たち」とか「みんな」とか呼んで音が感じがいいと思います

3)

教育についての講義を受けたかったのと「ライフサイクルと教育」と言う題にひかれたから、なぜなら私はこの言い方が少し大げさではないかと思っただけです。ライフサイクルと言うと一生ということですが一生のうち教育と無関係な時期があると思うからです。(例えば 壮年期や老年期)だからその所が知りたかったので受講しようと思ったあと研究代が不明。

5)

私は 教育 大学 附属 校で6年間 実習生 になった。こまました。

もう 一年 か、こまいいかな、と思っ、こ受講 しました。

8)

去年 3月の授業をした友達から「何でも帳」の存在を教えてもらい、気分的に落ち込んでいた時などに、それをはく場所が欲しかったから。あと単位が欲しいということもある。

4)

私は今悩んでいる。人はどこから来てどこへ行くのか。何のための人生か。人間に固有の属性として、自ら学ぶということがある。人の一生とは、あるいは学び続けることなのかも知れない。前期を過ぎ、先いても学ぶ続けること外でなければ、充実した生活になるだろうと思う。

6)

今年の春頃に、初めてバイトで塾講師をしてみたが、授業が終わった後でアンケートをとり、授業の評価をしてもらった。アンケート結果をもらった。その結果は静かに講義を聞いているクラスは、僕の授業が気に入った。という受けないと答えた生徒が多く、結果はクラスは、受けるという生徒が多かった。この講義がその理由を明らかにしてくれると思う。

7)

私は 目が悪そうではないと目指して頑張り続けてきたから、これからは見た目とやらを賢い目になりまう。

9)

私は人環のM1の学生で、O先生の指導生です。研究テーマは人間形成における他者性とかかわりについての教育哲学的研究です。P.フレイレの教授理論やN.ノットヴィグ等の「アリンク」概念、M.ブーバーの「我-汝」等の理論を手がかりにして、教育における「受容を基盤とした変容」(子ども・教員双方)と他者性(他者の存在も含めて)について興味があり、是非聴いてみたいと思います。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、米谷、矢野、
石村、溝上、水間、張

溝上

平成10年度における公開実験授業研究プロジェクトの説明。大きく3つの研究をおこなう。1つは、米谷先生による行動分析。ビデオで2人のモニターをとらえ、授業中にさせる内観報告をもとに授業内過程の分析をおこなう。2つ目は、学生による年間時系列の授業評価である。今日1回目をおこなった。授業評価の波をとらえ、そのアップダウンの質的構造を探る。3つ目に、教授者の授業に対する「のり」と学生の「のり」との認知的な相互作用の構造を探る。まずは、授業内の内観報告をするカテゴリーフォームの作成・予備調査からとりかかり、前期までに1・2度しっかりしたデータがとれればいいと考えている。

米谷

今年の公開授業は3年目で、田中先生も一つの区切り目の年だと言っておられる。私としては、今年、授業がリサーチの場となるか否かの検討を試みたいと思う。授業改善や教員研修のための授業研究ではなく、リサーチの足場として授業を考えていきたい。

田中

公開実験授業後のこの検討会は、「相互研修」だと思っている。これまでもそのような研究を中心に公開授業をみてきたので、自分の教授者としての力量は、あまり変わっていないように思う。授業には、「遭遇・探索・確立」の時期区分があるように思う。探索期は「中だるみ」としての報告が多いが、自分はこの時期こそが非常に重要な時期だと考えている。授業の研究としては、このようなことをとらえていくエコロジカルなアプローチが必要であり、この公開授業も、研究と研修とその両方について考えていきたいと思っている。

今日の反省としては、前回300人ほどの学生が来たので導入ができなかったと思う。授業案の組立が悪く、失敗だったように思う。学生は全般的に起きていたように思う。ただうまく聞けていたかどうかは判断できない。今日は緊張していて、学生が壁のようだった。最初だからかもしれないが、やりにくかった。

矢野

自分の大学でも「ライフサイクルと教育」という授業をもっている。今日は研修という気持ちで来た。導入としては、おもしろかったと思う。「わかる・伝える・変える」は、観念的で鋭い言葉だった。授業で出てくる用語に、ひとつひとつ説明を加えられていたのには感心した。「大学教育の意味」や「教養教育とは何か」など学生に話されていたが、これは学生にとってはなかなかピンとこなかったのではないかなと思う。全体的には刺激的だった。

石谷

人数が多すぎる。おわかりだとは思いますが、実験授業なので50人以下にすべきだ。双方向の授業は教育の原点だ。「いつでもいいから質問してくれ」、これは大事な点だ。ただし、ディスカッションの場を計画的に設定してはいかがか。授業には、授業目標に学生がどこまで到達したかが重要だから、授業の終わりに到達についてはチェックすべきだと思う。農学大学校の話は良かった。本当の現場はそういうところにある。いずれ大学もそうなるだろう。寝ていた学生もその時は起きて聞いていた。題材が重要だ。特に「生のニュース」は重要だ。

藤林

カメラ（学生以外の目）が、学生にとってストレスではないか。学生を連れて2000人の前で授業をやったことがあるが、教授者のストレスは大変なものだとその時感じた。この授業は、学生にとっては参加しやすいものだと思う。先生の考えを聞いて学生も一言も述べる。良い意味でも悪い意味でもぜいたくだと思う。学生は4単位をもらうのに、何の苦労もなさすぎる。

「教案をしっかり書くべきだった」とおっしゃられたが、これ以上しっかり書かれては教授者生命が危ない。ゆとりがなさすぎる。「学生が壁のようだった」「緊張があった」ということは、教授者心理の反映ではないかと思った。

英語科教授法についてはアメリカでけっこう研究がすすんでいる。レクチャー方式は単純で、学生にとっては20分くらいが限度だと報告されている。経験的に、学生が50分しっかり勉強すると考えるのは幻想だと思う。

岡本

昨年と違って、資料がどれかをしっかりと提示しており良かったと思う。引用などもよく板書されており、聞いている者にはわかりやすかった。「授業いくつとっているか」という問いに対して、1度はあまり反応がなかったが、「しっかり挙げろ」と2回挙げさせたのは良かった。双方向というからには、これでなくてはと思った。

授業というのは教授者——学生とのやりとりで成立するものだから、「はねかえる」と感じるのなら今は「中だるみ」の時期ではないのか。学生は今、先生の授業法や内容などをいろいろ模索しているのではないか。

石村

緊張感についていろいろおっしゃられているが、どれも主観的で、学生の実際の意識としてはどうかかわからない。今日おこなったアンケートフォームで客観的にとっている。次回でも結果を報告できればと思っている。

米谷

遅れてきて残念ながら参加できなかったが、今日がいちばんおもしろいところではなかったかと思う。「出会い」の回。グループカウンセリングでは、集団の成長ということが最後の目標となる。そこには「ぶつかりあい」や「葛藤」がある。それは、集団が成長するよいチャンスだと思わなければならない。「みんなでやって楽しかった」では駄目だ。授業というのは、教師も学び学生も学ぶ、相互成長だと思う。

—昨年と違うのは、学生の数。匿名性は学生にとって大きな意味がある。今年は多人数教育でやっていくことだろうか。

石村

70名は少人数教育だ。名簿も配ったので匿名性はないのではないか。

米谷

少人数は20名説がある。これは、互いが話をできる限界の数字という定義をもってなされている。

田中

遭遇・探索・確立というのはエンカウターの理論だ。型ができるだけなら「確立期」を目指せばいいのだろうが、こぜりあいを通して成長があるわけだから、どの時期も重要な意味をもっている。時間配分については反省している。頭で浮かべる段階でもう少し考えていきたい。大学教育の話についてはてこづった。

石村

人数制限をして良い子の集団になっていないかが危惧される。挙手させたが、よく挙げたなと思った。みんなよく聞いていたし、真ん中の2人くらいは寝ると聞っていた。

藤林

座っている座席の違いで、授業評価は変わるはずだ。アメリカではそういう研究もなされている。

溝上

次回の授業評価フォーラムから加えてみる。

張

20分たったら授業がしんどくなった。30分で質問をされたが、そういう雰囲気ではなかった。

田中

学生にしゃべらせるだけなら手だてはあるが、その意味が何なのかということについてもう少し考えてみたい。

水間

学生について先生がコメントをする。先生の勝手な解釈もあるが、先生は「勝手な解釈だと思ったら質問して下さい」とつけ加えられたので、それは有り難いと思う。授業内容はおもしろいが、少し盛りだくさんすぎるのでは、と思った。先生がこんなに働きかけてくれるんだと感動した。

田中

盛り込みすぎなのは、指導教官のあり方を受け継いでいる。全部理解してもらおうと思っていない。10教えて2、3個伝われば良いと思っている。こういうことには、大学独特の文化がある。また学生生活は変わっている。授業

の中で考えられることを考えるということが、現時点での解決策ということになるのか。

岡本

それでも何を伝えたいのかということは、はっきりさせなければならない。要らないところは省くべきだ。

矢野

大学教育は教員の問題だ。安きにつけ自覚のある学生はないなりに大学に何かを期待している。マスとしてはいい加減だが、個人個人としては学ぶ意欲をもっている。こういう学生に訴えていくことは重要だと思う。

◆ 第3回 4月27日 ◆

青年論 (1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 先週の「何でも帳」からの抜粋に解説を加えた上で、すでに配付した資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋)

2 本時の問題と工夫

- 1) 選別の意味 — 先に実施した受講生の選別は、今回の「何でも帳」に見る限り、一部の学生には「選ばれた」という意識をあたえ、良い動機づけになったが、他の多くの学生への影響は(肯定的／否定的の両面で)よく分らない。「何でも帳」での受講生たちの記述の質は、あまりひどい学生は居ないにしても、粒ぞろいという訳ではない。どちらかといえば無個性で均一的である。前年までの一部の受講生ほどひどい者はいないにしても、なお、うまくコミットできないコメントしか書けない学生もかなりいる。居眠りする学生もかなりいる。選別は、極端に意欲の低い学生を排除したにしても、それ以上に行き過ぎているとはいえないだろう。このままの体制で、(選別してもなお残った)あまり出来のよくない学生たちを可能な限り大切に抱え込んだままで、授業を進めたい。
- 2) 否定的コメントの多さ — まだ授業が2回しかないにもかかわらず、「居眠りしたこと」や、「期待したほど面白くない」という感想などを、露骨に書いている学生が、例年にまして多い。実際に授業者の授業がまずいということもあるが、それ以外にも、五つの理由が考えられる。①授業終了後、時間を決めて、「何でも帳」を(授業評価票と同時に)書かせていることの影響かもしれない。おそらくは、自分にも講義者にも苛酷になりがちと考えられるからである。②授業者が舞台裏をさらけ出して、なるべく正直に働きかけていることへの、彼らなりの不器用な(過剰に正直な)お返しかもしれない。③講義者が双方向性を重視して彼らの応答を大切にする姿勢を見せていることから、彼らが必要以上に意気込み過ぎているせいかもしれない。④彼らの期待が高過ぎた(したがって裏切られたという感想も強い)せいかもしれない。⑤一般的に言って、遭遇期の罅迫り合いでは、反応がとかく過剰になりがちであり、その意味ではありがちな事態であるというべきかもしれない。ともあれ、どのような理由はあれ、否定的な反応に対しては、こちらとしても反応せざるを得ない。そこで、「応えられない要求三つ」という項目で、三つの困ったコメント(目新しく／観念ばくなく／具体的な対応策を示す授業への要求)を抜粋し、これに対して歯止めをかけておく。なるべく、講義者の「対抗的な攻撃性」が前面にでないように配慮しつつ、きちんとした議論をしておきたい。
- 3) 抜粋の量 — 上の三つを除いて、他に七つのコメントがあり、抜粋するコメントは全部で十。解説に必要とされる時間を考慮すれば、抜粋の量がいくぶん多いという感じも受けるが、この抜粋を中心に授業を構成するということを受講生たちに宣言しておくためにも、あえてこの量をそのままにしておきたい。時間も、場合によっては、これで大半を占めても良いと考える。学生の肉声での議論で時間が一杯になれば、それもまた幸いである。残念ながら今回は、抜粋とその解釈で学生の反論を呼び起こすことができるようには思えないが。ともあれ、青年論のさらなる展開は、可能な範囲で試みておきたい。
- 4) 環境条件 — 前回、冷房が快適だとの感想と、きつすぎるとの苦情が、混在した。室温に配慮したい。マイクの音の悪さについての苦情も多くあった。注意したい。

3 授業の流れ

14:50

「何でも帳」からの抜粋に解説を加える。(可能なら、関連した議論を行う。)

15:20

先週の配布資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、米谷、小松、
石村、溝上、水間

田中

授業案についてだが、否定的なコメントが多かった。

【選抜された70人について】

コメントを1行しか書かないという者は省く、という意味である程度作為的ではあったが、画一的というわけではないように思う。

【眠たかったなど否定的なコメントが多かったことについて】

教師との関係性を探っているようにも思う。授業の仕方については、今回の授業で、何でも帳からの抜粋を多く扱っていくことをアピールしたつもりである。

①の子が反論してくれたことは予想外であった。とてもうれしかった。ただ他の子の反論はなく、あまり衝撃を与えすぎたかと思われる。

岡本

先生の反省は逆。途中で学生が2人出たが、私でもあそこで出たと思う。①～③へのコメントが素直じゃなくひねりすぎである。学生に何か言わそうと思って書いているにしても、不愉快極まって何かを言う場合と、心の琴線に響いて何か言う場合と違うと思う。①の反論は当然。②、③の子もきっと何か思っていたのではないかな。

「具体的」ということについても、観念的な話をするな、ということではなく、観念的な話を具体的に説明せよ、ということなのでは。(あのコメントでは) 学生からの批判的コミットを遮断してしまったように思う。②の子について、「僕は大学の教官だから」と言われたら、何も言えなくなってしまう。⑦についての「なんでこんな(うさぎ)書いた?」というのは、その子をはかりさせただろう。⑨の今時過激な議論について、現実に対応するような理解を促したことはよかったように思う。

スタンド・バイ・ミーに関して挙手を求めたときは、学生の反応がいいと思った。先生が「前理解を崩す」ということを言ったときに皆が起きた。先生が挑発的と思っているところ、学生にとっては結構普通のことなのではないか。先生が思っている「前理解」を学生がもっているかどうかにも関わると思うが。

田中

①～③は、否定的コメントの中でも比較的議論になりそうなものを取りあげたつもりである。ステレオタイプに「具体」を言う奴には、もう少し踏み込めと言いたい。

岡本

観念っぽくなってコメントが難しいのでは。

田中

具体的にどこを具体的にしてほしいのかを言ってほしい。議論にならない。

岡本

彼らが議論してくれるところまで下に降りるべきである。事情を知らない人でもわかるように。

田中

全体まで議論を進めたいし、深めたい。それを観念というなら間違っている。

岡本

(何でも帳への) コメントでこのように遮断されては、最初にそのコメントを読んで書いた子は遮断された感じをもつであろう。

石村

(田中先生の意図は) よくわかる。コメントだけみるとそうだけど、授業でケンカ売ってるんじゃないかと思う。だからあそこで喋ってもらうことで完結したのではないかな。②、③の子が反論しなかったが、これはまた、来週の

学生の反応を見て。

岡本

先生が議論を方向付ける、という方にいくのではないか。先生の期待と学生の行動との間にどうギャップがあるのだろうか。今回の②、③のコメントに期待。

田中

②、③は、はっきり言って腹が立つ。コミュニケーション中断は相手の方ではないか。毎回こういうコメントを書かれては困る、と言いたい。ある程度攻撃性は抑えるべきだけど、伝えたいこともある。「具体」を求めるところを具体的に言ってほしい。

岡本

時間の流れを追う矛盾に気づけば言えるけど、それがわからない子はそう書けない。いつも何となくごまかされている感じを抱くだけで書けない。

石村

いずれも、コメントについてのそれぞれの方策である。きびしさかやさしさか。ただ、学生はそこまで考えて書いていないであろう。苦しまぎれであえて書けば、という類。田中先生の授業は、「突き放す」に対するアンチテーゼだけど、どこまで丁寧にするのかはまた議論したいところである。

藤林

トクリス・カーリーさんが最初に退室した。岡本先生はその学生の気持ちが分かるといったが、どんな感じですか。

岡本

日本とは議論の仕方が違う。先生へのコメントに対する先生の返事が違う。全面否定しない。先生は必ず聞き役。その子なりの考えを出させる中で、その主旨をとりこんで指摘、支持する。

藤林

コメントで、「睡魔がおそう」と書きながら、なおかつ原因を相手に帰結している田中先生は、随分と無礼な態度に対して気持ちを抑えてコメントしたと思う。コメント to コメントの授業はコミュニケーション成立の糸口ではあるが、コメントするにはそれなりの礼儀とマナーがあるということを若者が知らないのでは。

岡本

その都度、どこまで寝てたかを聞いたらどうか。

藤林

睡魔がおそっていた二人が「延々と」と書いていたのに自己矛盾を感じたということ。そのことをストレートに批判してもよかったくらいに思う。コメント to コメントの手法は、次から次へと話がいく。当事者は自分のところに入ったときにはしっかり聞かろうけど、他のはついていけないようだ。はじめにコメントをじっくり読んでもらってはどうか。「書いた人、君の意図は？ 書ききれなかったところは？」と促してもよいであろう。限られた数行に対するやわらかな反論という感じでいきなり議論がはじまってしまうので、相互議論が育ちにくいのでは。それから、日本の教育とライフサイクルを知りたかったという生徒なら、ちょっと違うと思うのかもしれない。

岡本

先週、「マイクの音が割れて眠たかった」という人がいても不思議ではない。聞きづらさもあったのではないかな。

藤林

ハンドマイクをもちながら、というのはよくないのではないかな。肩も凝るし、両手が自由でないし、近い・遠いとかの条件で変わってくるから。もっと先生がリラックスするためにもピンマイクを使った方がいいと思う。

石村

学生でも「両手を使って」という子がいた。それから、コメントについてはもう少し聞いたら答えそうな子が何人かいたような気がした。①の子は、もう一言言ってやろうという姿勢があったように思う。3:15あたりから、田中先生がやたら挑発的なことを言い出したのだが、その時にあてると何か喋るのは間違いないと思う。

岡本

なのに、先生は「こんなにたくさんいたら無理ですねえ」とそれを自分から降りてしまったと思う。

石谷

大学は考えさせるところである。今日は宝の山、大切な物が数珠つなぎであった。ただ、もともと考えさせるべき時間的余裕がほしい。「対話」が必要である。コメントに関わって、めばしい学生に指名することを躊躇することはない。最初が肝心だから、田中先生のスタイル、厳しさをきっちりと実行していいのでは。コメントは教育の原点であり、これが学生に与える影響は半端じゃない。ただ、コメントと答えに質的違いがあるのではないか。①番はよかった。②番の先生のコメントの本当の意図は学生に分かっていないのでは。③番で先生は「私はお助け屋さんではない」と言われていたが、やはり、生のニュースなど具体的なものをもりこんでほしいと思う。その意味では④の議論はよかったと思う。あそこでの退室は失礼だと思った。教育とは何か。学生の教育に対する意識を知りたい。それから、70人は多いと思う。石村先生は何の基準で少人数だとしているのか。せめて50人くらいだったら、順番にあてることができると思う。シラバスの改訂についてであるが、授業内容についてはあまり改訂がないのでは。3年変わったら時代は変わると言われている。シラバスも若干変化があってよいのではないか。多角的に切り込んで、というのはわかるが、学生の立場から知りたいことはup to dateなトピックではないのか。

石村

シラバスは変わったと思うが。

田中

変わりました。去年、青年がよかったというので、それを多く盛り込んで、順番も変えた。

石村

だから、その点は誤解だと思う。あと、少人数ということについては、大教室の典型として扱えない、ということとでそう話したのである。あて方についてはどうですか。

田中

僕自身はあてていって当然と思っていない。去年、それはいや、といわれたし、あてていって苦しくなくてやりとりが進むのならいいと思うが。また考えさせてください。

石谷

やりとりが大事だと思うのだが。

田中

深いところのやりとりは何でも帳でできている気がする。あてた時に、学生が肉声でどれだけ言えるかは疑問。

石村

また、あてると、自分で発言しなくなる、という問題もある。予想通りの答えが増えたり、何よりも「自分から」がなくなってしまう。だから、必ずしもそれがよいとは思わない。

小松

今回初めて参加したのだが、びっくりした。まさか、コメントで話をするとは、とはじめの30分くらいだと思っていたが、いきなりそれでザーッといくから。でもよかったんじゃないかと思う。田中先生のコメントを聞いていると、いろんな視点から、深く考えさせてくれる。だが、かなり辛口だと思う。やりこめられる感じがある。そこからさらにかかってこい、というのはどうなのだろうか。さらに話せ、と言ってもどこまでできるのか。

田中

僕があまり口を出す前に発言させた方がいいのかも。はじめに読ませてそこで言わせるべきかもしれない。

米谷

今日はモニターの画面を見ながら、モニターの学生二人をチェックしていた。その後、前に座っていた子にインタビューをした。その子は、週に15〜6コマとっている。朝から概論・概論・英語、と3コマ終わってから来た。今日は風邪をひいてしんどかったらしい。3:00から3:40まで寝ていた。それについては、寝たいと思って寝たわけではなく、気づいたら40分だった、寝たのは単にしんどかったから、と言っていた。寝る前、寝た後はちゃんと聞いていた。個性と画一性の話が今日のポイントだったようだ。

後ろの子は寝てはいなかった。ずっと下を向いてプリントを見るようにしていたけれど、どの程度聞いていたのだろう。個性的であることのパラドクスの話の時には皆聞いたのに、この2人は無反応だった。ふすまの話のところでは前の子は笑ったが、後ろの子は下を向いたままだった。

全体的にいえることとしては、学生は、本題がどこからか始まると思っていたのではないか。いつから？という感じで。話が途切れると先生に向くのだが、次のコメントに行ったらまた下を向く。最後になって、こういう授業か、と思ってちょっとよい感じになった。ただ、そのとき、陽がかげってさっと涼しくなったからそのせいかもしれない。3:30過ぎくらいの、「子どもは無限の可能性」の話が一つの山だったように思う。本題待ちをしていた学生が、「あー、これが今日の話か」と思ったときだったのでは。

溝上

僕は気分のノリの違いを検討していこうと思っている。前回と今回では、田中先生のノリが違う。チェック項目の9番とかはほとんど変わらないだろう。ノッているノッていないというのは、これではわからないと思うため、検討が必要である。ノリの違いについてはおそらく、カテゴリチェックとインタビューを共にしていくことで多分検討していけると思う。後ろの子については、チェックシートを意識していたようだった。米谷先生の子は気にならなかったと言っていたが。いずれにせよ、この試みはやってみてよい気がする。

石村

チェック項目の10番だが、この聞き方では学生は「改善の余地」を探してしまったのではないか。完璧であったかを聞かれたら、そうしてしまうであろう。項目79はおもしろい。

藤林

7番は、ダブル・ワードでは？ 「全体的に」の意味をどうとればいいのかわからない。

溝上

検討してみます。それから、前回の記録についてですが、岡本先生から指摘があったので、訂正をしておきます。

石谷

少人数教育についての議論をもう少ししたい。研究会の形式にも問題を感じる。

米谷

先生の授業について、準備がなされていないとかの指摘があったが、子どもに無限の可能性があるということについての話、頑張るの話など、自明の事柄の中にとっても危険で矛盾した事柄がある、ということを学生がどう気づくかが焦点になってくる授業だと思う。先生がそれを言わずに待とうとするところにこの授業のすごさがある。

田中

「学生が持っている前理解」を僕がある程度もってしまっている。それがはずれている場合もあるかもしれない。

米谷

学生の評価にも、「いかにも準備してない思いつきのように見えても考えさせる授業だ」というのもあった。種明かしをしない、あらかじめその日の授業の見通しを立てない、そういう授業なのだと思う。

田中

ぺらぺら喋りすぎて隙間がないことが問題かも知れないが。

◆ 第4回 5月11日 ◆ 青 年 論 (2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 先週の「何でも帳」からの抜粋に解説を加えた上で、すでに配付した資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋)

2 本時の問題と工夫

- 1) 否定的コメントと退席者について — 先週は、否定的なコメントが多くて、これに対応することを迫られた。今回は、このような否定的なコメントはほとんどない。しかしこれはかならずしも、彼らが講義にうまく乗れるようになったということではないと考える。授業をした実感から言えば、先週よりは挑発的な議論を展開した分だけ、のりはよかったように思われる。しかし、否定的なコメントがほぼ消え去るほどの差異はないように思われる。それではなぜだろうか。

先週は、否定的なコメントを3つ抜粋して、「安易に否定的なコメントを書くことであたかも参加しているかのようにごまかすことを許さない」という、講義者の意図を伝えたつもりである。この講義者の態度がうまく伝わったせいなのだろうか。それとも、先週の講義が、一部のコメントが書いているように、結構刺激的であったせいなのだろうか。それとも単に、受講生たちに2週も連続して否定的なコメントを書くほどの気力がないせいなのだろうか。このいずれであるかについて、今のところでは、うまく判断できないが、少なくとも悪い徴候ではないだろう。

なお、先週の途中退席者2名は、それぞれ自分の退席の理由を「何でも帳」に記している。一人は、喉が痛い。もう一人は、他の授業を覗くためということである。前者は、今回例外的な否定的コメントを書いているので、体調というよりも、授業へののりの悪さこそが、彼の基本的な問題であるのかもしれない。後者は外国人であるのだが、受講届を提出して選別の枠にとどまりながらこのような振る舞いをするのは、明らかに講義者に礼を失している。これに対する対応については、彼女の語学力、文化的な慣れのなさなどを斟酌して、もう少し考えてみたい。

- 2) 抜粋の量について — 今回の「何でも帳」の抜粋は、「教育的配慮と相互性」(①、②)、「教育と運命」(③、④、⑤、⑥)、「青年文化／やさしさと本音」(⑦)の総計7つを取り上げる。まだ少し量が多いように思われるが、「何でも帳」を用いた相互行為がこの授業の中核であることを理解させるために、いま少し、このような形を続けたい。

- 3) 授業中の討論について — 授業の途中で肉声で討論することについては、一部の受講生に希望がある。参加意欲を掻き立てたり、授業の退屈な進行の目先を変えたりするにはたしかに有効であるはずだが、それ以上のどのような意味があるのだろうか。指名、小集団討議、休憩など、私は、今回もこのような試みを行う必要性をあまり感じない。今回も、抜粋された学生や反論などを、一般的に求めるスタイルでいきたい。

しかし、応答はあまり期待できない。とすれば、先週勇気を奮って発言した受講生を置き去りにすることになる。判断に困るところである。この点、検討会で議論したい。

- 4) 環境条件 — 冷房が快適だと感想だけがあった。マイクの音の悪さについての苦情もない。今回も配慮したい。なお、演壇を降りて教室を歩くようにという要望があったが、わざとらしく恥ずかしいので、応えないことにする。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの抜粋——「教育的配慮と相互性」(①、②)、「教育と運命」(③、④、⑤、⑥)、「青年文化／やさしさと本音」(⑦)——に解説を加える。

15:20

先週の配布資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈何でも帳〉

A 「教育的配慮と相互性」

(1)

1月27日 183 熊びゆく思考力」という本によると、「セガミストリート」はその製作者までもが子供たちの脳に良い影響を及ぼすとは思えない」とその有害性を認めたテレビ番組であったという。黒人の学力水準を引き上げたために著筆された番組が、子供に悪影響(集中力、理解力、記憶力の減退等)を与える可能性がある」とは皮肉なものです。

コメント 教育の世界では実によく知っている。どうすれば良いのか。善悪の境い目。

(2)

4月27日 TVのCMでこういうのがあった。ある若い母親が育児不安に悩んでいたがパソコン通信で他の母親に育児についてアドバイスをもらうというシーンがあり、ほとんどの母親が「子供が産まれたら母親も楽さね」という場面があった。的を得た発言に納得しては下す訳がある。もう一つ、この母親が病院に初めて行った時、お乳を出す運動が出来ず、その人ばかり泣いて、ほんとに思いやりがなかったらしいのだが、結局は子供が産まれたときにゴロツキ一軒しで優しい人になったのだ。これは親に育てられながら親自身も育つという事だ。教育という言葉からいって今でもそれがたまたまか否かはわからないが、少なくとも子育てだけでなく教育も全生体に対するものでなく育ち方である。コメント「教育」を「相互性」に流すがどうだろうか。まさにそのとうなところ。

コメント 教育を「相互性」に読みかえるというのは、まさにその通りだとする。

かせてもらう
事も教育
のうちかなと
思う。

B 「教育と運命」

(3)

4月27日 登校拒否という言葉からは、学校へは絶対にいかね
ねばならないという先入観からきているのではないですか。あと運
命なんて言葉とかいふでしたら、私達の思考はねてストップしてし
まうように思います。/ ね、いったんではやがきします。

コメント後半は分らない。前半は、(拒否)がニミヤがしたものの水準のことか？ 問題は、どうもよく分らない。

(4)

4月27日 努力家というひとがむしろこういうことについていいたい。
 確かに努力したりがんばったりすれば、なんでもできるというのはワソだ。
 ホウの A で一年学んだが、そこで B という70過ぎのじいさん
 に「バカは何人集ってもバカ。そいつらにやればなんでもできるというのは
 ぜんくうなことだ。」と教わった。それにそうかもしれない。でも努力家なことをやめると
 コメントうすみの力も大切であるように思うけれど。

コメントうけめの力も大切であるように思うゆゑに”

(5)

[illegible]

コメント。前半は、教師の仁事の業(コト)と裏腹のニヒラさと思える。

(6)

1月27日 きのう、おとといと子どものキャンプで、指導員として参加させてもらったのだったが、子どもが「何とも自分の思いどおりにいかないもの」ということを改めて実感した。子どもに、こういう風にしてほしい、なってほしいと思うことは簡単だが、子どもには、子どもの性格やら、気持ちやらがあって、結局はそれを認めてつきあってあげることとても重要なのだ。きっとこれも孝教育の1部なのだろう。

コメント 根本的に認め合った上で交渉するというのが正しいと思います。

「青年文化／やさしさと本音」

(7)

4月27日 今日の授業は可笑くあもしろかった。なんでも中長のスペースが足りないらしいです。まず「かんぱん」について。私は「かんぱん」という言葉が嫌いだと言いましたが、確かに自分でも「かんぱん」の安売りをしているような気がすると、自分が買おうとした時、自分に向けておまじないのように唱えたりします。それに、相手を罵るとき、ほかに言葉があるのでは？と、かんぱんというのには、私は相手か自分を罵ろうとしてくれている（意図）が物にならなそうだと思います。それから、青年世代について、今はとてもスマートで軽快な時代というけれど、その逆に大人は多いと思います。相手が深いし、いろいろなことを言ってくる。言葉がなかなか出て来ない。コメント「かんぱん」は、よく分かる。後年の青年論は、全面的に賛成です。

「……のかと」
「うん。世の中は
さへなにも単純
なものなと
思います。」

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、小松、石村、
溝上、大山、張、水間

田中

前回の途中退席者の理由は、「のどが痛かった」、「他の授業をのぞきたかった」。退席をそんなに気にしても仕方がないであろう。今日の授業の最大の難点は早く終わりすぎたこと。理由、一つは学生が随分退屈そうだったことと、もう一つは先週配布した資料を持っていない学生があまりに多かったこと。今日は授業中に途中で発言を求めたが、それについては判断に困っている。読んで何か言う、くらいしかできないのだろうか。③～⑥は、4つまとめてあげて、自分の見解と違うのについて、「どうですか」と尋ねたが、現れてくれず、残念だった。まだ、発言させていくことの意味がよくわからない。最初、この授業で「授業ではあちこちに種を蒔いている、必ずしもコアがあるわけではない」と伝えたのは、焦点がはっきりしないという学生への質問に答えたつもりである。

石谷

一方的にあてていくというのも、クラスの雰囲気がそれになじんでいない限り、あまり教育効果がないのではないか。討論させるならテーマをはっきりと指定していけば、学生もそれについて考え、討論することができるのではないか。今、問題になっている社会問題について話すのもよいが、アメリカのみでなく、日本でも何かと問題があるのでそちらも取りあげていただければありがたい。“教育と運命”について、学生から何も反応がなかった。③の不登校については、いろんな原因があって不登校という包括的な言葉を使っているとは思いますが、言葉の問題にこだわらず、ここで何をとらえて考えさせたらいいのか聞いて迷った。⑥は、教員・指導員として参加するのが難しいということについての、非常に対処しにくい問題だ。⑦の“やさしさと青年文化”のこのあたりでもう少しつつこみがほしかった。この辺が今生きている現代社会の実体を表している。

田中

“教育と運命”ということについて、④⑥はいいとして、③⑤はそうでないところも含んでいる。不登校と教育と運命の問題は関係ない。

藤林

GWはさんでいたが5月病とかいう感じがしない。マイクを持たない授業については、音声は十分聞こえるが、先生が一生懸命喋る感じがしてしんどいのでは。セサミ・ストリート→バッシング→平等に扱ったらダメ、という興味深い話、河合隼雄の「ふたつよいことさてないものよ」などについては、この辺までは聞いている学生も「ほんまにそう思います」という感じできいていた。それを表現できるチャンスがあれば、そこで区切りもついて次の4人のコメントにずっと入れるのでは。学生に音読させた際に先生がまた同じところを読んだ。これは、そうすると指名されたときの真剣さが消えたり、他の生徒も先生の声聞くことを期待するようになる、というデリケートな問題である。ただ、講義の場合、別人の声が聞こえることで変化があっていいようにも思う。ワイヤレスマイクであれば、読ませるだけでなく、学生のところにマイクを差し出せる。演壇を離れることはしたくない、と言うが、マイクを持って突然来られたら結構喋ると思う。寝てる子に対しても刺激になるし、学生への気付け薬になるのではないか。

大山

演壇から降りてマイクを向ける、というのは、学生をのせるだけでない意味がありそうだ。一斉授業という教育法ではなく、相互のやりとりになる。一斉授業の枠組みを越える意味がある。先生も見え方が違ってくると思う。演壇から降りることで水入れになる。

田中

区切り、目先が変わるということで意味がある。

藤林

授業中のリアルタイムのフィードバックというか。

岡本

先生の声が近くで聞こえるということでも随分違う。

溝上

発言がなくても緊張感が変わる。

田中

降りて話す、ということが自分の文化にないから恥ずかしい。でもこちらの息抜きにもなる、健康にもよい。恥ずかしくなかったらやってみる。

岡本

配布資料に大もとのタイトル、日付がない。整理しやすくするためにつけた方がいい。コメントを区切ってあるのだからそれぞれをまとめて言ってもよいのではないか。まとめて言って、思い直したり問い直したりするようなちょっと間をおくと、考える一瞬ができる。上っ面を流れることを引き止める時間がとれる。演壇を降りるのが恥ずかしい、と言うが、降りて歩いて後ろに立つと、授業のスペースに配慮がないこともわかる。自分のコメントへの否定的なコメントが多いから、目先が変わる意味でもよい。

田中

授業をやめるときには正直しんどかったから、ああいう時に目先を変えたらいい。その方法をいくつかもっていらいいと思う。計画が杜撰だった。抜粋Bで発言が出たら時間をとるなど思っていたのに、そういわずに困った。資料ももっていない子が多かったので出さすわけにもいかず。

岡本

資料はOHPもっていたら対応できる。

大山

③～⑥で意見が出なかったのは仕方がない。確かに意見が出るまでの activate がなされていなかったように思う。提示する構造化が弱かった。③～⑥ではそれらが関連があるということよりも、「ここが本題とずれてる」ということが強調されていた気がした。授業とのつながりが見えなくなったときに意見を求められたような。

田中

③～⑥を構造化した図式をもってくればよかったが、構造化したときに③だけういていて位置づけが難しかった。③を切っていれば比較的説明しやすかったかも知れないが、先週退席について話が出たのにひきずられたような気もする。③の子は距離をとっていると思う。コミットしない、説明の足りない、議論にならないようなことを書く。

岡本

③を話のきっかけとして次に④～⑥をあげてもおかしくない。③の子は学校に来るべき、とっていないからこう書いたのでは。先生が無礼と思うことでも今の学生は無礼と思わない。「学校に行かねばならない」という先入観を、もともと「学校は生きたいときに行けばよい」と思っている学生なのでは。コミットしないと言えばそうだが、物を考える大前提が全然違うように思う。

田中

今年はまったくコミットしないという子が少ない。選別したからか。その意味では否定的なコミットをする貴重な学生だ。

小松

先週は聞いててひきこまれたが、今週は興味をガーッとひくのが少なかった気がする。前の子はよく聞いていたが、後ろの子は寝ている。後ろの寝ている子の隣の子に当ててみると、気がひきしめるのでは。⑦はもう少しっこんで話してよかったと思う。

田中

例の出し方というよりもこちらの構え方。問いかけというより押しつけだったのかも。努力万能主義についてのコメントが多く、大半は努力の異義を下げてもらったら困る、というのが多かったから「運命」とひっかけてとりあげてみたが、ここでの問題とつながっていなかったのかも。こちらの推測ミス。

石村

Bさん達はその子達はバカではないという文脈で用いているのだが、「僕もバカです」と言ってしまう子が多いのが意外。選抜された学生たちは、選ばれた集団という意識からわざと否定的なものを書いてくることについては今日の授業でうまく伝わったと思う。気になるのは参観者の態度。我々が授業に影響を与えているのでは。学生も田中先生もそれに反応する複雑な疎通過程がある。どうあるべきか。参観者は石ころであるべきか。

田中

参観者が多い授業では成功して当たり前。しかし参観者は0にはできないし、それを前提にしながらやるべき。反応に影響されるのは仕方がない。当然、石ではない。実際助けられているところもある。どこまでコントロールすべきかわからない。

石村

プリント忘れた子に対しては持っていったり、手伝わざるをえない。いいのかどうか。また、参観者がウケたことで展開すると学生とのズレが生じるのでは。

大山

参観者と学生の反応が違うことが前提となっているが、それはどの程度違うのか。

岡本

金策する側とそうでない側はやはり違う。田中先生の思っている立場に協賛して反応してしまう。

藤林

同じ空間を共有している人に対して前提が違う、とって無視することはできない。むしろ巻き込んでしまうのが当然。私は、参観者に生徒からインタビューさせたり、参観者に質問したり。共有している、ということを前提として授業をやっている。

岡本

学生は当然、参加者をプロジェクト参加者として見ている。配布など手伝って当然。

田中

こんな議論は今までにないから、おそらくこれが参加者の基準を作らざるを得ないと思う。参観者は授業の内と外の境界にいる。まきこんで内に入れるか。

溝上

学生には他にもいろいろ聞くことがあるから、うまいこと項目に含めて聞いてみよう。分析はとにかく情報として必要であろうから。

張

内容についていろいろ思いつつも、人数の多さ、空間の広さなどもあるだろうが、いかに先生に伝えるかのタイミングが難しい。最後にコメント、と思っても書ききれない。

溝上

参観者の影響は難しいがおもしろい問いだ。影響は絶対に受けている。そういう特別な枠の中でやっていることを前提にしないと議論できない。来週から米谷先生と授業チェックをする。小・中の授業研究をふまえ、そのフォームをみながらやっていたが全然役に立たないことがわかった。全然違うから。教えたことがあるわけではない、問いの立て方が求められるわけではないということを確認した。項目は毎回やっていく。毎回の記述が重要だから。評価は内容と質の両方をみなければならない。例えば眠かったと言ってもそれは先生の授業が原因とは限らない。もともと授業に集中できない他の要因をもつ人が満足できないと言ったとしても、それを先生の授業のせいとするかどうかについては慎重にならなければならない。カメラについてはまだつぶれているので今回はダミー。確認のためのテープだけ流しておいた。

田中

小学校との違い、発問と評価という構造は大学では絶対無理。差異を含みながらなおかつどういう形でできるのか。

溝上

授業研究は内容・目的で理念が違うが、大学でもある程度初等・中等のパラダイムと同じ延長上でやれると思っていたができないと思った。理論の蓄積が全然違う。100年かけて積み上げてきた理論も、独特の場をもとに作り上げられたものだ。厳しい。

田中

また、人文だからそうだが、語学なら？専門なら？と言われる。ある程度一定レベルのポジティブな影響は与えられると思うが、差異は考えないといけない。

溝上

まだ僕らがそれについて出しても議論にならないと思うが意識していることが大事。探索－遭遇－確立について、探索の時期はもう終わっているのではないか。先生の双方向は discussion と思っていたからはじめは評価が高かったのでは。双方向の意味を確認したのではないか。全体的に見てそういう変化もあるのでは。

田中

どうしようもなくコミットしない学生が脅威的に少ない。気づかぬうちに切り捨てたのかも。

溝上

その中でやっていることを常にふまえるべき。

大山

この辺りで何がくるのか。

田中

早くもマンネリ？

藤林

サイクルだから何度も出会いがある。

溝上

皆がコメント読んで落ち込めばおもしろい。

岡林

生徒がついてくるのはきっとそういう授業。

◆ 第5回 5月18日 ◆ 青 年 論 (3)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 「何でも帳」抜粋に解説を加えた上で、すでに配付した資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭などの現状と変化の趨勢について述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋)

2 本時の問題と工夫

- 1) 不適応行動と授業者の責任について — 先週は、若干否定的なコメントが増えた。反省材料は多いが、たとえば居眠りなどについて、何故自分が眠ってしまったのかについて、自分で釈明するコメントも多い。
授業者は、居眠りなどの不適応行動について、どの程度、責めを負うべきなのだろうか。受講生の個人的事情や、1回生に必要な以上に授業を受けさせるシステムなども考慮すべきではなかろうか。そもそも毎回90分間すべて集中させるような授業が、本当に良い授業なのだろうか。これらの問いは、単発のショーウィンドウ的公開授業でならおそらく問う必要はない（その時間だけ寝させないで置くこともある程度はできるから）が、このような通年の公開授業では、問わざるをえない。コメント抜粋冒頭の「授業について」(①、②)は、この講義者の自問自答を、受講生にも返そうとするものである。授業構成に自分たちも参加しているのだという責任意識を分有させるようにしたい。
- 2) 「ラベルの開示と隠蔽」(③)は、「受講生の前理解を理解に高める」(出来あいの言葉を自分の言葉にする)というこの講義の基本的な意図をくみ取ったコメントである。その意義を、十分に称揚したい。言語論／記号論などと関連させて発展させることのできる主題だが、ここでは、授業意図との関連だけに、議論を制約しておきたい。
- 3) 「克服と受容／努力と運命」(④、⑤)は、ここ2週間あまりの努力万能主義に関する受講生たちの議論をまとめるために援用したい。努力万能主義批判は、書く材料のない(コミットの薄い)受講生たちがコメントを何とかでっちあげるのに好適なテーマである。これらのコメントを読むと、その水準の低さにかなり辟易させられる。
抜粋の二つは、まだしもこの主題で自分の議論を設えた「ましな」例である。これを抜粋した意図は二つある。第一に、マンネリ化した議論を、これで一応打ち切りたい。第二に、この議論については、学生の反応を誘発できそうなので、これで指名して、学生を議論に巻き込みたい。できれば、先回の検討会で指示のあったように壇を降りて、学生をマイクで指名してみたい。うまくいけば、若干の時間を消費しても良いと考える。
- 4) 「本音と建前」(⑥、⑦)は、先週の講義者の議論を、青年期特有の課題(さまざまな人間関係のなかで自分であること)として自分なりに受けとめている。かなり複雑で深くて厄介な議論なので、このコメントでどこまで議論を深めるか、この授業案を作成している段階ではまだ決意がついていない。青年期論へ帰るための「手段」として用いるのか。それとも、少し立ち止まって考えるべきであるのか。授業開始までに、決めたい。
- 5) 総じて今回抜粋したコメントの水準は高い。ここ数回の抜粋では、こちらでクレームをつけるためにあえて抜粋する場合以外は、程度の低いコメントは無視されがちである。抜粋される分とされない分の二極分解が、あらわになりつつある。これを避けるために、数回後に全コメントを配布することを考えたい。
- 6) 先週は配布資料をもたずに来ている学生が多くいた。先週は持ってくるように指示したので、今週は持ってくるものと考えたい。それを無駄にしないためにも、資料に立ち入りたい。今のところ、「本音と建前」(⑥、⑦)と関連する「家族の変化」などの人間関係の濃密化と単純化の議論に入りたい。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの抜粋——「授業について」(①、②)、「ラベルの開示と隠蔽」(③)、「克服と受容／努力と運命」(④、⑤)、「本音と建前」⑥、⑦——に解説を加え、できれば学生と議論する。

15:20

先週の配布資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈何でも帳〉

A) 「授業について」(①、②)

①

5月11日 今日は何だかおという間に講義が終ってしまいました。物理学的にも
そうだし、聞くのに熱中していたというものもある。あと、講義が「おもしろい」かつまら
ないか、先生の話を肯定的にとらえるか否定的にとらえるかは、話の内容だけでなく、
教室に入る前からの自分の気分も大きく関係していると思います。でもそうすると
先生の所には先生にとっても何にもおもしろくないのでできない運命みたいになっちゃいますね。
コメント なるほど。13:00の47分はやっぱりおもしろくない。

②

5月11日 "2つの良いとどの話にはよくわかる。しかし1つを改善するために生まれる弊害が"
常に予測に過ぎるとは限らない。実際、予測にはくい場合も多い。もう反響がする。すに
そのような予測を考慮したときに、どうにもうまくいかない、どちらか中途半端なという
ディレンマに陥ってしまったらどうするか。そんなときどきのどいあえずの策とはどうあるべきか
というのが前回の「具体的」の文脈です。たゞそれは「人」を「政策」と「学力」に「下」の語など。
コメントや反響がありました。この辺りでは、「今週では、関係者の本意」と思ふ

⑬「ラベルの開示と隠蔽」(③)

③

5月11日「皆校拒否」という語が市民権を獲るにヒテ、「皆校拒否」はしやうくなりました。ただ、そうやってヤングライズするにヒテ逆^{さか}に個々の病態(病^{びょう}というのは正しくなりまじやう)が退^{ひき}いてゆくような氣がしてなりません。「ホネ」と「タマエ」にしてもどうで、区切^{くぎ}って考へるにヒテその「タナシム」もは普通な文法があつて、概念上では迅速と容易にしてしまふが、何でも本能的にはもうのほろがと思ひます。結局は自分で概念をもつていくしかないはずなのに、これも概念に陥^{おち}りたせられる場合が多いのはないですか。先ほどの音韻論も引越頭も、大切なのは人々で社会の間違ひを感ずる人がどうそれを反映しているか、それはコメントに任せては。でもあの言葉でどうすれば自分の心持を正確に表すのか、それが思う

() 「克服と受容／努力と運命」(④、⑤)

④

5月11日教育における「克服」と「受容」の問題」について、とても困ったことだと思ひます。小学校の先生
の方で教育のメインを「克服」に置いている人が多いと思ひます。でも克服で済ませる事は
できません。大半の人は学年が進むにつれて、ひたひたに(?)受容を身につけて行
きます。先生の言葉は純粋に信じて、すべてを克服しようとするは、必ず破綻
してしまいます。僕は昔から運動オチで、あきらめがたくです。(中学くらいには?)
とても苦しみました。とは言、でも「勉強おれで」です。とかわれて本当にです。こゝにあり
コメント 教師にはこの「克服」のサバイバルがカギだからかなとも思います。

難しい問題
だと思っ
てます。

⑤

5月11日「努力すること」「運命としておさめらるること」について、現在自分は生活や学習や部活などに追われて「つらいなあ」「もっとのんびりやりたいなあ」と思っています。「努力すること」とも、それは「休息さえも食すとみなして、~~書かば~~やらにふとつこのことに向か、ていくことだと考えがちだけど、それは何も努力しない人生と比べて意味があるのかなあを最近思^ひいます。（休息を許される人生が理想です。『自らの限界を見極める』こと、『運命を愛せられる』こと、そして『死ねる』ことの三者の違いも分からないテーマのなぞです。」

コメントこの二つは下(かた)重要なテーマだね。うううう。

D) 「本音と建前」 (⑥、⑦)

⑥

5月11日 雑業についての感想はリポートの分には書いたが、既述を本誌プリントの⑨、の復平部、「本書に
「リポート」について書き出す。私の素感としては、私たちが知っているのは「本書、リポート」ではなく、「素の自分
と内（の自分）」です。27号あわせて「自分」になるわけだが、少し深刻になる事なんかは、リポートでは付かない
初下はなれた人の前で下すにいくが、胸の内にかくておく。それと普通なんだと思いきや、
家族時代、私の書いたリポートは不意に部屋が人生相談室やカウンセラーの室に変わってしまったりとか
が、上級生時代、私には内かくせろと一線を引かれました。何明に復平部が書いたことと違いますが、
「素の自分」を生かすなり、生かすことが怖（こわ）いなりは私にはなかった。この部へ入った、自分と同じような人
コメント（内（の自分）」ともつていうのは、本人になるというのではなく、どういふ村の人にもいえる。

が自分と同じ
 ように「表の顔
 ・内の自分」を
 持つて毎日に
 生活しているか
 らか、て安心は
 なくです。
 皆と笑っている間も
 表れはるること
 く「時間・元々関
 する動作 etc.」
 には、こうあるよね

⑦

5月11日 私はよくしゃべる。理由はいろいろあるが、本当に何事ごとがたてこんだって好きで話している自分と、泥鰌を恐れちゃって自分がいる。話している内容も、ぶっど気付くと相手の何かに合わせて、何も考えずにうまく適当なことを言うて場をやり過ぎてしまっているのがある。何が自分の本音で何がたてろえなのかわかり難い区別はつかないし、たてろえが必要なの時もあると思うけれど、「浅くなく」の付き合いと「深く」の付き合いのバランスが難しい。

コメント 沈黙を恐るゝ(しゃべ)は、本人にも聞く側にもつらいものだ。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、井下、矢野、
石村、溝上、大山、張、水間

田中

全体的に前回よりはましだった。②→③はつながりを調整したつもり。③みたいなコメントはありがたい。①については、僕のはたらきかけと学生のはたらきかけとで授業が成立するということを伝えたかった。Cのところや下に降りていったのだが、「こんなことしなくていいんじゃないか」とまた思ってしまった。下に降りたことの意義があまりわからず、中途半端になってよくなかった。青年の講義に入りたかったのだが、説明が多くなりすぎて資料に入っただけだった。もっと時間配分をきちんとすべきであった。内容もやや一般論に合わせて入ってしまったようにも思う。全体的にみて最大の反省点は、学生に発言させたときのこちらの中途半端さ、時間配分、この2点。

岡本

全体的に雰囲気よかったように思う。⑦でつらそうな子も見受けられた。内容か、時間的限界か。時間的にはやはり1時間くらいでつらいように思う。今回、授業の最初に「こんにちは」と先生が挨拶された。とても自然でいい。それで学生の注意も向いたと思う。①は、先生の向こうの反応の悪さへの苦慮が学生にもくみとれた。「具体的に」の答えが具体的に出てきたところではもう一歩踏み込んでよかったのではないかな。学生は、どこに観点を置いて考えていくかについては結構白紙の状態で聞いている。自分なりの観点がない子はこれからそれを作り出していくのだから、「〇〇の見方がある」だけでなく「これ以外にもある」というのも示してよいのでは。学生に読ませ、先生が歩き、マイクを学生に向けたことはよかった。「歩くということ自体、何でもないことじゃなかったのでは」というのは先生の気持ちの反映。議論させたいという気持ちをもっているのなら、そこで踏み込むのも大切。受け取り側の気持ちとしても、側にいてくれると発言しやすいのでは。さらにあてたら、学生たちの意見の比較検討、さらにそこに先生が一言加える、ということができる。⑥、⑦の説明面白かった。礼儀作法ではハートがなくなる、と言っていたが、それが円滑剤になったり、社会的な距離をとるための礼儀作法にもなることもある。資料への時間配分の少なさをあげていたが、あの時点で集中力は限界。次回はこれをやる、という程度でもよかったのでは。も聞いていることが大事だといってもれあなことも。無理に時間内におさめようとして話がまとまらないよりは、ちょっとそこで時間をおいて次回をおさえるくらいが楽。

石谷

問題をきちんと指摘した教材だったように思う。だが、大学の講義は、いつも抽象的な専門用語の羅列になりがちで、それではそれがどう生きているのかについては弱い人が多いように思う。講義である限り、そのねらい、何を言っているのかを具体的な意味あいでも適切なところから例をひいて展開すればよいのでは。③では、その概念が一体何だという“概念つぶし”を意図してよいと思う。努力万能主義のところでは先生が下に降りたが、やはり高壇から話すことと下でマイクを渡すということは意味あいや学生たちの感じるプレッシャーも違う。授業にいかに変化と工夫を与えるか、これは初等・中等教育でもとても重視されているところであり、大学の講義でも十分大事なところだ。

田中

挨拶は溝上さんが説明した後で何となく照れくさかったから。下に降りる事への抵抗は、やったことなかったからかも。間の取り方はうまくいかなかった。

石村

溝上先生も同じ抵抗がある様子。なんでそんなに抵抗があるのだろう。田中先生は自分が受けた講義でそのような文化を受けなかったからだ、と言っていたが、それ以上の何かがあるのでは。何が先生を教壇にとどめているのか。

田中

一方的にはたらきかけるだけで下にいるのはつらい。やりとりがうまくできなかったこととすごく関わっていると思う。

岡本

文科系の話は高圧的に思う。なぜ学生はそんなに頭を下げて聞かねばならないのか。理科系の授業では大抵、先生が近くに來たら聞こう、という気持ちがある。話がはずまないから降りられない、というのは何か違う。

石村

実験や語学の授業は答えがあるが、文科系の場合、あてて学生が黙り込んだり、困ったり、ということがある。その辺が難しい。そこで待てるかどうかとか。

田中

学生がたくさんしゃべってくれてその場その場で議論になるなら意味があるが、その辺を割り切れていない。

岡本

何でも帳で深いやりとりができる、というのが、講義なしにそれはない。講義の中でどれだけやりとりできるかが問題。やらないうちから意味がない、と言っているのは教える側の成長がない。

田中

こちらの計画通りに議論できてやりとりできたら万歳なのだが、うまくいかない。次回に全員分のコメントを配ってやりとりはもう一度試みてみるつもりだ。

井下

対話がうまくいく状態を想定しない方がよいのでは。学生もあまりそういう事になれていないのだから、お互いが無理なことをしている。上手くいかなくて当然。そこで相手が役割期待を察してディスカッションが上手く流れるよりは、上手くいかず、やりにくい、と思う方が自然なことだ。急にアメリカン・スタイルでやっていこうとしても無理。無理しない方が将来的な全体の成長につながる。

石谷

小・中・高で練習を積んでいないからこそ、せめて大学では、という期待がある。

井下

小学校のはじめの段階ではできている。何故できなくなるのか。それを問うた時に学生が変わった。自分はあるに活発に何でも言えてたじゃないかと気づいたことで、言えるようになっていった。ただそれをやっていくにはやるが多すぎる。内容、すぎる。学生に本当に食い下がっていくのなら、タテマエと本音、これだけでいい。もっと怠惰な教師に成り下がらないとそれはやれない。プライドや、あいつは何もやっていないという同僚からの揶揄、自分の中での抵抗などにどれだけ耐えるかだ。

田中

深く限定して議論、というのはかなりの技量がいると思う。

井下

正面から攻めるからしんどいのだ。教師が楽しくてはもたない。いかにこちらの負担少なくして最大の利益を得るか。手抜きではない、いかに力を抜くかである。自分が楽しくないとやってられない。苦役は徹底的に回避。

藤林

井下先生のクラスサイズは？

井下

70、40～50くらい。そのやり方をやるには、教師として、無駄な時間を割いているというプレッシャーはすごい。1年間でやれることの到達目標も大分手前になってくる。もちろん、ものすごいジレンマは感じつつ、である。

田中

教師が楽しめる授業、というのは考えていきたいと思う。

岡本

去年のコメントに授業が疎遠だとあった。教室に來ても知り合いになれない、一つの教室にいながら見知らぬ人

のまま入って出ていく、という感じがあるのでは。その中では意見をどこまで言うべきかわからない。1回生が多いし、自分の居場所のなさ、位置のわからなさ、があるのでは。

田中

あまり入られても困る。学生も自分の枠を無理矢理引き出されていることに対しては距離を図っていると思う。

井下

コメントにコメントし、それをどう受けとめるかも気になるであろうが、もっと期待値を下げて。あとは一人一人が自分で成果をつかめ、と突き放す方が。こちらが大変。

藤林

マイクを向けて意見を求めたのはよかった。先生が歩かれる道筋の子の緊張感はこちらが見ている以上にあったと思う。質問。降りるきっかけは？ 否定的なコメントが増えたと思ったが、どんなもの？ 必要以上に授業を受けさせるカリキュラムのシステムに対して、このセンターでどのくらい問題されているのか？

田中

努力万能主義についてはステレオタイプだ、仕方がないから書いている、と言う印象を受けたので、そこを狙い打ちするつもりで降りました。また、ここで議論しておかねば繰り返しになると思った。降りるまでに議論の土台は作ったつもり。否定的なコメントとは、寝てしまった、というもの。10個あり、すべて自分で釈明していた。システムについては、今みたいな状況では科目数多いし、登録人数の多さも問題。そんなシステムでいい授業を、というのは無茶。全学レビュー委員会などでチャンスがあれば扱いたいと思っている。

矢野

コストベネフィットについては、この公開実験授業は3年間の期間限定賞品だから、それなりのコストがあっという間と思う。結果的にはボツになるかもしれないデータでもとっていくくらいの用意周到さでやっていくことが必要。内容は確かに多い。表と裏の使い分けを気にするのは、限定した範囲においてであるように思う。そこをもう少し立ち入って対象化させてみては。京大学生は先生への笑いを抑制するのか。我々は笑っても学生は笑わない。他の授業でもそうなのか。

田中

教育学部での20人くらいの授業では人数の加減もあるのか、直に反応が来る。ここでは反応していいかわからないのか。あるいはうまい反応様式をもっていないのか。ビデオがあったりして反応の様式が分からないのかもしれない。

石村

こちらが面白いと思うレベルとあちらのレベルとはズレがある。また、人間は知らない人の前で自然な感情を出すのはいや。笑っていい、というサインが必要。

米谷

インタビュー報告。法学部1回生、東京の中公一貫性の学校を卒業、現役で京大入学。寝てはいなかった。一貫して同じ調子で聞いていた。モニター二人とも、28分と32分にスティープリング（評価の姿勢）が見られた。28分はワルの話で32分は喫茶店の中の会話分析の話。2人ともよく聞いていた。その子自身は喫茶店の話が一番面白かった。「秘密をもつようになることが成長である」というのも印象に残った。一番深く関心を持ったのは、最後の「最近では現実や死に接する機会が少なくなっている」ということ。話は、右から左という感じでした、というわりには、どういう話をしたかはよく知っている。田中先生は、いったいここで何をやりたいのかわからないが、「今日はこういう授業します」という構造化された授業は本を読めばよいのだからそれならば授業には来ない。考えさせてくれる授業だ、と言っていた。つまなさにコメントについては反応しない。今日の講義は平凡だったから心が動かなかった。

溝上

その学生は、ビデオでは間違いなく聞いていないとみえる学生である。会っても覇気がない。カテゴリ・チェックにもあまり反応しない。そういう学生もいる。

田中

本当に優秀な生徒だと思う。表面上つらそうで寝ていそうだが実は聞いている、ということを何度も確認している気がする。外見上がどの程度役に立つのかはすごく考えさせられる。

米谷

ワルの話の時には、その学生は体験したことがなく、感じようとしたが受け取れなかったようであった。

溝上

僕の方の学生が、是非これは皆に言ってくれ、と言ったことを一つ。「眠っている子がたくさんいたとしても、それは先生が悪い訳じゃないので、先生は好きなようにやってください。そこまで背負わないでください。それから、検討会の人たちも、先生にそこまで背負わせないでください」。この子はものすごく頭のいい子、これまでいっぱいいろんなことを考えてきた体験を持っている。それを出てくる話に照らして回想していくらしい。ただ、そのとき先生が先に進むのはつらいかも。

米谷

すべての題材をすべて受け取る必要はない。授業には波があるし、学生がある一点にはまってついていけないとしてもいい授業だといえる。そのひっかかりは学生によって違う。その時に、資料を広げたりしたらつらい。学生同士でやる議論も大事かもしれない。それは私語でなされているのかもしれない。

藤林

思考の起爆剤としての授業の役割は非常に感じている。ただひっかかるところが個人別々。個人の次元とクラスの次元、どちらで深めていくか。一生懸命聞いて、自分で考えて、自分で育てるのも大事な営みだが、クラス全体で考えていくこともうれしいのでは。

米谷

何でも帳はコメント付き。田中先生に思ったことをぶつけている。

岡本

それではチャンネルが狭くなる。田中先生を通しての議論。双方向づけと言いつつ、田中先生を通しての議論。

米谷

授業は議論のきっかけを与える、すごく濃縮した時間。そこからの議論まで時間内でやるかどうか。

藤林

答えが一つでない文科系の授業では、まず「わからない」を相互認識すべきであり、その上で気づいていく楽しみがある。しかし「分らない」の認識を我々は恐れていて、興味の範囲だけで過ごしてしまう。分らない、を言い合って授業で話していければ。違うことを考えている人がいることに対する風土を育てねばならない。

田中

僕が正解を持ってて、君らに与えるわけではない、ということは伝えているつもり。

張

沈黙の時間が、大事だと思った。先生が降りたことは、空気の流れを変えるのにも役に立っていた。

◆ 第 6 回 5 月 25 日 ◆
青 年 論 (4)

〈授業案〉

- 1 本時の目的——「何でも帳」抜粋に解説を加えた上で、すでに配付した資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭などの現状と変化の趨勢について述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

受講生配布資料（①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」）

参観者配布資料（①授業案／②「何でも帳」抜粋）

2 本時の問題と工夫

- 1) 昨年までの「何でも帳」の記述に比べて、今年度は、授業者が対応に困るようなプライベートな記述がほとんどない。自分のごく軽微な登校拒否経験について書いた学生がいたくらいである。例年との大きな変化である。選別が原因であるのか。この講義のスタイルが周知されて、最初からそのような記述を避けているのか。受講生の偶然的な特性なのか。この点、考えてみたい。

しかし例外がないわけではない。講義で吃音とその受容について触れたところ、自分の吃音と受容体験について書いた学生がいた。記述内容はかなり深刻であったが、すでに克服済みのこととして書かれていたので、「講義で吃音について話されたことが不快ではなかったか」と問いかけて、反応を待った。この学生は「不快ではなかった」と応え、今週のコメントでは、小学校で同性に無視された体験について書いている。この学生は一つの旅を始めつつあるとの印象を受けるが、今回は無難なコメントを返しておき、当面、反応を見守りたい。

今一人。「何でも帳」の記入用紙の裏全体を用いて、自己受容（醜い自分などの）体験について書いた、学生もいる。大きなエネルギーは看取するが、けっして病的ではなく、論旨も字体もよく統合されており、文章にも破綻はない。これもあまり心配しないで良いと考える。「自己回復の物語ですね」というコメントを返して、見守ることにする。

- 2) 先週は、否定的コメントは少なかった。記述量も全体的にかなり多く、際立ってだめなコメントもない。授業ののりがよかったせいかもしれない。あるいは、全員のコメントを印刷配布するという講義者の宣言が、受講生たちへある種の圧力になったせいかもしれない。稀有なことなので、原因についての検討が必要である。全員のコメントの配布は、（扱いに困る記述がなければ）資料の読解中心でどうしても受講生の集中の途切れることが予期される今週の分を、用いることにしたい。

3) コメント抜粋について——

- A「授業について」（①②③）は、この授業の三つの特性（実験授業、双方向性、思考重視）を今一度思い起こさせるために、用いたい。
- B「パターン化された思考」（④⑤）は、反省を介在させていない（いわば他人の）発言がいかにその人の思考を貧困化させ、理不尽であるのかを示すために、用いたい。こんなことをすれば、どうしても攻撃の色彩を免れることはできないので、できるだけ意識的に、この学生の議論の長所（議論の輪郭を明確化させる等）を褒めておきたい。
- C「居場所とアイデンティティ」（⑥⑦⑧）は、青年期の発達課題である「アイデンティティ」を考えるに当たって、〈さまざまな場でさまざまな自分である可能性〉と〈統一された私である可能性〉との均衡という、議論を行っておきたい。
- D「お喋りと沈黙／理解と拒絶」（⑨⑩）は、後半の資料読み合わせによる青年期論への導入に用いたい。人間がいつでも直面する対人関係の難しさであるが、これが際立って問題となるのは、いじめや自殺の事例で明らかのように、青年期だからである。

- 4) 配布資料の読み合わせを、後半の時間で行う。退屈にならないように、変化のある説明を試みたい。なお、先週はクーラーが効きすぎる事で苦情があったので、配慮したい。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの抜粋——「授業について」(①、②、③)、「パタン化された思考」(④、⑤)、「居場所とアイデンティティ」(⑥、⑦、⑧)、「お喋りと沈黙／理解と拒絶」——に解説を加える。

15:20

先週の配布資料「自閉と漂流」の最初の部分を読み、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について講義する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈配布資料〉

参考資料 1 成熟した階層社会における教育

Basil Bernstein

	職 業	言語コード	し っ け
Middle (White Collar)	異なった状況での対人交渉 情報の操作	elaborated code 精密コード／手の込んだコード 関係詞接続語／修飾語／長文	reasoning 説明と納得
Lower (Blue Collar)	秩序／状況の共有 命令／禁止 短い言葉	restricted code 制限コード／制約コード	命令と禁止 子供の領分の独立性

初等教育（こどもの自由なイニシアティブ）—— 中等教育以上（枠組みの硬い教科制／緩い制度）
下層の子供の失敗 ————— 進学せず

参考資料 2 京都学派

西田幾多郎 1870－1945
（篠原 助市 1876－1957）
田辺 元 1885－1962
（九鬼 周造 1888－1941）
（和辻 哲郎 1889－1960）
（木村 素衛 1895－1946）
三木 清 1897－1945
戸坂 潤 1900－1945
西谷 啓治 1900－1990
高坂 正顕 1900－1969
下村寅太郎 1902－1995
高山 岩男 1905－1993
鈴木 成高 1907－1988

谷川俊太郎編『母の恋文』新潮文庫 谷川徹三／多喜子 1921－1923年の書簡
谷川俊太郎 1931年－
関東大震災 1923年（大正12年） 楽友会館竣工 1925年（大正14年） 西田退職記念講演

C「居場所とアイデンティティ」

①

2

3

D「お喋りと沈黙／理解と拒絶」

④

④

— 60 —

③



58

(9)

9

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、矢野、宮谷、
中井、石村、溝上、大山、小松、張、水間

田中

今日はコメントのところ、少し意図が外れてしまった。何でも帳を読ませて、ほとんど解説せずに、コメントは10～15分位で仕上げて後は授業をするつもりだった。京都学派のところはかなりくいつくと思ったのに反応がなかった。そこでのバーンスタインとのつながりがうまくいかなかった。今日の授業で、全員のコメントを配ると言っていたが、プライベートな記述をしている学生が2人いたため、控えた。1人は、吃音のこと、シカトされて苦しんだことを書いている子、もう1人は自己受容について裏にいっぱい書いていた子。逆に言えばコミットの度合いが低いと思うのだが。また、パタン化された思考のところは、攻撃にならなかったかが心配。扱いが難しい。否定的に扱おうと思っているために、ほめながら、と思ってはいても、結局攻撃的になってしまった。

米谷

今日は学生のつもりで授業を聞いてみた。授業分析をどうまとめているかにも関わるが、私のデータを用いるとこういうグラフになる（時間および授業内容を横軸に、縦軸に「脱線」、「難解」、「退屈」、「雰囲気」のカテゴリーを設けたグラフ）。コメントについては初めから寝ている人がいた。「性と青春」で起きて、「メタ授業」でまた寝た。

田中

谷川とアイデンティティ、性、階層の3大話で青春につなげたかった。メタ授業のところは反応がよいように感じたが。

矢野

メタ授業のところで、今日初めて学生が笑ったように思う。

溝上

そのとき、うまいこと学生が1人立ってくれた。

大山

メタ授業のところでちょっと空気がやわらいでいたから立てたのかもしれない。

石村

ところで、溝上先生たちの授業研究プロジェクトはどう進行しているのですか。

米谷

2つの形式の学生アンケートを使っている。①毎回、授業満足度を評定、②随時、10分1枠にしてあるカテゴリー・チェック。おもしろい、心が動いた etc.、気になったとき（意識したとき）だけその時間にチェックをさせる。モニターに対しては、授業後に詳しく聞いている。目的は、教授者と学生の心の動きの対応についての相関を見ていくこと。

溝上

少しだけ簡単に経過報告。学生の顔を上げている数をチェックしました。20人だけみて、そのうちどれだけ顔を上げているか。田中先生が「ノッている」というときには、学生の顔は上がっている。しかし、いくら先生が面白い話をしていても顔が上がっていないことがある。どの辺で顔が上がるのかを見るために、授業のテープ起こしをして逐語録から流れをつかんでいる。前回の授業について、田中先生は45分頃から顔が上がり、49分以降、だれてしまって全然だめだった、といているが、結構顔は上がっていた。なぜこのところで上がって、その前は上がっていなかったのか。先生の例の出し方が違った。コメントと直結した話ではあまり顔が上がらず、コメントと全然関係ない話になったときは顔が上がっていった。このように、講義の進行、学生の評価、外面、というものを時系列で分析している。

宮谷

副教材との関係はみなくてよいのか？

溝上

それは別にとっている。黒板書いているときなどは、また並行して示していく。

宮谷

顔が上がっているのを一生懸命聞いていると決めてはいけないのでは。

溝上

上がっていることを意欲と考えたら確かに良くないが、逆に、上がっていない奴がいるということ、そこから考えたらおもしろい。

米谷

顔を上げてても田中先生も黒板も見ない子がいる。それもみれたらおもしろい。

宮谷

顔が上がったら、田中先生ももうちょっといけるかな、と思う、相互作用がそこにある。学生の顔が上がるとき、下がるとき、先生がどう変わるかをみたらおもしろい。

溝上

カテゴリー・チェックについては、前回やってみたが失敗、という感。あれは検討が必要。難しい。

石村

しかし、コメントで「邪魔」といていたのは1人ですね。

溝上

僕の方のアンケートでは10人いた。あってよかった、という子が1人いたが、その理由は、いつもとちがって整合的に見れた、とのこと。本来そういう風に授業を受けていないはずなので、バイアスがかかってしまったように思う。

矢野

京都学派の話であるが、全体としてはあまりくいついてこないが、少数、顔を上げて聞き入っているな、と見える学生がいた。学生全体の関心をひく話題ではなかったが、それに憧れて入った学生もいると思う。

田中

面白いネタはたくさんあるのだから、もっと強調したらよかった。文化のうすっぺらさ、狭さに収斂してしまった。戦略的にまずかったのか？失敗だったという感じ。戦術的には、京都学派→文化→文化再生産といきたかった。バーンスタインはややこしいから、現実とのつながりをつけながら、と思ったのだが、全然つなげなかった。学生がノッてくれてないと思った。

米谷

露骨に先生の前で寝出す子。「あんたの話聞きたくない」という強烈なメッセージ。

大山

学生が京都学派の何人を知っているかということも、また疑問。

米谷

学生にとってのリアリティの問題。京都の古い伝統といったとき、どこまでそれを受けとめるのか。「昔」の話として学生は聞く。現役の政治家くらいじゃないと、今として受けとめない。先生の考える時代、学生が「昔」と考えるものと「今」と考えるものの関係がどうなっているのだろうか。

岡本

京大は、西洋文化を享受していた層。京都固有の文化圏から切り離された一部の人の取り上げて文化を述べた、という気がする。

田中

大正教養主義の話はうまく伝わったかと思うが。

岡本

日本の階層はイギリスほどない。階層による言葉使いや生活にさほど差がない。京都の町を1歩出たら、京都でない常滑も淀も一緒の文化。

田中

そういう意味の文化ではない。「教養と生活は一致しない」と言いたかった。教養階層と階級というカテゴリーでとってきたときに差がない、という議論。

大山

「文化」というのを非常にイメージしにくくなっている。生活に密着したところでの文化、大正教養主義における文化、をしっかりとおさえよ、という議論だったように思う。学生が今、自分で生活している文化と、そこが昔どうあったかという話があったらわかりやすかったかも。

石谷

後ろから見るだけでは学生の理解度はわかりにくい。教授者が学生の目線・表情を見てどうか、ということをつまえて考えていくことが大切。田中先生は「この授業は公開実験授業」とよく言うが、あまり言わない方がいいのでは。学生がこの授業は特別だ、と不自然に思ってしまうのでは。①は「よい授業」についての学生からの問題提起である。ここで議論を深めたい。集団独話にしたくないということについては、同感。②③との関わりで対応できるのではないか。④家庭教育の問題がどういう状況になっているのか、⑤犯罪、日本は外国に比べて圧倒的に少なく、それも軽罪が多い。これら④⑤をどうとりあげるかが大事。⑧は居場所の問題。

田中

「この授業は公開実験授業である」ということは繰り返し言うべきだと思っている。こちらとあちらが協力して組み立てて作っていく授業だということをずっと確認していきたいと思っている。その構造の中で評価してくるのだし、その上で僕も評価するのだから、繰り返し繰り返しその構造は言ってやらないとわからないのではないかな。

米谷

授業の構造や方針を途中で変えることを学生はすごくきらい。それについて議論することさえも。

矢野

「よい授業」への関心、学生がもってくれるに越したことはない。それは公開実験授業での効果であるし、田中先生が繰り返し、相互作用、コラボレーションと言っていることをある程度うけとめているからではないか。実験に自分たちが参与しているという意識はもってもかまわないし、むしろもってくれた方がいいのかも。そういう主体的関わりが何でも帳のまじめな記述などに反映されているのでは。

大山

メタ授業ということは、教育的効果ということ、そして、それを扱っていくことの授業研究としての2つの意味がある。教育効果は絶対にある。枠をめぐる問題ともいえる。カウンセリングの話になるが、メタ的なところ（カウンセリングとは、人とは何か）を扱っていくことで、内容をも扱っているというところがある。その意味で、教育とは何か、学とは何か、につながらると思う。もう一つの公開実験授業として扱う研究としての意味。これはまだよくわからない。これをどれだけ一般化できるのか。非常に特殊な動き方をしている授業である。実験であると同時に普遍的妥当性をいかに見出すか、が問われる。

藤林

今日は今までより5分長かった。その5分の違いがものすごく長く感じられた。内容の猛烈な豊かさ、何でも帳抜粋である程度メインコースが終わるくらいのパワーと時間が費やされている。今日はもう一つメインコースがあった。そこで学生のくいつきが悪かったというが、学生はそこまで一つまとまりが終わった感があったと思う。コメントについて、学生に読ませる、というスタイルは完成しつつあるかと思った。どんどん参加させる方向に行くのかと思ったが、その後、学生に読ませるだけであり、学生は精気のない読み方で、授業の活性化には役立たず、むしろプレーキか、と思う。学生の「聞く側」が定着してしまった感じ。学生は、「参加といっても何でも帳での参加だ、思ったことを言わせてもらえる機会はないんだ」という印象があったのではないかな。

田中

読ませること自体にも抵抗があった。吃音の子にあたったらどうしよう、と。質疑をせずに読ませるだけにしたのは、小集団をくめないということ以前に、読んでやりとりすることにも抵抗があった。吃音の子を特定できないから心配だった。

藤林

せっかく一つの空間を共有しているから小集団はあまりよくないと思う。ただ、個人的事由のある子がいるのも事実だが、それが授業を規定してしまうのはどうか。マイク回ったら答えろ、ではなく、マイクを通過させるくらいの気楽さを与えられれば。

岡本

何人かの子のためにあてません。というのは授業をもっている側の怠慢。

田中

あてられた時にその子をはずせるような許容性を出せれば。

岡本

その子を覚えて、当て方や順番を工夫すべき。

矢野

学生に読ませる、ということを経験した学生参加の一環とは思えない。先生が喋りっぱなしでしんどいのを助けてもらっている、くらいの意味にすぎないのでは。

大山

石村先生などはよくマイクまわしていますね。

石村

僕はそういうスタイル。そこで求めるコメントも高いレベルのものではない。喋らせることによって想起することに意味を感じているから、絶対に答えられる質問を与える。

宮谷

自分の頭の動きについてのコメントだから、難しい。何でも帳は見た目では華やかさがなくても、学生がそれをひろって相互行為がある、と感じていけばそれはそれで意味がある。ただ、そうなのか、義務で書いているのかを測るのは難しい。でも、相互行為の本質の問題はそこにある。

田中

去年に比べるとカスミみたいなものやプライベートなものが少ない。あまりコミットしないくせに、なんとなくコミットしたようなものを書くのに長けた人が多い。華やかな議論でなくてよいが、言っぱなしの感じは寂しい。

中井

小学校の場合、逃げ道を作っている。刺激・変化・同じ流れでいくと退屈。先生が当てて問い返すのは刺激になる。自分から強制的かはまた別の問題だが。階層のところは自分はどちらだろうと、すごく興味をひかれた。自分に関係あること、比較できることには興味、関心をもてる。小学校での評価は難しい。興味・関心が中心のカテゴリになっている。教師の主観でしか答えられないが、やはり客観では分からないもの。接したり文章書かせたりする中でいろんな場面をとらないと難しい。

田中

学生にどうやったら立ち入れるかは、いまだに観測を誤る。難しい。

溝上

例の出し方はとても重要なようだ。

小松

内容がてんこもりで、意見を言うところがなかった。③とかは聞いていて田中先生も熱が入っている感じでガーッと書いておられた。もうちょっとやわらかく言って、もっとふくらましていければ、と。

岡本

エンカウンター、なぜ10人集めるのか、など、基本的なところがわからない。京都学派については、どこを扱っ

ているかを明示して、共通認識をいったん持ってからでないと入っていきにくい。大もとの認識への説明が欲しい。「これは本筋と外れるけど」と言われたら休憩してしまう。そこへの持っていく方で反応は随分違うのでは。

石村

この授業は、自分さがし、いかに生きるかという点を考えるのにはよいと思う。今日の授業を聞いてて分からなかった言葉についての調査がしたい。また、前回分からない言葉があったときの対処の仕方。また、教師については、いかに自分が下に降りるか、教員調査を行いたい。自分の独自のやり方にどの程度規定されるのか、いかにして自分のスタイルを作っていくのか、を調べたい。

張

この授業の人たちはある程度、運命共同体。先生はビタミン剤を与えている。吸収できる人もいれば、今日は体調悪くて吸収できない人もいる。また、それをこれまで受けたことがないために吸収できない人もいる。時間制限もある。例えば、1段落で何をやったかの理解のまとめをしてみれば、学生はもっと理解できるのでは。

水間

ものすごく眠るのに、常に1番前に座る学生がいる。何故だろう。不思議。

◆ 第7回 6月1日 ◆ 青 年 論 (5)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 先週の「何でも帳」コメントのすべてをコピーし整理し印刷し配布して、これにもとづいて、討議と解説を試みる。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③メモ)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③メモ)

2 本時の問題と工夫

- 1) 全コメントの配布と授業形式 — 今回のコメントには、扱いに困るプライベートなものは、皆無であった。そこで、以前からの約束通り、全受講生のコメントを配布することにする。

コメントは総数57、これを、「授業について」(9)、「先週の授業から」(2)、「学校と授業」(5)、「教育の可能性」(3)、「親と子」(11)、「コミュニケーションについて」(10)、「階層と教育」(9)、「コメントの往復」(8)の、合計8つのカテゴリーに分類し、5枚の用紙にまとめて印刷した。

授業の仕方、授業で取り上げるコメントの番号と順序などを附した「メモ」をあらかじめ配布しておき、これに沿って、出席している受講生にコメントを順番に読み上げさせ、感想を述べさせ、異論がなければ授業者が感想を述べるという仕方、授業を進めたい。吃音傾向の受講生、当てられるのを忌避する受講生もいるが、「一応前から順番にいくが、体調などで具合の悪い人は、パスしても良い」旨を、よくよく周知させて、この授業形式で行いたい。

- 2) 全コメント配布の意義と問題 — 全コメントを配布する事によって、ここ数回の授業でコメントの抜粋される受講生が固定化しつつある傾向を打ち破り、全員に授業へのコミットを促す事ができるものとする。さらに、受講生の一人一人は、一定の時点で切り取られた全体を把握し、他の受講生のコミットメントの有り様に自分のそれを重ね合わせて、自分の位置測定ができるはずである。

この位置測定について言えば、全コメント配布をここ2回の授業で繰り返し予告してあるせいか、今回は、コメントの質に例年のようなバラツキがほとんどない。このことが、今回の集団的反省の迫力を削ぐ事になるかもしれない。

さらに、全コメントが配布されるにもかかわらず、授業で取り上げられるコメントは、いつものように(ただし今回は「メモ」によって)授業者に指定される。当然排除されるコメントもある。この点からすれば、全員のコミットメントの回復という目標は、十分には達成されないかもしれない。とはいえ、今回のコメント集にも、(コメントの並べ方やまとめ方などに)、授業者の構成的意図が、十分に込められている。だから、たとえば「無作為にただ前から読む」といったことも、およそ無意味である。今回は、規定方針通りでやりたい。

なお、良い機会であるので、「何でも帳」が授業者によってどのように読み取られているのかについて、学生に良く伝えておきたい。「何でも帳」においては、一人一人の思考がゆっくりと流れており、抜粋などの刺激を通じてこの一人一人の思考の流れが、流れを増したり、ねじれたり、干上がったたりする。授業者は、この複雑な流れをきちんと把握し、ここに何とかして構成的に関与したいのである。

- 3) 自分の吃音について書いた学生、心の醜い自分などの自己受容体験について書いた学生は、ともに、今回はこれらに直接には関連しないコメントを書いている。安心した。しばらくは、前回の「当面は見守る」という方針で行きたい。
- 4) 先週も、クーラーについて正反対の — 効きすぎて寒いというのと暑すぎるというのの二つの — 苦情があった。配慮したい。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの全抜粋を「メモ」にしたがって取り上げ、議論し、解説を加える。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈配布資料〉

6月1日／授業形式について

約束通り全員のコメントを配布します。このなかで、自分の位置などをたしかめてみてください。なお、今回の授業は、以下の方式で行います。

- 1) 下記のコメントを、数字の若い順番に読み上げ、
- 2) 読み上げた人が、それについて感想を述べ、
- 3) 読み上げた人が、全員に感想を求め（「何か意見や感想がありませんか」）、
- 4) 意見のやりとりして、それがなければ、
- 5) 授業者が感想を述べた後で、
- 6) 次の人にマイクを渡してください。

なお、体調その他の理由で上の作業が辛い場合には、次の人にマイクを渡してください。そのことを授業者に断る必要はありません。

読み上げるコメントは下記の通りです。

5、16、17、20、31、38、41

[illegible]

コメントは、「自国」と「他国」の区別をなくして、「世界」として捉えるべきである。

今日の議事は各委員の報告からなれど、最後の方は閉じられてしまったので正直いって参ることは出来ぬ。ただ英問一応答のこの話で少し思ったことがある。それは諸君が一種教育の一部と知らぬか、という事だ。その人教師の意見の理のついでに述べたいわけだ。例へば、数学、算数をわが国は、生徒に教える事だ。問題を解きまわしていつて、(何と)英問一応答に入らねど、英語とある。生徒にとりてはわづらひないが、科学、理科と云うこととわづらひないが、コメント(おかしな)というの明瞭な教育に必要なたうか、生徒の場合も、理科の習得も。

08X3E
H/3.7

[illegible]

5月25日 夏でものを考えすぎた人間が親と化した時、子供に理想教育を促してしまう。人々が滅せすぎに生きた延びてくると、理想教育の環境がなくなることが必要だなんだとか。それは人間らしいとは言えない。

(8) 何卒の僕が欠けている理想とは、未熟さの反動で「強さ」にかちになっていらずに、よく利用を巧み立てる賢さはなく、愛かき（愛人）第一年計には夢がコメント(情)が足りなくて(情)を打ち交はすことがない。打ち交はすことがない。

5月25日 最近、日本の武部教省、高等教育に疑問を感じ、多岐も別形の学校へ通わせて母親が多い新聞で読んだ。しかしその中、一方で、どの県だか忘れたが、授業に生徒の父兄や先生と同等の立場で参加する試みが行なう学校があるとも書いてあった。日本の政府及び教育者は、このように動かし、真正面から受けとめて、語めども、授業で入る。考へ試す。別居の父や母が授業を提議して、入るくらいに思ふ。また、それに、大衆入試のやり方も、改善されてしまふことを願う。希望は、なほは「補外」だ。

コメントとして、この新聞の論議がマケイモに「おつちがた」に見えて思ひます。

(19)

七、自來

④に717. 子英エ報言動ヲテモ吸り又スレハるモリヲ「と」思ハシマシテ、それが子英ノ「ア」トシテ「エ」ナリト思フ。

[illegible][illegible]

3月28日 我家は三人が市井で、ふたとも月見も性路も全くあがいます。一番下の
4年か中学に入つていじめを感じました。テストの勉強の仕方について。一番
上は教科書の隅々まで勉強のタイプ。2番目1人全く勉強でオノノ運を大に
手かせたタイプ。2人の成績は1人より2人より一番下は上の2人から差を返すくらい最
下の弱りた。結果を怪しまないタイプ。やいば、一番下は偉だ。
コメント 市井の三人が市井で、ふたとも月見も性路も全くあがいます。一番下の
4年か中学に入つていじめを感じました。テストの勉強の仕方について。一番
上は教科書の隅々まで勉強のタイプ。2番目1人全く勉強でオノノ運を大に
手かせたタイプ。2人の成績は1人より2人より一番下は上の2人から差を返すくらい最
下の弱りた。結果を怪しまないタイプ。やいば、一番下は偉だ。
コメント 市井の三人が市井で、ふたとも月見も性路も全くあがいます。一番下の
4年か中学に入つていじめを感じました。テストの勉強の仕方について。一番
上は教科書の隅々まで勉強のタイプ。2番目1人全く勉強でオノノ運を大に
手かせたタイプ。2人の成績は1人より2人より一番下は上の2人から差を返すくらい最
下の弱りた。結果を怪しまないタイプ。やいば、一番下は偉だ。

(3) 5月15日 あつた話は又しますが、うらの親はよく宗前も、ちんこのことまで遠慮してか
宗前は自分の益をわたり。他人に厚後ないい。なびていったー見ると矛盾にはな
っていたと云ふ。このこけよくあるところは正しい気がする。お世になさ。こういふ
者はいくらもよくくつかけていて(管理)持たせ得ると思ふや。

コメントは、 $\Gamma = \text{左変数} = \Gamma \text{ 変換}$ である。これは、 Γ の変換である。

5月25日 佐州千侯の頃、千侯は五人衆としてやたらにいいないなどよく言われた切が、今思ひあつてとして千侯がやらない所ないのよ、と思へ。
何故千侯の時、とつて千侯はいい所ないのか過平しなかつたのやう。

2004年11月27日 星期四

[illegible][illegible]

君は状況次第に苦しい便所を可成り嫌うのか？
 5月28日 自己確立がなされていなくて人間だと思ふのアイ
 デンティティの不安を求むられたような気がした。 （だけど）
一貫性のある人間になりたい。 ① みたいな人がたくさんいる
 のなら、それはびっくりすることだし、いやなことだ。
 (27)

11-358

5月25日 先週 見てはかたので 炭煙のジェットを飲めた。グロート
見てよくわががらけがたのじやが、⑧のJX上はよくわがかり
何やが、狭いばちではな^いし、わかれは、さびや、不思議と書
がわいてるやうじや。毎方の店端は下町じやわ。

コメント君の感想は、他人のやりかた、又、余のやりかた？

5月25日 報は常々思ひの如く、人間の理解というものは誠に不可なり。特に意識界の中に於て之がつかはれたる先見、其本人からいへば人間関係を経験するのうちに互互に互視し、誤解するのが最も甚しいたうだ。之を人間関係とせよ、僕はこの論を思ひだした。何故なら、人間関係のもつてゐるものは既に主として善の域にあり、善を体合して解決せよとて結論づけるのは、又、其まゝ人間の至二元二極の無能が表現を以てコメントされてゐる。此の國の善法、徳の要を云ふ。一つの善法に於てあるのと同じやうな。

5月25日、酒を飲むとモリあがれるが、酒を飲まないともリあが来ないのは
 分りきびしいことだと思ふ→思はずね。

資料には若者が「回朝」しがちであると言っているが、回朝にそういう人も多いかもしれないけれど逆に多くの他人との交流を求めている人の方が多い気がする。
自分もそうだし、けっこう出会いに①求めている②人は多いと思う。・井村山王
「イン・ザ・ランド」の「イン・ザ・ランド」ことのバランスをとってほしいです。

5月15日 鎌倉正木神社にて草創の祝典であり、盛況なり。此の爲に普通道の盛況が、
 エレで表味を有す。といふことが再確認された。いわゆる業務用語としての「盛況」は、
 かつ、逆に、仲間内でしか通用しないような話語を交わすことと連帯意識を生ずる
 効果もあるという。日本では増減しつつあるもの、マスコミの報道が影響で、
 現在、企業で消滅しつつあるもの、原因のつがもたない。

[illegible][illegible][illegible]

... 1953 年 10 月 1 日 ... 1953 年 10 月 1 日 ...

5月25日 子供のつづきについて。子供は親の言葉が行動に大きく影響を受けて育つからとて、だからいろいろ子供が子供の進むべき道を決めつけようとするのはよくない。全てを約束できないと思う。子供はある程度の年齢令になつて自分の考えがでてくるのを、子供自身が「進みたい道に進めるより、親が上から希望する。子供が受けつけられたいのと同じ」と思う。

コメント ニビトの地球儀によれば可及的日 西暦に合せて算出した時刻を添へて送らう

コメント ①と②は両方とも正しいですか？ ①の答えは「はい、何卒の問題です。その内閣が」
5月25日 ②は「はい、何卒の問題です。その内閣が」

[illegible][illegible]
$$C_2 = \frac{1}{\sqrt{\mu_0}} \left(\frac{1}{\epsilon_0} + \frac{1}{\epsilon_1} \right) \quad M_{2,1} = \frac{1}{\sqrt{\mu_0}} \left(\frac{1}{\epsilon_0} - \frac{1}{\epsilon_1} \right)$$
[illegible]


 ← これは、現代人の住いからくまの元とあるが、正しいというわけが
 本人の言いかたにすぎないのでは？ とくに青年期の男子に多い。僕も

となつたが 7月おれをい。 それの方 満足いからわ。

給食費の必要な場合もたすにあらうといふことである。

[illegible][illegible]

[illegible]

3月3日 日本も階層社会になりてゐるといふ事は、僕には、どの程度正しいのかよくわかりませんが、今の日本が、相当階層構造に弱く社会化したといつては、おかひです。その家庭は、自給自足生活とはなしてゐるにせよ、この現象が、社会構造に及ぼす影響の甚いかに引起こす本質を起し、起すといふことは、階層は、その社会の全コメント階層の所生である、階層が、社会の構造を規定してゐる、といふ事、

[illegible][illegible]

る月25日 教育の「再生」型生産構造について。親が「幼少時」の生活を「充実させる」というのは、この大抵いふことだと思つたに、その親の言語や態度が「それをもHiddleとしlowerにわたせしめてしまひては、その階層差がひどくなるであらうではない。学校に入つてからと、いろいろ差の広がらざる要因ばかりだと思つた。まづこゝにはして『運命論』をどうするもよいが現況だと思ふ。そういうもの、つかつか、改善できるものでないといふと思つたので、改善すべきだと考えた。日本もそうだとはいへない。しかし、『マイ・フェア・レディ』という映画を見出してしまひました。

コメント「ア・ナ・ス・レ・ダ」は「ドゾ」のころの作で、エリザベス朝のころ

工場の位置

[illegible]

コメント〈合作〉は、〈おれたち授業を作出可能合作をしよう。君の「おれ」は「おれ」がた。〉

5月25日 今日ハバ地良ク眠、ては、たゞで、講義の内容以、良ク分ル、711人。

[illegible]

先生が言われたことやなんでもかんでもに他の人たちが言いてあることを
よく受け入れることしかでまないんです。(今のところ...)

[illegible]

（政府中心）立場からすれば、

日本においける階層、も少し分ける気がします。私は中高と東京のいわゆる進学校に通い、White collarの中で教育を受けましたが、ちまたで聞くようなサバサリとした事件は全くなく、悪く言えば甚だしい環境で教育を受けました。大学に入っても今まで以上に金銭面で恵まれている病室の不潔さ、お坊さんにおいまして私としては母子家庭心持でいるが、それが世間から見ると羨ましいです。

階層のちがひによつて、その子どもが累層されていくという二つにすぎず納得したのだけれど、日本でもその傾向が強くなつてきつたところという意見は差支ない。だつて、大学や高校の進学率は、年々増加して、(五)などの子どもが、みんな同じように、高校生、大学生となっている。階層がだんだんと同じようになつてきているからではないか。

コメント この点については、平塚英之「説明」(三頁)。

幼少時代の生活環境、家庭環境を知りて人々の行動が如何なるに決定して居るかに非常に関心した。西主産という言葉は、行か機械的の如き感じを。
この意見、陽謀の動機より明確に示さなくともしめて置いたから、果して、それが社会にとり、その行為が良きものであるか？ 私の今の知識量で、そのいふことはいふに留めなくてはならない。

コメント上の議論は、一歩をきつぷりおたに見る対象座の高「V」への議論である。

5月25日、やはり、学校教育では、家庭内での文化の差(White Collar と Blue Collar)はどかちることでも士小いのだから、初等教育における自由とメリカ、到底ゴドを使用する人達にも、よく対抗す、失敗して、いゝ人、球をさうさうして、いゝ、球が、いぢばいと、思ふ。

[illegible]

5月25日 子どもの自主性について 著述しい。イギリスの子どもは自主性を身えられざるこども、インシテアアと持ち、成功している。しかし、日本ではどうだろうか。日本の子どもは、必要以上に母見の言葉を学び、強制服従しているように思ふ。自主性を持つ子どもは、学校という村の中から、ばみ出し、いてい、かすて、反逆用のように思われる。確かに、本当に成功するのは、二の点が、子どもにいれた。コメント この （比較 ） ア フ ア マ は、前にいふまでは いうが、親の指導の方が主でなるが、

の比喩の衆言にそれによつて眞事をくださつておられることがうかがひます。
 「自己受容」ですか？ そうですね。私はいつも「自己受容」のこと
 の大切さを説いてゐます。
 ○それが、毎朝三回、いい笑ひをいふことがいいです。
 ○今回の授業内容に於いて言へたことがありました。本物の「いい」とは、
 「教養」です。私たちの養ふべきは、この基礎です。
 大に、養ふとは、50分たつた后でもおくれたらいいです。

[illegible]

じいじ 孫のうさぎの時間の時間がたいて、柳橋が言葉を使ったことばがけです。
 いきでたけにも、しる所や失敗して時のコマが止まらうと主眼は、さふまゝ。
 があふと思ひます。くわい言ひ、まじうこです。おれ十分意味が失主に
 仮あると思ふたのですが。言葉を書きながら、書いては読む、おれ頭では
 ちよといひる者へいて、だが、書いていゝ事は、十分書きつくした所になつてい
 たおでう。時を待て読み直すことば大切だと思ひました。おれはこれと
 よく分かつてゐます。例に便わねえとらつたかす、君の文章としても主眼に
 (やういふ文章の)で。その点は自覚をもて下さい。

[illegible][illegible]

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、井下、石谷、岡本、藤林、矢野、
弘田、中井、吉田、堀井、石村、溝上、
大山、水間

田中

今日は何でも帳のコメントを全員分配った。全員分配って自分がどういう位置にいうのか、何でも帳のもつ意味などを振り返ってもらおうと思った。ただ、最初には議論にのりやすいのを選んでとりあげるべきだったように思う。あとは、いつもよりはノリがいいなという印象を受けた。相互行為という点については、自分自身では何でも帳で足りてると思っている。華々しい議論を期待しているわけではない。ちょこちょこ意見が出てくればそれで十分。ただ、しゃべってくれる子が偏ってしまうことについては工夫が必要かと思う。今年のコメントで凸凹のないのが多いのは大きな問題であるように思う。選別した時に下1/3を切ってしまったのか、あるいは受験色彩が強いままで萎縮しているのか。はっきり言ってあまりおもしろくない。

井下

コメントの際のマイクを渡す役については？ せっかく内容に入ったときに「公開実験授業」であることを思い出してしまうから、石村先生は出ない方がよかったのでは。あと、座席、後ろは寝ている人もいる safety zone という感じ。あたった人は今日読まされている不幸な人という感じ。中ほどの座席はもりあがっていて熱帯ゾーンと safety ゾーンが分かれていた。

田中

ランダムに当てるのが一番よいのだが、吃音の子、あてるなという子等がいて、当てにくいという状況が続いている。

大山・田中・矢野

今日は眠っている子は少なかったと思う。

堀井

資料を最初に通して読むことができない状況なので、学生の中でも、資料を限りなく読んでいる子、先生の話聞く子とばらつきが出てくる。できたら前もって配れたらよい。ゼミでも、事前で配るのと当日配るのとでは、学生の意見の出方がかなり違ってくるように思う。事前に学生に渡せていれば自分の位置ということについてもある程度まとめてから授業に出てくることのできるのでは。

田中

コメントは全く僕の内職なので、事前配布はまず時間的に今でぎりぎり。また、学生にとりにこい、ということも難しい。

大山

学生たちもその場でバツと出てくるのを楽しみにしている風にも見受けられる。

堀井

理科系の講義というのはほぼ一方的。講義でも学生に考えさせるということをさせるにはどうしたらいいか、がいつも問題になる。知識だけなら教科書を読めばいいこともあるし。いかに講義の質を高めるか、学生がそこからいかに考えるかということをはっきりとしたいと思っている。僕のゼミでは、学生が当番で論文発表をするのだが、学生が質問・討論することなどほとんどなく、教官と発表者とのやりとりになりがちだった。そこで、コメント・感想を電子メールで教官に送り、それを教官が発表者に転送する（教授からは匿名で転送）、ということをはじめた。発表者は自分の発表がどう映ったかを知れるし、聞く方もそれを書かねばならないからよく聞くようになった。「聞いてもわからない」というあきらめが、無理矢理意見を書かせるということできなくなりつつあるように思う。しかし、それまでなかった議論が起こるようになったとかいう変化はない。逆にそこで言ったら書くことがなくなってしまうという問題が生じている。でも、ある程度時間をおいて、しかも、まとまった文章を書くことができると

いう点ではよい。電子メールの内容と成績との関係は全くない。ただ、この人は常にこういうことを書いている、とかがありそうなので、それが教育のヒントにはなるとは思っている。

井下

匿名ということについて。今日たまたま「そのコメントは私のだ」と学生が言ったが、その後田中先生はそのコメントについて「この人」と匿名性を再び保った。なぜ？

田中

授業の範囲の中では匿名性を保ちたいと思っている。「バランス」の子はよく発言するから名前を言ってもいいと思ったが、彼女などは結構プライベートなことを書く子なので議論にひきこみたくなかった。

井下

31のコメントについて、男の子が自分の経験を自ら語った。あそこでもっと踏み込めたらもっとLiveになったという気がするのだが、あそこで踏み込まなかったのは？

田中

あの子が書いたんだと同定できたが、結構きついことを言っているという自覚がないんじゃないか、とやはりおそれた。あえて聞かなかった。そこまで安定しているとも思えないし、どきっとさせられる。この授業はその辺を引き出してしまう可能性があるから警戒している。あと、発表の時にずっと下を向いて目を合わさない子。映像化のせいかな。

井下

ある程度なら喋るくせに、ある程度まででシャットアウトしてしまうところも。教授者にとって素材としての魅力があっても、難しい。議論は活発にならないだろうし、本人にとっても満足とはならないだろうし。

岡本

議論してもあくまでもそれは「自分のこと」であって、それに対して他の人に反論されてもそれは「他の人」の意見として受けとめる。自分は人とは違ってそうしているのだから、人になんと言われてもかまわない、というスタンスがある。

吉田

70名くらいの登録、60名くらいの出席。すばらしい出席率。学生が即興でコメントをするというのは、京大だからそだと感じた。私のところ（和歌山大学）では、こちらからの問いに答えることはできても、自分からコメントすることはできない。また、教授も、大学の先生は公開実験授業などの研究授業はやらないでいいと思っている人が多い。研究は重視しても、授業する、教える、ということが重視されていないという状況である。

田中

出席は何でも帳や評価アンケートなどで実は二重・三重にとっている。学生の質は確かにとても優秀。私もかなりコメントに助けられているところがある。ここでやれていることが他でもやれるとは思わない。ただ、幅がよすぎるというのは欠陥でもある。わからない、くいついてくる、というところがないから。小・中の研究授業は年に2〜3回だけどこれは毎回だからしんどいですよ。

宮谷

コメントは学生から出てきているものだが、教材になっているという点で、一般化されているという感じ。コメントは、相互やりとりとして役割を果たしている。そのコメントが教材として配布されることで別の意味をもってくるという二面性を感じる。学生に読ませてコメントをさせて先生がつっこみ、感想を言う、というのは一応見かけ上の対話ではある。でも先生の問いも評価的であったり、その対話は特殊な場でなされている。個人的な関係が殆どないときのコミュニケーションは難しい。目を合わすときは、お互いの turn を変えようという、やりとりを求めている意味がある。全然目を合わさない、というのはコメントは欲しくない、これが僕の世界、入ってこないでいい、という感を受ける。

田中

擬似的対話にしかになっていないと思う。あそこでいい議論になって広がっていくことは想像しがたい。目を合わさないのは拒絶を感じた。

石村

間が短いと思う。ずっと受講者の立場でいて急に当てられるのはその体制にはいるのにやや時間がかかる。また、質問した子と田中先生の世界ができてしまっていて、当てられた不幸な羊に自分がならなければ安心という感じも受ける。

井下

対話は最後に成立すればよい。「今日は無事、生け贄にならなかった」という感じになるよりは、ゴールへの近道かも。お互い苦手なことはやめよう、というのは簡単だが、努力は続けないと。ただ、こちらばかり努力するのは不平等にも思うが相手は努力の仕方を知らない。

岡本

学生は今日のはじめて教室全体の人がどう書いているのかを知った。今日はほんの顔合わせと見たらよいのでは。そんなに高度なレベルで関連性が成り立つとは思えない。ただ、途中で入ってくる子や、誰かと先生とのやりとりなどにも興味はある様子。今の段階ではその程度でよいのではないか。

田中

全部が全部、深いレベルで動揺してくれてるわけではない。でも、25のコメントで「これは俺だ」とかなり打撃ある素材を出すことを書いてきたり、最初から高度なことを書いてくる奴もいる。でも、「ですね云々」を書いてきた奴などは、溝上さんによると殆ど寝ていたらしい。学生評価にも同じことを書いていたらしい。こういう奴が授業に出てくるのにどう対応すべきかはよくわからない。こういう奴が1／3いたら授業にならない。

中井

コメントのカテゴリ分類の意図、読むコメントを選んだ意図は？

田中

いつもは、前の授業へのふり返りのため、分類してつなげて授業構成に使っている。今日はそのまま出すわけにいかないから。正確かは分からないが、分類してみると議論が重なってくることがある。ピックアップは、議論になりそうなもの、ポイントをおさえたものを選んだ。他にも内容的にはいいのはあるが、こちらの使い勝手。

藤林

20を読んだときに当てられないのに意見を言うという子が出てくるという雰囲気がようやくできてきた。「親と子」という話題は学生がのり出すような話題である。自主的な学生は特殊学生だったのがよかったと思う。集団独話などの懸念はあるだろうが、皆が積極的に参加できるのは8名くらい。60名空間で皆が参加するのは物理的・精神的に無理。その中で可能なのは、その特殊な学生がコメント、発言をし、そして先生へのコメントに心の中で対話することだと思う。60名での対話はやはり無理だから幻想を持つべきではないが、心の中でも対話は可能。また、「コメントがおもしろくないのは残念」と言うが、おもしろくないコメントが出てくることについてはどうですか。

田中

去年は心理的に問題のある奴がかなりいて、ドスのきいたことを書く子がいてこちらが対応に困ったり動揺させられたりしたが、今年は距離のとり方が上手という感じ。波を起こす子が少ないので、変なのを排除してしまったのかというのが惜しい。

矢野

僕は去年をしらないが、適度な距離を感じているということは、公開実験授業を合作しているという意識があるのではないか。何でも帳は文字どおり何でも書くものとしていてではなく、次回の教材への提示、教材化のための協力という暗黙の意図を感じているのではないか。その意味ではとても協力的。また、前回の④⑤に対するコメントがあった。コメントを通しての対話の深まりもある様子。

石村

去年、学生同士の討論になりかけたこともあった。

田中

前回の④の子が20などに対してどう出てくるか。④の子、「思慮なく書いてすみません」と今回の何でも帳に書いていたのでちょっとかわいそう。

中井

何でも帳についての説明は？

田中

いきなり書かせている。だんだん分かってくれば、と。

石谷

今日の授業は先生が学習の手順を書いていたのがよかった。本時のねらい、手だて、資料の活用、この3つのポイントから見ていた。基本的には量より質だと思う。時間がないのにあれもこれもとなると、非常にその内容がうすくなる。何でもかんでも討議となるとかえって不自然だと思う。親子関係をどういう風に持っていくかが議論のしどころではないか。女子学生の発言が少なく、男子学生の発言が多かったように思う。

弘田

当事者性をもってもらうために意見を書いてもらっているのだと思う。最初の男子生徒、negative なことを書いているが、人のことを気にして、自分のやっていることをわかってもらおうという思いがあるのでは。①②はとりあげなかったが、載せたということから何かが出てくると思う。もし、①②が、からかいを書いてそれですませているようだったらけしからん。

田中

学生からの授業への注文はいっぱいなのだが、「これはダメ」とコミュニケーションを遮断するのは許さない、と言っている。そんなのは書かないが、ごまかしているように思う。ただ、悪いコメントへの攻撃を僕がすると、周りの連中が同じように攻撃されたように感じてしまうので、できるだけ positive にしようとは思っている。

弘田

「考える力をつけさせるためにやっている」という構造が気に入らないのでは。

矢野

「考えること重視」におしつけがましさを感じるのかも。

弘田

学生も①②の子が考えているわけではないと分かっているけど、その子らが攻撃されたらそっち側にまわるという構図が出来上がってしまう。

矢野

先回の④への反応など、2～3週間かけてこだわっている子がいることも知ることができるだろうし、きっかけは与えられると思うが、70人もいたらきっかけを拒否する子も数人はいるだろう。

田中

自分がコミットしているスタイルに自覚的になれば成功だと思っている。

中井

京大の学生は頭がいい。大体すぐ読んで自分の意見を言う。同時に、軽くてコメントはちごまかっているという印象。今日の目的は、何でも帳の意味づけと自分の位置、というのが分かればよい、というのであれば、それぞれを読ませて少しコメントをつけるくらいで十分だったのではないかな。そのうすっぺらさを徹底的に指摘していくのなら、もっと思いきり挑発するのも可能。今日はちょっと意図が曖昧だったように思う。

田中

そういう挑発をやるのは演習くらい。後でカバーできるから。思考のうすっぺらさ、ごまかしを指摘するのはこの授業の主眼ではあるが、一辺の講義でやるのは難しい。

中井

相手に問い続けていき詰まらせるのも一つの手。

米谷

モニター、文学部一回生と教育学部一回生。一人の子は、「今日は集中力が最初から最後まで落ちなかった。マイク回して緊張感があって楽しかったし考えることもたくさんあった。今日のポイントは分からない。いつもその日何を言いたいのかははっきりしないが、考えることがいっぱいあって楽しい」。もう一人の子は、「いつもよりお

もしろくなかった。発表者が限られていたし、その態度も気に入らなかった。なぜかはよく分からないが。他人が入っていけないしゃべり方。私も全然ノレず、自分に関係のあるところだけ自分でとりあげて感があるようにしている」。興味があったのはそれぞれ17と⑤。先生や学生の話は全然聞いてなくて、何でも帳を全部読んで、全部自分で考えて自習を進めていたよう。「何がいちばんわかりにくい？」という問いについては「何でも帳の記述」。何を書いているのか分からない。また、記述とコメントのギャップも感じているようだった。

◆ 第8回 6月8日 ◆ 青 年 論 (6)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 「何でも帳」の抜粋について解説を加えた上で、ライフサイクルにおける青年期の位置を解説する前提として、エリクソンのトラスト論を紹介する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③『教育責任論』)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③『教育責任論』)

2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の全コメントの配布について ― 全コメント配布については、好意的なコメントが多くあったが、反応は例年に比べて軽微である。今年度は実験授業の色彩が大きく、さまざまな試みを行っているので、こんな試みもさほどの感激はないのかもしれない。実験授業的色彩の多さが受講生に与えている影響は、授業構成上プラス・マイナス両面が考えられるが、一度、きちんと考えてみるに値する。
- 2) 抜粋では、「授業について」(1)、「自己イメージと関係」(4)、「民主的家族について」(4)、「悪と孤立」(2)の総計11のコメントを取り上げる。少し多いが、「自己イメージ」や「民主的家族」などは、議論が相互補完的なので一律に扱うつもりである。これによって、時間はかなり短縮されるものと予想する。
- 3) 「授業について」(①)は、「うさぎ」の女の子であり、授業への「のり」が自然体である女の子であるが、途中の保留条件(やりたくない子はやらせなくても良い)の提示がありがたかったので、抜粋した。全体にバランスの良いコメントである。
- 4) 「自己イメージと関係」は、前回の「できないという自己概念をもった僻地の子への教育的働きかけ」の話題を受けるものである。この4つのコメントによって、議論は、まず、運動技能や評価者との関係へ広げられ(②、③)、次いで、京大生の自己イメージの問題に返され(④)、最後に、京大生などの「優等生の貧しい経験」という一般的通念に対抗するような「リアルなものの多数性」という論点が提起される(⑤)。
- 5) 「民主的家族」は、前回の興味深い事例への四つの異なった反応である。「分かろうとする親 ― 閉ざす子ども」(⑥)、「民主制の強制による親の側の絶対的正義の確保」(⑦)、「親の側の弱さの現れ」(⑧)という相互補完的な論点は、結局のところ、「無理のない家族」(⑨)という無難な結論を導くことになる。
- 6) 「悪と孤独」(⑩⑪)は、それ自体でも重大な論点であるが、ライフサイクル論に入るのに有効な入り口であるので、授業後半へのスムーズな移行のために利用することにする。
- 7) 配布資料のうち授業で用いる箇所は、ほんの数カ所である。しかし、ライフサイクル論の概要の解説と人間形成論の理論展開があり、授業の補充教材として、一応配布することにする。抜粋コメント⑩との関連から、エリクソンのトラストを説明したいのだが、時間の加減で、十分な議論ができないかもしれない。この講義にとってはきわめて重大な議論なので、入り口だけでとどめておき、来週繰り返すことも考えたい。
- 8) 自分の吃音について書いた学生は、解剖教室で死体と出会った事を(「配らないでください」という注記をつけて)書いている。モノとしてしか見えなかった事が、ショックであったようだ。授業で扱うとすれば、大学のなかでのイニシエーション問題としてだが、今のところやらないでおこうと考えている。別の機会に、青年論の展開の一環として、触れる事にしたい。心の醜い自分などの自己受容体験について書いた学生は、前回は出席していない。今回がどうか注意しておきたい。
- 9) 今回注意してみたが、やはり工学部を中心にコミットの薄い学生は10名近くいる。これにどのように働きかけるか。ここ数回、考えてみたい。
- 10) クーラーについての苦情は、一件だけだった。まずまずである。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの抜粋を取り上げ、解説を加える。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

④

②

③

④

⑤

「聖之孤立」

⑨

⑨

所

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、石谷、宮谷、藤林、鳥居、
石村、溝上、大山、小松、張

田中

授業案を作った後で、学会の資料を付け加えて配布した。学生をも含めてこの授業を作っているということを示すために、やって良かったと思っている。渡さないほうが良いという積極的理由は考えにくく、また、他の大学の試みと自分たちのものを比較できるので、有意義だったと思う。

講義者の主観としては、学生は今日の授業を良く聴いていたと思う。

授業の進捗がかなり遅れ気味。また、距離の取り方の難しいコメントやコミットの薄い等閑のコメントなどに関しては、もう少し時間をおいて見てみる。

宮谷

何でも帳のコメントを学生に言わせなかった理由は？

田中

先週コメントを言わせたから今週はもういいかと思った。また、京大の学生に対する授業は、短大生のようにがんぐと組み立てていくものでなくても十分やっていける。そのような授業のあり方があっても良いだろう。

石村

いつもは主題が分散して分かりにくいと言う学生からの意見が多いが、今回は「共同体と他者」ということで、一貫してまとまった内容であった。しかもそのテーマ板書したのは初めて。何か講義者のほうで意図があったのか。

田中

今日の抜粋11個自体が緊密につながっていた。前回全員のものを配ったから一生懸命にかみあうのを書いたのか。

石村

テーマによって、寝る学生起きる学生が入れ替わり面白かった。

岡本

この半年ぐらいで1番良くわかる授業だったと思う。

石谷

高校までのモデル授業のように、主題と資料が緊密につながっていた。また、学会資料を配り講義者の最先端の資料を配布したが、違和感なし。ただ、資料を配布したことに関して、いくつか学生にコメントを求めても良かったのではないかな。

また、内容に関しては、イメージトレーニング、エリート志向、アニメと教育問題、民主主義の形骸化、親の責任回避の問題、共同体と画一化などのことに関して、もっと詳しく踏み込んで現代の社会現象と関わらせながら説明が欲しかった。

田中

学生にその場でコメントを求めるのは、あまり生産的だとは思えない。

石谷

学生が参画しているというのであれば、聞くべき。この授業のスタイル自体を学生にその場で聞くというのが双方向なのでは。

田中

学生にその場で喋らせるということだけが双方向ではない。

鳥居

喋るという双方向性は、あるていど参加メンバーを知っているなど、集団がある程度成熟していないと出来ないように思われる。

田中

メールでのやりとりを導入した試みは、ゼミの活性化につながっているか？

鳥居

まだ結果は分からないが、すぐには結びついていないのが現状。

岡本

ひと口にゼミといっても、修士課程が主体か博士課程が主体か教授たちが運営するゼミかで、どのレベルで議論が活発化するかが異なる。それぞれのレベルに適した主題や進め方がある。学生の potentiality を引き出すような工夫が大切。

石村

メディアの違いによって学生の意見を出すレベルが異なるという議論が、前回の授業で出た。どんなレベルでの意見をどんなメディアを使ってやっていくかということを考えていく必要があろう。

田中

メディアにはいろいろあるが、単独にメディアだけの問題ではなく、その内容と組み合わせて考えて行かなければならないということには同感である。どんな場合でも、どんな授業内容でも、何でも帳を使えばいいというわけではないし、3連式シールを使えばいいというものでもない。

田中

今回全部のコメントを配ったが、学生の反応は軽微であった。これまで途中でたくさんのフィードバック資料などを配っているから、インパクトが薄かったのか。

岡本

先週全部配ったために、学生のコメントは良くなっているような気がするが。

溝上

授業に対する評価シートなどに、授業の形態に関する感想は出ているように思われる。

藤林

「授業がはじめのひらたいものからうねりを持ったものへと進歩した」というコメント。よく観察してあると思った。また、今日の授業の内容は、学会の話を織り交ぜることで、公開実験授業が特異なことではないということを目の当たりにしたという意味では良かったと思う。プリントを読む中で自分たちを客観視することが始まるわけで、大きなうねりがあることを感じたのでは。

今日の何でも帳の抜粋の④と⑤へのコメントで、「バカ」という言葉が何度か出てきたのが強烈だった。聞きようによっては、④の学生は学生は自分のことを言われたように思ったかもしれない。また、⑤の学生はこういうことを問題にしていること自体がばかばかしいことだと捉えたかもしれない。

鳥居

この授業で知識の伝達が少ないのは、どうしてか。

藤林

この授業が、「高度一般教育」であるということがキーポイントであると思う。「大学の授業を変える」というのも、ある一定の到達目標に至るために授業のやり方を工夫するという次元と、学生のものの見方や考え方そのものを育てていくような次元を区別するべきで、この授業は後者のほう。従って、ここに集まっている参観者もその専門領域を超えて、それぞれの立場から議論しあっている。

岡本

理科系の場合も、「科学する」だけではだめで「科学する心」ということを育てていくうえでは、この授業はとても大切である。

小松

今回は、今までの中で1番良かった。視野が広がると同時に、授業にもメインテーマがあって、コメントの量も選び方も良くまとまっていたように思われた。個人的には、7番のものが、課題教育など分野とつながっていて親近感を感じた。

張

抜粋されなかった学生たちの相互作用についても保障してあげる機会があってもいいのでは。例えば、全員のものを配ったときに、自分の関心を持ったコメントに感想を書いてその人に届けるなどのようなことをしても良いのでは。

田中

現在、ネットワークを使ったやり方をはじめとして、授業のハードの面でのことを思案中である。

◆ 第9回 6月15日 ◆ ライフサイクル論(1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 「何でも帳」の抜粋について解説を加える。次いで、青年論をライフサイクルの内に位置づけて論ずるための準備として、まず、ライフサイクル論の諸類型について、次いで、エリクソンのトラスト論について話す。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③『教育責任論』)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③問題を含むコメントの抜粋／④『教育責任論』)

2 本時の問題と工夫

- 1) 問題のあるコメントの出現について ― 前回のコメントでは、大学教育学会関連のものは(7枚もの資料を配付したにもかかわらず)ほとんどなく、少し失望した。ただし、ふだんよりもコミットの度合いの高いコメントが多く、この点では、資料を配付して学生のコミットを促した甲斐があったと言うべきかもしれない。

さらに、いつもよりもはるかに多く、問題のあるコメント(別紙参照)があった。これもまた、資料配布による働きかけへの積極的応答なのかもしれない。しかし、問題のあるコメントの大半は、家族問題に関連している。とすれば、むしろこれは、前回の抜粋での議論 ― 共同体と他者性というこの講義の中心主題の下でのとくに「民主的家族」の問題 ― への応答と考えるべきかもしれない。

それにしても、例年なら最初の時期(遭遇期)に頻出するはずのプライベートなコメントがこの時期に集中的に現れた事を、授業全体の流れでは、どのように考えるべきか。今年度は実験授業の色彩が濃厚である事によって、学生の内的な旅の進行が遅れがちなのか。それとも、前回の全コメント配布の余波であるのか。ともあれ、どのような理由を想定するかによって、授業者の側の対応は、少しずつ異なるはずであるのだが。

コメントを一読する限りでは、当面のところ、特別な手だてはかならずしも必要でないように思われる。①と③は、青年期に入った子供を抱える家族の通常の軋轢の範囲に納まるように思う。②と⑤は少し病的だが、まだしも自己対象化ができていない点では、そんなに落ち込んでいるわけでも無さそうである。④と⑥(後者が吃音の女性である)は回想による内的な旅に向かっている。少し注意深く推移を見届ける事に専念したい。

- 2) コメント抜粋について ― 配布するコメント抜粋の中心的な論点は、「この講義と共同体的思考」とまとめる事ができる。講義の目標は、「教育に関連する学生の前理解に働きかけてこれを反省させ、理解に高めること」である。これらのコメントは、この講義目標に直に関連する。学生の「共同体的思考」とは、教育に関する因習的思考パターンに無反省に囚われた前理解である。

①は、授業の共同作業への学生の関わり方が、空間的に規定される事を指摘している。②、③、④はいずれも共同体的思考からの解放の可能性問題に関わっており、細かく言えばそれぞれに、解放の難しさ(②)、キャンパスライフの解放性(③)、授業と解放(④)について論じている。⑤は、この解放問題を、ここ数時間で論じてきた「共同体と他者」、「対話とおしゃべり」、「自立と孤独」などに関連させている。これらの問題に対して⑥は、動的なバランスという解決の方向を示している。

これらについて議論する事によって、受講生たちは、授業構造、授業内容と授業形式との連関などが、理解されるものと考えている。

- 3) 今回はなるべく多くの時間を、ライフサイクル論の諸類型とエリクソンのトラスト論に関する講義に振り向けたい。先週は寝る学生が比較的少なかったように思われるが、梅雨時の講義形式では、そうはいくまい。板書、机間巡視、雑談、エピソードなどを、できるだけ有効に利用したい。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:20

ライフサイクル論の諸類型／エリクソンのトラスト論を取り上げる。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈配布資料〉

6 / 15 授業の回顧

ここまでの授業は、「ひとりではいられない／ひとりでしかいられない」、「おしゃべり（集団独話）／対話」、「共同体／他者」などの、青年期の危機的諸問題を検討してきた。これを受けて次には、これらの問題の根源にある「幼児期」に、理論的に溯行したい。幼児期論からさらにライフサイクル全体の見通しをたて、その後、ライフサイクルに青年期を位置づける予定である。

先週の授業は、以下の三つの話題をすべて、エリクソンの「幼児期論」（トラスト論）へ結びつけるつもりであったが、うまくいかなかった。今回の授業では、仕切直しをする。

妖怪が出現する生と死の「間」（黄泉への入り口としての夜見が浜半島 — 出雲／伯耆）

— 水木しげる、小泉八雲、狐憑き

谷川俊太郎 — 「おなかのなかはまっくら」「おなかのそとは さかな かえる」

（『母の恋文』京都の小さなインテリゲンチユア社会融解以後の世代の無力さと鋭敏さ）

中沢 新一 — ポケモン／「いない／いた」の一人遊びの解釈

対 照 表

	自己統制	死の衝動 A	死の衝動 B
フロイト 1856－1939	体験の受動性から 遊戯の能動性	迂回せず生以前の状態を直接取り戻そうとする（破壊）衝動	
中沢 1950－	象徴の力による現実改革の魔術的実践		個体としての生命を突き破って、生命の無限で普遍的なひろがりのなかに解き放っていかうとする衝動 （ユング的把握）
エリクソン 1902－94	受動性を能動性へ		
ラカン 1901－81			

ラカンの「いない／いた」遊びの解釈については、樫村愛子『ラカン派社会学入門』世織書房 1998年 の第2部「コミュニケーションと主体の意味作用」を参照のこと。

「この講義と共同体的思考」

学生の「共同体的思考」／「教育に関する因習的思考パターンに無反省に囚われた前理解」

①

6月8日 うろの方に控えていると云うよりねえとなるのはなぜだろうか。今日、先週と一緒うろに控いたらよくねてました。おれはよく寝るしうろもよくねているからいい。ねようと云うとうろに控。た言がはなないたが。前の席とうろの席、どっちを使えばいいか。うろの席、大きい。先生が小さく見えるが大きい見えるが、位がいいな。F授業に対する意見と、いつかF授業に参加している感じ、うろに全部うろの30分は座ると、授業が別世界でうろおれはうろのうろに座ると、F授業に参加している感じがした。というわけで、次からは前に座ります。ゴメンタイロ

コメントたかにそうであらう。例の学会でそうかじりた。

「解放の難しさ」

②

6月8日 単なる言葉の絡み合いかもしれないが、先生が時々口にある「ちゃんと
覚えればすぐ分かる。」という表現が気になる。自分のとらわれている世界から
一歩離れて「ちゃんと覚える」という作業ができて、ようやく「すぐ分かる」ようになる人ばかり
だったら、それは先生の言う共同体であって、他者の存在を前提にしていない
のではないだろうか。(先生と編集者の思考能力に長けた少数派の英米系
コメントとによりごまかりしだけない発言だと思う。＜コンラツの卵＞という本をのけるのが。

③

6月8日 自分から自分の常識の通じる世界から脱け出すには、自分がどのような環境にいるのかと解決のための第一歩だと思います。①の人では、自分の力から脱出したいという気持ちで、大学に入ると自分から脱け出す。とてもいい時期だと思います。大学入った後、様々な人に会って、新しいイベントもあって、自分から新しい世界にも行く人々もいることが多分自分の身の中にある。そういう経験を通して、他人や他者への理解を深めることができるように思います。自分から脱出する

コメント 左様にこの点は大抵は自分の力から脱出したいですね。

④

6月8日 最近、授業内容の消化不良が起りかかっています。先生が話している内容は確かに、知的な好奇心をそそぎ、理解は出来る。けれど、いまは、それと自分の中に埋め込むことができていない。明後、吸収する知識が、表面的な部分にとどまっています。自分の言葉で「内化」するものができていないからだ。その作業は、自分でしか出来ないもので大変だけれど、中途半端なままでは放っておきたくないのでがんばります。

コメント 自分にはびびる？子？と。あ、そのまゝ合点した。思っている

⑤

6月8日 昨日中2の授業・担任にあった。その人とちょうど④のぶき話をしていたら、その人は「人間は一瞬一瞬変わるし、大抵人間の中に不安なものがあってあるから、だから「自分の常識」が他人には通じない世界」なんてことを言っていた。自分が傷つくことをおそれるには、いろんな人と付き合わなければ」と言っていた。結構考えられた。「1人の人間が他の人間を完全に理解することは理想論にすぎない」といって、充分わかってる。だから他人と自分がちゃんと話をした時に、相手と自分のgapをうまく知るからわかって、それによって自分が孤独なことを思い知ることから、私は他の人とうまく話をできなかったと思う。先生も言っていたけれど、「1人でしかないじゃない。一人でいられない（←私は淋しいから、と解釈していい）」。人間って、ほんとにやかいって矛盾と共存ね。コメント 共同で他者／一人になりて／対話とおしゃべり／可へてつながらん／つづぬ。

6

6月8日 最近思ふのだが、私はバランスのせれた人間に成りたい。一人でいることのできる強さ、一人でいることのできない弱さ、共同性の中でくらせる強さ、共同性の中でくらせない弱さ、人間は二から来てにおいて強さと弱さを同時に含んでいると思う。この自分の強さと弱さに注目し、自分を否定し去らうのではなく、どちらも認め、その上でうまく把握し管理できれば安定感を得ることもできるのかもしれない。私はこういうバランス感が欠けい。

コメント ほんとに欲しいのだからうまくいく場合とそうでない場合がある。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、藤林、矢野、宮谷、吉田、
鳥居、井上、石村、溝上、大山、小松、
張、水間

〈今回は検討会の方式の変更を試みている〉

田中

授業案を書いてから新教材を入れてしまってくずれるということが生じるようになってきている。授業の中で転換点が来ているように思う。この授業に沿ってかなりかみこみながらまとめたコメントを書ける人、また授業にかなりコミットし、自分の深いところを書く、プライベートな自分の仕事をしている人などが出てくるようになった。本来の意図である、「前理解の反省」をきちんとやってきているように思うし、「高度一般教育としての授業」の意味がつかめ始めているように思う。今日の授業における授業者の意図は、高度一般教育としての授業の方法論、前理解をこわすということを伝えることと、学生のコメントの「一人での力」からエリクソンのトラスト論に入っていくこと、であった。トラスト論のところは中沢新一を入れたことでかなり複雑になり事柄がややこしくなったが、その方がのるのではないかと思った。次回の前提としてはよかったと思う。全体的には、寝てる人が数人いたが、わりあいのっていたように思う。

吉田

座る位置としては比較的前の方で居眠りが多いように思うが。また、湿度が高いせいか、居眠りが多かった気がするのだが。

田中

なぜ前に出て寝るのかは不明。こちらは目の前で寝られて不快。理解し難い。学生の居眠りは今回はまだまし。全部起こすつもりなら、別のことをする必要がある。

鳥居

居眠りについての研究はしていないのか。

溝上

居眠り・頬杖などチェックはできても、いざ研究となると難しい。カテゴリ・チェックで自己報告してもらうことは試みているが。でも「寝てるから〇〇だ」とはいえない。

田中

寝てると思ったらコメントすごくよかったりもする。

小松

今回は雰囲気的にだるいというかよどんだような感じ。最初で躓いてしまった。最後のところはモゴモゴと何を言っているのかよくわからなかった。つながりが悪かったように思う。最後もいきなりエリクソンが出てきて「？」と思った。

田中

最後の所は話を入れる箇所を失敗したと思っていた。コンストラクションを失敗したように思う。

石谷

授業へのコミットにおいて座席は大事である。授業については、いかなる教材をいつどうやって出すかは難しいと思う。言葉や語彙なども、今年初めて受講する学生にはちょっと抵抗があるものもあったのでは。京大学生は、授業態度・マナーは良いと思う。先生が気にしなければそのまま流れるように思うのだが、どこまで教授者がとりあげるのかガイダンスする必要があるのでは。繰り返しになるが、フロイト・中沢・エリクソンは理解しにくかったと思う。

田中

コミットの空間的規定のことについてはむしろ、そんなにがんばらないでいいぞ、ということを伝えたかった。

エリクソンや死の衝動については来週話をもっていく。

宮谷

中沢については「ずるい」と評価をしていた。授業内容についての比較・評価などについては、教授者の押しつけではよくない。その辺どういう風に考えているのか。

田中

3者の比較については臨床的志向の者にエサをまいてもいいと思ったし、結構難しい話をしてもくいついてくる子がいるからOKだと思った。

藤林

島根半島の話もポケモンとつながっていたし、全体的につながりはあったと思う。用語アンケートは、こういうのが毎回あると、疑問点を自分でしっかりとつかみとるというあり方ができるのではないかな。また、今回は用語アンケートにぴったりの授業だったように思う。用語、人名、議論など盛りだくさんで。ねらったのか。

田中

そんなつもりはなかったが、結果的にはそうだったのかも。ただ、詩、インベーダーゲーム、④⑤を複線として喋ったのだが生きなかった。

張

問題意識について、最後に問題意識を持ち上げた方がいいのか、どういう段階で持ち上げた方がいいのかが難しい。また、どういう話題で考えさせるのかについても。

溝上

マイクのことについて、先生自ら変だと思われたのか。我々も途中でマイクが変だ、といていたのだが、先生が途中で止められた。マイクの影響は大きいから考えねば。

米谷

今日のインタビュー結果。教育1回男性、法1回男性。この授業をとった理由については、楽勝科目だから。授業内容もおもしろそうだった。同じ時間にある他の講義はとても単位がとれそうにない、あるいは、おもしろくなさそうだった。一人の子は島根県出身で、最初の話が興味深かったよう。今日の授業では、谷川の詩はよくわからなかったが、先生の説明で納得できた。オルポートの「大人になる条件」は、自分をもっと笑えるようになるのか、と思うこともあり、心に残った。教養課程についてのコメントは笑えた。なお、法の子は、朝5時まで仕事をしていたため、最後20分くらいは寝ていた。最近よく授業中寝るようになったらしい。田中先生の授業に変化はないが、あえていうならつないでほしい、と。2人とも中沢のところはあまり理解できなかったとのこと。

石村

用語アンケート結果。エリクソンはAなし。フロイト・中沢はCが多かった。ただし、最初の設問で、0か1を答える者が多かった。

矢野

用語、人名等についてどれだけの知識理解を得るのかということと、前理解を崩す、ということはおそらく全く別の話。田中先生にしてみれば、Allportの理解などはどうでもいいのだろうが、やはり「Allportとは？」が気になる学生もいる。この授業の目標が「前理解を崩す」ことであれば、目標達成にはさほど影響ないのかもしれないが、教育学部の学生などにとっては専門基礎的なことを知っておくことも大事だし、その辺もっと丁寧にやってもいいのではないかな。また、「前理解の崩し」は何をもってよしとされるのか。コメントの⑥などはうまく表現をしているが、ただ相反するものをバランスとしてしまうと、そこで終わってしまうようで、そこからの深まりがないように思える。それを目標の達成としてよいのか否か。

田中

専門基礎的なところをどうすべきかは分からない。前理解の理解は、徹底的に議論しないとできないものなのに知識伝達というところがある。いずれにせよ、徹底性の欠如だと思う。

石村

用語アンケート実施の問題の発端は、こちらが知っているとしていることを学生が知っているのかをみたいとい

う点。この講義でその理解がどの程度必要なのかどうかはまた別。

藤林

⑤⑥はものすごく感心した。自分を批判的・創造的知性でとらえようとすることは無限で終わりのない作業。バランスをとるためにはそれを常に続けて、というメッセージをちゃんと受けとめている。限られた時間の中で知り、かつそれを深める起爆剤になっている。そのとき、実名が出されていたらアクセスもできる。また、そもそものコミットの度合いも問題。授業の質以上に「とりやすい方に走る」という土壌の問題がある。

田中

超楽勝にもかかわらず、去年も8～9割出席あるいは全出席の子が殆どで、コミットは高く感じる。

米谷

今回も2人のうち1人が知っていただけで、これまでも「楽勝科目だから」という理由は出て来なかった。

石村

用語アンケートについて、知識提供型の授業なら、Aがいっぱい増えた方がいいが、田中先生の場合、B・Cが出てくる方がいいように思う。授業のメイン部分でB・Cが出てくるのはむしろベター。ただ Allport など枝葉の所はAがよい。そういう見方ができる。

宮谷

聞き手が「わからない」ということが、次の時間までにそれを調べようというモチベーションになるのか、あるいはわからないからもう聞かない、というふうになるのか。

鳥居

授業後、学生がどうしたかもわかればなおい。

大山

方法としては、こちらがあげたものにひっかけるものも考えている。自由に書かせる場合、最初の設問で0・1を答えた人とのタスクの量が全然違うため、0・1が増える可能性がある。また、こちらが用語を設定すると彼らに今何がひっかかるかのレディネスの問題を見れない。

田中

コメントにプライベートなことを書くことについてだが、例年、この時期に距離感が出てくるのだが今年は違うので不思議。

石村

今回受講生しぼったので両者の間に親密感がある気がする。先生の返すコメントを求めているような。

藤林

4月頃、プライベートなことを書かれても困る、と先生が言われた。インパクトの強い話題を受けて抑えたものを出してしまうのか。

大山

ただ、プライベートでも授業にかみあっている。

米谷

学生は先生にうまくのせられて自分と向き合い始めたのでは。この授業は「考える」ことが目的で、同時に「自分に向き合う」ことも目的だから、プライベートな記述が出てくるのは当然だと思う。

①

2

3

④



6

◆ 第10回 6月22日 ◆ ライフサイクル論(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 「何でも帳」の抜粋について解説を加える。次いで、まず、先週の議論を受けてタナトス論について論じ、さらに、エリクソンのトラスト論について話し、最後に、青年論をライフサイクルの内に位置づけて論ずる。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③「エロス・タナトス・トラスト関連資料」／④『教育責任論』)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③「エロス・タナトス・トラスト関連資料」／④『教育責任論』)

2 本時の問題と工夫

- 1) 今週は、何らかの引っ掛かりを感じさせるコメントは、(先週の六つのコメントの学生以外の学生による) 一つだけであった。先週との連続性で言えば、あの六つの記述のうち問題を今週まであらわに引きずった記述は皆無である。まず無難な成り行きで安心した。今後も注意深く見守って行きたい。
- 2) 「何でも帳」に見る限り、先週の授業に関する学生の反応は真つ二つに分かれる。これは、受講生が「難しい議論にもきちんとコミットできる集団」と「そうでない集団」に分化しつつある事を示しているのか。それとも、W杯アルゼンチン戦直後だとか、クーラーの効きすぎだとか、マイクの不調だとかの、偶然的要因によるものなのか。それとも、授業者の授業のやり方によるものなのだろうか。受講生が二極分解しつつあるのではないかという講義者の危惧は、コメント抜粋の①②学生にも投げかける。それにしても、例年通りなかなか厄介な問題である。二極分解しつつあるとすれば、大学教員としての講義者は、どちらを視野において授業を組み立てるべきなのか。この点、検討会で議論したい。
- 3) コメント抜粋は、「受講生の二極分解?」(①②)、「前理解の意義と問題」(③)、「高度一般教育の問題(ユーモアの感覚と自由人)」(④⑤)、「タナトスの三つの把握」(⑥⑦)の、4項目8つを取り上げる。

「受講生の二極分解?」(①②)は、受講生が二極分解しつつあるのではないかという講義者の危惧を受講生に伝えと共に、(コミットする人はますますコミットし、コミットしない人はますますコミットしなくなるとすれば、授業者の教育的努力は、どちらに焦点づけるべきかという) 大学授業の隘路についても、一緒に考えるように仕向けたい。

「前理解の意義と問題」(③)は、この授業でこれまで幾分「一方的に」批判的に扱ってきた「前理解」にも肯定・否定の二面性(創造や展開を妨げる偏見／日常性を支える前理解)があることについて、説明を加えておきたい。大切なことは、すべての前理解を批判的に対象化することではなく、必要があればいつでも自分のすべての前理解を自分で批判的に吟味できる「批判的主体」の創造である。

「高度一般教育の問題(ユーモアの感覚と自由人)」(④⑤)は、上の問題を受ける。④は、子どもの自己中心性から内的「道化」によって離脱することが「賢い王様」(「自律的大人」)になることだと述べている。⑤は、このことを、分業を超える総合化の指向性から説明している。いずれにしても、(中心／役割を大切にしながらも立体化し広げて) 脱中心化することが一般教育の課題であることになる。

「タナトスの三つの把握」(⑥⑦⑧)は、それぞれに中沢説(仏教的／ユング的把握)(⑥)、フロイト説(反復強迫)(⑦)、両立／折衷説(文化的相対主義)(⑧)をまとめている。なかなか見事に分化したので、これをトラスト論への導入に用いたい。

- 4) 講義は、タナトス論 ― トラスト論 ― ライフサイクル論 ― 青年期論という具合に進めたい。タナトス／トラスト論は、関連する文献を読ませたいが、このような読みに抵抗を感じる学生も多くいることを、よく念頭においておきたい。なるべく簡明に、図式的に解説して行きたい。ライフサイクル論と青年論は、ビューラーとエ

リクソンの図式を解説し、青年の位置を示すことで終わりたい。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:20

タナトス／トラスト論を説明する。

15:50

ライフサイクル論の諸類型／青年期論を取り上げる。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

「即ち素数の二極分解？」(②)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿ ㏀ ㏁ ㏂ ㏃ ㏄ ㏅ ㏆ ㏇ ㏈ ㏉ ㏊ ㏋ ㏌ ㏍ ㏎ ㏏ ㏐ ㏑ ㏒ ㏓ ㏔ ㏕ ㏖ ㏗ ㏘ ㏙ ㏚ ㏛ ㏜ ㏝ ㏞ ㏟ ㏠ ㏡ ㏢ ㏣ ㏤ ㏥ ㏦ ㏧ ㏨ ㏩ ㏪ ㏫ ㏬ ㏭ ㏮ ㏯ ㏰ ㏱ ㏲ ㏳ ㏴ ㏵ ㏶ ㏷ ㏸ ㏹ ㏺ ㏻ ㏼ ㏽ ㏾ ㏿ 㐀 㐁 㐂 㐃 㐄 㐅 㐆 㐇 㐈 㐉 㐊 㐋 㐌 㐍 㐎 㐏 㐐 㐑 㐒 㐓 㐔 㐕 㐖 㐗 㐘 㐙 㐚 㐛 㐜 㐝 㐞 㐟 㐠 㐡 㐢 㐣 㐤 㐥 㐦 㐧 㐨 㐩 㐪 㐫 㐬 㐭 㐮 㐯 㐰 㐱 㐲 㐳 㐴 㐵 㐶 㐷 㐸 㐹 㐺 㐻 㐼 㐽 㐾 㐿 㑀 㑁 㑂 㑃 㑄 㑅 㑆 㑇 㑈 㑉 㑊 㑋 㑌 㑍 㑎 㑏 㑐 㑑 㑒 㑓 㑔 㑕 㑖 㑗 㑘 㑙 㑚 㑛 㑜 㑝 㑞 㑟 㑠 㑡 㑢 㑣 㑤 㑥 㑦 㑧 㑨 㑩 㑪 㑫 㑬 㑭 㑮 㑯 㑰 㑱 㑲 㑳 㑴 㑵 㑶 㑷 㑸 㑹 㑺 㑻 㑼 㑽 㑾 㑿 㒀 㒁 㒂 㒃 㒄 㒅 㒆 㒇 㒈 㒉 㒊 㒋 㒌 㒍 㒎 㒏 㒐 㒑 㒒 㒓 㒔 㒕 㒖 㒗 㒘 㒙 㒚 㒛 㒜 㒝 㒞 㒟 㒠 㒡 㒢 㒣 㒤 㒥 㒦 㒧 㒨 㒩 㒪 㒫 㒬 㒭 㒮 㒯 㒰 㒱 㒲 㒳 㒴 㒵 㒶 㒷 㒸 㒹 㒺 㒻 㒼 㒽 㒾 㒿 㓀 㓁 㓂 㓃 㓄 㓅 㓆 㓇 㓈 㓉 㓊 㓋 㓌 㓍 㓎 㓏 㓐 㓑 㓒 㓓 㓔 㓕 㓖 㓗 㓘 㓙 㓚 㓛 㓜 㓝 㓞 㓟 㓠 㓡 㓢 㓣 㓤 㓥 㓦 㓧 㓨 㓩 㓪 㓫 㓬 㓭 㓮 㓯 㓰 㓱 㓲 㓳 㓴 㓵 㓶 㓷 㓸 㓹 㓺 㓻 㓼 㓽 㓾 㓿 㔀 㔁 㔂 㔃 㔄 㔅 㔆 㔇 㔈 㔉 㔊 㔋 㔌 㔍 㔎 㔏 㔐 㔑 㔒 㔓 㔔 㔕 㔖 㔗 㔘 㔙 㔚 㔛 㔜 㔝 㔞 㔟 㔠 㔡 㔢 㔣 㔤 㔥 㔦 㔧 㔨 㔩 㔪 㔫 㔬 㔭 㔮 㔯 㔰 㔱 㔲 㔳 㔴 㔵 㔶 㔷 㔸 㔹 㔺 㔻 㔼 㔽 㔾 㔿 㕀 㕁 㕂 㕃 㕄 㕅 㕆 㕇 㕈 㕉 㕊 㕋 㕌 㕍 㕎 㕏 㕐 㕑 㕒 㕓 㕔 㕕 㕖 㕗 㕘 㕙 㕚 㕛 㕜 㕝 㕞 㕟 㕠 㕡 㕢 㕣 㕤 㕥 㕦 㕧 㕨 㕩 㕪 㕫 㕬 㕭 㕮 㕯 㕰 㕱 㕲 㕳 㕴 㕵 㕶 㕷 㕸 㕹 㕺 㕻 㕼 㕽 㕾 㕿 㖀 㖁 㖂 㖃 㖄 㖅 㖆 㖇 㖈 㖉 㖊 㖋 㖌 㖍 㖎 㖏 㖐 㖑 㖒 㖓 㖔 㖕 㖖 㖗 㖘 㖙 㖚 㖛 㖜 㖝 㖞 㖟 㖠 㖡 㖢 㖣 㖤 㖥 㖦 㖧 㖨 㖩 㖪 㖫 㖬 㖭 㖮 㖯 㖰 㖱 㖲 㖳 㖴 㖵 㖶 㖷 㖸 㖹 㖺 㖻 㖼 㖽 㖾 㖿 㗀 㗁 㗂 㗃 㗄 㗅 㗆 㗇 㗈 㗉 㗊 㗋 㗌 㗍 㗎 㗏 㗐 㗑 㗒 㗓 㗔 㗕 㗖 㗗 㗘 㗙 㗚 㗛 㗜 㗝 㗞 㗟 㗠 㗡 㗢 㗣 㗤 㗥 㗦 㗧 㗨 㗩 㗪 㗫 㗬 㗭 㗮 㗯 㗰 㗱 㗲 㗳 㗴 㗵 㗶 㗷 㗸 㗹 㗺 㗻 㗼 㗽 㗾 㗿 㘀 㘁 㘂 㘃 㘄 㘅 㘆 㘇 㘈 㘉 㘊 㘋 㘌 㘍 㘎 㘏 㘐 㘑 㘒 㘓 㘔 㘕 㘖 㘗 㘘 㘙 㘚 㘛 㘜 㘝 㘞 㘟 㘠 㘡 㘢 㘣 㘤 㘥 㘦 㘧 㘨 㘩 㘪 㘫 㘬 㘭 㘮 㘯 㘰 㘱 㘲 㘳 㘴 㘵 㘶 㘷 㘸 㘹 㘺 㘻 㘼 㘽 㘾 㘿 㙀 㙁 㙂 㙃 㙄 㙅 㙆 㙇 㙈 㙉 㙊 㙋 㙌 㙍 㙎 㙏 㙐 㙑 㙒 㙓 㙔 㙕 㙖 㙗 㙘 㙙 㙚 㙛 㙜 㙝 㙞 㙟 㙠 㙡 㙢 㙣 㙤 㙥 㙦 㙧 㙨 㙩 㙪 㙫 㙬 㙭 㙮 㙯 㙰 㙱 㙲 㙳 㙴 㙵 㙶 㙷 㙸 㙹 㙺 㙻 㙼 㙽 㙾 㙿 㚀 㚁 㚂 㚃 㚄 㚅 㚆 㚇 㚈 㚉 㚊 㚋 㚌 㚍 㚎 㚏 㚐 㚑 㚒 㚓 㚔 㚕 㚖 㚗 㚘 㚙 㚚 㚛 㚜 㚝 㚞 㚟 㚠 㚡 㚢 㚣 㚤 㚥 㚦 㚧 㚨 㚩 㚪 㚫 㚬 㚭 㚮 㚯 㚰 㚱 㚲 㚳 㚴 㚵 㚶 㚷 㚸 㚹 㚺 㚻 㚼 㚽 㚾 㚿 㜀 㜁 㜂 㜃 㜄 㜅 㜆 㜇 㜈 㜉 㜊 㜋 㜌 㜍 㜎 㜏 㜐 㜑 㜒 㜓 㜔 㜕 㜖 㜗 㜘 㜙 㜚 㜛 㜜 㜝 㜞 㜟 㜠 㜡 㜢 㜣 㜤 㜥 㜦 㜧 㜨 㜩 㜪 㜫 㜬 㜭 㜮 㜯 㜰 㜱 㜲 㜳 㜴 㜵 㜶 㜷 㜸 㜹 㜺 㜻 㜼 㜽 㜾 㜿 㝀 㝁 㝂 㝃 㝄 㝅 㝆 㝇 㝈 㝉 㝊 㝋 㝌 㝍 㝎 㝏 㝐 㝑 㝒 㝓 㝔 㝕 㝖 㝗 㝘 㝙 㝚 㝛 㝜 㝝 㝞 㝟 㝠 㝡 㝢 㝣 㝤 㝥 㝦 㝧 㝨 㝩 㝪 㝫 㝬 㝭 㝮 㝯 㝰 㝱 㝲 㝳 㝴 㝵 㝶 㝷 㝸 㝹 㝺 㝻 㝼 㝽 㝾 㝿 㞀 㞁 㞂 㞃 㞄 㞅 㞆 㞇 㞈 㞉 㞊 㞋 㞌 㞍 㞎 㞏 㞐 㞑 㞒 㞓 㞔 㞕 㞖 㞗 㞘 㞙 㞚 㞛 㞜 㞝 㞞 㞟 㞠 㞡 㞢 㞣 㞤 㞥 㞦 㞧 㞨 㞩 㞪 㞫 㞬 㞭 㞮 㞯 㞰 㞱 㞲 㞳 㞴 㞵 㞶 㞷 㞸 㞹 㞺 㞻 㞼 㞽 㞾 㞿 㟀 㟁 㟂 㟃 㟄 㟅 㟆 㟇 㟈 㟉 㟊 㟋 㟌 㟍 㟎 㟏 㟐 㟑

112221.2762.3451 112221.2762.3451

[illegible]

「前理解の意義と問題」(3)

[illegible]

「高度一般教育の問題（ユーマアの感覚と自由人）」(45)

自分を愛するが否かというのにはやはり大きな結果をかくを思ふ。
自分を対象としない、笑ひは如何処か下等である。自分の内的世界における絶対者は自分一人で
化境に於てはやはり見下す意識が働くからだろう。やういふに自分を相対化するには
ヒロに象徴される何かに、意識的に自分を契りねせる必要がある。

僕が賢い王様になりたない

(8)

コメントとして「格有」の「Adulthood」を「格有」に思ふ。自己の「格有」に思ふ。

[illegible][illegible]

〈何でも帳〉

「タナトスの三つの把握」(67⑧)

中沢説(仏教的／ユング的把握)

月5日
 A+1近、生命の無限で普遍的な比喩が"とくらえ"と"は、
 死"と"個の消滅"としてなく、~~前向き~~別の角度で"とくらえ"て、お
 とじかす。

コメントが足りんらしい自分人の心づけたでいいよ。
(の論理)

フロイト説（反復強迫）

人間で、かりと「死」に關すること（たとへば、殺人、自殺）とか、タブー視されているような情報に糸言講興味をも、取りするところが、クワイのような気がします。な
んでなのかい思ふけど、案外身の危険を感じるようなことは、「三」になく
（はまていく気がち（ドラッグとか）とちがつながっていくのかなと思います。
メントドラッグにフツは、「三」とそこそこ「カ」と思ひます。

兩立／折衷說（文化的相對主義）

三月五日 アトナへの話では、ムナシヤク言つてればがわがからいにて、商業に富み、おねなう
イコリを以て来たさ、然たは是のなのかなと思ふ。そかう修辭、この點にはある人間
アトナへの動機には、そのウケ修辭はないのは。アトナの、其の神や霊についての内容が
の道いには、國民物は増景も分らないと思ふ。因米ノガキリスト教のメソヂス。
勿論個人をなによりも一番と考へると思ひ付け、日本人といふは、自己満足を見ない
大なる力に支配されてゐるものだと考へてゐる人が多いといふので興う。現日本だから如何に
コメントに近いものがある。つまり、宗教的のためにも同じ、さう考へたこと。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、矢野、鳥居、
井上、石村、溝上、大山、水間

田中

先週の資料を作り直したが、それに振り回されてしまった。最後のトラストへの Fort-Da とのつながりがうまくいかない。資料が多すぎて読解させるのは至難の業だったように思う。資料なしでトラストを扱う方がむしろわかりがいいのではないかという気がしてきた。きちっと渡したいという気持ちはあったのだが、資料をきっちり扱う意味があったのか、参考資料程度にしておくべきだったのか。

それから、学生の層についてであるが、どうも二極分化しているという感があり、そのことが随分気になっている。どちらに焦点づけるべきか、苦しんでいる。

鳥居

資料は授業で読んで理解するのは難しいと思う。中沢について、コメントの最後の部分を使った説明がまったくわからなかったのだが、中沢のところを3つに分けたのは無理があったのか。

田中

一応表で対照させてみて再び議論するつもりだったのだが、時間がなく、半分近くとばしてしまった。次回で前期がおわるので、どうしても今日トラストのところまでいきたかった。

石村

資料も先生の話も難しい。学生は2つの難しい作業を課せられてしまう。

岡本

話を聞きながらみる類の資料ではないから、読んでいるときに話を聞くことは出来ない。読ませるならきっちり読ませて、そうでないなら後で読む程度にさせれば。

大山

「これだけ伝えればよい」という授業ではないから、コミットすればするほど投げられなくなるから難しい。

矢野

先生は楽しそうに喋っているという印象があったが。

岡本

でも学生は苦しそう。その中には、自分の世界にはいった子や、ついていけない子などいるのだろう。それをいかに苦しいと察するかが問題。

田中

こちらとしては二極分化が苦しい。

大山

教・文でおちる子が多いよう。今まで何とか話を合わせていい子のふりをしていたのが破綻してしまったのではないか。

岡本

それなら先生の“考えさせたい”という意図は当たっている。小手先のものが通用しなくなっているのだから。ただ今度は先生がその学生たちをいかにコミットさせるかを考えねばならない。

田中

技術的にまずいところも沢山ある。量が多い、時間が足りないなど。

石村

量より質の問題では。この内容ならこうならざるをえない。ただ、プリントなどをどう出し、どう使うのかは検討の余地があるかも。

矢野

基本的信頼などをテキストに忠実にやろうと思うと今日のような形になるのでは。

石村

これから勉強しようと思う人にとっては便利な資料。そうでない人にとっては他のが便利。二極分化ということだが、資料選択の点からは田中先生の中で答えは出ているように思う。上をねらう、ということで。

岡本

ついてこれない人をどうするかも大切。

大山

ただ誰にもわかるようにかみ砕くとまた文句が出てくる。

田中

こちらがいろんなことをねらいすぎているのかも。中沢についてなど、伝えたいことが沢山。非常にセンスのいい人だが、人の論のどこを切って論じているのかは抜いたかったところ。でも、僕が面白くても学生が面白いとは限らないし。

大山

一体みんなどんな風に受けとめたのか。〈→何でも帳を一部読みあげ〉…今日は難しかったみたいですね。

田中

教養1回生レベルではなかったと思う。

石谷

先生の熱意を受けているというところは理屈なしにあると思う。資料は多少難しくてもある程度思い切って教えるようにするのはいいと思う。

大山

何でも帳をみても、「話し方が悪い」など、先生に帰属させるコメントは少ない気がする。カテゴリチェックと評価からはどうですか。

石村

一貫して出てくるのは喋り方とマイクとクーラー。

岡本

マイク何とかしてほしい。ものすごく聞きづらい。

田中

居眠り多いのが気になるが、一般教育としてはあの程度か。全員がのってればいいとも思わないし。

矢野

大学の授業であればそうではない。ねる学生やネガティブな者の存在がその程度でおさまっているという見方も出来る。何より内発的動機づけアップが必要。

田中

資料が多すぎた。あと、今日議論して欲しいこととして、夏休みの課題の問題。夏休み前と後、つながりが苦しいから出した方がいいように思うが、どうなのか。

藤林

3時18分頃、「眠たいか」と言われてられた。そのときの気持ちは？

田中

このまま話したら続かないという感じ。反応がなくしんどかった。

藤林

その言葉の時に学生たちびくっとした。私も。①のコメントではのってこない人に市民権を与える感じだったが、あれで「やっぱり寝たらあかんのか」。我々の社会では、問題などをできたらあからさまにしないで解決したいと思いがちなのかもしれない。のらない人への対応にはそれが表れてしまうのか。あと、ラカン是不明だった。

田中

ラカンが引かれてるから仕方なく。中沢では、読むときはちゃんと読め、ということを分からせたいと思っていた。ただ、僕は中沢さん好き。その辺もっと繰り返して強調すべきだった。この本なんかとってもいい本なのに。

藤林

先週「卑怯だ」と言ってたし、今日の授業ではオウムで苦しんだ、とかで、かなりマイナスイメージでとられていると思う。

岡本

④くらいでつらくなって、⑥で眠くなった。でも先生の「眠たいか」の声かけは終わった後で、遅かったと思う。あと、先生の声かけは「まあ、しゃあないか」などネガティブな言葉につながるが多い。せっかく一瞬目が覚めたときにはそのまま起きるようなことを言ってあげる必要がある。

大山

高度一般教育については全般的に時間が足りない。僕も3回分使ってまだ足りない。

田中

あまり深入りしたくないところもある。ただ論点はかなり出しているつもり。高度一般教育という理念がどう成り立つかについてはかなり言った気がする。でも一般教育論ほど不毛なものはない。そんな話せずに自分でやっただけいいのかもしれないのだが、自分がやれるかというとなかなか難しい。

岡本

R. クレイグマンは矯正せずに子どもを伸ばそうとするレッスンをしている。

藤林

でもそこにはピアノを上達したいという動機づけがある。のっていない人の扱いはどうすればいいのか。

石村

学生はとりたて授業と流したい授業とを分けている。のっている人に個人的な努力の範囲でやっていけばいいんじゃないか。

藤林

必然的に流す授業を学ばせるということが国の将来にとっていいのか。

大山

授業論の点からいうと、「聞いている3分の1でいい」とするとまた話が進まない。

矢野

授業外の学習を沢山要求することは難しい、という制約の中でやっていかないとけないという難しさがある。

石村

学生調査から「大学授業をわかりやすくせよ」などというのは、本当、意味がない。

矢野

あまり興味がなければ寝るのは仕方ないにせよ、内発的動機づけにどこまで訴えることができるのかというのは、実験的に試みていいと思う。しんどいけど意義ある実験。

溝上

興味深いこと3つ。まず、「眠いか」と先生が言われるとき、ドキッとする間がある。先生はあまり間がないのだが、2秒くらいシーンとする間がある。そのとき「眠いか」などと言うのだが、その間が非常に独特。ただ、今日10秒くらい間があったがその時は何を考えていたのか。2つ目は、先生は頭の回転が早いが学生はさほど速くない。あれをどう扱っていくのか。3つ目は、先生の悦行動。話がうまく進むときにとる仕草。

田中

10秒間は、うまくいかなくて次どうしようかと構成を考えていた。

◆ 第11回 6月29日 ◆
授業の中間総括(1)
—— ライフサイクルと青年期 ——

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 授業の中間的総括を行い、後期への動機づけを試みる。まず、「何でも帳」の抜粋について解説を加える。次いで、講義経過を振り返りながら、総括と展望を試みる。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③講義経過／④レポート用紙／⑤『教育責任論』)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③講義経過／④レポート用紙／⑤『教育責任論』)

- 2 本時の問題と工夫

- 1) ここ二回ほどの受講生の出席率は、かなり悪い。梅雨の蒸し暑さと新学期以来の疲れという季節のせい、それともここ数回の授業の方法あるいは内容のせい。後者の点で、反省すべき点も多い。内容が難しくなった点は明らかだが、この点では、講義者には妥協の余地はあまりありそうもない。方法の点だけは、実効的な改良の余地が有りそうである。間を置くこと。授業の途中で、気分転換を図ることなど。

いずれにしても、前回も述べたように、受講生は、①欠席する集団、②のらない集団、③のっている集団の三つに、きれいに三分割されているようだ。抜粋で取り上げることができるのは、③の「のっている集団」だけである。出席者はともかく、欠席者を動機づけることはできない。出席している②の「のらない集団」の動機づけを長期の夏休みを挟んでどのように達成することができるのか。今回はたとえば、休暇明け直前を締め切りとするレポートを課すことなどで、何とかこれを試みたい。

- 2) 前回の「何でも帳」のコメントのうち10個のコメントを取り上げる。

「感性的理解の意義」(①②)は、知的理解と感性的理解との関連を問っており、知的な理解や表現に窮してコメントをうまく書けない受講生を含めて、全員の動機づけに好適である。

「神戸地震と死の衝動」(③)は、かなり深い問題であるが、オーウェル／開高健の「文学的なもの」のいたって健康な議論に引き付けて、何とか論じたい。

「心理学の方法と子ども」(④⑤)は、受講生たちの素朴で破壊的な科学主義と子どもの(のみならず本来人間存在そのものの)不可測性との両立不能という厄介な問題への、格好の入り口である。可能な限り、この基本的な科学論的な問題への導入を果たしたい。

「母性的なものとその欠損の回復可能性」(⑥⑦)は、女性論とホスピタリズム／児童虐待論への不可欠の導入となる。ここでは、女性・母と母性的なものとははっきりと区別すべきことを、論じたい。父性論を含めて、これもまた可能なかぎり深い問題への導入を試みたい。

「一人でいること／必要とし・必要とされること」(⑧⑨⑩)は、エリクソンの人間観(必要とされることを必要とする存在)を析出し、さらに彼の幼児期「トラスト」論を青年論へ繋ぐ、もっとも適切な議論である。上手に利用したい。

- 3) 授業経過とシラバスを、配布資料によって振り返りながら、授業の進度が当初計画と随分ずれていること、それでも授業目的(前理解への働きかけとしての高度一般教育)の達成には、さほど大きな障害にならないことを、指摘しておきたい。次いで、人間形成論の「ライフサイクルと相互性」という中心的なテーマを今一度確認し、『教育責任論』の記述を用いて、ライフサイクルという考え方、そのなかでの幼児期と青年期との関連について、議論したい。

3 授業の流れ

14:50

先週の「何でも帳」からの抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:20

授業の中間総括を試み、ライフサイクルと相互性論へ、トラスト論・青年論を位置づけて論ずる。

15:50

レポートについて説明する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

「犠牲的なものとその欠損の回復可能性」(⑥⑦)!



⑦

コメント＜母＞でいうマリム。(母性的な母)と受けとるべき(母)だ。

〈何でも帳〉

④

1941年11月1日

一、(8) (9) (10)

⑤

「廣州」+ 創刊 1937.12.12

9

[illegible]

〈配布資料〉

平成10年度講義「ライフサイクルと教育」

— 講義経過 —

前期

4月13日

公開授業に入る前に、オリエンテーションを行った。残念ながら、受講希望者が多すぎたために、二グループに分けて、公開実験授業としてのこの授業の特性と輪郭、そのために（受講届を提出した人からなるべく無作為に受講生を選ぶという仕方）で）人数制限を加えることなどを、説明するにとどまった。

4月20日 — 公開授業開始

講義 — 学生と青年

受講届抜粋、「何でも帳」、資料「自閉と漂流」、受講生名簿、授業評価表を配布して、受講生の選抜方法とその結果について説明し、さらに「何でも帳」の回収と返却の方式について説明し、これが講義の双方向性を保持するための手段であることを説明した。

シラバスに即して講義目的と講義計画について話し、とくに前回に十分に論議できなかった「受講生の前理解に働きかける」という授業の基本的課題について述べた。さらに、「相互性」と「ライフサイクル」を二つの基本概念とする人間形成論の基本的性格について論じた。この講義計画が、青年論から始まることを予告した。最後に、「教育」における「分かる」「伝える」「変える」のむつかしさ、近代学校の特質、大学教育と青年文化 などについて論じた。「何でも帳」に記入させ、回収した。

検討会 — 本年度は、三年で一応完結する予定のこの公開実験授業の最終年度である。本年度の研究プロジェクトを説明した。遭遇／探索／確立と中だるみ。テクニカルタームの説明。受講生数。研究と研修。カメラによるストレス。人数制限の授業への影響。座席取得行動の調査。大学文化と内容の多さ。

4月27日

講義 — 青年論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「応えられない要求三つ」、「分かる」ことの深さ、「教育とは?」、「学校とは?」、「大学と青年」などの記述を取り上げて、これについて議論した。授業目標との関わりで、子どもの無限の可能性というジャルゴンのもつ犯罪性（努力万能主義／「がんばり」の罠）などについても述べた。

検討会 — 受講生選抜の得失。否定的なコメントが多いことの意味。返したコメントの挑発性の効果。マイクの聴きづらさ。授業中の双方向的な討論。指名による発言強制の可否。受講生数の妥当性。教授者のコメントの強さ。モニター学生の反応。授業評価表項目の適切性。

5月11日

講義 — 青年論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「教育的配慮と相互性」、「教育と運命」、「青年文化／やさしさと本音」などの記述を取り上げて、これについて議論した。関連して、登校拒否の社会構造的な位置、老人の活動説と引退説にも触れ、さらにセサミストリート／パッシングなどの問題を取り上げ、平等な取扱いの不平等性などについて論じた。

検討会 — 資料を持ってこない学生について。授業中の討論と指名。授業者が演壇を離れること。間の取り方。受講生の発言を誘発する手だて。参観者はどの程度授業に介入するべきか。調査の展望について。今年度のコミットしない学生の少なさ。

5月18日 講義 ― 青年論(3) カテゴリーチェックを配布して、調査を実施した。 前回の「何でも帳」記述のうちから、「授業について」、「ラベルの開示と隠蔽」、「克服と受容／努力と運命」、「本音と建前」を取り上げ、これらについて議論した。そのなかで、女子大生のお喋りと対話、こどもの秘密と自立、今日の死の体験の貧弱さなどについても触れた。資料「自閉と漂流」の冒頭部分を読んで、今日の我が国の家族変化などについて論じた。
検討会 ― 講壇を降りること。教師の挨拶。時間配分。対話成立の可能性。教師がつかうような手抜き仕方。教授者と受講生とのあるべき心理的距離。「寝ていた」というコメントへの対応。受講システムの問題（過剰履修）と授業の苦境。受講生の笑いの反応。モニター学生インタビューについての報告。
5月25日 講義 ― 青年論(4) 前回の「何でも帳」の記述のうちから、「授業について」、「パタン化された思考」、「居場所とアイデンティティ」、「お喋りと沈黙／理解と拒絶」を取り上げ、これについて議論した。引き続き、資料「自閉と漂流」の冒頭部分を読んだ。今日の我が国の変化を説明するために、谷川俊太郎編『母の恋文』に見られる大正末から昭和初期にかけての京都の知的階層社会（世界水準の狭い京都学派の社会的基盤）の特質（狭さ、白樺派的）について話し、文化的再生産の話題から、さらに、バーンシュタインの言語コード／養育様式／職業階層の理論を紹介した。
検討会 ― 授業の流れと学生の反応の流れ。授業研究プロジェクトの中間報告（顔あげ行動チェックなど）。学生の反応についての講義者の自己理解と客観的データとの食い違い。カテゴリーチェックへの学生の反応。京都と京都学派について。学生に「これが公開実験授業である」ことを何度も確認すべきであること。抜粋とその他の授業との比重。学生との意見交換の在り方。学生にマイクを回すこと。例の出し方の意味。
6月1日 講義 ― 青年論(5) 前回の全受講生の「何でも帳」のコメントすべてを印刷して配布した。次いで、「何でも帳」から講義者が何を読み取っているのか（思考の流れ、思考の全体への広がり、授業構成への利用など）について、くわしく話した。次いで、全員のコメントの内から、講義者の意図で幾つかを選んで、読み合わせ、感想を述べてもらった。
検討会 ― 「何でも帳」以外の（とくに口頭での）相互行為の必要性。マイクの渡し方。眠っている受講生の少なさ。資料配布のタイミング。多人数講義と匿名性の維持。出席率の良さとコメントの水準の高さ。コミットの薄い受講生の扱い方。授業で用いるコメントの選別基準。感想を言わせるという擬似的対話の意義。昨年度の受講生とのコミットメントの度合いの比較。モニター報告。
6月8日 講義 ― 青年論(6) この授業に関する大学教育学会での連続発表（センター教官4名による）資料を配布し、若干の説明を加えた。とくに、この公開実験授業の「授業実践、相互研修、授業研究」の三つの意義について触れ、さらに京都大学の教養教育のもつ特殊性とここであえて授業研究することの意義について、指摘しておいた。前回の「何でも帳」の記述のうちから11のコメントを選び、これらを「授業について」、「自己イメージと関係」、「民主的家族について」、「悪と孤立」の主題ごとにまとめ、議論した。関連して、親の側の不安と弱さの子どもへの否定的作用、一人であることのできる力と一人であることのできない／一人でしかいられない弱さ等について、話した。
検討会 ― 学会発表資料配布の意義。主題の明確さと構成の明晰さ。途中での討議／メールの交換など。聴きづらい用語について。教養教育への学生の構え。大学教育における教育内容と教授法技術。

6月15日

講義 — ライフサイクル論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、全体が「共同体と他者」という主題でまとまるコメント群を選び出し、これらを、「コミットの空間的規定」、「共同体的思考からの解放の可能性」（「解放の難しさ」、「キャンパスライフの解放性」、「授業と解放」）、「共同体と他者／対話とお喋り／自立と孤独」、「動的バランスという解決」に分けて、議論した。その際、京都大学の高度一般教育の理念的目標像でもある批判的創造的主体としての教養人というイメージと関連して、オルポートの「大人であること」の条件（自分をも対象とするユーモアの感覚）について紹介した。さらに、因習的パターンから離脱する上での他人の目（「傍目八目」）や「旅」の有効性などについて、話した。

エリクソンのトラスト論に導入するために、妖怪が出現する生と死の間（黄泉への入り口としての夜見ヶ浜）と水木しげる・小泉八雲について語り、次いで、谷川俊太郎の詩を手がかりにして、中沢新一の『ポケットのなかの野生』におけるフロイトの「いない／いた」遊びの解釈についての箇所に、説明を加えた。

用語アンケートを実施した。

検討会 — 気がかりなコメントについて。受講生の居眠り。授業構成の妥当性。マイクの調子。楽勝科目と見られていることについて。インタビューの報告。用語アンケート報告。一般教育における専門基礎的部分の授業について。

6月22日

講義 — ライフサイクル論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「受講生の二極分解?」、「前理解の意義と問題」、「高度一般教育の問題（ユーモアの感覚と自由人）」、「タナトスの三つの把握」（「中沢説（仏教的／ユング的把握）」、「フロイト説（反復強迫）」、「両立／折衷説（文化的相対主義）」を取り上げ、これについて論じた。「前理解」と関わって、日常性の二つの面（隠蔽と支え）を原爆直後の広島をめぐる二つの文章（井伏鱒二『黒い雨』・測候所の再開記録）を例に挙げて示した。

前回の授業をあらためて説明し直す表と文章を配布し、「いない／いた」遊びをめぐるフロイト、ラカン、エリクソンの文章を配布して、その意義を説明した。ここから、「一人でいることのできる力」としての「基本的信頼」をめぐるエリクソンの議論を紹介した。

検討会 —

6月29日

講義 — 授業の中間総括(1)

検討会 —

↓レポート提出指示（A4）

レポートの提出について

公開実験授業「ライフサイクルと教育」は、次回の10月5日までの長い休暇に入ります。授業者としては、この間に受講生諸君の授業への心のつながりが薄れたり失われたりすることを恐れます。

そこで、以下の要領で、休暇中に、この授業に関連するレポートを作成し、提出してもらうことにします。

締め切りや書式を厳格に決めているのは、これを印刷して受講生全員に配布するつもりだからです。もちろん、配布するときには、氏名や配属は消して、匿名性を保ちます。しかし、大勢に読まれることを配慮して、内容や字の読みやすさ、濃さなどに、十分に気を付けてください。

レポート作成要領

主 題	前期のこの授業に関連するもの
枚 数	所定の原稿用紙（B4）一枚
締切り	9月17日（木曜日）午後3時
提出先	高等教育教授システム開発センター事務室（授業の教室と同じ階／レポート入れがある）

↓所定の原稿用紙（B4）

「ライフサイクルと教育」前期レポート

入学年度(平成 年度) 学部 クラス() 学科 学生番号

氏名

題名

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、米谷、井上、
石村、溝上、大山、小松、張、水間

田中

二極分解が気になる。出席率が悪くなっており、本当は、出席しない・のらない・のるの三極である。後期、出席者が大幅に減ると思われ、動機づけのつもりでレポートを出した。資料については今回は資料を与えてこちらが解説せずに、という手をとった。のろうと思っていでものれない人に勇気を与えたかったのが、肝心の対象が聞いていなかったのではないか。ついてこれなかった人、これまでがんばってついてきた人がこれからどうなるのか問題だ。寝る者、寝るために出て来ている者に対して、あれを起こすべきなのかはわからない。全体としては専修よりは楽だった。資料をきちんと説明しないでいい、としていたのが気楽だった。

岡本

ついてこれない子のためにという配慮であったとは思いますが、しかし全然ついていけないわけでもないと思う。ついていけないと思いつつもついていこうと思っているのではないか。先生がときどき「眠くないか」という声かけの間がある。それで楽になった。ボツと聞けるし、資料読みたい子は読めるし、選択の幅が広がるからよかったのでは。レポートについては、それを出せなくて来るのが億劫になるのか、また、レポート出させる方が関心が薄まらなくてよいのかはわからない。

藤林

ソースも色々で考えさせられた。レポートは前期を総括して、とあったが、この授業の特徴としては「伝達よりも考えること」である。レポートが考えるための道具として与えられている、という意図が伝わったのではないか。寝ている子を気にしていたが、どんなにいい話でも一方的に聞いていると眠くなる。それは仕方ない。それを何とかするのであれば、interactionが必要。見える形、聞こえる形でやらねばならない。

田中

一部の人にしかわからないことを全体に分かせようという絶対矛盾がある。2/3くらい寝てて、1/3起きてて、僕だけしゃべっている時に、寝てる者を起こす必要があるのかと僕自身思ってきた。とんだりはねたり、とかそういう相互作用にはあまり意味を感じることができない。

大山

授業のメタレベルの話が5分間あったが、まとまっていて、一步距離をおいた形で整理された気がした。

田中

レポートは両刃の剣だと思っている。これで落ちるような奴は落ちてしまうと思うのだが、これくらいを書けなのは仕方ない。後期に再び出るエネルギーを出させるためにはレポートを書かせるのはいいのが、難しい。

大山

課題については「印刷して配布」とした意図は？

田中

意味をはっきりさせるため。来てない人にも配布し、匿名性も保つ。しかし、内容はきっちり書け、ということ。

石村

課題はおそらく取りに来ると思うが、掲示なしで口コミだけで頼る形式なら、上回生や学部が違う子にとってはしんどいのでは。友だちの有無で情報の伝わり方も違う。

大山

心もつながりというのなら、掲示じゃないという気がする。

石谷

これは課題なのか。課題なら公示した方がいい。公平性の意味で少し配慮がいる。

田中

なんでも帳を見てみて、欠席者が多ければ掲示してみようかな。

石村

なんでも帳をチェックしてみて前期どれだけ出たのかを見て調査対象をしぼり、なぜ欠席するのか、欠席理由の調査をしてみたい。なんでも帳を2人分書く人もいるし。

溝上

そういう人については、アンケートに関しては分かる分はどけたい。ただ、名前書かない人が必ずいるから、調査ではわからない。

大山

どう考えてものの気がない人はやはりいる。

溝上

誰が授業をやる、とかは関係ない。

田中

システムとして単位をとりたいというそれだけの人もいるし。

大山

生体レベルで寝る人もいる。

岡本

寝てる人のなんでも帳は授業とかみ合っているのか。

田中

かみ合っている者もあるし、寝てなくてもかみ合わない子もある。

石谷

寝られるとやりがいなくなる。連鎖反応も起こるし。一生懸命やってる立場からしたら、時には「こらー！」と言ってもいいのでは。もったいない。

石村

前で寝る、というのは何なんだろう。何か訴えたいのか。

溝上

アンケートの方は否定的。起きてる子は学んだことを書くのだが、寝てた子は「わからん」と。寝ててなぜそう書けるのだろう。

岡本

反抗期がおわっていないのか。先生に肩を叩いてほしいとか。

石谷

高校は寝かさない。人間関係が密。名前覚えるとか。匿名性は破られている。

小松

寝るなんて、そんなふざけた奴は許しません。最初は優しく起こし、最後は厳しく。

田中

名前は覚えたくない。何でも帳で同定されると思うと書けなくなる。その弊害も知りつつ選択している。ただ、そのため吃音の子についてはいつも気にしている。

石谷

今日は中間まとめだったと思うのだが、考える場では一つ一つのテーマについて次への移りが早い。考える間をとってほしい。高度のレベルをやりたい、と言ってられるが、それは専門性の内容にタッチするのであろう。テーマに対して資料がどれだけ関連するか聞いてて難しい、という感じ。レベルを下げるというのではなく、具体的な例をもっともっと出して欲しい。また、心理学は教育課題にどれだけ役に立つのかに答えなければならないのでは。失業、老人問題など。

大山

具体性ということについては、非常に具体的でわかりやすいと思う。考える間については、その場で考えるというより感じる、その場で答えはなくても折に触れて考える、それがこの授業のタイプではないか。

田中

ぐちゃぐちゃになってくれば、と思っている。伝達は狙いじゃないし。「具体的に」というのは意味がよくわからない。これだけ具体的であれば十分ではないか。

石谷

レベルが高い。

田中

分からないから水準を下げるというのはちょっと…。

大山

学生が答えを求めたがっているというのはすごくあると思うが、それにのるべきかはまた別の問題。

岡本

地震の体験については、自分がそう状態になっててそれを見ている立場ではなかっただろう。外からみてる人の立場から言われてすぐ実感できただろうか。言われてもわからあにのではないか。資料としてはよかったが、だがその感動を知らない人、想像力が欠如している人には難しい。

田中

自分の体験の枠から一步も出れない人は病気だ。

小松

導入は簡潔で手短でよかった。①②で感覚でわかることの方が深い、というのは学生にとってよかったのでは。学生の顔もよかった。資料も具体的でよかった。字が大きい方が読むかな。小さいのは読んでたら目がしんどいかもしれない。エリクソンなど交えてあってわかりやすかった。考えさせる含みをもたせて終わってよかったのでは。

米谷

2人目のインタビューをした。教育学部一回生（男女）。両方とも何回かあくび、片方は朝6時まで起きてたらしい。しかし、前の二人が寝てたので一生懸命聞こうと思ってがんばってた、今日は目薬さしてがんばった、と。「寝る」ことについては、これまでは考えられなかったが、大学は自由だから別。寝たっていいじゃない、と。それから、田中先生の授業は寝る子がめっちゃめっちゃ少ないから気にしないでいいのでは、とも。この子は青年が社会に必要とされること、のところにコミットしたらしい。もう一人は、老人のことに興味をもったと。全体としては、最近特にコメントでおわるのは多すぎる、半分くらいにして残りはディスカッションをしたい、学生同士で自己アピールしたいと。資料については読む時間がもっとほしいから先回に渡して欲しいと。

石村

水準に関してはネガティブな反応はない。簡単にされるとつまらないという。全体的に興味深いし、寝ているのは学生側の問題ではないか。

石谷

「寝る自由がある」→「先生気にするな」は学生の立場。しかしそれでいいのか。

大山

「失礼だから」ではなく、大学がどこまで学生の面倒みるか、というのは問題。

溝上

それは議論しないといけないと思う。アメリカの人気の授業でさえも寝てる人はいっぱいいる。「大学がどういうスタンスで授業するか」をこれから考えねばならない。

◆ 第12回 10月 5 日 ◆ 授業の中間総括(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 前期最後の時間に引き続いて、授業の中間的総括を行い、後期への動機づけを試みる。まず、「何でも帳」の抜粋について解説を加える。次いで、前期レポートについて議論する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③前期レポート集成／④前期レポートまとめ／⑤「死の受容 (キューブラー・ロス)」)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③前期レポート集成／④前期レポートまとめ／⑤「死の受容 (キューブラー・ロス)」)

2 本時の問題と工夫

- 1) 授業への動機付けを持続させるために、夏休み中に、前期授業に関連するレポートの提出を求めた。提出者は52人である。70名の受講を認めたことからすれば、およそ20人の脱落者があることになる。提出について知らなかった学生については、私が全学共通教育の掲示板に正式に通知しなかったこともあるので、再提出をみとめることにする。いずれにしても、脱落者の数については、検討会で考えたい。
- 2) 前期レポートの質は、予期したよりもはるかに高い。内容的にみても、大半は、授業内容とよく噛み合っている。これを見る限り、後期の授業を展開するための準備は、すでに十分に整っていると判断する。たとえば、依存と自立、おしゃべりと対話、努力と受容、信頼と冒険などの基本タームは、ある程度理解されてきている。これを前提にして、今後の授業を組み立てたい。
- 3) 一部、授業とうまく噛み合わないレポートも相変わらずある。これについては、別に配布する「前期レポートまとめ」で()のなかに授業者の感想を書くことによって、公的に指摘しておく。この指摘を受け、全員の中の自分の位置を目の当たりにすることによって、彼らにも一定の反省が可能になるのではないかと期待したい。今のところでは、この程度の(おだやかに攻撃的な)対応が、無難であるものと判断している。
- 4) 全員のレポートを印刷して配布することはあらかじめ予告しておいたので、配布に戸惑うような厄介な記述はなかった。あえていえば、通学電車での神経性の下痢についてあえて告白しているレポート(48)があるが、書き方そのものはきわめて健康であると判断している。
- 5) 後期の授業、とくに「老いと死」や「子どもの信頼」の問題につなぐことのできる質の高いレポートが幾つかあるので、授業では、後期へのスムーズな導入のために、これらを活用する。とくに、来週以後の「老いと死」の導入として、この授業の最後に、レポート20(祖父の事例から考える)について議論したい。
- 6) 「何でも帳」抜粋についての議論は、レポートを用いる関係上、最小限にとどめたい。
 - ① 「力としての依存性」は、前期授業での「必要とされることを必要とする存在としての人間」という論点を受けて、自己分析によって、依存性の力という新たな理論の地平に到達している。これを評価したい。
 - ② 「大人の時間と子どもの時間」は、前期授業での「死刑囚の時間と無期懲囚の時間」という論点を受けて、これをライフサイクルを構成する時間の密度についての議論へ広げている。ここからさらに、老いの時間について考えたい。
 - ③ 「忙しさの多義性」も、前期授業での「時間」の議論を受けており、忙しさを個人の性格、死刑囚の場合のような時間のきり詰め、他者へ応答する煩雑さから説明している。翻って、死刑囚の忙しさも一義的に説明されるべきではなく、この多様性から説明できる。このことを考えさせたい。
 - ④ 「考えて話すことと気分的に話すこと」は、前期授業での「感覚的理解と言語的(思考的)理解」という論点を受けて、風俗嬢であった友人との会話というギクッとするような例に論及している。これをレポート5やレポート16の授業論とつなげて行きたい。

3 授業の流れ

14:50

前期最後の授業での「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:20

前期レポート集成、レポートまとめを用いて、議論する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈配布資料〉

「ライフサイクルと教育」前期レポートまとめ (1)

	題 名	特 性
1	この講義を通じて考えたこと	人との付き合い方
2	この授業の感想	(簡単に授業にラベルを貼り過ぎている)
3	「載ってない学生」の自己分析	徹底的な分析 (ただし、徹底的なモルモットだ)
4	ライフサイクルと教育について	この授業は「自由」だ (これは幻想だ)
5	「何となく」の話	授業を「わかること」の意味 (考えさせられる分析)
6	この授業「ライフサイクルと	学生が授業を構成することについて
7	大学について	入学以来の振り返り
8	大学での勉強について	楽勝科目などについてのステレオタイプな判断
9	授業における相互性の意味	人の話を聞くことと授業 (考えさせられる分析)
10	後期の授業について	家族と子育ての奥深さ
11		生涯学習と授業を分かること
12	授業に対する姿勢の変化	自己分析と中だるみの発生原因の推測
13	コミュニケーションとしての	対談形式の授業とグループ学習
14	京都大学の教育について及び	どうなっているんだ? 京都大学
15	居眠りの原因とその対策	居眠りの徹底的分析
16	理科系のツブヤキ的シナリオ	(断定する意思疎通遮断はないか?)
17	講義についての意見及び感想	内面への働きかけと関係の深さ
18	前期を終えて	資料の多さと「何でも張」

「ライフサイクルと教育」前期レポートまとめ (2)

	題 名	特 性
19	こんなはずじゃなかったのに。	受講態度の自己分析
20	祖父の事例から考える死と	物語の世代連鎖、死の間際の有り様
21	記憶するということについて	子どもの時の記憶の曖昧さと子どもの精神生活
22	本音と建前、深く浅く	青年論と関係させて
23	フロイト説（反復脅迫）なるも	生きる手応えがほしいことと犯罪、教育
24	必要とされることについて	必要とされることを求める弱さと人間の強さ
25	「教育」という問題の探求	記号論的探求との対比／自己対象化と新たな出発
26	家族というもの	子どもの成長と親との関係の変化
27	「一人でいられる強さ」は本当	「弱さ」の意義
28	言葉で言い表すこと	「前理解の理解」を自分の言葉で説明している
29	努力と運命について	ありうる典型的で無難な議論
30	教育における相互性	大所高所からの慷慨談（オジサンみたいだ）
31	現代の若者について	包括的な若者論
32	青年論	「必要とされること」と「居場所のない不安」
33	共同体的思考による前理解	共同体的思考の両価性に関する目配りのきいた議論
34	「努力万能主義」を考える	包括的議論（班核学習の犯罪性についての体験談）
35	うちとは何か	下宿生活と「うち」
36	思考のパタン化について	アニメにおける死の子どもへ与える影響

「ライフサイクルと教育」前期レポートまとめ (3)

	題 名	特 性
37	教育：善さの探求の中で	絶対的価値基準と信仰の意義
38	教育の難しさ	教育における価値規定と価値的相対主義
39	教育	建前と本音に関する（ステレオタイプな）議論
40	旅の有効性	旅と共同体と他者
41	机上の空論	旅と他者との意思疎通（具体性による思考の放棄？）
42	私のアイデンティティの探求	包括的な自己分析
43	孤独から	孤独の万華鏡的分析
44	吉田寮のライフサイクル	寮生活の癒しの力（めずらしく徹底的に肯定的だ）
45	共同体的思考からの不完全な	自分を見直すきっかけとしての教育
46	「ホンネ」と「タテマエ」に	社会生活と表の自分／裏の自分
47	矛盾する2要素について	状況の違いによる正しさの相対性
48	自意識	自己分析による自己治癒の試み（文に力がある）
49	“おしゃべり”のハナシ	おしゃべりの意義の多角的解明
50	人間関係における対話	対話の希少性
51	アイデンティティ、トラスト	基本的信頼とアイデンティティ形成の関連
52	対人関係	対人関係における予想の意味



僕が思うに、大正12年の間は、「今まで」のスト
レスと総裁期の間である。なにをするのも自由で、
少々アホな行動(例、やらせ喝「痛ひなれ」等)とど
ても許される期間なのである。そして今までに持
たれはとと交際させようが、77カ条期間であ
る。こゝに於ても人間は、さうなことを喜んでい
けなくてはならない。大正が彼らに与つてはな
い。それになせ「衆情科目」が消えてくつてあつ
た。終局である。

大文字の勉強について

授業中何度か聞かれたが、先生は犬字のこまほんど授業に出ながらおそんで卒業までたらしい。また、近年、一人が一週間に出来る字が、増えているらしい。また、授業からいわれる犬字では、一般教養の授業からいわれる算術科目が消えているらしい。しかし、京大にも授業及びその単位について、犬字はいくともあるという。そこで、犬字1、2年の間の犬字の勉強について思うところを書く。

現在、京府犬字では、1、2年の3つは教養科目に力点が置かれ、3、4年専門分野に力点が置かれている(と思ふ、少なくとも農学部では)。そして、教養科目は、制限のある字部もあるが、

[illegible][illegible]

名 三ノ木-ツバノとしての数葉

[illegible]

京都大学における教育について 尾形 一雄「わが国での教育」について

[illegible]

■名 座敷(い)の書用(し)その対(た)

[illegible]

理工系 の ツギヤキ 的 シナリオ

この授業のうちには以下のように記してある。

「これらには受けて者も、本講義を通じて、教員も、
ともに先達の名実両面の名譽論を考へ加へつ
て、その形成・生成にかへて、深く考へようといふ
意味で、「高度・自己教育」の一のタイプを出発
点がござるものと、考へよう。」——(A)

『工學部内容のレベルと履修資格』は以下に和訳した。

① 先論から書くと、私はこの「先論」を行なつてい
ることが全くわがなない。そこで私はどうするか。
② ③の二問題を先に解決してから、(先論をどう?)
④とあるに決する。

④ 今では先論がわがなと考へてゐる。

⑤ 授業は五分間に分けて内容は何とでもいふものと
受けて者(または先生)に聞く。

⑥ 先生は先生に先生といふものをつけよう(先生が先生に)

だ...と思う...これは服を打てとにけろのたが...いかに時の片照りもこく短

[illegible]

本書のことは④のよりにい。

一とない、その二つの条件にかなうものがまだ
おとこいない。ケンズキうにおのれがいないは
 ものをと用でい。ようた。だから、もう少し
 全体の流水中で今令を議論しているのが
 うことで証明不可能にしてほしい。また、
 境界に使わゆる体行流の意味もも、
明破にしてほしい。共同体とは、他者とは
 い、たい何者か、そしてそれがこの境界の
 中にあるは人形形成論の中になどキーンと入る
 のか、が全くわからない。私には、それはや
 った外へ送る。

— 120 —

— 124 —

「おしゃべり」の1丁シ

私が前年の秋、京都の大学で「戦時學」を講じたのは、
 一、二回だけであつた。その時、中央大学の實踐例の
 多きを、おしゃべりと対比した。違ひについて「たゞ」
 「すが」、おしゃべりについて書かうと思ひました。
 前年と合せて「おしゃべり」に「思はず、例へば」
 題名をつけ、メーラの近事なども、何か返してあげ
 たいと思つて、相手の言葉の中の一部に「ながら」、返事と
 して「うう」は自分の言ひたいことを言つて、ううといふは
 思はず、でも、そういう「おしゃべり」もあつていいと思ひます。
 金言はよく「キツツツツツ」に「何しろ思はずが」、キツツ
 「ツツ」でも、二人が「キツツツツツ」に向つて「ツツツツ」
 といふといふものがある。それは、それは、キツツツツツツツツツツ

題名	人間関係における対話
----	------------

おしやべり」と樹話との違いを考へて
 増えたとはいへば、特に内容に意味の
 ない、ただお互いの人間関係を確認
 するための手段にすぎないのに対し、村
 老は、おしやべりが影響を与えなが
 ら、人間的に成長していくための方法
 となつてゐる。

おしゃべりなという点において、おしゃべりがよく、友人関係を確立する段階がつかぬ、友人関係の確立のしなやかさは何ら問題のなかりとだし、必要とすら思ふ。しかし、全く好ましくないうなべだだけの関係では、あまり美点をなさないのではなかりか。

[illegible][illegible][illegible]

姓名	對人關係
----	------

人は、一人一人顔や名前がちがうこと
をはよく言われていて、またそれは当然の
こととでもあつたけれどもやはり人は個人へ
よつて程度の違いはあつた。周囲の人とを
比較して生活してゐる。その中で人は、
言葉や行動に現はれた感情などを通して
どの程度相手と意思や感情を伝達
してゐるのだらうか。

五五知めた親しい友人との一対一の関係
 について考えてみることにする。親しい友人であること

[illegible]

家詰局人生において村語のでき人物
なめて何人かといふわけではないとも思ふ。村語
がことばの骨格を成ることだし、村語なしとい
ふことは人物が、その何々といふとい根柢をない
その時代の自分に合った人物と村語が
ことでこそ、自分を高めることができ
るのではないか。

木下に入つて早半の胆が流れた。剛
の環境はこの期間で劇的に変化した。
いそがしい日々に追われながら、かくいり村語
したことが果たしてあったらうか。せうと
自由な時間があつた。学生時代にながさ
しをもう一度考へてみた。

[illegible][illegible][illegible]

得た情報をもとに、「おそく
 相手はこんな心象風景を、もっているのだらう」と、予想することなのだ。そして、想像
 と、相手の手を交互に行われている。しかも無意識に、
 しかし、親しくない関係ではその予想は情報
 不足のせいで、かなり盲点なものである。たい
 万の場合、相手を把握しているなどという
 言えない。一方、家族というのはどうであ
 るか。他の家族のことは知らないで、自分の
 家族のことを述べると、通常、関係は別
 に親しいと言っても、別に、腹をわけていけるかと
 その距離の親しさではなく、逆にほとんどけ
 づかぬない時もあるが別に嫌いなわけでは
 ない。ただ、そんなことは、親なら親、友なら
 友、親の言動は全て予想の範囲内ではな
 っていることだ。言い換えて、相手の言動を行
 うことが極めて自然に思えるのだ。おそく自分
 の言動も家族にとっではどうだろう、むしろ
 こんな分析するする必要もないのだ。という
 意識が、家族というのは、個人関係のすべては
 かなり特異なものであり、また、基本的なもの
 であることは再確認した。 教育の語にも、
 いはれど、たまたまのこと……。(著)

〈何でも帳〉

①「力としての依存性」

「必要とされることと必要とする存在」という言葉に非常に引っかかった。私はいつも頼られることが多かったのだが、頼られている時、めんどくさいと思いつつも、安心感を得ていた自分があった。しかし、私は人には頼らないようにしていた。人に頼らず、自分で考え、自分で行動し、解決するのが良いことだと思っていた。しかし、そうすることが、他人には不安感を与えていた。少し前にそのことをすけり指摘された。今思ってみると、それと自分は、無意味なことではないと思うが、無理にしていたかなと思いつた。

コメント 依存すること、上手に依存することは、能力です。これに無能な人もいます。

②「大人の時間と子どもの時間」

6月29日 中学校の頃、先生が、「大人になると、毎日が同じ日の繰り返しになり、学生時代の様な中身の濃い生活はしにくい」と言っていた。学生時代は「変化」が大きい。大人になると、旧、旧を、同じ内容の違う日と考えてしまい、今日はまた来る、と油断してしまうからだろう。残り時間が少なくなり、やがて一生懸命になるのは、人生も、宿題も同じ

コメント 大人は大人の時間は密度が低い。子どもは、むしろそうだと思うのだが。

③「忙しさの多義性」

6月29日 時の、忙しいととても嬉しそうなのがいる。自分のやりたいことをたくさんやることのできるから、ということもあると思うが、そういう人々は「忙しい」状態を楽しんでいるようにも思える。自分自身にもそういうところがあるが、それは個人の性格なのか、今日の死に理由の話と関連づけられるのか。またはエリクソンの人間の定義とも結びつけられるのかと考えていた。

コメント とても大量のことを考えさせるコメントです。どれもあれに考えさせられる。

④「考えて話すことと気分的に話すこと」

6月29日 友人に、心理学に興味があって勉強している人がいる。ついでに勉強をしているのかわからないが、結構話している。友人の心理分析をしてくれるので面白い。その彼が風俗嬢であった友達と話すとき、気おされる時があるという。こちらは理論で武装しているのだが、やり込められるというのは言い過ぎかもしれないが、そんな感じになります。彼が面白い人をうらやましく思ったり、理屈ばかり考えていると真実が固いなあと思ったり、自分が嫌になる時がある。だけど、全てがそうじゃない。彼が考える時もあるだろうし、僕も部分的に話せる。もう少し生きたいと思ふ。

コメント どうして「気おされる」のだろう。相手の力か、それとも聞く側の問題か？

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、藤林、吉田、橋本、井上、
石村、溝上、大山、張、水間

田中

今日の最大の問題は3ヶ月間のブランクをおいていかにつなげるか、ということだった。今日は内容に入るつもりはなく、レポートの方の議論から何でも帳へ行くつもりだった。何でも帳は次週への orientation として適切なものを選んだつもりである。何でも帳の悪い書き方については「それはダメ」ということ、それと、今まで箇条書きだった子が文章書けた、それはほめたいということ、うまく伝わっただろうか。

石谷

改めて授業のよさの原点を考えさせられた気がした。よい授業とは、ねらい、方法と計画、評価が明確でわかる授業。現実には生きる人間としてどう関わるかが授業後の満足感につながる。今日は田中先生が率直にレポートを使い、それなりに話していたのがよかった。祖父の死、死に際の話は「死と老人」への導入として非常によかった。

藤林

レポートは用意してくれるだけでも力が入ったのではないかな。前期を振り返り、「自由」ととらえている学生の思い違い、勘違いを指摘し、授業における相互性の再確認など、とりあげられたレポートにはそれぞれ味がある。何でも帳も後期に扱えるものを厳選し、うまく導入したという印象。田中先生も言われてしたが、寝てる子は少なかった。環境の良さは皆感じているようだ。あと、最大のモルモットは自分、というのがおもしろかった。

田中

祖父の死の話は文章がしっかりしててうまい。自意識の問題は読み上げて扱うのはできない。いいものだとは言ったが。風俗嬢の話は、これでいいのか、と思ったが、青年期の問題としてくるんでしまってもまあいいか、と。

藤林

レポートをまとめられてすごい仕事量だ。様々なものを照合すれば非常に emotional。

石村

レポートは学生に返すのか。学生たちは何らかの形で返答を待っているのでは。

田中

今日とりあげた分は、応答の必要性を感じたもの。あれでいいんじゃないか。レポートの中で班核学習でひどい目にあったと書いている子がいて、僕らが理論的にやろうとしていることとリンクしててうまいと思った。

大山

今日は52名出席。現状維持を保っている。それに皆今日起きていた。色んな角度から見て「いい授業」というのが最大公約数だったと思う。何を意図していたか、何をめざしていたかがはっきりしていたし、何でも帳の抜粋も少なく一つ一つをしっかり見ることができた。また、この授業の相互性が明確にうち出され、学生のレポートを見てもそれが伝わっている感じがすごくして、色んな角度から見てもものすごく訴えるものがあった。

田中

この授業にうまくのれない子が落ちていったんだと思う。

石村

最終回に21人欠席、今日は18名欠席。完全脱落は6名のみの方。

大山

ただし、学生は移動してて、内訳は違う。あと、マイクが変わっていたのだが。

藤林

こだましている感じ、より聞きにくかった。

溝上

ちょっと声が小さかった？

張

よく聞こえた。

石村

先生がとりあげた3のコメント、授業の進め方については前期で何度も確認しているはず。なのに、この子はまたまいなかったのか。それでもやはりいや、というのか。

田中

深いレベルで議論している。意図は分かるけど自分は…と。この子はずっと出てきていて、きちんと書いているという印象の子。「つぶやき」の子は、全部出ているがほとんど箇条書きで、あまりコミットしてないのか？

石村

後期1日目は大変。学生たちはこれを一生懸命読んでいたのでは。入り方はよかったのでは。先生の授業を聞きながら、読んでかまわないのですよね。あえてレポートからにしたのもよかったのでは。

田中

マンネリになるから、こっちの方がいいかな。

吉田

「のってない」の子、本当にのってないのか？ 本まで買ってそれを読んで、はたしてそれでのってないのか。性格的にシニカルでのってない、と考えているのか。

田中

吃音の子で、自分に問題のある子。これだけのってる子、いないように思う。すごく深く受け止めている子。

吉田

ダラダラもややもした気怠さ、というように感じるとあるがその点ではのっていないのか。また、理系の子はのれない感じがやはりあるのだろうか。

田中

「解答がない」とあるが、その後身体表現が続く。かったるい、だらだら、もやもやなど。全体としては必ずしもネガティブではないように思う。理系の子は、本当にどういうコミットしているのかわからない。断定して言っている。いつも「何言ってるか分からん」と書いてて非常に応答がしにくい。

吉田

何でも帳④、おもしろおかしい内容で興味をひきたいか、と思うが。自分の意図が表に出てない。

橋本

私の場合は教員養成で、学生に対しては高等教育を、教える内容としては現場のことを、という状況だが、中身と方法論が、変わってくるとしても小・中も大も基本的には同じように思う。思うのは、学生の気質が変わってきている、ということ。実習などで体験するだけでは身に付かなくなっているということ。体験しただけではダメで、皆の前で発表するときに初めてやっと身に付いた、という感じ。自分たちが自分たちの問題として意思表示する機会がないと身に付かないのではないか。レポートに関しては、これは先まで発展させていけることができるのでは。そのためにはもちろん何かが必要だが、あそこから先生のねらうルールにのせることができるのではないか。テーマを一つに集約させて、その観点から皆に発表させるとか。工学は、起承転結がはっきりしているが、教育はそうではない。そういうものの見方がちがう人が集まって議論するのはすごく意味がある。

田中

工学部がいなかったらすごく困る。単位のためとか、コミットしてない、とかいう話題が出てこないから。混在していることはすごくポジティブに扱うべきなのだと思う。でも、工学部の奴等は態度を変えない。

橋本

理系では数式で3行のところが教育では2ページも使い、しかも解釈も理系では一通りだが、教育では幾重にも奥底まで読みとらないとわからない。

大山

理系の子はどういうコミットをしているのか。

田中

医学部の子なんかはその子なりのスタンスをよくうち出している。

大山

彼等のコミットをいかに自己規定するのもそれぞれまた難しい問題。

田中

楽勝科目でいいや、というのは絶対ゆるせない。何か言おうと思ったが攻撃にしかないし。そういう発想でいる限り、授業を一生懸命やるのが全く無意味になる。

溝上

面白いのは、これは自分の中から出てきたものではなく、先輩などに影響されたことをあたかも自分の考えのように言っているところ。それに1、2年で発散できるのか。

大山

確かにこれは先輩たちのガイダンスの勝利。ものすごい典型。

吉田

文部省は、楽勝科目は減らす方向だし、時代に逆行している。それに1、2年遊ぶなら3、4年も遊ぶのでは。

田中

表文化と裏文化が区別されていない。昔はこういうのは裏文化だったがどこで規制力がくずれてきたのか。

大山

ちなみにこの学生は2回休んだだけ。

藤林

指導の工夫のない授業がこれまであり、それに対する批判ととるなら、これは否定的にはとらえられない。田中先生の授業は楽勝授業という中でもいろいろ考えさせられる。そういうのが増えるのはいいのではないか。

石村

楽勝科目の定義は、単位の公正さ、基準の明確さ。田中先生はそれが確立している。

藤林

それは日本的。最初に基準は明確になされるべき。最初のガイダンス等で学生と指導者側が共通認識としてもっていることが必要。

田中

公正な基準がはっきりしているわけではないが、何でも帳書いてレポートを書けば通る、ということらしい。それは前年の人から受け継いだ文化のようなもの。

溝上

評価の基準は色々ある。50代の人と学生の人との授業観も違う。上からみると「これがいい」とばしっと言えれば一番良いが言えない。その中でも、ねらいが何であるのかをはっきりさせ、面白い授業、わかる授業はできるはず。個人の色々な授業観、基準の付け方とかをみてみたい。授業が最後、どう流れていくのかを見守っていきたい。

田中

大学の授業で一つ一つ違うのは個別性。その場その場で状況に応じながら適切な授業というものがあると思う。

溝上

それでも何か伝えていく、というのは共通している。思考を重ねていくにも知識は重要。何かを伝えていけば必ず学生が何かを受ける。ただ、その受けたものをどう評価するかが難しい。

石村

文部省はなぜあんなに画一的なのか。

大山

大学の授業研究は teaching ではなく、いい learning を引き出すのがいい授業、とすべき。どう学んでいくか、情報の処理の仕方など。

溝上

ハウツー本などもよくあるが、誰がやってもそれができるか、というところではないから、結果的には役に立たない。結局どういう教え方でもいいから、学生が学ぶ、ということを見ていってそこから考えるべき。アメリカ等は実は受けてばかり。自ら取り組む態度を引き出したい割に何を学ばせるかは決まっている。

張

分かる、分からない、という意見を言う人は、一つしか理解できていないのか、それとも全体として理解できないのか。また、相手がのってると言ってもある部分だけ分かってのっていると言ってるのかもしれないし、全体として理解してのってるのかわからない。

大山

のってる、のってないの自己評価。のる、とはどういう状態かを聞いてみるのもよい。

◆ 第13回 10月12日 ◆ 老いと死の人間形成論(1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 「老いの活動説」と「引退説」(衰退の補償説と受容説)の対比、ロスの「死の受容」論を手がかりにして、「老いと死の人間形成論」へ導入する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③日本心理学会公開シンポジウム概要・「生涯発達の心理学」序文)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③日本心理学会公開シンポジウム概要・「生涯発達の心理学」序文)

2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の「レポート集成」の配布は、「何でも帳」を見る限り、きわめて好評だった。これに対応して、受講生の「何でも帳」のコメントも、いつになく饒舌である。長い休みを挟んだ前期から後期への導入は、ほぼ首尾よく達成されたと考えている。

ただし、前回の授業で、授業者は、「受講生は勝手なことを自由に書けば良いわけではなく、書く内容は、講義者との相互行為で規制されている」と述べた。しかし、このことの意味は、必ずしも十分には伝わっていない。これは、この授業にとってはもっとも重大でかつ困難な問題なので、機会を見つけて、何度でも説明しておきたい。今回の「何でも帳」抜粋の前半は、これについての議論である。

- 2) 「何でも帳」抜粋後半のコメントは、共通の問題圏に属する幾つかの主題をめぐって書かれている。自立と依存、力としての依存性、信頼、受容と補償、逃避としての忙しさなどである。これらの主題は、老いの克服と受容(活動説と引退説)をめぐる議論、ロスの死の受容に至る議論に、ストレートに結びつく。この授業展開の方向に、「何でも帳」の抜粋を活用したい。

- 3) 「受容」は、たとえば「子ども期」の「学校内部での成績競争からの離脱の問題」(「できない自分の受容」の問題)でもある。大きく見れば、競争の加熱と冷却における冷却の意義の問題であり、具体的に言えば、「できない自分」という自己概念をめぐる問題 — それは、逃避や合理化などの自我の防衛機制なのか、それとも自己信頼と結びついたアイデンティティ形成なのかという問題 — である。老いの受容は、受講生にとっては遠い話題だが、この京大生にとっては複雑な距離のある「できない自分の受容」の問題を、導入に用いたい。

- 4) 高橋恵子の『生涯発達の心理学』は、もっとも良質な「老いの活動説」(能力の補償説)である。これをきちんと評価することによって、ロスの「死の受容」論へ、議論を展開したい。

- 5) 今回の「何でも帳」抜粋は、同じ趣旨の議論を幾つか集めて、大きな三つのグループを作っている。一つ一つのコメントにはあまりこだわらず、速いスピードで、通過したい。

①「**型と理系授業」は、分からせること、考えさせること、学生のやる気の三つの要素を指摘している包括性を評価したい。

②③④の「ステレオタイプと迎合」は、学生のコメントと授業者の規制力との関係について議論している。②のステレオタイプという授業者のラベリングへの抵抗は、素直に受けて、きちんと読むことを約束したい。③の「迎合を勧めるのか」という批判には、「それなら迎合してみるように」という挑発で応じたい。④は、授業者の考えている相互規制である。

⑤⑥の「忙しいという逃避と弱さ」は、先週以来の「助けてくれと言えない弱さ」の議論や「老いの活動説」のもっている否定性などとかかわらせて議論したい。

⑦⑧⑨の「力としての依存性」は、京都大学の学生にとって依存が至難であることを指摘しつつ、老いの活動説と受容説への導入に用いたい。

6)『生涯発達心理学』と「ロスの死の受容論」は、今回の授業で扱えるところまで、無理なく進めて、次回に残りを委ねたい。

3 授業の流れ

14:50

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:20

『生涯発達心理学』を議論する。

15:40

「ロスの死の受容論」へ導入する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈何でも帳〉

①「立命館型と理系授業」

10月5日 理系の授業は **米米** 型が本当に良いと思ひますか? 高校の物理の授業で、素朴なに先生にぶちかました。授業内容は極力解り易く説明して下さり、その上、高度な問題は私達に質問しておいてから答えを示さなさいという意味で良くなり、悪くも出る授業では。実験の研究やほかの授業を説明して行つたから、こゝの理論的・形式的授業の形態だと思ひます。彼のコメントを(8)に示すので、あれこれ考へておくれませう。

やる気がないと言っていた、

②③④ 「ステレオタイプと迎合」

[illegible][illegible]

(2) 日 2 時後業は、なだ(得)金・金計上して、90分という時間の中で、様々な一見異なつた要素(=目)を議論して行くから、一言して主旨がわかりにくい。けど、何となく主旨がわかるように、上段があるのは、おまけが一語足らぬ。おまけに、てきねに二人で感想を述べた方がわからなくなつた。

⑤⑥、「忙しいという逃避と弱さ」

(5) 某日、同輩2人と2回生以上の友人7人が集まり、あるべきことを企てた。運吉まで呼びつけた。
和隆の父某は「何にも自慢がなかった」と、和建・同生・三好と人々に経済を申し渡す。和建も某で
つめた。下宿先へ来た。信賴とわけていかなかった感じがした。だがその父某と
「うかう相格の人だ。」と認めていた。仕事といふから知らずく腐れた感情を吐いてきた某と云
ふを知りてゐる一歩前進させた。たかひに、と思った。

4427. 17. 10. 1970. 17. 10. 1970. 17. 10. 1970.

10月5日 秋は紅葉「花」し、。生徒は「朝の光」を「花」し、毎日「花」す。秋は紅葉「花」し、。生徒は「朝の光」を「花」し、毎日「花」す。秋は紅葉「花」し、。生徒は「朝の光」を「花」し、毎日「花」す。

⑦⑧⑨ 「力としての依存性」

(7) 10月5日「人に頼ることは能力」という伝え方が、すごくシャープであり、でもその通りだと思った。私は人に頼るとそれだけで、なんか負けたような気分になたり、時にはぐれぐれと涙が出てきたりして(まあ事実あったはず)人に頼る“能力”に欠けていた。そのために、ちと強くなったいい、自分も違いつめて、どんな苦しくなっている時期があり、今も、ちょっと抜けきれていないかなあと思つた。人に頼らないことを、どこしんなきつめていくと、金銭的な、たゞし知識的な人がみえてくる。人に頼るという行為をバネで言ひながら、鬱鬱と感してしまっていた自分を救ってやつておくれ、かかれたい。

コメントナルチンズと自覚のあった一日：おうさすやりのつづね、僕もある程度やるぞ。

[illegible]

00月5日 ほんと又にもこの授業に出て やはり相変わらず自問 だけして終わ。てしまう感
 賞は健康でした。みんなの考えていることが、みんなでも分かるので とても楽しいです。みんなは
 表面上とてもサリとした性格で、依存するのがいかにもイヤそうな鬱陶氣なまじし出
 していろいろ。実は、多岐かに依存しているという自信のもとに、そんな態度をとれるわけ
 で……。だからこの授業のみんなの意見に、時々はみんなは依存して、うけ入れて、そして時
 々は表面上「みんなとは違う」と言いはねてたりするのです。みんな芝居ですわ。
 コメントが通に依存している自信の（部分）は、自信がなかつたやつわ。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、鳥居、橋本、揚、
井上、石村、溝上、大山、張、水間

大山

今日は50人出席。

田中

終わってから質問があった。「高橋さんに『発達是否定すべきだ』と言うのか」と。しつこいようだが毎回質問ないかは聞くべきだ。

この授業のペースに合う子と合わない子、2／3くらいは合ってると思う。

岡本

今年は今までの2年間と比べてだいぶ入りやすい。導入などもかなり丁寧。うまくまとまっていたのがエリクソンの「必要とされることを必要とする存在」のところ。「人から評価されなければならない」ことの指摘がすごくよかった。できるだけ互いに役割分担できることが大人、というのを伝えられたのでは。発達については、衰えるまでが発達、と私は思っているので、「生涯発達」自体矛盾。学生の出席率は非常によいが、夏休みの間に大分変わってて、見覚えのある子が少なくなっていた。

藤林

構成的に「何でも帳」に使われた時間が短めで、高橋さんへの鋭い批判とがそれぞれ分化され、色々学べた、という印象。何でも帳の「何が先生を喜ばせるか」という問題にはよくとりくめていたと思う。「受験戦争の中で敗者が居場所を見つけて生きているから日本がめっちゃめっちゃにならずにすんでいる」という指摘があったが、今の社会が敗者に対して何か支援なりしているのか、といったら、NOだと思う。ただ、スクーリング期間が終わると同時にそこから解放される、ということが起こっているのか。

岡林

初めから受験に参加していない人もいる。受験に勝ち残ることを価値としていない人もかなりいる。

大山

授業の枠組みの説明の必要は？

田中

統一した全体の構図を僕は鮮明に感じるが、コメントに「ばらばらで統一がわからない」があまりに多い。思いつきで流れているのではなく、一貫性がある、と言いたかった。何が言いたいのかよくわからない、というコメントもやはりあるから。

大山

「努力万能主義」と「運命論」の話、対比させるとすっきりしない感がある。前者は教育での話のため、後者も実は教育観の中でしかみていない。敗者が敗者ではなく、それはそれでやっていくところがあり、ただ、そこまで言ってしまうと、じゃあ、教育で何が…ということになるのだが。

田中

「受容論」があるが、それでいいか迷っている。教育の中で運命論／宿命論は古くからあり、教育万能論－無力論という見方はあるのだが。

溝上

ビデオについて。とっている角度に何の意味があるのだろうか。今年データはハンディで撮っている。反応の悪さが何か、も問題。

石村

難しかった。発達については、先生が何に怒り何がおかしいか、は分かっただろうか。伝統的な発達を知っている人にはおもしろかっただろうが。

田中

学生の前理解にはたらきかけるからには、前理解があることを前提としているところにギャップがあるのかも。こちらのやっていることを柔らかくぶつけたいのだが難しい。

溝上

雑多な記述をもとに呈示しながら、先生が言いたいバックボーン、つまり基本が一貫している（ライフサイクル、発達など）。「寄せ鍋」、そのことに学生も気づきはじめている、ということでは。

田中

学生の前理解に近づく or 僕が一方向的にやる、どちらかに妥協したら楽になるのだが。

石村

社会の常識からある程度分かっているとは思いますが、先生の怒りまでは。

大山

ここでやっていることの内容と形式、2つの分裂はつねにある。教育学の考えをもう一度脱構築していく営み。今日の「発達」知っている人にはおもしろかっただろう。

石村

はじめといて、いかにつまらないかをいう、という図式、理解できているのか。

田中

来週、もういちどこの重要なところになるから、もう一度高橋さんを出してみる。

石谷

シラバス、「発達」がキーワード。本の引用、e-mailの高橋 vs 田中比較、よく分かった。しかし、学生はなぜ先生が怒るのか分からなかったのでは。一般的には「成長発達」といことが広義。しかし、先生は一つの観点として切り込んでおられる。あまり言葉一つ一つに議論せず、中身できちっとやっていかねば問題。あと、絶対化 vs 相対化の話は、絶対化の方は宗教論に入っていく。努力 vs 運命も同様ではないのか。

大山

今日の検討会はすっきりしない、発想がわいてこない。皆すごくひっかかっているし考えている。しかも、内容で考えている。

溝上

確かに、メタ的な見方があまりなく、内容に行ってる。

岡本

すごくインパクトがあってびっくりして考えて寝てしまうなら、それはそれで意味。

揚

居眠り多い。台湾でもあるが、指名して答えさせている。中等学校以下の教員養成をしているが、中等学校以下ではフィードバックは大切にしたいと考えている。大学教育でも適用できないか。

田中

僕のやろうとしている授業は双方向。しかし、表面的には居眠りしてるし、フィードバックはないし。ただ、僕は、何でも帳書かせて、コメント返して、次に紹介して、というし、もっと深いレベルでやりたい。

大山

内言にもっと訴えるものは胃もたれしてずっしりしてくる。表面的な双方向のレベルと、内言のレベルとがある。

石谷

小・中までは双方向がない。だったらこの大学で、この場で具体の悪かったものを手直しするような授業をすればよいのに。質問の間合いと時間を入れたり、スタイル変えてみたらどうか。

橋本

先生が一つ一つコメント書いて、それだけでフィードバックは十分。まぎらわしいことをするよりも、これをいかに消化するかがどれだけ学生に残るか、のカギ。「発達」「開発」いずれも development。言葉そのもののこまかい区別をそんなに考えてなかった。何でも帳の③～⑤、今の状況をよく表しているように思う。今の学生、相手

に対する気遣いはすごい。相手に合わせようとする。しかし、合わせられる力はない。授業について、寄せ鍋に見えるが、中の一つ、ということ、これに気づけば学ぶ気は起こる。これから半期で先生の思っていることをどれだけ伝えられるか。

田中

スタイルの問題、何でも帳の使い方の問題について。質問の時間は設けようと思っている。何でも帳は、3年目になってようやくここまでできている。これでどういう反応あるか、もう少し推し進めたい。「発達」「開発」は命がけの問題、もっとやっていきたい。

橋本

先生が言うような「発達」の前知識を身につける力があるのかなのか。

藤林

「進化」も問題になっている、おもしろかった。

橋本

日本語ベースに欧米語を訳すと次第に贅肉がついて、方向性が決まってしまうことがある。「運命論」については「何においての」を初めに定義していくのだろうが、教育ではそれが広いのだと思う。

田中

言葉は文脈依存的で多義的だから。

石村

③、田中先生は「挑発する」が、学生はすぐ迎合する。レポートの書き方なども。

橋本

書くことは一つのプレゼンテーション。書いて考える、こういう授業の形態が高等教育では必要ではないか。最初は義理でやっても、そのうち書くことに意味が付いてくる。

藤林

他の人はこう書いている、ということがはっきりわかり「そうか」というのも。

田中

何でも帳を載せられない学生が、自分は載せられないパターンがあるのでは、と思っているよう。「固定化している」と大分言われている。意識していないのだが。

橋本

「私のはいつ」と思っていると思う。その辺は多少作為的にでも。

田中

全員を、とか、コミットしてない奴も、とか意識してはいるのだが。ただ、Negativeなのはやらない。出して槍玉にあげるのにはNegativeにしかないから。

岡本

「向こうが何を言いたいかを述べよ」をずっとやっているから先生の言いたいことを言いたいことを書くのか、自分の意見を書くのか、よく分からないのでは。

田中

授業は言語化の問題、拭えない。実感、体感したものをいかに言語化出来るか、の問題。

◆ 第14回 10月19日 ◆ 老いと死の人間形成論(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 先週の高橋氏の生涯発達説の議論を受けて、ロスの「死の受容」論を説明する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③ライフサイクルの諸図式／④参考資料「老いと死」)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③ライフサイクルの諸図式／④参考資料「老いと死」)

2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の授業時には学生の反応は悪くないと感じたが、「何でも帳」の記述では、「寝てしまった」と書いている学生が、いっぴく多く。時期や時間の問題なのか、内容の問題なのか。それとも他に原因があるのか。一方で、きわめて反応の良い多数の学生がいることからすれば、反応の良い学生と悪い学生との二極分解という問題があることになる。一方の極への働きかけ(単位取りに来ている学生の意欲をかきたてること)にあれこれやっても限界があることは確かである。しかしすべての働きかけに対してまったく効果がないわけではない。少しうんざりしているが、努力を放棄するわけにはいかない。
- 2) 先週は授業終了後に「講義者自身は高橋の議論についてシンポジウムでどのようにコメントするのか」という、授業構成上きわめて大切な質問があった。この質問を授業中に生かせなかった事が、返す返すも残念である。この質問については、今週の授業中に答えるとともに、今週は、区切目ごとに、できるだけ質問を呼びかけたい。
- 3) 今週も、まず授業全体のうちのこの時間の主題を示す図式を描いてから、「何でも帳」の抜粋に関する議論に入る。ここしばらくは、このパターンを続けたい。
- 4) 「何でも帳」抜粋は、「抜粋されるコメント」(①②)、「相互依存と共依存」(③④)、「発達の再把握」(⑤⑥⑦⑧⑨)の三つに分かれる。

「抜粋されるコメント」(①②)は、抜粋の選択に当たっても授業者は相互性を大切にする(授業を自分なりに受けとめて返す形で書かれたコメントを選択する)という同じことを、別の表現で述べている。このことをいま一度確認したい。

「相互依存と共依存」(③④)は、日常生活では依存と自立の表裏一体性が脆くも崩れさる場合(共依存)が大半である事に注意しておきたい。依存と自立の一体性は、関係が相互の自己生成・自己実現である場合にのみ可能な、これもまた日常的ではあるが成立も維持もきわめて難しい稀な事態である。このことを、家族関係を例として説明しておきたい。これは、後で触れるホスピタリズム論や児童虐待論の予告でもある。

「発達の再把握」(⑤⑥⑦⑧)は、先週来の「発達」概念の見直しの議論を受けとめる議論である。⑤は、老いにおける活動説を「自分の存在への形而上学的な意味付与」という角度から論じている。この議論を、引退説への導入に用いたい。⑥は、高橋説の不十分な受けとめ方の典型である。この人は、発達を図る尺度を多様化することと、個別化することとが別物である事を理解していない。この誤解を用いて、高橋の議論の水準の高さを示しておきたい。先週の質問にはここで答える。⑦は、有能性の議論を「あること」と「もつこと」の議論に引きつけて高次化するのに用いたい。⑧では、論理的な追求のレベルにつまらない政治的な懸念を持ち込むカテゴリーエラーのつまらなさを指摘しておきたい。⑨は、「依存する能力」と「受容」と「有能性」との関連を問う今後の授業への導入として用いたい。

- 5) ロスの受容論は、資料を読みながら、なるべく日常生活の卑近な問題と関連させて、解説を加えたい。活動説とこの受容論とを本格的に対比させる仕事は、次回以後に持ち越したい。

3 授業の流れ

14:50

ライフサイクルと相互性という問題意識、活動説と引退説との対比を、図を用いて、確認しておく。

15:10

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:30

「ロスの死の受容論」を解説する。

16:00

「何でも帳」／授業評価票に記入させる。

〈何でも帳〉

「抜粹されるコメント」(①②).

[illegible]

10月12日 今日のなんでもや長に技料を渡した③について「るが」。
私は中学金食と下学金馬をくいておけたりして出題をやらせたり
求めてい、預解答を（自分の世界に入り込みがちでないか）
分かつことにはならないように思っています。ただ「辞に国語について」（青直に考えよ）上にドラドバリスをみつけたし、言き島食前にはばらね
就讀をして受題を
コメント「書面へ来る」とていつかの部分のていつに7才あるとていつにうれしいです。

「相互依存と共依存」(③④)

人は要求とされることを必要とす。全くその通りだと思ふ。僕には彼女がいるのだが、2人いるとき、僕のことを好まじく、大切がをぐにたずねてしまふ。彼が僕を好まじいと言ふに、僕も彼女が好まじくなる。「一巻たいせつなこと」③は、参する人に送られてくるが、つづかうといふことだ。」別だのをつけているわけではありません。

メント 送料 = 11.27

10月12日 仕合せされることにまが「に感謝した」た。自分の「模写」した、若い立場にあるという同僚17名、その状況をかえつと可き善悪があった。その上は感情はむしろ自分や理直さとは全然異なる。それらに思っている時に「をばせ」といふその中、2番目にしよるようになるのに、その向表によつて高橋と落ち込め時々にくり返してこの上、水原があらに促した。暗に強要してしまふことである。これは母もあんな有難いものでなく用ゐられたから。でもこれにはあるのは、理想が「彼人は人々を助けてくれる」でなく、また「まうか、またまたおれに打ってしまふ人々」である。

④ コスト親子別々の自立の問題へつね、病弱なまま後生をけられ、健康に可也。

「発達の再把握」(56789)

10月12日 生涯発達心理學を讀んで、年寄が「自分にも子供が成る能力がある」→
「自分には成る人にも必要とされる」と思ふのは？ その意味「発達」といふ言葉は
年寄りを育てるべく長く人間らしく（必要とされることと必要とする存在）であること、
実験的敗者の、ことと生じているが、人生の敗者は必要とされること、以後、23歳には死にたが、
コメント 上より引過（必要とされること）で、それだけ、思ひます。

[illegible][illegible]

10月12日 田中の危険性を考えた。小治政の専断と生徒の虚構に之を
支えらうといふ關係を示した。之が于生徒の、あふは、小治政に
本書の出生の要因をばらす（コラリ）殺す（原）は危險な生か田中
は殺す。在来、之に對立する聲が成る（あふ）は、この危險性を支えて、
しかし、愛護者の中に之を求めねば、その計劃の遂行が不可能となる。又、
コメント教育の在来、しるは、生かすとので、之は、生かすとので、
田中、生かすとので、

コメント欄には、元来、しなやかな文脈を有する。これは、

10月12日 私には以前から教育の發達保障論に一方で賛成しつつも、もう一方で懷疑的でした。それゆゑ、発達と認められたものに對しては保障がなされては、
しかし、生きたものには保障がないことを感ぜらるゝ」とその道においては「いつまで
end をつくつていかなければならぬ」。そこに教育の力がかりおのむずかしいところ
よかに思ひます。高橋さんの「先給出来た」努力不能主義から脱却し、新しい強さ
に立つためにはどうしたらよいのか、これから勉強していこうと思ひます。これと云うところは、そのあたりから、
メントという場合と高橋さんとの間に多少の相違があるように思ひます。

[illegible]

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、石谷、岡本、藤林、井上、石村、
溝上、大山、張、水間

田中

今日は、授業全体の構造を書く、何でも帳は短くする、写真を使う、が授業のポイント。うまくいったと思う。
ただ、大切な「質問ないか」を入れるのを失念してしまった。大体、やりやすかった。ねてる子はいたけれど。

岡本

授業としてはスムーズ。死と受容の話にはいつも苦心して入っていたが、ここ数回は、内容にすんなりと入っている感。活動説 vs 引退説については、箱庭の具体例で要点押さえた説明がなされ、「何がいけないのか」→「相互性が欠けてるから」とよくわかった。『夫婦善哉』も、何がいけないのか、どういう関係か、問題点の説明がきちっとなされていた。

田中

箱庭は、あれだけ言えば十分通じると思ったのだが、でも全然分かってない感じがして今日はあれだけ。③は不安から相手を必要としている事を指摘し、④につなげようとしていたが、③を攻撃することになるため迷った。③④並べた意図は達成できなかった。

溝上

あそこで攻撃してたら流れが変わってしまっていたかも。

岡本

⑥、測ろうと思えば何でも測れるというのは、理系の変な methodology。測れる物と測れない物がある。

田中

最悪なことを「最悪だ」とどこまで言えるか。その人の持ってる病気を「病気だよ」とどこまで言っているのかは迷う。

溝上

死、受容は毎年入っていくのが難しかった。今日はうまく入れたのでは。

岡本

子どもがどんな子であれかわいい、などは写真でようやくわかるところもある。

田中

教材呈示については、肉眼で見る方がいいような気がして、手で持って見せた。マイクも含めて、機器の介在しなくことの意味をすごく考えさせられた。

石谷

OHPなど機械が入ると、後に残らない。その時わかったような気はするのだが。ただ、プリントの要約などはあった方がわかりやすい。老いの活動説 vs 引退説については、「ライフサイクルと教育」という観点からしてよくわからない。それで適当かどうか。発達というキーワードについては、教育に対する見方、考え方、方法論など、教育哲学の根本までさかのぼらないといけない気がしている。高橋理論の要点と、田中先生のおっしゃっているところについて、今日くらいの人数ならディベートできたのでは。授業スタイルを変えてはどうか。何でも帳の議論はよくわからない。深く考えるためにはディベートがいいのでは。

田中

言葉が行き来しているだけではコミュニケーションにならない。表面的な議論をしているだけになる。

石谷

量が多すぎる。もう少し論議したらいいのに、と思いながら先に行くことが多い。何でも帳については中間評価をしてそこからの進行を考えるべき。発達についてもう少し説明が欲しい。

岡本

発達ほこれだけやってくれたら十分。わからない子もいるだろうが「これからゆっくり考えていく」という、これが一番真摯な態度。自分の人生で確かめよう、先生はああ言っているけど、社会に出て額面じゃない実体で考えてみよう、ということ。このコメントが出てきたことで、「発達」の授業目的は達成したのでは。これから限りある人生の仲でどう生きていくのか考え続けていかなないといけない学生たちが、将来設計の中で引退説を考えていくという意義がある。

溝上

いくつか話題提供して一つでも考える、というのがこの授業のモチーフ。

石村

授業としては問題ない。授業の最初に概念図を示し、ちゃんと展開。それでも学生が寝ているのはなぜか。田中先生がここまでかきたてても限界があるのか。

溝上

いくら内容がうまくすすんでいても寝たり、というのはあるのではないか。それから、大学の授業は何がいいのかわからない。ディスカッションも場による。日本でディスカッションをうまくやれている授業はそんなにない。

田中

のれない学生は、相互性を切断し、深まらない。コメントも徒労感しか残らない。

溝上

授業検討会では本当は内容ではなく、メタの話をしたい。しかし、以前議題を絞ったら発展しなかった。だから内容が出てくるのは仕方がない。それでもそればかりではいけない。

藤林

視聴覚機器が人気がないようであるが、私は視聴覚機器のかたまりのようなところにいる。やはりいいところと欠点はある。可能な限り一人一人の学習者にフェアな条件で学習させることを考えたら、機器はうまく使えると思う。

溝上

機器は使えばよい、というものではないが、使わないといけない場合とか、使う意味とかは考えていきたい。

藤林

ただ、ディスプレイやモニターが手元にあると、学習者は教師を見てない。教師が二次的になってしまう。そこで距離が出てきてしまう。

田中

この授業では何でも帳にもきたない字のままコメントを出しており、できるだけ肉と肉の関係をもちたいと思っているところがある。

石谷

手作りの授業が大切。

石村

授業が始まる前に何でも帳を書いている奴がいる。そこまですると大学における文化の問題まで考えざるを得なくなる。そういうコメントは見えてわかるのか。

溝上

しかし、僕らは参観者であり授業をつくっている立場ではないから、僕らが注意するのも問題。

石村

授業構造を学生はどの程度とらえているのか。

田中

学生にはメタ的構造をわかってほしい。だから色々伝えている。しくみなどに対する理解は非常によいように思う。①などこういうメタ的な関わり方してくれるのもそれはそれで嬉しいということを伝えたかった。

張

わかりやすく説明された気分。先週の話は大体忘れていたが、ライフサイクル→何でも帳→コメント、とつながっていてよくわかった。ただすぐに受容論になってちょっとわからなかった。

水間

全体的に先生がのっているという印象。先生のコメントもそうだ、と。ただそうであればあるほど学生がダウンしたときのコントラストが明瞭になる。教師がのっていること、学生がのっていること、それぞれ色々な要因がありすぎて授業研究は難しいと思った。授業の方法は授業目的によりけりだと思う。何でも帳については田中先生が3年かけてようやくこういう形式に落ち着いてきたところ。その是非を問うのはまだ早急に思う。何でも帳が実際どういう意味をもつのかについてはまだ答えは出せないのでは。

◆ 第15回 10月26日 ◆
老いと死の人間形成論(3)

〈授業案15〉

- 1 本時の目的 — ロスの「死の受容」論を解説し、これを手がかりにして、老いと死の人間形成論をまとめる。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋)

- 2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の授業でも、学生の反応は悪くないと感じたが、「何でも帳」の記述では、今回も「寝てしまった」と書いている学生が若干ではあるがいる。実際に、授業の終りの部分では、居眠りしていた学生が目についた。「資料の読み上げと解説」という授業形式も問題であるようだ。今回の授業は、この形式が多くなる。興味を引きつける手段を考えたい。さらに、先週は、質問を求める問いかけを失念していた。できれば頻繁に、呼びかけたい。
- 2) 今週も、まず最近の授業で議論してきた主題群の相関を示す図式を描いてから、「何でも帳」の抜粋に関する議論に入る。つまり、「できる／ある」、「依存／自立／共依存」、「努力万能主義、教育万能論、老いの活動説（能力の補償説）／運命論、教育無力論、老いの引退説（衰退の受容説）」のペアについて、板書するのである。
- 3) 「何でも帳」抜粋は、「個別のコメントとコメントの流れ」(①)、「依存／諦観／信頼／存在価値」(②③④⑤⑥)、「受容と活動」(⑦⑧)の三つに分かれる。

「個別のコメントとコメントの流れ」(①)では、これだけを取り出すと奇妙で非難すべきこのコメントが、コメントの流れの中では別の意味を持っている事を示したい。一見したところ、没人格的・物象化的なコメントだが、この学生のこれまでのコメントでは、極端な振幅（思考実験）を繰り返しながら、自分の存在価値の問題が追求されている。この事を、紹介したい。これによって、授業者が「何でも帳」をどのように読んでいるのかについて、伝えたい。

「依存／諦観／信頼／存在価値」(②③④⑤⑥)は、母子関係を中心に、最近の授業の主題である「依存／自立」、「アルこと／モツこと」、「発達の尺度」などに関する議論を、具体的に展開し、しかも深めている。

②は、発達の能力尺度には「モツこと」と結びついた破壊性があることを、(先週の「娘の母への思い」と対比的な)「息子の母への思い」によって表現している。

③は、子どもの成長に伴う評価尺度の「ある」から「できる」への変化に逆行する（母の子どもを評価する尺度の）「できる」から「ある」への変化を指摘し、しかもこれが「諦念」によるものであると述べている。この「諦念」は、「受容」であり「信頼」でもある。

④は、共依存における（自立性の欠如ばかりではなく）「信頼」の欠如について、指摘している。ここでは、信頼と自立の関連について議論したい。

⑤では、「アルこと」という存在価値が、取り消しようのない事実性によるものであることを、フランクルの追悼講演を引き合いに出して、説明したい。

⑥では、中毒者の幸福と関連付けながら、共依存と幸福について論じたい。

「受容と活動」(⑦⑧)は、背伸びしない素直な直観で、議論を深めている。⑦は、ロスの言う「取引」以降の3段階の分かりにくさを指摘し、とくに「受容」を成立困難な事態と受け取っている。これがごく普通の出来事であるという、ロスの説明とかみ合わせて、理解を進めたい。⑧は、受容が必ずしも活動の停止に結びつくわけではなく、むしろ（死囚の活動性の昂進のように）活動に結びつく場合もあることを示している。これは、老いの活動説と引退説とを調停する新たな視野を開く視点である。

- 4) これらの議論を受けて、ロスの議論を補足的に紹介し、さらに先週配った資料に基づいて、「老いと死の受容と相互形成」に関して議論する。資料の読み合わせに抵抗が強いことを考慮して、話し方に配慮したい。

3 授業の流れ

14:50

最近の授業の主題群の相関を図示する。

15:10

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:30

「ロスの死の受容論」を解説し、「老いと死の受容と相互形成」について総括的な解説を加える。

16:00

「何でも帳」と評価票に記入させる。

〈何でも帳〉

「個別のコメントとコメントの流れ」

[illegible]

時分思ふ事、人正氣に於て解體せしめられしよしある。こゝにはあつたといふこと。
コメント他の人々分り合ひ作原はもとと望むにたゞこれありするや。

「依存／諦観／信賴／信賴／存在価値！ (23456)」

10月19日 母がうとうとしい。いかに人子奮然して歟と思ひし。しかし母に同病してしまふ
れることかかたず。母は私の生活に焼くことゝ私に依存してゐることをかゝらうた。母は拒
絶する。それは母に引込をせよることになり
母の母であることの責任を味はさう。

[illegible][illegible]

(4) 10月19日 ある友達の家へ遊びに行くと、母が、彼女から電話をしてくるのに、嫌々、一日に一回は必ずかき、娘の行動を監視しているようにした。別の友達は下宿したのに、私が訴えてくれ、いのを悩んでいる。私は、それはやめると子供を心配する親心を過日にして、親が子に依存しているのではないかと思ひ、吐き出す。私自身は「妹には連絡がない」と先日留守電に親からの声が入っていた程に、草紙と連絡をとらぬ。娘は、そんな私を友達で「信じて」されてるんだよ、と言う。信じてないから依存する？ なんか変ななあと思う。頼れる人に頼るのが普通。コメント 自分で信じて信じては、大切な事だ、かありそう、ア、ア、ア。

[illegible]

コメント<レビュー>の価値を、レビューの存在の両面が利用可。

⑥

10月19日 休居されるニヤにまきぐいを献けよこの葉。循環は米肉得のいく言日月だい
と申ッたごづい、幸いとにはこそ成り来には(あの人)はかかひなていといわれぬない
のはわかりあがする。何もまきぐいがよいしほの、それな苦い生きずいでふら
ふらあがぐいのうにいよ、その人(だ)であきと明らうが、まきぐいがあゝその秋。循環の中
へをさせやどと感いられるのならばそれは葉。循環果てはなく、年々の二循環
をししれはい。

コメントをした、予いである。これは、非愛利の予：では、非愛利は「思」。

「受容と活動」(78)

②

10月19日 死に。収程程にて否認。怒りまじはれがたが、その後の残り10分づつがなからぬた。
最後、「受容」がなかなかなしてどうゆうことだ」と言われおたが、一般に死を受容して
死んでいっている人が多いわけがないと思ふ。死を受容している人は、全部に部目まで
と思ふ。他のものは死を否認しつづけておる。死というこゝを無視して言うのではな
いかに思ふ。對照 和に死を受容し入るなして「おはようお早が」(「まよ」手紙に知らぬ
死と経験にたれてもなない、今私が死にそうなので、おまから経験にたてておる。
コメント「おまから経験にたてておる、たいてい、おまから経験にたてておる、たいてい、おまから経験にたてておる。」

Q

10月19日「死」の受胎が難しいのは、生き物が生き玉に瞬間死へ向かって生きていくのだという認識を一般に人々に示されているからだと兎う²だから「今」がこのまま延長していつ「未来」が作られるという随性的な生き方をする若者が多いように思う。そういう観点からいって、私的なことにはあるが、私の祖父母は「死」までの「生」を良く生きていく点で尊敬できる人たちにちがひは思っている。そしてこの「死」の認識によって彼らは決して死後の苦痛の怖れはなく、最後の数年も輝いて生きていくように死には関われる。

コメント含めて学芸として研究した芸術性もたつた可なり好評例が有ね。

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

「抜粋されるコメント」(①②)

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、橋本、岡本、藤林、矢野、井上、
石村、溝上、大山、張、水間

大山

今日は45人。出足が少しにぶかったが最終的に大丈夫。

田中

今日は前半すごくやりにくかった。どうしようかと困っていたら、最後に質問が出てくれて、救われた感じ。コメント2枚かけて説明していたため、コメントだけで終わってしまった。この授業は素材は与えるが結論はおいてある、ということ、伝えられたのではないかなと思う。とにかく前半すごくやりにくかった。

溝上

田中先生は評価ポイントは否定的。しかし、全体的満足度はまあまあになっている。これは、学生が最後質問してくれたことでおさまったのか。

田中

うまいこといなくて、寝てる奴が増えるのが見えていた。今日は難しい話をしようとしていたがかなり無理があった。コミットしない人への攻撃性などもどうすべきだったのかよくわからなかった。だから全般的には失敗。しかし、最後の学生で救われた。

石村

一般的に学生の授業態度悪かった。だれて入ってくるのもいた。

溝上

授業の雰囲気は先生がどこを見てるかで大分違う。参観者の席からは突っ伏した学生が見えるし、ビデオではある程度先生の目線で見れる。それぞれで随分印象違う。

岡本

この時期は学祭前でしんどいのでは。

大山

去年全員分のコメントをコピーして配ったのがちょうどこの時期だった。

田中

今日はしゃべっててはじきとばされるような感じがあった。

石村

先生の方で身構えている所があったのでは。

田中

明らかに構えはあった。少し難しい話をする、と。欲張りすぎたのか。学校の話は世俗的だが、教育は俗だけでは終わらない、ということと言いたかった。しかし、学校だけで盛り上がるなら、もっとやってよかったがあれは導入だと位置づけていた。

岡本

依存の話などは、学生もある程度大事に思っていたのでは。

大山

実はすごくわかりやすかった。おもしろかった。先週のコメントと今週のコメントの組み合わせで、いかに学生相互のやりとりがなされているかがクリアだった。またどんな風に何でも帳を見ているのか、検討会、プライベートなことも含めて手の内を見せた感じで緊張感がものすごくあった。僕がそう感じていたからか、そう思って学生を見ていると寝ているように見えない。

溝上

画像で学生をとらえるのは無理。見たいものを見てしまう。

大山

観察者はすごくバイアスがかかってしまう。動作の共鳴まで見えてきて。

石村

調子のいい奴とアイコンタクトができて授業が進んでいく感じはある。調子が悪いと後ろの方に目がいく。

井上

私も眠かった。他の人はどうかな、と見てみると前の方は結構寝てた。突っ伏さずに寝ていたのでびっくりした。

矢野

コミットの薄い学生、寝てる学生は気にならない。しかし、「なぜ寝ているのか」は大きなモチーフだと思う。今日はちょっと集まり悪いか、という印象があった。最大4～5人突っ伏していたが、それは良好な数字ではないか。コミットの薄い学生にどうはたらきかけるか、という点については、ある程度はそれはしょうがないように思う。もちろん少ない方がいいのだが、0にはならない。今の制度のもとではいろんな動機の学生や疲れた学生も来るから。ある程度だれていてもいて熱心な人もいて、というのが自然では。

田中

大学の文化を考えるとそれが自然なのだろうか。

橋本

目に入るのは寝ている奴、起きている奴という程度で、授業全体の雰囲気はわからなかった。私事だが、今日は内容を自分の方に問題が内在してしまい切実に受けとめていた。学生2人質問したことについては、全員そういう気持ちを持っていると考えられる。先生がきっかけを作る方向で講義を作っていってはどうか。

田中

今日は2人のレベルが高くてよかったが、無理矢理そういうシステムを作ると授業が成り立たなくなるのでは、と思ってしまう。

橋本

皆それぞれ自分の観点で何でも帳を書いているからそれぞれ意見が出てくるはず。学生に何でも帳をもっと積極的に利用させてはどうか。先生がある程度示唆なり観点なりを与えて。学生も自分の身に置き換えて聞いていた人が多いのでは。

岡本

この前、学生にコメント言わせていったのは、それはそれでうまくいったと思う。

田中

今日の子は以前質問に来て、先週検討会も聞いていた子。財産だとは思っているのだが、下手をするとあの子だけになってしまう。

岡本

何でも帳のやりとりと、授業中のやりとりは全然別のもの。

大山

何でも帳で直接のディスカッションより、ある程度のやりとりができるのでは。その中でのコミュニケーションが成立したため、他のを求める、というところもある。ただ、何でも帳を使ってどこまでできるのか、という試みでもある。それは一斉授業と個別授業の中間くらいで可能なこと。何でも帳の方式、そこからまた別の方式を考えていくことも使命か。

橋本

なぜインターネットを使わないのか。

田中

処理能力の問題。ずっと声を聞いていって授業で構成的に扱う余力はない。また、この場で出てきたものをこの場で処理するという、「ここ」という場の制限を外すことになってしまう。制約は欲しい。

岡本

ある程度授業のあり方、学生のあり方が分かっているのだから、学祭の近い「この時期」ということを考えてみ

ると、それに合わせて授業方式を変えるのもよいのでは。

田中

メール、インターネットについては、こちらが構成的に関わっていくのは無理。プライベートなことを書いてたらずい、という事が訓練してようやくここまできてる。プライベートなことを書き、それを他人に読まれるということがどういう意味をもつのか、本当に分かっていない。それを訓練すること自体、十分意味があるように思う。

橋本

自分のことを書くのはいいのでは。自分の情報を発信してきているのだから。

田中

それはよくない。ある段階まで距離感を作ってだんだんこういうやりとりが出来てくるのだ。簡単に双方向性と言うが、学生の方をアクティブにしよう、ということのこわさは考えている。「どうしよう」というコメントがいっぱいあるが、こちらはそこまで立ち入らないのだから。双方向性という言葉は皆安易に使いすぎている。

溝上

教育の中でも田中先生のやっていることはそんなに聞いたことのない議論。分かっている人もそんなにいないのかもしれない。「やる気のない学生をいかに」というスタートではない。それはもう越えている。次の問題が出てきている。

石村

先生が答えを出さなかったのは、学生に引き延ばしているのか。次に答えを出そうとしているのか。

田中

生、超越の問題は、あぶりだして言うより言いようがない。⑥は閉じないでおこう、と思ってあそこで止めた。⑦、⑧は大した内容じゃないし、次の準備段階程度。

大山

答えの出ない問いをどう出していくか。「出して下さい」といっている時点ですでに生の次元。聖なるものを俗なるもので説明するおかしさ。

藤林

何でも帳を書く意味を考え直せたのでは。授業がどうすればうまくいく？というのはいらない。なぜなら、皆が寝ずに話を聞いたとしても、聞いててもわからないことがあるし、志向がいつ発生するかは本人でも分からないのでは。10年後くらいにハッと気づく子もいれば、ずっと反発する子もいるだろう。ロスの「受容・諦観・悟り」は同じなのか。写真などを撮って彼女がめざしているものは何なのか。

田中

最終的には宗教になる。最終的に、受容って何だ、という問題になる。

橋本

今の学生、生きることなど考えない。そういう場がない時代なのか。

大山

臨床のグループワークにたずさわる時に、人種が変わったなあ、という印象。悩みがあっても出しにくい。かっこわるいと思っている。きっかけがあれば出てくる。しかし、悩みがあるとしても、問うのをやめる子もいるし、悩むレベルに達せず空虚感をもっている人も多い。理想に達しないことを悩む、という子もいるが、悩めないことを悩む、という。きっかけ以前の前ステップが必要な感じ。振り返り、はたらきかけなどは、一斉にそれをしていくことに無理がある。

溝上

まとめる言葉を持っていないようには思う。印象的だった学生で、だらだらとしてとても何かを探しているように見えない学生がずっと探している場合もある。

◆ 第16回 11月 2 日 ◆ 信頼と依存の人間形成論

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 信頼と冒険という角度から「老いと死の人間形成論」をまとめ、次回以後の「子どもの人間形成論」への導入とする。

受講生配布資料（①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③子どもの人間形成論資料）

参観者配布資料（①授業案／②「何でも帳」抜粋／③子どもの人間形成論資料）

- 2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の授業では、とくに中盤以降の「たるんだ」進行が、授業者の質問の求めに応じた二人の学生によって、救われた。一方の質問は、共依存の悪循環を断ち切るモラルに関するものであり、他方の質問は、「何でも帳」抜粋⑥に関して、これは（授業者が解釈したような）倫理的相対主義によるものではなく、コメントの筆者の日頃の相手を尊重する性格によるものだと、授業者の解釈に修正を迫るものであった。今回の「何でも帳」のコメントには、この二つの質問から触発されたものが多かった。今回も、質問を呼びかけたい。ただし、小集団を組んだりしての討論などは、先週の検討会でもそのような意見があったが、今回も実施はしない。試みの意義が、十分に理解できないからである。
- 2) 「老いと死の人間形成論」は、今回の「何でも帳」抜粋による信頼と冒険の議論によって一区切りにして、来週からは、「子どもの人間形成論」に話を移したい。「老いと死の人間形成論」については、まだまだ議論が不十分だが、発達と成熟、活動と引退などの議論の骨格にいま一度注意を促し、詳しい議論の手がかりに少し多めの資料を配付しておいたことを指摘しておいて、議論を区切りたい。これからもまだ、子どもと大人と学校という大きな主題を控えているからである。
- 3) コメントの抜粋は、「受容と人間存在」(①②)、「追悼の意味」(③④)、「世俗と価値」(⑤⑥⑦⑧)、「公開実験授業の構造とマンネリ化」(⑨)の四つに分類できる。

「受容と人間存在」(①②)を用いると、人間存在にだけ受容が問題となることを、トンボの例と身近な失恋の例で、うまく説明できる。失恋がロスの言う受容の五段階を踏まえているかどうかを例にして、ロスの議論の有効性と限界を示したい。

「追悼の意味」(③④)は、フランクルの追悼講演の意義についての二つの異なった解釈である。それぞれに難点があるが、④に取るべきところがあることを伝えたい。不幸な人の不幸な人生を、教訓としていかすことも、不幸でないと言いくるめることも、間違いである。これは、死者を悼むときの普遍的な問題でもあるので、このことも伝えたい。

「世俗と価値」(⑤⑥⑦⑧)では、京大生を含む私たちすべての場合、徹底的に世俗化された学校という産業社会の典型的な場で生きて来たことが、世俗的適応を超える価値問題への出会いを難しくしていることを理解させたい。その際、世俗的・私利私欲への拘泥が、滅私奉公といった虚偽よりはるかに正当であること、しかしこのなかからは私的なものを超える契機を見いだせないことに、注意を向けさせたい。なお、⑧は、依存と信頼の二重の（一見したところ矛盾する）関係を説明している。自立の冒険、依存、信頼の三者の連関に注意を向けさせ、次回以後の「子どもの人間形成論」に議論をつなぎたい。

「公開実験授業の構造とマンネリ化」(⑨)では、悟りの速い学生がこの授業の基本構造をすっかり見抜き、そこに巻き込まれている自分に苛立っている。正確な認識を褒めると同時に、このようなメタレベルの認識を共有しながら授業を共同で作っていくことこそがこの授業の目標であることを伝えたい。

- 4) 質問を誘発するような授業であるように、心がけたい。
- 5) 「老いと死の人間形成論」から「子どもの人間形成論」への移行は、「何でも帳」抜粋の議論を利用して、なる

べくスムーズに進めたい。

3 授業の流れ

14：50

最近の授業の主題群の相関を図示する。

15：10

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15：30

「老いと死の人間形成論」をまとめ、「子どもの人間形成論」への導入を試みる。

16：00

「何でも帳」と評価票に記入させる。

〈配布資料〉

京都学派年譜

西田幾多郎 1870－1945
（篠原 助市 1876－1975）
田辺 元 1885－1962
（九鬼 周造 1888－1941）
（和辻 哲郎 1889－1960）
（木村 素衛 1895－1946）
三木 清 1897－1945
戸坂 潤 1900－1945
西谷 啓治 1900－1990
高坂 正顕 1900－1969
下村寅太郎 1902－1995
高山 岩男 1905－1993
鈴木 成高 1907－1988
森 昭 1915－1976（大正4年－昭和51年）

谷川俊太郎編／谷川徹三他『母の恋文』新潮文庫

1925（大正14）楽友会館竣工（創立25周年同窓会行事）
1928（昭和3）西田幾多郎京都大学退官記念講演、3・15事件
1933（昭和8）滝川事件
1939（昭和13）三木清「新日本の思想原理」「新日本の思想原理続編——協同主義の哲学的基礎」
1943（昭和18）河上徹太郎他『近代の超克』創元社、高坂正顕他『世界史的立場と日本』中央公論社
1945（昭和20）西田幾多郎死亡、敗戦、三木清獄死
1960（昭和35）60年安保闘争 高度経済成長のはじめ
1970（昭和45）大学紛争
1998——

知識人と教養

ロシア・インテリゲンチア 19世紀半ば 西欧派（近代主義）と民衆派（ナショナリズム）との振幅
フランス 19世紀末 ドレフュス事件でのゾラ 対抗する知性
サルトル（1905－1980）、フーコー（1926－1984）への継承と断絶

日本では

知識層の自立性

江戸中期以降——識字率／寺子屋を含めた就学率の上昇

蕃書取調所からお雇い外人から帝国大学へ——旧制高校／帝国大学という知識人産出装置

天皇機関説事件（学校教育の二重体制／顕教と密教）、転向論——西欧派と民衆派

高度大衆教育の時代——知識人の解体

東大と日大の分化 学生運動の伝統芸能化と後継者難

——教養と知識人からの解放

高度一般教育、ひらがなの教養教育（竹内洋）——漢字の教養教育

⑨「公開実験授業の構造とマンネリ化」

「受容と人間存在」(①②)

人間、それは人という人なことを考えてしまうから 死の受容について

① 先にしようのたうが。いとも思うのたふ他^{昆虫}の動物、例にスナゴロなど
(昆虫外) 死を知らずにしようのたうが。ただそういう表情を見せなかつた。

コメント トンボにたずねてみるにはいいかな

10月26日 矢忠しに。今日の授業内容もあり「頭」に「×」を。おぼえてゐるの(土。
矢張り「唇」の生を止。といったこと。事を「認める」という言葉に「け」がつた。
形のない「想」いが。形ある日常生活に「こん」にも「影」を「響」を「与」えることに「少」し「驚」
びながらも。今は「充電中」。無理せず。自分と「空虚」さに「い」は「ら」く「甘」え。
素直と素直さをもにめて。ステキな人になります。

コメント 多分、〈受審〉がプロセスだと思ふ。D2のいうようにおろしむすか？

「追悼の意味」(③④)

10月26日 フランクルが、追悼記念の講演で「長々と医者達の死に様を話したのは、彼にしかできないことだったからではないか」と思う。偉業を述べたのは、医者らの生前を知っている。彼以外の人にもできる。しかし、死に様は彼しか知らない。よって、彼自身にでもそれを話すのは正しいことだったと思う。思い出しにくくもないことだろう。しかし、事実に目を伏せていて「おりのまじ話」として、「彼らの死をムサ」にしないようにしたからにんげんだと思う。

コメント「4月1日(木)」, 友かたはふりて7月12日(木)に12時30分。4月11日: 27.8℃

フランクルの語に聞いて直感的に感じたことをいいます。おじいちゃん死に方エリッセルに再現されると
その裏にある強烈な「生」の存在をいじりて感じられました。「収容所での生活は人間にも勇気を」といっ
た語は「生」「愛」というアースに落ちたエリス「心」がこがえた人である、の部類になる人であ
る人の医師が「おじいちゃん」生きた（愛）というこを直感的に伝えることができたのは、「死」の描写
のためではないでしょうか。直とというものが「死」の生を許す許すことと結びあうと「生」とも
「愛」というこを伝えるというのが最もストレートな方法だった。

コメントとしては、この場合はしに於いては死者は〈ある〉ようである。

「世俗と価値」(⑤⑥⑦⑧)

10月26日 確知 学校では 大問のかかあ、た 俗な 物は 扱か、ても

得休の知られ 型な3物はあつた。扱いせんわ。せいの「学校」提議

その他は 給食のときの、手を合わせて下さい、いただきます。くらいでしよ

神や仏のことは タブーでせえあります。理論で説明できない事があることは、明かに
コメント<学校>は とても奇妙な世界ですね。 気づけました。

[illegible]

コメント こんなふうにやっていたら、けっこうしんどいかなって思う？

10月26日 僕も「幸せと感じるならば悪循環ではない」の立場です。授業中にこの意見を述べた。

「モラル」という言葉が出ましたが、この「モラル」は「道徳」、「人の生ずる道」という言葉は

どうも好きになれない。人の生きるべき道とか、人としての幸せなどは人それぞれで他人が口を出すべき

でないし、「モラル」などという言葉が片づかぬと思います。悪循環にいる人に対して、もし言うならば、

「あなたを見て私が辛いから...」と言うべきだ。それが本音ではないだろうか。

コメント「徹底的に自己利益のレベルを上げてみるつもりだわ。」「さぞいいが。」

10月26日以前に、他者に依存するといふ能力は、他者に信頼ある者に生ず

成り上がっている、という話があったにはず。で、今回は依存を断ち切って

自立をもちたものには「信頼区」という語の活用を成り立たせるので、断ち切る

のも、言明してどういうことにしようか。この場合、内容、種類がわかっているに

と自分の関係に対する信頼感に行き着くようになった。

コメントとして良し。問題提起で好。前々=ん/ん=せられず

[illegible]

「個別のコメントとコメントの流れ」

[illegible][illegible]

⑥の自己把握と⑨の投資資金の把握へ

依左／誤／信賴／左右價值	(23456)
依左／誤／信賴／左右價值	(23456)

→ $xy = yx$ 可交換.

10月19日 母がうらやましい。いまいけ人子並に死なれたと思ふ。しかし、母は同じ情でしるしを刻まれることになった。母は私の世話を焼くことで私に依存してしまつた。母は抱

絶不可知。それは、母に引渡さるゝといふが、母の母であるこの死を許すことが、

母が私に存在する事を自己評価して来たために、私も自分の存在を自己評価しようとする。母は自分の子供に「下駄」といふことを教へた。価値として考へておき、それは私と同じで、これに自己評価（能力不足）の理由がある。他者の相互性や無条件性コメント（愛）と（関係）を多量に提供し、かつ強く求められよう。

コメント〈中〉と〈国分〉も秀作の合、此等「新」カマコ、と云ふことゝなり。

②

[illegible]

コメント「ある」の裏使はよく分る。こゝで何故かタをFから

⑤

1904年10月18日
 友人友達の家に遊びに行く。17で彼女の母親が、彼女が電話をしているのに、一日に一回は必ずすかき、娘の行動は監視している。大抵把握しているようだ。別の友達も下宿している。それが許てくれないのを嫌でいる。私は、これはおもしろと子供を心配する親心を通して、星王子に依存しているのではないかと考えた。私自身は、いまは連絡はない。と先日宛てて親からの声が入っていた。星に草紙と連絡をとらぬ。娘正が、老人の友を友達に作られてるんだよ。と言う。信憑できないから依存する。なんか変になおみと思う。娘は人に教えるが、

同健工諸君は、大切に使用下さい。

[illegible]

11月14日の午後、西園寺が来りて、

アランクルの遺作を→(3), (4)

④ → ③

10月19日 休屋された二にまかひを頼むことの熟、行理には朱印得のいく言れ月日に
と申した。よし、新しいときにはその感懐にはおのほれがなでたてい、おれない
もののはわからぬがある。何をまきながないよりまねたの、それな苦しいまきにふら
しめをまんだてい、それだにいてあたまもどろが、まきがいがあ、イモの衆、行理の中
へをまきだてい、感じられるのならまかれれば、葉、行理はまよふなく、まきの行理環
りまされたい。

コメントを1つ、7月7日(土)に投稿。7月11日(月)に、

→ 授業中の20分間の(ア)実演環境を断つ切のコントロールが求められる。

(5) 倫理的相對主義ではなく、一人一人が善悪を

⑤ ⑦ ⑧ の義訓あり。

受容と活動 (78)

10月19日 死にけ過程、で否認。恐りまじはわがたに、その後の残りなうかがわがたがした。
最後「受容」がわかかな、なめてどうゆうことと」と言われをた「た」と一般に死を受容して
最後についている人が多くなければと思ふ。死を受容している人は、全部ではない
と思ふ。他のものは死を否認しつづけるもしくは、死ということを無視してしまふのによ
いかに思ふ。若原和子氏を愛する人として、きよいなう死をがします。手紙も知覚し
て死を最後にたけてでもよし、今私が死にはうかなくて、生ながら推測にしなくては
コメントなどもない経験で済む、たいてい人間はうたて受容してゐるというのをあや

©

10月18日(金)の序篇が難いのは、生き物は生きた瞬間へ向かつて生きていくのだという認識と、一般に人にされていぬからだといふ「今」が、このまま延長していつ「未来」が作られるという随性的(生きたまま若者が多いように思ふ)や、かつ「親点」からいつと、私的(な)に「父」が、私(の祖父)は「死」までの「生」を長く生きていゝ点で尊敬できる人だからと私は思ふ。よて「この死」の認識によつて彼らは、決して死する時ではなく、最後の数年を輝いて生きていゝようにには思われ。

コメント受審サ学芸として記述(下三巻)性正も了可
二ハフ6897777

⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

①、②、③、④、⑤、⑥、⑦、⑧、⑨、⑩、⑪、⑫、⑬、⑭、⑮、⑯、⑰、⑱、⑲、⑳、㉑、㉒、㉓、㉔、㉕、㉖、㉗、㉘、㉙、㉚、㉛、㉜、㉝、㉞、㉟、㊱、㊲、㊳、㊴、㊵、㊶、㊷、㊸、㊹、㊺、㊻、㊼、㊽、㊾、㊿、

②と①は、重義論の材料ではあるが、コヤシのうけ方は試

④ → ③

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、藤林、米谷、矢野、橋本、
井上、石村、溝上、大山、神藤、張、水間

大山

今日は出だしやや遅く、最終的にもいつもよりやや少ない36人。

田中

出だしでものすごく人数が少なく、授業になるのか、と迷い、ノリが悪かった。授業計画は一応こなししたが、人数そろっていなかったため、細かい議論や質問などはできなかった。終わりの方はノリが良くなってきた。

藤林

コメントの⑨等、あれこれ言っても授業を楽しんでいる、味わっているという感じ。田中先生はそれに対して客観的に「公開実験授業の構造とマンネリ化」という表題をつけている。一見マンネリに見えるものは、観点を変えれば安心して at home な雰囲気の中でじっくり考えていくことが出来るということでは。表裏。後は学生がテーマにどの程度切り込めるかが問題になってくる。質問だが、Erikson の Basic trust は人と人との信頼関係の話か、それとも人と絶対者との信頼関係の話か。

田中

Basic Trust は第1段階の話ではあるが、第8段階とつながりが強く、信頼が宗教と結びついていることは明らか。ここまで議論できればよいのだが、まだもっていけない。

橋本

マンネリについては藤林先生と同感。形としてはわかりやすいものの方が安心でき、中身に入りやすく、集中しやすいと思う。毎回やり方が違えば、まずその方法論に慣れることが大切になってしまう。

田中

今日質問を呼びかけるとしたら、流れのどの辺にそのポイントがあったらだろうか。

橋本

前半の方が出しやすいし、答えやすいと思う。先生がどんどん話すと先生の哲学が時間が経つと分かってくる。分かってくると言い出しにくくなる。コメントの⑤について、「手を合わせる」というのは神に対してのことだったのか？ むしろ、お百姓とかに対するものであり、相手に対する思いやりの気持ち、私から出た公ではないのか？

岡本

同感。人に対する感謝、自分が食べられる事への感謝、両方あると思う。

田中

マンネリ化に at home な感じがあることはうれしい。debate など、定型的な物をくずす場合、タイミングの観測が難しい。手を合わせることについては、自分の経験が無くリアリティがなかったから無視してしまった。ただ、そういった議論に関しては積極的に言わず、あぶり出しで議論を出すしかないと思う。

溝上

先週のコメントとのリンクについて、意図は。

田中

①何でも帳の使い方。流れで読んでいるんだということを示す。②何でも帳でネットワークが出来ているという事、対応して書かれていることを体感させたい。

溝上

それらが伝わっている感じは。

田中

主観だが、応答したコメントが増えている気がする。

橋本

過去を引っ張って総合化、ということはマンネリの時出てくる。立体化させることで中身が変わってくる。受け手は新鮮に受けとめるのでは。

溝上

何でも帳は先生がテーマを示していく素材だと思っていたのだが、ネットワークの流れをたどると、学生コメントがベースということになり、それが薄まるのでは。

田中

構成的に材料として使っていく意味あいには薄れていく。ただ、相互性というニュアンスでは、向こうから構成をしかけ、こちらが構成し直す、というのは前進では。

大山

私は逆に、あまりに構成しすぎると、先生の流れで読んでしまい、こちらの考えが膨らまないような気がする。自分で組み立てるにはちょっと構造化されすぎでは。

岡本

何でも帳抜粋の基準が以前よりゆるくなっている。先生に当てはまらなくても多少とりあげて扱われている。そこからどう構成を考えていくのか。

大山

何でも帳自体はゆるまっていますが、コメントの関連の仕方などを先生の目をたどると自由でなくなるのでは。

田中

確かにネットワーク指定によって、議論の発展を取り出すところで構成的な意志がはたらいってしまうこと、学生の多い意見にこちらが流されること、両面あるだろう。

溝上

利用しながらも田中先生に引き入れることが重要。

岡本

最後の10分で先生がどうまとめるかで授業は決まる。何でも帳は一つのネタ。

大山

マンネリ化、ということが出ているが、この授業は「既存の型をくずしていく」というのが型。「型がない」というのが型である限り、答えは見えない。

田中

⑨はものすごく理解が早く、枠がすごくわかっててそこから出ようとしてでれずに苦しんでいる。前のもずっと出したら分かりやすいのだが、退屈ということはないみたい。エネルギーがある。しかし、そのエネルギーがあつて何がしたいのか？

岡本

枠にはまってやっていること、手の内分かったところですでに退屈しているだろう。与えるというより受ける方に回る必要は？

大山

去年だったら、こういうコメントに対して授業者が何か行為をする、という形だった。でも今年は「こういう段階だ」と、認識者としての視点で見ようになっている。積み上げがある分、新しい型になってしまっているところ、逆に見えなくなっているところも。やり方もつみあげによってどんどん脱皮していく必要がある。

矢野

追悼の意味のところ、Frankl に対する嫌悪、評価、どう思いますか、と意見を求められたのでは。⑨に対しては軟体でありながらはっきりした考えを述べているところもある。そこでのフラストレーションをどうひろっていくのが課題。

田中

タイミングがばちっと合えばいい質問が出るのだが。

石村

⑤については、肩すかしをくらったような感じがした。また、コメントに対する田中先生の「腹が立った」「素敵な文章」とかの発言は、学生にどの程度結びつくのか。

田中

戦略的に感情判断は伝えたいと思っている。しかし、攻撃的なこと（腹が立った等）を伝えることがいいかどうか分からない。ただ、感情レベルで言おうとは持っている。論理的に否定することと腹が立つ、というのとどちらがいいのかは分からないが。

岡本

コメントを抜粋するだけでもかなり意図を持って構成している。粹にはめて「腹が立つ」とはちょっと。

橋本

「腹が立つ」視点を明示して投げかけてみてはどうか。

石村

このレベルまで言わないと反論ないのかもしれない。しかし、それが効果的に機能しているのだろうか。

田中

③はすごくうすいコメントを書く子。誘発しようとしたのだが。

米谷

学生を教室にどう引き出すか。リピーターの来る授業とは。また、学生はなぜ来なくなるのか。時期的なものか。回数、延べ時間、心的飽和などいろいろあろう。内容を伝えるには形式は一定していくべき。順応では内容わからない。マンネリしないと内容に入れないということがある。本当の気づきを得るためには、究極のマンネリに入っていく必要がある。また、自分の考え、態度、価値観を変えるようなdeepなものが入ってくるのについては抵抗もある。否定、対象化は教養のめざす一つのあり方だから、その意味ではマンネリはさけて通れない。ただ、そこで学生が来なくなったらまた別の問題であるが。

田中

「なぜ来なくなったか」は重大な問題。

米谷

寝ていることについてもいつ寝ているのかが問題。死の話などは受容したくないための拒否が無意識的な反応として現れているのではないか。

大山

あるところで自分なりに距離を調節しているのかも。

神藤

「ノリ」にもいろいろある。教師の側のノリにも、生徒が何か反応して驚いたことでノってくる場合と、マンネリ化してるときに「そうそう」という感じと。この2つをどう組み合わせていくかだと思う。簡単に言ったらヤマ場をつくるということか。それを先生はされているのか。

田中

授業計画でぜひともこれだけは伝えたい、というのがないから、ヤマ場を作るのは下手。学生を起こす技術などもっていない。

米谷

いい感じで過ぎていた。「ねてるとどうしよう？」というときに起き出すとか。ダイナミズムができたのではと思う。

張

⑨について、大学での充実感、今までの授業に対する不満など、爆発したい、やり直したい、というエネルギーがいっぱいに思う。

井上

先生のほめ言葉については、ほめられるのがいやな子もいるのでは。

◆ 第17回 11月9日 ◆ 子どもの人間形成論(1)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 「何でも帳」抜粋を用いて先週までの授業をまとめ、さらに、ホスピタリズム資料を用いて、「子どもの人間形成論」へ導入する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③ホスピタリズム関連資料)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③三人分の「何でも帳」コピー／④ホスピタリズム関連資料)

2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の授業での出席者はかなり少なかったが、「何でも帳」のコメントは久しぶりに粒揃いだった。内容への共感によるものか。それとも、前回のコメントへのコメントでの授業者の「読むと腹が立つ」といった感情的なコメントなどのもたらした緊張感のせいかな。それとも、コミットしていない学生が出席していなかったせいかな。

欠席者のコメントを読み返してみると、もちろん彼らはコミットしていない学生ばかりではない。しかし、欠席者の多くがコミットの薄い学生であることも、たしかである。授業者には、人数が少ないとき授業がしやすいという感触もある。今回はどうか。「欠席者の多さによる授業のやりやすさ」について、少し意識的になってみたい。

- 2) 検討会メンバーには、先週問題となった学生の「何でも帳」のコピーを配布する。A君は、教育学部の学生で、踏み込み過ぎたりうまく距離をとったりの、大きな振幅を繰り返している。この波に同調させられることは、授業者にとって不快ではない。Bさんは、農学部の学生で、本来そつなく文章を書くことのできる人だが、用心深く少しずつ踏み込んで、自分の議論をするようになって来ている。授業者には、とてもうれしい存在である。文章については以前のコメントでも褒めておいた。Cさんも、教育学部の学生で、そつなく文章を書く人で、あちこちで積極的なリーダーである人のようだ。コメントを読んで、少しずつコメントの質が深くなっている感じを受けてきた。先週のコメントは、この流れからは少しだけはずれた、近頃では稀な在り来たりの駄文である。授業者は、これに過剰に反応し過ぎたかもしれない。Cさんの授業者のコメントへの反応は、「腹が立つ」といったものなので、相互性はまだ破綻していないと考えるべきかもしれない。

- 3) コメントの抜粋は、「授業の構造」(①②③)、「異議二つ ― 死の受容と老い」(④⑤)、「依存／自立／信頼」(⑥⑦⑧)、「旅としてのライフサイクル」(⑨)の四つに分類できる。

「授業の構造」(①②③)では、まず、①と②は、(先週の⑨を受ける)授業への否定的意見と肯定的意見である。この両面から、授業者も受講生もこの授業では自分の見解や在り方を構成し構成される両面を持つことを理解させたい。③は、先週の③④の対立を(授業者の「腹が立つ」などという感情的な発言を中和させる仕方)で調停している。検討会での議論やその後の反省などで明らかになった諸点を、解説しておきたい。

「異議二つ ― 死の受容と老い」(④⑤)では、まず④のいう「受容」が「欺瞞」であり、この議論からすれば受容は成立しないことになること、それでは受容をどのように考えるべきかについて、概説したい。⑤では、この問題提起を受けとめて、「老い」と「死」の連関という問題を、一般的な角度から整理しておきたい。

「依存／自立／信頼」(⑥⑦⑧)では、「子どもの人間形成論」に導入するための基本的な理論的装備を今一度確かめておきたい。⑥は、問題を考える出発点となるうまい整理である。さらに踏み込んで、「信頼を深めること」の意味を考えたい。⑦は、信頼が相手の可能性に及ぶことから、少しだけ、期待の自己成就、自己成就の予言、ピグマリオン効果論などについて、触れておきたい。受講生たちに、学校という空間が、心理的な軌轢に満ちた場所であることを思い起こさせておきたいためである。⑧では、死に際しての自己肯定(自我成全)について一般的に概説しておきたい。

「旅としてのライフサイクル」(⑨)は、全体をまとめる見事なコメントである。

- 4) 今週から本格的に「子どもの人間形成論」に入るが、今週は、来週以後の本格的な話のために、ホスピタリズム資料を配布して、解説を加えておきたい。

3 授業の流れ

14:45

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:40

「子どもの人間形成論」への導入のために、ホスピタリズム資料を解説する。

16:00

「何でも帳」に記入させる。

「授業の構造」(①②③)

[illegible][illegible][illegible]

「異議二つ——死の受容と老い」(45)

[illegible][illegible]

「依存／自立／信賴」(678)

11月2日 ②のコメント／星晴らしい！今まで保存と自立は連続的だ。その中間が長い関係なうたと思つてた。しかし、自分と他者への信頼が強まれば強まれば、うしろ自立し、依存するところとなおかつた。自立と依存は矛盾せず、むしろ補完しあうものではないか？ 友は、信頼を深める方法について考へてみた。

11月1日 今日の④について。他者に依存したり、依存を断すことしたりする時に、どちらとも信頼が必要となつていう話、交えておきました。ただ、言葉に「内容」「種類」の違いは、おけるのだろうか？ 別のかもしれないけれど、「信頼」という言葉も、その人にあると信頼できるときに「信頼」と思ふのだから、どうなのだろうか？

コメント④について「可能性」は含ませても可い？

[illegible]

「旅としてのライフサイクル」(⑨)

[illegible]

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、藤林、鳥居、山本、吉田、
石村、溝上、大山、井上、張、水間

〈出足は30数人、最終的には45人〉

田中

今日の最大の問題は前回のコメント③の人への処理をどうするかということだった。参観者の方にはA君、B君、C君3人分の何でも帳を出している。A君は振幅の大きい子で振幅が大きいときに先回のようなコメントを書く。Bさんは最初はうまくコミットできずに苦しんでいるがだんだんうまく距離をとれるようになってきている。だから突然10/26のコメントがいいというわけではなく、そういうプロセスをたどってきているところでみていた。Cさんは処理が難しく苦しんでいる。よくできる頑張りやという特徴で無難な形でコミットせずに授業に出る器用な子。2回に1回くらいかなりいいのを書くが、ステレオタイプの駄文を書いて出ることもあり、先回は「また出たか」ということでああいう反応をした。今日はコメントをしつこいくらいつけたのだが。授業では、腹が立つというコメント、何でも帳を拾っていくことの何故については迂回していった感じ。

藤林

前回と今回のコメントの反応を合わせて出しておられたが、学生がコメントをフォローしているのには感心した。自己成就的予言などは日本の経済を絡めた非常にわかりやすい話だったが、時間的な問題もあるのか、ちらっと述べた、という感じだった。今日は3:52頃に質問の問いかけがあったが、質問はなかった。内容が教養教育の話であったり、何でも帳の深いやりとりであったりして学生は味わっているのに終始し、そこから質問、考えを述べる、というまでに至らなかったのでは。

田中

ピグマリオン効果については喋りながら失敗したと思った。もっと時間があるときにきちっと議論できたら、と思う。1回ぜひとも学校の特異性などまとめた授業をしたい。ピグマリオン効果などを話す気が失せるのは、それを扱った論文があまりに駄作だから。

大山

コメントの対応については前回と今回とでは随分違う印象を受けた。今日は先生が随分メタ的な視点で語られて、今日みたいな形式はすごくよかったと思う。やり方を代えたのが一つのスタイルになったという印象。コメント集が教材になるような、かなり豊かな扱いが出来るようになってきている。

吉田

腹立つコメントを書いた学生は女の子だったようだが、報復することもあるから怖いと思う。しかし、今日のコメントを見るときちんとした学生という印象ではある。鳥取大の講演会で、なぜあれが「交換日記」とされたのか。双方向的なやり方、評価されるべきなのに。なぜそのように感じるのか疑問。また、「最先端の知識を」というのも疑問。

田中

「伝達型の時はどうするんだ」という問いではなく、「交換日記ではないのか」という問いはよかったと思っている。女の子については反省している。

岡本

Bさんのコメント、この子の言葉で書いているのだろうか。どっかからかとってきた材料で書いているところもあるのでは。

田中

自分の言葉で書けていないのもあるだろうが、ロスをこの子なりに否定している。

大山

10/19のコメントの重さを考えると、外からひっぱてきた言葉としても、そこにはその子なりの重みがある。内

容は10/19ぬきにはとらえられない。

岡本

学生は10/19のコメントを知らない。それで10/26だけ提示してほめるのはおかしい。また、②の人については文章の書き方をほめ、③の人には内容を批判するのもおかしい。

石村

田中先生は「正しい批判ですね」「きれいな文章ですね」など、断定的な言葉を所々に使う。それはいいと思っている。今の大学の文科系の授業は、いろいろ出して宙ぶらりんというところがあるから。

岡本

先生が学生と同じ所に立って「腹が立つ」というべきか。それとも一歩ひいたところで考えるべきか。先生の立場をどうとるのか。

田中

感情的なレベルを含めて言語化してくれたら嬉しい。だから、こちらでも意識的に感情的なことを言語化しようとしている。ただ、出てきた答えに対する反応を間違えてたら、その人を追いつめることになってしまう。

藤林

②の人は、ポイントをおさえてきちんと内容について返しているし、③の人もそれなりに返してきている。先生のコメントを書くエネルギーになっているのでは。

大山

結果として噛み合うようになったのだと思う。③の人は器用さで本音を隠してきていたから。

田中

殆ど生の顔を出さない学生だった。ようやく生の顔が見えてきた。

鳥居

ネットワーク化していることの良さは評価されるが、それが望ましいからそれを目指しているのか。また、理論的な説明はできるのか。

大山

目指していたのではなく、結果として望ましいものをもたらしたという感じ。理論的な説明は出来ない。後づけ的な解釈だから。

田中

何でも帳は1対1になってしまうのだが、実際横のつながりが出来てきていた。それをひろっていなかったから、ある程度意識的にやってもいいと思った。この人数だから可能なことなのであろうが。また、1対1では独話論が45本という感じもあったから。コメントの扱いは徹底的に構成している。

鳥居

学生が学生のコメントにコメントし、元を書いた人は当然それを読む。それが当人にどう影響するのか。

大山

構成的にしなくても何でも帳をやる限り必然的に出てくるやりとり。それがネットワークでより明確になったという感じ。

鳥居

しかしその時には既にコメンドを書いてから3週間過ぎている。タイムラグがある。

大山

去年のを考えてみても、学生に対してコメントを書き出すのはその人に対する自分の位置づけが明確になったときだと思う。「誰々に対して」をやるのが、その人自身の位置づけをとらえるはたらきをするのではないか。他者を通じての自身への振り返り。

田中

これを活かすには、書かせてフィードバックして、を繰り返すことが必要。知識伝達授業の人であってもいろいろ模索している人であればこれを見たらわかってもらえるところがあるのでは。

鳥居

理系でも、科学倫理とかだったら使えるのかも。

大山

理・文問わず、この方式は高度一般教育のあり方と非常にリンクしている。基本的な学問のコアになるところでは使えるだろう。

藤林

私は分からないところを紙に書かせるが皆書いてくる。

大山

僕も書かせているが、それにはいちいち答えない。ただ、それを読んで把握していることは端々で伝える。その中で質問が出るようになってきた。この先生は言いやすい、聞いてくれる、という学生の認識が書く作業から始まったように思う。

山本

この方法は広く言えば人間の心に関わらせよう、という場合は有効であるように思う。この方法が生きるか死ぬかは授業対象である学生のレベルによって決まる。学生は同じ年代の人が書いている物は身近な問題として読む。近い存在の者の心の動きを知るのはいち勉強になると思う。また、短いコメントであろうと、教師－学生関係ができるにはいい方法。誤解受けるような場合でもコメントつけるだけで生きてくるのではないか。また、短い文章であってもそこでは表現力が問われる。その意味で書かせること自体に意味がある。京都大学は文章の構成能力、概ねきちっとしてて、自分の考え、感じ方を書かせることが出来るのだなあと感じた。うちはひどくて何か書かせても殆ど白紙、ということもあるが、訓練が出来ていないのだと感じた。

田中

書くことの出来ない子はこの授業から落ちていく。一生懸命きちっと書くようにプレッシャーかけてるから。書けるようになる、というより、書けない奴が落ちた、という印象がある。それから文学部は途中でがたっと来なくなるのだが何か事情があるのか。

吉田

遅刻が多いような印象を受けた。

溝上

何でも帳の構成、そしてそれでコメントが豊かになっているのも面白い。ただ、田中先生も公開実験授業だからこそ特別な負担があってやれているように思う。

井上

学生時代、先生が「質問書け」と自由に書かせてくれたのを思い出した。変なことばかりだけど当時何も考えず好きに書かせてくれて、今ではものすごく感謝している。何でも帳のコメントはそれはそれで意味がある。遅刻については、私は好きな先生の授業はタクシー代使っても間に合わせようとしていた。授業に魅力があれば、学生は来る。

張

教育実習での授業を思い出した。小学生でも先生の評価を気にし、先生がほめたもの、例示したものと似たような作品を作ってしまう。自分の作品を作ったのは2、3人くらい。

田中

山びこ学校について調べている。あれはものすごい指導をし、子どもの名前の作文だけど合作。素直なものを徹底的に構成することで教育をしている。しかし、そのために相手が主体性を失っても困るし、そのバランスはすごく難しいのだが。僕は人間が自由に伸びるとは思っていない。だから徹底的に構成していく。

◆ 第18回 11月16日 ◆ 子どもの人間形成論(2)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 「何でも帳」抜粋（3枚）を用いて授業の振り返りと導入を行い、さらに、ホスピタリズム資料を用いて、「子どもの人間形成論」について論ずる。

受講生配布資料（①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③ホスピタリズム関連資料）

参観者配布資料（①授業案／②「何でも帳」抜粋／③ホスピタリズム関連資料）

2 本時の問題と工夫

- 1) ここ3回ほど、前々週「何でも帳」抜粋と前週「何でも帳」抜粋とを同時に配り、受講生が互いの意見を交わし合うネットワークのさらなる構築を刺激してきた。今週は、通常の抜粋とともに、「前週の抜粋⑨に関連するコメント」（7つ）の抜粋も作って配布する。後者は、一つのコメントをきっかけとする議論のネットワークの現状を示すとともに、このネットワークがどの程度の力量をもつかを受講生全体に教えるはずである。

①②はたんなる感想であり、それ以上の議論の展開はない。この感想を内容的に展開しているのが③④であり、二つはほぼ同じ読み方を示している。以上の肯定的見解に対して、⑤は批判的であるが、「陳腐な詩的慰め」というラベルを貼りつけ、主観的評価を投げ出しているだけである。⑥⑦は、ただ肯定的ではなく、自分なりに受けとめ議論している。

受講生に伝えたいのは、このようにコメントへの反応が立体的に広がっていること、しかし「ライフサイクルと相互性」という講義の主題への接近という観点から見ると、まだまだ議論が不十分であることである。

- 2) 先週、検討会メンバーにこれまでの「何でも帳」のコピーを配布した三人のうちのCさんは、先週は出席していなかった。これまではなかったことである。「腹を立てて」いるのだろう。このことをどう評価するかは、残された問題である。講義者自身は、自分の対応を反省するところと、「止むを得ないか」と腹を括るところがある。

- 3) もう一枚の（通常の）コメント抜粋は、「抜粋と授業」（⑧⑨⑩）、「死と未来展望 — ライフサイクルに沿った変化」（⑪⑫）、「山びこ学校と現在」（⑬）、「依存、自立、信頼」（⑭⑮⑯）の四つに分類できる。

「抜粋と授業」（⑧⑨⑩）では、⑧の鋭敏で素直な見解、⑨の優等生的なあせり、⑩の講義者への適切な指示を、それぞれ十分に認め、授業構造のメタレベルでの集団的理解に結びつけたい。

「死と未来展望 — ライフサイクルに沿った変化」（⑪⑫）は、この授業の趣旨に良く沿ったコメントである。これを生産的に受けとめて、授業の基本的な内容連関（「ライフサイクルと相互性」という二つの主題の連関）を、いま一度確認しておきたい。

「山びこ学校と現在」（⑬）は、先週の「予言の自己成就」（ピグマリオン効果論）への言及がそうであったように、もう少し先の「学校の人間形成論」のための伏線である。すでに前期で話した「教育における経済の意義」の議論を受けて、「山びこ学校」が、すでに過去のものとなった「貧乏物語」であるとともに、私たちの知る「学校の原型」（徹底的世俗化、経済的総動員体制の要件）を鮮やかに示していることに、注意を向けておきたい。

「依存、自立、信頼」（⑭⑮⑯）はそれぞれに、関連する議論をさらに展開させるきっかけをもっている。まず⑭では、「責任」（responsibility）の人間学的意義（応答性、答責性）と世代的意義（働きかけられた世代に働き返すことはできないこと）について論じたい。⑮では、信頼と肯定的体験との循環、（この循環の破綻とともに現れる）逆説的希望としての信頼などについて、議論する。⑯では、相手を閉ざす信頼（拘束する役割期待）と開く信頼（可能性を開く教育的信頼）との関連を示唆しておきたい。

- 4) 今週から本格的に「子どもの人間形成論」に入る。できれば、M事例における身体、言語、性の問題を指摘し、これらがすべてMの「相互性を求める呼びかけないし叫び」であることを理解させたい。最後に、今週配布する

ホスピタリズム資料が、問題提起編に対する問題解決編であることを指摘しておきたい。

3 授業の流れ

14：45

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15：40

ホスピタリズム資料を解説する。

16：00

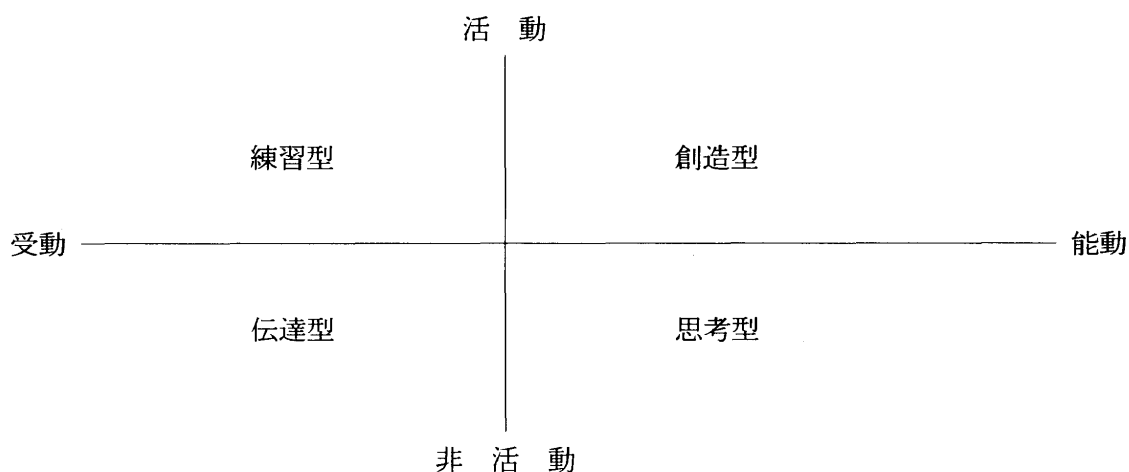
「何でも帳」に記入させる。

〈配布資料〉

講義の類型と特性

	学生の活動	教師の活動	相互性	内容／シラバス
伝達型	受動非活動	能動	ほぼ一方的	ほぼ規定的／不動
練習型	受動活動	部分的に受動	部分的に相互的	部分的に変動
思考型	能動非活動	部分的に能動	部分的に相互的	部分的に変動
創造型	能動活動	受動	ほぼ一方的	ほぼ変動的／枠付け

これはあまりきちんとした分類ではないが、後で述べる一般教育の類型（高等普通教育、高度一般教育、専門基礎教育）に、ある程度対応する。しかし、実際に行われている授業は、たとえば伝達型と思考型のいずれかであるわけではなく、これを両端とするスペクトルのどこかに位置づけられる。いいかえれば、どんな思考型の授業にも伝達型の要素があり、伝達型の授業にも思考型の要素がある。正確に言えば、すべての授業は、学生の活動を基軸にした以下の四象限のどこかに位置するのである。



前、同の技料をもう一度

「授業の構造」(1)(2)(3)

① ①の10分間は、その後の授業に必要となる知識や技術を、あらかじめ教員が講義を通じて伝える。この10分間は、授業の導入部分であり、生徒の興味を引くための工夫が凝らされている。また、この10分間は、生徒の理解度を把握するための重要な時間でもある。

② ②の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

③ ③の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

「異議二つ — 死の受容と老い」(4)(5)

④ ④の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

⑤ ⑤の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

「依存/自立/信頼」(6)(7)(8)

今回もいくつかの議論をしてみよう。

⑥ ⑥の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

⑦ ⑦の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

⑧ ⑧の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

多くの「死」をよびおこした。

「旅としてのライフサイクル」(9) 様々な「死」の別称を参照。

⑨ ⑨の10分間は、生徒が授業で学んだ知識や技術を、実際に活用するための練習時間である。この10分間は、生徒の理解度を深め、実践力を養うための重要な時間でもある。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、藤林、橋本、矢野、石村、
溝上、大山、神藤、井上、張、水間

田中

何でも帳の抜粋から議論への入り方が難しい。本論にはいると反応が無くなりやりにくい。何でも帳については色々模索している。今日は⑨へのコメントを集めてみたが、コメントの特性の違いだけでなく、構えの違いも議論すべきだったかも。

藤林

抜粋が読みやすくなっているが読みとくのが難しいという⑧の指摘のとおり、より深くより豊かになっている印象を受ける。コメントが採用されない不満の⑨、先生にどうみられているのかは気になるのだろう。田中先生は評価と抜粋とは関係ないと言っておられるがどれくらい本当なのか。⑤の人は他人をつつきながら自分にも満足していないイライラがある。旅をしながらのイライラか、他の人に対するイライラか、本人自身が悪戦苦闘していることを先生は評価しているようだった。

田中

(先回の) ⑨は吃音の子。ずっとここまで書いて「旅」の話が出てきて、ここまでやってくれたら万々歳と思っている。この子はそれなりにすごくいいから抜粋していると思っていたが、全然してなくてびっくりした。

大山

(今週の) ⑨の子、殆ど寝てたが最近がんばって起きようとして、何とか嘔み合おうとしている。この子は夏休みのレポートで「こんなはずじゃなかった、後期頑張るぞ」と書いていた。載りたいんだろう。

橋本

学生がコミュニケーションし始めて、先生自身の持ってる考えとそのパワーをどう結びつけるか、いよいよその段階だと思う。田中先生の基準でそれらコメントを出しているということを認めればそれはそれでおさまるのでは。

田中

本当言うと、このところ沈む。エネルギーが湧いてこない。ある程度明るくなると闇が出てくるのか、ものすごく徒労感がある。何でも帳の抜粋にしても、うすっぺらなことやってるという感覚。

橋本

学生にしてみれば、考えるきっかけになってきている。activityをうまく引き出す準備が全部ととのってきているのだと思う。

岡本

先週の人に対する意見に対してまた今週出てきて尻切れトンボで終わらなかった。

学祭前でおっしゃってたが、今日の方が落ち着いていた。本題は遅れがちかも知れないが、学生も満足するところまで来たのかと思う。これまでは目の目標にとらわれていて、ようやく今、背後まで闇まで見えてきたのではないのか。

大山

学生たちそれぞれの動きが始まっているという感じ。教授者のアレンジの枠の中で展開し始め、教授者は触媒でしかない、彼らが生きてるということにどれくらい介入できるのかについては、ある程度離れてみても、彼らは彼らで展開していくというか。先生の言うとおおり、闇が深くなった、学生のことも何もわかってなかった、ということとは今日ものすごく感じた。⑨に対するコメントがこんなに出てくるなんて。

石村

⑨の反応については、僕は、先生が「美しい文章で元気づけられる、これが来週どう出るか楽しみ」と先週言われた事に対して、それにそのまま反応してきたなという感じを受けた。それに、⑨に反応したのか、最後に来た奴が抜粋最後の方のコメント、及びそれへの先生の強い言葉に反応したのかも不明。

田中

7つあげたけどまともな反応は⑤と⑦くらい。①、②なんて薄い薄い。

橋本

ポケットベルを持つことはどう解釈するか。いつでも連絡とれてネットワークにつながっているということが安心感なのか。これが多くの反応をひきだしたか。

岡本

嫌みな文だと思った。いつも人とつながっている→一人でいる時間がない→自分にとって private な時間がない、と考えれば、それはこどもの独立性や自立することを支えることを邪魔しているのではないのか。

田中

文脈でよんでいる。僕の授業をうまく解説しているところがある。冒険→旅、信頼→ポケベルのような安心感 etc. いい仕事をしてくれてると思う。この子自身にとってはもちろん自分の人生を再構成している文脈。二重三重にすごくよい。

岡本

⑤の子も安心感たっぷりのところにいて、安心してはいけない気がしているのかも。

橋本

そういう深い文面があることを「⑨がよく理解している」という説明聞いて学生がそれをとらえるかは問題。私はそこまで解釈できなかった。

藤林

この文はすごい。授業をよくつかんでいるし、毎週出ていけば皆感じとれたので。それから先生の徒労感については、この授業が思考型授業であるため授業がどう学生に受けとめられ何が発展しているのか受けとめられない、というところがあり目に見えないことが徒労感なのか、あるいは一部の学生がコミットしないことへの徒労感なのか、その中身は？

田中

3年目でもうじき終わりだ、ということもある。それで何があったかという闇が深いということ。闇に向かって鉄砲もってるような感じ。この授業が、というわけでなく、今まで20年間いかにいい加減だったんだというのがあるのかも。3年やっても何も見えない。

溝上

テーマ自体大きなものだから、今すぐというものでなくてもきつと残っていつか出てくるところもある。むしろ闇が残るのは当たり前かも。

岡本

上辺だったらすぐ反応する。闇を本当に感じて闇に向かって発したことは本当にどこに残るか分からない。

石村

最近、授業内容に対するコメントのほとんどがコメントへの反応になっているため、進んでるという達成感は少ない形になっている。先生をほっといてコメントが勝手に進む寂しさもあるのかも。

田中

焦燥感はないが徒労感がある。なぜいきづまったかは大切にしたい。技術的なこともいろいろ考えてはいるが、なぜこういう感じがあるかはきちんと考えたい。

橋本

意図されてることが深く大きすぎないのか。

田中

公開実験授業だから授業者としてだけでなく授業って何だ、と考えるところもある。

藤林

高度教養教育というのが空しい一因かも。「人の言葉でない自分の言葉で言える人」をめざすものだから。

橋本

人のコメントは他の学生が位置づけを取るのに役立つ。自分はAよりは深い、とか。考えるきっかけができる。その対象をどこにもっていくかは難しいところ。それがまずいと教育にならない。

藤林

深い闇があるのは救いでもある。教師の知らないところを学生が持っていることだから。何があったか知らないが立ち直った、というのもそのために可能になる。

岡本

闇に働きかけようとする授業だから、闇があることが見えてないと授業にならない。

大山

再度、この方法に沈潜していった意図を。

田中

横のネットワークができていることを強調してやろうと思っている。それが徒労感につながるのかも。でも刺激にはなってるしそれは続けていく。

大山

今までは、学生が勝手にやる部分とこちらが与える分とを自覚的でなく中間くらいでやってたんだと思う。今は任せるとこは徹底的に任せ、先生が伝えることは伝え、という感じ。

石村

授業評価の低下に教授者のつかれや中だるみが反映することはあるのか。

溝上

田中先生の中だるみは年間としての主観的体験。少なくともデータでは中だるみとは言えない感。何でそう言っているのかが問題だし。たしかに相互作用の新奇性に対しての飽きや慣れというのはあるだろうが。慎重に言うべきところ。評価理由と一緒にみているから、単純に中だるみと言えない。

田中

ネットワーク化は今年初めて。構成しようとする意図に向こうが逆らって出てくる。

溝上

授業タイプ分けの図がとても面白い。田中先生のメソッドはすごく難しい。でも8割は他の授業でも通用すると思う。

田中

この授業のセールスポイントは、自分が今考えてる途中のこと、今やってることを出していっている、ということ。

矢野

先生が今考えていること、やっていることを出して下さることは知的興奮をもたらす。授業では荒っぽいものをぶつけて大胆な仮説的なことを言うところもあるし。

神藤

曖昧な事柄はやる方にとってすごく重たい。以前小学校の道徳教育で何もやれないこと、待たねばならないことのしんどさを味わった。

張

何でも帳とか、先生がひとりぼっちな感じがした。

◆ 第19回 11月30日 ◆ 子どもの人間形成論(3)

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 「何でも帳」抜粋を用いて、授業の振り返りと導入を行い、さらに、M事例のまとめを行う。配布した日本心理学会の発表原稿によって、発達とライフサイクルの議論を締め括る。来週以降の授業計画について話す。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③日本心理学会の発表原稿)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③日本心理学会の発表原稿)

2 本時の問題と工夫

- 1) ここ数回の学生の反応は、「何でも帳」を見る限り、全体的にかなり密度の高いものになっている。「ネットワーク作り」というこちらの積極的な作為によって、かなり多くの学生を授業へのコミットに巻き込めたのではないかと考えている。前の週まで、前々週「何でも帳」抜粋と前週「何でも帳」抜粋とを同時に配り、受講生が互いの意見を交わし合うネットワークのさらなる構築を刺激してきた。しかし、私の意図はある程度、浸透したように思われるので、今週は、これを行わないことにする。代わりに、M事例の残りの部分をそのために作成した「何でも帳」抜粋を解説することで、終わることにしたい。
- 2) 授業はいよいよ、残り僅か4回である。あとの4回は、教師論から学校論へ、さらに家庭論から中年期の親論へという道筋で進み、最後を、この授業の総括でまとめたい。とすれば、教師論から親論への授業展開を3回で収める必要がある。今となっては、残された時間があまりにも短く、最小限のテーマについてざっと触れることですら、無理である。何らかの便宜的な方法を考えたい。
- 3) 日本心理学会での私の発表は、この授業にかかわって重ねてきた考察がその主要な部分を占めているので、そのままこの授業に返すことにしたい。全部を解説するとはとても無理なので、骨組みだけについて話しておきたい。自分でもうまく整理できていない厄介な主題を扱ったかなり難しい内容なので、受講生がうまく付いてくるかどうか心配である。彼らの反応をみて、どこの当たりで解説を切り上げるか、判断したい。
- 4) それにしても、この3年に及ぶプロジェクトの終了が近づくにつれて、授業者は現在、気持ちが鬱々として沈み込みがちである。徒労感と疲労感があるが、それだけでもないようだ。何がこうさせているのか。この点、じっくり考えてみたい。
- 5) 今回の「何でも帳」の抜粋は、通常の抜粋と、M事例に関する抜粋の、2枚である。

①から④までは、授業に関するコメントである。①「休み前の法則」は、半分は冗談だが、授業者の努力ではいかんともしがたい「法則性」があるかもしれないことは、指摘しておきたい。②「外からの目」、③「過剰な自己批判」、④「〈深い〉という言葉の抑圧性」は、いずれも、「授業へのノリの悪さ」について書いている。この3つの視点から、「何とかのろうとする」受講生が「のりきれない」原因を、推し量ることができる。

⑤「ポケベルのような安心感とばくぜんとした不安」は、いつにかわらぬ青年の心情が、現代的な様式で描かれているように読める。⑥「子どもと死」では、みずみずしい表現に感心するとともに、子どもの死との親さについて説明したい。⑦「粹と大人」では、成人することと社会的拘束や役割の受け入れについて、論じたい。これは、今回の⑭の役割の二重性(役割演技と役割距離)や社会的責任(社会応答性)の議論の前提である。

⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭は、M事例に関するコメントである。⑧「他人としての評論家」は、コミットしない見解の代表例である。⑨「優しくされると逃げたくなる？」は、事例の読み方への導入として用いる。⑩「信頼の循環の始まりは？」と⑪「信頼は後天的能力か？」と⑫「欠損と克服―冒険の意義」は、信頼の循環という人間形成論の基本図式をめぐる討論に利用する。⑬「他人に愛としての愛情を与えること」は、無反省なつまらない記述だが、これがどれだけ思慮に欠けているかを議論すると、子どもと対面する職員の苦衷が明らかになる。⑭「役割

の二重性（役割演技と役割距離）」は、これらを総括する議論に用いる。この職員論から次回の学校教師論への導入を図りたい。

3 授業の流れ

14：45

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15：40

日本心理学会発表資料を解説する。

16：00

「何でも帳」に記入させる。

「休み前の法則」

11月16日 今日ほともても学習講習者が多くてびくびくしました。最近ではめずかしいことのような気がします。この原因は、まことに建通が休日でだらだらしている。建通は休みなんだから今週はかんばらぬぞという意気込みでてくるのです。今までの日食月はかたがわの日食月だ。「こゝと思ひます。だから、この王則が正しければ、冬本学前の授業を人がいいかいはいはります。

コメント 下に命令が与えられ、分岐がなされる。さらに上の問題か？

「外からの目」

とてもスリッパに授業に参加して、すっかり様変わりになって、印象をうけた。みんなのコメントに他のみんなが反応して、新たな問題を見つけている。すっかりこの授業の中で、何らかの関係みたなものができあがっている。言葉や顔は知らないけれど、深いところでつながっているような関係の存在を感じて。

コメント いろいろあって「良」の字がねど、こうじゃないよ。

② 「過剰な自己批判」

⑦
11月16日 今日の義理は何でも横のコメントに多くの時間がさかれています。何故だか
意味のちがいないコメントが大半でした。もちろん友人が言うような理由もあるのだけれど、
本にその理由は自分の方にある気がしてなりません。やはり自分も現物屋ソツパルばかりの
思考のメインになってしまっているのが、と教しつまた悔しく思います。いづれを新でる方にと
できるのは能力が乏しいと痛感しました。／

コメント分は＜心算＞で＜心算＞と＜心算＞と見えて、
コメント分は＜心算＞と＜心算＞と見えて、

④「＜深い＞という言葉の抑圧性」オ

[illegible]

コメント<深>と"うおほ、かんたんたんは之の理"エナ"と"たニ"ア"ス"て"可"い。:

（二）「ポケベルのような安心感とばくぜんとした不安」

11月16日 ⑨のコメントについて。今は、和ハレルのような不安を感じてくさくさとした不安感と表裏一体で、同じことを相手方同好から見にすぎないと思う。たとえこれに1人か2人、ケタイのジョーとメルサゼスによりいつてもメルサゼスを送りやる人達がいます。私は屈辱だと感じたり、学校を叩いてしまいたい位にまで反感のつたのが、希望になつたように不安を感じてはりました。時々、それとなく夜中の1時でもメルサゼス生り、近事がくるや、暗いので満足な眠りにつく、だから、前述の二者を別物と見做す事は出来ず、その上、つらさ、苦しさ、不安感、は、昔に比べてなくなつては来ない。

コメントも良く分かつす。⑥の人は、二つ全く同じお方 伊集五郎。ぼどはご

文州に讀んで(すていた。太い本は、この文章の分を)7/18/19の11にかりし。それ
にして、7-11の存在意義を論じた所也代にはおもてます。

⑦「子どもと死」

[illegible]

5. 小児の呼吸器病と肺結核との鑑別

①『卒と大人』

11月16日 今朝の④のコメントに英感を覚えました。今まで与えられた枠の中で生きてきたから、それがなくなると今でも自分で枠を無理にでもつくつてしまふ。そしてその中で「偽善者」であらうとしてしまう。真正そんな自分が嫌で、枠なんて関係なく生きていざないと思ひました。居るべきアライオなくしたのです。その為に出て来なくなっていることが多過ぎる気がします。日本の社会には、狭くて多い枠が多すぎる。競争が激しく、要は、枠を見捨てることだ。分断があり、から自由、な大人になるためのおまじなのかなと思ひます。コメント様を自分でうけとりながら、どうしようもないまま、本人にもおまじなものをくれやせし。

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

④

②

11月16日 「自分」は、外村正信の「親分の七セツト」に「どうして自分」が「人生の旅」をするのか、

[illegible]

⑤

コメント<原>2018年7月17日

⑤ 「信頼の循環の始まりは？」

コメント: ① 有理数の正の平方根は有理数である。

17

コメント授乳以外の子宮内環境には「 β -HCG」の値が正常値にあり、

14

[illegible]

$\frac{1}{2} \left(\frac{1}{2} + \frac{1}{2} \right) = \frac{1}{2}$

$$0.622 = 6.22 / 10 = 6.22 \times 10^{-1} = 6.22 \times 10^{-1} \times 10^0 = 6.22 \times 10^{-1+0} = 6.22 \times 10^{-1}$$

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、藤林、橋本、井上、石村、
溝上、大山、神藤、張、水間

〈授業参加者43人〉

田中

手元にあるのは授業研究に関するナラティブの資料。これが検討会に対する徒労感がどこに出ているかを明確にしている。検討会での議論がステレオタイプな筋のような感じがして徒労感があるのかと感じた。今日は何でも帳のネットワークをやめ、M事例の要点を皆に喋ってもらう意図でコメントを集めた。1枚目の⑦と2枚目の⑭とを対応させる構造にしたいと思ったが、全体がカバーできただろうか。解説がだらだら続いて反応がなかった感じ。シンポジウムについては概要中心に説明したが、あれでわかっただろうか。全体の印象としては、人数が多いわけでもないし、反応もよくない。しゃべる内容が多いことについてはぼんぼんと世界が変わってよいだろうと思っていたが、度が過ぎたか。

藤林

内容は多いかもしれないが、それだけ多くのものが提示されるのはある必然だと思う。一人一人分かってくれな
いと、というのがいくらあったとしても、単純な知識を与える授業でない以上、単純に定量化できない。学生同士
の話し合いは、それゆえの不十分さもある。深くのめり込む子もいるが同時に適当に相槌をうつ子もいる。講義が
多ければ考えたかもしれないことを全然せずに時間を過ごしてしまうこともあるのでは。個々の学習者のコミット
メントレベルで考えると、一斉に教師が与えた方が濃いのではないかと思ってしまい、学生に委託しきれないところ
があるように思う。Mの事例については、役割を越えたところが必ずしも成功しないのはわかったが、どこまで
なら成功するのか話されなかった。疑問だったのでは。発達と成熟の endless という考え方、非常に納得できた。

橋本

流れが明確だった。学生は前回あったものがまとまってきたという感じがあったのでは。

田中

Mの事例は、主眼点だけ与えてまとめていったが、こちらの筋で扱って構成的に扱っていいのか、⑧を踏み台に
してやっている、などやはりいくつか問題はあある。

橋本

M事例の調査官、どうすべきだったのか。ケースによってもものすごく違うと思うが。

田中

これは成功事例ではない。全然うまくいっていない。「こうすればよい」ではなく「どうしてダメなのか」とい
うところで議論できでばいい。考える素材としてはあれでよいのでは。

大山

大体成功事例しか発表しない。ただ、成功・失敗も文脈・観点・時期によるが。

藤林

教育も同じ。やってよかった、ということの出し合い。ただそう思ってるのは本人。

岡本

でもそれやることも必要。場合毎に何万例も集めてみないと結論は出ないが。

大山

ただ、おかしいのは、教育研究の場合、実践の成功例がいつの間にかそれだけで実践からはみ出して理論になっ
ていくところ。

岡本

scientific なところでやるとそんな問題外。たまたま、というのは理論ではない。

田中

scientificにできないところもある。一つや二つの事例じゃないと相手と話せないことも。ただ、それを普遍化したときに嘘を言うことになる。

神藤

普遍化できないときに事例を生かす、というのはどういうこと？

大山

相手も実践していることがまず前提になるのだが、何かを受け取って学ぶのではなく、関わって発見学習的にやってみることで何か見えるということ。つまり、向こうの実践を学ぶというのではなく、向こうの実践の中に身をおいてみること。

田中

「判断したらおしまい」とよくいわれる。その判断どこから、と考えると裁決する立場の人とされる立場の人が分かれたら議論にならないから。同じ立場でないと議論できない。

溝上

実践と理論は絡んでるけどそう考えたら分けた方がいい。相手が生きる固有の文脈と一緒に体験しながら模索してみると、共通して出てくるところはあるかもしれない。でもそれと実際の理論とは違う。ただ、心理学の場合などは実践見ずにデータを見ても何も見えないから、いくつかの現場に身をおくことで何かが見えてくる点では重要。

岡本

マーケティング・リサーチなどの例だが、ごく限定して調べたことに対して世間一般に広まってしまうようなことがある場合もある。何万やっても分からないところがあるのに。何万例やってもわからないところがあるのに、と思う。その辺疑問。

溝上

現場で何か見えてくれば、その後どのくらい多くのものを得るかは気合い。その観点を得るために理論と実践を絡めるところがあるという点では同じ。一番わかるのは現場・実践だから。でも、そこにいたらわかるのか、ということでもないが。

田中

メタ検討会だなー。学生の闇が深くなった、と言ったが、検討会についてもそう。蓄積なく流れてきただけ、という感じ。徒労感はそこにもある。

岡本

最初黒板の使い方とかだったが、ある程度授業環境が整い、些末な事終わり、さてこれから、というところか。

橋本

私は方法論的な興味で参観している。大学教育でこうしている意義とは？という視点で今まで見てきた。いつもおもしろかった。しかし、田中先生は中身をきっちり見てこれを教えたいというところがあるから徒労感があるのでは。

田中

達成目標高く徒労感、というのではない。ある部分だけひっかきまわしているという徒労。

橋本

学生に期待しながらの授業展開だから、という意味。それで満足してるならおかしいと思う。私は毎回見ておもしろい。田中先生と目に見えないところでつながっているダイナミックなものがあるように思う。

岡本

深く教え、深く考えさせるのはすごく難しいこと。でもちょっとふみこんだところに何か届くだけでもすごくエネルギー使う。

田中

いつの場合でものってる奴、のってない奴はいる。常にその2つのブロックはくずれない。ただこちらののってる時はいい方をみて、のってない時はわるい方をみているのだろう。本当なら⑧みたいなのを変えていくものでは

ないのか。

大山

今はレディネスがないから、と考えるならば、例えばじゃあ3年後どうはたらきかけるのか、が問題になってくる。

橋本

受講生が変わると思うとしんどい。この⑧もここでの発想は能力的に欠けてるとしても別の側面で秀でていて人間全体としてはバランスとれてるのかもしれないし。

石村

「深い」という言葉の抑圧性については、田中先生を追いつめているものもあると思う。検討会の最初にコメントを言わなくてはならないなど。公開性、実験性が教授者に圧迫するものは何か？

田中

他人の目にさらされなければ自己満足で終わってたらいいというところはある。でも、まず懺悔、という形が定式。内に向かわせて、たとうまくいったと思って懺悔から始めなくては、という強迫性は確かにある。

橋本

とてもよかった、からでも良いのでは。違う意見もあるし。

大山

それを先取りしてやっているのかも。

田中

そこまで考えるととしんどいが、懺悔せざるを得ない構造。

石村

わずか5分後にここが悪かった、というのなら、授業に反映すればいいのに。

田中

それは無理。やった感覚です。5分はかなり長い。

藤林

検討会に対しても徒労感あったのでは。ものすごい負担の大きい公開実験授業、同じ京大の先生見に来なかったり。でもこれからの波及を考えるとすごいことに思える。

田中

現場に出ることがたくさんあるのだが、この検討会は相対的にみると悪くない。異質性のある positive さがある。でももう一歩というのを探さねばならない。

井上

検討会や授業は、私のような者が出していただいている。open だと思う。私は出てよかったけどあまり実のあることも言えず申し訳ないのだが。

神藤

最初、授業のテクニックを盗む場と思っていたが、とりあえず見る、学生の立場になってみるというだけでもすごい意味があると思うようになってきた。

水間

田中先生の徒労感は、常に「来年どうするか」という問いと共に出てきているようだ。これからどうするか、を先生が考えはじめ、その足がかりを探しはじめているのでは。ふと学生の中に自分の姿を探してみたところ、それを見つけることができない、という見えなさ、徒労感ではないか。見つけれればそれを手がかりにできるだろうが、自分の姿がどこにも見えない、という。とにかく何かこれではいけない、というのははっきりと感じるのだが、「〇〇がよくない」という明確なものは見えず、何がよくないかわからないがそれでも感じる否定性。この2つの否定性の質は全然違う。

◆ 第20回 12月7日 ◆ 学校の人間形成論

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 「何でも帳」抜粋を用いて、授業の振り返りと導入を行い、さらに、配布資料によって、学校の人間形成論への導入を図る。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③配布資料 (横湯／谷川))

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③配布資料 (横湯／谷川))

2 本時の問題と工夫

- 1) 先週の「何でも帳」の記述もまた、ここ数週間と同様に、全体的にみて、記述の量も質も総じて高い。さらに、「内容のないことしか書けない」という嘆きや恨みの記述も多い。ネットワーク作りという授業者の意図が、十分に (あるいは過剰に)、浸透した結果であるようにも思われる。前回から前週と前々週の抜粋を配布することをやめたが、適当な頃合いであったかとも考えている。
- 2) 受講生の記述の質がかなり向上したので、どんな授業内容を述べても、それにかなり深く応ずるようなコメントが、必ずある。たとえば、前回の日本心理学会発表 (「発達」と「成熟」) に関連する授業内容についてのコメント三つ (②③④) は、その典型例である。かなり難しい授業内容であったのにもかかわらず、三つ合わせれば、関連する議論の幅がほぼ遺漏なくカバーできるのである。
- 3) 学校の人間形成論は、新しい内容を伝達するよりも、これまでこれに関連して幾分無秩序に触れてきたさまざまな論点を整理する仕方で、論じたい。今回配布する資料 (横湯／谷川) も、かならずしも新奇な論点やデータを提起するものではなく、これまでの議論を整理するために有効なものを選んだ。ところで、気がつけば、今年度の授業内容では、なぜか谷川俊太郎が、かなり重要な場所を占めてきた。このことを、授業内容を振り返るために、強調しておきたい。
- 4) 今回の「何でも帳」の抜粋は、5つの部分に分かれる。

①「授業と徒労感」は、先週の授業者の弱気の発言を癒そうとしてくれる善意のコメントである。実は、この人の言う「効果」の向こう側に広がる闇こそが授業者を弱気にしているのだが、さしあたっては、感謝の言葉を述べておきたい。

次の三つは、「発達と成熟とに関する三つの考え方」であり、②「発達と成長の物語」、③「成熟と発達の調停」、④「発達への回収の拒否 — 乱立的な成熟」に分かれる。

次の二つは、「メディアと関係」に関するコメントであり、⑤「メディア、対面、信頼」、⑥「電子メールと新しい不安」の二つに分かれる。このコメントによって、メディアは道具ではなく、新たな関係そのものであることを、今一度理解させたい。もちろん、「何でも帳」も、たんなる道具ではなく、授業者と受講生との新たなメディアであり、新たな関係である。この授業では、この新たな関係の創造と作り直しが一貫した課題であった。

⑦「関係の連鎖と人類の力」では、三つの点を強調したい。第一に、疾病の因果が、限らない悪循環の連鎖を創り出していること。しかしながら第二に、この悪循環の連鎖は、全体としてみれば、人類の存続を破壊してはいないこと。最後に第三に、人類には、悪循環の連鎖をどこかで切り崩す健康な力があること。この三点は、この授業の重要な結論の一つであり、学校論・家庭論の基本的な結論の一つでもある。

次の二つは、「学校について」であり、⑧「学校の二重性 — 評価と充足」、⑨「学校における発達と成熟」の相互補完的な議論を展開して、配布資料とのつながりとなっている。

- 5) 配布資料のうち〈横湯園子「子どもたちの再生とその軌跡」岩波講座現代の教育 4『いじめと不登校』1998年〉は、いじめによる不登校という (幾分できすぎた) 事例にみられる教師と生徒との病的な相互行為の背後に、それぞれの生活歴と硬直した制度の問題があることを指摘している。〈谷川俊太郎「ぼくにとっての学校」岩波

講座現代の教育0『教育への告発』1998年〉は、教育の避けがたい悪を自覚した人間関係の重要性を述べている。教師生徒関係について、横湯が地獄を示しているのに対して、谷川はユートピアを描く。この狭間（あるいは二重性）のうちに現実の学校はあることを、示したい。

6) 今回の授業を受けて、次回は、教師／生徒関係から親／子関係に議論を進めたい。

3 授業の流れ

14:45

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:30

配布資料を解説する。

16:00

「何でも帳」に記入させる。

⑤「メディア、対面、信頼」

⑤「メディア、対面、信頼」

11月30日 他人に信頼するにはまず 自分自身を信頼 おかれなさいといふのは誤解であらう。しかし、メデウスは一袋蓮花により、罪を犯さなければならぬと対談へ送るが、会席やイデオロギイで感得していることはある。だからか？仮座にあって詩をしてい
るときなどは思ひ入れられるため、メデウスを通じてだと僕は素直に感じない
に感じたとしても不安だ（人間関係が希薄になってくる）かな。
おぼろげな

コメント 第1回文壇俊介が、芥川賞の候補のあり方があるのをしれぬね。

⑥「電子メールと新しい不安」

⑥「電子メールと新しい不安」

11月30日 携帯やケーベルといった通信機器の存在意義について批判されてくるが私は最近、E-mailというものの存在意義に疑問と問いが恐怖を感じだして、ある人にメールを送信してそれに付する返事が通って、これと非常な不安感をおぼえる。その人がそのメールを読んだ、受けとれた、に感ぜられたんじゃないか、ひょっとしたら嫌われているんじゃないか、と疑心暗鬼に陥ってしまう。E-mailを扱う方式が、強に匿名化、コメントが、苦悶ににたっている、電話のほかに受入の、で使いにくい。僕には、

⑦「関係の連鎖と人類の力」

[illegible]

「学校について」

⑧「学校の二重性——評価と充足」

⑨「学校における発達と成熟」

11月30日 最近は増して非常にしんどい。さて先日第(ハチ)の学習班
表会なるものがあつたのだが、最近の小学校では、康り空におい
て、生徒と先生のガヤク、金貨が一定の役割りをして、いざといひは、
これが非常におかしい方だと思ひ、教師も、人種分西をきを向
かしてい、それには、無益なの味と云ふ。

コメント以前、一人は存てして、いづれに、

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、藤林、矢野、鳥居、西堂寺、
井上、石村、溝上、大山、神藤、張、水間

田中

今日の最大の問題は最初の人数の少なさ。ノリは最終的には悪くなかった。質問のタイミングは反省点。もっと繰り返し言うべきなのかも。何でも帳は⑦がメイン。もっとゆっくり読みたかった。横湯についてはそれを踏み台に谷川に行きたかったのだが、横湯に時間が使いすぎた。時間配分は失敗。資料の数からも失敗だったと思う。

矢野

質問はないけれど何か言いたい、というのはあったかもしれない。そういうチャンネルが授業にあれば助かるかも。横湯はよく分からない。鼻持ちならない感じもする。教師と生徒の病的な相互行為というのを示すところでは意味が会ったと思うが、それが読んでいて重苦しい。

石村

横湯と谷川を対比的に使うという意図の伝わりは不十分だったのでは。対比の前で横湯を叩きすぎたせいでその対比がくずれてしまったのではないか。

田中

以前高橋さんを否定的に言ったときももあの子は同じ質問をした。どうして同じことにそこまでかみつくのだろうか。

岡本

「考えが違う」ではなく「おそろしい」という言い方。それは学生にnegativeな印象を残すのでは。感情的な誹謗の言葉は不愉快だったのでは。資料としてあげるなら「これがいい」というのを呈示した方がよいと思う。人の人格を誹謗することに対しては学生はかなり敏感。

大山

田中先生のおそこでの語り口に対して観察者が見ている世界、先生が見ている世界、学生が見ている世界それぞれが絡み合っている。今日みたいなのを田中先生が個人個人に対して語りかけていたらそれは成立するものだと思う。一対一としてみているのか講義として見ているのかで随分違う。それを学生がどう見てるかというところが大きな問題なのだが。

石村

あそこまではっきりしたことを言われたら聞いやすいはず。そこから本を読んだり作業もできる。しかし教材呈示の所で「やりきれない」という反応が出たら、彼らの作業はそこで止まってしまっていると思う。

矢野

資料の意義はよくわかるが情報として不足しているところや心の広さを演じる感じなど読んでてイライラする。いろんなことを感じる。本当は、学校における教師と生徒の関係の例というところがポイントだったんだと思うが、学生は先生の意図には反応せず、教材をめぐる著者のスタンスについての評価にのみ反応したところがあるように思う。

溝上

田中先生の学生に対する返事がよくわからなかった。この授業は先生がいろいろな教材を呈示し学生が自分自身でそれを疑い気づけ、というのが基本的意図だと思う。でも先生は「この奥にあるものを読みとれ」と言っていた。それは基本的意図に沿うのか。

田中

誘導をどこまでするかは問題だが、呈示するだけではなくやはりこちらの考えを示したいと思っている。

張

高橋さんの資料の場合、公開授業の話をゼミでも聞いて、その後一対一で確認して、こういう段階があった上で

ようやく先生はこういう考え方か、というのがわかった。先生の考えは公開授業でどこまで理解されるのだろうか。

田中

一対一なら分かったかどうか反応見ながらやれるが公開授業ではできない。何でも帳などで確認はするが基本的にはえさをばらまいて終わり。

溝上

話を戻すが、先生の返答は奥の深さの話ではなく「僕はこう思うが君は？」という言い方ではダメだったのか。相手がどう感じたかを問うのがこの授業ではないのか。

田中

それはそうだと思う。僕の感情に感情で返ってこられても困るし。

藤林

学生の発言が最後に出てきたのはよかった。先生に対する否定、言いにくいことを皆が聞いているところで自由に言える、その雰囲気はこの授業が十分に培ったのでは。

田中

僕は嬉しかった。こちらがたじたじするような、いいところをついていた。

藤林

一流と言われている人が大変な見落としをしているということを指摘するには十分な資料だった。それもあえて出す一つの意味では。

大山

授業スタイルには2つある。一つは壇上の賢人が教え諭すやり方、一つは横並びの求道者。資料呈示では前者だが、それを批判するところでは後者になる。ただここで難しいのは学生がどう受けとめたか、ということ。田中先生を壇上の賢人としてたら自分も批判される気がすると思う。

田中

学生とのやりとりでは壇上の天人でないように努めている。でも基本的に僕は学者だから他人を批判して自分の立場を明らかにする、というのはやる。

矢野

自分がまとめる時間があることによって納得できることがある。僕らは検討会込みでそれができている。学生はなぜ僕のような納得の仕方をしないのか、と思うことがあるがそこにも理由があるのかも。

神藤

すごい大量の話題。それについていく学生はすごいと思う。質問がこういうところが出たのは初めて見た。質問と何でも帳は機能が違うように思った。何でも帳はワンクッションあるが、質問は正面切って自分が今聞きたいこと、そして皆にも聞いて欲しいことをいうわけだから勇気がいる。その機能の違いって何だろう、と思った。

鳥居

質問が出たことがよかったかのように議論されているが、僕はそれがこの授業の成果とは思えない。質問出たのは彼のキャラクターではないのか。また、質問も何でも帳でやってるのと同じように授業で使われる。ということは、質問も洗練されていなければ、というプレッシャーがあるのでは。

岡本

先生が「つまらん質問だ」という風にとればますます出にくくなるのでは。田中先生にいい質問だけしてほしいという気持ちがあるのでは。

田中

迷いがある。質問が出たら楽になるというのと同時に、あまりしょうもないのは困るな—というのはある。でも、そう考えるほどに質問が出てこないから今は質問が出たらうれしい段階。

大山

何のために質問するのか、ということを考えてみたい。以前、私の恩師のある先生はしょうもない質問でも勝手に曲解してそこから話を展開していた。そうするとしょうもない質問は一つもなくなる。

岡本

これまでの2年間、しんどい資料を長く読まされたわりに結論として何を得たのか途方に暮れて終わった感じだったが、今年は「連鎖を切る」というのにたどりついて人間の存続に希望を託した。これまでになくうまく終わった感じ。

大山

⑦から議論が出るかも。何でも帳を線型的なまとまりではなくひろがっていく感じでとらえられるのでは。

井上

最後に発言した人すごい。自分に自信がないと言えない。

溝上

大学の教授者は、教育をしていくときに同時に研究者であらねばならないところがある、というのを田中先生をみていると思わされる。授業を構成するとき、単にこうじゃない、という流れを作れるのは研究者が教授者であるという大学独自のものなのではないか。

水間

横湯の資料、あまりに多くの観点から考えさせられるもので、様々な議論を展開させることができるものだった。そのために谷川との対比というポイントがぼやけてしまったところがあるかもしれない。

◆ 第21回 12月14日 ◆ 家族の人間形成論

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 「何でも帳」抜粋を用いて、授業の振り返りと導入を行い、さらに、配布資料によって、家族の人間形成論を展開する。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③配布資料 (団資料))

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③A君・S君の「何でも帳」コピー／④配布資料 (団資料))

2 本時の問題と工夫

- 1) 先週の終りに質問したS君の「何でも帳」コピーとA君のそれとを配布する。S君の思考の流れは、起伏は激しいが、自分の個人的事情を記述したあとの先週の休みなども含めて、何とか理解できる。むしろ授業へ過剰にコミットしていることへの懸念があるが、このうまい休みの取り方や、質問のあとの高揚した感想を冷静に消しゴムで消していることなども含めて、全体的にみて、健康であると思う。問題であるのはむしろ、A君のコメントである。これまで全体として、コミットのひどく薄い学生だと考えてきたが、これは授業への彼なりの精一杯の距離の取り方であったのかもしれない。授業者の返しのコメントの妥当性も含めて、検討したい。
- 2) 出席した学生のコメントの質は、ここ数週間と同様に、今週も総じて高い。この点は評価できる。出て来なくなった学生にとっては、敷居は高くなっているかもしれない。
- 3) 学校の人間形成論は、今回の「何でも帳」抜粋のコメント6つの解説で終りにして、ここでの議論を受けて、家庭での人間形成論に論点を移したい。家庭においても、学校と同様に、きわめて複雑でダイナミックな人間関係が展開されていることが理解できれば、それで良いと考える。配布資料 (団資料) は、児童相談所での家族療法をめぐる報告である。家族内力動への介入がささやかであり無理はなく、比較的難点の少ない資料であるが、家族療法の危険性について触れながら、紹介と議論を試みたい。
- 4) 今回の「何でも帳」の抜粋は、前半3つの「前回の授業に関連するコメント」と、後半6つの「学校に関するコメント」に分かれる。
 - ①「メールと一方的書き込み」は、先週のメディアに関する議論を補完するものである。
 - ②「プラスの循環とマイナスの循環」、③「時間的空間的連鎖の光と闇」は、ともに、先週の⑦「関係の連鎖と人間の力」での議論をきちんと受けるものである。
 - ④「カウンセラーと拝み屋さん」は、この二つの職業の異同について深く考えさせるきっかけとしたい。
 - ⑤「学校の内的構造 — 子どもの集団性」では、子どもが集団であることのプラス面とマイナス面について議論したい。
 - ⑥「学校の内的構造 — 異年齢小集団としての教師と同年齢大集団としての生徒」では、年齢的な接近による教師生徒関係の質の変化に着目させたい。
 - ⑦「学校の制度的布置 — 学校外同種組織の救済力」では、学校の本質的な特質である閉塞性 (教師の独善性なども含めて) を打破するための学校外組織の不可避的必要性について論じたい。
 - ⑧「学校の制度的布置 — 学校複合体のシステム化」では、効率の追求が学校を包摂する巨大な学校複合体を創り出したことを説明し、これによる学校の地位の相対化の受容と学校の再組織が今後の課題であることを示したい。
 - ⑨「学校における人間関係 — 同調と差異化」では、この二つの間で綱渡りをするのが (良くできた子どもに限らず) 関係の中で自分らしくあるための子どもたちの戦略であることを示したい。
 - ⑩「学校における人間関係 — ヘゲモニー争い」は、学校や授業や授業検討会がヘゲモニーの争奪戦の戦場であり、時として、ヘゲモニーの在り処の承認の儀式でもあること理解させ、とくに学校の組織構造 (異年齢小集

団としての教師と同年齢大集団としての生徒) からして、生徒と教師のヘゲモニー争いが、教師にとって死活問題であることを示したい。

3 授業の流れ

14:45

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:30

配布資料を解説する。

16:00

「何でも帳」に記入させる。

〈何でも帳〉

⑤「学校の内的構造——異年齢小集団としての教師と同年齢大集団としての生徒」

[illegible]

⑦「学校の制度的位置」—「学校外同種組織の救済力」

[illegible]

⑧「学校の制度的配置—学校複合体のシステム化」

学校ができたのは、'集團で物事を学ぶ'効率の良さに着眼してのことだ。
たのかもしれないが、近年物事を学ぶ場は塾であつたり家庭での通信教
育であつたりして成長していく場は変わりつつある。その上
と教師人の教育者今まではあまりいへばきだが、それが追いつかない状態のようだ。
コメント(大学教員)の位置は、全体の組織的布置の向上ととらえて、たまたまの出来事であらう。

⑨「学校における人間関係——同調と差異化」

[illegible]

⑩「学校における人間関係——ヘゲモニー争い」

[illegible]

①「メールと一方的書き込み」

[illegible]

②「プラスの循環とマイナスの循環」

[illegible]

③「時間的空間的連鎖の光と闇」

1947年1月7日⑦のメモによれば、同意見でした。今また存在している一人の人間は、父母などの時間的余裕が乏しく、現代、国家、地球と不安定な関係を持つことが、結果としてあり、それが今年中に否定される前に見て見ないふりをするにたしかである。当然、国には対抗する能力がなく、留に支配を喰ひ取つていられ、先を擇びたいと思ふ者が多い。そして、花と蘭との間にアノハフランス、愛蔵上巻にアノハイ

④「カウンセラーと拝み屋さん」

[illegible]

⑤「学校の内的構造——子どもの集団性」

川村俊太郎は、子ども時代を「黒暗時代」と表現しているが、このころは
 が自分とよく驚いた。彼は、権力、制度からの押しつけを感じていたよ
 うに、私は、子供の集団のもの、強制的な暴力の事物に反感を感じ、いま
 学校へ行くと、いふであつた。分ちれば、ものと集団の中の個人としてい
 行合、みれば、良かたと思ふ。父に今は大層な新しさだ。授業は多分、いかに
 コメント、子どもの能力、力、それに此、考へて、この問題を。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、藤林、鳥居、橋本、井上、
石村、溝上、大山、神藤、張、水間

田中

手元の何でも帳抜粋はコミットうすいと思っていた学生のもの。しかしコミットうすいと思っていたのは僕の判断ミスだったのではないか。僕がうまく関わっていけなかった気がする。授業の冒頭、先週研究者のイヤミみたいのを出してしまったこと、うまく伝わっただろうか。今日は何でも帳の量が多すぎてファミリーセラピーのところに入っていけなかった。ノリについては、学生は僕が思っているようにノっているというわけではないように思う。一応はうまくのっているのではないかとは思うが。

神藤

今日ははじめからのってたような印象。その分時間をたくさん使ってしまい、最後の方が少なくなってしまったのか。そう考えると全体がずっとうまくいく授業というのではない気がする。あちらがよければこちらにしわよせが、という感じで。

田中

前半、挑発しすぎた。どんどん自分で喋りながら挑発していってしまう。

大山

学校の中での子どもの暴力性の辺りがいちばんのってたか。

水間

今日すごく「とりこまれた」という感じだった。先生がそんな感じで授業してたと聞いて、そうかーと不思議な感じ。

井上

すごくおもしろかった。説明聞いてても入ってくる感じ。

藤林

抜粋は60%が学校についてのものだったが、全体的にそんな分布だったのか。

田中

何でも帳の水準はすごくあがっている。とりたいものをどんどんとったら23もあり、どんどん減らして10個にした。随分刺激的な文章が増えてきている。学生減ったけど来てる学生はうまく反応してくる。

藤林

谷川なんか少ししか読んでなかったのにこんなに反応。先生は今日「研究者の立場で論文を批判してしまうところがある、それは教育者としては失敗」と言われていたが、この反応から見たら失敗とは思えない。

橋本

冒頭と最後のファミリーセラピーの所、先生自身は十分でなかったという感想のようだが、余韻があって考えさせられてよかった。結論まではっきり述べないのもある。ファミリーセラピーでは絵が媒介を果たしていたが、絵が役割を果たしたというより父親との関わりとかもあったんじゃないか、と思っていた。そこに先生が「これだけじゃない」ときっちり言われ、学生ときちっと合ったという印象。

大山

ファミリーセラピーはひどいことをやってるように見えるかも知れないけど、それで何かが変わることがある。ファミリーセラピーの場合、何のテーマを選ぶかがセラピストの力量。それがうまくいけばがらっと動くこともある。その辺も含めて言っただけならもっとよかったと思う。そこでは拝み屋さんの的などが必要だからその話とつなげてよかったのでは。このケースはマイルドであたりさわりがなくてよかった。

橋本

この頃、子どもの教育でなく親の教育を、という声がある。それを含めてもファミリーセラピーとかはこれから

大事になってくるのでは。

田中

関係全体をみていくという視点はものすごく大事。

岡本

市教委とかそういう圧力の下、ようやく機能するという感じがあるのだが。

大山

お金を払えばそれで元をとろうとして来ることもあるし、このように枠があって来ることもある。でも、「来なさい」と促すだけでも家族は動く。

石村

授業の構成について。これまで学校の問題を扱ってきて、そこでセラピストが何とかよい方向へ向かわせようとしている作業を挙げてきたが、今日はファミリーセラピー。それは何故か。

田中

学校で非行の問題起こしているのにファミリーセラピー。この流れは面白い問題。

石村

ヘゲモニーは言葉として分からないと思った。

田中

教育社会学の一部の人がよく使う言葉。それにひきずられたか。でも大体のところはわかったのでは。

石村

学校へのコメントは、否定的なのが多かったのか。

田中

否定的なのが多い。学校の問題は、教師の個人的な特性とかではなく、学校の持つ何かがあるということを伝えなかった。教師の個人レベルの話にとられたら失敗。原因—結果とかではなく、ある全体的構図がある。それをとらえさせたい。

大山

両方あると思う。学生は個人にとっての問題として見てるし、外から見ると構造の問題が見えてくる。やはり世界構成のあり方の違いがすごく絡まっていると言える。

橋本

生徒がこういうふうにクールに受けとめているのがこわい。最初から組織があってという風に見るのは現実にそぐわない気が。研究と問題となっているところの実体とはちがうところがある。でもこういう見方がある限り、組織も考えていかねばならないが。

石村

今日の調査について。抽出してみようという作業を大山さんとしたが2人抽出したところが全然ちがう。また、その言葉があったことに気づけないこともあったようだ。これは、和光大学でなされていた、参観者が入ることによって言葉の構造としてどうとらえられるかということについて、この方法の有効性を確かめること。田中先生の要求する論と一般的な論との違いをどうするか。

大山

僕は「学生はこうだから」という前提の議論がなされるので、その学生の知識構造をみる、ということだと思っていたのだが。

田中

学生が分かってないだろうからこちらの方がそれを最小限に抑えることと、学生の知識構造を把握することは微妙に違う。伝達じゃない限り知らない言葉はあってよいと思う。和光大学は知らないのは使うなというイデオロギーがある。

大山

こちらがどのように学生とらえてきたか、ということとの対比で使わないと面白くない。

鳥居

田中先生の授業の進め方について。いつも必ず何でも帳で時間をオーバーするのは自覚されていると思うのだがそれでもオーバーする。それは確信犯的でいちばんあっている方法なのか。

鳥居

その方が active ならその日の授業は短くしてもよいのではと思うのだが。

大山

30分で切ることにしておいて超えてしまうところがミソ。そのはみ出しが次の展開につながる。

田中

違う。30分にはとめたいと思っている。でもうまくいかない。

岡本

何でも帳の時間については、以前学生から「長くして」「短くして」両方の声が出た。先生は「どちらも無理」と言った。それでいいのでは。

鳥居

何でも帳の記入時間は聖域なのか。

田中

その時間は超えないようにしないといけないというプレッシャーがある。

鳥居

何でも帳の配布は何のため？

田中

この子は関わろうとしているのに僕が拒絶している。実は僕が関わり方を間違っていたのではと。コミットうすいと思っている他の子についても不安になってきた。

大山

いつ読み返すかで随分ニュアンスは違ってくる。こちらの状態もあるし。それを限界と考えるのか、それがあるからこそ出てくるポジティブな意味あいがあるとするか。

水間

何でも帳は言葉のやりとりという制限がある。カウンセリングのように体面でやるのとは違い、非言語的なものはなく、言葉からどう読みとっていくかという次元でのやりとり。言葉をどう受けとめるか、行間までどう読みとめるかは先生のスタンス次第によるが、基本的には言葉を介してのやりとり。それが悪いとかではなく、そういう性質のものなんだと思う。

田中

その枠の中でやれてることなんだろう。

藤林

受け取り方次第。どういう状態で書いたのかは分からないから。

張

学生の議論とコメントをつなぐところについては、一つ呈示した方がいいのか、流れとして2、3呈示した方がいいのか、考えさせられた。

溝上

検討会、最近メタで見えていく視点がなく意見が言いにくい。壁がないのか、悪く言えば同調的なところがある。ひっかかるところがない。

◆ 第22回 12月21日 ◆ 生成・凝固・解体

〈授業案〉

- 1 本時の目的 — 「何でも帳」抜粋を用いて、授業の振り返りと導入を行い、さらに、配布資料によって、学校と家族の人間形成論を、生成・凝固・解体という角度からまとめる。

受講生配布資料 (①「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③資料『人間形成論』)

参観者配布資料 (①授業案／②「何でも帳」抜粋／③資料『人間形成論』／④S君資料)

2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の「何でも帳」の記述は、授業者が予期したほどには、密度の高いものではなかった。ここ数回の記述の中では、明らかに見劣りするとしか言いようがない。前回の授業の内容の広がりがありすぎたせいなのか、それとも他の理由があるのか。この点、考えてみたい。
- 2) S君資料は、検討会からの要望にしたがって、配布した。読み返してみたが、前期は、攻撃的になったり防衛的になったり開示的になったりして、忙しかったが、後期は、あるスタンスを取って安定してきたようだ。たしかに11月16日の「評論家」という非難以来、この安定したスタンスが崩れかけているようではある。この点からすれば、扱いの難しい、かならずしもうまくいっていない例かと思う。
- 3) 今回の「何でも帳」の抜粋の数は、授業の余地を残しておくために、比較的少なくしておいた。
 - ①「教育の理論と実践 — 現場の意味」では、大学で教育の理論を学ぶことの意義と、実践との連関について、この実験授業という実践研究や講義者のエンカウンターグループ体験などを引き合いに出して、話したい。
 - ②「教育の理論と実践 — パラドックスと実践」では、理論で考える限度まで考えて行くと、多くの場合パラドックスに帰着し、そこから性急に結論を導こうとすると「バランス」論になることを、説明したい。
 - ③「関係と個人 — 負担免除と組織の大きさ」は、家族療法の意義と限界を、組織の改善効率と組織の大きさの問題として、論じている。
 - ④「関係と個人 — 内部と外部」は、関係の内部と外部という視点から、家族療法の意義と限界について述べている。関係の自己組織化の可能性を開くためには、関係の内部で自己組織的な個人を形成することが必要である。このような形成は、関係を変化させることによってでは、不可能なのだろうか。なかなか面白い問題である。
 - ⑤「役割の固定化 — 余裕と不安」では、役割の固定化をもたらすメカニズムが、固定化による負担免除と役割を逸脱することによる排除の危険性という二つの面から、考察されている。
 - ⑥「役割の固定化 — 親の力」では、関係の固定化の極致を親に見る。子どもはなぜ虐待する親の下へ自分から帰ろうとするのか。幾つかの理由が考えられる。慣習的なものの力。恐怖。現実からの逃避（自己分裂）。実存的な自己欺瞞。これらの心理的なメカニズムの説明の有効性について考えたい。できれば、親権を突破する人権という発想についても考えてみよう。
 - ⑦「学級を維持する力」では、単位認定などの顕在的な力の背後にある力（紙幣を流通させる力と同等な）について、議論を深めたい。
- 4) 前回話した家族療法のシステム論（これは凝固家族である）を受けて、学校論・家庭論を生成・凝固・解体の三つの関係様態からまとめたい。まず、資料『人間形成論』を、生成と凝固と解体に関する4事例を中心に読む。さらに、中井久夫の「サザエさん論」を用いて、生成・凝固・解体について論じる。さらに、西平のいう相剋性、相乗性の問題について、論ずる。最後に、これまでのライフサイクルと相互形成の理論展開を、図式化し、総括的に議論する。
- 5) 今回は、総括的な講義の部分が多くなるので、受講生をあまり退屈させないように、配慮したい。

3 授業の流れ

14:45

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15:20

配布資料を解説する。

16:00

「何でも帳」に記入させる。

〈検討会記録要約〉

参加者： 田中、岡本、藤林、矢野、橋本、井上、
石村、溝上、大山、神藤、張、水間

田中

今日は何でも帳抜粋の中に資料をよみこんでいくという計画だったが、うまくいかなかった。役割固定化のところは概念の整理がうまくいかないままいってしまった。S君の何でも帳を資料として配布している。この子は抜粋後は少しのっているが、その後はどうも…というコメントが続いている。しかし、祖母の問題が所々出てきており、実は僕が彼のコメントをうまく受けてやれなかったのではないか、という気がしてきている。先週の何でも帳のコメントは全体的に非常に悪く、抜粋は精一杯で7つしかなかった。それも無理矢理選んだのもあり残念だった。

藤林

何でも帳の抜粋がいつもより少な目だったが、前回の授業との関係もあったのか。検討会もどちらかというと単発的反応が多かったのだが、学生もそうだったのか。その時それに対して我々の中で出たコメントは「授業として文句がないから」という肯定意見だったが、観察者と学生の間の共通点はどの程度なのだろう。また、うまくいったときのいきいきとした相互作用が何でも帳のようなメディアにのれるのかどうかかわからないところもある。今日の授業はファミリーセラピーの意義や固定化した問題についてなど、非常にわかりやすいものだった。

田中

先週の反応が少なかったことが検討会と同じだったということをきいて今びっくりしているのだが、確かに検討会と同じ淡泊さが学生の中にも会ったように思う。重大な問題だったり、事例が強烈すぎたりすると反応がかえらないのだろうか。

矢野

今日は総括的講義だった。その意図はしっかりしており、役割をもった授業だったように思う。適度な間もあり、また退屈させない授業だったようにも思う。

田中

今日は授業の総括的な部分と個別的な部分との時間配分が難しかった。本当は図式を作りたいかったのだがそれをしなかった。両者入り交じってしまったか。授業内容としては今日で終わらせたいという気持ちがあったのだが、そういう戦略的なところはうまくいかなかった。

溝上

藤林先生の指摘が非常に興味深い。田中先生は何でも帳から評価をとったが、何でも帳にいろいろ書くのは授業中にいろいろ考えたとか今までの認識とずれたとかについて。同じく満足している中でもそういうことを考えたときだと思う。一概にのったのらない、というのとの関わりを言えないのではないかな。

田中

何でも帳で学生の感じ方をとらえるというのがおかしいのかもしれないね。

石村

参観者が感じたように学生が感じたとは思わない。先週はすごい量でもその中にいくつかの大きなまとまりがあり、田中先生は学生に問題提起をし、挑発していた。スタイルがちょっと違っており、学生は戸惑ったのでは。あるいは田中先生の中に「こういうコメントが出てくる」というのがあって、それが出てこなかったということではないのか。密度がこすぎて出なかったのかも知れない。

田中

最近議論がきちっとしてきた印象。でも先週のは珍しくこちらに返ってくるようなものがなくショックだった。確かに忙しくさせすぎたのかも。反応を誘発するようなことが出来なかったのかも。

石村

何でも帳の使い方についてだが、何でも帳は各授業単発のもの。しかし、それをまとまりとして通して見るとな

ると別の目的が入り込む。S君のものについてはそのために別の苦悩をつきつけられたのでは。そこまで田中先生の守備範囲なのか。

田中

S君についてはもっと早く気づけばよかったのに気づいておらず、もっと気づけば、という気持ち。彼はある距離をとっているのにそれにこちらがよく対応していない。もちろんカウンセラーじゃないからきちんとした対応をする必要はないのだけれど。

石村

よくわかるが今だけでも毎回すごい能力。それを通してみる、そこまでする必要あるのか。

岡本

「何でも帳が深いからこの子と深いコミュニケーションをやれてる」という意見と先生のスタンスとはかけ離れていると思う。何でも帳がどういう位置を占めているかという問題、先生の中でどう理解されているのか。

大山

ここ数回教育のもつ根本的な悲しさという感じがしている。宣教師が布教中にはそこに生き生きとした相互作用があるのに布教が十分になされるとその相互作用も終わる、というような。この授業も同じ。先生の意図が相手に十分伝わるようになると「そうですよね」ばかりになってしまう。芸術を教えるのと同じで、学んでしまうとこちらが揺り動かされるような輝くはなくなる。でもそれはこちらからみた感想で、学んだ方が自分がうまくなって嬉しいものだ。

田中

ここの所の徒労感にはミッション終了の感覚みたいなものもあるのかもしれない。

岡本

ただ、一般教育一年の子がしっかりとものを言えるようになったという段階。そこからさらに自分のことを言えるように、というのは3、4年かけてだと思う。

大山

今年は何でも帳が最初からよかった。かみあってる、というところがあった。去年は試行錯誤だったところが今年は何でも帳の内容を構成していくという所が明確。

岡本

サザエさんの話で私は眠くなった。途中で思い出したろうしあんなに詳しく言わないでもよかったのでは。

大山

僕はそこから乗り出した感じがしたが。

矢野

2回聞くから退屈というのはないと思う。違った聞き方をするだろうし。

溝上

目の前の人がしんどそうにしていると、自分もしんどいとそれが全体の印象になる。

神藤

参与観察の所、先生がのってると思った。サザエさんの所は学生はのってるという感。先生はのってる時は口も早く回り、言い尽くす感じ。それで学生は言うことなくなるということになるのでは。

石村

今日の資料は出典が明らかじゃないところが不満。田中先生の4年前の原稿である。かなり今年のと違い、ズレがある。

田中

ズレてると言うのは話した。ただもっと立ち入った議論をするべきだった。今年やったのとこれだけ違うよ、という資料のつもりだったのだがそれが伝わってなければ問題。来週は授業の話をする予定。授業論とか。だから内容的な話は今日まで。

矢野

学生の出席パターンの分析はしているのか。

田中

全く来なくなった子は5、6人。あとはもっと仕分けして見る必要がある。

石村

文学部は12月から授業ない。制度的なものもある。

大山

明らかに来なくなった人、理由なく来なくなった人、色々いる。

矢野

何でも帳と照合すると田中先生の授業の意図を受け取ってだいたいわかって来なくなっているのか、話題についていけなくて来なくなっているのか、分からないものか。

田中

休みに意味のある場合もある。例えば「ステレオタイプ」の子とか。コミットしてでも距離をとるために休むとか。

溝上

最近は遅刻が多い。

石村

この授業だけ来る人も多いよう。だからではないか。

井上

今日は新鮮味を感じなかった。ああ、またこの話、と言う感じ。

岡本

その都度新鮮に聞けるというのは、全く同じ内容をしていても前の年に不十分だったものにはつけ加えたりして去年と今年はちょっと違う、という感じのことなのだろう。

田中

新鮮味がないというのには、やや異論がある。出してる素材そのものとしては新しいものを出している。まとめにかかっているというならまとめているんだから当たり前。

矢野

まとめの印象は受けたが、概念呈示を伴ってのまとめという印象。3年前とのギャップが常に現在進行形であり、生成的な研究のあり方を示していた。先生の立場が明確にあらわれていた。

橋本

何でも帳に対しては学生のモチベーションがあるし、いろんなねらい方あると思う。

張

井上さんのおっしゃった新鮮さについては先生の教える内容ではなく学生側の授業に対する流れかも。すでに教授者側の視点で見ることが出来、適応できたのではないか。

田中

確かにこちらのやってることを先取りしてやったらおもしろくないかも。ただそれならのってる所はある。でもそれをくり返したらマンネリ。

◆ 第23回 1月11日 ◆ この授業について

〈授業案〉

- 1 本時の目的 ― 前回の「何でも帳」の記述をすべて印刷配布し、授業の振り返りと導入を行い、さらに、配布資料によって、この授業について振り返る。

受講生配布資料（①全員の「何でも帳」抜粋／②「何でも帳」／③「授業経過」）

参観者配布資料（①授業案／②「何でも帳」抜粋／③「授業経過」）

2 本時の問題と工夫

- 1) 前回の授業の出席者はかなり少なかったが、「何でも帳」の記述は粒揃いで内容豊かだった。これまでの経験からして、授業内容による彼らの反応の誘発の仕方に、そのつどに差異があることは、たしかである。前回は、これがうまくいったのかもしれない。さらにいえば、やはりこのところ、都合で出席できなくなっている学生たち（文学部／教育学部）を除けば、「うまく書けない学生」が多く淘汰されてきているのかもしれない。

いずれにしても、授業の最後のこの段階で「自分たちがどの程度の水準に達しているのか」を学生たち自身に示すために、今回は、全員のコメントを印刷配布することにする。このコメントは、大きく見て、「サザエさんと家族」(10)、「役割の固定化と遊び」(11)、「教師問題」(2)、「授業について」(14)、「その他」(3)に分かれる。この全部のコメントを読み上げることは、とてもできない。そこで、できるだけ多く拾い読みしながら、全体の高度さをうまく伝えることができるように、努めたい。

- 2) 配布する「授業経過」資料は、最後の時間に通年にわたるこの授業の全体を振り返るためのものである。しかしその他にも、いくつかの意図がある。たとえば、学生の関知しない場所で行われている検討会の内容を彼らにオープンにすることも、大きな意図のひとつである。

授業経過資料を示すことによって、検討会での議論も含めて、ここ一年の授業では、いくつかの山や谷があることを示したい。その際、何よりも、最後のこの段階で授業者が感じてきた「徒労感」の正体について、自分にも納得できる仕方、何とか説明しておきたい。

- 3) 以上のようにして経過を説明した後で、順番に、学生の感想を求めたい。最初は挙手で、それがなければ前の方から横にマイクを渡して、順番に感想を求めたい。これは、以前からの情報で、「当てられることに抵抗のある学生」が後ろの方に座っているという感触があるためである。
- 4) この授業は公開実験授業なので、学生、参観者、実験に焦点づけた研究を進めている。このプロジェクトの現段階での進行の具合について、最後に、責任者の3名（石村教官／大山教官／溝上教官）に、それぞれに感触を語って頂く。
- 5) 以上のような経過は、授業の最後を締めくくるのにはいささか騒々しくて浮ついているが、これも別れのための祭儀であると考えたい。

3 授業の流れ

14：45

「何でも帳」の抜粋を取り上げ、解説を加える。

15：10

「授業経過」を解説する。

15：20

学生に感想を述べさせる。

15：45

責任者に印象を語って頂く。

15：55

まとめの話をする。

16：00

「何でも帳」に記入させる。

〈何でも帳〉

13

12月21日 「役割」と「相互性」の存在は難しいと思います。でも、結局あと3人、人と人が
関わりは、すべて「役割」、というものをとらえておけばよさそうな気がします。ペリナとていふことがよく
あるから、その「役割」にはあらかじめ変化できるように幅が必要なのではないか、そんなら自分は
どうでなければいけない、それはどうでなければいけない、という強迫観念に、やはり代わる
ものの外的な関係個体定数急に、自分存在の価値あるからのように思いますが、どんな状況になっても
自分は自分でいてそれによってこそ、種族自身の存在の価値があるのだと。
コメントをありがとうです。居るというよりも、思っている、たぶん、あつた／＼人間愛・健康心

コメント たいはりのと=3, 君のいうとおりだとはいえる。だけれども、お母さん=んたあまは健康なわいお。

⑦ 娘が夢にもスリゾートがいささかしらねえ。父母が祖傳の奥の意氣投
合してゐると、甘んじか暗い氣分になつてくる。又人は祖母カ^い乃
が、たゞ、山城城サリの毎日だ、たはかもしれない。必死もさうでは
ない。

[illegible]

7) 月21日 赤坂 には、スズ公に不安定で激動のなも。たまたださうか？今まで / 8年間
生活して、道端をスエハラウに感じたことは一度もない。が、いって、常に平和な
さま、状態にあたり思わぬいかに……。激動のてあると「何んぞ」に狂えて
いたであらうか、スズも……。激動のてはない、左様を送る家族だった。だが、か
し、ム：スズにいても、激動のて不安定で家族の關係の中に不安を感じ
てしまう。は、なまな。ださうか？
メント・ローレは流れていく一歩近い仲間、たすけられ、后から追いつく。

[illegible][illegible]

用月国定化ははく解体にはく力動的な相互形成。矛盾する両極端には井
有するハラス感と価値感。人生のターミエといふ。波の中でつかぬ
有るからつかむと思想の循環におこれることは逃避でもあり挑戦
でもありまうに思ふ。色々の何かに自己を固定せよといふのは
地獄といふ。価値の存在は時と非虚構を生む。人間にはヤン
とオウとありて思ふ

[illegible][illegible]

① 明治天皇の「大東亞主義」という観念は、非常に面白かつた。特別に時間を止めたい。
大東亞主義には、物質的・直接的な時間があるが、現象の循環や理力感などは、イデオロギカルでも意識上では、なかなかつかないといふ。いかなる機会にもせよ、機能障害に至つて美國の前には、(一個人・集團全体など)の地位を対象とした)安置を及ぼすことはない。

以上を結論として受けとめました。

コメント 大東亞主義 7月8日(金) 19:20-21:10 園子、ババ、エミ、ジジ、アキ

[illegible]

(11) 2222日 私は 不子です。父 母は 50台の 後半に 入つてゐます。他に も3つに20に2に
多妻がいます。この 家庭は いろいろ 解体期に入つてゐます。両親が 親しい
兄弟が 怒おろしてしまふ。その 一方で、両親の 老後を 親とて 親しい
兄弟に 入つて いろいろ 世話をしてしまふ。この 後輩で 字に だん事を せよと
両親の 老年期を 危機に うまく 対処して 行きたいと思つてゐます。
コメント かなり ながく いろいろ 悩んで いる 感じが する けれど、
いろいろ 悩んで いる けれど、

(7) 今日、サエさんの話を聞いて面白かった。今まで不思議なところあるが、いよいよ家の上になに知らぬのだらうかと、自分の家は市に誰か問題をかか入っていた。^彼知い頂は反か、父が遊ばせ、今度は兄かー。いうふうな果合した。誰もか問題をかか入っていない時はなかたのた。

ト 叔の家を訪問。サエアレを循環して回したから。

[illegible][illegible]

コメント　　トサとして正に原形表現であることも思ひ可。

(12月1日)
 新潟市バラス感傷という著書から「時文」に「むちむちいど果てのいふち
 そのバラス感傷をどめようにして身につくつた」の著者はそれを著うに
 の原因を女に主にくくさん持てゐる、まうのむちむちを女にさせて女にい
 ろうが、主はそれを男に反りども破りやする、その「むちむち」が
 女の人、バラス感傷を身につけることか、むちむち人（むちの内にい）に
 コメント「むちむち」にスにむちむちして、三、あつたむちむちね

[illegible][illegible]

11月21日 役員の固定化—解体について。既に固定化してしまふものがある。他人の立場を前するものは、なまじいことではなく、それ以外の新たな場において自分の立場を探してしまいかうた。家での自分、学校での自分……その立場に固定しているものがつかぬとわが、固定しすぎるのは危険だと感じる。受け付けられない息苦しさを感じて、むしろいとも早くわがた、私は本当は二人組じゃない、と機嫌時どろろが、大層なことをいう。

コメントした。11月、27日、28日の活動が、このようになりました。

[illegible][illegible][illegible]

最近、読者の注意を引いた。その中には、先生の板書や、問の一方に於ける先生の立場に對して、その生徒の事を考へてゐるものがある。先生の立場から考へて授業しては、世界で如何に生活してゐるかに對して、自分の授業して貰ふに對して、

[illegible]

(26) 12月21日
 今日の授業であった、新しいメニユー...は、大いは
 26) 2) 見ました。今日強姦被害に遭った(ボート...977)

コメント 家作の2274か？

[illegible]

コメントを添えてお送りください。うれしいです。

[illegible]

11月21日 今日の話が終つて頃、「この授業もあと一回……と考え、少しさすしく思った。人数がこの部屋で一人の話を聞くには異常だらうか?」
 中谷は、この言葉を作っている人間にどのような抑止力があるか、この講義の抑止力に比べて自分から席を空かせる家族や学校、大組織も困難なときも、個人と親子組織の抑止力があるか、個人が思い集つていようか、組織の抑止力、物越えるとはどういうことか、知るところをコメントでも大いなお話をして聞こう、細かな話の基礎をいこう

12月31日 構想には可成り面識性がある。多分、当り前の二、三に、今の投資で開いては行へた。外資は、普通の者が、事業から自主退却したものであつた。後者は、資本主義で、父兄の遺産をよつた事業の二つから選んでゐる。その結果に自分から退却しては行かぬ理屈上、下期で期間満了。来期の投資は、少く、少く点が、少く、少く。

(9) コントラクト = 契約

（印）

[illegible]

③⑦ 足が痛くなったので休むことにした。

(2) 12月21日 気分が素直なばかり、気分が悪く、下痢に苦しみ、休んでしまふ。とていつか
今回最後(對意味)、控養をした。前回の内容がわからなくて苦しかった。
固定化、分解の語があったが、わからなかった。確かに固定化、分解行動は
互いに繰り返して行つた。その間に相互形成があるのかどうかがある。
話、今日は最初意味がわからず、上野公園に行つたが、気分も悪かつた。
コメントをくれたおかげで、気分が少しよくなった。明日はもう少し頑張る。

34

12月21日 普誦の言ひをた
あんどとも違ふみ
氣分だから堂々としてやる
かと思ひ、今日来い。

コメント 45/27/7. = 70

(25) 12月21日 今日なつかれでいて、讀書
にとはなく、上記の一連の作業をエニ
「何か書かなくてはならない」とついに
いふ。目に奥まで行動をいはい
ない。

コメント読了しました135/138

(6)

大衆教育にまわした。作中、喜がなげ
いかにあるはるが運動に出た。た
ぬ。その反響の事だ。(セリフは行
々と今日の大衆教育のほらと云
せぬ。世に於て我々は必要とする下
に於て此の如き事を為さねばなら

コメント 序に於ける君のスタンス

(37) 自分全うがためと思え、
自分の感情のハレカにのみ
おこしかて、人向ひは自分
人に向ひて、愛の心で、
……と云ふ。

32

12月21日(先週)のコメン
トで、おっしゃっていた父の
好きで、おっしゃっていました。
見て、おっしゃっていました。
コメントで、おっしゃっていました。

(11)

② ④の書き方 大賛成です。密航的に見えることと見えないことの違い、投票で示し出さなければ、取組自体、というやつでしよう。他人がやっていることを改善したいところでもみえてくるのに、自分も同じことをしていても気づかないことが多い。一方では、自分のことを人のことのようにおぼえて見たりするところ。それは大賛成の政治家だと思うのが、おぼえて指摘したい人間関係のつくりかたを示すのも一歩としては悪い言え... 「改善を知らずしていられる」でしょう。

コメント <一歩むく>というより、自分たちがつらい。自分もコメントも使わずに。

[illegible]

「さうか、」

議が終つてゐたので、内室に立つて聞
かつた時着ていて、その外は正座にまゐり、おはしなすのこ
思ふといふ。でもないのは、でもない、おはしなすのこに強き認定は清
いと思つた。おはしなすのこが、おはしなすのこ、おはしなすのこ。

6.2 〈新義〉27頁。

[illegible]

……自惑外には、7月よりさか加へる。これは、百分を
のゆから自分と見て、定規^{ていぎ}は自分と親算
(いた)した。自然が持た可能にする純因に至る
をわかつた。そのついでに出でようにして、いた。

前記?

思想・心?

[illegible]

1

〈配布資料〉

平成10年度講義「ライフサイクルと教育」

— 講義経過 —

前期

4月13日

公開授業に入る前に、オリエンテーションを行った。残念ながら、受講希望者が多すぎたために、二グループに分けて、公開実験授業としてのこの授業の特性と輪郭、そのために（受講届を提出した人からなるべく無作為に受講生を選ぶという仕方）で）人数制限を加えることなどを、説明するにとどまった。

4月20日 — 公開授業開始

講義 — 学生と青年

受講届抜粋、「何でも帳」、資料「自閉と漂流」、受講生名簿、授業評価表を配布して、受講生の選抜方法とその結果について説明し、さらに「何でも帳」の回収と返却の方式について説明し、これが講義の双方向性を保持するための手段であることを説明した。

シラバスに即して講義目的と講義計画について話し、とくに前回に十分に論議できなかった「受講生の前理解に働きかける」という授業の基本的課題について述べた。さらに、「相互性」と「ライフサイクル」を二つの基本概念とする人間形成論の基本的性格について論じた。この講義計画が、青年論から始まることを予告した。最後に、「教育」における「分かる」「伝える」「変える」のむつかしさ、近代学校の特質、大学教育と青年文化 などについて論じた。「何でも帳」に記入させ、回収した。

検討会 — 本年度は、三年で一応完結する予定のこの公開実験授業の最終年度である。本年度の研究プロジェクトを説明した。遭遇／探索／確立と中だるみ。テクニカルタームの説明。受講生数。研究と研修。カメラによるストレス。人数制限の授業への影響。座席取得行動の調査。大学文化と内容の多さ。

4月27日

講義 — 青年論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「応えられない要求三つ」、「「分かる」ことの深さ」、「教育とは?」、「学校とは?」、「大学と青年」などの記述を取り上げて、これについて議論した。授業目標との関わりで、子どもの無限の可能性というジャルゴンのもつ犯罪性（努力万能主義／「がんばり」の罠）などについても述べた。

検討会 — 受講生選抜の得失。否定的なコメントが多いことの意味。返したコメントの挑発性の効果。マイクの聴きづらさ。授業中の双方向的な討論。指名による発言強制の可否。受講生数の妥当性。教授者のコメントの強さ。モニター学生の反応。授業評価表項目の適切性。

5月11日

講義 — 青年論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「教育的配慮と相互性」、「教育と運命」、「青年文化／やさしさと本音」などの記述を取り上げて、これについて議論した。関連して、登校拒否の社会構造的な位置、老人の活動説と引退説にも触れ、さらにセサミストリート／パッシングなどの問題を取り上げ、平等な取扱いの不平等性などについて論じた。

検討会 — 資料を持ってこない学生について。授業中の討論と指名。授業者が演壇を離れること。間の取り方。受講生の発言を誘発する手だて。参観者はどの程度授業に介入するべきか。調査の展望について。今年度のコミットしない学生の少なさ。

| |
|---|
| <p>5月18日</p> <p>講義 ― 青年論(3)</p> <p>カテゴリーチェックを配布して、調査を実施した。</p> <p>前回の「何でも帳」記述のうちから、「授業について」、「ラベルの開示と隠蔽」、「克服と受容／努力と運命」、「本音と建前」を取り上げ、これらについて議論した。そのなかで、女子大生のお喋りと対話、こどもの秘密と自立、今日の死の体験の貧弱さなどについても触れた。資料「自閉と漂流」の冒頭部分を読んで、今日の我が国の家族変化などについて論じた。</p> |
| <p>検討会 ― 講壇を降りること。教師の挨拶。時間配分。対話成立の可能性。教師がつらくないような手抜き仕方。教授者と受講生とのあるべき心理的距離。「寝ていた」というコメントへの対応。受講システムの問題（過剰履修）と授業の苦境。受講生の笑いの反応。モニター学生のインタビューについての報告。</p> |
| <p>5月25日</p> <p>講義 ― 青年論(4)</p> <p>前回の「何でも帳」の記述のうちから、「授業について」、「パタン化された思考」、「居場所とアイデンティティ」、「お喋りと沈黙／理解と拒絶」を取り上げ、これについて議論した。引き続き、資料「自閉と漂流」の冒頭部分を読んだ。今日の我が国の変化を説明するために、谷川俊太郎編『母の恋文』に見られる大正末から昭和初期にかけての京都の知的階層社会（世界水準の狭い京都学派の社会的基盤）の特質（狭さ、白樺派的）について話し、文化的再生産の話題から、さらに、バーンシュタインの言語コード／養育様式／職業階層の理論を紹介した。</p> |
| <p>検討会 ― 授業の流れと学生の反応の流れ。授業研究プロジェクトの中間報告（顔あげ行動チェックなど）。学生の反応についての講義者の自己理解と客観的データとの食い違い。カテゴリーチェックへの学生の反応。京都と京都学派について。学生に「これが公開実験授業である」ことを何度も確認すべきであること。抜粋とその他の授業との比重。学生との意見交換の在り方。学生にマイクを回すこと。例の出し方の意味。</p> |
| <p>6月1日</p> <p>講義 ― 青年論(5)</p> <p>前回の全受講生の「何でも帳」のコメントすべてを印刷して配布した。次いで、「何でも帳」から講義者が何を読み取っているのか（思考の流れ、思考の全体への広がり、授業構成への利用など）について、くわしく話した。次いで、全員のコメントの内から、講義者の意図で幾つかを選んで、読み合わせ、感想を述べてもらった。</p> |
| <p>検討会 ― 「何でも帳」以外の（とくに口頭での）相互行為の必要性。マイクの渡し方。眠っている受講生の少なさ。資料配布のタイミング。多人数講義と匿名性の維持。出席率の良さとコメントの水準の高さ。コミットの薄い受講生の扱い方。授業で用いるコメントの選別基準。感想を言わせるという擬似的対話の意義。昨年度の受講生とのコミットメントの度合いの比較。モニター報告。</p> |
| <p>6月8日</p> <p>講義 ― 青年論(6)</p> <p>この授業に関する大学教育学会での連続発表（センター教官4名による）資料を配布し、若干の説明を加えた。とくに、この公開実験授業の「授業実践、相互研修、授業研究」の三つの意義について触れ、さらに京都大学の教養教育のもつ特殊性とここであえて授業研究することの意義について、指摘しておいた。前回の「何でも帳」の記述のうちから11のコメントを選び、これらを「授業について」、「自己イメージと関係」、「民主的家族について」、「悪と孤立」の主題ごとにまとめ、議論した。関連して、親の側の不安と弱さの子どもへの否定的作用、一人でいることのできる力と一人でいることのできない／一人でしかいられない弱さ等について、話した。</p> |
| <p>検討会 ― 学会発表資料配布の意義。主題の明確さと構成の明晰さ。途中での討議／メールの交換など。聴きづらい用語について。教養教育への学生の構え。大学教育における教育内容と教授法技術。</p> |

6月15日

講義——ライフサイクル論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、全体が「共同体と他者」という主題でまとまるコメント群を選び出し、これらを、「コミットの空間的規定」、「共同体的思考からの解放の可能性」（「解放の難しさ」、「キャンパスライフの解放性」、「授業と解放」）、「共同体と他者／対話とお喋り／自立と孤独」、「動的バランスという解決」に分けて、議論した。その際、京都大学の高度一般教育の理念的目標像でもある批判的創造の主体としての教養人というイメージと関連して、オルポートの「大人であること」の条件（自分をも対象とするユーモアの感覚）について紹介した。さらに、因習的パターンから離脱する上での他人の目（「傍目八目」）や「旅」の有効性などについて、話した。

エリクソンのトラスト論に導入するために、妖怪が出現する生と死の間（黄泉への入り口としての夜見ヶ浜）と水木しげる・小泉八雲について語り、次いで、谷川俊太郎の詩を手がかりにして、中沢新一の『ポケットのなかの野生』におけるフロイトの「いない／いた」遊びの解釈についての箇所に、説明を加えた。

用語アンケートを実施した。

検討会——気がかりなコメントについて。受講生の居眠り。授業構成の妥当性。マイクの調子。楽勝科目と見られていることについて。インタビューの報告。用語アンケート報告。一般教育における専門基礎的部分の授業について。

6月22日

講義——ライフサイクル論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「受講生の二極分解?」、「前理解の意義と問題」、「高度一般教育の問題（ユーモアの感覚と自由人）」、「タナトスの三つの把握」（「中沢説（仏教的／ユング的把握）」、「フロイト説（反復強迫）」、「両立／折衷説（文化的相対主義）」を取り上げ、これについて論じた。「前理解」と関わって、日常性の二つの面（隠蔽と支え）を原爆直後の広島をめぐる二つの文章（井伏鱒二『黒い雨』・測候所の再開記録）を例に挙げて示した。

前回の授業をあらためて説明し直す表と文章を配布し、「いない／いた」遊びをめぐるフロイト、ラカン、エリクソンの文章を配布して、その意義を説明した。ここから、「一人でいることのできる力」としての「基本的信頼」をめぐるエリクソンの議論を紹介した。

検討会——学生の二極分解。資料の難しさ。どのような水準の学生に焦点を当てるのか。マイクの性能としゃべり方。夏休みの課題の可否。のらない学生について。

6月29日

講義——授業の中間総括(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「感性的理解の意義」、「神戸地震と死の衝動」、「心理学の方法と子ども」、「母体的なものとその欠損の回復可能性」、「一人でいること／必要とし・必要とされること」を取り上げ、これについて論じた。関連して、オーウェルなどの資料を配布した。

ここまでの授業経過を、シラバスと授業経過に関する配布資料を用いて振り返った。夏休みの課題について話した。

検討会——出席率の低下について。レポートの課題付けについて。学生の居眠り。居眠りしている学生が授業評価で否定的であるのはなぜか。受講生の名前をおぼえることについて。

10月5日

講義 ― 授業の中間総括(2)

夏休み前前回の「何でも帳」の記述のうちから、「力としての依存性」、「大人の時間と子どもの時間」、「忙しさの多義性」、「考えて話すことと気分的に話すこと」について書かれた記述を取り上げ、これを用いて講義の議論への再導入を試みた。さらに、夏休みに課した授業についての前期レポートのすべて（52人分）とそのレポートについての授業者のまとめを印刷配布して、とくに後期の主題と関連するレポートに焦点づけて、説明を加えた。

検討会 ― 長期休暇後の授業再開の手だてとしての全員レポート配布の意義。受講生の「相互性」に関する理解度。コミットしない学生の授業における大切な存在意義。楽勝科目とは。学生が学ぶということ。

10月12日

講義 ― 老いと死の人間形成論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「* *型と理系授業」、「ステレオタイプと迎合」、「忙しいという逃避と弱さ」、「力としての依存性」について論じた記述を取り上げて議論した。さらに、日本心理学会の公開シンポジウム（生涯発達の観点から発達を見直す）の高橋恵子氏の発達見直し論を取り上げて、「老いの活動説」と「引退説」の議論に進み、ロスの受容論に入った。

検討会 ― 学生の質問について。授業の全体的構成が学生に理解されているかという問題。学生の前理解をどのように把握するか。あるいは、あてにできるのか。発達と成長の理解。検討会においては授業の形式を問題とするのか。あるいは、内容も検討するのか。居眠りの多さについて。「何でも帳」による双方向性。教師の挑発と学生の迎合について。「何でも帳」抜粋への掲載の意義。

10月19日

講義 ― 老いと死の人間形成論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「抜粋されるコメント」、「相互依存と共依存」、「発達の再把握」などの記述を取り上げ、説明した。次いで、「老いと死」の関連配布資料とロスの写真集を用いて、受容論を展開した。

検討会 ― 抜粋の否定的な扱いについて。教材の提示と機器利用。肉声と機器。授業スタイルの変更、とくにディベートの採用について。居眠りする受講生について。教師が「ノッテ」いることと学生が「ノッテ」いることの齟齬と同調。

10月26日

講義 ― 老いと死の人間形成論(3)

前々回の抜粋に受講生の反応や検討会での議論についての注釈を加えて、今一度配布した。併せて、前回の「何でも帳」の記述を利用して、「個別のコメントとコメントの流れ」、「依存／諦観／信頼／存在価値」、「受容と活動」について議論した。「破」、「公と私」、「システムの開放性と閉鎖性」、「境界」などの問題について検討を加え、次いで、「愛憎の両価性と二重拘束」、「理想像と信頼」、「生成と凝固」などについて説明し、最後に「両親のケアと成熟」に焦点づけて「児童虐待の人間形成論」の総括を行った。最後に、次回以後の「老いと死の人間形成論」への導入を試みた。

検討会 ― 授業者の自己評価と学生の授業評価。学生の受講態度の悪さについて。授業者はどんな学生を見ているのか。前々回と前回の抜粋配布について。学生の居眠りと大学の文化。学生の質問について。「何でも帳」による相互性。インターネットの利用について。学生をアクティブにすることの制約と限界。生や超越の問題の扱い方。当今の学生の変化について。

11月2日

講義 ― 信頼と依存の人間形成論

出だしてひどく人数が少なくて、困惑した。今回も、前々回と前回の抜粋を配布した。前回の抜粋では「受容と人間存在」、「追悼の意味」、「世俗と価値」、「公開授業の構造とマンネリ化」などの問題について検討を加えた。次いで、信頼と依存という角度から「老いと死の人間形成論」をまとめ、次回以後の「子ども人間形成論」への導入にした。

検討会 ― 基本的信頼の宗教性。授業構造のマンネリ化と安定化。質問を呼びかけるタイミング。前々回と前回の抜粋によってコメントのネットワーク化を図ることの意義。教授者の授業構成と学生の授業構成。抜粋についての感覚的評価の是非。出席しなくなる学生について。欠席や居眠りによる学生の授業からの（主体的？）距離化。

11月9日

講義 ― 子どもの人間形成論(1)

今回も、前々回と前回の抜粋を配布した。前回の「何でも帳」のうち「授業の構造」、「異議二つ ― 死の受容と老い」、「依存／自立／信頼」、「旅としてのライフサイクル」の4つの主題を論じている9つのコメントを取り上げ、これについて議論した。ホスピタリズムの関連するM事例の資料を配布した。

検討会 ― 学生の抜粋コメントに対する授業者のコメントにおける評価の仕方について。感情的な評価（腹が立つ）などは適切か。ネットワーク化の試みについて。知識伝達型、理系の授業でのこのやり方の有効性について。書かせることと欠席者とのつながり。

11月16日

講義 ― 子どもの人間形成論(2)

今回は、前々回の前回の抜粋の他、前回の抜粋の⑨「旅としてのライフサイクル」へ応答するコメント7つを集め、これも配布して、説明した。通常のコメン抜粋では、「抜粋と授業」、「死と未来展望 ― ライフサイクルに沿った変化」、「山びこ学校と現在」、「依存、自立、信頼」を主題化しているコメントについて、それぞれに解説を加えた。先に配布したM事例に大雑把な解説を加えた。

検討会 ― 抜粋されることとコメントに対する授業者の評価との関連。授業者が「徒労感で気が滅入っている。闇に向けて鉄砲を打ち込んでいる感じがする。」こと。学生の動きが生きてきていること。

11月30日

講義 ― 子どもの人間形成論(3)

以前からの議論をまとめる仕方で、日本心理学会公開シンポジウムでの発表原稿を配布し、若干の解説を加えた。今回からは前々回の抜粋は配布しなかった。その代わり、前回の「何でも帳」のうちホスピタリズムのM事例に関するコメントを7つ集めて抜粋を作り、これによってM事例のまとめに代えた。通常のコメン抜粋では、「休み前の法則」、「外からの目」、「過剰な自己批判」、「〈深い〉という言葉の抑圧性」、「ポケベルのような安心感とばくぜんとした不安」、「子どもと死」、「枠と大人」の7つを取り上げ、それぞれに解説を加えた。

検討会 ― 授業者が検討会に徒労感を感じることをうまく説明する資料（「ナラティブ資料」）を配布して、検討会がステレオタイプ化していることを指摘した。事例、とくに失敗事例を授業用資料に用いることの意味。理論と自薦の関連について。検討会の議論の変遷について。学生の二極分解を打ち破れなかったこと。まず授業者の懺悔から始まる検討会の構造について。徒労感の由来について。

12月7日

講義 ― 学校の人間形成論

前回の「何でも帳」での記述から、「授業と徒労感」、「発達と成熟とに関する三つの考え方 ― 発達と成長の物語／成熟と発達の調停／発達への回収の拒否（乱立的な成熟）」、「メディアと関係 ― メディア・対面・信頼／電子メールと新しい不安」、「関係の連鎖と人類の力」、「学校について ― 学校の二重性（評価と充足）／学校における発達と成熟」を取り上げ、議論した。学校教育の構造的連関を浮き彫りにする横湯論文／谷川論文を対比的に取り上げ、解説を加えた。

検討会 ― 横湯論文の扱い（感情的誹謗、長過ぎること）について。学生の質問に対する授業者の応答の適切性。二つの授業スタイル（壇上の賢人が教え諭す／横並びの求道者）と資料の扱い方。質問と「何でも帳」の機能的な差異。大学の研究者が授業者であることの意味（他の研究者への批判による自己規定と授業との関連）。

12月14日

講義 — 家族の人間形成論

前回の「何でも帳」のうちから、「メールと一方的書き込み」、前週の「関係の連鎖と人類の力」を受ける二つのコメント（プラスの循環とマイナスの循環／時間的空間的連鎖の光と闇）、「カウンセラーと拝み屋さん」、「学校の内的構造」（子どもの集団性／異年齢小集団としての教師と同年齢大集団としての生徒）、「学校の制度的布置」（学校外同種組織の救済力／学校複合体のシステム化）、「学校における人間関係」（同調と差異化／ヘゲモニー争い）を論ずるコメントを取り上げ、解説を加えた。配布した家族療法に関する団資料を用いて、家族について論じた。

検討会 — 授業者の「何でも帳」の読み違いに関する反省。「何でも帳」の水準が総じて高くなっていることについて。ファミリーセラピーの扱い方。授業で用いる用語の学生による理解度について。「何でも帳」を扱う時間がいつも計画よりもオーバーしていること。「何でも帳」をどのように読むべきか。

12月21日

講義 — 生成・凝固・解体

前回の「何でも帳」のうちから、「教育の理論と実践」（現場の意味／パラドックスの実践）、「関係と個人」（負担免除と組織の大きさ／内部と外部）、「役割の固定化」（余裕と不安／親の力）、「学級を維持する力」の7つを取り上げて議論した。中井久夫のサザエさん論を用いて、家族ライフサイクルの危機と風の循環について話し、配布資料「人間形成論」における児童虐待事例などを用いて、（家族）関係の生成、凝固、解体について解説した。

検討会 —

1月11日

講義 — この授業について

検討会 —

〈配布資料〉

平成10年度の公開実験授業について

はじめに

プロジェクト3年目の最終年度である今年においては、マンネリ化した繰返しと、いくつかの新しい発見があった。このプロジェクトは、公開実験授業である。そこで、学生と授業者の相互行為を検討する「授業研究」という面、公開授業参加者との検討会などを通じての「相互研修」という面、授業場面を対象とする「調査実験」という面がある。以下で、この三つの面に関する今年度の〈成果〉について、感触を述べておきたい。

1 授業研究（授業における相互行為）について

1) 今年度は受講生を選別した。このことの教育的意味は？

- (1) 欠席率などからみれば、受講動機や意欲を高める上では、あまり大きな影響を与えなかった。
- (2) 例年はかなりはっきり見える〈遭遇／探索／確立〉の段階などが、今年度は、あまりはっきり見えず、集団の質の変化はなだらかだったように思う。たとえば、この珍しい形式の授業への適応に、受講生の側は、あまり大きな問題はなかったのではないか。そのかわり、欠席者や遅刻者や居眠りなどは、例年の水準までごく自然にずるずると増えていった。こんな、強い印象がある。

2) このような受講生たちの〈自然な変化〉に授業者はうまく対抗できなかった。つまり、教育効果は見られなかったのである。

- (1) 欠席者／遅刻者／居眠りに対して、効果的な手はまったく打てなかった。
- (2) そのかわり、人数が少なくなってから、授業者は受講生との意思疎通が随分良くなったように思う。この問題の背後には、受講生の二極分解の問題がある。

今年の実績からしても、少数の受講生と深い講義をすることはできる。しかし、京大では、これまでも大半の講義がそうであったのではないか。その意味では、この授業でも、この枠はまったく破れなかったことになる。

この点は、「何でも帳」のもっと細かな分析で、真偽を確かめたい。

- (3) 京大の教養教育が直面している制度的な問題——ミクロレベルでは、受講制限がない、多くの科目が機械的に必修化されている、〈楽勝科目〉なるものが跋扈している、もっぱら〈効率的で無駄のない履修〉に焦点づけた学生の〈情報〉が蔓延しているなど。マクロレベルでは、受験体制と大学、就職と大学、教養教育の問題など——に、うまく対抗することはできなかった。（〈面白い授業をすれば〉、事態をかえることができるのだろうか。残念ながら、授業者にはそのようには思えないフシがある。制度的な問題に対して、個人の教育的努力は、殆どが無駄ではないか。）
- (4) たしかに、終りの当たりの一部の授業では、〈深い〉授業ができたように思う。しかし、こぼれていく受講生の大半に対してどうするのかという〈教育〉問題は、少しも解決されなかった。徒労感の根拠である。

2 相互研修（検討会などでの相互行為）について

1) 検討会の基本的な性格づけは、今年も不明確なままだった。

このプロジェクトは、「相互研修」という面から見ると、当初から——一方で、FDの場であることと、他方では、相互研修の組織になることの——二律背反的な目標を追求してきた。この両方を追求すれば、どちらも中途半端にならざるを得ず、その意味で、私たちは、〈負けると分かった戦〉をしなければならない。この矛盾は、今年もうまくは解消されなかった。

2) この3年間で、「相互研修」は何かの蓄積があるのだろうか。授業者は、本当に変わったのだろうか。参加者は

少しでも変わったのだろうか。この点が徒労感に繋がっている。

(1) 検討会のマンネリ化のメカニズムは、かなりはっきりしてきた。

(2) 検討会で何が出来て何が出来ないかは、かなりはっきりしてきた。

しかし、〈蓄積〉というにたる〈成果〉はほとんどない。問題は多く残ったママである。

以下、思いつくママに、列举しておこう。

- ① 検討会の在り方／議論は、方法や技術を超えて、内容や目的の妥当性にまで及ぶべきか。及ばないで議論はできるのか。
- ② 学校文化の差異を越えて、異なった学校種の教師どうしの議論は可能か。それに意義があるのか
- ③ 異なった参加動機を調整する必要はないのか。現実には高等教育の授業を担っている共同体の成員だけに限るべきではないか。
- ④ 大学教授学は成立するのか。

3 調査・実験について

膨大な作業、小さな成果。傍で見ていると気の毒だ。徒労感はないか？

〈石村報告配布資料〉

相互研修（検討会などでの相互行為について）

石 村 雅 雄

1 相互研修を分析する姿勢

ここで報告するのは、「客観的」な研修の側面（その効用、問題点等：これについては、『開かれた大学授業をめざして』を参照）ではないし、参観者の「代表」としての見解でもない。参観という行為が各参観者にとって、勝れて自己反省的なものであり、それによる自己変革に繋がるものである以上、その行為全体をまとめた総括的分析にはあまり意味はない。ここから、ここで報告するのは、あくまでも、「一参観者」にすぎない、石村の自己反省の分析の中間報告である。

2 我々は何を検討してきたのか（一部の例として）

・自らのフィールドに持ち帰っての反省

例えば、授業方法 プリントを配ることの是非。配られれば、学生はプリントを読んでしまう

・学生文化をどう把握するのか

◇何故この講義に学生がたくさん登録しに来たのか この講義は「楽勝」か？

◇用語への反応、「そんな用語わからへんやろう」という時の学生の反応

* 用語調査について

知らない単語を使わないようにする、というような技術的な問題の設定はしていない。教授者は知っていると思うのに、学生は知らない（もしくはその逆）という「ズレ」や、「知らない」「理解が違った」用語に学生がどう対処するか、といった、大学文化の享受形態の違いに注目した。

◇学生は何故「休む」のか 制度的なもの 教授者との関係がしんどい 講義の「パターン」がわかってしまったので休む？

◇何故、学生はわざわざ出てきて「寝る」のか

・講義について

◇何故学生は講義中に質問をしないのか。

どうやったら質問が出やすいか（問いかける）が議論されていた故に、いざ一度学生の質問が出ると、その質問内容に「過剰反応」しているような検討会の状況となった。

◇教授者の教授姿勢への学生の対応

「体育会系」の言葉づかい

なんでも帳への教授者の意見の出し方

◇長期休暇にどう対処するか

◇学生をどう評価するのか

3 何が問題か（まだまだたくさんあるのですが……）

参観者の「悩み」

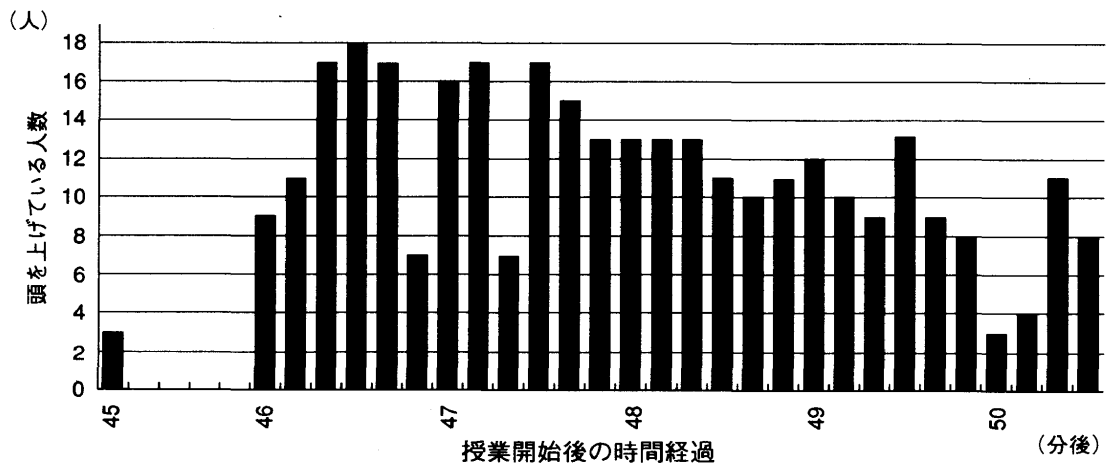
講義の文脈への回収を避けるべきか敢えて回収され、フィールドに入り込むか

参観者の位置

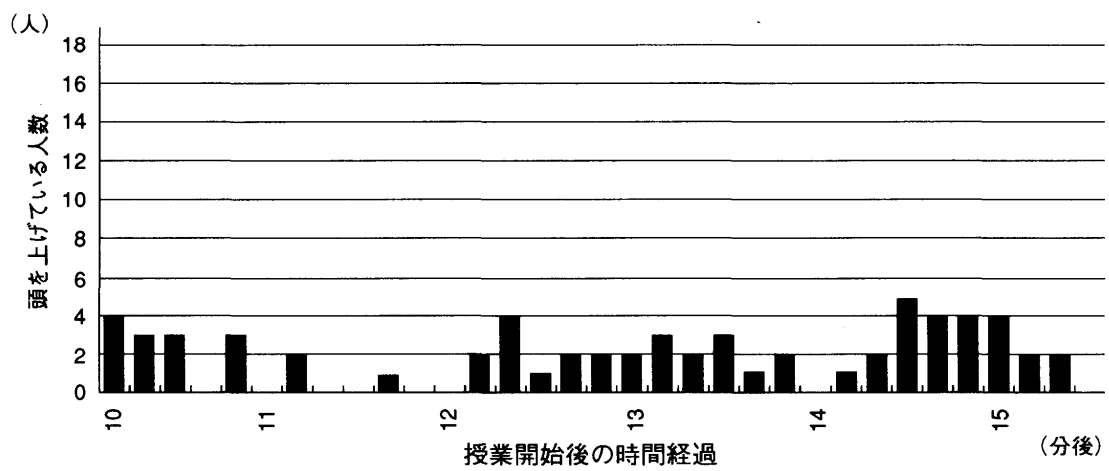
教授者の教室内のヘゲモニーの獲得へのリソースとしての参観者

参観者から見れば「講義代替者」としての教授者がいる。よって、教授者は「今日の講義の（強制的）反省」から始まる（終わったとたんに何が悪かったかを見つけだす）。ここから、①講義がうまくいったときの検討会の在り方、②「生け贄の羊」の意見（教授者の「この意見はおもしろい」、「おもしろくない」との見解表明）が検討会を支配する、ことは検討対象。

〈溝上報告配布資料〉



授業をうまくやれた場面でのターゲット・パーソンの「頭上げ」行動



授業をうまくやれなかった場面でのターゲット・パーソンの「頭上げ」行動

平成10年度講義「ライフサイクルと教育」

感想・意見・反論 何でも帳

入学年度（平成 年度） 学部 クラス（ ） 学科 学生番号（ ） 氏名

感想・意見・反論 何でも帳 (1)

入学年度(平成 年度) 学部 クラス() 学科 学生番号() 氏名

| |
|----------------------------|
| 4月13日
終了 _____
_____ |
| コメント |
| 4月20日 |
| コメント |
| 4月27日 |
| コメント |
| 5月11日 |
| コメント |
| 5月18日 |
| コメント |
| 5月25日 |
| コメント |

感想・意見・反論 何でも帳 (2)

入学年度（平成 年度） 学部 クラス（ ） 学科 学生番号（ ） 氏名

| |
|-------|
| 6月1日 |
| コメント |
| 6月8日 |
| コメント |
| 6月15日 |
| コメント |
| 6月22日 |
| コメント |
| 6月29日 |
| コメント |
| 10月5日 |
| コメント |

感想・意見・反論 何でも帳 (3)

入学年度(平成 年度) 学部 クラス() 学科 学生番号() 氏名

| |
|--------|
| 10月12日 |
| コメント |
| 10月19日 |
| コメント |
| 10月26日 |
| コメント |
| 11月2日 |
| コメント |
| 11月9日 |
| コメント |
| 11月16日 |
| コメント |

感想・意見・反論 何でも帳 (4)

入学年度(平成 年度) 学部 クラス() 学科 学生番号() 氏名

| |
|--------|
| 11月30日 |
| コメント |
| 12月7日 |
| コメント |
| 12月14日 |
| コメント |
| 12月21日 |
| コメント |
| 1月11日 |
| コメント |

執筆者紹介

田 中 毎 実 (京都大学教授／高等教育教授システム開発センター)
石 村 雅 雄 (京都大学助教授／高等教育教授システム開発センター)
大 山 泰 宏 (京都大学助教授／高等教育教授システム開発センター)
溝 上 慎 一 (京都大学助手／高等教育教授システム開発センター)

平成12年 3 月25日 印刷

非売品

平成12年 3 月31日 発行

発 行 京都大学高等教育教授システム開発センター

京都市左京区吉田本町 (〒606-8501)

TEL 075-753-3087

FAX 075-753-3045

印 刷 (株) 北 斗 プ リ ン ト 社

京都市左京区下鴨高木町38-2 (〒606-8540)

TEL 075-791-6125



Kyoto University's Library of Higher Education Research
RESEARCH CENTER FOR HIGHER EDUCATION